

研究論文

主体的な学びの実現を目指した中学校社会科の授業実践 －拡張的学習の理論を足場として－

大串 平*

Classroom Practice of Junior High School Social Studies Classes Aimed at Realizing Proactive Learning : - From the perspective of the theory of expanding learning -

Taira OGUSHI

【要約】中学校社会科では知識詰め込み的な授業形態が多く、現行の学習指導要領へと移行してもなお、その傾向が変わっているとは言い難い。本研究では拡張的学習の理論を足場として、子どもが「主体的に学ぶ」授業の在り方を明らかにすることを目的にする。生徒たち一人一人の疑問をそれぞれの問い・学習課題として取り上げその解決に迫る授業に取り組むことで、生徒たちが「主体的に学ぶ」ことができる授業デザインとなった。

【キーワード】主体的な学び、拡張的学習の理論、中学校社会科、『学び合い』

1. 問題の所在

これからの日本社会において、グローバル化や情報社会、少子高齢社会など社会の急激な変化に伴い、予測困難な社会に移行しつつある。このような背景から現行の学習指導要領では、「生きる力」のより一層の育成を目指していくために「何ができるようにするか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」の3つの視点から各教科の内容や指導が捉え直された。そして、そのなかの「どのように学ぶか」の視点から「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められることとなった(文部科学省,2017)。そのため今日、学校での学びの中で、将来の日本社会を担う子どもたちに、社会科教育を通してこの高度化・複雑化した社会を生きていく上で、より良い社会を築き上げていく為の基礎を学び、これからの日常生活に生かしていく必要があると考察する。

一方で、社会科の勉強が好きではないと回答する子どもたちが約4割もいるという事が調査で分

かっている(国立教育政策研究所 2013)。佐賀県においても平成 31 年の佐賀県小・中学校学習状況調査結果(4月調査, 中学1年生)によると約4割が社会科の勉強が好きではないと答えている(佐賀県教育委員会 2019)。社会科に対する苦手意識をもっている子どもたちが多いことは、「主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善」が求められている現行の学習指導要領の社会科において、大きな課題であると言えよう。

これらの課題に関して中野(2018)は「中学校での授業形態は、知識詰め込み的な「知識注入型」ともいえる授業形態が多く、現在もその傾向はあまり変わっていないとは言い難い。答申にある通り、授業の中で生徒に考えさせる場面に乏しく、グループで話を合わせても、なかなか議論が深まらなかったり、話し合わせたことが十分に共有されていなかったりする事例が多く見られる。生徒が「主体的に」学ぶことができている」と述べており、「主体的に学ぶ」ことができている事を主張し

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生

ている(中野 2018:62)。この主張は、子どもが主体的に学ぶことができていることが、社会科嫌いを生み、さらに主体性を削ぐという悪循環に陥っており、問題があることを指摘していると捉える。

2. 主体的な学びの実現に向けた社会科授業の在り方

(1) 社会科授業における主体的な学びとは

「主体的な学び」について中央教育審議会(2017)はその答申において、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。子供自身が興味をもって積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。」と示している(中央教育審議会.2016)。

このことについて、喜入(2017)、鐘尾(2021)らがそれぞれ次のように述べている。喜入(2017)は、「学ぶことに興味・関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって取り組むこと」、「自己の学習活動を振り返り次につなげること」と定義している(喜入 2018:54)。鐘尾(2021)は、「社会科における問題意識を「社会的事象についての重要性を理解し、そのことに主体的に関わろうとすること」(中略)子どもが「疑問を感じている」、「問題を見いだしている」姿を問題意識が醸成された姿、主体的に学ぶ姿として、捉えていく」と述べている(鐘尾 2021:2-3)。種谷(2018)は、「主体的な学びは、生徒が自分らしい考えを持ち、課題を自分事としてとらえ解決していく中でみられる。そのためには、生徒が学びたい、知りたいと感じ学習意欲が高まるところからスタートする。」と述べている(種谷 2018:184)。

上述から、「子どもたちが学ぶ事に対して自発的に意義を見だし、何事も自分事として取り組むこと」が「主体的な学び」であると、本研究では捉える。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて

社会科においては「社会的な見方・考え方」を働かせる中で社会科ならではの「問い」が設定され、社会的な事象に関わる課題を追究したり解決したりする活動を取り入れることによって実現することが求められている(文部科学省.2017:16)。社会科の授業における「主体的・対話的で深い学び」と「社会的な見方・考え方」を促す「問い」について安原(2019)は「生徒たちが社会的な事象を題材にして、社会への興味や関心を抱き、学習内容を一人一人が主体的に学び続けようとする意欲を支える「問い」を持ち、(中略)思考の幅を広げ、問いの質を深めるといった循環を繰り返す事」と述べている(安原 2019:14)。さらに柴田(1999)も「「これは何だ」「これはどうして」といった対象に関する「問い」が子どもに生まれ、その活動を追究する活動の中で、道具としての知識を習得し、活用する学習活動が展開するという」と述べており(柴田 1999:15)、子どもたちが自ら問い、みんなでその問いについて考え、追究するというように、授業の在り方を変えていかなければならないということを示している。その上で、社会科授業における「問い」の重要性と子どもたちから生まれる「問い」をベースにした授業構成が「主体的な学び」の実現に、求められているのではないだろうか。子どもたちが自らの疑問を解決する姿は「主体的な学び」へと繋がると考える。

(2) 本研究で目指す主体的な学びを促す社会科授業

主体的な学びを促していく中で、エンゲストロームの拡張的学習の理論を足場として社会科授業の開発を試みる。拡張的学習について山住(2014)は「新しい実践活動を集団的に想像していくための協働学習をモデル化したものである。」と述べている(山住 2014:51)。

エンゲストローム(1999)は、「拡張的学習の理論は、抽象から具体への上向という弁証法に基づいている。これは、特定の認識行為もしくは学習行為を通して達成され、それらの行為が合わさって、拡張的サイクルないし螺旋線を形成する。その過程

は、活動システムにおいて次々と展開する矛盾の構築と、その解決として理解されるべきである。」と述べている(エンゲストローム 1999:12-13)。つまり、拡張的学習は、ある課題について解決しようとする問題解決型学習や、関心のあるテーマについて探究する活動等において矛盾が生じ、それを協働的な学びによって乗り越えることが重要だと考える。そして、拡張することで学びが深まり、新たな疑問や矛盾の解決に向けて展開されていく。子どもが対象に関わる時に、拡張的学習の理論を用いることによって、活動システムにおける「矛盾」を教師が捉えることが可能となる。これにより、「ルール」「共同体」「分業」を媒介としながら解決を図り、学習を拡張していくことを分析できるようになる。

エンゲストローム(2018)は、「拡張性を認めることは、学習が教授者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられていく可能性を受け入れるということである」と述べている(エンゲストローム 2018:10)。学校における学習は、中野(2018)が「知識注入型」ともいえる授業形態(中野 2018:62)と述べているように、現在の学校現場での教師主導の知識の伝達による学習の在り方が主流である。この点に再考を促し、学習者が協働学習を行うことで、新しい考えを生み出し、課題を乗り越え、個人の考えから集団へと拡張し、「いまだここにはないもの」を生み出していくのである(エンゲストローム 2018:10)。そしてそれを目指した学習理論こそが拡張的学習の本質であると捉えている。

本研究における授業実践では子どもたちの学びを広げていくため、子どもの疑問を学習課題として取り上げ、その課題の解決に迫るようにしていく。このような方法によって本質を捉えた学習をデザインすることについて今泉(2020)は「教材の発掘・選択のルートは、子どもたちの疑問や問いから授業が創られていく場合である。子どもから出された疑問や問いは、授業でとりあげれば、重要な教材になる。」と述べており(今泉 2020:137)、子どもたちの疑問や問いから授業を開発すること

は効果的であると考察する。

そうすることで子どもが自発的に学ぶ事に意義を見いだすことができ「主体的な学び」へと繋がるとともに子ども一人一人の学びが拡張すると捉えている。

3. 研究の目的

上述の問題等から、本研究において拡張的学習の理論を足場として、子どもが主体的に学ぶ授業の実現を目指し、授業の在り方を明らかにすることを目的にする。

4. 足場とする理論(拡張的学習の理論)

(1) 三世代の活動理論

エンゲストロームが提唱する拡張的学習の理論は、学習を拡張的なものと捉えている。拡張的学習の活動理論は三世代を通して発展してきたとエンゲストロームは説明している。エンゲストロームによれば、活動理論第一世代を提唱した、ヴィゴツキーは図1に示す、対象に向かう人間の行為を三角構造として表現した。

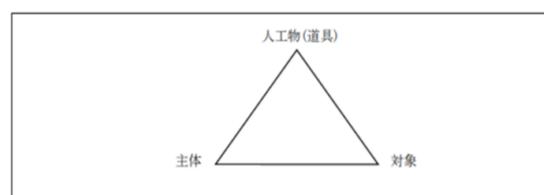


図1 媒介の三角形

(山住/エンゲストローム 2013:15)

ヴィゴツキーが示した媒介の三角形は、主体が道具(媒体)を用いて対象(目的)に働きかけるといふ人間の活動を整理したものであり、人間の活動は文化的手段(道具)を抜きにして理解することは不可能であることを示している。また、ここに示された3要素は独立したものではなく、それぞれが相互作用しながら変容していくことで、行為そのものも変容していくとされている。しかし、共同体における活動を捉えるにあたり、第一世代の理論では不足があった。それは、分析単位が個人に焦点が当てられていた点である。

これに対し、第二世代のレオンチェフは分析の

単位を集団へと拡張している。活動に「分業」と「協働」という要素を活動の概念に組み込み、他者との関係性を無視して成立することはなく、活動の集団性を捉え、活動は背後に存在する「動機」によって方向付けられることを明らかにした。しかし、第二世代において媒介の三角形が集団的活動のモデルへと明確に拡張されることはなかった。エンゲストロームはヴィゴツキーが述べた媒介の三角形を更に拡張し、人々の協働的活動システムを理解するための分析枠組みを第三世代の活動理論として、図2を提示した。

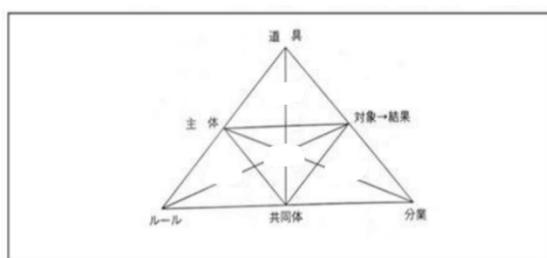


図2 人間の活動モデル

(エンゲストローム 1999:79 簡略)

このモデルは、「主体」(個人あるいは人々のグループ)が、ツールや記号といった人工物を「道具」として用いて「対象」に働きかけ、求められる「成果」をめざし、「対象」を転換していくような「対象に向かう活動」のシステムがとらえられている」(山住 2017:18)。

「主体」が「対象」に働きかける際に用いるもう一つの「媒介」として、「共同体」が底辺中央にある。「共同体」には、「主体」の活動が埋め込まれている。また、「共同体」による「対象」への働きかけを媒介する「分業」が右下に示されている。さらに「共同体」の規範や習慣など、「主体」と「共同体」の相互の働きかけを媒介する「ルール」が左下に示されている。これらの相互関連によって社会組織と文化的共同体の中で遂行される学びの構造を提示した。

その活動モデルに示した各要素間の諸関係には、常に変化や構築が生まれている。この活動理論について山住(2019)は、「概念的・方法論的な枠組みにもとづきながら、人間の学習と発達への形成的介入(formative intervention)を試みる理論であり、

その意味で活動理論は現代の教育理論と学習科学、そして教育学研究の最先端かつ有力な挑戦のひとつとなっている。」と述べている(山住 2019:18)。

したがって、この活動システムモデルを「道具」にし、過去や現在を分析するだけにとどまることなく、今後の「未来」の活動システムに活かし、新しい発見やデザインを導き出していくことも可能となる。

更に拡張的学習について山住(2019)は、「人々が自らの生活や実践活動を自分たち自身でより幅広くコントロールし、転換・創造していく学習」とのべる(山住 2019:18)。すなわち、既存の知識や技能を教師から一方的に学ぶことではなく、「いまだここにはないもの」を教師や生徒などその学習に参加する者たちが共に学ぶことを可能とするのである。

(2) 垂直的拡張, 水平的拡張

エンゲストロームは、ヴィゴツキーが示す発達と呼ばれる垂直的な視点だけでは不十分であり、集団という水平的な視点が必要であることを示している。そこで拡張的学習の理論においては、水平的拡張と垂直的拡張の二つの次元を示している。

水平的拡張について佐長(2016)は、「学習者は教師の発問や他の学習者の発言、教科書や板書等を媒介として学習対象に働きかけ、成果として知識を獲得する。ただし、そのような学習活動は学習者個人で可能になるのではなく、学級集団による分業が媒介する。互いに疑問を述べたり、異論を交わしたりするなかで、学習をリードするなどの役割を分担することがある。また、それは学級集団と呼ばれるコミュニティにおいて可能であり、それへの参加は発言や討論等に関するルールが媒介するのである。」と述べている(佐長 2016:119)。個人レベルから集団レベルへの拡張、すなわち異なる個人・集団との協働へと学習が拡張することを意味する。垂直的拡張について佐長(2016)は、「すでに誰かが習得している知識や技能を習得することによる個人の発達を学習とするのではない。個人レベルでは可能でないような、誰も習得して

いないそれらを創造するように、共同による集団の発達を学習とするのである。」と述べており(佐長 2016:121)、文化的・歴史的に新しいものを創造することによって学習が拡張することを意味する。

本研究において、学習が垂直的拡張をした姿とは、獲得した知識を他者へ文字や言語として表出したときに、それより洗練された知識が生まれ、個人や共同体の考え方、活動の在り方などの振る舞いを変革していく、新たな考えや価値観が創造される姿であると捉える。

すなわち、これらの二つの拡張は、異なる共同体との連携や新たな考えや価値観の創造することを学習として示している。そのため、教科書にある知識や技能を習得することを学習と捉えるこれまでの活動や信念を問い直し、そして個人の在り方や振る舞いを変革していくことを強く促している。

上述から、活動システムにおける「主体」を学習に参加している「子ども」に焦点化し、新たな考えや価値観の創造、すなわち、垂直的な学習の拡張に着目した授業開発を行う。

(3) 拡張的学習の理論を用いる理由

なぜ、拡張的学習の理論を足場とするのか。2の(2)で述べたように、現在の学校現場では、教師主導による知識の伝達を学習とする在り方が主流である。拡張的学習は、この点に再考を促し、学習者が協働学習を行うことで、新しい考えを生み出し、課題を乗り越え、個人の考えから集団へと拡張し、「いまだここにはないもの」を生み出していくものである(エンゲストローム 2018:10)。そしてそれを目指した学習理論こそが拡張的学習の本質であると捉えているからである。

エンゲストロームが述べている「いまだここにはないもの」を生み出していくという考え方を学校現場での授業レベルに落とし込んだ時、「学び合い」によって学習者が協働学習を行うことが考えられる。平田らは(2008)は「社会科では「学び合い」による授業は話し合いをすることにより、教師からの説明だけでなく、生徒側にたち、また順序立て

た内容の理解となる。それは全生徒にとっても思考回路の活性化、表現力の向上ともなる。よって「学び合い」の授業を展開することにより、不得意な生徒の減少、全生徒の思考力・判断力・表現力の育成に繋がる。」と述べている(平田他 2008:39)。すなわち、新しい考えを生み出し、課題を乗り越え、個人の考えから集団へと拡張していくと捉えることができる。

個人が他者と関わり学び合う授業について、西川ら(2021)は『学び合い』を提唱している。これを「学習者集団に達成目標となる課題を明確に設定し、教師による直接的な指導を極限まで減らすことにより、学習者同士の自由な交流を基盤として学習を進める授業形態である」と定義しており(西川他 2021:81)、実習校で実践に取り組んでいる。この学習方略は、『学び合い』を通して他者と関わるときに、新たな考えや価値観の創造と獲得という垂直的な学びに結びつく可能性が多分にあると考える。したがって、『学び合い』は、本研究における「主体的な学び」の授業開発に結びつけることができると推察した。

生徒一人一人の学習活動をエンゲストロームの活動モデルで分析し、生徒が対象に働きかけていく際に用いるツールや矛盾に陥ったときの手立て、矛盾を解消し対象に働きかけていく方法など、詳しく分析することが可能である。

5. 先行研究について

拡張的学習は、学校教育に援用する目的として構築されたものではない。学校教育における援用として我が国では、山住(2014)をはじめとして研究が進められている。各教科の授業においては、江口(2020)の小学校社会科での授業研究、田原(2021)の小学校体育科での授業研究、原田(2022)の中学校国語科での授業研究、長澤/佐長(2018)の中学校社会科での授業研究、野原/和田/森本(2018)による「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した小学校理科の授業デザイン実践がある。

江口(2020)は、小学校第4学年社会科の授業において「安心・安全な町づくりプロジェクト」の実

践を行った。拡張的学習の理論と越境論を援用し、学校の脱カプセル化に向け、学校と学校外部とのネットワークを授業レベルで実践することに挑戦し、「拡張的学習のサイクル」を用いて双方に考え等が拡張した部分が見られた。課題としては、長期的な取り組みが挙げられていた。年間の授業の中で、学校外部と実際にネットワークして学習できる機会は多くはない。そこで、学校外部との接点がなくとも、生徒自身が学びを活かしながら生活等に拡張させることができるような単元構成の工夫が必要と捉えた。

原田(2022)は、中学校国語科の授業において言葉を道具として自ら課題を乗り越えていくために、新しい考えを協働により構築する拡張的学習の視点を用いて、生徒が対話活動を通して言葉と対峙し主体的に学ぶ授業開発及び実践を行った。この実践において、協働により個々の考えが拡張した点と、文章を主体的に読んで対話する姿が見られたと成果として記述している。課題としては、協働による発達ができなかったグループが見られた点が挙げられていた。グループで課題を乗り越えるという協働の意義や対話活動の面白さを粘り強く味わわせる必要がある。更に生徒自身が学びを創っていく授業を継続して行うとともに、協働で乗り越えるという意識を継続させる手立て等の工夫が必要と捉えた。

長澤/佐長(2018)は、中学校社会科の授業において同性パートナーシップ条例を制定した渋谷区役所のダイバーシティ・センターとのネットワークを行った。そこでは、生徒の意見書・感想を送り、返事の手紙の内容から活動の拡張を見いだしている。実践において、異質な多様な他者に向けた言論活動による自己暴露によって、学校共同体には閉じない社会的な新たなアイデンティティの形成に向かうことが確認できている。課題として、単元を通して、教科書の内容よりも資料を活用して意見を述べ、記述するといった生徒の学習活動の時間が多かったため、教科書の内容を理解させることができたのかが挙げられている。教科書の内容も学習しつつ並行して生徒の学習活動の時間を

確保できるような学びが必要と捉えた。

これらはいずれも拡張的学習の理論を援用して授業開発をし、子どもたちの学習の拡張を促す活動を行っている。しかし、子どもたちが対象に働きかけていく時に、どのようなツールを媒介として矛盾を乗り越え、対象に働きかけていくのかなどの、道筋について詳しく説明されていない。

この点について野原/和田/森本(2018)は、「拡張的学習」を援用しながら、子どもたちの科学概念構築に関わる変化の様態について形成的アセスメントの要素とその関連性について「道具」等のツールに着目しながら詳しく分析している。小学校理科学習の事例として有益である一方で、中学校社会科における事例は管見した限り見当たらない。

そこで、本研究では、エンゲストロームの活動モデルを用いて子ども一人ひとりの学習活動を分析し、子どもたちが対象に働きかけていく際に用いるツールや矛盾を解消していく手立てを明らかにする。

6. 拡張的学習の理論を足場とする主体的な学びを促す社会科の授業開発

(1) 理論の実践への適用について

本研究では、エンゲストロームによる拡張的学習の理論を足場として、中学校社会科の「主体的な学び」の授業開発及び実践を行い、その分析・考察を試みる。拡張的学習の理論について平田(2017)は「学習がある特定の状況や文脈においてのみ生起するだけではなく、その状況・文脈を超えて、新しい状況・文脈へと拡張するダイナミックな活動であることを指摘しているからだ。山住は、そのダイナミックな学習を指して、拡張的学習と呼ぶ。」と述べている(平田 2017: 21-22)。すなわち、授業において多様な他者やコミュニティと接し、さまざまな考えに触れることで、協働して、個人ではなく活動のシステムが変化し、新しい考えや活動を生み出していくプロセスと捉える。

本研究では、第3章の(2)で述べたように、一人の生徒を主体として分析することで新たな考えや価値の創造という、学びの垂直的な拡張に着目す

る。学びの拡張について野原ら(2018)は、「主体」-「対象→結果」-「道具」という関係は「共同体」「ルール」「分業」という形で拡張させ、その質を向上させようとしているのである。」と述べている(野原ら他 2018:295)。校種や教科は異なるものの、学習の要素に着目して垂直的拡張を捉える方法は有益であると考えられる。

(2) 主体的な学びを促す社会科の授業開発

本研究において開発する授業は、中学校2学年社会科地理的分野の「九州地方」の単元である。

本単元では九州地方の地形や気候などの特色ある事象を中核として、その地域に暮らす人々の生活・文化や産業などに関する事象と関連付け、自然環境が地域の人々の生活・文化や産業などと深い関係をもっていることや、自然災害に応じた防災対策などについて考察することを通して、九州地方の見方・考え方を働かせることで、地域的特色を捉えさせることを主なねらいとしている(文部科学省 2017:64-77)。

本研究における九州地方の授業の実践前に想定した活動モデルを図3に表す。

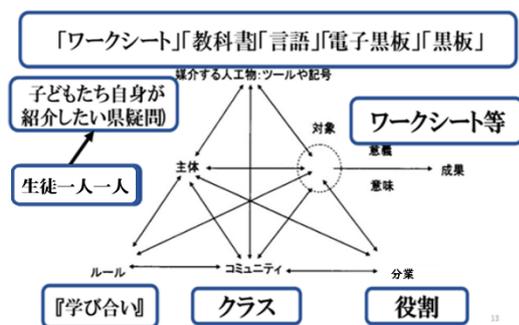


図3 社会科授業における活動モデル

全6時間構成の本単元の構成は、表1の通りである。第1時ではパフォーマンス課題を知り、問いに対して生徒自身が仮説を立てる。更に、問いを解決するために必要な情報はなにか吟味し、単元の見通しを持つ。第2~4時において、生徒たちは九州地方の自然環境や産業、都市について学習する。『学び合い』を通してパフォーマンス課題を解決するために必要な情報等を収集する。第5・6時では、以上の学習を踏まえて、生徒はパフォーマンス課題に取り組む。

表1 単元の指導計画

時数	学習テーマ	学習の流れ
1	・パフォーマンス課題について知る	・パフォーマンス課題を知り解決に向け見通しを持つ。パフォーマンス課題に答えるために必要な情報を整理し、生徒自身で問いを立てる。
2	・九州地方の自然環境 ・火山と共にある九州の人々の生活	・『学び合い』を通して教科書の内容等を学習しつつ生徒自身で立てた問いを解決し、パフォーマンス課題に答える為の情報を収集する。
3	・自然を生かした九州地方の農業 ・南西諸島の自然環境と人々の生活や産業	
4	・都市や産業の発展と自然環境	
5	・パフォーマンス課題の作成	・学習を踏まえてパフォーマンス課題に取り組む。 ・『学び合い』等でパフォーマンス課題を作成する時間(1時間)。 ・発表する時間、単元を通しての振り返る時間(1時間)。
6	・パフォーマンス課題の発表 ・振り返り	

(3) 中学校社会科授業の実践

授業実践は、2022年6月14日~28日に、佐賀市立N中学校の第2学年1クラスを対象に行った。実践校では『学び合い』を行っており、『学び合い』を用いた授業開発を試みた。

実践校の社会科授業では、「教師の語り」→『学び合い』→「伝え合い(言語活動)」→「振り返り」という流れとなっている。授業の流れを図4に示す。

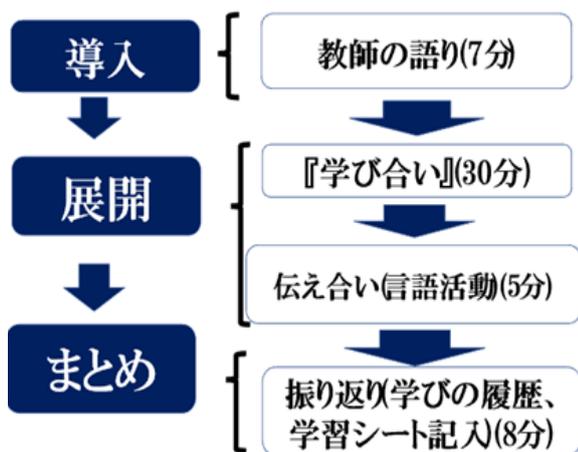


図4 授業の流れ (50分授業)

「教師の語り」とは、本時の授業目標や意義について教師が語り、生徒たちの『学び合い』が促進するような声かけをする時間である。また生徒たちが自ら学習する意欲を引き出す時間でもある。各授業時間の始めに、教師の語りの部分で毎回「単元を貫く問い」について述べることにした。

「伝え合い(言語活動)」とは、『学び合い』を通して学習した内容に対して、教師から与えられた課題に対して、自分の考えを他者に伝え、また、他者の意見を知ることによって学びを深める言語活動の時間である。

「振り返り」では、教師の語りで教師側が示した目標を達成できたか、また全教科で使用されている『『学び合い』到達度評価』に対して、どの程度達成できたか生徒自身で振り返る時間である。

単元を通じて、生徒たちが自ら疑問を持ち解決に向かう過程が「主体的な学び」や「垂直的な拡張」へと繋がっていると考えた。そのため、生徒が自分自身の疑問をそれぞれの問い・学習課題として解決に迫ることを想定して単元を構成した。その詳細は次のとおりである。

第1時では、生徒の興味・関心を引き出すことを目的として、都道府県魅力度ランキングを提示した。生徒たちが想像していた九州地方のイメージと全国民が感じている九州地方のイメージの違いを感じられるようにした上で、「東京に住んでいる人に九州地方(おすすめの県)について深く知ってもらえる、旅行したいと思わせる魅力とはなに

か？」を課題として示した。本単元最後に取り組むパフォーマンス課題について見通しを持ち、今後の授業でどのような情報を収集すれば紹介したい魅力が伝わるのか、生徒たち一人一人に『学び合い』を通して考察できるようにした。なお、第1時で使用した資料の一部を図5に示す。

2パフォーマンス課題を知らう！～見通しをもって単元の学習に臨もう～

パフォーマンス課題
 『東京に住んでいる人に九州地方(おすすめの県)について深く知ってもらえる、旅行したいと思わせる魅力を紹介しよう！』
 あなたは九州地方の魅力をPRする新人観光大使です。東京にて「東京在住の方々へ九州地方について勉強してもらおう。」という企画で九州地方について紹介文を作成してもらうことになりました。これから研修で九州地方について学習していくにあたり、最後に東京在住の方々へ九州地方について深く知ってもらえる、または旅行したいと思わせるような魅力を紹介してください。
 (注下の※1,2を必ず守って作成すること)

今回のプレゼン相手は以下の4名です。
 (ターゲットを1人に絞ってもいいですし、4人全員へ向けて紹介文を作成しても構いません。)

- 1、男子中学生Tさん。野球部。歴史好き、食べることが好き。おしゃれな所は苦手。両親と姉と本人の4人の家族旅行で九州に来る(九州に旅行行くのは初めて)。どこに行ったら九州の魅力を知れるのか、また九州に旅行する前に九州地方について歴史や自然環境の特色を知った上で九州旅行を楽しみたい。
- 2、新婚夫婦Iさん。二人とも20代後半。歴史はあまり興味ない。健康志向。自然が好きでオーガニック食品を好んで食べる。キャンプに興味はあるものやったことはない。九州地方の自然と触れ合いつつ当地の名産を食べてみたい。
- 3、高齢女性4人グループLさん。60代後半近所に住むお友達同士。中学生の孫がいて、孫同士も友達。全国各地を旅している。温泉や観光を楽しみにしている。九州でしか体験できない事を知りたい。
- 4、ビジネスマンOさん。40代前半。九州に出張に来る。仕事の後の時間を使って、都会の生活にはない発見と新たなビジネスチャンスを探す。九州ではどういう産業が発達していて、人口の分布など知りたい。

※1九州地方の8県の中から1つ選び、選んだ県の地味な特色を生かした魅力的な魅力を紹介する。
 または2泊3日の旅行プランという内容でも構いません。
 ※2A自然・地形、B歴史、C産業・観光、D環境、E人口・生活・文化、F他地域の中から三つを入れてPRするようにしてください。

★ヒント：なかなか問いが思い浮かばない人は下のキーワードを参考にして、OOとはなにか？九州OOランキングなど考えたこと、なんだろうと思った事を書きだそう！

自然・地形	歴史	産業・観光	環境	人口・生活・文化	他地域
カルデラ 桜島	火山噴火 琉球王国	二毛作 畜産 爆作 促	水俣病 課題	福岡市 北九州市	アジアの玄関
リアス式海岸 シラス台地	出島 八幡製鉄所	成親塔 吉野ヶ里遺跡	高千穂 エコ	温泉 沖縄文化 世	九州新幹線
サンゴ礁 温泉	軍事基地 熊本城	別府温泉 工業地帯 IC	タクワン 防災	界遺産	九州自動車道

図5 第1時授業資料

第2時から第4時において、九州地方の自然環境や産業、都市について学習し、生徒たち自身がパフォーマンス課題に答えるため必要な情報等を収集した。第5・6時は、これまでの学習を踏まえてパフォーマンス課題に取り組んだ。

第5時では、紹介文を作成する前に、紹介する相手や状況などの場面設定の条件を再確認し、今後の授業の流れの見通しを確認してから『学び合い』を行った。

第6時では、発表、伝え合いを行った。より多くの友達からコメントをもらうことをねらい、紹介文に対して3名の友達からコメントをもらえるように欄を3つ設けた。更に、自分と同じ県の紹

介文のコメントを書くのは1つまでとし、残りは違う県の紹介文にコメント書くようにするなど、より多様な紹介文を読むことができる条件を付けて活動を促した。

第5・6時において使用した資料の一部を図6に示す。

〇紹介文を書こう!!! (選んだ3つに〇をしよう!)	
紹介文 (A 自然環境・地形・B 歴史・C 産業・観光・D 環境・E 人口・生活・文化・F 他地域)	
タイトル	
内容 (発表資料)	(東京にお住まいの) さんへ・東京へお住まいのみなさんへ) →どちらかに〇を付けよう。

図6 第5・6時授業資料 (パフォーマンス課題)

7. 授業実践の分析と考察

(1) 分析方法

分析の対象とするデータは、質問紙調査の結果、振り返りシートの記述内容、パフォーマンス課題の記述内容の3つである。

まず、本実践が「主体的な学び」を意識した実践として効果があるのかを検討するため、量的調査として実践前と実践後に質問紙調査を行った。

質問紙の主な内容は、社会科に対する意識や、「主体的な学び」、「拡張的学習の理論」の観点に関することであり、選択式と記述式を取り入れた。質問紙調査は無記名で実践前後に実施した。その回答を t 検定によって分析するとともに、記述回答の内容も含め、分析材料として扱った。

質問は、①「社会科の勉強は好きか」、②「課題の解決に向けて自ら考え、自ら進んで取り組めたか」、③「授業中、学習していく中で、疑問を抱くことはあるか」、④「授業中、抱いた疑問を解決することが出来たか」、の4点を項目として設定した。回答は、「そう思う」(4点)、「どちらかといえばそう思う」(3点)、「どちらかといえばそう思わない」(2点)、「そう思わない」(1点)の4件法で求

めた。また、記述式の回答も3点求める。①の質問に対して回答した理由についての記述、④の質問に対して、「そう思う」(4点)、「どちらかといえばそう思う」(3点)、と回答した者に対してどのような方法で疑問を解決したのかの記述、社会科授業についての自由記述である。

次に、「主体的な学び」の実態と、生徒たちの学びの拡張について考察するため、振り返りシート、パフォーマンス課題の記述内容を分析する。

更に、これらの分析結果や内容に拡張的活動モデルを用いることで、子どもが対象に向かってどの要素を経由しながら働きかけ、学習が拡張していたのかを明らかにする。

(2) 分析結果と考察

①質問紙調査から

事前アンケート(2022年6月10日実施、回答者28名)と事後アンケート(2022年6月23日実施、回答者32名)の結果は、図7の通りである。なお、分析は事前・事後の質問紙調査時において、いずれかを欠席した生徒8名、どちらも欠席した生徒4名を除いた28名のデータで行った。

今回の調査は、無記名で実施した。図7の結果から単元前と単元後の変化を検討するために、対応のない t 検定を行った。その結果、表2に示す通り、質問①「社会科の勉強は好きか」($t(52)=9.03$, ns), ②「課題の解決に向けて自ら考え、自ら進んで取り組めたか」($t(53)=0.88$, $p<.10$), ③「授業中、学習していく中で、疑問を抱くことはあるか」($t(53)=9.52$, ns), ④「授業中、抱いた疑問を解決することが出来たか」($t(55)=8.65$, ns)と、多少変化は出ているが、いずれにおいても有意な差は見られなかった。

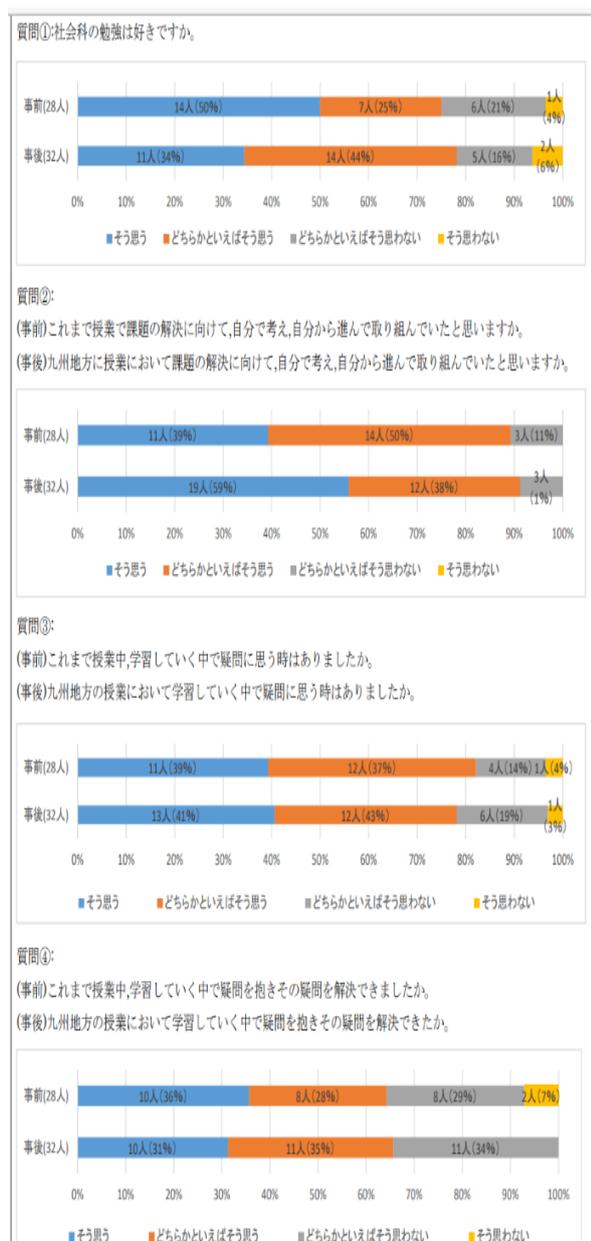


図7 事前・事後の質問紙調査結果

表2 事前・事後の質問紙調査における t 検定 (対応なし)

項目	n	事前		事後		t 値	p 値
		M	SD	M	SD		
①	28	3.0	1.0	3.0	0.8	0.12	.903
②	28	3.2	0.6	3.5	0.5	1.73	.088
③	28	3.1	0.8	3.1	0.8	0.06	.952
④	28	2.9	0.9	2.9	0.8	0.17	.865

事前アンケートでは「どちらかというそう思う」(3点)という回答から事後アンケートでは「そう思う」(4点)というように、原因として点数の変

化が大きくなかったことが、変化が現れなかった要因の1つと考察する。次に、各質問について、文章記述による回答等を基に考察する。

質問①において「社会科の勉強が好きか」の質問に対して、「そう思わない」、「どちらかといえばそう思わない」と答えた生徒たちの理由として、「覚えるのが苦手だから」、「暗記が苦手」だから等、記述している生徒たちがいた。今回の授業では、「知識注入型」ともいえる授業形態(中野2018:62)の脱却が不十分で、苦手意識がある生徒たちの意識を変えることができなかった。これは生徒たちに自身が調べたいことを見つけさせることができなかった事と、学ぶことに対して自発的に意義を見いだすことができなかったと考察する。

質問②では、「課題の解決に向けて自ら考え、自ら進んで取り組めたか」という質問についての前後比較では、有意な差とまでは見られなかったが($t(53)=0.88, p<.10$)と有意傾向が見られた。今回、実践した自身が調べたい・疑問に思った事を学習課題として取り上げる授業を継続していくことで有意差が見られ、「主体的な学び」へと繋がり、またそれと同時に、生徒たちの学びが拡張するのではないかと考察する。

質問③の「授業中、学習していく中で、疑問を抱くことはあるか」、質問④の「授業中、抱いた疑問を解決することが出来たか」のそれぞれの質問項目も有意差が見られなかった。

質問③、質問④と事前調査において、それぞれ質問③平均3.1点、質問④平均2.9点であり、この平均点から「どちらかといえばそう思う」と回答する生徒が多かったことになる。また、事後調査も同様に質問③平均3.1点、質問④平均2.9点であった。このことから、そもそもの平均値が高かったことが質問③、質問④では、有意差が見られなかった要因の1つであると考察する。

また質問④においては、「そう思う」、「どちらかというそう思う」と回答した生徒に対して、「課題を解決した時にどのような道具を使って解決に向かったか」という記述回答を求めた。回答した生徒たちは、事前・事後同様に、「教科書から探し

た。」「友達に教えてもらった。」等、そのように答えた生徒が11名であった。理解している又は教科書等に書かれている内容であれば生徒同士で教え合ったり、自分自身で調べたりして疑問を解決していた。一方で、教科書等に書かれていない内容に対しては、「インターネット等を活用した。」と記述している生徒は2名いた。

しかし、その他に生徒自身が調べて疑問を解決したと回答した生徒はいなかった。「主体的な学び」として生徒たちが学ぶ事に対して自発的に意義を見だし、何事も自分事として取り組む姿勢においては、教科書の内容であれば自身で解決する生徒たちが多いという結果になった。

②ワークシート

(振り返りシート、パフォーマンス課題)から

次に、生徒たちが授業中に記述したパフォーマンス課題、振り返りシートに着目し、分析を行った。

今回の実践において、単元を通しての目標とは「東京に住んでいる人に九州地方(おすすめの県)について深く知ってもらえる、旅行したいと思わせる魅力を紹介しよう。」であった。この目標を意識しながら、生徒一人一人がパフォーマンス課題として紹介文を書いた。今回の実践において目標が達成できている生徒は、学ぶ事に対して自発的に意義を見だし、何事も自分事として取り組んで「主体的な学び」を行った姿と捉える。

生徒の「主体的な学び」の学習活動を捉えるため2点の項目から分析した。

1点目は、どの程度、生徒が見通しを持って取り組めたのか、また、パフォーマンス課題において単元の第1時に決めた県と紹介文に書いた県の相違がどれくらいあったのか比較した。

2点目は、実際に第1時に作成した問いを単元終了時にどのくらい解決しているか調査した。

上述の観点から、授業に参加した全ての生徒は目標を意識しながら、パフォーマンス課題に様々な内容を紹介文として書き込んでいた。よって生徒たちは「主体的な学び」を行った姿であったと

捉える。

しかし、分析の1点目(紹介文を書いた県の相違)において、第1時と第6時で調べたい・紹介したいと思った県の変更がなかった生徒たちが36名中18名であり、半数となっていた。この結果は、生徒たちが紹介文作成時に、紹介したい県の情報が不十分であり紹介文が作成できず、県を変更した生徒が増えたことが推察される。

第2時から第4時では、九州地方について学習すべき内容と並行しながら、紹介文作成のための情報を収集していた。このことから、授業の中で学習すべき内容に意識が向き、紹介文作成の事について、生徒たちに意識させることができなかつた。これは、生徒たちに次の学習に繋げる、学びの連続性(中央教育審議会, 2017)について意識させることができなかつたと考察する。

また、第1時の生徒A、生徒Bの振り返りシートの記述をそれぞれ図8、図9に示す。

1	みんながパフォーマンス課題を知り解決に向け見通しを持つことができる。	九州の有名な農産物や産業文化などについて疑問を解決するために、熊本県を選んだので疑問を解決するために調べたい。(熊本県について調べたい)
---	------------------------------------	--

図8 第1時の生徒Aの振り返りシートの記述

1	みんながパフォーマンス課題を知り解決に向け見通しを持つことができる。	今回の授業で疑問を解決するために調べたい。(熊本県について調べたい) Good!
---	------------------------------------	--

図9 第1時の生徒Bの振り返りシートの記述

生徒Aの振り返りシートには、「熊本県を選んだので、疑問を解決するためしっかり調べたい」、生徒Bの振り返りシートには、「今回は次回に向けての見通しや疑問を考えて良かったです」とそれぞれ記述していた。第1時は、生徒A、生徒Bのように、これからの学習に向けての期待や見通しを持つ記述が見られている。こういった記述は、欠席や未提出・未記入を含めた36名の生徒うち24名の生徒に見られた。

次に、第6時の生徒A、生徒Bの振り返りシートの記述を図10、図11に示す。

5	みんなが、自身が立てた問いを解決し、パフォーマンス課題を解決することができる。	東京に住むために、熊本県の自然、農業の魅力を伝える文を書くことができた。また、互いの文を読み、他県の新たな魅力を学ぶことができた。
---	---	---

図10 第6時の生徒Aの振り返りシートの記述

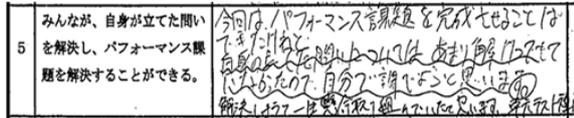


図 11 第 6 時の生徒 B の振り返りシートの記述

紹介文作成・発表(第 5・6 時)の振り返りシートの記述では、生徒 A は「東京に住む人に、熊本県の自然、農業について魅力を伝える文を書くことができた」と第 1 時に紹介する事を決め、見通しをもって学習に取り組み「学びの連続性」意識させながら学習に取り組んでいた。一方で、生徒 B は、「パフォーマンス課題を完成することはできたけど、自身の立てた問いについてはあまり解決できなかった。」という記述から、学習していく中で、「学びの連続性」を意識させることができなかったと考察する。更に、同様な記述が 6 名の生徒に見られた。

上述の比較から、第 1 時の生徒 A、生徒 B の記述と第 5・6 時の生徒 A、生徒 B の記述から常に生徒たちの学習意欲を持続、学びの連続性を持たせる事ができなかった。この状況であったことが、有意な差が表れなかった要因の 1 つであると考察する。

その他にも、生徒 D は『学び合い』時に「先生、教科書に私が解決したい課題の答えが載っていません。紹介文が書けません。なので紹介文を作成するために、紹介する県を変更してもいいですか?」と机間指導中に尋ねてきた。生徒 D の学習活動の詳細は後述する。このように、第 5・6 時に紹介する県を変更した生徒の中には、パフォーマンス課題である紹介文を完成することに重点を置き、紹介文をとりあえず完成させようという取り組みになっていたと考える。そのため、紹介文作成時の『学び合い』においても言語活動が減っていた。

③それぞれの生徒の活動システムについて

(振り返りシート、パフォーマンス課題から)

3 名の生徒を抽出し、それぞれがパフォーマンス課題の作成に向かっていた過程を分析・考察した。この抽出した 3 名の生徒について、紹介する県の変更がなかった生徒を生徒 C、途中で紹介

する県を変更した生徒を生徒 D、九州地方について調べ、最終的に対象の県を 1 つに絞った生徒を生徒 E とした。欠席や未提出・未記入も含め 36 名のうち、生徒 C と同じ結果だった生徒は 18 名、生徒 D と同じ結果の生徒が 6 名、生徒 E と同じ結果の生徒が 3 名であった。第 1 時の振り返りシートの記述からこれからの学習に向けての期待等を持つ記述が見られ、自身が調べたい事を多く記述していた生徒を抽出した。

分析とする資料はパフォーマンス課題、振り返りシートの記述である。抽出した生徒 C、生徒 D 及び生徒 E の結果を表 3 に示す。

表 3 抽出した生徒 D、生徒 E 及び生徒 F

	パフォーマンス課題(紹介したいと思った県)(1 時→5・6 時)	1 時目の問いを解決できたかどうか
生徒 C	熊本→熊本	2/3
生徒 D	長崎→佐賀	×(県変更)
生徒 E	九州地方→大分	1/3

生徒 C

生徒 C のパフォーマンス課題、振り返りシートを図 12 に示す。

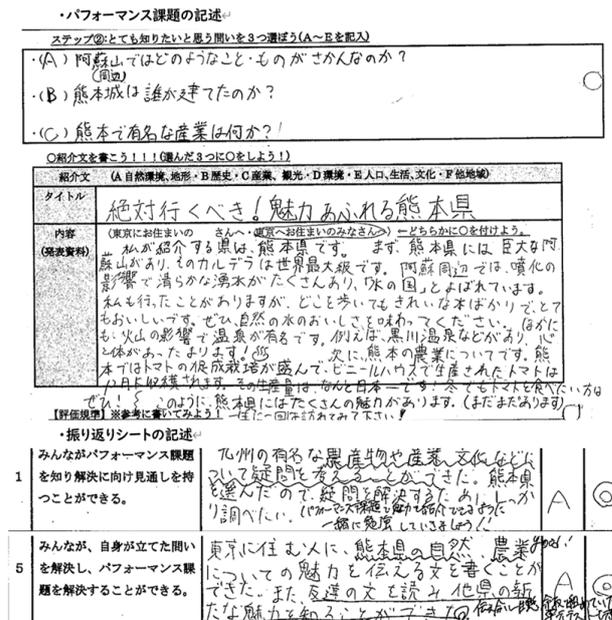


図 12 生徒 C のパフォーマンス課題、振り返りシートの記述

生徒 C は第 1 時に熊本県について、「阿蘇山周辺

ではどのようなこと・ものがさかんのか」、「熊本城を建てたのは誰か」、「熊本で有名な産業は何か」という問いを作成した。第1時の振り返りシートにおいて生徒Cは「九州の有名な農産物や産業・文化などについて疑問を考えることができた。熊本県を選んだので、疑問を解決するためしっかり調べたい。」と問いを立て、これからの学習で解決すべきこと、今後の学習への意欲が記述されていた。

第2時から第4時では、九州地方の自然環境や産業、都市について、『学び合い』を通してパフォーマンス課題を解決するために必要な情報を収集していた。

図12に示した紹介文の内容には熊本の自然、資源、産業について記述されていた。「カルデラ」、「トマトの生産量日本一」、「促成栽培」、「温泉が有名」、「黒川温泉」等という記述については「ワークシート」、「教科書」、「電子黒板」、「言語」を道具として用いたと考える。これらの言葉は教科書に載っており、ワークシートにも記入するようにしていたためである。また、電子黒板で農産物の生産量やカルデラの写真などの資料を提示していた。これらは、言語を通じて理解を図っていたと捉える。授業で使用した電子黒板の資料の一部を図13に示す。



図13 授業で使用した電子黒板の資料の一部

その他に、「水の国」、「私も行ったことがあります」、どこを歩いてもきれいな水ばかりでとてもおいしいです」という記述からは「自身の体験」、「既有知識」が道具として用いられていたと考察する。よって生徒Cは、「ワークシート」、「教科書」、「電子黒板」、「言語」、「自身の体験」、「既有知識」を主な道具として紹介文を作成したといえる。

第5・6時でのパフォーマンス課題である紹介文の作成において、収集した情報を活用しながら対象である紹介文を作成していた。第5・6時での

振り返りシートにおいて生徒Cは「東京に住む人に、熊本県の自然、農業について魅力を伝える文を書くことができた。」と、自身が紹介したい・解決したい問いを解決したことを記していた。また、パフォーマンス課題にも自身が紹介したいことを文章にして紹介しており、見通しをもって九州地方の学習に取り組んでいたことが明らかになった。

生徒D

生徒Dのパフォーマンス課題、振り返りシートを図14に示す。

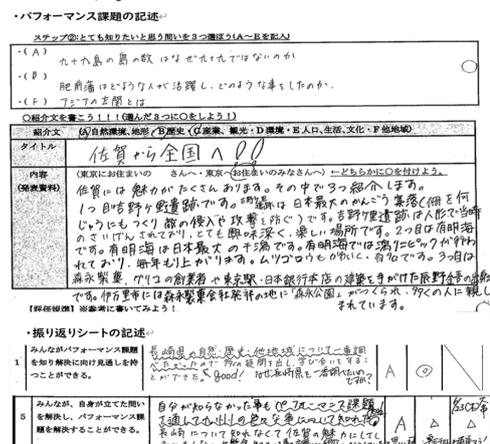


図14 生徒Dのパフォーマンス課題、振り返りシートの記述

生徒Dは長崎県を選択し、「九十九島の島の数はなぜ九十九ではないのか」、「肥前藩はどのような人が活躍し、どのようなことをしたのか」、「アジアの玄関とは」と問いを作成した。第1時の振り返りシートにおいて生徒Dは「長崎県の自然・歴史・他地域について1番調べたかったので多くの疑問を出し、学び合いをすることができた。」と記述していた。第1時に立てた疑問の学級平均は2.3個だったのに対して生徒Dは6個の疑問を出すことができていた。生徒Dが出した疑問を図15に示す。

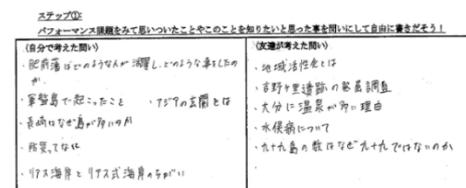


図15 生徒Dが第1時にワークシートに書いた疑問

第2時から第4時で、生徒C同様に九州地方

の自然環境や産業、都市について、『学び合い』を通してパフォーマンス課題を解決するために必要な情報を収集していた。

第5・6時での紹介文作成において、収集した情報を活用し、対象である紹介文を作成するはずであった。しかし、第5・6時での振り返りシートにおいて生徒Dは「長崎について知れなくて佐賀の魅力にしてみました。」と記述した。また、第5時での『学び合い』において「先生、教科書に私が解決したい課題の答えが載っていません。紹介文が書けません。なので紹介文を作成するために、紹介する県を変更してもいいですか?」と机間指導中に尋ねていた。その質問に対して、「そっか、載ってなかったか。じゃあ、こうしよう〇〇さんがこれまで学習してきた内容と知っていることを踏まえて書いていくのはどう?」と伝えた。

生徒Dは、自身が立てた問いを解決できず、紹介する県の情報を十分に収集できない、紹介文が作成できない状況に陥っていた。その結果、生徒Eは紹介する県を佐賀県に変更し、紹介文を作成した。紹介文の内容には、佐賀の自然や産業、観光地について記述されていた。

生徒Cと同様に、紹介文に用いられた言葉から道具を考察した。「吉野ヶ里遺跡」、「環濠集落」、「有明海」、「森永製菓」についての記述については、「ワークシート」、「教科書」、「資料集」、「言語」を道具として用いていた。「森永製菓」について友達と言語活動を通して資料集から情報を収集していた対話の一部を表4に示す。

表4 「森永製菓」について友達と言語活動を通して資料集から情報を収集していた対話の一部

生徒F:(資料集で佐賀県の魅力について探す。)
生徒D:え、でも、これよさそう。森永、森永製菓だよ。
生徒F:え、そうなの?
生徒D:知らんけど、ここに森永製菓って書いてあるから。
生徒G:森永は佐賀だよ。グリコ作ったのは佐賀だよ。佐賀の人だよ。
生徒F:そうなんだ。え、すげ!
生徒D:よし、これ書こう!

その他に、「ムツゴロウもかわいく、有名」は自らの価値判断として「かわいく、有名」と述べていること、教科書等に記載されていないことから、「自身の体験」や「既有知識」を道具として用いたと考察する。

生徒Dは、第5時の時点で収集した情報がなく紹介文を作成しないといけない状況だった。そのため、道具を「ワークシート」、「教科書」、「資料集」、「言語」、「自身の体験」、「既有知識」の5つに限定し、紹介文を作成したと考察する。

生徒E

生徒Eのパフォーマンス課題、振り返りシートを図16に示す。

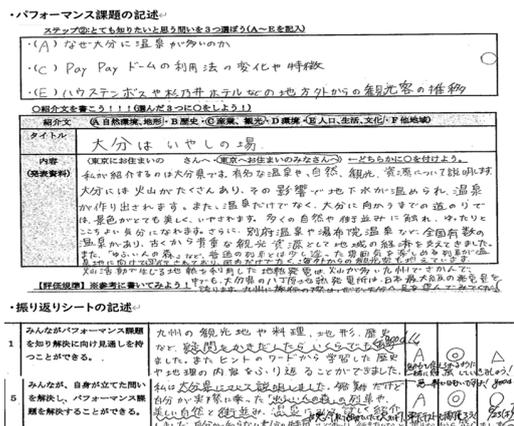


図16 生徒Eのパフォーマンス課題、振り返りシートの記述

生徒Eは紹介する県を選択せず、九州地方について問いを作成した。

第1時の振り返りシートにおいて生徒Eは「九州の観光地や料理、地形・歴史など、疑問を書き出したらいくらかでもありました。」と記述していた。生徒Fは、第1時に9個の疑問を出すことができていた。生徒Eが出した疑問を図17に示す。

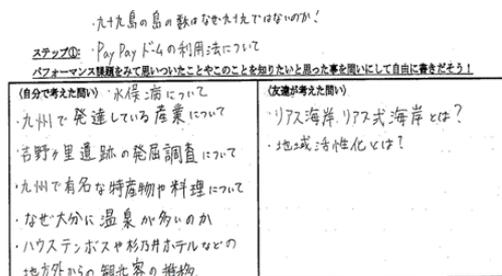


図17 生徒Eが第1時にワークシートに書いた疑問

第2時から第4時で、九州地方の自然環境や産業、都市について、情報を収集していた。

そして、第5・6時では、対象を九州地方から大分県に限定し、収集した情報を活用して、紹介文を作成していた。

紹介文の内容には大分の自然，資源，観光地について記述されており，生徒C，生徒D同様に，紹介文に用いられた言葉から道具を考察した。

「有名な温泉」「八丁原地熱発電所」等という記述については「ワークシート」，「教科書」，「電子黒板」を道具として用いていたと考える。別府が温泉地であること，そこに地熱発電所があることは教科書にも掲載されていたためである。地熱発電所について教科書に掲載されていた記述(一部抜粋)を図18に示す。

火山活動で生じる地熱は，電力を生み出すエネルギー産業にも利用されています。国内の地熱発電所の6割が九州地方にあり，中でも大分県の八丁原地熱発電所は日本最大級の発電量を誇ります。

図18 地熱発電所について教科書に掲載されていた記述(一部抜粋)

その他にも，「大分に向かうまでの道のりは景色がとても美しく，いやされます」，「別府温泉」，「湯布院温泉」，「ゆふいんの森」など普通の列車とは少し違った雰囲気を楽しめる」という記述からは「自身の体験」，「既有知識」，を道具として用いていたと考察する。また，「海外からの観光客も増えています」という記述からは，今回学習中に使用した「教科書」等の範囲に記載されていなかったため，「インターネット」等の別の資料や「既有知識」を道具として用いたと推察する。

第5・6時の振り返りシートにおいて生徒Fは「私は大分県について説明しました。無難だけど自分が実際に乗った「ゆふいんの森」の列車や美しい自然と街並み，温泉について詳しく紹介しました。自分が知らない大分の特色など知り，行きたいなど書きながら感じました。」と記述していた。九州地方について知りたい事を書き出した中で大分県に焦点を当て，パフォーマンス課題として紹介しており，東京の人にどのようなことを伝えれば魅力が伝わるか，自分自身で考え選択していたと推察する。集めた情報から取捨選択し，よりよい紹介文を作成しようとする姿は「主体的」に九州地方の学習に取り組んでいたと捉えられる。

④活動モデルの作成と考察

生徒C

生徒Cの活動モデルを図19に示す。

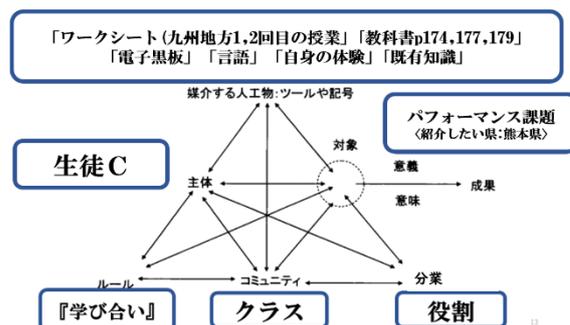


図19 生徒Cの活動モデル

「主体(生徒C)」が「対象」であるパフォーマンス課題の作成に向けて，熊本県を選択した。「道具(ワークシート:九州地方1, 2回目の授業, 教科書p174, 177, 179, 電子黒板, 言語, 自身の体験, 既有知識)」を通して「対象(パフォーマンス課題)」に働きかけていた。また，「主体(生徒C)」が「対象(パフォーマンス課題)」に働きかける際に用いるもう一つの「媒体」として，活動が埋め込まれている「コミュニティ(クラス)」がある。第5時での『学び合い』における生徒Cと友達との対話の一部を表5に示す。

表5 第5時に『学び合い』における生徒Cと友達との対話の一部

生徒H：熊本について書いてるんだ。(教科書を開く。)
 生徒C：(教科書の熊本について書かれている箇所に指を指す。)
 生徒H：トマトが有名なんだ。
 生徒C：うん。

「コミュニティ(クラス)」の中で，表5のようなコミュニケーションが行われている。これは，「主体(生徒C)」が「対象」であるパフォーマンス課題に働きかける際に，「コミュニティ(クラス)」が媒体として機能していたことを捉えることができる。

更に，「コミュニティ(クラス)」が媒体として機能する中で，「ルール」である『学び合い』とコミュニティとの往還が成立していた。『学び合い』という「ルール」があることによって，「コミュニティ」である「クラス」が媒体としての機能が成立していると捉えた。上述から，「主体(生徒C)」－「対象→結果」による「道具」が基軸となった活動はそれぞれ「ルール(『学び合い』)」，「コミュニ

ティ(クラス)」によって支えられていることが図 19 に示すことができる。

この状況から、生徒Cは単元を通して見通しをもち、課題の解決に向けて学習に取り組んでいたと考察し、「主体的な学び」になっていたと捉える。

生徒D

次に、生徒Dの活動モデルを図 20 に示す。

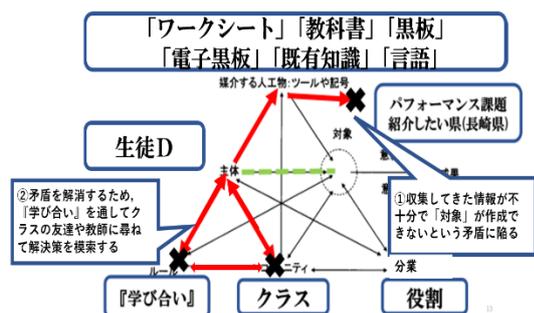


図 20 生徒Dの活動モデル

生徒Cと同様に、「主体(生徒D)」が「対象」であるパフォーマンス課題の作成に向けて、長崎県を選択した。道具であるワークシート、教科書、黒板、電子黒板、既有知識、言語を通して「対象(パフォーマンス課題)」に働きかけていた。しかし、第5・6時に生徒Dは、「主体」が道具を媒介として「対象」に働きかけていく際、収集してきた情報が不十分で図 20 の①の吹き出しに示した通り、「対象(パフォーマンス課題)」の作成ができないという矛盾に陥った。解決策を模索するため図 20 の②の吹き出しに示した通りクラスの友達や教師に尋ねて解決策を模索した。第5時の『学び合い』における生徒Eと教師の対話の一部を表 6 に示す。

表 6 第5時の『学び合い』における生徒Dと教師の対話の一部

生徒D・生徒F：先生。(教師来る)
 生徒F：教科書にのってないです。
 生徒D：先生、教科書に私が解決したい課題の答えが載っていません。紹介文が書けません。なので紹介文を作成するために、紹介する県を変更してもいいですか？
 教師：そっかーのってなかったか、じゃあ、こうしよう。〇〇さんがこれまで学習してきた内容と知っていることを踏まえて書いていくのはどう？
 生徒D：このところを書くんですか？
 教師：いやいや、魅力が伝えられると思った所をかいてほしいな。
 生徒D：あーわかりました。

表 6 のように、「主体(生徒D)」が「対象(パフォーマンス課題)」に働きかける際に用いるもう一つ

の媒体として、「コミュニティ(クラス)」がある。これは、生徒Cと同様に「主体(生徒D)」が「対象」であるパフォーマンス課題に働きかける際、「コミュニティ(クラス)」が媒体として機能していたことを捉えることができる。

この「コミュニティ(クラス)」が媒体としての機能を促進していくうえで、「ルール」である『学び合い』とコミュニティとの往還が成立していた。『学び合い』という「ルール」があることによって、「コミュニティ」である「クラス」が媒体として機能している。上述から、「主体(生徒D)」－「対象→結果」による「道具」が基軸となった活動は、それぞれ「ルール(『学び合い』)」、「コミュニティ(クラス)」によって支えられていることが図 20 から示すことができる。更にこれは、「主体(生徒D)」－「ルール(『学び合い』)」を通してクラスの友達と話し合ったり、「主体(生徒D)」－「コミュニティ(教師)」を通して「紹介する県変更してもいいですか？」と机間指導中に尋ねたりしていたと捉えると、「主体」が「ルール」、「コミュニティ」を媒介して矛盾を克服しようと模索していたと言える。その結果、「情報が不十分でありパフォーマンス課題が達成できない」という矛盾の解決方法に至った。

そのため、図 21 に示す通り、自身が紹介したい県を長崎県から佐賀県に変更し、紹介文を作成した。第5時の『学び合い』における生徒Dが教師と対話をしながら佐賀県について紹介文を作成する様子の一部を表 7 に示す。

表 7 第5時の『学び合い』における生徒Dが教師と対話をしながら佐賀県について紹介文を作成する様子の一部

生徒F：佐賀と言えば？
 教師：じゃあ、まずなに書いた？
 生徒D：3つ入れて書くんですね？1つ目は、森永とグリコ。2つ目は、吉野ヶ里遺跡・
 教師：うん、うん。
 生徒D：3つ目は？
 教師：それを書こうとしてる？先生が言ったのを。
 生徒D：参考にですよ。
 教師：いまさ、歴史と観光地でてるよね。そしたら、後になにがあるかな？
 生徒F：自然？
 教師：そうだね。自然もあるよね。
 生徒D：虹の松原とか？
 生徒F：あー。
 教師：あとは交通とかも整備されてきているよね。

生徒D：あーカッコいい、新幹線とか！
教師：そうそう。

そして、この時間で「対象(パフォーマンス課題)」を作成しないといけない状況だったため、「道具」をワークシート、教科書、資料集、自身の体験、既有知識、言語に限定することで、「対象(パフォーマンス課題)」が作成できないという矛盾を解消した。

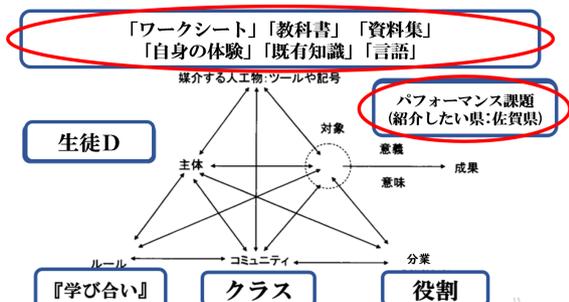


図 21 生徒Dの活動モデル(矛盾解消後)

これを「主体的な学び」の社会科の授業実践として捉える。生徒Dは、第1時に立てた問いを解決することはできなかったが、このままでは魅力が伝わる紹介文が作成できないと考えた。臨機応変に紹介する県を変えて、紹介文を作成しようとしていたといえる。この活動は、物事を自分事として捉え、「主体的な学び」になっていったと捉える。

生徒E

最後に生徒Eの振り返りシート、パフォーマンス課題等について、図 22 に示す活動モデルで表す。

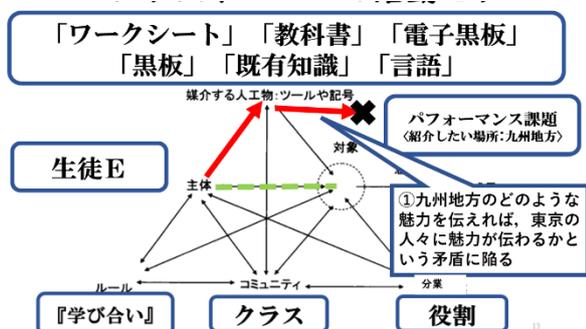


図 22 生徒Eの活動モデル

生徒Eは、生徒C、生徒Dと異なり紹介する県を選択せず、九州地方について問いを作成した。「主体(生徒E)」が「対象」であるパフォーマンス課題の作成に向けて、九州地方を選択し、「道具(ワ

ークシート、教科書、電子黒板、黒板、既有知識、言語)」を通して「対象(パフォーマンス課題)」に働きかけていた。

しかし、第5・6時で生徒Eは、図 22 の①の吹き出しに示したように、「主体(生徒E)」が道具を媒介して「対象(パフォーマンス課題)」に働きかけていく際、収集してきた情報の中から、東京の人にどの県のことを伝えれば魅力が伝わるかわからないという矛盾に陥った。

その解決方法として、「大分県」に焦点化することで、矛盾を解消した。大分県に焦点化したのは、図 16 の第5・6時の振り返りシートの記述から、生徒自身が行ったことがあり、紹介文が書きやすいと考えたからといえる。矛盾を解消した生徒Eの活動モデルを図 23 に示す。

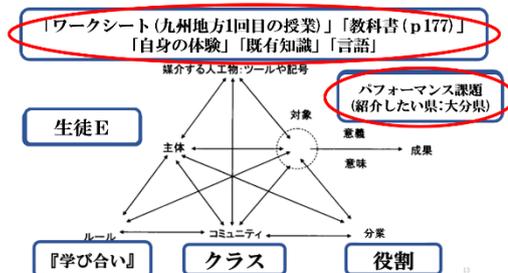


図 23 生徒Eの活動モデル(矛盾解消後)

九州地方について知りたい事を紹介文に書き出し、その中で大分県を選択し、パフォーマンス課題に自身が紹介したいことを文章にして紹介しており、見通しをもって九州地方の学習に取り組みしており、東京の人にどのようなことを伝えれば魅力が伝わるか自分自身で考え選択しており、「主体的な学び」になっていたと捉える。

8. 成果と課題

(1) 成果

本研究における成果として3点あげられる。

1 点目は、生徒一人一人の疑問をそれぞれの問い・学習課題として取り上げその解決に迫る授業に取り組むことで、生徒自身が「主体的に学ぶ」授業デザインになっていたことである。教師が子どもに見通しを持たせる、ゴールを提示することは効果的であったといえる。

2 点目は、拡張的活動モデルによって生徒を分

析することにより、パフォーマンス課題を提出した全ての生徒の学習が垂直的拡張をしていたことが明らかになった。生徒は第6時の紹介文発表の時間において、クラスの多くの友達に自身が作成した紹介文を友達により魅力を伝えようと、それぞれ工夫して発表していた。同じ教材から様々な紹介文が作成されたことから、新たな考えや価値観が創造される姿である垂直的拡張であった。

3点目は、活動モデルを用いて分析したことによって、生徒が矛盾に陥り、対象に導き出すときの手立て、すなわち矛盾を解決する様態を捉えることができた。生徒たちは対象そのものを変更する、道具を限定する、問い自体を変更するなどの方法で行っていた。

(2) 課題

課題として2点あげられる。

1点目は、分析でも述べたように、「主体的な学び」の観点において、中央教育審議会(2017)が述べるような、次の学習に繋げる、学びの連続性(中央教育審議会, 2017)について意識させることができなかった生徒がいたことである。この課題に対して、生徒の実態を把握することが大切である。「主体的な学び」を促していく上で、生徒の姿を把握し、どのような支援をすべきか見取り、手立てを講じていくことが今後、求められる。

2点目は、活動モデルを用いて分析したが、「主体」－「分業」の関係性について示すことができなかった点である。今回の研究では、「主体」が「対象」に向かって働きかける時、どのような「道具」を媒介としているのかに重視していた。

「主体」－「分業」の関係性について表出することで様々な視点から生徒の容態を見取ることができ、今後は研究を進めていくうえで必要である。

2点の課題を踏まえ、エンゲストロームが述べる拡張的学習の理論を足場とし、生徒たちが、「主体的に学び」、学ぶ事に対して自発的に意義を見だし、何事も自分事として捉え、考える力を養うことができる姿を育成していく必要がある。

最後に謝辞を述べる。佐賀市立N中学校の校長先生はじめ諸先生方、第2学年の生徒の協力により研究及び本実践を進めることができた。また、ご多忙の中熱心にご指導頂いた、佐賀大学の後藤大二郎先生並びに野田英樹先生、江川美津矢先生、森泰樹先生をはじめ、多くの方々のサポートにより本論文を作成することができた。関わって下さった多くの方々に深く感謝の意を表す。

【引用・参考文献】

- ・今泉博 (2020) 「教材をどう発掘し授業化していくか」 松本大学研究紀要 18:135-145.
- ・江口敦子 (2020) 「拡張的な学びをつくる越境的社会科授業の開発研究－小学校第4学年安心・安全な町づくりプロジェクトの実践を中心に－」 佐賀大学大学院学校教育学研究紀要 4:218-229.
- ・エンゲストローム, ユーリア (1999) 『拡張による学習－活動理論からのアプローチ』(山住勝弘他：訳) 新曜社.
- ・エンゲストローム, ユーリア (2013) 『ネットワークする活動理論－チームから結び目へー』(山住勝弘他：訳) 新曜社.
- ・エンゲストローム, ユーリア (2018) 『拡張的学習の挑戦と可能性－いまだここにはないものを学ぶー』(山住勝弘他：訳) 新曜社.
- ・鐘尾祥太 (2021) 「社会科における主体的な学びを促す実践的研究－問題意識の醸成に着目して－」 愛媛大学教職大学院研究発表大会 1-13.
- ・加賀美雅弘 他 22名(2020) 『社会科 中学校の地理 世界の姿と日本の国土』 帝国書院
- ・国立政策教育研究所 (2013) 「社会科に対する児童生徒の意識調査」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h25/02h25/02h25seito_shakai.pdf (閲覧日 2023/1/22)
- ・喜入貞信 (2017) 「『主体的な学び』に重点を置いた小学校社会科の指導法開発－小単元『明治の国づくりを進めた人々』の実践を通して－」 九州教育学会研究紀要 45:53-60.
- ・佐賀県教育センター (2018) 「小・中学校学習状況調査報告書 (平成31年度4月調査) 『中学校

- 1年生』
https://www.saga-ed.jp/kenkyu/scholastic_attainments_analysis/H31_Webreport_center/documents/h31_jidouseiteisiki_3.pdf (閲覧日 2023/1/22)
- ・佐長健司 (2016) 「社会変革へ向かう学習を求めてー正統的周辺参加における拡張による学習ー」佐賀大学教育学部研究論文集 1,1:117-131.
 - ・柴田義松 (1999) 「学び方はどのようにして身につくか」『指導と評価』9月号, 図書文化 12-15.
 - ・種谷涼 (2018) 「中学校社会科における主体的な学習を促す授業改善-第3学年公民分野経済単元の学習を通して-」帝京大学大学院教職研究科年報 9:184-185.
 - ・田原友貴 (2021) 「深い学びの実現を目指す小学校体育授業の研究ー拡張的学習に着目した第6学年ボール運動ネット型の実践を中心にー」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 5:154-167.
 - ・中野修一 (2018) 「中学校教育における社会科授業の課題について-主体的な学びの場としての授業の在り方-」神奈川大学心理・教育研究論集 44:61-72.
 - ・長澤都香/佐長健司 (2018) 「ネットワークと言論による正統的周辺参加ー中学校社会科授業「同性パートナーシップ条例について意見を述べよう」を事例としてー」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 2:102-117.
 - ・野原博人/和田一郎/森本信也 (2018) 「主体的・対話的で深い学びを実現するための理科授業デザイン試論とその実践」理科教育学研究 3:293-309.
 - ・西川純 (2010) 『クラスが元気になる「学び合い」スタートブック』学陽書房.
 - ・西川純 (2021) 「『学び合い』における目標設定に関する事例的研究」上越教育大学教職大学院研究紀要 8:81-88.
 - ・原田聡子 (2022) 「拡張的学習の視点による主体的に学ぶ中学校国語科授業の開発研究ー第3学年「文学」の授業における対話活動を中心にー」佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 6:233-245.
 - ・平田仁胤 (2017) 「エンゲストロームの拡張的学習における言語的基盤」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 164 : 19-29.
 - ・平田博嗣/村野芳男/田中秀夫 (2008) 「社会科における学び合いをうながす指導と評価ーペア学習とノート学習を通してー」研究紀要/東京学芸大学附属小金井中学校 44:39-44.
 - ・文部科学省 (2017) 『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:16.
 - ・中央教育審議会 (2017) 「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)」(閲覧日 2022/10/18)
 - ・安原輝彦 (2019) 「中学校社会科授業改善の試みー中学校社会科地理的分野日本の諸地域(中国・四国地方)の授業実践からー」埼玉大学社会科教育研究会『埼玉社会科教育研究』25:13-25.
 - ・山住勝広 (2014) 「拡張的学習とネットワークングする主体の形成ー活動理論の新しい挑戦ー」組織科学 48, 2:50-60.
 - ・山住勝広 (2017) 『拡張する学校ー協働学習の活動理論ー』東京大学出版会.
 - ・山住勝広 (2019) 「学校における子どもたちの拡張的学習の生成ー学習活動を創り出すエージェンシーの発達に向けてー」『活動理論研究』4:29-39.
- (2023年1月31日 受理)