

深い学びを実現する社会科指導の工夫

－話し合い活動における学びの共有化とふり返しを通して－

うるま市立彩橋小中学校 教諭 當山 功一郎

I テーマ設定の理由

現代社会においては、少子高齢化に伴う生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく急速に変化しており、予測の困難な時代となっている。このような時代にあって、学校教育には、子どもたちが今後様々な変化に積極的に向き合うとともに、他者と協働して課題を追究し解決できるようになるための指導が求められている。

それに応えるものとして、新学習指導要領（社会編）の改訂において、「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習指導が重視されている。この「深い学び」は、これからの時代を生きる子どもたちにとって必要な社会の形成者としての資質・能力を身につけさせるために、非常に有用である。そして、その資質・能力を身につけた子どもたちは、学んだことを自分の人生や社会のあり方と結びつけて深く理解しながら生きて働く知識として体得し、今後の時代に対応しつつ生涯にわたって能動的に学び続け、主体的に社会の形成に参画することができるようになると考えられている。

本学級の生徒は、小規模校で学年全体の人数が9名と少ないが、全体的に素直で教師の指導のもと熱心に学習に取り組むことができている。アンケート調査では、社会科の学習は「分かる・どちらかといえば分かる」が7名であった。そのことから、生徒は日々意欲的に学習に向き合いながら努力しているといえる。しかし、基礎的・基本的な内容があまり定着していないこと、課題の把握や資料の読み取りに苦手意識があること、多面的な視点が少なく学び合いが弱いことで話し合いの際に意見がうまくまとまらないこと等の課題があるため、これらの課題に対応した指導が必要となっている。

これまでの私の授業実践をふり返ってみると、教師主導による一斉授業を主体として、板書を中心に教科書の内容を漏れなく教えていくスタイルが多かった。また、生徒が課題について自分で考察し、他の生徒と意見交換するような話し合いをする場もあまり設定してこなかった。そう考えると、基礎的・基本的な内容の確実な定着をはかりつつ、「深い学び」を実現する学習指導が十分ではなかったと思われる。

そこで本研究では、歴史的分野を扱う中で歴史的事象に興味・関心を持たせ、他者と協働しながら課題解決に向けた話し合い活動に取り組み、互いの考えを伝え合って意見をまとめていく学習を進めたい。そして、その活動を通して学んだことを生徒同士や生徒と教師で共有化しふり返しを行うことによって、社会科における「深い学び」が実現するであろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究目標

歴史的事象の課題について、他者と協働しながら課題解決に向けた話し合い活動に取り組み、学んだことの共有化とふり返しを通して、深い学びを実現する社会科指導の工夫を研究する。

III 研究仮説

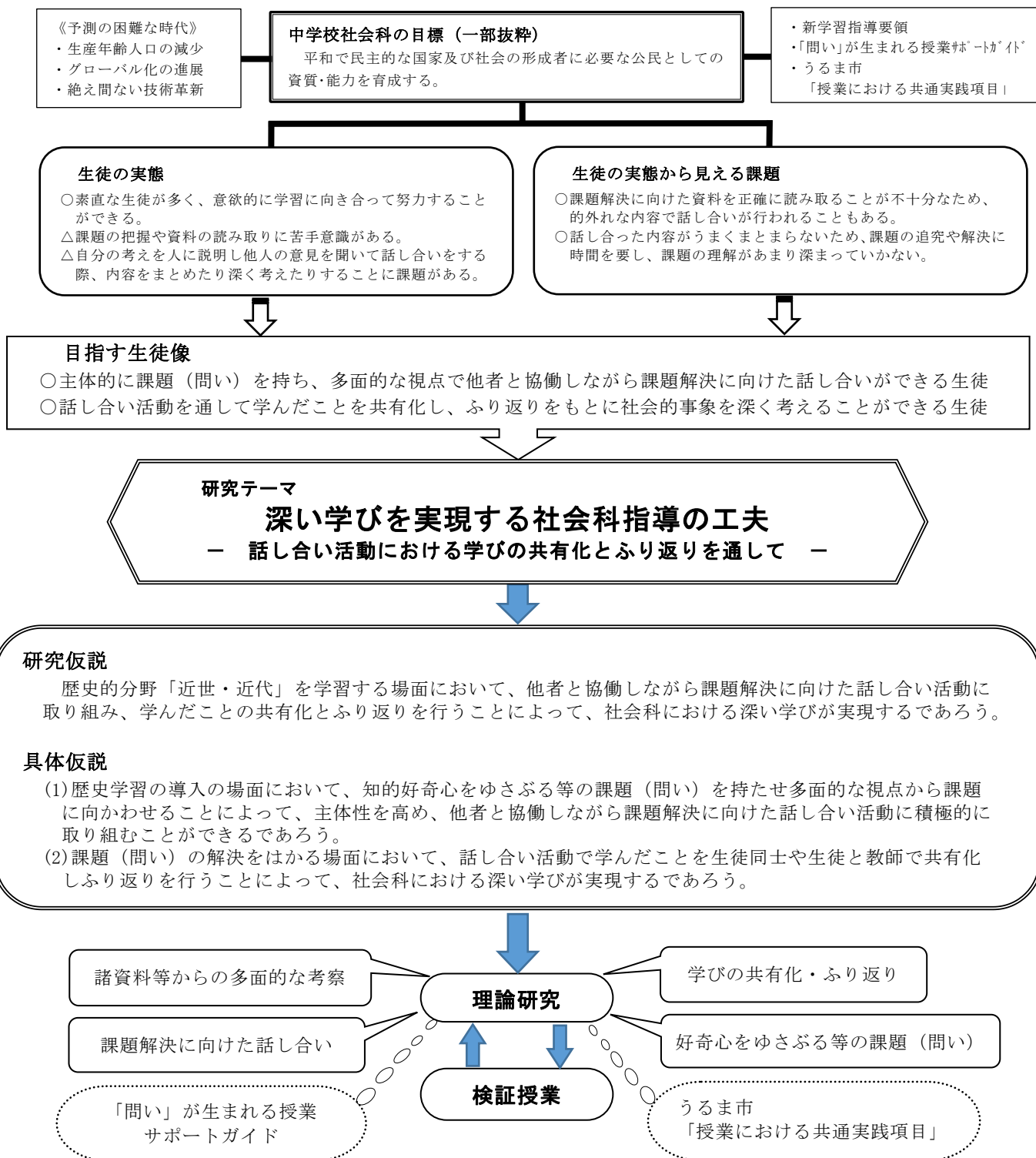
1 基本仮説

歴史的分野「近世・近代」を学習する場面において、他者と協働しながら課題解決に向けた話し合い活動に取り組み、学んだことの共有化とふり返しを行うことによって、社会科における深い学びが実現するであろう。

2 具体仮説

- (1) 歴史学習の導入の場面において、知的好奇心をゆさぶる等の課題（問い）を持たせ多面的な視点から課題に向かわせることによって、主体性を高め、他者と協働しながら課題解決に向けた話し合い活動に積極的に取り組むことができるであろう。
- (2) 課題（問い）の解決をはかる場面において、話し合い活動で学んだことを生徒同士や生徒と教師で共有化しふり返しを行うことによって、社会科における深い学びが実現するであろう。

IV 研究の全体構想図



V 理論研究

1 各教科共通の3つの資質・能力

平成28年12月に提出された中央教育審議会答申「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」（以下「中教審答申」と示す）では、これまで「生きる力」として説明してきた学校教育の究極目標を以下3つの資質・能力に整理し直すことを求めた。なぜなら、「我が国の学校教育法第30条2項には既に『知識及び技能』『思考力、判断力、表現力その他の能力』『主体的に学習に取り組む態度』と、学力の要素が示されているから（澤井陽介 2017）」である。

(1) 「知識・技能」の習得

何を理解しているか、何ができるかという生きて働く知識・技能

(2) 「思考力・判断力・表現力等」の育成

理解していること・できることをどう使うかという未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等

(3) 「学びに向かう力・人間性等」の涵養

どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかという学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等

2 3つの資質・能力と中学校社会科の目標との関わり

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、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・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

これは、新学習指導要領中学校社会科の目標の前段に書かれているもので、中学校学習指導要領解説社会編（平成29年7月）（以下「解説社会編」と示す）では、この部分について、「教科目標のこの部分は、中学校社会科で育成を目指す目標のうち柱書として示された箇所であり、以降示された、『知識及び技能』『思考力、判断力、表現力等』『学びに向かう力、人間性等』という、育成を目指す資質・能力の三つの柱に沿った目標とともに、従前の目標の趣旨を継承するもの」と示されている。この内容は、上記1で示した3つの資質・能力をもって、中学校社会科の目標である「公民としての資質・能力の基礎の育成」をどのように行うべきかを示したものといえる。

3 中学校社会科において育成を目指す3つの資質・能力の内容

（解説社会編「参考資料1」P182）

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
中学校 社会科	我が国の国土と歴史、現代の政治、経済、国際関係等に関して理解するとともに、調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

このような資質・能力を育むため、新学習指導要領では、全ての教科において『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善が必要だと示された。それは、今回の学習指導要領改訂の中核をなすものであり、教師はその実現のため、指導の工夫をしていかななくてはならない。ここで、「主体的・対話的で深い学び」の実現について、以下のように整理する。

4 「主体的・対話的で深い学び」について

(1) 「主体的・対話的で深い学び」の意義

学校ではこれまでも、単元（題材）や授業の目標を達成するため、言語活動、観察、実験、問題解決的な学習などを効果的に取り入れることによって学力の向上に取り組んできた。しかし、思考力を育成しようとする際、教師が子どもに対し考えを促したり、考え方を教えたりするだけでは、考える力は十分に育たない。つまり、子ども自身が問題意識をもって、「自ら考える」という行為を具体的に行わないのであれば、思考力は子どもの中に育っていかない。なぜなら、思考する力とは、自ら考えるという活動を繰り返し行うことによって、次第に高まっていくものと考えられるからである。

今回新たに育成を目指す資質・能力として3つの柱が示されたが、それは上記の「自ら考える」という内容を重視している。この資質・能力を育むためのポイントが、解説社会編で以下のように示されている。

解説社会編（第1章総説 2 (2)「改訂の基本方針」P3)

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。

ここで示されているのは、「主体的・対話的で深い学び」とは、我が国の教育実践に見られる普遍的な視点であるという確認と同時に、今後の学校教育には、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められているということである。言い換えると、「学習指導要領に規定された資質・能力の3つの要素を子どもたちに実現させるためには、子どもたちが主体的・対話的に取り組む学習を展開する必要がある。子どもたち自身が学習に対して能動的かつ協働的に取り組むことなくして、資質・能力は養われない（北俊夫 2018）」、ということでもある。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」と表記されている理由

この表記中にある「で」とは、「これによって」「そのうえで」「その結果」などの意味を持つ。それは「主体的な学び」や「対話的な学び」はそれ自体が目的ではなく、この2つの学びは、あくまで「深い学び」を実現するための手段（方法）であることを意味する。したがって、「授業の究極のねらいは、『深い学び』をつくること」であり、2つの学びが充実すればするほど、子どもの学びは深まっていくということである。また、『主体的な学び』は自ら学ぶ力（自学力）を育てることを主眼にし、『対話的な学び』はみんなと学ぶ力（共学力）を育てることを主眼にして（北俊夫 2018）」いると捉えることもできるため、「深い学び」は、学習課題に対し「自学」や「共学」の手段（方法）で学習した学びを通して実現させるものとも考えることもできる。

(3) 「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」それぞれの授業イメージ（北俊夫 2018）

①主体的な学びの授業イメージ

ア 課題意識を持つ

子どもたちが教師の指導のもとに、自らの問題意識や目的意識を明確に持っている。

イ 問題解決の見通しを持つ

問題解決のためどのように追究・解決していくのか、学習の見通しを持っている。

ウ 思考を構築する

資料などで読み取った事実をもとに、その意味や働き、背景などを考え、自分の考えを組み立てようとしている。

- エ 自己判断力を発揮する
問題解決の過程において目的に応じて必要な事柄を選択したり決定したりしている。
- オ 意思決定や自己表現をする
追究した結果をもとに、自分の意思（考え）を決定し、自己を豊かに表現している。
- カ 成就感や達成感を味わう
学びに対する成就感や達成感を味わっている。これは、これまでの学習に対して自己評価していることにもつながる。
- キ 学習成果を活用する
獲得した知識や見方を生活改善や地域の課題解決に生かそうとしている。
- ク 学習の持続性や発展性がある
新たな課題を明確にし、さらに追究していこうとする意欲が持続している。

②対話的な学びの授業イメージ

- ア 直接的な対話がある
友だちや教師、地域の人たちなどと直接言葉を交わして対話している。
- イ 教材や資料などとの対話がある
教材や資料、またそれに登場する主人公や先人などの人物と対話している。
- ウ 自己内対話がある
自問自答しながら自らの学びをふり返るなど、自分自身と対話をしている。
- エ 共学としての対話がある
違った考えを認め合うこと、つまづいている友だちを支え合うこと、多様な友だちから学び合うことなど、協力しながら共に学んでいる。

③深い学びの授業イメージ

- ア 時間軸という視点で学びに変容がある
学びがより確かなものになり、一連の学習過程の中で子どもが成長している。
- イ 空間軸という視点で横断的に学んでいる
他教科等や生活経験などのように、空間軸として捉えられるような学びの広がりが見られる。
- ウ 「見方・考え方」を駆使している
各教科に応じた「見方・考え方」を教科の目標や内容のより確かな実現を目指すための「道具」として活用し、課題の追究等の学習過程でそれを効果的に働かせている。

5 社会科の「深い学び」の実現

北俊夫(2018)は、『深い学び』は、短時間に実現するものではなく、大きな学習のかたまりの中で実を結んでいくもの」と述べている。これは、「深い学びは、数回の授業だけで実現するものではなく、単元や章など広い範囲で体系的に実現するもの」と読み解くことができる。つまり、社会科における深い学びは、V理論研究4(3)③ア、イのような変容や学びを授業ごとに達成させ、その指導を繰り返し継続していくことによって、長期的な視点で実現するものだということである。

ここで、社会科の深い学びを実現するための要点や手立てとその工夫について、以下に示す。

(1)社会科の「深い学び」を実現するための要点

V理論研究4(2)で述べたように、授業の最終的なねらいは、学習過程において「深い学び」を実現することである。それを実現させる要点として、北俊夫(2018)は「各教科に応じた『見方・考え方』を(中略)『道具』として活用し、課題の追究等の学習過程でそれを効果的に働かせる(V理論研究4(3)③ウ)」ことであると述べている。また、解説社会編においても、深い学びの実現のためには「各教科等の『見方・考え方』を働かせること」と述べられている。

解説社会編（第2章 第1節「教科の目標」P23）

社会的な見方・考え方については、（中略）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、その解決に向けて構想したりする際の「視点や方法」と考えられる。そして、社会的な見方・考え方を働かせるとは、そうした「視点や方法」を用いて課題を追究したり解決したりする学び方を表す（中略）。

こうした「社会的な見方・考え方を働かせ」ることは、社会科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成（中略）に関わるものであると考えられる。

このことから、各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの「物事を捉える視点や方法」と考えることができる。よって、社会科の「深い学び」を実現する要点は、「その教科等ならではの物事を捉える視点や方法を駆使して課題を追究したり解決したりすること」といえる。

本研究は歴史的分野を扱っているため、歴史的な見方・考え方を下に示しておく。

歴史的な見方・考え方（解説社会編 第2章 第2節 2（1）「歴史的分野の目標」P83）

社会的な事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること。

(2) 社会科の「深い学び」を実現するための手立て

授業の最終的なねらいである深い学びを実現するための手立てについて、中教審答申では、以下のように述べられている。

中教審答申（2. 社会、地理歴史、公民（2）③i）「深い学びの視点」P138）

深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察や構想、説明、話し合い等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。

具体的には、教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と、それを生かした課題（問い）の設定、諸資料等を基にした多面的・多角的な考察、社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視野に入れた話し合いなどを通し、（中略）学習を設計する（中略）。

研究を進める中で、上記の内容をより具体的に取り組むための手立てとして、次の2つの活動は非常に効果的であることが分かった。土屋武志(2019)の「対話を取り入れた活動」と解説社会編「教科の目標」の「課題を追究したり解決したりする活動」である。

①「対話を取り入れた活動」について

土屋武志(2019)が「認知科学の領域でも、『対話』は子どもたちに学習内容の深い理解を促す」と述べているように、問題の答えや解き方、事実等が無関係に覚えるだけの学習よりも、課題についてよく考え「対話的」に学び合う学習の方が深い学びにつながると考える。

本研究では歴史的分野を扱っているが、歴史学習における対話は、お互いの歴史解釈の相違やその妥当性、異なる価値観によって生まれた歴史認識の共存を図る上で、とても重要となる。したがって、歴史学習における対話とは、お互いの歴史解釈への理解を深める手法であり、協働して課題の解決に向かう力を育成する上で効果的な手立てであるといえる。

②「課題を追究したり解決したりする活動」について

解説社会編「教科の目標」によると、この活動は、「単元など内容や時間のまとまりを見通して学習課題を設定し、諸資料や調査活動などを通して、調べたり思考・判断・表現したりしながら、社会的な事象の特色や意味などを理解したり社会への関心を高めたりする学習など」

であり、この活動の「充実を図っていくこと」により、「深い学びが実現される」と述べられている。それゆえ、中学校社会科の目標の中に、「課題を追究したり解決したりする活動を通して」という文言が位置づけられている。よって、課題を追究したり解決したりする活動の充実を図ることは、社会科の深い学びを実現するために必要かつ効果的な手立てであるといえる。

(3) 社会科の「深い学び」を実現するための手立ての工夫

上記(1)、(2)をまとめると、社会科の深い学びを実現するための手立ては、「社会的な見方・考え方を働かせた上で、2つの活動の充実を図ること」が重要であると考えられる。よって、この内容を具体化して取り組ませることにより、本研究のテーマ『深い学び』を実現する社会科指導の工夫を達成させる手立てとしたい。したがって、サブテーマを「話し合い活動における学びの共有化とふり返しを通して」と設定している。

「充実を図ること」とは「充実させるために工夫すること」と解釈できる。本研究では、歴史的分野を扱っている。したがって、歴史的な見方・考え方を働かせた2つの活動を充実させるための工夫とその意義や留意点を以下に示し、社会科の「深い学び」を実現するための手立てに対する様々な工夫を検証授業で行った。なお、活動の内容から、「対話」は「話し合い」と同義とみなす。

① 話し合い活動

ア 導入時に知的好奇心をゆさぶる等、生徒が主体的に取り組めるような課題（問い）を持たせ、それに対する予想を立てさせておく。この課題（問い）の内容は、学習に対する生徒の主体性を大きく左右するため、熟考して設定する必要がある。そして、関連する諸資料等をもとに多面的に考察させ、課題の解決に向けて自分の考えをまとめさせておく。

イ 考察の際には、「歴史的な見方・考え方」を働かせるように指導、またはその働かせ方を生徒自身に発見させる。それは、社会科の深い学びに向かわせる手立てとなる。歴史的な見方・考え方の働かせ方を生徒自身に発見させる際は、生徒がそれを発見しやすいよう、教師の効果的な声かけが必要となるだろう。

ウ 生徒同士でグループをつくらせ、課題（問い）の解決に向けた活発な話し合いをさせる。全員が主体性をもって参加できるよう、グループの人数は3～4名程度が望ましい。話し合いの最後はグループで意見をまとめる等の活動をさせる。

② 学びの共有化

ア まとめた意見等を学級で発表する。発表は、ホワイトボード等を活用して内容の可視化を図る。その際、グループの全員に役割を与え、生徒の主体性を促す。

イ 聞いていた生徒と発表した生徒との間で質疑応答をさせる。それによって、より多面的な視点で課題を深く追究することができる。

ウ 学習の課題（問い）を明らかにするため、諸活動を通して得た学びについて、教師が生徒ともにその内容をまとめる。これは、学びで得た知識や概念を生徒にしっかりと定着させる目的がある。その際、生徒の語句や発言等を用いてまとめるなど可能な限り生徒の主体的活動を尊重することが大切である。なぜなら、それにより課題の追究や解決の活動に対する生徒の成就感や達成感が高まり、知識や概念がより確実に定着していくと考えられるからである。この発表からまとめまでの学習過程を学びの共有化という。これは、課題の追究や解決に向けて学んだことを生徒同士や生徒と教師で再認識し合うことと考える。

③ ふり返し

ア 他のグループの発表を聞いて分かったことや課題のまとめと導入時に立てた予想を比較・検討させ、共通点や相違点等を見いだすような視点でノートにふり返しを書かせる。それにより、学びで得た知識や概念に対する新たな価値づけや発見が体感でき、深い学び

へつながると考える。ここでいう深い学びへのつながりとは、導入時の予想と比べて生徒がどのように変容したのかを教師が見取るだけでなく、生徒自身も自己の変容を自覚できるような学びであり（V理論研究4(3)③ア）、その変容や学びが他教科や生活経験等と関連づけられているならば、より深い学びにつながっていくといえる（V理論研究4(3)③イ）。そして、この項目の冒頭で述べたように、このような指導を継続することで、深い学びが実現するものとする。

イ また、ふり返りの際に、教師が新たに別の視点からの課題（問い）を示すことによって、次の授業や単元、章への主体的な学びのきっかけとなり、スパイラル的に授業がつながって学びがさらに深化していくと思われる。

(4) 話し合い活動の工夫

課題の追究や解決のために重要な手立ての1つである話し合い活動をより充実させるため、検証授業で以下のような工夫をした。その内容と目的、効果等を授業展開の順で整理しておく。

① パワーポイント等の ICT の活用

導入時の効果的な資料提示による知的好奇心のゆさぶりや学習過程の内容の提示等によって、学習内容を視覚化し、課題に対する目的意識を持たせ主体的な学びを充実させる。

② 具体的活動の見えるめあての提示

課題解決に向けて何をどのように追究していくのか、学習の見通しを持たせることで主体的な学びを充実させる。

③ 付せん紙の活用とジグソー法

どちらも話し合いの前に行わせる活動であるが、異なる価値観によって生まれる生徒同士の歴史認識を対比、共存させることによって、歴史的事象の類似や差異を中心に歴史的な見方・考え方を働かせながら課題に取り組ませることができる。これは、他者の学びを知ることでお互いに刺激し合い、課題に対する主体性を促し対話による学びを充実させるねらいもある。また、多面的な視点からの意見が少ないという学級の課題にも対応している。

ア 付せん紙の活用

導入時に課題の解決に向けて立てた予想をシート形式で生徒に作成させ、自分の考えを付せん紙に書いて他の生徒のシートに貼っていくという活動（次頁写真1、2）。自分のシートの付せん紙を見ることによって、他者との対話が成り立っていると考えられることもできる。

イ ジグソー法（本研究スタイル）

資料をもとに3つの視点から課題を追究させる活動。本来ジグソー法は、1つの視点の専門家としてエキスパート活動を行って話し合いに臨むが、本研究では、学級の人数を考慮し、視点ごとにメンバーを換え、一人ひとりに3つの視点のエキスパート活動を行い、課題を追究させた（次頁図1）。

④ 「話し合いの手引き」（次頁図2）とループリックの提示

話し合いの前に示すことによって、意見交換や課題の追究をスムーズに行わせ、活動に対する主体性を促し、対話による学びを充実させるねらいがある。

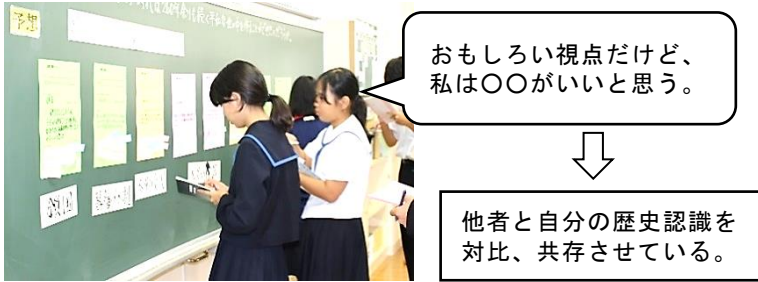
ア 「話し合いの手引き」

話し合いの手順やセリフ等を例示し、意見交換に深まりを持たせたり、話し合いの見通しを立てさせる効果がある。

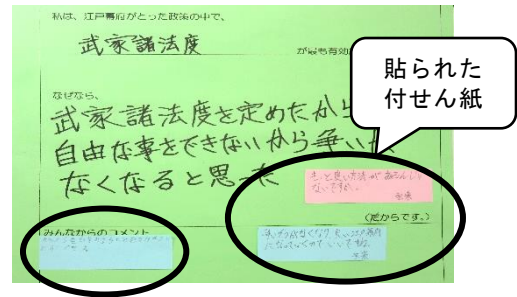
イ ループリック

示された条件（評価方法）を意識して課題に取り組むことができる。それにより、事象について筋道を立てて説明する等、話し合い活動の手本となる。

付せん紙の活用 (写真1)



付せん紙の活用 (写真2)



ジグソー法 (本研究スタイル) のイメージ (図1)

1. ①～⑧の生徒を3つのグループに分ける。
2. 各グループとも同じ視点で意見交換をする。

○視点Aについてのエキスパート活動 (2分間)

①②③ ④⑤⑥ ⑦⑧

○視点Bについてのエキスパート活動 (2分間)

①④⑦ ②⑤⑧ ③⑥

○視点Cについてのエキスパート活動 (2分間)

①⑤⑧ ②④⑥ ③⑦

話し合いの手引き (図2)

話し合いの手引き (ペア学習)

話し合いの前に どのように思ったのか、自分の考えをまとめておく。

項目	内容・セリフ
①あいさつ	【A・B】 よろしくお願ひします。 * お互いにきちんと相手を見て、ハッキリと。
②考えを伝え合う	* 誰が先に言うかは、お互いで決める。速やかにやろう。 ジャンケンで決めてもOK。 【A】 私の考えは、〇〇〇〇です。なぜなら、△△△だからです。 【B】 私は、どう思いますか。 【A】 私の考えは、〇〇〇〇です。なぜなら、△△△だからです。
③意見をまとめる	【A】 では、2人の意見をまとめましょう。 * 下記を参考に、意見を1つにまとめていく。メモしながら。
④まとめた意見の確認	【B】 まとめた意見を確認します。 〇〇〇〇~~~~、△△△△~~~~、 正しいですか。 【A】 いいと思います。
⑤発表の順番を決める	【A または B】 私が、最初に発表しますね。次、お願いします。 【A または B】 分かりました。よろしくお願ひします。
⑥あいさつ	【A・B】 ありがとうございます。 * お互いにきちんと相手を見て、ハッキリと。

話し合いのコツ

(1) 意見を聞く : うなずき・反応 「うん、うん、なるほど。」「いいね。」
 (2) 意見をまとめる
 ① 聞いている点をさがす 「〇〇〇の点と△△△の点が似ているね。」
 ② 違う点をさがす 「~~~~の点と~~~~の点が違っているね。」
 ③ 別の考えを出す 「□□□という考えもあるけど、どうかな。」

VI 指導の実際

1 検証授業①：令和元年11月18日(月)実施

- (1) 単元名 開国と幕府の終わり
- (2) 単元目標

江戸幕府の成立の過程と国内外における統治政策の内容と意義に着目し、関連する諸資料を活用して話し合いを行い、課題の追究に向かわせる。そして、江戸幕府と藩による全国支配の体制が早くから確立したことに気づき、江戸幕府が行った政策の有効性について理解を深めさせる。

(3) 単元について

- ①教材観 (省略)
- ②生徒観 (省略)
- ③指導観

小学校で学んだ歴史の内容は、多くの生徒が断片的な理解にとどまっており、学習した項目同士のつながりを十分に把握できていないため、本時では、史実の因果関係を把握させる指導をしていきたい。多面的な視点で課題を追究させるため、今回、話し合いの前に付せん紙による対話を取り入れた(V理論研究5(4)③ア)。付せん紙による対話の後、多面的な視点を持った話し合い(ペア)を通して、歴史的事象の因果関係を追究する活動へと移らせる。その際、「話し合いの手引き」を活用することでスムーズな活動を促す。そして、話し合いの内容をまとめた発表や質疑応答、課題のまとめを通して学びの共有化を図りたい。最後に、導入時に立てた予想と学習した内容を比較・検討させ、共通点や相違点を見いだすような視点でふり返りをノートに書かせることによって、江戸幕府が長きにわたって続いた理由の価値

づけを体感させ、深い学びにつなげたい。

そのための授業デザインとして、やるべき課題や活動を絞り込む「焦点化」、学習内容を目に見える形にして思考を促す「視覚化」、話し合い活動を組織化し理解や思考を深めるための「学びの共有化」の3つを満たしながら授業を展開していく。

(4) 本研究テーマとの関わり

「『深い学びを実現する社会科指導の工夫』—話し合い活動における学びの共有化とふり返りを通して—」と本研究のテーマ・サブテーマを設定している。

今回は、付せん紙による対話は生徒に多面的な視点を持たせることができたか、課題解決に向けた話し合いでまとめた内容の発表や質疑応答、課題のまとめによって学びの共有化が図られたかを検証する（V理論研究5(3)②）。そして、学びの共有化をもとにしたふり返りを行うことによって、新たな価値づけや発見を体感し、深い学びの実現につながったかどうかを検証する（V理論研究5(3)③）。

(5) 単元の評価規準

	知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
内容	江戸幕府の成立の過程と国内外における統治政策の内容と意義に着目し、関連する資料等を用いて調べ、学習することを通して、江戸幕府と藩による全国支配の体制が確立したことを理解している。	幕府の国内における統治政策と、対外政策に着目し、相互に関連付けながら多面的・多角的に考察することを通して、幕府の政策についての価値判断を適切に表現している。	江戸幕府の成立から幕府の統治政策の内容についての学習課題を、主体的な追究活動によって解決しようとする態度を適切に表現している。

(6) 単元の指導・評価計画（省略）

(7) 本時の指導

① 本時の目標

ア 話し合い活動を通して、江戸時代に幕府がいろいろな政策を出したことによって、強固な全国支配の体制を確立させていたことを理解させる。

イ 発表や質疑応答による学びの共有化、課題のまとめ、ふり返りを通して、幕府が出した政策の有効性を多面的に捉え、江戸幕府が260年余りの長き時代をつくることができた理由に気づかせる。

② 本時の仮説

ア 付せん紙による対話や「話し合いの手引き」の活用を通して、話し合い活動を充実させることによって、幕府が出したいろいろな政策が、強固な全国支配の体制を確立させたことを理解するであろう。

イ 話し合った内容の発表や質疑応答、課題のまとめによる学びの共有化、それらをもとにしたふり返りにより、幕府が出した政策の有効性を多面的に捉えることができるため、江戸幕府が260年余りの長き時代をつくることができた理由に気づくであろう。

③ 本時の観点別評価規準

評価の観点	「歴史的な見方・考え方」を働かせて多面的に課題を追究し、他者と協働しながら自分の考えを分かりやすく発表している。
評価基準	江戸時代には、幕府を支える強固な支配体制が整っていたことを見出している。
評価方法	授業内：話し合い活動や発表の様子、授業中の発言等 授業後：授業で使用したワークシート、ふり返りを記入したノート

④「めざす子どもの姿」の実現に向けた授業改善（教材・発問・問い返し・過程の工夫など）

場面	工夫点（発問等）	子どもの姿
主体的に「問い」をもち、自分なりの考えをもつ		
問題把握場面	前時までに学習した、江戸時代を構成する項目をいくつか想起させ、課題を追究しようとする気持ちを持たせる。	既習の項目を確認し、課題を追究しようとする。
他者との交流を通し、「問い」が生まれ自分の考えを広げ深める		
対話・話し合い場面	一斉または必要に応じてペア、グループ交流を取り入れ、他者の説明から、お互いの考えを比較させ、多面的な視点で課題を追究させる。	話し合い活動を通して、他者の説明からどのように課題を追究したのかを考え、共通点や相違点を見出そうとする。
学びの過程をふり返し、新たな「問い」をもつ		
ふり返し場面	ふり返りの視点を教師が提示し、その視点をもとに書くようにしつかりと伝える。	自分自身の変容を文章でふり返ることにより、何を学んだのかを認識したり、次の授業へつなげたりしながら学習意欲を高めている。

⑤展開

過程	学習活動・内容・発問等	予想される生徒の反応	☆指導上の留意点
課題把握 主体的な「問い」	1 問題を知る（前時） ○戦国時代から江戸幕府滅亡までを復習する。 T：江戸時代の100年ほど前はどんな世の中？ T：この人物は誰？（信長・秀吉・家康） T：江戸時代って、どれくらい続いたのかな？ ○江戸時代の長さを実感させる。	S 戦国時代。 S 豊臣秀吉 織田信長 徳川家康 S う～ん、150年くらいかなあ。 S 江戸時代ってこんなに長いんだ！すごい。	☆問題の把握がスムーズにできるよう、パワーポイントを活用する。 【視覚化】 ☆時間をかけずに行う。（コンパクト&インパクト） ☆授業全体を通して、タイムマネージメント（タイマーの活用）
めあて	2 学習課題を設定する（前時） T：今日のめあては、		
なぜ江戸時代は260年余りも続く長い時代をつくることができたのだろうか。			
予想	3 自分の考えを示す（前時） ○「書き方の約束」をもとに、課題について自分の考えをまとめておく。 ○B4の色画用紙（個人シート）に記入する。黒板に貼る。	課題追究に向けた「歴史的な見方・考え方」 「江戸幕府が支配体制を確立していくためにとった政策の中で、どれが最も有効だったと思うか。」という因果関係の視点で考えさせる。	☆「書き方の約束」 ・解答は端的に ・文字量を多くしない。 【焦点化】 ☆「歴史的な見方・考え方」を働かせて、課題追究に向かわせる。 ☆賛同付せん紙2～5枚 反対付せん紙2～5枚とする。 ☆コメントは短めに。 課題点等をコメントする。 ☆生徒の特性を考慮し、ペアは教師が指定。 ☆「話し合いの手引き」を活用する。 ☆めあてを意識したまとめ方をさせる。 ☆多面的な視点があることを示し、思考をゆさぶる。
対話的な活動	4 付せん紙による対話をする T：個人シートの意見に賛同なら青を、自分と違う意見なら赤を貼ります。課題点等をコメントとして記入します。	S この意見は、○○○の課題があるぞ。 S へーおもしろい視点で書いているな。 S 僕はこの意見に賛同します。	
話し合い	5 ペアで話し合い意見をまとめる T：付せん紙のコメントも参考にしながら、ペアで意見をまとめましょう。 ○付せん紙の内容と自分の考えとを比較検討しながら意見を出し合い、ペアで話し合いをさせる。 ○まとめた意見をホワイトボードに記入する。	S 自分の意見と○○さんの意見を合わせるといいかも。 S この視点で考えると違って見えるね。	
発表	6 まとめた意見を発表するその後、質疑応答をする T：2人でまとめた意見を発表して下さい。 ○2人で前に出て、役割を決めながら2人とも発表を行う。 ○発表者との生徒の間で質疑応答を行う。	S 少し声が小さかったかな。 S うまく発表できたぞ。ホッとした～。 S このペアの意見は納得だ。すごいな。 S 参勤交代中に台風が来たら？ S 近くの宿を探して通過を待ちます。	【評価】 江戸幕府が長く続いた理由を多面的に考えるとともに、分かりやすく伝えることができる。

まとめ	7 課題についてまとめる T：課題についてのまとめをします。 ○4つのボードのキーワードに赤線を引くなどして課題に対してのまとめをする。 ○学習活動6・7を通し 学びの共有化 をはかる。	S 僕は鎖国がポイントだったと思うな。 S 幕府は藩をうまくコントロールしていたんだな。	☆まとめは、可能な限り生徒の ことば を使う。
【まとめの例】 江戸時代には、幕藩体制や人々への支配体制、鎖国など、幕府を支える強固な支配体制が整っていたから。			
ふり返り	8 授業内容をふり返る T：授業のふり返りをノートに書きます。 ○ふり返りのポイント ・他のペアの発表を聞いて、分かったことは何か。 ・まとめや他のペアと自分の考え（予想）との相違点は何か。 ○挙手でふり返りの発表をさせる。	S 他のペアの○○という意見はとてもよかったな。 S 予想とはだいぶ違っていたな。 S 自分の考えがだいぶ変わったぞ。なるほど、○○ということなんだな。	☆ふり返りのポイントをしっかりと伝えて書かせる。 ☆人数は時間を見て調整
新たな「問い」	9 次時へつなぐ「問い」 T：では、なぜ江戸幕府は滅亡してしまったのだろう。→次の時間以降に考えていきます。	S う～ん、滅亡した理由は、たぶん○○かなあ？ (隣の生徒に) どう思う？	☆次時への興味・関心を持たせる。

2 検証授業②：令和2年1月28日（火）実施

(1) 単元名 帝国主義と日本

(2) 単元目標

江戸時代末期に結んだ不平等条約を改正し、欧米諸国と対等な外交関係を樹立しようとした人々の努力に気づかせる。また、大陸との関係に着目させ、日清・日露戦争に至るまでの日本の動き、戦争のあらましと国内外の反応、韓国の植民地化などを扱い、日本の国際的地位が次第に向上したことを理解させる。

(3) 単元について

①教材観（省略）

②生徒観（省略）

③指導観

本時では日露戦争の内容を物語風に作成・発表させることで、課題に対する興味・関心を持たせ、史実の推移や因果関係等を意識し、時代のつながりや流れを生徒に把握させたい。今回は、話し合いの前にジグソー法を取り入れ（V理論研究5(4)③イ）、物語作成の前にルーブリックを示した（V理論研究5(4)④）。物語の発表はアドリブを原則とすることで、より深い思考の働きや発表の工夫が期待できる。そして、物語作成を通し学び合う中で日露戦争の内容を吟味しながら日露戦争が日本にとってどんな戦争だったかを50字程度で表現させる。字数制限を設けることで学んだことを簡潔にまとめ表現する力の育成を図りたい。最後に、課題のまとめと導入時に立てた予想を比較・検討させ、共通点や相違点を見いだすような視点でノートにふり返りを書かせることによって、近代日本史における日露戦争の価値づけを体感させ、深い学びにつなげたい。

また、ここでも検証授業①と同様、「焦点化」「視覚化」「学びの共有化」の3つの要件を満たしながら授業を展開していく。

(4) 本研究テーマとの関わり

今回は、ジグソー法は生徒に多面的な視点を持たせることができたか、ルーブリックの事前提示は活動の取り組み方の手本となり対話による学びの充実に効果的であったかを検証する。また検証授業①と同様、課題解決に向けた話し合いでまとめた内容の発表、課題のまとめによって学びの共有化が図られたか（V理論研究5(3)②）、そして、学びの共有化をもとにしたふり返しを行うことによって、新たな価値づけや発見を体感し、深い学びの実現につながったかどうかを検証する（V理論研究5(3)③）。

(5) 単元の評価基準

	知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
内容	条約改正が実現する過程、朝鮮を影響下におこうとして争った日清戦争、さらに朝鮮・「満州」の利権などをめぐって始まった日露戦争について、関係各国の現状や思惑等をふまえて理解している。また、日露戦争の直後に日本の国際的地位が急上昇した点をふまえ、この戦争が近代日本史の歩みにとって非常に大きな意味を持っていたことを理解している。	日本が近代国家として欧米列強と肩を並べるまでに発展した要因を、列強や東アジア諸国との関係、政治のしくみ、産業の発展、国民の意識などの視点から多面的に考察することができる。また、その発展した要因を因果関係の視点から十分に理解し、説明等を行うことで適切に表現している。	この単元の学習を通して、条約改正や日清・日露戦争、日本の国際的地位が向上していったことなどについての関心を高め、意欲的に追究し、国際協調の大切さを考えようとしている。また、条約の改正で大きな役割を果たしたと考えられる人物について関心を持ち、その人物の功績等を理解しようとしている。

(6) 単元の指導・評価計画（省略）

(7) 本時の指導

① 本時の目標

- ア ロシアの南下政策を危惧するイギリスとの日英同盟を背景に、日露戦争に日本がどのように向かっていたのかを理解させる。
- イ 日露戦争後の日本と列強諸国との関係や講和条約の内容が、その後の日本社会や世界に与えた影響と変化を考えさせ、近代日本史における日露戦争の価値づけを体感させる。

② 本時の仮説

- ア ジグソー法を活用し、資料をもとに日露戦争を3つの視点から捉えることで話し合い活動を充実させ、因果関係を重視した物語づくりやその発表をさせることによって、日露戦争に日本がどのように向かっていたのかを理解することができるであろう。
- イ 資料や話し合った内容をもとに日露戦争が日本にとってどんな戦争だったかをまとめ、発表や質疑応答を通して学びの共有化を図ることによって、日露戦争が日本社会や世界に与えた影響と変化について考え、近代日本史における日露戦争の価値づけが体感できるであろう。

③ 本時の観点別評価基準

評価の観点	「歴史的な見方・考え方」を働かせて多面的に課題を追究し、他者と協働しながら自分の考えを分かりやすく発表している。
評価基準	日露戦争が日本の国際的地位を引き上げ、近代日本史の歩みにとって非常に大きな意味を持っていたことを理解している。
評価方法	授業内：発表や課題のまとめ方を示したルーブリックを基準に、発表の内容やまとめた課題の内容で評価する。 授業後：授業で使用したワークシート、ふり返しを記入したノート

④「めざす子どもの姿」の実現に向けた授業改善（教材・発問・問い返し・過程の工夫など）

場 面	工夫点（発問等）	子どもの姿
主体的に「問い」をもち、自分なりの考えをもつ		
問題把握場面	前時までに学習した、日清・日露戦争を構成する項目をいくつか想起させ、課題を追究しようとする気持ちを持たせる。	既習の項目を確認し、知的好奇心をもとに課題を追究しようとする。
他者との交流を通し、「問い」が生まれ自分の考えを広げ深める		
対話・話し合い 場面	グループでの話し合い活動を取り入れ、他者の意見からお互いの考えを比較させ、多面的な視点で課題を追究させる。	話し合い活動を通して、他者の意見からどのように課題を追究するかを考え、自分の意見との共通点や相違点を見出そうとする。
学びの過程をふり返し、新たな「問い」をもつ		
ふり返し場面	ふり返りの視点を教師が提示することで、ねらいにもとづき学習内容に深まりがでるようにする。また、シンプルな表現の文章で書かかせる。	自分自身の変容を文章でふり返ることにより、何を学んだのかを認識したり、次の授業へつなげたりしながら学習意欲を高めている。

⑤学習内容の評価基準（ループリック）

ア 物語作成

観 点	期待以上のものがある	十分に満足できる	概ね満足できる	あまり満足できない
内 容	他者と協働しながら資料を参考にし、既習事項もふまえて、日露戦争がどんな戦争だったのかを十分に理解し、適切に表現している。	他者と協働しながら資料を参考にし、日露戦争がどんな戦争だったのかを十分に理解し、適切に表現している。	他者と協働しながら資料を参考にし、日露戦争がどんな戦争だったのかを理解し、適切に表現している。	他者と協働しながら資料を参考にしているが、日露戦争がどんな戦争だったのかを十分に理解していない。
伝え方	相手を意識した聞き取りやすい声の大きさやスピードである。 ユーモア等もおり交ぜながらセリフを工夫し楽しく表現している。 他者と協働しながら物語風に分かりやすく伝えている。	聞き手を意識した聞き取りやすい声の大きさやスピードである。 セリフが多く、表現に工夫がある。 他者と協働しながら物語風に分かりやすく伝えている。	聞き取れるが、あまり聞き手を意識していない大きさやスピードである。 セリフは少ないが、それなりの工夫がある。 他者と協働しながら物語風に発表しており、それなりに意味は分かる。	耳を傾けないと聞き取りづらい。スピードが速いまたは声の小さすぎる。 セリフにあまり工夫が見られない。 他者と協働しているが、物語風な発表ではない。

イ 課題のまとめ方

観 点	期待以上のものがある	十分に満足できる	概ね満足できる	あまり満足できない
表 現	国語力をいかす等、表現に工夫がみられる。 シンプルで分かりやすく適切に表現している。	シンプルで分かりやすく適切に表現している。	一応、意味が分かる程度の表現である。	少し考えないと意味が分からない表現である。
視点の数	3つの視点に加えて、既習事項の視点が含まれている。	3つの視点が含まれている。	2つの視点が含まれている。	1つの視点だけかまたは指定の視点が含まれていない。
字 数	45字～55字以内で表現している。	40字～44字または56字～60字で表現している。	35字～39字または61字～65字で表現している。	34字以下または65字以上で表現している。

⑥展開

過程	学習活動・内容・発問等	予想される生徒の反応	☆指導上の留意点
課題把握 主体的な「問い」 めあて	1 問題を知る（前時） ○日清戦争から日露戦争までの流れを復習する。 T: この絵は何を表していますか？ T: この絵は何をしている場面かな？ T: この軍艦はいつの時代のものかな？ ○日本の軍事力の急成長を実感させる。 2 学習課題を設定する（前時）	S 日清戦争で日本が勝利している様子。 S ヒゲを生やした大人たちが何やら会議をしているみたいだ。条約かな？ S 太平洋戦争の日本海軍かなあ。 S 明治時代の日本って、こんなに立派な軍艦を持っていたんだ。すごい。	☆学習の課題や内容をきちんと把握させるため、授業を通して学習内容をスクリーンに映す。【視覚化】 ☆授業全体を通して、タイムマネジメント（タイマーの活用）
日露戦争のことを物語風に伝えながら、この戦争が日本にとってどんな戦争だったか 50 字程度でまとめよう。			
予想 話し合い準備 学習の方向性 話し合い 話し合い 発表 まとめ	3 取り組み前の気持ち、予想（前時） T: 課題に取り組む前の気持ちと日露戦争がどんな戦争だったか、その予想をノートに書こう。 4 資料を読み取り、考える（前時） T: 戦争前、戦時中、戦争後の視点（場面）を見て、その状況や人物等のセリフを考えましょう。 ○視点（場面）が書かれた資料の横に記入する。 5 ルーブリックを示す T: 物語づくりと戦争のまとめ方の手本です。 ○テレビにルーブリックを映して示す。 6 各視点 A～C について話し合う T: 視点 A についてグループで話し合い、場面の状況やセリフ等の確認をして下さい。 ○メンバーを変えて視点 B、C も同様に行う。 7 グループで話し合い意見をまとめる T: 視点 A～C をもとに、物語をつくります。 PC で提示した資料に合わせてしゃべります。 T: 最後に、どんな戦争だったのかをまとめます。 ○決まった内容は、シナリオメモ用紙やホワイトボードに記入する。 8 作成した物語を発表、50 字で表すその後、質疑応答をする T: グループでまとめた物語と日露戦争のまとめを発表して下さい。 ○発表と質疑応答を通し 学びの共有化 をはかる。 9 課題についてまとめる T: 課題についてのまとめをします。 ○可能な限り、生徒のホワイトボードの言葉を活用する。	S 資料をしっかりと読み取れるか不安。 S みんなと協力してがんばりたい。 S ロシアに勝って国民は大喜びだった。 課題追究に向けた「歴史的な見方・考え方」 戦争前・戦時中・戦争後の状況を把握し物語風に伝えることで、「推移」を中心とした見方・考え方で日露戦争を捉えることができる。また、「因果関係」の視点でこの戦争を考えることで、日本史における日露戦争の価値づけが体感できる。 S なるほど。こんな風に作ればいいのか。 S どんなセリフにしようかな。 S 私は、これについて○○○だと思う。 S そうかな。□□□なんじゃない？ S なるほど、これはそういう意味なのか。 S イギリスのセリフは○○○でいい？ S 次の展開は、□□□になるよね。 S この戦争のことをまとめると、○○○と言えるかなあ。 S 少し声が小さかったかな。 S うまくできたぞ。ホッとした～。 S このグループの物語は工夫があっっておもしろかったな。 S ○○○については、どう考えますか。 S それは、□□□だと思います。 S 自分の予想と合っているかな。 S このグループのまとめ方はうまいな。	☆生徒の実態を考慮し、前時も活用する。 ☆課題に対するイメージを持たせながら書かせる。【焦点化】 ☆資料は安易なものにする。 ☆セリフを考えることで歴史を自分事として捉えさせる。 ☆ジグソー法を応用 3つの視点から課題を追究 ①視点 A について、3人、3人、2人で話し合う。 ②席の移動はスムーズに。 ③視点 B、C も同様に行う。 ※全員が3つの視点を持ったエキスパートとする。 ※多様な話し合いによって課題への多面的な視点を持たせる。 ☆生徒の特性を考慮し、グループは教師が指定。 ☆「話し合いの手引き」を活用する。 ☆紙芝居の要領で物語を構成させる。 ☆めあてに沿ったまとめ方をさせる。 ☆物語の読み上げはアドリブで行う。 ☆聞き取りやすい声の大きさとスピードで。 ☆資料提示は PC を使い黒板スクリーンに映す ☆質問は、1～2 程度。 ☆まとめは、可能な限り生徒のこぼを使う。
【発表の評価】 教師用ルーブリックに照らし合わせて、どの程度達成できたかによって判断する。 【まとめ】満州を得るため多くの費用や命を失った。列強の中入りは果たしたが、賠償金が取れず国民は不満だった。(48 字)			
ふり返り 新たな問い	10 授業内容をふり返る T: 授業のふり返りをノートに書きます。 ○ふり返りのポイント ・物語作成や発表でどのような工夫をしたのか？ ・予想と比べて自分の考えがどう変わったか？ ・今日の学習を通して学んだこととその感想。 11 次時へつなぐ「問い」 T: これからの日本は、どんな道を進むのだろうか。次の時間以降に考えていきます。	S 私は、セリフのところを工夫しました。 S 自分の予想と比べて、考えが○○○のように変化しました。 S □□□のことが分かりました。 △△△ができたのでとても楽しかった。 S たぶん、日本は○○○の方向に進んで行くんだろうな。	☆ふり返りのポイントを黒板スクリーンに映ししっかりと伝える。 ☆ 深い学びが実現したかどうかを見取る ☆次時への興味・関心を持たせる。

VII 仮説の検証と考察

V理論研究5(2)～(4)で述べたような手立てや工夫によって具体仮説が立証されたのか、2回の検証授業を通して、手立てや工夫の実際を検証していく。また、V理論研究5の冒頭で述べたように、深い学びは、数回の授業だけで実現するものではなく、単元や章など広い範囲で体系的に実現していくものであるため、ここでは、一連の学習過程の中での生徒の成長や、学びを他教科や生活経験と結びつけている様子を捉えることで、深い学びへのつながりを検証していきたい。

生徒の成長や学びの様子を捉えるには、生徒がどのように思考し変容したのかをしっかりと見取ることが必要で、その見取りには、思考を可視化することが重要となる。本研究では、生徒のノートとワークシートの記述によって思考の可視化を図りその変容を見取ることとした。これらは、シンプルで取り組み時間が短く、思考を可視化しやすい手法だと考えられるからである。また、思考が可視化されているとはいえないが、生徒の活動や発言等をビデオで撮影し学びの様子を捉えることで生徒の思考とその変容を見取る補助とした。

さらに、別の角度から仮説を検証するため、アンケート調査を複数回実施した。これにより、生徒の実態や変容を数値化(可視化)し全体的なデータをとったが、本研究は生徒数が8名であるため、通常の40名学級と比較した場合、データの信頼性はさほど高くないことは否めない。しかし、研究内容を学級全体で検証することも必要であるため、アンケートの結果を参考資料として捉え、生徒のノート記述、ワークシート、ビデオ記録と合わせて、生徒の実態や変容を見取り検証していきたい。

1 具体仮説①

歴史学習の導入の場面において、A 知的好奇心をゆさぶる等の課題(問い)を持たせ B 多面的な視点から課題に向かわせる ことによって、C 主体性を高め、他者と協働しながら課題解決に向けた話し合い活動に積極的に取り組む ことができるであろう。

(1)手立てや工夫の実際(下線部A)の検証と考察

①パワーポイント等のICTの活用(V理論研究5(4)①)

(写真3)



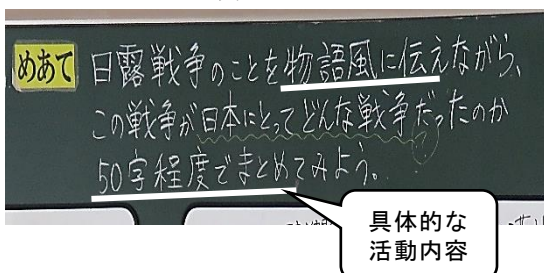
導入時に課題(問い)の内容をパワーポイントで提示することによって、7名(88%)の生徒が「課題の内容が分かりやすい」「興味がわいた」等と回答(アンケート)。

【考察】

学習内容を可視化し、課題に対する目的意識を持たせたため、主体的に学習に取り組ませることができた。

②具体的活動のみえるめあての提示(V理論研究5(4)②)

(写真4)



めあてに具体的活動内容を盛り込むことによって、8名(100%)の生徒が「やることがハッキリした」「よく分かった」等と回答(アンケート)。

【考察】

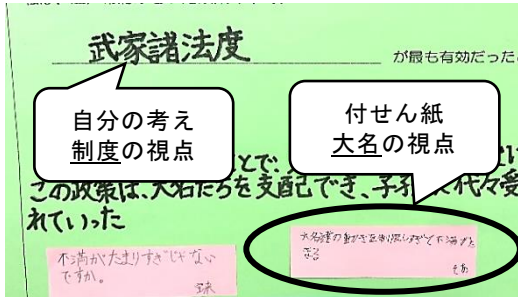
課題解決に向けてどのように追究していくのかという学習の見通しを持たせたため、主体的に学習に取り組ませることができた。

(2) 手立てや工夫の実際（下線部B）の検証と考察

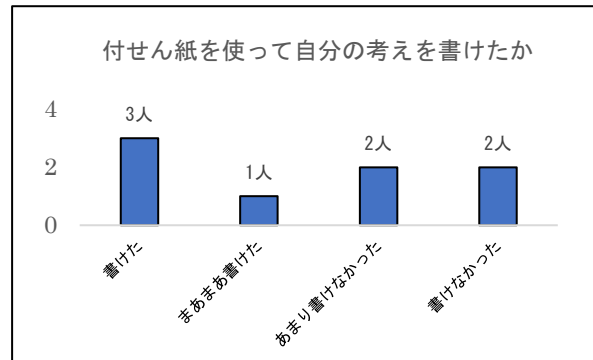
①付せん紙の活用【検証授業①：11月】（V理論研究5(4)③）

自分の考えと異なる視点の付せん紙を参考にしながら（写真5）、話し合いに臨む生徒が見られた。また、授業後のアンケートを下のグラフにまとめた。

課題解決の予想を書いた生徒のシート（写真5）



(グラフ1)



【考察】

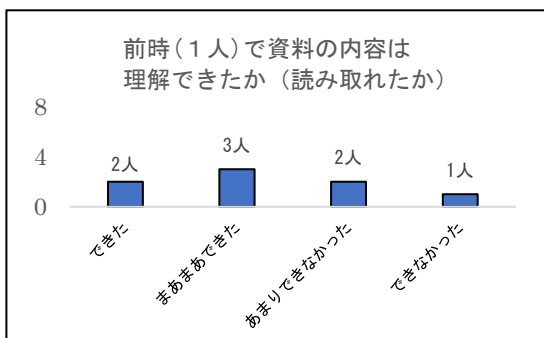
写真5の生徒は、自分の考えである制度の視点と付せん紙（他の生徒の意見）の大名の視点对比、共存させ、歴史的事象を類似や差異の視点で多面的に思考しながら話し合い活動に臨んでいた。それにより、歴史的な見方・考え方を働かせて課題を追究できたといえる。

しかし、グラフ1の「書けなかった」「あまり書けなかった」が4名（50%）だったことから、一定時間内に自分の考えを文章で簡潔に表現する力に個人差があったと考えられる。

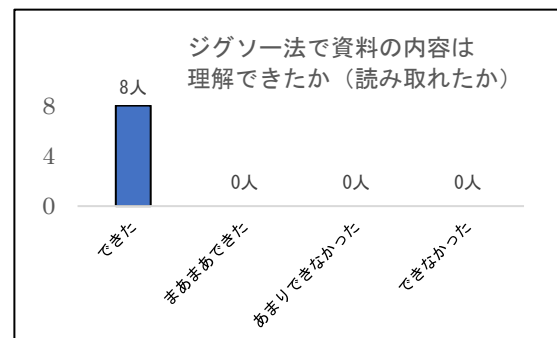
②ジグソー法【検証授業②：1月】（V理論研究5(4)③）

前時で、課題の追究に必要な3つの視点の資料を生徒に提示した。そして、前もって各自で読み取った内容をジグソー法で比較検討し意見交換を行った。授業後のアンケートを下のグラフにまとめた。

(グラフ2)



(グラフ3)



【考察】

1人で行った前時では、資料の読み取りが「できた」が2名（25%）であったが（グラフ2）、ジグソー法によって、8名（100%）に増えた（グラフ3）。したがって、ジグソー法は、各自で読み取った資料の内容を確認し合う活動を通して、異なる歴史認識を対比、共存させ、歴史的事象の類似や差異に気づかせると同時に、他者と協働しながらより深く正確に資料を読み取る手立てとして有効に働いたと考えられる。そして、他の生徒の意見と自分の考えを比較することで、歴史的事象を多面的に捉えて課題を追究することができたと思われる。

しかし、グラフ2で「あまりできなかった」「できなかった」が3名（38%）だったことから、これらの生徒は自分で資料を読み取る力が十分に育っていないと推測できる。

(3) 下線部 C の検証と考察

下線部 A と B によって下線部 C が立証されたかどうか、話し合い活動を充実させる工夫やアンケート調査の結果をもとに検証していく。

① 話し合い活動を充実させるための工夫について

本研究では、「話し合いの手引き」やルーブリックを話し合いの直前に提示することによって、話し合い活動の充実を図った。その工夫について生徒の感想を以下に示す。

(写真 6)

2. この資料は、どのように役立ちましたか。

学習の流れが分かりやすく、
声のリズムをどのくらい
だしたら良いのかが分かる。

「話し合いの手引き」やルーブリックの事前提示により、8 名（100%）の生徒が「話し合いの流れが分かりやすい」「活動の手本となる」等と回答（アンケート）。

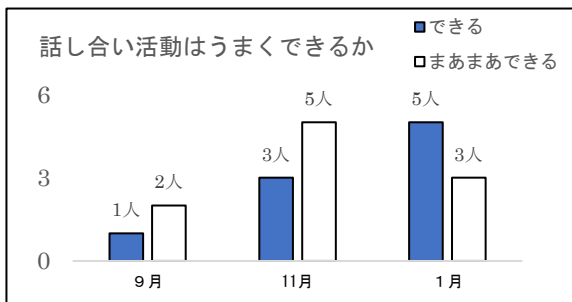
【考察】

生徒の感想とアンケート結果から、これらの工夫は、話し合い活動の充実に効果的であったといえる。

② アンケート結果より

9 月（研究前）、11 月（付せん紙活用の後）、1 月（ジグソー法の後）に、以下の質問でアンケートを実施した。その結果を下に示す。

(グラフ 4)



【考察】

グラフ 4 のように、研究前の 9 月と比較して、話し合い活動がうまく「できる」生徒が次第に増えている。

よって、付せん紙の活用とジグソー法の手立てにより、課題に対する取り組みへの主体性が高まり、他者と協働しながら次第に積極的な話し合い活動ができるようになってきたと考えられる。

【具体仮説①の考察（全体）】

話し合い活動に臨む生徒に対し、主体性を高め、他者と協働しながら課題解決に向けて積極的に取り組ませるには、知的好奇心をゆさぶる等の課題（問い）を持たせ多面的な視点から課題に向かわせる等の手立てが重要である。

特にここでは、多面的な視点から課題に向かわせる手立ての工夫について取り上げる。本研究では、付せん紙の活用とジグソー法を行った。どちらの手立ても、お互いに異なる歴史認識を対比、共存させ、歴史的事象の類似や差異の視点を中心に、他者と協働しながら積極的に話し合い活動に臨ませることができていた。しかし、付せん紙の活用では、一定時間内に自分の考えを文章で簡潔に表現しなければならず、個人差が大きく影響していたと考えられる。したがって、生徒の実態を考慮すると、一部の生徒にとってはあまり効果的ではなかったことは否めない。その反省をふまえ、2 回目の検証授業ではジグソー法を取り入れた。この活動は、他者との意見交換の際に文章で表現する必要がないため付せん紙の活用のような個人差の影響が小さく、生徒の実態に即した効果的な活動であったといえる。さらに、この活動は、課題の追究に必要な視点についての的をしばって意見交換できるため、その後の話し合い活動をより充実させる効果や、一人では資料を読み取ることが苦手な生徒でも他者と協働しながらより深く正確に資料を読み取れる効果もあると考えられる。

2 具体仮説②

課題（問い）の解決をはかる場面において、D話し合い活動で学んだことを生徒同士や生徒と教師で共有化しふり返りを行うことによって、社会科におけるE深い学びが実現するであろう。

(1) 手立てや工夫の実際（下線部D）の検証と考察

① 学びの共有化（V理論研究5(3)②）

ア～ウの学習過程を通して、課題の追究や解決に向けて学んだことを生徒同士や生徒と教師で再確認した。

ア 発表

江戸時代の効果的な政策を発表（写真7）

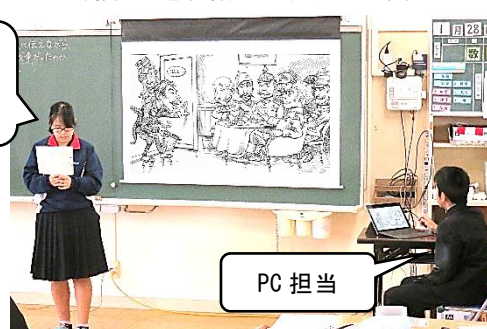


ホワイトボードによる可視化

グループの意見を簡潔に表現

歴史的な見方・考え方の1つである「因果関係」の視点を中心に課題を追究し、江戸時代の政策で何が最も有効だったかについて話し合った内容を発表した。（検証授業①）

日露戦争を物語風に紹介（写真8）

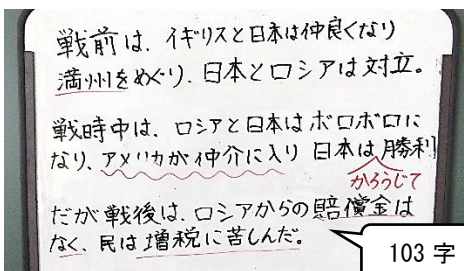


グループ全員に役割を与える発表担当

PC担当

歴史的な見方・考え方の1つである「推移」の視点を中心に課題を追究し、日露戦争について物語風にまとめた内容を発表した。（検証授業②）

日露戦争について50字で表現（写真9）



103字

【考察】

日露戦争について、戦前・戦時中・戦後の3つの視点から捉え、50字程度で表現させる取り組みでは、ルーブリックでA評価のグループは1つのみであった。

よって、103字で表現しているグループ（写真9）もあったことから考えると、制限字数内でまとめる力が育っていない生徒が数名いると推測できる。（検証授業②）

イ 質疑応答

発表者に対する質疑（写真10）



発表内容と異なる視点からの質疑

発表された内容に対して質疑を行う。それによって、さらに多面的な視点から課題を追究した。（検証授業①）

ウ まとめ

課題を明らかにするまとめ（写真11）



生徒の言葉をもとにまとめる

生徒がホワイトボードにまとめた言葉を可能な限り活用し、諸活動を通して得た学びのまとめをする。（検証授業①②）

②ふり返り（V理論研究5(3)③）

ふり返りをノートに記入（写真12）



ふり返りの
視点で記入

他のグループの発表を聞いて分かったことや課題のまとめと導入時に立てた予想を比較・検討させ、共通点や相違点を見出すような視点でノートにふり返りを書かせた。記入にあたっては、その視点が生徒に確実に伝わるよう ICT 等を活用し、可視化するよう心がけた。

(2)下線部Eの検証と考察

下線部Dによって、下線部Eが立証されたかどうかを検証していく。ここでは、深い学びにつながる生徒の成長や学びの様子を検証授業の中で捉えることができた場面を示す。2回目の検証授業のふり返りで生徒が自己の変容を自覚できた場面と1回目の検証授業の質疑応答で学びを生活経験と結びつけることができた場面の2つである。

①ふり返りで生徒が自己の変容を自覚できた場面

導入時に立てた予想と学びの共有化の後のふり返りをノートに書かせ、これらの内容を比較した。（V理論研究5(3)③ア）。

「日露戦争はどんな戦争だったか。」生徒Aの予想（写真13）

日本は明治維新後、40年ほどでロシアに勝つほど急成長し、列強の仲間入りを果たします。それから条約の改正もされ、これまでに、もっとも大きい戦争になった。

【予想】
「ロシアに勝つほど急成長、列強の仲間入り、条約改正」と記入

小学校で学んだ既習事項にとどまる

生徒Aのふり返り（写真14）

変った所は、この戦争の見方です。前までは、「強くなった」「条約改正された」など、戦時中や戦後の良い所しか見ていなかった。だが、戦後のデメリットや戦争での爆大な犠牲にも目をつけ、日清戦争と日露戦争への考え方や意見が変わった。

【ふり返り】
「戦争の良い所しか見ていなかった。デメリットにも目をつけることで考え方や意見が変わった」と記入

歴史的な見方・考え方をもとに、歴史的な事象を多面的な視点で捉えた自己の変容を自覚している

②質疑応答で学びを生活経験と結びつけることができた場面

江戸幕府の政策の質疑応答（写真15）



台風が来たら
どうしますか？

近くの宿に泊まります

江戸幕府の中で効果的だった政策は、「参勤交代だと思っています。」と発表したペアに対し、「江戸に向かう途中、台風が来たらどうしますか。」と質問した場面。

質問を受けた生徒Bは、「台風が過ぎるまで近くの宿に泊まります。」と回答した。

参勤交代の途中、台風のような緊急事態の場合、予定外の宿への宿泊は実際に行われていた。生徒Bは、既習事項をもとに、学びを自らの生活経験と結びつけ、想像して回答していた。

【考察】

検証授業②で、「日露戦争はどんな戦争だったと思うか。」の課題に対し、生徒Aは、「ロシアに勝つほど急成長」「列強の仲間入りや条約改正を果たした」などと予想していた。これは、史実としては合っているが、小学校の既習事項の範囲にとどまる内容であった。しかし、ふり返りにおいて、生徒Aは、「(戦争の) 良い所しか見ていなかった」「デメリットにも目をつけることで戦争の見方など考え方や意見が変わった」などと記入しており、類似や差異といった歴史的な見方・考え方をもとに、歴史的な事象をメリット・デメリットで考え多面的に思考した自己の変容を自覚できていた。

また、検証授業①で、「江戸幕府の中で有効な政策は、参勤交代だと思います。」と発表したペアに対し、「江戸に向かう途中、台風が来たらどうしますか。」と質問した場面で、質問を受けた生徒Bは、しばらく悩んだ末、「台風が過ぎるまで近くの宿に泊まります。」と回答した。台風のような緊急事態の場合、予定外の宿への宿泊は実際に行われていたもので、生徒Bは、既習事項をもとに学びを自らの生活経験と結びつけ、想像して回答していた。この回答はみんなから賞賛され学級での学びが深まった上、生徒Bは、うまく答えることができた達成感を味わっていた。

したがって、生徒は、検証授業②のふり返りでは、学びで得た知識や概念に対する新たな価値づけや発見を体感し、変容を教師が見取っただけでなく自分自身も変容を自覚しており、検証授業①の質疑応答では、既習事項をもとに、学びを自らの生活経験と結びつけていたため、深い学びにつなげることができていたと考えられる。

【具体仮説②の考察（全体）】

社会科における深い学びを実現するためには、話し合い活動で学んだことを生徒同士や生徒と教師で共有化を図り、その共有した学びと導入時に立てた予想を比較・検討させ、共通点や相違点を見いだすような視点でノートにふり返りを書かせる等の手立てが重要であり、その手立てを繰り返し継続することによって深い学びが実現していくと考える。

また、ノートへのふり返り記入は、学んだことの共有化をもとに行うものであるため、学びの共有化の充実は、ふり返りにおける深い学びへのつながりに大きな影響を及ぼすと思われる。よって、学びの共有化の際、制限字数内で事象の内容をまとめる力が十分に育っていない生徒が数名いたことをふまえると、その生徒は、学びの共有化があまり充実しておらず、ふり返りにおいて深い学びへのつながりが十分ではなかったと推測できる。それゆえ、ふり返りにおいて深い学びへしっかりとつなげていくためには、制限字数内で事象の内容をまとめる力等の育成を含めた学びの共有化の充実が重要となる。

発表では、ホワイトボードの活用による意見の可視化やグループ全員の役割分担をすることで、生徒の主体性を促すことができる。質疑応答では、発表内容と異なる視点からの質疑をすることで、多面的な視点で課題を追究できる。まとめでは、可能な限り生徒の語句や発言等を用いることで、生徒の成就感や達成感を高め知識や概念のより確実な定着を図ることができる。ふり返りでは、ICT等を活用し教師が提示した視点（V理論研究5(3)③ア）を可視化することで、生徒に確実に伝わり効果的である。

Ⅷ 研究の成果、課題と対応策

1 成果

- (1) 話し合い活動で学んだことを共有化し、予想と比較する等のふり返りを行うことによって、生徒が自己の変容を自覚したり、学びを自らの生活経験と結びつけたりすることができたので、深い学びにつながる手応えが得られた。
- (2) 多面的な視点を持って課題の追究をさせることによって、話し合い活動を充実させることができた。ジグソー法は、多面的な視点を持たせ、資料をより深く正確に読み取れる工夫として効果的であった。また、話し合い活動の充実によって、自分で考える力や意見をまとめる力がついてきた。
- (3) 学びの共有化で質疑応答をすることによって、グループ内の話し合い活動よりも多面的な視点で課題の追究ができるため、課題に対する思考がより深まった。
- (4) ふり返りをノートに記入させることによって、思考の可視化と深い学びの実現に対する教師の見取りや生徒自身の自覚につながり、学びの喜びや課題解決の達成感を味わうことができた。また、ふり返りの充実によって、学びの共有化も十分に図られていたと捉えることができた。

2 課題と対応策

- (1) 制限字数内で事象の内容をまとめる力や一定時間内に自分の考えを文章で簡潔に表現する力が十分に育っていない生徒が数名いた。

対応策は、日ごろから言葉の意味や文章構成等を意識しよい手本を例示するなど、自分の考えや事象の内容を簡潔にまとめて表現（発表、記述等）させる指導を継続していくことだと考える。

- (2) 自分で資料を読み取る力が十分に育っていない生徒が数名いた。

対応策は、グラフや表、写真やイラスト等の教材（資料）を活用しながら、その意味や見方、読み取り方などをていねいに指導することやジグソー法などのように他者と協働しながら多面的な視点で資料を捉えて思考させる等の指導を今後も粘り強く継続していくことだと考える。

参考・引用文献および資料

土屋武志	2019	『「見方・考え方」を育てる中学校歴史授業モデル』	明治図書
沖縄県教育委員会	2019	『平成31年度版「問い」が生まれる授業サポートガイド』	
うるま市教育委員会	2018	「授業における基本事項共通実践項目」	
北俊夫	2018	『「主体的・対話的で深い学び」を実現する社会科授業づくり』	明治図書
原田智仁	2018	「中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり」	明治図書
文部科学省	2017	「中学校学習指導要領解説（社会編）」	東洋館出版社
文部科学省	2017	「中学校学習指導要領」	東洋館出版社
「社会科教育」編集部	2017	「平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 社会」	明治図書
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）」	
青柳慎一	2016	「中学校社会 授業を変える課題提示と発問の工夫 45」	明治図書

理と利 ritori 「ループリックとは？新しい学習評価の実態と評価表の作り方」

URL：<https://achievement-hrs.co.jp/ritori/?p=2905>

東京大学 CoREF 「知識構成型ジグソー法」

URL：<https://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515>