

1 研究主題

中学校社会科における社会的な見方や考え方を育む授業改善に関する研究

- 教師の支援に視点をあてて -

(1) 研究主題設定の理由

『中学校学習指導要領』（平成10年12月）は、地理的分野の目標を、「日本や世界の地理的事象に対する関心を高め、広い視野に立って我が国の国土の地域的特色を考察し理解させ、地理的な見方や考え方の基礎を培い、我が国の国土に対する認識を養う。」としている。

これまでの自分自身の実践では、生徒が学習対象である社会的事象に対する関心を高めたり、生徒が地域的特色の考察を踏まえた理解を通して、我が国の国土についての認識を深めさせたいと願い授業を展開してきた。しかし実際は、どちらかと言うと、教師自らがとらえた社会的事象を生徒に伝達することが多く、生徒が自らの見方や考え方によって、社会的事象を考察し理解を深めるまでには至っておらず、生徒の「学び」を育む授業になっているとは言い難い状況にある。

そこで本研究では、生徒が社会的事象を多面的・多角的に考察し、我が国の国土についての認識を深める指導の改善の要点を、教師の支援に視点をあてて探ることとした。

(2) 研究主題に関する基礎的研究

ア 社会的な見方や考え方と「学び」の過程

『中学校学習指導要領』（平成10年12月）では社会科の目標に「社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し」の部分に新たに付加されている。ここでいう「多面的」に考察するとは社会的事象が有する様々な特性を、「多角的」に考察するとは、その特性を様々な観点（空間的な観点、歴史的な観点、倫理的な観点など）から追究することを意味している。生徒は、その考察を通して社会的な事象がもつ社会的な役割や意味などについて理解するのである。そして、社会の在り方や人間としての自己の在り方を問い直すのである。

この考察の際に道具となるものが社会的な見方や考え方である。そして、「社会的な見方や考え方」は、様々な社会的事実と出会うことで、また他者の見方や考え方と交流することなどによって、広がり深まったりするものである。つまり変化・成長するもので、最終的に自らの社会認識の形成に深く関与するものである。

社会科における学びとは、自らの社会的な見方や考え方を学習道具として駆使して、自らの社会認識を主体的に形成する営みそのものと言える。図1は、この営みのながれを整理したものである。

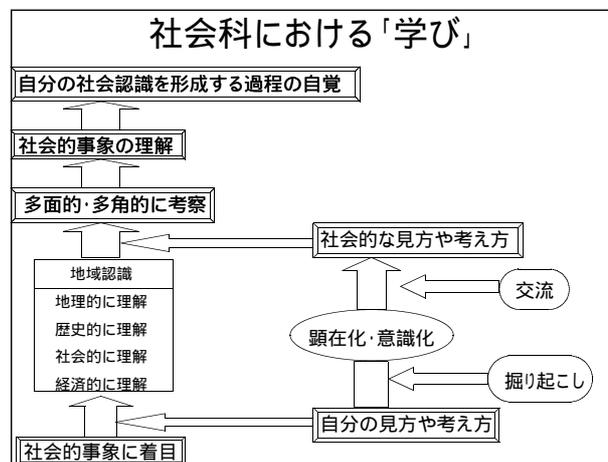


図1 社会科における「学び」

イ 「社会的な見方や考え方」を育むための教師の支援

先述したように、社会認識の主体的な形成を図るためには、社会的な事象を多面的・多角的に考察することが重要である。その際に主要な学習道具となるものは「社会的な見方や考え方」である。

生徒は社会的事象をとらえる際、その子なりの見方や考え方でとらえているが、それを意識化することは稀である。そこで、授業においては、まず生徒に自分の見方や考え方を顕在化・意識化させること（掘り起こし）が重要である。さらに、顕在化・意識化した自分の見方や考え方を「社会的な見方や考え方」に高めるには、他者と交流することにより、生徒が自分の見方や考え方を修正したり再構成する

ことができるようにする必要がある。この掘り起こしや、交流の場を設定し生徒に修正や再構成することができるようにすることが教師の重要な支援であると考えている。

(3) 単元の導入段階において、自らの「社会的な見方や考え方」を意識化させることについて

生徒は、社会科の学習の導入段階において教師の提示する一つの社会的事象と出会う。そのとき、生徒は既習事項や生活経験などと結び付けて、関心があれば「なんだろう?」と知的な好奇心を喚起させその事象を追究し、その過程で自らの社会的な見方や考え方を駆使しようとする。反面、関心が薄ければ、以後の学習は停滞し事象を深く追究しようとしない。学習の導入段階におけるターニングポイントは、知的な好奇心が喚起されるか否かにある。

学習活性化の支援者である教師の役割は、まず既習事項や生活経験などで培われた潜在的な「社会的な見方や考え方」を掘り起こしどのように顕在化意識化させるかにある。したがって、学習の導入段

階における教師の役割は大きい。

そこで、本研究では、単元の導入段階における教師の支援の在り方に視点を当てることとした。

## 2 学習指導計画

広島市立A中学校第1学年B組(40名)を対象とし、単元名「日本のさまざまな地域」において、生徒にとって身近な地域を区分することを単元の導入の学習活動とし、その学習経験を生かして、範囲を拡大し、日本の地域構成を地図上で大観させるというねらいから、学習指導計画を立案した。

学習指導計画の立案に当たっては、生徒が自分の見方や考え方によって地域をとらえ、そのとらえ方を意識しながら、地域的特色について追究し、国土の概観をつかむができるよう、次の点に留意することとし、学習指導計画を立案した(表1)。

- ・生徒が身近に感じる地域素材を教材として準備する。
- ・多様な見方や考え方に気付くような交流の場を設定する。
- ・自分の見方や考え方で地域調査し、まとめ、発表する活動を設定する。
- ・比較・対照することによって、地域のとらえ方を探る活動を設定する。

表1 学習指導計画(全7時間)

指導目標

自分の視点から地域をとらえ整理し(地域区分)、相互に交流することで、多様な視点があることに気付く。それぞれの観点から地域区分したことを整理・統合することで、日本のおおまかな特徴をつかむ。

次	時	学 習 活 動	学 習 の ね ら い
第一 次	第 1 時	五日市を分けてみよう(本時) 五日市中学校区の地図を使って、自由に線を引いて区分けをする。 線を引いた理由について考える。 意見交流をし、区分けをした観点について考える。	地域を区分している観点(見方や考え方)が違うことに気付く。 区分する観点が違うことにより、区分の結果が異なることに気付く。
	第 2 時	五日市の地域区分 各班ごとに、自分たちで興味のあることについて、五日市中学校区の地図に区分けをする。(OHPシート) 区分した根拠(資料収集、校外の観察など)	いろいろな観点で区分することができる。 区分したことの意味を考える。
第 3 時	地図を見直し、地域区分を検討する。 各班ごとに発表する手順を考える。		
第 4 時	地図を見て、どんな観点によって区分けされたのかを考える。 区分けをした地図を比較し、地図からどんなことが読みとれるかを考える。		
第三 次	第 5 時	地域の特徴を探ろう 地域区分の観点について考える。 地域区分された地図からどんなことが読みとれるかを考える。 各観点に基づいて地域区分された地図を比較することでどんなことが読みとれるかを考える。 意見交流をする。	いろいろな観点で区分した結果を比較、対照することにより、地域の特徴を知る。
第四 次	第 6 時	都道府県の特徴を探ろう 今まで学習した地域区分の地図をもとに、各都道府県の特徴を考える。 自分が興味を持った県について、その特徴をまとめる。 意見交流をする。	いろいろな観点から各都道府県の特徴を導き出す。
	第 7 時	今まで学習した地域区分の地図から、広島県の特徴をとらえる。 意見交流する。 日本全体や各地域、都道府県の特徴を知るにはどのような方法があるかを考える。 日本と中学校区を区分けした観点を比較し、地域の規模による違いを考える。	

第1時の授業前に図2の中学校区の地図を配付し、授業の実施に当たっては、「五日市はどんなまちなのか」と生徒に投げかけ、その視点から地域区分を地図上に構成することを、課題として生徒に示した。

本時の授業（第1時）では、生徒が自分の見方や考え方で地域区分した地図を交流することを通して、

区分に共通点があるものの違いもあること、その違いは社会的な見方や考え方を根拠にして生じたものであること、社会的な見方や考え方で多様な地域区分ができることに気付かせることに、そのねらいに設定した。

表2は第1時の学習指導案である。

表2 学習指導案（本時）

本時の目標

身近な地域を区分することにより、地域を区分している視点（見方や考え方）が違うことに気付く。共通点や相違点に気付く。

	学 習 活 動	教 師 の 支 援
導入 (10分)	個人でおこなった五日市中学校区の地図の区分について交流する活動をする。 ・お互いに作製した地図を見せ合う。 ・お互いに同じところや違うところを比較する。	さまざまな区分の仕方があることに気付くように、次のようなことに配慮する。 ・お互いに地図を見せ合い、どんな理由（区分の指標）で線を引いたかを話し合う場を設定する。 ・自分の区分と同じ区分やちがう区分があることに気付くようにしその区分をした理由（区分の指標）を話し合うようにする。 ・区分をした理由を考えることで、社会的な見方や考え方をしていることに気付くようにする。 ・線が引けていない生徒が多ければ、生徒が指標を考えたり、自分が線を引こうとした指標を明確にできるような地図を示す。
展開 (30分)	自分たちが区分するために使った指標を発表する。 ・各班で1つずつ順に発表する。 ・小学校区、同じ町名、店の多い地域、木がたくさん生えている地域、自動車がたくさん通る地域、マンションがたくさんある地域、川に挟まれた地域、道路による区分など。 ・自分の班で使った指標と比較しながら発表を聞く。 ・区分の指標に基づいて、どのような線が引かれているかイメージする。 ・掲示された地図を見て確認する。 ・区分した指標をグループに分ける。 ・自然、人、建物、地域など ・グループに分けた結果について、お互いに意見を出し合う。	さまざまな指標によって区分ができることを理解するように次のことに配慮する。 ・「班の中だけでもいろいろな分け方があったと思うけど、学級みんなではどうだろうか」 ・自分の班の指標と比較しながら聞くように指示する。 ・各班の生徒が意見を出せるように、班で1つずつ発表するように指示する。 ・区分の指標に基づいて、どのような線が引かれているか考えるように指示する。 ・生徒が区分した地図を黒板に貼る。 ・生徒が、指標によって区分の結果が異なるということに気付かせる。 ・いくつかのカテゴリーに分けられることに気付かせる
まとめ (10分)	今日の学習で気付いたことをノートにまとめる。 ・今日の地図の区分で、発見や気づき、納得したことをワークシートに書く。 ・自分の気づきを発表する。 ・他の生徒の考えを加えて、ノートにまとめる。	さまざまな指標によって地域を区分できることと、指標によってその区分の結果の違いがあることを理解させる。 ・生徒が感じたことを素直にノートに書くように指示する。 ・自分が書いたことを比較しながら発表を聞くように指示する。 ・生徒の気づきが不十分であれば、補足説明する。

### 3 授業実践と結果の分析・考察

#### (1) 授業者がとらえた生徒の「学び」の状況

授業における生徒の「学び」をどうとらえ、どのように授業を展開したか、授業者の指導の文脈について、以下に整理する。その際、次のような方法を用いた。

授業の様子をビデオに記録化し、授業における子どもの姿や表情、言動の変化を観察することで、学びの状況を読みとることとした。

図2は、導入段階において、各自が作製した地図を見せ合い、どのような区分の仕方があったかを全体で交流する場面をまとめたものである。

T：教師・S：生徒・SS：多数の生徒・SK：特定の生徒K

		授 業 の 様 子
--	--	-----------

38	T	じゃあ、順番に、ちょっと、1つずつね。こういう線を引きましたっていうのを発表してもらいます。それで、班のなかでもねあの、自分が考えたの違うね、線の引き方をした人がいると思うんですが、クラスみんなになったらもっと違うのも出るかもしれないから、自分の班で出た意見とで他の班の人がどういうことを言うじやうかっていうのを、ちょっと意識しながら発表を聞いてみてください。
39	T	それでは、まあ1班からいこうか。
40	T	一つだけ言って。一つずつ言って、班で出た中の。
41	SK	えっ、多かったのを言うの。
42	T	多かったのもいいよ。これはっていうのを班長さん考えて、1個だけ。
43	SK	1個だけ？
44	T	うん、また順番に当てていくから。
45	T	うん、こういう理由で線を引きましたっていうの。
46	SK	どんなまちで言ってもいい？
47	T	どんなまちをいってもいいよ。
48	SK	五日市は騒がしいところと、静かなところがある。（教師がカードに記入している方を向いて反応している）
49	SS	ああ、騒がしいところと、静かなところね。
50	T	ちょっと待ってな。
51	T	はい、ありがとう。まず1個目これね。騒がしい、静かな。
52	T	（お互いに話しをしている）
53	SS	じゃあ、次は2班。
54	T	五日市はうるさいまち。
55	S	うるさいまちな、騒がしいと一緒でいいですか？
56	T	じゃあ、3班。
57	T	五日市はにぎやかなまち。
58	S	

59	T	ああ、にぎやかなまち、な。
60	T	にぎやか、にぎやかなはまたちょっと違うかな。じゃあにぎやかも書きましょうか。それじゃあ、さっきのも書いてこうか。ごめん、なんだったっけ。
61	S	うるさい。
62	T	うるさい。
63	S	うるさいこともないよ
64	T	うるさいこともない？
65	T	うん、じゃあ、4班。
66	S	とてもにぎやかなまち。
67	T	ああ、とてもにぎやかなまち、はい。
68	T	5班。
69	S	にぎやかなまち。
~~~~~		
120	T	ちょっとこれは、他の人にはないじゃろうとかいうのはある？ (班内で話をしながら反応している)
121	SS	じゃあ1班。
122	T	犬が多いまち
123	S	犬が多いまち、そうか。
124	T	猫の方が多いよ。
125	S	えっ、猫の方が多い？ そう？ ふーん、他は？
126	T	どっかその辺で、あるあるとか言いよらんかった？
127	T	(他にないか、話しをしている)
128	SS	いい？
129	T	

図2 班での交流場面の様子

教師は、個々の生徒が作製した地図を各班で交流した結果から、地図上で地域区分した理由を班内で活発に出してほしい、また活発に出し合うことができるだろうと考えた(38T)。そのために机間指導を行ったが、個々の生徒の地域区分地図を事前に把握していなかった共に机間指導における生徒観察の視点が自己の中で明確でなかったためか、どのように支援をしたらよいか迷いながらの机間指導に終始した。その間、行政区分や自然、道路、河川などさまざまな区分の仕方が出ることを期待していた。そして、多様な区分から、生徒が社会的な見方や考え方が広がったり深まったりできればと願った。

しかし、グループでの話し合いが焦点が明確で活性化しなかったため、生徒はグループの中でどの区分地図を全体に出せばよいか迷っている様子がみられた。生徒からは、「えっ、多かったのを言うの(41SK)」や「1個だけ？(43SK)」、「どんなまち(まちの様子や特徴)で言ってもいい？(46SK)」のような反応をしていた。教師は何を発表すればよいかを理解させきれていないのである。このことから、班での交流が、地図を生徒が相互に見比べてその相違を見つけだすだけの、言い換えれば地図に線を引いた結果の交流に留まっていたと考える。

その後、生徒の「どんなまちで言ってもいい？(46SK)」に対して、教師は、「どんなまち」では地域区分の指標(人口、気候など)につながらないと考えたが、生徒の発言しやすさを優先させた。

その後、生徒から「五日市は騒がしいところと、静かなところがある(48SK)」の気付きがでた。生徒SKが五日市の社会的な環境の違いから区分し答えたものであると推察されるが、教師はどのように騒がしいか、どうしてを騒がしい場所となっているのかなどを問う発問を発していない。発表を優先させてしまい「まず1個目、これね(52T)」と言って次の班の発表を続けた。

その後の発表で、「五日市はうるさいまち(55S)」や「五日市はにぎやかなまち(58S)」のように、まちの様子をとらえた結果の発表が続いた。また生徒の「うるさいこともないよ(63S)」など反論する意見もでた。しかし各班の意見を先に出させようと考えたため、この時点でも取りあげなかった。

地域区分の指標が類似(「うるさい」・「にぎやか」)しているものの、図3のワークシートにあるように区分した地図に違いもみられるだけに、教師がそこで焦点化し、その真実性を追究するができれば、社会的な見方や考え方を広げたり深めたりできる場となり得たと反省する。

生徒A(うるさい)



生徒B(にぎやか)



図3 生徒A・Bのワークシート(地図)

両者の地域区分図から、生徒A（うるさい）は自動車の交通量などを根拠として、一方、生徒B（にぎやか）は自動車の交通量だけでなく人通りの多さを根拠として分けているものと推察できる。ここでの教師の役割は、両者の生徒に根拠の意識付けを行うとともにその真偽性を問う必要なあったように思う。同時に、そのことが他の生徒に地域をみる視点や捉え方を学習させる場となり得るものだけに、指導上の課題となる。

授業を客観的にみると、上記と同様な場を、本時の中にたくさん見付けだすことができる。その一つが「犬が多いまち(123S)」の発言である。

犬が多いことを人間生活の関係からとらえ直させると、「犬」密度から「人間の居住」密度を推察させると同時に人間の生活様式そのものにも気付かせることができ、そのことも明確な根拠となること、つまり社会的な見方や考え方を広げることができたように思う。

図4は、各班の地域区分の発表後に、各班の代表的な地域区分図を黒板に掲示し、気づき等を出させた場面の生徒の反応をまとめたものである。

T：教師・S：生徒・SS：多数の生徒

授業の様子		
131	T	みんないるんなのを出してくれたんじゃが、うん、じゃあ、実際にどんな線引いたかみてみようか。
132	T	じゃあ、ちょっと、最初、騒がしい、静かなまちっていうのを、地図貸してくれるかな。
133	SS	(教師の動きを注目している)
134	T	はい、これみんな見えんねー。ちょっと待ってな。
135	T	見える？(見える)見える？大丈夫？
136	SS	(地図を掲示した黒板に注目している)
137	T	他に、騒がしいとか静かとかいうの書いた人あるかな。
138	T	じゃあ、にぎやか、にぎよかの地図書いたのある？2班だったっけ。ありますか？
139	T	おっ、これがー。
140	T	あつ、これもにぎやかと静かじゃねー。
141	T	同じじゃ。
142	S	(集中して見ている)
143	SS	おっ、同じじゃねー。
144	T	全く一緒。
145	S	はい。
146	T	じゃあ、ほかの地図をみて何か気付きあるかな？
147	S	(地図をみているものの、何もせず)
148	T	先生はあるんだけど、みんなはないの？

図4 地図を黒板に掲示する場面の様子

教師は、各班の発表では地域のとらえ方として、その見方や考え方に気付かせることができなかつたので、区分した地図を比較することで生徒に地域区分の根拠を意識させようと考え、地図の掲示を始めた(131T)。「騒がしい、静か」と「にぎやか、静

か」の地域区分が類似しているものの、それは同様な根拠のものか否かなどについて吟味させたい思いからである(132T, 138T)。

地図を掲示し始めときに、生徒は教師の動きに注目し、掲示した地図と自分の地図を見比べる様子も見られ、どのように区分の線が引かれているのかと興味をもっている様子がうかがえた(133SS)。しかも、「おっ、同じじゃね」(143SS)という発言を引き出すことができている。

しかし、教師はここで立ち止まることなく、より多くの地図を比較させることで多様な根拠があることに気付かたいと思い、焦点化することなく次の気付きをださせることに終始している。

図5は、黒板に掲示した「騒がしい、静か」と「にぎやか、静か」の地図である。

生徒C（騒がしい静か）



生徒D（にぎやか静か）



図5 生徒C・Dのワークシート(地図)

図6は、授業の後半場面（掲示された地図と自己

の作成した地図を比較して気付き等を出させた場面)の生徒の反応をまとめたものである。また、図7は教師が作成し生徒に提示した地図である。

T：教師・S：生徒・SS：多数の生徒

		授業の様子
168	T	こう、地図をながめてどんなかな、どんなですか。
169	SS	(黒板に集中している)
170	T	自分のと一緒や違うというものもあると思うし。
171	T	どう、地図のなかで、最初のころ張ったときに「あー、一緒じゃー」ゆーて言いよったよー。ねっ。
172	T	はい、君。
173	S	同じ考えの人もいるけれど、ほとんどの人が違う考え。
174	T	はー、同じ考えの人もあるけど、違う考えの人もある。
175	T	あと、どんなですか。そんな感じの感想とかないですか。
176	T	はいっ。
177	S	思ったよりも、たくさんの分け方があった。
178	T	はー、思ったよりもたくさんの分け方があるねー。うん。
179	T	はー、いっぱい出してくれたなー、うん。
180	SS	(黒板に集中できなくなっている)
~~~~~		
200	T	それから、先生もやってみました。こういうの。
201	T	何じゃろうか。先生も線を引いてみたんですが。
202	T	先生と同じような線引いたという人おらんかな？
203	T	えっ、一緒だった？
204	T	これなー、みんなに関係があったもの。
205	S	小学校。
206	T	おー、小学校。
207	T	ねっ、ここ中央小学校な、ここ五日市小学校通う人ね、ここ東小学校。
208	T	五日市小学校大変だよな、ここをこうやってこんなところから来るんだもん。
209	T	先生は分けてみたんですが、まあこうやって、いろんな地図があるんじゃないけど、みんなにいろんな線を引いてもらうたんじゃけど、どんなじゃろう。

図6 地図を比較し考察する場面の様子

生徒E(川)



教師(作成地図)

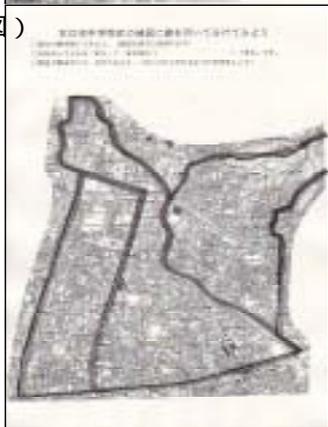


図7 生徒Eと教師の作成地図

同じ様な発問が続いたためか、授業が単調となり生徒からの反応も掲示された地図と同じか、似ているか、異なっているかを答えるものに終始した。教師はもっと多様な分け方のあることに気付かせたい思いから事前に作成した地図を提示するものの、生徒からの反応が少ないことから分かるように、根拠を出し合うことに関心をもたせるまでには至らなかった。また、教師の問い方も「あと、どんなですか。そんな感じの感想とかないですか」(175T)や「・・・みんなにいろんな線を引いてもらうたんじゃけど、どんなじゃろう」(209T)など、生徒から何を引き出そうとしているのか、発問の意図が分かりにくいものが多くなった。

これまでの実践授業の分析から、以下のような指導上の課題が見えてきた。

地図の提示方法について

生徒が作成した地図はB4版で黒板に掲示した場合、分けた「形」は判別できるものの、細部が読みとりにくい。

TP化しOHで投影するなど、提示方法を工夫する必要がある。

発問の意図について

発問の意図が生徒に伝わっておらず、どんなことについて考え発表していいのかわかりづらい。

焦点を絞った問いに置き換えて発問する必要がある。また、多様な反応を引き出せる、いわば「開かれた発問」の行う必要がある。

生徒の反応の生かし方について

授業が教師主導のながれで展開し、生徒から「光る反応」もでているものの、有意味な補助発問がほとんどされていない。

生徒の反応の明確にする発問、反応の背景を引き出す発問(見方や考え方を引き出す、触発させる発問)等、補助発問を事前にもっと計画しておく必要がある。また、授業を深める観点から、生徒の反応を比較したり結び付けたりすることが必要である。

## (2) 子どもの「学び」を育む授業改善の視点

## ア グループの編成

先述の課題に基づいて、グループ編成及び教師の  
発問や評価など、教師の支援行動の見直しを図った。

表3は、第1時の学習指導計画（修正版：学習指  
導案）である。

表3 学習指導案（本時）

本時の目標

身近な地域を区分することにより、地域のとらえ方やそのようにとらえた理由が様々であることに気付く。  
地域のとらえ方やそのようにとらえた理由によって地図の線の引き方が様々であることに気付く。

	学 習 活 動	教 師 の 支 援
導 入 （ 1 0 分 ）	<p>前時におこなった五日市中学校区 の地図の区分について、同じ線の 引き方をしたグループで交流する 活動をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いに作製した地図を見せ合う。</li> <li>・地図に線を引いた理由について話 をする。</li> <li>・線を引く時に何に注目して考えた のか話をする。</li> </ul>	<p>同じ線の引き方をしたグループでの交流できるように 配慮する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・事前に作製した地図を回収し、区分の線の引き方が似 ているものでグループを編成する。</li> <li>・交流する内容について明確に伝える。</li> <li>・五日市中学校区をどのようにとらえたかを交流するよ うにする。</li> <li>・とらえた理由について交流するようにする。</li> <li>・お互いに自分の地域のとらえ方、なぜそこに線を引い たのかを明らかにすることで新しい発見ができるよう にする。</li> </ul>
展 開 （ 2 0 分 ）	<p>線を引いた理由が似ているグルー プで交流する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの地図を見せ合う。</li> <li>・地図に線を引いた理由について話 をする。</li> <li>・線を引く時に何に注目して考えた のか話をする。</li> </ul> <p>線の引き方、線を引いた理由が違 うグループで交流する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いの地図を見せ合う。</li> <li>・地図に線を引いた理由について話 をする。</li> <li>・線を引く時に何に注目して考えた のか話をする。</li> </ul>	<p>複数のグループをあわせて交流できるように配慮する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・線を引いた理由が似ているものでグループを編成する。</li> <li>・交流する内容について明確に伝える。</li> <li>・五日市中学校区をどのようにとらえたかを交流するよ うにする。</li> <li>・とらえた理由について交流するようにする。</li> <li>・お互いに自分の地域のとらえ方、なぜそこに線を引い たのかを明らかにすることで新しい発見ができるよう にする。</li> <li>線の引き方、線を引いた理由が違うグループで交流で きるように配慮する。</li> <li>・線の引き方、線を引いた理由が違うグループを編成する。</li> <li>・五日市中学校区をどのようにとらえたかを交流するよ うにする。</li> <li>・交流する内容について明確に伝える。</li> <li>・とらえた理由について交流するようにする。</li> <li>・お互いに自分の地域のとらえ方、なぜそこに線を引い たのかを明らかにすることで新しい発見ができるよう にする。</li> </ul>
ま と め （ 1 0 分 ）	<p>交流した内容を整理する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地図を見てどんなとらえ方をした かを振り返る。</li> <li>・なぜそのように分けたのかを振り 返る</li> <li>・地域のとらえ方とそのようにとら えた理由を結びつけて考える。</li> </ul> <p>今日の学習で気付いたことをノー トにまとめる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日の地図の区分で、発見や気付 き、納得したことをワークシート に書く。</li> <li>・自分の気づきを発表する。</li> <li>・他の生徒の考えを加えて、ノート にまとめる。</li> </ul>	<p>グループごとに交流した内容を整理できるように配慮 する</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・比較・対照できる地図を選択し、黒板に掲示する。</li> <li>・地図に線を引いた理由について振り返るようにする。</li> <li>・なぜそのように分けたかを振り返るようにする。</li> <li>・区分をした地図、地域のとらえ方、そのようにとらえ た理由を結びつけて考察できるようにする。</li> <li>・五日市中学校区の地域区分を振り返ることによって、 社会的な見方や考え方をしていることに気付くように する。</li> <li>様々な地域のとらえ方によって地域を区分でき、その とらえ方の背景によってその区分の結果に違いがある ことを理解できるようにする。</li> <li>・生徒が感じたことを素直にノートに書くように指示する。</li> <li>・自分が書いたことと比較しながら発表を聞くように指 示する。</li> <li>・生徒の気づきが不十分であれば、補足説明する。</li> </ul>

グループ学習は少人数による学習形態をとることもあり、多様な思いや考えを出しやすいとともに、「交流」の機能を高める学習形態でもある。それだけに、その機能性を高めるためには形式的なグループであるより、意図的なグループに編成した方が適切であると今回の授業実践で再確認することができた。そこで、学習指導計画の見直しに当たっては、意図的なグループで学習をすすめるよう手直した。

具体的には、まず、地域区分が似ているグループを編成することとした。それは、地域区分の根拠を出させることによって、生徒自らの社会的な見方や考え方を確認したり、地域区分が似ていても根拠が異なることに気付いたりできる利点があるからである。そして、その後、地域区分が異なるグループを編成し相互に根拠を出させることとした。それは、区分が異なっても同じ根拠、似ている根拠で区分している場合があり、そのことも生徒が自分の社会的な見方や考え方を見つめ直す契機になると考えるからである。

#### イ 教師の支援行動

先述したように、今回の授業実践を通して、発問や生徒の反応の生かし方についてその重要性を再認識することができた。

そこで、表4の中に表記していないが、授業の過程において、教師が発問について明確なねらいをもつとともに、生徒にとって分かりやすく、かつ必然性のある問いをタイミングよく発することができるよう心がけることとした。ここでいう「必然性のある発問」とは、生徒の思考のパターンや興味・関心に即した発問のことを意味する。また、「と同じか、似ているか、違うか」など、いわば「閉じられた発問」をするのではなく、「と が同じになったのは、どうしてなのだろうか」や「地域区分に違いがある理由を見つけ出すには、どのようなことが分かればいいのか」など、生徒から多様な思いや考えを引き出すことのできる、いわば「開かれた発問」をするよう心がけることとした。

生徒の反応の生かし方については、生徒の反応の意味を教師が読みとり、相互の反応を結び付けたり比較させたりして、生徒個々の発表を価値付けて、話し合いの成果を高めたり活性化させたりできるよう心がけることにした。

#### 4 研究のまとめ

本研究では、生徒の「社会的な見方や考え方」を育むための教師の支援の在り方について探った。

その結果、教材の精選・学習活動の構成など授業設計時の重要性を確かめることができるとともに、授業実践の段階において、学習形態や発問、生徒の反応の読みとり・生かした方等を、教師が生徒の学習状況を瞬時に診断したうえで、適切に対応していくかが、学習成果を高めるうえで重要な鍵をにぎることを再認識することができた。同時に、生徒の学習の指導者・支援者として、授業展開時における実践的な指導力を高めていかなくてはいけないことを深く実感した。

今後は、自らの指導上の課題の解決に向けて、生徒の「社会的な見方や考え方」の実相とその背景を体全体で読みとり、「社会的な見方や考え方」を育む支援ができるように授業力を高める努力を続けていきたい。

#### 参考文献

- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版会1995
- 社会科授業改善研究会『中学校社会科授業のり・デザイン』東洋館出版社2002
- 森分孝治・片上宗二『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書 2000
- 文部省『中学校学習指導要領解説 社会編』東京書籍1999