

問いに対して自分の考えをもち、表現する 中学校社会科の授業づくり

森竹恭眞（長崎大学大学院教育学研究科）

立岡昌文（長崎大学大学院教育学研究科）

全 炳徳（長崎大学大学院教育学研究科）

1 研究の背景と目的

近年、生産年齢人口の減少やグローバル化の進展、絶え間ない技術革新等により、我が国は急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。このような現代社会の変化に対応するために、中学校学習指導要領解説社会編（2017 文部科学省）においては、授業改善の視点として「見方・考え方を働かせる」ことが示されている。「社会的な見方・考え方」は、「社会的事象の意味や意義、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」として整理された。社会的事象の意味とは内容のことであり、意義とは社会的事象がもつ価値のことである。また、社会的事象の特色とは、他の社会的事象と比較した際に捉えることができる違いのことと整理して考える。さらに、見方・考え方を働かせた授業を実現するには、学習内容や学習時間のまとまりを見通した上で、資質・能力の育成に向けた単元構想が重要である。

そこで、社会的な見方・考え方を働かせた単元構想を支える授業づくりの手立てとして、「問い」に注目する。本実践研究における「問い」とは、「教師が意図的に構想した発問」と位置付ける。それでは、なぜ本稿において、教師の「問い」を重視するのか。それは、中学校社会科において、教師の問いが生徒の学習過程を方向付け、育成する資質・能力にも直結するからである。また、教師の問いは、生徒にとって思考の源泉であるが、生徒がその問いを受け入れられなければ、生徒の思考は成立しない。そのため、教師は一つ一つの学習の中で生徒に何を問うべきか、単元構成に基づき問いを構想することが重要になる。

以上を踏まえ、本実践研究では、問いに対して自分の考えをもち、表現する中学校社会科の授業づくりを構想・実践する。また、授業実践を通して、単元構想に基づく問いと、問いに基づく教師の手立てについて考察することを本実践研究の目的とする。

2 問いに対して自分の考えをもち、表現する

2-1 中学校社会科における「問い」について

中学校社会科において、教師の問いが生徒の学習過程を方向付け、育成される資質・能

力にも直結することは、これまでの先行研究でも述べられている。渡辺(2003)と原田(2018)は、問いの内容を方向付ける学習過程別に、小原(2009)と澤井(2018)は、問いによって育成される資質・能力別に整理している(表1)。

表1 問いの内容と方向付ける学習過程及び育成される資質・能力

問いの内容	方向付ける学習過程(原田、渡辺)	育成される資質・能力(小原、澤井)
「いつ、どこ、誰、何」	個別的事象の名称を事実的知識として捉えることに向かう。	
「どのように、どのような」	出来事の発展過程を追い、個別的事象の総括・概括に向かう。	資料を読み取り、知ったことをまとめることができる情報活用の技能を育成する。
「なぜ、どうして」	結論から時系列を遡って原因を探し、諸事象間の関係を結び付けることに向かう。	社会的事象相互の関係や意味・意義、特色を考え、わかったことをまとめることができる思考力を育成する。
「どうすべきか」	価値判断や意思決定をすることに向かう。	解決の方法や方策を判断して、結果をまとめることができる判断力を育成する。

以上の先行研究を踏まえると、「いつ、どこ、誰、何」という問いから得られた事実的知識を総合化に向かわせる場合は、「どのように、どのような」と発問し、焦点化に向かわせる場合は、「なぜ、どうして」と発問することで、問いの対象となる社会的事象を追究していく。さらに、中学校社会科では、見いだした意味や意義を踏まえて自分たちの社会生活とどう関わっていくべきか主体的に価値判断・意志決定できるようにすることも求められている。そのような学習過程へと方向付けるのが「どうすべきか」という問いである。これらの問いを単元目標や一単位時間の学習目標などと照らし合わせた上で、構想していく必要があるといえる。

2-2 問いに対して自分の考えをもち、表現することについて

本実践研究において「問い」とは、教師が意図的に構想した単元全体を貫く学習問題や一単位時間ごとの発問のことを指す。教師が問いを構想していく上で重要なことは、育成したい資質・能力や学習のねらいと関連させることである。このことについて、長崎県教育センター(2019)は、教師の問いは、育成したい資質・能力や学習のねらいが明確になっていることを前提に成立していると考えている。また、答えが一つに定まらない発問を通して、生徒の多様な思考を促すことができることも中学校社会科の特徴である。多様な

思考を促す問いを提示することで、生徒が複数の社会的事象を関連付けたり、比較、分類したりするなど、社会的事象について思考するための見方・考え方を働かせることにもつながっていく。

以上のことを踏まえると、生徒は問いに対して自分の考えをもち、表現することで、社会的な見方・考え方を働かせ、社会的事象の意味や意義をより確かなものにすることができると考える。また、生徒の問いに対する思考・表現を評価することで、授業者である教師自身の授業改善につなげることもできると考える。さらに、生徒が問いに対して自分の考えをもつ学習過程を繰り返していく中で、教師の手助けがなくても、生徒が様々な社会的事象について「これはどうなっているのだろう」などと主体的に問いをもち、その問いについて自ら追究していくことができるようになると思う。

3 実践研究の方法

本実践研究は、長崎大学大学院教育学研究科の学校教育実践実習を通じて行った。実践研究の対象は、長崎県内 X 中学校である。X 中学校における実践実習は、実践実習 3（平成 29 年 10～12 月）、実践実習 4（平成 30 年 5～6 月）、実践実習 5（平成 30 年 8～9 月）を通して実施した。本稿では実践実習 5 の授業実践を中心に述べる。

実践実習 5 では、第 3 学年（全 5 学級）を対象に 2 時間の授業実践を行った。扱った単元は、中学校社会科公民分野（東京書籍「新しい公民」）、第 2 章「個人の尊重と日本国憲法」、第 2 節「人権と共生社会」である。

授業実践を行うにあたり、生徒が問いに対して自分の考えをもち、表現できるようにするため、単元目標の明確化を大切にされた。それに基づき、各授業における学習のねらいを設定し、ねらいを達成するために大きく 2 つの問いを構想した。2 つの問いとは、「知識・技能の活用を重視した問い」、「単元を通して考える問い」である。「知識・技能の活用を重視した問い」とは、本時の学習で習得した知識・技能を活用することで、社会的事象の意味や意義について考えるための問いである。「単元を通して考える問い」とは、単元の最初と最後に同じことについて考えることで、単元のテーマとなる社会的事象を追究する問いである。単元を通して、社会的事象の意味や意義をより多面的に捉えることができるようになることにより、問いに対する自分の考えの変容を自覚し、学ぶことの意義を実感することがねらいである。

授業実践では、生徒がこれらの問いに対する自分の考えをワークシートに記述する学習活動を設けた。そして、生徒のワークシートの記述分析を通して授業づくりの振り返りを実施した。具体的には、作成した評価規準に照らして生徒の学習到達度を評価することによって、授業づくりの成果と課題について考察した。「知識・技能の活用を重視した問い」

に対する回答については、「A…とてもよい」「B…おおむねよい」「C…努力が必要」の三段階で評価した。また、「単元を通して考える問い」に対する考えの変容については、「◎…単元目標を達成した考えの変容が十分みられる」「○…単元の目標をおおむね達成した考えの変容が見られる」「△…単元の目標を達成した考えの変容があまり見られない」の三段階で評価した。

4 授業実践について

4-1 単元について

実践実習 5 で扱った単元の単元目標と単元構成は、以下のとおりである（表 2・3）。

表 2 中学校公民分野「人権と共生社会」単元目標

日本国憲法に定められた基本的人権について、具体的な生活と関連付けて理解するとともに、さまざまな人権に関わる問題の内容と取り組みについて共生社会の実現の視点から考えることを通して、人権を守り育てる責任の重要性に気付き、お互いに協力し合うことの大切さについての自覚を深める。

表 3 中学校公民分野「人権と共生社会」単元構成（全 6 時間）

時	学習内容	学習目標
1	基本的人権と個人の尊重	日本国憲法に定められた基本的人権について具体的な生活と関連付けて理解するとともに、単元を通して、人権を守り育てるための取り組みについて学習していく見通しをもつ。
2	平等権—共生社会を目指して	アイヌへの差別、在日韓国・朝鮮人への差別の撤廃、男女平等への努力などについて考えることを通して、平等に生きる権利を守り育てる責任の重要性に気付くようにする。
3	自由権—自由に生きる権利	思想の弾圧の資料について考えることを通して、自由に生きる権利を守り育てる責任の重要性に気付くようにする。
4	社会権—豊かに生きる権利	生活保護の資料について考えることを通して、人間らしい生活を営む権利を守り育てる責任の重要性に気付くようにする。
5	人権保障を確かなものに	路上喫煙の禁止の資料について考えることを通して、参政権について理解するとともに、人権保障を確かなものにするための権利や努力の重要性に気付くようにする。
6	「公共の福祉」と国民の義務	バイパスの建設に関する人権の対立について考えることを通して「公共の福祉」という言葉の意味を理解し、自由・権利と責任・義務の関係を正しく認識することができるようにする。

本単元のねらいは、社会的事象として法（日本国憲法）の意義について基本的人権の尊重の視点から考えることである。そこで一単位時間の学習においては、「知識・技能を活用した問い」を用いて、本時の学習のねらいを達成するとともに、各学習で登場する基本的人権の意味や意義について考えることができるようにした。また、「単元を通して考える問い」を用いることで、問いに対する自分の考えが変容することを通して、憲法が規定する基本的人権の意味や基本的人権の尊重に基づく法の意義について、多面的に捉えることができるようにした。

4-2 授業実践の実際 1 時間目「基本的人権と個人の尊重」

(1) 授業展開

本時の導入では、「単元を通して考える問い」として、「あなたにとって日本国憲法はどのような憲法ですか。（ ）に形容詞をひとつ加えて表してみましよう」について考える学習活動を行った。この問いを通して、現時点で法の意義についてどのように捉えているのかを考え、表現できるようにした。

本時のめあては、「基本的人権を保障することがどうして重要なのかを考えよう」であった。そこで本時の展開では、まず、基本的人権とはどういうものなのか、板書で代表的な基本的人権について取り上げた。その後、教科書の本文中に記載されている「人権の保障は第一に国に求められています。」という部分に注目し、「個人よりも国が尊重されてしまったら、私たちの暮らしはどうなるのだろう」と問うことで、本時のねらいに迫っていった。ねらいに迫るために、教科書のハンセン病の事例を取り上げた学習活動を行った。具体的な活動としてはまず、「この事例は何が問題だったのだろうか」と発問し、問題だったと考えられる部分にアンダーラインを引かせ、発表させた。この問いを通して、本来人々の人権を守るべき立場である国が、隔離政策によってハンセン病患者・元患者の人権侵害を助長してしまっていた事実を理解できるようにした。また、「裁判所は国に対して何を行ったのか」と発問し、賠償金の支払いを命じたことに注目させた。この問いを通して、裁判所がこのような判断に至ったきっかけは憲法にあり、憲法は社会的に弱い立場にある人にとって大切な存在であると気付くことができるようにした。

以上の学習活動を踏まえ、本時のまとめでは、「知識・技能を活用した問い」として、「基本的人権を保障することがどうして大切なのか」と発問し、問いに対する自分の考えをワークシートに記述する活動を行った。

(2) 記述分析の結果と考察

本時の学習を通して、「知識・技能の活用を重視した問い」に対する生徒の記述を分析し、

評価すると、表 2 のとおりとなった。このような結果になったのは、次の二点が要因として考えられる。

表 4 1 時間目における記述分析の評価

	A 評価	B 評価	C 評価
1 組	6.8%	89.6%	3.4%
2 組	6.6%	93.3%	0%
3 組	0%	100%	0%
4 組	14.2%	76.1%	9.5%
5 組	3.4%	86.2%	10.3%
全体	6%	89.3%	4.5%

本時の学習を通して、「知識・技能の活用を重視した問い」に対する生徒の記述を分析し評価すると、表 4 のとおりとなった。以上の結果になったのは、次の二点が要因と考える。

一点目は、ワークシートの記述欄に本時の学習で重要とされるキーワード（個人の尊重、弱い立場にある人々）を設け、生徒が自分の考えを表現する上での視点を与えていたことである。この手立てにより、社会的に弱い立場にある人々が人権侵害等の被害を受けた際に、日本国憲法の第 13 条に示されている個人の尊重の原理が訴える上での主張の拠り所になることを理解できたのだと考える。

二点目は、本時のねらいをより達成することができるように、ハンセン病の事例を取り上げた学習活動を行ったことである。この学習活動を通して、本来第一に国民の基本的人権を保障すべき立場の国や政府が、かつて十分に保障できていなかった事実を理解し、日本国憲法に基づき国民の基本的人権を保障することがいかに重要であるのかに気付いたのだといえる。以上のねらいを達成した様子がワークシートの記述から伺えた（図 1）。

人権の保障は一人一人の個性を尊重し、かけがえのない人間としてあつかうという「個人の尊重」の原理に基づいていて、特に社会の中で弱い立場にある人々が訴えの解決を求めるとき、憲法の規定が支えになるから。

図 1 生徒のワークシートの記述（1 時間目）

一方で、本時の「知識・技能の活用を重視した問い」は、「なぜ、どうして」という問い方で発問した。しかし、授業実践を終えて振り返ってみると、単元の最初の段階で、このような問い方を使って追究するには、タイミングが早すぎたのではないかと考えた。なぜなら、基本的人権を保障することが重要だと示す根拠は、本時の学習内容以外にも多く存在するからである。本單元において、2 時間目以降からは、基本的人権を一つずつ丁寧に取

り上げて学習していく。そのため、今回の問いは、各時間の中で学習する基本的人権の視点に基づき、さらに追究していくことができると考えることができる。

以上のことを踏まえると、本時の「知識・技能の活用を重視した問い」は、一単位時間で考えるのではなく、単元を通して考えるものであったと考える。また、問いの改善としては、例えば、「基本的人権を保障するためには、どのようなことを大切にしなければならないのだろう」と発問することで、基本的人権の尊重が成立する条件について整理していくことが重要だと考える。

4-3 授業実践の実際 6 時間目「公共の福祉と国民の義務」

(1) 授業展開

導入では、教科書の資料「人権と人権の対立」の一部を提示し、「イラストにはどのような様子が描かれているのか」と発問した。描かれている様子について考えることで、人権は時として対立することがあり、その場合どちらかの人権が憲法（公共の福祉）によって制限されることを理解できるようにした。

本時の学習のめあては、「人権はどのような時に制限されるのかを考えよう」であった。そのため、展開においては、まず日本国憲法第 12 条に注目し、公共の福祉の概念について理解できるようにした。また、教科書のバイパス建設の事例を取り上げ、グループ学習を行った。グループ学習では、大きく三つの問いについて考えた。具体的に、「効率の観点から、バイパス建設予定地に住む住民に対して、立ち退きを求めることは可能か」「公正の観点から、住民に対して立ち退いてもらうとしたら、どのような補償・配慮をする必要があるのか」「『公共の福祉』によって人権を制限する場合、どのような配慮が必要か」という問いである。以上の問いに基づく学習活動を通して、公共の福祉によって誰かの人権が制限される場合、制限を受ける人が不当に扱われることのないようにする公正さが重要であると気付くことができるようにした。

本時のまとめでは、知識・技能を活用した問い「人権はどのようなときに制限されるのか」を提示して、生徒に自分の考えを表現させた。

(2) 記述分析の結果と考察

本時の学習を通して、「知識・技能の活用を重視した問い」に対する生徒の記述を分析し、評価すると、表 5 のとおりとなった。このような結果になったのは、次の二点が要因として考えられる。

一つ目は、導入において、教科書の資料「人権と人権の対立」の中から生徒が初めて見てもすぐに状況がわかる事例を取り上げたことである。どのような状況なのかを考えるこ

とで、相互に自らの人権を主張し合っており、制限を受ける側が周囲（社会全体）に迷惑をかけてしまっていることを理解することができたといえる。

表5 6時間目における記述分析の評価

	A 評価	B 評価	C 評価
1組	3.3%	83.3%	13.3%
2組	0%	86.2%	13.8%
3組	6.8%	58.6%	34.4%
4組	9.0%	63.7%	27.3%
5組	0%	61.9%	38.1%
全体	3.8%	71.7%	24.4%

二つ目は、バイパスの事例を通した学習活動を実施したことである。この学習活動を通して、バイパス建設を求める人々と立ち退きを求められている住民の両者にとって公正な結果になるような配慮が必要であるということを学習した。そのため、生徒のワークシートの記述としては、図2のように、公共の福祉の視点を意識した表現が多く見られた。

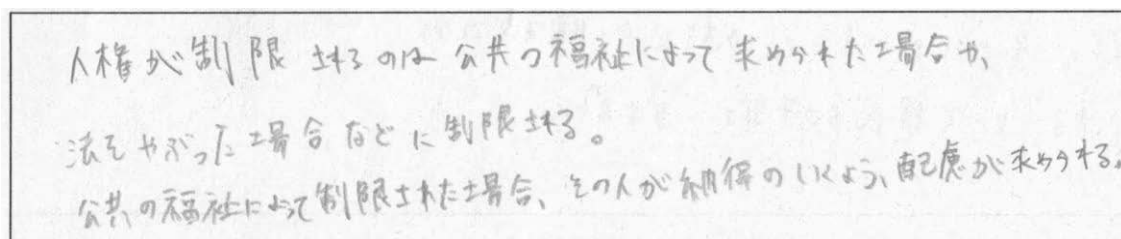


図2 生徒のワークシートの記述（6時間目）

しかし、本時の課題は、1時間目と比較してC評価だった生徒の割合が増加したことである。その要因として考えられるのは、「知識・技能の活用を重視した問い」について思考・表現させる上で、本時の学習内容を整理する機会が不足していたことである。1時間目とは異なり本時の問いでは、本時のキーワードとなる語句を与えていなかった。なぜならば、本時では「公共の福祉」をはじめとするキーワードを生徒自らで選択・判断してほしいからである。しかし、C評価であった生徒の記述は、キーワードを選択することができなかった。そのため、問いに対して考えを表現させる前に、「今日の重要なキーワードは何だっただろう」と問いかけることで、本時の学習内容を整理する必要があったといえる。また、単元を通した問いに対する記述分析の評価と到達度との関連は、表6のとおりとなった。表6の縦軸は、生徒の「知識・技能の活用を重視した問い」に対する学習到達度の変化を示したものである。横軸は、「単元を通して考える問い」を通して、生徒が考えた法の意義に対する変容を評価したものである。

成果として、「単元を通して考える問い」に対する評価は、一単位時間毎に行った「知識・技能を活用した問い」の評価とつながりをもつことがわかった。

表6 「単元を通して考える問い」に対する記述分析の評価と到達度との関連

項目	「知識・技能を活用した問い」の評価	「単元を通して考える問い」の評価		
		◎ (66.37%)	○ (16.79%)	△ (16.81%)
①	1時間目 (B) → 6時間目 (B)	46.01%	14.15%	10.61%
②	1時間目 (B) → 6時間目 (C)	8.84%	1.76%	6.19%
③	1時間目 (C) → 6時間目 (B)	1.76%	0%	0%
④	1時間目 (A) → 6時間目 (B)	6.19%	0.88%	0%
⑤	1時間目 (B) → 6時間目 (A)	3.53%	0%	0%

例えば、項目①③④⑤のように、一単位時間の評価が2時間ともB以上、または、6時間目で向上している生徒は、「単元を通して考える問い」の評価が◎に集中している。実際に図3のように、基本的人権の尊重を意識した上で、法の意義について考えている記述が見られた。

①私にとって日本国憲法は、(正しい) 憲法だと考える。

②理由
全員が賛成していなくても一部が賛成すれば改正されてしまうし、それが大きな問題につながるかもしれないから。

①私にとって日本国憲法は、(正しい) 憲法だと考える。

②理由
たかさんの権利がある中でも、きちんと誰のためなのか、どういうときに公使できるのかしっかりと決められているから。

図3 生徒のワークシートの記述から見られる考えの変容 (1時間目→6時間目)

また、項目②については、一単位時間の評価は下がっているものの、「単元を通して考える問い」の評価は◎である。すなわち、基本的人権について知識としての理解は十分ではないが、法の意義については捉えることができていることがわかった。以上を踏まえると、本単元を通して基本的人権の尊重という視点から、日本国憲法の価値について考え、表現したことによって、単元の最初よりも法の意義を多面的に捉えることができたと考える。

しかし、その一方で、項目①に注目すると、一単位時間の評価は良いものの、「単元を通して考える問い」の評価については、一定の生徒が△に集中している。このことから、基本的人権に関する知識理解と法の意義との関連について、十分に捉えられなかったことは課題であった。これは、一単位時間ごとの学びが十分につながらず、ねらいとする社会的事象の認識にまで高まらなかったことが要因と考えられる。そのため、単元を通して、法の意義について考える場をより意図的・計画的に設定していくことが必要と考える。

5 おわりに

本実践研究では中学校社会科の授業づくりの手立てとして、教師の「問い」に着目して授業の構想・実践を行った。特に授業実践では、「単元を通して考える問い」を構想・実践した。生徒の記述を見てみると、社会的事象の内容は理解できているものの、単元の柱となる社会的事象の価値を十分に見い出すことに課題がある生徒や、内容理解には課題があるものの、柱となる社会的事象の価値は見い出すことができている生徒を見ることができた。そのため、生徒の社会的事象に対する学びを、一単位時間の内容理解に留まるのではなく、単元を通して追究することで、その価値を見い出すことができるようにすることが重要であると考えます。

また、社会的事象の価値まで見い出すことができるように、問いを構想するためにも、まず教師は、授業づくりの根幹である、学習のねらいを明確にすることが大切である。中学校社会科においては、育成したい資質・能力を明確にするとともに、単元の柱となる社会的事象について、その意味や意義、特色、相互の関連性のうち、どこに着目して考えるのか、学習のねらいを定めることが重要だと考える。

さらに、生徒が問いに対して自分の考えをもつためには、個人だけではなく集団で考える授業づくりが重要だと考える。つまり、社会的事象の意味や意義を個人で考えるだけに留めず、周りの意見や考えをきちんと受け止めた上で、思考を再構築する過程が必要である。そのため、授業者である教師は、授業を通して個人で考えた生徒の意見を学習のねらいを踏まえてつなげることができるようにする柔軟性が求められる。

本実践研究を通して、中学校社会科の授業づくりをしていく上で大切なことを見い出すことができた。授業者として、生徒のより良い思考を育むことができるように、これからも問いに向き合い続けながら、中学校社会科の授業づくりを行っていきたい。

引用・参考文献

- ・ 澤井陽介（2015）「澤井陽介の社会科の授業デザイン」東洋館出版
- ・ 大谷啓子（2015）「中学校社会科における生徒の思考力・判断力・表現力を育てる授業づくり ―学び合いを手立てとして―」
- ・ 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領解説 総則編」
- ・ 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領解説 社会編」
- ・ 澤井陽介ら（2017）「見方・考え方 社会科編」東洋館出版社
- ・ 原田智仁（2018）「中学校新学習指導要領 社会科の授業づくり」明治出版
- ・ 長崎県教育センター（2019）「長崎県教育センター通信 第27号 info!ながさき」