

《中学校 社会》

# 歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力，判断力，表現力」の育成 ～単元やまとまりを見通した「問い」の追究と対話的な活動の工夫を通して～

那覇市立安岡中学校教諭 赤嶺 美奈子

## 〈研究の概要〉

中学校学習指導要領解説社会科編(2017)によると、今回の学習指導要領改訂の基本的な考え方の一つに「社会的な見方・考え方を働かせた「思考力，判断力，表現力等」を育成していくことが重要であるとされている。そこで本研究では、単元導入の場において、歴史的な見方・考え方の視点を与え、単元を見通した「問い」を引き出し追究する学習を行った。また、話し合い活動の場においては、単なる意見交換に留まることなく自己の意見を客観視することにより自己相対化を図りながら思考を広げたり深めたり出来るよう対話的な活動の工夫（ジグソー法の活用・情報の可視化・操作化）を行った。

その結果、歴史的な見方・考え方を働かせながら単元を見通した「問い」の追究過程において、対話的な活動により自己相対化を図りながら、思考・判断したことを表現できる生徒を育成することができたと考える。

## 〈研究のイメージ〉

### 歴史的な見方・考え方を働かせ主体的・対話的な活動を通し思考,判断,表現できる生徒



歴史的な  
見方・考え方

背景

影響

変化

☆単元やまとまりを

見通した「問い」



「問い」  
の追究

思考力, 判断力, 表現力

☆対話的な活動の工夫



ジグソー法  
の活用



情報の  
可視化



情報の  
操作化

I	テーマ設定の理由	49
II	研究目標	49
III	研究仮説	50
	1 基本仮説	
	2 作業仮説	
IV	研究構想図	50
V	研究内容	50
	1 「歴史的な見方・考え方」について	
	2 「思考力，判断力，表現力」の育成について	
	3 指導の手立て	
	(1) 単元やまとまりを見通した「問い」の追究と振り返りについて	
	(2) 対話的な活動の工夫について	
VI	授業実践（第1学年）	53
	1 単元名 第2部 「古代国家の成立と東アジア」	
	第2章 「東アジアの中の倭（日本）」	
	2 単元目標	
	3 単元の指導計画（全4時間）	
	4 本時の学習指導について	
	(1) 本時の目標                      (2) 授業仮説                      (3) 本時の展開（4/4時）	
VII	結果と考察	54
	1 作業仮説(1)の検証	
	【結果】	
	【考察】	
	2 作業仮説(2)の検証	
	【結果】	
	【考察】	
VIII	成果と課題	56
	1 成果	
	2 課題	

《主な参考文献》

## 歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」の育成 ～単元やまとまりを見通した「問い」の追究と対話的な活動の工夫を通して～

那覇市立安岡中学校教諭 赤嶺 美奈子

### I テーマ設定の理由

近年、情報化やグローバル化は急速に進展し、予測困難な時代と言われている。しかし、私たちは人間にしか持ち得ない創造性や他者との対話による課題解決力を持っており、このような社会において、よりよい自分とよりよい社会の創り手となることが重要であるとされている。

学習指導要領解説(2017)においては、こうした力を学校教育が長年育成を目指してきた「生きる力」であるとし、「思考力、判断力、表現力等」の育成がその実現に向けた目標の一つとされ、学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして「見方・考え方」を働かせることが重要であると示されている。

また、平成28年・29年度沖縄県到達度調査の結果においても、思考、判断、表現する学習の充実に引き続き課題があるとされている。

本校においては、「社会の授業が好き・どちらかと言えば好き」という生徒が90%と高い評価である一方、「思考力、判断力、表現力」の育成につながる「自分の考えと友だちの考えを広げたり深めたりすることができる」と答えた生徒は、76%と課題が生じる結果となった。

これまでの実践を振り返って見ると、単元やまとまりを見通した「問い」の追究を行わせていなかったことから授業が細切れとなり学習のつながりを持たせることができなかった。また、話し合い活動においては、学び合い・高め合う活動まで至らず互いの意見が深まらないといった課題もあった。これらのことから、「問い」を追究したり解決したりする活動を通して、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」の育成が重要であると考えた。

そこで、本研究においては、歴史的な見方・考え方を働かせ「どう考えたらいいか」と生徒が主体的に学習できるよう単元やまとまりを見通した「問い」を引き出せるよう工夫し、知識を相互に関連付け、自己の学習活動を振り返って次につなげる活動を行う。また、話し合い活動の場においては、関わり合いを通して一人ひとりが学びを深め自己相対化を図り自分の考えを広げたり深めたりすることができるような対話的な活動の工夫を行う。こうした学習過程の中で、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」が育成されると考え本研究テーマを設定した。

### II 研究目標

歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」の育成のため、単元やまとまりを見通した「問い」の追究と対話的な活動の工夫を行うことで、その手立てについての有効性を検証する。

### Ⅲ 研究仮説

#### 1 基本仮説

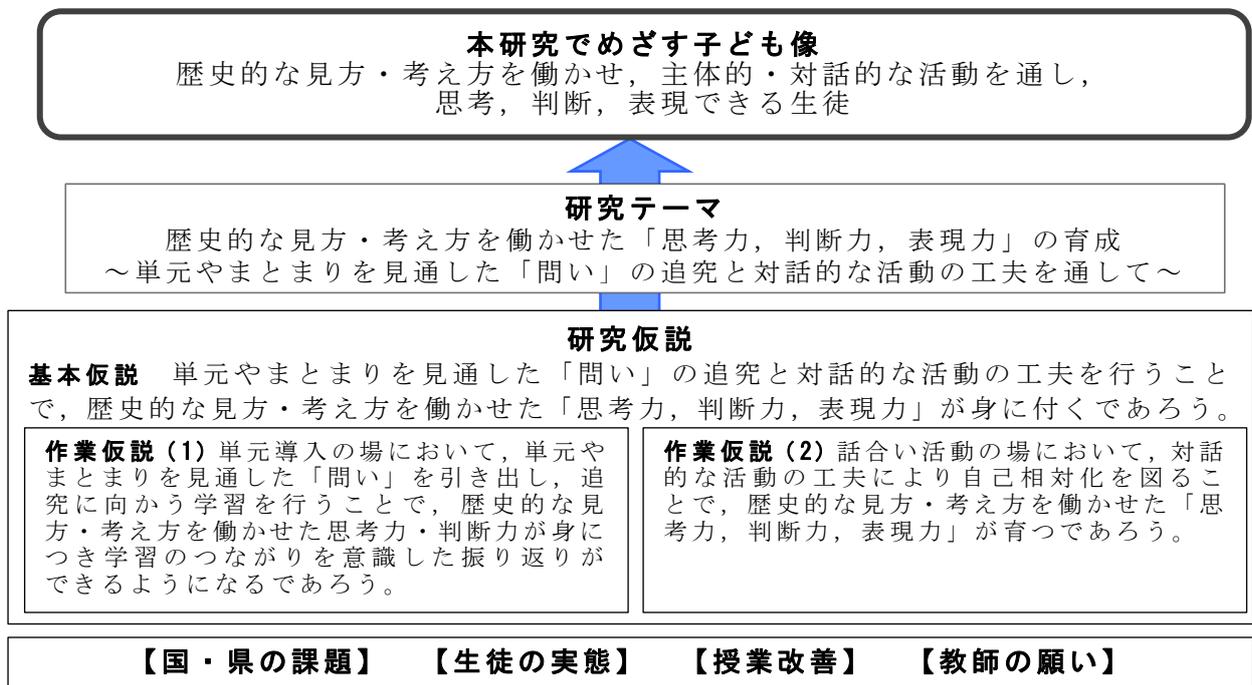
単元やまとまりを見通した「問い」の追究と対話的な活動の工夫を行うことで、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」が身に付くであろう。

#### 2 作業仮説

(1) 単元導入の場において、単元やまとまりを見通した「問い」を引き出し、追究に向かう学習を行うことで、歴史的な見方・考え方を働かせた思考力・判断力が身につく学習のつながりを意識した振り返りができるようになるであろう。

(2) 話し合い活動の場において、対話的な活動の工夫により自己相対化を図ることで、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」が育つであろう。

### Ⅳ 研究構想図



### Ⅴ 研究内容

#### 1 「歴史的な見方・考え方」について

学習指導要領改訂において、社会科のみならず全ての教科等において学ぶ本質的な意義の中核をなすものが「見方・考え方」であり、教科等の学習と社会をつなぐものであるとされている。学習指導要領解説社会編（以下社会編）には、歴史的な見方・考え方（以下「見方・考え方」）については、「社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」とし、考察、構想する際の「視点や方法（考え方）」とされている。中央教育審議会により、「見方・考え方」つまり視点（考えられる追究の視点例）や方法（問いの例）が整理された（表1）。

表-1 【学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）別添資料3-5引用】

	考えられる追究の視点例	追究の視点を生かした、考察や構想に向かい問いの例
歴史的 分野	○時系列に関わる視点 時期、年代 など	○いつ（どこで、誰によって）おこったか ○前の時代とどのように変わったか
	○諸事象の推移に関わる視点 展開、変化、継続 など	○どのような時代だったか ○なぜおこった（何のために行われた）か ○どのような影響を及ぼしたか
	○諸事象の比較に関わる視点 類似、差異、特色など	○なぜそのような判断をしたと考えられるか ○歴史を振り返り、よりよい未来の創造のために、どのようなことが必要とされるのか
	○事象相互のつながりに 関わる視点 背景、原因、結果、影響など	

中尾（2017）によると、これまでと比べ、歴史ならではのどのような切り口に着目し、どのような手立てで考えるのかがはっきり示されており、これまで生徒は、無意識にこうした視点や方法を用いて歴史を考え表現しようとしてきたが、これから指導者は、生徒がどのような視点でものごとを捉え、どのような方法で課題を解明しようとする学習なのかを十分意識して指導にあたるべきであると述べている。

本研究では、「見方・考え方」を働かせた学習を実現するために、今回は「歴史的な見方」を視点例から「変化・影響・背景」とし、「歴史的な考え方」を問いの例から「前の時代とどのように変わったか」であることを十分に意識し指導にあたることで、「見方・考え方」を働かせた思考力・判断力を身に付けることができると考える。

## 2 「思考力，判断力，表現力」の育成について

社会編では、歴史的分野において養われる「思考力・判断力」を、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を用いて、歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色や、事象相互の関連を多面的・多角的に考察する力、歴史に見られる課題を把握して、学習したことを基に複数の立場や意見を踏まえて選択・判断できる力」と捉えている。また、歴史的分野における「表現力」とは、「歴史に関わる事象についての意味や意義について、自分の考えを論理的に説明する力、他者の主張を踏まえたり取り入れたりして、歴史に関わる事象についての自分の考えを再構築しながら議論する力のことである」とされている。

小原（2012）によると、社会科でこそ育成することが求められる「思考力、判断力、表現力」の概念規定を行うとすれば、それは社会的事象や問題を「読み解く力」と考えることができる。また、「思考力、判断力、表現力」を育成するための4つの活動として(1)「資料から必要な情報を集めて読み取る」(2)「社会的事象の意味・意義を解釈する」(3)「事象の特色や事象間の関連を説明する」(4)「自分の考えを論述する」の活動があると述べている。

本研究においては、これらの活動を意識し、単元やまとまりを見通した「問い」の追究過程や対話的な活動の工夫を行うことで、思考力・判断力を広げたり深めたりしながら、自分なりの考えを再構築する力の育成を目指していきたい。

## 3 指導の手立て

### (1) 単元やまとまりを見通した「問い」の追究と振り返りについて

社会編では、歴史的分野の目標にある「歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通してとは、歴史的分野の学習において主体的・対話的で深い学びを実現するために、(中略)課題を追究したり解決したりする活動が展開されるように学習を設計することが不可欠であることを意味している」とされている。

中尾（2017）によると「平素の授業で意識して学習課題すなわち適切な「問い」を設定し、生徒に取り組みせる必要がある。(中略)歴史の中に不思議や矛盾、さらに価値対立や自己葛藤など、考えるに値する問いを見いだして生徒に示し、その追究や解決に取り組みせるのである。生徒たちはそれに取り組みむなかで、(中略)社会的事象の歴史的な見方や考え方を働かせて考え、周囲の友人たちと意見を交流し、やがて自分自身の深い納得に行き着く。それによって思考力・判断力・表現力をは

じめとする資質・能力の育成がはかられる。」とされている。

そこで、本研究では単元を見通した「どのように、倭は形成されていったのか」という問いを引き出すための発問の工夫を行う。その単元を見通した「問い」の追究過程において、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力・判断力」が育つであろう。また、単元を見通した「問い」につながる振り返りを毎時間行うことで、学習につながりが生まれ、歴史的な見方・考え方を働かせた国づくりの要因等となる時代の背景等について振り返り（表現）ができるようになると思われる。

## (2) 対話的な活動の工夫について

今回の改訂では、「思考力、判断力、表現力」の育成に向け「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を推進するよう明記された。

高木（2018）によると、「対話的な学び」では、「主体的な学び」として一人で学んだことを、教室の中の他者との対話によって、自己相対化を図り、自己認識をすることに意味がある。この自己相対化とは、確かなる他者との対話をとおして自分自身に気付くことでもある。自分の考えを相対化せず、単に受容することは、対話的な学びではないと述べている。

また、東京大学 CoREF によると知的構成型ジグソー法のねらいは、「関わり合いを通して一人ひとりが学びを深めること」とされている。知的構成型ジグソー法は、同じ「問い」に対して、複数の視点から答えを出す協調学習であり、エキスパート活動で同じ資料を読み合うグループを作り、ジグソー活動で違う資料を読んだ人が一人ずついるグループに組み替え、クロストークで全体での共有を図り、最後は一人に戻り「問い」への答えを導き出すものであると示されている。

グループ内の個人の役割が大きくなるため、主体的で対話的な学習につながり、まさに自己相対化を図りながら、対話的な活動が活発化するものと考えられる。

本研究では、話し合い活動の場において、自己相対化を図れるよう対話的な活動の工夫を行う。まず、ジグソー法を活用し、単元を見通した問いを追究する活動を行うことで、各エキスパート活動やジグソー活動において、より互いの学び合い・高め合う対話が見られるであろう（図1）。また、対話の中でより自他の意見を比較し、自己の考えが深まるよう付箋紙を活用した情報の可視化・操作化を取り入れる（図2）。そうすることで、対話的な活動が単なる意見交換に留まることなく自己相対化を図りながら自己の学習を振り返り、他者と共に課題解決に向け自分の考えを広げたり、深めたりしながら、歴史的な見方・考え方を働かせた思考力、判断力、表現力の育成に向け実践を行う。

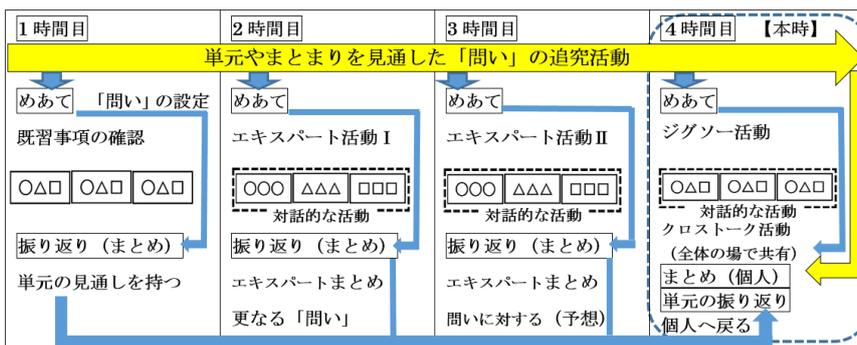


図1 単元やまとまりを見通した「問い」の追究活動における対話的な活動の工夫(筆者作成)

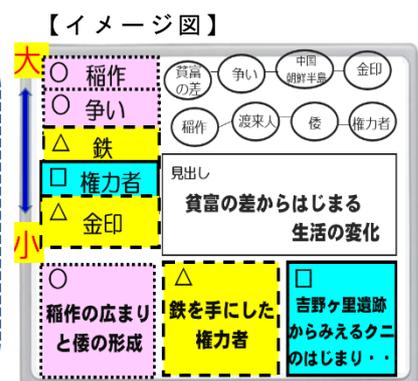


図2 ジグソー活動の場における情報の可視化・操作化(筆者作成)

## VI 授業実践（第1学年）

### 1 単元名 第2章「東アジアの中の倭（日本）」

### 2 単元目標

- 農耕の広まりが生活や社会に与えた影響などに気づかせる。
- 東アジアの文明の影響を受けながら、我が国で国家が形成されていった背景について気づかせる。

### 3 単元の指導計画（全4時間）

単元	時	主な学習活動	指導上の留意点	評価規準
第2章 東アジアの中 の倭（日本）	1	1 単元課題の設定・把握・振り返り <b>見方・考え方【変化】</b> 「問い」：どのように、倭は形成されていったのか？	・前単元とのつながりから本単元を見通した「問い」を引き出す。 ・既習事項からエキスパート課題を引き出す。	【関】 【思・判】 【知・理】
	2	2 エキスパート課題の追究・対話・知識の習得・振り返り <b>見方・考え方【変化】</b> エキスパート課題の追究	・追究の見通しをもたせ、対話から自己相対化を図る。自己の考えを深める。	【思・判】 【知・理】
	3	3 エキスパート課題の追究・対話・見出し作成・振り返り <b>見方・考え方【影響】</b> エキスパートでの見出し作成	・対話的な活動のルール・情報の可視化から自己相対化を図る。	【思・判】 【知・理】
	4	4 単元を見通した「問い」の追究・対話・まとめ・振り返り <b>見方・考え方【背景】</b> ジグソー・クロストーク活動	・倭の形成の背景を深く追究させる。 ・問いの回答を「見出し」で表現する。	【思・判】 【技表】

### 4 本時の学習指導について

#### (1) 本時の目標

歴史的な見方・考え方（変化・影響・背景など・前の時代とどのように変わったか）を働かせ、「どのように、倭は形成されていったのか」を表す見出しの作成・発表を通し、倭の形成の背景について思考・判断したことを表現できる。

#### (2) 授業仮説

「問い」の追究過程の中で、対話的な活動を通し自己相対化を図りながら、歴史的な見方・考え方を広げたり、深めたりすることができ、「どのように、倭は形成されていったのか」の単元を見通した「問い」について思考、判断したことを表現できるようになるであろう。

#### (3) 本時の展開（4/4時）相自己相対化 広思考の広まり 深思考の深まり

	学習活動	指導上の留意点	評価項目
課題の把握 考えの交流・深まり	1 問い・めあての確認 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">個人</span> <b>問い：「どのように、倭は形成されていったのか」</b> めあて：どのように、倭は形成されていったのか？について時代の背景を通して考えよう	○単元を見通した「問い」の確認を行うことで、学習のつながりを意識させる。	〈概ね満足〉 東アジアの文明の影響を受けながら国家が形成されていったことを説明できる。【思判技表】  〈十分満足〉 東アジアの文明の影響を受けながら国家が形成されていったことを根拠をもって説明できる。【思判技表】
	2 発表・見出し作成の手順の確認	○発表・見出し作成の手順を視覚的に確認（対話的活動の充実）	
	3 ジグソー活動 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">グループ</span> 各エキスパートの見出しの発表	○対話的な活動の注意事項確認 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">相</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">広</span> ○付箋紙・ホワイトボードを活用。（情報の可視化・操作化） <b>エキスパート A 生活の変化 B 道具の変化 C 遺跡の変化</b>	
	4 ジグソー活動 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">グループ</span> グループで見出しの作成	○各エキスパート課題から考えた「見出し」を発表し、倭の形成の背景に迫る。 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">深</span>	
	5 クロストーク <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">全体</span> 見出しの発表	○全体で各班が作成した見出しについて共有する。 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">相</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">広</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">深</span>	
	6 全体の「見出し」からまとめる		
まとめ	7 まとめ <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">個人</span>	○「問い」への予想、各エキスパート課題からの意見などと比較することで、学習をつなげ、自己相対化を図り深い理解へとつなげていく。 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">相</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">深</span>	
	8 振り返り	○古代と現実世界を結び付け、今後の在り方について考える。 <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">広</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">深</span>	

## VII 結果と考察

### 1 作業仮説(1)の検証

単元導入の場において、単元やまとまりを見通した「問い」を引き出し、追究に向かう学習を行うことで、歴史的な見方・考え方を働かせた思考力・判断力が身につく学習のつながりを意識した振り返りができるようになるであろう。

#### 【結果】

本研究では、歴史的な見方・考え方（以下「見方・考え方」）を働かせた思考力・判断力を身に付け学習のつながりのある振り返りができるよう「見方・考え方」の視点を「変化」「影響」「背景」とし、「どのように、倭は形成されていったのか？」という単元を見通した「問い」を前章とのつながりから引き出し追究する学習をおこなった。

アンケートから「学習のつながりのある振り返りができた生徒」は、授業前の肯定評価は50%であったのに対し、授業後は90%と大きく肯定評価が増加した（図3）。また、「問いを追究する学習を通して、学習のつながりを実感できたか」の質問には、「1つの問いを通して、時代ごとのつながりを実感できた」等の回答が見られた（表2）。

生徒Aの3時間目のワークシートからは、見方・考え方から影響に視点を置き、時代ごとの変化を付箋紙に記し、倭の形成に大きな影響を与えたと考える順に付箋を並べ替え思考を深める様子が伺える。「問い」の追究に向かい、異なる時代だが、学習（時代）のつながりが見られる（図4）。生徒Bの2時間目の振り返りから「見方・考え方」の視点から「変化」に着目し、三内丸山遺跡やすぐれた技術・遠い域との交流・渡来人などのキーワードをあげ、「問い」の追究過程で思考の様子がわかる（図5）。また、4時間目の振り返りから、前時の「見方・考え方」の視点「影響」から本時の視点である「背景」へと学習のつながりが見られる。最初の見通しから思考が深まり争いや中国とのつながり・金印などの重要語句を用い時代の変化が与える影響から倭の形成に迫っていく様子が伺える（図6）。「問い」を追究する学習により、「見方・考え方」を働かせ倭の形成の要因について思考・

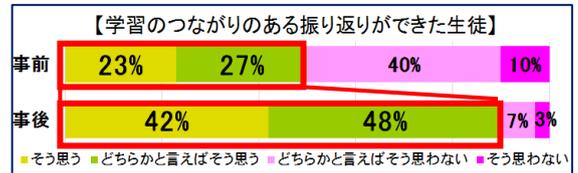


図3 生徒アンケート1

表2 追究学習を通して学習のつながりを実感できたか

・1つの問いを通して、どの時代にも共通してあるものやことがあったり、この時代のこの出来事があったからこの時代ではこのようなことができたなど時代ごとのつながりを実感できた。

・歴史はあまり好きではなかったけれど、今回の倭の形成について学んで歴史がとても好きになりました。また、時代の1つ1つのつながりを感じてとてもすごいと思いました。

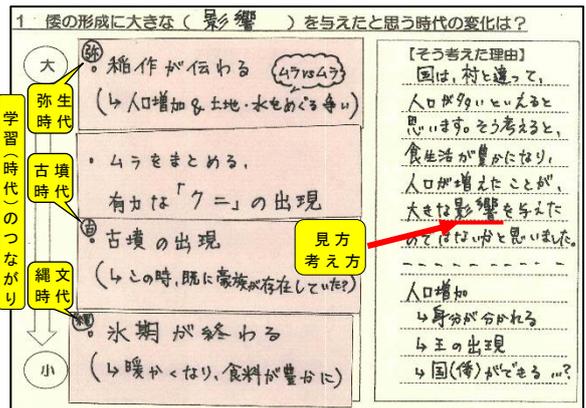


図4 生徒A 3時間目のワークシート

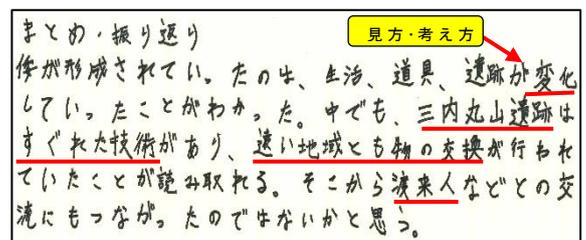


図5 生徒B 2時間目の振り返り

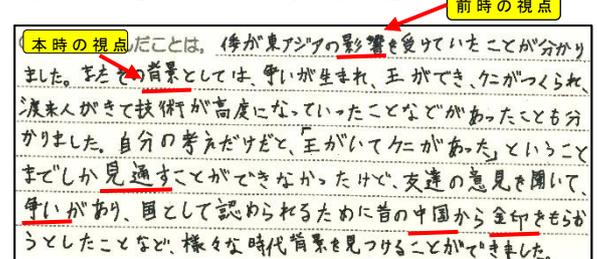


図6 生徒B 4時間目の振り返り

判断する様子や学習につながるのある振り返りが見られた。次に、生徒Cの3時間目の振り返りからは、「見方・考え方」から「影響」に視点を置き、金印や中国との交流が倭の形成の要因であると予想している（図7）。さらに、4時間目の振り返りは、前時の予想を踏まえ行っていることから学習のつながりが見られ、争い→権力者→鉄剣→武器から大陸の影響などにも思考が広がり本単元の「東アジアの文明の影響を受けながら我が国で国家が形成されていったことを理解する」というねらいに迫り思考の深まりが見られる。一方、事象を正確に関連付けるという点からは矛盾する表現もあり思考の深まりは見られるものの確実な知識の定着には課題点も見られた（図8）。

○第2章で学んだことは、自分は倭の形成に大きな影響を与えたのは金印だと思いました。**見方・考え方**  
 なせなら、倭が1つの国として認められ、中国から金印をもらうことで中国との交流が始まり、鉄や銅などの金属が倭に入ってきて争いがあったり農業が盛んになって、村や国がどんどん大きくなっていったからです。あにさんも私と同じように金印が一番倭の形成に影響を与えたという意見でした。

図7 生徒C 3時間目の振り返り **前時の予想**

○第2章で学んだことは、**最初自分は倭の形成に大きな影響を与えたのは「金印」だと思っていました。**  
 でも、グループで他のエキスパートグループの人たちの意見を聞くと、**他のエキスパートグループにも共通して同じだったのは「争い」**でした。ムラがつくられて**権力者ができ、鉄剣などの金属の武器がつかられる**ようになると、争いがおきて人も多くなっていきました。争いがつくられるようになると**矛盾**がわかってきた。また、大陸からの影響ももうけていたことがわかって**思考の深まり**が深まりました。

図8 生徒C 4時間目の振り返り

【考察】

単元やまとまりを見通した「問い」を引き出し追究する学習を行うことで、歴史的な見方・考え方を働かせた、思考力・判断力が身に付いたといえる。また、単元を見通した「問い」を追究することで、歴史的な見方・考え方を「変化」から「影響」、「背景」へと広げながら学習のつながりのある振り返りを行うことができたと考える。これらのことから、単元やまとまりを見通した「問い」を引き出し追究する学習過程は、歴史的な見方・考え方を働かせた思考力・判断力を身に付け、学習のつながりを意識した振り返りを行う手立てとして有効であったと考える。

2 作業仮説(2)の検証

話し合い活動の場において、対話的な活動の工夫により自己相対化を図ることで、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」が育つであろう。

【結果】

本研究では、対話的な活動が単なる意見交換にならず、他者との対話から自分の意見を客観視することにより自分の考えを広げたり深めたりと自己相対化を図ることで、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」を育成できるよう対話的な活動に工夫を行った。対話的な活動の工夫としては、単元を見通した「問い」の追究過程において、ジグソー法の活用と付箋紙を活用した情報の可視化・操作化を行った。その結果、「対話的な活動について、自分の考えと友だちの考えを比べながら自分の考えを広げたり深めたりすることができた」と答えた生徒は、授業前の肯定評価は76%に対し、授業後は91%と増加が見られた（図9）。

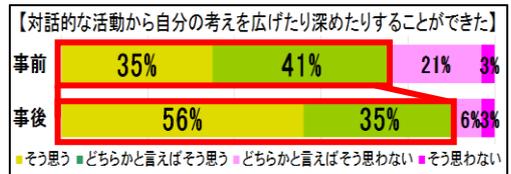


図9 生徒アンケートⅡ **ウェビング**

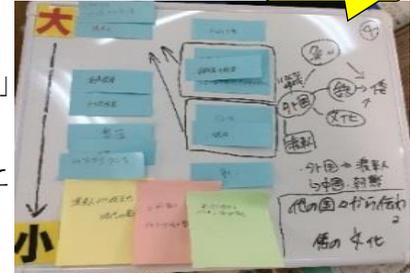


図10 情報の可視化・操作化を用いた対話的な活動の場面

また、ホワイトボード上で付箋紙を活用した情報の可視化・操作化を行ったことで、自他の意見を比較しながら情報を付け加えウェビングを行い積極的に対話を行っ

ていた（図 10）。実際の対話からも各エキスパート活動からわかったことを出し合い、時代の変化を確認し、「権力者→争い→鉄製の武器→狩猟採取→稲作→邪馬台国→大陸の権限を利用した」まで、思考が広がっていく様子わかる（表 3）。このグループは、「大陸の権限を利用した」という気づきを共有することはできたが、「金印」や「鉄剣」等の具体的な大陸との交流についてまでは対話を通し思考を深めることはできなかった（表 3）。次に、生徒 D の 4 時間目の振り返りからは、自分の考えを客観視し話し合い活動から得た情報をもとに見方・考え方を働かせながら思考の広がりが見られる（図 11）。倭の形成を表す見出しとしても稲作や権力者、渡来人、争い等さまざまな重要語句を用いた見出しとなり対話的な活動で思考・判断したことを表現へと結び付けている（表 4）。

表 3 対話的な活動（一部抜粋）

生徒 X：権力を持っている人があらわれた。  
 生徒 Y：ムラどうしの争い？  
 鉄製の武器ができたから争いがあったの？  
 人々は、縄文時代は狩りがおもだったじゃん。  
 生徒 Z：狩りから漁・採集から稲作  
 生徒 Y：ムラやクニどうしの争いを王様がまとめていったんでしょ？  
 生徒 Z：その権力をもった人達だけでは完全にクニをまとめることはできなかった。邪馬台国ができて反乱するクニはあったわけだから・・・  
 で、それを大陸の力を力をつけてまとめていった。王はどのように大陸の権限を利用したのか？

対話活動から → 中国や朝鮮からの渡来人が、倭の形成に大きく関わっていることがわかりました。自分が倭の形成に大きく関わっていた稲作も渡来人によって伝えられたものだし、それ以外にも、鉄や金印はとも、人々の生活に役立てられていた。見方考え方  
 王が権力を示すために使われていたということもわかりました。  
 また、自分の予想どおり稲作が伝わったことで争いが起き、それをまとめるクニが現れたことには分らなかったけど、その背景には、中国からの金印が関係しているということがわかりました。対話的な活動

図 11 生徒 D 4 時間目の振り返り  
 表 4 班で考えた倭の形成を表す見出し

- ・稲作で花咲く大きな「米の国」
- ・倭の形成に影響を与えた権力者
- ・渡来人到来！
- ～生活の変化、争いが起こる～

【考察】

話し合い活動の場において、ジグソー法の活用と情報の可視化・操作化等の対話的な活動の工夫を行ったことで、自己相対化を図ることができたと考える。また、対話的な活動から思考・判断し、自分の考えを広げ深めたことを見出しや振り返り等で表現することができた。よって、対話的な活動の工夫は自己相対化を図り歴史的な見方・考え方を働かせながら「思考力、判断力、表現力」を身に付ける学習の手立てとして有効であったと考える。また、グループ内での気づきの共有が不十分であった点については、全体での共有の場において、小さな「問い」をつなげていくことで、更なる思考の深まりにつながるかと考える。

VIII 成果と課題

1 成果

- (1) 単元を見通した「問い」を引き出し、追究する学習を行ったことで、歴史的な見方・考え方を働かせながら学習のつながりのある振り返りができるようになった。
- (2) 話し合い活動の場において、ジグソー法・情報の可視化・操作化等の対話的な活動の工夫を取り入れたことで自己相対化を図りながら、歴史的な見方・考え方を働かせた「思考力、判断力、表現力」を身に付けることができた。

2 課題

- (1) 生徒自ら歴史的な見方・考え方を働かせ思考・判断し、学習のつながりを意識した振り返りを行うためには、視点を捉え「問い」を追究する学習に繰り返し取り組ませる必要がある。
- (2) 単元を見通した「問い」の追究過程において、対話的な活動から思考・判断を重ね知識を習得していくためにも、十分な時間の確保ができる単元計画が必要である。

《主な参考文献》

『中学校学習指導要領解説社会編』 文部科学省 東洋館出版 2017  
 『新しい中学社会のポイント』 中尾敏郎(他) 日本文教出版 2017  
 『主体的・対話的で深い学びを拓く』 独立行政法人教職員支援機構編著 学事出版 2018