

# 社会的事象に関する思考力・判断力・表現力を育成する 授業改善の試み

—児童生徒のつまずきの分析に基づく指導上の手立ての案出—

吉村功太郎<sup>1</sup>・馬崎大輔<sup>3</sup>・上園真輝<sup>4</sup>・藤本将人<sup>2</sup>

嶋田夕人<sup>3</sup>・郡俊一郎<sup>3</sup>・神田佳奈<sup>4</sup>

An Attempt to Improve Classes to Cultivate the Ability to Think, Make Judgements,  
and Express Oneself in Relation to Social Phenomena.

—A Proposal of Teaching Methods Based on the Analysis of Students'  
Stumbling Blocks—

Kotaro YOSHIMURA, Daisuke BASAKI, Masaki UEZONO, Masato FUJIMOTO,  
Yuto SHIMADA, Syunichiro KORI and Kana KANDA

## 1 問題の背景と研究目的

本研究は、社会的事象に関する児童生徒の思考力・判断力・表現力の育成に寄与するために、小学校・中学校の社会科授業における思考・判断・表現を中核とする学習指導の改善の具体的な方策を子どもの実態から探索する実践研究である。

本研究は、宮崎大学教育学部と附属小学校及び中学校の社会科メンバーによる共同研究として行ったものであるが、研究をスタートするにあたって附属学校教員から次のようなことが示された。それは、社会科において重要な資質・能力の一つである社会的事象に関する思考力・判断力・表現力の育成を目指す授業において、児童生徒の到達度に課題があるということであった。授業の基本的な構造としては、社会的事象に関する問いを追究する問題解決的な学習として授業を組み立て、資料の読解や意見交換などを通じて思考・判断を深め、ワークシートなどへの表現という活動を行うものであるが、教師が指導をしつつも、期待する内容に到達することが難しい児童生徒が一部いるということであった。このような児童生徒は、日常の社会科授業が基本的に問題解決的な学習という形態をとることから社会科に対する苦手意識を抱く傾向にあると思われ、ひいては自己肯定感の低下の一つの要因にもなっているのではないかという懸念が出された。このような児童生徒の思考力・判断力・表現力の向上を図るため、社会科の問題解決的な学習にどのような学習指導上の手法や手立て等を組み込めば良いのかを検討することが、研究課題として浮上した。

また、社会科における思考力・判断力・表現力の育成は、学校の教育課程上、さらには民主主義社会の主権者育成という社会的要請という点から考えても、重要な課題である。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・能力の育成を担う社会科にとって、社会的事象に関する思考力・判断力・表現力の育成が強く望まれるところである。平和で民主的な国家及び社会の形成者、言い換えれば民主主義社会の主権者に求められることは、社会に

1 宮崎大学大学院教育学研究科 2 宮崎大学教育学部 3 宮崎大学教育学部附属中学校  
4 宮崎大学教育学部附属小学校

ついでに、正しく適切な理解（社会認識）のもと、自らの社会について評価（価値判断）し、その評価に基づいて今の社会の在り方を支持したりよりよい社会の姿を求めたりする（意思決定）とともに、将来的にはそのような価値判断・意思決定を元に自ら主体的に社会に影響力を及ぼそうとする（社会参加、社会参画）意識と適切な行動力であろう<sup>1)</sup>。

なお、思考力・判断力・表現力の育成を考える上では、思考力等と知識との関係、また、思考力等と意欲や態度的な面との関係をどのように捉えるかについて避けて通ることはできない。例えば、思考力等を知識・理解と切り離して独立した存在として捉えることができると仮定すれば、思考とは思考技能的な操作のこととして捉えられ、ともすれば思考技能が習得されたことをもって思考力が育成されたと見なされることになる。しかし、「思考操作に習熟し思考技能を身に付けても、それだけでは思考できない。どのような事象についても、その事象だけでなく、それに関わる多くの他の事象、さらには、事象のおかれた状況に関する知識・理解が必要であり、それらなくしては操作できない。思考は内容（知識・理解）と形式（思考技能）が一体となったものであり、両者を切り離しては、思考力は捉えられないし、育成できない」のである<sup>2)</sup>。本研究はこのような点については深く踏み込まないが、基本的には思考を知識・理解と切り離せないものとして捉えている。思考によって知識・理解は深まるのであり、知識・理解の質が高まること示されれば、逆に思考の質が高まった（思考力が高まった）と見なすことができる<sup>3)</sup>。本研究においても、実践授業の学習問題に対する生徒の回答（表現）が目指すものに近づいていけば、それだけ思考力・判断力・表現力が高いという評価を行っており、基本的には思考と知識・理解を切り離せないものとして考える。社会科授業において思考力等についての捉え方を明確にすることは、児童生徒の育成をはかる思考力・判断力・表現力の内実を明確化することであり、そのことが思考力・判断力・表現力を育成する社会科授業の在り方を検討し、授業改善を図る上で重要なこととなる。

以上、社会科授業における思考力・判断力・表現力の育成をめぐる児童生徒に対する指導上の課題、ならびに社会的要請からくる社会科に課せられている課題に応えるものとして、本研究では社会科の問題解決的な授業における学習指導の改善に取り組むこととした。

## 2 研究方法

授業における学習指導の改善に取り組む研究方法として、先行研究によって一定の成果が示されている授業構成論や学習方法論を取り上げ、目の前の児童生徒の実態に合わせてその理論を応用する形で授業を構成、実践し、その成果と課題を明らかにするというものがある。また、授業構成に関する先行研究の到達点と残された課題をふまえ、社会・人文諸科学の研究成果を応用しながら先行研究を発展させた新たな授業構成論や学習方法論を構築して提案するとともに、その理論に基づく授業を構成、実践してその理論の有効性と限界を明らかにするというものがある。これらのような方法は、授業改善・学習改善の営みを一時的で表面的なものに終わらせず、理論の構築・応用に基づく実践の構築・検証・改善から理論の検討・再構築という、いわば理論と実践の往還とでも呼ぶべき、より生産的なものとして授業改善・学習改善の営みを位置づける意味で、重要な手法である。実際の授業研究の成果は様々な形態で示されているが、そこに通底している研究方法の考え方は、概ねこのようなものであると考えられる。

先行研究で示された理論的なものをもとに行う研究は、先に述べたように、授業改善や学習

改善に取り組む営みを継続的で応用可能な生産的な度合いを高めていくものとして重要なものである。そのような研究の意義を十分に確認したうえで、本研究ではあえてそのような研究方法を直接的にはとらないこととした。その理由は、以下の通りである。

先に述べたように、先行研究の成果である授業理論等を授業改善の方法として導入する場合、ともすれば、その授業理論が有効に働いている実践上の事実に着目しすぎてしまい、その授業理論が目の中の児童生徒の資質・能力の育成にとってどの程度有効であったかどうかという検討が不十分な研究になってしまうことがある。また、授業改善の方法として先行して示されている授業理論を導入する場合、授業改善の前提となっている児童生徒の学習上の課題を解決の方向に導くための方法論として、その授業理論がなぜ適切だと考えるのかという仮説の検討が十分に行われないうまま研究が進められる場合がある。児童生徒の学習上の課題をどのように捉え、取り上げる先行研究の理論がその学習上の課題にどのように応えうるのかということの検討は簡単なことではなく、このような研究上の仮説設定の検討が不十分なまま授業の開発・実践と検証を行ったとしても、本当の意味での授業改善につながっていたかどうかの検討自体が不十分なものになる可能性が否定できない。

したがって、本研究では、取り上げた課題の解決に寄与すると思われる授業理論や学習理論を選択して用いるということを経済的に行わず、まずは学習上の課題を抱えている児童生徒の実態をより細かく把握し、そこから必要と考えられる指導上の方法・手立てを考案して授業に組み込むという手法を採ることとした。もちろん、児童生徒の実態把握を行う上で分析的な枠組みを全く用いないということは認識論の点から考えても不可能であり、意識する／しないに関わらず、分析する側が持っている何らかの枠組みを当てはめて児童生徒の実態を把握することになるのは否めない。ただ、特定の授業理論や学習理論の枠組みを前提としない状況において児童生徒の学習実態の把握を行おうとすることで、できるだけ実態把握の度合いを深めることを意図したものである。

以上、このような研究方法上の考え方をもとに、具体的には以下のような手順で研究を進めることとした。なお、本研究では、小学校と中学校にそれぞれ分かれて研究を進めた。

まず、授業の現状から子どものつまずき点を仮説的に抽出した。通常の授業における指導・学習過程を授業後に再現できるように記録をとるとともに、授業を受けた児童生徒の思考・判断・表現の具体物としての発言や記述などの記録をとり、発言や記述についての評価結果を授業過程に位置づけながら分析・検討を行うことができるようにした。その上で、授業で目標とした到達点に達している／達していない発言や記述内容に着目し、児童生徒が到達点に達することができている／できていない理由を授業過程や発言・記述内容等の授業の事実を元に推測する。特に、到達点に達していない児童生徒は、思考・判断・表現を遂行する過程で何らかの点で課題を生じていると仮説的に考え、その課題が生じていると思われる点を本研究では「つまずき」「つまずき点」と呼ぶこととした<sup>4)</sup>。また、特定の児童生徒を抽出して聞き取りを行うなど、「つまずき点」を明らかにするために必要な情報を集めることとした（実際には、小学校のみ聞き取り調査を実施した）。

次に、児童生徒がつまずき点を克服、乗り越えるための指導上の手立てを仮説的に設定した。仮説的に抽出した「つまずき点」をもとに、その点が生じている理由を推測し、それを児童生徒が克服して乗り越えることができるようにするための指導上の手立てを考案して仮説的に設定した。

このような手順で授業改善のポイントとなるものとして仮説的に設定した指導上の手立てを盛り込んだ授業計画を策定し、実践のデータを収集した。実践データとしては、授業の事実をビデオで録画し、授業時に提示した資料等を残しておくとともに、子どもが記入したワークシートやオンライン上の学習支援システムの記録を集めて整理を行った。

その上で、それら授業実践と児童生徒の成果物の情報を分析し、仮説的に設定した「つまずき点」を克服するための指導上の手当が実際に有効であったのかどうかを分析・考察を通じて検証した。

以上のように、子どもの学習上のつまずきといった学習上の実態を把握・分析することを研究の出発点とし、それらを見習い生徒が乗り越えることができるように支援するための指導上の手立てを案出してより細かな指導を盛り込むことで授業改善をはかり、その有効性と課題の検証を進めた。

### 3 附属中学校での授業実践研究

本研究では、研究目的や研究方法の大枠についての理解をもとに研究を進めたが、子どもの発達段階や日常の授業形態、各学校の研究テーマなどの違いもあるため、細かい点については各学校に任せる形で中学校と小学校に分かれて実践研究を進めた。本章では、附属中学校のものについて述べる。

#### 3.1 生徒のつまずき点を把握するための通常の授業

以下の授業は、附属中学校の担当学年で日常的に実践している形態のものであり、問題解決的な学習過程における思考・判断・表現の生徒のつまずき点を抽出するための対象としたものである。授業実践は、令和5年7月に第2学年を対象に行ったものであり、その後の分析とつまずき点の抽出については、特定のクラスを対象として行った。

本授業は歴史的分野「(2)内容 (3)近世の日本 (イ)江戸幕府の成立と対外関係」の全6時間で構成する小單元の中から、幕府の大名統制として参勤交代を扱ったものである。

本時の授業のねらいは、「資料に基づき、歴史的な解釈の変更を迫ること」である。従来、参勤交代といえば、「大名の経済力を削ぐために、幕府が大名に対して1年に1回江戸と領地の間を、大名行列を組ませて行き来させたもの」、また、大名側の視点に立てば、「幕府によって莫大な費用を搾取され、藩財政を圧迫したもの」という既存の解釈が定着している。しかし、1635年、徳川家光によって示された武家諸法度を読み解くと、その既存の解釈は覆されることになる。幕府が参勤交代で諸藩の経済力を削ごうとする意図は読み取れない。では、なぜ結果として大名は参勤交代に莫大な費用や人数を費やしたのか、追究過程より新たな解釈を構築し、授業前の解釈と比較させることで、「新たな資料との出会いから歴史的解釈は更新され得るもの」だということに気付かせるため、本時を設定した。

本時のねらいを達成するため、次のように目標を設定した。

- ① 参勤交代は、幕府から大名へ一方的に命じられた受け身的なものではなく、大名としても見栄を張るために積極的に活用した場であったことを、諸資料の読取を通して理解する。  
(知識・技能)
- ② ツールミンモデルを活用して資料から読み取ったことを整理し、自分の言葉で学習課

題に対する解答を表現し、参勤交代の本来の目的の解釈を更新する。(思考力・判断力・表現力等)

目標について、①は、参勤交代を幕府の立場と大名の立場から再考し、理解の変容を目指すもの、また、②は、①に迫る方法と解釈の更新から参勤交代の本来の目的を再考する活動を位置付けた。

本時の流れを表 3.1.1 に示す。学習前の参勤交代の目的(大名の経済力を削ぎ、幕府に反抗させないため)について確認した後、資料Ⅰ(図 3.1.1: 学習課題作成のための資料)を提示し、それまでの参勤交代に対する解釈に揺さぶりをかけ、「なぜ、幕府が制限をかけるほど参勤交代は過熱したのだろうか。」という学習課題を設定した。予想の段階で本時の学習の解答についての可能性や見通しを確認した後、資料Ⅱ(図 3.1.2: 課題追究のための資料)を配付し、読み取った内容をツールミンモデルに整理する活動を行った。資料Ⅱの読取を全体で確認した後、学習課題に対する解答について推論する場面を設け、他者との意見交換を通して推論した解答を吟味し、全体では「大名が参勤交代を使い、経済力や従者の多さで見栄を張ろうとしたため」という形で学習課題に対するまとめを行った。その後、これまでの思考過程とまとめから、参勤交代の目的について再考し、「参勤交代の目的は幕府と大名の主従関係を確認するため」と確認した。

表 3.1.1: 本時の学習指導過程

	学習内容及び学習活動	指導上の留意点	準備物・資料
導入	1 大名たちは参勤交代をどのように思っていたのか、知っていることを基に答える。 ・お金がかかる。・面倒なもの。 ・時間も労力もかかる。 ・幕府に逆らえないから仕方ない。	○ 参勤交代の基本的なレディネスを整えて、質問に回答しやすくする。 ○ 幕府から大名へは「命令」、大名から幕府へは「服従」の関係性が成り立つことを図示する。	ワークシート プレゼン資料
	2 資料Ⅱを読み取り、気付いたことを発表する。 ・幕府は大名に出費を強いていない。 ・従者の数を減らすよう命じている。	○ 資料Ⅰの武家諸法度(寛永令)から気付いたことを挙げさせながら、既存の知識とのズレを認識させ、学習課題を設定する。	ワークシート ロイロノート 資料Ⅰ
	3 学習課題を確認する。	○ 大名視点の課題として設定する。	
	学習課題: なぜ、幕府が制限するほど、参勤交代は過熱したのだろうか。		
展開	4 課題に対する予想を考え、発表する。 ・従者の人数で大名の力を示したから。 ・何らかの利益が得られたため。	○ 課題の答えについて、発表前に様々な可能性があることを知るために、グループで意見交換させる。	ワークシート
	5 資料Ⅱを読み取り、ツールミンモデルの Data 欄に記入する。 ① 家光時代の武家諸法度以降も諸藩は参勤交代にお金をかけた。 ② 大名は幕府や他の大名の前だけ人数を多く見せた。	○ ロイロノートで資料Ⅱ①と②を送付し、取り組みやすい方から資料の読み取りと記述を行うよう指示する。 ○ 処理の早い生徒については、論拠を考えるよう指示する。	ワークシート ロイロノート 資料Ⅱ①②

	6 5の内容を踏まえ、課題に対する考えを意見交換し、論拠を記入する。 ・大名たちが自分たちを良く見せようとしたから。 ・大名たちが見栄を張ったから。	○ 6の活動を円滑にするために、5の読取内容は全体で確認する。 ○ 論拠について、推論を働かせるために、従来の見方では課題に対する説明が困難であることを忠告する。	ワークシート ロイロノート 資料Ⅱ③
まとめ	7 まとめを確認する。		ワークシート
	まとめ： 大名たちが、自分をアピールする場として、参勤交代を利用していたから。		
	8 7のまとめを基に、本来の参勤交代の目的について、選択肢の中から選び、解答を確認する。	○ 参勤交代の歴史的な解釈を更新するために、これまでの学習過程を踏まえて、目的を再考する場面を設ける。	資料Ⅲ

1635年の武家諸法度（3代将軍家光のとき）  
一、大名は、領国と江戸に交代で住むこと。毎年4月中に参勤すること。そのときの従者の人数が最近とでも多いが、これは領地の無駄な出費となり、民衆の負担になる。今後は身分にふさわしいように行列の人数を減らさねばならない。

図 3.1.1：資料Ⅰ：学習課題作成のための資料：武家諸法度（寛永令）

（『つながる歴史』浜島書店，p.98より）

### ① 参勤交代の各藩の負担

薩摩藩の参勤交代負担 1720年 人数 558人 馬 21頭 道中費 5080両（4億1144万円） 船賃 638両（5171万円） 合計 5718両（4億6315万円） 江戸滞在費等を含めると 1万7500両（14億1750万円）	加賀藩の歳出（1747年）  （以下の金額を円グラフで示したもの）  総額、国元の費用、京都・大坂での費用、 江戸での費用（内、江戸屋敷の人件費）
--	--

### ② 大名たちが行った参勤交代Ⅰ

江戸に入るときや城下町を通るところだけは、臨時に人をやとって人数を多く見せ、整然と列を組んで行進しよう。荷物を運ぶ馬は宿場や周辺の村で借りよう。

### ③ 大名たちが行った参勤交代Ⅱ

宿泊費・交通費だけでなく、通過する領地の藩主や幕府重役への土産にも金がかかる。むだな出費はしたくないが、みっともないことはしたくない。

図 3.1.2：資料Ⅱ：課題追究のための資料（『つながる歴史』浜島書店，p.98より筆者作成）

江戸城大広間にて、将軍を前に諸大名  
などがひれ伏している絵図  
（「徳川盛世録」の挿絵）

図 3.1.3：資料Ⅲ：課題解決のための資料：武士の上下関係

（『つながる歴史』浜島書店，p.98より）

### 3.2 子どもの学習の成果と授業者による見取り

表 3.2.1 に示すルーブリックに基づき、実践授業において生徒が記入したワークシートの記述内容を評価した。なお、このルーブリックは、授業実践後に生徒のワークシート記述を検討し、授業開発・実践者である馬崎（附属中学校教員）と大学教員である吉村とで協議の上で、馬崎が中心となって作成した。

表 3.2.1：ワークシートの記述内容の検討をもとに作成したルーブリック

評価	A	B	C
評価基準	予想段階での解答の方向性が妥当な記述であり、追究過程を経て、適切に解答の記述ができています。	予想段階の記述は、解答の方向としての的外れなもの、または無記入であるが、追究過程を経て、適切に解答の記述ができています。	予想段階の記述は、解答の方向としての的外れなもの、または無記入であり、追究過程を経ても状態が変わらない。
人数	7人	25人	2人

図 3.2.1 は、このルーブリックを適用して A 評価をつけた解答である。学習課題に対する予想の段階で、「民衆から偉い大名だと思われたかったから。」と解答しており、授業者が想定していた解答と比べても妥当なものである。さらに、追究過程では授業で示した資料Ⅰ～Ⅲを適切に読み取ることができている。理由を記入する段階では、「大名が見栄っぱりだったから。」と抽象的且つ端的に解答を記述することができている。

図 3.2.2 は、このルーブリックを適用して B 評価をつけた解答である。学習課題の予想段階では、「江戸に近づきたかったから。」と授業者の想定していた解答とは異なる。しかし、追究過程の資料読取を経て、最終的な理由を記述する場面では、「大名が見栄を張るために人数を増やそうとしたため。」と記述することができている。

図 3.2.3 は、このルーブリックを適用して C 評価をつけた解答である。学習課題の予想段階では、「お金が減ったり、時間が無くなったりしてめんどくさいから。」と記述しており、授業者の想定していた解答とは異なる。授業の追究過程で示した資料Ⅰ、Ⅱについては、資料の具体的な数値を読み取ってはいるが、それが何を意味するのかまでは読み取れていない。理由を記述する場面では、「大名は幕府にお金をかけてでも見せしめをするため。」と解答した。

学習問題		なぜ、幕府が制限するほど、参勤交代は過熱したのだろうか？
	予想	民衆から、偉い大名だと思われたかったから。
Data (根拠)		資料Ⅱ①②【その後の大名の負担】 ・江戸の滞在費がかなりかかる。 ・江戸での費用が一番高い。 資料Ⅱ①②【その後の大名の負担】 ・江戸に入るときや城下町を通るときは、人数を多く見せたかった。 ・同じ馬をずっとは使わない。
	Warrant (論拠・理由付け)	大名が見栄っぱりだったから

図 3.2.1：A 評価のワークシートの記述

学習問題		なぜ、幕府が制限するほど、参勤交代は過熱したのだろうか？
	予想	江戸に近づきたかったから。
Data (根拠)		資料Ⅱ①②〔その後の大名の負担〕 ・参勤交代の費用は大きくかかった。 資料Ⅱ①②〔その後の大名の負担〕 ・人や馬を借りて、人数を多く見せる。 ↑幕府・他の大名の前では、
	Warrant (論拠・理由 付け)	大名が <b>見栄を張る</b> ために人数を増やそうとしたため。 (きどっている)

図 3.2.2 : B 評価のワークシートの記述

学習問題		なぜ、幕府が制限するほど、参勤交代は過熱したのだろうか？
	予想	お金が減ったり、時間が無くなり、めんどくさいから。
Data (根拠)		資料Ⅱ①②〔その後の大名の負担〕 ・1万7500両の滞在費の負担 ・加賀藩の支出は総計17万1518両 資料Ⅱ①②〔その後の大名の負担〕 ・江戸、城下町を通るときは人をやとい、人数を増やし、多く見せる ・荷物を運ぶ馬は、宿場、周辺の村を借りる。
	Warrant (論拠・理由 付け)	大名は、幕府にお金をかけてでも、見せしめをするため。

図 3.2.3 : C 評価のワークシートの記述

クラス全体では、A評価は7人、B評価は25人、C評価は2人であった。提示する課題や資料、また活動内容が同一でありながら、なぜ、生徒の間でこのような記述の差が生まれたのだろうか。

### 3.3 生徒のつまずき点の把握と指導上の手立ての案出

授業で提示した学習問題に対する解答が授業で求める内容にまで達することができていない生徒が存在するという事は、解答を考える上で何らかの理由があるはずである。もちろん、多面的・多角的な思考が重視される社会科において、教師が到達してほしいと考える特定の内容が生徒から出てこなければならないという考えそのものについて議論がある事は承知であるが、本研究においては、その点についてはいったん保留し、生徒の思考・判断・表現という活動の流れに着目し、その流れが期待通りになっていない理由になりそうな点としてどのようなことが想定できるかという点をつまずき点として仮説的に設定する。

つまずき点を想定するにあたっては、資料の読解をもとに学習問題についての解答を考察させるという同様の学習活動形態を用いて7月に実施した授業をとりあげ、生徒の解答記述を馬崎と吉村とで分析検討をおこなった。検討の結果、つまずき点をいくつかの段階のものとして示したものが、図 3.3.1 である。

学 習 課 題 の 設 定	段階	A の段階	B の段階	C の段階	D の段階	正 答  A B C D ク リ ア
	クリア		A はクリア	AB クリア	ABC クリア	
	つま ずき 点	問いのポイントが 読みきれない。	資料を読むときに ポイントを絞って 読み取れない。	読み取った複数の 情報を上手く頭 の中でつなぎ合 わせられない。	書き言葉として 上手く表現で きかない。	
	<b>時間の経過</b>					

図 3.3.1：仮説的に導いた生徒の問いから解答までの段階的なつまずき点

A は、「問いのポイントが読み切れない」という段階である。「問いのポイント」とは、追究を進める上で働かせる視点のことであり、問いに含まれる時期や場所、理由や方法等を示すものである。問いのポイントが読み切れないとは、その問いが何を問うているのかという点を把握できないという事であり、問いの意味そのものの理解が不十分な状態のことである。つまり A は、問いに対して解答の方向性を考えて定める段階であるにもかかわらず、その方向性を定めることができないという、問いの追究活動における出発点でのつまずき点である。

B は、「資料を読むときにポイントを絞って読み取れない」という段階である。資料を読むときのポイントとは、A の段階で把握した問いのポイントとほぼ同じものであり、問いを追求するために必要な情報は何に関するどのようなものなのかという点を示すものである。また、「ポイントを絞って」とは、問いの追究のために示された資料にある多くの情報の中から、問いの追究に必要なものだけに限定して読み取ろうとすることである。そのような絞り込みができないという状態は、無数にある資料から読み取れる内容に対して、視点というフィルターを介して、問いの解答を考えるにあたり、有用で必要な情報を読み取ることができないということである。B の段階は、解答を考える上で基本となる必要な情報を選択的に読み取ることができないというつまずき点である。

C は、「読み取った複数の情報を上手く頭の中でつなぎ合わせられない」という段階である。社会科の授業においては、問いに対する解答となることが直接的に説明されている資料を示すということはまずあり得ない。なぜならば、解答となる説明が資料に明記されているのであれば、その説明をそのまま書き写せば良いからである。このような性質の資料を使った授業を行っているとするれば、その授業において生徒が行っていることは、問いに対する答えになりそうな内容を資料の中から見つけ出し、それを書き写しているだけに過ぎないという事になる。もちろん、資料に記載されている説明の中から問いの解答としてふさわしい部分を指摘できるということは、それなりの知識力を必要とすることではあるが、社会的事象に関する思考力・判断力・表現力を育成するための学習活動として十分なものかどうかは疑問が残るところである。社会的事象に関する思考・判断・表現という活動の場合、断片的な複数の情報（個別的な社会の事実）の中から関連があると思われるものをつなぎ合わせ、一つの筋道が通る説明として練り上げるという頭の働きこそが、思考・判断ということになる。学習指導要領の言葉を借りれば、複数の情報の中に関連を見いだすときに働く視点や概念、説明理論のようなものが社会的な見方・考え方ということになる。この段階は、資料から読み取った複数の断片的な情報から問いで求められているものとして一つの筋道が通る説明（解答）を練り上げるという段階であり、別の

言葉を借りれば、論理的思考力を働かせる重要な段階であるとも言える。Cの段階は、資料の読取自体はできているが、読み取った複数の情報の関係性を見だし、問いに対する論理的に筋道が通った説明を作り上げることができないというつまずき点である。

Dは、「書き言葉としてうまく表現できない」という段階である。この段階ではABCの段階をクリアし、他者にも口頭説明はできる状態である。口頭説明は話し言葉であり、相手の反応も見ながら自分の説明したい細かなニュアンスを表現することができる。一方、書き言葉は書き手による一方的な伝達手段であり、話し言葉で説明する内容とは同一であっても、読み手に伝わるように内容を精選し、語句の意味や助詞の使い方、文法等、留意する点が異なる。つまり、Dの段階の「書き言葉としてうまく表現できない」とは、記述表現する場面において適切な用語や文法が上手く使えず、書き言葉に表せないつまずき点である。

上記のA～D段階のつまずき点は授業の中でどのように表れるのか。学習課題の設定後、課題追究の段階では資料読取を踏まえて、推論を働かせて暫定的な解答を考え、表現する。一口に解答することができないと言っても、そもそも問いのポイントが読みきれないために以降の学習活動の精度が低くなる生徒（Aの段階）もいれば、問いのポイントは分かっており、資料の読み取りも正確にできているが、それを書き言葉に上手く表せないために、解答を作成できない生徒（Dの段階）もいる。生徒一人一人が自分の力で正答にたどり着くには、どのような課題をクリアする必要があるか。上記で設定しているA～D段階のつまずき点には次の特徴がある。学習課題の設定から正答までの過程の中で、A～Dの段階は順番に表れるということである。Aの段階が分からないままBの段階に進んでも分からないし、Dの段階でつまずくということは、言い換えればA～C段階はクリアしているということになる。つまり、A～D段階を全てクリアできれば必ずしも正答というわけではないが、正答にたどり着くためには、少なくともA～D段階をクリアしなければならない。逆に、十分な時間があるにも関わらず解答、白紙解答の場合は、A～D段階のいずれかでつまずきがあるのではないかと考えられる。

以上のようにA～Dのようなつまずき点を整理した上で、それらのつまずき点を生徒が乗り越える事ができるようになるための指導上の手立てを仮説的に案出した。それらの手立てをまとめたものが、図3.3.2である。

学習課題の設定	段階	Aの段階	Bの段階	Cの段階	Dの段階	正答 A B C D クリア
	クリア		Aはクリア	ABクリア	ABCクリア	
	つまずき点	問いのポイントが読みきれない。	資料を読むときにポイントを絞って読み取れない。	読み取った複数の情報を上手く頭の中でつなぎ合わせられない。	書き言葉に上手くできない。	
つまずき点に対する教師の支援	学習課題の成立背景や学習課題中の注目すべき点を明示し、追究の見通しをもたせる。	その資料を読む目的や学習課題との関係性について説明し、資料を読み取る視点を与える。	読み取った資料内容同士の関係性（並立、順番関係など）を図示、口頭で説明し、整理のヒントを与える。	Cの段階までの確認を行い、語彙に関する指導や自分の書きたいことを他者がどのように書いているか参考にさせる。		

図 3.3.2：つまずき点 A～D における教師の支援（指導上の手立て）

A のつまずき点に対する教師の支援として、「学習課題の成立背景や学習課題中の注目すべ

き点を明示し、追究の見通しをもたせる」ことを設定した。「学習課題の成立背景」とは、どのようにしてそのような学習課題が成立したのかという、問いが生じてきたプロセスのことである。このような経緯をふりかえり、そのプロセスを丁寧にたどることにより、問いの内容について把握を促すものである。また、「学習課題中の注目すべき点を明示」とは、問いの中で注目すべき用語や疑問符を見極め、解答を考える過程の見通しをもたせるためのものである。

Bのつまずき点に対する教師の支援としては、「その資料を読む目的や学習課題との関係性について説明し、資料を読み取る視点を与える」ことを設定した。「その資料を読む目的や学習課題との関係性について説明」とは、本来、提供される個々の資料は、学習課題を解決するための読取を行うためのものという前提があり、読み取った複数の内容を比較したり、組み合わせたりする必要がある。学習課題に対して、どうしてその資料が提供されたのか、その意味を汲み、資料同士の関係性を吟味する必要がある。Aの段階との連続性もあるが、どのような資料からどのような内容を読み取ることができれば、解答作成へと近付けるか見通しをもたせ、読み取るべき内容を視点というフィルターを通して焦点化するためのものである。

Cのつまずき点に対する教師の支援としては、「読み取った資料内容同士の関係性（並立、順番関係など）を図示、口頭で説明し、整理のヒントを与える」ことを設定した。ここまでに生徒は、学習課題に関する情報と資料から必要な情報を読み取るという思考過程を経ており、Cの段階ではそれらの情報を整理することが求められる。学習課題の解決に向けて、様々な形式で提供される複数の資料から、読み取った内容をそれぞれ単独では記述できたとしても、個々の情報が解答となる説明を組み立てる上でどの部分が資料から読み取った内容なのか分かなければ、解答を考える過程を煩雑にし、困難にする。この段階の支援は、これまでの情報を整理し、解答を作るまでに必要な過程を最短化、最適化するために必要なものである。

Dのつまずき点に対する教師の支援として、「語彙に関する指導や自分の書きたいことを他者がどのように書いているか参考にさせる」ことを設定した。口頭説明はできるが書き言葉にできないという状態は、当人の語彙力の不足や文法の適正な使用ができていないということである。この段階の支援は、生徒が説明する言葉を単純化したり、机間指導の際、当人が言語化したいことを達成できている他者との交流を促したりすることで、解答作成をより円滑にするためのものである。

以上A～Dのつまずき点に対する教師の支援を授業の中に意図的に位置付けることで、各段階におけるつまずき点の解消、緩和につながるのではないかと考えた。

### 3.4 指導上の手立てを組み込んだ授業計画と実施授業

表3.4.1は、地理的分野「(2)内容 C日本の様々な地域 (3)日本の諸地域」の全5時間で構成する小单元の中から、近畿地方の観光都市京都の目標と学習指導過程である。

京都は明治の始め、天皇の東京遷都により、地域的な特殊性を失うこととなる。それまでの伝統やこれからの街作りの在り方について、京都はアイデンティティを問われることになった。今では、「古都」を中心とした観光都市としてその地位を築いており、特に近年、京都市の外国人観光客が増えている。本時の目標を、「複数の資料の読み取りを通して、近年京都市で外国人観光客が増える理由について考察することができる。」とした。本時の思考・判断・表現の学習活動は、観光都市である古都京都において近年外国人観光客が増えている理由を、諸資料を基に考察し、ワークシートにまとめるものとなる。

表 3.4.1：本時の目標と学習指導過程

学習内容及び学習活動	教師の支援
1 学習課題を把握する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                         なぜ、近年、京都市では外国人観光客が増えているのだろうか？                     </div> 2 予想をたてる。 3 資料Ⅰ～Ⅲを読み取り、理由を考察する。 ① 個人で行う。(10分) ② 読み取り部分を全体で確認する(3分) ③ 理由の部分についてヒントカードを参考に、更新する。(3分×2セット) 4 まとめ(解答)の確認をする。	○ 外交人観光客の増減が分かる資料を提示し、円滑に学習課題を提示できるようにする。 ○ 予想段階では拡散的に視点を拾う。 ○ 個人のカでやり遂げられるよう指示する。 ◎ ヒントカードを準備する。 ・②の Data(読取)を固めた後に、外国人観光客が増えている理由を検証資料Xを参考に再考する時間を設定する。 ・2セット目は話型を準備する。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">                         近年、京都市で外国人観光客が増えているのは、免税店の増加で外国人にとって(買い物がしやすくなり)、さらに、京都市の観光地としての魅力が(SNSを通じて世界中に発信されている)ためである。                          ※ ( ) の部分は最後に話型として示す部分。                     </div>	
5 観光客が増え続けることでどのような状況が生まれているか、想像する。	○ 外国人観光客の増加は、住民や京都市の財政の立場から考えるよう指示する。

本時の学習課題の提示後に展開する A～D 段階における教師の支援を、図 3.4.1 のように設定した。

学習課題の設定	段階	Aの段階	Bの段階	Cの段階	Dの段階	正答 A B C D クリア
	クリア			Aはクリア	A Bクリア	
つまずき点	問いのポイントが読みきれない。	資料を読むときにポイントを絞って読み取れない。	読み取った複数の情報を上手く頭の中でつなぎ合わせられない。	書き言葉に上手くできない。		
つまずき点に対する教師の支援	学習課題の成立背景や学習課題中の注目すべき点を明示し、追究の見通しをもたせる。	その資料を読む目的や学習課題との関係性について説明し、資料を読み取る視点を与える。	読み取った資料内容同士の関係性(並立、順番関係など)を図示、口頭で説明し、整理のヒントを与える。	Cの段階までの確認を行い、語彙に関する指導や自分の書きたいことを他者がどのように書いているか参考にさせる。		
本時のつまずき点に対する教師の支援	学習課題を導く資料Ⅵから特に変化の大きい部分を確認する。	学習課題の「近年」という部分から、資料Ⅶ～Ⅸの読み取る部分の焦点化を図る。	資料Ⅶ～Ⅸの読取内容を全体で確認し、その内容がどのように外国人観光客増加につながっているのか考えるよう促す。また、検証用の資料Xを提示し、解答しやすくする。	解答について、話型を示し、他者と相談する時間を設ける。		

図 3.4.1：本時の A～D 段階における教師の支援

A 段階の支援は、「学習課題を導く資料Ⅵから特に変化の大きい部分を確認する。」と設定した。全体で進めてきた学習課題の設定において、どうしてその学習課題が設定されるのかが分からなければ、後に提示される追究資料の意味も分からないだろうと考え、個人思考初期の段階で

手が止まっていたり、提示された追究資料を見ようとしていなかったりする生徒を対象に声をかけた。

B段階の支援は、「学習課題の『近年』という部分から、資料Ⅶ～Ⅸの読み取る部分の焦点化を図る。」と設定した。提示した資料Ⅶ～Ⅸは全て時間的な推移を表している資料であることから、学習課題の「近年」という語句を確認し、資料Ⅶ～Ⅸを読み取る上で、それぞれの資料の「近年」という時期に着目させた。これにより、B段階でつまずく生徒が目的意識なく漫然と資料を傍観する状態を防ぐことができると期待した。

C段階の支援は、「資料Ⅶ～Ⅸの読取内容を全体で確認し、その内容がどのように外国人観光客増加につながっているのか考えるよう促す。また、検証用の資料Xを提示し、解答しやすくする。」と設定した。前段の「資料Ⅶ～Ⅸの読取内容を全体で確認し、その内容がどのように外国人観光客増加につながっているのか考えるよう促す。」については、資料読取そのものの内容を確定させることで、より学習課題に対する解答が考えやすくなるのではないかと期待し、設定した。また、後段の「検証用の資料Xを提示し」については、写真資料を提示した。解答が記述できていない生徒にとっては具体的な場面を想起させ、これまでの資料読取と理由の接続になるもの、暫定的に解答を記述している生徒にとっては、解答を強化したり修正したりする機会になることを期待した。

D段階の支援は、「解答について、話型を示し、他者と相談する時間を設ける。」と設定した。話型を示すことで生徒の語彙を補い、考えなければならない範囲が狭まることで、解答を記述しやすくなるのではないかと考えた。また、他者と相談する時間を設け、互いが考えた解答を意見交換することで、より良い表現の形で解答が記述されることを期待した。

表 3.4.2：本時で使用する資料一覧（具体的な図表やグラフなどは省略）

資料Ⅵ：学習課題設定のための資料「京都市宿泊客数の推移」 2000年から2016年までの宿泊客数（全体）と外国人宿泊客数の変化を示す折れ線グラフ。2013年から2016年にかけて外国人宿泊客数が急激に増加し、国内宿泊客数に迫っていることがわかる。
資料Ⅶ：追究資料（日本全国の免税店数）増加を示すグラフ
資料Ⅷ：追究資料（訪日外国人旅行者数と旅行消費額推移）増加を示すグラフ
資料Ⅸ：追究資料（インスタグラム月間アクティブユーザー数）増加を示すグラフ
資料X：検証資料（SNS投稿の写真）伏見稲荷神社らしき赤い鳥居が密集している参道

### 3.5 実施した授業での子どものデータの評価と分析

A～D段階のつまずき点について、それぞれの支援が必要な生徒の授業中の様子を表3.5.1に示す。このような支援が有効かどうかを分析するために、追究過程の個人思考以降、暫定的な解答ができ次第、ロイロノートの提出箱に提出させた。また、それぞれの支援後、解答を書き換えることが必要だと判断した場合、その都度提出させた。その提出されたワークシートの記述内容の変化から、それぞれの段階の生徒が支援を得て、どのように変容したのかを検証する。なお、分析のために集めたワークシートでは、提出させた1回目の機会が「暫定的な解答を作成した後」と指示したため、A段階のつまずき点がワークシートから読み取ることができなかった。次の表3.5.2は各段階でつまずき点のある生徒の記述内容と支援後の変化を表している。

表 3.5.1 : A~D 段階でつまづいている生徒の授業中の様子とそれに対する教師の支援

学習問題：なぜ、近年、京都市では外国人観光客が増えているのだろうか？			
段階	つまづき点	つまづき点を抱えている生徒の様子	教師の支援
A	問いのポイントが読みきれない。	学習問題を提示後、追究資料を配付しているにもかかわらず、追究資料を見ようとしていない生徒。	学習課題を導く資料VIから特に変化の大きい部分を確認する。
B	資料を読むときにポイントを絞って読み取れない。	追究資料を読み取ろうとしているが、しばらく時間をとっても無記入である生徒及び読取の際、推移が表された資料のどの部分に着目していかかが分からず、学習問題の解決には関係のない部分を記述している生徒。	学習課題の「近年」という部分から、資料VII~IXの読み取る部分の焦点化を図る。
C	読み取った複数の情報を上手く頭の中につなぎ合わせられない。	複数の資料読取はできているが、それらの読み取った内容を学習問題の解答として有機的に整理することができず、理由（解答）の部分にまで記述できない生徒。	資料VII~IXの読取内容を全体で確認し、その内容がどのように外国人観光客増加につながっているのか考えるよう促す。また、検証用の資料Xを提示し、解答しやすくする。
D	書き言葉に上手くできない。	追究資料の読取はできており、それを踏まえて理由を話すことはできるが、書き言葉として同一の内容を示すことができない生徒。	解答について、話型を示し、他者と相談する時間を設ける。

表 3.5.2 : 各段階でつまづき点のある生徒の記述内容と支援後の変化

段階	生徒	つまづき点が表れている記述	行った支援	支援後の記述
B	ア	資料VIII 「訪日外国人は4年間で約2600万人増えたのに対して、旅行消費額は1600円しか増えていない」	学習課題の「近年」という部分から、資料VII~IXの読み取る部分の焦点化を図る。	「近年、訪日外国人とその消費額が増えている。」
	イ	資料IX 「インスタを見た外国人が日本のことを知った」		「世界中でインスタをしている人たちが増えている」
C	ウ	解答 インスタグラムを見た外国人が日本の魅力にひかれて、外国人旅行者数が増えている。また、旅行者数が増えることで、旅行消費額や免税店が増えているから。	資料VII~IXの読取内容を全体で確認し、その内容がどのように外国人観光客増加につながっているのか考えるよう促す。また、検証用の資料Xを提示し、解答しやすくする。	解答 免税店の増加で外国人の旅行消費額も増え、さらに、京都市の観光地としての魅力がSNSで世界中に発信されているため。
	エ	解答 日本に免税店が増えることで、外国人観光客は買い物がしやすくなり、京都はインスタ映えも狙えるため。		解答 日本に免税店が増えることで、外国人観光客は買い物がしやすくなる。また、京都で撮った写真をインスタグラムに投稿する人が増えたことで、さらに京都の知名度が上昇したため。
D	オ	未提出	解答について、話型を示し、他者と相談する時間を設ける。	解答 免税店の増加で外国人にとって（買い物がしやすくなり）、さらに、京都市の観光地としての魅力が（SNSを通じて世界中に発信されている）ため。

アとイの生徒に共通していることは、資料読取の際、細部にこだわりすぎたり、誤読したりして、理由を解答する場面で記述ができなくなることである。

アの生徒は資料Ⅷの読取において「訪日外国人は4年間で約2600万人増えたのに対して、旅行消費額は1600円しか増えていない。」と記述した。読取の内容が数字を使って細部に及んでいること、さらに後半の記述には「1600円しか増えていない」という価値が含まれている。読み取る内容を簡素化しよう声掛けをしたところ、「近年、訪日外国人とその消費額が増えている。」という記述へと変化した。

イの生徒は資料Ⅸの読取において「インスタを見た外国人が日本のことを知った。」と記述していた。この記述は資料読取ではなく、資料から読み取った内容を基に生徒が推論を働かせた記述である。学習問題の「近年」に注目させ、資料を読み取る際の視点を確認したことで、「世界中でインスタをしている人たちが増えている」という記述へと変化した。

ウの生徒は解答に「インスタグラムを見た外国人が日本の魅力にひかれて、外国人旅行者数が増えている。また、旅行者数が増えることで、旅行消費額や免税店が増えているから。」と記述した。資料読取はできているが、単に資料読取から得た内容を並べているだけで、推論が働いていない状態である。順序について指摘をすることで、「免税店の増加で外国人の旅行消費額も増え、さらに、京都市の観光地としての魅力がSNSで世界中に発信されているため。」と記述が変容した。

エの生徒は解答に「日本に免税店が増えることで、外国人観光客は買い物がしやすくなり、京都はインスタ映えも狙えるため。」と記述していた。資料Ⅹを検証資料として読み取ることで「日本に免税店が増えることで、外国人観光客は買い物がしやすくなる。また、京都で撮った写真をインスタグラムに投稿する人が増えたことで、さらに京都の知名度が上昇したため。」という記述へと変化した。

オの生徒は授業の最後まで提出することができなかったが、解答の話型を示されたことで、「免税店の増加で外国人にとって（買い物がしやすくなり）、さらに、京都市の観光地としての魅力が（SNSを通じて世界中に発信されている）ため。」と記述することができた。

興味深いことは、C段階まで確実に記述できている生徒ほどD段階の話型は使用していない点にある。これらの生徒は、自分が辿ってきた思考過程や記述を重視し、最終的な話型としてのまとめが提示された際、自分の記述した内容と板書を見比べて、同一の内容であるからこそ、解答を話型の形で最終更新しなかったと考えられる。

各段階の支援の手立てを確定し、実施することで、生徒がつまづいている状況から次の段階へと思考の行程を進められる可能性がある。さらに、今回の条件下での提出方法を採用したことで、提出回数や提出したタイミングを基にその生徒がどの段階でつまづきを抱えているのか、仮説的に捉えることができた。一方、学習問題を解決しようとする生徒本人と、解答が変化したらその都度ロイロノート上で提出をするという別の作業であるにも関わらず、それを行うのが同一者であったことで、問題解決のための思考を不要に遮断したり、機器操作を忘れさせたりした可能性もある。

## 4 附属小学校での授業実践研究

### 4.1 研究を実施する前に子どもはどのような授業を受けていたのかープレ授業の概要ー

本プレ授業のねらいは、「これまで学習したことを基に国土の気候の特色や国民生活との関連を考え、表現すること（下線、筆者）」である。本授業は小学校学習指導要領解説社会編の第5学年「内容(1)、ア(イ)(ウ)、イ(イ)」(単元名:「日本の気候の特色」)に位置づくものである。小単元は全6時間で構成し、本時は国土の自然環境の特色やそれらと国民生活との関連を考え表現させることを意図したものである。

日本の気候は大きく6つに区分することができる。本校の子どもは「太平洋側の気候」に区分される宮崎で生活しており、1年を通して温暖で、夏にはこの地が梅雨や台風等の影響で降水量が多くなることを経験している。前時までの学習を通して、「太平洋側の気候」に位置する土地では、季節風がもたらす南東からの暖かく湿った空気によって、人々の生活が影響を受けることを学習している。また、第4学年での学習によって、自分たちの住む地域以外では、気候の特色を生かした野菜の栽培等が行われていることについても学習している。

このように既習事項によって宮崎の暮らしについては理解が深まっているが、自分たちの住む地域以外で、どのように「気候を生かした人々の生活が営まれているか」について知っている子どもは少ない。そこで本授業では、6つの気候区分の中から自分で調べたい地域を選択し、「それぞれの土地はどのような気候の特色があるのか」「人々がどのような生活を営んでいるのか」等の問いを設け、調べる活動を行うこととした。それぞれが調べたことを全体で共有する時間を設定し、日本に住む人々は、それぞれの地域の気候の特色を生かしながら暮らしを工夫し生活していることへの理解を深めることを目指した。本時では、次のような3つのテーマを設定することとした。

- ①サウジアラビア（暑い国ランキング世界3位）から来る留学生に、留学先としておすすめするならどこにするか。
- ②沖縄県で旅行に来る人が楽しめるイベントをするなら、何月にどのようなことをするか。
- ③宮崎県から他の県に移り住むとしたら、どこの県がよいか。

子ども達には3つのテーマの中から、自分で考えやすいものを選択させた。その上で、これまで学習してきたことを基に、テーマに対する答えとその理由を考える活動を設定した。自分で理由を考えた後に、意見を交流する時間を設定することで、根拠を明確にしながら自分の考えを表現することができるようにした。このように本時の授業においては、学習指導要領上の位置付けを明確にし、子どもの状況を把握した上で学習のテーマを設定した。どの子どもにとっても無理なく学習に取り組むことができるように授業の手順についても配慮している。

### 4.2 指導をする上で何が課題だったのかー子どもの学習成果の確定と授業者による見取りから指導の手立てを考えるー

表4.2.1から表4.2.4は、子どもの記述の事実である。表4.2.1はA児、表4.2.2はB児、表4.2.3はC児、表4.2.4はD児の記述であり、本研究の目的を視点にそれぞれ特徴的なものを授業者が抽出し示した。これら4人の子ども達の選んだテーマは「①サウジアラビア（暑い国ランキ

ング世界3位) から来る留学生に、留学先としておすすめするならどこにするか」であり、それぞれの視点でサウジアラビアの留学生に日本のおすすめの土地を紹介している。

表 4.2.1 : A 児の記述

選んだテーマ「サウジアラビアから来た留学生におすすめする県は北海道」  
 なぜなら、とっても暑いところから来たんだから、寒い所に行って雪遊びや観光スポットを楽しんでもらいたいから。降水量も少ないし、梅雨がないからいつ来ても大丈夫だから。あんまり寒いとかわいそうだから、4 月くらいに来てほしい。

(文章は A 児の書いたものをそのまま引用。手書きではなくタブレットを使ってキーボードで入力させた。一重線は「気候の特色」を、二重線は「気候の特色を生かしたくらし」に関する記述を示している。各下線は学習の成果を評価するにあたり、授業者が付したものである。)

表 4.2.2 : B 児の記述

選んだテーマ  
 「サウジアラビア(暑い国ランキング世界3位)から来る留学生に、留学先としておすすめするならどこにする？」  
 Q 沖縄県  
 なぜなら、暑いサウジアラビアと日本の中では暑い沖縄県のくらしや農業や文化、観光などを比べて欲しいから。

選んだテーマ「宮崎県から他の県に移り住むとしたら、どこの県がいい？」  
 Q 沖縄県  
 なぜなら、一年中暖かい気候の沖縄県で一年中海にダイブしたいから。

(文章は B 児の書いたものをそのまま引用。手書きではなくタブレットを使ってキーボードで入力させた。一重線は「気候の特色」を、二重線は「気候の特色を生かしたくらし」に関する記述を示している。各下線は学習の成果を評価するにあたり、授業者が付したものである。)

表 4.2.3 : C 児の記述

選んだテーマ「サウジアラビアからの留学生」  
 私なら、沖縄県をお勧めします。  
 なぜなら、暑さに慣れている体なので、寒いところに行くとも体調を崩してしまうかもしれないからです。

(文章は C 児の書いたものをそのまま引用。手書きではなくタブレットを使ってキーボードで入力させた。一重線は「気候の特色」を示している。C 児については「気候の特色を生かしたくらし」については何も書いていない。下線は学習の成果を評価するにあたり、授業者が付したものである。)

表 4.2.4 (D 児の記述)

選んだテーマ  
 「サウジアラビア(暑い国ランキング世界3位)から来る留学生に、留学先としておすすめするならどこにする？」  
 北海道  
 なぜなら、いつでも暑いところで暮らしていたから北海道は冬の季節風が寒いから

(文章は D 児の書いたものをそのまま引用。手書きではなくタブレットを使ってキーボードで入力させた。D 児については「気候の特色」及び「気候の特色を生かしたくらし」については何も触れていない。)

A 児と B 児は、日本の「気候の特色」を理解し、「気候の特色を生かしてできるくらし」について記述することができていることから、目標を「十分に達成することができた」と評価した。それに対し、C 児については、「気候の特色」については触れているが、「気候の特色を生かしたくらし」については記述することができていない。また D 児は、季節風についての理解ができておらず、人々の生活についても触れることができていない。そのため C 児と D 児については、「努力を要する」と評価した。

以上のような子どもの実態を踏まえ、小単元末に行う思考・判断・表現を評価する問いに対し、「これまで学習したことを基に自分の考えを表現する場合」には、更なる指導の手立てが

必要であると考えているに到った。

#### 4.3 子どもはどのようなことでつまずいていたのか－C児とD児への聞き取りから原因を探る－

「努力を要する」と評価したC児とD児に共通する点として、「人々の生活に関する記述がない」ということが挙げられる。そのような子どもの姿が見られるということは、そこには何らかの原因が存在するはずである。そこでC児とD児に聞き取り調査を行うこととした。

質問項目は、「なぜこのように考えたのか(理由)」「問われていることの意味がわかったか(意味)」の2点とした。C児は、「暖かい(暑い)地域に住む人が突然寒いところに行くと、体が慣れていないと考え、寒いところよりは暖かいところがよいと考えたから」とその理由を答えた。また意味については、「書くことは分かったが、何を根拠としてよいのかを一人で考えることが難しかった」と答えた。

D児は、「北海道が寒いのは冬の季節風の影響が大きいと考えていたから」と答え、また「理由として、どのようなことを書いてよいか分からない」とも答えた。対象児童の授業中の様子や単元テストの評価では、学習内容の理解(知識)が不十分である様子が見られた。また、個人思考する時間内に書き終わらないことや、自身の考えを巡らすことのないまま、すぐに他の子どもと話し合う様子も見られた。

以上のことから、子どものつまずきの原因には以下に示した3点が影響を与えているのではないかと仮定するに到った。

表 4.3: 子どもがつまずきを示す原因

- |                                  |
|----------------------------------|
| ① 既習事項を自分で思い出すことができない。           |
| ② 社会的事象の見方・考え方が身に付いていない。         |
| ③ 自分の考えを一人で持つことができない。または、時間を要する。 |

#### 4.4 つまずきを克服するにはどうすればよいか－指導の手立て(仮説)を考える－

4.2 及び 4.3 の考察により、子どものつまずきには3つの原因があるという予測が立った。小学校第5学年の発達段階も踏まえて、それぞれの原因に対して、手立てを講じていく必要がある。手立ては、単元を通して行うことが有効なものもあれば、1単位時間内で行う方が効果的な場合もある。そこで①～③の原因に対し、次のような手立てが必要であると仮定した。

表 4.4: 子どものつまずきとそれぞれに対応した手立て

子どものつまずき	①既習事項を自分で思い出すことができない。	②社会的事象の見方・考え方が身に付いていない。	③自分の考えを一人で持つことができない。または時間を要する。
手立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>単元を通してふりかえりシートを使用することで、学んだことを書き残し、一目で確認できるようにする。</li> <li>学習支援アプリ内で資料を共有することで、いつでも資料をふりかえることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ふりかえりシートに自分の考えが変わった理由等を記述させることで、その時間に獲得した学び方を自覚することができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習活動を精選することで、子どもが個人で思考する時間を十分に確保することができるようにする。</li> <li>ペアやグループで話し合う時間を設定することで、他の子どもの考えも参考にすることができるようにする。</li> </ul>

#### 4.5 指導の手立てを組み込んだ授業をどのように展開したかー授業計画を作成し、授業を実施するー

表 4.5.1 は、小学校学習指導要領解説社会編の第 5 学年「内容(5), ア(ウ)(エ), イ(ウ), 内容の取扱い(5)イウ」(単元名:「公害をこえて～自分たちで守る環境～」)の単元計画である。本単元は全 12 時間を想定しており、表 4.5.2 は第 11 時を示している。

表 4.5.1 : 単元指導計画

	主な学習活動及び学習内容	「自律的に学ぶ」ための手立て
生み出す (3)	1 単元を貫く学習問題を設定し、予想や学習計画を立てる。〈3 時間〉 ○水俣病の概要 (1)  ○単元を貫く学習問題の設定と学習計画 (2)  公害を起こさないようにするためには、どうしたらよいのだろう。	○水俣市の昔と現在の写真や映像資料等を提示することで、違いを比較し、「水俣病はどうして発生したのか」や「これからも起こる可能性があるのか」等の問いをもつことができるようにする。 ○公害防止の取組について知りたい理由等を記述させることで、「二度と公害を起こさないようにしたい」等の社会をよりよくしたいという思いをもつことができるようにする。
挑む (7)	2 水俣病における公害防止の取組について調べ、話し合う。〈4 時間〉 ○企業の取組 (1) ○行政の取組 (1) ○住民の取組 (1) ○それぞれの取組のまとめ (1)  3 水俣病以外の公害防止の取組について調べ、話し合う。〈3 時間〉 ○公害防止の取組の調査 (2) ○公害防止の取組の共通点 (1)	○水俣病に関する本等を教室内に置いたり、水俣病資料館のホームページを紹介したりすることで、自ら必要な資料を集め、学習問題を追究・解決することができるようにする。 ○水俣病について調べた内容や方法をふりかえらせることで、その他の公害防止の取組を調べる際に、学び方を生かすことができるようにする。  ○水俣病以外のいくつかの公害を紹介し、「調べたいこと」や「調べる方法」を問うことで、これまでの学び方を基に、公害防止の取組に対する問いをもち、追究・解決することができるようにする。
本時 1/2 生かす (2)	4 国土の環境保全について自分たちに協力できることを考える。〈1 時間〉 ○これから公害を起こさないようにするためにできること 5 単元を貫く学習問題に対するまとめを行い、学び方をふりかえる。〈1 時間〉 ○まとめと学び方のふりかえり  様々な公害は、産業の発展や人々の生活の変化によって発生した。それに対して、住民・行政・企業が長い年月をかけて様々な努力や協力を行ってきた。これから公害を起こさないようにするためには、自分たちに協力できることをしていくことも大切である。	○自分の立場を住民・行政・企業から選択し、話し合う活動を設定することで、公害防止の取組を基に根拠を明確にして考え、自分たちに協力できることを選択・判断することができるようにする。 ○本単元の学び方を個人や全体で見直す活動を設定し、自分の考えが深まった理由を考えたり共有したりさせることで、様々な学び方のよさに気づき、次の学習に生かすことができるようにする。

表 4.5.1 で示した単元指導計画では、挑む段階において、子どもたちが集めた資料や教師が配付した資料を学習支援アプリで保存・共有することで、子どもが思考・判断・表現する際に活用することができるようにした。

本時(第 11 時)の授業のねらいは、「これまで学習したことを基に根拠を明確にして、住民・行政・企業の立場から国土の環境保全について考えたり、自分たちに協力できることを選択・

表 4.5.2 : 本時の指導過程

～	「自律的に学ぶ」ための手立て			
<p>1 本時の学習について話し合う。</p> <p>○前時までの復習</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・公害防止の取組の共通点</li> </ul> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「環境を改善するには長い時間がかかる」</li> <li>・「改善するためにも防止するためにも、みんなで協力している」等</li> </ul> </div> <p>○本時の学習問題（テーマ）</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>これから公害を起こさないようにするために、どのようなことができるのだろう。</p> </div>	<p>○「みんなで協力する」という発言に対し、「みんなとは具体的に誰ですか」と問い返すことで、住民・行政・企業の立場から公害防止の取組を考える必要性に気付くことができるようにする。</p>			
<p>2 本時の学習について見通しをもつ。</p> <p>○考える立場の選択</p> <p>○自分たちに協力できること</p>	<p>○「公害防止のためにどのようなことが行われていましたか」と問うことで、公害防止の取組を想起し、学習したことを基に考えるという見通しをもつことができるようにする。</p>			
<p>3 国土の環境保全について住民・行政・企業の立場からできることを考え、話し合う。(★)</p> <p>○それぞれの立場からできること</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人→グループ→全体</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>住民の立場 (例)</p> <p>企業や行政の取組について調べたり、地域の活動に参加したりする。等</p> </td> <td style="width: 33%; border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>行政の立場 (例)</p> <p>公害の問題への対策を考え、住民に知ってもらうための努力を続ける。等</p> </td> <td style="width: 33%; border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>企業の立場 (例)</p> <p>自分たちの利益も大切だが、環境への配慮をして生産や販売をしていく。等</p> </td> </tr> </table>	<p>住民の立場 (例)</p> <p>企業や行政の取組について調べたり、地域の活動に参加したりする。等</p>	<p>行政の立場 (例)</p> <p>公害の問題への対策を考え、住民に知ってもらうための努力を続ける。等</p>	<p>企業の立場 (例)</p> <p>自分たちの利益も大切だが、環境への配慮をして生産や販売をしていく。等</p>	<p>○これまでに作成した年表や図表、学習支援アプリ内の資料等を確認している姿を価値付けることで、既習内容を生かして考えようという思いをもつことができるようにする。</p> <p>○話し合いの際に、自分の考えの根拠となる資料を提示している子どもを価値付けることで、どの立場のどのような取組を基に考えたのかを明確にして話し合うことができるようにする。</p>
<p>住民の立場 (例)</p> <p>企業や行政の取組について調べたり、地域の活動に参加したりする。等</p>	<p>行政の立場 (例)</p> <p>公害の問題への対策を考え、住民に知ってもらうための努力を続ける。等</p>	<p>企業の立場 (例)</p> <p>自分たちの利益も大切だが、環境への配慮をして生産や販売をしていく。等</p>		
<p>4 自分たちに協力できることを選択・判断する。(★)</p> <p>○水俣病にかかわる人々の話</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>語り部の会の方の話</p> <p>「今後の水俣病の行方は、今の時代を生きるわたしたち一人一人に背負わされていることを忘れてはならない。」(一部抜粋)</p> </td> <td style="width: 50%; border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>水俣病患者の話</p> <p>「人が安心して暮らせる 21 世紀をみなさんでつくってほしい。」(一部抜粋)</p> </td> </tr> </table> <p>○自分たちに協力できること</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「公害を起こさないための法律にはどのようなものがあるかを調べ、その法律を守るようにしたい。」</li> <li>・「物を買うときには、環境に優しい製品なのかを調べたり考えたりして選ぶようにしたい。」</li> <li>・「地域での奉仕活動がいつ行われているかを調べ、自分も参加したい。」等</li> </ul> </div>	<p>語り部の会の方の話</p> <p>「今後の水俣病の行方は、今の時代を生きるわたしたち一人一人に背負わされていることを忘れてはならない。」(一部抜粋)</p>	<p>水俣病患者の話</p> <p>「人が安心して暮らせる 21 世紀をみなさんでつくってほしい。」(一部抜粋)</p>	<p>○『「一人一人」や『みなさん』とは誰のことですか』と問うことで、国民一人一人の協力の必要性に気付き、国民の一人として自分たちに協力できることを考えようという思いをもつことができるようにする。</p> <p>○「どの立場の取組にどのような協力ができますか」と問うことで、「3」で話し合ったことを基に自分たちに協力できることを選択・判断することができるようにする。</p>	
<p>語り部の会の方の話</p> <p>「今後の水俣病の行方は、今の時代を生きるわたしたち一人一人に背負わされていることを忘れてはならない。」(一部抜粋)</p>	<p>水俣病患者の話</p> <p>「人が安心して暮らせる 21 世紀をみなさんでつくってほしい。」(一部抜粋)</p>			
<p>5 本時の学習をふりかえる。</p> <p>○ふりかえり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いで使用した資料の効果</li> </ul>	<p>○ふりかえりを記述し、仲間と共有する時間を設定することで、資料を用いて自分の考えを伝えることよさに気付き、次の学習に生かしたいという思いをもつことができるようにする。</p>			

判断したりして、表現することができる」である。子どもたちは、日本の4大公害病（水俣病・新潟水俣病・イタイイタイ病・四日市公害）について、公害防止の取組やその共通点について調べ、話し合う活動を行った。それらを踏まえた上で、本時では「これから公害を起こさないようにするために、どのようなことができるのだろう」というテーマを設定し、話し合う活動を行った。評価基準として、「これまで学習したことを基に根拠を明確にして、住民・行政・企業の立場から公害防止の継続的・協力的な取組について考えたり、自分たちに協力できることを選択・判断したりして、表現している（思考・判断・表現）」と設定した。本時では、個人思考とグループで話し合う時間を分けて設定し、子どもが思考・判断・表現できる時間を十分に確保できるようにした。

また本単元では、図 4.5.1 および図 4.5.2 に示したようなふりかえりシート（学習支援アプリ）を使用した。

公害をこえて～自分たちで守る環境～			
自分の問い		単元の学習問題	
①	②	③	④
⑤	⑥	⑦	⑧
単元の学習問題に対する自分のまとめ			
単元のふりかえり			

図 4.5.1：ふりかえりシート 1

公害をこえて～自分たちで守る環境～			
単元の学習問題			
知りたい理由・知ったことを生かしたいことなど		単元の学習問題に対する予想（最初の考え）	
<small>毎時間、単元の学習問題に対する自分の考えを書きましょう。予想と比べて、考えが変わったことなどの理由も書きましょう。</small>			
①	②	③	④
⑤	⑥	⑦	⑧
⑨	⑩	⑪	⑫

図 4.5.2：ふりかえりシート 2

ふりかえりシート 1 に、その時間の学びやふりかえりを記述させることで、その時間に分かったことや感じたこと等を蓄積し、一目で確認することができるようにした。ふりかえりシート 2 では、単元を貫く学習問題に対する自分の考えを毎時間記述させた。自分の考えが深まったこと、及び自分の考えが深まった理由を考えさせ、獲得した学び方（社会的な見方・考え方）を自覚することができるようにした。

#### 4.6 実践を積み重ねる中で子どもはどのように変化したのか－子どもの認識の変容を確かめる－

表 4.6.1 は、C 児が第 11 時に記述したふりかえりの事実である。4 大公害についてこれまで学習してきたことを基に、公害防止の継続的・協力的な取組について考え、表現できていることが分かる。そのため C 児については、本時の目標を「十分に達成できている」と評価した。表 4.6.2 に示した D 児については、確かに行政が行っている取組に着目し、自分たちにできることを考えようとしていることは確認できる。しかし、自分たちにできることの具体的な取組が表現できている訳ではなかった。そのため D 児については、本時の目標を「概ね達成できている」と評価することとした。

表 4.6.1 : C 児の記述

<p>自分たちに協力できること  <u>環境を改善する活動をしたり、資料館などに行って、公害について深く知り、公害について分かったことを生かして今後気をつけていかなければいけないことを見つけること。</u></p> <p>ふりかえり          これまでのノートや、他の公害(四日市ぜんそく)をまとめたものを振り返ることができた。</p> <p>(文章はC児の書いたものをそのまま引用。手書きではなくタブレットを使ってキーボードで入力させた。一重線は「4大公害についてこれまで学習してきたこと」を、二重線は「公害防止の継続的・協力的な取組について考え、表現したこと」に関する記述を示している。各下線は学習の成果を評価するにあたり、授業者が付したものである。)</p>
--

表 4.6.2 : D 児の記述

<p>まとめ  <u>私達は、法律や公害に対する建物を造るとかそんな大きな取り組みは出来ないけど、小さな事でもそれだけでもきつと公害を起こさない為の取り組みには、なるんじゃないかなと思うので、わたしなりの取り組みをしたいと思います。</u></p> <p>振り返り  <u>私はこれから公害を起こさない為に取り組んでいきたいと思います。</u></p> <p>(文章はD児の書いたものをそのまま引用。手書きではなくタブレットを使ってキーボードで入力させた。一重線は「行政が行っている取組に着目し、自分たちにできることを考えようとしていること」を示している。「自分たちにできることの具体的な取組」については表現を確認することができない。下線は学習の成果を評価するにあたり、授業者が付したものである。)</p>
---

#### 4.7 研究を進める中で私達（教師）はどのようなことを考えたのか－本研究の成果と課題－

本研究の目的は、子どものつまずきの事実から指導の手立てを構想し、それらを実際に次の単元に導入することで指導と学びの充実を図っていくことであった。このような研究活動を実施することによって、子どもの学びが発展したものとする。

子どもの学びは授業の進度に伴って、漸次的に蓄積されていく。単元を通して都度、蓄積を確認し、さらに新規の資料を共有することで、子ども達は根拠となる事実を自ら探し考えることができるようになった。また、一単位時間内における学習活動を精選し、個人やグループ等で考える時間を分け、十分に思考する時間を確保することで、各々自分の考えを持つことができるようになった。

しかし、子どもがふりかえりで記述したものを、教師がどのような視点で評価するのかについては十分に明確にすることができなかつた。特に、授業で探究する社会的な見方・考え方については、子ども達だけでなく、教師側の整理も必要であるということに気づくこととなった。

### 5 研究のまとめと今後の展望

本研究は、小学校・中学校の社会科授業における思考・判断・表現を中核とする学習指導の改善の具体的な方策を子どものつまずきの分析を通じて仮説的に探索し、その方策を具体的な手立てとして授業を構成、実践し、その成果をみようとしたものであった。実際は、小学校と中学校でそれぞれの子どもの実態や普段の授業形態の違いなどもあり、それぞれ個別に研究を進める結果になった。それぞれの研究の考察については、小学校、中学校の各章で説明されているので、本章ではあえて繰り返さないこととする。

なお、本研究の方法として設定したつまずき点の抽出やそれを乗り越えるための手立ての案出という試みがどの程度授業改善と児童生徒の思考力等の向上につながっているのかについて

は、今回の研究という短い期間で十分な検証ができるものではない。今後の日常の授業において、児童生徒の学習状況を可能な限り丁寧に見取り、つまずき点の把握とそれを乗り越えられるようにするための指導上の手立ての案出という地道な営みが求められ、そのような過程の中で本当の検証が行われていくものだと考える。本研究は、社会的事象に関する思考力・判断力・表現力の育成をはかる社会科授業の改善の一つの方策の可能性を示したという所に意義を見いだせるのではないか。その点で、本研究が本当にそのような意義があるものであったかどうかは、今後の日常の授業実践を通じての息の長い検証が必要なのであろう。

最後に、小学校の研究と中学校の研究を比較して、2つの点に違いが生じていたと考えられる点についての考察を少しだけ述べておきたい。その2つの点とは、研究を進める手順の違いと、つまずき点の捉え方である。

小学校の研究は、当初の研究方法で示した手順をある意味で忠実に実行していたと言える。具体的には、つまずきを児童が乗り越える事ができるような手立てを講じる前後の授業における抽出児童の変容をとらえ、考察を行うという方法を採用していた。そのような方法をとおして、案出した手立ての有効性と課題を明らかにしようとしていた。子どもの実態を表面的に見るだけでなく、抽出時に聞き取り調査を行うなど、児童のつまずきをできるだけくわしく捉えようとしたものとなっていた。また、児童の解答の分析や聞き取りの内容の検討から3つのつまずき点を抽出しているが、それら3つは性質的には関連がありながらも基本的にはそれぞれ独立した要素的なものとして抽出している。

一方、中学校の研究は、授業のプロセスに段階的に組み込んだ手立てのどの段階においてどのような思考・判断・表現の変容が現れたのかということ捉え、考察を行うという方法を採用している。この方法は、研究開始当時の計画にはなかったものであり、当初は小学校と同じように、特定の生徒の変容をとらえて比較分析を行う予定であった。そのような方法を変更した大きな理由は次のようなものである。7月に実施したつまずき点を抽出する対象として行った授業においてはC評価であった生徒が、手立てを段階的に導入した授業においては、手立てを講じる手前の段階（予想として記述する段階）ですでにA評価に該当する記述をしていたりするなど、つまずき点に対する指導上の手立てに関係なく、記述内容のできばえの変化が起きていると思われるケースが出ていたからである。7月に実施した授業は歴史的分野のものであり、手立てを講じた授業は地理的分野のものであったことから、中学校が着目した生徒の問題解決的な思考の流れにおけるつまずき点とは別に、内容的な違いが思考の質の違いに影響を及ぼしていることが十分に考えられる。この点は、第1章で述べた思考力等と知識との関係を改めて思い起こさせるものである。中学校のつまずき点は、生徒の問題解決的な思考の流れに沿う形で段階的に抽出しており、問題解決の手順上のつまずき点のようなものとして考えている。外形的には、思考技能的な側面が強いとも言えるものである。もちろん、本研究で示したように、思考技能的な側面でのつまずきを、授業で講じられた手立てによって乗り越える事ができている生徒が実際にいるのも事実である。ただ、中学校の研究で示したつまずき点は、単なる思考技能的な側面だけでなく、社会的事象に関する知識やそれを捉える視点や概念などが大きく関係するものであることも示していた。本研究では特定の授業理論などの先行研究を前提とせず、児童生徒の実態の把握から研究を出発させたが、知識や思考に関する基礎的な研究成果を参考にしていくことが、研究を進めていくひとつのポイントになると考える。

## 注

- 1) このような社会科の整理は、以下のものが参考になる。大友秀明「社会認識」, 吉村功太郎「意思決定と合意形成」, 西村公孝「社会参加と社会参画」日本社会科教育学会編『社会科教育事典 第3版』ぎょうせい, 2024, pp.8-9, pp.10-11, pp.24-25. 社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, 2012.
- 2) 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則:形式主義・活動主義的偏向の克服のために」全国社会科教育学会『社会科研究』47号, 1997, pp.1-10. なお, 社会科教育における「思考力」の捉え方については多くの論考が示されているが, これまでの先行研究をふまえて一定の整理を行ったものとして, 次のものが参考になる。志村喬, 茨木智志, 中平一義「社会科教育における「思考力」の捉え方:国立教育政策研究所研究報告書「21世紀型能力」を緒に」『上越教育大学研究紀要』第36巻第2号, 2017, pp.489-503.
- 3) 森分 ibid.
- 4) 児童生徒が学習における思考・判断・表現において課題を生じた点を「つまずき」「つまずき点」と呼ぶことの妥当性については議論があるであろうが, 本研究においては, 次のもの等を参考にした。橋本康弘『つまずきから授業を変える! 高校公民「PDCA」授業&評価プラン』明治図書, 2022. 植阪友里「算数・数学における自己調整学習 日本の児童・生徒のつまずきの原因とその支援策を中心に」自己調整学習研究会編『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』北大路書房, 2012.

## 付記

本研究は、宮崎大学の教育学部と附属中学校、附属小学校の社会科の教員による共同研究として取り組んだものである。研究の背景についての議論や実践授業などの検討には全員が関わっている。本小論で取り上げた授業実践は、中学校は馬崎、小学校は上園が開発、実践、分析を行い、それぞれ第3章、第4章の執筆も行った。また、第3章については吉村が、第4章については藤本が加筆すると共に、内容の整理・補足を行っている。全体としては吉村がとりまとめと文章の整理を行うと共に、第1章、第2章、第5章、付記についても執筆を行った。なお、紙幅や時間の関係で、他のメンバーの授業実践の分析検討を本小論に結びつけることができなかった。お詫びを申し述べると共に、今後の研究に活かせればと考える。