

# 非認知的能力を育成する小学校社会科の授業づくり — 1 枚ポートフォリオを取り入れた問題解決的な学習を通して—

教職実践基礎領域

山本 真優

## I 主題設定の理由

### 1 今日の教育課題

これからの時代は、知識や情報の変化が激しく予測困難な時代と言われている。技術革新に伴い、人間の職業が人工知能に奪われるともいわれている。平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申「学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(以下、答申)によれば、これからの時代は「情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展する」<sup>1)</sup>と述べられている。このような指摘は、今後予測できないからこそ人工知能にはない、人間がもつ力を生かしてることが重要であると考えられる。同答申では、「様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置づけ、社会をどう描くのかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力」<sup>1)</sup>が必要であるとしている。

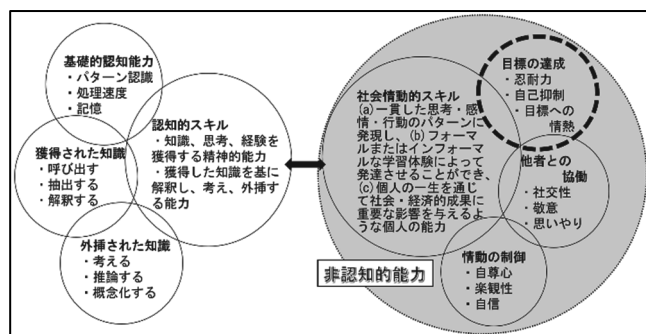
したがって、答えが予測できない課題に対して、必要な情報を自ら取捨選択し、ときには他者と協働しながら、粘り強く解決に向けて努力していく力が求められると考える。

### 2 非認知的能力について

上記に述べたような、課題解決のために他者と協働する力や粘り強く取り組む力は、昨今よく言われている「非認知的能力」と同じ意味をもつと考えられる。「非認知的能力」は「非認知スキル」や「社会情動的スキル」とも言い換えられている。

ヘックマン(2001)は、40 年にわたる追跡調査から、記憶力や学力、知能指数(IQ)などのいわゆる「賢さ」に関する認知的スキルよりも、忍耐力や協調性といった非認知的なスキルが社会的成功に結び付きやすいことを指摘している。<sup>2)</sup> また OECD(2015)では、社会情動的スキルを「(a)一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b)フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、(c)個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」<sup>3)</sup>と定義している。そして、このスキルの具体的な姿として、「目標の達成」、「他者との協働」、「情動の制御」を挙げている。

筆者はこのスキルのなかでも「目標の達成」が特に重要だと考える。(図 1) なぜなら、前述したこれからの時代に求められる力である「粘り強さ」は「目標を達成」するからこそ培われる力であり、それに伴って、「他者との協働」や「情動の制御」というスキルも高めていくことができると考えるからである。



【図 1】 OECD「社会情動的スキル学びに向かう力」(2015)をもとに筆者が作成]

また、改訂された学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の一つに「学びに向かう力、人間性等」がある。平成 27 年 8 月中央教育審議会資料「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」では、「学びに向かう力、人間性等」を以下のような情意や態度にかかわるものとして整理されている。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの<sup>4)</sup>

(下線部は筆者による)

このことから、特に下線部の態度や力は前述した非認知的能力に含まれる要素と共通すると考えられる。さらに「学びに向かう力、人間性等」について加藤(2020)は、「非認知的スキルに該当するものと解釈できる」<sup>5)</sup>としている。したがって、非認知的能力は学校教育のなかで育成する力の一つとして考えられ、我が国でも注目が高まってきていることが分かる。

### 3 小学校社会科における問題解決的な学習について

現行の小学校学習指導要領解説社会編(以下、解説社会編)では各学年の目標において以下の文がある。

社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の通り資質・能力を育成することを目指す。<sup>6)</sup>  
(下線部は筆者による)

同じく解説社会編において、下線部の活動は、問題解決的な学習過程を充実させることが大切であるとし、「問題解決的な学習とは、単元などにおける学習問題を設定し、その問題の解決に向けて諸資料や調査活動などで調べ、社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えたり、社会への関わり方を選択・判断したりして表現し、社会生活について理解したり、社会への関心を高めたりする学習。」<sup>6)</sup>としている。

問題解決的な学習は、「問題解決学習」として捉えられる場合があります。問題解決学習については、多くの文献がある。なかでも、「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会）では、社会科における問題解決学習の重要性を説いており、藤井（2003）は「問題解決学習」の学習活動の目標を以下のように示している。

友達などの他者よりよく「かわり合い」ながら、「自分の考え」を粘り強く深めるという学習活動の「経験」をさせること。<sup>7)</sup>（下線部は筆者による）

このことから、問題解決学習の学習活動としては、自分だけではなく他者ともかわり合いながら粘り強く深めていくことが重要であることが分かる。

本研究では「初志の会」で扱われている手法等を完全に取り入れることではないため、問題解決学習ではなく「問題解決的な学習」として捉えることとする。これらを踏まえて考えると、問題解決的な学習を授業で取り入れることは、社会科の目標を達成し、粘り強く問題を解決する力を育成する上で重要な要素の一つであると考えられる。

#### 4 研究対象の子どもの実態

##### (1) アンケート調査の内容

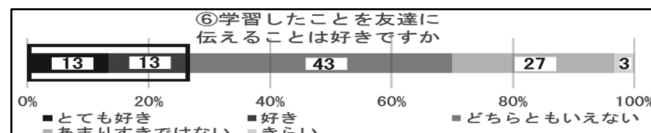
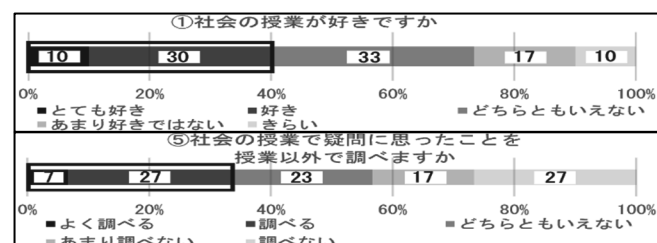
実習校である豊川市立T小学校の子どもの実態を把握するために、4年生1クラス（30名）を対象にアンケート調査を行った（2020年6月29日実施）。アンケート項目は以下（表1）に示した通りで、②は筆者が用意した項目を選択させ、複数回答としたが、それ以外の項目は5件法で実施した。

① 社会の授業が好きですか。
② ①で「とても好き」「好き」と答えた人に質問です。その理由は何ですか。
③ 社会の授業で疑問に思ったことを締め切り最後まで調べますか。
④ 社会の授業で疑問に思ったことを自分が納得するように調べますか。
⑤ 社会の授業で疑問に思ったことを授業以外で調べますか。
⑥ 学習したことを友達に伝えることは好きですか。
⑦ 友達の意見と自分の意見を比べて聞くことはできますか。

【表1 社会の授業に関するアンケート】

##### (2) 子どもの実態と課題

アンケートの結果（図2参照）から、「社会の授業が好きですか」という質問に対して、「とても好き」「好き」を合わせた肯定的な意見をもつ子どもが40%であることが分かった。また、「社会の授業で疑問に思ったことを授業以外で調べますか」という質問に対しては、「よく調べる」「調べる」と回答した子を合わせると、34%にとどまり、「学習したことを友達に伝えることは好きですか」という質問に対しては、「とても好き」「好き」と回答した子を合わせると26%しかいないことも分かった。



【図2 「社会の授業に関するアンケート」結果の一部】

実習校の子どもたちは、分からない問題に直面した時、教師に対しても友達に対しても、「分からない」と正直に答えることができる子が多い。しかし、分からない問題に対して、自分でじっくり考えることが少なく、すぐに友達に答えを教えてもらおうとしている姿が見られる。このような実態は、前述したアンケート結果にもあるように、疑問に思ったことを授業以外で積極的に調べようとしないう姿とも共通していると考えられる。

また、授業中に自分の考えをグループ内で発表する際、自分のノートを回し、自分の考えを伝えることを拒む様子が見られた。この実態も前述したアンケート結果にもあるように、学習したことを友達に伝えることに苦手意識をもっているということが分かる。

このような実態を踏まえると、前述したような今後求められる力がより重要と考え、分からない問題に対してじっくりと考え、他者と学び合って、粘り強く解決しようと取り組む力（非認知的能力）の育成を本研究のテーマとした。

#### II 研究の目的と方法

##### 1 目指す子ども像

今日的教育課題と実習校の子どもたちの実態を踏まえ、目指す子ども像を以下のように設定する。

主体的に問題を解決しようと、個人及び他者と協働して、粘り強く追究しようとする子ども。

##### 2 先行研究の考察

社会科の授業において「問い」に対して粘り強く追究することができる子どもを育成するための手立てを導き出すために、先行研究を以下のように考察する。

##### 【手立て①：新たな「問い」が生まれる単元構想の工夫】

澤井（2015）は、社会科における授業デザインの一つとして「問い」を重視しており、「何かを解決すると新しい問いが湧いて、その問いを解決すると、また新しい問いが生まれる。それを繰り返し解決していくのが社会科の授業」<sup>8)</sup>と述べている。藤井（2003）は、「問題解決学習における質の高い「問い」が生まれるためには、追究の深まりとともに発展的に変容していくものである」<sup>9)</sup>と述べている。つまり、学習問題について調べたり、考えたりする活動を通して、子どもたちの思考が深まることで、子どもたちが抱く「問い」のレベルが上がってくるということである。このように次第に「問い」が生まれてくることを、「一つの問題の解決が次の問題を生み出す」<sup>10)</sup>と言われることもある。一方で、問題解決学習の課題として藤井は、「学習課題」の設定から解決に向けての段階が形式的になってしまいうことをあげている。つまり、問題解決学習では、「子

どもが主体的に学習すること」を尊重するはずだが、学習問題を解決していく流れが形式的となり、結局のところ教師の用意した学習活動となってしまう恐れがあるということである。

以上のような先行研究を踏まえると、問題解決的な学習における「問い」には、子どもたちから生まれるような手立てが必要である。そこで、学習活動を進めていくにあたって、子どもたちから連続的な「問い」が新たに生まれるような単元構想を工夫することが有効な手立てであると考えた。また、課題部分に関しては、子どもたちの記述や発言に対して問い返しをし、子どもと対話をすることで、「子どもが主体」である単元構想になると考える。

#### 【手立て②：地域教材としての「ヒト・モノ・コト」の活用】

1960年代後半から1970年代にかけて社会科教育においては「地域に根ざす教育」が全国各地で展開されている。なかでも若狭（1984）は、「地域にある産業活動や自治活動などを見つめさせ、彼らがそれらに問いかけ、働きかけ、そして地域での生活を意識化していくこと」<sup>11)</sup>とし、地域教材を促す実践を行っている。佐島（1988）は、見学や調査を取り入れた学習を行うことで「子どもの興味・関心を呼び起こし、学習意欲を持続させることができる」<sup>12)</sup>とも述べている。また、奈良県小学校教科等研究会社会科部会（1994）では、地域を取り上げて学習することの意義を以下のように述べていた。

- ・子どもにとって身近な存在であり、具体的な事実認識に基づく思考・判断の場面が設定できる。
- ・子ども自身の生活にかかわりをもちながら問題解決を図る学習が展開できる。
- ・地域の問題に取り組むことによって、地域社会の一員としての自覚も高まり、公民的資質の育成にもつながる。
- ・地域の人々の営みにふれることで、共感的な理解から、自分の生き方とかかわらせて考えることができる。<sup>13)</sup>

（筆者が山田（2016）から一部抜粋、下線部は筆者による）

つまり、社会科において、自分たちが生活していく地域について学習していくことは、地域の人々とかかわり、地域を意識することができ、それは子どもたちの社会科を学ぶ意欲を高める効果があるとして長年の研究で明らかになっている。

また実習校では、例年地域の人々としめ縄づくりや稲荷寿司づくりなどの行事を行い「ヒト」とつながる機会が多い。さらに校区には、歴史のある豊川稲荷、三明寺などの地域の「モノ」、3年生では豊川の歴史を学習した地域の「コト」など、実習校の子どもたちの身近には、学習に生かすことのできる地域教材があふれている。以上のような先行研究と実習校の実態から、社会科の授業において地域教材としての「ヒト・モノ・コト」活用することが効果的であると考えた。

#### 【手立て③：1枚ポートフォリオ（OPPシート）の活用】

堀（2019）によると OPPA (=One Page Portfolio Assessment) とは、「教師のねらいとする授業の成果を、学習者が一枚の用紙（OPPシート）の中に学習前・中・後の履歴として記録し、その全体を学習者自身が自己評価する方法」<sup>14)</sup>のことである。そして、「OPPの目的を達成するために、1枚の用紙を用いて教師が作成するもの」<sup>15)</sup>をOPPシート (=One Page Portfolio) としている。OPPシートは、日々の学習内容を記録していくことにより、自分の学びの変容を可視的に振り返ることができる。一方で、OPPシートの課題として、記述においてまとめることが苦手な子どもへの働きかけや手立てをあげている。

以上のような先行研究を踏まえ、本研究においてメタ認知が可能となるOPPシートを活用したいと考える。学習問題を解決していくためには、今まで自分が学習してきたこと俯瞰的にとらえた上で考える必要がある。そのため、単元全体の学びを一枚で見ることができ、自分が今、何について知りたいのか、どんなことに疑問を感じているのかを視覚的に分かりやすくしたOPPシートが有効な手立てであると考えた。また、課題部分に関しては、机間指導において個別に声をかけたり、まとめ方を板書したりすることで記入しやすくなると考える。

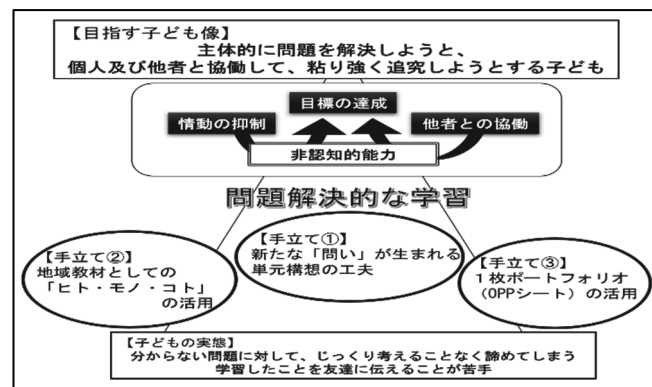
### 3 研究仮説

目指す子ども像に迫るため、先行研究を受けて以下のように仮説を設定した。

4年生の社会科の授業において以下の3つの手立てを取り入れることで、主体的に問題を解決しようと、個人及び他者と協働しながら、粘り強く追究する姿がみられるであろう。  
①新たな「問い」が生まれる単元構想の工夫  
②地域教材としての「ヒト・モノ・コト」の活用  
③1枚ポートフォリオ（OPPシート）の活用

### 4 研究構想図

以上のことをまとめた研究構想図が図3である。



【図3 研究構想図】

### 5 検証方法

#### (1) 量的検証

前述したアンケート（表1）を実践前と実践後に実施し、手立ての有効性について検証する。その際、肯

定的な回答から順に5点、4点、3点、2点、1点と点数化し、全体の平均と比較することにした。

## (2) 質的検証

抽出児（抽出児は後述）を設定し、OPP シートの記述内容、授業中の姿から分析する。

## Ⅲ 授業実践①（教師力向上実習Ⅱ）

### 1 研究の対象

豊川市立T小学校 第4学年 30名

### 2 抽出児について

#### 【抽出児A】

抽出児Aは、意欲的に授業に参加し、困っている友達には声をかけて助けている姿が見られる。しかし、分からない問題に直面すると、友達に助けを求めたりせず、また自分でもじっくりと考えることなく、「分からない」と言い、諦めてしまうことがある。さらに、一人で作業することを好み、授業や行事などでは友達と協力することに苦手意識をもっている。以上のような実態から、分からない問題に対しても、自分の力だけではなく友達の力も借りながら粘り強く解決しようと努力する姿を期待したい。

#### 【抽出児B】

抽出児Bは、授業に意欲的に参加し、発言できる教科もある。しかし、教科によっては教科書をなかなか開けず、授業に参加できないときもある。友達ともめた時には、授業中でもふてくされたり、なかなか友達のことを許せなかったりし、切り替えに苦手意識をもっている。以上のような実態から、授業に主体的に参加し、問題に対して自分の思い通りに解決できなくても、友達を受け入れる気持ちをもち、友達と協力して問題を解決しようとする姿を期待したい。

### 3 実習期間

2020年6月29日（月）～7月20日（月）

### 4 実践の内容

4年生社会科の単元「県の広がり」の学習において、以下のような単元を構想した。

#### 【単元構想図】（全10時間）

つかむ ①	<p>○ご当地キャラクターが地域の特徴を生かしていることを知る。 ○豊川市のご当地キャラクターいなりんを紹介する。 ・いなりんの体は豊川で有名な稲荷寿司だよ。</p> <p><b>いなりんに紹介したい友達を選ぼう【1】</b></p> <p>○自分が紹介したいご当地キャラクターを決める。 ・見た目がかわいいわからみどりっちにしよう。 ・前に豊橋に住んでいたからトヨッキーにしよう。</p>
	<p><b>ご当地キャラクターにはどのような特徴があるのかな【6】</b></p> <p>○それぞれのキャラクターの特徴を見つける。 ・着ている服にはチューリップみたいなマークがあるな。 ・手に持っているものはシタケみたいだな。 ○キャラクターから疑問に思ったことを調べよう。 ・地図帳に「筆がき」って書いてあったよ。筆がきって何かな。</p> <p><b>キャラクターのアピールポイントを発表しよう【1】</b></p> <p>○調べたキャラクターをみんなにアピールしよう。 ・田原市のキャベツが日本一だなんて知らなかったな。 ・愛知県では果物や野菜いろんなものを作っているんだね。</p> <p><b>「友達マップ」からわかったことをまとめよう【1】</b></p> <p>○友達マップを見て気づいたことを発表する。 ・県の南側では、果物や野菜を作っているところが多いね。 ・県の北東ではしいたけやブルーベリーが作られているよ。 ○愛知県の地形の様子を知る。 ・とましーなちゃんは土地が高いところに住んでいるんだね。 ・名古屋のあたりは土地が低くなっているね。</p>
深める ⑧	

広げる ②	<p><b>「友達マップ」からわかったことをまとめよう【1】</b></p> <p>○いなりんへ会いに行くための交通手段を考える。 ・高速道路を使って会いに行けそうだよ。 ・新幹線を使って会いに行くこともできそうだね。 ○愛知県の特徴についてまとめる。 ・北東には山地が多くて、名古屋のあたりは交通が発達しているよ。</p>

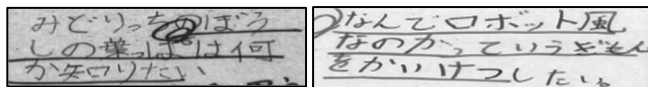
### (1) 新たな「問い」が生まれる単元構想の工夫

単元の導入では「愛知県内のご当地キャラクターについて知りたい。」という問いを抱かせるために、ご当地キャラクタークイズを実施した。クイズでは、全国のご当地キャラクターのイラストから、どの都道府県のキャラクターであるのかを連想させた。子どもたちは、既習内容も踏まえて都道府県名を答えることができていた。その後、「愛知県内のキャラクターはどこに住んでいるのかな。」という問いを抱かせるために自分が調べたいキャラクターを、キャラクターと地域名が書かれた資料（図4）から選択させた。そうすることで、キャラクターの地域を地図帳から確認するという学習活動につなげることができた。



【図4 子どもに配付した資料】

第2時以降では、「キャラクターにはどのような特徴があるのかな。」という問いを抱かせるために、キャラクターの持っているものや、顔の形などに着目させながら気づいたこと書き出させた。このような学習活動を取り入れたことで、「みどりっちのぼうしの葉っぱは何か知りたい」や「なんでロボット風なのかっていうぎもんをかいけつしたい」というような、キャラクターの特徴に関する疑問をもつことができるようになった。（図5）



【図5 新たな問いが生まれた子どもの記述】

単元の終末には、自分が調べてきたキャラクターたちが「どうやったら、いなりんのところに会いに行くことができるのかな」という問いを抱かせるために、それぞれの地域から豊川稲荷までの交通手段について考える学習活動を取り入れた。子どもたちには、愛知県内の交通の様子にキャラクターを配置した地図（図6）を配付し、高速道路や鉄道、船の航路などをなぞるように指示をした。このような学習活動を取り入れたことで、子どもたちは自分が調べたキャラクター周辺の



【図6 キャラクター配置の地図】

交通について知るだけではなく、地域によって交通の発達に違いがあることに気づくことができていた。

このような単元を構想したことで、授業後に「家で調べてきてもいいですか」と尋ねてきた子がいた。その子は、次の授業では、家で調べたホームページを印刷して持ってきていた。また、他の子どもは、「1回調べるともっと調べるのもっと調べたい」や「次はみんなの質問をといいていきたい（自分のもの）」という記述も見られた。

（図7）このような、疑問に対して粘り強く解決しようとする姿や記述から、新たな「問い」が生まれる単元構想が生きたと考えられる。

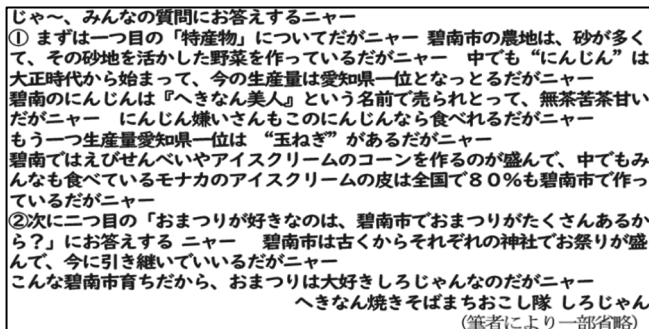


【図7 疑問を解決しようとしている子どもの記述】

## （2）地域教材としての「ヒト・モノ・コト」の活用

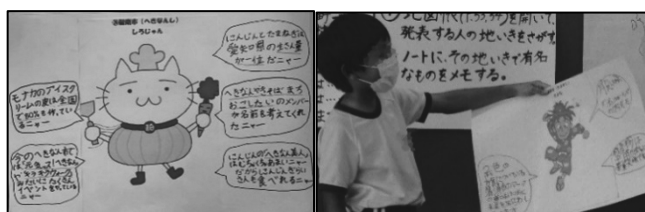
第1時では、ご当地キャラクターという地域の「モノ」を取り上げて、ご当地キャラクタークイズを出題した。その後、豊川市のご当地キャラクター「いなりん」を提示し、いなりんには友達が少ないことを伝え、「いなりんに愛知県のご当地キャラクターを友達として紹介したらどうか」と提案し、図4の中から愛知県内のご当地キャラクターを選択させた。

第5時から、ご当地キャラクターが所属する各自自治体の市役所や区役所、市民団体など地域の「ヒト」と子どもたちをつなげた。第2時以降の調べ学習で、解決できてない疑問を子どもたちに挙げさせて、その内容を直接メールにて問い合わせた。返信が来たキャラクターから、返信内容について印刷したもの（図8）配付して、さらなる調べ学習を行った。



【図8 地域の「ヒト」からの返信内容】

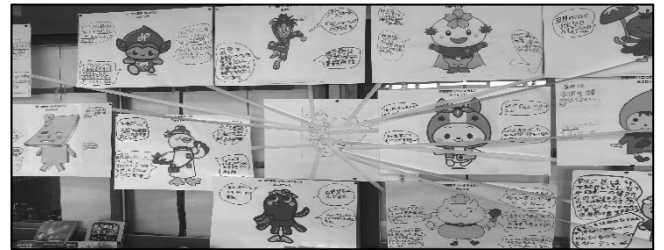
第7時から、調べてきた地域の「コト」をポスターにまとめ（図9）、アピールポイントとして発表させた。（図10）このような学習活動を取り入れたことで、自分が調べた地域とは違う地域の特徴についても知ることができていた。



【図9 アピールポスター】

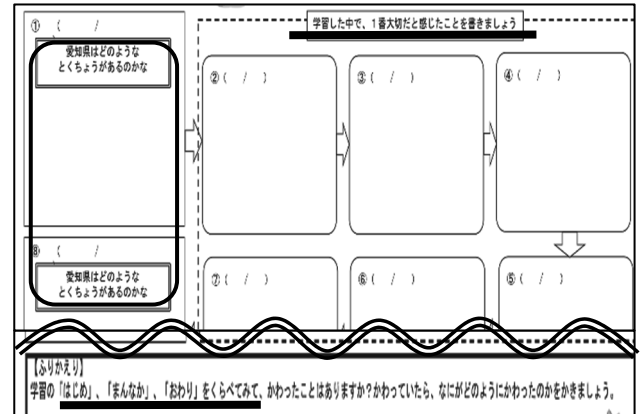
【図10 発表する子ども】

また、子どもたちが調べてきた地域の「コト」を愛知県の地図と対応させ、視覚的に分かりやすくするために、教室にポスターと地図で掲示した。（図11）このような学習環境をつくることで、休み時間にも友達が調べた地域を読んでいる姿も見られ、授業以外でも学ぶ姿が見られた。



【図11 教室での掲示】

（3）1枚ポートフォリオ（OPPシート）の活用  
本単元のOPPシートとして以下のもの（図12）を使用した。



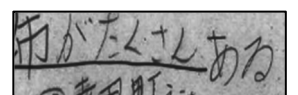
【図12 授業実践①で使用したOPPシート】

第1時と第10時では、「愛知県はどのような特徴があるのかな」という同様の発問にすることで、学習前と後において、両者を比較することができるようにした。比較することで、何がどのように変化したのか、それに対して自分はどのように思うのかなど、自分の学びを俯瞰的に見ることができるようにした。

それ以外の時間では、「学習した中で1番大切だと感じたことを書きましょう」とし、1時間の学びのなかで自分が最も大切だと感じたことを振り返りながら記述できるようにした。

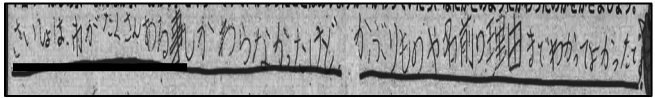
単元の最後には振り返りとして、単元の「はじめ」「なか」「おわり」に着目した記述させた。前述したように1時間ごとの学びの蓄積を元に、単元全体を構造的に見ながら振り返られるようにした。

以上のようなOPPシートを活用することで、学習前において「市がたくさんある」という記述（図13）をしていた子どもは、学習後の振り返りでは「さいしょは市がたくさんあることしか分らなかったが、かぶりものや名前の理由までわかった」（図14）という記述が見られた。このような記述から、この子どもは学習前か



【図13 学習前の記述】

ら1時間ごとの学びについて着目し、単元全体を俯瞰的に見て振り返ることができたと考えられる。



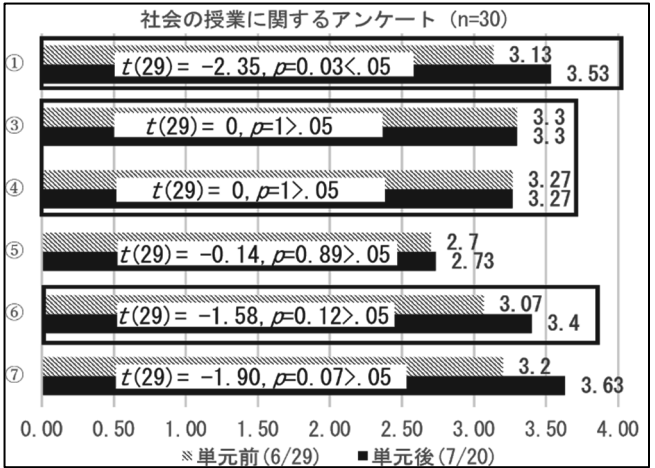
[図14 学習後の記述]

しかし、他の子どもの振り返りには、「愛知県にはいろんなキャラクターがいることを知った」や「キャラクターについて調べられてよかったです」という記述が多く見られた。このことから、OPPシートを元に1時間ごとの自分の学びを振り返ることはできているが、1時間ごとの学びに対する記述がキャラクターのみで浅くなってしまったため、前述したような記述が多く見られたのだと考えられる。

5 授業実践①の検証

(1) 量的検証

社会の授業に関するアンケート調査(表1)を行い、5件法で回答した6項目について単元前後で比較した。なお、統計的有意差についてもt検定を行い検証した。(図15)



[図15 授業実践①における単元前後の比較]

「①社会の授業は好きですか。」の項目については、3.13から3.53に上昇し、( $t(29)=-2.35, p=0.03<.05$ )有意差が認められた。これは、子どもたちにとってご当地キャラクターという身近で親しみやすい地域教材を用いたこと、問いを解決するための手立てとして地域の「ヒト」を活用しながら時間をかけて解決していくことができたからだといえる。

「⑥学習したことを友達に伝えることは好きですか。」の項目については有意差は認められなかった( $t(29)=-1.58, p=0.12>.05$ )が、単元前後を比較するとある程度の上昇が見られた。これは、同じキャラクター同士や近くの地域同士で調べたことを話し合わせることで、お互いに学び合うことができたからと考える。しかし、十分な上昇が見られなかった要因としては、調べてきたことについて自信をもつことができなかったからだと考える。これは、調べ活動が十分に行えなかったことが推測される。本単元では、それぞれの地

域の人から自分の疑問に対する返信を配付し、調べ活動を行った。その際、すべての地域から返信をいただけたわけではなかったため、調べ活動が行き詰まってしまう子や調べた内容について地域差が出てしまった。

また、「③社会の授業で疑問に思ったことをあきらめずに最後まで調べますか。」「④社会の授業で疑問に思ったことを自分が納得するように調べますか。」では有意差は認められなかった(③④ともに  $t(29)=0, p=1>.05$ )。これは、疑問をすべて解決することができなかったことが原因の一つであると考えられる。すべて解決できなかった要因としては、すべての疑問を地域の人に聞いて解決しようとしたことで、時間が足りなかったことが挙げられる。そのため、子どもたちに疑問を考えさせた際には、疑問に対する予想を考えさせたり、疑問を解決するにはどうしたらいいのかを考えさせたりして、見通しをもって調べ活動を行わせる必要があったと考える。

(2) 質的検証

【抽出児Aについて】

① アンケート結果から

抽出児Aの社会の授業が「好き」と答えた理由における単元前後の変化は、以下の表(表2)に示した通りである。なお、その理由を以下の選択肢(表3)から好きな順に選択させた。

単元前	ウ	オ	ケ	イ
単元後	ウ	オ	キ	

[表2 ②に対する回答の単元前後の比較]

ア	調べること(本、インターネット、人に聞く)
イ	見学
ウ	おぼえること
エ	みんなの前で発表すること
オ	1人で調べること
カ	みんなと調べること
キ	学習したことを新聞などにまとめること
ク	自分の生活に身近なこと
ケ	その他

[表3 社会の授業が「とても好き」または「好き」な理由の選択肢]

抽出児Aは、「①社会の授業が好きですか。」に対して「好き」な理由の一つとして、単元後には「キ(学習したことを新聞などにまとめること)」を選択していることが分かる。これは、アピールポスターで地域の「コト」をまとめるという学習活動を取り入れたことで、抽出児Aの社会の授業に対する学習意欲を高めることができたと考えられる。

一方で、抽出児Aの質問項目②に対する回答として、上位の2つには変化が見られなかった。特に、「1人で調べること」を単元前後ともに2番目に挙げており、抽出児Aの期待する姿としての「協力する姿」は見られなかった。これは、抽出児Aの選択したキャラクターが1人しかおらず、他の子と話し合いをする機会が少なかったことが理由の一つと考える。



由出児Aの第5時の記述では、  
とましーなは雨具が好きなの

芳設楽町（したろちょう）  
ときしーなちゃん






ておしなは、おまじかーうきなのか  
もしやない。

アツカバ、ローター、パルプ、カミ、カミ

【抽出児Bについて】

単元の導入で抽出児Bは、キャラクターを決めることができずに突っ伏しており、「やりたくない」という否定的な発言をしていた。そこで抽出児Bには声をかけながら一緒にキャラクターを選択させた。その後、他の子どもと同様にキャラクターの場所を地図帳から探させた。しばらくすると、自分のキャラクターがいる場所を地図帳から見つけ出すことができ、うれしそうに筆者のところまで報告に来る姿があった。このような授業中の姿の変容から、地域教材が抽出児Bの授業に対する参加意欲を高めたことが分かる。

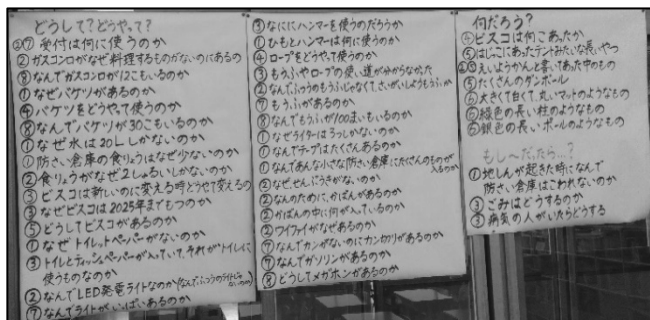
	<p><b>防災倉庫の中には何があるかを予想しよう【1】</b></p> <p>○総合で学習した防災倉庫の中身について予想する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・たくさん食べ物が入っている。</li> <li>・情報を知るためにラジオが入っている。</li> <li>・水が大量に入っている。</li> </ul>
つかえる(4)	<p><b>実際に防災倉庫を見てみよう【1】</b></p> <p>○防災倉庫を見て、新しく分かったことを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・毛布が100枚あったよ。</li> <li>・ビスコの賞味期限が2025年だったよ。</li> <li>・授乳室があったよ。</li> </ul>
	<p><b>防災倉庫を見て疑問に思ったことを考えよう【2】</b></p> <p>○防災倉庫の中を見て疑問に思ったことを班で話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「受付」と書いてある看板はどこに使うのかな。</li> <li>・料理するものがないのになぜガスコンロがあるのかな。</li> <li>・どうしてバケツが30個もあるのかな。</li> </ul>
深める(4)	<p><b>みんなの疑問を解決していこう【4】</b></p> <p>○それぞれの疑問について話し合いながら解決していく。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・受付の看板は避難所のために使うと思うよ。</li> <li>・ビスコと食べいうかなは、非常食になると思うよ。</li> </ul> <p>○疑問を解決するため防災リーダーのTさんから話を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の人と協力して料理をするから、ガスコンロがあるんだね。</li> <li>・避難所の受付も地域の人たちで協力してやるんだね。</li> <li>・断水でトイレが使えずプールの水を使って流す時、その水運ぶためにバケツがたくさんあるんだね。</li> </ul>
広げる(2)	<p><b>自分たちができる防災対策を考えよう【2】</b></p> <p>○解決できた疑問点についてまとめる。</p> <p>○今までで学習を振り返りながら、自然災害に強いT小学校区にするために自分たちができることについて考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・防災バックをちゃんと用意しておくことが大切だね。</li> <li>・災害が起きたら、地域の人と協力したいな。</li> </ul>

のように視点を与えて見学させることで、「なんで毛布が100枚もいるのか」という疑問を抱く子もおり、その後の疑問を解決していく学習活動へとつなげることができた。このことから、視点を与えることで子ども目線での防災倉庫についての気づきから新たな問いを生むことができた。

## (2) 地域教材としての「ヒト・モノ・コト」の活用

導入では、学校にある防災設備を地域の「モノ」として、「防災倉庫」の中身を予想させた。総合の授業で学校内の防災設備について学習していたこともあり、子どもたちにとって身近な存在であった。そのため、予想を考える際には、総合で学習したことを振り返りながら、中身について予想することができている子もいた。

第3時から、子どもたちが防災倉庫を見て疑問に思った「コト」をクラス全体で共有できるよう、疑問の種類ごとに分類し、教室に掲示した。(図21) このように、疑問を視覚的に分かりやすくしたことで「毛布はあるのか」という疑問に対しては、「毛布は防災倉庫の右上あたりにあったよ」「毛布は100枚入っていたよ」と子ども同士で教え合う姿も見られた。このような学習環境をつくることで、子ども同士の解決を促すことができたと考える。



【図21 防災倉庫を見て疑問に思ったこと】

第5時では、クラスのなかで出てきた疑問を解決するにはどうしたらいいのかと問いかけた。すると、「昔から知っているからおじいちゃん、おばあちゃんに聞く」「防災倉庫をよく知っている人に聞く」「(防災倉庫に豊川市と書かれた部分を見て)豊川市の人に聞く」というように「人に聞く」という意見が多く出てきた。

そこで、第6時はT小学校区の防災リーダーであるTさんから話を聞く場面を設定し、地域の「ヒト」と子どもたちをつなげた。Tさんから、「T小学校の体育館に避難する人数は2000人であること」を伝えられた時には、子どもたちは予想を超えた人数

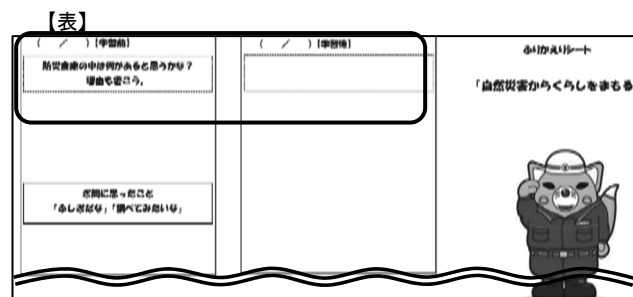


【図22 Tさんの話を聞く様子】

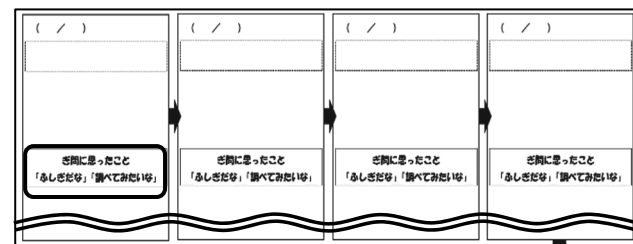
で驚いている様子であった。また他にも防災倉庫には、水やトイレ用ペーパーが入っていないことなど、避難した時に、防災倉庫の中身だけでは、不十分であることについても教えていただくことができた。その後の学習活動においては、「Tさんに聞いて他の疑問も解決したい」という記述も見られた。このことから、自分たちが分からなかった疑問を地域の「ヒト」に聞くことで解決できることに気づけたと同時に、主体的に問題を解決しようとする姿がうかがえたと考える。

## (3) 1枚ポートフォリオ (OPPシート) の活用

本単元のOPPシートは以下のものを使用した。(図23) 三つ折りにして使用し、学習前と学習後を並べて比べられるようにした。



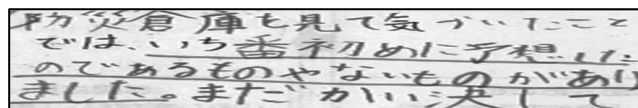
【裏】



【図23 授業実践②で使用したOPPシート】

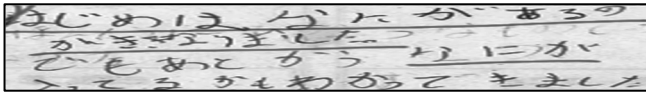
また、1時間ごとの学びの記録としては、毎時間筆者が書くテーマについて提示することにした。そうすることで、各時間で何を書けばよいのかを具体的に分かりやすくすることができ、多くの子が記述できるようになった。さらに各時間に「疑問に思ったこと『ふしぎだな』『調べてみたいな』」というスペースを配置し、前の時間でどんなことを疑問に思っていたのかを一目で分かりやすくし、問いを意識できるような工夫を行った。

このようなOPPシートを活用することで、学習後の記述には「防災倉庫を見て気づいたことでは、一番初めに予想したものの中でもあるものやないものがありました」(図24)や「はじめは何があるのか気になりました。でも後から何があるかもわかるようになってきました」(図25)という記述が見られた。これは、学習前の自分の記述と、学習後の自分とを比較して記述することができているからだと考えられる。



【図24 はじめの予想を振り返る子どもの記述】



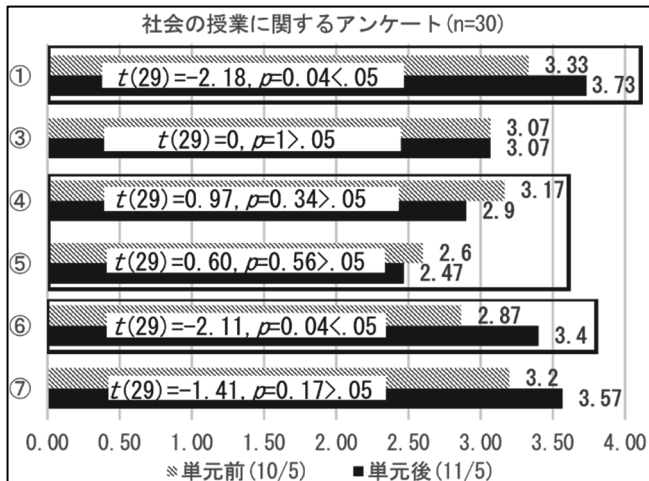


【図 25 今までの学びを振り返る子どもの記述】

## 5 授業実践②の検証

### (1) 量的検証

授業実践①と同様に6つの項目について単元前後で比較した。(図 26)



【図 26 授業実践②における単元前後の比較】

最も上昇した項目としては、「⑥学習したことを友達に伝えることは好きですか。」で、2.87 から 3.4 ( $t(29)=-2.11, p=0.04<.05$ ) と上昇し、有意差が認められた。これは、自分が調べてきたことをもとに友達の疑問を解決することができたという実感があったからだといえる。このことから、子どもたちが実際に見た防災倉庫から抱いた「疑問」をもとに単元を構想したことで、なんとかして疑問を解決しようとする思いが強くなったのだと考える。また、疑問に思った「コト」を教室に掲示し、いつでも学び合うことができる環境をつくったことも有効な手立てであったのだと考える。また、「①社会の授業が好きですか。」の項目についても 3.33 から 3.73 ( $t(29)=-2.18, p=0.04<.05$ ) へと上昇し、有意差が認められたことから、本単元において意欲的に取り組むことができたと推測される。これは地域教材である「ヒト」とのつながりや防災倉庫である「モノ」を自分たちの目で確認したことなどが効果的な手立てであったと考える。

一方で、「④社会の授業で疑問に思ったことを自分が納得するように調べますか。」と「⑤社会の授業で疑問に思ったことを授業以外で調べますか。」では、それぞれ 3.17 から 2.9 ( $t(29)=0.97, p=0.34>.05$ )、2.6 から 2.47 ( $t(29)=0.60, p=0.56>.05$ ) の減少が見られた。このことから、疑問について自分たちが納得するまで調べることができなかったといえる。これは、子どもたちから出た疑問に対して筆者と子どもたちとの間で十分な対話がなかったために、疑問の精査ができなかったことが理由の一つであったと考えられる。また、子どもたちが疑問を解決するための「調べるスキル」が

不十分であったことも理由の一つと推測される。調べ活動では、資料を丸写ししようとし、自分が知りたい情報を正しく読み取ることができていない子どもの姿が目立った。その結果、時間が足りずに納得するまで疑問について調べることができなかったと考える。

### (2) 質的検証

#### 【抽出児Aについて】

##### ①アンケート結果から

抽出児Aのアンケート結果(表4)について分析する。実践①の検証と同様質問項目②について分析する。

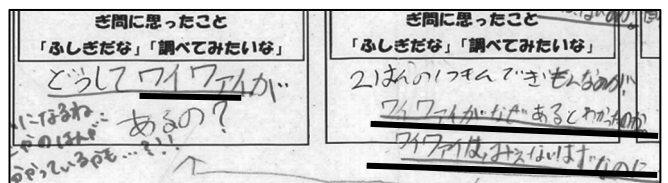
単元前				
単元後	ケ	キ	ア	ウ

【表 4 ②に対する回答の単元前後の比較】

抽出児Aは単元前の「①社会の授業は好きですか。」に対して「どちらともいえない」を選択していたため、質問項目②の理由に対しては回答なしであった。しかし、単元後には質問項目①の回答が「とても好き」に変化した。その理由として1番目に「ケ(その他)」を選択し、「教えてもらうこと」と回答していた。これは、防災リーダーであるTさんに防災について多くのことを教えていただけたことが「とても好き」の理由につながったのだと推測される。このことから、抽出児Aは、疑問に思ったことを地域の方に教えてもらうことの大切さに気づくことができたと考える。

##### ② OPP シートと授業中の姿から

抽出児AのOPPシートから、第8時には「Wi-Fi」について着目していることが分かる。(図 27) これは、第8時において防災倉庫の中に「Wi-Fi があった」と答えた班と、「Wi-Fi はどこにもなかった」と答えた班があり、意見が分かれており、抽出児Aなりに疑問に感じて記述したものと見られる。しかし、第9時でも「Wi-Fi」についての疑問を解決することができなかった。そのため、第9時でも引き続き「Wi-Fi」について疑問に思っていることが分かる。(図 27) 第9時の終わりに筆者は、「家で調べてきたい人は付箋を渡すので書いて教えてほしい」とクラス全員に伝えたところ抽出児Aは付箋を取りに来た。



【図 27 第8時(右)、第9時(左)における抽出児Aの疑問】

第10時の授業前、抽出児Aは筆者に「Wi-Fi はなかった」と書かれた付箋を渡してきた。抽出児Aに話を聞くと、家に帰ってからパソコンを使って、Wi-Fi が防災倉庫のなかに入っているかどうかを調べたという。このような抽出児Aの姿から、自分が疑問に思ったことに対して諦めることなく、粘り強く解決しようと努力することができたのだと考えられる。

## 【抽出児Bについて】

### ① アンケート結果から

抽出児Bのアンケート結果は表5である。抽出児A同様、質問項目②について分析する。

単元前	
単元後	イ

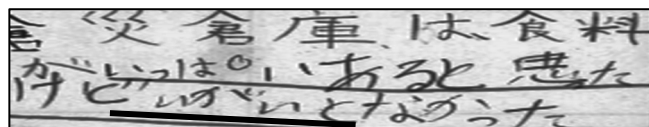
【表5 抽出児Bの実践②における単元前後の比較】

抽出児Bは「①社会の授業は好きですか。」に対して、単元前は「どちらともいえない」だったが、単元後は「とても好き」を選択した。このような変化が見られた理由の一つは、質問項目②に対する回答「イ(見学)」が推測される。本単元では、単元の前半と中盤とで防災倉庫の見学を2回取り入れた。そのため、抽出児Bは自分の目で見て調べることが社会の授業に対する意欲を高めたのだと考える。

### ② OPPシートと授業中の姿から

抽出児Bが社会の授業に対する意欲を高めたと考えられる姿は授業中やOPPシートからもうかがえた。授業中ではTさんがT小学校に避難する人が2000人いることを伝えた際には、「なんで2000人も避難するんだろう」と自分のなかの疑問を呟いていた。さらにTさんが「地域の人たちで協力して避難所を運営する」という話をされた際には、「本当ですか」とTさんに話しかけ、驚いている様子も見られた。

OPPシートの学習後の記述では「食料がいっぱいあると思ったけど意外となかった」(図28)という記述も見られた。「意外と」という部分からも分かるように、学習前後を比較し、自分の学びをメタ認知することができたと考える。さらに毎時間ごとの振り返りでは、疑問に思ったことに対して「ネットで調べたい」や「トイレが6個あるのが不思議だと思いました」という記述も見られた。このような抽出児Bの姿から、問いを抱き、地域の人から疑問を解決しようと社会の授業に対して意欲的に取り組むことができたのだと考える。



【図28 第10時の単元後における抽出児Bの記述内容】

## V 研究の成果と課題

以上のことから、下記のように成果と課題をまとめることができる。

### 【成果】

- 子どもから「問い」が生まれるような単元構想を行ったことにより、子どもたちから多くの「問い」を引き出すことができた。このような「問い」を学習活動の軸とすることで、主体的に問題を解決する姿や粘り強く解決しようとする姿が効果的であったと考える。
- 地域の「モノ」を教材として用いたことで、子どもたちが地域の「ヒト」から地域の「コト」について学習を進めることができた。
- OPPシートを用いることで、学習前と学習後の記述について比較することができ、自分の学びをメタ認知することができていた。

### 【課題】

- ▲ 子どもたちが自分たちの疑問を十分に解決することができなかった。そのため、子どもが解決の見通しを立てられるように十分に対話をする必要があった。また、子どもたちの「調べるスキル」を向上させるために、系統的に指導する場を設ける必要がある。
- ▲ 仲間と協働する姿はあまり見ることができなかった。そのため、仲間と協働して解決できるような学習活動や、仲間と協働している姿を認める声掛けなどをしていく必要がある。
- ▲ OPPシートの1時間ごとの記述の内容が浅くなってしまった。記述する時間を十分確保しつつ、「大切なこと」のような興味なことばではなく何をどのように書けばいいのか、記述内容のテーマを明確にする必要がある。

### 【引用文献】

- 1) 平成28年12月21日 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』
- 2) Heckman, J. J. (2013) 『Giving kids fair chance. MTI Press.』
- 3) 経済協力開発機構 (OECD) 『社会情動的スキル—学びに向かう力』、明石書店、2018年5月12日、51頁
- 4) 平成27年8月中央教育審議会資料『教育課程企画特別部会における論点整理について (報告)』  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf) (閲覧日 2021/1/23)
- 5) 加藤智 (2020) 『非認知的スキルの育成に資する総合的な学習の時間に関する基礎的研究』
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 社会編』
- 7) 藤井千春『問題解決学習のストラテジー』、明治図書、2003年9月、25頁
- 8) 澤井陽介『澤井陽介の社会科の授業デザイン』、東洋館出版社、2015年3月、107頁
- 9) 藤井千春『問題解決学習のストラテジー』、明治図書、2003年9月、33頁
- 10) 同掲書、32頁
- 11) 若狭藏之介『問いかけ学ぶ子どもたち』、あゆみ出版、1984年、40頁
- 12) 佐島群巳『伝統と文化に学ぶ社会科学学習—地域に根ざした産業の教材開発—』、東洋館出版社、1982年、100頁
- 13) 山田均 (2016) 『社会科指導における地域の教材化—内面的なやる気の育成に視点を当てて—』
- 14) 堀哲夫『新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』、東洋館出版社、2019年8月、264頁
- 15) 同掲書、264頁

### 【参考文献】

- ・ 石原裕 (2014) 『OPPAを活用した授業改善に関する研究—地域素材を生かした社会科の問題解決的な学習を事例として—』
- ・ 池迫浩子・宮本晃司『家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆』  
<http://www.oecd.org/education/ceri/FosteringSocialAndEmotionalSkillsJAPANESE.pdf> (閲覧日 2021/1/23)
- ・ 春日井徹 (2017) 『子供が主体的に活動する小学校歴史教育—地域教材・ポスターセッションを生かした実践を通して—』
- ・ 文部科学省『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (閲覧日 2021/1/23)

### 付記

昨年度からの実習において、実習校の校長先生をはじめ、教職員の先生方からは温かいご指導、ご助言をいただきました。また本研究では、地域の方々にもご協力をいただきました。お世話になったすべての方々に心から感謝申し上げます。

教職大学院で研究を進めるにあたり、熱心にご指導してくださった山田浩一先生をはじめ、教職大学院のすべての先生方に厚くお礼申し上げます。教職大学院で学んだことをこれから出会う子どもたちに還元していきたいよう、学び続けていく所存です。3年間本当にありがとうございました。