

子どもが学習課題を共有し、追究する社会科の授業づくり

西村祐一郎^{*1}・美作 健悟

Task Sharing and Learning Centered Activities in the daily Social Studies Class

NISHIMURA Yuuichirou^{*1}, MISAKU Kengo

(Received December 18, 2020)

キーワード：学習課題、問題解決的な学習、社会科、授業づくり

はじめに

中学校学習指導要領解説総則編では、問題解決的な学習について次のように述べられている¹⁾。

各教科等において、物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程を重視した深い学びの実現を教科等の特質に応じて図ることを通じて、各教科等のそれぞれの分野における問題の発見・解決に必要な力を身に付けられるようにする（後略）

このように、授業では問題解決的な学習が重視されていることは論をまたない。社会科の授業においても、これまで問題解決的な学習が実践されてきた。しかしながら、子どもに提示される学習課題は、教師から一方的に設定されることが多く、子どもが主体的に学習課題を追究していく学習が展開されないため、必ずしも問題解決的な学習が充実しているとは言い難い。

本研究では、問題解決的な学習を充実するために、学習課題設定の過程に着目した。なぜなら、どのようにして学習課題が設定されたかによって、学習課題の解決に向けて情報を収集したり、収集した情報を分析・考察したりする際の子どもの学習意欲の高まりが左右されると考えたからである。教師が一方的に提示した学習課題では、子どもの知的好奇心はかき立てられず、追究の意欲を高めることはできない。そこで、子どもの「考えてみたい」という意欲が高まるように、子どもの疑問や驚きを引き出す手立てを講じることが重要である。一般的に、子どもは様々な事象について、日常生活での経験や過去の学習から「知っている」「見たことがある」と思っていることがある。このような子どもの認識を、学習課題設定の過程において揺さぶることができれば、「考えてみたい」という意欲が高まる学習課題を設定することができるであろう。

さらに考えなければならないことは、授業は他者との協働的な活動を通じて学びを深めていく場であるということである。それぞれの子どもが疑問や驚きを個別に抱いていても、学級全体で追究していこうとする協働的な活動が行われにくい。したがって、子どもが追究する学習課題を共有し、「友人の意見はどうなのだろうか」「ほかによい考え方があってはいないか」など、他者とともに考えようとする意欲も高める必要がある。

本研究の課題は、この「学習課題の共有」が社会科の問題解決的な学習の充実に対していかなる意味を有し、機能を果たしているのかについて、筆者が学校実習において実施した中学校社会科の実地授業に即して明らかにすることである。

*1 令和元年度入学 山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻教育実践開発コース

1. 研究の背景

1-1 社会科の問題解決的な学習

社会科の授業における問題解決的な学習は、戦後間もない「初期社会科」において志向されている。昭和26年に文部省が発表した「小学校学習指導要領社会科編（試案）」の第1章「社会科の意義」では、社会科の問題解決学習について、以下のような記述がある²⁾。

かれらが実生活の中で直面する切実な問題を取りあげて、それを自主的に究明していくことを学習の方法とすることが望ましいと考えられる。(中略) しかもこのような問題解決の過程を通じてこそ、じぶんの生活の中につねに積極的に問題を見いだしていこうとする態度や、共同の問題のためにじぶんの最善を尽して協力しようとする態度、したがって絶えずかれらの生活を進歩向上させていく能力をも、真に身につけることが期待できるのである。

このような記述から、問題解決的な学習は現在の授業づくりの潮流にはなっているものの、決して新しく生まれたものではないことがわかる。子どもが実生活の中で直面する切実な問題を解決する過程において、自らの立場と関連付ける学習や学びに向かう態度等が育成されることについては、現在の授業づくりの観点とも非常に類似的である。

しかしながら、現代社会に生きる子どもにとって「切実な問題」を取りあげることは難しくなりつつある。物質的に豊かな現代社会においては子どもたちの欲求はほとんど満たされていたり、価値観の多様化から問題を共有することができなかつたりして、目の前にある問題を自分事としてとらえて解決しなくてはならないという緊迫感が薄いからである。また、近年のグローバル化や情報化など社会の急速な変化に伴って現れる問題は、子どもの想像の範疇を超えている。

このようなことから、問題解決的な学習における「問題」をどのようにとらえるのか、もしくは授業においてどのように取り扱うのかについて、より慎重な考察が求められる。

1-2 問題解決的な学習の過程

問題解決的な学習を充実するためには、どのような学習活動をどのような流れで行うことが必要になるのだろうか。このことについて田村は、新学習指導要領において期待される学びをもとにした授業改善のポイントとして、課題を設定する、音声言語で学び合う、文字言語で振り返るという3点を挙げている³⁾。そこで、問題解決的な学習の過程は、次の第1から第3の学習活動が実施される過程であると考えた。

第1に、子どもが解決すべき学習課題を設定する。この際、教師から一方的に学習課題を提示するのではなく、子どもの気づきをもとに学習課題を設定することを重視する。ゆえに、学習課題の設定に際して、子どもの疑問を引き出したり、既習事項を整理したりする活動が必要である。

第2に、子どもが資料やデータを探し出したり、それをもとに調べたりする活動を行う。すなわち、子どもが学習課題の追究を行う時間である。授業では、自分で調べたり意見をまとめたりする時間もあれば、他者に向けて発表をしたり、他者の意見をもとに自分の意見を考察したりする時間もある。このような活動をとおして、子どもは自分の意見を再構成し、自分の考えを深めて行く。

第3に、子どもが学習を振り返り、まとめる活動を行う。学習課題を設定して行う授業では、学習課題に対する答えをまとめる時間になろう。授業をとおして自己の意見が変容したり、他の学びと結び付けたりすることができれば新たな疑問が表出し、さらなる追究の意欲につなげることができる。

1-3 研究仮説

前述のように、教師が一方的に提示した学習課題では、子どもの追究の意欲を引き出すことは難しい。それは、学習課題が「子どものものになっていない」ということができるだろう。そこで、「学習課題を自分のものとしている」状態をめざす。「学習課題を自分のものとしている」とは、「なぜその学習課題について考えるのか」という学習課題が設定された理由がわかっている状態である。

このような状態を、本研究では「学習課題の共有」と定義する。学級に所属するすべての子どもが、学習課題が設定された理由を理解し、学習課題を自分のものとして共有して、学習課題を追究する意義を見出す

ことができれば課題解決への意欲が高まるはずである。そこで、以下の仮説を立てた。

【仮説 1】

子どもが学習課題設定の過程に参画することで、学習課題を共有することができ、問題解決的な学習の充実につながる。

子どもが学習課題の設定の過程に参画するということは、子どもが資料の読み取りやその読み取った情報についての話し合いなどを通じて疑問点を挙げ、それをもとに学習課題を設定するということである。子どもが学習課題の設定の過程に参画することによって、子どもの疑問や驚きが学習課題につながるため、学習課題は唐突に表れたものではなく、子ども自ら導き出したものになる。それが「学習課題が自分のものになる」という状態であり、課題追究の意欲を高めることにつながる考えた。

令和元年度、筆者は、上記の仮説 1 にもとづいて授業実践を行った。学習課題設定の過程に子どもが参画することを意図して、授業の導入部では、資料の読み取りやその読み取った情報についての話し合いをする時間をつくり、学習課題を設定した。その結果、子どもが学習課題を意識しながら学習に取り組むことができ、授業の終末では学習課題と絡めてわかったことや考えたことを学習の振り返りシートに記述する姿が見られた。ただ単純に授業の感想を述べるのではなく、学習課題に関連させて学習を振り返っている様子が見られたことから、学習課題の共有には問題解決的な学習を充実する上で一定の効果があったと考えられる。

しかしながら、学習課題の共有に時間がかかり過ぎてしまい、課題追究の時間が短くなるという問題が生じた。1 単位時間の中で学習課題設定のために多くの時間を割いてしまうと、課題を追究するための時間を十分に確保することができない。課題解決に向けて必要な情報を収集したり、収集した情報を整理・分析したりする課題追究の時間を十分に確保しなければ、問題解決的な学習を充実することはできないのである。このような問題を改善するために、単元を貫く学習課題を設定し、問題解決的な学習が単元全体を通じて行われていくことを構想した。単元を貫く学習課題について、複数回の授業で多様な視点から考察することによって、学習課題を共有する時間と課題追究の時間をそれぞれ十分に確保しようと考えたのである。

こうして、以下の仮説を立てた。

【仮説 2】

単元を貫く学習課題を設定することで、学習課題を共有する時間と課題を追究する時間を十分に確保することができ、問題解決的な学習を充実することができる。

また、時間的な問題だけでなく、単元を貫く学習課題の設定は子どもの課題追究の意欲を継続することにもつながると考えられる。このことについて田村は、学習課題を設定する際に子どもがプロセスイメージとゴールイメージをもつことを提唱している⁴⁾。つまり、子どもが課題追究の意欲を高めるためには、学習の見通しをもつことが重要なのである。学習の見通しをもつことができれば、子どもの問題意識は継続される。問題意識が継続され、思考の流れや学びのつながりを感じることができれば子どもの学習意欲は高いまま維持されるであろう。

このように考えて、仮説 2 に加え、もう一つの仮説を立てた。

【仮説 3】

単元を貫く学習課題を設定することで、子どもは学習の見通しをもつことができ、課題追究の意欲が継続され、問題解決的な学習を充実することができる。

以下の章では、令和 2 年度、筆者が上記の仮説 2 及び仮説 3 にもとづいて実践した社会科授業について考察する。

2. 実地授業の概要

山口市立小郡中学校において、第1学年を対象に地理的分野「世界の諸地域 ヨーロッパ州」（全5時間）の授業を構想し、令和2年9月18日から10月2日にかけて実施した。その分析を筆者の授業メモ、映像による撮影記録、子どもたちの学習振り返りシートの記述内容から行う。

2-1 単元構想

2-1-1 単元構想の意図

事前の授業において「ヨーロッパ州はどのような地域だろうか」という問いを投げかけた。この問いに対して、子どもたちは、「イタリア料理やフランス料理のような有名な食文化」や「エッフェル塔などの観光地」、「ブランド品が多い」などのイメージを挙げた。多くの子どもが、ヨーロッパ州は進んだ文化を有し、人々は豊かな暮らしをしているという印象をもっていたのである。加えて、ヨーロッパ州は昔から先進的な地域であるというイメージももっていた。

確かに、ヨーロッパ州の産業や文化を俯瞰すれば、誰もが知っている有名な事物が数多くあり、長年の伝統を有していることがわかる。けれども、今日のヨーロッパ州の発展は、ヨーロッパ連合（以下、「EU」とする。）の設立・加盟によるところが大きく、一国の歴史や伝統だけで現在の豊かな暮らしを築いているわけではない。また、早くから歴史の表舞台に登場し、世界をリードする地域ではあったものの、民族や宗教を原因とする紛争や大戦も起こっている。このように、ヨーロッパ州の特色を考える際には、他国や他の民族・宗教との関係に迫る必要がある。そこで、「他との結びつき」に着目してヨーロッパ州の特色を探る単元を構想した。ヨーロッパ州は発展している地域であると子どもは当たり前のようにイメージしているが、ヨーロッパ州の産業や文化、人々の生活、さらには抱える問題点について、他との結びつきによる変化に着目しながら考察することで、ヨーロッパ州の地域的特色を多面的・多角的に追究する力が育成されたと考えた。

○単元のねらい

ヨーロッパ州は、EUという組織のもとで人々やものが自由に往来することによって発展するとともに、新たな課題も生じていることをつかむ。

○単元計画

時	主な学習内容	主 眼	主な学習活動
1	ヨーロッパ州の概観	ヨーロッパ州のイメージを挙げ、分野ごとに分類する活動を通して、ヨーロッパ州の地域性を探るための単元の学習課題の設定につなげる。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 図や写真を用いて、ヨーロッパ州に関する関心を高め、ヨーロッパ州に対するイメージを挙げる。 ・ 地図や写真から、ヨーロッパ州内の民族や宗教の違いについて知り、ヨーロッパ州内での統合や融和の点から学習課題に迫る方向性をつくる。
2	EU設立、地域統合の目的	ヨーロッパ州の多くの国がEUに加盟することを決めた理由を考える活動を通して、EU加盟国は人やものの移動の自由化によって経済を発展させたことと、国際的な競争力を高めたことをつかむ。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前時の学習を踏まえ、学習課題を「他との結びつきに着目して」考えることを確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">単元を貫く学習課題</p> <p style="text-align: center;">ヨーロッパ州は他とどのような結びつきがあるのだろうか</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「なぜEUの加盟国は次々に増えてきたのか」を考え、EU加盟によって各国が発展してきたことをつかむ。 ・ 「何がEU加盟の最大の理由になるのか」を考え、移動や貿易の自由化によってもたらされる利点をとらえる。

3	地域統合、 ヨーロッパの歴史・背景	共通貨幣ユーロの図柄の特徴を考える活動を通して、各国が主権を維持しつつ統合を図っていることを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ユーロコインについて、「共通の通貨であるにもかかわらず、なぜ裏面の図柄が異なっているのだろうか」を考える。 ・考える際の資料として、ヨーロッパの歴史を参考に、人種や国家間の争いが起こっていたことをつかむ。
4	E U加盟の利点 ・問題点	イギリスのE U離脱の理由を考える活動を通して、E Uには自由化の利点が多いにもかかわらず、各国が異なる課題を抱えているため、統合の問題点もあるということを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・E Uの利点（関税がかからないことや、移動が自由であることによる経済の活性化・国際競争力の向上）を踏まえ、「なぜイギリスはE U離脱を決めたのか」を考える。 ・E U加盟によって起こる不利益を考え、移民の増加による治安の悪化や失業率の増加によって、国民感情と相容れなかったことをつかむ。
5	単元のまとめ	ヨーロッパ州の特色について文章に著す活動を通して、ヨーロッパ州の特色について適切に表現する。	<ul style="list-style-type: none"> ・「E Uは今後、加盟国が増えるか・減るのか」という題で討論を行い、ヨーロッパ州の地域統合に関する学習を振り返る。 ・単元を貫く学習課題「ヨーロッパ州は他とどのような結びつきがあるのだろうか」に対する答えを文章にして、ヨーロッパ州の特色を「他との結びつき」の視点から述べる。

2-1-2 単元を貫く学習課題の共有

先行研究や実践書では、単元を貫く学習課題は第1時に設定し、子どもが学習課題の解決に向けた学習計画を立てたり、学習課題に対する答えを予想したりする実践が多く見られる。本実践では、単元を貫く学習課題を第2時に設定する形式をとった。その理由は2つある。

1つは、学習課題の設定に十分に時間をかけるためである。授業の冒頭において、いきなり単元を貫く学習課題が設定された場合、子どもにとっての唐突性が生じる可能性がある。そこで、学習の対象となる社会的事象に対して子どもがもっているイメージや既習事項をしっかりと引き出すことが重要であると考えた。

もう1つは、単元を貫く学習課題の設定を子ども自身が行うためである。本実践では、最初に「ヨーロッパ州はどのような地域だろうか」と漠然とした問いを投げかける。そうすると子どもには、この問いに対して「何を答えればよいのか」という戸惑いが生じる。そこで、続けて、ヨーロッパ州のイメージを挙げたり、ヨーロッパ州の宗教や民族の違いを把握したりする活動を行い、ヨーロッパ州の特色を明らかにするための視点を獲得できるようにする。こうして、最初問い「ヨーロッパ州はどのような地域であるか」に対して、「この視点から考えればよいのではないか」、「この点が明らかになればよいのではないか」という見通しが生まれる。このような過程を経て、子どもがヨーロッパ州の特色を明らかにするために追究することを考え、単元を貫く学習課題を設定する。このことが【仮説1】で述べた、学習課題の設定の過程に子どもが参画することになると考えた。

このように、十分に時間をかけて学習課題設定に向けた活動を丁寧に行うことで、子どもが学習課題を共有できるようにしたいと考えた。

次に、本実践において学習課題が設定されるまでの授業の実際をまとめる。

2-2 学習課題の設定

2-2-1 第1時 ヨーロッパ州の概観

授業の冒頭で、「ヨーロッパ州はどのような地域だろうか」と投げかけた。子どもたちは一瞬戸惑いの表情を見せたので、「ヨーロッパ州と言えば何が思い浮かぶか。イメージを挙げてみよう」と促すと、自分も持っているヨーロッパ州に対するイメージを次々に挙げた(図1)。その後、子どもたちの挙げたイメージを視点ごとに分類し、もう一度「ヨーロッパ州はどのような地域だろうか」と問いかけた。子どもたちからは「ま

だよくわからない」、「自分たちのイメージが本当に正しいのかわからない」という声が挙がった。

- | | |
|--------|--|
| 【自然環境】 | アルプス山脈・山脈がたくさんある・ほとんどが温帯・冷帯、温帯がある・暑そう
いろいろな国があるためたくさんの気候がある・環境にびんかん |
| 【文 化】 | 芸術（絵画）・クリスマス・キリスト教・イースター・洋食・アルプスの少女ハイジ
いろいろな言葉がある・有名な食べ物が多い・サッカーが強い・いろいろな族がいる |
| 【歴 史】 | 昔アジアの国々を植民地にしていた・建物が有名・エッフェル塔・コロッセオ
世界遺産がたくさん・建物が独特なものが多い |
| 【産 業】 | 酪農・車が多い・日本からの飲み物の輸入が多い・毎年観光客が多い・おしゃれ |
| 【結びつき】 | 1つの国が小さい・ユーロ・EUというのがあってお金を「ユーロ」にしている便利
力が強そう・有名な国が多い・人口が多そう |

図1 子どもの挙げたヨーロッパ州のイメージ

そこで、「ヨーロッパ州の様子について、様々な資料を見て確かめてみよう」と伝え、ヨーロッパ州の農業や民族、宗教などに関する資料を提示した。そして、各種資料を見ながら、農産物の種類、民族・宗教の違いや分布などを学ぶ活動を行った。また、ヨーロッパ州は面積の小さい国が多数集まって構成されており、多くの国境が存在していることを地図から読み取った。

授業の振り返りでは、子どもたちには「様々な違いが見られるヨーロッパ州の国々は、良好な関係が築きにくいのではないのか」とか、「人々はどのように交流しているのか」といった疑問が浮かんでいた。

2-2-2 第2時 EUの設立、地域統合の目的

第2時は、「ヨーロッパ州は豊かな暮らしが伝統的に行われている」という子どもが元々もっていたヨーロッパ州に対するイメージと、第1時に生まれた「ヨーロッパ州の国と国とがどのようにかかわっているのか」という疑問を比較した。すると、子どもたちから「現在の豊かな暮らしには、国同士の結びつきに何か秘密があるのではないのか」という気づきが挙がり、「ヨーロッパ州には他とどのような結びつきがあるのだろうか」という単元を貫く学習課題を設定した。

こうして、子どもたちは、ヨーロッパ州の地域的特色について「他との結びつき」の視点から明らかにすることの意義をつかむことができたと考える。教師から「他との結びつきについて考えよう」と一方的に提示するのではなく、子どもが学習課題設定の過程で理解したこと、考えたことをもとに学習課題を鮮明なものにしていくことによって、子どもにとっての唐突性がなくなり、学習課題の共有につながった。また、子どもが学び、理解したことをもとにして学習課題を設定したので、毎時間の授業で学習課題を追究していく上での視点が明確になった。実際に、学習課題の追究に当たる第2時以降の授業では、「他との結びつき」に着目した意見が多く挙げられ、課題解決のための視点を意識しながら学習を進めている様子が見られた。

単元のまとめでは、単元を貫く学習課題に対する自分の考えを文章にまとめた(図2)。子どもたちの記述から、「ヨーロッパ州が他との結びつきをもとに発展したことをつかむ」という単元のねらいが達成されていたととらえている。学習課題を共有することで、課題を追究する視点が明確になり、単元全体を通じての課題追究の活動が充実することにつながったと考える。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ わたしは、ヨーロッパ州は国と国がどの州よりも結びついている地域であると考え。その理由は、EUという組織もあるし、そのEUが輸出量ランキングで1位になったということは、国と国同士がたくさん輸出をして協力していると思う。メリットもデメリットもあるけど、しっかり協力しているからである。・ わたしは、ヨーロッパ州はデメリットもあるが、どんどん変化し、成長する地域であると考え。その理由は、多民族であり、たくさんの国、言葉、文化がある。だから、いろいろな歴史があって失敗もしてきた。だけど、多様性があり、失敗を活かしていける。 |
|--|

図2 子どもの振り返りシートの記述

2-3 学習課題の追究 第3時 地域統合、ヨーロッパの歴史・背景

続いて、学習課題を共有することによって、それぞれの授業でどのような課題追究の活動が行われたのかについて述べる。ここでは、本実践の第3時、共通貨幣ユーロを教材とした授業を取り上げる。

2-3-1 授業構想の意図

EU加盟国27か国中、19か国がユーロを導入している（2020年6月10日現在）。ユーロを導入することによって、加盟国間での取引がしやすくなり、加盟国の経済の活性化につながっている。ヨーロッパ中央銀行が発行するユーロ紙幣には、加盟国が友好関係にあることを表すために建造物が描かれているが、すべて仮想の建造物である。これは、実在する建造物を描くことで、加盟国に不公平感を生まないように考慮された工夫である。一方、ユーロコインは、加盟国それぞれが独自に発行しており、表面は共通のデザインであるが、裏面は各国異なるデザインが施されている。裏面のデザインは、コインを発行している国の象徴と言える人物や紋章などが描かれており、共通通貨ではあっても自国の文化や伝統を大切にしている様子がうかがえる。

このように、ユーロコインは単にEU加盟国内で用いられている共通通貨であるというだけでなく、EUに加盟している国が「EUという共通（統合）性」と「自国の独自性」の両方を重視し、その均衡を保とうとしていることを象徴的に映し出している。そこで、ユーロコインのデザインから、EUに加盟している国の思いや願いに迫る授業を構想した。

導入部において、日本で異なるデザインの貨幣が用いられることはない理由を尋ねる。すると、「デザインが同じでなければ本物か偽物かを判別できない」、「デザインが違くと社会が混乱する」などということに答えるであろう。子どもたちは、同一の通貨圏において共通のデザインの貨幣を用いることは当たり前のことであるという認識をもっているはずである。

そこで、ユーロコインが異なるデザインを採用している事実を示し、「ユーロコインはEU加盟国共通の通貨であるにもかかわらず、なぜ裏面のデザインが異なっているのだろうか」と発問する。この発問によって、ユーロコインのデザインが異なる理由を「考えてみたい」という追究の意欲が高まり、EU加盟国の思いや願いに迫ることができる考えたのである。さらには、学習課題を共有していること子どもたちは、ユーロコインのデザインについても「他との結びつきに関連があるのではないか」と追究の見通しをもつことができる考えた。

2-3-2 授業の経過

導入部で、山口県と福岡県で異なる貨幣を使うことはないことを確認した後、ユーロ紙幣を提示して「なんという貨幣か」、「どこで使われているのか」を尋ねた。こうして、ユーロ紙幣は、日本の貨幣と同様に共通のデザインが施されていることを確認した。その上で、ドイツのユーロコインとフランスのユーロコインの写真を提示し、両者の違いを尋ねた。子どもたちは、2つのユーロコインの写真から「違う絵が描かれている」、「裏面だけデザインが違う」と気づき、「共通のお金であるはずなのに、なぜ違うデザインなのか」という疑問の声を上げた。当たり前だと考えていたことと提示された事実との違いによって、「どうしてそのようになっているのか」という疑問をもったのである。そこで、次の発問を行った。

発問：共通の通貨であるにもかかわらず、なぜ裏面のデザインが異なっているのだろうか

この発問に対して、子どもは自分なりに予想し、右のような意見を挙げた（図3）。

- ・自国の象徴を入れ、自国らしさを表したい。
- ・自国の代表的なものを表したい。
- ・自国の発展を表したい。
- ・EUには加盟していても国としては独立している。
- ・他国にEUに加盟していることを示したい。

図3 子どもが挙げた意見

子どもたちが、ユーロコインの裏面のデザインが異なる理由として挙げた意見は「EUに加盟はしているが、自分の国も大切にしたい」とまとめた。ここまでは、各国の独自性に注目していると言える。

続いて、子どもの思考をさらに揺さぶり、ユーロコインのデザインに込められている思いや願いに迫るために、次の発問を行った。

発問：なぜ全く違うデザインにせず、表面は同じデザインにしたのだろうか

この問いによって、子どもは共通通貨に異なるデザインと同じデザインが施されている意味を考えることになる。子どもは、異なるデザインと同じデザインが施されている根拠を前時（第2時）の学習に求めた。すなわち、ユーロコインのデザインを説明するために、前時に学んだEUの設立経緯や理念などを関連付けようとしたのである。

最終的な子どもの意見をまとめると、ユーロコインは、同じデザインの表面で「EUとして統合しようとしていること」を表し、異なるデザインの裏面で「自国の独自性を重視していること」を表している、この2つの思いが表裏一体であることを表現していると考えていた。

2-3-3 授業の考察

EUは、ヨーロッパ州の地域的特色を他との結びつきに着目して考える際に欠かせない要素である。ただし、「EUはどのように結びついているのか」と直接尋ねても、子どもの思考は焦点化せず、EUの結びつきについて考えることは難しい。EU加盟国間の結びつきによって生まれる特徴は数多くあるため、何でも答えられるようで、実は答えづらい状況が生まれる。けれども、本授業では、ユーロコインのデザインに注目し、デザインの意味を考えることに子どもの思考を焦点化していった。こうして、子どもはEUの結びつきに潜在している加盟国の思いや願いをとらえることができたと考える。

また、単元を貫く学習課題を共有していることによって、「他との結びつき」に着目しながらユーロコインのデザインの意味を考えることができたとも言える。こうして、子どもたちは、経済の活性化のために結びつきを強めようとする一方で、あくまで自国の独自性を保ちたいというEU加盟国の思惑に言及することができた。単元を貫く学習課題を共有することは、目の前の問題を解決するための糸口を子どもが有しているということであり、思考を深めることができるとわかった。子どもが「今、授業で考えていることは、単元を貫く学習課題の追究につながっている」ということを実感することで、単元を構成する一つひとつの授業のつながりが生まれ、学習意欲の高まりが持続できると考える。

さらに、本授業では、「ヨーロッパ州の地域的特色が見えてきたか」、「ヨーロッパ州に見られる結びつきと関係があるか」ということを尋ねてはならず、ユーロコインのデザインの意味を追究する方向性を確認することに時間を要してはいない。なぜならば、単元を貫く学習課題の共有によって、追究の方向性を確認しなくても、自然と単元の学習課題と結びつけて考えることができたからである。授業では、問題解決的な学習を充実するために、子どもたちが思考する時間や振り返りをする時間を十分に確保したい。単元を貫く学習課題の設定と共有は、その時間を確保する上で大きな効果があると考えている。

3. 研究の課題

筆者の授業実践にもとづいた考察から、本研究では、学習課題を共有することが問題解決的な学習を充実するために有効であるという、一定の成果が得られた。

しかしながら、授業実践を積み重ねるごとに課題も浮き彫りになってきた。本研究の課題について、以下に述べる。

3-1 「学習課題の共有」の定義の検討

本研究では、子どもが学習課題を共有するために、「どうしてこの学習課題について考えることになったのか」を子どもの中で共有しようと考えていた。つまり、子どもが「何を共有するか」に注目し、共有の対

象として最も重要なことは「学習課題設定の理由」であるにとらえていたのである。そこで、「学習課題の共有」とは「学習課題が設定された理由がわかっている状態」と定義した。

しかしながら、各授業回で学習課題の追究を行うと、子どもは、その都度新たにわかってくるが増え、学習課題に関する気づきも多くなっていた。そのため、学習課題が設定された理由だけでなく、学習課題に対する気づきが多岐にわたってきたのである。授業中の子どもの意見や振り返りの記述を整理すると、学習課題設定の理由、課題解決に向けた方法、課題解決後に獲得することが予想される知識・技能など、学習課題に対して様々な視点からの気づきが挙げられていた。

こうしたことから、「学習課題の共有」とは、単に「学習課題が設定された理由がわかっている状態」ということではなく、「学習課題設定の理由や課題解決に向けた方法等を理解し、課題追究の意欲を高めている状態」であるにとらえるべきではないかと考えるようになった。

ヨーロッパ州の授業実践において、単元を貫く学習課題を設定する際に、設定のための時間を十分に確保し、子どもが設定の過程に参画することで課題追究の意欲を持続できたことから、「学習課題の共有」では、設定した学習課題の価値を子ども自身が見出し、課題解決を自分事としてとらえて追究する意欲を高めることが大切であると考えた。

3-2 「学び」の共有

本研究では、「共有」を中核にとらえて考察を行った。子どもが「学習課題」を共有することで、課題追究の見通しがもてること、課題追究の視点が獲得されること、学習意欲が高まることなど、問題解決的な学習を充実する上で大きな効果があったことは、前述したとおりである。

今後の課題として、学習課題を共有し、追究することで得られた「学び」も共有することができるようにしたい。ここでいう「学び」とは、課題追究によって得られた知識や技能などの成果はもちろんのこと、課題追究の過程において発揮された思考力や判断力、表現力等も指す。これらを子どもが確実に共有するためには、学習過程の適切な場面で振り返る活動を設定することが重要である。また、振り返りの方法を創意工夫することも大切である。

ただ漠然と学習し、学びの過程も学びの成果も共有することができないのであれば、結局、「学び」は忘れ去られてしまい、「学び」を次に生かそうとすることはないのである。一時的な「学び」ではなく、「学び」を本物の力として子どもが身に付けることができるように、「学び」を共有することができる授業を構想していきたい。

おわりに

問題解決的な学習は、決して新しい概念ではなく以前からの大きなテーマであり、授業では問題解決的な学習を充実することが求められている。ただし、問題解決的な学習はあくまでも学習の手段であり、その目的は各教科の目標を実現することであることは言うまでもない。ここで、社会科の目標を改めて見てみると、社会科の目標は公民的資質の基礎を養うことである。

学習指導要領で示されている公民的資質は、漠然と社会的事象をとらえる姿は公民的資質を身に付けた姿とは言えず、そもそもただ漠然と社会的事象をとらえることでは公民的資質は養われない。子どもが公民的資質の基礎を養うためには、社会的な見方・考え方を働かせながら社会的事象を多面的・多角的にとらえたり、社会に見られる課題を見出して主体的に解決していこうとしたりする資質・能力を身に付けることが求められる。しかし、そのような資質・能力を子どもが自然に身に付けることは難しい。そこで、授業においては、教師が適切な手段を講じることが必要となる。本研究では、その手段として「学習課題の共有」が有効であると考えた。「学習課題の共有」を図り、問題解決的な学習を充実することは、社会科の目標である公民的資質の基礎を養うことにつながると信じている。少なくとも、授業において取りあげられる社会的事象について自分の考えを述べられるようにし、主体的に社会に参画することができるようになるきっかけとなる社会科の授業をつくっていききたいと考える。

筆者の授業実践を振り返ると、教材が子どもの問題意識と本当に合致しているのか、教材の価値は的確に分析できているのかといった教材研究における問題や、子どもの発言を十分に解釈できていたのか、子どもの思考をわかりやすく構造化した板書であったのかといった授業技術の問題など、様々な問題点が散見され

た。今後は、教材研究の力や授業技術を一層高めるとともに、子どもの追究の意欲を引き出し、より効果的な問題解決的な学習が展開される社会科の授業を提案していきたい。

付記

本稿は、西村が論文全体を構想し、分析対象授業を計画・実施した結果を踏まえて執筆した。これに対して指導教員である美作が指導・助言を行い、部分的に加筆・修正を加えた。

最後に、本稿を作成するにあたって、第2指導教員の森下徹教授、第3指導教員の成川ひとみ教授、学校実習において指導していただいた山口市立小郡中学校の原田孝浩校長、岡田保夫教頭、小倉美紗子先生、平中俊行先生に深く感謝申し上げます。

参考・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」，東山書房，P52，2018.
- 2) 文部省：「小学校学習指導要領社会科編（試案）」，国立教育政策研究所学習指導要領データベース，<https://www.nier.go.jp/guideline/s26es/chap1.htm>（令和2年12月11日確認）
- 3) 田村学：校内研修シリーズ「新しい学習指導要領において期待される学び」，独立行政法人教職員支援機構，P9，2017. https://www.nits.go.jp/materials/intramural/files/004_001.pdf（令和2年12月11日確認）
- 4) 田村学：同上 P5.