

中学校 社会

中学校社会科歴史的分野において、社会認識を深める指導法の研究  
—江戸幕府と津軽藩の政治を同じ視点で学習し、考察する活動を通して—

義務教育課 研究員 須藤 崇

要 旨

中学校社会科歴史的分野「近世の日本」の学習において、事実認識から、関係認識、意味認識へと社会認識を深めるため、江戸幕府と津軽藩の政治を同じ視点で学習し、考察する活動を取り入れた指導を行った。これによって、身近な地域史を通史や他の視点で学習した内容と関連付けて思考する力が高まり、社会的事象の意味や特色について多面的・多角的に捉え、社会認識の深まりを示す変容が見られた。

キーワード：中学校 社会科 歴史的分野 社会認識 身近な地域 同じ視点

I 主題設定の理由

1 社会科の目標から

社会科学習の目標は「公民的資質の基礎を養う」ことである。この文言は小・中学校の学習指導要領の教科の目標に共通して使われている。この公民的資質と社会認識の関係について、『学校教育事典（第3版）』には「社会認識は、現実の社会における意思決定をしたり社会参画をしたりする公民的資質やシティズンシップの形成の基礎となる」と記述されている。また、北（2014）は、「社会に参画できるようになるためには、社会とはどのようなところなのかを理解・認識する必要」があることを示している。つまり、社会認識は、社会に参画する力を身に付け、公民的資質の基礎を養うために欠くことのできない資質・能力であると考えられる。

また、平成28年12月に中央教育審議会が取りまとめた「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）」（以下、答申という）は、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして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」「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こと」などを、社会科の課題として挙げている。

2 歴史的分野の学習に対する中学生の意識について

図1は、国立教育政策研究所の「特定の課題に関する調査（社会）」（2008）で、社会科3分野それぞれの「分野の学習をすれば、ふだんの生活や社会に出て役立つと思うか」という質問に対する回答をまとめたものである。この質問に肯定的に回答した生徒の割合が、公民的分野では85.3%、地理的分野では72.9%であったのに対し、歴史的分野では42.7%であった。これは過去のことを学ぶ、通史を学ぶという従来の学習観では、歴史を学ぶ意義を実感させることが難しいことを示している。

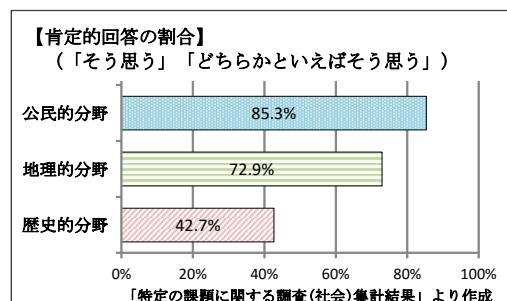


図1 「分野の学習をすれば、ふだんの生活や社会に出て役立つと思うか」への回答

3 身近な地域の歴史を学習することについて

竹内（2014）は、「地域学習は本来的に社会認識と市民的資質を統一的に育成するのに最適な学習活動である」と述べ、身近な地域を学習することについて、地域の人々と共に学ぶことや直接経験の場の設定、質の高い調査活動、対話を媒介とした協働による問題解決などが実施できるとしている。

現行の学習指導要領では歴史的分野の2 内容(1)歴史のとらえ方の中に、「身近な地域の歴史を調べる活動」が位置付けられている。これは、地域への関心を育てるとともに、我が国の歴史を具体性、親近感、実感をもたせながら理解することをねらいとする項目である。しかし、内容の取扱いに、「内容の(2)以下とかかわらせて計画的に実施し、地域の特性に応じた時代を取り上げる」と示されているだけであり、教材化は教員の裁量に任されている。

国立教育政策研究所の「特定の課題に関する調査(社会)」(2008)によると、「歴史的分野の授業で、課題を設けて調べたり考えたりさせる問題解決的な学習の指導を行っているか」との質問に肯定的に回答した教員の割合は58.0%であった。また、「問題解決的な学習は、主にどのような学習について行っているか」との質問に、身近な地域を調べさせる学習と回答した教員の割合は、11.0%であった。つまり、歴史的分野において身近な地域を調査する活動の意義は教員の間においても十分に理解されておらず、教材化が困難であるなどの理由により、授業で取り上げられる機会が少ないという現状が浮かび上がる。

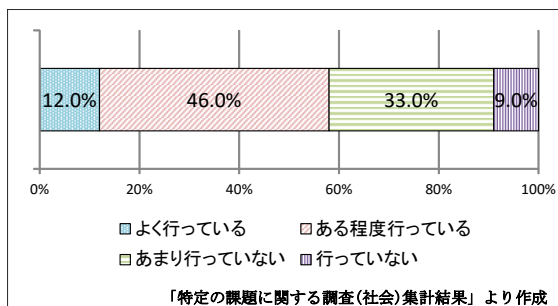


図2 「歴史的分野の授業で、課題を設けて調べたり考えたりさせる問題解決的な学習の指導を行っているか」への回答

上記の1～3のことから、身近な地域の歴史を教材とし、資料から読み取った情報を基に、比較したり関連付けたりする学習や社会的事象を多面的・多角的に考察する活動を、社会認識を深める学習過程として、単元に取り入れることで、歴史を学ぶ意義を実感し、公民的資質の基礎を養うことにつながるのではないかと考え、本主題を設定した。

## II 研究目標

中学校社会科歴史的分野「近世の日本」の学習において、事実認識から、関係認識、意味認識へと社会認識を深めるために、江戸幕府と津軽藩の政治を同じ視点で学習し、考察する活動が有効であることを、実践を通して明らかにする。

## III 研究仮説

中学校社会科歴史的分野「近世の日本」の学習において、江戸幕府と津軽藩の政治を、農業や産業の発達、民衆の動き、財政改革、外国との関わりといった同じ視点で学習することで共通点や相違点を見だし、社会的事象間の関係を考察する活動を行うことで、社会認識が深まるであろう。

## IV 研究の実際とその考察

### 1 社会認識について

川本(2006)は、「社会認識を培う場は学校教育における社会科学習や社会科関連学習だけではない」としたうえで、日常生活で既に形成されているであろう社会認識を、授業を通して変容させたり深化させたりすることによって科学的社会認識の育成が図られると述べ、社会認識を深めることが社会科学習の重要な役割であることを提案している。また、宮原(1998)は、子供の生活感情や常識を発達させることを前提とした歴史学習について、「教育内容を反映した具体的な教材で個性的に事実認識し、子どもの常識と教材との矛盾、あるいは教材に含まれる矛盾を解決することによって関係認識を獲得する。このような主体的な問題解決の成果として意味認識(価値認識)まで到達することが可能になる」と述べている。両者とも、授業で獲得する学習内容が日常の社会認識と結び付くことの重要性を述べており、そのために社会認識を段階的に深める学習過程が有効であることを指摘している。

次に、社会認識を深める学習過程について、川本(2006)は、科学的社会認識の形成について、「事実に基づいて事実そのものを認識し(=事実認識)、複数の事実の関係を論理的に把握する(=関係認識)というひとまとまりの学習を通して、全体としての意味を見いだす(=意味認識)」という授業の展開に

よって得られる社会的事象に対する認識と規定している。また、北（2014）は、社会のことを正しく理解・認識するために、観察や見学、調査、資料活用などによって「社会で見られる社会的な事象や事実を丹念に調べさせる」事実認識のための活動と、調べたことを基に「社会的事象の意味や働きや特色などを考えさせる」意味認識のための活動を重視すべきことを提案している。また、中央教育審議会の答申（平成28年12月）においても、「学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくこと」が改訂の目指す方向として示されている。

本研究では、資料から学習課題の解決に必要な事実や情報を読み取ることを事実認識、読み取った事実や情報の関係性を考えることと、単元の課題について学習内容を根拠に判断することを関係認識と捉える。そして、通史・地域史それぞれの小単元において獲得した関係認識を関連付けて、時代の特色を表現することを意味認識と捉える。

## 2 津軽藩の政治を江戸幕府と同じ視点で学習し考察する活動について

身近な地域を学習することが、社会認識を育成する有効な手立てであることは、前述の竹内（2014）が指摘するとおりである。また、歴史学習について、宮原（1998）は、「具体的な事実を媒介にすれば、『社会的事象を他と比較したり、因果関係を明らかにしたり』することができる」と述べ、生徒にとって具体的な事実である地域史は、比較や関連付けを行い思考力・判断力を高めるのに有効であると指摘している。

一方、岡野・木村（2015）は、地域史を学習する際の課題として、地域に埋没し、中央とのつながりに欠けた単元構成を例に挙げ、「通史から見る地域史、地域史から見る通史、これらを有機的に関連付けることによって、歴史の時代像がより多面的・多角的に捉えることができ、歴史認識をより深化・発達させることができる」と述べ、地域史を学習する課題を教材化するにあたって通史との関連付けが大切であることを示している。

そこで、本研究では、前半を通史である江戸幕府の政治を題材に学ぶ小単元、後半を身近な地域である津軽藩の政治を題材に学ぶ小単元として、表1のような四つの視点で通史と地域史を学習する単元計画を立てた。特に、地域史は、幕藩体制の動揺や民衆の成長、外国船接近への対応など、近世の特色や時代の変遷を考察する視点を多く含んでいる。そこで、通史の小単元の学習を一部組み替え、通史と地域史の両方の単元を、農業・産業の発達、財政改革、外国との関わり、民衆の動きといった同じ視点で学習を進め、共通点や相違点を見いだす活動を取り入れる。共通点は、江戸時代の特色を考察する際の根拠をより確かなものにし、相違点は、社会的事象の背景や理由を幕府や藩、武士や民衆など立場の違いからより多面的・多角的に考察することにつながる。いずれにしても、通史と地域史を同じ視点で学習することで質の高い関係認識の獲得が期待できる。

図3は、通史と地域史を同じ視点で学習するイメージを表したものである。本研究では、社会認識を深める学習過程として、1時間の授業の中に、複数の資料から事実や情報を読み取る場面（事実認識）と、読み取った事実や情報の関係性を考える場面及び1時間ごとに単元の課題「江戸時代は成長の時代か、停滞の時代か」について、学習した内容を根拠とし判断する場面（関係認識）を設定する。そして、個別の内

表1 単元の指導計画と学習の視点

時	通史（江戸幕府）	視点	時	地域史（津軽藩）
1	どのような産業が発達したのか	農業・産業	8	新田開発に力を入れたのはなぜか
2	多くの産物が大阪に運ばれたのはなぜか		9	天明のききんからどのように立ち直ったか
3	幕府の財政はどのように変化したか	財政改革	10	蝦夷地を警備したのはなぜか
4	財政問題に3人はどのように対応したか		11	民次郎一揆が起きたのはなぜか
5	外国船接近は幕府にどんな影響を与えたか	外国との関わり	12	民次郎一揆は津軽（社会）をどのように変えたか
6	人々が百姓一揆や打ちこわしを起こしたのはなぜか	民衆の動き		

※第7時、第13時は単元のまとめを行う時間

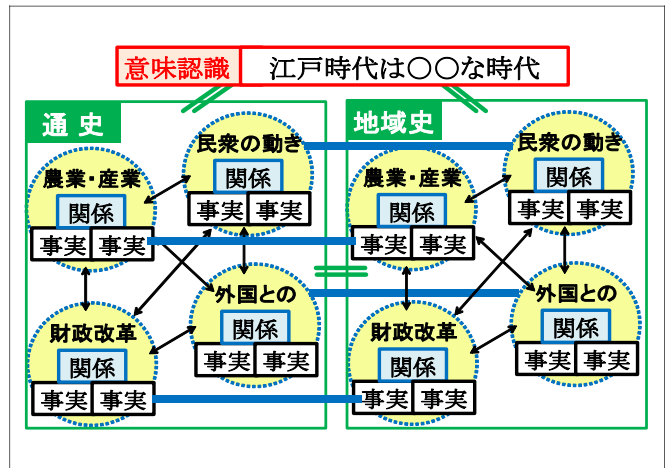


図3 通史と地域史を同じ視点で学習するイメージ

容を結び付けていくことで、江戸時代を多面的・多角的に捉えることができ、意味認識の獲得につながるものとする。特に、本研究では通史である江戸幕府の政治と地域史である津軽藩の政治を同じ視点で学習することによって、個別の知識の有機的な関連付けを図る。そして、通史の学習終了後と、地域史の学習終了後に、関係認識や意味認識が獲得できたかを検証する。

このように、通史・地域史それぞれの小単元で、事実認識、関係認識、意味認識を獲得する学習過程を構成することは、生徒の思考力・判断力を高め、社会認識の深まりにつながっていくものとする。

### 3 検証授業の実際

検証授業は研究協力校の第2学年3学級の生徒106名を対象に、平成29年5月23日から7月7日の期間に、江戸時代の「産業の発達と幕府政治の動き」について通史小単元7時間と、「津軽藩の政治」について地域史小単元6時間の全13時間で実施した。このうち、第7時と第13時は小単元のまとめの時間として、通史・地域史それぞれの小単元において獲得した関係認識を根拠に、江戸時代の特色を考察する活動を行った。

以下に、地域史小単元（第8時～第12時）の概要を説明する。

#### (1) 第8時「津軽藩と新田開発」

津軽藩が「新田開発に力を入れたのはなぜか」を学習課題とする。津軽藩の石高が増えたことや、集落が広がっていく様子、米以外の商品作物を栽培しようとした藩の取組について資料から読み取る。そして、津軽藩の新田開発が藩と民衆の両者の取組で達成され、現在まで続く津軽平野での米作りの土台となったことや、全国は米中心の経済から商品作物や手工業製品などの商品取引を貨幣で行う経済が広まったのに対し、津軽藩では商品作物の導入がうまく進まず、米中心の経済政策を続けざるを得ない状況であったことについて考える。

#### (2) 第9時「天明のききんからの復興」

津軽藩が「天明のききんからどのように立ち直ったか」を学習課題とする。天明のききんの原因や被害状況、ききん後の津軽藩の取組について資料から読み取る。そして、津軽藩の政治は天明のききんをきっかけに、財政重視から民衆のための政治へ転換し一定の成果をあげたが、幕府の改革がうまく進まなかった背景にはどんな要因があったのかについて考える。

#### (3) 第10時「津軽藩の北方警備」

津軽藩が「蝦夷地を警備したのはなぜか」を学習課題とする。蝦夷地に対する幕府の政策や津軽藩が警備を担当した場所や派遣の規模について資料から読み取る。そして、江戸幕府の動きと関係しながら、ロシア船の接近に伴い警備の負担が大きくなったことや、その負担は藩の財政や武士だけでなく、農村に暮らす民衆にも及ぶようになったことについて考える。

#### (4) 第11時「民次郎一揆はなぜ起きたか」

津軽藩で「民次郎一揆が起こったのはなぜか」を学習課題とする。民次郎一揆が発生した1813年当時の不作の状況や民衆が重い税や労役に苦しむ様子について資料から読み取る。そして、津軽藩の民衆が苦しい生活を強いられた要因には、北方警備の負担が重くなり藩の財政が悪化したこと、財政を立て直すために年貢を厳しく取り立てたことなどがあり、民次郎一揆は自分たちの生活を守るため、藩に政治の改革を求める動きであったことについて考える。

#### (5) 第12時「民次郎一揆と社会の変化」

津軽藩で「民次郎一揆は、津軽（社会）をどのように変えたのか」を学習課題とする。一揆を率いた藤田民次郎の人物像や発生した一揆の規模、民衆の要求及びそれに対する藩の対応について資料から読み取る。そして、命をかけて民衆の生活を守った民次郎の姿や言葉が人々にどんな決意をさせたか、また、その後どんな社会が求められるようになっていくかについて考える。

### 4 検証方法について

本研究では、関係認識と意味認識を捉えることができたかを、以下の方法で検証することとした。

関係認識は、事実認識の関係性を考える活動のあと、単元の課題「江戸時代は成長の時代か、停滞の時代か」について考察する場面を設定し、図4で示した単元シートに毎時間記入させた。生徒の判断とその理由が、学習内容を根拠とし、他の視点と関連付けて捉えられているかを分析することとした。

また、意味認識は、小単元のまとめとして「江戸時代はどんな時代か」について、図5で示した単元のまとめシートに時代の特色を記入させた。記述した時代の特色が、通史・地域史それぞれの単元において

獲得した関係認識を関連付けて述べたり、同じ小単元の複数の視点で学んだ内容を統合して述べたりしているかを分析することとした。

単元シート		(番号)	氏名
【課題】 江戸時代は成長の時代か、停滞の時代か？			
学習内容	判断	判断した理由 < 立場 >	
6 / 農業・産業	成長		
	停滞	< 藩・民衆 >	
6 / 財政改革	成長		
	停滞	< 藩・民衆 >	

図4 単元シートの様式

単元のまとめ		(番号)	氏名
【課題】 江戸時代はどんな時代か？			
▼これまで学習したことを振り返り、江戸時代がどんな時代か、まとめ文を書こう。			
江戸時代は			
時代だったと思います。			
理由は、			
からです。			
このことに対し、自分は			
考えました。			

図5 単元のまとめシートの様式

## 5 結果と考察

### (1) 関係認識について

図6は、単元の課題「江戸時代は成長の時代か、停滞の時代か」について、他の視点と関連付けて考え、関係認識を獲得できたかを評価したものを、通史と地域史、同じ視点で比較したものである。成長か停滞かを通史小単元では幕府または民衆の立場を、地域史小単元では藩または民衆の立場を選択させ、判断の根拠として他の時間に学習した視点と関連付けて記述しているかを評価した。なお、本研究では四つの視点を設定しているが、小単元で最初に学習する「農業・産業」は、他の視点との関連付けを評価できないため、検証の対象とはしていない。また、地域史の他の視点には通史の視点も含むこととした。

図6の結果から、通史小単元と地域史小単元を同じ視点で比較すると、全ての視点において地域史学習後にA評価、B評価の割合が高くなっていることから、他の視点と関連付けて判断した生徒が増えたと言える。

表2は、「財政改革」「外国との関わり」「民衆の動き」の視点について、通史小単元と地域史小単元で学習した後の関係認識の評価結果を数値化し（A評価＝3点、B評価＝2点、C評価＝1点）、それぞれの小単元を学習した後の評価平均値の差についてt検定を行ったものである。

表2の結果から、地域史小単元で事実認識の獲得が中心となってしまった「外国との関わり」については有意な変容がみられなかったものの、「財政改革」と「民衆の動き」を学習した後は、評価平均値が統計的にも有意に高まっており、本研究の手立てである同じ視点での学習が関係認識を獲得することに有効であったと推察できる。

図7は、「財政改革」という視点で学習し、通史より地域史学習後の評価が高まった生徒Aの記述を示したものである。通史学習後は、幕府の立場に立った記述であり、「農業・産業」の視点で学習した内容との関連付けがみられない。成長か停滞かの判断も、取組の結果に基づいた判断となっている。一方、地域史学習後は、「民衆からのバッシング」「民衆のための政治」など民衆の立場に立って考え、民衆の行

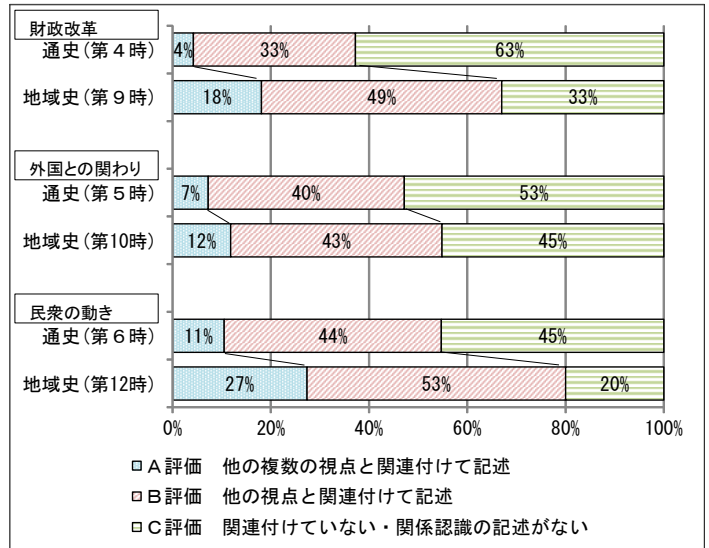


図6 単元の課題に対する判断とその理由の記述（関係認識）の評価

表2 同じ視点での関係認識の評価の変容

		n	平均	(SD)	t 値
財政改革	①通史(第4時)	94	1.41	(0.57)	1.99 ***
	②地域史(第9時)	94	1.85	(0.70)	
外国との関わり	①通史(第5時)	94	1.54	(0.63)	1.99
	②地域史(第10時)	94	1.68	(0.67)	
民衆の動き	①通史(第6時)	95	1.65	(0.66)	1.99 ***
	②地域史(第12時)	95	2.07	(0.68)	

注：\*\*\* $p < .001$   
(統計処理のため、A評価=3点、B評価=2点、C評価=1点で処理)

動をきっかけに藩が民衆のための政治に切り替えたという両者の関係性の変化を捉え、幕府政治との違いを明確に認識していることから、関係認識が深まっているものと推察できる。

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 通史（第4時）学習後→停滞<br/>吉宗は農村（米）に力を注ぎ、<u>財政が一時的に立ち直った</u>。田沼は商業や貿易に力を注いだが<u>わいろ政治が横行した</u>。定信は吉宗を理想とする改革をしたが<u>厳しい政治で批判された</u>。</li> </ul> | ➡ | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域史（第9時）学習後→停滞<br/>津軽藩は大ききんに見舞われ、<u>民衆からのバッシングを受けた</u>が、信明の取り組みの「<u>民衆のための政治</u>」を行ったおかげで、<u>だんだん荒田開発も進み藩が回復していった</u>。その点が<u>江戸幕府と違うところ</u>。</li> </ul> |
|---|---|--|

図7 通史より地域史学習後の評価が高まった生徒Aの記述の変容

(2) 意味認識について

図8は通史と地域史、それぞれの小単元学習後の第7時・第13時に、小単元のまとめとして「江戸時代はどんな時代か」について、時代の特色を考察し、その理由とともに記述させ、評価したものである。

図8の結果から、地域史学習後にはA評価の割合がわずかながら高まり、C評価の割合が低くなっている。

表3は、通史と地域史それぞれの小単元終了後の意味認識の評価結果を数値化し（A評価＝3点、B評価＝2点、C評価＝1点）、それぞれの小単元を学習した後の評価平均値の差についてt検定を行ったものである。

表3の結果から、意味認識の評価平均値において、統計的に有意な上昇が認められ、地域史小単元を学習したことが意味認識を獲得することに有効であったと推察できる。

図9は、通史より地域史学習後の評価が高まった生徒Bの記述を示したものである。通史学習後は、「幕府がいろいろな改革や行動」「百姓などが一揆などで反発」などと幕府と民衆との関係の変化を捉えている記述をしているものの、江戸時代を変容させた要因が分かる記述はされていない。一方、地域史学習後には、「民衆のことを考えた社会になった」時代と、江戸時代の時代像を明確に表現している。「幕府や藩は自分勝手な行動をしていた」のが、「民衆が起こした一揆など」を契機に変わったと、両者の関係性の変化を捉え、幕府や藩の政治が民衆によって支えられており、民衆の生活向上が幕府や藩の政治の安定に大きな影響を与えたということ、その関係性が次の時代に更に変化していくという歴史の大きな動きを捉えているものと判断できる。

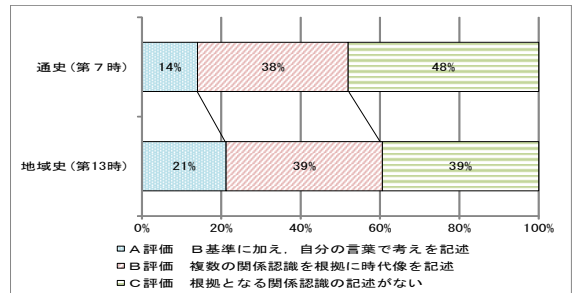


図8 単元のまとめ記述（意味認識）の評価

表3 小単元学習後の意味認識の評価の変容

	n	平均 (SD)	t 値
意味認識の評価	①通史(第7時)	1.66 (0.71)	1.99 *
	②地域史(第13時)	1.82 (0.76)	

注：\* $p < .05$   
(統計処理のため、A評価=3点、B評価=2点、C評価=1点で処理)

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 通史学習後（第7時）<br/>江戸時代は「いろいろなことが起こった」時代。<br/>理由は「幕府がいろいろな改革や行動を行い、それに対して、<u>百姓などが一揆などで反発した</u>」から。<br/>このことに対し自分は「江戸時代はこの移り変わりがとても早かった」と考えた。</li> </ul> | ➡ | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地域史学習後（第13時）<br/>江戸時代は「いろいろなことがあったけど、最終的に<u>民衆のことを考えた社会になった</u>」時代。<br/>理由は「幕府や藩は最初は自分勝手な行動をしていたけど、<u>民衆が起こした一揆などのおかげで平和な社会をめざした</u>」から。<br/>このことに対し自分は「結果的に<u>民衆が一番に考えられたことはよかった</u>」と考えた。</li> </ul> |
|---|---|---|

図9 通史より地域史学習後の評価が高まった生徒Bの記述の変容

(3) 関係認識と意味認識との関係性

表4と表5は、通史と地域史それぞれの小単元終了後の関係認識と意味認識の評価結果を数値化し（A評価＝3点、B評価＝2点、C評価＝1点）、それぞれの項目について相関分析を行ったものである。

表4, 表5の結果から, 通史, 地域史いずれの小単元においても, 「民衆の動き」の視点で獲得した関係認識が, 意味認識との相関が高いことが分かる。このことから, 民衆の立場に立って思考したことが, 社会的事象を多面的・多角的に捉えることにつながったものとする。また, 単元の課題「江戸時代は成長の時代か, 停滞の時代か」に対し, 図4に示した単元シートを使って, 藩(幕府)または民衆と立場を明確にし, 繰り返し思考・判断を行ったことが, 意味認識獲得にも有効に働いたものとする。

図10は, 通史・地域史それぞれの小単元において, 四つの視点で関係認識B評価以上の達成回数と意味認識の評価との関係を示すものである。

図10の結果から, 関係認識B評価以上の回数が多い生徒ほど, 意味認識でも高い評価を得ていることが分かる。このことから, 関係認識を獲得できることが意味認識の獲得に大きく影響するということが推察できる。

表4 通史学習後の関係認識と意味認識の相関

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(農業・産業) 第2時・関係認識	(1)				
(財政改革) 第4時・関係認識	(2)	.20			
(外国との関わり) 第5時・関係認識	(3)	.41 ***	.31 **		
(民衆の動き) 第6時・関係認識	(4)	.22 *	.33 ***	.35 ***	
第7時・意味認識	(5)	.16	.18	.35 ***	.48 ***

注: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

表5 地域史学習後の関係認識と意味認識の相関

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(農業・産業) 第8時・関係認識	(1)				
(財政改革) 第9時・関係認識	(2)	.08			
(外国との関わり) 第10時・関係認識	(3)	.23 *	.18		
(民衆の動き) 第12時・関係認識	(4)	.20	.29 **	.32 **	
第13時・意味認識	(5)	.16	.37 ***	.30 **	.55 ***

注: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

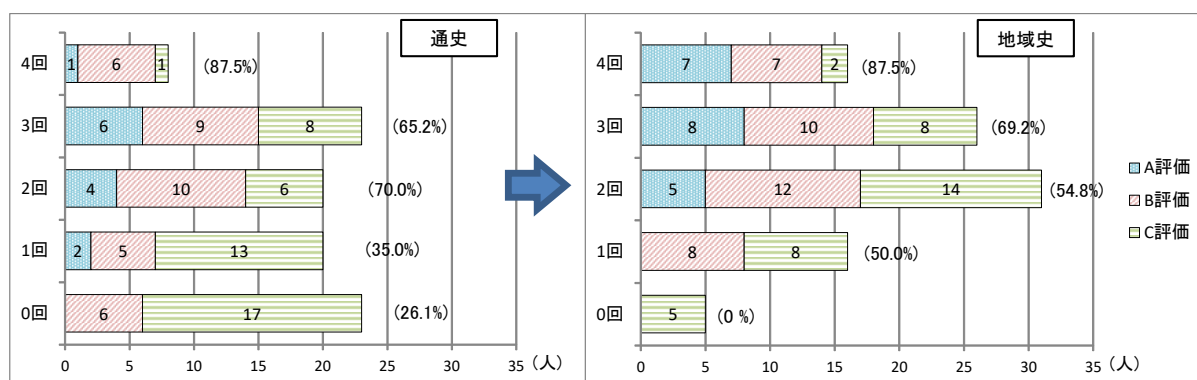


図10 関係認識B評価以上の達成回数と意味認識の評価との関係

#### (4) アンケート調査の結果

表6は, 国立教育政策研究所の「特定の課題に関する調査(社会)」と同じ質問を検証授業の事前・事後に対象生徒に対して行ったアンケート調査の, 歴史の学習に対する意識を数値化し,  $t$ 検定を行ったものである。その結果, 有意な平均値の上昇が認められたことが分かる。

図11は, 同じアンケート調査において肯定的に回答した割合をグラフにまとめたものである。単元前には, 肯定的回答が全国平均値の42.7%よりは高いものの, 51.0%であった。それが本単元終了後には68.0%にまで高まり, 歴史学習に対する生徒の意識がプラスに変容したことが分かる。

表6 事前・事後アンケート数値の変容

質問項目	事前・事後	n	平均 (SD)	t 値
歴史的分野の学習をすれば, ふだんの生活や社会に出て役立つと思いますか。	事前	104	2.35 (1.33)	1.98 **
	事後	104	2.89 (1.24)	

注: \*\* $p < .01$

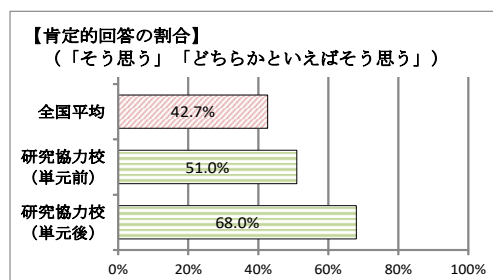


図11 「分野の学習をすれば, ふだんの生活や社会に出て役立つと思うか」への回答

図12は、同じアンケート調査における本単元終了後の回答結果と、地域史小単元終了後の意味認識の評価との関係を示したものである。この結果から、意味認識をしっかりと定着させた生徒ほど、歴史の勉強が役立つものとする傾向が、強いことが分かる。以上のことから、本研究のように地域史を教材とし、社会認識を深める学習を行うことは、生徒の歴史に対する従来の学習観を転換し、歴史を学ぶ意義への気付きを促すことが推察される。

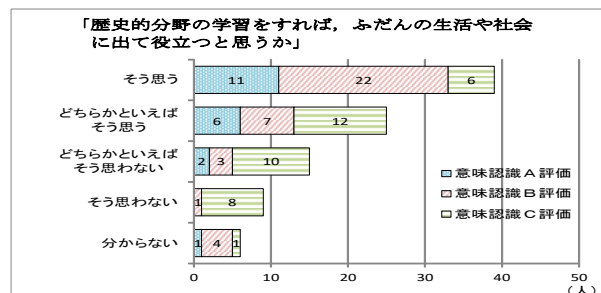


図12 単元終了後のアンケート結果と地域史学習後の意味認識の評価との関係

## V 研究のまとめ

本研究は、歴史的分野を学習する意義を実感させるために、身近な地域の歴史を教材とし、通史と比較したり関連付けたりすることで、より深い社会認識を獲得することを目指して研究したものである。その手立てとして、以下のような学習活動を単元の中に計画的に位置付け実施した。

- ・同じ視点で通史と地域史の学習を進める。  
(本研究では「農業・産業」「財政改革」「外国との関わり」「民衆の動き」の四つの視点)
- ・資料から読み取った事実を基に関係を考える活動や、単元の課題「江戸時代は成長の時代か、停滞の時代か」に対し、毎時間の学習内容を基に根拠のある判断をする活動を繰り返し行う。
- ・単元のまとめとして「江戸時代がどんな時代であるか」自分なりに考察する活動を、通史学習終了後と地域史学習終了後の2回行う。

その結果、複数の資料から読み取った情報を関連付けて考え、単元の課題に対する判断を繰り返し行うことで関係認識を獲得できた生徒の割合が高くなり、広い視野で歴史的事象を捉えることができる生徒が増加した。特に、民衆の視点が多面的・多角的に事象を捉えることにつながるということが分かった。また、学習する視点を明確に示し、関係認識を根拠に江戸時代の特色を考察することで、意味認識の獲得へとつながり、通史と地域史の内容を関連付けたり、複数の視点で学んだ内容を統合して述べたりすることのできる生徒が増加した。

以上のことから、地域史を本研究のような手立てで学習することは、生徒の社会認識を深めることに一定の成果をあげたものとする。

## VI 研究の課題

本研究では、地域史小単元終了後に関係認識を獲得した生徒の割合が約8割であったのに対し、意味認識を獲得した生徒は約6割であった。この結果から、関係認識の高まりを意味認識の高まりへつなげるための手立てが十分でなかった点が課題として挙げられる。対策としては、単元全体の構造を図などで生徒に示し、本時の学習が単元のどの位置にあたるものなのか、学習への見通しをもたせることが必要であったと考える。本研究によって、関係認識の獲得と意味認識の獲得との間に正の相関があることが示されたことから、歴史的分野の他の単元においても同じ視点を設け、身近な地域史を教材に、通史と比較したり関連付けたりする学習活動を行うことで、意味認識の定着の度合いを高めていけるのではないかと考える。

また、関係認識を獲得できなかった生徒が約2割いたことも課題である。授業のまとめにあたる関係認識や意味認識を記述する時間を十分に確保できなかったことが原因として考えられることから、本時の指導内容の焦点化を図り、教材の精選及び資料の提示・加工を工夫するなど、事実認識及び関係認識を獲得するまでの流れをスムーズに行うことができるよう、更なる工夫・改善が求められる。

### <引用文献・URL >

- 1 今野喜清・新井郁男・児島邦宏 2014 『第3版 学校教育辞典』, pp. 405-406, 教育出版
- 2 北俊夫・向山行雄 2014 『新・社会科授業研究の進め方ハンドブック』, p. 84, 明治図書



- 3 中央教育審議会 2016 「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）」, p.132  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2018.1.15)
- 4 国立教育政策研究所 2008 「特定の課題に関する調査（社会）集計結果」, p.188, p.284, p.373  
[http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei\\_shakai/06002020000007002.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_shakai/06002020000007002.pdf) (2018.1.15)
- 5 竹内裕一 2014 「地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造」『千葉大学教育学部研究紀要（第62巻）』, p.1  
[http://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900117539/13482084\\_62\\_1.pdf](http://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900117539/13482084_62_1.pdf) (2018.1.15)
- 6 国立教育政策研究所 前掲書, p.348
- 7 川本治雄 2006 「社会認識獲得過程における社会科授業の展開」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 16』, p.1  
<http://repository.center.wakayama-u.ac.jp/metadata/459> (2018.1.15)
- 8 宮原武夫 1998 『子どもは歴史をどう学ぶか』, p.336, 青木書店
- 9 川本治雄 前掲書, p.1
- 10 北俊夫・向山行雄 前掲書, pp.84-85
- 11 宮原武夫 前掲書, p.330
- 12 岡野英輝・木村勝彦 2015 「中学校歴史的分野における通史と地域史の関連付けと授業構想のための理論-立体的・有機的歴史像の構築をめざして-」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）64号』  
<http://ir.lib.ibaraki.ac.jp/bitstream/10109/12592/1/201500015.pdf> (2018.1.15)

<参考文献・URL >

- 1 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 社会編（平成20年9月）』
- 2 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説 社会編（平成29年6月）』
- 3 鶴田町誌編纂委員会 1979 『鶴田町誌 上巻』 鶴田町
- 4 鶴田町誌編纂委員会 1979 『鶴田町誌 下巻』 鶴田町
- 5 竹浪正静 1985 『青森県市町村史28 鶴田町史』 津軽書房
- 6 尾崎竹四郎 1985 『新釈青森県史一再復刻版』 東奥日報社
- 7 五所川原市立図書館HP 「五所川原市の地名 第1章」  
<http://www.city.goshogawara.lg.jp/lib/document/files/chimei22-42.pdf> (2018.1.15)
- 8 陸奥新報 2011.12.05 「北方史の中の津軽（国産品の生産を奨励＝82）」
- 9 陸奥新報 2010.05.10 「北方史の中の津軽（藩政史上最悪の飢饉＝48）」
- 10 陸奥新報 2010.05.24 「北方史の中の津軽（弘前藩の蝦夷地警備＝49）」
- 11 加藤秀俊ほか 1992 『全国の伝承 江戸時代人づくり風土記 2 青森』 農山漁村文化協会
- 12 多田辰雄 1952 『義人藤田民次郎』 民次郎会準備会
- 13 弘前市HP 「義民 藤田民次郎」  
<http://www.city.hirosaki.aomori.jp/school/jitoku/2014-1127-tamizirou.html> (2018.1.15)