

社会に見られる課題に主体的に関わり、 追究しようとする態度を養う授業づくり

— 単元の「問い」の組み立てを工夫して —

大村 慎太郎¹

社会科の授業では、社会に見られる課題を、主体的に解決しようとする態度の育成が求められている。本研究では、多文化社会に関わる課題を追究するために、単元を貫く「問い」や本時の「問い」を設定し、「問い」を中心とした単元計画をもとに授業を実践した。その結果、「問い」の解決のために自分から取り組む生徒が増加し、学習後も単元への関心を維持することができた。

はじめに

「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)では、「社会的な見方・考え方」を、「課題を追究したり、解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向け構想したりする際の視点や方法」と定義しており(中央教育審議会 2016 p. 133)、社会科の本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成や、主体的に学習に取り組む態度にも作用する、資質・能力全体に関わるものである」と述べている(中央教育審議会 2016 p. 133)。

しかし、現行学習指導要領の課題として、「社会的な見方・考え方」の全体像が不明確なため、それを養うための具体策が定着していないことや、課題を追究したり解決したりする活動が不十分であることが指摘されており(中央教育審議会 2016 p. 132)、授業での扱いが課題となっている。

課題を追究したり解決したりする活動について、唐木は、「課題解決的な学習には、『問い』が必要である。この問いを探究することで、深い学びが生まれる」と述べている(唐木 2017)。

これらのことから、次期学習指導要領の実施に向けて、生徒の考えを深めるために効果的な「問い」を設定し、課題を追究したり解決したりする活動を通して、社会に見られる課題を主体的に解決しようとする態度を育成する授業について研究を行った。

研究の目的

本研究では、次期学習指導要領実施を踏まえ、設定

した「問い」に対し、生徒が課題を見だし追究しようとする態度を養う授業について考察する。具体的には、単元で「問い」の組み立てを工夫することによって、生徒が単元の学習を通して、社会に見られる課題に主体的に関わり、追究していくことを目的とした。

研究の内容

1 研究テーマの背景

(1) 生徒の学習を促す学習の課題

「答申」の「これまでの学習指導要領等改訂の経緯と子どもたちの現状」では、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題がある」と指摘している(中央教育審議会 2016 p. 6)。

また、筆者のこれまで実践してきた授業においても、学習課題が抽象的であったため、生徒の思考を深めるまでには至らず、生徒に学習したことを活用させ、学習内容を自分のこととして考察・表現させる活動が十分ではなかった。

これらのことから、生徒の活動を主体的なものとし、学習したことをいかせる授業を構築していくことを目指した。

(2) 「問い」を組み立てる重要性

村瀬は、「生徒の思考や探究心を刺激し、単元の学習内容について能動的に関わる構えを持たせるとともに、より確かな理解を促し、新しい見方や考え方を抱かせるよりどころとなるのが『問い』である」(村瀬 2014)と述べている。

「問い」の研究に関しては、高等学校において「基軸となる問い」を軸に「単元の授業づくり」が研究されている(神奈川県教育委員会 2015)。

中学校においても「単元など内容や時間のまとまりを見通した『問い』を設定し、(中略)社会に見られる

1 横須賀市立池上中学校

研究分野(授業改善推進研究 社会)

課題を把握してその解決に向けて構想したりする学習を一層充実させる」(文部科学省 2018 p. 9)と示されたことから、学習指導要領が求める資質・能力の育成するために、単元を通して「問い」を組み立てることは、有効な方策であると考えた。

2 研究仮説

本研究では、中学校社会科の授業において、単元を貫く「問い」や本時の「問い」を工夫し、「問い」の組み立てを構造化した授業を実践することにより、学習指導要領が求める資質・能力が養われると仮定し、次の仮説を立てた。

「問い」を工夫し、「問い」の組み立てを構造化した授業を実践することで、

- (1) 「社会に見られる課題に進んで関わろうとすること」
- (2) 「自分に関わることとして捉えて、考えを持つこと」
- (3) 「新たな課題(問い)を見だし、追究することができるようになる。

3 仮説検証のための手立て

「問い」が教員にとって指導の軸となり、生徒にとって学習内容を意識し続けることができるものとなるように、(1) 生徒の実態を把握する、(2) 4つの視点を意識した「問い」を設定する、(3) 学習活動の位置付けを明確にする、ことにより単元の「問い」の組み立てを構造化した(第1図)。

(1) 生徒の実態を把握する

「問い」を設定した授業により、学習指導要領が求める資質・能力を養うためには、生徒の現状や課題を把握することが重要である。それにより、生徒の実態

に応じた適切な「問い」を立てることができる。

検証授業では、事前アンケートを用いて実態を把握した。そこで「学習後にもっと調べてみたい」と思う生徒が少ないという課題を把握した。このことにより、単元において「関心・意欲・態度」の観点に重点をおき、資質・能力が養われた姿を「疑問を持ち、より深く調べようとしたり、自分なりの考えを持ったりする」とした(第1図)。

そのうえで、資質・能力を養うための単元を貫く「問い」や本時の「問い」を設定した。

(2) 4つの視点

単元目標の達成や資質・能力を養うための「問い」を設定するために、次の4つの視点を意識して「問い」を考察した。

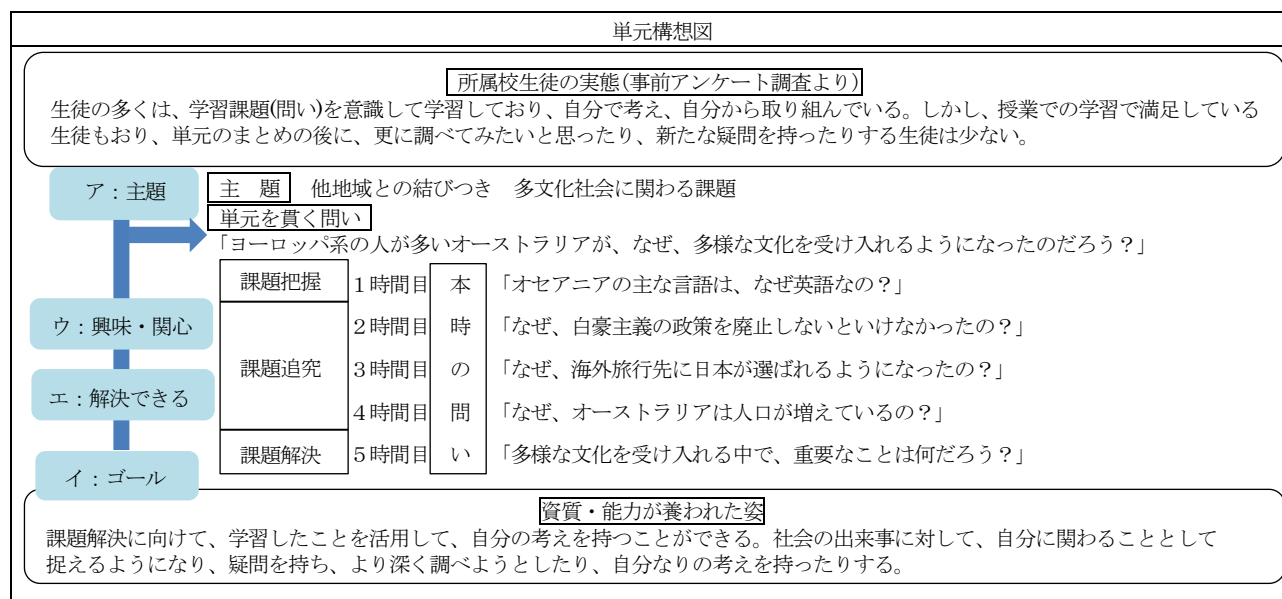
ア 主題を設定する
 イ ゴールを明確にする
 ウ 興味・関心を持たせる「問い」を設定する
 エ 解決できる「問い」を設定する

「ア 主題を設定する」ことは、単元における課題を明確にすることであり、「イ ゴールを明確にする」ことは、授業後の生徒の資質・能力が養われた姿を具体的に描くことである。この2つの視点により、単元を貫く「問い」が、課題の解決に結びつき、単元目標の達成や資質・能力を養うことができるものとして設定することができる。

「ウ 興味・関心を持たせる」や「エ 解決できる」を意識した「問い」を設定することは、生徒の主体性を促し、学習に取り組むことができるようにすることである。この2つの視点により、本時の「問い」が、生徒の態度を主体的なものとし、生徒自身の解決したい「問い」として設定することができる。

(3) 学習活動の位置付けを明確にする

「社会科、地理歴史科、公民科における学習過程の



第1図 単元構想図

イメージ」(中央教育審議会 2016)を参考にして、単元の学習過程を「課題把握」、「課題追究」、「課題解決」の3つに分けて明確にした。これにより、単元を貫く「問い」の解決に沿った本時の「問い」が設定できるようになる。

4 検証方法

検証授業を実施し、次の2点から分析・考察を進めた。

(1) アンケートの結果

検証授業実施クラスを対象に授業前と授業後でアンケート調査を実施し、「問い」に取り組む態度や単元の学習後における意識の変容を分析・考察した。

(2) ワークシート記述内容

授業後に回収したワークシートの記述内容から、単元を通じた生徒の変容や資質・能力の育成について分析・考察した。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

【実施期間】	平成30年10月18日(木)～10月25日(木)
【対象】	所属校第1学年1組、3組
【分野】	地理的分野
【単元】	世界の諸地域 (カ) オセアニア
【授業時数】	5時間

(2) 「問い」の組み立ての構造化

ア 単元を貫く「問い」

【単元を貫く問い】

「ヨーロッパ系の人が多いオーストラリアが、なぜ多様な文化を受け入れるようになったのだろうか？」

検証授業では、オーストラリアの移民の増加に関する「単元を貫く問い」を設定した。内容の取扱いに関して「特徴的に見られる地球的課題と関連付けて取り上げること」(文部科学省 2018 p. 47)と示しており、今日的な課題として挙げられる「多文化社会に関わる課題」を主題とした(ア 主題を設定する)。また、単元の学習後に資質・能力が養われることを目指し(イ ゴールを明確にする)、単元を貫く「問い」を移民に着目して設定した。移民は既習事項であり、生徒がより自分に関わることとして学習できるようにするための工夫である。

イ 本時の「問い」

検証授業では、生徒がオセアニアを身近に感じられることや、日本と関わりがあることを実感できるように本時の「問い」を工夫した(ウ 興味・関心を持たせる「問い」)。多くの生徒は、これまでの生活の中でオセアニアに触れる機会が少なく、さらに、オセアニアに関する既習事項も少なかった。そこで、日本と対比しながら、既習事項を活用して追究できる「問い」を設定した。また、対象が中学1年生なので、簡潔に分かりやすい言葉とした(エ 解決できる「問い」)。

(3) 各場面の授業内容と学習活動

ア 1時間目

1時間目は課題把握の時間の位置付けとし、生徒に単元を貫く「問い」がオーストラリアにおける課題だけでなく、日本の国際化に向けても追究していくべき「問い」であると認識できるようにした。

生徒は学習の中で、オセアニアはヨーロッパの国々の植民地であった歴史から、英語が公用語である国が多いことを理解した後に、ヨーロッパ系の人が多く住んでいると推測した。そこで、ヨーロッパ系以外の人も通っているオーストラリアの学校の写真を提示した。ヨーロッパ系の人々が多いと思っていた生徒は、「なぜ、ヨーロッパ系以外の人がいるのだろうか」と疑問を抱くようになり、単元を貫く「問い」が、追究していくべき「問い」として認識された。

イ 2～4時間目

2～4時間目は、課題追究の時間の位置付けとし、単元を貫く「問い」を多面的・多角的に考察できるように本時の「問い」を設定し、授業を実践した。本時の「問い」が追究していくべき「問い」になるようにした後に、グループ学習を活用して本時の「問い」を考察し、個人でまとめるという流れで授業を展開した。

ウ 5時間目

5時間目は課題解決の時間の位置付けとし、単元を貫く「問い」に関わる資料を用いて考察し、まとめ、振り返りを行った。単元を貫く「問い」に関わる資料として用いたのが、「暫定ビザ及び永住権申請者用オーストラリア価値表明書」(Commonwealth of Australia 2016)である(第1表)。

第1表 暫定ビザ及び永住権申請者用オーストラリア価値表明書 生徒配付用

「暫定ビザ及び永住権申請者用オーストラリア価値表明書」 私は次のことを理解しています。
a : オーストラリア社会は個人の種、宗教、民族的背景にかかわらず、個人の機会の平等を重視します。
b : 英語は公用語として、オーストラリア社会を結束させる重要な要素です。
c : 私はオーストラリア滞在中、これらのオーストラリア社会の価値を尊重し、オーストラリアの法に従うことを約束します。
d : オーストラリア市民権とは共有のアイデンティティであり、多様性を尊重しながら全オーストラリア人を結びつける共通のきずなです。

(Commonwealth of Australia 2016を基に作成)

生徒は、多様な文化を受け入れるために重要なことは何かをまず個人で考えた。そして、グループで意見交換をした後に、再度個人で考察したうえでワークシートに記述した。生徒の記述を見ると、a～dそれぞれが重要であることを理解したうえで、自分の考えを書いていた。

また、まとめ、振り返りでは、第2表のように多様な文化の受け入れについて、学習したことを活用し、人々の生活や産業、技術発展などを多面的・多角的に

表現したものが見られた。

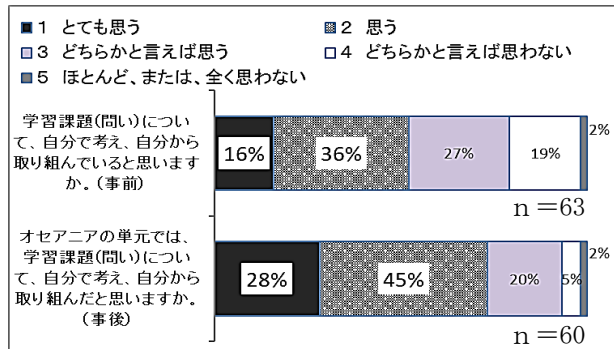
第2表 生徒のワークシートの記述例

(生徒のワークシートの記述)
 移民を受け入れることで、新たな知識や技術が入ってくるし、仕事も人数が増えて経済が発展するから、移民を受け入れることは良いことだと思う。

6 検証結果と考察

アンケート調査の数値の変容と記述内容、ワークシートの記述内容から仮説について分析・考察した。

(1) 社会に見られる課題に進んで関わろうとすることができるようになったか



第2図 自分で考え、自分から取り組んだと思うか

「自分で考え、自分から取り組んでいると思いますか」という項目では、事前アンケートで「とても思う」「思う」と回答した生徒は52%であった。事後アンケートでは「とても思う」「思う」と回答した生徒は73%と21ポイント増加した(第2図)。さらに事前と事後のアンケート結果の変容を第3表に示す。

第3表 生徒Aのアンケート結果と選んだ理由の記述

事前アンケート	事後アンケート
選択した番号 3 (どちらかと言えば思う)	選択した番号 1 (とても思う)
選んだ理由 ときどき自分の考えを出してみたりするから。	選んだ理由 できるだけ分かりやすく詳しく自分の考えを伝えるために、問いを意識しながら取り組んだ。

選んだ理由の記述内容を分析すると、事前アンケートで「とても思う」「思う」と回答した生徒の多くは、考えたり、発言したりすることで、自ら取り組んだという記述であった。しかし、事後アンケートでは、第3表にある生徒Aの回答のように本時の「問い」を意識したことで、自ら取り組んだと思うようになった。また、事後アンケートにおいて、「とても思う」「思う」と回答した生徒44人のうち34人に生徒Aと同様の記述が見られた。これらの結果から、社会に見られる課題を「問い」として提示した授業によって、生徒に取組の変容が生じたと考えた。

(2) 自分に関わることで捉えて考えを持つことができるようになったか

生徒の記述から、単元を貫く「問い」を追究してい

く中で、思考が深まり、第4表のように、自分の言葉で記述ができる生徒が増加したことから、自分や日本に関わることで捉えて考えられるようになったと言える。

第4表 5時間目の「問い」に対するワークシートの生徒の記述例

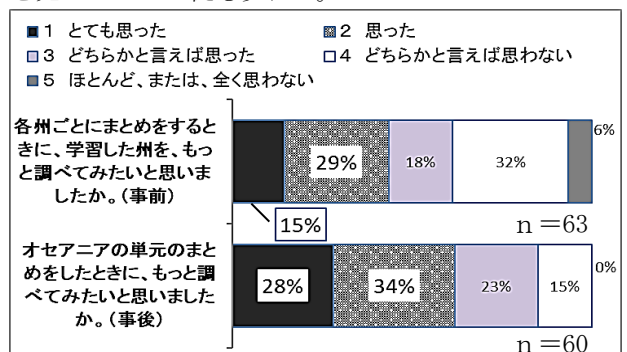
(生徒Bの記述 *一部抜粋)
 ・ルールなど増えるが、人口増加や労働者が増えて良い。なので、日本も移民を受け入れて・・・
 (生徒Cの記述 *一部抜粋)
 ・日本との大きな違いだと思っていました。・・・日本も色々な国の人でいっぱいになったら発展できるかもしれない。
 (生徒Dの記述 *一部抜粋)
 ・アフリカとかは宗教や民族等での紛争が起きているけどその真反対な国だと思った。

5時間目の「多様な文化を受け入れる中で、重要なことは何だろうか?」という本時の「問い」に対して、第4表にある生徒B、Cは日本と比較し、生徒Dはこれまでに学習した地域の課題と比較して、多様な文化を受け入れていることについて記述している。さらに、全体で共有した後に、個人に戻して考えさせる場面を作ったことで、単元を貫く「問い」の解決法を見だしている。

1～4時間目のワークシートの記述では、箇条書きで記述していた生徒が多く見られた。しかし、自分や日本に関わることで学習を続けたことで、5時間目では学習したことを活用したり、日本と対比したりして自分の考えを記述できるようになった。

(3) 新たな課題(問い)を見だし、追究することができるようになったか

アンケート結果の数値の変容と記述から、調べてみたいと思った生徒の増加が見られ、新たな「問い」を見いだした生徒も現れた。



第3図 学習後に調べてみたいと思ったか

「もっと調べてみたいと思いませんか」という項目では、事前アンケートで「とても思う」「思う」と回答した生徒は44%であった。事後アンケートでは「とても思う」「思う」と回答した生徒は62%と18ポイント増加した(第3図)。さらに事前と事後のアンケート結果の変容を第5表に示す。

第5表 生徒Eのアンケート結果と選んだ理由の記述

事前アンケート	事後アンケート
選択した番号 4 (どちらかと言えば思わない)	選択した番号 1 (とても思う)
選んだ理由 習って覚えられたらいいかなと少し思ってしまったから。	選んだ理由 他の国で多文化主義などは行っているのを知りたいです。

選んだ理由の記述内容を分析すると、本単元の学習の後には、生徒Eの回答のように「もっと〇〇を調べてみたい」のような具体的に調べたい内容を記述している生徒が増加していた。

また、事後アンケートに回答した60名の中で、新たな疑問を持ち、具体的な「問い」を書いた生徒は30名いた。生徒の「問い」の例を以下に示す。

- ・なぜ、全員を平等に扱うことにするのか
- ・オセアニアはどのような文化を取り入れているのか
- ・なぜ日本は移民を受け入れないのか

生徒は課題に主体的に関わるようになり、授業後も単元への関心が高まったことで、新たな疑問や「問い」を持つようになった。

しかし、中には「疑問に思わなかった」や「ほとんどのことを知れたから」と回答した生徒がおり、新たな「問い」を持てなかった生徒に対しての支援が課題として残った。

(4) 研究仮説の手立ての考察

本研究は「問い」を工夫し、単元の「問い」の組み立てを構造化して授業を実践した。これらの妥当性や有効性について考察し、以下に示す。

ア 「問い」の妥当性

(ア) 単元を貫く「問い」

「中学校学習指導要領解説 社会編」では、世界の諸地域学習における地球的課題の視点の導入について、「世界の諸地域の多様性に関わる基礎的・基本的な知識を身に付け、(中略)世界各地で見られる地球的課題について地域性を踏まえて適切に捉える」(文部科学省 2018 p. 17)と述べており、特にオーストラリアの多文化社会については、先住民との関係や建国の歴史などを地域の人々の生活と関連付け、多文化社会に関わる課題を捉えるものとしている(文部科学省 2018 p. 51)。今回はこれに基づいて単元を貫く「問い」を設定したが、生徒がオーストラリアの多様な文化を受け入れることの追究を通して、多文化社会に関わる課題を考察することができたことから、設定した「問い」は妥当なものであったと考える。

(イ) 本時の「問い」

2時間目の本時の「問い」は「なぜ、白豪主義の政策を廃止しないといけなかったの？」であった。生徒は「ものを多く作ることが難しく、経済発展していかなかったから、たくさんの人を受け入れて労働力を増

やそうとしたと思う」と、経済の視点から考察した。

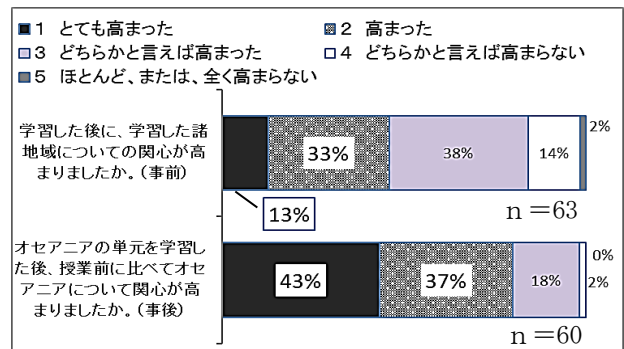
また、3時間目の日本が旅行先に選ばれた理由は、気候区分や距離などに触れて考察しており、「問い」によって多面的・多角的な見方を引き出すことができた。このように、本時の「問い」を通して、単元を貫く「問い」の解決に活用することができた。

しかし、生徒自身が「問い」を持つことについては不十分な点も見られた。これについては、5時間目の本時の「問い」が、日本や他地域においても多様な文化を受け入れることを考える必要があることだと実感できる「問い」にする工夫をすることで、新たな「問い」を見いだすことにつなげることができると考えた。

イ 「問い」の構造化の有効性

本研究では、生徒の実態を捉えること、4つの視点を意識した「問い」を設定すること、学習活動の位置付けを明確にすることにより、単元の「問い」の組み立てを構造化した。生徒の実態を捉えて、育成をめざす資質・能力を明確にすることにより、単元を貫く「問い」が、生徒にとって追究する価値のあるものになった。その結果、生徒は、単元のまとめで、学習したことを活用し、自分の考えを持つことができるようになったと考える。

また、興味・関心を持たせつつ、解決できる「問い」を継続して行ったことが、生徒の主体的な態度を養い興味・関心が高まったことにつながったと考える。



第4図 学習後に関心が高まったか

「学習した諸地域についての関心が高まったか」という項目では、事前アンケートで「とても高まった」「高まった」と回答した生徒は46%であった。事後アンケートでは、「とても高まった」「高まった」と回答した生徒は80%と34ポイント増加した(第4図)。

番号1、2を選んだ理由としては、「色々調べていくうちに、もっと知りたいと思うようになった」や「授業を受けて答えられるようにもなったし、ニュースなどに出てくると気になるようになった」などの回答があった。

以上のことから、単元の「問い」の組み立ての構造化は、主体的に学習に取り組ませる授業構成の1つのツールとして、実用性の高いものであると考える。

ウ 「問い」の組み立ての構造化についての汎用性の考察

本研究は、オセアニアの単元で授業を実践したが、世界や日本の様々な地域においても活用できるものであり、歴史的な分野や公民的分野においても、「問い」の組み立ての構造化をもとに単元を構想することができると考える。また、本研究を基に、他教科においてもそれぞれの教科の特性を踏まえた視点で用いることも可能と考える。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

検証結果から、生徒が「問い」を通して、解決のために自分から取り組む姿勢を示し、課題を自分の問題として捉えたことにより、多面的・多角的に自分の考えを持つことができた。また、学習後も単元への関心を高めることができた。

生徒が社会に見られる課題を主体的に追究し、解決しようとするためには、生徒が自ら追究したい、解決したいと思うような「問い」を設定しなければならない。「問い」の構造化は、4つの視点や学習活動の位置付けを明確にするとともに、「問い」の組み立ての一例を示すことができたと考えられる。

さらに、授業を展開するうえで単元を貫く「問い」を設定したことで、授業の方向性が明確になり、本時の「問い」を効果的に構想することができた。

(2) 研究の課題

本研究では、新たな「問い」を持ってなかった生徒に対しての支援が課題として残った。5時間目の本時の「問い」に対して、思考を深める活動が不十分であり、そうした生徒は、考察が一面的なものとなり単元を貫く「問い」に対処することができず、新たな「問い」を持つまでには至らなかったと考える。

学習指導要領が求める資質・能力を養うためには、「問い」の質を今後も検討する必要がある。「問い」の例は、「中学校学習指導要領解説 社会編」や「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」においても具体的に示されており、これらを参考にしながら、PDCAサイクルを活用して吟味し、質を高めていく必要がある。

2 今後の展望

生徒が調べたいと思ったことや疑問に思ったことに対し、生徒自身で「問い」を立てることができるようにするためには、日頃から「問い」を設定して授業を実践することや、生徒に「問い」を立てさせて活動させる機会を設けるなどの工夫を続けることが必要である。「問い」を設定するには、教科の専門的知識や今日的な課題などを的確に把握できることが求められる。個人の取組ではなく、組織的に授業改善を行う方策の

1つとして、検討を続けていきたい。

また、検証授業では、現行学習指導要領に沿って評価をしたが、生徒の実態に応じた適切な評価を行うためにも、次期学習指導要領実施に向けて、新たな評価方法についての研究も行っていきたい。

おわりに

本研究は、授業改善を「問い」に着目して行ったものである。構造的に「問い」をつくることが、資質・能力の育成に結びつくことが実感できた。「問い」については、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を論じるときにも述べられていることから、研究してきたことを、今後様々な場面で活用していきたいと考える。

本研究を進めるにあたって御協力をいただいた横須賀市立池上中学校の教職員及び横須賀市教育研究所の所員の皆様に心から感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 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)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年12月取得)
- 文部科学省 2018 『中学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社
- 唐木清志 2017 「試される教師の教材開発」(『社会科教育』12月号 明治図書) p. 21
- 村瀬正幸 2014 「世界史授業の工夫・改善(4)」(『中等教育資料』平成26年1月号 学事出版) p. 60

参考文献

- 神奈川県教育委員会 2015 「平成26年度高等学校教育課程研究集録」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/764300.pdf> (2018年12月取得) p. 6
- 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) 別添資料3-6」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf (2018年12月取得) p. 16
- Commonwealth of Australia 2016 「オーストラリアの暮らし オーストラリアの価値と原則」
https://www.brisbane.au.emb-japan.go.jp/downloads/life_in_australia_japanese.pdf (2019年1月取得) p. 5