

問題解決的な社会科学習の在り方
～探求のプロセスの設定による概念的知識の形成をとおして～

1 設定理由

2017年3月、新学習指導要領が公布され、小学校社会科の完全実施は、2020年度からとなる。新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて「確かな学力」を育成し、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実のために、次の3つの教育活動を行わなければならない。

まず、「基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得」。次に、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等の育成」。そして、「主体的に学習に取り組む態度の育成」である。これらの学力を児童に育むため、本研究では「問題解決的な学習」の実施が最適であると考ええる。

そこで、本研究では社会科の問題解決的な学習における「調べる」学習過程に、児童が発見した社会的事象の概念化を図る「探求のプロセス」を設定する。児童は、学習問題を解決する学習計画に基づき、毎時社会的事象について調べ、「探求」を行うことで概念を形成する。そして、概念を組み合わせた学習問題の説明が、学習指導要領の内容に位置付けられたものと一致することを目標にする。なぜならば、その内容は児童が習得すべき概念的知識の基礎・基本と考えるからである。

以上のことから、探求による社会的事象の概念化の過程である「探求のプロセス」を問題解決的な学習に取り入れることが、次期学習指導要領をも見据えた、確かな学力を育む学習になると考え、本主題を設定した。

2 研究仮説

社会科の問題解決的な学習において、社会的事象の概念化の道筋をモデル化した「探求のプロセス」を設定すれば、児童自らもしくは協働学習により概念形成を図り、単元を貫く学習問題に対するまとめを書くことができるであろう。

3 研究内容

- (1) 研究主題に関する基礎的理論研究と教材に関する研究
- (2) 検証授業の実施と分析～第6学年：「明治の国づくりを進めた人々」
- (3) 検証授業の実施と分析～第5学年：「国土の気候と特色」

4 結論

- (1) 探求のプロセスの設定により、問題解決的な学習で児童がどのような思考をすればよいかわらかにして授業を行うことで、自ら判断して習得した知識を使い、児童が自分の力で単元のまとめを書くことができた。
- (2) 事実に知識の相互の関連等から概念的知識を形成する「帰納法的な探求のプロセス」の他に、概念的知識の意味を調べることでそれを理解し、気候の特色から人々の暮らしを考える「演繹法的な探求のプロセス」が成立することがわかった。

目 次

1	研究主題	1
2	主題設定の理由	1
3	研究目標	1
4	研究の実際	
(1)	研究仮説	1
(2)	研究の具体的内容	
ア	研究主題に関する基礎的理論研究	2～3
イ	検証授業の実施と分析1 第6学年「明治の国づくりを進めた人々」	3～6
ウ	検証授業の実施と分析2 第5学年「国土の気候の特色」	6～10
5	成果と課題	10

1 研究主題

問題解決的な社会科学学習の在り方

—探求のプロセスの設定による概念的知識の形成をととして—

2 主題設定の理由

2017年3月、新学習指導要領が公示され、小学校社会科の完全実施は、2020年度からとなる。新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて「確かな学力」を育成し、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実のために、次の3つの教育活動を行わなければならない。

まず、「基礎的・基本的な知識及び技能の確実な習得」。次に、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等の育成」。そして、「主体的に学習に取り組む態度の育成」である。

ここで注目すべきことは、これまでの社会科の評価の観点が「社会的事象への関心・意欲・態度」「社会的な思考・判断・表現」「観察・資料活用の技能」「社会的事象についての知識・理解」の4観点から、まず、「知識・技能」、それを活用した「思考力・判断力・表現力等」、そして、単元を通して育まれた「学びに向かう力・人間性等」の3観点に変わることである。

これは、知識偏重の暗記主義社会科に戻ろうとしている訳ではなく、基礎的・基本的な知識・技能が無くしては思考・判断・表現は無理と考え、さらにその学習活動により、学びに向かう力・人間性が涵養されと考えられたからである。

そこで、本研究では社会科の問題解決的な学習における「調べる」学習過程に、児童が発見した社会的事象の概念化を図る「探求のプロセス」を設定する。児童は、学習問題を解決する学習計画に基づき、毎時社会的事象について調べ、「探求」を行うことで概念を形成する。そして、概念を組み合わせた学習問題の説明が、学習指導要領の内容に位置付けられたものと一致することを目指す。なぜならば、その内容は児童が習得すべき概念的知識の基礎・基本と考えるからである。

以上のことから、探求による社会的事象の概念化の過程である「探求のプロセス」を問題解決的な学習に取り入れることが、次期学習指導要領をも見据えた、確かな学力を育む学習になると考え、本主題を設定した。

3 研究目標

社会科の問題解決的な学習に探求のプロセスを設定することで、知識・技能に基いた思考力・判断力・表現力等が高まることを明らかにする。

4 研究の実際

(1) 研究仮説

社会科の問題解決的な学習において、社会的事象の概念化の道筋をモデル化した「探求のプロセス」を設定すれば、児童自らもしくは協働学習により概念形成を図り、単元を貫く学習問題に対するまとめを書くことができるであろう。

(2) 研究の具体的内容

ア 研究主題に関する基礎的理論研究

(ア) 問題解決的な学習とは

2017年6月公示の『小学校学習指導要領解説 社会』によれば、「問題解決的な学習とは、単元などにおける学習問題を設定し、その問題の解決に向けて諸資料や調査活動などで調べ、社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えたり、社会への関わり方を選択・判断したりして表現し、社会生活について理解したり、社会への関心を高めたりする学習」であると述べている。

(イ) 探求のプロセスとは

森分孝治によれば、「探求」とは、現段階で、説明力の大きい、まちがいのより少ない一つの知識を探し求めること」(森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書 1984年 p.85)である。

そこで、探求のプロセスは、まず、児童が、既習の知識を揺さ振る疑問から生まれた「学習問題」に基づき、予想したことを調べ、新たな事実に知識を獲得する。次に、既習の事実に知識と新たな事実に知識を解釈し、説明できる概念を発見して両方を包括する説明ができれば、概念的知識となる。以上の知識獲得の過程が、探求のプロセスとなる。

(ウ) 概念的知識とは

戸田善治によれば、「概念的知識」とは、「転移する知識、より説明力のある知識」であり、「一般的な社会的事象の事実を説明するもの」であると述べている(戸田善治「概念・知識」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい 2012年 p.42)。そこで、戸田善治や、その師、森分孝治らは、子どもが授業で概念的知識を形成する構築プロセスをモデル化した「教授書」(森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 p.166)を作成し、教育学部の附属小学校や中学校等で公開仮説検証授業を実施してきた。

この「教授書」に見られる概念的知識の構築プロセスが「探求のプロセス」であり、これを用いることで、本研究では、問題解決的な学習において児童が概念的知識を形成することができるかについて検証を行う。

(エ) 単元を貫く学習問題と単元のまとめとは

多くの方は、「学習問題」は授業の導入につくり、結末に文章や図で「まとめ」を行うものであると理解していると思われる。たしかに、本研究でも毎時、導入に「本時のめあて」を確認し、授業の結末には、児童が学んだ内容を文章で「まとめ」を書く活動を行う。

ただし、本研究では、子どもが最初の「つかむ」活動でもった疑問を、単元を通して「調べる」ことで、単元の最後に解決した疑問を「まとめる」。その単元を通して解決する疑問を、本研究では「学習問題」とし、学習問題に対応するまとめを、「単元のまとめ」と呼ぶ。

一方、毎時の学習の課題は、学習問題をつくった後に児童から出た予想に基づいてたてた学習計画から「本時のめあて」をつくり、調べた結果を毎時「まとめ」ていく。

その調べた「まとめ」の蓄積を用いて「単元のまとめ」を子どもが書く際に、学習

内容の網羅ではなく、形成した概念的知識を用いて端的にまとめることができるようになるために、本研究の「探求のプロセス」が必要であると考える。

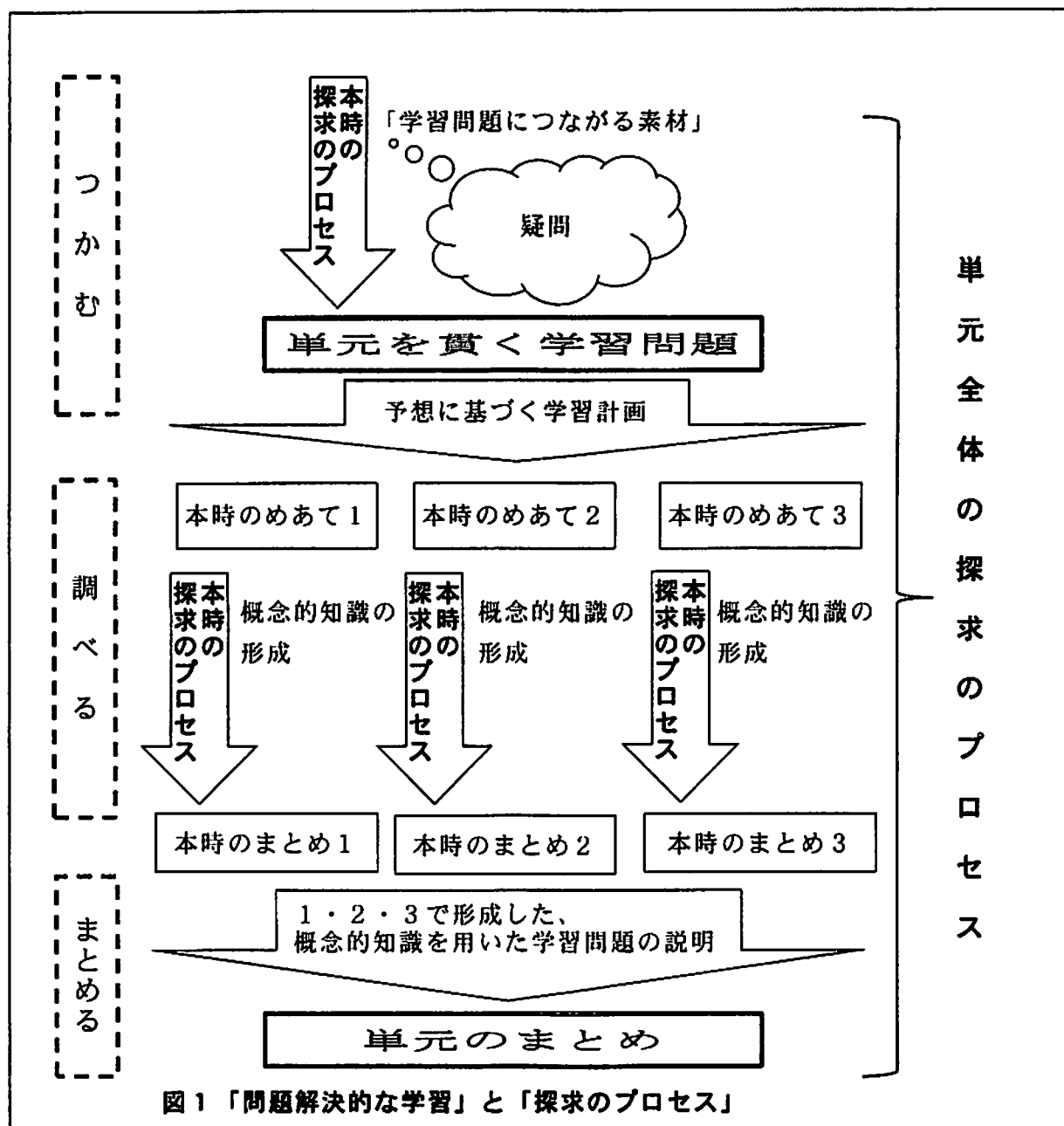


図1 「問題解決的な学習」と「探求のプロセス」

イ 検証授業の実施と分析 1 第6学年「明治の国づくりを進めた人々」

(ア) 対象 長南町立長南小学校 第6学年 16名

(イ) 期間 2016年9月30日～11月2日

(ウ) 単元 「明治の国づくりを進めた人々」(東京書籍) 10時間扱い

(エ) 検証授業の結果

① 「探求のプロセス」の設定

この研究では、学習指導要領社会第6学年内容キ「黒船来航、明治維新、文明開化などについて調べ、廃藩置県や四民平等などの諸改革を行い、欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことが分かること」に、ク「大日本帝国憲法の発布」まで交えて

そこで、表1の「単元全体の探求のプロセス」、表2の「本時の探求のプロセス」を作成して検証授業を実施した。

```

graph TD
    A[単元を貫く  
学習問題及び  
まとめ] --- B[欧米の文化を取り入れつつ  
近代化を進めたこと]
    A --- C[我が国の国力が充実し  
国際的地位が向上したこと]
    B --- D[6 薩摩と長州は、幕府を倒して、新しい政府をつくった。新しい政府は、  
近代化のために欧米の文化を取り入れ、さまざまな改革をおし進めていった。]
    B --- E[10 政府に不満をもつ民権家は、政府に国民中心に考  
える影響を与えた。開国から憲法発布までの明治維新  
は、外国に認められるきっかけになった。]
    D --- F[1 ベリーが来航したこと、日  
本は開国して外国との貿易を始  
めた。その影響で、人々の生活は  
苦しくなり、不満が高まった。]
    D --- G[2 薩摩と長州は、どのような  
国づくりをめざしたのだろう。]
    D --- H[3 船内舟は、イギリスとフラン  
スの植民地の取り合いに巻き込  
まれるのを防ぐために、西郷隆盛  
と話し合い、戦わずに江戸城を明  
け渡した。]
    D --- I[4 薩摩と長州は、文明開化で欧  
米の文化を取り入れ、平等の考え  
を広めて、日本の近代化を進め  
た。]
    D --- J[5 薩摩と長州は、日本を近代化  
して外国に追いつくために、さま  
ざまな改革をおし進めた。]
    J -- 改革の  
おし進め --> K[不満]
    K --> L[7 政府に不満をもつ者たち  
は、政府にどのような影響をあ  
たえたのだろうか。]
    K --> M[8 政府に不満をもつものたち  
は、言論による自由民権運動で  
国会を開くことや、憲法をつく  
ること、地租を引き下げること  
を主張し、実現した。]
    K --> N[9 政府は、外国に認められる  
ために、国会開設の前までに天  
皇中心の憲法を発布した。  
民権家は、大日本帝国憲法よ  
り、国民中心の憲法をつくった。]

```

したがって、探求のプロセスを設定することで、児童が、授業中どの社会的事象を調べて関連付ければ概念的知識が形成できるか明らかにした。しかし、全 10 回の授業のうち、児童が何を書いたらよいか戸惑う様子も見られ、事後検証の結果、1つの概念的知識を探求するのではなく、複数の概念的知識を探求しようとすると、うまくいかないということがわかった。

具体的には、明治政府の高官は天皇中心の国づくりをするために大日本帝国憲法を制定したことで、自由民権運動の民権家は国民中心の国づくりをするべきであるという

時刻	知識の指示・発問、説明 指導上の留意点	資料	児童に期待したい学習活動・発言等。 具体的知識・内容 概念的知識・内容
10:30	(明治の頃づくりを考えた人々を「開化」による後習をさう開化人う)		
10:35	A 大政奉還がけられ、明治天皇の名で、皇親と長州の頃づくりの目標となるものが出されました、何でしょう。 B では、その後習を認めてみましょう。どのようなことが書いてありますか C そこで今度は、大政奉還の御覧文から、皇親と長州は、どのようなことを国づくりの目標にしたのかについて調べましょう。	大政奉還の御覧文 新しい時代	B 大政奉還の御覧文 C 皇親と長州よりもいい。 開化人々の影響で大政奉還の御覧文が本質的な、新しい時代のことになった。 内政にも、新しい時代のことが見られている。 命を捨てた、どのようなことを国づくりの目標にしたのだろうか。
10:40	D まず、さつとうの頃の頃づくり、新しい知識を御覧から学び、大政奉還を治める基礎を築いていきましょう」という文から読み取っていきましょう。新しい知識を御覧から学びたいにはどうしたらよいでしょう。 E 文明開化の身近な例としてこれです。江戸時代の子どもが学んでいたところはどこですか。 F それぞれ、文明開化したことでどう変わりましたか。 G それでは、なぜぞ	大政奉還の御覧文 文明開化	E 漢字を学ぶ で、オランダではなく、新政府についはいるはイギリスだよ。 イギリス人のような生活 文明開化をする。 F 寺子屋 G 小学校になった。 H 1872年に学校法が公布された。
	G 長崎小学校の前身の長崎尋常小学校はも学校創設後すぐに開設しましたが、なかなか女子が学校に来ませんでした。そこで、新所の仕立てに合った女子校が開設された。	学校創設	

資料1 第4時 A・B・C児のまとめ

また、複数の概念的知識を45分の授業時間に探求することはできないことがわかる
とともに、歴史的知識と公民的知識を混同してしまうと、児童が戸惑うということも
わかった。

単元全体の探求のプロセス
ならびに本時の探求のプロ
セスの設定後、授業に必要な
資料をプレゼンテーション
ソフトを使用し、流れに沿っ
て並べた(図2)。

と、前の資料は消えてしまう

資料2のD児のワークシートに見られるように、探求のプロセスに沿った資料に自分が思考・判断をした結果を書き込むワークシートを作成したことで、有効な記述ができた児童の割合は、授業を重ねるたびに高まっていた。また、自分なりの考えを文章に表現するのにも適していた。

③ まとめの検討

次に、まとめを持ち寄り、学習問題をまと

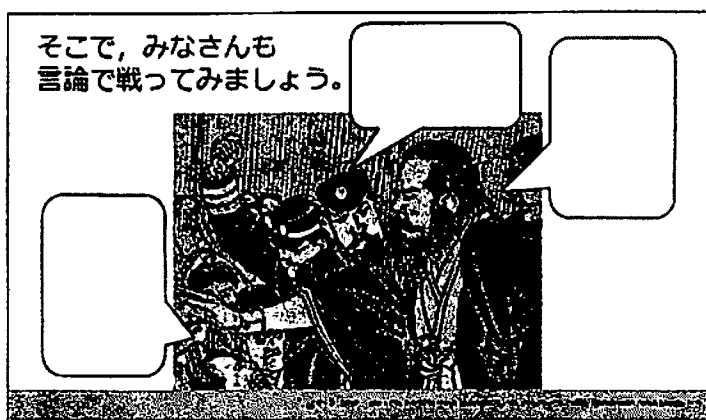
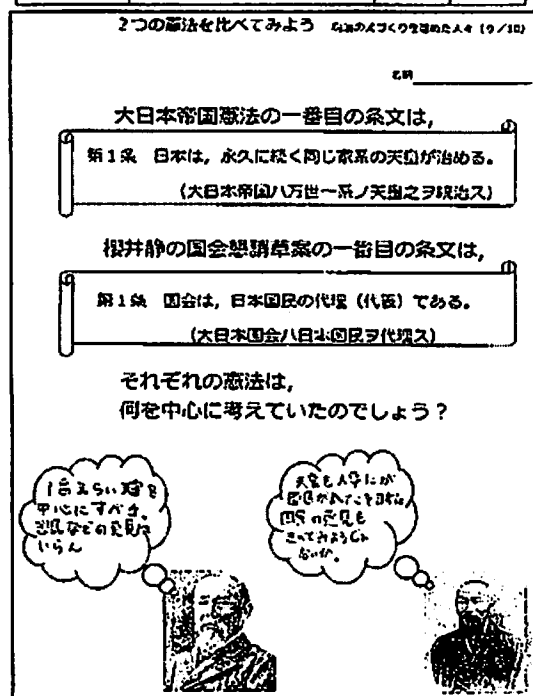


図2 プレゼンテーションソフトを使用した画像による資料提示

表3 児童の判断結果 (人)

授業時	判断内容	出席	有効
第3時	無血開城の理由	15	4
第5時	改革の順序	14	4
同	改革の理由説明	14	5
第8時	民権運動の結果	15	12
第9時	憲法発布の理由	16	14
同	2つの憲法比較	16	16



資料2 D児のワークシート

めるのに必要な事象や概念を検討して、もう1度まとめを書く授業を2回実施した。1回目の第6時は薩摩と長州の国づくりについて振り返り、13名中8名の児童が、自分のまとめでは足りない事象や概念を発見し、再度書いたまとめに生かすことができた。なお、2名の児童は、最初から習得させたい概念的知識を用いて、薩摩と長州の国づくりについて説明をすることができた。2回目の第10時では、政府に不満をもつ者たちの政府への影響について振り返り、全員の児童が政府に不満をもつ者たちと政府の立場の両方の視点でまとめを書いた。みんなのまとめを検討したことにより、足りない概念的知識を持ち帰り、16名中8名が再度書いたまとめに生かすことができた。ただし、第10時で開国から大日本帝国憲法発布までをとらえる概念として明治維新を探求したため、明治維新の概念を用いた児童は3名だけにとどまった。以上の結果から、児童が協働的に学習問題のまとめを検討することは有効であると考え（資料3）。

＜学習問題＞薩摩と長州は、どのような国づくりをめざしたのだろう。	
※ 数字は習得させたい概念的知識の数	
E児 3→3	
①	薩摩と長州は、天皇中心の政治に変え、日本の <u>近代化</u> や <u>欧米の文化</u> を取り入れて、さまざまな <u>改革</u> をおし進めた。
②	薩摩と長州は、幕府を倒し、日本の <u>近代化</u> や <u>欧米の文化</u> を取り入れて、さまざまな <u>改革</u> をおし進めた。
F児 0→3	
①	薩摩と長州は、外国と戦い、大きな力の差を実感させられ、そこで薩長同盟を結んで新しい政府をつくった。
②	薩摩と長州は、幕府を倒し、新しい国づくりをめざした。 <u>近代化</u> や <u>欧米の文化</u> を取り入れた。そして、さまざまな <u>改革</u> をおし進めていった。

資料3 第6時 E・F児 単元のまとめ

しかし、45分の授業時間で、学習を振り返った後にまとめを書いて短冊へ写して貼るのに時間がかかることや、検討する時間を十分とらなければ効果が薄いという課題がわかった。

ウ 検証授業の実施と分析2 第5学年「国土の気候の特色」

(ア) 対象 一宮町立東浪見小学校 第5学年 23名

(イ) 期間 2017年6月13日～6月29日

(ウ) 単元 「国土の気候の特色」（東京書籍）4時間扱い

(エ) 検証授業の手立て

① - I 「探求のプロセス」の設定とまとめの書き方の指導

仮説検証単元の指導案の作成と並行して単元全体の探求のプロセスの作成を行った（表5）。次に、児童の探求過程を想定した発問と答えの本時の探求のプロセスを作成し（表6）、最後にプレゼンテーションソフトへ資料を添付する授業準備を、昨年度同様に実施した（図3）。

今回、仮説検証の単元に第5学年「国土の気候の特色」を選択したことで、昨年度の第6学年「明治の国づくりを進めた人々」とは違う探求のプロセスがあることがわかった。

イ 国土の地形や気候の概要、自然条件から見て特色ある地域の人々の生活

- 我が国の気候については四季の変化がみられること
- 国土の南と北、太平洋側と日本海側では気候がことなること
- 自然環境に適応しながら生活している人々の工夫を具体的に調べる
- 国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを考えることができる。

日本の気候には、四季の変化が見られ、南と北、地形や季節風などによる地域差が大きい。また、梅雨や台風などが、人々の暮らしに大きな影響をおよぼしている。

十勝地方の人々は、冬の寒さや雪からくらしを守ったり、夏の涼しさや冬の寒さを生かした産業を工夫したりして、十勝地方の自然条件をくらしや産業に生かしている

日本の気候には、どのような特色があるのだろうか。

梅雨、台風、季節風は、日本の気候を特色づけており、人々のくらしに大きな影響をおよぼしている。

日本各地の気候は、年間気温と降水量などで区分される。また、その土地の地形や高さなどで、雨の多い地域、雨の少ない地域、雪の多い地域のように気候がらう。

十勝地方に住む人々は、きびしい寒さや気候を、どのようにくらしや産業に生かしているのだろうか。

十勝地方の人々は、広い土地と夏涼しい気候の特色を生かし、じゃがいもやスイートコーン、てんさいなどの作物を大型農業機械を使って耕作し、計画的に作物を栽培している。

十勝地方の人々は、寒さを貴重な資源として、様々なイベントを行ったり産業に生かしたりして、自然条件を生かす工夫をしている。

十勝地方の人々は、先住民のアイヌ文化や豊かな自然を大切にし、よさを多くの人々に理解してもらい、次の世代に引き継ぐ努力をしている。

表5 「国土の気候の特色」「あたたかい土地のくらし」単元全体の探求のプロセス

それは、「明治の国づくりを進めた人々」では、「黒船が来航した」→「物価が上昇した」→「下級武士や町人に不満が起こった」→「倒幕運動が発生し、大政奉還が行われた」という社会的事象（事実的知識）の探求を重ねることで「倒幕」「大政奉還」といった概念的知識を形成する探求のプロセス（帰納法的探求のプロセス）であったのに対し、「国土の気候の特色」の第2時では、「つゆ」「台風」「季節風」という概念的知識が「本時のめあて」を確認する時点で取り上げられ、児童がそれらの概念的知識は何かを理解するために、社会的事象を調べ、概念の意味を探る「事実的知識」を調べる逆コースをたどった（演繹法的探求のプロ

時間	おまの調査・疑問、説明 担当者/児童	資料	児童に提供した学習活動・教材、 具体的反応・表現、概念的知識・表現
9:15	A 日本気候には、どのような特色があるかを探してみよう。	つゆ、台風、季節風、日本地図	B 梅雨や台風は日本の気候の特色ではないか。 大津波や日本地図には、梅雨の図はないか。 C 梅雨の図は、日本気候の特色ではないか。梅雨、季節風は、どのような特色があるのか。
9:20	C 日本気候には、どのような特色があるかを探してみよう。	つゆ、台風、季節風	D 梅雨、台風、季節風は、日本の気候の特色ではないか。 E 日本気候には、梅雨や台風、季節風などの特色がある。梅雨、季節風は、どのような特色があるのか。 F 日本気候には、梅雨や台風、季節風などの特色がある。梅雨、季節風は、どのような特色があるのか。 G 日本気候には、梅雨や台風、季節風などの特色がある。梅雨、季節風は、どのような特色があるのか。
9:30	H 日本気候には、どのような特色があるかを探してみよう。	つゆ、台風、季節風	H 日本気候には、梅雨や台風、季節風などの特色がある。梅雨、季節風は、どのような特色があるのか。

表6 「国土の気候の特色」本時の探求のプロセス (2/4)



図3 「国土の気候の特色」における画像による資料提示

セス)。

ただし、第3時は、各地域の雨温図の特徴を読み取り、それぞれの気候が台風や季節風の影響で特色が生まれていることを探求する学習したので、帰納法的な探求のプロセスに戻っている。

また、児童の実態として、自分でまとめを書くことをためらう児童が多い。これまで授業の最後に担任などの授業者が板書したものを書きうつすことがまとめだと思っている児童に、第5学年になって初めて自分でまとめを書けるようにすることは、最初の「世界の国々」の小単元からなかなか浸透しなかった。

そこで、今年度は、意欲的にはまとめを書いたが、なかなかこちらが意図するまとめとならなかった児童や、まったくまとめが書けなかった児童に、どのような手立てで書けるようになったのか、変容を追った。その手立ては、探求のプロセスから派生しているものだが、「本時のめあて」と「本時のまとめ」、「学習問題」と「単元のまとめ」の主語を一致したものとし、児童が調べてノートに書いていったことが、述語や修飾語となるわかりやすいものにしたことである。

②-Ⅰ 仮説検証の手立てⅡ：探求のためのワークシートの作成

昨年度の課題となったどれだけの児童が探求のプロセスに沿った思考・判断を行うことができていたかを検証し切れていなかった。そこで今年度は、児童がどのような「事實的知識」を調べ、それを「概念的知識」にすることができたか検証できるワークシート「サブジェクト・ピラミッド」(図4)を作成した。(児童が記述したものは資料6・7)。

そして、ワークシートを用いて自分で調べた結果を持ちより、概念的知識ごとにグループに分かれ、自分が調べたことを説明し合い、ワークシートと同じ形のホワイトボードによりよい形の概念の説明を書いた。最後に、黒板に掲示したホワイトボードで共通理解を図った内容を踏まえ、児童は個々に本時や単元のまとめを書いた。

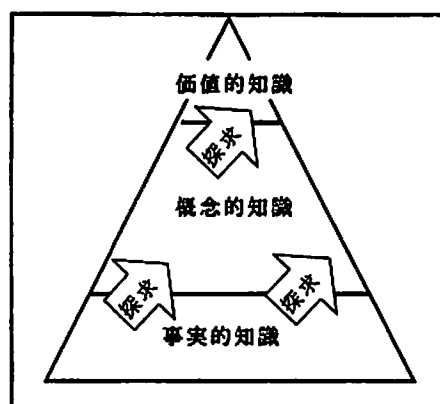


図4 探求のプロセスに沿った思考判断を行うためのワークシート「サブジェクト・ピラミッド」

①-Ⅱ 「探求のプロセス」の設定とまとめの書き方の指導

探求のプロセスの設定前後を比較することで、次のようなことが考えられる。

まず、児童が学習問題とその予想、学習計画、それに基づいた各本時のめあてとまとめ、そして、単元のまとめを児童も教員も見通しをもって学習を行えたことである。G児の検証授業前の小単元「国土の地形の特色」のまとめと「国土の気候の特色」のまとめを比較してみたい(資料4)。「国土の地形の特色」では、G児は学習したこと

「国土の地形の特色」まとめ

日本は北海道地方から九州地方まで山脈がつながっていて、その中で火山も多い。それをりょうして、近くに温泉がある。そして温泉の湯気をりょうして地熱発電をしている。

「国土の気候の特色」まとめ

日本の気候の特色は、つゆ、台風、季節風、地形によって、雨がたくさんふったり、雪がふったりちがいはある。

資料4 G児のまとめの変容

を網羅し、特に直前に学習した「火山の特色」についての記述が多い。それに対し、「国土の気候の特色」ではおさえるべき概念的知識の「つゆ、台風、季節風」と「地域」の差という、学習問題の説明として簡潔にまとめることができています。

また、H児は問題解決的な学習で学習問題のまとめを自分で書くことが理解できず、「世界の国々」では、模範例を写すことしかできなかった。しかし、「国土の地形の特色」「国土の気候の特色」へ授業が進むにつれて下記のように、自分の力でまとめを書くことができるようになった。具体的には、「国土の地形の特色」では、G児と同様に、学習した内容を網羅する形になっているが、自分なりに書くことができた。さらに、「国土の気候の特色」のまとめでは、理解することができた概念的知識を用いてまとめを書くことができた（資料5）。

「国土の地形の特色」学習問題	
国土の地形にはどのような特色があるのだろう。	
単元のまとめ	
日本は、平地より山地が多く、山がちで日本列島にせぼねのように山が連なっている。また、地形を利用し、火山によってわき出した温泉が多いところは、観光地として利用されている。また、温泉の湯気で発電をする地熱発電というシステムもある。	
「国土の気候の特色」学習問題	
日本の気候にはどのような特色があるのだろう。	
単元のまとめ	
日本には台風、つゆ、季節風の影響により、地域ごとにさまざまな気候の特色がある。	

なお、児童が概念的知識を理解してまとめを書くことができたようになった人数の変容は、表6の通りである。

最初の小単元「世界の国々」では、緯度や経度などの理解が難しい概念的知識がたくさんあるうえに、初めて自分の力でまとめを書くことを臆して13人の児童が書けなかった。次に、「国土の地形の特色」では自分の力で

まとめを書く学習が浸透し、書けない児童は3人に減った。そして、「探求のプロセス」を作成して検証授業を行った「国土の気候の特色」では、書けない児童が1人になった。一方、概念的知識を用いてまとめることができた児童は、「世界の国々」では4人、「国土の地形の特色」では5人、「国土の気候の特色」では12人に上昇した。

以上の結果から、探求のプロセスの設定による問題解決的な学習は、児童の概念的知識の形成とその活用には有効な手立てであると考えられる。また、その際は、学習問題の主語とまとめの主語を一致したものにした方がよいという、まとめの書き方指導の在り方についてもわかった。

②-Ⅱ 探求のためのワークシートの作成

第2時の「つゆ、台風、季節風の様子」の学習では、めあてが概念的知識を調べる活

資料5 H児のまとめの変容

表6 児童のまとめの変容 (人)

	概念的知識を用いている	自分のまとめるのをまとめるを書ける	自力でまとめが書けない	出席人数
世界の国々	4	5	13	22
国土の地形の特色	5	15	3	23
国土の気候の特色	12	6	1	19

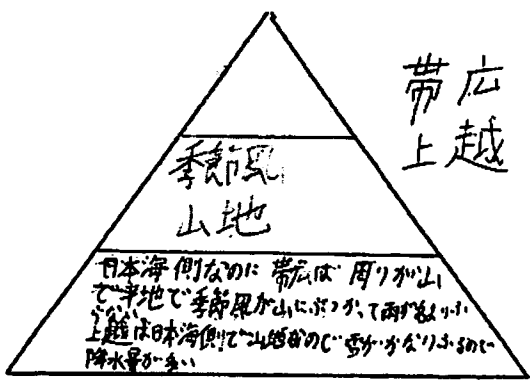
動であったことにより、概念的知識→事實的知識の「演繹法的な探求のプロセス」が成立することが明らかになった。そこで中段に概念的知識をあらかじめ書き、それを調べる形で事實的知識をグループ内で説明することができるようにという指示を受け、児童は下段にその事實的知識を書くことができた（資料6）。

また、第3時では、各地の気候の様子を雨温図から読み取ったことを「梅雨」や「台風」、「季節風」などが関係することを理解し、地域の気候の特色が生まれていることをまとめて説明するのに有効であった（資料7）。

以上の結果から、探求のプロセスに沿った調べる学習に、探求のためのワークシート「サブジェクト・ピラミッド」を用いることが有効であるということが分かった。



資料6「国土の気候の特色」(2/4)
I児のワークシート



資料7「国土の気候の特色」(3/4)
J児のワークシート

5 成果と課題

(1) 成果

- 探求のプロセスの設定により、問題解決的な学習で児童がどのような思考をすればよいか明らかにして授業を行うことで、児童は自ら判断して習得した知識を使い、自分の力で単元のまとめを書くことができた。
- 事實的知識の相互の関連等から概念的知識を形成する「帰納法的な探求のプロセス」の他に、概念的知識の意味を調べることでそれを理解し、気候の特色から人々のくらしを考える「演繹法的な探求のプロセス」が成立することがわかった。

(2) 課題

- 最後まで自分の力でまとめを書くことができない児童がいた。自分でまとめを書くという学習活動への慣れや、概念的知識が多くなった第5学年から新たに始めた活動であるため、理解・浸透が難しい等の、複数の要素が考えられる。第3学年からの問題解決的な学習指導の共通理解を図るとともに、概念的知識の具体物化を図って理解を促す個別指導の手立てをさらに研究する必要がある。
- サブジェクト・ピラミッドの「価値的知識」を活用した、「選択・判断」を行う授業づくりの検討が必要である。個々の児童が「価値的知識」の「選択・判断」をすることで、本研究が「主体的・対話的で深い学び」につながると考える。

資料編

資料編目次

はじめに	1
1 問題解決的な学習と探求のプロセス	
(1) 問題解決的な学習とは何か	1
(2) 単元を貫く学習問題とまとめの関係	1～2
(3) どのように単元を貫く学習問題をつくればよいのだろう	2
(4) 中心概念と知識の構造図	3
(5) 探求のプロセスの構成	4
(6) 概念的知識の形成と探求のプロセスの関係	4～5
2 「探求のプロセス」と「探究のプロセス」	
(1) 探究と探求の違い	5
(2) 探究学習	5～6
(3) その他「探求」と「探究」について	6
(4) 探究のプロセスと探求のプロセス	6～7
3 今年度作成した「単元全体の探求のプロセス」と「本時の探求のプロセス」(抜粋)	
(1) 「国土の気候の特色」で作成した「単元全体の探求のプロセス」	8
(2) 「国土の気候の特色」で作成した指導案第2・3時と、各「本時の探求のプロセス」	9～16
4 「あたたかい土地の暮らし」と「寒い土地の暮らし」	16～18
5 ワークシート「サブジェクト・ピラミッドについて」	18～19
6 参考文献	19

はじめに

資料編では、まず、本編では枚数の関係上端的に説明せざるを得なかった、「問題解決的な学習」とは何かを捉え、その問題点を明らかにして「探求のプロセス」を設定しなければならない理由を説明する。

つぎに、今年3月に公示された「学習指導要領」でも「探究」ということばが頻出し、「探究のプロセス」という1字違いの似て異なる学習の考え方も多用されている。そこで、「探求のプロセス」と「探究のプロセス」の違いについての説明を行う。

そして、今年度授業を実施した「国土の気候の特色」の「単元全体の探求のプロセス」と検証の対象として取り上げた第2時「つゆ・台風・季節風」と、第3時「日本各地の気候の特色」を掲載する。

また、「国土の気候の特色」は、「あたたかい土地の暮らし」か「寒い土地の暮らし」を選択して学習することで、「国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連を持っていることを考える」ことができると思われる。単元全体の探求のプロセスとして「あたたかい土地の暮らし」の範囲までを作成したが、本研究では、主題設定の都合上、第6学年「明治の国づくりを進めた人々」と「国土の気候の特色」の考察のみで本編を終えざるを得なかった。

そこで、資料編の最後に、単元全体の探求のプロセスに沿った「あたたかい土地の暮らし」の学習を行い、なおかつ、ここで学んだ概念的知識を用いることで、もう一方の「寒い土地の暮らし」の学習も児童自らの探求が可能であったことの経過を載せておく。

1 問題解決的な学習と探求のプロセス

(1) 問題解決的な学習とは何か

わたしたちが、研究授業や仮説検証授業を行う際、文部科学省の『学習指導要領解説』と併せて多くの者が参照するのが、国立教育政策研究所の『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』である。その【小学校 社会】では、「社会的な思考・判断・表現」の評価規準の設定例として、「学習問題や予想、学習計画を考え表現している」ことを取り上げている。

また、今年3月に公示された新学習指導要領の小学校社会科に「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動」が、目標として定められた。6月公示の解説によれば、「課題を追究したり解決したりする活動」の充実を図るには、「小学校社会科においては、学習の問題を追究・解決する活動、すなわち問題解決的な学習過程を充実することが大切である」と述べている。

さらに、「問題解決的な学習とは、単元などにおける学習問題を設定し、その問題の解決に向けて諸資料や調査活動などで調べ、社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えたり、社会への関わり方を選択・判断したりして表現し、社会生活について理解したり、社会への関心を高めたりする学習」であると、今回初めて明確に示された。

したがって、これからの小学校社会科の授業は、上記のような問題解決的な学習を行っていかなければならないということが言える。

(2) 単元を貫く学習問題とまとめの関係

わたしたちは、授業の導入で学習問題をつくり、最後の5分か10分で学習した内容をまとめるといふ授業の流れは、教育実習や初任者研修の指導で必ず身に付けるようにして、

今日まで授業を行ってきた。したがって、「学習問題」や「まとめ」とは何かと問われても、教員の立場になれば、誰もが自分なりの答えは持っているはずである。したがって、学習問題をつくり、それを児童が追究してまとめを図や文章で表現する授業であれば、問題解決的な学習の授業は成立している。

しかし、今回の解説で登場した、「単元などにおける学習問題」について問われても、即座に明確な答えができる者はそれほど多くないはずである。この「単元などにおける学習問題」とは、別の言い方をすれば、「単元を貫く学習問題」(澤井・中田『ステップ解説 社会科授業のつくり方』東洋館出版社 2014 年 p. 25) という表現ができる。

では、どのような単元を貫く学習問題を設定することができるのかについて考える。

まず、学習問題をつくる前に、児童がどのようなまとめが書ければよいか、いわばゴールを先に設定する。その内容は、指導者が独自に決めるのではなく、根拠として、学習指導要領の内容に示されたものとする。本研究では、昨年度は、第6学年の「明治の国づくりを進めた人々」(東京書籍)を検証の小単元としたため、キ「黒船の来航、明治維新、文明開化などについて調べ、廃藩置県や四民平等などの諸改革を行い、欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことがわかること」並びにク「大日本帝国憲法の発布、日清・日露の戦争、条約改正、科学の発展などについて調べ、我が国の国力が充実し国際的地位が向上したことがわかること」の一部が含まれたものが、まとめに取り入れられればよい。

また、今年度は、第5学年の「国土の気候の特色」(東京書籍)を検証の小単元にした。したがって、内容イ「国土の地形や気候の概要がまとめの根拠となる。

このまとめの根拠となる、学習指導要領の内容の記述を踏まえて抽出されたものを、北俊夫の説明に基づき、「中心概念」と呼ぶ(北俊夫『「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 2015 年 p. 18)。この中心概念が、単元を貫く学習問題のまとめとなる。

(3) どのように単元を貫く学習問題をつくればよいのだろう

前記の通り、単元を貫く学習問題は、その単元の中心概念を含む単元のまとめを先に設定して、それを追究できるものにすればよいということは述べた。

ただし、学習問題のつくり方として、2つの代表的な意見がある。学習問題は、児童の疑問に基づいてつくるべきであるという意見と、後述の中心概念に沿って学習問題をつくるのだから、その必要はないとする意見である。

本研究は、立場上後者の意見に近い。ただし、児童が疑問をもったものでなければ、主体的に学習にとりくむ関心・意欲・態度(新指導要領で言えば「学びに向う力」)を育むことはできないと考える。

そこで、中心概念を基に単元のまとめをつくり、それを調べる学習問題を考え、その学習問題を発想できる疑問が生まれる教材を用いれば、あくまでも児童が考えた学習問題となる。ただ、一言一句児童が言葉を口にするに固執し、時間がかかり過ぎる授業が少なくないようである。あくまでも児童からキーワードさえ出れば、後は教員の側で書いてしまっても構わないと本研究では考える。それよりも、児童からキーワードが出やすい教材選定と授業での設定こそが、本研究の研究主題である探求のプロセスの一翼を担っている。

(4) 中心概念と知識の構造図

学習指導要領の内容に基づいて中心概念を定め、それが単元のまとめとなればよいという先行研究は、東京書籍の第3～6学年の社会科の教科書に解説書に載っている、「知識の構造図」である。

知識の構造図は、現行学習指導要領に合わせて「知識基盤社会」における「知識を重視した社会」における社会科に必要なものとして北俊夫が提唱した（図5）。

本研究では、知識の構造図の問題点を明確にすることにより、「単元全体の探求のプロセス」作成した。その問題点とは、各時間にまとめとして追究するものとしている「具体的知識」や「用語・語句」がそれぞれあっても、児童がどのように追究すればよいかを示されていない点が1つ。もう1点が、知識の構造図を受けて作成した「展開編」の通りに授業を行っても、中心概念に示された、概念的知識を児童が形成することができないことである。

そこでまず、知識の構造図の具体的知識と用語・語句を1つの文章にまとめ、児童が毎時間まとめに書くべき内容とした。それを本研究では、「学習問題」から

「単元のまとめ」に至る過程を示した、「単元全体の探求のプロセス」とする（図6）。※表5は、実際の「国土の気候の特色」「あたたかい土地の暮らし」の単元全体の探求のプロセス。

次に、単元全体の探求のプロセスを作成したうえで、単元全体の探求のプロセスにおける「具体的知識、用語・語句」となる「本時のまとめ」に至る展開を想定し、教員の発問と児童の答え、その答えが次の教師の発問へとつながる各「本時の探求のプロセス」を作成する。

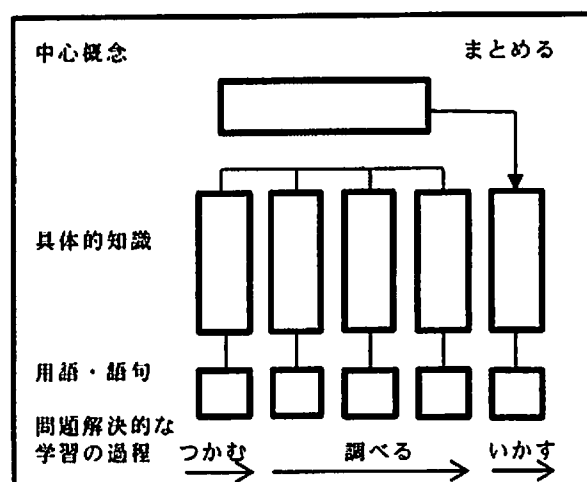


図5 知識の構造図のモデルフレーム 北 2015p. 36

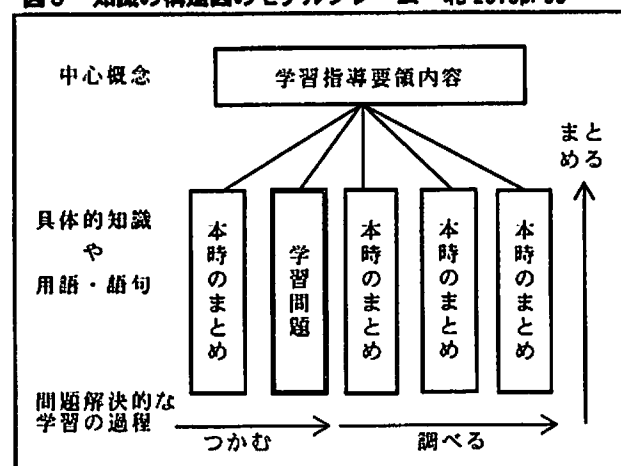


図6 「単元全体の探求のプロセス」

第3学年社会科「国土の気候の特色」単元全体の探求のプロセス

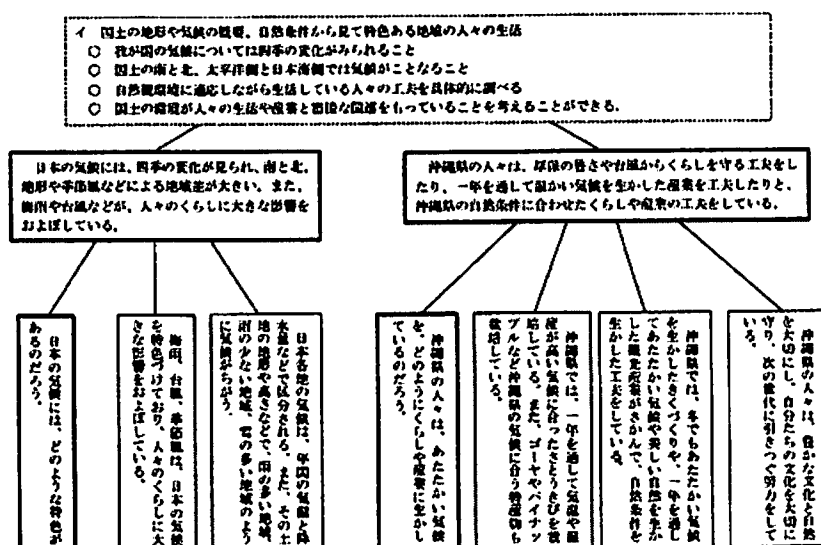


表5 「国土の気候の特色」「あたたかい土地の暮らし」の単元全体の探求のプロセス

(5) 探求のプロセスの構成

では、探求のプロセスをどのように 構成すればよいのだろう。

現段階で、説明力の大きい、まちがいのより少ない一つの知識を探し求める「探求」を行うために、森分孝治は、児童が「事象・出来事を科学的に説明・予測できるようにし、科学的理論を習得」できるための「科学的探求のルートにのせていかなければならない」と述べている（森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 1978 年 p.154）。

(図7)を詳しく見ると、問いと答えが1対ずつ並び、斜めにつなが破線の矢印が答えと次の問いをつないでいる。この問いと答えの連続により「順次より基本的な原因・条件事象を探り当てていく過程」が「探求の基本形」である(前掲書 p.155-156)。

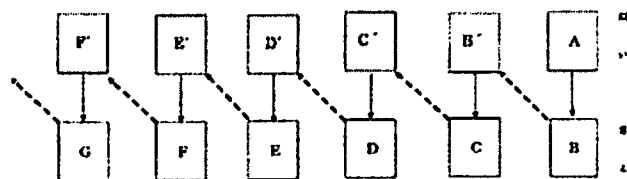


図7 探求の基本形

表6 「国土の気候の特色」本時の探求のプロセス(2/4)

実際に授業展開する際は、「探求とし
ての社会科授業構成に関する理論にしたが
い作成された学習指導計画と、指導過程で
用いる資料」から成る「教授書」を、森分
ら社会科教育学者たちは作成する（前掲書
p.166）。この「教授書」を本研究に取り入
れ、作成したのが、「本時の探求のプロセス」
（表6）である。

(6) 概念的知識の形成と探求のプロセスの関係

問題解決的な学習に探求のプロセスを設定する目的は、社会的事象の概念化のためである。森分（1984）によれば、社会的事象の概念化の過程を次のように説明して

いる。すなわち、児童がすでに知っていること、またはそれに関連付けて加わっていく知識の大部分は、「事實的知識」であり、思考をより正確にするための材料となるものである。そこから社会的事象を解釈し説明するために「概念的知識」をつくり出していく。これらの事實的知識・概念的知識を、常識ではなく科学的なものにしていくために、事実に基づいて真理性・有効性を反省的に吟味していくことで、児童は、事実の見方として事実認識を形成する（図8）。この、「社会科の授業で批判的吟味を行

い、現段階で、説明力のより大きい、間違いのより少ない一つの知識を探し求めること」を、森分は、

「探求」と呼ぶ（森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書 1984 年 p.85）。

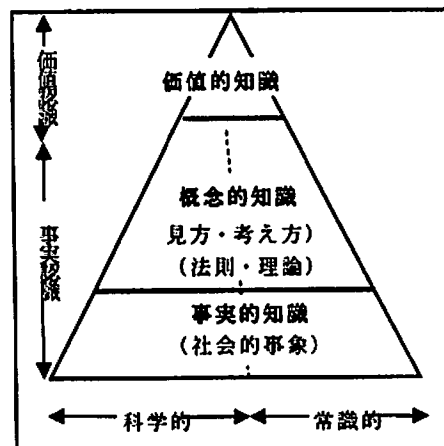
[illegible]

図8 主観的知識の構造

森分 (1884) p. 76 より

したがって、探求のプロセスは、まず、児童は、既習の知識を揺さ振る疑問から生まれた「めあて」に基づき、予想したことを調べ、新たな事実に知識を獲得する。次に、既習の事実に知識と新たな事実に知識を解釈し、説明できる概念を発見して両方を包括する説明ができれば、概念的知識となる。以上の知識形成の過程が、探求のプロセスとなる。

以上のことから、「単元全体の探求のプロセス」で構造的に見通しをもち、「探求の基本形」の考えに基づいて「本時の探求のプロセス」を作成することで、児童の概念的知識形成のプロセスを明確にして、本研究では検証授業に臨んだ。

2 「探求のプロセス」と「探究のプロセス」

(1) 探究と探求の違い

本研究では、森分（1984）で述べられている「現段階で、説明力の大きい、まちがいのより少ない一つの知識を探し求める」ことを「探求」と呼ぶことを踏襲し、「一般的説明的知識、法則・理論をいわばその生産過程をふまえて習得させる」「理論探求型」の社会科授業構成を基に、問題解決的な学習で児童が概念を形成・構築する過程を「探求のプロセス」と命名した。

ところが、次期学習指導要領では総合的な学習の時間を中心に「探究のプロセス」という言葉が用いられている。この一字違いで意味が大きく違う二つのプロセスについて、まずは述べておきたい。

「探求」と「探究」は、どちらも英語の inquiry の訳語である。英和辞典で調べると、「尋ねる〔問う〕こと、質疑、問い合わせ、照会、引合い、質問、取調べ、調査、審理」など訳語をあてている（松田徳一郎監修『リーダーズ英和辞典』1984年 p. 1129）。ただしその動詞形 inquire に「調べる、調査〔探求〕する」という訳語もある。また、もう1冊英和辞典を調べたところ「研究、探究」との訳語があった（川本茂雄編集主幹『英和辞典』講談社学術文庫 1979年 p. 654）。

実は 1970 年前後、アメリカ社会科教育を研究した 2 人の社会科教育学者が、それぞれ inquiry を「探求」や「探究」と訳したために 2 つの訳語が生まれた。本研究では、森分孝治の科学的社会的認識に基づく「探求」を、社会科の問題解決的な学習に取り入れることを主題としている。したがって、本研究では inquiry の訳語は「探求」を選ぶ。しかし、もう 1 つの訳語「探究」がなぜ生まれ、文部科学省は「探究」の訳語をあてるのかについて、本論からは逸れるが少々説明をしておきたい。

(2) 探究学習

森分孝治はアメリカ新社会科の知識構造モデルおよびその背景となった K・ポパー（Karl Raimund Popper 1902~1994）等を参考にしながら子どもの社会的認識体制およびその構築プロセスモデルを示した（戸田（2012）p. 42）。そこで、inquiry を探求と訳した。

一方、国立教育研究所に所属し社会科教育研究センターの代表を務めた大野連太郎は、ブルーナー（Jerome Seymour Bruner 1915~2016）の発見学習と同様に、教科の構造を学習することを提唱したシュワブ（Joseph J. Schwab 1939~1986）の「探究としての科学の教授」（Teaching Science As an Enquiry）を日本に取り入れ、「探究学習」を発表した（社会科教育研究センター編『社会科探究学習の指導計画と展開 1 基礎編』明治図書 1972年 p. 17~18）。その特色は、「中心概念の形成」（前掲書 p. 32）、「一小単位—中心概念」（前掲書 p. 39）

「学習指導要領内容との関連」(前掲書 p. 41)、「学習問題の設定」や「仮説・予想」、「学習問題の追及(検証)」、「結論の吟味(まとめ)」(前掲書 p. 43~96)等、驚くほどに現在の問題解決的な学習との関連性がうかがえる(しかし、筆者の見渡す限り、相互の関連性を明記した文献をこの1年間の間では発見することができなかった)。

また、探究学習の「学習問題の追及(検証)のさせ方」は、「学習問題の結論を得るために、子どもたちに必要な情報を集めさせ、それを分析検討させながら、その子なりの結論を出せるようにしていくこと」(同 p. 80)と述べるのみである。したがって、大野の探究学習は、「何を追及するか」(=学習指導要領の内容)は示したが、「どのように追及するか」は、全く示さなかったと言える。

(3) その他「探求」と「探究」について

前項の通り「探求」と「探究」は同じ英語の inquiry の訳語の違いであるということがわかった。しかし本研究では「探求」で統一するとともに、森分や大野の他にもたんきゅうについてさまざまな言説があるので見ていきたい。

山田(2011)によれば、探求は「法則についての学習」であり「様々な事象を説明できる、より一般的な法則を『求』めていく」ことと述べているのに対し、探究は「事象についての学習を中心とし」、「特定の事象についての解釈を、より精緻で包摂力のあるものに『究』めてゆく」ことであると言う(山田秀和『開かれた科学的社会認識形成をめざす歴史教育内容形成論の研究』風間書房 2011年 p. 9)。

また、岩田(2001)は、「問い→仮説→検証→新しい問い」の過程を「探究過程」と呼んでいる(岩田一彦『社会科固有の授業理論 30の提言』明治図書 2001年 p. 52)。確かに岩田は、この「探究過程」は、社会科と総合的な学習の時間双方に共通するものとしてとらえている。しかし、「社会科の学習過程は、社会を見たり社会事象を考えたりするのに必要な知識を習得する過程である」と言い、総合的な学習の時間における学習過程は、「問題を発見したり、仮説を立て、検証していく能力を育成するための過程である」という、二つの教科の違いを述べている。そして、社会科は「社会を見たり考えたりする際の道具となる知識の習得過程である」とし、総合的な学習の時間は「学習過程において、どのような知識が習得されるのかは、明確になっていない」と、はっきりとした違いを示している(前掲書 p. 54)。なお、岩田(2001)では、「体系的な社会認識形成を図るためには、社会諸科学の研究成果としての法則性や概念の抽出が必要となってくる」と、森分と全く同じ観点で社会認識の形成方法をとらえる一方で、社会認識の方法を「問題発見、仮説、検証といった探究的方法」とであると述べている(岩田(2001) p. 26)。したがって、岩田の inquiry は森分と意味は一緒だが、全て「探究」と記す。

筆者が森分の「理論探求型学習」を基に「探求のプロセス」を構築していなければ、岩田の「探究過程」を用いて「探究のプロセス」としていたかもしれない。しかし、本研究は総合的な学習の時間ではなく社会科の「探求」を問題解決的な学習に取り入れることを目標としているので、その混同を避けなければならない。したがって、本研究におけるたんきゅうは、「探求」とし、概念的知識を「様々な事象を説明できる、より一般的な法則」としてとらえ、児童の概念形成過程を研究目標とする。

(4) 探究のプロセスと探求のプロセス

前項で示した通り、本研究におけるたんきゅうは、「探求」とであるということについて説

明した。しかし、次期学習指導要領の審議でよく用いられる「主体的・対話的で深い学び」「アクティブラーニング」とともに、「探究のプロセスと育成すべき資質・能力・態度の関係（案）」（2016年2月23日教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料3）「探求的な学習のプロセス」（「指導要領『探究的な学習』拡充へ 2016年12月20日読売新聞」といった言葉が一般にも用いられている現状を踏まえ、その違いをはっきりさせておきたい。

総合的な学習の時間は、現行学習指導要領の公布より、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」ことを目標に学習が行われてきた。そして「探究的な学習過程」（図9）を①体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ【課題の設定】②必要な情報を取り出したり収集したりする【情報の収集】③収集した情報を、整理したり分析したりして思考する【整理・分析】④気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する【まとめ・表現】であり、それらが下記の図のように、何度も繰り返されスパイラルに高まっていくことをねらいとしている。

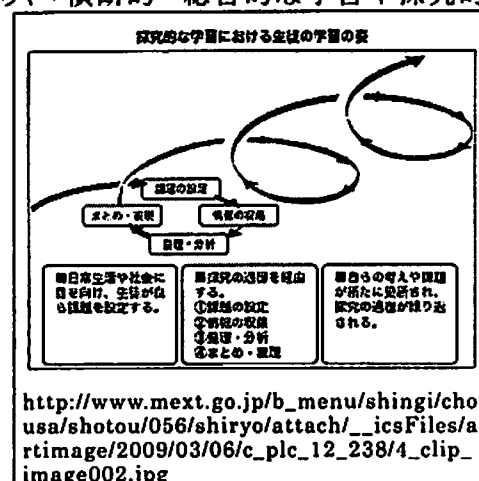


図9 探究的な学習過程

この「探究的な学習過程」は、前項で説明した、「問い→仮説→検証→新しい問い」による、岩田の「探究過程」似た点も多い。また、現在、検討されている次期学習指導要領の高等学校「日本史B」に代わる「日本史探究（仮）」や「世界史B」に代わる「世界史探究（仮）」に、「探究」の概念を用いられていることで、さらに混同する可能性がある。

しかし、本研究はあくまで説明力のより大きい、まちがいのより少ない一つの知識を探し求めることを目的とするので、あくまでも本研究は、「探求のプロセス」とし、その独自性を探し求める。

また、「探究」は、児童がもった問いに仮説を立てて検証し、新たな問いを発見していく過程（プロセス）であるのに対し、「探求」は授業をする教員が、児童に説明力のより大きい、まちがいのより少ない一つの知識を探し求めることができる授業構成を行うことであるということも言える。

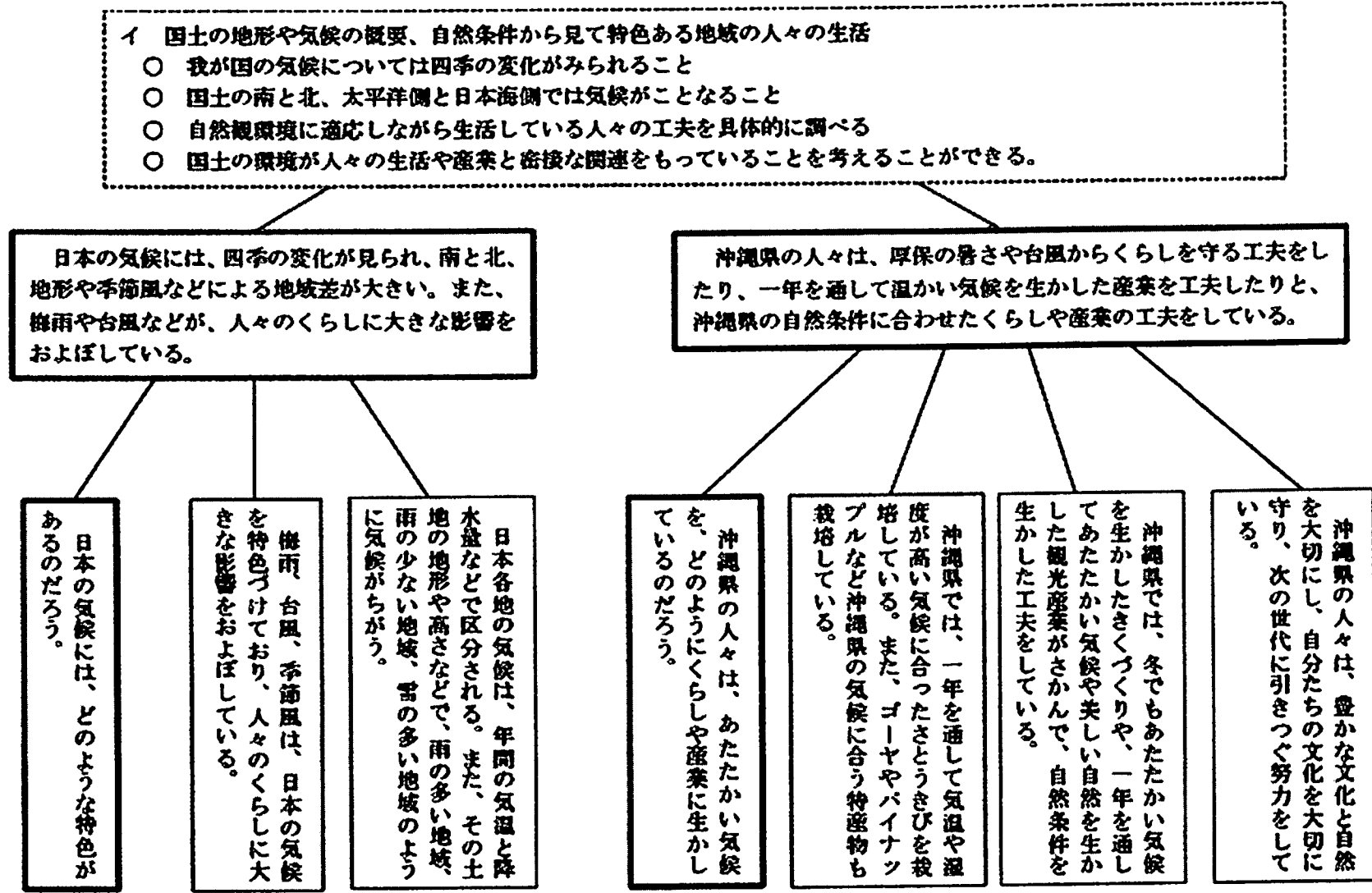
新学習指導要領公示により、特に高校では「歴史総合」等、これまでの史実を追う授業では、これからの授業は成り立たなくなると考えられる。

だからこそ、探求のプロセスに見られる、こちらが課したことを、どのように子どもたちが探し求めること（探求すること）ができるのかあらかじめ考え、論理に基づく授業構成を行って行かなければならないということを、本研究では提言したい。



第5学年社会科「国土の気候の特色」単元全体の探求のプロセス

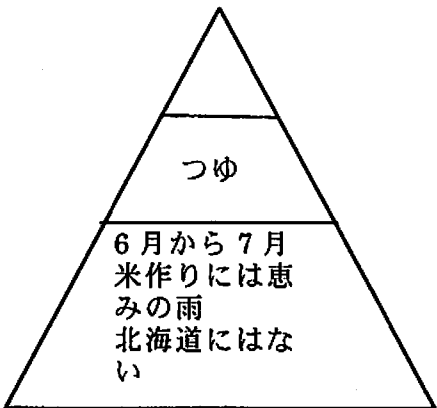
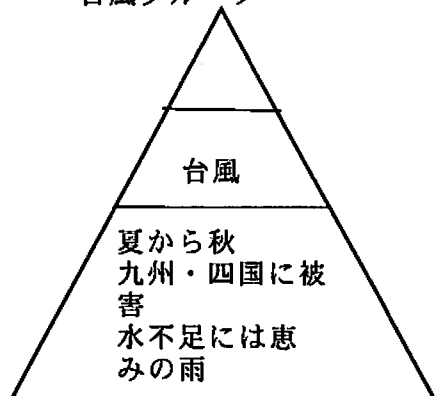
3 今年度作成した「単元全体の探求のプロセス」と「本時の探求のプロセス」(抜粋)
(1) 「国土の気候の特色」で作成した「単元全体の探求のプロセス」

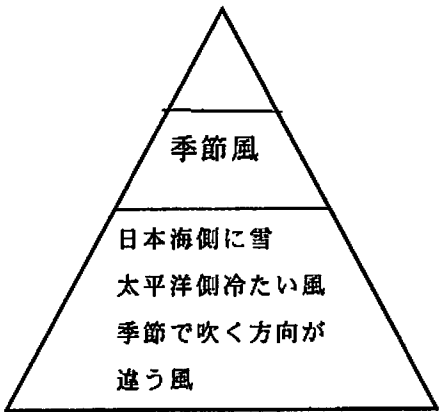


(2)「国土の気候の特色」で作成した指導案第2時・第3時と、各「本時の探求のプロセス」

日時 2017年6月19日(月) 2校時

- 単元名 国土の気候の特色(2/4)「わたしたちの国土」
- 本時のねらい
 - ・ 梅雨、台風、季節風について、資料から概念の具体的事象を読み取ることができる。
(観察・資料活用 of 技能)
 - ・ 梅雨、台風、季節風が、国土の気候を特色づけている現象であり、人々の暮らしに大きな影響があることを理解することができる。
(社会的事象の知識・理解)

時配 形態	学習活動と内容	○ 指導上の留意点 ◎ 評価	教具・資料
一斉 5分	1 前時の予想を振り返り、本時のめあてをもつ。 ○ 前時に立てた学習問題への予想を振り返り、本時のめあてをもつ。 ・ 梅雨や、台風も気候の特色だろう。 ・ 太平洋側と日本海側では、様子がちがうのではないか。	○ 前時に立てた予想を発表するように促す。	
個別 グループ 25分	本時のめあて 日本のつゆ、台風、季節風には、どのような特色があるのだろう。 2 グループごとに梅雨、台風、季節風について調べ、発表し合う。 ○ グループごとに梅雨、台風、季節風について調べる。 ・ 梅雨グループ  ・ 台風グループ  ・ 台風グループ	○ 最初は、全員に「コンセプトピラミッド」のワークシートを配布し、最初に概念的知識である「つゆ」「台風」「季節風」を中段に書くよう指示し、下段に教科書や資料集から具体的な事象を調べ、書き込むよう促す。 ◎ 梅雨、台風、季節風について、資料から概念の具体的事象を読み取ることができたか。 (ワークシート) ○ 個々の児童の調べた具体的事象を持ち寄って発表し合い、ホワイトボードに調べた結果をまとめて書くように指示する。 ○ それぞれの事象が、それぞれ、被害をもたらすとともに恵みも与えていることに気付くように指導する。	ワークシート ホワイトボード

一斉 10分 一斉 5分	・ 季節風グループ  3 日本の気候の特色と人々のくらしとの関連を、考える。 ○ 日本の気候の特色が、人々のくらしへ与える影響を考える。 ・ 梅雨の集中豪雨や、たくさんの被害をもたらす。 ・ 梅雨は米作り、台風は水不足の恵みの雨になっている ・ 冬の季節風は、日本海側にたくさんの雪を降らせ、夏の季節風は太平洋側にたくさんの雨を降らせる。 4 学習内容を整理し、本時をまとめる。 ○本時をまとめる。 本時のまとめ つゆ、台風、季節風は、日本の気候を特色づけるものであり、人々のくらしに大きなえいきょうがある。	○ つゆや台風、季節風が、人々のくらしにどのような影響を与えているか、3つのコンセプトピラミッドを並べ、児童が、一致するものを判断できるようにする。 ◎ 梅雨、台風、季節風が、国土の気候を特色づけている現象であり、人々のくらしに大きな影響があることを理解することができたか。(発表)
------------------------------------	--	---

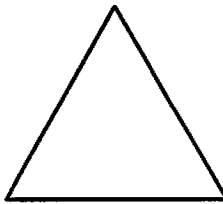
○ 板書計画

<スライドの順番>

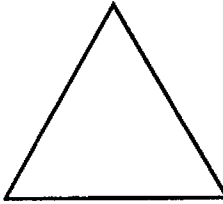
- 1 つゆ・台風
- 2 日本地図
- 3 つゆ・台風・季節風
- 4 つゆ
- 5 台風
- 6 季節風
- 7 つゆ・台風・季節風の被害
- 8 恵みの雨
- 9 大きな影響

本時のめあて
日本のつゆ、台風、季節風には、どのような特色があるのだろう。

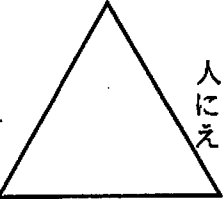
つゆ



台風



季節風



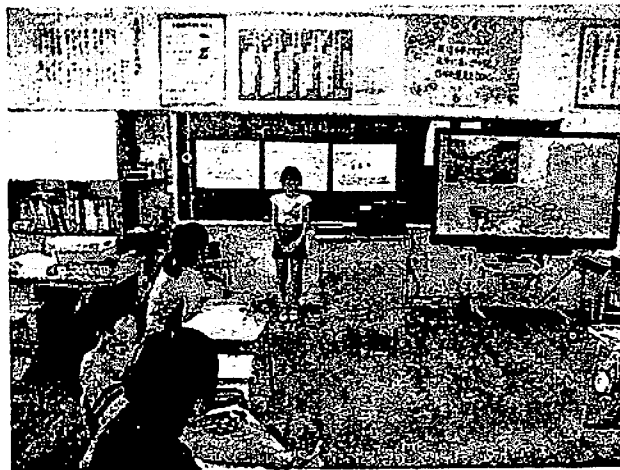
ひ害
恵みの雨
↓
人々のくらしに大きなえいきょう

本時のまとめ
つゆ、台風、季節風は、日本の気候を特色づけるものであり、人々のくらしに大きなえいきょうがある。

○ 本時の探求のプロセス

時刻	教師の指示・発問、説明 指導上の留意点	資料	児童に期待したい学習活動・発言等、 <u>具体的知識・表現</u> <u>概念的知識・表現</u>
9:15	A 日本の気候には、どのような 特色があると予想しましたか。 B' そこで、本時は梅雨や台風、 季節風について、どのような特 色があるか調べましょう。	つゆ・台 風・季節 風 日本列島	B 梅雨や台風が日本の気候の特色 なのではないか。 太平洋側と日本海側では、様子が 違うのではないか。 C 本時のめあて 日本のつゆ、台風、季節風に は、どのような特色があるの
9:20	C' まず、それぞれ何を調べるか 決めましょう。 D' 配布した三角形の中段に、自 分を選んだつゆ、台風、季節風 のいずれかを書き込みましょ う。 E' 自分が調べる、つゆや台風、 季節風について、教科書p. 40 ～41を読み、下段に自分が分か るように説明しましょう。 F' では、つゆ、台風、季節風を 調べた者同士が集まって、調べ た結果を発表し合ひましょう。	つゆ・台 風・季節 風	D (つゆ、台風、季節風を、児童それ ぞれが挙手して選ぶ。) E (児童は、コンセプトピラミッドの 中段に、概念的知識「つゆ」「台風」 「季節風」を記入する。) F (「つゆ」は、「6月から7月にふり 続く雨」等、ただ抜き書きするの ではなく、自分で解釈し、説明でき るようにする。) G (机を移動し、つゆ、台風、季節風 について事実に知識を発表し合う。 進行と書記を決め、まず両者の調べ た結果を発表し、同じ内容かどう か、確認する。)
9:30	G' 同じことを説明していても、 より分かりやすい説明をみんな で考えましょう。		H つゆ ・ <u>6月から7月にふり続く雨</u> ・ <u>あじさいの花が咲く季節</u> ・ <u>場所によっては集中豪雨になる</u> ・ <u>北海道にはつゆがない</u> 台風 ・ <u>夏から秋にかけておこる</u> ・ <u>沖縄、九州、四国地方は、被害が 多い</u> ・ 電柱が倒れて停電になる ・ 作物がだめになる 季節風 ・ <u>季節によって吹く方向が変わる 風</u> ・ <u>夏は太平洋から吹く</u> ・ <u>冬はユーラシア大陸から太平洋 に向って吹く</u> ・ 日本海でたくさんの水分をふくむ

9:45 9:55	H' つゆや台風、季節風には、どのような特色がありますが。三角形の upper 段に、みんなで考えて書きましょう。 I' 季節風の特色は何でしょう。 J' 被害や恵みの雨ということは、つゆや台風、季節風は、人々のくらしにとってどのようなものでしょう。 K' では、今日調べたところで、つゆや台風、季節風について分かったことのまとめを書きましょう。 L' 季節風について、もう少し詳しく調べていく必要がありますね。では、次回は季節風と気候の特色について調べましょう。	つゆ 台風 季節風	・ 山地にぶつかってたくさんの雪をふらせる ・ 山を越えると、かわいた冷たい風になる I つゆは、集中豪雨の被害を出す。米づくりの恵みの雨になっている。台風も、各地に大きな被害を出す。しかし、台風は、水不足にならないための恵みの雨にもなっている。つゆや台風には、人々のくらしに被害を出し、恵みの雨にもなる。 J 季節風は、何を書いてよいか分からない。 <u>季節風は、つゆや台風、気温などに影響があるのではないか？</u> K <u>人々のくらしに大きな影響がある。</u> L 本時のまとめ つゆ、台風、季節風は、日本の気候の特色づけ、人々のくらしに大きなえいきょうがある。
-------------------------	---	--------------------------------	--



- 単元名 国土の気候の特色(3/4)「わたしたちの国土」
- 本時のねらい
 - ・ 気温、降水量のグラフなどの資料を活用して、日本各地の気候の特色について調べることができる。(観察・資料活用の技能)

時配 形態	学習活動と内容	○ 指導上の留意点 ◎ 評価	教具・資料
一斉 10分	1 前時の学習内容を振り返り、本時のめあてをもつ。 ○ 前時の学習内容を振り返る。 ・ 梅雨や台風には、被害を起こす悪い面と、恵みの雨のよい面があった。 ○ 千葉の気温と降水量のグラフから、特色を読み取る。 ・ 千葉は夏の気温が高い。 ・ 夏から秋にかけて、降水量が多い。	○ 前時のまとめを振り返る。 ○ よい面と悪い面という、人々の生活にとってどちらもあることをまとめ、「影響」という捉え方ができることを伝えておく。 ○ 千葉のグラフから、本時の活動で用いるグラフの捉え方の周知を図る。	
個別 一斉 15分	本時のめあて 日本各地の気候には、どのような特色があるのだろう。 2 6つのグラフから、気候の特色を読み取る。 ○ 6つのグラフから、気温と降水量の特色を読み取り、ワークシートに特色を書く。 《帯広》 ・ 北海道は冬が長く、寒さがきびしい。 《上越》 ・ 冬にたくさんの雪が降る。 《軽井沢》 ・ 夏と冬の気温差が大きい。 《静岡》 ・ 気温が高く暖かい地域 ・ 夏や秋によく雨が降る。 ・ 千葉に似ている。 《高松》 ・ 降水量がやや少ない。 《那覇》 ・ 気温が高く、雨も多い。 ○ グラフを比べて、分かったことを発表する。 ・ 北海道は、他の地域よりも降水量が少ない。 ・ 日本海側である上越の夏の気温は、太平洋側と同じ。 ・ 一年を通じて降水量が少ない。 ・ 瀬戸内海の気候は、太平洋側の気候と似ている。	○ まずは、6つの地域のグラフから、気温と降水量の特徴を読み取るように指示する。 ○ 雪も降水量に含まれることが理解できるように説明しておく。 ○ 軽井沢は「高い土地のくらし」で学習した長野県であることを児童が気付けるようにする。 ○ 太平洋側の夏から秋にかけての降水量の多さは、つゆや台風と関係があることに気付くことができるように、前時の学習から想起できるようにする。 ○ 太平洋側と日本海側で気候の特色が異なるのは、季節風の影響であることの理解の浸透を図る。 ◎ 気温、降水量のグラフなどの資料を活用して、日本各地の気候の特色について調べることができたか。(ワークシート、発表)	ワークシート ホワイトボード

一斉 10 分	3 なぜ、それぞれの気候の特色があるのかについて考える。 ○ 地域の特徴から考える。 ・ 北は平均気温が低く、南は平均気温が高い。 ○ 季節風や地形の特色から考える。 ・ 帯広は、日高山脈の東側だから、季節風が山にぶつかり、冬の雪が少ない。 ・ 上越は日本海側だから、季節風が山地にぶつかって、雪を降らせるから、冬の降水量が多い。 ・ 太平洋側は、夏の季節風の影響で梅雨や台風が起こり、夏から秋の降水量が多い。 ・ 瀬戸内海は、山地と山地の間だから、季節風の影響を受けにくい。 ・ 軽井沢は、山地の中だから、季節風の影響を受けにくいので、降水量が少なし、涼しい。 4 本時をまとめる。 ○ 調べて分かったことを用いて、本時をまとめる。 本時のまとめ 日本の気候の特色は、年間の気温と降水量で分けられる。また、地形や土地の高さなどにより、降水量がちがう。 ○ 次時でこれまで学習した気候の特色について単元のまとめを行うので、キーワードを確認しておく。 ・ 四季の変化がみられる。 ・ 南北で違う。 ・ 太平洋側と日本海側で違う。 ・ 梅雨や台風、季節風が影響している。	○ 世界の中の日本の学習から、南は赤道に近いから、暖かいことが想起できるようにする。 ○ 日本列島に背骨のように伸びる山地が、日本の気候の特色を大まかに2気温、降水量のグラフなどの資料を活用して、日本各地の気候の特色について調べることができる。2つに分けていることに、まず気付けるように、自然図を示す。 ○ 太平洋側と日本海側の2つに分かれる日本の気候の特色の他に、長野は山地であり、高松は中国山地と四国山地の間であるから、降水量が少ないことに気付けるように、自然図へ意識を向けるようにする。	
------------------------	--	--	--

○ 板書計画

本時のめあて 日本各地の気候には、どのような特色があるのだろう。 ○それぞれの雨温図からわかったこと ○季節風や地形の特色 <table border="0"> <tr> <td>《帯広》 冬が長い 寒さがきびしい～日高山脈の東側</td> <td>季節風が山にぶつかる 冬の雪が少ない</td> </tr> <tr> <td>《上越》 冬にたくさん雪がふる～日本海側</td> <td>季節風が山地にぶつかる 雪がふる 冬の降水量が多い</td> </tr> <tr> <td>《軽井沢》 夏と冬の気温差が大きい～山地の中</td> <td>季節風の影響を受けにくい 降水量が少ない 涼しい。</td> </tr> <tr> <td>《静岡》 気温が高く暖かい</td> <td>夏や秋に雨～夏に季節風がふく 梅雨や台風へいきよう</td> </tr> <tr> <td>《高松》 降水量がやや少ない～山地と山地の間</td> <td>千葉に似ている 夏から秋の降水量が多い</td> </tr> <tr> <td>《那覇》 気温が高く、雨も多い。</td> <td>季節風の影響を受けにくい</td> </tr> </table> ○地域の特徴 ・ 北は平均気温が低い ・ 南は平均気温が高い		《帯広》 冬が長い 寒さがきびしい～日高山脈の東側	季節風が山にぶつかる 冬の雪が少ない	《上越》 冬にたくさん雪がふる～日本海側	季節風が山地にぶつかる 雪がふる 冬の降水量が多い	《軽井沢》 夏と冬の気温差が大きい～山地の中	季節風の影響を受けにくい 降水量が少ない 涼しい。	《静岡》 気温が高く暖かい	夏や秋に雨～夏に季節風がふく 梅雨や台風へいきよう	《高松》 降水量がやや少ない～山地と山地の間	千葉に似ている 夏から秋の降水量が多い	《那覇》 気温が高く、雨も多い。	季節風の影響を受けにくい
《帯広》 冬が長い 寒さがきびしい～日高山脈の東側	季節風が山にぶつかる 冬の雪が少ない												
《上越》 冬にたくさん雪がふる～日本海側	季節風が山地にぶつかる 雪がふる 冬の降水量が多い												
《軽井沢》 夏と冬の気温差が大きい～山地の中	季節風の影響を受けにくい 降水量が少ない 涼しい。												
《静岡》 気温が高く暖かい	夏や秋に雨～夏に季節風がふく 梅雨や台風へいきよう												
《高松》 降水量がやや少ない～山地と山地の間	千葉に似ている 夏から秋の降水量が多い												
《那覇》 気温が高く、雨も多い。	季節風の影響を受けにくい												
本時のまとめ 日本の気候の特色は、年間の気温と降水量で分けられる。また、地形や土地の高さなどにより、降水量がちがう。													

○ 本時の探求のプロセス

時刻	教師の指示・発問、説明 指導上の留意点	資料	児童に期待したい学習活動・発言等、 <u>具体的知識・表現</u> <u>概念的知識・表現</u>
13:50	A 雨温図からどのようなことが読み取れますか。	雨温図	B 気温 降水量 太平洋側と日本海側では、様子が違うのではないかな。
	B' そこで、本時は日本各地の雨温図から、日本各地の気候の特色を調べましょう。	日本列島と雨温図	C 本時のめあて 日本各地の気候には、どのような特色があるのだろうか。
13:55	C' まず、日本各地の雨温図から、気温と降水量の特徴を調べましょう。		D (児童はワークシート<サブジェクト・ピラミッド>に地域名を書き、下段に読み取った特徴を書く)
	D' では、それぞれの地域の雨温図から調べた気候の特色を発表しましょう。	帯広 上越 軽井沢 静岡 高松 那覇	E 北海道は、 <u>冬が長く、寒さが厳しい</u> 。 上越は、 <u>冬にたくさんの雪が降る</u> 。 軽井沢は、 <u>夏と冬の気温差が大きい</u> 。 静岡は、 <u>気温が高く、暖かい地域</u> 。 <u>夏や秋に、よく雨が降る</u> 。 <u>千葉に似ている</u> 。 高松は、 <u>降水量がやや少ない</u> 。 那覇は、 <u>気温が高く、雨も多い</u> 。
14:05	E' それぞれの地域の特徴を比べて、分かったことを発表しましょう。		F 北海道は、他の地域よりも降水量が少ない。 日本海側である上越の気温は、 <u>太平洋側と同じ</u> 。 軽井沢や高松は、一年をとおして、降水量が少ない。 瀬戸内海の気候は、 <u>太平洋側の気候と似ている</u> 。
14:15	F' なぜ、それぞれの地域に、気候の特色があるのでしょうか。まず、気温にはどのような特色が		G <u>北は平均気温が低く、南は平均気温が高い</u> 。

	ありますか。 G' 次に、前回学習した季節風や、以前学習した地形によって、どのような気候の特色がありますか。	季節風 地形	H 帯広は、日高山脈の東側だから、<u>季節風が山にぶつかり</u>、冬の雪が少ない。 上越は、日本海側だから、<u>季節風が山にぶつかって</u>、雪を降らせる。だから、冬の降水量が多い。 瀬戸内海は、<u>山地と山地の間</u>だから、<u>季節風の影響を受けにくい</u>。 軽井沢は、<u>山地の中</u>だから、<u>季節風の影響を受けにくい</u>ので、降水量が少ないし、涼しい。
14:25	H' では、日本の気候の特色について、まとめを書きましょう。 I' では、次回は、日本の気候の特色について、学習問題をまとめるので、これまで学習したことを振り返っておきましょう。		I 本時のまとめ 日本の気候の特色は、年間の気温と降水量で分けられる。また、地形や土地の高さなどにより、降水量がちがう。 J 四季の変化が見られる。 南北で違う。 太平洋側と日本海側で違う。 梅雨や台風、季節風が影響している。

4 「あたたかい土地の暮らし」と「寒い土地の暮らし」

今回扱った「国土の気候の特色」は、「あたたかい土地の暮らし」や「寒い土地の暮らし」の学習をすることで、気候の概念的知識を活用して「国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを考えることができる」（文部科学省『学習指導要領解説社会編』2008年 p.53）学習となる。したがって、本研究では、それぞれの土地の暮らしの学習は、沖縄や北海道の地域学習ではなく、気候の特色と国土の環境が人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを学ぶ学習であると考ええる。

しかし、本研究では、問題解決的な学習における「探求のプロセス」を用いた概念的知識の形成についてのレポートのため、このことについて詳細に伝えることができなかった。

そこで、わずかではあるが、「サブジェクト・ピラミッド」を用いて気候の特色と人々の生活や産業の密接な関わりを児童が学習したことをお伝えしておく。

(1) 「あたたかい土地の暮らし」の成果

全5回の授業を終えた後、次時に「寒い土地の暮らし」の比較に備え、「家や暮らしのくふう」「気候を生かした産業」「文化や自然の保護」の観点で、それぞれの特色を「サブジェクト・ピラミッド」を使ってまとめる活動を行った。その際の代表として、K・L児のものを挙げておく(資料8・9)。

その際、本編の研究では行わなかった「価値的知識」についても扱い、「なぜ、沖縄の人々は、気候の特色を暮らしや産業に生かしているのだろう」という問いで、沖縄の人々の立場で考えるように促した。

新学習指導要領の「選択・判断」には、この上段サブジェクト・ピラミッドを用いて価値判断を行うことが有効な手立てであると考えている。しかし、「自分事」にすることが「主体的」になると考えた場合、学んだ地域の人々の立場になって考えるというのは、「選択・判断」に慣れないうちは「主体的」になりにくいと考える。

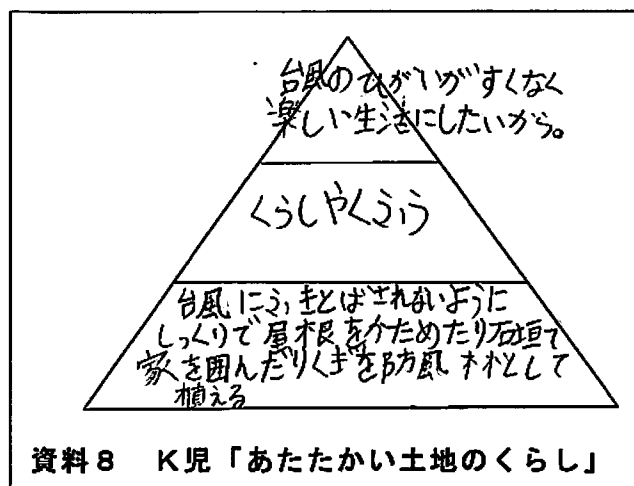
例えば、「沖縄と北海道のどちらに住みたいかを、学習したことに基づいて理由を説明する活動を行えば、十分な「選択・判断」の学習になったと考える。

(2) 「寒い土地の暮らし」と比較の成果

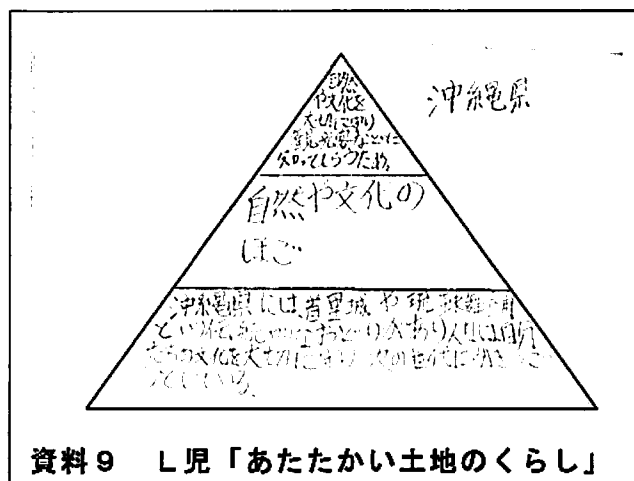
「あたたかい土地の暮らし」の「家や暮らしのくふう」「気候を生かした産業」「文化や自然の保護」の3観点で、全一斉授業を行わずに、サブジェクト・ピラミッドのワークシート渡して児童各々が調べ学習を行った。

資料10は、L児が「あたたかい土地の暮らし」の「自然や文化の保護」を比較して作成したワークシートである。

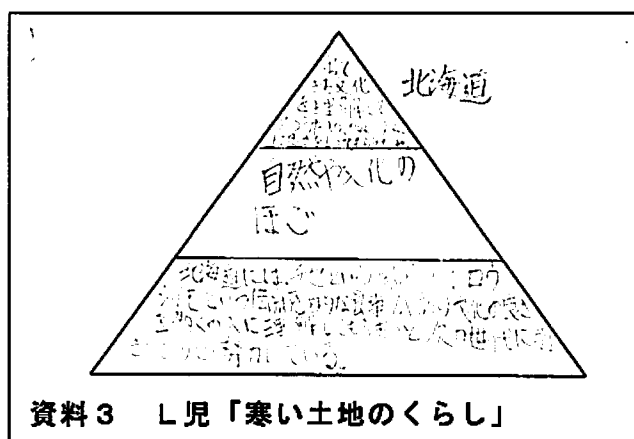
「あたたかい土地の暮らし」と「寒い土地の暮らし」は、学習していく観点の順序も同じため、調べやすかったことが考



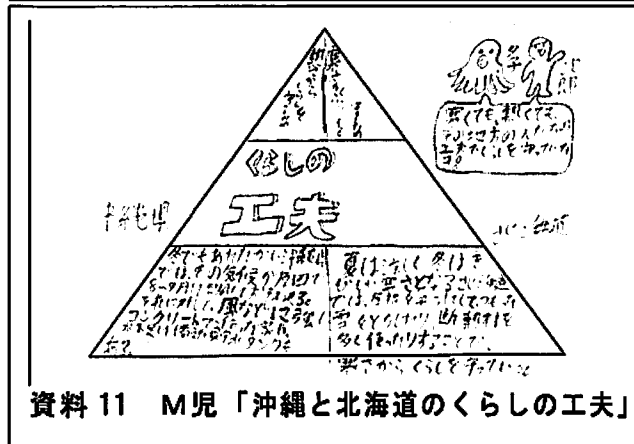
資料8 K児「あたたかい土地の暮らし」



資料9 L児「あたたかい土地の暮らし」



資料3 L児「寒い土地の暮らし」



資料11 M児「沖縄と北海道の暮らしの工夫」

えられる。

また、M児は、特に指示したわけではなかったのだが、2つの地域の「くらしの工夫」を1枚のワークシートの中にまとめた（資料11）。

以上の結果から、「事实的知識」「概念的知識」「価値的知識」の三層構造で知識を体系的に考えるのに有効な手立てであると考ええる。

これからは、どのような授業構成で有効に用いることができるかについて、検証を続けていきたい。

5 ワークシート「サブジェクト・ピラミッド」について

2017年9月20日の第67次長生教育研究集会で本研究を提案した際には執筆が間に合わなかった、今年度の研究で用いたワークシート「サブジェクト・ピラミッド」について、詳しく説明をして、資料編を閉じたい。

資料編 p.4 の「概念的知識形成と探求のプロセス」でも述べているが、探求のプロセスは、森分孝治の「主観的知識の構造」に基づく。それは、さまざまな社会的事象の事实的知識に共通するものを一般化することで概念的知識を形成する思考・判断の過程（プロセス）であり、千葉大学戸田善治教授の助言により「探求のプロセス」と命名した。

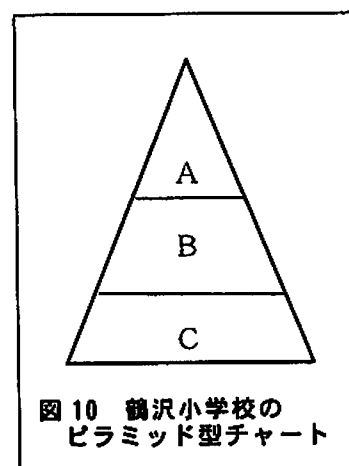
この、事实的知識から概念的知識を形成する階層を、昨年度の研究では、各授業時間毎にワークシートを作成し、検証していった。その結果が本編 p.5 の表3「児童の判断結果」である。

しかし、今年度勤務校を異動し、昨年度のような各授業時間毎にワークシートを作成するゆとりがない状況となり、毎回同じものを用いて仮説検証を行う手立てを考える必要に迫られた。そこで、「主観的知識の構造」の三層ピラミッドを用いて、そこに児童が調べた事实的知識を書き込み、事象の共通性を考えることで概念的知識を形成するワークシートにした。それが、今年度の研究で用いた「サブジェクト・ピラミッド」である。

なお、「サブジェクト・ピラミッド」には、森分孝治の「主観的知識の構造」の他に、もう1つ発想のきっかけとなった先行研究がある。

それは、2015年11月27日に行われた第18回関東地区小学校社会科研究協議会研究会並びに千葉県教育研究会社会科教育部会研究会で公開授業を行った千葉市立鶴沢小学校の研究である。そこで、第6学年2組の元吉佑樹研究主任が「友達とかかわり合いながら協働的に学ぶ場の工夫」として「ピラミッド型チャート」（図10）をホワイトボード上に作成していた。ピラミッドの三層の用い方は本研究とは異なるが、ホワイトボードにサブジェクト・ピラミッドを作成することで協働学習に用いることなど、今回の手立てを考えるための重要な先行研究であると考え、敬意を込めてここに記しておきたい。

また、鶴沢小学校の「ピラミッド型チャート」は、Cには個々の児童が既習の知識を付箋に書いて貼り、Bに話し合って考えたことを言葉にして表現する。そして、Aには学級で話し合ったことをもとにして、児童が個人で考えをまとめ、Aに書くという用い方をしている（千葉県教育研究会社会科教育部会『第



18 回関東地区小学校社会科研究協議会研究大会千葉大会学習指導案』2015 年 p.67)。

今年度の研究でも課題として残った、個別の手立てを用いても 45 分間の授業時間内に自力解決が難しい児童への手立てとして、協働学習をより広げ深めることで児童が解決できるのではないかという可能性が、まだ大いにある。

先行研究に学び、よりよい社会科授業を行っていくことを、これからもめざし続けたい。

6 参考文献

○ 主に問題解決的な学習について

澤井陽介『授業を変える5つのフォーカス』図書文化 2013 年

澤井陽介・中田正弘『ステップ解説 社会科授業のつくり方』東洋館出版社 2014 年

澤井陽介『澤井陽介の社会科の授業デザイン』東洋館出版社 2015 年

山下真一『小学校社会科はじめての問題解決的な授業づくり』明治図書 2016 年

○ 主に「探求のプロセス」の設定について

岩田一彦『社会科固有の授業理論 30 の提言』明治図書 2001 年

北 俊夫『社会科学力をつくる‘知識の構造図’』明治図書 2011 年

北 俊夫『‘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 2015 年

社会科教育研究センター編『社会科探究学習の指導計画と展開 1 基礎編』明治図書 1972 年

千葉県教育研究会社会科教育部会『第18回関東地区小学校社会科研究協議会研究大会千葉大会 学習指導案』2015 年

日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい 2012 年

森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書 1978 年

森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書 1984 年

森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書 2000 年

山田秀和『開かれた科学的社會認識形成をめざす歴史教育内容形成論の研究』風間書房 2011 年

○ 社会科の教育課程全般について

文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』2008 年 8 月

文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』2017 年 6 月