

# 複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成する中学校社会科学習指導の工夫 — 身近な地域の歴史を教材とする課題発見・解決学習を通して —

尾道市立日比崎中学校 川嶋 新平

## 研究の要約

本研究は、複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することを目的としたものである。文献研究から、本研究における「複数の社会的事象を関連付けて考察する力」を「歴史的分野及び地理的分野における既習事項などの複数の社会的事象を関連付けて時間的・空間的な多様な視点から考察する力」と設定した。身近な地域と実生活や実社会とを関連付けて課題を設定し、試行錯誤しながら主体的、協働的に課題を解決していく中で、歴史的分野及び地理的分野の既習事項などの複数の社会的事象を関連付けて、より深く理解できるのではないかと考え、単元開発・実践及び検証を行った。その結果、身近な地域の歴史を教材とする課題発見・解決学習で、生徒に知識を構造化させることによって、複数の社会的事象を関連付けて考察できるようになった。このことから、身近な地域の歴史を教材とする課題発見・解決学習は複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することに有効であるといえる。

## I 主題設定の理由

幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年、以下「答申」とする。）では、「資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分である」<sup>1)</sup>と指摘され、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編（平成30年、以下「29年解説」とする。）でも、この状況の改善が求められている<sup>1)</sup>。

所属校において、昨年度3月に行った授業アンケートでは、資料を比較し、それぞれの事象の背景を考えながら答える問題が得意であると回答した生徒が学年全体の64%であったが、平成31年度広島県公立高等学校入学者選抜一般学力検査と同様の複数の社会的事象を関連付けて考察する問題をさせたところ、正答率が10.4%と低かった。また、部分正答（45.7%）及び誤答（19.6%）から、歴史や地理に関わる事象の意味や意義を関連付けて考察する力が不十分であると考えられる。

また、筆者の授業では、資料を提示して考察させる機会を設けているが、「見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解」<sup>2)</sup>させることができていない。

そこで本研究では、中学校学習指導要領社会、歴

史的分野、A歴史との対話（2）身近な地域の歴史の学習において、「比較や関連、時代的な背景や地域的な環境、歴史と私たちとのつながりなどに着目して、地域に残る文化財や諸資料を活用し」<sup>3)</sup>、複数の資料を関連付けていくような課題発見・解決学習の単元を開発していく。その際、歴史的分野と地理的分野の既習事項との関連を踏まえ、歴史的背景と地理的条件に着目して取り扱うように工夫したい。

身近な地域は、「歴史上の出来事を具体的な事物や情報を通して理解することができるとともに、それを自らが生活する日常の空間的な広がりの中で実感的に捉えることができる学習の場」<sup>4)</sup>である。身近な地域と実生活や実社会とを関連付けて課題を設定し、試行錯誤しながら主体的、協働的に課題を解決していく中で、歴史的分野及び地理的分野の既習事項などの複数の社会的事象を関連付けて、より深く理解できるのではないかと考え、本研究の主題として設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 複数の社会的事象を関連付けて考察する力の育成について

#### (1) 複数の社会的事象を関連付けて考察する力とは

「29年解説」では、「知識を確実に習得しながら、既得の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる、概念などに関する知識として獲得していく」<sup>5)</sup>と示されていることから、複数の知識を関連付けて考察させることが重要であると考ええる。

さらに、「29年解説」では、歴史に関わる事象の指導に当たり、「地理的な事柄との関わりに配慮したり、地理的条件に着目して取り扱ったりすることが大切」<sup>6)</sup>であり、「各分野の有機的な関連を生かすところに社会科の意味がある」<sup>7)</sup>と示されていることから、歴史的分野と地理的分野を関連付けて考察させることが重要であると考ええる。

これらを踏まえて、本研究における「複数の社会的事象を関連付けて考察する力」とは、「歴史的分野及び地理的分野における既習事項などの複数の社会的事象を関連付けて時間的・空間的な多様な視点から考察する力」であると考ええる。

## (2) 複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成するには

### ア 「知る」授業から「わかる」授業へ

森分孝治(1997)は、「思考は知識・理解を獲得する手段であり、思考の質は獲得される知識・理解の質によって測られる。知識・理解が思考を促し、体系的で間違いのより少ない知識・理解が広くて深く正確な思考をもたらす。思考力形成の鍵は知識・理解にある」<sup>8)</sup>と述べている。このように、生徒が複数の社会的事象を関連付けて考察するためには、まずその前提となる知識が必要であると考ええる。なお、本研究における知識には、従来理解として整理されてきた内容も含まれるものとする<sup>(2)</sup>。

「答申」では、「用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる」<sup>9)</sup>と示されているように、知識には、階層性があることがわかる。

森分孝治(1978)は、知識を「事実に記述的知識・情報」と「概念的説明的知識・理論」に分類している<sup>(3)</sup>。また、岩田一彦(2001)は、知識を「事実関係の知識」と「価値関係の知識」に分類し、そのうちの前者を、更に「記述的知識」「分析的知識」「説明的知識」「概念的知識」に分類している<sup>(4)</sup>。

これらを基に、本研究では、知識を以下の三つに

分類して考えることとする。

1. 「事実に知識」とは、特定の時所における特定の事象についての知識である。
2. 「説明的知識」とは、一般性の高い概念的知識と、単元で扱う教材とを結びつけた知識である。
3. 「概念的知識」とは、事実間に関連を与え、洞察や理解のための脈絡を与える知識であり、その単元で習得させたい法則性である。

また、岩田(2001)は、法則性や概念を習得するためには、「知る」(社会的事象の存在を認識すること)と「わかる」(社会的事象間の関係を認識すること)を区別した授業設計を行い、学習が「知る」から「わかる」へと進んでいくことが必要だとしており<sup>(5)</sup>、本研究もこの考え方を踏襲する。

上述の知識の分類と合わせ、本研究では、「知る」授業とは事実に知識を習得すること、「わかる」授業とは事実に知識を用いて説明的知識や概念的知識を習得することとし、「知る」授業から「わかる」授業へと授業を進めていきたいと考える。

本研究における、「知る」授業から「わかる」授業へとという学習の流れと知識の分類の関係を、図1に示す。

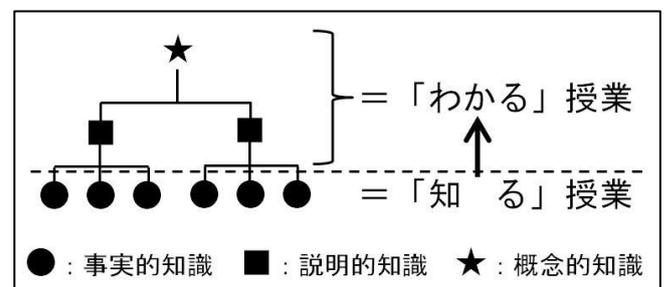


図1 「知る」授業から「わかる」授業へ ※森分(1978)と岩田(2001)を基に、筆者作成。

### イ 知識と問いの構造化

「29年解説」では、「学習内容と学習の過程の構造化に留意した授業を構築することで、生徒が歴史に関わる事象を結び付けながら、それらを概念的な知識として獲得し、理解を深めるとともに、学習の過程において、『思考力、判断力、表現力等』の育成が図られると考えられる」<sup>10)</sup>と示されている。

また、岩田(2001)は、「知識は問いの答えとして示されている。したがって、知識の構造は、問いの構造に転換できる」とし、さらに、「子どもは、下位の問いから追究し、徐々に上位の問いを解明し、



「『課題発見・解決学習』において求められるもの」の一つとして、「協働的な学習の充実」が示されている<sup>(8)</sup>。筆者の所属校では、全教科・領域において、中部大学特任准教授である小笠原豊氏の探究学習の理論を基に、協働的な学習を取り入れた課題発見・解決学習に取り組んでおり、本研究においても取り組むこととした<sup>(9)</sup>。

本研究において、課題発見・解決学習を行うことが、複数の社会的事象を関連付けて考察する力の育成に有効と考える理由を、次のア～ウの場面ごとに説明する。

#### ア 【課題の設定】の場面

小笠原豊(2019)は、「生徒が主体的に学ぶためには、学習の頭のところで、強い問題意識と達成欲求を抱くことができたかどうかにかかっている」と述べている。また、そうした状況を具体的な授業で生み出すために、「『比較する』という学習活動を行う。相異なる2つの事象(事物)を提示して、その共通点・相違点を挙げさせる。その中で子どもたちは、それまでの生活経験や学習経験で学んだことをすべて総動員しても説明することのできない状況に出会う。『なんで』という強い問題意識が芽生える瞬間である」としている<sup>(10)</sup>。

このことから、「課題の設定」において、これまでの生徒の経験や既存の知識とのずれを生み出し、生徒の中に「なぜだろう」「答えが知りたい」という強い問題意識と達成欲求を抱かせることによって、生徒自らに単元を貫く問いを設定させる。

さらに、単元を貫く問いを設定した後十分に時間を確保し、既習事項や生活経験を関連付けて、問いに対する自分なりのストーリーを考えさせることが、複数の社会的事象を関連付けて考察する力の育成に有効であると考えられる。

#### イ 【整理・分析】の場面

広島県教育委員会(令和2年)では、「整理・分析」における「生徒の思考、判断する場の不足」が課題として指摘されており、「蓄積した情報を整理・分析して、思考する活動」として「情報の整理として、図表やグラフ、制作、イラストマップ等にまとめる活動を位置付け、既習の知識や経験、他教科等の学びと結び付けて考えられるようにする」こと、「整理した情報について、比べる、分類する、序列化する、類推する、関連付ける、因果関係から考える、多面的・多角的視点で考える等の視点を与え、児童生徒が意識して分析できるようにする」ことと示されている<sup>(11)</sup>。

このことから、「整理・分析」において、既習の知識や経験を結び付けて情報を整理させたり、関連付けて考察させる視点を与えて情報を分析させたりすることによって、新たな事実に知識や説明的知識を習得させることが、複数の社会的事象を関連付けて考察する力の育成に有効であると考えられる。

#### ウ 協働学習の場面

小笠原(2019)は、「なぜ『話し合い活動』を授業に位置づけるのか」について、「他者へ説明することによって知識・技能の構造化を進めることができる」「他者から多様な情報を収集することができる」「複数の事実を結びつけ関連把握することができる」「他者とともに新たな知を創造できる」等を挙げ、協働学習としての「話し合い活動」の有効性を示している<sup>(12)</sup>。

このことから、課題発見・解決学習の各活動において、少人数班内で生徒が収集した情報を説明する「出し合う」場面、他の班の意見から多様な情報を収集する「比べ合う」場面、学級全体で複数の事実を結び付けて関連把握し事実に知識や説明的知識、概念的知識を作る「まとめ合う」場面を、協働学習の場面として設定することが、複数の社会的事象を関連付けて考察する力の育成に有効であると考えられる。

以上のような場面を設定した本研究における単元構成を、次頁図3に示す。

### III 研究の仮説及び検証の視点と方法

#### 1 研究の仮説

身近な地域の歴史を教材とする課題発見・解決学習で、生徒に知識を構造化させれば、複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することができるのではないかと考えられる。

#### 2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

検証の視点	方法
1. 課題発見・解決学習の単元開発と実施を通して、複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することができたか。	プレテスト ワークシート ポストテスト
2. 身近な地域の歴史を教材としたことが、歴史的分野及び地理的分野における既習事項などの複数の社会的事象を関連付けて考察する上で役立ったか。	アンケート

検証1では、プレテスト・ポストテストやワーク

時	学習活動	指導の手立て	生徒による知識の構造化の流れ
1	〔課題の設定〕	学習課題への理解を深める映像の活用	既習の事実に知識の確認 既習の説明的知識の確認 単元を貫く問いの設定
		生徒の経験や既習の知識とのずれを生み出し、強い問題意識と達成欲求を抱かせる	
		既習事項や生活経験を関連付けて、問いに対する自分なりのストーリーを考えさせる	「知る」  ↓  新たな事実に知識の習得
		協働学習「出し合う」場面の設定	
協働学習「比べ合う」場面の設定			
2	〔整理・分析〕	既習の知識や経験を結びつけて情報を整理させる 関連付けて考察させる 視点を与えて情報を分析させる	「わかる」  ↓  新たな説明的知識の習得
		協働学習「比べ合う」場面の設定	
		協働学習「まとめ合う」場面の設定	
3	〔整理・分析〕	既習の知識や経験を結びつけて情報を整理させる 関連付けて考察させる 視点を与えて情報を分析させる	「知る」  ↓  新たな事実に知識の習得
		協働学習「出し合う」場面の設定	
	〔まとめ〕	協働学習「比べ合う」場面の設定	「わかる」  ↓  単元を貫く問いに対する解答(概念的知識の習得)
		協働学習「まとめ合う」場面の設定	

図3 本研究における課題発見・解決学習の単元構成

シートへの記述を基に、複数の社会的事象を関連付けて考察することができたかどうか検証する。また検証2では、「身近な地域の歴史を教材としたことが歴史的分野及び地理的分野における既習事項などの複数の社会的事象を関連付けて考察する上で役立ったか」という質問に対して、生徒に4～1で自己評価させることによって検証する。

#### IV 研究授業について

##### 1 研究授業の概要

- 期間 令和3年6月30日～令和3年7月9日
- 対象 所属校第3学年（3学級92人）
- 単元名 身近な地域の歴史
- 目標

尾道市という身近な地域の歴史を教材として、「都市は、地理的条件の影響を受けて形成され、歴史的

背景の影響を受けて変化していく。経済活動がより活発に行われるように変化することで生活水準は高まるが、個人の尊重という観点から懸念される問題が生じることもある」という概念的知識を習得させるための考察の過程を通して、複数の社会的事象を関連付けて考察する力を身に付けさせる。

##### ○ 指導計画（全3時間）

時	学習内容
1	〔課題の設定〕 単元を貫く問いを設定し、課題解決の見通しをもつ。
2	〔整理・分析〕 班で考えた尾道市の変化したストーリーを、資料や教科書を基に整理・分析し、学級として1つのストーリーにまとめる。
3	〔整理・分析〕〔まとめ〕 尾道市の事例と、下関市の事例を基に、地理的条件と歴史的背景とを関連付け、単元を貫く問いを解決することができる。

#### 2 研究授業の内容

はじめに尾道市の公式動画を視聴させ、地理的分野の既習事項を確認させながら、「尾道市は『坂の町』である」という特色を捉えさせる。次いで、江戸時代の尾道の景観を描いた「尾道図絵」と昭和時代の尾道の景観を描いた「尾道市鳥瞰図」を比較させることで、地理的分野の既習事項だけでは解決できない「斜面地で暮らしているのはなぜなのだろうか」という強い問題意識を芽生えさせ、「都市はどのように形成され、どのように変化していくのだろうか」という、単元を貫く問いを設定させる。その上で、歴史的分野の既習事項や生活経験を基に、尾道市の変化した理由を自分なりのストーリーとして考えさせる。そして、少人数班や学級での協働学習を通して、考えたストーリーの内容を深めさせる。

次に、尾道の歴史を教材化した資料を与え、班で考えたストーリーを、資料や教科書を基に整理・分析させる。分析する際の視点として、「地理的条件」及び「歴史的背景」のそれぞれのメリット及びデメリットの四つの視点を与える。これらを基に協働学習を行い、各班のストーリーを比べ合い、学級として一つのストーリーにまとめ合わせることで、尾道市に関する説明的知識を習得させる。

さらに、尾道市の事実に知識に関連付けて下関市の事例を考えさせることによって、下関市に関する事実に知識を習得させる。再度、少人数班、学級での協働学習を行い、尾道市と下関市の事実に知識を基に一般化させることによって、都市の立地に関する概念的知識を習得させる。このような思考の過程において、複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することができると考え、授業を実施した。

検証のためのプレ・ポストテストでは、授業で習得した概念的知識を活用させることで、尾道市や下関市とは違う要因で「坂の町」ができた呉市の変化した理由を説明させることとした（別添資料2を参照）。

表2は、実際に各学級での授業において協働学習を通してまとめた尾道市の変化したストーリーと単元を貫く問いに対する解答の代表例である。

表2 各学級のまとめの代表例

尾道市の変化したストーリー	単元を貫く問いに対する解答
明治時代になって、山陽鉄道が開通したことで、人口が増え、輸出入額も増えた。4064軒の家が立ち退きをしなくてはならなかった。平地が少ない。市街地（平地）により近い斜面に住むようになった。	交通機関などによって発展したから人が増えた。その土地の人々の思いや適した場所によって住む場所を変えていく。

## V 研究授業の分析と考察

### 1 検証の視点1について

単元の始めと終わりにプレ・ポストテストとして、「呉市では、なぜ急斜面まで住宅地が広がっているのか、複数の資料を基に、その理由を考える」というテストを実施した。また、複数の社会的事象を関連付けて考察できたかを検証するルーブリックを表3のように設定した。その結果を表4に示す。

表3 複数の社会的事象を関連付けて考察できたかを検証するルーブリック

段階	判断基準
IV	資料を基に、呉市の町並みが形成された理由を、「地理的条件」と「歴史的背景」のメリット、デメリット双方を捉えて、時間的・空間的な多様な視点から複数の社会的事象を関連付けて説明することができている。
III	資料を基に、呉市の町並みが形成された理由を、「地理的条件」と「歴史的背景」のメリット、デメリット、いずれかの視点から、複数の社会的事象を関連付けて説明することができている。
II	資料を基に、呉市の町並みが形成された理由を記述してはいるが、「地理的条件」もしくは「歴史的背景」のいずれかの視点からだけであり、複数の社会的事象を関連付けて説明することができているとはいえない。
I	呉市の町並みが形成された理由を記述してはいるが、資料を基に説明することができていない。もしくは、呉市の町並みが形成された理由を書くことができていない、または、未記入である。

表4 プレテストとポストテストの結果 (n=84)

		ポストテスト				合計(人)
		IV	III	II	I	
プレテスト	IV	0	0	0	0	0
	III	1	7	0	0	8
	II	4	35	6	6	51
	I	3	9	8	5	25
	合計(人)	8	51	14	11	84

プレテストでは、「地理的条件」と「歴史的背景」のメリット、デメリット双方を捉えて、時間的・空間的な多様な視点から複数の社会的事象を関連付けて説明することができた段階IVの生徒はいなかった。

また、「地理的条件」と「歴史的背景」のメリット、デメリット、いずれかの視点から、複数の社会的事象を関連付けて説明することができた段階IIIの生徒は8人(9.5%)にとどまり、多くの生徒が複数の社会的事象を関連付けて考察できていなかった。

ポストテストでは、段階IV及び段階IIIの生徒が59人(70.2%)であり、身近な地域を教材とする課題発見・解決学習を通して、複数の社会的事象を関連付けて考察することができるようになった生徒が増加したと考えられる。

このうち、プレテストでは段階Iであったが、ポストテストで段階IVへと大きく変化した生徒が3人おり、その記述の変容の代表例を表5に示す。この3人の生徒は、プレテストでは、資料を基にしながらも、資料を基にした正答とは結び付かない空襲や騒音などの社会的事象を関連付けて考察していたが、ポストテストでは、資料を基に、「地理的条件」と「歴史的背景」のメリット、デメリット双方を捉えて、時間的・空間的な多様な視点から複数の社会的事象を関連付けて説明することができるようになった。

表5 プレテスト段階I→ポストテスト段階IVの生徒の記述の変容の代表例

プレテスト	ポストテスト
海の近くなので、もともと宮原村や和庄村があった場所に海軍用地がつくられた。しかし、1945年、呉空襲で人口が減り、呉海軍工廠が廃止した。	1903年、民家があった平地に海軍用地ができ、産業が大きく発展したが、平地が少ないため人々は住む場所を奪われたので、平地に近い山の斜面地へ移り住んだから。

この他にも、プレテスト段階Iからポストテスト段階III(9人)、プレテスト段階IIからポストテスト段階III(35人)、プレテスト段階IIからポストテスト段階IV(4人)というように、複数の社会的事象を関連付けて考察できるようになった生徒が増えた。

この要因として、「今日の授業では前の授業よりも資料を見ながら考えを深めることができました。前までは、“しかたなく”斜面に行き、その理由を考えていたけど、地理的条件や歴史的背景のメリットやデメリットを読み取っていけば、何かしら良い理由があって、斜面に移り住んでいった人もいることが、新しく分かりました」(II→III)や「なぜ尾道には斜

面へ住む人たちが多いのかを地理的条件や歴史的ストーリーを追って理解することができた。わざわざ住みにくそうな斜面へ住むのはそうしないといけない理由があったからだということも分かった」(I→III) というようなワークシートの記述から、授業において概念的知識や事実に知識を学んだことに加え、四つの視点を与えた効果があったと考えられる。

一方、プレテスト段階Ⅱからポストテスト段階Ⅰと判断した生徒が6人いるが、これらの生徒は呉市の具体的な事象を答えるのではなく、「人々は平地を中心に生活をしている。産業や技術などの発達によって栄えている便利で暮らしやすい町を好み、人口が増加する。しかし、様々な面の発展に伴う事情で、人々は平地から斜面などのいろいろな場所へ追いやられた」という概念的知識、もしくは、「鉄道ができてから、輸出、輸入ができるようになり、人口や工場の増加により住む場所が減って斜面に人が住むようになったり、寺などに関係者が行き来しやすいため斜面に人が住むようになった」という尾道市や下関市の事実に知識を基に答えてしまったためである。プレ・ポストテストが段階Ⅰのままであった生徒のうち2人もこのパターンに当てはまる。これは、授業で学習した尾道市と下関市の事例が似ていたことに起因しており、さらに別の地理的条件や歴史的背景による学習事例があれば生徒が概念として捉えやすかったと考えられる。また、どのレベルの知識で書くのか判断を誤ったということも考えられる。

プレ・ポストテストが段階Ⅰのままであった残る3人は、今回の授業の意図が理解できていなかったのではないかと考えられる。彼らに理解させるためには、具体(事実に知識)と抽象(概念的知識)の事例をそれぞれ丁寧に説明することが必要だと考える。また、「鉄道、自動車、船は交通機関である」というように、「具体的な名称と抽象的な名称の変換」という経験を繰り返しさせることが必要であると考えられる。このような形で、生徒一人一人への個別のフォローを行っていくことによって、社会科の概念的知識を獲得することができるようになるのではないかと考える。

ポストテストが段階Ⅱで、単元の学習後も、複数の社会的事象を関連付けて考察できていない生徒が14人いる。この場合の多くは、「日清戦争の影響で工業や農業が盛んになって他の地域から人々が集まって平地だけじゃなく、急斜面にも家が建てられた。急斜面では自然を楽しむことができるから」や「日清戦争により兵器を作るための工場が平地に作られ

て人々は斜面に行ったり、戦争の被害を少しでも受けにくくするため斜面の方へ逃げたりするなどの自然環境や歴史的背景が変化したから」という記述に見られるように、歴史的背景のメリット及びデメリットの一方しか記述できておらず、地理的条件という視点を十分理解できていなかったためと考えられる。

## 2 検証の視点2について

事後アンケートの集計結果は、「よくあてはまる」と答えた生徒の割合は71.4%であり、「あてはまる」と答えた生徒も含めた肯定的評価の割合は100.0%であった。

自由記述の欄には、複数の社会的事象を関連付けて考察するという点について、「自分の住んでいる町の知らなかったことを今までに習った地理のことや歴史に関連付けて考えたから」や「語彙力が足りないが、この授業を受けていて『なんか3年生って感じだ』と感じました。今まで学んだ事をしばらく出して課題を解決する感じがあったので『よくあてはまる』にしました」などのような記述が多かった。また、「私たちにとってとても身近な、地元尾道。やはり地元について考えることは本当に興味深く、おもしろいと思えたから」などのように意欲的に学ぶことができたという記述も見られた。

これらのことから、「身近な地域の歴史」を教材としたことが、歴史的分野や地理的分野で学んだことを関連付けて考える上で大いに役立ったと考えられる。

また、複数の社会的事象を関連付けて概念的知識を習得する過程に関して、「今までしたことがなかったことだから、新たな視点をもてうれしく思いました」や「歴史と地理はつながっているという考え方に変わることができた」などのような記述から、生徒が自分自身の思考の深まりや成長を自覚することにもつながったと考えられる。

## VI 研究のまとめ

### 1 研究の成果

身近な地域の歴史を教材とする課題発見・解決学習で、生徒に知識を構造化させることによって、複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することができたと考える。

生徒は、「知る」授業から「わかる」授業へという学習の流れを基に、協働学習を行いながら、単元を

貫く問いを解決していくことができた。

また、尾道市という生徒にとって身近な地域の歴史に関して、知識と問いの構造化を行い、教材化した資料を基に授業を開発することができた。そして、単元のまとめにおいて、班や学級全体での協働学習を通して、生徒が自分たちで答えを作り上げ、概念的知識を習得する「わかる」授業へチャレンジすることができ、一定の成果を収めることができたと考ええる。

## 2 研究の課題

本研究の課題として、次の三点を挙げる。

一点目は、単元全体の見通しをいかにもつかという点である。本研究では、難しい課題を短い時間で駆け足で学ばせることとなってしまった。他の事例を学ぶなど、概念的知識を習得させるに当たって、もう少し時間的なゆとりをもって、複数の具体事例を扱う必要があった。扱う内容からすれば、単元の授業時数は4時間が妥当だったのではないかと考える。

二点目は、作成した資料を生徒にどのように読み取らせるかという点である。どのように社会的事象の見方・考え方を働かせて考察させるか。また、概念的知識の習得に当たり、どこまでのレベルを求めるのかを教師がしっかりと押さえておく必要があったと考える。

三点目は、全体討議の場で、生徒の考えをいかに深めさせることができるかという点である。即応性も含め、その場に応じた、教師のファシリテーション力が求められる。本研究において、生徒たちは概念的知識を作り上げることはできていたと考える。一方で、生徒間や班間で概念的知識の認識に差があったり、教師があらかじめ用意していた概念的知識とは概念化のレベルが違っていたりした。本研究では、授業時数が不十分であったこともあり、授業では、教師の用意していた答えを示しただけで終わってしまったが、生徒の導き出した答えと教師の用意した答えをどのようにつなぎ、生徒の考えをいかに価値付けていくかが課題であると考ええる。

今後も複数の社会的事象を関連付けて考察する力を育成することができる教材や単元を貫く問いによる授業を開発していくことによって、生徒にとって学習が実生活と結び付くもの、社会科という教科として学ぶ価値のあるもの、社会的な見方・考え方を働かせた深い学びとなるものにしていきたいと考える。

## 【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』東洋館出版社p. 6に詳しい。
- (2) 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 61に詳しい。
- (3) 森分孝治（1978）：『社会科授業構成の理論と方法』明治図書pp. 103-108に詳しい。
- (4) 岩田一彦（2001）：『社会科固有の授業理論 30の提言』明治図書pp. 45-49に詳しい。
- (5) 岩田一彦（2001）：前掲書pp. 90-92に詳しい。
- (6) 岩田一彦（2001）：前掲書pp. 40-51に詳しい。
- (7) 岩田一彦（2001）：前掲書p. 130に詳しい。
- (8) 広島県教育委員会（令和2年）：『令和2年度 広島県教育資料』pp. 50-55に詳しい。
- (9) 小笠原豊（2015）：「活用タイプの『mini探究学習』の勧め」『日本理科教育学会全国大会要項』（65）日本理科教育学会pp. 75-76に詳しい。
- (10) 小笠原豊（2019）：「『主体的な学びを促す探究学習の創造』～課題設定と協働学習（話し合い活動）の充実を通して～」（尾道市立日比崎中学校講演資料）に詳しい。
- (11) 広島県教育委員会（令和2年）：前掲書pp. 50-51に詳しい。
- (12) 小笠原豊（2019）：前掲書に詳しい。

## 【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 132
- 2) 文部科学省a（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編』東山書房p. 77
- 3) 文部科学省b（平成30年）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』東洋館出版社p. 92
- 4) 文部科学省b（平成30年）：前掲書p. 93
- 5) 文部科学省b（平成30年）：前掲書pp. 25-26
- 6) 文部科学省b（平成30年）：前掲書p. 124
- 7) 文部科学省b（平成30年）：前掲書p. 173
- 8) 森分孝治（1997）：「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—」『社会科研究』第47号p. 2
- 9) 中央教育審議会（平成28年）：前掲答申p. 138
- 10) 文部科学省b（平成30年）：前掲書p. 88
- 11) 文部科学省b（平成30年）：前掲書p. 93

## 【参考文献】

- 青木茂（昭和48年）：『新修尾道市史』第三巻 尾道市役所  
青木茂（昭和50年）：『新修尾道市史』第四巻 尾道市役所  
呉市史編纂室（昭和39年）：『呉市史』第3巻 呉市役所  
呉市史編さん委員会（昭和51年）：『呉市史』第4巻 呉市役所  
呉市史編纂委員会（昭和62年）：『呉市史』第5巻 呉市役所  
下関市史編修委員会（昭和58年）：『下関市史・市制施行—終戦』下関市役所  
下関市史編修委員会（平成21年）：『下関市史・藩制—市制施行』下関市  
広島県教育委員会（平成26年）：『郷土ひろしまの歴史Ⅱ～身近な地域の歴史を調べてみよう！～』