

概念型モデルを用いた探究的な授業における 社会情動的スキルの変容

松永 航⁽¹⁾・林原 慎⁽²⁾・山中 真悟⁽²⁾

本研究の目的は、概念型モデルを用いた探究的な授業によって、小学生の社会情動的スキルがどのように変容するのかを明らかにすることであった。小学校第6学年約60名を対象に授業実践を行い、小学校社会科における社会情動的スキルの変容について検証した。量的データは質問紙によって収集し、授業実践の前後で対応のある t 検定を行った。その結果、5つの因子すべてで事前よりも事後が有意に高くなっていた。質的データは、フォーカス・グループ・インタビューによって収集し、「社会情動的スキルはどのような学習場面、学習過程で育つのか」という観点からコーディングを行った。その結果、「学習の主導権」、「対話の喚起」、「概念レンズの活用」の3つのカテゴリーが抽出された。量的・質的データの分析の統合を行った結果、概念型モデルを用いた探究的な学びは、社会情動的スキルの育ちに一定の有効性があることが確認された。

キーワード：探究，社会情動的スキル，概念型モデル

1. 研究の背景と目的

経済協力開発機構（Organization for Economic Co-operation and Development:以下, OECD）（2018 無藤・秋田監訳）は、人のスキルを認知的スキルと非認知的スキルに大きく整理して捉え、後者を「社会情動的スキル（Social and Emotional Skills）」と呼んでいる。同報告書によると、OECD加盟9か国で行われた縦断的研究分析のエビデンスにおいて、社会情動的スキルは、心身の健康、主観的ウェルビーイングの向上、反社会行動の減少に強い影響を及ぼしていた。特に14～15歳を対象とした認知的スキルと社会情動的スキルの相互作用に関する調査では、「社会情動的スキルは、その後の認知的スキルを予測する」、つまり、社会情動的スキルが高い人は、その後も高い認知的スキルをもつことが予想されるということを示している（OECD, 無藤・秋田監訳2018）。この結果は、社会情動的スキルの発達や教育の在り方に注目していくことの重要性を示している。

我が国においても、知識・技能中心の伝統的な学力

観だけでなく、情意面を含めた新しい学力観へと教育に求められる学びの形が徐々に変化している。例えば、文部科学省（2016）では、資質・能力の柱に「学びに向かう力、人間性等」が掲げられた。その中で「学びに向かう力、人間性等」は2つに整理されている。1つは、「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、自らの思考の過程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」である。もう1つは、「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」である。このように「学びに向かう力、人間性等」は、社会性、情動性、態度等から成り立っていることから、社会情動的スキルとほぼ同義で使用されていると解釈できる。実際に、OECD（2018 無藤・秋田監訳）によれば、日本の学習指導要領に記載されている3つ資質・能力のうち、「学びに向かう力」は社会情動的スキルそのものであるとし

⁽¹⁾福山市立教育委員会事務局学校教育部学びづくり課

⁽²⁾福山市立大学教育学部児童教育学科

ている。

今後、学校教育において社会情動的スキルへの理解を深めることや、それらを育成するための方法を検討していくことの重要性がますます高まることが予想される。このような社会情動的スキルを社会科の授業の中で高めるために、本研究では、エリクソンら(2020 遠藤・ベアード訳)が提唱する概念型モデルに着目した。概念型モデルを用いて実践が行われている国際バカロレア(International Baccalaureate: 以下, IB)教育の実践では、社会情動的スキルに関連する能力の育ちに対して、ポジティブな効果を与えていることが近年次々に明らかとなつて来ているからである(e.g. Kushner et al. 2016, Yamamoto et al. 2016, Lau et al. 2018, Boal and Nakamoto 2020, Dix and Sniedze-Gregory 2020)。

エリクソンら(2020 遠藤・ベアード訳)が提唱する概念型モデルには、大きく2つの特徴がある。1つは、学習者自身で理解を構築できることを目指し、探究学習をベースとすることである。もう1つは、一般化された知識の獲得を実現するために、概念レンズの働きに着目することである。エリクソンら(2020遠藤・ベアード訳)は概念をレンズに例えており、「教師は、概念レンズを使って、現在取り組んでいる学習に自分自身の思考を持ち込む」よう学習者に働きかけられることができとしている。従来のカリキュラムが、主に知識と技能を重視して設計される傾向にあるのに対して、概念型モデルは、より深い概念的理解を促すことを目指して設計される。また、概念型モデルは、授業のゴールが概念を理解することで終わらず、概念を用いて一般化や原理を理解することを目指している。概念レンズには、非常に幅が広く抽象的なマクロ概念と、より具体的なミクロ概念があり、マクロ概念にミクロ概念を関連づけて授業を設計していくことが、概念型モデルの設計の大きな鍵となっている。このような概念型モデルの授業設計を行えば、教科書内容(コンテンツ)ベースの設計から、概念(コンセプト)ベースの設計となるため、学習者の探究的な学びが実現でき、社会情動的スキルの育ちを促すと考えられる。

では、従来の日本の社会科は、探究的な学びは目指されていなかったのか。決して、そのようなわけではない。むしろ、社会科では、問題解決的に探究する学びがこれまでも目指され、そして重視されてきた。と

りわけ、森分(1978)や岩田(2001)が提唱する概念探究学習は社会認識形成において、意義ある学習方法理論として研究を積み重ねている。だが、一方で小学校社会科の現状として、課題を追究、解決したりする活動の授業が十分に行われていないことも指摘されている(文部科学省 2016)。また、学習者は社会科を暗記教科と思っており、特に歴史的分野にその傾向が強いことなどの指摘もある(奈須 2017, 糺田・鶴沼 2018)。さらに、探究力育成の意識が薄く、小学校教師は教科書指導書への依存度が高いことなどの指摘も存在する(志村ら 2014)。このように、小学校社会科の授業において、問題解決的に探究する学びが重視されているにも関わらず、それが十分に行われているとは言い難い状況もある。

上記のような指摘がある中、文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』では、育成すべき資質・能力として、①社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、②よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度、③我が国の将来を担う国民としての自覚という3つの事項が目標に加えられた。ここで示された目標を受けて、澤井(2021)は、「これからの社会について考える力や考えようとする態度が養われること」が社会科を学ぶ意義であると強調している。また、井田(2018)は、「主体的に民主的で平和的な社会を築き上げていける人間」を育成することが社会科を学ぶ目的であるとしている。つまり、社会科とは自らが社会の形成者であることを自覚し、社会に参画しようとする態度、すなわち市民の育成を目標としている教科である。よって、社会科は、特に社会情動的スキルのような、情意や態度面の育成についても目を向けていかなければならない教科であると言える。しかしながら、小学校社会科において、社会情動的スキルの育ちに関連する研究は現時点ではほとんど見られない。

以上のような先行研究から得られた知見を受けて、本研究では、小学校社会科において、概念型モデルを用いた探究的な授業によって、社会情動的スキルがどのように変容していくのかを明らかにすることを目的とする。概念型モデルを用いて小学校社会科の授業実践を行えば、探究的な学びが実現し、その過程で社会情動的スキルが育まれていくのではないかと仮定する

ことができる。

本研究では、同時に、小学校社会科における2つの課題を克服するための示唆も得られる可能性がある。すなわち「探究的な学びが重視されているにも関わらず、それが十分に行われているとは言い難い状況にあること」と、「社会情動的スキルの育ちに関連する研究の不足」を乗り越えるという課題である。よって、概念型モデルを用いた小学校社会科の授業実践を行い、その効果を検証することには意義があると言える。

2. 小学校社会科における社会情動的スキル

(1) 社会情動的スキル尺度の開発

小学校社会科における社会情動的スキルを明らかにするための尺度の開発を行った。渡邊 (2017) は探索的因子分析によって子どもの「育ち・学びを支える力」について26項目からなる尺度を作成し、「粘り強さ」、「自己調整」、「自己主張」、「好奇心」、「協働性」の5因子を見出している。また、田中ら (2011) が行った小学生版「社会性と情動」尺度の開発に関する研究では、「自己への気づき」、「他者への気づき」、「自己コントロール」、「対人関係」、「責任ある意思決定」の5つの下位概念があることを明らかにしている。これらの先行研究は、本研究で扱う「社会科における社会情動的スキル」の概念に近接しており、いずれも5因子構造であった。また、教科における主体的に学びに取り組む態度を測定する尺度としては、宮崎ら (2018) が行った研究がある。この研究では、特性5因子による性格検査の60項目 (村上・村上 1997) を参考にして、数学の教科内容及び活動における「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な姿から検討を行っている。

そこで、本研究における質問項目の作成は、宮崎ら (2018) の手順を参考に、『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説社会編』の社会科の目標で示された社会情動的スキルに関わる部分である「主体的に問題解決しようとする態度」を特性5因子と結びつけて行うこととした。作成の作業は、研究者2名 (大学院修士課程に在籍する現職小学校教員1名、小学校教員経験のある大学教員1名) で協議しながら行った。質問項目は、小学校社会科の探究過程において想定される児童の姿を具体的に言語化していった。また、渡邊

(2017) の質問項目と照らし合わせることに加え、和田 (1996) が整理している性格特性用語も参考とした。質問項目の文言は小学校高学年児童でも理解できるように統一し、最終的に各因子6項目ずつの計30項目を作成した。回答は4件法で行うこととし「1. 全く当てはまらない」から「4. とても当てはまる」までの4段階のいずれかを選択してもらうようにした。なお、全ての質問項目の文頭には「社会科の学習では、」が記載されていた。

(2) 社会情動的スキル尺度の調査の手続き

社会情動的スキル尺度の開発のための調査対象者は、公立小学校2校に在籍する5・6年生から得られた回答の計376名分 (5年生203名、6年生173名) のうち、30項目全て同じ番号で回答していた2名を除く374名とした。内訳は、A小学校が125名 (5年生65名、6年生60名)、B小学校が249名 (5年生138名、6年生111名) であった。

調査は、2021年9月27日から10月1日の間に行われた。事前に各小学校長に対して、調査の結果を研究目的以外で使用しないこと、学校名および個人の特定ができないように統計的に処理すること、データは厳重に保管することなどを口頭及び書面で確認し同意を得た。質問紙は無記名方式で学級担任を通じGoogle Formsにて行われ、回答結果は、他者の目に触れることなく、研究者に直接送信されるように設定した。また、質問紙はテストではなく、結果は学習の成績と関係がないこと、他の先生や家の人が見ることはないこと、答えたくない質問には答えなくてもよいことが質問紙の最初に書かれていた。分析にあたっては、SPSS 26.0を使用した。

(3) 社会情動的スキルの分析結果

小学校社会科における社会情動的スキルを想定して作成した30項目について、最尤法、プロマックス回転で抽出する因子を5に設定して因子分析を行った。すると、項目「10. 社会科の学習では、積極的に話し合いに参加する。」が因子負荷量0.3以上で複数因子に重複負荷していた。この項目を削除し再度分析を行うと、「4. 社会科の学習では、他の考えを聞いて、いろいろな場面で考え直している。」が因子負荷量0.3以上で複数因子に重複負荷していたため、この項目を削

除し再度分析を行った。次に、「9. 社会科の学習では、困ったときに、まわりの人に助けを求めることができる。」「14. 社会科の学習では、目標を達成するために、授業の時間以外でも調べている。」「20. 社会科の学習では、友だちと意見がちがっても、冷静に話し合うことができる。」の3項目の因子負荷量が0.3に満たな

かったため、これらの項目を除外し再度分析を行った。結果は表1のようになった。

因子Ⅰは「問題や課題に対して知的活動を働かせること」を示す項目等で構成されていたことから、「知的好奇心」を表す因子と解釈した。因子Ⅱは「粘り強く努力すること」を示す項目等で構成されていたこと

表1 小学校社会科における社会情動的スキルの因子分析結果（最尤法，プロマックス回転）

項目番号		項目内容	因子				
			I	II	III	IV	V
因子Ⅰ 知的好奇心 (α=.793)							
5	他の意見にふれて、新しい考えを生み出している。	.727	-.246	.062	-.025	.188	
18	自分が立てた計画に自信をもって取り組める。	.548	.198	.166	-.015	-.107	
3	考えたことが、他の場面でも当てはまるかを考えている。	.543	.043	-.134	-.009	.058	
1	新しいことに興味をもって、「なぜだろう」と思うことを考えている。	.536	.224	.001	.069	-.123	
2	自分で調べたいことを考え、自分なりに工夫して調べている。	.478	.182	.028	.009	.034	
6	共通することやちがっていることがないかを考えている。	.377	.155	-.118	.002	.157	
因子Ⅱ 粘り強さ (α=.821)							
15	あきらめずに、挑戦することができる。	.049	.725	-.022	.038	-.017	
16	むずかしいことがあっても、最後までやりとげる。	.046	.714	-.001	.022	.009	
17	すぐには分からなくても、ねばり強くがんばれる。	.074	.706	-.059	.087	-.022	
24	思い通りにいかないことがあっても、いらいらせずに活動できる。	-.234	.512	.109	-.082	.290	
13	活動に集中して、こつこつ取り組める。	.095	.508	.081	-.038	.079	
21	人の話が終わるまで静かに聞くことができる。	.038	.369	.162	-.187	.010	
因子Ⅲ 協働性 (α=.854)							
27	グループで協力して、解決することができる。	-.001	-.153	.960	.011	-.038	
26	活動するとき、友だちと力を合わせることができる。	-.144	.078	.701	.006	.110	
28	解決に向かって、みんなでいっしょにやりとげようとする。	.028	.174	.689	-.006	-.086	
25	グループ活動のとき、自分の役割を果たすことができる。	.036	.173	.557	.064	-.019	
19	友だちが困っているとき、手伝っている。	.078	.018	.358	.112	.234	
因子Ⅳ 自己主張 (α=.863)							
11	みんなの前で、自分の考えを伝えることができる。	-.028	-.053	.061	.883	-.052	
7	自分から進んで発表することができる。	-.013	-.013	-.012	.833	-.068	
12	まわりの人と意見がちがっても、自分の考えを伝えることができる。	-.037	.067	.034	.717	.051	
8	まちがっていると思ったら、別の意見を言うことができる。	.084	-.054	-.058	.643	.155	
因子Ⅴ 他者受容 (α=.739)							
23	自分の意見だけでなく、友だちの意見もふまえて解決しようと努力する。	.118	.000	-.055	.006	.765	
29	意見をまとめるとき、みんなの意見をもとにまとめている。	.068	.033	.200	-.055	.436	
22	友だちと意見が対立したとき、自分の考えを変えるなどして折り合いをつける。	.071	.102	-.043	.130	.429	
30	いっしょに活動するときは、自分とちがう考えも受け入れながら考えている。	.027	.118	.201	-.024	.370	
因子間相関							
I		—	.693	.442	.555	.622	
II			—	.395	.688	.621	
III				—	.621	.409	
IV					—	.599	
V						—	

から、「粘り強さ」を表す因子と解釈した。因子Ⅲは「目的に向かって、個々のもっている力を合わせて取り組もうとすること」を示す項目等で構成されていたことから、「協働性」を表す因子と解釈した。因子Ⅳは、「自分の考えを伝えること」を示す項目等で構成されていたことから、「自己主張」を表す因子と解釈した。因子Ⅴは、「他者の意見もふまえて考えること」を示す項目等で構成されていたことから、「他者受容」を表す因子と解釈した。また、信頼性を検討するためのクロンバックの α 係数は5因子すべてで0.7を超えていることから、内的整合性はほぼ満たされていると判断できる。よって、本研究では、小学校社会科における社会情動的スキルを「知的好奇心」、「粘り強さ」、「協働性」、「自己主張」、「他者受容」とし、作成した質問項目を「小学校社会科における社会情動的スキル尺度」として用いることとする。

3. 社会科の授業実践

(1) 概念型モデルと単元構成

概念型モデルを用いた社会科の授業の開発にあたっては、国際バカロレア教育の初等教育プログラム

(Primary Years Programme : PYP) で用いられるユニット・プランナーを参考にした。表2は、作成したユニット・プランナーの一部である。一般化(探究テーマ)としては「政治の機能は、国民の生活とどのように関連しているのか」とし、マクロ概念は、「機能」、「関連」、「変化」とした。ミクロ(関連)概念は、「機関」、「憲法」、「目的」、「権利」、「義務」、「保障」、「幸福度」、「負担」と設定した。国際バカロレア機構(International Baccalaureate Organization : IBO 2018)によると、初等教育プログラムでは、マクロ概念を重要概念とも呼び、「特徴」、「機能」、「原因」、「変化」、「関連」、「視点」、「責任」、「振り返り」の8つが、カリキュラムをデザインするのに最たる重要性をもつマクロ概念であるとして示されている。また、ミクロ概念は関連概念とも呼ばれ、これは重要概念に関連する概念であり、各教科領域の理解を深めるものとして教科領域別にその例が示されている。概念レンズの選択にあたっては、まず扱う単元を選定し、その単元内容の中で相乗的思考を促すことに有効と考えられる概念レンズを選択していく。その際にはマクロ(重要)概念とミクロ(関連)概念を組み合わせることも考慮に入れる。

表2 概念型モデルによるユニット・プランナーの一部

一般化(探究テーマ) : 政治の機能は国民の生活とどのように関連しているのか		
学習内容	マクロ(重要)概念	ミクロ(関連)概念
(1) 政治の機能	機能	機関 憲法 目的
○政治をするとは何をすることなのかイメージや例をあげ、調べていくことの方角付けをする。		
○どのようにして現代の政治が機能しているのか、日本国憲法に着目し三権分立の仕組み、予算や法律が決まる過程などについて調べる。		
○現代の政治の目的について話し合い、現代の政治の機能について整理する。		
学習内容	マクロ(重要)概念	ミクロ(関連)概念
(2) 政治と人々の生活の関わり	関連	権利 義務 保障
○政治と自分たちの生活がつながっているのはどんなところか、既習をもとに話し合う。		
○日本国憲法をもとに、わたしたちに認められている権利や義務について調べる。		
○予算がどのように使われているかを調べ、国が保障してくれているものを知る。		
○現代の政治と人々の生活のつながりについて、整理する。		
学習内容	マクロ(重要)概念	ミクロ(関連)概念
(3) 時代ごとの政治の機能と人々の生活	変化	幸福度 負担
○各時代ごとに政治機能と人々の生活について調べ、プレゼンテーションする。		
○それぞれの時代の特徴をもとに議論する。(自分が百姓の立場だったら、どの時代に住みたいか)		
・暮らしぶりについて整理する。		
・格差や背負わされている負担について整理する。		
○時代ごとの政治の機能と生活の関連を見渡し、気付きを交流することを通して、普遍的なこと(共通していること・変わらないこと)があるのか考える。		

表3 公民的分野の学習指導計画

時数	主な学習活動	指導上の留意点
1	○探究テーマを設定する。	・子どもの現時点での認識をしっかりと引き出す。
2	○探究テーマに対する予想を出し合う。 ○学習計画を作成する。	・学習大まかな計画を立て、学習の見通しをもてるようにする。
3	○国会の仕事を知る。 ※なぜ二院制なのか。	・「機能」のレンズを意識し、日本の政治の仕組みについて理解が深まるようにする。
4	○内閣の仕事を知る。 ※省庁の取組をグループ編成	・「機能」のレンズを意識し、日本の政治の仕組みについて理解が深まるようにする。
5～8	○各省庁の取組について調べ、プレゼンを作成する。	・「省庁の仕事調べれば、政治が自分たちの生活のどんなところと関連しているのか分かるのではないか」という子どもたちの提案に沿ってじっくりと探究する時間を確保する。
9～10	○プレゼンタイムを実施する。	・「関連」のレンズを意識し、生活とどう関連しているかという視点で聞くことができるようにする。
11	○予想を確認する。 ・国が決めていたのはどれか。 ・生活にどんな影響があるのか。	・「関連」のレンズを意識し、自分たちが最初に予想していたものが正しいのか確認していく。
12	○選挙について考える。 予習：選挙でだれを選んでいるのか。 ・投票義務化に賛成か反対か。 ・なぜ投票しなければならないのか。 ・どうしていかないといけないのか。	・「機能」のレンズを意識し、日本の政治の仕組みについて理解が深まるようにする。
13	○憲法について考える。 予習：どんな内容が書かれているのか。 ・憲法の考え方が、私たちの生活のどんな場面でいかされているのか。	・「機能」のレンズを意識し、日本の政治の仕組みについて理解が深まるようにする。
14	○三権分立の仕組みについて整理する。 ・裁判所の仕事とは何か。 ・なぜ3つに機能を分けているのか。	・「機能」のレンズを意識し、日本の政治の仕組みについて理解が深まるようにする。
15	○政治学習のまとめをする。	・政治と国民生活の関連度合いを図で表現し、歴史的分野の授業の基準とする。

以上のことを踏まえながら、本研究において開発する単元で設定する概念レンズについて検討した。

概念型モデルを用いた授業では、複数の概念を明文化することで、普遍的に応用できたり、抽象的で転移できたりする概念の形成、つまり一般化された概念の形成を目指す。そのような一般化へたどり着くためには、幅広い視点から知識を集め、それらを関連づけ構造化していかなければならない。社会科という教科の枠組みの中でそれを可能にするためには、複数の単元をつなぎ合わせて単元を構成し、様々な視点から共通性や差異性を検討していくことが有効となることが考

えられる。単元を組み合わせた授業の効果について、加藤・町（2021）は、4つの小単元を包括する大単元を貫く問いが、大単元全体レベルの概念から小単元レベルの社会的事象に関する情報まで幅広く関連付け、概念化・一般化をより促進する機能があること示している。また、児童の裁量に任せる機会を段階的に増やすことで、学習者の学習方略の自覚的な活用が促進されたことも合わせて示されている。この結果は、複数の単元を組み合わせた探究学習が、社会情動的スキルの育ちを促す可能性を示唆するものである。

以上を踏まえ、本研究では、小学校第6学年の社会

表4 歴史的分野の学習指導計画

時数	主な学習活動	指導上の留意点
1	○探究テーマを設定する。	・最初の出会わせ方を工夫し、子どもの学習の向かおうとする気持ちを高められるようにする。
2	○探究テーマに対する予想を出し合う。 ○担当する時代の決定する。	・最初の出会わせ方を工夫し、子どもの学習の向かおうとする気持ちを高められるようにする。
3～19	○担当する時代ごとに分かれて、プレゼン資料を作成する。 ・政治は誰がどのように行っているのか 調べる。 ・国民の生活について調べる。 ・政治と国民生活の関連について考える。	・時間の確保、書籍等の整備、学習場所の自由化といった環境整備を行い、児童が探究活動に浸れるような環境づくりを行う。
20～25	○各時代ごとにプレゼンを行う。 ・3つの時代がプレゼンを終えた所で、共通点と差異点を整理してまとめる。	・子どもの実態を踏まえて、3つのプレゼンが終わるごとに、ホワイトボードを使って整理する時間を取るようになる。
26～28	○単元のまとめをする。 ・時代ごとに政治が国民生活にどの程度影響をあたえていたと考えるか整理する。 ・自分たちが百姓の立場で住むならどの時代を選ぶか考える。 ・政治は国民生活とどのように関連しているか、考えをまとめる。	・議論を促すために立場を明確にして考えることができるようにする。 ・どの時代がよいか議論することを通して、その時代の特徴が見えるように板書に残す。
29	○単元のふりかえりをする。	・児童が本音で自由に発言できる環境づくりを行う。

科において、公民的分野と歴史的分野を統合した単元を開発していくこととする。現代の政治や国の仕組みと国民生活の関連を先に学習して理解しておくことで、「機能」や「関連」という概念が歴史学習にも転移して働き探究を促すと考えられるとともに、相乗的思考が促されることが期待できる。また、歴史学習の学習で得た「変化」の概念が公民的分野の学習で形成された知識と結びつき一般化されていくことも期待できる。

本研究では、小学校社会科において、公民的分野と歴史的分野を統合した全44時間の単元を開発した。2つの分野をつなぐ探究テーマは「政治は国民生活とどのように関連しているのか」と設定した。公民的分野では、「わたしたちの生活と政治」を15時間扱い、歴史的分野では、「日本の歴史（縄文のむらから古墳のくにへ～今に伝わる室町文化）」を29時間扱った。実施された公民的分野の学習計画を表3に、歴史的分野の学習計画を表4に示す。また、実施に当たっては、概念型モデルを活用した探究的な学びの実践であるこ

とから、児童の反応や思考の流れに沿いながら柔軟に進めていった。なお、文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』の「2 第6学年の内容（2）」に示されている我が国の歴史上の主な事象の学習内容には、第6学年の歴史的分野の学習で取り上げる内容は大きく2つに分けられる。すなわち、政治を中心とした国の仕組みの形成に関わることと、文化の形成に関わることの2つである。これは、文部科学省（2018）「第6学年 内容の取扱い（2）キ」にある、「歴史学習全体を通して、我が国は長い歴史をもち伝統や文化を育んできたことと、我が国の歴史は政治の中心地や世の中の様子などによって幾つかの時期に分けられることに気付くようにする」という記述からも見て取れる。また、「第6学年 内容の取扱い（2）キ」には、「現在の自分たちの生活と過去の出来事との関わりを考えたり、過去の出来事を基に現在及び将来の発展を考えたりするなど、歴史を学ぶ意味を考えるようにすること。」とある。すなわち、過去と現在を比較したり、過去を基にこれからの発展

を考えたりすることが歴史を学ぶ意味ということである。これらを踏まえると、現在の政治や国の仕組み、国民生活と過去の政治や国の仕組み、国民生活との関連を考えることは、歴史を学ぶ意味の1つであると言える。

(2) 授業実施時期及び調査の手続き

公立小学校6年生2学級計68名(1組34名, 2組34名)の児童を調査対象として, 2022年4月下旬から7月下旬に社会科の授業実践を行った。授業実践及び研究上のデータの扱いについては, 事前に小学校長に対して, 口頭及び書面で確認し同意を得た。質問紙調査は, 授業実施前(4月12日)と実施後(7月22日)に無記名方式で学級担任を通じGoogle Formsにて行い, 回答結果は, 他者の目に触れることなく, 研究者に直接送信されるように設定した。また, 児童はどのような場面で自分たちの変容を感じていたのかを調査するために, 単元の最後の1時間を使って振り返りの活動を行った。この活動は全17グループ(1組8グループ, 2組9グループ)で行われ, フォーカス・グループ・インタビューとしてデータを収集した。会話の内容は, 児童並びに保護者の了承を得てICレコーダーに録音された。実施に当たっては, 「みんなの前で発表はしないこと」, 「意見をまとめることも結論を出す必要もないこと」を伝え, 自分たちの変わったと思うことを率直に発言できるような環境の設定を行った。なお, 1組と2組のグループ数が異なっているのは, 1組のグループの1つが途中から1人で活動せざるを得ない状況となり, プレゼンを聞き合う活動から, 他のグループに合流して活動を行ったためである。

4. 授業実践の結果と分析

(1) 量的分析

量的分析は, 事前と事後に得られた質問紙調査の回

表5 各因子ごとの平均値(標準偏差)とt検定の結果

	授業前(SD)	授業後(SD)	t 値	有意確率
知的好奇心	2.96(0.49)	3.13(0.56)	2.30	$p = .026^*$
粘り強さ	3.23(0.56)	3.43(0.48)	3.20	$p = .002^{**}$
協働性	3.44(0.57)	3.61(0.52)	2.97	$p = .004^{**}$
自己主張	2.64(0.80)	3.09(0.72)	5.01	$p < .001^{***}$
他者受容	3.04(0.52)	3.24(0.59)	2.67	$p = .010^*$
$^*p < .05$ $^{**}p < .01$ $^{***}p < .001$				

答をもとに検討した。授業を受けた63名(1組31名, 2組32名)のうち, 事前と事後の両方とも回答を得られた57名(1組28名, 2組29名)分を分析対象とした。全体の傾向を探るため因子ごとに授業実践の前後の変容に有意な差があるかを検討した。各項目への回答をその項目の得点とし, 因子ごとの合計得点を項目数で割ることで1人ずつの平均得点を算出した。これを各因子の得点とし, 授業実践前後での対応のあるt検定を行った。すると, すべての因子で授業前に比べ, 授業後で有意に高い結果となった(表5)。「自己主張」は0.1%水準で, 「粘り強さ」と「協働性」は1%水準で, 「知的好奇心」と「他者受容」は5%水準で授業前に比べて, 授業後にそれぞれ有意に高くなっていた。

(2) 質的分析

質的分析は, 授業実践の最後に行ったフォーカス・グループ・インタビュー(1組8グループ, 2組9グループ)の音声データをもとに作成した逐語録をもとに, 児童はどのような場面で社会情動的スキルの高まりを感じているのかを検討した。

分析にあたり, テーマに根ざした分析が可能となるように, 「社会情動的スキルはどのような学習場面, 学習過程で育つのか」という観点からコーディングをすることを通して, 概念を生成していくこととした。概念の生成は, M-GTAにおける「分析ワークシート」(木下, 2020)の書式を参考とした。まず, 分析テーマを設定した後, 1組の1グループから分析テーマと関連すると思われる箇所に着目し, それを1つの具体例として, 初期の概念名と定義を分析ワークシートに記入した。これを「概念1」とした。さらに残りの逐語録から新たに分析テーマと関連すると思われるものを取り出し, 先ほど取り出した「概念1」と比較し, 同様の意味と捉えられれば, 同じワークシートのヴァリエーション欄に記入した。異なるものと解釈・判断された場合は, 「概念2」として新たな分析ワークシートを作成し, 概念名と定義を記入した。同様にして残りの16グループの逐語録の分析も進め概念を生成していった。なお, 具体例が豊富に出てこなければ, その概念は有効ではないと判断した。また, 解釈が恣意的になるのを防ぐため, 生成された概念については, 類似例だけでなく, 自分の分析や解釈とは反対の例を

表6 コーディングにより生成された概念とカテゴリー

カテゴリー	サブ・カテゴリー	概念名	定義	事例数
① 学習の主導権	こだわり	目的意識	粘り強さや創意工夫の背景に、活動のゴールであるプレゼンへの意識がある。	11
		達成感	スライドを作成する活動に対して、やり遂げたという達成感を感じられている。	6
		授業外での学習	関連する情報を調べたり、プレゼンに向けてスライドを修正したりすることを、授業外の時間にも行っている。	10
		学習ツール	タブレットや本など自分で調べたいときに調べたいことを調べられる環境が整っていることが、探究の充実へとつながっている。	10
	さ追ら	問いの連続	調べる過程で新たに調べたい問いを見出しながら学習を進めている。	5
		学習計画	自分たちで何をどのように調べるか計画を立てながら学習を進めている。	8
		教師による仕掛け	教師の資料提示により、子どもに新たな問いが生まれている。	3
	モチベーション	責任感	広範囲にわたる内容を、1つのグループにのみ任せることで、責任感が生まれている。	6
		自信・勇気	自分たちの力で調べ、理解を作っていく活動を通して、自信や勇気がもてたことを実感している。	10
		仲間の存在	一緒にがんばる仲間の存在があったから、あきらめずに粘り強く取り組めた。	7
② 対話の喚起	少人数	自己の開放	2～5人という少人数の枠組みが、自分の考えを言いやすい環境となっている。	5
		自己の抑制	2～5人という少人数の枠組みが、自分の考えを言いにくい環境となっている。	3
		役割分担	グループの中で役割分担をして活動を進めることができている。	15
		助け合い	分からないことや困っていることがある時、手伝ったり教えたりして進めている。	8
	衝突	意見の対立	活動中に意見が対立して、折り合いをつける必要がある場面を経験している。	7
		いらいら	活動中に、学習の進み具合や進め方の違いにより、いらいらする経験をしている。	6
		トラブルの経験	グループ内で雰囲気が悪くなったり、言い合いになったりして、グループ内での関係がうまくいかない経験をしている。	5
	他者との共有	知識の共有	個々のもっている情報を伝え合い、知識を共有している。	6
		分からないことの共有	個人の分からないことをグループで共有し、一緒に調べていくことで、その疑問を解決しようとしている。	11
		情報量の増加	自分だけでは調べきれなかったり時間がかかったりすることを一緒に調べてもらえることで、自分だけではできなかったことができたことを実感している。	6
	融合	考えの更新	仲間の意見もを受けて自分の考えを創り出し、仲間に伝えている。	9
		考えの合体	個人の意見や考えだけでなく、仲間の意見も用いて考えや意見をまとめる経験をしている。	10
		考えの受容	仲間の意見にも耳を傾け、自分の意見でなく、仲間の意見を尊重する経験をしている。	10
③ 概念レンズの活用	概念レンズ	変化への着目	時代ごとの共通点や相違点に着目したり、他の場でもあてはまらないか考えたりしている。	14
		公民的分野とのつながり	公民的分野で培った政治の「機能」や国民生活との「関連」の視点で歴史学習を捉えている。	5

考え、そのような概念がデータから創られるかどうか、比較の観点から確認を行い、分析ワークシートの理論的メモに記入した。分析ワークシートによる概念の生成後、概念間の関係について比較検討した結果、25個の概念が生成された。生成された概念は、8個のサブカテゴリーに分類でき、最終的に「学習の主導

権」、「対話の喚起」、「概念レンズの活用」の3個のカテゴリーにまとめられた（表6）。

5. 考察

本研究では、概念型モデルを用いた探究的な授業において社会情動的スキルがどのように変容していくの

かを明らかにすることが目的であった。そこで量的データによって得られた5つの因子ごとに質的データとの統合を行いつつ考察を行う。

因子Ⅰの「知的好奇心」は、事前と事後では5%水準で有意に高くなっていた。どのように高まったのかを質的分析から考察していく。コーディングによって抽出されたサブカテゴリーには「さらなる追究」や「こだわり」に関連する概念が「知的好奇心」の質問項目に類似している。児童は授業の中で「教師による仕掛け」が行われたり、「問いの連続」が生まれたりすることで、「知的好奇心」が高まった。また、このような課程の中、「学習計画」を自ら立てながら探究したことで、「知的好奇心」が高まっていったと解釈できる。また、「こだわり」の中にも一部、「知的好奇心」を高める要因はあったと考えられる。例えば、「授業外での学習」や「学習ツール」は、「知的好奇心」が高まった結果として生じた概念である可能性が高く、事例数もそれぞれ10ずつ抽出されている。

因子Ⅱの「粘り強さ」については、事前と事後で、1%水準で有意に高まっていたが、質的分析のサブカテゴリーである「こだわり」と関連していると考えられる。児童は常に活動のゴールを「目的意識」として持ち、「授業外での学習」を行ったり、「学習ツール」を活用したりすることによって、「達成感」が得られている。また、サブカテゴリーの「少人数」にも一部その要因が見られる。例えば、「助け合い」や「役割分担」は探究的な活動の中の「粘り強さ」を育む要因となり、変容を促したと言える。

因子Ⅲの「協働性」については、事前と事後では1%水準で有意に高まっていた。これは、質的分析のサブカテゴリーである「モチベーション」とも関連している。児童は「仲間の存在」によって「責任感」や「自信・勇気」といった情意的な能力を高めていたと言える。また、サブカテゴリーの「融合」にも一部その要因が見られる。例えば、「考えの更新」や「考えの合体」が行われた結果、「協働性」が高まるという変容につながったと考えられる。

因子Ⅳの「自己主張」に関しては、事前と事後で0.1%の有意差で高まっていた。質的分析のサブカテゴリーである「少人数」に関連しており、これにより「自己の開放」や「自己の制御」、「役割分担」が生じたと考えられる。他方で「衝突」というネガティブな

サブカテゴリーも抽出されている。ただし、このようなネガティブな経験は、結果として「融合」に向かったとすれば、学習のレジリエンスを高めるために重要な経験であったと捉えることもできる。

因子Ⅴの「他者受容」は、事前と事後では5%水準で有意に高くなっていた。質的分析のサブカテゴリーである「他者との共有」や「融合」にみられる。「知識の共有」のみでなく「分かなさの共有」、「情報量の増加」を生み出し、「考えが更新」されたり、「考えの合体」や「考えの受容」が起こったりしている。児童は、概念が一般化されていく重要な過程を経ていると言える。

ここまで、因子ごとの変容について、質的分析から論じてきたが、明確なサブカテゴリー間の線引きは困難である。なぜなら、それぞれが複雑に絡み合って社会情動的スキルが構成されているからである。表1の因子間相関を見ると、いずれの因子間にも比較的高い相関係数が見られる。このことは、因子ごとの関係性が強く、ある1つの因子が高まると他の因子も高まる傾向にあることを示している。

しかしながら、敢えて概観した印象で言えば、「知的好奇心」や「粘り強さ」は、「①学習の主導権」を児童に委ねることによって高められる傾向にあった。また、「協働性」、「自己主張」、「他者受容」は「②対話の喚起」によって高められる傾向にあった。しかしながら、対話を促すという点では、「③概念レンズの活用」の働きも大きいと思われる。概念レンズには、「新たに出合う知識や情報を分析する時の視点となり相乗的思考を生み出す働きがある（エリクソンら2020、遠藤・ベアード訳）。そこで、「③概念レンズの活用」のカテゴリーの児童の発話の具体的な事例を見ると、「変化」の概念レンズを使って分析・整理する対話になっている部分がある。例えば、C21「で共通することや違っていることがないか考えている。これさあ、C22とかC23さんも当てはまると思うんよね。その理由が、ホワイトボードでさ、俺らさ、毎回共通点を書いたじゃん。そういうのもこれに入らなと思って。その共通することや違っていることがないか考えている。これ、俺がさっき言ったようにホワイトボードで共通点とかみんなて考えたじゃん。」という発言がある。この場面では、「変化」の概念レンズが視点となり、分析・整理する対話が促されていたことが伺

える。同じ視点で対話することにより、お互いの発言する内容が関連付けやすくなる。すると、自分以外の意見を受容したり、それも踏まえながら意見したりまとめたりすることにつながっていく。対話を通して他者を受容する経験において、概念レンズは重要な働きをしていたと考えられる。

また、「意見の対立」の概念について、一斉授業であれば、意見が対立した時には、それを教師が価値付けたり、フォローをしたりしながら授業を進めていく。しかし、概念型モデルを用いた実践では、可能な限り児童に学習の主導権を委ねるため、意見の対立が生まれた際にも、まずは児童同士で解決しようとするための対話が生まれる。そういった経験も、児童の「他者受容」を高めることにつながっていったと考えられる。また、グループ活動で衝突があったグループとなかったグループで「他者受容」が高まるのかどうかを明らかにするために、「他者受容」の得点の比較を行った。その結果、「いらいら」と「トラブルの経験」の事例があるグループでは、経験がないグループに比べて「他者受容」が5%水準で有意に高くなっていた。つまり、衝突を経験したグループが、それを乗り越えることで、他者を受容することができるようになったと強く感じられたのに対し、衝突を経験しなかったグループでは他者受容ができるようになった実感が弱かったのである。

本研究では、概念型モデルを用いた探究的な授業は、社会情動的スキルの育ちに一定の有効性があることを示すことができた。また、学習の主導権を委ねること、対話の喚起を促すグループ活動を用いること、概念レンズを働かせて対話を行うことが、社会情動的スキルの育ちに影響を及ぼす大きな要因であったと考えられる。特に概念レンズは、対話を促すうえで効果的に機能している可能性を示すことができた。一方で、一般化された知識の獲得と社会情動的スキルの育ちの関連については、時間の制約上、本研究では明らかにできなかった。この点、今後の研究へと引き継がれる課題として残った。

付記：本稿は、第1著者が福山市立大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部に、第2著者が新たな考察を加えて加筆・修正を行った。第3著者は主に分析の手法や論文の全体の構想等の助言に携わった。

また、本研究は、JSPS科研費19K02567及び23K02487の助成を受けたものである。

引用文献

- Boal, A and Nakamoto, J. (2020), School change: How does IB Primary Years Programme implementation impact school climate? Bethesda, International Baccalaureate Organization, <https://ibo.org/contentassets/af50aa7dc14a4ce4bcc4381dd706c415/pyp-school-change-full-report.pdf> (accessed 2024.9.9)
- Dix, K. and Sniedze-Gregory, S. (2020) The impact of the IB Primary Years Programme (PYP) on student wellbeing and other related social-emotional learning outcomes, *Report to the International Baccalaureate Organization*, <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/pyp/pyp-wellbeing-full-report-en.pdf> (accessed 2024.9.9)
- 加藤達也・町岳 (2021), 「小学校社会科における概念化・一般化を促す単元統合型授業に学習方略活用支援を加えた授業デザインの効果」, 『日本教育工学会論文誌』45(1), 93-102
- 経済協力開発機構 (OECD), 無藤隆・秋田喜代美監訳 (2018) 『社会情動的スキル学習に向かう力』明石書店
- 木下康仁 (2020) 『定本 M-GTA:実践の理論化をめざす質的研究方法論』, 医学書院
- 国際バカロレア機構 (2018), 「PYPのつくり方: 初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み」, International Baccalaureate Organization, <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/pyp-making-the-pyp-happen-jp.pdf> (accessed 2024.9.9)
- Kushner, S., Cochise, A., Coutney, M., Sinnema, C., and Brown, G. (2016). International Baccalaureate Primary Years Programme in Aotearoa New Zealand: A case-study in whole-school innovation. Bethesda, MD: International Baccalaureate Organization.
- 井田仁康 (2021), 「令和2年度IBの教育効果に関する調査研究事業 2020年度報告書」
- 岩田一彦 (2001) 『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点』, 明治図書
- H.リン, エリクソン・ロイス, A.ランニング・レイチェル, フレンチ著, 遠藤みゆき・ペアード真理子 (訳) (2020), 『思考

- する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』, 北大路書房
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (2018). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: a study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21(3), 603-620. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9431-4> (accessed 2024.9.9)
- 松永陽介・安江真由美(2021), 「リン・エリクソンの教育思想における「概念」の検討—国際バカロレアにおける概念型の授業を対象に一」, 『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』70(1), 51-58
- 宮崎樹夫・中川裕之・吉川厚(2018) 教科の内容・活動に固有な非認知的スキルを評価する: 証明の学習に関する「主体的に学習に取り組む態度」. 日本数学教育学会 第6回春季研究大会論文集: 187-192
- 文部科学省(2016)「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の改善及び必要な方策等について(答申)」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (accessed 2024.9.9)
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』, 日本文教出版大阪
- 森分孝治(1978), 『社会科授業構成の理論と方法』, 明治図書
- 村上宣寛・村上千恵子(1997) 主要5因子性格検査の尺度構成. 性格心理学研究, 6(1): 29-39
- 奈須正裕(2017), 『「資質・能力」と学びのメカニズム』, 東洋館出版社
- 澤井陽介・中田正弘(2021), 『実践・小学校社会科指導法』, 学文社
- 志村喬・茨木智志・山本友和・大崎賢一(2014), 「社会科授業実践と教師の社会科専門性の実態分析研究—新潟県上越地方における調査からの知見—」, 『上越社会研究』29, 31-40
- 栢田惣男・鶴沼秀雅(2018), 「社会科授業の現状から課題を探り, 新学習指導要領に向けての取り組みを考える—歴史的分野の指導から—その1」, 福島大学人間発達文化学類論集28, 1-16
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早(2011) 小学生版「社会性と情動」尺度 (Social and Emotional Abilities Scale for Elementary School Children: SES-C) の開発. 子ども健康科学, 11(2): 17-30
- 渡邊恵子(2017) 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究. 国立教育政策研究所 平成27~28年度プロジェクト研究報告書. https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf (accessed 2024.9.9)
- Y., Gyenes, A., Kim, V., Mawer, K., and Kitano, C. (2016) Implementation and Impact of the Dual Language IB DP Programme in Japanese Secondary Schools. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/research-dp-in-japan-full-eng.pdf>(accessed 2023.01.07)
- (2024年10月11日受稿, 2024年11月22日受理)

Changes in Social-Emotional Skills in Inquiry-Based Learning Using a Concept-based Model

MATSUNAGA Wataru⁽¹⁾, HAYASHIBARA Shin⁽²⁾, and YAMANAKA Shingo⁽²⁾

The purpose of this study was to clarify the changes of inquiry-based learning using a concept-based model on the development of elementary school students' social-emotional skills. Classroom practices were conducted with approximately 60 sixth-grade students, and changes in social-emotional skills within the context of elementary school social studies were examined. Quantitative data were collected through questionnaires, and paired t-tests were conducted before and after the classroom practices. The results showed that the post-test scores were significantly higher than the pre-test scores for all five factors. Qualitative data were collected through focus group interviews and coded from the perspective of "In what learning situations and processes do social-emotional skills develop?" As a result, three categories were identified: "Student Agency," "Dialogue Stimulation," and "Utilization of Conceptual Lenses." The integration of quantitative and qualitative data analysis confirmed that inquiry-based learning using a conceptual model has a certain degree of effectiveness in fostering social-emotional skills.

Keywords : Inquiry-based learning, Social-emotional skills, Concept-based model

⁽¹⁾Fukuyama City Board of Education, Learning and Development Division

⁽²⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University