

時代の転換の様子をとらえる力を育てる中学校社会科の学習指導の工夫 — 「近世の日本」における新たな問いを生み出す問題解決的な学習を取り入れた授業構成を通して —

尾道市立高西中学校 中野 尚

研究の要約

本研究は、時代の転換の様子をとらえる力を育てる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、時代の転換の様子をとらえる力とは、政治の変革を中心に、前の時代との違いについて考察することを通して、複数の社会的事象の因果関係について説明した知識が蓄積され、その時代の社会的事象を多角的に説明した知識を獲得する力とした。この力を育てるためには、既存の理論では説明できない事象を提示し、それにより生じた問題を解決させ、高次の理論を獲得させる知識の変革的成長が有効であると考えた。知識の変革的成長を基本とする新たな問いを生み出す問題解決的な学習を取り入れて「近世の日本」の単元で研究授業を行った。その結果、時代の転換の様子をとらえる力を育てることができた。このことから新たな問いを生み出す問題解決的な学習を取り入れた授業構成は、時代の転換の様子をとらえる力を育てるのに有効であることが明らかになった。

キーワード：時代の転換の様子をとらえる力 新たな問いを生み出す問題解決的な学習

I 主題設定の理由

中学校学習指導要領（平成20年、以下「要領」とする。）社会科歴史的分野の目標には「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解」¹⁾させると示されている。このことを受けて、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、「各時代の特色とあわせて各時代の転換の様子をとらえることで、歴史の大きな流れの理解を図ることができる。」²⁾と述べられている。つまり、時代の転換の様子をとらえる力は、時代の特色をとらえる力とともに、我が国の歴史の大きな流れを理解するために必要な力である。先行研究では、時代の特色をとらえる力については、研究が十分になされているが、時代の転換の様子をとらえる力については、研究の余地があると考えられる。

特定の課題に関する調査（平成18年）の結果では、中世と近世の問題の通過率が、他の時代区分の問題の通過率と比べて低い。その要因は、中世と近世において、武士中心の政治が展開されたという共通点があるため、それぞれの時代の特色を十分にとらえることができていないことと考えられる。稿者の実践を振り返っても、中世と近世について政権の所在の違いのみだと認識する生徒が多く、時代の特色を十分にとらえることができていない。

時代の転換の様子と時代の特色は、密接な関わり

があり、時代の転換の様子をとらえる学習が、時代の特色をとらえる学習の導入として位置付けられていることを踏まえて考えると、時代の転換の様子をとらえる力を育てる学習指導を工夫することにより、時代の特色をとらえることができると考える。

これらのことから、本研究では、中世と近世の時代の転換の様子をとらえる力を育てる学習指導の工夫に焦点化し研究することとする。

II 研究の基本的な考え方

1 時代の転換の様子について

(1) 時代について

「要領」では、日本の歴史を「古代」「中世」「近世」「近代」「現代」の五つの時代に区分¹⁾されており、「要領」が示す時代の転換の様子における「時代」とは、この五つの時代のことを指すことが分かる。

野澤伸平(1997)は、時代区分について「歴史を認識し、叙述するためには、なんらかの方法で時間の経過を区別し、統一性・完結性のある時代に区別しなければならない。」³⁾と述べている。

「要領」の内容に示されている五つの時代に区分する統一性・完結性とは、どういうものだろうか。佐々木潤之介、外5名(2000)の論を基に考えると、時代は政治権力の掌握者や権力機構の変容とそれに

伴う社会の変化によって区分されていることが分かる。つまり、時代区分は、政治権力が変容することによって変化する一般民衆の生活ととらえられる。そこで、本研究では、五つの時代に区分する統一性・完結性を、政治権力と一般民衆の関係⁽²⁾ととらえ研究を進めることとする。

(2) 時代の転換の様子について

「解説」では、「中学生にも取り組みやすい政治面をはじめとする変革に着目し、それによって前の時代と違うどのような特色が生まれたのかを考察し自分の言葉で表現して、時代の転換の様子をとらえる学習である。」⁽⁴⁾と述べられている。このことから、時代の転換の様子をとらえるには、政治の変革を中心に前の時代と比較することが重要であること、時代の転換の様子をとらえさせることによって、続いて展開される時代の特色をとらえる学習の指針になることが分かる。そして、(1)で述べた五つの時代に区分する統一性・完結性が政治権力と一般民衆の関係であることを含めて考えると、時代の転換の様子をとらえるためには、政治権力の変革に着目することが重要であることが分かる。そこで、佐々木、外5名(2000)の論から各時代の転換の様子について表1のように整理した。

表1 各時代の転換の様子⁽³⁾

時代	転換の様子
古代から中世	荘園制の浸透をきっかけとした武家政権の確立と惣の形成
中世から近世	統一政策として実施された兵農分離が定着したことをきっかけとした長期安定政権の誕生
近世から近代	国内的課題と欧米列強による外圧をきっかけとした近代国家と国民の創出
近代から現代	敗戦をきっかけとした戦後改革と戦後復興

2 時代の転換の様子をとらえる力とは

(1) とらえるとは

とらえるについて、広辞苑では、「視野・知識などの中に、しっかりとおさめる。」⁽⁵⁾と意味付けられている。「しっかりとおさめる」とは、学習内容である知識を身に付けることと考える。

北俊夫(2011)は、知識について「教師が子どもたちに学ばせたい内容(知識)を明確にし、それを順序立て構造的に整理する必要がある。」⁽⁶⁾と述べている。

これらのことから、本研究では、とらえるとは、知識を構造的に整理し、獲得することとする。

(2) 社会科における知識

社会科における知識について述べることとする。岩田一彦(1984)は、社会科における知識について、

図1を用いて次のように示している。

知識は、事実関係的知識と、価値関係的知識の二つに分けられる。社会科で育成する知識の中心は、事実関係的知識であり、事実関係的知識は、記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念的知識の四つに分けられる。⁽⁴⁾その四つの知識は、概念的知識が最も高次の知識であり、次に説明的知識、分析的知識、記述的知識の順に事実関係的知識の下位に位置付く構造になっている。

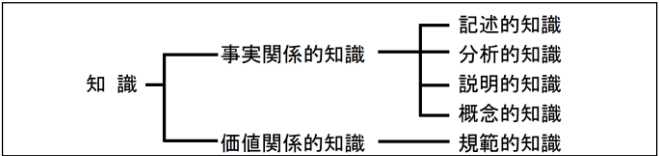


図1 知識の分類⁽⁷⁾

表2は、岩田(1984)の論を基に、事実関係的知識に位置付く四つの知識の定義と近世の日本における知識の具体例について稿者が整理したものである。

表2 事実関係的知識における知識の定義と具体例⁽⁵⁾

知識	定義	知識の具体例
記述的知識	社会的事象について羅列した知識	西暦1603年に、江戸幕府が開かれた。
分析的知識	事象間の構造、形成過程、手段・方法、目的、関連についての知識	江戸幕府は、大名を親藩・譜代・外様の三つに分けて支配した。
説明的知識	社会的事象の因果関係について説明した知識	室町幕府は、従来の朝貢貿易を踏襲し勘合貿易を行ったが、江戸幕府は、貿易の利益を独占するために長崎で中国とオランダと貿易を行った。
概念的知識	複数の説明的知識が蓄積され、その時代の社会的事象を多角的に説明した知識	江戸幕府の政治により、大名による領土争いがなくなり、安定した世の中が続いたため、民衆の暮らしに精神的、経済的な豊かさがみられるようになった。

(3) 時代の転換の様子をとらえる力の定義

本研究では、時代の転換の様子をとらえる力とは、政治の変革を中心に、前の時代との違いについて考察することを通して、複数の社会的事象の因果関係について説明した知識が蓄積され、その時代の社会的事象を多角的に説明した知識を獲得する力と定義する。なお、これより後については、この知識を表2で示すように、概念的知識とする。

3 時代の転換の様子をとらえる力を育てる学習指導について

(1) 問題解決的な学習について

岩田(2001)は、社会科における問題解決的な学習について「『問題発見→仮説→検証』の学習過程を組めば、説明的知識、概念的知識の形成が可能となる。」⁽⁸⁾と、

述べており、問題解決的な学習は概念的知識の獲得に有効な学習方法の一つであるといえる。この学習過程では、問題発見で単元を貫く問いを設定させる。そして、それに対する仮説を立てさせ、その検証を行わせる。検証は、幾つかの学習課題を設定し、それらの解決を通して行う。学習課題を解決して得られた個々の知識は、説明的知識である。仮説、検証を繰り返す中で、複数の説明的知識が蓄積され、説明的知識間の相互の関連が見えるようになり、概念的知識の獲得につながる。

また、時代の転換の様子をとらえるためには、複数の視点で前の時代との比較を行う必要がある。その比較の際に、問題解決的な学習の検証で幾つかの学習課題を設定し解決することが有効であるといえる。

(2) 新たな問いを生み出す問題解決的な学習

ア 新たな問いを生み出す問題解決的な学習の基本的な考え方

問いと獲得される知識の関係について、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。」⁹⁾と述べている。このことから、問いの質が成長すれば、その問いから獲得される知識の質も成長するといえる。

知識の成長について、森分孝治(1984)は、既存の理論で一定範囲内の事象を説明すると、その理論では説明できない問題が生じたとき、推測と批判を繰り返して新しい理論が得られる。このことを森分は、「知識の変革的成長」と呼んでおり、⁽⁶⁾これを図示したのが、図2である。

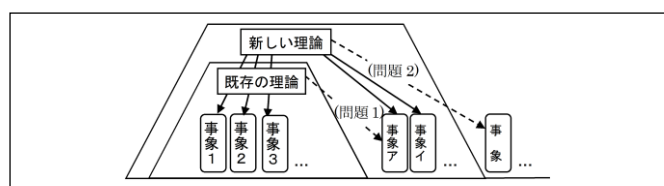


図2 知識の変革的成長⁽⁷⁾

事象1, 2, 3を説明することができる既存の理論が、その理論では説明することができない事象ア, イに直面し、問題1が生じる。それを解決することで新しい理論に成長する。この新しい理論は、事象1, 2, 3に加えて、事象ア, イも説明することができる、より説明力が高い理論である。

本研究では、森分(1984)が主張する知識の変革的成長を新たな問いを生み出す問題解決的な学習の基本的な考え方とする。

イ 新たな問いを生み出す問題解決的な学習で獲得させる知識のイメージ

知識の変革的成長と(1)で述べた社会科での問題解決的な学習の過程から、新たな問いを生み出す問題解決的な学習の過程を考え、図3に示す。

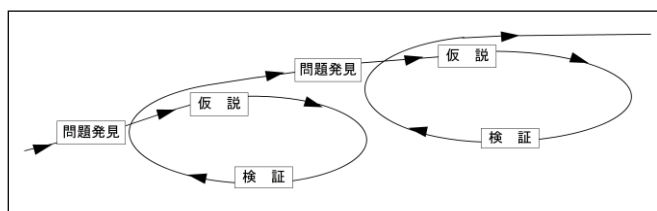


図3 新たな問いを生み出す問題解決的な学習の過程のイメージ図

この学習過程は、社会科の問題解決的な学習で獲得させた概念的知識をより説明力が高い概念的知識に変革的成長をさせる学習過程である。最初の問題発見から仮説、検証を経て概念的知識を獲得させる過程は、社会科の問題解決的な学習の過程と同様である。そこで獲得させた概念的知識をより説明力が高い概念的知識にするために、問題発見、仮説、検証を行わせるのが新たな問いを生み出す問題解決的な学習である。

図4は、新たな問いを生み出す問題解決的な学習による知識の獲得についてイメージしたものである。

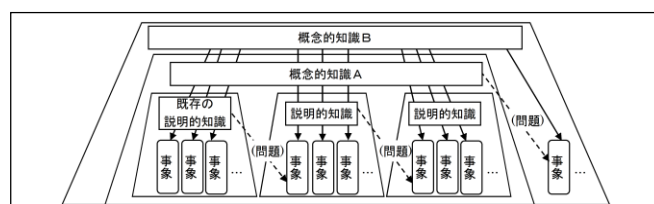


図4 獲得させる知識のイメージ図

既存の説明的知識では説明できない事象を提示し、説明的知識を獲得させる。その後、獲得させた説明的知識では説明できない事象を提示することで、新たな説明的知識を獲得させることができる。この過程を繰り返し、既存の説明的知識に加えて複数の説明的知識が蓄積され、概念的知識(図4中のA)へと成長をとげる。さらに、より説明力が高い概念的知識に成長させるために、獲得させた概念的知識では説明ができない事象を提示する。それを受けて、知識の変革的成長が起き、より説明力が高い概念的知識(図4中のB)を獲得させることができる。より説明力が高い概念的知識を獲得させることで、社会的事象間の相互の関連がより見えるようになり、時代の転換の様子をとらえることができるようになる。

(3) 「近世の日本」における時代の転換の様子をとらえる力を育てる授業構成について

せる。この問いについて仮説と検証を行わせ、支配する側と支配される側の双方から事象を説明したより説明力が大きい概念的知識②を獲得させる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

「近世の日本」における時代の転換の様子をとらえる力を育てる学習過程において、新たな問いを生み出す問題解決的な学習を取り入れた授業を行えば、概念的知識を獲得する力を育てることができるであろう。

検証の視点と方法について表に示す。

検証の視点	方法
概念的知識を獲得する力は育ったか。	ブレテスト ポストテスト ワークシート
新たな問いを生み出す問題解決的な学習は、時代の転換の様子をとらえる力を育てるのに、有効であったか。	アンケート ワークシート

時代の転換の様子をとらえる力に関する調査をプレテストでは古代から中世，ポストテストでは中世から近世で実施した。次にプレテスト，ポストテストの設問を示す。

- ## プレテスト

- ## ポストテスト

設問は、プレテスト、ポストテストともに、3問構成とした。設問1で説明的知識、設問2、3で、概念的知識の獲得について調査した。

図5 「近世の日本」における授業構成図

図の左には、図3で示した新たな問いを生み出す問題解決的な学習の過程のイメージ図から学習過程を取り出して示した。右には、問いと生徒に獲得させる知識を例示した。問題発見において、既存の説明的知識に「なぜ」と問うことを通して、生徒に、単元を貫く問いを設定させる。仮説を立てさせ、政治の変革を中心に中世と近世の違いについて検証させることで、四つの説明的知識を獲得させる。それらの説明的知識を蓄積させ、説明的知識間の相互の関連が見えるようになり、概念的知識①を獲得させる。これをより説明力が大きい知識に成長させるために、問題発見、仮説、検証を再度行わせる。具体的には、既に獲得させた概念的知識では説明できない社会的事象を提示し、生徒に新たな問い「民衆は、身分制度によって支配されていたのに、なぜ、町人の生活に豊かさがみられたのだろうか。」を設定さ

(2) アンケートについて

研究授業が終了した後に、新たな問いを生み出す問題解決的な学習の有効性に関する生徒の意識を4段階評定尺度法及び記述式で調査した。

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期 間 平成27年6月22日～平成27年6月26日
- 対 象 所属校第2学年（4学級123人）
- 単元名 近世の日本
- 目 標

- ・兵農分離の定着によって、長期にわたる江戸幕府の支配が実現したことが、中世から近世への時代の転換の様子であることを理解する。
- ・江戸幕府の成立と大名統制、鎖国政策と鎖国下の対外関係、身分制度の確立と農村の様子をとらえ、幕府の政治の特色について考えると共に、幕府と藩による支配が確立したことを理解する。

2 指導計画（全5時間）

時	学習内容
1	室町幕府の守護大名支配と江戸幕府の支配体制の比較を通して、江戸幕府の大名支配のねらいについて考察する。
2	室町時代の惣村の様子と江戸時代の農村の様子を比較することを通して、身分制による支配のねらいについて考察する。
3	勘合貿易、朱印船貿易から鎖国体制に変化した理由を幕府の貿易独占の視点から考察する。
4	朱印船貿易から鎖国体制に変化した理由を幕府のキリスト教政策の視点から考察する。
5	中世から近世への時代の転換の様子について考察し、自分の言葉で記述する。

V 研究授業の分析と考察

1 概念的知識を獲得する力は育ったか

(1) プレテスト・ポストテストによる分析

A 説明的知識の獲得について

概念的知識は、複数の説明的知識が蓄積され、その時代の社会的事象を多角的に説明した知識のことである。そこで、説明的知識について調査する。

図6は、説明的知識に関して、プレテスト、ポストテストの設問1で調査した結果を示している。

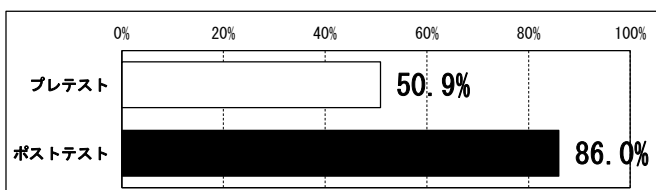


図6 設問1の正答率の変化

調査の結果、正答率はプレテスト50.9%、ポストテスト86.0%で、35.1%の向上がみられた。

イ 概念的知識の獲得について

図7は、概念的知識に関して、プレテスト、ポストテストの設問2で調査した結果を示している。

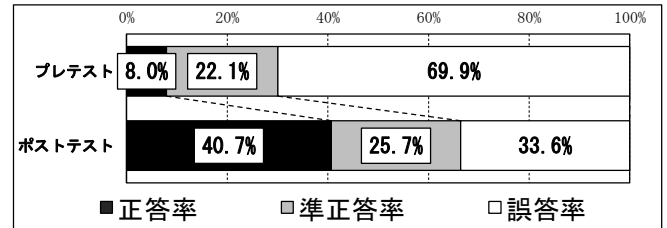


図7 設問2の正答率の変化

正答と準正答の生徒を合わせた割合は、プレテスト30.1%、ポストテスト66.4%で、36.3%の向上がみられた。次に選択理由の記述をみていく。プレテストでは、貴族の服装が高価そうだという印象から現代に近いと誤った判断をした生徒が多くみられた。これは、時代の転換の様子の中心が武家政権の確立であることをとらえていないための誤答といえる。ポストテストでは、資料から読み取った刀や鎧の有無から、資料の順番を正しく判断し「兵農分離」を用いて記述した生徒が多くみられた。これは、時代の転換の様子の中心が兵農分離であることをとらえているといえる。これらのことを含めて数値が向上した要因を考えると、生徒に新たな問いをもたせ仮説、検証を行わせたことで、時代の転換の中心となる事象をとらえ、そのことによって社会が変化したことについて多くの生徒がとらえることができるようになったからだと考える。

設問3として「時代が変わるとは、どのようなことと考えるか。」について記述させたものから、時代の転換の様子をとらえるために重要な政治についての記述の有無を調査した結果が、図8である。

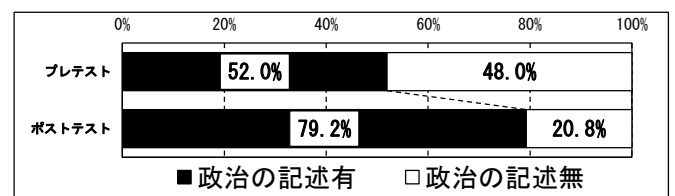


図8 設問3の結果

調査の結果、政治の変容について記述した生徒の割合がプレテスト52%、ポストテスト79.2%で27.2%の向上がみられ、時代の転換の様子をとらえる際に、政治の変革から前の時代との比較を行う生

徒が増加している。

次に、政治の変革をとらえることができるようになった代表的な生徒 a の記述を示す。

プレテスト
・今までの文化が大きく変わることを。
ポストテスト
・政治の制度や身分などが変わるし、支配する人も変わったり、服なども変わったりすること。

生徒 a の記述

この生徒は、プレテストでは、時代が変わるとは、文化が変わることだととらえており、概念的知識は獲得できていない。しかし、ポストテストでは、「政治制度」「身分」「支配する人」という政治に関する記述を中心に時代が変わることを説明しており概念的知識が獲得できている。その要因は、獲得した概念的知識に対して新たな問いをもたせ、仮説、検証を行わせたことによって、それまで政治を担う側である武士の立場でのみ考察していたのが、逆の立場である一般民衆の立場からも考察できるようになり、より多角的に説明する力が身に付いたと考えられる。

これらの分析結果から、概念的知識を獲得する力が育ったといえる。

(2) ワークシートの記述の分析

ア 説明的知識の獲得について

図 9 は、ワークシートに記述させた説明的知識を 3 段階で評価し、その割合を示したものである。評価基準は表 4 に示した。

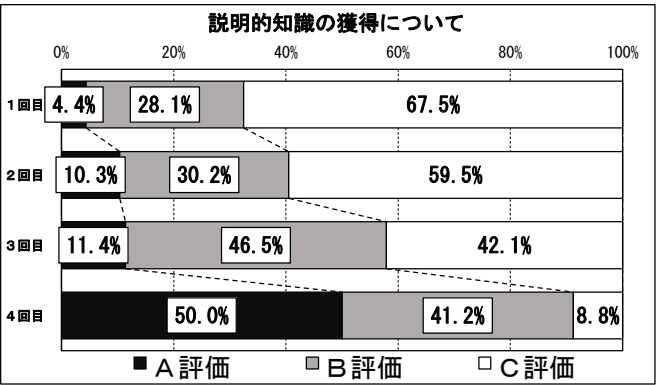


図 9 説明的知識の獲得について

表 4 説明的知識の評価基準

評価	基準
A	授業で導き出したキーワードと既存の説明的知識を使って社会的事象の因果関係を説明している。
B	授業の中で導き出したキーワードを使って、社会的事象の因果関係を説明している。
C	社会的事象の因果関係をとらえていない。無回答

結果は、A 評価と B 評価の生徒を合わせた割合が 1 回目では 32.5% だったのが、最終的には 91.2% に向上している。特に 3 回目から 4 回目の伸びが大きい。このように向上した要因は、これまでの学習で獲得させた説明的知識によって事象間のつながりが、よりよく見えるようになったからだ考える。

次に、1 回目で C 評価だったが、4 回目には A 評価になった生徒 b の記述を示す。

・ 1 回目
室町幕府は、守護大名が独自の政治をしていた。江戸幕府は、大名を将軍の家臣として、幕府は大名を三つに分類してそれぞれの大名の配置も工夫して政治を行った。
・ 4 回目
幕府の考えは、身分の差があること、キリスト教の教えは、神の前では全員平等であり、幕府の考えに反しているから出島だけで貿易をし、キリスト教の広がりを防いだ。また、幕府はキリスト教の信仰を防ぐためにも出島に移して、外国と貿易したりして、キリスト教に対して危機感を持った幕府は、キリスト教徒が一揆をするのを防ぐためにも出島に移した。

生徒 b の記述

1 回目では、室町幕府と江戸幕府の支配体制についての羅列で因果関係を説明していないため C 評価とした。4 回目で求めた説明的知識は、江戸幕府がキリスト教の広がりを防ぐ観点から鎖国政策を実施するに至った因果関係である。この知識をこれまでの学習で獲得させた説明的知識である身分に関する知識を使って説明しているので A 評価とした。このように向上した要因は、先に獲得させた身分に関する説明的知識が、新たな説明的知識である鎖国に関する説明的知識獲得の手がかりになったためだと考える。

イ 概念的知識の獲得について

図 10 は、ワークシートに記述させた概念的知識に関する記述を 3 段階で評価し、その割合を示したものである。評価基準は表 5 に示した。

結果は、A 評価、B 評価の生徒を合わせた割合が 64% から 90.4% に向上した。このように向上した要因は、知識の変革的成長が効果的であったためと考える。具体的には、1 回目の概念的知識は、江戸時代になり戦がなくなった原因を多角的に説明する知識である。その中には、身分制による支配も含まれている。それに対して、説明できない社会的事象として町人の豊かさとして浮世絵や食文化の発展を具体例として示した。それによって、生徒は「民衆は、身分制度によって支配されていたのに、なぜ、町人の生活に豊かさがみられたのだろうか。」という新たな問いをもち、仮説、検証を行った。そして、戦がなくなったことによる恩恵が、産業や交通の発展、文化の発展など様々な事柄にわたっているととらえ

ることができた。これは、より説明力が大きな概念的知識をとらえたといえる。

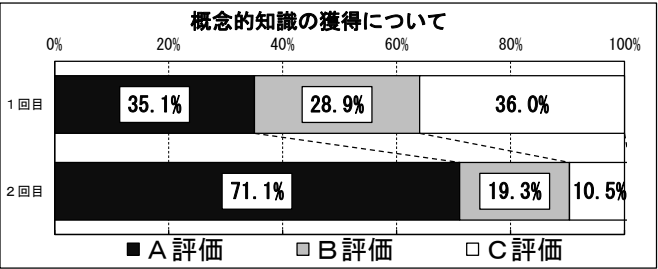


図 10 概念的知識の獲得について

表 5 概念的知識の評価基準

評価	基準
A	社会的事象を支配する側、支配される側の双方の立場から説明している。
B	社会的事象を支配する側の立場から説明している。
C	社会的事象をとらえていない。無回答

次に、生徒の記述の変容をみるために、C評価からA評価に向上した生徒cの記述を例として示す。

・1回目
室町幕府は、それぞれの守護大名に管理を任せていたので、農民が一揆を起こすことがあった。また、江戸幕府では、兵農分離が完全にすすんで、身分の差ができた。また、幕府はキリスト教を利用して貿易をしていたが、キリスト教徒の力が高まり危機感を感じたのでキリスト教を禁止した。

・2回目
身分制度で支配されていた人々は、武士に対する反発もあったけれども普段の日常生活を質素におくることで多少のお金もたまってきて、幕府の政治により戦もなくなり、人々の暮らしに余裕や豊かさがみられるようになった。

生徒cの記述

1回目は、それまでの学習で獲得した説明的知識を網羅しているだけで、社会的事象をとらえているとはいえないのでC評価とした。2回目は「幕府の政治により」と支配する側である幕府の立場から因果関係を説明している。それに加えて、「日常の生活を質素におくることで多少のお金もたまってきて」と支配される側の一般民衆の立場から因果関係を説明しているのでA評価とした。この生徒は、近世における社会的事象について兵農分離の関連から検証する力が身に付いているといえる。このように向上した要因は、新たな問い「民衆は、身分制度によって支配されていたのに、なぜ、町人の生活に豊かさがみられたのだろうか。」を設定させ、仮説、検証させたことで、支配する側と支配される側の双方から社会的事象の因果関係を説明できるようになったことにあると考える。

以上のことから、新たな問いを生み出す問題解決的な学習を通して、概念的知識を獲得する力が育ったといえる。

2 新たな問いを生み出す問題解決的な学習は、時代の転換の様子をとらえる力を育てるのに、有効であったか

(1) アンケートの分析

図11は、時代の転換の様子をとらえるのに、新たな問いを生み出す問題解決的な学習が有効であったかについて意識調査をした結果である。

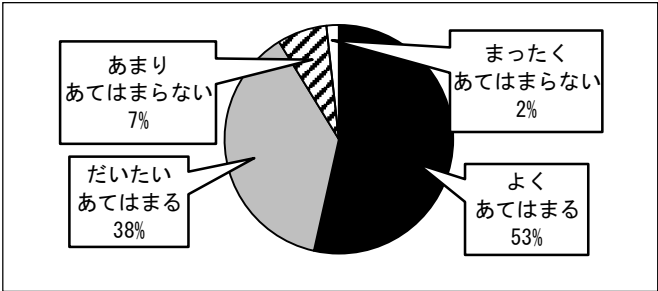


図 11 新たな問いを生み出す問題解決的な学習は有効か

「時代の転換の様子をとらえるのに新たな問いを生み出す問題解決的な学習が有効であったか。」の問いに「よくあてはまる」「だいたいあてはまる」と肯定的な回答をした生徒の割合は91%だった。その理由をみると「単元を貫く問いと各時間の問いがつながっていたから」が多くみられた。これは、新たな問いを生み出し考察させたことの有効性を実感しているといえる。

しかし、否定的な回答の生徒もあり、その割合は9%であった。その理由をみると、文章を書くことの難しさをあげている生徒が、大半を占めていた。授業では、各時間のまとめの段階で記述させる活動を設定した。その活動は、文章を書くことが苦手な生徒にとっては、難しい課題であったと考えられる。そのような生徒にも、自分の力で記述できるようにするために、一斉指導の中でキーワードを明確にした後に、個人で記述させる活動を行わせることや、文章の型を示すなどの個に応じた指導が必要である。このような指導を行うことで課題を克服できると考える。

(2) ワークシートの記述内容の分析

各授業のまとめでワークシートに記述させた概念的知識について、記述内容が大きく変容した生徒dの記述を次に示す。

- ・ 1 回目
キリスト教を禁止し一揆を防いだ。
- ・ 2 回目
江戸幕府の政治により戦がなくなったことで、人々が戦の被害を受けることがなくなり、人々の生活に余裕と豊かさがみられるようになった。

生徒 d の記述

1 回目では、キリスト教を禁止することが、なぜ一揆を防ぐことにつながるのかという因果関係がつかめておらず概念的知識が獲得できていない。2 回目は、政治の変革によって戦がなくなり、人々の生活が安定したという因果関係を説明している。これは、既習である四つの説明的知識を基にした記述であり、説明的知識の蓄積、そして説明的知識間の関連をとらえることで、概念的知識の獲得につながっている。1 回目の後の学習では、社会的事象として町人の豊かさを示す浮世絵や食文化の発展に関する資料を提示することで、新たな問い「民衆は、身分制度によって支配されていたのに、なぜ、町人の生活に豊かさがみられたのだろうか。」をもたせ、検証させた。その検証によって、町人だけではなく一般民衆が戦がなくなり平和な世の中が到来したことの恩恵を受けたことをとらえることができたといえる。つまり、新たな問いをもたせ検証をさせることによって、それまでとらえることができていなかった説明的知識間の関連をとらえることができるようになったため説明力が大きい概念的知識の獲得につながったといえる。

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、新たな問いを生み出す問題解決的な学習の有効性が分かった。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

「近世の日本」において、新たな問いを生み出す問題解決的な学習を取り入れた授業を行うことで、多くの生徒が、概念的知識を獲得することができた。このことから新たな問いを生み出す問題解決的な学習が、時代の転換の様子をとらえる学習において有効であることが分かった。

2 今後の課題

時代の転換の様子をとらえる学習は、「近世の日本」以外にも「中世の日本」、「近代の日本と世界」、「現代の日本と世界」でも行われる学習である。今後は、「近世の日本」以外でも、新たな問いを生み

出す問題解決的な学習を取り入れた単元の開発を進めていきたいと考えている。また、新たな問いを生み出す問題解決的な学習においては、文章を書くのが苦手な生徒に対する個に応じた指導が重要であることが分かった。そこで、個に応じた指導を中心とする新たな問いを生み出す問題解決的な学習の指導方法の向上に努めていきたいと考えている。

【注】

- (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 pp. 72-88に詳しい。
- (2) 佐々木潤之介, 佐藤信, 中島三千男, 藤田覚, 外園豊基, 渡辺隆喜(2000):『概論日本歴史』吉川弘文館 p. 2, p. 48, p. 114, p. 188, p. 262 に詳しい。
- (3) 佐々木潤之介, 外 5 名(2000):前掲書 p. 2, p. 48, p. 114, p. 188, p. 262 より, 稿者が作成した。
- (4) 岩田一彦(1984):『中学校社会科授業研究 4 地理教科書を活用した分かる授業の創造』明治図書 p. 18に詳しい。
- (5) 岩田一彦(1984):前掲書 pp. 12-16より, 稿者が作成した。
- (6) 森分孝治(1984):『現代社会科授業理論』明治図書 pp. 121-130に詳しい。
- (7) 森分孝治(1984):前掲書 p. 123より, 稿者が作成した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年):『中学校学習指導要領』pp. 35-36
- 2) 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. 13
- 3) 野澤伸平(1997):『日本史広辞典』山川出版 p. 992
- 4) 文部科学省(平成20年):前掲書 p. 13
- 5) 新村出(2008):『広辞苑 第六版』岩波書店 p. 2040
- 6) 北俊夫(2011):『社会科学力をつくる“知識の構造図”-“何が本質か”が見えてくる教材研究のヒント-』p. 60
- 7) 岩田一彦(1984):『中学校社会科授業研究 4 地理教科書を活用した分かる授業の創造』p. 18
- 8) 岩田一彦(2001):『社会科教育全書42 社会科固有の授業理論・30の提言-総合的学習との関係を明確にする視点-』明治図書 p. 52
- 9) 岩田一彦(2001):前掲書 p. 49

【参考文献】

- 森分孝治(1978):『社会科教育全書 7 社会科授業構成の理論と方法』明治図書
- 佐藤信, 五味文彦, 高埜利彦, 鳥海靖(2008):『詳説日本史研究 改訂版』山川出版社