

「主体的・対話的で深い学び」と小学校社会科の授業改善

佐藤 佳彦*

Improving Elementary school Social studies through Independent,
Interactive, and profound learning.

Yoshihiko Sato

今回の学習指導要領の改訂においては、学びの質を一層高め、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で示された資質・能力を子供に育むために「主体的・対話的で深い学び」の視点で授業改善を推進することが強調されている。いわゆる、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習「アクティブ・ラーニング」の視点に立つ授業改善である。

小学校社会科において「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、これまでも重視してきた「問題解決的な学習」を単元レベルで展開することを基本とし、子供が「社会的事象の見方・考え方」を働かせ、社会的事象のもつ意味をとらえていくことができる授業づくりを進めることが重要である。

このことを踏まえて、本稿では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、特に教材、学習活動、単元構成の面でどのような工夫をし、授業改善を図ればよいか考察したものである。

キーワード：小学校社会科における「主体的・対話的で深い学び」、意欲的に追究できる教材、多面的に追究できる学習活動、主体的に追究できる単元構成

はじめに

「社会に開かれた教育課程」・「主体的・対話的で深い学び」・「カリキュラム・マネジメント」などをキーワードとする新しい「学習指導要領」が告示された。

新しい「学習指導要領」は、知・徳・体のバランスがとれた「生きる力」を育成するという点で現行学習指導要領の理念を引き継ぎ、さらに、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを子供が実感できるような「学びの質」の高まりを重視している。

この「学びの質」を高めるために授業改善をどう進めるかという点で、特に着目したいのが「主体的・対話的で深い学び」である。「何のために学ぶのか」という学習の意義を共有しながら、知識の理解の質を高め、資質・能力を育むために「主体的・対話的で深い学び」が授業改善の視点として示されているからである。

本稿では、小学校社会科における「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善について考察していきたい。

2017年12月15日受理

*尚絅学院大学 教職課程センター 特別講師

I 「主体的・対話的で深い学び」の視点による社会科の授業改善

課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習「アクティブ・ラーニング」の視点に立つ授業改善、それが「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善である。

したがって、小学校社会科では、単元のまとまりを見通した「問題解決的な学習」の展開を一層重視して授業改善を図ることが基本となる。

授業改善の視点である「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」は、小学校社会科においてはそれぞれ次のようにとらえることができる。

○主体的な学び

社会的事象を見つめ、そこから問題を見出し、解決に見通しをもって粘り強く取り組み、問題解決の過程や自分の学習の成果を振り返ることを通して、次の学習につなげるような学び

○対話的な学び

友達との協働、意見交換や議論、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに社会的事象のもつ意味を考えることなどを通じて、自分の考えを広げたり、深めたりするような学び

○深い学び

「社会的事象の見方・考え方」を働かせながら、問題の解決に向けて自分なりに考え、表現するなどし、社会的事象のもつ意味や働きを多面的にとらえたり、資質・能力を育成したりしていくような学び

授業改善の視点としては、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」は固有のものであり、順序性はない。

しかし、「主体的・対話的で深い学び」は、この三つの「学び」が子供の学びの過程において相互に関連し合い、結び付き、一体として実現されるものである。

また、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善については、例えば、

○全く異なる指導方法を導入しなければならないととらえる必要はないこと。

○各教科等において通常行われている学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させること。

とされている。

さらに、「授業改善の視点として全く新しいものではないはずである。むしろ、力のある教師が行ってきた取り組みの中から普遍的な要素を言語化したものが、この『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善である」という見解¹⁾もある。

小学校社会科では、これまでも次のような「子供の学ぶ姿」を求め、教材、資料、学習過程、学習形態、学習活動、学習評価、学習空間などの面から授業改善を進めてきている。

○子供が、自ら問いや学習問題を見出し、意欲を高めながら自分なりに解決しようとする事

○子供が、社会的事象のもつ意味を主体的に追究するための能力や技能を身に付けること

○子供が、問題解決的な学習を通して社会的なもの見方や考え方を磨くこと

○子供が、他の学習や生活の中での問題の解決において、身に付けた知識や能力を活用すること

したがって、「主体的・対話的で深い学び」の実現にあたっては、従来から小学校社会科の授業改善を進める上で重視してきている次の3点に着目して、子供が「社会的事象の見方・考え方」を働かせ、社会的事象のもつ意味をとらえていくことができるようにすることが大切であると考える。

- 子供が自分とのかかわりを見出し、意欲的に追究できる教材の工夫
- 子供が問題意識を持続し、多面的に追究できる学習活動の工夫
- 子供が問題意識を明確にし、主体的に追究できる単元構成の工夫

Ⅱ 子供が自分とのかかわりを見出し、意欲的に追究できる教材の工夫

「主体的・対話的で深い学び」は、問題解決的な学習過程で構成された単元レベルでの内容や時間のまとまりの中で実現を図っていくものである。このことは、どんな教材を選択したり、開発したりするのかということにかかわってくる。

つまり、基本的な学習内容・要素を含んでいるかという教材の内容そのものの吟味と共に、学ぶ主体である子供にとってどんな意味をもつか、子供が見通しをもって学習問題を追究できるか、子供の追究の必要感が高まるか、調べ方や学び方をどのように学ぶのかという観点から教材の価値をとらえ、教材の開発や選択を行う必要がある。

また、子供が「社会的事象の見方・考え方」を働かせ、社会的事象のもつ意味をとらえることができるよう、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々との関係に着目した教材の開発や選択も大切になってくる。

ここでは、「主体的・対話的で深い学び」の実現にもつながらる教材の工夫として、「子供の生活とのかかわりが深い地域素材の教材化」、「今日的な課題や社会の変化に対応する内容・素材の教材化」、「子供の日常生活にある身近な素材の教材化」について述べていきたい。

1 子供の生活とのかかわりが深い地域素材の教材化

地域には、学校の中とはまた違った魅力をもつ多様な素材や学習の場がある。子供にとって身近な地域素材である「人・もの・こと」を教材化することにより、子供の興味・関心を引き出し、学習への意欲を高め、主体的な追究を促すことができる。その際、

- (1) 指導のねらいにふさわしい内容をもったもの。
- (2) 子供の生活とのかかわりが深く、興味・関心を引き起こすことができるもの。
- (3) 子供が地域で見学するなど、その素材をめぐる多様な学習活動が行えるもの。
- (4) 人々の営みや願いが浮き彫りにされているもの。
- (5) 子供たちの力で追求でき、追究することによって問題が発展し、広がりや深まりが期待できるもの。

などの観点で地域素材をとらえ、教材化することが必要である。

地域素材は魅力と価値のある教材となる可能性が高いが、反面「特殊な内容に陥る」恐れがある。単元を通じて子供の追究に耐えられる内容であるか、一般化が図れる内容であるか、子供が社会的事象のもつ意味をとらえ、単元のねらいを達成できる内容であるかなどについても吟味したい。

さらに、「主体的・対話的で深い学び」を展開するには、教材化に当たって地域の課題を踏まえ、地域を特色づける要素、地域住民の知見、地元学の知見、専門家や専門機関の知見を生かすことが必要である。その際、地域の歩みと共に、地域の現状や今後についても子供が目を向け、社会的事象の見方・考え方を深めていくことができるような教材化と単元構成も大切である。

また、地域の住民や専門家をコミュニティーティーチャーとして招き、子供と交流する機会をもつことも可能であり、コミュニティーティーチャーとの対話を手掛かりに考えることを通じて、子供が自分の考えを広げる「対話的な学び」を展開することもできる。

2 今日的な課題や社会の変化に対応する内容・素材の教材化

これまで、子供が自ら考え、自分の生活とのかかわりを見出しながら主体的に判断したり、表現したりできるように、環境や人権、国際理解など、今日的な課題や社会の変化に対応する内容を取り上げ、教材化を図ってきている。

これからを生き抜く子供には、「持続可能な社会」の担い手としての役割が期待されている。特に、社会科においては、「主権者として求められる力」や「地域や社会における産業を理解し地域創生等に生かす力」、「自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力」などの基礎を子供に培うことを重視したい。

これらは、言わば教材化の新たな視点であり、こうした教材の開発が「主体的・対話的で深い学び」の実現につながっていく。特に、「地域や社会における産業を理解し、地域創生等に生かす力」や「自然環境や資源の有限性等の中で持続可能な社会をつくる力」などの基礎を培うに当たっては、小学校段階から地域に親しみ、「地域課題」に関心をもって見つめる眼を養うことが必要である。

3 子供の日常生活にある身近な素材の教材化

～6年『日本から世界に広がる即席めん』の事例から～

日常生活で何気なく見たり、使ったりしていた身近な素材を教材化することは、子供が学ぶ意義や必要感を感じ、問題意識を高めながら教材に働きかけることにつながる。

問題を追究・解決することを通じて、学ぶ楽しさや満足感を味わい、自分の生活を社会的事象の見方・考え方で見つめ直すことにもつながり、「主体的・対話的で深い学び」を実現する上で重要なことである。

ここでは、6年単元『日本と関係の深い国々』（12時間扱い）において、日本と世界の結び付きをとらえさせるために子供の生活に身近なインスタントラーメン（以下、即席麺）を教材化した授業『日本から世界に広がる即席めん』を取り上げる。

（1）単元の指導にあたって

この単元は、経済や貿易、文化などの面でかかわりの深い国を取り上げ、それらの国の人々の生活の様子を調べることを通じて、国際理解と国際協調の大切さを追究することにねらいがある。

子供が地図やパンフレット、視聴覚資料などで外国の様子を知ったり、貿易に関する統計資料などから日本との結び付きをとらえたりする学習が展開されることが多い。

そこで、単元の「まとめの段階」の教材として、子供にとって身近な即席麺を取り上げ、子供が「食」の観点から外国との結び付きや他国の人々の生活を実感的にとらえ、多様な見方・考え方を交流させることができるようにした。

(2) 単元の指導計画 (12時間扱い)

【計画の段階】	①②日本と世界の結び付き (2時間)
【追究の段階】	③④国別グループごとの調べる活動 (2時間)
	⑤暮らしの中のアメリカ (1時間)
	⑥アメリカの農業 (1時間)
	⑦南半球のコアラの国 (1時間)
	⑧オーストラリアの地下資源 (1時間)
	⑨広い国 中国 (1時間)
	⑩中国の豊かな文化 (1時間)
【まとめの段階】	⑪日本の食料 (1時間)
	⑫日本から世界に広がる即席めん (1時間)

(3) 日本が生んだ「国際食」としての魅力

平成28(2016)年のデータ²⁾では、即席麺は「袋麺」と「カップ麺」を合わせて国内で年間約57億食消費されている、いわば「国民食」である。これほどまでに普及した要因は、「お湯を注いで3分」という手軽さと、約1,600銘柄と言われる種類の多さである。

また、世界で初めて日本企業が開発した即席麺は、現在では東南アジアをはじめ世界の55か国/地域に広がり、年間975億食以上も消費されている「国際食」でもある。

さらに、日本国内の消費にとどまらず、昭和36(1961)年には製品の輸出を開始し、現在では世界52か国/地域に年間約8,700万食以上の即席麺を輸出している。

(4) 「即席麺」を教材として取り上げた理由

子供の日常生活にある「即席麺」の教材としての魅力、価値を次のように整理した。

○昭和33(1958)年に、世界で初めて日本企業が開発した食料品である。
○食材の多くを外国から輸入しているので、「世界から日本へ」という結び付きをとらえることができる。
○国内消費にとどまらず、製品として海外に輸出されているので、「日本から世界へ」という結び付きをとらえることができる。
○味、具、麺の形や長さに各国の食文化が反映されている。
○宮城県は、一人当たりのカップ麺の年間消費量が全国10位で以内に入ることが多く、平成5(1993)年には日本一になっている。

(5) 本時のねらいと指導過程 (概略)

日本で生まれた即席麺に関心を持ち、その輸出先や食べられている地域を調べることを通し

て、「食」の分野での日本と世界の結び付きをとらえることができるようにする。

主な学習の流れ	主な提示資料
<p>① 本時の学習問題を設定する。</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px;">日本で生まれた即席麺と世界の結び付きを調べよう。</p> <p>② どんな結び付きがあるか予想する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○即席麺の原料を輸入しているのではないか ○外国でも食べられているのではないか <p>③ 即席麺にはどんな食材が使われ、それらはどこの国から輸入しているのか調べる。</p> <p>④ 即席麺が外国でも販売され、食べられていることをとらえる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○アメリカの即席麺 ○海外に広がった経過 ○世界でも食べられている即席麺 <p>⑤ 即席麺が外国でも食べられていることから、日本と世界の結び付きを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○日本と外国のカップ麺の食べ比べ <ul style="list-style-type: none"> ・味、具、麺の長さや形 ○日本から世界に広がった食べ物や食文化 	<p>年表「即席麺の歩み」</p> <p>実物「日本の即席麺」</p> <p>地図「食材の輸入相手国」 実物「アメリカの即席麺」 地図「世界に広がる即席麺」</p> <p>実物「アメリカのカップ麺」 実物「タイのカップ麺」</p>

(6) 授業の実際

①本時の学習問題を設定していく場面

即席麺について学習することに関心をもたせるために、「連想ゲーム」を取り入れた。「カップ」、「お湯」、「3分」などのカードから、子供はすぐに即席麺を連想できた。

宮城県のカップ麺消費金額が日本有数であることや即席麺の国内消費量を知り、子供の即席麺に対する興味・関心は高まった。

その上で、年表「即席麺の歩み」を提示し、即席麺が日本で発明されたことをとらえさせ、学習問題「日本で生まれた即席麺と世界の結び付きを調べよう」を設定した。子供は、「食材の輸入」という観点と、「日本で50億個も食べられている即席麺は外国でも食べられているのか」という観点から学習問題について追究し始めた。

②食材の輸入という観点から調べる場面

子供は、日本のカップ麺を紙の上を開け、実際にどんな食材が入っているか調べたり、ラベルに記載されている食材名を確認したりしていた。

そして、地図「食材の輸入相手国」と照らし合わせながら、麺に使われている小麦などの食材が世界各国から輸入されていることに気付くことができた。

③即席麺が外国でも食べられていることをとらえる場面

アメリカで販売されているカップ麺を提示し、ラベルの「Cup Ramen」などの文字に着目させた。日本で開発されたカップ麺が外国でも販売され、食べられていることを地図「世界に広がる即席めん」も活用してとらえることができた。

④日本と外国の即席麺を食べ比べる場面

日本人にとって、辛さが強過ぎるタイのカップ麺と、味が薄過ぎるアメリカのカップ麺を子供が実際に食べ比べた。

タイのカップ麺の辛さに、最初はほとんどの子供が閉口していたが、「好み」という観点から様々な意見が出され、子供はその国の人々に合った味の好みということに気付いた。

アメリカのカップ麺については、「M i s o」という文字からイメージした味の濃さと、実際の味の隔たりに子供たちは驚きをもった。

また、「麺類は細長い」というイメージをもっている子供にとって、アメリカの麺の短さは不思議なものとして受け止められていた。食べる際のマナーを補説したことにより、味や麺の長さ以外にも国によるマナーの違いがあることに気付くことができた。

(7) 実践を振り返って ～「主体的・対話的で深い学び」の視点から～

本来、「主体的・対話的で深い学び」は、単元や小単元といったまとまりの中で実現されるものであり、1単位時間の授業の中ですべてが実現されるものではない。

しかし、本時は12時間扱いの単元の「まとめの段階」の授業であったため、前時までの追究が生かされ、子供の多様な学びの姿が見られた。

子供は、自分の日常生活にある即席麺が「国際食」として世界中で食されていることを驚きをもってとらえた。「なぜ」という問題意識を高め、自分の生活経験とも結び付けながら学習問題を設定した。子供の「主体的な学び」がうかがえる。

また、外国の即席麺の味について、「好み」という観点から意見が出されたことをきっかけに、様々な意見のやりとりがなされ、子供は条件や立場を変えて社会的事象のもつ意味を見つめ直すことができた。「対話的な学び」が展開されたと言える。

そして、味付け、具、麺の形や長さがその国の風土や食文化に合わせて工夫されていることから、世界にはそれを自分たちの生活、習慣や文化として大切にしている人々がいることに気付かせることができたと考える。このことから、相互に関連付けたり、まとめたりして、社会的事象の見方・考え方を働かせて社会的事象の意味や働きを多面的に、より深くとらえる「深い学び」が子供の中でなされたと言える。

Ⅲ 子供が問題意識を持続し、多面的に追究できる学習活動の工夫

社会科においては、見学や調査活動、表現活動、グラフ化や図表化などの作業的活動が子供の追究を促す。

「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、問題解決的な学習を展開する中で子供の問題意識が持続するように、子供が社会的事象や社会生活を営む人々に直接働き掛ける活動、子供が体験を通して考え、事実を認識して社会的事象のもつ意味や働きを実感できる活動、互いの考えを交流させる学び合いなどの言語活動、学習したことを生かした社会参加型などの実践的な活動なども取り入れていきたい。

そして、子供が「学習問題を追究するために、どんな学習活動が必要か」、「何を明らかにするために、その学習活動に取り組むのか」といった点から学習活動のねらいを明確にとらえ、「活動すること・体験すること」と「考えること」が一体となった学習活動に取り組むことが大切であり、そのことが子供の問題意識の持続と多面的な追究につながっていく。

ここでは、「主体的・対話的で深い学び」の実現にもつなげる学習活動の工夫として、「子供の具体的な追究を促す学習活動」と「多様な見方・考え方にふれ、交流する学習活動」について述べたい。

1 子供の具体的な追究を促す学習活動

～5年単元『環境を守る森林の働き』の事例から～

「主体的・対話的で深い学び」を展開する上で、子供一人一人が試行錯誤しながら自分なりに考え、様々な学習活動を通じて学習問題を具体的に追究し、社会的事象や社会生活を営む人々に主体的にかかわっていくことが必要である。

ここでは、森林の働きや、森林を守り育てる人々の工夫や努力をとらえ、環境保全に対する関心を高めるために、身近な森林公園を散策したり、森林を守り、育てる人々とかかわったりする学習活動を取り入れた5年単元『環境を守る森林の働き』（11時間扱い）の実践を取り上げる。

(1) 単元の指導に当たって

授業を実践した学校は、ビルやマンションが建ち並び、交通量も多い仙台市の中心部に位置する。従来、この単元は和歌山県龍神村（現在の和歌山県田辺市龍神村）³⁾を事例地とし、地図を使った作業的活動や映像資料の視聴を中心に授業を展開することが多く、子どもにとって学習が受け身になりがちであった。

そこで、子供が森林に関する体験的な学習活動や、森林を保護・育成する人々とかかわる学習活動を通し、森林の働きと環境問題に対する関心を高めることは大きな意義があると考え、仙台営林署（現在は、仙台森林管理署に改称）⁴⁾の協力も得ながら単元を次のように構成した。

(2) 単元の指導計画（11時間扱い）

【つかむ段階】	①②台原森林公園に出かけよう（2時間） ③仙台市の森林の様子（1時間）
【追究する段階】	④⑤⑥森林の働き ～課題別グループでの追究～（3時間） ⑦⑧森林を育てる ～仙台営林署を訪ねて～（2時間）
【広げる段階】	⑨⑩森林を守る（2時間） ⑪日本の国土と森林（1時間）

(3) 授業の実際

①単元の【つかむ段階】

実際に授業を展開するにあたり、事例地として着目したのが、学校から徒歩20分の場所に位置する都市型公園「台原森林公園」⁵⁾であった。

仙台営林署と仙台市が管理し、広さ約60haで樹木の種類も本数も多い。子供は、仙台営林署の方の案内で森林公園を散策し、樹木の名前を知り、身近な森林に親しみ、「森林の働き」について興味・関心を高めることができた。

その後、資料「仙台市の森林分布図」を見て、市全体では西部に森林が広がっていることをとらえ、学習問題「森林にはどんな働きがあるのだろう」を設定した。

②単元の【追究する段階】

学習問題に対する予想は「水を貯える」、「紙や木材の原料」、「生き物のすみか」、「空気をきれいにする」、「災害を防ぐ」、「おいしい水の源」の大きく6つに整理された。予想を基に編成した課題別グループで、子供は次のような様々な体験的な活動や作業的な活動、表現活動に意欲的に取り組み、具体的に追究していった。

【水を貯える】

底に穴を開け、水がしみ出るようにしたペットボトルに森林の水を入れた。同様のペットボトルに森林の土と同じ重さだけ、校庭の土、砂をそれぞれ入れた。この3本のペットボトルに同量の水を注ぎ、それぞれがどの位の水を含むかを比較する「保水実験」を行った。森林の土の保水力を実感をもってとらえることができた。

【紙や木材の原料】

木の使用量をグラフ化したり、楽器に使われている木の特長などを実際に音色を聴きながら調べたりした。

【生き物のすみか】

森林公園に生息する鳥を調べ、絵に表すと共に、「野鳥の声」を録音したCDを活用してそれぞれの鳥の鳴き声を紹介した。

【空気をきれいにする】

環境庁（現在の環境省）の資料から、幹の周りの長さから木の二酸化炭素吸収量を算出する式を学び、校庭の樹木を一本一本実際に調べた。校庭の全部の樹木の二酸化炭素総吸収量を試算し、森林の果たす大切な役割に気付いていった。また、「樹木マップ」作りにも取り組んだ。

【災害を防ぐ】

防砂林のある砂浜とない砂浜をミニチュアで作り、団扇で風を送って砂の影響を比較し、防砂林の働きをとらえていった。

【おいしい水の源】

水道水と、「天然水」や「ミネラルウォーター」の名称で市販されている様々な水を飲み比べた。市販されている水をおいしいと感じる割合が高いことをグラフ化したり、採水地を地図にまとめたり、水の成分を表にまとめたりした。

文献資料からデータを取り出し、単に模造紙などにまとめるだけでなく、子供の多様な学習活動を基にした追求と表現が見られた。

課題別グループでの追究の後、子供はポスターセッションの形態でグループごとに実験や観察、各種資料の活用を通して調べた結果を発表した。その後、学級全体で話し合うことによって、森林の働きの重要性和、森林が様々な形で自分たちの生活に役立っていることをとらえることができた。

その上で、森林を守り育てる仕事に携わる人々の存在に気付かせ、その人たちの仕事の様子、工夫や努力を調べるために仙台営林署に見学に行き、「森林教室」に参加した。森林資源の大切さや森林の保護・育成に携わる人々の工夫や努力を共感的にとらえることができた。

③単元の【広げる段階】

追究してきたことを基に、子供は視野を日本全体にまで広げ、森林と自分の生活のかかわり、

森林資源を守ることに関心を高めた。

さらに、学習の発展として、森林保護に関するポスターや標語づくり、台原森林公園や校地内の樹木にプレートを付ける活動などについても活発に話し合われた。

(4) 実践を振り返って ～「主体的・対話的で深い学び」の視点から～

子供の具体的な追究を促すための学習活動を単元に位置付けるに当たっては、「目的が明確な活動か」、「学習対象に強くかかわっていく活動か」、「何をしているかが分かる活動か」、「知性だけでなく、身体性や感性などを総合的に働かせる活動か」などの観点から検討した。

その上で、本単元では、学習活動として①仙台営林署の方の案内で台原森林公園を自然散策、見学する活動、②資料活用、観察や実験なども含めた追究活動、③ポスターセッションと全体での話し合い、④仙台営林署の見学と「森林教室」への参加を取り入れた。

学習問題の設定場面や具体的な追究場面、見方・考え方を広げる学習場面で、それぞれの学習活動が子供の「主体的・対話的で深い学び」を促したと言える。

また、「追究する段階」で子どもの興味・関心に応じて取り入れた様々な学習活動は、子どもの問題意識を連続させ、具体的な追求を促した。

さらに、台原森林公園の散策、「森林教室」において子供の学習をサポートしていただいた営林署の方とのかかわりは、様々な対話を生むことにつながり、子供の追究意欲を高めたり、自分の考えを深めたりすることにつながった。

2 多様な見方・考え方にふれ、交流する学習活動

「主体的・対話的で深い学び」では、自分なりの見方・考え方を友達と伝え合い、自分の見方・考え方を広げたり、深めたりしながら社会的事象のもつ意味をとらえていくことが大切である。

そのためには、これまでも授業において重視してきた「調べたことや分かったことを記録する」、「分かったことや考えたことを表現する」、「話し合いを通じて、互いの考えを深め合う」などの言語活動をさらに充実させることが必要である。

特に、社会的事象のもつ意味や人々の営みなどについて、自分なりに考えたことや判断したことを説明したり、根拠を明確にして議論したりすることを通して、多様な見方・考え方にふれ、自分の考えや相手、グループや学級全体の考えを発展させる「学び合い」の活動を重視したい。

双方向の交流である「学び合い」の活動を重視することは、子供が問題解決の過程での学びや学んだ内容を満足感をもって振り返ったり、さらに深め、広げるための手掛かりをつかんだりすることにもつながる。

また、意図的な「学び合い」の場を設定することに加え、子供が問いを見つけ、追究する過程において、教え合う、見合う、聴き合うなどの自然発生的な双方向の交流が数多くなされるように支援していくことも必要である。互いに学び合うことで、子供一人一人の学ぶ意欲がより高まったり、子供が自分のよさに気づき、自信を深めたりすることにつながるものと考えられる。なお、この「学び合い」を成立させるためには、次の点に留意したい。

- 子供一人一人が、自分の考えや感じたことをもっている。
- 自分が気付いたことや分かったこと、疑問に思うことを情報交換する。
- 友達の影響や意見を聞いて理解すると共に、疑問や不明な点は質問して明らかにし共有する。
- 様々な意見や考え、感想を聞いて自分の考えを確信したり、補ったりする。
- 自分の学習問題を追究して分かったことと、明らかにできなかったことを区別して自分の考えを整理する。

こうした「学び合い」に必要なスキルのものは、社会科の授業だけで培われるものではなく、子供は日ごろの学校生活の様々な場面で身に付けていく。各教科等の言語活動を充実させる上で、国語科と同様に、特別活動における学級での「話し合いの活動」、朝や帰りの会などは、子供にとって大切な学習の機会となることに改めて留意したい。

Ⅳ 子供が問題意識を明確にし、主体的に追究できる単元構成の工夫

「主体的・対話的で深い学び」は、1 単位時間の授業の中ですべてが実現されるものではなく、基本的には単元や小単元といったまとまりの中で実現される。

したがって、「主体的・対話的で深い学び」が展開されるには、例えば単元や小単元を「教材と出会う」→「問いを見つける」→「学習問題をつくる」→「学習計画を立てる」→「学習計画に基づき、様々な学習活動を通して追究する」→「社会的事象のもつ意味や働きをつかむ」→「学習成果を広げる」というサイクルを基本とした問題解決的な学習過程で構成し、子供一人一人の「問い」を重視し、子供の思考を大切にしていくことが必要である。

そのために、特に重視したいのは「問いを見つける」段階と「追究する」段階である。

「問い」は、教材や資料との出会い、体験的な活動などを通じた学習対象との出会いにより子供一人一人がもつ固有の疑問である。子供が「問いを見つける」には、①興味・関心や知的好奇心が刺激されること、②切実感や必要感をもつこと、③自分の経験や知識との差が大きく、意外性を感じることなどが大切になってくる。

「学習問題」は、個々の「問い」が話し合いなどで精選・整理され、解決に向けた追究意欲がより明確になったものである。したがって、子供一人一人が、自分の「問い」が学級やグループの「学習問題」とかかわっているということを理解することが、意欲的な追究につながっていく。

「追究する」段階では、子供が、①自分の学習の見通しにしたがって、資料を収集、取捨選択すること、②多様な学習活動や体験的な活動、友達との「学び合い」に取り組むこと、③追究して分かったことや考えたことを自分の見方・考え方でまとめて、表現すること、④自分の学習の進め方を振り返ることが大切になってくる。

その際、次のような「振り返りカード」で自分の学びを自己評価させ、ノートに貼らせて累積していくことも必要である。

学 習 を 振 り 返 っ て		月	日	()
1	進んで学習に取り組むことができましたか？	A	B	C
2	学習問題に対する自分の考えをもつことができましたか？	A	B	C
3	資料を使って調べたり、考えを深めたりできましたか？	A	B	C
4	学習した内容は分かりましたか？	A	B	C
5	今日の学習に対する感想を書きましょう。			
<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>				

むすびに

小学校社会科における「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善について、教材の工夫、学習活動の工夫、単元構成の工夫の点から考察してきた。

社会科においては、学習の対象である社会的事象そのものが教材となる。子供は、教材と出会い、問題を把握する。そして、問題解決的な学習過程で構成された単元で、意欲的に社会的事象の意味や働きを様々な学習活動により追究することを通して「社会的事象の見方・考え方」を身に付けていく。

つまり、当然のことながら、教材、学習活動、単元構成は相互に密接にかかわっており、その工夫が子供の意欲的な追究活動、問題解決的な学習を促し、「主体的・対話的で深い学び」につながっていく。子供と共に授業を創る教師の力量と研鑽にもかかわってくることでもある。今後は、次の点に工夫・改善を重ねていきたい。

- 1 単元を貫く学習問題や追究テーマが設定できる素材、単元の学習を終えてからも子供が社会的事象を見つめ、連続的・発展的に問題意識をもち続けられる素材を教材化する。
- 2 「学びの質」を高めるために、学習活動についても「与えて・させて・急がせる」学習活動から、「聞いて・助けて・見守る」学習活動へと質的な転換を一層図る。
- 3 追究が次の「問い」を生み、子供の問題意識や追究意欲が連続的、発展的に高まっていくような単元を構成する。
- 4 子供の思考を促す発問、構造化された板書、個々の子供の学習状況の的確な見取りと支援など、「主体的・対話的で深い学び」を支える基本的な指導技術をさらに磨く。

「授業は、教材を仲立ちとした子供と教師による学びの営みである」と言われる。学びの質を高め、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すとき、私は常にこの言葉に立ち返りたいと考える。

つまり、教師の意図を優先して、意図に沿った理解を子供に求めたり、子供の発言の中から都合のよいものを取り上げたりすることなく、「この教材から、子供はどんな疑問や問いをもち、どんなことを追究していくか」、「この学習活動に取り組ませた場合、子供はどんな考えをもつか」など、子供の実態や学習傾向を十分にふまえ、子供の側にさらに引き寄せて単元構成や学習過程、教材や資料、学習活動を考えて、授業を創っていくということである。

また、特に小学校の場合は基本的に学級担任制であることから、学級経営と授業（教科経

営)が相互に作用してくる。子供が「主体的・対話的で深い学び」に向かう素地は社会科の授業においてのみ養われるのではなく、日常の学校生活においても養われるものであることから、一人一人の子供を大切にした学級経営、個と集団の関わりを重視した学級経営が教師には今後一層求められる。

参考文献

- ・文部科学省 『小学校学習指導要領』(2017年3月)
- ・文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総則編』(2017年6月)
- ・文部科学省 『小学校学習指導要領解説 社会編』(2017年6月)
- ・文部科学省 『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～』【小学校版】(2010年12月)
- ・宮城教育大学附属小学校 『もくせい』36号(1996年3月)
- ・宮城教育大学附属小学校 『平成9年度公開研究会要項』(1997年6月)
- ・木原健太郎・高橋貞夫 編 子どもの側に立つ授業・2 『社会科の学習課題づくりと授業展開』 明治図書(1983年11月)
- ・文部科学省 『初等教育資料』No.953 東洋館出版社(2017年5月)
- ・文部科学省 『初等教育資料』No.960 東洋館出版社(2017年11月)
- ・文部科学省 『中等教育資料』No.972 学事出版(2017年5月)

注

- 1) 文部科学省 『初等教育資料』No.960 東洋館出版社(2017年11月) p7
- 2) 一般社団法人日本即席食品工業協会ホームページ www.instantramen.or.jp
- 3) 龍神村森林組合ホームページ www.ryujin-shinrin.jp/about_6.html
- 4) 仙台森林管理署ホームページ www.rinya.maff.go.jp/tohoku/syo/sendai/
- 5) わがまち緑の名所100選 台原森林公園 www.city.sendai.jp/ryokuchihozen/mesho100sen/index.html