

鹿児島県総合教育センター

令和3年度長期研修研究報告書

研 究 主 題

複式学級において合意形成を目指す学習指導

ー第5・6学年社会科における

問いの工夫や議論の工夫を手立てとしてー



薩摩川内市立手打小学校

教 諭 中村 好太郎

目次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の構想	
1	研究のねらい	1
2	研究の仮説	1
3	研究の計画	2
III	研究の実際	
1	研究主題についての基本的な考え方	
(1)	「複式学級」について	2
(2)	「合意形成を目指す学習指導」について	2
(3)	本研究を通して目指す児童の姿	3
2	実態調査	
(1)	問いの工夫に関する実態調査の結果と考察	3
(2)	議論の工夫に関する実態調査の結果と考察	4
3	複式学級において合意形成を目指す学習指導の工夫	
(1)	【工夫1】複式学級において、児童が自ら問いを設定することができる工夫	4
(2)	【工夫2】複式学級において、児童の合意形成を目指す議論の工夫	8
4	検証授業Ⅰの実際と考察	
(1)	検証授業Ⅰの概要	10
(2)	検証授業Ⅰの工夫と手立て	10
(3)	検証授業Ⅰの単元計画と実際	10
(4)	検証授業Ⅰの児童の活動の姿（5年生の姿を中心に）	12
(5)	検証授業Ⅰ後の考察	13
5	検証授業Ⅱの実際と考察	
(1)	検証授業Ⅱの概要	15
(2)	検証授業Ⅱの工夫と手立て	15
(3)	検証授業Ⅱの単元計画と実際	16
(4)	検証授業Ⅱの児童の活動の姿（6年生の姿を中心に）	20
(5)	検証授業Ⅱ後の考察	25
IV	研究のまとめ	
1	研究の成果	26
2	今後の課題	26

引用・参考文献

I 研究主題設定の理由

本校は全ての学級が複式学級である。複式学級では学年別指導の際、児童のみで学習を進める間接指導の時間がある。この時間は児童のみで学習を進めるため、児童が授業の見通しを十分に立てることができていないと学習が停滞してしまう傾向がある。そのため、教師は児童が授業の見通しを立て、課題を追究したり解決したりするなど進んで学習できる工夫を考える必要がある。そこで、本校では児童が進んで学習できるように授業の進行表を作成し、児童の中から選ばれた進行役（ガイド）を中心に、進行表に従い学習を進めるガイド学習の充実を図ってきた。しかし、間接指導時の児童の様子を見てみると、見通しが立たず学習に対して消極的になったり、互いの考えに対して疑問に思ったことを質問し合って考えをまとめたりすることが難しく、「主体的・対話的で深い学び」につながりにくいという実態がある。

文部科学省¹⁾（令和2年）は、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進に際して留意して取り組むことの一つに、問題解決的な学習など各教科等において通常行われている学習活動の質を向上させるよう述べている。また、社会科においては特に深い学びを実現するために、「教科の特質に根ざした追究の視点とそれを生かした課題（問い）の設定や合意形成を視野に入れながらの議論などを取り入れた学習設計」²⁾の必要性を示しており、この必要性は中学校、高等学校となるにつれ増す。そこで本研究では、社会科における問題解決的な学習の過程に着目し、学習活動の質の向上を図るため、問いや議論の工夫に着目し、次の二つの工夫を授業に導入して授業改善を目指した。

第一に、児童が自ら問いを設定することができる工夫を考える。児童が自ら問いを設定するとは、学習内容に関する資料等から児童が疑問に思ったことを基に自分で問いを作ることである。児童が自ら問いを設定することができるようになれば、進んで学習することができるのではないかと考える。

第二に、児童の合意形成を目指す議論の工夫を考える。合意形成とは、特に議論を通じて児童同士が意見の一致を目指す過程である。学習指導要領²⁾では、第5・6学年の教科目標の中で、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養うことを目指している。そこで、学習して得た知識を基に自分の考えをもち、考えの違いについての議論を工夫することで、より多様な考えを取り入れたよりよい解決方法について合意形成を目指すことができるのではないかと考える。以上の考えから、本研究主題と仮説を設定した。

II 研究の構想

1 研究のねらい

- (1) 児童が自ら問いを設定することができる工夫を明確にする。
- (2) 児童の合意形成を目指す議論の工夫を明確にする。
- (3) 検証授業の分析を通して、児童が自ら問いを設定する工夫や合意形成を目指す議論の工夫が有効であるかどうかを確かめる。
- (4) 複式学級において合意形成を目指す学習指導を明確にする。

2 研究の仮説

複式学級において、児童が自ら問いを設定することができるようになれば、児童は進んで学習することができるのではないかと考える。また、そこで得た知識を基に自分の考えをもち、考えの違いについての議論を工夫すれば、より多様な考えを取り入れたよりよい解決方法について合意形成を目指すことができるのではないかと考える。

1) 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』（2版）令和2年 東洋館出版社

2) 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』（4版）令和3年 日本文教出版

3 研究の計画

基礎研究		本研究		まとめ
・学習指導要領 ・中教審答申 ・児童の実態 ・指導上の課題 ・教師の思い	研究主題	○ 児童が自ら問いを設定することができる工夫を明確にする。 ○ 児童の合意形成を目指す議論の工夫を明確にする。 ○ 複式学級において合意形成を目指す学習指導を明確にする。	検証授業の分析	研究のまとめ
	研究の仮説			

Ⅲ 研究の実際

1 研究主題についての基本的な考え方

(1) 「複式学級」について

「複式学級」とは、「同一学級に2学年を収容して学級を編制すること」³⁾である。鹿児島県教育委員会⁴⁾（令和3年）によると、令和2年5月1日時点で複式学級を有する小学校は228校、学級数は492学級ある。これは、小学校全校の46%にあたる学校数である。さらに、少子化に伴い、今後もその数は増えていくことが予想されるため、複式学習指導について研究することは本県において有意義であると考えられる。

複式学級における学習指導の類型は、学年ごとの指導を主体とする学年別指導と二つの学年を一つの学級とみなして指導する同単元指導に大別される。学年別指導を行う場合は、図1のように直接指導と間接指導を組み合わせた授業を行うことになる。

間接指導は教師による直接の指導ができない学年に対して行う指導形態であり、多くの場合児童の中から進行役（ガイド）を決め、児童だけで進める学習（ガイド学習）を行う。県内の小規模校に対する意識調査⁵⁾（平成28年）によると、複式・少人数指導に関する課題を抱える学校は91%もあり、その内訳を見ると間接指導やガイド学習に関する課題が一番多い。具体的には、「ガイドが中心となって深める過程の話し合いが深まらないため、指導をどのように行えばよいか」、「間接指導時の学習活動を充実させるために、学習の仕方のしつけや教材・教具の工夫が必要である」といった課題が挙げられている。そこで、このような課題を解決するために間接指導の時間を教師が教えられない時間ではなく、「主体的・対話的で深い学び」が実現できる絶好の時間と捉えることが大切ではないだろうか。

(2) 「合意形成を目指す学習指導」について

本研究では、児童が合意形成するために問題解決的な学習を充実させて質の向上を目指していくことから、合意形成に至るまでの過程が重要であると考えた。そして、その過程において問いと議論の工夫を中心に据えた問題解決的な学習過程を授業に取り入れることで合意形成を目指した。

ここでは、小学校社会科における合意形成型授業実践の検討を行った芋生・坂井⁶⁾（令和3年）の実践を参考にする。芋生・坂井は合意形成を「社会的事象に関する主張の対立を、議論

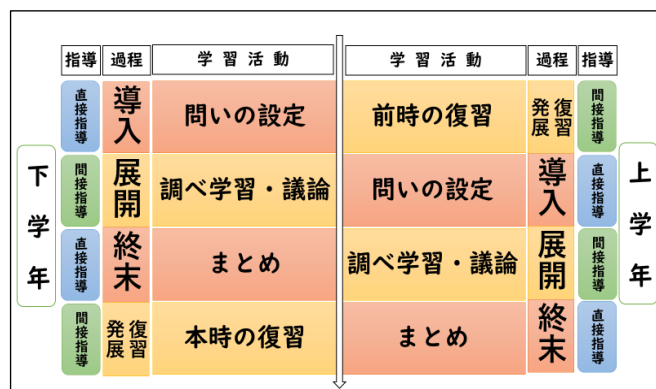


図1 複式学級における学習指導の例

3) 北海道教育大学 へき地・小規模校教育研究センター『へき地・複式・小規模教育の手引—学習指導の新たな展開—』令和3年

4) 鹿児島県教育委員会『南北600キロの教育～へき地・複式教育の手引～』令和3年

5) 前田晶子「小規模化する小学校の課題と展望：鹿児島県における複式・少人数学級の調査報告」平成28年 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要

6) 芋生潤・坂井清隆「小学校社会科における合意形成型授業実践の検討」令和3年 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報教職大学院第11巻

を通して、克服しようとする」と定義している。この中で著者は、議論をする前に児童が社会的事象に関する主張（自分の考え）とその主張を支える根拠をしっかりとつ必要があると述べている。そこで、特に合意形成を目指す過程において児童が進んで調べ、課題を追究したり解決したりする活動を通して多くの知識を獲得する過程や、獲得した知識の理解の質を高め、より説得力のある自分の考えを形成する過程を設定することがより重要になる。

(3) 本研究を通して目指す児童の姿

以上のことから複式学級において、合意形成を目指すためには二つの段階があると考え、仮説を検証するために目指す児童の姿を二つ設定した（表1）。

表1 仮説を基にした目指す児童の姿

仮 説	目指す児童の姿
複式学級において、児童が自ら問いを設定することができるになれば、児童は進んで学習するようになる。	児童が自ら問いを設定し、進んで学習し、自分の考えをもっている姿（第一の姿）
複式学級において、学習で得た知識を基に自分の考えをもち、考えの違いについての議論を工夫すれば、より多様な考えを取り入れたよりよい解決方法について合意形成を目指すことができる。	議論の工夫を通して、よりよい解決方法について合意形成を目指している姿（第二の姿）

第一の姿は、複式学級において、児童が自ら問いを設定し、進んで学習し、自分の考えをもっている姿である。この姿は、児童が自ら問いを設定することができれば、児童は進んで学習するようになるという仮説の前半部分を検証するために設定した。

第二の姿は、複式学級において、議論の工夫を通して、よりよい解決方法について合意形成を目指している姿である。この姿は、学習で得た知識を基に自分の考えをもち、考えの違いについての議論を工夫すれば、より多様な考えを取り入れたよりよい解決方法について合意形成を目指すことができるという仮説の後半部分を検証するために設定した。

また、この二つの児童の姿には順序があると考えた。このことから、まず検証授業Ⅰでは、児童が自ら問いを設定し、進んで学習し、自分の考えをもっている姿を目指して検証をする。次に、検証授業Ⅰの成果を基に、検証授業Ⅱでは議論の工夫を通して、よりよい解決方法について合意形成を目指している姿を目指して検証をする。

2 実態調査

本研究に関する実態を把握するため、薩摩川内市の実態（実施：令和3年6月上旬 対象：薩摩川内市内の小学校で本年度複式学級の担任をしている教職員29人）と本校の実態（実施：令和3年6月上旬 対象：本校5年5人・6年4人）を調査した。

(1) 問いの工夫に関する実態調査の結果と考察

薩摩川内市内の複式学級において、児童が進んで学習するための工夫について調査するため、「各学校における複式学級の児童の実態を教えてください」と記述形式で質問したところ、「やることが明らかにできていれば、進んで取り組む」、「課題によるが進んでいるときとほとんど取り組めていない時の差がある」、「課題が明確であるときはよいが、関心が低いと取り組み方に差が出る」といったように、児童が進んで学習に取り組むためには、やることや課題を明確にする必要があるということが分かった。授業において、やることや課題を明確にするためには、学ぶ目的を明確にする必要がある。そこで、児童が自ら問いを設定することで学ぶ目的を明確にすることができ、進んで学習するのではないかと考えた。

さらに、児童が自ら問いを設定することについて本校の実態を把握するために、学習内容に関する資料を見て、疑問に思うことがあるか調査した。今回は、5年生社会科の選択単元で扱っ

ていない単元（高い土地のくらし）の中から群馬県
 嬭恋村を訪れた観光客数を表した折れ線グラフ⁷⁾(図
 2)を児童に提示し、「グラフを見て分かったことや
 疑問に思うことを書きましょう」と質問した。その
 結果、「なぜ8月は観光客数が多いのだろう」という
 疑問が生まれたのは半数に過ぎなかった。この調査
 から、児童は日頃から疑問に思う習慣がなく(図3)、
 仮に疑問に思ったとしても調べずそのままにしてい
 る児童がいることが分かった(図4)。この原因とし
 て、これまでの授業では教師が児童にめあてを提示
 することが多く、児童の言葉でめあてを立てる機会
 が少なかったことが挙げられる。そのため、児童は
 自らの問いをめあてに反映させる機会に恵まれず、
 受動的な姿勢にならざるを得なかったと考える。こ
 れでは、めあてに対して進んで調べようとする態度
 は育ちにくい。よって、児童が自ら問いを設定する
 ことができるような工夫が必要である。

(2) 議論の工夫に関する実態調査の結果と考察

間接指導時の児童の実態を把握するため、児童に
 「間接指導時で先生がいない時にガイドを中心に自
 分たちでできること」を複数回答で質問したところ、
 相互の意見を比べたり、質問したりするという項目の回答は30%程度に止まっていることが分
 かった。そのため、現状ではより多様な意見を取り入れたよりよい解決方法について合意形成
 することが難しい。この原因として、議論の経験が乏しく児童自身が議論の仕方を分かってい
 ない、または議論するだけの十分な時間を授業の中で設定できていないことが挙げられる。そ
 こで、議論の仕方を学ばせたり、時間を確保したりするなどして児童が合意形成する議論の工
 夫が必要である。

3 複式学級において合意形成を目指す学習指導の工夫

児童の実態調査等から、児童の合意形成を目指すための工夫を考えて、以下のように二つの工
 夫を設定した。

【工夫1】複式学級において、児童が自ら問いを設定することができる工夫

【工夫2】複式学級において、児童の合意形成を目指す議論の工夫

【工夫1】、【工夫2】に対する具体的な視点については、次のとおりである。

(1) 【工夫1】複式学級において、児童が自ら問いを設定することができる工夫

児童が合意形成するためには、議論をする前に自分の考えをもつ必要がある。そのためには
 児童が進んで学習し、多くの知識を獲得したり、獲得した知識の理解の質を高めたりするこ
 とを通して、より明確な自分の考えをもたなければならない。より明確な考えをもつことで、根
 拠が明確になり、説得力のある自分の考えとなる。

そこで《視点1》では、複式学級において児童が自ら問いを設定することができれば、児童
 は進んで学習するようになるという考えから、児童が設定した問いを基にした学習過程の工夫
 を考える。また、その問いは、児童が「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる
 ものであることが必要であると考え、《視点2》を設定した。



図2 嬭恋村を訪れた観光客数

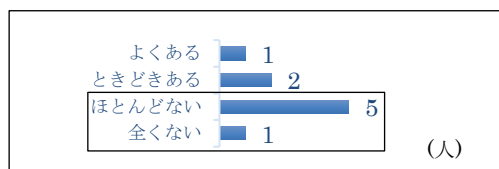


図3 資料を見て疑問に思った経験

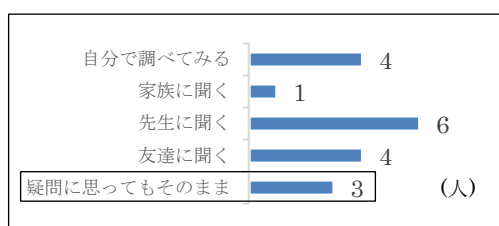


図4 疑問後の行動（複数回答可）

《視点1》児童の問いを基にした学習過程の工夫

《視点2》「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いの設定

ア 《視点1》児童の問いを基にした学習過程の工夫

児童が自ら問いを設定することができる工夫を授業に取り入れるためには、まず問いを基にした学習過程を考えていく必要がある。問いとは「調べたり考えたりする事項を示唆し学習の方向を導くもの」²⁾であり、授業において学習の方向性を決める性質をもつ。問いによって学習の方向性を決め、見通しをもつことで児童は進んで学習できるようになる。そのため、児童に授業の方向性を見通しをもたせるために単元または一単位時間の冒頭で問いを用いるのは効果的である。さらに、学習問題やめあてを児童の言葉（問い）を使って設定することができれば、より進んで学習できるようになると考えられることから、児童が設定した問いを基にした学習過程を考える必要性は増す。そこで本研究では、児童の問いを基にした学習過程の工夫を考える際に、安斎・塩瀬⁸⁾（令和2年）の問いのサイクルの考え方を用いた。安斎・塩瀬はこれまで企業向けの研修やまちづくりの話合い、製品開発プロジェクトなど多岐に渡る場面で「答え」を求めるのではなく、当事者に「問い」を投げ掛け当事者自身にアイデアを発想させて問題を解決してきた。この問いのサイクルは、問いを基に問いに対する解の発見までの過程を①問いの生成と共有、②思考と感情の刺激、③創造的対話の促進、④認識と関係性の変化、⑤解の発見・洞察という五つの段階を循環的に示している（図5）。循環的に示すことで、問いに対する答えを発見すると同時に新たに「分からないこと」、「探究したいこと」が生じた場合、それがまた次の「問い」として生まれることを意識したサイクルになっている。これは問題解決的な学習過程の「新たな問いを見いだしたりする学習過程」につながる部分であり、問いを基にした学習過程の連続性が期待できる。そこで、この問いのサイクルを学習過程に位置付けることで、授業の中でも児童が問いを基に様々なアイデアを発想し、問題解決していけるのではないかと考え、問いのサイクルの過程とその内容を表に整理した（表2）。

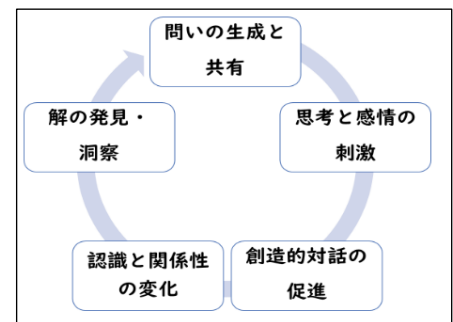


図5 問いのサイクル

表2 問いのサイクルの過程とその内容

問いのサイクルの過程	内 容
①問いの生成と共有	起点となる問いをデザインし、関係者（ここでは同学年児童）に共有する。
②思考と感情の刺激	共有された問いは、関係者たちの何かしらの思考や感情を刺激する。それらは一人一人異なるはずで、問いに対する答えを出す上での意見の種となる。
③創造的対話の促進	創造的対話を通して、集団（ここでは同学年児童）にとっての新たな意味づけや、納得のいく答えとなるアイデアを探る。
④認識と関係性の変化	創造的対話の過程で、一人一人が暗黙の前提としてもっていた認識は相対化され、揺さぶられる。
⑤解の発見・洞察	認識と関係性が変化すると、問いの捉え方も変わる。創造的対話の成果として、問いに対する納得のいく解が発見される。同時に、新たに「分からないこと」、「探究したいこと」が生じ、それがまた次の「問い」として生まれる。

そして、表2の問いのサイクルの過程とその内容を参考にして、問題解決的な学習過程を

8) 安斎勇樹・塩瀬隆之『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』令和2年 学芸出版社

踏まえ、児童の問いを基にした問題解決的な学習過程を考えた（表3）。

表3 問いを基にした学習過程

問題解決的な 学習過程	問いを基に した学習過程	過程のねらいと児童の問い
社会的事象から 学習問題を見いだ す	①問いの設定	児童が進んで取り組めるよう、「なぜだろう」、「不思議だ」、「知りたい」などの問いを自ら設定する。
	②問いの共有	自分では設定できなかった問いや他の児童と共通する問いに気付けるように、他の児童と問いを共有する。
問題解決の見通 しをもち他者と協 働的に追究する	③問いの追究	自分の考えや根拠をもつために一人調べをしたり、他の児童と協力したりすることを通して、多くの知識を獲得したり獲得した知識の理解の質を高めたりする。
追究結果を振り 返ってまとめる	④問いの解決	よりよい解決方法について合意形成を目指すために、児童同士で考えやその根拠について議論する。
新たな問いを見 いだす	⑤問いの発見	合意形成する過程で更に追究したい新たな問いを児童が発見する。

ここでは五つの過程を設定したが、特に①問いの設定を重視する。なぜなら、児童が「なぜだろう」、「不思議だ」、「知りたい」などと思って設定した問いを基に学習過程を工夫することで、教師が与えた問いより、はるかに興味・関心が高くなり、より進んで問題解決しようとする態度が児童の中に生まれやすくなるのではないかと考えたからである。また、進んで問題を解決しようとする態度が児童の中に生まれると複式学級における学習指導が更に充実するのではないかと考えた。

イ 《視点2》「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いの設定

《視点1》では、児童が「なぜだろう」、「不思議だ」、「知りたい」などと思って設定した問いを授業に用いることが重要であると述べたが、問いであれば何でもよいというわけではない。重要なのは、「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを設定することである。なぜなら、児童が自ら「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを設定することで、その社会的事象に関する多くの知識を獲得したり、獲得した知識の理解の質を高めたりすることができるからである。そしてその結果、より説得力のある自分の考えをもつことができるようになる。

「社会的事象の見方・考え方」を働かせるとは、「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に注目して（視点）、社会的事象を捉え、比較・分類したり統合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること（方法）」¹⁾である。つまり、「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いとは、これらの視点に沿った問いや社会的事象を比較・分類・総合・関連付けできる問いである。問いの種類は次の四つがある。

- ・ 事実を知識として直接的に導く「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何を」という問い
- ・ 社会的事象の一般的な傾向や法則性について考察させる「どのように」という問い
- ・ 社会的事象間の因果関係や事象の理由などについて考察させる「なぜ」という問い
- ・ 学んだことを活用してより深く考察させ判断を求める「どうすべきか」という問い

そこで、教師はこれら四つの種類の問いを児童が自ら設定することを通して、「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる工夫を考える必要がある。そして、「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを設定することで、児童が社会的事象に関する多くの知識を獲得したり、獲得した知識の理解の質を高めたりすることができる工夫を行う必要がある。社会科において知識の理解の質を高めるとは、「事実に関わる新たな個別的知識及び技能を既得の知識及び技能と関連付けながら、概念的・構造的な知識及び技能に高め、

他の学習や生活の場面でも活用できる生きて働く知識及び技能とすること⁹⁾である(図6)。

そのため「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何を」といった社会的事象についての事実を知識として直接的に導く問いによって獲得できる知識及び技能だけでは、知識及び技能同士の関連付けが難しく、概念的・構造的な知識及び技能へと高まっていかない。よって、より説得力のある自分の考えや根拠とはなりにくい。そこで「どのように」、「なぜ」などの問いを用いて、新たに獲得した知識及び技能と既得の知識及び技能を関連付け、傾向や法則性、因果関係や事象の理由を導き出す必要がある。このように、新たに獲得した知識及び技能を既得の知識及び技能と関連付けるためには、「いつ」、「どこで」、「だれが」、「何を」といった問いによって新たに獲得した知識及び技能に対して、更に「どのように」、「なぜ」といった問いを投げ掛けることで傾向や法則性、因果関係や事象の理由を導き出し、より概念的・構造的な知識及び技能に高める必要がある。図7は第5学年社会科小单元「米づくりのさかんな地域」の学習を通して獲得する知識と、その知識を導く問いの例を示したものである。また、図8は知識の理解の質を高めるイメージを具体的にするため、図7で獲得できる知識の例を図6に当てはめたものである。

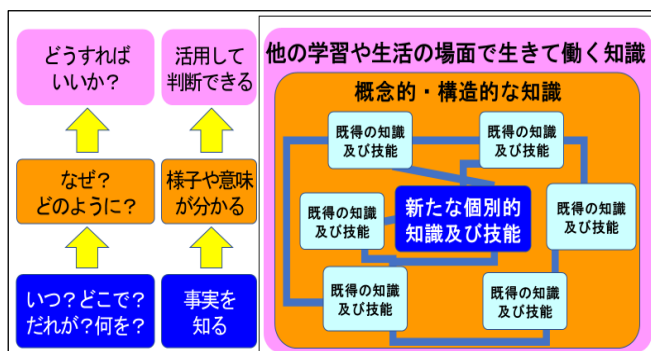


図6 知識の理解の質を高めるイメージ
(総合教育センター指導資料 社会 第136号を基に作成)

問い	獲得できる知識の例
どこに庄内平野はあるのだろうか。	庄内平野は山形県に位置している。
庄内平野の米作りはどのようなになっているのだろうか。	広い平野と豊富な雪どけ水、季節風を生かして米作りをしている。
お米をたくさん作ることができるのはなぜだろうか。	米作りに適した自然条件と耕地整理や機械化など人々のくふうがあるから。
今後も米作りを続けて行くにはどうすればいいか。	後継者不足を補うために農作業の共同化などの取組をする。

図7 問いと獲得できる知識の例

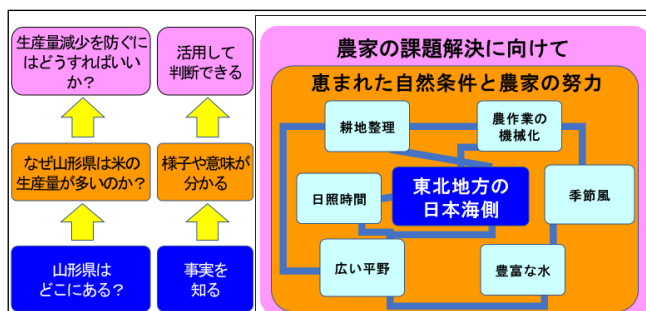


図8 図7で獲得した知識が高まるイメージ
(総合教育センター指導資料 社会 第136号を基に作成)

まず、事実を知る段階では山形県庄内平野の米づくりには「広い平野」、「豊富な雪どけ水」、「季節風」などの自然条件と、「耕地整理」、「機械化」などの農家の努力が生かされていることを個別的に知る。次に、これらの知識を関連付けると農作物栽培には自然条件や人々の工夫が必要であることなど様子や意味が分かる。そして、最後は米づくりの課題を解決する方法を考えるなど、それまでに獲得した知識を活用し、判断することができる。そのため、教師は児童が知識の理解の質を高めるような問いを設定できる工夫をする必要がある。

また、「どうすべきか」という問いに対する答えは、社会的事象について獲得した知識を駆使し、より深く考察しなければ答えにたどり着けない。または、答えが見付からない場合も考えられる。その場合に大切になるのが合意形成の考え方である。「どうすべきか」という問いに対し、適切な答えが見付からない場合、児童は議論を通して合意形成する必要がある。

以上のことを踏まえ【工夫1】では、単元または一単位時間の冒頭に「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを児童自ら設定し、その問いを基に教師が学習過程を工夫することができれば、児童は問いを調べようと進んで学習し、調べたことから自分の考

9) 鹿児島県総合教育センター「指導資料 社会 第136号」令和2年

えをもつことができるのではないかと考えた。

(2) 【工夫2】複式学級において、児童の合意形成を目指す議論の工夫

児童がよりよい解決方法について合意形成を目指すためには、【工夫1】によって児童がもった自分の考えについて議論する必要がある。議論について文部科学省²⁾は、「議論する」とは互いに自分の考えを述べ合い論じ合うことであり、議論するためには「議論する力」が大切であると述べている。また、「議論する力」については、他者の考えを自分の考えにつなげたり、互いの立場や根拠を明確にして討論したりして、社会的事象についての自分の考えを養うことが大切であると述べている。

しかし、本校児童の実態を見てみると自分の考えを発表することはできているが、互いの意見の共通点や差異を見付け出したり、疑問に思ったことを互いに質問し合ったりすることが苦手である。そのため、自分の考えを他者の考えにつなげたり、互いの立場や根拠を明確にして議論したりできるようにする必要がある。

そこで、児童が合意形成するには議論する力を養う必要があると考え、《視点3》と《視点4》を設定した。《視点3》では、他者の考えを自分の考えにつなげたり、互いの立場や根拠を明確にして議論したりすることができれば、議論を通じた学習の前後において児童の考えは変容するという考えの下、児童の考えの広がりや深まりに着目する。そして、《視点4》では、間接指導時においても児童が自分たちで学習を進めることができるように、議論を促す教材・教具の工夫について考える。

《視点3》自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場の設定
《視点4》議論を促すための教材・教具の工夫

ア 《視点3》自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場の設定

本校の5・6年生の課題を改善するため、議論を通して学習の前後における児童の考えの広がりや深まり、いわゆる考えの変容(強固「やっぱり～でいいんだ」・付加「～もいいな」・修正「～の方がいいな」・発見「～という考えがある」)が表れることを目指す(図9)。さらに、このような議論を通して児童が考えを合意形成するイメージは図10である。例えば、初めの考えでAという考えをもった児童は議論を通して、Aという考えに更に自信をもち、「やっぱりAでいいんだ」と、自分の考えを強固にする。また、最初の考えでやや自信なさげにBという考えをもった児童は議論を通して、自分のBという考えにAという考えを付加し、「Bという考えもいいな」と、考えが変化する。また、最初の考えでCという考えをもった児童は議論を通して、自分のCという考えを修正し、「Aの方がいいな」と考えに変化する。そして、最初の考えがうまくもてない児童は議論を通して、Aという考えを発見し、「Aという

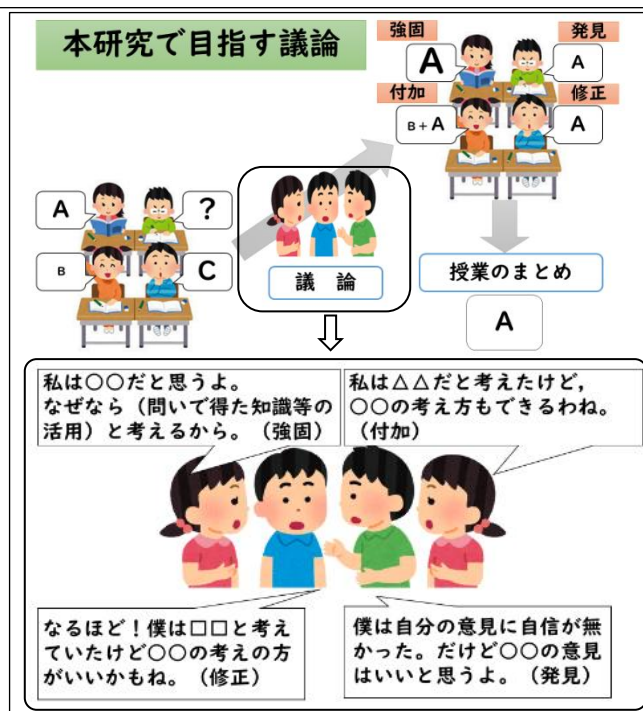


図9 本研究で目指す議論のイメージ

(総合教育センター指導資料 複式教育 第60号を基に作成)

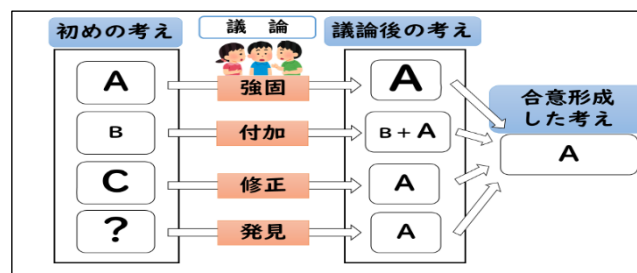


図10 考えを合意形成するイメージ

(総合教育センター指導資料 複式教育 第60号を基に作成)

考えがあるな」と、考えを見付けることができる。

このような議論の過程で互いの意見の共通点や差異を見付け出したり、疑問に思ったことを互いに質問し合ったりすることができれば、議論を通して学習の前後における児童の考えが広がったり、深まったりすることができる考えた。

イ 《視点4》議論を促すための教材・教具の工夫

児童が自分の考えを強固・付加・修正・発見できるようにするために単元または一単位時間の中に議論する場を設定する必要がある。しかし、複式学級においては児童が議論する場を必ずしも直接指導できるわけではない。そのため、児童同士で議論を進めることができる工夫が必要になる。

そこで、本研究では議論を促す教材・教具の工夫について考える。検証授業の中では、ワークシート・ホワイトボードと黒板掲示の工夫を中心に行った。

まず、ワークシート・ホワイトボードでは児童が議論しやすいように自分の考えが可視化できるように工夫する。例えば、図11は児童が「あなたが考えるこれからの発電」について議論する際に、児童が考えたこれからの発電方法の割合が確認できると比較しやすいと考え、ワークシート上に空欄の帯グラフを準備したものである。考えを可視化することは、児童が議論を進める上で視覚的な情報として相手に伝わり、口頭による発表や説明を補助することにつながる。

考えが可視化できるための方法は他にもいくつかあるが、これまでの国語科や算数科の複式学習指導時にも用いられた方法を応用する。特に算数科では図や表、グラフなどを用いて自分の考えを可視化してきた。そこで、社会科においても、まずは図や表、グラフなどを用いて考えを可視化するようにする。

黒板掲示については議論の進め方を図12のように授業の大まかな流れをまとめて掲示し、議論の中で児童が進め方を確認できるようにした。また、進行する上では時間管理が大切になってくる。そこで、写真1のように黒板の端に一単位時間の授業の大まかな流れを示しておく。ガイドを中心に全員でこの時間配分を随時確認しながら、間接指導時の学習を進めていく。

以上のことを踏まえ【工夫2】では、議論の中で児童の考えが強固・付加・修正・発見することができれば、学習の前後で児童の考えが広まったり深まったりしていくものと考えた。具体的な手立てとしては、ワークシート等を活用して児童の考えを可視化し、間接指導時でも児童同士で議論が進行できるよう進め方の掲示の工夫をする。

【今は・・・】

再生可能エネルギー 水力発電 火力発電 原子力発電

【あなたが考えるこれからの発電】

図11 考えを可視化するワークシートの例

議論の進め方

① 自分の考え（主張と理由）を述べる。

② 友達の意見に対して質問をする。

○○さんに質問です。
□□と書いていますが、□□とは何ですか？
△△と書いていますが、それはなぜですか？

③ 友達の考えを聞いて、「なるほど!」と思ったことをワークシートに書く。
(考えが変わった人は、変えてもよい。)

図12 議論の進め方の掲示



写真1 授業の大まかな流れを示した黒板掲示

4 検証授業Ⅰの実際と考察

(1) 検証授業Ⅰの概要

・ 単 元 名	「米づくりのさかんな地域」(5年生) 「縄文のむらから古墳のくにへ」(6年生)
・ 実施学年	薩摩川内市立手打小学校 第5・6学年 児童9人
・ 実施時期	令和3年6月24日(木)～7月8日(木)

(2) 検証授業Ⅰの工夫と手立て

検証授業Ⅰでは、【工夫1】児童が自ら問いを設定することができる工夫を明確にするために、単元の冒頭に「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを児童自ら設定し、進んで学習できるようにする。そこで、問いを基にした問題解決的な学習過程(p.6)の①問いの設定と②問いの共有を中心に検証する。下は授業における具体的な手立てである。

問いを基にした学習過程	主な学習活動と教師の具体的な手立て
①問いの設定	児童が自ら問いを設定することができるようになるために、教師は単元の内容を網羅する資料(写真、表、グラフなど)を教科書から抜粋し、児童に提示する。すると、児童はこの資料から、「なぜだろう」、「不思議だ」、「知りたい」などの問いを自ら設定する。その際、児童に「なぜだろう」、「不思議だ」、「知りたい」などの問いをできるだけたくさん付箋に書くように促し、多様な問いを引き出す。 教師は、児童が同じ内容の問いが書かれた付箋をまとめたり、違う内容が書かれた付箋を分けたりして、問いを分類できるように「問い分類シート」(p.13図15)を作成する。この時、内容だけでなく《視点2》「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる四つの問いについても児童が分類できるよう声掛けを行う。
②問いの共有	次に、自分では設定できなかった問いや他の児童と共通する問いに気付けるように、児童は問いを持ち寄り他の児童と問いを共有する。 そのために教師は「単元計画表」(p.13図16)の枠を作成し、これを用いて児童は授業の中で追究していく問いを精選し、その問いを基にした単元計画表を作成する。

(3) 検証授業Ⅰの単元計画と実際

ア 単元計画

過程	主な学習内容(第5学年)	主な学習内容(第6学年)
授業A つかむ 見通す	1時 米づくりに関する資料を基に、問いづくりをし、単元計画を作成する。(p.11)	1時 当時の人々の暮らしに関する資料を基に、問いづくりをし、単元計画を作成する。(p.11)
調べる 深める	2時 「地形と気候の特色」を学ぶ。	2時 「大昔のむらの暮らし」を学ぶ。
	3時 「杵津さんの米づくり」を学ぶ。	3時 「板付遺跡と米づくり」を学ぶ。
	4時 「生産性を高める米づくり」を学ぶ。	4時 「むらからくにへ」を学ぶ。
	5時 「米づくりを支える人たち」を学ぶ。	5時 「巨大古墳と豪族」を学ぶ。
	6時 「おいしい米を全国に」を学ぶ。	6時 「大和朝廷と国土の統一」を学ぶ。
	7時 「米づくり農家がかかえる課題と新しい取り組み」について学習し、解決策を考える。	1時 当時の人々の暮らしに関する資料を基に、問いづくりをし、単元計画を作成する(次単元「天皇中心の国づくり」)。

検証授業Ⅰでは、5・6年生それぞれの単元の冒頭の第1時で問いづくりを行った。そして、第1時で児童が自ら設定した問いを用いて第2時以降の学習を進めることができるよう計画した。

イ 授業A（第1時）「問いの設定」、「問いの共有」

授業Aでは、児童が自ら問いを設定することができる工夫として、「問いの設定」や「問いの共有」を通して、単元の内容に関する資料から児童が問いを設定し、その問いを使って今後学習するために、単元計画表（p.13 図16）を作成した。

1時 米づくりに関する資料を基に、問いづくりをし、単元計画を作成する。（第5学年）	教師の関わり	1時 当時の人々の暮らしに関する資料を基に、問いづくりをし、単元計画を作成する。（第6学年）
1 めあてを確認する。 みんなで考えた「問い」を使って、授業の計画を立てよう。 2 資料を基に「分かったこと」や「疑問点」を整理し、ワークシートにまとめる。 問いの設定 3 自分で作った問いを「問い分類シート」に当てはめ、これから追究していきたい問いを精選する。《視点2》 問いの共有 4 問いを黒板に持ち寄り、みんなで追究したい問いを考える。 僕は、どうやって米づくりが行われているか調べたいな。 私は、なぜ山形県は米の生産量が多いのかについて調べたいな。 5 追究したい問いを単元に位置付ける。 まずは、米づくりがどのように行われているか調べてみようよ。 たくさん米を生産できるひみつを調べよう。	同時 間 接 指 導	1 めあてを確認する。 みんなで考えた「問い」を使って、授業の計画を立てよう。 2 「縄文時代」と「弥生時代」の違いを基に、どちらが古いかを考えさせる。 狩りをしているから、縄文時代の方が古いんじゃないかな？ こっちの土器の方が丈夫そうだから、新しいんじゃないかな？ 3 資料を基に「分かったこと」や「疑問点」を整理し、ワークシートにまとめる。 問いの設定 4 自分で作った問いを「問い分類シート」に当てはめ、これから追究していきたい問いを精選する。《視点2》 問いの共有 5 問いを黒板に持ち寄り、みんなで追究したい問いを考える。 僕は、なぜ床が高い家があるのか調べたいな。 私は、昔の人の食事について調べたいな。 6 追究したい問いを単元に位置付ける。 まずは、一番古いこの資料から調べてみよう。
	同時 間 接 指 導	

(4) 検証授業Ⅰの児童の活動の姿（５年生の姿を中心に）

検証授業Ⅰは、【工夫１】児童が自ら問いを設定することができる工夫を明確にするために行った。具体的には、《視点１》児童の問いを基にした学習過程の中で、《視点２》「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを児童自ら設定できるよう工夫した。そして、単元の冒頭に「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを児童自ら設定し、進んで学習することをねらって特に①問いの設定と②問いの共有を中心に検証した。ここでは、その検証結果を児童の活動の姿と照らし合わせて示す。

ア 問いの設定

児童が自ら問いを設定するために、教師は単元の内容を網羅する資料を教科書から抜粋し、問いを設定する際の資料とした。児童はこれらの資料を基に「分かったこと」や「疑問」をワークシートにまとめた。そして、「分かったこと」や「疑問」を用いて問いを設定し、付箋に書き出した。

第１時での５年生の実践では、①耕地面積で水田が占める割合、②10アールあたりの米の生産量、③米の生産量20万トン以上の道県と作付面積、④米づくりの様子、⑤輸送の様子が分かる図、⑥米づくり農家が抱える課題の六つの資料⁷⁾を児童に提示した。図13は、六つの資料のうち、四つを示したものである。



図13 児童が自ら問いを設定することができるために準備した教科書の資料（一部）

その結果、図14のような問いを児童が自ら設定した。これらの問いは「社会的事象の見方・考え方」を働かせた問いになる。例えば、「山形県はどこにあるの」などの問いは「山形県の位置」に着目した問いであり、「なぜ関東地方に

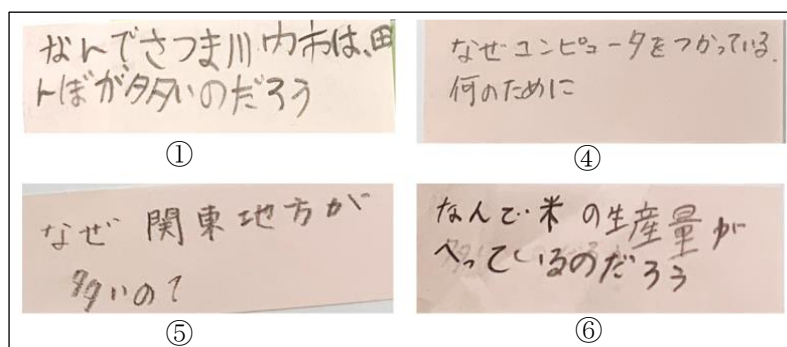


図14 児童が付箋に書いた問いの一部

方に送られる米が多いのか」といった問いは山形県の米が関東地方に送られるといった空間的な広がりに着目した問いになっていることが分かる。

なお、図14の数字①、④、⑤、⑥は図13の数字と対応しており、それぞれの資料から設定した問いであることを表している。児童が問いを設定した後に、児童に問いの種類について考えさせた。児童は資料を基に数多くの問いを作成した。しかし、ただ漠然と問いを

作成するのではなく、「社会的事象の見方・考え方」を働かせた問いを作成する必要がある
ので、「問い分類シート」（図15）の枠を教師が作成し、児童は問いの種類分けをした（写
真2）。

問いの種類	児童から生まれた問い
～するにはどうすればいいか？	この種類に関する問いは表出せず
～はなぜだろうか？	- なぜ 関東地方に送られる米が多いのか。 - なんで 薩摩川内市は田んぼが多いのだろう。
～はどのようになっているだろうか？	- 山形県では どうやって 米作りしているのだろうか。 - 山形県は どんな 地形なのだろうか。
いつ～？・どこで～？ だれが～？・なにを～？	山形県は どこ にあるの。
そのほか	- 生産量が少なくなっている。 - コンピュータを使っている。



図15 問い分類シート（一部抜粋）

写真2 問いの種類を考えている様子

問いの設定の過程では、教師が単元の内容を網羅する資料を教科書から抜粋し、児童が
問いを設定する際の資料とすることで、児童はこれらの資料を基に「分かったこと」や「疑
問」をワークシートにまとめ、それらを用いて問いを設定し、付箋に書き出すことがで
きた。

イ 問いの共有

次に、児童が問いの種類分けを通して、自分では設定できなかった問いや他の児童と共
通する問いに気付けるように、単元の内容のみ記載した空欄の「単元計画表」上にそれぞ
れの児童が設定した問いを持ち寄り、他の児童と問いを共有した。問いの共有を通して児
童は、互いの問いを確認し、似ている問い同士を統合したり、異なる問いを分類したりす
るなどした。そうして精選された問いを今度は単元の内容と照らし合わせながら単元計画
表に位置付けた。その際、児童には単元の内容が書いてあるワークシートを配布し、単元
の内容を確認できるようにした。児童は、単元の内容と関係がありそうな問いを分類し、
図 16 のような単元計画表を完成させた（写真3）。

単元の内容	児童から生まれた問い
地形と気候の特色	- どうして山形県はお米がたくさん取れるのかな。 - 山形県は どんな 地形なのだろうか。
米づくり	なぜ 薩摩川内市は田んぼが多いのだろう。
生産性を高める工夫	山形県は 何で お米がたくさん取れるのだろう。
庄内平野の米作りを支える人たち	- コンピュータを使っている。 コンピュータは何のために 使っているのか。
おいしい米を全国に送る	なぜ 関東地方に送られる米が多いのか。
農家がかかえる課題と新しい取り組み	- どうして 米の生産量が減って きているのだろう。 - 生産量が少なくなっている。



図16 単元計画表

写真3 単元計画表作成の様子

(5) 検証授業Ⅰ後の考察

ア 検証授業Ⅰ後の調査結果（実施：令和3年7月9日（金） 対象：本校第5・6学年9
人、質問紙、聞き取り）

実態調査では事前の実態調査と比較して肯定的な回答の増加が見られた（図17、図18）。

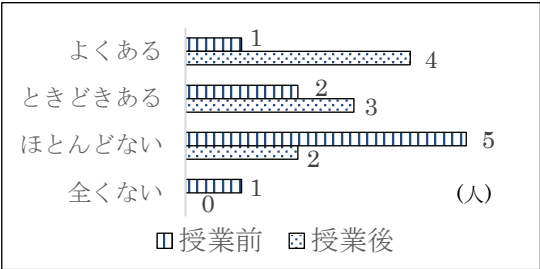


図 17 資料を見て疑問に思った経験の授業前後の変化

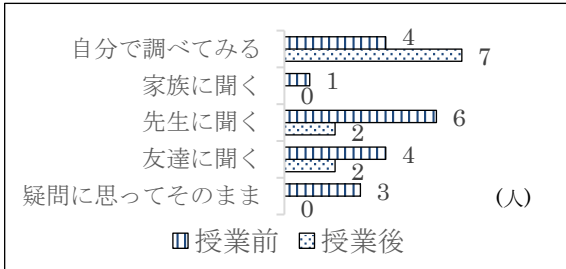


図 18 疑問後の行動の授業前後の変化(複数回答可)

イ 検証授業Ⅰにおける視点ごとの成果と課題

検証授業Ⅰを終えて、児童が自ら問いを設定することで、進んで学習することができた一方、問いによって「児童が学びたいこと」と社会科の学習内容として「学ばないといけないこと」が乖離してしまうなどの課題が出てきたので、検証授業Ⅱに向けて改善を行う。視点ごとの成果と課題は以下のとおりである。

	成 果	課 題
視点 1	○ 「問い」を用いることで、間接指導時の「やることや課題」を設定でき、進んで調べ学習ができた。 ○ 資料を見て疑問に思った経験が増加し、授業の中でもスムーズに問いを設定できるようになった (図17)。 ○ 児童が自ら問いを設けた結果、自分で調べてみる児童が増加し、進んで学習することができた (図18)。	● 問いによって「児童が学びたいこと」と社会科の学習内容として「学ばないといけないこと」が乖離してしまう場合があった。
視点 2	○ 問いによって間接指導時においても積極的に調べたり、考えたりする場面が増加した。 ○ 「なぜ」、「どうして」など社会的事象間の因果関係や事象の理由などについて考察する質の高い問いを設定できた。	● 単元冒頭に提示する資料 (図13) によって、問いの質や量に差があった。 ● 個人差もあるが、なかなか問いを設定することが難しい児童もいた。

ウ 検証授業Ⅱに向けての改善点

検証授業Ⅰの課題を受けて、以下の三つを検証授業Ⅱに向けての改善点とする。

視点 1	○ 問いによって「児童が調べたいこと」と社会科の学習内容として「学ばないといけないこと」が乖離しないよう資料の精選をしたり、第1時以降に問いの確認をしたりする。
視点 2	○ 単元冒頭に提示する資料 (図13) によって、問いの内容や量に差があった場合に備え、補助資料を準備する。 ○ 問いが上手く設定できない児童がいたので、資料から「気付いたこと」、「分かったこと」を捉えさせた後に、それらを使って問いを設定できるよう工夫する。

エ 検証授業Ⅰでの姿を基にした議論の工夫

議論の工夫に関しては検証授業Ⅱで中心的に扱う予定であったが、検証授業Ⅰの中でも議論の工夫につながる発表や話し合いをしている姿が見られた。児童は国語科や算数科でのこれまでの学習経験を生かして、ホワイトボードやタブレットなどを用いて丁寧に発表したり、調べたことを説明したりしていた。しかし、その発表や説明の多くは話し手から聞き手へ一方的になされるものになっており、聞き手からの質問なども少なく双方向性が生まれる議論には発展していなかった。

そこで、検証授業Ⅱでは、議論の中で児童の考えが強固・付加・修正・発見され、学習の前後における児童の考えの広がりや深まりがでるよう、ワークシート等を活用して児童の考えを可視化し、間接指導時でも児童同士で議論が進行できるよう議論の進め方の掲示の工夫をした。

5 検証授業Ⅱの実際と考察

(1) 検証授業Ⅱの概要

- ・ 単 元 名 「工業生産を支える輸送と貿易」（５年生）
「町人の文化と新しい学問」（６年生）
- ・ 実施学年 薩摩川内市立手打小学校 第５・６学年 児童９人
- ・ 実施時期 令和３年１１月８日（月）～１９日（金）

(2) 検証授業Ⅱの工夫と手立て

検証授業Ⅱでは、児童が学習を通して獲得した知識を基に自分の考えをもち、議論を通して、その考えを広げたり深めたりできるようにすることを重視する。そこで、問いを基にした問題解決的な学習過程（p. 6）の③問いの追究と④問いの解決、⑤問いの発見を中心に検証する。同時に、①問いの設定、②問いの共有では検証授業Ⅰからの改善点を反映させる。下は授業における具体的な手立てである。

問いを基にした学習過程	主な学習活動と教師の具体的な手立て
①問いの設定	【検証授業Ⅰからの改善点】 ・ 内容と問いの種類が分類しやすいように、縦軸と横軸で分類したワークシートを準備した（p. 21 20）。 ・ 分類した付箋の内容と単元の内容を照らし合わせて、学習の内容に位置付けやすいように、ワークシートと対応した番号を資料に付けた。 ・ 授業で活用しやすいように、一単位時間毎のワークシートを作成した（p. 22 7）。
②問いの共有	【検証授業Ⅰからの改善点】 ・ 検証授業Ⅰでは児童が自ら設定した問いを一つに集約して共通のめあてを立てていたが、児童の問いを全てめあてに反映できなかった。そこで、検証授業Ⅱでは児童がより進んで学習できるよう児童自ら設定した問いについてそれぞれで調べ学習を行えるようにした。
③問いの追究	問いの追究では、自分の考えや根拠をもつために、一人調べや他との児童と協力を通して、より多くの知識を獲得したり、獲得した知識の理解の質を高めたりする。 そのために教師は、p. 22 7のようなワークシートを作成して本時の問いを分かりやすく提示したり、同時間接指導を取り入れて児童が問いを追究できる十分な時間を確保したりするなどの手立てを講じる。
④問いの解決	問いの解決・問いの発見では、よりよい解決方法について合意形成を目指すために、児童同士で考えや根拠について議論し、その過程で更に追究したい新たな問いを児童が発見できるようにする。 ここでは、《視点３》自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場を教師が設定し、議論を通して学習の前後における児童の考えの広がりや深まりが出ることをねらう。
⑤問いの発見	そのために教師は、《視点４》議論を促すための教材・教具を工夫する。具体的には、間接指導時でも児童同士で議論を進めることができるように、12のような議論の進め方の掲示をしたり、1のように授業の大まかな流れを示した黒板掲示をしたりする。

(3) 検証授業Ⅱの単元計画と実際

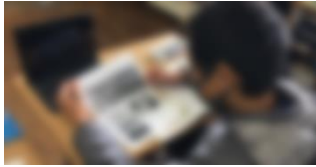
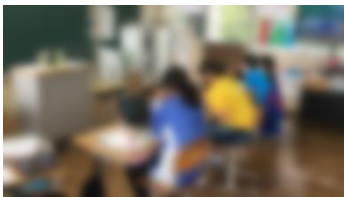
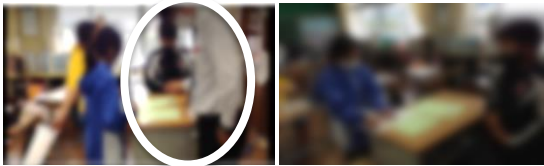
ア 単元計画

検証授業Ⅱでは、第1時で①問いの設定、②問いの共有を行い、第2時～第5時で③問いの追究と④問いの解決、⑤問いの発見を中心に検証する。そこで、以下のように問いを基にした学習過程を生かした単元計画を作成した。第2時以降は第1時で児童が設定した問いを使って個人でめあてを立てた。

過程	主な学習内容（第5学年）	主な学習内容（第6学年）
授業B つかむ 見通す 問いの 設定 問いの 共有	1時 「工業製品の輸送と日本の貿易」について問いづくりをする。 分かったことを基に問いを作って、学習の見通しをもとう。 (1) 資料から「気付いたこと」、「分かったこと」を書く。 (2) 「気付いたこと」、「分かったこと」を使って問いを設定する。 (3) 問いを単元に当てはめる。	1時 「江戸や大阪のまちと人々のくらし」について問いづくりをする。 (1) 人々のくらしに着目するために教科書の絵巻について考える。 (2) 資料から「気付いたこと」、「分かったこと」を書く。 (3) 「気付いたこと」、「分かったこと」を使って問いを設定する。 (4) 問いを単元に当てはめる。
授業C	2時 「全国へ運ばれる工業製品」を学習する。 (1) 児童の問いからめあてを立てる。 いつどこからどうやってたくさん送っているのか。 (2) 一人調べをする。 (3) 調べたことについて話し合う。 (4) まとめる。	2時 「人々が歌舞伎や浮世絵を楽しむ」を学習する。 (1) 児童の問いからめあてを立てる。 どのようにして浮世絵や歌舞伎はできたのだろうか。 (2) 一人調べをする。 (3) 調べたことについて話し合う。 (4) まとめる。
調べる 深める 問いの 追究 問いの 解決	3時 「日本の輸入の特色」を学習する。 (1) 児童の問いからめあてを立てる。 日本の輸入にはどのような特色があるのだろうか。 (2) 一人調べをする。 (3) 調べたことについて話し合う。 (4) まとめる。 4時 「日本の輸出の特色」を学習する。 (1) 児童の問いからめあてを立てる。 どうして機械類の輸出額が増加したり減少したりしているのか。 (2) 一人調べをする。 (3) 調べたことについて話し合う。 (4) まとめる。	3時 「新しい学問・蘭学」を学習する。 (1) 児童の問いからめあてを立てる。 伊能忠敬はどうやって日本地図を作ったのか。 (2) 一人調べをする。 (3) 調べたことについて話し合う。 (4) まとめる。 4時 「国学の発展と新しい時代への動き」を学習する。 (1) 児童の問いからめあてを立てる。 本居宣長はどうして古事記伝を書いたのだろうか。 (2) 一人調べをする。 (3) 調べたことについて話し合う。 (4) 外国船に対する幕府の対応について合意形成する。
授業D まとめる 問いの 解決 問いの 発見	5時 「これからの社会に向けて」について合意形成する。 今後、日本はどのような発電をしていけばよいだろうか。 (1) 一人調べをする。 (2) 調べたことについて話し合う。 (3) まとめる。	5時 「百姓一揆や打ちこわしに対する対応」について合意形成する。 なぜ百姓一揆や打ちこわしが起こったのだろうか。 (1) 一人調べをする。 (2) 調べたことについて話し合う。 (3) まとめる。

イ 授業B（第1時）「問いの設定」、「問いの共有」

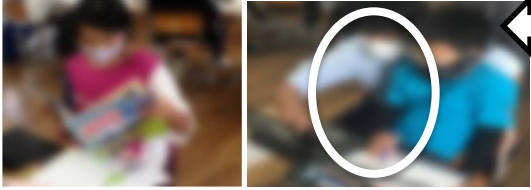
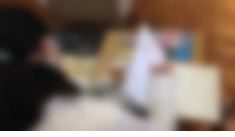
複式学習指導では、間接指導が充実するために重要になるのが直接指導時の教師の関わりである。間接指導時に児童が見通しをもって活動できるためにも、教師は直接指導で児童の主体性を高め、学習の見通しをもたせる必要がある。そこで、教師の関わりが見やすいように、授業B・C・Dの中で教師が直接指導している時の写真には印をした。教師がいない方の学年が間接指導となり、同時間接指導時は両方の学年の様子を確認する。

1時 「工業製品の輸送と日本の貿易」について問いづくりをする。(第5学年)	教師の関わり	1時 「江戸や大阪のまちと人々の暮らし」について問いづくりをする。(第6学年)
1 前時（工業製品）までに関する練習問題を解く。  2 身近な輸送について考える。 3 輸送と貿易に関する資料から「気付いたこと」、「分かったこと」をワークシートに書く。  ・ 船に自動車を運んでいる。 ・ いろいろな乗り物で運んでいる。 4 めあてを確認する。 分かったことを基に問いを作って、学習の見通しをもとう。		1 教科書の絵巻から、江戸時代後期の町の様子を感じ取る。  ・ 楽しそう。・ 笑顔の人がいる。 2 絵巻の中の登場人物の吹き出しに台詞を入れる。 3 学問と文化に関する資料から「気付いたこと」、「分かったこと」をワークシートに書く。  4 めあてを確認する。 分かったことを基に問いを作って、学習の見通しをもとう。
問いの設定 5 輸送や貿易について「付箋に書いたことを基に「問い」を考える。《視点2》  ・ どうして船に自動車を運んでいるのだろうか。 ・ 乗り物によって運んでいるものは違うのかな。	同時間接指導	問いの設定 5 文化や学問に関する資料や付箋に書いたことを基に「問い」を考える。《視点2》  ・ どのようにして歌舞伎ができたのだろうか。 ・ どうやって日本地図を作ったのだろうか。
問いの共有 6 自分で作った問いを「単元計画表」に当てはめ、単元の見通しをもつ。 		問いの共有 6 自分で作った問いを「単元計画表」に当てはめ、単元の見通しをもつ。 

ウ 授業C（第2時～第4時）「問いの追究」、「問いの解決」

児童が問いを追究したり、問いを解決したりする過程で、わたりやずらしを廃止した同時導入、同時間接指導の授業に取り組んだ。児童は授業冒頭に第1時で設定した問いを用いて、本時のめあてを立てる。その後、「問いの追究」では答えを予想し、自分の考えや根拠をもつために、一人調べや他の児童との協力を通して、より多くの知識を獲得したり、獲得した知識の理解の質を高めたりする。そこで、児童は教科書や資料集、タブレットなどを用いて学習を進める。

その後、「問いの解決」では、自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場を教師が設定し、議論を通して学習の前後における児童の考えの広がりや深まりが出ることをねらう。

2時 「全国へ運ばれる工業製品」を学習する。(第5学年)	教師の関わり	2時 「人々が歌舞伎や浮世絵を楽しむ」を学習する。(第6学年)
1 単元計画表から本時の問いを確認する。  いつどこからどうやってたくさん送っているのだろうか。 問いの追究 2 めあて（問い）を立てる。 いつどこからどうやってたくさん送っているのか。 3 問いの答えを予想する。 - 飛行機は軽いものを運んでいると思う。 - 外国には船か飛行機でしか運べないね。 4 一人調べの中で、船やトラック、飛行機や鉄道を比較し、その違いから気付いたことや分かったことを書く。  同時間接指導の中で必要があれば個別指導をする。 - トラックや船は車を運んでるけど、飛行機や鉄道は何を運んでいるのかな。 - 外国に輸送しているものもあるのかな。 問いの解決 5 議論を通して分かったことを使ってまとめる。《視点3》,《視点4》  工業製品は種類や量、輸送する場所によってトラックや鉄道、船、飛行機などを使いながら各地に輸送されている。	同時導入 同時間接指導	1 単元計画表から本時の問いを確認する。  単元計画表から本時で考える各自の問いを選択する。 どのようにして浮世絵や歌舞伎はできたのだろうか。 問いの追究 2 個人のめあて（問い）を立てる。 どのようにして浮世絵や歌舞伎はできたのだろうか。（一例） 3 問いの答えを予想する。 人々を楽しませるためにできた。  同時間接指導の中で一斉指導をする。 4 一人調べをする。  同時間接指導の中で児童が困っていないか確認する。  問いの解決 5 議論を通して分かったことを使ってまとめる。《視点3》,《視点4》 この頃生まれた文化（歌舞伎・人形浄瑠璃・浮世絵）は人々に親しまれた。

エ 授業D（第5時）「問いの解決」、「問いの発見」

単元の最後に当たる第5時では、「問いの解決」、「問いの発見」を行った。5年生では「これからの社会に向けて」、6年生では「百姓一揆や打ちこわしに対する対応」についての合意形成を目指した。その結果、5年生では「地球に優しく、安定した発電をする」、6年生では「年貢の引き下げや物価を下げるなどして、百姓一揆や打ちこわしのきっかけをなくせばよかった」という合意形成に至ることができた。

5時 「これからの社会に向けて」について合意形成する。(第5学年)	教師の関わり	5時 「百姓一揆や打ちこわしに対する対応」について合意形成する。(第6学年)
1 単元計画表から本時の問いを確認する。  どうして鹿児島県には風力発電が多いのだろう。 2 児童の問いより、日本では風力発電、太陽光発電、地熱発電、バイオマス発電が行われていることを知る。  3 現在の日本の発電の割合から、今後日本の発電はどうしていけばよいか考える。 問いの発見 4 めあて（問い）を立てる。 今後、日本はどのような発電をしていけばよいだろうか。 5 各発電のメリット、デメリットを踏まえて、自分の考えと理由を書く。 ・ 再生可能エネルギーの発電を増やす。環境のことも考えて発電する必要があるから。	同時 間 接 指 導	1 単元計画表から本時の問いを確認する。  なぜ百姓一揆が起こったのだろうか。 2 めあて（問い）を立てる。 なぜ百姓一揆や打ちこわしが起こったのだろうか。 3 百姓一揆や打ちこわしの様子が分かる資料から、百姓一揆や打ちこわしとは何か予想する。 ・ 打ちこわしって米を奪っているの。 4 めあてについて一人調べをする。  5 調べて分かったことをまとめる。《視点3》、《視点4》 きさんが起こったのに、役人（幕府）が何も対策をしなかったから百姓一揆や打ちこわし起きた。
問いの解決 6 自分の考えを隣の児童と共有した後、みんなで共有する。《視点3》、《視点4》  ・ 地球にやさしい発電をする。 ・ 安定した発電をする必要がある。 7 今後、日本はどのような発電をしていけばよいかという問いに対する答えを出す。 ・ 枯渇の心配が無い再生可能エネルギーを進める。 ・ 安定した電力を確保するために火力発電も残す。 8 再生可能エネルギーを最大限生かす企業のCMを見る。		問いの発見 6 調べて分かったことから新たな問いを設定する。 この時幕府はどのような対策をすればよかったのだろう。 7 自分の考えと理由を書く。 ・ 人々に分け与える。米を作るためには百姓の力が必要だから。 ・ 武力で抑える。騒動は抑えないといけないから。 問いの解決 8 議論を通して分かったことを使ってまとめる。 年貢の引き下げや物価を下げるなどして、百姓一揆や打ちこわしのきっかけをなくせばよかった。

(4) 検証授業Ⅱの児童の活動の姿（6年生の姿を中心に）

ア 問いの設定

【検証授業Ⅰからの改善点】

- ・ 単元の内容に応じて、問いを種類ごとに分類しやすいように、縦軸と横軸で分類したワークシートを準備した（p. 21図20）。
- ・ 分類した付箋の内容と単元の内容を照らし合わせて、学習の内容に位置付けやすいように、ワークシートと対応した番号を資料に付けた（p. 20図19）。
- ・ 授業で活用しやすいように、一単位時間毎のワークシートを作成した（p. 22写真7）。

検証授業Ⅰと同様に、児童が自ら問いを設定するために、単元の内容を網羅する資料を教科書から抜粋し、問いを生み出す際の資料とする。児童はこれらの資料を基に、まずは「気付いたこと」、「分かったこと」をワークシートに書き出す。

第1時での6年生の実践では、次の教科書の資料¹⁰⁾を児童に提示した（図19）。

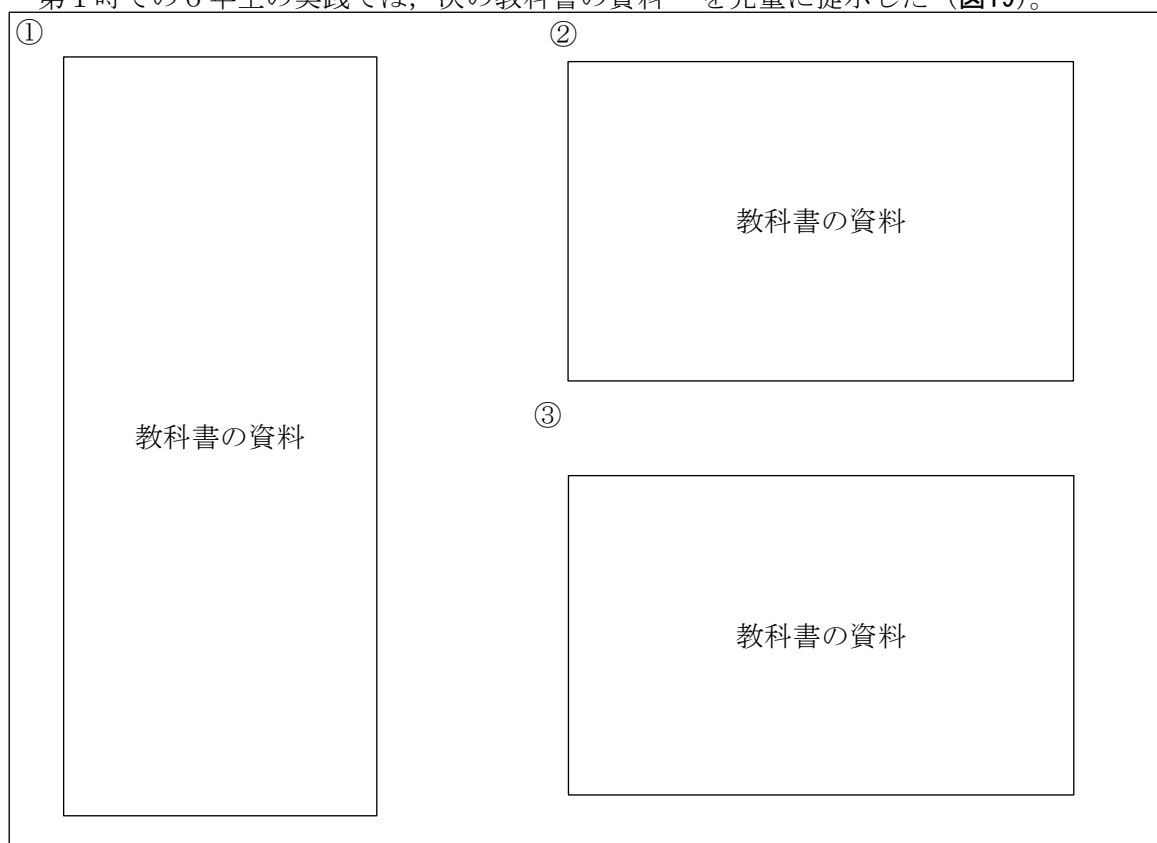


図19 児童に問いを設定させるために準備した教科書の資料（一部）

その結果、児童は図19の資料を基に下のような「気付いたこと」、「分かったこと」をワークシートに書き出していた。そしてこの「気付いたこと」、「分かったこと」を使って、児童は問いを設定することができていた。問いの内容を見てみると、「気付いたこと」、「分かったこと」を疑問形にすることで問いを設定することができていた。

《児童が書いた「気付いたこと」・「分かったこと」》

- ① 忠敬の地図は、現在の衛星画像にとっても似ている。
- ② 歌舞伎には多くの人が見に来ている。
- ③ 百姓一揆や打ちこわしが増えてきている。



《児童が書いた問い》

- ① どうして忠敬は正確な地図を作ることができたのだろうか。
- ② 歌舞伎はどんな人たちが見に来たのだろうか。
- ③ なぜ百姓一揆や打ちこわしが増えてきたのだろうか。

10) 北俊夫、小原友行 『新しい社会6歴史編』平成31年 東京書籍株式会社



写真4 一人で問いを設定している様子

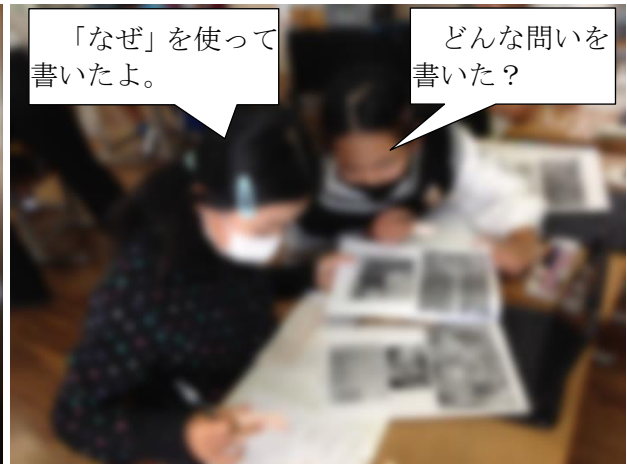


写真5 話合って問いを設定している様子

児童が問いづくりに慣れ、検証授業Ⅰに比べスムーズに問いの設定ができるようになったことから、「社会的事象の見方・考え方」を働かせた問い（図15）と単元の学習内容（図16）を同時に考えさせるために、新しい形の「問い分類シート」を作成した（図20）。この「問い分類シート」は検証授業Ⅰで使用したものと比べ、単元の学習内容も縦軸に掲載することで、問いの種類を分類すると同時に、学習内容と問いを照らし合わせながら「問い分類シート」を作成することができる。

この「問い分類シート」を作成した児童は、図19の資料を見て「気付いたこと」、「分かったこと」を書き出し、「なぜ」を付け加えて問いを設定することができた。図20を例に挙げると、この児童は図19の資料から「戦いが起こっていること」、「解体新書が作られたこと」などに気付き、社会的事象間の因果関係や事象の理由などについて考察するために「なぜ」という問いを設定していた。

問いを当てはめよう！（6年生）						
	どうすれば～か？ ～するにはどうすればいいか？	なぜ～だろうか？ ～なのはなぜだろうか？	～はどのようになっているだろうか？	いつ～？ 誰が～？	どこで～？ 何を～？	そのほか
人々のくらしの変化 ☆の資料から		なぜ戦いが起こったのか。	なぜ、戦いが起こったのか。			
歌舞伎や浮世絵 ①の資料から		人々を楽しませるために浮世絵を描いたのだろうか。				人々を楽しませるために浮世絵を描いたのだろうか。
新しい学問：蘭学 ②の資料から		なぜ解体新書を作ったのだろうか。	なぜ、解体新書を作ったのだろうか。			
国学の発展 ③の資料から		なぜ古事記を作ったのだろうか。	なぜ、古事記を作ったのだろうか。			
新しい時代への動き ④の資料から		なぜ百姓一揆が起きたのだろうか。	なぜ、百姓一揆が起きたのだろうか。			

図20 「問い分類シート」を使って設定した個人の問い

イ 問いの共有

【検証授業Ⅰからの改善点】

- ・ 検証授業Ⅱでは児童がより進んで学習することができるよう児童自ら設定した問いについてそれぞれで調べ学習を行えるようにした。

図20のように児童がそれぞれ問いを設定することができた後は、自分では設定できなかった

た問いや他の児童と共通する問いに気付けるように、他の児童と問いを共有した。児童は図 21 のように、話し合いをしながら、学習内容ごとに問いをまとめることができた。

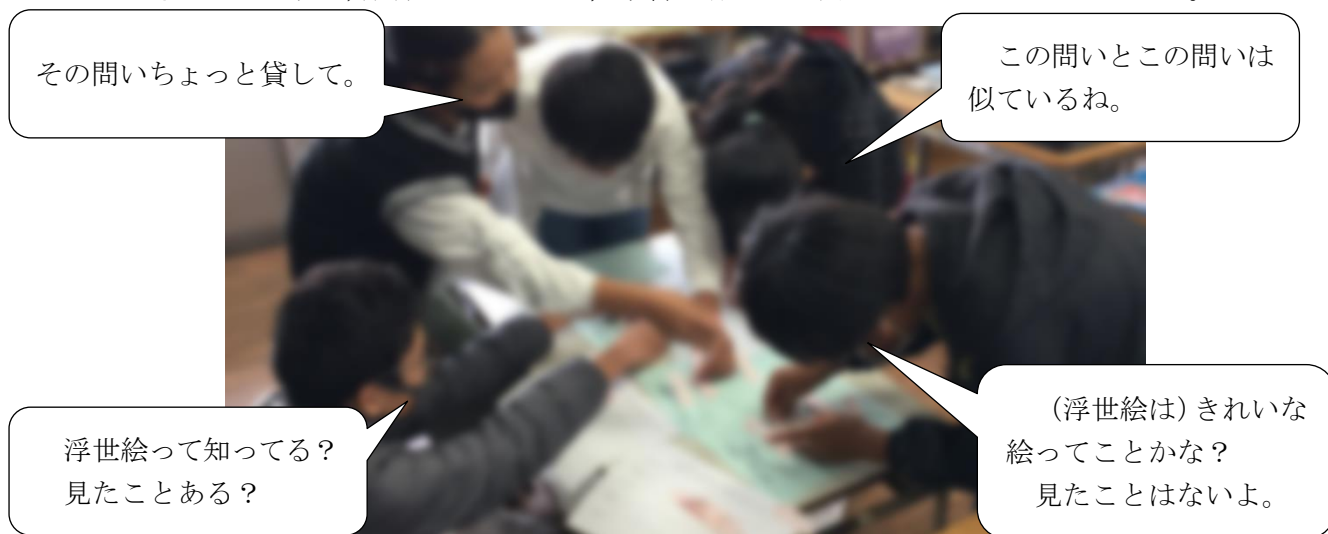


図 21 問いを共有している様子

児童は図 21 のように問いを共有する中で、単元計画表(写真 7)を作成した。これは第 2 時以降に、授業の冒頭で児童が問いを確認できるよう、一単位時間ごとに 1 枚ずつ作成する。上部には単元の内容が書いてあり、児童はこれを確認して問いを分類した。例えば写真 7, 表 4 のように「新しい学問：蘭学」について学習する際の問いには、伊能忠敬の日本地図や杉田玄白の解体新書に関する問いが設定された。

今日の問いを確認しよう!! (6年生)

新しい学問：蘭学 ②の資料から

どうすれば～か？ ～するにはどうすればいいか？	どうすれば日本地図をかき出すの？
なぜ～だろうか？ ～なのはなぜだろうか？	どのように忠敬は地図をかき出したの？
～はどのように なっているだろうか？	どうやって日本地図をつくれたの？
いつ～？ どこで～？ 誰が～？ 何を～？	
そのほか	

表 4 児童が共有した問い

どうすれば～か？ ～するにはどうすればいいか？	○ どうすれば日本地図を描けるのか。
なぜ～だろうか？ ～なのはなぜだろうか？	○ どのように伊能忠敬は地図を正確に測ったか。 ○ なぜ細かく忠敬以前の地図は描いてあるのか。 ○ なぜ日本地図を描いたのか。 ○ なぜ解体新書を作ったのだろうか。
～はどのようになっているだろうか？	○ どうやって日本地図を作ったのだろうか。
いつ～？ どこ～？ 誰が～？ 何を～？	なし
そのほか	なし

写真 7 児童が共有した問い

第 2 時以降は、第 1 時で設定した問いを用いて授業を行った。その際写真 7 を黒板に掲示し、授業冒頭で児童が問いを選択できるように工夫した(次ページ写真 8)。そうすることで児童は、選択した問いを本時の自分の問いとして設定し、調べ学習をする際の追究の柱として扱った。その結果、A 児は次ページ図 22 のような問いを使って、めあてを設定していた。

例えば表 4 を見ると、杉田玄白の解体新書について調べる児童や伊能忠敬の日本地図づ

くりについて調べる児童もいる。また、同じ日本地図づくりについて調べる児童でも「なぜ日本地図を描いたのか。」という理由を調べる児童もいれば、「どうやって日本地図を作ったのだろうか。」という方法について調べる児童がいた。

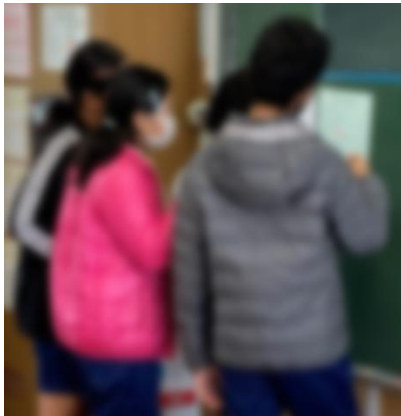


写真8 児童が問いを選択する様子

図22 問いを使ってめあてを設定する

検証授業Ⅱでは、一人調べの際に教科書、資料集、タブレットを使って調べ学習を進めた。児童は自分の問いを解決するために、適した方法を選択し情報を収集していた。

☆ 同時間接指導

この調べ学習の時間は同時間接指導を実施した。同時間接指導では、両学年の児童の学習の進捗状況を机間指導しながら把握（写真10）し、質問する児童や困っている児童がいた場合は即座に対応（写真11）することができる。



写真10 同時間接指導中の机間指導

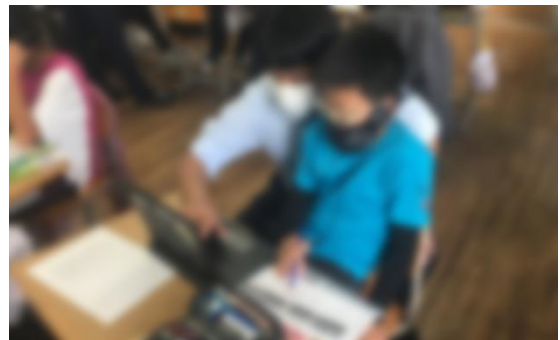


写真11 同時間接指導中の個別指導

調べ学習をした結果、A児は浮世絵と歌舞伎について調べ、ワークシートにまとめていた（写真12）。調べていた記述内容を見ると、年代、作者などであった。このことは児童が「どのようにして歌舞伎や浮世絵ができたのだろうか。」という問いから、「歌舞伎や浮世絵ができた時代」、「歌舞伎や浮世絵に関わった人々」、「歌舞伎や浮世絵が世の中に与えた影響」などを調べ、新たな個別的知識及び技能を関連付けていることが分かる。

そして、調べたことを基に「浮世絵は版画として安く売られていたので人々から人気を集めた」という概念的・構造的な知識及び技能にまで高め、まとめを書くことができていた（写真13）。

写真12 一人調べ後の児童のワークシート

写真13 まとめを書いた児童のワークシート

エ 問いの解決

第4時の「問いの解決」では、よりよい解決方法について合意形成を目指すために、児童同士で考えや理由について議論できるようにした。6年生の第4時の実践において合意形成する場面が顕著に表出したため、第4時の児童の活動の様子を中心に述べる。第4時の6年生の実践では、江戸時代後期に日本に接近・接触してきた外国船に対する幕府の対応について取り扱った。児童は、自分の考えとその理由を述べる場面（図23）では、児童が順番に自分の考えを発表することができていた。

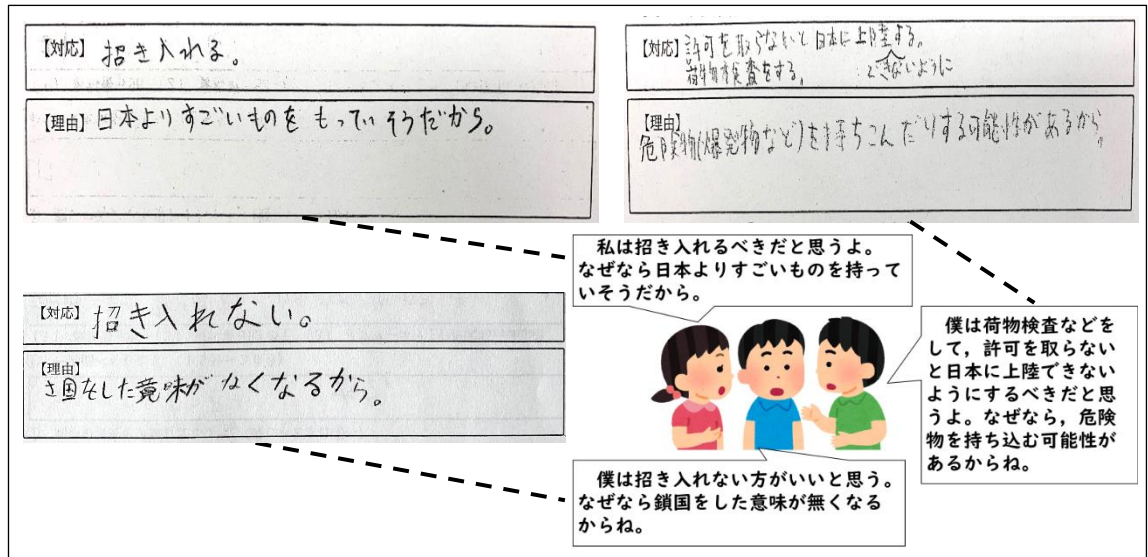


図23 自分の考えとその理由を述べる場面

そして、図24では友達の見解に対して質問をする場面を設けた。しかし、図23で出た意見に対して、質問ができる児童とそうでない児童がいたため、議論が円滑に進むための手立てを講じた。具体的な手立てとして、教師は児童が考えに至った経緯について質問をした。すると、児童は図24の②のように考えを書いた経緯を説明することができた。また、これまで質問が苦手だった児童も実際に教師が質問する様子を見せることで、図24の③のように、「すごいものの中には危険なものもあるんじゃない」と友達に質問することができていた。その後、児童はよりよい解決方法について合意形成する過程で、それぞれの意見について吟味した。その結果、招き入れるが、招き入れる際には検査する必要があるという考えに至った。この合意形成に至るまでには、



図24 友達の見解に対して質問する場面
(数字は発言順を表す)



図25 合意形成を目指す場面
(数字は発言順を表す)

「外国の学問は優れている」から「外国船を招き入れてもっと外国の学問を取り入れたい」という考えと、「外国船や外国人は日本に攻撃する」から「外国は危険で外国船は招き入れない方がいい」という考えの立場から議論を通して解決した過程がある（図25）。

オ 問いの発見

第5時の「問いの発見」では、合意形成する過程で更に追究したい新たな問いを児童が発見できるようにした。5年生では「これからの社会に向けて」合意形成する過程で「今後の発電について」、6年生では「百姓一揆や打ちこわしに対する対応」について合意形成する過程で「百姓一揆や打ちこわしに対する幕府の対応について」新たな問いを児童がもち、その問いの解決に向けて学習することができた。

(5) 検証授業Ⅱ後の考察

検証授業Ⅱでは学習を通して獲得した知識を基に自分の考えをもち、議論を通して、その考えに広がりや深まりがでて、間接指導が充実することをねらって検証してきた。その結果、以下のような児童の姿が見られたため、目指す児童の姿を達成することができたと考える。このことから【工夫2】に有効性があったと結論付けた。

ア 《視点1》児童の問いを基にした学習過程の工夫

検証授業Ⅱ後の聞き取り調査において全ての児童が、「問いがあると学習がしやすい」と答えた。その理由として、「事前に問いを準備することで調べやすくなる」、「問いを使うと学習する目的が分かる」といった意見が多く、問いによって学習の目的や内容を確認し、見通しをもって主体的に学習する児童の姿が見られた。このことから、間接指導時も児童は進んで学習し、間接指導の充実を図ることができた。

イ 《視点2》「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いの工夫

「どのように」、「なぜ」などの「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを設定する(表4)ことで、一人調べを通して教科書やタブレット等を用いて調べる姿が見られた(写真10)。年代、作者、特徴的な内容を児童が進んで調べ、課題を追究したり解決したりする活動を通して多くの知識を獲得していた。また、獲得した知識を用いて自分の考えを形成することができていた(図23)。

ウ 《視点3》自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場の設定

議論の中で互いの考えに対して疑問に思ったことを質問し合うことを通して、児童が自分の考えを強固・付加・修正・発見する姿が見られた。具体的には図26のように、初めの考えで「入国+検査」という考えをもった児童は議論を通して、「入国+検査」という考えに更に自信をもち、「やっぱり入国+検査でいいんだ」と自分の考えを強固にした。また、最初の考えで「入国」という考えをもった児童は議論を通して、自分の「入国」という考えに「入国+検査」という考えを付加し、「入国+検査という考えもいいな」と考えが変化した。そして、最初の考えで「排除」という考えをもった児童は議論を通して「検査」という考えを発見し、最終的には自分の「排除」という考えを修正し、「入国+検査の方がいいな」と考えが変化した。このことから、議論を通して学習の前後における児童の考えの広がりや深まりがあったと考える。

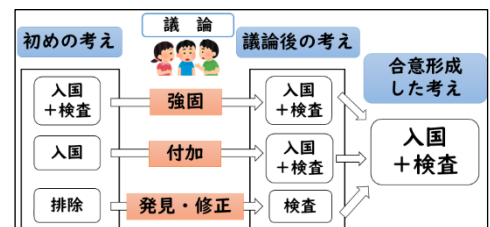


図26 議論前後の考えの変容

エ 《視点4》議論を促す教材・教具の工夫

これまで複式学習指導で実施している国語科や算数科の授業の進め方を社会科でも生かして児童同士で学習を進める姿が見られた。なぜなら児童への聞き取りで「議論の進め方は算数科でも使えそう」という声を聞くことができ、議論の進め方の掲示を活用していることが分かったからである。しかし一方で、議論をすることに慣れない児童もあり、今後は国語科や算数科の中でも議論の進め方の掲示を行い、日常的に児童が議論する授業を設計する必要がある。

IV 研究のまとめ

本研究では間接指導時の学習の充実を目指し、複式学級において、児童が自ら問いを設定することができるようになれば、児童は進んで学習するようになるのではないかと考えた。また、そこで得た知識を基に自分の考えをもち、考えの違いについての議論を工夫すれば、より多様な考えを取り入れたよりよい解決方法について合意形成を目指すことができるのではないかと仮説の下、研究を進めてきた。その結果、児童が自ら問いを設定し、進んで学習し、自分の考えをもっている姿や議論の工夫を通して、よりよい解決方法について合意形成を目指している姿を実現することができた。このことから、児童が自ら問いを設定することができる工夫や児童の合意形成を目指す議論の工夫には有効性があったと考える。児童の姿を基にした具体的な成果は次のとおりである。

1 研究の成果

(1) 《視点1》児童の問いを基にした学習過程の工夫

児童が自ら問いを設定することができる工夫を授業に取り入れるために、問いを基にした学習過程を考えた。その結果、問いがあることで学習がしやすくと全員が答えた。理由を詳しく尋ねると、「問いを初めに考えることで何をするか分かる」、「事前に問いを準備することで調べやすくなる」といった意見があった。このことから、児童が自ら問いを設定することで授業に対する見通しをもつことができ、授業の中で学ぶ目的が明確になったため、進んで学習する姿が見られたと考える。

(2) 《視点2》「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いの設定

児童が自ら問いを設定するために、単元の冒頭で問いづくりを行った。検証授業Ⅰでは不慣れなため、上手く問いを設定できていない様子も見られたが、検証授業Ⅱでは児童が徐々に問いづくりに慣れてきたこと、「気付いたこと・分かったこと」を書く時間と問いづくりの時間を分けた工夫をしたこともありスムーズに問いを設定する姿が見られた。

また、「どのように」、「なぜ」などの「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いを設定することで、児童は新たな個別的知識及び技能と既得の知識及び技能を関連付け、より概念的・構造的な知識及び技能に高めていた。

(3) 《視点3》自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場の設定

児童同士で自分の考えを説明する姿が見られた(図23)が、初めは互いの考えに対して疑問に思ったことを質問し合ったりする姿は見られなかった。しかし、教師が質問のモデルケースを見せると、児童はそこから議論の仕方を学び、児童同士で質問し合う姿が見られた(図24)。このことから、黒板掲示だけで議論の進め方を児童に提示するだけではなく、実際に議論している場面を児童に見せる必要があることが分かった。

また、検証授業Ⅱの議論では自分の考えを強固・付加・修正・発見する姿が見られ、合意形成している姿も見られた(図25)。特に図23の友達の意見に対して質問する場面では、問いによって前時で得た「蘭学」などの既得の知識を生かして応答する場面もあった。

(4) 《視点4》議論を促すための教材・教具の工夫

検証授業全体を通して、ワークシートやホワイトボード、タブレットなどを使って自分の考えを可視化できていた。さらに、可視化された考えを使って、自分の考えを聞き手に分かりやすく伝えることができていた。その結果、図26のような議論が起こり、学習の前後における児童の考えの広がりや深まりがあった。

2 今後の課題

本研究を通して、児童が自ら問いを設定することで進んで学習する工夫や合意形成を目指す議論の工夫については他教科等に生かせる部分が大いにあると感じた。そこで、本研究の問いを基にした学習過程を他教科等へ活用していきたい。

また、検証授業を終えた後に日常生活の中でもニュースの内容に対して疑問をもつ児童が現れ

た。これは本研究で実施した社会科の問いづくりを生かして、学校での学習内容に止まらず社会生活そのものに関心が広がってきたことを表している。そのため、引き続き社会生活の中で問いを設定する習慣を付けていけるよう、問いづくりを繰り返し授業の中で扱っていく。そして、議論の中で自分の考えを伝えるための表現方法や質問の仕方を授業の中や学校での教育活動全体を通して継続的に指導する手立てを考えていく必要がある。

引用・参考文献

〈引用文献〉

- 1) 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』（2版）令和2年 東洋館出版社
- 2) 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』（四版）令和3年 日本文教出版
- 3) へき地・小規模校教育研究センター 編著 『へき地・複式・小規模教育の手引ー学習指導の新たな展開ー』令和3年
- 4) 鹿児島県教育委員会『南北600キロの教育～へき地・複式教育の手引～』令和3年
- 5) 前田晶子「小規模化する小学校の課題と展望：鹿児島県における複式・少人数学級の調査報告」平成28年 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要
- 6) 芋生潤・坂井清隆 「小学校社会科における合意形成型授業実践の検討」令和3年 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報教職大学院第11巻
- 7) 北俊夫, 小原友行 『新しい社会5上』平成31年 東京書籍株式会社
- 8) 安斎勇樹・塩瀬隆之 著『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』令和2年 学芸出版社
- 9) 鹿児島県総合教育センター 「指導資料社会 第136号」令和2年
- 10) 北俊夫, 小原友行 『新しい社会6 歴史編』平成31年 東京書籍株式会社
- 社会認識教育学会『社会科教育学ハンドブック』平成6年 明治図書出版
- ダン・ロスタイン, ルース・サンタナ『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』平成29年 新評論
- 西川純 著『人生100年時代を生き抜く子を育てる！個別最適化の教育』平成31年 学陽書房
- 樋口万太郎 著『子どもの問いからはじまる授業！6つのステップですぐ取り組める』令和2年 学陽書房
- 吉村巧太郎 「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」平成6年 全国社会科教育学会 社会科研究 第45号
- 若松俊介 著『教師のいない授業のつくり方』令和3年 明治図書出版

〈参考文献〉

- 鹿児島県総合教育センター 「指導資料複式教育 第60号」令和2年
- 鹿嶋真弓・石黒康夫 編著『子どもの言葉で問いを創る授業』令和2年 学事出版
- 澤井陽介 著『澤井陽介の社会科の授業デザイン』平成27年 東洋館出版社
- 澤井陽介 著『授業の見方・考え方』令和2年 東洋館出版社

長期研修者 [中村 好太郎]

担 当 所 員 [尻無濱 正和]

【研究の概要】

本研究は、複式学級において合意形成を目指す学習指導を実現するために、児童が自ら問いを設定することができる工夫や児童の合意形成を目指す議論の工夫に関する研究を行ったものである。

問いの工夫では、児童の問いを基にした学習過程の工夫と「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いの工夫の二つの視点を設けた。その結果、児童が自ら問いを設定し、進んで学習し、自分の考えをもっている姿を実現することができた。

また、議論の工夫では、自分の考えを強固・付加・修正・発見できる場の設定と議論を促すための教材・教具の工夫の二つの視点を設けた。その結果、議論の工夫を通して、よりよい解決方法について合意形成を目指している姿を実現することができた。

研究の結果、複式学級において合意形成を目指す学習指導を明確にすることができた。今後は、問いの工夫や議論の工夫を他教科等でも活用できるよう、研究を続けていきたい。

【担当所員の所見】

本研究は、複式学級における社会科の研究という鹿児島県内でもあまり見掛けることがない稀少な研究である。

複式学級で学年別指導を行う際の間接指導の充実を目指し、児童が自ら問いを設定するための工夫や自らの考えを広げ深めるための議論の工夫などについて研究を進めてきた。社会科においては、教科の本質的な学びを促すための「社会的事象の見方・考え方」を働かせることができる問いについて分析した。また、児童が問いを設定、共有、追究、解決していく過程について丁寧に実践をまとめた研究である。

教師の手立てにより、児童が自ら問いを設定することで見通しをもって主体的に問題解決しようとする姿や、議論をする中で多角的に考える姿などを見いだすことができたのは本研究の成果である。

今後も、問いや議論の在り方についての実践研究を深め、へき地・複式教育や社会科教育などの発展に寄与することを期待したい。