

はじめに

本報告書は、平成30年度～令和元年度の2か年にわたり、公益財団法人日本教材文化研究財団の支援を得て研究した成果の一部をまとめて刊行したものである。

1. 研究の目的と意義

新学習指導要領では、総則において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」について規定するとともに、各教科等においても授業改善を図る観点から、それらに関する記述が見られる。そして、その実現状況は、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、見通しを持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「主体的な学び」が実現できているか、子供同士の協働、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等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか、などの問いによって見取ることができよう。また、今次改訂の検討過程においては、教科の教育目標に応じて、発達の段階を考慮しながら内容を構造化することが示されている。これは教育目標・内容と学習指導、評価方法・手段を一体化して示すことを求めるものである。

そこで、本研究では、主体的で対話的で深く学ぶ姿を、実際の学校現場ではどのような学習によって実現しようとしているのか、それはどのように見取ることができるか等について、標記の題目で研究を進めることにした。そして、それぞれの授業者が目指す社会科学学習を通して、妥当な教育内容と学習指導を行えているのか、評価方法・手段は適切かなどについて、以下の観点から検討することとした。

- ①カリキュラム適合性：カリキュラム全体で設定されている目標に評価が対応しているか。
- ②比較可能性：複数の評価者間で評価基準を共通理解し、評価の一貫性が確保されているか。
- ③公正性：評価が公正なものになっているか。平等性や結果的妥当性は確保されているか。諸条件は明瞭か。評価基準などが公表され、承認を得ているか。
- ④実行可能性：入手可能なリソースと時間や個別の状況の中で、評価対象者を評価できるか。

また、これら①～④は改革を踏まえて「学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」として示されている「カリキュラム・マネジメント」の側面において、学校全体や個々の教員、教育委員会などにおける取り組みの評価として考えられる。研究推進者を、校種や地域、教員集団の自主的研究会への参加の程度、教育委員会や研究機関・研究者との交流を異にして構成したことは、教育改革や学習指導要領の受け止め方や取り組みの違いをそれぞれの立場から報告するためである。多様な状況における授業改善のあり方を追究する具体として参照し、自らの取り組みを振り返る契機にして頂ければ幸いである。

2. 研究の方法

授業研究をより意義のあるものにするためには、量的にも質的にも厚いエビデンスが必要となる。その授業は、学習者の何をどのように伸長するのか、したと言えるのか、どう測るのか、そこで伸長された学力、資質・能力は、他のそれらとどう関連するのか。学習科学の知見、テクノロジーの活用、協働体制、自らの授業観を批判的に吟味していくことを視野に入れたPDCAサイクルなどを意識した授業改善を図る。そのためには、まず、自らの学習指導はどのような資質・能力を育てようとしているのかを吟味する。次に示した授業観に基づき、授業を計画し、実施する。計画・実施された授業からどのようなデータを収集することが必要か、評価方法・手段の関係について共通理解を深める。

小学校、中学校地理・歴史・公民の各分野科目で、どのような目標に応じて学習を計画するかを提示・実践し、データを収集する。指導計画・実践と評価の妥当性を検証する。各々の状況に応じて、どのような評価方法・手段が具体的に活用できるのかをまとめる。

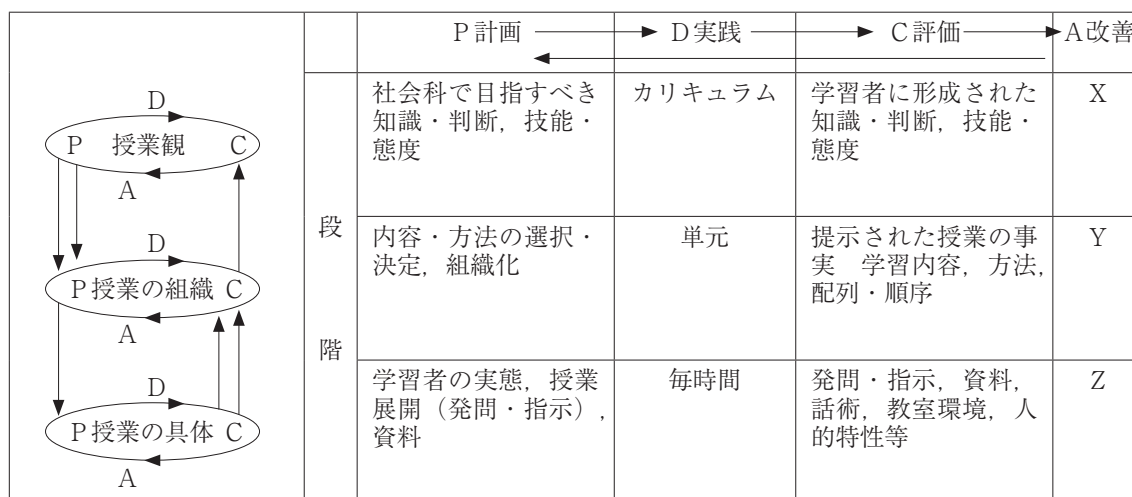


図 社会科授業におけるPDCAサイクル（筆者作成）

3. 研究計画

<1年次>

- ①内外の先行授業・評価実践から、最近の資質・能力及び学力形成に関する小学校、中学校各分野の地理・歴史・公民の学習指導と評価に関する事例を収集し、それらの分析を通して評価理論の抽出を図る。
- ②個々の教員は、各自が理想とする学習指導を行い、評価データを収集・提供する。
- ③実践データについて分析・議論し、目標－指導－評価の妥当性を検証する。

<2年次>

- ①1年次の各授業において、明らかにされた目標－内容－指導－評価の関係について共通理解を図り、それぞれ状況に応じた社会科学習の評価改善モデルを構築する。
- ②1年次に提示された各指導と評価に関して参考となる内外の先行事例を収集し、それらの分析を通して評価・改善のための理論と方法を図る。
- ③小学校・中学校に所属する者は、自らの実践を振り返り、どのような授業観のもとに、実践を行ったのか、提示した学習指導と別の事例において実践を行い、データを収集・提供し、その妥当性を検証する。

4. 研究の組織（所属は2020年3月1日現在）

| 氏名 | 所属 | 分担 |
|-------|-------------------|----------------------------------|
| 原田 智仁 | 滋賀大学 特任教授 | 教育改革の動向と国内外の評価改善の理論 顧問，研究進行 |
| 峯 明秀 | 大阪教育大学 教授 | 小・中学校における評価改善の理論 研究進行・総括 |
| 中本 和彦 | 龍谷大学 准教授 | 中学校における評価改善 理論から実践への往還 |
| 角田 将士 | 立命館大学 准教授 | 小学校における評価改善 実践から理論への往還，研究会の記録 |
| 井上 伸一 | 大阪市教育センター 指導主事 | 小学校高学年 中学年から高学年への接続 |
| 米田 有香 | 神戸市立成徳小学校 教諭 | 小学校生活科 低学年から中学年への接続 |
| 滝沢 知之 | 堺市教育センター 指導主事 | 小学校中学年3年 教師の振り返り，学習成果の評価検証 |
| 柿原 啓太 | 堺市立金岡南中学校 教諭 | 中学校地理的分野 単元を越えた深い学び |
| 吉中いづみ | 大阪市立美津島中学校 教諭 | 中学校歴史的分野 授業と評価問題への接続 |
| 西口 卓磨 | 東大阪市立布施中学校 教諭 | 中学校公民的分野 授業と地域への提案 |

5. 研究の成果と課題

2年間にわたり，計10回の研究会を実施し，議論を深めることができた。その成果は，報告書に記載の通りであるが，主な点を挙げるならば以下の三点になる。

第一に，今次改訂を受けて「主体的で対話的で深く学ぶ」児童生徒の育成を指導する教師自身がどのように考え，実践し改善するのか，小・中の学校現場で日々苦勞しながら実践をされている先生，指導主事として教育行政面で，あるいは附属小学校等の研究面で努力された先生，大学で教員養成や社会科教育学研究を担ってきたそれぞれの立場から，授業改善をどのように支援するのかという試みを研究に位置付けられたことである。それは，あるべき社会科教育の授業理論モデルと実践との結合を目指すことから，教師を取り巻く状況を捉えなおし，教材構成や授業方法，評価方法・手段の具体について実際的な問題とその解決策を考えることで，現実に可能な改善案を提示できたことである。学習者のレリ

バランスを意識して、今までの取り組みを省察し、資質・能力の育成に向けて新たな取り組みを再構築したと言えよう。

第二に、1年次の各授業において、明らかにされた目標－内容－指導－評価の関係について共通理解を図り、それぞれ状況に応じた社会科学習の評価改善のあり方を提示できたことである。小学校・中学校に所属する者は、自らの実践を振り返り、どのような授業観のもとに実践を行ったのか、あるいは、提示した学習指導と別の事例において実践を行い、改善を図ろうとしたのか、また評価のための問題づくりをしたのかなど、多様な示し方ができた。また、教育委員会指導主事や大学に所属する者は、内外の先行授業・評価実践から、最近の資質・能力及び学力形成に関する小学校、地理・歴史・公民の学習指導と評価に関する事例を収集し、各実践や単元、カリキュラムの何が、どのように「主体的・対話的で深い学びを実現しているのか」、それはどのようなエビデンスによって示されるのかについて、紹介することで、実践者がどのように学習指導を計画し（単元構成と指導方法）、どのような評価データを収取すればよいかについて熟考を促すことができた。

第三は、第4章の座談会において、原田先生がまとめられたように、教師がまず考えるべきは、この単元、この主題の学びで、最終的にどのような知識・技能や態度を育てるのか、それはどうすれば無理なく評価できるのかを考え、特定する目標を明確化すること。そこに向けて、子どもたちを主体的・対話的に学ばせるための問いや教材・資料、学習活動を吟味し、決定していく「逆向きの授業設計」が重要であるということが、社会科固有のリテラシー（内容知・方法知）を習得させることになるということである。このことは、前回の社会科リテラシーの研究成果を踏まえ、またそれ以前の思考力育成や社会参加の研究に通じる。本研究に遡る10年間の成果報告書を併せて参照して頂くことで、研究の趣旨がより一層浮き彫りになる。

他方、今後の課題も残された。それは、実践経験と理論を結びつける研究それ自体のデザインを十分に描くことができなかった。個々の実践からどのように理論を導くのか、優れた実践の一般化や汎用可能性をどのように保証するのか、ケースメソッドを中心とする方法と体系化が問われる。そして、これまでの社会科教育の「学」的研究と、そのアプローチはどのように結びつくのか、課題の洗い出しが残された。また、研究分担者の急な人事異動に伴う担当の変更が重なったことは、研究計画の見通しの甘さと進行の遅滞を招いた。研究分担者の研究履歴の違いを考慮しつつも、研究方法論としての仮説研究から仮説生成へ研究アプローチへの理解や戸惑いを解消し、実践の省察を十分に促せなかったことは、研究代表者の責任を痛感するものである。これら課題については、引き続き研究を進めることで責任を果たしたい。

最後に、本研究にご支援いただいた公益財団法人日本教材文化研究財団に対し、心より感謝申し上げる次第である。特に、事務局長の菅原康夫氏には研究会の運営に関して大変お世話になるとともに、研究方法の面でも貴重なご助言をいただいた。

ここに記して、お礼を申し上げたい。

令和2年3月

研究代表者 峯 明秀

目 次

| | | |
|---|--------|------|
| はじめに | 峯 明秀… | 1 |
| 第1章 主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導と評価改善のための視座 | | |
| 1 節 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導のあり方 —さまざまな学習評価の方法・手段に焦点をあてて— | 峯 明秀… | 8 |
| 2 節 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導の多様性と課題 | 角田将士… | 21 |
| 3 節 授業構成論からの学習指導と評価改善の視点と方法 —小学校社会科小崎実践と関実践を事例として— | 中本和彦… | 37 |
| 4 節 比較研究からの学習指導と評価改善の視点と方法 —米国のDBQプロジェクトにおける歴史教材構成論を手がかりに— | 原田智仁… | 53 |
| 第2章 小学校における学習指導と評価改善 | | |
| 1 節 小学校社会科授業における児童の振り返りを活用した授業改善 —第3学年「市の人々の仕事とわたしたちの暮らし」の実践を通して— | 滝沢知之… | 70 |
| 2 節 小学校社会科授業における「深い学び」を実現する学習指導の改善 —第5学年「ドローンを使った米づくり」の授業を通して— | 井上伸一… | 83 |
| 3 節 見取りを軸とした生活科における学習評価の改善 —第1学年単元「えがおいっぱい あきいっぱい」の実践を通して— | 米田有香… | 99 |
| 第3章 中学校における学習指導と評価改善 | | |
| 1 節 深い学びを実現する中学校社会科地理的分野の授業づくりと評価・改善 —「なのに、なぜ？」発問による九州・北海道地方の授業を通して— | 柿原啓太… | 106 |
| 2 節 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた中学校社会科歴史的分野における 評価改善 —「徳川綱吉の政治」に関する実践の場合— | 吉中いづみ… | 130 |
| 3 節 「主体的な学び」に着目した中学校社会科公民的分野の学習指導と評価改善 —第3学年「地方自治—東大阪市に要望を提出しよう」の実践を通して— | 西口卓磨… | 142 |
| 第4章 座談会 社会科評価改善研究を振り返って… ～理論と実践の往還をどのように行うか～ | | …163 |

第1章 主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導と 評価改善のための視座

1 節 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導のあり方

－さまざまな学習評価の方法・手段に焦点をあてて－

はじめに

社会科の授業開発・改善において、発問や板書、話術など授業技術の開発・改善なのか、内容の配列・選択、展開など授業組織の開発・改善、あるいは授業観にまで及ぶものなのか区別することが必要であろう。そして、開発は計画（Plan）し実践（Do）する営みであり、改善は評価（Check）し行動（Action）を加えることになる。その際、授業の事実をどのように示すかが問題となる。そこで、本研究のPDCAサイクルにおいて、次のような段階を踏むことにする（図1）¹。

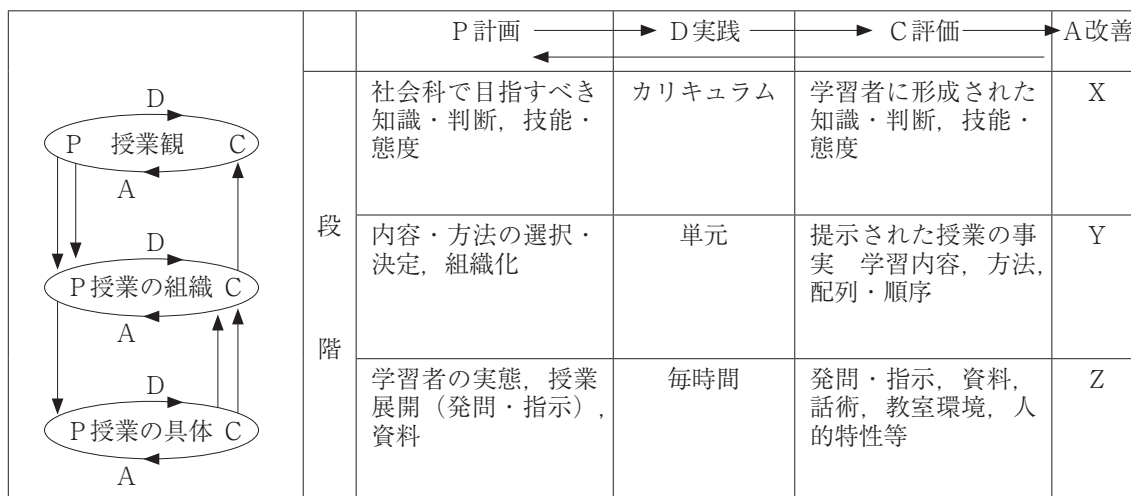


図1 社会科学習におけるPDCAサイクル（筆者作成）

まず、「主体的・対話的で深い学び」を日々の社会科学習指導において、どのように実現しようとしているのか、焦点化する。例えば、主体的を「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づけながら、見通しを持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繋げる学び」と定義したとしよう。授業者はそれをどのように実現しようとするのか、①興味や関心を引き出す教材の工夫を意図したり、②学習者が自分で学習目標を設定し、課題に取り組む探究学習を開発しようとしたりする。あるいは、③地域社会へ提案したり行動したりする長期の単元学習を計画するかもしれない。このように主体性を引き出す学習といっても、①は学習者が何をもって興味・関心を持った状態になるのか、②は探究するとはどういう認知プロセスを辿るのか、③は認知したことから提案や行動にどのように結びつくのかを説明しなければならない。そして、①は単位時間の教材の提出、②③は数時間からなる単元の学習計画を示す必要がある。主体的という意味を、授業者自身はどのように捉えたのかを意図し、自らの研究課題を掲げることにする。対話的及び深い学びについても同様の考え方で、社会科学習における深い学びに焦点化し、自らどのように授業を開発し実践するのかを説明することとする。その上で、研究課題に対し、どのような内容や方法を用いるのかを表題に掲げる。例えば、「ICTの効果的な活用による深い学びの実現－〇学校第〇学年「〇〇〇〇」の場合－」ならば、深い学びを実現するために、対象学年・単元や方法が示されていることになる。また、

「中学校歴史的分野における価値判断・意思決定を取り入れた学習材の開発」ならば、校種・分野・価値判断や意思決定が示され、それが「主体的・対話的で深い学び」にどのように関係するかを説明していくことと捉えられる。つまり、なぜその研究課題を掲げたのか、授業者が置かれているそれぞれの状況、学習者の様子、背景などを説明することが求められる。

しかし、それぞれの研究目的・内容・方法にかかわる妥当性はどのように検証すればよいただろうか。それは各研究課題や計画された方法・内容に対して、結果として現れる学習成果を同じ指標によって吟味することが必要となる。表1は、原田智仁氏による社会科における見方・考え方を改訂学習指導要領に応じて、学校現場の実態に合わせて改変した指標である²。これを用いて、どのような知識や技能、思考力・判断力・表現力、情意・態度を学習者が身に付けることを目標としたのか、それぞれの学習・学力のどのレベルを目標としたのかを示すことができる。例えば、前述の「ICTの効果的な活用による深い学びの実現」の場合、XYZに関わってⅠ-①・②・③からⅡ-①・②・③までを目標として設置したとしよう。その場合、表1の社会科の見方・考え方を構成する学力要素で授業を説明することが必要になる。本稿第2章1節の滝沢知之氏（堺市教育センター指導主事）の「ICTを介し学習環境をデザインする授業研究」を取り上げる。

表1 社会科における見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル

| 学力のレベル | | 目標の柱 | | | |
|--------|-------------------|------|-------|------------------------|------------------------|
| | | X知識 | Y技能 | Z思考力・判断力・表現力 | A情意・態度 |
| 見方 | Ⅰ知識の獲得 (知っている) | ①事実 | ②情報読解 | ③事実的思考・事実判断 記述 | ④素朴な興味と共感 異なる見方への関心 |
| | Ⅱ意味の理解 (わかる) | ①概念 | ②探究方法 | ③理論的思考・推理 説明 | ④文脈や根拠の吟味 |
| 考え方 | Ⅲ活用・創造 (使える) | ①価値 | ②提案 | ③価値的思考・価値判断 議論・意思決定 | ④自己の見方の構築 |

(原田智仁『中学校新学習指導要領 社会科の授業づくり』明治図書, 2018年)
X~A, Ⅰ~Ⅲ, ①~④は峯が便宜的に加えた。

1. 実践に即した評価改善に必要とされる教科固有の評価指標

滝沢氏は、ICTを使用し、児童の振り返りや成果物を授業改善につなげることを意図した授業づくりをしている。詳細は後章に委ねるが、授業評価に関わる課題について検討を加える。

ICTを介し学習環境をデザインする授業研究
－児童の振り返りや成果物を授業改善につなげる－

1 研究主題について

現在、デジタル技術はめまぐるしい進化を遂げ、身のまわりにはデジタル機器があふれている。学校現場においても、大型デジタルテレビやプロジェクターさらにはタブレット端末の導入が進んでいる。文部科学省の掲げる目標（図1）では、1学校あたり、3クラスに1クラス程度の学習用コンピューターを整備することとしている。

このような中、学校における授業は、児童がタブレットを活用し、主体的・対話的で深い学びを実現することが必要となってくる。しかしながら、教員自身がICTを活用した授業を体験したことがなく、授業のイメージが持ちにくいことや、児童がタブレットを使用することにより、多くのデジタルデータが作成され、どのように評価に活用していけばよいか分からないといった課題も見られている。

本研究では、児童がICT機器を使用する環境の中で、授業における評価をどのように行えば、効果的に授業改善につながっていくかという点について考えていく。

(図省略)

2 主題へのアプローチ (方法や内容について)

① 児童の振り返りをデータ化し分析することで授業改善につなげる。

毎回の授業の終わりにすべての児童に振り返りを行い、データ化 (図2)をする。データ化された振り返りは、一方で、単元を通して個人ベースで分析し、意見の変容や深化が起こったか見取る。

またもう一方では、クラス全体の振り返りをテキストマイニングを使用して解析 (図3)することにより、1時間の授業がどのように児童の中で理解が深まったかという部分について活かし、両方の面から授業改善に活用していく。

② ICT機器だからこそできるアプローチによって学びを深める。

ICT機器の特徴は、すぐに表現ができたり、共有ができたりするといった即時性が挙げられる。単元を通して、授業支援アプリケーション (図4)を活用し、児童一人ひとりの考えを共有することで、他者と自分の考えの類似点や相違点を見つけ、考えをより深めることができると考える。

また、音声を入れて劇の形式の作品を作成できるアプリケーション (図5)を使用し、授業で得た知識を使って自分の考えを表現できる場を設定し、より児童の学びが深まっていくようにする。

3 実践の概要 (単元の流れと授業指導案) 省略

4 授業研究を振り返って

① 児童の振り返りをデータ化し分析することで授業改善につなげる。

前時における全体の児童の振り返り (計35名) を解析すると、「工業」が11、「向上」と「びっくり」が5、「思う」が12、「わかる」が9、「知る」が6の出現頻度となり、本時では、「工業」が23、「外国」が12、「思う」が15、「考える」が5となっており、前時では大阪の工業における知識部分を獲得し、本時では、自分の考えを持つ活動になっていたことがデータからうかがえる。授業での1時間をどのように位置づけ、作用しているかデータの解析から判断することで、次時への授業づくりにつなげることができる。

また、児童Aに着目して単元を見ていくと、これまで学習をして獲得した比較の視点が多く見られ、本時では、大阪の農業と漁業、工業の共通点と対策について考えることができていた (この活動で作成した動画では、3つの課題を克服する方法として経験するという内容を考えだしていた)。また、単元が進むにつれて「すごい」や「よい町」という表記が見られることから、自らの住む地域に愛着を持っているといえる。一方で、振り返りの表現だけでは見とれない部分に関しては、授業でのリアル

タイムの見取りも合わせていくことで確実性が増すと考える。

② ICT機器だからこそできるアプローチによって学びを深める。

授業支援アプリ（一人ひとりの考えを瞬時に共有する機能）を随所に活用することで、児童は自分の考えと他の児童の考えを比較することが容易になり、考えを表現すること自体に抵抗も無くなっていた。振り返りの記述の中にも「〇〇さんの考えと同じで」といった表記も見られ、自分の考えと他の児童の考えの類似点や相違点を意識しながら学習を進めていた。

今回活用した音声を入れて劇を作成するアプリでは、授業で学んだことを単に再生するのではなく、自分なりの表現をしてまとめることができていた。また学級の中で、良い表現として共感されたものは、自然と多くの児童に広がっていった。一方で動画自体のデータも多く作成され、逐一確認することは現実的でないことから、活用場面を見極める必要性を感じた。 下線…滝沢 (滝沢知之)

滝沢氏は、ICT機器を児童が使用し、「主体的・対話的で深い学び」を実現するねらいを示す。その達成のために、A「比較の視点をもつこと」（内容）、B「自分の考えと他の児童の考えの類似点や相違点を意識できること」、C「自分なりの表現できること」によって見取ることができると考えている。そこで、A～Cのそれぞれの段階的な評価観点を示し、学習によってどのように児童が変容したか、学習状況を見取ることが必要となる。特に、A「農業と漁業、工業の共通点と対策」では、産業の理解と人々の生活の営みの特徴をどのようにとらえるのかを示す必要がある。また、「主体的・対話的で深い学び」に対し、ICT機器をツールとして、どのように使用すれば、深い学び（見方・考え方）が実現したといえるのかについても示す必要がある。すなわち、本例は表1の学力モデルのどの要素に焦点化し、学習の事実をどう見取るのか、教科固有の学力で説明することが要求されよう。

この場合に関しても、表1のY I～Ⅲの②を学習場面に合わせて見取るものであり、各同様に、「学習への参加・学習活動における表現力の育成」を掲げる研究では、技能評価の見取りとして、表2のようなループリックが提案される。ここでは、学習活動としての観察や調査、インタビューの仕方、表現物の作成（報告書、レポート、ポスター、チラシ、新聞づくり、年表）、その他、地域行事への参加等も段階的に示される。学習者に対して、

表2 学習活動の技能 ループリック例

| | 努力を要する | おおむね満足である | 十分満足である |
|------|--------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| 発表内容 | 具体的な事実や事例がない。結論に結びついていない | 具体的な事実や事例があり、結論に結びついている | 詳細な事実や事例があり、結論に結びついている |
| 発表構成 | まとまりがない | 導入、展開、結論の順になっている | 首尾一貫した発表構成になっている |
| 資料機器 | 資料はない、機器は使われない | 資料はわかりやすい、機器が適切に使われている | 資料が周到に用意され、機器が効果的に使われている |
| 発表技術 | 声が小さく、不明瞭な話し方、身振り手振りが乏しい | 声が小さく、不明瞭な話し方、身振り手振りが適切に使用されている | 声は聞こえやすい、身振り手振りが適切に使用されている |

内容・構成・機器・技術の観点から達成状況を示すことが必要となる。すなわち、どのような具体的事実や事例なのか、内容とのかかわりにおいて示すことが必要となる。

2. 研究（構成）に即した評価改善のための指標

他方、研究として授業構成に即した事例の課題を取り上げる。典型例として、筆者（峯）が1994年に提案・実施した中学校公民・単元「外国人労働者問題を考える」を取り上げる。本授業は次のような授業観のもとにつくられている³。

（1）授業観（目標・内容・方法）

授業者は社会認識の形成を手段とし、公民的資質の育成を目標とすることを明示する。そして、社会認識を社会諸科学の成果を使用し「事実」に意味を付与する能力、公民的資質を社会的価値は何かを問い、自らの価値認識を絶えず相対化していく能力・態度としている。内容は社会的論争問題を教材化し、方法として学習者が論理整合性に自らの価値判断を正当化することを示している。そこで、授業を次のように組織する（表3）。

表3 単元「外国人労働者問題を考える」授業の組織

第Ⅰ段階 論争問題への気付き

外国人労働者をめぐる様々な問題や意見の対立が起きていることについては、多くの生徒がマスメディアを通して情報を得ており、興味・関心をもっている者も少なくない。しかし、日常的・常識的な見方にとどまっており、現在の体制の中で発生する社会システム内部の問題、例えば、貧国から富国への労働力の移動・日本の産業構造上の労働力の流動の認識、閉鎖的ナショナリズムについての自己批判的な意識は欠落している。そこで、最初に外国人労働者を取り巻く具体的状況をイメージさせ、課題に対する取り組みを意欲づける。イメージ化の方法としては、VTR資料や概要を示した文書資料を使用する。次に、「どうして日本に来るのだろうか」「日本に働きに来ることは悪いこと？」などの発問を投げかけ、それに対する自分の考えを発表させる。そして、「その考えを裏付けるような理由を見つけよう」という助言を行い、どのような問題が起きているかを踏まえて、仮に「受け入れるべきか、受け入れるべきではないのか」という政策の選択において、自分の考えを発表できるよう調べさせる。

第Ⅱ段階 仮説的判断とその理由付け

外国人労働者問題に対する解決策を日常的常識的な推論の中から導き、討議形態によって、教室集団の場に提出する。「受け入れるべきか、受け入れるべきでないか」という政策にかかわる共通の課題を設定し、それについて、なぜそのように判断したのかを理由付けながら主張する技能が重視される。そこでは他人の主張を聞き、自分では気付かなかつた理由や論理を学習する。ここでは個人、国家・社会レベルのそれぞれの立場からの主張内容が未分化なまま論議され、範疇を異にする意見が対立する。そこで、個別な問題のそれぞれについて検討が必要であることを確認し、第Ⅲ段階の「事実」の因果関係の追求、各々について価値判断の妥当性の吟味につなげる。

第Ⅲ段階 「事実」の因果関係の追求・価値判断の妥当性の吟味

第Ⅱ段階で提出された外国人労働者をめぐる問題の背後にある社会内部システムの

「問題」の核心に認識を深めていく。現実の政府の対応や増え続けている状況を確認し、すでに論争自体は、「受け入れるべきか、受け入れるべきではないか」を論議する段階ではなく、「外国人労働者が増えている現状を重視し、それにどう対処すべきか」という段階にあるということを確認する。その上で、実際に起こっている個別の具体的問題について、その因果関係をソーサリーブック（ロールプレイ・シミュレーション）教材によって分析すると同時に、それぞれについて自らの価値判断を吟味する。教材の構成は、①不法就労者の人権をどう保障するか、②日本の労働者の人権をどう保障するか、③企業の人手不足をどう解消するか、④先進国と開発途上国との経済格差をどのように解消するかのテーマに集約している。それぞれについて、文化・法制度・経済社会の各側面から解決のアプローチを検討させる。その中で、国際化が安易にさげられるものの、現時点の日本人の国際化に対応するさまざまな面での意識の未熟さがある点に気付くことができるようにしている。また、国内の労働環境や産業構造、多国籍企業や援助のあり方などから世界経済における南北間格差の経済社会システム、その構造の矛盾に気付くことができるように配慮している。

第Ⅳ段階 吟味された自らの価値判断の形成

第Ⅲ段階を踏まえ、第Ⅱ段階の仮説的価値判断の対立や理由付けの相違を再吟味する。「受け入れるべき、受け入れるべきでない」という価値判断の対立がなぜ起こったのか、提出された証拠の解釈や外国人労働者「問題」の認識における個別の価値判断を導く論理構成の妥当性を再び検討する。授業では、今後の新たな政策をどのような視点から模索していくべきか、国際社会・国家・地域社会・個人など各レベルにおける討議を踏まえながら、最終的には自らの意見で締めくくる。

峯明秀「価値認識形成をめざす中学校社会科授業：単元「外国人労働者問題を考える」の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』No.42, 1994, p. 81-90

本授業は「民主主義の理念、原則を判断基準として社会的問題の解決策を導き出す」ことを目標とする社会のあり方・個人の生き方を追求する授業を目指している⁴。それは人間形成における資質・能力の育成において、社会的事象についての価値的な知識と、価値的判断を行う知的技能、個人の尊厳を最小限に抑える社会問題の解決策を考える実質的態度で示される。そこで、授業の組織では、教材として個人・集団・組織体が直面している判断の分かれるような問題、また価値観の違いによって解決策が分かれるような合理的な解決が困難な論争的な問題を取り上げる。

授業過程は、問題の解消や解決に向けて組織される。価値判断の過程に応じて「Ⅰ問題把握→Ⅱ問題分析→Ⅲ達成すべき目的・目標の明確化→Ⅳすべての実行可能な行動案の提出→Ⅴ行動案の論理的結果の予測と評価→Ⅵ行動案の選択と根拠付け→Ⅶ総合的な表現活動や学習の振り返り」が示される。授業展開の詳細は、別稿に委ねる。当時、詳細な計画と実施の様子を記したつもりであるが、学習の事実をどのように見取り、評価するかについては触れられていない。

このことに象徴されるように、研究（構成）を示した論文や報告には、評価改善のための指標が示されていないことが多い。最近になって、授業開発から評価改善までを一体化する実践研究論文も少しずつ増えているが、研究誌の紙幅の都合や評価指標それ自体の妥

当性・信頼性を担保するには至っていない。教科固有の学力を説明可能な評価指標の確立が望まれる。また、学的専門用語による難解な説明に陥り、実際は常識的なことも指摘される。学校現場で広く使用される「主体的・対話的で深い学び」「思考力の育成」「自己実現を図る」などを掲げる実践研究との重なりで説明することも、今後重要と考えられる。

例えば、思考力・判断力・表現力（Z I～Ⅲの③）は、Xの知識の質・レベルの構造化による説明が可能である。第5学年単元「日本の水産業」を例にしよう。図2は日本の水産業を①～⑥の具体的な社会的事実（下位の①-1, ①-2…）から個別具体の社会的事象の意味を考え、説明を通して、より説明力の大きい一般化された知識に積み上げられるよう構造化している。これは単元設計において到達する知識の構造と、問いに対する回答を事前に一致させ、深い学びを可能にする探究に値するMQ（メインクエスト）を示している。評価はMQ-SQと対応する知識の獲得状況を見る。学習を展開する中で、学習者が知識をどのように活用し、原因や結果、影響や理由など説明するのか、しているのか、広義のパフォーマンスを収集することになる。

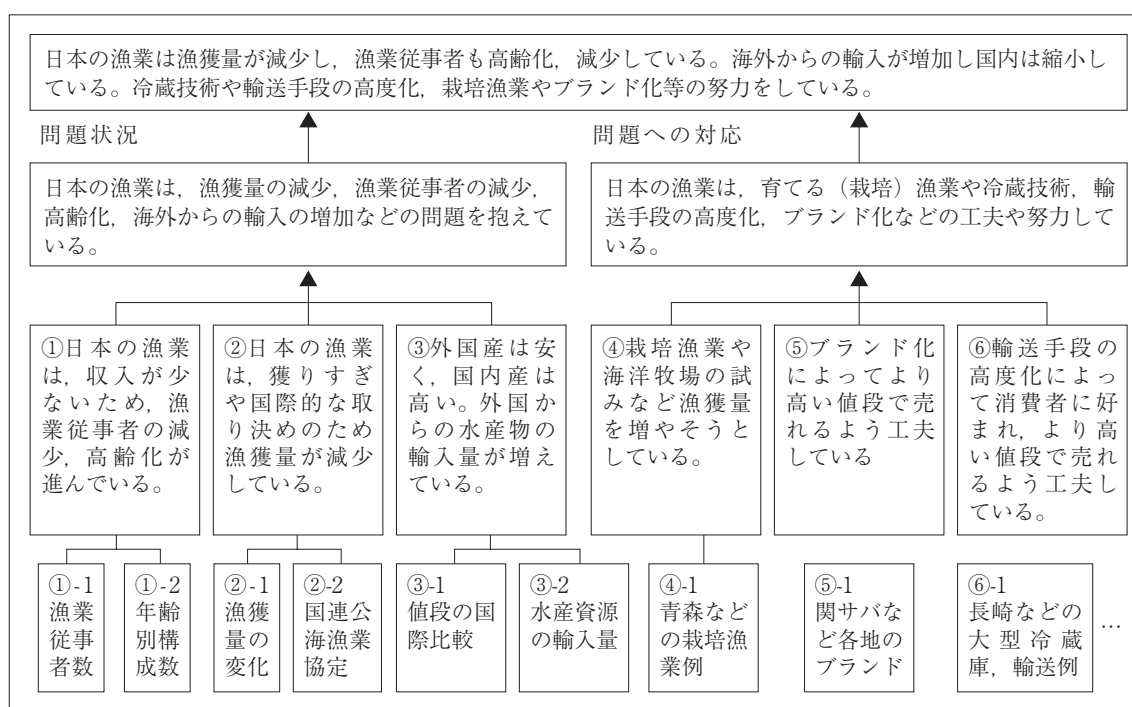


図2 知識の（変革的）構造図 単元「日本の水産業」

このような授業の計画段階で行う知識の構造化に対して、学習者が授業中に主体的に取り組む様子を評価するにはどうすればよいただろうか。それは、子どもたちが主体的に学習に取り組む場面を設定する中で、学習内容に対する子どもたちの関心・意欲・態度等を見取り評価していくことになる。石井英真氏は、「情意・態度」について、情意領域の評価の「情意の中身を考える際には、学習を支える「入口の情意」（興味・関心・意欲など）と学習の結果、学習を方向付ける「出口の情意」（知的態度、思考の習慣、科学的教養に裏付けられた倫理・価値観など）とを区別する必要がある」と述べている⁵。例えば、出口に形成される知的態度の一つとして、批判的に思考しようとする態度は、授業での学習を通して子どもの中に生じる変化であり、目標として掲げることができる。批判的思考の

評価は、表4のようなルーブリックによって見取ることができよう。しかし、このルーブリックは汎用性のある思考活動を示すが、それが社会系教科の内容との関わりにおいて、どのように働くのかを示すことが必要となる。表1では、それを素朴な興味と共感、異なる見方への関心→文脈や根拠の吟味→自己の見方の構築で示している。原田氏は、トロント大学のジョン・マイヤーズ（John Myers）の「社会科教室での評価（assessment）と評価（evaluation）」から、歴史学習を事例に評価のためのルーブリックの視点が参考になると指摘している⁶。それは、①事実や証拠に基づいて正確で適切な歴史的議論を構築できるか、②歴史的コンテキスト（状況、事件、関係）の広範な理解により歴史的エンパシーの感覚を表すことができるか、③明確に特定された歴史的役割の中で個人的な視点を明確に表現できるか、④よく整序された一貫性のある文章をパラグラフ形式で書くことができるか、⑤歴史の学習に相応しい説得力のある言語表現ができるか、というものである。

表4 批判的思考力のルーブリック例

| 評価観点 | レベル1 | レベル2 | レベル3 | レベル4 |
|-------------|--------------------------------------|---|--|---|
| 課題認識 | 何が問題か、重要な個所を捉えられていない | 大事な点は捉えているが、最も重要な点を認識できていない | 今回の学習課題について、何が問題か、最も重要な内容や要点を捉えている | （設定なし） |
| 情報の整理（まとめ方） | 意見の共通点や差異点を分類しようとしているが、整理した意図が読み取れない | 意見の共通点や差異点は分類できている（読み取れる）が、まとめ方が適切ではない部分がある | 意見の共通点や差異点を分類しながら、分類した人の意図が読み取れる整理ができている | 自分の意見に沿って、情報の整理のし方に工夫がみられる |
| 情報の評価（内容・質） | どの意見を取り入れるべきか判断できていない | どの意見を取り入れるべきか判断できていない部分がある | 自分の主張に沿って、取り入れるべき情報の取捨選択が適切にできている | 自分の主張に沿って、内容の精査や解釈までできている |
| 視点の多様性 | 見る視点が多様化していない | | 見る視点が多様化している | さらに自分なりの新しい意見が発生している |
| 論理的整合性 | 意見と理由が書けていない | 意見と理由は書けている | 意見と理由が、論理の飛躍がなく、根拠が明確に書かれている | 意見に対する理由が、筋道立てて説明できている、（より）説得力のある説明ができている |

ベネッセ教育総合研究所調査研究報告「協働から個の思考を深める学習モデル」構築と思考力評価ツールの開発・評価、file:///C:/Users/akihi/AppData/Local/Temp/jissho-report_201705_all.pdf

学習する中で、学習者自身がどのように学習内容と関わり、自らの見方・考え方を構築できているかを評価しようとするものである。

3. 状況に応じた教科固有の評価改善のための指標

1・2節は、研究（構成）に即した評価改善のための指標、さらに前述の実践に即した評価改善に必要とされる教科固有の評価指標であるが、さらに学習指導要領や児童生徒指導要録など教育制度や施策との状況整合的で、具体的実効性のある提案をする必要がある。

例えば、国立教育政策研究所教育課程センターの『学習評価の在り方 ハンドブック（小・中学校編）』は、学習評価の基本構造を図3のように示す⁷。これは新学習指導要領が学力を資質・能力の三つの柱で整理したことに従い、各教科の評価観点を「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に取り組む態度」の3観点を記述することになる。今後、学校現場では、この3観点をを用いて学習成果を示すことになる。いずれ国立教育政策研究所や各都道府県教育センター等から評価のための参考資料が示されると考えられるが、今後、学校現場で取り組むべき方向性を示したい。

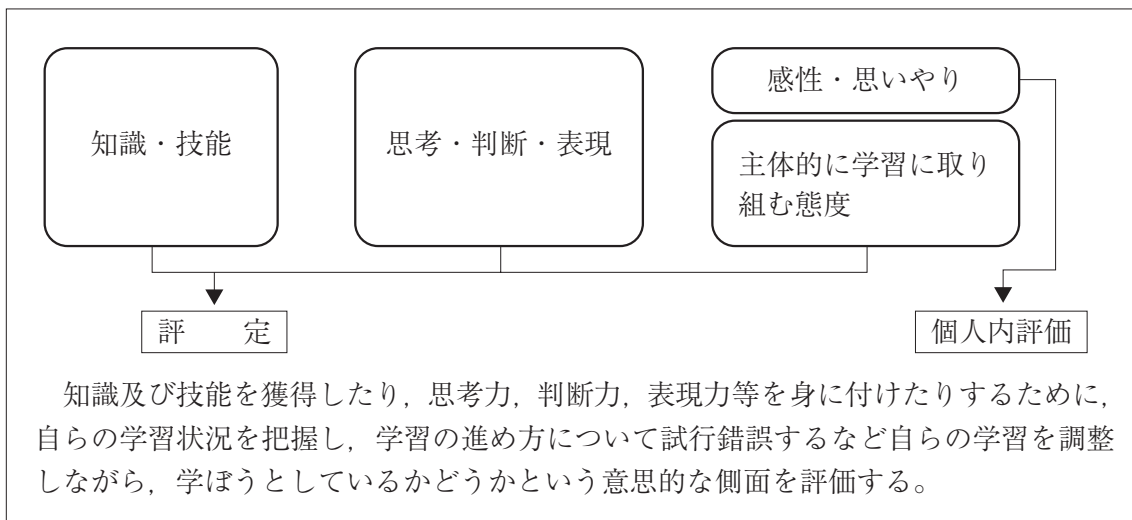


図3 各教科における評価の基本構造

国立教育政策研究所教育課程研究センター『学習評価の在り方ハンドブック 小中学校編』2019年

(1) 思考・判断・表現の発達段階に応じた具体的評価基準

例えば、鈴木秀幸氏は小学校社会科の学習において見聞きしたことについて、「①自分の感想や意見を述べる→②自分で発見したことを述べ、他者と比較できる→③なぜそうなのか根拠を述べる→④自分の見方の問題点に気付く→⑤いろいろな意見や見方の根拠を比較検討する」という高度化の段階を示す⁸。そして、学習指導要領の「内容のまとめり」ごとの評価規準を作ることには適さないことを指摘する。すなわち、コンテンツ（内容）ごとに思考・判断・表現の高まりを示すのではなく、コンピテンシー（能力）の発達段階で示すことが必要となる。継続研究を進めてきた本研究会では、前述の表1に関わり、既に「社会科リテラシーの系統的育成」を研究する中で、思考力・判断力・表現力の段階について、①事実的思考・事実判断→②理論的思考・推理→③価値的思考・価値判断の段階を地理・歴史・公民の各分野において、中学校・高等学校の具体的学習指導モデルで示している⁹。そして、記述・説明・議論・意思決定の成果物を示している。今研究会においても、次の取り組みが示された（表5）。

表5 小・中学校における学習と評価のための取り組み例（一部）

1. 中学2年歴史「原敬の普選反対と消費増税延期」。提起されている論述評価の手法（論述，論述のための下ごしらえ，ルーブリックの作成）を示した。
2. 中学2年歴史「近代国家の確立とアジア」。プレテストを通して生徒たちの政治意識の実態を明らかにし，授業を通してどのように変容していくのかを，ポストテストで見取っていく。
3. 小学6年歴史「明治の新しい国づくり」。子どもたちの振り返りを毎時間ごとに座席表に。児童たちの思考の流れに応じて複数の学習ルートが想定された単元の構造図。テキストマイニングの手法，振り返りの記述から強く印象に残ったポイントを明らかにできる。
4. 小学6年政治「かわってきた人々の暮らし」。社会の様子，家族のニーズ，パフォーマンス課題，児童たちのノート記述，学習成果の読解を示す。
5. 小学6年歴史「今にのこる昔とくらしのうつりかわり」。社会のニーズに応じて革新・継承されていることがつかめるような学習に。「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」の項目で見取りを記述。
6. 中学3年公民「地域社会の課題に取り組む授業実践を紹介。ワークシート（学習過程），学習者が構想した課題解決に向けた提案内容をどのように評価していくのが課題。

(2) 深い学びにつながる学びを中心に据えた授業開発

表6 小・中学校における深い学びと授業開発のための取り組み例（一部）

1. 小学6年歴史「江戸幕府と大名」「深い学び」を意識し「分かる」から「使える」レベルを志向した授業をめざす。江戸時代の支配のあり方から現代の支配と被支配の関係を見ていく視点を。歴史の場合は，「分かる」ことをめざすことが大切ではないか。江戸時代の学習として，何をとらえさせることをねらうか，例えば「支配の一般性」等。
2. 小学5年情報「情報産業とわたしたちの暮らし」。概念的知識を習得・活用させる小学校社会科授業。ニュース番組の比較，マンション広告の分析から，情報≠事実であることを理解させる実践。学習の締め括りとして，読み手に応じた新聞づくりをさせるプロジェクト課題に取り組む。単元レベルでの取り組み，複文型の学習課題，What型の問い，概念活用のためのパフォーマンス課題など，主体的・対話的で深い学びの実現を工夫する。
3. 中学1年地理「九州地方」の単元開発。「なぜプロ野球チームは冬に沖縄や宮崎で練習するのか」「鹿児島はあたたかいにもかかわらず，なぜプロ野球チームは練習しないのか」という二つの問いを軸にした授業。九州の地理的条件に特化した内容であるため，経済効果などの視点も欲しい。また，生徒から出された多様な意見をどう評価するのが課題。
4. 中学校1年地理「北海道地方」に関する授業。「なぜ北海道で生乳生産が盛んなのか」「なぜ石狩平野では米づくりが盛んなのか」「なぜ十勝平野では小麦づくりが盛んなのか」といった問いを軸にした実践。自然条件だけではなく，社会的

条件を意識した授業づくりをする。

5. 中学校3年公民「消費生活と経済」, 「消費者主権」。公民授業の場合, 生活とリンクした内容が多いが, 最初に用語を出してしまうとそれ以上の深まりが期待できない。概念としての「消費者主権」を提示するのではなく, それは何を意味しているのかを検討した後に, 「消費者主権」という用語を最後に提示する展開にする。

学習を計画する段階において, 知識の構造化, 概念の階層を整理するなどの提案はこれまでもなされてきている。本稿でも中本和彦氏は, 授業構成研究からの深い学びにつながる実践例を第1章3節に具体的に示している。また本稿を執筆している実践者の先生方が社会科教育「学」研究としての理論を, 「知っている」から「わかる, 使える」へと適用させることも深い学びにつながる学びを中心に据えた授業開発を示す例になろう。

(3) 評価要素に応じたテスト問題の開発

テスト問題をどう作るか, 用語の羅列, 再生のレベルからどう脱却するかが, 本研究会でもたびたび問題にされた。小・中学校における思考力の評価について, 思考力や活用力を問うとしながら, 知識を再生することで解答できるテスト問題が指摘された。吉中いづみ氏の中学校における具体の評価問題(第3章2節)は, 学校現場の実情に応じて, 授業に沿った問題作成を示す具体的な事例といえよう。原田智仁氏は, 米国のDBQ(資料に基づく問い: Project Library)を紹介する中で, テスト問題に至る学習指導の在り方を示している。詳細は, 第1章4節に委ねるが, 以下の特質を明らかにしている。(1)背景情報の整理や資料の読解を生徒に丸投げせず, 順序だてて指導している。①情報の整理(情報バケツ)の重視: 直観的整理から分析的・仮説的整理へ, ②漠然と資料を読むのではなく, 分析的に読解させる(分析のための問いを提示), (2)小論文の作成についても生徒の自由に任せるのではなく, 論理的に指導している, ①一般的な論文指導構成: 段落, 掴みの重視, 結論の示し方, ②社会科(歴史)固有の論理: 証拠(資料)に基づく仮説, 仮説を踏まえた議論の展開である。資料(史料)を活用した学習の在り方, 資料の読み解きの力やその見取りなど多面的な評価, 教室(授業)に根ざした評価の可能性を今後検討していかなければならない。現在, 高大接続の大学入試改革が進行中であり, 記述式の問題による思考力・判断力をどのように問うのか, 議論されているところである。本研究で紹介するDBQプロジェクト, 探究に沿った学習のチェックなど問題開発をしていく必要がある。

(4) 学習者, 学校や地域の課題に応じ, 主体性を促す単元開発と多様な展開

授業の最後に子どもたちが何を考えることができるようになればいいかを意識することが大切との発言があった。それは, 「その土地のよさを生かしてどのように生活しているか」という問いに加えて, その土地のよさを判断できるようになる, 「その土地のよさって何か」という展開の中で, 学習者が積極的に取り組む姿が観察されるというものである。また, 地域のパン屋さんに協力して頂いて, 商品開発のためにどのような工夫をすればよいかを追究した小学校3年生の実践が紹介された。中学校では, 地理的分野「身近

な地域の調査－東大阪市－」において、地域社会の一員としての自覚・意識をどのように高めるのか、市民性調査の指標を活用してプリテスト・ポストテストで学習者の変容をみる実践も報告された。角田将士氏は、学習者、学校や地域の課題に応じ、主体性を促す単元開発と多様な展開が必要と指摘する。（第1章2節）。授業改善を行うにしても、なぜ社会科において、その学習をするのか、どのような知識を獲得し、地域社会や民主主義へ貢献するのかを、授業者自身が問い直すことが重要である。その上で、授業プランを精緻化し、実践を行い、次の授業に生かしていくPDCAを意識した改善をしていくことが大切といえよう。

4. おわりに

以上、学校現場では、これまでも各々が置かれている状況の中で、可能な授業改善に取り組んできたはずである。しかし、一般的傾向として、Plan（計画）Do（実践）にとどまっている現状から、Check（評価）Action（改善）を一体化して取り組んでいく必要がある。その際、学習者の資質・能力の何を、どのように伸ばさせるか、それをどのようにして見取るのか、①研究（構成）に即した評価改善のための指標、②状況に応じた教科固有の評価改善のための指標を意識して、カリキュラムや授業実践をしていくことが必要であることを示した。今後、研究者と実践者が学習の実現状況をどのようなデータ・証拠を収集し見取るかを共に考えていく教育実践研究がますます行われなければならない。

本稿に所収する各実践は、各執筆者が学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」を受けて、それぞれが置かれている状況の中で、どのような授業づくりや評価改善ができるのか、具体の分析と構想を記すものである。授業改善に関心をもち、実用性を求める読者の一助になれば幸いである。

<参考文献>

- 1 峯明秀『社会科授業改善の方法論改革研究-資質形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクル-』風間書房, 2011年.
- 2 「社会科におけるリテラシーの概念と構造」（『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究-社会科リテラシーの系統的育成-』日本教材文化研究財団, 2018年, p.15, 原田智仁『中学校新学習指導要領 社会科の授業づくり』明治図書, 2018年.
- 3 拙稿「価値認識形成をめざす社会科授業構成論」全国社会科教育学会『社会科研究』第42号, 1994年, pp.81-90.
- 4 棚橋健治「アメリカの市民性形成論（2）」二宮皓『市民性形成論』日本放送出版協会, 2007年, p.97.
- 5 石井英真「観点別学習状況－新三観点と情意領域の評価をどう考えるか」『指導と評価』No.773, 日本図書文化協会, 2019年, p.10.
- 6 John Myers, Assessment and Evaluation in Social Studies Classrooms, Allan Sears, Ian Wright, ed., *Challenge and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 2004.
- 7 国立教育政策研究所教育課程研究センター「学習評価の在り方ハンドブック 小・中

学 校編」 <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryu.html> , (2020年1月20日閲覧)

- 8 鈴木秀幸「学習評価4 観点別学習状況の評価は、従来の方法でよいか」日本教育評価研究会『指導と評価』No.779, 日本図書文化協会,2019年,p.32.
- 9 原田智仁編『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究』No.76, 日本教材文化研究財団, 2018年.

(峯 明秀)

2節 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学学習指導の多様性と課題

1. はじめに

2017（平成29）年に告示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領（以下、「新学習指導要領」と略記）においては、「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。「何を教えるか」だけではなく、学習の成果として「何ができるようになるか」が重視されており、コンテンツ（知識）に加えて、コンピテンシー（資質・能力）を重視した授業づくりが求められている。社会科学においても、知識の伝達に終始することなく、学習者である子供たちの思考を促す、より深い、魅力的な授業づくりが求められている。

このような学習指導要領の改訂の趣旨は、中央教育審議会答申等を通して、新学習指導要領の告示以前から段階的に示されてきており、その趣旨を踏まえた授業改善が各学校現場において広く進められてきている。平成30年度から令和元年度の2か年にわたって公益財団法人日本教材文化研究財団の支援を受けた本研究の過程においても、小・中学校における授業改善の取り組みが数多く報告されてきた。それぞれの取り組みの詳細については、各授業者によって本報告書にまとめられているため、そちらを参照されたいが、研究協議を通じて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の取り組みは、それぞれの授業者が置かれている状況に応じて、多様に展開されていることが明らかになってきた。そこで本稿では、「主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学学習指導の多様性と課題」という主題のもとで、学校現場における多様な授業改善の取り組みがどのような問題意識に基づいたものか、それぞれの取り組みの特色や意義を示すことで、今日の学校現場において重視される授業改善の視点やそこに内在する課題について明らかにしたい。新学習指導要領の実施に向けて、各学校現場においては、何を主眼に授業改善に取り組んでいるのか、それはどのように具現化されているのか、そこにはどのような意義や課題が見られるのか、本稿ではこれらの問いにアプローチしたい。

本稿における結論を先取りすれば、本研究における授業改善の取り組みからは、表1に示しているように、おおよそ、「子供たちの課題」への対応、「地域社会の課題」への対応、「学校段階（とりわけそれぞれの評価方法）の課題」への対応、という視点を見出すことができる。そしてそれらは、各授業者がそれぞれの状況に応じた望ましい授業のあり方を構想して取り組んだ、いわば、「帰納的アプローチ」に依る授業改善というべきものになっている。その一方で、各授業者のねらいに沿った内在的な授業改善となっているため、社会科学における「主体的で対話的で深い学び」に向けた授業改善（授業構成）のあり方として、どのようなあり方が教科の理念に適う望ましい取り組みなのか、それぞれの取り組みを対象化し、社会科学として求めるべきあり方を見極めるという点に課題があるといえる。そして、そのような課題を踏まえた上で、本研究においては、社会科学において育成をめざすべき学力モデルに沿った「演繹的アプローチ」に依る授業改善に取り組んでいる授業者もいる（表1）。

本研究においては、上記の二つのアプローチに基づいた授業改善の取り組みが進められてきたが、以下、本稿においては、帰納的アプローチに依る多様な授業改善の取り組みを整理することで、学校現場において重視されている授業改善の視点を明らかにする。

表1：本研究における社会科授業改善の多様な展開とその特色

| 授業改善の前提となる状況 | | 授業者 | 授業改善の特色 |
|---------------|---------------|---|-----------|
| | | 報告された取り組みの概要 | |
| 子供たちの課題 | | 西口卓磨（東大阪市立布施中学校） ○地域社会への提案による公民の単元開発を通じた授業改善 | 帰納的なアプローチ |
| 地域社会の課題 | | *吉良奈々恵（大分市立王子中学校） ○疑似的市政参加による公民の単元開発を通じた授業改善 | |
| 評価方法の課題 | 小学校低学年（生活科） | 米田有香（神戸市立成徳小学校） ○活動・作品の見取りによる評価を通じた授業改善 | |
| | 小学校中・高学年（社会科） | 滝沢知之（堺市教育センター） ○ICTを活用した振り返りによる評価を通じた授業改善 | |
| | 中学校 | 吉中いづみ（大阪市立美津島中学校） ○活用型のテスト問題による評価を通じた授業改善 | |
| 社会科学力モデル（小学校） | | 井上伸一（大阪市教育センター） ○概念的知識の獲得をめざす農業単元の開発を通じた授業改善 | |
| 社会科学力モデル（中学校） | | 柿原啓太（堺市立金岡南中学校） ○概念的知識の獲得をめざす地理単元の開発を通じた授業改善 | |

*本研究に参画した授業者ではないが、研究趣旨に賛同し、学習指導案等を提供いただいた。
（筆者作成、網掛け部分は本稿で取り上げた取り組みについての分析を示している。）

なお本稿で取り上げた取り組みについては、研究過程で報告された暫定的な内容を基にしているため、本報告書にまとめられている取り組みの内容とは異なっている部分もある。しかし、研究過程で報告された内容は、各授業者がそれぞれの状況に応じて独自に取り組んだ授業改善の軌跡であり、試行錯誤を続ける学校現場のリアルな実態を表すものになっていると考える。

2. 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導の多様な展開

(1) 学習者である子供たちの課題に対応した取り組み

授業者にとって、自らの授業実践の改善に取り組む際の視点として、目の前の子供たちが抱えている課題への対応がまずは挙げられよう。本研究においては、西口卓磨氏（東大阪市立布施中学校教諭）による取り組みがそれに該当している。ここでは、西口氏の取り組みとして、公民的分野の単元「地方自治－東大阪市に要望を提出しよう－」（以下、「西口実践」と略記）を取り上げたい。

ア 西口実践の概要

西口氏は、単元開発に先立った報告の中で、「本校の生徒のここ数年の傾向として、全国学力・学習状況調査のアンケート調査でも明らかとなっているのが身近な地域とのかわりを持っていないと感じる生徒が多いことがあげられる。つまり、これまでの学習が、地域や社会の一員としての自覚や行動につながっていないことがうかがえる。地方自治の単元での社会参加型の学習を通して、自分事として自らの地域・生活の改善に取り組み、地域や社会の一員としての自覚を高め、少しでも行動に移せるよう育成していきたい」と述べている¹⁾。また、生徒たちに対する事前アンケートも実施しており、そこでは、「みんなが自由に意見を言う権利がある」「人々が政治的・社会的権利を要求する」の項目について、約9割の生徒が、住民一人ひとりの政治的権利や民主主義による政治の重要性を認識している一方で、「政治についての話し合いに参加する」のように、政治的な参加行動に対する意思を問う項目に対して、「参加する」と答えた生徒の割合は減少している、とのことであった。また、「自分の住んでいる地域を大切にする」という項目については、ほとんどの生徒が肯定的に捉えている一方で、「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがある」「地域の行事に参加するようにしている」といった項目に対する肯定的な回答は低調であったことが報告されている²⁾。

西口実践は、こうした生徒たちの課題へ対応するため、東大阪市に対する陳情書（要望）を作成するという学習活動を通じて、地方自治の基本的な考え方を理解するとともに、地域社会の発展に寄与しようとする意識の涵養をねらうものになっている。西口実践における単元展開（全6時間）は、**表2**のようになっており、第一次において、まずは個人としての意思決定を行った上で、第二次においては、東大阪市の立場に立って自らの主張を吟味するようになっていく。そのような過程を踏まえて策定された主張は、第三次において、クラスレベル、学年レベルで吟味され、地域の人たちの評価も受けながら、最終的に、東大阪市に提出するのにふさわしい陳情書を選んでいく展開になっている。

また、西口実践においては、生徒たちの社会に対する参加意識を高めることがめざされているため、それが表出されたものとして、新学習指導要領における評価の観点である、「主体的に学習に取り組む態度」を、他の観点以上に重視している。そのため、プレテスト・ポストテストを活用して、生徒たちの態度の変容を見取るだけでなく、ポートフォリオを活用した振り返りを毎時間実施することで、生徒たちが「いつ」「どの場面で」「どのように」変容したのかを具体的に見取ろうとしている。

表2：西口実践の単元構成

| | | |
|----------------------|-----------------------------|--|
| <p>第一次 (1時間)</p> | <p>問題把握 ↓ 意思決定①</p> | <p>第1時 <u>東大阪市に要望したい内容について計画しよう</u> ①単元実施前に一人ひとりが考えた「東大阪市に要望したいこと」をもとに、東大阪市がすべきことかそうでないかについて検討する ②東大阪市がすべきことの中から、自分の最も関心あるテーマを選択する ③関心あるテーマについて、具体的に要望したい内容について一人ひとり検討する</p> |
| <p>第二次 (3時間)</p> | <p>問題分析 ↓ 意思決定②</p> | <p>第2時 <u>自分の主張をまとめよう</u> ①東大阪市に要望したいことについて、現在どのような問題が起きているのか、その問題を解決することで、どうしてよりよい街になるといえるのかについて仮説を立てる ②インターネットを活用し、仮説を検証するための事実や根拠を調べてまとめる 第3時 <u>東大阪市の立場にたって考えてみよう</u> ①東大阪市の立場であれば、どのような反論を考えるかについて考える ②東大阪市の立場であれば反論するであろう内容についての事実や根拠について調べ、まとめる ③必要に応じて、自らの要望（主張）や仮説を修正する 第4時 <u>自分の主張をもう一度見直し、陳情書を作成しよう</u> ①必要に応じて、自らの要望（主張）や仮説を修正する⇒最終的に発表する内容をまとめ、陳情書の形式で書く ②同じテーマの人が複数いる場合は、そのテーマについて話し合い、発表者を決定する</p> |
| <p>第三次 (2時間)</p> | <p>意思決定③</p> | <p>第5時（<u>クラス発表</u>）本当に必要な要望を検討しよう ①各テーマから出された陳情書について、クラス全体で発表する ②質疑応答も含め、最終的に東大阪市に提出する陳情書としてふさわしいものを決定する ③質疑応答を含めた最終的な修正案をレポートとして提出する 第6時（<u>学年発表</u>）本当に必要な要望か検討しよう ①各クラスから出てきた陳情書を学年で発表する ②地域の方に参加してもらい、質問や意見を聞き、答える ③質疑応答を含めた最終的な修正案をレポートとして提出する ④地域の方、学年の生徒の評価を含め、提出するかしないかについて決定していく</p> |

(筆者作成。)

イ 西口実践の特色

以上のように、西口実践は、地域社会との具体的な関わり方を見出せていないという生徒たちの課題に対応するため、地域住民としての参加意識の涵養を目標に、自分たちで地域社会の課題を見出し、その解決に向けた各自のアイデアを提案する、社会参加型の実践になっている点に大きな特色がある。そのため、地域の人たちに対して自らのアイデアを発信したり、それらのアイデアを陳情書の形にまとめ、東大阪市に対して提出する活動など、実社会と関わる場面を具体的に設定するものになっている。

また、陳情書を作成する過程の中では、「本当に必要な要望か検討しよう」という学習課題に基づいて、自らの主張の妥当性を吟味することが求められており、その際に、グル

ープやクラス，学年単位での生徒間の対話，発表会における地域の人々との対話，また実際に陳情書を提出することを通じた市役所職員との対話を重視している点も，大きな特色といえる。

（２）地域の課題に対応した取り組み

新学習指導要領において示された「社会に開かれた教育課程」の理念のもと，今日の社会科授業においては，地域社会が抱える課題への対応が期待されている。そもそも社会科は，誕生間もない戦後初期においては，地域社会が直面する切実な課題の解決を中核とした「コアカリキュラム」として実践されており，そのような社会科の原点回帰とも言うべき取り組みが，今日の学校現場においても広く行われていくものと思われる。

地域社会の切実な課題に対応した取り組みとして，本研究に参画した授業者ではないが，研究趣旨に賛同し，学習指導案等を提供いただいた，吉良奈々恵氏（大分市立王子中学校教諭）の実践が挙げられる。吉良氏は，前述の西口実践とは異なり，生徒たちが自ら地域社会の課題を見出すのではなく，実際の市政上の課題を取り上げ，生徒たちがその解決策を構想する，公民的分野の単元「地方自治と私たち－パルコ跡地の利用を提案しよう－」（以下，「吉良実践」と略記）を実践している。ここではそれを取り上げたい³⁾。

ア 吉良実践の概要

吉良氏は，「単元のまとめとして，市政に参観する疑似体験をさせる。地方創生といわれるが，地方を取り巻く状況はどこも厳しい。都市への一極集中，人口減少，少子高齢化など，どの地方も抱える共通の課題である。大分市も例外ではない。県都として大分県の中心都市として，経済的に発展を遂げる大分市だが，商業施設をみると，中心部の空洞化がおこり，中心部への人の回帰が課題となっている。かつて大分駅前のランドマーク的建物であった「パルコ」が取り壊され，更地になった。病院が購入したが，手放すことになり，利用をめぐり市議会が市による購入を議会で決めた。この事実は主権者である住民が主体的にかかわれる課題である」と述べており⁴⁾，大分市の市政上の切実な課題となっている「大分パルコの跡地問題」を学習対象として取り上げた単元を構想している。

吉良実践における単元展開（全7時間）は，表3のようになっており，単元全体は，「私たちにとってよりよいまちとは，どのようなまちだろうか（理想の大分市のまちづくりを考えよう）」という問いを軸に，大分市民として決して他人事ではない切実な市政上の課題を対象に，地域社会の一員として，生徒たちにその解決策を構想させるものになっており，市政への疑似的な参加を軸に学習が展開されている。

また，吉良実践においては，従来からの観点別評価に基づき，「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「資料活用の技能」「知識・理解」の観点ごとの評価規準を設定している。加えて，精緻なワークシートを準備し，それを基にして，学習過程における生徒たちの学習の実態やその成果の見取りも重視している。

表3：吉良実践の単元構成

| | パート | 主な学習課題 | 主な学習内容 (キーワード) |
|---|---|---|---|
| 私たちにとってよりよいまちとは、どのよう なまちだろうか。 (大分パルコの跡地をどのように利用したらよ いか。) | 第1時 私たちの生活 と地方自治 | ○私たちの思いは政治の場に届くのだろうか。 (私たち一般市民が大分パルコの跡地と関われるのだろうか。) | 地方自治, 地方公共団体, 地方分権, 民主主義の学校 |
| | 第2時 地方自治の 仕組み | ○私たちは地方の政治にどのように関われる権利があるのだろうか。 (大分パルコの跡地の利用法には、どのような関わり方があるのだろうか) | 首長, 地方議会, 権力の分散, 二元代表制, 条例, 直接請求権, 選挙権, 被選挙権, リコール |
| | 第3時 地方財政の 仕組みと課題 | ○公共施設の予算はどこから出るのだろうか。(大分パルコの跡地を公園にすることは経済面でみるとどのような影響があるのだろうか。) | 地方財政, 地方税, 歳入, 歳出, 地方交付税交付金, 国庫支出金, 地方債 |
| | 第4時 住民参加の拡大 と私たち | ○地域における住民参加はどのように行われているのだろうか。 (大分パルコの跡地の利用で、経済以外にどのような利点が考えられるか。) | 住民投票, NPO (非営利組織), 過疎地域 |
| | 第5・6・7時 大分のまちづくり について, 自分の考えを持とう | ◎よりよいまちにするため、大分パルコの跡地をどのように利用したらよいのだろうか。 | |

(筆者作成)

イ 吉良実践の特色

表3で示した吉良実践の学習展開は、大きく第1-4時と第5-7時の二つのパートに区分することができ、社会をわかるための事実に知識や概念的知識の習得過程と、批判と省察を視点にした意思決定・合意形成の過程とによってデザインされているといえる。

第1-4時においては、大分市の市政上の課題となっている「大分パルコの跡地問題」を、単元を貫く学習課題に設定しつつも、そのことを考えていくために必要不可欠な知識として、単元の主題である「地方自治」に関わる事実に、概念的知識を習得するものになっている。直接請求権や地方交付税といった地方自治に関わる事実に知識だけでなく、そのあり方について価値判断していく際に不可欠となる「効率と公正」といった、学習指導要領においては「社会的事象について探究していく際の視点や方法(考え方) = 見方・考え方」として示された、現代社会を捉える概念的な知識(枠組み)が習得されている。そして、第5時以降の学習において、それぞれの提案内容を批判的に振り返る際に、それらの知識(枠組み)を視点とした思考が求められている。

また、第5-7時においては、生徒たちは、個人レベルからグループレベル、そしてクラスレベルで課題に対する「最適解」を策定することが求められており、それぞれのレベルにおいて、学習指導要領が示した見方・考え方でもある「対立と合意」という概念的な

知識（枠組み）に基づいて思考することが求められている。自分たちのグループが導き出した最適解と他のグループの最適解とを、また、クラスとして導き出した最適解と大分市が下した（公的な）最適解とをそれぞれ突き合わせることによって、それぞれの最適解のあり方を検証（批判）することが求められている。つまり、個人レベルの意思決定→グループ／クラスレベルの合意形成→社会的な合意形成とその批判、という過程を通じて、常に自らが下した判断や社会的な判断を省察することが求められている。

以上のように、吉良実践においては、生徒たちが地域社会の形成者として、疑似的ではあるが、市政上の切実な課題の解決に取り組むことが重視されている。その一方で、前述の西口実践のように、実社会との関わりを重視し、自分たちのアイデアを地域社会に対して発信することは求めている。吉良実践の特色は、生徒たちの社会参加自体を目的とするのではなく、あくまでも疑似的な参加として市政上の課題について考えていく過程の中で、将来の地域社会の担い手として必要となる地方自治に関する概念的知識の習得と活用、批判と省察を視点に、自分たちの最適解を検証することを重視している点に見出すことができる。

（3）学校段階の特性に対応した取り組み

－とりわけそれぞれにおける評価方法の課題を踏まえて－

これまで見てきたように、西口実践や吉良実践は、生徒たちの状況や地域社会の課題等、授業者にとっては、外的な要因に規定された取り組みであったといえる。その一方で、授業者自身の課題として、子供たちの学習成果をどう見取っていくのか、本研究の主題とも関わって、評価方法の改善に関わる取り組みも数多く見られる。また、新学習指導要領においても、「何ができるようになるか」が重視されており、授業実践の成果として、知識・理解だけにとどまらず、思考力や判断力の高まりをどう見取っていくのかを検討する必要があり、これまでの評価方法の課題を意識した上で、その改善に取り組む必要がある。ここでは、授業者にとっては、内的な要因ともいえるべき、評価方法の改善を軸にした取り組みについて、学校段階（学年段階）ごとに、それぞれの評価のあり方を中心に見てみたい。例えば、小学校と中学校では、代表的な評価方法には相違があり、それぞれの方法に伴う課題を意識した取り組みがなされている。

ア 小学校の場合

ア) 小学校低学年（生活科）における取り組み

第1-2学年で学ばれる生活科においては、ペーパーテストによる評価ではなく、日常の学習の様子や、児童たちが作成した日記や作品等を通した学習成果の見取りが行われている。そのため、授業者の主観に頼った評価にならないよう、意図的計画的な評価のための場面を、具体的に設定することが重要となる。

米田有香氏（神戸市立成徳小学校教諭）は、上記のような問題意識に基づいた生活科における評価改善に取り組んでいる。米田氏にとって、第1学年の生活科を担当することは、10年弱の教職経験の中ではじめての経験であり、それまでの中・高学年の社会科の担当経験から身に付いた単元末のペーパーテストを前提とした自身の評価観を刷新し、形成的な評価を前提とした生活科における評価に取り組んでいる。また、米田氏は「生活科の目標

と社会科の目標は、つながっている ⇒ 生活科の評価方法と社会科の評価方法もつながるべきである」と述べており⁵⁾、生活科における評価の経験を、社会科の評価方法の改善にもつなげようとしている。ここでは、米田氏の取り組みの内、第1学年の単元「えがおいっぱい あきいっぱい」（以下、「米田実践」と略記）を取り上げたい。

①米田実践の概要

米田実践の単元構成（全24時間）は、表4のようになっており、新学習指導要領における評価の観点に基づき「自然の面白さ、不思議さや変化に気付き、互いの遊びを伝え合うことで、友達や園児など身近な人々と関わるよさや楽しさが分かる（知識及び技能の基礎）」「自然物を使った遊びを考えたり、遊び道具や飾るものなど生活に役立つものを作ったりし、友達や園児が楽しく遊べるよう遊び方を工夫することができる（思考力、判断力、表現力等の基礎）」「自分から進んで秋を見つけ、季節のよさやすばらしさを感じ取るとともに、それらを取り入れ、自分の生活を楽しくしようとする（学びに向かう力、人間性等）」という目標を設定している。以上のように、米田実践においては、公園での遊びなどの体験を通じて季節の変化に気付き、感じたことを日記や作品に表現したり、その良さを他の児童や園児たちに伝える会を催したりするなど、児童たちが単元を通して学んだことや感じたことを表現する場が豊富に設定されている。

表4：米田実践の単元構成

| | | |
|------------|---|---|
| 第一次 4時間 | なつからかわったことをみつけよう | ①校庭に出て、秋を探し、秋の素材（落ち葉や実）で遊ぶ ②遊び場へ行き、春からの変化を見つける ③身の回りで感じられる季節の変化について気付いたことを発表し合う |
| 第二次 5時間 | あきたんけんに でかけよう～みつ けたあきをしょう かいしよう～ | ①秋の素材を見つけるために、公園に出かける ②見つけたり、感じたりした秋を発表し合う ③校外学習に行き、地域では見つけられなかった秋の素材を探す ④校外学習で見つけた秋を紹介する |
| 第三次 7時間 | つくってみつけて、 たのしもう | ①ゲストティーチャーの話を聞いたり、秋の素材で友達と一緒に遊んだりする ②集めた秋の素材で、どんなことができるかを考える ③アサガオのつるで作ったリースに集めた秋の素材を付けて飾りを作る ④秋遊びを作り、友達と遊ぶ |
| 第四次 8時間 | みんなであきを たのしもう | ①友達と交流し、学級で遊ぶだけでなく、園児や他学年を招待する計画を立てる ②友達からのアドバイスをもとに、より楽しく遊べる工夫をし、園児を招待する準備をする ③「ミニあきいっぱいランド」を開催し、園児と秋遊びを楽しみ、感じたことや気付いたことを出し合う ④「ミニあきいっぱいランド」を振り返り、「あきいっぱいランド」の準備をする ⑤「あきいっぱいランド」を開く ⑥「あきいっぱいランド」を振り返る |

(筆者作成)

②米田実践の特色

上記のように、米田実践においては、単元を通じて、児童たちが表現する場を複数回、設定することで、児童たちの学習状況や学習の成果を見取ろうとしている。例えば、第三次において、ゲストティーチャーとして地域のお年寄りを招聘し、どんぐりを使った遊びについて教えてもらった児童たちは、拾ってきたどんぐりを使って遊び方を工夫しており、そのような様子を見取った児童たちの生活の記録でもある「あのねノート」の記述から読み取っている。そのような記述から、「秋の素材を使って、遊ぶものをくふうして作ったり、形状などから様々な発見をしたりしようとしている（思考力・判断力・表現力等の基礎）」ことを確認しようとしている。また、「秋遊び」を考える過程においても、考案した遊びの変容から、児童たちの工夫を見取ろうとしている。

以上のように、米田実践においては、児童たちの文章や作品、授業中のつぶやきやノンバーバルな表現を通じた見取りなど、社会や自然に対する気づきを、長期スパンで見取ろうとしている点に特色を見出すことができる。

イ) 小学校中・高学年（社会科）における取り組み

社会科の学習が始まる第三学年以降、小学校社会科においては、業者が作成する単元毎の確認テストによる評価が一般的に行われている。それらは、学習指導要領の趣旨を踏まえて作成されているものの、知識理解の見取りが中心であり、各授業者の個性的で独創的な取り組みに必ずしも対応したものになっていない。業者テストには、授業者が社会科授業を通じて子どもたちに獲得させたいと考えている認識、資質や能力を見取る評価ツールとして機能し切れていないという課題があるといえる。

このような課題に対して、滝沢知之氏（堺市教育センター指導主事）は、ICT機器を活用することで、児童たちの振り返りや成果物をデータ化した座席表を作成したり、テキスト分析を行うことで、学習の状況や成果を見取るための取り組みを行っている。ここでは、滝沢氏の取り組みの内、第三学年の単元「市の人々とわたしたちの暮らし」（以下、「滝沢実践」と略記）を取り上げてみたい。

①滝沢実践の概要

滝沢実践の単元展開（全19時間）は、表5のようになっている。この内、第6時の「大阪府の工業②」は「大阪府の工業の特色をふまえて、学習した内容や資料を根拠にしながら、これからの大阪の工業について自分なりに表現することができる」という目標の下で、「大阪府の工業についてまとめよう」「これからの大阪府の工業を考えよう」「ふりかえりをしよう」という学習活動が展開されている。

滝沢実践においては、表現活動や共有化が容易であるという特性（＝即時性）を生かして、「授業支援アプリケーション」を用いて児童一人ひとりの考えを共有することで、他の児童と自分の考えの類似点や相違点を見つけ、考えを深めることを重視している。また、音声を取り入れて劇の形式で作品を作成することができるアプリケーションを使用して、授業で習得した知識を活用しながら、自分たちの考えを表現する場を設定している。

表5：滝沢実践における単元展開

| | | | |
|------|-------------|------|-----------------------|
| 第1時 | 学習計画を立てよう | 第11時 | 柏原市のぶどうづくり② |
| 第2時 | 大阪府の土地のようす | 第12時 | 柏原市のぶどうづくり③ |
| 第3時 | 大阪府の農業 | 第13時 | 堺市の包丁づくり① |
| 第4時 | 大阪府の漁業 | 第14時 | 堺市の包丁づくり② |
| 第5時 | 大阪府の工業① | 第15時 | 大阪府と他の場所とのつながり（交通） |
| 第6時 | 大阪府の工業② | 第16時 | 大阪府と他の場所とのつながり（食べ物） |
| 第7時 | 大阪府の商業 | 第17時 | 大阪府と他の場所とのつながり（工業・観光） |
| 第8時 | 大阪府の土地の使われ方 | 第18時 | 単元のふりかえりをしよう① |
| 第9時 | 大阪府の交通 | 第19時 | 単元のふりかえりをしよう② |
| 第10時 | 柏原市のぶどうづくり① | | |

（筆者作成）

②滝沢実践の特色

滝沢実践においては、児童の振り返りをデータ化し、それを詳細に分析することで授業改善につなげることを重視している。

単元の毎時間の授業の終わりにすべての児童に振り返りの記述をさせ、それをデータ化している。データ化された振り返りは、座席表の形式で整理され、単元を通じて、それぞれの考えがどのように変容し、深化していったかを見取っている。また、クラス全体の振り返りをテキストマイニングの手法を活用して分析することで、毎時間の授業の中で児童たちの理解がどのように深められていったかを見取っている。これらのデータを活用して、児童たちの学習の状況や成果を踏まえた上で、授業改善につなげていっている。

例えば、第5-6時の「大阪府の工業①②」においては、第6時における児童たちの振り返りの記述からは、第5時においては出現頻度があまり高くなかった「外国」「思う」「考える」といった記述の出現頻度が高まっており、自分たちの考えを持つための学習活動の成果を見取っている。また、一人の児童に着目した場合、表6のように、児童の記述に対する授業者のコメントを蓄積することで学習のカルテを作成している。例えば、ある児童の場合、単元を通じて大阪の産業に見られる共通点や課題、その対策について考えることができていることを学習の成果として見取っている。また、振り返りの記述だけでは見取れない部分については、授業でのリアルタイムでの見取りを重視することで、評価の現実性を増すよう努めている。

表6：滝沢実践における学習成果の見取りの実際

| | | |
|--------------------------|--|--|
| <p>第6時 大阪府の工業②</p> | <p>【児童の記述】 工業や他の農業などでは、悩みもあるけど絶対にそれを解決する手があるので、協力してその解決する手を使って良い大阪にしていきたいです。</p> | <p>【教師のコメント】 これまでの学習をまとめ、農業・漁業・工業への対策が考えられている。</p> |
| <p>第13時 堺の包丁づくり①</p> | <p>柏原でもそうだったんだけど、堺では鉄砲から分解してやったという、すごいことをしているので、そこが違いかなと思いました。</p> | <p>名産品は、過去から興っていることを知り、柏原と堺を比較・関連して考えている。</p> |

(筆者作成)

以上のように、滝沢氏は、小学校社会科における代表的な評価方法である業者テストでは、知識理解の見取りが中心となっていることを踏まえ、ICT機器を活用することで、学習過程における児童たちの学習状況や成果を見取り、それを授業改善に活かそうとしている。そのため、児童たちの振り返りの記述の中から、次の学習に向けたものを拾い上げるなどして、単元が展開されていくため、その学習展開は、直線的なものではなく、それぞれの学習内容が相互に結びついた相関図として表現されている⁶⁾。

イ 中学校の場合

中学校においては、生徒たちの学習成果の見取りとして、定期テストが広く行われている。しかし、社会科のテストの場合は、知識再現に依った出題が中心となっており、(新学習指導要領においては特に育成が重視される)思考力や判断力、資質や能力を見取るための手段として十分に機能しているとは言い難い現状がある。また、生徒たちの学習方略も、テストの出題傾向に規定されている側面が強い⁷⁾。

上記の課題に対して、吉中いづみ氏(大阪市立美津島中学校教諭)は、「授業づくりは研究が進められ、アクティブラーニングや協同学習など様々な授業展開を実践する教師が多い中で、未だにそのイメージ(筆者註:社会科=「暗記教科」というイメージ)が払拭できないでいるのは、多くの教師が作問するテスト内容が知識理解を問う内容になってしまっているという現状があるからなのではないだろうか。・・・(中略)・・・基礎学力の向上や知識の習得が社会的な力を伸ばすための土台になるので、知識再生型のペーパーテストを否定するという事ではない。しかし、せっかく身に付けさせた生徒の力を発揮するための問題が入ってなければ、それは最初に述べた課題の解決に至らない」と述べ⁸⁾、単に知識の再生ではなく、思考のための技能や課題の解決に向けた主体性などを見取るための作問の工夫を行い、生徒たちの学習成果の見取り、それを踏まえた授業改善(授業構成)につなげようとしている。ここでは、吉中氏の取り組みの内、歴史的分野の単元「近世の日本」における「徳川綱吉の政治」(以下、「吉中実践」と略記)を取り上げてみたい。

ア) 吉中実践の概要

吉中実践は、国立教育政策研究所の「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(中学校 社会)」を参照することで、この単元を通して生徒たちに身に付けさせる力として、①歴史的事象から課題を見出す、②特色を考察し、その過程や結果を適切

に表現する，③様々な資料を収集し，有用な情報を適切に表現する，④近世について理解し，その知識を身につける，ことを目標として設定している。この内，④については知識再生型の問題で評価するとして，①②③の見取りを重視した作問とそれに合わせた授業づくりに取り組んでいる。こうして作成された学習指導案は，表7のような展開となっている。

表7：吉中実践における「徳川綱吉の政治」の学習展開

| | 学習事項・ねらい | 学習活動 |
|-----|-------------------------------|---|
| 導入 | ○徳川綱吉についての既習知識 | ○徳川綱吉といえば何かを考え，発表する。 |
| 展開 | ○江戸時代の暮らしを振り返る ○綱吉は名君か暗君か | ○江戸時代の暮らしについて理解する。 ○綱吉が名君か暗君か考察し，理由とともに発表する。 |
| 課題 | ○教科書や資料から，綱吉が行った政策とその成果を読み取る。 | ○綱吉がめざしたものは……。資料から，綱吉が行った政策を読み取り，どのような社会を形成したか考えたのかを考えよう。 |
| まとめ | ○徳川綱吉は名君か暗君か | ○再度，綱吉が名君か暗君かを考察し，発表する。 |

(筆者作成。)

イ) 吉中実践の特色

吉中氏は，設定した評価規準に沿って，下記のような作問を行っている。

①歴史的事象から課題を見出す

[作問例①]

江戸時代に様々な政策を打ち立てた徳川綱吉は幕府の財政難を克服するため，貨幣改鋳を行った。この政策の成果と課題を「貨幣の質・物価の上昇」という言葉を用いて述べなさい。

②特色を考察し，その過程や結果を適切に表現する

[作問例②]

次の年表は，徳川綱吉が制定した「生類憐みの令」の一部を表したものです。この法令について，江戸時代はじめの社会のようすをふまえて，どのような目的があったと考えられるか簡潔に述べなさい。

| | |
|-------|----------------|
| 1685年 | 犬・猫をつながずともよい |
| 1687年 | 病の人や牛馬 捨てるべからず |
| 1690年 | 捨て子の禁止 |
| 1695年 | 野犬の収容 |

③様々な資料を収集し，有用な情報を適切に選択する

[作問例③]

次の[資料]は徳川綱吉が行った政治です。この中で，綱吉が武断政治ではなく文治政治を行うために施行した政策と最も関連の深いものを選び，記号で答えなさい。

[資料] 徳川綱吉が行ったこと

ア 不正(愚悪)代官の処分，世襲代官の処罰 イ 鉄砲改め
ウ 忠孝奨励 エ 動物の戸籍管理 オ 貨幣改鋳
カ 「武家諸法度」の改定 キ 儒学(朱子学)の奨励
ク 野犬の収容 ケ 生類憐みに関する法令の発信

吉中氏は、このような問題に解答できるようにするため、「徳川綱吉が行った政策」に関する知識の理解、それらの政策の背景にあった社会の状況（歴史的背景・文脈）の理解、それらの政策の「成果と課題」の発見ができる授業内容として、表7に示された授業展開を構想している。

以上のように、吉中氏は、中学校における最大の評価ツールである定期テスト（ペーパーテスト）の質的な向上をめざし、まずは生徒たちに身に付けさせたい力を評価規準として設定し、そのような力を見取ることができる作問を行った上で、そこから逆向きに授業展開を構想する取り組みを行っている。

3. 主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導の課題

（1）授業改善のあり方に関する知見の「量的拡大」に寄与する「帰納的アプローチ」とその課題

これまで見てきたように、今日、学校現場において進められている授業改善の多くは、授業者が置かれた状況（課題）に応じた望ましい授業のあり方をそれぞれに構想して取り組んだ、いわば、「帰納的アプローチ」に依る授業改善というべきものになっているといえる。そして、授業者が置かれた状況は多様であり、そのため、それらに対応した授業改善のあり方も多様に展開してきている。そして、その多様性やバリエーションの豊富さは、社会科授業の充実につながっていくものと思われる。つまり、図1に示すように、帰納的アプローチは、「主体的・対話的で深い」の実現に向けた授業改善のあり方に関する知見の「量的拡大」に対して寄与するものとなっているといえよう。

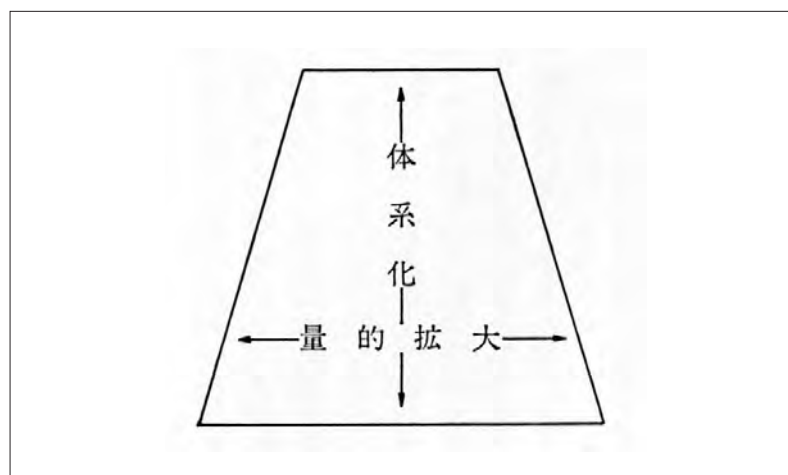


図1：知識成長の二つの方向性
(森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年より。)

その一方で、帰納的アプローチに依る授業改善の取り組みには課題があるといえる。帰納的アプローチに依る授業改善は、基本的には、授業者の意図（目標）に沿った授業（内容・方法）の改善となるため、内在的な改善にとどまることが多い。そのため、社会科における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善として、どのようなあり方がより望ましいのか、それぞれの取り組みを対象化し、社会科授業としての質を視点に、それら进行评估していくことが困難であるという課題があるといえる。

例えば、前述した西口実践と吉良実践は、同じく中学校公民的分野を対象に、地域社会との関わりを重視した実践であったが、生徒たちが自らの主張を実社会に向けて発信することを重視していた西口実践に対して、吉良実践においては、地方自治に関する概念的知識の習得と活用、批判と省察を視点に、自分たちの最適解を検証することを重視していた。これら二つの実践を対比した時、どちらが中学校公民的分野に相応しい実践であるといえるのだろうか。それぞれの授業改善のあり方を評価し、より望ましい方向性を見極めようとすれば、学習の系統性や適時性といった観点から、なぜこのような授業を中学校という学校段階において行う（行われなくてはならない）のかという視点からの検討も必要になってこよう⁹⁾。西口実践に見られるように、地域社会への提案を軸とした社会科授業については、総合的な学習の時間と連動するなど、教科横断的に取り込まれることが多いと思われるが、その中において、社会科固有の教育的役割を意識したものになっているかという視点から検討される必要があるだろうし、吉良実践についても、クラスの最適解として、生徒たちは大分市が下した「祝祭広場としての利用」という判断を支持する結果となっており、さまざまな視点から課題に対する考察を行ったにも関わらず、結局のところ、現状追認的な判断に留まった点については、社会科授業として課題が残されていると考える。

また、評価方法の改善を軸とした米田実践や滝沢実践、吉中実践については、子供たちの学習成果を的確に見取ろうとする取り組みであるといえるが、基本的には学習指導要領が示した目標や内容を前提としたものになっており、社会科（生活科）授業としての質向上のためには、そもそも社会科（生活科）授業として、その単元（授業）を通してどのような力を育成すべきか、評価を通じて見取るべき学習成果としてどのような力を想定すべきかについて、教科の理念に基づいたメタ的な検討¹⁰⁾も必要になってこよう。

以上のように、授業者は、それぞれの置かれた状況に向き合う一方で、社会科の理念に基づく学力像やそれを育成するためのカリキュラムや授業のあり方、学習の適時性といった視点を欠きがちであるという課題があるといえる。

（２）「体系化」に向けた「演繹的アプローチ」の必要性

社会科の授業改善の要点は、どうすれば子どもたちの「社会の見方・考え方の成長」を実現できるかということにある。そのことが、学習者である子供たちにとって意義深い社会科の学びにつながるものと考えられる。そのため、社会科で育成すべき学力のあり方についても、教科の理念に基づいた検討が必要であろう。その一方で、社会科で育成する学力を、**図2**のように、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度や人間性」といった観点ごとに把握し、それぞれの置かれた状況に応じて、各観点の内実を設定しようとする場合は、前述の帰納的アプローチに依った授業改善となっていこう。

本研究において明らかになったように、帰納的アプローチに依る授業改善の多様性、バリエーションの豊富さは魅力的であるものの、その一方では、それぞれの授業者がめざす社会科授業を通して、妥当な教育内容を提供し、適切な学習指導を行うことができているのか、評価方法・手段は適切であるかなど、授業改善の質的な評価と判断のためには、**図1**に示されていたように、多様に展開する授業改善の取り組みを「体系化」していく視点も必要となる。つまり、授業者が置かれた個別的で具体的な状況を一旦対象化した上で、

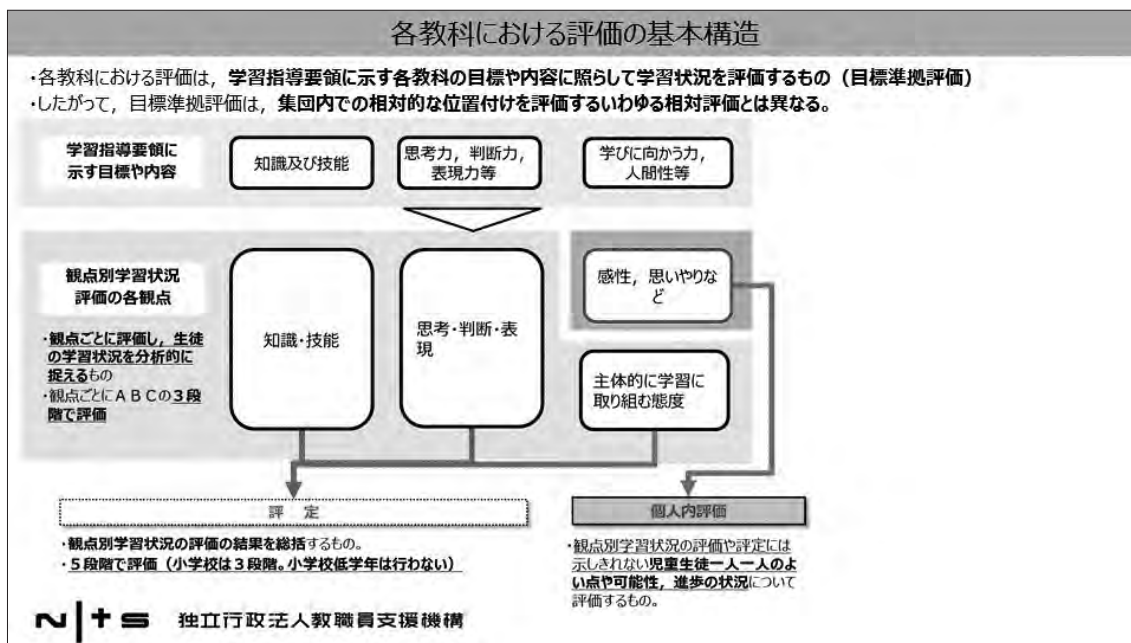


図2：新学習指導要領における評価のあり方

独立行政法人教職員支援機構オンライン講座 新学習指導要領編（校内研修シリーズ）高等学校学習指導要領 総則：新学習指導要領編 No32, 関連資料（<https://www.nits.go.jp/materials/youryou/032.html>）より。

望ましい社会科授業のあり方とはどのようなものかを構想し、それを視点に授業改善に取り組む、「演繹的アプローチ」が不可欠である。社会科として、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた望ましい授業改善のあり方とはどのようなものか、それは社会科で育成する学力（社会の見方・考え方）をどのように捉えたものであるかを授業改善の前提として問うておく必要がある。

4. おわりに

本研究においては、前述のような課題を踏まえ、帰納的アプローチとともに、共通の社会科学力モデル¹¹⁾を前提とした演繹的アプローチを採ることで、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のあり方について実証的に研究を行ってきた。本稿で対象とした授業者たちも、研究協議を通じて自らの実践の課題を意識してきており、本報告書にまとめられた内容には、一部それが反映されている。詳細は各稿を参照されたい。

授業者はそれぞれの状況に応じた授業改善に取り組みつつも、時には自らの実践を対象化し、その意義や課題について検討する必要がある。授業改善の質的向上のためには、学習指導要領等に示される目標や内容を所与のものとしてせず、その単元（授業）をどのようにデザインすることが、学習者である子供たちにとって意義ある学びにつながるかという視点を持ちたい。また、社会科教育学研究は、そのための視座を与えるものとして機能する。研究者は、授業者の置かれた状況を踏まえた上で、教科の理念に鑑みた実践の到達点や課題を分析し、よりよい改善の方途を示すことを意識して、研究を進める必要がある¹²⁾。

<注>

- 1) 西口卓磨「中学校公民的分野における評価改善（案）」第7回社会科学習評価研究会発表資料，2019年7月。
- 2) 西口卓磨「『主体的な学び』を実現する中学校社会科学習の指導と評価－ワークシートの変容から生徒の学習過程を見取る評価の実践－」第9回社会科学習評価研究会発表資料，2019年11月。
- 3) 吉良実践については，拙稿「『社会に開かれた社会科授業』の実践的課題と授業デザイン－地域社会の課題を取り上げた社会科授業をどうデザインするか－」金子邦秀監修・学校教育研究会編『多様化時代の社会科授業デザイン』晃洋書房，2021年3月刊行予定，において詳述した。本稿における吉良実践に関する記述は，それを再構成したものである。
- 4) 吉良奈々恵「社会について問い続ける力を育成する社会科学習のあり方～よりよいまちづくりを考えるを通して～」大分県中学校社会科教育研究会夏季研修会発表資料，2018年8月。
- 5) 米田有香「生活科に学ぶ社会科の評価改善」第9回社会科学習評価研究会発表資料，2019年11月。
- 6) 滝沢知之「小学校社会科における児童のふりかえりを活用した授業改善－第3学年『市の人々とわたしたちの暮らし』の実践を通して－」第8回社会科学習評価研究会発表資料，2019年9月。
- 7) このことについては，村山 航「テスト形式が学習方略に与える影響」『教育心理学研究』第51号，2003年，に詳しい。
- 8) 吉中いづみ「主体的で深い学びを実現する社会科学習－中学校社会科歴史的分野における評価改善－」第9回社会科学習評価研究会発表資料，2019年11月。
- 9) 例えば，全国社会科教育学会第68回全国研究大会（島根大学，2019年11月）におけるフォーラム「小学校社会科教育における『深い学び』の実現と課題」は，同様の問題意識から企画されており，学習の適時性は社会科教育学研究の重要な論点であるといえよう。
- 10) このことについて詳しくは，渡部竜也「中等社会系教育における授業分析方法論」棚橋健治編『教師教育講座 第13巻 中等社会系教育』協同出版，2014年，pp.235-249，を参照されたい。
- 11) 本研究において援用した社会科学力モデルについては，原田智仁『中学校学習指導要領 社会科の授業づくり』明治図書，2018年，を参照されたい。
- 12) このことについては，拙稿「初期社会科における国土学習の特質－市民性育成と国民教育の接合に着目して－」『社会科研究』第84号，2016年，においても論じた。また，社会科教育学研究としての授業研究の新たなあり方として，授業者を取り巻く「文脈」に着目した「社会的・文化的アプローチ」が提唱されてきている。詳しくは，南浦涼介「協働・対話という視点によって授業の何が見えるか？－論理実証アプローチと社会文化的アプローチ－」梅津正美編『協働・対話による社会科授業の創造－授業研究の意味と方法を問い直す－』東信堂，2019年，pp.22-42，を参照されたい。

(角田 将士)

3節 授業構成論からの学習指導と評価改善の視点と方法 —小学校社会科小崎実践と関実践を事例として—

1. はじめに一問題の所在—

ア 「主体的・対話的で深い学び」に係る社会科授業実践の現状と課題

平成29年度改訂の学習指導要領で、「主体的・対話的で深い学び」の実現が提言され、校種を問わず、すべての学校でその取り組みが目指されるようになった。しかし、この「主体的・対話的で深い学び」という言葉は当初「アクティブ・ラーニング」という語で語られ、瞬く間に学校現場に広がると同時に、「活動主義」にお墨付きを与えることになった。「活動あって学びなし」、主体的・対話的だが、浅い学びが広くみられるようになったのである。そこで、文部科学省は、「主体的・対話的で深い学び」と言い換えるに至ったのではあるが¹⁾、今度は、そもそも何をもって「深い学び」というのかわからない。たとえば、小学校学習指導要領解説社会編では、深い学びの実現は、「『社会的な見方・考え方』を用いた考察、構想や、説明、議論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」が不可欠であり、「社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得する」学習が深い学びであると述べている²⁾。しかし、「『社会的な見方・考え方』を用いた」といっても、その「見方・考え方」そのものが、社会科教育学研究においても多義的であるし³⁾、学習指導要領では物事を捉えるときに働かせる「見方・考え方」となっているが⁴⁾、例えば地理で地理的な見方・考え方を働かせるのは、当たり前といえば当たり前で、そうでなければ地理の学習にはならない。一方で、カリキュラム・マネジメントが言われ、各学校での教育課程の開発や評価、経営の工夫が求められている。つまり、今日の「主体的・対話的で深い学び」に係る社会科授業実践の現状と課題は、様々な用語が新出し、飛び交い、浅い学びはよくないと言われる中で、具体的にどうすればよいのかについては学校現場に任せられ、動揺、困惑した状況にあり、深い学びの実現への具体的な道標が求められていると言える。

イ 深い学びと社会科リテラシーの階層性

このような現状と課題の中で、本研究会の前身となる社会科リテラシー研究会の報告書（原田智仁代表）『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究—社会科リテラシーの系統的研究』（日本教材文化研究財団調査研究シリーズNo.76）において、原田智仁によって次の表1のような「社会科における資質能力の階層性を捉える枠組み・仮説」が示され⁵⁾、地理、歴史、公民の授業実践例による検証がなされ、一定の有効性が保証された⁶⁾。

さらに、原田は、表1の枠組み・仮説を修正・発展させた、より学校現場において汎用性の高いものとして、表2の「見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル」（以下、構造化モデル）を提案した。これらは、石井英真による「学校で育てる能力の階層性（質的レベル）を捉える枠組み」⁷⁾を参考に、認知システムの部分を取り出して、教科内容の構造化を中心に原田が修正したものである⁸⁾。

表2の構造化モデルは、横軸に資質・能力の要素が、縦軸に能力・学習活動が階層的に示されている。横軸に示された資質・能力の要素の学びの深さが、認知レベルで縦軸で階

表1 社会科における資質能力の階層性を捉える枠組み・仮説

| 目標の柱 学習・学力のレベル | | ＜内容知＞ | | ＜方法知＞ | |
|-------------------|------------------|-------|------|---------------------|-----------------------|
| | | 知 識 | 技 能 | 思考力・判断力・ 表現力 | 情意・態度 |
| リテ ラシ ー | 知識の獲得 (知っている) | 事 実 | 情報読解 | 事実に基づく思考・判断 記述 | 素朴な興味と共感 異なる見方への関心 |
| | 意味の理解 (わかる) | 概 念 | 探究方法 | 理論的思考・判断 説明 | 文脈や根拠の吟味 |
| | 活用・創造 (使える) | 価 値 | 社会参加 | 価値的思考・判断 議論・意思決定 | 自己の見方の構築 |

＜概念＝見方＞
＜ツール＝考え方＞

表2 見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル

| 目標の柱 学力のレベル | | 知 識 | 技 能 | 思考・判断／表現 | 情意・態度 |
|----------------|----------------|--------|------------------|-----------------------|-----------|
| | | 見 方 | 知識の獲得 (知っている) | 事 実 | 情報読解 |
| 考 え 方 | 意味の理解 (わかる) | 概 念 | 探究方法 | 理論的思考・推理 説 明 | 文脈や根拠の吟味 |
| | 活用・創造 (使える) | 価 値 | 提 案 | 価値的思考・価値判断 議論・意思決定 | 自己の考え方の構築 |

層的に示されるようになってきている。つまり、目標となる資質・能力の各要素が下に行けば行くほど学力のレベルが深くなることを示している。このモデルは、深い学びを実現するための目標の構造化の指針となり、ひいては学習内容と問いの設定、学習過程の設計に効果を発揮する⁹⁾。加えて、今ある授業実践の深い学びの実現状況を分析・評価する際の分析枠組みとしても効果を持つと言える。

もう少し具体的に述べると、学習内容は、事実よりも概念を、概念よりも価値を扱うものを、学習方法（学習過程）は、それらに対応させて事実に基づく思考・事実判断による記述よりも理論的思考・推理による説明で、理論的思考・推理による説明よりも価値的思考・価値判断による議論・意思決定で授業を構成していくことを示している。

先に述べたように、今日的課題として、深い学びの実現に向けて何をもって深い学びとのか戸惑う現状がある。この構造化モデルは、授業を構成していく際の、また今ある授業を分析・評価する際の道標となる。もちろん、教師と子ども、子ども同士、学力など教室を取り巻く状況は多様であり、いくら優れた授業構成をしても、教室の現実はどこでも同じようにはいかないのは、言うまでもない。それでも、ここで構造化モデルに基づきながら深い学びの実現に資する授業構成を論じることは、教室の多様な状況の中で深

い学びの授業を実践する道標となろう。

そこで、具体的に小学校の二つの授業実践を取り上げて、この構造化モデルに基づいて、授業構成論の視点から、いかに深い学びが実現されているかを分析・評価していこう。

2. 概念的知識の習得・活用をめざす小学校社会科の授業構成と評価—小崎俊実践・単元「情報産業とわたしたちの暮らし」を事例として—

ア 小崎実践の概要

まず、高槻市立桃園小学校教諭小崎俊が、平成30年1月19日（金）に実践した第5学年単元「情報産業とわたしたちの暮らし」（「情報ってなに？」）を取り上げて、深い学びの実現状況をみていく。本授業の概要は、以下のとおりである。

・単元名 「情報産業とわたしたちの暮らし」

・単元目標

○自分たちが普段得ているメディアの情報はどのようにつくられているのかを知ることを通して、生活の中で情報をどのように活かすのかを考えようとする。

○メディアが社会に与える影響を踏まえ、情報を伝える側の立場で、どのように情報を伝えればよいのかを思考・判断し、適切に表現する。

・指導観

これまでの社会科の学習では、資料から「なぜ」と思われることを探し、個人で自分の意見を考え、班やクラス全体で考えるという学習を意識的に取り入れてきた。「なぜ」の答えを考える過程で、友達の意見に自分の意見を付け足したり、反対意見を理由とともに言える児童も徐々に出てきた。本単元では、メディアがどのように情報を作り、伝えているかを学習する。授業の中で、メディアが情報を伝える上で大切にしていることや、メディアが伝える情報は、事実の一部を切り取ったもので、伝える側の意図が含まれていることなどに気付けるよう展開しようと考えている。児童は普段情報を受け取る側の立場だが、情報を伝える側のことを知ることによって、情報を鵜呑みにするだけでなく、自分で思考・判断する姿勢を身に付けさせたい。

・単元の評価規準

| 評価の観点 | 評価規準 |
|-----------------|--|
| 社会的事象への関心・意欲・態度 | ・メディアが情報をどのように伝えているのに関心を持ち、進んで調べようとしている。 ・情報を伝える側の立場に立って、メディアが情報を伝えるうえで大切にしていることを考えようとしている。 |
| 社会的な思考・判断・表現 | ・情報を伝える側の人々が、どのような情報の作り方・伝え方の工夫をしているのか考え、適切に表現している。 |
| 観察・資料活用の技能 | ・情報を伝える側の人々が、「はやく」「正確に」「分かりやすく」伝えるために工夫や努力をしていることを読み取って、ノートにまとめている。 |
| 社会的事象についての知識・理解 | ・情報を伝える側の人々が、情報を受け取る側の人々のニーズにこたえ、情報をつくるためにさまざまな工夫や努力をしていることを理解している。 |

・指導計画の概要（全7時間）

第1時 様々なメディアの特徴を知り，それぞれの長所と短所を考える。

→学習課題を考える。

学習課題：メディアはどのようにして情報を作っているのだろう。

第2時 東日本大震災の緊急特番を見て，番組はどのように作られたのかを考える。

「なぜこんなにはやく番組を放送できるのだろう。」

→番組作りの概要。

第3時 ニュース番組はどのように作られ，何を大切に作られているのか考える。

→はやく，正確に，わかりやすく

第4時 ニュース番組以外のテレビ番組について考える。

「同じ時間帯に似たような番組が放送されているのはなぜだろう。」

→視聴率を上げるとスポンサーが付き，広告料（CM）収入としてテレビ局に入る。という構造をおさえる。

第5時 同じ事実について，違う報道の仕方をしている資料から，なぜ伝える内容が（本時）違うのか考える。

→情報は事実の一部を切り取られたものだということに気付く。

第6時 マンション広告の資料（地図）から，「情報は事実の一部を切り取ったものだ」ということを一般化して理解する。

第7時 学校行事（もちつき大会）の新聞を作るとして，5年生向け・新1年生とその保護者向け・地域の人向けの3グループに分かれる。どの写真を使うのか，見出しはどんな文言にするのかを考える。

・本時の授業展開（第5時）

本時の目標：話し合いを通じ，情報は事実の全てではなく切り取られた一部であることに気が付く。

本時のめあて：同じ事実なのに，なぜ伝える内容が違うのかを考えよう。

| | 学習活動（○），発問（・） | 児童の反応 | 資料 | 評価規準 |
|----|--|---|---------------------------|------|
| 導入 | ・テレビ局が番組をつくる上で大切なことは何でしたか。 | ・「はやさ」「正確さ」「わかりやすさ」 | | |
| 展開 | ○後で見る動画（プロ野球）の試合の流れをワークシートを見ながら聞く。 ・今日はまずテレビ番組の動画を見ます。 ○（同じ試合だけど異なる2つの）スポーツニュースの動画を見る。 ○動画を見ながら，それぞれの番組で伝えている事実を○をつける。（ワークシート） ・では，この2つの番組は「はやさ」「正確さ」「わかりやすさ」の点で問題はあるだろうか。 | →○印（伝えている内容）が2つの番組で異なる。 ・3つの点で問題はない。 | ワークシート スポーツニュースの動画 | |

| | | | | |
|-----------|--|--|--|---|
| | <p>・どちらの番組も嘘を報道しているわけではありませんよね。では、同じ事実なのに、なぜ伝える内容が違うのだろう。</p> <p>めあて</p> <p>同じ事実なのに、なぜ伝える内容が違うのか考えよう。</p> <p>○なぜ伝える内容が違うのかを考え、自分の考えをノートに書く。</p> <p>↓</p> <p>班で交流</p> <p>・この2つのスポーツ番組の内容は中立と言えるだろうか。</p> <p>・なぜ中立性を欠いてまでも視聴者に見てもらおうとする（視聴率を取ろうとする）のだろうか。</p> | <p>予想される意見</p> <p>・関西は阪神ファンが多くて、阪神を応援する人に見てもらえるようにするため。</p> <p>・視聴率を上げるため。</p> <p>・中立ではない。</p> <p>・視聴率を取らないとお金が入らない。</p> <p>・視聴者受けが良くなるような場面を多く放送している。（関西なら阪神が活躍するシーンを多くするなど）</p> | | |
| <p>終結</p> | <p>・では、みんなが普段受け取っている「情報」とは何でしょう。今日の授業のまとめとして1文で書きましょう。</p> <p>○「情報とは……」という形式で今日のまとめを書く。</p> <p>※◎のまとめが理想だが、この時点では○のまとめでもよい。次時の授業で、「情報は事実の一部を切り取ったものだ。」ということ、野球コーナーだけでなく、どんな情報でもそうだというように一般化して理解する。</p> | <p>○情報とは、阪神ファンに見てもらえるように、阪神ファンが喜ぶ内容にしているもの。</p> <p>◎情報とは、メディアが情報の受け手を意識して、情報の一部を切り取って作ったもの。</p> | | <p>メディアがどのような意図で放送する場面を選んでいるのかを、自分なりに考えている。 【思・判・表】</p> |

イ 小崎実践の授業構成と深い学びの実現状況

本単元は、「情報とはメディアが情報の受け手を意識して、情報の一部を切り取って作ったもの。」という概念（知識）を習得させ、その概念が児童の中で生きて働く知識になり、使うことができるようにすることをねらいとしている。

そのため、その授業は、大きく4つのパートに分けることができる。その内容と方法を整理したものが、次の**表3**である。

表3 小崎俊実践・単元「情報産業とわたしたちの暮らし」の単元構成

| パート | 時 | 主な問いや学習活動（方法） | 習得する知識(内容) |
|-----|-------------|---|--|
| I | 1 ～ 3 | Qメディアはどのようにして情報を作っているのだろうか？ ・資料を読み取る。話し合う。 | ・様々なメディアの特徴 ・メディアは「はやく」「正確に」「分かりやすく」を大切にしている。 |
| II | 4 | Q同じ時間帯に似たような番組が放送されているのはなぜだろう？ ・予想して話し合う。確かめる。 | ・広告収入のため、視聴率を上げようとしている。（テレビは広告収入で成り立っている。） |
| III | 5 ・ 6 | Q同じ事実なのに、なぜ伝える内容が違うのか？ Q情報とは何か？ Qマンションの広告の地図も、プロ野球ニュースと同じようなことが言えるだろうか？ ・予想して話し合い、仮説を立てる。 ・他の事例で話し合い、仮説を検証し、自分なりの表現でまとめる。 | ・視聴率を上げるために、視聴者が喜ぶように切り取って伝えている。 ・情報とは事実を切り取ったものである。 ・マンションの広告地図も、購買者が気に入ってもらえるように地図に載せる事実を選択している。 |
| IV | 7 | ◎たくさんの写真の中から、学校行事(もちつき大会)の新聞をつくるとしたら、どの写真を使うのか、見出しはどんな文言にするのか、読み手に（5年生向け・新1年生とその保護者向け・地域の人向け）合ったものを、グループで話し合って考える。 | （情報の送り手となって、情報の受け手を考えて、事実を切り取り、選択する。） |

(筆者作成)

まず、パートIで、様々なメディアの特徴と大切にしていることを知る。次にパートIIでテレビ番組と視聴率の関係を考察し、テレビは広告収入で成り立っており、視聴率を高めようと工夫していることを理解する。そして、本時（5時）を含むパートIIIで、パートIで学んだ「正確に」ということは守っていて嘘はついていないことを確認しつつ、同じ事実なのに、なぜ伝える内容が異なるのか、パートIIで学んだテレビ番組と視聴率の関係の知識を活用して考察する。そして「情報とは何か」についての仮説を自分なりに立て、表現する（5時）。次に、5時で立てた仮説が他の事例でも言えるのか、6時でマンションの広告に掲載された地図を用いて検証し、「情報とは何か」の仮説を検証・修正し、一般化する。最後にパートIVで、習得した「情報とは事実の一部を切り取ったものである。」ということを踏まえて、実際の新聞作りの場面を設定して、受け手の立場を考えながら、掲載する写真と見出しを話し合って決めていく。

このように、小崎実践は、単元全体を通したねらいを、「情報とは何か」という概念的知識の習得と活用で定め、パートIIIで、前半のパートI・IIで習得した知識を活用させながら探究させ、さらにパートIVで、パートIIIで得た概念的知識をパフォーマンス課題によって使える、生きて働く知識となるよう構成されている。

それでは、小崎実践は、どのような深い学びを実現しているだろうか。表2で示した原

田の構造化モデルを活用して、小崎実践を当てはめたものが、表4である。表4にみられるように、小崎実践は、全ての要素において「知っている」、「わかる」、「使える」とパートを展開していき、深い学びを実現している優れた実践例であることがわかる。具体的には、学習内容は、第一義的には、情報についての概念的知識を目指すものとなっている。しかし、パフォーマンス課題によって、情報の送り手と受け手の価値観を体験的に理解するところまで射程に入れた内容となっていることがわかる。また、学習過程においては、「どのような」という問いによる資料読解のパートⅠから始まり、パートⅡ・Ⅲで「なぜ」「なに」の問いによる探究、解釈がなされ、パートⅣでパフォーマンス課題による提案を迫るものとなっている。

以上のように、授業構成論の視点から、原田の構造化モデルに基づいて分析・評価すると、小崎実践は深い学びを実現している優れた実践であると言える。

表4 小崎実践における深い学びの実現状況

| 目標の柱 学力のレベル | | 知識 | 技能 | 思考・判断／表現 | 情意・態度 |
|----------------|--------------------------|----------------|------------------|---|-----------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) パートⅠ | メディアについての事実的知識 | 様々なメディアについての資料読解 | 「どのようなメディアの特徴があるか」という事実的思考・事実判断 記述 | 様々なメディアについて興味・関心 |
| | 意味の理解 (わかる) パートⅡ・Ⅲ | 情報についての概念的知識 | 「なぜ」「なに」による探究、解釈 | 「なぜ異なるのか」「情報とは何か」という理論的思考・推理 説明 | 根拠にも基づいた仮説・解釈の吟味 |
| 考え方 | 活用・創造 (使える) パートⅣ | 情報の送り手と受け手の価値観 | パフォーマンス課題による提案 | 「受け手を考えてどの写真を選ぶか」という価値的思考・価値判断 議論・意思決定 | 写真(事実)の選択による自己の考え方の構築 |

(筆者作成)

ウ 小崎実践の深い学びの学習評価—児童のノートの記述分析から—

ここまでの授業構成論の視点に加えて、ここでは児童のノートの記述を分析することによって、小崎実践の深い学びの実現状況について補強していこう。ただし、紙幅の関係もあり、また本稿はあくまでも授業構成論からの視点から論じることをねらいとしているので、本単元のねらいとしている概念的知識の習得について、「情報とは何か？」という解釈が授業を通してどう変容しているか、A児のノートを取り上げて事例的に紹介する。

次の図1・2は、A児の5・6時間目のノートの記述である。まず、A児は、どのような概念的知識を習得したか、ノートの記述から「情報とは何か」のまとめをみると(図1の右下、図2の下)、第5時では、「情報とは、視聴者が求めているものだけ放送するもの」と、情報について具体的なテレビによる放送を通じた理解にとどまり、概念と事象が未分離な状態になっていることがわかる。しかし、第6時では、地図に描かれているものと描かれていないものがあることを理解し、「情報とは、工夫して事実を動かしているも

の」と、表現はA児なりではあるが、事実を都合よく切り取ったものということを理解し、情報についての概念的な理解へと知識を成長させている。

また、ノートの記事からは、概念的知識習得のA児の学びの過程を読み取ることができる。第5時では、「同じ事実なのに、なぜ伝える内容がちがうのか」に対して、前時で学んだ「番組は視聴率を上げるために工夫している」ということを活用して予想し、さらに友達の見解を踏まえて、自分なりの「情報とはなにか」を表現している。A児の学びは、主体的に前時での学びを生かし、友達との対話を通して学びを深めていることがわかる。

このように、児童のノートからも、小崎実践は主体的・対話的で深い学びを実現していると言える。

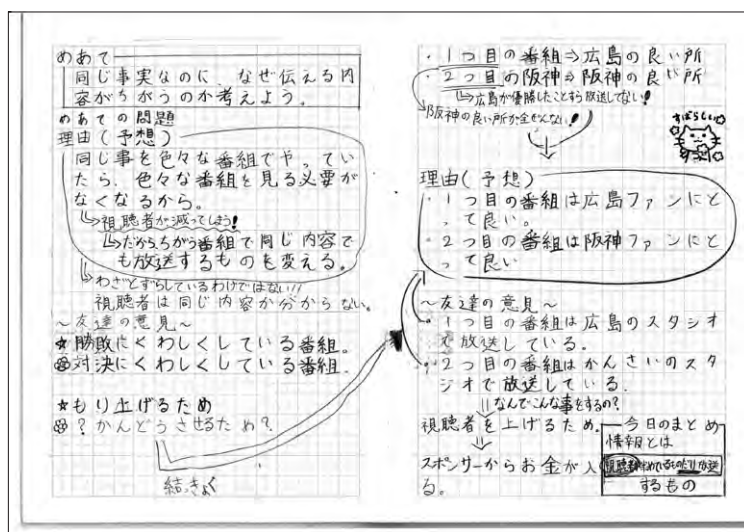


図1 A児のノートの記述 (第5時)

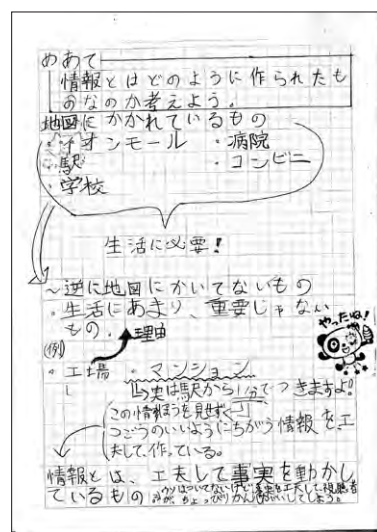


図2 A児のノート (第6時)

エ 小崎実践が深い学びの指導と評価に示唆するもの

小崎実践は、社会科の授業の深い学びの実現に、どのような示唆を与えてくれるだろうか。まず、授業構成として、学習内容の中核として概念的知識を位置付けること。そして、単元全体を通して「なぜ」「なに」という問いを中心に探究させる学習過程を組織し、知識を習得、活用させることが重要であることを示唆している。特に、単元の最後には、概念的知識が「使える」よう、習得した知識を総動員させながら活用する場面（パフォーマンス課題）を設定している。

加えて、小崎実践では、日常生活の中から教材・資料を用意し、「～のに、なぜ…」という複文型の問いを設け、学校行事とも関連付けたパフォーマンス課題を設定するなど、学ぶ意味や有用性を感じられる教材研究の成果が随所に見られる。

このように、小崎実践は、深い学びの実現には概念的知識を中核とした単元全体での探究としてのカリキュラム・デザインとレリバンズがその成立の要件として重要であることを示唆していると言えるだろう。

3. モノと社会との関係を通して歴史を解釈させ、未来を構想させる小学校社会科の授業構成と評価—関美和子実践・小单元「古い道具と昔の暮らし」を事例として—

ア 関実践の概要

次に、高槻市立大冠小学校教諭の関美和子が、平成31年1月18日（金）に実践した第3学年小单元「古い道具と昔の暮らし」を取り上げて、深い学びの実現状況をみていく。

本授業の概要は、以下のとおりである。

・单元名 「かわってきた人々の暮らし」（小单元「古い道具と昔の暮らし」）

・单元目標

○市や人々の生活の様子は、時間の経過に伴い、移り変わってきたことを理解する。

○交通や公共施設、土地利用や人口、生活の道具などの時期による違いに着目して、市や人々の生活の様子を捉え、それらの変化を考え、表現する。

・单元観

昔から現在に至る道具の変化について、実物や写真等の具体的な資料、インタビューを活用したり、年表に表したりすることを通して、道具の変化と生活の変化のつながりをとらえることをねらいとしている。また、これまでの生活の変化や現在の様子から、未来の道具を考えることができるようにする。

・指導観

洗濯板とたらいを用いた洗濯や、かまどと羽釜を用いた炊飯の体験的な学習を位置づけることで、昔の人々の暮らしを実感的にとらえさせ、興味や関心を高めていけるように学習を進める。生活の道具を中心に上げ、昭和初期、高度経済成長期、昭和の終わりの3つ時代で道具の変化を年表にまとめる。また、当時の家電製品のポスターを用い、道具の変化から生活の変化を捉えさせる。各時代の生活の様子にキャッチコピーをつけていくことや、お家の人からの現在の暮らしについてのインタビューを通して、未来の生活道具を考えていけるようにしていく。

・单元の評価規準

| 評価の観点 | 評価規準 |
|------------------|--|
| 社会的事象についての知識・技能 | 市や人々の生活の様子は、時間の経過に伴い、移り変わってきたことを理解している。 聞き取り調査や資料館の見学をもとに、年表にまとめることができている。 |
| 社会的な思考力・判断力・表現力等 | 生活の道具の移り変わりに着目し、人々の生活の様子を捉え、その変化や考えたことを表現できている。 |
| 学びに向かう力、人間性等 | 市の人々の生活の変化や人々の知恵について主体的に学習の問題を解決しようとしている。 調査を通して地域社会とつながり、考えたことを日々の生活に取り入れ、豊かな暮らしを創造しようとしている。 |

・指導計画の概要（全9時間）

第1時 昔の暮らしの様子や道具について知る。


→家族の人にたずねて来る。

第2時 いろいろな昔の道具を見学し、昔の道具について知る。（しろあと歴史観見学など）→資料館での見学・聞き取り調査

第3時 地域のお年寄りを招き、洗濯板の使い方を教えてもらいながら洗濯板のよいところを探る。

→体験を通して、昔の人の知恵を捉える。(図3参照。)

→湯たんぽ実験開始(図4・5参照。)



◎せんとく板のよいところ

- ・よごれている所をあらえる
- ・よごれている所だけをあらえる
→ピンポイントで!
- ・力かげんをかえられる
- ・きれいになる所を見ることができる
- ・電気代がかからない
- ・水道代がかからない(昔は井戸)
- ・子どもがお手伝いできる
- ・けんこうにもよい
- ・きん肉がつく

図3 洗濯板で洗濯体験



図4 湯たんぽ実験①

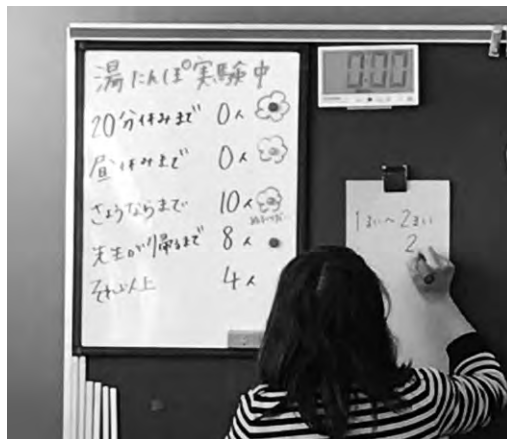


図5 湯たんぽ実験②

第4～6時 洗濯機の登場や変化から時代の特色や人々の生活がどのように変化したのかを考え、時代ごとにキャッチフレーズをつける。(図6参照。)

Q 「洗濯板にはよい所がたくさんあるのに、なぜ洗濯機ができたのだろう？」

→洗濯機の変化、CMやポスターをもとに社会の変化を考える

| | <洗濯道具> | <家族の様子> |
|---------|--------|---------|
| →昭和のはじめ | 洗濯板 | 大家族 |
| なかごろ | 洗濯機登場 | 核家族 |
| おわりごろ | 自動洗濯機 | 女性の社会進出 |
| 平成の前半 | 全自動洗濯機 | 男性も家事 |

→キャッチコピーを考える

昭和のはじめ・・・「家族が多くみんなで家の仕事をしている時代」

なかごろ・・・「お母さんの家事の時間が短くなった時代」

おわり・・・「はたらくお母さんがふえた時代」

平成のはじめ・・・「お父さんも家事をする時代」

→他の道具もあてはまるか、各時代に張っていく。(図6参照。)



図6 道具の変化と社会の変化

第7時 湯たんぽは、どこの時代の道具？→古い道具・・・

(本時) Q「湯たんぽは昔の道具なのに、なぜ今でもよく売れているのだろう。」

予想させる(個人→班で交流)

電気代がかからない

どこにでも運べる

温かさがながく使える

・現在の家電のCMやポスターから、これらの家電がよく売れている理由を考える。(→時代の特色から理由を考えるヒントとなる資料)

↓

・～時代という形で班ごとにキャッチフレーズを考える。

Q「現代は、何時代っていったらいいだろう？」

全体で交流→「エコ時代」・・・Ecology + Economy

A 湯たんぽがよく売れているのは、エコ時代だから。(環境+経済的)

◎それでは、未来の時代はどんな時代になるだろう→Society5.0(動画)

→オープンエンド、次回は未来の道具を想像しよう

第8・9時 現代の社会の様子やお家の人への聞き取りから、これからの社会に必要な道具を考え、みんなが考える未来の道具を共有する

・本時の授業展開（第7時）

本時の目標：湯たんぽを通して、時代の特徴や人々の生活の様子に気付く。

| | 学習活動（○），発問（・） | 児童の反応 | 資料 | 評価規準 |
|-----|--|---|----------------|-----------------------|
| 導入 | ○前時までの学習を年表でふりかえる。 | ・道具の変化と生活の様子はつながっていた。 | | |
| 展開 | <p>問</p> <p>湯たんぽは昔の道具なのに、なぜ今でもよく売れているのだろう。</p> <p>○なぜ湯たんぽが今でもよく売れているのかを考え、ノートに書く。</p> <p>↓</p> <p>班で交流</p> <p>○現在の家電のCMやポスターから、これらの家電がよく売れている理由を考える。</p> <p>○～～時代という形で班ごとにキャッチフレーズを考える。</p> <p>↓</p> <p>全体で交流</p> | <p>予想される意見</p> <ul style="list-style-type: none"> ・温かさが長く続くから ・簡単に使えるから ・電気代がかからないから ・電気代があまりかからないから ・エコだから ・より使いやすい物になっているから <ul style="list-style-type: none"> ・エコの時代 ・お金をかけない時代 | 家電CM 家電ポスター | ・資料をもとに考え、話し合っている。【学】 |
| まとめ | <p>○「湯たんぽが今でもよく売れているのは・・・から。」という一文を入れてふりかえりを書く。</p> <p>○未来の様子を動画で見る。</p> | ・湯たんぽが今でもよく売れているのは、エコの時代にぴったりの道具だから。 | Society5.0 | |

イ 関実践の授業構成と深い学びの実現状況

関実践による本単元は、昔の道具や当時のCMやポスターなどを通して、道具の変化から社会の変化を捉え、時代解釈をさせ、さらに現代と未来の社会を解釈・予測させることをねらいとしている。

この授業の単元は、大きく4つのパートに分けることができる。その内容と方法を整理したものが、次の表5である。

表5 関美和子実践・小単元「古い道具と昔の暮らし」の単元構成

| パート | 時 | 主な問いや学習活動（方法） | 習得する知識(内容) |
|-----|-------------|--|---|
| I | 1 ～ 3 | ・昔のくらしや道具について家族にたずねる。資料館で見学・聞き取り。 ・お年寄りを招き洗濯板での洗濯体験 ・湯たんぼ実験 | ・昔のくらしや道具についての事実やよさ |
| II | 4 ～ 6 | Q洗濯板にはよい所がたくさんあるのに、なぜ洗濯機ができたのだろう？ ①道具（洗濯板・洗濯機）と当時のCM・ポスターを調べる。 ↓ ②各時代の社会（家族）の特色の分析 ↓ ③キャッチコピー作成による総合（時代解釈） ↓ ④時代の特色からみた他の道具（各時代解釈の検証） | ○洗濯機とCM・ポスターの変化からみた各時代の解釈（①～③） ・昭和初期：家族が多くみんなで家の仕事をしている時代 ・昭和中期：お母さんの家事の時間が短くなった時代 ・昭和後期：はたらくお母さんがふえた時代 ・平成前半：お父さんも家事をする時代 ◎社会の変化によって道具は変化した（道具をみると各時代の社会の特色がわかる）。 |
| III | 7 | Q湯たんぼは昔の道具なのに、なぜ今でもよく売れているのだろう？ ①現代の他の道具やCM・ポスターから売れている家電の理由を考える。 ↓ ②よく売れている家電（道具）から現代社会を解釈し、現代を「～時代」とキャッチフレーズを付ける。 ↓ ③現代社会の解釈から、湯たんぼが、なぜ売れているか説明する。 ↓ ④未来の社会と道具について推測する（オープンエンド） | ・現代の売れている家電には、エコ（eco）という言葉がみられる。 ◎エコ（eco）には、Ecologyという環境とEconomyという経済性の両方の意味がある（※）。 「現代はエコ時代！」 ・電気代もかからないし、環境にも優しいから湯たんぼが売れている。 |
| IV | 8 ・ 9 | ◎現代社会の様子やおうちの人への聞き取りから、未来の社会に必要な道具を考え、発表し、共有する。 | （・お年寄りでも誰でも使える、自動、簡単、コンパクトな道具など） |

※エコ（eco）という語については、関学級では辞書引き学習が定着しており、児童は自分たちの力で辞書から二つの意味を引き出していた。（筆者作成）

まず、パートIで、家族や資料館での聞き取りや見学、お年寄りを招聘しての洗濯板での洗濯体験などを通して、昔の暮らしや道具のよさについての事実に理解を体験的に深める。次にパートIIで「Q洗濯板にはよい所がたくさんあるのに、なぜ洗濯機ができたのだろう？」という複文型の問いを中心に、各時代の洗濯機（道具）の変化と当時のCM・ポスターを関連付けながら、各時代の特色を解釈させ、キャッチコピーをつくることによってその解釈を表現させる。このことによって、「社会の変化によって道具は変化した」という内容知とともに、「道具をみると各時代の社会の特色がわかる」という歴史解釈についての方法知を、複数の時代の解釈を積み重ねることによって習得・検証していく（道具から社会へI）。そして、自分たちが解釈した社会の特色を踏まえた上で、その特色に当てはまる洗濯機以外の道具を当てはめていく（社会から道具へI）。このように時

代を解釈する方法知を習得した上で、パートⅢで、その方法知を現代の道具と社会の考察に「Q湯たんぽは昔の道具なのに、なぜ今でもよく売れているのだろうか？」という問いを中心に応用（活用）していく。現代の様々な道具とCM・ポスターから現代社会を分析し、「現代はエコ時代！」だと解釈していく（道具から社会へⅡ）。そして、現代がエコ社会だからこそ、湯たんぽが売れているという説明を行う（社会から道具へⅡ）。さらに未来の社会と道具についてオープンエンドで推測し、パートⅣのパフォーマンス課題、未来の社会に必要な道具を考えよう、につなげていく。

このように、関実践は、パートⅠで昔の道具の体験的・実感的理解を行い、パートⅡ・Ⅲで道具と社会の関係の探究を通して「道具をみると各時代の社会の特色がわかる」という歴史解釈の方法知を、的確な問いを中心に、複数の時代を繰り返してキャッチコピーをつくらせることを通して習得・検証、応用・検証させ、児童の生きて働く力にし、その成果としてパートⅣにおいてパフォーマンス課題で未来を構想させている。

それでは、関実践は、どのような深い学びを実現しているだろうか。表2で示した原田の構造化モデルを活用して、関実践を当てはめたものが、表6である。表6にみられるように、関実践は、全ての要素において「知っている」、「わかる」、「使える」とパートを展開していき、深い学びを実現している優れた実践例であることがわかる。具体的には、学習内容は、道具と時代の具体的な関連を通して道具から時代を解釈する歴史解釈の方法知を学習内容の中心としている。また、学習過程においては、体験を通して「どのような」という問いによるパートⅠから始まり、パートⅡ・Ⅲで「なぜ」「なに」の問いによる探究、解釈がなされ、パートⅣでパフォーマンス課題による提案を迫るものとなっている。

表6 関実践における深い学びの実現状況

| 学力のレベル | | 目標の柱 | | | |
|--------|--------------------------|---|---------------------------------------|---|-------------------------------|
| | | 知識 | 技能 | 思考・判断／表現 | 情意・態度 |
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) パートⅠ | 昔のくらしや道具についての事 実的知識 | 昔の暮らしや道具 についての聞き 取りや見学、 体験学習 | 「どんなくらしや道具 があったか」とい う事 実的 思考・事 実 判断 | 昔のくらしや道具 について興 味・関 心 |
| | | | | 記 述 | |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) パートⅡ・Ⅲ | 道具と時代の関 連についての概 念的知識および 歴史解釈の方法 知 | 「なぜ」「なに 時代」による探 究、解釈 | 「～のに、なぜ…」 「なに時代か」とい う理 論的 思考・推 理 | 根拠にも基づい た仮説・解釈の 吟味 |
| | | | | 説 明 | |
| | 活用・創造 (使える) パートⅣ | 未来の社会の予 測と道具に込め た価値観 | パフォーマンス 課題による提案 | 「未来の社会ではど ういう道具が必要 か」という価値 的 思考・価値 判断 | 未来の社会と道具 の構想・願 い |
| | | | | 未来予測・意思決定 | |

(筆者作成)

以上のように、授業構成論の視点から、原田の構造化モデルに基づいて分析・評価すると、関実践は深い学びを実現している優れた実践であると言える。

ウ 関実践の深い学びの学習評価－児童のパフォーマンス課題の実践分析から－

ここでも授業構成論からみた関実践の深い学びの実現状況を補強するため、第8・9時に行われた児童のパフォーマンス課題の成果物を事例的に取り上げて、深い学びの実現状況を分析・評価していこう。

次の図7・8は、B児・C児の提案した未来の道具である。

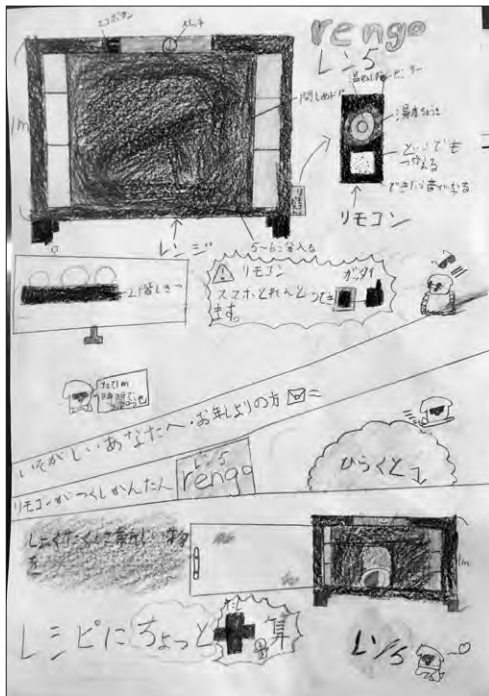


図7 B児の未来の道具



図8 C児の未来の道具

B児が考えた未来の道具は、「rengo (レン5)」という調理器で、リモコン、スマホと連動といった特徴を持ち、「いそがしいあなたへ・お年寄りの方」というキャッチコピーがみられる。また、C児は、たたむところまですべてが自動の洗濯機を考案し、お風呂から水がぬめて水道代が小さいこと、ボタン一つで楽、「シニア、いそがしいシェフ（←主婦のこと）」を消費の対象としている。これらのことから、児童は、未来の社会は、高齢化の進展、女性の社会進出、IT化が一層進展していくと予測し、簡単、便利で、エコな道具を考案していることがわかる。これまで学んだ道具と時代との関連を活用して未来を構想し、道具を考案する、まさに生きて働く力を育成する深い学びの成果が見て取れる。

エ 関実践が深い学びの指導と評価に示唆するもの

関実践が、主体的・対話的で深い学びに示唆するものとして、まず、単元レベルで授業を構成し、歴史を解釈する方法知を学習内容の中核とし、学習過程では、その方法知の習得のために繰り返し「なぜ」「なに」の問いによる歴史解釈の探究を行っていることがあげられる。歴史の研究者は、遺物や史料をエビデンスとして時代の社会を解釈する。同様に

関実践の児童は、昔の道具やCMポスターを遺物や史料にしてエビデンスとして時代を解釈していた。しかし、1回の解釈では方法知は身に付かないので、繰り返し時代を変えて「なぜ」「なに」の探究の中で習得が図られていた。これによって、方法知は生きて働く力となり、最後に設定されたパフォーマンス課題にも生かされるものとなっている。

加えて、その習得のためには、児童の主体的な探究、実感的な理解が欠かせない。そのため、体験的な理解や身近な道具を取り上げたり、キャッチコピーをつくらせたりと、実社会と結びつけ、学ぶことの有用性といったレリバンスとともに、児童の発達段階などの状況を考慮した視覚に訴える工夫などが随所にみられた。

このように、深い学びの実現には、方法知の習得においても、単元全体での探究としてのカリキュラム・デザインとレリバンスがその成立要件として重要であることを、関実践は示唆していると言えるだろう。

4. おわりに

深い学びの実現の道標を探るべく、授業構成論から、小学校の二つの実践をみてきた。それらは、内容知と方法知という違いはあれど、①学問の成果を学習内容の中核とし、②単元レベルでの探究として授業を構成し、③生きて働く力となるようパフォーマンス課題による実社会とのつながり、レリバンスを保証するものとなっていた。二つの実践が示唆するこれら①～③が、深い学びの実現に向けた道標となるのではないだろうか¹⁰⁾。

<注>

1) 言い換えられるに至った経緯については、原田智仁『中学校新学習指導要領 社会の授業づくり』明治図書、2018年、pp.10-11を参照。

2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』、日本文教出版、平成30年、p.8

3) 前掲2)、p.33

4) 詳細は、前掲1)、pp.44-46を参照。

5) 社会科リテラシー研究会報告書（原田智仁代表）『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究—社会科リテラシーの系統的研究』（日本教材文化研究財団調査研究シリーズNo.76）、p.15

6) 例えば、地理的リテラシーの系統的育成の検証については、前掲5) pp.38-61を参照。

7) 中央教育審議会「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）」補足資料、2016年12月21日、pp.121-122

8) 前掲1)、p.52

9) 詳細は、前掲1)、pp.54-57を参照。

10) これら①～③は、フレッド・M・ニューマンが主張する真正の学びに通ずるものである。詳しくは、フレッド・M・ニューマン（渡部竜也・堀田論訳）『真正の学び/学力—質の高い知をめぐる学校再建』春風社、2017年を参照。

※なお、小崎俊実践の分析等については、中本和彦「深い学びを実現する小学校社会科の授業構成—小崎俊実践・小学校5学年単元『情報ってなに?』を事例として—」（社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルー—理論と実践の往還をめざして—』風間書房、2019年、pp.69-80）で論じたものに、加筆修正した。

（中本 和彦）

4節 比較研究からの学習指導と評価改善の視点と方法

－米国のDBQプロジェクトにおける歴史教材構成論を手がかりに－

1. 問題の所在

社会科における学びの主体性については、社会科創設以来、今日までほぼ一貫して追求されてきたが、他方で認識の科学性も社会科教育に不可欠の要素として重視されてきた。特に、中等教育段階では、高校入試・大学入試等において正確な知識理解が問われたこともあり、認識過程に関わる思考力・判断力よりも、認識結果としての知識に注目が集まりがちであったと言ってよい。

しかし、21世紀を迎える頃から、変化の激しい社会を前にして、子どもたちに「生きる力」を育むことが求められるようになった。そして、2017～2018年改訂の新学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能の習得と並んで、思考力・判断力・表現力等の育成が一層重視され、そのための学びとして「主体的・対話的で深い学び」が推奨されるに至ったのである。こうした状況を踏まえると、内容教科とされる社会科の中でもひとときわ個別的な知識の習得が目指されてきた歴史学習においても、子どもの主体的・対話的な学びを通して思考・判断や表現を促し、深い学びを生むことが喫緊の課題と言えよう。

その点で、日本史ないし世界史に関する膨大な個別的知識の有無が結果を左右しがちな大学入試センター試験に代わって、2021年度入学者選抜から導入されることになった大学入学共通テストでは、一部記述式問題の導入を図るなど、思考力・判断力・表現力の重視へと大きく舵を切ったことが注目される。無論、英語における外部試験の活用や国語・数学の記述式解答の採点方法をめぐる2019年末の混乱もあって、先行きの不透明感はぬぐえないものの、大学入試センターが2017・2018（平成29・30）年に実施した日本史Bや世界史Bの試行調査問題を見る限り¹⁾、思考力や判断力を問う出題が歴史科目においても大きな趨勢となっていることは疑いようがない。

それは高等学校教育に留まらず、中学校教育にも該当しよう。例えば、公立高等学校の社会科の入試問題を見ると、都道府県毎に多少の地域差があるとはいえ、単純に個別的知識を覚えているだけでは解答できない出題が増えている²⁾。また、中学校では小学校とともに早くから観点別学習状況評価が導入されたためか、教師や生徒の間で思考力・判断力や表現力を評価することが当然視されており、それが授業づくりにも反映していることは、研究授業等における学習指導案からも明らかである。とはいえ、歴史的分野に関しては、通史的に全時代をカバーして、時間の順に教えねばならないとする教師の固定観念も根強く残っており、思考力・判断力の育成や深い学びの実現という理念との間にギャップがあるのもまた確かである。

こうした隘路を突破するにはいくつかの方法が考えられるが、その一つとして段階的に生徒の思考力・表現力を育て、評価するための教材構成を明らかにすることが挙げられる。そこで、本稿では歴史に関する問いについて、関連する複数資料の読解を踏まえて探究し、自らの判断を記述させる米国のDBQ（Document Based Questions）プロジェクトを取り上げ、その教材構成論を考察する。そこから、歴史の学習指導と評価改善の視点を探ってみたい。なお、DBQプロジェクトについては、既に元福井大学教授の故寺尾健夫氏がいくつかの単元事例を取り上げて綿密に分析しているが³⁾、寺尾氏の場合、構築主義歴史

学習論という文脈からのアプローチであり、筆者とはねらいを異にしている。本稿では、主に歴史の教材構成論の観点からDBQプロジェクトにアプローチし、所期のねらいに迫ることにする。

2. DBQプロジェクトの意義

(1) AP試験としてのDBQ

一般的に、DBQといえばDocument Based QuestionないしData Based Questionの略称で、文字通り何らかの文書やデータ等の資料に基づく問題（質問）を意味する。だが、社会科教育の世界では、米国の教育NPOカレッジボードが運営するAdvanced Placement Exam（高校の上級学年で大学レベルのコースを履修した生徒の学業成績を評価する試験）の歴史系コース－現状では「合衆国史」，「近代世界史」，「ヨーロッパ史」の3コース－において出題される問題形式の一つを指している。AP試験は1950年代半ばから開始され、どのコースも多肢選択型問題と自由記述型問題からなっているが、特に歴史の自由記述式問題については生徒の評判がよくなかったため、1973年の試験から自由記述型問題にDBQが導入されて現在に至っている⁴⁾。つまり、問いに対する解答を無限定に論述するのではなく、提示された複数の一次資料の読解を基に探究し論述する形式へと転換を図ったわけである。このように、DBQは高等学校段階の、特に大学進学者を対象とするコースプログラムとテストを指す用語であったとってよい。

(2) DBQプロジェクトの成立とその背景

これに対して、DBQプロジェクトは米国イリノイ州エヴァンストンに本拠を置く歴史教材中心の出版社で、2000年に元エヴァンストン高校教師のローデン（Phil Roden）とブレイデイ（Chip Brady）により創設された。彼らはDBQがAPに十分良いものなら、なぜすべての生徒にさせないのかとの問題意識から、対象を初等の3学年から中等の12学年まで拡大し、現在では合衆国史、世界史、テキサス史、フロリダ史、ジョージア史、カリフォルニア史、公民、地理、言語学等の分野で資料に基づく学習教材を提供するとともに、専門職としての教師の力量形成のためのワークショップを全米規模で展開するまでになり、注目されている。DBQプロジェクトの掲げる基本理念Core Beliefsは、次の5つである⁵⁾。

- ①すべての生徒が思考の方法how to thinkを学ぶ必要がある。
- ②思考の学習には訓練が欠かせない。
- ③思考は困難な作業である。
- ④思考は書くことwritingにより明瞭になる。
- ⑤思考は全ての者のためにある。

思考と論述（書くこと）が、いわばコインの表と裏の関係として捉えられており、それがDBQの根幹をなしていることが窺える。日本の大学入試問題や高校入試問題のあり方が、中等教育のみならず初等教育にも影響を及ぼしているのと同じく、米国でもAP試験におけるDBQの定着がDBQに対応した出版社を誕生させ、高校の歴史教育を超えて広く初等・中等段階の社会科教育全般にわたる学習教材の開発を促したのである。その背景には、米国のAP試験の中で「合衆国史」の受験者が数学と英語に次いで多いという事情も

あるに違いないが、同時にOECDのPISA調査に典型的に見られる読解力、説明力、活用力等の「新しい能力」（米国では「21世紀スキル」と称される）が世界的に注目されていること、特に歴史教育の場合にはテキストや資料（一次資料、二次資料）の読解を踏まえた思考と論述が重視されていることも挙げられよう。

（3）DBQプロジェクトとCCST

近年の米国でDBQプロジェクトの事業が全国的に展開されるに至ったのにも理由がある。その最たるものは、2010年に全米知事会と全米州教育長協議会が共同で策定し、多数の州で導入されたCCST（Common Core State Standards各州共通基礎スタンダード）⁶⁾の存在であろう。端的に言って、CCSTとは「読む、話す・聞く、書く」等の言語領域における高校卒業時の生徒の能力・技能を、大学や職場で十分活動できるレベルにするために、就学前から高校3学年まで（K-12）の各学年に期待される①英語、歴史/社会科や科学・技術科目におけるリテラシーと、②数学の標準学力（スタンダード）を規定したものである。

それゆえ、歴史を事例にすれば、各学校・学年段階の内容（コンテンツ）に応じて一定の文書やデータ等の資料を読んで思考し、得られた解釈や推論を説明したり論述したりする学習が求められる。だが、具体的なカリキュラムの作成や指導・評価は各学区と教師に委ねられているため、学習教材や評価問題を開発し、教師のためのワークショップを提供するDBQプロジェクトが注目を集めたものと考えられる。

3. DBQプロジェクトの方法と教材概要

（1）単元構成の方法

DBQプロジェクトの教材は、14～26の資料の読解を求めるロング・バージョンのDBQと、8～12の資料からなるショート・バージョンのDBQの他に、主に初等段階の生徒を対象とした3～7の資料からなるMini-Qがある。いずれも米国史や世界史の領域で実践可能な教材キットとして開発されたものであるが、原則的には各州の内容スタンダードに即したカリキュラムに投げ入れて実践することが想定されている。もちろん、それらの教材を年代順に並べれば、米国史や世界史の単元構成も可能なように、各時代や各地域世界に配慮した多様な教材が準備されている。

ここでは、まずそれらの教材に共通する学習展開の方法に着目してみよう。DBQプロジェクトのウェブサイトには以下の6段階の方法が図解入りで明示されている。これは、「資料を正しく読み、ストレートに思考し、明確に論述するように導くためのフレームワーク」と位置付けられている⁷⁾。その意味で、DBQプロジェクトの単元構成論であると同時に、学習過程論・学習方法論としてとらえることができる。

| | |
|---|---------------------------------|
| 第1段階：The Hook Exercise | 生徒に問いと向き合わせる |
| 第2段階：The Background Essay | 問いや資料の理解を支援する背景的知識を提供する |
| 第3段階：Understanding the Question and Pre-Bucketing | 問いを明確化し探究の焦点化を図る |
| 第4段階：Analyzing the Documents | 自己の仮説や主張の証拠となる資料（文書）を分析する |
| 第5段階：Bucketing | 資料から読み取った証拠をカテゴライズしたりグループ化したりする |
| 第6段階：<A> The Thrash-Out and Preparing to Write | 徹底的に議論・検討し小論文に備える |
| | Writing the Essay |
| | 自己の主張を正当化する証拠に基づいて小論文を記述する |

<DBQプロジェクトの単元構成>

(2) アメリカ史関連単元のテーマ

現時点で公開・出版されているアメリカ史関連のDBQ単元、Mini-Q単元のテーマを示せば、以下のようなになる⁸⁾。

<アメリカ史DBQ単元>

- ・1692年にセーラム魔女裁判のヒステリーを引き起こした原因は何か？
- ・アメリカ革命はどれほど革命的だったか？
- ・アンドリュー・ジャクソンはどれほど民主的だったか？
- ・カリフォルニアゴールドラッシュ：個人ジャーナル
- ・南北戦争の原因は何か？
- ・旧西部はどれほど暴力的だったか？
- ・アンドリュー・カーネギーはヒーローだったか？
- ・大恐慌の原因は何か？
- ・M・L・キングとマルコムX：1960年代に誰の思想がアメリカで最も理解されたか？
- ・なぜ男女平等権の憲法修正条項は失敗したのか？

<アメリカ史Mini-Q単元>

- ・カベサ・デ・ヴァカ：彼はどのように生き延びたのか？
- ・初期のジェームズタウン：なぜそんなに多くの入植者が死んだのか？
- ・1692年のセーラム魔女裁判のヒステリーの原因は何か？
- ・バレーフォージ：君は（独立）戦争を止めるか？
- ・憲法はどのように専制政治に対抗したのか？
- ・北の自由黒人はどれほど自由だったか？
- ・アラモの記憶：個人ジャーナル
- ・アメリカ合衆国とメキシコとの戦争は正当化されたか？
- ・カリフォルニアのゴールドラッシュ：個人ジャーナル

- ・ハリエット・タブマンの最大の功績は何か？
- ・ゲティスバーグの戦い：なぜそれがターニングポイントだったのか？
- ・北それとも南：誰が（南部の）再建を破壊したのか？
- ・ロングドライブ：来年も再び参加するか？
- ・アンドリュー・カーネギーの慈善活動：それは彼をヒーローにしたか？
- ・米国はフィリピンを併合すべきか？
- ・進歩主義：百万ドルがあれば君はどうするか？
- ・禁酒法：なぜアメリカは心を変えたのか？
- ☆・何がダストボウルを引き起こしたのか？
 - ・なぜ日本は真珠湾を爆撃したか？
 - ・ベルリン，韓国，キューバ：アメリカはどのように共産主義を封じ込めたのか？
 - ・政治それとも原則：なぜジョンソン大統領は1964年公民権法に署名したか？
 - ・セザール・チャベスを有効なリーダーにした理由は何か？
 - ・米国はアラスカの荒野で石油を採掘すべきか？

(3) Mini-Qサンプル単元「ダストボウル」の全容

ここではDBQプロジェクトのウェブサイトに掲載されたサンプル単元の中から，5種類の文書やグラフの資料を活用するMini-Q単元「何がダストボウルを引き起こしたのか？」（上掲の☆印）を取り上げ⁹⁾，その全容を明らかにしてみたい。

因みに，ダストボウルDust Bowlとは，1930年代の大恐慌期のアメリカで，グレートプレーンズと称される大平原地帯を断続的に襲い，甚大な被害をもたらした砂嵐を指している。大恐慌期には銀行や企業の倒産が相次ぎ，都市は失業者であふれたが，農村の状況はより深刻であった。特に，最悪の生活を強いられたのが，テキサス，アーカンソー，オクラホマなどダストボウルに見舞われた大平原南部諸州の農民であった。

<第1段階：Hook Exercise>

○背景

1935年4月14日に砂嵐が襲った。コロラド州バカ郡ではブラックサンデーと呼び，すべての人々を巻き込んだ。5月下旬を迎え，オスティーン一家は決断を迫られた。汚れた床の小さな掘っ立て小屋には9人の家族が住んでいたが，父が亡くなり，年長の子供たちは家を出て行ったので，残っていたのはアイクの他，母と兄オスカー，そして二人の妹だけだった。母はすでに二人の妹を連れてここを立ち去り，町に住むと告げており，その通り実行した。オスカーとアイクは320エーカーの農場を持つことができた。アイクはウォルシュ高校を卒業することになり，彼がバカの町を愛したことについて少しスピーチした。オスティーン家で高校を卒業したのは彼が初めてであった。しかし，これからどうすべきか。兄オスカーはここにとどまりたいと言った。兄は農業以外何も知らなかったし，いつか雨が戻ってくるだろうから。果樹園の木々はすべて枯れたが，榆の木はまだ生きていた…そしてラバもそうだった。

○決断

君はアイク・オスティーン，17歳。今は1935年5月28日の夜明け。古いシャツで包んだ服の束，野兎のサンドイッチ2個が入った紙袋，そして水筒を横に，テーブルに向かってオ

スカーに書付を残している。兄さんは農場を手に入れることができるし、僕は鉄道で仕事を
得るためにスプリングフィールドまで歩いて行く…。だが、君は書くのをやめる。こ
れは本当に自分のやりたいことだろうか。仕事はロングショットだ。君は開いたドアから
埃で汚れた農場を見ている。自分で使えるお金は1ドルたりとも持っていない。

○課題（君の決断）

アイクの状況についてパートナーと話し合いなさい。君は家を出るか？ 君は兄を愛し
ているが、自分自身に忠実でなければならない。家を出る、あるいはとどまる理由を書き
留めなさい。

留まる理由

家を出る理由

<第2段階：Background Essay>

○背景情報「何がダストボウルを引き起こしたのか？」と関連地図（省略）

1935年4月18日木曜日、西の地平線に巨大な黒い雲が現れた。テキサス州ストラトフォ
ード、そして何千もの農場と小さな町、それは今までとは別の砂嵐の到来であり、1930年
代に南部の大平原を襲った歓迎されない300以上の嵐の一つであった。

何千年もの間、南部平原は丈の短い草原（プレーリー）に覆われており、2000~3000万
頭のバッファローの群れが生息していた。近代になって人々が到来した。まずアパッチ、
コマンチ、そしてカイオワが登場した。南北戦争後、数千人のカウボーイと数百万頭の牛
が、それから農民がやってきた。

最初の農民は1880年代に到着した。南部大平原は小麦栽培の適地だという言葉は東部に
も届いた。確かに、雨には少しむらがあったものの、アーカンソーやイリノイよりも土地
は安く、しかも雨は鋤に続くと言われていた。作物が育つと雲ができるのだ。

これら初期の農民の多くは、材木が少ないため、土と草でできた家屋で暮らしていたが、
間もなく木造の家に取り換えた。1890年代の深刻な旱魃により一部の農民は撤退したが、
その後連邦政府は制度を緩和した。1909年の新しい拡大ホームステッド法により、3年間
耕作した者には320エーカーの土地が提供されることになった。数千の新しい農家がこの
申し出を受けた。さらに、テキサス州のパンハンドル地方にある巨大なXIT牧場は、300
万エーカーの広大な土地の大部分を農家に売り払い、小麦は南部平原の新しい王として牛
に取って代わった。

小麦熱が続き、鉄道は小さな町に支線を延ばし、より多くの小麦が市場に出る可能性が
生まれた。ヨーロッパに多大な苦痛をもたらした第一次世界大戦は大平原の農民にとって
プラスに働いた。空腹のヨーロッパがカンザスの小麦を買い、1914年にブッシュル当た
り93セントだった小麦は、1919年に2.50ドル近くになった。より多くの家族が移り住み、
小さな町は春の花のように華やかで、オクラホマ州のパンハンドル地方の端にあるボイス

シティには、劇場、新聞社、家具店、銀行、およびいくつかのカフェがあった。

しかし、その後に問題が生じた。1930年代の大恐慌が最初の打撃で、東部の失業者増大により小麦の販売が難しくなった。悲しいことに、打撃は大恐慌だけではなかった。南部平原での生活をほとんど耐え難いものにしたのは砂嵐だった。30年代半ばには、これらの風で飛ばされる埃が真昼の空を暗くし、何百万トンもの貴重な表土をワシントンDCとニューヨークまで運んだ。その結果、1930年代を通じて300万人以上の開拓者が大平原の農場を去り、一部は町や近隣の州に、そして一部はカリフォルニアに移った。しかし、もっと多くの残された人々は、窓を水に浸したシートで覆い、テーブルクロスがすべての皿とコップを覆う台所のテーブルで野兎のシチューを食べた。子供たちは埃を吸い込んで肺炎で亡くなった。作家のティモシー・イーガンは、ダストボウルの歴史に関する本を「最悪の苦難」と名付けた。

しかし、実際のところ、何がこの最悪の困難な状況を引き起こしたのか。以下の資料を検証し、最善を尽くして次の質問に答えなさい。「ダストボウルの原因は何か？」

○背景情報に関する質問

1. ダストボウル地域でパンハンドルを含む2つの州はどれか。
2. 1880年代に土と草でできた小屋に生まれた子供は、ダストボウル時代に農民だったか。あなたの考えを説明しなさい。
3. 次の用語の意味を説明しなさい。
 - ・ shortgrass prairie (丈の短い草からなる草原)
 - ・ soddies (土と草でできた掘って立て小屋)
 - ・ Enlarged Homestead Act (拡大ホームステッド法)
 - ・ panhandle (パンハンドル地方)
 - ・ dusters (土埃)
4. 第一次世界大戦は平原の小麦農家にどのような経済的影響を与えたか、説明しなさい。
5. ダストボウルは「最悪の苦難」であるという考えを裏付ける証拠を3つ挙げなさい。
6. ほとんどの人はダストボウル時代に南部平原を立ち去ったか。

○参考年表

1929 -米国の失業者160万人

1932 -米国の失業者1200万人

1933 -禁酒法の廃止

1934 -テキサス州ダルハートの降雨量10インチ未満

1935 -ダストボウルでの侵食を防ぐため土壌保全サービス創設

1936 -ジェシー・オーウェンズがベルリンオリンピックで4つの金メダル獲得

1939 -ジョン・スタインベックの「怒りの葡萄」出版

<第3段階：Understanding the Question and Pre-Bucketing>

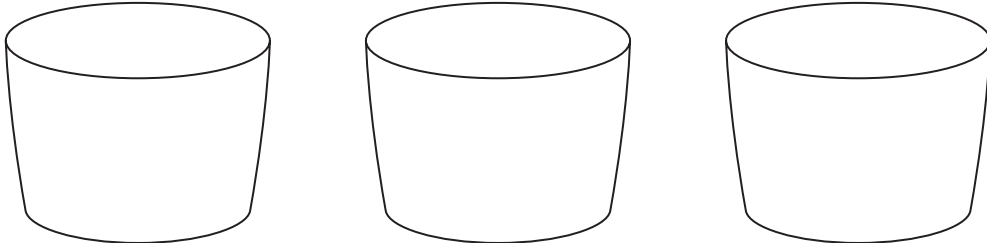
○質問の理解

1. このMini-Qで求められる分析的な問いは何か。
2. 問いの中には定義が必要な用語があるか。

3. 「ダストボウル」という用語の解釈が明確に理解されるように、問いをもう一度述べなさい。

○事前バケッティング

方向：Mini-Q質問の手がかりと表紙の資料タイトルを使用して、可能なバケツラベルを作成しなさい。



<第4段階：Analyzing the Documents>

○資料Aの提示

(出典：D.ウースター『ダストボウル：1930年代の南部平原』オックスフォード大学出版, 1979年)

1930年代の南部平原の物語は、本質的には砂嵐に関するものだ。大地が暴走したときの嵐。1, 2回ではなく、10年もの間、何度も繰り返す。毎日、毎年、窓にガタガタと音を立て、唇をくすぐる微粉が春を絶望に変えた…。

年長の平原住民の記憶では、最悪の年は1935年だった…。3月15日、デンバーでは深刻な砂嵐が東に向かっていてと報告したが、カンザス州の人々はラジオの警告を無視し、いつものように仕事に取り掛かり、後に何が襲ったのか疑問に思った。小さな町の印刷屋ネイト・ホワイトは、粉塵がスミス・センターに到達した時、写真ショーに出席していた。外に出ると、まるで誰かに目隠しをされたかのようで、電柱にぶつかり、路地の箱や缶につまづいて倒れ、縁石に沿って薄暗い家の灯りの方に這って行った…。

家畜や野生生物には粗末な防御さえなかった。「吹き荒れる砂嵐の中で、牛はすぐに目が見えなくなる。倒れるまで輪になって走り回り、大量の土埃を吸う。牛を検死すると、肺が埃と泥で固まっている。」と、マーガレット・B・ホワイトは書いた。

エイビス・カールソンは夜の様子を次のように語っている。「唇から砂を洗い流すために洗い場に行き、鼻にタオルを掛けてベッドに戻る。そのたびに毛布の埃をかき混ぜるので、静かに横になろうとする。しばらくして、うまく眠れば、また忘れてしまう…」

○資料Aの分析

1. この文書には一次資料が含まれているか、説明しなさい。
2. 「大地は暴走した」とはどういう意味か。
3. 人と牛の両方に共通する問題は何か。
4. この文書は、砂嵐の状態を説明したり、砂嵐の問題の背後にある原因を説明したりするのに適しているか。
5. 「ダストボウルの原因は？」という短い小論文を書くために、この文書はどのように使用できるか。

○資料Bの提示

(出典：「テキサスの羊飼い」 スチュアート・チェイス『豊かな土地，貧しい土地』 ニューヨーク・マックグロウヒル社所収，1936年)

「重要なのは草だ。私たちが救われる限り，すべてを救うのは草である…。草は大地を結びつけるものなのだ。」

牧草地のような大平原の写真 (省略)

<解説>

ダストボウル地域で最も一般的な短い草は水牛草だった。約4インチの高さに育ち、よく手入れされた牧草地のように見える丈夫な草で覆われた絨毯を形作った。

○資料Bの分析

1. テキサスの羊飼いが「私たち全員を救うのは草だ」と言うとき、それは何を意味すると君は思うか。
2. 羊飼いはまた「草は大地を結びつける」と言っているが、それはどういう意味か。
3. この文書は、「ダストボウルの原因は何か」という質問への解答にどのように役立つか、説明しなさい。
4. 上の写真は、Chaseによって記録された「草」の典型的な景観である。草を取り除いて作物を植えるとどうなるだろうか。

○資料Cの提示

(出典：ティモシー・イーガン『最悪の苦難の時代』ホウトンミフリン社，ニューヨーク，2006年)

フレッド・フォーカーズは、馬に引かせる鋤で、生きていくのに十分な量を生産した。彼や、乾燥地農民たちのすべてを変えたのはトラクターだった…。トラクターが馬10頭分の仕事をした。新しいコンバインにより、フォーカーズはわずかな労力で穀物を一気に刈り取ることができた…。彼はほぼ1平方マイルを耕し、それから近くの土地を借りてその草も刈り取った。1920年代後半に、彼の収穫は小麦1万ブッシェル（穀物の小さな山）までに達し、世界中に簡単に小麦を届けられるようになった。1925年、ついに列車がボイスシティに到着した…。

数台のトラクターで土地を耕作する写真 (省略)

<解説>

小麦王サイモン・フィッシュマン（コートとネクタイ姿の男性）とその土地で働く彼の従業員。1925年，カンザス州グリーリー郡。

○資料Cの分析

1. フレッド・フォーカーズがトラクター，鋤，コンバインを必要としたのはなぜか。それぞれどんな働きをしたか。
2. 著者は，トラクターが「すべてを変えた」と言う。それはどういう意味か。
3. この文書は，「ダストボウルの原因は何か？」という質問への解答にどう役立つか。

4. フレッド・フォーカーズに関する上の引用文の詳細を裏付けるために、写真のどの部分が使用できるか。

○資料Dの提示

(出典：『1936年8月27日のグレートプレーンズ旱魃地域委員会報告』ワシントンDC, 米国政府印刷局。)

注：この委員会はF・ローズベルト大統領の要請により設立された。

| | |
|--------------------------------|------------------------|
| グレートプレーンズ8州で収穫された穀物の作付面積の図（省略） | |
| 1879年（馬が引く鋤の絵） | 土地1区分の図（1000万エーカー） |
| 1899年（初期の農機の絵） | 土地5区分の図（5000万エーカー） |
| 1929年（進化した農機の絵） | 土地10.5区分の図（1億500万エーカー） |
| *土地1区分は1000万エーカーを表す | |

○資料Dの分析

1. この資料は一次資料か二次資料か、君の考えを説明しなさい。
2. 平原諸州では1879年、1899年、1929年にそれぞれ何エーカーの作物が収穫されたか。
3. この図の情報について、どのように一般化することができるか。
4. この図は、「ダストボウルの原因は何か？」の質問への解答にどのように役立つか。

○資料Eの提示

(出典①：ネブラスカ大学高地平原地域気候センター，ネブラスカ州リンカーン，②ランディ・フランシス『歴史的視野で見たテキサスのダストボウル』ベイラー大学，1998年)

| ①ダストボウル5都市の通常年間降水量 町 | 通常降水量（インチ） | ②テキサス州ダラム郡の実際の降水量 （郡庁所在地 ダルハート） | |
|---------------------------|------------|------------------------------------|-----------|
| クローヴィス (ニューメキシコ) | 17.64 | 1923 | 33.40 インチ |
| ボイス・シティ (オクラホマ・パンハンドル) | 17.00 | 1924 | 15.32 |
| ダルハート (テキサス・パンハンドル) | 17.87 | 1931 | 14.66 |
| バーリントン (コロラド) | 16.38 | 1932 | 20.09 |
| グッドランド (カンザス) | 18.02 | 1933 | 10.14 |
| | | 1934 | 9.78 |
| | | 1935 | 13.31 |
| | | 1936 | 9.93 |
| | | 1937 | 14.48 |
| | | 1938 | 14.08 |
| | | 1939 | 14.75 |
| | | 1940 | 12.74 |

注：偉大な西洋の探検家J・W・パウエルは、平野での農業を成功させるには年間20インチの雨が最小限必要であると判断した。だが、「20インチでは、季節ごとに農業が均一に成功することはない」とも言った。

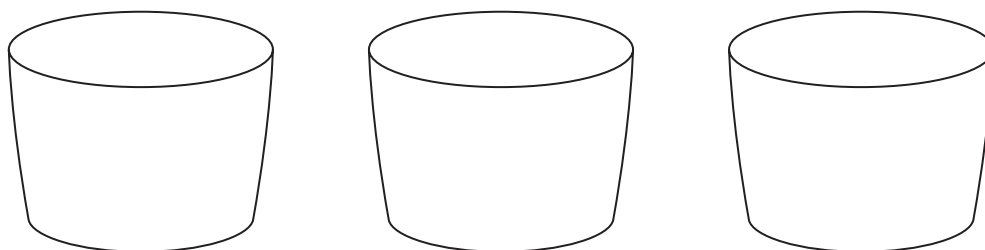
○資料Eの分析

1. J・W・パウエルによると、南部グレートプレーンズのような乾燥した地域で作物を栽培するためには、年間降水量がどれくらい必要か。
2. ダストボウルの5つの町の平均年間降雨量は何インチだったか。
3. 1931年から1940年の間で、ダルハートの降雨量が通常より少なかったのは何年か。
4. 「ダストボウルの原因は何か」の質問に答えるために、これらの図をどのように組み合わせればよいか。

<第5段階：Bucketing－論述に向けた準備－>

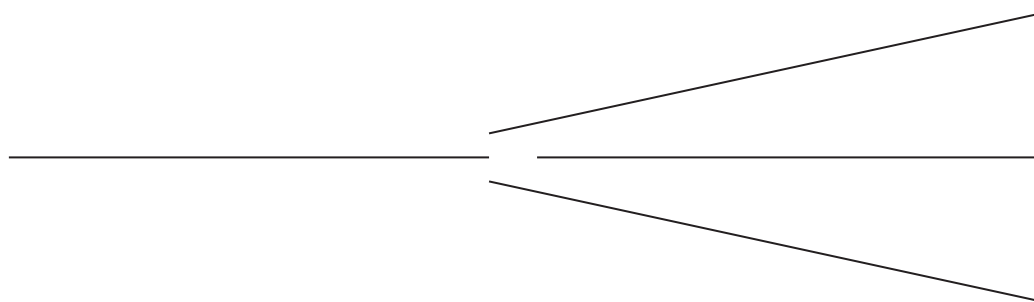
○バケッティング（資料のカテゴリライズとグループ化）

すべての資料を確認した後に、最終的にバケツに整理する。まず、各バケツの下に最終的なラベルを書き込み、次に各資料をいずれかのバケツに配置します。資料を複数のバケツに入れても構わない。それらのバケツはあなたの文体のパラグラフになることを覚えておこう。



○仮説の展開とロードマップ

下の鶏足チャートに、あなたの仮説とロードマップを書きなさい。仮説は常に一つの意見であり、Mini-Qの質問に対する答えである。ロードマップはバケツのラベルから作成され、あなたの仮説を証明するために調査すべき課題（領域）を列挙する。



<第6段階：From Thesis to Essay Writing>

最後の段階は、仮説を踏まえた小論文の作成である。本サンプル單元には、Mini-Q小論文作成のための概要が示されている。

- 学習課題（ ）
- パラグラフ1
 - ・導入としての掴み
 - ・背景の説明
 - ・重要な用語を定義して問題を提起する
 - ・仮説と見通し
- パラグラフ2
 - ・バケツ1のための小仮説
 - ・証拠：文書の引用により資料の詳細を裏付ける
 - ・議論：証拠を仮説に結び付ける
- パラグラフ3
 - ・バケツ2のための小仮説
 - ・証拠
 - ・議論
- パラグラフ4
 - ・バケツ3のための小仮説
 - ・証拠
 - ・議論
- パラグラフ5
 - ・結論：他に考えられることなどを入れて、主なアイデアを修正する。

4. DBQプロジェクトが歴史学習と評価改善に示唆するもの

(1) サンプル単元にみる歴史教材構成の原理

サンプル単元「ダストボウル」の事例を手がかりに、DBQプロジェクトにおける歴史教材の構成を分析・考察すると、次の3つの原理が明らかになる。

① 本質的な問いの探究としての単元構成

まず、DBQ、Mini-Qの単元は、いずれも全体を貫く一つの大きな問いで構成されている。バックワード・デザインで有名なウィギンズとマクタイによれば、それは「本質的な問いEssential Question」とも言うべきもので¹⁰⁾、学習者が重要で複雑な考えを理解するのに役立つだけでなく、学問（ディシプリン）の中心をなす考えや探究にも耐える問いを意味する。そして、この本質的な問いを常に念頭に置きながら、個々の資料を読解し分析するための小質問、すなわち「分析的な問いAnalytical Questions」に答えていく。いわば、本質的な問いをBig Question、分析的な問いをSmall Questionsとしつつ単元をひとつながりの探究過程として構造化しているのである。日本でも、個々の資料の読解に関する問いを投げかけ、考察させることは普通になされるが、それらの考察をより大きな一つの問いの探究に収斂させて、歴史を解釈したり時代を大観させたりする実践は少ない。ここに日本の歴史教育が乗り越えねばならない大きな壁が指摘されよう。

なお、「主体的・対話的で深い学び」に引き寄せて考えれば、原因や背景を推理する問い（セーラム魔女裁判のヒステリー、南北戦争、ダストボウル、日本の真珠湾攻撃等がなぜ起こったのか）、当事者の立場になって意思決定を迫る問い（バレーフォージの苦境に

陥って君は戦争を止めるか、米国はフィリピンを併合すべきか等)、歴史的意義を解釈する問い(アメリカ革命はどれほど革命的だったか、A・ジャクソンはどれほど民主的だったか等)など、容易には答えられない問いを設定していることは示唆的である。それらこそ本質的な問いというべきものだからである。ついでにダストボウルの問いについて指摘すれば、「なぜダストボウルが発生したか Why did the dust bowl occur?」ではなく、「何がダストボウルを引き起こしたのか What caused the dust bowl?」とした点にも注目したい。前者であれば、無意識のうちにダストボウルを自然現象ととらえてしまい、降雨量の少なさという自然災害で探究を終えかねない。だが、後者のように、「何が、引き起こしたのか」と明確に加害主体を問えば、そこに資本主義的農業による土地の収奪という人為的側面も見えてくる。それほどに問いをどう設定するかは重要なのである。

② リーディングにより思考の深化を促す教材構成

思考に問いは欠かせないが、同時に手がかりとなる情報も不可欠である。我々の日常生活でも、何を買うか、どんな進路を選択するか、選挙で誰に投票するかなど、常に情報を基にして思考・判断し実行している。歴史の場合、資料(史料)と言ってもよい。資料を読む(リーディング)という行為は、単に文字面を読むのにとどまらず、資料に問いかけ、何らかの答え(仮説)を引き出すことを意味する。そこでは問いの数や種類に応じて多様な思考が生まれるが、それらの問いが生徒自身の問いとして自覚され、主体的な学びを生むためには読解する教材や資料の吟味も重要である。

本サンプル単元では、導入教材としてダストボウルに見舞われたコロラド州の農民一家の惨めな暮らしを取り上げている。そして、兄と二人だけになった17歳の少年アイクの立場に身を置いて、農場を捨てて他所に出るか、それとも農場にとどまるか考えさせ、その理由を書かせる課題を提示する。1930年代の大恐慌期の大平原の生活に共感させ、人々の苦難を我が事としてとらえさせることで、学習への動機づけを図ろうとする。正しく歴史的エンパシーの手法の活用である。その後の教材としては、資料Aで砂嵐の実態をリアルに描写した一次資料を含む二次資料を、また資料Bでは大平原の草の様子を語る当時の羊飼いの言葉と草原の写真を示す。そして、資料Cでは機械化に伴う大平原の農民生活の変化を語る現在の歴史書からの引用と、トラクターによる耕作の様子を示す当時の写真を、資料Dと資料Eではそれぞれ穀物作付面積の変化とダストボウル地域の年間降雨量の変遷を示すグラフを提示する。

このように生徒の共感を促す読み物や写真から、次第に客観的データで合理的に推論するための教材へと、資料を提示する順序にも思考の深化のための工夫がなされている。

③ 小論文作成に向けてライティングを導く教材構成

読むことと思考が密接なつながりを持つのは上述の通りだが、書くこと(ライティング)の方はどうだろうか。実は書くことも読むことと同等か、それ以上に思考との深いつながりを持っている。思考は書くことにより外化され可視化される。無論、口頭の発言・発表も類似の機能を持つが、それらは概して一過性のものであり、思考を客観化し長時間保存する上で書くのに勝るものはない。特に教師にとって生徒がどのように思考したのかは文章で書かせてみないとわかるまい。だが、書くことの意義は他者の思考内容を明らかにすることだけではない。本人にとっても、自己の思考を対象化するには書いてみるしかない。つまり、書くことによって、自己の思考についてのより深い思考(メタ思考、メタ

認知)が可能になるのである。しかも、一定量の文章を書く(小論文の論述)ためには、思考とメタ思考を繰り返しながら、自らの思考を論理的に整序することが必要になる。それは、単なる一夜漬けの暗記や知識では到底かなわない。まさに深い学びが不可欠であり、それにはライティングを方向付ける問いと教材が鍵をなしてくる。

サンプル単元では、最終的な小論文の作成に向けて、どのようにライティングを導いているか。また、そのための教材構成にどのような工夫がなされているだろうか。第一に、導入部で単元テーマに関する背景情報を読解させ、基本的な質問に答えさせるとともに、重要用語について説明させることで、本質的な問いの探究に必要な時代背景の理解と概念の定義を確かなものに行っていることである。教師が要約して教えれば手取り早いですが、敢えて生徒自身に教材を読んで考えさせ、記述させるのは、小論文作成に向けた基盤づくりを重視したからであろう。第二に、小論文作成という目標に向かう探究の過程で、二度にわたり読解した資料や発見した情報・アイデアをバケツ(図)に整理してラベリングさせ、自己の思考をモニタリングしつつ学習の見通しを立てさせていることである。一度目は仮説の形成、二度目は仮説の検証と論文作成のための方向付けと言ってもよからう。第三に、DBQの探究と小論文の作成が一体化していることである。通常の授業では、教師が一定の歴史事象を指導し、それから生徒が問題について論述して教師が評価する。だが、DBQの場合、問題の探究の過程が小論文作成に向けた思考の過程をなし、指導と学習と評価の三者が一体化しているのである。それを保証するのがDBQの教材構成なのである。

(2) 日本の歴史学習と評価への示唆

DBQプロジェクトに対し、批判がないわけではない。例えば、バートンとレヴスティクは、「問いが、子どもたち自らがもつ過去への関心からではなく、『子ども用のページ』から生み出されるとき、この活動はあらゆる意味のある探究を含まないものとなる—ここには単に文章史料の分析が含まれているだけである。」¹¹⁾と述べ、パック化された教材と問いでは真正の学びにならないと批判した。確かに、DPQプロジェクトのすべての単元が生徒の要求に合致するとは思えないし、定型的な学習が生徒の切実な探究を阻害しがちなことも了解できる。しかし、これらはあくまでモデルに過ぎない。モデルの基盤をなす原理が間違っていないとしたら、個々の教師がDBQ単元を開発すれば事は解決しよう。

社会科では、抽象的・形式的な学習論や評価論をどんなに説いても、日々の授業や評価の改善にはつながりにくい。DBQの示唆した<①本質的な問いの設定、②問いの探究過程としての単元構成、③思考の深化を促す教材の選択と構成、④資料の読解と論述の重視、⑤三位一体の指導・学習・評価>から、個々の教師が納得の行く視点や方法を取り入れて実践を積むことによってしか、日本の社会科を改善する道はないといえよう。

<注>

1) 大学入試センターの実施した平成29・30年度の試行調査の問題、解答は以下を参照。

https://www.dnc.ac.jp/sp/corporation/daigakunyugakukibousyagakuryokuhyoka_test/pre-test.html

2) 例えば、『全国高校入試問題正解 社会』旺文社の各年版を参照。

- 3) ・寺尾健夫「人物の行為の批判的解釈に基づく歴史学習の論理：DBQプロジェクト単元『非暴力主義：ガンジー・キング・マンデラ』の場合」, 『福井大学教育地域科学部紀要』(5), 2014年, pp.213-247.
・寺尾健夫「社会問題に焦点を当てた歴史の批判的解釈学習の論理：DBQプロジェクト米国史単元『男女平等憲法修正条項(ERA)はなぜ否決されたのか』の場合」, 『福井大学教育地域科学部紀要』(6), 2015年, pp.217-258.
・寺尾健夫「社会集団の行動の批判的解釈に基づく歴史人物学習の論理：DBQプロジェクト米国史単元『何がセイラムの魔女裁判を異常なものにしたのか』の場合」, 『福井大学教育・人文社会系部門紀要』(1), 2016年, pp.227-264.
なお, これらの論文は寺尾氏の研究成果を体系化した『現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開』(風間書房, 2018年)にも取り上げられている。
- 4) AP United States Historyに関するWikipedia参照
https://en.wikipedia.org/wiki/AP_United_States_History
- 5) DBQ Projectの右記ホームページより <https://www.dbqproject.com/>
- 6) Common Core State Standards Initiative の下記ホームページを参照
<http://www.corestandards.org/>
- 7) <https://www.dbqproject.com/about-us/dbq-project-method/>
- 8) アメリカ史のDBQ(上)とMini-Q(下)の教材については下記を参照。
<https://www.dbqproject.com/product-category/dbqs/american-history/>
<https://www.dbqproject.com/product-category/mini-qs/american-history-mini-qs/>
- 9) <https://www.dbqproject.com/wp-content/uploads/2016/09/sample-dustbowl.pdf>
- 10) G.ウィギンズ/J.マクタイ著, 西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準, 2012年参照。
- 11) K.バートン, L.レヴステイク著, 渡部竜也他訳『コモン・グッドのための歴史教育』春秋社, 2015年, p.307.

(原田 智仁)

第2章 小学校における学習指導と評価改善

1 節 小学校社会科授業における児童の振り返りを活用した授業改善 －第3学年「市の人々の仕事とわたしたちの暮らし」の実践を通して－

I はじめに

令和2年度より、小学校では新学習指導要領が本格実施となる。私は新学習指導要領に向けた研修や研究授業の指導助言を行う機会があるが、そこで教職員に振り返りのアンケートを毎回とるようにしている。そこに記載されていることの多くが「現行の学習指導要領と教える内容がどう変わるか」や「授業時数はどのくらい変わるのか」といった学習内容や授業時数についての記述である。新学習指導要領では、授業と評価の一体化が大きな柱となっているが、このような現状となっているのは、小学校では主に業者のテストを多く活用していることが原因と思われる。これからの学習指導要領の中で大切なことは、授業をしていく中で評価をしながら、次の授業に活かす、または、評価をするときには長期的な視点で見取ることといえる。

本稿では、第3学年「市の人々の仕事とわたしたちの暮らし」の実践をもとに、社会科における階層性をとらえる枠組みから改めて分析を行い、その分析を受けたカリキュラムを提示する。

1. 授業実践について

本単元は、2017年9月4日から12月12日において、第3学年で行った実践である。以下に単元の目標と詳細について記述する。なお、実践当時は現行の指導要領（平成29年時）で授業を組み立てているため、目標は以前のものとして記述している。後述には、新学習指導要領の観点から、モデルとなるカリキュラムを提案する。

(1) 単元名

「市の人々の仕事とわたしたちの暮らし」

(2) 単元の目標

- ・ 地域の人々の販売の様子に関心を持ち、見学や調査活動を通して意欲的に調べることを通して、売る側や買う側などの様々な立場の考えを意識して解決に向けて継続的に取り組むことができる。【関心・意欲・態度】
- ・ 地域の人々の販売の仕事について学習問題や予想、学習計画を考え表現し、様々な立場の考えを意識して、お店の抱える課題に向けて自分なりに解決策を考えることができる。【思考・判断・表現】
- ・ 地域の人々の販売にみられる仕事の特色や国内外の他地域などとの関わりを見学、調査して具体的に調べるとともに、店側やお客側など様々な立場を意識して工夫について調べることができる。【観察・技能】
- ・ 様々なお店の種類を学ぶ活動を通して、お店の広さや商品数、客層に合わせた工夫を理解することができる。【知識・理解】

(3) 単元について

本単元は、販売の仕事に携わる人々の工夫や努力を学ぶ場である。主に、スーパーマーケットやコンビニエンスストア・ショッピングモール・商店街・地域の専門店を取り上げた。普段、自分たちが物を買うときにどのような店を利用しているか想起すると、スーパーマーケットの頻度が高い場合や、地域の商店街での八百屋などで買う場合も出てくることが考えられる。そこで、スーパーマーケットやコンビニエンスストア、商店街の店、さらに地域の専門店の見学を行う。見学の際には、商品の配列の仕方や働いている人の工夫などに着目して見学を行うようにして、3つの店の特色を比較しやすくなるような見学を心がけた。また、見学のときのインタビューだけでなく、学習を進める中で、出てきた子どもたちの疑問なども適宜、店員と打ち合わせをとりながら、解決できるようにしていった。それぞれの店の特色を学んでいく中で、買い手にとって、スーパーマーケットの商品の安さや種類の豊富さが利点としてあげられ、八百屋では、店員と客との信頼関係が強い分、安心感があるといえる。これらの買う側の価値判断も取り入れながら、お店ではたらく人の努力や工夫を学んでいった。この単元の後半では、地域のパン屋をとりあげ、店主の協力を仰ぎながら、パン屋の新商品を開発する時間を設ける。これは、新商品を考えることの工夫や努力を知識だけで得るのではなく、実際に体験をすることで、より店で働く人の思いに迫れると考えたからである。また商品を考える上でお店側の思いや商品を買うお客側の思いを取り入れることで、より商品を考える活動に深みを増すことができると考えた。学習の中で、材料費など商品開発において難しくなる部分は、小学3年生の発達段階によって噛み砕いたものとなるよう支援するが、できるだけ現実的なものとなるように教材の扱い方を工夫していった。

(4) 単元の学習過程

単元の組み立てでは、子どもの思考を事前に予測し、思考の流れが自然となるように進んでいける学習展開を矢印で示している(図1参照)。子どもの思いや願いに沿って学習展開を柔軟に変更できるような形にしている。単元の最初では、すべての矢印を白色点線にし、実際に学習が進んでいくにつれて矢印を黒色に塗りつぶしている。

学習計画の第1時では、買い物調べを行い、買い物がどのような店で行われているか調べた。調べた数をグラフにし、どこの種類の店から調べ学習を行っていけばよいか学級で考え、一番買い物が多くされていたスーパーマーケット、次に多いコンビニエンスストア…といった形で学習する店を決めた。それぞれの店に、見学の計画を立て、実際に見学をして、ふりかえり、ある程度のところで、店の種類ごとの特徴を比較する時間を設定した。

単元の後半では、商店街での学びとともに、商店街の会長の悩みを聞いて解決策を考えるという、実社会とのつながりを実感できる場面を作成した。

また、単元の終盤では、地域の専門店を扱い(買い物調べでは、ごく少数しか出てこなかった)、これまでの学習の流れ(計画→見学→ふりかえり)に沿って進み、インタビューの中で、「新しく考えたパンが売れた時が一番嬉しい」という発言から、店長さんによるこんでもらえるようパン作りを提案し、実際に自分たちの考えたパンに、顧客のニーズや店長の考えを入れ込みながら、パンを作り、販売するまでを一つの流れとした(図2参照)。

3. 本時の学習過程

(31時間 本時第28時)

次の単元へ「工場ではたらく人々」

4年社会科へ(大阪府の産業)

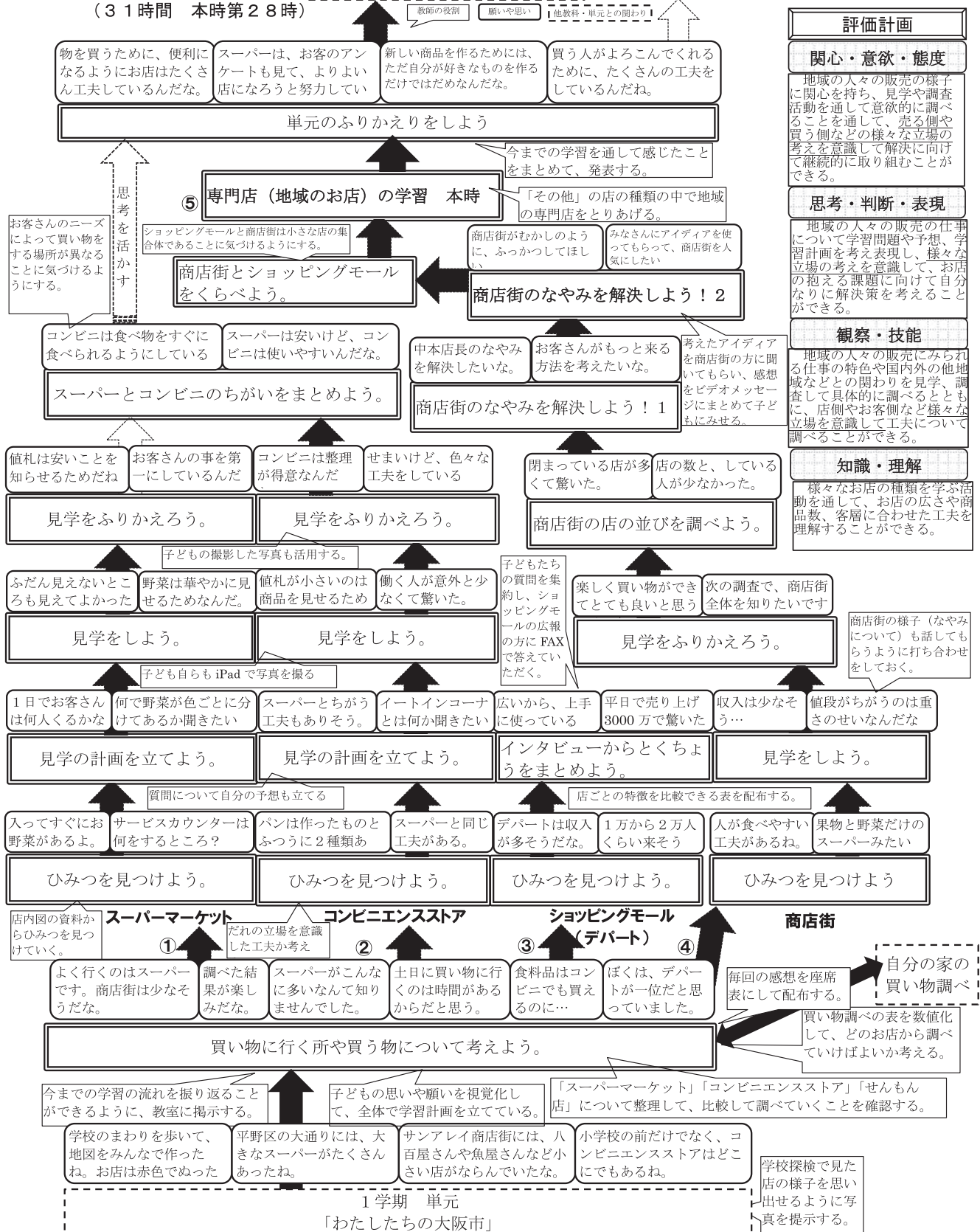


図1 市の人々の仕事とわたしたちの暮らし 学習の流れ

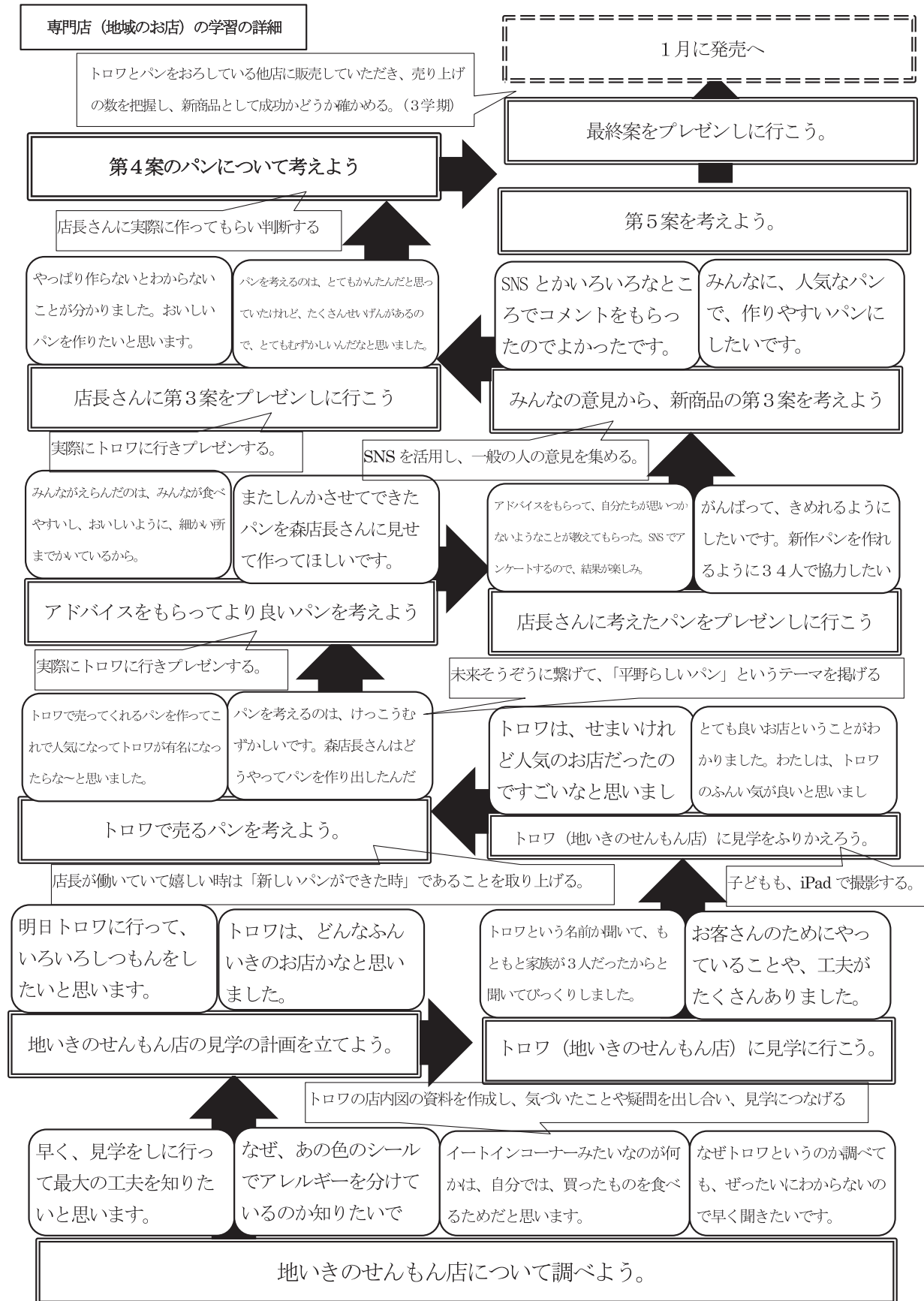


図2 地域の専門店における学習の流れ

2. 子どもの振り返りの分析

本実践では、毎回の授業の終わりに必ず個々の振り返りをノートに記述し、データ化している。ここでは、1時間区切りで学級全体の振り返りをテキスト解析により分析する。また、抽出児の振り返りの記述を時系列に並べ、子どもの思考も併せて分析を行う。

尚、本单元では内容と時間数が多いため、P.73にある専門店での学習に焦点を絞っている。

(1) テキスト解析を通じた全体の評価

地域の専門店の学習の第1時と最終の第15時において子どもが書いた振り返りの中の動詞を集約すると以下のとおりとなる。

表1 第1時と第12時におけるテキスト解析結果

| 第1時（11月6日）N=34 | | 第12時（12月11日）N=34 | |
|----------------------|----|------------------------|----|
| 「地いきのせんもん店について調べよう。」 | | 「店長さんに第5案のパンをプレゼンしよう！」 | |
| 出現単語（動詞） | 回数 | 出現単語（動詞） | 回数 |
| 聞く | 7 | できる | 7 |
| 思う | 6 | 決まる | 5 |
| 行く | 5 | 考える | 5 |
| 知れる | 4 | ちぎる | 4 |
| 調べる | 4 | 決まる | 4 |

第1時では、見学前ということもあり、「聞きたい」という意欲や、今までの店と比較をしながら、予想を立てるといった意味で「思う」という言葉が使われている。また、見学活動を毎回入れているため、「行く」や「調べる」という言葉も見られた。

第12時では、子どもたちが考えたパンが決定したところである。第1案から何度も検討を重ね、やっと「できた」という記述や「決まった」という言葉が多く見られた。また、子どもたちのパンにおける大きな工夫である小さい子でも「ちぎりやすい」パンが実際にできたことから、「ちぎる」という表記がみられた。

また、第1時では名詞である「パン屋の名前」が10回登場していることや、第12時では、形容詞としての「よい」が23回も出現していることが分かった。

以上より、各授業において、計画を立てる段階と、授業の終末の段階では、子どもが記述する振り返りの言葉が変化しているといえる。

(2) 2名の振り返りの追跡調査

ここでは、2名の子どもの振り返りを時系列に並べ分析する。

それぞれの児童の振り返りと振り返りの下の部分に読み取れる評価を入れた。

児童A



図3 児童Aの振り返り 一瞥

児童B

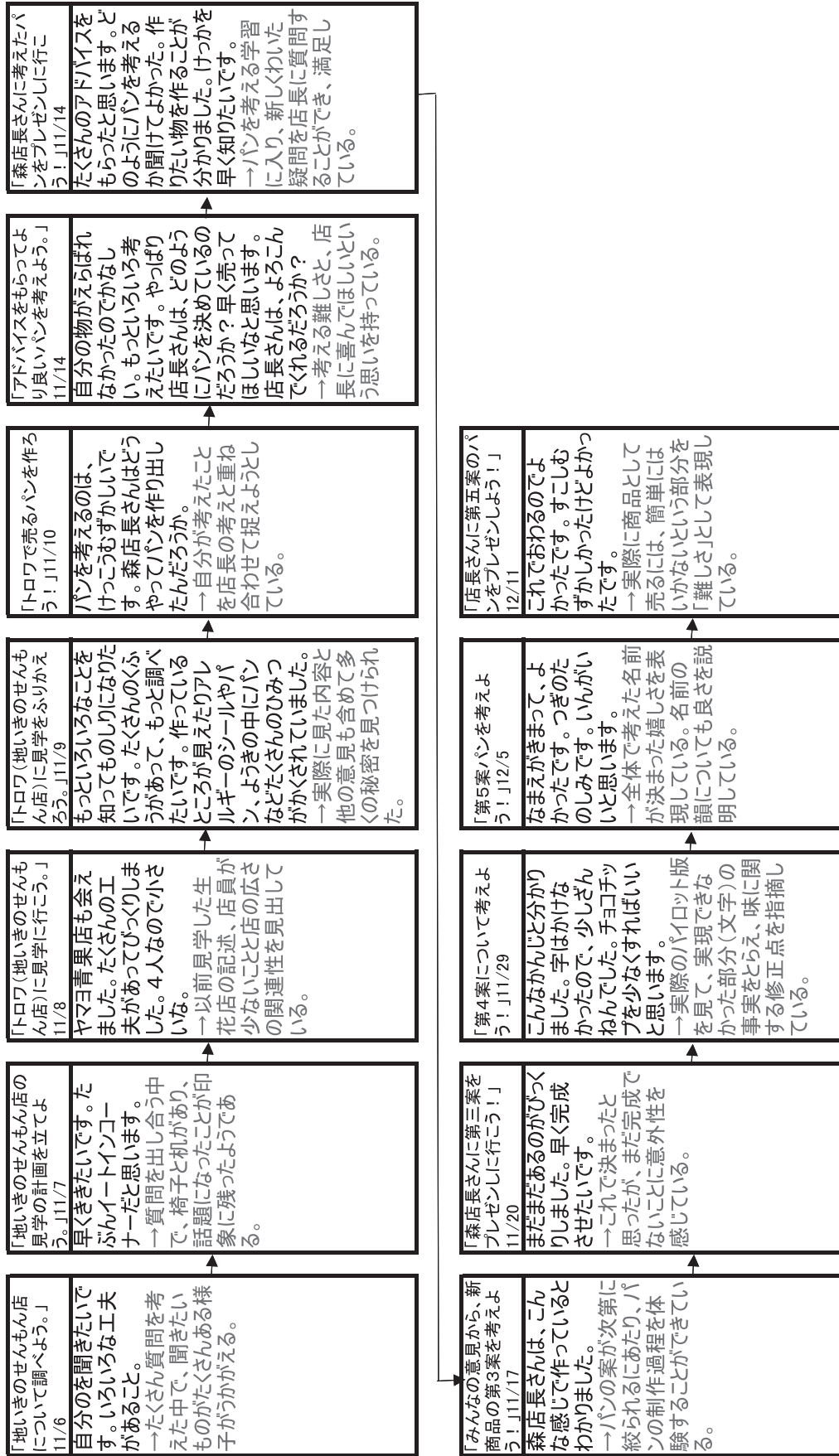


図4 児童Bの振り返り 一瞥

(ア) 児童A (図3) の振り返り

児童Aは、これまでの学習と関連させながら、専門店の学習に入ることができており、「〇〇したい」という記述が多く見られ、次時の授業の意識を持つことができています。また、店長にアドバイスをもらいながら新しいパンを考えていく中で、「えらばれたい」「許可」といった店長に対する言葉選びが見られた。

(イ) 児童B (図4) の振り返り

児童Bは、パンを考える過程を通して、店長はどのように新しいパンを考えているのかという疑問に直面し、インタビューをすることで、納得している。また、何度も試案を重ねることで、新しい物を作ることの難しさについても感じられたことがうかがえる。

3. モデルカリキュラムの提示

2の分析を受け、単元展開は、確かに子どもの思いや願いに沿って学習が行われていくが図1、2に提示したような表現では、教師のねらう学習の深まりがわかりにくい構造となってしまうといえる。また、全体のテキスト解析や個々の振り返りの分析を通して、子どもが学習の過程の中で、どのレベルまで達しており、それからどのような展開(支援)が必要かを教師側が判断しにくいという課題が出てきた。

以上の課題を踏まえ、新学習指導要領を踏まえ指導と評価が一体となるようなモデルカリキュラムを提示する。

(1) 社会科におけるリテラシーの階層性から単元の評価規準の再考

新学習指導要領における社会科の評価規準は国立教育政策研究所より、案として以下のように示されている。

表2 単元の評価規準の作成のポイント

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|--|--|--|
| I 調べて、必要な情報を集め、読み取り、社会的事象の様子について具体的に理解しているか。 | I 社会的事象に着目して、問いを見出し、社会的事象の様子について考え表現しているか。 | I 社会的事象について、予想や学習計画を立て、学習を振り返ったり見直したりして、学習問題を追究・解決しようとしているか。 |
| II 調べたことを文などにまとめ、社会的事象の特徴や意味などを理解しているか。 | II 比較・関連付け、総合などして社会的事象の特色や意味を考えたり、学習したことを基に社会への関わり方を選択・判断したりして、適切に表現しているか。 | II よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしているか。 |

(国立教育政策研究所 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料より)

3つの観点ごとに①と②が設定されており、①から②へいくにしたがって学習が深まっていくと例示されている。

この例をもとに、「市の人々の仕事とわたしたちの暮らし」の単元の評価規準を作成すると以下のようなになると考えられる。

表3 本単元における単元の評価規準

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|---|---|
| I 消費者の願い、店の販売の仕方、他地域や外国との関わりについて地図の資料で調べて、必要な情報を集め、読み取り、店の販売に携わっている人々の仕事の様子を理解している。 | I 消費者の願い、店の販売の仕方、他地域や外国との関わりに着目して、問いを見出し、店の販売に携わっている人々の仕事の様子について考え表現している。 | I 市の人々の仕事について予想や学習計画を立て、学習を振り返ったり見直したりして、学習問題を追究し、解決しようとしている。 |
| II 調べたことを白地図や文にまとめ、店の販売の仕事は、消費者の多様な願いを踏まえ売り上げを高めるよう工夫して行われていることを理解している。 | II 観点を設けて、店の販売の仕方を分類したり、それらと消費者の願いを関連付けたりして、店の販売の仕事に見られる工夫を考え、適切に表現している。 | II 学習したことをもとに自分たちができることを生活の中で活かそうとしている。 |

(筆者作成)

主体的に学習に取り組む態度のIIに関しては、本単元では設定する必要がないともいえるが、地域の専門店での学習とつながるためあえて設定している。

更に段階を細分化し、学習過程の深まりが捉えられるために、以下の表にさらにあてはめてみることにした。

表4 社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み・仮説

| 目標の柱 学習・学力のレベル | | X知識 | Y技能 | Z思考力・判断力・表現力 | A情意・態度 |
|--------------------|--------------------|-----|-------|----------------------|-----------|
| I 知識の獲得 (知っている) | | ①事実 | ①情報読解 | ③事実に基づく試行・判断 記述 | ④素朴な興味と共感 |
| リテラシー | II 意味の理解 (わかる) | ②概念 | ②探究方法 | ③理論的思考・判断 説明 | ④文脈や根拠の吟味 |
| | III 活用・創造 (使える) | ③価値 | ③提案 | ③価値的思考・判断 議論・意思決定 | ④自己の見方の構築 |

(原田智仁『中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』明治図書、2018年より)

以上の表をもとに、地域の専門店の学習に焦点を絞り、評価の表を作成した。

表5 本單元におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み案

| 目標の柱 学習・学力のレベル | 知識・技能 | 思考力・判断力・ 表現力 | 主体的に学習に 取り組む態度 |
|--------------------|---|---|---|
| I 知識の獲得 (知っている) | 資料で調べて、必要な情報を集め、読み取り、地域の専門店の販売に携わっている人々の仕事の様子を理解している。 | 消費者の願い、店の販売の仕方に着目して、問いを見出し、専門店の販売に携わっている人々の仕事の様子について考え表現している。 | 専門店の仕事について興味を持ち、予想や学習計画を立て、学習問題を追究している。 |
| リテラシー | II 意味の理解 (わかる) | 調べたことをノートやワークシートにまとめ、専門店の販売の仕事は、消費者の多様な願いを踏まえ売り上げを高めるよう工夫して行われていることを理解している。 | 専門店の仕事について学習を振り返ったり見直したりして、学習問題を追究し、解決しようとしている。 |
| | III 活用・創造 (使える) | 専門店の工夫や努力を理解し、店の工夫や顧客のニーズを踏まえた商品を提案することができる。 | 学習を通して、世の中に売られている数々の製品は多くの検討を重ねた上で商品棚に並んでいることを実感している。 |

(筆者作成)

(2) 評価規準を踏まえたモデルカリキュラムの作成

表5 本單元におけるリテラシーの階層性を捉える枠組み案をもとに、本単元の学習展開を再構成した。実践時は、パンの試作を第5案まで行ったが、第4案を最終案とし、最後に、地域の専門店の学習の中で振り返りの時間をとることとした。

表6 「地域の専門店」の計画(12時間)

| 時 | めあて | 主な学習活動 | 資料 | 評価方法と【評価規準】 |
|---|-------------------------|---|--------------------------------------|--|
| 1 | 「地いきのせんもん店について調べよう。」 | 地域の専門店の資料から、気づいたことを出し合い、お店についての学習計画を立てる。 | 店内の地図 商品の写真 | 発言の内容やノートの記述から、「これまで見学してきた店の計画を振り返り、予想や解決の見通しを持っているか」を評価する。 【態-I】 |
| 2 | 「地いきのせんもん店の見学の計画を立てよう。」 | 計画をもとに、店長さんにインタビューしたいことを考える。 | 前回の板書 店内の地図 商品の写真 見学用ワークシート | ノートの記述や発言内容から、「店の販売の仕方に着目して、問いを見出しているか」を評価する。 【思-I】 |
| 3 | 「地いきのせんもん店に見学に行こう。」 | 計画した内容をもとに、実際に見学に行き、お店の様子を撮影したり、店長さんに質問したりする、 | 店長さんのインタビュー | ワークシートの記述や発言から「予想や学習計画に沿って、学習問題を追究しようとしているか」評価する。 【態-I】 |

| | | | | |
|----|--------------------------|--|--------------------------------|---|
| 4 | 「地いきのせんもん店の見学をふりかえろう。」 | 見学で調査した内容を振り返り、地域の専門店の特徴をまとめる。 | 記述された見学用ワークシート 見学時の写真 | 発言やノートの記述から「資料で調べて、必要な情報を集め、地域の専門店の販売に携わっている人々の仕事の様子を理解しているか」を評価する。【知-I】 |
| 5 | 「お店で売るパンを作ろう！」 | インタビューで店長さんが言っていた、新商品の作成について実際に考えてみる（第1案）。 | 店長さんのメッセージ | ノートの発言や記述内容から、「新商品を考えるための課題について見通しを持っているか」を評価する。【態-I】 |
| 6 | 「アドバイスをもらってより良いパンを考えよう。」 | 保護者や実際に来るお客の思いや願いを知り、どのようなパンにすればいいか改善案（第2案）を考える。 | 保護者のアンケート お客の声 | 発言やノートから「店の販売の仕方と消費者の願いを関連付けたりして、適切に表現しているか」を評価する。【思-II】 |
| 7 | 「店長さんに考えたパンをプレゼンしに行こう！」 | 自分たちが考えたパンを店長さんにプレゼンし、アドバイスをもらう。 | 考えたパンのプレゼン用紙 ワークシート | 発言やワークシートの記述から「これまでの店長さんのアドバイスとお客の意見を踏まえた工夫点についてプレゼンできているか」を評価する。【技-III】 |
| 8 | 「みんなの意見から、新商品の第3案を考えよう！」 | 店長さんの意見とお客さんの意見を踏まえながらさらによりよいものを考える（第3案）。 | 店長とお客さんの意見をまとめたコメント一覧 | 発言やノートから「実際に販売する商品を考える際、店の特徴や客のニーズ、経済的な視点を関連付けながら判断し、価値づけることができているか」評価する。【思-III】 |
| 9 | 「店長さんに第3案をプレゼンしに行こう！」 | 自分たちが考えたパンを店長さんにプレゼンし、アドバイスをもらう。 | 考えたパンのプレゼン用紙 ワークシート | 発言やワークシートの記述から「これまでの店長さんのアドバイスとお客の意見を踏まえた工夫点についてプレゼンできているか」を評価する。【技-III】 |
| 10 | 「最終案を考えよう！」 | 第3案のパンを店長さんに作ってもらい、実際に試食し、修正案を考える（最終案）。 | 試作のパン ワークシート | 発言やワークシートから「実際に販売する商品を考える際、店の特徴や客のニーズ、経済的な視点を関連付けながら判断し、価値づけることができているか」評価する。【思-III】 |
| 11 | 「店長さんに最終案をプレゼンしに行こう！」 | 自分たちが考えたパンを店長さんにプレゼンし、アドバイスをもらう。 | 考えたパンのプレゼン用紙 ワークシート | 発言やノートの記述から「専門店の工夫や努力を理解し、店の工夫や顧客のニーズを踏まえた商品を提案することができるか」を評価する。【知-III】 |
| 12 | 「これまでの学習をふりかえろう！」 | パンを買ってくれた人の感想や店長の思い等を通して、これまでの学習を振り返る。 | 今までの学習の表現物 店長さんの言葉 お客の感想 | ノートや発言から「学習を通して、世の中に売られている数々の製品は多くの検討を重ねた上で商品棚に並んでいることを実感しているか」を評価する。【態-III】 |

(筆者作成)

4. ー成果と課題ー

以前の実践は、子どもの思いや願いに重きを置いて、単元を構成していくため、子どもの思いや願いと学習内容をいかに自然に一体化させるかという部分に力を注いでいた。一方で学習内容が網羅されていても、思考の深まりといった点は意識することができていなかったといえる。今回の提案では、あらかじめ学習の深まりを設定し、子どもたちがどのように学びを深めていくか（知っている→わかる→使える）想定しながら授業を行うことができるといえる。また、評価において、どの場面で何を評価すべきか計画の中で設定していくことで、評価をするポイントが授業者にとっても明らかになったといえる。

評価の場面を設定することの有効性ととともに、全ての子どもを評価していく場合、どうしても時間と労力がかかってしまうということが課題といえる。学年があがるにつれ、表記の内容も増加することが考えられ、全ての授業を同じように評価していくことは難しい。

また、国立教育研究所から出された評価の表は、個々の学びの深まりと捉えられる一方で、学習の過程（時系列）を評価するようにも捉えられる。これは、指導者の授業の仕方によって変わってくることを考えると、授業によっては、学習者の思考を停滞させてしまうという懸念も生まれる。

そのような場合、有効な手立てといえるものはICTではないかと考える。新学習指導要領の本格実施とともに、GIGA スクール構想（図5参照）が全国で進められ、一人一台のパソコンまたはタブレットが整備されることになる。授業支援ツール等を使用すれば、一人一台のPCを子どもが操作することで、子どもの振り返りや成果物がデータとなって集約することができる。実際に私自身も、タブレットを子どもが操作して、振り返りを記入

「児童生徒1人1台コンピュータ」の実現を見据えた施策パッケージ

<ハード> ICT環境整備の抜本的充実

- 児童生徒1人1台コンピュータを実現（1台当たり4.5万円を補助。令和5年度までに、小中全学年で達成）
- 高速大容量の通信ネットワーク（令和2年度までに、全ての小・中・高校・特別支援学校等で校内ネットワークを完備（1/2補助））
- 全国の自治体や学校が、より容易に、より効率的・効果的な調達ができるよう支援（モデル仕様書を提示、都道府県レベルでの共同調達の推進、調達説明会の開催）

誰一人取り残すことのない、個別最適化された学びの実現に向け、
来年1月、全国の首長・教育長等を対象とした「学校ICT活用フォーラム」を開催し、
ハード・ソフト・指導体制一体で、全国各地での取組を加速化
民間企業等からの支援・協力による、ハード・ソフト・指導体制の更なる充実

<ソフト> デジタルならではの学びの充実

- デジタル教科書・教材など良質なデジタルコンテンツの活用を促進（来年度から順次全面実施となる新学習指導要領とセットで）
- 各教科等ごとに、ICTを効果的に活用した学習活動の例を提示（「教育の情報化に関する手引」を公表・周知）
- AIドリルなど先端技術を活用した実証を充実（来年度中に「先端技術利活用ガイドライン」を策定）

<指導体制> 日常的にICTを活用できる体制

- （独）教職員支援機構による、各地域の指導者養成研修の実施（来年1月に実施）
- ICT活用教育アドバイザーによる、各都道府県での説明会・ワークショップの開催（来年度から全部道府県に配置）
- ICT支援員など、企業等の多様な外部人材の活用促進（令和4年度までに、ICT支援員は4校に1人程度配置）

今後の主な 検討課題

- ✓ 教師の在り方や果たすべき役割、指導体制の在り方、ICT活用指導力の向上方策（今年度中を目途に方向性）
- ✓ 先端技術の活用等を踏まえた年間授業時数や標準的な授業時間等の在り方、学年を超えた学び（早急に検討）
- ✓ デジタル教科書の今後の在り方（来年度中を目途に方向性）

図5 「児童生徒1人1台コンピュータ」の実現を見据えた施策パッケージ 文部科学省より

し、瞬時に全体の考えを共有するという実践を行ったことがある。実践を通して、子どものノートやプリントを見ながら、パソコンに打ち込んでいくという作業はなくなり、効率化を図ることができた。さらに、今後は分析等に子どもたちの記述等のビッグデータが蓄積されていくことになる。教師は、そのデータを活用し、子どもの評価を授業に活かすということになるのではないか。

Ⅱ おわりに

令和2年4月より、新学習指導要領が本格実施され、社会科における指導と評価の一体化された授業も多く実践されることになる。これから新学習指導要領を学校でどのように見える形としていけるか、学校現場にかかっているともいえる。その中で、単に内容が変わっただけの、今までと変わらない授業にならないよう、子どもの学びの深まりを意識し、論理立てて授業を構成することが大切となってくる。加えて、教育のICT環境も急激に変化をしていく年となる。知識の詰め込みや旧来の評価（ペーパーテストのみによる切り捨ての評価）にならないよう、学校や教育委員会の研修の内容や、日々の教材研究等、過去からの経験則からではなく、明確な理論を有したものと根本から見直していく必要があるのではないか。

<参考文献>

文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』風間書房、2017年
国立教育政策研究所『指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料』、2020年
文部科学省『児童生徒1人1台コンピュータ』の実現を見据えた施策パッケージ』2019年

（滝沢 知之）

2節 小学校社会科授業における「深い学び」を実現する学習指導の改善 —第5学年「ドローンを使った米づくり」の授業を通して—

1. はじめに—問題の所在—

授業改善の視点として、平成29年に告示された小学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が示されている¹⁾。学習者が自ら調べ、自ら考え、その結果として得た情報を交流し合う学習活動を通して、「深い学び」つまり質的にも深まり、量的にも広まるような内容知・方法知を子どもたちが獲得できる授業が求められている。このような中で、小学校社会科授業実践においても、児童が何を学び、何ができるようになるのかを、教師は模索し、日々授業改善に取り組んでいる。

しかし、児童の「深い学び」を求めつつ授業改善を進めるも、実際の社会科授業では、事実的知識を量的に獲得するために、穴埋め式のワークシートを使用し、効率的に社会科用語をまとめる授業や、教科書の記述中、大切とされる社会科用語のみをノートにまとめ、まとめたことを発表形式で確認し合う授業がなされている。児童の「深い学び」を保障しようとしているにもかかわらず教師がこうした社会科授業を実践する背景には、社会科で本来獲得しなければならない「深い学び」とは何かについて、授業者が十分理解しておらず、その結果、学習内容として教材化しやすい事実的知識に偏って授業構成がなされているからであろう。また、「テストに出るから」テストの内容を再構成して社会科の学習内容にするという評価の課題も指摘できる。こうした評価のあり方は、教師がねらいとしている授業の意図と関係なくすでに作成されてしまっているテストによって授業が規定されていることや、単元の学習終了後に行われるテストでよい点数を取ることが学習の最終目的になっているため、授業改善に結びつきにくい²⁾。児童の「深い学び」を保障するための、真の授業改善のあり方が求められる。

社会科の授業改善の困難さとして、教師が自身の社会科授業における学習内容・学習方法を含む授業過程における課題を見出すための基準を何に求めたらよいかという問題がある。この問題は授業が「深い学び」を児童に保障しているかどうか直結する。

馬野範雄と筆者は、社会的読解力の育成において、社会科授業の中で事実的知識・記述的知識の獲得にとどまらず、それらの知識を応用、分析、総合、評価といった学習活動の中で概念的知識・価値的知識に高めることが重要であることを指摘した³⁾。原田智仁は次の表1のように、見方・考え方を活かしたカリキュラムの構造化モデルを示している⁴⁾。この構造化モデルは、「見方・考え方の階層性を踏まえて、目標・問い・授業過程をふくむカリキュラムの構造化を図ること」により社会科の授業づくりに生かすこととし、石井英真による「学校で育てる能力の階層性（質的レベル）を捉える枠組み」⁵⁾を参考にし、提案されている。この構造化モデルにおいて、内容知については、「事実的知識→概念的知識→価値的知識の三層構造をなす」とし、方法知については、「情報の読解・記述→探究方法（仮説・検証）・説明→提案・議論の三層構造をなす」としている。また、縦軸に「知識の獲得（知っている）」、「意味の理解（わかる）」、「活用・創造（使える）」と学力のレベルを位置づけ、横軸に示されている資質・能力の深化のレベルが階層的に示されている。原田の構造化モデルは、児童の「深い学び」の実現に向けて、教師自身が社会科の授業過程の課題を見出すための分析・評価する際の分析的枠組みとして活用

できるといえる。

表1 見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル

| 学力のレベル | | 目標の柱 | 知識 | 技能 | 思考・判断／表現 | 情意・態度 |
|--------|------------------|------|------|----------------|----------|-----------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) | 事実 | 情報読解 | 事実的思考・ 事実判断 | 記述 | 素朴な興味・共感 異なる見方への関心 |
| | | | | | | |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) | 概念 | 探究方法 | 理論的思考・推理 | 説明 | 文脈や根拠の吟味 |
| | | | | | | |
| 考え方 | 活用・創造 (使える) | 価値 | 提案 | 価値的思考・ 価値判断 | 議論・意思決定 | 自己の考え方の構築 |
| | | | | | | |

(原田の構造化モデルをもとに筆者作成)

以上のことから本研究では、まず筆者の社会科授業実践を取り上げ、原田の構造化モデルをもとに学習内容・学習方法を分析し、「深い学び」を実現している社会科授業構成・内容となっているかを批判的に検討する。次に他の社会科授業実践を同様に分析し、筆者の授業と比較・分析して、「深い学び」を実現する社会科授業の改善方策を提案する。

2. 「深い学び」を分析の視点とした社会科授業実践の検討—第5学年「米づくりのさかんな地域」を事例として—

(1) 社会科授業実践—第5学年「米づくりのさかんな地域」—

筆者が、平成26年6月13日に実践した第5学年単元「米づくりのさかんな地域」⁶⁾を対象に、「深い学び」の実現状況を見ていく。

・単元名「米づくりのさかんな地域」

・単元目標

- 我が国の農業に関して、米作りの様子に関心をもち、それを地図や統計資料、写真資料などを用いて意欲的に調べる。そして、今後の米作りのあり方として、生産量の増減、外国産輸入米の増減、農業従事者の増減がどうあるべきかなどの自分の意見を持つ。
- 我が国の米作りの様子について、耕地整理や品種改良、機械化、補植などの手作業、米作りに適した地形や気候の利用といった生産活動が、安全でおいしく、安定した米を供給するために行っていることを「生産者」「消費者」といった立場から考える。考えたことから今後の米作りの発展がどうあるべきかについて判断し、それらの自分の意見をデジタルワークシートなどにまとめ、交流する。
- 我が国の米作りの様子について、土地利用図や統計地図、米の生産量や農業従事者数、米の輸出入量などの統計資料、米作りに関する写真資料などを通して、米の生産にかかわる情報をICTなどで調べる。

○我が国の米作りの様子について、地形や気候を生かした米作りやさまざまな生産活動が、安全でおいしく、安定した米を供給するための生産活動であることを知る。そこには運輸の働きが関わっており、その働きによって消費者の需要に応えていることを理解する。

・指導にあたって

○教材観

「後植えはもうできん（補植はもうできない）。」これは岡山県内の60代後半の米作農業従事者が言った言葉である。「もうできん」の中には我が国の米作農業の姿が見えてくる。

補植は、稲の機械植えのあとに、欠株を手作業で補っていく作業である。欠株を補い、米の収穫量を増やす目的で行われる。ところが補植はあまり行われなくなってきた。兵庫県農林水産技術総合センターの実験で、欠株が1株2株程度であれば補植をしてもしなくても収穫量に差はないというデータがある。また、機械化の進展の中で、田植え機の性能が向上し、欠株が少なくなっていることもある。さらに耕地整理が進んでいることも関係している。耕地整理が進む以前はいびつな形の田が多く、機械植えのできない部分も多かったので、補植作業は必須の作業であった。耕地整理が進むことで、機械が入りやすい田の形に変わり、大型機械が入れる田の面積の確保をするなど、田の大部分で機械植えができるようになったのである。米自体の品質も上がってきた。品種改良により、一株当たりの収穫量も格段に上がってきている。先の「もうできん」は、しなくてもよいのもうしないともいえる。

しなくてもよいから補植は行われぬのか。実際はしなくてもよいからだけではない。したくてもできない理由があるのである。補植ができない理由の一つに、農業従事者の高齢化があげられる。補植作業は手作業である。腰をかがめ、歩きにくい水田の中で、一条一条点検しながら苗を植えていくのは大変な作業である。高齢者にはこの作業はきつい。必然、補植作業は避けられるのである。また、農業人口の減少も補植ができない要因の一つである。50年ほど前、田植えは一家総出の労働であった。田植えや稲刈りなどの農繁期には労働力確保のため、小中学校が休校になっていたくらいである。機械化が進んでも補植作業は手作業なため、ある程度の労働力は必要なのだが、農業人口自体が50年前と比べ、3分の1にまで減少している（農林水産省調べ）。補植作業をするだけの十分な労働力を確保できない現状があるのである。さらに根本的な問題として、米の消費量が減り、生産調整が行われ、補植をしても仕方がない状況がある。50年間で米の消費量は3000万tの減少である。消費の減少と「コメ余り」の現状に合わせて、国による生産目標数量の設定や転作の推奨が行われてきた。補植による収穫量の増加などそうした動きの中では微々たるもので、「しても無駄なこと」になるのである。

補植が行われた後の田を見たある農家は、「きれいな田んぼ」だと評した。ほんの50年ほど前の農家は、生産量を上げることは美しい田をつくることに他ならないという価値観を持っていた。美しい棚田は手作業も含めた米作りによって維持される。これからの我が国の農業を考える上で、補植の是非はそれまでの農業の価値観にも関わる大きな問題である。

○児童観

食料生産は日常の生活に直結し、消費活動やメディアからの情報の中でそうした知識を獲得している状況がうかがえる。しかし知識はあるが、農業を実際に体験した児童は都会では少ない。獲得された知識が実感や体験を伴った農業知識ではないことが容易に推察できる。

○指導観

本単元では、まず我が国の米作りの実態について、都道府県別の米の生産量を示す統計地図や秋田県横手市の土地利用図を調査して、概観する。そして、米作りで行われる品種改良、機械化、耕地整理といった事象を取り上げ、消費者のニーズにこたえながら生産者が様々な取り組みを行い、利益追求していることを考える。それらのことをふまえた上で補植と自主流通米を取り上げ、高齢化や農業人口の減少といった我が国の米作農業における問題点を明らかにし、今後の米作りがどうあるべきかについて、生産者や消費者の立場にたって、取り組みの価値を判断する。

・単元の評価規準

○社会的事象への関心・意欲・態度

- ・我が国の米づくりの様子に関心を持ち、地図や統計資料、写真資料などを用いて意欲的に調べる。
- ・考えたことをもとに今後の米づくりの在り方について、自分の意見を持つ。

○社会的な思考・判断・表現

- ・我が国の米づくりについて、安全でおいしく、安定した米を供給するために様々な取り組みを行っていることを「生産者」「消費者」などの立場から考え、立場ごとに自分の考えをデジタルワークシートなどにまとめる。

○観察・資料活用の技能

- ・我が国の米づくりの様子について、各種地図や統計資料、写真資料などを通して、米の生産にかかわる情報をICTなどで調べる。

○社会的事象についての知識・理解

- ・我が国の米づくりの様子について、安定した米を供給するための生産活動であることを知る。
- ・運輸の働きによって消費者の需要に応じていることを理解する。

・指導計画の概要（全8時間）

第1時「米の生産地を調べる」

- ←統計資料から我が国における米作の生産量を調査
単元の学習を方向づける問い「米の生産はどのように行われているのか」

第2時「秋田県横手盆地の米作りがさかなわけを考える」

- ←地形図と雨温図から米作の地理的条件について理解

第3時「米作りの一年を調べる」

- ←写真資料と農業暦から米作の方法について理解

第4時「米の種類が様々なわけを考える」

- ←生産の効率性と消費者ニーズについて品種改良の視点から理解

第5時「耕地整理と機械化の影響を考える」

- ←統計資料から生産の効率性について理解
- 第6時「さいばい管理カードを記入するのはだれのためか考える」
- ←文書資料から食の安全性について理解
- 第7時「これからの米作りを考える」
- ←補植の減少から農業従事者の高齢化と減少の実態を理解
- 第8時「自主流通米は認められるか認められないかを考える」
- ←JAと自主流通制度の比較から、生産者と消費者の2つの立場からどちらがよいかを判断

(2) 第5学年「米づくりのさかんな地域」の授業構成と「深い学び」の実現状況

・授業構成

本単元は、表2のように米作における補植の実態を通して、我が国における米作の課題を明らかにしたうえで、「これからの米作りはどうあるべきか」という価値的知識の習得をねらい、パートⅠ・Ⅱで習得した事実に知識を、パートⅢで活用しようとしている。

表2 第5学年「米づくりのさかんな地域」の単元構成

| パート | | 時 | 主な問いや学習活動 | 習得する知識（内容） |
|-----|-----------------------|-----|---|--|
| I | 米作の実態について調べ、話し合いまとめる | 1～3 | Q農家はどのように米作りをしているのか。 ・資料を読み取る、話し合う。 | ・米作の仕方 |
| II | 米作に関わる生産者と消費者の立場の考察 | 4～6 | Qなぜ様々な工夫をしているのか。 ・資料をもとに推理し、話し合う。 | ・農家は利益追求のため、生産の効率性を挙げ、消費者ニーズにこたえようとしている。 |
| III | 「これからの米作とはどうあるべきか」の判断 | 7・8 | Qなぜ補植をしているのか。 Qこれからの米作りはどうあるべきなのか。 ・資料をもとに推理し、話し合う。 ・生産者と消費者の立場から判断し、話し合う。 | ・米作における課題 ・生産性向上の工夫 ・生産者、消費者いずれかの立場に立って資料を選択 |

(筆者作成)

・第5学年「米づくりのさかんな地域」の「深い学び」の実現状況

次の表3より、本実践では、農業における米作の実態に対して追究が弱く、産業としての米作の意味に十分迫ることができていない。単元の学習を方向づける問いを「米の生産はどのように行われているのか」に設定しており、問いに対する答えが事実に知識に偏る結果となっている。また、単元の構成が教科書の単元構成⁷⁾とほぼ同じになっている中で、教材の中心に据えようとしている補植の実態を、言わば強引に組み込む形になっているため、「なぜ補植なのか」という問いに対する答えが、単元全体の知識構造の中に位置づけにくく、より探究活動を困難にしている。したがって本来、産業の中の農業学習で獲得すべき「機械化による利益追求」という理論的知識の習得が不十分となっている。価値判断の段階においても米作に関わる生産者・消費者の価値観の習得が十分でない。価値判断の段階では構造化された知識から自己の考えに沿う最適解を選択し提案することとなる

が、事後的知識の羅列では、自己の意見についての根拠を見出しにくくなる。結果として、価値判断の段階で出された意見は、学習した内容から意見を構築するというよりは、それまでの学習者の生活経験に依拠した意見となった。

「補植」そのものの教材としての価値にも課題がある。筆者は、教材観に示すように補植の背景にある日本の農業の課題を明らかにしたうえで、持続可能な農業のあり方へ児童の追究活動を導きたかったのだが、補植自体が数多く行われる農作業の一つであり、補植という作業のみで日本の農業全体をとらえる資料とはならなかったのである。児童の興味・関心を引くには十分な教材であったが、農業における「利益追求」という概念的知識を児童が獲得するには不十分であったといえる。

表3 第5学年「米づくりのさかんな地域」の「深い学び」の実現状況

| | | 知識 | 技能 | 思考・判断/表現 | 情意・態度 |
|-----|----------------------------|-------------------------------|----------------|--|----------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) パートⅠ・Ⅱ | 米作（「補植」を含む） についての事 実的知識 | 米作に関する 資料読解 | 米作の特徴についての 事実的思考・事実判断 | 米作についての興 味・関心 |
| | | | | 記述 | |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) パートⅡ | | 「なぜ」によ る探究 | 「なぜ補植なのか」と いう理論的思考・推理 | 資料を根拠とした 解釈 |
| | | | | 説明 | |
| | 活用・創造 (使える) パートⅢ | | 資料から最適 解を提案 | 「これからの米づくり がどうあるべきか」と いう価値的思考・価値 判断 | 資料選択による自 己の考え方の構築 |
| | | | | 議論・意思決定 | |

(筆者作成)

3. 先行実践に見る「深い学び」－「優れた社会科授業スタンダード研究」から

(1) 小学校社会科における農業学習の「優れた社会科授業スタンダード研究」

高学年社会科の産業学習が、人々の工夫や努力を探ることに焦点化され、産業のしくみや社会構造にまで児童の追究が及ばないという課題が指摘される⁸⁾中で、授業改善を目指した社会科授業実践がある。「優れた社会科授業スタンダード研究」の中で取り組まれた菊池八穂子「情報発信に重点をおいた農業学習」⁹⁾と福田裕治「科学的な見方・考え方を育てる小学校社会科産業学習の教育内容開発－『野菜工場』を事例とした単元『日本の農業』－」¹⁰⁾である。この2つの社会科授業実践は、「深い学び」を実現していると考えられ、原田の構造化モデルを用いて、それぞれの実践の実現状況を分析する。

(2) 菊池八穂子「情報発信に重点をおいた農業学習」の「深い学び」

ア 社会科授業実践－第5学年「ミルクとワインのまち葛巻町」－

・ 単元名「ミルクとワインのまち葛巻町」

・ 単元目標

○岩手県葛巻町では農業において条件不利地域である中山間地域でありながら、情報を

積極的に発信し、様々な経営努力を町ぐるみで行っていることがわかる。

・指導計画の概要（全10時間）

第1時「岩手県葛巻町の特産物を調べる」

←統計資料，地図資料から牛乳とぶどうの生産量を調査

単元の中核となる問い「岩手県葛巻町は、牛乳とぶどうも特に有名な産地でないのに、なぜ酪農とワイン加工をアピールしているのだろうか。」

第2時「岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培に関する地形条件と気候条件を調べる」

←土地利用図と月別気温図・月別日照時間から岩手県葛巻町における酪農とブドウ栽培の地理的条件について理解

第3時「岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培の歴史を調べる」

←人口と世帯に関する統計資料と年表資料から岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培の歴史的背景について理解

第4・5・6時「酪農とワイン造りの工夫について調べる」

←写真資料，文書資料等から岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培の工夫や努力について理解

第7時「岩手県葛巻町の過疎化現象と乳牛飼育頭数や耕地面積について調べ，問いを持つ」

←統計資料から労働人口が減少しているのに対して，乳牛飼育頭数及びぶどうの耕地面積が減少していないことを調査

理論的知識の検証を可能にする問い「なぜ葛巻町では，乳牛飼育頭数や耕地面積が減少していないのか。」

第8時「労働人口の減少や酪農・ブドウ栽培従事者の高齢化に対する工夫や努力について調べる」

←写真資料，文書資料，統計資料から共同経営や伝統技術の保持，栽培技術の改善，新規就農の促進によって酪農・ブドウ栽培が維持・発展していることを理解

第9時「なぜ消費者との交流活動を積極的に行っているのかを考える」

←文書資料

理論的知識「積極的な情報発信による利益追求」の獲得

第10時「岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培における情報発信の価値について考える」

←酪農とブドウ栽培における情報発信の重要性から，持続可能な農業について自分の意見を構築

価値的知識「情報発信で消費者を獲得すべき」

イ 第5学年「ミルクとワインのまち葛巻町」の授業構成と「深い学び」の実現状況

・授業構成

本実践では，次の表4のように「情報発信による利益追求」という概念的知識の習得をねらいとし，パートⅠ・Ⅱで習得した事実的知識を，パートⅢで活用させながら探究し，パートⅢで得た概念的知識をパートⅣで再検証し，知識の定着を図ろうとしている。

表4 第5学年「ミルクとワインのまち葛巻町」の単元構成

| パート | 時 | 主な問いや学習活動 | 習得する知識（内容） |
|-----|-----|---|----------------------------------|
| I | 1～3 | Qなぜ岩手県葛巻町は酪農とブドウ栽培をしているのか。 ・資料を読み取る。 | ・岩手県葛巻町の気候と地形を生かして酪農とブドウ栽培をしている。 |
| II | 4～6 | Q生産者はどのような工夫をしているのか。 ・資料を読み取る。 | ・岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培の工夫・努力 |
| III | 7～9 | Qなぜ生産量が減少していないのか。 ・資料をもとに推理する。 | ・生産者は情報発信による利益追求を行っている。 |
| IV | 10 | Qなぜ情報を発信しているのか。 ・農業のさかんな地域と比較し、話し合う。 | ・農業の維持・発展のために、情報発信は重要である。 |

(菊池の学習指導案をもとに筆者作成)

・第5学年「ミルクとワインのまち葛巻町」の「深い学び」の実現状況

本実践では、次の表5のように岩手県葛巻町の酪農とブドウ栽培の生産者の取り組みを通して、積極的に情報発信し、消費者ニーズに対応することで利益追求を行っている農業の姿を明らかにしている。単元の導入に「岩手県葛巻町は、牛乳とぶどうも特に有名な産地でないのに、なぜ酪農とワイン加工をアピールしているのだろうか。」と、資料から社会的事象の矛盾に気づかせ問いを構成している。児童は、各種資料から酪農とブドウ栽培について情報を読み取り、酪農とブドウ栽培の実態に関する事実的知識を獲得している。また、労働人口の減少と対照的に、生産量は維持されている事実から、「なぜ生産量を維持できるのか」という探究の中で、理論的思考・推理がなされ、「情報発信による利益追求」の概念的知識を獲得している。さらに、「なぜ情報発信しているのか」について、利益追求に関する概念的知識を生かしながら児童が各種資料をもとに考え、中小規模の農業生産地が「不利な条件を克服して経済活動を存続させている」ことの重要性を理解している。木村が指摘するように、「なぜ葛巻町で情報発信をしているのか」という問いにより、児童は「農村社会や農業をとりまく構造に目を向け」ることができ¹¹⁾、さらに表5にあらわされているように構造的に知識を獲得できている。

表5 第5学年「ミルクとワインのまち葛巻町」の「深い学び」の実現状況

| | | 知識 | 技能 | 思考・判断/表現 | 情意・態度 |
|-----|----------------------------|--------------------------------|------------------|--|---------------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) パートⅠ・Ⅱ | 酪農とブドウ栽培についての 事実的知識 | 酪農とブドウ栽培に関する資料読解 | 酪農とブドウ栽培の特徴についての事実的思考・事実判断 | 酪農とブドウ栽培についての興味・関心 |
| | | | | 記述 | |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) パートⅢ | 「情報発信による利益追求」についての概念的知識 | 「なぜ」による探究 | 「なぜ労働人口は減少しているのに、生産量を維持できるのか」という理論的思考・推理 | 資料を根拠とした仮説・解釈の吟味 |
| | | | | 説明 | |
| | 活用・創造 (使える) パートⅣ | 「持続可能な農業生産のために情報発信すべき」という価値的知識 | 資料から最適解を提案 | 「なぜ情報発信しているのか」という価値的思考・価値判断 | 農業のさかんな地域との比較による自己の考え方の構築 |
| | | | | 議論・意思決定 | |

(菊池の学習指導案をもとに筆者作成)

(3) 福田裕治「科学的な見方・考え方を育てる小学校社会科産業学習の教育内容開発－『野菜工場』を事例とした単元『日本の農業』－」の「深い学び」

ア 社会科授業実践－第5学年「日本の農業－野菜工場を事例として－」－

・単元名「科学的な見方・考え方を育てる小学校社会科産業学習の教育内容開発－『野菜工場』を事例とした単元『日本の農業』－」

・単元目標

- ① トマト工場の学習を通して、理論的知識「規模拡大による利益追求」を発見できる。
- ② 理論的知識「規模拡大による利益追求」を使って、米作営農集団の農業について応用・検証する。
- ③ 魚沼産コシヒカリ生産農家の学習を通して理論的知識「ブランド化による利益追求」を発見できる。
- ④ 理論的知識「ブランド化による利益追求」を使ってフルーツトマト生産農家について応用・検証することができる。
- ⑤ ①～④を通して、利益追求を行う商業的農業について体系化することができる。
- ⑥ 利益を追求しない自給的農業について、商業的農業で習得した理論的知識を応用して、その理論的知識から外れることを検証することができる。
- ⑦ ①～⑥を通して、日本の農業について解釈することができる。

・指導計画の概要 (全10時間)

第1時「工場で作られた野菜を調べる」

←実物資料から問いの設定

単元の中核となる問い①「なぜ野菜工場で作られた野菜がスーパーで売られるようになったのだろうか。」

第2時「消費者の立場で販売される野菜を調べる」

- ←露地生産の野菜と工場生産の野菜の比較を通して、品質、値段、見た目、味の視点で工場での野菜生産について仮説を設定
- 第3・4・5時「トマト工場を見学調査する。」
 - ←トマト工場の見学調査
 - 理論的知識「規模拡大・契約販売・コスト削減による利益追求」の獲得
- 第6・7時「トマト工場の学習で学んだことを生かして米作営農集団について考える」
 - ←トマト工場の学習を通して獲得した理論的知識「規模拡大・契約販売・コスト削減による利益追求」を活用して米作営農集団の事例を検証
- 第8時「なぜ魚沼産コシヒカリが高いのかを考える」
 - ←魚沼産コシヒカリ生産農家の工夫や努力について学習
 - 単元の中核となる問い②「なぜ魚沼産コシヒカリが高いのか」について考え、理論的知識「ブランド化による利益追求」を獲得し、フルーツトマト生産農家の取組に応用し検証
- 第9時「ここまでの学習の振り返り、商業的農業についてまとめる」
 - ←理論的知識「規模拡大・契約販売・コスト削減による利益追求」と理論的知識「ブランド化による利益追求」を関連づけ、商業的農業について理解
- 第10時「日本の農業についてまとめる」
 - ←統計資料や生活経験から自給的農業について理解した上で、日本の農業について考える。
 - 利益追求しない自営的農業は商業的農業の理論的知識から外れる

イ 第5学年「日本の農業—野菜工場を事例として—」の授業構成と「深い学び」の実現状況

・授業構成

本実践では次の表6のように、パートⅠにおいて、トマト工場の見学調査を中心に習得した事実に知識を、パートⅡにおける「なぜ野菜工場の野菜が売られているのか」という問いを探究する中で活用し、「規模拡大・契約販売・コスト削減による利益追求」という概念的知識を獲得している。パートⅢでは、「なぜ魚沼産コシヒカリが高いか」という新たな問いから探究し、「ブランド化による利益追求」という概念的知識を獲得している。パートⅣでは、パートⅡ・Ⅲで獲得した概念的知識を活用して、商業的農業と自営的農業と比較し、話し合うことを通して、日本の農業の体系化を図っている。

表6 第5学年「日本の農業－野菜工場を事例として－」の単元構成

| パート | | 時 | 主な問いや学習活動 | 習得する知識（内容） |
|-----|-----------------------------------|-----|---|--|
| I | トマト工場について調べる。 | 1～4 | Qトマト工場で作られた野菜をみたいか。 ・トマト工場を見学調査する。 | ・トマト工場での野菜生産の工夫や努力。 |
| II | 「なぜ野菜工場の野菜が売られているのか」についての仮説の設定・検証 | 5～7 | Qなぜ野菜工場の野菜が売られているのか。 ・見学調査したことをもとに推理する。 | ・生産者は規模拡大・契約販売・コスト削減による利益追求を行っている。 |
| III | 「なぜ魚沼産コシヒカリが高いのか」についての仮説の設定・検証 | 8・9 | Qなぜ魚沼産コシヒカリが高いのか。 ・資料をもとに推理する。 | ・生産者はブランド化による利益追求を行っている。 |
| IV | 日本の農業についての解釈 | 10 | Q日本の農業のどのような姿が見えるか。 ・商業的農業と自営的農業と比較し、話し合う。 | ・商業的農業と自営的農業が日本の農業にはあり、米の生産者はどのどちらかで米の生産を持続している。 |

(福田の単元計画をもとに筆者作成)

・第5学年「日本の農業－野菜工場を事例として－」の「深い学び」の実現状況

本実践では次の表7のように、トマト工場、魚沼産コシヒカリ生産農家の取り組みを通して、規模拡大・契約販売・コスト削減・ブランド化することで利益追求を行っている商業的農業の枠組を明らかにした上で、利益追求しない自営的農業が商業的農業の理論的知識から外れていることを検証し、商業的農業と自営的農業の視点で日本の農業の姿を解釈している。トマト工場の見学調査では、「大規模化の工夫」「コスト削減の工夫」「安定供給のための工夫」などの事実に知識の獲得がなされている。そして、「なぜ野菜工場で作られた野菜がスーパーで売られるようになったのか」という問いに対して、「一年中たくさん量の野菜を作れる」＝大規模化・安定供給、「野菜工場の野菜は品質の基準が決まっている」＝生産技術、「契約していつも同じ値段で買える」＝契約販売といったそれぞれの取り組みによって利益追求がなされているという概念的知識を獲得している。さらに2種類のコメの販売状況の比較と、トマト工場で獲得した事実に知識を生かして、コスト削減による利益追求の概念的知識を獲得している。また、「なぜ魚沼産コシヒカリが高いのか」という問いをもとに探究し、「ブランド化による利益追求」の概念的知識を獲得している。最後に、獲得したそれぞれの概念的知識を活用しながら、商業的農業と自営的農業の利点や課題を比較して、これからの日本の農業の姿について、自分の意見を構築している。

表7 第5学年「日本の農業－野菜工場を事例として－」の「深い学び」の実現状況

| | | 知識 | 技能 | 思考・判断/表現 | 情意・態度 |
|-----|----------------------------|---|----------------------------|--|---------------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) パートⅠ・Ⅲ | 野菜生産・米作についての 事実的知識 | 野菜生産・米作に関する見 学調査 | 野菜生産・米作の特徴 についての事実的思 考・事実判断 | 野菜生産・米作に ついての興味・関 心 |
| | | | | 記述 | |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) パートⅡ・Ⅲ | 「規模拡大・ 契約販売・コ スト削減・ブ ランド化によ る利益追求」 について概念 的知識 | 「なぜ」によ る探究 | 「なぜ野菜工場の野菜 が売られているのか」 「なぜ魚沼産コシヒカ リが高いのか」という 理論的思考・推理 | 資料を根拠とした 仮説・解釈の吟味 |
| | | | | 説明 | |
| | 活用・創造 (使える) パートⅣ | 「商業的農業 がよいか、自 営的農業がよ いか」という 価値的知識 | 学習して獲得 した知識から 最適解を提案 | 「日本の農業の姿を考 える」という価値的思 考・価値判断 | 学習の振り返りによる自己の考え方 の構築 |
| | | | | 議論・意思決定 | |

(福田の単元計画をもとに筆者作成)

4. 「深い学び」を実現する社会科授業改善の視点－第5学年「ドローンを使った米づくり」の授業を通して－

(1) 「深い学び」を実現する社会科授業改善の視点

筆者の第5学年単元「米づくりのさかんな地域」の授業分析と、「優れた社会科授業スタンダード研究」における菊池と福田の授業分析から、「深い学び」を実現する小学校社会科授業改善の視点として次の3点があげられる。

- ①単元の中核となる概念的知識を明確にし、単元の目標に具体的に位置づけること。
- ②単元の中に構成される事実的知識と概念的知識、価値的知識が構造化されていること。
- ③事実的知識の獲得を可能にする調査活動の場、概念的知識の獲得を可能にする「なぜ」の問いをもとにした推理する場、価値的知識の獲得を可能にする議論・意思決定の場が単元の学習活動として構成されていること。

①と②の小学校社会科授業改善の視点について、菊池と福田の授業実践では、産業の中の農業学習で獲得される単元の中核となる概念的知識として「利益追求」を位置づけていた。そして、事実的知識は概念的知識を明らかにするための情報となるものであり、概念的知識は価値的知識としての自己の意見を構築する際に活用され、それぞれの知識がばらばらに獲得されるのではなく、構造的に獲得されていた。また③について、それら知識の獲得においては調査→推理→議論といった児童が自ら知識を構造化していく学習活動の場が単元に構成されていた。次項でこの視点をもとに小学校高学年の農業学習における社会科授業改善案を示す。

(2) 単元の構成－第5学年「ドローンを使った米づくり」－

ア 社会科授業改善案－第5学年「ドローンを使った米づくり」－

・単元名「ドローンを使った米づくり」

・単元目標

- 新潟県新潟市では農業においてドローンやAIを使用し、経営努力を続け利益追求するとともに、持続可能な農業の在り方を追求していることを理解する。
- 農業における利益追求と持続可能な農業の重要性から、これからの農業についての自分の意見を構築することができる。

・指導計画の概要（全8時間）

第1時「ドローンを使った農業を知る」

←写真資料から、新潟県新潟市におけるドローンを使った米づくりをしていることを理解

単元の中核となる問い「新潟県新潟市では、なぜドローンを使って米づくりをしているのだろうか。」

第2時「新潟県新潟市の米づくりに関する地形条件と気候条件を調べる」

←沖縄県沖縄市と新潟県新潟市それぞれの土地利用図と月別気温図・月別日照時間の比較から新潟県新潟市における米づくりの地理的条件について理解

第3・4・5時「米づくりの工夫を調べる」

←農業暦こよみに関する資料、写真資料、動画資料、文書資料、歴史資料から米づくりの工夫について理解

理論的知識①「農業の機械化に伴う生産効率化による利益追求」

第6時「米づくりの課題について調べる」

←写真資料、文書資料、絵図資料、統計資料等から米作に関する日本の農業の課題について理解

第7時「なぜドローンを使って米づくりをするのか」

←統計資料、文書資料から機械化による利点を追究

理論的知識②③「農業の機械化の進展に伴う生産コストの削減による利益追求」「農業の機械化の進展に伴う労働力確保や環境保全といった持続可能な農業の実現に伴う利益保障」の獲得

理論的知識の検証を可能にする問い「なぜ新潟県新潟市では、ドローンやAIを使って米づくりをしているのか。」

第8時「これからの日本の米づくりについて考える」

←農業における利益追求と持続可能な農業の重要性から、これからの農業についての自分の意見を構築

価値的知識「持続可能な農業に向けて機械化を進展させるべき」

「機械化では実現不可能な作業について、人的労働力は必要不可欠」

イ 第5学年「ドローンを使った米づくり」の授業構成と「深い学び」の実現状況

・授業構成

本実践では、表8のように「機械化に伴う生産効率化による利益追求」と「農業の機械化の進展に伴う生産コストの削減による利益追求」、「農業の機械化の進展に伴う労働力確保や環境保全といった持続可能な農業の実現に伴う利益保障」という概念的知識の習得をねらいとし、パートⅠ・Ⅱで習得した事実に基づく知識を、パートⅢで活用させながら探究し、パートⅢで得た概念的知識をパートⅣで活用し、これからの日本の米づくりについての自分の意見の構築を図っている。

表8 第5学年「ドローンを使った米づくり」の単元構成

| パート | 時 | 主な問いや学習活動 | 習得する知識（内容） |
|-----|-----|---|---|
| Ⅰ | 1・2 | Q新潟県新潟市では、なぜドローンを使って米づくりをしているのか。 ・写真資料からドローンなどの機械を使った米づくりを調べる Qなぜ沖縄より新潟で米づくりが盛んなのか ・沖縄県沖縄市と新潟県新潟市の地形と気候の特色を比較して調べる | ・機械を使った米づくり ・米作には、適した気候、水、平地が必要 |
| Ⅱ | 3～6 | Q米づくりはどのようにしているのか。 ・米づくりに関する資料を調べ、米づくりカレンダーにまとめる Qなぜ米づくりで生産者は工夫をしているのか。 ・米づくりカレンダーにまとめた事実から類推する Q米づくりに関する問題は何か。 ・統計資料から調べる | ・米づくりの工夫…機械化、品種改良、耕地整理 ・昭和30年代頃までは手作業中心の米づくり→労働時間の短縮 ・機械化に伴う生産効率化による利益追求 ・労働人口の不足 ・高齢化 ・米の生産量・消費量の低下 |
| Ⅲ | 7 | Qなぜ新潟県新潟市では、ドローンやAIを使って米づくりをしているのか ・文書資料、統計資料から類推 | ・農業の機械化の進展に伴う生産コストの削減による利益追求 ・農業の機械化の進展に伴う労働力確保や環境保全といった持続可能な農業の実現に伴う利益保障 |

| | | | | |
|----|-------------------|---|---|---|
| IV | これからの日本の農業についての解釈 | 8 | Qこれからの米づくりをどのようにすべきか ・新潟県新潟市の米づくりの様子 の写真資料と農業放棄地の写真資料を比較してこれからの農業について議論 | ・持続可能な農業に向けて機械化を進展させるべき ・機械化では実現不可能な作業について、人的労働力は必要不可欠 |
|----|-------------------|---|---|---|

(筆者作成)

・第5学年「ドローンを使った米づくり」の「深い学び」の実現状況

本実践では表9のように、新潟県新潟市の米作りの取り組みを通して、ドローンやAIを使って利益追求を行っている農業の姿を明らかにしている。米作りの特徴についての資料読解や事実的知識の獲得にとどまらず、単元の中核に「機械化による利益追求」の概念的知識を据えるとともに、その概念的知識を獲得するための学習活動として、「なぜ機械で米作りをしているのか」という問いをもとに探究活動を構成している。また、米作りに関する調査活動による事実把握の場、「なぜ機械化か」の推理による意味追究の場、「機械化を今後も推進すべきか」の価値判断・意思決定の場から構造化された知識が獲得されている。

表9 第5学年「ドローンを使った米づくり」の「深い学び」の実現状況

| | | 知識 | 技能 | 思考・判断/表現 | 情意・態度 |
|-----|-----------------------------|----------------------------------|--------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) パートI・II | 米づくりについての事実的知識 | 米づくりに関する資料読解 | 米づくりの特徴についての事実的思考・事実判断 | 米づくりについての興味・関心 |
| | | | | 記述 | |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) パートIII | 「機械化による利益追求」についての概念的知識 | 「なぜ」による探究 | 「なぜ機械で米づくりをしているのか」という理論的思考・推理 | 資料を根拠とした仮説・解釈の吟味 |
| | | | | 説明 | |
| | 活用・創造 (使える) パートIV | 「持続可能な農業生産のために機械化を推進すべき」という価値的知識 | 資料から最適解を提案 | 「機械化を推進すべきか」という価値的思考・価値判断 | 労働人口の減少や生産量維持との関連性から自己の考え方の構築 |
| | | | | 議論・意思決定 | |

(筆者作成)

5. おわりにー成果と課題ー

本研究では、小学校高学年における農業学習の社会科授業実践から「深い学び」の実現状況を分析し、「深い学び」を実現する社会科授業の改善方策を明らかにした。教師が社会科授業改善を図るとき、概念的知識を中心にして、事実的知識や価値的知識を構造化できる学習活動の場を構成することで「深い学び」を実現する社会科授業を具現化することができる。テストのための授業ではなく、社会科として学ぶべき内容を保障された授業こそが、児童の社会科への興味・関心を高め、自ら調べ考え、構造化された知識を獲得でき

るといえよう。教師が「深い学び」を実現することのできる社会科授業改善を可能にするためには、教師自身が単元に関わる事実に知識・概念的知識・価値的知識の構造を、事前の教材研究の中で明確にしておくことが必要である。今後の課題として、小学校高学年における農業学習以外の「深い学び」を実現する社会科授業の分析を進め、児童の「深い学び」を保障する社会科授業改善の方策をさらに明らかにしていく。

<注>

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』，2017年，pp.22-23
- 2) 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）（平成31年1月21日）」，2020年，p.4.
- 3) 馬野範雄・井上伸一「社会的読解力を育成する社会科授業の構想」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号，2008年，pp.1-9.
- 4) 原田智仁『中学校新学習指導要領 社会の授業づくり』明治図書，2018年，pp.10-11.
- 5) 中央教育審議会「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）（中教審第197号）補足資料」，2016年，pp.121-122.
- 6) 本実践は，大阪市立堀江小学校にて，平成25・26年度大阪市教育委員会「学校教育ICT活用事業」モデル校公開授業として実践されたものである。
- 7) 日本文教出版『小学社会5年上』，2014年，pp.54-70.
- 8) 木村博一「高学年：産業学習の優れた指導案とその要件」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第44集，2005年，p.26.
- 9) 菊池八穂子「情報発信に重点をおいた農業学習」，全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第44集，2005年，pp.35-40.
- 10) 福田裕治「科学的な見方・考え方を育てる小学校社会科産業学習の教育内容開発－『野菜工場』を事例とした単元『日本の農業』－」，全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第46集，2007年，pp.10-15.
- 11) 前掲7)，p.26.

（井上 伸一）

3節 見取りを軸とした生活科における学習評価の改善

－第1学年単元「えがおいっぱい あきいっぱい」の実践を通して－

1. はじめに

私たち、小学校に所属する教師は、何年生の担任になるかによって授業内容が大きく変わってくる。1年生から6年生までの発達段階を理解し、教科ごとの系統性を大切にして授業づくりを行っている。1年生の担任になった際、まだ平仮名を書くことができない子供たちの学びをどのように評価すればいいのか戸惑った。そこで、小学校低学年において、最適な評価方法は何か考えたいと思い、本研究を始めた。高学年の担任経験が増えていくと、まず、驚くのは、生活科の学習である。生活科の学習では、ペーパーテストではなく、成果物や児童の活動の様子・発言を見取って評価することが当たり前に行われている。この生活科の評価方法は、他学年でも、他教科でも取り入れることができるのではないか。特に、生活科は3年生になると理科や社会科に変わっていくので、繋がりを意識して授業も評価も行う必要があると考える。

2. 単元開発に向けて一意図的計画的な見取り場面の設定－

学習指導要領第2節の内容(6)に、「身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする。」とある。1年生の生活科のなかで、ドングリやまつぼっくりの秋の自然物を使って、遊びを作ったり、幼稚園や保育園の園児を招待して秋遊びの会を開いたりする実践はよく見かける。公園や校庭で秋の自然物をたくさん見付けたり、自分でおもちゃを作ったり、友達と遊んだりする活動だけで評価することのないように単元開発を行った。

本実践を行った学校は、校区内に公園があまりなく、経験不足の子供たちが多いため、意欲や主体性を引き出すために、第2時では校外学習で秋の自然物を見付ける場を設定した。さらに、拾ってきた秋の自然物をつかってとことん遊ぶ時間を確保する。焦らすことなく「やってみたい」「知りたい」という子供の思いや願いを持つことも評価したい。また、第4次では、①「1年〇組あきいっぱいランド」②「ミニあきいっぱいランド」③「あきいっぱいランド」を計画した。一見同じように見える活動でも、学習のねらいはそれぞれに異なっている。自分が考え、作った遊びで交流する場を繰り返しもつことで、友達とアドバイスをし合ったり、自分の遊びを振り返ったりすることができる。そして、気付きの質の高まりを評価したい。

3. 第1学年単元「えがおいっぱい あきいっぱい」の実際

(1) 単元の目標

- ・自然の面白さ、不思議さや変化に気付き、互いの遊びを伝え合うことで、友達や園児など身近な人々と関わるよさや楽しさが分かる。(知識及び技能の基礎)
- ・自然物を使った遊びを考えたり、遊び道具や飾るものなど生活に役立つものを作ったりし、友達や園児が楽しく遊べるように遊び方を工夫することができる。

(思考力, 判断力, 表現力等の基礎)

- ・自分から進んで秋を見つけ, 季節のよさやすばらしさを感じ取るとともに, それらを取り入れ, 自分の生活を楽しくしようとする。(学びに向かう力, 人間性等)

(2) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」との関連

- ・友達と一緒に考えたり, 工夫したりしながら, 繰り返し挑戦しようとする。(協同性)
- ・身近な自然の変化に気づき, 友達と一緒に考えを出し合いながら生活や遊びのなかに取り入れられるようになる。(自然との関わり・生命尊重)
- ・自分の思いを相手に分かるように伝え, 相手の思いを聞いて分かるようにする。(言葉による伝え合い)

(3) 単元の構想 (全24時間)

第1次 なつからかわったところを見つけよう (4時間)

1. 校庭に出て, 秋を探し, 秋の素材 (落ち葉や実) で遊ぶ。
2. 遊び場へ行き, 春からの変化を見つける。
3. 身の回りで感じられる季節の変化について気付いたことを発表し合う。

第2次 あきたんけんにてかけよう～みつけたあきをしょうかいしよう～ (5時間)

1. 秋の素材を見つけるために, 公園に出かける。
2. 見つけたり, 感じたりした秋を発表し合う。
3. 校外学習に行き, 地域では見つけられなかった秋の素材を探す。
4. 校外学習で見つけた秋を紹介する。

第3次 つくってみつけて, たのしもう (7時間)

1. ゲストティーチャーの話の聞いたり, 秋の素材で友達と一緒に遊んだりする。
2. 集めた秋の素材で, どんなことができるかを考える。
3. アサガオのつるで作ったリースに, 集めた秋の素材を付けて, 飾りを作る。
4. 秋遊びを作り, 友達と遊ぶ。(1年〇組あきいっぱいランド)

第4次 みんなであきをたのしもう (8時間)

1. 友達と交流し, 学級で遊ぶだけではなく, 園児や他学年を招待する計画を立てる。
2. 友達からのアドバイスをもとに, より楽しく遊べる工夫をし, 園児を招待する準備をする。
3. 「ミニあきいっぱいランド」を開催し, 園児と秋遊びを楽しみ, 感じたことや気付いたことを出し合う。
4. 「ミニあきいっぱいランド」を振り返り, 「あきいっぱいランド」の準備をする。
5. 「あきいっぱいランド」を開く。
6. 「あきいっぱいランド」を振り返る。

4. 単元「えがおいっぱい あきいっぱい」における学習評価の特質—三つの見取りを通して—

(1) 活動や体験から見取る

第3時の学習は、秋の自然物を思いっきり楽しむことを目指している。実際の授業でも「秋のおたからを使って、何ができるかな。」と問いかけるだけで、子供たちは思い思いに遊び始めた。写真1は、たくさん拾った落ち葉を使って活動している様子である。「あれ、落ち葉を踏むと音が鳴る。」と気づき、「落ち葉をたくさん集めて踏んでみたいな。」と心が動き、「カサカサ足湯」という遊びを考えた。この活動の様子を見取ると、この児童は自然の面白さ、不思議さや変化に気付く（知識及び技能の基礎）ことができたといえる。

また、写真2でも同様に、活動の様子から評価することができる。これは、第4次の学習で、「あきいっぱいランド」で友達遊びを楽しんでいる様子である。この児童は、公園で秋の自然物を探したときに、川に落ちているまつぼっくりと地面に落ちているまつぼっくりを見て、形の違いに気づき、「どうして違うのかな。」と疑問に感じたことを学級文庫にあった図鑑で調べたのである。そして、長時間水に浸かっているとまつぼっくりのかさが閉じることを知る。「なるほど。」と心が動いたことは、誰かに教えたくないので自然と友達に話し始めるのである。この児童は、まつぼっくりを比べるという活動を通して、自ら課題を見つけ、解決し、友達に伝えている。よって、自然物を使った遊びを考えたり、友達が楽しく遊べるように遊び方を工夫したり（思考力、判断力、表現力等の基礎）することができたといえる。



写真1



写真2

(2) 成果物から見取る

「あきいっぱいランド」では、子供たちが考えた、秋の自然物を使った遊びが並んでいた。そのときの遊びからも評価することができる。前に述べたように、活動している様子やつぶやきなどを読み取ることができるのは、授業中だけである。どんなに意識をしても、35人学級で授業をしていると、全員の行動を把握したり、つぶやきを聞き取ったりすることは難しい。しかし、成果物を評価する場合は、じっくりと時間をかけて評価することができるため、取り組みやすいと考える。次の写真3は、まつぼっくりのかさの間にドングリを何個積めるか、という「つむつむゲーム」である。これは、第3時でゲストテ

イーチャーの方にさまざまなドングリの種類を教えていただき、種類によって大きさや形の違いに気付いたことからうまれた遊びである。同様に**写真4**でも、ドングリによって点数と変えるという工夫が見られる。秋遊びを作るという活動のなかで、分からないことを地域の方に聞いたり、本で調べたりすることの必然性が生まれ、気付きの質が高まっているといえる。

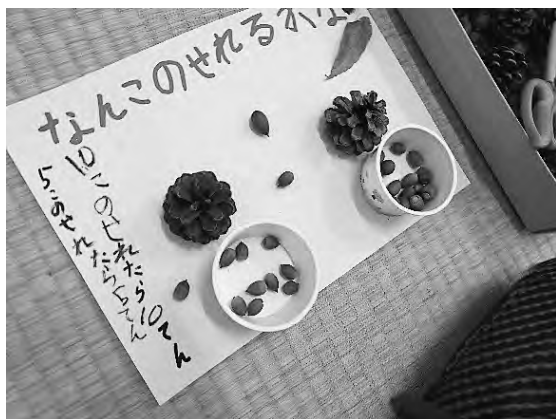


写真3

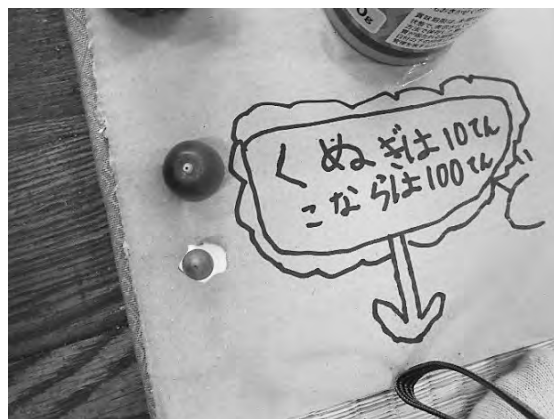


写真4

また、とりわけ生活科の評価では、結果よりも活動や体験そのもの、結果に至るまでの過程を重視して行うことにも触れたい。**写真5**と**写真6**は、同じ児童が作った作品である。次の**写真5**で使用している秋の自然物は、まつぼっくりだけである。まつぼっくり以外には、デザートのカップや牛乳パックなどの廃材を使っている。しかし、**写真6**では、持ち手を木の枝に、受け皿をドングリの帽子に、まつぼっくりをドングリに変更している。これは、第4時の学習過程において、友達からのアドバイスをもとに、より楽しく遊べる工夫がなされたからである。この児童は、「もっと秋のおたから（秋の自然物）を使ったほうが、あきいっぱいになるんじゃない。」という友達の言葉に耳を傾け、工夫したのであろう。さらに、2つのけん玉を並べ、難しいけん玉コーナーと簡単けん玉コーナーを作るという工夫も見られた。友達や身近な人々と関わるよさや楽しさが分かり（知識及び技能の基礎）、自然物を使った遊びを考えたり、遊び道具や飾るものなど生活に役立つものを作ったりし、友達が楽しく遊べるように遊び方を工夫することができ（思考力、判断力、表現力等の基礎）、自分から進んで秋を見つけ、季節のよさやすばらしさを感じ取るとともに、それらを取り入れ、自分の生活を楽しくしようとした（学びに向かう力、人間性等）といえる。



写真5



写真6

(3) 言語活動から見取る

他教科との関連は、学習指導要領総則第2の4(1)において「(前略)例えば、生活科において育成する自立し生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科等間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること。」と示されているように、学習評価を改善する上で重要である。写真7は、第3次でゲストティーチャーにドングリのことを教えていただいた日の日記である。評価すべきことは、「やってみたい。」と感じたことを実現するために8回作り直していることである。試行錯誤して何度も挑戦することは気付きの質を高めることになるとともに、見方・考え方の基礎を養うことにも繋がるのではないだろうか。



写真7

5. おわりに

本研究を通して、課題として挙げられることは大きく2点あると考える。1つめは、担任によって評価の基準が異なってしまうことである。中学校や高校のように、教科担任制をとっている小学校は、少しずつ増えてきているもののまだまだ多くはない。また、子供のつぶやきに正解も不正解もなく、基準を設けにくいだろう。2つめは、前にも述べているが、授業中の活動やつぶやきは、一過性のものであり、授業中に評価することの難しさである。デジタルカメラやタブレット端末を使って、授業の様子を録画するなどの工夫が考えられるが、毎時間行うには現実的ではないと考えられる。そのため、私たちがすべきことは、授業づくりである。評価のない指導はない、と言い切れるほど、どの教科の授業においても、必ず評価をしていく必要がある。ペーパーテストで評価するよりも、教師の力量が試され、時間を要するかもしれないが、授業を見取ることができるようにしていきたい。

(米田 有香)

第3章 中学校における学習指導と評価改善

1 節 深い学びを実現する中学校社会科地理的分野の授業づくりと評価・改善 — 「なのに、なぜ？」発問による九州・北海道地方の授業を通して—

1. はじめに

教員は非常に忙しい。中学校であれば、授業や学級活動、生徒指導、部活動指導などあげればきりが無い。1時間の授業をするならば、教材研究から授業案づくり、プリントづくり、印刷、実践、プリントチェックなどに毎日追われる。そのような中、自身が実践した授業を振り返る時間がなく、実践したままになる。そこで、本稿では「深い学び」の実現をテーマに取り組んだ平成30年におこなわれた第24回近畿中学校社会科教育研究大会大阪大会地理的分野会での筆者の取り組みを通して、「深い学び」を実現する授業実践とその評価・改善を述べる。

2. 深い学びを実現する授業づくりと評価・改善の方法

本稿は、以下の順で述べていく。まず、仮説的につくった授業について紹介する。具体的には、『九州地方』と『北海道地方』の2つの単元と実践を紹介する。

次に、近中社に向けて行った実践を評価する。評価の方法として2つの視点を取り上げる。1つめは授業構成からみた評価である。その際、P.115の原田智仁の表1「見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル」¹⁾に基づいて評価を行う。2つめは、生徒の学習状況からの評価である。その際、ルーブリックに基づいて評価する。

最後に、評価をもとに改善した指導計画案を示す。実践した授業を2つの方法で評価して課題を明らかにし、課題となった点を改善した指導計画案を示すことで、「深い学び」をより実現できると考えられる授業を提示したい。

近中社で研究を進め、授業をつくるにあたり、「『深い学び』を実現する授業とは、概念を習得し、その概念を使って考えても説明できないので、新たな概念を習得する授業」、と仮説を立てた。紹介する2つの単元の指導計画は、単元を越えた深い学びをめざしたものであり、適地適作という概念を学ぶ『九州地方』と、適地適作という概念では説明できないので新たな開発型農業という概念を学ぶ『北海道地方』の指導計画である。また、この2つの単元をつなぐために「寒くて米作りに不向きなのに、なぜ北海道で米作りがさかんか」という「…なのに、なぜ〜」という発問（複文型発問）²⁾を設定することで「深い学び」の実現をめざしたものである。

3. 平成30年に実践した『九州地方』と『北海道地方』の指導計画と評価・課題

(1) 実践した『九州地方』と『北海道地方』の指導計画

ア 実践した概念の習得をめざす『九州地方』の指導計画

平成30年の近中社で発表した『北海道地方』の授業の前に、概念を習得する授業としておこなった『九州地方』の指導計画は以下の通りである。以下の指導計画は、当日配布した資料より抜粋したものである。

・九州地方の単元指導計画（配当時間数：4時間）

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|---|---|--|
| <p>【1時間目】「九州地方の特徴」</p> <p>九州1 九州地方は、どんなところか？</p> <p><導入>一斉</p> <p>○九州の位置を確認する。</p> <p>○九州地方の県名と位置を確認する。</p> <p>・「プロ野球の春季キャンプはどこで行われているか。」</p> <p><展開①>グループ</p> <p>・テーマ（1）「なぜ、プロ野球チームは冬に宮崎や沖縄で練習するか。」</p> <p>○予想をワークシート（1）に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート（1）を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（1）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <p>・テーマ（2）「鹿児島県は冬の気温が2番目に暖かいのに、なぜプロ野球チームは練習に来ないか。」</p> <p>○ワークシート（2）に予想を記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート（2）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート（2）を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（2）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <p>・「九州地方は、どんなところか」</p> <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>日本地図</p> <p>九州の地方図</p> <p>資料1「2017年プロ野球春季キャンプ地」</p> <p>資料「日本地理データブック」，資料2「宮崎市の月別観光入込客数」，資料3「沖縄県の月別入域観光客数の推移」，資料4「宮崎県の春季キャンプ（1～3月）状況の推移」，資料5「沖縄県のプロ野球春季キャンプの経済効果と観客の推移」</p> <p>資料6「鹿児島県の月別観光入込客数」，資料7「鹿児島市内のレンタカー店のようす」，資料8「NHK鹿児島放送局HP画面」，資料9「鹿児島市の降灰量」</p> <p>九州地方は、冬でも比較的暖かく、プロ野球チームが練習しやすい気候である。また、鹿児島には桜島があり、降灰があるため、プロ野球チームのキャンプは行われていない。</p> | <p>→「宮崎県」「沖縄県」</p> <p>→「暖かい」「広い」「雨が少ない」「料理がおいしい」「設備が整っている」など</p> <p>→「プロ野球チームとしては、冬でも比較的暖かく、雨が少ないので、練習がしやすいからであり、また宮崎・沖縄としては、観光客が来ることによって経済効果があるからである。」</p> <p>→「雨がよく降る」「火山があつて危ない」「観光地がたくさんあつてよぶ必要がない」など</p> <p>→「鹿児島県は火山があり、火山灰が降って練習しにくいからである。」</p> |

| 学習活動 (○), 発問 (・) | 資料 | 生徒の反応 |
|---|---|--|
| <p>【2時間目】「宮崎県の農業」</p> <p>九州2 なぜ、宮崎県ではピーマン栽培や畜産がさかんか？</p> <p><導入>一斉</p> <p>○宮崎県の位置を確認する。 ・「宮崎県の特産品は何か」</p> <p><展開①>グループ</p> <p>・テーマ(1)「なぜ、ピーマンの生産量が多いか？」</p> <p>○予想をワークシート(1)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(1)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(1)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(1)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <p>・テーマ(2)「なぜ、肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多いか？」</p> <p>○予想をワークシート(2)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(2)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(2)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(2)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <p>・「なぜ、宮崎県ではピーマン栽培や畜産がさかんか？」</p> <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料「日本地理データブック」</p> <p>資料1「宮崎県の農業」、資料2「ピーマンについて」、資料3「九州の地方のおもな都市の雨温図」、資料4「宮崎のピーマン農家のようす1」、資料5「東京都中央卸売市場に出荷されるピーマンの月別入荷量と価格(2016)」、資料6「ピーマン栽培の1年間」、資料7「宮崎のピーマン農家のようす2」</p> <p>資料8「農作物の生育条件」、資料9「シラス」、資料10「シラスの分布と畜産」、資料11「宮崎の食用鶏の飼育のようす」、資料12「宮崎の牧場のようす」、資料13「宮崎の牛舎のようす」</p> <p>宮崎県でピーマン栽培がさかんなのは、冬でも比較的暖かいので、ビニールハウスで生長を早めても燃料代が低くて済み、高い収入を得ることができるためである。また、畜産がさかんなのは、水分を保ちにくいシラスという土壌のため、農作物の栽培が難しいから牛や豚、鶏を飼育して出荷している。</p> | <p>→「日向夏」「さつまいも」「だいこん」「ピーマン」「きゅうり」「ほうれんそう」「茶」「肉用牛」「豚」「肉用若鳥」など</p> <p>→「気温が適している」「降水量が適している」「ピーマンが好き」「もうかる」など</p> <p>→「冬でも比較的暖かいので、ビニールハウスで生長を早めても燃料代が低くて済み、高い収入を得ることができるため。」</p> <p>→「広い」「気候が適している」「エサがたくさんある」など</p> <p>→「水分を保ちにくいシラスという土壌のため、農作物の栽培が難しいから牛や豚、鶏を飼育して出荷している。」</p> |

| 学習活動 (○), 発問 (・) | 資料 | 生徒の反応 |
|--|---|---|
| <p>【3時間目】「福岡県の農業」</p> <p>九州3 なぜ、福岡県ではいちごの生産量が多いか？</p> <p>＜導入＞一斉 ○福岡県の位置を確認する。 ・「福岡県の特産品は何か」</p> <p>＜展開①＞グループ→一斉 ・テーマ（1）「なぜ、いちごの生産量が多いか？」 ○予想をワークシート（1）に記入し、発表する。 ○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（1）を発表する。 ○発表を聴いて、ワークシート（1）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p>＜展開②＞グループ→一斉 ・テーマ（2）「なぜ、売上げを上げるためにアジアに輸出するか？」 ○予想をワークシート（2）に記入し、発表する。 ○ワークシート（2）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（2）を発表する。 ○発表を聴いて、ワークシート（2）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p>＜振り返り＞個人 ・「なぜ、福岡県ではいちごの生産量が多いか？」 ○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料「日本地理データブック」, 写真「あまおう」</p> <p>資料1「いちごの生育条件」, 資料2「福岡県のいちご栽培のようす」, 資料3「福岡のいちごについて」, 資料4「いちごの系譜」, 資料5「いちごの一年」, 資料6「あまおうととよのかの比較①」, 資料7「あまおうととよのかの比較②」</p> <p>資料8「いちごの1人当たりの年間購入量と卸売市場価格の推移」, 資料9「いちごの全国港別輸出シェア」, 資料10「成田・関西・福岡空港の比較」, 資料11「一人当たりのGDP」, 資料12「2013年度いちごの輸出先と輸出量」</p> <p>福岡県では、冬の暖かい気候を利用し、ビニールハウスを使った促成栽培を行い、また品種改良に成功し、あまおうを生み出したからである。さらに、国内の消費量が減ってくると、アジアに近いという立地を生かし、裕福になってきたアジア諸国に輸出するようになった。</p> | <p>→「ラーメン」「明太子」「小麦」「なす」「いちご」「ぶどう」など</p> <p>→「気候があっている」「土壌があっている」「大都市に近い」「促成栽培している」など →「冬に暖かい気候を利用し、ビニールハウスを使った促成栽培を行っている。また、品種改良に成功し、あまおうを生み出した。」</p> <p>→「近いから」「人が多いから」など →「アジアは近く、輸送費が安く、鮮度を保ったまま届けられる。また、近年アジア各国の一人当たりのGDPが高くなり、裕福になったため売れるからだ。」</p> |

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|--|--|--|
| <p>【4時間目】「九州のまとめ」</p> <p>九州4 九州地方は、いったいどんなところか？</p> <p><導入>一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「九州地方は、どんなところか？」 ・「では、宮崎県や熊本県以外はどうか」 <p><展開①>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ（1）「ほかの県はどうかを調べよう」 <p>○予想をワークシート（1）に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート（1）を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（1）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ（2）「九州の農業にはどんな特徴があるかを考えよう」 <p>○予想をワークシート（2）に記入し、発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（2）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> | <p>資料「日本地理データブック」</p> <p>教科書，資料集</p> | <p>→「農業や畜産がさかんなところ」など</p> <p>→「同じように農業や畜産がさかん」「違う」など</p> <p>→「福岡や佐賀では、暖かい気候を利用した米と小麦の二毛作，鹿児島ではさつまいもやじゃがいも，茶，鶏肉など水はけのよい土壤に適した農業をおこなっている。沖縄県や大分県はデータブックからはどちらとも言えないとわかった。」</p> <p>→「気温や降水量，土壤などの自然条件に適した農業をおこなっている（適地適作）。」</p> |
| <p><振り返り>個人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「九州地方は、いったいどんなところか？」 <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>九州地方は、気候や土壤など自然環境に適した農業をしているところである。暖かい気候を利用した促成栽培や二毛作をおこなったり，稲作に向かない水はけのよい土壤では畜産や畑作がおこなわれている。</p> | |

イ 新たな概念の習得をめざす単元『北海道地方』の指導計画

平成30年の近中社大阪大会で発表した，習得した概念を使って考えても説明できないので新たな概念を習得する授業として行った『北海道地方』の指導計画は以下の通りである。以下の指導計画は，当日配布した資料より抜粋し，実際の実践を反映させ，加筆修正している。当日は4時間中の2時間目の授業を公開した。

・北海道地方の単元指導計画（配当時間数：4時間）

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|---|--|--|
| <p>【1時間目】「北海道地方の特徴」</p> <p>北海道1 北海道とは，どんなところか？</p> <p><導入>一斉 ○北海道の位置を確認する。 ・「北海道について知っていることは？」</p> <p><展開①>グループ→一斉 ・テーマ（1）「統計から考えよう」 ○ワークシート（1）に都道府県順位トップ3に入る項目を記述する。 ○ワークシート（1）を発表する。 ○発表を聴いて，ワークシート（1）に最終的な考えを記入し，発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉 ・テーマ（2）「なぜ，北海道では農業や畜産がさかんか？」 ○予想をワークシート（2）に記入し，発表する。 ○ワークシート（2）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（2）を発表する。 ○発表を聴いて，ワークシート（2）に最終的な考えを記入し，発表する。</p> | <p>資料「日本地理データブック」</p> | <p>→「大きい」「寒い」「雪が多い」「ラーメン」など</p> <p>→「耕地面積が広く，小麦や米，じゃがいもの生産量が多く農業がさかんと言える。また，肉用牛や乳用牛，生乳の飼育頭数が多く，畜産もさかんと言える。」</p> <p>→「広い」「気候が適している」など</p> <p>→「北海道は，面積が広く農業や畜産を行う面積が広く，寒い気候に適したものを作っているからではないだろうか。」</p> |
| <p><振り返り>個人 ・「北海道地方は，どんなところか？」 ○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>北海道は，耕地面積が広く，小麦や米，じゃがいもの生産量が多く農業がさかんと言える。また，肉用牛や乳用牛，生乳の飼育頭数が多く，畜産もさかんと言える。このようになった理由は，寒い気候に適したものを広い土地で生産しているからではないだろうか。</p> | |

| 学習活動 (○), 発問 (・) | 資料 | 生徒の反応 |
|---|--|---|
| <p>【2時間目】「北海道の米作り①」 本時</p> <p>北海道2 なぜ、北海道で米作りがさかんか？</p> <p><導入>一斉</p> <p>○本時の学習課題の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「北海道はどんなところか」 ・「どんなものを作っているか」 ・「どこで米作りがさかんか」 <p><展開①>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ(1)「なぜ、石狩平野で米作りがさかんか？」 <p>○予想をワークシート(1)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(1)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(1)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(1)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ(2)「石狩平野は米作りに向かない気温と土壌なのに、なぜ米作りが盛んか？」 <p>○予想をワークシート(2)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(2)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(2)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(2)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「北海道地方は、どんなところか？」 <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料1「米の栽培条件」、資料2「石狩平野(札幌)の雨温図」、資料3「北海道の米の産地」、資料4「石狩平野の面積比較」、資料5「北海道の土壌」、資料6「北海道の地形」、資料7「北海道のA-B断面図」、資料8「泥炭地ができるまで」</p> <p>資料9「ゆめぴりかの家系図」、資料10「他府県産と比較した北海道産米の食味評価(総合値)」、資料11「北海道産の米の特徴」、資料12「石狩平野のようす」、資料13「石狩川下流域(篠津原野)が水田地帯に生まれ変わるまで」</p> <p>広大な石狩平野は、気温が低く、土壌は泥炭地で、農業に向かない自然環境であった。しかし、北海道の人々は、気温を品種改良で、土壌を排水施設の建設と客土で克服し、石狩平野で米作りをさかんにおこなえるようにしたからである。</p> | <p>→「寒い」「農業がさかん」など</p> <p>→「小麦」「米」「じゃがいも」</p> <p>→「石狩平野」</p> <p>→「気温が適している」「広い」「水がたくさんある」「土が良い」</p> <p>→「土地が広く、降水量と地形は米作りに適しているが、気温と土壌が適していない。」</p> <p>→「ビニールハウスで栽培」「ほかの土を混ぜた」など</p> <p>→「低い気温を品種改良で、農業に向かない泥炭地土壌を河川の直線化や排水設備の設置、客土で乗り越えたから。」</p> |

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|--|---|---|
| <p>【3時間目】「北海道の米作り②」</p> <p>北海道3 米作りに不向きなのに、なぜ北海道の人は米作りにこだわったか？</p> <p>＜導入＞一斉 ○本時の学習課題の確認 ・「なぜ、ここまでして米作りにこだわったか」 ○予想をワークシート（1）に記入し、発表する。</p> <p>＜展開①＞グループ→一斉 ・テーマ（1）「資料でたしかめよう」 ○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（1）を発表する。 ○発表を聴いて、ワークシート（1）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p>＜展開②＞グループ→一斉 ・テーマ（2）「なぜ、多くの人が北海道に移住したか？」 ○予想をワークシート（2）に記入し、発表する。 ○ワークシート（2）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（2）を発表する。 ○発表を聴いて、ワークシート（2）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> | <p>資料1「屯田兵って？」，資料2「屯田兵の出身地」，資料3「移住者の出身地」，資料4「北海道の歴史」，資料5「農作物の連作障害」，資料6「明治時代の物価と賃金」</p> <p>資料7「北海道側の事情」，資料8「富山・砺波の事情」</p> | <p>→「お米を食べたかった」「日本人の主食だから」「広い土地がもったいない」「高く売れたから」など</p> <p>→「移住してきた人々は、青森、秋田などの東北地方や新潟、石川などの北陸地方の人々であり、慣れない畑作と連作障害に苦しんだ結果、主食であり、故郷で作っていた慣れ親しんだ、連作障害のない米づくりをしたかった。」</p> <p>→「広い土地がほしかった」「お金儲け」など</p> <p>→「北海道庁が開拓すればその土地を無償で与えたり、渡道するための費用などを優遇する政策を行った、また冷害や自然災害などによる厳しい生活を送る中、先に移住した開拓者の成功話や親戚からの誘いなどによって移住を決断する人が増えたから。」</p> |
| <p>＜振り返り＞個人 ・「米作りに不向きなのに、なぜ北海道の人は米作りにこだわったか？」 ○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>移住に対する優遇政策を行なっている北海道には、貧困にあえぐも移住に夢をもった多くの北陸や東北の人々が移住した。その人たちは、最初慣れない西洋式の畑作を行うも連作障害に悩まされた。そして、故郷で作っていた主食で連作障害のない米作りに励んだからである。</p> | |

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|--|--|--|
| <p>【4時間目】「北海道地方のまとめ」</p> <p>北海道4 北海道とは、いったいどんなところか？</p> <p><導入>一斉</p> <p>○本時の学習課題の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「北海道地方は、どんなところか？」 ・「米はどこでさかんに作られているか」 ・「では、小麦や生乳の生産がさかんなところはどこか」 <p><展開①>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ（1）「なぜ、十勝平野で小麦、根釧台地で生乳の生産がさかんか？」 <p>○予想をワークシート（1）に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート（1）を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（1）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ（2）「北海道の人々が農業や畜産を行うときに考えることとは何か？」 <p>○予想をワークシート（2）に記入し、発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（2）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「北海道地方は、いったいどんなところか？」 <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料1「十勝・根室の雨温図」，資料2「北海道の土壌」，資料3「北海道の地形」，資料4「十勝の農業」，資料5「根室地方の酪農」</p> <p>北海道地方とは、厳しい寒さのため土壌も悪い。そんな中、国は開拓を進めるため、苦しい生活をしている人々に移住を勧め、農業に不向きな自然環境を人の力で変えることで、現在のような農業や畜産がさかんなところになっていった。</p> | <p>→「農業や畜産がさかんなところ」など</p> <p>→「石狩平野。」</p> <p>→「小麦は十勝平野，生乳生産は根釧台地でさかんである。」</p> <p>→「広い」「気温が適している」「降水量が適している」「土壌が適している」など</p> <p>→「十勝平野は土壌が不向きであったが客土で乗り越えたから。また、根室は気温と土壌が不向きであったので、国家プロジェクトで乗り越えたから。」</p> <p>→「気温」「降水量」「土壌」「地形」「人々の努力」など</p> <p>→「気温や降水量，土壌，地形などの自然条件と品種改良や客土などの人々の努力と国の政策などの社会条件。」</p> |

（2）授業実践の評価と課題

筆者実践を構造化モデルと生徒の学習状況の2つの方法で評価する。そして、深い学びを実現する授業になっていたか、そしてなぜできなかったかを明らかにし、課題を見つけていく。

ア 構造化モデルによる評価

ア) 筆者実践『九州地方』の構造化モデルによる評価

先に述べた原田智仁の「見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル」が表1である。この表1に基づいて『九州地方』での深い学びの実現状況を表したものが表2である。本単元のねらいが、概念的知識の習得にあるため、単元『九州地方』で学ぶ知識を事実・概念・価値のレベルに分け構造化している。

表1 見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル

| 目標の柱 学力のレベル | | 知識 | 技能 | 思考力・判断／表現 | 情意・態度 |
|----------------|------------------|----|----------|--------------------------------|-----------------------|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) | 事実 | 情報 読解 | 事実的思考・事実判断 ----- 記述 | 素朴な興味・共感 異なる見方への関心 |
| | 意味の理解 (わかる) | 概念 | 探求 方法 | 理論的思考・推理 ----- 説明 | 文脈や根拠の吟味 |
| 考え方 | 活用・創造 (使える) | 価値 | 社会 参加 | 価値的思考・価値判断 ----- 議論・意思決定 | 自己の考え方の構築 |

(原田智仁著『中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』明治図書, 2018年, p.53.)

筆者実践の『九州地方』の習得させたい知識を見ると、習得させたい概念である「各地域では自然環境が異なるため、その自然環境に適した農業を行う。(適地適作)」を抽出できない事実が含まれている。表2中の下線部は、自然環境の違いによる事実ではないため、「適地適作」という概念を学ぶ単元では取り扱うべきでない事実と言える。

表2 筆者実践『九州地方』における深い学びの実現状況

| 目標の柱 学力のレベル | | 知識 | 筆者実践の『九州地方』の習得させたい知識 |
|----------------|------------------|------------------------|---|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) | 九州地方の 農業についての 事実 | 【2時間目】宮崎県でピーマン栽培がさかんなのは、冬でも比較的暖かいので、ビニールハウスで生長を早めても燃料代が低くて済み、高い収入を得ることができるためである。また、畜産がさかんなのは、水分を保ちにくいシラスという土壌のため、農作物の栽培が難しいから牛や豚、鶏を飼育して出荷している。 【3時間目】福岡県では、冬に暖かい気候を利用し、ビニールハウスを使った促成栽培を行い、また品種改良に成功し、あまおうを生み出した。さらに、国内の消費量が減ってくると、アジアに近いという立地を生かし、裕福になってきたアジア諸国に輸出するようになった。 【4時間目】福岡や佐賀では、暖かい気候を利用した米と小麦の二毛作、鹿児島ではさつまいもやじゃがいも、茶、鶏肉など水はけのよい土壌に適した農業を行っている。 |
| | 意味の理解 (わかる) | 農業についての 概念 | 各地域では、自然環境が異なるため、その自然環境に適した農業をおこなう。(適地適作) |
| 考え方 | 活用・創造 (使える) | 価値 | 該当なし |

(筆者作成)

イ) 筆者実践『北海道地方』の構造化モデルによる評価

次に、筆者実践『北海道地方』も同じように評価するために表3を作成した。筆者実践の『北海道地方』の習得させたい知識を見ると、習得させたい概念である「各地域では、採算のとれる農作物を栽培するために、人間の技術力で自然環境に手を加えることによって自然環境を乗り越えようとする（開発型農業）」を抽出できない事実が含まれている。表3中の下線部は、自然環境に手を加えたことによって生じた事実ではないため、「開発型農業」という概念を学ぶ単元では取り扱うべきでない事実と言える。

表3 筆者実践『北海道地方』における深い学びの実現状況

| 目標の柱 学力のレベル | | 知識 | 筆者実践の『北海道地方』の習得させたい知識 |
|----------------|------------------|---------------------|---|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) | 北海道地方の農業について の事実 | <p>【1時間目】北海道は、小麦や米、じゃがいもの生産量が多く農業がさかんであり、また肉用牛や乳用牛、生乳の飼育頭数も多く、畜産もさかんである。</p> <p>【2時間目】広大な石狩平野は、気温が低く、土壌は泥炭地で、農業に向かない自然環境であった。しかし、北海道の人々は、気温を品種改良で、土壌を排水施設の建設と客土で克服し、石狩平野で米作りがさかんに行われるようになった。</p> <p>【3時間目】<u>移住してきた青森、秋田などの東北地方や新潟、石川などの北陸地方の人々が、慣れない畑作と連作障害に苦しんだ結果、主食であり、故郷で作っていた慣れ親しんだ、連作障害のない米づくりをしたかった。</u>北海道庁が開拓すればその土地を無償で与えたり、渡道するための費用などを優遇する政策を行った、また冷害や自然災害などによる厳しい生活を送る中、先に移住した開拓者の成功話や親戚からの誘いなどによって移住を決断する人が増えたから。</p> <p>【4時間目】十勝平野は、土壌が不向きであったが客土で乗り越え、小麦栽培がさかんにおこなわれるようになった。根釧台地は、気温と土壌が不向きであったので、国家プロジェクトで生乳生産がさかんに行われるようになった。</p> |
| 考え方 | 意味の理解 (わかる) | 農業についての概念 | 各地域では、人間の技術力で自然環境に手を加えることによって、その開発した自然環境に適した採算のとれる農作物を栽培する（開発型農業） |
| | 活用・創造 (使える) | 価値 | 該当なし |

(筆者作成)

イ 生徒の学習状況による評価

ア) 筆者実践『九州地方』の生徒の学習状況による評価

次の表4は、筆者実践の『九州地方』で習得させたい農業についての概念を学習者から見取るために作成したルーブリックである。当時筆者が担任したクラスの保存できていた20名の授業プリントの記述内容から深い学びが実現したかをこの表4を基に評価する。

単元最後の「九州地方はどんなところか」というテーマの振り返りを見てみると、「努力を要する」と判断できたのが5名、「おおむね満足である」が5名、「十分満足である」が10名であり、半分は「十分満足である」と判断できた。しかし、単元最後の振り返りのテーマが概念を習得できたかどうかを問うものとなっていないので、概念を問うテーマにすれば「おおむね満足である」や「十分満足である」と判断できる記述を増やすことができ、深い学びがより実現するのではないだろうか。

表4 筆者実践『九州地方』の概念的知識のルーブリック

| | 努力を要する | おおむね満足である | 十分満足である |
|---------------------|--------------------|-------------------|----------------------------|
| 本単元で習得をめざす農業についての概念 | 適地適作という概念を説明できていない | 適地適作という概念を説明できている | 適地適作という概念を九州地方の事例から説明できている |

(筆者作成)

イ) 筆者実践『北海道地方』の生徒の学習状況による評価

表5は、筆者実践の『北海道地方』で習得させたい農業についての概念を学習者から見取るために作成したルーブリックである。当時筆者が担任したクラスの保存できていた18名の授業プリントの記述内容から深い学びが実現したかをこの表を基に評価する。

単元最後の「北海道地方はどんなところか」というテーマの振り返りを見てみると、「努力を要する」と判断できたのが3名、「おおむね満足である」が6名、「十分満足である」が9名であり半分は「十分満足である」と判断できた。しかし、『九州地方』の実践と同様、単元最後の振り返りのテーマが概念を習得できたかどうかを問うものとなっていないので、概念を問うテーマにすれば「おおむね満足である」や「十分満足である」と判断できる記述を増やすことができ、深い学びがより実現するのではないだろうか。

表5 筆者実践『北海道地方』の概念的知識のルーブリック

| | 努力を要する | おおむね満足である | 十分満足である |
|---------------------|---------------------|--------------------|------------------------------|
| 本単元で習得をめざす農業についての概念 | 開発型農業という概念を説明できていない | 開発型農業という概念を説明できている | 開発型農業という概念を北海道地方の事例から説明できている |

(筆者作成)

ウ 課題改善への方向性

以上から、筆者実践の両単元とも、農業についての概念を抽出できない事実を取り入れてしまっているのので、その事象を取り上げず、別の事象を取り上げることで改善できると考える。また、筆者の実践は両単元とも、概念を習得させることを目標としているので、単元の最後では概念を習得できたかを問う必要があると考える。以上の2点を改善した指

導計画案を以下で述べていく。

4. 課題改善後の『九州地方』と『北海道地方』の指導計画案と学習評価案

習得させたい農業についての概念を抽出できる事実のみを取り上げ、単元の最後では概念を習得できたかを問う授業構成にしておいた指導計画案は、以下の通りである。

(1) 課題改善後の概念の習得をめざす単元『九州地方』の指導計画案と学習評価案

ア 『九州地方』の単元構造図

単元『九州地方』の問いの構造図と知識の構造図は、以下の通りである。

・ 問いの構造図

| | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|--|--|---|----------------------------------|
| なぜ、各 地域では さまざま な農業が おこなわ れている か。 | なぜ、九 州地方で は、地域 によって さまざま な農業が おこなわ れている か。 | 九州地方 では、ど のような 自然環境 のもと、 どのよう な農作物 が栽培さ れている か。 | なぜ、冬 の暖かい 気候のも と、促成 栽培が行 われている か。 | 冬でも比較 的暖かい宮 崎平野で は、どの ような農 業を行っ ているか。 | 宮崎平野は、どのような気候か。 | | | | |
| | | | | 宮崎平野では、どのような農作物がさかんに育てられているか。 | | | | | |
| | | | | 宮崎平野では、どのような工夫をして農業を行っているか。 | | | | | |
| | | | | 冬でも比較 的暖かい熊 本平野で は、どの ような農 業を行っ ているか。 | 熊本平野は、どのような気候か。 | | | | |
| | | | | 熊本平野では、どのような農作物がさかんに育てられているか。 | | | | | |
| | | | | 熊本平野では、どのような工夫をして農業を行っているか。 | | | | | |
| | なぜ、暖 かい気候 のもと、 二毛作が 行われて いるか。 | 九州地方 では、ど のような 自然環境 のもと、 どのよう な農作物 が栽培さ れている か。 | なぜ、暖 かい気候 のもと、 二毛作が 行われて いるか。 | 暖かい筑 紫平野で は、どの ような農 業を行っ ているか。 | 筑紫平野は、どのような気候か。 | | | | |
| | | | | | 筑紫平野は、どのような農作物がさかんに育てられているか。 | | | | |
| | | | | | 筑紫平野では、どのような工夫をして農業を行っているか。 | | | | |
| | | | | | なぜ、温 暖で降水 量も多い 水はけの よい土壌 のもと、 畑作や畜 産が行わ れている か。 | 九州地方 では、ど のような 自然環境 のもと、 どのよう な農作物 が栽培さ れている か。 | なぜ、温 暖で降水 量も多い 水はけの よい土壌 のもと、 畑作や畜 産が行わ れている か。 | 鹿児島県 や宮崎県 の温暖で 降水量も 多く、水 はけのよ い稲作に 不向きな シラス台 地では、 どのよう な農業が さかんか。 | 鹿児島県や宮崎県は、どのような気候か。 |
| | | | | | | | | | 鹿児島県や宮崎県には、どのような土壌が広がっているか。 |
| | | | | | | | | | 鹿児島県や宮崎県では、どのような農作物がさかんに作られているか。 |
| さつまいもの栽培条件とは、どのようなものか。 | | | | | | | | | |
| 鹿児島県や宮崎県では、どのような農作物がさかんに作られているか。 | | | | | | | | | |
| 肉牛や豚、鶏は、どのような環境のもとで生育しやすいか。 | | | | | | | | | |

・知識の構造図

| | | | | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|----------------------------------|--|---|
| <p>各地域では、自然環境が異なるため、その環境に適した農業を行うからである。(適地適作)</p> | <p>九州地方では、地域によって自然環境が異なるため、その環境に適した農業が行われるからである。</p> | <p>九州地方では、冬でも比較的暖かい気候のもと、促成栽培や二毛作が行われている。また、温暖で降水量も多い水はけのよい土壌のもと、畑作や畜産が行われている。</p> | <p>宮崎平野や熊本平野は、冬の暖かい気候を生かして、冬野菜を栽培し、価格が高い時期に出荷して収益をあげようとしているからである。</p> | <p>宮崎平野では、ビニールハウスできゅうりやピーマンなどを育てている。</p> | <p>冬でも比較的暖かい気候である。</p> | | | |
| | | | | <p>熊本平野では、ビニールハウスでトマトやすいかなどを育てている。</p> | <p>冬でも比較的暖かい気候である。</p> | | | |
| | | | | <p>熊本平野では、ビニールハウスでトマトやすいかなどを育てている。</p> | <p>トマトやすいかなどの夏野菜を育てている。</p> | | | |
| | | | | <p>熊本平野では、ビニールハウスでトマトやすいかなどを育てている。</p> | <p>ビニールハウスを使った促成栽培という方法で、価格が高い時期に出荷して収益をあげようとしている。</p> | | | |
| | | | | <p>熊本平野では、ビニールハウスでトマトやすいかなどを育てている。</p> | <p>冬でも比較的暖かい気候である。</p> | | | |
| | | | | <p>熊本平野では、ビニールハウスでトマトやすいかなどを育てている。</p> | <p>トマトやすいかなどの夏野菜を育てている。</p> | | | |
| | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけがよく、稲作に不向きな土壌であるシラス台地が広がっている。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけのよい土壌を好むさつまいもの栽培や土壌の影響を受けにくい肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> | <p>筑紫平野では、暖かい気候を生かして、夏に稲作、冬に小麦の栽培を行っている。</p> | <p>冬でも比較的温暖である。</p> |
| | | | | | | | <p>筑紫平野では、暖かい気候を生かして、夏に稲作、冬に小麦の栽培を行っている。</p> | <p>夏に米，冬に小麦を栽培している。</p> |
| | | | | | | | <p>筑紫平野では、暖かい気候を生かして、夏に稲作、冬に小麦の栽培を行っている。</p> | <p>稲作の終わった水田で、小麦などのほかの作物を栽培する二毛作を行い、二種類の異なった作物を同一の耕地で栽培・収穫を行っている。</p> |
| | | | | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> |
| | | | | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけがよく、稲作に不向きな土壌であるシラス台地が広がっている。</p> |
| | | | | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけのよい土壌を好むさつまいもの栽培や土壌の影響を受けにくい肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> |
| <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけがよく、稲作に不向きな土壌であるシラス台地が広がっている。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけのよい土壌を好むさつまいもの栽培や土壌の影響を受けにくい肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | | | |
| | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけがよく、稲作に不向きな土壌であるシラス台地が広がっている。</p> | | | |
| | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけのよい土壌を好むさつまいもの栽培や土壌の影響を受けにくい肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> | | | |
| | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | | | |
| | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけがよく、稲作に不向きな土壌であるシラス台地が広がっている。</p> | | | |
| | | | | <p>鹿児島県や宮崎県は、温暖で降水量が多い。</p> | <p>鹿児島県や宮崎県は、水はけのよい土壌を好むさつまいもの栽培や土壌の影響を受けにくい肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多い。</p> | | | |

イ 課題改善後の『九州地方』の単元指導計画案（配当時間数：4時間）

単元『九州地方』の改善した指導計画案は、次の通りである。4時間の指導計画の全ての時間において、全体的に改善を図った。

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|---|--|--|
| <p>【1時間目】「九州地方の特徴」</p> <p>九州1 九州地方は、どんなところか？</p> <p><導入>一斉</p> <p>○九州の位置を確認する。</p> <p>○九州地方の県名と位置を確認する。</p> <p>○「九州地方で有名な食べ物クイズ」をする</p> <p><展開①>グループ</p> <p>・テーマ（1）「九州地方では、どこでどのようなものがつくられているかをスーパーのチラシから調べよう」</p> <p>○ワークシート（1）に資料の読み取り結果を記入する。</p> <p>○ワークシート（1）を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（1）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <p>・テーマ（2）「データブックから日本トップ3のものを調べよう」</p> <p>○ワークシート（2）に資料の読み取り結果を記入する。</p> <p>○ワークシート（2）を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート（2）に最終的な考えを記入し、発表する。</p> | <p>「日本地図」</p> <p>「九州の地方図」</p> <p>パワーポイント「九州クイズ」</p> <p>資料「スーパーのチラシ」</p> <p>資料「日本地理データブック」</p> | <p>→「福岡県ではほうれん草やたけのこ、小松菜、いちご、長崎県ではいちごやレタス、たまねぎ、ぶり、宮崎県ではきゅうり、熊本県ではトマト、鹿児島県では豚肉や牛肉、うなぎ、ピーマン、じゃがいもが作られている」</p> <p>→「福岡県では小麦やいちご、佐賀県では小麦やたまねぎ、長崎県ではじゃがいもや魚、熊本県ではなすやトマト、いちご、メロン、すいか、生乳、宮崎県ではピーマンやきゅうり、鶏肉、鹿児島県ではさつまいもやじゃがいも、茶、鶏肉が作られている」</p> |
| <p><振り返り>個人</p> <p>・「九州地方は、どんなところか」</p> <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>九州地方は、小麦、さつまいもやじゃがいものいも類、なすやたまねぎ、ピーマン、トマト、きゅうり、いちご、すいか、メロン、茶などの野菜類の生産や、生乳、鶏肉などの畜産がさかんなところである。</p> | |

| 学習活動 (○), 発問 (・) | 資料 | 生徒の反応 |
|--|---|---|
| <p>【2時間目】「宮崎県の農業」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>九州2 なぜ、地域によってつくっているものに違いがでるのか？-宮崎県を例に-</p> </div> <p><導入>一斉</p> <p>○宮崎県の位置を確認する。</p> <p>・「宮崎県の特産品は何か」</p> <p><展開①>グループ</p> <p>・テーマ(1)「なぜピーマンの生産量が多いか、を資料からたしかめよう」</p> <p>○予想をワークシート(1)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(1)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(1)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(1)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <p>・テーマ(2)「なぜ肉牛や豚、鶏の飼育頭数が多いか、をたしかめよう」</p> <p>○予想をワークシート(2)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(2)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(2)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(2)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <p>・「なぜ、地域によってつくっているものに違いがでるのか？」</p> <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>「九州の地方図」</p> <p>資料「日本地理データブック」、資料1「宮崎県の農業」</p> <p>資料2「ピーマンについて」、資料3「九州の地方のおもな都市の雨温図」、資料4「宮崎のピーマン農家のようす」、資料5「東京都中央卸売市場に出荷されるピーマンの月別入荷量と価格(2016)」、資料6「ピーマン栽培の1年間」</p> <p>資料7「農作物の生育条件」、資料8「シラス」、資料9「シラスの分布と畜産」、資料10「宮崎の食用鶏の飼育のようす」、資料11「宮崎の牧場のようす」、資料12「宮崎の牛舎のようす」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>宮崎県では、気候や土壌などの自然条件にあわせた農業をしているからである。ピーマン栽培は冬の比較的暖かい気候を利用しているからであり、畜産は農作物の栽培が難しい水分を保ちにくいシラスという土壌だからであり、自然環境に応じて農業を行うことで高い利益を生み出そうとしている。</p> </div> | <p>→「日向夏」「さつまいも」「だいこん」「ピーマン」「きゅうり」「ほうれんそう」「茶」「肉用牛」「豚」「肉用若鳥」など</p> <p>→「気温が適している」「降水量が適している」「ピーマンが好き」「もうかる」</p> <p>→「冬は高く売れるため、ビニールハウスで生長を早めて栽培するためである。また、冬でも比較的暖かいので、燃料代が安く済むためコストを抑えられるからである。」</p> <p>→「広い」「気候が適している」「エサがたくさんある」「肉が好き」など</p> <p>→「水分を保ちにくいシラスという土壌のため、農作物の栽培が難しいから牛や豚、鶏を飼育して出荷している。」</p> |

| 学習活動 (○), 発問 (・) | 資料 | 生徒の反応 |
|--|--|---|
| <p>【3時間目】「熊本県の農業」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 九州3 なぜ、地域によってつくっているものに違いがでるのか？—熊本県を例に一 </div> <p><導入>一斉</p> <p>○熊本県の位置を確認する。 ・「熊本県の特産品は何か」</p> <p><展開①>グループ</p> <p>・テーマ(1)「なぜなすの生産量が多いか、を資料からたしかめよう」</p> <p>○予想をワークシート(1)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(1)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(1)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(1)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <p>・テーマ(2)「なぜ生乳の生産が多いか、をたしかめよう」</p> <p>○予想をワークシート(2)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(2)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(2)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(2)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <p>・「熊本県では、どのような農業をしているか？」</p> <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料「日本地理データブック」、資料1「熊本県の農業」</p> <p>資料2「なすについて」、資料3「九州の地方のおもな都市の雨温図」、資料4「馬本のなす農家のようす」、資料5「東京都中央卸売市場に出荷されるなすの月別入荷量と価格(2016)」、資料6「なす栽培の1年間」</p> <p>資料7「農作物の生育条件」、資料8「阿蘇・九重の産業」、資料9「熊本の酪農のようす」、資料10「気温別搾乳量」</p> <p>熊本県では、気候や土壌などの自然条件にあわせた農業をしているからである。なす栽培は冬の比較的暖かい気候を利用しているからであり、生乳生産は広い高冷地でエサとなる草や乳用牛を育てているからであり、自然環境に応じて農業を行うことで高い利益を生み出そうとしている。</p> | <p>→「なすやトマト、いちご、メロン、すいか、生乳」</p> <p>→「気温が適している」「降水量が適している」「なすが好き」「もうかる」</p> <p>→「冬は高く売れるため、ビニールハウスで生長を早めて栽培するためである。また、冬でも比較的暖かいので、燃料代が安く済むためコストを抑えられるからである。」</p> <p>→「広い」「気候が適している」「エサがたくさんある」「牛乳が好き」など</p> <p>→「阿蘇山周辺の高い標高のため涼しく、広い土地があるため乳用牛やエサとなる草が育ちやすいからである。」</p> |

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|---|--|--|
| <p>【4時間目】「九州のまとめ」</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>九州4 なぜ，地域によってつくっているものに違いがでるのか？—他県を例に—</p> </div> <p><導入>一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ，つくっているものに違いがでるのか？」 ・「では，宮崎県や熊本県以外はどうか」 <p><展開①>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ（1）「ほかの県はどうかを調べよう」 ○予想をワークシート（1）に記入し，発表する。 ○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（1）を発表する。 ○発表を聴いて，ワークシート（1）に最終的な考えを記入し，発表する。 <p><展開②>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ（2）「なぜ，地域によってつくっているものに違いがでるのか？」 ○自分の考えをワークシート（2）に記入し，発表する。 ○発表を聴いて，ワークシート（2）に最終的な考えを記入し，発表する。 <p><振り返り>個人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ，地域によってつくっているものに違いがでるのか？」 ○ワークシートの振り返りに記述する。 | <p>資料「日本地理データブック」</p> <p>教科書，資料集</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>気温や降水量，土壌などの自然条件に適した農業を行っているからである。九州地方は，暖かい気候を利用した促成栽培や二毛作を行ったり，稲作に向かない水はけのよい土壌では畜産や畑作が行われている。</p> </div> | <p>→「自然環境に応じて，農業や畜産を行っているから」など</p> <p>→「同じように自然環境に応じて，農業や畜産を行っている」「違う」など</p> <p>→「福岡や佐賀では，暖かい気候を利用した米と小麦の二毛作，鹿児島ではさつまいもやじゃがいも，茶，鶏肉など水はけのよい土壌に適した農業を行っている。沖縄県や大分県はデータブックからはどちらとも言えないとわかった。」</p> <p>→「気温や降水量，土壌などの自然条件に適した農業を行っているから（適地適作）。」</p> |

ウ 課題改善後の『九州地方』の学習評価案

改善した指導計画案をもとに、知識を構造化モデルに当てはめたものが、表6であり、生徒の学習状況を評価するルーブリックが表7になる。

表6 筆者改善『九州地方』における深い学びの構造化モデル

| 目標の柱 学力のレベル | | 知識 | 筆者改善の『九州地方』の習得させたい知識 |
|----------------|------------------|---------------|---|
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) | 九州地方の農業に関する事実 | <p>【1時間目】九州地方は、小麦、さつまいもやじゃがいものいも類、なすやたまねぎ、ピーマン、トマト、きゅうり、いちご、すいか、メロン、茶などの野菜類の生産や生乳、鶏肉などの畜産がさかんなところである。</p> <p>【2時間目】宮崎県でピーマン栽培がさかんなのは、冬でも比較的暖かいので、ビニールハウスで生長を早めても燃料代が低くて済み、高い収入を得ることができるためである。また、畜産がさかんなのは、水分を保ちにくいシラスという土壌のため、農作物の栽培が難しいから牛や豚、鶏を飼育して出荷している。</p> <p>【3時間目】熊本県でなす栽培がさかんなのは、冬でも比較的暖かいので、ビニールハウスで生長を早めても燃料代が低くて済み、高い収入を得ることができるためである。また、生乳生産がさかんなのは、広い高冷地でエサとなる草が多くあることや乳用牛が涼しい場所を好むからである。</p> <p>【4時間目】福岡や佐賀では、暖かい気候を利用した米と小麦の二毛作、鹿児島ではさつまいもやじゃがいも、茶、鶏肉など水はけのよい土壌に適した農業を行っている。</p> |
| | 意味の理解 (わかる) | 農業に関する概念 | 各地域では、自然環境が異なるため、その自然環境に適した農業を行う。(適地適作) |
| 考え方 | 活用・創造 (使える) | 価値 | <p>【世界の例】アメリカでは、暖かい地域で綿花や大豆、涼しくて降水量が少ない地域では小麦が栽培されている。</p> <p>【日本の例】高知県では、暖かい気候を利用して、なすやピーマンの促成栽培を行っている。</p> |

(筆者作成)

表7 単元レポート『九州地方』のルーブリック

| 思考・判断・表現の評価 | 努力を要する | おおむね満足である | | 十分満足である |
|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------------------|--|
| | C | B | B [○] | A |
| 本単元で習得をめざす農業に関する概念 | 適地適作という概念を説明できていない | 適地適作という概念を説明できている | 適地適作という概念を九州地方の複数の事例から説明できている | 適地適作という概念を世界と日本の地域からそれぞれ事例を見つけ、説明できている |

(筆者作成)

(2) 課題改善後の新たな概念の習得をめざす『北海道地方』の指導計画案と学習評価案

ア 『北海道地方』の単元構造図

単元『北海道地方』の問いの構造図と知識の構造図は、以下の通りである。

・ 問いの構造図

| | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| なぜ、各地域ではさまざまな農業が行われているか。 | なぜ、北海道地方では、地域によつてさまざまな農業が行われているか。 | 北海道地方では、どんな方法で自然環境に手を加え、どのような農作物が栽培されているか。 | 米の栽培を行っている地域では、どんな方法で自然環境に手を加えたか。 | 米作りに向かない気温なのに、なぜ石狩平野で米作りがさかんか。 | 石狩平野では、どんな農業がさかんか。 |
| | | | | | 石狩平野は、どんな気温か。 |
| | | | | | 石狩平野の気温は米作りに向いていないので、どうしたか。 |
| | | | | 米作りに向かない泥炭地なのに、なぜ石狩平野で米作りがさかんか。 | 石狩平野では、どんな農業がさかんか。 |
| | | | | | 石狩平野は、どんな土壌か。 |
| | | | | | 石狩平野の土壌は米作りに向いていないので、どうしたか。 |
| | | | 小麦の栽培を行っている地域では、どんな方法で自然環境に手を加えたか。 | 小麦作りに向かない火山灰土なのに、なぜ十勝平野で小麦作りがさかんか。 | 十勝平野では、どんな農業がさかんか。 |
| | | | | | 十勝平野は、どんな土壌か。 |
| | | | | | 十勝平野の土壌は、小麦作りに向いているか。 |
| | | | 生乳生産を行っている地域では、どんな方法で自然環境に手を加えたか。 | なぜ、田畑ではなく農場をつくったか。 | 根釧台地では、どんな農業がさかんか。 |
| | | | | | 根釧台地の気候は、どのようなものか。 |
| | | | | | 根釧台地の土壌は、どのようなものか。 |
| 根釧台地は作物栽培に向いていないので、どうしたか。 | | | | | |

・知識の構造図

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| <p>各地域では、採算のとれる農作物を栽培するために、人間の技術力で自然環境に手を加えることによって自然環境を乗り越えようとするからである。(開発型農業)</p> | <p>北海道地方では、採算のとれる農作物を栽培するために、人間の技術力で自然環境に適した農作物を栽培しているからである。</p> | <p>北海道地方では、低い気温を品種改良で、農業に不向きな土壌を客土や排水設備の建設で乗り越え、米や小麦を栽培している。また、あまりにも厳しい自然環境では、農場をつくり生乳生産を行っている。</p> | <p>米作りがさかんな石狩平野では、向かない泥炭地に客土や排水設備の設置、河川の直線化を行った。</p> | <p>米作りに向かない低い気温を品種改良によって乗り越え、夏の比較的高い気温をいかしたからである。</p> | <p>石狩平野では、米作りがさかんである。</p> |
| | | | | <p>米作りに向かない泥炭地を客土や排水設備の設置、河川の直線化によって乗り越えたからである。</p> | <p>石狩平野では、米作りがさかんである。</p> |
| | | | | <p>石狩平野は、水はけが悪く土地の栄養が少ない泥炭地である。</p> | <p>石狩平野の泥炭地を排水設備の設置や河川の直線化、客土で土壌を変えた。</p> |
| | | | | <p>石狩平野の低い気温でも育つ稲を品種改良でつくった。</p> | <p>石狩平野は、冷涼な気候であるが、夏は比較的高温になる。</p> |
| | | | | <p>石狩平野では、米作りがさかんである。</p> | <p>石狩平野では、米作りがさかんである。</p> |
| | | | | <p>石狩平野は、水はけが悪く土地の栄養が少ない泥炭地である。</p> | <p>石狩平野の泥炭地を排水設備の設置や河川の直線化、客土で土壌を変えた。</p> |
| | | <p>小麦作りがさかんな十勝平野では、小麦作りに向かない火山灰土を客土や排水設備の設置、河川の直線化を行った。</p> | <p>十勝平野では、小麦作りがさかんである。</p> | <p>小麦作りに向かない火山灰土を客土や排水設備の設置、河川の直線化によって乗り越えたからである。</p> | <p>十勝平野は、水はけがよく土地の栄養も流してしまう火山灰土である。</p> |
| | | | | <p>十勝平野の火山灰土は、小麦作りに向いていない。</p> | <p>十勝平野では、水はけがよく土地の栄養も流してしまう火山灰土である。</p> |
| | | | | <p>根釧台地は、夏の気温が低く、火山灰土壌であるからあまりにも作物栽培に不向きで、国家プロジェクトとして行われたからだ。</p> | <p>根釧台地では、生乳生産がさかんである。</p> |
| | | | | <p>根釧台地は、夏の気温が低く、作物栽培に不向きな火山灰土壌なので、田畑ではなく農場をつくった。</p> | <p>夏に霧が発生し、気温が上がりにくい。</p> |
| | | | | <p>根釧台地は、夏の気温が低く、火山灰土壌であるからあまりにも作物栽培に不向きで、国家プロジェクトとして行われたからだ。</p> | <p>水はけがよく、栄養もよく流してしまう火山灰土壌である。</p> |
| | | | | <p>根釧台地は、夏の気温が低く、火山灰土壌であるからあまりにも作物栽培に不向きで、国家プロジェクトとして行われたからだ。</p> | <p>国家プロジェクトとして農場を建設した。</p> |

イ 課題改善後の『北海道地方』の単元指導計画案（配当時間数：4時間）

単元『北海道地方』の改善した指導計画案は、次の通りである。4時間の指導計画のうち、2～3時間目において改善を図った。

| 学習活動 (○), 発問 (・) | 資料 | 生徒の反応 |
|--|---|--|
| 【1時間目】「北海道地方の特徴」…改善点なし | | |
| <p>【2時間目】「北海道の米作り」</p> <p>北海道2 なぜ、地域によってつくっているものに違いがでるのか？—石狩平野を例に—</p> <p>※授業展開に改善点なし</p> | <p>石狩平野では、米作りに不向きな自然環境を人間の力で乗り越え、採算の取れる米作りを行ったからである。米作りに不向きな低い気温を品種改良で、土壌を排水施設の建設と河川の直線化、客土という人間の力で克服していった。</p> | |
| <p>【3時間目】「北海道の小麦作り」</p> <p>北海道3 なぜ、地域によってつくっているものに違いがでるのか？—十勝平野を例に—</p> <p><導入>一斉</p> <p>○本時の学習課題の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「北海道で多く作られているものとは？」 ・「小麦の多くはどこでつくられているか？」 ・「では、なぜか？」 <p>○予想をワークシートに記入し、発表する。</p> <p><展開①>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ(1)「資料でたしかめよう」 <p>○ワークシート(1)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(1)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(1)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><展開②>グループ→一斉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ(2)「なぜ、十勝平野は小麦であれば採算がとれるか？」 <p>○予想をワークシート(2)に記入し、発表する。</p> <p>○ワークシート(2)に予想の検証結果や新しい発見を記入する。</p> <p>○ワークシート(2)を発表する。</p> <p>○発表を聴いて、ワークシート(2)に最終的な考えを記入し、発表する。</p> <p><振り返り>個人</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ、地域によってつくっているものに違いがでるのか？」 <p>○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料1「北海道の農業」</p> <p>資料2「十勝の馬耕風景(昭和初期)」, 資料3「十勝の開拓」, 資料4「十勝の農業の歴史」</p> <p>資料5「作物の栽培条件」, 資料6「十勝平野(帯広)の雨温図」, 資料7「北海道の土壌」, 資料8「北海道の地形」, 資料9「北海道のA-B断面図」</p> | <p>→「米」「小麦」「生乳」など</p> <p>→「十勝平野」</p> <p>→「小麦生産に向いている」「向いていないが、高く売れたから品種改良や客土をした」など</p> <p>→「小麦作りに不向きな土壌を排水施設の建設と河川の直線化、客土、化学肥料と家畜の利用という人間の力で克服したからである。」</p> <p>→「十勝で小麦が高く売れる」「小麦が生産しやすい気候」など</p> <p>→「十勝平野の冷涼少雨の気候が小麦栽培に適していたから。」</p> <p>十勝平野では、小麦作りに不向きな自然環境を人間の力で乗り越え、採算の取れる小麦作りをおこなったからである。小麦作りに不向きな土壌を排水施設の建設と河川の直線化、客土という人間の力で克服し、冷涼少雨の気候をいかし、採算のとれる小麦栽培を行った。</p> |

| 学習活動（○），発問（・） | 資料 | 生徒の反応 |
|--|---|--|
| <p>【4時間目】「根釧台地の酪農とまとめ」</p> <p>北海道4 なぜ，地域によってつくっているものに違いがでるのか？—根釧台地を例に—</p> <p>＜導入＞一斉 ○本時の学習課題の確認 ・「北海道で多く作られているものとは？」 ・「生乳の多くはどこでつくられているか？」 ・「では，なぜか？」</p> <p>＜展開①＞グループ→一斉 ・テーマ（1）「資料でたしかめよう」 ○ワークシート（1）に予想の検証結果や新しい発見を記入する。 ○ワークシート（1）を発表する。 ○発表を聴いて，ワークシート（1）に最終的な考えを記入し，発表する。</p> <p>＜展開②＞グループ→一斉 ・テーマ（2）「なぜ，地域によってつくっているものに違いがでるのか？」 ○予想をワークシート（2）に記入し，発表する。 ○発表を聴いて，ワークシート（2）に最終的な考えを記入し，発表する。</p> <p>＜振り返り＞個人 ・「なぜ，地域によってつくっているものに違いがでるのか？」 ○ワークシートの振り返りに記述する。</p> | <p>資料1「北海道の農業」</p> <p>資料2「根釧台地のようす」，資料3「別海町の農業」</p> <p>農業に不向きな自然環境を人間の力で乗り越え，その改変した自然環境に適した採算の取れるものの生産をおこなうからである。根釧台地では，農作物の栽培にあまりにも不向きなため，国家プロジェクトのもと採算の取れる生乳生産を行っている。</p> | <p>→「米」「小麦」「生乳」など →「根釧台地」 →「生乳生産に向いている」「向いていないが，高く売れたから品種改良や客土をした」など</p> <p>→「根釧台地では，農作物の栽培にあまりにも不向きなため，国家プロジェクトのもと採算の取れる生乳生産を行っているからである。」</p> <p>→「気温や降水量，土壌，地形などの自然条件と品種改良や排水設備の設置，河川の直線化，客土などの人々の力と国の政策などの社会条件のもと，採算の取れるものを生産するから。」</p> |

ウ 課題改善後の『北海道地方』の学習評価案

改善した指導計画案をもとに，知識を構造化モデルに当てはめたものが，次の表8であり，生徒の学習状況を評価するループリックが表9である。

表8 筆者改善『北海道地方』における深い学びの構造化モデル

| 目標の柱 | | 知識 | 筆者改善の『北海道地方』の習得させたい知識 |
|--------|------------------|----------------|---|
| 学力のレベル | | | |
| 見方 | 知識の獲得 (知っている) | 北海道地方の農業に関する事実 | <p>【1時間目】北海道は、小麦や米、じゃがいもの生産量が多く農業がさかんであり、また肉用牛や乳用牛、生乳の飼育頭数も多く、畜産もさかんである。</p> <p>【2時間目】広大な石狩平野は、気温が低く、土壌は泥炭地で、農業に向かない自然環境であった。しかし、北海道の人々は、気温を品種改良で、土壌を排水施設の建設と客土で克服し、夏の高温をいかに採算の取れる米作りがさかに行われるようになった。</p> <p>【3時間目】十勝平野では、小麦作りに不向きな土壌を排水施設の建設と河川の直線化、客土という人間の力で克服し、冷涼少雨の気候をいかに、採算のとれる小麦栽培を行った。</p> <p>【4時間目】根釧台地では、農作物の栽培にあまりにも不向きなため、国家プロジェクトのもと採算の取れる生乳生産を行っている。</p> |
| | 意味の理解 (わかる) | 農業に関する概念 | 各地域では、人間の技術力で自然環境に手を加えることによって、その開発した自然環境に適した採算のとれる農作物を栽培する（開発型農業） |
| 考え方 | 活用・創造 (使える) | 価値 | <p>【世界の例】雨の少ないアメリカ中央部では、センターピボット方式によるかんがいによって、採算の取れる小麦を栽培している。</p> <p>【日本の例】越後平野は、信濃川に分水路を建設し、水量を調整することで、採算の取れる米を栽培している。</p> |

(筆者作成)

表9 単元レポート『北海道地方』のルーブリック

| 思考・判断・表現の 評価 | 努力を要する | おおむね満足である | | 十分満足である |
|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------------------|---|
| | C | B | B [○] | A |
| 本単元で習得をめざす農業に関する概念 | 開発型農業という概念を説明できていない | 開発型農業という概念を説明できている | 開発型農業という概念を北海道地方の複数の事例から説明できている | 開発型農業という概念を世界と日本の地域からそれぞれ事例を見つけ、説明できている |

(筆者作成)

5. おわりに

以上のように、これまで実践のまま止まっていた授業を、授業構成の視点から評価する指標（構造化モデル）と生徒の学習状況の両方から評価し、改善された学習指導計画を具体的に提示できた。これが本研究の成果である。今後の課題としては、この提示を実践し、実際に深い学びが実現したかを見取り、評価・改善を続けることである。

<注>

- 1) 原田智仁『中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』明治図書、2018年、p.53.
- 2) 吉川幸男・山口社会科実践研究会『「差異の思考」で変わる社会科の授業』明治図書、2002年を参考。

(柿原 啓太)

2節 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた 中学校社会科歴史的分野における評価改善 －「徳川綱吉の政治」に関する実践の場合－

1. はじめに

社会科という教科が「暗記教科」というイメージ（課題）は、これまでの授業づくりの在り方と主にペーパーテストで問われる内容が知識理解を問うものであることが多かったことが原因の一つであると考えられる。授業づくりは研究が進められ、アクティブラーニングや協同学習など様々な授業展開を実践する教師が多い中で、未だにそのイメージが払拭できずにいるのは、多くの教師が作問するテストの内容が知識理解を問う内容になってしまっているという現状があるからなのではないだろうか。もちろん、作問に関する研究も進められてはいるが、多大な仕事量の中で現場の教師が次々と迫り来る定期テストづくりに時間を費やすことは容易なことではない。となると、習得した知識を再生する問題は自然と多くなってしまふ。基礎学力の向上や知識の習得が社会的な力を伸ばすための土台になるので、知識再生型のペーパーテストを否定するということではない。しかし、せっかく身に付けさせた生徒の力を発揮するための問題が入っていないければ、それは最初に述べた課題の解決には至らない。そこで、作問の能力向上が適切な評価を可能にするだけでなくテストづくりの時間短縮につながり、授業づくりのイメージをしやすくするという授業改善にもつながれば現場での様々な課題が解決し、社会科は一層充実した教科になるだろう。そのために授業づくりとペーパーテストのリンクを行い、身に付けた能力が発揮できるという実感を生徒に与えるように、ここでは問題の作成から授業での問い（課題の設定）について考察していきたい。

2. 評価規準と作問例

まず作問に当たっては、生徒にどのような力を身に付けさせたいかを明らかにし、その力を問う内容になっていなければならない。つまり、まずは授業のねらいを明確にして評価規準を設定し、その設定された評価規準から作問を考えるという作業を行う。評価規準の設定例として、国立教育政策研究所の「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（中学校 社会）」（平成2年度作成）の中から今回は歴史的分野における評価改善であるため、歴史的分野の項目と、近世に重点をおいて考察するため、近世の日本に関する項目を参考にする。以下がその資料である。

II 歴史的分野

1 歴史的分野の目標

- (1) 歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。
- (2) 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。
- (3) 歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。
- (4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

2 歴史的分野の評価の観点の趣旨

| 社会的事象への 関心・意欲・態度 | 社会的な 思考・判断・表現 | 資料活用の技能 | 社会的事象についての 知識・理解 |
|--|--|---|--|
| 歴史的事象に対する関心を高め、それを意欲的に追究し、広い視野に立って我が国の伝統と文化について考え国民としての自覚をもととする。 | 歴史的事象から課題を見だし、我が国の歴史の大きな流れや各時代の特色などを多面的・多角的に考察し、公正に判断して、その過程や結果を適切に表現している。 | 年表や歴史地図、映像など歴史に関する様々な資料を収集し、有用な情報を適切に選択して、読み取ったり図表などにまとめたりしている。 | 我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解し、その知識を身に付けている。 |

このことから、生徒に身に付けさせたい力をまとめる。

- ①歴史的事象から課題を見出す
- ②特色を考察し、その過程や結果を適切に表現する
- ③様々な資料を収集し、有用な情報を適切に選択する
- ④近世について理解し、その知識を身に付ける

④については知識再生型の問題で評価することができるので、ここでは①～③について考察したい。

【「(4) 近世の日本」の評価規準に盛り込むべき事項】

| 社会的事象への 関心・意欲・態度 | 社会的な 思考・判断・表現 | 資料活用の技能 | 社会的事象についての 知識・理解 |
|---|---|---|-------------------------------------|
| 近世の歴史的事象に対する関心を高め、意欲的に追究し、近世の文化遺産を尊重しようとする。 | 近世の歴史的事象から課題を見だし、近世の特色などを多面的・多角的に考察し、公正に判断して、その過程や結果を適切に表現している。 | 年表や歴史地図、映像など近世に関する様々な資料を収集し、有用な情報を適切に選択して、読み取ったり図表などにまとめたりしている。 | 近世の特色などを、世界の歴史を背景に理解し、その知識を身に付けている。 |

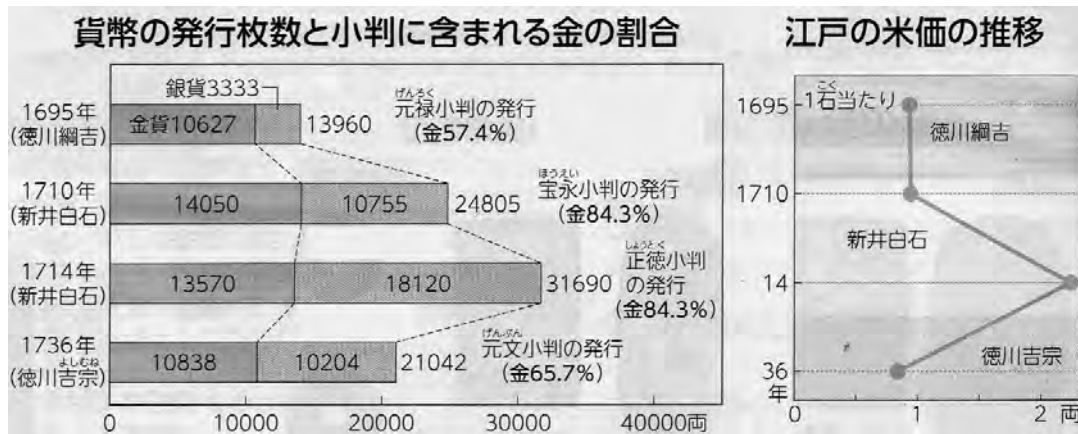
たとえば近世のはじめの頃（徳川綱吉の政治について）を例にあげると、近世の歴史的背景・文脈を理解したうえで、これらのねらいを達成できているかどうかを問う必要があるため、それを考慮した作問を行う。以下に改善前の問題と改善後の問題を示す。

①歴史的事象から課題を見出す

【作問例①改善前】 江戸時代に様々な政策を打ち立てた徳川綱吉は幕府の財政難を克服するため、貨幣改鑄を行った。この政策の成果と課題を**【貨幣の質・物価の上昇】**という言葉を用いて述べなさい。



【作問例①改善後】 江戸時代に様々な政策を打ち立てた徳川綱吉は幕府の財政難を克服するため、1695年から貨幣改鑄を行った。この政策の成果と課題を後の資料に関連付けて、**【貨幣の質・物価】**という言葉を用いて述べなさい。



(資料：新学社「未来へつなぐ歴史資料集」より)

改善前の問題では結局、綱吉が行った貨幣改鑄の知識を問うものになってしまう。そこで、関連する明確な資料を示すことによって貨幣改鑄が金含有量を変化させるものであるということと、そのことが物価に影響を与えるということが読み取れる問題になる。こうすれば、グラフや資料から読み取る技能と、歴史的事象から課題を見出す力を測ることができる。

②特色を考察し、その過程や結果を適切に表現する

【作問例②改善前】 徳川綱吉が制定した「生類憐みの令」について、江戸時代はじめの社会のようすをふまえ、どのような目的があったと考えられるか簡潔に述べなさい。



【作問例②改善後】 次の年表は、徳川綱吉が制定した「生類憐みの令」の一部を表したものです。この法令について、江戸時代はじめの社会のようすをふまえ、どのような目的があったと考えられるか簡潔に述べなさい。

| | |
|-------|----------------|
| 1685年 | 犬・猫をつながずともよい |
| 1687年 | 病の人や牛馬 捨てるべからず |
| 1690年 | 捨て子の禁止 |
| 1695年 | 野犬の収容 |

生類憐みの令とは、「極端な動物愛護の法令」であるという知識理解でなく、その詳細を示すことにより、この法令の発布が当時の江戸の社会をどう変える目的があったのかを考えさせる。つまり、江戸時代はじめの社会のようすを理解して考察し、生類憐みの令にどのような目的があったのか、その過程や結果を適切に表現する能力を測る問題となる。この江戸時代の社会のようすを考察することが、次の問題にもつながっていく。

③様々な資料を収集し、有用な情報を適切に選択する。

【作問例③改善後】 次の【資料】は徳川綱吉が行った政治です。この中で、綱吉が武断政治ではなく文治政治を行うために施行した政策と最も関連の深いものを選び、なぜそれが文治政治と関わりがあるのかも説明しなさい。

【資料】

徳川綱吉が行ったこと

- ア 不正（愚悪）代官の処分，世襲代官の処罰
- イ 鉄砲改め
- ウ 忠孝奨励
- エ 動物の戸籍管理
- オ 貨幣改鑄
- カ 「武家諸法度」の改定
- キ 儒学（朱子学）の奨励
- ク 野犬の収容
- ケ 生類憐みに関する法令の発信

これは改善前には、ただ記号を選択し解答するという問題だったが改善後は選んだ記号が自分の感覚に頼る推測ではなく、選択したものと自分の考えを、適合性を持って表現できているかということがわかる。授業で収集したさまざまな資料を整理し、その情報を正しく適切に選択できているのかを測ることができる問題となる。

これらをまとめ、大問として構成すると以下のようなになる。

【作問例④】 以下の**【資料】**は江戸幕府の第5代将軍徳川綱吉が行った政策である。
この**【資料】**に関連して後の各問いに答えなさい。

【資料】

徳川綱吉が行ったこと

- ア 不正（愚悪）代官の処分，世襲代官の処罰
- イ 鉄砲改め
- ウ 忠孝奨励
- エ 動物の戸籍管理
- オ a貨幣改鋳
- カ 「武家諸法度」の改定
- キ 儒学（朱子学）の奨励
- ク 野犬の収容

X

(1) 江戸時代はじめの社会のようすを説明した文として誤っているものを次から1つ選び、記号で答えなさい。^{*1}

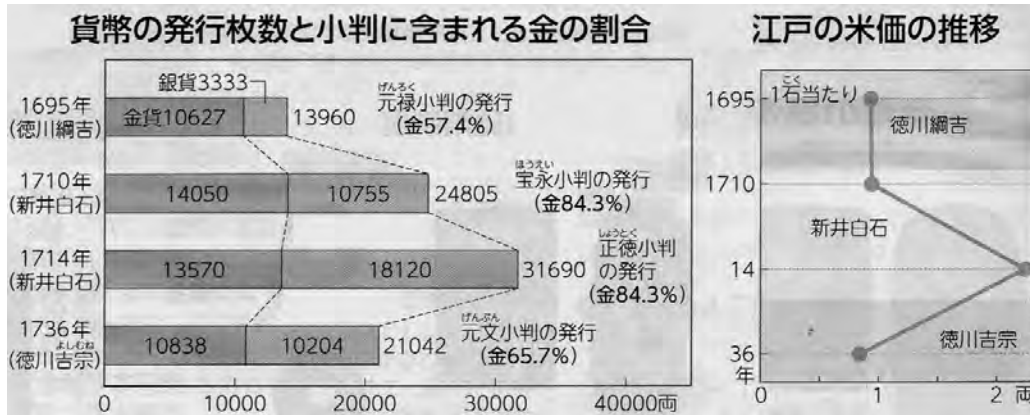
- ア. 戦国時代を懐かしむかぶき者と呼ばれる輩が暴れ、白昼殺し合いもあった。
- イ. 犬は大変身近な存在であり、時には食用として扱われた。
- ウ. 幕府は政治の安定のため、朝廷と婚姻関係を結ぶ公武合体の政策を取った。
- エ. 武家諸法度が制定され、武士は武芸に励むことが義務付けられていた。

(2) **【資料】**の Xには、徳川綱吉が出した右の表のような動物愛護の法令があてはまります。この法令の名称を答えなさい。^{*2}

| | |
|-------|----------------|
| 1685年 | 犬・猫をつながずともよい |
| 1687年 | 病の人や牛馬 捨てるべからず |
| 1690年 | 捨て子の禁止 |
| 1695年 | 野犬の収容 |

(3) 前問(2)で答えた法令は、何を目的として制定されたと考えられるか、江戸時代はじめの社会のようすをふまえ、簡潔に答えなさい。^{*3}

- (4) 江戸時代に様々な政策を打ち立てた徳川綱吉は幕府の財政難を克服するため、1695年から貨幣改鋳を行った。この政策の成果と課題を後の資料に関連付けて、「貨幣の質・物価」という言葉を用いて述べなさい。^{※4}



(資料：新学社「未来へつなぐ歴史資料集」より)

- (5) [資料] ア～クの中から、綱吉が武断政治ではなく文治政治を行うために施行した政策と最も関連の深いものを選び、なぜそれが文治政治と関わりがあるのかも説明しなさい。^{※5}

模範解答

- (1) ウ
 (2) 生類憐みの令
 (3) 江戸時代はじめは戦国時代の名残もあり、人や動物の命を粗末にすることが多く見られたため、簡単に命を扱うような悪習を変え、道徳心を育む目的があったと考えられる。
 (4) 貨幣の質を下げることによって貨幣の量を増やすことはできるが、価値が下がってしまったことで物価の上昇を引き起こし、経済を混乱させることになった。
 (5) 記号：キ (文治政治と関わりがある説明ができていれば他の記号でも構わない)
 説明：武力ではなく学問によって国を治めることが文治政治であるため、儒学の奨励によって教育を充実させたことが最も関連が深いと言える。

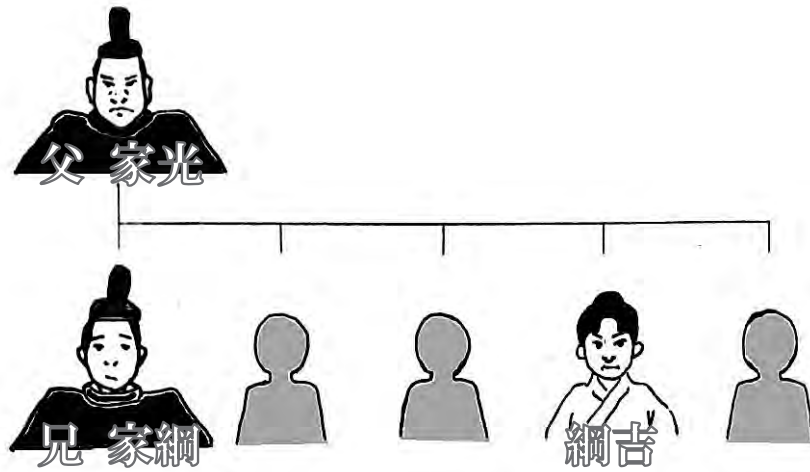
3. 授業展開

よくある事項を答えさせるだけの問題のみではなく、前項の問題に生徒が答えるためには、その時代の基礎知識とその知識を活かして表現する能力を養わなければならない。そのための授業づくりであるので、必然的に「歴史的背景・文脈」の理解、「江戸幕府が行った政治」についての知識の習得、「それによる成果と課題」の発見ができる内容になる。戦国の世の中からどのように社会が変化し、また何が残ったのか。人や動物の命がどのように扱われていたのか。現代の社会を生きる子どもたちにはその文脈が感じられず、江戸時代の政治を「わけのわからないもの」として捉えかねない。そこで、徳川綱吉に関するエンパシーの授業内容を展開し、なぜこのような政治が行われたのかについて考えさせたい。以下がその授業案、資料、ワークシートである。(問題と学習活動で関連する部分は※1～5で示す。)

| 学習事項・ねらい | 学 習 活 動 | 学習の支援・留意点 | 備考 |
|--|---|---|--|
| <p>○導入 江戸時代の暮らしを振り返る</p> <p>○展開 徳川綱吉についての既習知識</p> <p>綱吉は名君か暗君か</p> <p>○課題 パワーポイントを使った説明と、教科書や資料から、綱吉が行った政策とその成果を読み取る</p> <p>○まとめ 徳川綱吉は名君か暗君か</p> | <p>江戸時代の暮らしについて理解する※1・※3</p> <p>徳川綱吉といえは何かを考え、発表する 予想される発言 ・生類憐みの令※2 ・犬公方 ・お犬様 ・極端な動物愛護</p> <p>綱吉が名君か暗君か考察し、理由とともに発表する</p> <p>課題</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>・綱吉がめざしたものは</p> <p>資料から、綱吉が行った政策を読み取り、どのような社会を形成したかったのかを考えよう。</p> </div> <p>※4・※5</p> <p>再度、綱吉が名君か暗君かを考察し、発表する。</p> | <p>戦国の世の中から変化したことしなかったことを説明する</p> <p>綱吉について連想させる</p> <p>まずは既習の知識と教科書の内容を資料として考える</p> <p>パワーポイントで綱吉が行った政策等を説明する。</p> <p>教科書や資料を活用し、江戸幕府の政策と、綱吉が形成したかった社会について考える。</p> | <p>パワーポイント・前半（江戸時代の町のようす）</p> <p>ワークシート</p> <p>パワーポイント・前半（綱吉の行ったこと）</p> <p>ワークシート</p> <p>パワーポイント・後半</p> <p>教科書 資料 ワークシート</p> |

資料

【資料1】 綱吉の継承順位



【資料2】 綱吉の年表 (🏠 …生類憐みに関する法令)

| 年 | できごと |
|------|---|
| 1646 | 綱吉誕生 |
| 1680 | 将軍就任 (35歳) |
| 1682 | 🏠 忠孝奨励 (忠孝に励み夫婦・兄弟・親戚が仲良くし、召使いまで憐れみなさい) |
| 1683 | 「武家諸法度」の改定 |
| 1685 | 🏠 犬猫はつながずともよい |
| 1687 | 🏠 宿の人や牛馬が重病になっても捨てるべからず |
| | 鉄砲改め (職業獵師と用心鉄砲を認め、在村鉄砲の没収) |
| 1688 | 柳沢吉保を側用人に任命 |
| 1690 | 🏠 捨て子を禁止せよ |
| 1695 | 🏠 野犬を傷つけるべからず (中野 犬小屋へ野犬を収容) |
| | 貨幣改鑄 (金の含有率を86.8%から57.4%へ) |
| 1702 | 赤穂藩士の討ち入り |
| 1709 | 天然痘により綱吉死去 |

【資料3】 綱吉が行ったこととは…

- 不正（愚悪）代官の処分，世襲代官の処罰
- 鉄砲改め
- 忠孝奨励
- 動物の戸籍管理
- 貨幣改鋳
- 「武家諸法度」の改定
- 儒学（朱子学）の奨励
- 野犬の収容
- 生類憐みに関する法令の発信

【資料4】 武断政治と文治政治

●**武断政治**…徳川家康から2代秀忠，3代家光にかけて行われた武力で家臣を統制する政治。

家臣である大名を圧倒的な武力で威圧し，逆らう者がいれば，領地や身分をはく奪して藩を取り潰す改易（かいえき）とよばれる厳罰を下した。大名が恐れる厳罰は主に，改易・減封・転封の3種類。一番厳しかったのは改易で，大名の身分をはく奪し，領地を取り上げて大名の家を取り潰した。

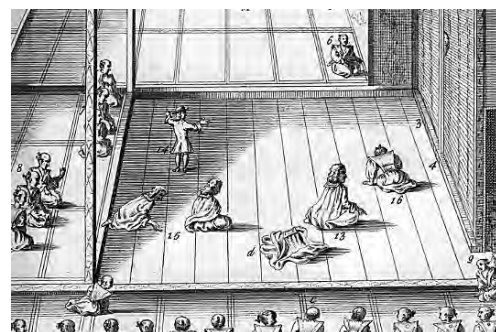
●**文治政治**…武力ではなく教育や学問によって国を治める政治。

文治政治で特に朱子学を奨励。朱子学は上下関係や礼儀を重んじるため，幕府に従う人材を育成するのに都合が良く，家臣の統制をとりやすかった。

【資料5】 外国人から見た綱吉



ケンペル『廻国奇観』1712年より



ケンペル『日本誌』1729年より

ドイツから日本を訪れたエンゲルベルト・ケンペルは，綱吉のことを「卓越した君主」として著している。また，「生活習慣や芸術，道德の点でほかのあらゆる国の人々を凌駕している」とも著した。

(パワーポイント・前半)

江戸時代の町のようす

捨て子の図

説明：捨て子や捨て牛馬など、生活維持のために命を簡単に捨てることもあった。

野犬が老人を襲う図

説明：野犬が子供や老人、家畜を襲う事件が多くあった。

旅館の図

説明：宿で重病人が出ると、外に捨ててしまうこともあった。

かぶき者の図

説明：戦国時代をなつかしむ輩が暴れまわり白昼、殺し合いもあった。

江戸の町の図

説明：犬は身近な存在であり、時には食用として扱われることもしばしばあった。

綱吉の行ったこと

鳥を殺す図

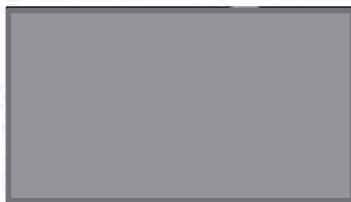


殺した人は…

死罪

一緒にいた人は…

流罪

(パワーポイント・後半)

| | |
|--|--|
| <p>徳川綱吉が行ったことは…</p> <ul style="list-style-type: none"> 不正（愚悪）代官の処分、世襲代官の処罰 鉄砲改め 忠孝奨励 動物の戸籍管理 貨幣改鋳 「武家諸法度」の改定 儒学（朱子学）の奨励 野犬の収容 生類憐みに関する法令の発布 | <p>不正（愚悪）代官の処分、世襲代官の処罰</p> <div style="background-color: #cccccc; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>今まで… 世襲老中→將軍</p> <p>綱吉から… 將軍→側用人→老中</p> </div> |
| <p>忠孝奨励</p> <div style="background-color: #cccccc; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>忠孝奨励の高札 (1682年)</p> </div> | <p>動物の戸籍管理</p> <div style="background-color: #cccccc; padding: 10px; margin-top: 20px;">  </div> |
| <p>貨幣改鋳</p>  | <p>「武家諸法度」の改定</p> <div style="background-color: #cccccc; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>改定前… 文武弓道の道専らあい嗜むべき事</p> <p>改定後… 文武忠孝を励まし忠義を正すべき事</p> </div> |
| <p>野犬の収容</p> <p>■中野に犬小屋を設置</p> <p>面積…約30万坪 (約100ha)</p> <p>犬の養育数… 数万～30万頭</p> <p>1年間の経費… 9万8000両</p> <p>(現在の価値で約122億5000万円) (『なかの史跡ガイド』)</p>  | <p>生類憐みの令とは</p> |
| <p>生類憐みに関する法令</p> <div style="background-color: #cccccc; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>行き倒れや捨て子の救済 馬への過剰積載の禁止など</p> </div> | <p>生類憐みに関する法令 …いつくもの法令</p> <div style="background-color: #cccccc; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>130余りの法令の集まり</p> </div> |

(資料：新学社「未来へつなぐ歴史資料集」より)

命をあまり大切にしていないう。 ← 生活のなか
野暮なことをおぼや 権者に導かれてたどり着く
●江戸時代のくらしについて
・今とはどのような違いがあったのだろうか

| 人々の暮らし | 町の様子 |
|----------------|--------|
| 命をあまり大切にしていないう | 身いかた多い |

課題1 「5代将軍徳川綱吉」

①徳川綱吉といえば…思いつくのは？

幕中物禁じも禁止、(日禁備前のお白)

幕中の
役職は
いかに
多いか
を
調べる

②徳川綱吉は、名君？それとも暗君？
幕中物禁じも禁止、(日禁備前のお白)
幕中物禁じも禁止、(日禁備前のお白)
幕中物禁じも禁止、(日禁備前のお白)

【 名將軍！！ / そこそこ / ちよつと… / だめ將軍。 】

◎理由は？

生類憐れみの令の処罪が少し厳しすぎたのではなから
人々も制限しすぎ

課題2 「綱吉が目指した政治とは…？」

・綱吉は、どのような世の中を作っていたのだろうか。
◎自分の意見

身中物愛護や人を憐れむことから命を大切にやる。
儒学(朱子学)の契原が分武庫で有名な書で国を治める。
今の政治に似ているところがある。

◎ほかの人の意見

「生類を憐れむ」下関條平命暗君を人々に知らせた。 生類を憐れむが
争いの多い平和な世界。 僕は幕府を倒す。 して出陣する。
命を大切にせよとしたい。

★産業・交通の発達と町人文化★
●江戸時代のくらしについて

・今とはどのような違いがあったのだろうか。

| 人々の暮らし | 町の様子 |
|----------|-----------|
| 命を大切にしない | 権てん 野郎 |

課題1 「5代将軍徳川綱吉」

①徳川綱吉といえば…思いつくのは？

生類憐れみの令、湯島聖堂建設計、文治政治、朱子学の定着

②徳川綱吉は、名君？それとも暗君？

【 名將軍！！ / そこそこ / ちよつと… / だめ將軍。 】

◎理由は？

その時代の歴史、考え方を尊重。向かい反対し、人々の考え方を
認めさせ、現代の考え方に近い方法で国を治めようとした。

課題2 「綱吉が目指した政治とは…？」

・綱吉は、どのような世の中を作っていたのだろうか。
◎自分の意見

綱吉は武庫で国を治めるのではなく、文学や道徳で国を治めようとし
たのだから。有りて、人々がそれを理解し、考えが定着するよう。日
頃から上下関係平命の重刑、大切さを意識させるよう。幕府を倒す
出したのだから。

◎ほかの人の意見

武庫ではなく学問や教育によって国を治めようとした。
命を自然を尊重し、助け合いが生まれてほしい。幕府を倒す。幕府を倒す。

3節 「主体的な学び」に着目した中学校社会科公民的分野の学習指導と評価改善 －第3学年「地方自治－東大阪市に要望を提出しよう－」の実践を通して－

1. はじめに

平成29年の学習指導要領改訂では、「①何ができるようになるか」、「②何を学ぶか」、「③どのように学ぶか」、「④子供一人一人の発達をどのように支援するか」、「⑤何が身についたか」、「⑥実施するために何が必要か」の6点にわたって枠組みを改善するとともに、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現をめざすことが求められている。そのために、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③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」の涵養を柱として、各教科等の目標や内容についても明確化することが重要となる。こうした改訂をふまえ、学習者に目指す資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を進めることが求められている。

また評価についても、観点が4観点から3観点となり、「関心・意欲・態度」の観点については、「主体的な学習に取り組む態度」へと改められた。「関心・意欲・態度」の評価については、これまでも挙手の回数や提出物の分量等の表面的な形式に依拠した評価として指摘されてきていたが、依然その状況が改善されているとは言えないのが現状である。こうした状況は、学校現場における「主体的な学び」についての議論が表面的な学習活動や学習の姿勢にとどまり、活動主義的な授業実践が生みだされる状況につながりかねない。こうした状況を改善するためには、「主体的・対話的で深い学び」が一連の切り離すことのできない学習として捉えた議論を進めていく必要がある、学校現場においてどのように実現すればよいのかを示すことは喫緊の課題となっている。

本稿では、社会科における学習者の状況に応じた「主体的な学び」を実現させるためには、どのような学習指導を行い、どのような手法を用いて、どのように評価をすることで学習者の学びの過程を見取ることができるのかを示す。また、学校現場の教師は、学習者の状況に応じてどのような授業開発・改善をすればよいのかについて示すことを目的とする。

2. 学習者の状況に応じた授業開発・改善

－授業者によるアクション・リサーチを手がかりに－

社会科の授業構成は、決して教科書の内容や配列にもとづくカリキュラムでなければならないわけではない。むしろ、学習者や地域など多様化する状況に応じて、教師は主体的なカリキュラムの調節者（ゲートキーパー）となり、授業を構成していかなければならない。こうした前提に立った時に、学校現場の教師はどのように授業開発・改善を行えばよいのだろうか。そこで、アクション・リサーチの手法を手がかりに、学習者の状況に応じた授業開発・改善をどのようにして行えばよいのかについて検討する。

アクション・リサーチは、調査者が対象集団と共同して新しい活動を実施し、そのプロセスを通して行う調査である。単なるその集団や組織の現実をとらえるための手法ではな

く、何らかの意味において状況を改善するような具体的な活動を企画し実践するものである¹。つまり、アクション・リサーチによる研究の目的は、あくまで理論の一般化を求めているものではなく、実践の改善にあることが大きな特徴である。こうしたアクション・リサーチが教育の分野の研究で活用される背景には、ドナルド・ショーン (D.Schon) による「反省的実践家」²と呼ばれる教師の専門家像が提唱され、議論となっている影響も大きい。ショーンによると、教師などの反省的実践家は、「変わりやすい曖昧な目的に支配され、不安定な文脈に煩わされるために技術的知識に頼ることが許されない。」とされ、専門性は活動過程における知と省察すること自体にあるという考え方である。「主体的・対話的で深い学び」をめざした授業においては、学習者や地域などの状況と対話し、学習者に寄り添った授業構成がより一層重要になってくる。

では実際に、アクション・リサーチのどのような手順を授業開発・改善に生かしていけばよいのか。それが以下の手順である。

| | | |
|---------|---|---------------------------------|
| ① 問題の確定 | … | エビデンス（プレテスト）にもとづく学習者の実態の把握 |
| ② 仮説の設定 | … | 学習者に身に付けさせたい資質・能力にもとづいた単元・授業の構成 |
| ③ 授業の実践 | … | 授業の実践、パフォーマンス課題によるエビデンスの収集 |
| ④ 結果の分析 | … | ポストテストやパフォーマンス課題の分析 |

「①問題の確定」では、エビデンスにもとづいて学習者の実態を的確に把握する必要がある。学習指導案における児童・生徒観として示されるものであるが、これまでの多くの学習指導案では「このクラスは積極的に発言しやすい雰囲気がある。」や「自分の考えを発表するのが苦手である。」などと記述され、エビデンスが示されず、また社会科における市民的資質がどの程度育成されているのかが必ずしも明示されてこなかった。「主体的・対話的で深い学び」をめざした授業において、知識・理解や思考力・判断力・表現力だけでなく、主体的に学習する態度を育むためには、授業者自身が学習者の実態を感覚的ではなくエビデンスにもとづいた把握をする必要がある。本稿では、学習者の政治参加に関する認識を把握するためのアンケート調査を作成し、学習者の実態を把握する。また、同じ形式の調査をプレテスト・ポストテストとして実施することにより、学習者の変容を見取る。

「②仮説の設定」では、エビデンスから導き出された学習者の課題から、どのような単元でどのような方法を用いて目指す資質・能力を育成するのかを示すことが必要となる。つまり、目標と内容と方法が一貫した単元構成や授業構成を示すことである。本稿では、社会科の目標を授業者自身がどのように捉えて単元や授業の目標を設定したのか、そしてどのような理論を用いてどのような資質・能力を育成しようとしたのかを示す。

「③授業の実践」では、授業の様子だけでなく、学習者の学びの履歴となるポートフォリオやワークシートを残しておく。授業のビデオ記録があればよいが、授業者が日常的に行う授業開発・改善においては、効率的とは言えないのが現状である。本稿では、単元を通して活用したワークシートとレポートを活用することとした。

「④結果の分析」では、授業実践の記録や学習者の成果物などをもとに分析をする。本稿では授業の実践において学習者が作成したワークシートやレポートをもとに分析する。

また、単元前のプレテストを活用してポストテストを行うことで、学習者の認識の変容を見取り、これらのデータをもとに、単元の成果と課題を見取る。

これらの手順を通して、社会科授業開発・改善の実践を示す。授業者による授業開発・改善のプロセスにアクション・リサーチの手法を位置づけることで、これまで授業者によって主観的に行われていた授業開発・改善に対して、学習者の状況に応じた授業の開発・改善の実現を試みたい。

3. 学習者の状況に応じた授業開発

－中学校公民的分野「地方自治－東大阪市に要望を提出しよう－」

(1) 問題の確定－学習者の状況の把握－

近代国家の確立は現代の民主主義に影響をあたえている時代の一つである。そのため、中学校第2学年歴史的分野単元「近代国家の確立とアジア」(図1)において、学習者の政治参加に関する認識の変容を見取るため、アンケート調査³によるプレテスト・ポストテストを実施した。(図2)

単元

身分制度などにもとづく国家権力（国王）によって支配された社会から，市民革命を経て市民は自由や平等，人民主権などを得ることができ，議会政治などが成立した。そのことにより，経済的な側面でも産業革命がおこり，資本主義や社会主義など様々な経済の仕組みが提唱された。ヨーロッパ諸国から，市民による政治的・経済的な自立に向けた動きがその当時の世界や現代の世界に大きな影響を与えた。

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p>第1時 国王の専制政治を否定し，市民の自由と権利を守るという考え方が革命につながった。</p> | <p>第2時 革命を通して，市民を中心とした自由で平等な新しい社会をめぐらした。</p> | <p>第3時 産業革命がおこり，資本主義が広まったことで，工業が発展した一方で，労働環境の悪化がおこるなど，産業社会に大きな変化が見られた。</p> | <p>第4時 ヨーロッパ諸国は，近代化に向けた改革が進められ，経済力や軍事力をつけるための工夫がなされた。</p> | <p>第5時 イギリスは，資本主義を進めていく中で，アジアでの自国が有利な貿易の仕組みをつくった。それにより，中国やインドでは反乱がおこったが，鎮圧されたことにより，イギリスの支配は強まった。</p> |
| <p>名譽革命後，ロッキラの啓蒙思想によって，革命が正当化された。 名譽革命を経て，権利の章典が發布され，国王に国民の自由と権利を守ることを約束させた。 ピューリタン革命により，国王を処刑し，共和政を樹立した。 国王の専制政治が行われていた。（戦争による課税，議会を開かない）</p> | <p>人権宣言では，自由と平等，人民主権などを主張した。 啓蒙思想が広がり，市民革命がおこった。 フランスでは絶対王政による支配が行われていた。 独立宣言では，国民の自由と平等を主張した。 イギリスからの独立を求め，独立戦争を起した。 アメリカでは，イギリス議会に代表を送れないのに，イギリスへの新税が決定された。</p> | <p>労働者や農民の平等な生活を実現しようとする社会主義が提唱された。 貧富の差や労働環境の悪化が見られた。 資本家があらわれ，利潤を目的とし自由に生産する仕組み（資本主義）が提唱された。 市民革命を経て，自由に商売ができるようになった。 イギリスでは，蒸気機関や鉄道などにおいて，技術が向上し，工業が発展した。</p> | <p>イギリスでは，参政権が広がった。 アメリカでは，南北戦争で北部が勝利し，工業が発展していった。 ロシアでは，南下政策を進めるとともに，農民の身分を自由にし，改革のための基礎をつくった。 ドイツでは，ビスマルク首相のもと，富国強兵策が進められ，工業が急速に発展した。</p> | <p>イギリスに対して，インドでは反乱がおこったが鎮圧された。 インドでは，イギリスとの貿易により，経済が悪化した。 中国では，重い課税に対して反乱がおこった。 イギリスは中国に勝利し，南京条約で賠償金を求め，領事裁判権や関税自主権などの不平等条約を結んだ。 イギリスに対し，中国がアヘンを厳しく取り締まったことで，アヘン戦争がおこった。 イギリスは対中国の貿易赤字を解消するために，三角貿易を行った。</p> |

図1 中学校第2学年歴史的分野単元「近代国家の確立とアジア」における知識の構造

| <p>民主主義の考え方について 学習者の認識を問う設問</p> | <p>よき市民像について 学習者の認識を問う設問</p> |
|--|--|
| <p>次の文は、民主主義の国に起こるかもしれない出来事を書きだしたものです。それぞれの文は、民主主義にとって良いことですか、悪いことですか。</p> | <p>次の文は、よき市民とは何か、または市民がとる行動とは何かを書いたものです。それぞれの文は、よき市民の行動としてどのくらい重要ですか。</p> |
| <p><設問例> みんなが自由に意見をいう権利がある。</p> | <p><設問例> 政治についての話し合いに参加する。</p> |
| <p>② 人々に政治のリーダーを自由に選ぶ権利がある。</p> | <p>② 選挙ではいつも投票する。</p> |
| <p>③ 政治に影響をあたえたいと思って政党に参加する。</p> | <p>③ 政党に参加する。</p> |
| <p> <input type="checkbox"/> とてもよい <input type="checkbox"/> ややよい <input type="checkbox"/> やや悪い <input type="checkbox"/> とても悪い <input type="checkbox"/> わからない あてはまらない </p> | <p> <input type="checkbox"/> とても重要 <input type="checkbox"/> いくらか重要 <input type="checkbox"/> あまり重要ではない <input type="checkbox"/> 重要でない <input type="checkbox"/> わからない </p> |

図2 単元「近代国家の確立とアジア」におけるプレテスト・ポストテストの結果
(一部抜粋)

本単元における政治参加に関する認識の変容を見取るにあたって、「民主主義の考え方について学習者の認識を問う設問」と「よき市民像について学習者の認識を問う設問」に分けてアンケート項目を設定した。それは、筆者（授業者）が「民主主義の考え方を理解させることが、政治に参加する態度を育成することにつながるのか」という課題のもと、授業の開発を試みようとしたからである。そのため、実際の授業は、図1の知識の構造のもと、「なぜ人々は民主主義を求めたのだろうか。」「民主主義による政治はどのように成立していったのか。」などの問いを設定し、実施した。

図2は、単元実施前に行ったプレテストと単元実施後に行ったポストテストの中で、筆者が注目した設問である。抽出した6問については、民主主義の本質に迫ったり、民主主義の成立過程を学んだりすることにより、ポストテストの結果はプレテストに比べ、肯定的な回答が増えている。こうした結果から、民主主義に関する知識を身に付けることで、政治に参加する意義の理解につながっていると見える。しかし、「民主主義の考え方について」の設問と「よき市民像について」の設問のそれぞれ関連する設問で比較してみると、「政治に影響をあたえたいと思って政党に参加する」ことは民主主義にとって良いと答えた学習者が約80%いるのに対し、「政党に参加する」ことがよき市民にとって重要なことであると答えた学習者が約50%という結果となっている。他の2項目においても、「民主主義の考え方について」の設問に比べ「よき市民像について」の設問の結果の方が、肯定的な回答が少ないという結果となっていた。このような結果をふまえ、市民的資質の育成にかかわる、とりわけ政治に参加する態度の育成という点での学習者の課題を、筆者は以下のように捉えた。

民主主義についての理解をしている一方で、自分事として捉えることができず、政治に参加する意識や態度が十分に養われていない。

こうした学習者の状況をふまえ、第3学年公民的分野「地方自治—東大阪市に要望を提出しよう—」の実践の開発を行った。

（2）仮説の設定—学習者に身に付けさせたい資質・能力にもとづいた単元・授業の構成—

学習者の状況をふまえ、どのようにして単元や授業を構成したのかについて述べる。筆者は、学習者の状況の背景にある自らの社会科授業が知識・理解偏重の傾向にあると捉え、「より主体的な学びに着目した授業を行うことにより学習者が政治を自分事として捉え、政治に参加する態度を養うことができる」という仮説を設定し、授業の開発・改善に取り組んだ。

①授業の枠組みとなる理論の検討

まず、社会科における「主体的な学び」とは何かについて検討した。これまでも社会科授業における「主体的な学び」について、教師主導の知識の伝達型の授業が繰り返されている現状をどのように克服することができるのかについて長年議論されてきている⁴。小原友行氏は、学習の主体性を保証する社会科の概念規定を以下のように述べている。

学習の主体性を保証する社会科とは、子どもが自ら学ぶ社会科、なすことによって学ぶ社会科、子ど

もが意欲的に追求・探求する社会科といったように、様々に表現されるが、ここでは、児童・生徒が自主的・自発的な学習活動によって、彼ら自身の力で社会的事象に対する認識を形成し、それを通して市民的（公民的）資質を自ら育成していく社会科と規定しておきたい。

（小原友行「学習の主体性」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第35号，1988年，p.71.より引用）

小原氏はこのように社会科における学習の主体性を規定し、特に子ども自らが社会認識を形成し市民的資質を育成していくうえで、授業の中で行われる活動として社会的判断を取り入れることを想定し、その類型を次の表1のように示している。

| 判断の類型 | | 判断の形式 | 知識・能力 |
|-----------------------|-----------|--|----------------|
| 事 実 的 判 断 | 記述的 判断 | 社会的事象に対して「どのように」「どのような」と問い、事象の過程、構造、特色などを記述するために行う判断 | 記述的知識 技能 |
| | 説明的 判断 | 社会的事象に対して「なぜ」と問い、事象を目的論的、条件的、因果的に説明するために行う判断 | 説明的知識 思考力 |
| 価値的 判断 | | 「善い、悪い」「すべきである、すべきでない」「望ましい、望ましくない」というように、社会的事象を価値づけたり、評価したりするために行う判断 | 価値的知識 価値判断力 |
| 実践的 判断 (意思決定) | | 社会的事象に含まれる問題場面において、「何をなすべきか」「どのような解決策がより望ましいか」と問い、事実的判断と価値的判断に基づいて、目的を実現するための最も合理的な手段を選択・決定するために行う判断 | 実践的知識 意思決定力 |

表1 社会的判断の類型

（小原友行「学習の主体性」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第35号，1988年，p.72.より引用）

社会科における「主体的な学び」は決して活動のみではなく、「どのように（どのような）」「なぜ」などの問いによる事実認識をもとに、価値的判断や意思決定にせまる単元構成を組織する必要がある。

このように「主体的な学び」を捉えた上で、実際にどのような単元構成・授業構成をしていけばよいのか。その際に、本実践で活用したのは、唐木清志氏の提唱する社会参加型社会科授業の理論である⁵。唐木氏はアメリカで展開されてきたサービス・ラーニングを分析し、日本の社会的文脈・教育的文脈においてどのように取り入れられるのかを考慮し、日本型サービス・ラーニングの必要条件として5つの条件を提示している⁶。それは、「（1）地域社会の課題を教材化すること」、「（2）プロジェクト型の学習を組織すること」、「（3）振り返りを重視すること」、「（4）学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること」、「（5）地域住民との協働を重視すること」といった条件である。また、プロジェクト型の学習を組織するにあたり、「Ⅰ．問題把握」「Ⅱ．問題分析」「Ⅲ．意思決定」「Ⅳ．提案・参加」の四つの段階から学習過程を構成することを重視している。こうした授業理論を活用し、学習者が生活している地域社会を教材にし、解決に向けての取り組みを体験することを通して、政治を自分事として捉え、政治参加に対する意識や態度を高めることを意図した単元を構成した。

さらに、一人ひとりの学習者が個々に地域社会の課題を捉え、その課題の解決に寄与する提案を考えるにあたり、岡崎誠司氏が提起する学習論である「仮説吟味学習」を参考にした⁷。岡崎氏による「仮説吟味学習」の定義は以下の通りである。

子どもが教育内容に関わる自らの問題を設定するとともに、問題に対する根拠ある仮説を設定し、子ども自身が、その正当性・合理性を個人の側と社会の側の両面から吟味する過程を保障する学習論
(岡崎誠司「社会科授業4タイプから仮説吟味学習へー「主体的・対話的で深い学び」の実現ー」風間書房、2018年、p.83より引用)

このような学習論が提起される背景には、刻々と変化する現代社会のリアルな姿を「変動する社会」ととらえる必要があり、そのうえで子どもたちが実社会に出て役立つ力を養う必要があるからである⁸。また、この仮説吟味学習の学習過程は次の3つのパートに分けられる。それは、「(1)個人の側(視点)から仮説を設定する過程」、「(2)子どもの設定した仮説を社会システムの側(視点)から吟味する過程」、「(3)仮説を修正・再設定する過程」の3つの過程である⁹。こうした過程をふまえることにした理由は、現代社会を捉える概念的な枠組みの基礎となる、対立と合意、効率と公正の視点を意識させることができ、一人ひとりの意思決定力の育成につながると考えたからである。

これらの授業理論をふまえ、一人ひとりの学習者が自ら生活する地域の在り方を問い直し、自ら働きかけようとする取り組みを通して、政治を自分事として捉えられるよう単元を構成していった。

②パフォーマンス課題の設定ー東大阪市に要望を提出しようー

学習者の状況をふまえ、中学校社会科で最も適する単元を第3学年公民的分野の「地方自治」として、単元構成を行った。その理由として、政治分野の中でも地域社会が学習者にとって最も身近に感じやすく、イメージもしやすいことから、具体的な提案を考えることに適していると考えたからである。

次に、パフォーマンス課題の設定である。東大阪市に要望を提出することを想定し、「東大阪市に陳情書(要望)を提出しよう」という課題を設定した。模擬選挙や請願書など様々な取り組み方が考えられる中で陳情書を選んだのは、学習者を取り巻く環境をふまえたからである。東大阪市は人口約50万人のうち、約3.8%にあたる約1万9000人の外国人登録者が生活している¹⁰。そのため、授業をするクラスに外国籍の生徒がいることも珍しいことではない。現在の法制度では外国籍の住民に選挙権が与えられておらず、選挙や投票することが外国籍の生徒にとって身近なことであるとは言えない。また、請願書の場合であれば、市議会議員などの議員の紹介が必要となり、教育の政治的中立の観点から望ましくないと判断した。こうした現状もふまえ、陳情書を作成することにした。そうすることで、年齢や国籍も関係なく提言することもでき、住民としての権利を直接行使することにより身近であり、学習者にとっても本物の学びとなりうる。

図3に示したものがパフォーマンス課題として作成する陳情書の用紙である。「件名」には一人ひとりの学習者から出される提案を簡潔に示させ、「要旨」にはどのような地域社会の問題に対するどのような解決策であるのかを具体的に記入させる。そして、「理

| | |
|------------------------------|-------------------------|
| 陳情 | |
| 件名 | _____ について |
| 要旨 | |
| 理由 | |
| 東大阪市議会議長 3年()組()番 名前() | |

図3 陳情書

(筆者作成)

由」にはなぜこの問題を取り上げる必要があるのか、また、この解決策がなぜ必要であるといえるのかについて具体的に記入させる。しかし、この陳情書を作成するためには、根拠となる具体的な状況などを調べる必要があると同時に、自分の主張を吟味することでより説得力のある主張を示す必要があり、初めから作成できるわけではない。そこで、調べ学習をするためのワークシートを作成した。それが以下の図4である。

| | |
|---|---------------------|
| NO. 3 「陳情書を作成しよう！」ワークシート 3年()組()番 名前() | |
| 自分の立場 | 他(相手)の立場 |
| 主張(東大阪市に要望したいこと具体的に書こう) | 相手側から考えられる意見(反論) |
| 理由(こうすれば街がよくなるという仮説を書こう) | |
| 事実・根拠(問題となっている状況など) | 事実・根拠(問題となっている状況など) |

The diagram shows a flow of information. At the bottom, two boxes labeled '事実・根拠(問題となっている状況など)' (Facts and Basis) have arrows pointing upwards. The left arrow points to a box labeled '理由(こうすれば街がよくなるという仮説を書こう)' (Reasons). The right arrow points to a box labeled '相手側から考えられる意見(反論)' (Opinions from the other side). From the '理由' box, a large thick arrow points upwards to the '主張(東大阪市に要望したいこと具体的に書こう)' (Claims) box. From the '相手側...' box, a thin arrow points upwards to the '主張' box.

図4 陳情書作成に向けたワークシート

(筆者作成)

本単元では、学級全体で共通のテーマではなく、一人ひとりが個々に重視する地域社会の課題の解決策を選択し考えさせることにした。それは、学習者自身が地域社会の課題とつながることで主体的に活動させるためである。まずは、自分たちが暮らしている地域社会の問題の中で、最も必要だと考える問題に対する解決策となる要望を「主張」として記入し、その根拠となる具体的な状況などを調べ「事実・根拠」のところに記入する。また、なぜその要望が必要なのかを、こうすれば街がよくなるという仮説として記入する。これで、まずは自分の主張が根拠に基づいて示されるわけだが、地域社会の問題はそれほど単純ではなく、さまざまな立場による主張が複雑に絡み合っているものも少なくない。ここで、効率と公正の観点や他（相手）の立場であればどのような主張や反論が想定されるのか、またその根拠は何かを想定し記入させる。この過程を通じて、仮説を自分の側からだけでなく、社会の側からも検討させることで、自分の仮説を吟味し、加筆・修正を加えさせることができる。このような単元を構成することで、地方自治の仕組みや住民自治・団体自治の考え方を理解させるだけでなく、その考え方を活用して思考力・判断力を働かせ、陳情書という形で表現させることができるのである。

③学習者の「主体的に学習する態度」を見取る評価の視点

本単元では、①パフォーマンス課題である陳情書、②陳情書作成に向けたワークシート、③学習者の認識を見取るプレテスト・ポストテストの3点を活用して「主体的に学習する態度」を見取る。①の陳情書は学びの結果として見取り、②のワークシートは学びのプロセスを見取り、学習者の学習評価として活用する。また、③のプレテスト・ポストテストは学びによる変容を見取り、授業評価として授業改善に向けて活用する。これらは一見異なる目的のように見えるが、それぞれが互いに学びのエビデンスとしての妥当性を担保することにもつながる。このように、エビデンスを収集する上でのトライアングレーションを用いることで、「主体的に学習する態度」を多面的・多角的に評価することを試みる。

(3) 授業の実践—公民的分野単元「地方自治—東大阪市に要望を提出しよう—」の学習指導案—

これまで述べてきた学習者の状況をふまえ、学習者が政治を自分事として捉え、参加しようとする態度を養うことを意図して単元構成したものが「地方自治—東大阪市に要望を提出しよう—」である。単元構成の詳細を以下に示す。本単元における目標と評価規準を示すにあたり、原田智仁氏の提起する社会科におけるリテラシーの階層性を捉える枠組みをもとに作成した¹¹。

①本単元の目標

| 評価の観点 | | 知識・技能 | | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習する態度 |
|--------|--------------------|---|--|--|---|
| 学力のレベル | 目標の柱 | 知識 | 技能 | 思考力・判断力・表現力 | 情意・態度 |
| | | I 知識の獲得 (知っている) | <ul style="list-style-type: none"> ● 地方公共団体の仕事 ● 地方議会のしくみ ● 条例 ● 地方財政 ● 直接請求権の種類 ● 請願権 | <ul style="list-style-type: none"> ● 地方財政の内訳や主な都道府県の財政収入などのグラフを読み取ることができる。 ● 東大阪市のホームページ等から条例や地方財政、有権者数などに関する情報の収集・計算することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 地方自治の仕組みや様々な制度について適切に記述(説明)できる。 (地方自治とは何か) |
| リテラシー | II 意味の理解 (わかる) | <ul style="list-style-type: none"> ● 地方公共団体の役割 ● 地方自治 ● 地方分権 ● 地方創生 | <ul style="list-style-type: none"> ● 身近にある様々な事業を、国・地方公共団体・企業のどこがやるべきことか分類・整理する。 ● 様々な地域のまちづくりについて調べ、まちづくりの取り組み方についてまとめることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 地方分権や地方創生の考え方をふまえ、地方自治の在り方について多面的・多角的に考察し、記述(説明)することができる。 ● 自分たちが住んでいるまちをよりよくするためにどうすればよいのかについて、多面的・多角的に考察し、記述(説明)することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 自ら地方自治にかかわろうとし、自らの捉える地域の課題をふまえ、仮説や検証する問いを立て、吟味しようとしている。 |
| | III 活用・創造 (使える) | <ul style="list-style-type: none"> ● 地方自治における私たちに求められる役割(できること・できないことは何か) | <ul style="list-style-type: none"> ● 東大阪市に要望したいことをプランとしてまとめ、提案することができる。 ● 提案するプランのために必要な情報を収集し、取捨選択するなど整理することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 自分たちが住んでいるまちをよりよくするためにどうすればよいのかについて、効率と公正の観点から自らの主張を吟味し、多面的・多角的に考察し、記述(説明)することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ● 他者との議論から、自らの提案を吟味しようとしている。また、他者の提案に対する反論などを主張しようとしている。 ● 効率と公正の観点から、問いを立て吟味しようとしている。 |

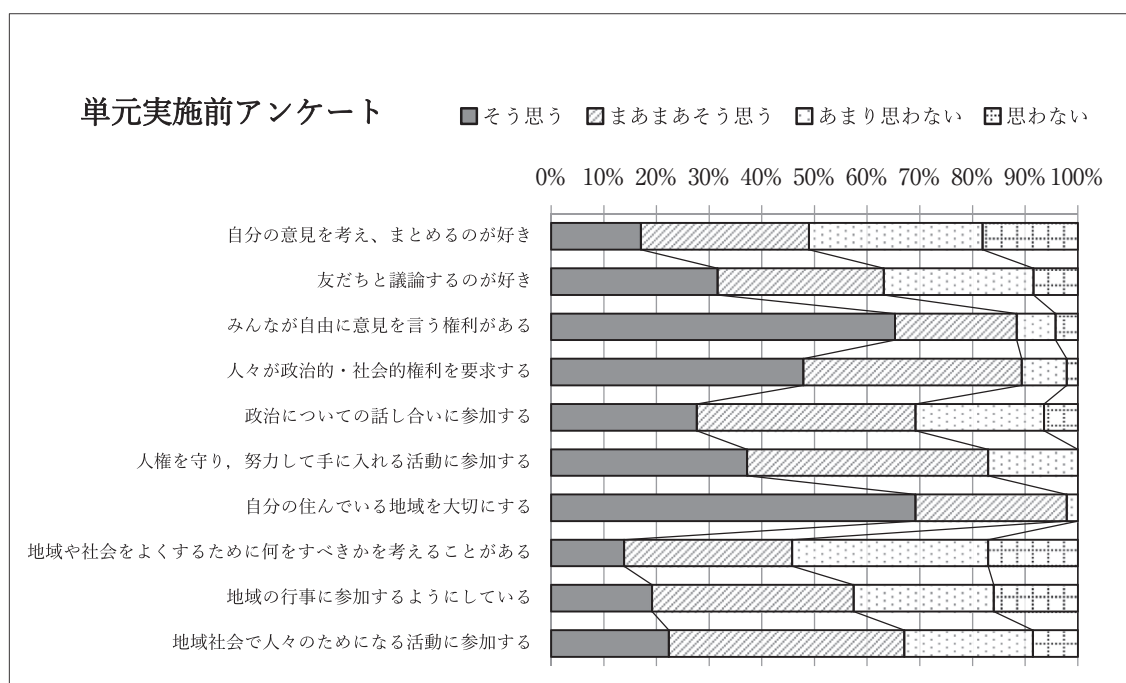
②教材観

本単元では、東大阪市に実際に提出する陳情書(要望)の作成を通して、地方自治の基本的な考え方について理解するとともに、地方自治の発展に寄与しようとする住民として

の自治意識の基礎を養いたい。その際に、個々に作成した陳述書について議論することで地方自治を進めていくにあたって、様々な立場や側面があることに気づき、多面的・多角的に考察させることも重要である。具体的には、「駅前の無料駐輪場を拡大させたい」という要望を実現させるためには、現状の実態を把握するとともに、賛成派は「増やすことによってどのようなメリットがあるのか」を追究する一方で、反対派は「土地の問題や財政的な課題」などを追究することになる。さらには、住民や地方公共団体、電鉄会社（企業）など様々な立場にたち、効率と公正の観点から議論を展開させることで、地方自治はどうあるべきかという課題に迫ることもできる。このような形で、教室内で終わる学習ではなく、実際の地域・社会につながる学習を可能とする単元である。

③生徒観

単元の第1時の冒頭においてアンケートを実施した。以下のグラフはその結果である。



本学年の生徒の傾向を見ると、「自分の意見を考え、まとめるのが好き」な生徒は約半数で、レポート課題を苦手としている生徒も多い。また「友だちと議論するのが好き」な生徒は約6割にとどまり、クラスやグループで初めから議論を進めることは難しいのが現状である。住民の政治参加にかかわる質問項目「みんなが自由に意見を言う権利がある」「人々が政治的・社会的権利を要求する」においては、約9割の生徒が住民一人ひとりの政治的権利や民主主義による政治の重要性を認識していることがわかる。一方で、実際に行動に移すという事になると、その割合は減少しており、政治に参加することがまだ実感できていないなどの理由が影響していると考えられる。また、自らの地方自治の参加にかかわる質問項目では、「自分の住んでいる地域を大切にす」ことについて、ほとんどの生徒が肯定的にとらえている一方で、よくするために何をすべきかを考えたり、実際に行事などに参加したりすることについては大きく割合が減少している。自ら考え、行動（参加）するということに課題がみられる。

④指導観

本単元において、陳情書を作成することが目的ではない。あくまで陳情書の作成は学習のツールであり、パフォーマンス課題に位置付けられる。陳情書を実際に作成するにあたって、効率と公正の観点をふまえ多面的・多角的に考察させることで、現代社会の見方・考え方を実際に活用させることに重点を置いた指導をする。そうすることで、自分たちが住んでいる地域を大切にするという考えを、地域社会に参加したり、貢献したりすることにつなげ、社会参加する態度の育成を目指す。

また、本単元では形成的評価を重視し、可能な限りすべての生徒が初めの提案よりよりよい提案をできるよう指導していく。もちろん、最終的なレポート（陳情書）の評価は行うが、第1時の際に作成されたものから、各時間の調べ学習を通して、自らの主張をどのような形で吟味し、多面的・多角的に考えようとしているのかについても評価の対象となる。第一段階として、自分の考えていることを東大阪市に要望する内容として表現することで、本単元の目標設定や見通しを持たせる。第二段階として、東大阪市の立場にたって考えさせたり、他者からの質問や意見に対して答えたりすることで、自らの考えた主張をモニタリングし、本当にそれでよいのかについて吟味させる。この過程で、暗黙のうちに生徒たちは自己評価が繰り返し行われ、修正が加えられていると考えられる。第三段階として、最終的に作成された陳情書を自己評価するだけでなく、どのような学習過程を歩んできたのかについて、ルーブリックをもとに評価させたり、学習過程を記述させたりすることで、学習の中でどのような「調整」が行われたのかについて評価する。こうした学習過程と評価を構成することで「主体的な学習に対する態度」についての評価を、総括的な評価としてではなく、形成的な評価として捉え、生徒にフィードバックさせていきたい。

⑤単元の評価規準

| 評価の 観点 | | C | B | | A |
|----------------------|----|---|---|--|--|
| | | 1点 | 2点 | 3点 | 4点 |
| 知識・ 技能 | 知識 | 地方公共団体の仕組みに関する知識が身に付いていない，理解できていない。 | 地方公共団体の仕組みに関する知識が身に付いており，理解できている。 | 地方分権や地方創生の考え方をふまえ，地方公共団体の役割を理解することができている。 | 地方公共団体と私たちのかかわりを理解し，地方分権や地方創生における私たちの役割を理解することができている。 |
| | 技能 | グラフや資料を正確に読み取ることができない。 | グラフや資料を正確に読み取ったり，計算したりすることができる。 | グラフや資料を正確に読み取り，特徴をまとめたり，資料を分類したりすることができる。 | 目的に応じて資料を収集し整理したうえで，自らのプランを提案（表現）することができる。 |
| 思考力・ 判断力・ 表現力等 | | ・地方自治の仕組みについて記述（説明）することができない。 ・自分たちが住んでいるまちの課題をふまえた要望を示すことができていない。 | ・地方自治の仕組みや様々な制度について適切に記述（説明）できる。 ・自分たちの住んでいるまちの課題をふまえ，その課題を解決できる要望を論理的に説明することができる。 | 自分たちが住んでいるまちをよりよくするためにはどうすればよいのかについて，多面的・多角的に考察し，記述（説明）することができる。 | 地方自治を実現するにあたり，自分たちが住んでいるまちをよりよくするためにはどうすればよいのかについて，効率と公正の観点から自らの主張を吟味し，多面的・多角的に考察し，記述（説明）することができる。 |
| 主体的に 学習する 態度 | | 事実や情報を知るための問いを立て，調べようとしめない。 | 事実や情報を知るための問いや仮説を立て，調べようとしている。 | 自らの捉える地域の課題をふまえ，仮説や検証する問いを立て，吟味しようとしている。 | 他者との議論の中で，自らの提案を吟味したり，他者の提案に対する反論をしたりするなどし，効率と公正の観点から，自らの主張を吟味しようとしている。 |

⑥単元「地方自治—東大阪市に要望を提出しよう—」（公民的分野）の指導計画

| 時間 | 主題 | 学習活動 |
|---------------------------|-----------------------------------|---|
| 第1次 問題把握 ↓ 意思決定① | <第1時> 東大阪市に要望したい内容について計画しよう。 | <ul style="list-style-type: none"> ○単元実施前アンケート（プレテスト）の実施 ○単元実施前に一人ひとりが考えた「東大阪市に要望したいこと」をもとに、東大阪市がすべきことかそうでないかについて検討する。 ○東大阪市がすべきことの中から、自分の最も関心のあるテーマを選択する。 ○関心のあるテーマについて、具体的に要望したい内容について一人ひとり検討する。 |
| | <第2時> 自分の主張をまとめよう。 | <ul style="list-style-type: none"> ○東大阪市に要望したいことについて、現在どのような問題が起こっているのか。その問題を解決することで、どうしてよりよい街になるといえるのかについて仮説を立てる。 ○インターネットを活用し、仮説を検証するための事実や根拠を調べ、まとめる。 |
| | <第3時> 東大阪市の立場にたって考えてみよう。 | <ul style="list-style-type: none"> ○東大阪市の立場であれば、どのような反論が考えられるのかについて考える。 ・効率と公正の観点から—多くの人にとって利益があるか。 ・東大阪市の歳入・歳出の状況をふまえて考えてみよう。 ・今あるルール（条例など）の背景を考えよう。 ・将来的な展望は？ ○東大阪市の立場であれば反論するであろう内容についての、事実や根拠について調べ、まとめる。 ○必要に応じて、自らの要望（主張）や仮説を修正する。 |
| 第2次 問題分析 ↓ 意思決定② | <第4時> 自分の主張をもう一度見直し、陳情書を作成しよう。 | <ul style="list-style-type: none"> ○必要に応じて、自らの要望（主張）や仮説を修正する。 ⇒最終的に発表する内容をまとめ、陳情書の形式で書く。 ○同じテーマの人が複数いる場合は、そのテーマについて話し合い、発表者を決定する。その際に、自らの主張を修正してもよい。 |
| | <第5時>クラス発表 本当に必要な要望を検討しよう① | <ul style="list-style-type: none"> ○各テーマから出された陳情書について、クラス全体で発表する。 ※発表時間4分（プレゼン2分+質疑応答2分） ○質疑応答を含め、最終的に東大阪市に提出する陳情書としてふさわしいものを決定する。 ○質疑応答を含めた最終的な修正案をレポートとして提出する。 |
| 第3次 意思決定③ | <第6時>学年発表 本当に必要な要望を検討しよう② | <ul style="list-style-type: none"> ○各クラスから出てきた陳情書を学年で発表する。 ※発表時間7分（プレゼン2分+質疑応答5分） ○地域の方にも参加してもらい、質問や意見を聞き、答える。 ○質疑応答を含めた最終的な修正案をレポートとして提出する。 ○地域の方、生徒の評価を含め、提出するかしないかについて決定する。 |

(4) 結果の分析—ポストテストやパフォーマンス課題の分析—

学習指導案で示したもののうち、第3次のクラス発表・学年発表は諸事情により実践することができなかった。そのため、第2次まで実施したものをふまえた結果の分析、特に「主体的に学習する態度」に焦点をあてた分析を行う。

①「主体的に学習する態度」の学習評価

「主体的に学習する態度」を評価するにあたり、本実践では、陳情書の作成に向けたワークシートとパフォーマンス課題である陳情書をもとに、どのような地域の課題を取りあげ、どのような提案をしているのか。その提案をするために、どのような問いを立てて仮説を検証し、吟味しているのかを視点として評価をした。評価規準は学習指導案において示した通りである。

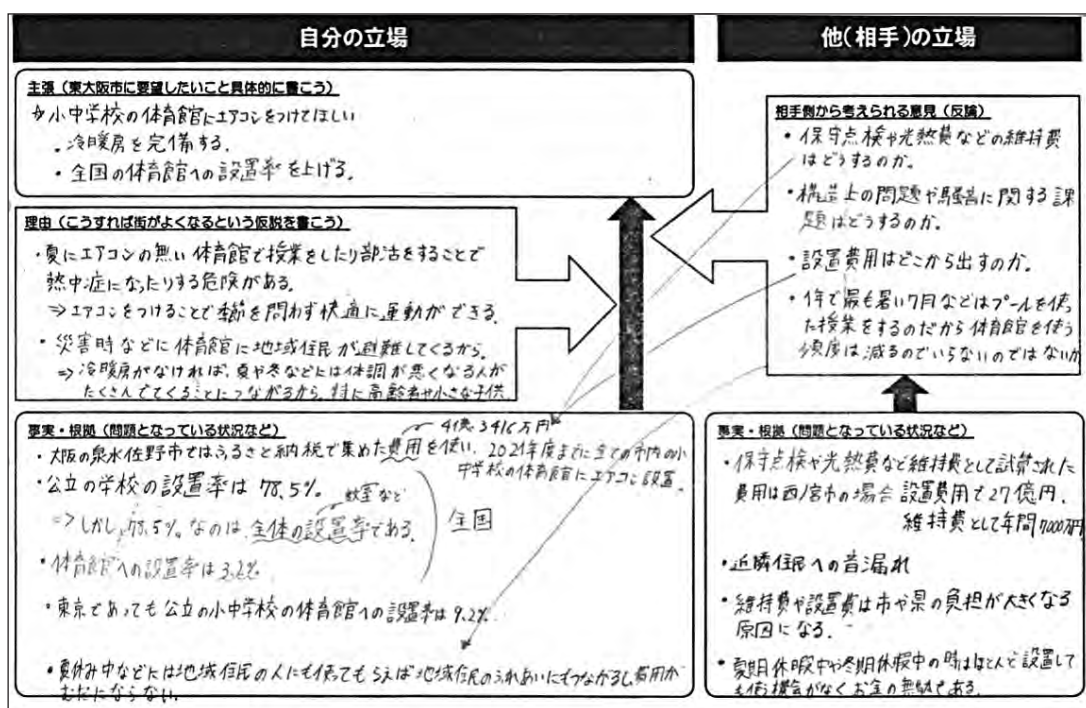


図5 A評価の学習者のワークシート例

評価規準に基づいて評価した結果、A(4点)4人、B(3点)47人、B(2点)31人、C(1点)4人となった。図5はA評価の学習者のワークシート例である。この学習者は、全国で運動中に熱中症で倒れる子どもが多いという課題を取り上げ、全国でもわずか3.2%しか体育館にエアコンが設置されていない現状を調べ、示している。そして、エアコンが設置されることで、部活動において快適に活動でき、避難所の際にも活用することができることから、小中学校の体育館にエアコンを設置することを主張していた。こうした主張に対して、予想される反論として、設置費用や維持費などの予算、エアコン使用による騒音、エアコンの必要性などの問いを立てて他市の現状等を調べるとともに、これまで調べた泉佐野市のふるさと納税を活用し設置した例を用いて説明したり、税金を投入することをふまえて学校だけでなく地域住民も活用できるという条件などを付け加えたりしている。このように効率と公正の観点をふまえて自らの提案を吟味し、加筆・修正を加

えることで、よりよい提案をつくろうとしていたことがうかがえる。こうした学習過程を見取ることによってA評価とした。B（3点）の学習者は、吟味する問いは見いだせているけれども、自分の提案とのかかわりが不明瞭であったり、効率と公正の観点から吟味できていなかったりしていた。B（2点）の学習者は、論理的に自らの主張を組み立てていたが、吟味の過程までは踏み込めていなかった。C（1点）の学習者は、常識的な説明にとどまるなど、根拠などを示すことができていなかった。このような評価基準のもと、授業者として評価をしたが、ここで課題となるのは評価の妥当性についてである。本実践では、ポストテストを実施した際に、「最初に考えた要望はどのようにして変わっていきましたか。」「単元を通してあなたはどのようなことを学びましたか。」という2つの問いを設定し、学習者に自由記述で単元の振り返りを書かせた。ワークシートの評価と、自由記述の内容の関係を示したものが表2である。振り返りの自由記述を見てみると、ワークシートの評価基準と重なる部分も大きいことが分かる。つまり、ワークシートで思考したことが、単元の振り返りとなる自由記述文に反映されており、単元の振り返り文はワークシートの評価の妥当性を担保する材料になりうると言える。

表2 ワークシートに基づく評価と単元を振り返る自由記述の関係

| 評価 | 最初に考えた要望はどのようにして変わっていったか | 単元を通してどのようなことを学んだか |
|----------|---|---|
| A (4) | <ul style="list-style-type: none"> 自分だけでなく、近所に住んでいる人たちにとっての問題は騒音であるということなど、様々な人の視点で考えていくことになった。 はじめは“街にみどりを”と考えていたんですが、いろいろ調べているうちに、この町に足りないのは“みどり”ではなく、“芸術”なのではないかなど地域の特色を生かすことも大切だと思いました。 | <ul style="list-style-type: none"> 地方公共団体に何かを訴えるということは簡単なことではないと思いました。私も地方自治にかかわっていきたくて思いました。 行政は異なる立場の人をまとめて進める必要があるから、大変な仕事だと分かった。 |
| B (3) | <ul style="list-style-type: none"> 情報を調べていくうちに、実現可能であると想定されるものが残っていった。 最初はただ単に自分がこうなってほしいと思うことが要望でした。けどやってみると住民や周りのことを考えるようになりました。 | <ul style="list-style-type: none"> 地方自治は議会や首長だけでなく、住民との関わりも強いという事。住民によってルールや公共施設の在り方を変えることができるという事。 一つの地域のルールを変えるために、たくさんの条例や法律、地域の人々の意見をもとにして、慎重に決めていかないといけないという事を学んだ。 |
| B (2) | <ul style="list-style-type: none"> 資料を調べてみるうちに、その問題がどれくらい直す必要があるかがわかっていった。 他人の意見を聞いたり違った視点から見たりする。 あまり変わっていない。 | <ul style="list-style-type: none"> 自分の身の回り以外でも府全体で困っているということがたくさんあるということ。 できることとできないことがあることを学びました。 変えることはたくさんあることをしなないといけないんだと知れました。 |
| C (1) | <ul style="list-style-type: none"> いろいろ。 地域を大切にしたい。 | <ul style="list-style-type: none"> 社会の仕組み。 ・特になし。 色々。 ・地域のスペースをとるのは難しい。 |

②学習者の「主体的に学習する態度」の見取りから授業改善へ

単元実施後に行ったポストテストの結果が以下の通りである（図6）。

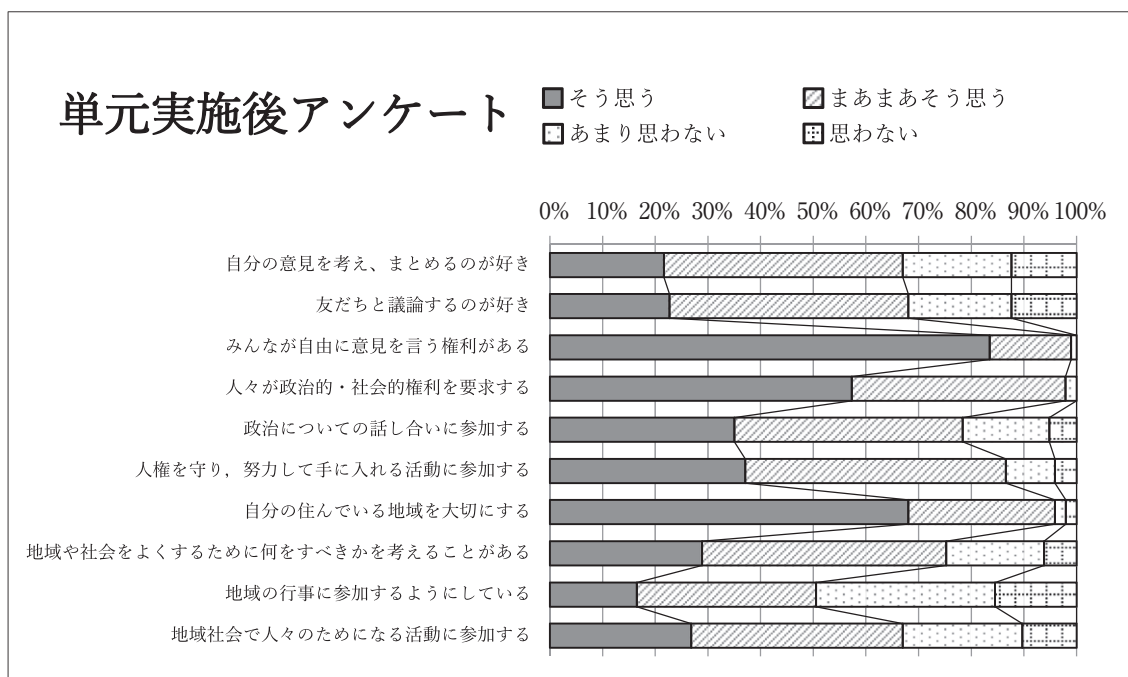


図6 ポストテストの結果

上述したプレテストと比較して、肯定的な回答が大幅に増えた項目が、「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがある」（+29.5%）と、「自分の意見を考え、まとめるのが好き」（+18.1%）である。また、「政治についての話し合いに参加する」（+9.2%）においても肯定的な回答が増えているという結果となった。こうした結果から、陳情書という実際に自らの意見を政治に反映させることができるものを作成するにあたり、自ら関心のある課題に着目し、解決できる方法やその根拠を調べることを通して、政治にかかわる意識やそれを自分事として捉えられるようになった学習者が増えたということが言え、筆者が意図したねらいに対して一定の効果のある授業実践であったと捉えられる。一方で高まらなかった、肯定的な回答が減少した項目は、「地域の行事に参加するようにしている」（-6.9%）と、「地域社会で人々のためになる活動に参加する」（±0%）であった。これは、政治にかかわるという意識が高まっただけでは、実際の行動や態度の育成にはつながらないという結果を示しているといえるであろう。こうした結果の背景には、当初予定していた地域の方々とともに議論し、実際に提出するまでに至らなかったことなどが影響していると考えられる。それは、唐木氏の提起する「学問的な知識・技能を習得、活用する場面」や「地域住民との協働」が単元の中で組み込まれていなかったり、不十分であったりしたからであろう。また、陳情書作成というパフォーマンス課題の結果でいえば、82名中32名については自分の意見について多面的・多角的に吟味することができていたが、効率と公正の観点から十分に検討されていたものはなかった。こうした結果は、岡崎氏の提起する仮説吟味学習における学習プロセスにおいて、「個別の事実へ降りる探求」が不十分で事実の分析が十分にできていなかったり、それをふまえて討論など一つひとつの提案に対して吟味するプロセスが欠落していたりしたことも改善点である

といえる。

それらの改善を含めた改善案が以下の表3で示した単元構成である。まず、第一次では、事実の認識や事実の分析が不十分であったことから、条例や予算が決められている背景や決め方などの仕組みを学ぶことを通して、「個別の事実へ降りる探求」の視点を獲得する必要がある。こうした視点を活用し、自ら設定した地域の課題を解決するにあたり、個別の事実への探求を通して、より深い分析へとつながっていく。また、このような分析をする力を身に付けることで、他者の意見に対する反論する技術にもつながるのではなかろうか。お互いに反論をし、それに答えることで、さまざまな立場でさまざまな側面について吟味する力が身に付くのではなかろうか。そうした学習を通して、多面的・多角的に物事を捉えることができ、効率と公正の観点から自らの主張を分析し、吟味することができるのではなかろうか。こうした改善をふまえ、今後実践を通して検証していきたい。

表3 中学校公民的分野「地方自治—東大阪市に要望を提出しよう—」の改善プラン

| 時間 | 主題 | 学習活動 |
|---------------------------|-------------------------------|--|
| 第1次 問題把握 | <第1～2時> 地方自治の仕組みを知る。 | ○なぜ地域によってルールややり方が異なるのだろうか。 ⇒地域特有の課題や地域に応じた取り組み方があり、住民の意思を尊重することで行き届いた政治につながる。 ・なぜ○○のような条例がつけられたのだろうか。 ・なぜ○○に予算がかけられているのだろうか。 ・どのようにして条例や予算は決められているのだろうか。 |
| 第2次 問題分析 ↓ 意思決定① | <第3時> 自分の主張をまとめよう。 | ○地域にはどのような課題があるのだろうか。 ・なぜその課題を解決する必要があるのか。 ・その課題はどのようにすれば解決するのだろうか。 |
| | <第4～5時> さまざまな立場にたって考えてみよう。 | ○さまざまな立場から指摘される反論を考えよう。また、それに対する説得力のある説明を考えよう。 ○必要に応じて、自らの要望（主張）や仮説を修正する。 |
| 第3次 吟味 ↓ 意思決定② | <第6時>クラス発表 自分の要望を吟味しよう。 | ○グループの中でプレゼンし、お互いの提案に対して質問や反論を投げかけ、また質問に対する説明をしよう。 ○プレゼンを通して気づいたことをふまえて、自分の主張を吟味しよう。 |
| | <第7時>学年発表 地域の方に提案しよう。 | ○各クラスから高評価であったものを選ばし陳情書を学年で発表する。 ○地域の方にも参加してもらい、質問や意見を聞き、答える。 ⇒気づいたことをふまえ自分の主張を修正しよう。 |

4. おわりに

これまでも社会科授業開発・改善において、授業観にもとづいて授業・単元が組織され、個々の授業の具体に至るまで論理整合的なPDCAの改善であることの必要性が示されてきた¹²。各々の学校現場の教師における授業開発・改善の営みはまさしくアクション・リサーチそのものであると捉えられる。本稿では、社会科における学習者の状況に応じた「主体的な学び」を実現させる学習指導と評価、また、それらをふまえ学校現場の教師が学習者の状況に応じて行う授業開発・改善において、アクション・リサーチの手法を用いることの有効性について示してきた。それは、現在担当している集団の実践の改善につながるからである。プレテストを行うことで問題の状況を把握することができるとともに、それをふまえて、どのような改善あるいはどのような資質を学習者に育成したいのかを明確にして授業開発・改善につなげる。また、「主体的に学習する態度」においても、目標が明確になることで、どのようなエビデンスを収集するのかも明確になる。なおかつ、学習のプロセスを見取るものと学習の総括を見取るものなど、目的に適した複数のエビデンスを収集することによって、互いのエビデンスに対して評価の妥当性を担保するものとなりうるのである。こうしたエビデンスは単なる学習評価だけで終わるのではなく、プレテストとポストテストの比較をすることで、なされた授業の事実とそこで学習者に身に付けられた学びの事実にはどのようなかわりがあるのか、どの程度有効であったのかを検証することも可能である。そうすることで、学習の成果だけでなく、学習者の次の課題が明確になるのである。

こうしたアクション・リサーチに基づく授業開発・改善は学習者の状況から問いを立てるため、学習者の状況や課題に応じた授業展開が可能であり、学習者の資質・能力を着実に身に付けられる授業開発・改善であるのである。今後は、さらに長期的な調査、実践、検証による授業開発・改善を試みたい。

<注・参考文献>

- 1 原田隆司「アクション・リサーチ」谷富夫・芦田徹郎編著『よくわかる質的社会調査 技法編』ミネルヴァ書店、2009、pp.54-55.
- 2 ドナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版、2001.
- 3 IEA（教育達成度評価国際学会）の「市民性教育国際調査」の日本語版として調査がなされているものを一部抜粋し作成した。棚橋健治『2007～2009科学研究費補助金（基盤研究（B））成果報告書 世界水準からみる日本の子どもの市民性に関する研究』2010年.
- 4 小原友行「学習の主体性」『社会科教育論叢』第35号、1988年、p.71.
- 5 唐木清志「子どもの社会参加と社会科教育」東洋館出版社、2008年.
- 6 唐木、前掲書、pp.62-71.
- 7 岡崎誠司『社会科授業4タイプから仮説吟味学習へ—「主体的・対話的で深い学び」の実現—』風間書房、2018年.
- 8 岡崎、前掲書、p.83.
- 9 岡崎、前掲書、p.85.
- 10 東大阪市ホームページ「人口の動き（令和2年3月1日現在）」2020.3.15閲覧.

- 11 原田智仁「社会科におけるリテラシーの概念と構造」『これからの時代に求められる資質・能力を育成するための社会科学習指導の研究』日本教材文化研究財団, 2018年, p.15.
- 12 峯明秀『社会科授業改善の方法論改革研究』風間書房, 2011年.

(西口 卓磨)

第4章 座談会 社会科評価改善研究を振り返って… ～理論と実践の往還をどのように行うか～

新学習指導要領の改訂にともなって、学校現場においては「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ます。

本研究会では、主体的・対話的で深く学ぶ姿を、学校現場ではどのような学習によって実現しようとしているのか、それはどのように見取ることができるのかについて、研究を進めてきました。この2年間の研究を研究者、教育委員会、学校現場といった様々な立場から振り返り、今後どのように「理論と実践の往還」を進めていけばよいのかについて、先生方の考えをお聞きしました。

研究会メンバー

原田 智仁（滋賀大学特任教授）
峯 明秀（大阪教育大学教授）
中本 和彦（龍谷大学准教授）
角田 将士（立命館大学准教授）
井上 伸一（大阪市教育センター指導主事）
滝沢 知之（堺市教育センター指導主事）
米田 有香（神戸市立成徳小学校教諭）
柿原 啓太（堺市立金岡南中学校教諭）
吉中いづみ（大阪市立美津島中学校教諭）
西口 卓磨（東大阪市立布施中学校教諭）

学校現場の先生にきく 学校現場では新学習指導要領にどのように対応しているか？

●授業改善の視点としての「主体的・対話的で深い学び」

井上：主体的・対話的で深い学びということが示されたことで、教師自身が自分の授業改善について、何をどのように改善していったらいいのかということ、より意識できるようになったということだと思います。改善の方法として授業の中で自ら調べ、自ら考える、そして表現していくような場の構成が必要であると思います。また対話を中心とした学びの中で、知らなかったことを新しく知るなど知識を創造していくような場の構成が必要です。さらに、見通し、振り返りといった場を構成して、自分自身の学びを確認できるような学習、授業が必要だと考えています。そういった授業の中で、事実の把握、意味理解、価値判断、意思決定ができる授業改善につながっていきたくと考えています。

●子どもに身に付けさせたい力から評価問題の作成へ

吉中：高校入試が変わらない限りは、知識理解型、暗記教科であるというようなイメージが払拭できない。こうした状況をふまえ、日々のテスト問題の改善に挑みました。テスト問題を作成するときに大事なことは、その授業のねらいや子どもたちに身に付けさせたい力を明確にし、どういった問題をつくれればその力を測ることができるのかを考えて問題をつくります。そこか

ら授業につなげていけば、知識・理解を問うような内容にはならず、子どもたちの資料を読み解く力や、適切な言葉や情報を使って表現する力を身に付けさせられると考えています。

●「何のための話し合い？」「深いって何？」

米田：ペアやグループでの活動がどの学年でも、どの教科の授業でも行われているのではないのでしょうか。しかし、「対話＝話し合い」と安易に捉え、グループやペアで話し合えば対話しているのではないかと、付箋やホワイトボードなどのツールを使えば対話になるのではないかと、といった形だけの対話もあるように思います。そこで、何のために話し合っているのか、を明確にした授業づくりを目指していきたいと思っています。また、同僚の先生方と授業づくりをしていくなかで、「深いって何。」という話になりました。指導と評価の中で、深いという言葉に戸惑いがあるような気がします。



研究者にきく 新学習指導要領をふまえどのように授業改善を図ればよいか？

●蓄積された研究成果は現場の授業実践に活かせる

中本：社会科は社会認識形成を通して市民的資質を育成するということを社会科教育の共通の大きなねらいや目的として、これまで理解されてきたのではないかと考えています。今回、文部科学省から主体的・対話的で深い学びということが示され、現場での戸惑いの声がありますが、そこは、これまで蓄積された社会科教育学の成果を活用するというのも可能でしょうし、既に主体的・対話的で深い学びになっていた授業は存在していたと思います。主体的・対話的で深い学びや、それにかかわる評価をどのようにするかというのは、何か目新しい技術や方法を行わないといけないのではないと思う前に、まずはこれまでの社会科教育学の市民性育成を目指した成果を活用することが大切ではないかと考えています。

●現場の状況や課題を捉えた授業改善に資する研究を

角田：授業改善の質的な向上のために、授業者は、それぞれの状況に応じた授業改善に取り組みつつも、時には自らの実践を対象化して、その意義や課題について研究していく必要があるだろうと考えます。本研究をレビューして明らかになってきたのは、どういうあり方が社会科の授業改善として望ましいのかといった、体系化の視点に若干欠けている点です。現場のレベルではなかなかそういう点は見えないのではないかと感じています。理想的な社会科論を論じるだけではなく、授業者の置かれている状況を踏まえた上で、あり得る選択肢や到達点、あるいはそこに内包される課題などを意識して研究を進めていくことが、具体的に実現できる授業改善やそれに資する研究につながるのではないかと考えています。



学校現場の先生にきく 理論を学び、研究に携わることで授業改善はどう成しえたか？

●日頃の授業の理論的な意味づけを通じた授業改善

柿原：私は中本先生にご指導いただきながら、2年前の近畿中学校社会科教育研究大会で地理の授業を発表しました。中本先生と出会い、単元を超えた授業設計というのが必要であり、実際やってるものについて理論的に当てはめてもらったというふうに考えています。例えば累積的成長と変革的成長など、私たちが日ごろ行っている授業を理論として教えていただきました。そして、その少し先にある、私たちの課題や理論を示していただきました。現在、そこで学ばせてもらったことを生かして、今までやっていなかったことも取り入れて授業をしています。

●自らの授業の課題を自覚することから始める授業改善

西口：私は、大学院生のときに峯先生のもとで社会科教育学を専攻していました。現場では思うようにいかないこともありましたが、私の実践上の課題から出発し、様々な理論によって意味づけをしていただいたり、補足をしていただいたりすることで、自分の中での新たな理論がどんどん構築され、授業実践に生かされていると実感しています。実践上の課題を一人ひとりが自覚し、その課題を解決するために、関係する様々な理論に触れていく。その中で、研究者の先生方にサポートしていただいたり、学会に参加したり、実践上の課題が自覚できない場合はメンターであったり、そういった形で課題発見のサポートをしていただくことで、学校現場の教師が「理論と実践の往還」を実感できるのではないかと思います。

教育委員会指導主事にきく 学校現場に授業改善を拡げるためにどのようなアプローチが必要か？

●子どもの記述等のエビデンスに基づいた評価・改善
滝沢：本研究で学んだことですけれども、自分が蓄積してきたデータと照らし合わせて、この授業が妥当であったか、もっと改善できたのではないかとということをおぼることができたかなと思います。今の技術であれば即時的に解析ができるソフトがあるわけですし、実際に評価はどこまで子どもたちができて、次どうしたらいいかという流動性があるものだと思っています。まずは評価のもととなる子どもたちのデータを集めて、それがどのような理論によって価値づけられているかが大事になってきます。また全員共通となるエビデンスをもとに、どういうふう意見を出し合っていくかという研究討議会のあり方についても、学ばせていただけたかなと思います。

●学の世界と現場、現場と現場をつなぐ役割の重要性
井上：私のような指導主事、または附属学校の教師といった存在の重要性が挙げられると思います。つまり、学の世界と現場をつなぐ役割です。先ほど角田先生のお話にもあったように、多様な授業を実践されているので、多様な授業実践の中で何が正しいのか、どの授業が望ましいのかが見えにくくなってしまいます。そういった多様な授業の共通性や特色といったものを、授業と理論を結びつけて授業改善の視点を示していくことというのは非常に大事になってきます。もう一つは、SNS等を中心とする情報網の活用だと思っています。わからないことがあれば、勉強会などが実際にSNSを通じて行われていますので、今後さらに注目されてくると思っています。



研究者にきく 今後求められる授業改善、その方向性はどうあるべきか？

●研究者は現場の状況にいかにかアプローチできるか
授業実践者はいかに研究的な視点を持てるか
角田：研究者も現場の状況や授業改善の多様性から生まれる課題を意識して、つまづいているところなどをうまくピックアップして、こうすれば社会科の理によりかなうものになるのではないかと、こういった発想で研究を進めていく必要があることを改めて感じました。また、授業実践者が子どもたちの学びの履歴や発展を意識した上で、自分が今担当している学年や単元ではどういう力をつけておけばよいかといった、少し引いたような研究的な視点を持つことも大切になると考えます。社会科のカリキュラムや授業はどうあるべきかといった研究的な視点から日々の授業をつくっていく、改善していくような視点を持ってもらえるように、研究者も発信をしていかなければいけないと感じました。

●教師の主体性を基盤とした授業研究・教師教育
中本：今、ゲートキーピングという教師による主体的なカリキュラムの調整が注目されていますが、先生方はそれぞれ学校の状況に合わせて調整をして授業実践を生み出しています。そのような状況を踏まえながら、学と実践が連携していくことも大事になってくるのではないかと思います。先生方が主体性をきちんと持つ必要があって、先生方がどういう子どもを育てようとしているのかを踏まえ、「aim-talk」、つまりねらいについて議論したり、研究者と先生方が対話をしたりすることが大切で、その上でしっかりとした主体的・対話的で深い教材研究をする。そして、研究者は現場の先生方の授業研究が深い学びになるように、学として支援していくことが大事なのではないかと思います。

原田先生にきく 「主体的・対話的で深い学び」をどのように捉え、どのように実践すればよいか？



原田：この2年間の研究を振り返り、今後どういう方向を社会科教育研究、授業

研究として目指したらいいのかということを考えるために、そもそも社会科教育が誕生してからこれまでどのような歩みをしてきたのか、その中で学びというのはそれぞれの時代にどのような課題や特色を持って変遷してきたのかということ、歴史的な時間軸の中で振り返りました。今回の改訂で学びの方法として出てきたのがアクティブ・ラーニングですが、1980～90年代の形式的な学びに戻してはいけません。初期社会科時代のように、子どもたちに学びの有意義性を感じさせながら、時代に即応した深い学びとリンクさせていかなければいけない。そういう

問題意識が、「主体的・対話的で深い学び」の提唱の背後にはあったのではないかと私は考えています。

「主体的・対話的で深い学び」のポイントの1つは、学習のレリバンズ。つまり、子どもにとって、日々の学びが今の自分にとって意味があると実感できるとともに、将来の市民として、また職業人としての生活にもつながってくると感じられるものにしないとイケないということです。そのためには、子どもたちの中からの問いの湧き出しを促したり、子どもの常識に挑戦するような資料を提示して発見を促したりするような、時間をかけた取り組みが必要でしょう。それは必然的に、探究としての学びになってくるのです。探究としての学びを、学習のレリバンズを意識して、最終的に「使える」資質・能力の育成に向けて構造化したのが、この図1です。ピラミッドの下から上に向かうのが自然な探究としての学びの姿であって、そこに「見方から考え方へ」という方向性が読み取れるはず。ポイントの2つめは、逆向きの授業設計で、ピラミッドの上から下に向かう流れがそれを指しています。教師

表1 学習指導要領の変遷から見た「学び」の特質

| 区分 | 指導要領改訂 | 社会の特質 | 指導要領の特質 | 学びの特質 |
|-----|---|---------------------------|---|--|
| I | 1947 (S22) 1951 (S26) 1955 (S30) * | 戦後復興期 | ・ 試案的性格 ・ 経験主義教育 | ・ 主体的・対話的学びの重視 (<u>有意義な学び</u>) → 問題解決学習 |
| II | 1958～60 (S33～35) 1968～70 (S43～45) | 高度成長期 55年体制 | ・ 教育課程の基準としての性格の明確化 ・ 教育内容の現代化 (New Curriculum) | ・ 系統的な知識・理解の重視 → 知識の量的拡大を招き、効率的な知識の教授・学習と教材精選が課題に (<u>工学的・機械的学び</u>) |
| III | 1977～78 (S52～53) 1989 (H1) 1998～99 (H10～11) | 経済大国化 生涯学習社会化 | ・ 授業時数減少 → ゆとりと充実 (自己教育力) ・ 新学力観、生きる力 | ・ 内容の精選、厳選 → 学び方を学ぶ (方法知)、学びの源泉となる関心・意欲の重視 (<u>主体的な学びの復権</u>) → 結果的に知識を軽視しがち |
| IV | 2003 (H15) ** 2008～09 (H20～21) 2017～18 (H29～30) | 低成長時代 グローバル化 知識基盤社会 | ・ 学力低下論への対応 → 基礎基本と思考力のバランスによる確かな学力 (言語活動、習得・活用、コンピテンシー) | ・ 主体的・対話的で深い学びの重視 → 見方・考え方を働かせた探究的学び ・ 概念や思考・判断・表現の重視 → 資質能力の階層化、構造化が課題 |

注 * 小学校・中学校の社会科のみ改訂

** 一部改訂 (指導要領の最低基準性の明確化 → 習熟度別指導や補充・発展学習を追加)

がまず考えるべきは、この単元、この主題の学びで、最終的にどんな知識・技能や態度を育てるのか、それはどうすれば無理なく評価できるのかを考え、特定するのです。あとは、そのゴールに向けて、子どもたちを主体的・対話的に学ばせるための問いや教材・資料、学習活動を吟味し、決定していく。そうすることで、目標を明確化し、社会科固有のリテラシー (内容知・方法知) を間違いなく習得させることが可能になるのです。前研究の報告書も併せて参照していただくと、本研究の趣旨がより一層浮き彫りになるのではないかと思います。

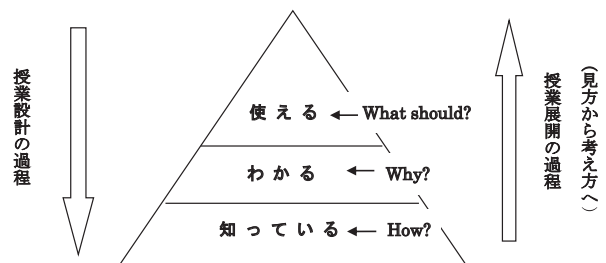


図1 主体的・対話的で深い学びに向けた課題 - 資質・能力の構造を踏まえた逆向き設計 -

峯：2年間のご研究を振り返って、ご参加の皆様から貴重なご提言をいただき、ありがとうございました。また、研究会を支えてくださった財団の関係者の皆様、ありがとうございました。

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
 - (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
 - (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員を選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

| | |
|-------|-------|
| 有田 和正 | 尾田 幸雄 |
| 梶田 叡一 | 角屋 重樹 |
| 亀井 浩明 | 北島 義斉 |
| 木村 治美 | 佐島 群巳 |
| 佐野 金吾 | 清水 厚実 |
| 田中 博之 | 玉井美知子 |
| 中川 栄次 | 中里 至正 |
| 中渕 正堯 | 波多野義郎 |
| 原田 智仁 | 宮本 茂雄 |
| 山極 隆 | 大倉 公喜 |
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

- | | | |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 | (常務理事) | 鯨坂二夫 |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | | 平塚益徳 |
| 理事 | | 保田 與重郎 |
| 理事 | | 奥西 保 |
| 理事 | | 北島織衛 |
| 理事 | | 田中克己 |
| 監事 | | 高橋武夫 |
| 監事 | | 辰野千壽 |
| 監事 | | 工藤 清 |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会費」という)を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 12名

(令和2年8月31日現在)

| 役名 | 氏名 | 就任年月日 | 就重 | 職務・専門分野 | 備考 |
|------|-------|-------------------------------|----|----------------|-------------------------|
| 理事長 | 村上 和雄 | 令和2年6月12日 (理事長就任 H.26.3.7) | 重 | 法人の代表 業務の総理 | 筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁 |
| 専務理事 | 新免 利也 | 令和2年6月12日 | 重 | 事務総運 括営 | (株)新学社執行役員東京支社長 |
| 常務理事 | 角屋 重樹 | 令和2年6月12日 | 重 | 理科教育 | 広島大学名誉教授 日本体育大学教授 |
| 常務理事 | 中井 武文 | 令和2年6月12日 | 重 | 財務 | (株)新学社取締役相談役 |
| 理事 | 北島 義俊 | 令和2年6月12日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役会長 |
| 理事 | 清水 美憲 | 令和2年6月12日 | 就 | 教育評価 学論 | 筑波大学人間系教授 |
| 理事 | 田中 博之 | 令和2年6月12日 | 就 | 教育工学 学 | 早稲田大学教職大学院教授 |
| 理事 | 中川 栄次 | 令和2年6月12日 | 重 | 財務 | (株)新学社代表取締役社長 |
| 理事 | 中洩 正堯 | 令和2年6月12日 | 重 | 国語教育学 | 元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授 |
| 理事 | 原田 智仁 | 令和2年6月12日 | 重 | 社会科教育 | 兵庫教育大学名誉教授 滋賀大学教育学部特任教授 |
| 監事 | 橋本 博文 | 令和2年6月12日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)常務取締役 |
| 監事 | 平石 隆雄 | 令和2年6月12日 | 重 | 財務 | (株)新学社執行役員 |

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

| 役名 | 氏名 | 就任年月日 | 就重 | 担当職務 | 備考 |
|-----|-------|-----------|----|----------------------------------|------------------------|
| 評議員 | 秋田喜代美 | 平成29年6月2日 | 重 | 教育心理学・発達心理学 学校教育学 | 東京大学大学院教授 |
| 評議員 | 浅井 和行 | 平成30年6月1日 | 重 | 教育工学 メディア教育 | 京都教育大学理事・副学長 |
| 評議員 | 安彦 忠彦 | 平成30年6月1日 | 重 | 教育課程論 教育評価・教育方法 | 名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授 |
| 評議員 | 稲垣 応顕 | 令和2年5月18日 | 就 | 社会心理学 | 上越教育大学教職大学院教授 |
| 評議員 | 亀井 浩明 | 平成30年6月1日 | 重 | 初等中等教育 キャリア教育 | 元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授 |
| 評議員 | 北島 義斉 | 平成30年6月1日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役社長 |
| 評議員 | 櫻井 茂男 | 平成30年6月1日 | 重 | 認知心理学・発達心理学 キャリア教育 | 筑波大学名誉教授 |
| 評議員 | 佐藤 晴雄 | 令和2年5月18日 | 重 | 教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論 | 日本大学教授 |
| 評議員 | 佐野 金吾 | 平成30年6月1日 | 重 | 社会科教育 教育課程・学校経営 | 元東京家政学院中・高等学校長 |
| 評議員 | 下田 好行 | 平成30年6月1日 | 重 | 国語教育学 教育方法 | 元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授 |
| 評議員 | 鈴木由美子 | 令和2年5月18日 | 就 | 社会科学・教育学 教科教育学 | 広島大学大学院教授 |
| 評議員 | 高木 展郎 | 平成30年6月1日 | 重 | 国語科教育学 教育方法 | 横浜国立大学名誉教授 |
| 評議員 | 堀井 啓幸 | 令和2年5月18日 | 重 | 教育経営学 教育環境 | 常葉大学教授 |
| 評議員 | 前田 英樹 | 平成30年6月1日 | 重 | フランス語 思想論 | 立教大学名誉教授 |
| 評議員 | 松浦 伸和 | 平成30年6月1日 | 重 | 英語教育学 | 広島大学大学院教授 |
| 評議員 | 峯 明秀 | 平成30年6月1日 | 重 | 社会科教育学 | 大阪教育大学教授 |
| 評議員 | 油布佐和子 | 令和2年5月18日 | 重 | 教育社会学・学校の社会学 教師教職研究 児童生徒の問題行動 | 早稲田大学教育・総合科学学術院教授 |
| 評議員 | 吉田 武男 | 平成30年6月1日 | 重 | 道徳教育 家庭教育論 | 筑波大学名誉教授 関西外国語大学大学院教授 |

(50音順)

調査研究シリーズ 81

主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導のあり方
—さまざまな学習評価の方法・手段に焦点をあてて—

令和2年9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<http://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン：アイクリエイト(株)

印刷 (株)天理時報社