

# 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 — 追究を促す問いをつなぎ続ける授業づくりを通して —

熊野町立熊野東中学校 池田 優子

## 研究の要約

本研究は、追究を促す問いを単元の授業全体でつなぎ続けることを通して、多面的・多角的に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、多面的・多角的に考察させる力を育成するためには、既存の知識と関連付けて考察させることと、生徒同士で考察したことを比較し、選択・判断させることが有効ではないかと考え、既存の知識と関連付けて考察する問い、多様な答えがあり他者と考えの異なりが生じる問いを設定した。そして問いを導入部分の「つながる問い」、本時の中心発問である「深める問い」、単元全体を通して考察する「単元を貫く問い」の三つに分類し、単元の授業全体で問いがつながり続けるように構成した授業実践及び検証を行った。

その結果、生徒は他者との考察の違いやその根拠を知り、様々な視点や立場から社会的事象の要因や課題を考察できるようになった。これにより、追究を促す問いをつなぎ続ける授業は、多面的・多角的に考察する力の育成に有効であることが分かった。

## 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（平成28年、以下「答申」とする。）では、現行学習指導要領の課題は「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」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」<sup>1)</sup>とあり、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>。

所属校の全生徒に毎年行っているアンケートでも同様の課題が見られた。表1に示す。

表1 平成30年度 生徒アンケート（一部抜粋）

		6月	2月	差
社会科の授業が他の教科や生活の中で物事を多面的・多角的に考察するのに役立つ。	第1学年	85.5%	75.0%	▼10.5
	第2学年	78.9%	73.2%	▼5.7
「もっと考えてみたいこと・調べてみたいこと」などを考えている。	第1学年	69.5%	66.1%	▼3.4
	第2学年	59.7%	53.7%	▼6.0

社会科の学習内容を他教科や生活と関連付けて多面的・多角的に考察し、追究しようという意欲が高まっていないことがうかがえる。そこで本研究で

は、生徒が多面的・多角的に考察できるように追究を促す問いを設定する。この問いをつなぎ続けて授業を展開し、考察した内容を記述・説明・比較・選択・判断するなどの活動を行う。こうした学習活動の工夫により多面的・多角的に考察する力が育成できると考え、本研究題目を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 多面的・多角的に考察する力の育成について

#### (1) 多面的・多角的に考察する力とは

上谷知未（平成26年）は、多面的とは「『社会的事象が様々な側面をもっていること』を指し、それには、地理的・歴史的、政治的、経済的、社会的、文化的などの側面がある。」とし、多角的とは「社会的事象を捉える様々な角度（立場）」であるとしている<sup>2)</sup>。「29年解説」では、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「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付きなども視野に、様々な側面、角度から捉えることのできる力」<sup>2)</sup>と示している。

これらを踏まえて、本研究における「多面的・多角的に考察する力」を「社会的事象が見られる理由や課題を複数の側面や立場から捉え、事象同士を関連付けて考察し、解決策を構想する力」とする。

地理的分野「関東地方 様々な地域と結び付く人々の暮らし」の単元を例に、多面的・多角的に考察し解決に向けて構想するイメージを図1に示す。

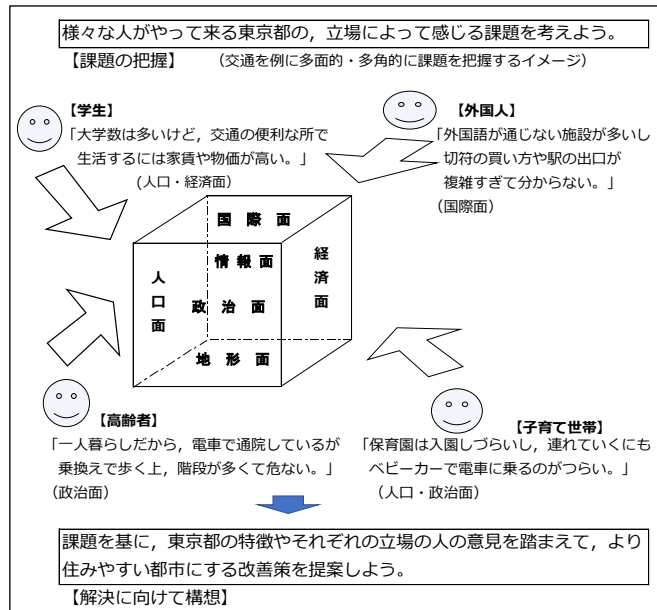


図1 多面的・多角的に考察し、解決に向けて構想するイメージ

## (2) 多面的・多角的に考察する力を育成するには

多面的・多角的に考察する力を育成するにはどうすればよいか、以下に2点挙げる。

1点目は、生徒一人一人がもっている既有知識と関連付けて考えさせることである。石井英真(2015)は、考える力の育成は知識の習得と不可分な関係にあるとし、「知識も、新しい知識と既有知識とをつなぐ能動的な思考なくしては獲得できません。既有知識と関連付けられず納得が得られないまま与えられた知識は、定着せずすぐはげ落ちてしまいます。」<sup>3)</sup>と述べている。例えば「江戸時代に広島産の牡蠣をどうやって輸送したか。」を考えさせる問いは、地理的分野で学習した貨物の重量や輸送速度、輸送費用といった複数の面を考慮することで、輸送手段を選んだ根拠がより明確にできる。つまり、輸送する貨物の特徴によって交通手段が使い分けられているという地理的分野の既有の知識と関連付ければ、より多面的・多角的に考察した根拠を明確にできるのではないだろうか。このように、過去に学習した単元や他分野、他教科で学んだことと関連付けて社会的事象を捉えられれば、より多面的・多角的に考察する力が高まると考えられる。

2点目は、生徒同士で考察したことを比較し、選

択・判断させることである。上谷(平成26年)は「事象のどの側面をどのような立場で捉えたかは、生徒によって異なる。他の生徒が思考・判断した過程や結果を共有することは、新たな事象の側面やそれを捉える様々な立場、考え方あることに生徒が気付く、それを獲得する機会となる。それはすなわち、『多面的・多角的』な考察を促すことにつながる。」<sup>4)</sup>と述べている。先述した「江戸時代に広島産の牡蠣をどうやって輸送したか。」という問いは船や馬など多様な答えが生じる。生徒は自分の考察を互いに説明したり、文章化したものを見せ合って比較したりする中で、違う方法や、同じ方法でも重量を考慮したか、速度を考慮したかなど異なる側面に気付く。その上でどの方法がよいか選択させれば、多面的・多角的に考察した輸送方法を判断できる。よって考察したことを比較し、選択・判断させることが多面的・多角的な考察に有効だと考える。

## 2 追究を促す問いについて

### (1) 追究を促す問いとは

上谷(平成26年)は「『多面的・多角的』な考察は、根拠に基づいて論理的に考察することが前提である。」<sup>5)</sup>と述べている。考察の根拠を明らかにさせるには「なぜそう考えたのか。」を尋ねる「問い」が必要である。「答申」別添資料3-5では、「どのように」や「なぜ」などの「問い」が社会的事象に対して考察や構想に向かわせるものとし<sup>3)</sup>、「29年解説」はこれらの問いを「追究の視点と、それを生かした課題(問い)」<sup>6)</sup>と表している。

北俊夫(2015)は、「何」「誰が」「どのように」「なぜ」「どうして」「どうしたらよいか」といった疑問詞を含めた問いを発することで、子どもたちに理解を深めさせたり、思考を働かせたりすることができるとしている<sup>4)</sup>。ただ、これらの疑問詞を用いた追究の視点を生かした問いであっても、生徒自らが「なぜだろう」「考えてみたい」と思わなければ考察は生まれない。では、「考えてみたい」と思わせる追究を促す問いとはどのようなものか。

岩田一彦(2001)は、社会科授業の展開過程において、「単元の教材にかかわる何故疑問の体系と子どもの知的好奇心としての何故疑問を結合していく」<sup>7)</sup>ために、既存情報と違った情報や大きく違った比較情報の提示、感情の共有・反発をもたらすことなどによって子供の知的好奇心を喚起する重要性を指摘している<sup>5)</sup>。岩田(2001)が述べている知的好奇心喚起の方法は、1(2)で述べた多面的・多角

的に考察する力の育成と共通する要素が見られる。それらを問いに含める要素として、図2に整理する。本研究では、図2の要素を含んだ問いを「追究を促す問い」として定義する。

- 既存の知識や経験、イメージと違いが見られるもの
- 比較した統計資料の数字で大きな違いが見られるもの
- 子供同士の考え方や感情に違いが見られるもの

図2 疑問をもたせ、多面的・多角的に考察する力を育成する問いに含める要素

## (2) 追究を促す問いをどのように設定するか

岡崎誠司（2013）は「社会的な見方・考え方を成長させる授業展開は、まず第一に、子どもの『考えたい、調べたい』という問題意識すなわち学習問題の成立から始まる。そして思いつきをも許容した予想を多く出させたい。数多い予想は、子ども相互の話し合いの過程で、理由・根拠のある仮説といえるもののみが残る。そうして『仮説は論理的に正しいといえるのか』『仮説に根拠はあるのか』といった論理的整合性や根拠の有無が吟味される。そして多くの他者が納得できるかどうか検証する。するとその過程でまた新たな問題が生まれる。』<sup>8)</sup>と述べている。

岡崎（2013）の論に依拠すると、まず授業冒頭で「いつ」「どこで」「誰が」「何」「どのように」と問う。生徒は予想を基に具体的事実である知識を「知る」「気付く」ことになる。本研究では具体的事実を予想させる問いを「つながる問い」とする。

そして得た知識から新たに生まれた問題に対して「なぜ」「どうして」と問うことで、生徒の思考が促される。考察の根拠となった知識を自身の中に問い直し、概念的説明的知識を明らかにし「わかる」ことが可能になる。岡崎（2013）は特に「なぜ」「どうして」の問いを中核発問としている<sup>6)</sup>。この中核発問を本研究では「深める問い」とする。

さらに「29年解説」では、「よりよい社会の実現に向けて、多面的・多角的に考察することや複数の立場や意見を踏まえて構想（選択・判断）」<sup>9)</sup>することや「単元など内容や時間のまとまりを見通した『問い』を設定」<sup>10)</sup>することを求めている。そこで単元全体を見通した問いに対し「どちらが」「どうしたらよいか」と解決に向けて構想させる「単元を貫く問い」を単元の学習のスタートで設定する。

以上より本研究では追究を促す問いとして、「つ

ながる問い」「深める問い」「単元を貫く問い」を設定し、多面的・多角的に考察する力の育成を図る。岡崎（2013）が示した発問の構造図を基に作成した、追究を促す問いの構造図を図3に示す。

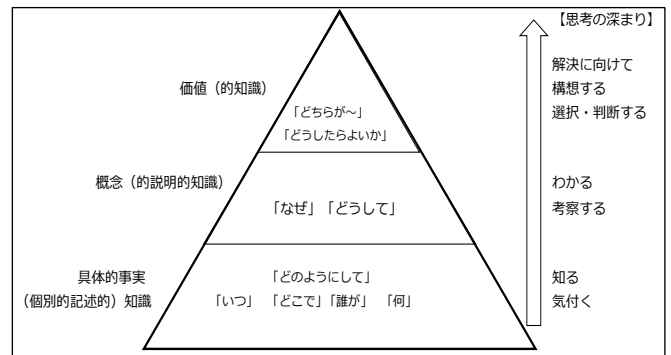


図3 追究を促す問いの構造図 \*岡崎（2013）を基に、筆者が加筆作成

## (3) 「つながる問い」「深める問い」「単元を貫く問い」について

### ア 具体的事実である知識を得る「つながる問い」

北（2015）は「知識の習得・獲得に当たっては、学習のスタートにおいて、社会的事象への関心・意欲が重視され、問題解決のあとには社会的態度が育つことが期待されている。」<sup>11)</sup>と述べている。そこで「つながる問い」は図2の要素を含み、生徒が関心をもって考えられるものにする。例えば、1（2）であげた「江戸時代に広島産の牡蠣をどうやって輸送したか。」が「つながる問い」である。前時の終わりで出された「つながる問い」について考えてきたことを次時の冒頭で交流する。そこで互いに考えやその根拠の違いに気付き、多面的・多角的な考察がスタートする。考えてきたことに対して資料などを基に精査し、根拠のある具体的事実である知識を「知る」ことが可能になると考えられる。

さらに北（2015）は、従来の問題解決的な学習において、習得・獲得した知識などを学習や生活などの場で活用させることによって、社会に対する理解や認識を更に深めさせ、社会とのかかわりを意識させるというねらいがあり、十分な時間が用意できないならば、学校で動機づくりを行い家庭学習に委ねる方法もあるとしている<sup>7)</sup>。また、石井（2015）は「前時の内容が本時の内容の前提になっているということは、見方を変え、本時は前時の内容を使いそれに習熟する機会とみることもできます。」<sup>12)</sup>と述べている。

これまでの様々な実践研究で、単元を通した課題設定やその解決に向かうための本時の課題の設定は

行われていたが、授業の事前に生徒に問いを出し、考えさせてくる実践はあまり見られない。そこで本研究では、習得した知識を活用する場面として「つながる問い」を前の授業の終わりに提示し、事前に考えさせてきたことが次の授業内容につながるようにしていく。

## イ 概念的説明的知識を得る「深める問い」

森分孝治（1978）は「どのようになっているか」「いかに～したか」（How）の問いへの説明は事実的記述的知識の提示であり、断片的羅列的知識の暗記、転移しない知識を習得する授業を生み出すと述べ、「いかに」という問いは「なぜ（Why）」という問いへのサブの問いであり、「なぜ」という問いによって概念的説明的知識を習得させることを求めている<sup>(8)</sup>。森分（1978）の述べている事実的記述的知識が図3の具体的事実である知識に当たる。そこで、「つながる問い」で得られた知識を活用して「なぜ」「どうして」と問いかけ、概念的説明的知識を得ることにつながる「深める問い」を設定する。先ほどの「江戸時代に広島産の牡蠣をどうやって輸送したか。」という「つながる問い」に対し、「交通網の発達でどのようなことが可能になったのか。」が「深める問い」である。「つながる問い」を通して得た具体的事実である知識（西廻り航路が開発された、五街道が整備され飛脚や馬が手紙や物を運んだ、など）を一般化させ、「交通手段の発達によって物流網や情報網が発展し、人々の往来が盛んになって、都市が発展した。」という地理的事象

とも関連付けた概念的説明的知識が獲得でき、多面的・多角的に考察する力が育成できると考える。

## ウ 解決に向けて構想する「単元を貫く問い」

小原友行（2009）は「どうしたらよいか、どの解決策がより望ましいのか」を問うことは、「最も有効な問題解決策の決定や、目的・目標を実現するための最も合理的な手段・方法を選択・決定するために行う社会的な判断を求めるものである。」<sup>(13)</sup>としている。さらに、この問いに答える力は「『知る・わかる』だけでなく、その背景を熟考し、自分なりの意見や考えを持ち、それを表現しながら社会への参加・参画を考える力である。」<sup>(14)</sup>と述べている。単元全体の授業を通して「知る」に当たる「つながる問い」や、「わかる」に当たる「深める問い」への考察を繰り返していく中で、「単元を貫く問い」に迫り、「どうすればよいか」と解決に向けて構想していく。その中で、生徒は自分の意見や考えを持ち、他者と比較することで自分では思いつかなかった解決策に気付く。それにより、多面的・多角的な考察や構想がより深まると考える。

## 3 追究を促す問いをつなぎ続けることについて

川口広美（2017）は、なぜ「考える社会科授業」の実現が困難なのか、その背景として、子供が問いをもてないことと、子供が問いを追求し続けられないことの2点を挙げている<sup>(9)</sup>。そして、問いを考え続けるためのシステム構築の課題として、「各授業が単元として関連できておらず、大きな問いに結び

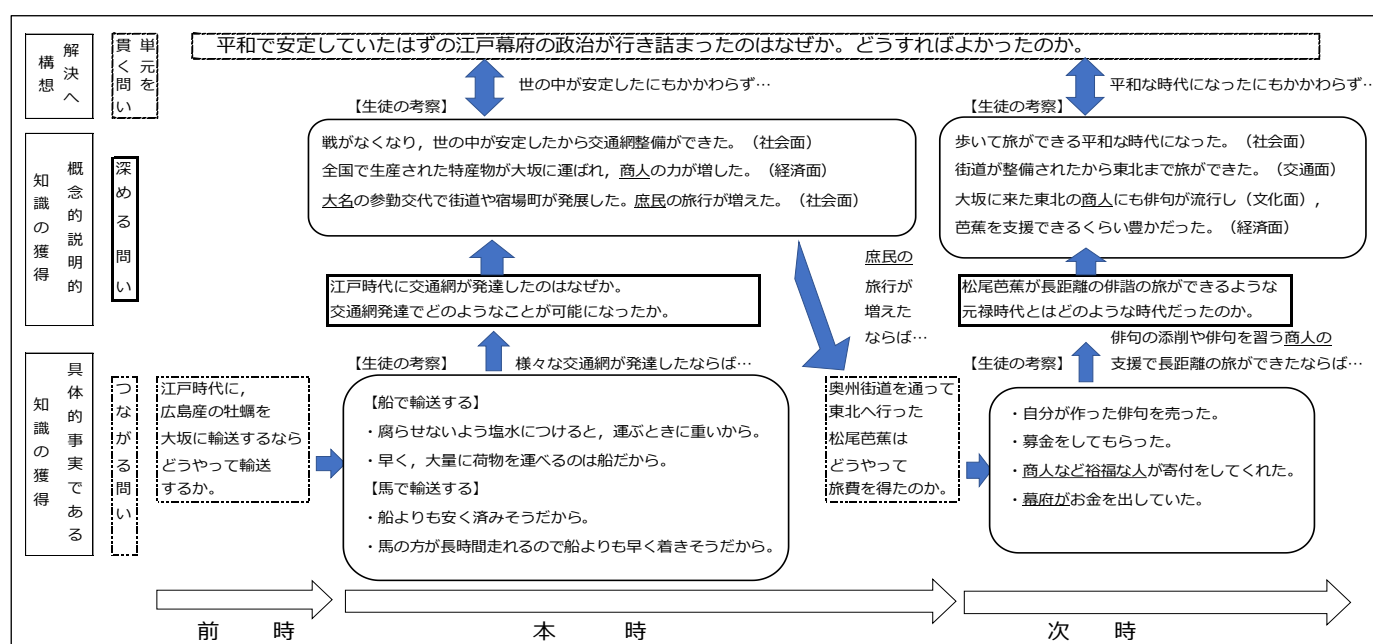


図4 追究を促す問いをつなぎ続けた授業過程の例 ( )が多面的な考察、\_が多角的な考察が含まれている様子を示す。

つかない。単元の途中でだれてしまい、子どもが追求し続けられない。」「仮に問いが一時的に子どもの関心を引き、考えたとしても、考え続けることはできない。」<sup>15)</sup>と述べている。

そこで本研究では、絶えず追究を促す問いをつなぎ続け、生徒が考え続けられるように問いを構成していくことにした。「単元を貫く問い」につながるように、まず毎時間の「深める問い」を設定した。そして「深める問い」への考察につながるように、「つながる問い」を設定した。

これら三つの追究を促す問いをつなぎ続けた授業過程の例を図4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

追究を促す問いがつながり続けるように問いを設定して既存の知識と関連付けて考察し、考察したことを比較し、選択・判断させる活動を行えば、社会的事象を多面的・多角的に考察する力を育成できるだろう。

#### 2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
1. 追究を促す問いがつながり続けるようにした授業で、社会的事象について多面的・多角的に考察させることができたか。	プレテスト ポストテスト ワークシート アンケート
2. 「つながる問い」について事前に考えてくることが生徒の考察を深める上で有効だったか。	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シートへの記述を基に、社会的事象を複数の側面や立場から捉えて多面的・多角的な考察を記述することができたか検証する。アンケートでは追究を促す問いを設定したことで、既存の知識を活用したり、他者と自分の考えを比較し、選択・判断することで多面的・多角的に考察できたかを問う。検証2では「つながる問い」が本時の学習内容を考察する上で役立ったかどうか、アンケートによって検証する。

### Ⅳ 前期研究授業の内容

#### 1 授業の概要

○ 期 間 令和元年6月27日～令和元年7月19日

- 対 象 所属校第2学年（4学級134人）
- 単元名 産業の発達と幕府政治の動き
- 目 標

産業や交通の発達に伴う、町人文化の形成や貨幣経済への変化を捉え、変化に伴う幕府の政治改革や欧米諸国の接近、新しい学問・思想の動きを基に、幕府の政治が次第に行き詰まっていく様子を捉えることができる。

#### ○ 指導計画（全9時間）

時	学 習 内 容
1	支配体制が安定していたはずの江戸幕府の政治が行き詰まった理由を予想する。【単元を貫く問いの設定】
2	産業が発達した様子を知り、社会がどう変化したか考える。
3	交通網の整備によって、どのようなことが可能になったか考える。
4	元禄文化がどのようなものか知り、当時の社会の様子を捉える。
5	貨幣経済の広がりが社会に与えた影響を資料から捉える。
6	幕府が行った政治改革について理解し、それぞれの改革を比較して説明する。
7	資料から化政文化や新しい学問の特徴を捉える。
8	幕府が国内外の危機にどう対応したか理解する。
9	幕府の政治が行き詰まった理由を考察し、その改善策を提案する。

#### 2 多面的・多角的に考察させるための工夫

自分では気付かなかった側面や立場の考察に気付かせるために、他者への説明と考察内容の可視化の2点を授業に取り入れる。

まず、毎時間授業の冒頭で「つながる問い」について考えてきたことを説明させる。また「深める問い」への考察内容とそう考えた根拠を班でホワイトボードにまとめ、他班に説明に行く活動を取り入れる。自分たちの班とは異なる考察をした班に説明に行く班員と、班に残って他班の説明を聞く班員に分け、聞き取った内容をメモした班員が説明に行った班員に伝える。生徒同士で説明し合うことで、自分と他者の考えの視点や立場、根拠の違いに気付かせ、どの考察がよいか比較し、選択・判断させる。

考察内容の可視化は、付箋やホワイトボードを活用する。単元の初めに「単元を貫く問い」に対して自分が予想した内容を付箋に記入し、掲示する。「つながる問い」や「深める問い」に対して班で考察をまとめたホワイトボードは黒板に張り付ける。このような活動を通じて、他者や他グループの考察を可視化し共有させる。なお、単元の初めで予想を記入した付箋は単元の終わりに生徒に返却し、予想が変容したかどうか、生徒自身に振り返らせる。

### Ⅴ 前期研究授業の分析と考察

#### 1 社会的事象について多面的・多角的に考察させることができたか

##### (1) プレテストとポストテストでの変容について



単元の始めと終わりに表3のプレテストとポストテストを実施した。そして、複数の側面や立場から多面的・多角的に考察してまとめることができたかを検証する判断基準を表4のように設定した。その結果を表5に示す。

表3 プレテストとポストテスト

プレ	江戸幕府が支配のために行った政策について、それぞれの目的を踏まえて説明しなさい。
ポスト	江戸幕府が行き詰まった理由について説明しなさい。

表4 社会的事象について多面的・多角的に考察できたかを検証する判断基準

	判断基準（多面的・多角的な考察ができているか）
4	江戸幕府の行った政策の目的や行き詰まった理由について、百姓や大名、幕府などの立場を挙げ、政治、経済、外交の三つの面から捉えて書くことができている。
3	江戸幕府の行った政策の目的や行き詰まった理由について、百姓や大名、幕府などの立場をあげ、政治、経済、外交のうち二つの面から捉えて書くことができている。
2	江戸幕府の行った政策の目的や行き詰まった理由について、百姓や大名、幕府などの立場をあげ、政治、経済、外交のうち一つの面のみ捉えて書くことができている。
1	江戸幕府の行った政策の目的や行き詰まった理由について百姓、大名、幕府などの立場をあげ、政治、経済、外交のうち一つの面のみ捉えて書けてはいるが不適切である。
0	未記入である。

表5 プレテストとポストテストの結果

		ポストテスト					計(人)
		4	3	2	1	未記入	
プレ テ ス ト	4	2	0	0	1	1	4
	3	4	9	6	0	0	19
	2	7	22	16	6	0	51
	1	4	3	7	5	0	19
	未記入	1	4	13	5	2	25
計(人)		18	38	42	17	3	118

プレテストでは未記入だった生徒25人（21.2%）が、ポストテストでは3人（2.5%）に減少し、考察を記述しようとした点では一定の成果があったと考えられる。

プレテストでは未記入だったが、ポストテストでは評価4へと向上した生徒Aのプレテスト・ポストテスト・ワークシートの記述を表6に示す。

表6 プレテスト・ワークシート・ポストテストでの生徒Aの記述の変容

時	記述の変容	判断基準
プレ	未記入	0
3	航路・街道が整備され、港町や宿場町、門前町などの都市が栄えた。	2
5	貨幣経済が広がって、貧農の割合が増え、飢饉や打ち	2

	こわしが多くなった。 <u>住民</u> が飢えているにも関わらず、江戸に米を送って儲けるのは住民がかawaiiそうだと思った。	
8	<u>株仲間を解散したせいで物価が上昇してしまったから。</u> （異国船打払令を）批判しただけで処罰しているのが民衆から不満がでてきそうだから。	3
ポスト	<u>百姓の反感があり一揆や打ちこわしが起こったため、江戸幕府が行き詰まった。幕府が株仲間を解散させ、物価が上昇してしまったから。鎖国をしていて、外国との交流をほとんど行わず、来ててすぐに打ち払っていたから。</u>	4

（波線は多面的な考察、二重線は多角的な考察を示す。）

生徒Aはプレテストや2時間目の授業までは未記入だった。だが、3時間目に交通網の発達が発達を都市の発達をもたらしたという社会的な面を記述できた。その後、5時間目では百姓の立場を加えて貨幣経済による社会の変化を記述している。さらに、8時間目の国内外に対する幕府の対応への評価やポストテストでは、幕府の政治・経済・外交面の課題に気づき、多面的・多角的に記述できた。

一方で、プレテスト、ポストテストともに評価2にとどまった生徒Bの記述を表7に示す。

表7 プレテスト・ワークシート・ポストテストにおける生徒Bの記述

時	記述の変容	判断基準
プレ	参勤交代で大名たちのお金をなくす。大名を支配するため。武家諸法度で学問や武道にはげませ幕府の許可なしに結婚させなかった。	2
3	航路→物を速く送ることができた。 街道→参勤交代がしやすい。	2
5	貨幣経済が広がって混乱を起こした。幕府も農村も貨幣が必要になり、 <u>幕府が農村のをとって、農村の人たちの不満が高まった。</u>	2
8	改革が成功していないから。	1
ポスト	<u>幕府は鎖国により、外国との交流がなくなり、飢饉のとき困ったから。経済は発展が遅れた。いろいろ改革に失敗して経済面でも大を保護しすぎたりしてお金が無くなったから。飢饉のときに百姓を助けなかったり、米がないのに「もってこい」といい、百姓が不満をもったから。</u>	2

（波線は多面的な考察、二重線は多角的な考察を示す。）

生徒Bはプレテストでは大名の立場を挙げて幕府の政治面について、3時間目では物流面について記述できたが、経済面や外交面など、複数の側面からの記述は見られない。5時間目では、幕府が農村から貨幣を税として取っていたという誤った知識が記述されている。8時間目では、改革のどこが成功していないのか、なぜ成功していないと考えたのか根拠が示されていない。ポストテストでは外交面や経

済面に触れているが、外国との交流不足が飢饉の原因と捉えており、誤った知識を記述している。

このようにプレテストとポストテストでの評価が2にとどまった生徒の記述には多面的・多角的に考察しようとはしているが、根拠や知識があいまいな点が多く見られた。今後の学習指導の課題である。

## (2) 事後アンケートの分析

追究を促す問いを設定したことが多面的・多角的な考察にどのような影響を与えたか、事後アンケートから分析した。図5、6は追究を促す問いの設定が、生徒の考察のきっかけとなったかについてのアンケート調査の結果である。

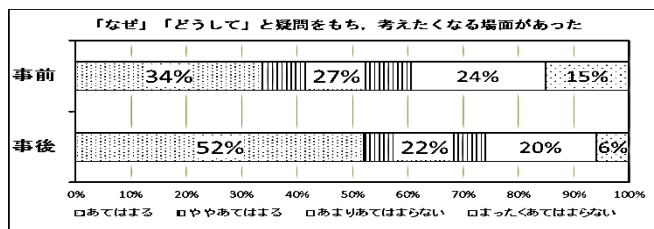


図5 追究を促す問いによって考えなくなった (n=118)

- ・「どうしてこうなったのか」という問いが授業の終わり頃には「～だから」ということが分かるようになったと思った。
- ・「つながる問い」で予想したものと違ったときに、予想していなかった時よりも考えるので、頭に入ってきてやすかった。

図6 アンケートの生徒の記述 (一部抜粋)

疑問をもち、考えてみたくなった問いを尋ねたところ、最も多かったのは、単元を貫く問いであった「江戸幕府の政治が行き詰まった理由は何だったのか。どうすればよかったのか。」だった。「前単元で安定した江戸幕府の支配体制を学んだはずなのに、なぜ幕府の政治が行き詰まったのか。」が、生徒にとって大きな疑問になったようである。単元の始めにこの問いへの予想を付箋に記入させた。そして、単元の終わりの「つながる問い」で再度、行き詰まった理由と改善策の考察をワークシートに記述させると、最初の予想と異なった生徒が93%を超えた。単元の始めの予想と終わりで正反対の理由を挙げた生徒の記述の変容について図7に一例を示す。

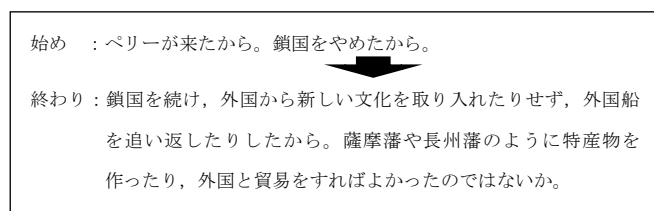


図7 単元前後での「単元を貫く問い」の記述の変容

単元を通して、江戸時代の経済・文化・外交が変化し、それに伴う政治改革が行われた様子を知る中で、単元を貫く問いについて考え続けることができ、当初の予想とは異なる新たな理由を多面的・多角的に考察することが可能になったと考えられる。また「織田信長の楽市楽座はうまくいったのに、株仲間の解散ではなぜ物価が上昇したのか。」という問いにも疑問を感じた生徒が多かった。

この二つの問いの共通点は、これまで学習して身に付けた既存の知識とずれが生じる問いであった点である。そのずれを感じたとき、生徒の追究意欲が高まり、様々な理由を考察し始めた。

既存の知識と関連付けた追究を促す問いを設定したことが生徒の考察にどのように影響したか、事後アンケートの結果を図8、9に示す。

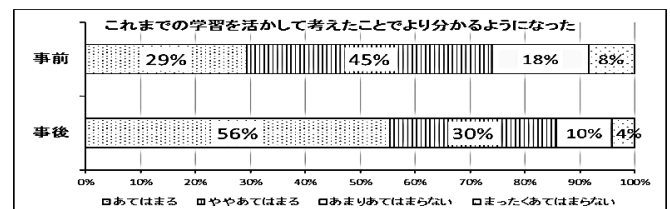


図8 既存の知識の活用が考察に与えた影響 (n=118)

- ・歴史の授業だが、地理で習ったことを生かしたり、現代に置き換えてみたり、投票をしたりして分かりやすかった。
- ・昔起こったこととつなげて考えて分かりやすかった。
- ・前の授業でどんなことをしたかをしっかり思い出すことができたから。

図9 アンケートの生徒の記述 (一部抜粋)

生徒たちは一つの具体的事実である知識を取り上げて考察するのではなく、本時の学習と既存の知識を関連付けて考察をしていたことがうかがえる。

続いて、追究を促す問いによって考察したことを他者と比較し、選択・判断させたことが多面的・多角的な考察につながったかどうか、事後アンケートの結果を図10、11に示す。

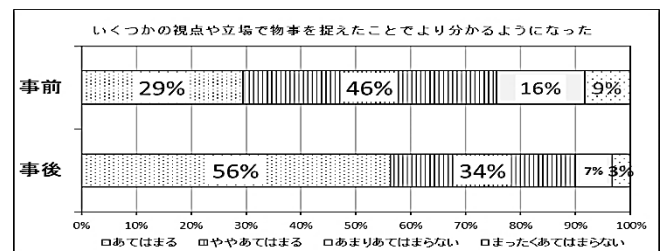


図10 考察を他者と比較し、選択・判断させた結果、多面的・多角的な考察につながった (n=118)

- ・社会の歴史ってこういう見方もできるんだ、と思えた。一つの視点だけでなく、いろいろな見方ができるのだと思った。
- ・自分の意見と他人の意見を比べての違いや他人の考え方を理解することができた。
- ・班やクラスの人と意見を交流していろいろな疑問が解決できたし、様々な視点で考えることができた。

図11 アンケートの生徒の記述（一部抜粋）

プレテストで未記入だった生徒25人中22人が考えを記述できたことから、追究を促す問いを設定したことは考察をスタートさせるという点において有効だったのではないかと考える。

以上より、追究を促す問いを設定したことで考察が始まり、さらに、既存の知識との関連付けや生徒同士で考察したことを比較し、選択・判断させることで、複数の側面や立場での考察に気付き、多面的・多角的に考察し始めた生徒が増えたといえる。

## 2 「つながる問い」が考察を深める上で有効だったかについて

「つながる問い」が考察を深める上で有効だったかについて、事後アンケートの結果を図12に示す。

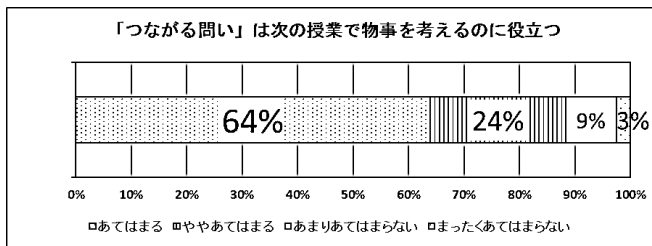


図12 「つながる問い」が考察に役立った（n=118）

「役立つ」とした生徒のアンケートの記述から、「つながる問い」の効果を2点挙げる。1点目は、「つながる問い」が予習になっており、事前に考えたことが授業での「深める問い」につながるの、「深める問い」を考えやすくなった点である。「役立つ」と答えた生徒105人（88.0%）のうち、63人（53.4%）がこの点を記述していた。2点目は、自分の予想を他者の考えと比較する中で、その違いに自ら気付き、これまでの既存の知識とは違った新たな考察をスタートできる点である。24人（20.3%）が「事前に考えたことで、自分の考えを相手に伝えやすくなった。」「他の人と考えや根拠の違いを交流して、考えが広がった。」という内容を記述していた。

一方「役立たなかった」と答えた14人（11.9%）

の中には「つながる問い」の答えが分からなくて考えてこなかったという生徒がいた。正答を気にする生徒には、正誤問わず「なぜそう考えたのか。」の理由を含めた予想でよいということを伝え、考察を促す必要があった。

## VI 前期研究のまとめ

### 1 前期研究の成果

前期研究では、追究を促す問いをつなぎ続けるように毎時間の問いを構成し、生徒同士で考察したことを比較し、選択・判断させる学習活動を行った。その成果を2点挙げる。

1点目は、生徒は自分の考えてきたことと違う他者の考えたことや考察の根拠を知り、社会的事象についていくつかの側面や立場で考察できるようになった点である。2点目は、事前に「つながる問い」について考えてくれば、自分の考えを相手に伝えやすくなると生徒自身が感じられた点である。これまで考えて記述することが困難だった生徒が記述できるようになった点から、追究を促す問いの設定が考察を始めるきっかけになったと思われる。

### 2 前期研究の課題

前期研究の課題を2点挙げる。

1点目は、考察の根拠や知識があいまいなものにとどまり、多面的・多角的な考察に至れていない生徒が62人（52.5%）と半数以上いた点である。ポストテストを見ると、政治面・経済面・外交面での箇条書きの記述はできているが「幕府が米中心なままでは不安定だったから。」にとどまり、なぜ米中心では不安定になるのか、その根拠を述べていない生徒が多かった。また、「江戸に米を送ったから飢饉になって…」や、「鎖国をしていたので全く外国の文化や技術が入ってこず…」など、飢饉や蘭学の知識が十分に身に付いていない生徒も多く見られた。

2点目は、問いを投げかけても疑問をもてない、答えが分からないので「つながる問い」を考えてこなかったという生徒がいた点である。疑問を口に出す生徒が少なく、問いに対して反応がない時は教師が答えを誘導するように問いかけた場面があった。

## VII 後期研究授業に向けて

### 1 考察の根拠を明らかにすることについて

#### (1) 根拠や立場を記述するワークシートの作成



上谷（平成26年）は、「根拠を得るためには、資料を適切に選択し、必要な情報を正しく読み取る力を身に付けておく必要がある。日頃から、資料から読み取れる事実と自分が解釈したことを明確に分けることや、出典を明らかにすることを生徒に指導した」<sup>16)</sup>と述べている。

これまでも、資料から読み取れたことをまず記述させ、そこからどのようなことが考えられるかを記述する二段階のワークシートを使用していた。だが、根拠となる資料は教師側が示し、生徒はそれを読み取るのみで、自ら根拠となる資料を選ばせる経験をさせていなかった。また、「誰にとって」どのような影響が出るのか、立場を意識して記述していない生徒が多かった。後期研究授業では根拠とする資料を生徒自身に選ばせ、立場を含めて記述できる図13のようなワークシートを使用することにした。

**【前期研究授業で使ったワークシート】**  
「江戸時代に航路の発達や街道の整備が行われ、どのようなことができるようになりましたか。どんな人々が何に利用したかを考えて書いてみましょう。」

自分	
班・クラス	

**【後期研究授業の3時間目で使ったワークシート】**  
「なぜ都心に人が集まるのか、その理由が分かる資料を探してまとめよう。」

	どんな人が	なぜこの人たちが都心に来るのか。	資料例 教 P232の2
自分			
班・クラス			

**【後期研究授業の5時間目で使ったワークシート】**

社会科「都心を実際に歩いてみて、見つけた課題」2年 組 番 名前 \_\_\_\_\_

①どんな人たちにとって（立場）、どのような課題がある、と感じましたか？  
②その改善策として思いついた案を書きましょう。  
※ 修学旅行のしおりに添んで持って行って記入。旅行後の授業に持ってきて、提出します。

改善策

課題

立場

都心の課題

図13 立場や根拠を記述するワークシート

## (2) 考察の根拠となる知識の定着について

森分（1984）は、社会的事象が分からないということはその事象について必要な知識をもっていないということであり、社会的事象を説明したり、記述したりすることが知識を成長させていく<sup>(10)</sup>と述べている。考察の根拠となる知識の定着には、問いに対して自分の言葉で説明し、記述する活動が必要であるといえる。

前期研究授業で誤った知識が記述されていたのは、教師が修正指導をしていなかったことに加え、生徒が知識を繰り返し使ったり、他者に説明したりする中で、誤りに気付く場面がなかったからではないかと考えられる。後期研究授業では、ワークシートの記述から、あいまいな具体的事実である知識や概念的・説明的知識が見られれば、次の授業の冒頭、ペアで一人の生徒が前時の学習内容を説明し、もう一人が教科書やノートで確認して指摘する。その上で教師が補足説明を行う。この過程で知識を繰り返し活用させ、定着につなげたい。

## 2 生徒の疑問から作成した問いを、追究を促す問いに反映させることについて

追究を促す問いを投げかけた時、生徒が疑問をもち、多面的・多角的に考察していくにはどうしたらよいか。平成31年度広島県教育資料は、課題設定を「互いの願いや疑問等を共有して、実現や解消に向けて問題となっている課題を見いだす活動」<sup>17)</sup>としている。さらに、課題設定の際に「児童生徒が自ら課題意識をもち、その意識が連続発展することが大切である。」<sup>18)</sup>と示している。そこで後期研究授業では、単元の導入で生徒が疑問に思ったことから問いを作成させる。問いを班やクラスで共有し、自分が思いつかなかった側面や立場の問いに気付かせ、多面的・多角的な考察がスタートできるようにする。そして単元の学習内容を知る上で最も必要だと思った問いはどれか比較し、選択・判断させる。作成した問いは教室に掲示し、授業で追究を促す問いに反映させる。なお「29年解説」では「基礎的・基本的な知識を確実に習得」<sup>19)</sup>させることが求められている。問いの作成を全て生徒に任せるのではなく、教師が本単元で学ばせたい知識を精査し、あらかじめ単元全体を通してつながり続けるように設定した追究を促す問いに、生徒が作成した問いを反映させていく。また「つながる問い」を考えやすくするため、生活経験を基に、多様な答えが生じる問いを増やす。

Ⅷ 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表8に示す。

表8 検証の視点と方法

検証の視点	方法
1. 追究を促す問いがつながり続けるようにした授業で、社会的事象について多面的・多角的に考察させることができたか。	プレテスト ポストテスト ワークシート アンケート
2. 生徒が作成した問いを、追究を促す問いに反映させることが、社会的事象について多面的・多角的に考察させる上で有効だったか。	アンケート

Ⅸ 後期研究授業の概要

- 期 間 令和元年11月8日～令和元年12月10日
- 対 象 所属校第2学年（4学級134人）
- 単元名 関東地方
- 目 標

関東地方の自然・産業・交通網などの資料から地域的な特色や地域間の結び付きの様子を読み取り、多くの人が集まる理由を考察するとともに、東京都周辺地域にもたらした影響や、多くの人が集まることによって生活、環境、交通面などで生じている課題と改善策を考察することができる。

- 指導計画（全5時間）

時	学 習 内 容
1	「東京にやって来る人々」について知りたいこと、疑問に思うことを書き出し、「なぜ東京都に人がやって来るのか、多くの人が集まる東京都は今後、どのような課題を改善していくべきか。」予想する。【単元を貫く問いの設定】
2	関東地方の自然環境の特徴を資料から読み取る。
3	都心に人が集まる理由や周辺地域との結び付きの様子を知り、都心の課題をまとめることができる。
4	関東地方の産業の特色を資料から読み取る。
5	東京都の課題を様々な立場から考察し、改善策をまとめる。

Ⅹ 後期研究授業の分析と考察

1 社会的事象について多面的・多角的に考察させることができたか

(1) プレテストとポストテストでの変容について

プレテストとポストテストでは「多くの人が集まる東京都には、様々な人々がより過ごしやすい都市にする上で、現在どのような課題があるか。」について記述させた。そして複数の側面や立場から多面的・多角的に考察できたか、表9の検証する判断基準を設定した。その結果を表10に示す。

表9 社会的事象について多面的・多角的に考察できたか  
検証する判断基準

判断基準（多面的・多角的な考察ができていないか）
--------------------------

4	東京都の課題について、通勤者、外国人などの複数の立場を挙げ、生活、環境、交通面など三つ以上の側面から捉えて課題を書くことができている。
3	東京都の課題について、通勤者、外国人などの一つ以上の立場を挙げ、生活、環境、交通面など二つ以上の側面から捉えて課題を書くことができている。
2	東京都の課題について、生活、環境、交通面など二つ以上の側面から捉えて課題を書くことができているが、立場が挙げられていない。もしくは側面と立場が一つずつである。
1	東京都の課題について、生活、環境、交通面など一つの側面から捉えて課題を書くことができているが、立場が挙げられていない。もしくは書けてはいるが、不適切である。
0	未記入である。

表10 プレテストとポストテストの結果

		ポストテスト					計(人)
		4	3	2	1	未記入	
プレ テ ス ト	4	2	0	0	0	0	2
	3	9	1	0	0	0	10
	2	30	10	4	1	0	45
	1	21	6	4	6	2	39
	未記入	5	2	7	2	2	18
計(人)		67	19	15	9	4	114

プレテストでは、生活、環境、交通面などから多面的には考察を記述できたが、立場も含めて記述できた生徒は12人（10.5%）にとどまり、約90%が多角的な考察ができていなかった。ポストテストでは、側面か立場のどちらかを複数記述できた生徒が86人（75.4%）に増加し、うち67人（58.8%）が側面と立場の両方とも複数記述できた。プレテストでは東京都の課題を「CO<sub>2</sub>増加」のみでなぜ多いか根拠がない箇条書きや、「CO<sub>2</sub>が増え大気汚染になる。」といった誤った知識の記述が見られたが、ポストテストではそれらが減った。授業冒頭にペアで説明し、教師が補足説明をした効果だと考えられる。

一方、プレテスト、ポストテストともに評価2にとどまった生徒のうち、6人は立場を記述していなかった。4人は一つの側面と立場のみ重点的に記述し、複数の側面や立場から記述していなかった。そして問題文を読み間違えて京都について記述した生徒が1人いた。

前期の研究授業では、評価2にとどまった生徒Cのプレテスト、ワークシート、ポストテストの記述の変容を表11に示す。

表11 プレテスト、ワークシート、ポストテストにおける生徒Cの記述

時	記述の変容	判断基準
プレ	人口が多く、過密問題（住宅不足・仕事がない）が起きていること。人口の分布がより都市の方に集中していて近郊の過疎化。	2
2	イカルイトはすごく寒いけど東京は暑いので、コート	2

	や防寒具を着て来ない方がよく、半袖など涼しい服装で来た方がいい。																
3	<p>「なぜ都心に人が集まるのか、その理由が分かる資料を探してまとめよう。」</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>どんな人が</th><th>なぜこの人たちが都心に来るのか。</th><th>資料例</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>外国人</td><td>外国企業や大使館があり働きに来る。</td><td>資P75の②</td></tr> <tr> <td>旅行者</td><td>いろんな所に行ける。</td><td>資P75の④</td></tr> <tr> <td>通勤者</td><td>企業が集中しているのと、通勤のための交通網が整っているから。</td><td>資P75の②</td></tr> <tr> <td>若者</td><td>大学が東京に多いから。</td><td>教P232の④</td></tr> </tbody> </table> <p>【都心の利点】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・通勤者にとって、電車の本数が多いので通いやすい。①</li> <li>・大学生にとって、大学の数が多い。⑥</li> </ul> <p>【都心の課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・家賃や土地代が高い。⑤ 渋滞</li> <li>・地震があると都心にいた人、住人が行き場を失う。④</li> <li>・小学校が狭い。騒音。⑦</li> <li>・待機児童が多い。⑧</li> </ul>	どんな人が	なぜこの人たちが都心に来るのか。	資料例	外国人	外国企業や大使館があり働きに来る。	資P75の②	旅行者	いろんな所に行ける。	資P75の④	通勤者	企業が集中しているのと、通勤のための交通網が整っているから。	資P75の②	若者	大学が東京に多いから。	教P232の④	4
どんな人が	なぜこの人たちが都心に来るのか。	資料例															
外国人	外国企業や大使館があり働きに来る。	資P75の②															
旅行者	いろんな所に行ける。	資P75の④															
通勤者	企業が集中しているのと、通勤のための交通網が整っているから。	資P75の②															
若者	大学が東京に多いから。	教P232の④															
4	資料を見ると、鉄鋼や機械工業が盛ん。→大量に重いものを運ぶから船の方が便利 → 海にある。 内陸部は近くに国道17号線が走っており、この国道を使って軽い製品を運ぶ。	3															
5	<p>「都心を実際に歩いて見つけた課題をまとめよう。」</p>	4															
ポスト	<p>高齢者や障がい者にとって、階段や人混みが多く移動するのが大変。子供連れの人にとってベビーカーを押して歩くので、階段が多くて不便。</p> <p>外国人にとっては、日本語の表記しかされていないものは読めないのが不便である点。</p>	4															

(波線は多面的な考察、二重線は多角的な考察、丸数字は使用した資料の番号を示す。)

生徒Cはプレテストの時点で、過密の課題に気付いてはいるが、立場が示されておらず、「仕事がない。」といった誤った知識が記述されている。2時間目の「寒帯であるカナダのイカルイトから東京オリンピック観戦に来る人に、東京都の気候や街中の様子を踏まえて、服装や持参物の助言をしよう。」という「深める問い」に対して、東京都と異なる立場のイカルイトの気候には触れているが、都心にアスファルトが多い様子には触れておらず、多面的な考察になっていなかった。

だが、3時間目は通勤時間のグラフや電車の時刻表、都心の家賃、大学・病院・待機児童数などの①～⑩の資料の中から、根拠として選んで使用した資料の番号を含めて、複数の面と立場から都心の利点や課題を記述できた。4時間目も根拠として使用した資料を示して、それぞれの場所で生産が盛んな工業製品を、重量や輸送の面から考慮して記述している。そして5時間目とポストテストでは、人の集中によって生じている東京都の課題を複数の立場から捉え、交通面や国際面から記述できた。

図13に示した立場や根拠の記述を含めたワークシートの活用で、生徒が意識して記述できるようになり、前期と比較して多面的・多角的な考察ができるようになった生徒が増加したと考えられる。

## (2) 事後アンケートの分析

前期と同様、追究を促す問いを設定した授業が多面的・多角的な考察にどのような影響を与えたか、事後アンケートの結果を図14、15に示す。

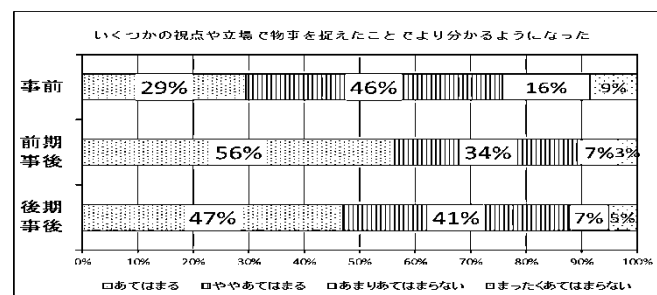


図14 考察を他者と比較し、選択・判断させた結果、多面的・多角的な考察につながった (n=114)

- ・関東は発達しているので課題がないと思っていたけど、それなりに問題点は実はあったことに驚きました。
- ・いろんな立場から考えると、もっとこうした方がいいなどの案がたくさん浮かんだ。
- ・今までは自分の立場からだったけど、高齢者の立場からも考えられた。

図15 アンケートの生徒記述 (一部抜粋)

プレテストからポストテストで考察が変化した生徒は114人中106人(93%)で、授業を通じて新たな側面や立場から考察できたことがうかがえる。

一方で、前期に比べると「あてはまる」と答えた生徒の割合が減少し、「ややあてはまる」が増加している。多面的・多角的な考察できた生徒は前期の118人中56人(47.5%)から、後期は114人中86人(75.4%)と増加しているにも関わらず、生徒自身の実感は前期より弱まっている。同様の結果が他のアンケート項目でも見られた。図16, 17に示す。

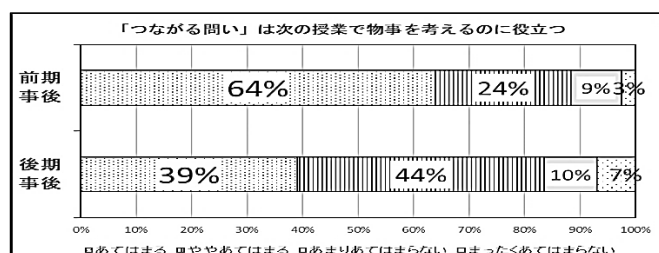


図16 「つながる問い」が考察に役立った (n=114)

役立つ実感が弱まった理由として、役立たなかったわけではないが、初めて実施した前期に比べて、使うことが予想できたため、驚きや新鮮味がなかったと答えた生徒が多かった。だが「つながる問いが簡単で使う必要がなかった。」という生徒もいた。

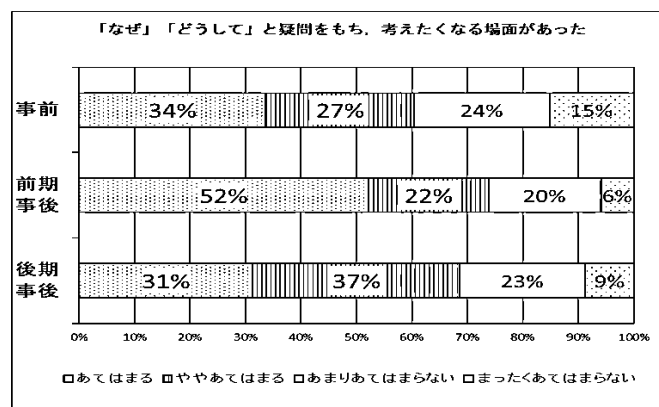


図17 追究を促す問いによって考えたいようになった (n=114)

疑問をもち考えてみたくなった問いの具体については、114人中63人(55.3%)が未記入だった。そのうち9人が「忘れた」「あまりなかった」等を記述していた。そこで、前期では問いを考えたいとなったと答えていたが、後期では「ややあてはまる」や「あまりあてはまらない」に自己評価が下がった生徒を中心に聞き取り調査を実施した。そこで生徒から出た理由を図18に示す。

- ・歴史の「つながる問い」はネットで調べる必要があったが、地理は教科書で調べれば、ぱっと書けるものだった。
- ・歴史の時よりも内容自体が簡単だった。
- ・授業内で疑問が解決したので、「なぜ？」が続かなかった。
- ・時間が経っていて、どんな問いがあったか覚えていない。
- ・期間があいていて、ワークシートの内容などを忘れた。

図18 「考えたいなくなったか」の自己評価が下がった理由

生徒の回答から、追究を促す問いの効果が弱まった要因として考えられる点を2点挙げる。

1点目は、問いの難易度が下がったことである。問いの難易度についてさらに詳しく言及した生徒の回答を図19に示す。

- ・自分は歴史よりも地理の方が好きだけど、今回はあまり考えたえがなかった。歴史の時は地理が混ざった問いだったけど、今回は“The地理”という感じだった。なら、もっと難しい問いでもよかった。地理と歴史がミックスしてあった方が考えたいくなるし、面白い。

図19 問いの難易度についての生徒の聞き取り内容

前期の課題であった「つながる問い」の答えがわからないから考えてこなかった生徒がいた点を考慮して、後期では修学旅行の服装にプラスして自分が必要だと思う持参物の一つ選ばせる問いや、東京都での通勤・通学手段を考えさせる問いなど、生活経験で答えられる問いを増やした。結果、難易度が下がり、考えてみたくなる気持ちや、問いが役立つ実感が弱まったと考えられる。前期は難しく「つながる問い」を考えてこられなかったが、後期では考えてこられたと答えた生徒もいた。だが、図16, 17で「あてはまる」が約20%減少した点や、図18, 19の生徒の回答を見ると、生徒の多くは、地理的分野と歴史的分野を関連付けて考察する、より発展的な問いを期待していたといえる。

「単元を貫く問い」についても「前期と比べて、疑問がずっと単元を通して続かなかった。」と答えた生徒がいた。前期では「前単元で安定した江戸幕府の支配体制を学んだはずなのに、なぜ幕府の政治が行き詰まったのか。」が、生徒にとって大きな疑問になった。だが、後期は「なぜ東京には多くの人々が集まるのか。」と既存のイメージ通りの問いになっていたのかもしれない。「なのにどうして」とこれまでの既存の知識やイメージとずれを生じさせる要素が追究を促す問いには必要だと分かった。

2 点目は、問いへの意識が途切れた点である。11月15日の授業から、単元最後の授業とアンケートを実施した12月9、10日まで、期末試験と修学旅行を挟んで期間が空いたため、どの問いを用いて考察したか忘れたという回答が見られた。

## 2 生徒が作成した問いを、追究を促す問いに反映させることが、多面的・多角的に考察させる上で有効だったかについて

単元1時間目の授業で、東京駅やスカイツリーからの風景、渋谷スクランブル交差点の様子を見せ、疑問に思ったことを問いにして付箋に記入し、シートに貼らせた。図20がその様子である。

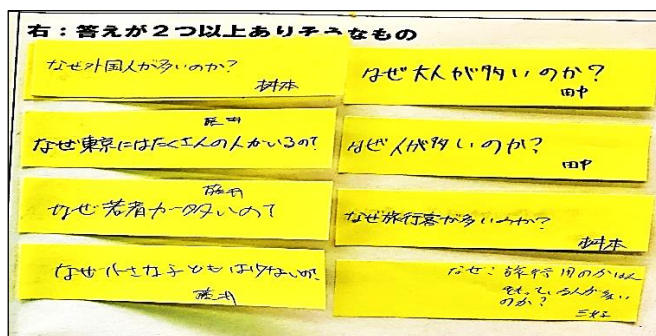


図20 生徒が問いを作成した様子

自分たちの班や他班が作成した問いを見て、「関東地方の様子を知る上で必要だと思った問い」を一つ選ばせた。最も多かったのが「なぜ多くの人が東

京に来るのか。」だった。そこでこの問いを含め、来年は東京オリンピック開催でさらに多くの人が東京都を訪れると予想されることに触れ、「様々な人がやって来る東京都はどのような課題を改善していくべきか。」を、「単元を貫く問い」として生徒に示した。生徒が作成した問いを、追究を促す問いに反映させた授業過程の一部を図21に、その効果についてのアンケート結果を図22、23にそれぞれ示す。

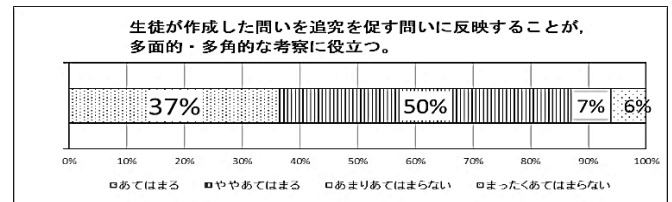


図22 生徒が作成した問いを追究を促す問いに反映させることが、多面的・多角的な考察に役立った (n=114)

- ・東京のいろんな人の立場で考える時に、自分たちの問いが役立ったと思ったから。
- ・自分が考えたもの以外の問いが出てきた時に、なるほどと思うことができたから。
- ・自分で疑問に思ったことを解決するのは楽しかったし、頭に入るから。発展的な問いにも前向きに取り組むことができた。

図23 アンケートの生徒の記述 (一部抜粋)

「役立つ」と答えた生徒100人 (87.0%) のうち、36人 (31.6%) が、様々な視点や立場、つまり多面

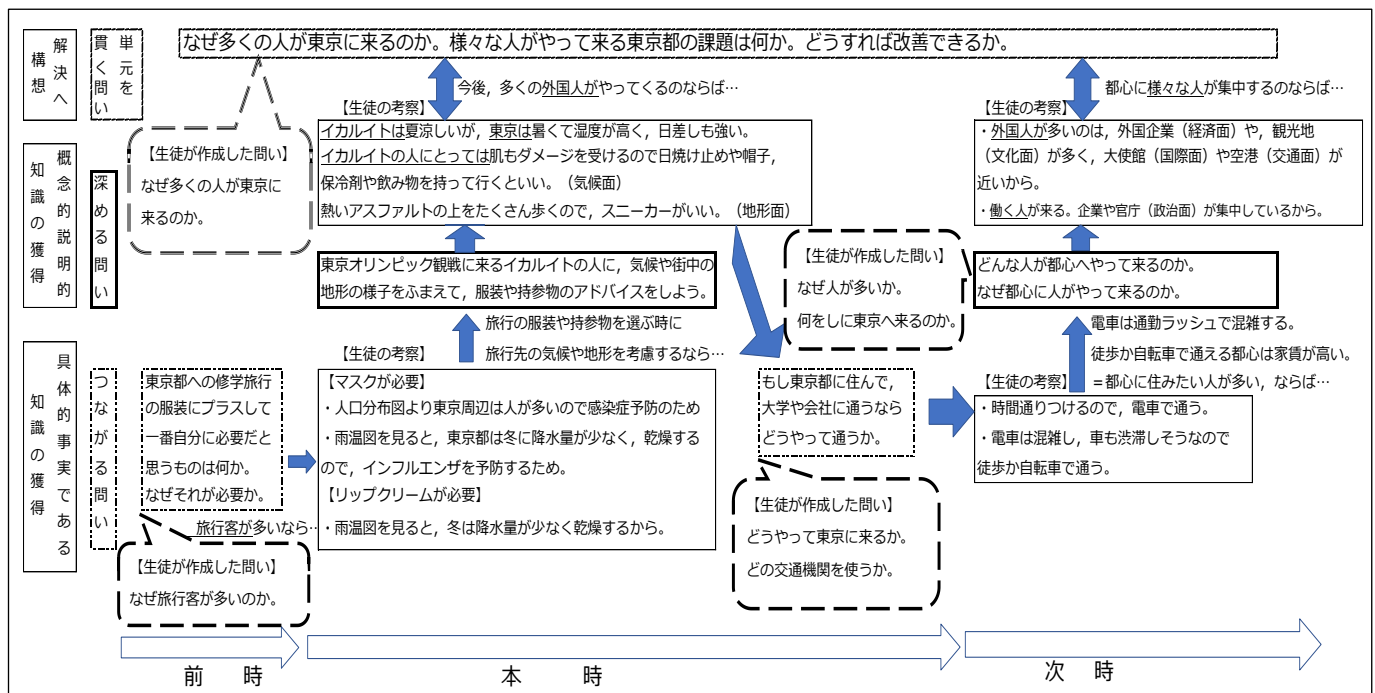


図21 生徒が作成した問いを反映させた授業過程 ( ) が多面的な考察, \_ が多角的な考察が含まれている様子を示す。



的・多角的な考察につながったことを理由として記述していた。また10人（8.8％）の生徒が、疑問が増えた、もっと東京について知りたい、と追究意欲が高まった様子を記述していた。さらに「いろんな視点から問いを作ることによってそれぞれの改善策を考え、よりよい国になったらいいと思えた。」と、課題の解決に向けて構想しようとする姿勢が見られた生徒もいた。よって、生徒が作成した問いを反映することは多面的・多角的に考察させる上で一定の効果があつたと考えられる。

一方で、「役立たなかった」と回答した14人（13％）の中には、作成した問いを「あまり使う時がなかった。」と感じていた生徒がいた。では、どうすればよかったのか。

プレテストでは多くの生徒が東京都の課題として治安の悪化や混雑、大気汚染を挙げていた。その考察に対し、「なのにどうして、多くの人が東京に来るのか。」と、生徒が作成した問いを使って、既存の知識やイメージと考察がずれていることを示して揺さぶれば、問いを使った実感がもてるとともに、「単元を貫く問い」が、より追究を促す問いになったのではないかと考えられる。

## XI 年間の研究のまとめ

### 1 研究の成果

追究を促す問いをつなぎ続ける授業は社会的事象を多面的・多角的に考察する力を育成できることが分かった。教師又は生徒が作成した追究を促す問いを既存の知識と関連付けて考察し、生徒同士で考察したことを比較し、選択・判断する、根拠や立場を含めてワークシートに記述する、他者に説明するといった活動を行うことで、多面的・多角的に考察できる生徒が増加した。

また、他教科・領域でも追究を促す問いをつなぎ続ける授業づくりが実践できるように、別添資料の単元指導計画シートを開発することができた。

### 2 研究の課題

研究の課題を3点挙げる。

1点目は、「つながる問い」の難易度を見直す点である。前期は他分野とも関連付けた発展的な内容が多く、考えて来る気になれなかった生徒がいた。反対に後期では生活経験で答えられる基礎的な内容に偏り、生徒の考えてみたくなる気持ちが続かなかった。単元全体や1時間の授業の中で、基礎的な

内容と発展的な内容の問いを融合する必要がある。

2点目は、生徒の作成した問いや予想・考察に対して「なのにどうして…」 「本当にそうなのか？」と問い返し、既存の知識とのずれで揺さぶれる追究を促す問いになっているか、吟味する点である。

3点目は、追究を促す問いへの意識が途切れた点である。単元を通して追究を促し続けるために、問いを掲示物で可視化するだけでなく、どの授業でどの問いを活用するか、この単元で何を追究しようとしているか「単元を貫く問い」を再度意識させる場面をどの授業で作るか、見通しをもつ必要がある。

多面的・多角的に考察させていくには、まず考察をスタートさせる問いが重要である。既存の知識やイメージを揺さぶり、考えたくなる追究を促す問いとその効果的な示し方を今後も研究していきたい。

### 【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) 上谷知未（平成26年）：「多面的・多角的に考察する力を育成するための指導と評価」『中等教育資料』平成26年6月号学事出版p. 29に詳しい。
- (3) 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3-5に詳しい。
- (4) 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』明治図書p. 63に詳しい。
- (5) 岩田一彦（2001）：『社会科固有の授業理論 30の提言』明治図書p. 128に詳しい。
- (6) 岡崎誠治（2013）：『見方・考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房p. 33に詳しい。
- (7) 北俊夫（2015）：前掲書p. 54に詳しい。
- (8) 森分孝治（1978）：『社会科授業構成の理論と方法』明治図書p. 91, pp. 125-128に詳しい。
- (9) 川口広美（2017）：「考える『問い』と問いを追求し続けられる『システム』を」『社会科教育』2017年11月号明治図書pp. 9-10に詳しい。
- (10) 森分孝治（1984）：『現代社会科授業理論』明治図書pp. 144-164に詳しい。

### 【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書p. 132
- 2) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 26
- 3) 石井英真（2015）：『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準p. 48
- 4) 上谷知未（平成26年）：前掲書p. 30
- 5) 上谷知未（平成26年）：前掲書p. 30
- 6) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 15
- 7) 岩田一彦（2001）：前掲書p. 128
- 8) 岡崎誠治（2013）：前掲書pp. 34-35
- 9) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 27
- 10) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 9
- 11) 北俊夫（2015）：前掲書p. 32
- 12) 石井英真（2015）：前掲書p. 51
- 13) 小原友行（2009）：「『思考力・判断力・表現力』をつくる社会科授業デザイン」明治図書p. 9
- 14) 小原友行（2009）：前掲書p. 9
- 15) 川口広美（2017）：前掲書p. 10
- 16) 上谷知未（平成26年）：前掲書p. 31
- 17) 広島県教育委員会（平成31年）：『広島県教育資料』p. 115
- 18) 広島県教育委員会（平成31年）：前掲書p. 114
- 19) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 25