

中学校社会科歴史的分野における学習者の課題意識に基づく学習の充実に向けた研究 — 歴史的分野と公民的分野の連続性に焦点を当てた単元の開発を通して —

尾道市立瀬戸田中学校 加藤 寛崇

研究の要約

本研究は、中学校社会科歴史的分野「C近現代の日本と世界(2)現代の日本と世界」において、歴史的分野と公民的分野の連続性に焦点を当てた単元の開発を通して、中学校社会科歴史的分野における学習者の課題意識に基づく学習の充実を目的としたものである。文献研究から本研究における「学習者の課題意識に基づく学習の充実」とは、「生徒の「課題意識」に基づいて学習課題を設定し、歴史的分野と公民的分野の連続性に焦点を当てた単元とすることで、生徒がもっていた「課題意識」を公民的分野の学習と結び付け、公民的分野の学習の必要性に気付かせることである」とした。生徒の「課題意識」に基づいて現代社会の諸課題の中から学習課題を設定し、追究したり解決したりする活動を核とした単元を開発し、研究授業を行った。その結果、学習者の課題意識に基づく学習を充実させるとともに、そのような学習の効果や意義を示すことができ、稿者自身の生徒観、授業観、教育観を見直す機会となった。

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「28年答申」とする。）では、社会科の授業において、課題を追究したり解決したりする活動が十分に行われていないことが指摘され、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実」¹⁾させることが求められている。

さらに、令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査（文部科学省）の結果、社会科の授業で「児童・生徒の興味・関心等に応じた課題学習」を実施しているのは、各学年で21.5%～22.0%となっており、社会科の学習指導において、学習者の課題意識に基づく学習の充実に課題があると考えられる。

今年度、所属校の生徒に実施した、主体的・対話的で深い学びのための意識・実態を調査するScTN質問紙調査（一般社団法人School Transformation Networking）を基にしたアンケートの「瀬戸田中学校の社会科の授業では、自分の興味や関心に基づいて、自分なりに問いや課題を立てて学んでいる。」の項目の肯定的評価は29.8%であった。この結果から、所属校の社会科の授業においても、学習者の課題意識に基づく学習の充実に課題があると考えた。

とりわけ、歴史的分野の最後に設定されている「C近現代の日本と世界(2)現代の日本と世界」（以下C(2)とする。）については、中学校学習指導要領（平成29年告示）（平成30年a、以下「29年本則」とする。）では、「現在と未来の日本や世界の在り方につ

いて、課題意識をもって多面的・多角的に考察、構想し、表現すること。」²⁾が求められていながら、十分な時間を取って取り組ませることに課題があると考えている。

広島県東部地域を中心とした中学校社会科教員十数名に、「「C(2)」において社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を通して、生徒が現在と未来の日本や世界の在り方について課題意識をもって多面的・多角的に考察、構想、表現する学習を行っている場合は具体的にどのような学習を行っているか。」と尋ねたところ、具体的な学習として、「新聞を活用して、国内外の問題を考察させ、仲間と話し合わせて、問題解決に向けて考えを深めさせる。」や「国際連合のシンポジウムという設定で未来に向けて課題の解決方法を提言させる。」等が挙げられた。また、「そのような学習を行っていない場合は、その理由はどのようなものか。」と尋ねたところ、「そのような学習は公民的分野で行っているから。」や「授業の進度を優先してきたから。」などの理由が挙げられた。これらのことから、C(2)においては、指導の工夫は行われているが、学習者の課題意識に基づく学習が十分に行われているとは言い難いと考えられる。また、限られた時数の中で、現代の社会に見られる課題について歴史的分野の学習として、考察、構想し、表現することに課題があると考えられる。

そこで、C(2)において、生徒の課題意識に基づいて現代社会の諸課題の中から学習課題を設定し、追究したり解決したりする活動を核とした単元を開発し、その際、後に続く公民的分野との連続性を意

識した単元を開発し、C(2)における学習者の課題意識に基づく学習の充実を図りたい。

II 研究の基本的な考え方

1 学習者の課題意識に基づく学習の充実について

(1) 学習者の課題意識とは

学習者の課題意識について、レリバンスに関する議論を参考にして考える。田中伸によると、レリバンスは「原理的に多義的な概念ではあるが、一般的には有意性や有意味性、関連性と訳され、物事を選択する際に「意味あるもの」とする基準³⁾を指し、レリバンス論は、ブルーナーらによって教育に転嫁されたとされている。ブルーナーは教育におけるレリバンスを、教育内容が、世界が直面している諸問題に対して何らかの関連をもつ社会的レリバンスと、教育内容に対して学習者が学ぶ意味や意義を感じられる個人的レリバンスの二つに分類し、この二つが、必ずしもそうはならないが、同一に重なることが大切であると考えた(ブルーナー(1972))。

ブルーナーの理論を基に、本研究では、「課題意識」とは、現代の社会に見られる課題に対する興味・関心があるといった個人的レリバンスに加えて、それらの社会的レリバンスを自覚し、学習に対する強い意欲をもっている状態と捉える。

(2) 学習者の課題意識に基づく学習の今日的意義

「28年答申」では、世の中と結びついた授業等や、学校教育と社会や職業との接続を意識した取組の重要性が述べられており、社会的レリバンスが重視されていると考えられる。また、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)(令和3年)では、「学習指導要領において、子供の興味・関心を生かした自主的、主体的な学習が促されるよう工夫することを求めるなど、「個に応じた指導」が重視されてき⁴⁾ており、今後もより一層重視する必要があると述べられている。このことから、個人的レリバンスについても重視した学習指導が求められていると考えられる。

さらに、歴史教育においても、二井正浩は、歴史学の成果自体を教育するのではなく、生徒一人一人が「学ぶ意味」を感じられるような、レリバンスの視点からのアプローチを充実させることが急務であると主張している(二井(2022))。

以上のことから、今日、学習者の「課題意識」に基づく学習は重要な意義をもっていると考ええる。

(3) 学習者の課題意識に基づく学習の充実とは

C(2)においては、「これまでの学習を踏まえ、歴史と私たちとのつながり、現在と未来の日本や世界の在り方について、課題意識をもって多面的・多角的に考察、構想し、表現すること。」⁵⁾とされてお

り、また、その内容の取扱いについては「歴史の大きな流れの中で現代の課題を考え続ける姿勢をもつことの大切さに気付くことができるようにして、公民的分野の学習へ向けた課題意識をもつことができるようにすること」⁶⁾と示されている。

このことを踏まえ、本研究における学習者の課題意識に基づく学習の充実とは、まず、現代の社会に見られる課題に対する生徒の「課題意識」に基づいて学習課題を設定し、歴史的分野と公民的分野の連続性に焦点を当てた単元とすることで、生徒の「課題意識」を公民的分野の学習と結び付け、公民的分野の学習の必要性に気付かせることであるとする。

2 課題を追究したり解決したりする活動について

(1) 探究に向けて課題を追究したり解決したりする活動を充実させるためには

「29年本則」では、C(2)において、課題を追究したり解決したりする活動を通して、資質・能力を育成するように示されている。

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編(平成30年b、以下「29年解説」とする。)によれば、課題を追究したり解決したりする活動とは、「単元など内容や時間のまとまりを見通して学習課題を設定し、諸資料や調査活動などを通して調べたり、思考・判断・表現したりしながら、社会的事象の特色や意味などを理解したり社会への関心を高めたりする学習など」⁷⁾のことである。そのような学習においては「生徒が社会的事象等から学習課題を見だし、課題解決の見通しをもって他者と協働的に追究し、追究結果をまとめ、自分の学びを振り返ったり新たな問いを見いだしたりする方向で充実を図っていくことが大切である。」⁸⁾と示されている。つまり、探究的な学習過程を充実させることが求められていると考えられる。

探究の方法については、「一定の方法があるわけではないが、一般に、課題の設定、資料の収集と読取り、考察、構想とまとめ、といった手順が考えられる。」⁹⁾と示されている。中学校社会科における探究の活動は、社会科のまとめと位置付けられる公民的分野「D私たちと国際社会の諸課題(2)よりよい社会を目指して」の単元で求められており、「生徒自ら課題を適切に設定できるようにすることが大切である。」¹⁰⁾とされている。課題を追究したり解決したりする活動と探究の違いは、課題の設定が学習者に委ねられているかどうかであると考えられる。

また、「これまでの地理的分野、歴史的分野及び公民的分野における課題を追究したり解決したりする活動において働かせてきた、社会的事象の地理的な見方・考え方、社会的事象の歴史的な見方・考え方、及び現代社会の見方・考え方などを総合的に働かせることを期待して、これらの「見方・考え方」

の総称である「社会的な見方・考え方を働かせ」、探究すること」⁽¹⁾とされており、中学校社会科は、追究したり解決したりする活動を充実させ、探究する活動に繋げるという構造であると考えられる。

本研究では、苫野一徳の「探究型の学び」の理論を用いることで追究したり解決したりする活動を充実させることができると考えた。所属校ではⅠで述べたScTN質問紙の結果を受けて、「探究型の学び」の充実を図ろうとしているため、ScTN質問紙に採用されている哲学原理を提唱した苫野の「探究型の学び」を用いることとした。

表 1 「探究型の学び」の四つのステップ（苫野（2019）を基に稿者作成）

ステップ	内容
「テーマ」	探究テーマの発見・選択、およびそのテーマに切り切る。
「問い」	探究テーマに関する「問い」を立てる。
「方法」	「問い」を解くための方法を考え出し、実行する。
「発表」	探究の成果を持ち寄り、交換し、学び合う。

苫野は、「探究型の学び」では、学習者は表 1 に示した四つのステップを行きつ戻りつしながら学習すると考えている（苫野（2019））。「29年解説」に示された探究の方法と照らし合わせると、「テーマ」と「問い」は課題の設定に、「方法」は資料の収集と読取り、考察、構想とまとめに当てはまり、苫野は「発表」までを「探究型の学び」の学習過程と捉えていると考えられる。

表 2 「探究型の学び」における「プロジェクト」の三分類と「真正なプロジェクト（探究）」について（苫野（2019）を基に稿者作成）

探究型の学び	
「全構成型プロジェクト」	「真正なプロジェクト（探究）」
「一部構成型プロジェクト」	
「非構成型プロジェクト」	

また、苫野は「探究型の学び」を四つのステップの自由度に応じて、全てを教師側で決めた「全構成型プロジェクト（「プロジェクト」と「探究」という語句は、ほぼ同様の意味で用いられているが、厳密には、「プロジェクト」は「探究」を駆動するための方法概念であると考えられている）」から「一部構成型プロジェクト」、全てを学習者に委ねた「非構成型プロジェクト」に分類し、学習者自身が問いを立てる「真正なプロジェクト（探究）（「テーマ」については教師が与えたり、選択肢の中から学習者が選んだりしてもよいとされている）」をカリキュラムの中核とすることを主張している（苫野（2019））。「探究型の学び」における「プロジェク

ト」の三分類と「真正なプロジェクト（探究）」を整理すると表 2 のようになる。

以上のことから、「29年解説」も苫野（2019）も、探究的な学習過程の充実に向けては学習者に課題の設定を委ねていくことが大切であると述べていることが分かる。

そこで、本研究においては、追究したり解決したりする活動を充実させ、探究する活動に繋げるために、苫野の論を用いると、中学校社会科の学習内容を次の表 3 のように整理できるものと考えた。「29年本則」において、地理的分野 C (4)、歴史的分野 C (2)、公民的分野 B (2)・C (2)・D (1) 及び D (2) では「考察し、表現する」ことに加えて「構想する」⁽¹⁾ことが求められている。これらの単元における追究したり解決したりする活動では、「テーマ」については一定程度教師が決定するものの、「問い」を学習者に委ねることにより、「一部構成型プロジェクト」の中でもより「真正なプロジェクト（探究）」の色合いをもつものとする可以考虑。

表 3 「探究型の学び」と中学校社会科の構造（稿者作成）

探究型の学び		中学校社会科の構造		
		地理	歴史	公民
「全構成型プロジェクト」	「真正なプロジェクト（探究）」	追究したり解決したりする活動	追究したり解決したりする活動	追究したり解決したりする活動
「一部構成型プロジェクト」		C (4)	C (2)	B (2) C (2) D (1)
「非構成型プロジェクト」				探究 D (2)

(2) 本研究における課題を追究したり解決したりする活動について

本研究では、まず、「テーマ」のステップでは、生徒に行った事前アンケートで個人的にレリバントな現代の社会に見られる課題を見取り、その中からより社会的にレリバントであると考えられるものを教師がリストアップし、さらにその中から生徒がテーマを選択することとする。

「問い」のステップでは、問いを立てることを生徒に委ねるが、「探究型の学び」の経験が少ないことから、問いを立てることが難しい場合もあると考えられる。そこで、机間指導し、「その課題は歴史のどこに原因があるのだろうか。」「同様の課題が見られたとき、歴史の中ではどのような解決策がとられたのか。そして、その結果はどうなったのだろうか。」「課題の解決に向けて、歴史から学ぶことはどのようなことなのだろうか。」等、歴史的な見方・考え方を働かせた問いをうまく立てることができるようサポートする。

(1) 「29年解説」によると、中学校社会科においては「構想する」ことは、「選択・判断する」と同義とされている。この「選択・判断する」とは、社会に見られる諸課題に対する捉え方、関わり方、働きかけ方を問う中で、それらの解決に向けて自分の意見や考えをまとめることであるとされている。

また、「方法」のステップにおいては、情報収集の選択肢が教科書やインターネットなど一部の媒体のみにならないように広島県立図書館の学校支援サービスを活用し、テーマに関連する書籍を教室にそろえることとする。収集した情報を基に、グループごとにGoogleスライドかポスターにまとめさせる。その際には、スライドやポスターの例を提示する。

「発表」のステップでは、事前に発表時間の目安や発表のポイントを提示し、グループで発表を相互評価させる。

3 歴史的分野と公民的分野の連続性に焦点を当てた単元について

(1) 中学校社会科における分野間の連携・関連付けの重要性

ア 各分野の学習において見方・考え方を組み合わせて用いることについて

中学校社会科における「社会的な見方・考え方」は下の図1のように整理されている。

中学校社会科の学習指導においては、社会科は三つの分野に分かれているものの、「29年解説」では、「見方・考え方」を働かせる際に着目する視点は、地理的分野における位置や分布など、歴史的分野における時期や年代など、公民的分野における対立と合意、効率と公正など、多様にあることに留意することが必要である。したがって、各分野の学習における追究の過程においても、これらの視点を必要に応じて組み合わせて用いるようにすることも大切である。」¹¹⁾とされており、三つの分野の見方・考え方を必要に応じて組み合わせることで、社会科の目標である公民としての資質・能力の基礎の育成に繋がると示唆されていると考えた。

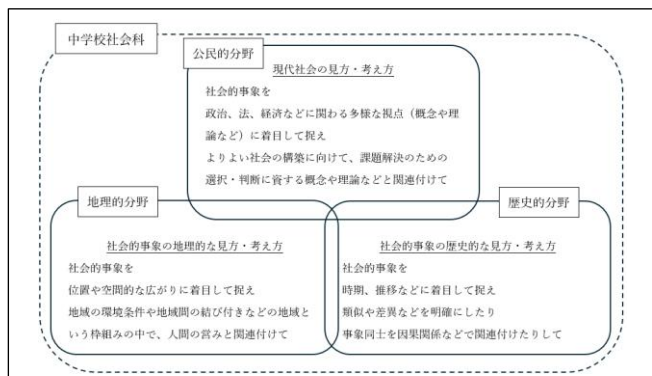


図1 中学校社会科における「社会的な見方・考え方」のイメージ（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）別添資料」を基に稿者作成）

イ 中学校社会科における分野間の連携・関連付けの重要性について

先述のように、三つの分野の見方・考え方を必要に応じて組み合わせて用いて、公民としての資質・

能力の基礎の育成を図るために、「29年本則」では、地理的及び歴史的分野の内容の取扱いにおいては、互いの連携を踏まえた工夫とそれぞれの分野と公民的分野との関連付けに配慮するようにすること、また、公民的分野の内容の取扱いにおいては、地理的及び歴史的分野の学習の成果を活用し、それらの分野で育成された資質・能力を更に高めていくことができるようにすることが求められている。

以上のように、中学校社会科における分野間の連携・関連付けは非常に重要であると考えられる。

(2) 歴史的分野と公民的分野の連続性について

「29年解説」においては、中学校社会科の基本的な構造は「地理的分野及び歴史的分野の学習の基礎の上に公民的分野の学習を展開する」¹²⁾こととなっており、公民的分野の学習は第3学年における歴史的分野の学習の後に展開されている。

また、歴史的分野の最後に設定されているC(2)においては、公民的分野との単なる関連付けではなく、「歴史の大きな流れの中で現代の課題を考え続ける姿勢をもつことの大切さに気付くことができるようにして、公民的分野の学習へ向けた課題意識」¹³⁾をもたせることが大切であるとされている。このことを、本研究では歴史的分野と公民的分野の連続性と捉えている。

本研究では、C(2)において、これまでの歴史的分野の学習を踏まえて、現代の社会に見られる課題を歴史的な見方・考え方を働かせて考察・構想させる中で、その解決に向けてよりよく構想するためには地理的及び歴史的な見方・考え方だけでなく、現代社会の見方・考え方を働かせる必要があると気付かせることで、連続性を意識したものにする。そうすることで生徒が公民的分野の学習の必要性に気付くことができるようにする。

Ⅲ 研究授業について

○期 間 令和6年7月2日～令和6年7月12日

○対 象 所属校第3学年（2学級43人）

○小単元名 C近現代の日本と世界

(2)現代の日本と世界 イ(ウ)

○目 標

これまでの学習を踏まえて、歴史と私たちとのつながり、現在と未来の日本や世界の在り方について、よりよい社会の実現を視野に、「課題意識」をもって多面的・多角的に考察、構想する力を養うとともに、そこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養う。

○小単元の指導計画（全7時間）

本研究では、歴史的分野と公民的分野の連続性に焦点を当てるために、C(2)のうち、イ(ウ)を小単元として開発し、研究授業を実施した。本小単元の先行事例は極めて少なく、「指導と評価の一体化」

のための学習評価に関する参考資料【中学校 社会】（令和2年、以下「参考資料」とする。）や内藤圭太の実践（内藤（2021））、柴田康弘の実践（草原、渡邊（2021））がある。まず、柴田康弘の実践では、問いは教師によって設定されており、本小単元の学習を通して、結果として歴史的分野の学習を生徒にとってレリバントなものにすることが目指されている。しかし、テーマや問いを生徒に委ね、生徒のレリバンスを学習の出発点にすることが大切であり、かつ、公民としての資質・能力の基礎の育成を目指す上で、現代の社会に見られる課題に対するレリバンスを高めることを目指す方がより適切であると考えられる。「参考資料」と内藤（2021）は「29年本則」及び「29年解説」に沿った指導の充実を図ったと思われるが、前者においては指導計画の概略が示されるに止まっており、具体的な指導の手立てについては明らかではない。後者では指導計画及び各時の授業における活動やワークシートが示されており、テーマを生徒に委ねる等の工夫が見られる実践となっている。内藤の用いたワークシートは生徒に学習の見通しをもたせ、学習を滞りなく進めるための手立てとしては有効であると考えられるが、学習の道筋が限定され、探究的な学習の過程が直線的なものになりかねないと危惧される。苫野が「探究型の学び」は四つのステップを行きつ戻りつしながら進むものであり、その過程でたくさんの失敗をすることが「探究型の学び」の重要な意義であると述べているように（苫野（2019））、稿者は探究的な学習は直線的なものではなく、生徒が問いを立てなおしたり、学習方略を見直したりする等して、試行錯誤しながら進むことが大切であると考えられる。そのような学習の経験を通してこそ、生徒は探究する力を身に付けることができ、公民的分野D(2)において、自ら課題を設定し、その課題を自分自身の力で探究することができるようになると思われる。

本研究では、苫野の「探究型の学び」の論を用いて「一部構成型プロジェクト」として小単元を開発し、「探究型の学び」の四つのステップをできる限り生徒に委ねる中で、テーマ設定の仕方を工夫するとともに、生徒が試行錯誤しながら自身で学習を進めることができるようにするためのツールと環境を整備することを通して、学習者の課題意識に基づく学習を充実させる。

生徒に事前にアンケートを実施し（38人が回答）、「瀬戸田中学校の社会科の授業では、「よりよい社会にするために解決したい」、「どのようにしたら解決できるだろう」などと思って学習に取り組んでいる。」という項目について「よくあてはまる」、「ややあてはまる」、という肯定的な回答の割合が89.5%にのぼったが、強い肯定は18.4%に止まり、否定的な回答が10.5%見られた。このことから、生

徒の「課題意識」には個人差があり、「課題意識」が比較的弱い生徒もいると考えられる。そのため、「課題意識」を強めるために導入を工夫する必要があると考えた。本研究では、生徒に分かりやすく、どのようなテーマにも関連するものであり、教師の知識の有無に関わらず活用できるもので、かつ、社会参画という点において社会科が目標としている公民としての資質・能力の基礎の育成と関連があると考えられるものとして、18歳意識調査「第46回 -国や社会に対する意識（6カ国調査）-」報告書（日本財団（2022））の「自分の行動で、国や社会を変えられると思う」という項目の肯定的回答の割合が26.9%と低くなっていることを紹介し、生徒の「課題意識」を強めることができるようにする。

本小単元の終わりには同様の質問を生徒にすることによって、学習の達成感を感じさせるとともに、公民的分野の学習の必要性に気付かせることができるようにする。

また、先述したように「一部構成型プロジェクト」として「探究型の学び」の四つのステップをできる限り生徒に委ねる中で、生徒が試行錯誤しながら自身で学習を進めることができるようにするためのツールが必要であると考えた。大作・嶺坂は教科を越えて汎用的に活用できる探究的な学習を支援するためのツールとして、「調査用ルーブリック」を作成、活用しており、課題はあるが、ルーブリックが学習者の知識や探究的な学習に必要なスキルの習得を促すことが認められ、また、学習者の探究的な学習を支える機能があることが推認されると述べている（大作・嶺坂（2015））。「調査用ルーブリック」は25項目にわたり、情報活用スキルについての項目が細かく設定されているが、本研究の趣旨に沿う項目を精選し、また、評価基準の表現を生徒にとって理解しやすいように変更してルーブリック（別添資料1）と予定表を作成した。

研究授業を歴史的分野と公民的分野の連続性を意識したものにし公民的分野の学習の必要性に気付かせるために、小単元のまとめとして、「今回の歴史的分野の学習を踏まえて考えた現代の社会に見られる課題の解決策は本当によい解決策といえるだろうか。」と発問し、よりよい解決策を考えるためには、現代社会の見方・考え方を働かせることが必要であることに気付かせるようにする。

表5 小単元の指導計画

学習内容（時）	指導上の留意点
1. 事前アンケートに回答する。（事前）	事前アンケート項目 （1）現代の社会に見られる課題について、あなたが興味や関心をもっている順に、次の項目に1～6の順番をつけてください。 【 政治 外交・国際 社会 経済 文化 地域 】 （2）（1）で1をつけた項目に関わって、あなたが興味や関心をもっている現代の社会に見られる課題にはどのようなものがありますか。具体的に記入してください。

	(3) (1) の項目に関わるもの以外に、あなたが興味や関心をもっている現代の社会に見られる課題があれば記入してください。 ○事前アンケートの結果から、次のようにテーマの選択肢を設定した。 1組 戦争・核兵器 円安・物価高騰 AI 空き家 増税 2組 戦争・核兵器 円安・物価高騰 選挙妨害 領土問題
1. テーマを選択する。	○18歳意識調査の結果を紹介し、学習への意欲を高める。
2. 問いを立てる。	○テーマを選ばせ、2～4名のグループを作らせる。
3. 計画を立て、追究する。(1・2・3)	○ルーブリックを配付し、各自確認しながら学習させる。
	○問いを立てるためにテーマについて情報収集させる。
	○机間指導し、グループ毎にうまくテーマを具体化し、問いを立てられるようサポートする。
	○今後の授業の予定を確認し、グループで計画を立てさせ、各自予定表を作成させる。予定表を確認しながら学習を進めるよう指示する。
	○予定表を作成したグループから追究を始めさせる。
1. スライドやポスターにまとめる。(4・5)	○スライドやポスターの例を示し、発表方法を選択させる。
	○スライドやポスターにまとめさせる。
	○発表の役割分担を確認させ、発表の練習をさせる。発表の際には、ルーブリックを基にまとめ方や伝え方について相互評価することを確認する。
1. 発表し、交流する。(6)	○3分以内を目安に発表させ、質疑・応答等で交流させる。
	○まとめ方、伝え方、内容について良かった点や疑問点を考えながら聞かせ、Google formsで相互評価させる。
	○質疑応答・感想等では、学習の過程も踏まえて、各グループに肯定的な評価と改善点を伝える。
1. 学習のまとめと振り返りを行う。(7)	○Google formsを生徒と共有し、グループで相互評価の結果を確認させる。
	○各自発表の振り返りを行わせる。
	○「今回の歴史的分野の学習を踏まえて考えた現代の社会に見られる課題の解決策は本当によい解決策といえるだろうか。」と発問し、よりよい解決策を考えるためには、公民的分野で学習する現代社会の見方・考え方を働かせることが必要であることに気付かせる。
	○18歳意識調査と同様の質問に回答させ、その理由も回答させる。生徒に結果を示し、単元の学習を通して、国や社会を変えていくためには、国や社会についてより理解を深めていく必要があるという考えという意見を紹介する。
	○各自本単元の学習についての振り返りを行わせる。

上の表5に示した計画で小単元の指導を開始したが、授業を進める中で生徒の課題が見えてきたため、形成的評価を行いながら以下のように手立てに修正を加えた。

まず、「問い」のステップでは、1クラス目は歴史的な見方・考え方を働かせることができず、ほとんどのグループが問いをうまく立てることができていなかった。そこで、歴史的な見方・考え方とそれらを働かせた問いの例として、Ⅱ2(2)で例示した三つの問いを学級全体に提示することにした。2クラス目は授業の冒頭でこれらを提示した。さらに、戦争や核兵器等のテーマが大きすぎるグループは問いを立てることが困難であったため、テーマを具体化するために、テーマの「何を課題だと捉えるか」「何を解決だと捉えるか」を明確にするよう学級全体に促した。机間指導し、グループでの思考が停滞するタイミングで、「どの見方・考え方を働かせれば解決策を考えられそうか。」や「みんなにとって何が課題で、何が解決なのかな。」等と問いかけ、論点を絞ることができるようにサポートした。特に困難なグループには具体的にこのように歴史的な見方・考え方を働かせて問いを立ててはどうか等の提案を行った。

これらの支援の結果、全てのグループが歴史的な見方・考え方を働かせて問いを立て、追究していくことができた。例えば、消費税をテーマとしたグループでは「過去になぜ消費税を引き上げたのか。」や「引上げによって（生活の様子は）どうなったのか。（括弧内は稿者が加筆）」という問いを立てており、社会的事象の因果関係を捉えようとしたり、過去と現在の社会的事象の類似や差異を明確にしようとしたりするなど歴史的な見方・考え方を働かせる問いを立てることができた。

「方法」のステップでは、本校の社会科の授業ではルーブリックを活用した授業は初めてであるため、学習の過程が進むごとにルーブリックを学級全体で確認し、意識させるようにした。情報収集の場面では、インターネットだけではなく教科書や広島県立図書館から借用した書籍(70冊)を用いて情報を収集しようとする姿が見られた。ルーブリックには示していなかったが、インタビューの手法を用いたグループもあった。

情報収集から解決策を考える場面にかけては、グループで立てた問いを明らかにするために情報を収集し、それらを根拠にして解決策を考えるのではなく、すでに社会で実践されている解決策を調べてまとめるという単なる調べ学習になってしまっているグループが多く見られた。この背景には、収集した情報を整理し、考察を深めることを通じて答えを紡ぎ出すという探究的な学習が不十分であるため、生徒が「答えは教師が教えてくれる」、あるいは、「調べれば見つかる」という学習観に縛られてしまっていることがあると考え、探究的な学習の考え方や意義について、生徒に伝えた。また、グループで調査内容や解決策について吟味し、議論する場面を設定し、「本当にそう言えるか。」「根拠は何か。」「なぜか。」「そしてどうなったか。」「どう考えるか。」等と問い合うよう促した。その結果、生徒は単なる調べ学習ではなく、解決策を考え出すことができた。選挙妨害をテーマとしたグループでは、明治時代の制限選挙や選挙干渉の歴史と比較し、現代の選挙妨害は売名行為であるという収集した情報を根拠にして、選挙妨害を起こさせないために、公約の内容による立候補の制限を行うという解決策を考えた。

また、明らかでない部分については今後追究したい課題として整理することができた。

「発表」のステップでは、全てのグループがGoogleスライドで発表した。発表の際、あるグループのスライドのページのデータが消えるアクシデントがあったが、発表担当の生徒は原稿もスライドもなしで、石油危機の原因と影響、日本が行った対策について、淀みなく、分かりやすく説明した。

小単元のまとめにおいては、生徒は学習の過程で、経済や国際社会に関する知識や概念を理解しな

ければ、よりよい解決策を構想することができないことに気が付いていたため、計画を修正し、学習の中で困ったことや難しかったことをグループで考えて発表させた。そこでは「円安」、「金融」、「経済制裁」などの概念を理解することが難しかったという意見が挙がった。それらの経済や国際社会に関する知識・概念は公民的分野の学習内容であることを公民的分野の教科書の目次を用いて確認し、公民的分野の学習内容を学ぶ必要性に気付かせるようにした。第7時の終了後、教室では男子生徒たちが肩を組み合わせ、「結局経済制裁ってなんやー?」「じゃけえ、何かの時に罰を下すんよ。」等と会話をしていた。稿者はこのように授業が終わってもなお生徒が自分たちで学び続けようとする姿をこれまでに見たことはなかった。

Ⅳ 研究授業の分析と考察

1 研究授業の成果と課題

(1) 授業の場面から

「テーマ」のステップでは、Ⅱ 2 (2) で示したようにテーマ設定の仕方を工夫した。研究授業後に生徒に実施した事後アンケートでは、全体の3分の1程度の生徒が「難しかったけど、興味・関心のあるテーマだったから最後まで調べることができた。」

「自分の興味・関心のあるテーマだから、知った情報から、また新たな興味が生まれて理解も進むところが良い。」等、自身の「課題意識」に基づいて学習したことに対して肯定的に記述していた。このような工夫が、研究授業において生徒の主体的に学ぶ姿を引き出した要因の1つであると考ええる。

「問い」のステップでは、計画では生徒に問いを立てることを完全に委ねようとしていたが、歴史的な見方・考え方を働かせて問いを立てることが困難であった。歴史的な見方・考え方とそれらを働かせた問いの例を提示することで改善が見られたことから、見方・考え方を働かせられるようにするためには生徒が見方・考え方がどのようなものか理解しておく必要があると考える。

「方法」のステップでは、必要な情報をインターネットのみから収集したグループが多かった（11グループ中7グループ）。複数の媒体から情報を収集する力を身に付けさせる取組が必要であると考ええる。また、先述したように、生徒たちだけでは収集した情報を整理し、まとめるだけの単なる調べ学習になってしまい、深い学びにいたらなかったグループも多かった。収集した情報を整理し、考察を深めることを通じて答えを紡ぎ出す探究的な学習の充実を図っていくことが大切だと考える。

Ⅲで選挙妨害をテーマとしたグループが、選挙妨害を起こさせないために、公約の内容による立候補

の制限を行うという解決策を考えた事例を述べた。この解決策は生徒が選挙の原則等を学ぶことで選挙干渉にならないように修正されていくと考えられ、この事例は歴史的な見方・考え方だけでなく、現代社会の見方・考え方を働かせることでよりよく構想することができるという好事例であると考えられる。このような事例を後に続く公民的分野の学習に生かし、歴史的分野と公民的分野を関連付けて指導していくことが大切であると考ええる。

「発表」のステップでは、発表後、自分たちの発表に対する評価を確認し、振り返りを行ったが、「S（最もよい評価）がいっぱいでもまだやりきれない感じがする。」、「他のグループの発表を見て、もっとグラフや図、表を使えばよかったと思った。」等、高い意識をもち、よりよい発表を目指す生徒の姿や相互に学び合う生徒の姿が見られた。

また、研究授業全体の成果は次の三つである。

一つ目は、生徒の主体的・対話的に学びを深めようとする姿を引き出すことができたことである。一例として、第3時の後、生徒は従来の授業について「ただ座っていればいい。」「聞いて書くだけ。」と告白してくれた一方で、先述した「経済制裁」という語句の意味を授業が終わってもなお学び合い、理解を深めようとする生徒の姿が見られた。

二つ目は、生徒の公民としての資質・能力の基礎の育成に繋がったと感じられる場面が見られたことである。小単元末の18歳意識調査と同様の質問では、本校の第3学年の生徒の肯定的な回答の割合は80.4%と高い割合となった。また、否定的な回答をしたある生徒は、その理由として、「今の自分では社会のことを詳しく知らないで今の段階では社会を変えることができない。」と記述していたが、振り返りには今後確かな知識を身に付けて「いつかはよりよい世界にしようと思える自分になりたい」と前向きな記述をしていた。

三つ目は、これまで述べてきたようなことから、研究授業は稿者にとって、中学校社会科が表3のような構造になっていると考えられることや、今日、学習者の課題意識に基づく学習が求められていることを改めて真剣に受け止め、自身の生徒観、授業観、教育観を見直す機会となったことである。

(2) 事後アンケートから

本研究授業後、生徒に研究授業と従来の授業を比較して、研究授業についての感想や受け止め方を記述形式で尋ね、30人から回答を得た。記述を分析したところ、「自分たちで課題について主体的に調べたり過去の事例と比較できないか考えたりすることができたことが良かった。」等、ほとんどの生徒が研究授業を肯定的に捉えた記述をしており、生徒が主体的に学習することができたことが窺えた。

また、3分の1程度の生徒が従来の授業よりも研

究授業の方が「理解が進む」や「頭に残る」等と記述しており、生徒が高い学習効果を実感していることが分かる。Ⅲで述べた原稿もスライドもなしで石油危機について説明した生徒は、「自分でしっかりと考えたり調べたりすることが多いから自然と内容が頭に入ってくる」と記述しており、高い学習効果の実感には信憑性があるように思われる。

一方で、自分たちで問いを立てることや協働的に学習することに困難さを感じた生徒が3分の1程度いた。これらは本校の社会科の指導において、探究的な学習が不十分であるからだと考えられる。

V 研究のまとめ

1 研究の成果

- 中学校社会科歴史的分野C(2)イ(ウ)の先行事例が極めて少なく十分な取組が行われていなかったが、学習者の課題意識に基づく学習を充実させた単元を開発することができ、ガイドブック(別添資料2)を作成することができた。
- 学習者の課題意識に基づく学習の効果や意義を、研究授業を通した子供の姿やアンケート結果等から示すことができた。
- 研究授業では、稿者が行ってきた従来の授業と比べ、主体的に学ぶ生徒の姿が見られた。そのような生徒の姿から、稿者自身の生徒観、授業観、教育観を見直す機会となった。

2 研究の課題

- 探究的な学習が不十分であったことから、歴史的な見方・考え方を働かせて問いを立てたり、複数の媒体から情報を収集したり、それらを基に構想したりすることが難しかった。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 中学校社会科の学習の集大成にあたる公民的分野D(2)において、生徒が社会的な見方・考え方を働かせ、課題を探究することができるように、表3に示したような中学校社会科の構造を意識しながら、各単元において追究したり解決したりする活動を十分に充実させていく必要がある。具体的な授業改善としては、協働的に学習する活動を充実させたり、各分野の見方・考え方を働かせて問いを立てる場面を設定したりすることが考えられる。また、各分野の始めや学習の過程で継続的に、生徒にとって分かりやすい表現で見方・考え方を提示して三年間指導し続けるとともに、生徒にも表3に示したような中学校社会科の構造を意識させ、見通しをもって学習することができるようにすることが大切であると考えられる。

【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) 文部科学省(平成30年a):「中学校学習指導要領(平成29年告示)」p.53
- 3) 田中伸(2022):「レリバンス論とその射程」二井正浩編著「レリバンスの視点からの歴史教育改革論—日・米・英・独の事例研究—」風間書房p.54
- 4) 中央教育審議会(令和3年):「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—(答申)」p.16
- 5) 文部科学省(平成30年a):前掲書p.53
- 6) 文部科学省(平成30年b):「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.121
- 7) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.24
- 8) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.24
- 9) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.165
- 10) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.165
- 11) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.164
- 12) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.8
- 13) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.166
- 14) 文部科学省(平成30年b):前掲書p.121

【参考文献】

- 文部科学省(令和5年):「令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査 調査結果」
- 二井正浩編著(2022):「レリバンスの視点からの歴史教育改革論—日・米・英・独の事例研究—」風間書房
- ブルーナー著、平光昭久訳(1972):「教育の適切性」明治図書出版
- 苫野一徳(2019):「学校をつくり直す」河出書房新社
- 苫野一徳(2022):「学問としての教育学」日本評論社
- 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)別添資料」
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(令和2年):「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料【中学校 社会】」東洋館出版社
- 内藤圭太(2021):「中学校社会サポートBOOKS単元を貫く『発問』でつくる中学校社会科新授業&評価プラン」明治図書出版
- 草原和博・渡邊巧編著(2021):「学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン」明治図書出版
- ジョンソン,D.W、ジョンソン,R.T、ホルベック,E.J著 石田裕久、梅原巳代子訳(2010):「改訂新版 学習の輪 学び合いの協同教育入門」二瓶社
- Y. シャラン、S. シャラン著、石田裕久、杉江修治、伊藤篤、伊藤康児訳(2001):「協同による総合学習の設計:グループ・プロジェクト入門」北大路書房
- 大光光子、嶺坂尚(2015):「ルーブリックによる自己評価の分析を通じた探究学習の支援のあり方」『日本図書館情報学会誌』61pp.232-251
- 日本財団(2022):「18歳意識調査「第46回 -国や社会に対する意識(6カ国調査)-」報告書」【https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2022/03/new_pr_20220323_03.pdf】(最終アクセス令和6年7月26日)