

発 表 日：平成 27 年 2 月 3 日(火)  
都道府県名：北海道  
学 校 名：北海道教育大学附属札幌中学校  
校 種：中学校  
教 科 名：社会

平成 26 年度 国立教育政策研究所 教育課程研究指定校事業

## 社会科 研究協議会

### 追加資料

平成 27 年 2 月 3 日 (火)  
北海道教育大学附属札幌中学校  
社会科 菅谷昌弘・東 岳史

## ■ 研究概要

### 1. 研究指定校事業における研究課題

思考を促す問いの工夫改善等に関する研究

### 2. 本校の研究概要

#### 【求める生徒の姿】

#### 「学びの主体者」となる生徒

自らの思考・判断をもとに、自他に働きかける生徒

他者との関わりを通して、自分自身を客観的に捉え、自己の成長に向かうことができる生徒

#### 【研究主題】

#### 「学びの主体者」となる生徒の育成 — 「問い」を活かす授業の探究—

#### 【研究仮説】

生徒自らが「問い」を生み、「問う」ことの価値を実感する学び合いによって、「学びの主体者」となる生徒を育成することができる。

#### 【本校の定義】

##### 「問い」

これまでの自分の認識や経験との違いから生じた疑問のうち、解決したいと強く思うもの

##### 「問う」

「問い」を解決するために他者に働きかける行為

### 3. 「思考を促す問いの工夫改善等に関する研究」と本校研究との関わり

授業における問いとは、一般的に教師から生徒へ発せられる問い（発問）がある。しかし、本校においては、生徒の疑問から生じるものを「問い」として研究を進めている。

よりよい社会を創っていくためには、社会的事象に対して「なぜ」「どうして」といった視点で見たり、考えたりすることが大切である。そのため社会的事象についての学習活動や地域社会などでの生活体験を通して、生徒が知識を身に付け、その社会的事象の理解や解釈を深めていくことが必要である。また、自分が抱いていた社会認識と他者との社会認識や社会的事象の実際との差異や矛盾を認識したり、葛藤を感じたりすることによって、より追究したいという思いが生じる。追究したいと感じる疑問のなかで、自分との関わりを認識し、その関わりについて、知りたい、考えたいなどと切実さを感じることで「解決したいと強く思う」ことになるのである。このような「問い」が、社会をよりよくしていこうとする推進力になるのである。

生徒は自らの「問い」を「問う」ことで、その「問い」に対する他者の見方や考え方を知り、これまでの自分の社会認識の捉え方に新しい視点を与えられるのである。つまり、「問う」ことで、社会的事象やその関係を多面的・多角的に見たり、考えたり、表したりすることができるようになるということである。このような「問い」を活かす授業によって、生徒自らが「問い」によって思考を促すことにつながり、自らの思考・判断をもとに、自他に働きかけ、他者との関わりを通して自分自身を客観的に捉え、自己の成長に向かうことができる生徒を育成できるのである。

# 「学習案」についての考え方

今次研究は、研究主題を『学びの主体者』となる生徒の育成」と設定し、授業を中心にした研究に取り組むこととした。

今次研究は授業を中心に据えた研究であり、本校で今まで大切にしてきた、生徒と教師が共に学びを創り上げていくことや、生徒主体の授業構築をめざすこと、生徒一人一人の学習を前面に出した活動をさらに進めていくものである。そのような視点から今年度も名称を「学習案」とし、教師の綿密な授業計画において、生徒が主体的に授業を創り上げていくことを目指し、学習の流れを示していく。なお、「学習案」については、以下の項立てと表記を原則としている。

## ア 記述の原則

学習案の左ページは教師からみた視点で、右ページ(本時案)は生徒の視点で記述している。

### イ「Ⅰ 単元(題材)名」について

本時の単元(題材)名が記述されている。「単元」や「題材」の名称は教科によって異なる。

### ウ「Ⅱ 単元(題材)の目標」について

学習指導要領から単元や題材の目標を記述している。

### エ「Ⅲ 単元(題材)の価値」について

単元や題材の価値を記述している。

### オ「Ⅳ 単元(題材)の全体構造」について

この単元(題材)における本時の位置づけ、またそれに関わる学習全体の計画を記述している。

### カ「Ⅴ 本校の研究と本時の授業との関連」について

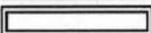
本時の授業における「生徒自らが「問い」を生み、「問う」ことの価値を実感する学び合い」を実現する手だての在り方として、「生徒自らが「問い」を生む手だて」と「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて」をどのように具現化していくのかを明らかにしながら記述している。

### キ「Ⅵ 本時の授業展開」について

#### (1) 流れ

本時における生徒の思考過程を表現している。また、時間は累積時間を表している。

#### (2) 生徒の学習活動と教師のかかわり

- ① 生徒一人一人の主体的な学びが表れることを目的として表記している。
- ②  は学習課題および学習課題の解決の姿を示している。
- ③  は「問う」ことの価値を実感する学び合いの場面を示している。
- ④  は生徒自身が本時で学んだことが自分にとってどのような意味があったかを捉え、新たな学びに自らを促す自己評価の内容を示している。
- ⑤ ○は生徒の学びを表している。
- ⑥ ・は生徒の学びにおける教師の関わりを表している。
- ⑦ \*は予想される生徒の反応や発言、学習活動を表している。

また、本校で定義している「問い」については\*ゴシック体で記述することとしている。

#### (3) 評価の場面について

◇印は生徒による自己評価の内容を表している。

◆印は教師による本時の目標に対する評価を表している。

**評価** 評価の主体は学びの主体者である生徒自身であり、生徒自身が自らの学びを捉え、修正を図りながら新たな学びに向けて自らを促していくことが評価の機能である。(附属札幌中学校研究紀要第43集および55集より)

### ク「Ⅵ 本時の授業展開 3 本時の目標に対する実現状況の見取り」について

本時の目標に対し、総括的に生徒の実現状況をどのように捉えるかを記述している。

## I 単元名

歴史的分野 経済の発達と幕政の改革

## II 単元の目標

社会の変動や欧米諸国の接近、幕府の政治改革、新しい学問・思想の動きなどを通して、幕府の政治が次第に行き詰まってきたことを理解する。

## III 単元の価値

本単元は、歴史的分野「近世の日本」で、幕府の政治改革などを通して、幕府政治が次第に行き詰まりをみせたことを理解することをねらいとしている。幕府の改革は、徳川吉宗の享保の改革、松平定信の寛政の改革、水野忠邦の天保の改革を三大改革とし、その前後に徳川綱吉の政治、田沼意次の政治、大御所時代がくる。一般的に、数多くの幕府の改革については、善い政治、悪い政治、善い政治のように、善政と悪政とが交替してあらわれる善政悪政交替史観というものがある。つまり、三大改革は善政、他は悪政であるというものである。特に、田沼の政治については賄賂政治である、という記述がこれまでの多くの教科書で見られた。田沼意次は、従来の年貢の確保や増収をねらった重農主義ではなく、商人がもっていた経済力を活かすことで、幕府の財政を立て直そうとする重商主義へと大きく手法を変えた人物である。三大改革は財源としての年貢米を維持していこうとしたものであるが、田沼の政治は貨幣を直接の財源とするもので、これまでの財源の捉えとは異なるものであった。しかし、現代の視点から見ると、財政の立て直しのために、長崎貿易の奨励や蝦夷地の開拓計画など国外に目を向けた政策や株仲間の奨励などは積極的な取り組みであると評価されるべきで、決して悪政とは言いきれない面がある。このように、田沼が新しい改革の手法を取り入れようとした状況や、再び重農主義に戻ることから、幕府の政治の揺らぎに気付き、次第に行き詰まってきたことを理解していくことになる。このように、幕政改革の比較を通して、田沼の政治を多角的・多面的に捉えることで、自分の考えを客観的に捉え、確かなものにしていくことができる生徒を育てていく。

## IV 単元の全体構造

①経済の発達「産業や流通の発達により、人々の生活にどのような影響があったのか」

④幕政の改革1「なぜ、幕府の改革は繰り返されたのか」

②江戸の文化「これまでの武士の文化とどんな違いがあるのだろうか」

⑤幕政の改革2「なぜ、田沼は農業重視ではなかったのか」

③農村の変化「なぜ百姓一揆がおきたのだろうか」

⑥幕政の行き詰まり「なぜ伊能忠敬は蝦夷地に来たのか」

## V 本校の研究と本時の授業との関連

### 1 生徒自らが「問い」を生む手だて

「生徒がもつ歴史的事象の固定観念や先入観」を利用した授業展開と社会的事象の関連性の視覚化

享保の改革と寛政の改革は農業重視の政策であったのに対し、田沼の政治は商業重視の政策であった。幕府の政治の立て直しという同じ目的であるのに、重農主義と重商主義という異なる考え方で改革を行ったのである。このように「なぜ同じ目的でありながら、異なる手法をとったのだろうか」などと当時の為政者に対して疑問を抱くことになる。

また、享保の改革、田沼の政治、寛政の改革の関連を視覚化するために座標を活用する。「農業重視」と「商業重視」、「収入増加」と「支出抑制」を軸とした座標に対して、各改革の各政策を分類していく。その分類によって、享保・寛政の改革と田沼の政治の違いが明確となるのである。このようなことから「なぜ、田沼は他の改革とは異なる政策をしたのか」「なぜ田沼は重商主義をとったのか」などという「問い」を生徒自らが生むことになるのである。

### 2 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

歴史的事象に関する「解釈」「説明」「論述」の過程で、自己の社会認識を意識した学習活動の設定

例えば、人口増加が停滞しているグラフから「この期間はあまり米の消費は増えないだろう」「だから、耕地面積の増加が微増になっている」などという個人の社会認識に基づく解釈を行う。そして、諸資料をもとに説明することで、歴史的事象を原因と結果のように関連させて捉え、他の説明に接することで、自分の見方や考え方とは異なる視点などに気が付き、政策に対する自分の価値判断について客観的に捉えることにもなる。このような、解釈や説明の活動を通し、また、座標を用いた分類を参考にして、自分の考えを再構成し、学習課題について論述する。論述では、これまでの活動を通し、自分の根拠を明確にしていくことになる。この根拠をもって自分の言葉で考えまとめることで、これまでの「問い」の解決に至る過程を明らかにすることになるのである。

## VI 本時の授業展開

### 1 本時の目標

江戸幕府の政治改革を比較する活動を通して、田沼の政治について理解し、論述することができる。

### 2 展開 (5/6)

流れ	○生徒の学習活動	・教師のかかわり
比較する	○前時の分類の結果から、各改革の特色を見いだす。	・前時の分類の結果を掲示する。
見いだす (10分)	<p>           * 享保と寛政の改革の政策は農業重視だ。            * 田沼の政治は、商業重視と言えそうだ。            * なぜ、田沼は他の改革とは異なる政策をしたのだろうか。         </p>	・各改革について、どのような特色が見いだせるのかを聞き、黒板にまとめる。
捉える	<b>【学習課題】</b> なぜ、田沼意次は農業重視の政策をとらなかったのだろう 『「問う」ことの価値を実感する学び合い』	
考察する (15分)	○資料を読み取り、解釈する。 * 人口増加が停滞している時期がある。 * 武士はお米を商人に売って換金した。 * 石高が増えているわりには、耕地面積の増加があまりない。	・「日本の長期人口の変化」「耕地面積と石高の増加」「米とお金のながれ」の資料を配付し、4人班で考えるように促す。
広げる (25分)	○他の班に移動し、自分の解釈について説明したり、他の人の説明を聞いたりする。 * 人口が増加していないのに、石高が増加していることに問題があるのではないか。 * 人口が増えていないのに、石高が増加すると米が余り、米価が安くなるので、米を換金する幕府や武士にとっては都合が悪くなる。	・資料の裏の数字の班に移動するように伝え、自分の考えを説明するように指示する ・話し合いが行き詰まった班に、お助けカードを配付することを伝える。
まとめる (35分)	○学習課題に対する自分の考えをワークシートに論述する。	・学習課題について、ワークシートに記入するように促す。
深める (45分)	○ワークシートの記入内容を交流する。 <b>米では、幕府の財政として安定した収入源といえないため、商業を重視することで、安定した幕府の財政を目指そうとした。</b>	◆田沼が農業重視の政治をしなかった理由について記述しているか。
(50分)	<b>《意味づけの場》</b> ◇さまざまな視点で、社会的事象を見たり、考えたりすることが大切である。	・生徒を指名し、ワークシートに記入した内容を発表するように促す。 ・本時の学びを振り返り、自分が考えたことを記述し、交流するように促す。

### 3 本時の目標に対する実現状況の見取り

江戸幕府の政治改革を比較する活動を通して、田沼の政治について理解し、論述することができたかを、話し合いの様子やワークシートの内容から見取る。

# 社会科学習案

学 級 3年A組 42名

教 諭 東 岳 史

## I 単元名

公民的分野 (2) 私たちと政治

『民主的な社会生活を営むために』

～少年法の改正を通して法律について考える～

## II 単元の目標

人間の尊重についての考え方を、基本的人権を中心に深め、法の意義を理解するとともに、民主的な社会生活を営むためには、法に基づく政治が大切であることを理解し、我が国の政治が日本国憲法に基づいて行われていることの意義を考えることができる。

## III 単元の価値

民主主義の基礎には個人の尊厳と人権の尊重という考え方があり、それが法によって国家により保障されている。それゆえ、各個人は主権者たることを強く意識し、政治参加のあり方について考えねばならない。また、本単元の前に取り組んだ(1)イ「現代社会をとらえる見方や考え方」で学習した「対立と合意」「効率と公正」という視点を大切にし、このような見方や考え方と関連付けて理解を図ることが肝要となる。

本時を含めた3時間は、「民主的な社会生活を営むために」(「基本的人権の尊重」)に関する学習の導入部にあたる。ここでは、日常の具体的な事例を通して、私たちの生活と法律の関わりに目を向け、自らの生活に密接に関わっていることに気付かせたい。そうすることによって、よりよい社会の形成に積極的に参加する意識が醸成されるのではないかと考える。なお、第1時では、多くの生徒が自分の生活と法律が遠い存在であると認識していることを確認した上で、民法や教育基本法などの法律が自分たちの生活に浸透している事例を挙げながら、関わりが大きさを理解するよう促す。また第2・3時では、生徒に大きく関わる少年法を取り上げ、法律の特性に着目し、「法律とはどのようなものであるか」についての考察を行う。

## IV 単元の全体構造

### ＜民主的な社会生活を営むために＞ (16時間)

#### ①～③『私たちの生活と法律』

- ①「法律は私たちの一生にどのように関わっているのだろうか」
- ②「少年法は、なぜ改正されてきたのだろうか」
- ③「少年法はどのようにあるべきか」【本時】

#### ④～⑫『日本国憲法や基本的人権とは具体的にどのようなものなのだろうか』

#### ⑬～⑯『世界の子どもにとって特に必要な人権はどのようなものだろうか』

## V 本校の研究と本時の授業との関連

### 1 生徒自らが「問い」を生む手だて

「既存の社会的事象に関する情報相互のずれ」を利用した教材開発や授業展開と社会的事象の関係性の視覚化

本時では、前時に整理した「近年行われている少年法の改正において、少年犯罪に対する量刑が重くなってきているという事実」に対し、真っ向からそれに反対する人々の意見を教師が提示することで、今までもっていた見方との間にずれが生じ、生徒の中に「どちらの意見が正しいのだろうか」という疑問が生じる。さらに、対立する関係性を、生徒の発言をもとに黒板に図示することによって、自分にも大きく関わってくる社会的事象であることと捉えるようになる。これにより、「どちらの意見が正しいのだろうか」という疑問から、「自分の考えはどちらの意見に近いのだろうか」という「問い」が生まれ、少年法改正に対する自らの立場を明らかにする学習課題へとつながる。

### 2 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

社会的事象に関する「解釈」「説明」「論述」を行う中で、自己の社会認識を意識することができる学習活動

本時では、「少年法はどのようにあるべきか」という学習課題を生徒が共有する。それに対し、少年法制定のねらいや少年法改正の評価について、前単元で学習した「効率」と「公正」の視点に照らし合わせて、小グループ内で「解釈」する。その際、既習事項や資料を用いて、自ら捉えたことがらを仲間に「説明」することを通して、グループとしての意見を整理する。特に「効率」と「公正」の視点を意識するよう促すことによって、多面的、多角的な視点から議論され、より客観的な評価となることが期待できる。

さらに、少年犯罪の事例や「解釈」「説明」の段階で整理した少年法やその改正に関する評価をもとに、学習課題に対する自らの価値判断を「論述」する。その際、自分の感情だけで判断をするのではなく、前段階で、多面的、多角的に議論したことを生かすよう促す。根拠をもって自らの考えを仲間に「問う」ことによって、自分とは異なる様々な価値判断を目の当たりにすることとなるが、互いに評価をし合い、「状況の変化に応じ、様々な立場の人々の考えが反映されて見直されるべきである」ということを理解することができたとき、生徒自らが「問い」を解決し、問うことの価値を実感するのである。

## VI 本時の授業展開

### 1 本時の目標

少年法改正を「効率」と「公正」の視点から評価することを通して、少年法のあり方に対する自分の考えを表現し、法律とは、自らの生活に密接に結びついているものであると理解することができる。

### 2 展開 (3/12)

流れ	○生徒の学習活動	・教師のかかわり									
振り返る (2分) つかむ (10分)	<p>○前時の学習を振り返る。 *近年、少年犯罪発生件数は減少しているが、重大な事件が多く、少年法がたびたび改正され、量刑が重くなってきている。</p> <p>○罪を犯した少年の更正に関する意見の「対立」を解消するために少年法の改正という形で「合意」されたが、未だ賛否が分かれており、議論の余地があることを理解する。 *どちらの意見が正しいのだろうか。 *自分の意見はどちらの意見に近いのだろうか。</p>	<p>・前時の学習成果の振り返りを促す。</p> <p>・少年法の改正に対して、賛成の立場の考えと反対の立場の考えを紹介する。 ・「対立」から「合意」に向かう状況を黒板に図示する。</p>									
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <b>【学習課題】</b> 少年法はどのようにあるべきか                 </div>										
	<i>《「問う」ことの価値を実感する学び合い》</i>										
解釈する 説明する (35分) 論述する	<p>○少年法の制定のねらいや少年法の改正について、「効率」と「公正」の視点をもとに小グループ内で評価し、学級全体で整理する。</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th>量刑を重くする方向で改正</th> <th>改正前の少年法の考えを重視</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"><b>効率</b></td> <td>○時間や労力のムダがない ×抑止力にならない</td> <td>×更正に時間がかかる</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><b>公正</b></td> <td>○国会で制定される ○被害者や家族に配慮している ○大人並みの対応でよい ×更正という目的を忘れない</td> <td>○国会で制定される ○加害者がしっかり更正できる ○大人と子どもは違って当然 ×被害者や家族への配慮不足</td> </tr> </tbody> </table> <p>○少年犯罪の事例を踏まえ、先に整理した評価を照らし合わせながら、少年法の改正について考えをワークシートに記入し、発表する。 *量刑を厳しくすることで、被害者やその家族も納得するのではないか。 *加害者の更正を考えると、早急な改正は避けるべきである。</p>		量刑を重くする方向で改正	改正前の少年法の考えを重視	<b>効率</b>	○時間や労力のムダがない ×抑止力にならない	×更正に時間がかかる	<b>公正</b>	○国会で制定される ○被害者や家族に配慮している ○大人並みの対応でよい ×更正という目的を忘れない	○国会で制定される ○加害者がしっかり更正できる ○大人と子どもは違って当然 ×被害者や家族への配慮不足	<p>・「効率」と「公正」の視点を意識した考察を行うよう促す。 ◆「効率」と「公正」の視点を意識して評価しているか。</p> <p>・少年犯罪の事例を紹介する。 ・ワークシートに自分の考えを記入するよう促す。 ◆根拠をもって自分の考えを述べているか。</p>
	量刑を重くする方向で改正	改正前の少年法の考えを重視									
<b>効率</b>	○時間や労力のムダがない ×抑止力にならない	×更正に時間がかかる									
<b>公正</b>	○国会で制定される ○被害者や家族に配慮している ○大人並みの対応でよい ×更正という目的を忘れない	○国会で制定される ○加害者がしっかり更正できる ○大人と子どもは違って当然 ×被害者や家族への配慮不足									
整理する (45分) 振り返る	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">                     状況の変化に応じ、様々な立場の人々の考えが反映されて見直されるべきである。                 </div> <p><i>《意味づけの場》</i></p> <p>○「法律とはどのようなものなのか」ということを意識しながら、本時の学びを振り返り、ワークシートに記入する。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>◇法律は、自らの生活に密接に結びついているものである。</p> <p>◇法律の特色について考察できたので、今後の学習や生活にも生かしたい。</p> </div>	<p>・本時の学びを振り返り、これまで学習してきた「法律とはどのようなものか」ということを意識しながら、自分が感じたことや考えたことを記述するよう促す。</p>									
(50分)											

### 3 本時の目標に対する実現状況の見取り

少年法改正を「効率」と「公正」の視点から評価することを通して、少年法のあり方に対する自分の考えを表現し、法律とは、自らの生活に密接に結びついているものであると理解することができたか、生徒の発言内容やワークシートの記述内容から見取る。

# 社会科学習案

学級 3年A組 42名

教諭 菅谷 昌弘

## I 単元名

公民的分野「生産と労働」

## II 単元の目標

企業の生産活動が、家計によって提供される労働などの資源を投入して行われていることに気付かせ、その仕組みや働きを理解する。

## III 単元の価値

本単元は、学習指導要領解説の大項目「私たちと経済」の中項目である「ア 市場の働きと経済」にあたる。一般に私たちは、「家屋に住む」「衣服を着る」「教育を受ける」「医療を受ける」など財やサービスを利用して、消費することで生活を成り立たせている。このような財やサービスを消費する行為には、一般的に、お金の流れがともなう。そのため、「経済＝お金」や「生産にはお金が必要だ」と考えてしまう生徒が多い。また、前述の中項目では、身近な消費生活を中心に経済活動の意義や現代における生産の仕組みや働きを理解させることをねらいとしている。

本単元を通して、現代における企業の生産活動を中心に、労働の意義や今日的課題などを学んでいくことで、多角的・多面的に捉えることで、客観的に自分の考えを捉え、自分の考えを確かなものにしていくことができる生徒を育てていきたい。

## IV 単元の全体構造

- 小学3・4年 「工場での仕事と働く人々」  
～原料はどこからくるのだろうか、製品はどこへいくのだろうか～
- 小学5年 「我が国の水産業・工業の様子」  
～さんまはどのように消費地に届くのだろうか（水産業）・自動車部品はどこからくるのだろうか（工業）～

### ■生産と労働

- |            |                  |
|------------|------------------|
| 1 生産とは（本時） | 4 働くことの意義と労働者の権利 |
| 2 企業の役割と意義 | 5 働きやすい職場を築くために  |
| 3 現代日本の企業  |                  |

### 地理的分野

- ・地域間の結び付き（世界と比べた日本の地域的特色）
- ・産業を中核とした考察（日本の諸地域）
- ・他地域との結び付きを中核とした考察（日本の諸地域）

## V 本校の研究と本時の授業との関連

### 1 生徒自らが「問い」を生む手だて

「生徒がもつ経済的事象の固定観念や先入観」を利用した授業展開と経済的事象の関連性の視覚化

本時で例示する4つの生産に関わる仕事は、生徒に身近なものを取り上げる。そして、各仕事を始めるときに準備すべきものを書き出す活動を行う。「4つの仕事は異なるため、付箋に書き出した内容も異なるものである」と、生徒には固定観念や先入観を抱く。

しかし、4つの仕事には「生産」という共通点があることに気が付くことで、「書き出した付箋にも共通点があるのではないか」という疑問が生まれるのである。また、生産活動に関わるものを付箋に書き出すことで、「生産」という経済的な概念を目に見えるかたちで表すことができるのである。

このように、生徒にとって身近な経済的な事象を通して、概念を具体的な生徒自身の言葉で表し、視覚化することで、自分の生活に引き寄せて、経済活動を考えることができ、「問い」を生徒自らが生むことになるのである。

### 2 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

経済的事象に関する学習に「個人」→「集団」→「個人」の流れを取り入れ、相互に作用する学習形態

まず、本時で取り上げる4つの仕事に必要なものを個人で考えるようにした。その内容は、基本的に生徒個人の生活経験に基づくものであるため、「自分の考えでいいのだろうか」「他の人と確認したい」と思うのである。4人班での話し合いでは、自分の考えを更に確信したり、逆に見直ししたりすることが出てくる。

付箋のグループ分けでは、生徒は自分が思っていたものとは異なった場合では「なぜそうなるのか」などと、他者に対して「問う」ことになる。また、グループの名前を付ける活動でも「共通している内容はそれでいいのだろうか」「共通内容のあらわし方としてそれは適切なのだろうか」などの「問う」ことが行われる。

そして、これまでの生活経験などを根拠に、その「問う」ことに対して、回答していきながら、検証していくことになる。授業の終末で、自分の学びを改めて捉え直すことで、より確かな自分の考えにしていくことができるのである。このように「問う」ことによって、学ぶ内容を自分ごととして捉え、自分の考えを広げた生徒の育成を目指す。

## VI 本時の授業展開

### 1 本時の目標

財やサービスを生産するためには、資本・土地・労働の三要素が必要であることを理解する。

### 2 展開 (1/5)

流れ	○生徒の学習活動	・教師のかかわり																					
想起する  (5分) 分析する	<p>○提示された業種の利用について発表する。 *お祭りで、たこ焼きを買ったことがある *家の猫はペットショップで買った *夏休みにディズニーランドに行った *夏期講習に通った</p> <p>○4つに共通することを考える。 *お客がいる *お金で何かを手に入れる</p> <p>○仕事を始めるために準備するものを書く。 *「たこ焼き屋」…たこ、ネギ、プレートなど *「ペットショップ」…犬、猫、檻、えさなど *「遊園地」…遊具、食堂、トイレなど *「学習塾」…黒板、テキスト、教室など *付箋をまとめることはできないだろうか</p>	<p>・「たこ焼き屋」「ペットショップ」「遊園地」「学習塾」を提示し、生徒の利用の状況について聞く。</p> <p>・これらの4つに共通することを聞く。</p> <p>・財やサービスを消費者に提供する生産の仕事であることを説明する。</p> <p>・これらの仕事を始めるのに、準備しなければならないもの考えるように促す。</p> <p>・4人班になり、仕事別に色分けした付箋紙に付箋に書き出し、分類するように促す。</p>																					
(15分) つかむ	<p><b>【学習課題】</b> 生産に必要なものは、どのように分類できるだろうか</p>																						
分類する	<p>《「問う」ことの価値を実感する学び合い》</p>																						
	<p>○付箋をグループ分けし、名前をつける。 【グループ分けの例】</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">たこ</td> <td style="width: 33%;">ネギ</td> <td style="width: 33%;">従業員</td> </tr> <tr> <td>犬</td> <td>猫</td> <td>講師</td> </tr> <tr> <td>テキスト</td> <td></td> <td>販売員</td> </tr> <tr> <td>黒板</td> <td>遊具</td> <td>トリマー</td> </tr> <tr> <td>トイレ</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>場所</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>教室</td> </tr> </table>	たこ	ネギ	従業員	犬	猫	講師	テキスト		販売員	黒板	遊具	トリマー	トイレ					場所			教室	<p>・付箋をグループ分けし、名前を付けるように促す。</p> <p>・グループ名を用紙に記入し、黒板に掲示することを伝える。</p> <p>・グループ数は可能な限り少なく、名前は具体的に書くことを伝える。</p>
たこ	ネギ	従業員																					
犬	猫	講師																					
テキスト		販売員																					
黒板	遊具	トリマー																					
トイレ																							
		場所																					
		教室																					
(30分) 分類する	<p>○グループ名を黒板に掲示する。 *人 *備品 *衛生 *情報 *設備</p> <p>○グループの分け方を考え、分類する。 *人に関するもの *土地に関するもの *モノに関するもの</p>	<p>・掲示されたものをグループ分けするように指示する。</p>																					
(35分)	<p>○2つの仕事について考える。 *商品の保管、事務所などのため土地が必要</p> <p>○学習課題についてワークシートに記述する。 ○ワークシートの記入内容を交流する。</p>	<p>・生産の三要素について説明する。「インターネット販売」「弁護士」を提示し、三要素に当てはまるのかを聞く。</p>																					
まとめる 深める (40分)	<p>生産に必要なものは、資本・労働・土地の3つの要素に分類できる。</p>																						
(43分)	<p>《意味づけの場》</p>																						
(50分)	<p>◇現代の社会を理解する視点として、3つの要素を活用することができそうだ。</p>																						
		<p>◆生産に必要な要素について記述しているか。 ・生徒を指名し、ワークシートに記入した内容を発表するように促す。</p> <p>・本時の学びを振り返り、自分が考えたことを記述し、交流するように促す。</p>																					

### 3 本時の目標に対する実現状況の見取り

財やサービスを生産するためには、資本・土地・労働の三要素が必要であることを理解することができたかを、話し合いの様子やワークシートの内容から見取る。

# 社会科学習案

学 級 3年B組 42名

教 諭 東 岳 史

## I 単元名

公民的分野 (3) 私たちと政治

『“子育てしやすい町 札幌”を築く』(地方自治)

## II 単元の目標

地方公共団体の政治の仕組みについて理解するとともに、住民の権利や義務に関連し、地方自治の発展に寄与しようとする住民としての自治意識を育む。

## III 単元の価値

地方自治を学習するにあたり、大きなねらいが2つある。一つは、地方公共団体の政治の仕組みを理解することであり、もう一つは、住民自治の考えを理解し、地域社会への関心をもつという「自治意識の基礎」を育むことである。地方公共団体の政治は、国の政治よりも身近なところに存在する。しかし、マスメディアによって、国の政治の方に注視される機会が多く、身近な存在であると感じている人は少ない。ただよく考えてみると、消防、水道、ゴミといった、私たちの生活に直結していることのほとんどは地方公共団体の管轄である。地方自治は「民主主義の学校」といわれるように、そこに住む住民の意思が強く反映される場でもある。

今回は「子育て」を題材として取り上げるが、これについても地域住民が積極的に関わるることによってこそ、地域における生活の向上につながるということに気付かせたい。札幌市が大きな課題として挙げている少子化について、それが進む原因やその問題点についての意見を交流するだけでは、生徒にとって身近な問題として捉えることはできない。そこで、保護者への聞き取りレポートや札幌市の統計資料をもとに、少子化の原因や問題点を把握することができるよう工夫する。本単元の学習を通して、公民的資質の基礎が養われる生徒の姿を期待したい。

## IV 単元の全体構造

### <地方自治> (7時間)

- ①～④『地方自治の基本的な考え方』  
⑤・⑥『子育て支援を通して地方自治を考える』
- ⑤「札幌市では、どのような街づくり戦略ビジョンを立てているのだろうか。」  
⑥「“子育てしやすい町 札幌”を築くためには、どのようなことが必要なのだろうか。」【本時】
- ⑦『地方自治のまとめ』

## V 本校の研究と本時の授業との関連

### 1 生徒自らが「問い」を生む手だて

「生徒がもつ社会的事象の固定観念や先入観」を利用した教材開発や授業展開と社会的事象の関係性の視覚化

前時の終末に、自らを育てた体験談を、生徒自身が保護者に聞き取ってくるよう指示する。自分の成長をとっても楽しみにしていたことや、苦勞したり悩んだりしたことを、両親から直接聞くことにより、生徒たちは、子育てをより身近なこととして捉えるとともに、その大変さを強く実感すると考える。本時では、中間のレポートとの比較、また、札幌市における現状資料との比較を通して、悩んでいる母親の姿がクローズアップされ、「母親の悩みをどのように解決すればよいのだろうか」という「問い」が生まれ、子育て支援の必要性を実感しながら、学習課題へと向かう。

### 2 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

「個人(保護者との対話を含む)」→「小集団」→「学級全体」→「個人」の流れを取り入れた、相互に作用することができる学習形態の工夫

「子育てしやすい町 札幌」を築くためには、どのようなことが必要なのだろうか」という学習課題を共有した生徒は、改めて手元にある聞き取りレポートに目が向く。そこには、生徒が保護者とともに考えてきた子育てしやすい町にするための案がある。隊形を4人班の構成に変え、互いに考えた案を持ち寄り、札幌市の統計資料やさっぽろ子ども未来プランなどの資料も参考にしながら具体策を考案する。その後、学級全体の場で、出された案を内容に基づいて整理・分類する。さらに、行政が解決できるものを確認していくが、その中で、行政にも限界があることに気付く。そして、企業の協力や地域住民の積極的な関わりが不可欠であることを理解することにつながる。

保護者との対話を通して得られた「個人」の意見をもとに、「小集団」の中で練り上げ、「学級全体」で吟味したからこそ、最後に学習課題に対する解を「個人」で整理することができるのである。このとき、学んだ内容を自分ごととして捉え、自分の考えを広げた生徒は、「問う」ことの価値を実感するであろう。

なお終末においては、本時の学びをワークシートに記入することを促す。この学習活動を通して、将来、自らもかかわる地域の子育て支援について考えを深め、自らの考えを表出することによって、未来の自分の姿を投影させたい。

## VI 本時の授業展開

### 1 本時の目標

“子育てしやすい町 札幌”を築く上で、地方公共団体のみならず、町内会やNPOなど地域が積極的に関わりをもつことが不可欠であることを理解することができる。

### 2 展開 (6/7)

流れ	○生徒の学習活動	・教師のかかわり				
振り返る (2分) つかむ (10分) (15分)	<p>○前時の学習を振り返る。 *札幌市は合計特殊出生率が低い。 *理想の子どもの数と実際に予定している数に差がある。</p> <p>○班の隊形になり、保護者に対して行った子育てに関するレポートの内容を確認し合う。 *自分の成長をととても喜んでくれていた。 *病気がちだったので、悩んでいたようだ。 *うちは全く悩みがなかったらしい。</p> <p>○札幌市において、子育てに悩んでいる母親の現状を資料や手記から読み取る。 *札幌市では悩んでいる母親の数が多い。 *母親の悩みをどのように解決すればよいのだろうか。</p>	<p>・前時の学習成果の振り返りを促す。</p> <p>・4人一組の班の隊形をつくるよう促す。 ・保護者への聞き取りレポートの内容を班内で交流するよう促す。</p> <p>・札幌市が調査した「母親の子育てにおける悩み」の資料を提示する。 ・子育てに悩む母親の手記を提示する。</p>				
<p><b>【学習課題】</b>“子育てしやすい町 札幌”を築くためには、どのようなことが必要なのだろうか。</p>						
<p>《「問う」ことの価値を実感する学び合い》</p>						
広げる (20分) 整理する 分類する	<p>○聞き取りレポートや諸資料をもとに、各班で子育てしやすい町を築くために必要なことを各班で考え、具体策を考案する。</p> <p>○各班の案について、学級全体の場で、似たような内容を整理・分類する。</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">ハード面</td> <td>・保育施設を増やす。 ・安心して遊べる公園をつくる。</td> </tr> <tr> <td>ソフト面</td> <td>・独自に児童手当を増額する。 ・悩み相談の職員を増やす。</td> </tr> </table>	ハード面	・保育施設を増やす。 ・安心して遊べる公園をつくる。	ソフト面	・独自に児童手当を増額する。 ・悩み相談の職員を増やす。	<p>・事前に取り組んだ保護者への聞き取りレポートや諸資料を根拠とした具体案を検討するよう促す。 ・生徒の意見を生かした整理・分類を意識する。</p>
ハード面	・保育施設を増やす。 ・安心して遊べる公園をつくる。					
ソフト面	・独自に児童手当を増額する。 ・悩み相談の職員を増やす。					
(30分) 検討する	<p>○案の中で行政が解決するものを確認する。 *様々な建物は、札幌市がつくってくれる。 *札幌市の財政は厳しいのですべてを実現することはできない。</p> <p>○行政では解決できないことがらについて、誰がどのように解決するかについて検討する。 *育児休暇など、企業の協力が必要である。 *近所の仲間で母親の負担を減らそう。</p> <p>○子育てに悩む母親の手記の続きを読む。 *地域の活動としてNPOという存在もあるようだ。</p> <p>○議論を踏まえ、子育てしやすい町 札幌”を築くために必要なことをワークシートに記入する。</p>	<p>・整理・分類された案について、行政の手で実現できるかどうかを検討するよう促す。</p> <p>・行政以外の主体者を明確にするよう促す。</p>				
(34分)		<p>・子育てに悩む母親の手記を紹介する。 ・NPOの補足説明をする。</p>				
(37分)		<p>・ワークシートの記入を促す。 ◆行政をはじめ、様々な立場からの具体的な支援について意見が整理されているか。</p>				
(42分) 整理する						
(48分) 振り返る	<p>“子育てしやすい町 札幌”を築く上で、地方公共団体のみならず、町内会やNPOなど地域が積極的に関わりをもつことが不可欠だ。</p> <p>《意味づけの場》</p> <p>○本時の学びを振り返り、ワークシートに記入する。</p> <p>◇子育てを安心して行うことができる地域社会を築きたい。</p>	<p>・本時の学びを振り返り、これまで学習してきたことがらを整理しながら、自分が感じたことや考えたことを記述するよう促す。</p>				
(50分)						

### 3 本時の目標に対する実現状況の見取り

“子育てしやすい町 札幌”を築く上で、地方公共団体のみならず、町内会やNPOなど地域が積極的に関わりをもつことが不可欠であることを理解することができたか、生徒の発言内容やワークシートの記述内容から見取る。



# 参考資料

## 主題解説

研究主題

「学びの主体者」となる生徒の育成  
— 「問い」を活かす授業の探究 —  
〈2年次〉

# 本校研究の全体構造

## 学校教育目標

清新 進取 斉正 親和

### 求める生徒の姿

### 「学びの主体者」となる生徒

- 自らの思考・判断をもとに、自他に働きかける生徒
- 他者との関わりを通して、自分自身を客観的に捉え、自己の成長に向かうことができる生徒

教師・保護者の  
思い・願い

学校教育の  
今日的な課題

生徒の実態

社会の情勢

### 研究主題

### 「学びの主体者」となる生徒の育成

#### 研究仮説

生徒自らが「問い」を生み、  
「問う」ことの価値を実感する学び合いによって、  
「学びの主体者」となる生徒を育成することができる。

#### 2年次研究の重点

「問う」ことの価値の実感をもたらす手だてのあり方

#### 1年次研究の重点

「問い」を「問う」につなぐ手だてのあり方

## 本校研究の基本的スタンスと「求める生徒の姿」設定の土台

本校では、「学校教育目標」の理念を第一にし、「学校教育の今日的な課題」、「本校生徒の実態」、「本校研究のあゆみ」といった観点から研究課題を焦点化している。また、私たちが日々接する生徒の実態や保護者の教育に対する期待なども踏まえ、学びに対する想いを教師間で話し合い、期待する生徒の姿や学びに対する想いを共有化し、求める生徒の姿を明確なものとした上で、研究を進めている。

### 学校教育目標 の理念

本校では、「清新・進取・斉正・親和」の四つの言葉を学校教育目標としている。これは、生徒自身が学校教育目標に親しみをもちながら学校生活を送ることができるように設定されたものであり、本校の教育活動においては日常的にこれらの四つの言葉が取り上げられている。

#### 〔附属札幌中学校のめあて〕

- ・ 清新—いつも生き生きと心と体をはたらかせましょう
- ・ 進取—なにごとにも積極的に、自ら進んで取り組みましょう
- ・ 斉正—品位と正義を重んじ、けじめのある中学校生活をおくりましょう
- ・ 親和—人々との交わりに喜びをもち、共に向上することを目指しましょう

#### 〈重点目標〉

誠実な努力と節度ある生活を大切に品性の高い附中生になろう

平成 24 年度より全面実施となった中学校学習指導要領では、子どもたちの「生きる力」をよりいっそう確かなものを目指すことを目指している。生きる力とは、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力といった知・徳・体のバランスのとれた力のことである。

本校の学校教育目標である「清新・進取・斉正・親和」も、そうした「知・徳・体のバランスのよい生徒」の育成を目指したものである。学校教育目標の理念を第一に、「求める生徒の姿」を設定し、その具現化に努めることは、学校教育における今日的課題にも迫るものといえる。

### 学校教育の今 日的課題と本 校生徒の実態

私たちは、物質的に豊かであると同時に、情報にあふれ、また飛躍的な進化が繰り返される技術革新、価値観の多様化、国際化など、変化の激しい現代社会のなかで生活している。

そのような状況の中では、周囲の事象や心情を感じ取り、自分自身で考えたり、判断したり、表現したりすること、また、他者との関わりを通して学ぶということがますます重要となる。

社会の著しい変化の中で、適切な判断のもと、柔軟に対応する能力の素地を養うことが、一層求められていることといえる。

こうした社会の現状を踏まえ、今次研究における「求める生徒の姿」の設定にあたり、学校教育における今日的課題および本校生徒の実態を以下のようにおさえ研究課題を焦点化した。

### 【学校教育における今日的課題】

- 学習指導要領全面実施における新しい教育課程の実施による検証をすること
- 新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、「知識基盤社会」の時代の到来などといった社会の変化への対応を意識すること
- 教育基本法・学校教育法の改正において、教育の目標・義務教育の目標が定められるとともに、学力の重要な3つの要素（基礎的・基本的な知識・技能の習得、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、学習意欲）を明確にすること
- PISA、TIMSSの調査等から、「生きる力」で重視している事項を意識すること
- 心と体の調和の取れた人間形成を目指した道德教育の充実を図ること

### 前次研究との つながり

今次研究では、前次研究で創り上げたものを生かして研究を進めていくことを前提として研究主題を設定した。

前次研究「響育を目指した学びのデザイン」では、カリキュラムの全体構造や全領域における年間指導計画を作成し、その計画のもと、実践、検証、改善を繰り返してきた。教材や題材との出会いやその瞬間の仲間の心の動きや仲間の価値観とのぶつかり合いによって、心を働かせながら、学ぶことの楽しさや学んだことの価値を感じ取り、学んだことが将来にわたって生きて働く資質や能力となることを目指して、学びをデザインしてきたのである。その際、議論の中心となったのは、教材や題材の在り方であり、その面で大きな成果を挙げることができた。

今次研究では、その成果の上に立ち、「生徒の学びたい、学ぼうとする気持ち」に重点を置き、実際の授業における教師のどのような手だてが、生徒の育成につながるのか、研究を進めていくことにした。



## 求める生徒の姿

### 求める生徒の姿

### 「学びの主体者」となる生徒

- 自らの思考・判断をもとに、自他に働きかける生徒
- 他者との関わりを通して、自分自身を客観的に捉え、自己の成長に向かうことができる生徒

### 本校生徒の 実態

#### 本校生徒の実態

——「附属の学びは、先生が一方向的に教えるのではなく、生徒と生徒、先生と生徒とで創り上げていくもので、楽しいものです」——

本校では、毎年2月に、中学1年生と入学予定者との交流会を行っている。この交流会は、小中の円滑な接続を目指して10年前から行われている。上記の言葉は本校1年生のある生徒が、交流会において語っていた言葉である。

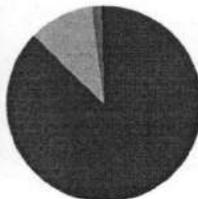
この生徒に限らず、附属での学びについて、仲間との関わりが大切であると述べる生徒は多い。これは、校内における研究に関わるアンケート等からも明らかである。



入学前交流会の様子

2013年度 生徒対象 校内研究アンケート

「自分の成長には、他者とかがわることが大切であると感じる」



あてはまる (87%)  
どちらかというにあてはまる (10.7%)  
どちらかというにあてはまらない (2%)  
あてはまらない (0.3%)

本校研究として脈々と受け継がれてきていることは、生徒の側に立ち、生徒同士が関わり合うことで生みだされるものを大切にするといった基本的姿勢である。

生徒一人一人の「**学び※1**」や生徒同士の「**学び合い※2**」を大切にすることなどといった本校研究で目指していることを、生徒自身も感じ取り、生徒の中でも受け継がれてきている成果ともいえる。

#### 【成果】

- ・ 仲間を大切にしており、男女の隔たりなく友人関係を築くことができる。
- ・ 授業での班活動や行事等に対して、仲間と協力して取り組み、連帯感をもつことができる。
- ・ これまでの学びを、次の学びに生かそうとする力が身に付いている。

- ・学校生活の学びを通して、学んだことが自分にとってどのような意味があるのか思考・判断する力が身に付いている。
- ・他者や文化の多様性について理解し、対立する意見の必要性や、それを受け入れる姿勢が身に付いてきている。

### ※1 「学び」

**「自らの成長の欲求に基づき、対象の本質を探り、自己に取り込み、さらなる成長を目指し続ける行為」**

と今次研究立ち上げ時（2013年度）に定義した。

子ども一人一人のもつ、自由な発想によるものをはじめとして、学校教育にとどまるものではなく、社会におけるもの、つまりは生涯にわたっての行為ととらえ、「学び」を定義しなおした。

ここには、教師が操作し、統制できるものであると押さえるのではなく、学び手自身の思考や判断を尊重し、生徒の主体性を本当の意味で大切にしていこうという決意を込めている。

### ※2 「学び合い」

**「自他の考えや価値観に影響を与える相互作用のある学びの過程」**

と今次研究立ち上げ時（2013年度）に定義した。

さらに、

**「学び合いの成立に向かうための生徒の姿」**として、以下の三つを整理した。

**【自分と他者をつなぐ】**

学習課題や解決の方向性を共有している

**【自分から他者へ】**

自分の考えをもち、他者に表現している

**【他者から自分へ】**

他者からの表現を受け入れ、自分の考えを広げようとしている

## 本校生徒の 課題

本校では「学び合い」を大切にしており、授業を始めとする学校教育全般において、他者と関わり合いながら活動する風土が確立している。

そのため、仲間とつながっている安心感や、集団における所属感を強く感じながら学校生活を送っている生徒がほとんどである。

しかし、授業や委員会等における話し合いにおいて、発言力がある生徒の言葉に頼り、流されてしまう傾向がある。

教師側からすると、「もっと違う視点から考えてほしい」、「もっと冷静になって考えてほしい」、「本当に今の発言が、みんなの考えを表しているのだろうか」、「〇〇君は、本当は違う考えをもっているのではないか」といった思いをもつことがある。

生徒の心理からすると、「発言することで周りから何か言われそうだ」、「言っても意味がない」、「自分の考えはちょっと違うけど、雰囲気的にこのままでいいだろう」などと集団の雰囲気を必要以上に重視してしまう傾向がある。

### ☞教育相談における生徒の発言から……

学校生活における目標として、「積極的に発言する」ということを挙げている生徒が、全体の7割近くいる。班での話し合いでは、積極的に発言できているが、学級全体や委員会活動など異学年交流の場では発言できないと言う。発言できない理由として、「周りからどう思われるか心配だ」、「他の人の意見と大体同じだから言わなくてもよいと思ってしまう」、「みんなと違う意見だと恥ずかしい」などといったことを挙げることが多い。

ただし、今次研究が進んできた2014年5月現在、「まずは思い切って手を挙げてみた」、「発言してみたら、意外とよい反応をしてもらえた」などと語る生徒が出てきている。集団の雰囲気を必要以上に重視してしまう傾向から脱却しつつあると感じている。

以上のようなことから脱却し、もっと自分の可能性を広げてほしいという願いをもった。

そこで、改めて、本校生徒の課題はどこにあるのか整理してみた。

### 〈課題〉

- ・自己の理想の姿を描き、その実現に向けた目標設定を行う力は身に付いている。しかし、具体的な計画を立て、見通しをもって行動するといった実践的な力は弱い。
- ・自分の思いや考えなどを的確に表現できる生徒が多い。しかし、仲間の考えや集団の考えの方向性を大切にしすぎて、自分の考えを表現することに躊躇するなど、適切に他者に働き掛けることができない場面がある。
- ・新たなことに挑戦していきたいという気持ちはある。しかし、未知なることへの不安が先行することや手だてを見出すことができず、次の一步を踏み出すことができないことも多い。
- ・その場の雰囲気に流された行動をとり、周りと同調し、場をわかまえることができないことがある。特に、公共の場での振る舞いや実社会の人々との関わりなどをよりよいものにしていくための「社会性」はあるが、実行力は十分とはいえない。

み続ける生徒であってほしいという強い願いが込められている。

「主体者」として我々が思い描いているのは、閉じられた世界の中で、生徒一人一人が意欲的に学習するといった、単に「主体的に学ぶ」という姿ではない。他者とともに生きる開かれた世界の中で、目的や相手を意識して、社会の一員としての責任をもち、他者との関わりを大切にしながら学ぶ姿である。

「学びの主体者」となる生徒の先にあるもの

今はまさに激動の時代である。

今現在保有している知識が、近い将来においても役立つとは必ずしも約束されない社会であるともいえる。

東日本大震災によって、我々は価値観が揺さぶられ、生きるということがどのようなものなのか自分自身や社会に問い直す必要性に迫られた。

自分(たち)の予想を超える事態に遭遇した時にいかに柔軟に対応できるか、社会の一員であるという自覚を強くもち自ら行動することができるか、などといったことが重要であると本校では再認識した。

そして、一人で決断するのではなく、よりよい姿を目指して、協働して物事に向かうことの重要性にも気付くこととなった。実際、専門家が集まって知恵を出し合っただけで、いまだ解決の方法が導き出せないでいる問題も存在する。

社会の中に隠されている唯一の答を、自分ひとりで見つけるということではなく、他者とともに、課題を追究し、新たな意味を創り出していくことが、今まで以上に求められている。

我々は、**自他の成長という目的意識を強くもち、自分が何をすべきか思考、判断し、他者との関係を生かしながら、よりよい姿を模索することができる生徒を育てたいのである。**

そしてそれは、中学校での学びに閉じられたものとして考えてはいない。

昨年度本校では、「学び」とは生涯通じての行為であると改めて確認した。**中学校での学びが将来の社会生活にも生きて働くものとなるようにしたい**という決意を改めて確認したのである。

佐伯伸は、「学び」を、「特定の価値観や道徳性を目指したものではなく、『もっとよいことはないか』と追究し続けること、すなわち簡単にわかったことにしてしまわずに、どこまでも『学び続けること』」としている。

これからは、ますます価値観の多様性が増したり、急激な変化に直面したりすることが予想される。どのような相手、どのような状況であっても、「共に生きる」という意識を強くもち、他者との関係性から成長することができる生徒を育てていきたいと強く思っている。



フィジーの先生との交流の様子

次に、教師間で場面を切り取り、具体的な生徒の姿をもとにしながら議論を重ね、どのような生徒を求めているのかについて明らかにした。

その際キーワードとしてきたのは、「**一步を踏み出す力強さ**」である。「**一步を踏み出す力強さ**」をもった生徒像を以下のようにとらえ直した。

- ・自分の考えをしっかりともち、積極的に自らの考えを表現できる。
- ・最初の考えに固執することなく、相手の意見を取り込みながら、柔軟に自分の考えを変化させることができる。
- ・夢中になっているときや自分とは異質な価値観と出会った際に、自分の考えを含め、批判的、客観的に見ることができ、自分が夢中になっていても冷静になれるよう意見を言える。
- ・自他の成長を目指して、相手の意見に対して、時には強く反論することができる。

そして、議論を重ね、我々が求める生徒像を、**自らの思考・判断をもとに、自他に働きかける生徒、他者との関わりを通して、自分自身を客観的にとらえ、自己の成長に向かうことができる生徒、『学びの主体者』となる生徒**であるという結論に至った。

### なぜ「学びの主体者」か

「**学び**」とは、「**自らの成長の欲求に基づき、対象の本質を探り、自己に取り込み、さらなる成長を目指し続ける行為**」と定義している。

また、本校で大切にしている「**学び**」は「**学び合い**」と有機的に結び付いたものである。

「**学び**」は個のものであるが、その「**学び**」は他者との関わりによりしっかりと支えられたものでなくてはならないと考えている。

「**学び合い**」とは、「**自他の考えや価値観に影響を与える相互作用のある学びの過程**」であると定義している。他者との関わりによって、価値観が揺さぶられ自分の考えが広がったり、自分自身の考えがより明確になったり、自分自身を客観的にとらえ、今の自分に必要なことがより鮮明に見えてきたりする。そして、それらの気づきや考えの広がりが、自分自身をさらに成長させることにつながる。

つまり、他者との関わりなくして、我々が追い求める「**さらなる成長を目指し続ける行為**」である「**学び**」にはなり得ないのである。

「**主体者**」という言葉には、自他の成長のためにという目的意識を強くもち、他者との関わりを大切に、その関わりを通して、自らの考えを広げたり、自らを客観的にとらえたりして、自己の成長に向けて歩



## 研究仮説の設定～「学びの主体者」となる生徒に求められることは

### 研究仮説

生徒自らが「問い」を生み、「問う」ことの価値を実感する学び合いによって、「学びの主体者」となる生徒を育成することができる。

### 「問い」を活かす授業とは

「問い」を活かす授業とは、研究仮説の文言通り、生徒自らが「問い」を生み、「問う」ことの価値を実感する授業のことを指している。

他者とのかかわりを自ら求め、「問う」ことによって、立ち止まってじっくりと考えたり、違う視点から物事を見つめ直したり、新たな発見をしたりと、より広く、より深く思考することができる授業である。

「問う」行為が必然性をもって行われるために、生徒個々の「やりたい」、「やってみたい」、「なぜだろう」といった情動や知的好奇心などといった心の動き、つまり自らが「問い」を生むことを大切にした授業である。

そして、「問う」ことで「問い」が活かされたり、「問う」ことの価値を実感する学び合いが「問う」行為や自ら「問い」を生むことを促進したり、その結果「問う」ことの価値がさらに強く実感され、それが……といった、自ら「問い」を生むことと、「問う」ことの価値を実感する学び合いが有機的に関連する授業である。

### なぜ「問う」を重視するか

なぜ、「問う」なのか。

今次研究を立ち上げるにあたって、本校生徒の実態から、「求める生徒の姿」の実現に向けて必要なことは何かを議論してきた。

議論を重ねる中で、「他者に働き掛ける」行為や「他者との関わりを通して、自己を客観的にとらえること」、つまり「問う」が「求める生徒の姿」に必要なことであると結論づけ、研究を進めることとした。

本校でいう「問う」とは、**生徒自身が他者に「問う」行為を指している。**

自らの思考や判断は、「問う」ことによって開かれたものとなり、より確かに、より広く、より深いものへと変化していく。

それは、自己の考えをより明確に、より客観的なものにするためには、他者の存在が欠かせないからである。



例えば、はっきりとした考えにまでは至っていなかったとしても、その時点での自分の考えを表現し、他者の考えを聞くことによって、自分が考えていたことや疑問に思っていたことは何かが見えてくることがある。自分の価値観や考えを表現し、それに対する他者の意見を聞くことによって、自分の考えの妥当性を確かめることができる。また、自分とは異なる価値観や考えと比較検証することによって、自分の考えについて客観的に見つめることができる。多様な価値観や考え方に触れることによって、ものの見方や考え方を広げることができるのである。

このような、「問う」ことの機能的な面を大切にしているのである。

なぜ、「『問う』  
ことの価値を実  
感する学び合  
い」を重視する  
のか

しかし、「問う」ことだけを重視しているのではない。「『問う』ことの価値を実感する学び合い」を重視しているのである。

それは、我々が「問う」行為の先に思い描いているのは、「問う」ことの機能的な面に関する理解を生徒自身が深め、自己の成長に向かって、自らを「問う」行為により強く促す姿だからである。

「問う」ことは、自分自身の価値観や考えを他者に表現することである。表現した自分自身の価値観や考えを否定されると、自分自身の存在を否定されたような気になることもあるだろう。集団の大勢が自分の考えとは違った際に、自分の考えを提示することに、大きな抵抗をもつこともあるだろう。こうした壁を取り払い、恐れることなく「問う」ことができるようにしたいのである。

また、「問う」ている瞬間は、自分の考えが広がったことや深まったことを十分には意識できないことも多い。また、何となく自分の考えが広がったり深まったりした気がしながらも、どのような点において広がったり深まったりしたといえるのか、輪郭がはっきりとしていないことがほとんどであろう。この点について明らかにし、実感できるようにしたいのである。

つまり、生徒が他者に働きかけ、その存在によって自分自身が成長したことを意識化することを大切にしていけるのである。

したがって、「問う」ことだけを切り取るのではなく、自己の考えが変化したなどといった自己の成長と「問う」ことの関連性を実感できるような学び合いを重視しているのである。

一往復半の  
やりとり

「問う」ことの機能的な面から、一往復半のやりとりが重要であると考えられる。それは、自らが問うて、相手が応えたことによって、自らが生んだ「問い」が揺さぶられたり、自分自身を客観的にとらえたりすることになる。相手が応えたことが評価や判断基準となって、自分自身を見つめることができるのである。そして、相手が応えたことに対して、さらに返すことによって、自分自身の考

えの変化や深化が明らかになっていくからである。

そしてそれは、他者とのつながりを強くすることにもなる。応えてくれたことが重要な情報となったということを相手に示すことになると同時に、相手にとっては考えを広げたり、深めたりする上で重要な情報を与えることになるからである。



こうした、互いにとって「ともに」有益となるような双方向性、重層性のある、相互作用による高め合いを大切にしているのである。

また、他者との対話や集団による協議などといった「問う」活動は、学習指導要領改訂にあたり、充実すべき重要事項として示されている「言語活動の充実」と直結しており、「生きる力」の育成につながるものであると考えている。

「問う」活動は、言語によって行われる。したがって、「問う」活動を重視することによって、言語に関する能力の育成を期待できる。また、その活動を通して、ときには異なる考えを知り相互に考えを深めたり、知的葛藤をすることを通して個々の知識や技能、考え方をより一層深めたり広げたりすることになる。つまり、思考力や判断力、表現力を伴いながら、知識や技能、考え方をより確かなものとするのである。

### なぜ「問い」を重視するか

本校では、「問い」を以下のように定義している。

#### 「問い」とは

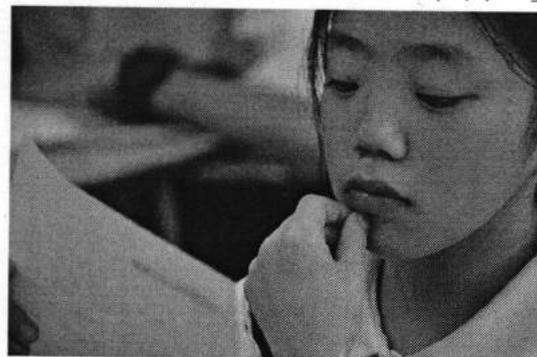
これまでの自分の認識や経験との違いから生じた疑問のうち、解決したいと強く思うもの

なぜ、「問い」を重視するのか。

一つ目の理由は、「問う」ことについて、生徒自身が強く求めて行う行為を目指しているからである。

『「問う」ことが必要だ』、『「問う」ことをしたい』と強く思うためには、解決したいと強く思う原動力が必要となる。その原動力となるものとして、「問い」を位置づけているのである。自らが生んだ「問い」だからこそ、「問う」ことをしたいと思うのである。

「問い」とは、これまでの自分の認識や経験が土台となって生み出されるものである。意識を働かせ自分の生活を見つめることで、ヒト・モノ・コト



である対象に、自分の生活経験とのずれや違和感を抱き、気付きや疑問が生じる。それらの疑問から生まれた願いや課題意識から、自分の疑問を解消したい、解決したいと強く思った時に、他者に「問う」ことになる「問い」が生まれると考えている。

二つ目は、授業展開を構想する上で重要な視点となると考えているからである。

学習課題が、教師側のやりたいことの押し付けになっていて、生徒自身のものとはなっていないのではないかということが、校内の授業検討会で話題になることがある。「解決したいと強く思うもの」である「問い」を重視し、生徒自らが「問い」を生み、その「問い」を解決していくような授業展開を構想することが、子どもの側に立って授業をつくることになると考えている。

佐藤学は、『学び』は、子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な『意味の経験』にほかならない」としている。

「子ども一人一人の個性的で個別的な『意味の経験』を保障するものが「問い」であるといえる。

さらに、「問い」は個人のものであり、「問い」を生むことは、自らの思考・判断のもとで行われる。つまり、自ら思考・判断する力を高めることや、自ら思考・判断しようとする態度の育みに寄与すると考える。また、「問い」とは「解決したいと強く思うもの」であり、何に向かって学ぶのかといった方向づけをすることや、「問う」ための原動力、つまり自己の成長に向かう原動力となる働きがあると考えている。そして、解決したいという強い思いから生まれた「問い」は、自分だけではなく他者にとっても考える価値のあるものとなり、自他をつなぎ、共に学習課題の解決に向かうことにも寄与すると考えている。

「学び」や  
「学び合い」を  
支えるもの

多様性を受容し、協働的に、創造的に活動するためには、支持的風土といった基盤が重要である。

「問い」とは、個々の価値観や文化が反映されたものである。互いの「問い」を基盤として、「問う」、「問われる」行為を行うこと自体が、互いの価値観や文化に対する理解を深めることとなる。したがって、「問い」や「問う」ことを大切にすることが、相互理解を深め、支持的風土の醸成に寄与すると考えている。

他者と関わることの意義や喜びを認識し、互いの価値観を尊重し、異質性を大切にしながら、相互理解を深めようという意識を育んでいくのである。

また、支持的風土が醸成されることによって、安心して「問う」行為へと自らを強く促すことができるようになるとも考える。



## 1 年次研究の成果と課題

### 1 年次研究の 成果

#### 1 年次研究の重点

「問い」を「問う」につなぐ手だてのあり方

1 年次は、「問い」を「問う」につなぐ手だてのあり方を研究の重点とし、生徒自らが生んだ「問い」を他者に「問う」ためには、授業においてどのようなことが大切になるのかについて迫ってきた。

これは、「問う」ことは「問い」が始まることであり、生徒自らが「問い」を生む手だてについて研究を進めることは、「学び合い」に向かうための「学習課題や解決の方向性の共有化」と大きく関係するからである。

各教科で実践を積み重ねる中で、明らかになってきたことがある。

それは、生徒自らが「問い」を生むための手だてを考える際の視点として、大きく四つのことが見えてきたことである。

一つ目は、生徒自身もっている概念に疑問をもてるようにすること（認知的不協和）である。二つ目は、題材や教材を自分ごととしてとらえられるようにすることである。三つ目は、視点を明確にして授業を振り返ることができるようにすることである。四つ目は、目的や意図を明確にして他者と関わるようにすることである。

#### 【理科の授業から】

生徒自身もっている概念に疑問をもつことで、生徒自らが「問い」を生む授業

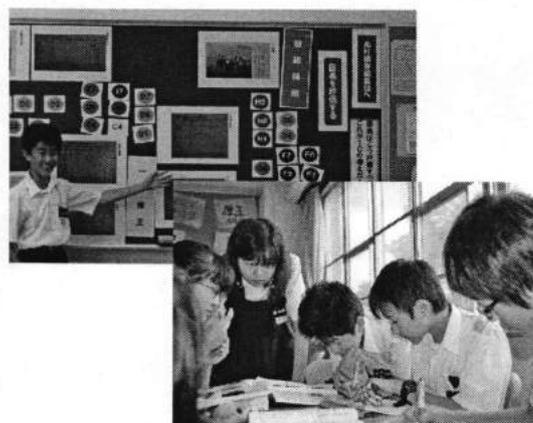


大気圧の実験

この地球上には大気圧が常にはたらくており、大気圧が原因で起こる現象や、利用した者がたくさんあるが、生徒たちはその存在に気がついていない。大気圧にかかわる現象を観察・体験できる実験を複数行うことで、「なぜこのような現象が起こるのか」という問いを生徒自らが生むことになった。

#### 【国語の授業から】

題材を自分ごととしてとらえることで、生徒自らが「問い」を生む授業



光村図書出版に自分たちの意見を実際に送付するという設定のもと、教科書に掲載されている図表の適否を考えさせた。それにより、適切な判断とはどのようなものか、生徒自らが「問い」を生むことになった。

「問い」や「問う」を重視してきた経緯には、「学び合い」を大切にしたいという願いもあった。

「学び合い」とは、教師が学び合いをしなさいと指示することで行われるものではない。あくまでも、生徒が自他の考えや価値観に影響を与え合う中で「学び合い」になっていくような性質のものであるととらえている。

授業が「学び合い」の成立に向かうための「学習課題や解決の方向性の共有化」に、「問い」を生徒自らが生むような手だてを講じることが有効であることを明らかにすることができた。

以上のように、生徒自らが「問い」を生む手だてのあり方について、有効な手だてを講じることができた。

また、「問い」を「問う」につなぐ手だてについても、授業における生徒の「問う」姿から、「自分の考えをもち、他者に表現している」、「他者からの表現を受け入れ、自分の考えを広げようとしている」という「学び合い」の成立に向かう他の視点について寄与することを明らかにすることができた。

## 1 年次研究の 課題

しかし、「問う」ことについて、改めて考えるべきことが見えてもきた。それは、「問う」姿とは、ただ「問う」ことだけを求めているのではなく、「問う」ことの価値を実感することができる「問う」姿でなくてはならないということである。

つまり、「問う」姿は見られたが、果たして**その姿の先に「問う」ことの価値を実感している姿があるのか**どうか不明瞭であり、ここを明らかにして実践を進めなければならないと考えたのである。

そこで、2年次は、自らが生んだ「問い」を「問う」行為は、「問う」ことの価値を実感することに機能しているのかということを視点に研究を進めることにした。

## 2年次研究の重点

### 2年次研究の重点

「問う」ことの価値の実感をもたらす手だてのあり方

### 2年次研究実践内容

- 1) 生徒自らが「問い」を生む手だて
- 2) 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

なぜ生徒自らが「問い」を生む手だてを重視するか

『問う』ことの価値の実感をもたらす手だてのあり方」を考える際に、生徒自らが「問い」を生むことについて目を向ける必要がある。それは、「問う」は「問い」に支えられた行為であり、生徒自らが生む「問い」を、他者に働きかける行為についての価値の実感をもたらす授業を目指すことになるからである。したがって、生徒自らが生んだ「問い」すべてを、「問う」につながるものとして押さえるのではなく、「問う」ことの価値を実感するものとして、「問う」へとつながる「問い」を意識するのである。

そこで、「問う」について、以下のように定義した。

### 「問う」とは

「問い」を解決するために他者に働きかける行為

「問う」行為は、「『問い』を解決するために他者に働きかける行為」であるとするので、「問う」と「問い」の関連を明確にしたのである。

したがって、沈思黙考する姿や実験等に黙々と取り組む姿は、「問う」ではなく、「対象（自己や自然、物など）に働き掛ける行為」とし、「問う」と明確に区別することとなる。

「問う」ことの価値の実感をもたらすことに必要なことは何か

『問う』ことの価値の実感をもたらす手だて」を考えていくということは、「『問う』ことの価値を実感する」ための「問う」のあり方を考えていくことである。そのためには、授業における生徒の姿を明らかにしなければ、研究の検証ができないと押さえ、「『問う』ことの価値を実感している生徒の姿」を設定することにした。

『問う』ことの価値を実感している生徒の姿」については、単に生徒が、「他者に質問することができてよかった」、「他者と関わるのが大切だと思った」と言えることだけを目指しているわけではない。

『問う』ことの価値を実感する」先には、「『学びの主体者』となる生徒」〈自

らの思考・判断をもとに、自他に働きかける生徒」、「他者との関わりを通して、自分自身を客観的にとらえ、自己の成長に向かうことのできる生徒」がある。

『学びの主体者』となる生徒」とは、他者との関わりを媒介としながら、自らの思考・判断をもとにして自己の成長に向かう、自己の成長に向かうために自ら思考・判断するといった循環をし続ける生徒である。

したがって、「『問う』ことの価値を実感している生徒の姿」には、「問う」ことの機能的な面に関する理解を生徒自身が深め、自己の考えが変化したなどといった自己の成長と「問う」ことの関連性を実感できることが必要不可欠であると考え。こうした実感が積み重ねられることで、自己の成長に向かって自らを「問う」行為により強く促し、「『学びの主体者』となる生徒」に向かうだろうと考える。

具体的に「『問う』ことの価値を実感している生徒の姿」を設定するにあたって、「『学び合い』の成立に向かうための生徒の姿」を土台として考えた。

それは、「問う」ことに重点を置くことで、「学び合い」の充実を図りたいという思いがあったからである。

【自分から他者へ】【他者から自分へ】という過程を経て、自分の考えの妥当性を理解し、他者の考えと比較検証をすることを通して**自分の考えをさらに広げようとしている**ことが、「問う」ことの価値の実感と強く関連していると押さえた。

また、研究の視点から、「問う」ことによって「**問い**」や**学習課題を解決**することができた喜びを感じることや、「**問い**」や**学習課題を解決**する過程について理解することが、「問う」ことの価値の実感と強く関連していると押さえた。そして、自分の考えの広がりについても、「問う」ことによって「**問い**」や**課題が解決されたことと強く結びついた広がり**でなくてはならないと考えた。

さらに、「求める生徒の姿」から、**自己の成長**と「問う」ことの価値の実感とが関連してはならないと考えた。授業を通しての成長とは、**学んだことを自分ごととしてとらえ、自分の考えを広げることができたこと**と押さえた。また、自己の成長に向かうという面において、学んだことが次の学びへの推進力となり得ているかどうか**が鍵**であり、次の学びに対する具体的な姿を描くことができることが重要であるとも押さえた。

以上の点から、課題解決に向かうことができた喜びを感じることや課題解決に向かう過程を理解すること、学んだ内容を自分ごととしてとらえ自分の考えを広げることができること、次の学びに対する具体的な姿を描くことができることが、「問う」ことの価値の実感と強く結び付いていると考えた。

こうした考えから、次のように『問う』ことの価値を実感している生徒の姿」を設定した。

## 「問う」ことの価値を実感している生徒の姿

- ・「問う」ことによって、「問い」を解決する過程を明らかにできた生徒
- ・「問う」ことによって、学ぶ・学んだ内容を自分ごととしてとらえ、自分の考えを広げた生徒

前段部分が「『問う』ことによって」となっているのは、「問う」ことがなければ、「問う」ことの価値を実感することにはならないからである。

我々が目指しているのは、生徒全員が、自らが「問う」経験を積み重ねることによって「問う」ことの価値を実感することである。「問う」ことの価値を実感する瞬間が多くなることによって、より強く自ら求めて「問う」ことができるようになると考えている。

ただし、自ら「問う」ことができなくても、仲間の「問う」姿を通して、「問う」ことの価値を実感することもあるだろう。また、他者の姿を通して、学ぶ姿勢や学び方を学ぶことができる点も「学び合い」の意義の一つでもあると考える。

我々が理想とするのは、「自ら『問う』ことによって」である。しかし、目指す姿に到達する過程として、「仲間で『問う』ことによって」ということも含めてとらえてよいだろうと押さえ、実践研究を進めてきている。



「『問い』を解決する過程を明らかにできた生徒」とは、解決の見通しをもつことができたことではなく、「問う」ことが解決する過程によってどのように生かされて解決に至ったのかを理解している生徒のことである。「問い」を解決できたという実感や喜びがあってこそ、「問う」ことの価値を実感できると考え、どのように解決に至ったのかを理解していることとした。

「『問う』ことによって、学ぶ・学んだ内容を自分ごととしてとらえ、自分の考えを広げた生徒」とは、他者の考えを判断基準として、より多角的に物事をとらえ、自分自身の考えを客観的にとらえ、自分の考えをより確かなものへと変化させることができた生徒である。

以上のように、「問う」ことの価値を実感している生徒の姿を設定し、その姿を意識して授業を構想、展開することを通して、求める生徒の育成ができるのではないかと考えて研究を進めている。

## 意味づけの重視

「意味づけ」とは、「学んでいることが自分にとってどのような意味があるのかをとらえ、新たな学びに自らを促していく自己評価」と押さえている。前次研究では、「生徒の振り返りの学習活動の中で行うもの」として位置づけ、授業の終末に「意味づけ」の場を設定し行うこととしてきた。

生徒自身が学んだことが自分にとってどのような意味があったかをとらえることは、次の学びに向けた意欲を高めるとともに、自らを成長に向け促す能力を高めていくことにつながると考えている。

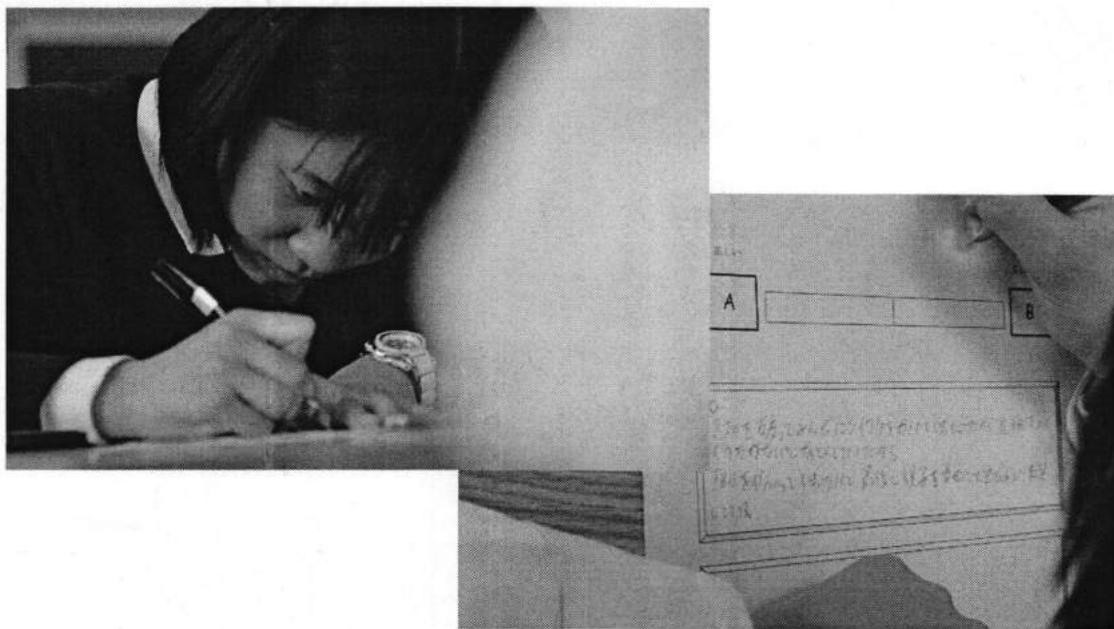
「求める生徒の姿」で示している「自分自身を客観的にとらえ、自己の成長に向かうことができる生徒」に向かうようにするため、今次研究でも、「意味づけ」を自分自身を客観的にとらえ、自らを成長に向け促すものとして重視している。

自己評価では、「自分はいったい何を学んだのか」という情報を、意図的に抽出することが重要である。今年度は、『問う』ことの価値を実感する生徒の姿」を視点として、情報の抽出の仕方や自己評価を行う場面について考えを深めてきている。

「自分にとって、どのような意味があるのか」について、学習内容や生徒の実態に応じて、振り返る視点を提示することや、自己評価をするタイミングを工夫するなどして、生徒にとってより意味のあるものとなるようにしていきたいと考えている。

学習指導要領では、「生徒が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」ということが示されている。これは、生徒の学習意欲が向上するとともに、学習内容の確実な定着と思考力・判断力・表現力等の育成を図るためである。

「意味づけ」は、振り返りの活動の中で、新たな学びへ自己を促すものとして位置付けたものであり、学習したことを振り返る活動の重視と強く関連しているといえる。



## 今次研究計画 ～3カ年計画～

### 今次研究 計画概要

	年 度	研究の視点および重点
1 年 次	平成24年度後期 平成25年度前期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究主題、研究仮説の構築</li> <li>・各教科を中心とした授業像の究明</li> </ul> <b>【研究の重点】</b> 「問い」を「問う」につなぐ手だてのあり方
2 年 次	平成25年度後期 平成26年度前期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・研究主題、研究仮説についての理論修正</li> <li>・研究主題に向けた教育課程の見直し</li> </ul> <b>【研究の重点】</b> 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だてのあり方
3 年 次	平成26年度後期 平成27年度前期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今次研究理論と実践全体の検証</li> </ul> <b>【研究の重点】</b> 「問い」を活かす授業のモデル化

本研究は、3カ年計画である。

研究1年次である昨年度は、「問い」を「問う」につなぐ手だてのあり方を研究の重点とし、生徒自らが生んだ「問い」を他者に「問う」ためには、授業においてどのようなことが大切になるのかについて迫ってきた。

これは、「問う」ことは「問い」があって始まることであり、生徒自らが「問い」を生む手だてについて研究を進めることは、「学び合い」に向かうための学習課題や解決の方向性の共有化と大きく関係し、「『問い』を活かす授業」の根幹をなすと考えたからである。

研究2年次である今年度は、「『問う』ことの価値の実感をもたらす手だてのあり方」という重点のもと、「求める生徒の姿」に近づけるために、「問う」の機能的な面をより生かすことができるように、「問う」ことの価値を実感できるような手だてのあり方を模索し、研究を進めてきた。

「問い」と「問う」の関連をより強く、より深くし、機能的な面の充実を図ろうとしたのである。

最終年次となる次年度は、2年間の成果と課題を生かし、我々が目指してきたことは何だったのかを改めて見つめ直すとともに、「『問い』を活かす授業」とはどのようなものかについて、研究の成果をまとめて、発信していきたいと考えている。

「生徒自らが『問い』を生み、『問う』ことの価値を実感する学び合い」を重視することにより、「学び合い」が機能し、生徒一人一人の「学び」がより確かなものとなり、「『学びの主体者』となる生徒」を育むことができたかどうか実証したいということである。

また、教科の授業だけではなく、道徳の時間、総合的な学習の時間、特別活動について、プロジェクト制を継続し、全領域における研究を進めている。各領域については、年間計画や授業内容の検討を、学年会が基本単位となっていて行っている。しかし、それだけでは学年間のつながりや系統性が見えづらい。そのため、今次研究の立ち上げ時から、所属学年の異なる構成員によるプロジェクト制をとることとした。そして、他学年との関連や系統性を視野に入れながら、求める生徒の姿を目指して、授業内容及び評価内容の充実を図っている。各プロジェクトの主な活動内容については、以下の通りである。

領 域	1 年次研究内容	2 年次研究内容（予定含）
道徳の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年間計画の整備、修正</li> <li>・ 秋の公開学習会授業検討（授業開発）</li> <li>・ 発達段階の面からの年間計画の修正</li> <li>・ 教科化に向けた学習会</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年間計画の整備、修正</li> <li>・ 秋の公開学習会授業検討（授業開発）</li> <li>・ 評価のあり方検討</li> <li>・ 新・心のノート『私たちの道徳』の活用の仕方模索</li> </ul>
特別活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年間計画の整備、修正</li> <li>・ 秋の公開学習会授業検討（授業開発）</li> <li>・ 評価のあり方検討、整備</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年間計画の整備、修正</li> <li>・ 秋の公開学習会授業検討（授業開発）</li> <li>・ 実践の蓄積</li> <li>・ 評価のあり方検討</li> <li>・ 配列の工夫</li> </ul>
総合的な学習の時間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年間計画の整備、修正</li> <li>・ 秋の公開学習会授業検討（授業開発）</li> <li>・ 評価のあり方検討、整備</li> <li>・ 3年間の系統性の面からの年間計画修正</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 年間計画の整備、修正</li> <li>・ 秋の公開学習会授業検討（授業開発）</li> <li>・ 3年間の系統性の面からの年間計画修正（特に第2学年の年間計画の確立）</li> <li>・ 評価のあり方検討</li> </ul>

最終年次には、いくつかの例を取り上げながら、どのような取組を行い、生徒がどのように変わったかを研究紀要やその他の形で主張していきたいと考えている。

<参考文献>

- ・高垣マユミ 授業デザインの最前線Ⅱ 北大路書房 2010
- ・鹿毛雅治 子どもの姿に学ぶ教師 教育出版 2007
- ・佐藤学 学校の挑戦～学びの共同体を創る 小学館 2006
- ・佐伯胖 「わかり方」の探究～思索と行動の原点 小学館 2004
- ・佐伯胖 「学び」を問いつづけて～授業改革の原点 小学館 2003
- ・秋田喜代美 子どもをはぐくむ授業づくり 岩波書店 2000
- ・佐藤公治 対話の中の学びと成長 金子書房 1999
- ・佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 学び合う共同体 東京大学出版 1996
- ・稲垣忠彦・佐藤学 授業研究入門 岩波書店 1996
- ・佐伯胖 「学ぶ」ということの意味 岩波書店 1995
- ・北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第59集 2013
- ・北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第58集 2012
- ・北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第55集 2009

# 社 会 科

菅谷 昌弘・東 岳史



## I はじめに

国立教育政策研究所の報告書「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」(平成25年3月)では、21世紀に求められる日本人像として「21世紀を生き抜く力をもった生涯学習者としての責任ある市民」という姿を設定している。そして、この市民は、「めまぐるしく移り変わる知識基盤社会では、答えのない課題にしばしば向き合い、適切な問いを立て、入手可能な限られた情報をもとに解に至らなければならない」としている。この「適切な問いを立てる」ことは、社会的事象に対して能動的に関わっていかねばならず、そのためには、生徒自らが「問い」を生むことが必要なのである。また、この「問い」によって、生徒自らが社会的事象に対する思考をすすめることができるのである。このような、生徒自らの思考などをもとに、他者に働きかけ、客観的に自己を捉え、成長に向かう「学びの主体者」となる生徒の育成を目指す。

## II 教科研究内容

### 1 社会科における「問い」を活かす授業

社会を創っていくためには、社会的事象に対して「なぜ」「どうして」といった視点で見たり、考えたりすることを通して、よりよいものを追究することができることが大切である。そのため社会的事象についての学習活動や地域社会などでの生活体験を通して、生徒が知識を身に付け、その事象の理解や解釈を深めていくことが必要である。そして、社会的事象の原因や要因を追究したいという思いは、自分が抱いていた社会認識と他者との社会認識や社会的事象の実際との差異や矛盾を認識したり、葛藤を感じたりすることによって生まれてくる。また、追究したいと感じる疑問のうち、その社会的事象に対して、自分のこととして受け止めたり、自分と関わっていると認識したりして、その関わりについて切実さをもつことで「解決したいと強く思う」ことになるのである。このような「問い」が、社会をよりよくしていこうとする推進力になるのである。社会科において「問う」ことで留意しなければならないことは、自分の「問い」を解決したことだけで終わらないようにすることである。「問う」ことを通して、自分の「問い」に対する他者の見方や考え方を知り、これまでの自分の社会認識の捉え方に新しい視点を与えられるのである。つまり、「問う」ことで、社会的事象やその関係を多面的・多角的に見たり、考えたり、表したりすることができるようになるということである。

そのため、「問う」ことの価値を実感する学び合いにおいて、ヒト・モノ・コトで構成される社会的事象を通して、自分の考えを表現したり、他者の見方や考え方を受け入れることで自分の考えを広げたりする姿が見られ、「問う」ことを通して自らの成長を実感することができるような「問い」を活かす授業づくりに取り組んでいく。

## 2 2年次研究実践内容

### (1) 生徒自らが「問い」を生む手だて

生徒自らが「問い」を生むためには、まず生徒が、社会的事象やその関連などに疑問を感じ、それらと自分との関わりを知ったり、理解したりすることが大切である。

「生徒がもつ社会的事象の固定観念や先入観」「社会的事象に関する新しくつくられた認知的標準」、「既存の社会的事象に関する情報相互のずれ」を利用した教材開発や授業展開を行う

ある物事について“知りたい”という思いから「〇〇とは何だろう」「なぜ〇〇となるのだろうか」「□□と比べると、どうして〇〇なのだろうか」などという疑問が生まれる。秋田喜代美の「学びの心理学～授業をデザインする～」を参考に、下記の①～③を設け、生徒自らがこのような疑問を生むための手だてとした。

手だて	
①生徒がもつ社会的事象の固定観念や先入観に気付かせる。	自分が思っていたことに基づく予想と異なる情報を提示したり、自他の固定観念や先入観の違いに気付くように生徒同士が互いの意見や考えを交流する活動を取り入れたりする。
②社会的事象に関する新しくつくられた認知的標準を示す。	まず法則を示して、それからそれにあてはまらない例外を示す。情報提示の順番や情報の構造配列により、生徒の反応が異なってくる。
③既存の社会的事象に関する情報相互のずれを提示する。	いくつかのもっともらしい解答の選択肢を提示する。対立する考えを生まれやすくし、議論をしていく。

(『学びの心理学～授業をデザインする～』<sup>1)</sup>を参考に作成)

①～③の手だてによって、「知りたい」「分かりたい」という生徒の知的好奇心が高まり、疑問が生じる。しかし、その疑問が本校でいう「問い」となるには、生徒自身が「解決したいと強く思う」ことが必要である。そのため、次のような手だてを設けることにした。

社会的事象の関係性を視覚化することで、生徒が「自分ごと」として社会的事象を捉え、その切実さから、生徒自身が生んだ疑問に対して解決したいと強く思うように促す

社会科の授業で難しいのは、学ぶべき社会的事象を実際に再現することができないことである。「戦争」や「貿易」「行政」などの社会的概念は、教室の中で生徒に見せることはできない。しかし、その事象や概念を構成していることがら(国名、人名、できごとなど)を、文字やイラストなどで目に見えるかたちであらわすことはできる。そして、それらを線でつなげたり、囲んだりすることで、社会的事象の関係性を視覚化できるのである。世の中の社会をつくっているのは大人である。そのため、子どもである生徒は世の中の社会的事象を、大人の世界のこととして他人ごとにと捉えがちである。この視覚化により、自分が生活している国や地域、時代との関わりに気が付き、社会的事象を自分に引き寄せて考察し、「自分ごと」として認識することになるのである。このように、社会的事象を「自分ごと」として捉えることで、社会的事象に関する疑問が「解決したいと強く思うもの」となり、生徒自らが「問い」を生むことになるのである。

### (2) 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

社会的事象に関する「解釈」「説明」「論述」を行う中で、自己の社会認識を意識することができる学習活動を設定する(「問う」ことによって、「問い」を解決する過程を明らかにできた生徒)

現行の学習指導要領への改訂の際、中学校社会科においては、改善の基本方針の一つとして、次のような方針が示された。

社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、それらを活用する力や課題を探究する力を育成する観点から、各学校段階の特質に応じて、習得すべき知識、概念の明確化を図るとともに、コンピュータなども活用しながら、地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読み取ること、社会的事象の意味、意義を解釈すること、事象の特色や事象間の連携を説明すること、自分の考えを論述することを一層重視する方向で改善を図る。(『中学校学習指導要領解説 社会編』 ※下線は筆者が加えたものである。)

下線の「解釈」「説明」「論述」は、「問い」を解決していく段階にあたり、本校社会科ではこの活動を大切にしたい。ここでは、自問し自分なりの結論を導くということもあるが、他者と関わることでより多面的・多角的に考察することが可能となる。つまり、一人で課題を解決するよりも、他者に「問う」ことによってこそ、さらに見方を広げながら「問い」の解決に至ることができるようになると思う。なお、「解釈」「説明」「論述」の文言については、下記の文献<sup>2)</sup>を引用した。

「解釈」…資料に示される社会的事象の意味や意義を解釈する活動

(例)「資料からどのようなことが解釈できるか」

「説明」…複数の社会的事象について、原因との間の因果関係や理由との間の目的手段関連のような事象間の関連を、概念を用いて説明する活動

(例)「なぜこのようになっているのだろうか」

「論述」…社会的事象について、根拠をもって自分(自分たちの)考えや意見をまとめ、論述する活動(例)「このことについて、どのように考えるか」

(『中学校新学習指導要領の展開』『言語力』をつける社会科授業モデル 中学校編』)

ただ、単に「解釈」「説明」「論述」の段階を経るだけでは、「問う」ことの価値を実感することはできない。そこに、自己の社会認識を意識することができる学習活動を設定することとしたい。これにより、社会的事象を「自分はこのように捉えている」と互いに伝え合うことができるようになり、「問い」の解決において自分の考えが活かされたり、仲間とともに構築した考えによって「問い」が解決したりすることで「問う」ことの価値を実感できるのではないかと考えた。自己の学びに責任をもち、自分の見方や考え方が、「解釈」「説明」「論述」の中で表れることで、社会科のねらいである公民的資質の形成にも迫ることができると思う。

なお、1時間の授業の中に「解釈」「説明」「論述」の場면을盛り込むこともあれば、単元構成の中に「解釈」「説明」「論述」を3つの場面として、意図的に位置付けることもある。

「個人」→「小集団」→「学級全体」→「個人」の流れを取り入れた、相互に作用することができる学習形態の工夫を行う

(「問う」ことによって、学ぶ・学んだ内容を自分ごととしてとらえ、自分の考えを広げた生徒)

#### <課題解決学習の過程>

- ①情報を収集する。
- ②情報を整理し、分類や比較を通して学習課題を見いだす。
- ③仮説を立て、その根拠となる資料を収集する。
- ④検証し、まとめる。
- ⑤新たな「問い」を見いだす。

社会科では、課題解決学習を進めるにあたり、①～⑤の学習過程を基本としつつ、④の段階を重視する。なぜなら、「問う」ことによって、学ぶ・学んだ内容を自分ごととしてとらえ、自分の考えを広げる姿が顕著に表れると考えたからである。

③の段階は、④に向かうための前段として、大きな鍵となる。仮説を立て、検証に向け資料を収集することは、自らの学びに責任をもつ上で大切なことである。自分の意見をもってこそ、他者との学び合いに臨むことができるので、この時間も十分に保証する必要がある。

そして④では、他者の考えと自分の考えを摺り合わせ、自分の考えをより確かなものに変容させることが可能となる。ここでは、相互に作用するために、「個人」→「小集団」→「学級全体」→「個人」の流れを意識する。個人で意見をもとに、小集団あるいは学級全体で検証することにより、課題が解決に至るが、最後に自分の学びを改めて捉え直すことで、自らの考えをより確かなものへと変化したことを実感することができる。

また、⑤の段階における新たな「問い」の発見にも着目したい。まとめとして「～がわかった」「結論は～である」で終わるのではなく、仲間とともに学んだことをもとにして、「～であるのに…」や「本当に～なのか」といった子ども自身の「問い」がつながっていくことを心がけるよう展開していくことが大切である

と考える。これに関しては、子ども同士が意見をつなぐことができるよう、日常からの教師の関わりが重要となる。生徒が発表した意見に対し、言い換えることを求めたり、問い直しをしたりすることによって、より深く考えるような指導に取り組む。

公民的資質を育むにあたり、「あなたにできることは…」とか「これからあなたはどのようにするか」というように直接的に問いかけるだけではなく、「仲間とともに学んだことはどのように活かされていくのだろうか」というように、これまで学んだ社会的事象をもとに自分（たち）や社会の在り方を考える視点を意識させたい。「問う」ことによって、学ぶ・学んだ内容を自分ごととしてとらえ、自分の考えを広げた生徒は、「問う」ことの価値を実感し、他者とともによりよい社会を築いていこうとする思いを強くもつことであろう。

### Ⅲ 実践例

#### 【実践例1】

- 1 題材 第3学年 公民的分野 私たちと国際社会の諸課題 「地球環境問題」
- 2 本時のねらい 温室効果ガスの対策を通して、地球環境の課題の解決のあり方について、自分の考えをまとめ、表すことができる。
- 3 生徒自らが「問い」を生む手だて

生徒自らが「問い」を生む手だてとして、社会的事象の関係性を視覚化することで、その社会的事象を自分ごととして捉えることができる教材開発と授業展開

「温室効果ガスが増えている現状から、どのようにすると温室効果ガスが減るのか」について考えるように、生徒を促し、考えた内容をワークシートに書き表すように指示をする。生徒は「自動車を減らす」「太陽光パネルを利用する」などを記入して、温室効果ガスが減少するための経路マップを作成した。このように社会的事象の関係性を視覚化することで、社会的概念を理解しやすくなり、生徒の思考内容が整理され、その内容が社会的に適切かどうかを判断することから疑問が生じるのである。このような教材や授業展開を通して、視覚化された社会的事象の関係性から、生徒は「自分の考えた通りで、二酸化炭素は減るだろうか」、「他に減らすための方法はないだろうか」などと、自分の実生活との関わりに気が付き、その社会的事象を自分ごととして捉え、自分自身が生んだ疑問を解決したいと強く思う「問い」を生むのである。

- 4 「問う」ことの価値の実感をもたらすための手だて

社会的事象に関する「解釈」「説明」「論述」を行う中で、自己の社会認識を意識することができる学習活動

#### (1) 社会的事象に関する「解釈」

この経路マップを生徒個人で作成することは、温室効果ガスの増減に関する社会的事象の関係を、自分なりに考えて解釈したことを表したことになる。

#### (2) 社会的事象に関する「説明」

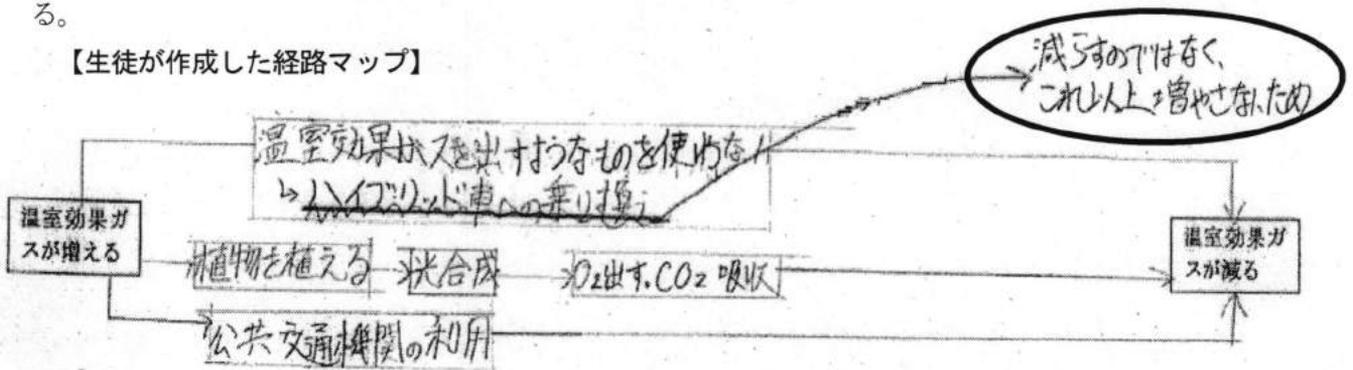
各自の経路マップを参考に班で作成したり、他の班との交流によって、自分の解釈を説明したり、他の説明を聞いたりすることで、生徒たちは、互いの社会的事象のつながりの共通点や相違点について確認することになる。相手に理解できるようにするためには、自分の解釈にもとづき論理的な説明をしなければならない。そのため、相手を説得できるような意見を組み立てるために、自分の考えを整理しなければならない。このような説明によって、自己の社会認識を意識することができ、生徒が思考する力が育まれるのである。

#### (3) 社会的事象に関する「論述」

各班との交流終了後、学級内で感想などを発表し、改めて最初に自分が作成した経路マップを見直すことにした。下図の○は、学級全体での活動を通して、生徒が新たに書き加えた箇所であり、当初の自分の解

積との変化があったことがうかがえる。このように、自分の考えが加わった経路マップをもとにして、地球環境の課題解決について論じることで、生徒は「問い」を解決する過程を明らかにすることができるのである。

【生徒が作成した経路マップ】



【実践例2】

1 本時 第2学年 地理的分野 中国・四国地方 ～人口や都市・村落を中心とした考察～  
「人口減少と地域のなやみ」

2 本時のねらい

資料をもとに、人口減少の要因や過疎化が進むことの困難点を整理し、理解することができる。また、映像資料から、困難点を打開する地域の人々の努力について学び、自らの生活に生かそうとする。

3 生徒自らが「問い」を生む手だて

社会的事象の関係性を視覚化することで、生徒が「自分ごと」として社会的事象を捉え、その切実さから、生徒自身が生んだ疑問に対して解決したいと強く思うような促し

以前に学習した北海道の学習（人口の集中）を想起することを促し、人口分布図を提示することで「なぜ人口分布の偏りがあるのか」「なぜ過疎地域があるのか」などの疑問が生じる。そして、人口推移のグラフを作成し、そのグラフから自分が成人になる年を見つけることで、生徒たちは「もし減少が進んだら、これからどうなるのだろう」という社会的事象を自分ごととして捉え、「問い」を生むのである。

4 「問う」ことの価値の実感をもたらす手だて

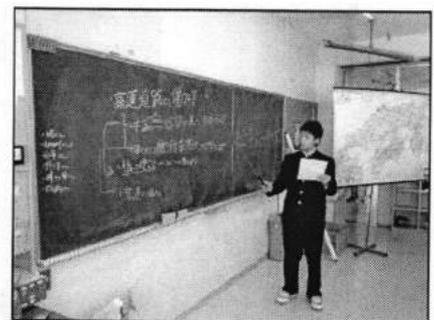
「個人」→「小集団」→「学級全体」→「個人」の流れを取り入れた、相互に作用することができる学習形態の工夫

相互に作用することができるよう、前述で示した課題解決学習の過程に則り、次のような流れを一授業（2時間扱い）で展開した。

- ・前時の振り返りから、人口の減少や過疎化が進んでいる地域を把握する。
- ・得られた情報をもとに、人口の減少や過疎化が進んでいる地域の問題点に気付く。
- ・学習課題を把握する。

→「人口減少（過疎化）が進むと、どのような問題点があるか」

- ・自分なりの予想を立て、調べる手だてを整理する。
- ・学習課題に対し、個人で資料をもとに整理する。
- ・班を形成し、個人でまとめた成果を共有する。
- ・学級全体で意見をまとめ、学習課題の解決にあたる。
- ・困難点を打開する地域に関する映像資料を紹介し、地域の人々の努力について学ぶ。
- ・2時間のまとめを行う。



生徒たちは、これまでに学習した北海道地方や九州地方における学びの成果を生かし、教科書や資料集、地図帳など様々な資料の中から課題を解決するための根拠となるものを生徒自らが選択し、考察し表現をすることを随所に求めた。ワークシートの①は、課題に対し、個人でまとめた部分である。数多くの事柄を列挙しているが、整理はされていない。それに対し、②の記述は、班や学級全体での議論を経てまとめられた「負のサイクル」以外に、「社会弱」「経済弱」（③の部分）といった文言が見られる。小集団や学級全体でまとめたことに加え、自分の考えを記述していることから、自分の考えを広げていたことが見取れる。

【生徒のワークシート】

人口減少(過疎化)が進むと、どのような問題点があるか。

→ 高齢化や少子化により生活の困難、経済低迷  
景気が悪くなる、文化の継承者が少なくなる。

① 災害に弱くなる。耕作放棄地の拡大、地域医療や交通が衰退する。学校の統合、自然環境

② 生活が困難になる。地域の活力(減) → 町に活気が減る → 住人が減る

③ 社会弱、経済弱 → 産業の衰退、少子化・高齢化 → 負のサイクル

#### IV 実践から見てきたもの

「問う」とは「『問い』を解決するために他者に働きかける行為」であるが、生徒が他者へ働きかけを促すものを明確にすることが必要である。「問い」に関しては、生徒が自分ごととして社会的事象を捉えることで、生徒自身が生んだ疑問に対して解決したいと強く思うことになる。このように考えると、生徒が他者へ働きかけるためには、生徒に対して何らかの作用が必要となる。そして、その作用は何によってもたらされるのかを確認することができれば、生徒の「問う」行為を促すことできる。そして、より活発な生徒の学び合いが行われることが期待できるのである。この作用をもたらすもの、つまり「問う」行為を促す推進力となっているものは、生徒自ら生み出す「問い」そのものなのではないだろうか。生徒自身が「自分で考えた」「自分が生み出した」という認識の有無が、その推進力の強さにかかわってくるのである。この「問う」行為を促す推進力という点に着目しつつ、「問う」ことの価値の実感をもたらすための手だてを追究していきたい。

#### V 引用・参考文献

##### 引用文献

- 1) 秋田喜代美 『学びの心理学 ～授業をデザインする～』左右社、2012年、p98～99
- 2) 堀内一男・伊藤純郎・篠原総一 『中学校新学習指導要領の展開』明治図書、2008年、p19～20
- 3) 岩田一彦・米田豊 『「言語力」をつける社会科授業モデル 中学校編』明治図書、2009年、p28

##### 参考文献

- ・安野 功 『社会科授業が対話型になっていますか』明治図書、2005年
- ・文部科学省 『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年



研究の手だて

生徒自らが「問い」を生み出すための手だて

「生徒がもつ社会的事象の固定観念や先入観」  
 「社会的事象に関する新しくつくられた  
 認知的標準」  
 「既存の社会的事象に関する情報のずれ」

これらを利用した教材開発や授業展開

P-7

研究の手だて

生徒自らが「問い」を生み出すための手だて

社会的事象間の関係性の視覚化

P-8

研究の手だて

「問い」を他者へ「問う」ことにより  
 思考が促される

■社会的事象に関する  
 「解釈」「説明」「論述」を  
 行う中で、自己の社会認識を  
 意識することができる

P-9

研究の手だて

「問い」を他者へ「問う」ことにより  
 思考が促される

■「個人」→「集団」→「個人」の流れを  
 取り入れた学習形態での相互作用によ  
 り思考を促すことができる

P-

生徒自らが「問い」を生み出すための手だて

P-11

生徒自らが「問い」を生み出すための手だて

授業実践1

第2学年  
 歴史的分野

江戸時代 経済の発達と幕政の改革

P-12

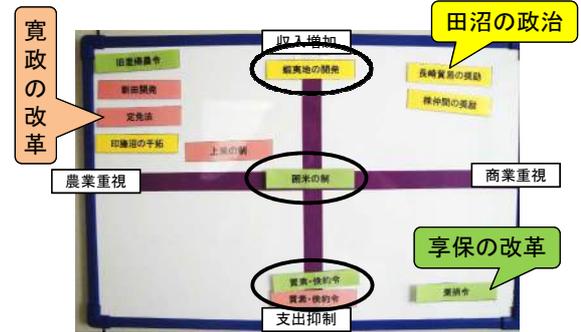
生徒自らが「問い」を生み出すための手だて



教科書や資料集を中心とした調べ学習

P-13

生徒自らが「問い」を生み出すための手だて



P-14

生徒自らが「問い」を生み出すための手だて



「田沼の政策は、農業よりも商業を中心としている」

「田沼は、農業中心の政策に何に問題点を感じていたのだろう」



P-15

「問い」を他者へ「問う」ための手だて



授業実践2

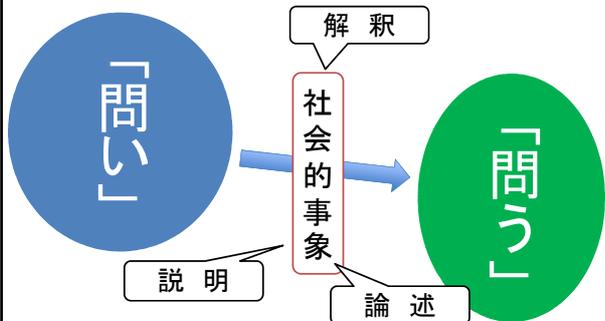
第3学年  
公民的分野



政治分野 私たちの生活と法律

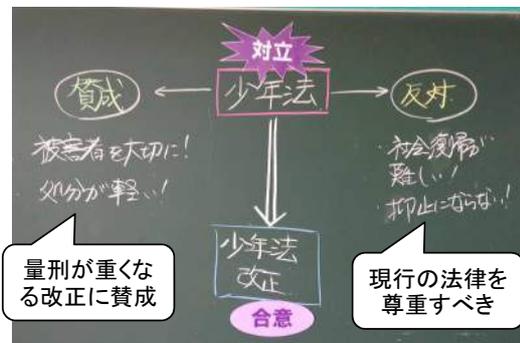
P-16

「問い」を他者へ「問う」ための手だて



P-17

「問い」を他者へ「問う」ための手だて



P-18

「問い」を他者へ「問う」ための手だて

少年法改正を、「公正と効率」の視点で「解釈」する

4期	期間を長くする方向で改正	改正前の少年法の考えを継承
効率	<ul style="list-style-type: none"> <li>× 決めるのに時間がかかる</li> <li>× 税金がかかる</li> <li>× 犯罪の抑止につながらない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 時間がかからない</li> <li>○ 税金があまり多くかからない</li> <li>× 案内等に日時間</li> </ul>
公正 (学理)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 両者の意思を取り入れよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× 被害者の意見が取り入れられていない</li> </ul>
公正 (社会)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 被害者側が傍聴できる</li> <li>× 加害者の社会復帰が難しい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>× 被害者側への配慮が足りない</li> <li>○ 加害者が社会復帰しやすい</li> </ul>

P-19

「問い」を他者へ「問う」ための手だて

グループの中で、各自の「解釈」を「説明」していくことで「問う」

それは、公正の視点でよいたいと思うの？

僕は、もっと厳しくしたほうが良いと思うよ

P-20

「問い」を他者へ「問う」ための手だて

少年法はどのようにあるべきか

少年法は、改正されても守られても、被害者、加害者どちらの権利も守るべきかと思ふ。少年法が活きこころ、更生しやすくして、再犯を減らすことがこころ。被害者に不満があるのなら、改正されるべきかと思ふ。少年法を、悪いのが、生かすか、守るか、守るべきかと思ふ。守るべきかと思ふ。学校現場でいかに守るべきかと思ふ。守るべきかと思ふ。

公正と効率の視点が、これからの少年法で、改正後ののちがいを比べることができた。「人権を守る」ことが大切だと仲間が言っていたが、あの通りだと思ふ。少年法があることで、若者が社会に正しく関わり合っていくと思ふ。

P-21

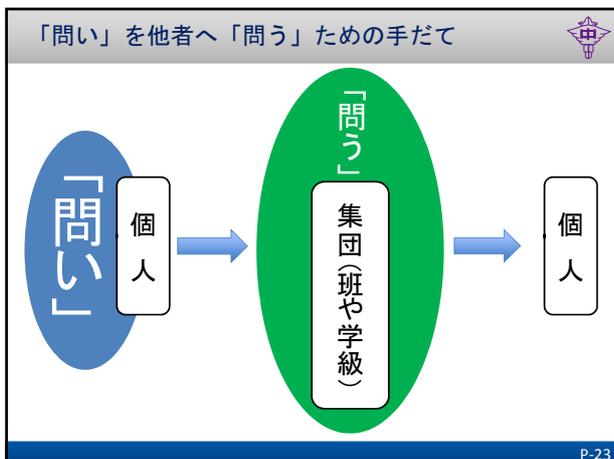
「問い」を他者へ「問う」ための手だて

授業実践3

第3学年 公民的分野

経済分野 生産と労働

P-22



「問い」を他者へ「問う」ための手だて

たこ焼き屋 遊園地 ペットショップ 学習塾

他の人は、どんなものを挙げているのかな

たこ、鉄板、従業員、店などが必要だな

P-24

「問い」を他者へ「問う」ための手だて

「たこ」と「塾のテキスト」は同じグループかな



他の班はどのように分けているのかな？

P-25

「問い」を他者へ「問う」ための手だて

自分の班には、その分け方の視点はなかったな



他の班と違う表現だけど、意味は同じだよな

P-26

「問い」を他者へ「問う」ための手だて

■自分の将来と結び付けて思考した生徒

私はこの先、開業したいなと思っていて(実年数) 学ぶために来た気がします。引退後のスポーツ選手とか、簡単に開業しているイメージがあるけれど、すごく大変なんだと思います。ただ、開業するだけじゃなく、何かの形で開業してから入る努力が必要かも大切ですね。

■日常生活と結び付けて思考した生徒

インターネットを調べれば、それは「生業」と呼ばれ、私たちに身のまわりには様々な「生業」がどこかに存在しているということから、わが身の周りに「生業」がどこかにあることを意識することが必要なのではないか。

P-27

成果と課題

**成果**

生徒自らが生み出した「問い」により、生徒の思考は促される。

生徒が「問い」を他者へ「問う」ことで、生徒の思考は促される。

P-28

成果と課題

**課題**

思考をより促すためには、生徒が自ら生んだ「問い」を意識することが必要である。

P-29

2014

平成26年度 国立教育政策研究所  
教育課程研究指定校事業 研究協議会

**研究概要説明**

北海道教育大学附属札幌中学校  
社会科 菅谷 昌弘

ご清聴ありがとうございました。

Sapporo Junior High School Attached to Hokkaido University of Education