

＜教育現場からの研究ノート＞新学習指導要領をふまえた社会科の授業実践：歴史総合・日本史探究・世界史探究への試み

著者	土居 亜貴子, 奥野 雄士郎, 岩本 和也, 浅井 信雄
雑誌名	教職教育研究：教職教育研究センター紀要
号	24
ページ	69-75
発行年	2019-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10236/00028404

新学習指導要領をふまえた社会科の授業実践

— 歴史総合・日本史探究・世界史探究への試み —

土 居 亜貴子
奥 野 雄士郎
岩 本 和也
浅 井 信雄

はじめに

2018年3月30日に公示された高等学校学習指導要領は、2022年4月1日以降に段階的に適用が予定されている。今回の改訂にあたって、地理歴史科は、「地理総合」と「歴史総合」をいずれも全ての生徒に履修させ、その後を選択科目である「地理探究」と「日本史探究」及び「世界史探究」を履修できるとしている。

これら新科目に関しては、文部科学省の指定を受けた学校における研究開発をはじめ、4年後を見据え活発な研究、協議が行われている。今回、新学習指導要領を念頭に置いた、社会科の授業実践をまとめてみた。

1. 質問づくり (QFT) を取り入れた高校日本史授業

(1) なぜ「質問づくり」なのか

「高校の日本史Bの授業では、教師が重要事項を説明し、知識を伝達することが大切なのだ。グループワークなど不要だ。そんな時間はない。」といった主張を聞いたことがある。たしかに、知識がなければ多角的に思考・判断することはできない。黒板に向かって座っていても、頭の中が活性化されていればアクティブラーニングである。だからといって、現状維持の授業展開で良いのだろうか、と悩んでいた時に出会ったのが「質問づくり」¹⁾ (以下 QFT) の手法である。

QFT とは、事前に教師が準備した「質問の焦点」をもとにして、生徒たちがグループごとに質問を作ることである。ルールは、①できるだけたくさんの質問をする。②質問について話し合ったり、評価したり、答えたりしない。③質問を発言のとおり書き出す。④意見や主張は疑問文に直す。という4つだけである。その後、生徒たちは「開いた質問」と「閉じた質問」の違いを理解した上で、自分たちの作った質問を分類するとともに、それらを相互に書き換える練習をする。続いて優先順位の高い質問を3つ程度選択し、最後に活動の振り返りをする、というのが基本的な流れである。

(2) QFT の実践

(a) 第2学年10月日本史Bの授業での実践

「鎌倉時代」を焦点にして QFT を実施した。生徒は QFT に慣れておらず、定期考査直前の授業であったため、既習事項の確認をねらいにした焦点を設定した。質問づくりの段階では、静かに集中して教科書や資料集を読む姿が多く見られたが、「できるだけたくさんの質問をする」ことが難しいグループが目についたため、「答えがわからない質問でもかまわない」という指示を追加した。実は、開いた質問や閉じた質問を書き換える段階になると、いくつかの質問の答えを知る必要が出てくるのだが、それを意識すると思考停止になってしまうようだ。書き換えの段階に入ると、生徒たちは再び教科書等を開き、今度はグループのメンバー同士で活発に話し合いをしながら作業を進めた。各グループが「興味深い質問」として選んだものと、それを選んだ理由は次のようなものであった。

	選んだ質問	選んだ理由
①	大犯三カ条の内容は？	言葉は知っているけど内容を知らないから。
②	1185年に平氏はどこでどうなったのか。	答えやすい。
③	鎌倉文化の特徴は？	答えが2つ以上あるからおもしろい。

①は、鎌倉時代の守護の職務内容に関するものであり、このような重要事項を確認するための質問が多く見られたことは、定期考査の勉強を兼ねるというねらいどおりであった。②は、鎌倉時代より前の出来事であるが、QFTにおいて焦点はあくまで質問をつくりだすためのきっかけであり、そこから離れたものになっていてもかまわない。②と③では理由が対照的になっていることや、振り返りの記述から「答えやすい質問が良い質問である」とする生徒と、「答えがいくつもある質問のほうが興味深い」とする生徒に分かれることが興味深い。

人数割合は、後者の生徒の方が多い。

(b) 第3学年10月日本史Bの授業での実践

「ヴェルサイユ条約も、塘沽停戦協定も、それぞれ次の戦争を防げなかったので意味がなかった。」という文章を焦点にしたQFTを実施した。焦点は質問をつくるための刺激であり、この文章が正しいというわけではない。各グループが選んだ「歴史を学ぶために重要な質問」とそれを選んだ理由は次のようなものであった。

	選んだ質問	選んだ理由
①	ヴェルサイユ条約はドイツに何を課したのか。	条約の内容を知ることが大切だから。
②	条約を結ぶことによってどんな世界を目指そうとしたのか。	過去の失敗から学ぶ。
③	幣原内閣の時の普通選挙法の年齢は何歳からか？	最近また改正されて、大事だと思ったから。

①のような重要事項を確認するための質問は引き続き多いが、②や③のように現在に結び付けるような質問が見られるようになった。特に③は、焦点からは大きく離れているが、生徒たちにとって身近な話題と関連づけている。この時の生徒は、(a)の実践体験者を多く含み、第3学年の1学期には全員が一度QFTを経験済みであった。

(c) まとめ

生徒の振り返りに、「答えがわからなかった質問もあるので、また調べようと思った。」というものがあつた。QFTは、「問いを立てて学ぶ」ということの楽しさを実感し、「学びを深めたい」という意欲を高める可能性がある手法である。しかも、教師の準備や必要な授業時間が少ないため、容易に導入できる、ただし、つくった質問をどのように活用するのが大きな課題である。

注

- 1) 『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ 著 吉田新一郎訳 新評論社2015年

2. 世界史Bにおける、問いを活用した近世以降の授業案

(1) はじめに

新学習指導要領には「問い」と「資料」が重要なキーワードとして挙げられている。また新学習指導要領の解説には、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として、「時期、年代など時系列に関わる視点、展開、変化、継続など諸事象の推移に関わる視点、類似、差異など諸事象の比較に関わる視点、背景、原因、結果、影響、関係性、相互依存性など事象相互のつながりに関わる視点、現代世界とのつながりなどに着目して、比較したり、関連させたりして社会的事象を捉えること」が示されている。また、「探究」と名のついた学習において、教員が問いを設定する、生徒が問いをもつ、そして生徒同士が協力してその問いを解決するために時間を共有することは避けては通れない。しかし、一方で、現場に立つ者としては「知識がなければ、話し合いすらできない」「時間が無い」、「十分な時間を確保しなければ『主体的・対話的で深い学び』が『受動的・対話的で浅い学び』になってしまうのではないか」という不安は付きまとう。そういった不安の中、今回は授業の最初に軸となる問いを設定し、その問いに対する一定の答えが見つければ、歴史的な見方や考え方を身に着けたことになるという仮説のもとに授業を行った。

(2) 授業のねらい

- (a) 「社会的事象の歴史的な見方・考え方」の獲得（背景、原因、結果、影響、関係性、相互依存性等事象相互のつながりに関わる視点を得ること。）
- (b) 問い及び資料を活用すること。
- (c) 当該範囲の知識整理及び、入試に対応できる学力の育成。

(3) 授業を終えて

(a) 【実践】(後掲)における問いを設定した理由

近世ヨーロッパに対する生徒の印象は、①多くの国が入り乱れている。②戦争が多い。③ハプスブルク家とフランス王家の対立がよく分からない。である。よく勉強している生徒でも、なぜ教科書に「ハプスブルク家とブルボン家」ではなく、「ハプスブルク家とフランス王家」と書かれている場合があるのかが分からない。主権国家体制の形成期であり、国同士の対立が増え、その結果把握しなければならない項目が増えるため、生徒たちが、それに対応しきれないでいる様子が見える。

そこで主要国の主要人物としてブルボン朝＝フランスのルイ14世を選んだ。ルイ14世は南ネーデルラント継承戦争・ファルツ継承戦争・オランダ侵略戦争・スペイン継承戦争など多くの戦争をしたことでも有名である。入

試に対応するためだからと、これらを暗記で乗り越えるのはかなり厳しい。逆にここを暗記で乗り切ってしまうと、本質を見失って暗記地獄に陥る危険性がある。生徒たちには、この難所の一つを自分たちで考え、教え合いながら乗り越えて欲しかった。そして国際政治を見る目を養って欲しかった。

(4) 実施後の授業担当者の感想および改善すべき点

(a) 生徒が得た知識や歴史的な見方・考え方について

今回掲載した実践では教科書を主たる教材として利用した。これに先立ち一般書籍を主たる教材として使用した授業も試みた。その経験から教材の種類よりも課題の出し方を工夫することで、知識や考え方を獲得させることをめざすことが、生徒と教員双方にとって現実的であろうと思われる。あまり教員が欲を出しすぎて、あれもこれもと資料を読むことを要求すれば、生徒たちに混乱を与えることになってしまうだろう。現行のセンター試験や国公立の2次試験から考えても、教科書を大幅に超えた内容を求められているというよりも、教科書にある知識を組み合わせるなど、自在に操ることができるかが問われていると考えられる。そしてそれができれば、現代社会が形成された過程を理解し、歴史的な見方や考え方の基礎が身につくと考えられる。

(b) 改善すべき点

途中から、生徒も教員も問いに答えるというよりも図を完成させることに注力してしまった。ジグソー法なので、フランス班員がジグソー活動中に説明してくれたため、ほとんどの生徒は「なるほど」という感想を持っていたが、最後に問いへの答えを書かせる時間をとるべきであった。

資料A

〈軸となる問い〉

「ルイ14世にとって、スペイン継承戦争はどのような価値があったのか？」

なぜ、近世のヨーロッパは我々にとってややこしく、理解しにくいのだろうか？そこで、ジグソー法を用いて理解を深めてみようと思う。その一つの指標とする今回の課題は、16世紀前半から18世紀後半まで約300年間の、ヨーロッパにおける国際関係を1枚の図にすることである。そして、表題の問いについて答えられるようになれば、この約300年の核となる動きがわかる。授業範囲外ではあるが、ここは弱点になりやすい。ここを乗り越えれば市民革命から始まる近代に接続していける。

〈全体課題〉

16世紀前半から18世紀後半まで約300年間の、ヨーロッパにおけるフランス／スペイン／神聖ローマ帝国／オランダ／イギリス／オーストリア／プロイセンの国際関係を、それぞれを関連付けながら図示せよ！

〈第一段階〉

16世紀前半から17世紀後半の約200年間の、ヨーロッパにおけるフランス／スペイン／神聖ローマ／イギリスの国際関係をそれぞれ図示せよ。

〈第二段階〉

18世紀前半から18世紀後半の約100年間の、ヨーロッパにおけるフランス／オーストリア／プロイセン／イギリスの国際関係をそれぞれ図示せよ。(国同士に関連する事項があれば、線で繋ぐ)

(5) 最後に

生徒は今回予想以上に真剣に取り組み、歴史を見る目を養ってくれた。実施前は、入試前の時期なのでグループワークではなく、個人で知識を獲得することを望むのではないかとも思っていたが、予想に反してグループワークに好意的な印象をもったようである。今回の授業方法は生徒の感想にもあるように、近世以降の国際関係が複雑化する単元で応用ができるのではないだろうか。軸となる問いを見つけることができれば、焦点をそこにあてて前後の出来事を整理させて、その推移をまとめさせると時代の流れが見えてくるだろう。今後も授業のパターンを増やし、生徒たちが教えあうことで、歴史上の出来事や流れを自分事として引き受けて考えられる授業を提供していきたい。

参考文献

- 『100時間の世界史 資料と扱い方』 綿引弘著 地歴社 1992年 69頁
『興亡の世界史10 オスマン帝国 500年の平和』 林佳世子著 講談社 2008年 127～132頁
『フランス史10講』 柴田三千雄著 岩波新書 2006年 73～75頁
『ドイツ史10講』 坂井榮八郎著 岩波新書 2003年 84～87頁
『ハプスブルク家』 江村洋著 講談社現代新書 1990年 90～91頁
『新世界史資料集』 福島県公立学校世界史学習資料編集委員会編 清水書院 1994年 85頁
『協調学習 授業デザイン ハンドブック 第2版 知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり』 東京大学 CoREF 自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト編 112～116頁

指導略案 1

単元名	16～18世紀のヨーロッパ国際関係【実践】		
目標	16～18世紀のヨーロッパ国際関係の整理と理解		
軸となる問い	ルイ14世にとってスペイン継承戦争には、どのような価値があったのか？		
課題	ヨーロッパの国際関係を整理した図を作成し、上記の問いに全員が答えられるようになること。		
手法	ジグソー活動を用いる。		
生徒の学習活動	教員の動き	資料	指導上の留意点
①本時の目標理解（5分） ②班分け（3分） ③どのような図にまとめればいいのかを理解する。 ④エキスパート活動（40分） （A）16世紀前半から17世紀後半の整理（20分） （B）18世紀の整理（20分） ⑤ジグソー活動（15分） 16から18世紀の整理 ⑥代表生徒が説明 ⑦問いの答えの再確認 ⑧当該範囲の問題演習	①本時の目標説明 ②班分け ③図のフォーマットを配布 ④適宜机間巡視・声かけ ⑤適宜机間巡視・声かけ ⑥ジグソー活動の結果を全体にむけて説明したい生徒を募集 ⑦問いの答えを再確認させる	A	②ジグソー班で集まったあと、自分たちでエキスパート班員を決めさせた。エキスパート班はフランス班、スペイン・神聖ローマ班、イギリス班、オランダ班の4つを設定。 ※スペイン・神聖ローマ班は18世紀ではプロイセン・オーストリア班になる。ジグソー法の性質上、各自が責任をもって学習活動にあたる必要があることを念押し。 ④各班への声掛け・サポート・分担して時間調整を行うよう指示 ○フランス班へ：フランス王家は16世紀前半から17世紀後半までずっと一貫してある共通の状態に置かれていたので、それを探してみよう。 ○スペイン・神聖ローマ班へ：なぜスペイン班と神聖ローマ班はまとめられているのかを考えてみよう。なぜ18世紀からはプロイセンとオーストリアに焦点が当たっているのか考えよう。 ○オランダ班へ：オランダが17世紀前半に強勢を誇ったことは知っているはずだから、その前後の状況を考えよう。 ○イギリス班へ：国内事情はあまり気にせず、国際関係の整理に注力しよう。オランダとの関係に気を付けて。 ⑤全体への声掛け・サポート ○エキスパート活動でまとめた用紙を切り貼りして整理してもよい。 ○国同士で関連が認められる部分については、矢印や線で結ぼう。 ※ジグソー活動は15分では終わらず、次の時間に持ち越した。 ⑥自分で説明すれば、学習効果が高まると付け加える。 ⑧解き終わらなかった場合は、自宅で解くように指示。解説も配布。

3. クロスカリキュラム探究における課題解決型学習の 取り組み―「SDGs (Sustainable Development Goals)」を題材として―

(1) はじめに

新学習指導要領の授業では、生徒の自発的な学習を促す授業、「主体的・対話的で深い学び」が一層重要視されている。そのための手法の一つとして注目されているのが「課題解決型学習 (Project-based Learning / PBL)」である。PBLとは、複雑な課題や挑戦しがたいのある問題に対して、生徒が少人数のグループでの自律的な問題解決・意志決定・情報探索などを通じて解決を目指す学習方法である。

本稿は、3年次の課題研究の授業で行うクロスカリキュラム探究 (教科横断型学習) のゼミ学習において実施したPBLの実践報告である。

(2) 学習の趣旨

(a) 生徒観

本校の生徒の多くは大学進学を希望している。与えられた課題や小テスト・定期考査には真面目に取り組んでおり、学力や学習に対するモチベーションについては個人間にやや開きはあるものの、全体的には前向きに授業に取り組む雰囲気がある。特に、ペアワークやグループワークなど、活動を取り入れた授業については積極的に取り組む生徒が多い。

英語に関心がある生徒が比較的多く、一部の生徒は1年次で約2週間のアメリカ語学研修に参加している。

また、1年次より積極的に英検を受験しており、3年次までに英検2級を取得する生徒は学年全体の15%程度である。国際問題については、1年次の「現代社会」や、2年次の選択科目の「異文化理解」などで学習しているが、今回取り上げる「SDGs (Sustainable Development Goals、持続可能な開発目標)」については、知識がない生徒が多い。

(b) 単元観

本校では、2年次に課題研究Ⅰ (総学) として1単位、3年次に課題研究Ⅱ (課研) として2単位を設置している。課題研究とは、自ら研究テーマを決め、問いを立て、様々な研究手法を用いて、社会や学術のなかにある「答えの用意されていない課題」に取り組み、そのプロセスや成果を発表する活動である。この取り組みを通して、生涯にわたって主体的に学び続ける姿勢を養い、将来的に自己の目標を実現するために、「基礎的・汎用的能力」を身につけることを目的としている。

3年次では課題研究の発表のあと、クロスカリキュラム探究 (教科横断型学習) に取り組んでいる。実社会や実生活での課題を解決するためには、個々の教科・科目

の知識・技能の範囲にとどまらず、複数の教科・科目の知識・技能等を教科横断的・総合的に組み合わせることが必要である。特定の教科・科目の枠を超えた課題に取り組むことにより、知識・技能の定着とともに活用力をも育むことをねらいとしている。

本ゼミは、地理歴史科と英語科で行う。英語は国際社会におけるコミュニケーションの手段であり、今後ますます必要性が高まると予想される。ゼミの授業を通して海外に関わり、自分の考えをアウトプットできる場面や活動を工夫することで、より生きた英語が学べると考える。また、生徒が英語で書いたり話したりするためにはインプットの情報が必要となる。そこで、「SDGs」という日本国内でも国際的にも注目されているトピックスを取り上げることにより、「SDGs」が持つ意義や日本の取り組み・課題について、自分事として捉え、学ぶことができる考えた。生徒がこれから先どのように行動しどのような生き方を選択するのか、そしてどんな社会を創っていくのか、考えるきっかけにしたいと考えた。英語を通して海外の高校生と交流し、生徒と世界とを結びつけることで、相乗効果が期待される。

(c) 指導観

取り扱う事象に関して生徒が自分事として捉えやすくするために、授業においては一貫して体験を通して学ぶことを取り入れる。国際的な問題を考える際、生徒は「自分たちとは違う世界で起きていること」と捉えがちである。授業に活動を入れることで、より身近に感じられるように工夫する。

また、英語は単に受験のために必要な知識というわけではなく、使うことで世界が広がるコミュニケーション手段であることを理解させる。そのために、英語でしか得られない情報に触れられるよう教材や環境を準備する。

そして、主体的に学ぶ態度を育成するために、目的意識を持たせることを意識し、何のために学ぶのか、各回の授業や本ゼミのゴールがどこなのかを明確にすることで、生徒の自発的な行動を促すように試みる。さらに、自分のために学ぶことに加えて、他者や社会のために学ぶという感覚を身につけるため、ゼミの最終課題として社会貢献につながるプロジェクトを設定し、自分の学びや行動が社会とつながる体験をすることで、高校卒業後も社会で活躍する人材の育成を目指す。

(d) 学習の目標

- ① SDGsを通して2030年の世界 (経済・社会・環境) について考え、日本を含めた世界の現状について知る。
- ② SDGsの目標が持つ意味や課題、解決すべき内容を映像で表現し、友が丘から世界へ発信することで「世界の変革」に貢献する。

(3) 指導計画 (2時間×4週 計8時間)

- (a) 2030年までの道のりを体験しよう
 - ・世界の現状とSDGsについて知る
 - ・カードゲーム「2030SDGs」の実施と振り返り
- (b) 交流を通して世界の現状への理解を深めよう
 - ・ペアで読む練習・質疑応答の練習
 - ・フィリピンの高校生と意見交換、振り返り
- (c) 自分たちのアイデアや考えをデザインしよう
 - ・SDGs CREATIVE AWARDの応募動画を作成
- (d) 製作した動画を通して視野を広げ、これからの生き方を考えよう
 - ・グループごとに製作した動画のプレゼン
 - ・全4回の学習で学んだことの振り返り、まとめ

(4) 授業内容

(a) 第1回：平成30年10月11日

第1回目は、「SDGsが目指す2030年の世界とは、どのような世界なのだろう」という問題提起のもとで授業を構成した。

まずゼミの趣旨を説明した後、SDGsが成立した経緯や概要について軽く説明した。その後、一般社団法人イマココラボが開発した「2030 SDGs (ニゼロサンゼロ エスディーゼーズ)」というカードゲームを行った。これはSDGsの17の目標を達成するために、現在から2030年までの道のりを体験するゲームである。SDGsの目標を1つ1つ細かく勉強するためのものではなく、「なぜSDGsが私たちの世界に必要なのか」、そして「それがあることによってどんな変化や可能性があるのか」を体験的に理解することを目的にしている。

ゲーム終了後には、振り返りを行った。「ゲーム中に自分たちが何を意識していたのか、意識の変化が起きたきっかけは何だったのか、といった行動からの気づき」や「SDGsが大切にしていると思うこと」について振り返った。

最後に、次回以降の活動単位となるグループ分けを行った。そして「SDGs」の17目標のうち、今回の学習で扱う6つの目標の中から、各グループがどのゴール(目標)を担当するのか選んだ。なお、今回扱う6つの目標は、第1回SDGs CREATIVE AWARDの対象と同じ、表1で示した6つである。

表1 取り上げたSDGsのゴール

ゴール 1	貧困をなくそう
ゴール 4	質の高い教育をみんなに
ゴール 11	住み続けられるまちづくりを
ゴール 12	つくる責任 つかう責任
ゴール 13	気候変動に具体的な対策を
ゴール 15	陸の豊かさも守ろう

(b) 第2回：平成30年10月25日

第2回目は、「SDGsを指標にしたとき、フィリピンの学生たちは自国や世界についてどのように考えているのだろうか」という問題提起をし授業を構成した。

授業の事前準備として、各グループが選んだゴール(目標)に関して、「日本の課題、その原因や背景」、「日本の政府や企業の取り組み」、「高校生として何ができるのか」を、グループで分担して調べ、英語の原稿を作成させた。また、説明する際に使う写真やキーワードをパワーポイントのスライドで作成し、それに対する問いや答えも考えておくようにした。原稿は担当者で確認したのち生徒に返却し、自宅で練習しておくように促した。

当日の授業では、まず情報教室にてパソコンでテレビ電話の設定を行い、グループごとに発表の練習やスライドの動作確認を行った。その後、フィリピンの学生との対話の時間を30分ほど取った。最後に、「意識して取り組んだこと、理解できたこと」「改善できそうなところ、疑問に思ったこと」という点から振り返りを行った。

(c) 第3回：平成30年11月1日

第3回目は、「SDGsについて理解を深め、課題の背景を知り、関心を引き起こすにはどうすればよいだろう」という問題提起のもとで授業を構成した。

まず、第1回SDGs CREATIVE AWARDの応募動画を製作する上で、動画の構成のポイントを示し、SDGsに関わらず参考となる動画を見せた。そして、グループごとに動画を通して伝えたいメッセージや構成を考え、順次製作に入った。

次回の授業で発表できるように、各グループの進捗状況に応じて進めておくように指示した。

(d) 第4回：平成30年11月8日

第4回目は、これまでの学習や動画を踏まえ、「自分たちは今後どのような生き方、行動を選択すべきだろう」という問題提起のもとで授業を構成した。

まずは動画の仕上げと、動画の概要についての説明文を書き、発表の準備を行った。その後、グループごとに5分の発表時間を設け発表を行った。製作した動画を流し、そこに込めたメッセージや社会の現状、今後自分たちがどのように社会と関わっていくのか、という観点から発表した。

発表を聞いている生徒は評価用紙を記入し、全てのグループの発表後に回収し、動画を改善できるように各グループへのフィードバックとして渡した。

最後に、全4回の授業を踏まえて振り返りを行った。「SDGsについて理解できたこと・できなかったこと」「日常のどのような行動が持続可能な社会につながるのか」「全体と通しての感想」という観点で振り返った。

(5) 授業を終えて

(a) 考察

今回、「主体的・対話的で深い学び」を目指してPBLを実施した。授業の中で目的を設定して、そのために学ぶというのは良いサイクルだと感じた。よりよい動画を作るために、生徒たちは自ら積極的に調べ、知識を吸収していった。そして体験を大事にしたことで、生徒自身が感じ、印象的な学びになったと思う。また、動画という媒体も、スライドやポスターとは違う良さがあり、生徒を惹きつける力を持っていたように思う。

一方で、いくつか課題が残った。一つ目は、実社会との繋がりをあまりつくれなかったことである。生徒間での対話や教材との対話はあったものの、社会との対話が不十分であった。これが出来れば、より自分事として捉えられ、一層深い学びに繋がると思う。二つ目は、英語をどのように組み込むかということである。今回は動画製作の際、英語でしか手に入らない情報を用いたグループは少なかった。活用という観点からすると、インプット・アウトプットの両面で使用できると良い。三つ目は、短い期間で多くの内容を盛り込んだため、慌ただしい日程になり、中途半端になってしまった部分も見受けられたことである。もう少し内容を精選することやスケジュールの見直しも必要と考えられる。

(6) おわりに

今回の学習は私にとっても学びの多いものであった。

SDGsを取り上げること、英語を使ってテレビ電話すること、成果物として動画を製作することなど、初めてのことが多く、チャレンジの部分が大きかった。今までにないことに取り組んだ分、結果も想定外のことが多く、いい意味で予想を裏切られることもあった。生徒たちが試行錯誤しながら、授業時間外の時間も使って活動する姿を見て、生徒の底力を感じた。この学びを次年度以降に活かし、より生徒がいきいきと活躍できる授業を追求していきたい。

参考文献

- 一般財団法人 Think the Earth 編著『未来を変える目標 SDGs アイデアブック』（一般財団法人 Think the Earth 2018）
- 日能研編著『SDGs（国連 世界の未来を変えるための17の目標）2030年までのゴール』（みくに出版 2017）

4. おわりに

新学習指導要領では、学習全般において課題（問い）を設定し追究する学習が求められる。今回取り上げたQFTや「軸となる問い」、さらにPBLは「主体的・対話的で深い学び」を促すものと思われる。今後、更に研究・討議を続け、次期学習指導要領に備えていきたい。

なお本稿は、関学教師の会社会部会員による研究・実践報告である。「1 質問づくり（QFT）を取り入れた高校日本史授業」を土居亜貴子氏が、「2 世界史Bにおける、問いを活用した近世以降の授業案」を奥野雄士郎氏が、「3 クロスカリキュラム探究における課題解決型学習の取り組み—「SDGs（Sustainable Development Goals）」を題材として—」を岩本和也氏が執筆した。

（どい あきこ・兵庫県立御影高等学校教諭）

（おくの ゆうじろう・大阪府立生野高等学校教諭）

（いわもと かずや・兵庫県立須磨友が丘高等学校教諭）

（あさい のぶお・大阪市立中央高等学校教諭）