

巻 頭 言

本報告書は、令和4年度～令和5年度の2か年にわたり、公益財団法人日本教材文化研究財団支援を得て研究した成果の一部をまとめて刊行したものである。

1. 研究の目的と意義

2019（令和元）年末に報告された新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大により、教育現場では様々な活動が立ち行かなくなり、日常の行動だけでなくカリキュラムの見直しやオンライン学習の実施など早急な対応が求められた。そのようななかで、2021（令和3）年1月には、個別最適な学びと協働的な学びの実現を目指す「令和の日本型学校教育」の構築が打ち出された。これは2017（平成29）年から各校種において順次改訂された学習指導要領の全面実施と合わせて、これまで以上に教師が学習者の実態に応じて、学習内容の確実な定着を図り、理解を深め広げるために指導の個別化を行うことや、学習者が自らの興味・関心から課題設定し、情報収集、整理・分析、まとめ・表現を行う個性的な学習を進めることを求めるものである。また、2022（令和4）年12月には「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について、新たな教師の学びの姿の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成の答申が示された。まさに教師が専門職として、子どもたちの学び（授業観・学習観）とともに教師自身がカリキュラム・マネジメントを行い、児童生徒に寄り添い、個々の興味・関心・意欲等を踏まえ、主体的・対話的で深い学びを実現する取り組みが求められている。

本研究では、このような背景を踏まえ、今求められる主体性を育む社会科学習をどのようにデザインし、単元化を図り実践し、その成果をどのように評価するのか、目標と指導と評価を一体化して追究することとした。折しも、令和4年度からは高等学校において、新設の公共や地理総合、歴史総合や探究科目の学習が開始された。小・中学校から高校を接続して主体性の発達をどのように伸長するのか、社会科、社会系教科目の内容・方法・評価を模索する良い機会となる。

以上を踏まえ、研究を始めるにあたり推進メンバーを小・中・高・大学の教員、国公立、東海・近畿・中国地域から構成し、最近の教育改革や学習指導要領改訂の受け止め方や取り組みの違いを、それぞれの立場から検討するようにした。具体的には、各研究者や授業者が、学習者が主体的で対話的で深く学ぶ姿をどのように捉え、自身の実践において、主体性育成に共通する教育内容と学習指導及び評価方法・手段を、どのようにデザインするのか（①社会科で扱う使える知識、②探究を誘う学習方略、③学習履歴の活用、④学びを支える環境整備）を明示し、どのように行うのかを追究することとした。読者の皆さまには、多様な状況における授業改善「研究」のあり方を、推進者がどのように追究しているのか、「社会科教育研究のペダゴジーの開発」の試みを参考にして頂ければ幸いである。

2. 研究の方法

本研究では、研究主題を「主体性の評価に焦点を当てた社会系教科目の実践研究—個別最適な学びと社会とつながる協働的な学びをどのように実現するのか—」とし、教師は、主体性を学習者のどのような具体的な姿で見取ろうとしているのか、共通点を抽出する。次に、そのような姿を見出す授業を構想する。その際、どのような学習場面において、どのようなデータを収集することが可能かを明らかにする。中・高等学校の各分野、科目で、学習をデザインし、実践・評価データを収集する。また、主体性を見取るため、小・中・高等学校の接続をどのように図るのかについても検討する。なお、研究推進にあたっては、対面（年3回）・オンラインによる形式（年3回）及びハイブリッド採用により、全員が出席できる環境を整え、共通理解を図る。

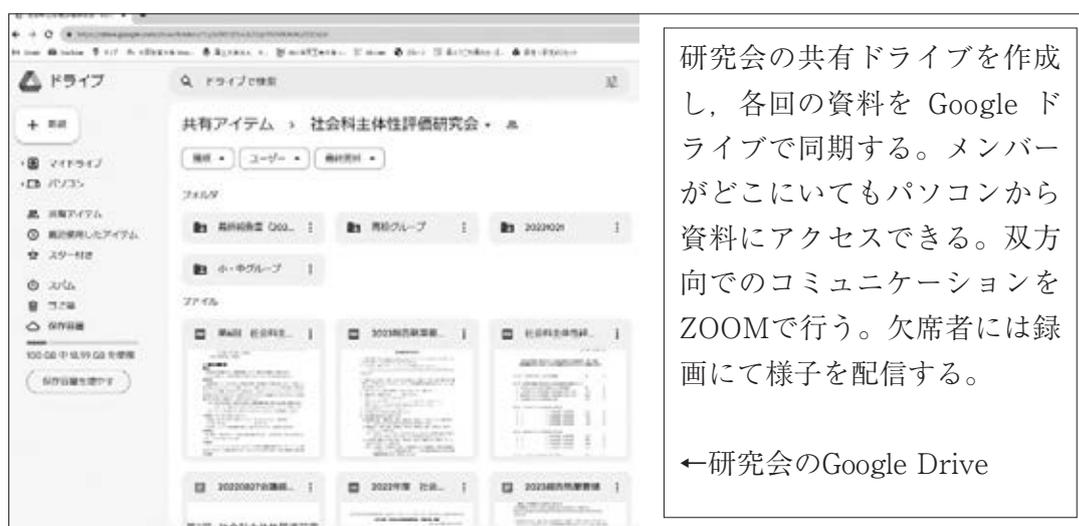


図1-1-i 研究会の資料共有（Google ドライブで同期）

3. 研究計画

<1年次>

- ①国内外の先行授業・評価実践から、最近の主体性に関する小学校、中・高等学校の地理・歴史・公民に関わる学習指導と評価に関する事例を収集し、それらの分析を通して、主体性育成の学習と評価に関する理論について検討する。
- ②小学校・中学校・高等学校に所属する者は、①の研究を進めつつ学習指導を行い、随時、評価データを収集・提供する。
- ③メンバー全員で、実践及び評価データについて分析・議論し、目標—指導—評価の妥当性を検証する。

<2年次>

- ①1年次の各授業において、明らかにされた目標—内容—指導—評価の関係について共通理解を図る。
- ②小学校・中学校に所属する者は、一年次の学習指導と別の事例において実践を行い、デ

ータを収集・提供する。

③それぞれ状況に応じた主体性の評価に焦点を当てた社会科の実践研究モデルを構築する。

4. 研究の組織（所属は2024年3月31日現在）

氏名	所属	分担
原田 智仁	兵庫教育大学名誉教授	社会科実践研究会の指導・助言
峯 明秀	大阪教育大学教授	社会科実践研究会の運営・総務
中本 和彦	龍谷大学法学部教授	社会科実践研究会のおもに小・中学校の指導・助言
角田 将士	立命館大学産業社会学部教授	社会科実践研究会のおもに中・高等学校の指導・助言
西口 卓磨	四天王寺大学教育学部助教	社会科実践研究会の運営補助・記録
山方 貴順	奈良市立都跡小学校教諭	小学校社会の実践と評価
江本 美帆	奈良県北葛城郡上牧町立上牧中学校教諭	中学校社会の実践と評価
小西 信行	京都市立旭丘中学校教頭	中学校社会の実践と評価
木村 彩波	井原市立高屋中学校教諭	中学校社会の実践と評価
山本 全康	立命館守山中・高等学校教諭	高等学校地理の実践と評価
奥野雄士郎	大阪府立生野高等学校教諭	高等学校歴史の実践と評価
神内 千波	大阪教育大学附属高等学校池田校舎教諭	高等学校公民の実践と評価

なお、実践資料の提供など、宮崎亮太（関西大学中・高等部教諭）に特にご協力頂いた。

5. 研究の成果と課題

本研究は、研究開始当初より社会科における主体性とは何か、学習者の主体性をどのように見取るのかを問うてきた。その定義や見取りは多様で曖昧であるが、次のことを共通事項とした。社会科において、主体性の表出は、思考過程における解釈・分析が重要となる。それは一般的な学習姿勢・態度と画し、内容を抜きにした態度形成はないことである。そこで、研究参加の実践者は、各々の校種で「主体性」を追究する授業を構想実践し、学習状況をどのような資料によって見取ろうとしているのかを示し、その妥当性を検討することとした。具体的には、1 単元や内容のまとまりによる授業デザイン、2 習得した知識を活用するパフォーマンス課題、3 他者との対話による自己の学びのリフレクション（振り返り）とメタ認知などを盛り込むこととした。その際、授業者はどのように問いを創るのか、問いの質やレベルをどうするのかを課題とした。そこで、研究参加者は次の視点から成果をまとめている。（敬称略）

中本は、①主体性を育む上で、石井の主体性のグラデーションをもとに、教科が担う主体性について、指導と評価の一体化や出口の情意の重要性に注目した。近藤実践を取り上げ、パフォーマンス課題とアンケートの結果を分析している。そして、パフォーマンス課題の評価が高い児童はアンケートで「難しい」と回答するケースが多く、評価の低い児童はアンケートで「簡単だ」と回答しているケースが多くみられるところに自己調整の様子をうかがえるのではないかと考えている。

角田は、日本史を対象に、授業者の主体性の捉えを具体的な学習指導と評価の具体をも

とに、視点と方法を示している。講義型、グループ協議型、課題発見・解決型、パフォーマンス型の4タイプの授業を構想し、各々の主体性の評価の実際から分析を試みている。

西口は、働きかける対象として学習者と学習集団を分け、「学習者の立てる問い」と「探究的な学び」、「評価課題」の三つの側面から分類し、実践を分析している。

原田は、英国のSHP第8学年用歴史教科書を取り上げ、日本の歴史教科書とも比較しながら、主体性の育成と評価に資する教材構成に迫っている。

山方は、小学校における単元の本質的な問いに迫る授業展開や話し合いや討論を導く民主的な教室風土の醸成について示している。

江本は、単元を貫く問いを中心とした「学びのあしあと（振り返りシート）」を開発し、記述分析を行い、中学校地理的分野「南アメリカ州」を構想実践している。

木村は、中学校地理的分野「身近な地域の諸課題に着目して、調査し、地図を作成しよう」を取り上げ、生徒に対するアンケートおよびパフォーマンス課題、メタ認知、非認知能力などに着目して分析している。

小西は、ワン・ページ・ポートフォリオの活用により、生徒の振り返りの丁寧な見取りを行い、生徒のまとめと教師によるフィードバックの重要性を指摘する。

山本は、主体的な活動を誘引する地図を利活用した学習活動や生徒の情報発信や交流に主眼を置いた実践例を紹介する。

奥野は、世界史の内容を扱う歴史総合における生徒の「問いづくり」を中心に、「主体性」がみられる状態とは、物事の関係性を捉えながら思考することであり、「問いを持ち分析すること」が重要とまとめている。

神内は、公民科「公共」の「働く意義と社会のあり方」の実践後の生徒の振り返りから単元「日本が今後安定したエネルギー供給を実現するためには、どのようなエネルギー供給が必要か」を実践し分析する。

以上の観点は、研究参加者が意図して執筆した内容の僅かな一面である。読者の皆さまは、関心を持たれたところから、各論稿をお読み頂きたい。そして、評価の見取りでは、Google Formsによるアンケートの作成・分析、Excelなどの表計算アプリを介し、生徒に問いづくりを課し、教師がフィードバックしていくという手法やOPPシートやポートフォリオ評価例をどのように示しているのかを参考にして頂きたい。また、実践では、探究を誘う問いと社会参加につながる問い、知識・技能の「実用」・「応用」をどのように思考・判断に結びつけているのか、さらに、学習者の主体性をそれぞれの理論や実践、評価において、論理整合的に示されているのかなど、読者が考える主体性と照らし合わせて、批判して頂きたい。それは、これから研究者と実践者、提案者と読者が目の前の学校や学習者の実態や状況に応じて、主体性を引き出すどのような教育実践研究を進めるのかを考える一助となれば幸いである。

令和6年5月

研究代表者 峯 明秀

目 次

巻頭言

第1章	主体性の評価に焦点を当てた社会系教科目の学習指導の視点と方法	
1 節	社会科における主体性の評価のための検討課題	8
2 節	小中学校における学習指導と主体性評価の視点と方法	17
3 節	高等学校における学習指導と主体性評価の視点と方法 —日本史を対象とした清水智貴実践の特色と課題—	40
4 節	学校現場における主体性評価に向けた授業改善・評価改善の実際 —主体性評価の実現に向けた多様なアプローチに着目して—	55
5 節	主体性の育成・評価のための教材構成 —英・日の歴史教科書分析を手がかりに—	70
第2章	小・中学校における学習指導と評価改善	
1 節	小学校社会科における学習者が学習問題を立てる学習指導と主体性評価 —藤井千春における「二段構えの学習問題」論を援用したアクション・リサーチを通して—	82
2 節	主体的に学習に取り組む態度を育む授業実践 —地理的分野「身近な地域の諸課題に着目して、調査し、地図を作成しよう」の単元を通して—	97
3 節	ワン・ページ・ポートフォリオによる「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価	111
4 節	「学びのあしあと」の記述による学習指導と主体性評価 —アンケートから読み取る主体性の実態と「問い続ける問い」を軸にした単元構成の実践—	129
第3章	高等学校における学習指導と評価改善	
1 節	地理総合における主体的な学びへの「仕掛けづくり」と評価方法について	152
2 節	歴史総合における生徒の「問いづくり」を中心にした主体性育成の試み —問いづくりを通して、歴史解釈をする生徒を育てるために—	166
3 節	「公共」における主体性育成に繋がる授業改善の視点 —コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースの授業改善へ—	178

第1章 主体性の評価に焦点を当てた社会系教科目の学習指導の視点と方法

1 節 社会科における主体性の評価のための検討課題

1. はじめに

学校現場では、学習指導要領に示される「主体的・対話的で深い学び」をどのように実現するかに関心が向けられている。それは学習者が自ら学ぼうとする姿勢や学習者間で対話することなど外部に表出される様子を見取ることにより、「主体性」を捉えるということであろうか。これについて、我が国の平成29・30・31年の学習指導要領と同時期に検討されていたOECD Education 2030 プロジェクトにおけるエージェンシー (agency) に着目する¹⁾。

「将来に向けて準備ができている生徒は、自らの教育や生活全体を通して、エージェンシー (agency) を発揮していく必要がある。エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する。また、エージェンシーは、進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力を必要とする。エージェンシーの発揮を可能としていくためには、教育者は学習者の個性を認めるだけでなく、例えば、教師や仲間たち、家族、コミュニティなど、彼らの学習に影響を与えているより幅広い関係性を認識する必要がある。」

このエージェンシーに近い概念は、学習指導要領解説（総則編）における「主体性」に見つけることができる。それは、「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、見通しをも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」と示される²⁾。また、特別の教科道徳において「主体性のある日本人の育成」（第1章第1の2の（2）の4段目）が掲げられ、中項目カにおいて

未来を拓く主体性のある人間とは、常に前向きな姿勢で未来に夢や希望をもち、自主的に考え、自律的に判断し、決断したことは積極的かつ誠実に実行し、その結果について責任をもつことができる人間である。

と示される。総則や道徳他の教科における解説には「主体性」について直接的に内実を示す記述はなく、「主体的・対話的な学び」として示される。すなわち、「主体性」は教育における期待される全人的な目標であり、社会文化的な文脈の中で、多義的に使用される用語を表すものではなかろうか。もともと主体性の語源は哲学におけるsubjectであり、それは主観と主体の両義を持つ。前者は客観との対比によって用いられ、後者は自主的・実践的意味を持ち、社会状況のなかで行動する動作主という意味で用いられる³⁾。ゆえに、主体性の英訳はindependence, subjectivity, autonomy and individuality, self-directionの複数の用語が与えられる。以上のことを踏まえると、本研究会として主体性そのものを定義し、統一的な見取りの要素をもとに、各実践者が授業を構成し、その改善を試みることは困難と言わざるを得ない。そこで、校種や学校環境の異なる授業者が学習者に「主体性」について、どのような期待を込めて、学習をデザインし、評価資料を収集しようとしているのか、学習計画と学習の事実を提示し検討することを通して、状況に応じた主体性追究の実践研究としたい。

2. 主体性の見取りにおける学習に向かう姿勢と、教科固有の思考・判断・表現

(1) 質問紙調査による学習に向かう姿勢の見取り

学習に対する態度について、心理学では動機づけや自己効力感、達成目標、学習観などと学習の仕方（学習方略）の関連で研究されてきている。このことは、主体的な学習への取り組みがどのような心理的状况から促されているのか、その要因を探る手がかりとなる。例えば、児玉・石隈は中学・高校生の学習に対する態度について、認知・行動・情緒の3側面から測定するための質問紙を作成し、ポジティブな感情と関与肯定やコスト受容などの因子分析を行っている⁴⁾。また、平澤・久坂は、中学校理科教育における主体的に学習に取り組む態度評価のための質問項目を開発している⁵⁾。これは自らの学習を調整しようとする側面と、粘り強い取り組みを行おうとする側面からの評価指標になり得る尺度を意図したものである（表1-1-1・表1-1-2）。

表1-1-1 社会科学習における自らの学習を調整しようとする態度

- 1 社会科の授業で分かったことが、日常生活やこれからの学習にどのように活用できるか考えるようにしている。
- 2 社会科の授業後に、今回学んだことに対して新たな疑問点等を見つけるようにしている。
- 3 学習内容や身の回りの事象に対して、自ら疑問や問題を見つけようとしている。
- 4 友達と自分の意見を比較しながら、より良い考えを生み出そうとしている。
- 5 授業前と授業後で、自分の考えがどのように変わったか考えるようにしている。
- 6 課題を解決するときは、目標を明らかにしてから取り組もうとしている。
- 7 社会科の学習を通して、どのような力を身に付けたいか考えるようにしている。
- 8 社会科の学習を通して、どのような力が身に付いたか振り返るようにしている。
- 9 社会科の学習中に自分が分からないことは何かを考えるようにしている。
- 10 一見興味がわかなそうなことでも、意欲的に取り組むようにしている。
- 11 学習したことを身の回りの現象や生活経験と結びつけるようにしている。
- 12 最初はあまり興味もてない課題でも、それを解決しようと取り組むことができる。
- 13 自分の苦手なことや分からないことを明らかにしてから学習に取り組んでいる。
- 14 学習の仕方について友達と確認したり共有したりするようにしている。
- 15 課題を解決するときは、すぐに答えを探すのではなく、解決の方法を考えたり計画を立てたりするようにしている。
- 16 考察やまとめを書くときは、もっと他に良い考え方がないか探すようにしている。
- 17 課題に対して予想を立てるときは、習ったことや生活経験をもとに考えようとしている。
- 18 学習のなかで自分が納得できないときは、友達や先生に聞くなどして解決するようにしている。
- 19 授業で分かったことを再度自分の言葉でまとめるようにしている。

(注釈5) の資料より一部抜粋)

表 1 - 1 - 2 社会科学習に対して粘り強く取り組む態度

- 1 友達の力を借りる前に、まずは自分の力で考えようとしている。
- 2 他のことに興味や関心が移ったりせず、一つのことを徹底的に追究しようとしている。
- 3 解決に時間がかかる問題でも、すぐにあきらめず最後まで向き合っている。
- 4 話し合いでは、より良い考え方を求めて深く考えようとしている。
- 5 授業を通して明確な答えが分からなくても、納得できるまで学習しようとしている。
- 6 毎時間、著察や結論、まとめなどをノートやプリントに最後まで記入している。
- 7 授業のなかで理解できなかったところは、授業後に自分で理解しようと努力している。
- 8 難しい課題に直面したとき、投げ出さず最後まで取り組もうとしている。
- 9 答えが分からないとき、友達や先生にすぐに答えを聞かず、自分の力で答えを出そうとしている。
- 10 常に学習課題や解決したい疑問を意識しながら授業に取り組もうとしている。
- 11 自分の考えが他者に伝わるように、根気強く説明したり、説得したりしようとしている。
- 12 授業で友達や先生の話をお聴くときは、最後までしっかりと聴くようにしている。
- 13 考察の場面で、複数の考え方が現れたとき、どの考え方がより適切かを判断するようにしている。
- 14 内容が難しくなっても興味関心をもって取り組むことができる。

(注釈5) の資料より一部抜粋)

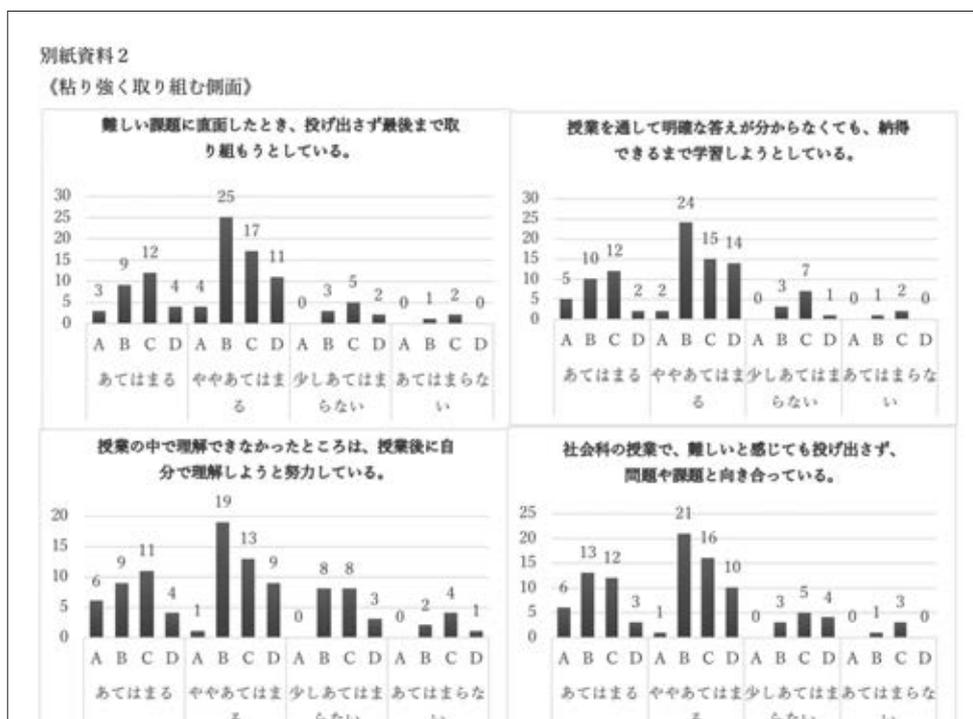


図 1 - 1 - 1 江本美帆「単元 学習アンケート」 (一部)

本研究でも、アンケートを用いて授業実践の事前の学習者の状況を把握し、振り返りを行うことで実践の効果を確かめようとしている。

江本氏は、「学びのあしあと」というワークシートを用いて評価を試みている。開発のねらいや授業と評価の実際については、第2章4節に委ねるが、記述内容の見取りから、学習意欲を見取ろうとするものである。授業者は書かれた内容を読み取り、資料収集や学習の深め方など学習者への声かけをする直接的な働きかけを報告している。小西氏もまた単元におけるワークシートの毎時間の振り返りに対する教師の声かけを記述することで、学習に取り組む意欲の高まりを実感として報告している。改めて、授業者の個別具体の丁寧な働きかけの重要性が指摘できよう。木村氏は、授業前の評価・授業後の評価をどうするか、振り返りシートの形成的評価の見取りを報告された第2章2節。本研究会を通じて、学習者の変容を見取るためのパフォーマンス課題やポートフォリオ評価におけるルーブリックが共通の問題意識として検討された。記述内容はどのように評価できるのか、各校種で「主体性」を追究する授業を構想実践することとした。授業構想においては、単元や内容のまとまりによる授業デザイン、習得した知識を活用するパフォーマンス課題、他者との対話による自己の学びのリフレクション（振り返り）とメタ認知などが考えられる。

歴史的分野一第2部歴史の大きな流れと時代の移り変わり 第1章古代国家の成立と東アジア 第1節人類の登場から文明の発生へ

＜単元目標＞文明の成立と発展について理解する。

＜単元を貫く問い＞人間社会はどのように成立し発展したのだろうか？

単元を貫く問いへの、はじめの考え	人間社会は時代大づっぱで育ち、おれ身や知恵による仲間意識が濃くなり発展して行く。			授業形態
学習内容	本時の問い	本時の学習で一番大切なこと	先生より	課題探究
1. 人類がたどった進化	人類の生活はどのように変化してきたのだろうか？	人類の生活は氷河時代の終わりの豊かな精神活動や氷河時代の終わりの豊かな文化の発展や農耕など食糧や動物を飼育して生活に特化した。	気候が変化のきっかけ？	
2. 世界各地で生まれる文明	各地の古代文明はどのようにして生まれたのだろうか？	どの文明も王族はやり、農業や牧畜が発達している。独自の文化もある。その中で神の教えがなごちがっている。	生活のたてまが似ている	
3. 東アジアの文明の広がり	大きな領土を治めるにはどうすればよくなるのだろうか？	大きな領土を治めるには力を集める必要がある。印や武器、民衆に対して命令するなどの力が重要である。	これらの力とどうして獲得していくのか？	
4. ギリシャとローマの政治と文明	民主政治とは、どのように考えられているのだろうか？	民主政は戦いに出る男子(成年)が政治や暮らしの基本として方針や法律をつくれた。それ以外の人の思想や権利をどう扱うのか？	思想が大事。政治の仕組みが大事。	
5. 仏教・キリスト教・イスラム教の誕生	三大宗教は、どのようにして生まれたのだろうか？	NRの争奪の争い差別におおきくかかわる。宗教は買収の道(シムト)や国の発展によって広げられた。	多くの人が信じた理由は？	

図1-1-2 小西信行「単元まとめシート」(一部)

て、学習者の変容を見取るためのパフォーマンス課題やポートフォリオ評価におけるルーブリックが共通の問題意識として検討された。記述内容はどのように評価できるのか、各校種で「主体性」を追究する授業を構想実践することとした。授業構想においては、単元や内容のまとまりによる授業デザイン、習得した知識を活用するパフォーマンス課題、他者との対話による自己の学びのリフレクション（振り返り）とメタ認知などが考えられる。

他方、社会科においては、知識・技能及び思考・判断・表現と切り離された態度が考えられないことも明らかである。表1-1-3の情意・態度（素朴な興味と共感、文脈や根拠の吟味、異なる見方への関心）は、単に学習一般に共通する学習に取り組む姿でなく、社会科固有の学習態度といえよう。これは、知的好奇心や達成による自己効力感から内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲に踏み込んだ様相を示している。学習行動や方略の使用に影響を与える態度の重要性について、各実践者の経験を通じて明示化されるそれぞれの内容に対して、どのような見取りをしているか、注目されるだろう。

表 1 - 1 - 3 社会科における見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル

学力のレベル		目標の柱	知識	技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
見方	知識の獲得 (知っている)	事実	情報読解	事実的思考・事実判断	記述	素朴な興味と共感 異なる見方への関心
考え 方	意味の理解 (分かる)	概念	探究方法	理論的思考・推理	説明	文脈や根拠の吟味
活用・創造 (使える)	価値	提案	価値的思考・価値判断	議論・意思決定	自己の見方の構築	

(原田智仁『中学校新学習指導要領 社会科の授業づくり』明治図書, 2018年)

(2) 教科固有の思考・判断・表現の見取り

教科における学力の伸長は、「社会の見方・考え方がどのように変わったのか」によって測られるのかとすれば、どのような情報・データや根拠を持って解釈・分析したのか、そして、他者との学びで新たな発見や解釈に至ったのかを見取ることになろう。それは、専門家が知を探究する過程を追体験することにほかならない。注意しなければならないことは、実用や応用に一足飛びに結びつけないということである。この点で、ブルームの改訂版タキソノミーから動的な認知次元を着目する石井氏の教科する (do a subject) 授業、知識構築型の学習の考え方と重なる。

表 1 - 1 - 4 改訂版 ブルームのタキソノミー

知識次元		認知過程の次元					
		記憶	理解	応用	分析	評価	創造
事実に知識	単語や知識などを知っている						
概念的知識	分類や区分などの系統を知っている						
手続き的知識	経験則やパターン、利用シーンを知っている						
メタ認知的知識	自分がどのように感じているかを知っている						

改訂版では「知識⇒理解⇒応用⇒分析⇒評価⇒創造」

A Taxonomy for learning, teaching, and assessing. (A Revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives.) Anderson, Krathwohl 2000

実際、社会科における事実に知識 (年代, 人物名, 固有名詞など) や概念的知識 (命題, 説明的知識) を記憶することより, それぞれのつながりや関係, 構造的な理解を大事と考える教師の多くが, 自らがどのように理解したのか, どのように意味づけているのかを明

らかにせず、仮説を立てさせたり分析・評価させようとしてきたのではなからうか。

そこで本研究では、知識の獲得から意味を理解するための学習と、それらを踏まえた上での活用・創造する学習を分ける「問いの違い」に着目した研究を進めることとした。このことは、従来のなぜ（Why）やどのように（How）の疑問形を使いつつも、構造的な理解を目指す問いと、正答が得られない開かれた問いを中心に据えた単元構想し実践することになる。例えば、「第二次世界大戦後は、どのようになったのだろう」「アフリカでは、なぜ貧困問題の解決は難しいのだろう」「武家政権は、日本にどのような変化をもたらしたのだろう」など、学んだことを生かす問いの事例や「あなたは街おこし復興事業メンバーとして、過疎化に悩む街に派遣されました。復興プランを提案して下さい」「清盛と平氏のイメージアップのための冊子を作ろう（中世）」などのパフォーマンス課題に対し、学びの成果を活かしさらに創造的な解決を迫る単元開発を行っている。

（3）教科における探究と教科横断の探究



図1-1-3 「主体性」のタキシノミー（対象への関与と学びの所有権拡大のグラデーション） <https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/line/library/topics/2022/0929/0929-2.html>
（最終閲覧日：2024年3月10日）

石井氏は図1-1-3を示し、学習者と対象世界との関わりにおいて、入り口と出口の情意と態度との関係を整理している。

学習への関与が高まることで、授業や学校の外の生活における関心の幅が広がったり、考え方が思考の習慣になっていたり、学校で学んだ先に子どもたちは教科などの世界に参画し学び始める。さらに「総合的な学習（探究）の時間」や課題研究においては、自分は何を学びたいのか、何をやりたいのかと、学び関与する対象、主題、問い、領域を自分で設定したりすることで、自己との対話を深め、学校外の世界のホンモノの問題や活動や人とも出会ったりもする。そうして、視座が高まり自分の軸が

形成され、学習者は自らの学びや人生を生きる主人公になっていく。さらに、特に社会参画を伴う探究的で協働的な学びや、自分たちの学級や学校の集団を切り盛りしていく自治的な特別活動などを通して、目の前の現実を自分たちで創りかえていける実感と力量を高めていく。

ここでは、学習者が自ら問いを立て、情報を収集し、問いに答える探究は、単なる情報の受動的な収集ではなく、問題解決や理解の深化を促進する学習手段に位置付け、学習者が好奇心を持ち、自分の疑問や興味に基づいて学び、課題解決や探究的な活動を通じて知識を構築することが示されている。そして、総合学習や特別活動の領域において、自律、人間的成熟、自治（変革人：エージェンシー）へと進むことが示される。また、教科学習における探究は、関心の広がりや思考の習慣（知的性向）を目指す問い、総合学習における教科横断の探究では、自分事への問いの生成・深化が求められるものと区別できよう。このことは、令和4（2022）年から高等学校で実施されている総合的な探究の時間では、教科学習を超えて異なる教科や学問領域を統合し、関連するテーマや問題にアプローチすること、学習者が複数の視点から問題に取り組むことと整理できよう。例えば、環境問題や人口増加、食料問題、紛争解決などについて、複数の教科を組み合わせる総合的な理解を深め、現実の課題に対処するために必要なスキルを用いるアプローチは、単なる教科ごとの知識の蓄積ではなく、学際的な視点を通じて学びを深め、実世界の問題に対処する能力を培うことになる。教科における探究的な学びと教科横断のアプローチは、まさにOECD2030プロジェクトや学びの羅針盤として示される能力の中核と言えよう。

3. 社会系教科目における探究を誘う問いと社会参画

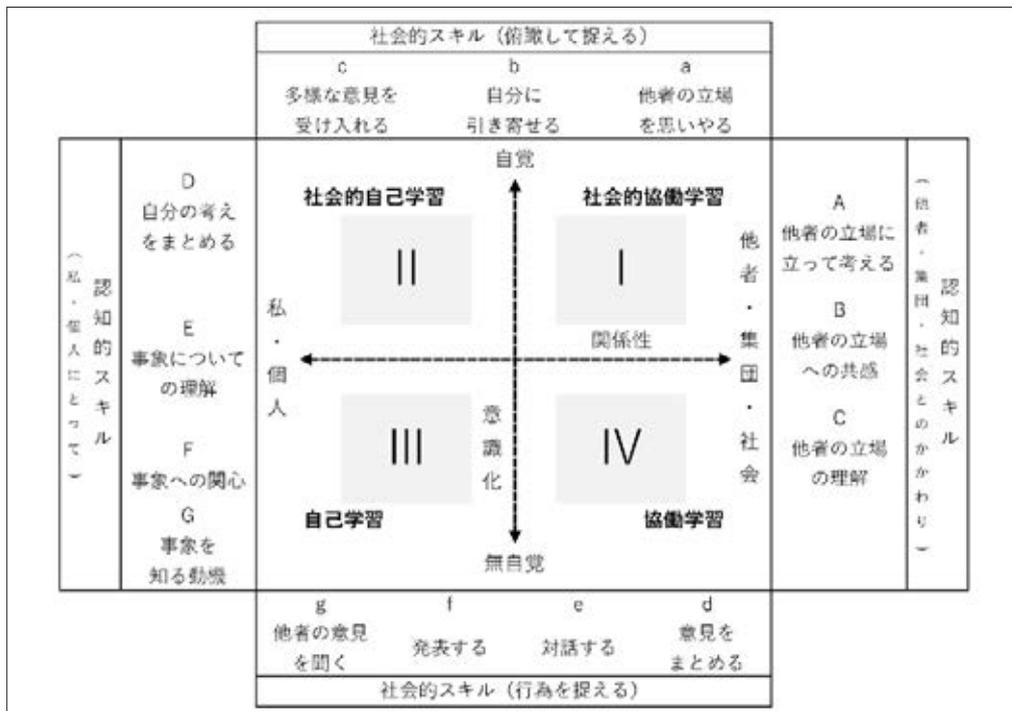


図1 - 1 - 4 認知的スキル及び社会的スキルの関係 西口・峯 (2021) , p.17

最後に、現実社会への関与としての主体性について言及する。それは社会認識を通して、対象や状況に対する行動の準備状態（disposition）を捉えることになる。そして、学習者の「振り返り」に着目するとき、次のような学習過程が想定できる（図1-1-4）⁶⁾。主体性は、無自覚な行動から自覚した意識の変化による参加によって区別される。それは「Ⅰ知る：自分の身の周りの問題に気づく、それぞれの要素のつながりに気づく」、「Ⅱ分かる：自分の周りで起きていることを認識する。身についた知識（知恵）となる」、「Ⅲつかう（活動、行動する）：知り、理解し、考えたことを実行に移す」、「Ⅳ振り返る：気づいたこと理解したことについて自分なりに評価し、価値観を明確にする。どのように行動すればよいかを自ら考える、そして新たにⅠ→Ⅱ→Ⅲ→Ⅳを繰り返す」という流れで捉えられる。その際、対象化される社会を、私・個人と他者・集団・社会との関わりにおいて捉え、認知的スキルと社会的スキルとしての具体の要素a～gを抽出している。意見をまとめたり、他者の意見を聞いたりする態度から、他者の立場を思いやり多様な意見を受け入れる態度は、教室のなかにおける参加を發揮した姿ではなかろうか。また、政治的な参加の視点から、社会参加学習の範囲・程度に関して、次のように考える。

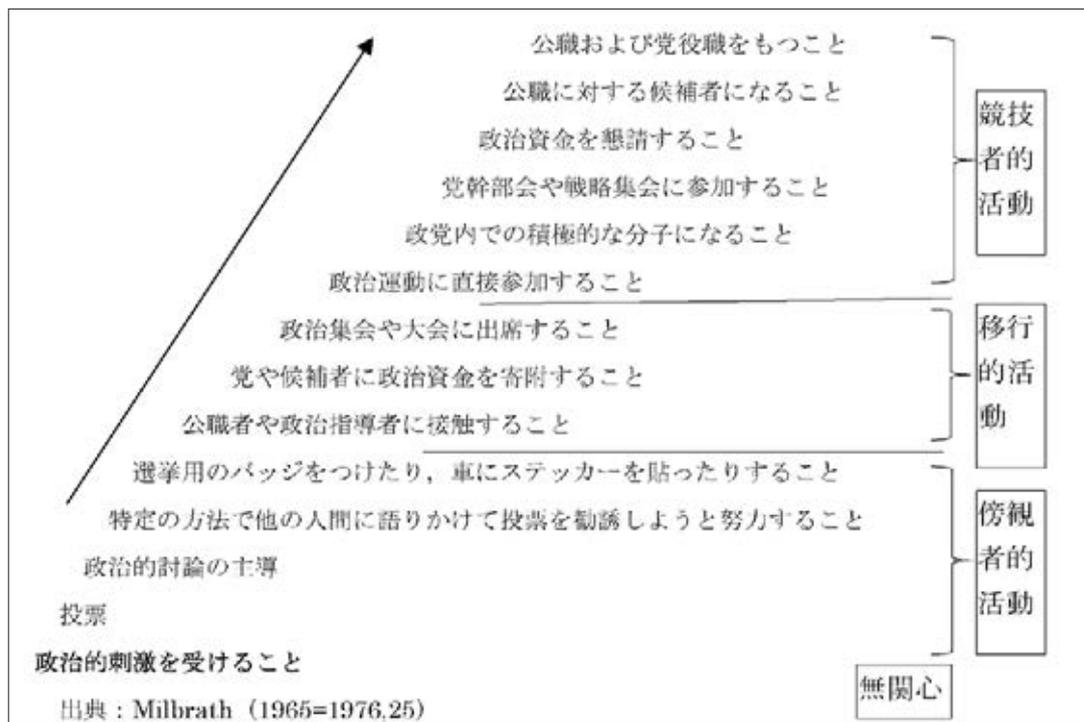


図1-1-5 レスター・W, ミルブレイスによる政治的関与のヒエラルヒー

(山田2016)

サミュエル・P.ハンティントンは、政治的関与（political involvement）を関与の強弱によって、無関心、傍観者の活動、移行的活動、競技者の活動に分類・整理している⁷⁾。このうち、無関心と「政治的刺激を受ける」境界は、「あくまで実際の活動であって心理的指向は含まない」⁸⁾という概念規定における政治参加に従事していないことが前提となる。このことは、学校教育において、現実社会の「投票」以上の政治参加の活動が、教育の政治的中立（教育基本法第14条第2項）に反することから留まらざるを得ないとも考

えられる⁹⁾。他方、最近の主権者教育において、模擬投票や模擬議会、専門家を迎えての政治的教養を高める諸活動が取り入れられていることは、傍観者の活動を越えた関与を望む授業者の願いの表れでなかろうか。

社会科はそれぞれの教科観、授業観によって、社会認識形成と市民的資質育成の射程を問題にしてきた。「社会科は、①社会が分かればよいのか、②社会における問題を発見し、原因を説明できればよいのか、③社会を批判し、改善を求めるのか、④学習者は市民として社会にどのように関与するのか」¹⁰⁾。これらの問いに、どのように答えるのかによって、社会への参画の範囲・程度は異なってくる。石井氏が主張する専門家のように「教科する」学びは、①→③に至らしめることが窺えよう。しかし、知識・技能の「実用」「応用」を抜きにする活動や体験が、どこまでの政治的関与を促すかについては疑問が残る。本研究に参加する実践者は、社会に参画する態度にどこまで踏み込むことが望ましいと考え実践するのであろうか。

<注>

- 1) https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf. (最終閲覧日：2024年3月10日)
- 2) OECD (2018) のポジション・ペーパーでは、「エージェンシーは、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いものとなるように影響を与えるという責任感を持っていることを含意する」とある。これは新学習指導要領で示されている主体性に近い概念であるが、より広い概念と示されている。
- 3) 大澤真幸、吉見俊哉、鷲田清一、見田宗介『現在社会学事典』弘文堂、2012年。
- 4) 児玉裕己・「中学・高校生の学習に対する態度についての研究」日本教育心理学会『教育心理学研究』63号3巻、2015年、pp.199 - 216.
- 5) 平澤傑・久坂哲也「中学校理科における『主体的に学習に取り組む態度』の評価指標の開発」『理科教育学研究』、第62巻、第1号、2021年、pp.149 - 157.
- 6) 西口卓磨・峯明秀「社会参加学習の評価指標となる認知的、社会的スキルの抽出-小学校『日本の財政を考えよう』における『振り返り』の分析を通して-」『社会系教科教育学研究』33号、2021年、p.17.
- 7) 山田真裕『政治参加と民主政治』東京大学出版会、2016年、pp.6 - 7.
- 8) 山田、前掲書(注16)、p.7. Huntington, Samuel P. and Joan M. Nelson (1976.No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries. Harvard University Press.) 政治参加の五つの定義の一つ。
- 9) 総務省・文部科学省『私たちが開く日本の未来【活用のための指導資料】』に示される指導上の政治的中立の確保に関する留意点を参考。
https://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/senkyo/senkyo_nenrei/01.html
(最終閲覧日：2024年3月10日)
- 10) 峯明秀「社会科における意思決定学習」『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、p.186.
(峯 明秀)

2節 小中学校における学習指導と主体性評価の視点と方法

1. はじめに—主体性評価の前に—

2017・2018（平成29・30）年と学習指導要領が改訂され、「主体的・対話的で深い学び」が求められた。それに伴って、学校現場では一斉に、「主体的・対話的で深い学び」をどうすれば実現できるか、が課題となった。1年後の2019（平成31）年、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会から「児童生徒の学習評価の在り方について」（報告）（以下、「報告」）が出され、今度は多くの学校現場で「主体的に学習に取り組む態度」の評価をどうすればよいか、が課題となった。学習指導要領の改訂と評価の「報告」の発表が同時でなかったこともあるのだろうが、本来、「指導と評価の一体化」と言われているように、指導と評価は一体となって実施されるものである。しかし、多くの学校現場の受け止め方を見ると、どうやらそうではないようである。

「報告」では、「『主体的に学習に取り組む態度』の評価に際しては、単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するというのではなく、各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。」と述べられている。「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点と切り離された、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動による評価ではなく、自らの理解状況を振り返ったり、対話等を通じて自らの考えを相対化させたりするなど、振り返りとメタ認知の機会を設け、思考力・判断力・表現力等の評価とともに「主体的に学習に取り組む態度」を評価することが重要である。しかし、そのためには、そもそもとして授業そのものが、思考力・判断力・表現力の育成とともに「主体的に学習に取り組む態度」をも育てるものになっているか、が問われなければならない。評価される立場からすると、指導もされていないのに評価をされるのでは受け入れがたく、耐えがたいものになるだろう。「指導と評価の一体化」とともに授業改善が求められるゆえんである。石井英真は、情意の中身を考える際は、「入り口の情意」と「出口の情意」を分けて考え、主体的に学習に取り組む態度については、「出口の情意」としてとらえる必要があると述べている¹⁾。思考力・判断力・表現力の育成によって「出口の情意」をも育て、その育ちを主体的に学習に取り組む態度として評価することが重要である。

そこで本稿では、まず、社会科で育てる主体性について、授業構成論から学習指導と評価の視点を、具体的な実践例から学習指導と評価の方法を論じる。次に、小学校の具体的な実践を取り上げ、それらの視点と方法の有効性について論証していく。

2. 社会科で育てる主体性の学習指導と評価の視点と方法

(1) 主体性のグラデーション—学習指導と評価の視点①—

主体性と言っても、それは様々な言葉に置き換えられたり、そのレベルには様々な違いがあったりする。教科の学習として担うべき主体性とはどこまで、どのような主体性なのだろうか。石井英真は、「情意にかかわる目標、とくに性向（ある状況において自ずと特定の思考や行動をとってしまう傾向性や態度）や人間性といった価値規範、道徳的価値に関わるものはプライベートな性格が強く、それらを評価することは価値や生き方の押しつけに陥ることが危惧されます。これに対して、物事を鵜呑みにせずに批判的に思考しようとする態度（思考の習慣）などの認知的価値は、認知目標の実現と密接に関わりかつ指導可能な部分を評価の対象とすることは考えられます。」²⁾と述べている。そして、図1-2-1のような「主体性」のタキシソミーを示している。この図に見られるように、育てるのは「出口の情意」であり、教科学習が引き受ける主体性は具体的に思考の習慣（知的性向）までと示している。もちろん、優れた授業においては、総合学習、特別活動と、達成された主体性が教科の範囲を超えたものになることもあるだろう。しかし、教科学習における指導と評価は、様々なレベルの主体性に振り回されることなく、まずは各教科固有の観点に沿いながら、認知的目標の実現の範囲において確実に実施される必要があるだろう。

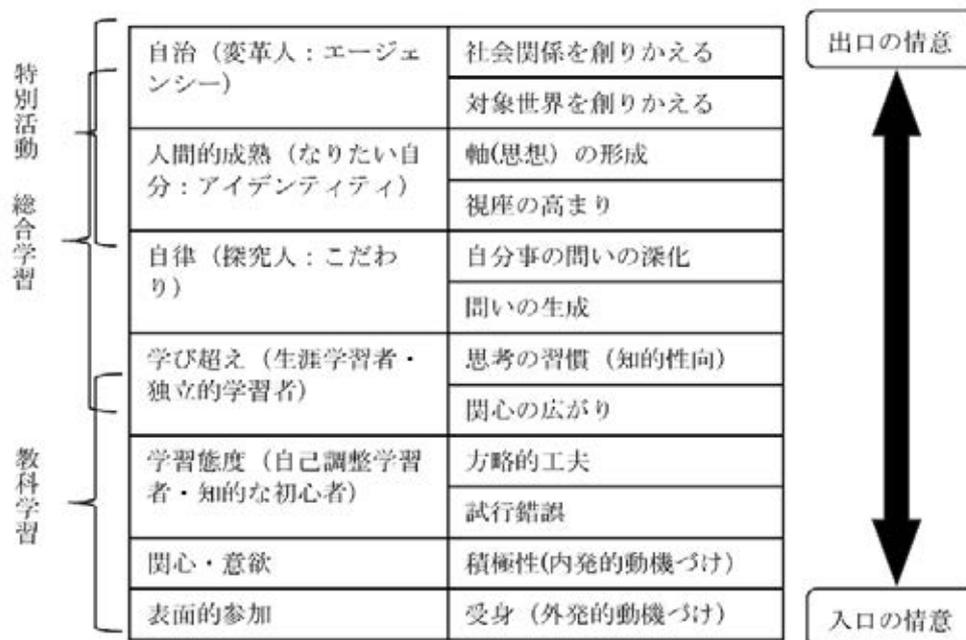


図1-2-1 「主体的」のタキシソミー（学びや活動への関与と所有権の拡大グラデーション）

（石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる 学習評価深化論』，図書文化社，2023年，p.57による。）

(2) 社会科で育てる主体性の指導と評価—学習指導と評価の視点②—

それでは、社会科で育てる主体性の指導と評価はどうあるべきだろうか。原田智仁は、

石井英真による「学校で育てる能力の階層性（質的レベル）を捉える枠組み」（中教審答申補足資料，pp.121-122）を参考に，認知システムの部分を取り出して，教科内容の構造化を中心に修正し，表1-2-1の「見方・考え方を活かしたカリキュラムの構造化モデル」（以下，構造化モデル）を提案している³⁾。この構造化モデルは，横軸に社会科における学力の要素を，縦軸にその深さを認知レベルで表している。つまり，この構造化モデルに社会科の授業を当てはめることで，その授業が深い学びを実現しているかどうかを，授業構成の視点から評価・分析することができるようになっている。具体的には，この構造化モデルにおいて，授業が，学力の要素（目標の柱）として右側まで，認知レベル（学力のレベル）の深さとして下側まで達していれば，より深い学びとともに主体的に学習に取り組む態度の育成が実現していると確認することができる。実際の分析結果については，後の「3. 小学校における主体性を育てる学習指導と評価の実際」で具体的に述べる。

表1-2-1 見方・考え方を活かしたカリキュラムの構造化モデル

学力のレベル		目標の柱			
		知識	技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
見方	知識の獲得 (知っている)	事実	情報読解	事実的思考・事実判断	素朴な興味・共感 異なる見方への関心
				記述	
考え	意味の理解 (わかる)	概念	探究方法	理論的思考・推理	文脈や根拠の吟味
				説明	
方	活用・創造 (使える)	価値	提案	価値的思考・価値判断	自己の見方の構築
				議論・意思決定	

（原田智仁『中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』，明治図書，2018年，p.53による）

（3）多様な主体性評価の方法—学習指導と評価の方法—

それでは，挙手の回数やノートの取り方などといった形式的なものではなく，思考力・判断力・表現力等の育成と結びついた具体的な主体性の評価の方法として，どのような評価方法が考えられるだろうか。ここでは，近年，多くの学校現場で取り入れられるようになったパフォーマンス課題による評価と，一枚ポートフォリオによる評価について，具体的な事例を取り上げ，それらを授業との関連，特に問いに注目しながら，社会科の主体性評価の方法について論じていく。なぜなら，これら二つの評価方法は，授業と一体化した評価方法と言えるからである。つまり，これら二つの評価方法は，評価と同時に授業そのものが社会科における「主体的に学習に取り組む態度」を育成するものになっているかが問われ，それには設定される問いの質が大きく問われるからである。もし，それらが担保されていなければ，これら二つの評価方法を取り入れたとしても，思考力・判断力・表現力等の観点と結びつかない形式的，方法主義的なものに陥ってしまう危険性があるだろう。

ア 社会科の主体性の育成・評価と問い

そもそも思考は問いと答えの間にある⁴⁾。思考力・判断力・表現力等の育成と結びついた主体性の評価を考えるには、生徒の思考を促す問いの設定が必要となる。パフォーマンス課題と、一枚ポートフォリオによる評価を見ていく前に、まず、問いについて見ていこう。

生徒の思考を促す問いとはどのようなものだろうか。森分孝治は、思考を求める問いの基本型として、「なぜ (why)」「どうなるか (then)」「なにか (what)」をあげ、「いかに (how)」は思考力と言われるような思考を必要としないと述べている⁵⁾。また、原田智仁は、これらの森分があげる問いに加えて、価値判断を求める問い「What should we (I) do?」の必要性を主張している⁶⁾。思考を促すには、これらの問い、特に因果関係を問う why や、地域や時代の個性や本質を問う what、価値判断を求める What should we (I) do? が、重要な問いとなるだろう。

また、パフォーマンス課題を設定するためには、学習者にとってその課題 (問い) の真正性が重要となる。石井英真は、「真正の学び」⁷⁾を追求する際には、真正の課題の場面を考えたり、本質的な問いやプロセスを見極めたりする上で、「社会的・実用的文脈」と、「学問的・文化的文脈」の両面を考慮することが重要であり、パフォーマンス課題は、基本的には「社会的・実用的文脈」を意識したものとなると述べている⁸⁾。

加えて、そのような「社会的・実用的文脈」を意識する際には、社会科としての教科固有性も重要になるだろう。草原和博は、2010年代後半から米国の全米社会科協議会 (NCSS) の関係者を中心に構築されてきた理論である IDM (Inquiry Design Model) を紹介し、社会科らしい単元を立ち上げるにあたっては、「①コンテンツ (内容) × ②レリバント (主題) × ③リゴラス (視点)」の観点が要求されるという。そして、IDMにおいて、それらを満たす、学習者が探究せざるを得ないと納得する問いとして、コンペリング・クエスチョン (Compelling Question)、訳すと、「やむにやまれぬ問い」あるいは「のっぴきならない問い」が重要であると主張している⁹⁾。

イ 社会科の主体性の育成・評価に係る問いを意識した実践例—中本和彦・単元「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」—

「主体的・対話的で深い学び」や「主体的に学習に取り組む態度」の評価が求められるようになって、問いと答えの間が長く試行錯誤のある「単元を貫く問い」の設定が求められるようになった。上記で述べたような問いの設定に係る要件は、社会科の主体性の育成・評価について、多くの示唆に富む。これらを踏まえた高等学校地理の授業モデルとして、中本和彦の単元「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」がある¹⁰⁾。その概要を、問いを中心にしてみよう。なお、この授業モデルは、先に述べた草原和博が紹介する IDM をもとに青本和樹が中学校で開発・実践した「世界の諸地域『南アメリカ州』—急速な開発と環境破壊—」を参考に、再構想されたものである¹¹⁾。また、この中本の授業モデルを、江本美帆が中学校社会科地理的分野に再構成して実践している。その

実践の詳細は、第2章4節を参考にしていきたい。

ア) 中本和彦・単元「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」の概要

中本和彦の単元「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」は、大きく三つのパートに分かれており、全部で3回、「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」が問われる。授業モデルの概要は、以下の通りである。

【第1時】 減少するアマゾンの熱帯林

・減少するアマゾンの熱帯林について、確認し、アマゾンの熱帯林が減少すると、どういふ影響があるか意見を出し合う。

→中学校社会科地理的分野や地理総合での学習を振り返る。

課題1 アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか(第1回目)。

→グループで話し合い、自分の見解をワークシートに記入する。

課題2 なぜ、アマゾンの森林破壊はおこっているのだろう。

→アマゾンの森林破壊の原因について、グループで調べ、主要な要因をまとめ全体で共有する。

→アマゾンの森林破壊の原因が、ブラジルの主要な輸出品と大きく関わっており、日本も含め、中国その他、多くの国に輸出されていることを理解する(自己との関係を理解する)。

→アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか、自己の見解(第2回目)をワークシートに記入する。

【第2時】 森林破壊とブラジル社会の関係

・1年で失われるアマゾンの熱帯林の面積の推移を見て、分かることをクラス全体で共有する。

→グラフからブラジルの熱帯林破壊が、2016年頃から減少から上昇傾向にあり、特に2019年は上昇していることを読み取る。

課題3 なぜ、減少していたのに、森林破壊が増え始めたのだろう。

→ブラジルの大統領の環境政策の転換によって森林破壊が促されていることを理解する。

→「森林破壊を助長するようなボルソナロ大統領が、なぜ、国民から支持されているのか」、ブラジル社会の抱える課題について考察し、話し合う。

課題4 アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか(第3回目)。

→学習全体を振り返り、もう一度、自分の見解をワークシートに記入する。

イ) 中本和彦・単元「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」の特質

中本の授業モデルは、主体性の育成・評価において、どのような特質を持っているのだろうか。中本の授業モデルの単元を貫く問いは、「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」である。この単元を貫く問いに基づいて、その特質を述べると、次の大きく三つを挙げることができる。

①社会的・実用的文脈に基づいたレリバンスとリゴラスのある問い(コンペリング・クエ

スチョン)

この「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」という問いは、地球温暖化に関係する「社会的・実用的文脈」を意識したレリバンスの高い問いであり、かつ簡単には答えの出ない、学問的な厳格さが問われる深い問いである。まさに今を生きる私たちに突き付けられる「のっぴきならない」問いである。生徒たちは、この問いに否応なく、向き合わされることになる。

②試行錯誤と粘り強い探究を迫る繰り返される答えのない問い

①の特質でも述べたこの単元を貫く問いには、ある一つの答えがあるわけではない。しかし、それが授業のなかで3回繰り返される。この答えのない問いの繰り返しによって、学習者は、試行錯誤と粘り強い探究が求められる。

③学習の振り返りと活用を生む自己を振り返る問い（メタな問い）

答えのない問いの試行錯誤の探究は、これまでの学習の振り返り、その成果の活用の必要性を生み出す。また、この単元を貫く問いは①の特質を持つゆえ、学習者に、学習の振り返りと活用を通して、自己と社会との関係（社会のなかの私、私のなかの社会）について反省的に向き合わせることになる¹²⁾。

以上のような①～③の問いの特質を持つ中本の授業モデルは、社会科の主体性の育成・評価に資する実践であると言えるだろう。

ウ 社会科の主体性を育成・評価するパフォーマンス課題の事例

パフォーマンス評価は、1980年代末にアメリカで登場した「真正の評価」論に基づいて登場し、日本の学校現場では、コンピテンシーベースの学習指導要領へと改訂され、見えにくい学力である資質・能力をどう評価するかが問われるようになって、特に注目されるようになった。

パフォーマンス評価とは、広義の意味においては知識やスキルを使いこなす（活用・応用・総合する）ことを求めるパフォーマンスに基づく評価方法（performance-based assessment）の総称であり、狭義の意味においては、パフォーマンス課題による評価をパフォーマンス評価と呼ぶ¹³⁾。パフォーマンス評価は、コンピテンシーベースのように見えにくい学力をパフォーマンス課題によってパフォーマンスとして可視化し、ルーブリックなどを使うことによってパフォーマンスから解釈する評価方法である¹⁴⁾。

パフォーマンス課題とは、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題－論説文やレポート、展示物と言った完成作品（プロダクト）や、スピーチやプレゼンテーション、実験の実施といった実演－のことであり、実に多様である。社会科におけるパフォーマンス課題においても、大正デモクラシーの単元における大正時代の民主主義新聞の作成¹⁵⁾ や、地域調査の学習における都市計画の研究者になったつもりでの提案¹⁶⁾ など、多様なパフォーマンス課題（評価）が紹介されている。そのような優れた実践例が紹介されるとともに、一方で、例えば、中世・近世のパフォーマンス課題として学芸員になって“武士の時代展”のパフレットを作ろう、といったように、なぜ、生

徒は中世・近世の学習のパフォーマンス課題として学芸員になってパンフレットを作らなければならないのか、その必然性の理解に苦しむ、学習者とかけ離れたパフォーマンス課題の設定もある¹⁷⁾。パフォーマンス課題の設定においても重要なのは、先に社会科の主体性の育成・評価における問いについて述べたように、「社会的・実用的文脈」と「学問的・文化的文脈」の両面を考慮することや、レリバンスとリゴラスのあるパフォーマンス課題が求められるだろう。先に述べた中本の授業モデルにおける「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか」という課題も、真正性を担保した小レポートやプレゼンテーションとして、パフォーマンス課題となり得るものと言えるだろう。

具体的な社会科の主体性の育成・評価におけるパフォーマンス課題の事例については、この後「3. 小学校社会科における主体性を育てる学習指導と評価の実際」で紹介する。

エ 社会科の主体性を育成・評価する一枚ポートフォリオの事例

一枚ポートフォリオ (One Page Portfolio, 以下OPP) は、堀哲夫が開発した評価方法であり、教師のねらいとする授業の成果を、学習者が一枚の用紙 (OPPシート) のなかに授業前・中・後の学習履歴として記録し、その全体を学習者自身に自己評価させる方法を言う。OPPシートは教師が作成して用い、学習者が書いた学習履歴に対し、教師がコメントを書いて学習の質を高めるとともに、教師は授業の評価と改善を行う¹⁸⁾。

このOPPの実践の具体的な紹介は、第2章3節において小西信行が論じているので、それを参照されたい。ここでは、先に述べた、「学問的・文化的文脈」を意識した問いに基づく、本田和希実践のOPPの事例を紹介する。

まず、本田和希実践の概要を説明すると、単元は、「明治政府による『近代化』の始まり」で、全5時間となっている。単元を貫く問いは、「明治維新とは何か」であり、第1時～第5時それぞれの問いは、第1時：「なぜ、薩長は倒幕に動き出したのだろうか。」、第2時：「なぜ、政府は権力を集めようとしたのだろうか。」、第3時：「なぜ、税制改革や殖産興業政策を行ったのだろうか。」、第4時：「なぜ、徴兵制をとったのだろうか。」、第5時：「なぜ、文明開化が起こったのだろうか。」である。第1時から第5時までの「なぜ」の問いを考察することによって、個々の歴史事象の解釈を超えて、「明治維新とは何か」という時代の大きな変革についての解釈を求めたものとなっている。歴史学習を廃藩置県や地租改正といった個々の制度の理解にとどめることなく、明治維新を大きな時間軸のなかの時代の転換点として位置づけ、明治維新の歴史的意味についての解釈を求める学習として、「学問的・文化的文脈」とともに現在の国民国家と資本主義にも繋がる社会的な意味をも意識した実践となっている。

その本田和希実践のOPPが、**図1-2-2**である。このOPPは、大きく四つの段に分かれている。まず、一番上の段で、学習の前段階で、MQである「明治維新とは、いったい何なのか」を書かせ、生徒間で交流させている。「明治維新」という語は、小学校でも学習し、さらにはテレビ等でも日常的に耳にする歴史用語である。しかし、改めて「明治維新とは、いったい何か」と問われて、どのくらいの人が、解釈として明確に答えられる

だろうか。この単元を貫く問いは、知ってはいるけれども答えにくい、そんな問いとして、生徒を学びに向かわせるのではないだろうか。次に、第二段として、第1～3時において新たな知識を獲得したところで、「明治維新とは、いったい何なのか」についての中間の解釈を求める。ここで生徒は、最初に書いた第一段での解釈の修正を求められるだろう。試行錯誤による粘り強さと自己調整が求められる。そして、残りの第4・5時を終えたところで、最終の解釈として、自分の考えを書くことになる。この第三段では、さらなる解釈の修正、自己調整とともに、「コメント①～③」として、グループで他者評価を行うものとなっている。自己の解釈について他者から評価をもらうだけでなく、自分自身も他者の解釈を読み、他者を評価することによって、自己の解釈そのものの良し悪しだけでなく、他者の解釈から刺激を受け、自己の学びをモニタリングし、省察することとなる。さらにここで省察から生まれた学びに向かう力を第四段で表明することで、次の学びに活かしてつなげていけるようになっている。

教師は、第二段と最終の2回、生徒の記述を確認し、コメントすることが求められる。第二段では、第1～3時までの生徒の学びの実現状況を確認するとともに、教師自身の授業改善につなげる。また、最終では、学習の前、中、後の単元を貫く問いの記述の変化を確認することで、粘り強さと自己調整が、「なぜ」の問いによる各時間の学習との関連でなされているかを、主体性として評価することができるものとなっている。

社会科 リフレクションシート		組 番 名前	
MQ 「明治維新」とは、いったい何なのか。			
自分の予想		みんなの予想	
▼			
①～③までの授業を終えて―			
自分の考え		みんなの考え	
▼			
①～⑤すべての授業を終えて…			
自分の考え			

コメント①	コメント②	コメント③	
▼			
自分の学習を振り返ろう。(授業の感想や自分の課題、今後に生かしたいことなど)			

図 1 - 2 - 2 本田和希実践・リフレクションシート

(神戸市中学校教育実践研修社会科グループ研修歴史的分野研究会(2023年9月27日, 神戸市立伊川谷中学校) 本田和希公開授業研究配付資料による。)

3. 小学校社会科における主体性を育てる学習指導と評価の実際—近藤拓音実践・単元「住みよいくらしをつくる『ごみのしよりと利用』」を事例として—

(1) 近藤拓音実践とパフォーマンス課題の実際

ア 近藤拓音実践の概要

ここでは、これまで述べてきた論考を踏まえながら、小学校社会科における主体性を育てる学習指導と評価の実際として、福山市立御野小学校教諭近藤拓音が、2022（令和4）年5月18日に校内の授業研究会で実践した、第4学年・単元「住みよいくらしをつくる『ごみのしよりと利用』」を取り上げる¹⁹⁾。近藤実践の単元構成を、当日配布された学習指導案から筆者が再構成したものが、次の表1-2-2である。本単元の目標は、「廃棄物を処理する事業は衛生的な処理と資源の有効活用ができるように進められ、私たちの生活環境の維持と向上に役立っていることを理解し、自分にできる事を考える。」である。

本単元は、【導入課題】【中核課題】【発展課題】の三つの課題に基づいた、つかむ、調べる、まとめるのパートから構成されている。パートⅠ（つかむ）では導入課題の追究によって中核課題となる単元を貫く問いの発見と予想を行い、パートⅡ（調べる）では、単元を貫く問い「お金がかかるのになぜごみを収集（分別）して処理するのだろうか？」を追究する。具体的には、3時でごみの分別・処理と人口との関係、4・5時で燃やせるごみの処理による衛生とごみの減量、6・7時で燃やせないごみとリサイクルとその限界、8時で分別によるごみの減量、9時で単元を貫く問いについての小括を行う。パートⅢ（まとめる）では、9時までの追究からさらに10時で「そもそもなぜ、ごみを減らさなければならぬのだろうか」とごみ問題の本質に迫るよう問いを深化させ、日本における最終処分場の確保の限界を追究する。その日本の特殊性をもとに発展課題「世界の国々はどのようにしてごみ処理をしているのだろうか」を導き出し、総合的な学習の時間を活用した11～13時へと導く。総合的な学習の時間では、児童それぞれが調べてみたいと思った国のごみ処事情形についてタブレットを使って調べ、ロイロノートを使って発表し、それぞれ他者の発表を通して自己の学びをメタ認知し、リフレクションするものとなっている。

表1-2-2 近藤拓音実践の単元構成

パート	時	主な問いや学習活動・学習内容
Ⅰ (つかむ)	1	Q ごみはどこに行くのだろうか？ →ごみの行方に関する事実の確認と疑問を挙げる。
	2	Q お金がかかるのになぜ、ごみを収集（分別）して処理するのだろうか？ →ごみ処理にはお金がかかることの理解と予想を立てる。
Ⅱ (調べる)	3	Q なぜ曜日によって出せるごみはちがうのだろうか？ →ごみの種類ごとに処理施設が異なり、処理能力の限界から地域・曜日を分けている。
	4	Q なぜごみを燃やして処理するのだろうか？ →悪臭、病気の発生を防ぎ、ごみの体積を縮小するため。

		5	Q 清掃工場ではごみをどのように燃やしているのだろうか？ →衛生的・効率的にごみを処理している。	
		6	Q リサイクルセンターではどのようにごみを処理しているのだろうか？ →リサイクルによってごみの再生・再利用に取り組んでいる。	○燃やせないごみとリサイクルとの限界
		7	Q なぜごみを全てリサイクルできないのだろうか？ →リサイクルには限界がある。3Rが大切。	
		8	Q なぜ上勝町では30種類以上ごみを分別しているのだろうか？ →分別によるごみの減量に成功している。	○分別によるごみの減量
		9	Q お金がかかるのになぜ、ごみを収集（分別）して処理するのだろうか？ →処理（燃やす）・分別による衛生的な処理と資源の活用とごみの減量のため。	○単元を貫く問いについての小括
Ⅲ (ま と め る)	【発展課題】 ◎世界の国々はどのようにしてごみを処理しているの だろうか？	10	Q そもそもなぜ、ごみを減らさなければなら ないのだろうか？ →日本では最終処分場の確保に限界がある から。	○問いの深化と最 終処分場の限界 ○振り返りと探究、 発表によるリフレ クションとメタ認 知
		11	Q 世界の国々はどのようにしてごみを処理し ているのだろうか？	
		12	→学習を振り返り、タブレットを使って自 分の好きな国のごみ処理を調べ、発表す る。	
		13		

(近藤拓音学習指導案により筆者作成。)

イ 近藤拓音実践におけるパフォーマンス課題の実際

本実践におけるパフォーマンス課題は、10時で設けられ、11～13時の総合的な学習の時間で児童それぞれが個人で取り組むものになっている。「世界の国々はどのようにしてごみ処理をしているのだろうか」という発展課題と、世界の国々のごみ処理事情調べにあたる。

ここでは、具体的なパフォーマンス課題とその取り組みに言及する前に、まずパートⅢの10時からどのように11時（～13時）におけるパフォーマンス課題へと学習が発展していったのかについて言及しておこう。なぜなら、児童の主体性が途切れることなくパフォーマンス課題に移行したかどうかは、主体的に学習に取り組む態度の育成において極めて重要と思われるからである。10時の後半は、表1-2-3のように展開された。そもそもなぜ、ごみを減らすのか。それは福山市だけなのか。児童の追究は、資料「各国の一般廃棄物処分状況」のグラフを介して福山市から日本全体へと広がり、さらには国によって異なる様々なごみ処理の状況をグラフから発見し、児童は驚きとともに学びの世界を広げ、児童は主体性を保ったまま、パフォーマンス課題の探究へと向かっていった。

表 1 - 2 - 3 10時後半の授業展開

	主な発問	児童の反応 (学習内容)	資料
見 通 す	<p>Qなぜ、ごみを減らすのでしたか？</p> <p>・もし、このままごみが増え続けると写真のようになります。</p> <p>Qごみ処理について、ここまで調べたり、考えたりしてきましたが、ごみを減らさないといけなのは福山市だけなのかな？</p> <p>Qグラフから日本全体ではごみ処理をどうしていることが分かりますか？</p> <p>◎いろんなことに気づきましたね。「各国の一般廃棄物処分状況」のグラフを見て、自分で調べたい国を決めて調べてみましょう。(総合的な学習の時間でのパフォーマンス課題へ)</p>	<p>・福山市の最終処分場には限りがあるからです。</p> <p>・4番の埋め立て地は、埋め立て終了予定でもまだ埋めることができているから、ごみの量が減ってる証拠です。</p> <p>・汚いな。</p> <p>・川に見えないくらいごみがいっぱいあるよ。</p> <p>・福山市だけじゃなく、日本はどこも最終処分場に困っているのではないかと思います。</p> <p>・日本はごみをたくさん燃やしてごみを減らそうとしている。やっぱり、最終処分場に限りがあるんだ。</p> <p>・それより、アメリカはごみがすごく多いよ。</p> <p>・アイスランドは少ない。</p> <p>・アメリカは埋め立てが多い。</p>	<p>写真：ごみに埋め尽くされた川</p> <p>グラフ：各国の一般廃棄物処分状況</p>

(近藤拓音学習指導案により筆者作成。)

それでは、児童が世界の国のごみ事情を調べて、実際にどのような作品をつくり、発表したのか、ここでは、紙幅の関係もあるので、後に述べるアンケート結果とも関連するアメリカのごみ事情を調べた2例を紹介する。

図1-2-3は、A児の作成したスライド(6枚)である。1枚目でタイトルにアメリカと日本を比較することを述べ、2枚目では日本のごみ捨て場所、3枚目、4枚目でアメリカのごみの捨て方の五つの特徴を紹介している。そして5枚目で日本のごみの捨て方を紹介して比較し、最後6枚目で「アメリカではこういった日本のような細かい分別はない!!!!」と強く主張している。

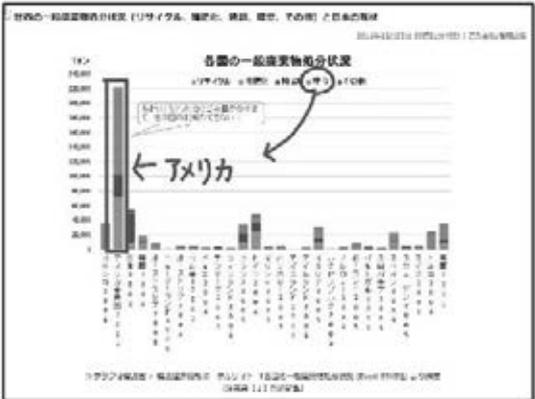
<p>アメリカvs日本のゴミ捨て 5つの違い豪快なアメリカごみ捨て</p>	<p>ゴミを捨てる場所 日本の場合</p> <ul style="list-style-type: none"> • ちいきごとにゴミを捨てる場所が決まっている。 • そこに、家から歩いて捨てに行く
<p>分別の仕方</p> <ul style="list-style-type: none"> • 日本の分別日でははっきりとルールがあって色々細かく決められている • 基本的な燃えるゴミと燃えないゴミ、資源ゴミ、びんなどまずペットボトル本体次に本体に貼られているフェルムそしてキャップと3個に分けれる 	<ul style="list-style-type: none"> • ボックスにゴミを入れたら自宅の前に持って行って出すだけ • アパートなどの集合施設の場合は24時間いつでもゴミを捨てられる大きいゴミ用のコンテナがある • 夜中でも関係なくゴミを捨てることができる。
<p>アメリカの場合</p> <ul style="list-style-type: none"> • ごみ捨て場がなく自宅ごとにごみ捨て用のゴミボックスがある（基本的には黒が普通用のゴミ入れとして使われることが多い） • こういった形のボックスに自分の出したいゴミを入れる 	<p>アメリカではこう いった日本のよう な細かい分別はな い！！！！</p>

図1-2-3 A児の世界のごみ処事情況調査作品

次の図1-2-4は、B児の作成したスライド（15枚）である。

<p>アメリカのゴミの処理の仕方 ～アメリカと日本のごみ捨ての違い～</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ゴミを捨てる場所 2. 分別の仕方！アメリカは分別しなくていい！？ 3. ゴミ収集車が来るタイミング、回数！アメリカは少ない？ 4. ゴミの廃棄の仕方！アメリカは埋立地が多い？ 5. ゴミ収集車がアメリカと日本でぜんぜん違う？アメリカのゴミ収集車のゴミの集め方にビックリ！ 	
<p>ゴミを捨てる場所</p> <p>日本では、地域ごとにゴミ捨て場というものが決まっています。家から少し歩いてゴミを捨てる事ができます。アメリカではこういった日本のようなゴミ捨て場というものがありません。アメリカでは自宅ごとに次のようなごみ捨て用のゴミボックスがあります</p>	
<p>こういった形のボックスに自分の出したゴミを入れていきます。このボックスにゴミを入れたら、自宅の前に持って行って出すだけです。わざわざゴミ捨て場まで持っていく必要がないですし、家の前に出すだけでいいので、楽ちんだと思います。</p> <p>ちなみに、アパートやカレッジの寮など集合施設の場合には、24時間いつでもゴミを捨てられる大きいゴミ用のコンテナがあります。そこに、夜中中でも関係なくゴミを捨てる事ができます！</p> <p><small>次の写真は、日本のゴミ捨て場とゴミ箱です！</small></p>	<p>分別の仕方！アメリカは分別しなくていい！？</p> <p>日本のごみの分別についてはルールがあって、いろいろ細かく決められていると思います。</p> <p>（例えば、燃えるゴミと燃えないゴミ、資源ゴミ、びんなど。）</p> <p>もしアメリカ人が日本に住んでゴミの分別作業をするときに驚かれるかもしれません。👤「えっ！？そんなに細かくするの！？」</p>
<p>アメリカではこういった日本のような細かい分別がありません！！</p> <p>基本的に決まっていることは普通のゴミとリサイクルのゴミ（資源ゴミ）の2通りだけだそうです。</p> <p> 実際に寮に住んでいたのでもわかるのですが、特に学生のせいにごみの分別などは気にせずなんでものコンテナに入れてしまうため、コンテナがいつもパンパンになって蓋も開まらない状態になる光景がよくあるそうです・・・</p>	<p>ゴミ収集車が来るタイミング、回数！アメリカは少ない？</p> <p>日本では、週に数回のペースで収集車がゴミを回収しに来ますがなんと！アメリカでは、週に1回、多くて2回くらいしかゴミ収集車が来ません！</p> <p>そのため、ゴミ収集車がゴミを集める前には、保見ボックスがいっぱいになっていたり、コンテナがパンパンになっていたりすることはよくあります。</p>

ゴミの廃棄の仕方！アメリカは埋め立てが多い？
 なぜ焼却方法を取るのかというと、日本は土地が狭いため、焼却するのが一番理にっている方法だからです。
 逆にアメリカは日本と比べて、土地の広いため廃棄物のほとんどを埋め立てという方法で処分しています。



ゴミ収集車がアメリカと日本で全然違う？
 アメリカの収集車のゴミの集め方にビックリ！
 最後にアメリカと日本でゴミ収集車が全く違います。基本的に日本はゴミ収集車の人々が一個一個ゴミ収集車に入れていく形になります。
 アメリカではもちろん、そういった方法でゴミを回収しているところもありますが中には日本にはない物珍しい回収の仕方をしていることがあります。

ゴミボックスを人ではなくゴミ箱からアームのようなものが飛び出してそのままゴミボックスを拾ってポイッとゴミボックスの中に入っているゴミをゴミ収集車の中に捨てています

日本のゴミ収集車

アメリカのゴミ収集車

次の写真はアメリカでゴミを収集している様子です

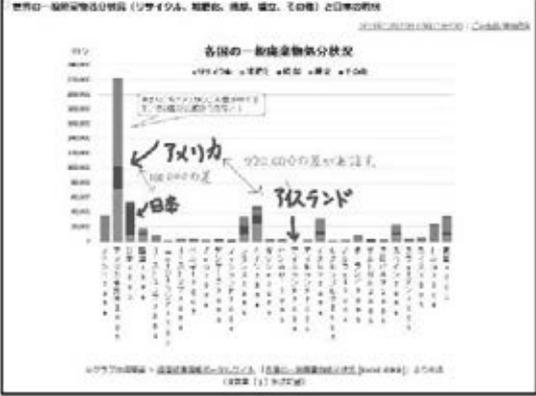


図 1 - 2 - 4 B 児の世界のごみ処理事情調査作品

B児は、1枚目のスライドでこれから述べる内容を、問いの形をふんだんに使った章立てで紹介し、その順に従って述べる。まず、3～5枚目のスライドでゴミを捨てる場所について、学習した日本のごみ捨て場所と比較し、アメリカのごみ捨て場所は決まっておらず、自宅ごとにごみ捨て用のごみボックスがあること、集合施設等では24時間いつでもゴミを捨てられる大きなコンテナがあることなどを紹介する。そして5・6枚目で、もしアメリカ人だったら日本のごみの分別作業を驚くかもしれないと感想を述べ、アメリカではゴミの分別が2通りしかないこと、そのためコンテナがいっぱいになってしまうことなどを述べる。さらに、8枚目では、アメリカはゴミの回収回数が少ないこと、9・10枚目では、アメリカは埋め立てが多いことを日本と比較して述べ、なぜアメリカでは埋め立てが多いのか、その理由について述べる。ここでは、日本では最終処分場の確保に限界があるため焼却が多いというゴミの学習で学んだことと比較させ、アメリカは日本と比べて土地が広い埋め立てが多い、と論じている。そして11～14枚目で今回調べたことによって発見した授業で扱っていないゴミ収集車について、ゴミの集め方の違いなどを具体的に驚きとともに述べ、最後に、15枚目では、アメリカのゴミの多さを、日本、アイスランドそれぞれの何倍になるか示してまとめとしている。

(2) 近藤拓音実践の主体性育成の検証

ア 授業構成論からみた主体性育成の検証

近藤拓音実践を、まず授業構成の視点から原田の提案する構造化モデルを活用して、近藤実践が主体的に学習に取り組む態度の育成を実現しているか、分析・検討する。

表1-2-1に近藤実践を当てはめたものが表1-2-3である。この表に見られるように、近藤実践は、横軸である学力の要素の全てにおいて、縦軸の「知っている」、「わかる」、「使える」のレベルを、パートを移動しながら展開していき、深い学びを実現するとともに、主体的に学習に取り組む態度の育成を実現していることが分かる。具体的には、パートIのごみに関する資料から事実に基づく知識を獲得させることで、ゴミ処理についての興味・関心を持たせ、問いを発見させる。次に、パートIIで「なぜゴミを収集（分別）して処理するのか」という「なぜ」による探究によって、ゴミ処理（分別・リサイクル・減量等）についての概念的・説明的知識を獲得させるとともに、その根拠となるよう、清掃工場やリサイクルセンターでの見学や聞き取りによって事実に基づく知識を獲得させて、事実にもとづいた仮説・解釈の吟味をさせている。さらに、パートIIまでに習得させた概念的・説明的知識（ゴミの分別・リサイクル・焼却はゴミを減量させる）をもとに、パートIIIの前半で「そもそもなぜ、ゴミを減らさなければならないのか」という深化した問いを探究させ、「日本はゴミの最終処分場の確保に限界があるから、ゴミの減量に取り組んでいる」という説明的知識を獲得させる。そして後半で、児童それぞれが選んだ海外の国のごみ処理事情について、調べ、発表する。その調査・発表は、これまでの日本のごみ処理の学習の成果を活用して日本と外国を比較した、海外のごみ処理事情、あるいは日本のごみ処理事情の評価を含んだものとなり、自己の解釈・信念を構築するものとなっている。

このように、授業構成の視点から、原田の構造化モデルに基づいて分析・評価すると、近藤実践は深い学びを実現しており、同時に、主体的に学習に取り組む態度の育成を実現していると言える。

表 1 - 2 - 3 近藤実践における深い学びの実現状況

目標の柱 学力のレベル		知識	技能	思考力・判断力・表現力	情意・態度
見 方	知識の獲得 (知っている) パート I・II	ごみ処理（分別・リサイクル・減量等）についての事実的知識	様々な資料読解や見学などによる聞き取り	「どのようにごみ処理をしているか」という事実的思考・事実的判断 ----- 記述	ごみ処理についての興味・関心
	考 え 方	考え方 意味の理解 (わかる) パート II・III	ごみ処理（分別・リサイクル・減量等）についての概念的・説明的知識	「なぜ」による探究	「なぜ、ごみを収集（分別）して処理するのか」と「なぜ、ごみを減らさなければならないのだろうか」という理論的思考・推理 ----- 説明
活用・創造 (使える) パート III		自分が選んだ国のごみ処理事情についての評価的知識	パフォーマンス課題による調査・発表	日本のごみ処理事情との比較による価値的思考・価値判断 ----- 議論・意思決定	自己の解釈・信念の構築

(筆者作成)

イ パフォーマンス課題における児童の作品からみた主体性育成の検証

先に示したA児、B児のパフォーマンス課題の作品から、主体性育成について、どのようなことが言えるだろうか。共通して言えるのは、A児、B児とも、ごみの学習で習得した「ごみの分別・リサイクル・焼却はごみを減量させる」という概念的・説明的知識を活用し、さらにB児においては、「日本は最終処分場に限界がある」という概念的・説明的知識を活用し、日本とアメリカを比較して調査、探究している、ということである。A児は、アメリカのごみ収集の違いを示すために、日本のごみ収集について学習の成果を活かして再整理し、それらに対応するようにアメリカのごみ収集の場所と仕方を示し、比較し、最後には、「アメリカではこういった日本のような細かな分別はない!!!!」と、強く主張している。ここでは、だからアメリカはごみが多いんだ、というA児の主張が推測される。B児は、さらに、「日本は最終処分場に限界がある」という概念的・説明的知識を活用し、アメリカが埋め立てによる処理が圧倒的に多いことを、日本とアメリカの土地の広さの違いから理由付け、説明している。また、B児は、日本のごみの学習では取り扱っていないごみ収集車に着目し、日本との違いに驚き、発表している。まさに、学びにより関心が広がっていることが分かる。

これらのことから、近藤実践は、パフォーマンス課題に移るまでの「なぜ」を中心としたごみの学習において、未知の地域（アメリカ）の事象についてをも、比較、考察し、説

明するだけの思考力・判断力・表現力を育て、発表につなげる自己調整、粘り強さとともに、自らの主張を発表するほどの信念を育てたと言えるのではないだろうか。

ウ パフォーマンス課題におけるアンケート結果からみた主体性育成の検証

近藤実践では、授業後、児童に対して、以下の9項目のアンケートを無記名で行った。アンケートを取った児童は27名であったが、うち2名は世界のごみ調べには諸事情により参加していないので、25名の児童のアンケート結果を分析する。

アンケート項目

- ①世界のごみ調べはむずしかったですか？
- ②どこがむずかしかったですか？
- ③むずかしかったところをどうやって工夫しましたか？
- ④自分自身のできはどうですか？
- ⑤世界のごみについて調べるときにこれまでのごみの学習が役立ちましたか？
- ⑥具体的にどのようなことが役に立ちましたか？
- ⑦クラスの他の人の発表を見て自分の作品をもうちょっとこうしとけばよかったと思うことがありましたか？
- ⑧どうすればよかったでしょうか？
- ⑨次は「水の学習」です。どのように学習していきたいですか？

ア) アンケート結果の概要とその分析

アンケート結果の概要は、以下の通りである。

①世界のごみ調べはむずかしかったですか？

- ・はい …21人
- ・いいえ …4人

②どこがむずかしかったですか？

<情報収集・検索について>

- ・自分で検索して情報を集めること
- ・いろいろしらべるのもむずかしかった。
- ・どうゆうことを調べたら出てくるのが難しかった。
- ・書き写す所 タイピング 難しい漢字が使われていて読めない
- ・調べる時に、思っている画像が出て来なかった。 など

<内容について>

- ・どんなことをしらべればいいのか？
- ・それがその国のゴミかわからなかったこと。
- ・世界のごみについてあてはまるものが少いから
- ・国のゴミを、調べるのがむずかしかったです。 など

<まとめ方について>

- ・どこで絵を置くかが難しかった（こまった）
- ・どうゆうことを調べたら出てくるのかが難しかった。
- ・なぜその様になっているのか、の状況説明が難しかった
- ・どのようにまとめればよいのかわかんなかった
- ・世界各国のを（ママ）調べてごちゃごちゃしたところと、どうやってまとめるか など

③むずかしかったところをどうやって工夫しましたか？

- ・かいた名前をかいてでてくるまでさがした
- ・見ている文を書き写したりしました。
- ・言葉を書かずに写真だけにしたこと
- ・画像を、切り分けて、いった。
- ・図を使ってそれを見ながら説明をした
- ・絵や図、画像などを見て自分が思ったことも書いて調べることやほかのことでうめたりもした。
- ・友だちに聞いたりした。
- ・ちゃんと考えて友達のも参考にしながら乗り越えた。
- ・とくにない など

④自分自身のできはどうですか？

- ・よくない（10点より低い） …2人
- ・あまりよくない …5人
- ・ふつう（50点くらい） …12人
- ・よい …3人
- ・とてもよい（90点くらい） …3人

⑤世界のごみについて調べるときにこれまでのごみの学習が役立ちましたか？

- ・はい …18人
- ・いいえ …7人

⑥具体的にどのようなことが役に立ちましたか？

- ・ふんべつ
- ・「日本が一番分別できる」という所
- ・分別の仕方などの処理の仕方が、役に立った
- ・国によっては、全然分別していないところもあってその景色を見てみて、ゴミをなるべく出さないようにして、ゴミ拾いもできる限りやっていきたいと思えました。
- ・他の国と比べやすさが増した。
- ・せかいのどのくらいのごみがあったのかがやくにたった。
- ・ゴミの量です。
- ・日本では3Rだけだけど海外は～と比べる事ができました。
- ・じゅぎょうで、習った言葉を、使ったら、すぐに、でてきた。 など

⑦クラスの他の人の発表を見て自分の作品をもうちょっとこうしとけばよかったと思うことがありましたか？

- ・はい …18人
- ・いいえ …7人

⑧どうすればよかったでしょうか？

- ・真似する。
- ・もっとくふうすればよかった
- ・もっとわかりやすくすればよかったなと思った
- ・文章だけでなく、その中に画像も入れると良かった。
- ・文字に色を付けるといいのかなと思いました。
- ・もうちょっと文字を入れたら良かった。
- ・文字を多くする
- ・理由を付け足せばよかった
- ・くわしくかけばよかった。
- ・私は「もっと他の国を調べればよかった」と思いました。 など

⑨次は「水の学習」です。どのように学習していきたいですか？

- ・頑張る
- ・いろんなこと調べたい
- ・ゴミのときとおなじようにする
- ・ゴミの勉強のようにたくさん知りたい。どうやって水をきれいにしているのか考えて学習したい
- ・水はどこできれいになるか
 - ・水をどうやってきれいにするのか。
- ・社会見学+学校で水はどこからきたか詳しく調べたい
- ・まだまだ知らない水のこともっと知って生活に役立てたりしたいので頑張ります。
- ・国のちがいで水は命になることを調べてみたい など

以上のアンケート結果からどのようなことが言えるだろうか。まず、①・②から、世界のごみ調べは、多くの児童にとって「むずかしかった」ということが分かる。その理由は大きく三つに分かれる。一つは、タブレットによるインターネットでの情報収集において、そもそもどういう言葉を入れて検索すればよかったかといった検索の難しさ、検索したけれども漢字で書いてあり、大人の表現で難解であることによる難しさである。二つは、世界のごみについての内容に関わる難しさ。三つは、説明したり、まとめたりすること、レイアウトなど、表現の仕方やまとめ方の難しさであった。それらの困難さに対してどうやって工夫して克服しようとしたか、③を見ると、友達を参考にしたり、図を使ってみたりと、様々な工夫を試行錯誤しながら行ったことが分かる。

作品の出来については、④を見ると、児童の半数近くが50点くらいのふつうと答え、そ

の他の児童は、よい、よくない半々程度で、正規分布していることが分かる。

ごみの学習が世界のごみ調べにどのくらい役立ったかについては、約4分の3の児童が役立ったとしており(⑤)、その内容は、ごみの分別、ごみの量に関するものであった。多くの児童が学習の成果を活用していることが分かる。加えて、①で「むずかしかったか」との問いに対して「いいえ」と答えた児童の全てが、この「役立ったか」に対しては「いいえ」と答え、逆に難しかったと答えた児童21人中17人が「役立った」と答えている。つまり、難しかったことは悪いことではなく、学習の成果を活用しながら粘り強く取り組むなかでの前向きな難しさだったと解釈することができる。

さらに、約4分の3の児童が、自分の作品についてもっとこうすればよかったと反省点を持ち(⑦)、そのほとんどがまとめ方や表現についてのものとなっているが、なかには、理由を付け足せばよかったなどの反省点を述べている児童もいる(⑧)。そして、次の「水の学習」に向けては、全ての児童が、「頑張る」などの何らかの記述をしており、ごみの学習での意欲と同じような意欲や水の学習の内容と関連付けた意欲を示している。

以上のように、児童たちは、4年生にとってインターネットによる困難な情報収集にもかかわらず粘り強く取り組み、ごみの学習の成果を活用しながら、試行錯誤しながら、自己の主張を作品としてまとめ、表現していったことが分かる。そしてさらに、多くの児童が、他者の作品を見て自己の作品を振り返り、次の「水の学習」では、全員が前向きな記述を行っている。まさにこれらは、本授業実践において、主体的に学習に取り組む態度が育てられたことを示していると言えるだろう。

イ) 抽出児童のアンケート結果とその分析

今回のアンケートは無記名で行われた。しかし、先に取り上げたA児とB児については、本人が記名したことなどによってアンケートの結果が特定されている。ここではさらに、A児とB児のアンケート結果を抽出してそれぞれどのように答えているのかを示し、上記の概要の分析の補足としよう。

表 1 - 2 - 4 抽出児のアンケート結果

	A児	B児
①	はい	はい
②	書き写す所 タイピング 難しい漢字が使われていて読めない	どのような調べ方をしたら良いのか、どれを見ればみんなに伝わるかをたくさん考えました
③	「難」が難しかったらグーグルで「「難」読み方」と調べました。	自分が見てわかりやすかったところを見ました。それと、よりみんなに伝わるように写真も付けました。
④	よい	とてもよい (90点以上)
⑤	はい	はい
⑥	「日本が一番分別できる」という所	国によっては、全然分別していないところもあってその景色を見てみて、ゴミをなるべく出さないようにして、ゴミ拾いもできる限りやっていたいと思えました。
⑦	はい	
⑧	私は「もっと他の国を調べればよかった」と思いました。	写真は入れたけど、ゴミがたくさんということがわかる写真を入れていなかったこと。
⑨	まだまだ知らない水のことももっと知って生活に役立てたりしたいので頑張ります。	水がない人のことを考えて、「もしじぶんがそうだったら。」ということを考えながらしていきたいです。

(筆者作成)

表1-2-4を見ると、A児、B児の回答は、ともにアンケート結果の概要における典型例を示していることが分かる。また、先に述べたA児、B児の作品分析でも述べたように、アンケートの結果においても、ごみの学習において獲得した、ごみの分別やごみの量などの学習成果を世界のごみ調べに役立てていることが分かる。加えて、自らの作品についてももっとよくしたいと貪欲に反省し、次の「水の学習」では「まだまだ知らない水のことももっと知って生活に役立てたりしたいので頑張ります。」、「水がない人のことを考えて、『もしじぶんがそうだったら。』ということを考えながらしていきたいです。」と社会生活や信念と関連付けた主体的に学習に取り組む態度を示している。

以上のように授業構成、抽出児童の作品、アンケート結果の分析から、近藤実践は、思考力・判断力・表現力を育成し、主体的に学習に取り組む態度を育てる優れた授業であったと言える。

4. おわりに

それでは最後に、小中学校における学習指導と主体性評価の視点と方法について、まとめておこう。

まず、主体性の指導と評価は、「指導と評価の一体化」が大前提であり、評価の対象は、学習指導によって育てられた「出口の情意」を中心とする、ということである。その上で、主体性の指導と評価の鍵は、原田が示す構造化モデルに示されるように深い学びの実現にかかっており、思考力・判断力・表現力の育成を中心とした深い学びの実現が、主体的に学習に取り組む態度の育成・評価へとつながる、ということである。その主体性の評価の

方法は、一枚ポートフォリオやパフォーマンス課題による評価など多様であるが、その評価の成否は、指導と強く結びつく設定された問いや課題の質が重要な鍵を握っており、whyやwhatの思考を促す問い、What should we (I) do?といった価値判断を求める問いが重要であり、さらには、社会との繋がりのあるレリバンスのある「真正の学び」となる問いや課題が必要である。

本稿では、以上のようなことを具体的な授業実践例を示しながら論じた。

渡部竜也は、ニューマンらの「真正の学び／学力」について、①知識の構成（または知識の統合）が潜在する（construction of knowledge）、②鍛錬された探究が存在する（disciplined inquiry）、③学びが学校外で価値を持つ（value beyond school）の三つの要素を挙げている²⁰⁾。まさに、渡部が言うような「真正の学び」が「真正の評価」を生むのであり、指導と評価は表裏一体のものと言える。

<注>

- 1) 石井英真『授業づくりの深め方－「よい授業」をデザインするための5つのツボ－』ミネルヴァ書房，2020年，pp.243-245を参照。
- 2) 石井英真『石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる 学習評価深化論』，図書文化社，2023年，p.56
- 3) 原田智仁『中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』，明治図書，2018年，pp.52-53を参照。
- 4) 森分孝治「社会科における思考力育成の基本原則－形式主義・活動主義的偏向の克服のために－」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号，1997年，p.4
- 5) 同上論文，p.4を参照。
- 6) 前掲書3)，pp.36-39を参照。
- 7) 「真正の学び」については、フレッド・M・ニューマン（渡部竜也・堀田論訳）『真正の学び／学力 質の高い知をめぐる学校再建』，春風社，2017年を参照。
- 8) 前掲書2)，pp.96-98を参照。
- 9) 草原和博・大坂遊編著『学びの意味を追究した中学校地理の単元デザイン』明治図書，2021年，pp.12-27を参照。
- 10) 橋本康弘・中本和彦編著『つまずきから授業を変える！高等学校地理「PDCA」授業&評価プラン』明治図書，2022年，pp.126-129を参照。
- 11) 青本和樹実践については，前掲書9)，pp.86-91を参照。
- 12) 自己と社会との関係については，中本和彦「自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発－成熟した主権者の育成をめざす単元『大統領選挙から見るアメリカ』を事例として－」全国社会科教育学会『社会科研究』第86号，2017年，pp.1-12を参照。
- 13) 田中容子「パフォーマンス評価」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書，2021年，pp.112-113を参照。
- 14) 松下佳代『パフォーマンス評価－子どもの思考と表現を評価する－』日本標準，2007年，p.10を参照。

- 15) 出島和茂「民主主義について考える－2年社会科『大正デモクラシー』－」西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書, 2008年, pp.84-93を参照。
- 16) 三藤あさみ・西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか－中学校社会科のカリキュラムと授業づくり－』日本標準, 2010年, pp.4-16を参照。
- 17) 高橋宏和「『武士の時代展』のパンフレットを作ろう」田中耕治編著『パフォーマンス評価－思考力・判断力・表現力を育む授業づくり－』ぎょうせい, 2011年, pp.137-145参照。
- 18) OPPについては, 堀哲夫『教育評価の本質を問う一枚ポートフォリオ評価 OPPA－一枚の用紙の可能性－』東洋館出版社, 2013年を参照。
- 19) ここで取り上げる近藤拓音実践の分析については, 中本和彦「主体的に学習に取り組む態度を育てる小学校社会科授業－近藤拓音実践・単元『住みよいくらしをつくる「ごみしよりと利用」』が示唆するもの－」關浩和・吉川芳則・河邊昭子編著『レリバンスの構築を目指す令和型学校教育』風間書房, 2024年, pp.75-84においてすでに論じ, 一部重複するところがあり, ここではそれらをもとに新たな分析を加え, 大幅に加筆し, 論じている。
- 20) 前掲書7)を参照。

(中本 和彦)

3節 高等学校における学習指導と主体性評価の視点と方法

—日本史を対象とした清水智貴実践の特色と課題—

1. はじめに

2018（平成30）年に告示された高等学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、社会系教科の科目が再編され、「歴史/地理総合」「日本史/世界史/地理探究」「公共」といった新科目が設定された。これまでの授業が、主として、「何を教えるか」を重視していたのに対して、今次の学習指導要領では、それに加えて、「（学習の成果として）何ができるようになるか」が重視されており、知識の習得に加えて、「資質・能力」の育成を重視した授業づくりが求められている。

今次の学習指導要領では、上記のような理念に基づいて、各教科で育成をめざす学力が、①「知識・技能」、②「思考力・判断力・表現力等」、③「学びに向かう力・人間性等」という三つの柱に整理されている。そして、これらの目標に準拠した評価を行うために、目標①については「知識・技能」、目標②については「思考・判断・表現」、目標③については「主体的に学習に取り組む態度」という三つの観点を設定されている。特に目標③については、「感性や思いやり」等、教科学習としての評価には馴染まず、個人内評価を通じて見取るべき部分も含まれていることから、教科学習と連動した観点として、「主体的に学習に取り組む態度」が設定されている。そして、「主体的に学習に取り組む態度」については、単に継続的な行動や積極的な発言を行う等、性格や行動面の傾向を評価するのではなく、知識及び技能を習得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要とされている¹⁾。具体的には、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や生徒による自己評価や相互評価等の状況を、教師が評価を行う際に考慮する材料として用いること等が想定されている。つまり、これまで通り（もちろん工夫は必要だが）ペーパーテストで見取ることができる「知識・技能」や「思考・判断・表現」とは異なり、「主体的に学習に取り組む態度」については、生徒たちの継続的な学習への取り組みのなかから見取るべきものとされている。そのため、指導要録の参考様式において観点別の学習状況を記載する欄が新設される等、高等学校でも観点別評価が本格的に導入されるなかで、「学びに向かう力・人間性等」に繋がる「主体的に学習に取り組む態度（以下、「主体性」と略記）」の育成と評価は、これからの授業（単元）づくりの上で大きな課題であるといえる。

そこで、本稿では、高等学校の社会系科目のうち、歴史系科目、特に日本史領域における具体的な実践を取り上げ、そこに見られる学習指導、主体性の育成と評価のあり方の特質や課題について考察していくことで、これからの授業（単元）づくりに求められる視点と方法を導き出したい。

2. 清水智貴氏の日本史実践における四つの学習類型

本稿では、日本史領域を対象に、意欲的な授業（単元）づくりを進めている、清水智貴氏（広島県立三原高等学校教諭：実践当時）の実践を取り上げ、そこに見られる学習指導、主体性の育成と評価のあり方について考察していく。

清水氏は、学習指導要領の今次改訂に先行して示された、中央教育審議会の中間まとめ等の内容を参照して、また、筆者とも共同研究を進めていくなかで、今次の学習指導要領が実施される以前から、先述したような理念を踏まえた授業（単元）づくりを行ってきた。そのなかで、清水氏は、育成をめざす学力、特に、生徒たちが持っている「社会（歴史）の見方・考え方の成長²⁾」を意識して、下記の四つの学習類型を構想した上で、日本史領域の学習対象に応じて、おおよそ、小・中単元レベルでの授業（単元）づくりを進めてきている。

【タイプA】ICT等を活用しながら、効果的に知識を習得する講義型

【タイプB】教師が設定した課題に基づいて、資料読解と課題の考察を重視するグループ協議型

【タイプC】生徒が「問いづくり（MQの設定）」を行い、その解決を目指す課題発見・解決型

【タイプD】学習事項を活用する成果物作成を行うパフォーマンス型

上記の学習類型では、【タイプA→B→C→D】の順番で、教師主導から生徒主体の学習が展開されるようになっている。そのため、それぞれの授業構成のあり方に応じて、自ずと主体性の捉え方にも違いが見られ、その育成や評価のあり方も異なっている。

以下、それぞれの学習類型ごとに、そこに見られる主体性の育成と評価のあり方について考察していきたいと考えるが、このうち【タイプA】については、従来のように、「知識・技能」を中心にペーパーテストを通じて評価するものであり、主として評定のための評価となっているため、本稿の趣旨に鑑み、以下では、【タイプB】【タイプC】【タイプD】に該当する実践例を取り上げて、その学習指導のあり方と主体性評価の視点と方法について検討したい。

3. 四つの学習類型別の実践例とそこに見られる主体性の育成と評価のあり方

(1) 【タイプB】教師が設定した課題に基づいて、資料読解と課題の考察を重視するグループ協議型 - 単元「政党政治の挫折」 -

ア 単元展開の実際

ここでは、清水氏が筆者とともに開発し、新科目導入を見据えて2019（平成31）年度の「日本史A」で実践された、単元「政党政治の挫折」を取り上げたい³⁾。

単元「政党政治の挫折」は、表1-3-1に示すように、戦前の政党政治の展開を、画期となった時期ごとに省察していくものとなっている。そして、単元を貫く問い（Main

Question) と各パートの中心的な問い (Sub Question) については, 学習者は既存の知識では説明できない事実に出会った時にその事実を包摂するように自らの見方・考え方を成長させる, という知識成長のあり方 (= 「知識の変革的成長」) に基づいて, 生徒たちが持っている既存の見方・考え方 (前のパートにおける学習事項を含む) に揺さぶりをかけ, 疑問や矛盾を提起して思考を促す発問のあり方⁴⁾を意識して設定されている。

表 1 - 3 - 1 : 単元「政党政治の挫折」の全体構造 (全 3 時間)

	パート	主な発問	時間
導入	問いの設定 【政党政治と原の暗殺】	○なぜ国民から支持を得た原敬が暗殺されることになったのか。 ◎国民の支持を得て成立したはずの政党政治はなぜ挫折してしまったのか。	1時間
展開Ⅰ	問いの探究① 【初の政党内閣の成立と課題】	○初めての政党内閣である隈板内閣はなぜ短命に終わってしまったのか。	
展開Ⅱ	問いの探究② 【政党の成長と桂園時代】	○なぜ藩閥と政党は協調するようになったか。桂園時代にはどのような意味があったのか。	1時間
展開Ⅲ	問いの探究③ 【政党の伸長と政党政治の課題】	○原が普選に反対していたのにも関わらず, なぜ多くの有権者は政友会を支持したのか。	
展開Ⅳ	問いの探究④ 【二大政党と政党政治の終局】	○原暗殺後には継続できた政党内閣が, なぜ五・一五事件の後には継続できなかったのか。	1時間
終結	学習の発展 【政党政治の挫折から考える】	◎政党政治はなぜ挫折していったのだろうか。 ◎政党政治に対して私たちはどのように向き合っていけばよいか。	

まず導入では, 中学校社会科において「本格的な政党内閣」として学習した原敬内閣を取り上げ, 国民の支持を受けていたにも関わらず原敬は暗殺されてしまったこと, その後二大政党時代を迎えるも, 政党政治が終焉に向かっていったことを確認した上で, 「国民の支持を得て成立したはずの政党政治はなぜ挫折してしまったか。」という単元を貫く問いを設定している。続いて展開Ⅰでは, 最初の政党内閣である第一次大隈重信内閣 (隈板内閣) がわずかな期間で崩壊したことを確認し, 「(政党内閣というあり方は国民の意見を政治に反映する好ましいものであったにも関わらず) 初めての政党内閣である隈板内閣はなぜ短命に終わってしまったのか。」という問いに基づいて, 内閣崩壊の原因となった政党内の勢力争いの様子から, 「個別利益の体现者」という政党のあり方について理解させている。展開Ⅱでは, 藩閥と政党が妥協しながら, 交代で政権を担当した桂園時代を取り上げ, 「(激しく対立していたにも関わらず) なぜ藩閥と政党は協調するようになったのか。桂園時代にはどのような意味があったのか。」という問いに基づいて, 藩閥と協調しながら, 政党が次第に統治能力を高めていったことについて理解させている。展開Ⅲでは, 高まった政党の統治能力を背景に成立した原敬内閣を再び取り上げ, 「原が普選に反対していたのにも関わらず, なぜ多くの有権者は政友会を支持したのか。」という問いに基づいて, 公益よりも個別利益を優先した利益誘導的な政策が不満を招き, 原敬暗殺に至ったことを理解させている。そして展開Ⅳにおいては, 「原暗殺後には継続できた政党内閣が, なぜ五・一五事件の後には継続できなかったのか。」という問いに基づいて, 原敬

の死後、二大政党時代を迎えるも、選挙に勝つことを最優先した政党が、お互いを攻撃し合うネガティブ・キャンペーンに終始したことで、次第に国民の支持を失っていったことを理解させている。

以上のような単元展開において、生徒たちはそれぞれの問いに対して、複数の資料をもとにグループで協議しながら探究していく。こうした学習を通して、政党が持つ「個別利益の体现者」としての性質、そこに起因した政党政治の脆弱性について理解することで、生徒たちが持っている常識的な政党や政党政治についての見方・考え方を成長させることをめざしている。そしてそのことは、実社会における政党や政党政治についての認識や、それらに相対する態度をより洗練されたものへと変容させ、そのことを通して、生徒たちが日本史を「学ぶ意義」を実感することに繋がっていくと考えられている。

イ 評価の実際⁵⁾

単元「政党政治の挫折」では、単元末において、学習者の見方・考え方が試され、思考する場面を設定することで、学習の成果として、生徒たちの見方・考え方の成長を見取ろうとしている。具体的には、下記のように、戦前の政党政治を理論的に支えた憲法学者である美濃部達吉が、戦後、日本国憲法への改正に反対し、民主主義の実現のためには、政治制度や仕組みの構築以上に、適切な政治運営が重要であると主張していた、という事実を提示し、それはなぜかを考えることを通して、単元を通じて習得した見方・考え方を活用して、政党政治の（望ましい）運用のあり方やそのための条件について考えさせるものとなっている。

【評価問題】

次の資料は戦後の占領下において、日本国憲法への改正審議されていた時期の憲法学者 美濃部達吉に関するものである。

資料

憲法改正が議論されていた昭和20年10月、美濃部は、憲法改正に関して、次のような主張を行った。

「最近十数年」の時代の責任は憲法にはない

「憲法が精神が歪曲せられ、不当な政治習慣や悪法令が成立し」ていた

「敢えて憲法自身の改正を要するものではない」

「重要なのは、憲法改正ではなくして、その解釈及び運用を正当ならしむることである」

「従来の如き誤った解釈を排斥して、正当に憲法を解釈し運用するならば、憲法の民主主義化は十分にこれを期待することができる」

※「 」は「朝日新聞」昭和20年10月21日付の紙上の論説より。

美濃部達吉は、このような主張に基づいて、枢密院本会議において、唯一人、日本国憲法への改正に反対した。彼は戦前において、大正デモクラシーの下で政党内閣や普通選挙の実施を擁護する学説を展開し、その思想は、軍部や国家主義者に危険視され、いわゆる「天皇機関説問題」において弾圧されたという経験を有している。

大正から昭和戦前期にかけて、民主的な政治のあり方を学問的に支えた美濃部達吉が、明治憲法から日本国憲法への改正に反対をしたのはなぜか、美濃部達吉は、憲法を改正しなくてもどのような政治運営を行えば、民主主義を実現することができるかと考えていたのだろうか。この単元で学んだ内容を踏まえた上で、自分なりの考えをまとめなさい。

また、学習前・後において、生徒たちの政党や政党政治についてのイメージ（＝見方・考え方）、さらに、歴史学習に対する意識の変容をも見取るために、下記のような質問調査も行っている。

Q 1：現在国会では様々な政党が活動しています。この「政党」とは、「誰のために」「どのようなことをする」組織でしょうか？ あなたの考えを述べなさい。

Q 2：日本で行われている「政党政治」とはどのような政治でしょうか？そこにはどのような利点や弱点があると思いますか？ あなたの考えを述べなさい。

Q 3：日本の政党政治は明治時代に誕生しましたが、五・一五事件（1932年）で犬養毅首相が殺されたことで終わりを迎え、その後は第二次世界大戦が終了するまで復活することはありませんでした。戦前日本において政党政治を継続できなかった理由は何だと思いますか？ あなたの考えを書きなさい。

Q 4：戦前日本において「政党政治」は終わりを迎えることになりましたが、現在においても同じようなことが起こる可能性はあると思いますか？ あなたの考えを書きなさい。

Q 5：なぜ私たちは過去の出来事である「歴史」を学ぶのだと思いますか？ あなたの考えを書きなさい。

まず、事前調査においては、Q 1とQ 2への回答から、「国民のため」という意識や政党に対する素朴な信頼感が強く、「個別利益の代表者」「自分たち（政党）の主張を実現するために政権を目指す」といった政党の性質についての理解は弱いという傾向が見出せた。また、Q 3への回答からは、「軍部が政党政治を倒した」という理解が中心的であり、国民の支持が政党から離れて他勢力（軍部等）へ移ったという「政党と国民との関係」についての理解は弱いという傾向が見出せた。Q 4への回答からは、「（現在においては政党政治を脅かすような）軍が存在しない」「国民主権や三権分立等が憲法で決まっている」を理由に政党政治崩壊の可能性はないと回答した者が多く、戦力不保持や三権分立等の「制度」に対する信頼感が強いという傾向が見出すことができた。このような生徒たち

の状況を踏まえて、戦前の政党政治の展開を省察することで、主権者として、より厳しく政党や政党政治を捉える見方・考え方を身に付けることを企図して、単元の学習が進められた。

単元末の評価問題に対しては、「もし明治憲法から日本国憲法に改正しても人々がその憲法や政党への意識が変わらなければ意味がないので、まず、人々の前までの意識や解釈を変えようとしたから」といった、政党政治の失敗は憲法等制度だけの責任ではなく人々（国民）の政治への意識や見方の変革を重視する記述や、「第一次大隈内閣や犬養が過去に失敗したように、ただ憲法（ルール）を決めても基本的な思考（場所によって差別しない、私欲で動き過ぎない）等が働かないように、国民に目を向けていない所を美濃部は考えたと思う」といった、戦前の政党政治の政策やその失敗（個別利益や私益を優先）を踏まえた記述が見られた。また、「美濃部達吉は、政党政治は今まで政友会と民政党が互いに対立し、どうやったら相手側を倒し、自分達の政党を国民に支持してもらえるかしか頭になく、選挙権のある有権者にのみ有利な政治を行ってきたことを見据えて、今まで、国民が政党政治を反対し、軍人を支持したらきっと日本が変わるだろうと思っていたのに、戦争が長く続くようになってしまった。今回も憲法を簡単に変えれば日本が変わると根拠もなく思っている国民は間違っている。今まで通り失敗するだろうと美濃部達吉が予測したから」といった、政党や政党政治の特徴を踏まえた上で、国民の問題として捉える記述も見られる等、政党政治のあり方に対して、習得した見方・考え方を活用して考えようとする姿勢が養われていることを見取ることができた。

そして、事後調査においては、Q4について、政党政治崩壊の可能性について、「可能性がある」との回答の割合が大幅に増え、その理由について、「政党が身勝手な政策をしたり、国民のためにならないような政策をすれば、国民からの信頼を失うから。そのような事をいつでもあると思うから」といった、政党政治を国民との関係性で捉える見方・考え方を獲得している様子が見て取れた。一方で、「可能性がない」とする回答についても、その理由については、軍との関係性についての記述が減り、「過去の政党政治の失敗から学ぶことで現在の制度は作られている、現在の制度には過去の教訓が生かされている。」といった記述がなされていた。

以上のような学習評価の結果から、常識的で素朴なものに留まっていた政党や政党政治に対する理解の深まりを見て取ることができた。また、Q5への回答については、事前調査においては、「過去のことを学び、そこからよりよい日本にするべく、いろんな知識を学ぶため」といった「歴史＝様々な知識の集まり」とする記述が見られたのに対して、事後調査においては、「歴史を知ることで、自分たちが生まれる前に人たちが何をしてきたか分かり、それをもとに同じ失敗を起こさないようにしたり、いいところは使ったりと利点があるから」といった、歴史の意味や有用性に対する認識への変容をうかがわせるような記述が見られた。また、「よい良い未来を創るため」といった漠然とした学者観から、「過去の失敗を学ぶことで、これから起きることへの対処をどうしていくか思考力をきたえるため」といった、歴史学習を通じて今後の社会に向き合うための力（思考力）を身に

付けることができるとする学習観への変容をうかがわせるような記述も見られた。つまり、単元の学習を通して、生徒たちは、歴史学習を通じて思考力を鍛え、見方・考え方を成長させるという認識を持つことができたと考えることができる。

ウ 学習指導のあり方と主体性評価の視点

単元全体を通じて、生徒たち自身が持っている、素朴な民主主義、政党や政党政治に対する見方・考え方の成長を促し、成長した見方・考え方を活用して、現代（将来）の政治のあり方をより良く理解していこうとする姿勢を育成しようとするものとなっている。そのため、単元の学習を通じて習得した見方・考え方を活用することを求める単元末課題に加えて、学習前・後における生徒たちの意識の変容を見取るための質問調査も行っている。

以上のように、単元「政党政治の挫折」における主体性の育成と評価のあり方とは、思考を促す問いによって知的好奇心を喚起し、それらの問いの探究から見方・考え方の成長へと繋げること、その上で、成長した見方・考え方を新たな問題の解決に活用しようとしているかを見取ることとして捉えられており、生徒たちの主体性の発露を学習のどのような場面でどのように見取るかということ以上に、学習内容と連動した主体性をどのように高めていくか、つまり、「育てる主体性」が強く意識されているといえよう。

また、単元「政党政治の挫折」は、戦前日本における政党政治の確立から崩壊の過程について、四つの問いを軸に学んでいく単元構成となっている。教科書に示されている穏当な問いに基づいた授業（単元）づくりに終始せず、教師自身も「問いを表現する（このことについて詳しくは後述する）」存在として、生徒たちの見方・考え方に挑戦する魅力的な問いを提示するものとなっている。

(2) 【タイプC】生徒が「問いづくり（MQの設定）」を行い、その解決を目指す課題 発見・解決型・単元「明治時代の天皇像」

ア 単元展開の実際

ここでは、今次学習指導要領への移行期間中の2021（令和3）年度に「日本史A」において実践された、単元「明治時代の天皇像」を取り上げたい。

単元「明治時代の天皇像」は、資料1-3-1に示されるように、江戸時代と明治時代の「天皇像」を比較し、その変容について考察するなかで、近代日本における国家と天皇との関わりを理解していく授業展開となっている。

まず、導入では、江戸時代の天皇の行幸（外出）数と、明治天皇の行幸数とを比較し、江戸時代の歴代天皇14名のうち、行幸を行ったのは、1626（寛永3）年の後水尾天皇（二条城へ）と、1863（文久3）年の孝明天皇（賀茂神社へ）のわずか2件であったのに対して、明治天皇は、1870（明治3）年から1912（明治45）年の42年間に総計1603回の行幸を行っていたという事実を提示して、【課題①】として「天皇の外出に関して、江戸時代の天皇と明治天皇を比較して、『問い』を作る」という課題を提示している。その上で、江戸時代の天皇が御所からほとんど外出していなかったのに対して、明治天皇は頻繁に外出

して全国を回っていたことを対照しながら生徒たちによって立てられた問いのうち、明治天皇の巡幸（複数の目的地がある行幸）の意味を問う問いに焦点化して、【課題②】として「どんな目的（意図）で明治天皇は全国各地を巡幸したのか？」という問いを提示し、これを共通課題としている。

続く展開では、【課題②】について、三つの資料に基づいてグループで考察している。【資料①】は天皇が使用した乗り物に関する絵画資料であり、江戸時代の天皇が周りからは姿が見えない「輿」を使用していたのに対して、明治天皇は自らの姿を遠くからでも見ることができる「馬車」を使用していたことが示されている。【資料②】は明治天皇の宿泊先一覧表であり、巡幸地の民家や施設に度々宿泊していたことが示されている。【資料③】は1878（明治11）年の北陸への巡幸でのエピソードを示した資料であり、石川県では明治天皇が旧藩主（大名）であった前田齊泰に出迎えられて4日間接待を受けたこと、新潟県では沿道の人たちに眼病が多いことに気付いた天皇は、当時の金額で1000円を下賜したことが示されている。こうした資料をもとにして、生徒たちは明治天皇の全国巡幸の目的について考察し、明治維新以降、「主権者」として位置付けられた明治天皇が全国巡幸することで、各地の様子を「見る」ことが目的であったことに加えて、人々に天皇の姿や威光を「見せる」ことも重要な目的であった点に気付かせようとしている。

そして、終結では、【課題③】として、「なぜ江戸時代には『見えない』存在であった天皇が、明治以降には『見える天皇』へと変化したのか？」という問いが提示され、単元の学習内容を踏まえた回答が求められている。

ている。これに対しては、例えば、「江戸時代の外出した天皇は外出先で何をしていたのか。」「なぜ明治天皇は全国的に訪問しているのか。」「なぜ明治天皇の外出先は決まっておらず、たくさんの場所に行っているのか。」「なぜ明治天皇はたくさんの訪問をする必要があったのか。」といった問いが生徒たちから提起されており、いずれも単元の主題の理解に繋がる重要な問題意識が発露された問いとして、高く評価することができる。

二つ目は、終結での【課題③】への取り組みである。これは、意図した見方・考え方の成長が達成されているか、単元を通じた学習の成果を問うものとなっている。これに対しては、「江戸時代から明治時代になって、将軍が政治の実権を握る政治から天皇中心の政治に変わったため、それまで表に出る機会がほとんどなかった天皇の存在を国民に身近に感じてもらう必要があった。そこで民衆から見えるような馬車に乗ったり民家や地域の施設に泊まったりして全国を回った。この行動にはまた、天皇自身が国民の暮らしの現状を知るといった目的もあったと考えられる。さらに、地域の要人が大々的に迎え入れたり大金をその場で寄付したりすることで天皇の偉大さや権力・影響力の大きさも示していた。」といった回答が寄せられており、学習目標の達成度の高さがうかがえた。

三つ目は、単元末における評価問題への取り組みである。具体的には、資料1-3-1にも示されているように、下記のような評価問題と評価規準（基準）が提示されている。

【評価問題】	
<p>朱莉さんは調査していくなかで、昭和天皇も第二次世界大戦終戦（1945年）後の1946年から1954年にかけて大規模な地方巡幸を実施したことが分かった。明治以降、天皇による大規模な地方巡幸は、明治初期と終戦後の2回であった。授業で明治時代の天皇の地方巡幸の意味について学習した朱莉さんは、「なぜ終戦後の昭和天皇は大規模な地方巡幸を行ったのか?」という課題を設定し、昭和天皇の地方巡幸の目的や意図を考えることにした。授業で学習した明治天皇の地方巡幸の意味と、朱莉さんが用意した資料1（軍隊を閲兵する昭和天皇の写真と地方巡幸で国民の前に現れる昭和天皇の写真）と資料2（大日本帝国憲法と日本国憲法での天皇の位置付け）をもとに、この課題に答えよ。</p>	

《評価規準》

	写真の分析	アピール	戦前から戦後への転換
3点			戦中軍国主義国家から戦後の平和主義国家への転換を資料から読み取り、その転換が天皇像の変化と関連することを踏まえた上で考察することができている。
2点		国民の前に背広姿を見せて、戦前からの「軍人」天皇からのイメージの刷新を図ったことを指摘することができている。	戦前戦後の時代の変化と天皇の像の変化とが結び付いていることを考察することができている。
1点	戦中の軍服姿の天皇と、戦後の背広姿の姿を対比した考察ができている	天皇の姿を見せるための地方巡幸であった点を指摘することができている。	天皇像の転換が起こったことを考察することができている。

この評価問題は、江戸時代から明治時代に見られた天皇像の変容を通して理解した、

「可視化される天皇」の持つ政治的・社会的意味を、昭和戦前・戦中期から戦後に見られた昭和天皇の姿形とその変容に適応することを求めるものとなっている。これに対しては、「戦争中には軍服姿で軍隊を率いる軍人としての天皇像が形成されており、国家の主権者として憲法上も位置づけられていた。しかし、第二次世界大戦後には軍隊は廃止され、平和国家としての日本に生まれ変わった。憲法上の天皇の地位も象徴とされ、国民の中に新しい天皇像を印象づける必要があった。そのため、背広（私服）で国民の前に姿を見せ、平和国家日本の象徴としての天皇の姿をアピールする必要から全国を巡幸した。」という模範解答とともに、3段階の評価規準（基準）も示されていた。

ウ 学習評価のあり方と主体性評価の視点

単元「明治時代の天皇像」においては、教師が提示した資料をもとに、生徒たちが問いを表現し、それらをもとに設定された共通課題を軸に、江戸時代と明治時代の天皇像を比較し、その変容について考察するなかで、近代日本における国家と天皇との関わりについて理解していく単元構成となっている。

本単元における学習評価は、江戸時代から明治時代に見られた天皇像の変容を通して理解した「可視化される天皇」の持つ政治的・社会的意味を、昭和戦前・戦中期から戦後に見られた昭和天皇の姿形とその変容に適応させることで、単元全体を通じて育成した「知識・技能」や「思考・判断・表現」を評価するとともに、生徒たちの問題意識を「問い」として表現させ、それらをもとに単元を貫く問いを設定することで、本単元の学習を展開する原動力としての主体性を生徒たちから引き出すとともに、その評価にも繋げようとしている。

(3) 【タイプD】学習事項を活用する成果物作成を行うパフォーマンス型—パフォーマンス課題「清盛と平氏のイメージアップのための冊子を作ろう」—

ア パフォーマンス課題による評価の実際

ここでは、今次学習指導要領の実施に先行して、2016（平成28）年度の「日本史B」において、中世を対象に実践された、パフォーマンス課題「清盛と平氏のイメージアップのための冊子を作ろう」を取り上げたい。なお、紙幅の関係で、ここでは、設定されたパフォーマンス課題の構成やその意図に絞って検討したい。

本課題は、資料1-3-2に示されるように、平氏政権の学習を振り返って、平清盛や平氏について、生徒たちが抱きがちな「（源氏と比べて）貴族的でヒーロー的」といった常識的なイメージを覆し、その事績から再評価を試みるものとなっている。体裁は「イメージアップのための冊子を作る」といった仮想の設定に基づいているが、むしろ本課題の本質は、自らが持つ歴史像のブラッシュアップ（見方・考え方の成長）にある。現代の私たちが抱きがちな、先のような平清盛や平氏に対するイメージは、「奢り高ぶりの末に滅んだ最近年の人物」として平清盛を評した『平家物語』や、明治時代以降、富国強兵策を後押しするものとして、国定教科書等を通じて流布された、質実剛健の東国武士に対して「貴族的で軟弱であった」とする平氏のイメージに影響を受けていることが指摘されてい

る⁷⁾。こうした指摘を踏まえて、本課題は、平清盛や平氏の事績の意味を多面的多角的に捉え、その意義を問い直してみることを求めるものになっている。

平清盛のイメージをめぐって

日本の歴史において、平清盛（1118～1181）は古往、時代によって「悪役」の評價を受けた人物は多くなくあらう。

清盛に対する否定的なイメージを長く日本人の意識に刷り込む役割を果したのもしくは、「頼朝精舎の崩れ、源行無常の遷り、砂羅石の定の色、盛衰の者の理あらはす……」という著名な一歌で始まる軍記文学『平家物語』をあげなければならぬ。

『平家物語』は、この冒頭のみならず、巻の起首・巻の中間・巻の結末と、天下のたぐひの至朝人物を「日本先皇の御前に召ばす、供養に走り、鎌言を受け替はず、天下のたぐひの至朝の愚いも知らぬことがなかつたために」解ひせざるを得なかつた例としてあげ、平氏門・源氏親戚といった類型に対する親戚人として賞讃された日本の人物を同様の事例として列挙した上で、「著りあがりては、源氏親戚の御前の人」として平清盛をあげて叙述を導いていく。このように内容をもった「国民文学」として『平家物語』の存在が、日本人の清盛に対する認識の形成に大きな影響を与えたことは容易に理解できるであらう。

『平家物語』における清盛の評語が成立した歴史的背景としては、さしあたり以下のような事例があげられる。

第一に、源氏が建てた武家政権の象徴である鎌倉幕府が、清盛たち平氏一門を「朝敵」として討伐する課程で高まったという事情が関係する。古代より天皇を中心とする武家政治が興り、続く日本では、「天皇の象」を意味する「朝敵」は絶対悪であった。第二に、清盛たち平氏一門が専横勢力と対立するなかで、仏教理念にもっとも近い「輪廻業」があられたる日本の伝統社会におけるもう一つの絶対悪である「仏敵」の評語が清盛に身えられたことが指摘できる。さらに、政治の重要な局面で決めた悪徳無慈悲な非人道的な行いの伝承もまた、清盛の「悪役」イメージを強固に決定づけていった。

しかし、清盛に対するこのような評価は、並みならぬものであろうか。彼は清盛の事績を評念に思ふことで、「悪役の評語」にもさしつかえなく「著りあがる権勢者」としての清盛像にまつわる事柄は、そのほとんどが清盛の晩年の行動に起因しているにすぎず、『平家物語』の語る清盛のイメージはきわめて一面的であることが知られるのである。清盛の全生涯を史実に照らしてみるならば、そのような史実の裏面には口と違ひと言わざるを得ないであらう。清盛は、日本の武家政治の発展をつくりあげた人物であり、後世の歴史に与えた影響の大きさは、けっして単純な否定的評価でかたづけられるものではない。

上村和彦『平・清盛「武家の敵」を切り開いた源氏親戚』

課題 「清盛と平氏のイメージアップのための冊子を作ろう」

2012年NHKの大河ドラマで「平清盛」が放映されました。これを通じて清盛や平氏にゆかりのある某氏が清盛や平氏を褒め上げて親近感を誘致するキャンペーンをはじめました。しかし、そこで一つの課題が起きました。なんと一般の人々にとって、平清盛や平氏は「悪役」「負面的な意味の人たち」などあまり良いイメージがあることがアンケート調査で分りました。

＜アンケート結果＞ オリコンと大河生人公「平清盛」に関する意識調査＞ 2014年

①平清盛の事前の認知度 92.2%

②平清盛の好感の認知度 52.0%

③清盛のイメージ 「良くない」63% 「良くない・6.4%、あまり良くない・60.5%」

④好きな人物か否 好き 3.2%

⑤平氏と源氏どちらが好きか否 平氏 7% 源氏 60.6%

その一方で、おなじ調査では「清盛と其連名のあると認る歴上の人物として」藤田信長や堀本盛房が挙げられており、イメージ向上の可成りは十分ある人物であることが分りました。

そこで、この集では清盛や平氏の業績を紹介してイメージアップを図るためのパンフレットを作成することになりました。あなたたちはその担当者としてパンフレットを作成しなさい。

＜条件＞

- ・各グループで協力してパンフレットを作りなさい。
- ・4週間後使用する。内容は自由とする。ただし、範囲のみ。
- ・パンフレットなどで活動には工夫したものとしたい。
- ・清盛や平氏の歴史的な業績を踏まえて、そのイメージが改善が向上するよう内容をしなさい。

＜評価の観点＞

以下の4つの観点で評価します。

内容

考察

表現力

魅力・貢献

資料1-3-2 パフォーマンス課題「清盛と平氏のイメージアップのための冊子を作ろう」

(清水氏より提供。)

イ 学習評価のあり方と主体性評価の視点

本課題については、教師による評価とルーブリックを用いた自己評価が想定されている。まず、教師による評価は、①内容…教科書や資料を用いながら具体的な歴史事実を踏まえたものとなっているか、②考察…古代から中世へと移り変わる当時の社会の状況を踏まえて、平清盛や平氏の事績の意味や意義について適切な考察がなされているか、③表現力…イメージアップのための冊子として分かりやすく、工夫したものになっているか、④協力・貢献…各自が役割を持って協力して活動を行っているか、といった観点に基づいて評価するものとなっており、特に①・②の観点については、表現された歴史認識の内実から、学習の成果を活用しようとする主体性を見取るものとなっている。

また、同時に設定されている文章記述による振り返りでは、本課題に対して主体的に取り組めたか、生徒たち自身が、単元における自らの学びの状況をじっくりと振り返ることができるものとなっている。

4. 清水智貴実践に見る主体性の育成と評価の特色と課題

(1) 授業の目標・内容と連動した主体性の育成と評価

これまで見てきたように、清水氏は、いずれの実践においても、生徒たちが持っている政党政治像、天皇像、武士像といった、歴史（社会）を理解し説明していく際に活用される概念的枠組みとしての見方・考え方を刷新し、より精緻なものへと成長させることを志向した授業（単元）づくりを意識している。その上で、育成をめざす学力を視点に、学習対象に応じた四つの学習類型を構想している。こうした清水氏の実践は、自律的なカリキュラム・メーカーとして、自らが志向する授業（単元）の目標に応じて、学習指導要領や教科書等に示された内容を調節しながら実際の授業（単元）構想に落とし込んでいくこと（＝「ゲートキーピング」）による、主体的なカリキュラム・マネジメントの好事例となっていよう⁸⁾。

そして、本稿の主題である、主体性の育成と評価のあり方についても、それぞれの学習類型に応じた視点と方法によって、下記のように、多様な方略が取られていた。

【タイプB】 育てる主体性、見方・考え方の成長とその活用から

【タイプC】 問いの表現、見方・考え方の成長を促す共通課題の設定とその探究活動から

【タイプD】 見方・考え方の成長を促すパフォーマンス課題への取り組みから

いずれも、清水氏が志向する、生徒たち自身の見方・考え方の成長やその活用と連動した方略となっていよう。言い換えれば、清水氏の実践において、授業の目標や内容と切り離された主体性（の育成と評価）は想定されておらず、それぞれの学習対象における見方・考え方の成長や活用の実際を見取るための手立てを構想することが、「自らの学びを調整しようとしながら、学ぼうとしているか」といった、学びに対する自己調整等の汎用性のある能力の評価に対して、常に優先・先行されており、そのことによって「指導と評価の一体化」が図られているといえる。こうした主体性の育成と評価のあり方は、社会系

教科目固有の教育的役割を踏まえた取り組みとして、高く評価することができる。

(2) 継続的な授業（単元）づくりや自らの学びの意味を捉え直す手立ての必要性

その一方で、授業者である清水氏が意欲的に授業（単元）づくりに取り組み、それに応えるように生徒たちも単発の授業（単元）ではそれなりの主体性を発揮しているものの、年間の学習アンケート（例えば、単元「政党政治の挫折」の実施年度等）の結果からは、「しんどい」「もう歴史は学びたくない」といったネガティブな反応も散見され、生徒たちが抱きがちな歴史学習に対するイメージ（多くの場合、歴史学習＝暗記というものを）、完全には覆し得ていないことが明らかになっている。そのため、継続的な授業（単元）づくりが求められるとともに、自分自身にとって社会系教科目の学びがどのような意味を持っているのか、メタ的な視点から自らの学びの意味を捉え直すための手立ても必要であるといえよう。その上で、年間レベルで教科（科目）の学びに対する意識の変容を見取るためのシステムも必要となつてこよう⁹⁾。

また、清水氏は、学習対象の特性や生徒たちの実態に応じて、試行錯誤を繰り返しながら帰納的に授業（単元）づくりを進めているため、生徒たちにとっては、学習対象とともに授業の進め方が次々と変わっていくことになり、教科（科目）全体を通じた学習のねらいや意図を意識しにくいという課題もある。そのため、教科（科目）としての目標や望ましい内容構成を意識した演繹的な視点も必要であろうし、個々の授業（単元）と教科（科目）全体の目標との関わりを、生徒たちに意識させていくための手立ても必要であろう。

5. おわりに

以上のような清水氏の実践に見られた課題を克服するための手立ての一つとして、生徒たちの学習の履歴を一枚のシートに記録していくOPP（One Page Portfolio）の発想から学べる点は大きいと考える¹⁰⁾。例えば、一つの授業や単元に限らず、単元と単元を繋いだOPPや、学期や学年を想定したOPPを活用していくことで、教科（科目）単位での生徒たちの成長や学びに対する意識の変容を見取ることができるようになろう¹¹⁾。生徒たちの見方・考え方の成長を促す魅力的な授業（単元）づくりとともに、求められる主体性の育成と評価に向けて、様々なレベルでの活用を想定したOPPの開発にも取り組んでいきたい。

<注>

- 1) 国立教育政策研究所教育課程研究センター編『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校地理歴史』東洋館出版社、2021年、pp.10-12.
- 2) 筆者は、学習指導要領が示す、社会的事象を考察・探究する際に働かせる「視点や方法（考え方）」としての見方・考え方と、社会系教科目の授業の成果として「成長させるべき目的」としての見方・考え方があり、前者を狭義の見方・考え方、後者を広義の見方・考え方と捉えてきた。広義の見方・考え方は、狭義のそれを働かせることによって獲得された、社会を理解する際に活用される概念や理論・法則、すなわち一

般的知識をも含むものであり、その上で筆者は、子ども自身の社会の見方・考え方を成長させるための授業づくりが求められると主張してきた。詳しくは、拙著『NG分析から導く 社会科授業の新公式』明治図書、2022年、pp.160-175、を参照されたい。清水氏は筆者の勤務校である立命館大学において教員免許状を取得し教職に就いており、養成段階からこうした筆者の考えを受容し、自らも「見方・考え方の成長」を意識した授業（単元）づくりに取り組んできている。

- 3) この実践については、拙稿「民主政治の見方・考え方」の成長をめざす日本史単元開発 - 高等学校地理歴史科『歴史総合』単元『政党政治の挫折』 - 立命館教職教育推進機構編『立命館教職教育研究』第7号、2020年、で詳述した。
- 4) 前掲2『NG分析から導く 社会科授業の新公式』pp.170-175.
- 5) 単元「政党政治の挫折」は、科学研究費補助金（17K14050）の支援を得て遂行した研究成果に基づくものでもあり、この項における記述についても、その報告内容 <https://kaken.nii.ac.jp/grant/KAKENHI-PROJECT-17K14050/>（最終閲覧日：2024年2月29日）を再構成したものである。
- 6) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』2018年7月,p.129.
- 7) このことについては、例えば、下記の文献を参照されたい。
 - ・上杉和彦『平清盛「武家の世」を切り開いた政治家』山川出版社、2011年。
 - ・高橋昌明『武士の成立 武士像の創出』東京大学出版会、1999年。
- 8) このことについて詳しくは、スティーブン・J・ソントン（渡部竜也・山田秀和・田中 伸・堀田 諭訳）『教師のゲートキーピング - 主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社、2012年、を参照されたい。また、前掲2『NG分析から導く 社会科授業の新公式』pp.158-159, pp.216-221, においても詳述した。
- 9) 例えば、落水裕大・尾崎拓郎「高等学校の歴史教育におけるレリバンス構築に焦点を当てたポートフォリオ実践に関する研究 - ポートフォリオ検討会における生徒の記録を手がかりにして - 」教育目標・評価学会編『教育目標・評価学会紀要』第33号、2023年、においても同様の課題意識が示されている。
- 10) One Page Portfolio（OPP）とは、基本的には、各単元に1枚の振り返りシートを作成し、毎時間ごとに、生徒自身が「本時の学習で一番大切なこと」だと感じことを記述し、それを教師がチェックすることで、生徒個々の学習の状況を確認し、単元のねらいの達成に向けた適切なフィードバックを行うとともに、「授業者のねらい」と生徒が感じた「本時の学習で一番大切なこと」との異同、特に「ズレ」から、授業改善に必要な情報を得ようとするものである。詳しくは、堀 哲夫『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA』東洋館出版社、2019年、等を参照されたい。
- 11) このことについて詳しくは、拙稿「ポートフォリオを活用した学習方法と学習評価 - 様々なレベルでの活用を意識して - 」日本文教出版編『社会科NAV I プラス』2023年10月、<https://www.nichibun-g.co.jp/data/education/shakaika-navi-plus/shakaika-navi-plus012/>（最終閲覧日：2024年2月29日）を参照されたい。

（角田 将士）

4節 学校現場における主体性評価に向けた授業改善・評価改善の実際 —主体性評価の実現に向けた多様なアプローチに着目して—

1. はじめに

平成29年には小学校および中学校，平成30年には高等学校の学習指導要領（以後，現行の学習指導要領）が改訂され，コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースのカリキュラムへと転換させ，育成すべき資質・能力を明確化させることが授業づくりで重視されるようになった¹⁾。育成すべき資質・能力をめぐる議論は様々ではあるが，現行の学習指導要領では「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の3観点へと改められ，各教科の学習指導要領に示される「目標」において資質・能力が示されるようになった。また，これらの資質・能力の育成に向けては，「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が求められている。そのため，平成30年度～令和元年度の2か年の研究では，「主体的・対話的で深い学びを実現する社会科学習指導のあり方—さまざまな学習評価の方法・手段に焦点をあてて—」を研究課題とし，学校現場における主体的で対話的で深く学ぶ姿をどのように学校現場で実現しようとしているのか，それはどのように見取ることができるのかについて，目標と指導と評価の一体化を踏まえ，そのあり様を追究し，具体的な学習指導と評価改善の実践を示した。

その後，新型コロナウイルス感染症の拡大による学習環境の変化や学習形態の制限，2019年12月に発表されたGIGAスクール構想にともなうICT機器の活用の推進など，学校現場の教師にとっては教育や授業のあり方の問い直しを余儀なくされた。2023年現在，新型コロナウイルス感染症にともなう制限が解除されつつあるなかで，これまでなされてきた教育に戻るのか，2021年1月に中央教育審議会によって取りまとめられた「令和の日本型学校教育」の実現に向けて新たな教育へと一步を踏み出すのか，大きな岐路に立っている。その新たな教育への一步となるキーワードの一つが「主体性」である。「主体性」をめぐっては，学習者のどのような姿により「主体性」を捉えることができるのか【目標】，またその「主体性」をどのように育成し【指導】，どのようなデータや方法により見取ることができるのか【方法】について，学習指導要領の改訂以降の学校現場では試行錯誤しながら取り組まれてきている。その背景となる学校の置かれている状況や学習者の実態は様々であり，求められる「主体性」や取り組みの具体は異なる。また，一人ひとりの教師が「主体性」とは何か，どのように見取ることができるのかについて問い続けている姿もある。

そこで本稿では，「学校現場における主体性評価の実際」という主題のもと，各教師が主体性評価の実現に向けて，授業や評価のあり方をどのように問い直し，どのような改善を図ったのかについて捉え，主体性評価の実現に向けた改善の視点を明らかにしたい。そのため，本研究会に参加している学校現場の教師の主体性評価の実践を取り上げ，主体性評価の実現に向けた授業改善にかかる示唆をえたい。

2. 主体性評価の実現に向けた多様な社会科学習指導とその評価

平成28年中央教育審議会（答申）「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」において，育成すべき資質・能力として「生きて働く『知識・技能』の育成」「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」の3観点の目標が示され，目標に準拠した評価という観点から，学習評価について「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理された。そのなかで，これまで「関心・意欲・態度」として示されてきた観点から改められた「主体的に学習に取り組む態度」については，学校現場の教師の注目を集めた。現行の学習指導要領のもとでの学習評価の基本的な考え方や具体的な改善の方向性についてまとめられた，平成31年中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」では，「主体的に学習に取り組む態度」について次のように示している。

イ) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の基本的な考え方

以上を踏まえると，「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては，単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど，性格や行動面の傾向を評価するというのではなく，各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る評価の観点の趣旨に照らして，知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりするために，自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら，学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。

（中略）

ウ) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の方法

「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価の方法としては，ノートやレポート等における記述，授業中の発言，教師による行動観察や，児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることなどが考えられる。その際，各教科等の特質に応じて，児童生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら，「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で，評価を行う必要がある。したがって，例えば，ノートにおける特定の記述などを取り出して，他の観点から切り離して「主体的に学習に取り組む態度」として評価することは適切ではないことに留意する必要がある。

（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」平成31年1月21日，下線筆者）

以上の基本的な考え方や方法から，「主体的に学習に取り組む態度」の評価は「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点と切り離すことなく，連続的に捉えることが重要と

なることが分かる。そして、性格や行動面の傾向を評価するのではなく、社会科における「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」を身につけさせることが目的であり、その目標を達成するために学習者自身が自らの学習状況を把握したり、自らの学習を調整したりするなど、学ぼうとしているかという意思的な側面を評価することが重視されている。

こうした評価を実践するためには、まず主体性を育むことのできる社会科授業づくりが求められ、その実践を通して学習者の学びを見取っていくことになる。本研究会においても、社会科における「主体性」の評価のあり方や方法を探っていくなかで、学習者の学びの主体性の育成に資する授業改善や評価改善に取り組むことの重要性について共有し、各実践者が取り組んできた。

表1-4-1 主体性評価の実現に向けた多様なアプローチ

		学習者の学びへのかかわり	
		学習集団へのアプローチ 《授業改善》	学習者へのアプローチ 《評価改善》
「主体性」をとらえることのできる学習活動	学習者の問い	山方貴順	神内千波
		学習者による学習問題の生成を促すプロセスの改善	長期的なスパンで生徒の立てる問いの変容を見取る評価の改善
	探究的な学び	木村彩波	奥野雄士郎
		自律的に探求することのできる学習者の育成をはかる授業改善	
	評価課題	宮崎亮太	小西信行
		山本全康	ワン・ページ・ポートフォリオを活用したフィードバックの改善
江本美帆		単元の構造化による学習者の振り返りの改善	

※上段は実践者、下段は実践の概要を示している。(筆者作成)

なお本研究会では、各実践者が学習者の主体性をどのように捉え、個々の実態や状況に応じて「主体性」を育成する教育内容と学習指導及び評価方法・手段をどのようにデザインするのかを追究している。そのため、各実践者がどのような学習活動において、どのように学習者に関わろうとしているのかは、各実践者の授業観や研究課題によって異なってくる。しかし、本研究会において報告された実践を俯瞰して捉えてみると、各実践者が「主体性」を捉えることのできる学習活動として学習者の問い、探究的な学び、評価課題の三つに分類され、また学習集団全体に働きかけるアプローチとしての授業改善の試みと個々の学習者に注目したり働きかけたりするアプローチとして評価改善の試みの二つに分類された。これらの二つの視点をクロスさせ、整理したものが表1-4-1である。

表1-4-1では6項目に分類されているが、探究的な学びはプロセスが重要であるた

め連続したものと捉える必要があり、また指導と評価の一体化を踏まえると授業改善と評価改善も表裏一体のものである。そのため、学習者の学びの主体性の育成に資する授業改善や評価改善に取り組むことを共通の方向性として共有しつつ、各実践者がどの項目に焦点をあてて、実践および検証をおこなったのかを示すものとして捉える必要がある。また、筆者によって各氏の実践の一部を抽出して意味づけているため、それぞれの実践の総体を必ずしも示しているものではない。各実践者の詳細な実践については本稿以降で詳述されているため、本稿で述べた内容以外の文脈とも関連付けながら読んでいただければ幸いである。以降、各実践の概要をもとに、社会科における「主体性」の諸相を捉えていく。

3. 主体性評価の実現に向けた授業改善

(1) 「学習者の問い」に着目した学習指導と評価改善の実際

ア 山方実践—学習者による学習問題の生成を促すプロセスの改善—

山方氏は、社会科における主体性の育成および評価の実現に向け、学習者の立てる問いや学習問題に着目した実践に取り組んでいる²⁾。社会科の「主体性を保証した学習」において陥りやすい課題として、「①その問題を解決したとて、内容教科である社会科として成立しない」「②這い回るおそれがあり、系統性を確保しづらい」「③『出たところ勝負』になりがちであることから目標を設定しづらく、結果、評価しづらい」「④学習者個人の問題が、学級全体の問題へと広がっていかない」ことの4点を挙げていた。また、近年、社会科における主体的な学習の実現に向けて「学習者の問い」が着目されているが、学習者が問いや学習課題を生成するにあたって、教師の関わりが不明瞭であったり、不十分であったりする授業実践も散見され、「活動あって学びなし」といった懸念もある。

これらの課題を乗り越える手立てとして、藤井千春氏の提起する「二段構えの学習」論を援用し、学習者が学習問題を立てる学習指導と主体性評価の改善に取り組んだ。本実践の改善のポイントは学習者の問いや学習課題の質を高めることであり、その際に留意すべき点は何かについて明らかにされている。具体的には、「仮の学習問題」において事実認識を通して問題をとらえたうえで、「真の学習問題」において学習者自身が学習問題を立て解決するプロセスを通して自身の考えを再構築していくために、以下の表1-4-2に示している成立要件を提起している。

表1-4-2 山方氏の提起する「仮の学習問題」と「真の学習問題」における成立要件

「仮の学習問題」	①本単元で獲得させるべき知識を獲得できる問いであること ②学級全体で、同様の知識を獲得できる問いであること ③一般に、WhyやHow型の問いであること
「真の学習問題」	①単元で獲得した事実を踏まえた問いであること ②学習者自身の生活や経験に基づくこと ③調べた後には、今後との自分の行動等について、自分の考えを表明する必要があること ④情報、特に目標を教師-学習者間で共有すること

(山方氏第12回発表資料をもとに筆者作成)

以上の成立要件は、社会科の目標を踏まえ、社会認識形成のプロセスと主体性とのつながりを捉えうえて、どのような学習指導上の留意点が求められるかを示したものである。学習者の常識的な社会認識レベルにとどまって這いまった議論にならないよう、「仮の学習問題」と「真の学習問題」のプロセスを峻別して単元をデザインしていくことの重要性を指摘している。

なお、本実践の成果は、多様に捉えられる「主体性」を問題解決する力の育成という観点から捉えたものである。また、小学校中学年の実践を対象として見出されたものである。学習者が立てる問いや学習課題に対し、発達段階や学習の系統性に応じて、教師はどのように、どの程度関わればよいのかについては、状況に応じて検討する必要があるだろう。

イ 木村実践－自律的に探求することのできる学習者の育成をはかる授業改善－

木村氏は「主体性」を「自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど、自らの学習を調整しながら学ぼうとする」ものであると捉え、学習者にこうした「主体性」を身につけさせるために、社会的事象に対して自ら疑問を持ち、仮説を立て、追究していく学習過程を中核とした授業改善が図られた実践に取り組んでいる³⁾。

社会科の学習評価において、パフォーマンス課題を設定すれば、思考力・判断力・表現力等を見取することは可能である一方で、その課題は教師から与えられたものになるため、必ずしも「主体性」を見取することはできないことが主体性をめぐる学習指導の課題であると、木村氏は捉えている。そのため、自律的に探求することのできる学習者を育成に向けて、学習者の実態に応じて学習者に委ねる部分と教師の指導・支援を必要とする部分を検討するとともに、自ら問いを立てることが苦手な学習者が多いことを踏まえ、以下の振り返りシートを開発し、活用している(表1-4-3)。

表1-4-3 木村氏が開発した振り返りシート

単元を貫く問い 江戸時代で経済成長しているのはどの身分の人々なのだろう？					
予想			理由		
時	わからなかったこと	単元を貫く問いに対する答えになりそうなこと		もっと考えたい・調べたいこと	
1		武士	町人	百姓	
...		武士	町人	百姓	

(木村氏第6回発表資料をもとに筆者作成)

以上は、2年生歴史的分野「近世の産業の発達と社会の変化」の振り返りシートの一部である。木村氏は、学習者に自律的な探求を促すため、振り返りシートに「単元を貫く問いに対する答えになりそうなこと」の欄を設けて各授業の学習内容を分析する枠組みを示すことで、身につけさせたい「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」の観点から捉えさせたい学習内容を保障しようとしている。また、学習内容を踏まえて、「もっと考

えたい・調べたいこと」を各授業の振り返りのなかで考えさせることによって、学習内容に対して疑問を持たせたり、自らの学びを調整させたりしようとしている。

本実践は、日常的に学習内容を理解させることにとどまるのではなく、学習内容に対する疑問を持たせる工夫がなされている点に特色がある。こうした木村氏の「問い」を生成する実践は、批判的な思考力の育成がめざされていると捉えられる。批判的な思考力の育成は、学習者の社会的事象に対して探求するテーマを設定する際に求められる資質・能力であり、自らの学びを調整することなどが求められることから、主体性の一面を見取することもできるだろう。本実践から、主体性のどのような側面を、どのような学びによって見取るのかについて、授業者が見通しを持つことの重要性が示唆される。

(2) 「探究的な学び」に着目した学習指導と評価改善の実際

ア 宮崎実践－学習者が考えたいような問いづくりをめざした授業改善－

宮崎氏は、高等学校地理歴史科の歴史総合や日本史探究における「主体性」を発揮できる授業づくりの構想をしてきており、学習者が「主体性」を発揮できる授業の要件として、既習事項を活用することで「答えのない問い」に向き合うことのできる学習活動を取り入れることの重要性を指摘している⁴⁾。その際に、生徒が興味関心を示し、考えたいような問いを設定できるかどうかには焦点をあてるのが授業改善の視点となる。以下は、宮崎実践の一例として地理歴史科「日本史探究」の「米騒動」を取り上げる。

《問いの設定》

単元を貫く問い：大正時代の社会運動は日本の社会にどのような影響をあたえたのか？

本実践の問い：米騒動は社会運動といえるのか？

《授業実践の展開》

- ① 大正時代の社会運動とは？
- ② 「米騒動」とは何か？
- ③ 米騒動は何が原因なのか？
- ④ 米騒動はなぜ拡大したのか？
- ⑤ 米騒動が与えた影響とは？
- ⑥ 大正時代の社会運動が与えた影響とは？
- ⑦ 本実践の問い「米騒動は社会運動といえるのか」について、生徒に本実践のまとめを書かせる。
- ⑧ 現代社会の社会運動についてのレポート課題を出す。

図1-4-1 宮崎実践「米騒動」の学習指導計画（宮崎氏提供資料より筆者作成）

図1-4-1は、宮崎実践「米騒動」の学習指導計画のなかで問いの展開を抽出したものである。本単元の問いを「大正時代の社会運動は日本の社会にどのような影響をあたえたのか」と設定し、事例として米騒動を取り上げ、単元を貫く問いの理解に至るまでの段

階的な問いが設定されている。問いの設定にあたっては、「考えたくなるような問い」「問いに対する答えがある程度見通せる問い」「日本史探究の学習事項にある程度沿った問い」などの視点を重視し、問いの表現の方法について学習者と共有しながら設定している。本実践の特色は、「主体性」を育成するために、学習者の興味・関心だけでなく、学問的成果をもとに学習内容の本質に迫れるかという観点から問いを中心に授業づくりがなされていることである。

以上の実践から、高等学校の歴史総合や日本史探究の授業において「主体性」を見取るためには、学習者自身の考えを引き出すことが必要であり、その際に学習者自身が興味・関心を持ち、追究したくなる問いを設定できるかがいかに重要であることが示唆される。探究的な学びにおける課題を設定するためには、学習者の興味・関心や既有知識などを捉える必要があり、子ども理解が重要となる。ただし、学習者の興味・関心だけで課題設定をするのではなく、当該単元において獲得させたい概念や見方・考え方を見通しながら、問いを共創していくことが、授業づくりのスタンスとして求められるのではなかろうか。

(3) 「評価課題」に着目した学習指導と評価改善の実際

ア 山本実践－パフォーマンス課題に焦点をあてた授業改善－

山本氏は、高等学校地理歴史科の地理総合の授業づくりにおける「主体性」の一側面として、地理的な見方・考え方を働かせた思考・判断に着目している。具体的には、「主題や問いを中心に構成する学習の展開」の必要性に着目し、地図や地理情報システムなどを用いて情報を収集・読み取り・まとめる基礎的・基本的な技能を身に付ける学習だけではなく、これらを活用して事象を説明したり、自分の解釈を加えて論述や討論したりする活動の重要性を指摘している⁵⁾。その際に、学習者の実生活に結び付けていくことのできる授業へと改善していくことが課題であると捉えていた。本稿では、実践事例として、単元「地図と地理情報システム」の「主題図をつくろう!」の実践を取り上げる。(図1-4-2)

高1 地理総合・夏休み課題 「主題図をつくろう！」

主題図とは、正確に地形の基礎的情報を記す一般図に対して、テーマを持ったオリジナルの地図のことを言います。例えば、観光案内図や観光の域内マップ、また、統計資料を利用した統計地図もそのひとつです。今回はみなさんの興味関心に応じてテーマを決め、オリジナルな主題図をつくることを課題とします。みなさん、ノート/パソコンを持っていますので、ぜひ/パソコンを使用した「デジタル」な主題図を作ってもらいたいところですが、オール手書きの「アナログ」な主題図でも結構です。分野は問いませんが、以下の例を参考に考えてわかりやすく面白い主題図を作ってください。掲載範囲は世界でもよし、日本全国でもよし、地域限定でもよしです。
(ネットにもいろいろ上がっていると思いますが、それらを見ながら作ってくださること決してしないでください)

提出する主題図には必ず以下の3点について記載すること。

- ① そのテーマに決めた理由 (自分なりの仮説を立ててみるとよい)
- ② 具体的な地図 (主題図)
- ③ 調べた内容から得られた考察・レポート (仮説を検証した結果を示すことができるとよい)

提出要件については、以下の通りです。

- ① 提出日時：8月30日(水)4限の授業にて
- ② 提出様式：A3サイズの用紙(画用紙・ケント紙・パソコン利用の場合は普通紙でも可) 用紙は各自で用意してください

※上3cmに線を引いて番号氏名・オリジナルタイトル・簡単な紹介文(100字程度、ここでテーマ設定の理由を述べてもよい)を必ず記入すること。

ココ 3cm	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 2px;">番号氏名</td> <td style="width: 30%; padding: 2px;">タイトル</td> <td style="width: 40%; padding: 2px;">紹介文</td> </tr> </table>	番号氏名	タイトル	紹介文
番号氏名	タイトル	紹介文		

A3用紙ココ

図1-4-2 山本氏作成の夏休み課題「主題図をつくろう！」

本実践の特色は、1学期に学習した統計地図や地理院地図の活用等の授業を通して、知識だけでなく、「地図を読むスキル」や「地図を作成するスキル」等の身につけてきたスキルを活用し、自らの興味・関心に応じたテーマを設定し探究することを要するパフォーマンス課題として位置付けられていることである。そのため、パフォーマンス課題を通して主体性を発揮できる機会を保障するだけでなく、課題に取り組むための基盤となる知識やスキルなどを指導していることから、「主体性」の育成を目指したカリキュラム・マネジメントを行い、学習指導と評価の一体化をめざした実践となっている。

パフォーマンス課題を設定する際には、先に示した宮崎氏と同様に、学習者にとって切実であり、適切な問いや課題を設定するののかについては、学習者の実態や地域の地理的な特性および状況に応じて調整することが授業改善の視点となることが示唆される。

イ 江本実践—単元の構造化による学習者の振り返りの改善—

江本氏は、「主体性」の評価において、学習者自身の学びに対する自己調整の重要性に着目した実践に取り組んできている。本研究会に参加する以前から、単元を貫く問いを設定することによって単元の見通しを持たせ、単元の振り返りを目的として、単元の開始前と終了後に「学びのあしあと」というワークシートを開発し、実践をしていた⁶⁾。そのワークシートの構成は、「単元のはじめに既存の知識の記述を行い、単元の終わりに学びのまとめと今後考えていきたいことや新たな疑問を記述させるといふもの」であり、「思考・判断・表現」の観点の一部としての評価材料と位置付けられていた(図1-4-3左)。しかし、「主体的に学習に取り組む態度」の観点の評価において、文章のうまさや視点の良さなどから、「主観的に評価してしまった」と捉えているように、評価の正当性や妥当性に課題意識が見られた。このような課題を社会科における主体性をめぐる評価の課題として捉え、主体性を見取ることのできる学習者の振り返りに向けた授業改善が行われた。

① 単元名「平和と民主化への動き」の学習のはじめに考えてみよう！ 単元をつらぬく問い 第2次世界大戦後、日本や世界はどのようになっていったのだろうか？ ()月()日 今の授業で、知っていることや知らないこと、考えていることは何だろうか？書いてみよう。		① 単元をつらぬく問い「アマゾンの森林破壊の責任は、誰にあるのだろうか？」(1時間目) 予想してみよう！							
② 単元の学習を終えて、自分の考えをまとめよう！()月()日 ① この単元の自分自身の学習への取り組みほどの程度でしか？○をつけよう。 5 4 3 2 1 よく取り組んだ まあまあ 少づつ あまり 取り組まなかった ② この単元の学びをまとめ、理解を深めよう！ 第2次世界大戦後、日本や世界はどのようになっていったのだろうか？ 大戦直後の世界や日本は、どのように平和と民主化がすすんだのだろうか？ アメリカとソ連の対立ほどのような影響を与えたのだろうか？		2時間目 「なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろうか？」 「アマゾンの森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」 3時間目 「なぜ、ブラジル政府は森林を奪うならぬのだろうか？」 「アマゾンの森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」							
③ 単元の問いである「第2次世界大戦の後、日本や世界ではどのようになっていったのだろうか？」に自分なりに答えよう。		☆これまでの授業を思い出して考えてみよう！(4時間目) 「アマゾンの森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」							
④ これから考えていきたいことや、新たに疑問に思ったことは何だろうか？		☆グループで風景の交流 友達に自分の風景にコメントしてもらおう！ <table border="1"> <tr> <th>名前</th> <th>名前</th> <th>名前</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> ☆意見をもらったら意見をもとに、この単元での自分の振り返りをしよう！(学習の改善点や新たな疑問など)		名前	名前	名前			
名前	名前	名前							

図1-4-3 江本氏が開発した改善前(左)と改善後(右)の学びのあしあと

図1-4-3右のワークシートは、江本氏が本研究会での研究を通して開発されたものである。その特色は、単元の構造化による単元を貫く問いが改善されたことである。改善前のワークシートは、「どのように」の発問が中心となっており、事実認識が問われていたことから、学習内容の理解については評価できたものの、「主体性」にも関わって自ら考えて判断したり、考えを調整したりする場面をつくることができていなかったことが、主観的に「主体的に学習に取り組む態度」を評価することになった要因となっていた。一方で、改善後のワークシートでは、選択・判断をとまなう問いを「単元を貫く問い」として設定し、各時間において学習した内容をもとに、自身の考えを調整する機会を保障する構成となっている。また、自身の考えに対して、友達からもコメントをもらうことでメタ認知を促し、交流を通して社会的事象や問題に対する自身の考えを多面的・多角的に捉えられる工夫がなされている。以上のことから、学習者が単元を通した学びを通して自身の考えを調整しながら振り返るためには、選択・判断をとまない構造化された問いを設定することが、学習者の「主体性」を育て、見取るうえでも重要であることが示唆される。

4. 主体性評価の実現に向けた評価改善

(1) 「学習者の問い」に着目した学習指導と評価改善の実際

ア 神内実践－長期的なスパンで生徒の立てる問いの変容を見取る評価の改善－

神内氏は、高等学校公民科及び総合的な探究の時間における「主体性」を追究した実践を積み重ねてきている。特に、「主体性」を「探究」の視点から捉えることに着目してきた。その際の課題として、授業のなかで探究のプロセスを取り入れることはできるものの、学習者の次の探究につなげることはできていないことを挙げている。こうした課題に対し、学習者自身で問いを立てていくことに、「主体性」を育む視点があることに着目し、本研究会での研究を進めてきている⁷⁾。

本稿では、神内実践の探究的な学びにおける、学習者の思考の流れや変容の見取りに焦点をあてることとする。神内氏は、問いに学習者の「主体性」が表出されると捉えており、特に「学習者の思考の流れに即した問いの連続性」に着目している。学習者自身が見出す問いの連続性を見取るには、単元レベルでの見取りだけでは不十分であり、長期的なスパンで変容を含めた見取りが必要となる。そのため、神内氏は単元を貫く問いより上位の問いとなる「本質的な問い」として、「私たちの生活は、どのような社会構造の上に成立しているのかを理解し、課題意識を持つことができる。その課題解決に向けて、自分がどのような関わりをするのかを考え取り組もうとすることができる。」ことを示している。これらを念頭に置きつつ、以下の視点で学習者の振り返りや問いを見取っている(図1-4-4)。

振り返り評価の視点		主体的に学習に取り組む態度
・問いに対して様々な角度から捉え、自分自身の考えを見直しながら構築しようとしている ・学びの経験や問いを自覚的に捉え、記述しようとしている		・粘り強く取り組もうとする側面
・目標に向けた行動の分析に基づき、新たな目標を立案している ・次に取るべき行動を考えようとしている		・自らの学習を調整しようとする側面
評価	粘り強く取り組もうとする側面 ①目標に向けた行動を継続的に取り組む姿 ②学びの経験や問いを自覚的に捉える姿	自らの学習を調整しようとする側面 ③目標に向けた行動の分析 ④新たな目標・今後の具体的目標の立案
a	①・②ともに十分見取ることができる	③・④ともに十分見取ることができる
b	①または②を見取ることができる	③・④ともに見取ることができる
c	①・②ともに見取ることができない	③または④を見取ることができない

図1-4-4 振り返り評価として見取る視点（神内氏発表資料より）

以上の視点から、さまざまな社会構造を個別に捉えさせるところでとどまることなく、自らの生活との関わりから見出される問いを探究し、自分自身の考えを再構築させるなかで新たな問いを見出していくという、学びの連続性が重視されていることが分かる。神内実践より、「主体性」を見取る評価の改善として、単元レベルでとどまらない「本質的な問い」を設定することにより、長期的に学習者の「主体性」をめぐる学習状況を的確に捉える見取りが可能となり、学びの連続性を担保した授業改善につながる事が示唆される。

（2）「探究的な学び」に着目した学習指導と評価改善の実際

ア 奥野実践—問いづくりのフィードバックを通して主体性を育てる評価の改善—

奥野氏は、高等学校地理歴史科の実践を積み重ねてきた立場から、「学習者が学習を通じて得た知識や経験をもとに、それらを関連付けたり比較したり抽象化して当てはめたりするなど、『物事の関係性を捉えながら思考しようとしている』こと」を、学習者に「主体性がある」状態であると捉えている⁸⁾。また、これまでの地理歴史科授業においては、「生徒が問いを発する場面を作ることができず、教員が発問の特権を握り続けている状態」が課題であり、学習者の「主体性」を育てるためにも、「考えることとは、『問いを持ち分析すること』」という認識を学習者と共有し、問いづくりに着目して研究および実践を積み重ねてきた。しかし、学習者によって興味・関心や、疑問、つまりは多様であることから、Googleスプレッドシートを活用し、個別最適なフィードバックによる学習者の問いづくりの指導や支援をおこなっている（図1-4-5）。

問い・振り返りのヒント ※あくまでヒント 【時系列・推移グループ】 ○時期 ○年代 ○展開 ○変化 ○継続 【関係性・比較グループ】 ○結果 ○原因 ○背景 ○影響 ○類似 ○違い ○相互依存性 【現在とのつながりグループ】 ○意味 ○意義 ○複数の立場 ○現在とつなぐと？ なぜ どうやって どうすべき どの程度 どういう意味 いつから いつまで どこで だれ この後 これまでとどう違う			
授業の日付 ○/○	問い①	問い②	振り返り（授業を受けての自分の課題・理解不足・新しい知見などを書き、テストを含めた今後の勉強の目印になるようにしましょう。3つめの問いを書いてもOKです。）

図1-4-5 Googleスプレッドシートを活用した問いづくり（奥野氏発表資料より）

7月	①	フランス革命の影響は日本にはあったのか
	②	ルイ17世はどうなった？
	③	ドイツ連邦とは具体的にどのような内政や組織像をしていたのか
18日	F B	①について…この視点は時代、地域を広く関連付けて問えるものですね。僕は影響があったと思います。では、この問いを解くためにはどんなことが分かればいいかな？それを考えてから、具体的な考察に入ると深く考えられると思うよ。

図1-4-6 「徐々に主体性が育ってきたと評価できる例」（奥野氏発表資料より）

図1-4-6の事例を見てみると、学習者の問い①「フランス革命の影響は日本にはあったのか」に対して、FBでは学習者の問いの意味づけや、問いの構造を学習者に意識させるようなフィードバックがなされている。学習者の立てる問いは、必ずしも本質的であるとは言えず、その問いの質によって探究的な学びのプロセスそのものの質にも影響を及ぼすことになる。そのため、物事の関係性を捉えながら思考することができるよう探究プロセスにおいて、問いを学習者から引き出し、問いの質を高めることによって、振り返り等での学びの意味を追究する際の視点にもつなげられる点は授業改善に向けての示唆となる。

（3）「評価課題」に着目した学習指導と評価改善の実際

ア 小西実践—ワン・ページ・ポートフォリオを活用したフィードバックの改善—

小西氏は、「主体性」において、学習者自身の自主的・自発的な学びへの働きかけに着目しており、本研究会に参加する以前から、「主体的に学習に取り組む態度」の育成および評価において、ワン・ページ・ポートフォリオ（単元シート）を活用した形成的評価の実践を積み重ねてきていた⁹⁾。学習者に単元を貫く問いを意識させることをねらいとしてワン・ページ・ポートフォリオを導入し、毎時間の振り返りにおいても学習者が思考を深め、その深まりを見取るためにコメント等によるフィードバックも含めた評価を行っていたが、学習者にとって評定のための評価としてとらえられかねず、必ずしも「主体性」

を見取る評価とはなっていないのではないかという課題に直面していた。こうした課題に対し、小西氏は、毎時間の教師によるフィードバックの内容の適切さに着目し、どのような授業を実践したうえで、どのような課題を提示し、フィードバックを含めてどのような評価をすればよいかについての改善策について研究を進めていた。

歴史的分野—第2部歴史の大きな流れと時代の移り変わり 第2章武家政権の成長と東アジア 第1節武士の世の始まり				
＜单元目標＞武家政権の特色をつかむ				
＜单元を貫く問い＞武家政権は、日本にどのような変化をもたらしたのだろうか？				
单元を貫く問いへの、はじめの考え		<u>戦いが増えたり、権力の強いものに従わなかった者が消されることが増えたりした。</u>		課題把握
学習内容	本時の問い	本時の学習で一番大切なこと	先生より	課題探究
1. 各地で生まれる武士団	<u>なぜ、各地で武士団が生まれたのだろうか？</u>	<u>おのおのがもっている土地を自力でまもるために都の武官や地方の有力者が武装をして、実力をたくわえ、武士団となった。</u>	<u>なぜ土地が大切？</u>	

図1-4-7 ワン・ページ・ポートフォリオ実践例（小西氏発表資料より）

図1-4-7は、小西氏の作成したワン・ページ・ポートフォリオの実践例である。小西実践では、单元を貫く問いをもとに立てられた「本時の問い」に対して、学習者に「本時の学習で一番大切なこと」と示し、学習内容を踏まえた振り返りを引き出そうとしていることが分かる。そして、記述された内容に対して「なぜ土地が大切？」といった、さらに探究を深める問いを示している。小西氏は、本時の評価として完結するのではなく、個別最適な学びかつ対話的な学びとなるツールとしてワン・ページ・ポートフォリオを位置付けており、学習者の考えをゆさぶったり、新たな視点を提供したりするなど、探究における問いの連続性に気づかせ、探究心を刺激することをねらいとしたフィードバックがなされている。このようなフィードバックを実践するためには、授業が探究的な学びになっていることが前提であり、学習者が探究した成果に対する新規性や妥当性、論理性といった観点からフィードバックをすることにより、常識的な社会認識形成にとどまらず、知識の累積的・変革的な成長にもつなげることもねらわれている。教師の学習者に対して探究を深めさせるフィードバック（評価）の改善の視点が示される点で示唆に富む。

5. おわりに—社会科主体性評価の実現に向けて—

本稿では、社会科主体性評価の実現に向けた各実践者の実践から得られる示唆について検討をしてきた。本研究会において共通認識していたことは、学習者の「主体性」の育成を目指すことである。学習者が活動することそのものが「主体性」であるとは言えず、また「主体性」を評価するための評価手法の開発であってもならない。あくまで、学習者の

学びを深めるための学習方法・評価手段の開発であり、その際に学習者の「主体性」は必要不可欠な要件であると考えられる。そのため、本稿で取り上げた実践のほとんどは、これまでの各実践者が、自らの授業において「主体性」をめぐるどのような課題があるのかを探り、その解決に向けた方策が提起され、これまでの実践をアップデートしたものであると捉えられる。そのなかで、これからの社会科・地理歴史科・公民科の授業に向けて得られた示唆については、上述した通りである。ここでは、今後の課題について示したい。

第1に、学習者の「主体性」を評価することよりも、まず「主体性」を育成するための授業づくりの重要性である。学習者に委ねることだけが主体的な学びではなく、主体的に学習に取り組む態度をいかに育て、教師はどのように関わるかということを検討する必要がある。

第2に、自らの考える「主体性」を自覚的に捉え、問い続けることの重要性である。本稿においても、実践者によって「主体性」の捉え方は異なり、また授業目標レベルにおいても、どのような資質・能力を身につけさせたいかは異なる。「主体性」は多様に捉えられるものであり、自らの依拠する授業観等からも異なることから、授業観を俯瞰するとともに多様な視点から「主体性」の諸相を捉えることで「主体性」のあり様を捉えていくことが重要である。

第3に、「主体性」の総体を描いていくプロセスのなかで、本研究会の成果として得られた「主体性」を見取る視点の「連続性」を捉えていくことである。その際に、「①目標の連続性」と「②授業構成の連続性」に着目したい。目標の連続性については、先述したように、学習指導要領において示されている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3観点の資質・能力は、探究のプロセスにおいては切り離すことができない。このような前提に立つと、学習指導要領に示される3観点は、学習者の「主体性」を育て、見取るための視点であるとも捉えられる。そのため、主体性の育成および評価を実現するためには、カリキュラム・単元・授業のそれぞれのレベルにおいては3観点の連続性を踏まえたねらいを設定するとともに、学習内容および学習方法においては探究的な学びや問題解決的な学習等に基づいた学習者の主体的・対話的な学びを促すことが重要となる。「②授業構成の連続性」については、表1-4-1から、導入・展開・まとめのそれぞれの学習展開において働かせる「主体性」の様相は異なっていることが分かる。この点については、それぞれ学習展開に応じた「主体性」を育成することができるよう指導・支援をする必要があると考えられる。ただし、導入・展開・まとめはそれぞれ独立したものではなく、連続性があるものであり授業および単元を一体のものとして捉える必要がある。そのため、それぞれの学習展開に応じた「主体性」の様相を捉えるとともに、それぞれの「主体性」の連続性を捉え、学習者に指導・支援をすることが求められる。その際に、表1-4-1に示された視点および各実践の具体は、学校現場の授業者が状況に応じた「主体性」を育成するカリキュラムの構想につながる見取り図になるのではないかと考えている。その点で表1-4-1は本研究会の一つの成果であり、この見取り図の構造や論理を紐解いていくことが今後の課題となるであろう。

最後に、本研究会の実践を通して得られた成果を、さまざまな学校現場の状況に応じて応用・調整しながら活かされれば幸いである。

<注>

- 1) 1990年代以降に、OECDのDeSeCoプロジェクトにおいて「キー・コンピテンシー」の概念が注目されて以降、アメリカを中心とした「21世紀型スキル」など、国際的な学力として資質・能力に関わる議論が展開されてきている。近年では、OECD Education 2030プロジェクトによって示された「ラーニング・コンパス」が注目されており、その中核となる「エージェンシー (Agency)」(主体性などと訳される)を育成することの重要性が言及されている。なお、コンテンツとコンピテンシーは二項対立的に捉えるのではなく、コンテンツを通して、コンピテンシーを育成することが重要であることが指摘されている。詳細については、以下の文献を参照していただきたい。白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－』ミネルヴァ書房、2020。
- 2) 山方氏の実践については、次の発表資料をもとに整理した。山方貴順「「二段構えの学習問題」論における学習問題の成立要件－小单元「ごみの処理と利用」の実践を通して－」第2回社会科主体性評価研究会(小中部会)発表資料、2022年7月16日。
- 3) 木村氏の実践については、次の発表資料をもとに整理した。木村彩波「生徒の思考の過程を見取る振り返りシートの考察」第6回社会科主体性評価研究会発表資料、2023年2月25日。
- 4) 宮崎氏から提供された実践については、次の資料をもとに整理した。
 - ①宮崎亮太「授業実践から主体性をどのように捉えるか検討する」第2回社会科主体性評価研究会(高校部会)発表資料、2022年7月29日。
 - ②宮崎亮太「『米騒動』の授業実践から生徒の主体性を捉える」第9回社会科主体性評価研究会(高校部会)発表資料、2023年7月22日。
 - ③宮崎亮太「米騒動を事例に取り上げて『社会運動』について考察する」第11回社会科主体性評価研究会発表資料、2023年10月21日。
- 5) 山本氏の実践については、次の発表資料をもとに整理した。山本全康「地理の学習指導と主体性評価」第13回主体性評価研究会発表資料、2024年2月24日。
- 6) 江本氏の実践については、次の資料をもとに整理した。
 - ①江本美帆「『主体的に学習に取り組む態度』の評価に対する実践について」第2回社会科主体性評価研究会(小中部会)発表資料、2022年7月16日。
 - ②江本美帆「アンケート結果の分析と論文の構成について」第12回社会科主体性評価研究会発表資料、2023年12月16日。
- 7) 神内氏の実践については、次の資料をもとに整理した。神内千波「主体性の評価が学習者と授業者をどのように変えたか」第11回社会科主体性評価研究会発表資料、2023年10月21日。
- 8) 奥野氏の実践については、次の資料をもとに整理した。奥野雄士郎「歴史総合における生徒の『問いづくり』を中心とした主体性育成の試み～問いを通して生徒と対話するには、どのような方法があるか～」第13回主体性評価研究会発表資料、2024年2月

24日.

- 9) 小西氏の実践については、次の資料をもとに整理した。小西信行「『主体的に学習に取り組む態度』の育成と評価」第1回社会科主体性評価研究会発表資料，2022年5月22日.

(西口 卓磨)

5 節 主体性の育成・評価のための教材構成

—英・日の歴史教科書分析を手がかりに—

1. 問題の所在

現行学習指導要領において、「主体的に学習に取り組む態度」が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」と並んで各教科の学習状況評価の観点と位置付けられた以上、その評価は一般的な主体性ではなく、教科内容の思考・判断や理解に向けた主体的取り組みを対象としてなされるのは言うまでもない。それゆえ、本共同研究のように、具体的な授業実践における子どもの活動や表現の分析を通して主体性の評価を論じようとする姿勢は重要である。だが、その場合においても、まずは教科内容を思考・判断したり理解したりするための教材の役割が無視できないのではなかろうか。強制されなくても内発的動機付けが働き、それが持続するような教材を選択し構成すること、つまり主体性を育てる工夫なくして主体性の評価はあり得ないのである。その点で、教材の果たす役割は極めて大きい。

心理学者の溝上慎一氏は、主体的な学習を、①課題依存型task-dependent、②自己調整型self-regulated、③人生型life-based、という三層のスペクトラム（連続体）で捉える興味深いモデルを提起している¹⁾。①は文字通り与えられた課題に興味・関心を持つことから発現する主体性に依拠する学習、②は学習目標や学習方略、メタ認知を用いるなどして自己を方向付けたり調整したりして課題に取り組む学習、③は中長期的な目標達成やアイデンティティ形成、幸福感を目指して課題に取り組む学習を指す。これに関連して、大学等の研究者の間では②の自己調整型学習が注目されているが²⁾、その中核をなす学習方略の工夫やメタ認知は子どもにとって容易なことではない。おそらく学校現場の教師には、①の課題依存型学習の方がより現実的であろう。多くの教師が授業の導入部で子どもの興味を惹く教材を提示したり、協働的な学習活動を組織したりするのは、その証左である。また、②の自己調整型学習を進めるにしても、形式的な予想や振り返りを越えた真正の学習のためには、やはり内発的動機付けが不可欠であり、教材の持つ意義は大きいのである。

ただし、子どものニーズや興味は三者三様で見極めがたく、多忙な教師にとって单元毎に子どもの内発的動機付けを促す教材を開発したり、学習活動を構成したりするのは並大抵なことではない。それゆえ、必然的に教科書への依存度を高めることになる。そうした現状を反映してか、近年、日本の教科書は学校種や教科を問わず大判化、カラー化が進み、小学校用教科書は言うに及ばず中学校・高校用教科書でも、紙面の半分程が図版や資料、各種コラムで占められるなど、従来の教科書のイメージに変更を迫る体裁になってきている。この傾向は活字離れや読書離れと相俟って、今後ますます進行することが予想されるが、内発的動機付けに重要なのは教科書の外形よりもむしろ中身、すなわち探究のための問いや学習課題など、子どもの主体性を引き出し育てる仕掛けの方ではなかろうか。とりわけ、教科書記述に沿って授業を構成するのが一般的な日本の社会科では、そこが一番肝要なポイントになろう。その点で、教科書にはまだまだ改善すべき課題があると考えられる。

本節では中学校用の歴史教科書を取り上げ、主体性の育成と評価の観点から、教材構成

のあり方を考察してみたい。そのために、早くから生徒のニーズやレリバンスと、歴史の概念や探究法の双方を重視して教材や評価問題を開発してきた英国のSHP (Schools History Project) ³⁾ の第8学年用教科書を取り上げ⁴⁾、日本の歴史教科書とも比較しながら、主体性の育成と評価に資する教材構成に迫ることとする。

2. 主体性の育成・評価のための歴史教科書分析の視点

教科書分析に際しては、主として章や節の中心をなす問い (question) や学習課題 (task) ないし学習活動 (activity) に着目するが、そのためには、まず学習への主体的な取り組みを促す問いや学習課題、学習活動の一般的性格を確認しておく必要がある。次いで、歴史学習ならではの主体性育成の特質ないし固有性があれば、それも明らかにしたい。

米国の心理学者デシとライアンによれば、外発的動機付けと内発的動機付けは二項対立的概念ではなく、動機付けの全くない状態から外部刺激による動機付けを経て自発的行動へと向かう連続体であり、そこでは「自己決定self-determination」の度合いが動機付けの深化に大きく影響するという⁵⁾。つまり、誰かにやらされるのではなく、自分でやろうと思ったことを実行する自己決定が行動の起源 (オリジン) である場合に、内発的動機付けが最も高まるというのである。それは経験的に誰しもが納得できることであろう。それゆえ、学習の主体性を育もうとするなら、何よりも生徒に自ら思考・判断・表現させることが重要になる。ここから、主体的な学習を促す教材構成や教科書の第一の要件として、生徒自身の考え (解釈・判断) を問う問いや課題ないし活動の設定を挙げることができる。そうした問いや課題・活動の有無と内容 (質) を教科書分析の第一の視点とする。

ところで、問いや課題・活動の内容 (質) に関連して、特に留意すべき歴史学習固有の性格があるのだろうか。単に生徒の解釈や意見を求めるのであれば、「～について、あなたはどのように考える (思う) か」と問えば事足りる。例えば、イギリスの産業革命を学習する場合、なぜ18世紀後半に起こったのか、なぜ綿工業分野から始まったのか、蒸気機関の発明は産業革命にどのような影響を与えたのか、産業革命は人々の生活をどう変えたのか等、様々な問いが立てられる。授業では、それらの問いを学習課題に掲げ、教師が教科書や資料をもとに説明しながら展開していくのが一般的なやり方である。そこで、これらの問いないし説明の後に、「あなたはどのように考えるか」を付け加え、生徒に答えさせるのである。しかし、このやり方は必ずしも歴史学習に固有なものではないし、自己決定を促すものとも言えない。なぜなら、産業革命に知識も関心も乏しい生徒からすれば、自分の考えなど答えようがないからである。敢えて言うなら、自律的な自己決定というより他律的な自己決定であろう。

だから、教師は生徒の興味や関心を惹きそうなエピソードを活用したり、過去の人々の思いや境遇を想像させるような問いを投げかけたりするわけである。狭い坑道で這いつくばいになってトロッコを押す少年の絵画資料を提示して、「あなたたちと同世代の少年がなぜこんな労働をしたのだろうか。どんな思いで働いていたのだろうか」と問えば、かなり自律性の高い自己決定が可能になるからだ。だが、それは現在の自己の価値観やルールで想像して、同情 (シンパシー) したり反発したりしたものに過ぎない。自律的かもしれない

が、歴史学的とは言えない。国語科の授業であっても、類似の教材であれば同様の問いかけがなされるからである。では、歴史学習の固有性は一体どこにあるのか。それは、時代の文脈に則して考えるということに尽きる。すなわち、現在とは異なる価値観やルールに支配されていたかもしれない過去の人々を、現在の立ち位置からではなく、当時の時代状況のなかで考え、共感することである。単純に「あなたはどう思うか」と問うのではなく、当該の出来事の当事者だと仮定して「あなたならどう行動するか」を問うのである。これをシンパシーに対して、エンパシー（empathy）という⁶⁾。このように問いや課題・活動が、生徒の自律的自己決定を促す歴史的エンパシーに関連付けられているかどうか、これを第二の分析視点とする。

次いで問題になるのは、これらの問いや課題をどのような手段、方法、プロセスで追求させるのかということである。つまり、問いや課題を提示して終わりとするのではなく、生徒に歴史的エンパシーを働かせたりして自律的な自己決定をさせるための支援＝足場かけ（スキヤフォールディング）の重要性である。これを第三の分析視点としたい。

3. 英国の中等歴史教科書にみる主体性の育成・評価のための教材構成

(1) SHP歴史教科書の一般的特質

英国には教科書検定制度はないものの、SHPはGCSE（スコットランドを除く英国の中等育修了資格試験）の「歴史」を主宰する機関でもあることから、ナショナルカリキュラム（以下NCと略称）を踏まえて教科書を編成していると考えられる。その点で、分析対象とした2009年発行の教科書は2008年改訂のNCを反映したものと言ってよからう。

2008年版NCでは⁷⁾、キー・ステージ3の「歴史」の学習内容として、①概観学習・主題学習・深化学習を組み合わせることで、②主に中世・近世・工業化期・20世紀を扱うこと、③英国史・ヨーロッパ史・世界史を関連付けること等が示された。これらを受けて、SHP教科書は第7学年用で古代ローマと中世（1066～1500）の英国、第8学年用で近世・工業化期（1500～1900）の英国・ヨーロッパ（フランス革命、ナポレオン戦争）・世界（中米のスペイン帝国）、第9学年用で20世紀の英国・ヨーロッパ・世界を取り上げ、それぞれ年代史的枠組みのなかで時代を概観（Quick History）し特色を把握（Big Story）するとともに、いくつかの主題（Themes）を深く学習する（Depth Studies）構成を採用している。

なお、主題については、第7学年の導入で「歴史とは何か？」としている他は、全学年を通じて「移動と定住（Movement and Settlement）」、「紛争（Conflict）」、「権力（Power）」、「帝国（Empire）」、「普通の人々の暮らし（Ordinary Life）」、「思想と信仰（Ideas and Beliefs）」の六つの概念の下で選択されている。その意味で、ただ「歴史（英国史・ヨーロッパ史・世界史）を」学ぶのではなく、「歴史で」社会の概念的な見方考え方を学ばせようとしていることが分かる。これはSHP教科書の最大の特徴と言ってよい。

また、2008年版NCでは、習熟すべきキー・コンセプトとして①年代史的理解、②文化的・民族的・宗教的多様性、③変化と継続、④原因と結果、⑤意義、⑥解釈を、またキー・プロセスとして⑦歴史的探究、⑧証拠の利用、⑨過去の伝達を挙げている。これらを

ア 小单元1の特質

まず、単元の主題は「チャールズ1世の死刑執行令状にあなたなら署名するかWould you have signed Charles I's death warrant?」というように、生徒の考えを問う問いの形で明確に示されている（視点1）。しかも、現在の生徒の立場からではなく、17世紀の事件（裁判）の当事者としての立場から判断させていることが分かる（仮定法過去完了の原文に着目）。いわゆる歴史的エンパシーを促す問いに他ならない（視点2）。だが、21世紀に生きる生徒にとって、いくら自国の歴史上の重大事件とはいえ350年もの昔にタイムスリップして当事者の立場で考えるというのは難題である。そこで、事件の背景情報として、チャールズへの告発状とそれに対するチャールズの返答、及び判決文の他に、裁判長ジョン・ブラッドショウが被っていた銃弾にも耐えるという鉄製の帽子の写真を掲載している。そして、裁判の様子を描いた当時の版画資料を示し、次の問いを投げかける。

1. 資料から探してみよう。
 - ・裁判官たちの席
 - ・裁判長ジョン・ブラッドショウの一段高い席
 - ・私たちに背を向けて、被告席に座っている国王
 - ・ホール中央部の傍聴人
 - ・後方の両側のギャラリーにいる重要な傍聴人
2. 法廷に多くの兵士たちがいるのはなぜだと思うか。

基礎的な背景情報に加え、法廷の様子を細かに観察することを通して、国王の裁判にリアリティを感じさせようとしていることが窺える。その上で、以下のアクティビティを課す。

アクティビティ	<第1段階：証拠を集める>									
チャールズは裁判で弁護されなかった。彼は法廷の権威を受け入れなかった。というのも、これまで裁判にかけられた国王はいなかったからだ。だが、もし彼が弁護されていたなら、彼を弁護する多くの論点がある。その証言を判断し、自分がその時代にいたと仮定して、死刑判決文に署名する覚悟があるかどうか、それはなぜかを考えることがここでの作業だ。	罪状の中から一つを選びなさい。あなた自身、または他の人と一緒に、この表を用いて証拠を集めるべく、続く8頁の資料を活用しよう。									
	<table border="1"><thead><tr><th>罪 状</th><th>チャールズに不利な証拠</th><th>チャールズの弁護</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	罪 状	チャールズに不利な証拠	チャールズの弁護						
罪 状	チャールズに不利な証拠	チャールズの弁護								

告発状に挙げられた四つの罪状－「議会を無視し自らの意思で支配した」「臣民をいたずらに戦争に巻き込んだ」「殺戮・暴行・火災・戦争による損害や破壊に全責任を負う」「敗北後も戦争を継続した」－に関連する資料がそれぞれ2頁ずつ、総計8頁にわたって記載される。生徒は各罪状について、チャールズに不利な証拠とチャールズを弁護する証拠という観点から資料を分析し、それぞれを集めて表に記録してゆく。そして、第2段階、第3段階のアクティビティとなる。

アクティビティ

<第2段階：あなたの判定を考えよう>

集めた根拠を読み、これらの罪状の中でチャールズが有罪であると考えられる罪状はどれか。

次に何が起こるか？

あなたの意見を考えてみよう。

a) あなたが国王を処刑したら、国王支持者の間に憎悪を生み出したと思うか。または、それによりいつか別の戦争を引き起こすかもしれないと考えるか

b) あなたが国王を処刑したら、次に何が起こるだろう。誰がイングランドを支配するだろうか。

あなたは別の国王を選ぶか。

c) あなたが国王を釈放して自由にしたら、彼の次の行動、また彼の支持者の次の行動はどうなると思うか。

<第3段階：票を投じる>

国王を処刑するかどうか決定しよう。あなたが選択した主な理由2つを書き留めよう。

そして、票を投じてみよう。

このように、ただ生徒の主体的判断を求めるだけでなく、それを最終的に可能にするための手立てを3段階のアクティビティとして順に位置付けていることが分かる（視点3）。

イ 小单元2の特質

本小单元は国王権力（君主政）の変遷をジェットコースターの上り下りになぞらえながら、生徒の解釈を問うアクティビティにより構成されている。

まず導入部では第7学年で学習した中世の君主政ジェットコースターの絵を取り上げて、「あなたは、どのように中世王室ジェットコースターを説明するか？」と問いかけ、いくつかの情報と中世の特色に関するビッグ・ストーリーを手がかりに自らの解釈を構想させる。つまり、展開部で近世期の王室ジェットコースターについて仮説を形成するための予習ないし訓練として位置付けられているのである。

展開部では1500年から1900年までの王権の推移を扱う。具体的なアクティビティは、第一段階で1539年11月15日の物語（ヘンリ8世はグラストンベリ修道院長リチャード・ホイッティングラを処刑）、1649年1月30日の物語（国王チャールズ1世の処刑）、1827年4月の物語（国王ジョージ4世は新首相の選任を議院に委ねる）という三つの資料をもとに、それぞれの国王権力を10段階で評価させ、第二段階ではそれを踏まえて1500～1900年の王室ジェットコースターの大まかな形を生徒自身に考えさせる。その上で、教科書執筆者のスケッチした王室ジェットコースターを示し、自らイメージしたスケッチとの類似点と相違点を挙げさせ、修正の必要な箇所の有無を議論させる。その際、王権の最強な時期と最弱な時期はいつか、最大の転換点となった時期はいつかに着目させている。第三段階では、この期間の権力者としてヘンリ8世、エリザベス1世、チャールズ1世、クロムウェル、ジョージ2世、ジョージ4世を取り上げ、グループ毎にこのなかから1人を選んで、その人物に相応しいジェットコースター上の位置（席）を考えさせ、2分間で発表させるという構成である。そのために、これら6人の人物像や事績に関する資料を2頁ずつ掲載し、批判的に読解させようとする（視点1・視点3）。

終結部では、「なぜ王室に対する考え方や態度が変化していったのか？」を考えさせる。

そのための足場かけとして、中世の王室に対する考え方と1800年代の王室に対する考え方を比較する方法を採用している。教科書には、議会、宗教、戦争、特徴、支配者の責務、選択の可能性の6点について、中世と1800年代のそれぞれについて絵とともに簡潔に記している。王権が弱体化したのはいつか、王権の弱体化を説明する要因としてどの項目が重要か、に留意しながら生徒自身の言葉で説明することが求められる（視点1・視点3）。

ウ 小单元3の特質

本小单元の主たる問いは、「英雄？それとも悪党？なぜ評価は時代とともに変わるのか？」である。これは、歴史における「変化と継続」の概念、及び歴史の解釈的性格に関わる歴史学的問いと言ってよい。そこで、アクティビティではクロムウェルという人物を取り上げ、彼の評価が時代とともにどのように変化したのかを、事実（資料）に則して考えさせる。つまり、クロムウェルが英雄なのか悪党なのか、ただ生徒の考え（解釈）を問うのではなく、チャールズ2世の治世（1660-85）、ヴィクトリア朝（1837-1901）、1930-40年代、現在、という四つの時期のクロムウェル評価の検討を通して考えさせるのである。具体的には、各時期のクロムウェル評価を下記の四つの選択肢で示し、それぞれがどの時期に該当するか、判断材料とすべき各時期の説明資料と併せて掲載する。

- | | |
|--------------------|------------|
| A イングランドを上手く統治した英雄 | B 残忍な怪物 |
| C 成功と失敗を兼ね備えた複雑な人物 | D 残酷な軍事独裁者 |

そして、クロムウェルの評価が時代とともにどう変化したのか、それはなぜか、転換点となった事件ないし経験は何か、等について考えさせている（視点1）。

これらを踏まえ、1500年から1900年の王権の変化に関する生徒自身の解釈、すなわちBig Storyを、再度王室ジェットコースターについての議論を通して吟味させ、单元全体のまとめとしている（視点3）。

4. 日本の歴史教科書にみる主体性の育成・評価のための教材構成

(1) 帝国書院版の中学校歴史教科書の特質

中学校社会科歴史的分野の文部科学省検定済教科書は、2023年度の時点で8社から発行されているが¹⁰⁾、採択率の高い教科書－東京書籍、帝国書院、教育出版の3社で約9割のシェアを占める－のなかにあって、歴史の概念・スキルや学習者の学びを最も重視していると筆者が考えるのが帝国書院版教科書（以下、帝国版と略称）である。そこで、令和2年3月検定済の帝国版を取り上げて¹¹⁾、その特質を探ってみたい。なお、日本の社会科教科書の一般的特質は周知のことなので、SHP版との比較を意識しつつ、主体性の育成の上で注目される項目に絞って分析・考察する。

本教科書には、従来型の通史的内容や主要な人物・地域史関連のコラムに加えて、以下の注目すべき試みがなされている。

- ① タイム・トラベル：各時代の生活の様子を象徴するイラストをながめ、前の時代との比較をしたり疑問点を発見したりして、時代全体のイメージを膨らませるのがねら

い。SHPのQuick HistoryやBig Storyと類似の試みとなっている。

- ② 歴史を探ろう：学習内容に関連してテーマを絞り、具体例を通してさらに深めるのがねらい。SHPの深化学習（Depth Study）と類似した試みであり、全体を通じて12のテーマを設定している。
- ③ 多面的・多角的に考えてみよう：歴史的な見方・考え方を働かせる作業を通して、自分の意見を理由とともに説明したり、他者と話し合ったりすることで、学習した内容をさらに深めるのがねらい。従前の帝国版におけるトライアル歴史を引き継いでもので、「赤穂事件を考察する」、「『三酔人経綸問答』を考察する」、「母性保護論争を考察する」という三つのテーマを扱っている。
- ④ 技能をみがく：歴史の基礎的なスキル（歴史的な見方・考え方）を身に付けるのがねらい。SHPのDoing Historyと同じ試みと言えよう。

本文の各章・節においても冒頭に学習のための問いが掲げられるが、いずれも通史的枠組みの下で時代の特色を概括させようとする「どのような？」の型の問いであり、生徒の歴史解釈や主体的な学習を促すものとはなっていない。その点で、上記②の「歴史を探ろう」には「なぜ？」型の問いも散見され、扱いようによっては生徒による歴史探究が可能になるはずだが、問いの後にすぐ解説が続くため、主体的学習にはつながりにくい。それに対し③の「多面的・多角的に考えてみよう」は、扱うテーマ数は3、ページ数もそれぞれ見開き2ページと少ないものの、生徒自身の解釈や判断を求めている点で、本教科書中最も特筆すべき試みと言えよう。そこで、三つのテーマのなかから、「赤穂事件を考察する－旧赤穂藩の浪士たちの処罰の行方」を取り上げ、この特設単元の教材構成を考察してみたい。

（2）特設単元「赤穂事件を考察する」の教材構成とその特質

昭和世代や赤穂、吉良等の関連地域の住民を除けば、赤穂事件や忠臣蔵を知る者は決して多くはないだろう。教科書の本文でも、徳川綱吉の政治には触れていても赤穂事件への言及はないため、まずリード文で事件の発生とその経緯について、葛飾北斎による「吉良邸への討ち入り」の絵とともに簡潔に記述する。そして、本特設単元のテーマ「赤穂浪士を“忠臣の義士”として許すか、“徒党”を組んだ罪で厳罰にするべきか。」を提示し、補足説明の資料として以下の四つの異なる立場を紹介する。

- ・ 将軍綱吉：迷っていた
- ・ 幕府の評定所の意見：赤穂浪士を忠臣と認め、当面は大名預けとする
- ・ 幕府学問所の林信篤の意見：武士道の実践は褒められるが、法を破ったのは道理に背く
- ・ 儒学者の荻生徂徠の意見：浪士の行動は主君の邪志を継ぐもので忠義とは言えない

さらに、考察のために二つの資料「赤穂事件の概要（赤穂事件の流れと江戸町民の討ち入りへの共感）」、「武家諸法度の方針の変更（天和令）」を示し、その上で次の表1-5-2のようなアクティビティを課す。また、アクティビティを遂行するのに必要な技能として「資料をもとに、当時の人々の考え方を理解する」スキルを取り上げ、その意義を強調している。まさに視点1・2・3を踏まえた教材構成だと言えよう。

なお、評価についての言及は特にないが、SHPと同じく自分の考えの構築や意思決定と、その根拠の説明の2点が重視されることはアクティビティから見て間違いなからう。

表1-5-2 「赤穂事件を考察する」のアクティビティ（多面的・多角的に考えてみよう）

<整理しよう>
 ①あなたが、将軍綱吉だったとして、幕府内の意見と資料1・2を読んで、浪士に対して助命する意見と厳罰にする意見を、その根拠を示して整理してみよう。

	主な意見	その根拠
助命		
厳罰		

↓

<考えよう>
 ②あなたが、当時の江戸の人であったら、なぜ赤穂浪士をたたえたのか、その理由を考えてみよう。

わたしが赤穂浪士をたたえた理由は、
 ()からです。

↓

<説明しよう>
 ③今までの意見を踏まえ、将軍であるあなたは、どのような処罰を下すだろうか。助命にするか、厳罰にするか、その他の処罰にするかのいずれかを選び、当時の資料に基づいた判断の根拠を明確にして説明しよう。

助命・厳罰・その他
赤穂浪士たちの処分は、
その根拠

↓

<話し合って深めよう>
 ④下の資料の、実際の幕府の処罰を読んでみよう。そして、あなたの考えとどの点に相違があったのか、確認してみよう。⑤なぜ、幕府は浪士たちに、全員「切腹」という処罰を決定したのだろうか。その理由を綱吉が目指した政治の考えを基にして、グループで話し合ってみよう。

資料「幕府の赤穂浪士に対する処罰」(省略)

5. 主体性の育成・評価のための社会科（歴史）教材構成の課題

最後に、SHP教科書（以下、SHP版と略称）と帝国版の教材構成の考察を踏まえて、主体性の育成・評価のための教材構成の課題を指摘する。

第一に、生徒の主体的意思決定を問うテーマ設定に関する課題である。SHP版におけるチャールズ1世の処刑は、君主政（王権）の変遷を考察する上で必要不可欠な事件であ

り、「変化と継続Change and Continuity」という歴史概念（歴史的な見方・考え方）の習得の点でも重要なテーマである。これに対して、帝国版の赤穂事件は歴史の物語や文化表象としては興味深いものの、歴史的分野の学習内容としてはニッチなテーマで、実際には学習されない可能性が高い。それゆえ、学習せずには済まされない、ある時代なり転換期なりの本質に迫るメジャーなテーマを選択し教材構成すべきだと言えよう。例えば近世初期ならキリシタンの保護か迫害か、幕末なら開国か攘夷かについて、將軍ないし老中首座としての決断を問うことが考えられる。綱吉の治世に限っても、生類憐みの令を取り上げてその是非を判断させる方が武断政治から文治政治への転換を理解する上で効果的であろう。

第二に、これが本節で最も注目すべき点、すなわち主発問の問い方に関わる課題である。SHP版の問いは「チャールズ1世の死刑執行令状にあなたなら署名するか」、帝国版の問いは「赤穂浪士を“忠臣の義士”として許すか、“徒党”を組んだ罪で厳罰にすべきか」であった。いずれも歴史の当事者としての判断（歴史的エンパシー）を求める問いになっている。歴史教科書分析の視点の項で述べたように、歴史的エンパシーを促す問いこそが生徒の主体性に働きかけ、自律的自己決定を可能にするのである。その点で、SHP版、帝国版の発問構成は主体性の育成に資するものとして高く評価される。だからこそ、上記一で指摘したように、テーマ設定のあり方がより重要になってくるのである。

第三に、足場かけのあり方に関わる課題である。これに重要な役割をなすアクティビティについて、SHP版と帝国版との間に特段の差異はなかった。そのなかで大きな違いが見られたのは、考察のための資料の質（内容）である。例えばSHP版の小単元1「チャールズ1世の死刑執行令状にあなたなら署名するか」では、該当する10頁に資料（source）として遺物の写真、当時の絵画や彫刻、歴史地図、文書等6種類が掲載されていた。他方、帝国版では該当する2頁に資料として絵画、一次資料、解説文の3種類が掲載されており、テーマから考えると量的に有意な差ではない。だが、帝国版の場合、資料の読み取りで重要なのは絵画や一次資料ではなく解説文であり、たとえ絵画や一次資料がなかったとしても、解説文さえ読めば先に進めるようになっている。つまり、アクティビティでは「考えてみよう」と指示しながら、実際には解説文から正解ないし考察の方向性を読み取らせようとするのである。こうした正解主義や過度の方向付けは日本の社会科教科書のはらむ大きな問題点であり、主体性育成のための足場かけにならないどころか阻害要因にさえなりかねない。足場かけとは生徒が難なく解答できるように支援することではなく、「足場はずし（fading）」を見すえて生徒の自立的遂行を支援することではなかろうか¹²⁾。上手く行けば“Good Job!”だが、失敗しても“Nice Try!”なのである。結果の成否より動機や行動を重視するところに主体性は育つことを銘記して、アクティビティ（特に資料読解）のあり方を考えたい。

なお、評価についてはSHP版と帝国版との間に質的な差はなかった。つまり、生徒自身の考えや決断を問い、根拠を挙げて理由を説明させる活動を学習の中心にすれば、特段の仕掛けをしなくても主体性の評価が可能になるということである。指導と評価の一体

化の意義がここに改めて了解されてこよう。

<注>

- 1) 溝上慎一「主体的な学習とは－そもそも論から『主体的・対話的で深い学び』まで－」
[http://smizok.net/education/PDF/PDF00019 \(agentic\) .pdf](http://smizok.net/education/PDF/PDF00019%20(agentic).pdf)
(最終閲覧日：2024年2月7日)
- 2) 国立情報学研究所が運営するデータベース群CiNii Researchを「自己調整学習」で検索すると総数1015（論文数754）に、また「Self-regulated learning」で検索すると、総数1634（論文数1426）になったことから、研究面で注目されていることが分かる。因みに「主体性 教材」は176（論文数119）である。（最終閲覧日：2024年2月7日）
- 3) 詳細は以下の論稿を参照されたい。原田智仁「英国ニューヒストリーのレリバンズ論－SCHP（学校評議会歴史プロジェクト）を手がかりに－」，二井正浩編著『レリバンズを構築する歴史授業の論理と実践－諸外国および日本の事例研究－』風間書房，2023年，pp.71-94.
- 4) Chris Culpin, Ian Dawson, Dale Banham, Bethan Edwards and Sally Burnham,
SHP History Year 8, Hodder Education,2009.
- 5) E.L.デシ著，石田梅男訳『自己決定の心理学－内発的動機づけの鍵概念をめぐって』誠信書房，1985年。
伊藤崇達「教室での動機づけ」，栗山和広編著『授業の心理学－認知心理学からみた教育方法論』福村出版，2014年，pp.27-42.
- 6) O.L.Davis Jr.,E.A.Yeager,and Stuart J.Foster,eds.,*Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowmann & Littlefield,2001.
- 7) 英国のナショナルカリキュラム2008年版については，主に下記の論文を参照した。
二井正浩「平成20年版学習指導要領と2008年版英国ナショナルカリキュラムにおける歴史学習：前期中等教育を事例にして」『社会系教科教育学研究』20号，51-60頁，2008年.
- 8) 日本では，チャールズ1世の絶対王政を打倒した1642～49年の戦闘を「ピューリタン革命Puritan Revolution」と称する伝統があり，中学校や高校の教科書でもそのように記述されるが，英国では「内戦Civil War」と称するのが一般的である。
- 9) レッスンプランの概要は下記ウェブサイトを参照（最終閲覧日：2024年2月7日）
https://www.hoddereducation.com/media/Documents/History%20Community/Section_5_Lesson_sequence_plans_Y8.pdf
なお，評価のポイントについては筆者が各小単元の評価を概括し，3点にまとめた。
- 10) 一般社団法人教科書協会の下記ウェブサイトによる（最終閲覧日：2024年2月7日）
<https://www.textbook.or.jp/textbook/publishing/junior-history.html>
- 11) 黒田日出男，他14名『社会科中学生の歴史－日本の歩みと世界の動き』令和5年1月20日発行，帝国書院.
- 12) 森敏昭，秋田喜代美編『教育心理学キーワード』有斐閣，2013年，pp.168-169.

(原田 智仁)

第2章 小・中学校における学習指導と評価改善

1 節 小学校社会科における学習者が学習問題を立てる学習指導と主体性評価

—藤井千春における「二段構えの学習問題」論を援用したアクション・リサーチを通して—

1. はじめに—問題の所在—

社会科における主体性という「学習者が問題を設定し、それを解決していく」という、いわゆる「探求的」な学習過程が想起されがちである。本会の2022年度第1回部会においても「主体性を保証する授業という、とかく調べて発表する、とか、校区等の身近な地域の課題を取り上げて、議論して提案する、といったものに偏りがち」との指摘がなされたが、この指摘は巷でよくなされる「主体性を保証した学習」を端的に表しているといえよう。

しかし当然のことながら、社会科の授業においては、単に学習者が問題を立てさえすればよい、というわけではない。単に学習者に問題を立てさせるだけでは、以下の4点の問題を孕んでいると考えられる。

- ①その問題を解決したとて、内容教科である社会科としては不備・不足が生じる
- ②這い回るおそれがあり、系統性を確保しづらい
- ③「出たところ勝負」になりがちであるため目標設定しづらく、結果、評価しづらい
- ④学習者個人の問題が、学級全体の問題へと広がっていかない

しかし、学習評価において影響力の大きい石井英真氏は、主体的な学びを「自己の学習活動を振り返って次につなげる」と述べる¹⁾。また、問題解決的な学習の課題について唐木清志氏は「社会科における問題解決的な学習が極めて『画一化』されて成立していること」及び「社会科における問題解決的な学習の『問い』が、児童生徒にとって自分事になっていないこと」を挙げる²⁾。他方、社会科とは、社会認識を通して、公民的資質を育成する教科であり、特に小学校においては、問題解決的な学習過程が大事にされ、既に普及しているとの現状分析もなされている³⁾。石井氏による主体的な学びにおける定義と、唐木氏による指摘、そして小学校社会科の現状を踏まえると、主体性に焦点を当てた社会科学学習においては、冒頭で述べた問題を孕んで見えるものの、学習者自身で学習問題を立てる行為自体は親和性が高く、あながち間違っていないように見える。では、学習者が学習問題を立てる学習を展開する際には、どのようにすれば、そしてどのような点に留意すれば、先に挙げた問題を解決できるのだろうか。

以上から、本研究においては、学習者が学習問題を立て、その解決を図ることを主体性と捉える。また目的を、学習者に学習問題を立てさせる学習を展開する際、留意しなければならないことは何であることを明らかにすることとする。方法として、学習者自身が立てた問いを大事にする社会科の初志を貫く会に所属し、問題解決学習について複数の論考を持つ藤井千春氏による「二段構えの学習問題」論を手掛かりに実践を開発し、それを実践にかけた上で、見えてきた課題を解決できるよう考察するアクション・リサーチをとる。

2. 藤井千春における「二段構えの学習問題」論とその成立要件

(1) 藤井千春における「二段構えの学習問題」

藤井（1995）の問題意識は、一般に学校現場で行われている「問題解決的な学習」では「考える力が育たない」ことにあった。そこで「考える力が育たない問題解決的な学習」の例として、次の学習の展開を示す。すなわち、「なぜ～?」「どのように～?」など、事実についての知識を求める問いを「問題」と見なした上で、「学習問題の設定→調べ活動→まとめる作業→発表会」と展開される学習である。その上で「問題解決的な学習」における『問題』と『解決』のあり方について検討する必要がある」とし、考える力を育てる論理を展開している。

さらに藤井（1995）では、デューイにおける先行研究をもとに「『問題』とは、事実についての意味の対立を認知することによって成立する。」と定義している。その上で、問題における重要性として、「『問題』とは、直面している状況における『事実』の持つ「意味」について考える（解釈する）ことに基づいて成立する」と述べる。つまり学習者は、単に問いを立てるだけでは不十分であり、事実をベースとして、学習者自身で考えたり、解釈したりすることこそが重要であると強調する。このことは、「『問題』は調べた事実の意味について考えることによって成立する」との藤井氏の言葉からも分かる。その上で、表1で示す「二段構えの学習問題」の必要性を説く。

なお藤井氏は、藤井（2018）においても、「二段構えの学習問題」を提案している。しかし、「真の学習問題」を述べる文脈が藤井（1995）と異なっている点に着目すべきである。「真の学習問題」の目的が、藤井（1995）では「考える力の育成」であったのに対し、藤井（2018）では「子どもたちの学ぶ力の育成」と転換しており、個別学習の推進、及び集団学習との差別化の重要性を述べる文脈で語られている。本研究会における題目に「個別最適な学びと社会とつながる協働的な学びをどのように実現するのか」とあることから、本研究においては藤井（2018）における目的を援用したい。以上から、藤井氏の述べる「二段構えの学習問題」は、表2-1-1のように整理することができる。

ここで再度、本稿冒頭で述べた誤解、すなわち「主体性を保証する授業というのと、とかく調べて発表する」学習における問題に目を向ける。4点の問題は、二段構えの学習問題を採用することで、次のように解決が可能であるといえる。

- ①その問題を解決したとて、内容教科である社会科としては不備・不足が生じる
- ②這い回るおそれがあり、系統性を確保しづらい
 - 仮の学習問題の解決場面において、教科内容を確実に触れることができ、同時に系統性をも確保することができる
- ③「出たところ勝負」になりがちであるため目標を設定しづらく、結果、評価しづらい
 - 仮の学習問題は、教師が狙って作成可能であることから、目標の設定、及び、評価は可能となる。他方、真の学習問題における解決場面やその評価については、今後の検討課題としたい。
- ④学習者個人の問題が、学級全体の問題へと広がっていかない

→仮の学習問題は、事実認識が主な目的であることから、個人に目を向ける必要もあるが、教師から学級全体におろす場面も必要である。真の学習問題は、個人のこだわりに基づくことから、そもそも学級全体へ広げる必要はない。

表2-1-1 「二段構えの学習問題」

	仮の学習問題	真の学習問題
定義	事実調べの活動を進めさせる学習問題	自分の考えを確かめるためにその証拠となる事実を調べる、あるいはそのような事実調べを通じて自分の考えを再構築してゆくことへと導く学習問題
主な目的	事実認識	学ぶ力の育成
時期	単元の初期	具体性のある情報を子どもたちがある程度得ていること、つまり得られるくらいにまで学習活動が進められていること (単元の導入段階では成立しない)
問いの類型	・なぜ～？ ・どのように～？	記載なし
留意点等	・問題点①：子どもの必然性に基づかない ・問題点②：活動単位がグループであり、その子なりの独自の追究が見えにくい	・事実から生まれる ・「～だというのが、それはおかしいのではないか」というような、事実についての否定疑問が生じて「問題」は成立する ・自分のこだわりとつなげて考えさせる

(藤井 (1995・2018) をもとに筆者作成)

以上から、学習問題を峻別することで、巷でよくなされる「主体性を保証した学習」の問題点を克服することができる。次に、二つの学習問題における成立要件の検討に移る。

(2) 「二段構えの学習問題」における成立要件

ア 「仮の学習問題」における成立要件

「仮の学習問題」における目的は、個々の「真の学習問題」を導くための事実認識であった。そのため、学習者一人ひとりの違いに目を向ける必要はあまりなく、学級で共通した学習問題でよいことが分かる。そこで本研究においては、多方面で引用されている岩田一彦氏における問いと知識の関係⁴⁾を援用する。

表2-1-1において藤井氏は、「問いの類型」において「なぜ～？」「どのように～？」と述べるように、単元を貫く学習問題はWhy型やHow型の問いが一般的であることが分かる。以上から、仮の学習問題の成立要件として、下を導くことができる。

「仮の学習問題」における成立要件
①本単元で獲得させるべき知識を獲得できる問いであること
②学級全体で、同様の知識を獲得できる問いであること
③一般に、Why型やHow型の問いであること

イ 「真の学習問題」における成立要件

「真の学習問題」の成立要件は、表2-1-1における定義や時期、加えて表2-1-

1を導くための検討から、単元で獲得した事実を踏まえた問いであることと、学習者自身の生活や経験に基づくこと、そして調べた後には、今後の自分の行動等について、自分の考えを表明する必要があることを挙げることができる。

他方、藤井（2018）においては「子どもたちの学ぶ力の育成」、そしてそれを実現するための個別学習の推進、及び集団学習との差別化の文脈で「真の学習問題」が述べられていた。そこで、「個別最適な学び」に関する著書を多く上梓している奈須正裕氏の論考に着目し、本研究の目的に沿って示唆を挙げたい。それは、教師—学習者間で目標を共有することである⁵⁾。奈須氏は「自学・自習」という、子どもが教師役を務める学習を紹介している⁶⁾。この学習を成立させるための要件のひとつに、情報開示を挙げている。情報とは、学習単元計画や、ねらい、既習事項との関連、教師用指導書等を例示している。こうすることで、教師が介入せず、子どもたちは自身で学びを進めていくことができると述べる。本研究では、学習者に教師役を務めさせるわけではないが、教師が介入せず、児童が個別の学習問題を立て、学習を進めていく場面があることから、示唆は大きい。

以上から、真の学習問題の成立要件として、下の4点を導くことができる。

真の学習問題における成立要件

- ①単元で獲得した事実を踏まえた問いであること
- ②学習者自身の生活や経験に基づくこと
- ③調べた後には、今後の自分の行動等について、考えを表明する必要があること
- ④情報、特に目標を教師—学習者間で共有すること

3. 実践を通して見えてきた課題

表2-1-1で整理したように、「二段構えの学習問題」を援用した実践（資料2-1-1・資料2-1-2）を、2022年度に筆者が担任をしていた小学4年生に実践にかけた。すると、下で挙げる（1）から（4）で示す課題を4点挙げる事ができた。

（1）調べれば解決できる「真の学習問題」

単元「ごみの処理と活用」第12時において、「『真の学習問題』を立てましょう」と伝え、児童が立てた問いを表2-1-2に示す。

表2-1-1で示したように「真の学習問題」の定義は「自分の考えを再構築してゆくことへと導く学習問題」であり、調べて答えを見つけるだけでは不十分であることを意味している。このことを踏まえ、表2-1-2に目を移すと、「真の学習問題」に適うものは、3・5・7・9・14・15・16・21番の8名のみであり、その他の過半数の児童は、調べれば解決できる問い、すなわち「真の学習問題」の成立要件に合わない問いを立てていたことが分かる。

- 対象：第4学年（27名）
- 日時：2022年5月25日～6月10日 全13時間
- 目標：・資料をもとに、行政によるごみの処理方法、及び、分別やりサイクルといった市民として望ましい行動を理解することができる。（知識・技能）
- ・分別やりサイクルを通したごみの減量や、望ましいごみの出し方を知ることを通して、社会参加の意識の涵養をめざす。（思考・判断・表現）
- ・既習事項を踏まえた個別最適な学びを実現しようとする態度を養う。（主体的に学習に取り組む態度）

○単元の展開

時	主な学習活動	主な学習内容	指導上の留意点
1	導入（ごみクイズ）	仮の学習問題づくり	クイズにすることで、資料を読み取る技能の育成と、学びを自分事に導くスムーズな導入を目指す
2	可燃ごみの処理方法を調べる①	自宅～中間処理施設のごみの処理方法	・ICTを用いて、自身が使うごみステーションの共有 ・ごみ捨て体験（宿題・単元を通して）
3	可燃ごみの処理方法を調べる②	中間処理施設におけるごみの処理方法	過去の社会見学写真、他市の処理写真や動画（YouTube）の活用
4	可燃ごみの処理方法を調べる③	最終処分場におけるごみの処理方法	海に灰を捨てている動画（YouTube）及び廃棄量（奈良市で1日に60t）の提示
5	プラごみの処理方法を調べる	リサイクルや分別の必要性	・他市の処理写真や動画（YouTube）の活用 ・家庭にあるプラマークを写真に撮る宿題
6	不燃ごみの処理方法を調べる	リサイクルや分別の必要性	他市の処理写真や動画（YouTube）の活用
7 8	仮の学習問題を解決する	事実認識の復習	仮の学習問題は「ごみはどうやって処理されるのか」で統一し、3種類のごみにわけて解決することを伝える。
9 10	次時に向け、ごみに関するクイズづくり	事実認識の復習	・他人事ではなく、自分の家をも巻き込ませる ・疑問文（問い）を作る訓練をさせる
11	ごみ袋有料化の是非について議論（授業参観）	ごみを減らす方法について学ぶ	授業参観日であったことから、保護者の意見も聞きつつ、保護者とも議論できるようにする。
12	・3Rについて学ぶ ・真の学習問題づくり	3R（4R・5R）	3Rに関する動画（YouTube）を視聴する。
13	真の学習問題の解決		

資料2 - 1 - 1 「二段構えの学習問題」を踏まえた単元「ごみの処理と活用」の指導略案

表2 - 1 - 2 単元「ごみの処理と活用」において第12時に児童が立てた学習問題

番	児童が立てた学習問題	番	児童が立てた学習問題
1	パッカー車の中は、どんなかな。	15	なにを使ったらごみが減ることに繋がるのでしょうか？
2	ゴミのリサイクルマークは、どんなのがあるのでしょうか。	16	ファイブアールを、詳しく調べるとどう言うことが、分かるのでしょうか？
3	どうしたらゴミを減らせるのか。	17	パッカー車の中はどうなっているの
4	パッカー車の中の中は、どうなんかをしりたい	18	なぜフィニックスという名前になったのか？
5	5年後の大阪湾は、どうなっているでしょう	19	パッカー車の中はどうなっているのか。
6	フェニックス計画どんなのでしょうか。	20	5Rのリペアはどんな意味なののでしょうか。
7	ゴミをもっと減らすにはどうすればいいのでしょうか。	21	有料にならずにどうしたらゴミを減らせるのか
8	(欠席)	22	環境清美工場には私たちが学習した場所がいにあるのか
9	地球温暖化をへらす方法（ゴミを減らす以外）でなにかないのか	23	フェニックス計かくは、はいを、何Kgだしているのでしょうか
10	灰が大阪湾に入ったらどうなるのでしょうか	24	パッカー車の中
11	大阪湾はどうなっているのでしょうか	25	環境清美工場中はどうなっているのでしょうか？
12	大阪湾の底はどうなっているのか	26	パッカー車の中みは、どうなっているのでしょうか？
13	フェニックスは、いつまで持つのか。	27	フェニックス計画はどのようなことをしているのか？
14	3Rでいちばんだいじなのはどれ？		

(筆者作成)

(2) 影になりがちな協働的な学び

2022年7月16日の2022年度第2回例会にて資料2 - 1 - 1の実践を報告したところ、個別最適な学びに光を当てすぎるがゆえに、協働的な学びが影になっている可能性がある点をご指摘いただいた。確かに資料2 - 1 - 1を見ても、教師—児童の関わりか、児童個人での学びばかりで、児童—児童の関わりである協働的な学びが希薄であることが分かる。

(3) 曖昧な問題の解決場面

藤井（1995・2018）においては、問題解決学習や文脈の重要性、問いの切実性、子ども同士の結びつきの必要性等、社会科の初志を貫く会の理念を前面に出した記述が目立つ。他方、目の前の子どもの文脈を重視することもあってか、解決場面についての記述は薄く、実践者に委ねられているように読み取ることができる。そこで、問題解決場面について検討が十分になされていないことを課題として挙げるができる。

○対象：第4学年（27名）

○日時：2022年9月12日～10月14日 全13時間

- 目標：
- ・資料を用いて、奈良県や大和川流域の市町村における関係機関や人々は、自然災害に対し、様々な協力をして対処してきたことや、今後想定される災害に対し、様々な備えをしていることを理解することができる。（知識・技能）
 - ・災害前の備えと、災害発生後の対応について、今後自身が遭遇しそうな自然災害や、関係機関などに着目して、自助・共助・公助をはじめとする減災のための行動や働きについて多面的・多角的に考えたことを表現することができる。（思考・判断・表現）
 - ・減災のために主体的に取り組むとともに、学習したことから自身の生活について問いを見つけ、それを解決しようとするすることができる。（主体的に学習に取り組む態度）

○単元の展開

時	主な学習活動	主な学習内容	指導上の留意点
1	年表にまとめる	県内で発生した主な自然災害の年代と位置	自然災害は、いつ、どこで発生するか、わからないことに気付かせる。
2	仮の学習問題を導くための問いづくり	大和川大水害の概要と、王寺町の位置	「王寺町は昔、水害があったのに、どうして住みごち1位になったり、人口が増えたりしているのだろうか」を導く。
3	仮の学習問題づくり	王寺町の特徴	「水害の被害を小さくするために、どんなことがされているのでしょうか」を導く。
4	被害について調べる	大和川大水害の被害	同じ被害が起これば、奈良市に住む自分の家も影響があることに気付かせる。
5	県庁のはたらきを調べる	緊急時における県庁のはたらき	緊急時は、県庁が各関係機関への連絡の中心となり、被害を小さくしようとしていることを理解する。
6	県庁のはたらきを調べる	平時における県庁のはたらき	企業との協定の締結や、遊水地の造成等、平時においても被害を小さくしようとしていることを理解する。
7	・3助を調べる ・消防団や地域の人々の働きについて調べる	・3助（「公助」「共助」「自助」）の内容 ・共助の具体	これまでの学習は公助のみであること、そして共助として、消防団を例に、緊急時にはボートを使って地域住民の救助や、平時には指導や訓練をしていることを理解する。
8	・仮の学習問題の解決する① ・振り返りの記入	小グループで解決し、教師による指導を踏まえ、再度ひとりで解決する。	・仮の学習問題の解決 ・振り返りの記入
9	・前時のレビュー ・「教室にいるときに大地震が起きたら、私たちは安全なのか？」「どうすれば、もっと安全になるのか？」に答える。	公助と共助のみの学習であったことから、自分にできる自助の重要性に目を向けさせる。	・前時のレビュー ・「教室にいるときに大地震が起きたら、私たちは安全なのか？」「どうすれば、もっと安全になるか？」に答える。
10 11 12	・真の学習問題づくり／解決する ・防災士のゲストティーチャーに質問する。 ・小グループで、互いに質問し合い、自分の意見をブラッシュアップする。 ・振り返りの記入	学習したことから自身の生活について問いを見つけ、それを解決する。	・真の学習問題づくり ・真の学習問題の解決に向けて考える。 ・防災士の資格をもつゲストティーチャーに質問する。 ・小グループで、互いに質問し合う。 ・自分の意見をブラッシュアップする。 ・振り返りの記入
13	・仮の学習問題の解決② ・振り返りの記入	小グループで解決し、教師による指導を踏まえ、再度ひとりで解決する。	・仮の学習問題の解決② ・振り返りの記入

資料2 - 1 - 2 「二段構えの学習問題」を踏まえた単元「大和川大水害」の指導略案

(4) 社会科授業を下支えする教室風土や文脈

本研究の目的は、学習者に学習問題を立てさせる学習を展開する際、留意しなければならないことを明らかにすることであった。本研究においては、社会科授業のみではなく、社会科授業を下支えする教室風土や、学級の文脈にも留意すべきであると考え。なぜなら、学級担任制を敷く小学校においては特に、子どもたちは学級担任や級友から影響を色濃く受けることは容易に考えられることと、本研究における筆者自身の実感として「5～6月に実施した1本目の実践よりも、9～10月に実施した2本目の実践の方が、子どもがスムーズに考えることができていた。つまり主体性をより育成できていた」との経験があるためである。加えて、異なる複数の同僚から、下のような、子ども教室風土や文脈に関わる言葉をかけられたことにも由来する。

- ・「(山方)先生は普段から、ジャムボードを使わせたり、話し合いをさせたりしているから、今日のように活発な話し合いになったのだと思いました。」
- ・「(山方)先生の学級だから、色んな問いや意見が出てくるんじゃないですか？うちの学級だと、子どもから問いや意見はなかなか出なくて……。」

このように、教室風土や文脈の重要性は、先行研究でも述べられている。例えば岸田蘭子氏も、主体性は1日で育つものではなく、「毎日の経験の積み重ねのなかで子どもは育っていく」と述べる⁷⁾。加えて、学級の教室風土や文脈として「開かれた教室風土(open classroom climate)」と正対した研究もある⁸⁾。

しかし、教室風土や文脈に関して、藤井(1995・2018)では述べられていないため、どのような教室風土が望ましいのか、検討が必要であることを課題として挙げられる。

4. 改訂版「二段構えの学習問題」の開発に向けて

(1) 指示の出し方

1点目の課題である、調べれば解決できる真の学習問題とならぬよう、指示の出し方を見直した。それは、原因は自身の指示の出し方にあると考えられるためである。自身は真の学習問題を立てさせる際に「よりよい世の中にするために、もっと調べたいことを書きましよう」と伝えていた。このように伝えては、現に児童の回答に見られたように「知りたかったから」「調べてスッキリした」と答えるのも無理がなく、意図まで伝わっていなかったものと考えられる。なお、真の学習問題を立てさせる際の子どもへの発問や伝え方は、藤井(1995)や藤井(2018)では明確に述べられてはいない。そこで「もっと考えたいことを書きましよう」として、「調べる」ではなく「考える」に重点を置くようにした。同様に、藤井(2018)では後方に押しやられているが、藤井(1995)における「～だというが、おかしいのではないか」という否定疑問を児童に示した上で、「学習してみて、教科書や先生はそう言うけど、本当はおかしいんじゃないか、ということも考えてみるといいね」と付け加えるようにした。

(2) 協同学習と協調学習の峻別

2点目・3点目の課題である「影になりがちな協働的な学び」、「問題の解決場面」においては、峯明秀氏の論考である、協同学習と協調学習を援用したい⁹⁾。この二つの学

習は、下のように整理できる。

協同学習

- ・以下の条件を満たす（満たそうとする）グループ学習
 - ①互恵的相互依存関係の成立 ②二重の個人責任の明確化
 - ③促進的相互交流の保証と顕在化 ④「共同」の体験的理解の促進
- ・参加する学習者一人ひとりが自らの役割を自覚し、個人及びグループの目標達成が
目指される。加えて、そのための教師の適切な指導が必要
- ・相互交流の構造であり、人がグループで共同することを通じて、特定の最終生産物
や目標を達成することを促すようつくられている
- ・教師がクラスを完全に統率し、質問学習の手順は教師が決める

協調学習

- ・相互交流と個人的生活様式についての哲学であり、個人は学習等の行動に責任を持
ち、仲間の能力と貢献を尊重する。
- ・グループ（生徒）が質問への答えにほとんど全ての責任を負い、資料、答えの数、
答えの内容は生徒自身が決める。

この二つの学習を援用した理由は、二つの学習が、目的の異なる2種類の学習問題の解決場面の親和性が高いためである。次節にて具体的に述べる。

（3）協働的な学びを取り入れた問題の解決場面

ア 協同学習を取り入れた「仮の学習問題」の解決

協同学習は、仮の学習問題と親和性が高い。その理由として、教師による指導を否定しないこと、加えて仮の学習問題が目的とする事実認識は、学習内容として到達することが求められることを挙げることができる。

協同学習で目指されることは「個人及びグループの目標達成」であり、そのための手立てとして「人がグループで共同すること」及び「教師の適切な指導が必要」が挙げられている。また、「互恵的」であることも求められている。つまり、仮の学習問題の解決場面に、協同学習を取り入れる際は、「参加する学習者一人ひとりが自らの役割を自覚」するためにも、まず個人で考えることが求められよう。次に協働的に考え、同時に教師の指導も厭わずに加え、最後に再度個人で考える、という手順が適切であると考えられる。

また、「④「共同」の体験的理解の促進」と表現されているが、内容は「グループ活動の終わりに、生徒たちにグループで取り組むメリットを確認させるような振り返りの機会を与えること」と示されている。この点についても、検討を加えたい。振り返りを書く際には、「二重の個人責任の明確化」との言葉で表現されている「各自が負うべき責任を構

成員が理解していること」を盛り込む必要があるだろう。つまり、振り返りを書くタイミングではなく、学習前に予め、「誰の発言が参考になったか」「意見交換のメリットは何か」等を示しておくことが求められることを意味する。以上から、協同学習を取り入れた仮の学習問題の解決場面における留意点を2点挙げるができる。

協同学習を取り入れた仮の学習問題の解決場面における留意点

- ① 1回の解決で終始せず、「個人で解決→グループや学級全体で解決・教師の指導→個人で解決」の過程をとること
- ② 振り返りを設け、その際には、次に例示するような、各自の責任と、グループで取り組むメリットを確認させること。なお、記入させる事項は、学習前に予め学習者に示しておくこと
例) 意見を共有することで、誰の、どのような発言が参考になりましたか。
意見を交換することのメリットは何だと考えますか。

イ 協調学習を取り入れた真の学習問題の解決

他方、真の学習問題は、協調学習の親和性が高い。その理由として、問いへの答えは学習者自身で決めるといった、学習者の学習への関与の度合いが大きいこと、そしてそのことに起因した、学習者自身の責任の大きさを挙げるができる。

学習形態については、協調学習では、相互交流をも求められていることから、自身で立てた真の学習問題の解決に向け、個別の学習と相互交流、そして全体指導を組み合わせた学習形態が望ましい。また、学習者の責任が大きいとはいえ、単に学習者に委ねるだけでは不十分といえる。委ねるからこそ、学習の過程や相互交流、自身にとっての学ぶ意味等、学習後の振り返りが重要である。その際には前項同様、学習前に予め、これらの視点を示しておくことが望ましい。

以上から、協調学習を取り入れた真の学習問題の解決場面における留意点を3点挙げるができる。

協調学習を取り入れた真の学習問題の解決場面における留意点

- ① 「正解」を出すことだけにとらわれすぎず、学習の過程こそが重要であること。
- ② 「個人で真の学習問題を作る→個人で解決→小グループで意見交換→個人で解決→学級全体で発表」の過程をとること。
- ③ 振り返りを設け、その際には、次に例示するような学習の過程や、自身にとっての学ぶ意味を確認させること。なお、記入させる事項は、学習の前に予め学習者に示しておくこと。
例) ・あなたがこの学習で学んだ、大切なことは何だと思えますか
・あなたの考えが深まったり、決まったりするきっかけとなった、クラスメイトの発言を書きましょう。また、その発言を聞いて、どんな考えになりましたか

- ・答えが一つではない問題を解くことは、どうして大事だと思いますか
- ・クラスメイトの意見や考えのなかで、影響を受けたものを書きましょう

(4) 主体性の育成に適した教室風土や文脈

学級担任制を敷く小学校においては特に、学級の文脈が授業に与える影響が大きい。例えば、白松賢氏も、教師自身のライフヒストリーや教授哲学による語りを意味する「ストーリーテリング」との言葉を用いて、教師による学級集団の方向づけの重要性を述べる¹⁰⁾。では、主体性の育成に適した教室風土や文脈を醸成するには、教師はどのように学級集団を方向づけしていけばよいのだろうか。先行研究から検討したい。

まず、教師の留意点について検討する。その際、論点が見えやすいことから、「黄金の3日間」への批判に着目したい。

「黄金の3日間」とは、4月の始業式からの3日間が、学級に与える影響が大きいことから、この3日間は黄金に値するほど重要であることを意味する。この「黄金の3日間」との言葉を生み出した向山洋一氏の言説から、論点を明らかにしたい。向山氏は「黄金の3日間」との言葉を用いる前から、学級開きから最初の3日間で学級を組織することの重要性を述べている¹¹⁾。具体的には、向山氏によると「はじめは子供はきちんとしているし、おとなしいので」¹²⁾や、「最初の三日間、全力をあげて、これ（筆者：学級のしくみ）を作るのです」¹³⁾、「これ（筆者：最初の三日間でのしくみ作り）をなおざりにすると、よほどの力のある人でない限り、クラスは段々と崩れていきます」¹⁴⁾、「自分のクラスのしくみは、担任が作るほかにない」¹⁵⁾といったように、「黄金の3日間」は教師の文脈から捉えられていることが分かる。

一方、「黄金の3日間」への批判は、子どもの文脈が捨象されていることからなされる。白松氏は「先生にとっては『黄金の三日間』かもしれませんが、児童生徒にとっては『不安と心配の三日間』かもしれません」と述べ、「黄金の三日間」を「教師にとって意のままに動かす学級をつくるため」と捉えられることに警鐘を鳴らす¹⁶⁾。そして、学級経営においても、子どもの文脈を視野に入れることの重要性を述べる。

以上から、「黄金の3日間」をめぐる批判から導くことのできる、主体性の育成に適した教室風土や文脈となるための教師の留意点とは、教師の文脈のみならず、子どもの文脈を視野に入れることである。しかし、教師による学級集団の方向づけが着目されているように、単に子どもの文脈のみに寄り添うだけでは不十分であり、子どもの要求の全てを教師が一方的に受け入れることではない。そこで次に、教師の文脈と子どもの文脈の両方を視野に入れた教室風土を醸成するために、教師はどのように学級集団を方向づけし、どのような組織にしていけばよいかについて検討する。ただし、教師の方向づけといっても、白松氏が「これまで『学習規律』や『生活規律』を浸透させることが、学級経営の最も重要な柱と考えられてきました」¹⁷⁾と述べるように、旧態依然とした管理主義的ではないことを強調しておく。

教師による学級集団の方向づけにおいては、親和性の高さから、経営学から示唆を得た

い。経営学者であり、「近代的組織論の始祖」と呼ばれるバーナードによると、組織の定義は「（１）相互に意思を伝達できる人々がおり、（２）それらの人々は行為を貢献しようとする意欲をもって、（３）共通目的の達成をめざすときに、成立する」という¹⁸⁾。このことを、学級と対応させて検討したい。

１点目の定義にある「相互」とは、「子ども⇔子ども」のみでなく、「教師⇔子ども」も含まれよう。つまり、先に述べた子どもの文脈を視野に入れることも重なり、子どもからの要求に耳を傾けられる教師であることが求められていることが分かる。

２・３点目の定義については、学級目標を設定し、それを機能させることで達成が可能である。機能させるために例えば、土居正博氏は、学習指導用のねらいと、学級づくりに関わるねらいの、両方のねらいを持つべきだと述べる¹⁹⁾。村松英治氏・相馬亨氏は、学びに向かう学級をつくるために学級で大切にしたいことは掲示して見える化することの重要性を説く²⁰⁾。つまり、学級目標の掲示や、学級通信での発信が考えられる。このように、学級目標を機能させることで、２・３点目の定義を達成することができる。

以上から、主体性の育成に適した教室風土や文脈のための留意点を以下の３点に整理することができる。一見、社会科授業とは関わりがないように見えるが、いずれも社会科授業を下支えする「開かれた教室風土」となるための留意点である。なお、実践にかけた2022年度に筆者は、経験的に３点全て取り組んでいた。

主体性の育成に適した教室風土や文脈のための留意点

- ①教師は、教師の文脈のみならず、子どもの文脈を視野に入れるべきであること。
- ②子どもからの要求に、教師は耳を傾けることのできること。
- ③学級目標を設定し、機能させること。

（５）改訂版「二段構えの学習問題」の成立要件の開発

前項で挙げた課題と、それを克服するための本項の検討を踏まえ、改訂版「二段構えの学習問題」を、次頁、表２・１・３に示す。

５．おわりに―問題の所在―

本研究は、主体性を、学習者が学習問題を立て、その解決を図ることと捉え、先行研究をもとに授業を開発し、それを自身で実践にかけるアクション・リサーチを通して、自身の実践を改善しようとした。また目的を、学習者に学習問題を立てさせる学習を展開する際、留意しなければならないことは何であるかを明らかにすることであり、その成果を表２・１・３に整理した。３点の成果と、２点の課題を挙げる。

成果の第１は、巷でよく言われる「主体性をいかした授業」の改善策として、児童に立てさせる問いと、その問いの解決方法の峻別を、表２・１・３によって明らかにできたことである。問いを立てさせる際の声かけやタイミング、問いの種類、加えて問いの解決方法など、いずれも峻別することで、嵌りやすい問題点は回避可能であることが分かる。

表2 - 1 - 3 改訂版「二段構えの学習問題」

	協同学習を援用した仮の学習問題	協調学習を援用した真の学習問題
定義	事実調べの活動を進めさせる学習問題	自分の考えを確かめるためにその証拠となる事実を調べる、あるいはそのような事実調べを通じて自分の考えを再構築してゆくことへと導く学習問題
主な目的	事実認識	学ぶ力の育成
成立要件	①本単元で獲得させるべき知識を獲得できる問いであること ②学級全体で、同様の知識を獲得できる問いであること ③一般に、Why型やHow型の問いであること	①単元で獲得した事実を踏まえた問いであること ②学習者自身の生活や経験に基づくこと ③調べた後には、今後の自分の行動等について、自分の考えを表明する必要があること ④情報、特に目標を教師—学習者間で共有すること
設定の時期	単元の初期	成立要件①を達成できるほど、学習が進められていること
問いの類型	成立要件③と同一	・「(目標)のために、もっと考えたいことを書きましょう」 ・「～だというのが、それはおかしいのではないか」との否定疑問
留意点等	学習を自分事として捉えることができる導入を心がける	・学級通信等を用いて、学習の意義を伝えるとともに、学級の雰囲気醸成すること。 ・ループリックを作成し、学習者にも示すことで、成立要件の②③④を達成できるようにする ・答えのない問いが有効である。
解決	①1回の解決で終始せず、「個人で解決→グループで解決・教師の指導→個人で解決」の過程をとること。 ②振り返りを設け、その際には、各自の責任と、グループで取り組むメリットを確認させること。なお、記入させる事項は、学習の前に予め学習者に示しておくこと。	①「正解」を出すことだけにとらわれすぎず、学習の過程こそが重要であること。 ②「個人で真の学習問題を作る→個人で解決→小グループで意見交換→個人で解決→学級全体で発表」の過程をとること ③振り返りを設け、その際には、学習の過程や、自身にとっての学ぶ意味を確認させること。なお、記入させる事項は、学習の前に予め学習者に示しておくこと。
教室風土や文脈	①教師は、教師の文脈のみならず、子どもの文脈を視野に入れるべきであること。 ②子どもからの要求に、教師は耳を傾けることのできること。 ③学級目標を設定し、機能させること。	

(藤井(1995・2018)を踏まえた筆者によるアクション・リサーチをもとに作成)

成果の第2は、第1の成果とも重なるが、社会科授業をデザインする場面において、峻別することの重要性を述べた点である。学習問題を、目的の異なる「仮の学習問題」と「真の学習問題」の二つに峻別することで、それぞれの目的に沿った学習問題の立て方が導かれる。また、二つの学習問題は目的が異なるため、解決の方法も異なってくる。学習問題やその解決方法を、学習者が混同して単元デザインしてしまうと、主体性、ひいてはねらった資質・能力の育成が困難になってしまう。そのため、本研究によって、学習問題やその解決方法を峻別することの重要性を述べたことを、本研究の成果として挙げたい。

成果の第3は、社会科の学びを支える環境整備として、これまでなされることの少なかった、社会科授業を下支えする教室風土や文脈における研究の第一歩を踏み出すことができた点である。筆者はこれまで校内において、教員の補充で、飛び込みの社会科授業をすることが度々あったが、どうも社会科授業がしづらい学級が存在していた。その理由とし

て、授業者である筆者自身の文脈と、その学級における子どもの文脈をうまく接合できていなかったことだと、今回の研究により言語化することができた。

課題の第1は、実践した単元の特色の偏りである。本研究で示した2本の実践はいずれも、学習指導要領で「社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想」を意味する、「選択・判断」が求められている単元での実践であった。本研究で述べた「真の学習問題」は、「選択・判断」と極めて親和性が高いため、「真の学習問題」を立てやすかったといえる。そこで今後は、「選択・判断」を求められない単元での実践に挑戦したい。

課題の第2は、教室風土について、変数があまりに多くあり、本研究はごく一部を述べたに過ぎないことである。そのため、さらなる精緻化が必要であることを挙げたい。

<注>

- 1) 石井英真『授業づくりの深め方 「よい授業」をデザインするための5つのツボ』ミネルヴァ書房, 2020, p.46
- 2) 唐木清志「社会科の「問題解決的な学習」の役割」唐木清志編『社会科の「問題解決的な学習」とは何か』東洋館出版社, 2023, pp.8-15
- 3) 山田秀和「「知識の成長」を中核にした小学校社会科の授業デザインー「問題解決的な学習」の実質化のためにー」唐木清志編『社会科の「問題解決的な学習」とは何か』東洋館出版社, 2023, pp.36-45
- 4) 岩田一彦編『小学校社会科の授業設計』東京書籍, 1991, p.44
- 5) 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版, 2021, p.35
- 6) 同上, pp.25-38
- 7) 岸田蘭子「学級づくりと担任の役割」田中耕治編『学級経営の理論と方法』ミネルヴァ書房, 2022, pp.165-212
- 8) 大脇も「開かれた教室風土」に着目する重要性を述べる。大脇和志「市民性教育のための「開かれた教室風土 (open classroom climate)」を特別活動でどのように保障すべきか：日本の小学生への質問紙調査の分析から」『日本特別活動学会紀要』第30号, 2022, pp.33-42
- 9) 峯明秀「「令和の日本型学校教育」で求められる社会科授業でのペア・グループ学習とは共同学習と協調（協働）学習の違いを10の問いで押さえる」『教育科学社会科教育』No.760, 明治図書, 2022, pp.4-9
- 10) 白松賢『学級経営の教科書』東洋館書籍, 2017, pp.162-165
- 11) 向山洋一『学級を組織する法則』明治図書, 1991
- 12) 同上p, 3
- 13) 同上p, 1
- 14) 同上pp.1-2
- 15) 同上p. 3
- 16) 前掲書10, pp.84-86

- 17) 前掲書10, p.57
- 18) C.I.バーナード・山本安次郎（田杉競・飯野春樹役）『経営学の役割』ダイヤモンド社, 1956, p.85
- 19) 土井正博『授業で学級をつくる』東洋館出版社, 2022, p.4
- 20) 松村英治・相馬亨『「学びに向かう力」を鍛える学級づくり』東洋館出版社, 2017, p.119

<参考文献>

- ・藤井千春「問題解決的な学習における「問題」とその「解決」についての検討」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第7号, 1995, pp.7-12
- ・藤井千春『主体的・対話的で深い学び 問題解決学習入門』2018, 学芸みらい社pp.74-84

(山方 貴順)

2節 主体的に学習に取り組む態度を育む授業実践

—地理的分野「身近な地域の諸課題に着目して、調査し、地図を作成しよう」の単元を通して—

1. 問題の所在

新指導要領になり、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に教育現場は戸惑いを覚えている。文部科学省はこれまでの「関心・意欲・態度」と違い、「表面的な形式を評価するのではなく、（中略）子供たちが学びの見通しを持って、粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるという、主体的な学びの過程の実現に向かっているかどうかという観点から、学習内容に対する子供たちの関心・意欲・態度等を見取り、評価していくことが必要である。」¹⁾と示している。また、こうした姿を見取るためには「子供たちが主体的に学習に取り組む場面を設定していく必要がある、『アクティブ・ラーニング』の視点からの学習・指導方法の改善が欠かせない。」²⁾と示している。しかし、社会科固有の「主体的に学習に取り組む態度」とはどのようなもので、日々の授業ではどのように育成すればよいのだろうか。

文部科学省の解説を受けて、「主体的」とは、疑問に思ったことを自ら追求し、その追求を調節できる状態であると考え。特に、社会科においては、社会的事象に関する疑問に対して仮説を立て、検証できること、そして、他者からの批判的な視点を取り入れながら自分自身の視野を広げたり、考えを深めたり、間違いに気づいたり、考え方の枠組みが変わったりしながら、自律的に探求できる生徒が主体的な生徒ではないか。そして、そのような生徒は対話的な学びのなかで育つと考える。また、自らの学習を見取り、調整するためにメタ認知能力の育成が必要だと考える。

そこで、年度のはじめにメタ認知に関するアンケートを実施し、生徒が自身のメタ認知能力をどのように自認しているか明らかにした。

そして、中学2年生の地理的分野「身近な地域の調査」および「日本の地域的特徴」の単元で、「身近な地域の諸課題に着目して、調査し、地図を作成しよう。」というパフォーマンス課題を設定し、実践した。主体的に学習に取り組む生徒を育てるためには、学習活動において、生徒自らが疑問に思ったことを探求したり、テーマ設定や表現方法、思考方法などを選択できたりし、それを可能にする思考力の育成が必要である。また、生徒自身が自らの学習を調整するために、振り返りなどを通して、自らの学習をメタに見取る機会を設定する必要がある。生徒自らがどのように学習を調整しているのか見取るため、パフォーマンス課題を設定し、生徒が単元を貫く問いに対して授業で学習したことに基づいて、追求していくためのポートフォリオとして振り返りシートを活用した。

2. 自己評価に関するアンケート（プレテスト）の分析

令和5年5月1日にアンケート³⁾を実施し、生徒の社会科に主体的に取り組む態度や自己評価に関する調査を行った。本アンケートは第2学年A組（21名、回答数17名）、B

組（21名，回答数21名）を対象に，成績には影響しないことを明らかにした上で実施した。アンケートの設問内容は以下の通りである。

- (1)社会科が好きである。
- (2)他の教科と比べて社会科のテストは点数が採れる。
- (3)社会科の授業を通して，自分と社会の関わりを考えることがある。
- (4)ニュースや新聞，インターネット等を見ながら，自分と社会の関わりについて考えることがある。
- (5)ニュースや新聞，インターネット等を見ながら，その当事者のことについて考えることがある。

普段の授業について，次の質問に回答してください。〔自己評価に関する質問〕

〔粘り強く取り組む態度〕

- ①難しい課題に直面したとき，投げ出さず最後まで取り組もうとしている。
- ②授業を通して明確な答えが分からなくても，納得できるまで学習しようとしている。
- ③授業の中で理解できなかったところは，授業後に自分で理解しようと努力している。
- ④単元を通して解決したいことや身に付けたい力を意識し，授業に臨むことができる。
- ⑤答えや考えが思い浮かばないとき，自分なりに分かるところまで表現し考えようとしている。
- ⑥話し合いでは，より良い考え方を求めて深く考えようとしている。
- ⑦話し合い活動や考察の場面で，複数の考え方が現れたとき，どの考え方がより適切かを判断するようにしている。

〔自己調整能力〕

- ⑧社会科の学習を通して，どのような力を身に付けたいか考えるようにしている。
- ⑨社会科の学習を通して，どのような力が身に付いたか振り返るようにしている。
- ⑩授業前と授業後で，自分の考えがどのように変わったか考えるようにしている。
- ⑪社会科の授業後に，今回学んだことに対して新たな疑問点等を見つけるようにしている。
- ⑫社会科の授業で分かったことが，日常生活やこれからの学習にどのように活用できるか考えるようにしている。
- ⑬学習内容や身の回りの事象に対して，自ら疑問や問題を見つけようとしている。

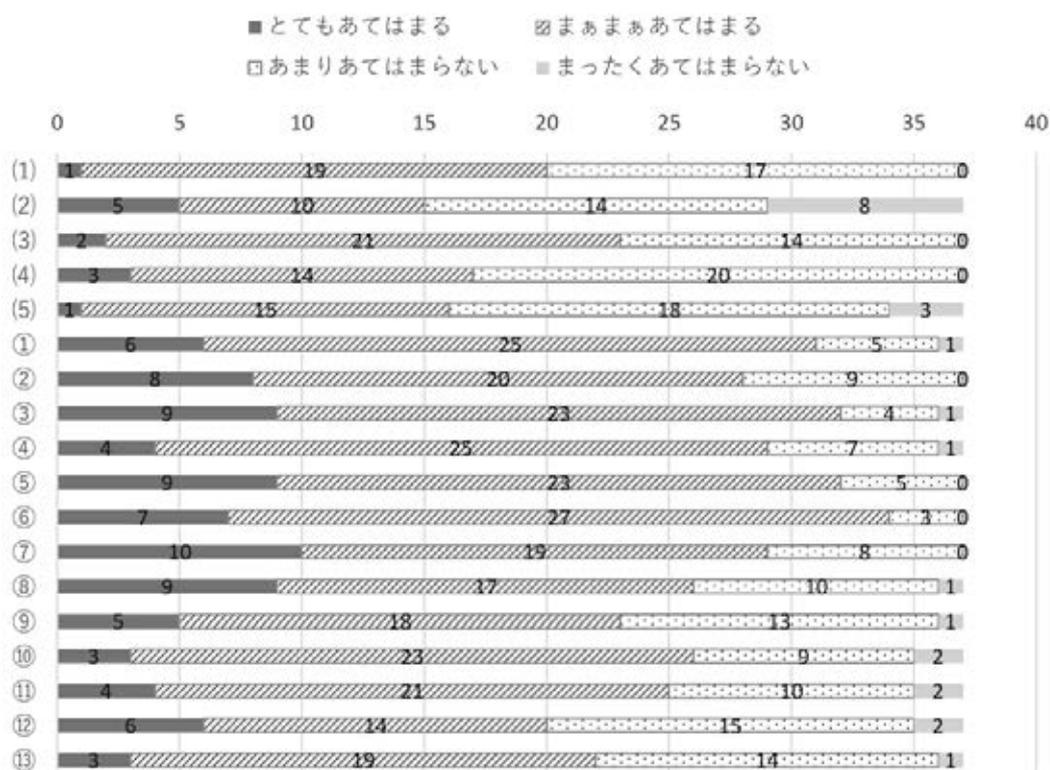
質問内容(1)～(5)は社会科に対する感想や日々の生活から自らの関心に引きつけて考えることができているか，自己評価させている。質問内容①～⑦は「粘り強く学習に取り組む態度」を，⑧～⑬は「自己調整能力」を自己評価させるために設定した。アンケートの集計結果は表1に示した通りである。

アンケート(1)～(5)の回答より，授業を通して自身と社会との関わりについて考えることはあると感じている生徒数に比較して，日常生活を送る上で得る情報等からは社会との関わりを感じている生徒の人数は減っている。つまり，授業で教師の解説などから自分と社会との関わりに気付くきっかけがあれば考えられるが，自ら社会の諸課題に気付き，考え

ることができにくいことが分かる。このことから、日々の学習と生徒の日常生活の関わりを意識させるような授業実践が必要であると考えた。

また、自己評価に関する質問①～⑦より、「粘り強く取り組む態度」に対する生徒の自己評価は高く、意欲を持って学習に取り組もうとしていることが分かる。一方、⑧～⑬の「自己調整能力」に対する自己評価は「粘り強く取り組む態度」よりも肯定的な回答のポイントが下がっており、生徒自身も課題に感じていることが分かる。生徒の多くは社会科の資料読解や思考力を問う課題で、どのように考えたらよいか、調べたことをどのように分析したらよいか分からないということがあった。よって、生徒が自らの学習を調整する能力を高めるためにも、生徒が社会科で身につける思考力を明確化していく必要があると感じた。そのため、調べ学習や資料読解のグループワークなどで思考方法をアイコンで明示し、生徒がどの場面でどのように思考すれば良いか意識づけをした。

表2-2-1 1学期アンケート結果



(筆者作成)

3. 「身近な地域の諸課題に着目して、調査し、地図を作成しよう」の実際

(1) 単元構成

本単元は、中学2年生(40名)を対象に、令和5年4月13日～6月8日まで実施した。生徒自身が暮らす身近な地域について、自らテーマを設定・調査し、主題図を作成することをパフォーマンス課題として設定することで、生徒が各授業で自分の興味関心に引きつ

けながら学習することを意図した。なお、テーマの設定は単元の終末で行うこととした。これは、生徒の問いを追求可能な、深まったものに向きさせるために、授業の導入部分で問いを立てさせるのではなく、生徒に知識・技能をある程度学習させたうえで問いを立てさせたかったからである。単元計画を表2-2-2に表した。

表2-2-2 単元計画「身近な地域の諸課題に着目して、調査し、地図を作成しよう」

時	学習内容	めあて・MQ
1	オリエンテーション	地形図から、自分の家を見つけよう。
2	地形図の読み取り方	地形図の読み取り方を理解しよう。
3	日本の地形	世界と日本を比較して、日本の山脈や河川の特徴を理解しよう。
4	日本の気候	ホテルマウント富士が行っている恒例イベントとは何だろう？
5	日本のさまざまな自然災害	日本の自然災害の特徴を知り、自分が暮らす地域で起こりうる自然災害をハザードマップから読み取ろう。
6		備蓄庫まで急げ！ゲーム 自分にできる共助とは何か、考えよう。
7	日本の人口	日本の人口分布や人口構成は、どのように変化してきたのだろうか？
8	身近な調査の方法	振り返りシートの「疑問に思ったこと」から、自らテーマを決め、適切な調査方法を選択しよう。
9		調査
10		発表
11	日本の資源・エネルギーと電力	世界と比較して、日本のエネルギー事情の特徴を理解しよう。
12	日本の農業・林業・漁業とその変化	日本の農業・林業・漁業の特徴を理解しよう。
13	日本の工業とその変化	日本の工業・商業の特徴を理解しよう。
14	日本の交通網・通信網	現在、日本と世界を結ぶ輸送手段で、最重視すべきものは海上輸送と航空輸送のどちらだろうか？資料に基づいて説明しよう。
15	さまざまな地域区分	私はどこでしょうゲーム 47都道府県を復習しよう。
16	身近な地域の調査	身近な地域について、テーマを自分で決め、調査し、地図を活用して表現しよう。
17		調査・地図作り
18		調査・地図作り

(筆者作成)

単元の導入で、「日本の地域的特徴」の学習を通して、世界と比較しながら日本の特徴を理解した後に「そこで学習した視点（地形、気候、自然災害、人口、エネルギー、産業、交通等）で自分の身近な地域を見つめ直したとき、自分の地域のどのような課題に気づき、どんな疑問を持つのだろうか」と生徒に投げかけた。

また、授業や生活経験を通して関心を持ったことでさらに考えたい、調べたいと思ったことを振り返りシートに毎時間記入させる。各授業の振り返り段階で生徒が立てた問いの

評価を行った先行研究に大島泰文氏がある。大島氏は「単元の学習をとおして、新たにどのような『問い』が生まれたか」と生徒に問い、その返答を「すでにある知識の構造はそのまま、知識に肉づけが行われることによって、知識をより豊富にまた洗練されたものにするを『豊富化』、自分が持っていた今までの知識を根幹から見直し、構造を作り替えることを『再構造化』」とに分ける今井むつみ氏の論を援用し、後者を「深まった問い」⁴⁾として評価していた。

第8～10時では振り返りシートに書いた自分の問いを調べ、レポートをまとめさせる時間をとり、調べ学習の方法を指導した。生徒が授業の振り返り段階で立てた問いは、素朴な疑問から発生したものから、さらに詳しく追求したいと考えるものと様々だ。主な生徒の疑問を大島氏の評価基準に当てはめたものは以下の通りである。

表2-2-3 「もっと考えたい・調べたいこと」に記述された生徒の疑問の分類

豊富化	地図記号にはどのようなものがあるか。 地図記号はどのようにして作られたか。 なぜ、岡山県は晴れの国と言われるようになったのか。 なぜ、日本の川は世界の川と比べて流れが急で短いのか。 ハザードマップはどのようにして作られているか。 どうやって山の標高を調べているのか。 国土地理院って、どんなところで何をしているのだろうか。 台地や盆地はどのようにしてできたのか。 黒潮はどんな理由でこの名前になったのか。
再構造化	日本の人口が減ってきているのはなぜか。 井原市で川が氾濫すると一番被害が大きいのはどこか。 長野は山の上なのに、雨が降らないのは、山のせい、季節風のせい、どちらなんだろう。 私達の住んでいる井原市は、なぜ、花粉がたまりやすい地域なのだろうか。

(筆者作成)

生徒が振り返りシートに記述した問いは疑問に感じただけで終わるものも多く、実際に追求可能な「深まった問い」にならない。そのため、追求可能な問いにし、仮説を立てて追求する学習過程を設定した。

各々が振り返りシートの「もっと考えたい・調べたいこと」に記入してきた問いを「何が～」「誰が～」「いつ～」「どこで～」「なぜ～」「どのように」に分類させた。その後、生徒自身が調べたい問いの一つに絞り、その仮説を立てさせた。

その際、仮説を立て、深めやすいのは再構造化ができていない問いや、「なぜ～」と「どのように～」の問いであると生徒に助言した。この実践では、生徒は「仮説を立てること」と「分析すること」に課題を感じていた。「仮説を立てること」で自分の問いに対して見通しを持って調査できると指導したが、生徒の多くはインターネットで調べたら完結するという認識を持っており、仮説を立てることができなかった。そのため、「なぜ、その問いをレポートのテーマに選んだのか」と問い、理由を明らかにさせた。

また、どのように分析すればいいかわからない生徒が多かったので、思考方法をアイコンで示し、自分のテーマに合わせて活用することを促した。生徒に提示したアイコンは

「順序付ける」「分類する」「比較する」「関連付ける」「見通す」「具体化する」「抽象化する」「構造化する」「様々な視点から考える」の九つである。このなかから、自分のテーマの追求に適した思考方法を選択させる、もしくは、生徒が行おうとしている追求の方法のうち該当するアイコンを教員が位置付ける作業を行うことで、意識づけを行った。

第16～18時の主題図づくりでは、これまで学習したことをもとに生徒にテーマを設定させた。生徒には中学校区、出身小学校区の地形図、井原市の白地図、中学校区の昔の地形図のなかから適切なものを自由に選択させた。地図を作成する際、必ず凡例を示すこと、作成した上で分析をすること、感想を書くことを必ずするように指示した。

主題図を作成させる前に、ワークシートを活用して、なぜ、そのテーマにしたのか理由を書かせることで、生徒自身の問題意識を明らかにさせた。また、主題図作成の参考にするために「比較する」と「具体化する」の思考方法の活用を促したが、実際の地図作りには、生徒がオリジナルでランキングを作ったり（順序付ける）、農業分野で植生と気候を関連付けたり（関連付ける）する生徒もいた。

4. 成果物と振り返りシートの評価と分析

(1) 評価方法

地図作成後、振り返りをGoogleフォームで行い、結果をエクセルで集計し分析した。

本振り返りでは、生徒の主題図づくりにどのように取り組んだか自己評価することで、自身の学習の調整を行わせることを目的に行った。「他の地域や時代などを比較しながらまとめることができた。」、「自分のテーマに沿って、分からないことを具体的に表現できた。」の項目では自身の地図作成の際に「比較」もしくは「具体化」の思考方法を活用できたか4段階で評価した。この項目はテーマによっては他の思考方法を活用する可能性もあるので、自分のテーマに合った思考方法を選択できたか、自己評価させた。「テーマを自分で考えて作ることができた。」、「自分が立てた仮説を追求することができた。」、「今回の地図作りが、自分の暮らす地域を見直すきっかけになった。」では、テーマ設定の際、自らの興味関心や疑問に思ったことを「深まった問い」に向上させることができたかどうか、自己評価させた。「意味の分からない言葉や読めない漢字をきちんと調べられた。」、「地図を見やすいようにつくることができた。」では、表現の自己評価を行わせた。「地図作りを通して、がんばったこと、できるようになったこと。」、「地図作りをやってみて、課題として残ったこと、難しかったところ。」は記述回答をさせ、自分の主題図作成を総合的に振り返らせた。

生徒の作品の評価はS, A, B, Cの4段階とした。「思考・判断・表現」の評価基準は以下の通りである。

- ・自分の問題意識からテーマを設定している。（テーマ設定の理由を具体的に書くことができています）
- ・分析で思考方法（具体化、比較など）を活用している。
- ・分析視点を自分で設定できている。

主にC評価にした生徒は、既存の地図の模写、地形図の読み取りにとどまっており、明確な分析ができていなかった。B評価は既存の地図を写し、自分なりに視点を定めて読み取り、分析していた。A・S評価は作成した地図の分析視点が自然環境や交通網など社会諸科学の視点に基づいており、生徒自身が設定したテーマや仮説を検証することに、有効に働いていた。40名中S評価は4名、A評価7名、B評価18名、C評価11名だった。

また、単元終末に行った振り返りと授業中の作成に取り組む態度と合わせて主体的に取り組む態度の評価（A、B、Cの三段階）を行った。評価の際、特に着目したのは、授業中や校外での取り組みや「テーマを自分で考えて作ることができた。」、「今回の地図作りが、自分の暮らす地域を見直すきっかけになった。」の項目（4段階評価）と「地図作りを通して、がんばったこと、できるようになったこと。」「地図作りをやってみて、課題として残ったこと、難しかったところ。」の記述内容である。

本実践では、1時からの学習を自分事として捉え、自分の問題意識に基づいてテーマ設定ができたかどうかを重視した。「テーマを自分で考えて作ることができた。」の項目では、実際にワークシートでテーマ設定の理由を書くことができているなど、自分の問題意識からテーマを設定している。生徒自身が納得したテーマを設定できた者は高い評価をしていた。しかし、生徒が日ごろから疑問に思っていることや生活体験から生まれた問題意識に基づいてテーマ設定をしており、これまで振り返りシートで蓄積してきた問いを地図のテーマにした生徒は少なく、振り返りシートとパフォーマンス課題の関連性は低いものとなってしまった。

「今回の地図作りが、自分の暮らす地域を見直すきっかけになった。」の項目では、生徒自身が地域社会との関わりを考えるきっかけとなったかどうか確かめた。日本の地域の特徴の単元を通して、身近な地域を振り返ることができたかどうか、主題図の「感想」の記述内容と照らし合わせながら評価した。

「地図作りを通して、がんばったこと、できるようになったこと。」「地図作りをやってみて、課題として残ったこと、難しかったところ。」の回答では、パフォーマンス課題の振り返りを具体的に記述させることで、生徒がこの学習で何ができて、何が課題として残ったのか、自らの学びを調整することができるのか確かめた。

以上の自己評価と実際の授業中の取り組みを踏まえて、「主体的に学習に取り組む態度」を評価した。A評価は13名、B評価23名、C評価4名だった。

（2）抽出見の分析

以下、2名の抽出見の分析を通して、本実践でどのように主体的に学習に取り組む態度を評価したのか説明する。主な2名の生徒の振り返りを表2-2-4に、作成した主題図を文末の資料に示している。

生徒Aは自分の日常生活からごみのポイ捨てに課題を感じており、「ごみのポイ捨てが多い所はどんな所だろう」という問いを立てた。自身の小学校区のフィールドワークを通して、実際に落ちているごみの数と種類を分類した。ごみのポイ捨てが多い所を駐車場や

公園だと仮説を立てて調査し、結果を地図に表した。実際に調査してみて、予想と違う結果だったところも含めて、ポイ捨ての原因を分析している。振り返りでは、記述内容が具体性に欠けるが、地図本文に自分なりの視点から仮説をたて、分析することができており、テーマを自分で考えて作ることができた。よって、生徒Aの評価は「思考・判断・表現」でS、「主体的に学習に取り組む態度」でAとした。

生徒Bは新旧地形図から読み取れる農業と人口の特徴を比較し、交通網との関連を読み取っている。生徒Bはテーマ設定の場面で仮説が立てられず、分析視点を定めることができなかつた。地形図の丁寧な読解と同じく地形図の新旧比較をしようとした生徒との話し合い活動によって、徐々に「人口と農地の面積に何か関係があるのではないか」と仮説を立てた。二つの地域の人口と面積から、人口密度を計算し、農地と住宅地を丁寧に読み取っている。そこから二つの地域の特徴をまとめ、地形と交通網から分析している。振り返りには「調べたことを文章にしたり色分けしたり、凡例を考えるのが難しかった」とあり、地形図の技能に関する反省でとどまっている。実際の授業ではテーマ設定で難航し、仮説を立てるまでに苦慮していたが、自己評価には表れていない。よって、生徒Bの評価は「思考・判断・表現」でS、「主体的に学習に取り組む態度」でBとした。

表2-2-4 抽出児の振り返りシートの内容

生徒名	テーマ	テーマを自分で考えて作ることができ	他の地域や時代などを比較しながらまとめることができた	自分のテーマに沿って、分らないことを具体的に表	自分のテーマに沿って、分らないことを具体的に表	意味の分からない言葉や読めない漢字をきちんと調べ	仮説を追求することができ	自分が立てた仮説を追求することができ	地図を見やすいようにすることができ	今回の地図作りが、自分の暮らす地域を見直すきっかけ	楽しかった、おもしろかった。	
A	ごみの落ちてそうなところ	4	1	3	1	3	2	4	3			
B	農業・人口～高屋町・大江町を比較～	3	4	2	4	3	3	4	3			
C	高屋の洪水マップ	4	3	3	4	3	4	4	2			
	地図作りを通して、がんばったこと、できるようになったこと。					地図作りをやってみて、課題として残ったこと、難しかったところ。						
A	公園や駐車場を周って調べて記録したこと					川の近くを調べることができなかったこと						
B	地図を読み取ることができるようになった。地図記号の種類がよく分かるようになった。分析、考察を詳しくしてまとめたり、比較するのを頑張った。					調べたことを文章にしたり色分けしたり、凡例を考えるのが難しかった。感想をもっと分かりやすく書きたい。地図作りは難しかった。						
C	高屋町のハザードマップと地図を見比べて、どんなところが浸水しやすいのか、また、避難するとしたらどこなのかを調べていて自分の家が浸水しそうになったらどこに逃げた方がいいのかをよく知るきっかけになった。					地図を作っているうえでどんなところに着いたらいいのかまた、地図を書くときにみやすさを重視した結果文字が大きくなってしまい自助共助公助の3つがかけなかったのが悔しかったです。次にまた地図を作るときはいくらの文字の大きさにしたいです。						

(筆者作成)

5. 自己評価に関するアンケート結果（ポストテスト）の分析

1学期のはじめに行ったアンケートと同様のものを、2学期の終わりに再度実施し、生徒の社会科に主体的に取り組む態度や自己評価に関する調査を行った。本アンケートは、第2学年A組（21名、回答数18名）、B組（21名、回答数20名）を対象に、成績には影響しないことを明らかにした上で令和5年12月14日に実施した。表2-2-5には1学期と2学期の生徒の回答の比較を表した。

2学期の終わりに実施したアンケートでは、1学期のはじめに実施したのものと比較して、アンケート(4)の肯定的な返答が下がっている。この原因として、生徒が自分事として考えるような授業実践の頻度が低かったことが挙げられる。

次に、自己評価に関する質問①～⑦より、5月時点では「粘り強く取り組む態度」に対する生徒の自己評価は高く、意欲を持って学習に取り組もうとしていることが分かる。対して、2学期でもおおむね肯定的な解答が増えているが、⑥の否定的な回答のポイントが上がった。これは、授業中の話し合い活動の時間を十分確保できていない可能性がある。

また、1学期時点では、⑧～⑬の「自己調整能力」に対する自己評価は「粘り強く取り組む態度」よりも肯定的な回答のポイントが下がっており、生徒自身も課題に感じていた。対して、2学期時点では肯定的な回答が増えている。これは、授業で予想を立てたり、その予想を確かめるために必要な資料を考えたりして、自らの疑問を確かめるために必要なことを考える過程を繰り返し行うなかで、学習に対する見通しを持つ力が培われてきたと考える。また、調べ学習や資料読解のグループワークなどで思考方法のアイコンを活用することで、生徒がどの場面でどの思考方法を活用すれば良いか意識づけさせたことで、生徒が自らの学習を調整する能力を高めることができたと考える。

特に、⑪「社会科の授業後に、今回学んだことに対して新たな疑問点等を見つけるようにしている。」で肯定的な回答が増えているのは、日々の授業の振り返りで、生徒がどのようにして「自らの学習を調整」しようとしているのか、中長期的なスパンで見取くことを目的とする振り返りシートを活用したことが挙げられる。

振り返りシートには本時の授業に対する自己評価⁵⁾（4段階でかかせる）と、授業で「分からなかったこと」、「単元を貫く問いに対する答えになりそうなこと」「もっと考えたい・調べたいこと」の四つを設定した。毎授業の終末で振り返りシートを記入させる時間を5分以上確保することは難しい。1枚の振り返りシートに生徒の主体性を読み取る機能とポートフォリオの機能を含めると、内容が張ると考えた。そのため、本時の授業で分かったことや感想を記述する欄を削除し、「単元を貫く問いに対する答えとなりそうなこと」「もっと考えたい・調べたいこと」に記述を絞った。

「単元を貫く問いに対する答えになりそうなこと」の欄は、生徒が自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤したり、自らの学習を調整しながら学ぼうとしたりする姿を見取くことが狙いである。単元ごとに「単元を貫く問い」を設定し、単元の導入でそれに対する予想、解決のための見通しを立てさせる。授業を進めるごとに、単元を貫く問いを解くために必要な既習事項を振り返りシートの「単元を貫く問いに対する答えに

なりそうなこと」の欄に記入させる。授業を進めるごとに導入で立てた予想を深化させたり、手立てを変えながら単元を貫く問いを追求したりする生徒の姿は「自らの学びを調整する」姿と捉えることができると考えた。

表2-2-5 社会科アンケート結果（1学期と2学期の比較）



6. 本実践の成果と課題

本実践の成果は以下の通りである。生徒が自ら立てた問いを追求する授業実践を行った。その際、振り返りシートに書かれた「もっと考えたい・調べたいこと」を「何が～」「誰が～」「いつ～」「どこで～」「なぜ～」「どのように」に分類させることで、「なぜ～」と「どのように～」の問い形にしたり、なぜそれを疑問に思ったのか、生徒に質問したりすることで、生徒の疑問の根底にある課題意識を教師が見取り、表出させることを意識した。また、生徒の概念形成に注力し、思考力や資料読解力を育成し、主題図作成のテーマ設定や思考方法の選択など生徒が自己決定する場面を設けた。レポートづくりや主題図づくりを通して、生徒の素朴な疑問を検証可能な疑問に質を向上させていく取り組みを行った。このような取り組みを行うことで、生徒のメタ認知能力を育成した。

課題としては、単元を貫く問いやパフォーマンス課題が主権者として社会で生きていくために考えていかなければならないような問いで、オープンエンドとなるものに設定できていない点が挙げられる。生徒の疑問を「深まった問い」に向上させるためには、生徒一人ひとりが社会の構成員であるという自覚を持って学習に取り組む必要がある。社会的事象が生徒自身にとって身近でない話でも、その背景について深く考え、課題解決の提案をできるようにするには、「深まった問い」を自発的に考えることができる生徒を育成する必要がある。

〔資料〕

生徒Aの主題図



この地区はゴミが落ちていそうな場所を見て調べたものです

赤いマルは駐車場を示しています

黄緑色の線は公園

桃色の線は高屋川

緑色の線は道路

調べた時期 R5 2023年6月10日の時点です

この地図は高屋町周辺の地図です。

高屋駅周辺の駐車場0

第一病院の駐車場0

薬局前の駐車場0

④公園206あり53

池田公園2個

ぼうち公園18個

高屋南公園15個

橋詰公園70個

私がなぜこのマップを作ったかというと、ゴミが落ちていると気分が悪いからです。そしてなぜこんな所に捨てているのか気になったからです。だからこうやって調べてみました。

調べた駐車場はまさかの0個という結果でした。だけど公園では、池田公園は2個、高屋南公園は15個、ぼうち公園は18個、そして橋詰公園はまさかの70個という結果となりました。

ゴミの種類は袋や菓子袋、ペットボトルと子どもに関するものが多かった。特に多かったのは橋詰公園です。他には吸い殻が多くまさかのぼうち公園が多かったです。おそらく近くに工場があるのが大人のたれかが吸っていたのだと思います。

このように公園が落ちていっているゴミが多いようです。ですがゴミはちゃんと捨てましょう。

農業・人口 ~ 高屋町・大江町を比較 ~



高屋町 面積 14.05km²



大江町 面積 5.79km²

★分析
人口

高屋町
3,510人
面積 14.05km² (男 1,692人, 女 1,818人)
人口密度 249人/km²

← 平野地
交通の

大江町 1,850人
(男 889人, 女 959人)
面積 5.79km²
人口密度 319人/km²

← 農地
又の

農業

高屋町
住宅地の周りに田の小規模な畑が
少なく、山にいちご農園がある。

← 山

大江町
田がたくさん広がっている畑は
あまりないが果樹園がある
畑はたくさん畑が多い

← 農地

考察

人口
高屋町は田の下の地域に住居地が広く
広がり土地が広いので大江町より人口密度が
少ない。
大江町は住宅地が限られていて、人数が
少ない。
どちらの地域と平野に人は集まり道の
整備がささるのしているところには多い

農業
大江町はとにかく畑や田など土色が多いが高屋町は
山に果樹園や小さい畑があるだけで農業はあまり
さかんではない。
大江町はたくさん農地が広がっている
大江は果樹園の土地や農地がないため農業の
できる場所が多いが高屋は山が多いので土地が狭い

感想

大江・高屋の町や土地の特徴がくわしく知ることができて比較することができた。
現地に行ったり情報を集めることで自分の中学校区のことを考えたり見ることができた。
次は井原市の特徴を調べたり大きい町について調べてみたい
地図記号や地図の見方を復習することができた。
くわしく現地を調査してみたい。

- 住宅地
- 田
- 果樹園
- 土色

<注>

- 1) 中央教育審議会「資料1 教育課程企画特別部会 論点整理」, 平成27年11月,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364306.htm
(最終閲覧2023年12月30日)
- 2) 同上
- 3) 木下博義, 松浦拓也, 角屋重樹(2005)「観察・実験活動における生徒のメタ認知の実態に関する研究—質問しによる調査を通して—」理科教育学研修Vol.46 No.1を参考に作成。
- 4) 大島泰文「社会科における『主体的に学習に取り組む態度』の評価方法の開発—『振り返り場面』で生徒が立てた『問い』に着目して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.139 2020年 p.7
- 5) 自己評価の項目は本校の研究課題である非認知能力向上に関わって加えたものである。教科横断的な能力であり, 本研究会の趣意に沿わないため, 本文における説明は割愛する。
中山氏は子どもに身につけさせたい非認知能力を以下のように定めている。
○自分と向き合う力…想像力, 自制心, 忍耐力・耐力
○自分を高める力…自信(自尊感情), 楽観性, 意欲・情熱
○他者とつながる力…コミュニケーション力, 共感性, 社交性・協調性
これらの能力が学習を通してどのように身についた(あるいは成長したか)生徒自身にメタ認知させるために振り返りシートの活用の重要性を本校は追求している。
振り返りには生徒が①どのような出来事がある, ②その時の自分の現状を把握し, ③そのようになった原因を追求し, ④今後の解決策や見通しを持つことが書けていると, 質の高い振り返りになる。そのため, 本来なら記述式にするべきなのだが, 短時間で振り返られることと社会科における主体性を評価することに重点を置いたため, 4段階の自己評価にした。

<参考文献>

- ・大島泰文「社会科における『主体的に学習に取り組む態度』の評価方法の開発—『振り返り場面』で生徒が立てた『問い』に着目して—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.139, 2020年
- ・中山芳一・吉澤英里「非認知能力に関する自己評価シートの開発」岡山大学全学教育学生支援機構『教育研究紀要』第4号, 2019年, pp.186~195.
- ・木下博義, 松浦拓也, 角屋重樹「観察・実験活動における生徒のメタ認知の実態に関する研究—質問しによる調査を通して—」理科教育学研修Vol.46No.1, 2005年
- ・中山芳一『学力で測れない非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍, 2018年
- ・草原和博・渡邊巧編著『学びの意味を追求した中学校歴史の単元デザイン』明治図書, 2021年

(木村 彩波)

3節 ワン・ページ・ポートフォリオによる「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価

1. はじめに

平成29年版学習指導要領において、観点別学習状況評価の一つに「主体的に学習に取り組む態度」が示された。そして学校現場ではそれをどのように見取るべきかが課題となっている。しかしながら依然としてノートのとおり方や挙手の回数といった表面的な行動面を捉えた評価から完全に脱し切れていない。従前の「関心・意欲・態度」と趣旨が同じとは言え、「関心～」から「主体的～」への言い換えに含まれている本質を適切に捉えなければならない。生徒の「学ぼうとする気持ち・姿勢」を育て見取らなければならない。

本稿では、生徒の「主体性」が駆動した「主体的な態度」を見取るツールとしてワン・ページ・ポートフォリオ（以下、OPP）の活用実践を取り上げ、生徒の「主体性」を育み評価する方法を提案する。

2. 「主体性」について

(1) 「主体性」をどのようにとらえるか

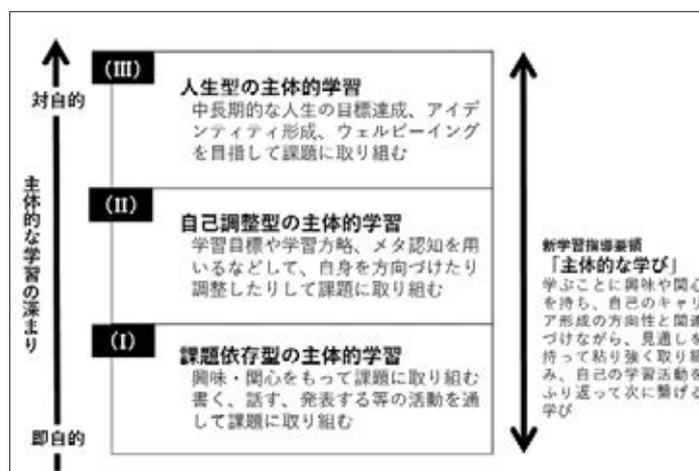
「精選版 日本国語大辞典」では、「主体的」は、「自分の意志、判断に基づいて行動するさま。」と定義されている。類義語には「自主的」「自発的」があり、「自主的」は「他からの指図や干渉によらずに、なすべきことを自分の意思に基づいて行うさま。」、「自発的」は「自分から働きかけるさま。物事を自分から進んで行うさま。」と定義されている。いずれも「自分の意思で他から強制されないで行動する」という点では共通している。しかし、「主体的」は、課題を追究したり解決したりするための方法を他から与えられたり指示されたりするのではなく、自分で「選択・判断」するという点が異なる。様々な事象から問題点を見出し、課題を解決するための方法を考えて実行する姿が「主体的」な姿であると考えられる。

例えば、「江戸時代が長く安定した理由を考えるために、江戸時代の出来事を年表にまとめましょう。」と「なぜ江戸時代は長く安定した時代と言われているのだろうか？」という学習課題では、どちらが「主体的」な学習を促すのか。前者は問いと解決法を提示し、後者は問いを提示するが解決法は学習者に任されている。本稿では、後者のような問いに魅力を感じて自ら方法を選択・判断し解決してみようとする学習者を主体的に学習に取り組む学習者と考えることにする。

次に、溝上（2017）は、「主体性（agency）」は「行為者（主体）が対象（客体）にすすんで働きかけるさま」と定義できるとしている。これを踏まえ、主体的な学習とは「行為者（主体）が課題（客体）にすすんで働きかけて取り組まれる学習のこと」と定義できるとしている。

さらに溝上は、主体的な学習を三層から成る主体的な学習スペクトラムとして理解されるとしている（資料2-3-1）。本稿における「主体的」とは、（Ⅱ）自己調整型の主

体的学習であるが、溝上によると、これは将来にわたって問題解決のために学び続ける資質・能力を育むためということで、より長期的な（Ⅲ）人生型の主体的学習にもつながり、このことが学習指導要領とも合致するとしている。



資料2 - 3 - 1 主体的な学習の深まり

(2) 「主体性」をどのように育成するか

主体性を育成するためにはどのような方法・手段が必要か。先述のように、学習課題（問い）の工夫はその一つである。学習者の探究意欲を刺激する学習課題（問い）が主体性を育成する。

ただし、学習課題（問い）の質が高くとも、探究する道程が狭く限定的で、探究意欲を刺激しない学習活動をデザインしたのでは意味がない。とはいえ、はじめから探究を生徒任せにしても深まらない。内容のまとまり（単元）ごとに、探究過程デザインの主体を徐々に教師から生徒の手に移していく工夫が必要である。

はじめは教師が、探究意欲を刺激する質の高い学習課題（問い）を提示し、探究過程、ゴールまでをデザインする。次に、教師と生徒が対話しながら学習課題（問い）をつくり、探究過程で立ち止まらせたり、発問や対話で揺さぶったりして、教師と生徒がともに探究活動を行う。最終的には生徒自身が事象などから問題を見出し、解決のための学習課題（問い）を立て、解決策を構想（選択・判断）できるようにしたい。「課題依存型の主体的学習」から「自己調整型の主体的学習」ができる資質・能力を育成する単元のデザインを目指さなければならない。

また、内容の定着度は数値化して測定できるが、非認知能力である「主体性」は、数値化できない。単元テスト等で定着度を測ったり、ドリル学習を課したりしても、「主体性」は育成できない。これらの方法は、課題解決に取り組む方法を学習者が選択したり判断したりする方法ではないため、「主体性」を育成することはできない。

「主体性」を育成するための自己調整型主体的学習にとって、内容教科である社会科の学習内容定着との両立をどのように図るかが課題である。「主体性」を育成する課題解決のための探究プロセスをデザインするには、どのような工夫が考えられるだろうか。

筆者はワン・ページ・ポートフォリオ（以下、OPP）を活用し、毎授業の終末に「本時の学習で一番大切なこと」を書かせ、次の授業時に教師がコメントを返すことで、生徒の「主体性」を育成しようとしてきた。

筆者がOPPを活用する目的は次の二点である。生徒が学習課題（問い）に対して粘り強く取り組もうとしているかを見取ること、メタ認知を通して学習改善を試みようとしているかどうかを見取るという二つの診断的評価を行うことが一点である。もう一点は、内容理解の誤りやつまづきを見つけ、追発問などを通して主体的な態度を育む形成的評価を行うことである。

筆者は、OPPを生徒と教師の間を授業のたびに往復する対話ツールであると捉えている。生徒は「自分は今回の授業をこのように理解した」と表現し、教師は「あなたの理解の〇〇の部分は授業内容とずれている。」「あなたの理解は正しいが、さらに深めるためには、こちらにも着目しよう」と返す。教師は自己の教育活動を反省し、生徒は理解を深め主体性を伸ばすことが可能となる。

以上のようにOPPは、単元（内容のまとめ）ごとの学習課題（問い）の文脈に沿って生徒が重要なポイントを捉えることができているか、適切な思考ルートをたどってきているか、その上で最適解に到達し、新たな問いを見つけようとしているか、見つけることができているかを見取るために活用する。以上を積み重ねて、生徒自ら学習課題（問い）を追究する主体性を育成し、信頼性のある妥当な「主体的に学習に取り組む態度」の総括的評価につなげたい。

（3）「主体性」をどのように評価するか

文部科学省「学習評価の在り方ハンドブック」では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、「～しようとしているか」を見取るべきであることが述べられている。OPPでこの「～しようとしているか」を、どのように評価できるだろうか。「思考・判断・表現」の評価との違いをどのように考えればよいだろうか。これより筆者のOPP実践から検証する。（以下、図表や本文中で、生徒が自ら考え記述した文章は斜字体を用いて表すこととする）

図2-3-1は中学校社会科歴史的分野「武士の世の始まり」という単元でのA生徒のOPPである。学習課題（単元を貫く問い）「武家政権は日本にどのような変化をもたらしたのだろうか？」と各時における「本時の問い」についての、生徒の記述を考察する。

まず、単元の学習をはじめる時点での考えでは、「戦い」や「消される」という語句から、A生徒が「武家」「武士」に持っているイメージが分かる。

このような導入に続いて1こま目の学習をした後、「各地で土地を守るために武士団が誕生した」という認識を示した。これに対し、なぜ土地が大切なのかを問い返した。授業ではこのことに深入りしていないが、権力者が領土を守る理由について考えたことがないのであると考える、このようなコメントを返した。

つづく2こま目では平清盛、3こま目では鎌倉幕府が政権を担ったことを学習し、A生

徒は学習したことを一生懸命まとめている。2こま目では平清盛が太政大臣になったから武士が権力を握ったと答えているが、平清盛がなぜ太政大臣になれたのかについては触れていない。1こま目と同じく、教科書では触れられていない部分だが、A生徒が問いを見つける手がかりを与えたかった。

歴史的分野—第2部歴史の大きな流れと時代の移り変わり 第2章武家政権の成長と東アジア 第1節武士の世の始まり				
＜单元目標＞武家政権の特色をつかむ				
＜单元を貫く問い＞武家政権は、日本にどのような変化をもたらしたのだろうか？				
单元を貫く問いへの、はじめの考え		戦いが増えたり、権力の強いものに従わなかった者が消されることが増えたりした。		課題把握
学習内容	本時の問い	本時の学習で一番大切なこと	先生より	課題探究
1. 各地で生まれる武士団	なぜ、各地で武士団が生まれたのだろうか？	おのおのがもっている土地を自力でまもるために都の武官や地方の有力者が武装をして、実力をたくわえ、武士団となった。	なぜ土地が大切？	
2. 朝廷と結びつく武士	なぜ、武士が権力を持つようになったのだろうか？	後三条天皇が天皇中心の政治にもどしたあと、白河天皇が院政を開始した。そのあと、平清盛が武士として初めての太政大臣になり、政治の実権をにぎって院政を停止したから武士が権力をもった。	平清盛はなぜ権力をもてた？	
3. 鎌倉を中心とした武家政権	なぜ、鎌倉から全国を支配できたのだろうか？	鎌倉幕府ができて、源頼朝が征夷大将軍になり、家来の武士を「御家人」とした。そして、ごおんとほう公をつかって支配のしくみをつくった。頼朝の死後妻のまさことその父の時政が実権をにぎり、しっけん政治になった。そのあとに、しっけんのやすときが御成敗式目を制定した。	一番大切なことは？	
4. 武士や僧侶たちが広めた鎌倉文化	天平文化、国風文化との最も大きな違いは何だろうか？	災害や歴史を伝える、絵や物語などの「作品」がつくられていて、たくさんの仏教が作りだされている。	なぜ多くの信仰が生まれたか	課題解決
单元を貫く問いへの、学習後の考え		武士が増えて、武士が太政大臣になるなどして、武士が権力をもち、源氏や平氏の戦いなどが起こった。そのころ、たくさんのおんが生まれた。		新たな課題
单元を貫く問いへの、「はじめの考え」と「学習後の考え」を比べて、思ったこと。		政治以外の視点でも「時代」を見ることが大切だと思った。たくさんのおんが生まれたことにもおどろいた。		
1年 組 番氏名 () 班				

図2-3-1 「歴史的分野」のワン・ページ・ポートフォリオ例（原文ママ）

3こま目では、A生徒は単に学習内容を羅列しただけで、なぜ鎌倉かということにも答えていない。また、答えようともしていないところが2こま目と異なる部分である。これ

は教師が指導過程においてその部分をおさえきれていなかったということである。OPPには「一番大切なことは？」と返した。

4こま目の学習内容は文化史で、これまでの歴史的時間の流れがストップし、学びや思考が途切れがちである。しかし単元を貫く問いで武家政権がもたらした変化を問い、本時の問いでも貴族文化との違いを考えさせることをねらい、他時代の文化と比較し相違点を考えさせる授業を展開した。新しい仏教に着目しているところはねらい通りなので、あらためて武士の世に多くの信仰が生まれる理由を考えさせるコメントを付けた。

「学習後の考え」では、はじめに書いた素朴な武士のイメージでの解答から、「武士が増えて武士が太政大臣になるなどして武士が権力を持ち、源氏や平氏などの戦いなどが起こった。そのころたくさんの新仏教や作品が生まれた。」と単元の学習を経て、「太政大臣」「源氏や平氏」「新仏教」といった知識を活用し、政治の動きと文化を結び付けようと考えた解答になっている。

さらに、「はじめの考え」と「学習後の考え」を比較して、「政治以外の視点」が大切であると記述している。各時代の政権の移り変わりや政策などを中心にした歴史学習において、様々な事象とのつながりや関連に気づいている。今後A生徒が歴史的分野の学習をすすめるにあたり、政治以外の視点つまり文化や民衆の生活、他国との関わりなど多面的・多角的に歴史的な事象をとらえようとするならば、それは主体性の現れといえるのではないだろうか。

以上のように、OPPを活用して生徒の認識を把握し、思考の深まりを「ねらう・促す」コメントを返して形成的評価を行い、「主体性」をその時の各生徒の発達段階にあわせて最大限育成し、発揮したところを見取り、総括的評価につなげるようにしたい。

3. OPPをどのように活用するか

(1) OPPでの教師から生徒へのコメント

OPPを使って生徒の「主体性」を育成するために、大切なことがいくつかある。一つは、必ず毎時間、1こまの授業の終末で、インプットしたことが新鮮なうちに書かせることである。二つ目は次の授業時までには教師が必ず読み、一人ひとりにコメントを返すことである。多くの生徒が学習に対して主体性のある記述をするためには、教師による生徒へのフィードバックが大きな役割を果たす。

図2-3-2は、そのような主体性を育む教師のコメントについて作成した図である。生徒はOPPに、感想、授業のまとめ、新たな気づきや問いを書き込んでくる。これに対し、「よく気づいたね」「よくがんばったね」のように感想だけを返していたのでは、OPPは感想用紙にとどまる。OPPに取り組みはじめた頃、「～であることを初めて聞いた」「〇〇が▲▲したことを知ってびっくりした」等々、生徒の記述は授業の感想にとどまっていた。OPPを、個々の生徒なりの事象の分析や説明、新たな学びへと導くツールとするためには、教師がコメントを工夫しなければならない。

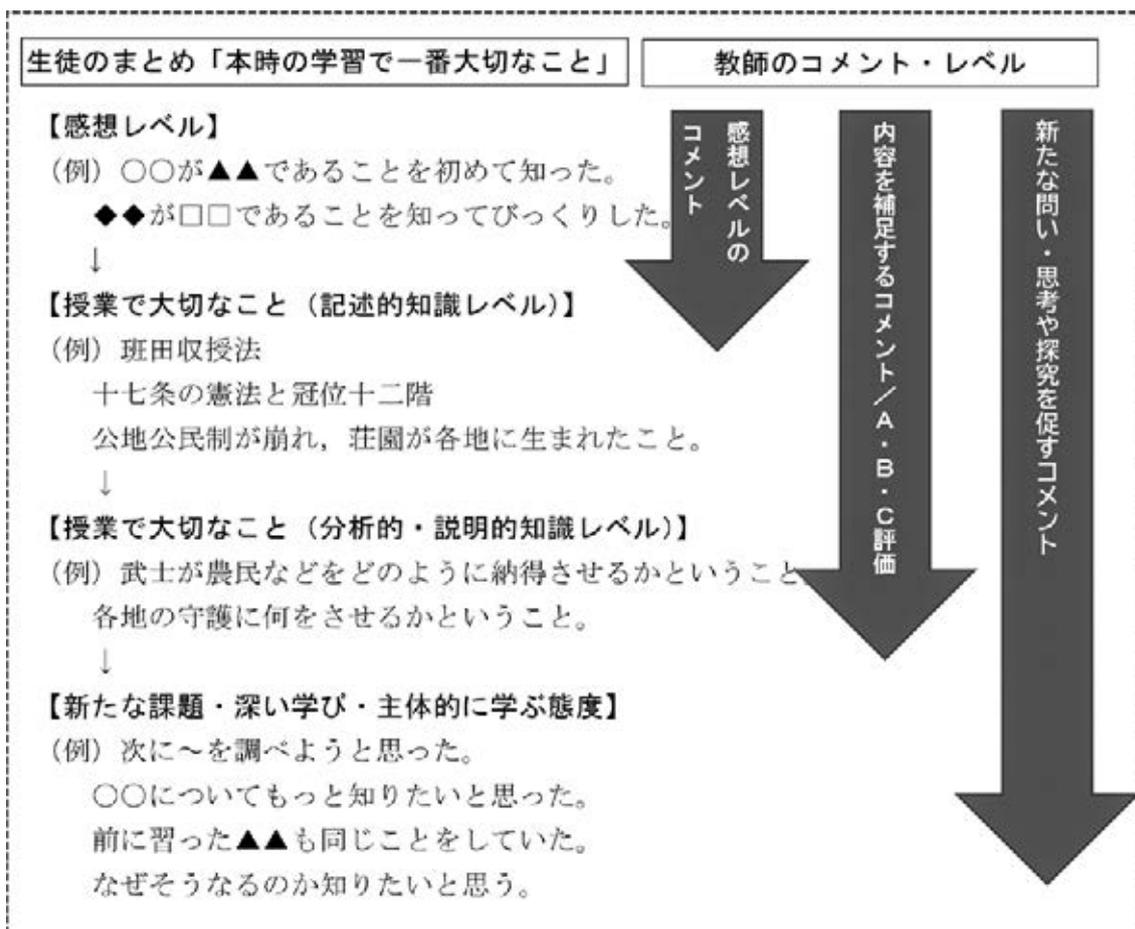


図2-3-2 生徒のまとめと教師によるフィードバックとの関係（筆者作成）

数値的なA～C評価を付けることは外的動機付けになるかもしれないが、多くの場合は教師が気に入る文章作成にとどまり、教師に挑戦する文章創造に至らない。C評価がつけられた生徒が教師に対して不満を漏らす一方で、B評価の生徒がA評価の生徒の記述内容と比べて違いを探すなどの姿は見られる。そして記述の量ではなく質で評価していることが分かると、授業内容を振り返って考えようし、記述の質は向上する。しかし点数化された評価は、それ自体がゴールとなり、生徒自身が新たな問いを立てようとしなくてもよいという課題があった。

OPPを活用する以上は、事象を深く掘り下げたり、教科書では明確に問われていない問題点に気づこうとしたりする態度を育みたい。そこで、「なぜそのような考えに至ったのか」「なぜそうなったことに疑問を持たないのか」などの含みのあるコメントを返して、生徒が確信を持って書いた文章に対して揺さぶりをかけたり、新たな視点を示唆したりして、探究心を刺激する。「分かったつもりだったが、分からなくなった」「そこまでは考えていなかった」と思わせる。このくり返しが主体性を育むOPPの正しい活用法であると考え。

ハッティ（2018）は、フィードバックを実行することで、情意面と認知面の両者に働きかけることができるとしている。「情意的な過程についていえば、学習者の努力の程度や動機付けを高めたり、より学習に集中して取り組めるようになったりすることにつながり

うるといえよう。」また「認知的な過程についていえば、学習者に別の視点を持たせたり、正誤を確認させたり、課題解決に必要な方法を追加して示したり、別の解決方法を示したりといったように、認知的過程の様々な面に働きかけることで、このギャップを埋めることにつながりうるといえよう。」

フィードバックの四つのレベルについて考慮する必要性に触れておきたい。ハッティによるフィードバックの四つのレベルとは、以下の通りである。

第1のレベル：課題や成果の正誤についてのフィードバック。より多くの内容、正しい知識の習得を目指すフィードバック。（例）あなたはベルサイユ条約についてもっとよく知る必要がある。

第2のレベル：成果物を作り出したり、課題を解決する過程についてのフィードバック。情報処理過程や、学習内容の理解や学習課題を解決したりするための学習過程に働きかけるフィードバック。（例）あなたの文章のなかのこの表現に着目して手直しすると、読み手があなたの言いたいニュアンスを理解しやすくなる。

第3のレベル：学習者の自己調整能力や自己評価能力、さらに集中して学習に取り組めるような自信を高めるためのフィードバック。（例）作文で主張を書き始めるにはどういったことが大事なのか分かっているのですから、それがこの作文の第1段階に書いてあるか確認してみましょう

第4のレベル：「学習者自身」に向けられたフィードバック。（例）すばらしい、よくできました。

第4のレベルだけは避けるが、学習の初期段階から第1のレベルだけで主体性を育成するのは難しい。情報処理過程や自己調整能力に働きかけるフィードバック・コメントを毎時返すことは時間がかかり現実的ではない。できるだけ短いコメントでその生徒の学びに寄り添うコメント力を磨きたい。生徒のまとめを授業や学習内容の感想にとどまらせず、社会的な見方・考え方を働かせ、素朴概念から科学的概念へと発展させるためには、生徒の感想を否定せずに感想以上の文を書かせる教師の適切なコメントが必要である。

このような教師と生徒の対話的な取り組みを続けていくと、先ほどの生徒のように「異なる視点に着目して考えていきたい」または「今回の学習を踏まえて、自分でもさらに調べていきたい」のような記述をする生徒が出てくる。新たな問いにつながる記述である。このような生徒が一人でもいることは、教師の方から問いをつくるよう働きかけていけば自ら問いをつくることのできる生徒が他にも存在すると期待できる。いずれはOPP活用の次の段階として、自ら課題を見つけ解決する方法を探る学習の展開を考えたい。

4. 「主体的に学習に取り組む態度」の総括的評価

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」の総括的評価へのOPP活用

これまで述べてきたように、OPPの目的は、生徒のつまずきや認知を見取るとともに、生徒が粘り強く取り組もうとしているか、自己の学習を認識して振り返り改善しようとしているかどうかを見取ることにある。

単元（内容のまとめ）ごとの学習課題（問い）の文脈に沿って生徒が重要なポイントを捉えることができているか、適切な思考ルートをたどってきているか、その上で最適解に到達し、新たな問いを見つけようとする態度が育ってきているかを見取るツールとして活用する。

（２）「知識・理解」「思考力・判断力・表現力」との関連

生徒の記述によって評価するにあたり、「主体性」の評価と「思考力・判断力・表現力」の評価のすみ分けについて考察する。

「北アメリカ州」単元で、単元を貫く問いを「なぜアメリカ合衆国は『世界一豊かな国』でいられるのだろうか？」として行った学習で、ある生徒は「単元を貫く問いへの学習後の考え」で、「多くの土地と資源があり、そこに集まってきた人々が生み出した適地適作といった様々なアイデアが、世界一豊かな国アメリカをつくった」と記述し、ふり返りで「始めより、移民などといった歴史的背景も知ったうえで考えられた。また、アメリカは多くの移民から成り立っていることもふまえて考えられたし、多文化社会で面白いなど思った」と記述している。これは様々な事実や視点から考察できており、「主体性」と共に「思考力・判断力・表現力」でも高評価と考えられる。

いっぽう別の生徒は、「アメリカは、移民を受け入れたり、大量生産・大量消費をして産業を動かしているから」と記述し、ふり返りで「アメリカではゴミが多く出ているのが意外でした。」と記述している。これは「大量生産・大量消費」と「大量のゴミ」を関連付けていない点で、適切に思考・判断しているとはいえないので、「主体的な学び」があるともいえない。「主体性」の評価は、「知識・技能」や「思考・判断・表現」の状況とは切り離せない。

次に、学習課題（問い）の設定という視点から「主体性」の育成について考えたい。歴史的分野「第1章古代国家の成立と東アジア」の「第1節人類の登場から文明の発生へ」及び「第2節東アジアの中の倭（日本）」で「大きな領土を治めるにはどんな工夫が必要だろうか？」という学習課題（問い）を設けて学習した。

双方とも古代文明や古代国家が誕生する様子を描いた単元だったので、あえて同じ問いを設けて考えさせる展開にした。時代も場所も異なる単元で「大きな領土を治めるための工夫」を考えさせることで、学習内容を踏まえたうえで、生徒が概念的で本質的な考察をすることを期待した。以下、生徒A～Cの解答を比較する（表2-3-1）。

これら3名の生徒はいずれも学習内容を踏まえたうえで自分なりの解釈・意見を作り出している。それぞれの解答傾向を考察する。

生徒A・Bは、学習内容を総括し、文頭から説明が始まり、重要と思う箇所を絞って解答している。生徒Cは、はじめに学習内容を細かく全て記述しようとしているため、一つひとつの事象から大きな領土を治める工夫へのつながりに飛躍が見られる。これらの違いは、文章構成の力にも関係しているため、それぞれの生徒がどの程度学習内容を把握して解答を導いているか、完全に見取ることは難しい。しかし、OPPを活用することにより、

生徒ごとの文章構成の力や特色をつかみ、定期テストその他の成果物から当該生徒が身につけた力を総合的に見取り判断することが可能になる。他の成果物との違いは、これまで述べてきたように、生徒の力を育みながら取り組みをすすめられる点である。

表2-3-1 「大きな領土を治めるにはどんな工夫が必要だろう？」への各生徒の解答（原文ママ）

	第1章第1節【東アジアの文明の広がり】	第1章第2節【鉄から見える大和王権】
生徒A	国民や他の国を従わせる力も必要だけれど、国民にとって「何が一番うれしいのか」「どうしたら他の国が従うのか」とその人たちが納得する政治をすることを考えるのが必要	大きな領土を治めるには、ほかの国などがもっていないものやつながりを深めたいと思うようなものを作る必要がある。それには、国同士のつながりや外国人（渡来人）などが伝えてきた文化や物を取り入れ、自国以外の人や国ともつながりを深める必要がある。
生徒B	多くの人を納得させるためには、儒教などの教えがあると人も納得する。また権力を少し分散させ、それぞれと友好的な関係を持つことで反乱も起きにくくすることも大切なのではないか。	まず食糧を確保するために農耕を行うために必要な道具や資源が必要。また、それらを活用して、たくさんの人を味方につけ、従わせることで、勢力を拡大することができた。
生徒C	中国は殷から漢へとだんだん発展し、政治の仕方が変わっていった。発展の間では秦の始皇帝の政治がかかわっている。例えば、文字や貨幣などを統一させ、国民の心を支配していった。しかしそれによって国民は負担になり秦は終わり、そこから漢が始まった。このような出来事から領土を治めるために孔子の教えを取り入れたり、印を与えたりと工夫されていった。	3～4世紀ごろ倭国の大和王権が朝鮮半島であった加羅、百濟地域とのつながりを強めたから大きな領土を治めることにつながった。朝鮮半島とつながりを強めたことにより朝鮮半島から日本へ鉄の延べ板が伝わり、大和王権の権力も大きくなっていった。つまり、大きな領土を治めるには他国とのつながりを強め日本を作っていく工夫が必要である。

5. OPPから、生徒の変容を見取る

(1) 特定生徒の変容

中学1年生歴史的分野の実践より、問いと生徒のコメントを一覧にし、生徒の変容を見たい（表2-3-2）。各時の問いに対する解を考えながら、単元を貫く問いに迫り、その探究思考過程をOPPで、自己認識しながら進めている。単元を貫く問いへの答えと本時の問いについて特定生徒の解答を並べ、その変容を見取る。

第2節の2「ムラはなぜクニになったのだろうか？」で、水を巡る戦で勝ったほうが負けたほうを吸収してクニが成立していったという趣旨の解答をしていたが、第2節の3で、豪族を新しい技術で味方につける事や支配と管理の概念のちがいに気づいた解答をしている。教師からは「支配」という着眼点をコメントしたことで学習内容と組み合わせ、「管理」という概念を自ら追加して考えることができた。コメントが主体性の発現を促進し、思考の深まりにつながったことが見て取れる。（※表2-3-2中の（ ）内は教師によるコメント）

表2-3-2 特定生徒の解答の変容 (原文ママ)

第2部歴史の大きな流れと時代の移り変わり	第1章古代国家の成立と東アジア	第1節人類の登場から文明の発生へ	【単元を貫く問い】	はじめの考え	【見開き】	【本時の問い】	本時の一番大切なこと (教師のコメント)
			人間社会はどのように成立し発展したのだろうか？	地位が分けられ、地位が高い人の命令でつくられた。	1. 人類がたどった進化	人類の生活は、どのように変化してきたのだろうか？	初めは食べ物をそのまま焼いたりしていたが、土器ができ栄養も取ることができるようになっていった。また石器などの影響で大型動物から小動物にも変わっていった。(氷河時代の変化？)
			徐々に生活が土器によって便利になり文明をつくり文明の領土を戦をし広い土地を治めるべく民主政治がおこなわれたが女性や子どもは参加できず差別ができその差別をなくすために宗教ができ発展していった。	2. 世界各地で生まれる文明	各地の古代文明に見られる共通点と相違点とは何だろうか？	各地の文明では大河の近くでつくられ、各地でそこ独占の農耕や文化などを築いていった。(文明と文化のちがいは？)	
				3. 東アジアの文明の広がり	大きな領土を治めるにはどのような工夫が必要だろうか？	無理のない範囲で人を働かせ少しずつ人々を納得させていく。人の意見を少しずつ取り入れ、反乱が起きないようにする。(納得させたり反乱させない工夫)	
				4. ギリシャとローマの政治と文明	民主政治とは、どのような考えにもとづいているのだろうか？	民主政治は、話し合いを行い、法律などを決めるが、その話し合いに女性子どもは参加できず、男性でも戦える人でなければいけないということから戦うということも重要視されているということが考えられる。(戦いができる人に権利あり？)	
				5. 仏教・キリスト教・イスラム教の誕生	三大宗教は、なぜ広く信仰されるようになったのだろうか？	差別や貧富の差は神の前では平等だというものが多くの人々の共感を呼びその人々が貿易などによって広めたため広く信仰されるようになった。(共感を呼ぶことが大事)	
		第2節東アジアの中の倭(日本)	ムラとクニはどのように違うのだろうか？	規模が違う人の数が違う	1. 縄文から弥生への変化	縄文時代から弥生時代を区別するものは何だろうか？	縄文時代では行われていなかった稲作が行われたり、稲作が行われたことで地域によって差ができ、戦になり勝った地域の土地が増え、領地を拡大していった。(稲作は米以外のことも生じさせた)
				クニはムラに比べて領土が大きく、その領土を治めるために豪族を支配している。そしてその豪族を従えるため、農作物や鉄をつくり、売っている。(豪族を従えることが大切ですね)	2. ムラがまとまりクニへ	ムラはなぜクニになったのだろうか？	ムラとムラが水を巡って戦をしたことで勝ったほうが負けたほうを支配してそれがくり返され大きくなったからクニになった。(支配に着目すると？)
					3. 鉄から見えるヤマト王権	大きな領土を治めるには、どんな工夫が必要なのだろうか？	ヤマト王権が手に入れた鉄という技術を欲しがる豪族たちを味方につけてその豪族たちの領土は自分たちのものになるしその土地は豪族が管理するという工夫をした。(豪族をうまく使った)

第3節中国にならった国家づくり	クニと国(国家)はどのように違うのだろうか？	今と比べて人々の支配の仕方がちがう。	1. ヤマト王権と仏教伝来	蘇我氏と聖徳太子はどのような国づくりを目指したのだろうか？	天皇中心の国づくりをするため地位の高い人でも高い役人の地位を与えてではなく有能な人を高い地位に置くようにした。(天皇中心！)
			2. 律令国家を目指して	天智天皇と天武天皇はどのような国づくりを目指したのだろうか？	大化の改新によって天皇中心の律令国家をつくらうとした。また、人々に土地を分け与え税を納めるようにした。(律令をみんな守るだろうか？)
		天皇中心の国づくりをしたくったり税を治めさせたりする支配が強くなり地位がはっきり分かれるようになった。(いろいろな制度が整った)	3. 律令国家での暮らし	税を集めるためにどのような工夫がなされているのだろうか？	班田収授法を制定したが、逃走する人が増え、墾田永年私財法にかえた。また戸籍によって人々を管理するようになった。(税を集めるには管理が大切！)
			4. 大陸の影響を受けた天平文化	天平文化はなぜこのような特色を持つのだろうか？	唐はもともとたくさんの国と交流がありそこに遣唐使が派遣されたため、国際色豊かな仏教の影響を大きく受けた文化になった。(国際交流が大切)
第4節展開する天皇・貴族の政治	中国からの制度や文化は、どのように日本風になっていくのだろうか？	日本の気候に合うようにした。	1. 権力を握った貴族たち	平安京の権力の中心はどうなっていたのだろうか？	権力は天皇が多かったが、その天皇を利用して政治をすすめようとする藤原氏が摂関政治を始めるようになった。(利用される天皇はどうするか？)
		菅原道真が遣唐使の廃止を提言したため中国の文化が取り入れられず貴族の生活や好みに合わせたものになった(なぜ貴族に合わせた？)	2. 唐風から日本風へ変わる文化	天平文化と国風文化の特色にはどのような違いがあるだろうか？	天平文化は唐の影響を大きく受けた国際色豊かな文化、国風文化は日本の特色を大きく受けた文化(日本のどんな人々の特色？)

また、国づくりに関する考察という視点から、鎌倉幕府成立の学習における、OPPの記述を見る(資料2-3-2)。単元を貫く問いを「なぜ、鎌倉から全国を支配できたのだろうか？」とした。問いのなかに「鎌倉」という地名を入れたが、「なぜ鎌倉」という場所に着目した解答よりも、先の「大きな領土を治めるにはどんな工夫が必要だろうか？」を追究した思考を踏まえた解答が目立つように感じた。

A～C生徒は、授業内容を簡潔にまとめた解答と見る。D～E生徒は、授業内容を踏まえ、それがどのように社会に作用したかというところまで踏み込んでいる。このように、人々を支配する法や政府機関の在り方など、D・E生徒以外にも本質を捉えたと思える解答は見られた。

第2章第1節【鎌倉を中心とした武家政権】「なぜ、鎌倉から全国を支配できたのだろうか？」

- A：鎌倉という戦いに強い地形で御家人との関係を重視したり土地を監視する地頭を置いたり武家をまとめる政治とまとめた武士の大きな力が全国支配と鎌倉を守る力としてついたから。
- B：執権の北条泰時が「御成敗式目」を制定したから。
- C：源頼朝が征夷大將軍になり幕府を開いて御恩と奉公で土地を管理し、二重支配ができたのと、北条家が源の後執権政治で権力を持ち、天皇の朝廷をおさえ、監視するようになり支配が広がった。
- D：1182年に守護や地頭を設置、源頼朝が御恩と奉公をつくり、御家人も協力できるようにしたから。また、分割相続や御成敗式目を定め、立場や幕府が続くように考えたから。
- E：まず、全国に守護と地頭を置き、全国に支配をおよぼせ、御恩と奉公で御家人との信頼関係を築くことで安定した支配をした。また、承久の乱がおきてからは六波羅探題を設置して乱がおきないようにしたり、御成敗式目を決めてルールも作ったりした。
- F：鎌倉幕府は将軍が領地などを与える御恩、御家人が奉公を行ったことにより、土地などを支配する仕組みができてきた。また、源氏の将軍が衰えると北条氏が執権政治を行い、六波羅探題を設置した。つまり、将軍と御家人の間に「御恩」と「奉公」ができ朝廷を監視するために六波羅探題を設置したことにより全国を支配できた。

資料2 - 3 - 2 「なぜ、鎌倉から全国を支配できたのだろうか？」への各生徒の解答
(原文ママ)

F生徒は、授業内容を大変詳しく記述し、教科書の要約のような解答を書いている。これはこれで一つの能力であるが、生きて働く知識が身についているか、理解したことを他へ転移できるかどうかは分からない。

(2) 集団としての変容

一単元に一枚のOPPを作成してきた筆者の実践では、一枚完成するごとに総括的にA～C評価を付けてきた。すべての生徒のOPPを記述の質が優れた順に並べ、明確に区分できる点を見出してA～Cを付した。上の図で、A～Cの割合の変化をグラフに表した。

カリキュラムが進むにつれ、変動はあるが、Cの割合が減少傾向にあり、A・Bが増加していることが分かる。

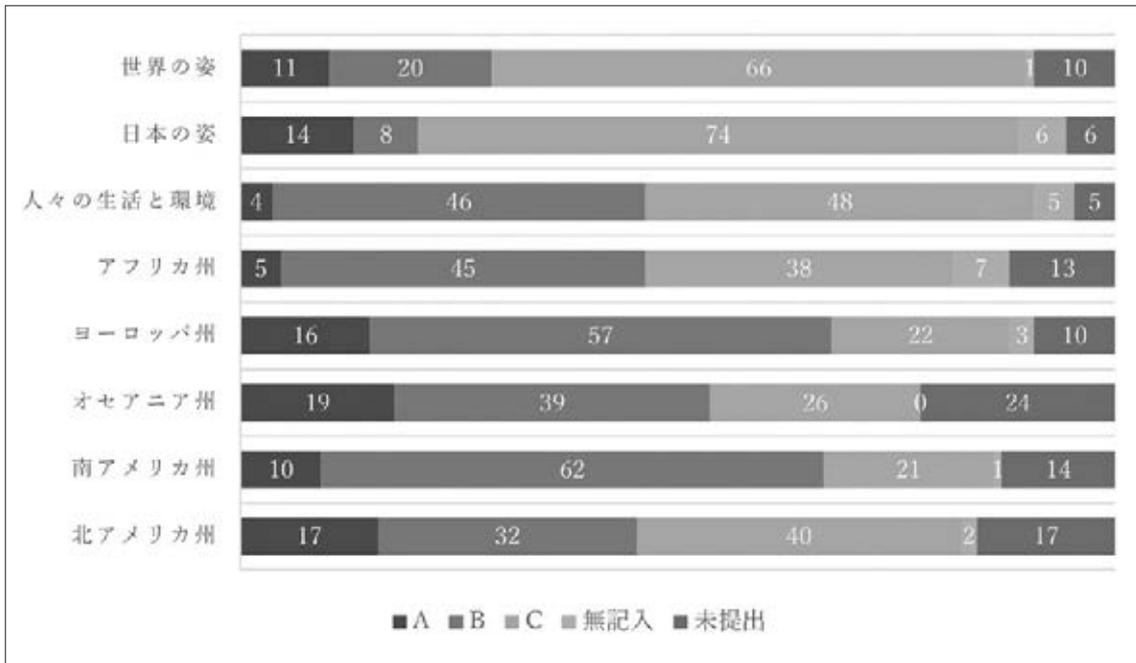


図2 - 3 - 3 評価分布の推移（筆者作成）

OPPをたとえ少しでも毎回書くことは、生徒にとって「書く訓練」にもなる。教師からのコメントを読み、授業に参加し、「本時の授業で一番大切なこと」を書く。次の授業ではまたこの流れを行うというサイクルが、生徒の「書く力」や「考える力」を伸ばしていると思われる。

前節で一人の生徒の変容を見たが、集団としての成長をも促すことができているといえるだろう。参考として、各節の単元を貫く問いを以下に記しておく。

〈世界の姿〉世界にはどのような国があり、その位置を表すにはどのような方法があるだろう？

〈日本の姿〉世界のなかで日本はどのような位置にあるだろう？

〈人々の生活と環境〉人々の生活に最も影響を与えるものは何だろう？

〈アフリカ州〉なぜ貧困問題を克服することが大変なのだろう？

〈ヨーロッパ州〉EUはこれからも維持すべきだろうか？

〈オセアニア州〉異なる文化を持つ人々と共存・協力することの利点と難しさは何だろうか？

〈南アメリカ州〉開発と環境保全を両立するのはなぜ難しいのだろうか？

〈北アメリカ州〉なぜアメリカ合衆国は「世界一豊かな国」でいられるのだろうか？

6. OPPを活用した学習についてのアンケート

1年間の最後の授業で、「OPPを活用した学習について」の以下のようなアンケート調査を行った。図2-3-4にその結果を示す。

- ① 2023年3月15日実施
- ② 京都市立中学校 1年生34名
- ③ 有効回答数 34
- ④ 記名方式
- ⑤ 次年度の授業づくりに生かすために実施すること、成績には一切影響しないことを説明し実施した。

1. 「単元を貫く問い」があることは、あなたの深い学びに役立ったと思いますか？
2. 「単元を貫く問い」についての始めの考えを、小学校などでの学びから考えて書くことができていましたか？
3. ワン・ページ・ポートフォリオに、毎回「本時の学習で一番大切なこと」を考えて書くことができていましたか？
4. 「本時の学習で一番大切なこと」を書くことは、あなたの深い学びに役立ちましたか？
5. ワン・ページ・ポートフォリオに書かれる、「先生からのコメント」は、いつも読んでいましたか？
6. ワン・ページ・ポートフォリオに書かれる、「先生からのコメント」は、あなたの深い学びに役立ちましたか？
7. 「単元を貫く問い」についての始めの考えと終わりの考えを比べることができましたか？
8. 「単元を貫く問い」についての始めの考えと終わりの考えを比べることは、あなたの深い学びに役立ちましたか？
9. 来年度のワン・ページ・ポートフォリオについて、変えたほうが良いところや変えないほうが良いところを教えてください。
10. 社会科の授業全体について、1年間の感想や先生へのメッセージをお願いします。

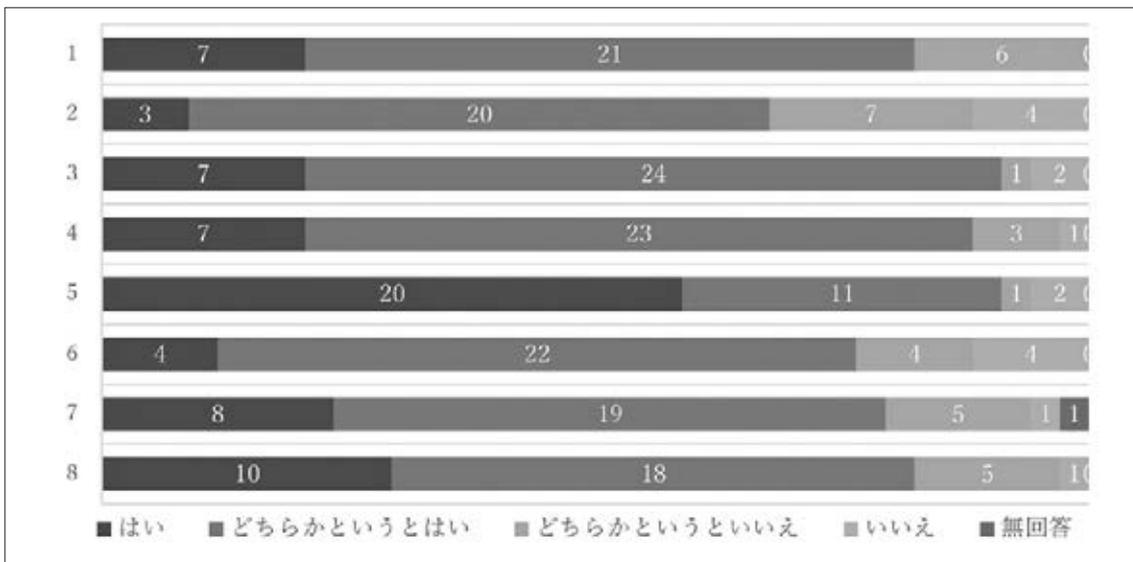


図2 - 3 - 4 OPPを活用した学習について（筆者作成）

全体的に回答は好意的である。特に「5. OPPに書かれる、「先生からのコメント」は、いつも読んでいましたか？」にはほとんどの生徒が「はい」または「どちらかというとはい」を選んでおり、自分の振り返りに対する教師からのコメントを待っていたことが分かる。

これらを教師に対する生徒からのフィードバックと捉え、次の単元での指導改善に活かす双方向の働きが学びの質を高めることになるだろう。また、生徒が教師のコメントをどのように受け取っていたのかが分かる記述を挙げておく（資料2 - 3 - 3）。

- ・先生のアドバイスから、単元の大切なことを書くことができました。
- ・そのコメントを読んでもう一度復習することができた。「？」があるかどうかでほとんどの人が判断していた。
- ・「？」あるかないかみてた。
- ・「？」をなくしたい。
- ・先生のコメントは毎回読んで考え直した。
- ・あーそっか、こっちを書いたほうが良いのか、と？が書いてあるときは思ったりした。
- ・アドバイスなどをたくさん書いてくださったので、書きやすかったです。

資料2 - 3 - 3 生徒は、教師からのコメントをどのように受け取っていたか（原文ママ）

文中の「？」については、コメント欄に「なぜ〇〇を大切だと考えたか？」のようなコメントを返すことが多かったことからきている記述である。時には「よく〇〇であることに気づきましたね」のように、評価語だけのこともあるので、生徒は「？」があることが

低い評価のように感じたのかもしれない。形成的評価のためのコメント欄であることを考えると、教師から生徒に対するフィードバックが、生徒自身による省察や振り返りにつながっていることはねらい通りである。

また、これに関連する質問である「6. OPPに書かれる、『先生からのコメント』は、あなたの深い学びに役立ちましたか？」では、教師からのコメントが生徒自身による省察や振り返り、自己調整につながっていたことも示している。以下、それが分かる生徒の記述を挙げておく（資料2-3-4）。

- ・ 今回の文章はこんなところが足りなかったのだと分かり、次はこんな風にも書こうと生かすことができました。
- ・ 質問系だったら、それに対してもう一度考えることができました。
- ・ 先生のコメントはいつも質問で返してくれるので考えさせられた。
- ・ 何が書けていないか分かるので便利だと思った。
- ・ 「？」をかいてあるものにはなぜ「？」がつけられているのか考えることをした。
- ・ コメントを読むことによって、自分の考えをより深く考えることができました。
- ・ 先生のコメントで、教科書を読み返したりした。
- ・ 考えを改めることができました。

資料2-3-4 「先生からのコメント」が、深い学びに役立ったか（原文ママ）

「次はこんな風にも書こう」「もう一度考える」「なぜ？がつけられているのか考える」「教科書を読み返したりした」のように、学習に対して主体的な態度を表している生徒がいる。教師がコメントを返すことで、生徒からもこれらのようなフィードバックが得られる。教師が調整する生徒の学びが、生徒自身による自己調整に変容していく過程とも言える。次の単元での指導改善に活かす双方向の働きが学びの質を高めることになるだろう。

7. おわりに

OPPは、教師と生徒の間を交換日記のように往復して教師との対話を繰り返す。そうして生徒に多様な気づきを促し、教師に授業改善のヒントをつかませる。A～Cを付ける数値的な評価は生徒に「結果」をもたらすだけだが、OPPを活用した生徒と教師との対話のくり返しは、双方に「気づき」をもたらす、次の学びへと生徒をいざなうことができる。

「生徒の気づき」には、学習内容に関する気づき、自身のつまずきや学びへの気づき、多様な考え方が存在することへの気づきなどがある。そしてこれら子どもの気づきから、教師は大人の文脈と子どもの文脈との違いからくる誤解、補足説明・補足資料の必要性、過剰な説明・資料の改善・精選などの「授業改善のヒント」を得ることができる。

非認知能力である「主体性」を育成するには、生徒が学習課題にどのようにどの程度迫

ることができるかという点が指標の一つとなる。これは、一つのコマや一つの単元で実現できるものではなく、複数の内容のまとまりごとの学びや各学期などの長いスパンで育て、その生徒が十分に力を発揮したところを捉えるようにしなければならない。リアルな授業の場面で一人ひとりの生徒のつぶやきや探究の動きを逐一記録したり見取ったりすることは実質的に不可能である。しかしOPPを活用すれば、生徒が本時の学習内容をどの程度把握して理解し、それについてどのような考えを持つに至ったかを事細かにとらえることができるということを実践を通して強く実感している。

資質・能力の育成を重視する学習指導要領が告示され、授業の方法論や指導観の研究は盛んに行われているが、身につかせようとする知識が相当量並んでいる以上、時間の制約もあり、常に探究学習や問題解決学習をすることは困難である。多くの実践では「めあて（学習課題・問い）」を提示し、説明や短時間で少人数の話合いを行い、「まとめ」を行うという授業の進め方を繰り返すことで生徒に見通しを持たせて主体的な態度の育成につなげようとしている。こうした実践は、学習内容の定着というねらいが優先しており、「主体性」を育成する取り組みに特化した学習指導は一部の実践にとどまっているという現実がある。

OPPはこのような現状に一石を投じるツールではあるが、当然ながら学習課題（問い）の立て方や多面的・多角的なアプローチなど、教材そのものを料理する工夫が欠かせない。OPP実践を続けるとともに、この実践で得られた授業改善のヒントを次の教材開発や単元開発につなげていくことも続けていかなければならない。

筆者も実践を続けるなかで、生徒の考え方や学習内容の受け取り方の特徴にタイムリーに触れ、自身の授業構成への態度を改善する契機を得ることができたと感じている。

しかし、OPPをそれ自体で指導要録に記載する成績付けに使うことはできないと考えている。OPPを活用して育成した主体性を、総括的に評価するパフォーマンス課題の設定や定期テストの作問、これらを盛り込んだ客観性のある妥当な年間評価計画など、主体的に学習に取り組む態度についての今後の研究課題としたい。

<参考文献>

- ・精選版 日本国語大辞典，2022年10月22日，<https://kotobank.jp/word/主体的-528765>（最終閲覧日：2024年3月16日）
- ・「（理論）主体的な学習とは－そもそも論から「主体的・対話的で深い学び」まで－（smizok.net）」溝上慎一，2022年11月22日，<http://smizok.net/education/subpages/a00019（agentic）.html>（最終閲覧日：2024年3月4日）
- ・国立教育政策研究所「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」文部科学省，2022年11月22日，[r020603-01.pdf（nier.go.jp）](https://www.nier.go.jp/r020603-01.pdf)（最終閲覧日：2024年2月22日）
- ・教育課程企画特別部会，論点整理補足資料（1）文部科学省，2015年，

- ・ 国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編」文部科学省, 2019年
 - ・ 堀哲夫「新訂一枚ポートフォリオ評価OPPA一枚の用紙の可能性」東洋館出版社, 2019 年
 - ・ 中島雅子「一枚ポートフォリオ評価論OPPAでつくる授業－子どもと教師を幸せにする一枚の紙」東洋館出版社, 2022年
 - ・ J・ハッティ〔著〕山森光陽〔監訳〕「教育の効果: メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化」図書文化社, 2018年
 - ・ 社会科教科書「社会科中学生の歴史－日本の歩みと世界の動き－」帝国書院, 2021年
 - ・ 社会科教科書「社会科中学生の地理－世界の姿と日本の国土－」帝国書院, 2021年
- (小西 信行)

4節 「学びのあしあと」の記述による学習指導と主体性評価

—アンケートから読み取る主体性の実態と「問い続ける問い」を軸にした単元構成の実践—

1. はじめに

「主体的に学習に取り組む態度」をどのように評価するかが中学校の現場では大きな課題となっている。「関心・意欲・態度」と独立していたころは、ノートやワークなどの提出物を中心とした評価としていた教師が多く、評価の仕方に戸惑っている。そこで、振り返りシートとして実践していた「学びのあしあと」を本研究会において改善を進めるなかで、生徒の主体性を読み取るアンケートを行い、評価を行った生徒の傾向について分析を行うことで、効果的な指導について検討した。

また、評価を続けるなかで、授業そのものが悪ければ生徒の記述内容は深まらないことも実感した。生徒が多角的・多面的に考えを深めるためには、そもそもの授業が「主体的に学習に取り組む態度」を育むものとなっていなければならない。そこで、「問い続ける問い」を踏まえた単元「南アメリカ州」の実践を行った。

2. 「主体性」の考え方と評価

国立教育研究所の「『指導と評価の一体化』のための参考資料」において、「主体的に学習に取り組む態度」は、「粘り強い取り組みを行おうとする側面」と「学習を自己調整しようとする側面」の二つの側面があると示された。具体的な評価の方法として、ノートやレポート等における記述、生徒による自己評価や相互評価等の状況等を材料とすることなどが挙げられている¹⁾。このことから、社会科における「主体性」の評価は、ある社会的事象に対して、学習を通して得た知識のもと、粘り強く思慮を繰り返しながら、自分の考えを表現することとし、考えたことがそれでよかったのかどうか、それが単元全体を通してできていたかどうかを自己調整していくことだと考える。この考えのもと、学習の行為主体性についての評価の実践的取り組みを行った。

3. 振り返りシート「学びのあしあと」の実践からの課題

(1) 「学びのあしあと」とは

国立教育研究所の「『指導と評価の一体化』のための参考資料」の実践事例のなかで使われている振り返りシートである。ここでは、主体的に学習に取り組む態度を育成し、評価を行う際の留意点として、①生徒が見通しを立てる機会を設けること ②学習を振り返る機会を設けること ③教師や他の生徒による評価を伝えること を挙げている。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行うことが重要とだとしている。振り返りシートの構成は、はじめに単元を貫く問いに対する現時点での考えと必要な情報とその情報の入手方法を書かせ、単元の途中で問いに対して考えたことや教師や友人と話したことをメモさせる。最後に単元への自身の学習の取り組み状況・学

習や生活へ生かしたいこと・これからも考え続けたいことを書かせている¹⁾。これを参考に、単元のはじめと終わりでの考えの変化を記述内容によって読み取り、評価する振り返りシートを作成し実践していた。

(2) 生徒の記述内容に対する評価の課題

単元のはじめと終わりに記述内容について評価をする振り返りシート「学びのあしあと」(資料2-4-1)は、生徒自身が学習を振り返られるようP D C Aサイクルの視点を取り入れ、改善点や新たな疑問などを記入できるものにした。教師が添削できるようI C T (ロイロノート)を利用したり、研究会を通して色々と改善を試みた。生徒自身が自分の学習に対し改善しようと振り返ることができたり、教師の業務が効率よくなった部分もあつたりと一定の改善はできたと考えられる。しかし、授業そのものがどのように生徒が考えを深めていったのかという変容が見える形にはなっていないため、生徒の記述内容の評価というのは授業内容をうまくまとめられているか、自分なりに感想が述べられているかという点になってしまった。

学びのあしあと NO. 10

① 単元名「市場経済の仕組みと金融」(教科書p150-)の学習のはじめに考えよう！

単元目標
市場における需要と供給のバランスや、金融機関の役割、景気変動や金融政策について知り、私たちの生活に大きな影響があることを理解する。

単元をつらぬく問い
「なぜ、収入が減って、生活が苦しくなることがあるのだろうか？」
【学習前】答えを考えてみよう！

② この単元の学びを一つずつまとめ、理解を深めよう！

なぜ収入が減るのか、生活が苦しくなるのか？

- (教科p150~153) どうやって、価格が決まるのだろうか？
- (教科p154~157) どうやって、世の中のお金はまわっているのだろうか？
- (教科p158~159) なぜ、景気が良いときと悪いときがあるのだろうか？
- (教科p160-) なぜ、海外のことが日本に影響するのだろうか？

③ 単元の問いに答えよう！【学習後】

単元をつらぬく問い「なぜ、収入が減って、生活が苦しくなることがあるのだろうか？」

社会全体の需要と供給に応じて、好景気と不景気を交互に繰り返す景気変動が起こり、変動の具合によっては商品が売れなくなり企業の利潤も減ってしまうから

④ 単元の問いに答えよう！【学習後】

単元をつらぬく問い「なぜ、収入が減って、生活が苦しくなることがあるのだろうか？」

⑤ 学習後の振り返りをしよう！

① 単元目標である「市場における需要と供給のバランスや、金融機関の役割、景気変動や金融政策について知り、私たちの生活に大きな影響があることを理解する。」は、どの程度達成できましたか？

5 よく取り組んだ
4 まあまあ
3 ふつう
2 あまり
1 取り組まなかった

② この単元(授業)を通して、印象に残っていることなどから考えたことは何ですか？
また、出てきた新たな疑問は何ですか？

⑥ 学習後の振り返りをしよう！

① 単元目標である「市場における需要と供給のバランスや、金融機関の役割、景気変動や金融政策について知り、私たちの生活に大きな影響があることを理解する。」は、どの程度達成できましたか？

5 よく取り組んだ
4 まあまあ
3 ふつう
2 あまり
1 取り組まなかった

② この単元(授業)を通して、印象に残っていることなどから考えたことは何ですか？
また、出てきた新たな疑問は何ですか？

今まで好景気のときは不利益なんて起こらないと思っていたけど、商品の生産を増やして供給が需要を上回ると商品が売れなくなってしまって会社の利潤が減ることを知ってすごく驚きました。また、多国籍企業が成長していると、日本にはどんな企業があるのか疑問に思ったので調べてみたいと思いました。

資料2-4-1 授業の改善を行う前の振り返りシート「学びのあしあと」

これは、授業を準備する段階で単元の構成を行っていないという問題から、生徒の記述内容に深まりが見られないということが起こっている。単元から得た知識をもとに、単元を貫く問いとしているものに対し、生徒が答えを記述する。その記述内容が、授業の内容を網羅していればよいという具合である。この内容の記述量が多く、整理され分かりやすくまとめていることが評価Aとなる。評価Aほどには記述量が少なく、それなりにまとめられているものが評価B、単元の内容に合っていないものや単語だけといったものが評価Cとなる。授業そのものに主体性が身につくようなものでなければ、記述量や整理能力、分かりやすさなどの文章力をもとに評価をしている教師は多いだろう。このような授業では評価に課題があるが、評価した生徒の記述内容にどのような違いがあるのか分析する。

(3) 評価別にみる生徒の記述内容の分析

生徒の記述内容について、前述のような記述量や分かりやすさによってA～Dの四段階に評価した生徒（2022年度第3学年）の分析をする。表におけるA～Dの評価は、「学びのあしあと」5回分の評価における平均値である（表2-4-1）。また四段階の評価になったのは、Cと提出回数が少なく評価ができなかったDと区別するためであり、大きな意味はないことをことわっておく。

表から分かるように、評価AやBの生徒は記述量が多く、授業内容をうまくまとめている。また、疑問点においては、自身の実生活と比較して考えられているのが読み取れる。評価CやDの生徒においては、授業と実生活との結びつきまでの視点は見られず、感想を述べる程度になっている。このように、評価が高い生徒は、多角的・多面的な視点をもともっており記述することができているが、評価が低い生徒は自身の視点から抜け出せず記述もままならないことが多く、それぞれの単元でその様子は大きく変化することはあまり見られなかった。単元をこなすことで、多少の記述量が増えたが、変化がないということは視点を広げられるような問いや支援を行えていないということである。

文章力のある、もともと色々な視点から考えられる評価の高いの生徒はもちろんのこと、評価の低い生徒が視点を広げていけるような授業内容や指導をしなければ「主体的に学習に取り組む態度」は形成されない。つまり、そもそもの授業の単元の構成や問いが充実していなければ、生徒の記述内容が多角的・多面的な視点ではなく自己の視点から抜け出せず、評価が変わらないということが分かった。どんな問いや指導をすれば、生徒が主体的に学習に取り組み、記述内容が変化するのだろうか。生徒自身がどのように自身を意識していたのか、より生徒の実態を知るため、主体性を読み取るアンケートを行い、評価別に分析を行った。

表2 - 4 - 1 A～D評価のそれぞれの生徒の記述内容（2022年度 第3学年）

単元	公民的分野 行政（三権分立）		公民的分野 経済（消費生活）	
問い	なぜ、国会・内閣・裁判所に権利を分けて政治をしているのだろうか？		なぜ、買い物で消費者の自立が求められているのだろうか？	
評価	学習後のまとめ	単元の振り返り・疑問点など	学習後のまとめ	単元の振り返り・疑問点など
A	互いに権力を抑制しあい、均衡を保つことで権力が一つの機関に集中することを防いだり、どれかが行き過ぎた判断をしたときのストッパーをしたりすることができ、国民の人権を守ることができるから。	裁判で有罪のとき、被告人が100%悪いわけではなくて色々なことが重なって起きてしまう、ということもあるとわかった。なんとなく有罪の人は絶対悪い！と思いきこんでいたので、その考えは改めなければなと思ったり。裁判員に選ばれてみたいなども思った。	消費者は売る側に比べて弱い立場になりやすく自立していなかったり消費者問題になって人権が侵害されてしまうかもしれないから	マルチ商法とか詐欺とかをよくテレビとかでも聞くし引っかかるわけじゃないと思うけど、思ったよりたくさん種類があって一度スマホをいじっている時に変なサイト開いてめちゃうちゃ爆音でアラームみたいなのが鳴ったことがあったけど、確かにちょっとパニックになって下のボタンを開きそうになったことを思い出した
A	三権が互いに行き過ぎを抑制しあいと均衡を保つことによって国の権力が一つの機関に集中することを防ぎ国民の人権を守るため	三権分立でそれぞれ違う仕事をしているがどの機関も違う機関の仕事は人を監視することによって政治が成り立っているのかなと感じた	消費者は自分で商品を選んで自由に買い物ができるがそれは契約を結んでいるということなので自分が契約を結んで消費しているんだという自覚とその責任を持って自分で情報を集めて自分が損をしないよう正しい判断を行う必要があるから	自分も消費者の立場なので今回学んだことを生活に取り入れてみようと思いました。また普段利用しているお店にそれぞれのお店で同じ商品で値段を比較してどのような流通経路なのかを調べてみたい
B	互いに監視し合いすぎなどを抑制し権力の均衡を保つため	どんな仕事や用事があっても裁判員制度で選ばれた人は裁判員をしなければいけないことに驚いた	自ら商品についての情報を調べて適切な判断を下して商品の購入できるようにするため	卸売業者のもとで何かを買うのと小売業者では消費者に行き届くまでの手順の数が違うので値段も変わるので変わった値段の差は小売業者と卸売業者ではどうなるのか気になった
B	三権が互いに行き過ぎを抑制しあい均衡を保つことによって国の権力が一つの期間に集中することを防ぎ国民の人権を守るため。	実際に模擬裁判をして裁判の仕組みをよく知れた。裁判員制度があることを知らなかったし、裁判はドラマでしか見たことがなかったけれど、裁判を私たちの身近なものだということが分かった。でも裁判員制度をすることで一般の裁判員の人たちがどちらをひいきしてしまうことがないのかなと思う。	自分で知識や情報を集める確かな判断力を養いその判断に基づいて行動する必要があるから	身近な問題だからこそしっかり知っておく必要があると思った。自分が将来契約をして被害に遭ってしまうことがあるかもしれないので、その時にどうすれば良いかを知れたし気をつけなければならぬことも分かった。被害に遭うことを防ぐためにも容易に契約を結ばないことが大事だと思う。
C	国の権力が一つの機関に集中することを防ぐため	2種類の裁判があることを知れた	消費者は販売者に比べて商品に対しての情報が少なく不利な立場にいるから	逆に販売者が不利な立場に立つことがあるのだろうか
C	三つの権力が互いに抑制し均衡を保つことによって権力の行き過ぎを防ぐため	この単元を勉強して初めて裁判員制度を知って国民が裁判に参加することについて関心を持っていいなと思いました	消費者にとって不利な契約を交わしてしまったり、騙されたりしないようにするため	消費者の元へ届くまで色々な人の協力を流通しているんだなと思った
D	三権が互いに行き過ぎを抑制しあい均衡を保つため	色々な人の人権を守るためにたくさんの決まりがあつてよく考えて作られていると思った	消費者問題が起こったりするから	消費者問題は消費者が知識を増やして自立することが大事だと思う
D	一つの権力が集まったら大変だから	裁判の場所はどうやって決まるのか	自分で色々判断をしないと不利な契約などを結ばれるから	消費者が不利にならないように考えてみるべきだと思う

4. 主体性のアンケートから読み取る生徒の傾向

(1) 主体性のアンケートとは

先ほどのA～Dに評価されたそれぞれの生徒に、峯氏が提示した(第1章1節)「粘り強く取り組む側面」と「学習を自己調整する側面」の主体性のアンケートを実施し、それぞれの評価の生徒自身がどのような意識で主体的に取り組んでいるのかを読み取った。

(2) 主体性のアンケートの結果と分析—評価別にみる生徒の傾向—

A～Dの四段階で評価したそれぞれの生徒が、アンケートにどのように答えたのかを分析する。**資料2**は、2022年度の第3学年に実施したアンケート結果を評価別で表している(**資料2-4-2**)。

アンケートの結果を見ると、CやD評価をした生徒自身は、自己評価のなかで「あてはまる」「ややあてはまる」が多いことから、自分自身は主体的に取り組んでいるという認識であることが分かった。授業者からすると、記述して欲しいことが書けていないために低い評価となっているが、生徒は「やっているつもり」「やっているのになぜ評価が低いのか」という状況である。CやDの評価の生徒には、「どうすれば良くなるのか」を具体的に考えさせ、自分の記述とAやBの評価の生徒の記述を比較させ、メタ認知させていくことが必要である。また、CやDの評価の生徒は「あてはまらない」としたものも多く、自覚はあるもののやる気がないという面も見られ、授業の工夫や教師からの声かけや丁寧な添削が必要な部分であると考えられる。

評価Bの生徒は「ややあてはまる」の項目が比較的が多いことから、自分自身の振り返りから「もう少しできることもあったかもしれない」という状況であるようだ。自己を見つめることはできているが、どうすればよくなるのかというあと少しのアドバイスや評価Aの生徒の記述を見て学ぶことが必要な段階なのだろう。評価Aの生徒は、「あてはまらない」という選択肢は全てにおいていなかった。つまり、自己の学習状況がよく理解できしており、改善点も分かっている状況であると見える。

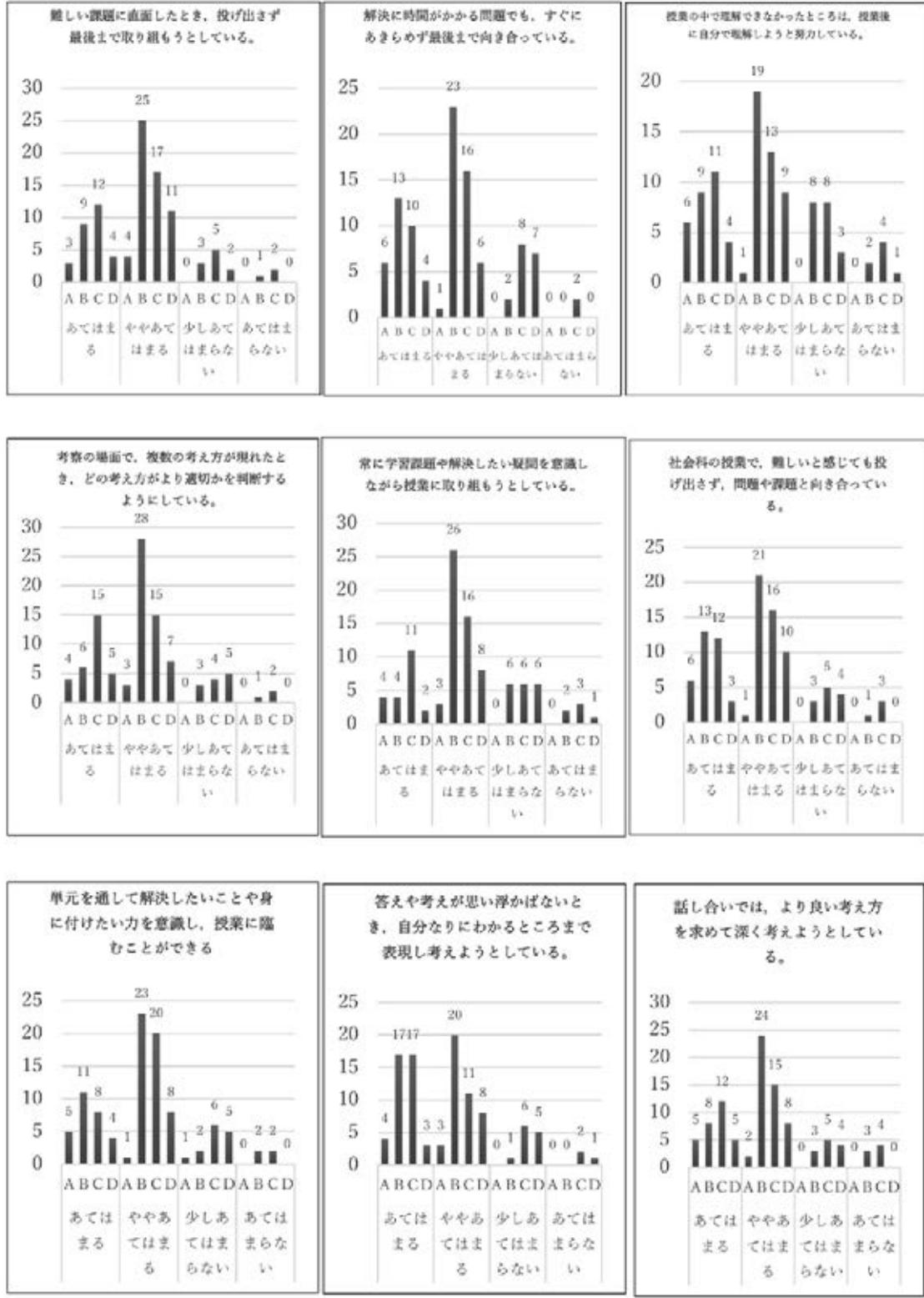
分析から、評価が高い生徒は自己調整する力があるが、評価が低い生徒は自己調整の仕方が分からない状態であることが分かった。「自分はできているつもり」であるから自己調整する必要がないと無意識に考えている生徒や、自己調整の仕方が分からないから適当にやりすごす生徒などが考えられる。他者と比較して何が違うのかを見つけ、自分にできることは何か、できることを実際にやってみるまで、具体的な声かけが必要なのだろう。だからこそ、毎時間の授業でまとめを書かせ、少しでも添削をしていくことが教師に求められる。

このように評価Cの生徒は自己評価が高いという傾向は、2023年度の第1学年のアンケートでも見られたことから、学年に関係なく、評価別における生徒それぞれの特徴としてとらえ、指導の改善をしていくことができるだろう。このことから、生徒の傾向をつかむためには、アンケートは有効だったと考えられる。

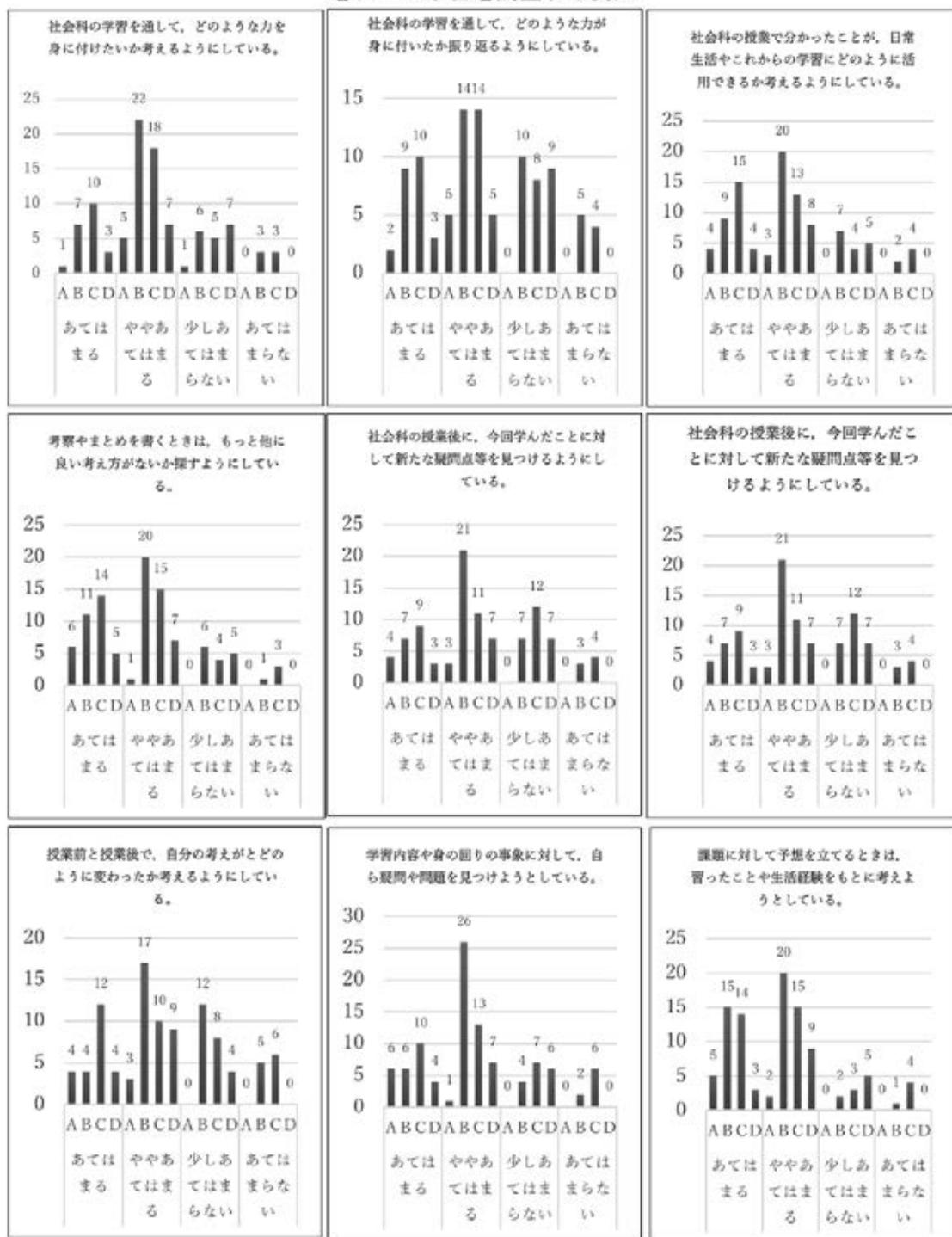
このような分析結果から、教師の役目は、それぞれ評価された生徒が前より成長できるよう、指導を工夫しなければならないことが分かる。まずは、生徒が社会的事象に興味を持ち、自身の学習を振り返りながら、多角的・多面的な視点で考えが述べられるようそも

その授業を変えていかなければならない。

①粘り強く取り組む側面



②自己の学習を調整する側面



各評価の人数

A	7	B	39	C	37	D	16	(計 99 名)
---	---	---	----	---	----	---	----	----------

資料 2 - 4 - 2 主体性を読み取るアンケートの分析 (2022年度 2月 第3学年)

5. 「問い続ける問い」を取り入れた単元の開発

(1) 「問い続ける問い」とは

生徒の主体性を高める指導を行うためには、どんな問いや答えがよいのか。中本氏は「高校地理『P D C A』授業&評価プラン」で、南アメリカの授業を紹介している。そのなかで、生徒が自分自身との関連性を見出し、そもそもの授業が主体的に取り組めるように、「問い続ける問い」として「アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのだろうか？」を設定している。アマゾンの森林破壊を経済的な要因に留まらないよう、大統領の環境政策について触れ、大統領を選んだ国民、そしてその国民が選んだ理由を問うことで、ブラジル社会の構造的な問題であることを理解させる。そうすることにより、誰かに責任転換させることが難しい問題として「問い続けること」になる²⁾。このように、「設定された問いそのものを吟味、調整し、粘り強く問い続けること」、つまり「問い続ける問い」を設定した授業をすることが、「主体的に学習に取り組む」ようになるとしている。これを参考に、地理的分野「南アメリカ州」の単元開発を行った。

(2) 「問い続ける問い」を軸にした単元の構造化

先に述べた通り、これまでの実践では単元を構造化できておらず、生徒の記述に深まりが見られない、授業のまとめをするという状況であった。このことから、単元を構造化するため、原田氏の構造化モデルを参考にした³⁾。

表2 - 4 - 2 見方・考え方を生かしたカリキュラムの構造化モデル（原田智仁氏）

学力のレベル		目標の柱			
		知識	技能	思考判断/表現	情意・態度
見方	知識の獲得 (知っている)	事実	情報読解	事実的思考・事実判断 記述	素朴な興味・共感 異なる見方への関心
	考え方	意味の理解 (わかる)	概念	探求方法	
		活用・創造 (使える)	価値	提案	価値的思考・価値判断 議論・意思決定

この構造化モデルに、単元「南アメリカ州」について、「アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのだろうか？」という「問い続ける問い」を踏まえた内容をあてはめて考えた。次の(3)の単元の評価規準がそれにあたる。単元を構造化したことにより、生徒の単なる記述量や分かりやすさによる評価ではなく、生徒の記述すべき内容が明確になったことでより客観的に評価ができるようになった。また、構造化した内容を、生徒の理解ができるように各時間に配置していくことで授業内容も整理できた。上のモデルの見方・考え方において、知ってる・分かる・使えるのどの段階の授業をしているのか、生徒の記述はどの観点のどの段階なのかという視点で指導や評価ができる。このように構造化を行うことで、指導と評価の一体化がなされていくことを実感した。

(3) 単元開発「南アメリカ州」ーアマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのか?ー

ア 単元の時間構成

〈南アメリカ州〉 (4時間)

第1時 アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのか?~だれか予想しよう~

第2時 なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろうか?

第3時 なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか?

第4時 アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのか?~自分の考えを述べよう~

イ 単元の評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
知っている	<ul style="list-style-type: none"> アマゾンでは年々森林破壊がすすんでいる。 ブラジルを含む南アメリカ州では、コーヒーなどのプランテーション農業がさかん。 大豆やサトウキビなどの農作物がさかんに作られている。 ブラジルを含む南アメリカ州では、鉱山資源が豊富である。 ブラジルは大土地所有制であり、一部の所有者と多くの労働者で成り立つ。 ブラジルでは、企業的農業が行われ、機械化が進んでいる。 ブラジルでは、ボルソナロ大統領の政策によって森林破壊が促進された。 ボルソナロ氏は、前の大統領への汚職を非難することで支持されている。 ブラジルでは貧困率が高い。 	<ul style="list-style-type: none"> アマゾンの森林破壊が、生態系への影響・地球温暖化などを引き起こす。 植民地時代にアフリカから奴隷として連れてこられ、安い賃金で大量生産していた。 大豆は家畜の飼料としても世界へ輸出され、サトウキビは燃料として需要が高まっている。 日本や中国など多くの国が大量に資源を輸入している。 大土地所有制は、農民による抗議はあったものの改革はうまくされなかった。 機械化が進んだことで、労働者は都市へ仕事を求めて移動した。 経済優先を行い、環境保全は後回しにしている。 ブラジルの政治への不信感からボルソナロ氏を支持する人が増えた。 都市化が進み、スラムが形成されている。 	アマゾンの森林破壊について興味を持つ。
わかる	<ul style="list-style-type: none"> 大豆やサトウキビの輸出を増加するため、アマゾンを開発している。 鉱産資源の輸出を増加するため、アマゾンの開発をしている。 企業的農業は、機械化を進め、多くの労働者を無職にし、労働者は都市へ流失している。 大土地所有制は、多くの貧困層を生み出している。 ボルソナロ大統領による政府は経済を優先した政策を行い、森林保全に対する対策をおろそかにしたため、違法な森林伐採が多くなった。 	<ul style="list-style-type: none"> 大量の輸出（世界の需要）がアマゾンの森林破壊を生み出している。 気候や社会情勢によって影響するモノカルチャー経済の危うさがある。 一部のお金持ちと多くの貧困者という社会構造は、職を求めた貧困者たちによって教育も十分に受けられないスラムを形成している。 国民が選んだ大統領によって、政策が大きく変わることがある。 	アマゾンの森林破壊の原因について合理的に説明しようとする。
使える	<ul style="list-style-type: none"> 豊富な鉱山資源や農作物は、国の産業を発展させ、収入を増加させる。しかし、土地を開発する影響により、森林破壊が進んでいる。 環境保全をする政策をするか、土地の開発をするのかは、国の政策が大きく影響する。 	<ul style="list-style-type: none"> アマゾンの森林破壊の責任について、グローバルな貿易やブラジル国内の社会問題などをふまえて表現することができる。 	アマゾンの森林破壊の責任について、根拠を示しながら自分の考えを構築する。

ウ 「南アメリカ州」の指導計画

	学習のねらい	評価の観点			評価規準等
		知	思	主	
第1時	<p>本時の問い アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのか？～だれか予想しよう～</p>				
	<ul style="list-style-type: none"> アマゾンでは開発が進み、森林破壊が起こっていることを知る。 森林の役割や森林破壊へによる生活の影響について理解する。 			○	<ul style="list-style-type: none"> アマゾンで森林破壊が進んでいることに興味を持つことができる。 森林破壊そのものが地球規模で生活に影響することを理解することができる。
第2時	<p>本時の課題 なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろう？</p>				
	<ul style="list-style-type: none"> ブラジルを含む南アメリカ州では、プランテーション農業がさかんであること、鉱産資源が豊富に採れることなどを資料から読み取る。ブラジルでは豊富な土地を利用した森林開発がされているが、それらは他国へ大量に輸出しているということを理解する。 ブラジルの大土地所有制や企業の農業が、多くの貧困者を生み出し、仕事を求めて都市へと移動したり、違法な森林伐採を行ったりしていることを知る。 	○	○		<ul style="list-style-type: none"> アマゾンの森林破壊は、日本を含む他国が大量に輸入していることで、ブラジルの経済発展につながり、土地が開発されていることで起こっていることを理解することができる。 社会的構造による貧困層が生きるために、森林を伐採して土地開発をしているということをとらえることができる。
第3時	<p>本時の課題 なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろう？</p>				
	<ul style="list-style-type: none"> 大統領が変わったことで森林破壊が促進されたことや貧困率があがっていることを読み取る。 腐食した政治にうんざりした国民から支持を得ることで大統領になったこと理解する。 ボルソナロ大統領は経済を優先し環境保全へは消極的であったことから、国の政策によって森林破壊へ影響することを理解する。 	○	○		<ul style="list-style-type: none"> 国民が選んだ大統領によって、環境保全から環境破壊へと変化してしまうことを理解することができる。 ブラジル国内にある貧困層の多さという社会的構造が、違法な森林伐採を加速させた。
第4時	<p>本時の課題 アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのか？～自分の考えを述べよう～</p>				
	<ul style="list-style-type: none"> 他国の大量輸入、ブラジル国内の社会問題が森林破壊を促していることを振り返りながら、アマゾンの森林破壊の責任がだれにあるのか、自分なりに考えを述べる。また、グループで交流することでさまざまな考え方にふれ、視野を広げてふりかえられるようにする。 			○ ○	<p>アマゾンの森林破壊の責任について、自分ごととしてとらえ、責任をどれかにしぼることが難しいことを理解し、これからも考え続けるべきであるという姿勢を養う。</p>

エ 各時間の展開

(第1時)

	学習活動	学習内容・主な発問・生徒の反応	資料	評価
導入	南アメリカ州の位置、地形、気候などの確認する	<ul style="list-style-type: none"> ・南アメリカ州はどこに位置していますか？ →日本の反対側 ・南アメリカ州の地形について確認しましょう。 →美しい自然がたくさんある 色んな生物がたくさんいる 	地図帳 南アメリカ州の自然やアマゾンの動画	
展開	アマゾンの森林が破壊されていることを知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・現在のアマゾンの森林の様子はどうか？ →かなり開発が進んでいる。 森林が破壊されている。 森林伐採が続いて、破壊されている。 ・森林が破壊されるとどんな影響がありますか？ →生物が住めなくなる。災害が起こる。 ○森林破壊の原因は何でしょうか？ →ブラジルの人が開発を進めているから。 アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのでしょうか →ブラジルの人 	森林伐採の動画	
まとめ	アマゾンの森林破壊の責任がだれにあるのか考える。	「みんなの考えをもとに、アマゾンの森林破壊の責任がだれにあるのか、自分で考えてみましょう。」 ・そこに住んでいるブラジルの人たち		学びのあしあとに記入

(第2時)

	学習活動	学習内容・主な発問・生徒の反応	資料	評価
導入	森林の重要性とアマゾンの開発について前時の復習をする。	<ul style="list-style-type: none"> ・森林破壊をすると、生態系など私たちの生活にも影響があります。森林のようすをみると、どこから開発が進んでいますか？ →アマゾンの熱帯雨林にできた道路や鉄道などから開発している。 ◎なぜ、森林を破壊してまで開発するのでしょうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・アマゾン川の大規模な森林伐採 ・地図帳 森林の減少 	
展開①	南アメリカ州では資源に頼り、モノカルチャー経済になっていることを知る。一方でブラジルは産業が多角化し発展していることを理解する。 ・植民地だったことから、ブラジルでは大土地所有制が根強く残っていることを知る。	<ul style="list-style-type: none"> ○南アメリカ州ではどんな土地利用がされていますか？ →大豆、コーヒー、さとうきび、鉄鉱石、原油 ・ブラジルの生産量や輸出量はどうなっているかな？ →輸出品はコーヒーから大豆や鉄鉱石に変化している。 →総額が高くなり、コーヒーの輸出が減ったわけではない。 →大豆やサトウキビの生産量が増加している。 ・以前のブラジルでは、どんな特徴がありますか？ →モノカルチャー経済 ・チリやベネズエラと比べると何がわかりますか？ →ブラジルは色々なものをつくっていて多角化している。 →チリやベネズエラは依然としてモノカルチャー経済 ○なぜブラジルは多角化したのだろうか？ →モノカルチャー経済では、収入が不安定だから。 ・コーヒーはサトウキビどうやって作られているだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・南アメリカ州の鉱産資源と農業の分布 ・ブラジルの輸出品目の変化 ・収穫面積の変化 ・大土地所有制の図 	資料の読み取り

		<p>→プランテーション農業</p> <p>○どうしてプランテーション農業が多いのかな？</p> <p>→昔、ヨーロッパ諸国の植民地だったから。</p> <p>・だれが作っているのかな？</p> <p>→かつてはアフリカから奴隷として連れてこられた労働者</p> <p>→ブラジルは今も大土地所有制であり、一部の農園主と多くの労働者に分かれている。土地農民運動も起こしたが、上手くいかなかった。</p>		
展開②	<p>・ 企業の農業に変化し、労働者が仕事を求めて都市へ移動したり、違法な森林伐採を行ったりすることを知らる。</p> <p>・ ブラジルでのサトウキビや大豆の生産量が増加している理由を考える。</p> <p>・ 日本を含む他国がブラジルから大量に輸入をしていることを理解し、森林破壊を間接的にしていることを理解する。</p>	<p>・ 大豆の畑の様子を見ると大規模な畑で、無人の機械が収穫している。労働者はどこにいったのだろうか？</p> <p>→仕事を求めて都市へいく。違法な森林伐採をする。</p> <p>・ 仕事が見つからないと、どこに住む？</p> <p>→スラム</p> <p>→貧困層による違法伐採が増えている。</p> <p>○なぜ、サトウキビをつくっているのだろうか？</p> <p>→サトウキビは再生可能エネルギーとしてバイオエタノールにしてガソリンに代わる燃料として使われている。一方で、森林を破壊しているという矛盾がある。</p> <p>○なぜ、大豆をつくっているのだろうか？</p> <p>→ブラジルの人が食べるため。</p> <p>→中国や日本など他国が輸入していて、儲かるから。</p> <p>→大豆は、人間の食料や家畜用飼料として大量に使われる。家畜は人間が食べる食料となる。</p> <p>○ブラジルの輸出品から、コーヒーや大豆、鉄鉱石はどこが輸入しているのかな？</p> <p>→中国、日本、アメリカ、ヨーロッパ諸国</p> <p>・ ブラジルの貿易相手国はどこかな？</p> <p>→中国が輸出入で一番多い</p> <p>→日本も入っている。</p> <p>→鉄鉱石で有名なカラジャス鉄山は、日本との合弁で開発をしている。</p>	<p>・ 大豆の収穫の無人機の写真</p> <p>・ スラムの写真</p> <p>・ 大豆のゆくえ</p> <p>・ コーヒー、大豆、鉄鉱石の輸入国の資料</p> <p>・ ブラジルの貿易相手国</p>	<p>グラフの読み取り</p>
まとめ	<p>授業のまとめを行い、森林の破壊の責任について、自分なりに表現する。</p>	<p>○「なぜ、森林を破壊してまで開発するのか」について、今日の授業を振り返ってまとめをしましょう。</p> <p>→森林を破壊して土地を切り開いたり、鉄鉱石を採ったり、道路を作ったりして、モノカルチャーから脱出して経済発展のために開発している。</p> <p>アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのでしょうか？</p> <p>・ 今日の授業をふまえて考えてみましょう。</p> <p>→大土地所有制を持ち込んだかつての植民地とした国</p> <p>→輸入している国々や開発をしているブラジル人</p>	<p>ワークシート（学びのあしあと）</p>	<p>学びのあしあとに記入</p>

(第3時)

	学習活動	学習内容・主な発問・生徒の反応	資料	評価
	他国の大量輸入や貧困層の違法伐採などが森林破壊をしているという前時の復習をする。	・前回、ブラジルは大豆などを生産するために違法な森林伐採が行われていました。 ◎なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか？		
展開①	ブラジル政府が、森林保全から森林破壊へ政策を移行したことをグラフから読み取る。	○森林破壊のグラフをみて、わかることは何でしょうか？ →2010年ごろは減少している。つまり、政府は森林を違法に伐採しないように工夫をしている。例えば、アグロフォレストリーという農業や、人工衛星を使ったアマゾンの管理をした違法伐採の取り締まりなど。 →しかし、森林破壊が収まっていたのに、2016年から増加している。 ・なぜ、2016年ごろから増えているのでしょうか？ →大統領が代わった。 ・2019年から急激に森林が消失している。ブラジルの大統領にだれがなったのだろうか？ →ボルソナロ	・熱帯雨林の消失面積のグラフ ・アマゾン的人工衛星で管理（動画） ・最近のブラジル大統領の新聞	資料の読み取り
展開②	・ボルソナロ氏の人権感覚に欠けた発言や森林破壊を増長させた発言にもかかわらず当選した理由を考える。	○なぜ、大統領が代わると森林が破壊されたのでしょうか？ ・ボルソナロ氏はどんな人なのでしょうか。彼は「ブラジルのトランプ」として、自国第一主義をかかげています。彼の発言を見てどう思いましたか？ →女性を差別している。人が死んでもなんとも思っていない。ブラジルの開発のためなら、森林破壊をしてもいいと考えている。 ○どうしてこのような発言にもかかわらず、ボルソナロ氏が選ばれたのでしょうか？ →ボルソナロが好きだったから。前の政治への不信感があったから。 →ボルソナロ氏は政治の汚職撲滅と犯罪率の低減を公約としていたことから、中間層に支持されて当選した。 ○なぜブラジルでは犯罪率が高いのだろうか？ →大土地所有制や企業的農業などの結果、職が安定しない貧困層が多く存在している。 ○ボルソナロ大統領は経済を優先し、アマゾンの開発を推進したこと。このことからどうなっただろう？ →違法な伐採をする人を取り締まらなくなったため、森林破壊が増加した。 →国民が選んだ大統領によって、森林破壊は進んだ。	・ボルソナロ氏の発言の資料 ・ルラ、ルセフ、テメル汚職記事 ・世界の犯罪指数の地図	
まとめ		○「なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか？」について、今日の授業を振り返ってまとめをしましょう。 →大統領、政治の汚職、貧困 <u>アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのでしょうか？</u> 授業をふまえて考えてみましょう。	ワークシート（学びのあしあと）	学びのあしあとに記入

(第4時)

	学習活動	学習内容・主な発問・生徒の反応	資料	評価
導入	アマゾンの森林破壊の責任がだれにあるのかをふりかえる。	◎ <u>アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのでしょうか?</u> みんなでふりかえてみましょう。 ・ブラジルの政府, 大統領 ・違法に伐採している人 ・輸入している先進国, 中国や日本		
展開	アマゾンの森林破壊の責任がだれにあるのか, 自分自身で考えて記述する。	・アマゾンの森林破壊の責任は誰にあるのでしょうか? 個人で考えて記述してみましょう →大豆やサトウキビをたくさん作っているから。 →ブラジルに資源を頼っている色々な国 →ブラジルの大統領の政策によって森林破壊が増長された。 →ブラジルの大統領を選んでしまうブラジルの国民。 →ブラジルの貧困層の多さが, 違法伐採をしている。 ○自分の考えをグループで発表しましょう ○グループで出た意見を聞いてみましょう ○生徒同士の意見に対して, 自分の意見をコメントしましょう	これまでの資料やノート	学びのあしあとへ記入
まとめ	意見交流をしたあと, この単元をふりかえっての自分の意見を記述する。	○生徒同士の意見もふまえて, この単元の自分自身の振り返りをしてみましょう	ワークシート (学びのあしあと)	学びのあしあとに記入

オ 改訂した「学びのあしあと」（実際の生徒の記述内容と授業者の添削を記載）

学びのあしあと NO.1

書きまつらぬ期、「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？（1時間目）

予想してみよう！
その国の政府や、その木材を輸入している国に責任があると思う！
外国のほうが安いから他の国が買ってしまう。でも輸出している国はお金が入るからあまりやめられない、の
差額が増えてしまうから、政府と輸入をしている国に責任があると思う

「なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？
キーワード：「プランテーション 先進国」	「だから、政府」
「なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「経済 大統領」	「だから大統領に責任があると思う。」

☆これまでの授業を思い出して考えてみよう！（4時間目）

「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」

森林…スラムの人…輸入する先進国の人たち。色々な人に責任があると思う。スラムの人たちに金を違法伐採させたしる政府も悪いし、輸入してる国も悪いけど、自分の国のためには必要だから仕方がない。そういう悪循環が出来てしまっていて、色々な人の責任で森林破壊が起きてしまう現状になっている。から、すでにでも森林破壊を減らすのは難しいと思う。でもルラ氏をみれば分かる通り、大統領という立場がかなり森林破壊がどうなっていくかを決める立場になっていると思うから、一番の責任は、大統領にあると思う。

☆グループで意見の交換 友達に自分の意見にコメントしてもらおう！

名前	名前	名前
確かに大統領に責任があると思う。	確かにルラ氏のとときに減ってたしね～僕も、大統領に責任があると思いました。(°o°)	

☆意見をもとらった意見をもとに、この單元での自分の振り返りしよう！（学習の改善点や新たな疑問など）

大統領に責任があるという意見が多かった！
その次にはスラムの人達が悪いという意見もあった！
自分自身が悪いと思っていたが、実際森林伐採をしている張本人なので、確かに仕方ないとしても直前に責任を負うべきだとも思った！

学びのあしあと NO.2

書きまつらぬ期、「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？（1時間目）

予想してみよう！
土地所有者が森林破壊をして売っているから、安く輸入している国も、森林破壊している人も悪いと思う。ブラジルの住人は何も悪くないと思う。
政府が命令しているなら、政府も悪い…？

「なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「大土地所有制 バイオエタノール」	「大土地所有者の企業が農業の労働者がたくさんいたために、機械化が進んで人がいなくなっていく。そしてその労働者が仕事を求めてスラムになっただけで、バイオエタノールは石油を替わらない燃料のために森林破壊をして畑などに変わっている。」
「なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「違法伐採 森林伐採」	「違法伐採が増えていて、ポナルソロが経済の方を優先して森林伐採を助めて増やしている。森林よりも国が経済の方が大事だと思っている。」

☆これまでの授業を思い出して考えてみよう！（4時間目）

「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」

大統領が経済を優先してしまっていて、大土地所有者の人たちが森林破壊を進めてしまっている。
大豆やサトウキビ、鉄鉱石をたくさん輸入している国。
もし、大統領が経済を優先してしまう人を選ばなければどんどん改善していくと思う。機械化で無人でも森林破壊ができるようになって、大豆やサトウキビ、鉄鉱石をこんなにたくさん輸入しているのも悪い？スラムの人のために働けることを作るのどう？

☆グループで意見の交換 友達に自分の意見にコメントしてもらおう！

名前	名前	名前
確かに大統領が経済を優先しなければ少しは森林破壊が減るしスラムの人たちが働ける場所も作れればいいと思う！	確かに大統領が経済を優先しなければいいと思う！スラムの人のために働けることを作れればいいと思う。	確かに！あと経済を優先してしまおう大統領を選ぶ国民も悪いが、…

☆意見をもとらった意見をもとに、この單元での自分の振り返りしよう！（学習の改善点や新たな疑問など）

森林破壊を減らしながら、国の開発を進めるのはとても難しいことだなと思った。
たくさん輸入する国も悪いと思っていたけれど、輸入するのをすくすくは止められないのかなと思ったし、大企業だと思った。
なぜスラムの人は働く場所がないのか(見づからないのか)が気になった。

学びのあしあと NO.3

書きまつらぬ期、「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？（1時間目）

予想してみよう！
人 理由…森林を破壊してビルや畑を作ったり、家を立てるのに木材がいるから。

「なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「モノカルチャー経済」	「大土地所有主の者が悪い理由…お金を労働者に払いたくないおから」
「なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「経済」	「ボルソナロ氏理由…森林のことを気にしていないし、経済ばかり注目しているから」

☆これまでの授業を思い出して考えてみよう！（4時間目）

「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」

①大統領
理由…国民や国のことを考えないから
②国民
理由…大統領を選ぶのは国民だから
③政府
理由…大統領が悪いことをしていても見逃しばかりをしているから

☆グループで意見の交換 友達に自分の意見にコメントしてもらおう！

名前	名前	名前
私も、国民のことを考えない大統領、ろくな奴じゃない大統領を選んだ国民、大統領が悪いことをしていてもしんがりしている政府に責任があると思う。	僕も国民を優先しない大統領の責任だと思いました。	確かに、政府も悪いと思う。

☆意見をもとらった意見をもとに、この單元での自分の振り返りしよう！（学習の改善点や新たな疑問など）

国民も大統領も政府も悪いと思った！

学びのあしあと NO.4

書きまつらぬ期、「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？（1時間目）

予想してみよう！
みんな

「なぜ、森林破壊をした大規模な開発が行われているのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「森林破壊」	「お金がないから 政府」
「なぜ、ブラジル政府は森林を守らないのだろうか？」	「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」
キーワード：「森林破壊」	「お金がない人が多いから 理由とかい！」

☆これまでの授業を思い出して考えてみよう！（4時間目）

「アマゾン」の森林破壊の責任は、だれにあるのだろうか？」

大統領 理由は森林破壊の問題を直そうとしないから

☆グループで意見の交換 友達に自分の意見にコメントしてもらおう！

名前	名前	名前
私もそう思う。大統領が悪いと思います。	確かに！大統領が悪いと思います。	自分も、大統領だと思って、思いました。

☆意見をもとらった意見をもとに、この單元での自分の振り返りしよう！（学習の改善点や新たな疑問など）

次からしっかり書こうと思った！

資料2 - 4 - 3 「南アメリカ州」の授業での「学びのあしあと」（2023年10月実施）

(4) 構造化した授業改善後の「学びのあしあと」の改善と実践の成果

「学びのあしあと」（資料2-4-3）から分かるように、この授業に合わせて、「学びのあしあと」の形も変化させた。OPP（ワンページポートフォリオ）の形に変更し、はじめから終わりにかけて自分の考えがいかに変容したかが、一目で分かるようになっていく。各授業での問いに対する答えと、単元を貫く問いに対する答えを各時間に記述することで、自分に問い続ける姿勢となる。

「問い続ける問い」を中心に単元を構造化したことで、単元を貫く問いに対する生徒の記述内容は、授業内容のまとめだけでなく、授業の内容を踏まえて自身の考えを書くものとなった。そのため、評価は記述量やまとめが分かりやすいものではなく、授業で学んだことを理由に記述ができているかによって変わった。そうすると、生徒の記述内容は多角的・多面的な視点で書かれるようになり深まるようになった。生徒の記述内容についての分析は、次のところで述べる。

また、生徒同士でコメントを書く欄を加えたことで、意見を交流する時間が取れるようになった。返事がもらえるうれしさから内容をしっかりと書こうとする生徒が増えたことや、生徒同士の意見をしっかりと読むことができるようになった。

4人1組ずつの班活動を行ったが、注意点として、評価Aが1人と評価Cが3人などの偏りがあった場合、評価Aの生徒は交流ができないと訴えることがあった。また、同じような意見の集まりになると考えが深まらず、事前に考えを聞いて班編制を行う必要があった。一方で、このような取り組みを継続して行っていくと、評価Aの生徒が評価Cの生徒のコメント欄に、「～から見るとどうかな?」「僕は～ということもあると思うよ」など、違う視点を見つけられるようにアドバイスをするような意見を書いていた。

今回はICT（ロイロノート）を用いたことで、回収と返却の手間がなくなり、添削をしっかりと行えたことから、提出に前向きになったり、記述内容を変えたりする生徒が増えた。反面、入力に時間がかかり、授業時間内に生徒が振り返る時間を多くとらなければならず、授業のスピードが求められた。また、パソコン入力の弊害として、実際の定期テストなどでは手書きであることから、漢字間違いなどの多さが目立った。

6. 授業改善後の取り組み - 記述内容とアンケートの分析 -

(1) 「問い続ける問い」を中心とした授業後の記述内容の評価と分析

「南アメリカ州」の単元を参考に、「問い続ける問い」を各単元において実践し、そのうちの5回分の生徒の記述した内容を載せている（表2-4-3）。それぞれの評価の生徒の記述内容が単元を繰り返した後に、どのように変化したのかを分析する。

評価のつけ方は、授業内容を踏まえていくつかの理由を並べて述べられているかどうかという点で行った。評価Aの生徒は、記述内容において、単元を貫く問いに対し、自分の考えを二つ以上の理由から述べている。つまり、様々な視点で回答ができていると判断し、そのような評価とした。評価Bの生徒は、授業から学んだことをもとに理由の一つは述べている。評価Cの生徒は、自分の視点からの記述内容にとどまっていたり、単語しか書け

ていなかったりという点から評価した。資料の生徒は、5回分の単元の評価の平均がA～Cだった生徒を掲載している。

評価Aの生徒は、様々な理由をつけながら記述していることが分かる。また、回数を重
表2 - 4 - 3 授業改善後のそれぞれの評価の生徒の記述内容 (2023年度 第1学年)

単元	アフリカ州	南アメリカ州	室町時代	オセアニア州	北アメリカ州
評価	アフリカの貧困の責任はだれにあるのだろうか？	アマゾンの森林破壊の責任はだれにあるのか？	室町幕府は弱かったのだろうか？	オーストラリアのように、移民の受け入れに賛成か反対か？	アメリカは世界のリーダーにふさわしいのだろうか？
A	単元後 植民地支配していた国、この植民地支配していたときの適当な国境線による多民族国家の発生や労働者にお金がほとんど入らない大規模なプランテーション農業などにより、紛争やテロなどが発生して、食料などが得られない貧困層が発生してしまっただけから。また、1つのものに依存するモノカルチャー経済の国が多いため、収入が不安定だから。	大統領(ボルソナロ氏)も大統領なりに頑張っているし、経済を優先するのは良いと思うけれど、森林を守る人を減らしたり、失業率の増加に対抗できた導入したりしていないから。輸入する国は、どこから輸入するかを考えて輸入した方が良いかなと思ったので、多少は責任があると思う。	弱かったと思う。貿易もしていたり、金閣などの立派な建物を建てていたり、金銭面では強そうだけれど、細かいところでは守護大名にほとんど全部委託していて、そのまま守護大名や農民などが力をつけて、崩れていったため。また、将軍の地位が低かったため、統治が機能していなかったと思ったため。	賛成。労働力不足を解決するためには、やっぱり移民を受け入れるしかないと思うし、労働力が不足しているなら、まともな職ではないかもしれないけれど、一応職には就けると思うから。また、住宅がないのは、なかなか解決が難しいから、住宅を建てたらその定員数に応じて試験などを受けさせて、一部の人を受け入れるなどすればいいと思う。	ふさわしい。貿易が赤字だったり、トランプさんの差別発言だったり、悪いところもあるかも知れど、農業では大量に生産していたり、先進的な工業(ICTや航空など)をしていたり、バイオテクノロジーを駆使していたり、軍事が世界一だったり、政治・経済の中心地となっているため。ふさわしい。
	交流後の振り返り 植民地支配していた国だけでなく、現在の政府の人なども悪いのかなと思った。でも、アフリカ以外の一部をみれば、同じように植民地だった国でも成長している国はあるけれど、何が違うんだろうと思った。	同意を得られてよかった。でも大統領を選んだ国民も悪いのかと思った。責任を持って政策を考えているのかなと思った。でもやっぱり、違法伐採に対しての何かをした方が良いんじゃないかなと思った。	共感できる内容を書いて良かった。また生徒同士の「委託していたのに金銭面では強かったのだろうか」という意見に関しては、貿易は守護大名ではなく幕府でしていたからではないかなと思った。そして、鎌倉幕府の権力が集中していたときは強い、権力が分散していたが安定しなかったので、バランスが大事なのかなと思った。	同意を得てよかった。けど、自分の文章だと住宅ができなかったら移民も来ず、産業も発達せず、衰退してしまうし、難民の受け入れをどうするかを書いていなかったり、足りない点があったりするの、そこを改善したい。また試験の内容などもどうするか考えれば良かった	確かに、アフリカの人など差別されている人の視点に立って考える事ができなかったなと思った。次は差別されているような人の視点にも立って考え、意見を書こうと思った。
A	単元後 政治をする一部の人の政治方針などがテロを生む原因になっているので政治に責任があると思う。1回政治の方針をガラッと変えて、教育などに力を入れたり、女の子も教育を受けさせたりするようにしたら、勉強がすべて知識もついで経済が回るのかなと思った。一つのものに頼りすぎずに、1つ目がダメだったときのためにその代わりになるものを用意するなどをすれば収入も増えると思う。一部の人にしかお金が回らないというのをやめたいと思った。	色んな人に責任があると思う。森林破壊をしてつくったものを輸入して使っている人。経営している人しかお金を稼げない、稼げない人がスラムへ行って貧困層が増えるし、そのせいで違法伐採を始めてしまうと、不安心からちゃんとした大統領を選ばないで、その大統領が森林破壊に目を向けない大統領になるなど色々なこと積み重なっているから色んな人に責任があると思った。	経済の面では貿易などをしてお金は稼いでいるので強いと思う。けど政治面では義政の時までは安定してたけど、義政になってからあとつぎ争いであれているのを止められなかったりしたので弱かったと思う。農民たちは産業を発達させたり、実力をつけたりして戦国大名も自分たちの国をしっかりとめようとしたのでそこは良かったと思う。あとつぎ争いがなければ強かったと思う。	移民を制限してしまっただけで、労働力不足になり、産業が発達しなくなり人口が元々少ないオーストラリアでは、経済が回らなくなり、国がどんどん衰退していくと思うし、多文化社会を目指しているのだから移民の受け入れが大切になってくると思うので移民の受け入れには賛成。でも、オーストラリアの人が住みにくくなるのも事実なので、移民してきた人たちの知識などに負けないため国全体が学力の向上に力を入れるなどをすればいいんじゃないかなと思った。	効率的な良い農業やそれを使って牛肉などをつくっているし、ICT産業では今よく使っているアプリなどによって発達している。軍事力も世界で一位なのでその面ではリーダーにふさわしいと思う。けど、移民に対する差別発言など、その発言をする大統領を選ぶ国民がいるし、自国を優先しているからその面ではふさわしくないと思う。大統領が違っても、差別発言を賛成する国民がいるので変わらないと思う。だからふさわしくないよりです。
	交流後の振り返り 生徒同士の意見を聞いて「一部の人にしかお金が回らない」と言うのをやめたいかなと思った。でも、これができればだいぶ国の貧困が減ると思った。政治をやっている人たちにはお金が入っているのにそれが本当に国のために使われているのかな？と思った。	意見を聞いたりして、大統領がもうちょっと積極的に動けば国民ももうちょっと楽になるんじゃないかなと思った。	産業なども発達したり、貿易もたくさんしているのでもとつぎ争いさえなければ絶対もつと長く続いていると思う。	オーストラリア人の人たちのことを思うと反対という意見も分かるし、移民を受け入れないと労働不足になったりするの、どうすればいいのかわからなかった。	いいところもあれば、悪いところもあるのでどっちか決めるのが難しかった。大統領だけじゃなく国民も変わらなければふさわしいと言いつつ切れないと思う。

B	単元後	僕はアフリカの国に責任があると思う。経済は日本とかから援助してもらって畑などを増やしたり、食べ物を増やしたりすればいいと思う。政治は自分の思い通りにしない。みんなのものにする。国が法律を決めて破った場合は犯罪とする。	政治や大統領を選ぶ国民や中国などの他の国に問題があると思う。スラムも問題がある。	弱いと思う。理由は、幕府は戦国大名をまとめられていないから弱いと思うけど、足利家は15代まで続いているから強いとも思える。でも経済面は安定しているからその部分は強いと思う。でも結局は国をまとめられていないから実方面では弱いから幕府は弱いと思う。	賛成。反対だったらまた労働力不足になるし、人口が足りないから経済が回らないと思う。オーストラリア人の職がなくなるようにオーストラリア人が頑張ればいいと思う。けど、そのためにはコミュニケーション力を高めたり、文化の違いを理解したりしないといけないと思う。	どっちかといえば賛成。アメリカは世界の最先端をはしている国だからリーダーじゃないといけないと思う。アメリカがリーダーじゃなかったら世界をまとめる国がいなくなってしまう。
	交流後の振り返り	アフリカの人たちが暮らしやすいように僕たちが解決するため、もっと考える。	大統領を変えたり、国民の考えを変えたりしたらもっとよい国になると思う。中国や日本などの国も考えないといけない。	学習する前、室町幕府はめっちゃ強いと思ったけど国をまとめられていないから幕府は弱いと思った。けど足利家は15代まで続いているから強いとも言えない。だからなぜ幕府を倒そうとしなかったのかをもっと知りたい！	賛成だと思う。労働力不足が続いているし、言語や文化の違いがなかったら全然いいと思う。けど、家賃が高くなったり、住む場所がなくなったりしてるから、しっかり考えた方がいいと思う。	アメリカが世界のリーダーじゃなかったら世界をまとめる国がいなくなってしまうと思う。
B	単元後	アフリカでは地球温暖化を進めていないから。	大統領が経済の優先を決めたから違法伐採が多くなり森林破壊につながっていった。	他国とつながって貿易が盛んになったり産業が発達して裕福な商工業者が増えたり経済的には強かったと思う。	賛成です。移民を受けられないと労働力不足、人口不足、人手不足で産業が発達しないと思うし、人口が増えて経済と産業が発達したほうがいいと思うからです。	大統領によると思いました。トランプは自国優先したり差別発言をしたりするからアメリカのリーダーとしてふさわしくないと思いました。
	交流後の振り返り	色々な意見があるんだなと思いました。	ボルソナロの責任だと思った。そして労働者にお金が渡ったり、経済の優先を決めたりすることで違法伐採がなくなるんじゃないかと思った。	武力や権力も強いんだなと思った。	みんなの意見を聞いて色々な考えがあるなと思ったけど、私は賛成の方がいいと思いました。たしかにオーストラリア人からしたらデメリットが大きいと思うけど受け入れないとオーストラリア人が困ることもあると思うしお互い助けられることはあると思ったから。	軍事力や産業的には、ふわさしいと思うけど、差別発言するのは国のリーダーとしてふさわしくないと思う。大統領がもっと平等に考えられるふさわしい人だったらいいと思いました。
C	単元後	政府も悪いけど、自然環境が悪いから他の国がもっと助けられればいいと思う！結論だからだれも悪くない！自然環境がわるいだけ	ボルソナロ大統領が悪いけどそれについていく国民もどうかと思います	貿易などは初めてだからしっかりやっていて強いと思ったけど戦いがこの時代は多かった。	反対 理由は家賃が高くなる。人が多すぎても環境破壊になる。だから反対です。	貿易などが他国に負けていたりしているけど、最近のICT産業やバイオテクノロジーなどをできているし、軍事力も世界で一番強いからアメリカは世界のリーダーにふさわしいと思う。
	交流後の振り返り	言われてみればそう思った	やっぱりボルソナロ大統領についていく国民も悪いと思いました。	みんな賛成してくれただけから嬉しかった。やっぱりこの時代は今までの時代が一番多いんだなと思いました。	やっぱりみんなが賛成するほどの考えが書けていた。これからももっと書きたいと思った。	やっぱり軍事力は世界一だし産業面でも最新技術のICT産業やバイオテクノロジーなどを取り扱っているからアメリカは世界のリーダーにふさわしいと思った。だけど貿易ももう少し頑張りたいと思いました。
C	単元後	政府の一番偉い人。指示してるから。	大統領。大統領が変わってから、熱帯雨林の違法伐採などが増加してしまったから。大統領が経済優先し、貧困が多く、違法伐採になってしまったから。	弱かったと思う。天皇中心の世の中になったり、政治中心の世の中になったり、反乱などがあつたから弱いと思う。	賛成。移民を受けれても出ていく人もいるし、ずっと増え続けるわけじゃないからいいと思う。	ふさわしくないと思う。貿易が赤字になったりしてるから。
	交流後の振り返り	政府の人はどう決められているんだろう？たしかに偉い人だけに責任があるんじゃないかって、政府自体に責任がある	国を動かす大統領が責任あると思ひ、行動して欲しいと思った。	(記述なし)	英語覚えるのがめんどくさいからずっと日本で住みたいなって思った。	たしかに貿易が赤字になっているのはなぜだろう

ねることで、反対意見に譲歩しながら答えることもできるようになってきた。そのために記述量も多くなっている。評価Bの生徒は、意見交流後に生徒同士の意見を取り入れようとしている記述があることから、色んな視点に立って考えることが必要だと理解していることが分かる。

評価Cの生徒にはそのような記述が少なく、あったとしてもこんな意見があったという報告のようなものだけであった。自分の視点からの意見にとどまっており、考えがなかなか広がっていかないことが分かる。教師からの簡単な添削や、評価Aの生徒からの指摘などから、視点が広がった記述も見かけたが、それでも自己調整しようとすることがあまりなかった。学年をあげるにつれ、教師などによる粘り強い指導があれば、これから記述量が増えるのかどうか、やってみないと分からない。実際の現場において、ここまで丁寧に指導できるかという点と難しいだろう。そうになると、生徒同士の交流による気づきや、評価Cの生徒が「考えが広がったことによって自分にもできるんだ」と自身を振り返り、自己効力感が芽生えるような授業構成にしなければならないと考える。

(2) 主体性を読み取るアンケートの分析 (2023年度 第1学年)

授業改善をした後の生徒の自身の主体性についてアンケートから分析する(資料2-4-4)。7月のアンケート時点は授業改善前であり、記述内容がうまくまとめられているかどうかでの評価である。評価Aが少ないのは小学校から上がった直後であり、授業の内容をまとめることができず感想を単語などで記述する生徒が多かったためである。前述の通り評価Cの生徒は、自身は主体的に取り組んでいると認識している状態であると読み取れる。12月になると、問い続ける問いの授業を実践した後であり、記述内容が授業から理由をつけて考えを記述できる生徒が多くなったため、評価が高いものが増えた。

12月のアンケートでは、評価Bの生徒が「少しあてはまらない」と記述することが多くなり、自分で自分を見直すことができているのではないかと考えられる。評価Cの生徒が少なくなったが、記述内容を見ても記述量が増えていくことも改善することもあまりなかったことから、もともと改善しようとする気がない、自分を見つめて内容を良くしていこうという意欲がないとも考えられる。また、アンケートの数値に表れない欠席なども多くみられ、提出そのものができていない状態である。

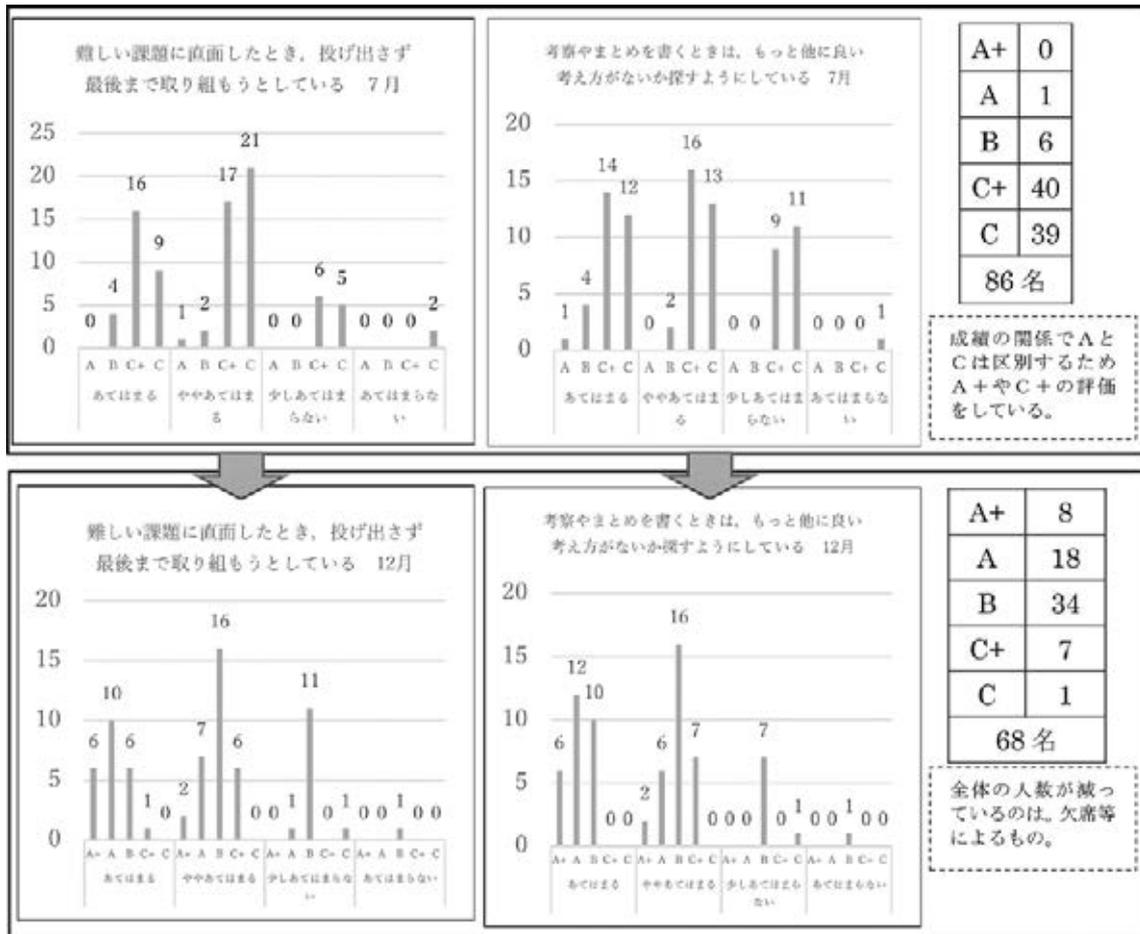
7月と12月では評価の仕方が異なるため、比較対象にならないだろう。そもそもの評価のあり方に問題があるのは承知である。しかし、アンケートをとることは、生徒の実態を知るためには有効であったと考える。

記述内容とアンケートとから考えられることは、評価Aの生徒は、次の新たな疑問の内容が深まり、視点を広げることができている。それは、「粘り強く取り組む側面」と「自己を調整して取り組む側面」の自己評価からも分かるが、主体的に取り組んでいるといえる。評価Bの生徒は、生徒同士からのコメントが視点を広げたと多くの生徒が意見しており、他者と比較できる意見交流は効果的だった。すなわち、他者との交流により自己の学習を見つめ、改善しようとする主体性があるといえる。評価Cの生徒は、主体的に取り組

んでいると自身の評価をしているが、記述内容からは主体的だとは判断できない。また、自身も少しもあてはまらないと自覚があっても、改善しようとする意欲がないと考えられる。評価Cの生徒に対する学習意欲の向上については、生徒同士の交流を進めるなかで向上するのか、教師のより具体的な学習指導が必要なのか、課題が残るものとなった。

①粘り強く取り組む側面

②自己の学習を調整する側面



資料2 - 4 - 4 7月 (上) と12月 (下) の主体性のアンケートの一部

7. おわりに

単元「南アメリカ州」の実践においては、「問い続ける問い」をすることで主体的に取り組む授業ができたと考える。問い続けることが、生徒の学習意欲をかきたて、多角的・多面的な記述をさせる。また、「学びのあしあと」を改訂するなかで、生徒同士からのコメントの有効性、はじめと終わりの考えが見える形、教師の添削を積み重ねることの重要性をより実感した。単元を構造化したことで、指導と評価の一体化が図れ、評価をする記述内容が明確になった。単元の問い続ける問いや評価の記述内容については、授業者が努力を続ける必要がある。また、1時間の授業や1単元で主体性を評価することが必要であるが、単元をこなしていき、主体性について身につけているかどうかを1学期や1年間と

いう継続した大きなくくりでの変化を読み取ることも求められる。

そして、生徒に行ったアンケートの分析をしたことで、それぞれの評価の生徒の特徴が分かった。評価Aの生徒へは新たな疑問へ向かうための広い視点の気づき、評価Bの生徒へは自己学習のメタ認知ができる段階から、多角的・多面的な視点への誘導などが必要であることが分かった。評価Cの生徒へは、できているという思い込みから自己への気づき（メタ認知）の必要性があり、具体的な学習指導をしていくことが求められる。

教育困難校とよばれる高校で「無気力な生徒」が増えた理由を、法政大学でキャリア教育の児美川孝一郎氏は、義務教育は、自動的に学年が上がっていくため留年の心配がない反面、どこかの単位でつまずくと学習内容が定着されないまま進級してしまう。その学年時点で獲得しておくべき内容が身に着いていないため、進級、進学しても次の学習内容が理解できないということが起こる。そうになると、学ぶことで得られる成功体験も乏しいものとなり、“きつとうまくいく” “自分ならやれるはず” と考え行動できる自己認識能力である『自己効力感』が醸成されず、結果、勉強への興味も薄くなり、知的好奇心が芽生えない子どもに育ってしまうと述べている⁴⁾。まさに、今回の中学校の評価Cの生徒のことである。

『自己効力感』の高い中学生というのは、どんな生徒なのか。ベネッセの木村聡氏は研究のなかで、①子どもの「自己効力感」と「学力・学習力」との間には関係がある。自己効力感が高いほど学力（成績）が高く、また自己効力感が高いほど、学習力の要素である量（学習時間）が多く、質（学習方略の使用）においても、その使用頻度が高い。②「自己効力感」が高い子どもは、壁を乗り越えることに成功する体験や、自分で決める経験を積み重ねており、また、自分に対する自信（自己肯定感）や、他者から信頼されている感覚（他者受容感）を持っている。③「自己効力感」が高い子どもは、保護者が子どもの努力の過程を認めて、やればできると励まし、子ども自身が「保護者は自分を信じてくれている」と感じられるような関わり方をしている。そして子どもの自己効力感と保護者の学習経験の長さ（学歴）には関係がない、としている⁵⁾。評価Cのような生徒に『自己効力感』が芽生えるよう「やればできる」と励まししながら、「自分でもできる」「やったらうまくいった」と思える授業づくりが今後の課題である。

<注>

- 1) 文部科学省 国立教育政策研究所「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 中学校社会」東洋館出版、令和2年、pp9-10, pp.91-100
- 2) 中本和彦「つまずきから授業を変える! 地理『PDCA』授業&高校評価プラン」明治図書、2022年、pp126-129
- 3) 原田智仁「中学校新学習指導要領 社会の授業づくり」明治図書、2018年、pp52-53
- 4) 児美川孝一郎「なぜ『無気力な生徒』が増えたのか… “低偏差値高校” から見える日本の教育の『大きな問題点』」KODANSHA現代ビジネス 編集プロダクション A4studio、2023年11月16日

<https://gendai.media/articles/-/114206?page=1&imp=0>（最終閲覧日：2024年2月23日）

- 5) 木村聡「自己効力感が高い小・中学生はどのような子どもかー子どもの特徴と保護者との関係に着目してー」ベネッセ教育総合研究所 小中学生の学びに関する調査報告書, 2015年, p10

https://berd.benesse.jp/up_images/research/Survey_on_learning_report_5.pdf（最終閲覧日：2024年2月24日）

<参考文献>

- ・中本和彦「地歴科地理・単元「ラテンアメリカ」の教育内容開発ー理論を中核にした州・大陸規模の地誌学習ー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』2002, 第14号, pp33-42
- ・中本和彦「自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発ー成熟した主権者の育成をめざす単元『大統領選挙から見るアメリカ』を事例としてー」全国社会科教育学会『社会科研究』第86号, 2017年, pp1-12

（江本 美帆）

第3章 高等学校における学習指導と評価改善

1 節 地理総合における主体的な学びへの「仕掛けづくり」と評価方法について

1. はじめに一地理総合の必履修化について一

2018年の高等学校学習指導要領において「地理総合」の設定により、1960年の高等学校学習指導要領の地理A・B選択制以来の地理科目の必履修化が実現した。これは、情報化社会やグローバル化が進展し、人間活動と関連した地球環境の変化による自然災害が多発、人口減少による地域の活力の低下等により、これからの社会で生きていくためには地理的技能を駆使し、地理的な見方・考え方を働かせた思考・判断により持続可能な社会のあり方を考察・構想する必要性が生じたことが背景にある。必履修科目として新たに設定された地理総合では、地理的な見方・考え方を働かせた空間的思考力の育成につながる地図やGISの活用を促し、自然と社会・経済システムの調和を図った世界の多様な生活文化を理解し、地球的課題の解決に向けた国際協力の在り方を視野に入れ、自然環境と自然災害との関わりや防災対策、地域調査を取り入れて生活圏の将来に向けた社会づくりを思考・判断するようになっている¹⁾。

新学習指導要領では、これまでのコンテンツ重視から思考力などの能力を中核とするコンピテンシーへと重点がシフトし、地理的な見方・考え方を働かせた授業づくりが必要とされる²⁾。授業のなかでは主体的・対話的で深い学びをキーワードとしたアクティブ・ラーニングの取り組みを展開していくことが求められる。

こうした授業改革のもと、地理総合ではどのように生徒に学習させていけばよいのか。また、生徒たちの地理学習に対する「主体性」をどのように評価すればよいのか。本稿では、筆者が勤務校で実践している年間カリキュラムと具体的な学習方法・評価について提案したい。

2. 地理総合・学習の年間カリキュラム

筆者の勤務校（3学期制を採用）では以下のような計画を立てて、地理総合（2単位）の学習を進めている。

表3-1-1 地理総合・年間カリキュラムの概略

	学習内容
1学期	地理学習導入、地図の種類、統計地図、地理院地図の活用
夏休み	主題図の作成
2学期	世界の地形と気候、人々の生活、資源・エネルギー問題
3学期	SDGsと人口問題・食糧問題、自然環境と防災

（筆者作成）

これまでの高校地理教育から地理総合となって特に強調されているのは、学習の構造としての「主題や問いを中心に構成する学習の展開」の必要性である。そのなかでは、①地図や地理情報システムを活用して育む汎用的で実践的な地理的技能、②グローバルな視座

から求められる自他の文化の尊重と国際協力，③我が国をはじめとする世界や生徒の生活圏における自然災害と防災，以上の3点が重視されていることが伺える³⁾。

また，地理総合では，地図や地理情報システムなどを用いてその情報を収集・読み取り・まとめる基礎的・基本的な技能を身に付ける学習が重視されているが，それで完結するものではなく，これを活用して事象を説明したり，自分の解釈を加えて論述したり，討論したりする活動が重視されている。こうした活動により，生徒たちの地理学習に対する主体性がより多く発揮されるのではないかと考えている。

筆者は1学期の導入授業において，地理学習に対するイメージについて生徒たちにアンケートを取るようになっている。生徒たちからは以下のような回答が見られた。

「暗記項目が多くてつまらない」「結構楽しい」「苦手」「余談が面白い」
「覚えるだけであまり面白くない」「似ている単語が多い」
「日常生活に結び付けられることが多いので好き」「話を聞くだけで眠たくなる」
「公民よりはおもしろい」「歴史より気が乗らない」 など

あるクラスでは，過半数の生徒が地理学習に対してネガティブなイメージを回答した。いかに「実生活に役立つ」「暗記だけではない，思考力を身につける」「身につけた知識は応用できる」といった実感を持たせることができるか，そこが地理担当としての腕の見せ所であると思われる。主体的に地理学習に向かう姿勢を培うためには，常に地理を学ぶ意味を捉えさせる工夫をしながら，生徒の興味・関心を高める「仕掛けづくり」が担当教員には求められると考える。

どのようにして仕掛けづくりを進めるのか，本稿では次の3つの取り組みを提案して考えたい。それは，①地図活用についての学習を踏まえた「主題図作成」，②世界の気候について，生徒が教師役となって授業を進める「生徒が授業！」，③重ねるハザードマップや防災クロスロードを活用した「防災地理」の授業である。生徒たちの学習に対する取り組みの様子と，教員による評価方法について示していきたい。

3. 地図活用についての学習を踏まえた「主題図作成」

筆者の勤務校では，帝国書院『高等学校 新地理総合』を教科書として用いているが，1学期は第1部「地図でとらえる現代世界」のなかの第1章の「地図と地理情報システム」の内容について学習を進める。例えば，教科書P22・23では「地理院地図の利用」についての内容が取り上げられている。下記の例のように，学校を中心とした地理院地図を検索し，二画面表示で右側に自然地形をオーバーレイしたもの，左側に色別標高図を示す課題を出した。どのような自然災害が想定されるのか，地形の高低はどのようになっているのか。デジタル地理院地図の基本的な操作を行いながら確認させる。



図3 - 1 - 1 生徒が作成した地図の例

GISや統計地図などの活用についての理解を深め、それらを前提として夏休みに自分の興味関心に基づいて「主題図」を作成することを課題として出した。以下は、課題提示用のプリントである。

高1 地理総合・夏休み課題 「主題図をつくろう！」

主題図とは、正確に地形の基礎的情報を記す一般図に対して、テーマを持ったオリジナルの地図のことを言います。例えば、観光案内図や施設の館内マップ、また、統計資料を利用した統計地図もそのひとつです。今回はみなさんの興味関心に応じてテーマを決定し、オリジナルな地図をつくることを課題とします。みなさん、ノートパソコンを持っていますので、ぜひパソコンを使用した「デジタル」な主題図を作ってもらいたいところですが、オール手書きの「アナログ」な主題図でも結構です。分野は問いませんので、以下の例を参考に覚えてわかりやすく面白い地図を作ってください。掲載範囲は世界でもよし、日本全国でもよし、地域限定でもよしです。
(ネットにもいろいろ上がっていると思いますが、それらを丸々取ってくることは決してしないように)

提出する主題図には必ず以下の3点について記載すること。

- ① そのテーマに決めた理由（自分なりの仮説を立ててみるとよい）
- ② 具体的な主題図（主題図）
- ③ 調べた内容から得られた考察・レポート（仮説を検証した結果を示すことができるとよい）

提出要件については、以下の通りです。

- ① 提出日時：8月30日（水）4限の授業にて
- ② 提出様式：A3サイズの用紙（画用紙・ケント紙・パソコン利用の場合は普通紙でも可） 用紙は各自で用意してください

※上3cmに線を引き給番号氏名・オリジナルタイトル・簡単な紹介文（100字程度、ここでテーマ設定の理由を述べてもよい）を必ず記入すること。

ココ 3cm	給番氏名	タイトル	紹介文
A3用紙ヨコ			

図3 - 1 - 2 主題図作成の課題提示プリント（筆者作成）

勤務校では生徒が1人1台ノートPCを所有しているもので、PCを使用することに限定してもよかったが、アナログな主題図にもそれなりに味があり、表現しやすい部分があると考え、今回はどちらでも可とした。評価のポイントにもなるのが、①そのテーマを決めた理由（自分なりの仮説を立てる）、②具体的な主題図の内容、③調べた内容から得られた考察（仮説の検証結果を述べる）、このなかでも①・③の部分が特に大事だと考えている。生徒のオリジナリティが出るのは①・③の部分であると思われるので、それらを特に重視して評価方法を考え、以下のようなループリックを作成した。

表3-1-2 主題図作成・評価ルーブリック（筆者作成）

	A	B	C	D	E	—
	35pt	28pt	21pt	14pt	7pt	0pt
① 理由	①理由について明確に述べている ②自分なりに立てた仮説をきちんと述べている	①理由について明確に述べている ②一応の仮説が立てられている	①理由について一応述べている ②一応の仮説が立てられている	①理由について一応述べている	①理由が明確でない	①理由に関する記載なし
② 図	①地図が見やすく工夫されている ②表現方法が適切	①図が見やすい ②表現方法適切	①図が見やすい ②表現に不適切な部分がある	①図があまり見やすすくない	①図が見やすすくない	①主題図の記載なし
③ 考察	①仮説に対する検証ができている ②新たな疑問点も述べている	①仮説の検証が一応できている ②新たな疑問点も述べている	①仮説の検証ができているが、考察内容に甘さがある	①仮説の検証をしているが、やや不十分	①仮説の検証が十分でない	①考察・レポートの記載なし



図3-1-3 生徒が作成した主題図の例

自分の興味・関心に応じて作成するよう課題を出したが、上記の例以外にも「都道府県別回転寿司勢力図」や「都道府県別平均睡眠時間」といった日本地図をベースにしたものや、アジアに焦点をおいて「イオングループのグローバル展開の様子」を調べたものなど、バラエティに富んだ内容となった。ある30名のクラスについて、ルーブリックを用いた評価の結果と作図方法について集計したものを以下に掲載する。

表3-1-3 主題図に対するルーブリック評価の結果と作図方法について

評価	人数	作図方法	人数
91pt以上	5名	PCのみで「デジタル」に行った	14名
81～90pt	8名	手書きで「アナログ」に行った	7名
71～80pt	4名	PCなどを使いつつ手書きの部分も入るようにして作成した	8名
61～70pt	3名	未提出	1名
60pt以下	10名		
平均67.1 pt		(筆者作成)	

デジタルでもアナログでもどちらも可としたが、上記の例のようにデジタルで地図やグラフを作成しつつも手書きでアナログに作成した部分も組み合わせている例も多かった。1学期に学習したGISや統計地図の作り方などを通じて、自分なりに問い（仮説）を立ててテーマを設定し主題図を作成してそれを検証する、という課題であったが、意欲的に作成された主題図が多く見られた。しかしながら、生徒によっては例えば人口などの絶対値を階級区分図で表現してしまおうとするなど、統計地図での表現の仕方が不適切なものも散見された。地図リテラシーを高めるためのさらなる工夫が必要である。

4. 世界の気候について、生徒が教師役となって授業を進める「生徒が授業！」

2学期には、教師に代わって「生徒が授業！」を行う取り組みを行った。これには、「分かりやすい授業をするにはどうすればいいのか」「どのように説明するのが効果的なのか」「プリントはどうやって作るのか」など、普段教員が行っていることを体験させることで、今後の生徒自身の授業の取り組み方を考えてもらおうというねらいがある。地理総合の学習も半年を終えて、生徒たちもある程度慣れてきているタイミングで、かつ、パートごとに分けやすい単元としてケッペンの気候区分の内容を取り扱う単元での実施を考えた。以下に、単元割当表と授業計画表の例、生徒による授業の様子や実際に生徒の作成したプリントの例、授業評価&振り返りシートを掲載する。

表3-1-4 単元割当表の例

	学習単元	時間	人員数
①	P68・69「Af（熱帯雨林気候）」	15分	3～4人
②	P69「Aw（サバナ気候）」	15分	3～4人
③	P70・71「BW（砂漠気候）」「BS（ステップ気候）」	15分	3～4人
④	P72「Cs（地中海性気候）」	15分	3～4人
⑤	P73「Cfb（西岸海洋性気候）」	15分	3～4人
⑥	P73「Cw（温暖冬季少雨気候）」「Cfa（温暖湿潤気候）」	15分	3～4人
⑦	P74・75「Df（亜寒帯湿潤気候）」「Dw（亜寒帯冬季少雨気候）」	15分	3～4人
⑧	P75・76「ET（ツンドラ気候）」「EF（氷雪気候）」	15分	3～4人

(筆者作成)

表 3 - 1 - 5 授業計画表の例

	実施日時	内容
1 時間目	10月11日 (水)	メンバー決め, 調べ学習, 授業準備
2 時間目	10月16日 (月)	調べ学習, 授業準備のつづき
3 時間目	10月17日 (火)	調べ学習, 授業準備のつづき
4 時間目	10月18日 (水)	生徒による①・②・③の授業
5 時間目	10月24日 (火)	生徒による④・⑤・⑥の授業
6 時間目	10月25日 (水)	生徒による⑦・⑧の授業, 教員によるフォロー

(筆者作成)



写真 3 - 1 - 1 調べ学習の様子



写真 3 - 1 - 2 生徒による授業の様子

VI. 温帯の生活

(1) 温暖冬季小雨気候(Cw)

…主に南北回帰線付近(緯度約 23 度)の大陸東岸に分布
 温帯の中でも夏と冬の [①], [②] が大きい。
 ⇒雨季と乾季が明瞭

夏: [③] の影響が大きい
 →熱帯低気圧の襲来などで降水量が過大となる傾向

農業: アジア 稲作 [④]・茶
 アフリカ、アンデス とうもろこし・小麦・
 コーヒー

植物: 常緑広葉樹林の一種である照葉樹林
 夏の多雨と冬の乾燥に耐える葉



(2) 温暖湿潤気候(Cfa)

…日本(北海道を除く)、アメリカ合衆国東部、アルゼンチンのブエノスアイレス周辺
 に分布

[④] が最も明瞭な気候、[③] や [⑤] の影響を受ける

→降水量が多い

農業: 稲作に適している(東アジア)
 混合農業(中央平原、パンパ)

植物: 広葉樹と針葉樹が混在している
 照葉樹林

Q. 東アジアが稲作に適している理由とは?

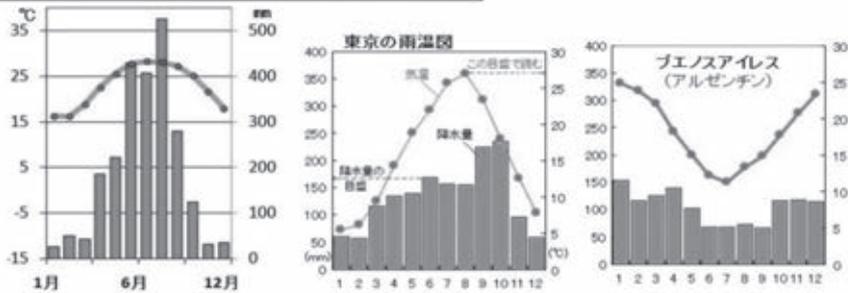
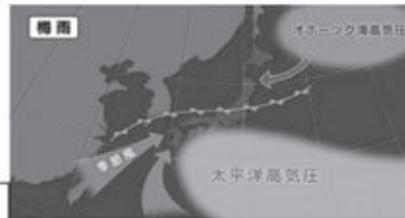


図3-1-4 生徒が作成した授業プリントの例

地理総合「生徒が授業！」 授業評価&振り返りシート

1年 9組 () 番 氏名 ()

評価基準: 4 (強くそう思う), 3 (そう思う), 2 (そう思わない), 1 (全くそう思わない)

授業単元	論理的で分かりやすい	見やすく、聞きやすい	興味・関心が高まった	合計点
①「Af (熱帯雨林気候)」	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	
<MEMO>				

図3-1-5 授業評価&振り返りシートの抜粋 (筆者作成)

毎時間終わったところで各授業の内容について評価させ、すべての授業が終わったところで全体を通じての振り返りをさせた。振り返りシートの自由記述欄では様々な感想が出てきたが、以下にその一部を列挙したい。

(生徒A) 一部の班は喋るのを聞くだけの授業になっていたのもう少し生徒が答える場面があった方がいいと感じた。前に立ってみると生徒がどんな顔をして授業を受けているのか、しっかり聞いている人とボーっと聞いている人が一目で分かった。生徒が授業をするということはもちろん生徒がその単元を理解していないと授業をすることはできない。先生になることは友達に勉強を教えることとは全然違って、その先生の役になりきるということが大切だと感じた。

(生徒B) 中学のときに英語の授業で、自分たちで授業をするということをしたけど、そのときは事前に決められた型にはめてするよう言われ面白くはなかった。今回は自分たちで考えて授業を一から作り上げるということで、何を話したらその気候の特徴をつかんでもらえるか、どんな話し方や文の構成にすればよいかなど、たくさん考えることがあって大変だった。社会人になると論文やプレゼン、契約など相手に伝えたり、相手と会話したりしないといけない場面が今とは比にならないくらいあるだろうから、今から自分の言いたいことをきちんと伝えるスキルを身につけたいと思った。

(生徒C) 私たち以外のグループはクイズ形式を取り入れるなど工夫をしていた。日本の気候との共通点や相違点などを取り入れながら説明すると、分かりやすくなると思う。新しく知った単語は特にゆっくり話をする必要があると思う。

(生徒D) 先生のプリントをつくるために必要な経験値も大きいものだと感じた。もちろんWORDの知識も重要だけど、配置やフォント、文字の工夫なども必要で、改めて先生の凄さを感じた。

(生徒E) 本番になると緊張で想定していた動きができず、終わってからもう少しうまくできたなと悔しくなった。目線できくに気配りをしないといけないのは、一番前の端の席であると思った。先生という仕事は授業を進めることとその教科の楽しさを伝えることを両立しないといけないので大変だと分かった。

(生徒F) この授業のメリットとしては眠くならない、人に教えるのでしっかりと身につくというものがあると思うが、質問が出た時にハッキリと先生のように説明ができないというデメリットがあると感じた。

(生徒G) 原稿マル読みだとあまり聞いてくれないと感じた。生徒が先生役をやっているとなぜか眠くならなかった。

(生徒H) 先生がいつも言っている、反応が大事だということはこういうことなのかと納得した。プリントの横にメモ欄があるとメモの取りやすさが段違いだと感じた。話し手が楽しそうに話すと、聞いている方も楽しくなれたりすると思った。

先生役になることで様々なことが客観視でき、生徒たちも多様な気づきを得られたように思われる。以上の振り返りも踏まえ、この単元では次のようなルーブリックを使って評価を試みた。

表3-1-6 「生徒が授業！」パフォーマンス評価・ルーブリック

	分かりやすい授業構成・展開(脚本の部分)	魅力あるパフォーマンス内容(演技の部分)	授業準備の緻密さ	グループワークの取り組み・役割分担の様子	授業後の振り返りの内容・気づき
配点	30%	30%	15%	10%	15%
5	発見のある授業となっている	臨機応変に対応できる, 引き付ける	綿密, 丁寧な準備	役割分担も調べ学習も質が高い	評価が客観的, 目標が十分把握
4	導入・展開をきちんと構成している	魅力的な語り口。分かりやすい構成	計画, 準備が十分	コミュニケーションが密である	きちんと自己評価相互評価する
3	納得のいく説明がなされている	上手な説明, 工夫がなされている	計画が十分な出来	各自が必要な責任を果たす	自己評価が一定なされている
2	一応, 授業として成立している	板書も読める字。プレゼンも聞こえる	準備が不十分	作業はしているが, 分担が不十分	自分なりの気づきが一応ある
1	授業が成立しているとは言えない	よく聞こえない。板書に工夫もない	計画, 準備不十分	個人に業務が偏りがちである	気づきの内容が浅い

(筆者作成)

授業は動画でも撮影し、パフォーマンス評価に役立てた。グループごとにメンバーはほぼ同じ点数になるが、個人技で優れたものがあると思われた生徒には適宜加点をした。また、準備期間などを考えると最初の授業を行うグループは負担が大きいと思われるので、そこにも加点を行った。クラス内では生徒同士で相互評価も行うが、得票数1位～3位のチームにも加点をした。自分が授業をするという珍しさ・新鮮さもあってか、全体を通じて予習の段階の調べ学習から本番の授業まで、楽しみながら主体的に取り組んでいる生徒が多かった。教師側を体験することで、生徒自身が普段の学習の取り組みへフィードバックし、学習活動の質を高める。これが最大のねらいであるが、それについては一定達成できたように思われる。

5. 重ねるハザードマップや防災クロスロードを活用した「防災地理」

日本の防災(減災)教育については、1995年の阪神・淡路大震災や2011年の東日本大震災を契機に大きく進んだ。2012年に中央教育審議会「学校安全の推進に関する計画の策定について」が答申され、各学校段階における防災教育の目標について示された。学校教育においてはこれまで、小・中学校では社会科の教科のなかで防災に関する内容を扱う一方で、高等学校においては「地理A」に防災に関する内容が存在するものの受講する生徒の数は限られている状況があった。しかしながら、2022年度から高等学校においては「地理総合」が必修修化され、その内容に防災教育が含まれることになり、主要テーマの一つとなった。

東日本大震災や熊本豪雨など激甚化する一途の災害に国民一人ひとりがどう備えるか。

自然災害の発生自体は止められないが、それによる被害は最小限に食い止めることは可能である。災害について単に恐れるだけではなく科学的に見る目を養い、そこから得た知識や情報を自分の生活に生かし、防災（減災）に役立てるような対応力や行動力を身に付けてはならない。私たちにとっていまや防災・減災は常に意識して生活しなければならないことであるが、自分の命を自分で守る姿勢がいつそう求められるなか、防災教育の充実は時代に即した取り組みであると言えよう。ただ、地理教育における防災教育の課題としては、これまで地図を活用した防災教育が十分になされていないという指摘があった。地理教育において防災教育を行う意義としては、特にハザードマップ（防災地図）が活用できるようになることである。大学入学共通テストの地理総合・試行問題においても、過去に起きた水害のデータやグラフから今後想定される災害や減災、避難、復興のあり方を答えさせる設問が出題されており、高等学校の地理学習においても重要な地位を占めてきていると思われる⁴⁾。



図 3 - 1 - 6 大学入学共通テスト・試行問題の事例

筆者の勤務校では、3学期に「防災地理」の授業を設定した。以下に授業計画を記す。

(1) 単元名 「自然環境と防災」

(2) 単元目標

日本列島の自然環境の特性を地形・気候の両面から理解するとともに、それが自然災害にどのように関係するかを考察する。また、自然災害発生の原因を理解し、その影響について考察する。以上を踏まえて自分の住む地域での自然災害について理解し、地域への影響を多面的に考察し、防災・減災に向けた対応策について考察する。

(3) 単元の指導と評価の計画

時	内容	評価
1	日本の地形 気候の特徴	・日本の地形と気候の特徴を理解できたか（知識・理解） ・日本の気候の要因を資料から推測できたか（思考・判断・表現）
2	地震・津波 による被害	・地震・津波が起きるメカニズムを理解できたか（知識・理解） ・日本での地震の発生源とその原因を資料から推測できたか（思考・判断・表現）
3	火山災害	・火山災害の特徴を理解できたか（知識・理解） ・火山の恵みを考えることができたか（思考・判断・表現）
4	台風・水害	・台風の特徴と大雨の原因、洪水被害について理解できたか（知識・理解） ・防災行動計画を見て、台風発生から洪水までの備えについて考え、理解できたか（思考・判断・表現）
5	防災・減災 の取り組み ①	・地理院地図の概要について理解し資料を活用できたか（知識・理解）（思考・判断・表現） ・ICTを用いて自宅周辺の地理的な特徴やリスクについて考察できたか（主体的に学習に取り組む態度）
6	防災・減災 の取り組み ②	・重ねるハザードマップから自宅の被害予測や避難場所等を読み取ることができたか（思考・判断・表現） ・避難行動について自分の考えについて見直すことができたか（主体的に学習に取り組む態度）
7	防災・減災 の取り組み ③	・とるべき避難行動・避難ルートについて考えることができたか（思考・判断・表現） ・避難行動についての自分の考えをペアやグループの活動を通して明瞭に他者に伝えられたか（主体的に学習に取り組む態度）

(4) 単元「防災・減災の取り組み」指導計画案

ア) 1時間目

- ・地理院地図で学校とその周辺を確認させる。
- ・年代順地図で学校とその周辺の変化を確認させる（「今昔マップ」も利用する）。
- ・近隣自治体にも目を向け、地形利用が大きく変わっているところに着目させる。
- ・地形分類（ベクトルタイル）を確認させる。
- ・自然災害伝承碑の所在地を確認させる。
- ・指定緊急避難場所についても確認させる。
- ・自宅のある土地についても同様に調べさせる。

イ) 2時間目

- ・「重ねるハザードマップ」を活用して、身近な災害について調べさせる。
- ・「防災クロスロード」の問いを通じて、適切な避難行動について考えさせる。

ウ) 3時間目

- ・大阪市北区が発行しているハザードマップを活用して、避難行動時において必要だと思われることをペアワークで考えさせる⁵⁾。いくつかのペアに意見を発表させる。
- ・神奈川県逗子市が発行しているハザードマップを活用して、津波発生時に選択すべき避難ルートを経路ごとに検討・発表させる⁶⁾。プリントについては写真で撮ってアプリで提出させる。

以下に授業で使用したプリントの抜粋を掲載する（3時間目の授業で使用したもの）。

4 実際に避難ルートを考えてみよう

(神奈川県逗子市のハザードマップより)

Q. 祖父母と一緒に避難する場合、どのルートを選択するのが望ましいだろうか？ **1**~**3**のうちから一つを選んでみよう。また、そのルートを選んだ理由を自分の言葉でまとめてみよう。

図3 - 1 - 7 避難ルートを考えるためのワークシート

逗子市における避難ルートについては、2と3を選ぶ生徒が多く、ほぼ同数であった。他者との意見交換のなかで、正解は一つとして決まらないことや状況に応じて取るべき行

動は常に変化することを生徒たちは実感していたようである。冷静に行動するためにはそのための準備が不可欠である、ということに言及している生徒もいた。

6. おわりに - 成果と課題 -

地理総合では中学校までに学んできた知識・スキルを活用し、地理的な見方・考え方にたって地理としての思考力を深め、より一層概念的な知識・スキルを習得し、作図などの表現力を発展させることが求められている。そうした学習に主体的に取り組むには、教員の側の仕掛けづくりが必要であると考え、本稿では、生徒が地理学習に主体的に取り組める事例として3つの実践を紹介した。生徒からは「地理学習の意味が分かってきて、以前よりも世の中で起こっていることに興味・関心が湧いてきた」「学べば学ぶほど新たな疑問が生まれ、自分なりに調べるようになった」といった感想も聞かれた。「中学までは暗記科目だと思っていたが、考える場面がたくさんあって学びが深まった」という声もあった。

しかしながら、例えば防災学習ひとつをとっても、どこまで生徒たちに「当事者意識」を持たせることにつながったのか、どこか他人事に終わってしまっているのではないか、という疑問が残る。取り上げた地域が居住地から離れている、ということに起因しているかもしれないが、例えば南海トラフ地震を想定した内容の方が生徒たちにはより自分事として捉えることができたのかもしれない。また、今回、評価においても生徒たちの主体性がどのように変容したのかを見取らなければならなかったが、その部分に関する考察も不十分だった感がある。「部分的な主体性」を測ろうとして、1年間の科目履修全体を通じて主体性がどのように変容したのか、という点を見取ることをおろそかにしてしまっている点も否めない。

GISを用いて作成された地図などは日々進化しており、以前と比べると地理的な情報にアクセスしやすくなってきている。現状に満足せず、それらを積極的に取り入れて、今後も授業内容のブラッシュアップを図っていきたいと考える。

<注>

- 1) 永田成文「地理総合必履修化に伴う今後の地理教育」地理空間学会『地理空間』12号, 2019年, pp191.
- 2) 井田仁康「「地理総合」でめざす人間像」井田仁康編著『「地理総合」の授業をつくる』, 明治図書, 2021年, pp11.
- 3) 文部科学省初等中等教育局「新学習指導要領の改訂のポイントと学習評価（高等学校地理歴史科）独立行政法人教職員支援機構, 2022年1月18日, https://www.nits.go.jp/materials/youryou/files/063_001.pdf（最終閲覧日：2024年2月27日）
- 4) 「令和7年度試験の問題作成の方向性、試作問題等」独立行政法人大学入試センター, 2022年11月9日, https://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?d=511&f=abm00003145.pdf&n=2-2-1_試作問題『地理総合, 地理探究』.pdf（最終閲覧日：2024年2月27日）

日)

- 5) 宮路秀作, 鈴木齋彦, 株式会社エデュコン『新しい高校教科書に学ぶ大人の教養 地理総合』, 秀和システム, 2022年, pp77-78.
- 6) 『高校教科書 地理総合』実教出版, 2018年, pp226-227.

(山本 全康)

2節 歴史総合における生徒の「問いづくり」を中心にした主体性育成の試み —問いづくりを通して、歴史解釈をする生徒を育てるために—

1. はじめに—課題意識—

平成30年告示の地歴公民学習指導要領解説において、次のことが指摘されている。「高等学校においては、生徒一人ひとりに社会で求められる資質・能力を育み、生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくことが、これまで以上に重要となっている。」「生徒にとって身近な生活や社会の変化を表す資料を取り上げて、情報を読み取ったりまとめたりして資料を活用する技能を身に付けるとともに、歴史の大きな変化に伴う生活や社会の変容について考察し、問いを表現する。問いを表現するとは、資料から、生徒が情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見出す学習活動を意味している。」「生徒が問いを表現する過程においては、単に驚きや素朴な問いの表現のみにとどまらず、中学校までの学習及びこの科目のそれまでの学習を踏まえ、表現した問いを以後の学習内容の課題意識とつながるように指導を工夫することが大切である。」

筆者は、自分の意志や判断に基づいて行動するさまを表す「主体的である」・「主体性がある」状態の要素として次の点を重視している。それは、学習者が学習を通じて得た知識や経験をもとに、それらを関連付けたり比較したり抽象化して当てはめたりするなど、「物事の関係性を捉えながら思考しようとしている」ことである。これまでアクティブラーニング型の授業を通して主体的に学習する機会を提供しようとしてきた。しかし、時間的制約の観点から1単元に1度程度も実施しない場合が多い。また生徒の関心、疑問やつまずきは多岐にわたるため、より生徒個人個人に則した学習方法の提供はないのかと考え続けてきた。本稿では、より頻繁で個性高く生徒たちに学びを促し、主体性を育てる方法を考察していきたい。

以下では「2. 授業展開と問いづくり課題の方法」として筆者の日ごろの授業展開を紹介するとともに問いづくりの方法について述べ、「3. 提出された問いの分析」で生徒が提起した問いを分析、検討する。「4. 成果と課題」では本稿で示す試みの成果と課題を検討するとともに、個人から提出された問いを、広めたり深めたりする方法についても触れる。

2. 授業展開と問いづくり課題の方法

(1) 生徒が問いを持つことができる授業の試み

ここでは筆者の授業の一例を示す。筆者は生徒に「考えることとは、『問いを持ち分析すること』」であると説明し、問いを持つことの重要性を伝えている。ただ授業中に問いづくりの時間を確保することは授業進捗の関係から難しい。そこで、ペアを作って短時間の意見交換を数多く取り入れて、考えさせる授業をめざしている。以前は単元を焦点化し

た問いを使ってグループワークを行っていた時期もあったが、現在は、授業においては歴史の流れを理解することを優先し、理解をガイドする小さな問いを中心に授業を展開している。まだ学習していない内容や、難易度が高いと思われる内容についても遠慮なく問いかける。生徒には、「一度つまづくことで初めて『なぜだろう?』という問いを持ち、理解しようとする。分からないことを怖がらず、分からないことを発見したという気持ちで授業に臨んでほしい。」と伝えている。教科書や参考とする史資料の文言について発問を繰り返すことで、生徒にも問いを持つ習慣を身につけてもらいたい。ここでは、この意図を表した部分を特に示すため、筆者が発した問いと問いの意図に重点を置いて記載する。

<単元 19世紀のアメリカ ～アメリカ合衆国の拡大と国家統合～>

2023（令和5）年12月実施

1 時間目：19世紀アメリカの領土拡大

2 時間目：19世紀アメリカの南北構造の違いと南北戦争（本時）

○学習内容（○） 発問（・）	生徒の活動・重点項目
<p>○前回の復習（アメリカ合衆国の領土拡大）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前回の何の授業だったか？ <p>○19世紀アメリカの南部と北部の主張と、それぞれの背景を理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・南部の輸出用作物とは具体的に何か。 ・綿花と綿織物はどのように異なっているか。 ・アメリカ北部とイギリスの関係はどんな関係か。 ・南部はなぜ奴隷制維持を主張したか。 ・北部はなぜ奴隷制反対を主張したか。 ・資料集の南北構造差の図について、どの項目まで説明してきたことになるか。 ・なぜ南北構造差の図に「銀行家・産業資本家」が書かれているか。 ・自由貿易と保護貿易は中学校で習ったか。またそれぞれどういう意味か。 ・どうして北部は保護貿易を主張し、南部は自由貿易を主張したのか。 ・前のテスト範囲で「ドイツ関税同盟」というのがあったのを覚えているか。どういう内容だったか。 ・保護貿易の「保護」とはどういう意味か。 <p>○南北戦争の展開と帰結</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リンカンについて知っていることを共有しよう。 ・南北戦争を英語で表せばどういうか。 ・ミズーリ、カンザス、ネブラスカの位置を地図で探して隣の人に知らせよう。 <p>・ミズーリ協定とカンザス＝ネブラスカ法の関係性はどのように表現できるか。</p> <p>・リンカンの在任期間中、日本はどんな時代か。</p>	<p>※表の左側にある発問（・）に対して、全てペアないしグループで話し合っって相互の知識、意見の確認、相互説明を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・工業原料と工業製品の違いに気づく。 ・自分がどの部分まで理解しているかを確認、相互説明を行う。 ・中学校で習っている場合はその知識を想起し、現在の学習内容と結節する。 ・ドイツ関税同盟で学習した「保護貿易」を、アメリカ北部の理解に転用する。 ・南北戦争を「内戦」と捉える歴史観に気づく。 ・奴隷州と自由州の対立を理解するために、地図場所を明確に把握する。 ・歴史事象の関係性を考察することで、歴史の流れを理解する。 ・中学校段階で身につけている時代感覚と現在学習している時代を結節させる。 ・リンカンが奴隷解放宣言を出した背景を教科書から読み取る。

<ul style="list-style-type: none"> ・国際関係の観点から考えた場合、どうしてリンカンは奴隷解放宣言を出したのだろうか。 ・アメリカ大陸内の観点から考えた場合、どうしてリンカンは奴隷解放宣言を出したのだろうか。 ・奴隷解放宣言とホームステッド法の共通点は何か。 <p>○南北戦争後の解放黒人について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・参考資料にある通り、奴隷解放宣言から1世紀が経過したアメリカはどのような時代か。 ・1963年にキング牧師が行った演説内容から、当時のアメリカ合衆国の黒人はどのような状況にあったと考えられるか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史事象を別個のものとして捉えず、関係性に注目して考察する。 ・中学校で学習している場合も多いキング牧師について考えさせる。 ・史資料の内容から、当時の社会を考察する。
--	---

(2) 問いづくり課題の方法

ア 目的

筆者は、上記のように問いを通じて理解や思考の拡張を促そうと試みてきた。しかし、生徒が問いを発する場面を作ることができず、教員が発問の特権を握り続けている状態であった。一人一台端末（筆者の勤務校ではChromebook）が配備されたこともあり、生徒個々人が自由に問いを発する場を提供したいと思い、問いづくり課題を始めた。また生徒が問いを作るだけで、教員が返答しなければ早晚モチベーションが低下することが予想されたため、時間の許す限りフィードバックを付けることとした。

イ 方法

ア) Google classroomを通じてスプレッドシートのひな型を配布する

ひな型の作成には一枚ポートフォリオを参考にした。

問い・振り返りのヒント ※あくまでヒント			
【時系列・推移グループ】 ○時期 ○年代 ○展開 ○変化 ○継続			
【関係性・比較グループ】 ○結果 ○原因 ○背景 ○影響 ○類似 ○違い ○相互依存性			
【現在とのつながりグループ】 ○意味 ○意義 ○複数の立場 ○現在とつなぐと？			
なぜ どうやって どうすべき どの程度 どういう意味 いつから いつまで どこで だれ この後 これまでとどう違う			
授業の日付 ○/○	問い①	問い②	振り返り（授業を受けての自分の課題・理解不足・新しい知見などを書き、テストを含めた今後の勉強の目印になるようにしましょう。3つめの問いを書いてOKです。）

図3-2-1 スプレッドシートのひな型（筆者作成）

イ) 生徒は問いをスプレッドシートに記入して提出する

単位数、授業時間数の都合上、また担当者からのフィードバックの質を担保する目的から2週間に1回の提出としている。ただし、自身の判断で毎週提出する者もいる。問いは2つ以上作るように指示している。3つめの問いを作るか、授業の振り返りに使うかは任

意とする。3つめの問いを入力する生徒、振り返りを入力する生徒、備忘録としてその日に理解したことを入力する生徒で概ね3分の1ずつとなっている。問いを作ることを授業の復習に利用しているという生徒もいるようである。

授業の日期 ○/○	問い①	問い②	振り返り（授業を受けての自分の課題・理解不足・新しい発見などを書き、テストを始めた今後の勉強の目標になるようにしましょう。3つめの問いを書いてもらいます。）	担当者からのフィードバック
10月5・11日	フランスやドイツのように、ヨーロッパの国旗でカラフルな長方形が並んだようなものが多いのはなぜか。	奴隷制はどのようにして生まれたのか。奴隷という黒人が多いように思う。その理由として、白人のほうが文明を発達させるのが早かったからなのではないかと考えた。しかし、人類はアフリカ（黒人の多く住む地）で生まれたとされている。より長い歴史を持つ方が発達させるのに有利な気がするが、白人のほうが早いのはなぜだろうか。	中学校で、インド大反乱を習ったときに、僕はセポイの私で教えていたが、実際はセポイだけでなく民衆なども参加していたので変化していったと思われた。見方によって、名義が異なるというような感じで話を絡めてくっていたが、実際はどうか。	問い① 国旗にはそれぞれ意味があります。案外アフリカとかもカラフルよ。フランス国旗はトリコロールと呼ばれるね。国王が白で、それを赤と青の市民が挟んでるんやっただけ。国旗とか国名の由来を表す本とかHPとか多分たくさんあるよ。 問い② この辺りは帝国主義で扱う範囲かな。白人が優位だとする「文明化の使命」と言われる考えがあった。ZP217・KP256読んでみると面白いよ。一方で、時代と地域によって「奴隷制」って全然違って、奴隷が主権になり得た場所や時代もあるしね。 問い③ どうしても歴史は現在から過去を見るので、常に現在の価値観に左右されるものです。現在からみて、出来事のどこに焦点を当てるかで呼び名が変わるんだわ。KP233の脚注にもあるけれど、今はインド大反乱は、ナショナリズム（民族運動）としての側面が強調されている。セポイの私というのは、「セポイ（東インド会社のインド人雇員のこと）の反乱がきっかけでインドで大きな反乱が起きたよ」という出来事の発端に焦点を当てて呼び方。こんな違いやね。鎌倉幕府の成立が1185なの？1192なの？もどこの側面が鎌倉幕府成立によって変動するのに似ているかなと思ってのいる。
10月19日 11月2日	共和政では独裁の恐れがまだ少なからず残るのに、民主政までいかなかったのはなぜか。	教科書の端に『米田政のイタリヤ』というのを見たが、なぜ回収しなかったのか。	イタリヤ統一戦争と普仏戦争は習ったがナポレオン三世の対外戦争はそれぞれどのような影響を及ぼしたのか。	問い①について 民主政でも独裁ってあり得るから、むしろ王が国家に必要なのかどうかという議論なのかもしれない。共和政は専制を載けない政治体制なので、共和政がどういう理由で共和政を主張するかを考えた方がいいかも。
11月・16日	インデリダグンツィアとナロードニキの違いはなにか。	農奴解放令を出すだけで工業を農民に教える場はあまりなかったのだろうか。	インデリダグンツィアを教科書で見たとき、インデリの語源だ#と思って1人心中ではしゃいでました。英語にもintelligence：知能という言葉がありますがこれもなんかインデリダグン	資料集で文字の起源を調べると、似ているのもうなづけるよ。

図3 - 2 - 2

図3 - 2 - 1 に生徒が問いを入力し、筆者がフィードバックを行ったシート（筆者作成）

3. 提出された問いの分析

本節では生徒から提起された問いを分析していく。複数の例について検討するため、「主体性を発揮し続けていると評価できる例（生徒A）」、「徐々に主体性が育ってきたと評価できる例（生徒B）」、「主体性が育ったとは評価しがたい例（生徒C）」を挙げる。表1～3は「3. 問いづくり課題の方法」で示したスプレッドシートから生徒が作った問い、振り返り、担当者（筆者）からのフィードバック（表中ではFBと略した）を抜粋したものである。授業実施日はそれぞれ異なるが、いずれも4月後半から11月中旬までの記録を掲載した。

表3 - 2 - 1 「主体性を発揮し続けていると評価できる例（生徒A）」（原文ママ）

5月1日	①	なぜ北アメリカと南アメリカで差異が生まれたのか。
	②	紡績工業は女性がするイメージが強いが、挿絵では男性の姿も見られた。はじめは男性がやっていたのか。
	③	中学のときに、日本の戦争は文系の男子を優先して兵役を割り当てられていたと勉強したが、それがこのときのアメリカにもあったのか気になった。この時代、この地域はあまり学問が盛んなイメージはないが、学問の盛んな国が多いヨーロッパの一カ国の植民地なのでどうなんだろうと思った。
	FB	問い②について…19・20世紀日本の女性工員のイメージが強いのかもかもしれませんね。ジェンダー史とイメージという点で追究していいテーマだと思います。面白い視点！振り返りに書かれていることも、独自に調べてみていいレベルだと思う。このころは今と比べれば公営の学校に行く人は少なかっただろうね。

5月16日	①	なぜ市民の声が急に大きくなったのか→経済的にゆとりが生まれ始めたから
	②	王様が富裕層の貴族や聖職者から税金をとろうとしていたことにおどろいた。今まで身分の高いものは無条件に免税され、「税をとろう」という発想すらおこらないものだというイメージがあった。もしルイの政策がうまくいっていたらの世界を考えてみるのがおもしろかった。
	FB	振り返りについて…そうなんよね。ネッケルやテュルゴーの改革を特権階級がずっと受け入れていたら、どうなんだろう。そもそもそれでしのげる程度の財政難だったのか、それともそうでもなかったのか。など、色々考えますね。いずれにせよ、フランス革命が起っていかなかったら、人権意識や19世紀ヨーロッパの動きは変わっただろうなあ。
6月20日	①	ナポレオンが独裁政治をしていたと中学の時からイメージがあったのだが、教科書を見る限り想像していたような恐怖政治をしていたようにみえなかった。実際はどのようなのだろうか。
	②	①の派生として、中学のときに習ったクロムウエルのこともあるので少し不思議だった。クロムウエルは完全に独裁政治をしていたとして習ったが、ナポレオンがもし独裁政治をしていたとして、どうして急に今まで味方していた市民側とは逆のことをしてしまうのだろうか。権力が手に入ったとしても、あまりに大きな心変わりなのですかし気になった
	FB	「独裁的」とはどういう状態を形容した言葉なんだろう。権力は必ず腐敗するという言葉もあるしね。『《世界史リブレット人》053.クロムウエル』 『《世界史リブレット人》062.ナポレオン』という2冊が多分図書館にあるんだわ。ちょっと比べて読んでみては？独裁というキーワードを思い浮かべながら読んでほしい。
7月18日	①	復讐を我慢したオーストリアだが、このときの国民の意見は復讐に向かっていなかったのだろうか。
	②	こういう革命はどうやって始まるのだろうか。まさかいきなり宮殿に乗り込むわけがないだろうし、まずは新聞など情報発信によって不満を伝えたりしたのだろうか。すぐ規制されそうだが。
	③	オーストリアが復讐より他国との協調を優先させたのが、この戦争が勃発していた時代にしてはすごいと思った。戦争が身近にあるからこそ、その方法を取ってしまいそうになるのに、自制がきちんとできているなど感じる。あまり知られていないだけで、前習ったルイや今回のオーストリアのような行動を取った人はいたのだなと思った。
	FB	問い①について…いたと思う。そこが我々国民国家に生きるものと、メッテルニヒ達貴族主導の帝国に生きるものの認識の違いかもしれないなと思っています。国民国家だと、世論が政治動向を左右する場合が多い。これはある意味「感情的」な国の動かし方といえるかもしれない。しかし、貴族主導だとそうはならず、ある意味「理性的な」対応ができるともいえる。どうだろう？世論が常に正しいと言えるのか？今ある政治体制が常にベストだと言えるのか？という前提への問題提起にもなってくると思う。そういうことにも触れているのが、細谷雄一さんという国際政治学者が書いた『国際秩序 - 18世紀ヨーロッパから21世紀アジアへ (中公新書)』という本です。図書館にあるかなあ？なければ貸せる。
9月5日	①	この頃になると同じ第三身分でも財力を持つものが生きやすかったりと待遇が違っているが、技術を買われたり才能の分野で待遇されたりはしなかったのか。日本の話にはなるが戦争時、理系かつ成績優秀だった者は徴収を免除された事例が強く印象に残っている。「やはり頭が良いことは一つの武器なんだな」と認識していたのだが、この19世紀のヨーロッパにも同じような考えはなかったのだろうか。
	②	今までいくつかの革命について勉強してきたが、日本ではあまり革命という言葉を目にしないことに気づいた。革命の意味についていくつかのサイトを検索してみたところ、「支配される側が支配者から国家権力を奪い社会構造を覆すこと」と書いていた。授業で日本史を勉強しているが、民衆の力のみで国家が転覆したような事例はあまり想像がつかなかった。中学のときのノートを見返したら、日比谷焼き打ち事件で内閣が倒れたと書いてあったが、もしそれを革命と呼んだとしても数が少なすぎると思う。
	③	②の派生…逆に現代に革命やデモが少ないのはなぜか考えた。はじめこそ分からなかったが、考えてみるとこういう革命は民衆が自分達の意見を伝えるための最終手段として使われている。しかし現代には投票により民衆が政治に参加できる設備が整えられているので、最終段階に達するまでに一つ手順が付け足されたことでそこまで解決しているのかなと考えた。

	FB	<p>問い①について…頭の良さが武器という点だけれど、これはあると思う。そもそも資本家たちは代々資本を受け継いだという面もあるかもしれないけれど、一代でのし上がったタイプもいるはず。それも頭の良さや度胸とも言える（商売っぽくいうと才覚かな？）と思う。例えば大学に行っているとかの、いわゆる僕らが考える「学歴」はまだ公的な学校が普及していない時代なので、大衆に共有された認識ではなかっただろうけれど、個人的に登用されたりということはあっただろうね。あと、イギリスでの選挙法の改正は、都市の資本家（産業資本家）→都市労働者→鉱山・農業労働者という順に段階的に拡大している。産業革命の時代なので、都市住民が重視されたと言えるね。その時の時流に乗った業界が優遇されたり、賃金が上がったたりするというは現代のビジネス界でも言われること。なので、そういう側面もあっただろうね。問い②・②の派生について…深く考えていて、とても面白い。みんなに共有させてもらいます。</p>
	①	<p>世界初の万国博覧会にはどんな国の人が来たのか。授業で「技術を自慢するため」と紹介されていたので他国から来る人を想定して開催されたのか。もしくは人が来なくても開催する（だけの技術文化があることを示す）こと自体が目的だったのだろうか。万国博覧会開催の狙いが気になるところ。</p>
	②	<p>11日の授業で「自由主義思想」の登場が多すぎてここまで一つの思想がこれだけの時間で広がるのかと不思議に思った。社会主義のときも結局は第三身分の反対で政治にうまく絡んで行けていなかったし、こんなにスムーズに広まっているのはちょっとおもしろいなと思った。その一部の第三身分が主だって活動しているからこうなったという解釈の仕方の良いのだろうか。前期の振り返りで「民衆が発言力を持ち始めたのは金銭的余裕が生まれたから」と知ったが、今回も産業資本家が主体となっているので状況が似ているなと思った。</p>
10月5日	③	<p>11日の授業の方で紹介されていた「効率的にカロリーを摂るために、都市労働者は砂糖入り紅茶を飲んでた」ような、当時の生活の知恵を知るのがすごく楽しいと思った。日本史でも文明開化のときの人々の生活の変化（ちょんまげが散切り頭になったり下駄が靴になったり）を眺めるのが好きだったし、こういう分野があれば素敵だなと思い検索してみたもののあまり思うような結果が出て来なかった。代わりに文化人類学という学問を知ったが、説明を読む限り研究の範囲が現代に限定されてるっぽいので求めているものとは少し違うと思った。</p>
	FB	<p>問い①について…https://www.ndl.go.jp/exposition/sl/1851.html 参加国は40カ国あったらしい。ZP197も参照。イギリス全土から団体の無料券みたいなのをもらって人を集めたりもしたみたい。 第二回のロンドン万博には、日本人も見学に行ってるよ。 問い②について…第三身分というのはあくまでフランスの身分制の分け方で、今回の自由主義思想は主としてイギリスを対象にしているの、その点は区別すると良いと思う。19世紀イギリスを見る時には産業資本家に注目すると良いやろうね。彼らは政治家に対する活動・献金や、自身が議員となって議会に入り、自由主義（色んな規制を取っ払う）政策に奔走したんだわ。 振り返りについて…「生活史」とか「社会史」の分野かなあ。そういう人々の営みに着目するのは実は結構盛んな研究分野よ。最近こんな本も出た。『ファンタジー好きのための中世ヨーロッパへの誘い』。『図説 中世ヨーロッパの暮らし（ふくろうの本）』←こんな本もあるし、結構色々ある。例えばということで中世ヨーロッパにしてみた。色々教科書とは違った研究分野はあるから、紹介できるよ。必要であれば、お声掛けを。</p>
	①	<p>サルデーニャはフランスと同名や条約を結んで繋ぎ止めておけばよかったのにも思った。でもよく考えれば日本も日ソ不可侵条約を破られて対日参戦されているし、いくら同盟や条約を結んでいても裏切るときは裏切るのかなと思った。もしかして同盟、条約って弱い？</p>
	②	<p>①の派生…日ソ不可侵条約しかあまり浮かばなかったものの、他の国も条約を破ろうとは考えなかったのか。とくに前例がある時代なんかはそういう選択肢が増えていそうな気がするのだが。</p>
10月19日	③	<p>Aさんが用意を丸々忘れたとのことでBさんと色々分け合って三人で話し合いにも臨んだのだ。二人で話し合うときよりも意見が一つ増えるわけで、二人だと停滞する場面でも話し合いが続いたのが良かった。途中で意外とBさんが話を聞いていないことが判明し、先生が話していた内容をわかりやすく専門用語を使わずに説明するのが結構頭が整理されてよかった。途中話が逸れそうになるのが難点。</p>
	FB	<p>問い①について…この時のフランスの裏切りは、ナポレオン3世の判断だったみたいです。条約は国益を確保するために結ぶものなので、それに反する場合や別の動きをとった方が良いと判断された場合は、密約なんかで反故にされる場合は時々あります。国際社会の冷酷さといってもいいと思います。 振り返りについて…ラーニングピラミッドの話を実践していていいやん。賢くなっているよ。</p>

11月8日	①	クリミア戦争でもキーワードになった産業革命だが、今思えばどうしてイギリスから始まったのだろう。支配国が多いヨーロッパで起きやすいところまでは予想出来るが、日本のように島国は文明を他国から受け取りにくいと思ったのけれど…？
	②	ロシアは国土が広いので、バレないように農奴解放令に逆らっている地主もいるんじゃないだろうか？国土が広いということはおそらく多民族国家なので、そもそも普段から反抗していた民族もいたんじゃないだろうか。
	③	中学の時に「モンゴル帝国は強い一族が仕切っていて、国土を広げすぎたが故に支配が回らず破綻した」と学んだ記憶があるのだが、同じことはロシアでもなかったのだろうか。広い国土を統治するにはどうするか…数が原因なら各地に役員を派遣すれば良いのだろうが役員の数が増えれば増えるだけまともに欠けるだろうなとも思った。
	FB	③について…広大な国土をいかに統治するかというのは、古来から為政者が頭を悩ましてきた分野ですね。この視点から、教科書を読んでいくと歴史上の各国の意図のようなものが見えたり、類似点や相違点を抽出できたりして面白いんじゃないかな。

表3-2-2 「徐々に主体性が育ってきたと評価できる例（生徒B）」（原文ママ）

4月24日	①	アメリカが独立しようとしたきっかけ
	②	なぜイギリスはアメリカに負けて独立を許してしまったのか
	③	中学校では詳しく知らなかったアメリカ独立の流れが知れてよかった アメリカが今もベースにしている自由はどこで持ったのか気になった
	FB	問い③について…この自由とはどういう意味なのだろう？
5月16日	①	フランスがイギリスに7年戦争で負けた理由
	②	実際、どれくらい第三身分のものが税を負担していたのか
	③	7年戦争を通じてイギリスとフランスが繋がっていたり、フランス革命を通じてオーストリアとフランスが繋がっているように歴史上の様々なものや事には複雑に他のものが絡み合っており、それが歴史を形作っていると思った。
	FB	問い①について…ZP170の一番下と、KP188を読んでみよう。 問い②について…実態を知ろうという態度は歴史学習においてとても有効です。
6月22日	①	ナポレオン遠征、実際どれくらいの規模なのか
	②	ナポレオン遠征によるこれ以降での影響
	③	七年戦争と同じように、互いに世界の覇権を狙うイギリスとフランスはたびたび、戦っているとわかった。授業でも触れたようにイギリスの戦争パターンがあって、実際そのように宣戦布告しているのは興味深かった
	FB	振り返りについて…歴史は人が形成した過程を語ることが多いので、個別的であることは多いです。でも、人である・国である・その時代であるが故に共通する部分も結構あるものです。そういうのを探していくのも楽しみの一つだと思うよ。
7月5日	①	ナポレオン実際どれくらいの国を従えたのか
	②	イギリスとロシアの具体的な交流はなにか
	③	国と国が戦争することは特に国同士が密集しているヨーロッパでは本国だけではなくとても大きな影響を与えあっていることが分かった
	FB	ロシアは農業国で、穀物をイギリスに輸出していました。木材も聞いたことがあります。一方、イギリスは得意分野の工業製品をロシアに売っていました。これを聞くと、双方ががっちり貿易相手国であったことがわかりますね。

7月18日	①	フランス革命の影響は日本にはあったのか
	②	ルイ17世はどうなった？
	③	ドイツ連邦とは具体的にどのような内政や組織像をしていたのか
	FB	①について…この視点は時代、地域を広く関連付けて問えるものですね。僕は影響があったと思います。では、この問いを解くためにはどんなことが分かればいいのか？それを考えてから、具体的な考察に入ると深く考えられると思うよ。
10月11日	①	イギリスが七月革命や二月革命の影響が革命的な反乱ではなく、選挙などの抗議運動になったのか。
	②	イギリスとフランスは昔戦争していたのに第一次世界大戦では同盟となったり、第一次世界大戦の発端はそれらの国ではないはずなのにメインはドイツとイギリスになっていたり、各国の関係がイマイチピンとこなくて気になった
	③	イギリスはドイツのように欧州の覇権または世界のナンバー2となる国と何度も戦争して覇権を握っているような気がしたので年代ごとの国力の度合いやイギリスと戦争した国を調べてみたい
	FB	問い②について…いいね、先を考えて、あれ？と思う感覚は歴史を勉強する上でとても大事。これからドイツも習うし、その後で各国の関係も扱うよ。ZP216の各国図は参考になるよ。
11月2日	①	多民族国家として知られているオーストリア帝国と同じくアメリカも多民族国家であるが現在オーストリア帝国はなく領土が随分と分裂したことがうかがえる、一体何の違いがあったのか
	②	当時のドイツ帝国もオーストリアやフランスなどの関与があって統一されている、また戦国時代の日本も南蛮人の存在が大きく天下統一に影響している、一度分裂もしくは多くの国がある中その国だけで統一へと進められた国は歴史上存在するのだろうか
	③	ドイツが統一される過程で西部のフランス、南東部のオーストリア帝国が関与している一方南部のサルデーニャは内部統一であれどころでなかったことは分かるが、どうしてロシア帝国は関与してこなかったのか疑問に思った。ワルシャワ大公国がロシアとプロイセンに分割されたからこそロシアは残りのワルシャワ大公国の領土を取りに行こうとは思わなかったのだろうか
	FB	問い①について…すごく面白い視点だと思う。同じ多民族国家でもどう違うのか？という話よね。ある民族（例えばチェック人とか）もともと住んでいる土地にオーストリアが支配を及ぼす形で多民族国家が形成されました。一方、アメリカにおける多民族国家の形成のポイントは「移民」です。労働や新天地を求めてやってきた人々です。なので、ナショナリズムの現れ方に大きな違いがあるんだろうと思います。アメリカが多民族国家、人種のサラダボールとか言われるのは移民が多くいることも大きな要因です。ZP202・203と208・209を読み比べると面白いかも。探究のテーマにもなりそう。
11月16日	①	ロシアは露土戦争で負けたからこそ産業革命が必要だと思い、強くなったから第一次世界大戦は生き残れたのでは、？オスマン帝国はww1で衰退の一途を辿っている。もし露土戦争でオスマンが負け、産業革命をしていたのなら、近い未来に滅びたのはオスマン帝国ではなくロシアだったのかも？
	②	ロシアの南下政策はユーラシア大陸では、欧州の列強、インド中国、日本と囲まれており、なかなか難しい情勢だが、アラスカがロシア領だったころにもう少し、北アメリカ大陸の南へ領土拡大することは可能だったのではないかと？もし可能であるなら凍らない港を手に入れたらロシアの思惑に当てはまっているように思えるがしなかった理由はあるのか
	③	ロシア、ブルガリアやマケドニアなど、バルカン半島の地域をオスマン帝国から独立させたのは、あまりにもスムーズにいきすぎなのでは？オスマンが独立の風潮に気づき、阻止しようとはしなかったのだろうか？
	FB	後期に入ってからぐっと視野が広がったことがよくわかるわ。世界史を楽しんでもらえているんじゃないかなと思っています。 問い③について…オスマン帝国関連の本は図書館にもありますよ。オスマン帝国はクリミア戦争で財政破綻を起こしています。またその以前から1830年代にイギリスと不平等条約を結んで経済的苦境に長らくありました。もちろん多くの改革を行って、なんとか持ち直そうとしていたのですが。また19世紀のアジアを勉強した時に色々知ってもらえたらと思います。

表3-2-3 「主体性が育ったとは評価しがたい例（生徒C）」（原文ママ）

6月5日	①	もともと上の身分の人達はなぜ税金を払わなくてよかったのか
	②	身分の決まり方
	③	第二身分にとって良い仕組みだったことがわかった。第三身分の中でも裕福な人たちと貧しい人たちに分かれていることがわかった。
	FB	③の振り返りについて…ここでは第一身分・第二身分・第三身分と大別されていた区分けの中が、一枚岩ではなかったということを知っておけば、その後の理解がしやすくなります。
7月10日	①	ナポレオン2世はいるのか
	②	ナショナリズムの広まり方
	③	ナポレオン1世がどのようにしていなくなっていったかがわかった。
	FB	問い②…国民ないし民族という政治的共同体を重視・尊重する思想や運動。日本語では、民族主義・国民主義・国家主義という三つの訳語があげられる。民族主義は、他民族の支配下にある民族が独立を目指す思想・運動などを指す。国民主義は、統一的な国民国家の建設・維持・発展を目指す考え方や動きなどを指す。意味を知ったところで、さて、どういうきっかけがあると、こういうモノの考え方は広がりそうですか？予想をいくつか列挙してみてください。
7月30日	①	イギリスが自由主義だったのはなぜか
	②	選挙の規制を段階的に緩めていった理由
	③	選挙法の順番が難しかった
	FB	③の振り返りについて…確かに難しいね。特に丸暗記で臨むと難しさが倍増するよう思う。なので、授業では理解の仕方に重点を置いて話しました。どんな風に説明されたかな？それをもう一度復習して、自分で説明できるようになったら理解できているよ。
8月30日	①	プロイセンをどうやってドイツにしていっていったのか
	②	国民国家の反対
	③	大、小ドイツ主義についていまいち分からなかった
	FB	KP217の後半部分、脚注6・7を読み復習して下さい。直接質問に来てくれてもOK。

（1）主体性を見とる際の規準

筆者は学習者が「主体的である」要素として、学習者が学習を通じて得た知識や経験をもとに、それらに関連付けたり比較したり抽象化して当てはめたりするなど、「物事の関係性を捉えながら思考しようとしている」ことを重視した。そこで、下記に示す規準を設定した。

表3-2-4 主体性を見とる際の規準

主体性を発揮し続けている	徐々に主体性が育ってきた	主体性が育ったとは評価しがたい
・事象間の関係性を思考し、そこに自分の解釈を織り交ぜた問いを表現できている。	事象間関係性を思考していることを、問いとして表現できている。	浅く、単発的な知識を確認する問いである。

（筆者作成）

「主体性を発揮し続けている」ことについての規準は、事象間の関係性を問いとして表現するだけでなく、そのなかに自分の解釈を織り交ぜることで歴史事象を自分事として捉えていることを示している。問いづくりを通して歴史に潜む奥深くの部分に踏み込んでいこうとしている学習者像と言い換えることもできる。「徐々に主体性が育ってきた」と考えられる規準については、事象間の関係性を捉えるという歴史的思考力を発揮できている状態を想定している。これに該当する生徒の場合は、自分の解釈を織り交ぜるアドバイスや、もう一步詳しく調べてみることで自分の価値判断を含ませて思考することを促すことが考えられる。「主体性が育ったとは評価しがたい」は、問い自体は表現できているが、授業で説明した内容の再起であったり、自分でも調べるということが可能な言葉の意味であったりを問いとして表現している学習者像を想定している。これに該当する生徒の場合、類似や相違といった比較、因果関係など事象間の関係性を思考できるような授業改善や支援を行うことが考えられる。

(2) 表3-2-1「主体性を発揮し続けていると評価できる例(生徒A)」の場合

生徒Aは、5月の段階から学習内容を相互に関連付けたり、自らの考えを織り交ぜたりしながら問いを作っており、主体性を発揮し続けていることがうかがえる。5月1日では教科書や資料集の挿絵中の男女に着目したり(②)、中学校と高校の学習内容を比較して、「学問」に着目しながら(③)問いを発している。5月16日では、振り返りで(③)、それまで持っていた徴税に対するイメージが授業中に転換したことに自覚的であり、そこから別の可能性を構想している。7月18日では、ウィーン体制におけるメッテルニヒの外交方針について、国民の視点からはどのように受け止められていたのかについての問いを発している(③)。ここからは一つの事象に対し、複数の視点から考察しようとする姿勢がうかがえる。9月5日では、革命をテーマに日本を考察している。また一定程度自ら調べていることがうかがえる(③)。10月19日では、サルデーニャとフランスの関係を、自分事として考察している(①)。また振り返りにおいては、どのような学習法が自分に適していたかにも言及している(③)。

(3) 表3-2-2「徐々に主体性が育ってきたと評価できる例(生徒B)」の場合

生徒Bの問いは、年度当初は授業で説明されたことを反復するものが多い。しかし10月以降から記述量も増え、複数の時代や地域を関連付けたり、中学校での既習事項と組み合わせたりと、視野の広い問いを提起するようになっていった。ここから、徐々に主体性が育ってきたと評価できる。4月24日の問いは、授業で説明した内容である(①・②)。5月16日と6月22日の問いは歴史事象の実態を問おうという同型の問いである(②・①)。5月16日のフィードバックにも書いたが、歴史事象の実態を問う態度は、歴史学習において欠かせないものと言える。一方で、この生徒の10月以降の記述を見れば、この時はまだ伸びしろを残した状態であったと考えられる。10月11日の問いでは、高校で学習したナポレオン戦争を含む第二次英仏百年戦争の対立関係と、既習の三国同盟と三国協定の対立を

想起して、国際関係の変化についての違和感を問いとして表現している(②)。その後の学習に繋がる問いであると評価できる。11月2日の問いでは、多民族国家をキーワードとして、オーストリア帝国とアメリカ合衆国を比較している(②)。この問いからは、生徒Bがオーストリア帝国を現在のオーストリア共和国の領土の広さや変化に着目すると同時に、アメリカ合衆国が広大な領土を維持している点を問うていることが読み取れる。この問いは、両国の領土維持に関する経緯だけでなく、ナショナリズムの表出や展開、主権国家体制の変遷にも通じるものがあると考え、授業中で紹介し、利用した。

(4) 表3-2-3「主体性が育ったとは評価しがたい例(生徒C)」の場合

生徒Cは、生徒Bと同じく年度当初は授業で説明されたことを反復する問いが多い。生徒Bの場合は、学習が進むにつれて問いが深まっていったが、生徒Cの場合はその後も、他の事象との関連や自らの考えを含んだものは見られず、8月末をもって問いづくりの提出も途絶えてしまった。筆者のアプローチが甘く、問いづくりを通して主体性を育てることができなかつたと評価せざるを得ない。6月5日は問いづくりが初めての段階である。初期段階では、「身分の決まり方」(②)のように授業中に浮かんだ単純な疑問を提起してくる生徒も多いが、授業が進行するに従い、徐々に深さや広さを帯びてくる。7月10日・30日・8月30日の問いでは、「ナショナリズムの広まり方」(②)、「イギリスが自由主義だったのはなぜか」(①)、「プロイセンをどうやってドイツにしていたのか」(①)については授業の主題に類する文言を問いの形に直して反復したものと考えられる。

4. 成果と課題

今回の問いづくり課題の成果は、頻度高く、生徒個人が問いを表現する場を提供できたことにある。生徒のなかには、時間軸や空間軸を意識して知識を相互に関連付けながら問いを作成する者もいた。また自らの考えを織り交ぜ、日ごろ社会に対して疑問に感じていることを表現したり、「自由」「平等」などの概念の定義について他者との認識の違いを意識した問いを作ったりと、当初筆者が考えていた以上に多彩な表現活動の場となった。またGoogle classroomを利用したことで個人に合わせたフィードバックを行うことができたことも成果であった。生徒が作った問いのなかには、自らの考えを織り交ぜるなどした探究者としての問いと判断できるものもあれば、授業への質問と判断できるものもある。後者に該当するものなかで、次のような質問があった。「『マルクスとエンゲルスは労働者の生活への不満が、ナショナリズムの影響を受けて他民族を排除する方向へと進む』とはどういうことか。」これは参考資料として使用している世界史探究の教科書の一文をもとにした質問である。恥ずかしながら筆者は即座に答えることができず、資料を読み込んだり、出版社に問い合わせたりと深く調べることとなった。勤務校では「探究」という課題研究型の授業がある。タイミングが良く「探究」の成果発表会の時期が近かったため、その発表フォーマットに合わせる形で一定の回答を作成し、これもGoogle classroomを通じて生徒に提示した。「探究」に関心が高い生徒からは追加で質問もあり、ひとつの質問

から生徒の興味関心ややる気を喚起することができた。しかし現状では、問いを作った後に生徒自らで探究するというところまで踏み込めていない。歴史総合で作った問いを、生徒自身が課題研究の時間に探究するといった展開があっても面白いだろう。

一方、課題も複数残されている。本稿の問いづくりが個人単位の活動に留まることもその一つである。同級生がどのような事柄に関心を持ち、問いを作っているのかをリアルタイムで共有できないことは、生徒同士の触発という面からは不十分な点と言える。本研究会のなかでも、提出された問いを共有する場面を作ると良いのではないかというご意見をいただいた。そこで月に1回程度、提出された問いとフィードバックを抜粋し、Google classroomを利用し生徒全体に共有すると共に、短時間ではあるが授業中に紹介した。アクセスログ等はないので、生徒たちがどの程度参考になっているかまでは追えていない。また「3. 提出された問いの分析」で述べた、「主体性が育ったとは評価しがたい例（生徒C）」タイプの生徒をどのように育てていくかという課題も残されたままである。表現の場を設定したことで、当初より主体性を発揮している生徒や、主体性を徐々に発揮する生徒への機会の提供はできたが、その段階にまで至っていない生徒に対するアプローチは弱いままである。これについてはクラウド上のやり取りではなく、対面での対応が必要になるだろう。最後に教員側の負担が大きいことも課題であった。一人ひとりの問いに応じた返答を行うには相当な時間と労力がかかる。本稿での対象生徒は240名であるが、一人ひとりの平均ペースは2週間に1度であるとは言え、大変な作業であった。筆者は世界史を専門としているが、専門科目以外で同様のことをする場合にはさらに時間が必要となるだろう。今後はここに挙げた課題に対応しつつ、生徒、教員ともに持続可能な取り組みで主体性を育てていく方法の検討を重ねる必要があるだろう。

<参考文献>

- 1) 小山義徳『「問う力」を育てる理論と実践 問い・質問・発問の活用の仕方を探る』ひつじ書房, 2021年
- 2) 岡本隆司, 飯田洋介, 後藤春美『国際平和を歴史的に考える』山川出版社, 2022年
- 3) 堀哲夫, 中島雅子『一枚ポートフォリオ評価論 OPPAでつくる授業』東洋館出版社, 2022年
- 4) 岸本美緒ほか『歴史総合 近代から現代へ』山川出版社, 2022年
- 5) 桃木至朗ほか『新詳 世界史探究』帝国書院, 2023年
- 6) 帝国書院編集部『最新世界史図説 タペストリー 二十一訂版』, 2023年
- 7) 全国歴史教育研究協議会『世界史用語集 改訂版』山川出版社, 2018年

(奥野雄士郎)

3節 「公共」における主体性育成に繋がる授業改善の視点

—コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースの授業改善へ—

1. はじめに

2022年度から高等学校にも観点別評価が導入された。科目「公共」において、「主体性」をどのように捉え、見取るのか。また、「主体性」を育成させる授業とはどのような授業なのだろうか。授業者は「主体性」を育成する授業への授業改善が求められるが、どのような改善視点が必要なのだろうか、本稿では筆者自身の授業改善の実践事例を通して、「主体性」を育成する授業改善の視点を明らかにする。

2. 「主体性」を育成する授業とは

溝上(2020)は、主体的な学習の深まりを、図3-3-1のように三段階からなるものと示している。本稿においては、主体的な学習を(Ⅱ)自己調整型の主体的学習としながらも、3年間の学習を通して(Ⅲ)人生型の主体的学習をめざすものとする。これまで公民科の必修科目であった「現代社会」では、社会課題を学習テーマに授業を進めるなかで、「社会にはどのような課題があるのか」「その課題に対してどのような立場や考え方があるのか」「自分はどちらの立場に賛成か反対か、その根拠は何か」つまり、(Ⅰ)課題依存型の主体的な学習という所で授業がまとめられること多かったのではないだろうか。これでは、社会課題と自己の関わりが意識されず、社会の構成者として課題に向き合う姿勢が育まれない。この課題を踏まえ、「現代社会」に代わる必修科目として「公共」では、主権者の一人として自分が社会課題にどのように関わるのかという点が強調され、「資質・能力」の育成を重視した学びの実現が求められる。つまり、(Ⅰ)課題依存型の主体的な学習から(Ⅱ)自己調整型の主体的学習への転換が求められるのではないだろうか。

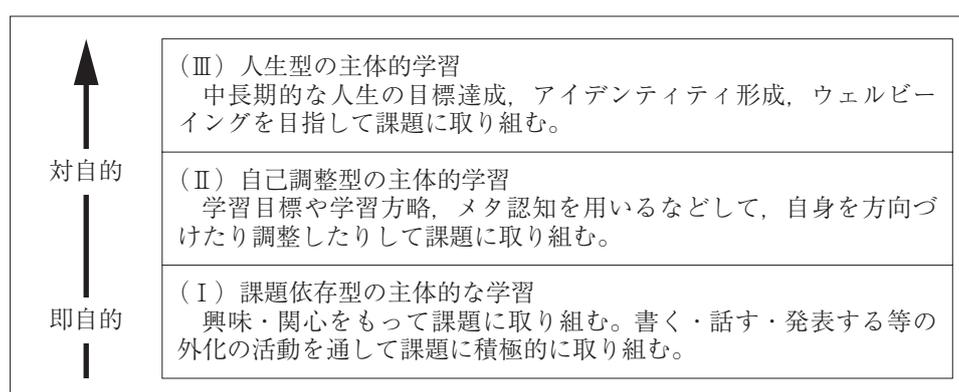


図3-3-1 主体的な学習の深まり¹⁾

3. 「総合的な探究の時間」における生徒の学び

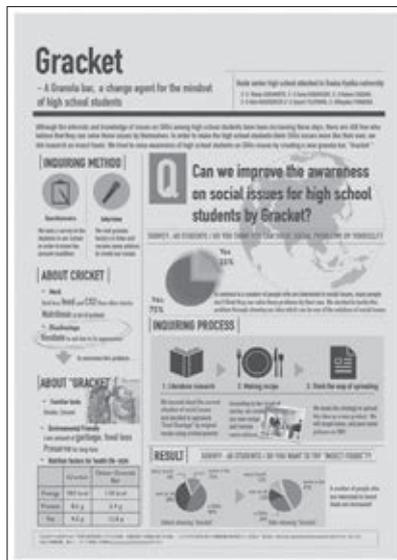
新学習指導要領（平成30年告示）²⁾では、「主体性」を育成する方法として探究する活動が各教科のなかで取り入れられている。探究する活動において、生徒の「主体性」の深まりは、どの部分に表出するのだろうか。「総合的な探究の時間」における生徒の学びから示唆を得るため、3年間を通して「総合的な探究の時間」で探究学習に取り組んだ生徒の学びを分析した。筆者の勤務校では、「総合的な探究の時間」を1年時に1単位、2年時に2単位を必修科目とし、3年時には1単位を選択科目に設定している。分析対象とした生徒は、3年間を通してこれらの単位を取得した生徒である。「総合的な探究の時間」では、自己の関心をもとに身近なテーマから生徒が自分で課題を設定し、探究活動を進め、成果発表としてポスター作成を実施している。

図3-3-3は、分析対象とした生徒が作成したポスターである。ポスターの内容と、3年時の授業で実施した「3年間の探究振り返り」から、どこに変容が見られたのかを分析する。本生徒は、1年時に、世界規模の社会問題を探究課題として取り扱うことは難しいという考えから、まずは身近な教室における環境問題を取り上げることにした。探究の意図は、エアコンの温度を一度調整することで、二酸化炭素をどのくらい削減できるのかを数値として示し、クラスの仲間の環境問題に対する課題意識を向上させたいというものであった。本生徒は、中学時からプロジェクト学習として、環境問題に取り組んできたが、クラスの仲間の意識に変化がないことを問題に感じていたようである。ところが、具体的な数値を示しても、クラスの仲間の行動が具体的に変わることはなく、数値を示すだけでは意識を変えることはできないということを実感した。この学びを踏まえ、2年時には、まずSDGs課題に対するクラスの仲間の課題意識を把握するため、アンケート調査を実施した。その結果、本校生の「SDGs課題に関する関心」は、他の高校を対象として実施されたデータと比べて高いことが分かったが、「問題を自分ごととして捉え、自分の力で解決できる」という項目が低いことが明らかになった。そこで、自分自身がSDGs課題の解決に向けて取り組む姿を見せることで、クラスの仲間の意識を変えることができなかと考えた。昆虫食に注目し、コオロギパウダーを使った高校生向けの商品「グラケット」を開発し、実際にクラスの仲間の手に渡るようにした。「グラケット」を手にとった生徒の意識がどのように変わるかを調査し、結果とした。その結果、数値としてSDGs課題に対する意識の向上は見られたが、同時に社会課題の解決に向けては、意識改革に加えて社会システムの新構築が必要なのではないかと考えるようになった。これらを踏まえ、3年時にはGIGAスクール構想を受け、各自1台購入となったChromebookの将来的な廃棄問題に注目し、Chromebookのサブスクリプション化という新システムの考案を行った。この分析から、探究学習における学びは、生徒が設定した探究課題の変容から読み取ることができることが分かった。

① 1年時に作成したポスター



② 2年時に作成したポスター



③ 3年時に作成したポスター



図3-3-2 生徒が「総合的な探究の時間」に作成したポスター

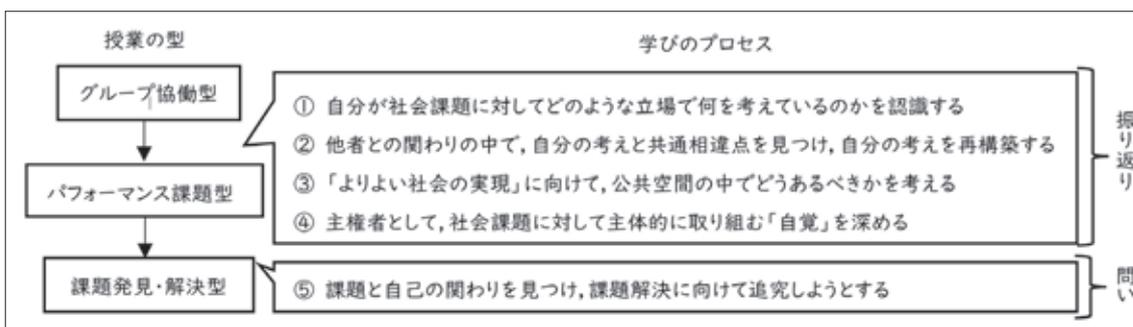


図3-3-3：筆者の授業展開とそこでの学びのプロセス（筆者作成）

また、「主体性」の深まりは、これまでの学習からうまれた課題意識をもとに自身の考えを調整している姿から読み取ることができることも明らかになった。社会科の探究学習においても、生徒の課題意識の変容から「主体性」の学びを読み取ることができるのではないだろうか。以上のことから、「公共」の授業を図3-3-3の型で1年間実施し、単元ごとに生徒それぞれの課題意識を表出させる場面を設定し、その課題意識の変容から公共における「主体性」の学びを読み取ることとする。

4. 公共「働く意義と社会のあり方」実践から見えてきた課題

(1) 小中高の学びを活かしたカリキュラム開発の視点

前項より、これまでの学びの上に生徒の学びが深まる姿を主体的に学ぶ姿と捉えるが、授業者自身が生徒のこれまでの学びを捉え、授業をつくることができているのではないだろうか。生徒にとって、社会科の学びは小中高の10年間連続したものである。高校の授業者である筆者は、小中学校での学びをきちんと把握し、その上で授業を実施することが求められる。そこで、それぞれの校種の学びを授業者が把握することを目的に、小中高の社会科教員で集まり、社会科における同じ単元の相互の授業見学、協働実践を1年間かけて実施した。その中でも、子どもたちの学びの実態を捉えるために協働実践を分析する。実施日時は次の通りである。

日時：2023年10月2日（月）

場所：大阪教育大学附属池田キャンパス

対象：小学4年社会科，中学3年社会科（公民），高校2年公民科（公共）

単元名：「登下校ルートの朝の混雑を改善するために、自分たちができることは何だろうか？」

（ただし、中学校は感染症による学校閉鎖のため当日実施できず）

まず、課題に対してそれぞれの校種ごとに授業を実施し、それぞれで課題解決の方法を考えた。その後、協働で実践を行い互いの考えを共有した後に、どのように子どもたちの考えが変化したのかを振り返りから分析した。表3-3-1は、各校種で実践した時の子どもの考えを、解決策を実施する主体によって分類したものである。この結果から、発達段階に応じて子どもたちの考え方に違いがあることが分かる。小学4年生は、課題に対して自分たちで取り組むことができることという視点から考える児童が多いのに対し、高校2年生では、社会からのアプローチを考える生徒が多いことが分かった。表3-3-2は、協働で実践を行った後、つまりそれぞれになかった視点を得た子どもたちがどのように変わったのかを分析したものである。高校2年生の振り返りの変容に注目すると、通学路の変更や登下校時間の改正等、ルールを変えてもらうことをメインに考えていた生徒が、小中高の連携という視点を獲得し、自分たちでどうすればルールの改正が実施でき、安全を

担保できるのかという自分自身がどのように行動するのかまで考えを深めることができている。また、阪急バスにバスを開通してもらおうと考えていた生徒は、自分たちが市民と関わることで市民の見方を変え、登下校の朝の混雑に関しても互いに理解する関係をつくらせようとしている。つまり、高校生の考えには、自分がどのように関わるのかという視点が欠けていたが、小学生の考えを聞くことで自分の関わりについても考えを深められていることが分かる。このことから、「公共」の授業において、授業をつくる際には、課題に対する生徒の考えを認知させた後、課題に対して自分がどのように関わるのかという視点を取り入れた授業の展開が重要になるという授業改善の視点を導くことができた。

表3-3-1 子ども達が考えた課題に対する解決策の分類（筆者作成）

	自分に取り組む	学校に取り組む	社会に取り組む
小学4年生	28人	6人	0人
	<ul style="list-style-type: none"> ・ポスターで状況呼びかける ・お互い注意し合う ・がんばり賞をつくって表彰する 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校HPで注意喚起する ・手紙を出し、保護者にも知ってもらう 	
中学3年生	15人	12人	5人
	<ul style="list-style-type: none"> ・1列になって歩く ・少人数で登校する 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間差登校を行う ・車、バス、自転車、タクシーいろいろな移動方法を許可する 	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな駅をつくる ・道を広くする
高校2年生	0人	25人	20人
		<ul style="list-style-type: none"> ・校種別通学路の設定 ・校種別始業時間の改正 ・オンライン授業の活用 ・小中高の登校班を組む ・晴雨で登下校方法を変える ・小学生用スクールバスを開通する 	<ul style="list-style-type: none"> ・阪急バスに路線増加を依頼 ・市民と一緒に交通安全委員会をつくる ・住民への挨拶運動をする ・市役所に街頭設置箇所を増やしてもらう

表3-3-2 子ども達のふりかえりの変化（筆者作成）

	協働実践前の子どもの考え	→	協働実践後の子どもの振り返り
小学4年生	「通学路にポスターを貼る」 理由：たくさんの人に見てもらえることで、問題を減らせたらしい。		「交通安全委員会をつくり、課題解決のための様々な活動に取り組む」 理由：交通安全委員会をつくることで、今まで先生たちがしてくれていた苦勞を知り、わたしたち目線で解決していく方法を見出していきたいと思った。
	・「ルールを守っていない人に厳しく指導する」 理由：周りの人の迷惑になっていることを知ってもらい、じかくさせないといけないから。		「登下校グループを編成し、混雑を防ぐ」 理由：物理的に人数が多い時間帯ができてしまうことをまず優先的に解決していく必要があると感じたから。こうすることで、負担を減らしたい。
高校2年生	・最寄り駅を池田だけでなく石橋駅を追加する。 ・雨の日は、附高生の通学路を変える ・登下校時間を小中高で分ける (小：8:30 中：8:45 高：9:00)		小中高の生徒で登校グループを作って、通学時間をずらすように自分たちで話し合いを行う。登校時間をグループごとに設定することで、通学時間をずらすことができる。そして、小中高がグループになることで、お互いに安全面も注意し合える。
	・阪急バスを開通する。 (小学生メインで使用し、小学校のPTAが出資する)		市民との関わりを深めるために、学校の附高祭に地域住民を生徒が案内する。地域の祭りに部活動が参加し、地域の住民と関わる機会を増やす。池田市民と関係をもつ方法を市役所に提案する。

(2) 「働く意義と社会の在り方」実践における生徒の変容

では、「公共」の授業において、生徒が自分との関わりという視点から課題を考えることができる授業展開とはどのようなものだろうか。今回取り上げた単元は「働くことの意義と社会のあり方」である。この単元を通して、現代社会の特質や社会生活の変化のなかで職業生活をとらえながら、今後の新たな発想や構想に基づいて価値を創造しようとする姿勢を育てたい。しかし、高校生にとって「働く」とは、将来の身近な問題でありながら自身のこれまでの経験と結びつけて考えることが難しい。そのため、自分ごととして考えることが難しい教材である。まず、働くことは賃金を得るだけでなく、自分の力を発揮し、社会を創る意義があることを実感させる必要がある。社会や自己、他者など様々な観点から「働く」ことについて考えさせる場をつくる展開が求められるだろう。

単元のはじめに「働く意義」について、対象生徒にアンケートを実施した結果が次の表3-3-3である。表3-3-3より、実戦前は働くことへの動機づけやイメージが具体的に浮かんでいないことが分かる。そのため、自分の生活や自身の立場のために働くべきだという意見が多くを占めた。本来、働くとは自分のためでありながら、社会を創る活動である。その本質に気付いてもらう授業展開が必要である。図3-3-4は単元指導計画である。単元計画のうち、3～5時間目にパフォーマンス課題を実施した。図3-3-4は単元計画3～5時間目の指導案である。まず単元のはじめに、生徒に自身の考えを認知してもらうことを目的に「なぜ人は働くのか」という題でエッセイを書く課題を出した。その後、高度経済成長期（前単元の既習事項）と現在の社会を経済・政治・倫理等の視点から比較し、社会が創る「働く意義」である「労働観」がどのように変わったのかを分析

させた。その結果「高度経済成長期の労働観は、『会社のために死ぬ気で働く』、現在の労働観は『自分や家族のために、効率良く働く』に変化している」や、「高度経済成長期の労働観は、『とにかく働くことが美德』、現在の労働観は『ワークライフバランスをいかに実現できるか』に変化している」、「高度経済成長期の労働観は、『経済的な豊かさを重視』、現在の労働観は『生活の豊かさを重視』に変化している」等の意見が多く出た。これらの「労働観」を現代の「働く意義」と仮定し、この「働く意義」を確かめるためにシミュレーション教材を開発し、実践したのが3～5時間目の実践である。今回は、4つの職業を指定し、実際に4つの職業に就いたとしてシミュレーションを行った。授業前の生徒アンケートで多かった「金銭のために働くのか」についても確かめるため、所得等のシミュレーションも取り入れた。（税金関係の授業も前単元にて学習済みである）シミュレーションの後に、最初にした「エッセイ」へ自分自身で返事を書くことで、最初の自分の考えが授業を通してどのように変容したのかを明らかにし、その変容を主体性の評価として取り入れた。単元前後の生徒の記述を表3-3-5に掲載した。表3-3-5より、稼いだお金でどんな人生を送りたいのかを綴っていた生徒が、働くこと自体の意義まで広げている様子を読み取ることができる。

表3-3-3 授業前のアンケート結果（多数の意見をまとめたもの/154人）（筆者作成）

金銭のため稼いだお金で自分の人生を充実させる	社会的地位の確保	人間関係獲得のため	今勉強している成果を活かすため
98人	22人	18人	8人

表3-3-4 単元指導計画

時間	学習内容	主な評価規準	評価の観点			評価方法
			知 技	思 判 表	主 体 性	
1	日本の労働環境はどのように変わっているの？ ～メンバーシップ型とジョブ型の雇用の比較を通して～	社会の変化から職業選択の在り方を考えることができる	●	●	●	ワークシート
2	「労働観」は、何を理由に変容するのだろうか？ ～宗教・経済学者の出現が「労働観」にどのような影響を与えたのかを考える～ ～高度経済成長期と現在を比較して「働く意義」について仮説をたてる～	高度経済成長期と現在を複数の観点から分析し、「働く意義」について自分なりの仮説を立てることができる	●	●		ワークシート
3 ～ 5	人はなぜ働くのだろうか？ ～仮説についてシミュレーションを通して考えよう～	人が働く意義について本質まで深めて考えることができる。		●	○	パフォーマンス課題
6	望ましい労働環境とはどうあるべきか？	なぜ働き方改革が求められているのか考え、自分の意見を持つことができる。		●		ワークシート

●・・・形成的評価（指導に活かす評価） ○・・・総括的評価（記録に残す評価）

(※以下は図3-3-4)

1, 日時

2023年11月18日 (土)

2, 対象

大阪教育大学附属高等学校池田校舎 第2学年2組 (40人)

3, 本時の目標

「働く」ことが自己実現やキャリア形成に繋がるだけでなく、社会を創っていることを実感し、自分の将来やキャリアと関連づけながらどのような社会を創っていくのか考えることができる。

4, 本時の評価規準

(思判表) 単元を貫く問い「なぜ人は働くのか?」について、政治や経済、技術革新や人々の生活等からみる社会の変化や、社会の変化に伴う労働観の変容等に着目して、多面的・多角的に考察し、表現することができる。

(主体性) 社会での働き方の在り方について考えるにあたり、「働く意義」について自らの考えを認識し、学習を通して、自身の考えにどのような変容があったのか、なぜそのように変わったのかについて省察しながら、自らの考えを調整することができる。

5, 本時の展開

(3時間目)

	学習活動および内容	指導上の留意点
導入	<ul style="list-style-type: none"> 生徒自身がたてた「働く意義」の仮説を確認する。 本時の目標を共有する。 	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> ①あなたは世の中の「働く意義」について調査し、その調査結果を報告しなければなりません。調査のための、アンケートを作成しましょう！ </div>	
展開	<ul style="list-style-type: none"> 職業を指定する (ダンサー, 会社員, 医者, 教師) 	<ul style="list-style-type: none"> その職業ならではの働く意義が表れている人物史を作成し、資料とする。
	<ul style="list-style-type: none"> 人生シミュレーションの作成にあたってのルールを確認する (必要な項目を示す) 	<ul style="list-style-type: none"> 「人生シミュレーション」は勝ち負けを競うゲームではなく、仮説検証の手立てであることを注意する。 自分でシナリオを考える時には、指定された職業の特徴を加えられるように注意する。 現行で施行されている税制や法律等を資料として配布する キャリア形成とライフプランニングの軸で考えるように支援する。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> 授業の振り返りを行う 	

(4・5時間目)

	学習活動および内容	指導上の留意点
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・本日の目標を確認する <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>「人生シミュレーション」を通して、「働く意義」についての自身の仮説を検証しよう！</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・「働く」意義についての仮説検証がシミュレーションの目的であることを強調する。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が作成した「人生シミュレーション」を実践する。 ・人生ゲームを通して考えた「働く」意義や意味についてグループで共有する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>授業を受ける前の自分たちが書いた「働く」についてのエッセイに向けて手紙を書きましょう！</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ・人生ゲームのように、単に双六を楽しむだけでなく、お金を稼ぐことだけでない「働く」意義や本質に気づくように指導する。 ・異なるゲームを実践したチームをグループにして、様々な角度から物事を考えられるようにする。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の振り返りを行う 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を受ける前の自分の意見を否定するのではなく、さらに学びが深まったことを実感させる。

6. 授業資料

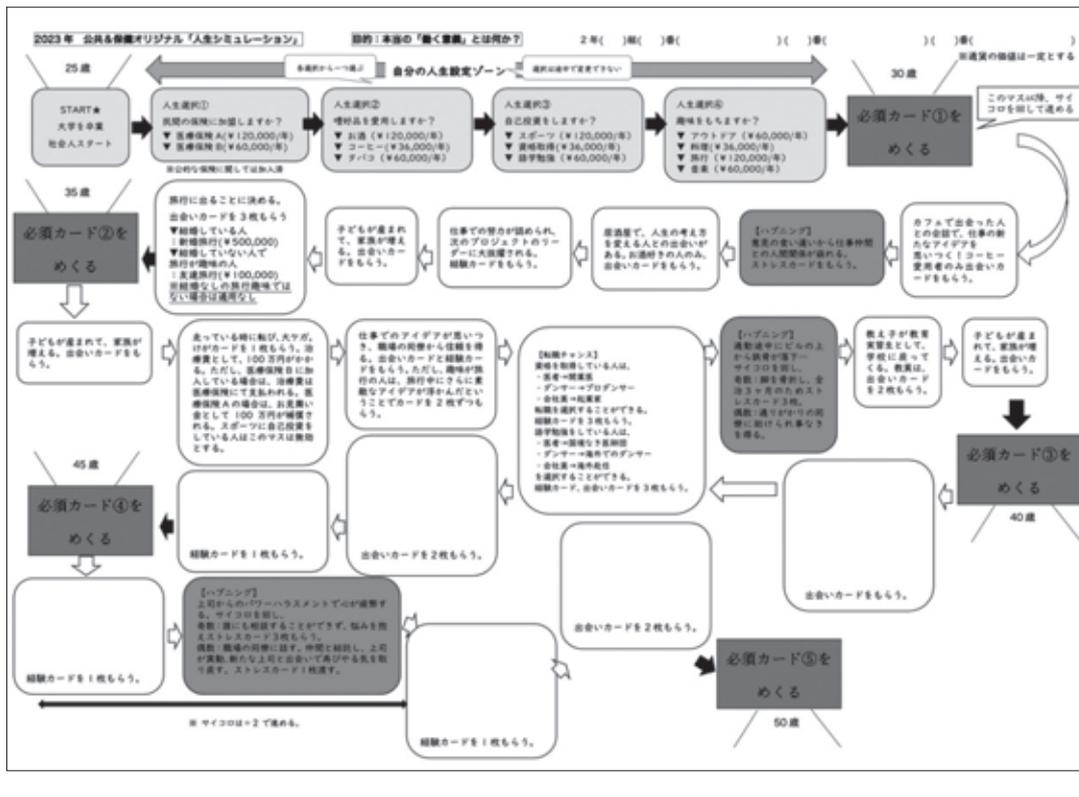


図3-3-4 「人はなぜ働くのだろう？～シミュレーションを通して考えよう～」指導案

表3-3-5 生徒が書いた単元前後の記述（生徒の記述を掲載）

生徒A	授業前	一番の目的は、お金を稼いで、自分の夢や目標を叶えることだ。働かなければ収入が得られず、生活できない。お金を稼いで自分の大切な人との生活を守ったり、自分の欲求を満たすことができれば、とても幸せでいられると思う。
	授業後のふりかえり	仕事は長い時間の人生の中で目的を持って取り組むことができる人間の糧のようなものであるというあなたの考えにとっても共感します。仕事のシミュレーションを通して、労働とは単にお金を稼ぐためのものではなく、それを通じて人々と出会ったり色々な経験を頼んだりするためにあると感じました。働くことの他に自分がやりたいことがあるとき、何より大切なのはお金だと書かれていましたが、私も確かにお金がないと何もはじまらないとこれまで考えていました。しかし、お金が十分になかったとしても人脈や過去の経験が無いことの方が、その後の人生における次のステップに進むことができないのではないかと今は思います。だから「働く意義」は、人生の糧になる出会いや経験を積み次のライフステージに繋げていくことでもあると私は考えます。
生徒B	授業前	私は誰かの為に働くと思う。一緒に生活をする家族のために働く。その人と一緒に映画や旅行に行こうと思うとお金を得る必要がある。お金をえるためには、働く他ない。結局、自分の欲求を満たすために働くのではないだろうか。
	授業後のふりかえり	あなたの「働く意義」の自立することや家族のためというのはすごく納得ができます。ただ、あなたは家族のためだったら、自分がやりたいくない辛い仕事をずっとやりますか？私は家族を養うためでなく、もっと自分の夢や目標のためにも働いて欲しいと思います。また、仕事はきっと一人の力だけで出来るものではないと思います。自立も大切だけれども、社会と繋がって、多くの人と協力してやっていって下さい。精神的に成長し、人生において自分が成長する過程の一つであるというのもそうだと思います。多くの人と出会うことで、自分が成長したり、新たな価値観や考え方をもてたりすると思います。働くことで得られるものはきっとお金だけではないと思います。人との出会いや経験、価値観、考え方などお金以外の得られるものも大切にしてください。

（3）実践から見えた課題と、主体性育成に向けての授業改善の視点

単元前後の生徒の考えに変容を読み取ることはできた一方で、授業展開に対して課題も見えた。単元の最後に実施した生徒の振り返りの記述内容が同じ観点からのものばかりであったことだ。単元の最後に「働く意義」についての自分の考えを記述させた。本来「働く意義」とは、個々に異なって当然であるが、多くの生徒が「その職業ならではの社会的意義を果たすため」と同じ視点からの考えになってしまった。これでは、「主体性」の育成、つまり個別最適な学びを実現できたとは言えない。この点について、授業を見学してくださった先生からも、溝上の言う（I）課題依存型の主体的な学習を脱却できていないのではないかと指摘があった。また、指導助言者からも「働く意義」という問いがそもそも生徒にとって切実な問いではなかったのではないかと指導をいただいた。この点から、授業者はこれまでコンテンツに特化した問いを立て、授業を展開してきたが、「主体性」育成のためには生徒に何を身につけさせたいのか、つまりコンピテンシーを重視した授業改善が必要なのだという視点を痛感させられた。

5. 公共「日本が今後安定したエネルギー供給を実現するためにはどのようなエネルギー供給が必要か」実践

（1）コンピテンシーを重視した授業改善

前項からコンテンツに特化した授業開発を実践してきたが、それでは生徒の個別最適な学びと「主体性」育成の授業展開の実践に課題があることが明らかとなり、「公共」を通

してどのような資質を生徒に身につけて欲しいかという視点で授業改善を実施することにした。前項で述べた通り、筆者の勤務校の生徒は社会的なアプローチから社会課題を捉えることは得意な生徒が多いが、その考えに自分自身がどのように関わるのかという視点が弱いことが課題となっていた。また前実践の課題を踏まえ、生徒個々の考えに結びつけた振り返りや問いがでるような授業の実践に取り組むことにした。その際、授業者自身が各時間で生徒にどのような資質を身につけさせたいかを確認するために活用したのが、図3 - 3 - 5である。社会との関わりと自己理解を繋ぐ探究サイクルを意識した。

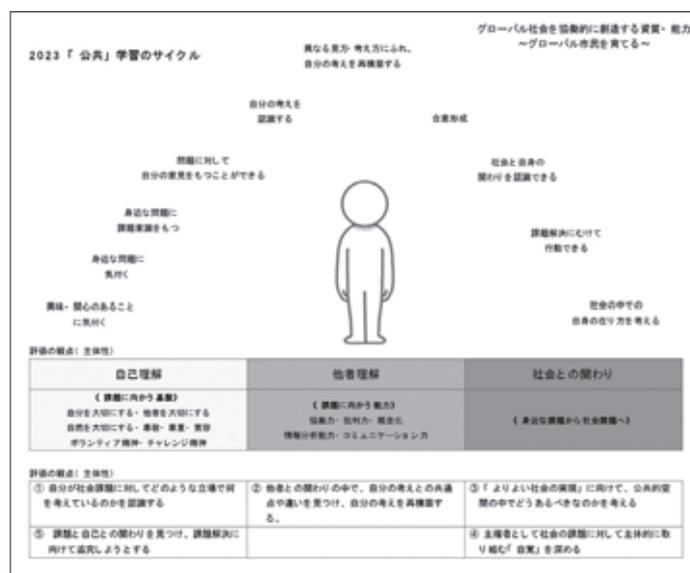


図3 - 3 - 5 2023 「公共」の学習サイクル (筆者作成)

(2) 公共「日本が今後安定したエネルギー供給を実現するためにはどのようなエネルギー供給が必要か」実践

「公共」のC「持続可能な社会づくりの主体となる私たち」で取り上げたのがエネルギー問題である。これまでの既習事項を活かし、生徒から出た問いを中心に授業実践を進めることにした。生徒から発せられる問いを中心にした授業展開では、生徒の「主体性」育成にどのような効果があるのだろうか。今回は探究プロセス³⁾を活かした形で単元を構成した。本実践は、2024年2月に大阪教育大学附属高等学校池田校舎、第2学年を対象に実施した。

単元は、2023年7月の全国的な節電要請のニュースを見せることから始めた。筆者の勤務校では1年時に地理総合を必修科目として既習しているためエネルギー資源の地理的分野を踏まえて1時間目の授業を実施した。次の表3 - 3 - 6は、単元①②の授業計画である。

表 3 - 3 - 6 ①②の授業計画

2023年7月頃のニュース（全国規模の“節電要請”）を見て、 【単元全体の問い】 持続可能な社会の実現に向けて、日本におけるエネルギーの安定供給に向けた方法を提案する。		
①	課題の設定	なぜ、日本はエネルギー資源が乏しいのだろうか？ 各国で産出されるエネルギー資源はなぜ決まっているの？
	情報収集	陸地の形成時期の分布と産出されるエネルギー資源分布の比較 第一次エネルギーの定義や考え方
	整理・分析	各国のエネルギー供給構成比のグラフ分析
	まとめ・表現	「エネルギー資源の乏しい日本が安定したエネルギー供給を実現するためにどうすれば良いのか？」について、グループごとに政府への提言書をまとめる形で発表
②	課題の設定	政府が目標として掲げる2050年までに温室効果ガスの実質ゼロをめざすために原子力発電所の推進を進めるべきという意見に対してどのように考えるか。
	情報収集	日本の発電量の推移等の歴史の変遷から捉える 立場の異なる新聞を用意し、それぞれの意見を読み取る 原子力発電を実施する意義・問題点について調べる
	整理・分析	ディベートを実施
	まとめ・表現	原子力発電の意義・問題点を踏まえ、クラスの意見をまとめる 4クラスともに「温室効果ガス削減目標を実現するためには、原子力発電を推進するべき」という意見にまとまる

①②の授業を終えた後の生徒の振り返りが次の表 3 - 3 - 7 である。今回は4人の生徒を抽出して掲載する。生徒の振り返りから、この段階では、生徒自身がこの課題にどのように取り組むのかという視点を踏まえることができていない。次の展開で課題を自分ごととして考えさせるために、授業の中でひろった生徒の発言を授業の問いとして取り上げることにした。ある生徒が「なぜ原子力発電推進に関して賛成が多いのか」という疑問をクラスの仲間に呟いた所、クラスの仲間から「結局、事故が起きた時に自分に関係がないから賛成派が多いと思う。自分たちの住んでいる地域付近に原子力発電所の建設を進めるとなると話が違うのではないか」という発言があった。この生徒の発言を次の授業に活かすため、表 3 - 3 - 8 の内容の授業展開を実施した。

表3-3-7 ②授業後の振り返り（生徒の記述を掲載）

生徒A	2050年までに温室効果ガスの排出量をゼロにするというのはおそらく無理な目標だと思いますが、それでも温室効果ガスの排出量を減らしていかなければ温暖化が進んで住むことが出来ない場所になっていってしまうと思うので、絶対に人間が生きてく上で必要な電力から削減していくことは効率が良いと思い、原子力発電の推進に賛成と考えました。事故が発生してしまったときのリスクは大きいですが、東日本大震災のときの教訓を活かして対策が取られていたりするので大丈夫だと思います。また、人々の生活にも電気代が安くなるなどのメリットがあるので賛成します。
生徒B	第一に安定してエネルギーが供給できる点、石油や石炭と比較してウランは政情が安定した国に埋蔵されているため、オイルショックなどの唐突な資源供給の途絶えが起こる心配が少ない。他にもウランは石油や石炭に比べて圧倒的に少ない燃料で発電が可能である。例として、100万kWの発電所を一年稼働させるのに必要な資源量を比較すると、石炭：235万t、天然ガス：95万tに対し、ウランはたったの21万tで足りる。これは発電効率が圧倒的に良いことを意味しており、発電の面では利点である。つまり、資源の供給が今後も長い間続くことを意味しており、化石燃料のように資源の底が尽きない。また、輸送や貯蔵が容易であることから、コストが安定し、電気料金も安定する。第二に温室効果ガスを排出しない点、大気汚染や酸性雨の原因となる硫黄酸化物などを排出しない。また、燃焼を伴わないのでCO ₂ の排出量が0である。これは日本や世界が定めている二酸化炭素排出量0にまさに見合うものである。以上のことから原子力発電所の推進に賛成である。
生徒C	原子力発電を停止することで、電力不足になり、計画停電を行うことになる…これは、経済への負担にもなるし、人の命に関わる病院施設への影響や、猛暑でもクーラー制限など、結局人の健康を害することに繋がる。電力不足を補うために、火力発電に依存してしまうのも危険…なぜなら、二酸化炭素の排出量も多いし、エネルギー源も安定していない。再生可能エネルギーにおいても、コストがかかり過ぎたり、発電量が少ないなどの問題もある。原子力発電に頼らざるおえないのが現状ではないだろうか。
生徒D	原子力発電の最大のデメリットはやはり事故だと思う。可能性はもちろんゼロにはならないが過去の教訓から事故に対する対策などは講じられていて、検査なども厳重になっている。なので原子力発電のデメリットは僅かな可能性を秘めているということだけになる。また原子力発電を否定するなら火力発電に依存することになるが火力発電に依存しすぎていて再生可能エネルギーではまかないきれないので結局火力発電に依存することになると思う。そうなるとCO ₂ の排出はもちろん止まらないし、それによりCOPで立ち上げた目標には到底届かないと考える。なので原子力発電の方が未来を見据えると人にとってより地球で過ごしやすい発電ではないかと思う。

表3-3-8 ③授業計画

③	課題の設定	伊丹空港に原子力発電所を建設することを計画しています。この度、住民に向けて説明会を実施することになりました。それぞれの担当者の立場に立って、住民に説明して下さい。
	情報収集	政府関係者、関西電力担当者、豊中市の「原発立地対策室」の担当者 伊丹市の商工会議所の人、大阪湾漁業組合、兵庫県農業組合関係者 住民1、住民2、住民3
	整理・分析	私たちの生活にどのような影響を与えるのかを様々な観点から分析する
	まとめ・表現	住民説明会を受けて、地域住民として伊丹空港に原子力発電所を建設することについての合意形成を図る

③の授業では、住民説明会という設定で、異なる立場からの考えを踏まえ、最後は住民として身近な地域への原子力発電所建設に対してどのように考えるかをまとめさせる展開で授業を実施した。最後は、グループで合意形成を図ることを求めたが、多くのグループで時間内に結論を出すことに苦戦している様子だった。この授業後の生徒の振り返りを読むと、「自分の住んでいる地域の安全も重要だが、エネルギー供給がなくなるもの困る」という葛藤の様子や、「エネルギー資源の問題だけでなく、過疎地域や国際紛争の問題、

貧困問題について、同じような社会構造になっているのではないか」というこれまでの公共の学習内容を踏まえて振り返りを書いているものが見られた。この授業の後、「持続可能な社会の実現に向けて、日本におけるエネルギーの安定供給に向けた方法を提案する」という単元のテーマのもと、生徒それぞれに問いを立てさせ、探究活動に取り組ませた。3時間の探究活動で生徒が作成したポスターが図3-3-6である。将来、食の研究分野に進学したいと考えている生徒Aは、自身の興味と結びつけて「食べ物を用いた発電は日本のエネルギー問題を救えるのか」という問いを立て、探究活動を進めている。生徒Bは、授業で再生可能エネルギーだけではエネルギーの安定供給ができないために、原子力発電所の推進について考えるという展開に対し、果たして本当に再生可能エネルギーが日本の主要エネルギーにならないのかという点に疑問を持ち、「再生可能エネルギーを日本の主要エネルギーとすることはできるのか」という問いのもと探究活動を進めた。生徒Cは、「原子力発電所に頼らずして、脱炭素社会を実現できないのでは無いか」という問いを立てて探究活動に取り組んだ。表3-3-7の時点から、生徒Cは脱炭素社会の実現にこだわっており、エネルギー供給と環境問題の両立について、様々な視点から捉え直そうとする様子を読み取ることができる。以上のことから、最後の探究活動の時点では、生徒の興味・関心に応じて問いを立て、探究活動に取り組む様子が見られた。

生徒A

大阪教育大学附属高等学校池田校舎

食作物を用いた発電は日本のエネルギー問題を救えるのか。

Can food-based power generation save Japan's energy problems?

Abstract
Even though Japan is one of the world's largest energy consumers, its energy self-sufficiency rate is 9.7%, which is low compared to other OECD countries. I will consider whether food-based power generation is an effective way to solve this energy problem.

目的
現在、主なエネルギー資源を他国に依存している日本において火力発電に用いられる石油や石炭が安定して供給されなくなってしまうと、経済のみではなく様々な面で大きな影響が出てしまう。また、温室効果ガスの削減を急務とする動きがみられる中、火力発電に依存し続けるのではなく、脱却する必要があると考える。そのためにも国内でこの問題を解決できれば、エネルギー問題を地球温暖化について考えることができる。その解決方法の一つとして、食作物を用いた発電を提案することにした。

●主要国のエネルギー自給率 2017年(注1) (2018年推定)

1位	ニュージーランド	100%
2位	アイスランド	100%
3位	スウェーデン	95%
4位	フランス	92%
5位	オーストラリア	87%
6位	ドイツ	85%
7位	デンマーク	82%
8位	オランダ	78%
9位	ポランド	77%
10位	スロバキア	76%
11位	スロベニア	75%
12位	オーストリア	74%
13位	フィンランド	73%
14位	アイスランド	72%
15位	アイスランド	71%
16位	アイスランド	70%
17位	アイスランド	69%
18位	アイスランド	68%
19位	アイスランド	67%
20位	アイスランド	66%

●日本のエネルギー自給率 2017年(注1) (2018年推定)

81%

結果、提議、考察
食作物を用いたバイオマス発電を普及し試したいと考える。

バイオマス発電とは・・・
石油などの化石資源に代わって利用される生物資源を用いて発電すること。植物が光合成をする際に空気中の二酸化炭素を吸収する。

バイオマス発電しても出てくる二酸化炭素は空気中にあったもの
→ 二酸化炭素の量は変化しない
→ 「カーボン・フットプリント」を削減でき、多くを輸入に頼っている
→ 食料生産との兼ね合いが考えられる

バイオマス発電
家庭でたきこきの薪を燃やす → 大量生産に適する
農林産物を燃やす → エタノール 燃焼 → 石炭火力のトップ
→ 発電に利用している

参考文献
環境省「日本のエネルギー自給率」https://www.bescc.co.jp/ais/energy_japan/energy_conversion_chart_japan_english.html
エネルギー自給率を高めるには「食料」を燃やすのか？
https://www.sankei.com/article/2017-07-30/UMN643ORLZPMHAKGZUC367/

生徒B

大阪教育大学附属高等学校池田校舎

再生可能エネルギーを日本の主要エネルギーとすることはできるのか

Can we make renewable energy Japan's main energy source?

Abstract
Japan's current energy problems are growing by the day. Currently, Japan relies on fossil fuels for 90% of its electricity. However, the fossil fuels themselves are problematic, and CO2 emissions from fossil fuels are causing global warming. So I considered if renewable energy could be Japan's main source of energy.

目的
現在日本のエネルギーに関する問題は日に日に悪化している。現在、日本の電力の90%は化石燃料に由来し、化石燃料は再生可能エネルギーに比べて化石燃料よりもCO2排出量が多い。また、化石燃料は有限な資源であり、化石燃料の枯渇が懸念されている。また、化石燃料の燃焼はCO2を排出し、地球温暖化の原因となっている。そのためにも国内でこの問題を解決できれば、エネルギー問題を地球温暖化について考えることができる。その解決方法の一つとして、食作物を用いた発電を提案することにした。

考察
まずバイオマス発電から見てみる。バイオマス発電は、植物の成長過程で吸収したCO2を燃焼時に放出する。つまり、CO2の排出量は変化しない。また、バイオマス発電は、化石燃料に比べてCO2排出量が少なく、再生可能エネルギーである。そのためにも国内でこの問題を解決できれば、エネルギー問題を地球温暖化について考えることができる。その解決方法の一つとして、食作物を用いた発電を提案することにした。

燃料	面積	輸入	合計	割合
バイオマス	15.9	3.5	19.4	10%
石炭	15.9	3.5	19.4	10%
天然ガス	3.0	19.5	22.5	12%
石油	8.8	-	8.8	5%
原子力	19.4	3.5	22.9	12%
再生可能エネルギー	8.8	-	8.8	5%
合計	60.2	32.0	92.2	50%

参考文献
環境省「日本のエネルギー自給率」https://www.bescc.co.jp/ais/energy_japan/energy_conversion_chart_japan_english.html
エネルギー自給率を高めるには「食料」を燃やすのか？
https://www.sankei.com/article/2017-07-30/UMN643ORLZPMHAKGZUC367/

生徒C

大阪教育大学附属高等学校池田校舎

日本は原子力発電に頼らずして脱炭素社会を推進できないのではないのか

Japan may not be able to realize "zero-carbon society" without using nuclear power

Abstract
Japan's current energy problems are growing by the day. Currently, Japan relies on fossil fuels for 90% of its electricity. However, the fossil fuels themselves are problematic, and CO2 emissions from fossil fuels are causing global warming. So I considered if renewable energy could be Japan's main source of energy.

目的
現在日本のエネルギーに関する問題は日に日に悪化している。現在、日本の電力の90%は化石燃料に由来し、化石燃料は再生可能エネルギーに比べて化石燃料よりもCO2排出量が多い。また、化石燃料は有限な資源であり、化石燃料の枯渇が懸念されている。また、化石燃料の燃焼はCO2を排出し、地球温暖化の原因となっている。そのためにも国内でこの問題を解決できれば、エネルギー問題を地球温暖化について考えることができる。その解決方法の一つとして、食作物を用いた発電を提案することにした。

考察
まずバイオマス発電から見てみる。バイオマス発電は、植物の成長過程で吸収したCO2を燃焼時に放出する。つまり、CO2の排出量は変化しない。また、バイオマス発電は、化石燃料に比べてCO2排出量が少なく、再生可能エネルギーである。そのためにも国内でこの問題を解決できれば、エネルギー問題を地球温暖化について考えることができる。その解決方法の一つとして、食作物を用いた発電を提案することにした。

参考文献
環境省「日本のエネルギー自給率」https://www.bescc.co.jp/ais/energy_japan/energy_conversion_chart_japan_english.html
エネルギー自給率を高めるには「食料」を燃やすのか？
https://www.sankei.com/article/2017-07-30/UMN643ORLZPMHAKGZUC367/

図3-3-6 生徒が作成したポスター

6. まとめ

これまでの研究から、以下の点が明らかになった。まず、探究活動を取り入れた授業において生徒の「主体性」は、生徒が設定した問いの変容から読み取ることができること。また、「主体性」の深まりを、これまでの学習から生まれた課題意識をもとに自身の考えを調整する姿から評価することができるということ。これらを踏まえて、「主体性」を育成する授業展開のために、授業者は、次の2つの観点から授業改善が求められるのではないだろうか。1つ目は、授業者が生徒のこれまで身につけてきた資質・能力を把握し、その上で必要な資質・能力を身につけるための授業展開を考える必要があるということだ。「公民科」の生徒の学びはこれまでの小中学校での「社会科」の学習の上に成り立つものである。また、「総合的な探究の時間」や他教科での学びも授業者が把握しておく必要がある。その上で、単元を通して生徒にどのような力を身につけさせたいのか、コンテンツの内容だけでなくコンピテンシーベースで考える必要がある。2つ目は、これまでは授業者が単元の問いを設定し授業を進めてきたが、生徒の興味・関心と結びつけた授業を展開するならば、生徒の問いや発言から授業を構成することが求められるということだ。授業者は、教えるという立場から、「個の学び」を「協働的な学び」に広げながらファシリテートしていくという役割の転換が必要である。これらの観点からの授業改善が「主体性」を育成する授業の実現に繋がるのではないだろうか。

<注>

- 1) 溝上慎一『社会に生きる個性～自己と他者・拡張的パーソナリティ・エージェンシー～』東信堂, 2020年.
- 2) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 公民編』
- 3) 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編』

<参考文献>

- ・石井英真『授業づくりの深め方「よい授業」をデザインするための5つのツボ』ミネルヴァ書房, 2020年.
- ・梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造 授業研究の意味と方法を問い直す』東信堂, 2020年.
- ・唐木清志『社会科の「問題解決的な学習」とは何か』東洋館出版社, 2023年.
- ・川口広美「日常生活から社会科の本質を振り返ろうー視点③見方・考え方を深める 小中高連携の意義と方法」明示図書『社会科教育』, 2020年3月号.
- ・中本和彦「自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発-成熟した主権者の育成をめざす 単元『大統領選挙から見るアメリカ』を事例として-」全国社会科教育学会『社会科研究』86号, 2017年.
- ・ロリン・W・アンダーソン, デイビット・R・クラスウォール編著『学習する, 教える, 評定するためのタキソノミー/ブルームの「教育目標のタキソノミー」の改訂版』東信堂, 2023年.

(神内 千波)

公益財団法人 日本教材文化研究財団定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、

監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。

3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
- (4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、

その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
 - 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
- (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

- 第18条 評議員会の議長は理事長とする。
- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

- 第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。
- 2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。
 - (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
 - 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
- (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
 - 2 理事のうち1名を理事長とする。
 - 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
 - 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員の選任)

- 第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。
- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
 - 3 専務理事は、理事長を補佐する。
 - 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
 - 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状

況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

(1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき

(2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

(1) この法人の業務執行の決定

(2) 理事の職務の執行の監督

(3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委 任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

- | | | |
|----|--------|--------|
| 理事 | (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 | (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 | (常務理事) | 鯉坂二夫 |
| 理事 | (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 | (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | | 平塚益徳 |
| 理事 | | 保田 與重郎 |
| 理事 | | 奥西 保 |
| 理事 | | 北島織衛 |
| 理事 | | 田中克己 |
| 監事 | | 高橋武夫 |
| 監事 | | 辰野千壽 |
| 監事 | | 工藤 清 |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員(以下「会員」という)とする。

- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費(以下「会員」という)を納めるものとする。
- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
 - (2) 個人会員 一口6万円以上
 - (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことから、この法人の事業を行う上に必要なことについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
- (1) 脱退
 - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
 - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
 - (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

- 第7条 会員が次の各号(1)に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
- (1) 会費を滞納したとき
 - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
 - (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

内閣府所管

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 11名

(令和6年9月30日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	銭谷 眞美	令和6年6月7日 (理事長就任 R.4.6.22)	重	法人の代表 業務の総整理	元文部科学事務次官 東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免 利也	令和6年6月7日	重	事務 総括 運営	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	令和6年6月7日	重	理科教育	国立教育政策研究所名誉所員 広島大学名誉教授
常務理事	中川 栄次	令和6年6月7日	重	財 務	(株)新学社取締役会長
理事	北島 義斉	令和6年6月7日	就	財 務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	清水 美憲	令和6年6月7日	重	教 育 学 教育心理学	筑波大学人間系教授
理事	田中 博之	令和6年6月7日	重	教 育 工 学 教育工学	早稲田大学教職大学院教授
理事	原田 智仁	令和6年6月7日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授
理事	山本 伸夫	令和6年6月7日	就	財 務	(株)新学社代表取締役社長
監事	曾根 博幸	令和6年6月7日	就	財 務	大日本印刷(株)執行役員経理本部長
監事	平石 隆雄	令和6年6月7日	重	財 務	(株)新学社取締役

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	令和3年6月11日	重	教育心理学・発達心理学 学校教育学	東京大学名誉教授 学習院大学教授
評議員	浅井 和行	令和4年6月13日	重	教 育 工 学 メディア教育学	京都教育大学理事・副学長
評議員	安彦 忠彦	令和4年6月13日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	稲垣 応顕	令和6年3月22日	重	心 理 学 社会心理学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月13日	就	教育・社会系心理学 教育心理学	東京学芸大学名誉教授 東京家政大学教授
評議員	亀井 浩明	令和4年6月13日	重	初 等 中 等 教 育 初等中等教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	坂元 章	令和4年6月13日	就	社会科学・心理学 科学教育・教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井 茂男	令和4年6月13日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	令和6年3月22日	重	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	帝京大学教育学部長・教授
評議員	佐野 金吾	令和4年6月13日	重	社会科学 教育 教育課程・学校経営	東京家政学院中・高等学校長
評議員	下田 好行	令和4年6月13日	重	国 語 教 育 学 教育方法学	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木由美子	令和6年3月22日	重	社会科学・教育学 教科教育学	広島大学理事・副学長
評議員	高木 展郎	令和4年6月13日	重	国 語 科 教 育 学 教育方法学	横浜国立大学名誉教授
評議員	堀井 啓幸	令和6年3月22日	重	教 育 経 営 学 教育環境学	常葉大学特任教授
評議員	前田 英樹	令和4年6月13日	重	フ ラ ン ス 語 フランス語思想論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	令和4年6月13日	重	英 語 教 育 学	広島大学名誉教授
評議員	峯 明秀	令和4年6月13日	重	社会科教育学	大阪教育大学理事・副学長
評議員	吉田 武男	令和4年6月13日	重	道 徳 教 育 論 道徳教育論	筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授

(50音順)

調査研究シリーズ 91

主体性の評価に焦点を当てた社会系教科目の実践研究
－個別最適な学びと社会とつながる
協働的な学びをどのように実現するのか－

令和6年9月30日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免 利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地 1

電話 03-5225-0255 FAX 03-5225-0256

<https://www.jfecr.or.jp>

表紙デザイン：アイクリエイト(株)

印刷 (株)天理時報社