

# 多面的・多角的な思考を育成する社会科の授業デザイン —PBL 理論と足場かけを用いて—

氏名 浜田 洋平

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本研究では、PBL 理論と足場かけを用いることで、生徒を社会科に対して持つ素朴理論から脱却させ、社会的事象を多面的・多角的に考えさせることができるような授業デザインを提案することを目的とした。単に暗記することから、学んだ知識を活用することを意識化させ、1つの社会的事象を複数の側面や様々な立場・視点で考えられる生徒の育成を目指す授業を展開していく。そのために、単元の最初の時間に、まず課題について考えさせ、学びに必要な知識を予め生徒と教師が共有する。毎時間、課題に対するふりかえりを行い、生徒に課題を常に意識化させ思考の変化を読み取る。また、足場かけとして、ワークシートの記述に際して考える視点や見方のアドバイスを行う。対象は中学2年生70名である。4回の実践で生徒のワークシートの記述の分析や、インタビューを行った。生徒の中には素朴理論から脱却し、知識は覚えるものではなく活用するものであると考える者が出てきたり、多角的に考えられる者が増えたりした。一方で多面的、あるいは多面的・多角的の両方で考えることができる生徒の姿は少なかった。また、授業者側には、歴史的分野での実践に偏りが出たり、地理的実践ではPBL理論を用いた課題設定を促すことができなかつたりなどの課題が見られた。

## I 問題と目的

### 1. 研究動機

筆者は、かつて会社員として働いていた。社内では日々、業績拡大や目標達成に向けて様々な課題に取り組んできた。しかしながら、課題に対する明確な解答は存在せず、悪戦苦闘の毎日であった。課題をクリアする際、身に付けた知識や経験を活かすことも大切だったが、特に重要だったのは物事を1つの側面から捉えるのではなく、様々な側面から考えることだった。また、お客様のニーズも異なるため、様々な視点から判断することも求められた。

学生時代は問われる課題に必ず正答が存在し、それを正しく導く力が求められた。しかし、いったん社会に出れば正解はあるようでない。むしろどれだけ物事に対して多様な見方・考え方ができるかが社会では求められていると感じた。この社会の要求に社会科でどのように応えていくのかを考えた時、「多面的・多角的な見方・考え方の育成」が重要な鍵になると考える。

文部科学省では、平成10年の学習指導要領に始ま

り今日に至るまで、社会科における育成すべき力の中でも、特に多面的・多角的に思考する力を重要なものとして位置づけている。これは予測不可能な困難な時代を生き抜くために必要な力とされている。筆者はこれまで授業の中で答えの無い問いや課題を何度も生徒に与えてきた。答えが無いことで、より多くの見方や考え方が必要となる。しかし、生徒の反応はそれほどよいものではなかった。また、5段階評定で5をとる生徒からは「先生、結局のところ答えは何ですか？」と質問があり筆者が「答えは1つではなくいくつもあるよ」と返すと生徒は「う〜ん」と黙ってしまった。この生徒達は正しい答えが1つに決まることが重要だと感じていたのだ。或いは、問題に「正しく」答える必要がある、という概念が頭にあったと考えられる。

### 2. 問題の所在

「多面的・多角的な思考」以前に、社会科について生徒がどのように捉えているのかを把握する必要があると、筆者は考えた。というのもこれまでの授業実践を通して、上記の生徒のようないわゆる学力の高

い生徒であっても社会科の学習は1つの正しい答えを暗記することであると誤解している生徒があとを絶たない。筆者は、ここに2つの問題があると考ええる。1つ目は、生徒にとって知識は単なる記憶の対象であって活用するものになっていないのではないかという問題。2つ目は、考えには様々な立場からの考え方があることを知り、それに相対する楽しさが生徒に伝わっていないのではないかという問題である。後者の問題からは、学力と様々な立場から考える力、すなわち、多面的・多角的な思考力は比例しないのではとも考える。これらの問題を解決する授業デザインの基盤となる理論を以下に示したい。

### 3. 学習課題の必要性と知識活用

森、秋田(2016)は、複雑で構造化されていない問題のシナリオを学習者に提供し、ファシリテータからモデリングやコーチングを提供するという環境の下で、学習者に協力的な問題解決に取り組ませることを通して、学習者の知識転移や理解深化の促進を目指すとしている。そこで本研究では、上記の「複雑で構造化されていない問題のシナリオ」を提供する際に、ドナルド・R・ウッズ(2001)が導いた問題基盤型学習(Project Based Learning)理論を用いる。PBL理論は、もともと医学教育に用いられる理論である。シンディ・E・メーローシルバー(2004)は医学教育の研究領域において誕生したPBLは、学習科学の研究領域においては「学習の転移」と関係が深い教育方法として位置づけられると指摘している。PBLの学習サイクルには、現時点ですでに獲得している知識を活用する課題解決だけではなく、知識の不足を補うことに気づくことや、新しく獲得する知識の応用も含んでいる。

#### PBL理論における「問題基盤型授業」のイメージ

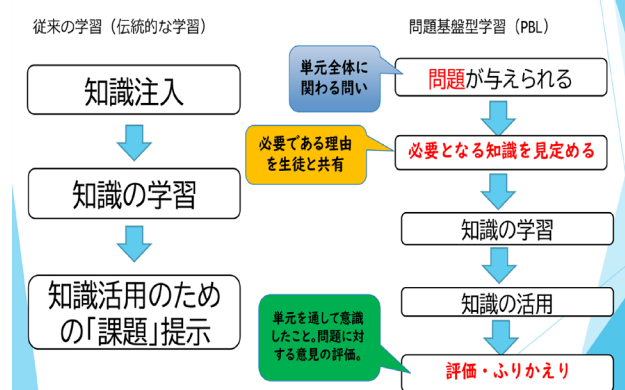


図1 PBL理論と従来の授業の学習のイメージ

しかし、PBL理論だけでは多面的・多角的な思考の育成につなげることは難しい。そこで、このPBL理論に加え、「モデリングやコーチング」をする際に、森、秋田(2006)の「足場かけ」を用いる。「足場かけ」とは、ヴィゴツキーの発達の最近接領域に基づき、ブルーナーらが提唱した概念である。学習者に課題の解決方法のモデルを示したり、課題に関与する特徴に目を向けるように強調したりすることによって、独力ではできなかったことについてより高次の遂行ができるように援助することを指す。また、独力で、できるようになっていくようにその援助を少しずつ減じていくことも含まれる。

今回の足場かけでは、有意味な課題に取り組む学習者に提供するモデリングやコーチングを通して、課題解決に向けて能動的に取り組ませる。ティーチングと異なる点は、教えることではなく、アドバイスや考え方のポイントを提示することで課題への取り組みを加速させるものと捉えている。こうした理論や方法を用いた授業をデザインすることで、最終的には学んだ知識同士を組み合わせ、新たな知識の構築や活用を行うことで素朴理論からの脱却や概念的な理解につなげられると考える。(図2)

#### 問題基盤型学習を基に足場かけを用いる

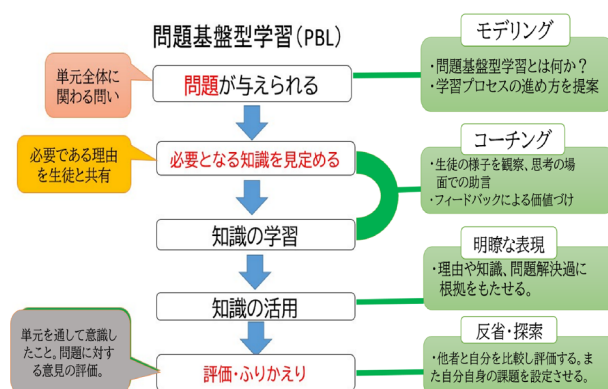


図2 PBL理論に足場かけを用いた学習のイメージ

### 4. 先行研究

多面的・多角的な思考の育成に関する先行研究として、服部(2015)は、メリット・デメリットの2項対立から多面的・多角的な思考を促している。しかし、世の中の課題は必ずしも2項対立で比較できるとは限らない。「善し悪し」や、「賛成・反対」だけでは語れないことも多い。特に歴史的事象では事実として不変の部分はあるつつも、一方で視点や側面を変えて検証することで新たな価値観や可能性を見いだすこともできる。また、一問一答形式の明確な答えが

ある質問に対して、進んで発言する生徒が多い一方で、自分の考えなど複数の答えが考えられる場面では、発言する生徒はほとんどいないという問題点を指摘している。

高柳(2017)は、トゥルーミンモデルを用いて生徒の思考過程を「考えを作る活動」「考えの交流活動」「考えをまとめる活動」の3つの活動に分けることで、多面的・多角的な考察活動を促すことにつながったと述べている。さらには、1単位時間ではなく、1単元の実践にする必要性を述べている。筆者は1時間や1単元で区切るのではなく、3つの単元を用いることで長期的な目線で生徒を観察する必要があると考えた。

ここで多面的・多角的に関する定義づけが必要となる。上谷(2015)は「事象をどの側面をどのような立場で捉えたかは、生徒によって異なる。他の生徒が思考・判断した課程や結果を共有することは、新たに事象の側面やそれを捉える様々な立場、考え方があることに生徒が気づき、それを獲得する機会となる。側面が増える×立場と角度が増える＝思考が深まる」と述べている。池田(2019)は「社会的事象が見られる理由や課題を複数の側面や立場から捉え、事象同士を関連づけて考察し、解決策を構想する力」としている。そこで本研究における、多面的・多角的な力を「社会的事象から見える問題に関する知識を獲得する課程で政治的、経済的、社会的、文化的に捉え、地位や立場によって見方が変わることを理解したうえで問題に取り組む力」とする。

## 5. 研究の目的

本研究では、PBL理論と足場かけを用いて生徒を社会科に対して持つ素朴理論から脱却させ社会的事象を多面的・多角的に考えさせることができるような授業デザインを提案することを目的とする。

## II 実践研究の方法

上記の目的を達成するために以下の項目に着目して授業デザインを行う。

- ① 単元計画の最初の時間におき、知識注入前に、まず課題解決に取り組ませることによって生徒の思考をゆさぶり必要となる知識を見定めさせる。
- ② 毎時の終末に単元の課題を意識し、ふりかえらせることを通して多面的・多角的な思考力が身についているか検証する。

## 1. 実践研究の対象

金沢市立中学校2年生 70名

## 2. 実践研究の期間

5月から11月までの7か月間

## 3. 研究対象の授業単元

(1) 研究対象の授業単元

5月「日本の地域的特色」8時間(地理的分野)

7月「江戸幕府の政治」7時間(歴史的分野)

9月「幕府政治の改革」5時間(歴史的分野)

10月「欧米諸国の進出と幕府の危機」7時間

(歴史的分野)

11月 分析・考察

## 4. 評価規準

多面的・多角的な思考に関する評価を表に示す。

A: 社会的事象を複数の立場から、2つ以上の側面で考察している
B1: 社会的事象を複数の立場から、1つの側面で考察している
B2: 社会的事象を1つの立場から、2つ以上の側面で考察している
C: 社会的事象を1つの立場、または1つの側面から考察している
D: 社会的事象に対して感想を述べている(立場を意識していない)

表1 具体的な評価規準

B評価を複数記載したのは側面と立場の見方がそれぞれ異なる場合があると考えられたためである。授業の中で設定する足場かけを以下の表で示した。

・プロセスの伝達(モデリング) →単元を通してのゴールを設定し提示すること。 実践では、「なぜ江戸幕府は長く続けることが出来たのか」という単元課題を設定し、長く続いた要因を幕府の政策や財政から考察できることを目標とした。
・コーチング →課題を遂行している途中の学習者に助言すること 実践では、資料を読み取らせ、分かったこと気付いたことから考えられることに発展させる際、どの視点で考えさせるか、どの立場で考えればよいかについて助言する。

・明確な言語化への誘発

山口(2016)は、自分が考えていることを明確に言語化させるための質問を生徒に投げかけることで、意味のある振り返りが行われるようになると述べている。また、振り返りを促進することは学習者が学んでいる知識やスキルを転移できるようにするための準備になるため、実践では毎時の振り返りを行う。その際、単元課題に沿った振り返りを行い、授業の中で、既習事項に迫る問いや発問を行うことで、知識を活用できるよう工夫し、意味のある学習となるとしている。

表2 足場かけに関する説明

Ⅲ実践授業と考察

1. 5月「日本の地域的特色」

地理的分野で日本のさまざまな地域を扱う単元だ。単元に入る前に、これからの学習の見通しを持たせるために単元課題を設定した。総時数は8時間を想定し、日本のエネルギー問題に焦点を絞った。単元を貫く課題(以下、単元課題)は、「日本は今後どのようなエネルギーを活用すべきか?」とした。筆者は、東日本大震災以降、原子力発電や再生可能エネルギーも含め、今後の日本のエネルギー選択をどのように進めるべきかを生徒に考えさせるべきだと感じた。なぜなら、この単元課題には明確な答えが定まっていない。筆者は、答えの無い課題こそ多面的・多角的に考察するチャンスだと考えた。そして今回の単元課題を考えるにあたり、日本と世界の地形の比較や自然災害、世界のエネルギー事情について学ぶ必要性を説いた。

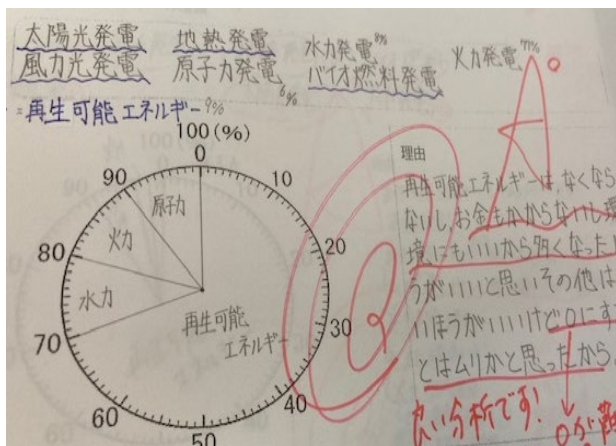


図1 生徒のワークシート

図1では、単元学習の前に日本のエネルギー政策の未来について考えてもらったものである。環境への負荷からの視点が強く入っている。火力発電では環境負荷が大きい再生可能エネルギーの必要性を述べている。また、再生可能エネルギー(設置・稼働後は)金銭的な負担が掛からないという誤った認識にとらわれていることも見てとれる。しかし、「火力、水力、原子力ともゼロにすることはできない」とも考えており、単に環境ありきで考えるのではなく、日本のエネルギー資源にも注目していることが分かる。この生徒も含め、再生可能エネルギーの割合を60%以上とする生徒の割合は100%だった。なかには90%を再生可能エネルギーにすべきと考える生徒も20%以上存在した。授業では、日本の地形の特徴を中心に学習を進めた。そして単元終了後にもう一度、同じ課題を生徒に考えさせた。

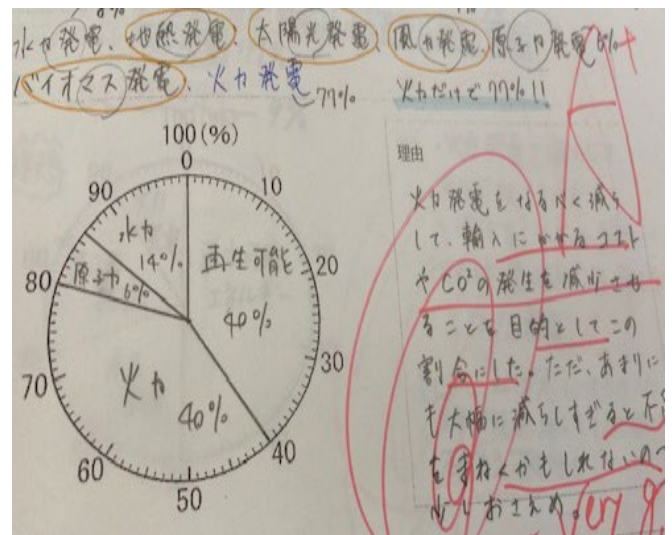


図2 生徒のワークシート

図2の生徒は当初、75%を再生可能エネルギーにすべきと考えていた。しかし、単元終了後には再生可能エネルギーの割合が40%に減少している。どうして最初と今とは異なるのか聞いてみた。すると、生徒は、「最初は環境に良いから、再生可能エネルギー推しだったけど、だんだんと授業していくにつれて、再生可能エネルギーを造る費用やコストも考える必要があると思った。今すぐ全てを再生可能エネルギーにすると日本が混乱する感じた。」と答えてくれた。この生徒は、授業を通して、当初漠然と考えていた「再生可能エネルギー＝環境に良い」という発想から、経済的負担とのバランスを意識するように変化した。このような思考の変化は素朴理論からの脱却につながったと考えた。全体で見ると、この生徒のよ

うに日本の経済的負担や資源不足を理由に再生可能エネルギーを減らすという生徒は10%程度にとどまった。その多くは、単元の初めと終わりで大きく考えが変わっていなかった。原因は、筆者がそれぞれの考え方を深めるために、別の視点で考える為の問い返しをしなかったり、助言する観点や言葉を十分に持っていないかったりしたためである。生徒のどのような考えもそのまま肯定的に価値付けて返すに止まった結果、より複雑な視点で考察する必要性を実感させるに至らなかったのではないかと考えた。

今回、毎時間、必要となる知識を獲得しながら単元課題と照らし合わせ考えさせ授業を行ってきた。しかし授業が進むにつれ、授業の内容と単元課題の整合性がとれないことに気づいた。エネルギーと関連しない分野がいくつか出てきたからである。具体例を挙げると、「自然災害に対する備え」「日本の人口」「日本の農林水産業」の3つだ。特に「自然災害に対する備え」では2時間かけて学習する部分となっている。エネルギー分野から離れ、防災意識、地形や自然現象との関係性に重点を置いた授業を行った。単元課題を設定している上で、少しでもエネルギーに関する分野にふれるよう工夫したが、突発的にもあり、生徒の思考を混乱させる場面もあった。そのため次第に単元課題から離れざるを得なくなった。結論を述べると、第1段階におけるPBL理論は行き詰まりを見せた。原因は単元課題の設定と単元全体の見通しの甘さだった。答えの無い問い自体は悪くなかった。しかし、エネルギー問題が単元全体を貫くものではなかったことや、課題を追求するために必要な知識が単元以上に必要なことに対する筆者の認識不足が原因と考えられる。PBL理論自体を効果的に活用することはできなかった。これもまた、生徒の思考がエネルギーから離れてしまい、当初の意識から変化しなかった理由の1つになったと考えられる。ただし、図3のワークシートの記述に見られるように、第5時の自然災害の授業では、「自然災害は自然が原因だと思っていたが、人口問題や経済発展、地球温暖化など人間にも問題があるということを理解できた。」という内容の記述が全体の約6%に見られた。これは1つの側面から見るだけでなく複数の側面から考える多面性を示すものであり、全く成果がなかったわけではないと考える。ちなみに複数の側面から記述できた6%の多くは、成績最上位の生徒だった。この段階では学力面に引っ張られてい

ると言われても仕方ない結果だった。

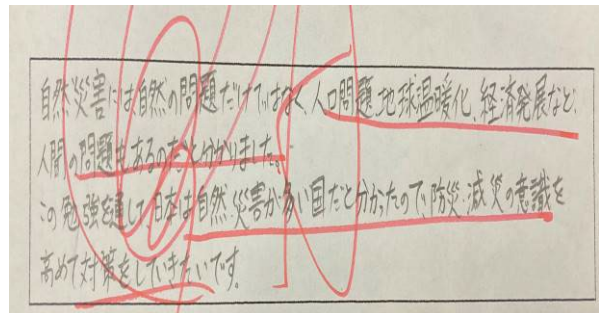


図3 生徒のワークシート

図4の生徒のワークシートには自分の体験と照らし合わせながら災害について捉えていることが記されている。大きな災害を実際に経験したことがない生徒にとって自分事や身近に捉えるのが難しい。しかし授業の中で災害を単なる自然現象という捉えだけではなく、地形的な問題点、人口分布の偏りなど複数の問題点から考察することで災害への危機感や、今後の見通しに言及する記述へと変化している。授業を行う前よりも授業を行った後のほうが災害に関する高まりは大きく変化していると考えられる。

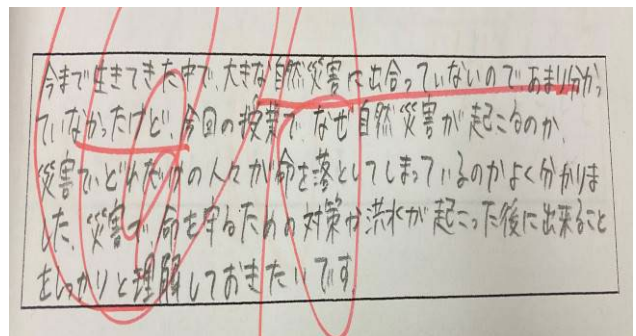


図4 生徒のワークシート

## 2. 7月「江戸幕府の政治」について

### ①単元課題と第1時のキーワード

歴史的な分野、江戸幕府の政治の単元である。今回は前回の反省を活かし、もう一度、「5月『日本の地域的特色』」で行ったものと同じ過程で授業を進めた。ただし、今回は答えのある単元課題を設定した。単元課題は「なぜ江戸幕府は260年続いたのか？」である。この課題を考えさせるために単元に入る前に江戸以前の時代をふり返った。その際、何が原因で江戸幕府が終わってしまったのかをより明確に捉えさせるために、「鎌倉幕府」や「室町幕府」が終わった理由をまず確認させた。すると生徒からいくつかのキーワードが出てきた。例えば鎌倉幕府滅亡の原因では、元寇襲来、御恩と奉公の関係性、お金が無かったなどが挙げられた。これらを外交、政治体制、財政とキーワード化した。このキーワードを用いて知識の習

得の必要性を生徒と共有した。

第2時	大名の配置と武家諸法度、参勤交代 ＜キーワード＞ 仕組み ルール 朝廷 財政
第3時	鎖国と島原・天草一揆 ＜キーワード＞ 貿易 外国 宗教
第4時	鎖国の時代の貿易（清・オランダ・アイヌ・琉球・朝鮮） ＜キーワード＞ 貿易 外国
第5時	百姓にたいする幕府の政策 ＜キーワード＞ 身分 仕組み ルール 財政
第6時	新田開発と交通の発達 ＜キーワード＞ 財政

図5 各授業で必要とするキーワード

生徒のふりかえりには、「これから歴史をやっていく上で、ただ覚えるのではなく、1つ1つの過程を見ながら、考えることが大切だ」とあった。

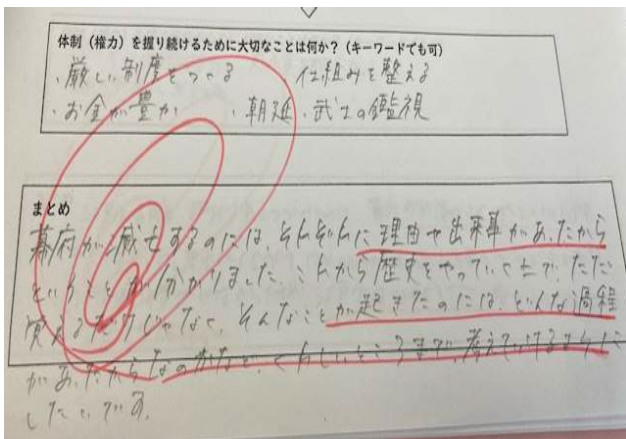


図6 生徒のワークシート

図6の生徒のワークシートの記述には、滅亡する理由が複数あることを理解し、過去の自分の歴史観を変えられる内容になっている。多面的・多角的までには至っていないが、幅広い視野で事象を捉えようとする意欲が見られており、素朴理論からの脱却の見える生徒も確認できた。

## ② 第2時～第6時の生徒のふりかえり

第2時から第6時に至るまで生徒のふりかえりを検証した。第2時では江戸幕府が強固な力を維持するために行った各藩への配置やルールに関する政策を大名の視点や財政面から考察させる授業である。

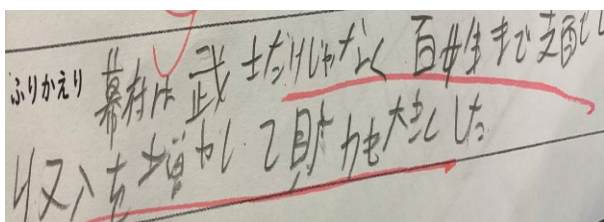


図7 生徒のワークシート

図7の生徒は今の時代と比べて考えているが、一

方的な感情論に引っ張られている。そのため評価はDとなった。

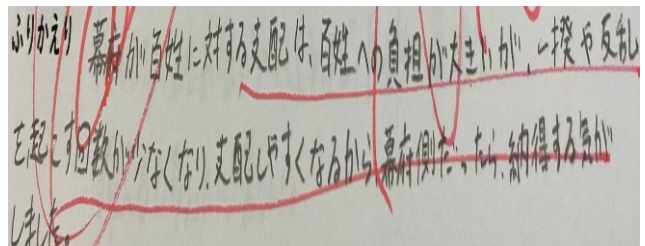


図8 生徒のワークシート

一方で図8の生徒のワークシートの記述には、時代の背景を読み取り、「大名としてこの時代ならば幕府に従わざるを得なかった。逆に幕府が厳しい制度があったから250年続いたと思った。(原文ママ)」と考える生徒の姿が見られた。幕府の政治を大名と幕府の複数の立場を意識することができている。そのため、この生徒の評価はBとした。

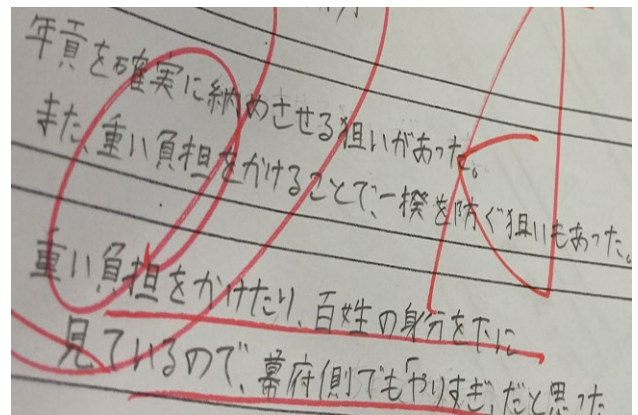


図9 生徒のワークシート

第5時では幕府の百姓に対する支配のしくみと目的をテーマに授業を行った。図9の生徒のまとめでは幕府の視点から統制面、財政面を捉えながらまとめを書くことができています。しかし、ふりかえりになると、幕府側の百姓に対する厳しい締め付けを「やりすぎ」と感情的に記述している。支配者と被支配者の関係性を客観的な視点で考察する力が育てられていないと感じた。2つの側面からまとめが書けているからといって、社会的事象を多面的・多角的に見ることができるとは必ずしも言えないと筆者は判断した。

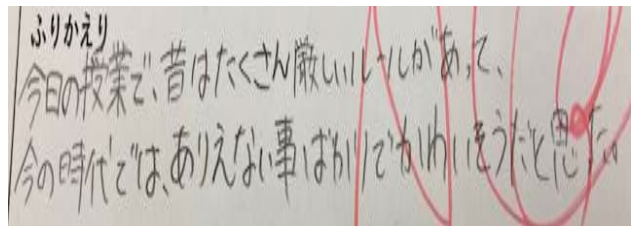


図10 生徒のワークシート

図10は同じく第5時の授業後の生徒のワークシ

トである。一見すると、幕府や武士、百姓に視点を置き、政治や財政面から捉え、多面的・多角的な思考に見える。しかし、これは思考というより授業で分かったことをそのまま事実として記述している。特に百姓を支配する根拠や理由が記述されていなかった。そのため評価はCとした。特に百姓を支配する根拠や理由が記述されていなかった。思考とは獲得した知識と知識をつなぐことや、掛け合わせることで新たに見いだす価値だと筆者は考えるからだ。

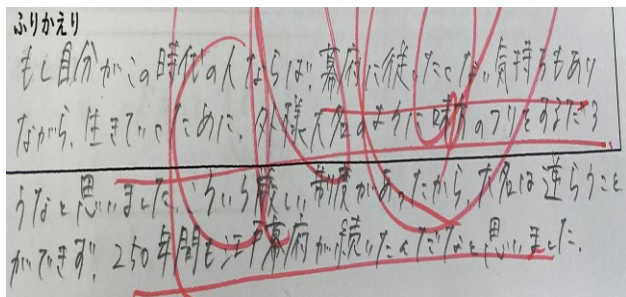
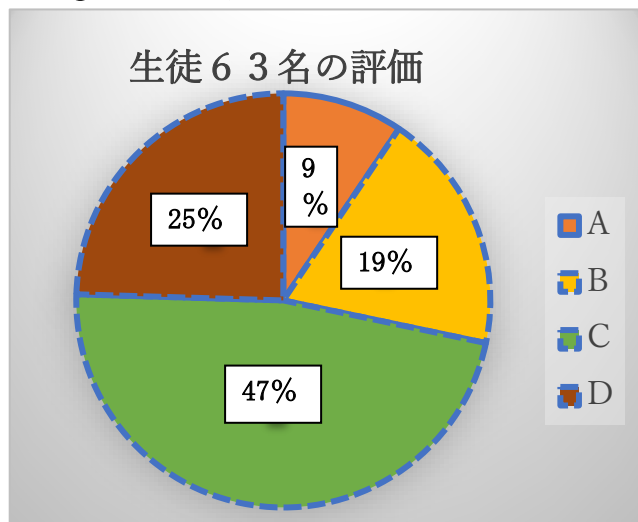


図 1 1 生徒のワークシート

図 11 も第 5 時の授業後の生徒のワークシートである。このふりかえりでは、幕府と百姓の両方の立場に立ちつつ、幕府支配の正当性について理由をもって考察している。そのため評価はBとした。

### ③単元全体を通して



評価の分布 1

単元が終わった後に、「なぜ江戸幕府は 260 年も続いたのか」について生徒に書かせ、集計を行った。記述の評価として評価の分布 1 にあるとおり A・B 評価に属する生徒の割合は約 30%にとどまった。逆に、4 人に 3 人はまだまだ社会的事象を 1 つの方向性や 1 つの面で捉えていることが分かった。また、ふりかえりを書かせる際、自由記述させたクラスの 7 割は C、D 評価になった。一方、立場を明らかにするよう指示を出したクラスの C、D 評価は 3 割だった。これは足

場かけの必要性が示されたものと考察する。自由記述では思考のポイントは生徒自身によって異なっていた。しかし、視点を与えることで生徒の意識が一定の方向性を持ち、立場や側面を意識して記述する生徒が増えたと考えられる。

これまでは 1 時間の授業で多面的・多角的な思考をさせる課題作りや、思考の育成が必要だと考えていた。しかし、複数の時間を経てねらいへの到達を目指さなければ単元後に立場や側面を意識した思考の変化に至らないことが分かった。

また、地理的分野では、PBL 理論を十分に機能させることができなかったが、歴史的分野では機能することが分かった。理由は、歴史における事実は「不変」であり、不変の事象に関わる価値も「不変」だと考えられるからだ。5 月の取り組みでは筆者自身も正しい答えを持っていなかったが、7 月では単元課題に対する答えを準備することができた。そのため 1 時間毎の授業で意識させたいことが明確にすることができた。

### 3. 9 月「幕府政治の改革」

今単元は、「田沼政治と享保、寛政、天保の改革」に関して学習する。学習指導要領では、社会の変動や欧米諸国の接近、幕府の政治改革、新しい学問・思想の動きなどを基に、幕府政治が次第に行き詰まりを見せたことを理解させることとしている。単元の導入では「改革がうまくいったのか分析しよう」という単元目標を立てた。分析するために必要なことをグループで話し合わせ全体で確認した。「改革を行う理由」や「人々の反応」「改革の中身」といった具体的に生徒が知りたいワードが出てきた。また、7 月に行った授業で使用したキーワードと関係性がありそうなものを選ばせた。生徒からは「政治」「経済」「身分」といったキーワードが多く出された。なぜ「身分」を選んだのか問い返した。すると生徒から、「幕府の政策は身分に分けて行っている。例えば、武家諸法度や参勤交代は武士や大名向けだった。また、5 人組は百姓向けの政策だったし、今回の改革も身分によって変わると思います。」と発表してくれた。この発言は、7 月の学習で使用したキーワードと授業内容との関係性を意識しての発言だった。授業や単元が小間切れになっているのではなく、しっかりとつながりを持って捉えているのだと感心した。そこで筆者は発言の生徒を褒め、授業と授業のつながりの意識を

価値付けた。

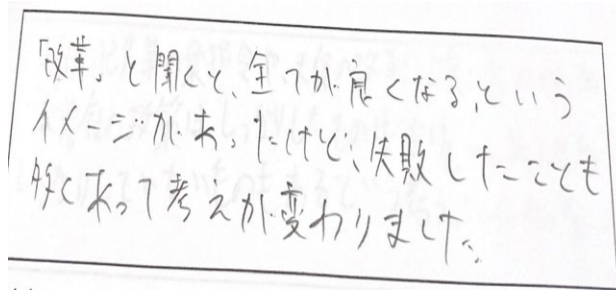


図12 生徒のワークシート

図12のワークシートは幕府の政治改革の単元を終えた後に生徒がふりかえりに記述したものである。改革全体で見ると寛政の改革や、天保の改革は幕府の財政の立て直しに決してつながったとは言えず、財政政策の面からは成功したとは言えない。生徒の記述では「改革」＝「良くなる」という素朴概念を持っていたものが授業を通して変化したと考えられる。そこで筆者は図10の記述を行った生徒にいくつかインタビューを行った。なお、生徒の発言についてはできる限り忠実に再現した。ただしもとの意を損なわない範囲で微細な修正を加えた箇所がある。

T：今までは「改革」＝「良いこと」と考えていたの？

S：はい。何かが大きく変わり良くなるイメージをずっと持っていました。

T：なるほど。考えが変わったというのをもう少し詳しく教えてください。

S：改革は良いことばかりという考えから失敗することもあるのだなということです。特に幕府のやることはいつも正しかったり、うまくいくことだと思っていたので意外でした。

生徒とのインタビューを通して、時の権力者が常に正しいことを行っているという偏った考えも見ることができた。この偏った考えこそ、社会科授業における解決しなければいけない課題であると感じた。本来社会科では、社会的事象を多面的であると同時に多角的な見方・考え方で捉える力の育成も必要だ。しかし、授業を行う中で知らず知らずのうちに、偏った見方・考え方を生徒に身に付けさせていたのかもしれないと考えた。この生徒も権力者の立場で考えることが当たり前になっていたため、何の疑問も持たず「改革」＝「良いこと」と素朴概念をもっていた

のだと筆者は考えた。

#### 4. (1) 10月「欧米進出による国内の危機」

10月「欧米進出による国内の危機」では、ペリー来航が幕府の対外政策を大きく転換させ、開国への舵を切らせた単元である。単元課題を「江戸幕府はなぜ滅んでしまったのか？」とし、課題に取り組むために必要な知識を生徒に考えさせた。どのような知識が必要か考えながらノートに書く生徒の姿が多く見られた。7月や9月の段階では、「何書けばいいん？」と聞く生徒や「分からん」を連発する生徒が各クラス7～8名いた。しかし10月の段階になると「分からん」という生徒は全く見られなくなった。これは7月や9月の単元の導入で、何が分かれば良いかや、どのようなキーワードを使うと良いかのモデリングやコーチングを行った成果だと感じた。もちろん生徒の中には筆者に質問や手助けを必要とする姿も見られた。しかし、彼らは「分からん」と考えを放棄するのではなく「〇〇のキーワードを使ってもよいか？」や「前回と〇〇が似ているから一緒でもいいか？」など自らの思考の過程を説明しながら質問や疑問を投げかけてきた。足場かけがあったことで、書き方に至るまでのプロセスが生徒の頭の中に構築され、生徒自身が考えることに前向きな姿を確認できた。

#### (2) 欧米進出による国内の物価上昇

ペリー来航が幕府の対外政策を大きく転換し、開国へと舵を切った。そのことによる政治的及び社会的影響を考えさせる中で、筆者は貿易と物価高騰に焦点を置き、財政面から幕府の開国の影響を生徒に捉えさせようと考えた。単に「幕府の財政が厳しい」ではなく、外貨との交換や、需要と供給の関係など3年生で扱う公民分野とも大きく関わりがあるためである。

授業では資料を読み取り、分かることを見つけ出す。そして分かることから、考えられることへとつなげる形をとった。「分かること」と「考えられること」を2段階に分けることで思考過程を明確にした。「分かること」とは資料から読み取れる内容及び事実を指す。また「考えられること」とは、読み取った内容や事実を組み合わせ、新たな価値を生み出すことや、事実をより詳細に分析すること、問いの解決につながる内容などを指す。また、「考えられること」に関しては予め筆者が発問を提示した。



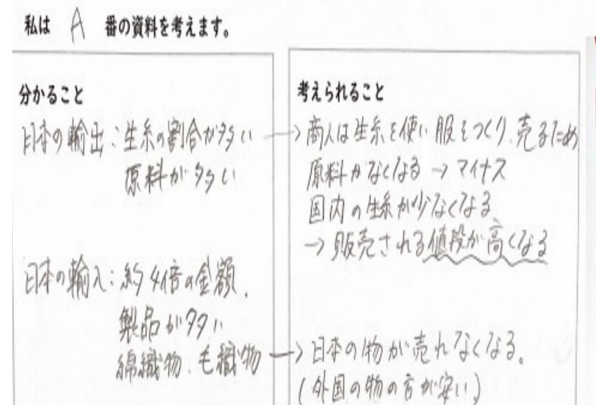


図 13 生徒のワークシートと筆者の発問

図 13 の生徒の記述では、グラフから分かることと発問を結びつけながら考えられることをまとめている。図 13 のグラフは、特に需要と供給に関して教えていなくても生徒自らが日本と外国の立場を踏まえ、適切に記述している。



図 14 生徒のワークシートと筆者の発問

図 14 のワークシートは、日本の金と銀の交換比率が日本とそのほかの国々と異なるために、日本の金が大量に海外へ流れてしまったことについての記述である。当初、生徒にとって金が大量に出て行くことの意味を捉えるのは難しいと筆者は考えていた。そこで発問だけでなく、直接生徒にどこで考えが行き詰まっているのか聞いた。それを受けて、日本の小判の大きさに注目させると生徒は閃いたように考えられることをスラスラと書き始めた。書き終えた後、隣で困っている生徒を見つけると筆者と同じようにその生徒は「小判が小さくなってしまったのはなぜ?」と発問を行った。すると困っている生徒も「あっ!」と

声を出した後、「ありがとう。分かったよ。」笑顔で言葉を返していた。しかし、金の流出と物価の関係のところで再び困り顔になってしまった。筆者が声をかけようか迷っていると、先ほど声をかけてくれた生徒にもう一度「これってどういうこと?」と質問をしていた。質問された生徒は「例えば」と具体例を挙げて説明を行った。1分ほど説明が終わると困り顔だった生徒は再び笑顔になっていた。筆者が直接教えるのではなく、生徒同士が互いに声を掛け合うなかで思考がつながり考えが深まった瞬間だった。ところで、なぜ最初の生徒は筆者と同じ言葉をかけたのか気になったので授業後にインタビューを行った。

T : さっき、先生が途中で「小判の大きさに注目すると何が見えてくるかな?」と聞くと何か閃いてスラスラ書いてたね。あれで分かったの?

S : はい、最初は金が海外に流出することが何を意味するか分かりませんでした。けれど先生が小判の大きさに注目すると良いよと言われて気づけたんです。江戸時代は金で小判を作っていたから、金が減ることで小判も小さくなるし、そうすればこれまでの金の量より少ないから、物を買うときに小判の枚数がいつもの数より多く必要なので物価が上がることになるんじゃないかと気づきました。

T : なるほど。小判の大小だけで、物価高にならげて考えられるのはとってもステキだね。よく分かったね。ところであなたの隣の生徒も最初は考えが止まっていた際に、先生と同じヒントをあげたのはなぜ?あなたが全部教えてあげても良かったのでは?

S : う〜ん、全部教えたらせっかく考えてたのになんかつまらない気がしたからです。私も途中まで考えたけど、先生のヒントで分かったのと同じようにアドバイスしました。分かったときの「そういうことか!」が気持ちいいし、嬉しいです。

インタビューで筆者が気づいたことは、生徒にとって答えを知ることや、教えてもらうことも大切なかもしれないが、自分で考えて答えが出て来ることの方が大切だということだ。自分の力でたどり着

く瞬間は誰しもが嬉しくやりがいを感じられる。これは社会科に限ったことではなく、全ての教科に言えることだと考える。だからこそ教師は、生徒にどのような課題や発問を提示すべきなのか、そして生徒がどこでつまずき、どのようなアドバイスをするのか把握することが非常に重要だと改めて気づかされた。教師自身が考えるべき視点を見失うと生徒の思考の姿は見えなくなる。

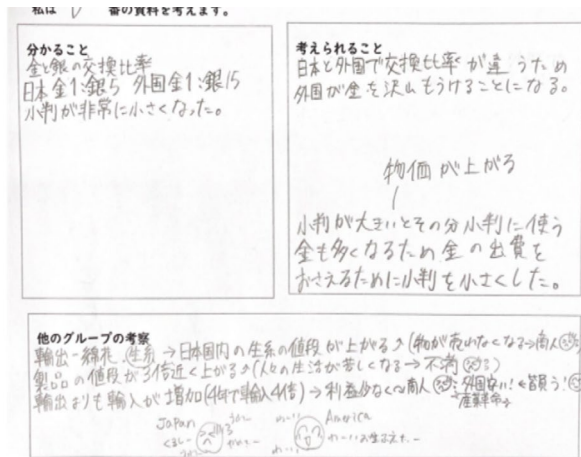


図 15 生徒のワークシート

図 15 の生徒は資料の読み取りをやや苦手とする生徒である。分かることはある程度書けたが、考えられることに関しては、他の生徒から教えてもらうという形で書き上げた。しかし、他のグループの考察に関してはしっかりと書けている。さらには、イラストを入れながら自分なりの理解につながるようまとめている。この授業では、4つの資料をグループに分かれて調べ、自分が調べていない資料は他のグループの考察を聞いて理解するという形をとった。自力で考えをまとめることができずとも、他者の考察を取り入れ自らの考えに昇華させていた。

## 5 実践のまとめ

実践を終えて、筆者は改めて生徒に単元課題について問うた。「江戸幕府はなぜ滅んだのか？」に関して、学習の前は「お金がないから」や「ペリーのせい」など理由や根拠はなく、何となく記憶を頼りに答えている形だった。しかし、学習後の生徒の記述は「改革の失敗による財政難」や「幕府政策に対する人々からの不満」、「日本と外国との圧倒的な差」、「幕府に対する信頼低下」など、江戸時代を点で捉えるのではなく線で捉える記述が多く見られた。また、多面的には「幕府の政治判断」、「経済基盤」、「国際情勢」のキーワードが多く出た。一方、多角的には大名、武士、百姓、反幕府側など、より多様な立場で江戸幕府

滅亡の原因を考察する記述が見られた。

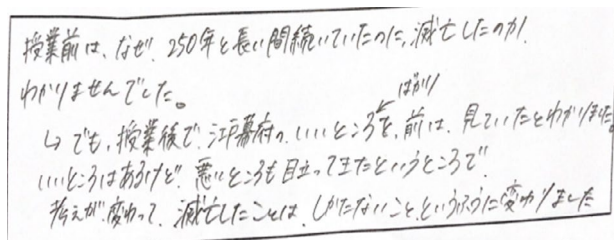


図 16 生徒のワークシート

図 16 の生徒は、そもそもなぜ 250 年も江戸幕府が続いたかについて考えたことはなく、漠然と江戸幕府が始まり大政奉還で終わったと考えていた。また、幕府の政策が良いことと感じていたが、政策が人々に悪い影響を与える場合があることを理解し、滅亡を受け入れている。政治の難しさや立場によって、受ける影響は様々であると改めて考え直していた。

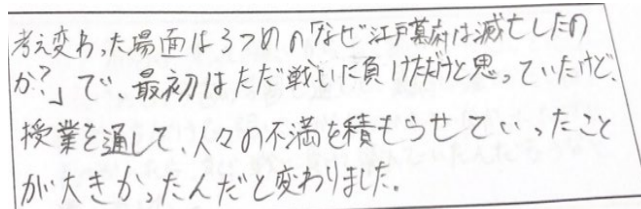


図 17 生徒のワークシート

また、図 17 の生徒は江戸幕府の滅亡は戦いに負けたからと答えていた。戊辰戦争での敗北を幕府滅亡と捉えていたのかもしれない。また、「武士＝戦いで負けた」と無意識のうちにすり込まれていたのかもしれない。しかし、授業で様々な立場の人々から考察することを通して幕府の政策が人々の生活に大きな影響をもたらした、不満を募らせたことが滅亡の原因と考えられるように変化した。素朴理論からの脱却につながっている。

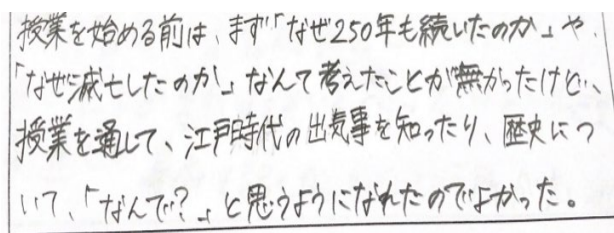


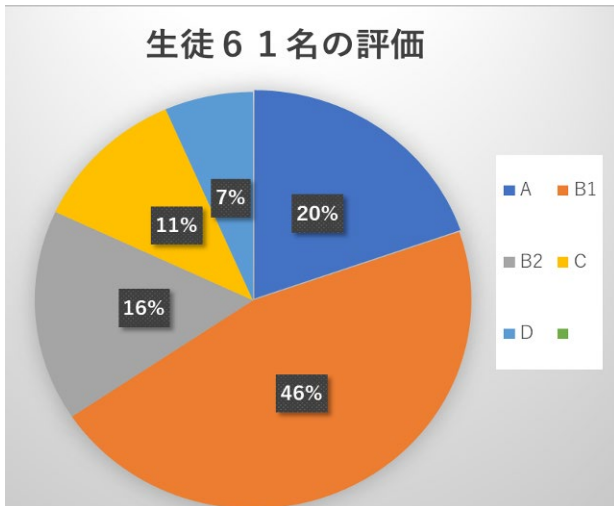
図 18 生徒のワークシート

図 18 の生徒は、授業を通して歴史的事象にたいして疑問を持ちながら考えることができるようになったと述べている。これは単に授業を聞くだけの受け身の姿勢ではなく、自らが課題意識を持って取り組み解決しようとする姿が見られた。またこの生徒は、事実を並べて暗記すれば良いという意識よりも、歴史的事象の背景や登場する人々の関わり、影響を考

えることが大切だと筆者に熱く語ってくれた。ちなみに図 16～図 18 の生徒は 2 年次の最初に行った調査で、社会は「嫌い」「あまり好きではない」に回答していた生徒だった。

## 6 (1) 実践の考察

生徒の記述を集計し、評価規準ごとに分けた結果、評価の分布 2 のようになった。地理を終えた段階よりも全体的に立場や側面を意識した記述が増えていることが分かる。特に C や D 評価だった生徒の数が減っている。このような結果を得た要因は、毎時間の学習の中で、身分による違いや考え方、政治的や財政的な側面を意識させる思考の場面の設定や課題の提示が生徒の意識を少しずつ変えていったのではないかと考える。



### 評価の分布 2

評価の視点から

- A (多面・多角) . . . . . 12 名
- B1 (1つの面・多角) . . . . . 28 名
- B2 (多面・1つの視点) . . . . . 10 名
- C (1つの面・視点) . . . . . 7 名
- D (分からない) . . . . . 4 名

今回の結果で大きく目を引いたのが B 評価である。同じ B 評価でも 1 つの面から多角的に考えた生徒は 28 名という結果になる一方で、多面的に見つ 1 つの立場・視点から考える生徒は 10 名だった。この結果から考えられることは、多面的に考えることより多角的に考えるほうが生徒にとって意識しやすいということだ。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説第 2 章第 1 節⑤には、「小学校社会科では、学年が上がるにつれて徐々に多角的に考えることができるようになることを求めている。」と記述されて

いることと重なる。特に今回の江戸幕府の単位では、武士や大名、百姓、商人など立場ごとに政策が変わることについて触れる機会が多かったといえる。逆に政治面、経済面、国際面などを複合的に捉え、考察することの方が生徒にとって難しかったと分析した。三大改革では財政改革が政治の一部ではあるが、財政面での認識が強かったと考えられる。また、幕府の改革が商人や百姓にどのような影響を与えたか、といった課題の提示が、より立場を意識する結果につながったと考える。

A 評価である「多面的・多角的な思考」ができた、と評価できる生徒は全体の 20%にとどまった。以前の結果に比べると増加しているものの、大きな伸びにはつながらなかった。A 評価の記述例としては、「財政面の失敗や政治体制そのものが時代ごとに合っていないかった。また、対外政策では鎖国の影響が日本の発展の遅れにつながった。そしてそれぞれの政策が武士や百姓に影響を与え、彼らの生活を苦しめることとなった。」という内容が挙げられる。A 評価の生徒の記述に共通する点は、幕府の滅亡の原因が 1 つではなく様々な要因を併せながら考察しているところだった。また幕府、政策、人々を客観的に見つめ、善し悪しで区切らずに述べている点だった。そこで筆者は、7 月の時点では評価が B1 だったが 11 月には A 評価に変化した生徒にインタビューを行った。

T : 7 月の時は、財政面にはふれてなかったけれど今回のふりかえりでは政治面と財政面の両方にふれて書けているのはどうして？

S : 7 月の時は政治のことだけを意識していたけど、9 月と 10 月の授業を通して、幕府は財政にもかなり苦勞していたんだなと思ったからです。

T : なるほど、9 月は三大改革のメインに財政が大きく関係していたね。でも 10 月は、どちらかと言うと、外国との交渉や薩長についての授業がメインだったと思うけど？

S : 確かに 10 月はペリーとか不平等条約、尊皇攘夷の話だったけど、開国の影響で物価が上がって人々の生活も大変だったから財政は大事なのかなって考えました。人々の不満も幕府が倒れる原因の一つだと思うし、人々の生活が安定してたら、不満は少なかったんじゃないかなと思います。

T：財政政策の失敗だけじゃなく人々の暮らしの視点から財政が大切だと考えたんだね。

7月の段階では政治をメインに考えていたが、9月～10月の授業を通じて財政面にも意識できるようになった。開国の影響が人々の生活にも大きく関係していることが生徒の意識に大きく響いたようだった。

幕府は百姓も人もないがしりにしたり、意見を無視したのだからと思っていたけど、授業を通して人々(百姓など)にも悪いところや間違っていたところがあったのかかもしれないと思った。例えば幕府が人々の許可無しに開国したとき、人々は不満をもっていたけれど、逆に開国しなければ戦争に悩んでいたかもしれないので、今の私達にとって開国は良かったのか?と思った。

図19 生徒のワークシート

図19の生徒は、開国に関して人々の意向を押し切って判断したことで、より一層人々の不満がたまってきたと言及している。一方で、開国の拒否は戦争に直結し大混乱につながることを想像している。もちろん歴史に「たら、れば」はないが、当時の日本の現状を冷静に分析し、幕府の決断を評価するうえで幕府、欧米、人々など複合的に考察することができている。

あなた自身が、昨年と今年とで社会科の授業に対する取り組みに変化はありましたか?

いろんな方向から1つの事案を見つめ直すことができるようになった。  
(幕府の思い、百姓の思い、大名の思い...など)

図20 生徒のワークシート

図20の生徒に関しては、1つの社会的事象から複数の視点で考えることが重要だと改めて感じたようだ。この生徒は、7月の時点ではC評価だった。毎時のふりかえりに関しては、考える視点を伝えていたが感情的な記述になることも多かった。そのため筆者は、今回の記述でB評価につながった理由を知るためにインタビューを行った。生徒がどのような授業、場面の中で多角的に考察することの重要性に気づいたのか知りたかった。

T：今日のふりかえりシートには様々な立場の人々から考えることの重要性を書いていたけど、どうして大切だと思ったの?

S：正直、最初は一方的にしか考えられなかった。それと、幕府の百姓にたいする政策もかわいそうとか思っていました。けれど、三大改革の授業で幕府には幕府の立場があつて政策を決めているんだなと思いました。上米の制は単に幕府にメリットがあるだけでなく、大名にも参勤交代の負担を減らしていたので、幕府も考えて政策を行っているんだと思いました。同時に、あれだけ強気の政策が多かったのに、大名にも優しさを見せているので幕府の財政も厳しいと分かりました。

T：なるほど。じゃあ幕府の立場や大名の立場を考えることができたんだね。

S：はい。立場を変えて考えてみると人によって感じ方というか捉え方が全然違うんだなあって思いました。ペリーのときもアヘン戦争で清が負けたのを知る立場だと戦争は厳しいってなるけど、知らない側に立つと外国に負けないって思ってしまうと思いました。なので立場によって考えることって大事だなんて思いました。

T：立場を変えてみようと思ったきっかけは?

S：自分で考えたときは1つ(の立場)しか分からなかったけど、友達の見聞を聞いたりと、先生がふりかえりを紹介しているのを聞いて、いくつかの立場から考えることが大事だと分かりました。

T：そっか。先生が紹介したふりかえりは効果があつたんだね。

S：ふりかえりにAとかBとか評価されてて何で友達がAで私がBなのかって思ったけど先生の紹介を聞いて納得しました。

この生徒が多角的に考えることを意識したのは、自分と異なる考えを共有したことと、教師による価値付けの2点に起因すると考えられる。自分と異なる考えは、グループでの話し合いの中や全体で意見交流の場に出てきたものだ。その中で、考えていなかった意見が気持ちを揺さぶり、新たな意見として共有されたと思われる。また、新たな意見を明確化する

ことを価値付ける教師側の働きかけも、生徒の思考の手助けとなった。教師が生徒に評価基準を示すことや、何が良く、どのような書き方や視点が良いのか、具体的に生徒に伝えることが教師側、生徒側双方の理解にもつながる。つまり理解していることと意識することは別だということをインタビューを通して改めて筆者は気づいた。

今回のふりかえりは2つのクラスを対象に実施した。その中で、あるクラスはふりかえりの際、キーワードを予め示し、参考にさせた。キーワードは「政治」「外交」「財政」「大名」「百姓」「商人」「欧米」とした。もう一方のクラスはふりかえりの際にキーワードは一切無しで記述させた。キーワードの有無が生徒の思考や記述にどのような影響があるかを見るためだ。2クラスの記述を比較した。結果、次のようなことが分かった。比較する前は、筆者は、キーワードが提示されたクラスのほうが、より多面的・多角的な思考につながると考えていた。しかし実際には、両クラスのA、B1、B2、C、Dの人数比はそれほど大きく変化は無かった。つまりキーワードが無くても生徒は十分にキーワードを顕在化して記述することができたことが分かった。これは単元課題の提示前にキーワードを全員で考える時間や、毎時間の課題提示の際に筆者がキーワードを提示していたことが意識化されたと考えられる。キーワードによる足場かけが有効に働いたと言えよう。

## 6 (2) 実践の考察

4月 (62名回答)

重要語句を覚えること	・・・67%
先生の話をしっかり聞く	・・・18%
その他 (分からないも含む)	・・・15%
多面的・多角的を含む記述	・・・0%

11月 (60名回答)

多面的・多角的に考える	・・・8%
多角的に考える	・・・33%
多面的に考える	・・・2%
時代背景やつながりを意識	・・・17%
先生の話をしっかり聞く	・・・10%
自分の考えを持ち理由を言える	10%
重要語句を覚える	・・・17%
その他 (分からないも含む)	3%

実践研究を終え、「社会科の授業で課題に取り組む際にどのようなことを意識すべきと考えますか？」

という質問を2クラスで行った。4月は多面的・多角的に考えるといった内容の記述は1人もいなかった。半数以上は重要語句の定着を意識することが大切であると感じていた。そもそもこの時点では、覚えることが課題の解決につながるステップとして重要な位置づけと捉えられていた。一方11月では、覚えることよりも、多角的に考える必要性や時代背景とのつながりを意識するなど、生徒の意識が思考の手立てとして必要な見方や考え方にシフトしているが見える。

11月段階で多面的・多角的に考えるという生徒は60人中5人だった。4月の時点では0人だったことを考えれば進歩と言える。また、この5人を成績の観点で見ると評価5が1人、評価4が3人、評価3が1人という割合だった。サンプル数が少ないため断言はできないが、評価5の生徒だから多面的・多角的な思考を意識しているとは言えないのではないかと考える。また、時代背景やつながりを意識するという記述は、社会科における見方・考え方の1つである社会的事象を時期や推移などに着目して捉え、類似や差異を明確にするものだと考える。

今回の実践研究の単元の多くは歴史的分野だった。そのため歴史的分野における学習の意識が色濃く出たものとも考えられる。また、多面的に考える生徒の数より多角的に考える生徒の人数が多いという結果に関しては、ふりかえりの際に行った結果と同じだった。しかし、ふりかえりの際に行った結果よりも「多面的・多角的に考える」「多角的に考える」「多面的に考える」の数値は全体的に低い。グラフ2では、およそ80%あった数値が、約40%と半分の数値になっている。つまり、4月に「多面的・多角的」または、そのどちらか一方で書けていた80%の生徒が、11月段階でも明確な自らの意図を持って多面的・多角的に書き出すことができていないということだ。半分の生徒は授業時には発問や課題から多面的や多角的な思考に到達しているが、定着までには至っていないということだ。また、17%の生徒は重要語句を覚えることを大切にしている。より詳細に見ていくと17%の中に1人だけ4月は分からないと答えた生徒がいた。筆者はこの生徒にインタビューを行った。

T: 4月のときは「分からない」と書いていたけど今回は「語句を覚えることが大切」になってるね。少し分かるようになったのかな？

S : 1年生のころは社会が全然分からなかったし先生の話も難しく理解できなかったから4月は分からないって書きました。今は、少しずつ分かるようになってきたけど、グループとか発表せんなんてきは自分の考えを持たんなし、そのためには重要語句を頭に入れておかないと考えが持てんと思ったんで。

T : そうなんだね。じゃあ、とにかく暗記すれば良いっていうわけじゃないってこと？

S : ん～そうですね。ただ暗記っていうか。暗記もテストとか点数とるためには大事やと思うんですけど、授業でちゃんと分かるためには語句を理解して意見とか言えるようになったほうが良いと思ったんで。ただ覚えるだけやったら忘れてしまうし、ちゃんと覚えるっていうか。そんな感じです。

筆者は、この生徒がとにかく覚えることを重要視したものだと思っていた。しかしインタビューを聞くと、単に暗記すれば良いという考えではなく、知識として活用するために必要な情報として捉えているのだなと感じた。これは PBL 理論をベースとした課題を解決するために、重要語句を解決に必要な知識として、生徒自らが取り入れる必要があると感じた結果であると考察できる。

#### IV 本実践における成果と課題

PBL 理論によって、生徒が学習の見通しを持つことや、課題意識を高めることがふりかえりやワークシートから確認することができた。また、ふりかえりを書く際に足場かけを設けることで書くために必要な視点を持たせることができた。具体的には、立場を意識させることや、書く視点を提案することで、記述すべき方向性を定め、多面的・多角的な見方や考え方に繋がる工夫を行った。指導の過程で、5月、7月頃は、キーワードを単元の初めに提示していた。途中からは、生徒自身が授業と関連しそうなキーワードを筆者と共有するようになった。2クラスでの実践のため、足場かけを行ったクラスとそうでないクラスに分けたこともあった。5月～7月は足場かけのないク

ラスでは、ふりかえりが感想になってしまい、足場かけの必要性が見えた。しかし10月には、足場かけがなくてもキーワードを活用してふりかえりを書く生徒の姿が見えたり、多角的な視点で考察したりする生徒の姿が増えた。また、多面的・多角的に関する記述を行った生徒のワークシートをクラス全体で共有し価値付けることにも取り組んだ。課題解決の必要性を持たせることで、単に暗記する知識から考えるための知識として意識化されたと考える。加えて、毎時の終末に単元の課題を意識し、ふりかえらせることは、1時間1時間の学習につながりを持たせることだけでなく、課題意識の向上に大きく影響したと考えられる。また、単元の1時間目に提示した課題にすぐに取り組むことで課題意識が高まり、学習前後での思考の変化が何もしない状態よりも大きくなることが明らかになった。

社会科の学習における問題点として素朴理論からの脱却が重要だと考える。最終的な目標は多面的・多角的な思考の育成だが、その前に覚えることが大切だという考えを変えることが優先だと考える。実際4月のアンケートは多面・多角からは大きくかけ離れていた。しかし実践を終えると、多くの生徒が暗記するという意識よりも自分なりの見方・考え方を持つ生徒が増えた。

あなたは社会科の授業で課題に取り組む際に、どのようなことを意識すべきだと考えますか？

私は何が分かるか、その考えを覚えることが大切だと思ってる。授業で覚えるだけでなく足場かけと場面など25%くらい授業に取り組むかと思ってる。

図21 生徒のワークシート

図21の生徒は、社会が苦手で、4月の段階ではアンケートに、「とにかく覚えることが大事だ」と回答していた。しかし実践終了後のアンケートでは、考えを持つこと。そして、考えが変わることの大切さに気づけている。そして、ただ漠然と授業を受けるのではなく場面を想像しながら授業に取り組むとしている。5段階評価では2～3の生徒だ。4～5月は発言を求めても「分かりません」や「知りません」と授業に否定的な姿勢が見られた。時には「覚えられん」と愚痴をこぼすこともあった。しかし、2学期以降は「それはどういうこと？」や「〇〇さんの考えはなるほどと思った」などの発言やワークシートのふりかえりが多かった。筆者は生徒にインタビューを行った。

T：1学期はどちらかという授業に前向きではないように見えたけど2学期は変わったね。

S：そうですね……。授業の課題かな。

T：課題？

S：課題がおもしろかったし考えると楽しい。

T：もう少し、具体的に。おもしろいとは？

S：何だろ。最初、幕府強いって思ってたけど後半からだんだん、厳しくなって特にペリー来て世の中が変わり始めたし、幕府に反対する藩とか、人々の生活の苦しさとか分かって、いろんな難しさがあったんやな～って考えると楽しかった。幕府が単に戦で負けたし滅んだと思ってたけど、そんな単純なことじゃなかった。

T：なるほど。あと、4月は覚えるの大事って書いてあったけど今は違う？

S：覚えなんことはあるけど、覚えるだけじゃだめかなって思う。自分で考えたり、考えを聞いたときのほうが頭に入りやすい。

生徒が授業に前向きになれたのは、課題と発問による揺さぶりによってだったと筆者は感じた。考えなくなるような課題でなければ漠然と受け身になってしまう。毎時間、課題と向き合うことで自然と考えることが習慣化され、覚えることよりも考えることの重要性に気づいたと考えられる。

一方で、多面的・多角的な思考の育成に向けて課題もいくつか見られた。授業の進度上、今回の実践では歴史的分野の時期が多くなった。地理的分野は1つの単元のみで終わってしまった。しかも筆者の単元計画の甘さから、PBL理論がうまく機能しなかった。表2の時代背景のつながりを大切にと記述する生徒の意識は歴史的分野の影響が大きいと感じる。地理的分野でもPBL理論を機能させることや、分野の偏りが無ければ、生徒は歴史的分野に特化するのではなく社会科全体として課題への取り組みを意識できた可能性も高いと考えられる。

また、多面的と多角的を同等と考えていたが、表1、表2から多角的よりも多面的に考えるほうが生徒にとって難易度が高いという結果となった。○○の立場、△△の立場に立つことは心情的な部分とも重なる。幕府の厳しい法令を自分事に置き換えれば誰も

がその法令を敬遠したくなるだろう。一方で政治的側面、経済的側面となると、全体を捉えることが大切である。例えばペリー来航に関して言えば、幕府の政治的決断と世論の反応、欧米との国力比較、開国の場合と鎖国の場合のケース比較など多様な考察が求められる。これに加えて多面的な考察となれば政治的側面だけでなく経済的側面、国際関係などからも考察する必要がある。一度の授業で多面・多角の両方をあつかうことは困難だった。どちらかと言えば多角的に考察する授業展開に偏りが出てしまった。もう少し、多面的に考察する授業を扱う必要があった。

生徒にどのように多面的・多角的に考察することを意識化させるかに関しても課題が残る。授業における生徒の多面的・多角的な発言や記述はその都度、筆者は価値付けていた。授業の冒頭で生徒の記述を取り上げ、どのような点が良かったか、あるいは考える方向性として褒めるなど取り組んできた。しかし、書き方を教えることは本末転倒である。書き方によって書くことは、書き方の方法を知っているだけで、思考が働いていない場合があるからだ。機械的に言葉を並べて書いてしまうことも考えられる。また、生徒の記述を評価する際、ワークシートにCやDを書くのも筆者の心情として難しかった。生徒からすればたくさん記述したにも関わらず、CやDとつけられれば意欲を失うと考えたためである。今になって考えれば、最初はCやD評価でもだんだん、記述内容の質が高まりDからC、CからBへと向上していくことも生徒のモチベーション向上につながったのではないかと考える。

## V おわりに

本研究では多面的・多角的な思考を育成する授業をデザインする中で以下のことが明らかになった。単元計画の最初の時間において、知識注入よりも先に、まず課題解決に取り組ませることで必要な知識が何か、また、単元を通して何に取り組むかについて見通しを持つことができ、生徒の課題に対する姿が意欲的なものに変わった。また、意欲的な姿が思考を活性化し生徒によっては自ら問いを持つ生徒もあらわれた。毎時のふりかえりでは、考えるポイントやどのような立場で考えるかなど足場かけを利用することで多面的・多角的な思考の育成につながられる生徒の姿も見られた。しかし、実践を行った生徒全員

が素朴理論から脱却したり、多面的・多角的な思考を自覚化するには至らなかった。そのため来年度も引き続き継続して PBL 理論を用いて足場かけを行う必要がある。また、今年度は地理・歴史的分野での取り組みだったが、公民的分野でどれほどの成果につながるかも注目すべき点だと考える。そして今回は社会科に絞った内容だったが、他教科との横断的な取り組みになれば生徒の思考もさらに広がると考えられる。それこそが教科の域を超えた本当の意味での多面的・多角的な思考と言えるのではないだろうか。

## VI 引用文献・参考文献

- 1) 池田優子『多面的・多角的に考察する力を育成する中学校社会科学学習指導の工夫－追及を促す問いをつなぎ続ける授業づくりを通して－』 広島県教育委員会 pp1-14(2019)
- 2) 上谷知未・寺田康彦・坂井宏行 『社会的思考を定着させる指導の工夫』 金沢大学附属中学校紀要 pp21-30(2015)
- 3) 大島純・千代西尾祐司 「主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック」 北大路書房(2019)
- 4) 奥村好美・西岡加名恵「逆向き設計実践ガイドブック：『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する」日本標準(2020)
- 5) 小原友行『社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新－21 世紀の学校教育における社会科の役割』社会系教科教育学会「社会系教科教育学研究」第 10 号 pp5-12(1998)
- 6) シンディ・E・メーローシルバー、山口悦司訳「学習科学ハンドブック第二版第 2 巻－効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ－」 北大路書房(2016) p37-56
- 7) 高柳昌典『社会的思考力を高める社会科学学習指導法の研究－多面的・多角的な考察活動を通して－』 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第 7 号 pp99-106(2017)
- 8) 種藤博『社会的事象を多面的・多角的に考察する力を高める中学校社会科指導の在り方－生徒が地理的な見方・考え方を働かせることを通じて社会的事象を関連付けることができる学習指導の工夫－』 東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告書 pp11-1-4, (2017)
- 9) ドナルド・R・ウッズ、新道幸恵訳「PBL 判断能力を高める主体的学習」 医学書院(2001)
- 10) 服部隼大『社会的事象を多面的・多角的に考察することができる生徒の育成』 愛知教育大大学院 修了報告書 pp191-200(2015)
- 11) 森分孝治「社会科授業構成の理論と方法」 明治図書(1978)
- 12) R. K. ソーヤー 編者 大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始 監訳「学習科学ハンドブック第二版第 2 巻－効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ－」 北大路書房(2016)
- 13) 小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説社会編 文部科学省(2018)
- 14) 中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説社会編 文部科学省(2018)
- 15) 中等教育資料 6 月号 pp28-33(2014) 旧学習指導要領(平成元年) (平成 10 年) 文部省