

児童の「価値的判断」をする力の育成 ～歴史単元における討論型の交流活動を通して～

主張

小学校社会科の目標である、公民としての資質・能力の基礎を育成するために、児童が社会的事象への関わり方を、根拠をもって意思決定する力が必要だと考える。児童が意思決定するためには、社会的事象を多角的に捉え、それらを通して得た知識や他者との関りによって形成された児童の社会的判断が根拠となる。社会的判断には「価値的判断」と「実践的判断」があり、価値的判断を根拠にして実践的判断がされることから、児童の価値的判断をする力を育成することが重要だと考えた。歴史学習においても、歴史的事象に児童が価値付けしたり、それを他者と交流したりすることで、価値的判断をする力を伸ばすことができると考える。そしてそれが公民としての資質・能力の基礎の育成に繋がると考え、本研究を実施する。

本研究での深い学びの姿

学習を通して得た知識や情報、自身の価値観を根拠に、歴史的事象に対して価値付けした考えをもち、討論型の交流活動を通して自分と異なる歴史的事象への価値付けと出会い、自分の考えと比較したり吟味したりして、自分の考えを再構築する姿。

1 研究主題・副主題設定の理由

小原友行は、社会科における判断力（以後、社会的判断力とする）を記述的・説明的・価値的・実践的判断に類型し、「価値的判断」と「実践的判断」の2つを社会的判断力として重視している。小原は価値的判断を「社会的事象の仕組みを明確にし、その働きについて考えることで価値付けをすること」、実践的判断を「価値的判断をした社会的事象への自分の関わり方について選択・決定すること」としている。児童が社会的事象に対する自分の関わり方、つまり、自分の意思を決定する力を実践的判断をする力とすると、実践的判断をする根拠として、社会的事象に対する児童の価値付けが必要となる。つまり、「価値的判断」する力が、児童の意思決定のもととなり、社会参画への基礎を培い、社会の形成者を育成することに繋がると考える。しかし、これまでの自身の歴史単元の実践を振り返ると、知識教授型の授業になりがちで、歴史学習において児童が意思決定を行うような学習場面を意図的に設定した実践はなかったように思う。

そこで本研究では、児童の意思決定を促すために、単元の中に討論型の交流活動を取り入れる。歴史的事象について単元の学習で知識を獲得した段階で、討論のように一つの議題に対して2つの立場に分かれて議論を行うような学習問題を設定し、自分の立場の有用性を示したり、相手の立場へ質問したりすることで、学習問題に対する様々な見方や考え方を共有する。活動後に再度、自分の立場を問う場を設け、児童が再度自分の立場を決定する機会を作ることで、歴史的事象に対して、多角的にとらえて価値付けすることができ、児童の価値的判断をする力を高めることができると考える。そして、公民としての資質や能力の基礎の育成につなげることができると考え、本研究主題を設定した。

2 研究仮説

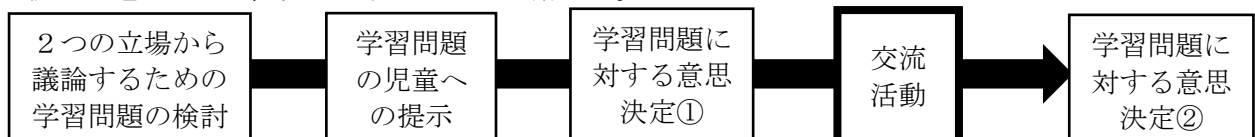
6年歴史単元において、知識を身に付ける学習を終えた学習者に、討論型の交流活動を取り入れることで、学習者は歴史的事象を多角的に捉え、価値的判断をする力を高めることができるだろう。

これ以降、価値的判断をする力を『価値的判断力』、討論型の交流活動を『交流活動』とする。また、本研究における『価値的判断をする力が高まった姿』を「交流活動後に情報を捉え直し、比較したり関連付けたりして新たな視点が加わり、考えが強化、または変容した姿」とする。

3 研究の方法と内容

(1) 研究内容

仮説に迫るために、次のように手立てを講じる。



2つの立場から議論するための学習問題の検討

歴史単元の学習を通して獲得した知識を網羅し、また、児童が2つの立場に分かれて議論できる議題を学習問題として設定するため、議題として示す内容を検討する。

学習問題の児童への提示

単元の学習を通して知識を獲得した児童に対して、追求意欲を高めるための発問や問い返しを行い、学習問題を設定する。

学習問題に対する意思決定①

学習問題に対する自分の立場を、歴史単元の学習で獲得した知識を根拠にして決定する。

交流活動

2つの立場から、相手の立場に対して課題や問題点を示したり、自分の立場の正当性を示したりしながら交流を行う。全体の進行や記録は授業者が行う。討論ではないので、結論づけることはしない。

学習問題に対する意思決定②

全体交流で議論されたことを踏まえて、再度、自分の立場を決定する。

(2) 研究方法

- ① 研究内容に即した指導計画の立案
- ② 指導計画に基づく授業実践
- ③ 抽出児童のノート記述、全体のノート記述の分析

(3) 検証方法

- ① 抽出児童AとBの交流活動前後の記述内容から、有効性を検証する。
- ② 学習に参加した児童の交流活動前後の記述の変容の総数から、有効性を検証する。

4 研究の実際

本研究について、つぎの二つの単元で実践と検証を行った。

実践1	第6学年「近代国家を目指して」	(全10時間)
令和7年1月23日	阿賀野市立水原小学校	6年1組32名(男14名,女18名)
実践2	第6学年「平和で豊かな暮らしを目指して」	(全8時間)
令和7年3月3日	阿賀野市立水原小学校	6年1組32名(男14名,女18名)

(1) 実践1について

① 学習活動の流れ

2つの立場から議論するための学習問題の検討

本単元では、不平等条約改正までの政府の国内外への政策が進められたことを捉えることができる。国会開設や大日本帝国憲法の制定による影響、日清戦争・日露戦争による影響は多岐にわたるが、大別すると、【国益】と【国民の利益】の2つの立場に分けることができると考えた。そこで、議題を「政府の取り組みは、国民を幸せにしたか」とし、学習問題として設定した。

学習問題の児童への提示

単元を通して知識を獲得してきた児童に対し、「政府の取組によって国民の生活は良くなったの？」と問いかけた。「良くなったでしょ。産業が発展したんだし。」と肯定的に捉える児童に対し、「増税があったり戦争に家族が行ったりしてるんだから、良くはないでしょ。」と否定的に捉える児童もいた。そこで、「じゃあ、政府の取組は、国民を幸せにしたの？」と問い返し、学習問題を全体で確認した。

学習問題に対する意思決定①

学習問題に対する自分の立場を決定させる前に、これまで獲得してきた知識について全体共有を行った。その後、獲得してきた知識を根拠に、【幸せにした】【幸せにできなかった】で立場を決定させ、この時点では、【幸せにした】が8人、【幸せにできなかった】が16人だった。

交流活動 (交流活動場面の板書は資料2、児童の発言内容は資料4を参照)

教師が進行役を務め、それぞれの立場から児童全員に発言させた。言内容は教師が板書し、整理した。【幸せにした】の立場からは、「不平等条約改正で日本の立場が向上した」「戦争は良くないけど、生活の便利さが上がった」「戦争後、工業生産が発展した」など政府、国民それぞれの立場からの理由が挙げられた。【幸せにできなかった】の立場からは、「戦争の影響で増税した」「戦争に行き家族が死んでしまった」など、国民の立場からの理由が挙げられた。

政府の取組発言内容を整理した後、立場ごとに質問を考えさせ、質疑応答の時間を設けた。「不平等条約は改正されたけど、幸福になったのは一部の人だけじゃないの」「国会は国民の意思が反映されないって言うけど、税金を払った国民は選挙に参加できるんだから、それはちがうと思います。」などの意見が出された。

学習問題に対する意思決定②

交流活動で議論されたことを踏まえて、再度、自分の立場を決定した。最終的な立場は、「幸せにした」が5人、「幸せにしなかった」が15人だった。立場が変わったのは3人だった。

②抽出児童のノート記述と全体のノート記述の分析（記述内容は資料4参照）

抽出児童Aの交流活動前の記述では、政府の取組を戦争という面から捉えている。また、四民平等は前単元の学習内容であるが、政府がこれまで進めた取組としてAが立場を決定する際の根拠として挙げている。しかし戦争の悪い面についての記述がないため、Aが何を比較したかが不明瞭だった。交流活動後の記述では、戦争の影響について、良い面と悪い面で捉え具体的に示したうえで比較し、自分の立場を決定していることから、歴史的事象を多角的に捉え、価値付けていると言える。

抽出児童Bの交流活動前の記述では、戦争の影響と国会開設や憲法制定などの政治的な影響を比較して自分の立場を決定している。交流活動後の記述では、同じ立場や反対立場の考えを受けて新たな視点が加わっている記述がみられたことから、交流活動を通して多角的なとらえ方ができていると言える。

また、抽出児以外の児童の記述の交流活動前後の変容は次のようになった。交流活動後に情報を捉え直し、複数の情報を比較したり関連付けたりして多角的に捉えている記述が見られた児童は24名中17名で、全体の約70%だった。

記述の分類	交流活動前	交流活動後に情報を捉え直し、比較したり関連付けたりして新たな視点が加わり、考えが強化、または変容した児童の数
獲得した複数の情報を比較したり関連付けたりして多角的に捉えている記述（A）	11人	8人
獲得した複数の情報を比較したり関連付けたりしていない記述（B）	11人	7人
獲得した知識や情報をもとにしていない記述（C）	2人	2人

（児童数24名 ※特別支援学級在籍4名、欠席1名、別室登校3名）

② 実践1の考察

抽出児童の記述、抽出児童以外の児童の記述から、交流活動を通して、児童の価値的判断力が高まったと考えられる。しかし、歴史的事象を捉える際に、学習を通して獲得してきた知識や情報に触れず、児童自身の主観的な価値観で事象を捉えている児童が見られた。児童の記述を分析すると、自分の考えを書く際に、獲得した知識や情報に着目出来ていないことが分かった。根拠を示す際に、獲得した知識や情報のどれに着目するかを明確にしてから考えを書くよう指示する教師の働きかけが不十分だったと考え、実践2ではその点を改善していく。

(2) 実践2について

①学習活動の流れ

2つの立場から議論するための学習問題の検討

本単元では、終戦後から国際社会への復帰までの政府の取組や人々の生活の変化を捉えることができる。その中でも東京オリンピック・パラリンピックの開催は、敗戦国だった日本の国際社会への復帰を印象付け、その後の日本の経済発展の要因になっている。一方で、終戦直後の国民生活を見ると、闇市の広がりや地方への買い出しなどオリンピック開催に向かう様相との大きなギャップが生じ、【オリンピック優先】と【国民生活優先】の2つの立場に分けることができると考えた。そこで、議題を「政府が優先すべきはオリンピックか、国民生活か。」とし、学習問題として設定した。

学習問題の児童への提示

単元を通して知識を獲得してきた児童に対し、「オリンピック開催で日本が成長したってアピールできたね。でも、国民はどう思っていたかな？」と問いかけた。「国民はオリンピックにそんな関心なかったじゃん。でも、仕事も増えたり電化製品とか暮らしがよくなったからいいんじゃない。」と捉える児童に対し、「オリンピックするお金があるんだったら、もっと国民に使うべきだったでしょ。」と捉える児童もいた。そこで、「政府が優先すべきだったのはオリンピックと国民生活のどちらだったと思う？」と問い返し、学習問題を全体で確認した。

学習問題に対する意思決定①

学習問題に対する自分の立場を決定させる前に、これまで獲得してきた知識について全体共有を行った。その後、獲得してきた知識を根拠に、【オリンピック優先】と【国民生活優先】で立場を決定させ、この時点では、【オリンピック優先】が13人、【国民生活優先】が12人だった。

交流活動（交流活動場面の板書は資料6、児童の発言内容は資料8を参照）

教師が進行役を務め、それぞれの立場から児童全員に発言させた。発言内容は教師が板書し、整理し

た。

【オリンピック優先】の立場からは、「世界各国からの信頼を得るため」、「オリンピックを開催しようとした結果、テレビや冷蔵庫が進化したりしたから」など、政府、国民それぞれの立場からの理由が挙げられた。【国民生活優先】の立場からは、「戦争で、焼け野原になったり、食べ物や住むところがなくなったりと、国民は苦しい思いをしているんだから、オリンピックよりも、復興、国民生活を優先すべき」、「東京オリンピックを開催したことで、日本も盛り上がったし、成長した日本を世界にアピールできたかもしれないけれど、一番大切な国民の生活にお金を回さなかったことは良くない」など、国民の立場からの意見が多く見られた。

教師が進行役を務め、それぞれの立場から児童全員に発言させた。発言内容は教師が板書し、整理した。発言内容を整理した後、立場ごとに質問を考えさせ、質疑応答の時間を設けた。「世界からの信頼を得ると言ったけど、国連に加盟したことで信頼は得られたんじゃない?」「オリンピック開催があったから、日本は発展できたと思う」「オリンピックを開催した東京はいいけど、地方はどうするんですか」など、それぞれの立場から意見が出された。

学習問題に対する意思決定②

交流活動で議論されたことを踏まえて、再度、自分の立場を決定した。最終的な立場は、「オリンピック優先」が11人、「国民生活優先」が15人だった。立場を変えたのはオリンピック優先から国民生活優先に変えた1人だった。

②抽出児童のノート記述と全体のノート記述の分析（記述内容は資料7参照）

抽出児童Aの交流活動前の記述では、学習して得た知識や情報が活用されていない。交流活動後の記述では、戦争の影響について、学習して得た知識や情報を良い面と悪い面で捉え、比較したうえで自分の立場を決定していることから、歴史的事象を多角的に捉えていると言える。

抽出児童Bの交流活動前の記述では、オリンピック開催と国民生活を比較している記述が見られた。学習で得た知識や情報を活用している記述もあるが、「～したら」と仮定の記述が見られ、学習して得た知識や情報に価値付けした記述になっていない。交流活動後の記述でも、交流活動前と似た記述となっており、学習したこと生かして多角的に捉えているとは言えない。

また、学級の児童の記述の変容は次のようになった。交流活動後に情報を捉え直し、複数の情報を比較したり関連付けたりして多角的に捉えている記述は24名中10名で、全体の約33%だった。

記述の分類	交流活動前	交流活動後に情報を捉え直し、比較したり関連付けたりして新たな視点が変わり、考えが強化、または変容した児童の数
獲得した複数の情報を比較したり関連付けたりして多角的に捉えている記述（A）	6人	2人
獲得した複数の情報を比較したり関連付けたりしていない記述（B）	12人	5人
獲得した知識や情報をもとにしていない記述（C）	6人	3人

（児童数24名 ※特別支援学級在籍4名、欠席4名）

② 実践2の考察

抽出児童Bの記述内容、児童全体の記述内容から、交流活動を通して、児童が歴史的事象に対して多角的な捉えをしているとは言えない。実践1と比較してもその増加率が低いことから、児童の価値的判断力が高まったとは言えず、交流活動は有効に働いていなかったと考える。

5 結論

6年歴史単元において、知識を身に付ける学習を終えた学習者に、討論型の交流活動を取り入れることは、実践1においては、学習者は歴史的事象を多角的に捉え、価値的判断をする力を高めることに有効に働いたと考えるが、実践2においてはその有効性は見取れなかった。

6 反省と今後の課題

実践2の結果の要因として、議題とした学習問題の内容、交流活動中の授業者のコーディネートの課題があったと考える。学習問題の内容が、学習から得た知識や情報を基に議論できるものだったか、交流活動中の授業者の発問や問い返しの仕方について、「」吟味すべきだった。

交流活動を行う際のグループ分けが児童の意思に任せただけになってしまい、根拠を語る際、学習から得た知識や情報から離れ、児童の主観的な判断が混在してしまった。2つの立場を意図的に分けるなど交流活動の持ち方の改善が必要である。

本研究の結論から交流活動の有効性を示せなかった。他単元の歴史学習での実践を行い、その有効性を検証したい。