

主体的に学び、思考を深める社会科授業の工夫

～「社会的な見方・考え方」を働かせる発問を工夫した話し合い活動を通して～

石垣市立白保中学校
教諭 砂川 智美

I テーマ設定の理由

現代社会はグローバル化や科学技術の発展により、予測が困難な時代となっている。中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編では、「このような時代にあって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと(中略)等ができるようにすることが求められている。」とある。社会科、地理歴史科、公民科においては、社会的事象に関心を持って、多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、「社会的な見方・考え方」を成長させること等に重点を置いて、改善が目指されてきた。

社会科の授業では、学習課題として提示される社会的事象についての発問に対し、生徒は自分なりの考えを持つ。その上で課題を迫りたり課題解決のための情報収集や話し合い活動等を設定することで、既習知識及び技能を活用して表現したり、対話し説明したりして既習事項の「知識・技能」の理解が深まる。さらに、様々な視点からの多様な意見に触れ、自分に必要な情報を選ぶ判断力や、最終的な自分の考えを表現することにもつながると考えられる。また、社会的事象の課題について、その解決方法を主体的に話し合うことによって、よりよい社会にするためには自分はどうかを考え、解決しようとする態度が生まれ、「学びに向かう力、人間性等」が育まれる。このような一連の授業の中で、自らの学びを振り返り、学んだことの意味を問い直したり、新たな問いを見いだしたりして学習したことを実生活に生かすことが期待される。

そのことを踏まえて、これまでの授業実践を振り返ってみると、話し合い活動をするが、資料の読み取りが不十分で自分の意見に自信がもてず他の人の意見に流されたり、自分の考えは発表できても、思考の深まりが十分でなかった生徒も見られた。それは、授業者が話し合いの意図や視点を明確に伝えることや、自分事と捉え興味を持って主体的に参加できるような発問の工夫が不足していた事等が要因と考えられる。

そこで本研究では、単元のねらいを明確にして効果的な話し合い活動の場を設定し、授業者が「社会的な見方・考え方」の視点を意識した発問を工夫する。また、生徒の思考の方法として「社会的な見方・考え方」を「思考のキーワード」として分かりやすい言葉で提示する。生徒が考える視点や思考の方法を明確にすることで、主体的に考えて交流し様々な意見に触れることで思考が深まり、思考力、判断力、表現力が高まるであろうと考えた。また、振り返りには学んだことを自覚し、学習内容を定着させる働きがある。思考の深まりを自分の変容や成長として実感し、学習したことを生かして課題解決のために実生活へとつなぐ振り返りを行うことで、よりよく生きようと主体的に学び、思考を深めることができるだろうと考え、本テーマを設定した。

II 研究仮説

話し合い活動の場において、「社会的な見方・考え方」を働かせる発問を工夫し思考の視点や方法を明確にすることで生徒が主体的に学び、交流したり振り返ったりすることができ、思考が深まるであろう。

III 研究内容

1 主体的に学ぶとは

平成28年度中央教育審議会答申では「主体的・対話的で深い学び」を授業改善の視点とし、主体的な学びとは「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことができることとし、「見

児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しをもつことが必要である。そのためには、単元等を通じた学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることが重要である。」と示した。

また、北俊夫(2019)は、社会科における主体的に学んでいる生徒の姿を、「問題意識をもって学習に取り組み問題解決のために何をどのように追究・解決していくのか見通しをもって学習に取り組み、資料などで読み取った事実をもとに自分の考えを構築している。その考えを自己表現し学びに対する達成感を味わい、これを生活改善や地域の課題解決に生かそうと前向きに捉え、さらに追及していこうとする意欲の持続性や発展性のある様子」としている。学校での主体的に学ぶ体験や習慣が、将来に渡って学び続ける意欲や態度や能力となり、自ら学ぶ「自学力」となることを目指している。本研究では、学習内容に見通しをもち自分事と捉えて主体的・意欲的に取り組めるような動機付けを行い自分の考えを構築し表現する場を設け、学ぶ事に関心をもち次へ生かそうとする生徒の育成を目指す。

2 思考を深めるとは

平成 28 年度中央教育審議会答申が重要としている深い学びとは、「単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できる」こととし、「知識・技能」を生きて働くものとして実感できるような授業改善が必要と示されている。

そのことを踏まえ、得た知識を説明し、それをもとに自分の考えを交流し思考を深めることができる対話的な学習や、生徒が主体的に学習課題や学習計画を設定して課題を追究していく学習活動は、授業づくりにおいて重要である。北俊夫(2019)は、教師は生徒が主体的に学んだことを学習指導要領の目標に沿った学びへと導きながら、「何をどのように学ぶのか」「何のために何を学ばせるのか」を明確にした学習活動を行う。その中で学習指導要領で重視されている「3つの柱」から構成されている社会科の資質・能力をすべての子どもに身に付けさせることで「深い学び」が実現できたといえるとし、社会科における生徒の学びの深まりの様子を図 1 に示した。共通する学びの深まりは、生徒が変容し成長していることである。そこで、本研究では、深い学びとするために「社会的な見方・考え方」を働かせた話し合い

- ・社会や社会的事象についての理解が深まっていくこと
- ・調べ方やまとめ方、考え方などの学習技能が高まっていくこと
- ・学習をとおして、自らの思考が変容していくこと
- ・学習をとおして、より正しい決断や判断ができるようになること
- ・社会的事象に対する関心が広がっていくこと

図 1 生徒の学びの深まりの様子 北俊夫(2019)

活動を取り入れる。学びの深まりを捉えるために、授業のはじめと終わり、単元のはじめと終わりどのように変化したかを継続して見取る。授業の導入で本時のめあてについて予想し、単元のはじめに課題に対して自分なりの考えを記入し、学習後にどのように変容したか生徒が自己評価し、教師もそれを確認することで評価できるようにしていく。

3 対話的な学びとは

平成 28 年度中央教育審議会答申で対話的な学びとは「実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動」とし、「子ども同士の協働、教職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などを通じ、自己の考えを広げ深める」こととしている。対話的な学びは、協働することで他者とともに学び合う力を養い、社会性を養うことができる。話し合い活動を通して自己の考えを深めるだけでなく、様々な意見を調整してまとめたり、多様な意見を認め合い新しい考えを生み出したりすることで、創造力や人間関係を深める場ともなる。本研究では、主体的に学び思考を深めるために、得た知識を説明したり、自分の考えを表現したりして、他者の意見に触れ多面的に考え思考を変容できるような話し合い活動の場面を設定していく。

4 「主体的・対話的で深い学び」の鍵となる「社会的な見方・考え方」とは

(1) 「社会的な見方・考え方」とは

平成 28 年度中央教育審議会答申では、深い学びにするためには、「『社会的な見方・考え方』を用いた考察、構想や説明、議論など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」とし、「社会的な見方・考え方」とは、「課題を追究したり解決したりする活動に

において、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である。」と示されている。表1に各分野の「社会的な見方・考え方」の例を示す。

表1 各分野の示す「社会的な見方・考え方」

	考えられる視点例	考え方
地理的分野	<ul style="list-style-type: none"> 位置や分布についての視点 規則性、傾向性 絶対的、相対的、地域差 等 場所についての視点 地域的特色、比較、地方的特殊性、一般的共通性 自然的、社会的 等 人間と自然環境との相互依存関係についての視点 人々の生活と環境の影響、伝統的、環境開発、環境保全等 空間的相互依存作用についての視点・・・関係性、相互依存、協力、競合 等 地域についての視点・・・一般的共通性、地方的特殊性 等 	[考察] 地域の特色や地域相互の関連を多面的・多角的に考察する [構想] 地域に見られる課題の解決に向けて、複数の立場や意見を踏まえて選択・判断する
歴史的分野	<ul style="list-style-type: none"> 時系列に関わる視点・・・時期、年代等 諸事象の推移に関わる視点・・・展開、変化、継続等 諸事象の比較に関わる視点・・・類似、差異、特色等 事象相互のつながりに関わる視点・・・背景、原因、結果、影響等 	「考察」 時代の転換の様子や各時代の特色を多面的・多角的に考察する [構想] 歴史に見られる諸課題について、複数の立場や意見を踏まえて選択・判断する
公民的分野	<ul style="list-style-type: none"> 現代社会を捉える視点 対立と合意、効率と公正、分業と交換、個人の尊重、自由、平等、選択、配分、希少性、法的安定性、多様性など 社会に見られる課題の解決を構想する視点 対立と合意、効率と公正、民主主義、自由・権利と責任・義務、財源の確保と配分、利便性と安全性、国際協調、持続可能性等 	[考察] 社会的な事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察する [構想] 複数の立場や意見を踏まえて構想する

中央教育審議会答申 平成 28 年 12 月 『「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージの例』より

中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説社会編においても、「主体的・対話的で深い学び」は、『「社会的な見方・考え方」を働かせる中で、社会科ならではの『問い』として設定され、社会的な事象に関わる課題を多面的・多角的に考察しながら追究したり解決したりする活動が取り入れられることによって実現することが求められている。』とある。教師も授業計画を立てる際には「社会的な見方・考え方」を働かせることができる活動を意図的・計画的に設定し生徒にどんなことが「社会的な見方・考え方」かを意識させて話し合い活動に取り組みさせることが大事である。

(2) 「社会的な見方・考え方」を働かせる発問とは

中学校学習指導要領社会編では、「社会的な見方・考え方」を働かせるとは、「社会的な見方・考え方」の『「視点や方法(考え方)」を用いて課題を迫及したりする学び方を表すとともに、これを用いることにより生徒の『社会的な見方・考え方』が鍛えられていくこと』とされている。そこで「社会的な見方・考え方」を用いた思考を意識させるために発問の工夫が必要になる。学習の中で生徒に「平安京に遷都したのは誰か」と発問すれば、教科書などから得た知識から「桓武天皇」と答えることができるが、事実を問うだけの学習では深い学びとはならない。授業が進む中で「なぜ平安京に遷都したのか」「遷都がどのような影響を与えたのか」と発問することで、前時までに学んだ事実や本時で学んだ事実をつなぎ合わせて考える(考察)。さらに、現代の課題と結び付けたり、「どうあるべきか。」「あなたならどうするか。」と発問したりすることで、社会の関わり方を選択・判断し思考を深めることができる(構想)。発問の中で歴史的な視点や考察・構想の

表2 「社会的な見方・考え方」を働かせる発問の例

多面的・多角的に考察するための発問		深い学び
⑦時系列(時期・年代)	・いつ、どこで、誰によって、どのようにして起こったか	
⑧推移	・前の時代とどのように変わったか	
⑨類似や差異	・どのような時代だったか・似ているところと違うところはどこか	
⑩事象同士のつながり(因果関係)	・なぜ起こったのか ・何のために行われたのか ・どのような影響を与えたか	
社会的に見られる課題の解決に向けて構想するための発問	・歴史を振り返り、より良い未来の創造のために、どのようなことが必要とされるか ・なぜそのような判断をしたと思うか	

※社会を知るための発問⑦→社会を分かるための発問⑧⑨⑩→社会に関わるための発問(構想)の順で深まる。 ※や矢印は筆者追記

方法を示すことで、生徒は授業のねらいに沿って考えることができる。「社会的な見方・考え方」を働かせるための発問例を中央教育審議会では25ページ表2のように示している。

(3) 「社会的な見方・考え方」を意識させる手立て

授業を展開する際に、教師が生徒に目を向けさせたいところ、考えさせたいところを、思考のキーワードとして繰り返し示すことで、最初は教師が与えていた思考のキーワードを生徒が自発的に使えるようになり、学び方を身につけていくことができるのではないかと考える。そこで、「社会的な見方・考え方」を生徒に分かりやすい言葉にして思考のキーワードとして示した。

社会的な見方・考え方について ★★思考のキーワード 歴史編★★			
<p>★時系列でみてみよう！ 時期・年代・推移</p> <p>・いつ、どこで、誰によってどのようにして起こったのか。 ・前の時代とどのように変わったのか。 ・どのように変わったのか。(期限、変化、継続)</p>	<p>★比較してみよう！ 類似や差異、特色</p> <p>・比べてみよう。 ・特色は何か。 ・違うところ、似ているところ、共通点はどこか。 ・分類してみよう。</p>	<p>★因果関係をみてみよう！ 背景・原因・結果・影響</p> <p>・どのようなつながりがあるか。(関係) ・なぜ起こったか。(原因・背景) ・何のために行われたのか。(目的) ・どのような影響を与えたか。(結果・影響)</p>	<p>★比較・総合・関連付け</p> <p>・予想してみよう。 ・つなげて考える。 ・つまり。 ・まとめると。 ・図や絵でかいてみよう。</p>

図2 思考のキーワード 歴史編

5 単元を貫く問いや学習計画

単元を貫く問いとは、1つの単元のまとまりの中で継続して生徒が追究する課題を指す。川端裕介(2021)は、『深い学び』は、1時間の授業ではなく、単元や題材など一連の学習の中で実現を目指すものです。ある時間では『深い学び』を行わず、別の時間では徹底的に『深い学び』をするという意味ではありません。単元のまとまりの中で、少しずつ学びを深めるイメージです。」と、単元全体の中で生徒の働かせたい視点や考え方を明確にした単元計画の重要性を述べている。また、授業の中で『見方・考え方』を働かせるための発問を行うことが大切だが、それは、一見すると普通の発問のように感じるが、教師がどのような視点や考え方に關わる発問なのかを意識しながら授業を展開することで、生徒は『見方・考え方』を働かせながら学習できるとし、毎時間の学習課題を解決しながら社会の特色や構造が理解できるようにと述べている。内藤圭太(2021)は単元を貫く問いについて「学習が教室の中だけで終わるものではなく、生涯にわたって考えていけるような発問になっていることが大切です。そして、社会科の目標である主権者育成に結びつくことが何よりも重要です。こうした発問を『本質的な問い』と呼ばれています。」とし、問いの構造に基づく授業づくり、単元を見通した発問の構成や授業内の発問の構成の全体計画を図3に示している(一部抜粋)。

<p>単元の導入 単元を貫く中心発問(小単元の課題)の提示。 課題解決の見通し、現在の生徒の認識の記録【態】。 単元(小単元)を貫く中心発問(小単元の課題)。</p>
<p>1時</p> <p>・導入(課題把握)。 主発問(本時の課題)「なぜ?」「どのように?」など。 本時の課題解決までの見通し【態】。 ・展開(課題追究)。 補助発問(課題追究) 〇作業・資料の読み取り【知・技】。 補助発問(課題研究) 〇考察、構想、話し合いなど【思・判・表】。 ・まとめ。 主発問(本時の課題)「なぜ?」「どのように?」など。 本時の課題の解【知・技】【思・判・表】。 次の授業への見通しなど【態】。</p>
<p>2時～〇時</p> <p>主発問(本時の課題)「なぜ?」「どのように?」など。</p>
<p>単元のまとめ(1時間) 単元を貫く「発問」(単元を貫く学習問題)の振り返り。 ・単元を貫く「発問」の解、学習後の認識の記録。【知・技】【思・判・表】。 ・本単元の学びを次の単元、よりよい社会の実現を視野にどのように活用するか【態】。</p>

図3 授業づくりや単元構造、評価の位置づけ

また、川端裕介(2021)は、「見方・考え方」を主発問・指示・補助発問のどれに含めるか判断して表現を精査する発問作りでのポイントを示し(図4)、資料や視点、価値判断をずらして発問して関心や意欲を喚起したり、「もし・・・」を使って逆の問いで特色を可視化させたりし、考えたくなるような刺激や答えに広がりがありながらも各時間や単元の目標にたどり着くためのプロセスが見えるようにすることが必要と述べている。本研究でも単元を見通した授業づくり、発問づくりを行う。

<ul style="list-style-type: none"> ・導入では夢中になる仕掛けを入れる ・課題把握ではゴールの見える発問をする ・展開では発問に見方・考え方を組み込む ・まとめでは単元を貫く学習課題につなげる ・発展では幅を持たせた発問をする

図4 学習場面別の発問作りのポイント
川端裕介(2021)より

6 話し合い活動について

対話的な活動は、「社会的な見方・考え方」を働かせながら、知識及び技能を定着させるとともに、それを活用した表現などを通して、思考力、判断力、表現力等を育成していくために重要な学習活動である。そこで、授業で実現したい話し合い活動は、自己や他者の意見から多面的・多角的に事象を捉えて考察し新しい自分の考えを見いだせるような話し合い活動とする。自分の考えの発表だけで終わらずに、考えを深めるためには、他の人の意見に対する自分の立場や考えを明らかにすることが重要である。自分の立場をはっきりさせて自分の考えを述べることで、話し合いにつながりが生まれるとともに他の人の意見を聞く力も身に付くと考えられる。対話を活発にして考えを深めるためのつなげる言葉を図5に示した。

7 振り返りや評価の工夫について

生徒の学びが主体的で深い学びになっているか見取るため、振り返りの視点や生徒に身に付けてほしい力をルーブリック表にまとめ、生徒にも提示して目標を明確にする（表3）。

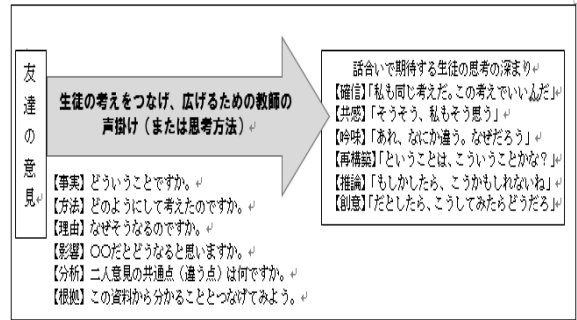


図5 対話を活発にして考えを深めるためのつなげる言葉 ふくしまの「授業スタンダードより」

表3 話し合い活動等でのルーブリック

項目/点数/尺度	1改善が必要	2もう1歩	3合格	4良い	5とても良い
考察する力	・社会的事象の意味や意義を考察できていない。	・社会的事象の意味や特色は考察できるが、相互の関連を考察できない。	・社会的事象の意味、特色や相互の関連を多角的に考察できる。	・社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察できる。	・社会的事象などの意味や意義、相互の関連について、概念等を活用して多面的・多角的に考察できる。
説明する力	・事実だけが述べられ、自分の意見の主張がない。	・自分の考えを主張できているが、根拠が明確でない。または、根拠となるデータに誤りがある。	・根拠や理由を明確にして、社会的事象についての自分の考えを論理的に説明できる。	・主旨が明確になるように内容構成を考え、社会的事象についての自分の考えを論理的に説明できる。	・適切な資料や表現方法を選び、社会的事象等について自分の考えを効果的に説明し論述できる。
議論する力	・自分の意見の主張がない。	・自分の考えを主張できているが、他者の主張につなげることができていない。	・他者の主張につなげたり、立場や根拠を明確にしたりして、社会的事象について自分の考えを主張できる。	・他者の主張を踏まえたり取り入れたりして、社会的事象についての自分の考えを再構成しながら議論できる。	・合意形成や社会参画を視野に入れながら、社会的事象などについて獲得したことを、妥当性や効果、実現可能性などを指標にして議論できる。

(中央教育審議会答申 平成28年 別添資料3-3を参考に作成)

IV 検証実践

1 検証授業にあたり

第1学年の歴史的分野で9時間の検証実践を行う。授業では、「社会的な見方・考え方」を働かせる発問を工夫し話し合い活動を行うことで、生徒が主体的に考えたり、振り返ったりして思考を深めたかどうかを、生徒のワークシート、授業中の観察、振り返り用紙、および検証前後のアンケートをもとに研究の効果を考察する。

2 検証授業実践計画

- (1)単元のねらいを明確にし、単元を貫く問いを設定するとともに、そのねらいを達成するための「社会的な見方・考え方」を働かせる学習活動を設定して、計画する。
- (2)学習活動の工夫として「社会的な見方・考え方」を効果的に働かせる対話的な学習活動を通じて、習得した知識及び技能を活用して考察・構想する学習を行う。

時節	項目	学習内容・学習活動 ○見方・考え方を働かせる活動	評価	見方・考え方
1本第2節	タイムトラベル①	○縄文時代と弥生時代の特色を描いた想像図を比べて、共通点や違いがあるかを読み取り、各時代の特色を考える。 ・見方・考え方の説明、思考のキーワードの紹介。 単元を貫く問い「日本ではいつ国が成立したか」		オリエンテーション
2	1 縄文から弥生への変化	○縄文時代から弥生時代にかけて、人々の生活はどのように変化したのか、稲作と関連させて考える。 ○稲作が始まったことで、どのような影響があったのか考える。	思	比較 因果関係
3	2 ムラがまともクニへ	・日本列島の各地にあった国々はどのようにしてまとまっていったのか、中国の歴史書が伝えていることなどをともに考える。 ○日本（倭）が中国に使いを送った目的を考える。	知	時系列
4	3 鉄から見えるヤマト	・なぜ鉄がほしかったか、古墳を作った目的は何かを理解する。 ○ヤマト王権はなぜ勢力を広げることができたのか。鉄や前方後円墳が各地に広ま	知	因果関係

		マト王権	った理由をもとに考える。	思	
5	第3節 中国にならった 国家づくり	第2節の まとめ タイムトラベル③	・第2節を振り返り単元を通した問いについて最終的な自分の考えを書く。 ・第3節の単元を通した問いについて考え、学習に見通しを持つ。 ・単元を通した問いを生徒の振り返りから「この時代のリーダーの国づくりは幸せだったか」とする。	態	
6		1 ヤマト 王権と仏 教伝来	・蘇我氏や聖徳太子は、どのような国をつくらうとしたのか、蘇我氏と聖徳太子が協力して行った政策を考える。 ○資料を読み取り、どんな国づくりを行ったのか目的や特徴を考える。	知 ・ 思	因果関係 関連
7		2 律令国 家を目指 して	・東アジア諸国との関係の中で、倭はどのような改革を進めたのか、天智天皇と天武天皇が行った政策などを文章や資料から読み取ってまとめる。 ○天智天皇や天武天皇の政治改革の中で、一番日本を大きく変え影響を与えたのはどれか考える。	知 ・ 思	因果関係
8 本時		3 律令国 家でのく らし	・奈良時代と土地制度、税制度は人々の生活にどのような影響を与えたのか、資料などをもとに考える。 ○奈良時代の土地や税のきまりは、農民や役人、貴族にとってよいしくみだったか考える。	知 ・ 思	因果関係
9		4 大陸の 影響を受 けた天平 文化	・奈良時代にはどのような特色を持った文化が展開したのか、大陸の影響と文化を生み出した担い手の考えを中心に調べてまとめる。 ○聖武天皇は、なぜ大仏をつくったのか。 ○いくつかの指定の語句を使って「つなげて考え」特徴をまとめる。	知 ・ 思	比較

3 検証授業

(1) 単元名 3節 中国にならった国家づくり

(2) 単元の目標

- ① 聖徳太子の政治、大化の改新から律令国家の確立に至るまでの過程を大きく捉えさせ、大陸の文物や制度を積極的に取り入れながら国家のしくみが整えられたことを理解させる。
- ② 大陸からもたらされた仏教が、日本の文化の様々な面に影響を及ぼしたことに気付かせ、国際的な要素を持った文化が栄えたことを理解させる。

(3) 単元について

① 教材観

奈良時代は、東アジアの進んだ政治のしくみや制度をとり入れ、天皇中心の国づくりを目指していた時代である。律令国家が確立していく中で、その時代に生活していた人々が、どのような暮らしをしていたのかを、様々な資料を通して考察することができる。資料を比較して相違点を明確にしたり、背景や影響など事象同士を関連付けたりすることで歴史的事象を捉えることができるようにし、歴史の大きな流れをつかませるようにしたい。

② 指導観

律令国家の支配のしくみを、その時代の法令や農民のくらしの様子から捉えさせたい。そのために、具体的な資料など、当時の生活の様子を表す多くのものを使い正しい情報を読み取らせ、現代の社会の仕組みや暮らしと比較しながら、生徒自身が読み取ったことをもとにどのような生活をしてきたかを考察させたい。話し合い活動を通して、多面的・多角的に事象を捉え歴史的事象に対する自分なりの考えをもたせたい。

(4) 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
律令国家の確立に至るまでの過程をもとに、大陸の文物や制度を積極的に取り入れながら国家の仕組みが整えられ、その後、天皇や貴族による政治が展開したことを理解しているとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べ、まとめている。	東アジアとの接触や交流に伴う日本の政治や文化の変化に着目して、東アジアの動きが政治や文化に与えた影響を考察し、事象を相互に関連付けるなどして、古代の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現している。	律令国家の形成について、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している。

(5) 本時の学習(8 / 9時間)

① 本時のねらい

- ・班田収授法の仕組みを理解し、律令体制の下で農民は重い負担を強いられていたことを理解できる。
- ・墾田永年私財法が出された理由と、社会に与えた影響を考察し、律令制度が崩れていったわけを説明できる。

② 授業の視点「社会的な見方・考え方」

話し合い活動の中で、2つの法を読み取りつなげて考え、その背景や目的を考え、それが律令制にどんな影響があったかを考察することができたか。【思考のキーワード：因果関係】

③ 展開

	学習活動	○留意点☆発問	教師の支援(・)評価(■)
導入 5分	1 平城京を題材に本時の課題をつかむ。	○平城京の写真を提示し小学校の既習事項や位置・特徴を確認する。 ★この写真ですか？石垣の町の写真か？【導入発問】 ○庶民と貴族の食事から、当時都で暮らす人々や農民の生活の様子をイメージさせる。 ★同じ時代の人の食事なのになぜこのような違いがあるのか？	■意欲的に発言しているか。(態度) ・単語で答えられる発問から段階を踏む。 ・関心をもたせながら、学習内容への方向性をもたせる。
	2 めあての確認	奈良時代の土地や税のきまりは、農民や役人、貴族にとってよいしくみだったか？	
展開 35分	3 めあてについて予想をする。	○奈良時代の確認	 <ul style="list-style-type: none"> ・2つの法が出された理由を教科書の記述から確認させる。机間指導を行う。 ■班田収授法の仕組みを正しく読み取り、農民の負担について具体的に理解できる。
	4 戸籍・班田収授法・墾田永年私財法について、教師が説明し、基本をおさえる。【一斉5分】	○戸籍は6年ごとに作成され、どんな内容が書かれているかをおさえ、現在の戸籍と比べる。 ○班田収授法・墾田永年私財法では現代の税と比べながら税の種類をおさえ、どのように納めたかを確認する。 ○逃亡をする農民もいるなど、重い負担だったことを読み取る。 ★3つのしくみやきまりは何のために作られたのか？【補助質問：因果関係・目的】 ★このきまりで3つの立場の人々のくらしはようになったのか【補助質問：因果関係・影響】	
	5 戸籍・班田収授法・墾田永年私財法について、教科書を使って調べ、自分の考えをまとめる。【個人5分・ペア5分】	<ul style="list-style-type: none"> ・課題把握の場面では、単元や本時のゴールが分かるようにする。 ・発問と指示は分ける。 	
	6 調べたことをもとに、2つの決まりはよい決まりだったかについて考える。【グループ15分】	★2つの決まりは、奈良時代の人々にとってよい決まりだったか？この2つの決まりが与えた影響をヒントに、農民・役人・貴族の3つの立場で考え、その理由も書こう。【主発問：関連付け・因果関係】	
7 発表【5分】	<ul style="list-style-type: none"> ・展開の発問には、考察や構想の視点をいれる。 ・過去の課題について過去の人物の立場から考えさせる発問にする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・机間巡視で生徒の発言をひろいめあてにつなぐ ★戸籍がなかったら農民は幸せだったのか？【逆の問いで特色を可視化】 ★作った人が損をする決まりを作るか？【資料・視点・価値判断をずらして考えさせる】 ★墾田永年私財法によって農民の暮らしは改善されたか？【時系列：変化しながら継続】 	
まとめ 10分	8 まとめ	○農民の暮らしから、公地公民制の限界について理解し、農民の税の負担が重く、決して楽な暮らしではなかったことを理解し、公地公民制が限界に近付いたことに気付かせる。	
	9 ふり返り	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめでは、単元を貫く問いと関連した発問をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ■土地制度の原則とその変化を理解し、それが後に与えた影響を説明できているか。(思判表) ・振り返りでは、過去から学んだことを未来に生かす発問をする。
	<ul style="list-style-type: none"> ・班田収授法は、役人にとっては税を徴収して国づくりができたのでよかったが、農民は税を逃れるために逃げる人がたると、負担が大きかったので、農民にとってはよくなかった。 ・口分田不足を補うための墾田永年私財法は、貴族にとっては私有地(荘園)をもてるようになりよかったが、役人にとっては公地公民が崩れるきっかけとなり、よくなかった。 		
	今日分かったこと、分からなかったこと、友達の意見でよかったと思うこと等を書こう。	★どんなきまりなら、3つの立場全てが幸せになれるか。 ★どんな税のしくみなら農民も幸せになれるか？ 問いかける。	

④ 評価

学習活動における具体的な判断規準				
思考・判断・表現	A(十分満足できる)	B(概ね満足できる)	C(努力を要する)	努力を要する生徒への手立て
班田収授法の仕組みを理解し、墾田永年私財法が出された背景や影響を考察し、律令制度が崩れたことを多面的・多角的に説明できる。	班田収授法のしくみを理解し墾田永年私財法がだされた背景や影響を考察し、幾つかの視点や立場から律令制度が崩れたことを多面的・多角的に説明できる。	班田収授法のしくみを理解し、墾田永年私財法がだされた背景や影響を考察し、律令制度が崩れたことを説明できる。	班田収授法や墾田永年私財法のしくみは理解できるが、その影響を説明できない。	考える視点(きまりを作った理由)を確認する。

V 研究の考察

1 仮説の検証

仮説

話し合い活動の場において、「社会的な見方・考え方」を働かせる発問を工夫し思考の視点や方法を明確にすることで生徒が主体的に学び、交流したり振り返ったりすることができ、思考が深まるであろう。

(1) 「社会的な見方・考え方」を働かせるための工夫

① 「社会的な見方・考え方」を意識させるための手立て

・検証実践の第1時にオリエンテーションとして「社会的な見方・考え方」を説明し、思考のキーワードを話し合い活動で活用できるように紹介した。

・黒板に思考のキーワードをカードにして掲示して定着を図った。

・ワークシートに考える視点としてのせ、考える方法のヒントとした(図6)。

・授業の中で最初は教師が思考のキーワードを提示していたが、後半は生徒にどれを使って思考するか考えさせ、どんな項目があるかを意識させるようにした。

4 ぬあてについて、天智天皇と天武天皇の政治改革の中で、一番日本を大きく変え、影響を与えたのはどれですか。

○考える視点1 思考のキーワード「因果関係は？」で考えてみよう。

○考える視点2 色々な立場で考えてみよう。

※当時の主な人々(身分)は(ア 農民) (イ 貴族) (ウ 役人) です。



図6 ワークシートに視点を載せる

② 発問の工夫について

発問には、「社会的な見方・考え方」を入れて思考を促すようにした。事実のみ(決まりや出来事の理解等)の記載で自分の考えが書けない生徒には、「この決まりの影響で、農民の

くらしはようになったか?」「農民と貴族のくらしを比べて考えてみよう」等「社会的な見方・考え方」を入れた問いを視点として再度与え、ヒントになる教科書資料を示したりしながら、自分の考えにつなげるようにした。

生徒のワークシートからも歴史的な見方・考え方を働かせ、知識・技能を活用したこと読み取れる内容が見られた(図7)。

(2) 話し合い活動について

話し合い活動を円滑にするために、自考の時間を設け、ペアやグループで自分の考えを一人ひとり表現できる場を設けた。また、机間指導では生徒の発言をつなぐことや発言の根拠を聞き出すことなどを行った。生徒の意見を認めて「なぜそうなったのか」「何の目的でおこなったのか」「それは、どういうことか」「二人の意見の共通点

○生徒が見方・考え方を働かせた例

生徒A「農民と天皇で格差がたくさん生まれていた。戸籍がなかったら農民ももう少し豊かになっていたと思う。」(比較 因果関係)

生徒B「農民は苦しい生活だったが、貴族は良い暮らしができた。また、2つのきまりができ、世の中がきびしくなった。」(比較 因果関係)

図7 生徒のワークシートより

生徒C

【発問：「班田収授法や墾田永年私財法は、農民・天皇・貴族にとってよいきまりだったか?」】

・自分の考え「班田収授の法は6年ごとに作成される戸籍に基づいている。墾田永年私財法は新たな開墾地であればいつでも自分のものにしていい。」

・交流後の考え「戸籍に基づいて農民は生活が苦しくなったが、貴族は税のおかげでよい暮らしができた。」

・他の班の発表からのメモ「貴族からしたらどちらでもよいけど、農民からしたら少し不安があると思う」

考察 2つのきまりについて、奈良時代の土地制度、税制度は人々にどのような影響を与えたのか、資料をもとに考え、話し合い活動を通してまとめることをねらいとした。自分の考えでは、2つの法の仕組みの理解にとどまったが、交流し、様々な意見に触れることで、きまりが及ぼす農民や貴族への影響を多面的に考えることができた。他のグループの発表を聞くことで、決まりは形を変えて継続し、貴族にとってはどちらも恩恵を受けているが、農民には不利なままである様子を知ることができた。

生徒D

【発問：「聖徳太子はどんな国づくりを目指したか資料から考えよう。」】

・自分の考え「冠位十二階は、色で分けられて一番位の高い色はむらさき。身分が高くなくても才能があれば役人になれる。」

・交流後の考え「天皇中心の国づくりを目指し、外国と政治を通して交流した。又、冠位十二階を作り、身分が高くない人でも、才能があれば役人になれるようにした。」

考察 幾つかの資料から分かる事をつなげて考え、十七条の憲法から天皇中心の国づくりを、遣隋使から他の国との交流をするようになったことに気付いた。

図8 話し合い活動により思考が深まった例 生徒のワークシートより

から特徴を考えてみよう」「なぜそう考えたのか」「その考えをこの資料とつなげて考えてみよう」等を問い、根拠を明確にできるようにし、他者の意見をひろってその意見をつなげて考えるように支援した。それをきっかけに生徒たちが試行錯誤しながら意見をまとめる姿も見られた。話し合い活動は、自他の意見を交流する中で、協力して課題を考えながら学び合い、考えを広げた生徒や変容がある生徒も見られ（p 30 図8）、思考を深めることができた。

(3) 毎時間の振り返りによる変容

毎時間、授業後に自己評価を記入させ、本時の振り返りや単元を通した問いに対する自分の考えを記入させるようにした。よい視点や自分の考えを書けていることを褒め、考えを深めてほしいところや疑問点などコメントを記入した。また、よく書けている内容は次時に紹介し、意欲を高めるようにした。

左側 今日の授業を通して分かったこと、感じたことや疑問、友達の意見を聞いて考えが変わったこと等を自分の言葉で記入。

右側 単元を貫く問いについて、今日の授業でどう考えたのか、グラフに%を記入し、その理由を根拠をもとに記入。

単元終了後に単元を貫く問いに対する自分の最終的な考えを記入。
学習前の予想からの変容を、毎時間の振り返りと関連付けて、書けるようにする。

毎時間の学びを振り返るとともにその学びから単元の問いについて考えることで、単元を通した自己の考えの変容を記入することができた。また、第5時で、単元のまとめとして「単元を貫く問い」の最終的な考えの交流と次の単元の問いを考える時間とした。次の単元の見通しをもち、興味関心を高めることに効果的であったと考える。図10の生徒Eは、はじめの自分の考えを振り返り、現在の日本とつなげて考え、新たな疑問をもち、思考が深まった様子が見られた。

第1章 古代国家の成立と東アジア 第2節 東アジアの中の

★毎時間の学習を振り返ろう。あわせて「単元の問い」についても考えを深めよう

単元の問い：日本ではいつ国が成立したのだろう

【はじめの自分の考え】例：○○がある（いる）と四といえると思う。なので、○○時代（○○の頃）だと思ふ。

ひみこがいたから国といえると思ふ。その為、弥生時代だと思ふ。

1 タイムトラベル（12/2）
本時のめあて：縄文時代と弥生時代を比べて、共通点や違う点を探し、それぞれの時代の特徴を説明しよう。

縄文時代から弥生時代にかけて変わった所は、稲作と鉄器もあつた。

理解度【ABCDE】態度【ABCDE】忘れ物【なし】

2 縄文から弥生への変化（12/3）
本時のめあて：何が変わったのか？（縄文と弥生）

【振り返り】
どうして稲作が始まったのか？
稲作が盛んになったのか？
鉄器が盛んになったのか？

理解度【ABCDE】態度【ABCDE】忘れ物【なし】

3 ムラがまとまりクニへ（12/4）
本時のめあて：日本列島のクニがどうなつてきたのか？

【振り返り】
今日は、弥生時代についてペラペラと読んで考えた。弥生時代が本質的だのが分かった。

理解度【ABCDE】態度【ABCDE】忘れ物【なし】

4 鉄から見えるヤマト王権（12/5）
本時のめあて：ヤマト王権の勢力を拡大させたのは、鉄だった。

【振り返り】
今日は、ヤマト王権が出てきて、色々な国々の争いや交流が増えた。

理解度【ABCDE】態度【ABCDE】忘れ物【なし】

単元の問い：日本ではいつ国が成立したのだろう。

【単元学習後の考え】単元の問いについて最終的なあなたの考えを書こう。考えが変わったところ、変わらなかったところ、もっと調べてみたい事等の理由も添えて書こう。

国が成立するのは、古墳時代が終わった後ぐらいだと思います。（最初に書かれた）
理由は上の立場に立っていた人は、必ず何かをやっていたりしているから、そのつれるものか、それか、上の立場にいなければならない、きちんと、守られていないと思ふ、かたが、守られていないと国をまとめるために、いかに、国をいかに、守るべきか、と思ふ。

最初に単元を貫く問いについて自分なりの考えを記入。

「単元の問い」について今日学んだ日本は国といえるか？自分の考えを書こう。

今日学習した日本は、国成度何%
クニ

「単元の問い」について今日学んだ日本は国といえるか？自分の考えを書こう。

今日学習した日本は、国成度何%
クニ

「単元の問い」について今日学んだ日本は国といえるか？自分の考えを書こう。

今日学習した日本は、国成度何%
クニ

「単元の問い」について今日学んだ日本は国といえるか？自分の考えを書こう。

今日学習した日本は、国成度何%
クニ

図9 振り返りシート

単元を貫く問いを「日本ではいつ国が成立したのだろう」として、国の成立度何%かを記入させた。

	生徒の単元を貫く問いの振り返りの記述の変化
初めの自分の考え	人がいたら国といえると思う。なので、縄文時代だと思ふ。
縄文時代の学習後	国成立度 45%
弥生時代の学習後	日本列島はひみ呼がまとめて国になってきているから 国成立度 50%
古墳時代の学習後	ヤマト王権が権力を拡大していったから。鉄などがあるから。国成立度 60%
単元学習後の考え	日本はまだ国になていない。なぜなら、まだお金も無いし、農もどかたから、なので、いって日本は、国になたのか、言同べない。後、明カチのクニと漢字の国では、完全に国にはなたかた、ないかの、区別だと思ふ。た、人がいたら国といえると言たけど、人たけて、国とは、思えない。

「人がいたら国といえる」と最初の考えで書いているのに、なぜ100%ではないかの理由も書こう」と助言したが、理由は書くことができなかった。

身分の差やまとめている人ができていることに注目できた。

いくつかの国をまとめるという権力の広がりや、範囲の広がり気付いた。

図10 生徒Eの振り返りでの思考の変化

(4) アンケートの結果より

「思考の深まり」と「社会的な見方・考え方」の定着について検証を行うため、実践の前後でアンケートを実施した。

思考の深まりに関して、「1 自分の考えを書くことが好きか」、「3 話合い活動が好きか」を問う質問では、肯定的な意見が減少した。否定的な回答の理由としては「自分の考えが出ない」や「意見を言う自信がない」など社会科への苦手意識と消極的な姿勢が表れている。しかし、否定的な回答ではあるが「友達の意見を聞けることはよい」と理由を書く生徒もおり、話合い活動には前向きな姿勢が見られる。これは、「2 自分の意見を言うことができるか」、「4 友達の考えに対して意見を言ったり、質問したりできるか」の質問で、肯定的な回答が増えたことにも現れている。また、「5 学んだことや友達の見解から、自分の意見が変わったり、深まったか」の質問では、全ての生徒が肯定的に回答している。このことから、話合い活動のよさに気づき、対話しながら自分の考えを巡らせ、考えが深まっていると実感した生徒が増えたことがうかがえる。

次に、「社会的な見方・考え方」の定着に関する質問では、「社会的な見方・考え方とはどんなことかわかるか」という質問に、実践前は否定的な回答が上回っていたが、実践後にはやや肯定的な回答が上回っていた。「7 社会的な見方・考え方を意識しながら学習しているか」の質問でも、実践前と比べ実践後には肯定的な回答が12%増えていることから、生徒の課題意識の向上が見られる。「社会的な見方・考え方」が分からないと回答した生徒の自由記述では、「難しかった」「分からなかった」という声があったが、中には「よく分からないが、いくつかのものを比べて考えることだと思う」という記述もあり、何となく捉えているが定着は不十分な様子もあった。他の生徒の自由記述でも「比較」についてが多くあり、「比較」の視点では考えやすいが「因果関係」や「時系列」では視点は分かっているが考えることが難しかった様子がうかがわれ継続して指導する必要がある。

(5) 仮説の考察

発問を工夫し考える視点や方法を示したことで、「社会的な見方・考え方」を働かせて考える生徒がやや増えた。アンケートの記述で、「見方・考え方」とは「分かったことを振り返って考えること」「今の社会におきかえて考えること」「それぞれの事柄について自分の意見をもつこと」等と答えた生徒もいた。継続して指導していくことで、社会の出来事を見る視点や方法として定着し、学んだことを現代社会につなげて考えて、主体的によりよく生きようとする意欲が育まれると考える。また、「社会的な見方・考え方」の定着が不十分で、自分の考えをもつことができなかった生徒も見られた。思考のキーワードでは、項目によって生徒が捉えにくいものがあり、補助発問や資料の提示を工夫し、丁寧に定着を図る指導が必要である。

視点を示した話合い活動では、生徒が協力して課題を考え、自他の意見の交流と学び合いが意見の変容につながり、思考を深めることができたと考える。議論が不十分な班や話合いでの気付きをうまく書けなかった生徒には、生徒の意見をひろって考えを引き出し価値づける支援の工夫、交流や振り返りの時間の十分な確保などが必要である。今後も話合いを重視した授業づくりをし、知識・技能の習得の時間や方法、定期テストの内容もそれにあわせ検討していきたい。

単元構成では、社会的事象の見方・考え方を働かせて理解し、社会の課題やこれからの自分について考えさせることが重要だと分かった。社会的な見方・考え方を働かせる活動を効果的に位置付けるため、単元を貫く問いを常に意識させ毎時間異なる立場や視点で問いを設定したことは、

表4 アンケート結果

社会科アンケート	11月		1月	
	肯定	否定	肯定	否定
1 社会科の授業で自分の考えを書くのは好きですか。	53%	47%	44%	56%
2 社会の授業で分かったことや自分の考えを言うことができますか。	47%	53%	75%	25%
3 社会の授業の中で話合い活動は好きですか。	93%	7%	75%	25%
4 社会の授業で、友達の見解に対して意見を言ったり、質問したりすることができますか。	87%	13%	84%	16%
5 社会の授業で、学んだことや友達の見解から、考えが変わったり、深まったことがありますか。	87%	13%	100%	0%
6 社会的な見方・考え方はどんなことが分かりますか。	34%	66%	50%	50%
7 社会的な見方・考え方を意識しながら学習していますか。	44%	56%	56%	44%

多面的・多角的に考える思考の深まりに有効であった。また、単元のまとめで考えを交流することは歴史の大きな流れをつかむ手掛かりとなった。しかし、毎時間、単元の振り返りやその交流をすることは時間的に難しい。よって、単元の振り返りや効果的な交流の場をどこに設定するか指導者は単元に見通しをもって計画し継続的に取り組んでいく必要がある。

VI 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 視点を示した話し合い活動による学び合いで、思考の深まりが見られた。
- (2) 「社会的な見方・考え方」の定着は、数値的な変容はわずかであったが、今後「社会的な見方・考え方」を意識した発問や授業づくりを継続することで、考える視点や方法が明確になり、思考を深めることができるようになる。
- (3) 毎時間の振り返りから単元を貫く問いについて考えることで、時代の繋がりや歴史の大きな流れをつかむ手掛かりとすることができた。
- (4) 単元計画では、単元を貫く問いの設定から解決までを、発問を軸に構造化できた。単元を見通し、ねらいを明確にした授業改善ができた。

2 課題

- (1) 単元計画の作成の際には単元ごとの内容の軽重を考えて思考を深める場面を設定し、その課題に最適な「社会的な見方・考え方」を引き出す思考のキーワードの選択。
- (2) 主発問やめあてにつなげるための補助発問などさらなる「社会的な見方・考え方」を意識した発問の工夫と継続指導。
- (3) 生徒が関心をもち主体的に考えることができる資料の精選や明確で端的な説明・指示等、思考の場面や振り返りの時間を十分に確保し、思考の仕方を十分に定着させるための授業実践や時間の確保。
- (4) 地理的分野や公民的分野での「社会的な見方・考え方」を取り入れた思考のキーワードの作成や実践。

〈参考文献〉

- ・ 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 社会編』 東洋館出版社
- ・ 澤井陽介 2019 『澤井陽介の社会科の授業デザイン』 東洋館出版社
- ・ 澤井陽介・加藤寿朗 2017 『見方・考え方 [社会科編]』 東洋館出版社
- ・ 北俊夫 2019 『「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
- ・ 川端裕介 2021 『川端裕介の中学校社会科授業 見方・考え方を働かせる発問スキル50』 明治図書
- ・ 川端裕介 2021 『単元を貫く学習課題でつくる！ 中学校歴史の授業展開&ワークシート』 明治図書
- ・ 宗實直樹 2021 『深い学びに導く社会科新発問パターン集』 明治図書
- ・ 内藤圭太 2021 『単元を貫く「発問」でつくる中学校社会科新授業&評価プラン』 明治図書

〈参考 URL〉

- ・ 文部科学省 『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』 平成28年12月21日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/index.html
- ・ 沖縄県教育委員会 『「問い」が生まれる授業サポートガイド』
<https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/gakuryoku/toisapo/toisapo.html>