

社会的な見方・考え方を養う授業づくり

—「資料」「他者」「自分自身」との対話を通して—

教職実践基礎領域
谷村 公基

I はじめに

「社会の授業は面白くない」「社会は覚えればいいから楽」これらの言葉を児童から聞いた時、私は強い危機感を抱いた。小学校段階は中学校や高等学校に比べて学習内容は少なく、自分で調べたり考えたりする機会が比較的設けられているにも関わらず、このような言葉を聞いたためである。そこで、このような児童の考えを変えていく必要があると考えた。私は、児童が「社会科を面白い」と思う点を、社会科の学習内容(社会的事象)を多面的・多角的に捉えられることであると考えた。そこで、多面的・多角的に捉える際の視点や方法である「社会的な見方・考え方」を養うことに興味を持った。

本稿では、「授業づくり」に焦点を当て『社会的な見方・考え方を養う授業づくり—「資料」「他者」「自分自身」との対話を通して—』をテーマとし、教師力向上実習で取り組んだ成果と課題を報告する。

II 主題設定の理由

1 今日的教育課題

『教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)』(2015)において、「個別の知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3点が、育成すべき子どもの資質・能力として示された。この資質・能力を育むための学びの(改善の)視点として、「主体的・対話的で深い学び」が位置付けられ、「見方・考え方」を用いるとされている。

「見方・考え方」とは、様々な事象を捉える各教科等ならではの視点、思考の枠組みである。この「見方・考え方」によって、知識・技能を構造化して身に付けたり働かせたりすることで、習得・活用・探究へと繋がる。また、知識同士を関連づけて定着させたり、構造化された新たな知識として習得したり、技能を習熟・熟達させたりすることもできる。さらに、「見方・考え方」が各教科等で総合的に育成されることで、思考力・判断力・表現力等が豊かなものとなり、より広い領域や複雑な事象を基にして思考・判断・表現できる力が育成されるのである。

社会科では、これまでの学習指導要領の変遷においても呼称を変えながら、「見方・考え方」の重要性が指摘されてきた。そして次期学習指導要領においては、「社会的な見方・考え方」として示されている。

2 連携協力校の児童の実態

教師力向上実習 I より事前に、連携協力校 A 小学校 6 年生 35 名を対象とし、質問紙調査を行った。調査では、平成 24 年度に実施された小学校学習指導要領実施状況調査の一部を抜粋したものを用いた。「社会科の授業は好きですか」の設問に対し、63%の児童が肯定的な回答を示した。「社会科の学習は、将来役に立つと思いますか」という設問に対して、肯定的な回答が 75%であった。これらのことから、社会科の学習に対して意欲的であるとともに、社会科で学習をすることが、何らかの形で将来に関わってくると考えている児童が多いことが読み取れる。

その一方で、「社会科の授業の内容は、どの程度わかりますか」の設問に 70%の児童が肯定的な回答をしているのに対して、「社会科の授業で、先生や友だちに質問することができますか」の設問に肯定的な回答が 34%、「社会科の授業後も、続けて調べようと思いますか」に 31%が肯定的な回答と、どちらも低い数値を示した。この結果から、社会科の授業の内容は分かるものの、疑問を持ったり、続けて調べたりすることが少ないこと分かる。ここから、質問したい、続けて調べてみたいといった思いを持つことができていないと読み取れる。このことが、前述した「社会科の授業は面白くない」「社会は覚えればいいから楽」と児童が発言する要因の 1 つではないかと考える。

社会科で扱われる事象は、複雑に構成されており、1 つの事象であっても様々な側面を持つものである。このような側面を見る「視点」や考える「方法」を得ることで、社会的事象を多面的・多角的に捉えるきっかけが生まれ、社会科の学習内容が幅広い視点で学習できる。さらに、その気付きを仲間と交流や追究を通して、社会科を面白いと感じるようになり、暗記のイメージが弱まり、社会認識に繋がると考える。

以上のことを踏まえ、主題を『社会的な見方・考え方を養う授業づくり—「資料」「他者」「自分自身」との対話を通して—』と設定した。

III 研究構想

1 目指す子ども像

本研究の目指す子ども像を以下のように設定した。

【目指す子ども像】

対話することで資料や他者と交流し、自分の考えを深められる子ども
また、具体的な子どもの姿を次のように設定した。

【具体的な子どもの姿】

- ・資料を通じて社会的事象に関する概念や知識を深められる
- ・他者と交流し合いながら社会的事象に関する知識や概念を深められる
- ・社会的事象に関する自分の考えを深められる

このような児童の育成を目指し、「社会的な見方・考え方」を養っていく。

2 社会的な見方・考え方とは

中央教育審議会（2016）において、「社会的な見方・考え方」を次のように示している。

課題を追究したり解決したりする活動において、社会的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、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法

また、栗原（2012）は「社会的な事象をとらえる概念的な枠組み」とし、村田（2013）は「様々な社会的事象に転移する汎用性の高い概念」と述べ、『『一学んで十を知る』ための貴重なツール』としている。以上を踏まえると「社会的な見方・考え方」は、社会的事象を捉えるために用いられる概念的な位置付けであり、養うことで学びの幅が広がる役割があると言える。

さらに岡崎（2013）は、「社会的見方」と「社会的考え方」に分けて捉え、社会的見方を「数多くの具体的事実に支えられ関連付けられた概念」、社会的考え方を「価値」としている。さらに、「社会的見方は、数多くの具体的事実に支えられている。そして多くの他者に共有してもらえらる社会的見方に基づいて、社会的考え方が成り立つ」と述べ、図1のように位置付けている。

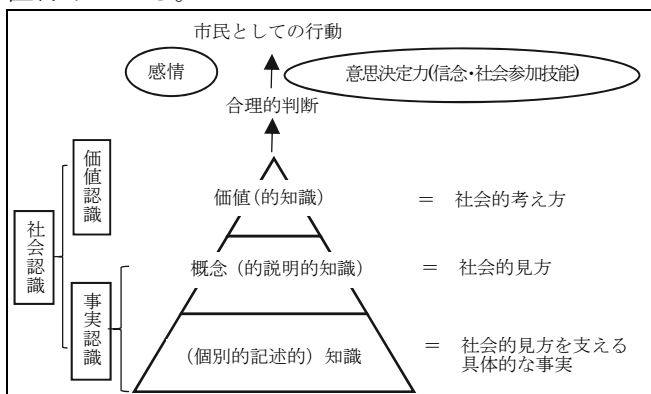


図1 (市民的資質における) 社会的な見方・考え方の位置づけ (岡崎)

さらに、上記の図にある個別的記述的知識、概念的説明的知識、価値的知識について岡崎（2013）は、それぞれの知識を次のように位置付けている。

個別的記述的知識	個別的事象を記述した命題であって、「～は～である」という形をとることが多い。これは、特定の時・場所における特定の事象を記述しただけであるため転移（応用）できない。
概念的説明的知識	原因・結果の関係や条件・予測の関係など、事象相互の関係性を説明した命題であって、「～だから～である」「～ならば～である」という形をとることが多い。これは、時代や国・地域を超えて転移（応用）できる知識であり、理論、法則といってもよい。
価値的知識	価値判断を伴った命題であり、「～は～すべきである」「～は～すると良い」という形をとる。

価値は、人間の行動規範となることが多く、人間のとるべき態度の根拠となる。

これらのことを踏まえて、「社会的な見方・考え方」を次のように捉える。

- ・社会的な見方・考え方は、社会的事象について考えたり捉えたりするための視点や方法。
- ・社会的な見方・考え方は、社会で関わる上での態度や技能。
- ・社会的な見方・考え方を養うことで、社会的事象を多面的・多角的に捉えられることができるようになり、より広い領域のもとで社会認識ができるようになる。

3 社会的な見方・考え方を養う方法

岡崎（2013）は、養う方法として「社会的見方・考え方の広がり・深まり」を挙げている。「社会的見方・考え方の広がり」とは、原因・結果や目的・手段の関係と関連付いた知識や概念、価値を数多く獲得することである。「社会的見方・考え方の深まり」とは、知識の習得から概念の獲得をもとに価値の獲得へと進むことである。そして、この2つが授業の進行とともに広がり、深まることを社会的な見方・考え方の成長としている。すなわち、「社会的な見方・考え方を広げ、深める」ことは、個別的記述的知識、概念的説明的知識、価値的知識を獲得することに繋がる。

また、寺本（2009）は「社会事象への理解や解釈が一層深まり、広い視野と新しい見方を獲得できる」方法として「対話」を挙げている。嘉納（2009）は、「対話」を行うことで仲間との矛盾点や対立点にこだわり、明らかにしていくことが社会認識を広げ、思考活動による新しい展開（高次の見方・捉え方）に到達するとしている。これらのことを踏まえると、「対話」を取り入れていくことによって、「社会的な見方・考え方」養うことができると考える。

4 「資料」「他者」「自分自身」との対話とは

多田（2009）は、対話を「話し合いの一形態ということだけでなく、より広い概念でとらえ、多様な他者とのかわり合い、新たな知恵や価値、解決策などを共に創り、その過程で良好で創造的な関係を構築していくための言語・非言語による表現活動」と定義している。また、田村（2016）は「対話的な学び」について「子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める」ものと述べている。多田の「多様な他者とのかわり合い」には、他者という人物だけでなく、学習内容との対話にも当てはめることができる。また、田村の「子供同士の協働、教員や地域の人との対話」は他者との対話であり、「先哲の考え方を手掛かりに考える」は、学習内容との対話が当てはめることができる。これらのことを踏まえ、「対話」を次のように捉える。

【対話】

学習目標の達成に向けて、資料や児童同士、教員との対話を通して、考えを選択したり新たな考え方を共有、想像したりすることで自分の考えを広げ、深める学び

さらに、佐藤（2010）と多田（2009）は、それぞれ「対話」には3つあるとしている（表1）。多田は、この3つの対話を深めることで「社会的事象への理解や解釈が一層深まり、広い視野と新しい見方を獲得できる」と述べている。

表1 佐藤と多田の3つの対話

佐藤（2010）	多田（2009）
<ul style="list-style-type: none"> ・対象世界（題材・教育内容）との対話的实践 ・教師や仲間との対話的实践 ・自分自身との対話的实践 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会・自然との対話 ・他者との対話 ・自己との対話

これらのことから、「3つの対話」を通すことで、社会的事象をより多面的・多角的に捉えられ、自分の考えが深まり、社会認識に繋がると考える。本研究においては、「3つの対話」を次のように位置付ける。

【3つの対話】

・資料との対話 ・他者との対話 ・自分自身との対話

5 研究仮説

Ⅲ－1～4を踏まえて、次のように位置付ける。

社会科において『資料』『他者』『自分自身』との対話を重視した授業を行うことにより、社会的な見方・考え方が養われ、社会的事象をより多面的・多角的に捉えられるようになり、自分の考えが深められる児童を育成することができるであろう。

6 研究構想図

これまで述べてきたことを踏まえるとともに、図1を参考に、次のように示す。

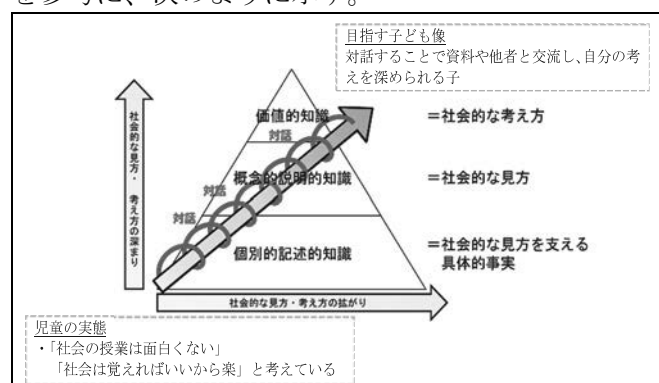


図2 研究構想図

7 研究方法

社会科の授業を実践する上で、Ⅲ－4で位置付けた「3つの対話」を行っていく。そして、この「3つの対話」を実現するために、以下の4つの手立てを意図的に取り入れ、授業を展開していく。

①学習課題、教材提示の工夫（資料との対話）

岩田（1993）は、「社会科授業において問いが重要」とし、「問いによって子どもが習得する知識も変わってくる」と述べている。そこで本研究では、全員が考え、問いを持てるような学習課題の工夫によって、児童に問いを持たせるようにしていく。

また、有田（1985）は問いを持たせるための方法の1つとして、既有的知識や経験・論理に対して「教材によるゆさぶり」を挙げている。そこで、学習内容に

応じて児童をゆさぶることのできる教材提示を行っていく。

②人物の立場に立って考える場の設定（資料との対話）

藤岡（1991）は、共感して人物の立場に立つことで、児童が主体的に学習に取り組むだけでなく、「わかりにくかった側面が見えてくる」と述べている。また、人物の立場に立つことは得られる情報が多く、共感しやすいとしている。人物に共感することで、社会的事象についても多面的・多角的に捉えられとともに、伝え合う活動にも繋がる。そこで、学習内容に応じて人物の立場に立って考える場面を設定していく。

③考えを伝え合う場の設定（他者との対話）

寺本（2015）は、「伝え合う」ことの意義について「一つの社会的事象を様々な視点から見ることによって、個性的な見方や考え方に広がりや深まりが生まれ、社会的な見方や考え方に繋がっていく」と述べている。そこで、伝え合う場を設定していく。その際には、自分の考えの根拠をノートやワークシートに記すなど視覚化し、資料を基にして伝えられるように取り組んでいく。さらに、学習内容などに応じて、ペア・グループ・一斉と対象となる相手を替える学習形態を設定していく。

④振り返りの場の設定（自分自身との対話）

振り返りの位置付けとして、道田（2009）は、「思考は、自己内対話と言われるぐらいで、対話的な要素を持つてはいる」「自分がやってきたことや考えたことを言葉にまとめて振り返ることも、自己との対話」と述べている。すなわち、振り返りの場を設定することは、自分の考えと学習した内容を吟味する機会を得ることができ、自分の考えを再考察することができる。また、小野（1999）は「外的対話が、やがて子どもたち一人ひとりのうちに内的対話を引き起こし、子どもたちを『自問自答する主体』に育てる」と述べている。すなわち、振り返りの活動は資料や他者と交流した後に、学習内容を整理し、メタ認知を促すことでより深い学びへと繋がっていくのである。そこで、振り返りの場を設定していく。

8 検証方法

本研究での検証は、ワークシートや学習の振り返りの記述や授業のビデオ分析を基に行っていく。その際、「個別的記述的知識」「概念的・説明的知識」「価値的知識」がそれぞれ記述されていたり、話されていたりしているかを基準として検証をする。

また、社会科に関する質問紙調査を、小学校学習指導要領実施状況調査（2012）を基に作成し、実践の前後に調査する。この調査から、社会科に対する「意欲」と「学習・技能」の変容を検証する。検証の際には、前述した質問紙調査を基に抽出児を設定し、進める

こととする。質問項目は、以下の通りである。

表 2 社会科に関する質問紙調査

質問項目	内容項目
1. 社会科の授業は好きですか。	意欲
2. 社会科の学習をすれば、普段の生活や社会に出て役立つと思いますか。	意欲
3. 社会科の授業の内容は、どの程度わかりますか。	学・技
4. 社会科の授業で、課題を決めて、その解決のために考えたりすることは好きですか。	意欲
5. 社会科の授業で、自分で資料を集めて調べることができますか。	学・技
6. 社会科の授業で、先生や友だちに質問することができますか。	学・技
7. 社会科の授業で、自分の考えを資料などを使って説明することができますか。	学・技
8. 社会科の授業で、友だちの意見に対して、自分の考えをもつことができますか。	学・技
9. 社会科の学習は、将来役立つと思いますか。	意識
10. 社会科で学習する内容は、自分の生活に関わっていますか。	意識
11. 社会科を学習する際、友だちと協力して取り組むことはできますか。	意欲
12. 社会科の授業では、疑問をもって学習をすることができますか。	学・技
13. 社会科の授業後も、続けて調べようと思いますか。	意欲

この質問項目に「そう思う」(5点)から「そう思わない」(1点)までの5件法で回答を求めた結果、全体の平均が3.6であった。これを基準に上位・下位と分け、それぞれの中で平均的な値の児童を抽出した。その結果、上位の児童から「学習・技能」が高い児童をB、「意欲」が高い児童をC(いずれも得点は3.9)、下位の児童からA(得点は3.1)を抽出した。

IV 実践概要

1 教師力向上実習 I

調査対象：第6学年 35名
授業実施期間：2016年5月
授業単元：社会科「天皇中心の国づくり」全6時間完了

(1) 抽出児について

本実践において、手立ての有用性についての検証を行っていく。本検証では、抽出児A・Bを中心に検証を進めていく。

(2) 実践計画

- ①学習課題、教材提示の工夫
- (ア) 興味・関心を引き出す教材の提示
- (イ) オープンエンド化
- (ウ) 教材開発
- ②人物の立場に立って考える場の設定
- (エ) 人物の思いを考える活動の設定
- ③考えを伝え合う場の設定
- (オ) 仮説を立てて交流する活動
- (カ) 学習形態の工夫
- (キ) ワークシートによる思考の可視化
- (ク) ホワイトボードの活用
- ④振り返りの場の設定
- (ケ) 学習の振り返りの機会を設定

これらの手立てを、学習内容に応じて次のように取り入れるようにした(表3)。

表 3 「天皇中心の国づくり」単元計画(全6時間)

次	学習内容	手立て
第1次	①法隆寺を建てた聖徳太子について調べよう	①－(ア) (イ) (ウ) ③－(オ) (カ) (ク) ④－(ケ)
	②聖徳太子の国づくりについて考えよう	①－(ア) ③－(カ) ④－(ケ)
第2次	③聖徳太子の死後、天皇中心の国づくりがどのように行われたか考えよう	④－(ケ)
第3次	④聖武天皇が仏教の力で国を治めようとした背景を考えよう	①－(イ) (ウ) ②－(エ) ③－(カ) ④－(ケ)
	⑤聖武天皇はどのようにして人や物資を集めて大仏づくりを行ったのか考えよう	①－(イ) ②－(エ) ③－(カ) (キ) ④－(ケ)
第4次	⑥聖武天皇は、どのようにして大陸と交流を行ったのか調べよう	①－(イ) ②－(エ) ③－(オ) ④－(ケ)

(3) 実践の実際

本単元は、飛鳥時代から平安時代にかけて聖徳太子の政策を皮切りに大化の改新や大仏造営、大陸との交流を通して、天皇中心の国づくりが行われたことを学習する単元である。

第1次では、聖徳太子の人物像を予想し、仮説を立てる活動を行った。その際、ホワイトボードにグループの考えをまとめさせ、考えの可視化を行った。まとめでは、「聖徳太子が死後、どのように天皇中心の国が実現していったのか」と次時に繋がる問いかけを行った。

第2次では、都の絵図を提示し、その様子からどういった政策が行われていたのか調べ学習を行った。

第3次では、大仏造営の学習で実寸大の大仏の手の資料を提示した。また、「聖武天皇の詔を読んで感じたことを書いた上で自分が民衆なら参加するかしないか」と民衆の立場で考える活動を行った。

第4次では、大陸との交流について調べ学習を行った。そして「なぜ、聖武天皇は大陸と交流をしたのか」と聖武天皇の立場で考えさせる活動を行った。

また、学習の振り返りを全ての時間で記述させるように設定した。その際、「考えたこと、なるほどと思ったこと、疑問に感じたこと」など記述の視点を示した。

(4) 検証

①学習課題、教材提示の工夫

本検証では、手立て(ア)を取り上げていく。

(ア) 興味・関心を引き出す教材の提示

本実践においては、学習目標に関連する資料を拡大したり、肖像画を提示したりすることで興味・関心を引き出し、「資料との対話」を活発に行えるようにした。具体的には、第4時の最後に実物大の大仏の手の資料を提示した。多くの児童が、学習の振り返りに「あの手はなんだろう」と記述していた。また、授

業後には自分の手と大きさを比べる様子も見られた(図3)。これは、教材の提示によってゆさぶられ、興味・関心が引き出されていると考える。



図3 手を比べる様子

また、同時間の導入の場面で、国分寺の分布図を提示した。その際、抽出児Aを含む多くの児童は、全国に66カ所もある点に注目し、多く置かれたことに驚いていた。抽出児Bは、以下のように国分寺が置かれる前に着目し疑問を持っていた。

今日は、国分寺をつくる前の都や地方の状態におどろきました。都で病気が流行したはじまりはなぜだったのかと思いました。反乱もどうしておきたのか、とても悪い状況だったなと思った。

これは、有田が述べた「教材によるゆさぶり」によって、問いを持っている姿であると考ええる。また、抽出児Bのような問いを持つことができているということは、「病気や反乱で社会全体に不安が広がっていた、仏教の力を借りて国を治めるために国分寺を全国に置いた」という個別的記述的知識を獲得したと言える。このように教材提示の工夫することで、児童はより積極的に「資料との対話」を行うようになる。

課題として、教材提示は学習のねらいに応じる必要がある。第6時において、正倉院の宝物の写真を提示し、宝物がどこから来たのかを調べる活動を行った。しかし、「聖武天皇がどのような目的で交流したのか」という学習のねらいまで到達させることができなかった。このように、教材と学習のねらいが直接的に関わるものでないと、本来獲得させたい知識へは繋がらない。そのため、教材研究により本時の学習のねらいを明確にし、ねらいに応じた教材開発や提示の工夫が必要であると考ええる。

②人物の立場に立って考える場の設定

(工) 人物の思いを考える活動の設定

本実践においては、「資料との対話」による知識の獲得を目指して授業を展開した。具体的には、聖武天皇と民衆それぞれの、立場に立って考える場面を設定した。これは、限られた立場で一方的に考えるのではなく、様々な立場の人がいたことを児童に捉えさせるためである。

聖武天皇の詔を読んだ後の感想を書く活動において、聖武天皇に対して「みんなで心をこめてつくろう」としたことで、この

人はいばらない人」と好意的に捉えている児童がいた。また、「税を納めなくてはいけないのに、大仏づくりは手伝えないと思う」といった否定的な記述

肯定的な感想

とてもいいに書いてあるので、それほどまでに、人をあつめて心のこもった大仏をつくりたかったのかと思った。

参加しない理由

税をとりたてる人たちのことがしんじられないし、うさんくさい。家族ともはなれてしまうので、わたしだったら、家で米や布をつくっている。

図4 肯定的な回答に対する記述

も見られた。このように、同じ資料であっても、様々な捉え方をしていることが分かる。

さらに、聖武天皇の詔を読んで「自分が当時の人々なら大仏づくりに参加するか」を民衆の立場で選択させる場を設定した。聖武天皇の詔の感想では、聖武天皇に対して肯定的な感想を記述していたにも関わらず、自分は参加しないを選択する児童も見られた(図4)。また、抽出児Bは、以下のように学習の振り返りの中で大仏づくりに参加する立場と、しない立場の2つの立場で記述をしていた。

大仏づくりに私だったら、参加するだと〔参加する立場で考えると〕、そこまでいうなら…という意見になるのだけれど、参加しないだと〔参加しない立場で考えると〕、今さら何そんなことってんの?という意見でしたくないと思っています。〔〔〕内は筆者補足〕

これらのことから、人物の思いを考える活動は、児童一人一人が資料を基に自分の考えを持つため、社会的事象をより身近に考えることができると言える。さらに、資料をただ捉えるだけでなく、様々な立場に立つことにより、1つの資料には様々な側面があることを捉えられる。すなわち、「資料との対話」が活発に行われたことで、参加する、しないといった観点で多面的・多角的に考えることができたと言える。そして、当時の社会状況を基に、大仏造営が本当に聖武天皇や民衆にとって求めていたものであったのか、概念的知識に基づいて考えることができたと考ええる。

課題として、様々な立場の人物がいることを与えられないと気付かない児童もいた。本実践で立場に立って考える人物は、「自分が当時の人々なら大仏づくりに参加するか」を民衆の立場で考えるなど、1つの事象に対して一人と限られた立場であった。しかし、実際には一対一の関係ではなく、民衆であっても多様な立場がありうる。そのような立場が存在することを捉えさせ、考えるためには、教師から立場を提示し、児童自らが、立場を選択するなどして考える活動が必要である。

③考えを伝え合う場の設定

本検証では、手立て(力)を取り上げていく。

(力) 学習形態の工夫

本実践においては、実践計画①②に加えて、調べ学習などの活動を通して持った自分の考えを友達と伝え合う



図5 グループによる交流

「他者との対話」の実践を行った。その際に、ペア・グループ・一斉と学習形態を工夫することで、児童が自分の考えを伝えやすいようにした。

抽出児Bは、聖徳太子の死後は天皇中心の国づくりが実現したと考えていたが、児童Dと交流することで、「天皇に力が付き過ぎている」という新たな視点を得ることができた。

私は、最後の天皇中心の国づくりは実現したのかという問題で、したと
思いました。天皇に税をみんなが納めていたからです。でも、私の考えは
そこまででDさんが「天皇に力がつきすぎて困ってしまったのでは」と言
ったので、なるほど、と思いました。【下線は筆者による】

またこの記述から、聖徳太子の国づくりについて
の、「聖徳太子による税の強化」という個別的記述的
知識から、「税による富国化」という概念的説明的
知識へと捉えることができたと言える。このことから、
友達から新たな視点を得ることで、自分の考えに新
たに知識を獲得できたと言える。

課題として、抽出児 A は学習の振り返りの中で友
達との交流を終えても、新たな考えが生まれなかつ
たり、深まったりしなかったためか「聖徳太子や小野
妹子について調べていきたい」と記述をしていた。こ
のことから、考えを伝え合う場を設定するだけでは、
相手の考えの価値を気付いたり、自分の考えを再考
察するきっかけとならなかつたりすると考える。そ
のため、ワークシートに友達との交流を通して、新
たに得た視点を書く欄を設けたり、板書の工夫をす
ることで考えを可視化したりしていく必要がある。

④振り返りの場の設定

(ケ) 学習の振り返りの機会を設定

本実践においては、毎時間のまとめの場面に振り
返しを書く活動を設定した。多くの児童が、提示さ
れた視点通りに 1 時間の授業の中で学んだことや、関
心を持ったことを記述していた。抽出児 A は、これ
まで考えていたことと比較し、新たな知識を以下の
ように記述していた。

鑑真っていう人は、日本に仏教を広めてくれたことにびっくりしまし
た。自然に広まったのかなと思っていたらちがったので「へえ～」と思
いました。

さらに、別の児童は前時の学習と本時の学習を比
較し、再考察したことを記述していた(図 6)。

第 2 時の振り返り

聖徳太子は、天皇中心の国をつくりたくて役人のきまりなどは、きめた
けどいっぱんの人のきまりをきめられずに死んでしまっかわいそうだ
と思いました。

第 3 時の振り返り

前回のふりかえりで「人民のきまりをつくらず死んでしまっかわいそ
う」とかいたけど、あとをついでほぼ天皇中心の国をつくってくれたので
よかったなあと思いました。でもこれでいいのかな。

図 6 前時と比較した記述

学習の振り返りは、個別的記述的知識、概念的説
明的知識、価値的知識を基に、授業で学んだことを記述
する。その際、本時で学習した内容とこれまで自分が
考えたことを突合わせ、再考察することで、よりそれ
ぞれの知識が深まり、広がると言える。

課題として、学習の振り返りを交流する場を設け
ることができなかった。記述後に、他者と交流するこ
とで、「自分自身との対話」が活発に行えるため、さ
らに知識が深まり・広がると考える。

(5) 考察

実践計画の①～④を、単元全体を通して取り組ん
でいくことで、児童は教材によるゆさぶりによって
疑問を持ったり、立場に立って考えることで自分の考
えを持ったりすることができた。そして、考えを交流
し、振り返ることで個別的記述的知識、概念的説
明的知識、価値的知識をそれぞれ獲得できたと言え
る。そして、これら知識の獲得は、社会的な見方・考
え方を深め、広がりにつながっていると言える。

しかし、全ての児童が確実に知識を獲得できたわ
けではない。実際に、学習の振り返りの中で個別的記
述的知識を並べたり、交流をしても友達の考えに価
値を見出すことができなかったりする児童が見られ
た。そのため、本検証によって挙げられた課題を改善
していく必要がある。手立てにおけるそれぞれの課
題を踏まえて、教師力向上実習Ⅱでは、再度実践を
行っていくこととした。

表 4 実践計画における改善内容

実践計画	課題
①	学習のねらいに応じた教材提示
②	多様な立場があることに気付くための工夫
③	友達の考えの価値に気付くための工夫
④	振り返りを交流する場の設定

2 教師力向上実習Ⅱ

調査対象：第 6 学年 35 名
授業実施時期：2016 年 10 月
授業単元：社会科「明治の国づくりを進めた人々」全 8 時間完了

(1) 抽出児について

本実践の検証では、手立ての有用性について、教師
力向上実習Ⅰと同様に質問紙調査を基に抽出児を設
定していく。また、より多くの児童での検証を目的と
して、質問紙調査で抽出児 B と同じ数値を示した児
童を抽出児 C として設定する。また、抽出児 A は本
実践においても同様に対象とする。

(2) 実践計画

①学習課題、教材提示の工夫

(ア) 拡大資料の提示

(イ) 社会的事象を繋ぐ学習課題の設定

(ウ) 知識の構造図の活用

②人物の立場に立って考える場の設定

(エ) ワークシートによる立場の明確化

(オ) 違った人物の立場で考える活動

③考えを伝え合う場の設定

(カ) 児童の考えをまとめた座席表による交流

(キ) 学習形態の工夫

(ク) ワークシートによる思考の可視化

(ケ) 板書の構造化

④振り返りの場の設定

(コ) 学習の振り返りの機会を設定

これらの手立てを、学習内容に応じて次のように
取り入れるようにした(表 5)。

表5 「明治の国づくりを進めた人々」単元計画（全8時間）

次	学習内容	手立て
第1次	①江戸時代と明治時代の違いを考える	①- (ア) (イ) ③- (カ) (キ) (ケ) ④- (コ)
	②明治時代になり、さらに変化があったのか	①- (ア) ③- (キ) ④- (コ)
第2次	③明治維新を進めた人々はどうの思いをもっていたのか	④- (コ)
	④明治維新を進めた人々はどうの行動をとったのか	①- (イ) (ウ) ②- (エ) ③- (キ) ④- (コ)
	⑤明治政府はどのような国づくりを目指したのか	①- (イ) ②- (エ)
	⑥政府に不満をもつ人々はどうの行動をとったのか	③- (キ) (ク) ④- (コ)
	⑦伊藤博文はどのような思いを込めて憲法をつくったのか	①- (ア) ②- (エ) (オ) ③- (キ)
第3次	⑧明治政府の政策は、当時の人々にとって満足するものであったのか	①- (イ) ②- (エ) ③- (カ) ④- (コ)

(3) 実践の実際

本単元は、江戸時代末期から明治時代初期にかけて、黒船の来航をきっかけに明治維新が起こり、廃藩置県や四民平等などの諸改革を行い、欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことを学習する単元である。また、人物の働きが中心となる内容でもある。

第1次では、江戸時代末期と明治時代初期の街並みの絵図を比較させ、交流後に、2枚の絵が描かれる間にどのような出来事が起こったのか予想をさせた。その際に、それぞれの絵図を拡大した物を、グループに配布をした。さらに、友だちと交流した際に、自分が気付かなかった点を書けるようにワークシートの工夫も行った。第2時には、単元を貫く問いかけにより、学習課題として児童に捉えさせた。

第2次では、第3時に江戸幕府が開国し、倒幕した後どのような国づくりが進められたのか考える学習を行った。その際、「幕府の役人」「当時の人々」の思いを、それぞれの立場で考える場面を設定した。第4・5時では、「当時の人々の思い」を基に、不満を持った人々がどのようにして倒幕し、その後の改革を行ったかについて学習をした。第5時のまとめでは、明治政府の改革に対する人々の思いを予想させ、第6時に繋げるようにした。第7時では、自由民権運動で求めたことが実現されたのかを学習した。まとめにおいて、明治政府の政策に対する満足度を考える場面を設定し、児童に「政府の役人」か「平民」の立場を選ばせ、満足度を5段階で表すようにした。

第3次では、これまで学習してきたことを基に、当時の人々の満足度を考え、その理由を交流する活動を行った。その際に、座席表を配布し、自分が聞いてみたい友達の所に考えを聞きにいくようにした(図7)。さらに、交流する場面では板書を、チャート式にすることで、



図7 座席表による交流

考えの可視化を行った。

(4) 検証

①学習課題、教材提示の工夫

本検証では、手立て(ア)(イ)を取り上げていく。

(ア) 拡大資料の提示

本実践においては、教師力向上実習Ⅰの課題の「学習のねらいに応じた教材提示」を踏まえて行った。具体的には、第1時において、江戸時代末期と明治時代初期の街並みの絵図を黒板に提示し(図8)、グループにも配布をすることで2枚を比較させた。1枚ではなく、2枚を比較させることで、街並みや人々の服装だけでなく、傘の形状や馬の利用方法など、細部まで比較することができた。このようにすることで、単元を貫く課題である「なぜ20年間で変化が起こったのか」に繋げることができた。



図8 拡大資料による交流

2枚の資料を比較することによって、抽出児A・Cを含む多くの児童が、振り返りの中で「20年間で何があったのか気になる」と記述していた。このことより、単元を通して20年間の出来事を学習する見通しを持つことができたと考える。

(イ) 社会的事象を繋ぐ学習課題の設定

本実践では、前後の学習内容(社会的事象)を繋ぐ学習課題の設定を行った。実際に実践計画①(イ)を表6のように設定した。

表6 社会的事象を繋ぐ学習課題(一部抜粋)

時	学習課題	次につながる問いかけ
5	明治政府はどのような国づくりを目指したのか	国民は明治政府に対してどのように思ったのだろうか
6	政府に不満をもつ人々はどうの行動をとったか	自由民権運動で、どのようなことを求めたのだろうか
7	伊藤博文はどのような思いを込めて憲法をつくったのか	明治政府の政策に対して、当時の人々は満足していたのだろうか

学習課題、教材提示の工夫を行うことで、児童はより「資料との対話」を行い、社会的事象を読み取ることができる。実際に多くの児童が、街並みや人々の様子が変化したことを捉えている。このことから、個別的記述的知識を獲得できたと言える。

課題として、まとめの時間を十分に取れず、次時の見通しを毎時間持たせることができなかった。また、前時との時間が空き過ぎてしまったことで、児童が持っていた問いを次時まで繋げ切ることができなかった。さらに、問いを交流したりノートに書かせたりしなかったため、一部の児童は問いを持つことができなかった。そのため、時間の確保や、導入での復習の工夫、問いを記述させるなどが必要である。

②人物の立場に立って考える場の設定

本単元は、前述したように人物の働きが中心とな

るため、本実践では人物の思いや考えを考える場の設定をした。教師力向上実習Ⅰで挙げた課題である「多様な立場があることに気付かせる」ための工夫として、ワークシートに吹き出しを付けて、多様な立場の人物がいることを捉えさせるようにした。本検証では、手立て（エ）（オ）を取り上げていく。

（エ）ワークシートによる立場の明確化

第3時で学習したペリーが開国を求めたことに対して、江戸幕府の役人の立場で考える活動では、抽出児A・Cを含む多くの児童が「怖い」「さからうと攻撃されるかもしれない」と記述していた。このような、「怖い」や「攻撃」といった記述は、絵図の黒船の様子から記述したと考える。すなわち、「資料との対話」によって、当時の人々が黒船を見た際の考えを当時の人々の立場から思い浮かべていると言える。

このように、人物の立場に立って考える活動は、「資料との対話」をし、個別的記述的知識を獲得することで成り立つ活動である。その姿として、図9のように「開国を迫られた幕府の役人の立場で考えよう」という1つの課題に対して、自ら複数の立場で考えることができる児童が多く見られた。

【幕府の役人の考え】

- ・長年続いて、それがあたりまえの世界になっているから、そんなすぐに変えられない。外国に日本がのっとられるかも…。
- ・鎖国が終わったら、自由に貿易できるし、外国のものが増えてくらしがもっと楽になるかも 日本+外国=楽
- ・長年続いていて、すぐに変えられないし、日本が外国にのっとられるかもだけど、外国のものが入ってくらしが楽になるかも！？

図9 1人の児童が複数の立場で考えた記述

これは、同じ幕府の役人であっても多様な立場の人々がいることを捉えており、当時の日本が鎖国をしていたにも関わらずと貿易を始めることや、開国が外国の侵略を意味すると考えているとことが分かる。このことから、複数の個別的記述的知識を獲得したと言える。

また、明治政府の政策を受けて当時の人々の思いを考える活動では、抽出児Cはワークシートに「女性は働けて嬉しい」と記述をしていた。これは、女性が殖産興業によって世界で最先端の製糸場で働くといった概念的説明的知識を獲得していると言える。さらに、第8時の話し合いの中で「女性も男と同じように働くべき」と話していた。このことから、殖産興業により、女性も男性と同じように働くという考えを示しており、価値的知識を獲得していると言える。これらのことから、抽出児Cは概念的説明的知識や価値的知識の両方を獲得できていると言える。

（オ）違った人物の立場で考える活動

第7・8時には、これまでの学習を踏まえて、明治時代の政策について当時の人々は満足していたのか考える活動を設定した。その際、ワークシートに「政府の役人」か「平民」のどちらかの立場を選択するよ

うに設定し、さらに、満足度を5段階で数値化させた。これによって児童は、自分の考えがより当てはまる立場で、満足度を表すことができた。また同じ個別的記述的知識や概念的説明的知識を根拠としていても、満足度の数値に違いが見られた。これは、児童一人一人が、それぞれの価値を基に判断したことであり、個別的記述的知識や概念的説明的知識を基に、価値的知識を獲得することができたと言える。

課題として、当時の人々の立場に立って考える際に、情意面が先行したことで、根拠がない記述をする児童がいた。具体的には、第3時のペリーが開国を求めたことに対する江戸幕府の役人の立場で考える活動において、「怖い」といった記述だけの児童がいた。この「怖い」は、どのような点から考えたのかを示すことができていなかった。こういった児童に対しては、発問の際に「資料を基にして考えてみよう」と示したり、ワークシートに考えた際に参考とした資料を記述する欄を設けたりする必要があった。

③考えを伝え合う場の設定

本実践においては、教師力向上実習Ⅰで挙げた課題である「友達の考えの価値に気付くための工夫」として、座席表を用いた交流と板書の構造化を行った。座席表を用いることや、板書を構造化することは、どちらも考えの可視化に繋がり、視覚的にも捉えやすくなる。さらに、ワークシートによる思考の可視化によって友達の考えをメモできるようにした。本検証では、手立て（カ）を取り上げていく。

（カ）児童の考えをまとめた座席表による交流

第7時に満足度と、理由を記述したワークシートを教師が座席表にまとめ、配布した。そして、第8時にその座席表を基に交流する活動を行った。この活動では、自分の考えと同じ人に考えを聞きに行くことで考えを強める姿や、違った考えを聞くことで新たな考えを持つ児童の姿が見られた。その際、ワークシートに友達の考えを聞いてメモが取れるような工夫を行うようにした。このようにすることで、児童は印象に残った友達の考えを記述することができ、それによって新たな視点を得たり、考えが深まったりすることができたと考える。交流後には、以下にあるように、抽出児Aをはじめ、自分の考えが変化した児童の記述が見られた。

抽出児A

平民は憲法ができて、天皇中心って生活がくるとか思っていたけど、憲法の第29条ができて、自由になるっていう意見をきいて、不満ばかりじゃなくて、まだ不満はあるけど、すこし自由になったからやや不満になった。

この記述は、それまで獲得していた「憲法ができることで生活が苦しくなる」という個別的記述的知識に加えて、「憲法29条によって少し自由になる」という新たな個別的記述的知識を獲得したと言える。

また、抽出児 C は、以下のように友達の名前を挙げて、自分の考えがより強まったと記述をしていた。

わたしは E さんや F さん、G さんの意見をきき、政府は平民に言われたことはやったんだから、文句を言うなという思いが強くなりました。「国民なら税を納めるのは当たり前」というのは変わらない。【下線は筆者による】

課題として、考えを伝え合うことはできていたものの、根拠となる資料を基に交流することができない児童もいた。実際に、第 8 時の交流する活動では、「政府の役人」の立場としては、「国民の願いは叶えてあげていないじゃないか」といったやり取りが見られた。このように、根拠の無い情意面のやり取りに偏ってしまい、自分の考えを再考察する場面でも資料に戻って論理的に考えることができない姿が見られた。そのため、考えを伝え合う活動の際に、根拠となる資料を提示しながら交流をさせるとともに、自分の考えを記述する際に、どの資料を基にして考えたのかが分かるようにワークシートに資料を記入する欄を設けるなどの工夫をする必要があったと考える。

④ 振り返りの場の設定

(コ) 学習の振り返りの機会を設定

本実践において、教師力向上実習 I と同様に授業のまとめの場面で実践を行った。

抽出児 A は、第 2 時で文明開化について調べた後に以下の記述を行っていた。

今日、新しくなることを「文明開化」っていうことを知って、江戸から明治にかけて新しくなって、今でも「文明開化」的なことはおこっていると思いました。(ガラケーがスマホになったりとか)【下線は筆者による】

この「今でも『文明開化』的なことはおこっていると思いました」という視点は、文明開化について「西洋の制度や技術が導入された」という個別的記述的知識を獲得した上での記述だと考える。知識としては、個別的記述的知識に留まっているものの、自分の生活に結び付けるといふ、時間の概念を超えて考えることができている、文明開化を多面的・多角的に捉えられていると言える。

また、抽出児 C は第 1 時において、江戸時代と明治時代の絵図を比較したことで、「これだけ外国の文化が入ってきたなら、外国の文化が進んでいたと思いました」と記述をしていた。これは、産業が発展した様子から、外国が進んでいたと捉えているため、概念的・説明的知識を獲得していると言える。

さらに、第 8 時においては以下の記述をしている。

抽出児 C
私は政府の役人の立場の人の意見を聞けばきくほど政府の人の大変さが分かりました。平民は選挙をさせろなど、不満があるようですが、国が安定しているなら良いのに…と思いました。でも、政府と平民が対立したままだと永遠に良くくにはならないと思いました。【下線は筆者による】

下線部分のように政府と平民の対立が続くことで、良くならないと記述があった。この記述は、明治時代初期の政府と一部の平民との対立関係が繰り返し行

われてきたことを受けてであると考えられる。実際に、自由民権運動などは「国の発展・安全」と「国民の暮らし」の対立によって生じた運動であり、当時は人々の価値の対立がある。抽出児 C が、価値の対立に気付き、「永遠によくならない」といった価値的知識を獲得したと言える。

課題として、教師力向上実習 I の課題にも挙げたように、学習の振り返りを交流する場を設けることができなかった。これは、教師が 1 時間の授業の流れの見通しを持つことができていなかったためである。教師力向上実習 I と同様に、他者と交流することは、「自分自身の対話」が活発に行えるため、さらなる知識の深まり・広がりができる。そのため、教師が学習の見通しを持つことが必要である。

(5) 考察

実践計画の①～④を行うことで、対話が活発となり、個別的記述的知識、概念的・説明的知識、価値的知識のそれぞれを養うことができたと言える。特に、実践計画の②において、図 8 のように多くの児童が同じ立場の人物であっても、様々な考えを挙げられたことから、1 つの社会的事象を多面的・多角的に考えることができていると言え、目指す子ども像に限りなく近づくことができたと言える。

しかし、第 8 時の交流において情意面でのやり取りとなってしまった点は今後の課題である。社会科は、資料との対話が基本であり、1 つの資料から様々な事柄を読み取り、考える点が最大の魅力でもある。情意面でのやり取りとなってしまうと、根拠を示さずに、表面的に良い悪いといったやり取りとなってしまう。そして、情意面に偏ることで、個別的記述的知識の獲得が疎かになる恐れがある。このことから、友達の実践に対して資料を提示しながら交流するなど、根拠を示すようにしなければならないと考える。そのため、教師がどの資料から考えが言えるのかを児童に尋ねたり、交流の際に資料を提示させたりするなどの改善の必要である。

V 実践の結果と考察

1 質問紙調査から

教師力向上実習 I の事前に実施した質問紙調査と同様の調査を、教師力向上実習 II の事後にも行った。

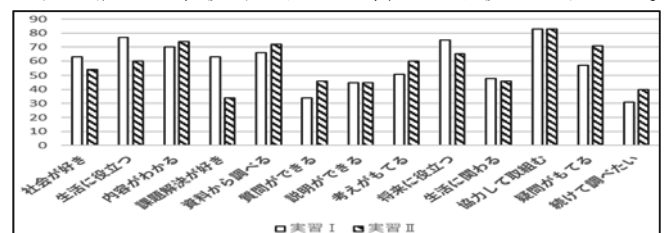


図 10 事前・事後の質問紙調査の肯定的回答の比較

「社会科の授業で、先生や友達に質問することが出来ますか」の設問に肯定的な回答が事前は 31%

であったのに対して 46%と、15%数値が上昇していた。また、「社会科の授業後も、続けて調べようと思いますか」の設問に肯定的な回答が事前は 31%であったのに対して 40%と、こちらの項目も数値が 9%上昇していた。その他にも、「技能」の項目において、複数の項目で数値が上昇していた。

その一方で、「意欲」の項目である「社会科は好きですか」「社会科の授業で、課題を決めて、その解決のために考えたりすることは好きですか」「社会科の学習は、将来役立つと思いますか」の項目で、数値が下降していた。このことから、「技能」は上昇しているものの、「意欲」は下降する結果となった。

2 児童の記述から

教師力向上実習Ⅰ・Ⅱ、それぞれの単元の最後の学習の振り返りにおいて、個別的記述的知識、概念的説明的知識、価値的知識をそれぞれ獲得できているのか検証を行った。検証方法は、岡崎（2013）の 3 つの知識を基準とし、それぞれの知識に該当しない記述や、情意面が先行している記述などは「その他」に当てはめるようにした。結果は以下の通りである。

表7 単元末のワークシートの分析結果

	実習Ⅰ（35名）	実習Ⅱ（34名）
個別的記述的知識	20	6
概念的説明的知識	7	10
価値的知識	2	14
その他	6	4

教師力向上実習Ⅰでは、価値的知識に当てはまる記述をしたのが 2 名に対して、教師力向上実習Ⅱでは、14 名と増加していた。また、概念的説明的知識も 7 名から 10 名と増加していた。授業内容が同様のものでないため、教師力向上実習ⅠよりもⅡの方が価値的知識、概念的知識を獲得できたとは断言できないが、大半の児童が概念的説明的知識までの記述をしており、全体の約 4 割の児童が価値的知識の記述をしていたことが分かる。

3 本研究の成果

本研究で、『資料』『他者』『自分自身』との対話を通して実践を行ってきたが、教師力向上実習Ⅱで図 9 のように、1 つの事象に対して複数の立場で考えられるようになった。また、学習の振り返りでは複数の児童が、「〇〇さんの意見を聞いて、△△の考え方を知って、なるほどと思った」といった記述をしていた。さらに、「今日の授業で、今までは□□と考えていたけど、☆☆と考えた」と、自分の考えを再考察する姿も見られた。これらのことから「3 つの対話」の手立てを通して、資料や他者、自己と対話する姿が見られ、目指す子ども像に近付くことができた。言い換えれば、社会的な見方・考え方を養うことができたと考える。

4 今後の課題

本研究において社会的な見方・考え方を養ってきたものの、活用する場を設ける機会が限られてしまった。価値的知識を獲得したということは、価値判断や合理的意思決定が可能になると言える。そういった機会を設けていくことで、より多面的・多角的に社会的事象を考え、捉えることができるようになるのではないかと考える。

また、記述や授業の様子によって、知識の獲得が行われているか、社会的な見方・考え方が養われているか検証を進めてきたが、これらの知識が獲得されていても、記述や授業の様子に表れない場合もあると考える。そういった際に、記述の視点をより明確化し、より交流で自分の考えを示すようにするなどの改善をするとともに、検証方法も検討していきたい。

また、質問紙調査の結果にもあるように、「意欲」が低下してしまった。学習や交流場面の姿が意欲的だったが、回答とのギャップが見られたことは今後の課題としていきたい。

Ⅵ おわりに

本研究では、「対話することで資料や他者と交流し、自分の考えを深められる子」の育成を目指し、「社会的な見方・考え方を養う授業づくり」をテーマに、手立てを模索してきた。研究が深まるにつれ、児童の記述の中で社会的な見方・考え方の広がり・深まりを見ることができた。

ただ、本研究を進める上で自分自身の授業力・指導力の未熟さを強く感じた。大学院の授業で「教師の授業力・指導力の幅でしか子どもは学べない」という言葉と出会った。今後、自分自身と向き合い、学び続けることで授業力・指導力の幅を広げていきたい。

【引用・参考文献】

- ・有田和正（1985）『学級づくりと社会科授業の改造・中学年』明治図書
- ・岩田一彦（1993）『小学校社会科授業の分析』東京書籍
- ・岡崎誠司（2013）『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房
- ・小野廣男（1999）『授業対話』〇〇編『授業研究重要用語 300 の基礎知識』明治図書
- ・栗原久（2012）『社会的な見方や考え方』日本社会科教育学会編『新版社会科教育辞典』ぎょうせい
- ・国立教育政策研究所（2012）『小学校学習指導要領実施状況調査 教科別分析と改善点（社会）』
- ・佐藤学（2010）『教育の方法』左右社
- ・多田孝志（2009）『共に創る対話力ーグローバル時代の対話指導の考え方と方法ー』教育出版
- ・田村学（2016）『『対話的学び』とは何か？』『月間教職研修 9 月号』教育開発研究所
- ・中央教育審議会（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（2015）『教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）』
- ・寺本潔（2015）『伝え合う力が育つ社会科授業』教育出版
- ・寺本潔・嘉納英明・道田泰司（2009）『言語力が育つ社会科授業ー対話から討論までー』教育出版
- ・村田辰明（2013）『社会科授業のユニバーサルデザイン 全員で楽しく社会的見方・考え方を身に付ける！』東洋館
- ・藤岡信勝（1991）『教育双書 社会認識教育論』日本書籍
- ・文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館

【付記】
本研究は、愛知教育大学教職大学院の実習の一環として、連携協力校で行わせて頂きました。ご多忙にも関わらず、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱや学校サポーター活動において、校長先生、指導教諭をはじめとする多くの先生方にご指導して頂きました。貴重な実践の場を与えて下さった、連携協力校の教職員の方々に心より感謝申し上げます。
最後になりましたが、学校サポーター活動、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱ、修了報告書の作成において、温かいご指導をして下さった川北穂先生、実習コーディネーター山内雅夫先生はじめ大学院でご指導して頂いた多くの先生方に感謝申し上げます。ありがとうございました。