

派遣者番号	R7K26	氏名	一瀬 麻子
研究主題 —副主題—	小学校における「社会力」を育む教科等横断的な単元開発 —R-PDCAサイクルに沿った自律的活動を中核として—		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	田中 博之
所属	豊島区立朋有小学校	所属長	石川 悦子

キーワード：社会力 自己成長力 自律的活動 教科等横断的な単元構成 はがき新聞

要旨： 本研究は、小学校高学年において、児童が社会との関わりを通して主体的に行動し、その経験を自己の成長として意味付けていく学習過程を構成し、社会力の育成を図る実践研究である。道徳科・総合的な学習の時間・特別活動を関連付け、道徳科で形成された価値理解を自己内基準として位置付け、地域における社会参画活動と内省を往還させる自律的活動を中核に単元を構成した。学習過程は、R-PDCAサイクルに沿って、自己探究、自己内基準の形成、社会参画活動、はがき新聞を活用した自己内対話、学習改善を位置付けて設計した。分析の結果、児童の地域理解は環境整備中心の見方から、人との関わりを含む社会としての捉えへと広がり、活動経験を価値に照らして意味付け直す記述が確認された。これらから、教科等横断的な学習構成と内省を位置付けた学習過程が、児童の社会力の育成に有効であることが示唆された。

1 研究の背景と問題意識

近年、核家族化や地域社会とのつながりの希薄化により、児童が日常生活の中で多様な他者と関わり、社会の一員として役割を担う経験を十分に得にくい状況が指摘されている。こうした状況の中で、他者との関係づくりや社会への関わりを通して主体的に行動する力を育成することは、学校教育における重要な課題となっている。

門脇(1999)は、社会力を「人と人がつながり、社会をつくる力」と定義し、他者への関心や日常的な交流を基盤として、社会をより良くしようとする意欲や構想力、実行力を含む力であると述べている。社会力は、知識として教え込まれるものではなく、他者との相互作用や共同での経験を通して、試行錯誤を重ねながら発揮・深化されていく力である。

そのため、社会との関わりを単に経験するだけでなく、その経験を振り返り、自身の成長として意味付け直す「内省」の過程を学習の中に位置付けることが重要である。本研究では、この内省を含んだ学習過程を「自律的活動」と位置付けた。自律的活動とは、児童が学習の価値や目的を理解した上で、自ら判断し行動し、その結果を振り返りながら次の行動へとつなげていく一連の過程を指す。

田中(2023)は、現代の子どもが自分の長所や将来像を描きにくい状況を指摘し、経験を振り返り成長として意味付けていく「自己成長力」の重要性を示している。本研究では、門脇(1999)が示した人間関係力・社会参画力の視点に、田中(2023)の自己成長力の視点を加え、社会力を三側面から捉える理論的枠組みを設定した。

以上を踏まえ、本研究では、道徳科での価値理解を基盤とし、自己内基準の形成、社会参画活動、内省を往還させる自律的な学習過程を構成することで、児童の社会力がどのように育成されるのかを明らかにすることを目的とした。

2 研究の概要

本研究は、都内公立小学校第6学年3学級(児童81名)を対象に、令和7年9月から12月までの約4か月間実施した。単元は、道徳科・総合的な学習の時間・特別活動を関連付けて構成した。

道徳科では道徳的価値の理解を深め、児童が行動選択の拠り所とする価値観の形成を図った。総合的な学習の時間では、地域との関わりを通じた社会参画活動を行い、道徳科で形成した価値を実際の行動場面で用いる機会を設定した。本研究では、地域と関わる活動

を通して、道徳科で形成された価値を実際の行動場面で用いる学習を「社会参画活動」と位置付ける。特別活動では、学級活動(2)に位置付け、本研究の目的に即して独自に作成した21項目4件法の質問紙(以下、社会力アンケート)を用い、児童が自身の強みや課題を振り返る活動を行った。

本研究では、社会力アンケート、ウェビング、はがき新聞、ならびに児童の発言や行動の記録を、児童の学習過程や内省の在り方を把握するための資料として用いた。なお、はがき新聞とは、公益財団法人理想教育財団が作成した、活動を振り返り、自身の考えや気付きを簡潔にまとめて表現し、自己内対話を促す学習ツールである(図1)。

これらの資料を通して、児童の学習過程や内省の在り方を把握し、学習を教科等横断的に構成した。

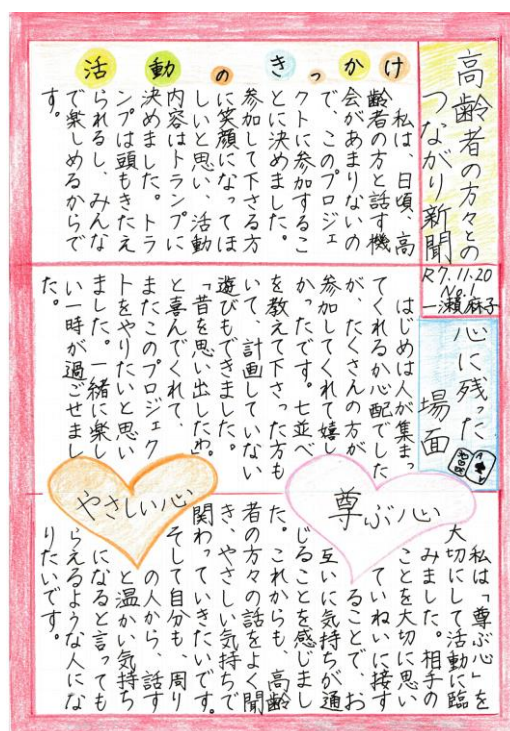


図1 はがき新聞の作成例

3 単元構成の基本的な考え方

本単元では児童の社会力を育成するために、次の三点を重視して単元構成を行った。

第一に、道徳科における価値理解を単元の出発点に位置付けることである。ピアジェの認知発達理論によれば、児童は12歳頃に具体的操作期から形式的操作期へ移行し、具体的な出来事から離れて抽象的に思考

することが可能になるとされる(無藤・若本・小保方, 2014)。そこで本単元では、勤労・公共の精神や思いやりといった道徳的価値を道徳科で扱い、児童が価値の意味を理解することを重視した。ただし、価値理解のみでは、社会参画活動場面において状況に応じた判断や行動につなげることは難しい。そのため、価値理解と行動を媒介する視点が必要であると考えた。

第二に、価値理解を行動につなげるための「自己内基準」を形成することである。田中(2018)は、読み物教材に必ずしも依拠しない「道徳ワークショップ」を提案し、児童が獲得した道徳的な見方・考え方をを用いて、身近な問題や社会的課題について対話的に考える授業構成の有効性を示している。また、田中(2025)が提唱する「2時間道徳」においても、価値理解と対話・内省を往還させ、道徳的価値を自己の行動や在り方へ結び付けていく学習過程が重視されている。

そこで本研究では、これらの考え方を踏まえ、道徳科で扱った内容項目を児童にも理解しやすい言葉で表した「道徳の心」を用い、児童一人一人が「自分ほどのような心を大切にしたいのか」を言語化する活動を位置付けた。こうして形成された価値観を本研究では「自己内基準」と呼び、後続の社会参画活動における判断や行動の拠り所とした。

なお、「道徳の心」を記した真心カードは田中(2025)の実践を参考に作成し、道徳的価値を児童の日常的な行動と結び付けて捉える手立てとした。また、行動場面における心の葛藤を児童がより具体的に捉えられるよう、筆者が独自に考案したキャラクターを活用した(図2)。これは、迷いやためらいといった内面の揺れを「まよいん」、前向きな意思や信念を「すすむん」として視覚化することで、児童が行動の背景にある価値の意味を自ら捉え、自己の行動選択へと接続する視点を形成していった。

第三に、行動後の内省を学習過程に位置付けることである。本研究では、価値の内面化を、価値を一方的に受容することではなく、経験や感情を振り返

り、価値の意味を問い直し、意味付け直す自己内対話の過程として捉えた。具体的には、地域の大人から仕事や生き方について話を聞いたりインタビューしたりする活動の後と社会参画活動の後に、はがき新聞を活用した内省活動を行った。これにより、経験を言語化し、価値理解と結び付けながら次の行動へとつなげる学習構成とした。

以上のように、価値理解、自己内基準の形成、地域の大人との対話を含む社会参画活動及び自己内対話を往還させることで、社会との関わりが自律的活動として成立し、深化していく学習過程を構成した。

4 単元設計の視点と学習過程の構成

本研究では、児童が社会との関わりを通して学び、その経験を内省する過程を往還させる学習過程を意図的に設計した(表1)。具体的には、(1)道徳科における価値理解、(2)価値を行動の拠り所とする自己内基準の形成、(3)地域における社会参画活動、(4)はがき新聞を用いた自己内対話、(5)社会力アンケートを活用した自己探究、という学習過程を段階的に配置した。

これらの学習過程は単線的に進むものではなく、各段階で生じた気づきや内省が、その後の判断や行動選択に影響を及ぼすよう構成している。特に、自己内基準を価値理解と社会参画活動をつなぐ結節点として位置付けることで、児童が自らの判断に基づいて行動し、その結果を内省によって捉え直す自律的活動が生起・深化することを意図した。

なお、本単元の構成は、実態把握(Research)を起点とし、計画(Plan)―実践(Do)―振り返り(Check)―改善(Act)を往還するR-PDCAサイクルの考え方や整合している。社会参画活動を通して得られた経験や内省は、次の学習改善や行動選択へと生かされるものとして位置付けた。

5 実践の具体

5-1 三つのプロジェクトの位置付け

本研究では、地域に暮らす多様な人々との関わりを通じた社会参画活動として、高齢者・外国にルーツのある方・保育園児との交流からなる三つのプロジェクトを設定した。これらは、門脇(1999)が示す社会力の定義に基づき、人との関わりを軸に社会参画を経験できるよう構成したものである。単元途中に実施したウェビング「こんな町にしたいな」では、多くの児童が当初、環境整備や安全性に着目していた。本研究では、「人とのつながりがある町」という少数の視点を社会力育成の観点から重視し、学年全体の学習課題として位置付けた。その上で、三つのプロジェクトの概要と目的を示し、児童が理由をもって参加プロジェクトを自己選択する機会を設けた。プロジェクトは学年再編成のグループで実施し、担任教員は活動の進行や話し合いを支援するファシリテーターとして伴走した。

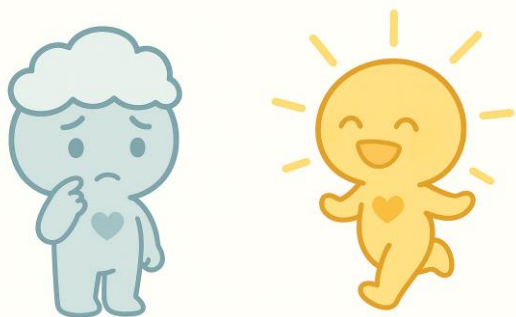


図2 考案したキャラクター

表1 単元の全体構成と学習過程

学習段階 【R-PDCA】	教科・領域/教材・資料 (学習資源)	学習のねらい	主な学習活動	時間数
導入・自己探究【R】	特別活動/評価資料(社会力アンケート：7月)	現状把握と自己課題の自覚	社会力アンケートの実施、結果を基にした自己分析(強み・伸びしろ)	1
価値理解①	道徳科/教材(東京書籍)「あきらめないを手助けしたいー義肢装具士 白井二美男」、外部人材(地域の大人の語り：働くこと・生き方)	勤労・公共の精神の理解	教材読解→価値の検討→地域の大人の語りで具体化	2
内省①(経験の受容)	総合的な学習の時間/成果物(はがき新聞)	経験の振り返りと意味付け(価値の受容・再構成)	振り返り→はがき新聞作成→交流・共有	2
価値理解②	道徳科/教材(東京書籍)「みんないっしょだよー黒柳徹子」、「うちら『ネコの手』ボランティア」	勤労・公共の精神の理解、思いやりの理解、自己内基準形成への足掛かり	教材読解→道徳ワークショップ→「道徳の心」の形成	3
課題形成【P】	総合的な学習の時間/自治体統計資料(人口構成等)・ウェビング	願いの言語化と課題設定	「こんな町にしたい」表出→地域理解→課題共有	1
計画・準備【P】	総合的な学習の時間/地域人材(助言・協力)、真心カード、計画ワークシート	自己内基準に基づく計画形成	行動基準の言語化、プロジェクト選択、役割分担・準備	6
社会参画活動【D】	総合的な学習の時間/交流対象(保育園児・高齢者・外国にルーツのある方)	自己内基準を基盤とした社会参画活動の遂行	地域の相手と関わる社会参画活動の実施	2
内省②(当事者としての振り返り)【C→A】	総合的な学習の時間/成果物(はがき新聞)	実践の内省と行動の意味付け	振り返り→はがき新聞作成→交流・共有	3
社会への発信【A】	総合・特別活動/学校行事(学習発表会)・聴衆(保護者・地域の方)	学びの社会的意味付け	発表準備→成果の発信(※準備時間数含む)	8
まとめ・自己探究【A→R】	特別活動/評価資料(社会力アンケート：7月・12月比較)	成長の自覚と次の目標設定	比較結果の共有→成長の確認→次の目標化	1

5-2 高齢者との交流プロジェクト

高齢者との交流プロジェクトは、児童が相手の立場や気持ちを考えながら行動する社会参画活動を実現することを目的として設定した。多くの児童にとって、高齢者は地域に暮らしていても日常的に接する機会が限られていた。事前学習では、地域の区民ひろば所長をゲストティーチャーに迎え、高齢者の生活や様子、実際に関わる際に大切にしてほしいことなどについてお話を伺った。その中で所長から示された「思いやり

が工夫になる」という言葉を手掛かりに、児童は「相手にとって無理がなく、安心して楽しめる関わりとは何か」について話し合いを行った。当初は、教えてもらった人気の遊びをそのまま提案する意見が多く見られたが、話し合いを重ねる中で、相手の体力や好みを踏まえて活動内容を調整したり、新たな案を出したりする発言が見られるようになった。話し合いの中では、「私たちと一緒に集まることで、気持ちを楽にしてもらいたい」「楽しんでもらいたい」「孤独を防ぎたい」

は「何かを増やす」といった環境整備や、「安全性を高める」といった安心して生活できる条件づくりに関する認識が中心であったと捉えられる。これに対し単元終末では、活動前に見られた視点に加えて、「人との関わり」や「多様な人が安心して過ごせる町」といった視点がより明確に示され、児童の地域（町）理解が、環境整備や安全性の向上を中心とする視点に加え、人との関わりを含む視点へと広がっていることが確認された。これらの変化は、児童の地域理解が環境整備や安全性を中心とする対象中心的視点から、人との関わりを基盤とする関係性中心的視点へ構造的に再編されたことを示している。

6-3 社会参画活動後のはがき新聞の分析

道徳科で形成された自己内基準に基づく社会参画活動後に作成されたはがき新聞を対象とし、分析を行った（Jaccard 係数 0.2、最小出現数 5 回、品詞による語の取捨選択は KH Coder の既定設定に基づく）（図 5）。一段目ではプロジェクト参加のきっかけ、二段目では準備や当日の様子、三段目では活動を通して考えたこと・感じたこと・今後に向けて等を書くよう方向性を示した。本研究は自律的活動を取り入れた単元構成をもとに社会力の育成を目的としていることから、児童の意味付けや内省が集約される三段目の記述を対象を絞り、分析を行った。

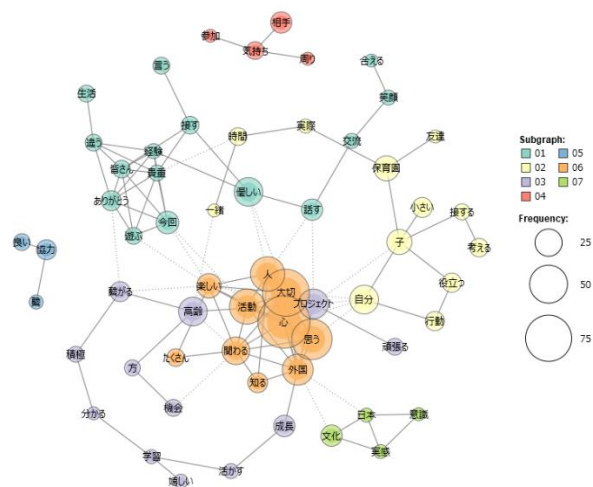


図5 社会参画活動後のはがき新聞（三段目）の共起ネットワーク図

その結果、相対的に出現頻度の高い語（Frequency75以上）として「心」「大切」が抽出された。「心」に関する記述には、【僕は、尊ぶ心を大切に、高齢者の意見を聞いたりして、尊重してプロジェクトに取り組めた】【協力すれば、自分のやる事がどんどん進むし、僕も自分の塗り絵が描けて、協力する心をすごく大事だと実感しました】などが確認された。また、「大切」に関しては、【自分と他の人との関わりを深められる大切な機会だった】【これから相手の気持ちを大切にしたい】

などの記述が見られた。これらより、児童は道徳科で形成された自己内基準を踏まえつつ活動経験を振り返り、他者との関わりを契機として経験を価値的に意味付けていることがうかがえる。

また、「考える」「行動」「成長」等の語もネットワーク内に位置付いていた。これらは出現頻度としては高くないものの、価値理解が自己の在り方や今後の行動へと接続されていることを示す語として注目される。すなわち、児童の記述は価値語の理解にとどまらず、それを自己の判断や行動の方向性へと結び付けようとする内省過程を含んでいることが示唆される。

「考える」に関する記述には、【相手のことを考えて接すると、お互いに良い気持ちになる】【自分中心で考えるのではなく、小さい子中心で考えることを心がけたいと思った】等が見られた。「行動」に関する記述には、【やっぱり自分から何か行動してみるといいことを改めて実感できました】【周りの人の気持ちを大切に行動できるようになりたいです】等が見られた。

以上より、はがき新聞三段目では「心」「大切」などの価値に関わる語が高頻度で抽出され、活動経験を価値に照らして意味付け直す記述が確認された。また、「考える」「行動」等の語も見られ、活動を振り返りながら今後の関わり方や行動へとつなげようとする志向が表れていた。これらの記述は、道徳科で形成された自己内基準を基盤とする社会参画活動を通して、その基準が実践の中で再構成され、今後の判断や行動の方向性へと統合されつつある内省過程の表れであると解釈できる。

7 考察

第6章で示した質的分析結果（6-1 仕事観・生き方観、6-2 地域理解、6-3 社会参画活動後の内省）を統合すると、本研究における学習過程は、児童の仕事観及び地域観の認識枠組みを変容させる構造として整理できる。図6は、教師の関わりを媒介として、児童の仕事観及び地域観が拡張・重層化していく過程を示した概念図であり、「+」は認識の置き換えではなく、意味の付加・深化を表している。とりわけ、6-1で示した地域の大人の語りやインタビュー後の記述には、仕事を生活のための営みとしてのみ捉えるのではなく、他者への貢献や自己の成長と結び付けて捉え直す自己理解の深化が見られた。この段階での変容は、社会を「自分とは無関係な対象」としてではなく、将来関わっていく場として捉え直す契機となっており、後続の社会参画活動や内省を内側から支える基盤として機能していたと考えられる。

本研究の目的は、地域と関わる社会参画活動を通して、児童の社会力を育むことにあった。分析結果を踏まえると、本研究の意義は主として次の三点に整理できる。

第一に、6-2の分析結果より、児童の地域理解が、

町を「整える対象」(環境整備・安全性の向上)として捉える見方から、さまざまな人が関わり合って生活する「社会」として捉える見方へと広がった点である。また、言語や文化の違いをもつ人への配慮や、誰にとっても理解しやすく過ごしやすい工夫を考える記述も見られ、「多様な他者と共に暮らす町」という視点が生まれつつある点に、本研究の意義がある。

第二に、6-3の分析結果より、活動経験が「楽しかった」「達成できた」といった表面的な感想に留まらず、経験の内容や意味が道徳的価値に照らして捉え直されていた点である。はがき新聞三段目では思いやりや尊重に関わる価値語が多く用いられ、児童が他者との関係の中で自らの判断や行動を捉え直している様子がうかがえた。これは、道徳科での価値理解が社会参画活動の経験と結びつくことで、児童自身の判断の基準(自己内基準)として働き始めつつあることを示唆している。

第三に、6-3の分析結果より、児童が活動経験を踏まえ、今後の関わり方や行動を構想し始めた点である。内省の中には考え方を修正したり、行動を起こそうとしたりする記述が見られ、自分自身の在り方を更新しようとする姿が読み取れた。地域の一員として「自

分にもできることがある」と捉え始めた点に、人間関係力・社会参画力の育成としての成果がうかがえる。

社会力は短期間で身につく力ではなく、人とのつながりと経験の積み重ねを通して育ち続ける力である。今後は、本実践を単発の取組にとどめることなく、学校全体として地域の特色を生かした活動を段階的に積み上げていく必要がある。あわせて、教師が地域と児童をつなぐ構想力を高め、児童の試行錯誤を価値ある学びとして捉えながら、対話を通して内省を促す伴走者として、社会力(自己成長力・人間関係力・社会参画力)の育成を支えていくことが重要である。

8 引用・参考文献

- ・今宮信吾・蛇谷みさ・彦田泰輔(編), 田中博之・森山卓郎(監修)(2024)『「書けない」から「あっ書けた!」へー子どもが変わる はがき新聞のすすめ(小・中学校の実践)』ミズノ兎ブックス
- ・門脇厚司(1999)『子どもの社会力』岩波書店
- ・門脇厚司(編)(2003)『学校の社会力ーチカラのある子どもの育て方ー』朝日新聞社
- ・門脇厚司(2006)「社会力の構成要素と学力との関連性に関する試論」『筑波学院大学紀要』第1集, pp. 15-27
- ・門脇厚司(2010)『社会力を育てるー新しい「学び」の構想ー』岩波書店
- ・田中博之(2017)『改訂版 カリキュラム編成論ー子どもの総合学力を育てる学校づくりー』放送大学教育振興会
- ・田中博之・梅澤泉・彦田泰輔(2018)『道徳ツールとアクティビティでできる「考え、議論する」道徳ワークショップ』明治図書出版
- ・田中博之(2023)『子どもの自己成長力を育てる「自分づくり」を支える授業実践』金子書房
- ・田中博之(2025)『2時間単元で構成する道徳科授業の理論と実践』学文社
- ・中西啓喜(2021)「KH コーダーを用いたテキストマイニングの覚書ー大学生の結婚観の分析からー」『桃山学院大学社会学論集』第55巻第2号, pp. 175-202
- ・樋口耕一(2017)「計量テキスト分析およびKH Coderの利用状況と展望」『社会学評論』68(3), pp. 334-350
- ・無藤隆・若本純子・小保方晶子(2014)『心理学の世界 基礎編5 発達心理学ー一人の生涯を展望するー』培風館, pp. 135-140(第9章「社会的認知の獲得」)
- ・文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』東洋館出版社
- ・文部科学省(2019)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科道徳編』廣済堂あかつき

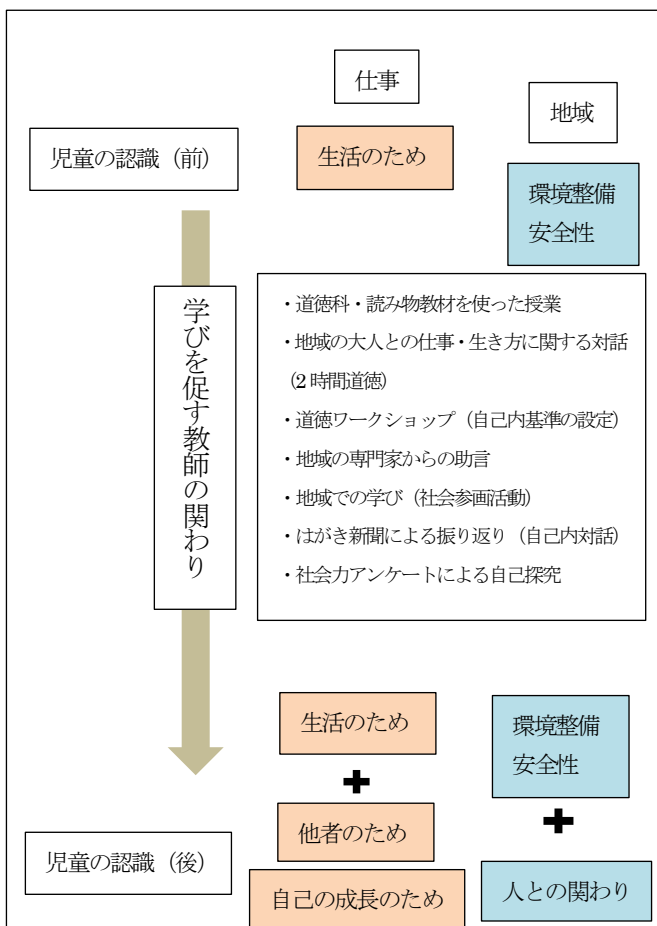


図6 学びを促す教師の関わりによる児童の認識構造の変容モデル