

児童の社会参画力の素地を育成する社会科学習の在り方

—科学的認識の獲得と社会との接点の設定を通して—

千葉市立おゆみ野南小学校 教諭 永井 公明

《研究の概要》

本研究の目的は、より良い社会を創造し、主体的に社会に参画しようとする社会参画力の素地を育成する学習指導の在り方について明らかにすることである。そのために、科学的認識をもって、児童が社会に対して価値判断や意思決定を行えるように単元構成を工夫した。また、科学的認識の獲得を阻害する要因への対処や社会との接点のもち方を工夫したことで、社会参画力の素地を育むことができた。

1 問題の所在

児童を取り巻く社会は、急速に変化している。インターネットの普及、人工知能の高度化は、産業の様相を大きく変え、私たちの生活をより豊かなものになっている。一方で、少子高齢化や悪化する環境への対処といった課題が山積しており、それらは、どれも緊急性を要するものばかりである。こうした社会を背景に、より良い社会を創造し、主体的に社会に関わろうとする意欲や態度の育成が学校教育の課題として位置付けられている。例えば、国立教育政策研究所（2013）では、「21世紀型能力」において、習得した知識や技能を生かし、より良い社会を目指す力を「社会参画力」とし、その育成の重要性を謳っている。

岩田（2001）は、社会科学習において、「科学的認識（問題解決に必要な汎用的な知）の育成」を重視し、この科学的認識をもって、社会に対して価値判断、意思決定、行動化を行う場を設定すれば、社会参画力は育まれるとした。

しかし、筆者の従来の実践においては、児童の不足している知識を見取り、学習過程において適切に獲得させた上で社会への行動化の場面を設定しても、社会参画力の育成に届いていないと思われる児童が見られた。その要因として考えられるのは以下の3点である。

第一に、児童の実態把握や単元の学習において、個別の知識の見取りや教授に指導が偏っていたのではないかという点である。科学的認識とは、個別の知識を指すのではなく、個々の知識を関連付けた汎用的な知識であると捉えるべきである。なぜなら、社会参画

力の育成が、社会科で学習した知識や態度を実社会に転移するという文脈で定義されているからである。第二に、児童の科学的認識の獲得を阻害する要因に目を向けられていなかった点である。児童は社会についての知識を社会科の学習でのみ獲得しているのではない。日常生活において様々な社会的事象と接しているのである。しかし、生活範囲の狭さなどから、誤った認識をもったり、固定的・限定的な視点で社会を見てしまったりすることが起こり得る。誤認識をフレームワークに社会を捉えようと、問題を正しく捉えられず、固定的・限定的な視点で社会を捉えようと、社会のより良い今後を考えていくという視点がもてない可能性がある。第三に、学習の終末において児童が社会と関わることに重きを置き過ぎていたのではないかという点である。社会参画力の育成においては、社会への行動化が求められる。そのため、単元の学習の終末に、社会への行動化の場面を設定することも多かった。しかし、授業内で行動化まで求めると、どうしても教師が設定した活動という強制力が働いてしまう。本来社会への行動は、個々の選択・判断を基に自発的に行われるべきである。

以上の課題に対処し、児童の社会参画力の素地を育成するための学習指導の方法について研究するために本主題を設定した。

2 研究の目的と方法

（1）研究の目的

科学的認識の獲得を通して、社会参画力の素地の育成を図る社会科学習の在り方を示す。

（2）研究の方法

社会参画力の素地を育成するために、社会参画力の素地育成を阻害する要因に着目し、そこへの対処を含めた単元構成の方法を工夫する。また、小学校社会科教育において、児童はどのような形で社会との接点をもつべきかを追究することで児童の科学的認識の獲得を促す。その上で社会への選択・判断を行う活動を取り入れることで、社会参画力の素地を育成することを目指す。なお、社会との接点については、科学的認識獲得の過程において設定し、授業内で行動化を意図した時間は設定しない。そのため、本研究の目標を社会参画力の「素地」育成とし、社会への選択・判断までの過程を重視する。

3 研究内容1（「くらしをささえる水」の実践）

（1）本単元において育む社会参画力の素地について

水が人々の健康な生活や良好な生活環境の維持向上に不可欠であることを捉えると共に、水資源等の共通財を持続的に活用していくために、どのように関わっていくべきかを考えることができる態度と捉える。

（2）児童の実態に則した単元構成

①学習前の児童の実態

[表1] 学習前の実態調査・児童の認識と事実との比較

児童の認識	事実
地球の大部分は水で構成されているため、水が使えなくなることはない。	地球表面を覆う水の大部分は海水で、淡水はわずか2.5%に過ぎない。
私たちの社会には水を浄化する仕組みがあるため、水が使えなくなることはない。	浄水には複数の工程があり、仕組みを維持していく必要がある。
私たちの社会には使用した水を適切に処理し、循環させる仕組みがあるため水が使えなくなることはない。	排水の処理には多くの水を必要とする。また、浄化した水は直接生活用水のサイクルに戻るのではなく、自然の浄化サイクルも経由する。
日常生活で水に対する問題を感じたことはない。	水環境の維持・向上を意識していかなければ環境の悪化もあり得る。

[表1]は、学習前に行った実態調査において6割以上の児童が記載した解答を抜粋したものである。児童の認識を見ると、浄水施設や下水処理施設を含めた循環の仕組みを概ね理解しており、多くの児童が学習前において必要な知識を有しているように見える。しかし、「水資源の持続性」という文脈で見ると、事実と児童の認識の間に相違、つまり、誤認識があることがわかる。

②児童の実態を踏まえた科学的認識獲得過程の設定

社会参画力の素地育成を阻害する要因を、児童が日常生活において獲得する誤認識にも目を向け、見取ることとした。進藤(2002)は、このような誤認識を「①生活で能動的に獲得する②日常経験の範囲の狭さによってもたらされる③各人の見方・考え方

によって構成される」とし、児童の科学的認識の獲得を阻害し得ると述べた。本学級の児童の実態を見ると「水は普遍的に使用できる」という誤認識は、安全な水が即時に手に入る環境下で醸成されたものであり、このような誤認識をフレームワークとして水環境に対する社会の課題を考えても、本単元でねらう社会参画力の素地育成には届かないと考えた。そこで、このような誤認識を正確な科学的認識に更新した上で社会に対して価値判断や意思決定を行うといった単元構成が必要であると考え、[表2]のような科学的認識獲得過程を設定した。

[表2] 児童の科学的認識獲得過程

第1段階	誤認識を思考の枠組みとしている段階 「水が使えなくなることはない」という誤認識を基として考えている段階
第2段階	具体的事象を盛り付けているが、誤認識を枠組みとしている段階 水の循環に関する知識を獲得しているが、「水が使えなくなることはない」という誤認識を基に考えている段階
第3段階	科学的認識を枠組みとして考えているが、視点の広がりがなく、個別的な段階 水が使えなくなる可能性を理解しているが、個別的な視点で考えている段階
第4段階	科学的認識を有し、社会的事象を具体的な枠組みの中に統合する段階 水が使えなくなる可能性を具体的に理解しており、その事実を基に地域社会の問題として考えられる段階

③単元構成の工夫

[表3] 社会参画力の素地を育むための単元構成

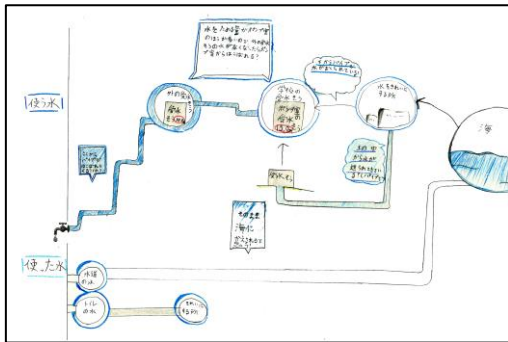
学習のねらい	学習活動	予想される児童の反応	児童が獲得する知識
誤認識の顕在化	・ 学習内容の水資源の発見 ・ 水循環図の作成	・ 私たちは安全な水を確保し続けることができるだろうか。(誤認識)	
誤認識の特定	・ 新聞記事「アイシヤの一日」の視聴	・ なぜ地球にはたくさんの水があるのに、水が自由に手に入らない地域があるのか。 ・ 水の循環について調べることがある。	
誤認識から科学的認識への更新	・ NPO法人水道学園による田前授業（浄水場の仕組み） ・ 下水処理場（排水の処理や浄水の仕組み）	・ 生活用水に使える水は少ない。もしかしたら安全な水は使えなくなるかもしれない。 ・ 下水を処理して安全な水にもどせば、安全な水が使えなくなることはない。下水の処理について知りたがる。	・ 浄水場では多くの工程を経て水を浄化している。 ・ 浄化された水はすぐに生活用水のサイクルに戻ってくる訳ではない。
地域的課題の理解	・ 身近な水資源の現状の理解	・ 私たちが使った生活用水は生活のサイクルに戻ってこない。 ・ 水は無限に循環している訳ではない。 ・ 私たちの周りの水環境は大丈夫だろうか。	・ 排水の処理には多くの水を必要とする。 ・ 浄化された水はすぐに生活用水のサイクルに戻ってくる訳ではない。
科学的認識の一般化	・ サントリーによる田前授業 ・ 市役所による田前授業	・ 私たちは毎日1リットル以上は水を飲んでいる。その水のほとんどは理髪にも目を向けたいがなければならない。 ・ 多くの水資源を改善するためには、私たちが出来ることを考える必要がある。	・ 水資源の減少は人間の生活に影響を与えている。 ・ 水環境の改善（保全）のために多くの人が協力している。
社会に対しての価値判断・意思決定	・ 水循環図の作成 ・ 各々の水環境保全計画の作成 ・ 市役所（環境保全課、治水総合課、こども企画課）との交流	・ 水環境の様々な場所で私たちの生活が営まれている。 ・ 私たちが考えた改善策にアイディアを出したい。 ・ 私たちは後どのように水に関わっていくべきだろうか。	

[表3]は、児童の科学的認識獲得過程を踏まえて行った単元構成である。本研究では、社会参画力の素地育成のために①実態調査で見取った児童の誤認識に対して、正しい知識の習得をもって科学的認識への更新を図る②水資源の学習を通して得た科学的認識を一般化することによって自然資源全般に児童の視点を広げる③社会との接点について、社会的課題を身近に捉えさせるため地域の教材を開発し、社会の自然資源を守るために尽力している人々との交流を行うという過程を設定することとした。

（3）研究の実際

①誤認識の顕在化

実態調査で見取った児童の誤認識は、日常生活の中で能動的に獲得されているため、無意識のうちに形成されていることが多い。まずは、児童が水に対してどのような認識をもっているのか顕在化する必要があると考え、[資料1]のような図を作成した。多くの児童が「水を無目的に使い続けるのは良くない。しかし、水は無限に循環しているため、仮に使い続けてもなくなることはない」という認識をもっていることを共有した。



[資料1]児童が書いた水の循環予想図

②葛藤状態の設定

児童の中で形成されている誤認識に揺さぶりをかけ、追究課題を明確にするため、動画資料（「アイシヤの一日」）を用いた。地球の大部分が水で構成されているため、水は十分にあると考えていた児童は、水が不足している地域が存在するという事実から「今後も安全な水を使い続けていくことができるのか」という課題について追究していきたいという意欲を高めていた。

③誤認識から科学的認識への更新

葛藤状態にある児童の誤認識を科学的認識に更新するためには、具体的な事実に触れ、知識を獲得していく必要がある。児童は、NPO法人水道千葉の出前授業や下水道教室の様子を通して、「地球に存在する水の全てを生活用水に活用できる」「水は使っただけ浄化して、また生活サイクルにすぐに戻ってくる」といった認識が誤りであることに気付き、「私たちの周りの水環境は大丈夫なのか調べたい」という思いを強くしていた。

④地域的諸課題の提示

私は意見が変わり、安全な水は使い続けられないのではないかと思います。なぜなら、海の水は使えず、地球上の1/1000しか使える水はないので、いつか使えなくなるのではないかと思います。

[資料2]4時間目終了後の児童の感想

[資料2]は、浄水場の処理の仕組み等の学習を終えた児童の感想である。自分たちが水に対してもっていた認識に誤りがあると気付いた児童だったが、「水は使えなくなる可能性がある」ということは理解していても「自分たちの行動次第で」と語る児童は少なかった。つまり、社会の課題が自分事となっていなかった。これでは正しい科学的認識をもって、それを社会に活かそうという態度につながらない。そこで近隣の川の様子を観察やBOD値の測定を行い、児童に示した。自分たちの生活する地域の川の現状を知った児童は、川が汚れる原因について調べたいという思いをもち、自分たちの生活が水環境に影響を与え得ることを理解した。

⑤科学的認識の一般化

社会の課題について理解し、それらが自分たちの生活とつながっていると気付いた児童であったが、その視点は水環境に止まっており、限定的であった。社会参画力の素地育成のためには、水をとおして学習した理解を他の自然にも向けていける汎用的なものとしていく必要がある。身近な水資源に課題があることを知り、「環境悪化に対する対処をしている人々はいらぬのか」といった疑問をもった児童は、サントリーで働くAさんや市役所（環境保全課、治水総合課、子ども企画課）との交流を行った。学習をとおして、サントリーが飲料水を作る際に必要な水源の森の汚れは、人が出したごみが、川や海を通して森に行きつくことが原因であることを知った。このことをつかんだ児童の視点は海や川などの水資源から、森などの周辺の自然にまで広がった。また、悪化する自然環境を守るために多くの大人が様々な活動をしていることをつかんだ。環境の悪化を悲観的に捉えていた児童であったが、地域を構成する人々が懸命に努力し、水環境の改善に努めている事実から[資料3]のように「私たちの関わり方次第で安全な水を使い続けていくことができるのではないか」という思いを強くしていた。

私は安全な水を使い続けるためには、自分たちがどんな行動をするかにかかっているのだと思います。なぜなら水はいつでもどんどん出てくるとは限らないからです。例えば森などにゴミを捨てるとか、手入れをしないままにすると環境がこわれ、安全に使える水は減ってしまいます。

[資料3]8時間目終了後の児童の感想

⑥社会に対する価値判断・意思決定

ア 水循環図の作成

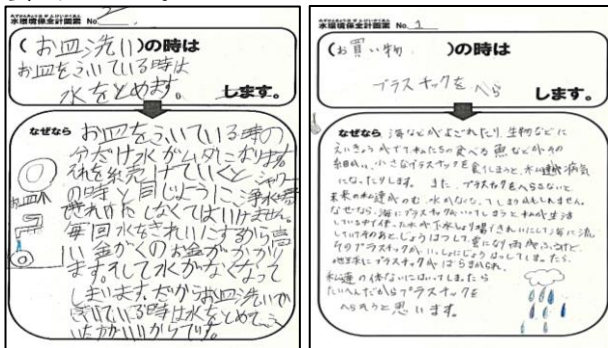
児童の「今後安全な水を使い続けていくために、自分たちができることを知りたい。もう一度水循環の仕組みを整理し、自分たちの生活がどのような影響を与えているのかを知りたい。」という思いから再度水循環図の作成を行った。青い付箋紙に「今後も維持していきたい水循環の仕組み」、赤い付箋紙に「自分たちの生活が水循環に与えている悪影響」を書き出し、整理することで、自分たちが水環境保全のために行っていかなければいけないことを焦点化することができた。



[資料4] 児童が作成した水循環図（一部抜粋）

イ 「おゆみ野南水環境保全計画」の作成

水循環図の作成によって、自分たちの生活が水環境に様々な影響を与えることを理解した児童は、「おゆみ野南水環境保全計画」を作成し、水環境の保全のために自分たちにできることを具体化した。[資料5]のように、「水を無駄遣いしない」といった意見だけではなく、「水源の自然を守る」「身近な環境の破壊が水資源の枯渇とつながっている」といった水環境の学習で得た知識を周辺環境に広げて汎用的に活用している姿が見られた。



[資料5] 児童が作成したおゆみ野南水環境保全計画

⑦社会を構成する人材との交流

科学的認識獲得の過程から継続して社会を構成する大人と関わり、様々な知識を得てきた児童は、「自

分たちの考えが社会にとって有益なものであるかアドバイスがほしい」という思いをもった。そこで市役所の方々に来ていただき、児童の「おゆみ野南水環境保全計画」の発表に対して意見をいただいた。[資料7]のように、様々な気付きをもった児童は、自身の意識を高めると共に、周囲の人々に普及させていくことを社会参画の形として認識した。



[資料6] 環境保全課、治水総合課、こども企画課との交流の様子

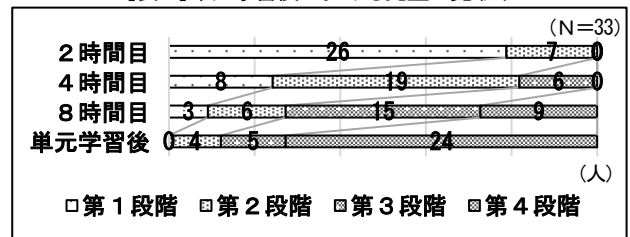
(A児) 初めは、水循環があるから大丈夫だと思っていたけど、学習をしていく内にどんどん意見が変わってきて、今は人の関わり次第で変わるという答えを知った。また、水への思いや関わり方も変わった。これからは、今できる最低限のことをし、大人になったら色々な知識をもち、人々に伝えられると、良い世の中になると思う。
(B児) 「大人にしかできないことは力仕事だけ。自分たち子どもにもできることがほとんど」と市役所の人が言っていた。だからその言葉を信じて、私たちのできることをできるだけやって、水循環を守ってきたい。
(C児) 自分たちの行動が水にとっても関係しているのだと思った。なぜなら、ごみを捨てれば森などが汚れ、その森は水を貯えたりきれいにしたりできなくなってしまうからだ。未来に自分や他の人が困らないように、そして自分たちが安心安全に飲み続けられるようにできることをしたい。

[資料7] 単元学習後の児童の感想

(4) 単元の総括と浮上した課題

児童は、獲得した「水は使えなくなる可能性があり、持続的活用には人々の努力が必要である」といった科学的認識を、自身や地域の水の使用状況、水資源持続のために努力している人々の取組や思い、水資源維持と自身の生活とのつながり等の事実と演繹的に思考することで[表4]のように社会参画力の素地を育成することができた。

[表4] 単元学習後における児童の見取り



しかし、社会参画力の素地育成について、他の単元ではどのような手立てを打つべきか不明瞭であった。例えば本実践では、児童が日常生活の中で獲得している誤認識を社会参画力の素地育成を阻害する要因として見取ったが、他の単元でも同様であるとは限らないと考えた。また、科学的認識を汎用的に活用できる知識であると捉えるならば、本単元で獲得した認識が他単元でも活用されていなければならない。これらに

ついて他単元での検討を通して検証することとした。

4 研究内容2（「県内の特色ある地域」の実践）

(1) 本単元において育む社会参画力の素地について
自身の所属する社会が、自身やそこに住む人々にとって、より良いものになるにはどうすればよいか問い
続けていく姿勢の素地を育てることであると捉える。

(2) 児童の実態に則した単元構成

①学習前の児童の実態

[表5]学習前の実態調査

児童の実態	
まち	は地域の特色等と結びついて形成される。
良いまちとは、	商業施設等便利な施設があるまちを指す。
良いまちとは	経済的に豊かなまちである。
まち	は特色と結びついて形成されるため、大きく変化するとは考えづらい。

[表5]を見ると、まちは地理的な特色等と結びついて形成されることなど、児童は一見単元の学習において必要な知識を有しているように見えた。しかし、現在のまちの自身にとっての利便性のみを見て、良いまちの特徴であると捉えるなど、その視点は限定的・固定的であった。これらが社会参画力の素地育成を阻害する要因であると考えた。

②社会参画力の素地育成を阻害する児童の限定的・固定的視点

[表6]児童の科学的認識獲得過程

第1段階	限定的・固定的な視点でまちを捉えている段階 まちを「自身やその周辺の人々にとって便利かどうか」という視点で捉え、まちの発展性について意識が及ばない段階
第2段階	具体的事実を受け入れていながらも、限定的・固定的な視点をもってまちを捉えている段階 まちが特色を有していること等を理解しているが、まちについて「自身やその周辺の人々にとって便利かどうか」という視点で捉え、まちの発展性について意識が及ばない段階
第3段階	誤認識を枠組みとして考えているが、視点の広がりなく、個別的な段階 まちが、そこに住む多くの人々を主語として、より良い形になるよう課題改善を繰り返していることを理解しているが、その認識は学習してきたまちに限定されているなど、個別的な段階
第4段階	科学的認識を有し、社会的事象を具体的事実の枠組みの中へ統合する段階 まちが、そこに住む多くの人々を主語として、より良い形になるよう課題改善を繰り返しているという認識を一般化して捉えている段階

良いまちは「自身にとって」という主語も内包されているとはいえ、「まちに住む多くの人にとって」という文脈で考えられなければならない。さらに、まちの良い部分への捉えも大切だが、課題にも目を向けていく必要がある。なぜなら過去から現在に至るまで、社会には常に課題が存在しており、社会参画力の素地育成のためには、課題改善によるより良いまちの創造という視点が不可欠だからである。そこで、[表6]のように時間的視点をもって科学的認識の獲得を図る過程を設定した。

③単元構成の工夫

空間的広がりをもって科学的認識獲得を目指した

水単元とは異なり、過去から現在にかけて、どのようにまちが変化してきたのか、時間的な視点をもって野田市を捉えさせたいと考え、[表7]のような単元構成とした。先人がまちの課題を改善し、そこに住む人々の思いや願いを汲み取りながらまちづくりを進めた過程を知ること、自身の住む社会についても同様の視点をもって捉えていけるのではないかと考えた。

[表7]社会参画力の素地を育むための単元構成

学習のわらい	学習活動	予想される児童の反応	児童が獲得する知識
誤認識の顕在化	・「良いまち」について話し合う。	・良いまちとはどのようなまちなのだろうか（追究課題）	
発展性意識の醸成	・他地域の町との比較	・良いまちには、自分たちが考えていたものと違う要素があるのかもしれない。	
誤認識から科学的認識への更新	・野田市の特色について知る。	・野田市は醤油作りが盛んで、それは近くで原料がとれることや水道と関係している。 ・野田市がどのように発展してきたのか分かれば、良いまちとはどのようなまちなのかを知ることができるとはならないだろうか。	・まちは地理的な特色等と関連して形成されている。
	・野田市の過去における課題について知る。	・醤油醸造家たちは、醤油の生産を上げようとしたが、醤油の生産量が低下した時、醤油醸造家たちは何を考えたのだろうか。 ・醤油醸造家たちは、醤油の生産だけではなく、人々のための施設を作ることにもお金を使った。	・まちは課題が存在している。
地域的課題の提示	・野田市の現在のまちの様子を通して醤油醸造家たちが行ったまちづくりについて知る。	・良いまちはそこに住む多くの人にとって住みよきまちのことだ。 ・現在の野田市には課題はないのだろうか。	・まちは、そこに住む多くの人の思いや願いが反映された場所である。
	・現在の野田市の課題について知る。	・「野田市総合計画」を見ると、野田市は今ある課題を改善してより良いまちをつくらうとしている。 ・他のまちはどうなのかな。	・まちは、課題の改善を繰り返している。
科学的認識の一般化	・野田市のまちの変化絵巻の作成 ・野田市以外のまちとの比較	・他のまちも野田市と同じように特色を有している。そして課題を改善して良いまちへというサイクルを繰り返している。 ・今後千葉の各まちはどのようなまちになっていくのだろうか。	・どのまちも課題改善のサイクルは連続的に行われている。
	社会に対しての価値判断・意思決定	・千葉のまちの今後について考える。	・自分たちが住むまちの今後についても考えていく必要があるのではないかな。

(3) 研究の実際

①科学的認識獲得の過程

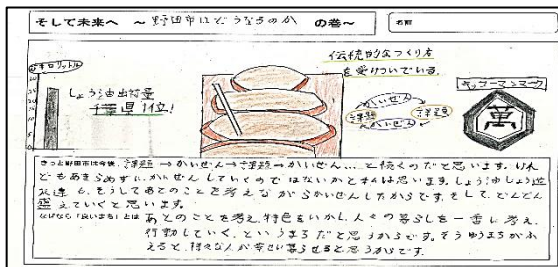
野田市の特色である醤油産業について理解した児童に、野田市の醤油生産量が大きく落ち込んだ過去の事実を提示した。現在のまちのみに目を向けていた児童は、「醤油のまち野田市がどのように形作られたのかを知ることで、良いまちとはどのようなまちなのかわかるのではないかな」といった追究意欲を高めていた。ほとんどの児童は、醤油醸造家達が醤油生産に関する設備投資を中心に課題の改善を図ったのではないかと予想した。しかし実際は、鉄道の敷設、水道の整備だけではなく、学校や公民館、公園の建設等醤油生産とは直接関連がないと思われる施設の建造にも多くの資金を割いていたことが分かった。[資料8]に表れているように、児童は、醤油醸造家達が、まちに住む人々のためのまちづくりと醤油生産を同様に重要であると考え、まちづくりを行ってきたことを理解した。

醤油醸造家は、醤油だけでなく、市の発展も考えました。野田市の人口を上げ、醤油も売れるようにすることを一番の目標にし、人々を助けるという目標もあったのかなと思います。学校は子供が勉強し、成人し、野田市の発展に尽くせる。そして人が集まり醤油が売れる、となるからです。良いまちは、その地域の特色をいかした上で後のことを考え、人々の暮らしを良くすることだと思います。

[表8]学習後の児童の感想

②地域的諸課題の提示から科学的認識の一般化へ

過去から現在に至る過程で、まちがどのように変化してきたかを学習してきた児童は、[資料9]のような「野田市のまちの変化絵巻」を作成した。まちの変化を再認識すると共に、未来に向けて現在の市がどのように変わろうとしているかに目を向けることができた。また、「野田市総合計画」や野田市役所への質問などを通して、市が現在も課題に対処し、より良いまちづくりを目指していることをつかむことができた。その後、他のまちとの比較を通して、良いまちが同様の経緯を経て成立してきた事実を確かなものにし、科学的認識を一般化していった。



[表7]野田市のまちの変化絵巻（一部抜粋）

(4) 単元の総括

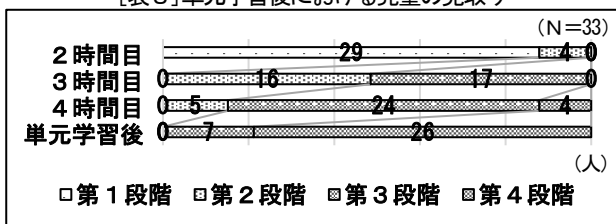
[表8][資料10]を見ると、児童の認識が広がり、まちが多くの人々にとってより良いものになるよう課題改善を繰り返してきたことや、そのような過程を今後も続けていくことの必要性を感じていることがわかった。また、児童の感想には、環境問題が現在のまちの課題として挙げられており、これらは水やごみの学習を通して、獲得した認識に基づくものだと考察した。同様に、まちの特色と地理的特徴の関連付けや災害への備えの必要性など、既習単元の知識を踏まえた意見を多くの児童が表現していた。

(A児) 良いまちとは、はじめは思いやりとか特色があふれるかと思ってたけど、今はそれだけじゃないと思います。醤油醸造家や人々の暮らしが良くなる一歩を考えて少しずつでもいいから後のことを思ってまちの発展に尽くしたのだと思います。だから良いまちとは未来のことを考え、特色を生かし、人々の暮らしを一番に考えているまちだと思います。

(B児) 良いまちとは人口がいて特色があふれよと思ってたけれど、今は課題と改善の繰り返しということ、そして、時間がたつと課題は必ず出てくるということに気付きました。例えば今は環境の問題があるから、これを解決しないと完全な良いまちとは言えないと思います。良いまちとは、自分たちが思っている良いまちに近づいていけるまちだと思います。

[資料10]単元学習後の児童の感想

[表8]単元学習後における児童の見取り



5 研究のまとめ

(1) 成果

本実践終了後に行った追跡調査によれば、本学級の7割を超える児童が、単元の学習後半が経過しても、水を含めた自然への配慮を行動に移して生活を送っていると回答した。意思が持続している要因について、ほとんどの児童が、自身の行動が自然環境の保全や破壊に直接関係することをあげていた。つまり、自然破壊によって自身の快適で安全な生活が損なわれることや、どのような行動が自然を破壊するのか、どのような方法で守れるのかといった論理を理解したことが大きかったと考える。このことから科学的認識を正しい事実に基づいた汎用的知識と捉え、社会との適切な関わりを通して獲得した科学的認識を基に、価値判断・意思決定を行う社会科学学習を行えば、社会参画力の素地を育めることがわかった。

(2) 課題

社会への行動化について、本研究での実践のように中学年においては、自身の身近な社会について学習するため、社会参画力の素地を育成すれば、児童自身が授業外で行動につなげることは難しくない。しかし学齢が上がるにつれ、学習対象である社会の範囲は広がっていく。例えば高学年では、社会参画力の素地を育成し、児童が授業外で自発的に社会への行動化を図ろうと思っても、学習した社会的事象が児童の日常生活と離れており、個人では容易に行動化に移すことが難しいという事態は起こり得る。このような課題解決の方策について、今後も継続して研究を行っていきたい。

【主な引用／参考文献等】

- ・進藤聡彦「知識の獲得に及ぼすメタ認知の役割—既有概念のモニタリングと素朴概念の修正の関連から—」『山梨大学教育人間科学部紀要』第3巻、第2号、2002、P. 253
- ・国立教育政策研究所『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013
- ・岩田一彦『社会科固有の授業理論 総合的学習との関係を明確にする視点 30の提言』明治図書 2001
- ・市位和生「子どもの素朴概念を科学化・相対化する社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究第66号』2007