

## 主体的に問題解決する子どもを育てる探究的な学習(2年次)

—汎用的な資質・能力と各教科等の資質・能力を育成する学習の在り方—

加藤 俊介（京都市総合教育センター研究課 研究員）

主体的に問題解決する子どもを育てる探究的な学習の実現を目指し、基礎的な探究と発展的な探究を単元に位置付けた授業を構想し、その体系化を図った。この基礎的な探究と発展的な探究の充実を図るために、各教科等で育成を目指す資質・能力と、汎用的な資質・能力の育成を柱とした研究・実践を行った。

基礎的な探究の充実を目指し、子どもたちが見方・考え方を適切に働かせたり、対話によって考えを深めたりするための手立てを講じた。

また、発展的な探究の充実を目指し、単元の出口となる多様な活用場面と、学んだことを適切に生かすことができる習得の場面を設定した。

実践を通じ、子どもたちは基礎的な探究を通じて身に付けるべき知識・概念等を確実に習得すると共に、発展的な探究でその習得した知識・概念等を活用して思考し、考えを深める姿が見られ、探究的な学習の充実につなげることができた。

## 目 次

はじめに	1
<b>第1章 求められる探究的な学習</b>	
<b>第1節 探究的な学習が目指す子どもの姿</b>	
(1) 生きる力の育成に向けて	1
(2) 1年次の研究における成果と課題	2
<b>第2節 探究的な学習を通じて育む資質・能力</b>	
(1) 汎用的な資質・能力	3
(2) 各教科等で育む資質・能力	5
(3) 本研究の構想	7
<b>第2章 充実した探究的な学習の実現に向けて</b>	
<b>第1節 汎用的な資質・能力の育成を目指して</b>	
(1) 学びを深める対話の在り方	8
(2) 学びを生かす活用場面の設定	9
<b>第2節 社会科で育む資質・能力の育成を目指して</b>	
(1) 社会的な見方・考え方を働かせる	10
(2) 見方・考え方を働かせる問い	11
<b>第3章 探究的な学習の実際</b>	
<b>第1節 基礎的な探究の充実</b>	
(1) 見方・考え方を働かせた学習	13
(2) 対話によって深まる学習	15
<b>第2節 発展的な探究の充実</b>	
(1) 様々な活用場面	17
(2) 習得Aの概念を生かし活用するために	22
<b>第4章 実践の成果と課題</b>	
<b>第1節 授業実践を通じて明らかになった姿</b>	
(1) 見方・考え方を働かせる学習の充実	23
(2) 対話的な学びの充実	24
(3) 活用場面の充実	26
<b>第2節 活用場面の設定に向けて</b>	27
<b>第3節 探究的な学習の広がり</b>	
(1) C群の子どもの伸長	29
(2) 各教科等への広がり	29
おわりに	30

---

<研究担当> 加藤 俊介 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 朱雀第一小学校  
伏見板橋小学校

<研究協力員> 橋本 堅吾 (京都市立朱雀第一小学校教諭)  
政宗 沙織 (京都市立伏見板橋小学校教諭)

## はじめに

私たちの住む世界は今後どのように変化するのだろうか。変化の激しい昨今、これまで当たり前でなかったことが当たり前になったり、一方で当たり前であったものがそうでなくなったりすることが珍しくなくなっている。多様に変化する社会は、今後急速に拡大していくといわれている。現在進行中の第四次産業革命は IoT (Internet of Things) やビッグデータの利活用と、AI やロボット等の技術革新により、個々に応じた生産・サービスの提供や、資源資産の効率的な活用、労働の補助・代替などが可能となる大きな社会変革であり、新たな経済発展や社会構造の変革が生じると議論されている。

その変革の中心の一つである AI の目覚ましい進化に目を向けてみる。AI は加速度的に進化を遂げ、スマートフォンの音声検索システムなどの AI アシスタントに代表されるように、私たちの生活にも様々な形で普及してきている。進化の著しい AI は、今後ビッグデータの処理・分析における活用等を通じ、現在課題とされている諸問題に対する解決をも導くことができると期待されている。

また、平成 29 年版情報通信白書では、少子高齢化とそれに伴う生産年齢人口の減少による生産性・生産力の低下を起因とした中長期的な経済成長における課題解決の実現に向け、働き方改革に関わる観点から、ICT や AI の活用による労働参加率向上、労働生産性向上等が期待されている(1)。

このように、普段の生活や社会システムの中にこれまで以上に AI や ICT が組み込まれることで、生活の様子が大きく変わっていくことが予想され、その変化のスピードもこれまでになく急激なものになるといわれている。急速に変化し、その変化の予測が困難な社会において、子どもたちに求められる力は、「何を知っているか」という様々な領域固有の知識の体系だけではなく、習得した知識・技能を活用し、多様な問題に対処したり解決したりすることができるような汎用的な力である。

このような力の必要性は今新たにいわれ始めたことではない。平成 8 年の中央教育審議会答申(2) (以下：答申) では、子どもたちに育むべき「生きる力」としてその目標に示された。未来を担う子どもたちが変化の激しい社会の中で自ら問題を発見し、他者と協働しながら主体的に問題解決をしていくために必要な力を育む探究的な学習は、生きる力の育成に大きく関わり、その充実が求め

られている。筆者(3)は子どもたちが主体的に課題に取り組むこと、習得した概念や一般的な法則等を活用する場面を単元の後段に意図的に設定することで、探究的な学習の充実を図ってきた。

本研究ではこの研究に立脚し、子どもたちに身に付けることが求められている力はそのようなものであるかをさらに明確にするとともに、探究的な学習のさらなる充実を図り、未来を担う子どもたちの力の伸長を志向していきたい。

- (1) 総務省「平成 29 年版 情報通信白書」 2017.7 <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/pdf/29honpen.pdf> pp. 170～207 2019. 3. 1
- (2) 文部省「中央教育審議会『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) 』」 1996.7 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/attach/1309590.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309590.htm) 2019. 3. 25
- (3) 拙稿 「No. 586 各教科等における探究的な学習の展開 (1 年次) - 主体的に問題と向き合い、学びを深める学習 -」 『平成 29 年度研究紀要』 京都市総合教育センター 2018. 3

## 第 1 章 求められる探究的な学習

### 第 1 節 探究的な学習が目指す子どもの姿

#### (1) 生きる力の育成に向けて

生きる力の育成を目指した探究的な学習の充実に向け、習得・活用・探究の学習プロセスが求められるようになった。平成 20 年の答申では、習得・活用を各教科等において、探究を生きる力の育成に向けて創設された総合的な学習の時間を中心として行うことが示された(4)。さらに、平成 28 年の答申では、総合的な学習の時間のみならず、各教科等において習得・活用・探究の学習の過程を充実させることが示された(5)。ここで示されている習得とは、知識・技能を身に付けること、活用とは習得した知識・技能を用いて思考・判断・表現することである。このように、習得と活用を繰り返すことを通じ、物事の本質等を探って見極めようとする一連の営みが探究である。

探究的な学習を通じて育成が求められる生きる力は、平成 8 年の答申で次のように示された。

我々はこれからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他

人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考  
えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であるこ  
とは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化  
の激しいこれからの社会を「生きる力」と称する (6)

このような生きる力の育成を目指し、これまで  
総合的な学習の時間の創設や、言語活動の充実な  
ど様々な改革や実践が行われ、多くの成果が上げ  
られてきた。そして、その生きる力の育成を目指  
し、平成 28 年の答申では、学校教育を通じて育て  
たい子どもの姿を次のように示している。

- ・社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育  
んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想的に  
実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに  
向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能  
力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること。
  - ・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えると  
ともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、  
集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持  
って多様な人々と協働したりしていくことができること。
  - ・変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、  
よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問  
題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、  
新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。
- (7)

上記のような姿は、変化の激しい社会を生きる  
ために、これまでに学校教育で育成を目指してき  
た生きる力を、現在、そしてこれからの社会の文脈  
の中で改めてとらえ直し、しっかりと発揮できる  
ようにすることで実現できるものであると示され  
ている。生きる力の育成を目指し、学力の三要素  
のバランスのとれた育成や、各教科等を貫く授業  
改善の視点であった言語活動や体験活動の重視  
による成果を受継ぎ、今後も一層の取組の充実を  
図ることが必要である。

一方、平成 28 年の答申には生きる力の育成に向  
けた教育課程の課題について様々な指摘もなされ  
ており、その課題は以下のように整理できる。

- ・学びと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自  
らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社  
会の中で出会う課題の解決に主体的に生かすこと。
  - ・子どもたちが情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生  
かすこと。
  - ・教科の一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育む  
ものが明確でないこと。
  - ・これからの時代には、情報活用能力や問題発見・解決能力、  
様々な現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力な  
ど、特定の教科等だけでなく、全ての教科等のつながり  
の中で育まれるものが多い。各教科等を学ぶ本質的な意義  
を明らかにしていくことに加え、教科等を越えた視点で相互  
の連携を図ること。
- (8)

このような課題の解決を図り、生きる力を育成

し、これからの変化の激しい知識基盤社会をたくま  
しく生き抜くことができる子どもを育むことは、  
教育における喫緊の課題である。この課題の解決  
に向け、本研究では探究的な学習の充実を図って  
いく。

## (2) 1 年次の研究における成果と課題

図 1-1 に示す探究的な学習のプロセスを基盤と  
し、探究的な学習の充実を図った。

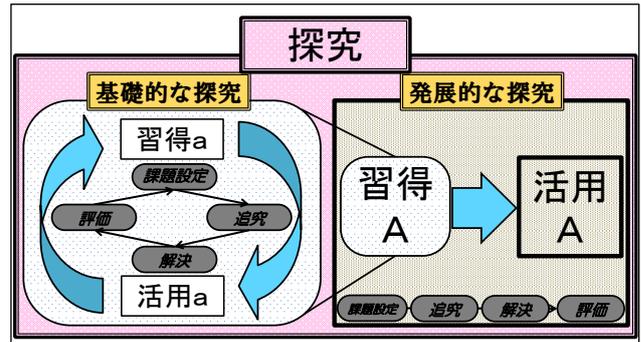


図 1-1 探究的な学習のプロセス

子どもたちは 1 時間の学習の中で新たな知識・  
技能を身に付ける。これが習得 a である。その習  
得した知識・技能を用い、問題や課題について思  
考したり判断したりして考えを深めていく。これ  
が活用 a である。その結果、新たな知識・技能、  
深まった考え等を習得することができる。このよ  
うな学習を繰り返すプロセスを基礎的な探究と位  
置づけた。基礎的な探究では、習得 a 活用 a のサ  
イクルが繰り返されることで、単元を通じて獲得  
を目指す概念や一般的な法則等が習得される。そ  
れが習得 A である。さらにその習得 A の概念等  
を用いて現実の問題について考えたり、自らの意  
志を決定したりするなどの活用する場面を意図的  
に設定する。これが活用 A である。このように習  
得した概念等を活用することで、現実の問題場面  
において生きて働く知識となることを目指すプロ  
セスを発展的な探究として位置づけた。習得と活  
用からなる基礎的な探究と発展的な探究を含んだ  
このような学習過程が探究的な学習である。

この探究的な学習を子どもたちが主体的に取り  
組むことを目指し、単元の最後の活用場面にお  
ける活用問題を予め提示したり、1 時間ごとの学  
習において本時の問題意識を醸成したり、問題意  
識を連続したりすることを通じ、子どもがその学  
習に主体的に取り組めるようにした。

その結果、次のような成果が見られた。まず、  
子どもたちが高い学習意欲をもち、問題解決に臨  
むことができたことである。教科や単元によって

異なるが、単元末における活用問題を意識しながら学習に取り組む中で、さらにどのようなことができるようになればいいのかを考えたり、自分たちに必要なことを意識したりする姿が見られた。次の時間は〇〇なことを学習したい、学習で生まれた新たな疑問をもっと調べたい、などの感想を述べる姿が多く見られ、子ども自らが課題に向き合い、主体的に単元の学習に臨むことができた。

さらに、発展的な探究における活用場面を設定したことにより、子どもたちがこれまで以上に学習して習得した知識・技能を活用して思考・判断し、考えを深める姿が見られた。習得Aが机上の概念として終わるのではなく、生きて働く知識として活用することができたといえよう。

上記の成果が見られた一方、課題も散見された。

1 つ目は、基礎的な探究における習得が十分ではない子どもがいたことである。基礎的な探究における習得が充実したものにならないければ、当然活用を図ることはできず、発展的な探究にもつながらない。基礎的な探究の充実をどのように図るかを考えていく必要がある。

2 つ目は様々な活用場面が十分設定できていないことである。発展的な探究の場面は単元構想上や時間的な視点から1単元で1場面設定することが限度であると考え。しかし、習得した概念の活用には、意志決定、価値判断、現実化などと、様々な方法がある。多様な活用場面を設定し、活用を繰り返すことで、様々な現実の問題場面で生きて働く力を高めることが必要であると考え。

## 第2節 探究的な学習を通じて育む資質・能力

生きる力を子どもたちに育むために、どのような資質・能力の育成を目指すかを、平成28年の答申では次のように大別して示している。

- ・例えば国語力、数学力などのように、伝統的な教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる力としての在り方について論じているもの。
- ・例えば言語能力や情報活用能力などのように、教科等を越えたすべての学習の基盤として生まれ活用される力について論じているもの。
- ・例えば安全で安心な社会づくりのために必要な力や、自然環境の有限性の中で持続可能な社会をつくるための力などのように、今後の社会の在り方を踏まえて、子供たちが現代的な諸課題に対応できるようになるために必要な力の在り方について論じているもの。(9)

このように、育成を目指す資質・能力には様々なものがある。本研究では探究的な学習を通じて

学習の基盤となる汎用的な資質・能力と、各教科等の学習で求められる資質・能力の育成を目指すとともに、その育成を通じ、探究的な学習の充実へのフィードバックも図る。

### (1) 汎用的な資質・能力

変化の激しい知識基盤社会の中で、子どもたちには主体的に学んで必要な情報を判断し、よりよい人生や社会の在り方を考え、多様な人々と協働しながら問題を発見し、解決していく力を育むことが求められている。そのため、実際の社会で活用することができる、課題設定力や論理的思考力、コミュニケーション能力等の多岐にわたる汎用的な資質・能力を育成する必要性が高まっている。本研究では対話的な学びの充実、活用する力の育成の二つの視点を中心とし、汎用的な資質・能力の育成を目指す。

#### ア 対話的な学びの充実

対話的な学びはこれまでもその必要性が示されてきている。他人とともに協調すること、他者と協同して取り組む学習活動にすること、多様な人々と協働することなどである。言葉に多少の違いはあるが、目指す方向性は同じである。

ではなぜ対話的な学びが必要なのだろうか。新学習指導要領総則編には対話的な学びによる授業改善の視点が次のように示されている。

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という視点。(10)

子どもたちがグループや学級で議論や討論をすることはもちろん、子どもと教師のやり取りや、ゲストティーチャーとして招かれた地域の方とのやり取りなど、様々な対話の対象・場面を想定している。このような対話を行うことにより、自己の考えを広げ深めることが対話的な学びの意義である。田村は対話的な学びの価値について、次の三つを挙げている(11)。

- ①他者への説明による情報としての知識や技能の構造化
- ②他者からの多様な情報収集
- ③他者と共に新たな知を創造する場を生み出すとともに、課題解決に向けた行動化

子どもたちは個々に様々な考えをもっているが、個々で考えるだけでは、その考えから広がりや深まりを見出すことには限界がある。自分とは異なる考えをもつ他者と交流することにより、自らの知識や考え方を広げ、様々な視点や考えをつなげ

る中で論理的に考えたり、真理に到達するような構造化を成し遂げたりすることができるようになるといえる。複雑で変化の激しい、予測困難な社会の中では、一人ですべての問題を解決していくことは非常に難しい。しかし、多様な考えをもつ他者と協働することで、その困難に自ら立ち向かうとともに、よりよい解決策を模索していくことができるのである。対話的な学びの充実、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を發揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来を築く子どもたちの育成につながっていく。

そのような重要性の高い対話的な学びは、これまでの学校教育においても、言語活動を充実させる取組や、グループでの話し合い活動などにおいて、様々な実践が行われ、その充実が図られてきている。全国学力学習状況調査の質問紙調査においては、子どもたち同士の対話について、児童・学校いずれにも話し合う活動を行っていたかどうかという質問を設定している(12)。その質問の結果は次の図1-2、1-3のように示されている。

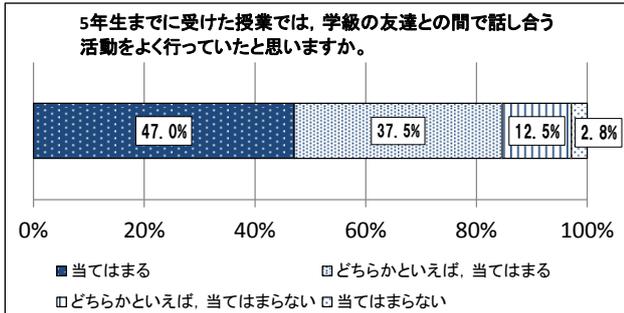


図 1-2 H29 全国学力学習状況調査 児童質問紙調査①

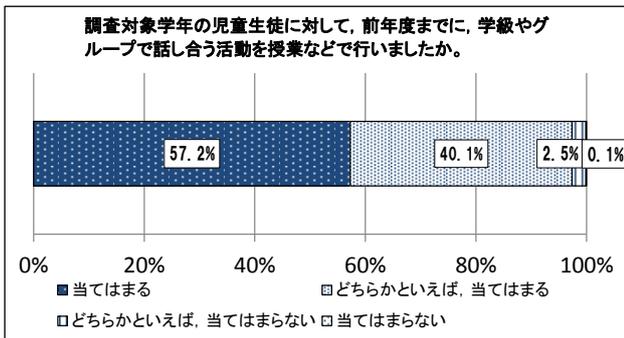


図 1-3 H29 全国学力学習状況調査 学校質問紙調査①

話し合う活動をよく行っていた、という質問に対し、「当てはまる」、「どちらかといえば、当てはまる」という回答の合計が児童質問紙調査・学校質問紙調査において、それぞれ 84.5%、97.3%と、非常に高い数値を示している。子どもたちが対話的な学びを行っていることを実感しており、その

ような学習が日々展開されていることがうかがえる。また、指導者も子ども同士の対話を意識しながら授業を展開し、対話的な学びの構築に向けて取り組んでいることが推察できる。

しかし、その対話をさらに充実したものにしていく必要性が下図 1-4、1-5 の質問紙調査の結果から考えることができる。

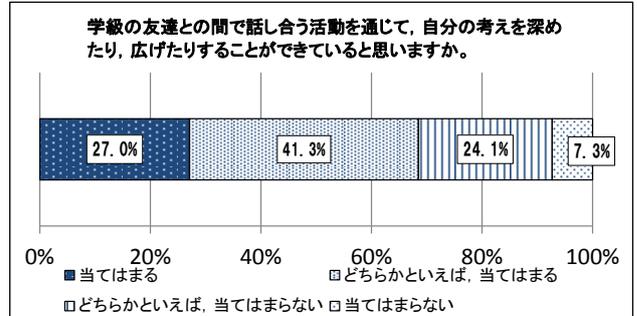


図 1-4 H29 全国学力学習状況調査 児童質問紙調査②

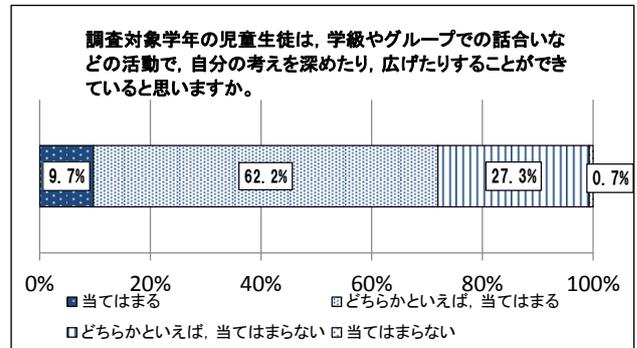


図 1-5 H29 全国学力学習状況調査 学校質問紙調査②

話し合いの結果、子どもたちの考え方に深まりや広まりが見られたかという質問に対して「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」と回答した子どもの割合は 68.3%となっている。肯定的にとらえている割合は高いが、図 1-2 で示されたように、話し合う活動は行っていると回答した子どもが 84.5%であったことと比較すると、16.2ポイントの差異が見られる。同様に指導者の「当てはまる」「どちらかといえば、当てはまる」という回答の割合は 71.9%となっており、先の項目と比較すると 25.4ポイントの差異が生じている。さらに「当てはまる」と回答した割合はそれぞれ 27.0%、9.7%にとどまっている。話し合う活動は行っているが、考えを深めたり広げたりする話し合い活動が十分行われていない、行ってはいるものの深まりや広がり子どもも指導者も十分実感できるような質の高い話し合いになっていない、という現況がうかがえる。話し合う活動をする事自体が目的となるのではなく、対話によって考えを広げたり深めたりすることができるような学習を展開することが求められる。

## イ 活用する力の育成

学習したことが生きる知識となり、実生活で生かせるようになることが目指されている。そのためには単元を通じて習得した概念的な知識や法則を実際に試してみる場面を設定する必要がある。

しかし、習得した概念を適切に活用することは容易ではない。平成19年実施の全国学力学習状況調査の算数 A(13)算数 B(14)の問題において、平行四辺形を求積する問題がそれぞれ出題されている。平行四辺形の求積公式を用いて解答するA問題の正答率が96.8%であったのに対し、地図上に示された長方形と平行四辺形の公園の面積を求積し、どちらが広いかを説明するB問題の正答率は18.2%であった。主として「知識」に関する力を図るA問題では正答率が高い問題が、「活用」する力を図るB問題では著しく正答率を下げた結果となっていることが明らかとなっている。奈須は、習得した知識・技能が容易に様々な場面で活用できるようにならない、転移しないことや、知識・技能の転移を可能にするには、具体的な文脈や状況を豊かに含みこんだ本物の社会的実践への参画として学びをデザインすることが必要であると述べている(15)。これは子どもたちが習得した知識・技能をこれから出会う様々な問題場面において適切に活用していくため、現実場面における様々な問題と子どもが対峙し、その問題に対して習得した概念等を活用する機会を設定したり、習得した概念等を用いて新たな問題について選択・判断したりするなど、多様な活用場面を設定する必要性を示している。

そこで、昨年度の研究実践を踏まえ、発展的な探究における活用Aの更なる充実を目指し、活用Aの場면을年間を通じて複数設定することで、活用する力の育成の充実を図る。単元を通じて習得した概念を活用する場면을、1単元で複数設定することは難しいが、そのような活用場면을1年間に1度だけ設定しても、子どもたちの活用する力を十分育むことはできない。どのような単元でどのような活用ができるかを計画し、活用場면을何度も経験することで、子どもたち自身が習得した概念を活用して考えるよさや楽しさを実感でき、活用する力の育成の充実が図れるだろう。

### (2) 各教科等で育む資質・能力

新学習指導要領では各教科等の目標に育成を目指す資質・能力の三つの柱が示されており、各教科等ではその育成を目指した学習を展開すること

が求められている。その実現に向け、第2節第1項で示したように、探究的な学習を通じて学習の基盤となる汎用的な資質・能力の育成を図る。そこで育まれた汎用的な資質・能力を各教科等の学びに生かすことで、各教科等における学びが充実し、各教科等の資質・能力の育成が実現できると考える。汎用的な資質・能力を生かし、各教科等の資質・能力の育成を目指すのが、探究的な学習を通じ、さらによりよく各教科等の資質・能力の育成を図るためにはどうすればよいのであろうか。本研究では社会科を例とし、各教科等で育成を目指す資質・能力を、探究的な学習を通じてどのように充実した育成を図るかを考える。

各教科等の目標は柱書と育成を目指す資質・能力の三つの柱から構成されている。小学校学習指導要領解説社会科編では、社会科を通じて身に付ける資質・能力が次のように示されている。

- 社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。
- (1) 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) 社会的な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) 社会的な事象について、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。(16)

汎用的な資質・能力を活用し、上記のような社会科において育成を目指す資質・能力を適切に育むため、現在の社会科における課題はどのようなものがあるのかを考えると、平成28年の答申では、社会科の課題が次のように示されている。

- ①主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、②資料から読み取った情報を基にして社会的な事象の意味や特色などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている。また、社会的な見方や考え方については、その全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていない(後略) (下線は筆者による) (17)

ここには大きく二つの課題が示されている。

まず①についてである。公民としての資質・能力の基礎を育成することが社会科の教科目標として示されている。その目標に向け、社会科の授業では社会に見られる様々な課題や問題から学習問題を設定し、その問題解決に向けて調べたり調査を行ったりする。そしてその過程で様々な具体的な知識を獲得し、その知識を基に概念の獲得を目指す学習が広く行われてきた。さらに、そのような知識を基にしながら価値判断や問題に対して意志決定するという学習も行われてきた。

加藤はこれまでに社会科で論じられてきた「社会的な見方や考え方」の育成の観点から多様な授業論を整理している(18)。そこからは、これまで提唱されてきた多様な社会科の授業が、「社会的な見方や考え方」の育成を目指していることがわかる。そこに共通するのは、公民的な資質・能力の育成をどのように実現するか、というものである。新学習指導要領でも目指す理念は同じである。社会科の目標の達成に向け、新学習指導要領では概念の習得を目指すとともに、その概念を用いて考えたり、選択・判断したりするなどして生きて働く知識にすることを求めている。

しかし、これまでの社会科の実践では、実際に子どもたちが獲得した概念を用いて価値判断したり、選択するなどの意志決定をしたり、社会参画に対して主体的に考えたりする学習が一般的に広く行われてこなかったと筆者は感じている。それは問題解決的な学習である社会科では、子どもたちが獲得した様々な事実的な知識をまとめ、概念的な知識を獲得することを目指す概念探究型の社会科学学習が広く実践されてきており、この概念の獲得を最終目標として単元が構成され、その概念を活用する学習場面が十分位置付けられてこなかったためだと考えることができる。概念を獲得した後、社会参画までを考えるのが小学校の社会科において適切かどうかを疑問視する声があったことも、概念を活用する学習場面の設定が十分広まらなかった要因と考えられる。また、指導する単元のすべてが社会の形成に参画しようとする態度を養うことに適したものではないこともその一因であろう。

以上のことから、社会の形成に参画しようとする態度を養うためには、単元を通じどのような概念を習得させるのか、さらに習得した概念をどのように活用するのかを適切に考える必要がある。

次に②についてである。社会科における学習では資料等から情報を抽出し、その意味や価値を考

えることで社会的事象についての理解を深めていく。資料等から事実を得て終わるのではなく、その事実を基に社会的事象にどのような意味があるのか、どのような特色があるといえるのかを考えることができるようにすることが大切である。

しかし、平成24年度学習指導要領実施状況調査の結果からは、資料から読み取った情報を比較して相違点や共通点を見だし、社会的事象の特徴や働きなどを考え表現することや、情報を相互に関連付け、社会的事象が成立する条件などを考え表現すること、様々な情報を総合して、社会的事象の働きなどを考え表現することに課題があると示された(19)。さらに、同調査において行われた児童質問紙調査では、『社会科の授業で、自分の考えを資料などを使って説明することができますか。』という質問に対して、表1-1のような結果が見られた(20)。

表1-1 H24 学習指導要領実施状況調査 児童質問紙調査①

Q. 社会科の授業で、自分の考えを資料などを使って説明することができますか。					
学年	できる	どちらかといえばできる	どちらかといえばできない	できない	あまりやることがないのわからない
第4学年	18.1%	42.9%	19.0%	6.5%	13.0%
第5学年	17.7%	40.9%	19.7%	6.1%	15.2%
第6学年	19.2%	43.4%	16.8%	5.3%	15.1%

また、そのうち「できない」、「どちらかといえばできない」を回答した子どもは表1-2のような理由を挙げていた(21)。

表1-2 H24 学習指導要領実施状況調査 児童質問紙調査②

『社会科の授業で、自分の考えを資料などを使って説明することができますか』という質問に対して、できない・どちらかといえばできない、と回答している児童が選んだ理由			
理由	第4学年	第5学年	第6学年
考えのまとめ方がわからないから	23.7%	25.1%	25.5%
資料を使うのがむずかしいから	15.0%	11.4%	8.9%
話すのががたがたから	21.6%	24.3%	27.0%
説明のしかたがわからないから	23.4%	27.3%	27.4%
時間がたりないから	2.1%	1.7%	1.4%
はずかしいから	11.8%	8.8%	7.6%

話すのが苦手、はずかしい、時間がたりないなど、資料の見方・考え方に直接結びつかない項目もある。しかし、資料からとらえた情報をどのように用いて考えたらいいのか、という点に対して苦手意識をもっている子どもの割合が高いことから、資料を適切に用いて考える力が十分ではない、という課題があることが明らかとなった。

新学習指導要領では社会的事象の見方・考え方を適切に働かせ、社会科で求める資質・能力の育成を目指している。教材を吟味し、単元構想や1単位時間を見通し、どのように見方・考え方を働

かせるのかを考えながら学習を展開していくことが求められている。

①の課題については先に述べた活用する力の育成の視点から、②の課題については次の二つの視点から社会科が目指す資質・能力の育成を図り、その解決を図りたいと考える。

#### ア 見方・考え方を働かせた授業の展開

社会科の目標の柱書に示されている社会的な見方・考え方は、小学校社会科、中学校社会科の各分野の特質に応じた見方・考え方の総称であり、これを働かせていくことは、社会科、地理歴史科、公民科としての本質的な学びを促し、深い学びの実現、そして生きて働く知識の習得に不可欠であり、資質・能力の育成に深くかかわるものである。小学校社会科においては社会的事象の見方・考え方として、「位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して（視点）、社会的事象を捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること（方法）」と示されている(22)。

さらに、平成28年の答申では社会的な見方について、次のような視点例が示されている。

- 位置や空間的な広がり  
の視点  
地理的位置、分布、地形、環境、気候、範囲、地域、構成、自然条件、社会的条件、土地利用など
- 時期や時間の経過の視点  
時代、起源、由来、背景、変化、発展、継承、維持、向上、計画、持続可能性など
- 事象や人々の相互関係の視点  
工夫、努力、願い、業績、働き、つながり、関わり、仕組み、協力、連携、対策・事業、役割、影響、多様性と共生（共に生きる）など (23)

このような視点から社会的事象をとらえ、様々な課題を追究・解決する活動において、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握し、その解決に向けて構想したりすることが求められる。

教師には、どのような視点から社会的事象をとらえさせるのか、資料からわかる事実をどのように用いて考えさせるのかを計画的に考え、子どもたちが社会的事象の見方・考え方を働かせることができるようにすると共に、その見方・考え方を鍛えていくことが求められる。

#### イ 問いの設定

すべての教科・領域の学習を進めていく上で問いは不可欠である。適切な問いを設定することで、

子どもたちは主体的に課題や問題に向き合うことができるようになる。そのため教師は発問を工夫したり、子どもたちの疑問に耳を傾けたりするなどし、子どもが抱く問いの質を高める工夫を重ねてきた。新学習指導要領で示された見方・考え方を働かせていく上でも、この問いを適切に設定することは非常に重要である。

社会科の授業では、教師が様々な資料等を用いて子どもたちと社会的事象を出合わせることで、その社会的事象について子どもたちが考えるように授業を構築していく。資料等を基に子どもに考えさせるが、教師がただ資料を提示しただけでは、子どもたちの思考は生まれない。その資料をどのような視点で、どのように読み取ったらいいのか、読み取った事実を基にどのように考えたらいいのか、教師はその方向性を指し示すために問いを投げかける。この問いを明確にすることで、子どもたちは見方・考え方を適切に働かせて社会的事象をとらえ、考えを深めることができるようになる。授業で教師と子どもがやりとりをする中で生まれる問いこそが、どのように考えるかを決定する重要な役割をもっている。

この問いには、事実にも目を向ける問い、事実から社会的事象の意味を考えることを求める問いなど様々なものがあり、単元の学習場面や1時間の学習の場面によってその質が変わってくる。社会の学習プロセスの中でどのような場面でどのような問いが必要かを整理し、適切な見方・考え方を働かせ、思考を深めることができるように投げかけることが重要となる。

#### (3) 本研究の構想

汎用的な資質・能力と社会科で育成を目指す資質・能力の両者を一体的に育む探究的な学習の充実を図ることで、生きる力の育成が実現できると考える。

しかし、このような多様な資質・能力を短い期間で育成することは困難である。年間の学習内容や単元構成等を勘案するとともに、各学年においてどのような力を身に付けるのか、どのような子どもの姿を目指すのかを共有し、資質・能力の計画的・系統的な育成を目指すことがより一層求められる。小学校教育課程という長いスパンの中でその力を育むためにも、まず、各学年においてどのような資質・能力の育成を目指すのかを明らかにし、その資質・能力の育成を目指したカリキュラム・マネジメントが必要となる。

以上のような視点を踏まえ、本研究の全体構想を図1-6に示す。

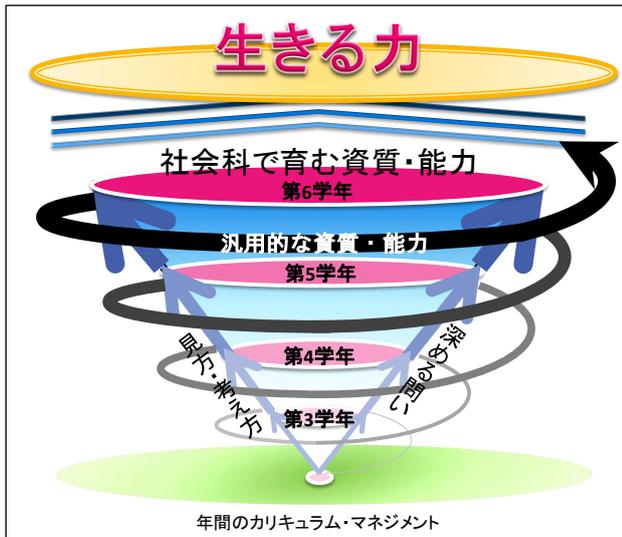


図1-6 本研究における研究構想図

探究的な学習を展開する中で、思考を深められるような問いを投げかけることで、子どもたちが見方・考え方を適切に働かせることができるようにし、社会科で育む資質・能力の育成を目指す。さらに、汎用的な資質・能力が一体となって働くことで、社会科の学習における思考や理解を深めるとともに、その汎用的な資質・能力も確実に育成することができる。このように子どもたちに必要な資質・能力を育むため、どのような場面で、どのような力の育成を図るのかを計画し、学校教育を通じて目指す子どもの姿、そして生きる力の育成の実現を図っていく。

- (4) 文部科学省「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校指導要領等の改善について（答申）』」2008.1 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf) 2019.3.1
- (5) 文部科学省「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）』」2016.12 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) 2019.3.1
- (6) 前掲(2)
- (7) 前掲(5)
- (8) 前掲(5)
- (9) 前掲(5)
- (10) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」東洋館出版社 2018.2 p.77
- (11) 田村学「深い学び」東洋館出版社 2018.4 pp.21～22

- (12) 文部科学省 国立教育政策研究所「平成29年全国学力学習状況調査報告書」2017.8
- (13) 文部科学省「平成19年全国学力学習状況調査 算数A」2007.4 [http://www.nier.go.jp/tyousa/07mondai\\_shou\\_sansuu\\_a.pdf](http://www.nier.go.jp/tyousa/07mondai_shou_sansuu_a.pdf) 2019.3.1
- (14) 文部科学省「平成19年全国学力学習状況調査 算数B」2007.4 [http://www.nier.go.jp/tyousa/07mondai\\_shou\\_sansuu\\_b.pdf](http://www.nier.go.jp/tyousa/07mondai_shou_sansuu_b.pdf) 2019.3.1
- (15) 奈須正裕「資質・能力と学びのメカニズム」東洋館出版社 2017.5.30 pp.61～66
- (16) 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」東洋館出版社 2018.2 p.17
- (17) 前掲(5)
- (18) 澤井陽介・加藤寿朗「見方・考え方 社会科編」東洋館出版社 2017.10 p.165
- (19) 国立教育政策研究所「学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点（小学校 社会）」[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h24/01h24\\_25/02h24bunseki\\_shakai.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/02h24bunseki_shakai.pdf) 2019.3.1
- (20) 前掲(19)
- (21) 前掲(19)
- (22) 前掲(15) p.18
- (23) 前掲(5)

## 第2章 充実した探究的な学習の実現に向けて

### 第1節 汎用的な資質・能力の育成を目指して

#### (1) 学びを深める対話の在り方

探究的な学習を通じ、考えを深めていくためには対話が欠かせない。対話的な学びには様々なものがあるが、考えを深めていく上では特に他者との対話が重要である。他者との対話的な学び、協働的な学びの充実を目指し、子どもたち同士の対話に重点を置き、ペアやグループで話し合う活動を取り入れた学習を目にすることも多い。しかし、その話合いで子どもたちの考えが十分深まらない様子を目にすることもしばしばある。その原因として、言語活動の充実を目指し、子どもたちが対話をしている学習場面を設定したものの、対話することに目的が置かれたり、何のための対話か目的が明確でないまま形式的に取り入れた結果である場合が考えられる。また、子どもたち自身がどのように対話をしていけばいいか、対話のしかたを理解しておらず、考えを深めることができないといった場合もあると考えられる。

対話的な学びの充実を図る必要性が増す中、どのようにその充実を図ったらいいのだろうか。本研究では、対話的な学びの充実に向け、次の2つの視点から取り組む。

まず、子どもたちが自分たちの対話的な学びがどのようなものであるかを認識することである。子どもたちは様々な場面で対話の経験はあるものの、自分たちが行っている対話がどのようなものか、客観的にとらえてはいない。そこで子どもたちの対話の場面を撮影し、その対話の内容を文字に起こし、その対話の記録をまとめた資料を作成する。後日、子どもたちに撮影した対話の場面の様子を見せるとともに、自分たちの対話の流れを記録した資料を配布することで、対話がどのようなものであったかを客観的にとらえることができるようにする。何のための対話であったのか、どのようなゴールを目指したものであったのかを確認することで、自分たちの対話にとって、考えを深めるために必要な要素は何かを考えることができるようにしていく。

次に、子どもたちに対話のモデルを示すことである。自分たちの対話の様子が客観的にわかっても、それを改善するための具体的な方法がわからなければ、充実した対話を展開していくことはできない。そこで自分たちの対話の場面を振り返ったうえで図2-1のような対話モデルのシートを子どもたちに配布し、常に携帯できるようにする。

図2-1 考えを深める対話シート

話し合いでは司会と話し手という異なる立場が存在する。司会、話し手のそれぞれがどのように問いかけたり答えたりすれば、より話し合いが深まるのかということを理解したうえで対話を行うことで、学習に深まりが生まれる。モデルを提示することで、具体的にどのような場面で、どのような問い方・答え方をすれば考えが深まるのかを子どもたちが理解し、実際に対話シートのモデルに合

わせて話し合うことが可能となろう。

また、対話をする場面では、自分の考えをしっかりともっている子どももいれば途中までしか考えられていない子どももいるだろう。一つの資料に目を向けた子どももいれば、複数の資料に目を向けた子どももいるだろう。同じ資料でも視点が異なれば多様な考えが生まれてくる。多様な考えをもっている子どもたちそれぞれの立場でどのように話し合いを進めたらいいか、どのような視点をもって話し合いを行っていけばいいのかが見えることで、その対話を通じて考えを広げたり深めたりすることが可能となる。

このようなモデルをただ子どもたちに提示しても、子どもたち自身が十分その意味を理解して活用することは難しい。しかし、子どもたちの普段の対話の場面の記録を取り、その記録を基に自分たちの今の対話の状況を認識できるようにすることで、自分たちの対話に足りない、十分とは言い切れないのはどのような視点なのかを認識することができるようになり、子どもたちが主体的にこの対話シートを利用し、考えを深めるための対話を実践することができると思う。

また、この対話シートを活用しながら考えを深めることを目指すが、この対話シートのモデル以上の対話を自分たちで構築できるようにすることが最終目標である。モデルに縛られるのではなく、そのモデルを生かし、自分たちが考えを深めるためのよりよい対話の在り方を構築していくことができればと考える。

このように対話的な学びの実現を図ることで子どもたち相互の知識・技能の習得の充実が期待できる。探究的な学習における基礎的な探究のプロセスを充実させることができよう。

### (2) 学びを生かす活用場面の設定

昨年度の算数科の実践では、基礎的な探究を通じて習得した法則を、日常生活にみられる問題場面に適応させる課題を活用場面として設定し、活用Aの充実を図った。子どもたちは実際に自分たちが生活している中で学習した知識・技能が活用できることを実感するとともに、習得した知識・技能を適切に活用して深く思考する姿が見られた。

このように探究的な学習において、習得した概念等の知識である習得Aを生かし思考する場面として、活用Aの場面を設定することは、子どもたちの思考を深める上でも、生きて働く力として昇華していく上でも非常に重要である。

では、社会科における活用Aとはどのようなものが望ましいのだろうか。新学習指導要領の思考力・判断力・表現力等の資質・能力に関わる目標から、社会科で育成を目指す思考力・判断力は次のように整理することができる。

- ①社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力
- ②社会に見られる課題を把握して解決に向けて選択・判断する力

この二つは、社会科における問題解決の過程において、深い学びの成立に強く関連付けられるものでもある。①についてはこれまでの社会科でも繰り返し述べられてきた内容である。社会科では社会的事象のしくみや働きについて学んでいく。例えば、第5学年の食料生産の単元であれば、学習問題を設定し、情報収集する中でその情報を分析することなどを通し、自然条件を生かして食料生産が行われ、人々は生産性や品質等を高めるための工夫や努力を重ねていることなどを理解する、ということである。社会的事象のしくみや働きを学び、「社会がわかる」ようにするのを社会科の授業の目的とするのであれば、社会的事象の意味を理解するというここまでの授業でも十分である。

しかし、社会科教育における目標は公民としての資質・能力の育成である。公民としての資質・能力の育成を図るためには社会的事象等の意味や意義を適切に理解しておくとともに、その社会的事象の課題や問題を把握し、その解決に向けてどのように関わったらいいのかを考えることができるようにしなければならない。社会には様々な問題が山積しており、同時に多様な価値観が存在している。そのような中でよりよい社会を形成していくためには、社会に見られる課題や問題に対して自分がどのように関わっていけばいいのかを考えたり、よりよいと考えられる立場を選択したりする力を育成することが求められる。そのためには授業の中で社会的事象と自分の関わり方を考えたり、社会に見られる様々な問題について解決策を考え、よりよい在り方を判断したりする場面を設定することで、②に示されている力を育成していくことが必要となる。第5学年の食料生産の単元であれば、高齢化が進むなど様々な課題が見られる中で、これからの食料生産はどのようにしたらいいのか、これまで学習して習得した知識や理解を基にし、これからの在り方について優先すべき取組を考えたり、なぜそれを大切にすべきなのかなどを考えたりすることである。このような場

面を設定することで、習得してきた概念を活用することができ、生きて働く知識へと昇華することができると思う。

以上のことを踏まえ、探究的な学習を展開する中で、子どもたちが基礎的な探究を通じて社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連等について理解し、社会がわかることを目指す。これが社会科における概念的な知識、習得Aとなる。その上で活用Aの場面として、現在の社会に存在する問題について獲得した概念的な知識を活用し、その解決策を考えたり、よりよい在り方は何かを判断したりすることができるような場面を設定する。この場面では、これまでの学習で学んだことを生かした新たな視点を提示したり、これまでの学習で用いた資料等にさらに多角的な視点を与えて事実を示したりすることにより、子どもたちの思考が連続するように留意し、習得した事実や考え、人々の取組などの意義などを根拠とし、適切に理由付けをしながら判断できるようにする。このように立場を選択したり、よりよい在り方を自分なりに判断したりすることで考えを深め、望ましい公民としての資質・能力を育めるようにしていく。

このような活用場面で子どもたちが自分の考えを深めていくためには、その考えを適切に表現する場を設定することも大切になる。与えられた視点から、自分なりに深めた考えをもつだけで学習を終えることのないように留意したい。問題に対する人々の考え方や価値観は多様であるため、子どもたちが個々の考えをもつだけではよりよい社会の在り方について考えを深めることが十分できたとはいえないからである。他者とその考えを交流する中で多様な考え、価値観に触れ、その思いを交流していくことで初めて現実の社会の問題解決を図る公民的な資質・能力を育むことができるようになると思う。活用場面では自分の考えをつくることを大切にするとともに、その考えを交流し合うことを通じ、さらに深めることができるよう、適切に表現する場面も設定していく。このような手立てを通じ、発展的な探究における活用場面の充実を目指す。

## 第2節 社会科で育む資質・能力の育成を目指して

### (1) 社会的な見方・考え方を働かせる

新学習指導要領では各教科等で見方・考え方を働かせることが示されている。社会科では、社会的事象の見方・考え方を働かせ、課題を追究した



導入、問いの設定、予想・仮説の設定、調べ・検証、まとめなど、様々な学習場面が存在する。

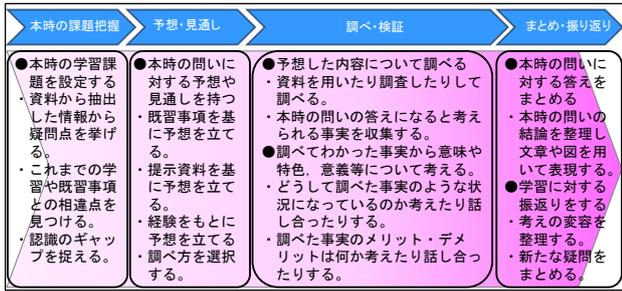


図2-4 社会科の1時間の学習過程例

このように単元や1時間の学習には様々な学習プロセスがあるため、同じ資料を用いても、課題を設定する場面なのか、課題・問題について調べる場面なのかによって問いは変わってくる。何について考えさせたいのか、子どもにどのような視点に着目してとらえさせたいのかを明確にした問いを設定しなければならない。

しかし、実際にはそういった問いが設定されていない授業を目にすることも多い。調べるプロセスにおいて「～について調べましょう」、や「～について考えましょう」、といった活動を子どもたちに投げかけても学習を展開することは可能である。しかし、このような問いでは何に着目したらいいのか、どのような見方でとらえていけばいいのか、どのように考えたらいいのかなどの視点が含まれていないため、子どもたちが適切に見方・考え方を働かせることはできない。

そこで、時間・空間・相互作用を視点とした見方が組み込まれた問いを設定するようにする。平成28年の答申には次のように例が示されている。

- 位置や空間的な広がり視点
  - ・どのように広がっているのだろうか
  - ・なぜこの場所に集まっているのだろうか
  - ・地域ごとの気候はどのような自然条件によって異なるのだろうか
- 時期や時間の経過の視点
  - ・いつどのような理由で始まったのだろうか
  - ・どのように変わってきたのだろうか
  - ・なぜ変わらずに続いているのだろうか
- 事象や人々の相互関係の視点
  - ・どのようなくふうや努力があるのだろうか
  - ・どのようなつながりがあるのだろうか
  - ・なぜ○○と○○の協力が必要なのだろうか (25)

このように視点を明確にした問いを設定することで、どのように社会的事象を見たらよいかの明らかとなり、子どもたちが適切に社会的事象の様子や仕組みをとらえ、学習プロセスの目的の応じた思考が展開できるようになる。

また、考える際の視点も提示していく。考えの働かせ方としては次のようなものが考えられる。

- <社会的事象の特色や意味を考える>
- 比較・分類
    - ・どのような共通点がありますか
    - ・どのような違いがありますか
  - 総合
    - ・どのような特徴があるといえますか
    - ・どのような傾向が見られますか
  - 関連付け
    - ・なぜそのようなになっているといえますか
    - ・どんな役割を担っているといえますか

このように比較・分類、総合したり関連付けたりして思考することで、社会的事象の特色や意味を考えることができるようになる。とらえた社会的事象を基にどのように考えるのか、見方・考え方を適切に働かせることで、社会的事象の意味を適切に理解させることができるようになるといえよう。

さらに、単元を通じて習得したことを踏まえ、新たな問いについて自分や社会の関わり方について選択したり判断したりする場面における問いも適切に設定したい。社会に見られる課題について考えたり、獲得した概念を基に今後の在り方や自分との関わり方について考えたりする場面では、次のような問いを考えることができる。

- <社会への関わり方や在り方等について選択・判断する>
- ・今後どのように続けていくことが大切だろうか
  - ・(自分は) どのように関わっていけばいいのだろうか
  - ・何がより重要だと考えるだろうか。
  - ・これまでの在り方は評価できるのだろうか
  - ・AとB、どちらを選ぶべきだろうか。

単元末のこれまでに学習してきたことを基に活用を図る場面では、このような問いを適切に設定することで、これまでに培ってきた社会的事象の見方・考え方を生かし、自分の生活や行動について選択したり、社会の発展に向けた自分なりの意見をもったりすることができるようになる。

このように、子どもたちの見方・考え方を適切に働かせるための問いを提示していくため、1時間の学習における問いの提示場面を次の二段階の構成にする。

- ①主に社会的事象の事実をとらえる場面
  - ②主に社会的事象の意味について考える場面
- まず、事実を獲得するための問いを設定する。この第一段階の問いでは社会的事象をより具体的にとらえることができる問いを提示する。そこでは先に示した時間・空間・相互作用を視点とした問いが考えられる。

次に、その獲得した事実の意味や意義などを考えるための問いを設定する。「なぜ～するのだろうか」や、「どうして～を選んだのだろうか」などの問いを

設定し、社会や人々の思いについて考えを深めることができるようにする。どのような視点で考えを深めていけばよいかを問いによって明らかにすることで、子どもたちは適切に見方・考え方を働かせることができると考える。

このように学習場面を設定することで、子どもの思考が連続し、それぞれの場面で適切に見方・考え方を働かせるとともに、習得 a 活用 a のサイクルの充実が実現できよう。

(24) 文部科学省「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）』」2016.12 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf) 2019.3.1

(25) 前掲 (24)

### 第3章 探究的な学習の実際

本研究では、京都市立小学校 2 校において、A 校第 4 学年と B 校第 6 学年で、図 3-1 に示す時期にそれぞれの単元において実践を行った。

	A 校 第 4 学年	B 校 第 6 学年
6 月	○は単元の時数	3 人の武将と天下統一⑦
7 月		
8 月		
9 月	火事をふせぐ⑪	明治の国づくりを進めた人々⑧
10 月	事故や事件をふせぐ⑪	世界に歩み出した日本⑧
11 月	きょう土をひらく 用水のけんせつ～琵琶湖疏水～⑫	
12 月		

図 3-1 各校における実践単元

また、各実践における学習指導要領の記述は次の通りである。

**第 4 学年**

(4) 地域社会における災害及び事故の防止について、次のことを見学、調査したり資料を活用したりして調べ、人々の安全を守るための関係機関の働きとそこに従事している人々や地域の人々の工夫や努力を考えるようにする。

ア 関係機関は地域の人々と協力して、災害や事故の防止に努めていること。

イ 関係の諸機関が相互に連携して、緊急に対処する体制をとっていること。

(5) 地域の人々の生活について、次のことを見学、調査したり年表にまとめたりして調べ、人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする。

ウ 関係機関は地域の人々と協力して、災害や事故の防止に努めていること。

**第 6 学年**

(1) 我が国の歴史上の主な事象について、人物の働きや代表的な文化遺産を中心に遺跡や文化財、資料などを活用して調べ、歴史を学ぶ意味を考えるようにすると共に、自分たちの生活の歴史的背景、我が国の歴史や先人の働きについて理解と関心を深めるようにする。

オ キリスト教の伝来、織田・豊臣の天下統一、江戸幕府の始まり、参勤交代、鎖国について調べ、戦国の世が統一され、身分制度が確立し武士による政治が安定したことが分かること。

キ 黒船の来航、明治維新、文明開化などについて調べ、廃藩置県や四民平等などの諸改革を行い、欧米の文化を取入れつつ近代化を進めたことが分かること。

ク 大日本帝国憲法の発布、日清・日露の戦争、条約改正、科学の発展などについて調べ、我が国の国力が充実し国際的地位が向上したことが分かること。

### 第 1 節 基礎的な探究の充実

#### (1) 見方・考え方を働かせた学習

##### ア 見方・考え方シートの配布

適切に見方・考え方を働かせることができるようにするために、子どもたちが授業の中で実際に見方・考え方を働かせながら問いについて調べた場面に合わせて見方・考え方シートを配布した。図 3-2 はシートを配布した時の子どもの様子である。実際に自分たちがどのように調べたのかを振り返るとともに、よりよく調べていくためにはどのような視

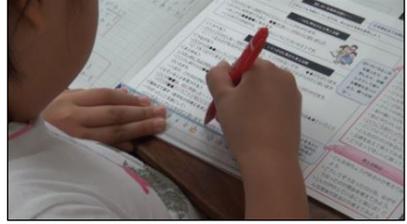


図 3-2 見方・考え方シートの配布

点で調べたらいいのか、どのようなことに着目して考えていけばいいのかをとらえながら見方・考え方シートを確認している子どもの姿が見られた。また、このシートをノートに最初に貼ったことで、常に確認することができるようになり、教師の声かけや自分が考える際に必要に応じて確認する子どもの姿が見られるようになった。

##### イ 見方・考え方を働かせる授業

子どもたちが社会的事象の事実だけではなく、そこに込められた人々の思いや社会的事象の意味について考えを深めることができるようにしていかなければならない。しかし、子どもたちがはじめから社会的事象の意味を考えることは難しい。次に示すのは A 校第 4 学年における「火事をふせぐ」の 5/11H の学習記録である。

T ⑪火事が起きて被害を小さくするために誰が、どのようなことをしているのでしょうか。

- C1 消防隊の人はポンプ車とかを使ってやっていました。  
 C2 消防隊が化学車に乗ってやっていました。  
 C3 火を消す人と助ける人で役割がわかれている。  
 T 助けるは誰がやってるの？  
 C3 消防署の人が助けるけれど、その間に水をかけて消す人がいる。  
 C4 火事を消すために消防士の人はもちろんだけど、警察の人が交通整理をしたり、電力会社の人とかガス会社の人協力もあって火事を消している。  
 T 電気とガス会社の人はどうなことをしている？  
 C4 ちょっと見つけられない。  
 C5 消防指令センターの人も協力して大切なことをしていました。  
 T 消防指令センターの人は何をしているの？  
 C5 火事が起きましたよ、ということを伝えています。  
 C6 消防隊の人たちは水で消せない火災のとき、薬の入った泡を出して消火している。  
 C7 消防隊の人がはしご車を使って高い所にいる人を助けたりおろしたりしている。  
 C1 C4に付け足して、火とかの近くは主に消防隊の人がやってるけど、水を出したり交通整理をしたりするのは別の人がしている。  
 C9 体が不自由な人や高齢者の人がいる時、いち早く病院に知らせている。  
 T ではちょっとまとめていきましょう。消防署がやっていることもあります。それ以外の機関がやっていることもあります。やっていることって一緒？  
 C10 みんな同じ目的でやっている。  
 C4 いろいろな人が役割分担をしてやっている。  
 T 関係機関が協力してやっているね。

下線①の発問は、火事が起きた時に被害を小さくするために各機関が連携していることをとらえることを意図している。その発問を受け、子どもたちは適切に見方・考え方を働かせ、被害を小さくするための工夫や関係機関との協力などのしくみを調べることができている。

しかし、この発問だけでは社会的事象の事実をとらえることはできるが、なぜそのような仕組みをとっているのか、その理由まで子どもたちが考えることは難しい。実際の授業でも、子どもたちの発言内容は火災現場における様々な役割があるという事実を列挙している段階や、それらを総じて、関係機関との協力、といった言葉で事実をまとめる段階で終わっているのがわかる。このように事実をとらえるだけではなく、なぜ関係機関と協力することが大切なのか、という視点から社会の仕組みの意味について考えることにより、より深い社会認識を育むことができるようになる。

そこで、次の6/11Hでは次のように発問を二段階に分け、事実をとらえる場面とその意味についた考える場面のそれぞれを設定するようにした。

- T ①消防士の人は火事が起きていないときにどのようなことしているのだろう。  
 C1 お年寄りをはじめ、各家庭に行って防火指導をします。

- C2 災害現場での活動を話し合ったり勉強したりします。  
 C3 トレーニングをしています。  
 C4 使った道具を点検したり、ホースを片づけたり次の出動に向けて準備をしたりしています。  
 C5 消防士の人は休憩時間に自主勉強やお風呂、仮眠や洗面などをしているのがわかりました。  
 T なんでそんなことしてるの？なんでお風呂入ったり仮眠したりするの？  
 C6 火災は24時間いつ起きるかわからない。交代しながら出勤するから、仮眠とかお風呂は休憩する時間にします。  
 T つまりこの人たちは24時間働いているということかな。  
 C7 お寺などで火事などが起きた時に備えて、訓練をその現場で行っている。  
 C8 火災現場での活動内容を記録します。  
 C9 地域の人たちに災害とかの備えを指導しています。  
 T ②火事がない時でも結構いろいろなことをしていますね。消防署は火を消すことが仕事です。でも、火事が起きていないときにやっていることって、火を消すための仕事だけじゃないよね。なぜこのようなことをするの？  
 C1 消防は消火するとき以外にも救助のためもあるから。  
 C7 火災はいつ起きるかわからないから、油断しないように準備している。  
 C8 早く人に被害とか怪我とかさせないように、たくさん燃え移らないように、被害を小さくするため。  
 C9 消火以外の活動をするのは、防災指導をするのは、火災を少なくするためなので、火災をできるだけ少なくするための活動をしている。

このやり取りに見られるように、子どもたちはそれぞれの発問で事実と意味のそれぞれを適切に調べ、考えることができたのがわかる。下線①の発問では、子どもたちは火事が起きていないときの消防士はどのような活動をしているのかを具体的に調べている。そのような事実を習得した子どもたちは、下線②の発問をすることにより、なぜそのようなことをしているのか、そうすることでどのようなよさがあるのか、その活動の意味を①の発問で見えた事実と関連付けて考えを深めているのがわかる。

このように、各時間の発問を二段階に分けて授業を構成したことで、問いが焦点化され、何を調べたいのか、どのようなことを考えたいのかを明確にすることができ、子どもたち一人一人が適切に見方・考え方を働かせることができるようになった。さらに、発問を二段階に分けて設定することで、その時間に習得した事実を生かしながら思考することにつながっていった。一段階の発問では全体で事実を確認するため、子どもたちが思考する前提となる知識を確実に共有することができる。これにより、二段階の意味を問う発問を通じ、すべての子どもが習得した知識を活用して思考する場面を無理なく設定することができ、思考を深めることができるようになった。基礎的な探究における習得aと活用aのサイクルを各時

間に保障することができたといえよう。

また、二段階の構成による発問を設定したことにより、子どもたちは習得した知識を根拠や理由としながら思考する場面も増えたことで、事象と事象を関連付ける力が高まっていった。次に示すのはA校第4学年の「きょう土をひらく～琵琶湖疏水～」の学習の5/12Hの学習の様子である。

T ①北垣知事はどうして琵琶湖疏水をつくろうとしたのでしょうか。

C1 飲料水に利用しようとした。  
 C2 舟を通して荷物を運べるようにした。  
 C3 きれいな水を京都に流し、街をきれいにする。  
 C4 前と比べてよいことが7つくらいあるから、  
 C5 街をきれいにするのも京都の人のよりよい生活のため。  
 C6 防火用水にも利用できる。  
 C7 農業にも使われて、きれいだとおいしくお米が作れる。

T 琵琶湖疏水をつくるよさはいろいろあるようです。でも②以前も琵琶湖から水を引く工事の計画はありましたが、難しいので実現しませんでした。しかし北垣知事はそれからたった50年後にその工事を計画しています。なぜこの時期に琵琶湖疏水をつくろうと考えたのでしょうか。

C1 にぎやかにするために北垣知事は琵琶湖疏水をつくろうとしたのだと思います。(別の資料を提示して) 都が東京に移ってしまっただけで人がどんどん減ってしまっただけで、きれいな街にならなくなると思っていたから、  
 C2 より安く荷物が運べるようにするとあるので、商人が都に行ってしまったので、琵琶湖疏水をつくって安く荷物を運べるようにすると、商人の人も材料とかも安く運べてお得だから人が増えるからつくろうとした。  
 C3 江戸時代の時は京都の町の人口は多かったけど、都が東京に移って行って人口が減っていったので、京都の町をもっとにぎやかでよりよい街にするために琵琶湖疏水をつくろうとした。  
 C4 江戸時代は人口が多かったけど、水をきれいにして街をきれいにしてよりよい街にして人口を増やそうとしたから、人口が少ない時につくろうとした。  
 C5 京都が住みよい暮らしができないということだから、琵琶湖疏水を建設してきれいな水を京都に流して人を取り戻そうとした。  
 C6 商人が少なくなってしまうので、不自由な暮らしになってしまうので、きれいな水を街に流すなど水を流すことでよりよい生活にしていこうとした。

下線①の発問で子どもたちは具体的な事実について調べたことを確認している。そして下線②の発問では、北垣知事がなぜこの時期に建設しようとしたのかを考えているのがわかる。その際、下線①の発問で習得した知識を関連付けた発言が多くみられる。例えば、C1は別の資料を用いて京都の人口が減少したことを琵琶湖疏水建設の根拠として示している。人口減少の解決策として下線①の発問で習得した街をきれいにするという事実を、京都をにぎやかにするためという考えと関連付けながら主張を展開している。

このように問いを焦点化し、見方・考え方を子どもたちが適切に働かせることができるような学

習場面を各時間に設定したことで、子どもたちは習得した社会的な事実を活用しながら意味についても深く考えることができるようになっていったといえる。「火事をふせぐ」の単元では習得した知識を十分関連付けながら思考することができていなかった面も見られるが、「きょう土をひらく」の単元では適切に関連付けて思考している子どもの変容が見てとれる。習得a活用aのサイクルを繰り返してきたことにより、子どもたちの見方・考え方を成長させることができた結果であると考えられる。

(2) 対話によって深まる学習

A 対話の実態をとらえる

子どもたちが自分たちの対話の実態をとらえることができるようにするため、普段の授業の中で、グループではどのようなやり取りをしているのかを撮影した。さらに、その記録を文字に起こし、子どもたちが文章で確認しながら振り返ることができるようにした。図3-3はB校第6学年でその際に使用したワークシートである。

グループの対話の内容を次のように色分けしよう。  
 ・資料から分かったこと・・・青色  
 ・分かったことを基に考えたこと・・・赤色  
 ・それ以外・・・黄色

名前： [ ]

(本時の問い) 豊臣秀吉の行った政策には、どのような意味があるのだろうか。

(予想) ・戦いを避けようとした。 ・農業を大切にしようとした。 ・外国を目指した。

誰の手	話し内容
先生	秀吉の行った政策にはどんな意味があるのか、調べて分かったことを基にグループで考えよう。
Dさん	前集めたからAさんからどうぞ。
Aさん	えっと、他の大名と一円宗の私教勢力をおさえて天下統一を成し遂げたことと、大阪を中心とした物資の流れをつくって金や銀の鉱山を支配したりすることで収入を確保にした。半定した豊臣の機嫌を行い、田畑の広さや土質のよしあし、耕作している人物などを調べて天下統一を目指した。
Gさん	すごーい。
Bさん	(拍手)
Aさん	前半しかできなかった。
Cさん	(Bさんに発表の順番を促す)
Bさん	金や一握の鉱山を支配したりすることで莫大な財力をたくわえて…えっと…、海外にも、天下統一した秀吉は海外にも目を向けて中国を征服しようとして二度にわたって大軍を送りました。
Cさん	えっと…、大阪を中心とした物資(ぶっしつ)？
Bさん	ん…、物資(ぶっしつ)。
Cさん	物資(ぶっしつ)の取れを作ったり金や銀の鉱山を支配して莫大な財力を蓄えて、田畑を広さやよしあしを調べて、耕作している人物も調べて、収入を確保するのだった。
Dさん	ほくほく…？ほくほく…財力を蓄えたことほくほく…。(まどめと秀吉は) 資金化した？
ABDさん	あ…。
Bさん	資金化か…。
先生	時間です。前を向きましょう。

使用した資料①

使用した資料②

(ふりかえり)

図3-3 対話の実態把握ワークシート

ワークシートの左側には子ども同士のグループでの対話の記録を貼り、どのようなやり取りをしていたのかを確認することができるようにすると共に、右側にはそのときに使用した資料を添付し、それぞれを比較することができるようにした。また、この対話の様子をどのような視点で見ればいいのかを明確にするため、資料からわかったことを青で、わかったことをもとに考えたことを赤で、その他の対話については黄色を用いて対話の実態を分析するようにした。

さらに、子どもたちが自分たちの対話についての問題意識を高めることができるようにするため、あらかじめ集計した対話についてのアンケートの結果を提示するようにした。次頁図3-4は子ども

たちが対話に対してどのようにとらえているのかについて質問したアンケートの結果である。

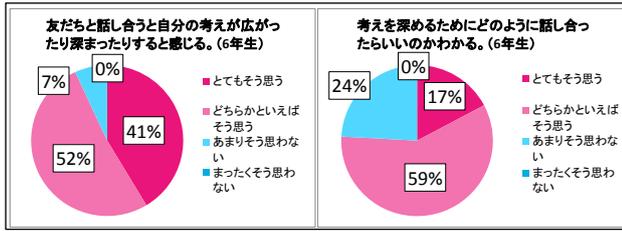


図 3-4 対話の実態アンケートの結果

このアンケート結果を提示したことにより、子どもたちは対話の重要性や有用性について共通の認識を獲得すると共に、自分たちがどのように対話を行っていけばよいのかわからないという問題点にも気付くことができ、よりよい対話の在り方について考えようとする問題意識を高めることができた。

実際の授業では、自分たちの授業中の対話の様子を映像で確認し、その上でアンケート結果を提示し、対話における問題意識を高め、ワークシートを用いて自分たちの実態と課題を明らかにしていった。対話の実態を調べ、事実を並べていることが多いこと、他の人がすでに発表した同じ事実を繰り返し発表している等、自分たちの対話の課題に気付くことができた。子どもたちの振り返りには、次のようなものが多く見られた。

- ・資料からわかったことが多いから、わかったことを基に考えたことをこれからは話していこうと思いました。
- ・話し合う時、つなげて話せていないので、つなげて話せるように頑張っていきたいです。
- ・青（資料からわかったこと）だけだったら報告みたいになっているから、自分たちの話し合いの時は赤（わかったことを基に考えたこと）をもっと増やしたいです。

自分たちの対話の実態を可視化したことにより、現状を把握し、自分たちの対話で何を指すのか、質の高い対話を目指すためにどのような視点を大切にすべきかを子どもたちは理解することができたといえる。そして、質の高い対話の必要性を獲得したこのタイミングで対話カードを子どもたちに配布し、実際の授業でよりよい対話の実現を目指し、対話カードを使用していくことを伝えた。

イ 授業における対話

実際に子どもたちの対話がどのように展開していったのか、その変容を見てみる。次に示すのはB校第6学年「三人の武将と天下統一」の4/7Hの授業の子どもたちの対話の様子である。

- T 調べてわかったことを基に豊臣秀吉の行った政策にはどんな意味があるのか、グループで考えましょう。

- C1 前僕やったから C2 さんからどうぞ。  
 C2 えっと、他の大名と一向宗の仏教勢力をおさえて天下統一を成し遂げたことと、大阪を中心とした物資の流れをつくって金や銀の鉱山を支配したりすることで収入を確かにした。平定した国々の検地を行い、田畑の広さや土地のよしあし、耕作している人物などを調べて天下統一を目指した。  
 C3 すご〜い。  
 C4 (拍手)  
 C2 (資料の) 前半しかできなかった。  
 C3 (C4 さんに発表の順番を促す)  
 C4 金や…銀の鉱山？を支配したりすることで莫大な財力をたくわえて…え〜と〜、海外にも、天下統一した秀吉は海外にも目を向けて中国を征服しようとして二度にわたって大軍を送りました。  
 C3 え〜と〜、大阪を中心とした物質（ぶっしつ）？  
 C4 ん〜、物資（ぶっし）  
 C3 物資（ぶっし）の流れを作ったり金や銀の鉱山を支配して莫大な財力を蓄えて、田畑を広さやよしあしを調べて、耕作している人物も調べて、収入を確かなものにした。  
 C1 ばくだいな？ばくだいな財力を蓄えたことはよかった。（まとめると秀吉は）資金化した？  
 C234 あ〜。  
 C4 資金化か〜。  
 T 時間です。前を向きましょう。

このやり取りで確認できるように、実践を始めた当初の子どもたちの対話には、いくつかの課題が見られる。まず、司会の役割が十分機能していないことである。教師の発問ではどんな意味があるのかを調べたことを基に話し合うことが求められているが、司会の役割が未分化であるため、出てきた意見を整理したり話し合う方向性を示したりすることができず、対話の主眼が曖昧となり、豊臣秀吉の政策の意味や意義を議論するという目的になかなか到達することができていない。次に、子どもたちが話し合った内容は、それぞれが調べた事実の紹介で終わっている点である。グループの対話の目的は自分が調べた事実を基に考えを深めていくことである。しかし、この対話では各自が調べた事実の紹介で終わっており、また、対話の内容も教科書などの資料に書いてある文章をそのまま転記したものであるため、新たな発見、深まりがあまり見受けられない。最後のC1 児がそれぞれの意見を集約して考えたことを示したことで、子どもたちの思考がようやく深まった様子がうかがえる。

最後の場面に見られるような考えを深める対話の充実を図るため、まず、授業中の学習体型を3〜4人で対面化し、必要に応じ、いつでも互いの顔を見ながら対話をすることができるようにした。環境条件を整えることにより、対話が子どもにとってより当たり前になるようにした。授業は先述したように大きく二段階で構想するようにし、見

方・考え方を適切に働かせることができるようにしている。そこで、事実を獲得したうえでなぜそのようなことをしているのか、どのような意義があるのか、などの主に社会的事象の意味について考える段階を中心にグループで対話する場面を設定することで、焦点を絞ってより考えを深めることができるようにした。その際、対話カードを利用するとともに司会を輪番制にし、司会・話し手のどちらの立場も繰り返し経験できるようにした。このような対話の場面を各時間に適宜設定することで、対話による学びの充実を図っていった。

次に示すのは「世界に歩み出した日本」における3/8Hの授業の子どもたちの対話の様子である。

T 日清戦争や日露戦争はどんな戦争だったのかな。

<子どもの主な発言内容>

- ・どちらも一年くらいの戦争だが、日清戦争よりも日露戦争の方が被害が大きい。
- ・両方の戦争の後に条約が結ばれた。
- ・講和会議が日清戦争は日本で、日露戦争はアメリカで行われた。
- ・賠償金が支払われたり島などをもらったりした。

T なんで多くの方が亡くなって、お金も多にかかったのに日本は戦争を行ったの？

C1 なぜ日本は被害が出たのに戦争を行ったのか考えます。意見はありますか？

C2 たぶん、死者もいるし、戦費もかかっているけれど、その代り島を譲ってくれたりとか、(賠償金も)それ(戦費)よりも上だったから。その方が得するから戦ってもいいや、と思ってやった。でもたくさんの方が亡くなって、(日露戦争では)島もお金も全然渡してくれへんかったから不満が高まった。

C3 C2さんと似ていて、やっぱり被害が多いけれど(戦争)やることで、日本に利益がある。利益があるということで、世界からも、(日本は)世界に入ったばかりやったから、世界にも強い、というアピールもこめたんだと思う。

C1 では、得とか利益とかあったけど、どんな利益がありましたか。

C2 島を譲ってくれたりとか、お金をもらえたりすることが日本にとっては得だと思ふ。

C3 つけたしで、お金と島とあと日本にとっては世界に認められるということ。

C1 話し合いをまとめると、二つの戦争をしたのは、日本には被害もあったけど、それ以上の利益や得があったからということになりました。

この時間の学習では、日清戦争や日露戦争は日本にとってどのような意味をもっていたのかを考えることを目標とした。そこで、まず、事実をとらえるため、それぞれの戦争はどのようなものであったかを子どもたちは調べ、それぞれの戦争の特徴をとらえた。その上で、それぞれの戦争による被害の過多はあれど、なぜ行ったのかを考えることで、日本にとって二つの戦争のもつ意味を考えることができるようにした。このグループの対話では、司会が論点を絞ることができるようにな

っているのがわかる。また、論点を絞るだけではなく、二人の意見の共通点を尋ねたり、意見を集約しながら戦争を行った意義を、自分たちの話合いで出てきた言葉を用いながらまとめたりしているのがわかる。さらに、話し手も習得した事実を基にし、そこからどのようなことを考えることができるのか、事実を根拠としながら理由付けをし、自分の考えを示す姿が見られる。このような姿は対話カードを用いたこと、自分たちの対話を可視化し、目指す対話の在り方を明らかにしたことによる変容ととらえられる。この話合いに用いた時間は3分ほどであるが、短い時間の対話の中で効果的に考えを深めることができたため、その学びを生かし、後の全体学習で、さらに考えを深め合う学びが展開された。

対話カードを用いたり自分たちの対話を可視化したりしたことで、考えを深めるために必要な対話の視点を明らかにしながら話し合う子どもの姿が見られるようになった。また、見方・考え方を適切に働かせるために発問を二段階に分け、各時間に習得した事実等を用い、意味等を考える場面において対話を取り入れたことで、子どもたちが全体で確認した共通の事実認識のもとで思考することができ、視点を整理しながら考えを深める手立てともなった。対話の充実を目指した手立てを講じたことで、子どもたちの対話する力が高まり、知識等の習得aとその活用aという基礎的な探究のサイクルが充実し、確実な習得Aの実現につながっていったといえよう。

## 第2節 発展的な探究の充実

### (1) 様々な活用場面

子どもたちが習得した概念等を活用する機会を保証するため、各学年の実態や単元の内容に応じた適切な場面の在り方を考えるとともに、実践を行った各単元の終末に活用Aの場面を設定した。

#### ア 第4学年の実践

活用場面を設定する際、身近にある様々な社会的事象について学習する第4学年では、自分事としてとらえることができるようにすると共に、現実化したり未来志向したりと、様々な活用をすることができるように意図して単元を構成した。

まず、A校の第4学年である。「火事をふせぐ」の単元では次頁図3-5のように習得Aを活用する場面を設定した。

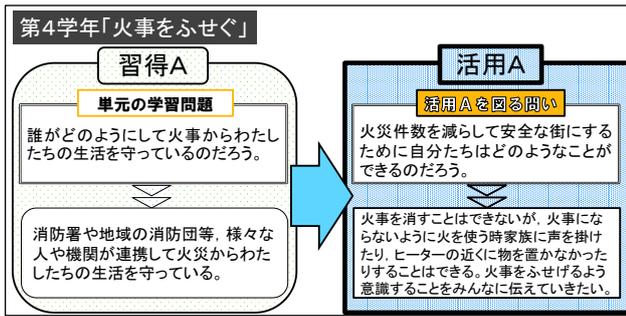


図 3-5 第 4 学年「火事をふせぐ」活用設定場面

習得 A の段階で、関係諸機関の努力・協力により火事からくらしが守られているという社会的認識を子どもたちは獲得している。この認識を基に活用場面では現実化を目指した。消防署や消防団の取組は身近な生活の中で実際に行われていることであるが、火事を防ぐという視点から考えた時、自分にはどのようなことができるのかを考えることで、学んだことを踏まえ、なかなか減らない火災件数を減らす、という問題の解決に社会の一員として向き合い、社会参画の意識を育めると考えた。しかし、ただ自分たちにできることを考えるだけでは、単元のはじめにこの問いを子どもたちに投げかけて返ってくる答えと同じになるだろう。そこで、同校の第 5 学年にアンケートを取り、同じ学習をしてから 1 年後に火災を防ぐ取組が意識できているかどうかを数値化して子どもたちに提示した。すると、考えることはできても実際にはできていない実態が浮かび上がったことを受け、なぜできないのか、本当にできることはどういうことなのかを考えるを通じ、現実化した問題解決を目指す姿が次のように見られた。

- T 火災を減らすために自分たちにできることがいろいろある、ということでしたが、1 年後の 5 年生にアンケートをとった様子です。意識することが必要だと言っているけれど、実際に意識している人はほとんどいないようです。実際に一年後意識してないよ。本当に意味あるの？
- C1 自信なくなる。
- T 意識することが本当に必要なのですか？
- C2 火事は家族の人などが気付かないときに起きるかもしれないから必要です。
- C3 火災の件数がちょっと減っただけでも、消防署の人たちの負担が減らせるから、意識だけでも大切だと思います。
- C4 ポスターみたいなのを貼ったら減ると思います。
- C5 日曜日は防災の日、とかを作ったら意識して過ごせます。
- T 意識したら何がいいの？
- C5 火災が一件でも減ると思うので、いいと思う。
- C6 意識するのは大切だと思います。暖房のスイッチを消したりする意識をもたないと、消防団の人数も少ないから、自分でできることは意識してやらないとダメ。
- T なんで意識しないとダメなの？
- C6 消防団の人数が減っているから。
- C7 気づかないときに火事が起きてしまったら大変だし、消防署の人たちも大変だから意識するといいい。

火事を防ぐために本当にできることは何か、なぜそれをすることが必要なのか、火災の減少という現実問題を自分事としてとらえ、実現可能なレベルでの取組の必要性について考えているのがわかる。一方で、これまでに習得した概念や知識を十分活用して思考を深めることができなかつた子どもも多く見られた。

そこで、単元構成に類似している点が多い次の「事故や事件をふせぐ」の単元でも、同じように現実化を図る活用場面を設定することで、子どもが自分事として問題をとらえ、習得した概念を用いて主体的にその活用が図れるようにした。その上で自分の考え・立場を選択・判断する意思決定の場面として図 3-6 のような活用場面を設定した。

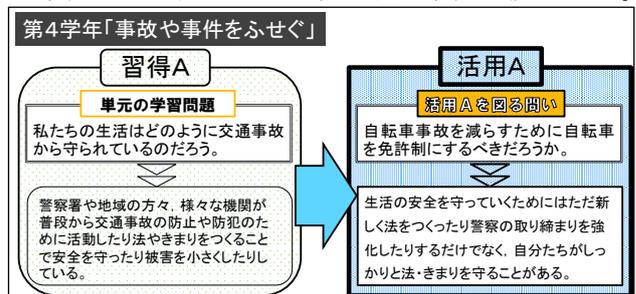


図 3-6 第 4 学年「事故や事件をふせぐ」活用設定場面

習得 A の段階では、自分たちのくらしの安全が法・きまり、警察、地域の人、自分の四者によって守られていることをまとめた。この習得した概念を用い、活用場面では法による規制の幅を広げることで、増加する自転車事故を防ぐという考えに賛成できるか、という視点で議論を行った。増加する自転車事故の現状を知ること、その対策の必要性に気付く一方、自転車免許制の実施による自分たちの日常生活への影響を考えると、簡単に法で規制することができないジレンマと対峙することとなった。その上で習得した概念等を活用し、子どもたちは賛成・反対の立場から議論し合うことを通じて考えを深めていった。学習を通じて考えを深めた子どもの記述の一部を次に示す。

- ・自分がしっかり気を付けていれば免許はあまり必要ないけれど、免許をとれば自分が安心してらせるのでよりよい。安心・安全なくらしをするためには自分がすごい大事だ。
- ・自分がきまりを守ることが大切だから免許制は必要ないと思う。法・きまり、警察、地域の人がそろっても自分が守らなければ何の意味もない。
- ・事故を減らすためには自分が何かをすることが大切。でも自転車免許制をすることで事故が減るのであればそれも一つの案だと思う。
- ・法やきまり、警察、地域の人、自分の四つの視点があることで安心・安全なくらしが守られている。だから免許制にすることで人の命とかがより守れるので賛成。
- ・自転車を免許制にしてもしなくてもいい。それよりも自分の意思で気を付けることがもっと大切。

子どもたちが四者の視点が大切だと気付きながらも、その上でどの視点をより大切にするべきなのか、なぜそうすることが必要なのかを考えることができている。習得した概念を活用して考えたことで、現実の社会問題について考えを深めることができたといえる。

最後に「きょう土をひらく 用水のけんせつ～琵琶湖疏水～」の単元である。先人たちの功績により建設された琵琶湖疏水は、京都の産業の発展などを支え、今なお人々の生活を支えていることを踏まえ、60年前に途絶えた通船事業が復活した理由を考えることを通じ、琵琶湖疏水を未来につなげていくという視点を獲得することができるよう、図3-7のように活用場面を設定した。

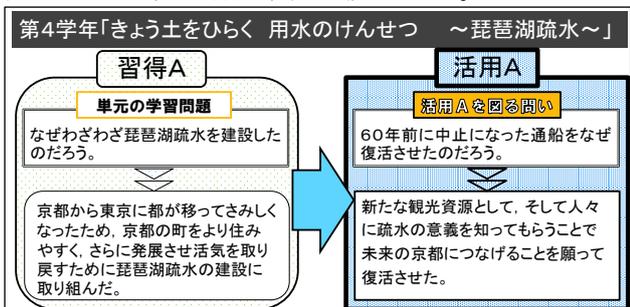


図3-7 第4学年「きょう土をひらく 用水のけんせつ～琵琶湖疏水～」活用設定場面

単元を通じ、子どもたちは琵琶湖疏水が現在の京都市、自分たちの生活にとっても重要なものであり、それが先人の功績によるものであることをまとめていったが、以前途絶えた通船事業が復活したことを知り、その目的を調べていった。その目的が観光資源としての視点以外に人々に琵琶湖疏水の認知を広めるという視点があることを知り、その意味について習得した概念等を活用しながら考えた。そして、琵琶湖疏水が過去から今に至るだけのものではなく、これから先の未来にもつながるものであること、先人の思いを自分たちが未来につなげる必要性などの未来志向の視点を獲得し、考えを深めた姿が見られた。最後には琵琶湖疏水のキャッチコピーを作成し、その理由をまとめた。その一部を以下に示す。

「今も昔も未来も 京都の命 琵琶湖疏水」  
→今は琵琶湖疏水があって水が飲めるし、昔も琵琶湖疏水があってとても助かってるし、未来も助かることがきっとあるから。

「今も未来も京都を支える琵琶湖疏水」  
→今も必要だし未来も必要だから。水がなかったら京都は今でも伝染病がはやっていた。

「みんなの願い琵琶湖疏水」  
→北垣知事は京都がよりよくなるようにと願ってつくり、上下水道局の方も未来の京都に欠かせないと思っているから。

これまでの学習で習得した概念をもとにし、先

人の功績という視点だけではなく、未来にもつなげていくものであるという視点を獲得しており、より深く考えることができたといえよう。

イ 第6学年の実践

第6学年の歴史学習は、一つの大単元で構成されており、第6学年における社会科の学習の7割以上の時間を占めるものとなっている。第4学年では、習得した概念や知識等を活用する場面として現実化や未来志向などの多様な場面を設定することができるが、この歴史単元では様々な場面設定をすることが難しい。そこで、それぞれの時代について習得した概念や時代観をもとに、当時の歴史的事象を客観的に判断する場面を設定することで習得した概念等の活用を図った。そうすることで、歴史を初めて学習する子どもたちも共通の視点をもって客観的にとらえるとともに、概念を活用して思考を深めることができると考えた。

まず、「3人の武将と天下統一」の単元である。活用場面は図3-8のように設定した。

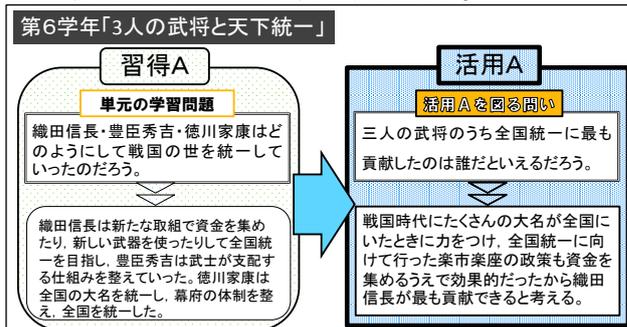


図3-8 第6学年「3人の武将と天下統一」活用設定場面

全国統一を目指した織田信長、豊臣秀吉、徳川家康の3人の武将の功績について調べたことをもとに、誰が最も功績があるといえるのかを討論することで、多角的に事象をとらえ、考えを深めることができると考えた。国語の学習で学級討論会を既習しており、討論の流れを子どもたちは理解している。そこで、これまでの学習を踏まえて織田信長、豊臣秀吉、徳川家康の3人から全国統一に最も貢献したと考える人物を一人選び、その理由について主張・反論を行った。その時の様子を以下に示す。

T まず、三人の武将の中からこの人が一番貢献したんだと選んだ意見を主張してもらいます。まず織田信長から。

C1 織田信長の勢いで豊臣秀吉は天下統一をした。豊臣秀吉がいなかったら徳川が天下統一できなかったと思う。最初に天下統一の土台をつくったから。

C2 織田信長は楽市楽座とか、キリスト教を許したり新しい仕組みを作って城下町に住む民を豊かにして、豊臣秀吉や徳川家康は織田信長の作った土台を使ったから。

T 豊臣秀吉の立場の人どうぞ。

- C3 織田は明智光秀に本能寺の変で殺されて、そのあと豊臣が明智光秀を倒してうらみを晴らす。豊臣は検地をして百姓をどん底に落とすけど、伏見城をつくった。京都はまっすぐな道があるけれど、豊臣秀吉がつくった。豊臣がしなければ今の京都はないから。
- C4 身分をつくったことによって、身分が低い人は豊かなくらしを目指して身分を上げようとする。そのために武芸に励んだりして頑張るから、どんどん強くなって行って、豊臣秀吉が何もしくなくても身分を考えるだけで下の身分の人が強くなるから。
- T 最後に徳川家康を選んだ人どうぞ。
- C5 織田が土台をつくったのもあるけれど、最終的に勢力を伸ばしたり戦いの仕組みを考えたりしたと思うから。江戸幕府の仕組みを整えて自分の国づくりにしていくから。
- C6 織田信長と豊臣秀吉がキリスト教を許したり、楽市楽座をしたり刀狩をしたのは民衆が反抗できないようにしたからで、徳川家康は一国一城令を出したり仕組みを整えたり一番平和に仕組みを整えたから。
- T それぞれの意見に対して反対意見を言ってもらいます。誰に対しての意見なのかも言ってください。
- C7 豊臣に対して反対で、明智光秀を倒したというけど、自分とあんまり仲がよくない人に殺された織田信長が、明智を倒してうらみを晴らしたといっても、別にあまり何もうれしいとは思わない。
- C3 豊臣秀吉が天下統一できたのは織田信長の勢力によって。もし織田信長の家臣になっていなかったら敵に回っていた。楽市楽座やキリスト教を許したりたくさん新しいことをしたから。このまま豊臣秀吉が身分を決めたりしたら反発したりして、従うのはいやかな、と思って、勢力が弱くなっていくと思う。
- T 根拠とか話す理由とかをしっかりとってください。
- C4 豊臣秀吉は実際に京都にまっすぐな道をつくった。僕が調べたことだけけど、豊臣秀吉は扇風機をつくった。僕たちの生活に欠かせないものをつくったから。
- C5 他の意見の人は秀吉がすごい民衆たちに不快な感じやっただけど、自分たちが豊かに暮らせるために、扇風機とかつくったから、嫌われているのは違う。
- C3 検地とかで身分とかを決めて嫌われていたというけど、反発もあるけど、扇風機とか今の生活に欠かせないものをつくってくれたからうらめない。
- T 徳川家康側の人は？自分の気持ちじゃなくて、学習したことを踏まえて話してください。
- C8 扇風機って言ったけれど、本当に身近なんですか？今の扇風機と同じ？
- C9 豊臣秀吉の人に質問で、今の暮らしを豊かにするためっていうのはわからなくもないけど、京都の街とかは全国統一に関係ないんじゃないかな。もっと全国統一に関係したことはないのですか。
- C10 織田信長は明智光秀に殺されたのは最終的に自分が悪かったからで、豊臣秀吉は検地をして豊かにするっていったけど、最終的に豊かになっていない。

このやり取りからわかるように、子どもたちは討論の形式で話し合いを行ってはいけるものの、これまでの学習で習得した知識や概念等が十分活用できていない発言が多くみられる。また、主張の根拠や論点が曖昧で議論が深まっていない様子も見られる。教師が適宜学習してきたことを根拠として示す旨を伝えたり、気持ちではなく事実を基に話すことを示したりしているが、それでも適切に根拠を示すことができていない様子もうかがえる。

討論を通じ、深まった考えを見出す子どもも見られたが、全体の中ではまだ少数にとどまっていた。

実践では、この後、江戸時代に謳われた「織田がつき 羽柴がこねし天下餅 座りしままに食うは徳川」という狂歌について、討論を通じて深まった考えをもとに、その歌が適切といえるか否か、自分の考えをまとめた。そのまとめには次のようなものが見られた。

(織田信長派)

- ・歌に納得しました。理由は、「織田がつき 羽柴がこねし」で、織田と豊臣で天下を統一していったという、最後の徳川は、横取りしたという感じで、成り立っていると感じる。

(織田信長派)

- ・歌に納得で、織田がまず作って、豊臣がこねる、つまりまとめて天下統一して、座りしままには何もしていないけれど、横取りみたいで、織田がつかないと羽柴はこねられないし、羽柴がこねないと徳川は食べられないから、最初の土台となったのが信長だから納得する。

(徳川家康派)

- ・歌に納得しない。最後の「座りしままに 食うは徳川」と徳川は何もしないで織田とか豊臣が発展させた世を受け継いだけみたい聞こえてしまう。織田や豊臣が発展させたのは確かにあるけれど、徳川は何もしないわけではなく、幕府を開いてやっぱり貢献しているから。

異なる立場との討論を通じ、新たに獲得できた視点を踏まえて考えをまとめた内容の記述も一部見られるが、まだ十分な活用ができていない子どもの記述も多く見られる。

習得した概念を用いて考えを深めることができるようにするため、「明治の国づくりを進めた人々」の単元でも歴史的事象を客観的にとらえううえで、立場を明らかにしながら討論する場面を、図 3-9 のように設定した。

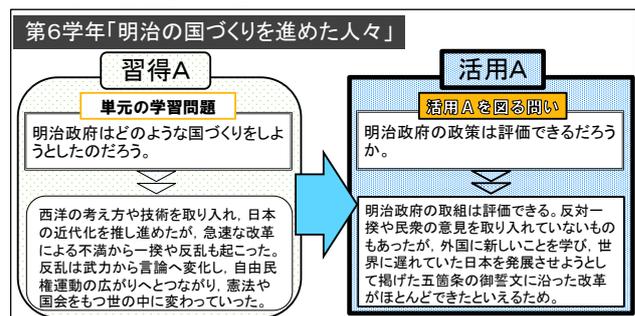


図 3-9 第6学年「明治の国づくりを進めた人々」活用設定場面

この単元では明治政府が近代国家を目指して行った様々な政策やその意義について理解を深める。様々な政策が行われる一方、民衆は新政府の諸政策に対して不満をもち、反乱や一揆等も起こした。このように、新しい国づくりを目指して行った明治新政府の諸政策は評価できるか否か、習得した概念等を用いて判断し、討論を通じて考えを深め

ることを目指した。その討論の様子の一部を示す。

- T 明治政府が行った国づくりは評価できると考えた人の主張をしてください。
- C1 民衆からしたら納得できない部分はあったかもしれないけれど、国会や議会を開いたおかげで、他の国から強い国やなど思われたから評価できる。
- C2 政府の人たちは、日本が外国と戦って負けているから負けない国にしようとして学習した。民衆には納得できないことがあったかもしれないけれど、国という大きな部分で見ると大きく成長した。国を大きく強く成長させたら、今は苦しくてもそのあと楽になるから。
- C3 いい国をつくるためには何かしら犠牲にしないといけない部分もある。民衆が苦しんだのも少しは仕方がない。地租改正などで反省することはあるけれど、殖産興業などもあるし、江戸幕府のようにカチカチに固まった縛られた国ではなく、政府は歩み出しているから。
- C4 外国まで行って平和な国にしようとした。民衆には少し苦しい思いをさせてしまったけど、外国に負けないために軍事力と経済力を高めるために政策を行ったから。
- C5 明治政府は民衆のことを考えていた。地租改正とか、国の収入を安定させるために税のしくみを安定させたりしたのも強い国にするためで、民衆のことを考えている。
- T 評価できないと考えた立場の人はどう考えますか。
- C6 政府の人たちが憲法をつくったときに、民衆は不満とももっていて納得いってなかったから。
- C7 自由が少ないと思いました。法律の範囲でとか、五箇条憲法だったらもっと自由があるのに。
- C8 民衆の立場に立って考えたけど、明治政府はこれからの日本を強い日本にするために改革を発表したけれど、民衆の自由があまり考えられていない。政府とかの利益は考えられるけど。これからの日本のことを考えているのはわかるけど。
- C9 結果的に民衆は不満を抱えていたり苦しんでいたりした。仕事を与えたりしていたら。
- C10 五箇条の御誓文でみんなの意見を聞くとか平等な国とかあれだけいっておいて、最終的には天皇が神みたいなことをいって、民衆のことを考えずに政府だけで国づくりを進めていって、国づくりは日本国民全体で国をつくっていくものだから、国づくりになっていない。
- T 評価できる立場の人、この反対側の主張に対しての反論はありますか。
- C2 民衆は政府の国づくり全てに反論したのではなくて、納得できたものもあった。選挙もできるようになったのは、民衆にとってうれしいこと。民衆側にとってより良いこともしている。その上で国づくりをしている。
- C3 自由が少ないといっているけれど、江戸時代に比べると自由は多いと思う。地租改正の税は政府の利益だけではなく、民衆のために使っているはず。徴兵令は仕方ない。日本はかなり遅れているから、それに勝つためには人数で勝たないとダメだから。
- T 評価できない人は今の意見に反論はありますか。
- C11 占拠をして国会を開いたとあったけど、政府は最初受け入れていなかったじゃないですか。五箇条の御誓文にもみんなの意見を聞いて決めようと思ったのに。政府が守らないんだったら何のためにつくったの？
- C12 江戸時代から変化したとあったけど、民衆にとっては自由は少ないし苦しんだりしているから変化したというよりあまり変わっていない。

「3人の武将と天下統一」の学習と比較すると、子どもたちが学習して習得した知識や概念をより適切に活用しながら自分の考えを述べている姿が

見られる。それぞれの立場をなぜ選択したのか、単元の学習を通じて習得した知識や概念等を根拠としながら自分の考えを主張し合っている。さらに、互いの主張に対する反論についても、それぞれの立場における根拠を示しながら討論を重ねることができ、自分の立場だけではなく、多角的に社会的事象を捉え、討論を通じたことで思考を深めることができたといえよう。

また、教師の発言も、「3人の武将と天下統一」の時と比較すると、それぞれの立場の発表を促す進行役に徹するだけで議論が深まっているのがわかる。根拠を示すことを求めたり、論点を整理したりしながら討論を進める場面が見られなくなっているのは、子どもたち自身が論点を明確にするとともに、学習して習得した知識・概念等を適切に活用しながら討論をすることできたため、討論すべき視点が焦点化された結果であると考えられることができる。

討論を通じた結果、相手側の立場の考えに寄った子どもや評価が逆転した子ども、より自分の立場の考えを強くする子どもなど、考えが深まったことによる変容が多く見られた。図3-10に示すように、子どもたちは討論を通じて獲得した新たな視点を踏まえ、様々な角度から自分の考えを主張することができた。

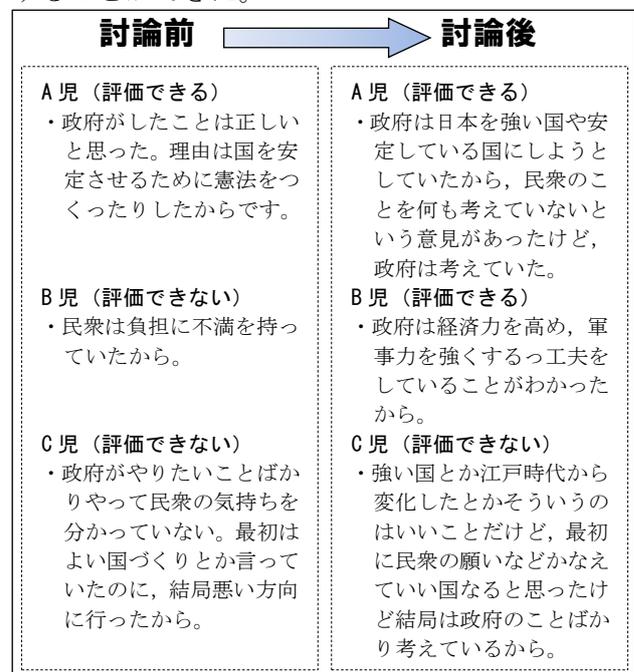


図3-10 討論前後の子どもの思考の変容

また、この記述からこれまでに習得した知識や概念等を活用するとともに、この討論を通じて多角的に社会的事象をとらえ、深まった自分の考えを表現しているのがわかる。

さらに、次の「世界に歩み出した日本」の単元でも、子どもたちが図 3-11 に示すような活用場面を設定し、活用する力の一層の充実を図った。

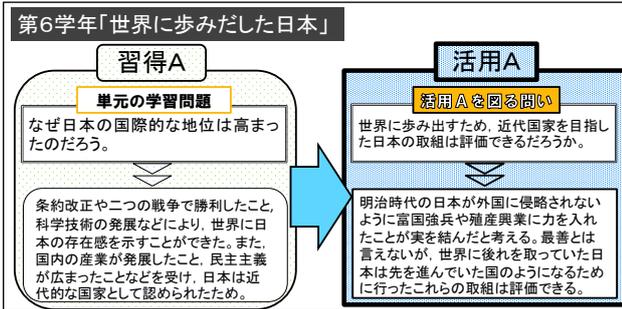


図 3-11 第6学年「世界に歩み出した日本」活用設定場

この単元で子どもたちは、日本が対外政策や産業・文化の発展により当時の先進国と比肩し、近代国家としての地位を確立させたことを理解していく。そして近代国家として世界に認められた日本の軌跡について評価する場面を単元末に設定することで、学習を通じ習得した知識や概念等の活用を意図した。

活用Aの前時の学習では、学習問題に対する答えをまとめると共に、日清・日露戦争、条約改正、国内産業の充実、民主主義運動、科学の発展といった5つの視点について、日本が近代国家として認められるための政策としてどうであったかを議論した。活用場面では、その前時の学習を基に、日本の政策が評価できるか否かを判断した。多くの子どもたちが評価できるという考えであったが、それぞれの立場からの考えを議論することで、新たな価値に気付くことができ、「評価できる」、「かなり評価できる」、「ほぼ評価できる」、「少し評価できる」といった立場の違いを生み出すに至った。なぜそのような評価をしたのか、その理由について話し合う中で考えを深めていった子どもの姿が見られた。学習を終えた子どもの記述の一部を以下に示す。

(ほぼ評価できる→少し評価できる)

- ・2つの戦争とかによって賠償金や領地が手に入って、人々の生活が豊かになったり、産業が発展したりといった利益はあったけど、やっぱり公害があったり、様々な問題があったことは大きいと思う。

(ほぼ評価できる→ほぼ評価できる)

- ・2つの戦争によって日本は領地や賠償金などの利益を得ることができたけど、外国は何もかもほぼ奪われたからそこはよくないと思いました。他にも産業が発展したことによって生活が便利になったけど、公害によってたくさんの人を苦しませてしまったこともあまりよくないと思います。これからは武力ではなく言論で決めたらいいと思います。産業についてもどうしたら煙を減らして豊かなくらしができるようになるかももう少し考えたらいいと思いました。

(ほぼ評価できる→ほぼ評価できる)

- ・2つの戦争などで悪い印象を中国とかにあたえたこともあ

ったけど、科学の発達によって外国でも問題になっていることを解決できたことはいいことだと思った。公害等の問題をもっと早く解決しようとした方がよかったと思う。

習得した知識や概念等を基にし、議論を通じて深まった考えを明示するとともに、よりよい在り方はなかったのかを考え、表現している子どもの姿も見られるようになった。

第4学年、第6学年のいずれでも最初は十分に習得した知識や概念等を活用することができなかった。しかし、継続して単元末に活用Aの場面を設定したことにより、子どもたちは習得した知識や概念等を適切に活用し、思考を深めることができるようになっていった。子どもたちの活用する力を高めることができたと考えられる。

## (2) 習得Aの概念を生かし活用するために

活用Aの場面で子どもたちが習得した知識や概念等の活用を図るためには、その前時の習得Aの学習場面で子どもたちが基礎的な探究で学習してきたことを適切に概念化することが重要となる。その習得Aでは、単元の学習問題に対する答えをまとめることで概念を形成していく。その学習問題のまとめ方には様々な表現方法がある。文章やキーワードでまとめる方法、図や絵を用いる方法など様々なものがある。そこで、活用場面でどのように活用するのかを踏まえ、効果的な活用を図るためにどのようにまとめるのがより適当であるのかを考え、習得Aの場面を設定するようにした。

第4学年の「事故や事件をふせぐ」の単元では法・きまりによる規制を増やすことで交通事故の減少を考える活用場面を設定した。適切な活用を図るためには、法・きまり、警察、地域の人、自分という四者が協力・連携することで安全なくらしが守られている、という単元を通じて習得してきた個別の知識を集約して概念化するとともに、視覚化することでその概念をより容易に用いて考えることができると考えた。そこで、次頁図 3-12 のようにくらしの安全は法・きまり、警察、地域の人、自分という四者が協力・連携することで守られていることを関係図で示してまとめた。図を用いてまとめることで、子どもたちは自分と他者との立場や関係を整理しながら概念化することができた。そして次頁図 3-13 に示すように、この図を次時の活用場面でも提示しながら学習を進めた。前時に習得した概念が図として示されているため、この概念図を議論する上での根拠とし、概念を適切に用いて考えることにつながっていった。



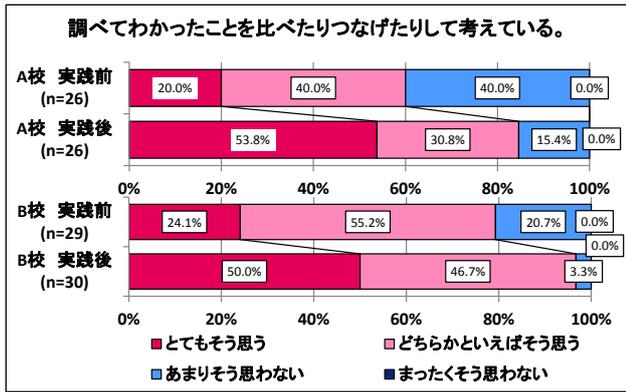


図 4-2 児童質問紙調査回答結果②

比較したり関連付けたりしながら考えていると答えた子どもの割合が大きく増えている。A校 B校のいずれにおいても半数以上の子どもが「とてもそう思う」を回答しており、授業の中で見方・考え方を働かせることができた実感していたと考えられる。初めはどのように見方・考え方を働かせたらよいかわからなかった子どもたちが、見方・考え方シートを使用したことで、どのように調べたらよいか、さらにそこからどのように考えを働かせたらよいかを理解することができ、授業の中で実際に働かせることができた結果であるとする。実践の終盤で見方・考え方シートを使用する子どもの姿が少なくなっていたのは、子どもたちが見方・考え方をどのように働かせるのかを理解したことによるものだと考えられる。

図 4-3 は教師の見方・考え方を働かせるための問いについて質問した回答結果である。

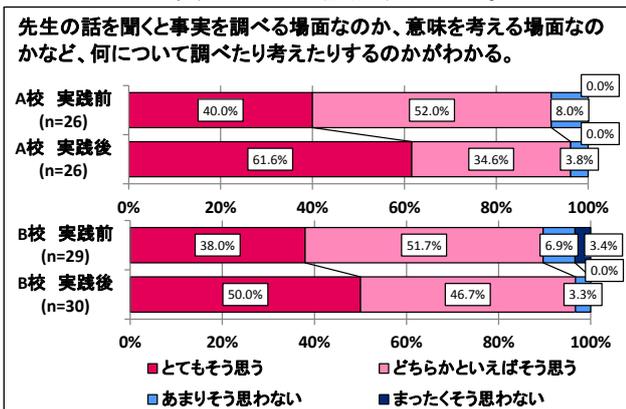


図 4-3 児童質問紙調査回答結果③

実践前でも比較的多くの子どもが肯定的な回答をしていたが、実践後はさらに肯定的な回答をした子どもが増えているのがわかる。社会的事実をとらえる場面と、それを基に社会的事実の意味について考える場面の二段階に分けて発問を構成したことで、子どもたちはどのような視点に着目して調べたり考えたりしたらいいのかがより明確になっていった結果と考えられる。

では、実際に子どもたちは見方・考え方を十分適切に働かせて調べたり考えたりすることはできていたのだろうか。子どもたちのノートの記述などを基に、子どもたちが見方・考え方を適切に働かせることができていたかどうかを分析した結果を図 4-4 に示す。

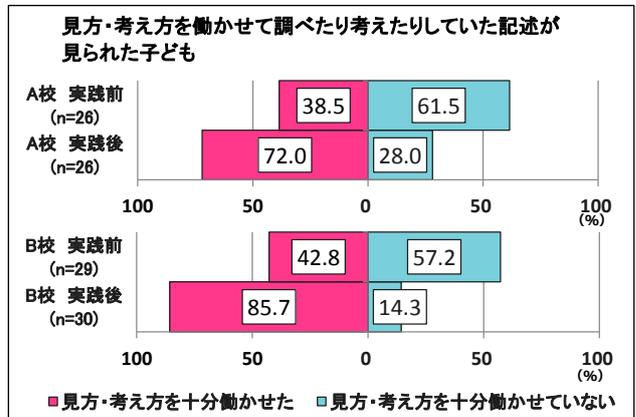


図 4-4 子どもの変容分析

A校 B校いずれの学校の子どもたちも、実践当初は見方・考え方を十分に働かせて調べたり考えたりすることができた子どもの割合が少なかったが、実践後はその割合が大幅に増加していることが明らかとなった。子どもたちが実感しているだけでなく、実際に見方・考え方を十分に働かせて考えることができていたということができる。見方・考え方シートの配布や授業の発問を二段階に設定したことで、教師・子どもの両者がそれぞれ見方・考え方を働かせることができる土台を整えることができたことは、基礎的な探究における習得 a と活用 a のサイクルの充実につながっていたと考えられる。

## (2) 対話的な学びの充実

図 4-5 は自分たちの対話を可視化し、よりよい対話の在り方について考え、対話の重要性を考えた学習についての質問の回答である。

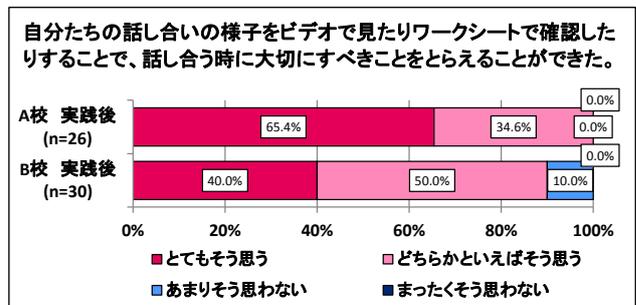


図 4-5 児童質問紙調査回答結果④

9 割以上の子どもたちがこの学習を通じて自分たちの対話の実態をとらえ、質の高い対話を目指

す必要性を実感したことがわかる。その後、対話カードを配布し、そのカードを使用しながら子どもたちが対話を進めていったことにより、8割以上の子どもたちが考えを深める対話の在り方を理解していったことが、図4-6の質問の回答結果に示されている。

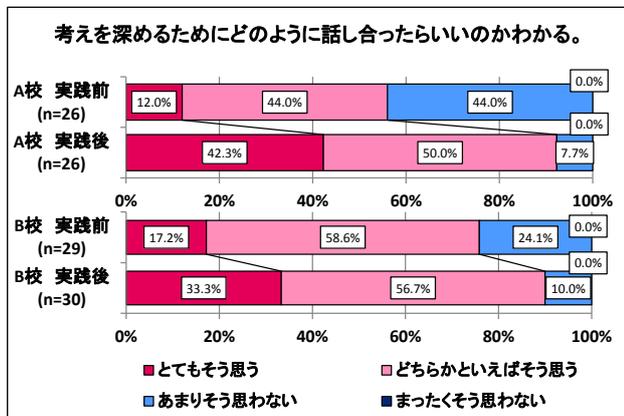


図4-6 児童質問紙調査回答結果⑤

実践前はA校では半数近く、B校でも4人に1人の割合で「あまりそう思わない」と回答していた子どもたちであったが、実践を通じ、「とてもそう思う」「どちらかといえばそう思う」のいずれかを回答した子どもの割合が9割以上を示すようになった。質の高い対話の在り方を理解した結果といえよう。

さらに、実際に自分たちがこのような対話を通じて考えを深めることができたかどうかについての質問の回答結果を図4-7に示す。

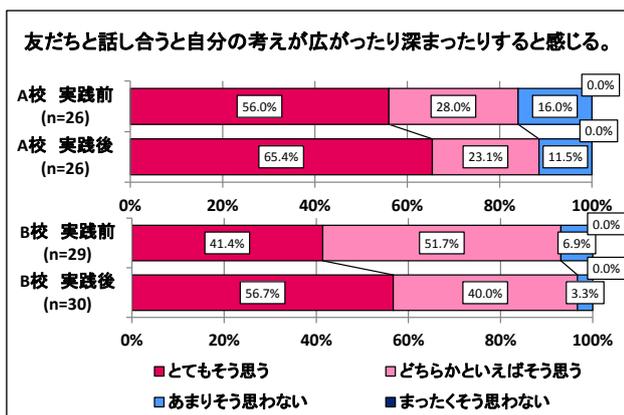


図4-7 児童質問紙調査回答結果⑥

A校B校の両校において、実践前から子どもたちは比較的対話を通じて考えが広がったり深まったりすると感じていたようであるが、実践を通じ、さらに対話による考えの深まりを実感しているという結果が見られる。なぜそう感じているのか、実践前よりも自己評価が伸びた子どもがその理由を記述したものの一部を以下に示す。

【A校 第4学年】

- ・自分の考えだけでなく、友達の意見も聞くとそれを一つにしてまた新しい考えが出てくるからです。
- ・友だちの意見に関係することを言うと深まる。
- ・つけ足して言ってくれたりするからです。

【B校 第6学年】

- ・意見が同じだった時もなぜかなど理由を話し合うから。
- ・相手と自分との意見を合わせたりするから。
- ・友だちが自分の意見に反論してきても、それを踏まえてさらに意見が言えるから。

第4学年の記述例には、付け足しというキーワードが多くみられた。自分の意見だけでなく友達の意見を加えることで新たな考えを見出すことができるという視点から対話の深まりを感じている。

第6学年の記述例からは、意見の理由に目を向けたり総合して新たな意見を見出したりする子や、さらには異なる意見の友だちと議論をすることで意見の深まりを見出す子どもも見られる。ただ事実を出し合って終わるのではなく、互いの意見をやり取りすることを通じ、新たな考えを作ったりその考えを議論し合ったりすることで考えを深めることに対話の意義を見出していることがわかる。

一方、アンケートでは実践前と比較して実践後の評価が下がった子どもも見られた。その子どもたちの記述には次のようなものが見られた。

- A児 友だちの意見と似ている時。付け足しができるから。
- B児 友だちが意見をつなげていってくれた時。
- C児 自信がなくなるからあまり思わない。
- D児 違った意見と出合ったとき自分の考えがゆれるから。

A児やB児は実践後の評価が実践前より下がっているものの、対話によって考えが深められているという旨の記述をしている。実践前後の学習の様子を比較すると、実践前に比べ、実践後の対話の質は向上している様子が見られた。実践を通じてよりよい対話の在り方を認識し、実践前は曖昧だった目指すべき対話像が明らかとなり、その対話像に対しての現在の自分たちの姿を照らし合わせた結果、さらなる伸びしろに気付き、アンケートの評価が下がったのではないかと推察できる。

また、自信がなくなる、考えが揺れるといった回答をしたC児やD児は、実践前から意欲的に対話をする姿が見られ、グループでも発言力があつた子どもであった。しかし、実践を通じ周りの子どもたちもどんどん意見を述べたりすることができるようになり、意見が対立する場面も見られるようになった。自分の考えだけで結論を導くことができなくなり、対話で考えを深められないと感じているのではないかと推察できる。しかし、そのような対話を通じ、グループの子どもたちは思

考を深めることができていた。

このように、個々の評価が下がった子どもも見られるが、対話的な学びの充実を目指したことで子どもたちは思考を深めることができ、基礎的な探究の充実につながっていったといえよう。

本実践では学年に応じた対話カードを用いた。これによりそれぞれの学年で目指す系統的な対話的な学が展開できたととらえることができる。さらに各学校、学年、学級に応じた対話カードを作成し用いることで、子どもたちは対話的な学びで考えを深めることを目指したい。

また、調べた事実を基に社会的事象の意味や意義などについて考える場面を中心に対話の場面を設定してきた。子どもたちはその場面での自分たちの対話による考えの深まりを実感している。これは基礎的な探究における習得 a を活用 a している場面の充実が図れていることを示している。各時間の中でこのような充実を図ることができたことにより、子どもたちは社会的事象の理解を確実に深めることにつながっていったと考えられる。

(3) 活用場面の充実

図 4-8 は、発展的な探究における活用を通じた考えの深まりについての質問に対する回答である。

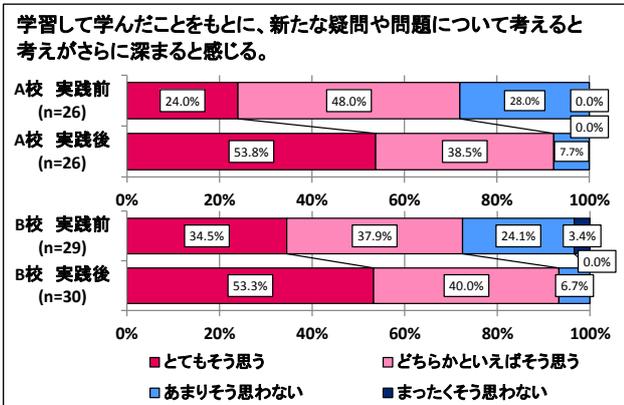


図 4-8 児童質問紙調査回答結果⑦

A校B校ともに実践前は4人に1人の割合で「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を回答しているが、実践後はその割合が大きく減少している。また、「とてもそう思う」を回答した子どもの割合も大きく増加しており、子どもたち自身が発展的な探究における活用場面を通じて習得した知識や概念等を生かすことで、考えを深めることができた実感していることがわかる。

さらに、その活用場面の対話についての質問に対する回答を右上図 4-9 に示す。活用場面においても、子どもたちは対話を通じて考えを深めていったと実感していることがわかる。対話を通じ、

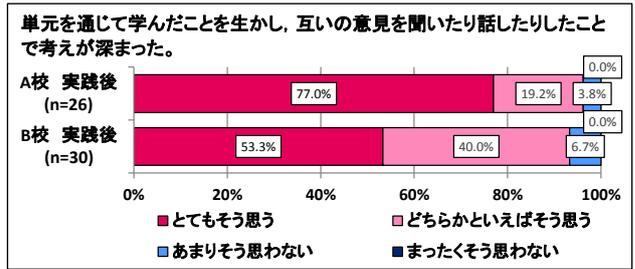


図 4-9 児童質問紙調査回答結果⑧

なぜ考えが深まったと感じたのか、その理由には次のようなものがみられた。

【A校 第4学年】

- ・学んだことを生かして考えると自分の考えに「やっぱりこうかな?」「どっちかな?」と考えることが多くなった。
- ・友だちの意見と比べてみたら深まったと感じる。
- ・学んだことを生かして意見を聞いたりすると、自分の意見にもっといい意見があったりするから。
- ・「前は〇〇だったけど、今は〇〇だ。この資料〇〇が書いてある。つまり～だから。」と、比べたりしながら考えを深められたから。

【B校 第6学年】

- ・学んだことを生かしてさらに別のことを知ったり考えたりすることができるから。
- ・同じ立場の人の意見を聞いて共感できたり、反対の立場の人の意見を聞いて自分の考えを見直せたりしたから。
- ・人それぞれ違った意見が出て、自分の視点が違ってきたり、その意見についてまた別の意見が出たりして考えが深まる。
- ・学んだことを生かしても意見が違うから考えが深まる。
- ・新しい疑問などを友達と学んだことを生かして考えるから考えなどが深まっていく。

これらの記述例から、子どもたちが習得した知識や概念等を生かして考えをやり取りすることで、既習の見方や考え方だけではなく、さらに新しい見方や考え方をそのやり取りから見出し、思考を深めることができた実感していることがうかがえる。活用場面で子どもたちに新しい視点を投げかけるだけではなく、子どもたち同士がその視点について議論を重ねたからこそ、このような深まりを見出すことができたといえよう。

発展的な探究における活用場面においても、子どもたちが主体的に考えることができるようにすることは重要である。本実践ではいずれも子どもたちが習得した知識や概念等を活用しながら対話することで考えを深めることができた。本稿第3章で示したように、子どもたちの対話する力がまだ十分身に付いていなかったり、適切に見方・考え方を働かせることができなかったりすると、活用場面を設定しても十分な活用が図れない場合も出てくる。また、子どもたちが習得した知識・概念等を適切に働かせて思考を深めることができるようにするためには、活用場面が年1回だけでは十分力を伸ばすことはできない。A校B校のそれ

それぞれ3回の活用場面を設定したことで、子どもたちは習得した知識や概念等を活用することにも慣れていったことも一要因であると考えられる。無論ただ慣れただけでは十分活用することはできない。活用場면을継続して設定することはもちろん、活用するために子どもたちが見方・考え方を適切に働かせたり、自分たちで対話を通じて考えを深めたりする学習を継続して行ってきたことが、発展的な探究における活用の充実につながった最大の要因であると考え。日々の学習で見方・考え方を働かせるための手立てをとり、その見方・考え方を働かせた結果習得した知識を対話を通じて活用し、考えを深め、新たな知識や深まった考えを習得していく、この基礎的な探究のサイクルの充実があったからこそこの習得Aにおける概念の獲得につながったのである。

さらに、日々のこのような学習を通じ、子どもたちの対話する力が育まれていったことで、活用場面の議論がより充実し、習得した知識や概念等が活用され、思考を深めるに至ったことにもつながってくる。発展的な探究における活用というゴールを目指し、基礎的な探究における習得Aに向けた充実を図ることの重要性が改めて示されるとともに、その充実を図るために見方・考え方を働かせることや対話的な学びを適切に取り入れる必要性が示されたといえよう。

## 第2節 活用場面の設定に向けて

発展的な探究における活用場面を設定することで、子どもたちは習得した知識や概念等を活用し、考えを深めることができるようになる。しかし、毎単元活用場面として時間を設定することは、社会科の時数の関係上難しい。そこで、

- ①年間の指導計画の中で活用場面を設定する単元を計画する。
- ②習得Aと活用Aを同一時間に設定する。

という2つの改善策を考えることができる。

まず、①に関してである。年度当初に次の図4-10のように社会科の年間計画を立てる。

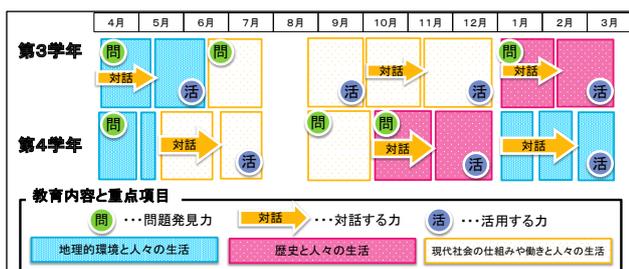


図4-10 社会科の教育内容と重点項目の年間計画図

これは第3学年・第4学年の年間計画の例である。それぞれの単元においてどのような資質・能力の育成に力点を置いて指導をするのかを考える。図に示すように活用する力の育成だけでなく、対話する力や問題発見力等、どのような資質・能力の育成を図るか、年間の学習を見据えて設定する。

例えば、まず活用する場面の設定から考える。社会科の内容は地理的環境と人々の生活、歴史と人々の生活、現代社会のしくみや働きと人々の生活という3つの内容で構成されている。それぞれの内容で活用する場面を設定することで、多様に活用する力の育成を図る。この活用場面の設定に併せ、問題発見力や対話する力など様々な資質・能力の育成も計画する。社会科の学習を初めて行う第3学年では、年度当初に問題解決的な学習の基盤となる問題発見力の育成を目指し、社会的現象の見方・考え方を育む手立てとして見方・考え方シートを単元を通じて活用したり、対話する力を高めるために、本実践でも行ってきた対話の可視化をする場面を各学期に取り入れ、年間を通じて子どもたちが自分たちの伸びや変容を実感できるようにしたりすることも考えられる。単元や子どもの実態に応じながら年間の学習を計画することで、必要な時数を適切に配分することが可能となり、子どもたちに身に付けさせたい力の育成を計画的に図ることが可能になるだろう。

また、②に示したように習得Aと活用Aの場面を同一時間に設定することも考えられる。本実践で行った第6学年「世界に歩み出した日本」の7/8Hの習得Aの場面では、日本が近代国家として世界に認められるための政策について文章でまとめた。すべての政策が日本の近代国家としての国際的な評価を高めることに寄与していたことを子どもたちはとらえ、概念化していった。これまでの学習を通じ、子どもたちは習得した知識をまとめて概念化することに少しずつ慣れてきている様子もうかがえた。そこで図4-11に示すように、習得してきた知識の概念化を1単位時間の学習の前段で、さらにそこで概念化した内容を

図4-11 習得Aと活用Aの時間の設定

用いて考えを深める活用場面を同一時間の後段に設定し、学習を行った。後段の学習では、日清・日露戦争、条約改正、国内産業の充実、民主主義運動、科学の発展の5つの視点についてどの政策

が最も効果的だったと考えるか、という視点から討論を行った。図4-12はその時間の板書である。

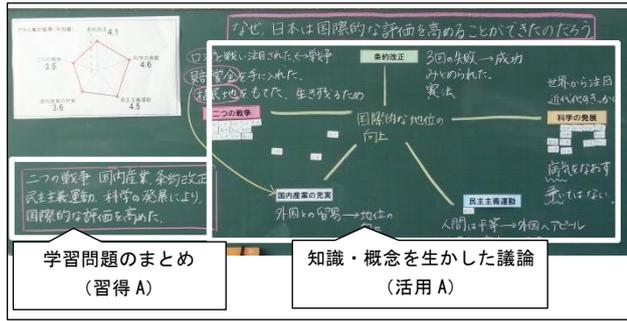


図4-12 第6学年「世界に歩み出した日本」7/8Hの板書  
まず、この時間の前段で、習得Aとして単元の学習問題を、子どもたちは次のようにまとめた。

二つの戦争、国内産業、条約改正、民主主義運動、科学の発展により、国際的な評価を高めた。

その概念化したまとめを黒板の左下に、また、中央から右側にかけては、まとめの5つの視点を組み込んだ関係図を作成し、子どもたちが視覚的にとらえられるように板書を構成した。学習を通じて子どもたちはそれぞれの政策について様々な考えをもっている。そこで、まず自分が最も効果的であると考えた政策に名札を貼り意思を表示した。その後、なぜその政策が最も効果的であると考え

たのか、それぞれの考えを主張し合った。

次に異なる立場の主張を聞き合った上で、それぞれの主張に対して疑問や考えたことなどをグループで話し合った。そして最後に再び全体でそれぞれが最も効果的であると考えた政策について主張し合った。その子どもたちが最後に議論している場面の様子と、それぞれの子どもの発言が、これまでの学習で習得したどのような考えに依拠しているのかを下図4-13に示す。子どもたちの意見は単なる思い付きではなく、これまでの学習で習得してきた内容を踏まえたものとなっているのがわかる。さらに、自分の主張とは異なる意見を踏まえ、自分の主張を深める視点を見いだしたり、新たな価値に気付いたりし、考えを深めていった様子が見える。子どもたちはそれぞれが考えていた最も効果的であると考えた政策の意味や意義、課題や問題について議論することで、それぞれの政策について多角的に考え、習得してきた知識や概念等を活用し、自分の考えを広げたり深めたりすることができたといえよう。この時間の学習は、日本が近代国家として国際的に認められるために様々な政策を行ってきたことで、その成果が表れた、と学習問題の答えをまとめる習得Aに

対話の様子	考えの根拠となる学習記録
T グループでの話し合いを通じてなぜ意見が変わらなかったのかな。	<ul style="list-style-type: none"> <li>野口英世とかが世界の人たちを助けるためにしたことだしいいと思いました。お札にのるということは世界に認められているということだからです。【4H・評価⑤】</li> </ul>
C1 「科学の発展」から変わりません。野口英世がお札に載ったのは、世界に認められたから。二つの戦争をしないと領地を手に入れられないというのも分かるけど、日本の戦死者も出ているから。	<ul style="list-style-type: none"> <li>日清戦争では得が多いが、日露戦争では被害も大きいのに対し、あまり得のない戦争だったからしない方がよかった。【3H・評価③】</li> </ul>
C2 「科学の発展」から変わらなくて、特に戦争のことを考えて、いいこともあったけれど、亡くなった人もいるし、相手は領地もお金も払っていいことがない。科学の発展は相手にとってもいいこと。	<ul style="list-style-type: none"> <li>この頃認められていた野口英世や夏目漱石たちは研究で世界で広く認められたり、文学で認められたりして、世界から知られているから。【4H・評価⑤】</li> </ul>
C3 「二つの戦争」のままです。他の意見とかを聞いて、病気を治したり、争いをしなかったりということもあるけれど、二つの戦争で、世界でも特に強かったロシアにも勝ったから。	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本は力をつけ、戦争に二つも勝ったから他の国にも認められ、日本自体も利益を得たから。【3H・評価④】</li> </ul>
C4 みんなの発表を聞いてなおさら（「民主主義運動」から）変わらなくなって、二つの戦争で賠償金を手に入れたりしたけど、それは日本側からの視点で、相手にしてみたら賠償金を払ったり領地を取られたりして害しかない。植民地の従業で日本語でしか学べなくなったりして差別していることになる	<ul style="list-style-type: none"> <li>二つの戦争により日本の勢力は上がった。それはいいのだけれど、外国の人（朝鮮は特に）植民地ができることで、国の誇りを持てなくなる＝害があるということになると、それはどうかと思った。【3H・評価③】</li> <li>民主主義の運動で外国にも注目されたから。【6H・評価⑤】</li> </ul>
T では意見が変わった人はなぜ変わったのかな？	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争に勝ったのは良い点だが、戦死者や被害が多かったのは悪い点だから。【3H・評価③】</li> </ul>
C5 「科学の発展」から「国内産業」と「二つの戦争」の間くらいになった。〇〇さんの意見で賠償金で国内産業が発展したというしてんから	<ul style="list-style-type: none"> <li>医学や文学の発展は人々の支えとなったと思うから。【4H・評価④】</li> </ul>
C6 C5さんと一緒くらいのところ。賠償金を手に入れて国内産業の充実につながっているという意見を聞いて、たしかにそれは貿易の変化などにもつながっているから。	<ul style="list-style-type: none"> <li>いくら賠償金とかははらってもらっても、それだったら外国を独せんして命令しているみたい。【3H・評価③】</li> <li>伝染病やなかなかおらない病気をなおし、世界に広めたからそれはとてもいいことだから。【4H・評価⑤】</li> </ul>

※【学習した時間・各政策への個人の評価（5点満点）】

図4-13 7/8Hの子どもの発言と考えの根拠となる学習記録

充当する時間として設定することも可能である。しかし、単元の学習を通じて子どもたちはそれぞれの政策の意図や意味、その結果どのようなことが起きたのかなど、社会的事象についての理解を深めたことで多様な価値観を獲得している。獲得した価値観の根拠をもとに議論することで、習得した概念や知識を適切に活用すると共にその概念の質を深めることが可能となる。

実践では、第3章で先述したように、この後さらにこのような獲得した視点をも踏まえ、国の政策を評価する活用Aの場面を設定した。その活用を通じ、子どもたちは思考をさらに深めた。しかし、習得Aの時間に活用Aの場面をこのように組み入れることでも子どもの思考を深めることは十分可能であることが示されたといえる。

このように、習得Aの場面に活用Aの場面を適切に組み込むことで、限られた指導時数の中でより効果的に子どもたちの活用する力を高めることができると考えられる。

①・②のような方策をとることで、子どもたちに付けたい力をより効果的にはぐくむことが可能になると考えている。さらなる充実に向け、このような視点からの年間の授業計画を構築していくことが求められる。

### 第3節 探究的な学習の広がり

#### (1) C群の子どもの伸長

探究的な学習を通じた子どもたちの変容する姿は、特定の子どもに見られるものではなく、ABCの三段階で成績を示した際、学級担任による実践前の評価がC群の学力に課題のある子どもたちにも見られた。まず、C群の子どもたちのアンケート結果を右上図4-14に示す。実践前と実践後を比較すると、実践前に比べ評価が向上した項目が多くみられるのがわかる。また、見方・考え方シートの活用や、対話の可視化、活用Aの場面の設定などについても、子どもたちはその有用性を実感している傾向が高いことが実践後アンケートのみの項目の評価からも見て取れる。ここで質問⑧の項目に着目してみる。多くの子どもは活用Aの場面で考えを深めることができた実感している。発展的な探究での活用Aの充実を図るためには、充実した基礎的な探究を通じ、習得Aを確実に行う必要がある。C群の子どもたちがこのように評価をしたのは、習得Aを適切に活用できたことを実感しているためだといえる。実際に子どもが習

		A小学校第4学年			B小学校第6学年						
		A児	B児	C児	A児	B児	C児	D児	E児	F児	G児
質問① 見方・考え方シートは、調べたり考えたりするときに役に立った。	前	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	後	C	A	A	A	B	A	A	B	B	A
質問② 調べてわかったことを比べたりつなげたりして考えている。	前	B	A	C	B	B	A	B	C	C	B
	後	B	A	A	B	A	A	A	B	B	B
質問③ 先生の話を聞くときと事実を調べる場面なのか、意味を考える場面なのかなど、何について調べたり考えたりするのがわかる。	前	A	A	C	A	B	B	A	C	B	B
	後	B	B	B	A	B	B	B	C	B	B
質問④ 自分たちの話し合いの様子をビデオで見たリワークシートで確認したりすることで、話し合う時に大切にすべきことを捉えることができた。	前	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	後	B	A	A	B	B	A	B	B	C	B
質問⑤ 考えを深めるためにどのように話し合っただけなのかわかる。	前	B	C	C	B	A	B	B	C	B	B
	後	B	B	B	A	B	A	A	C	B	B
質問⑥ 友だちと話し合うと自分の考えが広がったり深まったりと感じる。	前	B	A	A	A	C	B	B	B	B	B
	後	B	A	A	A	B	A	A	C	B	B
質問⑦ 学習して学んだことをもとに、新たな疑問や問題について考えると考えがさらに深まると感じる。	前	A	B	C	A	B	A	B	C	C	C
	後	A	B	A	A	B	A	A	C	B	B
質問⑧ 単元を通じて学んだことを生かし、互いの意見を聞いて話し合ったりしたことによって考えが深まった。	前	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	後	A	A	A	A	B	A	A	C	B	B

図4-14 C群の子どもたちのアンケート結果  
得Aの考えを活用Aの場面を通じて深めた様子は、  
図4-15のノートの記述からも見て取れる。

**B校第6学年 『世界に歩み出した日本』の実践より**

**第7時 「日本の国際的な評価を最も高めた政策は何か。」**

- ・二つの戦争だと思う。二つの戦争に勝ったことで、その賠償金を国内産業に使い、人々の生活が豊かになったから。

↓

**第8時 「世界に歩み出すため、近代国家を目指した日本の取組は評価できるだろうか。」**

- ・初めはほぼ評価できるだったけど、いろいろな意見を聞いて今は少し評価できるようになった。戦争をするのはいいけど、外国との関係が悪くなったりするし、国内で公害になったりしているところがあったから。公害を少しでもなくすための政策をしたらよかったと思う。

図4-15 記述に見られる考えの深化例

B校第6学年の「世界に歩み出した日本」の実践における第7時と第8時におけるそれぞれの問いに対する考えの記述である。第7時までの考えが第8時では変容しているのがわかる。第8時には、これまでに習得した概念や知識を根拠とし、さらに他者との対話を通じて獲得した視点から考えを深め、主張をまとめていることがわかる。このように、子どもが活用Aの場面で適切に習得Aを活用すること目指し、基礎的な探究の充実を図る手立てを講じ、探究的な学習の充実に向けた方策は、C群の子どもたちの学力の保証にもつながっていくといえよう。

#### (2) 各教科等への広がり

本研究では社会科を中心に実践を行ってきたが、探究的な学習の実践を通じた結果、社会科以外の教科での子どもたちの変容について研究協力員から次のような報告をいただいた。

- ・算数科でも自力解決の後で対話を取り入れることで、集団解決の時に様々な解き方が出てきた時に、他教科でも身に付けた力を生かせると感じました。
- ・グループで話し合い続けてきたことで、自力解決の場面では考えをまとめることができなかつた子どもに教え合う姿が以前より見られるようになりました。グループで出た意見をまとめながらなんとかわかってもらおうとグループ全体で一生懸命教え合う姿がより見られるようになりました。
- ・どの教科でも友達の意見につなげたり、既習事項から考えたりできるようになりました。理科の予想する場面では、意見を練り合うことができるようになり、実験や観察で調べる活動に対して、意欲的・主体的になりました。

本研究の実践を通じ、子どもたちが育んだ資質・能力を他教科の学習においても生かすことで、他教科の学習でも子どもたちが学びの質を高めることにつながっている様子がうかがえる。これは、探究的な学習を通じて教科の資質・能力が育まれただけではなく、汎用的な資質・能力が育まれたことで、様々な教科で身に付けた力を用いて考えることができた結果ととらえることができる。

探究的な学習は社会科だけではなく、各教科等においてその充実が求められている。各教科等にはそれぞれの特性があるが、その特性に応じ、基礎的な探究と発展的な探究を単元に位置づけ、発展的な探究における活用を目指し、基礎的な探究においてどのようなことを習得させるのかを考えることは可能であろう。また、平成28年の答申では、次のように評価について示されている。

- また、資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様なパフォーマンス評価などを取入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。(26)

単元末に子どもたちが習得した知識・技能を用いて活用する場面は、パフォーマンス課題の提示の場面ととらえることもできる。つまり、求められる資質・能力の育成を適切に図るために発展的な探究の活用場面を設定することは、今後求められる学習評価と合致するのである。

算数では、習得した知識・技能を活用して現実の問題に取り組んだり、習得した概念を用いて数学化された考えを説明したりする場面を設定することも考えられよう。また、国語では読み深めた物語について、同じ視点から同一の作者の物語を書かれた時期や時代、背景等をもとに比較して特徴をとらえたりすることも考えられる。

このような学習は、各教科等においてこれまでに実践が積み重ねられてきているものもある。今後各教科等の見方・考え方を適切に働かせることや、質

の高い対話的な学びの実践を通じ、基礎的な探究を充実させ、さらに発展的な探究における活用場面を適切に設定し、各教科等の探究的な学習のより一層の充実を図っていく必要がある。そうすることで、子どもたちに各教科等で育成を目指す資質・能力と、汎用的な資質・能力を一体的に育成することができるようになり、そして、各教科等でこのような実践が達成されることで、図4-16に示すように、子どもたちに必要な生きる力の育成が実現できよう。

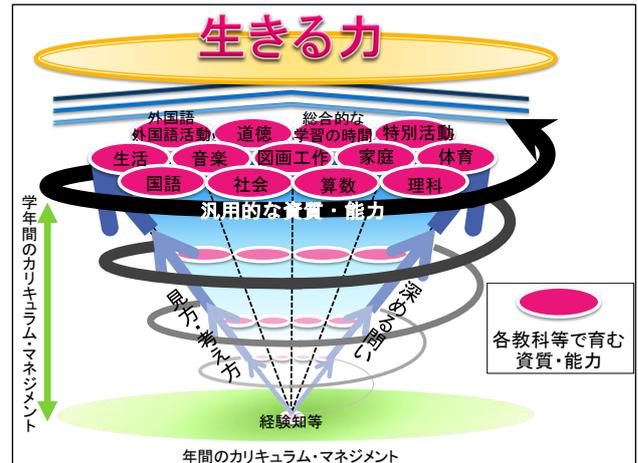


図4-16 生きる力の育成の実現を目指して

(26)前掲 (6)

## おわりに

現在進行中の第四次産業革命の進展はこれまでにない速さで社会変革をもたらしている。本稿を作成している間にも新たな技術が生まれ、巷をにぎわせている。変化の激しいこれからの未来社会をたくましく生き抜くためには、様々な課題に自ら向き合い、他者との協働を通じてその解決を図り、よりよい社会の構築を目指す力をもった子どもの育成が求められる。探究的な学習はまさにこれからの社会に対応する子どもたちを育てる学習であるといえる。この研究が礎となり、これからの日本の未来を支える子どもたちが一人でも多く育成することができればと願っている。

最後に、よりよい子どもの育成を目指し、日々大変お忙しい中にもかかわらず、長きにわたり様々な実践に快く協力していただき、ご一緒に探究してくださった京都市立朱雀第一小学校と京都市立伏見板橋小学校の校長先生をはじめ、研究協力員の先生方、いつも温かく迎えてくださった両校の教職員の皆様に心より感謝の意を表したい。