

# 中学校社会科における生徒が主体的に学ぶ授業づくり

五井虎之介（教育実践コース）

## 1 本研究の目的

### (1) 中学校における主体的な学びの課題

中学校学習指導要領実施状況調査(2013)によると、「社会科の学習が好きだ」と回答し、「社会科の学習をすれば、普段の生活や社会に出て役に立つ」と回答した生徒の割合はそれぞれ 59.4%、66.4%だった。また、「生徒が自分で資料や情報を探して調べるように指導しているか」の問いに「そうしていると」答えた中学校社会科教員の割合は19%であった。これらの項目は、中央教育審議会答申(2016)で示されている「主体的な学び」に関わっている。このため、社会科の授業で「主体的な学び」の実現は達成されているとは言い難い。

### (2) 研究目的

上記を踏まえ、中学校社会科において生徒が主体的に学ぶ授業について理論的な視点から省察し、授業実践を通して課題を発見、解決することを目的とする。

1年次では、1単位時間の授業で、生徒の疑問から学習課題が設定できれば、生徒が社会事象に興味・関心を持つため、主体的な学びが展開できると考えた。その結果、導入では生徒が興味・関心を持ち、追究ができた。しかし、振り返りの場面で発展的な問いを引き出すことができず、生徒の学びを次の授業に繋げる手立てを講じなかった。

そこで、社会事象を主体的に学んでいる姿を次のように整理した。

- ①社会事象に興味・関心を持っている(知的好奇心)
- ②見通しを持って社会事象を追究している(知的探究心)
- ③学んだことを振り返り、自分の言葉で表現している(学びの再構成)
- ④学んだことを別の単元・学習機会でのよように生かすか考えている(学びの活用)

この姿を引き出すために、2年次では単元を通じた授業実践に取り組み、単元の構造化に重点を置いた。

### (3) 研究仮説と検証方法

本研究では2年次前期で仮説アを設定した。その結果、単元全体を捉えても社会的見方・考え方が不十分なため、資料を読み取ることや既習事項を関連付けて考えることができなかった。そこで、

後期では仮説イを設定した。

ア 生徒は、個の学びを協働的な学びの場で共有・検討すれば、社会事象を多面的・多角的に捉え直すだろう。

イ 生徒は学び方を学べば、次の学習場面で社会事象を追究する観点を自分で設定し、見通しを持って社会事象を追究するだろう。

本研究では以下の方法で仮説の検証をする。

A 生徒のワークシート、振り返りシートの記述で認識の変容や生徒の思考を分析する。

B アンケートの結果で生徒の意識や意識の変容を分析する。

## 2 授業の実際

### (1) 2年次の実践① 歴史的分野「ヨーロッパ人との出会いと全国統一」(中学校2年生)

#### 1) 単元計画

歴史の授業実践について、学習指導要領(2017)には、「世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解する」と記載されている。よって、本研究では当時のヨーロッパの歴史を踏まえた上で、ヨーロッパ人が海を越えて日本に来航した背景を押さえる必要がある。その上でヨーロッパ人との出会いによって日本の歴史がどのように変化したのかを考える構想を行った。具体的な単元計画は以下の通りである。

表1 「単元計画」

時	学習内容
1	単元を貫く学習課題の設定
2	中世ヨーロッパとイスラーム世界
3	ルネサンスと宗教改革
4	ヨーロッパ世界の拡大
5	ヨーロッパ人との出会い
6	織田信長の政策
7	バテレン追放令
8	兵農分離と秀吉の対外政策
9	桃山文化・単元のまとめ

#### 2) 主体的な学びに繋がる手立て

本研究では仮説アを検証するために以下の4つの手立てを行った。

##### a 単元構想図

授業構想の際に社会事象を多面的・多角的に捉えるための単元構想図を用意し、各時間の学習内

容の繋がりを意識した。

#### b 単元を貫く学習課題の設定

「今まで関係性のなかったヨーロッパ人との出会いによって、日本社会はどのように変化したか？」という単元を貫く学習課題を設定した。

#### c 単元ワークシートの活用

生徒がそれぞれの学習内容を繋げて俯瞰できるように単元ワークシートを用いた。

#### d 歴史的事象を自分事として捉えるための発問

有田(1982)の授業実践から、「自分だったらどうするか？」と発問することで、生徒にとって遠い位置にあった歴史的な事象を身近なものとして捉えるようになると考える。

### 3) 分析・考察

#### A 単元ワークシートの記述から

単元ワークシートの総括の記述欄では、「i 単元を貫く学習課題に対するまとめ」「ii 新しく興味・関心を持ったこと」「iii 今後の学習に生かせそうなこと」について、生徒は自分の考えを記述した。

i ではヨーロッパ人との出会いや日本社会の発展に関する内容をほぼすべての生徒は書いていた。学習指導要領に記載されている目標と照らし合わせても、日本の歴史の変化や内容についてヨーロッパの歴史を踏まえた上で生徒は捉えていた。一方で、当時の日本人がヨーロッパ人と関わりを持ち始めた部分のみを記述している生徒も見られた。要因として、単元を貫く学習課題に「日本社会」というやや曖昧な表現を用いたことが挙げられる。例えば「戦国大名」と少しでも学習課題の内容を具体的なものにすることで、筆者が求めるような記述になり得たと考えられる。

ii ではヨーロッパの文化や貿易・キリスト教が日本に伝来したことに興味・関心を示し始めている(生徒D・E)。ここから異文化に関するものが生徒の興味・関心を引き付けたことが分かった。生徒の具体的な記述は以下の通りである。

D:日本が昔海外とどのような交流をしていたのかに興味を持てたし、今回はヨーロッパだけだったけど他にどんなことをしていたのか知りたい。

E:クリスマスはどのタイミングで伝わったか、秀吉に追放された宣教師はいつ帰って来れたのか。

iii では授業で学んだことを別の学習機会(今後の社会科の授業)で生かそうとしている姿が見られた(生徒F)。また、授業の中で生かした社会的な見方・考え方を日常生活の場面で取り入れようとしている生徒も何人か見られた(生徒G)。Gは資料の比較を通して歴史的な事象のメリットやデメリットに着目しており、この考え方を授業の中だ

けでなく自分の日常に結び付けていた。生徒の記述は以下の通りである。

F:資料を見比べてどのように変化しているのか、そこから想像を広げて考えることを生かせる。

G:織田が「楽市楽座」をつくったり、秀吉がバテレン追放令を出したりして、国民の人たちのために動いたとしてもいいことばかりではないと思いました。そしてこのことを受けて私は何か決めるとなった時は、メリット・デメリットをしっかり踏まえた上で行動していきたいと思いました。

その一方で、十分に自分の考えをまとめきれない生徒の姿も見られた。自分の考えを上手く言語化できない生徒にとって、記述の活動は難しかったからだと考えられる。

#### B アンケートの結果から

本研究では授業実践終了後に毎時間「①社会事象に興味・関心を持った」「②見通しを持って主体的に追究できた」「③学んだことを振り返りに繋げることができた」という三つの項目で、生徒自身が主体的に学んでいると感じているか調査を行った。生徒は自己評価をできたであればA、どちらかと言えばできたであればB、できなかったであればCという三段階で表現した。

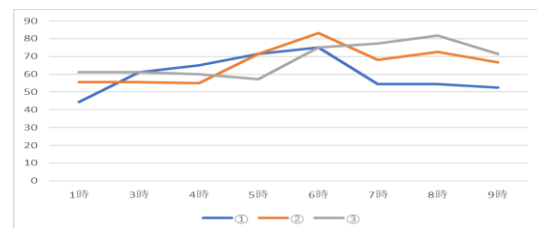


図1 「アンケート結果(A評価)」

結果として、②と③の項目が単元の終盤に入るに連れてA評価の割合が高くなっていることが読み取れた。生徒は学習の内容を繋げることで、社会事象を俯瞰的に見ていることがあげられる。つまり、単元ワークシートの活用によって、生徒はより主体的に学べたように思われる。

一方で、①の項目は7時間目以降のA評価の割合が低くなっていることが読み取れた。理由としては、7時間目以降の内容は小学校で既に学んでいる内容だったことや、ヨーロッパの事象を日本の事象に繋げる必要性が分からなかったこと、学習内容が難しくなり歴史的な事象に興味・関心が持てなかったことなどが考えられる。前期の実践では、生徒の学習への興味・関心は単元を通して持続するとは限らないことを学んだ。

#### 4) 実践の課題

各時間での学びを繋げ、社会事象を多面的・多角的に捉える単元構想では内容理解はできた。し

かし、実践した授業が1時間完結型で、教師主導の形が否めなかったため、生徒の興味・関心が持続しなかった。後期では生徒が社会的な見方・考え方を習得・活用し、課題を持って自ら調べ、他者と一緒に考えるような授業を実践する。

(2) 2年次の実践② 地理的分野「中部地方」(中学校2年生)

1) 単元計画

生徒が多面的・多角的に地理的事象を捉えるために、本研究では2～4時間目で筆者が気候や地形、歴史的背景や交通網といった地理的事象を見る観点の例を提示し、その観点に関連付け、自分の言葉で地理的事象を考え表現するような追究活動を生徒が行うよう学習を組織する。この活動を通して、生徒は地理的事象を追究する際の見方・考え方という「学び方」を学んだ状態になる。この学習活動を踏まえて、5～7時間目では生徒自身が地理的事象を見る観点を設定して、学習課題の追究ができるように構想にしていく。

表2 「単元計画」

時	学習内容	学び方の獲得・活用
1	単元を貫く学習課題の設定	
2	北陸の農業	地理的事象の見方・考え方(学び方)の獲得
3	北陸の工業	
4	中央高地の工業	
5	中央高地の農業	前時までの「学び方」を活用した追究活動
6	東海の農業・工業	
7	単元のまとめ	

2) 主体的な学びに繋がる手立て

本研究では仮説A・Iを検証するために以下の2つの手立てを行った。

e 生徒が「学び方」を学ぶ授業構想

本研究での「学び方」を学ぶとは、単元の前半で生徒が地理的事象を追究する観点を獲得し、その学習経験を生かして、単元の後半で地理的事象を追究する観点を自分自身で設定し、追究することを意味している。「学び方」については、生徒が地理的事象を追究する観点を明確にし、その観点に関連付け、自分の言葉で地理的事象を考え、表現することと定義とする。新たな地理的事象に出会った時に、「学び方」を学んだ生徒は「学び方」を活用し、見通しを持って地理的事象を追究することができると思われる。

f 協働的な学びの場の設定・保障

本研究では生徒が追究した地理的事象の内容をより深めるために、知識構成型ジグソー法で協働的な学びの場を設ける。社会科の授業の中で大切

なことのひとつとして、地理的事象を多面的・多角的に捉えることがあげられる。知識構成型ジグソー法を用いることで、生徒は各自が担当する地理的事象についての課題を追究し、他者との交流を通して新たな見方・考え方を獲得し、多面的・多角的に知識を再構成できると考えられる。

3) 6・7時間目の分析・考察

本研究では単元の中で「学び方」を学んだ生徒が、自分自身で観点を設定し、地理的事象を追究した6・7時間目について考察する。

6・7時間目では東海の農業・工業を取り扱った。三つの地域(東海・中央高地・北陸)の農業・工業生産額のグラフの比較を通して、東海では野菜や花の栽培、輸送用機械の生産が盛んであることに生徒は気付いた。この気付きを基に、具体的に東海でどのような農業や工業が行われているかを生徒は追究した。

まず生徒はグループで農業・工業を分担し、個人で追究活動を行った。その後、同じ分野を調べた人と自分が追究した内容を共有・検討し、自分の学びを深めた。最後に生徒はグループで共有・検討し、東海の農業・工業の具体的な特徴について学びを再構成した。



図2 「生徒Hのロイロノート記録」

この記録は生徒Hが書いたものである。Hは東海の農業を担当したが、東海の農業の特徴について地形・気候・歴史的背景という三つの観点から捉えていることが分かる。この生徒は、今までの授業で学んだ追究の観点やそれらの情報を関連付ける見方や考え方を生かして、地理的事象を多面的・多角的に捉えている。

また、Hは記録に書いているように、複数のグラフを根拠に東海の農業を追究し、理解しようとしている。ここから、Hは地理的事象を追究する際にデータを根拠としていることが分かる。つまり、Hはグラフやデータを読み取り、関連付けて地理的事象を捉えるという「学び方」を活用していることが分かる。

#### 4) 単元終了時の分析・考察

##### A 振り返りシートの記述から

後期の研究でも、Ⅲ期と同様に振り返りシートの記述から生徒の主体的な学びを読み取った。本研究では生徒Ⅰの記述を考察する。

i 山や川の多さ、土地が広いといった特徴に合わせて適した産業が発展していった。歴史的背景や気候に合わせた発達の仕方もしていった。

ii 太平洋側と日本海側でそれぞれ分かれているので、漁業の割合も変わってくると思うけど、それらも比較してみたい。とても面白くなりそう。

iii 太平洋・日本海側と山に囲まれている土地をそれぞれ別に比較したことで、それぞれの農業・工業の発達の仕方の違いなどを学び、発見する力を身に付けた。次の地域でも生かせるように心がけたい。

生徒Ⅰは i で中部地方の三つの地域で独自の農業・工業が発達した理由について多面的な視点から述べている。多面的な視点から考えることができた理由としては、授業の中での追究場面において複数の観点から地理的事象を追究できたことがあげられる。

ii からは本単元の中心に添えた産業に関連付けて、授業で取り扱っていない漁業について比較してみたいと記述している。本単元では農業・工業を取り扱ったが、この生徒は漁業という別の産業に興味・関心を広げており、地理的事象をより多面的・多角的に捉えようとしている。

iii では中部地方の地域区分について触れている姿が見られる。Ⅰは地形によって地域が分かれることを授業で学び、この知識を今後の学習機会に生かそうと考えている。つまり、授業の中で「学び方」を学んでおり、「学び方」を活用しようとしていることが分かる。

##### B アンケートの結果から

項目①～③も単元の終盤に入るにつれてA評価の割合が高い。特に顕著な違いが見られた項目は②である。5時間目以降は約20ポイント上がり、約7割の生徒がA評価となった。

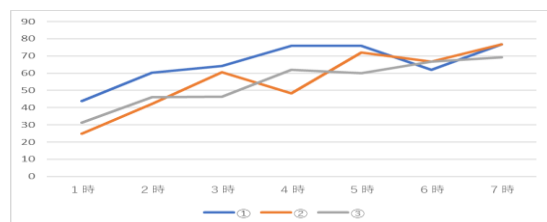


図3 「アンケート結果(A評価)」

これは、それまでに追究の観点や方法を学んだことによって、5時間目以降の追究場面ですら実際に

自分自身が「見通しをもって追究できた」との肯定的自己評価が増えたと考えられる。本研究の仮説が実証された一面であると価値付けることが出来るのではないかと。③についても振り返りのポイントを学んだことで、単元の後半になるにつれて生徒は振り返り活動が行いやすくなったと考えられる。

##### 5) 成果

本研究では、単元の前半で生徒は地理的事象を追究する観点や方法について学んだ。単元の後半では、この学びを生かして生徒は見通しを持って地理的事象を追究することができた。また、単元ワークシートを活用した結果、生徒は学んだことを振り返り、自分の言葉で表現することができた。さらに、生徒は「学び方」を学んだことで前時までの学習内容との比較や関連付けを通して、中部地方を俯瞰して理解できた。このことから手立てeは生徒の主体的な追究を促すことが分かった。

また、手立てfについては、エキスパート活動の場面で、生徒は地理的事象に関する新たな観点を獲得した。その後のグループ共有を通して、一つの地理的事象を複数の観点から読み取り、知識を再構成できた。このことから、個の学びを協働的な学びの場で共有・検討することによって、生徒は地理的事象を多面的・多角的に捉えることができたと考えられる。

### 3 総括

Ⅲ期では、単元を通じた授業実践の中で生徒の主体的な学びに繋がる要素を考察した。単元を通じた授業実践では、単元ワークシートを活用することで、生徒は見通しを持って歴史的事象を追究し、俯瞰して関連付けることができた。

Ⅳ期では単元の中で生徒が「学び方」を学び、次の授業に生かせるような授業構想を行った。結果として、生徒は前時までの学習を踏まえて、地理的事象を追究する観点を自分で設定し、見通しをもって地理的事象を追究できた。

#### 引用・参考文献

- ・文部科学省：「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、2017
- ・奥村好美：「有田和正の授業観の転換についての一考察—一切実性論争に着目して—」『教育方法の探究』、京都大学学術情報リポジトリ、2011
- ・学習指導要領実施状況調査、2013
- ・中央教育審議会答申、2016