

主体的に問題・課題を解決し、社会に関わろうとする態度の育成

—子どもたち一人一人が単元の学習を見通し、振り返る学習過程・活動を通して—

社会科研究会議

研究員 宇賀神 英 (川崎市立下平間小学校) 柴田 基 (川崎市立南百合丘小学校)
齋藤 岳 (川崎市立宮崎中学校) 田川 雄三 (川崎市立麻生中学校)

指導主事 鈴木 正博

I 主題設定の理由

小中学校学習指導要領（平成 29 年告示）の社会科の目標の柱書には、共通して「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」を育成することを目指すと示されている。本研究会議では、グローバル化する国際社会において必要とされる資質・能力を「よりよい社会の実現を視野に課題を解決する力」「持続可能な社会づくりに向けて参画する態度」として捉えた。また、「公民としての資質・能力の基礎」は、「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」の全てが結び付いて育まれるものであるが、特に小中学校社会科における「学びに向かう力、人間性等」については、「よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度」「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」として養うことが求められている。これらは「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」を身に付けることに向けた態度であるとともに、身に付けたことを社会生活に生かそうとする態度であることが示されている。令和 5 年度の川崎市学習状況調査では、「社会で問題になっていることについて、どうすればよいか、考えたことがある」に肯定的な回答は、小 4 から中 3 の 6 学年の平均で 64.6%、「授業で習ったことをふだんの生活と結びつけて考えている」は 62.0%であり、3 割を超える子どもたちが、社会の問題を考えたり、学習を生活と結びつけて考えたりしていない状況にある。これらのことから、社会科学習においては、子どもたちが社会的事象から問題・課題を見だし、その問題・課題を主体的に調べ、考え、社会に関わろうとする態度を育成することが必要であると考え、研究主題を次のように設定した。

研究主題 主体的に問題・課題を解決し、社会に関わろうとする態度の育成
—子どもたち一人一人が単元の学習を見通し、振り返る学習過程・活動を通して—

II 研究の内容

1 研究の方法

本研究会議では図 1 のように研究を構想し、「問い」「見通し」「振り返り」の視点から手立てを考えた。

(1) 手立て①：主体的に追究できる問いの工夫

小学校学習指導要領解説社会編には、「問いとは、調べたり考えたりする事項を示唆し学習の方向を導くもの」であり、教師が教材や資料を準備する際には、問いを意識することが大切であることが

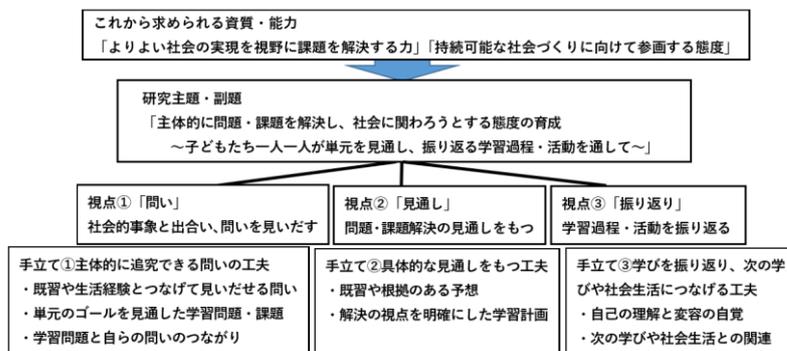


図 1 研究構想図

示されている。そこで、「既習や生活経験とつなげて見いだせる問い」を工夫するとともに「単元のゴールを見通した学習問題・課題」を設定し、「学習問題・課題と自らの問いのつながり」をもてるよう工夫した。

（２）手立て②：具体的な見通しをもつ工夫

子どもたちが主体的に学習問題・課題を追究できるようにするためには、解決するための具体的な見通しをもてるようにする必要がある。特に小学校においては、見通しをもてるようにするために予想や学習計画を立てることを大切にしている。そこで、子どもたちが問題・課題を予想する場面では、既習を活用したり、根拠となる事実を基に予想したりできるようにし、学習計画を立てる場面では、解決の視点が明確となるよう、調べる内容や方法、時間等を適切に計画できるようにした。

（３）手立て③：学びを振り返り、次の学びや社会生活につなげる工夫

社会に関わろうとする態度を養うためには、社会とのつながりを実感して深く理解することが必要であり、深く理解するためには学び方の習熟も必要になる。つまり、何がわかり、何ができるようになったのか、その内容や方法を振り返り、次の学習へのつながりを見いだしたり、社会生活につなげて考えたりすることが重要であると考えた。そこで、学びの過程を整理して図表や文章で表現する場面を設けたり、単元を通して学びを振り返る活動を行ったりすることで、自己の理解や変容を自覚できるようにした。また、中学校の歴史学習の単元のまとめで小学校の既習事項を取り上げることで、より深く理解できるようにするとともに、次の単元の見通しをもてるようにした。

２ 検証授業について

（１）検証授業１「はたらく人とわたしたちの暮らし」（Ａ小学校・３年生）

①単元で目指す子どもの姿

食品工場Ａでは、毎日たくさんの「だしの素」を作るために順序よく機械を使って作っている。お客さんが安心して食べられるように人が検査をして安全な製品になるように工夫していた。「だしの素」を作るだけでなく、川崎市民のことを考えて「だし入りおむすび」を売ることもしていて、川崎市とのつながりがあった。地域の段ボール工場でも、食品工場Ａと同じように、お客さんが安心して箱を使ってもらえるように安全で完璧な商品を作っていた。手順に沿って機械を使って沢山作ったり、細かいところは人の目でチェックしたりしていた。わたしたちの川崎市には身近な商品を作っている工場がたくさんあってすごい。

②研究テーマに迫る単元の手立て

ア材を身近なものとするためにＡ社商品が家庭にどのくらいあるのか調査を行う。【手立て①】

イ加工食品であることに気付くために「鰹節」と「だしの素」を食べ比べる。【手立て①②】

③単元を見通す学習問題「食品工場Ａではどのようにして『だしの素』を作っているのだろうか」

④本時目標（本時２／８）

身近な川崎市にある「だしの素」を作る食品工場について、学習問題の予想や学習計画を立て、学習問題の解決に向けた見通しがもてるようにする。

⑤研究テーマに迫る本時の手立て

製造工程を予想するための資料として「だしの素」のパッケージを使用する。予想を解決の見通しとし、板書で分類整理する。【手立て②】

⑥本時の問い「食品工場Ａでは、どのようにして『だしの素』を作っているのだろうか」

⑦本時の様子とその後の課題等

前時では、市内の主な工場分布を読み取り、市内に点在する食品工場に着目し、市内見学で見かけた食品工場Ａを取り上げた。事前の家庭調査からＡ社の「だしの素」が多くの家庭にあり、身近な存在だということが分かった。また、「だしの素」と「鰹節」を食べ比べたことで、見た目や味の違いに気付くことができた。そこから、「食品工場Ａでは、どのようにして『だしの素』を作っているのだら

うか」という疑問が生まれ、それを「単元を見通す学習問題」に設定した。(図2参照)

本時では、学習計画を立てるために、学習問題に対する予想を考えた。生活経験から製造工程を想像するのは難しいと考え、「だしの素」のパッケージを資料として配付し、予想のヒントとした。パッケージから読み取った情報や試食時の味を根拠にして材料や製造工程に着目した予想をすることができた。予想を「材料、作り方、作り手、その他」に分けて板書した(図3参照)。整理したことで視点が明確になり、製造工程に沿った見通しをもたせることができた(図4参照)。また、「作り手」の視点を取り上げたことで、人だけでなく、機械も使って大量生産しているのではないかと予想をもつことができた。

本研究における成果は、体験や経験から問いを見だし、解決したいという学習意欲を高められたことがあげられる。また、予想を視点ごとに整理し、板書したことで解決の見通しをもたせることができた。

課題としては、学習問題が単元のゴールまで全てを見通せるわけではないことがあげられる。「食品の安全性を確保する工夫」や「地域の人々の生活との結び付き」などは、児童が学習を進める中で自己調整しながら見えてきたり、教師が児童の思考に合わせて必要な場面で資料を提示して見せられるようになっていたりするものであった。単元の内容や児童の実態によって、どこまで見通すことができるか、教師が単元を構想していく必要がある。

(2) 検証授業2「個人を尊重する日本国憲法」(B中学校・3年生)

①単元で目指す子どもの姿

日本国憲法は国民主権、基本的人権の尊重・平和主義の3つの原理から成り立っている。国民主権とは選挙で国会議員や自分たちの住む地域の長を選ぶことや、憲法改正に関わる国民投票などである。つまり、私たちがこの国の在り方を決めるためにこの原理は存在している。次に基本的人権の尊重は、自由権、平等権、社会権などがその代表例である。憲法とは権力者が守るべきことが示されている。これによって権力者による権利の侵害がなくなったことから、私たちの人権が尊重され、生まれながらにして持っている人権が保障されているといえる。そして平和主義は、戦争放棄などを定めた条文で、戦力の不保持等に厳しい制約を課していることから、この原理によって人権が保障された平和で豊かな生活を私たちにもたらしているといえる。このように日本国憲法は権力の制限と行使、私たちの権利の保障を通して、個人を尊重するためにある。

②研究テーマに迫る単元の手立て

ア既習や生活経験とつなげるために憲法に関する事前アンケートを実施する。【手立て①】

イ解決の見通しをもつために個人で課題追究の視点を設定して学習計画を立てる。【手立て②】

③単元を貫く課題「日本国憲法は何のためにあるのだろうか」

④本時目標(本時1、2/10)

| | |
|------|--|
| 1時間目 | 事前アンケートから憲法に対する自分たちの認識を実感するとともに、大日本帝国憲法の頃の日本のあり方や憲法のなかった時代との比較を通して、日本国憲法や法の意義について意欲的に追究できるようにする。 |
| 2時間目 | ・日本国憲法が何のためにあるのかについて予想し、課題解決に向けた見通しをもてるようにする。 ・課題解決に向けた学習計画を立て、見通しをもてるようにする。 |



図2 1時間目の板書

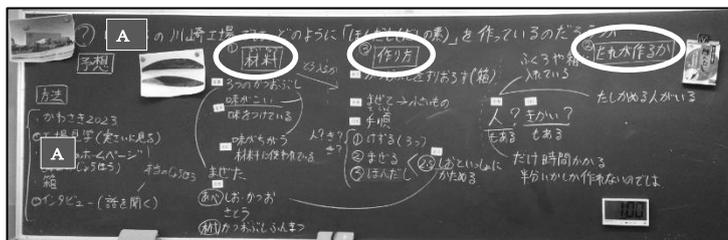


図3 2時間目(本時)の板書

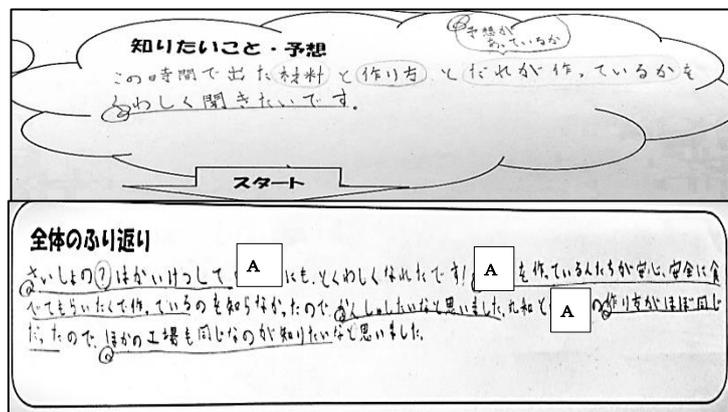


図4 児童の予想と単元末の振り返り

⑤研究テーマに迫る本時の手立て

| | |
|-------|---|
| 1 時間目 | 事前アンケートの結果を提示し、日本国憲法と生活経験における生徒の認識のズレに気付かせる。憲法と既習との関連も活用し、疑問を生み出し課題設定につなげる。【手立て①】 |
| 2 時間目 | 事前に Google スプレッドシートを作成し、投稿する。生徒に単元を貫く課題の解決に向けて個人の課題追究の視点、学習計画をまとめさせ、学習の流れを共有・可視化する。【手立て②】 |

⑥本時の問い「日本国憲法は何のためにあるのだろうか」

⑦本時の様子とその後の課題等

本時(1時間目)では、事前アンケートの提示を通して、憲法が生活を保障していることは感じているが、憲法と生活のつながりを認識しきれていない自分たちの姿に気付くことができた。また既習事項や海外の憲法との比較を通し、憲法が必要不可欠なものだと気付くことができた。2つの資料から、歴史的経緯と自分たちの認識のズレに気付くことができ、そこから、「日本国憲法は何を目的としているのだろうか」という憲法そのものの意義に関する疑問が生まれ、単元を貫く課題として設定した。

本時(2時間目)では、学習計画を立てるために予想を考え、発表したことを黒板に整理することで、調べる内容や方法など課題追究の視点を定める手立てとなるようにした。(図5参照)。

その後、課題解決に向けて個々の学習計画を Google スプレッドシートにまとめた。課題追究の時間をどのように使うかを生徒自身が主体的に考えることで、課題解決の見通しをもてるようにした。Google スプレッドシートの活用により、個人で課題追究することが難しい生徒は教師と課題追究することを選択したり、同じ課題追究の視点の生徒たちが小グループを形成して追究することを選択したりするなど、子どもたち一人一人が自分に適した活動方法や形態を選択することができていた。また、教師側にとっても課題追究の際に支援が必要な生徒が可視化され、その後の学習支援につなげることができた(図6参照)。

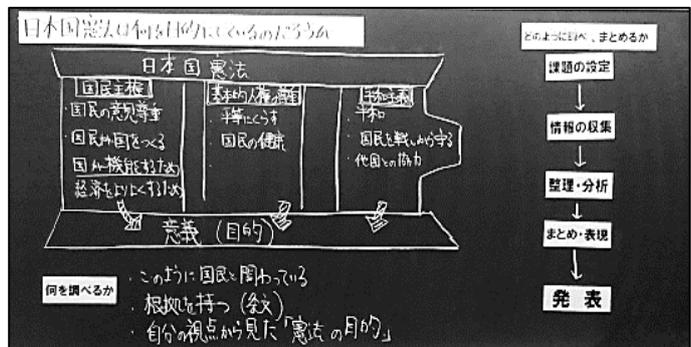


図5 2時間目(本時)の板書

手立て①における課題は、単元を貫く課題に対する問題意識を高めることの工夫が不足していた点があげられる。生徒に疑問に思ったことを考えさせると、日本国憲法と生活との関連といった、小学校での学習課題に近いものが出てくることもあり、個々の問題意識を丁寧に拾い上げ、共有し、課題意識を醸成していく時間を確保する必要があった。

手立て②における課題は、子どもによって学習計画と活動の実態とがずれていることがあったことである。Google スプレッドシートの入力枠を固定したことにより、学習計画が限定されてしまったり、追究の視点が広がりすぎて焦点を絞りきれなかったりするなど、計画が実態に合わない生徒の様子が

みられた。教師が単元の学習内容や生徒の活動の実態に合わせて、より丁寧に見通しをもたせる働きかけを工夫する必要がある(図6参照)。

みられた。教師が単元の学習内容や生徒の活動の実態に合わせて、より丁寧に見通しをもたせる働きかけを工夫する必要がある(図6参照)。

| 学習単元 | 課題の設定 | ① | | | ② | | | ③ | | | ④ | | | ⑤(発表・発表) | | | まとめ・表現 | 発表 |
|------|--------|-------|------------|------|-------|------------|------|-------|------------|------|-------|------------|------|----------|--------|------|--------|----|
| | | 自分の活動 | 大まかな活動 | 活動方法 | 自分の活動 | 大まかな活動 | 活動方法 | | |
| 1 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 視覚的に整理し... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 2 | グループ学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 視覚的に整理し... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 3 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 視覚的に整理し... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 4 | グループ学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 誰かと対話して... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 5 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 自分なりの結論... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 6 | 個人学習 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 表やグラフに整... | 個人 | 用... | 文書レポート... | 個人 | | | | | |
| 7 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 誰かと対話して... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 8 | 個人学習 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 自分なりの結論... | 個人 | 用... | 文書レポート... | 個人 | | | | | |
| 9 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 整理した情報が... | 個人 | 用... | 文書レポート... | 個人 | | | | | |
| 10 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 誰かと対話して... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 11 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 表やグラフに整... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 12 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 表やグラフに整... | 個人 | 用... | ボスターのよう... | 個人 | | | | | |
| 13 | 個人学習 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 視覚的に整理し... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 14 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 誰かと対話して... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 15 | 個人学習 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 表やグラフに整... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 16 | 個人学習 | 用... | インターネット... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 視覚的に整理し... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |
| 17 | 個人学習 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 教科書や資料集... | 個人 | 用... | 自分なりの結論... | 個人 | 用... | プレゼンスライ... | 個人 | | | | | |

図6 Google スプレッドシート

(3) 検証授業3「明治の新しい国づくり」(C小学校・6年生)

①単元で目指す子どもの姿

ペリーの来航をきっかけに日本は開国し、人々の暮らしや国の政治が大きく変化していく。開国後、物価上昇や物不足によって人々の生活は苦しくなった。また外国と戦って力の差を知った薩摩藩や長州藩は倒幕を目指すようになった。こうして260年続いた江戸幕府は政権を天皇に返すことになった。明治天皇を中心とした新政府は、欧米の政治の仕組みや産業、文化の様子を学び、廃藩置県や四民平等などの改革に取り組み、欧米の国々に負けない国を目指した。明治政府は国民みなが豊かな暮らしを送れるようにするために、欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めていった。これから人々の暮らしや国の力はどのように変化していくのか調べていきたい。

②研究テーマに迫る単元の手立て

A 既習を振り返り、多角的(多面的に考えることを含む。以下、多角的と表記。)に考えるために座標軸に整理できるようにする。【手立て③】

新政府の政策を振り返り、政策によって当時の国力と人々の暮らしにはどんな影響が出るか、多角的に考えたことを「私は」を主語で表現する。そこで国の力と人々の暮らしの2つの視点を軸として、座標軸を用いて既習を振り返り、自分の考えを整理できるようにする。

I 個々の学びを深めるために関係図にまとめ、文章で振り返るようにする。【手立て③】

単元の学習を振り返り、学習問題に対する自分の考えをまとめるために、各時間に調べてきた世の中の様子、人物の働きや関係を図に整理する。個々に単元の学びを振り返り、学習した時代の特徴を捉えることで既習や今の世の中と比較し、自分を主語にして時代の特徴についての考えをまとめ、振り返るようにする。

③単元を見通す学習問題「明治政府は新しい国づくりをどのように進めたのだろう」

④本時目標(本時5/7)

明治政府が進めた国づくりによって日本はどんな国になったといえるか、明治政府の政策の意図や影響を関連付けたり、総合したりして、多角的に考え、表現できるようにする。

⑤研究テーマに迫る本時の手立て(手立て③)

政策の影響を多角的に考えることができるよう、座標軸を活用して政策の内容や効果についての一人一人の考えを整理し可視化する。「国民の豊かな暮らし」と「外国に負けない国の力」を座標軸とし、政策の影響について国民という立場や様々な国力という面から考え、日本はどんな国になったか、一人一人が考え、表現できるようにする。話し合いでは、自分の考えと比較することに加え、友達の考えの意図を質問することで、考えを深めることができるようにする。

⑥本時の問い「明治政府が取り組んだ国づくりで、日本はどんな国になったといえるだろう」

⑦本時の様子とその後の課題等

子どもたちは既習を基にして多角的に明治政府の取組とその効果を分析することができていた。政策の用語や内容について理解した上で、「徴兵令によって、国の軍事力が増した。」や「地租改正は国の税収を考えると効果があったといえるが、庶民の中で格差が生まれたということは、国民の暮らしの向上とはいえない。」と、国力や国民生活への影響に

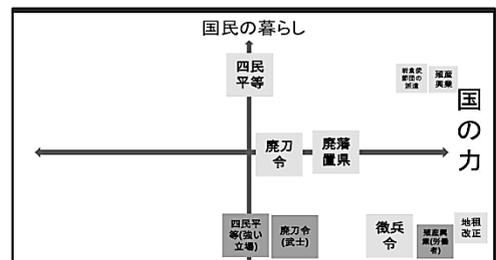


図7 児童の Google Jamboard のまとめ

ついて、自分の考えを説明していた。発表が終わると、自分と考えが違う友達に詳しく説明を求める児童や、友達の考えを知り、再度自分の考えを見直して説明する児童の姿が見られた。本単元を通して、明治政府の政策によって当時の国力や、人々の暮らしへの影響について考え続けた。その後の歴史の学習では、様々な立場や視点で歴史的事象を多角的に見直す学び方がみられた。

本時の後半には、大久保利通と西郷隆盛、それぞれがどんな国を目指していたのかを考える資料を提示した。産業を発展させ、国力を高めようとする大久保利通と急速な西洋化を不安視する西郷隆盛について、子どもたちは、政府の中心人物の国を眺める視点は違っても、どちらも大切な視点だと考え、日本を近代化してよりよい国にしようとしていたのではないかという共通点を見いだすことができた。学習問題に対するまとめでは、一人一人が考えた言葉でまとめられていた。振り返りには歴史

上の国の政治の展望をもち、現代のようになるまでの歴史に関する児童の姿も見られた(図8参照)。

明治政府が進めた国づくりは、江戸時代と比べると争いが減り、よりよくなったといえるが、国民の暮らしにはメリットよりもデメリットのほうが増してしまい、国民の暮らしというよりは国の力を上げるのに集中してしまったので、平和の国を実現するにはまだ時間がかかると思いました。(以下略)

明治政府は、新しい決まりをつくり、国民の暮らしや政治で働く人をまとめていった。また、新しい決まりをつくることで日本を近代化していき、国民の暮らしを豊かに発展させた。僕は、この政策を続けていけば日本は今の令和の世の中へと近づき始めると思った。(以下略)

図8 ある児童の本時の振り返り(左)と単元のまとめ(右)

本単元では明治維新にまとめられる内容が多く、ねらいを絞った活動が必要だと改めて実感した。明治政府が取り組んだ政策を網羅的に調べていくことも考えられるが、大久保利通、木戸孝允、西郷隆盛ら、人物を中心に年表に整理していくことも考えられる。子どもたちが選んだ人物で年表に整理し、それぞれの年表をつなげて時代の展開を考える活動も考えられる。

単元のまとめや振り返りでは、学習内容の理解や変容は見取ることができたが、学び方についての振り返りをしていくことが必要になっていくと考える。毎時間の問いについてまとめと振り返りを行うための時間確保が難しいため、単元の中で段階的に学び方を振り返ることで、社会に関わろうとする態度の育成につながると考えられる。

(4) 検証授業4「中世の日本」(D中学校・1年生)

①単元で目指す子どもの姿

中世は民衆が成長した時代です。政治面では、古代の天皇や貴族にかわって、将軍や大名などの武士が中心になりました。古代では田畑を捨てて逃亡した民衆が、中世では一揆を起こりしたり、自治を行ったりするようになり、仏教の信仰でまとまることで力をつけました。また、古代では民衆が文化の担い手となることはあまりありませんでしたが、中世では武士風の文化だけでなく、能や狂言、連歌、御伽草子など、民衆の間から新しい文化が生まれました。

②研究テーマに迫る単元の手立て

ア問題意識をもたせるために小学校の既習とのズレから単元の課題を設定する。【手立て①】

イ主体的に追究するために単元の課題と個人の課題を設定して調べる場をつくる。【手立て①②】

ウ次の単元につなげるために中世の学びを小学校の既習と関連付ける場をつくる。【手立て③】

③単元を貫く課題「中世は、どのような人たちが力をつけた時代なのだろうか」

④本時目標(本時11/14)

中世はどのような時代だといえるか表現できるようにし、織田信長や豊臣秀吉の政策にはどのような意図があったのか、中世を大観した認識と関連付けるなど、意欲的に追究できるようにする。

⑤研究テーマに迫る本時の手立て

中世を大観し、次の近世の学習を意欲的に追究できるよう、小学校で既習の織田信長と豊臣秀吉の政策を活用する。中世とはどのような時代だったのかを捉え、共有することによって、二人の政策にはどのような意図があったのか、対話を通じて政策のねらいに見通しをもたせる。【手立て③】

⑥本時の問い「中世は、どのような人たちが力をつけた時代なのだろうか」

⑦本時の様子とその後の課題等

単元の導入では、小学校の既習事項を振り返り、幕府のために奉公することで御恩を受けられるという、将軍と御家人の主従関係の土台があったからこそ、約700年続く封建制度による武士の時代になったことを共有した。その後、中世に関する動画を視聴し、鎌倉時代以降各地での争いは絶え間なく起こっていた事実を知り、「なぜ、封建制度を築いたのに、争いが増えたのだろうか」という疑問から、単元を貫く課題を設定した。この課題を解決するためには、幕府に不満を抱いていたのは、どんな人たちかを調べることで、中世を大観する見通しを立てて学習を始めた。

本時では、室町時代の認識についての対話を重ねながら、中世を捉える活動を行い、「武士の力が強まった時代」や「それまで立場の低かった農民が力をつけた時代」など中世を捉えるキーワードが見いだされた。その後、小学校での既習を踏まえ、織田信長と豊臣秀吉について、「なぜ、二人はこのような政策を行うことを考えたのか」と問いかけることで、中世の民衆がどのように成長してきたかを学んできた生徒たちは、小学校の既習と中世の学習を結び付けて考え、次の近世の学習への見通しをもつことができた。また、小学校で学んだ人物たちも「歴史から学んでいたのだ」ということにも気付くことができた（図9参照）。

成果は、小学校の既習事項を把握した上で、その認識とのズレを生み出し、疑問をもたせることで、単元を貫く課題を設定できたことである。その中で、単元を貫く課題と個人の課題を設定するなどの学びのプロセスを積み重ねることで、深い学びにつなげることができたことがあげられる。また、生徒が小学校での学びを新たな学習内容とつなげられた時、さらに学習への意欲が加速することも実感することができた。

中世は、生活に苦しんでいた農民たちと宗教が結びついて力をつけたり、日明貿易で商人等が経済力を強めたりして様々な立場の人が力を強めていったことで幕府が滅亡したので、信長と秀吉はその過ちを学んで農民たちの勢いを抑えるためにこのような対策を行った。

図9 本時の生徒のまとめ

課題として、生徒に資料を示す際は、多面的・多角的に、そして時には批判的に読み取り考察させる必要があることがあげられる。そのためには、教師自身が小学校の既習事項を理解し、そのつながりを構想することが大切であることを改めて実感した。そうすることで、生徒自身が学ぶ必要性を感じたり、学びをつなぐ新たな見通しをもったりすることが可能になる。

Ⅲ 研究のまとめ

1 成果

(1) 主体的に追究できる問いの工夫

子どもたちが社会的事象を主体的に追究するためには、既習や生活経験を踏まえて問題意識をもたせることが大切であり、小学校中学年の児童においても、家庭にある身近な素材を取り上げたり、素材の特徴や違いを比べたりして実感をもたせることで、社会的事象に問いを見いだせるようになることがわかった。また子どもたち一人一人の問いを踏まえて学習問題・課題を設定することや、単元の学習で生じた一人一人の問いを端末やワークシート等に記録して可視化することで、単元の学習問題・課題と自らの問いのつながりを意識しながら、主体的に調べ、考え、まとめる様子が見られた。

(2) 具体的な見通しをもつ工夫

子どもたちが学習の見通しをもつために、既習や根拠のある予想をもたせ、解決の視点を明確にした学習計画を立てることが大切であることがわかった。例えば、製造工程や材料に着目して予想できるよう、パッケージを資料として配付したり、予想を分類して黒板に整理したりしたことは、学習問題を解決する見通しをもたせる上で効果的であった。また、中学校の検証授業において、生徒一人一

人が学習計画を立てて追究する活動を取り入れたことは、自らの学習を調整しながら課題を解決しようとする姿につながった。

(3) 学びを振り返り、次の学びや社会生活につなげる工夫

小学校の歴史単元では、社会的事象についての理解を深めるよう、学びの過程を整理して多角的に考え、表現する場を設け、調べてきた明治政府の政策の影響を座標軸に整理して可視化させることで、国民の立場や為政者の立場から当時の豊かさや国力について深く考え、近代化を進めた頃の日本と現在の日本とのつながりを見いだそうとする姿がみられた。中学校の歴史単元では、小学校で学習した信長・秀吉の業績を取り上げるなど、授業者が既習を意識して学習過程や学習活動を組むことで、次の単元の学習の見通しをもたせることができた。小学校3年と中学校3年の単元では、地域の生産の仕事と自分たちとの関わりや、憲法と自分たちとのつながりを考えたり、「学びの足跡」などを基に単元を振り返ったりすることで、子どもたちは自己の理解や変容を自覚することができた。

このように、子どもたち一人一人が主体的に単元の学習問題・課題を設定し、その解決に向けて見通し、振り返る学習活動を積み重ねることで、次の学びや社会生活に生かそうとするなど、社会に関わろうとする姿につなげることができた。

2 課題

(1) 主体的に追究できる問いの工夫

子どもたちが単元の学習を主体的に追究できるようにするために、単元のゴールを見通した学習問題・課題を設定することが必要であると考え、小学校では単元を見通す学習問題、中学校では単元を貫く課題を設定して実践を行った。しかし、1つの大きな問いを追究することが、必ずしも単元で目指す子どもの姿につながるわけではなかった。教師が単元のねらいを踏まえ、単元のどこまでを見通し、貫くかを意識し、問いを構造的、効果的に設定することが課題となる。

(2) 具体的な見通しをもつ工夫

子どもたちが具体的な見通しをもてるようにするために、特に中学校の実践では、子どもたち一人一人が学習計画を立てて調べる活動を取り入れたが、学習計画を立てることが目的化したり、学習課題の解決に向けた活動にならなかつたりするなど、主体的に社会に関わろうとする姿とはいえない状況も見られた。このことから、子どもたちが自分で立てた学習計画を進めることで本当に問題・課題を解決できるか振り返ったり見直したりする場や、個人や協働して調べたり考えたりしたことを学級全体で共有する場をつくることが課題である。

3 今後の展望

本研究では、社会的事象を主体的に追究できる「問い」を設定し、その「問い」を解決する「見通し」をもつこと、「見通し」をもって調べ考えたことを「振り返る」ことを通して、主体的に問題・課題を解決し、社会に関わろうとする態度の育成につながるということが明らかになった。

今後は、学習の個性化を図りつつ他者と協働する学習活動を組み込むことで、児童生徒がより深く社会生活を理解し、社会参画する態度を身に付ける単元デザインを構想していくことが必要となる。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をいただきました先生方、研究をご支援いただきました所属校の校長先生をはじめとする教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼を申し上げます。

【指導助言者】

川崎市立小学校社会科研究会長（川崎市立中野島小学校長）

今 広道 先生

川崎市立中学校教育研究会社会科部会長（川崎市立金程中学校長）

金子 清 先生