

多面的・多角的に考察する力を育成する中学校社会科学習指導の工夫 — 「つなぐくんシート」を活用して単元を貫く学習課題に取り組む学習活動を通して —

三原市立第五中学校 森本 瑞穂

研究の要約

本研究は、多面的・多角的に考察する力を育成する中学校社会科学習指導の工夫について考察したものである。文献を基に、本研究における「多面的・多角的に考察する力」を「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を様々な側面、角度から捉える力」と設定した。この力を育成するために、課題（問題）解決的な学習に「単元を貫く学習課題」を位置づけ、「問いの構造図」に基づいて単元を構成し、単元を貫く問いと本時の問いのつながりや問いの連続性が見える「つなぐくんシート」を用いて「単元を貫く学習課題」の考察を行う研究授業を実施した。その結果、複数の側面、角度から社会的事象を捉え、「単元を貫く学習課題」を考える様子が見られた。このことから、単元を見通した指導を構想した上で、「単元を貫く学習課題」に取り組む学習過程において、「つなぐくんシート」を活用して視覚的に支援を行うことは、生徒の社会的事象を多面的・多角的に考察する力を育成する上で有効であることが分かった。

I 主題の設定理由

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）では、社会科の課題として「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こと」¹⁾や「課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていない」²⁾ことが指摘され、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会科編（以下「29年解説」という。）においても、この状況の改善を図るよう示されている。所属校の実態として、令和6年4月に行った授業アンケートでは、「社会の授業では、解決しようとする課題について「なぜだろう」、「やってみよう」と思います。」の質問は82%の肯定的評価があったことに対して、「社会の授業では、読み取った情報をもとに、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います。」の質問は54%と肯定的評価が低かった。また、「授業では、情報を、比べたり（比較）、仲間分けしたり（分類）、関係を見付けたり（関係付け）して、何が分かるのかを考えています。」の質問は43%と肯定的評価が低かった。この結果から、所属校の生徒の多面的・多角的に考察する力が不十分であると考える。これは、学習課題に取り組む中で一面的な見方のみで社会的事象が見られる理由を結論づけてしまう生徒の姿からも見取ることができた課題である。この背景として、これまでの自身の授業において、社会的事象を多面的・多角的に考察する場面設定が十分ではないこと、授業で扱う問いが生

徒の中で連続性をもたないまま終わっていることがあるのではないかと考えた。そこで、本研究では、単元を見通した指導を構想した上で、単元を貫く問いと本時の問いのつながりや問いの連続性が見える「つなぐくんシート」を活用し、生徒が社会的事象を多面的・多角的に考察することを視覚的に支援することにより、多面的・多角的に考察する力を育成できるのではないかと考えた。

II 研究の基本的な考え方

1 中学校社会科における多面的・多角的に考察する力とは

(1) 多面的・多角的に考察する力とは

社会的な見方・考え方を「29年解説」では、各分野の特質に応じて「地理的分野では「社会的事象の地理的な見方・考え方」として、「社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けて」、歴史的分野では「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として、「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たり事象同士を因果関係などで関連付けたりして」、その上で公民的分野では「現代社会の見方・考え方」として、「社会的事象を政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて」³⁾働かせるものとされている。そして、これらの見方・考え方を働かせて

「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。」⁴⁾ことを目指すとされている。

この「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察…する力については、社会的事象個々の仕組みや働きを把握することにとどまらず、その果たしている役割や事象相互の結びつきなども視野に、様々な側面、角度から捉えることのできる力」⁵⁾と示されている。このうちの「多面的・多角的に考察」するとは、「学習対象としている社会的事象自体が様々な側面をもつ「多面性」と、社会的事象を様々な角度から捉える「多角性」とを踏まえて考察することを意味している。」⁶⁾とされている。

以上を踏まえ、本研究では、多面的・多角的に考察する力を、社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を様々な側面、角度から捉える力とする。

(2) 多面的・多角的に考察する力を育成する学習過程とは

澁谷樹里(2018)は「多面的・多角的に考察する力の育成には、「社会的な見方・考え方」を働かせることが必要である。社会的事象の意味や意義を理解するだけでなく、それらがなぜそのような特色をもち、関連しているかなどといった、知識を活用することが求められている。」⁷⁾と述べている。

この「社会的な見方・考え方」を働かせることについて、吉水裕也(2023年)は「見方・考え方を働かせるには、例えば、①教科に固有の問いを発見する、②予想したり仮説を立てたりして問いの解決のための見通しをもつ、③思考して問いを解決する(仮説検証のためにどのようなデータを、どのようにして集めればよいか考える。比較、分類、総合したりして、問いを解く)、④学習を振り返る(データの集め方、集めたデータの妥当性や解釈を評価する)、という場面があると考えられます。」⁸⁾と述べている。

以上を踏まえ、本研究における多面的・多角的に考察する力を育成する学習過程とは、知識を活用して、社会的事象の持つ特色や社会的事象相互の関連を比較、分類、総合しながら課題に対して社会的な見方・考え方を働かせて様々な側面、角度から考察する場面を取り入れたものとする。

2 多面的・多角的に考察する力を育成する学習指導の工夫

(1) 単元を貫く学習課題に取り組む学習活動について

ア 単元を貫く学習課題とは

中学校学習指導要領(平成29年告示)(以下「29

年本則」とする。)第2節 社会では、「指導計画の作成と内容の取扱い」において、「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。」⁹⁾と示され、単元のまとまりを見通した指導を重視することが求められている。

これを受けて、川端裕介(2019)は「単元のまとまりを見通した指導を行うために、各時間の主発問よりも高次の問いとして、単元を貫く学習課題を設定する必要があります。」¹⁰⁾と述べ、単元を貫く学習課題を設定することは主体的・対話的で深い学びの実現につながるとしている。

北海道教育大学附属函館中学校平成27年度年次報告によると、「「単元を貫く学習課題」とは、単元前、単元を構成する1単位時間ごとの授業末、単元の学習後に取り組む学習課題であり、同一の学習課題を問い続けるという問題解決的な学習の展開を意図的・計画的に行うことを目的としている。また、学習者にとっては、同じ学習課題に対する自らの記述の変容によって知識や技能の習得や見方や考え方の高まりを実感でき、授業者にとっては、その学習者の変容を的確に把握できるという意義を有している。」¹¹⁾とされている。

以上を踏まえ、本研究では「単元を貫く学習課題」を、内容や時間のまとまりを意識して設定した単元において、生徒が社会的な見方・考え方を働かせて、継続して追究していく課題とする。

イ 単元を貫く学習課題をどのように設定するか

唐木清志(2021)は、課題(問題)解決的な学習は、解決した結果ではなく、解決する過程を大切に学習方法であり、その過程を辿ることを通して、子どもは探究力を身に付けるとしている。また、課題を解決していく過程は、①課題把握(①動機付け/②方向付け)→②課題追究(③情報収集/④考察・構想)→③課題解決(⑤まとめ/⑥振り返り)として段階的に設定されるとし、この過程は、単元を通して成立するし、単元内の一時間においても成立すると示している¹⁾。

また、図1は唐木(2021)が課題(問題)解決的な学習に「単元を貫く学習課題」を位置付けて作成した単元構想図である²⁾。唐木(2021)は「「単元を貫く学習課題」は、単元の導入時に設定される。その後の単元内の各時間は、この「単元を貫く学習課題」の解決を目指して展開されるものである。(中略)しかし、中学校ではそもそも「単元を貫く学習課題」という発想自体が十分に意識されてこなかった印象を受ける。一時間一時間の細切れの授業のつなぎ合わせが結果として課題(問題)解決的な学習であったと捉えるのではなく、単元を意識して、計画的に課題(問題)解決的な学習を組織することが

(1)唐木清志(2021):「子どもの探究力を鍛えるには—単元を貫く学習課題を意識した授業づくり—」『社会科教育NO.750』明治図書出版p6に詳しい。

(2)同上

必要である。」¹³⁾と述べ、単元を意識して学習課題を設定することの重要性を述べている。中学校におけるこの単元を貫く学習課題の成立要件として、第一に単元構想の段階で明確に位置付けられなければならないこと、第二にその解決の過程において、習得した知識・技能や社会的な見方・考え方を生かすものでなければならないこと、第三に単元内で常に意識させることが必要であり、「課題解決」の段階で振り返られなければならないことを挙げ、課題を解決したという実感を生徒に持たせることの重要性を述べている。

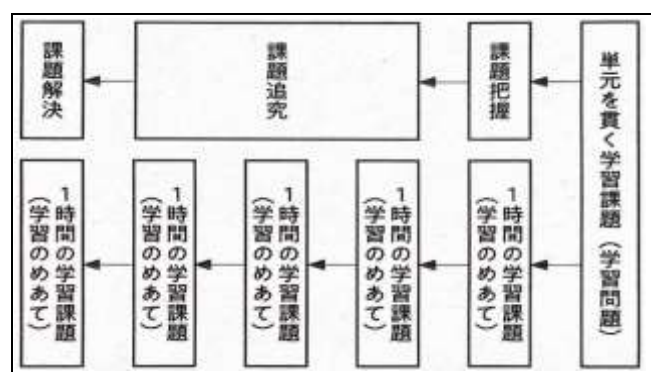


図1 単元構想図

学習課題と問いについて、川端裕介(2021)は、「単元を貫く学習課題とは、単元の目標として定めた概念的知識を獲得するために設定する学習課題である。「～か」と問いの形をとる場合もあれば、「～しよう」という学習成果の表現方法を示す場合もある。問いの形をとる場合、単元を貫く学習課題は国立教育政策研究所の資料等における「単元を貫く問い」と一致する。」¹⁴⁾と述べている。よって、本研究では、「単元を貫く学習課題」を問いの形としたものを「単元を貫く問い」とし、単元を通して継続して生徒が取り組む課題とする。また、前述の唐木(2021)の作成した単元構想図(図1)を参考に、「1時間の学習課題」は、各時間の授業で生徒が取り組む課題とし、それを問いの形としたものを「本時の問い」とする。

また、川端(2019)は「1つの単元の学習は、短くて4時間ほど、長い単元であれば10時間を超える場合もあります。実際の授業では、数週間にわたって生徒が意識できるような課題の設定が求められます。」¹⁵⁾と述べ、単元全体の学習をデザインすることを意識することの重要性を示している。

単元全体の学習をデザインすることについて、渡部竜也(2020)は「問いの構造図」からの授業構成を提唱している。「問いの構造図」は図2に示すように、中心発問(Main Question:MQ)と下位の問い(Sub-Question:SQ)から成る。⁽³⁾中心発問はすぐに明確に答えることが難しく、いくつかの下位の問

いを系統的に設定し、一つずつ問題解決しアプローチしていく、というものである。

- ・中心発問(Main Question:MQ):「なぜ」「どうして」という問い
- ・下位の問い(Sub-Question:SQ):中心発問に答えるための問い
- ・下位の下位の問い(Sub-Sub-Question:SSQ):下位の問いを答えるために必要な問い

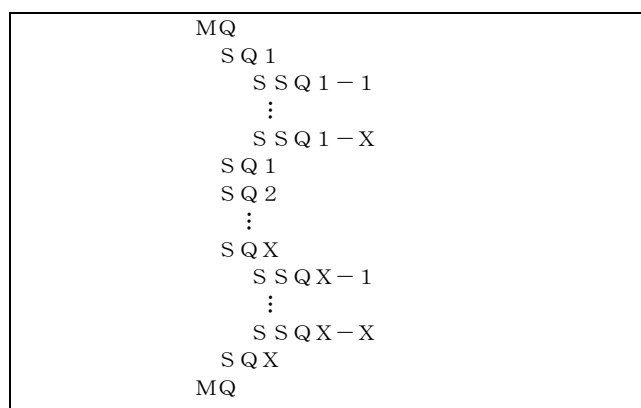


図2 「問いの構造図」

また、渡部(2020)は「こうした下位の問い(SQ)に答えていくことでしか、私たちは中心発問(MQ)の解答に近づいていくことが出来ないのである。(中略)SQの中にもすぐに答えることが難しい問いもある。この場合は、さらに下位の下位の問い(Sub-Sub-Question:SSQ)を設定し、これを一つ一つ解決していくしかない。」¹⁶⁾と述べている。

以上を踏まえ、本研究では、この「問いの構造図」に基づいて単元を構成する。生徒は、本時の問いを解決する各時間の授業で、単元を貫く学習課題を様々な側面、角度から考察しまとめていくことを通して、単元を貫く学習課題に対する答えに迫るものとする。

(2)「つながくんシート」を活用した学習活動の具体

これまで述べてきたように、生徒の多面的・多角的に考察する力を育成する学習活動の工夫を一連の活動としてつなぎ、単元を貫く学習課題に取り組む学習活動を充実させていくために、「つながくんシート」(図3)を取り入れた活動を実践することとし、A3判を縮小して別添資料1に示した。

本研究では「29年本則」地理的分野の内容B(2)世界の諸地域を受けて、単元「南アメリカ」を設定し、検証を行う。本研究で実施する地理的分野の授業において、多面的に考えることを、川端(2021)は「生徒が考察する際には、1つの社会的事象に異なる側面が生じる理由や、異なる側面同士の関連性を意識することが大切です。」¹⁷⁾と述べる中で、具体例を示しながら考察の対象を広げすぎないように絞

(3) 渡部竜也・井手口泰典(2020):「社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探究学習」明治図書出版p.77に詳しい。

ることの重要性を示している。また、多角的に考察する場合について「視点の変化と視野の変化の2つの方法があります。社会科の実践例を見ると、視点を変えて様々な立場から考えるパターンが多いように思いますが、地理では視野の変化が深い考察につながります。(中略)鳥の目(視野を広げる)、虫の目(視野を狭める)などの視野の広さを変えることを意識して発問しましょう。」¹⁰⁾と述べ、学習課題に応じて視野を的確に変えるようにすることの重要性を示している。

また、本時の問いを設定していく中で、川端(2021)は「単元を貫く学習課題の解決を最終目的地と捉えれば、各授業時間の目標は中間地点と言えます。中間地点に到達した時に、ゴールを意識する機会を設けると、見通しが持てます。すると、その先の行程を意欲的かつ円滑に進むことができます。具体的には、各時間の授業のまとめの段階でも単元を貫く学習課題に関連させた発問を行いましょう。」¹¹⁾と述べ、生徒に提示する「単元を貫く問い」と「本時の問い」のつながりを意識させながら各時間の授業が展開されることの重要性を示している。

唐木(2021)は図1の単元構想図において、「単元を貫く学習課題」を単元の導入時に設定し、最終的に解決する過程を辿ることを重視しているが、本研究では、「単元を貫く学習課題」を多面的・多角的に考察することを重視することとし、4時間で単元を構成することで考察の対象を広げすぎないようにする。

以上を踏まえ、本研究において「つなぐくんシート」では、以下の四つの工夫を取り入れる。

- ①「つなぐくんシート」では、一枚のシートの中央に「単元を貫く問い」を配置し、四隅に各時間を書く枠を配置する。このように「単元を貫く問い」の周辺に、各時間に記述する枠を配置することで、各時間の「本時の問い」が「単元を貫く問い」の答えを多面的・多角的に考えるための視点であることを示す。
- ②この各時間に記述する枠には三つの欄を設ける。上から、【問い】の欄には「本時の問い」を、【答え】の欄には「本時の問い」に対する答えを、【単元を貫く問いの答え】の欄には授業の終末で「単元を貫く問い」に対して、本時の授業で得た知識等を関連付けて考察し、その時間が終わった段階の考えを記述することとする。これにより、「単元を貫く問い」と「本時の問い」、「本時の問い」相互の関連性や連続性を意識させながら各時間の授業を展開することで多面的・多角的に考察する力の育成を支援することとする。
- ③「単元を貫く問い」と「本時の問い」のつながりが見えるように色が濃く太い矢印を使用し、

各時間の「本時の問い」のつながりが見えるように色が薄く細い矢印を使用する。この「単元を貫く問い」と「本時の問い」のつながりや各時間の「本時の問い」のつながりとは、問いの連続性や関連性を示す。これによって学習課題に応じて視野を的確に変えるようにする。

④①～③を1枚のシートで示す。

これらの工夫により、社会的事象を多面的・多角的に考察することを視覚的に支援することとする。

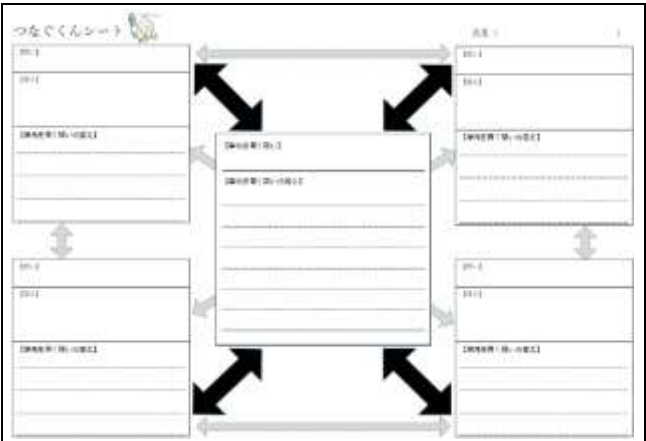


図3 「つなぐくんシート」

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

単元を見通した指導を構想した上で、「単元を貫く学習課題」に取り組む学習過程において、「単元を貫く問い」と「本時の問い」のつながりや各時間の「本時の問い」のつながりが見える「つなぐくんシート」を活用して視覚的に支援を行えば、生徒の社会的事象を多面的・多角的に考察する力を育成することができるであろう。

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	検証の方法
1	「つなぐくんシート」の活用は多面的・多角的に考察する力の育成に有効であったか。	ワークシート アンケート 授業観察

IV 研究授業について

- 期 間 令和6年7月2日～令和6年7月5日
- 対 象 所属校第1学年(2学級68人)
- 単元名 南アメリカ州
- 目 標 ブラジルにおいて、経済発展に係る地域的課題の

要因や影響を、地域内外の結び付きなどに着目して、それらの地域的特色（自然、産業、資源、経済、文化、歴史等）と関連付けて多面的・多角的に考察する力を身に付けさせる。

○ 単元計画（全4時間）

本研究では、「29年本則」地理的分野の内容B世界の様々な諸地域(2)世界の諸地域⑤南アメリカを受けて、図2の「問いの構造図」に基づいた単元計画を設定し、その単元計画を表2に示す。

表2 単元計画（南アメリカ州）

時	単元を貫く問い (MQ)	本時の問い (SQ)	○考察の視点 ・多面的・多角的に考察するための資料
1	なぜ、「コーヒーベルト」に含まれるブラジルは発展できたのか？	なぜ、ブラジルはコーヒー豆を生産しているのか？	○自然環境（気候・地形等） ・視聴覚教材「おいしいコーヒーの真実」 ・南アメリカ州の地形図 ・南アメリカ州の農産物分布図（プランテーション農業） ・南アメリカ州の降水量
2		なぜ、周囲の国の人々はスペイン語を話すのに、ブラジルの人はポルトガル語を話すのか？	○歴史的背景からみる生活・文化 ・南アメリカ州の人口分布 ・南アメリカ州の言語・公用語 ・独立前の宗主国 ・ブラジル金閣と鳥居の写真
3		なぜ、コーヒー農家が手にするのは一杯あたり3円～9円なのにブラジルは経済発展しているのか？	○産業からみるブラジルの経済 ・ブラジルの輸出品の変化 ・主な農産物の生産国（セラード開発） ・各国でのエタノール混合ガソリン利用状況 ・ブラジルのエタノール生産と貿易量
4		なぜ、ブラジルのルラ大統領は「アマゾン基金」を始めたのか？	○ブラジルにみる開発による環境保全 ・森林面積が減少している国 ・アマゾン熱帯林の衛星画像 ・ブラジルの熱帯林の開発 ・収穫したさとうきびの加工 ・バイオ燃料の良い点と悪い点 ・世界のバイオエタノール生産量の推移 ・ブラジルのエネルギー源別発電量 ・ブラジルの電力消費量予測 ・アマゾンのダム建設と先住民の分布

図2の「問いの構造図」に基づいて単元計画を作成するに当たって、渡部（2020）は「問いの構造図をつくるにはテーマとなる事柄について莫大な知識が「事前に」必要となるという思い込みをもたないことだ。もちろんいかなる授業づくりも、テーマについての知識が大なり小なり必要となるし、問いの構造図からつくる探求学習の授業も当然、かなりの知識が「結果的に」必要となってくるが、こうした問いの構造図からつくる授業の特徴は、問いの構造図をつくることと教材研究とが「同時に」行われる（または構造図づくりが結果的に教材研究を呼び込む）点にある。」^{19）}と留意点を述べている。これらを参考に、本単元を構成した。

V 研究授業の分析と考察

1 「つなぐくんシート」の活用は多面的・多角的に考察する力の育成に有効であったか。

(1) 「つなぐくんシート」の記述から

検証授業の前に、「つなぐくんシート」が生徒の多面的・多角的に考察する力の育成に有効であったかどうかを検証するための比較対象としてアフリカ州の授業を実施した。「29年本則」地理的分野の内容B世界の様々な諸地域(2)世界の諸地域③アフリカ州を受けて、南アメリカ州と同様に、図2の「問いの構造図」に基づいた単元計画を設定し、その単元計画を表3に示す。

表3 単元計画（アフリカ州）

時	単元を貫く問い (MQ)	本時の問い (SQ)	○考察の視点 ・多面的・多角的に考察するための資料
1	なぜ、「カカオベルト」に含まれるガーナは貧しいのか？	なぜ、ガーナはカカオ豆を生産しているのか？	○自然環境（気候・地形等） ・視聴覚教材「世界がもし100人の村だったら」 ・アフリカ州の地形図 ・アフリカ州の農産物分布図（プランテーション農業） ・アフリカ州の降水量
2		なぜ、周囲の国の人々はフランス語を話すのに、ガーナの人は英語を話すのか？	○歴史的背景からみる生活・文化 ・アフリカ州の人口分布 ・アフリカ州の言語・公用語 ・独立前の宗主国 ・アフリカで売られているパンの写真等
3		なぜ、チョコレートは世界中で売れるのに、ガーナは経済的に貧しいのか？	○産業からみるガーナの経済 ・アフリカ諸国と日本の輸出品 ・カカオ豆の生産国とカカオベルト ・農作物の国際価格の変動 ・主な鉱産資源の分布図
4		なぜ、ガーナは農業が盛んなのに食料不足が起きるのか？	○ガーナにみる人口増加と持続可能な発展 ・世界の人口増加率 ・世界の人口分布図 ・乳児死亡率 ・総人口に占める栄養不足の人口の割合 ・国内紛争と難民の推移 ・ハンガーマップ (WWF)

アフリカ州の単元と南アメリカ州の単元においては、単元構成の仕方は同様とした。また、アフリカ州の単元では、従来の授業で使用している振り返りシートと「単元を貫く問い」に対する考えを書くシートを別々に使用したが、南アメリカ州の単元では「つなぐくんシート」を活用した。それぞれ「単元を貫く問い」に対する考えから、多面的・多角的に考察することができたかを検証する評価基準をアフリカ州の単元では表4、南アメリカ州の単元では表5のように設定し、この評価基準に照らし合わせ、A～Dの評価を付けた。それぞれの評価結果のクロ

ス集計の結果を表 6 に示す。

表 4 社会的事象を多面的・多角的に考察できたかを検証する評価基準（アフリカ州）

	評価基準（多面的・多角的な考察ができていないか）
A	ガーナが貧しい理由を、四つ以上のガーナの地域的特色を関連付けて考察し表現している。
B	ガーナが貧しい理由を、三つのガーナの地域的特色を関連付けて考察し表現している。
C	ガーナが貧しい理由を、二つのガーナの地域的特色を関連付けて考察し表現している。
D	ガーナが貧しい理由を、一つのガーナの地域的特色で表現している。または表現できていない。

表 5 社会的事象を多面的・多角的に考察できたかを検証する評価基準（南アメリカ州）

	評価基準（多面的・多角的な考察ができていないか）
A	ブラジルが発展している理由を、四つ以上のブラジルの地域的特色を関連付けて考察し表現している。
B	ブラジルが発展している理由を、三つのブラジルの地域的特色を関連付けて考察し表現している。
C	ブラジルが発展している理由を、二つのブラジルの地域的特色を関連付けて考察し表現している。
D	ブラジルが発展している理由を、一つのブラジルの地域的特色で表現している。または表現できていない。

表 6 「単元を貫く問い」の記述内容の分析結果（n=57）

		アフリカ州				計（人）
		A	B	C	D	
南アメリカ州	A	1	3	10	0	14
	B	1	3	15	5	24
	C	0	0	14	2	16
	D	0	0	0	3	3
計（人）		2	6	39	10	57

表 6 から、「つなぐくんシート」の活用により、35 人の生徒の結果が向上したことが分かる。特にアフリカ州の学習では A と B の評価の人数は合計で 8 人であったが、「つなぐくんシート」を活用した南アメリカ州の学習では A と B の評価の人数が合計で 38 人と約 4.8 倍に増加した。このことから、「つなぐくんシート」の活用は多面的・多角的に考察する力の育成に一定の成果があったと考えられる。

「つなぐくんシート」の活用によって、評価がアフリカ州で D、南アメリカ州で B だった生徒 a の記述を図 4 に示す。

生徒 a はアフリカ州の学習において、各時間の「本時の問い」に対する答えを振り返りシートに記述しているにもかかわらず、最後の「単元を貫く問い」に対して、一つの地域的特色のみから社会的事象が見られる理由を結論づけている。一方、南アメリカ州の学習では、「本時の問い」に対する答えを「つなぐくんシート」に記述し、「単元を貫く問い」に対して、本時の授業で得た知識等を関連付けて考察し、その時間が終わった段階の考えを利用して最後の「単元を貫く問い」に対する考えを記述している。

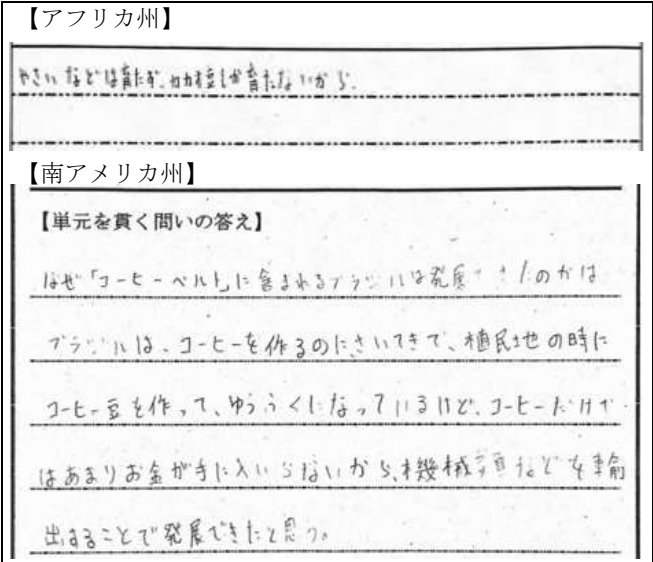


図 4 生徒 a の「単元を貫く問い」に対する考えの変容

また、生徒 a は授業後に実施したアンケートの質問番号 3 「「つなぐくんシート」を使ってみてどうでしたか。」の「よかった点」について「矢印があって分かりやすかったです。」と回答している。これらのことから、「つなぐくんシート」に取り入れた三つの工夫は、社会的事象を多面的・多角的に考察することを視覚的に支援することにつながっていると言える。

次に、「つなぐくんシート」の活用によって、評価がアフリカ州で C、南アメリカ州で A だった生徒 b の記述を図 5 に示す。

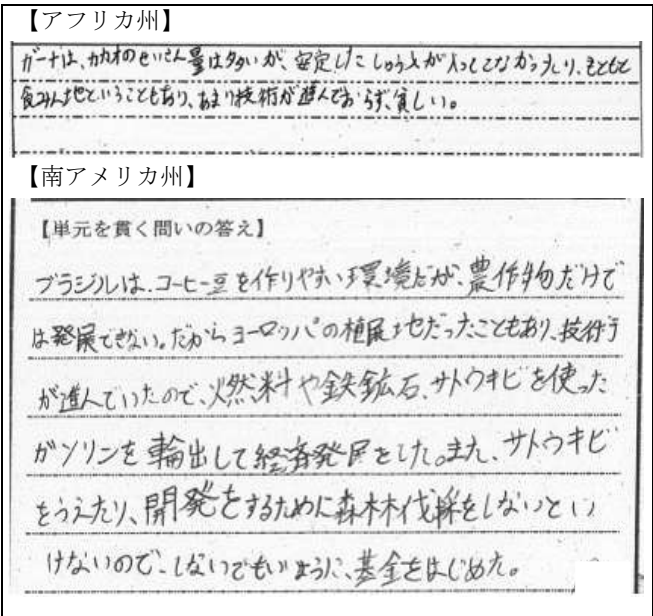


図 5 生徒 b の「単元を貫く問い」に対する考えの変容

生徒 b は、四つ以上のブラジルの地域的特色を関連付けて「単元を貫く問い」に対する考えを記述している。また、記述内容を分析すると、アフリカ州

の学習では「単元を貫く問い」に対する考えとして、授業で取り扱った二つの地域的特色を社会的事象が見られる理由として羅列していたが、南アメリカ州の学習では、「自然環境（気候・地形等）」、「歴史的背景からみる生活・文化」、「産業からみるブラジルの経済」、「ブラジルにみる開発による環境保全」などの複数の側面から考察していることが分かる。また、「本時の問い」に対する答えそれぞれが関連していることを捉えて「単元を貫く問い」に対する考えを記述しており、生徒bが各時間の学習内容のつながりを意識して考察している様子が見られる。これは、評価が向上した生徒の多くに見られる変化であり、「つなぐくんシート」の活用が生徒の社会的事象を多面的・多角的に考察することを視覚的に支援することに一定の効果があると考えられる。

(2) 生徒アンケートから

単元の学習後に、生徒アンケートを実施した。その結果を表7に示す。社会科の学習についての質問に対して、「1 当てはまる」「2 どちらかといえば、当てはまる」「3 どちらかといえば、当てはまらない」「4 当てはまらない」の4段階で回答を得た。

表7 生徒アンケートの結果のうち、肯定的評価の割合（％）（n=57）

1	令和6年4月	令和6年7月
社会に見られる課題に対して「なぜだろう」「やってみよう」と思いましたか。	82.0	98.3

表7から、社会科の学習における課題に取り組む意識について、肯定的評価が増加していることが分かる。また、表8は「問いの構造図」に基づいて単元を構成し、単元を貫く学習課題に取り組む学習過程について、生徒アンケートの記述内容をまとめたものである。表7と表8を関連付けて考察すると、表8の下線部①の記述から、今回のアフリカ州及び南アメリカ州の学習において「問いの構造図」に基づいた単元計画を設定して授業を実施したことが、社会科の学習における課題に取り組む意識について、肯定的評価が増えた要因の一つとして考えられる。加えて、表8の下線部②から、生徒が同じ学習課題に対する自らの記述の変容によって知識や技能の習得や見方や考え方の高まりを実感できていることもその要因の一つと考えられる。

また、表8の下線部③～⑤の記述から、生徒が社会的事象を多面的・多角的に考察する力を育成することを重視した学習活動の工夫を一連の活動としてつなぐために取り入れた「つなぐくんシート」を活用することで、「単元を貫く問い」を考察するために、各時間の「本時の問い」に対する答えが相互に関連をもち、それぞれ「単元を貫く問い」に対する「多面性」と「多角性」になっていることを踏まえ

て考察することができていたと考える。

表8 アンケートの生徒の記述（一部抜粋）

2 今回、「単元を貫く問い」を考え続けていく学習をしてみて、自分の答えの作り方に関して、どのようなことに気づきましたか。
・1つの大きな課題を、小さな課題を求めていくうちに、大きな課題の答えが見つかって、①1つ1つ「なぜだろう?」「どうしてだろう?」という考えをもって楽しく、簡単に求めることができた。 ・だんだん順序をおいて、②知識を深めながら学習していくと、「単元を貫く問い」について、自分でよく考え、答えにたどり着くことができた。 ・③答えは1つだけだと思っていたけれど、1つではなかったです。④今までの学習とつなげていくとわかりやすいことです。 ・今回、単元を貫く問いを考えて⑤確実に「これだけ」というものはないんだなと思いました。なぜかというところ、4日間で学んだこと全てが答えになっていると思ったからです。

次に「つなぐくんシート」の活用について、生徒アンケートの記述内容をまとめたものを表9、表10に示す。

表9 アンケートの生徒の記述（一部抜粋）

3 「つなぐくんシート」を使ってみて、どうでしたか。
【よかった点】
・前の振り返りシートは1回1回の授業で「単元を貫く問い」がなかったけど、つなぐくんシートは1回1回の授業で「単元を貫く問い」があったので、最後の大きな単元を貫く問いが書きやすくていいと思った。 ・一度に全ての答えを見れる。どのようにどの答えが関わっているのかが分かりやすい。学習内容を思い出しやすい。 ・最後の「単元を貫く問い」に向けて、全ての授業でやったことが、一枚のプリントにまとまってよくわかりやすかった。 ・矢印などがあったから、わかりやすかった。

表10 アンケートの生徒の記述（一部抜粋）

4 「単元を貫く問い」を考える際に「つなぐくんシート」が役立ったと感じたことがあれば教えてください。
・1時間、1時間の勉強してきたことを、全て関連付けて考えることができる。 ・他のと、どこがどのようにちがうか比較しやすい。つなげやすい。 ・いろいろな情報があるけれど、それを一目見てわかるからいいと思った。 ・全ての振り返りを見ることができ、それらを合わせて「単元を貫く問い」に答えることができた。

表9及び表10から、「単元を貫く問い」と「本時の問い」のつながりや各時間の「本時の問い」のつながりが見えるように2種類の矢印を使用し、矢印の太さと色を変えたこと、そして授業の終末で「本時の問い」に対する答えを記述する活動と、「単元を貫く問い」に対して、本時の授業で得た知識等を関連付けて考察し、その時間が終わった段階の考えを記述する活動を取り入れ、それらの記述欄を1枚のシートに設けた工夫により、生徒が社会的事象を多面的・多角的に考察することを視覚的に支援することができたと考える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

○ 単元を見通した指導を構想した上で、「単元を貫く学習課題」に取り組む学習過程において、

「単元を貫く問い」と「本時の問い」のつながりや各時間の「本時の問い」のつながりが見える「つなぐくんシート」を活用して視覚的に支援を行うことは、生徒の社会的事象を多面的・多角的に考察する力を育成する上で有効であったと考える。

2 研究の課題

- 表6から、南アメリカ州の単元で「つなぐくんシート」を活用しても、アフリカ州と同様に、二つの地域的特色を関連付けて「単元を貫く問い」に対する考えを記述するにとどまり、多面的・多角的に考察する力の育成につながっていない生徒もいることが分かる。一方で、記述内容を分析すると、アフリカ州の学習では「単元を貫く問い」に対する考えとして、授業で取り扱った語句を羅列して記述していたが、南アメリカ州の学習では、読み取った二つの地域的特色を関連付けて考察した様子が記述内容の深まりから読み取れる。これは、評価がCから変化しなかった生徒の約80%に見られる変化である。今後、この変化を生徒の社会的事象を多面的・多角的に考察する力の育成につなげていくために、単元を意識して、計画的に課題（問題）解決的な学習を組織することと、生徒が考察する際には、一つの社会的事象に異なる側面が生じる理由や、異なる側面同士との関連性をよりはっきり意識させるような「つなぐくんシート」の工夫が必要であると考え。

また、「つなぐくんシート」を活用することによって、多面的・多角的に考察する力を育成することを視覚的に支援することができたが、考察した内容をまとめとして適切な文章で記述することが困難な生徒への手立てが不十分であった。今後、「つなぐくんシート」の記入欄に書き出しの文章をあらかじめ示しておいたり、授業中に多面的・多角的に考察している生徒の記述を取り上げ、全体で共有したりすることなども必要であると考え。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 本研究においては、単元を見通した指導を構想した上で、「単元を貫く学習課題」に取り組む学習過程を重視した指導を実施した。「問いの構造図」から単元全体の学習をデザインして「単元を貫く学習課題」に取り組む学習過程を、どの分野でも実施することは生徒の多面的・多角的に考察する力を育成することにつながると考える。そのため、今後も社会科の学習において、歴史的分野や公民的分野の単元でも継続的に「問いの構造図」から単元全体の学習をデザインして「単元を貫く学習課題」に取り組む学習過程を実施したい

と考える。また、生徒の多面的・多角的に考察する力を育成するために有効であった「つなぐくんシート」では、つながりを整理するために矢印を色分けしたり、空白をメモ欄として活用したりして活用している生徒も見られた。今後、社会科以外の様々な教育活動で汎用できるよう、研究を推進していきたいと考える。

【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) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書p. 132
- 3) 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pp. 7-8
- 4) 文部科学省（平成29年告示）：「中学校学習指導要領」p. 41
- 5) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 6) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 7) 澁谷樹里(2018)：「多面的・多角的に考察する力を育てる社会科教育—マンダラートとNIEを用いて—」愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修士報告論集(9)pp. 151-161
- 8) 吉水裕也（2023年）：「地理的な見方・考え方を働かせた地理授業デザイン」明治図書出版p. 17
- 9) 文部科学省（平成30年b）：前掲書p. 63
- 10) 川端裕介(2019)：「単元を貫く学習課題でつくる！中学校地理の授業展開&ワークシート」明治図書出版p. 12
- 11) 北海道教育大学附属函館中学校(2015)：平成27年度年次報告 研究成果中間報告書《平成27年度指定教育課程研究指定校事業》
- 12) 唐木清志(2021)：「子どもの探究力を鍛えるには—単元を貫く学習課題を意識した授業づくり—」『社会科教育750号』明治図書出版p. 6
- 13) 川端裕介(2021a)：「思考が深まる ワークシート開発と活用のヒント フィールドワーク型の学びを叶える五原則」『社会科教育750号』明治図書出版p. 18
- 14) 川端裕介(2019)：前掲書p. 13
- 15) 渡部竜也・井手口泰典(2020)：「社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習」明治図書出版p. 76
- 16) 川端裕介(2021b)：「川端裕介の中学校社会科授業 見方・考え方を働かせる発問スキル50」明治図書出版p. 66
- 17) 川端裕介(2021b)：前掲書p. 66
- 18) 川端裕介(2021b)：前掲書p. 40
- 19) 渡部竜也・井手口泰典(2020)：前掲書pp. 77-78

【参考文献】

- 澤井陽介 唐木清志(2021)：「小中社会科の授業づくり 社会科教師はどう学ぶか」東洋館出版社
- 澤井陽介 加藤寿朗(2017)：「見方・考え方[社会科編]「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは？」東洋館出版社
- 草原和博 大坂遊(2021)：「学びの意味を追究した中学校地理の単元デザイン」明治図書出版
- 渡部竜也・井手口泰典(2020)：「社会科授業づくりの理論と方法—本質的な問いを生かした科学的探求学習—」明治図書出版