

中学校社会科歴史的分野における「問いの構造化」の意義と方法

— 単元学習の実践と分析を通して —

M17EP011
矢ヶ崎 憲

1 問題意識（研究の目的）

中学校社会科の授業を知識偏重の授業から脱却させ、基礎的な知識・技能とともに思考力・判断力をはぐくむためには、どのようにしたらよいのだろうか。そのためには、社会科の授業において、生徒が授業者による知識・技能の解説を聞くだけやただ作業をするだけではなく、生徒自身が思考したり、判断したりする場面が設定されていることが重要なのではないだろうか。生徒に思考させたり、判断させたりすることを促すためには、授業の中で「問い」を設定していく必要がある。「問い」があることで、生徒が解こうと意識し、思考力や判断力を働かせ、「問い」を追求していくような課題解決的な学習を行うことになる。そのような課題解決的な学習を仕組むためには、1時間の授業だけではなく、単元単位での設計が必要となってくると考える。この単元として設計された学習によって思考したり、判断したりすることを通して、基礎的な知識・技能も習得していくことになると考える。また、単元の目標にもとづいて、生徒に学ばせるべき内容を確実に習得させるためには、「問い」があるだけではなく、それらの「問い」につながりをもたせるような構成をしていくことが必要であろう。バラバラに「問い」が投げかけられるのではなく、このつながりのあるプロセスを形づくる構造化が重要である。この「問いの構造化」が、知識偏重の授業から脱却し、「基礎的な知識・技能」と「思考力・判断力・表現力その他の能力」を両方一緒にはぐくむための突破口になるのではないかと考えた。

そこで、本研究は、中学校社会科歴史的分野において「基礎的な知識・技能」と「思考

力・判断力・表現力その他の能力」を両方一緒にはぐくむために、「問いの構造化」にもとづく単元学習の有効性と課題を検討し、よりよい「単元構成」や「問いの構造化」の方略について明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

本研究では、次のような手続きで、検討していく。

- (1) 「問いの構造化」の方略を検討し、その方略にもとづいて歴史的分野の具体的な単元を設計し、実践する。
- (2) 生徒アンケートや授業のプロトコル、ワークシートの記述をもとに授業を分析、評価し、「問いの構造化」の方略の有効性を検証する。
- (3) 課題を解決できる実践の改善プランを作成し、それを通じて「問いの構造化」のよりよい方略を明らかにする。

3 単元の計画と授業実践

(1) 授業実践

- ①対象 山梨県内 公立中学校 第1学年
1クラス（男子16名女子17名）33名
- ②日時 10月26日～11月9日
- ③単元 鎌倉時代（全5時間）

(2) 単元及び授業の計画

「問いの構造化」にもとづき単元及び授業を次の4つのポイントを重視して設計した。

1つ目に、単元の学習課題を設定すること、単元の最初と最後にその学習課題に取り組む場面を設けることである。単元学習において「問い」があるからこそ生徒の思考・判断を促すことができると考える。また、各時間で

も単元の学習課題を確認し、単元全体に見通しをもって思考をすることを迫った。さらに、もう一度単元の学習課題に取り組む単元全体を振り返る場面では、小グループでの思考を深める活動も設定した。個人での思考だけではなく、より確かな根拠にもとづいて思考できるように小グループでの意見交流やグループ同士での吟味を計画した。具体的実践した単元学習では、鎌倉時代の単元の学習課題として「いつ、武士の政治が始まったのか。」を設定し、生徒が前時代である平安時代と比較し、武士の政治の本質的な特徴を自分の言葉で説明できることをねらいとして設計した。単元の学習課題によって「見通し」と「振り返り」を可能にし、生徒が、単元全体のまとまりを感じながら、学習を進められるように意図した。

2つ目に、単元全体を単元の教育内容にもとづいて、生徒が学ぶべき内容の筋道に沿って、各時間の中心内容を設定すること、各時間では、その中心内容の習得につながるように主発問を設定すること、その主発問の設定においては、単元全体として生徒が歴史の大きな展開を追いかけていけるように主発問を系列化することである。そのことで単元の目標で目指す知識理解をカバーするとともに、それらを筋道立てて学べるように意図した。具体的な実践では、1時に、武士のおこりや武士が力をつけてくる過程を学ばせるために「なぜ、武士が登場してきたのか。」という主発問を設定し、また2時に、力をつけてきた武士による平氏政権の誕生から鎌倉幕府の成立に向けた武家政治の始まりを学ばせるために「武士たちは、平氏政権でなく、なぜ源頼朝に魅力を感じたのか。」と主発問を設定した。さらに3時では、武家政治の特色や承久の乱の勝利による武家政治の支配の拡大を学ばせるために「源氏の将軍が途絶えたのに、なぜ承久の乱は、幕府側が勝利したのだろうか。」と主発問を設定した。このように各時間の主

発問を系列化することによって武士が登場し、武家政治の成立から承久の乱をへて、武家政治の安定化、発展したプロセスを生徒が追うことができるように設計した。

3つ目に、各時間においても単元全体と同様に、生徒にその授業で解決すべき「問い」として主発問を学習前に提示し、時間の最後にその主発問に取り組む場面を設定することによって、各時間でも「見通し」と「振り返り」ができるように設計することである。また、生徒が学ぶべき知識を内容の筋道に沿って習得できるように、内容の筋道に沿って補助発問を設定することである。具体的な実践では、例えば3時のようにその時間の主発問である「源氏の将軍が途絶えたのに、なぜ承久の乱は、幕府側が勝利したのだろうか。」へ取り組むために「朝廷か、幕府か、どっちにつくか。」や「幕府は、どのようにして武士たちに安心感を与えたのだろうか。」という2つの補助発問を設定した。そのことでそれぞれの補助発問を解く思考を通じて、承久の乱の勝利によって武家政治が拡大したことや御成敗式目の制定等を通して武家政治が安定したこと等の知識の習得を保証できるように設計した。

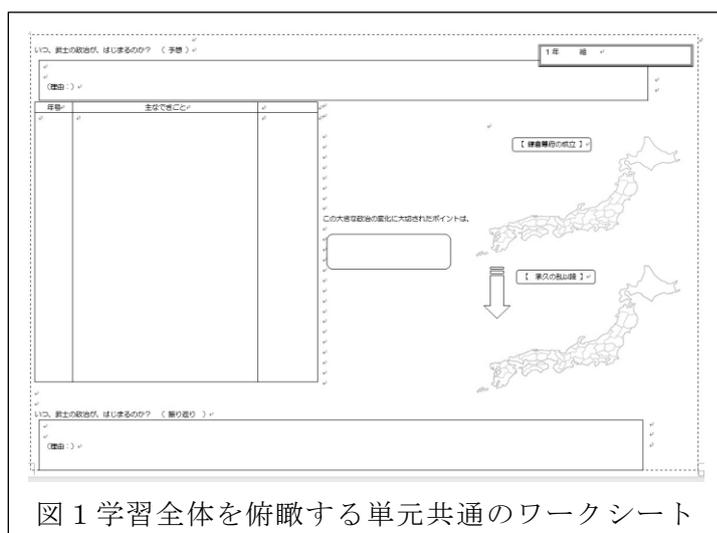


図1 学習全体を俯瞰する単元共通のワークシート

4つ目に、学習全体を俯瞰し、単元の学習課題と各時間の学習がつながっていることを視覚化できるように単元共通のワークシートを作成することである。具体的な実践では、単元の学習課題に対して、学習前の予想と学習後に自分の言葉でまとめた解釈とを比較して、より根拠をもって説明できたり、より複数の視点から時代を捉えられたりした自分自身をメタ的に認知し、その変容を実感できるように意図した。合わせて各時間での学習の振り返りとして生徒が学んだ歴史的事象を年表に書き足していくという同じ方法を用いて、整理したり、復習したりして定着できるように仕組んだ(図1)。

「問いの構造化」においてこれらの4つのポイントを重視し、鎌倉幕府の単元を次の図のように設計した(図2)。

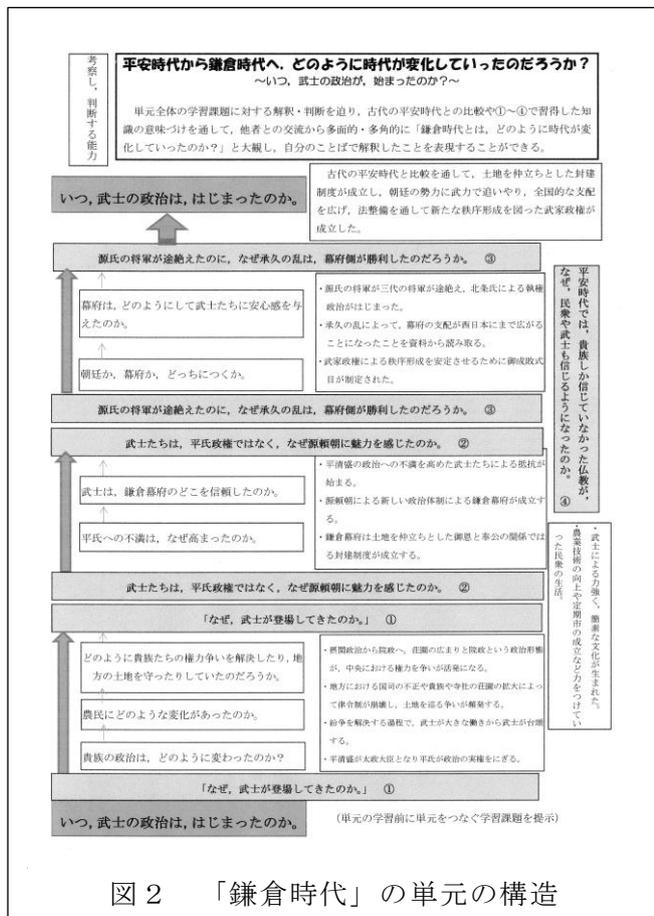


図2 「鎌倉時代」の単元の構造化

4 実践の結果と分析

実践した「問いの構造化」の方略にもとづく単元学習を生徒アンケートや生徒のワークシート、授業のプロトコルから分析、評価していきたい。

(1) 生徒のアンケート

実践の2週間後に、対象学級の生徒にアンケートを実施し、その結果をまとめた(表1)。「『鎌倉時代』の最初に、『いつ、武士の政治が始まったのか』という学習課題が出され、最後にも同じ学習課題を考える授業について」、興味・関心がわいた、学習した内容がわかりやすかったと肯定的に回答する生徒が大部分を占めた。また授業に対する自由記述からも今回の実践が、生徒にとって小学校社会科で多く行われている課題解決的な学習であると認識されたことが読み取れる。さらに、生徒自身が単元学習のどこを学習しているのかという見通しをもつことができたことで、わかりやすかったと感じたことを読み取ることができる。生徒にとってこの「問いの構造化」の方略にもとづく授業は、肯定的に捉えられていると考えられる。

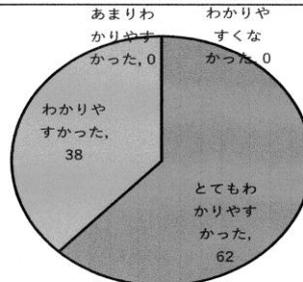
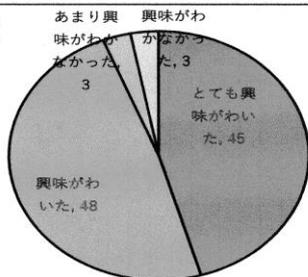
(2) 生徒のワークシート

個々の生徒にとっての単元学習の学習成果を見取るため、ワークシートにまとめられた単元の学習課題に対する学習前の予想と学習後の解答と生徒個々の解釈の変容を整理した(表2)。単元の目標に対して、十分に達成した生徒のグループと十分には達成できなかった生徒のグループとに分かれた。単元学習前では、この単元の学習課題への予想が空欄であったり、「鎌倉時代」等の曖昧な表現であったりした生徒が、武士の政治の本質的な特徴を具体的に示して説明できるような変容も見られた。また前時代である平安時代からの比較を通じて、政治の特徴の違いを具体的に表現できた生徒も見られた。

表1 生徒アンケートのまとめ

「鎌倉時代」の最初に「いつ、武士の政治が始まったのか」という学習問題が出され、最後にも同じ学習問題を考える授業についてどう思いましたか。

(n=30)



鎌倉時代の学習への興味・関心がどうになりましたか？

鎌倉時代について学習した内容が、わかりやすくなりましたか？

「授業の感想を教えてください。」

- 小学校の時の授業に似ていて、とてもなつかしく感じました。最後の班で話し合っ
て意見をまとめる授業は、自分では考えていなかった意見もたくさんあって、とても楽し
かったです。
- 今までのあまり得意ではなかった武士の時代でしたが、先生の「ここを教えたい」と
いう気持ちがすごく伝わってきて私も分かって楽しくなりました。

表2 生徒のワークシートの変容の分類

単元の目標が十分に達成できたグループ

36%

封建制度の確立や幕府による武家政治の本質的な特徴を捉え、鎌倉時代を新しい枠組みで思考することができたグループ

(空欄)	3%
↓ 源頼朝が征夷大将軍になったころ 理由:封建制度という制度をつくって、武士と幕府で、御恩と奉公の関係をつくるなどをして、政治を行ったから。	
↓ 平安時代から鎌倉時代にかけて 理由:平氏や源氏が現れ、栄えたのが鎌倉幕府ができるころだったから。	27%
↓ 鎌倉幕府が始まったころ 理由:平氏や藤原氏のような朝廷で実権を握って政治をするのではなく、封建制度をつくって幕府内で政治をしたから。	
↓ 鎌倉時代のはじめ 理由:かま倉ばくふができたから。	3%
↓ 1156年の保元の乱ごろから北条氏が実権を握ったころにかけてだんだんかわっていった 理由:保元の乱で武士がではじめて、北条氏が実権を握ったころは、鎌倉時代の始めだから。	
↓ 鎌倉時代 理由:みなもとのよりともたいらのきよもりもぶしだったから。	3%
↓ 北条氏が執権政治を動かした 理由:争いをさばく後成敗式目ができる武家社会のかんしゅうを定めたから。	

単元の目標が十分に達成できなかったグループ

64%

「初めての」という問いの言葉を重視し、為政者の交代として捉え、1つの歴史的事象だけを根拠として、思考したグループ

↓ 平安時代 理由:平清盛や源頼朝が戦いをくり広げてきたから。	6%
↓ 平清盛が太政大臣になったとき 理由:平清盛が武士として初めて政権を握ったし、その後のいろいろな法律ができたから。	
↓ 鎌倉時代 理由:鎌倉幕府ができた時	58%
↓ 平清盛が太政大臣になったから。武士で初めてなったから。 (自分がやりたいようにできるようになったから。)	

しかし、その一方で、相当数の生徒が、学習課題の「武士の政治」という表現から武士の登場や武士出身の人物による政治と捉えてしまい、平安時代とは違う、鎌倉時代という時代を大観した観点からでなく、「平清盛が武士として、初めて太政大臣になった。」という

解釈にとどまらせてしまった。それらの生徒の中には、小学校までの既有知識等を用いて単元学習前の予想では、「鎌倉時代」と予想したにもかかわらず、単元学習を振り返る場面では「平清盛が武士として初めて太政大臣になった時。」と解釈した生徒も少なくない。こ

生徒C: 平治の乱からじゃなの? おかしいじゃん。この院政からだ?
 生徒B: 院政は…
 生徒C: で、で、それで
 生徒A: 院政って何ですかね? でも、この人もさ。院政の… **上皇たちの政治** だったんだ。その間は、
 生徒B: うん。
 生徒A: それまではね。
 生徒B: 何で平治の乱なの?
 生徒C: 何で平治の乱じゃん。平治の乱のあと。
 生徒B: うん。
 生徒C: えーと、誰だっけ? 平ちゃんが…
 生徒B: 平ちゃんが…
 生徒C: 平ちゃんが、**勝って、太政大臣になった**じゃん。
 生徒B: うん。
 生徒A: 太政大臣。
 生徒C: 太政大臣になったじゃん。**娘を妃にした気がするの。天皇の…**
 生徒A・生徒B: **うん。それは知ってる。**
 生徒C: で、それで。
 生徒A: それで。
 生徒C: **実権を握った初めて。武士として初めて、そっからが武士の政治!**
 生徒A・生徒B・生徒D・生徒E: ああ
 生徒B: そう。だからそれは、**平清盛が…**
 生徒A: でも、完璧に変わったは、どこですか?
 生徒C: だから、今、言ったところじゃん。
 生徒B: 太政大臣
 生徒A: 妃にすることまで入っている?

図3 グループAのプロトコル(一部抜粋)

12世紀の中ごろ
 平清盛の太政大臣になり政治の実権を
 にぎったころ

図4 グループAの単元の学習課題への解釈

れらは、これまで学習してきたことを総動員して取り組む、深い考察を促すような「問い」でなかったことで形式的な捉えにとどまらせてしまい、したがって十分に有効な振り返りを保証することができなかったと考える。今回の実践において最も課題とすべき点であると考え。

(3) 小グループでの意見交流のプロトコル
 単元の学習課題の取り組みにおける小グループでの生徒同士の対話のプロトコル分析を行った(図3)。

このグループの対話の中では、これまでの授業の中で学習した「院政」や「平清盛が太政大臣に任命されたこと」、「平清盛も、(藤原氏と同じように自分の)娘を天皇の妃にした」等の学んだ知識を用いて互いに説明する場面が見られた。しかし、単元の学習課題に取り

組むために必要な鎌倉時代の特色や武士の政治の本質的な特徴についての知識が対話の中でも見られなかった。これは、鎌倉幕府の封建制度を軸とする武士による政治の仕組みや守護、地頭の配置による鎌倉幕府の支配の広がりについての知識が単元の学習課題に十分に活用できるほど生徒に理解されていなかったと考えられる。そのため話し合いが進められても、これまでの授業で習得した知識を結びつけて学習課題に取り組むことができず、このグループでの単元の学習課題への解釈として、武士の政治の始まりを「12世紀の中ごろ」とし、根拠として「平清盛が太政大臣になり政治の実権をにぎったころ。」と結論付けていた(図4)。

またこの学習場面では、小グループでの意見交流を学習課題の表現によって這いまわらせてしまったと考えられる。また生徒一人一人も学ばれるべき内容の習得が十分に行われず、自分の意見をもちにくい状況を生んでしまった。そのことで、小グループでつくられた解釈をそれぞれ発表した後に、質問をしたり、根拠としている内容にさらなる説明を求めたりする活動を行うことができなかった。そのため学級全体で共有した後も小グループでなされた解釈について吟味されず、学級集団でも十分に鎌倉時代を大観できなかった。相互に吟味されなかったことで、望ましい解答をしたグループもあれば、十分ではない解答のグループも出てしまった。

5 改善の視点

これらの結果を踏まえて、実践した鎌倉時代の単元の基盤となっている「問いの構造化」に問題点があるか、否かを分析、評価していきたい。そして単元を設計した際の4つのポイントごとに、よりよい方略を検討し、単元全体の改善プランを作成した(図5)。

第1のポイントである単元の学習課題では、「問い」が提示されたことで生徒が単元学

習への見通しをもったり、単元全体のまとまりを感じられたりすることが、生徒アンケートからも明らかとなり、「問いの構造化」には有効性があると考えられる。その一方で、その単元の学習課題の表現によって、生徒にその意図が十分に伝わっておらず、生徒が「何が問われているのか。」が、わからなくなってしまうと考える。また単元の学習を通して習得した知識を総動員して考えることを促すことのできる学習課題でなかったとも考える。さらに単元学習を振り返る場面において、小グループ内での単元の学習課題の考察に終始してしまい、グループ相互に吟味することができなかつたと考える。そこで具体的な改善プランでは、「武士は、平安時代にもいたのに、武士の政治が鎌倉時代から始まったと本当に言えるのだろうか。」と設定した。この学習課題に改善することで、小学校までの既有知識を用いて考えた予想にゆきぶりをかけて、生徒が本当にそうなのかという「問い」に単元全体の学習を通して、確認したり、より根拠をもって説明できたりするようになる姿勢を求められることができると考える。また改善した「問い」の表現によって、学習の中で繰り返し前時代の平安時代と比較することが求められ、単元学習全体での思考をより促すことができると考える。つまり、単元の学習課題について、単文でなく、複文化することにより、生徒自身がより解決してみ

たいと思う、また生徒自身の素朴概念をゆさぶるような学習課題を設定することが重要である（吉川、2002 :10-16、参照）。さらには、改善プランでは小グループ同士での吟味の時間を設定した。そのことで、個々の解釈だけで完結するのではなく、他者との意見交流やグループ同士での吟味をへて、最終的な個人の解釈の捉え直しの場面で、より論理的な思考を促すことが重要であると考えられる。

第2のポイントである単元構成において、単元の学習課題に取り組む上で、必要な知識

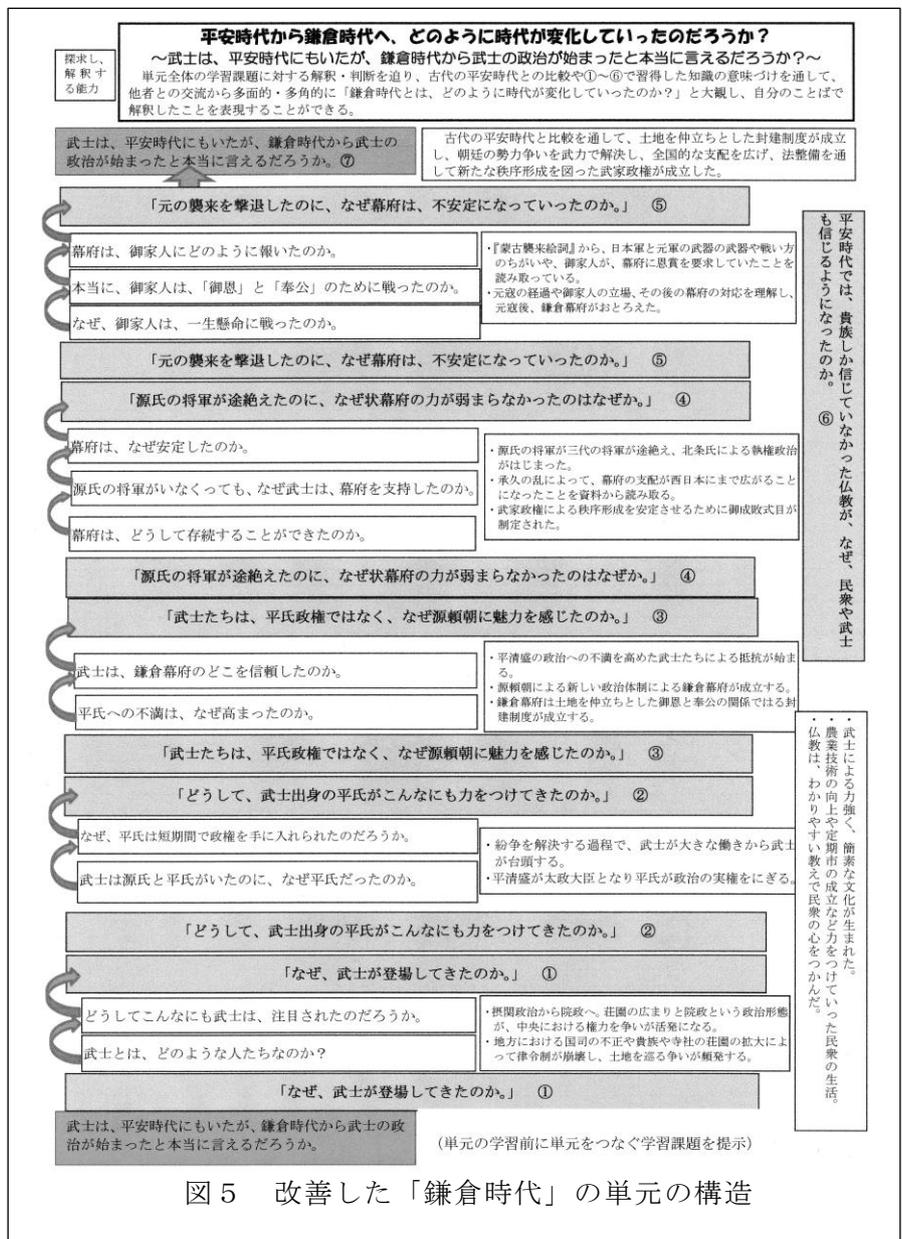


図5 改善した「鎌倉時代」の単元の構造

理解を十分に保障することができていなかったと考える。単元構成のベースとなる知識の筋道を本質に迫りながら、知識を結びつけることのできるように構成すること、その筋道に沿って中心内容に合わせた主発問を整備し直すことが必要であると考え（内藤、2015:8-20、参照）。具体的な改善プランでは、武士の政治の本質的な特徴に迫る、単元で学ぶべき知識をより筋道立て、理解できるように「なぜ、武士が登場してきたのか。」という1時間を「武士のおこりや平安時代から武士が力をつけてきたこと」と「なぜ幕府が成立していくのか」という2つの内容に分けるように改善した。また単元の終盤では、新たに「元寇による鎌倉幕府の衰退」という元寇とその幕府への影響を理解する内容も含み、理解が促されるように改善した。このことにより生徒が、武士の政治の本質的な特徴をより深く理解できたり、比較する視点を多く得られるようにしたりすることができる。と考える。

第3のポイントである各時間の授業展開については、生徒が学ぶべき内容の筋道で進められていたために、知識を結びつけて考えるということが弱まり、生徒の各授業での知識理解を十分に促せなかったと考える。1時間の授業の展開では、必要な知識を確実に習得させるためには、学ばせるべき内容の筋道よりも、生徒の思考の論理にしたがって展開することが効果的ではないかと考える。生徒自身の思考の流れによって「問い」を追求するような展開に改善する必要があると考える改善プランでは、補助発問やその順番を工夫し、生徒の思考の流れに沿って、思考することで各時間の主発問に答えられるように改善した。例えば、1時において1時間の授業での主発問である「なぜ、武士が登場してきたのか。」に迫れるように「武士とは、どのような人たちなのか。」という「問い」を解き、その次に生徒が疑問に思うと想定される、「どうしてこんなにも武士は、注目されたのだろう

か。」という「問い」を設定した。このように「問い」が論理的につながっていき、その流れに沿って学習を進めていくように改善した。そこで、各授業で学ばれるべき中心内容は、漏れ落ちることのないように配慮しつつ、そこで知識を結びつけて思考しながら、習得できるようにすることが重要であると考え。同時に各時間の展開の中で、生徒が思考して、主発問への答えを追求するという課題解決的な学習に対して習慣づいてくることを意図した。

第4のポイントであるワークシートは、生徒にとって単元学習の見通しとまとまりを感じさせることに一定の有効性があったと考えている。より「問いの構造化」を支えるワークシートとするには、年表の形式ではなく、各時間の主発問への解答や毎時間での学習のまとめを書き、積み重ねていくように改善できると考える。「問いの構造化」にもとづく単元学習を進めていくにあたって、各時間の中心内容のつながりや単元全体の内容の筋道が見える化することが重要であると考え。

6 「問いの構造化」を有効にするための要件

このように改善プランを作成する中で、「基礎的な知識・技能」と「思考力・判断力・表現力その他の能力」を両方一緒にはぐくむための「問いの構造化」をより有効にするための要件として整理してみたい。

1つ目に、単元の学習課題の設定である。単元全体で生徒が学ぶべき学習内容を明確にしつつ、その時代の大観や他の時代との対比を可能とするとともに、生徒がより解きたくなるような学習課題を設定することである。また単元の学習課題を単元学習の最初に提示し、生徒に予想をさせたり、単元全体を見通せたりし、単元学習後にもう一度、同じ学習課題に取り組むように設計することが必要である。そこでは、生徒が解きたくなるような学習課題とするために、生徒や地域の実態等

も考慮しながら、開発していくことが重要である。

2つ目の単元構成では、単元の目標にもとづくとともに、学習課題に取り組むために必要となる知識内容その筋道に沿うように無理なく構成することである。授業者が教育内容に対して理解を深め、よりよい筋道をつくることができることが重要である。

3つ目に、1時間ごとの授業では、生徒の思考の論理にもとづく「問い」の流れに沿って展開し、「問い」を追求するように学習を進め、その思考にもとづいて知識内容が十分に理解できるようにすることである。

4つ目に、各授業の毎時間に使う共通ワークシートを整備することである。そのワークシートでは、単元の学習内容を俯瞰し、学習の内容を「見える化」することである。

これら4つのポイントが、現実の学校現場を捉え、実現可能な社会科歴史的分野における「問いの構造化」を有効にするための要件であると考えられる。「問いの構造化」によって知識偏重の授業からの脱却し、「基礎的な知識・技能」と「思考力・判断力・表現力その他の能力」を両方一緒にはぐくむような社会科授業の実現の一助となると考えられる。

また生徒にとって歴史的分野の学習が、「問い」を解くことの面白さや知ることの意味に気づき、「主体的に学ぶ意欲」の喚起にもつながると考えられる。

確かに、単元のレベルにおいても、各時間のレベルだけでなく、生徒が学ぶべき内容の筋道ではなく、生徒が内容を追求する思考の筋道で「問い」を設定・配列されることで単元全体が「問い」のピラミッド構造をなすように設計することが、「問いの構造化」なのかもしれない（森分、1978:123-142、参照）。

しかしながら、思考の筋道で単元及び授業を構成した場合は、「問い」を追求する際に活用される知識だけが授業で取り扱われてし

まう可能性があり、単元の目標にもとづいた学ばれるべき知識が十分に習得されないことも考えられる。「問い」を追求する学習を進めながらも、学ばれるべき知識を保証していく授業づくりは、現場の教師にとって、現状の授業づくりから、言わば二歩先に進んだ授業づくりになると考える。そこで、現実的に質の高い授業づくりを目指すためには、現状から、言わば一歩先に進んだ授業づくりが必要であると考えた。そこで、単元レベルでは学ばれるべき内容の筋道に沿い、授業レベルでは、思考の論理で展開される単元学習を構想した。二歩先の授業改善につなげるためにも、この一歩先の授業づくりを着実に実践できるように意図した。

この要件にしたがって、今後も歴史的分野の様々な学習内容にも果たして適用できるのか、「問いの構造化」の方略を用いて、様々な単元学習を設計していきたいと考える。そして、それらの実践を通して、再度、分析、評価し、さらなる改善とつながるようにPDCAサイクルを実行していきたいと考えている。さらには、地理的分野と公民的分野も含めて、「問いの構造化」による社会科の授業づくりのよりよい改善につなげていきたいと考える。

7 引用文献

- ・森分孝治. 1978.『社会科授業構成の理論と方法』 . 明治図書
- ・内藤圭太. 2015.『単元を貫く「発問」でつくる 中学校社会科授業モデル 30』. 明治図書
- ・吉川幸男・山口社会科実践研究会. 2002.『「差異の思考」で変わる社会科の授業』. 明治図書

謝辞

本研究を進めるにあたり、貴重な授業実践の機会を与えてくださり、温かくご指導くださった連携協力校の先生方に厚くお礼申し上げます。