

琉球大学学術リポジトリ

《社会科》深い学びを実現し思考力を育成する単元
構成：
社会的な見方・考え方を働かせることを通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属中学校 公開日: 2020-08-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 仲田, 育伸, 中村, 謙太, 伊藤, 誠, 里井, 洋一, 白尾, 裕志 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/46652

《社会科》

深い学びを実現し思考力を育成する単元構成 —社会的な見方・考え方を働かせることを通して—

仲田育伸* 中村謙太* 伊藤誠* 里井洋一* ** 白尾裕志**

*琉球大学教育学部附属中学校 **琉球大学教育学部

I 主題設定の理由

1 社会的背景

現代社会はグローバル化が進展している反面、格差が拡大し、資源の争奪戦や領土問題、宗教問題などから偏狭なナショナリズムも台頭している。こうした問題を解決しながら持続可能な社会をつくるためには、誰かが答えを出してくれる事を待つのではなく、市民一人一人が考えや知識、知恵を持ち寄り主体的に答えを作り出すことが求められる⁽¹⁾。そのためには、知識をつなぎ合わせてより深く理解したり、情報を精査してそれをもとに自分の考えを持ったり、社会的事象から問題を見いだして解決策を考えたり、創造したりするような「深い学び」が、これからの社会科においても求められている。

2 これまでの研究・生徒の実態

本校は平成 27 年度までの 3 年間、知識構成型ジグソー法を基盤とした協調学習に取り組んできた⁽²⁾。社会科では発展課題を設定することで、課題に対しての自らの考えを吟味したり、再構成している場面から思考が深まっている様子が見られた。また、社会科が苦手な生徒も意欲的に対話し、自分の意見を認めてもらう様子も見られた。主体的で活発な対話が見られた反面、主に次のような課題があげられた。

- ・考える課題を、単元を通して作成し、知識構成型ジグソー法を取り込んでいく必要がある。
- ・社会的な見方・考え方を深めるためには、生徒がいかに関心を持てるかに関わってくる。生徒の思考を深めさせることを念頭に置き実践を行なう。

また、普段の社会科の授業での生徒の様子から生徒の実態を検討したところ、全学年に共通して次のような課題が見えてきた。

- ・課題について自分の考えをまとめることはできるが、それを他者に説明することが苦手な生徒がいる。
- ・他者の意見を十分に吟味せずに取り入れたり、取り入れなかったりする場面がある。
- ・自分の考えに固執し、掘り下げて考えることが不十分で、なかなか考えが深まらない生徒がいる。

これらの課題に向き合い、改善を図るためには、「深い学び」の実現が不可欠であると考えた。そこで、本校が取り組んでいる「21 世紀型思考力」を社会科では「深い学びを実現するための思考力」と捉え、それをはぐくむために社会的な見方・考え方を深めることに焦点をあてて平成 30 年度までの 3 年間研究を進めてきた。さらに、4 年次にあたる今年度は、これまでの研究成果を生かしながら、「学習苦手群のみとり」を中心にすすめていくことにした。

II 研究の目的

本研究は、社会的な見方・考え方を深めることを通して、社会科における深い学びを実現するための思考力を育成することを目的とする。

III 目指す生徒像

本研究では、思考力が育成されている姿を「深く考えることができる生徒」として捉え、「問題発見・解決の中で、社会的な見方・考え方を働かせながら、深く考えることができる生徒」を目指して研究を進めていく。具体的な生徒像を次に示す。

- ・学習課題について、多面的・多角的に考察できる生徒。
- ・学習したことを様々な立場や意見を踏まえて、選択、判断できる生徒。
- ・自分の考えを論理的に説明できる生徒。
- ・他者の主張を吟味し、自分の考えを再構成しながら

IV 研究内容

1 社会科における深い学び

深い学びについて、中央教育審議会の答申では「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう」学びが実現できているかという、授業改善の視点が説明されている⁽³⁾。

本校社会科では「課題の発見・解決に向けた主体的・対話的な深い学び(アクティブ・ラーニング)」の視点で授業実践を行なっている。生徒が課題に対して「もっと調べたい」「なぜこうなっているのか?」など、意欲や疑問を持ち続けて授業に取り組む。その中で、社会的な見方・考え方を使って、自分の考えを持ち、他者との対話や自分の考えたことを振り返る。これらの、人・事・モノから学んだことを、説得力のある形で再構成することで、課題に対してよりよい解決策を探し続けること(深く考える)ことが、深い学びにつながると考える。その学びの「深まり」の鍵となるのが、「見方・考え方」である⁽⁴⁾。

2 社会的な見方・考え方

社会的な見方・考え方とは、課題解決的な学習において、社会的な事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想したりする際の「視点や方法」である⁽⁵⁾。中学校における「社会的な見方・考え方」は、各分野の特質に応じて整理され、新学習指導要領解説では次のように示された⁽⁶⁾。

「社会的な事象の地理的な見方・考え方」

・社会的な事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で人間の営みと関連付けて

「社会的な事象の歴史的な見方・考え方」

・社会的な事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差違などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けたりして

「現代社会の見方・考え方」

・社会的な事象を政治、法、経済などに関わる多様な視点(概念や理念など)に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて働かされるもの

加藤(2017)は「社会的な見方・考え方を働かせる学習とは、(中略)社会をわかるという過程を学習活動として具体化したもの」⁽⁷⁾だとも説明している。また澤井(2017)は、見方・考え方について「子供がもともと持っている素朴な『見方・考え方』が働くように、教師が意図的に働かせることを通じて、少しずつ鍛えていく」⁽⁸⁾、「見方・考え方は、教師の意図的な問いの設定や、地図や年表等の資料提示の工夫によって児童が働かせるようになる」⁽⁹⁾、「子供同士の交流によって、多様な『見方・考え方』へと鍛えられていく」⁽¹⁰⁾などと説明している。加藤や澤井のいう見方・考え方を「働かせ」ながら、さらに澤井のいう見方・考え方が「鍛えられる」ことを、本校社会科では「社会的な見方・考え方を深める」と捉え、研究を進めていく。

3 社会的な見方・考え方と思考力の関係

本研究では子どもが授業の中で、社会的な見方・考え方をを用いて社会的な事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察し、社会に見られる課題を把握する。その課題の解決に向けて複数の立場や意見をふまえて選択・判断することなどを通して、深い学びを実現するための思考力(深く考えること)がはぐくまれていくと私たちは構想した。

4 深く考えるための手立て

研究1, 2, 3年次は、深く考えるための学習計画(単元構成の工夫)や学習過程を中心に授業実践の試行・省察を繰り返し、模索しながら研究を進めてきた。当初は、単元で学んでほしい社会的な見方・考え方を大きくつかめるようにするために単元の導入で知識構成型ジグソー法を取り入れた。さらに単元の中核となる発問を工夫し、そこから生徒同士の対話や意見交換、自分の考えを振り返る活動を実践した。その結果生徒が知識の再構成を行い、課題に対する自分なりの解決策を作り出せるような単元全体を見据えた主体的な学びを生徒は志向できるようになった。1単位時間の授業の中だけではなく、単元や題材のまとまりの中で深い学びの実現を試みようとしたところに、研究3年間の成果を確認することができる。それをふまえ、今次研究でも次の3つの柱を意識し研究を進めてきた。

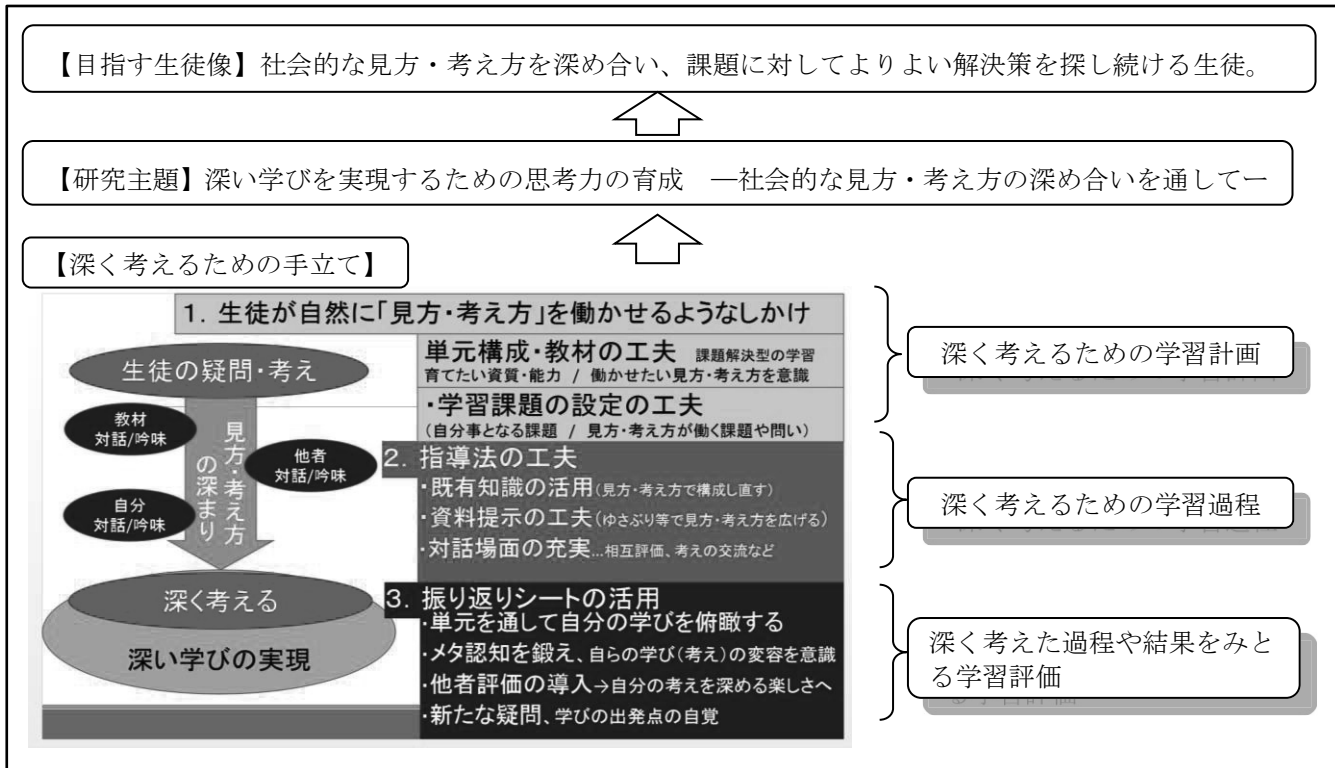


図1 研究構想図

(1) 深く考えるための学習計画 (単元構成の工夫)

単元の学習を、生徒が追究したくなるような問いからはじまり、主体的に課題を追究していくことを通して深く考えていけるような課題解決型の単元構成や教材化の工夫を試みた。生徒が単元の学習を通して自然に「社会的な見方・考え方」を働かせ、深めているような学習課題の設定の工夫を模索した。その際、前次研究の成果である知識構成型ジグソー法による協調学習を、単元学習の中で取り入れ、「社会的な見方・考え方」を深めるために効果的な単元構成についても検討した。

(2) 深く考えるための学習過程

深く考えるためには、「社会的な見方・考え方」を働かせる、個々の既有知識をつなぎ、再構成することが有効ではないかと考え、その実践を試みた。そのために、授業の中で生徒が「社会的な見方・考え方」を働かせ、深められるような資料提示の工夫を試みた。さらに、生徒同士の交流や意見交換、相互評価などの対話場面を設定することで、生徒同士の多様な見方から、「社会的な見方・考え方」を深めていくことを模索した。

(3) 深く考えた過程や結果をみとる学習評価

1枚の振り返りシートに単元の各学習場面で、生徒が考えたことや疑問に思ったこと、あるいは単元を貫く学習課題に対する考えを記述させることを通して、自分の学びを実感しながら学習を進めたり、自らの学びの変容を意識させメタ認知を鍛えたりすることで深く考えていけるよう、毎時間の学習の振り返りの場を工夫した(図2)。また本年度は一人ひとりの学びの多様性にに応じて子どもの学びを見とり、教師の指導改善に生かす評価(指導と評価の一体化)に主眼をおいて研究をすすめた。本研究の構想をまとめたものが、図1である。

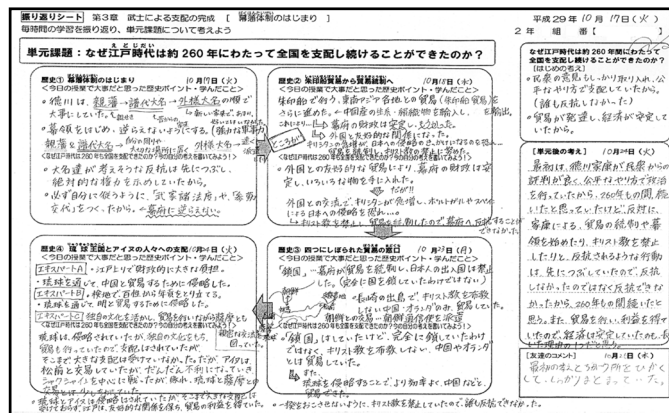


図2 振り返りシート

2 学年実践事例【歴史的分野】

(1) 主題(単元を貫く問い)

「明治政府の政策で、幸せになったのか？」

(2) 単元で育成したい資質・能力

歴史的な見方・考え方を働かせ近代日本の社会のようすについて、多面的・多角的に考察し、表現する力。

(3) 実践の概要

本単元は、「開国とその影響、富国強兵、殖産興業政策、文明開化の風潮などを基に、明治維新によって近代国家の基礎が整えられて、人々の生活が大きく変化したことを理解する」とともに「近代の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現する」(新学習指導要領)学習をねらいとしている。

本実践では「明治政府の政策で、幸せになったのか？」を単元の貫く問いにして、富国強兵や殖産興業、徴兵令、地租改正、学制などの政策を学習する中で、単元を貫く問いを多面的・多角的に追及する課題解決の学習をおこなっていった。この単元を貫く問いは、当時の世界情勢の影響で植民地にならない明治政府の政策によって、人々にどんな影響があったのか？について追及することを意味する。この課題解決の過程で、その時点に立って、考えを話し合うなど、ペアや学級内での対話の場面を意図的に設定することで、自分なりの納得解を追求していく活動を取り入れた。

そこで、本実践の目的を達成するためには三つのことを意識して本時の単元計画を作成した。(表1)
一つめは、学習した内容から単元を貫く問いについて生徒が主体的に考えることができるように学習課題を設定した。各時間の学習課題は思考を誘う問いとすることで、生徒は単元を貫く問いについてさまざまな視点から考えることができた。

二つめは、それぞれの単元どうしの関連を持たせることで深い学びに繋がるよう構成した(表2)。

「単元を貫く問い」のつながり

表2

【安土桃山時代】

①約260年も続いた徳川の平和にとって必要だったものは何か？

【江戸時代】

②なぜ江戸時代は約260年にわたって全国を支配し続けることができたのか？

③徳川の平和で人々は幸せか？武士・百姓・町人

④社会の変化で徳川の平和はどのくらい「ゆらいだ」のか？

【欧米諸国における近代化】

⑤なぜ、ペリーは日本にやってきたのか？ ←世界と関わり

【明治時代】

⑥新政府の政策で、幸せになったのか？【本時】

☆最終的に【社会科の教科目標】の育成に繋がることを期待

本時に至るまで、1つの「単元を貫く問い」で4～5時間分の学習を実施し、各単元で培った学びを次の「単元を貫く問い」を追求する手がかりとした。意図的に単元間の関連を深く持たせることで、その都度、生徒は、自分の振り返りシートを見直し、それを足掛かりに友達と互いの考えを共有し個人の考えを深め、近代の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現する力を育成することができる。

三つめは、生徒自身のメタ認知を促すために使用するA3用紙1枚にまとめられた振り返りシートを活用する。毎時間、主題に対して生徒が根拠を持って記入し、ペアや学級で発表した。さらに歴史的な見方・考え方を働かせた意見に対して、全体の場面で適宜教師側が「整理」し「評価(称賛)」する活動を積み重ねていくことを通して、社会科に対して「にがて」意識を持つ生徒の思考力も育成できらるうと考えた。

【単元計画】 主題「新政府の政策で、幸せになったのか？」4時間配当 本時第3時

表1

		学習内容	思考を誘う発問	育てたい思考力
導入	第1時	新政府による改革	江戸時代と比較して、明治維新で何が新しくなったのか？	新政府はどのような国家を目指したのか各政策に関連付けて多面的・多角的に考察する。
追究	第2時	富国強兵をめざして	富国強兵の政策は、人々にどんな影響を得たのか？	富国強兵の政策が社会に与えた影響について多面的・多角的に考察する。
	第3時 本時	人々からみた富国強兵と文明開化	富国強兵・文明開化で、「幸せ」になったのか？	富国強兵・文明開化を人々の生活に関連付けて多面的・多角的に考察する。
まとめ	第4時	友達からのコメントをもらったり、質問するなどの意見交換を通して、自分なりの考えをまとめる。	新政府の政策で、幸せになったのか？	これまでの学習から新政府の政策による人々への影響について、多面的・多角的に考察する。

(4) 実践の考察

① 生徒の変容のみとり

ア. 多くの生徒に量・質的な変容

実践の結果、多くの生徒に記述内容に量・質的な変容が見られた(表3)。

(表3) 生徒のすがた

<p>【単元前】「徳川の平和で人々は幸せか？」表2の③より</p> <p>ア 多分武士だけは幸せだと思う。 イ 武士だけが幸せ。士だけが帯刀を許されたし、米の支給もあったから。 ウ 武士百姓町人それぞれ幸せかな？わからない。</p>
<p>【単元後の考え】一部抜粋</p> <p>エ 幕府などが主導して新田開発に取り組んだことや農業技術が発達したことで、収穫が安定し百姓の収入も安定したのではないかと考えられるため、幸せともいえると思う。 オ 交通網の発達で全国の流通が確保されたため、町人の中には成功したのも現れた。上方中心の元禄文化を支えたのも町人だし、娯楽を楽しむ余裕があるといえるから、武士に比べて町人は幸せだったと思う。 カ 武士・百姓・町人を比べると百姓・町人が幸せだと思う。毎回決まった石高(俸禄)を得ていて良かったが、時代が貨幣主流になっていったので、(両替商や借金をする大名の記述)困ったのではないかと。一方で、身分の差はあったが、しだいに身分を越えて有能な人の力が発揮できる世界に近づいたと思った。</p>

表3で取り上げた生徒の変容の一例は、その他の単元でも、そして多くの生徒の記述にみられた。

これは、これまでの4年間の研究で、単元を貫く問いの設定に関して、教科書を見れば書いてしまうものになっては、学習に対して生徒の主体性を生み出しづらい事実を見出してきた研究成果を基に、教科書のコピー&ペーストにならないよう単元を貫く問いの工夫をしてきた成果といえる。生徒自身が、重要語句を使わざるを得ない単元を貫く問いの開発を今後も継続していく必要がある。

さらに、毎時間振り返りシートを活用し生徒自身の学びをつないできたことで、多くの生徒が、より深く考え「社会的な見方・考え方」を働かせ個々の既有知識をつなぎ再構成することができたと考えられる。

イ. 学習苦手群(生徒A)の変容

ほとんどの生徒に量的・質的な変容は見られた。しかし一方で、記述内容の質的な変容をみとることが難しかった生徒もいた。ここではその中で、学習苦手群の中に属する生徒Aを取り上げて、そのみとりから考察したい。なお、表2の「単元を貫く問いのつながり」の全体の流れを大単元と捉え以下に示

した(表4)。

(表4) 生徒Aのすがた

<p>【大単元前半では】</p> <p>ア 先生にいわれたから、なんとなく振り返りシートに記入するが、何が大事か自分ではわからない。 イ 意見交換の場面で、一応伝え合うことをするが他者の意見を受け入れることはない。 ウ 発表をすることもあるが、他者の発表に対して、あまり関心を持たない。 エ ワークシートにまとめる文章は、語句間の関連を考えず、飛躍したものになっている。</p>
<p>【大単元後半では】</p> <p>オ キーになる箇所の色を付けて線を引き、それぞれを関連付けようとしている。 カ 意見交換場面で、他者の意見を聞こうとする。 キ これまで学習した単元での学びを生かそうとしている。</p>

大単元前半は、自分なりの意見は持っているが、他者との意見の交流を望んでいる姿は見られない。そのため、思考が自分の中だけで完結していると予想される。それに対して、大単元後半は、意見交換場面で他者の意見に耳を傾けようとする様子が見られるようになったことがわかる。これにより、それまで自分の中だけで完結していた思考は、広がりをもちより豊かなものになったものと推察される。

この変容を振り返りシートと本人へのインタビューを中心に考えてみたい。

② 生徒の振り返りシートの変容(以下、原文ママ)

表5 単元を貫く問いに対する生徒の記述

<p>【単元を貫く問い】全4時間【表2①より】</p> <p>約260年も続いた徳川の平和にとって、必要だったものは何か？</p> <p>【生徒Aの記述】</p> <p>①最初の刀狩令が効いているんだと思います。それは、刀を禁止して、けんかをしても話し合いで決める。それでもきかない場合は、脅して決めてもらうことができるから。 ②自分が思う平和にとって必要なことは、やはり厳しい制度だと思います。</p>

表6 単元を貫く問いに対する生徒の記述

<p>【単元を貫く問い】全5時間【表2②より】</p> <p>なぜ江戸時代は約260年にわたって全国を支配し続けることができたのか？</p> <p>【生徒Aの記述】</p> <p>(中略)やはり、ちょっとした法律みたいのをつくったり(中略)政治が1つ1つ武士、百姓、町人の行動を厳しく決めてそれを実行させたことが大きいかなあとと思います。それをしっかり聞いて、それが260年も続いた平和につながっていると思います。</p>

表7 単元を貫く問いに対する生徒の記述

<p>【単元を貫く問い】全4時間【表2③より】</p> <p>徳川の平和で人々は幸せか？ ~武士・百姓・町人~</p>
--

【生徒Aの記述】

(中略)最初は、武士が幸せかなと思ったけれど、後から見て、全く予想と違っていました。

表8 単元を貫く問いに対する生徒の記述

【単元を貫く問い】全4時間【表2④より】

「社会の変化」で「徳川の平和」は、どのぐらいゆらいたのか？

【生徒A記述】

- ①武士が中心の社会なのに、勝手に上方の町人の私塾や百姓の寺子屋などの教育がさかんになったことは、幕府にとってダメージが大きいと思う。
- ②松平定信が、質素儉約(ぜいたくをしないうこと)をかかげたのに、それを破って町人などは、歌舞伎で遊んでいたから。

表9 単元を貫く問いに対する生徒の記述

【単元を貫く問い】全4時間【表2⑥より】

新政府の政策で、幸せになったのか？【本時】

【生徒Aの記述】

- ①(中略)身分もかわって、そんでこの人たちは、ふつうの平民になり、仕事も結婚も住居も自由になって、人々の思いどおりになっていたので幸せだと思う。(中略)だけど、江戸時代まで差別をされていた人々は平民になったが、それは続いたとあるので、その人たちからしたら、あまり幸せではなかったと思う。
- ②幸せかどうかは半々だと思う。新政府は、学校を作ったり、税を作ったり、欧米諸国から侵略されないように文明開化をすすめたりしたけど、まだ慣れない人や山に暮らしている人、その生活スタイルに追いつかない人もいっぱいいるので半々だと思う。
- ③(中略)新政府が富国強兵政策を出して、人々が絶対に働けるように、普通の平民にはしたけれど、差別をくらった人々や、元武士の士族の人たちは給料も仕事も無くなり不幸せになったかなと思います。

③生徒Aの振り返りシートからの考察

ア. 歴史的事象の多角的な視点の獲得

生徒Aにとって、表5での記述から幕府など権力側に立つものから人々への圧力、または問題を起こす人への圧力こそが、平和をつくるために必要なことだと考え、平和(秩序のあること)は、他律的に実現するものと考えていると伺える。

表8でも、江戸時代は、武士が中心の社会という認識は持っているが、それと同時に「町人や百姓ではなく、武士だけが教育を受けることができる。」といった武士中心・支配者中心の一面的な認識が読み取れる。授業で得られた知識と自分の推論を織り交ぜた考えが、友達と共有する中で論理的に修正されなかったと考えられる。それは、前時の既習事項であった松平定信を活用する姿勢は見られたが、「勝手に」にみられる推論と教科書の記述からわかる事実が文章の中に混在していることから伺える。

しかし、授業後のインタビューで「武士は、百姓や町人が学び始めたことで、知恵を付け、自分たちより上になりそうで嫌だったと思う。」「江戸時代後半に百姓や町人が学んだことで力をつけていき幸せになっていったと思う。」「町人と百姓は自分でできる幸せがある。」と発言しており、「勝手」と表現した中にも、「学びは人権を獲得する手段」と考える一面が内包されていた。

さらに最後の表9の生徒Aの記述では、明治政府の身分に関する政策から、平民とよばれた人々が、自由に仕事を選び、結婚し居住を選択できるようになったことを評価しており、記述内容にこれまでにない変化が見られた。表5や表6では、権力側からの圧力で作り出す他律的な平和への生徒Aの評価であったが、ここでは、一般の人々が自律的に「自由」を手にしたことへの評価に変容している。確かに生徒Aの「平和」の定義が不確かな部分は拭い去ることはできていないが、授業後のインタビューでは「平民は何か権利みたいなものを手に入れることができた。」と発言していることから、「自由」「権利」など近代的価値への気づきが伺える。そして、これまで権力者側の視点だけしかみられなかったが、「新政府」「士族」「平民」「江戸時代から差別されていた人々」「まだ慣れていない人々」「山に暮らしている人々」(文明開化の中心であった横浜からは遠いといった地理的な視点)「生活スタイルに追いつかない人」(個々の違い)など数多くの多面的な視点から述べられている。さらに、「欧米諸国」についても触れていて、当時の世界状況との関わりの中でも新政府の政策を捉えようとしていることから、大単元の中で、生徒Aの記述内容に大きな質的变化を見取ることができた。

イ. 友達との対話を通じた変容

表7で『町人が自分たちでモノづくりをはじめたから、幸せになったのではないか?』という考えは、とてもいいと思いました!』と単元の途中で、友達からコメントを貰っている。その後のインタビューで、『うれしい。友達の言っていることも聞いてみる気になった。』と発言し、記述でも「全く予想と違って」と素直に書いている。認められたこの経験が、他者を認め、友達の意見から学ぼうとする意欲を生み出したと考えられる。

表8で友達から生徒Aに対して「色ペンを使って
るから見やすいし（自分とは）意見が違うけど、納
得できたものもありました。」とコメントがあった。
それは、自分がわからないことを素直に表明しつつ、
分かったことにはお互いが認め合う中でよりよい学
びに繋げようとする生徒同士の関係性が生まれてき
たと考えられる。自分が大切だと思った部分を色付
けする工夫をし、自分の意見だけでなく、友達の意
見に耳を傾けようとする中で、歴史的な事象を自分事
として捉え、単元を貫く問いに対して「振り返りシ
ート」の裏の面まで自分の意見を書くなど、これま
でとは違う生徒Aに学ぼうとする意欲に向上がみら
れた。

ウ. 教師のファシリテーターとしての役割の必要性

生徒Aを観察していく中で、生徒Aが歴史的な見
方・考え方を働かせ、深い学びをするためには、教
師側の役割の大きいと痛感した。それは、生徒Aが
重要語句を使わざるを得ない単元を貫く問いに対
して主体的に構成しようとする中で得た「江戸時代は
武士中心の社会」や「教育が盛んになった」等の「気
付き」や歴史的な見方・考え方を働かせた場面を積
極的に評価し、生徒の意欲を削ぐことなく、「推察」
と「事実」を明確に区別しながら修正し、全体の学
びを構築していく学習を積み重ねていくことで、生
徒Bは、もっと深い学びに繋がったのではないかと
考える。

(5) 実践のまとめ

①深く考えるための学習計画（単元構成の工夫）

「幸せか？」など全員が参加できる「単元を貫く
問い」を設定する。メタ認知を促すためのA3用紙
1枚にまとめられた振り返りシートを活用し、単元
前、毎授業後、そして単元後の考えを記入していく
活動は生徒の思考力を育成する上で有効であった。

さらに、「単元を貫く問い」どうしの繋がりを持た
せたことで、各単元でぶつ切りになることなく継続
して、生徒自身で「単元を貫く問い」に向き合い自
分ながらの納得解を見出そうとしてきたことで、生
徒Aの大単元の前半と後半では記述に質・量ともに
変容がみられた。ただ、教師側が働かせて欲しい歴
史的な見方・考え方の捉えがあいまいだと生徒の見
方・考え方に対する評価ができず、思考力の育成に

つながらない場面もあった。

②深く考えるための学習過程

適宜ペア学習や友達からのコメントをもらう中で、
自分の考えを他者から認めてもらう経験や学級内
での対話の場面で教師側の声かけで、働かせてほしい
歴史的な見方・考え方を評価し共有することが一応
はできた。しかし、その記述や友達どうし意見交換
をする状況は十分満足できるものではない。コメン
トでは「何を納得して何が納得できないのか」が明
記されていないことが多く具体性に欠いていること
やコメントする側からすれば、具体的に指摘しても
「受け入れないかもしれない。」もしくは「傷つく」
と考えて言わないのか。言えないのか。お互いに考
えを出し合う中で、本来は、より豊かな学びに繋
がる経験をすることができる場面が多くあった。

そして、今回の生徒Aのように「友達とうまく交
流できない」また「認められた経験が少ないが故に
他者の意見を認めることができない」等、さまざま
な要因をもつ学習苦手群の生徒が、自分の学びの「自
覚」を深めていくためには、どのような手立てが有
効なのかを今後も検証していきたい。

今回の検証過程で学習上位群の生徒へのインタ
ビューを行った。『他者と学び合う場面で、他者の意
見から気付かされた経験はあるか？』の質問に対して
『よくある。納得したら自分の意見に取り入れる。』
と答えた。また、『納得できない意見や意味が理解で
きない意見にどう向き合うか？』に対しては『そう
思った根拠を聞きたい。自分が面白いと思ったら、
（その意見を）取り入れるかも。』と答えた。インタ
ビューを行ったこの学習上位群の生徒には、「学びは、
自分の中だけでは完結しない。学び合うことを通し
てより豊かになる。」といった、目指すべきしなやか
な学習観をみることができた。学習苦手群の生徒に、
このような学習観が芽生えるよう、一貫性のある指
導で、生徒が主体性を持ち豊かな思考力をはぐくむ
ためにより良い授業をつくることを目指していき
たい。

3 3学年実践事例【公民的分野】

(1) 主題

『自治』とは何か？」暮らしを支える地方自治

(2) 単元で育成したい資質・能力

公民的な見方・考え方を働かせて、「『自治』とは何か」を考えることを通して「住民参加」について多面的・多角的に考察する力

(3) 実践の概要

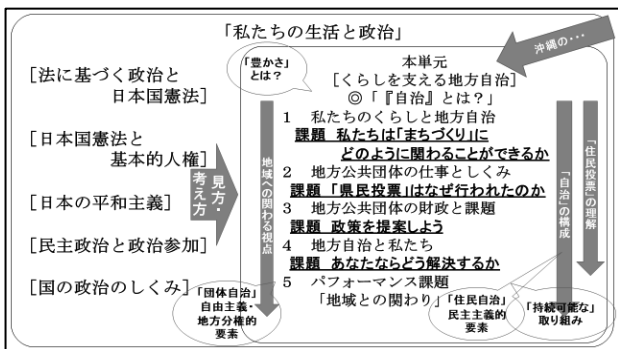
本単元は「住民自治を基本とする地方自治の考え方について理解できるようにする」とともに「政治に対する関心を高め、主権者であるという自覚を深め、主体的に政治に参加すること」について、多面的・多角的に考察し、表現する」(新学習指導要領)ことをねらいとしている。

そこで本単元では、単元全体の課題を「『自治』とは何か?」と設定し、課題を追究し解決していく活動を取り入れる。課題追究の過程で、生徒たちが「公民的な見方・考え方」を働かせるような工夫(毎時間の発問や問い、教材の工夫など)をおこなう。

また、本時では「住民投票」を取り上げる。「生徒たちが設定(イメージ)する地域」について、「地方自治に住民(生徒)が参加するために、どのような(権利や)手段があるのだろうか」という生徒の疑問をもとに学習課題を設定し、「住民投票の例をもとに、主体的に政治に参加すること」について、多面的・多角的に考察できるようにした。

さらに、単元を通して1枚のワークシートに自分の考えをまとめる振り返り(ポートフォリオ)の時間を設定した。このことによって、単元の課題「『自治』とは何か?」に対する自分の考えを意識的に振り返ること(自覚)につながり、生徒たちが毎時間ごとの自らの学びをつなぎ合わせ、自分なりの『自治』を構成した。

図①「くらしを支える地方自治」の授業構造(単元計画)



(4) 実践の考察

①生徒の行動の変容

生徒が単元を通して、どのように変容したのかを、ある生徒(以下、生徒B)の観察をもとに、明らかにしておきたい。

<p>①教科書のどこに線を引いて良いのか分からず、隣の人が引いている同じ所に線を引いている</p> <p>②自分で考えてワークシートに書いたものを、全体の前で発表した人の考えに書き直している</p> <p>③全体の場面では、下を向いている</p> <p>④ワークシートの「初めの考え」が書けない</p> <p>⑤グループの話し合いの中で発言できない</p>
↓
<p>①疑問に思ったことをすぐに電子辞書を使って調べ、その内容をグループの人と共有している</p> <p>②(新聞記事を使った授業)重要だと思う箇所にしっかり線を引いている</p> <p>③話し合いの中で自分が主張した内容を書いている</p> <p>④質問された内容に対して、自分が持っている意見を述べる</p>

初めは、自分の意見に「自信」が持てない状態、もしくは、意見を「持っていない」や「分からない」ことに対して、引け目を感じていると思われる。

しかし、後の方では自分の意見に対して、ある程度の「自信」がある状態に変容していると考えられる。また、「すぐに電子辞書を使って」というところから「学びの有用感」が増していることが分かる。

なぜ、授業が進むにつれて、このように変容したのだろうか。検証していく。

②生徒の記述・発言から読み解く

先述の「変容」に関して、「2 地方公共団体の仕事としくみ」の授業において(学習課題「『県民投票』はなぜ行われたのか」)における生徒の記述や発言をもとに検証していく。

<p>「県民投票」はなぜ行われたか?〈授業を通して〉</p> <p>県民の多くが「反対」をしたが、国が対応しないといけないという義務はないため、国の決定は、変わらなかった。</p> <p>県民投票は生活や県を守るためだったり、他の県にも今の沖縄の問題を知らずためだと思う。</p> <p>宜野湾や辺野古の人たちのためだと思う。この2つの場所以外の人達はなんの被害も受けていないので、どうでもいいとか、どっちでもいいと考える人が多いと思う。それに対して宜野湾の人々は音がうるさいや部品落下の被害があるので、反対したい人がほとんどだと思う。</p>
--

県民投票の意義を多面的に捉え、記述している。それを生徒Bが価値づけ、一貫している意見だと考えられる。後のインタビューでは、「県民投票を行った人の意思は示されたが『投票していない人』の意思は反映されないのでは」という視点で県民投票を捉えていたと生徒Bは言っている。本単元内の別の時間にも同様の記述が以下のように見られる。

○県で投票を義務にすればいいと思う。選択肢を増やすという考えもあったけど、選択肢を増やせばあやふやな意見が出てきて、県民の意見が反映されなくなったりするから、県民全員に投票させて県民の意見を反映させたほうがいいと思う。

⇒「県民の意見」というところから、この県民投票の意義(明確な意思を示す)を理解した記述だと捉えられる。
⇒「県民全員」という記述から、県民投票において「すべての県民が投票を行うこと」に価値付けをしている。

このような記述(考え)を基準として、自分自身やグループでの対話に生かしている。先述した生徒Bが「自信を持っている」のは、この軸となる意見(「県民投票の意義」)を持っているからではないだろうか。

さらに、これをもとに生徒同士の対話を見ていく。

〈対話の一部〉

「県民投票はなぜ行われたのか？」という問いに対して

(生徒B「意志を聞くことじゃん？」

←うなずいていた(周り)

※日頃から積極的に発言する方ではない

(他の生徒C「県民投票したのになんもなってない」

(他の生徒D「意味ない！」

(生徒B「苦笑」)

この場面で「苦笑」したのは、県民投票の意義を捉えているが、その主張をグループのメンバーに意見することはできなかったためであると考えられる。

後のインタビューでは、生徒Dは「県民投票の結果が国に対して影響力を持たなかったことに対して『意味ない』』と言ったが、生徒Bは「県民投票に投票していない人がいることは「県全体の意見」ではない」という文脈において「意味ない」と考えたようである。

また、生徒Bはこの授業(単元)を通して、「県民投票をしなかった人は、どのような考えを持っているのか」という疑問を持った。これはさらに、本人の中で概念化され、「投票をする」という行為から「どんなことを考えて」という当事者の思考について、事象の関係性の中から考えるようになった。日常の中でも、例えば発展途上国への支援に対して、「どんなことができるのか(行われているのか)」「(関係性)について、興味を持ち、調べたりするようになった」という。

③「生徒の学び」のみとりから～どのような授業を行えば良いのか(授業者の学び)～

このように「生徒が自分なりに論理を構築し、自ら価値づけを行い、それを軸として、単元を通して授業を見ることが出来る」ことを授業者が支援するためには、どのような心構えが必要なのであろうか。生徒の授業のようすや記述のみとりを通して、3つの視点で捉えてみた。

1. 生徒が授業において価値を感じることができる状態
 - 答えは一つではなく、様々であり、それぞれがそれを共有することで、より豊かになることを実感できる。
 - 知らなくても「聞く」ことで、自分が知ることができる。それを認められる雰囲気
 - 「分からないこと」を「分からない」と言え、それを知ることが大切であるという状況
 - 関係性の中で、自分の意見を構成する
 - 質問して(聞いて)もらえる
 - 自分が知った(ている)ことを生かし、それを思考することで、構成される
2. 授業者の実践(デザイン)において
 - 「知っている」・「知らない」で終わらない授業
 - 生徒自身が他の生徒に「聞く」ことによって「分かる」授業(関係性の中で、自分の意見を構成する)
 - 単元ごとのつながりが意識された授業
 - 生徒が獲得した知識を生かし、それを持って思考することで、文脈が構成される授業
3. 日々の授業での意識や見とり
 - 授業者が上記のことを意識し、それが徐々に生徒に浸透することによって授業が活発になっていく
 - 生徒がどの部分に「価値」を見い出しているのか

このような状況がつくられれば、生徒が主体的にさらに対話的に授業の中で、活動することができるのではないだろうか。生徒がどこに「価値」を見出すかを「想定」し「見とる」ことが必要である。

(5) 今後の実践

今回は、「単元を通して」単元の終盤には、「知識構成型ジグソー法」の授業を行った。そのような中で「生徒が自分なりに価値を見いだしている」こと、つまり「どの部分をどのように価値づけているのか」について、「想定」・実践し、「見取る」ことが重要であることを学んだ。

さらに、知識構成型ジグソー法で言えば、クロストークにおいて、この価値を明らかにすること(「整理」)、そしてそれを「評価」することが、当該生徒だけでなく、教室の生徒全員にとって、より良い学びにつながる可能性を持っているのではないだろうかと考える。

VI 成果と課題（今後の展望）

1 成果

- ・振り返りシートやワークシートの工夫（自分の考えを割合等にする事で、自分の考えを表しやすくなる。自分で意志決定する場面を多く設定する。）など、生徒が思考しやすい環境をつくり、だれでも授業に参加し、ペア・グループ学習を行うことで、社会的な見方・考え方を働かせ、自分の学習がさらに深い学びへつながっている様子が授業での発言や振り返りシートでみる事ができた。
- ・「学習苦手群」のみとりを行うことによって、関係性の中で「変容」が見られない生徒や自分の意見に「自信」が持てず、上手く表現できない生徒に注目することができた。その生徒たちは、授業者の手立てにより「変容」がみられたこと、つまり「手立ての有効性」を確認することができた。さらに、みとりの分析を進める中で、授業者側の視点としての手立て（実践）の明確化を行うことができた。
- ・生徒の発言や記述を「整理」「評価」することによって、生徒の「自覚」や「学びの深化」を促すことができることを認識した。

2 課題と今後の展望

- ・生徒に授業を通して、何を期待するのか「想定」を行い、それを「見取り」次の実践に生かすことをさらに進める必要がある。
- ・生徒の発言や記述の「整理」と「評価」をどのような視点で行うのか、「想定」を行い、実践を重ねていく必要がある。
- ・学習苦手群の学習観をより良いものに変えるために実践を積み重ねていく必要がある。
- ・検証していく中で、学習苦手群に育てほしい「自分の学びがより豊かになる考え方」(Ryufu's thinking)の姿が、学習上位群によくみられた。多くの学習上位群は、学び合いの際、対話の相手が学習苦手群の生徒かどうか関係なく、何かしらの学びを得ようとしている。学習苦手群の生徒の「考え」を、教師がファシリテーターとして全体の学びに繋げ、より豊かな学びにする必要がある。
- ・『生徒はいかに「自覚」するのか』という意識を持ちながら、研究・実践を進めていくこと、それ

が生徒の「深い学び」につながっていくのではないだろうか。

引用文献・参考文献

- (1) 国立教育政策研究所『資質・能力 理論編』東洋館出版社、2016年、p.12
- (2) 琉球大学教育学部附属中学校「研究紀要」第28集 2015年
- (3) 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）」平成28年12月21日
- (4) 澤井陽介、加藤寿朗『見方・考え方[社会科編]』東洋館出版社、2017年、p.18
- (5) 「社会的な見方や考え方と思考力、判断力、表現力等」イメージ 平成28年4月27日 教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ資料7
- (6) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 社会編」、平成29年6月
- (7) 前掲(4) p.41
- (8) 澤井陽介『授業の見方「主体的・対話的で深い学びの」授業改善』東洋館出版社、2017年、p.46
- (9) 前掲(4) p.26
- (10) 前掲(4) p.27
- (11) 新教育課程実践研究会『よくわかる中教審「学習指導要領」答申のポイント』教育開発研究所、2017年
- (12) 高木展郎『「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは』東洋館出版社、2016年
- (13) 三宅なほみ、東京大学 CoREF、河合塾編『協調学習とは』北大路書房、2016年
- (14) 石井英真『今求められる学力と学びとは』日本標準、2015年
- (15) 安里進・里井洋一「沖縄県史 図説編 前近代」沖縄県教育庁文化財課資料編集班、2019年