

中学校社会科授業改善の一考察 —社会的な見方・考え方を引き出す「問い」を構成する授業をめざして—

教育実践力高度化コース 19AD010

佐藤 紗李

【指導教員】 安原 輝彦 大友 秀明 宮崎 文典

【キーワード】 社会科授業 協同的な学び合い学習 社会的な見方・考え方 問い

1. 問題の所在

現代の日本社会をめぐる状況は、グローバル化や情報化等目まぐるしく社会が移り変わり、加速度的な発展を遂げている。このことは、平成29年告示の中学校学習指導要領の改訂においても、中学校社会科の目標は、「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を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成すること」¹⁾と述べられている。未来を生きる生徒たちには、自ら課題を見出し、追究し解決できる力を身につけさせることが求められている。

ところで、社会科は、「暗記科目である」「内容を覚えておけばいい教科だ」といったイメージが根強いのではないだろうか。社会科を苦手科目としている生徒たちにその理由を尋ねると、多くの生徒から、「教科書に出て来る用語を暗記しなければならないから」と言う声をよく聞く。

このことは、これからの社会を生きていく上で、様々な問題を自ら解決していく力を養う教科の役割から遠く離れてしまっている。

本来社会科では、社会的な事象を題材とした授業で教師の「発問」に対して、生徒たちが社会的な見方・考え方を働かせ、いわば「自分事」*追記(1)として主体的に考えていく場面を設け、対話的な学びを通して発見できる諸課題に対して多面的・多角的な思考、判断、表現を経て深い学びに繋がっていくことが求められる。つまり、学習指導要領が求めている主体的・対話的で深い学びこそが公民的資質を育成する。

今井(2016)は、「学校は、『知識を覚える場』ではなく、知識を使う練習をし、探求をする場となるべきだ」とし、「知識のシステムを構築するためには広がり」と深さのどちらも必要なのだ²⁾と指摘している。だからこそ、一般的に「社会科＝暗記科目」といったような固定観念を生徒たちが持つことなく、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によって、社会事象について学び続ける教科が社会科であると自覚させたい。

また、一人一人の興味関心や考えを出発点としながらも協同的な学び合い学習を通し、生徒たち自らで学び合う姿こそが学びの広がり」と深さに直結すると考える。そのためには、生徒が社会的な事象に興味関心を抱き、主体性を発揮し学び続ける社会科授業を展開する上で、社会的な見方・考え

方を引き出す「問い」がキーポイントとなってくるのではないかと考えた。

ところで、「問い」と「発問」についての捉え方であるが、ここで「問い」を、生徒自身が、学習する社会的な事象に対して社会的な見方・考え方を発揮して、疑問に思う事、課題として解決してみたいと考える際のきっかけとなるような自問に近いものとして捉える。一方、「発問」は、生徒たちに「問い」(疑問に思う事、課題として解決してみたいと考える際のきっかけとなるような自問)を促すために必要な問いかけとして、教師から生徒へ投げかけるものであると捉えたい。そのためには、まず、生徒にとって身近な題材から社会的な事象を取り上げたり、「自分事」として実感を持ち、生徒が学びたいような「発問」であることが求められる。一方、「問い」に関しては、自身の既知の知識に働きかけたり、協同的な学び合い学習から生まれる生徒たち同士での「問い」であり、教師の「発問」を基に生徒が自ら「問い」を持ったり、その「問い」を生徒同士で考え、議論し、次の課題につなげていくことが出来ることを目指したい。

2. 社会科における「問い」が求められている背景

(1) 先行研究の検討

昨今、生徒の主体性が求められ、生きる力の育成が叫ばれている。生きる力とは、自らが遭遇した課題や問題意識に対して、自らで解決していくことのできる力だと考える。生きる力を生徒に育成していくためには、自らで問い続け、学びに向かうことが大切になる。そこで、以下、「問い」に関する3つの先行研究を検討する。

①山本(2017)の「アブダクションによる『なぜ』発問を基にした社会科授業の在り方：6年歴史学習『長篠の戦い』を例として」に関する考察

山本は「アブダクションは、新しい考えを生み出す生産的な推論の形式である。もともと科学上の発見の形式として推唱されたものであるが、これを社会科の「なぜ」発問の理論として活用することができる³⁾としている。さらに、山本は「具体的には『・・・の、なぜ～』あるいは『・・・ではなく、なぜ～』による問い方が、アブダクションによる「なぜ」発問の基本となる文型となる⁴⁾と指摘している。

アブダクションを活性化させる条件として、山本が述べた2点を以下にまとめる。

1点目：子どもがその事象について「既知」か「未知」か。

知っているということが推論を働かせる足場となる。

2 点目：「既知の質」例) 文字と音だけ知っている、人から聞いて知っている、本を読んで知っている、実際に行ったことがあるから知っている、住んでいるから知っている

「アブダクションを起こすには、子どもの頭の中に『つながりの可能性』がどれだけあるかが重要となる。人が何かを考える時、その人が持っている言葉の背景、言い換えれば、経験から思い浮かぶ背景とつないでいる。経験が豊富な子どもは、経験を基にいろいろな情報や内容を蓄積している分、『つながりの可能性』は高くなる。解釈の筋道が多様に広がるからである」⁵⁾と指摘している。

以上、山本 (2017) は、アブダクションの社会科への活用として、「アブダクションは、新しい考えを生み出す生産的な推論の形式である」と述べ、さらにアブダクションを起こすには、経験に基づく「つながりの可能性」が重要なることを指摘している。

山本の指摘のなかでも、「『・・・のに、なぜ～』あるいは『・・・ではなく、なぜ～』』といった「なぜ」発問を具体的に表す形式は特に注目に値する。本研究においても、「発問」を投げかける際には、いきなり「なぜ～」と聞くのではなく、生徒たちの社会的な見方・考え方を引き出したりしながら追究できる「問い」へ進展していくような授業を目指していきたい。したがって、「つながりの可能性」を見出すためには、生徒自身の経験や体験等日常生活を通じての学びを生かして、いかに「自分事」へできるかが社会科の学びの出発点になり得るのではないかと考える。

②児玉 (2009) の「社会科授業における問いの対比構造」に関する考察

児玉は「社会科の授業において学習者の認識を起動及び進展させる主たる契機は発問である」⁶⁾とした上で、「学習者に何をどのように知らせ、考えさせるべきかということ」を構想する上でも、また、実際の授業で学習者が何をどのように知り、考えたのかを分析するうえでも、このような問いと知識との対応関係やそれらの分類は、きわめて有効な手がかりとなる」⁷⁾との指摘している。

この指摘のうち、「社会科の授業において学習者の認識を起動及び進展させる主たる契機は発問である」という点は特に注視しておくべきである。生徒が興味関心を抱ききっかけになるか否かは、教員の「発問」によって大きく左右されるのではないかと考える。そこで児玉 (2009) の研究は、本研究において、「発問」及び「問い」を中心とした社会科授業を構成していく上でも重要な手がかりとなり得る。

③森(2015)の「社会科授業における『なぜ』発問の実践方略 - 『問いの対象』と『問いの観点』に注目して - 」⁸⁾に関する考察

「なぜ」に注目して他の疑問語 (どの、だれ・・・) との質の違いを考察している森の研究は重要な視点となっている。森 (2015) の考察と指摘を要約して、以下いくつか列挙する。

・「なぜ」という疑問語を含む疑問文では、その焦点の向か

う先は複数考えられ、それによって返答の焦点は異なり、返答は一つとは限らず、さらに「なぜ」が向かう先をつかむことができず、返答の焦点も定まらない。そのため「なぜ」という疑問語の統語論的な特徴が、授業者が意図する「なぜ」発問の意味が学習者に正確に伝わっていないという語用論上問題を引き起こしている。

・授業で「なぜ」と問う場合、授業者が「問いの観点」(原因や理由や根拠) を自覚して学習者に明示することはあまりなく、学習者も「問いの観点」をほとんど意識せずに、発話の脈絡などから授業者の「なぜ」の意図を何となくつかんで返答を考えている。

・「なぜ」と発問した後に、それに続けて、それらの「問いの観点」が判別できるように、「なぜ」を「なに」や「どんな」に言い換えた発問を継起する。

以上、森 (2015) は、「なぜ」という疑問語を含む疑問文では、その焦点の向かう先は複数考えられ、それによって返答の焦点は異なり、返答は一つとは限らないため難しいと指摘した上で、「『なぜ』発問実践の方略の鍵は、「問いの観点」にある」としている。

生徒の興味関心や学習意欲は、「なぜ」「どうして」といった疑問によって構築されるものであると考える。

しかしながら、いきなり「なぜ」「どうして」と問うことを求めた場合に、どう答えてよいのか焦点が定まらず、社会的な見方・考え方を促進されるよりは、かえって生徒にとってより高度な「発問」であると感じることも考えられる。まずは「なぜ」を細分化し、「なに」「どんな」といった具体的で分かりやすい「発問」から促していくことが有効であると考えられる。一方、「なに」「どんな」といったこれらの具体的で単純な「発問」は、これから社会的な事象を学ぼうとする生徒たちにとって興味関心・学習意欲を喚起するには「なぜ」という「発問」よりは色々な答えを考え出したり、思考の広がりや深まりを導く点では弱いのではないかと考えられる。したがって、ある程度社会的な見方・考え方を育てるようになった際には、教員側から事実を提示しながら「なぜ」を問いかける方が、生徒たちの興味関心や学習意欲を喚起できるのではないかと考える。

以上のように社会科においては、生徒が抱く「問い」に重きを置き、日常生活と結び付けより「自分事」として社会事象を捉えさせたい。そのためにも、社会事象や生徒が出くわす課題や問題に対して、「なぜ」「どうして」と根拠や根本原因を生徒が「問い」として見出し、社会的な見方・考え方を働かせながら試行錯誤する学びが大切になってくる。さらに、自らが抱いた疑問や出くわす課題に対し解決に向かっていくためには、他者と協力しながら一人一人が社会的な事象を「自分事」として捉え主体的な学びを展開していくことが求められている。そこから、協同的な学び合い学習がより効果的であるとも考えられる。

そこで、2年次の研究においては、「問い」に重きを置きつつも、生徒が社会事象においてより「自分事」として捉えられるような協同的な学び合い学習についても学んだ。

ところで、佐藤(2012)は「協同的学びは、学びの本質である。伝統的な学習心理学は子どもの学びを個人の活動としてきたが、どんな学びも個人で行われることはない。個人で行えるのは<練習>と<記憶>だけである。あらゆる学びは新しい世界との出会いと対話であり、対象・他者・自己との対話による意味と関係の編み直しであり、対話と協同によって実現している。」⁹⁾と指摘している。やはり学びは、個人では成立せず、21世紀型の教育「主体的・対話的で深い学び」の高次元の学びを保障していくためには、聴き合う関係の学び合いもより一層重要視される必要があると考える。*追記(2)

(2) 先行実践

①「なぜ」と「不思議」が絡み合う授業展開「追究の鬼」を育てる地理的分野の学習指導(東京都板橋区=赤塚第二中学校 中野英水¹⁰⁾)

【生徒の「なぜ」から授業を創る】

「生徒の『なぜだろう』の気持ちは主体的な学びにつながると同時に、沸き起こる他者の意見への興味は対話的な学びへと生徒を導く。そしてこの2つが成就するとき、深い学びへと深化していくのである」としたうえで、「生徒の『なぜ』を引き起こすためには、学習対象の「不思議」を探すことから始める」としている。

【地理的分野での実践例】

「世界の地域構成」

この中項目は緯度と経度、大陸と海洋の分布、主な国々の名称と位置、地域区分など多岐にわたる内容を含んでいるが、それぞれ地球規模の興味深い内容である。単に位置や名称を覚えるだけの授業にしてしまってはもったいない。

例① 「なぜ大陸や海洋の分布は偏っているのか」

「なぜ」を綴っていくと大陸の変遷やプレートの動きにつながっていく。

大西洋の真ん中から動き出したプレートが今の大陸をつくり出し、太平洋のあたりでもぐりこんでいる。

ここまで深められたら、以後の造山帯の授業にもつながるストーリーが出来上がる。

例② 「なぜ地球には四季の変化があるのか」

「なぜ」を綴っていくと、地球が丸いことや地球が23度26分傾いているという不思議に遭遇する。

「もしも地球が丸くなかったら」
「もしも地球が傾いていなかったら」

「もしも」を考えさせることで地球の不思議を強調すればさらに盛り上がるだろう。しかし、これで終わらせるのではなく、この不思議のおかげで気候や季節の変化が生まれ、人々の多様な生活や文化が生まれたことに気付かせ、次の「世界各地の人々の生活と環境」につなげる。

【「世界各地の人々の生活と環境」】

世界各地の人々の生活の様子を衣食住や宗教とのかかわりを中心に、自然的条件及び社会的条件と関連付けて考察させ、世界の人々の生活や環境の多様性を理解させることを主なねらいとしている。

ここでは、動画や写真をたくさん使用することで生徒の「なぜ」が溢れてくる。

例③ 「なぜ長袖の白や黒の服を着るのか」

暑い地域の動画や写真を見せた後で自分が感じた「なぜ」を小さな紙に書いてもらい、それを学級で整理して追究していく。

「なぜ高床の家に住んでいるのか」

自然条件や社会条件との関連を考えさせる「なぜ」を大切にしたい。さらに教師が、

「こんなに暑いところ(寒いところ)でどうやって暮らしているんだろうね」

と生徒に「不思議」をぶつけ、その生活を想像してもらうことから授業を始めてもよい。生徒の既習知識を使って「○だから○○だろう」と想像力豊かに思考を広げられる。

②子どもが自ら問い続け、主体的に追究する授業デザイン(福岡教育大学附属小倉小学校 三栗谷渉¹⁰⁾)

【子どもが「問い」をもつとき】

- ・事実の場所による違いや時間の経過による変化に気付いたとき
- ・複数の事実を比較し、その共通点や矛盾点に気付いたとき
- ・想像以上の数量に驚いたとき
- ・予想や生活経験とずれがある事象に出合ったとき
- ・具体物を手に取ったり、体験をしたりしたとき
- ・他者と意見が対立する事象に出合ったとき

表のように三栗谷は授業実践にあたって指摘している。なお、実践事例は略。

以上の先行実践から、生徒の主体性を重視していくためには、導入で既習事項を生かして想像できる教師からの「発問」や動画や写真を通して、生徒の不思議を揺さぶっていくことが大切になると考えられる。多くの発見や驚き、不思議があつてこそ生徒は「問い」を抱くことが可能になる。ただ単に教科書の記載事項を説明し教えるだけでは、生徒からの「問い」は一向に生まれてこない。教師の授業単位における「発問」や教材の提示で生徒の思考が揺れ動き、そこから多くの「問い」が触発されていくと考える。そうすることにより、生徒は自身の固定観念や先入観で社会的事象を捉えるのではなく、社会的見方・考え方を働かせながらの学びが促進される。

「問い」が生まれるということは、つまりは主体的な学びに向かっていると捉えてもよいのではないか。主体的な学びが生まれることで、社会的事象を「自分事」として捉える

近道になる。また、三栗谷が言うように「他者と意見が対立する事象に出合ったとき」にも「問い」は生まれることから、「問い」に深まりを持たせるには、他者ともに思考し、判断し、表現していくことが重要である。そこで、社会的な見方・考え方を働かせる他者との協同的な学び合い学習が必要になる。

③教材開発と「はてな？発見力」が土台になっての授業（東北学院大学文学部教授 佐藤正寿¹⁰⁾）

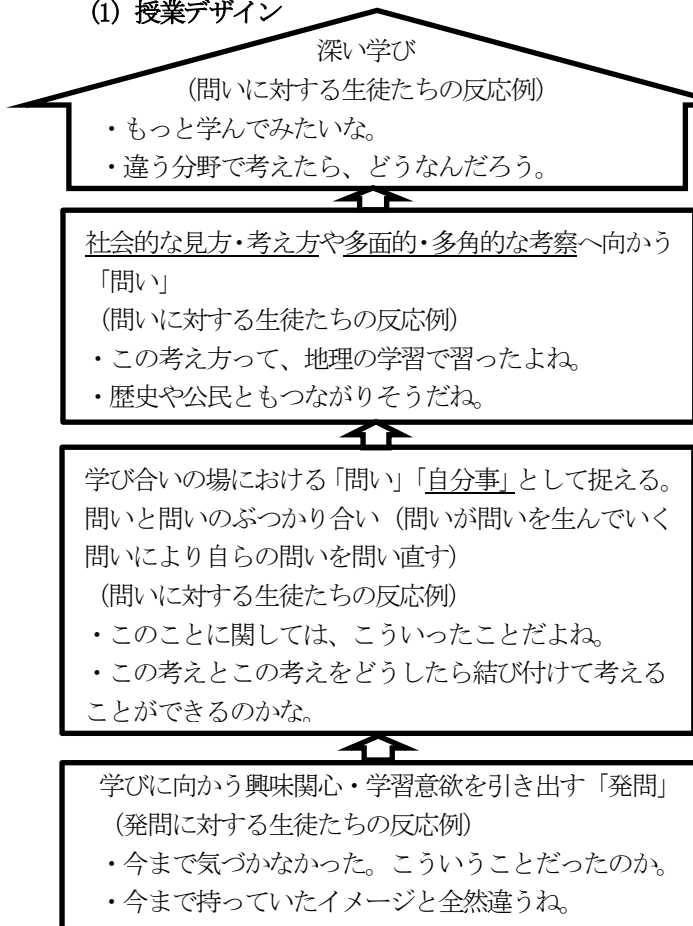
佐藤の見解を以下にまとめる。

- ・「子どもたちは、もともと追究する存在である」との反応に対して、自分が興味をもった活動には意欲的に取り組む。
- ・「社会科でもオープンエンドにして授業を終えると、自主的な調べ学習をしてくる子どもたちもいる」
- ・現在の新学習指導要領でキーワードとなっている「主体的・対話的で深い学び」「調べてまとめる技能」の点において「子どもの問いを深める授業づくり」が社会科には必要。

以上の見解から、新学習指導要領のキーワードを踏まえ、生徒に「問い」を抱かせる授業展開をするために、以下授業デザインと授業実践を考えた。

3.2 年次の研究

(1) 授業デザイン



(2) 実地研究 II での実践報告

本研究目的に即した授業づくりと授業実践を行った。以下2つの授業実践を示す。

授業実践1：地理的分野「関東地方」

本実践は、T市立中学校2年生での授業実践である。

◆実施日：2020年9月10日（木）～10月23日（金）

[1] 本実践のねらい

自分たちが住む関東地方を他の地方と見比べながら、「一般的共通性」と「地方的特殊性」を意識しながら、関東地方の概観をつかむ。また、自分たちの住む関東地方のことを他地域の中学二年生にどのように伝えることができるかを目的としながら、授業においては関東地方の「クイズ作成」を行い、生徒が関東地方を改めて「自分事」として意識しかつ生徒同士での主体的・対話的な学び合いを導き出す。

[2] 主な流れ

1 時間目：関東地方の地形や歴史をつかみ、関東地方に興味を持つ。

2 時間目：「工業」「自然環境」「農業」「交通・通信」「人々の営み・人口」「世界とのつながり」の6つにグループ分けをし、各自でロイロノート（授業支援クラウド）とワークシートを使用し、クイズ作成を行う。

○×問題、穴埋め問題、説明記述をそれぞれ作成。

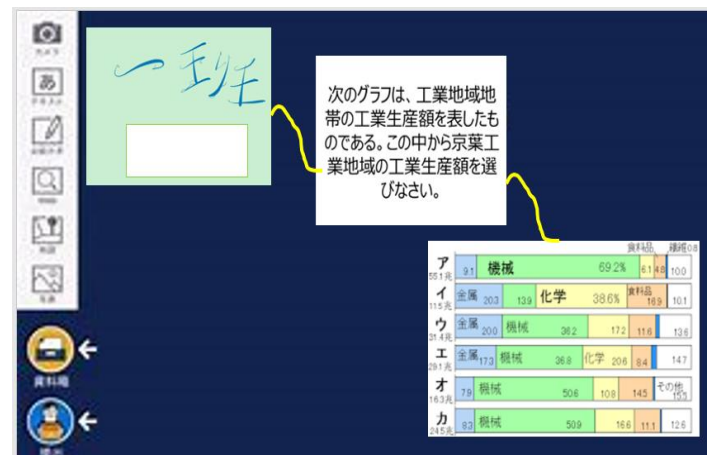
3 時間目：2時間目に各自で作ったクイズをグループ内で見合い、4時間目の関東地方クイズ大会に向けて厳選する。

4 時間目：関東地方クイズ大会

5 時間目：生徒が作ってくれたクイズや説明記述を基に、関東地方のまとめを行う。

以下、生徒がつくった2年生6クラス分のクイズを提示する。※一部要約

①工業グループ ※ロイロノートイメージ図



グラフを用い、関東地方の工業地帯と工業地域の分布を示している。

- ・関東地方の中で化学の生産額が高いのは、京浜工業地帯である。○か×か。
- ・京浜工業地帯は印刷業の割合が高い。○か×か。
- ・1999年に製造出荷額が中京工業地帯に次いで2位になった京浜工業地帯だが、2006年に製造出荷額で阪神工業地帯に逆転され3位に転落した。○か×か。

②自然環境グループ

・関東地方で一番深さがある湖は中禅寺湖である。

○か×か。

- ・関東一大きい白根山は？ 2578m
- ・関東地方は広葉樹林より針葉樹林が多い。○か×か。
- ・関東地方紅葉人気ランキングで1位をとったのは？

栃木県北部の那須高原

・現在観測史上最高の気温は、2007年の埼玉県熊谷市の40.9度である。○か×か。 ×2013年 高知県41.0度

③農業グループ

- ・埼玉県はねぎ、キュウリの生産量が関東で2位です。あと一つ生産量が2位の野菜は？ ほうれん草
- ・関東の豚の生産は2700億円である。○か×か。

×1510億円

・ねぎの生産量（県別）のトップ3はすべて関東地方が占める。○か×か。

④交通・通信グループ

- ・関東には羽田空港よりも成田国際空港の方が利用者数が多い。○か×か。
- ・JR 東日本で1番利用されているのは東京駅。○か×か。
- ・埼玉県日高市では少子化によってバス利用が減少している。
- ・関東には全部で何個の空港があるのか。 9個

⑤人々の営み・人口グループ

・東京都の夜間人口が最も多いのは足立区。○か×か。

×世田谷区

・栃木県ではかんぴょう、群馬県ではこんにゃくが生産されている。

⑥世界とのつながりグループ

- ・東京都中央卸売市場で取り扱いが1位の外国産品はかぼちゃ。○か×か。 ×にんにく
- ・オーストラリアのグイーンズランド州と埼玉県は姉妹提携されており、埼玉県こども動物自然公園にはコアラが寄贈された。
- ・関東地方の輸出相手国は、鉄鋼をタイ、中国、自動車をアメリカやカナダに輸出している。
- ・輸出量が1番多いのは名古屋港
- ・成田空港では輸入額よりも輸出額の方が多い。

○か×か。

以上、それぞれのグループで作ったクイズ問題である。関東地方を「自分事」として、主体的・対話的に学んでもらう目的でテレビのクイズ番組を基に授業展開したが、生徒は社会科を学ぶというよりは、クイズ番組の面白さに思考が偏ってしまい、単なる外発的動機づけのみで、内発的動機づけには至らなかった。

[3] 分析と考察

本実践では、関東地方をより楽しく、「自分事」として学ぶことを心掛けたものの、以下の生徒アンケート結果にもあるように、社会科の学習を逸脱したクイズ番組学習としての授業になった点を反省点として取り上げる。以下、2年生6クラス分の授業後の振り返りアンケートを回収、集計した結果を示す。

<生徒による記述> ※一部抜粋

- ・関東地方のことはあまり気になりませんでしたが、問題を考えたりするのが楽しくなって家族にも問題を出した。
- ・友達と協力して問題をつくることで、お互い学び合えたと思うのでよかった。また、問題をつくる上でたくさんの情報を自分で集めたりしたので問題をつくりながら自分も新しいことを学ぶことができた。
- ・テレビなどの情報で「あっ！」となれた。
- ・楽しく学ぶ方が頭に入りやすいと思った。
- ・なぜ、群馬県大泉町に日系ブラジル人が多く集まるのか、東京都はなぜ経済中心地になったのか、知りたい。
- ・今回学んだことを日常生活で生かし、ここはこういう名前だったや特徴を思い出しながら、旅行したい。
- ・クイズ作成をしたことで、自らが調べたいと思うようになった。意見が深められたと感じた。
- ・関東地方の特徴が何なのかよくわからなかった。
- ・全部分担していないので、違う班が調べた用語は全然わからなかった。
- ・教えてもらった語句（単語）が少なかったり、教科書の太字もスルーして大事なのか分からない。

疑問の発見、友だちと学び合うことの楽しさを実感してもらえたと感じたものの、社会科の学習ではなく、クイズを盛り上げようと頑張った授業になってしまった。皮肉なことに、試験を意識した感想からは、語句や教科書の太字をしっかり教えてもらいたいと不満を持つ生徒もいた。

[4] 結果と課題

【結果】

友だちと協力して問題づくりをすることで、学習に興味関心を抱いたり、「自分事」として日常生活に生かしたいといった記述、また、自分で問題づくりをすることによって、教科書や資料集、インターネットからたくさんの情報を集めたりしたとの記述から、情報検索、収集、整理、解決というプロセスの学びは体験できたものの、社会的な見方・考え方を発揮する学習までには至らなかった。

【課題】

生徒の主体性を重視しながら、社会的な見方・考え方を養うための問いづくりにチャレンジしたものの、学習者自身が問いづくりの重要性よりも、どのグループにも勝るクイズを作成しようという思考に陥ってしまい、単なるクイズ大会がメインで、社会的な見方・考え方や本来意図していた問いづくりの重要性が欠けた。そのためには、クイズ（問いづくり）の目的を毎時間ごとに確認する必要がある。また社会科の学びとかけ離れてしまうグループも多く見受けられたため、クイズの前にはあらかじめキーワード等提示し、本来の学びからかけ離れないような工夫も必要であった。

以上の課題を踏まえ、以下の授業実践2を行った。

授業実践2：歴史的分野「武士の成長」

本実践は、埼玉大学教育学部附属中学校1年生での授業実践である。

◆実施日：2020年12月14日（月）

[1] 本実践のねらい

小学校社会科歴史との関連を踏まえ、貴族社会から武士社会への変容をつかませる。単なる教科書の教え込みではなく、小学校での既習事項の貴族の屋敷と武士の館の住まいの違いを導入とし、生徒の主体性を生かし、そこから生じる武士社会へ移り変わる自らが抱いた疑問や学んでみたいことを中心に協同的な学び合い学習を通し、生徒自身から多くの「問い」を導き出す。なお、「問いベスト3」等、授業の教材開発に関しては、樋口 (2020) ¹⁾ を参照した。

[2] 主な流れ

本時に関しては、単元を貫いての授業実践ではなく、1時間の授業のため、その旨以下に記す。

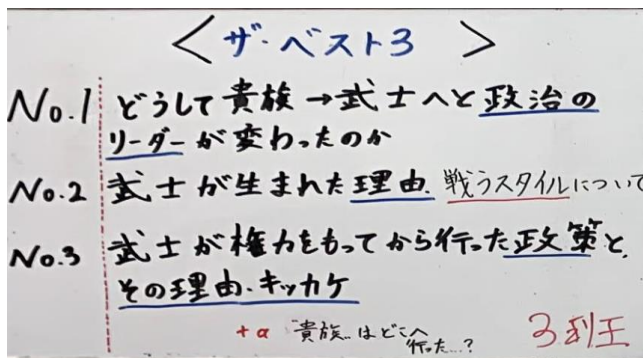
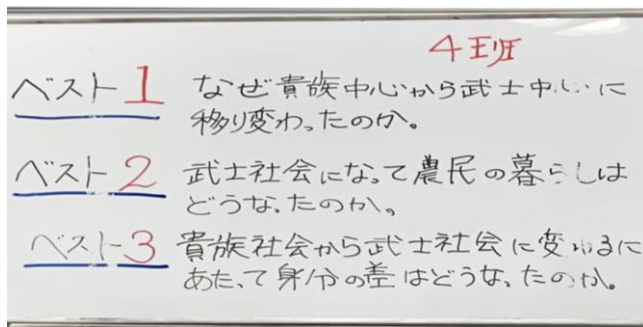
導入：武士の館と貴族の屋敷で異なっている点を探そう。

(個人から4人組の小グループ学習)

展開①：貴族社会から武士社会へ移り変わる中で生じた疑問や学んでみたい事を各自で書く。

展開②：4人組の小グループになり、多くの「問い」から「問い」を3つ絞り込む。(問いベスト3づくり)

以下、4人グループで決めた「問いベスト3」を示す。



[3] 分析と考察

小学校での既習事項を生かし、まずは住まいを中心に貴族社会と武士社会の様子の違いについて生徒に「発問」し、固定観念や先入観を揺さぶった。そこから、住まいのみに注目していたが、その他貴族社会から武士社会へ移り変わっていく中で自身が抱く疑問や「問い」をたくさん挙げてみようとした。

[4] 結果と課題

【結果】

「問いベスト3」で示されたように、生徒(学習者)が貴族社会から武士社会へ学んでいく過程において重要となる「問い」となる課題を意識しながら学習に向かうことはで

きたように思える。また、主体的に学ぶ機会を設け、4人組のグループで協同的な学びを試み、どの生徒も根拠を持ち、自分なりの「問い」や意見を持ち、授業に参加できたようには思えた。しかし、どこまで各生徒が「自分事」としての「問い」の意識を持てたかまでは追究できなかった。

【課題】

本授業は、生徒の抱く「問い」を中心に個人活動から協同的な学び合い学習を行い、「問いベスト3」を決め今後中世を学ぶに於ける導入の1時間であった。結果でも述べたように、学習単元のねらいに迫る「問い」を見出すことができた反面、中世という学習単元を学んでいく生徒が「自分事」を意識しながら学びに向かう姿勢としては弱いように思えた。やはり、社会科の授業を「自分事」として捉えるためには、今回に関しては、「鎌倉時代の子どもたちや12、13歳の子どもはどのように生活していたのだろうか?」「鎌倉時代の12、13歳の女性は結婚していたのだろうか?」など生徒自身が素朴に抱く疑問から真の学びにつながる事ができれば、社会科用語の説明や暗記の学習から社会的な見方・考え方をはたらかせながら、学びを追求できる方向へ向かうのではないかと考える。

4. 社会科教員からの聞き取り調査(実地研究校の現職教員)

実地研究校に勤務する社会科教員に聞き取り調査を行った。項目は以下の通りである。

◆社会科教員への聞き取り調査

目的：社会科現職教員として社会科の授業目的や「主体的・対話的で深い学び」、社会科における「発問」「問い」についてどのような考えを抱いているのかを把握する。

◆実施日：2020年11月9日(月)

◆教員の経験年数：5年未満1人 5年～10年3人

①社会科の授業の目的

- 社会科を学ぶことで生徒にどんな力をつけてもらいたいですか。
- そのために、先生は社会科の授業でどんな点に力を入れていますか。
- 先生の理想とする社会科の授業はどんな授業ですか。

②「主体的・対話的で深い学び」について

- 生徒が「主体的な学び」をしているなど感じるのはどんな時ですか。
- 先生がイメージする「対話的な学び」とは授業ではどんな場面をイメージしますか。
- 先生がイメージする「深い学び」とはどんな学びとイメージしますか。

③「発問」あるいは「問い」について

- 授業実践の中で「発問」あるいは「問い」を考え出す時、注意すること、工夫することにはどんなことがありますか。
- 授業における「導入」「展開」「まとめ」のそれぞれ

れの段階での「発問」あるいは「問い」で工夫していることはありますか。

c. 協同的な学習（学び合い学習）を活発にさせる「発問」や「問い」を考える場合、大事なことは何でしょうか。

※以下は回答の要約

①-aについては、

- ・実生活（ニュースや新聞で見たもの）とつなげてほしい。また、授業で習ったことを自分たちの住む市と比較しながら、考えてほしい。
- ・原因や理由を自分なりに考える力を育てたい。
- ・社会科を学んだことによって自分自身で適切に判断できる力を身に付けさせたい。
- ・社会（世の中）をみる力や観察する力、社会に関わる力や態度を育成したい。

①-bについては、

- ・公民の導入部分では、新聞を活用している。歴史では、映画の一部分を見せる。
- ・考える問いを入れる。
- ・意見をたくさん交わす授業、発言を多くさせる。
- ・課題に対してまとめを発表させる。その際、なぜ、どうしてを意識し、教員のまとめも提示する。

①-cについては、

- ・生徒が学びたいと思える課題の提示、地域ともつなげる。（防災であったら、地域の地理や公民分野と横断）
- ・既習事項や経験から、世の中の事象について考えられるようになって欲しい。
- ・一方通行な授業ではなく、教員と生徒でキャッチボールができる授業。
- ・友だちと話し、考え、意見を広め、深める授業。どうしても授業内容を意識してしまうため教え込んでしまう。

②-aについては、

- ・講義であったら、生徒が頷きながらきいている際。また、授業内でも質問が飛び交う時。
- ・なぜ？ どうして？ という問いに積極的に考えているとき。既習事項から原因や理由を考えている時。
- ・国調べの時は、地図帳などで、早く知りたい、調べたいといった態度を示している時。
- ・生徒が自由に考えている時。（例：地方自治の際自分たちの住む市のいい所、改善策などの提案）

②-bについては、

- ・自分の経験や自分たちの住む市と絡んで話し合う。またクロムブックを使用して意見や思いを書く。
- ・生徒同士や生徒教員間での意見交換が行われている時。
- ・他者が言った意見に対して、追加しながら意見を言えたり、さらに、他者と異なる意見を言える時。
- ・ペアでは足りないなので、グループワークを中心に行う。

②-cについては、

- ・理解するだけでなく、地歴公を通して3年間で積み重ね、社会に出た際も自分なりの意見を持てる。
- ・教科書以上、授業以上のこと（原因、理由、背景など）を自ら学ぶこと。
- ・深い学びのイメージがもてない。
- ・授業1時間では難しいので、各自自主学习などで考える。（例：父母、祖父祖母にインタビューしよう。今まで1番衝撃的なできごとは？）

③-aについては

- ・授業中あれば既習事項1問1答形式（ヒント出しながら）その際、生徒の思考をつなげることのできる発問。そこから、資料集などで調べさせてる。
- ・伝わらないことがあったら言い換える。
- ・この言葉は難しいかなと思っても、言い直さないように発問を工夫する。
- ・分かりにくい際は言葉を変える発問。

③-bについては、

- ・キーワードを確認させて、子どもたちに発表させる。
- ・導入では、生徒の経験や既習事項、自由に考えられるような問い 展開では、既習事項から考えだされる内容。
- ・導入部分では、自然とまとめに直結できるようにする。
- ・導入では、クイズ形式で投げかける。 展開では、まとめにつながるように。まとめでは、発問はしない。しかし、まとめを書く際生徒が悩んでいたら、補助発問は心掛けている。

③-cについては、

- ・端的に質問する。
- ・答えが一つになるものはつまらないと思う。色々な意見が飛び交うような問いになること。
- ・時期や発達段階、クラスの雰囲気にも考慮しながら、漠然とするものよりかは、答えやすい二択にしばるなどの工夫。
- ・貿易ゲーム等の際は、振り返りながらの発問。

以上、これらの聞き取り調査から各項目を分析すると、学習内容である社会的事象については既習事項だけでなく、すでに生徒たちが持っているイメージや概念に結び付けたり、自分たちが暮らす地域との関連から身近な課題や問題に繋がる資料を基にできるだけ「自分事」としての意識を持ち、他者との学び合いで思考し判断できる態度を持って欲しいとの思いが感じられる。しかしながら、一方で、願いや理想の裏側には受験や試験対応を念頭においた知識や理解を促す授業場面になってしまう忸怩たる思いも感じられ、教員自身が抱く社会科の理想の授業を継続することは課題があるようにも感じた。

また、③の「発問」「問い」の項目に関しては、そもそも生徒からの「問い」を意識している教員が少なく、「発問」と「問い」の違いも意識的に区別している教員は少ないように感じた。

5. 研究のまとめ

本研究は、生徒が学習内容を「自分事」として捉え、社会的な見方・考え方を働かせながら「問い」を見出す主体性の発揮、さらに対話的な学びの場を設定して協同的な学びから「問い」を深めることを目的とした授業実践研究である。

ハル・グレガーセン (2020) は「問いの角度を変えることで、問いは変化の触媒になる。そうすると発想の幅を狭めてしまう固定観念などの思考の壁が取り払われ、創造的なエネルギーがどんどん生産的な経路へと流れ込む。」¹²⁾と指摘している。つまり、生徒自身が抱く「問い」を大切にいくことで、創造的な発想や思考が深まり、社会的な見方・考え方も自ずと身に付いてくるのではないかと考える。社会科の授業においては、日常生活と照らし合わせながら生徒が学んでみたいと思うこと、さらに生徒が抱く疑問や「問い」を重要視しながら授業展開をしていくことにより、単なる暗記科目といった社会科の先入観は希薄化される。しかしながら、「自分事」となり得るだろう「問い」の多くは、教科の内容から離れてしまっている「問い」や授業のねらいとのつながりが弱い「問い」へ向かう場合も少なくないと考えられる。生徒の主体性を生かしながら社会的な見方・考え方を働かせ、授業のねらいに迫ることができるように「問い」を発掘したり、軌道修正していくかの役割が社会科教員に求められる重要な側面であると考えられる。

【結果】

生徒が主体的に学びに向かうには、導入における教師の「発問」の工夫や資料や教材の出し方が重要になる。そこから、生徒が抱いた「問い」をたくさん見出し、協同的な学び合い学習で相互に学びを深め、生徒が抱いた「問い」を解決することにより、その単元での学習が「自分事」として定着するような授業展開を試みる必要がある。

さらに社会科授業のみにとどまらず、他教科の授業や日常生活を通してさらなる学びを追究することで、新たな「問い」が生まれる場合も考えられる。したがって、社会科の授業では社会的な見方・考え方を引き出す「発問」の工夫と自分事としての「問い」が大切になる。

6. 今後の展望

本研究の実践と結果から、社会科の学習内容を「自分事」として捉え、日常生活とも結びつけながら、主体的に学習に取り組むことで「問い」を見出すきっかけになる。さらに生徒同士で「問い」を学び合うことにより、社会的な見方・考え方を身に付けていくことへの可能性が高まるのではないかと考える。

今後はより日常生活と結び付けながら、生徒に「なぜ」「どうして」の根本原因や理由を追究する「問い」を持たせることで、自らが主体的に考える力を付け、深い学びへのステップにつながるような手だてが重要になると考える。そのような学習を促していくことにより、多くの生徒が抱く「社会科＝暗記科目」といった固定観念は薄れる。社会科に対する負の固定観念が薄れていくことに連なり、社会科に対して

の取り組みや学びの姿勢も改められるのではないかと考える。また、社会的な見方・考え方はすぐには身に付き難いが、社会科の授業を土台として、他教科での学習や生徒の生活圏、日常生活と照らし合わせながら社会的な見方・考え方を考えていくことにより、それらの事象が「自分事」になる可能性は高まる。

7. 註及び参考文献等

註

*追記 (1)

生徒が、社会的な見方・考え方を働かせながら「問い」を見出す主体性の発揮、さらに対話的な学びの場を設定して協同的な学びから「問い」を深めることを目的とした授業実践研究である。

*追記 (2)

協同的な学び合い学習を活性化させる方策として、佐藤 (2012) は、「学びが成立しているグループは、ぼそぼそとつぶやきが交流され、1人ひとりが仲間のつぶやきや言葉に耳をすまし、深く思考し合っている」ため、「学びを成立させるためには『話し合う関係』ではなく、『聴き合う関係』づくりが追求されるべきであろう」と主張している。このことから、協同的な学び合い学習を成立させるためには、ただ単に話し合いをするのではなく、友達のつぶやきや意見を聴き合う関係に徹することが大切になると考える。また、生徒同士の意見交流を通し、生徒自身が抱いた「問い」を協同的に解決していくことで、社会的な見方・考え方が徐々に身に付き、そこから日常生活と照らし合わせて社会的な見方・考え方を学ぶことができると考える。※佐藤学 (2012) 『学校を改革する学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット 842, 33-34 頁。

- 1) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説社会編。
- 2) 今井むつみ (2016) 『学びとは何か』岩波新書, 219-220 頁。
- 3) 山本幸夫 (2017) 「アブダクションによる『なぜ』発問を基にした社会科授業の在り方: 6年歴史学習『長篠の戦い』を例として」第7号, 89 頁。
- 4) 同上書 89 頁。
- 5) 同上書 93 頁。
- 6) 児玉修 (2009) 「社会科授業における問いの対比構造」全国社会科教育学会『社会科研究』第70号, 11 頁。
- 7) 同上書 12 頁。
- 8) 森才三 (2015) 「社会科授業における『なぜ』発問の実践 方略 - 『問いの対象』と『問いの観点』に注目して - 」『社会科研究』全国社会教育学会 第82号, 14-24 頁。
- 9) 佐藤学 (2012) 『学校を改革する学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレット 842, 25 頁。
- 10) 「社会科教育 追究の鬼を育てる! 子どもの問いを深める授業づくり」明治図書, 2020年9月, 737号, 4-65 頁。
- 11) 樋口万太郎 (2020) 『問いからはじまる授業!』学陽書房。
- 12) ハル・グレガーセン 黒輪篤嗣 (訳) (2020) 『問いこそが答えだ! 正しく問う力が仕事と人生の視界』光文社, 25 頁。