

大学教育で「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業開発

—教育学部 1 年次「社会科研究」の授業開発と授業結果の分析—

原 宏史*

1. はじめに

2012年の中央教育審議会（以下「中教審」）答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」が出されて以降、高等教育において「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換」（中教審2012）の要請が増している。

筆者はこうした要請に基づき、小学校教諭免許状の取得を目指す学生に対して開講される「社会科研究」の授業において、沖縄の米軍基地問題を題材として、アクティブ・ラーニングの手法を導入した授業開発と実践を行い、授業結果の分析から、学生の主体的な授業への取り組みやグループ活動への積極的参加などについては一定の効果が見られたが、その時点では学習の質の深化・高度化について学習主体によって一部差が見られたことが課題であると論じた（原 2017）。

先の答申に見られる「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」導入の流れは、「主体的・対話的で深い学び」として高等教育諸学校だけでなく初等中等教育でも促進する動きが見られるようになってきている。2017年から2018年にかけて学習指導要領が改訂され告示された。今回の学習指導要領では、小中学校社会科・高等学校地理歴史科、公民科については「社会的な見方・考え方を働かせ」て「公民としての資質・能力（小学校のみ「資質・能力の基礎」）」を養うことを目標としているが、いずれの校種でも「指導計画作成上の配慮事項」として「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒（小学校のみ「児童」）の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること」とされている（文部科学省2017a, b, c, d, 2018a, b, c）。「主体的・対話的で深い学び」については、例えば『小学校学習指導要領解説社会編』（以下『小学校解説』）における『「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善』の記述に括弧書きで「（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改革）」と付されていることから分かるように、学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」とはアクティブ・ラーニングと緊密な関係性を持っているといえることができる。

大学の教員養成課程において、教員免許状取得を目指し、将来教員として教壇に立つ人材を育てる上で、こうした学習法に関心を持たせ、またその意義を理解し、実践に活用できる力を育てることは極めて重要なことであると思われる。学習指導要領の全面改訂を機に、筆者はこのような問題意識から、学生がアクティブ・ラーニングの授業受講経験を増やし、その成果を将来の自身の実践に生かすことができるようになることを意図して、2017年度より小学校教諭免許状取得のための授業である1年次開講科目「社会科研究」の構成、内容、教授方法をアクティブ・ラーニングの手法を導入して全面的に更新した。2017年度より「社会科研究」の授業では学習指導要領における社会科の目標や内容についてだけでなく、そこで重要なこととは何かを自ら考察・表現して価値形成を図り、他者と対話することで価値観の見直しや合理的意思決定を行うことのできる力を育てることを目指した。

* 東海学園大学教育学部 教授

本稿では、アクティブ・ラーニングをどのように捉えるか改めて示し、そこに学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」がどのように位置付けられるかを論じた後、今回更新した科目「社会科研究」のプラン及び実践について述べ、実践結果について考察する。

2. 新しい学習指導要領と「主体的・対話的で深い学び」

筆者は、以前「アクティブ・ラーニング」について、溝上慎一による「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（溝上2015）という定義を引用し、さらに須長一幸（須長2010）、松下佳代（松下2015）らの研究を参照して次のように論じた。

即ち、「アクティブ・ラーニング」とは、単なる知識・理解のための学習ではなく、意欲・思考・判断・表現を重視する学習形態のひとつで、学習者は課題を設定することから始め、その課題を解決するために調査して資料を読み取り、自らの意見を形成表現し、他者と議論するなどの様々な活動を主体的に行うことが求められる。何らかの事象について自ら課題を見出したり、その解決を図るためには、高度な事実認識力と、事実を基にした価値判断力が必要となるが、「アクティブ・ラーニング」においては、学習者自身に価値観そのものを形成する力を身に付けさせ、それを発展・変容させていくことが目指されている。これにより学習者は自らの価値観や態度を吟味し、高次の段階へ自分の資質を変容させていくのである。

そのような学習を筆者は「アクティブ・ラーニング」として位置付けた（原 2017）。

前節で述べたように、2017年から2018年にかけて告示された各校種の学習指導要領は、社会科および地理歴史科・公民科の各科目について、単元単位で育てたい資質・能力を明確化にして、それらを「主体的・対話的で深い学び」によって実現することを求めている。ここでは『高等学校学習指導要領解説公民編』（以下『高校解説公民』）を例に、意図される「主体的・対話的で深い学び」とはいかなることで、従来の「アクティブ・ラーニング」とはどのように関係付けられるかを検討する。ここで『高校解説公民』を取り上げたのは、本稿の目的が大学での授業の開発を論じることであり、受講する大学生と年齢に近い校種の社会系教科・科目の学習指導要領を取り上げることで、授業の目標や内容について高等学校教育と大学教育の接続を図ることも重要であると考えたためである。

『高校解説公民』では、第1章「総説」第2節「公民科改訂の趣旨及び要点」の中で、2016年12月の中央教育審議会答申（以下中教審答申（2016））を引用しながら従来の社会科・地理歴史科・公民科の成果と問題点を次のように分析する。即ち、従来の社会科・地理歴史科・公民科は、「社会事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること」に重点を置いて改善されてきたが、一方で、社会参画の態度や、資料を基にした情報を活用して社会事象の特色や意味の比較、関連付け、多面的・多角的な考察とその表現の育成が不十分であること、社会的な見方や考え方が不明確でそれを養うための具体策が定着していないこと、課題解決の活動を取り入れた授業が十分行われていないことなどを課題として指摘している。こうした課題を解決する一つの方法として提唱されているのが「主体的・対話的で深い学び」の導入である。『高校解説公民』が引用している中教審答申（2016）によれば、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれの「視点」は次のように整理される。まず「主体的な学び」の視点とは「児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である」とされる。次に「対話的な学び」の視点とは、例えば「実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される」と記されている。そして「深い学び」の視点は、「『社会的な見方・考え方』を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可

欠である」と述べられている。

新しい学習指導要領は、教科の授業における課題を克服するために、これらの活動を意識して授業に取り込むことが重視されている。先述したように筆者は「アクティブ・ラーニング」について、学習者が課題を設定し、その課題を解決するために調査して資料を読み取り、自らの意見を形成表現し、他者と議論するなどの様々な能動的な活動を行う学習であり、これにより学習者自身が価値観を形成する力を身に付け、さらにそれを変容させながら、高次の段階へ自分の資質を変容させていく学習であるとした。こうした学習により中教審答申（2016）が指摘する従来の教科学習の課題を克服し、学習指導要領の目指す教育が実現すると考えられる。

また、従来の社会科・地理歴史科・公民科で「不明確」とされた「社会的な見方や考え方」は今回の学習指導要領では「社会的な見方・考え方」とされ、中教審答申を引用する形で次のように位置付けられた。「社会的な見方・考え方」は「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、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法」とされ、社会科（地理歴史科・公民科）において「思考力、判断力の育成はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠」で、「主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情等にも作用する」ことから「資質・能力全体に関わるもの」とされている。

河井亨は「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」が同質性を持つという認識から次のように述べる。「アクティブラーニング（ママ）および主体的・対話的で深い学びは、自己との関係において、自らを主体とし、他と弁別し、再帰的に主導され／主導し、自己形成していくことを射程に収めた学びであると特徴づけられる」（河井2019）。ここでは、従来の学校での授業だけでなく、児童生徒の成長や自己形成、アイデンティティ形成にまで関わるものとして「アクティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」が位置付けられている。今回の学習指導要領に基づく授業開発や実践においては、そうしたことを見通しながら検討を続けていくことが求められる。

3. 中等教育の社会科（地理歴史科・公民科）における「主体的・対話的で深い学び」を具現化した授業実践

「主体的・対話的な深い学び」と「アクティブ・ラーニング」が同質性を持ち、その実践によって、社会参画の態度や社会事象の多面的・多角的な考察にもとづく社会的な課題の解決へ向けての具体的な資質・能力の育成を図るための授業開発の試みはこれまでもいくつか見出すことができる。本節では中等教育での先行研究を参照し、高等教育での実践への導入を検討する。

中学校社会科では公民的分野で少子高齢化と社会保障についての単元開発と実践を行った金原の実践を挙げることができる（原・金原 2019）。この実践は今回の学習指導要領における「社会的な見方・考え方」に注目し、中学校社会科の「見方・考え方」である「対立と合意」・「効率と公正」・「希少性」と高等学校公民科「公共」における「見方・考え方」である「幸福、正義、公正」との接続を見通して開発された単元「社会保障制度 考えよう日本の少子高齢化」である。単元の第5時間目である本時では、財源が限られる中（「希少性」）で社会保障給付を「効率と公正」に配慮しながら行うためにはどうしたらよいか、「効率と公正」から社会保障を適正なものとして機能させるためには何に重きをおいて判断すればよいか（同じ世代に対する配慮・異なる世代に対する配慮）、そして世代間で大きな考え方の差がある社会保障給付に関わる判断には大きな困難があることを実感するとともに、「対立と合意」・「効率と公正」・「希少性」以外にどのような「社会事象を捉える見方・考え方」が必要かなどの社会的課題をアクティブ・ラーニングの手法で生徒に考えさせている。具体的な手法としては、前時までに生徒が考えた意見について、類似した意見を持つ者同士で小人数のグループを作り、グループの意見をまとめる。その後グループの意見を

ホワイトボードに視覚化し、教室内に掲示する。全員でホワイトボードを閲覧する時間を設け、賛成できる意見の班のホワイトボードに緑の付箋、賛成できない班のホワイトボードに黄色の付箋を貼る活動を行う。意見の違いが明確になったところで、クラス全体の話し合いを行う。グループでの話し合い、グループ意見の視覚化、視覚化した意見の交流と評価、そしてクラス全体の意見交換という学習経過を踏むことで、「主体的・対話的で深い学び」が行われ、授業終了時の生徒のコメント分析からも、生徒達は社会保障制度について世代間対立を考える中で、「対立と合意」、「効率と公正」、「希少性と持続可能性」という中学校の見方・考え方から、さらに高等学校「公共」の見方・考え方である「幸福」や「公正」などの価値的指標を導き出すことができた。

高等学校では近年、公民科「倫理」の実践で近年「主体的・対話的で深い学び」の実践が試みられている。高等学校「倫理」の授業に対しては、かねてから先哲の名前と思想史を羅列するだけの知識注入型学習になってしまっているという多くの指摘がなされていたが、日本学術会議の提言「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生―〈考える『倫理』〉の実現に向けて」（2015年5月）を受けて、原典購読や討議などの「主体的・対話的」手法を用いた授業実践が報告されるようになってきている。今回の学習指導要領の改訂でも、高等学校公民科「倫理」においては、例えば2「内容とその取扱い」大項目A「現代に生きる自己の課題と人間としての在り方生き方」の（内容の取扱い）に、「…哲学に関わる対話的な手法などを取り入れた活動を通して、生徒自らが、より深く思索するための概念を理解できるようにし、〔大項目〕Bの学習の基盤を養うよう指導する」とされている。

児玉康弘は比較的早い時点で、先の知識注入学習という批判に応え、ソクラテスを題材として、先哲の思想を対象化し批判することでその思想を生み出した社会について生徒に認識させる授業を試みている（児玉2004）。児玉の実践ではソクラテスの意思決定のポイントを3つに整理して、その中で最も納得できる立場は何かということを生徒に討論させ、ソクラテスの思想と、当時のアテナイ社会の政治や経済との関連を多角的に生徒に把握させることを意図している。本授業ではソクラテスの思想の中に現れる「正義」や「公正」、「義務」といった価値や、「不知」の定義などについて対話はおこなうが、ソクラテスの行為やその意味について古代ギリシアの社会との関連で考察を深める段階で閉じてしまっており、ソクラテスの思想や行為が現在の社会でどのような意味を持つかなどを検討するまでには至らない。

行壽浩司は「倫理」の重要な目標である「人間としての在り方生き方」学習が従来の授業では間接的なものにとどまっておらず直接的なものになっていないとして、社会的論争問題を価値判断を通じて合理的意思決定する能力の育成を目指して「エンハンスト問題」を取り扱った授業を構想している（行壽2012）。生徒は討議を通じてエンハンスト問題の是非について先哲の思想（ベンサム、ロールズ、アリストテレス、ノージック、サンデル）を援用しながら意見形成を行うという形式の授業であるが、判断する上で考慮すべき「幸福」、「正義」、「公正」、「平等」、「自由」などの価値についての検討は、サンデルを除いて一次資料ではなく概説書の記述に依拠しているため教材研究の面で問題があると思われる。また、ここで提案される授業は構想だけで、実践は行われていない。

佐藤克宣はソクラテスを題材とした授業で『クリトン』の原典購読から、生徒のディベートとトゥールミンモデルでの整理を通じてソクラテス思想について理解を深める実践を行っている（佐藤2015）。生徒の理解はディベート学習によって深まっておらず、さらに自らの課題と関連させて考察することができたとしている。

高橋実は、高等学校「倫理」で原典の読解や先哲の思想から生徒が対話を通じて価値観形成を行い、思考判断を行う実践を展開している（高橋2016）。一つはプラトン『アルキビアデス』読解から、生徒がペアでのシナリオシート作成を行い、そのシナリオ実演（対話）を通して、原典中に出てくる「愛」などの価値について考えさせる授業である。高橋はこの授業実践について、生徒が「主体的思考力」を働かせることはできたが、「対話的思考力」、「批判的思考力」、そして生徒自身が新たな問いを創出するなどの「創

造的思考力」などについては不十分であったとしている。そこで、対話を通して新たな問いの創出を目指すため、毛筆津の授業実践の提案をしている。二つ目の高橋の実践は、ミルの「他者危害の原則」から、シナリオシートの作成と対話を通して「自由」という価値などについて考察を深め、現代の倫理的課題を考えさせる授業である。この実践でのシナリオシートは喫煙と周囲の人に対する影響という身近な問題が取り上げられている。この実践では、ある生徒が自身の意見について自分自身を自己正当化しているかもしれないという記述を行っており、これについて高橋は新しい問いの創出と見做すことができるのではないかと分析している。

これらの先行研究から、具体的な課題の設定、資料などの適切な読み取りと考察、積極的な討論や共同作業などの対話の活動等の「アクティブ・ラーニング」を取り入れた授業には次のような効果があるといえる。即ちアクティブ・ラーニングの手法を取り入れることによって、受講者には、多様な意見に触れて高次の思考や判断を行い、また、問いそのものを問い直したり、新たな問いを生み出してそれを追究していく姿勢を持ち続けるような「深い学び」が実現している。

4. 教育学部学校教育専攻第1年次科目「社会科研究」の開発

「社会科研究」は2018年度入学生までは小学校教諭免許状取得希望者に対して「教科に関する科目」として位置付けられ、第1年次の秋学期に開講されている。2019年度入学生からは、新課程が適用され「小一種免・教科及び教科の指導法に関する科目」の「教科に関する専門的事項」に位置付けられることになる。従来この科目は『小学校学習指導要領解説社会編』を教材として用い、学習指導要領と小学校での社会科授業の目標や授業で取り扱う内容についての知識理解を目標に講義中心の授業を実施していた。15回の授業の中で受講者の主体的な活動や対話などは一部でしか導入していなかったため、授業の中で十分に思考を深める活動が保障されておらず、学生の「深い学び」を実現できていなかったのではないかという反省がある。そのため、先に述べた中教審答申（2016）及びそれに続く学習指導要領改訂の動きの中で、学生自身に「アクティブ・ラーニング」を体感させながら、授業自体の質の向上も意図して、2017年度に科目「社会科研究」の全面的な更新を行った。当該年度の受講者は94人であった。

授業の更新に当たっては先の中教審答申（2016）における「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」それぞれの「視点」を意識した。即ち「主体的な学び」は受講者が学習課題を把握しその解決の見通しを持つこと、「対話的な学び」は人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、人々の話を聞いたりする活動の一層の充実、「深い学び」は「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の活動を組み込み、課題を追究したり解決したりする活動などを授業に導入することである。そこで今回、15回の授業のほとんどに「調査する活動」、「対話する活動」、「考察し課題を解決する活動」を組み込んでいる。

各授業は原則として、次の3つの段階で構成されている。まず事前に課題を与え、学生は提示した資料を読み取って、課題について意見形成する活動を行う。次に授業においては学生が課題で作成した意見を持ち寄って、グループ単位のディスカッションで考察を深めてから、キーワードマッピングなどでグループのメンバーの意見を整理し、大判のワークシートにグループとしての共通の意見をまとめるという活動を行った。最後にグループで作成したワークシートを全体に廻して、他のグループがどのようにまとめたかを共有させ、振り返りを行う。

今回「社会科研究」の指導目標を学習指導要領の3つの観点から示すと次のようになる。

- ① 学習指導要領における社会科の教科の目標と内容、資料等を適切に読み取り、社会科の教科の目標や小学校の各学年で扱う事象に関する知識やその捉え方について理解を深める。（知識及び技能等）
- ② 社会科を学ぶ意義や教科で扱う社会事象について自らの問題として捉え、様々な立場の意見を受容し

ながら自らの見解を再構成して表現することができる。(思考力, 判断力, 表現力等)

- ③ 社会科の授業について, 自ら進んで課題を見出し, 対話などを通じて課題を探究して積極的に解決することができる。(学びに向かう力, 人間性等)

「社会科研究」全15時間の指導計画を次に示す(表1)。

表1 2017年度東海学園大学「社会科研究」指導計画

| 回数 | 概要 |
|----|---|
| 1 | ガイダンス・導入 |
| 2 | 「自分の受けた社会科授業と学習指導要領」 自分が小学校で受けた社会科の授業をレポートし, 学習指導要領の記述との関連を考える。 |
| 3 | 「小学校社会科と学習指導要領①—社会科の目標—」 課題として学習指導要領「教科の目標」を精読し, 重要だと思ふ部分をまとめた上でグループ討議を行いまとめと整理を行う。 |
| 4 | 「小学校社会科と学習指導要領②—第3学年の目標と内容—」 課題として学習指導要領「第3学年の目標と内容」を精読し, 重要だと思ふ部分をまとめた上でグループ討議を行いまとめと整理を行う。 |
| 5 | 「第3学年の内容—わたしたちの町みんなの町①—」 課題として個人で地域の特徴を観察調査し地図作成を行い, 授業でそれらを交流した後でグループで地図作成の計画を立てる。 |
| 6 | 「第3学年の内容—わたしたちの町みんなの町②—」 課題としてグループで決めた地域の調査を行い, 模造紙に地図を作製する。 |
| 7 | 「第3学年の内容—わたしたちの町みんなの町③—」 グループで製作した地図を掲示し, 発表を行う。 |
| 8 | 「小学校社会科と学習指導要領③—第4学年の目標と内容—」 課題として学習指導要領「第4学年の目標と内容」を精読し, 重要だと思ふ部分をまとめた上でグループ討議を行い, まとめと整理を行う。 |
| 9 | 第4学年の授業—「自分の住む都道府県の産業」授業動画を見る— 第4学年時に自分が受けた自分の住む都道府県についての授業についてまとめ, グループで共有した後で, 第4学年の授業の動画を視聴し, グループ活動で授業の工夫についてまとめる。 |
| 10 | 「小学校社会科と学習指導要領④—第5学年の目標と内容—」 課題として学習指導要領「第5学年の目標と内容」を精読し, 重要だと思ふ部分をまとめた上でグループ討議を行い, まとめと整理を行う。 |
| 11 | 「第5学年の授業—日本の姿—」 課題として指定された都道府県の地理的特徴や産業を調べ, 授業ではグループ活動で日本全体の姿をまとめる。 |
| 12 | 「第5学年の授業①—国土学習の教材の捉え方『沖縄』—」 課題として沖縄県を例に県の抱える米軍基地問題について調べ, 授業でグループ活動を通じて問題解決の方法を追究する。 |
| 13 | 「第5学年の授業②—産業学習の教材の捉え方『水俣病』—」 課題として水俣病を例に公害事件について調べ, 授業でグループ活動を通じて現在まで継続する諸課題を明らかにしながら問題解決の方法を追究する。 |
| 14 | 「小学校社会科と学習指導要領⑤—第6学年の目標と内容—」 課題として学習指導要領「第6学年の目標と内容」を精読し, 重要だと思ふ部分をまとめた上でグループ討議を行い, まとめと整理を行う。 |
| 15 | 「第6学年の授業—歴史と人物—」 課題として学習指導要領の「内容の取扱い」に例示されている人物42人のうち指定された一人について調べ, 授業ではグループ活動で日本の歴史の再構成を行う。 |

先述したように, 小学校教員免許状取得希望者に対し学習指導要領での社会科の目標と内容について理解を深めるために, 本授業ではあらかじめ課題を与えた上で, その課題を素材として, グループ討議, グ

ループでのキーワードマッピングなどを通してまとめ、各グループのまとめの全体での共有という流れをとっている。第3回、第4回、第8回、第10回、そして第14回目の授業は、いずれも『小学校解説』から社会科の教科目標、ないしは各学年の目標と内容を読み取り、まとめて共有する授業であるため、基本的に授業の流れは共通している。一例として第14回の授業展開を次に示す(表2)。

表2 「社会科研究」第14回「第6学年の目標と内容」本時の指導

| | 学習活動・学習内容 | 指導上の留意点 |
|----------------|---|--|
| 導入 10分 | 準備：あらかじめ『小学校解説』を精読し、ワークシートに「社会科の第6学年の目標」の部分をまとめ、その中で特に大切だと思うことを400字程度で記述しておく。 ・前時のワークシートを返却する。 | 前時での課題指示の際に、大切だと思う部分をキーワードの形で抜き出してまとめるよう指示する。 |
| | 学習指導要領の「社会科の第6学年の目標」として大切なことは何か、対話を通じて理解を深めよう | |
| 展開 1 20分 | 「課題の内容を周りの人と共有しよう」 ・6名程度のグループを編成する。 「改めてグループの人と課題の内容を共有しよう」 ・『小学校解説』「社会科の第6学年の目標」として大切だと思うことを課題の内容に基づいてグループ内で発表する。 | ・ウォーミングアップとして、課題の内容を周囲(前後左右)4名程度で交流する。 ・グループが毎回同じ人同士にならないよう、ランダムにグループを編成する。 ・グループ内の意見で、自分の意見と似ていること、自分では気づかなかったことなどについてメモを取りながら意見を交流させる。 |
| 展開 2 40分 | グループワークシート配布 「『社会科の第6学年の目標』で大切なことは何かキーワードマッピングしてみよう」 ・キーワードが十分出たら、「大切なこと」を文章化させる。 | ・交流した内容に基づきグループで協力してワークシートに「社会科の第6学年の目標」として大切なことについてキーワードマッピングを行う。 ・タイムキープをしっかりと行い経過時間は全体に適切に伝える。 |
| 展開 3 25分 | 「完成したグループワークシートの内容を共有しよう」 ・完成したグループワークシートを時計回りで順繰りに隣のグループへまわし、ワークシートを回覧する。 ・一周したら改めて自分のグループのワークシートの記述を確認する。 | ・1グループ2分間をめどに次のグループにまわす。 ・他グループのワークシートで共感する所や、自分のグループで出なかった意見などに注目させる。 |
| まとめ 15分 | 「授業の振り返りをしよう」 ・ワークシートに本時で学んだこと、感想など記述する。 ・次時の予告・課題指示。 | ・グループでの対話や他のグループワークシートを閲覧したことで新たにどのようなことを学んだかということに注目させる。 |

5. 実践結果および考察

本節では、「社会科研究」15回の授業のうち、第14回「小学校社会科と学習指導要領⑤—第6学年の目標と内容—」のグループワークシートのキーワードマッピングの記述と、第15回終了時に記述させた授業の感想文から授業の効果などについて検証する。

例として第14回の授業で、あるグループが作成した学習指導要領「第6学年の目標と内容」についてのグループワークシートを示す(巻末資料参照)。

このグループは「第6学年の目標」を中心に置き、旧学習指導要領における「第6学年の目標」と改訂された学習指導要領を比較対象し、共通点と相違点を明らかにしながらキーワードマッピングを行っている。またこれ以前に学習した第3学年から第5学年までの社会科の目標との関連も考察していることが読

み取れる。グループのまとめを文章化した記述は「社会的事象を具体的且つ広い視野から多角的に考えること」と「グローバル化」が重要であるとしている。以上からグループでの対話とキーワードマッピングを行うことで、学生は小学校第6学年の社会科の目標について、他学年との関連性や系統性などを含む多角的な視点から、総合的に考察することができていると言えるのではないか。

授業感想文は2017年度の受講者94人中92人が提出した。これを「授業の理解」、「対話・作業などのグループ活動についての評価」などの面から分析を行う。「社会科研究」の授業理解についての評価として「学習指導要領の社会科の目標についての理解の深まり」についての記述をした学生は50人である。他に「学びの大切さについての理解、学びの深まり」とした学生が11人、「社会科授業の指導法についての理解の深まり」について言及した学生は11人で、これら肯定的な評価を記述した学生は計72人（78%）である。

対話・キーワードマッピングを通してのグループワークシートの作成などのグループ活動に対しては、様々な感想が寄せられた。本授業のグループ活動を通じて獲得したものについて学生の意見を整理すると次のようになる（複数意見併記を含む）。

「意見を表現する力（コミュニケーションする力）の獲得」36人

「新しい気付、知見の獲得」15人

「意見をまとめる力の獲得」16人

「考える力の獲得・考えの広がり」8人

「事象を多角的に捉える力の獲得」9人

授業の手法について「主体的・主体的・活動的」なことに言及したコメントは5人である。注目すべきは「子供が興味を持つ、私のオリジナルの授業を考えたいと思う」（学生38）など「興味・意欲・関心の高まり」について12人が記述したことである。以上から、アクティブ・ラーニングを全面的に導入することで、学生の学びの深まりについて、学習指導要領の目標に則した指標でいえば、「知識及び技能等」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びへ向かう力、人間性等」がより高度化できたと考える。

また、感想文中に「社会科が苦手である（好きではない・得意ではない）」と記述した学生が10人いたが、中には「自分で調べたことを皆で共有するのはとても楽しいと思った」（学生17）という学生もいて、今回の授業手法が一部の学生の教科観を肯定的に変化させることができたのではないかと考えることができる。

6. おわりに（課題と展望）

今回、授業にグループ対話とグループ活動を中心とした活動を導入することで、学生たちが事象について自ら課題を見出し、その解決を図るための事実認識力や、多面的な思考に基づく価値判断力などを伸ばすことができたと考える。また、自らの今後の学習への意欲や見込みを持つことができた学習が現れたということからもアクティブ・ラーニングは効果的な学習であるということはあるが、いくつかの課題も指摘できる。

学生の感想文には否定的なコメントもいくつか見られた。グループワークについて「友達がかたよってしまうと、そこだけで話を進めたりなどこちらに見向きもせずとどんどん進めてしまっていることもありました」（学生4）というコメントからはグループ編成での課題が明らかになった。毎回ランダムにグループを編成しているが、親しい者同士が集まってしまった場合などにグループ全体への対話に発展しないという問題が生じてしまう。全員が必ず発言することや、一人一人の意見を尊重することをルール化するなどの対応が必要である。

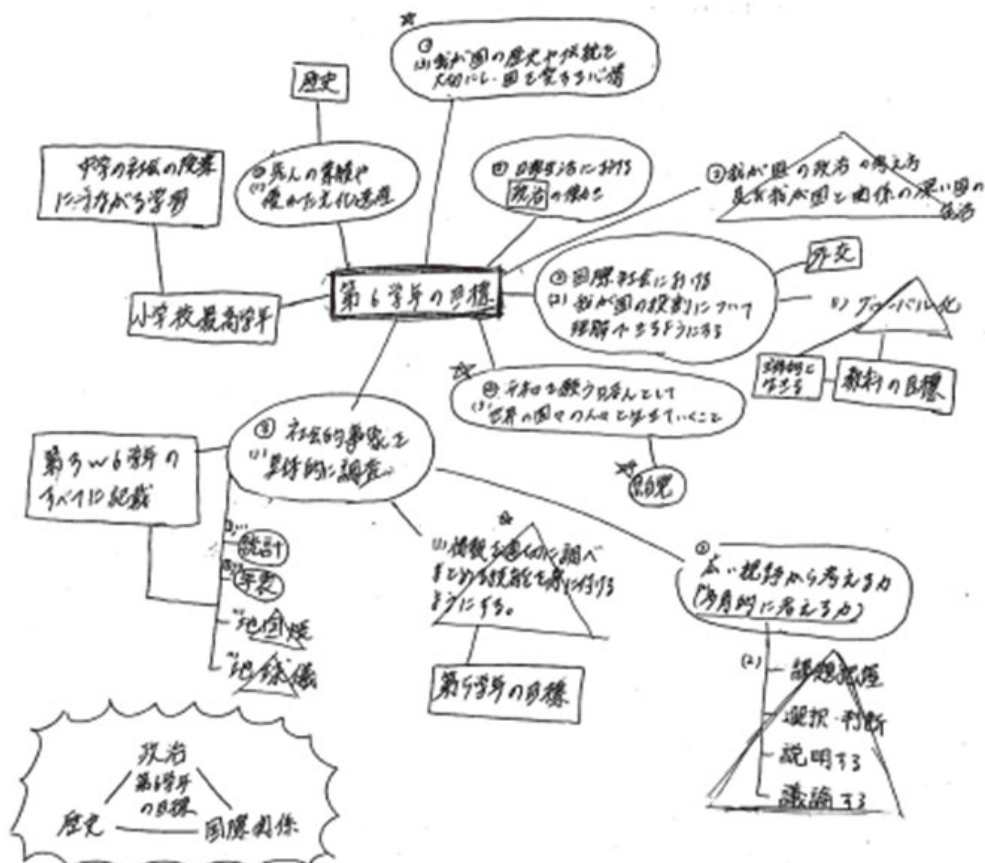
「後半同じ流れが続いたことに少しマンネリを感じた」（学生6）という意見については、特に学習指導

要領の目標や内容を扱う授業の展開が似たものになっていたための感想であると思われる。これに対しては以前に学習した他の学年の目標や内容などの成果を活用しながら、授業が進むほどより充実したグループ活動ができるように働きかけることを検討したい。

「グループワークが非常に多く、周りとのコミュニケーションをとることがすごく大変でした。回数を重ねることに慣れていくであろうと思っていましたが、やはり慣れることはなかなかできなかったです」(学生11)というコメントもあり、教師が「積極的に」、「主体的に」という指導をしても、学生によってはグループ学習に馴染めない場合があることも課題である。この形態の授業は事前課題の取り組みの差によっても最終的な学びの質は大きく変化する。できるだけ質の高い授業を保証するためには、課題について学生が主体的に調査し、多くの資料を参照して意見をまとめることが望ましいが、学生によってその取り組みには差が見られた。学生の個人ワークシートに事前課題の評価をコメントして返却したが、課題の取り組みに改善の見られない学生もいて、そうした学生への対応が今後の課題である。

社会科研究 第14回 第6学年の目標 (「学習指導要領解説」から考える)

(キーワードマッピング) 旧学習指導要領→(星) 新学習指導要領→(星)
 共通点→○ 相違点→△ その他→□



グループのまとめ (第6学年の目標として最も大切なこととその理由)

第6学年
 総合的学習と具体的且つ広い視野から多角的に考えることが重要だと思った。
 特に「グローバル化」を重要だと思いました。

グループメンバーの学籍番号と氏名を裏に書いてください

資料 第14回「第6学年の目標」グループワークシート

【参考文献】

- 須長一幸2010「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題—activeness概念を中心に—」関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究』創刊号, 1-11.
- 河井亨2019「アクティブラーニングおよび主体的・対話的で深い学びと学生の成長の間にはどのような関係があるのか」立命館大学社会システム研究所『社会システム研究』第38号, 1-26.
- 行壽浩司2012「公民科『倫理』における価値判断力の育成—エンハンスメント問題に焦点を当てて—」社会系教科教育学研究第24号, 91-100.
- 児玉康弘2004「『公民科』における解釈批判学習—『先哲の思想』の扱い—」社会系教科教育学研究16号, 73-81.
- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育委員会2015年5月28日提言「未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生—（考える『倫理』）の実現に向けて—」
- 佐藤克宣2015「高等学校『倫理』ロゴスに従うソクラテスの考察にもとづく授業実践—クリトンとの対話状況の分析を題材としたディベート学習の試みとして—」日本社会科教育学会全国大会発表論文集第11号, 40-41.
- 高橋実2016「高校『倫理』におけるロールプレイング—生徒による哲学対話の試み—」山形大学大学院実践研究科年報第7号, 144-151.
- 中央教育審議会答申（2012（平成24）年8月28日）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」
- 原宏史2017「学生の主体的な思考を促す授業開発の試み—教育学部1年次「社会科研究」の授業実践から—」『東海学園大学教育研究紀要』第1巻, 89-97.
- 原宏史・金原洋輔2019「中学校社会科公民的分野と高等学校公民科「公共」を接続する中学校社会科授業の開発—『対立と合意』・『効率と公正』・『希少性』と『幸福, 正義, 公正』の接続に着目して—」『東海学園大学研究紀要』第24号 人文科学編, 59-74.
- 溝上慎一2015「アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房, 31-51.
- 松下佳代2015「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下編著『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房, 1-27.
- 文部科学省2017a「小学校学習指導要領」
- 文部科学省2017b『小学校学習指導要領解説社会編』
- 文部科学省2017c「中学校学習指導要領」
- 文部科学省2017d『中学校学習指導要領解説社会編』
- 文部科学省2018a「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省2018b『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』
- 文部科学省2018c『高等学校学習指導要領解説公民編』