

課題を設定する力を育成する中学校社会科の学習指導の工夫 —歴史的分野「近代の日本と世界」における授業モデルの作成を通して—

三次市立川地中学校 松本 温三

研究の要約

本研究は、課題を設定する力を育成する中学校社会科の学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、課題を設定する力とは、事象相互や事象と既有知識の比較から共通点や相違点に気付き、疑問を焦点化する力とした。この力を育てるためには、生徒の疑問を焦点化して単元を貫く課題を設定し、設定した課題を追究し、解決する。さらに、解決する過程で生まれた新たな課題を追究するという問題解決的な学習を繰り返して行う授業モデルが有効であると考えた。そこで、この授業モデルを使って「近代の日本と世界」の授業を行った結果、生徒は課題を設定する力を高めることができた。このことから、課題を設定し、追究し、まとめ、新たな疑問から次の課題を設定し、追究する問題解決的な学習を繰り返して行う授業モデルは、課題を設定する力を育成するのに有効であることが分かった。

キーワード：課題を設定する力 焦点化

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領解説社会編（平成20年、以下「解説」とする。）では、PISA調査の結果などから思考力・判断力・表現力等に課題があると述べている。また、「解説」歴史的分野の目標では、「生徒が歴史を主体的に学習し、歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現することなどが大切である」¹⁾と述べている。

歴史的事象を多面的・多角的に考察する力について、特定の課題に関する調査の結果（平成20年、以下「結果」とする。）では、問題解決的な学習を通して育てていくと述べている。米田豊（2009）は、問題解決的な学習において、課題を設定する際にも習得した知識や概念を使った思考が働くと述べている。また、中島一郎（平成25年）は、生徒が自ら設定した学習課題を追究することは、学習意欲を高め、思考を広げたり深めたりする上で、有効であると述べている。しかし、「結果」では、学習課題を生徒に設定させる場面の指導に課題を感じている教師の割合が、歴史的分野では65.0%と他の分野に比べて高く、生徒が自ら課題を設定する場面の指導の改善が必要である。

本研究では、文献研究などから生徒が自ら課題を発見するための要素を分析した上で、生徒が授業の

ねらいに沿った課題を設定する過程を提示し、課題を設定する力を定義する。「解説」では、学習した内容の比較や関連付け、総合などを通して、他の時代との共通点や相違点に着目しながら時代の特色を捉えるとしている。時代の特色を捉える学習では、時代の大きな変化を扱うため各時代の共通点や相違点に着目しやすい。そのため、課題の設定は、時代の特色を捉える学習において行う。生徒が自ら課題を設定し、それを解決する過程で時代の特色を多面的・多角的に考察させる。このような授業モデルにより、生徒が課題を設定する力を育成できると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 課題を設定する力とは

(1) 課題を発見する要素について

「解説」では、指導計画の作成と内容の取扱いについて、生徒の主体的な学習を促し、課題を解決する能力を一層培うため、適切な課題を設けて行う学習の充実を図ることと述べている。また、課題を解決する能力について、自ら課題を見いだし、自ら学び、自ら考え、課題を解決する力であると述べている。

加藤秀俊（1975）は、「問題解決」に先行し、かつ、それより更に重要なのは「問題発見」であると述べている。吉水裕也（2002）は、「子ども自身が問題を発見して解いていく過程が教育であると位置づけるならば、問題解決アプローチのみならず、問題発見のためのアプローチも重要な研究対象とされてしまうべきである。」²⁾と述べている。

つまり、「解説」から課題を解決する能力とは、課題を追究し、解決する力だけでなく、課題を見いだす力（問題発見）を含んでいると考えることができる。しかし、課題を解決する力に比べて、課題を見いだす力（問題発見）に関する研究は少ないことから、このことについて研究を行うことは重要だと考える。

問題発見について吉水（2005）は、授業者が学習者に多様な情報を与え、学習者がその情報を比較するなどして情報を整理し、情報間の差異、又は既存知識との間の差異から認知的不協和状態を認識して問題を発見すると述べている。ずれの認識について倉富崇人（1970）は、自分の考えと他者の考えの共通点や相違点に気付くときにずれを認識すると述べている。以上のことから、課題を発見する前提である認知的不協和状態、つまりずれを認識するには、共通点や相違点に気付くことが必要であると言える。共通点や相違点に気付くことについて、R. J. マルザーノ・J. S. ケンドール（2013）は、必要となる思考は比較であると述べている。よって、情報間や自分と他者の考えを比較して共通点や相違点に気付き、ずれを認識することは、課題を発見するために必要な要素であると考える。

（2）課題を設定する過程と課題を設定する力について

共通点に気付き、ずれを認識することを考察するために、「結果」の中学校（地理的分野）調査問題2（1）を分析した。その過程を図1に示す。

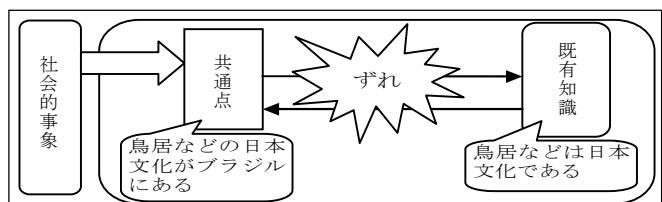


図1 共通点に気付き、ずれを認識する過程

これは、ブラジルの都市サンパウロの様子を撮った三枚の写真を見て「なぜ、日本文化がブラジルにあるのか」という的確な課題を設定させる問題

である。生徒は、ブラジルという、日本とは空間的に異なる場所に鳥居やなまはげ、漢字などの共通点が存在することに気付き、「鳥居などは日本文化である」という既存知識とのずれを認識する。

ずれの認識から問題を発見する過程について吉水（2005）は、問題発見とはあるべき姿と現状とのギャップの構造を把握することから始まるとしている。あるべき姿とは生徒が説明できる状態を示し、現状とは生徒が説明できない状態を示す。前掲の問題に置き換えて考えると、あるべき姿とは生徒がブラジルに日本文化が存在する理由を説明できる状態であり、現状とは生徒がブラジルに日本文化が存在する理由を説明できない状態を示す。このギャップを説明するために、生徒は「なぜ、日本文化がブラジルにあるのか」という問題を発見するのである。

発見する問題について吉水（2002）は、多くの、そして高次の問題を発見、または把握させることができ社会科授業を適切な広がりと深まりをもたせて進める上で、重要な留意点となるとし、社会科が育てるべき子供像を見据えた上での社会科の内容と直接かかわった問題を発見することが重要であると述べている。岩田一彦（2009）は、子供の体験・経験と結び付いた問題だけを追究していく訳にはいかないので、科学の構造から抽出された概念や法則にたどり着くための体系と結び付いたものが課題であり、両者を結び付けたものを学習課題とよぶと述べている。以上のことから、吉水（2002）が定義している問題発見における問題と岩田（2009）が定義している学習課題とは同じものであることが分かる。これを、前掲の問題の解答例と対比させると表1の解答類型の正答に当たると考える。

表1 「結果」の中学校（地理的分野）2[2]（1）解答例

解答類型	内容
正答	複数の写真を見て適切に課題を挙げている（鳥居、なまはげ、漢字などを日本文化として総合化し疑問を書いている）
準正答	一枚の写真のみを見て適切な課題を挙げている（なぜ、鳥居がブラジルにあるのかなどの疑問を書いている）

準正答に見られるような「鳥居」「なまはげ」などの個別的な知識を総合化して日本文化と捉え、「なぜ、日本文化がブラジルにあるのか」というレベルに高めたものが吉水（2002）の「高次の問題」、岩田（2009）の「学習課題」に当たると考える。

課題の設定について、新見謙太（1983）は、生徒

がもつ多様で拡散的になりがちな疑問を、単元のねらいに沿って焦点化することが重要であると述べている。前掲の問題を例にとると、「なぜ、鳥居がブラジルにあるのか」「なぜ、なまはげがブラジルにいるのか」といった多様な疑問を、ブラジルの地域的特色を明らかにするという学習のねらいを達成するために、「鳥居」や「なまはげ」などを「日本文化」にまとめることで、「なぜ、日本文化がブラジルにあるのか」という課題を設定する。このように、焦点化とは多様で拡散的な疑問を教師の発問や新たな資料提示などにより生徒に吟味させ、単元のねらいに沿った課題として設定することである。

以上のことから、社会科の授業で最終的に概念や法則に到達するための課題を設定するには、生徒から出てくる様々な疑問を焦点化した課題が必要であり、設定した課題を追究した結果、ギャップを説明できる知識を獲得する。この課題を設定する過程と解決した後に獲得する知識の関係を図2に示す。

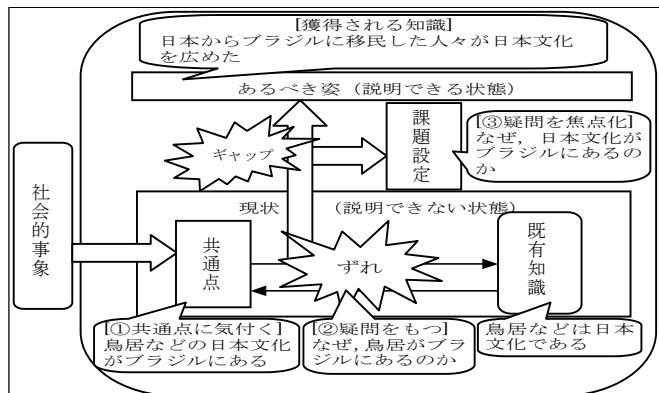


図2 課題を設定する過程と課題を解決した後に獲得する知識の関係

本研究では、生徒が事象相互や事象と既存知識との比較から、共通点や相違点に気付き、それを認識し疑問をもち、現状（説明できない状態）とあるべき姿（説明できる状態）のギャップを認識し疑問を焦点化することを課題を設定する過程とし、表2に示す。

表2 課題を設定する過程

①	事象相互や事象と既存知識から共通点や相違点に気付く
②	疑問をもつ
③	疑問を焦点化する

また、本研究では「課題を設定する力」を「事象相互や事象と既存知識の比較から共通点や相違点に気付く、疑問を焦点化する力」と定義する。

(3) 各分野におけるずれの認識の仕方について

「結果」で課題を設定する力を問う設問は各分野それぞれ2問ずつ出題されている。それらの設問において課題を設定する前提となるずれの認識の仕方についてまとめたものを表3に示す。

表3 各分野におけるずれの認識の仕方

分野	社会的事象	既存知識
地理的分野	・屋敷林や家と家が離れている斐川町	・自分たちが住んでいる地域
	・ブラジルにある日本文化	・日本にある文化
歴史的分野	・弥生時代の首のない埋葬人骨	・弥生時代は戦いの武器として大きい矢じりを使っていた
	・イギリスは世界第一位の工業力 ・イギリスは「栄光ある孤立」という非同盟政策をとる	・日本とイギリスは同盟を結んだ
公民的分野	・イギリスとフランスはペットボトルの生産量が同じ ・イギリスよりフランスがペットボトルの回収率が高い	・ペットボトルはリサイクルしないといけない ・日本ではリサイクルに費用が掛かる
	・商店街に多くの駐輪 ・駐輪禁止の看板	・ルールは守らなければならない

表3から、社会的事象と比較する既存知識は、地理的分野や公民的分野では、主に生徒の生活体験や経験であるのに対し、歴史的分野では歴史学習で習得した既習知識となっている。歴史的分野で扱う事象の多くは生徒の身近な生活体験や経験との比較が難しい場合が多い。そのため、歴史的分野でずれを認識させるには、既習知識を授業の導入部で確認し、社会的事象と既習知識を比較させて共通点や相違点に気付かせ、それを認識するように工夫する必要があると考える。

(4) 課題を設定する力を育成する学習について

ア 問題解決的な学習について

「結果」では、歴史的事象を多面的・多角的に考察する力は、問題解決的な学習を通して育てていくことが述べられている。米田（2009）は、問題解決的な学習において、課題を設定する際にも生徒の習得した既習知識や概念を使った思考が働くと述べている。（1）で述べたように、本研究では課題を解決する能力は、課題を見いだす力（問題発見）と課題を追究し解決する力の二つの力で構成されるという立場をとる。問題解決的な学習において、課題を設定する力を育成することで課題を解決する能力も高まり、事象を多面的・多角的に考察する力も高まると考え、本研究では、課題を設定する力を育成する授業構成に問題解決的な学習を取り入れる。

イ 課題を設定する力を育成する問題解決的な学習について

北俊夫（2015）が示した問題解決的な学習の基本形を基に、稿者が作成した課題を設定する力を育成

する問題解決的な学習過程 I ~IVを図 3 に示す。

学習過程	問題解決的な学習の基本形（北）	課題を設定する力を育成する問題解決的な学習（稿者）
I	学習問題をつかむ ① 学習問題に気付く ② 学習問題について予想する ③ 学習計画を立てる	課題を設定する ① 事象相互や事象と既存知識から共通点や相違点に気付く ② 疑問をもつ ③ 疑問を焦点化する ④ 課題について予想する ⑤ 学習計画を立てる
II	学習問題を調べる	課題を追究する
III	まとめる	まとめる ① 整理・考察する ② 新たな疑問や課題を整理する
IV	学習成果を生かす	次の課題を設定する

図 3 課題を設定する力を育成する問題解決的な学習

北（2015）は、子供たちが少しでも自然な形で受け入れるような仕掛けを教師がすることを条件として、学習問題は教師が設定してもよいと述べている。本研究では、生徒がより主体的に課題を設定する力の育成を重視し、前頁表 2 で示した課題を設定する過程を取り入れ、北（2015）の学習過程 I を細分化し、充実を図った。また、学習過程 III では、新たな疑問や課題を整理し、学習過程 IV では、新たな疑問や課題を基に次の課題を設定する。

図 3 で示した問題解決的な学習過程では、課題の設定と追究を繰り返し行うことで一層効果が高まると考える。そのイメージを図 4 に示す。

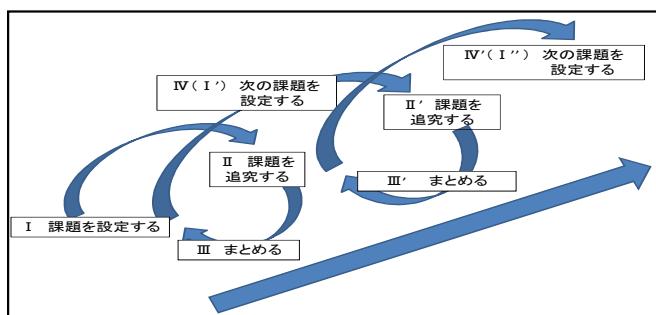


図 4 課題を設定する力を育成する問題解決的な学習を繰り返し行うイメージ

ウ 課題を設定する力を育成する問題解決的な学習の授業モデルについて

単元を貫く課題を基に本時の課題を設定して、課題を設定する力を育成する問題解決的な学習の授業モデルを図 5 に示す。

青柳慎一（2015）は、単元の導入部で設定した課題を単元を貫く課題、各時間の導入部で設定した課題を本時の課題とし、単元を貫く課題を設定することで、並列的であった各時間の学習の内容や学習活

動を有機的に結び付けて、一連の追究の過程を押さえた単元構成にすることができると述べている。

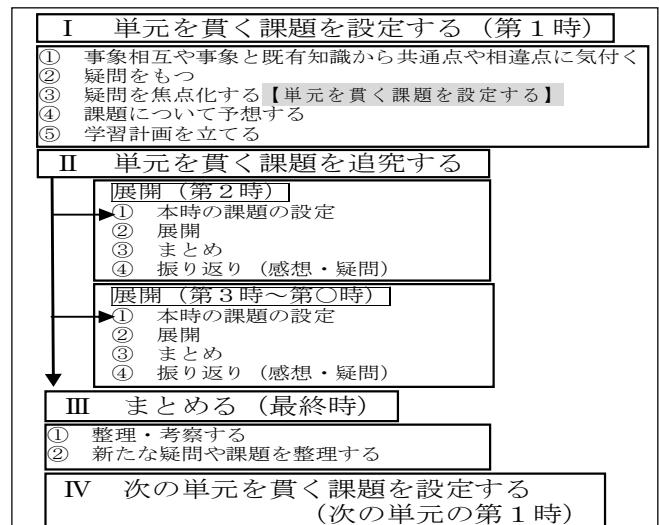


図 5 課題を設定する力を育成する問題解決的な学習の授業モデル

以上のことから、本研究では、単元の導入部で単元を貫く課題を設定したあと、課題を解決するために、いくつかの仮説を立て、その仮説を基に各時間の導入部で本時の課題を設定し、追究する。そして、単元の最後で追究した結果をまとめ、そこから出てくる新たな疑問や課題を基に次の単元を貫く課題を設定して追究していく。このように問題解決的な学習を繰り返して行う授業モデルにより、課題を設定する力が育成されると考える。

2 歴史的分野「近代の日本と世界」における授業モデルについて

(1) 「近代の日本と世界」における知識の構造図について

単元を貫く課題を各時間の学習内容や学習活動と有機的に結び付けて捉え、一連の追究の過程を押さえた単元構成にするために、本研究では知識の構造図を作成する。大単元「近代の日本と世界」の中の、中単元「欧米の発展とアジアの植民地化」の知識の構造図を次頁図 6 に示す。

北俊夫（2011）は、問題解決的な学習で知識の抜け落ちや無駄な重複を防ぐために、知識を洗い出し、関連的、階層的に整理する工夫が求められると述べ、社会科の学習で基本となる知識を「概念的知識」「具体的知識」「用語・語句レベルの知識」の三つとし、知識の構造図とは単元ごとに三つの知識を構造的に整理したものであると述べている。

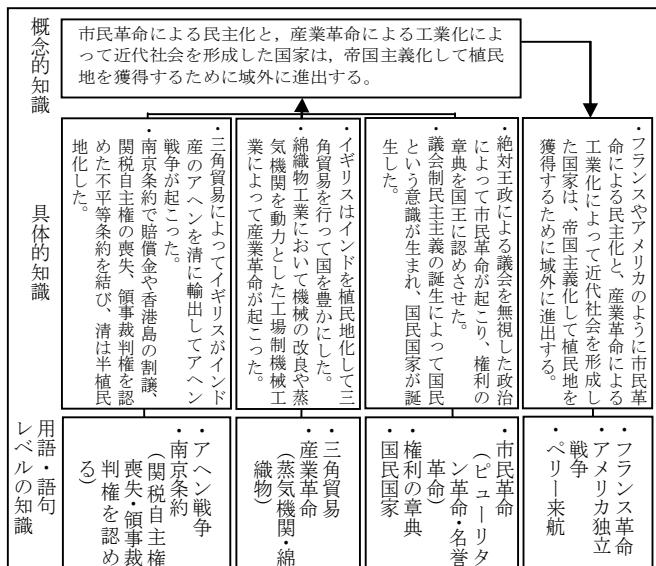


図6 中単元「欧米の発展とアジアの植民地化」の知識の構造図

(2) 「近代の日本と世界」における課題を設定する力を育成する授業モデルについて

図7は、前頁図5を基に作成した中単元「欧米の発展とアジアの植民地化」における授業モデルである。

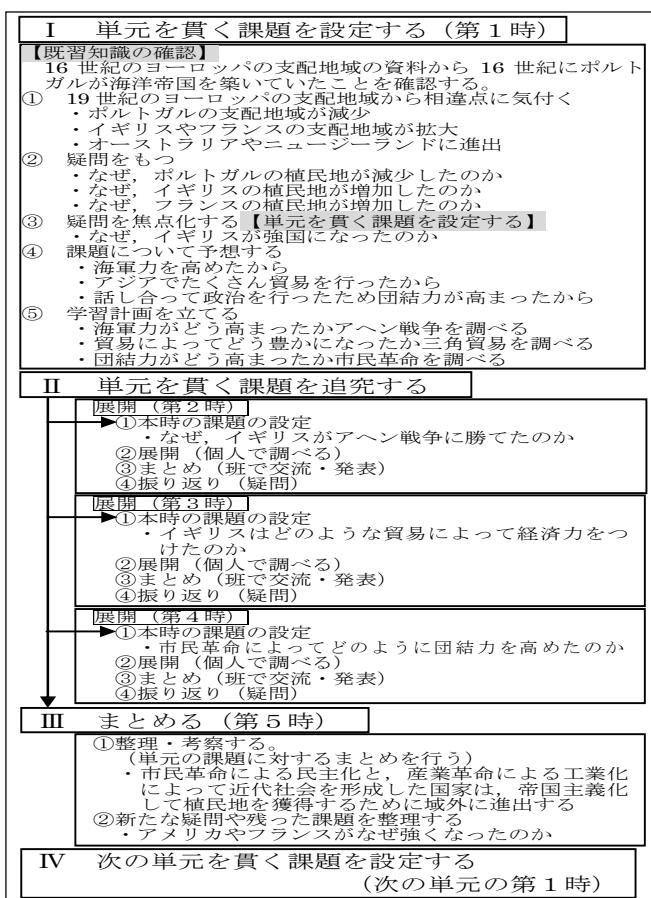


図7 中単元「欧米の発展とアジアの植民地化」における課題を設定する力を育成する授業モデル

各時間で追究する課題は、図6の「具体的な知識」と対応しており、第5時の課題解決の内容は、図6の「概念的知識」と対応している。また、単元を貫く課題を設定する第1時の学習過程について、歴史的分野でのうの認識の仕方と前掲図2を基に整理して図8に示す。

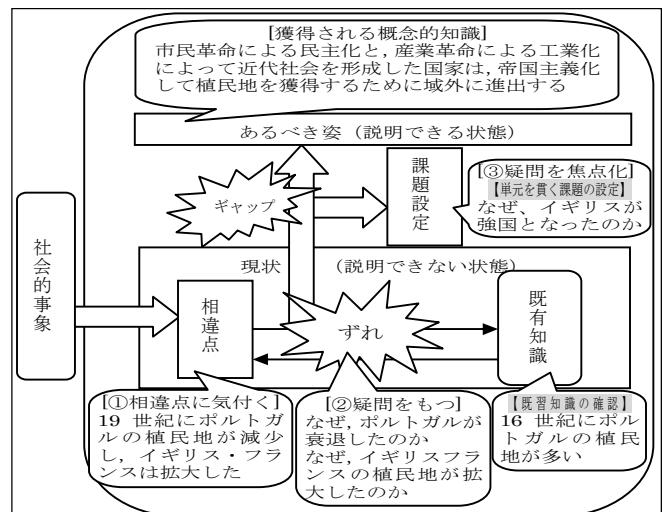


図8 中単元「欧米の発展とアジアの植民地化」における単元を貫く課題を設定する過程と課題を解決した後に獲得する知識の関係

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

歴史的分野「近代の日本と世界」における授業モデルによって、生徒が事象相互や事象と既習知識の比較から共通点や相違点に気付き、疑問を焦点化して設定した課題を追究し、解決する問題解決的な学習を行えば、時代の特色を捉えることのできる課題を設定する力を育てることができるだろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	方法
時代の特色を捉えることのできる課題を設定する力を育成することができたか。	プレテスト ポストテスト ワークシート
「近代の日本と世界」における課題を設定する力を育成する授業モデルは有効であったか。	アンケート ワークシート

(1) プレテスト及びポストテストについて

課題を設定する力に関するプレテスト、ポストテストを実施した。プレテストを次頁図9、ポストテストを次頁図10に示す。

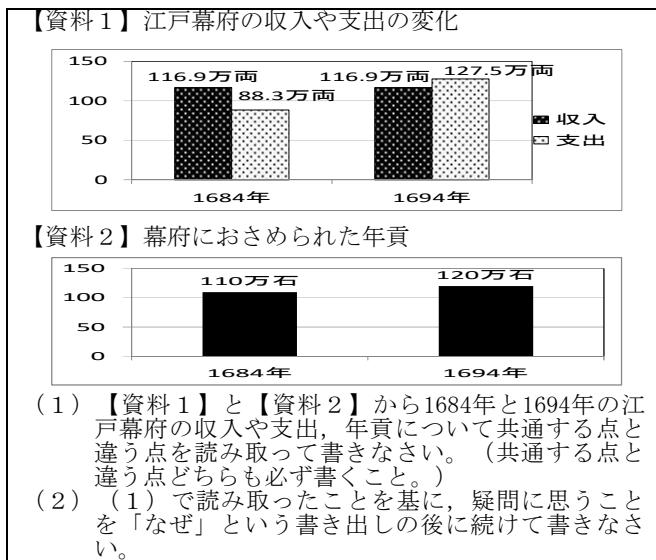


図9 プレテスト

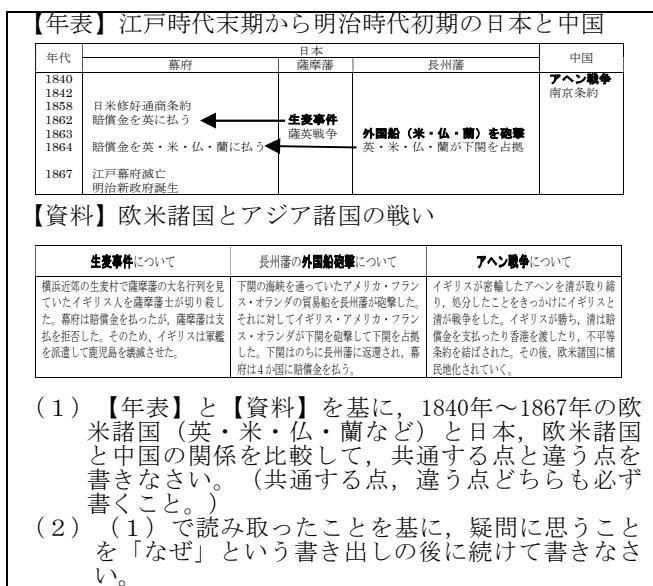


図10 ポストテスト

本研究では、課題を設定する力を事象相互や事象と既存知識を比較して共通点や相違点に気付き、疑問をもち、疑問を焦点化する力と定義している。そのため、プレテスト、ポストテストでは、事象相互を比較して共通点と相違点に気付き、焦点化された疑問が単元を貫く課題になるよう問題を構成した。課題を設定する力を育成することができたかについて、設問（1）で事象相互から疑問をもつために必要な共通点と相違点に気付くことができたか、設問（2）で（1）の気付きから疑問を焦点化して課題を設定することができたかの2点で検証した。

(2) アンケートについて

アンケートは、研究授業終了後に行った。4段階評定尺度法を用いて、「近代の日本と世界」における授業モデルによって課題を設定する力の育成の有

効性について生徒の意識を把握する。また、自由記述欄への記述内容からも生徒の意識を把握する。

IV 研究授業

1 研究授業の内容

- 期間 平成28年7月6日～平成28年7月12日
- 対象 所属校第2学年（1学級19人）
- 単元名 欧米の発展とアジアの植民地化
- 目標

- ・イギリスが市民革命や産業革命によって近代社会を形成し、アジア諸国へ進出したことを理解できる。
- ・イギリスが市民革命や産業革命によって近代社会を形成し、アジア諸国へ進出したという時代の特色を捉える単元を貫く課題を設定することができる。

2 研究授業の指導計画

時	学習内容
1	16世紀と19世紀のヨーロッパの支配地域の変化を比較して、共通点や相違点に気付き、疑問をもち、単元を貫く課題を設定し、予想と学習計画を立てる。
2	資料からアヘン戦争の原因や結果を読み取り、アヘン戦争でイギリスが勝利した要因について理解する。
3	資料から三角貿易の変化について読み取り、その背景にあるインドの植民地化とイギリスの産業革命について理解する。
4	資料から市民革命の原因・経過・結果を読み取り、イギリスで国民国家が誕生したことについて理解する。
5	イギリスが近代社会を形成し、アジアに進出したことを多面的・多角的に考察し、時代の特色を捉え、表現する。

V 研究授業の分析と考察

1 時代の特色を捉えることのできる課題を設定する力を育成することができたか

(1) 疑問をもつために必要な共通点と相違点に気付くことができたか

プレテストとポストテストの設問（1）において疑問をもつために必要な共通点と相違点に気付くことができたかを検証する判断基準を表5に、結果を次頁表6に示す。

表5 疑問をもつために必要な共通点と相違点に気付くことができたかを検証する判断基準

段階	判断基準
A	疑問をもつために必要な共通点と相違点に気付いている
B	共通点と相違点に気付いている
C	共通点と相違点どちらか一つに気付いている
D	誤答・無解答

表6 プレテストとポストテスト設問（1）におけるクロス集計

プレテスト \ ポストテスト	A	B	C	D	計（人）
プレテスト	6	6	0	0	12
A	6	6	0	0	12
B	2	2	0	1	5
C	0	0	0	0	0
D	1	1	0	0	2
計（人）	9	9	0	1	19

プレテストでは疑問をもつために必要な共通点と相違点に気付くことができた生徒は12人（63.2%）であったが、ポストテストでは9人（47.4%）となり、3人（15.8%）減少した。

減少した理由の一つとして、プレテストとポストテストの構成の違いがあると思われる。二つの資料を関連付ける際に、着目する要素はプレテストでは「収入」「年貢」、ポストテストでは「戦争」「植民地化」の二つに設定していた。しかし、プレテストではグラフの大きさで共通点や相違点に気付けるが、ポストテストでは「戦争」に関する記述が「アヘン戦争」「生麦事件」「外国船を砲撃」以外にも「鹿児島を壊滅」「下関を占拠」など、資料の情報量が多く、生徒の視点が分散して共通点や相違点に気付きにくくなってしまったと思われる。このことから、課題を設定する力を育成するには、情報を整理する力も必要であると考える。

（2）疑問を焦点化し課題を設定することができたか

プレテスト・ポストテストの設問（2）において疑問を焦点化し課題を設定することができたかを検証するための判断基準を表7に、回答の変容をクロス集計表で表8に示す。

表7 プレテストとポストテストの設問（2）の解答類型

	プレテスト	ポストテスト
正答例	次の(a)と(b)を満たしているもの。 (a) 共通点（「収入」）と相違点（「年貢」）に着目している。 (b) 疑問を焦点化した表現となっている。 正答例：なぜ、年貢は増えているのに収入は変わっていないのか。	次の(a)と(b)を満たしているもの。 (a) 共通点（「戦争」）と相違点（「植民地化」）に着目している。 (b) 疑問を焦点化した表現となっている。 正答例：なぜ、江戸幕府も清も欧米諸国との戦争に敗れたのに日本は植民地化されなかつたのか。
A ◎	(a)と(b)を満たしているもの	(a)と(b)を満たしているもの
B	(a)を満たしているが、(b)を満たしていないもの	(a)を満たしているが、(b)を満たしていないもの
C	上記以外の解答	上記以外の解答
D	無解答	無解答

※ 表中の◎は正答を表す。

表8 プレテストとポストテスト設問（2）におけるクロス集計

プレテスト \ ポストテスト	A	B	C	D	計（人）
プレテスト	1	0	1	0	2
A	1	0	1	0	2
B	3	3	6	0	12
C	1	1	1	2	5
D	0	0	0	0	0
計（人）	5	4	8	2	19

プレテストでは疑問を焦点化して課題を設定することができた生徒は2人（10.5%）であったが、ポストテストでは5人（26.3%）に増加した。5人のうち、プレテストでは共通点（「収入」）と相違点（「年貢」）に気付いても、疑問を焦点化して課題を設定するには至らなかったが、ポストテストでは共通点（「戦争」）と相違点（「植民地化」）に気付き、疑問を焦点化して課題を設定することができた生徒aの記述を表9に示す。

表9 生徒aの記述内容の変化

	記述 内 容	
	共通点	相違点
プレテスト	資料1の1684年と1694年の収入が同じ。	支出の量が増えて、年貢の量も増えた。
	課題設定	なぜ、収入は増えていないのに支出の方が増えたのか。
ポストテスト	日本も中国も欧米諸国に賠償金を払っている。	清は植民地化されている。
	課題設定	なぜ、清は植民地化されたのに、日本はされなかつたのだろうか。

次に、生徒aの第1時及び第5時のワークシートの記述内容を表10に示す。

表10 生徒aの第1時・第5時のワークシートの記述内容

	記述 内 容	
	共通点	相違点
	植民地を多く持つ国がどちらもある。	16世紀にはポルトガルが一番多く持っていたが19世紀にはイギリスが一番植民地を持っている。
第1時	疑問	なぜ、ポルトガルの支配地域が減つたのだろうか。
	単元を 買く課題	なぜ、ポルトガルの支配地域が減つたのだろうか。
	理由	19世紀のヨーロッパの支配地域を見るとポルトガルがとても少なくなっているから。
第5時	疑問	なぜ、日本やフランスやアメリカなどのほかの国はイギリスのように強国になれたのだろうか。

生徒aは、第1時の授業で自ら課題を設定した理由について、「19世紀のヨーロッパの支配地域を見るとポルトガルがとても少なくなっているから」と単純な疑問をそのまま課題として設定している。第1時では、疑問を焦点化して単元の課題を設定する

時に、その時代の特色を捉えるには、どの国に焦点を当てて課題を設定すればよいか考えさせた。この学習活動によって生徒aは、第5時では、欧米や日本の経済規模の推移のグラフと既有知識の比較から「なぜ、日本や他の国はイギリスのように強国になれたのだろうか」という、次の単元を貫く課題のレベルの疑問をもつことができるようになった。

以上のことから疑問をもつために必要な共通点や相違点に気付くことができた生徒は、学習を通して時代の特色を捉えることのできる課題を設定する力が高まったと考える。

2 「近代の日本と世界」における授業モデルは有効であったか

(1) アンケートの分析

研究授業終了後、生徒が回答したアンケート結果を図11に示す。

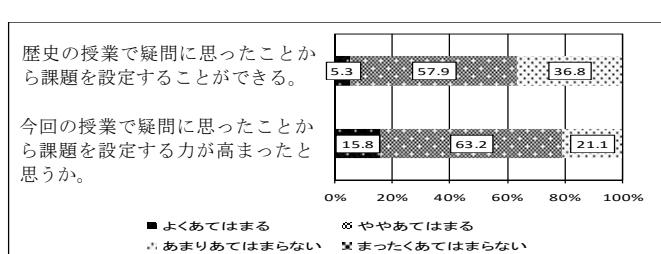


図11 生徒のアンケート結果

アンケート結果より、「授業で疑問に思ったことから課題を設定することができる。」と肯定的に答えた生徒は、63.2%であった。また、「今回の授業で疑問に思ったことから課題を設定する力が高まったと思うか。」という問い合わせに肯定的に答えた生徒の割合は、79.0%であった。今回の学習で疑問に思ったことから課題を設定する力が高まった理由について生徒の自由記述欄を見ると、「疑問に思ったことを具体的にまとめていったから課題を設定しやすかった。」「疑問を解決するための大切な部分を見つけてそれを基に課題を良いものにできたから。」と、「近代の日本と世界」の学習を通して疑問を基に単元を貫く課題を設定する方法を理解できたと考えられる内容が多かった。

(2) ワークシートの記述内容の分析

課題を設定できた生徒の第1時と第5時での割合の比較を図12に示す。第5時のワークシートの記述を分析すると、本単元の学習を基に新たな疑問をもち、その疑問が次の単元を貫く課題のレベルに到達している生徒の割合が増えている。

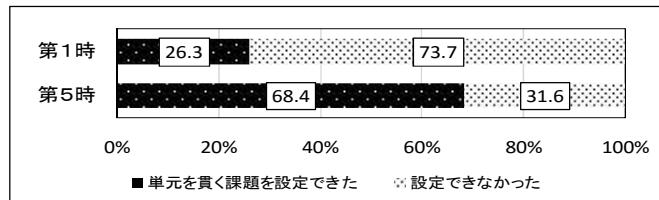


図12 課題を設定できた生徒の第1時と第5時での割合

以上のように、検証の方法として設定したアンケート、ワークシートの両方において、「近代の日本と世界」における課題を設定する力を育成する授業モデルは有効であったと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

事象相互や事象と既有知識との比較から共通点や相違点に気付き、それを認識し疑問をもち、現状（説明できない状態）とあるべき姿（説明できる状態）のギャップを認識し疑問を焦点化して単元を貫く課題を設定し、追究する問題解決的な学習の授業モデルを実践することで、課題を設定する力の育成に一定の成果がみられたことが分かった。

2 研究の課題

課題を設定し、追究する力の育成は、いくつもの単元の学習を積み上げ、課題の設定と追究を繰り返すことで育成される。今後も引き続き、既習知識を基に課題を設定させる問題解決的な学習内容を研究していく。また、共通点や相違点に気付くために、学習の中で情報を整理する力を育成することも必要である。

さらに、本研究の授業モデルが、他の分野でも活用できるように学習内容を研究していく。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年) : 『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版p. 68
- 2) 吉水裕也(2002) : 「『位置と分布』概念に関する問題発見構造—日英教科書分析を通して—」『新地理49-4』日本地理教育学会p. 18

【参考文献】

- 青柳真一(2015) : 『中学校社会科 授業を変える課題提示と発問の工夫45』明治図書
 北俊夫(2015) : 『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり―社会科指導の見える化=発問・板書の事例研究』明治図書
 岩田一彦編(2009) : 『小学校社会科 学習課題の提案と授業設計―習得・活用・探究型授業の展開―』明治図書
 木原健太郎・高橋貞夫編(1983) : 『子どもの側に立つ授業・2 社会科の学習課題づくりと授業展開』明治図書