

<実践報告>

生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決能力
の育成を目指す授業の構想
—単元内自由進度学習を手がかりとして—

矢澤拓真 長野県須坂市立東中学校
武井正樹 信州大学教育学部附属長野中学校
篠崎正典 信州大学学術研究院教育学系

Creating Lessons for Enhancing Problem Solving Abilities
Using “Historical Perspectives” in Junior High School Social Studies:
Focusing on Free Progress Learning Within a Unit

YAZAWA Takuma: Azuma Junior high School, Suzaka City

TAKEI Masaki: Nagano Junior High School Attached to Faculty of Education,
Shinshu University

SHINOZAKI Masanori: Institute of Education, Shinshu University

研究の目的	生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決能力を育成するための方法と課題について検討すること。
キーワード	中学校社会科歴史的分野 個別最適化 単元内自由進度学習 歴史的な見方・考え方 ICT
実践の目的	中学校社会科歴史的分野の授業改善
実践者名	第一著者と同じ
対象者	須坂市立東中学校2年生(45名)
実践期間	2022年7月
実践研究の方法と経過	①単元の開発, ②単元の実施, ③②における生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決能力の高まりの検証。
実践から得られた知見・提言	教師が与える学習問題に対して生徒が見通しのないまま学習に取り組む環境からの脱却につながる。単元を通して、学ぶ内容が決まっていたとしても、課題解決の順序や方法を自己決定したり、より深く追究したい課題については自由に時間を設定したりすることで、生徒が自主的に学びを展開でき、主体性を引き出すことにつながっていくこと。

1. はじめに

本稿の目的は、生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決能力の育成を目指す授業のあり方と課題について、単元内自由進度学習による授業を通して明らかにすることである。

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』では、社会的な見方・考え方を働かせて課題解決を行うことで、生徒の資質・能力の育成を目指している。歴史的分野では、「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決的な学習を推奨している。「歴史的な見方・考え方」については、定義（大友 2018 など）、授業の中で働かせるための方法や働きを可視化する方法（草原 2017 など）、授業づくり（佐伯 2019 など）等が模索されてきた。

こうした先行研究の動向を踏まえ、筆者たちも「歴史的な見方・考え方」を働かせて資質・能力を育むための授業のあり方を検討してきた（矢澤他 2018 など）。しかしながら、GIGA スクール構想による一人一台の ICT 端末の支給により、ICT 端末を活用した効果的な授業実践や個別最適な学びの実現を踏まえた検討の必要が出てきた。

個別最適な学びを実現し、「主体的に自分の課題を解決」する能力の育成（澤田 2013）に寄与するとして注目されている教育方法の 1 つに単元内自由進度学習がある。単元内自由進度学習とは、教科のある単元において、個々の子どもが予め準備された教材を用いて、自分なりのペースで主体的・自主的に進める学習である。

単元内自由進度学習については、カリキュラム・マネジメントを充実させる方法（富士村 2020）や理科授業の改善の方法（比嘉 2008 など）として注目されている。社会科における取り組みはまだ少ないが、授業改善の 1 つの方法として検討の余地がある。

以上を踏まえ、本稿では次の方法をとる。まず、生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いて課題解決する力の育成を目指す授業実践の成果と課題を検討する。次に、単元内自由進度学習による「歴史」の授業を開発する。さらに、開発した授業を実践し、生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決能力を育成するための方法と課題について検証する。

2. 生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いて問題解決する力の育成を目指す授業実践の成果と課題

筆者らは、これまでに生徒の「歴史的な見方・考え方」を高めるための授業を構想し、実践してきた。これまでの実践の経緯と成果は表 1 の通りである。

表 1 実践の経緯と成果

年度	①経緯 ②成果
2018	①歴史的な見方・考え方を働かせて歴史認知の深めるための実践 ②ルーブリックを用いた評価、学習前後の歴史認知の実態把握を行うことの有用性
2019	①歴史的な見方・考え方を高めるための社会科と総合的な学習の時間との連携 ②総合的な学習の時間での体験を通じた実感的な学びで得られた知識・技能との関連
2020	①歴史的な見方・考え方を高めるための社会科と特別の教科道徳との連携 ②道徳での追究が、社会的事象を自分事として多面的・多角的に捉えることに寄与
2021	①単元を通じた生徒の歴史的な見方・考え方の深まりに果たす道徳との連携の役割 ②歴史との親和性が高く、学びが連続する教科などとの連携の有用性

表1に示す実践を進める中で、生徒たちは、特別の教科道徳（以下、道徳）や総合的な学習の時間（以下、総合）といった社会科以外の教科、領域と関連を意識しながら社会科の授業を実施することで、より実感的で切実感を伴いながら、「歴史的な見方・考え方」を働かせて、歴史的事象について考えを深めていくことが明らかになった。同時に、道徳や総合の学びの中では、それぞれの生徒が経験したり感じたりすることが異なることから、社会科に生かされる「歴史的な見方・考え方」も異なってくることも明らかになってきた。

以上から、「歴史的な見方・考え方」の精緻化とそれに基づく子どもたちの思考の展開を分析する必要性が出てきた。加えて、これまでの実践は、教師主導で進めることが多かったため、問題解決能力の育成のためには、生徒の主体性を引き出して個別最適な学びを実現するための授業づくりを進めて行くことが必要である。

3. 単元内自由進度学習による「歴史」の授業開発と実施

3.1 授業開発の視点と方法

本実践では、生徒が「歴史的な見方・考え方」を働かせながら問題解決を行う能力を育成するために、単元内自由進度学習による授業を構想した。単元内自由進度学習とは、共通の学習目標を固定し、予め準備された教材を用いて、自分のペースで主体的・自立的に進める学習である（澤田 2013）。単元の始めに、教師は学習指導要領に沿って達成すべき単元の目標を提示する。さらに扱う時間、単元の学習問題などを提示し、課題解決のために必要な資料や学習環境などを示す。子どもは、学習の流れが理解できたところで、単元末までの学習計画を立案する。その際に、教師は複数のコースを用意し、子どもは実態に合わせてコースを選択できるようにする。このように、一定の時数を子どもに委ねることで、子どもが自分なりの見通しをもって追究することができる。

単元内自由進度学習を行う上で憂慮されることは、学習指導要領において、その単元で最低扱う必要がある指導事項を子どもがおさえているかが分かりにくい点にある。そのため、学習の途中にチェック・タイムを設定し、学習カードや小テストなどで確認する機会を設ける必要がある。また、学力差によって進度に差が出ることも考えられる。その場合は、単元末に特設の課題を設定し、単元の学習問題を解決することができた子どもは、特設の課題に挑戦できるよう課題を準備しておく必要がある。

本実践で単元内進度学習を進める上で注目したのが、「思考ツール」の活用である。「思考ツール」は、考えを整理して「歴史的な見方・考え方」を可視化するための道具である。本授業では、Google WorkspaceのJamboardに予め学習問題と社会的事象を整理するための視点を入れたものを提示しておく。Jamboardを用いることで、毎時間配付により煩雑になりがちであった従来のプリントの「思考ツール」とは異なり、学習問題①～⑩の思考ツールを生徒全員が同時に自由に操作でき、ポートフォリオとして扱うことができる。

図1は、本単元を進めて行く中で教師が用意した「思考ツール」である。「思考ツール」の選定に関しては、教師が学習問題を解決する際に、どのような「歴史的な見方・考え方」

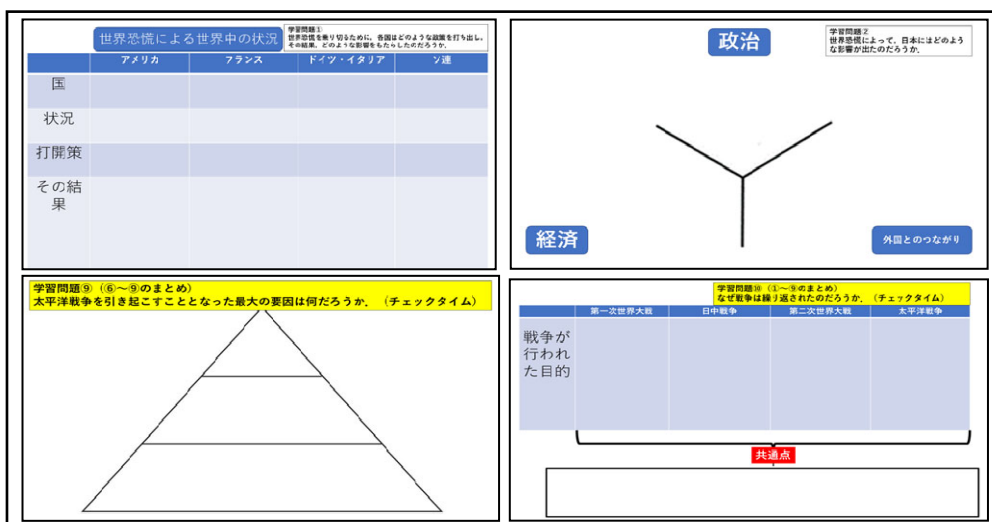


図 1 本単元で使用した Jamboard の一部

を働かせれば課題解決に至るかを見越し提示したものである。それらには、事前に着目すべき視点を入力し、生徒が教科書や教師が準備した資料を用いて整理できるようにした。

3.2 単元展開

単元内自由進度学習により構想した単元展開は、表 2 の通りである。本実践で単元内自由進度学習を行う上で工夫した点は、以下の 3 点である。

①単元の見通しをもって生徒自らが学習計画を立てること。

第 2 時に、単元末までの学習の流れについて、スライドを用いて生徒と確認する。その際に、単元の学習問題や個別の学習問題を提示する(表 2)。学習問題は第 1 時で行った事前調査 (Forms) を用いて、生徒が追究をしたい内容(図 2)と教師が追究させたい内容とをすり合わせて設定をしている(図 3, 図 4)。単元の流れを確認した後、グループで学習計画を立案する(図 5)。その際、追究していく内容や個人の興味関心を鑑み、複数人や個人で分担をしながら追究していても良いこととした。また、計画は毎時間見直し、更新していくこととした。

②各生徒の内容の理解を随時確認すること。

内容の理解の差を解消し、指導事項の中で特に興味のある内容を中心に追究ができるよう、本単元は 4 人でのグループ学習を主とする。そのために、学習問題(①～④, ⑥～⑧)については、分担をしながら Jamboard 上の「思考ツール」を協働編集し追究していくよう設定する。さらに、個々で追究したことをグループ内で共有できるようにチェック・タイムを設ける(本単元では学習問題⑤, 学習問題⑨, 学習問題⑩)。チェック・タイムでは、グループ全員で整理をした思考ツールの内容を教師に説明する。また、それぞれの評価については、振り返りシート(本単元はスプレッドシート)を用意し、チェック・タイムの学習問題についての考えを記入することとする。

表2 単元「第二次世界大戦と日本」の展開

学習活動	単元を通じた学習問題	時間
●NHK映像の世紀第5集「世界は地獄を見た」を視聴し、各自が単元を通して追究したいことを明らかにする。(事前調査)		1
●単元の学習問題を確認する。		1
(第一次世界大戦で各国が国際平和・国際協調の動きを見せたのに)なぜ戦争は繰り返されたのだろうか。		
●単元の流れを確認し、グループごとに学習計画を立てる。		
●グループの学習計画に沿って追究を進める。		10
学習問題①：世界恐慌を乗り切るために、各国はどのような政策を打ち出し、その結果、どのような影響をもたらしたのだろうか。		
学習問題②：世界恐慌によって、日本にはどのような影響が出たのだろうか。		
学習問題③：中国で起きた満州事変は、日本の政治や外国との関係にどのような影響を与えたのだろうか。		
学習問題④：日中戦争はなぜ始まり、国内はどのように変わったのだろうか。		
学習問題⑤ (①～④のまとめ)：日中戦争を引き起こすこととなった最大の要因は何だろうか。(チェック・タイム)		
学習問題⑥：第二次世界大戦はなぜ始まり、その中で各国はどのような動きを見せたのだろうか。		
学習問題⑦：太平洋戦争はなぜ始まり、国内の人々の生活はどのように変化をしたのだろうか。		
学習問題⑧：戦争はどのようにして終結を迎えたのだろうか。		
学習問題⑨ (⑥～⑧のまとめ)：太平洋戦争を引き起こすこととなった最大の要因は何だろうか。(チェック・タイム)		
学習問題⑩ (①～⑨のまとめ)：単元の学習問題：なぜ戦争は繰り返されたのだろうか。(チェック・タイム)		
特設の課題：再び戦争を引き起こさないために、日本は何ができるのだろうか。		

世界は地獄を見た 単元で詳しく調べてみたいことより

- ① 第二次世界大戦に発展した理由
- ② 戦争中の世界の動き
- ③ ドイツ(ナチス)のこと
- ④ 日本に味方する国、敵対する国
- ⑤ 日本が戦争を行った理由、戦争で行ったこと
- ⑥ 日本が敗戦をするまでの詳しい動きとその後
- ⑦ 第二次世界大戦の損害(各国の影響)

図2 生徒から出された追究したいこと

学習問題① 世界恐慌を乗り切るために、各国はどのような政策を打ち出し、その結果、どのような影響をもたらしたのだろうか。

学習問題② 世界恐慌によって、日本にはどのような影響が出たのだろうか。

学習問題③ 満州事変は、日本の政治や外国との関係にどのような影響を与えたのだろうか。

学習問題④ 日中戦争はなぜ始まり、国内はどのように変わったのだろうか。

学習問題⑤ (①～④のまとめ) チェックタイム
日中戦争を引き起こすこととなった最大の要因は何だろうか。

図3 学習問題

学習問題⑥ 第二次世界大戦はなぜ始まり、その中で各国はどのような動きを見せたのだろうか。

学習問題⑦ 太平洋戦争はなぜ始まり、国内の人々の生活はどのように変化をしたのだろうか。

学習問題⑧ 戦争はどのようにして終結を迎えたのだろうか。

学習問題⑨ (⑥～⑧のまとめ) チェックタイム
太平洋戦争を引き起こすこととなった最大の要因は何だろうか。

学習問題⑩ (①～⑨のまとめ) チェックタイム
なぜ戦争は繰り返されたのだろうか。

特設の課題
再び戦争を引き起こさないために、日本は何ができるのだろうか。

図4 学習問題

学習の計画を立てようの一例(〇組〇班)

	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
1時間目		学習問題①		
2時間目		学習問題①		
3時間目	学習問題②		学習問題③	
4時間目		学習問題④		

学習問題⑤ (①～④のまとめ) チェックタイム
日中戦争を引き起こすこととなった最大の要因は何だろうか。

図5 学習計画の立て方の例

③グループによる追究の時間差を解消すること。

単元の学習問題まで追究ができたグループには、特設の課題（スライド）を個人で追究するよう提示する。これによって、グループ間で生じる学習問題⑩（単元の学習問題）までの追究に費やす時間差を解消することができる。また、本単元を学習していく中で、さらに深く追究したいと考える生徒は、この課題を設けることでより深く学ぶことができる。

では、以上のような構想に基づく授業を経て生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いて課題解決する力はどのように高まったか。次に、授業の実際から検討してみたい。

4. 生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いて課題解決する力の高まり

4.1 授業の実際

思考ツールを用いながら、歴史的な事象を比較・整理などする場面で、次のような生徒の姿が見られた。K生は、グループで分担をした学習問題に対して教科書を参考にしながら、ポイントとなる事象を付箋に書いてJamboard上に置いていく姿が見られた（図6）。学習問題①では、ドイツ・イタリア、ソ連の動きに興味をもち、ドイツ・イタリアにおいては、ファシズムの意味やドイツ・イタリア国内の変化をまとめる姿が見られた。また、ソ連においては、五か年計画の意味を捉え、ソ連がアメリカに次ぐ工業国となったことを結果としてまとめた。しかし、アメリカや、フランスについてまとめた生徒のように、矢印を使って事象のつながりに着目しながら整理するには至らなかった。そのようなK生が、学習問題②の場面では、経済の視点に興味をもち、世界恐慌下の日本国内で昭和恐慌が起き、都市や農村部で様々な影響が起きたことや、財閥や政府に対して、人々の不満が高まっていったことを、事象同士の関わりを意識しながら矢印を使い整理することができた。これは、学習問題①、②と学習経験を重ねていく中で、グループ内の友との関わりを通して、事象同士の因果関係や推移などに着目していったことが示唆される。

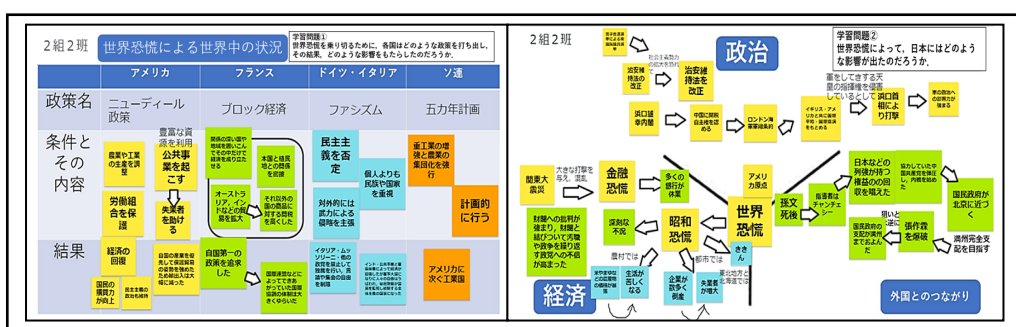


図6 K生のグループがまとめたJamboardの一部

4.2 生徒の成長の様子

①K生の姿から

本単元において、K生の「歴史的な見方・考え方」を用いて課題解決する力の高まりが

見られたのは、チェック・タイムである学習問題⑩の単元の学習問題について記述する場面である。学習問題⑩では、第一次世界大戦以降に日本が関わった戦争を取り上げ、戦争が行われた目的を整理し、そこから共通点を見いだすよう思考ツールを作成した。その中でK生のグループは、学習問題⑩に対する考えをJamboard上に整理し、全ての戦争における共通点として、「自国を守るため」「植民地」「資源の獲得」「自国の情勢が悪くなった」を挙げた。K生は、これらの共通点を用いてJamboardに考えをまとめた(図7)。

このように記述した背景には、日本に限らず、ドイツ・イタリアなどの国々にも着目し、日本とドイツ・イタリアとの共通点が「資源の少なさ」であることに気がついたこと。いずれの国も世界恐慌によって国内の情勢が悪化したということ。また、資源を持たない国々は、資源を獲得する手段として植民地支配を選択したということ。またそれらを行う背景には、自国を守るという共通の目的があったことに気がついたためであると推察される。

このようにK生は、自分が興味を持った学習問題や視点を追究しつつも、チェック・タイムを通して、他の生徒の追究の様子を知り、Jamboardの思考ツールに事象を整理していくことで、互いに追究した内容を関連させながら、自分の考えを深めることができた。

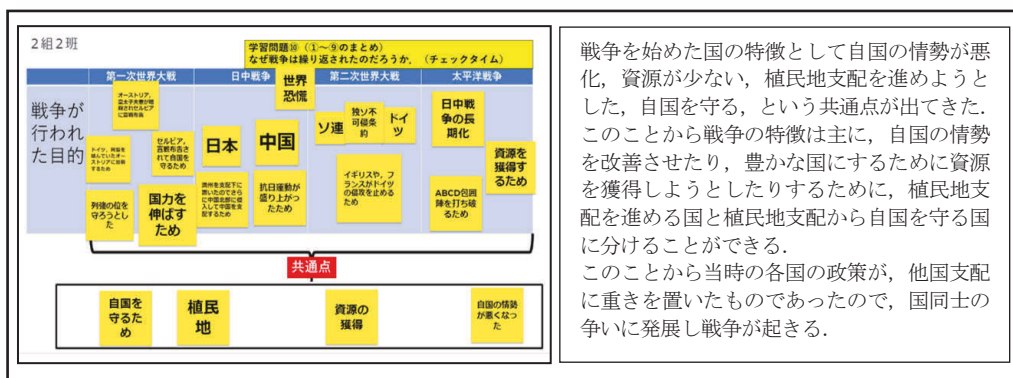


図7 学習問題⑩のJamboard

②S生の姿から

K生と同じグループに所属するS生は、特設の課題について追究をする場面で、「歴史的な見方・考え方」を用いて課題解決する力の高まりが見られた。以下は、特設の課題についてS生が記述した内容である。

1, 戦争の体験を世界に発信する

被爆や空襲を受けた人々の当時経験した状況や戦争の悲惨さについてのお話や広島平和記念資料館、長崎平和公園などを通して当時の状況を知ることが日本ではできると思う。被爆者は戦争に対して「戦争は最大の人権侵害」という考えを持っている。被爆した人にしか分からない当時の悲惨さ、辛さなどを日本から発信することで日本人に限らず、世界中の人に伝えることができるのではないかと。そうすることで世界中でより強い平和への想い、祈りが少しずつでも生まれていくのではないかとと思う。

2, 国際協力を実現させるためのきっかけを作る

まず戦争を無くすには戦争に対して肯定的な意見を持つ国を減らすことだと思う。そのために国際連合などで紛争地域への支援、戦争に対する政策を探るなど、協力して戦争反対派の国を減らしていくことが必要だと思う。それに対して日本は、国際協力を実現させるために戦争の経験を訴え、核兵器禁止や戦争反対という世界平和へのきっかけを世界に向けて作っていくことが必要だと思う。しかし、核兵器禁止条約という条約があ

るにも関わらず賛同していない国は核を所有している。それらの国は禁止までとは言わないが、最大限使用しないなどより強化した条約を決めることが被害を大きくしないために必要だと考える。また、日本も核兵器禁止条約に賛同するべきだ。そして、唯一の被爆国として先頭に立ってこの問題に立ち向かうべきだ。

○過去の経験から再び戦争を起こさないために

第一次世界大戦、日中戦争、第二次世界大戦、太平洋戦争が起ってしまった原因には自国にとって不都合なことに対抗、植民地支配、自国の威厳を保つため、自国を守るため、自国の情勢が悪くなったからという共通点がある。これさえ起こらなければ戦争に発展しなかったのではないかと、だが、戦争が完全に無くなることは今の社会では難しいと思う。しかし、少しずつでも意識を高めていくことが再び戦争を起こさないために必要なことだと思う。

1, 情勢が悪化して政策を採る場合には可能な限り他国の賛同も得る

戦争が起ってしまった最大の要因は自国の情勢が悪化し、資源を求め他国に侵攻していったことだと思う。また、情勢を立て直すために政策を採るが、それは逆に他国との関係や他国の事情に不都合があったので対立してしまっただろう。情勢が悪化し政策を採る場合には自国の情勢を立て直すことを1番に考えるが、他国との関係も考えながら政策を採るべきだと思う。そのためには話し合ってから政策を採ればよりいいと思うが、他国と話し合ってから決めることはとても難しいはずだ。だが、世界中の人々が安全に暮らせるために国際連合があると思う。そんな時こそ国際協力をして互いの国でカバーし合えばいいのではないかと。私は、その時借りた恩は貸した国が困ったときに借りた国が返せるような良好な関係を築いていくこともとても大切だと思う。もし、政策を採った後にその政策が上手くいかなかったら国同士の関係がさらに悪化する前に早急に撤廃するべきだ。

2, 世界平等の関係を築く

戦争が起ってしまった1つとして列強の国々の勢力拡大に対抗したことも挙げられる。例えば、過去の戦争では、第一次世界大戦が起った時代は列強が帝国主義を拡大していた。そして、ドイツが台頭したことによりヨーロッパ内での緊張が高まり、それに事件をきっかけにオーストリアがセルビアに宣戦布告し戦争が始まった。日中戦争では、日本は中国北部を完全な領土とするため、中国は日本の支配から脱却するために両国の行動がぶつかったことで始まった。このように、大きな国力を持っている国はさらに勢力を拡大しようとし、逆に支配されている国、侵攻された国は自国を守るために対抗している。このような両国の考え方の相違から戦争に発展してしまっていると思う。

「人間はみんな平等」と言うのであれば「国もみんな平等」とも言うべきではないか。第一次世界大戦終了後に国際連盟が発足したのも世界平和・国際協調のためだ。しかし、第二次世界大戦が起ってしまった。これも国同士の考え方の相違から始まったと思う。組織というものを作るにはどうしても上の立場に立つ国が必ず必要になる。それは多くの場合、大国となる。しかし、上に立ったから、大国だからといって自分勝手な行動、自分たちで何もかも決めることはいけないと思う。面積が小さい国や人口が多い国など1つとして同じ国はない。みんなが平等に生きていくために支援や情報発信、協力の呼びかけなど活発に行っていくべきだと思う。過去の経験を生かして、国の大きさによって支配する、されるを決めるのではなく、「人間はみんな平等」というなら「国もみんな平等」な世界を実現するために一人一人の力は小さいがみんなやれば大きな力になると思う。だから私は、自分にできることをどんどん知って取り組んでいきたい。

○再び戦争を起こさないために私たちができること

1, 今の世界で起っている戦争の状況を知る・学ぶ

ロシアによるウクライナ侵攻やシリアでの内戦など今でも世界で多くの紛争が起っている事実を知り、それが起っていることによってどのくらいの被害者がいるのか、その国ではどのような状況なのかを学ぶことで戦争は絶対にしてはいけないという考えが生まれていくと思う。また、世界各国の世界平和や支援をしている団体への寄付や協力することで紛争地域の子どもたちや栄養失調や貧困で困っている人たちに物資を届けられる。一度でも協力し、その物資が実際に使われているところを可視化できるようになれば、協力したときに達成感やまた協力しようという気持ちも生まれるのではないかと。また、SDGsの目標にも関わってくるので早急に解決しなければならぬと思う。一人一人の戦争反対、貧困・飢餓に対する意識をより高めることで世界中に世界平和の考えがさらに広がっていくと思う。

2, 普段から互いを思いやる心を大切に

戦争は、相手の気持ちを考えず、自分の気持ちを優先して自国を守るためにやっていると。普段からこれに通ずることはあると思う。例えば、喧嘩と戦争は関係がないように思えるが、戦争も喧嘩も自分の言い分を言ったりして争い合っていることに共通点がある。だから私は、互いを思いやり行動することは小さいことだが世界平和につながると思う。

S 生は、「再び戦争を引き起こさないために、日本は何ができるのだろうか。」という問いに対し、「戦争の体験を世界に発信する」「国際協力を実現させるためのきっかけをつくる」という二つの対策を設定し、「戦争を体験した国」「原子爆弾が落とされた国」という、世界における日本の立場をふまえながら具体的な対策を記述した。さらに「過去の経験か

ら再び戦争をおこさないために」「再び戦争を起こさないために私たちができること」という新たな問いを立て、その中に本単元で明らかとなった「植民地支配」「自国の威厳を保つため」「自国を守るため」「自国の情勢が悪くなった」という単元の学習問題から出された共通点を取り入れ、そこから「平等」という新たなキーワードを導き出し、国同士が力の大小の関係をつくることなく対等な関係を築くべきであるという、自分なりの解を導き出そうとした。またそれだけではなく、「ロシアとウクライナの問題」や「SDGs」といった現代の視点にも着目し、自分自身ができることを考えていこうとする姿がみられた。

こうした背景には、本単元の学習を進める中で、戦争が引き起こされる背景や様々な事象の因果関係などに興味を持って追究していく中で新たな疑問が生まれたこと。また、従来の一斉授業ではその疑問を解決するための十分な時間を確保できなかったが、教科書や教師が配付した資料以外のインターネットや本などから情報を収集して疑問を解決しようとする自らの学びを自らが調整できる自由進度学習の特性が活かされたためと推察できる。

このような K 生と S 生の姿と 2018 年度の実践（矢澤ほか 2018）での生徒の学びとを比較すると、「思考ツール」を用いて線や矢印を用いながら見方・考え方を可視化し、事象を合理的に判断することは共通するが、単元内自由進度学習で学習を生徒に委ねることで、興味関心のある課題や視点について個人で詳しく追究ができた。また、チェック・タイムを設けることで、個々の追究を関連付けたり統合したりすることで、学習指導要領の指導事項が示す目標を達成することが可能となった。その際には、Jamboard を活用することで思考ツールの協働編集が可能となり、互いに追究した内容を持ち寄り関連付けるのに有効であることが明らかとなった。

4.3 生徒の「歴史的な見方・考え方」を用いて課題解決する力の伸長に果たす役割

筆者らは、矢澤ほか（2018）で生徒の「歴史的な見方・考え方」を高めるための授業を構想した。そこでは、「思考ツール」（ピラミッド型ランキング）を作成し、教師が用意した社会的事象（キーワード）を線（類似、因果関係）や矢印（時期、推移）でつなげていくことを通して、「歴史的な見方・考え方」を可視化し、生徒の学習が深まるようにした。

本実践では、思考ツールを用い「歴史的な見方・考え方」を可視化することを前提としながら、そこに単元内自由進度学習を盛り込み、課題に対して生徒が自己選択をしながら学習計画を立てることで、より主体的な学習への参加を、ICT を使うことで、より協働的で個別最適な学びを実現し、生徒の学習の深まりにつながるよう組織した。

以上の意図で実施した二つの実践を、課題解決する力で比較検討すると、2018 年の実践においては、一斉授業の中での授業展開であったことから、教師のねらう目標は達成できたものの、そこから生まれる新たな疑問や興味関心から生まれる追究場面の設定については、十分でなかったと言える。

一方、生徒に学習を委ねる機会が多い単元内自由進度学習では、教師が設定した学習内容であっても、興味関心の高い課題や視点に対して、「歴史的な見方・考え方」を働かせながら、生徒がより深く追究をすることができる機会や追究の過程で生徒自身が新たな疑問

点を生み出し追究できる機会を得られることができる。

5. おわりに

以上の考察より、単元内自由進度学習による授業は、これまでの教師主導の一斉学習で起こりがちな、教師が与える学習問題に対して、生徒が見通しのないまま学習に取り組むという環境からの脱却が図れることが明らかになった。単元内自由進度学習により、生徒は、単元で学ぶ内容が決まっても、生徒たちが課題解決の順序や方法を自己決定したり、より深く追究したい課題について自由に時間を設定したりする事ができる。このように生徒に学習を委ねることで、生徒の主体性を引き出すことにつながってくる。一方、教師は、学習指導要領に即した目標の設定と単元を通じた授業設計の吟味を通して、自由な中で生徒一人ひとりの学びを深める方法を見定めることが求められる。また、個々の生徒の学習状況を見通し、個にあった学習環境や資料の準備が必要である。

以上から、単元内自由進度学習の中で、生徒に自己決定を促しながら、「歴史的な見方・考え方」を可視化させて学習の深まりを確認しながら指導を行うことは、「歴史的な見方・考え方」を用いた問題解決能力を育成する上で有効であることが示唆された。

本実践では、グループに学習を委ねる形態をとった。今後は、どれだけ個々の生徒に学びを委ねられるか。また、それを実現させる教師の指導の在り方を検討していきたい。

文献

- 富士村拓郎, 2022, カリキュラム・マネジメントに取り組む学級担任が抱える課題とその対応—単元内自由進度学習の実践をもとに—, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 13, pp.296-299
- 比嘉俊, 2002, 学習の個別化とその評価—中学校理科教育実践を通して—, 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 9, pp.127-136
- 草原和博他, 2017, 歴史的な見方・考え方の働きはいかに可視化できるか, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部, 66, pp.41-50
- 文部科学省, 2018, 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編
- 大友秀明, 2018, 歴史の授業と教材—見方・考え方について—, 埼玉大学紀要 教育学部, 67(1), pp.143-149
- 佐伯綱義, 2019, 歴史的な見方・考え方を働かせ, 「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業づくり—「明治維新」の授業を通して, 社会と人間, 13, pp.15-22
- 澤田稔, 2013, 教科における自立型学習に関する授業研究—単元内自由進度学習とその意義, 個性化教育研究, 5, pp.2-14
- 矢澤拓真, 武井正樹, 小池克昌, 篠崎正典, 2018, 中学校社会科における「歴史的な見方・考え方」を高める授業の構想—単元「江戸時代のなぞにせまる」の開発と実践を通して—, 教育実践研究, 17, pp.51-60

(2022年9月26日 受付)