

I はじめに

1 前次研究を振り返って

これまで、どうすれば生徒が主体的に課題解決に向かうのか、その際に生徒がどのような方略を選択し、学習を進める中で自らの学びをどのように捉えているのかを、教師と生徒の両方の視点から把握する取組を行ってきた。その中で明らかになったことは、いかに日々の授業において、不確かな視点で課題解決に向かっていったのかということである。そのため、教師が課題解決に向かう生徒に対して、働かせるべき見方・考え方を吟味し、必要に応じて課題解



決の方向性などを修正するよう働きかけることによって、生徒自身も自らの学習を調整し課題解決に向かう姿が見られるようになった。このような取組は生徒自身の力を高めるだけでなく、教師による支援の方法が妥当であるかどうかを検証する機会となった。

また、生徒が課題解決に向けて行う学習活動や思考の過程を予め想定して授業に臨むことは、日々の授業づくりにおいて教師が自然に行っていることである。事前の想定とのギャップを教師が認識することによって、単元や本時で設定している目標、そして働かせるべき見方・考え方を適切に定めているかどうかということについて、改めて丁寧に見直すことにつながった。こうして、社会科を通して生徒の資質・能力を3年間でどのように育んでいくかという、カリキュラム・マネジメントの視点に立って授業を眺めることができたことも前次研究の成果と言える。

2 社会科で目指す、『『自他』を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒』の姿

社会科はかねてより、いわゆる知識詰め込み型の授業に対する批判が多く見られてきた。このような状況への反省から、本校においても生徒がより主体的に学ぶために、活動的な学びの姿、協働学習の場面等、工夫して取り組んできた。生徒の様子を見ると、学習課題について自ら予想を立て、必要な情報を調べたり、調べたことをまとめたりすることを通して得た知識を、仲間と交流して深めるというサイクルを、自然と行えるようになっていし、そのような学びに手ごたえを感じている様子も多く見られた。

しかし、昨年末に授業で行ったアンケートの中で、ある生徒がこのような授業に手ごたえを感じる一方、時には“塾のように教える”授業もあるとよいと答えていた。アンケートに答えた生徒は、比較的授業の中で積極的に調べたり、発表を積極的行ったりする生徒である。これが意味することを考えた時に、「わかる」ということの捉え方の問題が生じていると言えると考えた。やはり授業の構成自体が“知識”に立脚しており、生徒にとっても、教科書に出てくる語句や文章を理解することが「わかる」ことであり、社会の一員としてどのような意見を持つことができたかということより優先度が高いものになっていることが考えられるだろう。

本来、社会科とはどのような学びをする教科なのだろうか。大澤（2015）の中で重松克也は1948年の『小学校社会科学習指導要領補説』で、社会科の主要目標を一言でいえば、「できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」とされていると述べている。現在の学習指導要領では、社会科は「グローバル

化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成すると述べられているように、社会科は、中学校3年間を通じて、社会の中に生きる公民としての資質・能力を育てる教科であることは明らかである。そう考えるとVUCAと言われる状況下において、予測不能の事態にも対応できる力を身に付けさせていくことは、社会科の一つの使命のように感じられる。



社会科は、何らかの社会的事象に出会い、そこから生み出される問いを解決することを通して、社会的事象の意味を捉えたり、社会の姿を把握したりすることを学習の中で行っている。しかし、社会的事象という、複雑な状況を理解していくことは、ある視点からのみで考えることでは達成されない。様々な視点や立場から考察することを通して、より適切に理解できるものである。よって、生徒が今後出会う社会的事象に対して、自分の想定した視点

や立場とは異なる方向から考えることが必要だと、進んで自覚して学習に臨んだ時、そこで身に付く力は、社会において生きる力であるし、社会科において自他を往還しながら学ぶ姿である。このような学びから、語句などを理解するにとどまらず、社会の一員として自らの考えをもつことのできる姿につながると考えた。これは批判的・創造的な学びにつながる姿と位置付けられるであろう。

Ⅱ 社会科における研究目標2の実現に向けた取組

研究目標2：各教科・領域において、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かう授業のあり方を考え、実践する。

社会科においては、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせながら解決へ向かうためには、生徒が、自ら想定している視点や立場とは異なる方向から考察すること。そして、そのような学びに必然性をもって臨むことが必要だと考える。そのような姿を実現するために、以下の3点について、重点的に取り組んでいく。

(1) 自然と問いが生まれ、学習を推進する力のある教材の設定

社会科の学びにおいて、学習の際に出会う社会的事象は重要な位置付けをもつ。教師は、学習する単元や題材の目標を達成するために、どのような社会的事象が教材としてふさわしいかを考え設定する。生徒が既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせるような学習を進めるためには、その教材の提示によって自然と問いが生まれたり、様々な方向性から吟味する価値を感じたりできる教材の存在が重要となる。昨年の実践の中で、関東地方の人口分布の学習をした際、奥多摩の中学校の卒業式の写真から、「東京都は日本の首都なのに、生徒数が少ない学校がなぜあるのだろうか」という問いが生まれ、教師の促しがなくともこれまで学習してきた地形と人口分布の関係を想起した生徒がいたように、学習を推進する力のある教材を提示することで、生徒の内面で自然と様々な側面をつなげて学びに向かう姿が期待できる。

(2) 価値ある学習課題の設定と学習課題に対する考えの共有化

日常的に生徒から学習課題が生まれるように、導入における教材の工夫や学習課題に向かうための発問等を大事にしている。より生徒自身が考えをもち、深めることのできる学習課題を設定することで、語句や文章の理解に留まらない学びの場を作りたいと考える。そのために、特に単元を貫く学習課題については“開かれた”問いを設定することが有効と考える。学習課題の解が単一のものになって、正しいかどうかの主眼がいくような学習展開にならぬよう授業づくりを進めることが重要である。“開かれ

た”問いを設定する中で、生徒が自身の予想等を立てるが、社会科の学習である以上、個人の発想や感覚だけで解決したと考えることの無いように、生徒が他者の考えや他の側面を意識したり、根拠を示したり、資料を活用したりできる工夫を授業の中に設定していく。この点においては、ICTの活用が有効であると考ええる。

(3) 生徒が異なる視点や立場に目を向けるための効果的な発問の検証 ～問いの構造化の視点から～

生徒が既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせる姿に向かうまでに、いくつかの必要なステップがあるように感じている。それぞれの段階において、教師の促しがやはり必要であり、授業における発問が重要な位置付けをもっている。当然のことながら、直接的な発問であっては、生徒にとって指示を聞いて行動することにつながってしまうため、生徒の学びを促す効果的な発問を検証することが大切である。最終的には単元や授業ごとの発問を想定するのであるが、個々の発問が有機的に連動することで、学びの方向性が確かになるはずである。問いの構造化の視点から単元の構成を考え、生徒が異なる視点や立場にどうすれば目を向けていけるか実践を積み重ねていき、授業時の学習の様子に加え、振り返りなどを通して見取っていく。

Ⅲ 実践例

実践例 1 価値ある学習課題の設定と学習課題に対する考えの共有化

1 単元名

【歴史的分野】 第一次世界大戦と民族独立の動き

2 実践の具体

本単元に入るにあたり、より大きな単元である「二度の世界大戦と日本」について考える時間を設けた。授業時には、ちょうどロシアによるウクライナ侵攻など、生徒の関心も高い社会的事象が見られる時期でもあったため、この事象についての意見を簡単に交流した。生徒の多くはこのような武力侵攻の無意味さを指摘するなど、否定的な発言が相次いだ。そのような状況の中で、ニュース番組の映像でロシアの従軍拒否の弁護を行う人物が登場する場面を見せ、従軍拒否とはどのようなことかについて考え、ロシアの側にもこのような争いを行いたくない人がいるのだという事実を把握した。生徒の発言から、「なぜ、このような争いが繰り返されるのか。」「小学校の学習でも戦争を扱ったが、とても悲惨なものだった。」などと、問いが生まれたり、生徒が以前の学習を想起したりする場面が見られた。このことは実践として意図したものではないが、社会科においては現在進行している時事的な資料に生徒の学びを動かす力があることを改めて示していると言える。

単元の初めには、第一次世界大戦前後の歴史的事実を把握し、「世界の国々が戦争に突入した最も核となる原因は何だろうか」という問いを設定した。これは、歴史的事実の把握の際、サラエボ事件を取り上げ、この事件が第一次世界大戦のきっかけであったことを確認した後、生徒に「サラエボ事件が起きなければ第一次世界大戦は起こらなかっただろうか」と発問した。生徒は、サラエボ事件が起きなくても、別の同様の事件が発生して大戦となっていたのではないかと、サラエボ事件が起きなければこのような大戦にまでは発展しなかっただろうなどと予想していく中で、問いを設定した。この問いは、比較的適切な解は存在すると言えるだろうが、世界大戦が発生する様々な要因について、最も重要な要素は何だったかという点を判断する、開かれた問いであると考ええる。その後の単元の授業を通して第一次世界大戦の特徴や、日本の対応、大戦後の社会について学び、常にこの問いに軸足を置きながら学習を展開した。

単元の終末部で、単元の学習を通して得た自らの解について共有する場面を設けた。重要なことは、解を自分なりに定めて終了するのではなく、自分の考えた解が適切と言えそうか、改めて吟味したり、

他者の考えに触れて自分の考えを修正したりしていく営みである。それを実現するために、ICTを活用し、共有されたスプレッドシートに、自分の考えた要因を入力させ表示した。自分の考えと同様のものを発見した生徒は、自分の意見が的を射ているのではないかと自信をもち、異なる意見を発見した生徒は、なぜこのような見方ができるのだろうと関心をもつことができ、自ら課題解決に必要な意見を求めて教室を移動して学びを深めていた。

解が単一である課題であれば、歴史の学習に自信をもって取り組む生徒の意見に流され、それを“正解”と捉える学習になることが考えられる。このような開かれた問いの中で、自分の考えを吟味する学

交流の際に示した板書

近代 第一次世界大戦

④ 世界の国々が戦争に突入した、最も核となる原因について考えた

それぞれの考え(着眼点)を可視化

自分の考えをより正確にしたり、修正したりするには、どんな考えが有効?

世界の国々が戦争に突入した最も核となる原因は何だと言えるだろうか。について、自分の言葉を記入します

【自分の座席に対応するセルに入力し、前例】

	同盟	帝国主義	列強諸国の対立	植民地支配	ヨーロッパの列強
民族問題	同盟 協商	力の強い国のプライド	帝国主義の広がり	帝国主義	各国が利益を求めすぎたため
植民地と軍事的な国の繋がり	様々な国のつながり	植民地を保有していたこと	帝国主義	様々な国の参加	国同士の繋がりが
植民地の多さ	三国協商 三国同盟	植民地	各国の支配欲の向上	帝国主義	同盟
同盟関係	帝国主義	民族	他国家への支配と併合	三国同盟・三国協商・同盟	三国同盟 三国協商
同盟	帝国主義の広がり	帝国主義	帝国主義	参加国の同盟	辛づる式の仲間づくり

スプレッドシートによる意見の共有

実践例 2 生徒が異なる視点や立場に目を向けるための効果的な発問の検証 ～問いの構造化の視点から～

1 単元名

【地理的分野】 A 世界と日本の地域構成 (1) 地域構成 『日本はどこにあるのだろうか』

2 単元の目標

- (1) 緯度や経度、大陸と海洋の分布や主な国の位置、世界各地との時差、日本の領域の範囲やその特色などを基に、世界と日本の地域構成を大観し理解する。
- (2) 世界と日本の地域構成の特色を、大陸と海洋の分布や主な国の位置、緯度や経度、周辺の海洋の広がりや国土を構成する島々の位置などに着目して多面的・多角的に考察し、表現する。
- (3) 世界と日本の地域構成について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとする。

3 実践の具体

本単元は、位置や分布などの地理的な見方・考え方を働かせて、世界と日本の地域構成を大観し理解する学習を通して、基本的な知識や技能を身に付けることをねらいとしており、小学校の学習成果と結びつけながら地理的分野の学習の導入としての学習展開を図り、次頁の表1の通り単元の全体計画を作成した。なお、主な学習内容の欄には、本時の目標と学習課題例を記載している。ただし、この学習課題例は、社会的事象に対する生徒の認識のずれをもとに授業内で設定した文言である。

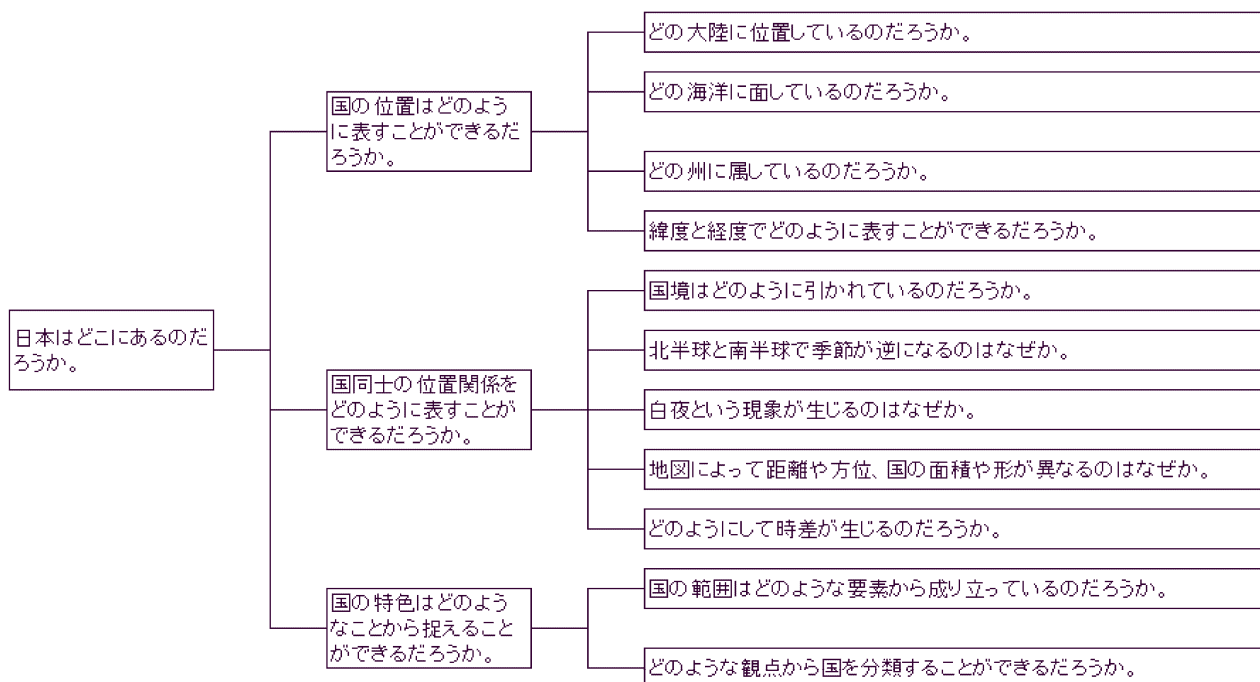
本単元では、主に「位置」や「分布」に着目することを通して、生徒が問いを生み、学習課題の設定や解決に向かえるような学習展開の設定を試みた。また、本単元の目標達成を目指し、次頁の表2のような「問いの構図」を基にしながら、構造的な学習課題の設定を試みた。学習課題については、第1～7時ではおもに知識・技能の定着、第8～10時では授業で得た知識・技能を用いた思考力・判断力・

表現力等の育成を意識し、単元全体を通して主体的に学習に取り組む態度の育成を目指した。単元のまとめでは、第1～9時で獲得した知識・技能を活用して改めて単元を貫く課題に対する自分の考えをまとめることで、生徒が、自ら学習を調整してきた状況を把握し、学習の成果や身に付けた力を自覚することにつながると考えた。

表1 単元の全体計画

時数	主な学習内容
1	単元を貫く課題の設定「日本はどこにあるのだろうか」 日本の位置を説明するために、多様な情報や着眼点などが必要であることを理解する。 学習課題例「日本の位置を説明するために、どのようなことに注目するとよいだろうか。」
2～3	世界地図を描くために、位置関係や形状、分布、面積などの情報を集めることが必要であることを理解する。 学習課題例「世界地図を上手に描くために、どのような点に注目するとよいだろうか。」
4～5	地図や地球儀の道具としての特性から、用途に応じて使い分ける必要があることを理解する。 学習課題例「地球儀や地図は、どのような点において便利な道具なのだろうか。」
6～7	国や地域によって時刻が異なる理由について、位置に着目して考察する。 学習課題例「地球上の位置によって、時刻が異なるのはなぜだろうか。」
8	日本の地域構成の特色について、周辺の海洋の広がりや国土を構成する島々などの位置などに着目して、多面的に考察する。 学習課題例「日本の領域には、どのような特色があるといえるだろうか。」
9	世界の地域構成の特色について、大陸と海洋の分布や主な国の位置、緯度や経度などに着目して多面的に考察する。 学習課題例「国の位置をつかむためには、世界の国々をどのように分類するとよいだろうか。」
10	日本の位置の特色について、学習した内容から適切な情報を選び、根拠を明確にして説明する。 学習課題例「単元を貫く課題に対する自分の考えをまとめよう」

表2 単元の「問いの構造図」



※単元を貫く課題を「大きな問い」としたとき、大きな問いを解決するための「小さな問い」「さらに小さな問い」の関係を示している。

第6～7時では、表3の通り本時の目標に準拠した評価規準（※）と発問を想定した。①～⑤の順番は時系列を表している。

表3 発問例

- ① 「日本とロンドンはいま何時だろうか」
※時差が異なることと国や都市の位置を関連付けている
- ② 「位置が異なると時刻は異なるのだろうか」
【学習課題】「地球上の位置によって、時刻が異なるのはなぜだろうか」
- ③ 「日本の東端と西端の経度差はいくらだろうか」
※経度15°ごとに1時間の時差が生じることを理解している
- ④ 「日本国内では時差は生じないのだろうか」
※日本では1つの標準時を設定していることを理解している
- ⑤ 「1つの国につき時刻は1つなのだろうか」
※国や地域によって標準時を設定していることを理解している

①の発問の後、生徒は教室内の時計を見て日本の現在時刻を確認し、インターネットを活用してロンドンの時刻を調べた。日本とロンドンの時刻の違いを確認した生徒は、「なぜ時刻が異なるのだろうか」という問いを生み出した。教師から日本とロンドンの位置を確認するよう指示すると、生徒は「位置が異なるから時刻が異なる。」と発言したため、さらに教師から②の発問を投げかけ、学習課題を設定した。生徒は、教科書や資料集、地球儀を活用しながら、地球の自転と太陽の関係に注目し、地球に対する太陽の光の当たり方の違いから時刻が異なることを見いだした。これは、既習を生かし、課題解決に必要な資料として地球儀を選んだ姿といえる。また、太陽の光の当たり方の違いから、南中時刻が地域によって異なることや、経度15°ごとに1時間の時差があることを調べた生徒もいた。さらに、日本の東端と西端の経度を調べ、日本国内でも2時間ほど時差が生じているのではないかと疑問をいだいた生徒もいた。この時点で、多くの生徒が、実際の生活体験から日本国内では時刻が複数ないことと実際には2時間の時差が生じることに認識のずれを感じていた。そのため、発問③は不要と考え、発問④を投げかけた。すると、生徒は、「国内で時刻が異なると生活するのが不便。」などと発言し、日本の標準時や標準時子午線の存在を確認した。他者の意見によって認識のずれが解消された瞬間である。さらに発問⑤を投げかけると、生徒は「ロシアなど東西に広い国は、一つの時刻では逆に生活が不便だから、地域によって時刻を定めている。」ことに気が付いた。授業の終末では、国や地域ごとに標準時を設定しているため時刻が異なることを確認し、さらに、時刻の変化のようすや日付変更線の役割などについての理解も深めていた。このように、問いの構造化の視点から、目標に準拠した評価規準と発問を設定することで、異なる視点や立場、過去の学びに目を向けることができ、自他を往還し、批判的・創造的に学ぶ生徒の姿が見られたと考える。

本単元の実践では、学習課題を有機的に連動させることができなかったと感じている。適切な問いの構造化について考えを深めるとともに、既習と未習、自己と他者の考えを意識的につなぎ合わせるための単元の構造化について、今後さらに意識したい。第6～7時で設定した発問については、つなぎ合わせるために必要なステップを指しており、学びの方向性を確かにするものであったと考える。しかし、教科書の順序に合わせて構造化した問いを分散させるよりも、問いの構造図をもとに本時の学習課題を設定し、積み重ねていくような単元構成を考えていくと、柔軟な時間配分を実現し、教師と生徒双方にとってより明確に、目的意識をもって学習をすすめることができたのではないかと考えている。また、一つの単元にかかる時間を短く設定することで、自己の学びを振り返る機会を設定しやすくなり、より自他を往還して学ぶ生徒の姿を期待できるのではないかと考えた。

Ⅳ 授業実践を通して見えてきたこと

今回の実践について考えていく中で、社会科として焦点化したことは、「教材」「学習課題」「発問」の工夫によって、生徒が自ら必要感をもって自他を往還する学びの姿であった。社会科において生徒が多様な視点や立場で考えることは、学習の場面でよく見られる光景であるが、その場面を教師が意図的にどのように生み出すことができるのか、生徒が必然性をもって他の視点や立場から学習を進めるためにどのような支援が適切か、ということについて改めて見つめ直す機会となった。

本実践においてはまだ日が浅いが、各分野において、もしくは学年によって求められる姿は、当然異なるものである。例えば、歴史的分野においては比較的開かれた問いが考察を深めるうえで有効に働きやすいかもしれないが、公民的分野では、開かれた問いによってオープンエンドに陥りやすいことも考えられる。だからこそ、地理的分野や歴史的分野で根拠をもって自分の考えを表出することや、他人の考えを受け入れて適切に自分の考えを深めていく姿を育むことが重要であり、前次研究において向き合ったフィードバックが効果的に働くことが考えられる。最終的に批判的・創造的な学びを生み出していく生徒の姿を考えたときに、現時点では自分の考えを吟味する段階には至っていないため、今後の実践において、そのような姿を育成することを目指していきたい。

Ⅴ 引用文献・参考文献

〔引用文献〕

- ・大澤克美（2015）『社会科教育』一藝社、23ページ

〔参考文献〕

- ・安藤輝次（2012）「形成的アセスメントの実際——中学社会科・高校地歴科を例にして」『奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要』第21号、55-64ページ
- ・石原浩一・泰山裕（2020）「フィードバックと振り返りが学習者の認知欲求に及ぼす影響の検討」『日本教育工学会論文誌』44巻1号、105-113ページ
- ・小倉勝登（2022）『価値ある学習課題と単元デザイン』、「社会科教育」、明治図書、3月号
- ・楠見考（2018）「批判的思考への認知科学からのアプローチ」『認知科学』25巻4号、461-474ページ
- ・楠見考・村瀬公胤・武田明典（2016）「小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定——認知的熟慮性・衝動性、認知された学習コンピテンス、教育プログラムとの関係」『日本教育工学会論文誌』40巻1号、33-44ページ
- ・田中優子・楠見考（2007）「批判的思考プロセスにおけるメタ認知の役割」『心理学評論』50巻3号、256-269ページ
- ・田中優子・楠見考（2007）「批判的思考の使用判断に及ぼす目標と文脈の効果」『教育心理学研究』55巻、514-525ページ
- ・中野英水（2019）『パフォーマンス課題を位置づけた中学校社会科の単元&授業モデル——地理・歴史・公民三分野における重要単元の指導計画を中学校社会サポートBOOKS』明治図書
- ・宗實直樹（2022）『社会科教材の追究』東洋館出版社
- ・森分孝治（1978）『社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- ・山本佐江（2013）「形成的アセスメントにおけるフィードバックの探究——サドラーに基づく理論的検討を中心に」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第61集第2号、113-127ページ
- ・渡部竜也、井手口泰典（2020）『社会科授業づくりの理論と方法—本質的な問いを生かした科学的探究学習』明治図書