

# 中学校社会科における複眼的な見方・考え方の育成

— 問いの展開に基づく単元学習を通して —

M17EP011  
矢ヶ崎 憲

## 1 はじめに（研究の目的と方法）

本研究の目的は、中学校社会科歴史的分野の単元学習における「複眼的な見方・考え方」をはぐくむ授業づくりの視点について明らかにすることである。

中学校社会科でこそはぐくむべき能力として、社会を複眼的に捉え、分析・評価し、合理的に判断できる能力が挙げられる。歴史的分野においては、ある歴史的事象を、幾つかの側面から捉える多面的な見方・考え方が重要になってくる。また、ある歴史的事象を様々な立場に立って見る多角的な見方・考え方も重要であると考ええる。さらに、教科書等に記述されている歴史さえも唯一無二の事実としてではなく、一つの解釈であると捉え、他もあり得るのではないかと考える思考こそ、歴史学習における解釈を可能とすると考える。この語られた歴史を様々な側面や立場から複数の視点で捉え、本当にそう言えるのか、またそのように捉えていいのかと問い直す思考を学ぶことが重要であると考ええる。

本来多様な社会を一面的に捉えたり、与えられた情報を鵜呑みにしたりすることは、考えや判断を操作されてしまう危うさがある。そこで、「複眼的な見方・考え方」を生徒にはぐくむことによって、社会を広い視野で捉え、より自律的に判断できるようにすることが必要であると考ええる。

そのような見方・考え方をはぐくむためには、授業において生徒自身が思考したり、判断したりする場面を設定することが重要である。生徒に思考・判断させるためには、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、「問い」を追究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のためには、単元単位での設計が必須となってくる。また単元の目標に基づいて、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」が、単元全体で生徒のわかり方に沿って展開していく必要がある。なぜならば、生徒の「複眼的な見方・考え方」をはぐくむためには、生徒自身のもっている思考の枠組みの限界を感じさせ、その枠組みを広げたり、深めたりする必要性を自覚させることが重要だからである。「問い」による思考によって知識が学ばれ、その知識を活用して思考・判断することによって、基礎的な知識・技能とともに「複眼的な見方・考え方」が両方一緒にはぐくまれていくと考えられる。

そこで、本研究では、具体的な単元学習について、どのような「複眼的な見方・考え方」が重要か、検討する。さらに、そのような「複眼的な見方・考え方」をはぐくむために、問いの展開に基づく単元学習を設計し、実践する。その実践での生徒のワークシートやふり返しカードの記述、授業のプロトコルや小グループで作成した図の分析を基に、授業を分析・評価する。それらから、「複眼的な見方・考え方」をはぐくむための問いの展開に基づく単元学習の有効性を検証していく。最後に、実践した単元学習の改善プランを作成し、授業づくりの視点を提案したい。

## 2 単元の計画と授業実践

### （1）授業実践

①対象 山梨県内の公立中学校

第2学年（男子18名 女子19名）37名

②日時 10月18日～11月13日

③単元 転換期としての幕末 (全13時間)

各時間の主な問い		
1	なぜ、江戸幕府は滅亡したのか？その理由を予想しよう。	既知知識を用いて、【学習課題】に自分なりの予想として立ててみる 解答をするのに調べることや疑問をあげ、それをいくつかのグループに分けてみよう
2	なぜ、「姓一揆」「打ちこわし」が頻りに起こったのだろうか？	百姓一揆や打ちこわしは、いつ、どれくらい起こったのだろうか？ どうして飢饉以外の時にも百姓一揆や打ちこわしが起こったのか？ 幕府によってどのような改革が行われたのだろうか？
3	幕府の思いと庶民の願いは、何だろうか？	改革を続けても止めることのできなかった変化は、どんな変化だったのだろうか？ 幕府は、どのような思いをもって改革を進めていったのだろうか？ 幕府の対応は支持されたのだろうか？庶民や藩に支持されたのだろうか？
4	このような変化する世の中で庶民は、どのように生活していたのだろうか？	このような世の中でどのような学問や文化が生まれていったのだろうか？ 庶民による文化が生まれるほど、庶民は、裕福だったのではないのか？
「打ちこわし」「百姓一揆」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
5	なぜ、ペリーが日本にきたのか？	ペリーは、どの国の人物なのだろうか？ なぜ、アメリカはイギリスから独立しようとしたのだろうか？
6	アメリカ合衆国は、日本に何を求めてきたのだろうか？	ペリーは、日本に何を要求してきたのだろうか？ アメリカは、なぜ、捕鯨や補給をしに、日本に来たいと言ってきたのだろうか？ どのようにして早く、大量に製品が作ることができるようになったのだろうか？ どのような社会のしくみで工業化が進んだのか？
7	アメリカ合衆国をはじめ、海外に進出してきた国々には、どのような特色があるのだろうか？	ヨーロッパの国々にも海外に進出してきた国と進出しなかった国は、どんな状態にあったのだろうか？ どのようにして実際に海外に進出していったのだろうか？
「ペリーが来航したこと」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
9	なぜ、日本は、アメリカと条約を結んだのか？	開国以前は、幕府はどのように外国船に対応してきたのだろうか？ 幕府は、どんな対応をしたのだろうか？
10	この時は、なぜ開国したのだろうか？	ペリーの来航にどのように対応したのだろうか？ なぜ、不平等条約を結んでしまったのだろうか？
「アメリカと条約を結んだこと」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
11	なぜ、薩長藩、長州藩は、倒幕に動いたのだろうか？	なぜ、この2つの藩は、力をつけてきたのだろうか？ なぜ、仲良くないこの2つの藩は、手を結んだのだろうか？ このような2つの藩は、何を狙ったのだろうか？ 坂本龍馬は、これからの日本をどのようにしてこうと考えたのだろうか？ 開国後、どのような社会の変化があったのだろうか？
12	大政奉還を行ったのになぜ、幕府側と薩長藩、長州藩は戦うことになったのだろうか？	諸藩や庶民、朝廷は、幕府に対してどう思っていたのだろうか？
「薩長藩や長州藩の動き」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
13	なぜ、江戸幕府は滅亡したのか？自分の言葉で説明しよう。	なぜ、江戸幕府が滅亡したのかを説明した文章のうち、最も支持される説明はどれですか？ 何が、このようないろいろな意見に分かれるのだろうか？

図1 主な問いの展開を整理した図

(2) 単元及び授業の計画

本研究では、江戸時代の幕末期に関する単元学習を設計し、実践した。実践した単元学習での重要な「複眼的な見方・考え方」を、次の3点と捉えた。

1点目は、時代の転換を政治史だけで捉えず、その背景となる社会の変化と合わせて捉えるという見方・考え方である。2点目として、日本の歴史を日本国内の動きだけでなく、背景にある世界の大きな動向を踏まえるという見方・考え方である。3点目として、根拠を明確にしなが、他者の解釈を比較吟味することを通して、自分の解釈を作り出すとい

う見方・考え方である。

実践した単元学習では、特に大きな時代の転換期を扱うため、政治の大きな変革の視点、外国とのかかわりの視点、社会の変化の視点を、他の時代の転換期でも活用することのできる汎用的な視点としてはぐくむことも重要であると考えた。これらの重要であると考えた「複眼的な見方・考え方」をはぐくむために、問いの展開に基づく単元及び授業を次の3つのポイントを重視して設計した。

1つ目に、単元、幾つかの授業をまとめたパート、1時間ごとの授業、授業の中のそれぞれのレベルで「問い」を設定することである。単元学習の最初に学習の見通しとなる学習課題(大きな問い)を設定する。そして生徒が、その単元の最後に同じ学習課題に対して、学習した事象の知識を関連付けて、解釈を作ることができるように仕組む。また、その学習課題を解決するために、幾つかの授業をパートとして捉えて、そのパートを統括するような問い(パートの「問い」)を設定し、その問いに迫るために1時間ごとの授業にも問い(1時間ごとの「問い」)に取り組むようにする(図1)。

具体的実践した単元学習では、江戸時代の幕末期の単元全体の学習課題として「諸政策により、他の幕府に比べて長く、安定していたはずの江戸幕府が、なぜ、滅亡したのか。」を設定した。江戸幕府の滅亡の理由について新しい知識や見方・考え方によって背景や関係性を捉え、説明できることをめざした。そのために、これまでもっていた生徒の素朴な思考の枠組みそのものをさらに広げたり、深めたりして新たな枠組みに作り替えることで、より適切な説明ができるようにすることを意図した。

2つ目に、「問い」を生徒のわかり方に沿って展開していくことである。1時間の授業の「問い」を解決するために思考することを通じて、基本的な知識を習得できるようにする。





あっても、生徒のわかり方に沿う「問い」でなかったからであると考える。

2つ目に、生徒が1時間ごとの授業の「問い」に対するふり返りカードに記述した解答を評価し、個人の変容を整理した(表2)。学習後の解釈において、事象の推移や事象相互のつながりを社会の変化、幕府の対外政策、政治の変革を求める動きなどの視点から合理的に説明ができた生徒は、やはり、1時間ごとのふり返りにおける「問い」への解答の評価も、A評価やB評価の解答が多く見られた。これは単元の構成が生徒のわかり方で展開し、1時間の授業の流れも探究的な学習の流れにすることで思考を促すことができたからだと考えられる。生徒が学習したからこそ生まれてくる新たな疑問やこれまでの思考の枠組みでは説明のできないことなどを解決できるように連続して展開していった。そのことで、「なぜ」→「解決」→「新しい『なぜ』」→「新たな解決」…とつながっていくことが思考を促したと考えられる。

しかし、1時間ごとのふり返りの評価がA評価であっても、最終的な解釈が高い評価にならないこともあった。また、ほとんどの生徒をC評価に留めてしまった授業も見られた。

これらの要因として、「問い」が生徒のわかり方に十分に沿っていない展開であったためであると考えられる。加えて、「問い」があっ

たとしても、授業者が解説し、授業者の思考を生徒に提示するだけでは、生徒を思考させることができないからである。単元の探究のふり返りだけではなく、1時間ごとの授業の中でも、生徒自身が思考する場面を十分に確保する必要があると考えられる。

同時に、幾つかの授業を組み合わせたパートごとのまとめやパートとパートのつながりを授業で十分に扱えなかったことも要因である。本実践では、パートでの学習が、解釈づくりに取り組む視点とも重なっており、パートごとで知識の習得や見方・考え方の整理が不可欠である。つまり、1時間ごと、パートごと、それぞれの「問い」を通して学んだ知識や思考した内容を自分の言葉で説明するプロセスの積み重ねが重要であると考えられる。

3つ目に、4つのモデルの解釈を吟味する授業での一場面のプロトコル分析や単元の探究のふり返りでの小グループで作成した図式について分析を行った(図3、図4)。4つのモデルのうち3つのモデルが、説明として正しいものの、それぞれが一つの視点でしか説明できていないということに授業者との問答の中で気づくことができていた(図3)。単元学習を通じて、学んだことを自分の言葉で、一から記述していくことに困難さを感じる生徒は少なくない。既に幾つかある他者の解釈を、果たして本当にそう言えるのかという態

T: そうすると、みんな、選ばなかった人の理由を先に聞いてもいいですか？  
 選ばなかった人の理由？あの一例えば、このA~Dさんの中で、一番最初に  
 あっ、これは、違うかなって思ったのは、どれですか？難しい質問ですね。  
 この中で、この人の意見は、ちょっと違うじゃないか？って思った人、いま  
 ませんでしたか？  
 C: AとC  
 T: AとC？あの〇〇くん、なぜ、AとCなんです？  
 C: AとCは、どちらも幕府が滅亡したもとの原因の倒幕運動が書かれてい  
 ないから。  
 T: あー、倒幕運動実際にやったことが、書いていないからAさんとCさんは選  
 ばなかった？他に選ばなかった理由、ありますか？あ、〇〇さん。続きどう  
 ぞ。  
 C: BさんとDさんは、倒幕運動のこと、幕府側と戦ってって書いてあるんでき  
 ど、何で倒幕運動を行ったのか、ペリーの来航のことが書いてなかった。  
 T: あっ、Dさんを選んだんだ。さあ、そうするとみんなの中できつとバラバ  
 ラだと思うんですが、今、〇〇さんが、言ってくれたように、それぞれの  
 人に、実は、それぞれに足りないものが、あるんじゃないですか？〇〇さん  
 が言ってくれたように、ちょっと足りないところがあるって話でしたよ  
 ね。じゃ、例えば、みなさん、Aさんに足りないものって何ですか？

図3 授業のプロトコル分析 (一部抜粋)

なぜ、江戸幕府は滅したのか？

図4 小グループでの図式化

度で読むことで対象化することできる。それらの解釈を分析・評価することで、翻って自分の解釈を作る上で必要な視点や要素を見出すことを助けたのではないかと考える。

しかし、小学校での学習に基づいた解釈のモデルについては、一見様々な要因に触れて説明できているように見え、事象相互の関係が誤っていても、解釈として相応しいと判断してしまう生徒が多く見られた。このことからメタ的な考え方をできるように挑戦させることができたものの、根拠を明示して吟味したり、適切に不備を指摘したりすることはできなかった。

さらに、小グループでの図式化（図4）では、どのグループも、複数の視点をもつことが重要であることは意識され、多くの事象が盛り込まれていた。しかし、複数の事象を時系列につなげるだけに留まっているグループが多かった。実際に、小グループでの活動では、生徒から「まず、時系列で並べてみよう。」という発言も聞かれた。したがって、重要な要素（視点）だけに絞って、関係性に着目する図に表すことができなかった。

それらの要因として、自らのこれまでもっていた思考の枠組みがどのようなもので、単元学習を通じて、どのような思考の枠組みに変わったのか自覚できていなかったことによると考えられる。生徒は、学習前に学習課題への予想を立て、学習後に同じ学習課題に対する解答を作ったため、記述の変容から感覚的に自らの変化に気づくことができる。さらに重要なのは、どのような見方・考え方ができるようになったのか、どのように思考の枠組みが広がったり、深まったりできたのかを、生徒自身が自覚できることであると考えた。

#### 4 改善の視点

これらの課題を受けて、その改善プランを作成した。その要点を3点挙げる。

1点目は、やはり「問い」そのものをより

生徒の思考を促すような「問い」にしていく必要がある。「問い」にも、レベルがある。解釈づくりができるような単元全体の大きな問いや幾つかの授業を組み合わせたパートを統括する「問い」、そして1時間の授業の「問い」やそれを探究していくための「問い」である。それぞれの「問い」は、生徒がアプローチできても、うまく説明ができないような「問い」にすることによって学習意欲も喚起され、思考の枠組みを作り替えることができるようになると思う。その「問い」をどのようなものが相応しいかを、はぐくみたい能力や学習内容によって吟味する必要がある。なぜ、そのようなことが可能になったのか、もしくは、なぜ、そうならざるを得なかったのかといっ

各時間の主な問い		
1	なぜ、江戸幕府は滅亡したのか？その理由を予想しよう。	既知知識を用いて、【学習課題】に自分なりの予想として述べてみる 小学校の教科書の記述を読んで、どのように解答することができるか。
2	なぜ、「百姓一揆」「打ちこわし」が頻発するようになったのだろうか？	百姓一揆や打ちこわしは、いつ、どれくらい起こったのだろうか？ どうして飢饉以外の時にも百姓一揆や打ちこわしが起こったのだろうか？ 幕府によってどのような改革が行われたのだろうか？
3	なぜ、幕府の思いと庶民の願いは、何だろうか？	改革を続けても止めることのできなかった変化は、どんな変化だったのだろうか？ 幕府は、どのような思いをもって改革を進めていったのだろうか？ 幕府の対応は、庶民や藩に支持されたのだろうか？それは、どうしてだろうか？
4	このような変化する世の中で庶民は、どのように生活していたのだろうか？	このような世の中でどのような文化が生まれていったのだろうか？ 庶民による文化が生まれるほど、庶民は、裕福だったのではないだろうか？
「打ちこわし」「百姓一揆」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
5	なぜ、ペリーが日本にきたのか？	アメリカは、どのような国だったのだろうか？ なぜ、アメリカはイギリスから独立しようとしたのだろうか？ ペリーは、日本に何を要求してきたのだろうか？
6	なぜ、アメリカは、日本に何を求めてきたのだろうか？	アメリカは、なぜ、捕鯨や捕鯨をしに、日本に来たと言ってきたのだろうか？ どのようにして早く、大量に製品が作ることができるようになったのだろうか？ 工業化が進んでいき、社会にどんな変化が起きたのだろうか？
7	なぜ、アメリカをはじめ、海外に進出していった国々には、どのような特色があるのだろうか？	ヨーロッパの国々のほとんどが、海外に進出していったのだろうか？ 進出していった国は、なぜそんなに強引にまで進出していったのだろうか？
8	黒船来航以前は、幕府はどのような外国船に対応してきたのだろうか？	日本に接近してくる外国船は、アメリカ以外にいたのだろうか？ 幕府は、どんな対応をしたのだろうか？
「ペリーが来航したこと」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
10	この時は、なぜ開国したのだろうか？	ペリーの来航にどのように対応したのだろうか？ なぜ、不平等条約を結んでしまったのだろうか？
「アメリカと条約を結んだこと」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
11	なぜ、薩摩藩、長州藩は、倒幕に動いたのだろうか？	なぜ、この2つの藩は、力をつけてきたのだろうか？ なぜ、仲良くないこの2つの藩は、手を結んだのだろうか？ このような2つの藩は、何を狙ったのだろうか？ 坂本龍馬は、これからの日本をどのようにしてこう考えたのだろうか？
12	大政奉還を行ったのになぜ、幕府側と薩摩藩、長州藩は戦うことになったのだろうか？	開国後、どのような社会の変化があったのだろうか？ 諸藩や庶民、朝廷は、幕府に対してどう思っていたのだろうか？
「薩摩藩や長州藩の動き」は、果たして江戸幕府の滅亡の要因として、影響したのだろうか？		
13	なぜ、江戸幕府は滅亡したのか？自分の言葉で説明しよう。	江戸幕府の滅亡の原因を、小学校の教科書ではなぜ、このように説明されているのだろうか？ より適切に説明するとするとどのように書き加える必要があるだろうか？

図5 改善プランでの主な問いの展開を整理した図

た背景に迫るような疑問、また果たして本当にそう言えるのかといった判断の根拠を問うような「問い」が有効であると考え。

改善プランでは、8次における1時間の授業の「問い」である「アメリカをはじめ、海外に進出してきた国々には、どのような特色があるのだろうか？」により自らのわかり方に沿って迫れるよう、授業での2つの発問を、「ヨーロッパの国々のほとんどが、海外に進出していったのだろうか？」と「進出していった国は、なぜそんなに強引にまで進出していったのだろうか？」に作り替えた(図5)。

2点目は、問いの展開による単元の構成をより生徒のわかり方に沿わせることである。生徒のわかり方で探究的に学ばせるためには、大胆に時系列を遡るような順番で学ばせるような単元構成も構想できる。しかしながら、現実的には時系列の事象を遡ることは、学習者である生徒の理解を混乱させかねない。幾つかの授業を組み合わせたパートの中で遡るような設計が現実的には可能ではないかと考える。また、ふり返しカードを工夫し、そこで記述された生徒の思考した内容や素朴な疑問を授業者が丁寧に拾っていくことで、単元学習の途中であっても、その「問い」や展開の仕方を柔軟に微調整していくことも可能であると考え。

改善プランでは、世界の大きな動向のパートをペリーの来航から遡る順番に「問い」を構成し、世界の大きな動向を捉えながら、日本の歴史への影響を学ぶことができるように設計した。さらに、世界の大きな動向を学んで、その影響が明確になるようにパートを再構成し、より視点が作りやすくなるようにパッケージし直した(図5)。

3点目に、生徒自身が思考の枠組みが作り替ったことを自覚できる学習活動の重視である。単元全体の探究のふり返し活動やパートのまとめ、1時間ごとの授業での「問い」への解答づくりをそれぞれのレベルで行うこと

が重要であると考え。例えば、自分の思考を自覚するためにも、「問い」があるからこそ、「問い」への解答を毎回の授業で書くことを保証することである。前時の復習と同時に、次時の授業の冒頭で、前時の授業のねらいを十分に達成したふり返しを紹介することも有効であると考え。さらに、単元の探究をふり返しにおいても、生徒自身がこれまでの思考の枠組みの限界に気づき、新しい視点や概念を活用し、どのような見方・考え方ができるようになったのか、わかるようにふり返ることが重要である。その際に、生徒自身が、どのような見方で自分が説明を書けるようになったのか、これまでの考えがどのように広がったり、深まったりしたのかを明確に言語化できる活動が有効であると考え。

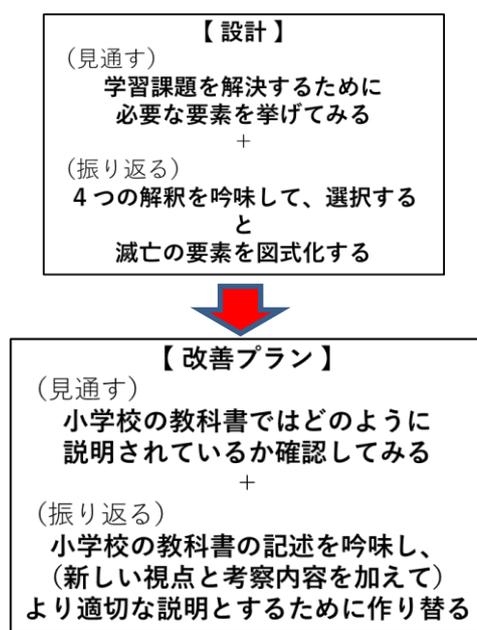


図6 改善プランでのふり返し活動

改善プランでは、学習前に小学校の教科書ではどのように記述されていたのかを読み、今ある自分自身の思考の枠組みを確認させる。単元学習を通じて、新しい知識や見方・考え方を得て、単元のふり返しにおいて、再度小

表3 各レベルでの授業改善の視点

	マクロのレベル (単元レベル)	メゾのレベル (いくつかの授業をまとめたレベル)	ミクロのレベル (1時間の授業レベル)
よりよい“問い”	解釈がつけられるように、思考の枠組みそのものを作り替えることのできる「学習課題」	いくつかの授業の内容を統合して、見方や考え方を整理できるような「問い」	新しく学習した内容から生まれる素朴な「疑問」
“問い”の展開に基づく授業の流れ	生徒のわかり方に沿って学習内容の順番を変え、探究できるように“問い”を展開する	学習内容のまとまりを意識できるようなパッケージにする	“問い”を探究していくような授業の流れにする
“問い”への解答と単元の探究のまとめ(思考の枠組みの自覚化)	単元のふり返りの場面でこれまでの枠組みから新しく得た視点や広がった、深まった概念を自分で自覚できる学習活動を仕組む	いくつかの授業の学習内容を関連付けたり、焦点化させたりした図などに整理できる学習活動を仕組む	毎回の授業の最後に自分の考えをまとめ、書く作業を通じて、残していく活動を仕組む

学校の教科書を読んでみる。それによって、小学校の教科書の説明を吟味し、より適切な説明に作り替えるという学習活動を行うように改善した。自分の新しい視点や考えが広めたり深めたりできたことをより自覚化できるように仕組んだ(図6)。

## 5 おわりに

このように改善プランを作成する中で、単元全体、パート、授業の各レベルでの「基礎的な知識・技能」と「複眼的な見方・考え方」を両方一緒にはぐくむための授業づくりの視点を表3のように整理してみた(表3)。

この単元学習でどのような見方・考え方を身に付けさせることができるのかを明確にしていくことが授業改善の第一歩であると考えている。それは歴史的分野に限らずに他の分野でも同じであり、分野相互の関連から見出せるものもあると考える。それらを具体的にはぐくむ方略として、問いの展開に基づいて様々な単元学習を設計していきたいと考える。

社会科でこそ、はぐくむことのできる見方・考え方を検討していきながら、よりよい授業改善を継続して、取り組んでいきたい。

## 6 参考文献

- ・ 荻谷剛彦 2002 『知的複眼思考法誰もが持っている創造力のスイッチ』 講談社
- ・ 児玉康弘 2001 「中等歴史教育における「解釈批判学習」の意義と課題—社会科教育として歴史教育の視点から—」全国社会科教育学会『社会科研究』第55号
- ・ 森分孝治 1978 『社会科授業構成の理論と方法』 明治図書
- ・ 矢ヶ崎憲 2017 「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として—」『山梨大学教職大学院教育実践報告書』(2017年度)山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻
- ・ 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
- ・ 全国社会科教育学会 編 2015 『新社会科授業づくりハンドブック』 中学校編 明治図書

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、あたたかいご指導、ご配慮を賜った勤務校の先生方に厚くお礼申し上げます。