

主体的に知識・技能を習得し、活用できる力を育む授業づくり

— 中学校社会科における学び合いを通して —

和歌山市立明和中学校
教諭 赤松 薫

【要旨】

本研究では、生徒が主体的に知識・技能を習得し、活用できる力を育む授業づくりについて提案する。また、学び合いの授業において、生徒が主体的に課題に取り組むための方法を考えた。具体的には、課題を追究するための視点や方法を身に付けるためのワークシートや、授業に見通しをもつための単元メニュー及び学習メニューを作成した。これらを用いて提案授業を行った結果、多くの生徒が主体的に知識・技能を習得し、活用できる力を身に付けることができた。また、学び合うことの楽しさや意義を実感する生徒も見られ、授業に学び合いを取り入れることの有用性を改めて認識することもできた。

【キーワード】

主体的、学び合い、考える視点、単元メニュー、学習メニュー、習得と活用

1 研究のねらい

今、私たちが生きている社会は、少子高齢化やグローバル化、技術革新等により、急激に変化しており、「予測が困難な時代」(※1)と表されることがある。このような時代の学校教育について、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編では、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することが求められている。」(※1)と示されている。そうした中で、新しい時代に必要となる資質・能力が、三つの柱で再整理され、それらを育成するために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が必要であるとされている。また、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編では、「課題を追究したり解決したりする活動の一層の充実が求められる。」(※2)と示されている。こうした学習活動を充実させるための学習過程の例として、課題把握、課題追究、課題解決の三つが挙げられており(図1)、このような過程に沿った授業づくりが必要であると考えられる。

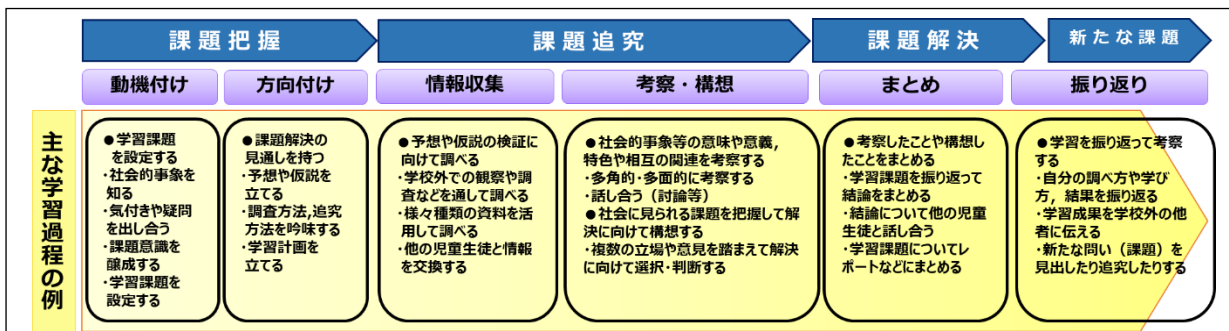


図1 社会科、地理歴史科、公民科における学習過程のイメージ(※3)の一部

和歌山市立の中学校では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進を図り、平成27年度より、学び合いを取り入れた授業づくりの研究が進められている。そうした中で、筆者は、佐藤(2012)が提唱する「協同的学び」の手法を授業に取り入れ、授業実践を行ってきた。この授業では、生徒が分からないところをグループで聞き合いながら課題を解決していく。この課題の難易度について、佐藤は、「〈共有の課題〉が教科書レベルであるのに対して、

〈ジャンプの課題〉は教科書レベル以上の課題である。」(※4)としている。また、「ジャンプの課題」について、「協同的学びを子細に観察してみると、低学力の子どもが〈ジャンプの学び〉において、つまり基礎的知識を活用する学びにおいて、『これはこういうことだったのか』と〈基礎〉を理解する光景が頻発していることに気づく。低学力の子どもは、〈発展〉から〈基礎〉に降りる学びを遂行しているのである。」(※5)と述べている。

筆者は、生徒に難しい課題を提示すれば、一人では解決できず、自然にグループで学び合うようになると考え、その難易度に着目していた。しかし、実際の授業では、グループで学び合う姿は見られたものの、佐藤が述べるような光景は見られず、「ジャンプの課題」に取り組むことを途中で諦めてしまい、やがて学び合いが成立せず、最適な答えを求めるために粘り強く取り組めないこともあった。また、「共有の課題」で得た知識・技能をどのように活用すれば「ジャンプの課題」を解決できるのかが分かりにくく、習得と活用のつながりが不明瞭な授業であったため、学び合いを必然的に生むことができないこともあった。これまで筆者は、授業において目標や課題の提示を行うだけで、活動内容を明確に示していなかった。つまり、生徒と課題把握を十分に共有しなかったため、生徒が課題追究の場面で、どのような情報を収集し活用すべきか分からなかったのだと考える。

以上のことを踏まえて、授業者からの支援として、課題把握を十分に行い、課題追究の方法を示すことで、主体的に知識・技能を習得し、活用する力を育む授業づくりに取り組むこととした。

2 研究の方法

筆者は、学び合いは一人では解決できないが取り組んでみたいと思う課題に出合ったときに生まれると考える。また、その課題を解決する視点や方法を見出すことができれば、生徒は主体的に課題に取り組むと考える。そして、その実現のために、授業者は、生徒と生徒、生徒と教材等をつなぐ役割を果たすことが求められる。そこで、その際に授業者はどのような支援を行うことが必要であるかを踏まえ、筆者が考えた授業展開の

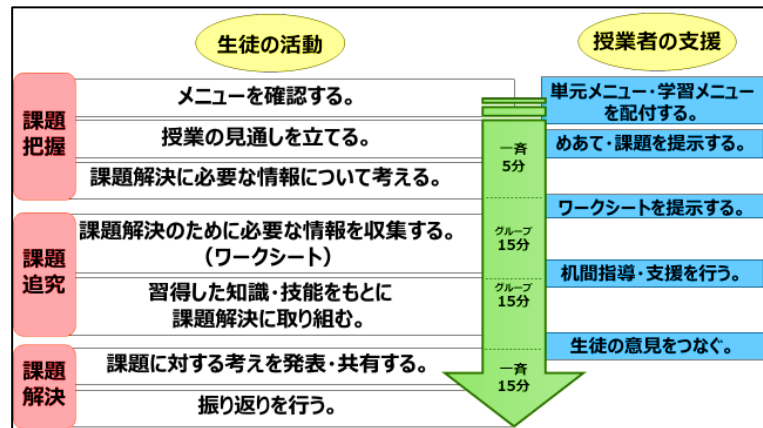


図2 授業展開のイメージ図

イメージ図(図2)に沿って、課題把握・課題追究の場面を中心に本研究の方法について述べる。

(1) 知識・技能の習得に向けたワークシートの作成

筆者のこれまでの授業実践の振り返りから、本研究では、課題の難易度にこだわるのではなく、必要な情報を知識として習得し活用するための視点や方法をどのように身に付けさせるのかを考えていく。

澤井(2015)は、社会科の授業で話し合いが生まれやすい「問い」として、「なぜ」「どうすれば」「どっちが」「どんな特色が」の問い方を挙げている。これらの問い方で明確化した視点は、習得した知識・技能を他者に伝える手助けとなると考える。そこで、課題解決のために必要な知識を整理しやすいワークシートを作成し、必要な

いつ	だれが	何が(あった)何をして(した)何に(なった)	どこで	どのようにしたどんなことをした	どうして・理由(わかる範囲で)
○〇時代 ●●年など	人物名	できごと	国・地域	「できごと」の詳細	「できごと」が行われた理由

図3 ワークシートの枠組み

情報を活用しやすくする。

まず、澤井の話し合いが生まれやすい問いを参考に、社会的事象を5W1Hの形で整理し(図3)、時期・推移という視点から、類似や差異、因果関係について考えさせることとした。このワークシートを繰り返し用いることで、考える視点を身に付けることができるようになり、ひいては、授業者からワークシートの提示がなくても、主体的に課題に取り組むことができるようになると思う。

(2) 単元メニュー及び学習メニューの活用

生徒がグループでの学び合いを通して主体的に知識・技能を習得し活用する力を育むためには、授業の見通しが大切となる。

そこで、本研究では、藤井(2019)が「協同教育を土台とした自律学習」において主体的な学びを実現するために用いた単元メニュー及び学習メニュー(以下、両メニューと略記)を参考に、筆者自身が授業を行う生徒の実態に即して、アレンジし活用することとする。

両メニューを活用し、授業の見通しをもって課題に取り組むことで、藤井が述べる「教師が教える授業から生徒が主体的・対話的に学ぶ授業への転換」(※6)をめざした。両メニューの共通項目として、授業ごとの目標と課題を示す。単元メニューでは、その単元を通してどのような力を付けるのかを示すことで、生徒が単元全体を見通して課題に取り組めるようにする(図4)。学習メニューでは、手順・形態・時間等を示すことで、生徒がこのメニューを見れば本時の授業の見通しをもち、学び方が分かるようにする(図5)。また、本研究では、習得と活用のつながりを分かりやすくするために、学習メニューに、課題解決のためにどのような知識が必要なのかを示す。両メニューについては、授業の見通しをもつという点から、事前に配付し、生徒全員が授業内容を把握できるようにしておく。

単元目標			
時	月日	テーマ	本時の目標
1	/	○○と◇◇の政治	
		課題	
2	/	△△時代の人々の暮らし	
		課題	
3	/	△△時代の文化	
		課題	

図4 単元メニューの枠組み

本時の目標	
課題	
導入	
展開①	
展開②	
まとめ	

図5 学習メニューの枠組み

両メニューを基に学習を進めることによって、生徒は、自分たちで課題を解決するという意識をもって、主体的に取り組むことができると思う。

3 所属校における授業研究

所属校では、第2学年4クラスを対象に、歴史的分野「中世の日本」について、全10時間の提案授業を実践した。授業を行うに当たって、机の配置、グループの組み方、学び合いの取り入れ方、ワークシート及び両メニューの使い方について、オリエンテーションを行った。授業で用いたワークシートと両メニューの例について、以下に示す。

(1) 知識・技能の習得に向けたワークシート

ワークシートは当初、図3に示したように作成し、生徒が課題解決のために必要であると考えられる情報を空欄に書き込んでいく形式にしていた。しかし、課題解決のためにどのような情報が必要であるかを生徒が自ら判断し、情報を収集することは難しく、多くの生徒が課題追究の

過程に時間を費やしてしまい、自力で課題解決の過程に至ることができなかった。そこで、書き込む部分を少なくしたワークシートに変更し、授業を行うことにした。図6は、「室町幕府と下剋上」の1時間目である「南北朝の動乱と室町幕府」の授業で用いたワークシートの一部である。このようなワークシートを用いたことで、課題解決のために必要な情報の焦点化につながり、課題を考えるための視点を明確にすることができた。

●室町幕府が成立するまでについて、朝廷と幕府のそれぞれの立場で考えよう。

いつ	だれが	何が(あった) 何を(した) 何に(なった)	どこで	どのようにした・どんなことをした	どうして・理由 (わかる範囲で)
鎌倉時代	①	鎌倉幕府を倒す	京都	幕府に不満をもつ武士らに呼びかけて倒幕の兵をあげる。	天皇中心の政治を取り戻したいから。
		建武の新政を行う	京都	② 恩賞に不満をもつ武士もいた。政治の失敗も相次いだ。吉野(奈良)へ逃れる。	③
室町時代	④	鎌倉幕府を倒す 征夷大将軍に任命される	京都	⑤ _____ を 攻め落とす。 建武の新政に反対して兵をあげる。⑦ 新しい天皇⑥ _____ を立て、 征夷大将軍に任じられる。	⑦
室町時代	⑧	室町幕府が成立する 3代将軍となる	京都	⑨ _____。 ⑩ _____ に 関する権限を幕府に吸収する。 足利氏とかかわりの深い守護大名を⑪ _____ につける。	

図6 授業で使用したワークシートの一部

また、授業内容によっては、必要な情報を5W1Hの形でまとめきれないこともあると考えた。その場合は授業者が、授業の課題に応じた別の種類のワークシートを作成し、課題解決に必要な情報を整理し、活用しやすくした。例えば、5W1Hでまとめた内容をさらに整理するために人物同士の関係を図で表すことができるシートや、時代ごとに文化を比較することができるシート等を用いた。

(2) 単元メニュー及び学習メニュー

単元メニュー(図7)には、単元目標、授業ごとの目標と課題に加え、課題解決に必要な知識を示すことで、ワークシートでどんな情報を収集すべきか考えられるようにした。学習メニュー(図8)には、課題を解決する方法や授業での生徒の活動の流れを示し、メニューを見ながら、生徒同士がつながり、学習に取り組めるようにした。

単元目標	武士が世の中を支配することで、社会がどのように変化していったのか説明することができる。		
時 月日	テーマ	本時の目標	
6	南北朝の動乱と室町幕府	朝廷と幕府の関係から、室町幕府のしくみについて説明することができる。	
課題	なぜ、室町幕府における新たな役職(管領や守護大名など)は生まれたのだろう。(必要な知識) 室町幕府成立の流れ、朝廷と幕府の関係		
7	東アジアとの交流	東アジア各国とのできごとをもとに、日本との関係性を理解することができる。	
課題	日本と東アジアの国々との関係についてまとめよう。(必要な知識) 東アジアの国と日本との関係について		
8	産業の発展と都市と村	商業が発達した時代から都市・村にくらす人々がどのような生活をするようになったか理解することができる。	
課題	農民の生活について、これまでの時代と大きく変わったことについて説明しよう。(必要な知識) 商業の発展の流れ、農民の生活について		
9	応仁の乱と戦国大名	応仁の乱によって、世の中がどのように変化していったのか説明することができる。	
課題	応仁の乱によって、社会はどのように変化したのだろう。(必要な知識) 応仁の乱について、農村の発展について		
10	室町時代の文化とその広がり	室町時代の文化について理解し、現在の私たちの生活との関わりについて説明することができる。	
課題	室町時代の文化は、現在の私たちの生活にどのような形で残っているか、まとめよう。(必要な知識) 鎌倉・室町の文化の特徴		

図7 授業で配付した単元メニューの一部

生徒が授業までに確認できるように、単元終了時に次の単元メニューを、授業終了時に次の学習メニューをそれぞれ配付した。これは、生徒が授業に見通しをもち、主体的に課題に取り組むことを意図して行ったためである。

目標	朝廷と幕府との関係から、室町幕府のしくみについて説明することができる。
課題	なぜ、室町幕府における新たな役職(守護大名・管領など)は生まれたのだろう。
導入 5分 (この字)	・めあてを確認する。 ・教科書を読み、課題解決に必要な視点・方法をみんなで考える。
展開① 15分 (グループ)	・ワークシートに沿って、課題解決に必要な情報を集める。 (分からないところは聞き合う。) 今回のワークシート・・・5W1Hシート
展開② 20分 (グループ)	・ワークシートの情報を手がかりに、課題について、自分の考えをまとめる。 ・取り組む前に、分からないところ(どの情報を使えばよいかなど)を確認し合う。 ・説明を書いたホワイトボードを黒板に貼り、発表する。
まとめ10分 (この字)	・振り返りシートに分かったことをまとめ、グループごとにワークシートを提出する。 ・次回の学習メニューを確認する。

図8 授業で配付した学習メニューの一部(第6時)

4 成果と課題

所属校での提案授業における事前事後のアンケート、課題に対する生徒の記述や振り返りを基に研究内容について、考察する。アンケートについては、4件法と自由記述で行った。4件法については、それぞれの回答の割合を計算し、「あてはまる」と「ややあてはまる」を肯定的意見、「あてはまらない」と「ややあてはまらない」を否定的意見として考えた。

(1) 知識・技能の習得に向けたワークシート

まず、成果としては、ワークシートを用いることで、多くの生徒が知識・技能を主体的に習得できたことが挙げられる。毎時間の授業で提示した課題に対する生徒の記述を評価した結果、A及びB評価の生徒の割合が7割以上を占めた(図9)。また、振り返りの記述においても変容が見られた。当初はその時間に学習した内容に関して1つの事象のみを取り上げ、一文のみの記述であった生徒が、授業を重ねるにつれて、歴史の流れに沿って、習得した知識を整理しまとめられるようになり(図10)、今回の提案授業が知識・技能の習得につながっていると考えられる。

また、授業後に行ったアンケートでは、「ワークシートは課題を解決するために役立った。」という項目に対して、85.2%の生徒が「あてはまる」と「ややあてはまる」と回答しており(図11)、ワークシートの有用性が明らかになった。授業開始当初は、戸惑いを感じる生徒も見られたが、繰り返し活用していくうちに、課題解決のために必要な情報を得るためのシートであると認識し、整理した知識を活用することで、課題を解決することができたと考える。

課題としては、生徒の記述の一部には、ワークシートに書かれた知識を羅列するだけのものも見られ、生徒が考える視点を見出し、その解決につなげるのが難しかったことが挙げられる。今回用いたワークシートは、知識を整理する上で有用性があったと考えられるが、課題追究のために必要な視点を身に付ける効果については、長期的な検証が求められる。

(2) 単元メニュー及び学習メニュー

成果としては、生徒に両メニューを事前に配付することで、生徒が、学習する内容について予め把握でき、主体的に課題に取り組めたことが挙げられる。事後アンケートの調査において、「単元メニュー

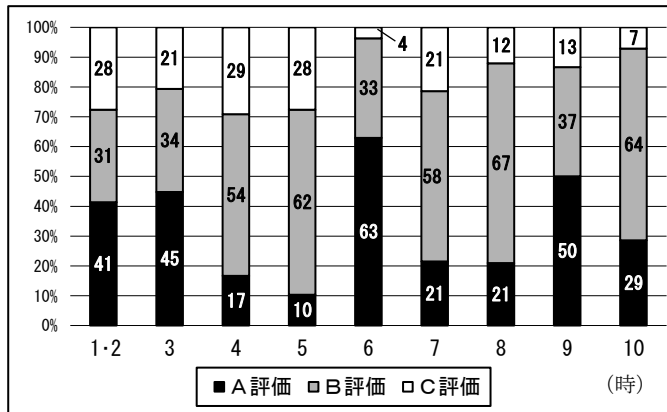


図9 課題に対する評価の推移

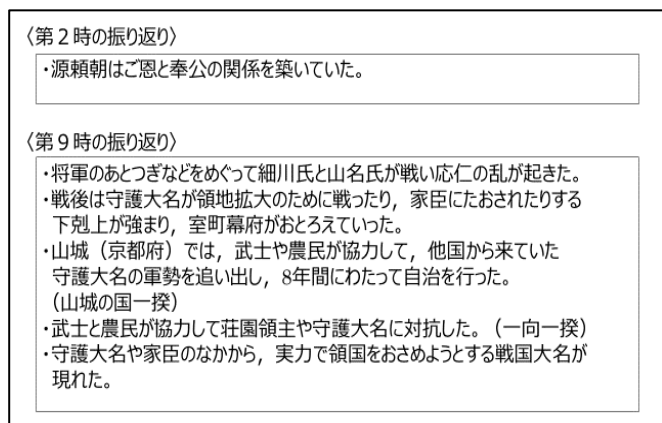


図10 ある生徒の振り返りシートの変容

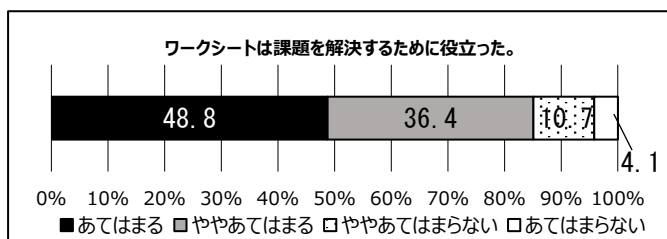


図11 事後アンケートの一部① (n=121)

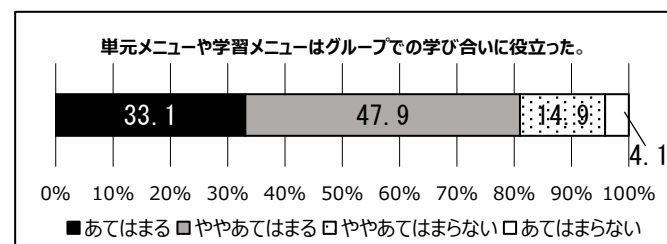


図12 事後アンケートの一部② (n=121)

や学習メニューはグループでの学び合いに役立った。」という項目に対して、81.0%の生徒が肯定的に捉えていることが明らかになった（図12）。

課題としては、両メニューに示した課題や活動内容が抽象的で、生徒にとって、具体的な取組が見えにくかったことが挙げられる。その結果、生徒から両メニューに書かれていることに関する質問をされることもあった。その際、メニューを確認するよう指示するのではなく、筆者自身が説明してしまう場面が多かったため、両メニューの必要性を生徒に感じさせることができなかった。

5 今後に向けて

今回の研究で、生徒が主体的に知識・技能を習得し活用するための授業づくりにおいて、学び合いの有用性も改めて認識することができた。アンケートの結果（表1）から、肯定的意見の割合は、事前に比べて事後のポイントが高く、8割以上の生徒が学び合いのよさを感じていることが明らかになった。また、自由記述（図13）においても、グループでの学び合いを通して、考えを深めることができた実感する記述や、学び合うことの楽しさや他者と協働して取り組むことの意義を感じていると捉えられる記述も見られた。こうしたことから、

学び合いが生徒自身の達成感や充実感につながったと考えられるため、今後も学び合いを生かした授業づくりを継続していきたい。その際、授業者からの指示は最小限にし、生徒ができることは生徒に任せたい。そのために、授業者は、生徒の学習意欲や学力に合わせて、課題を考える上で必要となる資料の準備や授業の補足説明を十分に行う。

また、今後は、生徒が主体的に習得した知識・技能を活用できる力をさらに身に付けさせたい。そのためにはまず、今回作成した知識・技能の習得に向けたワークシートを活用していく。そして、それを繰り返し用いることで、生徒に課題追究のために必要な視点を身に付けさせたいと考える。さらに、ワークシートがなくても主体的に知識・技能を習得できるようにするために、ワークシート作成については、生徒の実態を鑑みながら、授業者から示す情報量を少なくしていく。

一方、学び合いを通して知識・技能を習得し、活用できるようにするために、両メニューには、生徒の実態に即した目標や課題解決に向けた学習過程を具体的に示していく。そうすることで、生徒が学び方を習得し、主体的に課題に取り組むことができると考える。そして、生徒自身が新たな課題を見出し、課題に応じて学び方を選択し、自らが学習メニューを立てられるようにしていきたい。

このような授業を実現していくことで、これからの学校教育で求められる「様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」（※1）ができるような生徒を育成していきたい。

表1 学び合いに関するアンケート結果（n=121）

項目	事前	事後	比較
一人で解決できない課題に出会ったら、自分からグループの仲間に相談する。	77.6%	81.8%	+4.2
グループの仲間に相談されたら、一緒に考えたり、教えたりしている。	86.4%	90.9%	+4.5
話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができる。	76.6%	81.0%	+4.4
グループで話し合いながら行う学習は楽しい。	86.4%	90.1%	+3.7

【考えを深めることできたと実感する記述】

- ・グループ学習で学ぶと答えが分かったり、考えを広げたりすることができました。一人で考えるより良いと思います。
- ・自分の分からないところを聞いたり、グループで話し合うことで自分の考えを広げることが出来たりしたので、社会が得意でなかった私でも積極的に取り組めると思いました。

【学び合うことの楽しさを実感する記述】

- ・意見を出し合って、答えを探すのが楽しいです。
- ・わからないところを聞いたり、聞かれたらいっしょに考えたりすることができるので楽しかったです。

【他者との協働の意義を実感する記述】

- ・協力することで、自分とは違う考え方に会うことができ、良かったと思います。
- ・グループで共有したりすることで自信につながったので、これから色々なことにつなげていけたらいいなと思いました。

図13 事後アンケート自由記述の一部

<引用文献>

- ※1 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版社 p. 1（2018）
- ※2 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』東洋館出版社 p. 24（2018）
- ※3 中央教育審議会「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」（2016）
- ※4 佐藤学『学校を改革するー学びの共同体の構想と実践ー』岩波ブックレット p. 28（2012）
- ※5 佐藤学『学校を改革するー学びの共同体の構想と実践ー』岩波ブックレット p. 29（2012）
- ※6 藤井英之「協同教育を土台とした自律学習の実現」千々布敏弥『学力がぐんぐん上がる急上昇県のひみつ』教育開発研究所 p. 164（2019）

<参考文献>

- ・佐藤雅彰・佐藤学『中学校における対話と協同』ぎょうせい（2011）
- ・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）
- ・藤井英之「協同教育を土台とした自律学習の実現」千々布敏弥『学力がぐんぐん上がる急上昇県のひみつ』教育開発研究所 pp. 164～172（2019）
- ・和歌山市・和歌山市教育委員会「第2次和歌山市教育振興基本計画」（2019）