

社会科における「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善

1 「主体的・対話的で深い学び」の視点とは

中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」に、授業改善の視点となる「主体的・対話的で深い学び」について、その趣旨と活動の方向性が示されています。

(1) 視点1：「主体的な学び」

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できているか。

(2) 視点2：「対話的な学び」

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できているか。



(3) 視点3：「深い学び」

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できているか。

「中央教育審議会答申」平成28年12月

2 社会科における資質・能力とは

「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善の目的は、子どもに「資質・能力」を育成し、確かな学力を身に付けさせることです。学習指導要領には、社会科において育成すべき「資質・能力」について下記のように示されています。

＜小学校社会科において育成を目指す資質・能力＞

① 「知識及び技能」

地域や我が国の国土の地理的環境，現代社会の仕組みや働き，地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに，様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

② 「思考力，判断力，表現力等」

社会的事象の特色や相互の関連，意味を多角的に考えたり，社会に見られる課題を把握して，その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力，考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。

③ 「学びに向かう力，人間性等」

社会的事象について，よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに，多角的な思考や理解を通して，地域社会に対する誇りと愛情，地域社会の一員としての自覚，我が国の国土と歴史に対する愛情，我が国の将来を担う国民としての自覚，世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。

「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」p18

＜中学校社会科において育成を目指す資質・能力＞

① 「知識及び技能」

我が国の国土と歴史，現代の政治，経済，国際関係等に関して理解するとともに，調査や諸資料から様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

② 「思考力，判断力，表現力等」

社会的事象の意味や意義，特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり，社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力，思考・判断したことを説明したり，それらを基に

議論したりする力を養う。

③ 「学びに向かう力，人間性等」

社会的事象について，よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに，多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情，国民主権を担う公民として，自国を愛し，その平和と繁栄を図ることや，他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」 p 182

3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のポイント

（1）今までの取組を改善し、「学びの質」を高める

学習指導要領には、授業改善の留意点の一つとして、次のように記述されています。

ウ 各教科等において通常行われている学習活動（言語活動，観察・実験，問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。

「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」 p 4

資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、既に小・中学校では、これまで多くの実践が積み重ねられてきました。つまり、これまでの実践をすべて否定するものではなく、これまで積み上げてきた実践を見直し、さらに質を高めることが求められています。これまでの社会科の授業の反省点として、次のようなことが挙げられます。

<これまでの社会科の授業における課題>

- 知識・理解中心の教師主導による教え込む一方通行型の授業。
- 教師の説明中心で、子どもの思考・表現の時間が少ない授業。
- 子どもが板書をノート等に書き写すのみの授業。
- 話し合いなど活動はあるが、それによって得られる学びがない授業。



<これから目指すべき社会科の授業>

- 子どもが自ら学びに向かう授業。
- 資質・能力の育成を目指した授業。
- 自力解決と他者との協働的な学び合いにより、思考したり表現したりする時間が確保されている授業。
- 実社会や実生活との関連がある授業。
- 自己の学びを振り返り、次の学びにつなげる等、学ぶ価値を実感することができる授業。



（2）指導案を見直す

指導案は、授業の設計図と言えます。指導案がすばらしければ、必ず授業がうまくいくとは限りませんが、ずさんな指導案によって素晴らしい授業が実現されることはありません。

指導案には、下記のような授業者の思い、授業への考え方、指導の方向性が盛り込むことが大切です。

- ① 「単元や本時の目標」：単元や本時の授業を通して、子どもは「何ができるようになるか」
- ② 「単元や本時の学習内容」：単元や本時の授業で「何を学ぶか」
- ③ 「学習活動」：授業の中で「どのように学ぶか」
- ④ 「教師の指導の手立てや支援」：授業の中で「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」
- ⑤ 「学習評価」には、単元や本時の授業を通して「何が身に付いたか」

学習課題 (めあて)

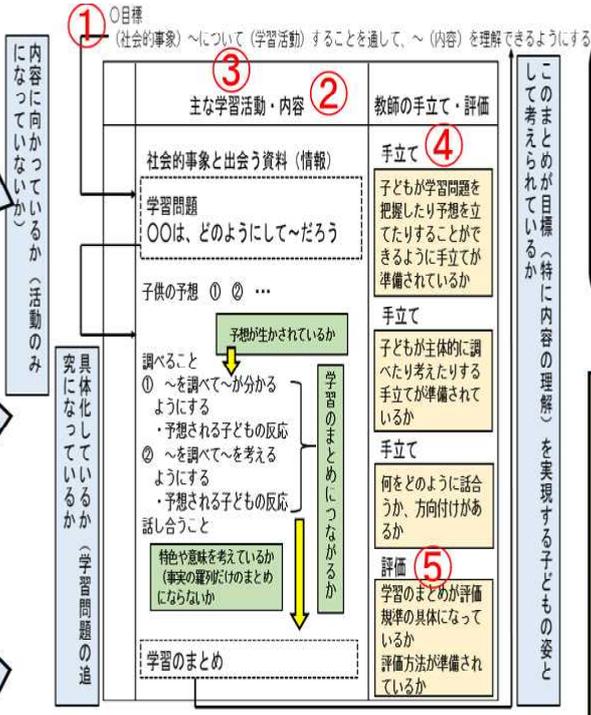
- 疑問詞を入れる。
(例) 「なぜ～だろう」
- 目標のゴールが活動にならないようにする。
(例) 「～を調べよう」「～を考えよう」

学習活動・内容

- 学習内容として、「予想される子どもの反応例」を記述する。
- 子どもの反応を予想しておくことで、コーディネートに役立てることができる。

まとめ

- 教師が求めるまとめの内容を子どもの言葉で記述する。
- 子どもにどのような力を身に付けさせたいのか明確にする。(ゴールを明確にする。)



澤井陽介著「授業の見方」東洋館出版 参照

授業を構想する際には、単元や本時で育成を目指す「子どもの姿」で具体的に想定できれば、授業の中身が明確になります。

授業構想の5つの視点

- ① 単元や本時の目標
「何ができるようになるか」
- ② 単元や本時の内容
「何を学ぶか」
- ③ 学習活動
「どのように学ぶか」
- ④ 教師の指導の手立てや支援
「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」
- ⑤ 学習評価
「何が身に付いたか」

指導案を作成する際には、「子どもの姿」で具体的に授業内容を想定することが大切です。そうすることで、授業の中身が明確になり、教師のコーディネートや評価にも生かすことができ、ねらいの達成に向けて軌道修正しながら指導することができるようになります。

「子どもの姿」で想定するためには、以下のことがポイントです。

- ① 「学習課題 (めあて)」は、子どもが学習課題について自分の言葉でまとめることができるように、疑問詞を入れる。
- ② 「学習活動・内容」には、子どもの活動と「予想される子どもの反応例」を記述する。
- ③ 「まとめ」には、教師が求めるまとめの内容を子どもの言葉で記述する。

① 学習課題 (めあて) の設定

学習課題は、「なぜ、どうすれば、どのように」等の「問い」の解決や「できるようになりたい、分りたい」等の「願い」の実現のために設定しましょう。

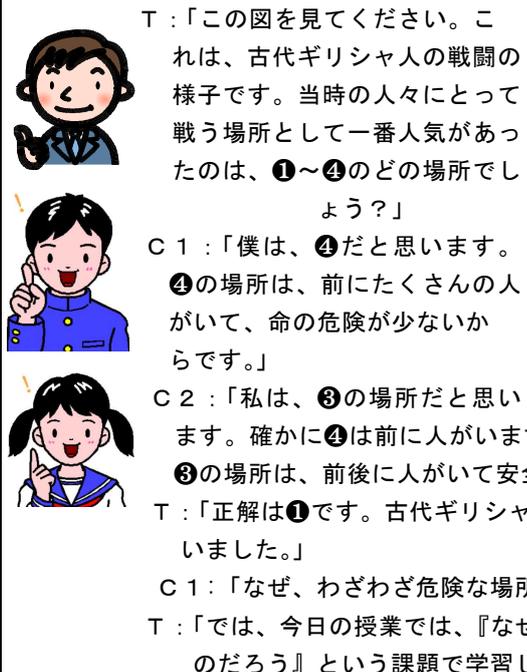
「～について考えよう」や「～について調べよう」等の行動目標になっている学習課題はもう一度見直してみましょう。目的のゴールが活動で終わると、手段が目的化する危険性があります。「なぜ～」「どのように～」「～は何か」など子どもの問いの解決を図り、何を学習するのか、何ができればよいのかを示唆する課題を子どもの言葉をもとに設定することが大切です。

- (例) 「稲作が始まり、人々のくらしや世の中の様子は、どのように変わったのだろう。」
- 「国の発展のために、アマゾン川流域の開発は本当に必要なのだろうか。」
- 「景気は、私たちのくらしに、どのような影響を与えているのだろう。」

- <視点1 (主体的な学び) > : 既存の知識や見方とズレのある課題を設定する。
- <視点2 (対話的な学び) > : 自分一人では解決が難しい課題を設定する。
- <視点3 (深い学び) > : 多面的・多角的に考えることができる課題を設定する。

※ 単元のまとまりで授業づくりを行う場合は、単元を通して追究する学習課題と1単位時間ごとの学習課題を設定しましょう。

<学習課題設定の例>



T:「この図を見てください。これは、古代ギリシャ人の戦闘の様子です。当時の人々にとって戦う場所として一番人気があったのは、①～④のどの場所でしょう？」

C1:「僕は、④だと思います。④の場所は、前にたくさん人がいて、命の危険が少ないからです。」

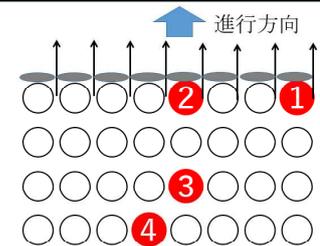
C2:「私は、③の場所だと思います。確かに④は前に人がいますが、後ろには誰もいないので、後ろから攻撃されたら危険です。③の場所は、前後に人がいて安全だからです。」

T:「正解は①です。古代ギリシャ人は、一番攻撃を受けやすい①の場所で戦うことが誇りとされていました。」

C1:「なぜ、わざわざ危険な場所で戦いたかったのかな？」

T:「では、今日の授業では、『なぜ、古代ギリシャの人々は、命の危険をかえりみず戦いに参加したのだろう』という課題で学習していきましょう。」

実践例：古代ギリシャ人にとって、戦う場所として一番人気があったのは①～④のどの場所でしょう？



なぜ、古代ギリシャの人々は、命の危険をかえりみず戦いに参加したのだろう？

② 学習活動・内容

知識・技能の習得や課題解決のための思考力・判断力・表現力等の育成のためには、言語活動や作業的・体験的な活動、問題解決的な学習などを効果的に位置付けることが有効です。

ア 言語活動

話し合い、ディベート、プレゼンテーション、レポート作成など

イ 作業的・体験的な活動

観察、調査、読図、地図・年表の作成など

ウ 問題解決的な学習

学習者が直面する具体的な学習問題をとらえ、その問題の解決のための思考活動を行って究明・解決を図っていく過程で問題解決の諸能力を育成しようとする学習形態

- <視点1 (主体的な学び)> : 活動の目的や意義を確認する。
- <視点2 (対話的な学び)> : 他者を意識した活動を設定する。
- <視点3 (深い学び)> : それぞれの学習活動で生まれた成果を価値付ける。



※ 活動自体が目的にならないようにしましょう。子どもの資質・能力を高めること目的であり、学習活動はその手段であることを認識することが大切です。

また、学習形態も工夫する必要があります。学習形態には、「一斉」「グループ」など様々ありますが、それぞれのメリットとデメリットを踏まえて学習内容や授業の目的・場面等に応じて効果的に設定することが大切です。

ア 「一斉」

- 集団全体の意見や反応を確認できる。より多様な意見を比較・統合し、考えが広がったり深まったりする。
- 安心して考えを表現しにくい雰囲気になったり、参加しない子どもがいたりする可能性に留意が必要である。

イ 「グループ学習」

- 多様な考えについて、複数の立場から検証できる。4人1グループが望ましい。
- 発言できない子どもがいる可能性に留意が必要である。

ウ 「ペア学習」

- 気軽に短時間で交流できる。聞く・話す立場が決まり、目的が明確になる。

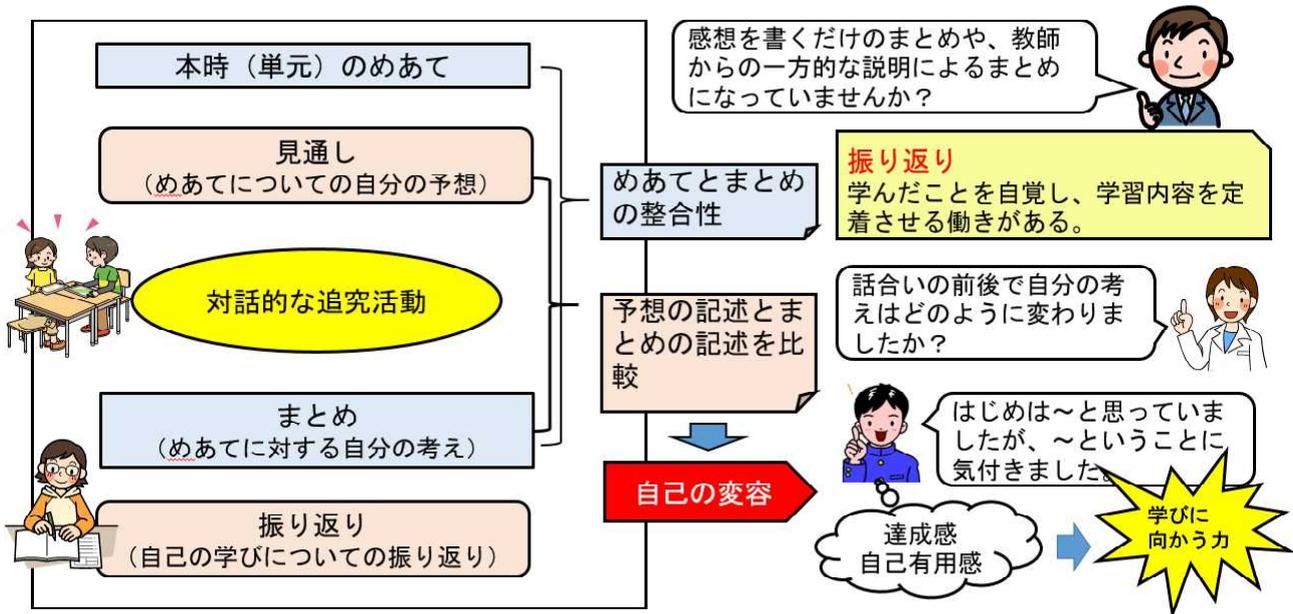
- ペアの関係性に留意が必要である。
- エ 「個別学習」
 - 一人一人の状況に応じて学習できる。
 - 自分の考えをもつことができない子どもへの支援が必要である。
- ※ 「個別学習」→「グループ学習」→「一斉」→「個別学習」というように組み合わせて活用することで思考を深めることができます。

<視点1 (主体的な学び)> : 子どもが自分の考えを確認する場を適宜設定する。
 <視点2 (対話的な学び)> : 対話が生まれる学習形態を意図的に設定する。
 <視点3 (深い学び)> : それぞれの学習形態で生まれた成果を価値付ける。



③ まとめ・振り返り

「まとめ・振り返り」の活動は、授業を通して「何が分かったのか・何ができるようになったのか」を実感したり整理したり、「めあてに対して自分の学びはどうだったのか」振り返ったりする活動です。学びを振り返ることにより、学んだことを自覚し、学習内容を定着させる働きがあります。また、自己の学びを振り返り、自己の変容に気づき、達成感や自己有用感を得ることで、「学びに向かう力」が生まれます。



子どもが学びを通して、自己の変容に気付くようなまとめ・振り返りをするためのポイントは以下の2点が挙げられます。

- ① 学習課題(めあて)とまとめの整合性を図り、学習課題設定後の見通しの段階で学習課題に対して予想として自分の考えを記述させる。また、まとめの段階では学習課題に対する自分の考えを学んだことや他者の意見を踏まえながら自分の言葉で記述させる。
- ② 振り返りの段階では、学習前である予想の段階で記述した自分の考えと学習後であるまとめの段階で記述した自分の考えを比較し、学びによる自己の変容について記述させる。

※ 学習課題と振り返り(まとめ)に一貫性をもたせることが重要です。一貫性をもたせることで、学習課題に対する自分の考えをまとめることができます。

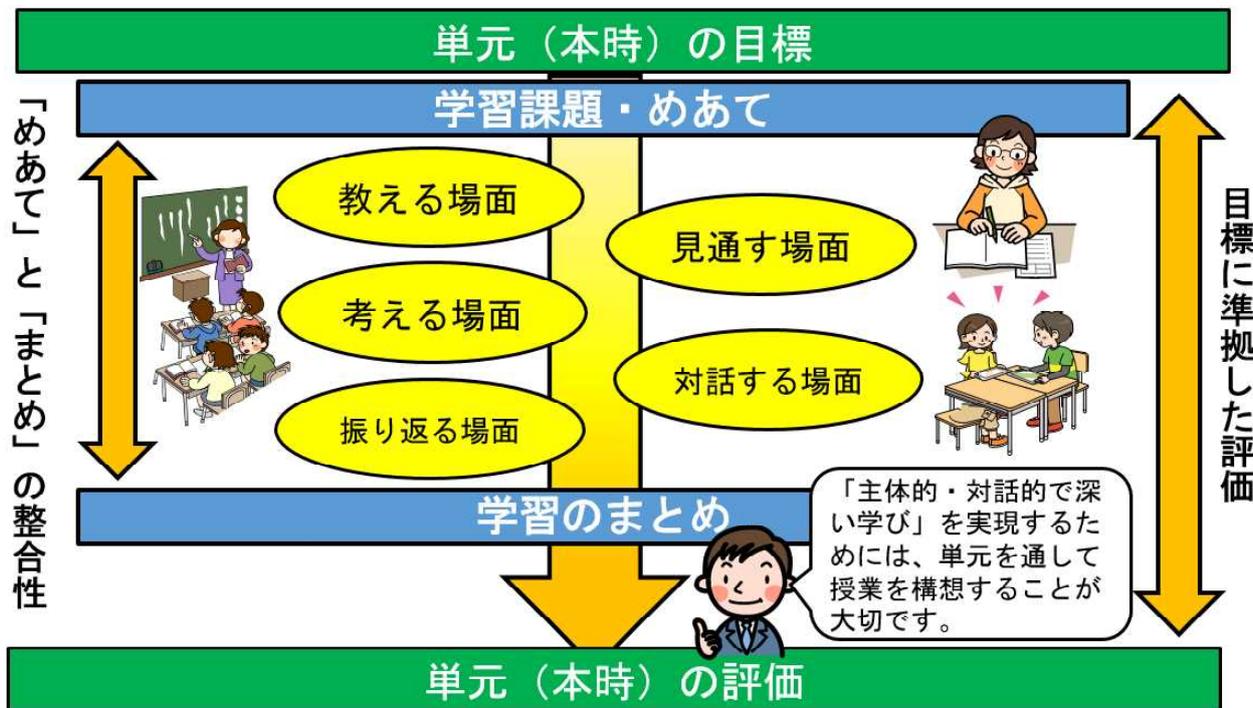
<視点1 (主体的な学び)> : 未解決な部分やさらに追究したい内容に注目させる。
 <視点2 (対話的な学び)> : 他者の有効であった意見や考えに注目させる。
 <視点3 (深い学び)> : 有効であった見方・考え方に注目させる。



(3) 単元のまとまりで、授業を構想する

エ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材などの内容や時間のまとまりの中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」p 4



新学習指導要領においても、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、『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。単元や題材の中で、学習を見直し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、子どもが考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを構想する必要があります。その際、単元目標や単元を通じた学習課題を設定し、学習課題（めあて）とまとめの整合性を図りながら、単元構想することがポイントです。単元を通して、子どもは、「何ができるようになるか」というゴールをしっかりと定め、そのゴールに到達するためには、子どもに何をどのように学ばせるのか、ねらいのある学習活動を設定することが必要です。

以上のことから、単元指導計画や単元構想図を作成することがより一層求められます。

< (例) 中学校社会科 単元指導計画 明治維新（8時間） ※単元の目標等省略 >

時	段階	学習活動	○指導上の留意点 □「主体的・対話的で深い学び」との関連
1	課題設定	単元の課題 明治政府は、新しい国づくりをどのように進めたのだろう。	
		学習課題 明治政府の新しい政治の基本方針を評価しよう。	
見		<ul style="list-style-type: none"> ○ 五箇条の御誓文の内容を確認し、個人ごとに評価し、その理由をまとめる。 ○ グループで、まとめた内容を話し合い、グループとしての意見をまとめ、発表する。 ○ 明治政府にどのような政治を望むか、自分の考え 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 4段階で評価させ、評価の根拠となる理由をまとめることができるようにする。 □ グループ内や全体で対話させることで、他者の考えを理解できるようにする。 □ 当時生きていたらと仮定し、江戸時代の

通し	をまとめ、発表する。 ○ 「一枚ポートフォリオ評価シート」へ単元の課題に対する学習前の考えをまとめる。	学習を振り返りながら、新しい時代への願いをまとめさせる。
2 3 4	<p style="text-align: center;">学習課題 明治になって、前の時代と比べてどのように社会が変化したのだろう</p> ○ 明治維新について、ワークシートをもとに、以下の観点から調べ、まとめる。 ①政治のしくみ ②身分制度 ③教育 ④兵制 ⑤税制 ⑥産業・文化 ⑦外交	○ 改革による社会の変化をとらえやすくするために、江戸時代との比較という視点で調べさせる。 □ 基礎的・基本的な知識の習得を図る。
5	<p style="text-align: center;">学習課題 明治維新を見直し、どのように改善すればよかったか提言してみよう</p> ○ 明治維新の内容について、天皇（皇族）・華族・士族・平民の立場から評価する。 ○ 明治維新の内容を見直し、どのように改善すれば良かったのかグループで検討する。 ○ 明治政府に対して、政治の提言書をまとめる。	□ さまざまな立場で明治維新について考察させることで、多面的・多角的にとらえることができるようにする。 ○ 五箇条の御誓文に示された5つの基本方針や現代社会の視点から検討させる。
6 7	<p style="text-align: center;">学習課題 明治政府への不満を人々はどのように改善していったのだろう。</p> ○ 自由民権運動から大日本帝国憲法制定までの流れを調べ、まとめる。 ○ 政治がどのように改善されたのか考える。	○ 五箇条の御誓文の内容が生かされているのか考えさせる。
8	<p style="text-align: center;">単元のまとめ 明治政府は、新しい国づくりをどのように進めればよかったのだろう。</p> ○ 本単元で学習した内容をウェビング図に整理する。 ○ 明治維新について再評価し、現代社会との比較から改善策について自分の考えをまとめる。 ○ 「一枚ポートフォリオ評価シート」に、学習後の考えをまとめ、学習前後を比較し、自己の変容を考察する。	□ 個々の内容を関連付けながら確認させることで、学習内容の理解を深めさせる。 □ 現代社会との比較を通して、明治維新はどうあるべきだったのか自分の考えをまとめさせる。 ○ 学習前後の自分の考えを比較させることで、成就感を得させることで、次の学習につなげたい。

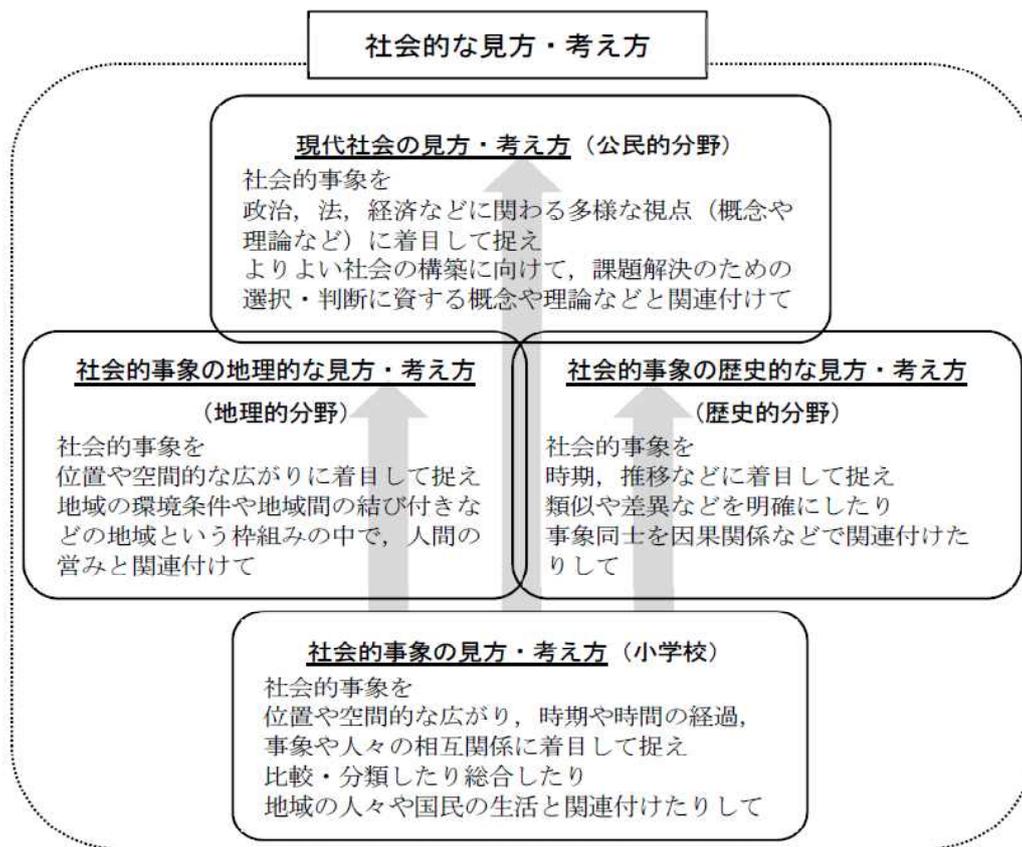
(4) 「社会的な見方・考え方」を働かせた「問い」の構成を工夫する

「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に当たり、特に「深い学び」の視点に関して、学びの深まりの鍵となるのが「見方・考え方」です。この「見方・考え方」を習得・活用・探究という学びの過程の中で働かせることを通じて、より質の高い深い学びにつなげることが重要です。

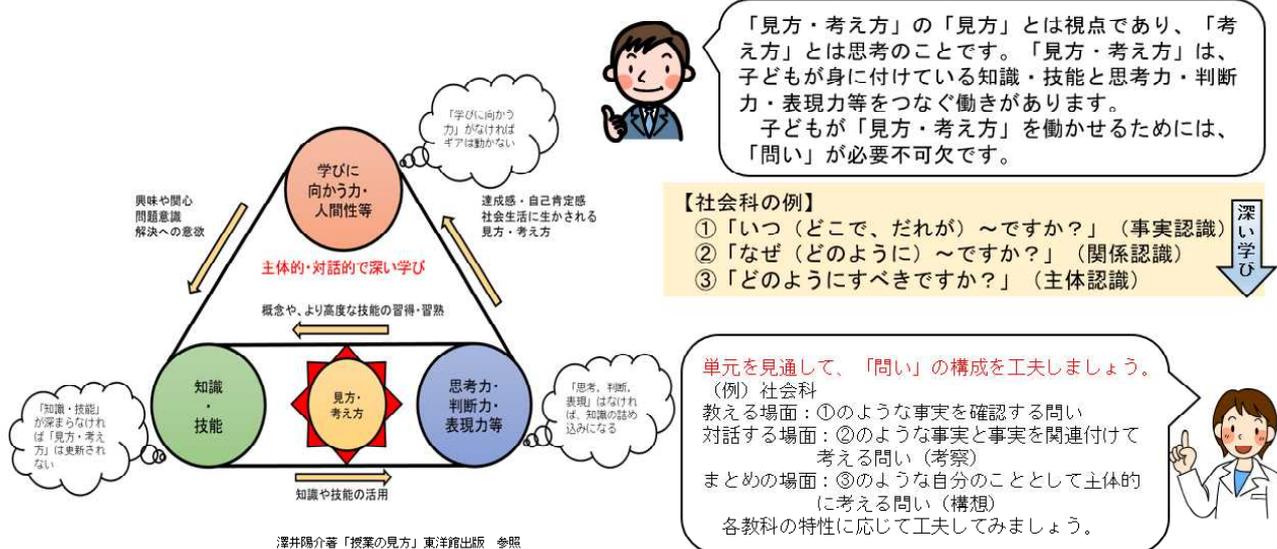
「社会的な見方・考え方」は社会的な事象等を見たり考えたりする際の視点や方法であり、時間、空間、相互関係などの視点に着目して事実等に関する知識を習得し、それらと比較、関連付けなどして考察・構想し、特色や意味、理論などの概念等に関する知識を身に付けるために必要となるものである。

「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」p13

「見方・考え方」の「見方」とは視点であり、「考え方」とは方法のことです。「見方・考え方」は、子どもが身に付けている「知識・技能」と「思考力、判断力、表現力等」をつなぐ働きがあります。



「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」 p 19



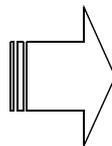
子どもは、「問い」をもつことでこれまで学んできたことをもとに、その解決のために思考します。例えば、「いつ江戸幕府が滅びたか。」という「問い」があれば、子どもは学んだ知識の中から「1867年」と答えるでしょう。しかし、このような事実を確認する問いだけでは、「主体的・対話的で深い学び」にはならないですし、子どもが課題を解決して得られる達成感・自己有用感は少ないと思います。

そこで、単元の段階が進むにつれて、事実と事実を関連させて「考察」させる問いや自分のこととして主体的に考える問い、言い換えれば「構想」させる問いを設定するというように問いの構成を工夫する必要があります。問いの構成を工夫し、深い学びにつなげることで、達成感・自己有用感も高まり、新たな学びに向かう力が育まれます。さらに、知識・理解も深まり、概念的な知識を獲得することにもつながります。

<中学校社会科の「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージ>

ア 地理的分野

地理的分野の考えられる視点例
○位置や分布に関わる視点 絶対的、相対的 規則性・傾向性、地域差 など
○場所に関わる視点 自然的、社会的 など
○人間と自然の相互依存関係に関わる視点 環境依存性、伝統的、改変、保全 など
○空間的相互依存作用に関わる視点 関係性、相互性 など
○地域に関わる視点 一般的共通性、地方的特殊性 など

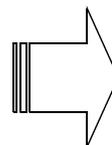


考 察
地域の特色や地域相互の関連を多面的・多角的に考察する力

構 想
地域に見られる課題の解決に向けて、複数の立場や意見を踏まえて選択・判断する力

イ 歴史的分野

歴史的分野の考えられる視点例
○時系列に関わる視点 時期、年代 など
○諸事象の推移に関わる視点 展開、変化、継続 など
○諸事象の比較に関わる視点 類似、差異、特色 など
○事象相互のつながりに関わる視点 背景、原因、結果、影響 など

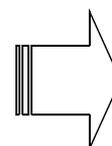


考 察
時代の転換の様子や各時代の特色をを多面的・多角的に考察する力

構 想
歴史に見られる諸課題について、複数の立場や意見を踏まえて選択・判断する力

ウ 公民的分野

公民的分野の考えられる視点例
○現代社会を捉える視点 対立と合意、効率と公正 個人の尊重、自由、平等、選択、配分、希少性 法的安定性、多様性 など
○社会に見られる課題の解決を構想する視点 対立と合意、効率と公正、分業と交換 民主主義、自由・権利と責任・義務 財源の確保と配分、利便性と安全性 国際協調、持続可能性 など



考 察
社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察する力

構 想
複数の立場や意見を踏まえて構想する力

※「中央教育審議会答申」別添3-5『「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージ例』を参照



「見方・考え方を働かせる」とは、「見方・考え方」（視点や方法）を用いて課題を追究したり解決したりする学び方を表すとともに、これを用いることにより子どもの「見方・考え方」が鍛えられていくことを表しています。

「見方・考え方」を働かせる学習においては、「問い」が重要になってきます。「いつ起こったか」や「どこに位置するのか」という問いは、①「社会的事象を見出すための問い」であり、この問いに答えることで「事実的な知識」を獲得することができます。単元の初めの段階で、基礎的な知識・理解を獲得するためには有効な問いとなります。

「なぜ起こったか」や「どのような特色があるか」という問いは、社会的事象間の関係や特色について、②「多面的・多角的に考察させるための問い」で、考察した結果として「概念的な知識」を獲得することができます。グループ等で課題を追究する際に有効な問いとなります。

さらに、「なぜそのような判断をしたのか」や「どのような地域にするべきなのか」という問いは、社会の在り方や自分たちの関わり方を構想（選択・判断）するための問いであり、「社会に見られる課題の解決に向けて構想するための問い」とも言えます。子どもが主体的に社会に参画しようとするのに有効な問いです。単元のまとめの段階で、子どもに考えさせたい問いです。

このように単元を見通して、目的に応じて「問い」を構成することで、子どもが「見方・考え方」を働かせて、課題を追究することで、「深い学び」につなげることができるようになります。

ア 地理的分野における「問い」の例

①・② 多面的・多角的に考察するための問い	
<p><位置や分布> 「それはどこに位置するか、分布するか」 <場所> 「それはどのような場所なのか」 <人間と自然環境との相互依存関係> 「そこでの生活は、周囲の自然環境からどのような影響を受けているのか」 「周囲の自然環境にはどのような影響を与えているか」 <空間的相互依存関係> 「そこは、それ以外の場所とどのような関係をもっているか」 「なぜそのような結び付きをしているのか」 <地域> 「その地域はどのような特色があるのか」 「この地域と他の地域ではどこが異なるか」 「なぜそうなったのか」</p>	
③ 社会に見られる課題の解決に向けて構想するための問い	
<p>「どのような地域となるべきなのか」 「他の地域とどのような関係をもつべきなのか」 「どのように自然に働きかけるべきなのか」</p>	

イ 歴史的分野における「問い」の例

①・② 多面的・多角的に考察するための問い	
<p><時期> 「いつ（どこで、誰によって）起こったか」 <推移> 「前の時代とどのように変わったか」 <類似や差異> 「どのような時代だったのか」 <因果関係> 「なぜ起こったか（何のために行われたか）」 「どのような影響を及ぼしたか」</p>	
③ 社会に見られる課題の解決に向けて構想するための問い	
<p>「歴史を振り返り、よりよい未来の創造のために、どのようなことが必要とされるか」</p>	

「なぜ、そのような判断をしたと考えられるか」

ウ 公民的分野における「問い」の例

①・② 多面的・多角的に考察するための問い

- <対立と合意、効率と公正などに着目して>
 - 「よりよい決定の仕方とはどのようなものであるか」
 - 「なぜきまりが作られるのか」
 - 「私たちにとってきまりとは何か」
- <分業と交換、希少性などに着目して>
 - 「なぜ市場経済という仕組みがあるのか」
 - 「どのような機能があるのか」
- <個人の尊重と法の支配、民主主義などに着目して>
 - 「なぜ法に基づいて政治が行われることが大切なのか」
- <協調、持続可能性などに着目して>
 - 「世界の国々ではどのような協力が行われているのか」



深い学び



③ 社会に見られる課題の解決に向けて構想するための問い

- 「人間尊重とはどういうことか、それはどんな方法で実現できるのか」
- 「地球上にはどのような問題が存在し、その解決に向けて国際社会はどのような取組を行うべきか」
- 「社会保障とその財源の確保の問題をどのように解決していったらよいか」

(5) 言語活動の質を向上させる

話し合いの目的

自分の考えを広めたり、深めたりすること。

話し合いで「期待される子どもの姿」

- 【確信】「私も同じ考えだ。これでいいんだよ。」
- 【共感】「そうそう、私もそう思う。」
- 【吟味】「あれ、なにか違うね。なぜだろう？」
- 【再構築】「ということは、こういうことかな？」
- 【推論】「もしかしたら、こうかもしれないよ。」
- 【創意】「だったら、こうしてみたらどうかな？」

コーディネートにより、子どもの考えをつなぎ、広め、深めることが大切です

- 「どうのことですか。」 【事実】
- 「どのように考えたのですか。」 【方法】
- 「どうしてそうなるのですか。」 【理由】

話し合いを授業に取り入れること自体が目的になっていませんか？

□ 共有させるための教師の働きかけの例

- 【予想】「○さんの式の意味を説明できますか」
- 「○さんの考えの続きが言えますか」
- 【再生】「○さんの説明をもう一度言えますか」
- 【換言】「○さんの考えを別の言い方でも言えますか」
- 【要約】「○さんの考えを簡単に言えますか」
- 【共感】「○さんの気持ちが分かりますか」
- 【発見】「○さんの考えのよいところはどこですか」
- 【補助】「○さんの考えのヒントが言えますか」

□ 考えを深めるための問い返しの例

- 【事実】「どうのことですか」
- 【方法】「どのように考えたのですか」
- 【理由】「どうしてそうなるのですか」 など

「ふくしまの『授業スタンダード』より

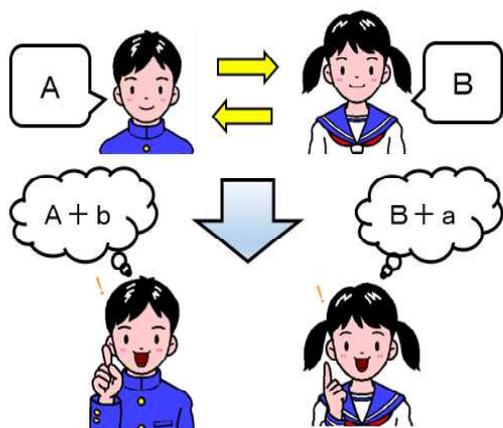
小・中学校の授業では、グループでの話し合い活動を取り入れるなど言語活動の充実を意図した授業が多く見られます。しかし、言語活動を授業に取り入れることが目的になっていると言える授業が多いのではないのでしょうか。言語活動の目的は、言語活動を通して、自分の考えを広めたり、深めたりすることです。例えば、子どもが話し合い活動の中で、自分の考えでいいんだと確信したり、あの考えに自分も賛成だと共感したり、自分の言葉で再構築したりする姿が見られるようにしなければなりません。そのためにはまず、子どもに話し合い活動をさせる前に、その目的をしっかりと伝えることが大切です。また、指導する教師は自分の説明をできるだけ少なくし、子どもの発言を促し、つなぎ、話し合いを通してねらいが達成できるようにコーディネート

ートする必要があります。子どもの発言や表情をしっかりと見取り、「どういうことですか?」「どうしてそうなるの?」などの問い返しをうまく行うことがポイントです。

教師がコーディネートするためには、教師自身がしっかりとゴールを見据えていなければなりません。ですから、指導案に「子どもの姿」で具体的に想定したことを記述しておく必要があるのです。

対話とは

話合いを通して、他の人の考えを聞き、自分の考えが広まったり、深めまったりすること。



対話＝相互に異なる視点（a，b）を得る。しかし、元々の主張AとBが、必ずしも変わるわけではない。

対話ではなく、それぞれの発表に止まっていますか？



つなぎ言葉

- 【賛成】「〇〇さんの意見に賛成です。自分も同じように・・・と思うからです。」
- 【補足】「〇〇さんの意見に補足で、・・・と思います。」
- 【相違】「〇〇さんの考えと同じですが、（理由・方法）が違います。」
- 【反対】「〇〇さんの意見に反対です。理由は・・・だからです。」
- 【まとめ】「みなさんの意見をまとめると、・・・ということになると思います。」



話合いの際、子どもの一方的な発表になっていませんか。子どもたちの考えを交流させるためにも子どもたちに「つなぎ言葉」を使って話合いをさせてみましょう。

また、子どもたちの話合い活動の様子を見ていると、本来すべきである対話ではなく、発表に止まっているのではないかと感じる事が多くあります。対話とは、「話合いを通して、他の考えを聞き、自分の考えが広まったり、深まったりすること」であると言えます。発表に止まらず、対話を成立させるためには、子どもが発言する際に「つなぎ言葉」が有効です。「つなぎ言葉」とは、自分の考えを述べる前に、事前に発言した人の考えに対して、自分の立場を明らかにするための言葉です。「〇〇さんの意見に賛成です。」「〇〇さんの意見に補足します。」「〇〇さんの意見には反対です。」というように、「つなぎ言葉」を使うことで、発言につながりが生まれるとともに、自分の考えと他者の考えの違いを意識することになります。さらには、他者の考えをしっかりと聞く力も身に付きます。このようなつなぎ言葉を使った話合いの仕方を身に付けさせるためには、継続的な訓練が必要です。特定の教科だけでなく、どの教科においても同じように指導することが大切です。特に中学校においては教科担任制ですので、理想としては国語科の授業を核として、国語科で学んだ話合いの仕方を他の教科にも広げながら訓練する必要がありますでしょう。指導する際には、必ず称賛しながら指導することもポイントです。

4 構造的な板書とノート指導のポイント

社会科の学習指導において、最も基本となるのが板書とノート指導です。

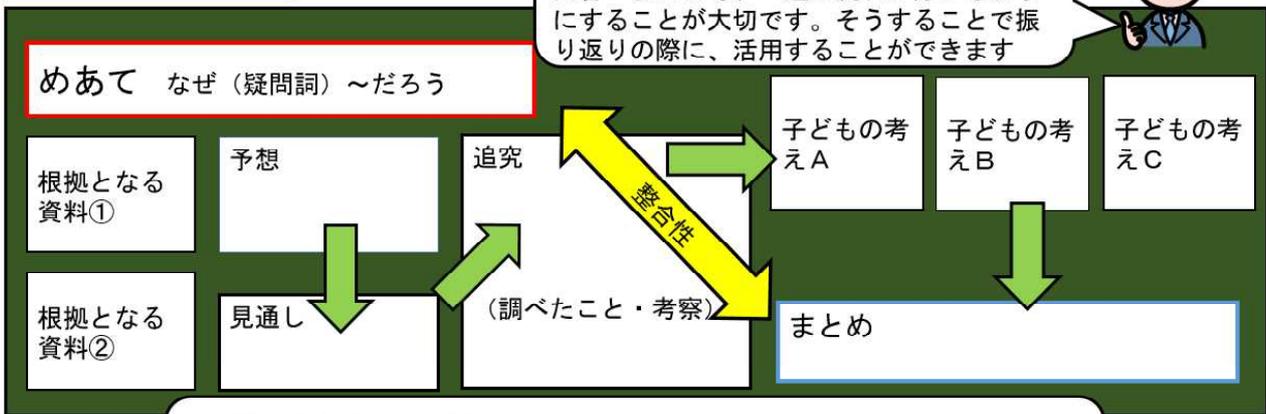
板書は、「授業の顔」であり、授業のプロセスそのものであると言えます。授業の中で、教師と子ども、子ども同士をつないでいくのも板書の大きな役割です。授業の大まかな流れや、前時次時とのつながりが見えてくる構造的な板書を目指しましょう。

構造的な板書とは、学習課題→予想→子どもの考え→話合いの内容→まとめ等一連の流れが分かるようにまとめることです。そうすることで、子どもが黒板を見ながら授業の振り返りを行うこともできます。また授業を構想する際に、構造的な板書を計画することで授業の流れが明確になり、指導のポイントがはっきりし、発問や子どもの活動が見えてきます。さらには、ノート指導にも生かすことができます。特に、経験の浅い先生方には、板書計画をしっかりと立てることをおすすめします。

- <視点1 (主体的な学び)> : 学習の目標や課題、学習の流れを板書する。
- <視点2 (対話的な学び)> : 子どもの発言を整理して板書する。
- <視点3 (深い学び)> : 課題を解決する鍵となった言葉を板書する。



構造的な板書 (例)



板書計画を立てましょう

- 授業の流れが明確になり、指導のポイントがはっきりします。
- 子どもの思考の流れを想定することにより、発問や活動も見えてきます。
- ノート指導にも生かすことができます。

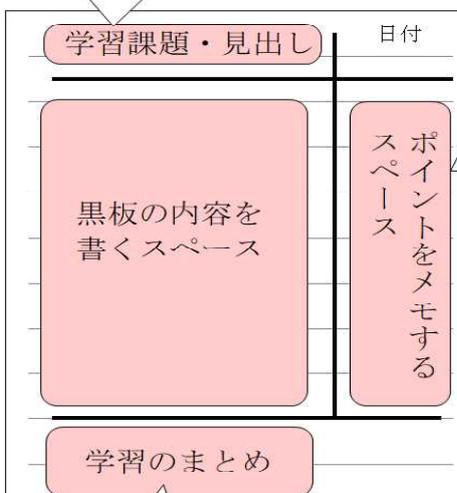
ノート指導は、子どもが授業の様子を振り返り、自分の考えを整理する上で大切です。ワークシートの活用も合わせて、子どもがノートを見直すことでいつでも学習内容を振り返ることができるように工夫していきましょう。

- <視点1 (主体的な学び)> : ノートに自分の考えを整理する習慣を付ける。
- <視点2 (対話的な学び)> : 印象に残った友達の発言などをメモする習慣を付ける。
- <視点3 (深い学び)> : 役立ちそうな見方や考え方などを確認する習慣を付ける。



(例) ノート1ページをあらかじめ目的に応じたスペースに分けて使う例

授業の学習課題や単元名をきちんと書くことで、復習するときに探しやすいです。



板書には書いていない先生の説明のポイントや友達の考え、疑問点などをメモする。このスペースが活用できている人はきちんと授業に集中している人。

学習課題についてのまとめを、自分の言葉で書く。キーワードやポイントを用いて書くと良い。

- (1) 色使いのルールを決める
 - 黒・・・基本の色
 - 赤・・・最も重要なところ
 - 青・・・授業のポイント
- (2) 資料を貼り付ける



- 地図や図などは、教科書や資料をコピーして貼り付けるとよいでしょう。貼り付けるだけでなく、地図や図からどんなことが分かるか自分のコメントを書き込むようにしましょう。
- (3) 記号や吹き出しを活用する
- ノートをまとめるときに、文字ばかりだと見づらいノートになってしまいます。アンダーラインや矢印、吹き出しなどを使ってまとめることで、どこがポイントなのか、どのようなつながりがあるのかなどが一目でわかるようになります。
- アンダーライン・・・ポイントや重要な内容
 - 吹き出し・・・自分の感想や疑問点
 - 囲み・・・学習課題やまとめ、公式など
 - 矢印・・・時間の経過、原因と結果、順番

<参考文献>

- 「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説」文部科学省 2017年
- 「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」文部科学省 2017年
- 「ふくしまの『授業スタンダード』」福島県教育委員会 平成29年4月
- 「ふくしまの『家庭学習スタンダード』」福島県教育委員会 平成29年12月
- 「見方・考え方〔社会科編〕「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは？」澤井陽介
加藤寿朗 東洋館出版社 2017年
- 「授業の見方『主体的・対話的で深い学び』の授業改善」澤井陽介 東洋館出版社 2017年
- 「教師の学び方」澤井陽介 東洋館出版社 2019
- 「深い学び」田村学 東洋館出版社 2018年
- 「中央教育審議会答申」（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」） 2016年