

習得した知識を基に自分の考えをもち、考えを広げる社会科学習 価値判断を迫る学習課題とかかわり合いを通して

教職実践基礎領域
吉川 武蔵

I はじめに

次期学習指導要領改訂に向けて教育改革が進められている。これまで「何を学ぶか」を中心に示されていた指導要領は性格を大きく変え、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」の視点が追加されている。方策の一つとして、教員が一方的に教えるのではなく、児童生徒が主体的、能動的に学習するアクティブラーニングを全教科で導入することになった。情報を得ることが過去に比べ手軽になった今、情報の真偽を自分で判断する力も求められることから、受け身ではなく、能動的な学習であるアクティブラーニングの重要性が強調され、求められている。

「なぜ、勉強するのか。勉強は計算とか漢字とかだけじゃない。人生に必要な勉強だってある。何も知らない自分から、生きるために必要な事を知っている人間に変わるためだ。」

これは連携協力校において実践した道徳の授業後にある児童が書いた言葉である。勉強を暗記やテスト対策のためだけの狭い意味で捉えず、「人生を生きるために必要な勉強」と広い意味で前向きに捉えている。少子高齢化や情報化、グローバル化など変化が激しい現代社会において主体的に生きていくためには、この言葉のように「勉強」を広い意味で捉えて学び、成長し続けていく必要があると考える。先行きが不透明な社会を生き抜くためには、必ずしも一律の正解が見出せない問題や課題に対しても、学習してきたことを基に自分の考えをもち、考えを広げたり、仲間と協力して問題解決に向けて話し合ったりすることが大切であると考え。

II 主題設定の理由

1 今日の教育課題から

(1) 根拠を基に自分の考えを述べることについて

中央教育審議会の答申では「子供たちの現状と課題」の一つとして次の点が指摘されている^{※1)}。

判断の根拠や理由を明確に示しながら自分の考えを述べたり、実験 結果を分析して解釈・考察し説明したりすること

自分の考えを述べる際に、根拠を示すことが課題とされていることが分かる。さらにこのことを社会科授業の実際に当てはめ、平成 20 年度告示の学習指導要領（社会科）の具体的な課題が次のように示されている^{※1)}。

資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連づけたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分である

この指摘から、文献や実際に行った調査結果等の資料を読み取り、その情報を根拠とすること、考察して表現することを重視すべきであると読み取れる。社会科では資料や実際に行った調査などで得た情報を根拠として表現する、すなわち自分の考えをもつことが大切である。また、多くの人やモノ、文化が行き交う社会においては、一つの視点だけではなく、様々な視点で考える多面的・多角的な考察が大切である。

私自身が学部時代に行った教育実習での実践（中学校一歴史）を振り返ってみても、「情報を基にする」「多面的・多角的な考察」「表現する力」が課題として明確に挙げられていたにもかかわらず、知識の伝達を目的とした習得の授業のみを行っていた。習得した知識が生かされるように、自分の考えをまとめる際の根拠として活用させたり、多様な視点で考えたりする授業づくりを目指す必要があった。

(2) 考えを広げることについて

「教育内容の見直し」では次のように具体的に指摘されている^{※1)}。

例えば、我が国の固有の領土について地理的な側面や国際的な関係に着目して考えるなど、時間的・空間的な多様な視点から考察する力を身に付けるなどのグローバル化への対応、持続可能な社会の形成、(略)などを踏まえた教育内容の見直しを図ることが必要である

グローバル化への対応を踏まえ、「多様な視点から考察する」ことの重要性が明確に挙げられていることが分かる。さらに高等学校においては次の点が留意事項として挙げられている^{※1)}。

地理歴史科や公民科の各科目においては、特定の事柄を強調しすぎたり、一面的な見解を十分な配慮なく取り上げたりするなど、偏った取扱いにより、生徒が多面的・多角的に考察し、事実を客観的に捉え、公正に判断することを妨げるのないように留意する

この指摘では「多面的・多角的な考察をし、事実を客観的に捉え、公正に判断できるようにする」ことが求められているといえる。この留意事項を踏まえ、小学校段階においても多面的・多角的な考察や客観的な

事実の捉え、公正な判断に結び付くような授業づくりが必要であると考え。

また、小学校社会科における「社会的な見方・考え方」は次のように整理されている^{※1)}。

社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること

小学校段階においても、社会的事象を様々な視点で捉えることの重要性が述べられていることが分かる。

今日的な教育課題を小学6年生の社会科に置き換えて考えると、①歴史的事象を単なる用語の暗記や事実の羅列だけにとどまらず、歴史上の人物が行った政策の意味や影響、人物同士の関係などを捉え、活用することのできる知識として習得すること、②多面的・多角的に歴史的事象を捉えられるように自分の考えを広げていくことが大切であると考え。

2 連携協力校の児童の実態から

(1) 調査対象

名古屋市立公立小学校 第6学年 34名

(2) 児童の様子

日頃から丁寧にノートを取ったり、宿題に取り組んだりするなど、学習に対してしっかりと取り組むことができる児童が多い。しかし、授業で行われた討論会の様子を観察すると、自分の立場の根拠を明確にしていなかったり、示す根拠が限られ、考えの広がりがあり見られなかったりする様子がうかがえた。

児童の実態を明らかにするため、授業実践を行う歴史やこれまでの授業の中で行われてきた話し合い活動に対する意識調査を行う。さらに自分の考えを記述する際に、①習得事項を活用できているか、②考えの広がりが見られるかどうかについても記述調査を行う。

(3) 調査日 平成28年4月28日

(4) 質問紙による調査結果

児童の話し合い活動や歴史に対する意識調査及び習得事項の活用力を調査するため、質問紙による調査を行った。その結果を以下に示す(資料1)。

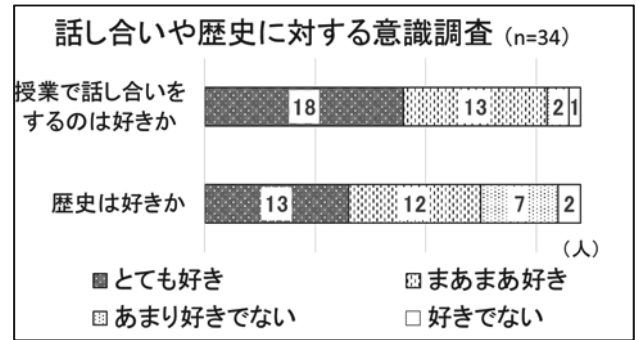
ア 授業での話し合いや歴史に対する意識調査

授業での話し合いについては、31名が「好き」と回答していることから、話し合い活動に対して好意的に考えているといえる。

また、歴史については25名が「好き」と回答している。このことは普段の生活の中でも歴史の学習漫画を読んだり、好きな歴史上の人物や出来事について話したりする児童が見られることから裏付けられる。

以上から、本学級の児童は話し合い活動や歴史に対して好意的に考えており、意欲的な学習活動につなげることが期待できる。このような児童の実態をうまく生かしていきたい。特に話し合い活動については友達

との意見交流により、考えを広げることができるようにするため、手立てに位置付けていきたいと考える。



【資料1 話し合いや歴史に対する意識調査】

イ 児童の記述についての考察

実践前の児童の習得事項の活用力を検証するため、既習内容である縄文時代と弥生時代について価値判断を迫る二者択一の課題「縄文時代と弥生時代 住むとしたらどちらがよいか」について自分の立場を選択させ、習得した知識を基にその理由を考えるように指示し、記述させた。

なお、児童の記述に含まれる既習内容は次のように分類された(資料2)。

- ① 米作り(農作業)に関するもの
- ② 漁労や採集、狩猟に関するもの
- ③ 身分の格差に関するもの
- ④ 争いや平和に関するもの
- ⑤ 竪穴住居や高床式倉庫など建物に関するもの
- ⑥ その時代の使用された道具に関するもの

【資料2 児童が記述した既習内容】

この資料2のような既習内容の踏まえ方によって、「A: 既習内容を活用して理由を記述することができている」「B: 既習内容を十分に活用して理由を記述することができていない」の2段階で評価した。

A 既習内容を活用して理由を記述することができている(資料3)…24名

【児童1の記述】(弥生時代を選択)

⑥技術も縄文時代よりは発達していて、①米もあり、食が安定している。弥生時代は④戦いや争いがあるけど、縄文時代も(狩りで)②動物におそれる危険がある。

【資料3 児童1の記述】

B 既習内容を十分に活用して理由を記述することができていない(資料4)…10名

【児童2の記述】(縄文時代を選択)

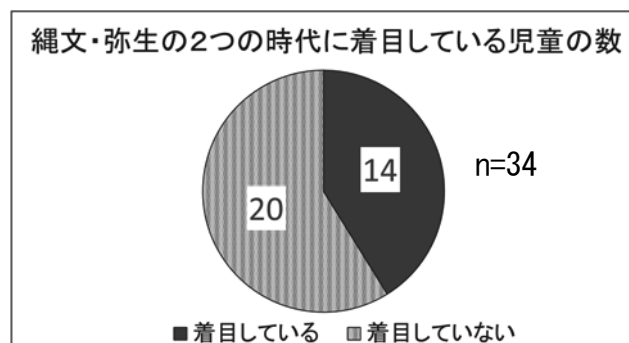
1回②狩りをしてどういう感じなのかを調べたいから。怖いけど。

【資料4 児童2の記述】

児童全員が、縄文時代または弥生時代を選択し自分の立場を決めることができていた。しかし、既習内容を十分に活用して記述することができていない児童が10名いた。米作りや狩猟、身分の格差や争いの始まり

などの既習内容から、理由として一部を挙げるだけにとどまるなど、活用が十分であるとは言えない。また、既習内容を活用して理由を記述することができ、Aと評価した児童についても根拠として挙げる既習内容により広がりが見られるとよいと考えた。

さらに記述する際、自分が選択しなかった時代に着目し、縄文時代と弥生時代の2つの時代の特徴も捉えて記述している児童は14名のみであった（資料5）。



【資料5 2つの時代に着目している児童数】

多面的・多角的な考察すなわち考えを広げるためには、自分が選択しなかった時代の特徴も捉え、考えることが大切であると考え。しかし2つの時代の特徴を踏まえて記述していた児童が14名のみであったことから、考えの広がりがあるとは断言できない。

3 目指す児童像

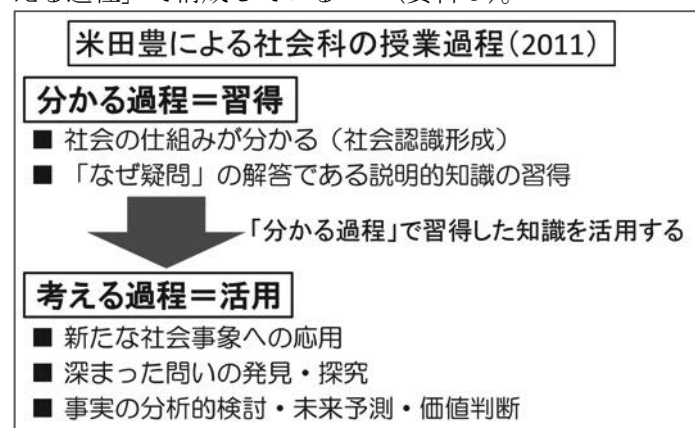
今日的な教育課題及び連携協力校の児童の実態を踏まえ、①習得した知識を基に自分の考えを記述できるようにする、②自分とは異なる考え方に触れたり、習得事項を改めて振り返ったりすることで考えを広げることができるようにする、という2点に着目した。そこで本研究の目指す児童像を以下のように設定する。

習得した知識を基に自分の考えをもち、考えを広げることができる児童

Ⅲ 研究の仮説と手立て

1 米田豊による社会科の授業過程

米田豊は社会科の授業の過程を「分かる過程」と「考える過程」で構成している^{※2)}（資料6）。



【資料6 米田による社会科の授業過程(2011)】

米田によれば、「分かる過程」は単元の中で「なぜ疑問」を発見し、それに対する仮説を設定し、「なぜ疑問」の答えとして得た説明的知識を習得する過程であるとしている。そして「考える過程」では、「分かる過程」で習得した知識を根拠として活用し、新たな問いに対する問題解決を行ったり、価値判断をしたりするなど、習得事項を活用する過程と位置付けている。

「分かる過程」と「考える過程」で構成された米田の社会科の授業過程には、習得した知識を活用する場面が設定されており、習得のみに終始するのではなく、活用することを明確にしている点に意義があると考え。習得事項を活用する米田の社会科の授業過程は本実践の主旨と一致する。そこで米田の授業理論に依拠し、「分かる過程」と「考える過程」を位置付けた授業づくりをしていきたいと考えた。

一方で目指す児童像に迫るためには、多面的・多角的な考察や多様な視点から考察するといった「考えを広げること」が必要であると考え。そこで「考えを広げる過程」を学習過程の活用の段階に明確に位置付けていく。

米田の授業理論に依拠し、本研究主題を達成するために2つの仮説を立て、それぞれの手立てを講ずる。

2 仮説と手立て

(1) 価値判断を迫る学習課題

仮説1

価値判断を迫る学習課題を提示すれば、習得した知識を基にして自分の立場を決めることと、その理由をまとめることが促され、自分の考えをもつことができるだろう。

教職大学院の講義「特色ある学校実践の研究」において、社会科の授業で児童に自分の考えをもたせるためには、価値判断を迫る学習課題の提示が効果的であることを学んだ。なぜならば価値判断を迫ることで児童に自分の立場を決めさせ、考えさせる状況をつくり出すことができるからだと考える。そこで本研究においても「考える過程」において、児童に価値判断を迫る学習課題を提示する。

価値判断をする、すなわち立場を選択する際には何らかの根拠を基に選択するはずである。その理由を児童に問うことで、児童は「分かる過程」で習得した知識を基に自分の考えを記述できると考える。

(2) かかわり合い

仮説2

自分の考えをまとめさせた上で、児童同士が互いに自分の考えを伝え合うかかわり合いを行えば、考えを広げることができるだろう。

「かかわり合い」について愛知教育大学附属岡崎小学校は次のような学習活動であると定義している^{※3)}。

「かかわり合い」とは、互いに得た事実や思いを出し合い、吟味することにより、よさや足りなさを自覚し、問題意識をもったり、追究を見直したりするための学習活動である。(略) 仲間とともに考えを高め合い、新たな考えを生み出そうとする子どもに必要な資質や能力を育むうえで、大切な学習活動であるともいえる。

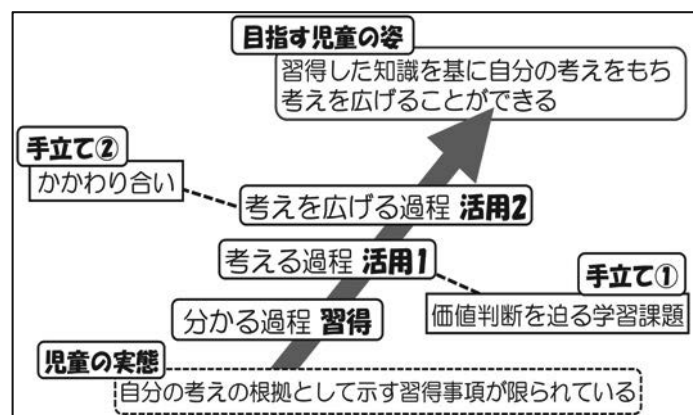
「かかわり合い」とは児童が自分の考えを述べるだけでなく、自分以外の人の考えを聞き、考えを高めていこうとする意見交流を中心とした学習活動であることが分かる。また、問題意識をもったり、追究を見直したりすると共に「仲間とともに考えを高め合い、新たな考えを生み出す」役割も位置付けられている。

自分の考えをもっている、かかわり合いがなければ他者の考えに触れることなく自己完結してしまい、考えを広げるまでには至らないと考える。そこで本研究における「かかわり合い」においても、考えを広げるために「仲間とともに考えを高め合い、新たな考えを生み出す」という理念を大切に実践していきたいと考える。

習得した知識を基に自分の考えをもたせた後、「考えを広げる過程」でかかわり合いの場面をつくり、自分の考えを発言させ、児童同士に意見交流をさせる。その後、かかわり合いを踏まえ、改めて学習課題に対する自分の考えを記述させる。これにより自分にはなかった考え方を知ったり、自分が根拠として着目していなかった習得事項を振り返ったりすることになり、自分の考えを広げることにつながると考える。

3 研究構想図

目指す児童の姿に迫るために、米田豊による社会科の授業理論に依拠して単元を構成する。この単元の中で、先述した仮説と手立てを位置付け、社会科の授業実践を行い、手立てが有効であったのかを検証する。なお、本研究の構想図は次の通りである(資料7)。



【資料7 研究構想図】

4 手立てを位置付けた基本的な授業の流れ

目指す児童像に迫るために、「分かる過程(習得する場面)」、「考える過程(活用する場面1)」、「考えを広

げる過程(活用する場面2)」という3段階で単元を構成した(資料8)。

段階	主な学習活動と手立て
分かる過程	○ 歴史的事象について理解する
考える過程	○ 価値判断を迫る学習課題についてどちらの立場を選択するかを考え、追究の見通しをもつ。 ○ 選択した自分の立場の正当性を高めるために、教科書や資料集、インターネットを用いた調べ学習の時間を確保する。 ○ 自分の立場を決め、その理由を学習したことを基にまとめる。 手立て①価値判断を迫る学習課題
考えを広げる過程	○ かかわり合いを行い、自分とは異なる考え方にふれることで自分の考えを見直し、新たな見方・考え方を知り、考えを広げる。 手立て②かかわり合い

【資料8 基本的な授業の流れ】

習得した知識を基に自分の考えをもつためには、歴史的事象に対する理解が前提条件として必要である。歴史的事象は歴史上の人物がその時何を思い、どう行動したのかを考えることでその理解が促進される。そこで歴史上の人物が吹き出しで会話をしたり、考えを述べたりしている歴史トークシートを「分かる過程」で使用する。歴史上の人物の思いに着目させたり、想像し表現させたりすることで歴史的事象に対する習得につなげていきたい。

「考える過程」では、一律の正解のない価値判断を迫る学習課題【手立て①】を提示する。児童に自分の立場を選択させ、その正当性を高められるようにコンピューターや資料集などを用いる「調べ学習」の時間を確保する。そして、授業で学習したり、調べ学習で得たりした知識を基に学習課題に対する自分の考えをまとめさせる。

「考えを広げる過程」では「かかわり合い」の場面を設定し【手立て②】、友達との意見交流を通して、自分の考えを見直し、自分にはなかった見方や考え方を得たり、自分が根拠として着目していなかった習得事項を振り返ったりすることで、考えを広げることを目指していく。

5 検証項目について

本研究においては、次の2点を検証項目として設定する。学習シートの児童の記述を基に分析すると共に、授業中の児童の具体的な姿から2つの手立てが妥当であったのか、実践者の授業の展開が適切であったのかを考察していく。

(1) 検証項目1

習得した知識を基に自分の考えを記述する上で、価値判断を迫る学習課題【手立て①】が妥当であったのかを検証する。

(2) 検証項目2

自分とは異なる考え方や、習得事項に改めて着目するなど、自分の考えを広げる上で、かかわり合い【手立て②】が妥当であったのかを検証する。

IV 実践研究の報告（教師力向上実習Ⅰ）

1 教師力向上実習Ⅰの実践

対象：名古屋市立公立小学校 第6学年 35名
期間：平成28年5月9日～6月2日
単元：社会科「武士の世の中へ」

2 実践の概要について

平安貴族と比較しながら、武士について関心をもたせる。源平合戦を制した源頼朝が鎌倉幕府を開き、武士による政治が本格的に始まり、「ご恩と奉公」が鎌倉幕府の地盤を固めたと同時に、元寇によって幕府が衰退する引き金になったことを理解させる。そしてフビライが3度目の日本侵攻を計画していたことから「3度目の元寇があったら、勝つのは日本か元か」を考えさせる。習得した知識を基にして自分の考えをもち、かかわり合いで自分の考えを広げ、言語に表現できるようにする。

3 教師力向上実習Ⅰにおける実践の内容について

実習Ⅰの実践では次のような6時間完了の単元構成で授業実践を行った（資料9）。

段階	学習内容	学習目標
分かる過程	武士の生活と成長	貴族と比較し、武士の生活について分かったことや気付いたことを話し合い、関心をもつことができる。 <u>関</u>
	源平合戦と武士の政治	源平合戦を制した源頼朝が鎌倉幕府を開き、武士による政治が始まったことを理解する。 <u>知</u>
	合言葉は「いざ鎌倉」	鎌倉幕府が「ご恩と奉公」で御家人と信頼関係を築いたことや朝廷から遠く、天然の要塞であった鎌倉に幕府が開かれたことを理解する。 <u>知</u>
	元が攻めてきた	元寇によってご恩と奉公の関係が崩れたことと鎌倉幕府の衰退の理由と関連づけて考える。 <u>思</u>
考える過程	研究タイム（調べ学習）	学習課題に対して、習得事項や調べた情報を根拠にして自分の考えをまとめる。 <u>思</u> <u>資</u> 手立て① 価値判断を迫る学習課題
考えを広げる過程	3度目の元寇に勝つのは？	学習課題に対する自分の考えを広げ、言語に表現する。 <u>思</u> 手立て② かかわり合い

【資料9 実習Ⅰの授業の流れ】

「考える過程」で価値判断を迫る学習課題についての自分の考えをもたせる前段階として、「分かる過程」では歴史トークシートを使用し、歴史的事象の理解につながるようにした。

第3時に使用したものは、鎌倉幕府の政治の仕組みを理解させるために、鎌倉幕府の政治が140年続いた成功の理由を源頼朝の立場で、インタビューに答えさせる形式でまとめるものである。また第4時に使用したものは、元寇のきっかけを具体的にイメージできるようにするために、元が日本を攻めることになった経緯をフビライ＝ハンのセリフで分かりやすく示したものである（資料10）。

源頼朝

征夷大将軍の就任
おめでとうございます

ありがとうございます

清盛さんを始め、平氏の政治が20年ほどで終わってしまったのに対して、頼朝さんは140年ほど続く、鎌倉幕府をつくりあげましたよね？ズバリ成功の秘密は何ですか？

なるほどお もし清盛さんにアドバイスするとしたら何と声をかけますか？

ありがとうございました！（^o^）

トーク 北条時宗、フビライ＝ハン

フビライ＝ハンが北条時宗を招待しました。

どうも、世界最強の国「元」の皇帝フビライ＝ハンです。私が即位してから、まだ1度も連絡ないよね？これから仲良くやっていきたいと思うからよろしくね。無視しないでね？笑 誰も戦争したいと思っていないだろうし。よく考えるといいよ。不宣。

既読

北条時宗が退会しました。

フビライ＝ハンが北条時宗を招待しました。

ちょっと、1度連絡しないかい。そうしないと戦争もやむを得ないぞ。

既読

もう怒ったぞ！日本攻めめーす（´ー´）ノ

既読

北条時宗が退会しました。

【資料10 実習Ⅰの歴史トークシート】

(1) 手立て1 価値判断を迫る学習課題について

「考える過程」で提示した学習課題は「もし3度目の元寇があったら、勝つのは日本か元か」である。第4時に元寇によってご恩と奉公の関係が崩れたことを学習した後に提示した。その後、第5時に授業で学習したことを振り返ったり、資料集やコンピューターを用いて調べたりする時間をつくり、習得事項を基に自分の考えを記述させた。

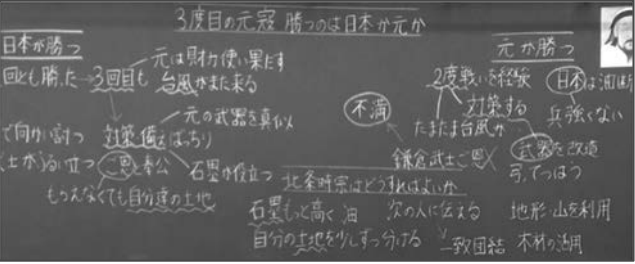
(2) 手立て2 かかわり合いについて

「考えを広げる過程」のかかわり合いでは、お互いの考えについての意見交流をさせた。コの字型の座席に座っている児童に、隣同士や近くの友達と意見交換をさせたり、学級全体で指名した児童に自分の考えを発言させたりする活動を行った（資料11）。



【資料11 かかわり合いの様子】

また、前時の児童の記述を座席表上で把握できるようにし、それを使って児童同士の意見を関わらせるような指名を行い、板書に反映させた（資料12）。



【資料12 かかわり合いの板書】

4 実践の結果と考察

(1) 検証項目 1 について

【実践の結果】

学習課題に対して、児童全員が自分なりの理由を示して、立場を選択することができた。そのうち習得した知識を基に自分の考えをまとめることができた児童は28名、できなかった児童は7名であった。

さらに習得した知識を基に自分の考えをまとめることのできた児童の記述内容をAとBに分類し、記述できなかった児童をCとして以下に示す。

A 武器や戦術内容に加え、ご恩と奉公の関係にも着目している（資料13）…5名

【児童3の記述】（元が勝つ）

元が勝つと思います。なぜかと言うと、元は日本に攻める時に嵐が2回とも奇跡的にきていて嵐がなければ日本は負けている。てつはうやドラ、短弓などの元独自の武器を使っている。元に天気を予測する力があれば日本は負けている。

元に勝ったとしても武士に与えられる土地がなく、不満がたまり、鎌倉幕府の力がおとろえ、3回目を攻めてきた時点で戦う武士がいなくて勝てる可能性がない。

【資料13 児童3の記述】

B 武器や戦術内容に偏っている（資料14）…23名

【児童4の記述】（元が勝つ）

元が勝つと思う理由は戦い方や兵器など日本にとっては何もかもが見たことのない戦い方だったからです。ドラを鳴らして指示を出し、短い弓や集団戦法で戦うなどしていた。文永の役も弘安の役も神風という嵐が起きて日本軍が勝っただけ。元軍の士気が下がっていたり、石塁などで対策されたなどありますが、3回目に来るとしたら嵐は起きないと思うからです。

【資料14 児童4の記述】

C 記述として不十分（資料15）…7名

【児童5の記述】（日本が勝つ）

2回も勝っているなら勝てると思う。元は海から来て毎回負けているから。

【資料15 児童5の記述】

【検証項目1の考察】

児童全員が自分なりの理由を示して立場を選択することができたこと、そのうち28名の児童が習得事項を基に理由を記述できたことから、手立て1は妥当であったと考える。児童に三度目の元寇に勝利する国を選択させ、考える状況をつくることで、習得した知識を基にした理由まで記述することができたと考える。

しかし28名の記述の内容を分析すると、23名の児童が武器や戦術に関する内容に偏って記述していることが明らかとなった。社会科の学習目標である「元寇

と鎌倉幕府の衰退を結び付けて考えること」すなわち「ご恩と奉公で結び付いていた幕府と武士の信頼関係が崩れ、鎌倉幕府の衰退の要因になったこと」という知識の活用が十分達成されているとはいえない。「武器や戦術」だけでなく、「ご恩と奉公」にも着目させることができるような、記述する際の条件設定が不十分であったと考える。さらに学習課題が元寇という戦いに関するものであったため、根拠として示す習得事項が狭い内容に限定されてしまったと考える。

また、資料15のように記述が不十分な児童が7名いた。歴史的事象の理解が足りず活用できる知識になっていなかったことが原因であると考え。そのため、児童に記述させることで知識の理解につなげようとした歴史トークシートを、児童が歴史上の人物の主張を一覧できる学習シートにするなど、習得の段階における学習活動の工夫が必要であると考え。

(2) 検証項目 2 について

【実践の結果】

かかわり合い後、30名の児童が1つ以上の新たな考えや習得事項を付け加えて記述した（資料16）。

かかわり合い後に記述を付け加えた児童数



【資料16 記述を付け加えた児童数】

記述の内容やかかわり合いにおける児童の発言は武器や戦術の工夫に関するものが多く、ご恩と奉公の関係と元寇を関連付けて考え、付け加えて記述した児童は14名にとどまった（資料17）。

	実践前	実践後	増減
ご恩と奉公に関するもの	5名	19名	+14名
神風(台風)の偶然性	14名	18名	+4名
武器や戦術に関するもの	23名	31名	+8名
財政の悪化に関するもの	1名	7名	+6名
元の勢力の大きさ	7名	8名	+1名

【資料17 各項目を記述した児童数の変化】

【検証項目2の考察】

30名の児童が新たな考え方や自分が根拠としていなかった習得事項に着目することができたことから、手立て2は妥当であったと考える。

石塁の活用や武器の改良などを根拠として付け加えた8名の児童は武器や戦術についての考えが広がったと評価することができ、最終的に31名の児童が武器や戦術に関する内容を根拠にして記述していることが分かる。また、「武器や戦術」だけでなく「ご恩と奉公」

についても根拠として書き加えた児童が14名いることから、鎌倉武士の戦意や幕府の仕組みに迫ることができた児童が増えたと考える。

しかし、最終的に「ご恩と奉公」に着目した児童は19名にとどまった。実習Ⅰのかかわり合いは、教師が児童の発言を取り上げながらまとめていく形式で行われたものであり、児童にとっては教師と友達の話を書く時間が多く、活動時間が少なかった。自分の考えを述べると共に、多くの考え方に触れることができるように児童同士が直接意見交流する時間の確保が必要であった。そうすることで児童が「ご恩と奉公」をはじめ、より多くの考えや自分が根拠として着目していなかった習得事項に触れる機会をつくることができたのではないかと考える。

5 教師力向上実習Ⅱに向けた改善

「考える過程」で習得した知識を基に自分の考えを記述するためには「分かる過程」において歴史的事実の理解が前提として必要である。歴史トークシートを使った「分かる過程」の指導の充実を図るとともに、「考える過程」における二つの手立てを以下のように改善する。

(1) 手立て1 価値判断を迫る学習課題について

根拠として示す習得事項が狭い内容に限定されることなく、単元の学習内容全体を踏まえて考えられるような価値判断を迫る学習課題を設定する。

(2) 手立て2 かかわり合いについて

児童が1対1もしくは少人数で直接友達と意見交流をするフリートークを取り入れる。その際に各自のネームプレートを黒板に設けられた各自の立場を表す位置に貼らせることで互いの立場を見える化し、話し合う相手を選ぶ判断材料として活用させる。

V 実践研究の報告（教師力向上実習Ⅱ）

1 教師力向上実習Ⅱの実践

対象：名古屋市立公立小学校 第6学年 35名
期間：平成28年9月24日～10月21日
単元：社会科「明治の国づくりを進めた人々」

2 実践の概要について

江戸から明治にかけて社会全体に大きな変化があったことに関心をもち、廃藩置県や地租改正などの諸改革が行われ、欧米の文化を取り入れながら近代化が進められたことを理解させる。また、「明治維新のMVP」を決める活動を通して明治維新に関わる人物の考え方や業績を捉え直し、MVP決定の決め手となる要素や歴史的事実を調べさせることで、それまでの学習で習得した知識を基にして自分の考えをもたせる。さらにかかわり合いを通して自分の見方・考え方を広げさせ、広げた考えを言語に表現できるようにする。

3 教師力向上実習Ⅱにおける実践の内容について

実習Ⅱの実践では次のような9時間完了の単元構成で授業実践を行った（資料18）。

段階	学習内容	学習目標
分かる過程	江戸から明治へすすむ文明開化	江戸から明治にかけての大きな変化に関心をもち、どのようにして日本が変わったのか疑問をもつ。 関
	黒船と開国	黒船の来航や条約の締結から国内が混乱し、幕府を倒そうとする動きがあったことを理解できる。 知
	幕府を倒せ 薩摩と長州	幕府よりも強い政府が必要と考えた若い武士たちが明治維新を進めたことを理解できる。 知
	政策ランキング 新しい日本をつくる	歴史的事実に対する問題意識をもち、今後の学習に見通しをもつことができる。 思
	追いつき追いこせ 欧米に一大久保利通の挑戦	大久保利通が富国強兵を進めるために国の財政を安定させようとしたことを理解する。 知
	政府に対抗 西郷と板垣の道	政府に不満をもつ人々の行動が、武力から言論に変化したことを理解する。 知
考える過程	明治維新のMVPを決めよう（研究タイム）	学習内容を踏まえ、資料集やインターネットを使って学習課題に対する自分の考えをもつ。 資 思 手立て① 価値判断を迫る学習課題
考えを広げる過程	明治維新のMVPを決めよう	学習課題に対する自分の考えを広げ、言語に表現する。 思 手立て② かかわり合い
分かる過程	大日本帝国憲法と国会 国の主人公は？	資料を基に、大日本帝国憲法の特徴と当時の有権者の少なさを捉えることができる。 資

【資料18 実習Ⅱの授業の流れ】

まず「分かる過程」で、明治政府を代表する4人の指導者の主張を一覧できる歴史トークシートを使用した（資料19）。

新しい日本をどのようにつくっていくべきか？

朝鮮を開国させ、士族に仕事を与えよう！（朝鮮開国）



西郷隆盛

日本がアメリカやヨーロッパに追いつき、追いつくためには、朝鮮と協力する必要がある。話し合いを求めても朝鮮が断ったら、戦いをしかけて開国させよう。その時、仕事を失って政府に不満をもっている士族たちを出兵させよう。不満が外に向き、政府への反乱もおさえられるだろう。

議会をつくってみんなの声を届けよう！（国会開設）



板垣退助

今の政府はかたよっている。薩摩藩や長州藩の者ばかりだ。国民が選挙で代表者を選び、議を開き、国民の意見を幅広く聞きながら政治を行うようにすべきである。これからは「戦い」の時代ではなく、「話し合い」の時代である。

日本の産業を発展させよう！（国内産業）



大久保利通

私は岩倉使節団の一員として、アメリカやヨーロッパの国々を訪ね、日本の産業がいかに遅れているかということを目で見てきた。今、外国と戦争になっても、武器もなければ、それを買うお金もない。まずは、工場を建て、物をつくり、輸出をして、国内の産業を発展させることが大切である。

日本のきまり（憲法）をつくろう！（憲法制定）



木戸孝允

私がアメリカやヨーロッパを訪れて思ったのは、日本には憲法がないということだ。私は「5カ条の御誓文」をつくったが、もっとはっきりとした国のルールを決めて政治を行うべきだ。そうすれば、力の強い一部の人の意見だけで政治が行われることもなくなり、アメリカやヨーロッパに追いつくことができるだろう。

【資料19 実習Ⅱの歴史トークシート】

この歴史トークシートは歴史上の人物の主張を知ることによって歴史的事象の理解につなげるためのものである。

り、第4時の政策ランキングをする際の資料でもある。この政策ランキングではそれぞれの人物の主張を知り、新しい明治の国づくりをするためにどの政策から実行すべきかをランキングさせ、その理由を記述させた。その後、第5時以降の授業で歴史的事象について学習する際に、各人物の主張の達成度を確かめさせたり、「考える過程」の第7時に自分の考えをまとめる際の資料の一つとして活用させたりした。

(1) 手立て1 価値判断を迫る学習課題について

「考える過程」で提示した学習課題は「西郷隆盛・大久保利通・木戸孝允・板垣退助の4人から明治維新のMVPを決めよう」である。第7時にMVPの人物を決めさせ、教科書やノート、第4時で使用した歴史トークシート、Web上で得た情報などを基に自分の考えを記述させた。

(2) 手立て2 かかわり合いについて

「考えを広げる過程」のかかわり合いでは、学習課題についての意見交流をさせた。児童各自にMVPに選んだ人物のイラストの下に自分のネームプレートを貼らせ、互いにどの立場なのかを「見える化」することで意見交流をする相手を選ぶ際の判断材料になるようにした(資料20)。



【資料20 「見える化」した児童の立場】

その後、フリートークを行い、児童が多くの友達と直接意見交流ができるようにした(資料21)。



【資料21 かかわり合いの様子】

フリートークを行う際、学習シートの項目欄に設けられた「3. 交流タイム」に意見交流をした友達の名前や立場などをメモするように伝えた(資料22)。自分とは異なる考えや、自分が根拠として着目していなかった習得事項を授業の最後に振り返ることができるようにするためである。

3. 交流タイム(選択肢を○で囲もう)

友達の名前	友達の立場(○で囲もう)	感想(○で囲もう)	メモ
西郷隆盛 板垣退助	・ 大久保利通 ・ 木戸孝允	! なるほど △ 反対 ? ちょっと疑問	
西郷隆盛 板垣退助	・ 大久保利通 ・ 木戸孝允	! なるほど △ 反対 ? ちょっと疑問	
西郷隆盛 板垣退助	・ 大久保利通 ・ 木戸孝允	! なるほど △ 反対 ? ちょっと疑問	

【資料22 学習シートの内容(一部)】

4 実践の結果と考察

(1) 検証項目1について

【実践の結果】

実習Iと同様に児童全員が学習課題に対して、自分なりの理由を示して明治維新のMVPを決めることができていた。そのうち習得した知識を基に記述できた児童は29名、できなかった児童は6名であった。

さらに習得した知識を基に自分の考えをまとめることのできた児童の記述内容をAとBに分類し、記述できなかった児童をCとして以下に示す。

A 人物の業績などの歴史的事実を記述している (資料23) …18名

【児童6の記述】(板垣退助をMVPの1番)

板垣退助を1番にしたのは国会を開いたことです。国会を開いて国民の声を聞き、衆議院もその国会開設をもとに市民から投票してもらい、国民から成り立っている。(略)何より国民の意見を取り入れるための政策を行った人だからです。

【資料23 児童6の記述】

B 主張が実現できたかどうかという歴史的事実まで記述していない(資料24) …11名

【児童7の記述】(大久保利通をMVPの1番)

国にお金を貯めないといけな。まだお金は少なく産業をして、お金を増やした方がよい。国会開設しても朝鮮を開国させてもお金がなければ、国民は心の底から喜べない。

【資料24 児童7の記述】

C 理由としては記述が不十分(資料25) …6名

【児童8の記述】(板垣退助をMVPの1番)

ケンカが起こらない。

【資料25 児童8の記述】

児童の記述は「A: 歴史的事実(主張の達成度)を基にしている」「B: 歴史的事実ではなく主張のみを基にしている」の2つに大きく分類された。歴史的事実に着目して記述した児童(資料23)は18名であり、歴史的事実ではなく各人物の主張を基に記述した児童(資料24)は11名であった。また記述が不十分な児童(資料25)は6名であった。

【検証項目1の考察】

児童全員が自分なりの理由を示してMVPを選択することができたこと、そのうち29名の児童が習得事項を基に理由を記述できたことから、手立て1は妥

当であったと考える。「明治維新のMVP」を決めるためには単元全体の学習内容を踏まえて考えること、各人物の主張や業績などに着目する必要性が生じたため、記述することができたと考える。

しかし29名の記述を分析すると、歴史トークシートに書かれた各人物の主張だけを根拠にして考えた児童が11名いた。習得した知識を基に自分の考えをまとめることができているが、歴史上の人物の業績や歴史的事実も踏まえて記述することが社会科の学習目標を達成するためには望ましい。「明治維新のMVPを決めよう」の学習内容を第4時の政策ランキングと同じように各人の主張の内容だけで考えてしまった児童がいたのではないかと考えられる。「明治維新のMVP」を決める際には1人の人物だけを決めさせると共に、決める際の視点が何かを考えることができる学習課題の設定が必要であった。

また、「明治維新のMVP」に選んだ理由の記述が不十分な児童が6名いた。習得を確かなものにし、歴史的事実に着目させる学習シートの使用や調べ学習での個別の支援が必要であった。

(2) 検証項目2について

【実践の結果】

フリートークでは児童が黒板に貼られたネームプレートから友達の立場を確認し、1対1もしくは少人数で意見交流をしていた。単なる意見交換に終わることなく、相手の意見に対して質問したり、反対意見を述べたりしており、意見交流を終えるとすぐ別の友達と意見交流をしに行く姿がみられた。

かかわり合い後、考えの変容が見られた児童は27名であり、みられなかった児童は8名であった。変容がみられた児童の記述内容を「A：記述を付け加えている」「B：自分の考えを振り返っている」に、みられなかった児童を「C：ほとんど記述がない」として、3段階の評価をした。

A 記述を付け加えている…16名

記述を付け加えている児童を、「A：MVPに選んでいない人物についての記述の付け足しをしている」「イ：MVPに選んだ人物についての記述の付け足しをしている」の2つに分類した。

ア 自分がMVPに選んでいない人物についての記述を付け加えている（資料26）…13名

児童9の記述	
かかわり合い前	かかわり合い後
板垣→木戸→大久保→西郷 国会を開いた。国民の声を聞き、国会開設で市民が政治に参加できるようになった。国民の意見を取り入れるための政策を行った。	板垣→木戸→ <u>西郷</u> →大久保 まわりの意見を聞いて、 <u>幕府を倒し、江戸城無血開城を行い、最新の武器を輸入して明治政府に大きく貢献した。</u>

【資料26 児童9の記述】

児童9は、かかわり合い前は西郷隆盛を4番目にしており、西郷隆盛の業績について記述していなかったが、かかわり合い後は、倒幕や江戸城無血開城、武器の輸入などの取り組みに着目していることが分かる。

イ 自分がMVPに選んだ人物についての記述を付け加えている（資料27）…3名

児童10の記述	
かかわり合い前	かかわり合い後
西郷→大久保・木戸・板垣 行動力がある。西郷が留守をまかされていた時は内乱がなかった。	(順位変化なし) 江戸城無血開城、薩長同盟、私学校、倒幕など政治力、人望、行動力がある。

【資料27 児童10の記述】

児童10はかかわり合いの前と後も西郷隆盛について記述しており、他の人物については記述していない。しかし、かかわり合い後は江戸城無血開城や薩長同盟、藩校での人望の厚さなど、西郷の他の業績について記述していることが分かる。

B 自分の考えを見直し、改めて考えを記述している（資料28）…11名

児童11の記述	
かかわり合い前	かかわり合い後
板垣→木戸→西郷→大久保 国会をつくるために自由民権運動の指導者となり、国会を開かせた。国民の意見を取り入れようとした。	板垣→西郷→木戸→大久保 国会をつくって、国民の意見も少しずつ取り上げられてきた。少しずつ世の中も変わっていった。

【資料28 児童11の記述】

児童11は板垣について大きく加えられた内容は無いが、国会の役割を国民の意見を取り入れることと関連づけて振り返り、記述していることが分かる。

C 記述がない、もしくはその人物を選んだ理由を記述できていない（資料29）…8名

児童12の記述	
かかわり合い前	かかわり合い後
木戸→板垣→大久保→西郷 憲法を作ることができた。それにより日本は少し安定した。	木戸→板垣→西郷→大久保 板垣さんの案もよいと思った。

【資料29 児童12の記述】

児童12は板垣の考えがよいとしているが、その理由が明確に記述されていない。

【検証項目2の考察】

明治維新のMVPに選んだ人物や他の人物の業績についての記述を付け加えたり、自分の考えを改めて振り返ったりするなど、27名の児童に考えの変容がみられたことから、手立て2は妥当であったと考える。児童がネームプレートで互いの立場を確認し、多くの友達と意見交流をする時間を確保することで、多くの考

えに触れ、考えを広げることに関わり合えることができたと思う。一方で資料 29 のように特に記述がなかった児童は 8 名であった。

手立て①の価値判断を迫る学習課題は、明治政府を代表する 4 人の歴史上の人物に関するものであった。そのため、かかわり合いでの意見交流では、各人物の「考え方」「行動力」「取り組み」「人望の厚さ」など、MVP の根拠となる要素が多くなり、話し合う際のポイントが多岐に渡っていたため、話し合いの論点がずれていた可能性が考えられる。話し合いの内容に深まりをもたせるためには、話し合いの焦点を明確にして意見交流をさせる必要があった。

5 今後の実践に向けての改善

(1) 手立て 1 価値判断を迫る学習課題について

価値判断を迫る際、児童が歴史的事実に着目して考えをまとめることができるようにする。「行動力」「取り組み」などの業績に関する視点を記述する際の条件として設定し、提示することで歴史的事実に着目する状況をつくり出していく。

(2) 手立て 2 かかわり合いについて

「考え方」「行動力」「取り組み」「人望の厚さ」など、その人物の何に共感して「明治維新 MVP」に選んだのか、話し合う際のポイントを明確にさせていく。「考える過程」で、着目させる視点を教師側も明確にして授業を展開し、「考えを広げる過程」において、どの視点で話し合えばよいのかを指導したり、児童と話し合う視点を確認したりした上でかかわり合いを行うようにする。

VI 実践のまとめ

1 研究の成果

本研究の成果は第一に、価値判断を迫る学習課題に対して児童全員が自分の立場を選択し、8 割の児童が習得した知識を基に記述できたことである。児童に価値判断を迫ったことで、自分の立場を決めさせ、考えさせる状況をつくり出すことができたと思う。

第二に、かかわり合いで友達の意見を聞くことで、8 割近くの児童が新たな考え方を獲得したり、習得事項を見直したりすることで考えを少しずつ広げることができたことである。表面上の意見交換ではなく、相手の考えに対して質問したり、反対意見を述べたりするなど対話を通して考えを少しずつ広げていく児童の姿から、かかわり合いは児童にとって大切な学習活動であることを実感した。

2 研究の課題

第一に、自分の考えの根拠として挙げさせたい習得事項や考えの広がりについてである。研究主題として設定した「習得した知識を基に自分の考えをもつこと」や「考えを広げること」については一定の成果があったと思う。しかし社会科の学習目標として

定められている習得事項の達成については課題が残った。児童の記述する内容が学習目標の達成に関わり合えるものでなければならないと思う。そこで学習課題について考えを記述する際に、具体的な視点や条件を提示することで「考える過程」で根拠として示す内容や「考えを広げる過程」で付け加える記述内容が、社会科の学習目標として定められている内容に迫る状況をつくり出すことができると考える。

第二に、かかわり合いにおいて話し合う視点や軸についてである。視点や軸が曖昧なまま話し合い活動をさせても、表面上の意見交換となってしまう、活動が「はいまわる」ことになってしまう。そこで話し合いの視点を明確にさせることで、児童が何について話し合えばよいのかを把握し、視点を意識して話し合い、より考えが広がる学習活動になると考える。

3 今後の授業実践に向けて

本研究は小学校社会科の授業において、習得した知識を基に自分の考えを表現させる指導をした。学級担任制の小学校においては、国語科の授業で考えを表現させる指導をしたり、学級活動や他教科の授業の中でも話し合いに関する指導をしたりするなど、教科の枠にとらわれずに指導していくことが大切であると思う。今後は教科の学びを横断して児童がしっかりと自分の考えをもつことができるように児童の学びを支援していきたいと思う。

引用・参考文献

- ※1) 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）（中央教育審議会、2016/12/21）
- ※2) 米田豊編『「習得・活用・探究」の社会科授業&評価問題プラン 小学校編』（明治図書、2011）
- ※3) 愛知教育大学附属岡崎小学校「教師の『授業を読む』力を鍛える——『共に学び 共に生きる』子どもを育む授業づくりを通して」（図書文化、2012）
- ・『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ—各教科・科目等の内容の見直し』（文部科学省 教育課程部会、2016、8）
- ・『教育課程企画特別部会 論点整理補足資料』（中央教育審議会、2015、8）
- ・佐々木潤『社会科授業がどんどん楽しくなる仕掛け術——どの子も社会科好きになる授業ネタ&アイデア』（明治図書、2016）
- ・上條晴夫・江間史明 編『ワークショップ型授業で社会科が変わる 小学校——＜参加・体験＞で学びを深める授業プラン 19』（図書文化、2005）

付記

教師力向上実習Ⅰ・Ⅱや日々のサポーター活動では、連携協力校の校長先生、指導教諭をはじめ多くの先生方にご指導いただき、大変お世話になりました。心から感謝申し上げます。学んだことを最大限に生かすことができるよう努めて参ります。

最後になりましたが、本実践研究を行うにあたり、瀧田健司先生には授業づくりや研究における手立ての位置付け等、数多くのご指導を承りました。末尾ではございますが、感謝申し上げます。ありがとうございました。