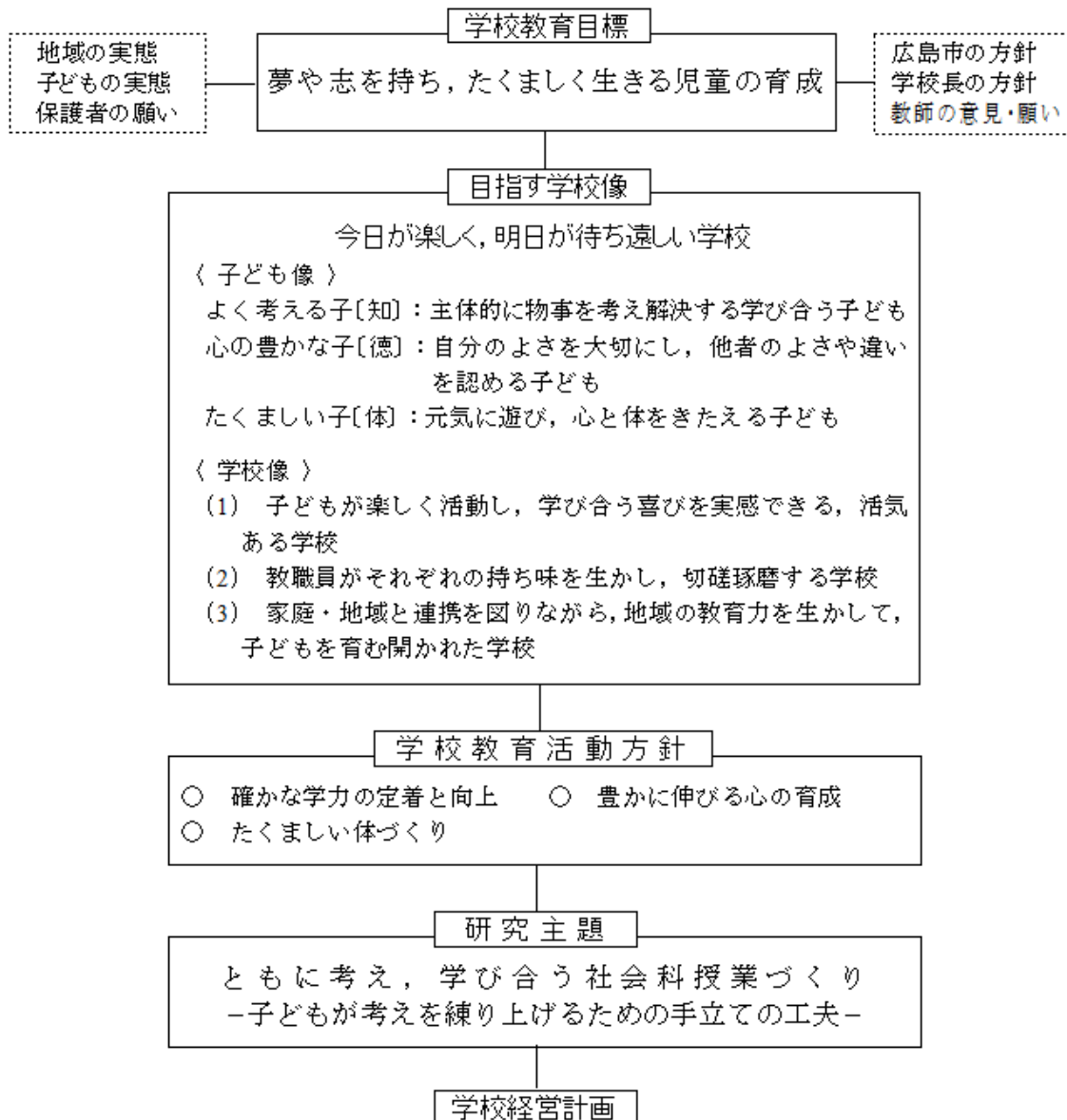


平成28年4月8日

平成28年度 広島市立白島小学校 研究推進計画

白島小学校 研修部

1 研究推進構造



2 本研究推進の問題意識とは

(1) 21世紀の社会と社会科の使命

21世紀の社会は、今後もいっそう激しく変化することが考えられる。このように激変する現代社会は、環境問題、資源・エネルギー問題、食糧問題、社会保障の問題など、多くの問題をもたらした。これらは、早急に解決する必要がある一方、20世紀型の社会システムの歪み・行き詰まりから生じていたり、価値観の不一致によって解決策が分裂したりするため、合理的な解決が困難となるものばかりである。そのため、既存の知識・概念や価値のみを通用させることが困難で、社会を創ろうとする主体者が、社会を変革・発展させていくことが求められる。

これからの社会科は、どのような使命を担っているのだろうか。現行の学習指導要領解説社会編には、社会科の目標として、「持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力」の育成を挙げている。これは、20世紀型の社会を脱却し、21世紀、それ以降も続く社会を創る人間の育成を示している。生じてくる諸問題を解決する方法を模索し、社会を構成する一員としてどう生きるかを問い続ける力が必要なのである。そのためには、固定的な知識を獲得する机上の「学習」ではなく、人々の生きる姿と出会い、社会的事象や人々の営みの意味とこれからの社会のあり方を追究する、「学び」が必要となってくるのではないだろうか。

(2) 特色ある地域

かつて白島九軒町にあった正観寺は、715年に行基によって開かれた、広島で一番古い寺と言われている。1589年には、本校に隣接する広島城が毛利輝元によって築城されており、白島地区は広島の中心地として古くから栄えてきた。

明治になると、宇品港開港や山陽鉄道開通にともない、日清戦争時には、広島城内に大本営がおかれた。現在、本校が建っている場所は、練兵場があり、多くの兵士を搬出した。こうして、広島は、戦争のたびに、軍都として、白島地区は、城下町時代の侍町、明治からは軍隊や軍人町として栄えることとなった。

戦後も国の関連施設が置かれたり、高級マンションが建設されたりして、今日に至っている。今年の3月には、新白島駅が開業し、JRとアストラムラインが接続された。これによって、広島駅や市内中心部へのアクセスが便利になった。白島地区は、古くからの史跡を残しつつ、今後のますますの発展が期待される地域である。

本校の特徴の一つに、様々な家庭環境を持つ児童が在籍している点がある。白島地区は、広島市の中心部に位置し、古くからの住宅地である。学区内には、国の出先機関や官舎、民間企業の社宅などがあり、保護者の転勤に伴い、県内外から転居してきた児童がいる。

一方、家庭では、日本語以外の言語を母語として使って生活している児童が在籍していることから、本校には「帰国入国児童学習教室」が設置されている。異なる文化的背景や様々な生活基盤のもとで生活している児童が混在していることから、児童のもつ個性や感性は幅広い。

(3) 子どもの実態

本校の子どもの学力の傾向として、読み・書き・計算など、知識・技能面が定着

してきていることが挙げられる。昨年度の結果から、第5学年で行われる「基礎基本定着状況調査」においても、第6学年で行われる「全国基礎学力状況調査」においても、通過率は、市、県、全国平均を上回っているものがほとんどである。

一方、学習場面において、身の回りの事象から見つけた疑問や解き方の分からない問題を、これまでに獲得した知識・技能を活用して、自ら解くことには、課題がある。一問一答の知識や既習の内容を問えば、発言するものの、解き方や考え方を説明したり、「なぜ。」「どうしたらよいか。」というような問いなど、思いや考えを発言する場面では、あまり積極的でないところがある。小グループによる学習においても、一部の子どもが中心となって意見を出して活動することが多く、それぞれの意見を言い合いながら課題について探究したり、協力して活動したりすることができにくいところがある。

このことは、日常生活においても、伺い知ることができる。互いの思いやかわり方のすれ違いから、トラブルになったり、うまく解決できにくかったりするところがある。すぐに回りの大人に頼り、大人の指示や命令を待ち、それに従おうとする傾向があると考えられる。

ここから見えてくる課題として、次の3点が挙げられる。

一つ目は、ともに学び合う経験が不足していることである。問いや課題に対して、自分なりに意見を持ち、それを集団で練り上げながら探究し、新たな認識を得る経験が少ないために、学び合う習慣が身に付いておらず、学び合う喜びや意味を感じていないと考えられる。

二つ目は、ものの見方や考え方が身に付いていない点である。目の前に生じる問題や課題に対して、どう考え、対処すればよいかという、探究・解決に対する意識と手立てが身に付いていないと考えられる。この根底には、学習を、知識・技能の暗記と習得のみとらえる学習観のずれがあるのではないだろうか。

三つ目は、自己の表現能力とコミュニケーション能力が不足している点である。自分の思いや考えを伝えたり、他の人の思いを受け取ったり、他の人の考えとつなげて次の考えへと転化したりすることができにくいのではないだろうか。これは、主体的に意見を表明することによって、物事を創っていく価値を感じていないことを意味しているのではないだろうか。

これらのことから、本校の子どもには、様々な問題を乗り越える力、人とかわる力を育てていく必要があると考えられるのである。

3 研究主題について

ともに考え、学び合う社会科授業づくり(4年次)

(1) 三つの「ともに」

「ともに」には、次の三つの意味がある。

一つ目は、「地域」と「ともに」である。地域には、学習に有効な教材があり、

人材がいる。これを生かすことによって、子どもに身近で、地域の実態に即した学習を展開することができる。このことは、よりよい地域を創る地域の一員としての力を育てることにつながると考えられる。

二つ目は、「人」と「ともに」である。実際に携わっている人や専門家と出会ったり、共に活動したりすることによって、多くの人とつながり、子どもと本物や人の営みに出会うことができる。このことは、社会の現実の様相から、人が社会を創る生きざまに学ぶことにつながると考えられる。

三つ目は、「仲間」と「ともに」である。考えを交流したり、ともに活動を進めたりすることによって、自分の認識を修正・強化したり、互いのよさを生かし合うことによって、自己肯定感や子ども相互の連帯感を育てたりすることができる。これは、子どもの主体的な学びの展開となると考えられる。

これら三つの「ともに」を通して、自ら問いを見つけ、子ども相互に意見交流をしながら「学び合い」、考えを深めたり修正したりしながら探究する授業づくりを進めていく。ともに考え、学び合うことによって、社会を見つめ、社会が分かり、よりよい社会を問い続ける社会科学習を目指したい。そして、20世紀型社会から生じている課題と多様化、急激な変化をもたらす21世紀の社会を持続可能な社会へと変革、創造する子どもを育てたいと考える。

(2) 「学び」から考える「学力」と「問い続ける力」

「学力」とは、どうとらえることができるのだろうか。

佐伯胖は、「学んでいくには必ず何か基礎から積み上げていくものがあるはずだとする」考え方から、「授業を作業として考えてしまう」と述べている。⁽¹⁾ 佐藤学は、現代を生きるためには、固定的、普遍的な知識・技能のみでは通用しないことを「学力神話の崩壊」と述べ、知識の創造と交流を通して新たなものを生み出す力を育てることが必要だとしている。⁽²⁾

「基礎・基本の確実な定着」という言葉とともに、学力は、読み・書き・計算、或いは、固定的な知識・技能ととらえられ、それを覚える（教え込む）ことが学習ととらえられてきた。しかし、それらは、今や普遍的なものではない。学力とは、新たな知識や考え方を生み出し、自分を形成していく力、換言すれば、「学ぶ力」ととらえる必要があるのではないだろうか。

では、「学ぶ」とは、どういう営みののだろうか。「学ぶ」という概念は、研究者それぞれに諸説があり、一つに規定することが難しい。そこで、佐伯胖の論からまとめることとする。

学ぶとは、問い続けることであり、ものの意味や本質を探究し続けることである。換言すれば、問い続けることを通して、探究する方法と探究した内容を身に付け⁽³⁾、自分を成長させ、目指す自分になるために、どう生きるかという生き方を問い続けることである。⁽⁴⁾

次に、学ぶことによって、どのような力が付くのだろうか。

まず、探究する方法と探究した内容を身に付けることができることは、上で述べた通りである。これについて、佐伯は、気付いたことや分かったことを表現する力、ふと疑問に思う・疑う心、探究する手続きを挙げている。⁽⁵⁾ つまり、探究すること

によって、よりよい「手続き」を見出しながら訓練し、探究を始めるための問いを見つける感受性、探究を深めるための見方、手順・方略（ストラテジー）が身に付くことを示している。

一方、鹿毛雅治は、協同的に学び、自分の意見が認められたり、みんなの手本になったりすることによって、自分が学習で役立っていることを感じ、それが学ぶ意欲や喜びになるのであると示している。⁽⁶⁾ これらは、学ぶ原動力となり、学び続けることによって、さらに自己肯定感、学ぶ意欲や喜びを生むのである。

このように、学ぶことによって身に付く力とは、「問い続ける力」であり、これは、人として生きていく上で、まさに、生きてはたらく力となると考えられる。

(3) 「学び合い」のある授業とは

「学び合い」とは、どのような営みと考えられるのだろうか。「学び合い」は、これまで、協同学習、「学びの共同体」などに代表されるように、いくつかの取組が行われ、成果が報告されている。⁽⁷⁾

しかし、これらの実践は、グループによる活動とか、集回討議・発表というように、学習形態や活動といった、手法に焦点が置かれている一方、何を、どう考えるのかという、思考の仕方や学び合いの仕組みには、あまり焦点が当てられていないのではないだろうか。子どもに、意図的に思考を仕組むことによって、一人一人の思考をすり合わせる「学び合い」が展開できるのではないだろうか。

そこで、本校では、「学び合い」を、子ども相互に意見交流をしながら、課題に対して探究・解決していこうとする営みのことであり、相手に理解してもらおうとしたり、相手を理解しようとしたりすることによって、考えを深めていくことととらえることとした。それは、子ども相互の意見交流から、考えを深めたり修正したりして思考を深めることが自ら問いを見つけ、探究すること（授業）となり、探究する力とかかわり方や連帯感を育てることにつながると考えられるからである。

4 今年度の研究推進

(1) 昨年度までの研究から－成果と課題

昨年度までの3年間、本校では、「学び合いシート」を活用し、考え合い、学び合う社会科授業づくりを目指してきた。それぞれの学年で、その発達段階を考慮しながら、本時のねらいに基づいて学習問題を工夫したり、思考の仕方を検討したりすることを中心に、子どもの思考を促すための手立てを考えてきた。

同時に、社会科・生活科を中心教科として、その他の教科や領域の学習や取組をリンクさせた「白島ぶらん」を構想した。本校の特色を生かした教材開発と教育活動を、より多様で、一貫した教育活動へと再編成を進めてきた。

特に、3年次に当たる昨年度は、「全国小学校社会科教育研究会 広島大会」の当年であった。さらなる研究の深化・発展を目指した結果、教職員それぞれの持ち味を発揮しながら、本校教育活動のよさと成長した子ども力を多いに発信することができた。

ここで、「思考」・「教材開発」・「学び合い」の三つを観点にして、これまでの研究の成果と課題をまとめることとする。

① 「思考」－子どもの思考を仕組む授業論の確立と「学び合いシート」の活用

まず、子どもの思考を促す本校独自の授業構成論を確立することができたことが成果として挙げられる。本時のねらいや教材の内容構造から問いを精選したり、思考の仕方を検討したりしながら思考を仕組み、子ども相互の意見交流によって練り上げる、「学び合い」のある授業づくりを展開することができるようになった。

これは、子どもの育ちにも表れてきている。昨年度7月と12月に実施した「教研式標準学力検査（CRT-II）」の結果から、実施学年を通じて、「社会的事象への関心・意欲・態度」、「社会的な思考・判断・表現」について、得点率が高かった。また、各学年の取組の成果として、子どもの発言が多くなったこと、意見がつながるようになったことなどが多く挙げられている。

これらの成果は、多くの授業において、様々な資料から矛盾や意外性を読み取って問いを設定し、子どもが相互に意見交流したり、本時の内容を問い直して学習を振り返ったりする、子どもが主体的に探究する授業展開と意見交流の仕方の定着が図られてきた表れと考えられる。

一方、思考と「学び合い」を促すための内容・問い・思考活動の一貫した設定については、さらなる研修が必要である。これまで、「学び合いシート」による思考を仕掛ける原理について示してきた。しかし、思考における「着目点」が本時の話題になっていたり、曖昧であったり、「考え方」が授業のねらいや内容になっているケースが少なくない。

② 「教材開発」－新教材の開発と多様な学習とのリンク

これまでの3年間を通じて、社会科における新教材を開発し、授業化することができた。これらを通して、これまでの社会のあり方や人々の取組を振り返り、これから目指すべき社会を問う学習（「アオギリ」、「水俣病」から問う本当の「豊かさ」、「広島復興」など）や社会が抱えている問題・課題をこれまでにない発想で克服しようとする人々の姿と知恵を学ぶ学習（「白島の酒造り」や「神石高原町のナマズ養殖」、「セル生産方式」など）を展開することができた。

この成果の根底には、本校教師の授業力の向上がある。これまで開発されてきた授業は、教科書や副読本の内容に固執せず、問い・思考を仕組む探究的な授業とそれに見合う魅力ある教材を追求してきたものばかりであった。授業者一人一人の持ち味を生かしながら、教材が含んでいる事象や内容に基づいて、単元のねらいを明らかにするとともに、どの社会科学的手法（木村博一先生が示しておられる「〇〇的な考え方」）でアプローチするかを選択して、学習や活動を配列していくことができるようになってきていると考えられる。

一方、「白島ぶらん」をさらに充実させる必要がある。今年度も、地域の特色を生かしたり、時代の動きをとらえたりした教材と教育活動がいくつも開発されたことは、成果でも述べた通りである。しかし、今年度の「白島ぶらん」は、別々の単元の学習に終わってしまっていることが少なくなく、年間学習計画の域を超えない。地域の特色を生かし、時代の動きをとらえた教材開発と様々な学習をリンクさせた教育活動を構想するために、今年度の「白島ぶらん」を再構成する必要がある。

③ 「学び合い」－子どもが考えを練り上げる授業展開とその手立て

「学び合い」のある授業を展開する上で、次の2点が課題として考えられる。

1点目は、考えをつなぐ力である。話し合いの場において、相互に考えを伝え合えるようになっているものの、すれ違いの一方通行になることが多く、相手の意見に対して考えたり、考えをつなげたりすることは難しい。ここで、どんな意見を言えば全体の学習が進むのか、深まるのかを考えるためには、相手の意見を聞くことと、自分の考えと比べ、共通点や相違点を見いだしたり（比較）、関連づけたり（関連）、正当化したり（原因・理由）する力と他の意見の続きを言ったり、言い換えたり、反論したりするなど、他の意見とつなげて発言することが必要である。

2点目は、考えを練り上げるための手立てである。子ども相互の「学び合い」を展開するために、いろいろな形での話し合いの場が設定されるようになったものの、グループの形や役割分担などの形式に重きが置かれ、どう話し合いを仕組むのかという手立てについては、あまり目が向けられていない傾向にある。その結果、子どもは、学習問題に対して思考してはいるものの、一問一答の話し合いに終わってしまい、それ以上の思考を伴わず、他の意見とつなげる必要がなくなってしまうと考えられる。

(2) 今年度の研究の方向性－副題とその意図

〈平成25年度(1年次) 副題〉

－「学び合い」を展開するための授業モデルの構築－



〈平成26年度(2年次) 副題〉

－地域を生かした教材開発と「白鳥ぶらん」の構想－



〈平成27年度(3年次) 副題〉

－「学び合いシート」の活用と「白鳥ぶらん」の構想による学びの充実－



〈平成28年度(4年次) 副題〉

－子どもが考えを練り上げるための手立ての工夫－

今年度も、今年度に引き続き、「学び合い」のある社会科・生活科授業づくりを進めていきたい。社会科・生活科を中心教科にするわけは、次の3点である。

1点目は、子どもの思考を促す授業づくりを進めていく上で、有効な教科だからである。社会科・生活科は、他の教科以上に、探究的な性格が強いため、学習問題を設定し、子どもの思考から授業展開を進めていくには、適切だと考えられる。特に、子どもの思考に基づく授業展開の手法は、これまで本校が研究し、身に付けてきたものであり、それを生かすことができる。

2点目は、多様な教材の可能性である。社会科・生活科は、今、まさに、変化している実社会を取り上げる教科である。したがって、教科書や副読本、学習指導要領に示された題材がすべてではなく、社会の変化やそれに伴う人々の取組を、教材として多様に開発することができる。また、この多様性は、総合的な学習とのリンクがしや

すく、「白島ぶらん」の再構成にも有効だと考えられる。

3点目は、社会科・生活科が総合的な教科だからである。社会科の学習を展開・成立させるためには、資料を読んだり、考えを伝え、つないだり、それを表現したりと、様々な技能や能力が必要となる。結果、この社会科の授業を成立させるために、基礎的な力を付けておくことになり、それが基礎的な学力を付けることにつながるからである。

さらに、具体的な手立てとして、次の3点について取り組みたい。

1点目は、練り上げる話し合い活動を展開し、子ども同士の相互作用によって子ども自らが思考力を高めていく発展性のある授業づくりに取り組むことである。子どもの考え、伝える力を育てることを主眼として研究を進めていきたいということである。

授業づくりにおいては、単に、話し合いの場や形式の設定に終わらず、子どもの思考を意識し、意図的に子どもの話し合いを仕組むことによって、子ども相互に意見をつなげ、高まり合えるようにして、「学び合い」の質を上げることに取り組んでいきたい。具体的には、思わず考えたくなるような問いや子どもの思考を揺さぶったり、追い込んだりする問いや事象を提示したり、子どもの思考に即して学習過程を設定したりといった手立てが考えられる。考え、伝える力を育てるためには、子どもの思考を意識的に仕組んだ上で、子どもが考えをつなげることを意識できるようにしたり、練り上げるための発言の仕方を示したり、指摘したりして、授業の中で、考えをつなげる訓練をしていくことが考えられる。また、授業研究会においては、教師が仕組んだ学習原理、子どもの思考を促し、考えを練り上げるための具体的な手立てと子どもの話し合いの様子や認識の変容との有機的なつながり、それらの有効性について検討していくこととなる。

2点目は、これまでに引き続き、「学び合いシート」の原理に基づいて、子どもの思考の仕掛け方をさらに明確化するために、教材が含んでいる事象や内容を構造的にとらえることである。これによって、ねらいと教材・内容の構造に基づいて、問いを設定し、「思考の仕方」として思考を仕組むことが必要だと考える。そして、子どもが主体的に考え、意見交流しながら、自分の考えを修正・強化していくという、探究的な学びを促すことができると考えられる。

これは、単元展開の仕方にも関わっている。教材の論理と内容の構造に基づいて、単元全体としてどう問い、どう問いに迫り、広げていくのかという学習過程の組立方である。多くの授業者が悩むところであり、何をよりどころにして単元構成するかについて、研修を深め、検討する必要がある。

3点目は、地域の特色を生かし、時代の動きをとらえた教材開発と様々な学習をリンクさせた教育活動を構想するために、今年度の「白島ぶらん」を追試・修正していくこととする。

文化をも含めた家庭環境の違いを背景とする児童の「多様性」を活かしながら、多様な見方・考え方により、授業を広げたり、深めたりする「共に学び合う授業」を目指していきたい。問いや課題に対して、互いに意見を出し合ったり、手本にし合ったりしながら探究・解決していくことでこそ、考え方・学び方と自己表現やコミュニケーションの能力が身に付くと考えるからである。

5 子どもの思考を促す授業を仕組むためにー「学び合いシート」の活用

主体的な思考と探究を促すための指導案モデルとして、「学び合いシート」を構築した。これを具体的に、第5学年社会科「米づくりと育まれる文化 2ー米づくりの今ー」を例に当てはめると、次頁の〈資料1〉のようになる。

この単元は、「なぜ、米づくり農家の数は、減少しているのだろうか。」という問いを通して、米づくりの今を問うものである。我が国の人口が増え、必要な食糧の量が増えているにもかかわらず、米づくり農家が減っていることから問いを立てる。次に、機械化などの近代化による経費で農家の経営が苦しいことや重労働などのために、後継者が不足している課題に気付く。そして、共同経営、会社化、生産者をアピールしたブランド化などの課題克服策について考えるのである。つまり、米づくり農家の今を、近代化→経営難・後継者不足（課題）→米づくり（文化）崩壊→克服策というように、広がりを持って問うことになる。

「学び合いシート」の特徴として、次の3点が挙げられる。

一つ目は、本時のねらいを、単元全体の学習問題・テーマに対する本時の位置付けから考えることである。単元を貫く問いを探究するために、この授業では何を考えるのかを明確にするのである。

二つ目は、学習課題を問いの形にして設定するとともに、「学び合いの場」として、どこに着目して、どのように考えるのかを設定することである。本時では、機械費がかさんでいる現状から、「機械化は、本当に必要なのだろうか。」という問いを設定し、「作業の仕方」に着目して、機械化による利点・不利益による結果、つまり、農家への影響を考えることになる。

学習問題は、ねらいに即して、教材における矛盾する事柄や迷う場面を提示し、そこから生まれる疑問や気付きから、問いを見出すようにする。これによって、教材や提示された事象に対して、知的好奇心が湧き、学習の必然性が生まれることによって、主体的な思考と探究を促すことになる。

一方、本時の問いを、「日本は、機械化にむいているのだろうか。」ととらえ、「機械化と土地の広さ」に着目して、他の国の米づくりと比べて、機械の有効性を考える場合も考えられる。これによって、耕地面積の狭い日本では、収穫に対して、機械費が大きな割合を占めるといふ、機械化によって経費がかさむ理由に気付くことになる。このように、授業者側がこの授業で、何を考え、気付かせたいのかによって、探究の仕方が変わるのである。これには、教師の教材研究における思考の仕方や発想が生かされることになるのである。

三つ目は、問いに至るまでの手立て、子どもが思考し学び合うための手立ての設定である。本時では、農家の収支、農家の支出内訳を示す資料を提示し、収入のわりに機械費がかさんでいることに気付くことから、本時の学習問題（主発問）につなげる。

その後、功罪表を個人でつくり、グループ、全体で意見交流をしながら、機械化による影響を考える。その際、「農家の人の立場では、どんな思いだろうか。」と、農家の人々の視点に立ち、農家の人たちの気持ちに迫る発問をしたり、「もし、機械がなかったらどうなるだろうか。」と、機械があるとき、ないときを仮定し、それぞれの条件で米づくりを考える発問をしたりすることを通して、我が国の米づくりの課題に気付くよ

第5学年 社会科 学習指導案（「学び合いシート」）

1 単元全体の学習問題・テーマ

なぜ、米づくり農家の数は、減少しているのだろうか。…米づくりの今を考える

2 本時のねらい

機械化によって、作業効率がよくなった反面、機械の経費がかさみ、農業経営が苦しくなっていることに気付く。

3 本時の展開

学習活動	子どもが思考するための手立て	予想される子どもの認識	評価
1 <資料①>、<資料②>についての気付きから、学習問題を設定する。	<p style="text-align: center;">関いに至るまでの手立て→活動を組み立てる</p> <p><資料①：農家の収支> <資料②：農家の支出内訳></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 資料から、変化を見つけるよう助言する。 ○ 「食い違っていることはないか。」((iv)型)と問い、学習問題が設定できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 年々出費が増えている。→収入が減っている。(20%) ○ 機械費の割合が高く、年々増えている。 	[思] グラフから収支の変化と機械費の割合から、問いを設定する。
<p>本時の学習問題(主発問)</p> <p>機械化は、本当に必要なのだろうか。((vii)型)</p>			
<p>学び合いの場(思考の仕方)</p> <p>着眼点・観点</p> <p>作業の仕方 に着目して</p> <p>考え方</p> <p>功罪表をつくり、機械化に伴う農家への影響から、農家減少を理由付ける。</p>			
<p>2 機械化によるメリット・デメリットを功罪表にまとめる。</p> <p>3 機械化の必要性について話し合う。</p>	<p style="text-align: center;">子どもが思考し、学び合うための手立て→活動を組み立てる</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 功罪表をまとめましょう。 ○ メリット・デメリットとその結果を考えるよう助言する。 ○ 「もし、機械がなかったらどうなるか。」((ii)型)と問い、機械による作業効率のよさに気付くようにする。 ○ 「機械化のメリットと食い違うことは起きないか。」((iv)型)、「農家の立場で考えると、どんなことがいえるか。」((i)型)と問い、コスト面で効率がよくないことに気付くようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 作業が楽になる。 ○ 短時間でできる。 ○ 少人数で作業できる。 <p style="text-align: center;">⇄?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1台200～300万円で、5年程度で買い換えなければならない。 ○ 作業ごとに機械が違い、年に数回しか使わない。 ＝経費面の効率がよくない。 <p>⇒では、どうすればいいか。</p>	[思] 作業効率と経費の関係から、機械化は、コスト効率がよくないことに気付く。

<資料1:「学び合いシート」(第5学年社会科「米づくりと育まれる文化 2-米づくりの今-」の場合)>

うにするのである。このように、子どもが問いと出会い、探究へ意欲付けられるために必要な学習活動と、協同で問いを探究していくために必要な学習活動や手立てを設定することによって、子どもの協同的で主体的な探究活動を仕組むことができるのである。

このシートによって、「学び合い」を意識した授業を日々展開し、指導案レベルで、あるいは、相互の授業参観等で、授業検討を進めていく。その際、よりよい問いに至るまでの手立て、子どもが思考し学び合うための手立て、子どもがどこで、どう学んだのかという子どもの学びを観点として検討していくのである。

6 探究したくなる問いの設定

「探究したくなる問い」とは、知的好奇心の喚起される事象・題材から発せられる出る問いである。知的好奇心の生まれる事象・題材とは、矛盾や意外性を持っていたり、ものの意味・本質・生き方といった、探究を深める価値のあるものである。これによって、自然と疑問が発せられることから、学びの必然性が生まれ、学びが始まるのである。

単元全体を貫く学習問題には、概ね、次の三つのパターンが考えられよう。

一つ目は、「どのように。」と問う、「HOW問題」である。これは、目の前の事象で起こっている現象やその仕組みを明らかにするための問いである。例として、「お好みソースは、どのようにつくられるのだろうか。」などが挙げられる。

二つ目は、「なぜ。」と問う、「WHY問題」である。これは、起こっている現象や人の行為の原因・理由を明らかにするための問いである。例として、社会科の「なぜ、庄内平野では、米づくりがさかんなのだろうか。」などが挙げられる。

三つ目は、「どうすればよいか。」「どちらが望ましいか。」と問う、「WHICH問題」である。これは、起こっている問題・課題の克服策を判断・決定するための問いである。例として、「どうすれば、ごみが減量できるだろうか。」などが挙げられる。

四つ目は、「何か。」と問う、「WHAT問題」である。これは、ものの意味や価値を問うための問いである。例として、「本当の『豊かさ』とは、何だろうか。」などが挙げられる。

一方、佐伯が、「探究がはじまる発問」として、〈資料2〉のような八つの発問パターンを示している。⁽⁸⁾これは、どう問えば探究が進み、深まるかを示すものであり、いわば、探究を助ける問いである。

これら八つ以外にも、様々な内容に到達するために、様々な手法を展開するための問いが考えられよう。

- | |
|--|
| (i) 視点・立場を変えるための発問：「～の立場になって考えると、どんなことがいえるか。」 |
| (ii) 別の仮定を導入してみる発問：「もしも～だったら。」と問う条件を除いたり、付け加えたりする。 |
| (iii) 例を考え出させる発問：「どういう例があるか。」「似たような経験はないか。」 |
| (iv) 例を与えて考えさせる発問：「こういう場合はどうか。」「これを例にして考えよう。」 |
| (v) 単純化して考えさせる発問：「世界が100人として考えると。」と問い、大きな数のものを小さい数に置き換えて考えさせる。 |
| (vi) 矛盾を指摘する発問：「食い違っているところはないか。」と問い、考えに潜む矛盾に気づかせる。 |
| (vii) 当たり前と思っていることを問い直す：「本当にそうか。」「必ず、そう言えるか。」 |
| (viii) 少しずつ条件を変えて極限值まで変化させる発問 |

〈資料2：「探究がはじまる発問」〉

5で示した単元「米づくりと育まれる文化 2－米づくりの今－」を具体例に、ここで述べた問いの設定について明らかにする。

前時において、日本の人口の変化と米づくり農家数の変化のグラフから、「人口が増えているのに、なぜ、米づくり農家の数は、減少しているのだろうか。」という単元を貫く問いを導き出した。そこで、本時は、「もうからない」という仮説を確かめ、〈資料2〉における(vii)型で、「機械化は、本当に必要なのだろうか。」と、機械化の必要性を問い直す発問を通して、機械化による農家の影響から機械化で経費がかさんでしまうという農家の現状に迫る学習となる。

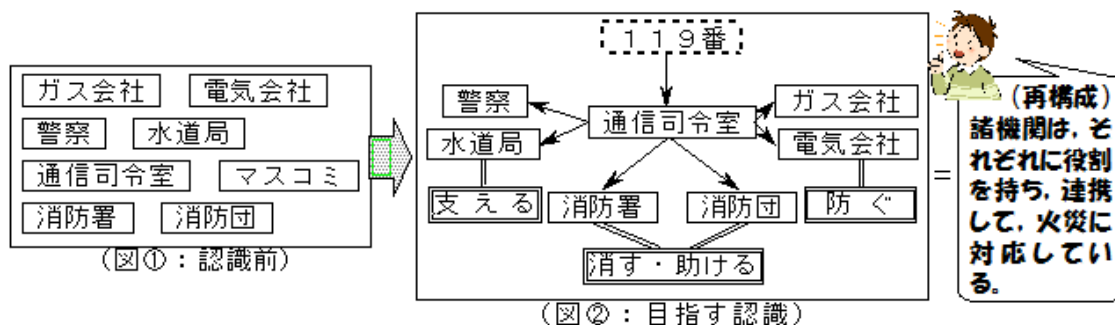
思考の場面では、功罪表をつくり、機械化による農家への影響を考えるために、(i)型で「農家の人の立場では、どんな思いだろうか。」と、農家の人々の視点に立ち、農家の人たちの気持ちに迫る発問をしたり、(ii)型の「もし、機械がなかったらどうなるだろう。」と、機械があるときとないときを仮定し、それぞれの条件での米づくりを考える発問をしたりすることを通して、我が国の米づくりの課題に気付くようにすることになる。

7 教材の構造化と思考

(1) 教材の構造化と単元構成

教材は、一つ一つの事象の関係や関連付けから見えてくる社会のあり様やそれらを包括的にまとめた概念から成り立っている。その教材が持つ事象の関係を構造的にとらえることによって、その授業で何を教えるのかが明確となる。この構造は、教材開発における授業者の思考の流れともいえよう。

3学年単元「安全なくらしを守る」を例に考えてみる。消防にかかわる関係諸機関の働きを構造化していく思考→認識を図示したものが〈資料3〉である。



〈資料3：3学年単元「安全なくらしを守る」の構造化と思考・認識〉

この学習では、諸機関の役割をまとめ、それらの関係(性)から、綿密な連携体制で火災に対応していることに気付くことがねらいとなる。とすると、「火事が起こったら、だれがどのように対処するのだろうか。」という単元を貫く学習問題を設定し、それぞれの諸機関について調べ、関係諸機関が連携して火災に対応していることを理解するという単元展開が考えられる。関係諸機関の連携に気付くためには、諸機関の関係を構造でとらえ、解釈・説明することが必要だからである。

このように、単元を通して明らかにしたいことから、単元を貫く学習問題を設定

し、教材の内容構造に基づいて、授業レベルの問いを配列する。それらの問いに迫るために、思考を助け、深める問いを配列することによって、探究を進めることができるのである。

(2) 行動レベルで「思考」をとらえるー「思考スキル」とは

学習問題を設定し、それについて探究・解決する授業を展開するためには、子どもの思考を仕組み、促すことが必要である。しかし、授業のねらいを漠然と、「～を考える。」と設定してしまうと、単に問いの答えを導き出すにとどまったり、思考に深まりがなかったりすることになる。これは、思考が目に見えない営みであり、方法や活動を具体的に示すことができにくいからである。

そこで、黒上晴男は、次頁の〈資料4〉のように、思考を19種類の「思考スキル」を示している。関西大学初等部では、「思考スキル」を〈資料5〉のように、学年別に具体的な行動目標として設定している。これは、ベンジャミン・ブルーム

順序立てる	変化をとらえる	見通す
比較する(対比・類比)	抽象化する	
分類する	焦点化する	
関係付ける	構造化する	
多面化する	広げる	
理由付ける(原因・条件)	評価する	
推論する		
具体化する	要約する	
応用する	変換する	

〈資料4:「思考スキル」〉

らが提唱した学習プログラム・思考モデルを基に、思考を具体的な行動に分解し、抽出・集約したものである。(2)

上で示した「安全な暮らしを守る」を例に考えてみる。この單元では、〈資料3〉の(図②)のように、諸機関の関係を見出し、「構造化」して考えて、その構造を明らかにすることが必要となる。次に、それぞれの諸機関について調べ、それらを働きによって「分類」したり、火災に

対応する手順で「順序付け」をしたりすることを経て、それらの関係(性)によって組み立てて構造化することになる。子どもにとって、当初、一つ一つバラバラであった諸機関を、働きごとに分け、それぞれの役割を明らかにし、火災に対応する手

思考スキル	定義	1年	2年	3年	4,5年	6年
比較する	複数の事象の相違点や共通点を見つけ出す。	身の回りのものの例と違いを見つける。	自分が体験しなければ分からないこと(視覚情報以外)から視点を見つける。	多様な視点で比べる。	意図や目的に応じて比べる。	今までの学習をもとに「比較する」思考スキルの定義をする。
分類する	物事をいくつかのまとまりに区分する。	仲間分けでつこを通して、複数の視点に気づく。	自分が体験しなければ分からないこと(視覚情報以外)から視点を見つける。	意味をもって分ける。	意図や目的に応じて分類する。(KJ法などを組み合わせて)	今までの学習をもとに「分類する」思考スキルの定義をする。
多面的にみる	視点や立場を変えてみる。	複数の視点から情報を集める。	自分が体験しなければ分からないこと(視覚情報以外)から情報を集める。	複数の視点から情報を提示する。	意図や目的に応じて多面的にみる。	今までの学習をもとに「多面的にみる」思考スキルの定義をする。
関連づける	既習事項や経験と事柄を結びつける。	ことばとことばにつながらりを見つける。	自分が体験しなければ分からないことを加えて、ことばとことばにつながらりを見つける。	意味をもって、ことばとことばにつながらりを見つける。	意図や目的に応じて、ことばとことばにつながらりを見つける。	今までの学習をもとに「関連づける」思考スキルの定義をする。
構造化する	複数の事柄の関係を構成する。	事柄に対する理由を見つける。	自分が体験しなければ分からないこと(視覚情報以外)から情報を集める。	調べたこととわかったこととをともに、主張を組み立てる。	仮の主張をもとに、集めた情報を取捨選択する。	今までの学習をもとに「構造化する」思考スキルの定義をする。
評価する	物事の是非、善悪等を指摘し、自分の意見を述べる。	めあてに対して、学習の取り組み方を振り返る。	学習を振り返り、わかったことと疑問点を整理する。	判断した結果を理由と合わせて述べる。	判断した結果を基に、提案をすることが出来る。	今までの学習をもとに「評価する」思考スキルの定義をする。

〈資料5:「思考スキル」学年別目標〉

順で関係付けていく思考活動を通して、関係諸機関の働きについて、(図②)のよう
に認識するのである。

授業づくりにおいては、教材における認識させたい内容の構造から、用いる「思
考スキル」を選択し、そのスキルを実現するために、さらにどのような「思考スキ
ル」や活動を仕組むかをデザインする(組み立てる)ことになる。認識させたい内
容の構造は、学習の結果・まとめであり、選択された「思考スキル」は、学習の方
法・プロセスであり、認識させたい内容に子どもが到達するためには、いくつかの
「思考スキル」や活動を組み合わせた思考活動を仕組むことが必要となるのである。

(3) 思考を促す「思考ツール」

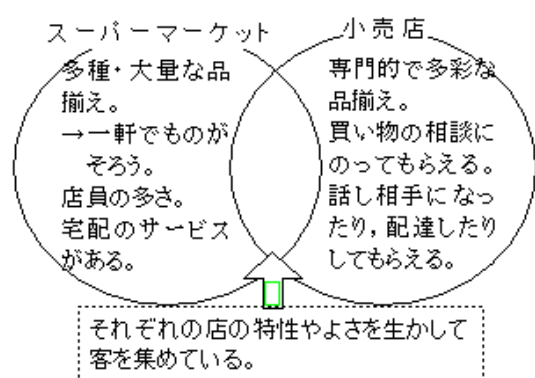
ただ情報を集めるだけでは、思考は、起こらない。そこで、黒上は、ねらいと内
容に基づく思考活動に対応して、情報を整理し、組み立て、思考を手助けする手立
てとして、20数種類の「思考ツール」を考案している。⁽¹⁰⁾

「思考ツール」の活用について、3学年の単元「わたしたちのくらしと商店」で
の、小売の商店に多くの客が訪れるわけを考える学習を例に考えてみる。

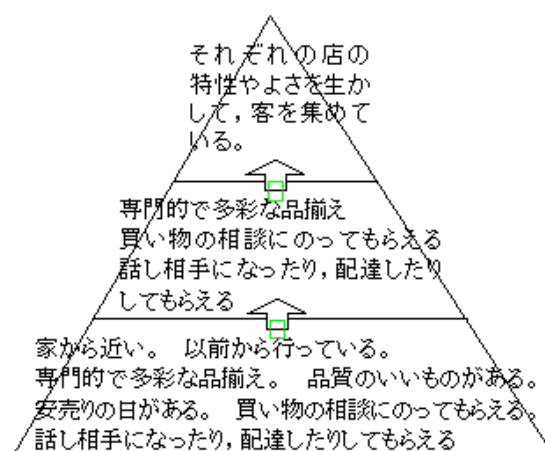
この学習では、スーパーマーケットと小売商店を「比較」し、より専門的で多彩
な品揃えやより手厚く地域に密着した接客といったスーパーマーケットにないよさ
を見つける思考活動を設定することになる。それは、スーパーマーケットと小売商
店は、店としては同じでも、違う質を持ったものとして対比の構造となるからで
あり、小売商店がスーパーマーケットに負けないよさを見つけるためには、それらの
違いから考える必要があるからである。

この場合、〈資料6〉のような「ベン図」が適すると考えられる。それぞれの集
合の重なり合っていない部分にそれぞれのよさを書いて、小売店にしかないよさを見
出していく。さらに、「両方の商店で繰り返されていることは、何か。」と問うこ
とによって、店の特性やよさを生かして、客を集める工夫をしているという商店の
本質に気付くことができるのである。

一方、〈資料7〉のような「ピラミッド図」を使うと、小売店の特徴から、小売
店にしかないものへとステージアップさせ、それらが客を集めているというように、
小売店の特徴からよさへと分類→焦点化することができると考えられる。



〈資料6:「ベン図」(「わたしたちのくらしと商店」の場合)〉



〈資料7:「ピラミッド図」(「わたしたちのくらしと商店」の場合)〉

このように、頭の中の情報を整理し、情報だけでは見えなかったことを可視化することによって、思考を促す道具がこの「思考ツール」なのである。

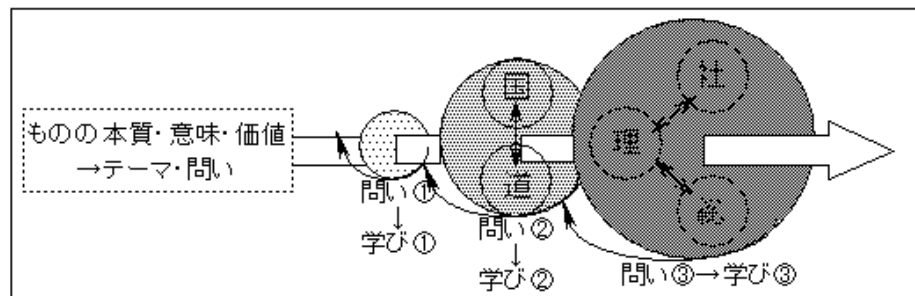
8 カリキュラムのデザインと「白島ぶらん」の構想

(1) カリキュラムをデザインする

佐藤は、『教育課程』は教師が教える『教材の概要（シラバス）』を示しており、『学びの経験』としてのカリキュラムを示すものではない。したがって、『学びのカリキュラム』を中心にカリキュラムをデザインすると、子どもの知的関心を基礎とする単元の主題、その主題を探究するリソースとなる素材や資料、子どもの探究活動とコミュニケーションを促進する学習環境などがカリキュラムづくりの中心的な課題となる」と述べ、「学びのカリキュラム」を提唱している⁽¹¹⁾。これは、「主題・探究・表現」を観点として、一年間を通じて、何を主題、つまり、問い・テーマとして、どのような単元を組み、教科、総合的な学習、行事等とどうリンクさせて、1年間の学びに紡いでいくかを考えることが必要なことを示している。

これらのことから、「学びのカリキュラム」をデザインすると、〈資料8〉のようになると考えられる。これは、知的な一本の柱を基に、広がりをもった学びを展開していくプランである。知的な柱とは、ものの意味・本質、そして、自分の生き方

を問い続けるための主題であり、問い、テーマである。主題とは、学



〈資料8:「学びのカリキュラム」モデル〉

びの原点であり、様々な題材や活動から多様に迫っていくことによって広がりをもたせ、主題を問い直しながら、学びを深めていくのである。点在する学びを主題によって筋道立て、一本の学びへと紡ぐのである。

(2) 他の教科・領域との関連を考える

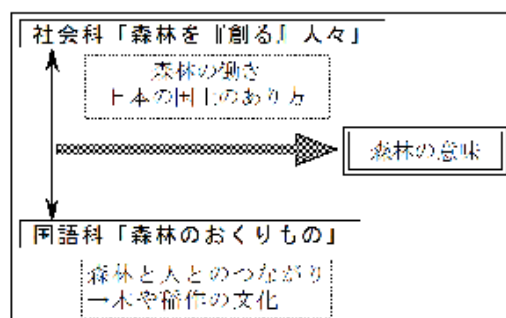
社会科ばかりではないが、純粹にその教科・領域のみで展開することは、難しい。そこで必要となってくることは、社会科を中心教科とした他の教科・領域とのリンクである。これは、一年間を通じて、何を主題、すなわち、問い・テーマとして、どのような単元を組み、教科、総合的な学習、行事等とどうリンクさせて、1年間の学びに紡いでいくかを考えることが必要だということである。知的な一本の柱を基に、様々な題材や活動から多様に迫っていくことによって広がりを持たせ、主題を問い直しながら、学びを深めていくのである。

この具体例が次頁の「白島ぶらん」である。このプランは、「すごいぞ！人間の底力ー私たちの社会を生み出し、変えるものは、何か。」をテーマに、「人（創り出す・受け継ぐ）」、「地域」を切り口として、日本の産業を通して、古くから伝わる文化と新しく生み出される文化とを比較し、そこにある人間の知恵と主体性・創造

性を感じ取る学習を構想している。社会科を中心教科とし、総合的な学習をはじめ、国語科・理科・体育科を「ネットワーク教科」として位置付け、中心教科とリンクさせている。このプランのテーマの「人間の底力」、つまり、社会を生み、変える人間の知恵と主体性・創造性が上述の「ものの本質・意味・価値」であり、これを中心・ネットワークそれぞれの教科・領域を行きつ戻りつしながら学びを紡ぐイメージである。

リンクには、三つの型があると考えられる。

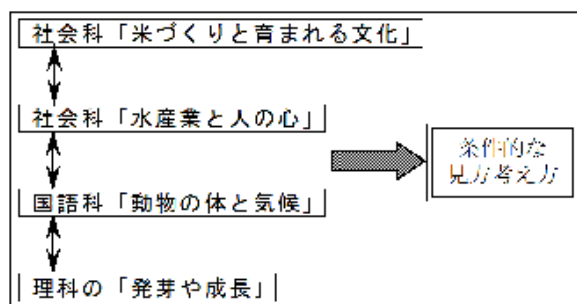
一つ目は、内容のリンクである。メイン教科の内容や活動を支え、助ける学習を組み合わせることである。社会科の「森林を『創る』人々」では、森林の働きと日本の国土のあり方を考え。国語科の「森林のおくりもの」では、木や稲作の文化など、森林が私たちにもたらしているものから、森林と人とのつながりを考える。これらをリンクさせることによって、いろいろな切り口・観点から、学習内容を深めていくことができると考えられる。



〈資料9：内容のリンク〉

これを図示すると、〈資料9〉のようになる。

二つ目は、思考・認識の仕方のリンクである。メイン教科でさせたい思考・認識の仕方での学習を組み合わせ、いわば、訓練することである。社会科の「米づくりと育まれる文化」や「水産業と人の心」では、その地方でその産業が盛んなわけを「地形」・「自然」・「気候」・「人」・「歴史」など、条件的に明らかにする。国語科の「動物の体と気候」や理科の「発芽や成長」などでも、この条件的な見方・考え方で学習する。このように、いくつかの見方・考え方を意図的に使って思考・認識させることによって、様々な見方・考え方を身に付けることをねらうことができる

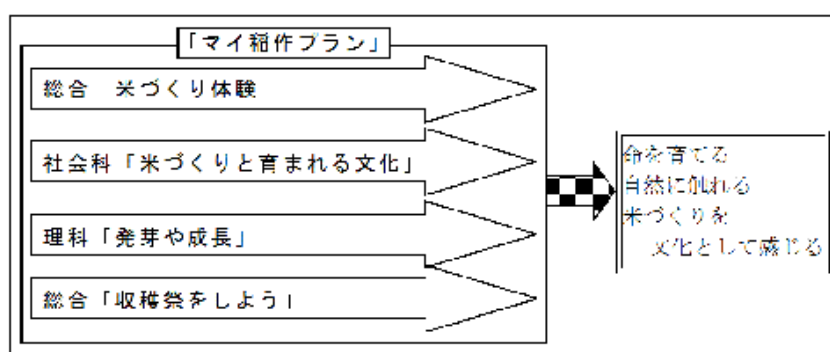


〈資料10：思考・認識のリンク〉

これを図示すると、〈資料10〉のようになる。

三つ目は、一つのテーマ・問いに集約された単元展開である。メイン教科を中心に据えた上で、あるテーマ・問いに迫るために必要ないくつかの学習や活動をを有機的に仕組むことである。「マイ稲作プラン」は、命を育てること、自然に触れること、米づくりを文化として感じるものがねらいである。これを達成するために、総合で具体的に米づくり体験を仕組んだり、社会科「米づくりと育まれる文化」で、米づくりの現状や文化を学習したり、理科「発芽や成長」では、インゲンマメの種のつくりや成長するための条件と米のつくり、育ちと関連させて学習したりと、包括的に単元展開することである。これによって、一つ一つの学習に目的が生まれ、

点在する学びを一つのテーマ・問いによって筋道立て、一本の学びへと紡ぐことができる。これを図示すると、〈資料11〉のようになる。



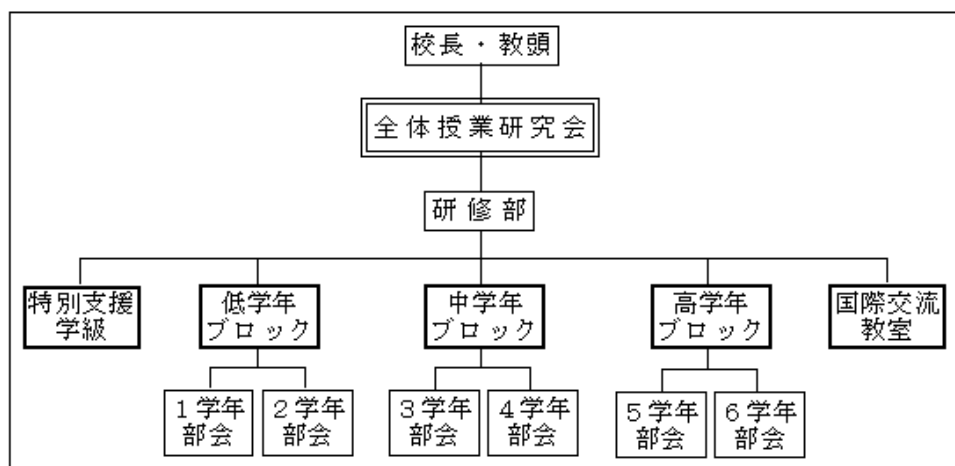
〈資料11：一つのテーマ・問いに集約された単元展開〉

純粋にその教科・領域のみで展開することは、難しい。そこで、何をテーマ・問いとし、教科、総合的な学習、行事等とどうリンクさせて、1年間の学びに紡いでいくかを考えることが必要になってくると考える。

9 研究体制と進め方

(1) 研究組織

研究母体は各ブロックとし、研究主題に迫るための具体的な取組を行う。



〈資料12：研究体制構成図〉

(2) 授業公開について

① 基本方針

平成28年度は、「公開研究会」を実施せず、年間7回の全体授業研修会（特別支援学級を含む）と、6回のブロック授業研修会を行う。これと観察授業等を含み込んで、一人年間2回の公開授業を行う。その際、指導案は、授業2日前までに全職員に配付し、できうる限り参観する。

② 全体授業研修会

外部から講師を招聘し、提案授業をもとに授業研究を行う。授業後には、研究協議会を持ち、成果と課題をまとめる。

(3) 学年研究

各学年で教材開発を行い、「白島ぶらん」を作成して、学年研究とともに提案する。

(4) 全体研究日について

月に1～2回程度、適宜実施する。公開授業の事前検討や研究についての共有化を図る。特に、「思考の仕方」の検討と定着には、日々の授業づくりにおける反省的吟味が必要となる。これを中心に組織したい。

(5) 研修年間計画（予定）

月	日	曜日	会・内容	講師
4月	10日	金	校内研修会①（28年度研究推進計画について）	木村博一先生（広島大学）
4月	18日	月	校内研修会②（社会科授業づくり）	
5月				
6月	2日	木	校内研修会③（生活科授業づくり）	朝倉淳先生（広島大学）
	24日	金	全体研究日①（「白島ぶらん」の進捗状況，授業研①②事前検討） 全体授業研究会①（年）	
7月	7日	木	全体授業研究会②（ひまわり学級）	中国帰国者支援・交流センター職員・ 残留者
7月	26日	火	校内研修会④（国際交流教室理解のために）	
8月	23日	金	校内研修会⑤（人権とかかわり方）	CAP 広島
8月	31日	水	全体研究日②（理論研修，授業研③事前検討）	
9月	16日	金	全体授業研究会③（年）	
9月	20日	月	全体研究日③（前期の授業づくりの振り返り，授業研④事前検討）	
10月	3日	月	全体授業研究会④（年）	
11月	10日	木	全体研究日④（授業研⑤⑥事前検討）	
11月	24日	木	全体授業研究会⑤（年）	
12月	14日	水	全体授業研究会⑥（年）	
1月	13日	金	全体研究日⑤（授業研⑦事前検討）	
1月	26日	木	全体授業研究会⑥	
2月	9日	木	全体研究日⑥（本年度の各学年の振り返り） 研究紀要 執筆	

10 研究の進め方⁽¹²⁾

● 研究のモットー ●
研究の「主人公」になりましょう！

(1) 取組を楽しみましょう！

授業時間数、学習内容の増加や多忙な日々のために、難しい面のある学校現場。しかし、研究や取組、教育活動を「せねばならない」ととらえては、もっと重苦しくなるのではないだろうか。そこで、子どもの力やよさ、地域や他の教育材に目を向け、どんなことができるか、どんな楽しいことが考えられるかと、ワクワクするようなプランを考え、実践してみたい。うまくいかより、やってみようという雰囲気を大切に、知恵や実績を出し合いたい。

(2) 授業を見せ合い、学び合える教師集団をつくりましょう！

もうすでに、「学級王国」の時代は終わっている。授業は、見せ合うことによって、よさを共有できたり、改善点を見つけたりすることができる。見てもらう子どももそれによって伸びると考える。

授業の良し悪しを見合うのではなく、子どもがどう学んでいるのか、教師がどういう手立てを加え、どう子どもの学びを促しているのかを見合うのである。

また、各教師の専門性を生かし、子どもに価値のある学びを提供するために、「交換授業」を進めてはどうだろうか。各学級の子どもがよく見え、子どもの実態に合わせて授業をすることによって、子どもに力が付き、教師の力量が上がると考える。

(3) すべての授業に、

① 学習問題と考える場面

② 小グループで話し合い、考えたことを交流し合う場面をつくる。

(4) 週1回の学年研究日：授業事例研究、「授業モデル」による学び合いの検討 時間設定により、効率よく進める。

月1回の校内研修日：各学年より授業事例を提案し、共有化を図る。

(5) 「次もしたくなる研修会」に！…「100回の事例研究を」（佐藤学）

① 授業の「おもしろさ」と「難しさ」を共感するために、子どもの学びの様相と教師の対応を分析する。

- 子どものつぶやきと教師の問いかけ、発問
- 子どもの予期せぬ反応と教師の対応
- 子どものつまずきと教師の支援

を観点に、「なぜ、おもしろかったのか。」「なぜ、よく分かったのか。」「どのように、なぜ、難しくなったのか。」を検討する

② 教材（本時の学習問題）のおもしろさ、学習活動の工夫、授業の組立のアイデアを出し合う。

③ 授業を見合い、学び合える教師集団へ：授業公開を生かす、子どもの授業参観による交流

(6) これらを日々の研修活動に落とししていく…公開研・指定校のための研究にしない。

無理・無駄は避ける。

→一人一人の教師が自分の授業を変えるために研修する。

① 日頃の研究成果物をもとにして、印刷物を最小限にする。

② 日常の授業を公開する…授業者の主張を具体化して授業をする。

→「学び合いシート」を通して

③ 教師の個性，教育活動の具体性，具体的な子どもの姿を発信することを大切にする。

…各学年の実態による研究目標，実践構想

④ 授業公開研は，有料に…資料代，講師料等の費用がかかる。学びの場を提供され，様々なサービスを受けるからには，それだけの負担を請う。

【 註 】

- (1) 佐伯胖『「学び」を問いつづけて』小学館，2005；pp.130, 139
- (2) 佐藤学『学力を問い直す』岩波ブックレット 548，岩波書店，2007；pp.28-38
- (3) 上掲書(1)；pp.54, 342
- (4) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店，1995；pp.3, 10
- (5) 上掲書(1)；pp.140-144, pp.148-151
- (6) 鹿毛雅治「学習意欲の構造から見た学校が取りうる方策－『状況意欲』に着目して教育環境のデザインを－」『BERD』通巻第13号，Benesse，2008；p.6
- (7) アメリカでは，プロジェクト型の協同学習として研究・実践が行われてきた。最近では，佐藤学が「協同的な学び」によって一人一人を高いレベルの学びへ導くという，「学びの共同体」論を提唱し，多くの学校で実践されている。
- (8) 上掲書(1)；pp.57-59
- (9) 関西大学初等部『関大初等部式 思考力育成法』，2012，さくら社；pp.128-129
- (10) 同上書；pp.38-52
- (11) 佐藤学『授業を変える学校が変わる』小学館，2000；pp.128-129
- (12) 同上書より，文責者がまとめたもの。