

単元を貫く問いに焦点を当てた中学校社会科における 授業実践と効果検証

—第3学年公民科「個人の尊重と日本国憲法」を事例として—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野 塚越 武史

1. 研究の背景

2021年に出された中央教育審議会の答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』によると現代の社会は、人工知能(AI)、ビッグデータ、Internet of Things (IoT)、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代が到来しつつあり、社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある。このように急激に変化する時代の中で、我が国の学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。

また、2017年告示の中学校学習指導要領社会では「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成する」ことを目標としている。2018年に示された、教職員支援機構による「中学校学習指導要領社会科の改訂のポイント」によると改訂の重点として「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善、単元などの内容や時間のまとまりを見通した授業づくり、各分野の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動の充実、等が求めら

れている。

このような社会背景、学校教育活動上の要請を踏まえ、筆者自身も2023年に所属校において笛吹市教育協議会公開研究授業および山梨県小中学校社会科研究会研究授業を行った。そこでは中学校3年生の公民科の授業で「人権について考えた発表を通して、単元で学んだことを振り返ろう」という学習課題の下、実践を行った。研究授業、研究会を通して次のような課題が生まれた。それは、単元を貫く問いと毎時間の学習課題(問い)との結びつきは単元を意識した授業づくりにおいてどのような関連があるのか、学習者が主体的・効果的に学習に取り組むための「単元を貫く問い」における工夫はどのようなものがあるのか、ということであった。

そもそも授業における「問い」に対してどのような課題あるのだろうか。森(2015)は、次のような指摘をしている。「社会科では「なぜ」を軸に据えた授業づくりが奨められる。しかし、「なぜ」発問の実践は難しい」また、森の論文ではその理由として次のように挙げている。①授業者が意図する「なぜ」発問の意味が学習者に正確に伝わっていない。②発話の脈絡などから授業者の「なぜ」の意図を何となくつかんで返答を考えている。③学習者を惑わせ、授業での学習者の“沈黙”や“思いつき”、“見当違い”を招来している。④「何に対して答えたらよいのか(対象)」、「どう答えたらよいのか(方法)」が曖昧になる。以上のような指摘は教師の発問、特に「なぜ」で始まるその時間の中心となる発展的な問いの場面において起こってしまう。このような状況が恒常的に起こることは学習の深まりが見られないばかりか、授業者による発問の不明確さにより学習者の中で返答に対する自信の喪失が生ま

れ、萎縮して沈黙や曖昧な返答になる。さらに、授業者の意図を取り違え、見当違いな返答をした際に学習者に「間違えた返答」という印象を与え、学習に対する主体性や学びに向かう人間性が後退する結果となる。

次に「単元を貫く問い」の定義について確認をする。Google scholar によって「単元を貫く問い」で検索すると、25 件の論文が該当し、定義については 3 件のみ示しているに過ぎなかった。さらに、社会科について定義していたものは 1 件該当したが、平成 20 年の指導要領に基づくものであり、中学校地理の内容に限定しているものであった。その他の論文においては自明の語句として用いられる場合が多く、「単元を貫く問い」自体の定義を定めることができなかった。また、「単元を貫く問い」に類似した概念として「本質的な問い」が用いられており、この概念も併せて本研究における定義づけを検討する。国立教育政策研究所の『「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』では次のように示されている。「小単元の中心となる問い」については、単元の目標を実現するために、各小単元で行う学習活動において、追究、解決する際に中心となる問い（課題）を示したものである。この記述から「単元の目標を実現するために単元全体を包括する問いとして定められ、各時間の問いの上に設定される問い」と考えることができる。一方、単元の目標の実現をどのように捉えるかについて、先行研究では単元を貫く問いと類似した概念として「本質的な問い」として次のように示している。ウィギンズのカリキュラム編成について述べた遠藤（2004）によると「学問の構造に迫る問い」として紹介している。次に、堀（2019）では、「単元を通して教師が最も伝えたい押さえない内容を問いにしたもの」と定義している。西岡（2008）は、「本質的な問い」を「教科の中核に位置する重大な概念や方法論」と定義し、「本質的な問い」を学習評価に活用している。これらはいずれも構造化された学問の枠組みの中に本質的な問いを設定している。一方、渡部・井手口（2020）では本質的な問いを次のように定義している。「はっきりとした回答

はないオープンエンドな問いで、かつ主権者として、市民として、私たちが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性質の問い」として構造化されていない問いを定義している。このように、問いの内容を概念や方法論とするのか、オープンエンドなものとするのか、研究者によって様ではないが、本研究では公民科での授業を対象とするため、学習指導要領中学校公民的分野の目標である「現代社会の見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す」点を鑑み、オープンエンドな問いを設定することを採用する。そこで、本研究における「単元を貫く問い」とは「単元の目標を実現するために、各小単元で行う学習活動において、追究、解決する際に中心となる問い（課題）を示したもの（主権者として、市民として、私たちが社会で生きていくために考えていかなければならないこと）」と定義する。

一方、森（2015）によると「なぜ」の問いに対する方略として次の 2 点を挙げている。まず、「問いの対象」をふまえた問いづくり（背景・条件・意図を問う発問）によってより深い総合的な認識につながるという点、次に、中心発問において「なぜ」を用いた授業において、中心発問を導くための「小さな問い」を補うことによって「問いの観点」が絞られ、中心発問に学習者が取り組むことができるという点である。これらの方略について、「単元を貫く問い」や各時間の中心発問を用いた授業実践においても方略として有効であろうか。また、森の方略以外にも問いを中心とした授業実践において、学習課題や目標の達成につながる手立てはあるのだろうか。本研究では森の方略も踏まえつつ、単元を貫く問いに焦点を当てた単元設定及び、授業実践の経過等について研究を進めていきたい。

本研究では、「単元を貫く問いを細分化して各授業に取り入れることの成果と課題について、生徒の人権に対する理解および現実社会とのつ

ながりに対する意識から明らかにする。」ことを目的とする。また、この目的に迫るための問いとして、「単元を貫く問いを細分化した問いは、生徒の人権に対する理解に対してどのような影響を与えたのか。」「単元を貫く問いを細分化した問いは、生徒の現実社会とのつながりに対する意識に対してどのような影響を与えたのか。」を設定する。

2. 研究の方法

(1) 研究の対象と時期

研究の対象は甲府市内の公立中学校、3学年の生徒4クラス112名である。研究授業の時期は9月の2週目、各クラス4時間の授業を実習授業として実施した。また、人権の単元に関わる実習授業に先立って生徒の実態を調べるために事前の調査を7月に実施した。主な質問事項は次の①～③である。①「普段、人権や権利について意識することはありますか？」②「あなたの知っている(少し説明できる)人権を次の中から選んでください。(複数回答可)」③「人権や権利についてあなたが意識をする(関心を持つ)時はどのような場面ですか?」。これらの調査から生徒の実態として次のような結果が現れた。その結果を表1に示す。①普段の人権への意識について「良く思う」生徒と「あまり思わない」と答える生徒では、知っている(聞いたことのある)人権の数は2.3倍の差が出た。②普段から人権を意識する生徒ほど無回答率は下がり、記述の内容もメディアから受け取った情報だけでなく、自身の経験した具体的な場面を示したもの、その場面がどのような人権に関わるのかを記述したものも見られた。この結果について、「(普段から人権を意識するのか?について)良く思う」と答えた生徒ほど日常の様々な経験を社会的な視点(社会科としての見方・考え方)で見ることができないのではないかと考える。結果①より、実生活における出来事や事象を社会科(今回は人権)として意識できることが、学習内容の理解や知識の量につながるのではないかと考える。そして結果②より、人権の単元の授業において、人権に対する十分な理解と現実社会とのつながりが強化された

普段の人権への意識	人数(人)	知っている人権の数(平均)	人権を意識する場面
良く思う	13	4.2	無回答率0%「ニュース」や「自己の経験」が多く、具体的にメディアや経験から得られた情報を客観的に捉える記述も存在
やや思う	38	3.3	無回答率14%「ニュース」が多く、社会の授業や自己の経験の記述も
あまり思わない	36	1.8	無回答率44%「いじめ」、「ニュース」に関する記述が多い(各10%)
全く思わない	6	2.0	無回答率50%抽象的な記述が多い

表1 事前調査の結果

ならば、この結果はより「良く思う」の生徒の結果に近くなるのではないかと考える。これらの結果をふまえ、先行研究の内容とともに授業実践の計画を立てた。

(2) 授業の内容

実習単元は中学校公民的分野「人権と共生社会」であり、1時間目は平等権について、2時間目は自由権について、3時間目は社会権について、4時間目は参政権・請求権・単元のまとめについて授業を実施した。この実践を行うために次の①～③の学習方略を立てた。①毎時間ごと、単元を貫く学習課題に対する記述を行う。毎時間の問い(中心発問)と単元を貫く問いとの関わりを持たせ、単元を貫く問いについて意識するために生徒は振り返りシートに仮説、本時の疑問点、毎時間ごとの単元を貫く学習課題に関わる点を記入する。また、単元学習を終えて単元を貫く問いに対する結論を同じシート内に単元の学習終了後にまとめ、感想も記入する。②単元を貫く問いの細分化を行う。毎時間ごとに単元を貫く学習課題に関わる問いを設定し、単元を貫く問いに対する答えや態度につながる要素を踏まえた問いを通じて生徒は学習を行う。問いには各単元の知識、技能に関わる内容とともに、生徒が関心を持つ問いや単元を貫く学習課題に関わる問いを設定する。③生徒が現実社会と関わりを意識できる教材の工夫を行う。生徒の実態に即して、生徒の関心のある話題や身近な人権に関わる事例を取り上げた授業を計画する。具体的には、授業展開において、人権について取り上げたCMを流し、無意識のうちに差別される人権の課題に焦点を当てる場面を設定する。また、実際の高校で起こった判例を題材とし、生徒の関心を高め、予想を立てる活動を通して興味を持たせようとすることを計画する。

(3) 調査の内容

本研究では次のように調査を行う。第一に生徒が記入を行った振り返りシートを分析し、単元を貫く問いへの記述や感想、毎時間の振り返りを調査する。次に授業後のアンケート調査を行う。内容は事前アンケートと対応する内容とともに学習方略に対する感想や意識調査を行う。

(4) 分析の方法

調査の内容をもとに次のような分析を行う。まず、振り返りシートの中では各時間の内容とともに単元全体の振り返り、「単元を貫く問いに対する人権に対する理解」を分析し、各時間の人権を踏まえたまとめができていくのかについて分析を行う。なお、人権に対する理解は各時間で学習した基本的人権の内容と国民主権とのつながりに対する具体的な記述から判断する。また、まとめの内容が抽象的であり簡潔にまとめられている場合においても各時間の振り返りに具体的な内容や各人権の中心的概念が記述されている場合にも理解が深まっていると判断する。

次に、「現実社会とのつながり」について振り返りシートにおける単元の学習を通じた感想や各時間の感想、研究授業との事後アンケートの記述により分析を行う。現実社会とのつながりでは授業を通じて生徒自身に起こった考え方の変化や態度を示す記述、学習方略で示した教材の工夫に対する記述より判断する。

3. 結果および考察

(1) 生徒の意識調査【事後アンケートより】

生徒の意識調査について事前、事後のアンケートの比較を行った。その結果を表2に示す。表2にある通り、「授業を通して人権を意識するようになったか」という質問に対して74人の生徒が「良く思う」、「やや思う」という回答をした。この数は全体の90.2%であった。また、この割合は授業前に行ったアンケートの「普段から人権を意識する場面はあるか」に対する同様の回答となる55%をはるかに上回るものであった。次に、一人ひとりの事前事後の変化では事前に「思わない」と答えた生徒の90.8%が「思う」の回答に変わった。次に事前アンケートで「知っている

普段の人権への意識	人数(人)	知っている人権の数(平均)	事前との変化
良く思う	37	5,6	全体の90,2%を占める(変わらず41,5%思うに変化48,8% 「思わない」の90%が「思う」に)
やや思う	37	4,4	
あまり思わない	8	3,7	全体の9,8%を占める (変わらず4,9%「思う」から4,9%)
全く思わない	0	—	事前では6人いたが0人に

表2 事後調査の結果

人権」、事後アンケートで「理解できた人権」の各人権の変化を見ると10個の項目のうち9個の項目で事後の方が「理解した」の上昇がみられた。また、「良く思う」と回答した生徒の理解できたと考えている人権は平均5,6個となり、「あまり思わない」と答えた生徒の平均3,7個と比べて1,9個の差が出た。この結果から「人権について意識する」と感じることが出来る生徒ほど個々の人権の内容について「理解した」と意識している傾向にあると考えることができる。

以上の結果から、人権の単元学習を終えた生徒の意識は事前と事後で次の点が考えられる。授業で取り扱うことにより、人権に対する意識は授業前よりも高まった。そして、授業が生徒に与える影響は大きいからこそ授業計画において生徒に寄り添った授業計画や教材の選定が重要であるといえる。一方で、この結果は生徒の主観に基づくものであり、直ちに客観的なデータとすることはできない。アンケートとともに、振り返りシートを中心とする生徒の成果物の分析も併せて実践や方略の成果を考えたい。

(2) 人権に対する理解

授業実践を通して人権に対する理解の深まりについて、授業を終えて単元を通じた問い「なぜ、基本的人権を守ることが民主的な国民主権の国につながるのだろうか？」に対する生徒のまとめから分析を行った。まず、振り返りシートにおけるまとめが「授業者の意図」した記述の割合は72%、特に良い記述は48%となった。「授業者の意図」とは先述した通り、「人権に対する理解は各時間で学習した基本的人権の内容と国民主権とのつながりに対する具体的な記述から判断する。また、まとめの内容が抽象的であり簡潔にまとめられている場合においても各時間の振り返りに具体的な内容や各人権の中心的概念が記述されている場合にも理解が深まっていると判断」されるものを抽出している。

ここで特に良い記述を2例挙げる。「私がこの問いについて考えたことは次の3点です。まず、平等権ではみんな法の下での平等があります。そして、自由権では精神の自由で自由な思想や考えが保障されていたり、身体の自由ではえん罪を防ぐため、厳しい規定が定められている。また、社会権では人間らしい生活をおくるために、生存権や教育を受ける権利、勤労の権利など、生きる・学ぶ・働くことが保障されています。以上の理由から基本的人権を守ることが民主的な国民主権の国につながると考えます。」「人権はすべての国民にあるが、特に差別をされたり、一般の人々たちのように過ごすことができず、生きることが難しい人のためにあると私は思う。例を挙げるなら、平等権と生存権である。まずは、主な3つの人権の1つである平等権。平等権は男女の差別だけではなく、障がいを持つ人や違う民族・文化などへの差別に対してもある。性別、年齢、生まれ関係なく全ての人が等しい扱いを受ける権利だ。次に社会権の1つである生存権である。これはすべての国民が健康で文化的な最低限度な生活を送るために病気などで生活に困った場合は国などから支給されるのだ。生存権などの社会権があることで国民が豊かで自由に幸せな生活を送ることができる。以上の理由から基本的人権を守ることが民主的な国民主権の国につながると思う。」この2点の記述から、人権の学習を通して日本国憲法で規定している基本的人権に関する理解が深まっていると考えることができる。また、単元を貫く問いにおいて定義した「なぜ、基本的人権を守ることが民主的な国民主権の国につながるのだろうか？」という問いに対しては、基本的人権の保障が国民主権という民主主義の根幹を維持するために必要であることの理由として、学習者が人権を根拠に説明することができていると考えることができる。

一方で次のような課題も明らかとなった。まず、提出のあった生徒のうち、3割程度の生徒は抽象的な記述や、問われている内容とは異なる授業の感想などを記述する生徒がいた。この原因として、まとめを記述する時間の確保が授業

時間内で取れなかったため、学習内容の振り返りを宿題として個々の裁量に頼らざるを得なければならなかった点にある。そのため、生徒間による協働的な学習や授業者による学習支援が十分に行うことができなかったことが挙げられる。また、このような時間が取れなかったことは学習課題を期限内までに提出をすることが苦手な生徒にとって、学習支援を受ける環境構築の不十分さにもつながった。もっとも、時間の確保ができたとしても、支援が必要な生徒に対する手立てや教材の工夫についてさらなる検討が必要であるとともに、時間が確保できない中で生徒が自立して課題に取り組むための学習方略を検討することは今後の課題にもつながる。

次に、今回の振り返りシートによる分析は、振り返りシートや授業ワークシート、各授業で行った内容をもとに作成をしている。そのため、生徒が振り返り作業や生徒間の協議を行えない個別の小テストや学期間に行われる定期試験、入試のような出題範囲が広いテストなどを実施する際に果たして今回の授業実践が学習内容の定着に寄与しているのかについては検討の余地がある。

(3) 現実社会とのつながりの意識

現実社会とのつながりの意識について、振り返りシートの「単元の学習を通じた感想」から現実社会とのつながりの意識を分析し、学習を通して現実社会(実生活)への関わりや行動への意欲が見られる記述を確認した。多くの感想では「～に興味を持った」、「～に意識をしたい」、「～に気を配りたい」、「～を守りたい」など人権を通じた態度や行動につながる記述があった。実際の例として、「単元を通して、差別をなくす条約や国民の自由を大切にすることを大切にしていることがわかった。今の日本はすべて憲法に基づいて国民は生活できていないと感じるので(差別など)今後どのような取り組みをしていくのか気になった。そして、人それぞれの意見を理解しあい、お互いの人権が守られるような話し合いや決め方をしていきたい。」「今回の単元では平等権が一番興味深かったです。特にLGBTQの人々への差別に対して私の身近にも

いるのでもっと追究して、差別がなくなるためにどうしたらよいか考えていきたいと思った。私も無意識に決めつけていることがあると思うのでそのような考えは意識しようと思った。どこまでが差別なのか人それぞれ考え方が違うと思うので難しいなと思う。授業はどの時間もわかりやすくいろんな疑問を持つことができた。」等の記述がみられた。このように、前者の例のように人権に対する理解とともに、現実社会を人権の観点で見た主張、人権を通じた自身の今後の生活について感想をまとめていた。また、後者のように自身の生活を振り返ってこれからの生活を変えようとする態度や学習を通して興味・関心を抱いた事柄についてまとめる記述も現れた。このことから本授業実践を通して学習を追究する態度や人権を意識した行動が記述に表れ、授業との関連が見られたと考えることができる。

(4) 各方略に対する生徒の印象

学習方略①毎時間ごと、単元を貫く学習課題に対する記述を行うことについて、この方略では単元の最初の時間に単元を貫く問い（単元を通しての問い）の予想を立てることとともに毎時間ごとの振り返りで単元を貫く問いに関連する内容を記述する。この方略に対して事後アンケートでの感想では『基本的人権に基づく世の中にある差別について学んだ。自分の考えた「男女差別」や「障がい者差別」以外にも「人種差別」や「貧困差別」など、自分が想像していたよりも多くの種類があると知った。この授業を通し、より「差別を」を身近で感じるようになり「差別はなくすべき」という意識が高まった。』という感想が記述された。この平等権について学習した時間の記述からは、差別を無くし平等権が守られる社会の構築に向けた意識の高まりが見られるとともに、学習を通して自身を振り返ることによって人権に対する意識の変容が見られた。他にも単元を貫く学習課題を意識して授業に取り組めたという肯定的な意見も見られた。

一方、(2) で述べたように実習校との授業日程や学園祭前の特別日課による授業短縮等もあり、振り返り・まとめの時間が確保できなかった点は振り返りシートの効果が十分に発揮できな

かったと考える。また、生徒へのコメント記入や毎時間ごとのチェックなども実施することでこの課題解決につながっていたと考える。次に、事後アンケートにおいてこの方略の有有感について問うと、4人の生徒（約5%）は「あまり思わない」を答えた。該当生徒の振り返りシートを確認するといずれも記述が苦手な生徒であることが分かった。同様の苦手意識を持つ生徒はどのような教室においても一定数いるものと考えられる。振り返りシートの活用は、ある程度の記述の習慣や時間の確保、授業者による支援等を整える必要があり、学習者が抵抗なく振り返りシートに取り組める環境づくりは大切である。

学習方略②単元を貫く問いの細分化を行うことについて、毎時間ごとに単元を貫く学習課題に関わる問いを設定し各単元の知識、技能に関わる内容とともに生徒が関心を持つ問いや単元を貫く学習課題に関わる問いを設定した。各時間の問いはいずれも具体的な各時間で学習した人権に関わるものであり、語句一語や一文では答えることのできない中心発問を設定した。また、この問いは単元を貫く問いに関わる問いであり、この問いについて考えることはその時間の学習内容を理解するとともに単元全体について考えることにもつながるものであった。本単元では次のような問いを設定した。1時間目「なぜ、社会では差別が解消されにくいのだろうか？そして、差別のない社会を目指すために私たちの社会は何をすべきだろうか。」、2時間目「自由権で最も守られなくてはならない自由とは何だろうか、そしてその理由はなぜだろうか？」、3時間目「人間が人間らしく生きるための権利はなぜ必要なのだろうか？ないとどうなるのだろうか？」、4時間目「なぜ、選挙権や請求権の保障が人権の保障につながるのだろうか？」である。これらの問いに対する答えは(2)の単元を貫く問いに対する生徒の記述の中にも表れており、各時間の問いが学習者の単元の振り返りに影響を及ぼしていることが考えられる。授業実践では特に2時間目の自由権の中心発問として「精神（精神活動）の自由、身体の自由、経済活動の自由のどれが最も守られなくてはな

らないのか」という問いを設定し、グループ活動を通して発表を行った。生徒の授業感想として「はじめは身体の自由が時間も奪われるので一番としました。なぜならえん罪ではその人の一生を奪ってしまうと思ったけれど、精神の自由がないとそのことを訴えることもできないということを知りました。」という記述があり、学習を通じた知識の活用と問いを通じた新しい考え方の発見がこの生徒の記述から考えられる。

学習方略③生徒が現実社会と関わりを意識できる教材の工夫を行うこと、では人権に関わりのあるCMを取り上げ、課題に焦点を当てることと、実際の判例を題材とすることで、生徒の関心を高め、予想を立てる活動を通して興味を持たせることを行った。前者では、日常の場面を字幕が流れる中で「誰が喋っているセリフなのだろうか」という発問を通しながら、生徒が、知らず知らずのうちに持っている、性差について気づかせる題材として用いた。「これはお母さんかな」、「これは男の子のセリフかな」と生徒はそれぞれのセリフを話している対象を想像して発言をした。この活動を通して一人ひとりの持っている見えない性差や偏見に気づく授業展開であった。この授業後の生徒の感想からは「授業を通して、知らず知らずのうちに自分が差別的な考えを持ってしまっているかもしれないので、自分の考えを正していきたい。」という意見が見られた。一方、後者では、精神の自由について高校のカリキュラムと信教の自由のどちらが優先されるのか、という発問を通して自由権の尊重が実際の裁判でも判断されることを学習した。また、判例ではえん罪事件として菅谷氏の再審訴訟も用いて身体の自由について拘留期間の長さや賠償についても扱った。判例について、ある生徒は「実際の事件に触れて知らないことがたくさんあると思った。もっと国として考えるべきことや問題視しなければいけないことがなぜ放置されているのか疑問をもった。」という感想を記述し、判例を教材として生徒が考えて判断する学習展開は有効だと感じた。また、判例を授業で用いることは、先の学習過程「国家の政治機構」の単元である裁判所の学習内容にもつながる。

人権の学習において判例を用いることは、学習者の興味・関心を高めるだけではなく、公民的分野の単元横断的な意味合いもあると考えられる。

事後アンケートの自由記述を見ると授業で取り上げた内容や現実とのつながりに関する記述が見られた。まず、「今回の授業で印象に残っていることや考えたことを自由に書いてください。」という質問では「印象に残っていることは、自由権です。自由権では、精神の自由、身体的自由、経済活動の自由と3つの自由がありました。私は、自由権の中にさらに3つの自由があることを初めて知りました。自由権という言葉しか聞いたことがなかったのでこの授業を受けて知ることができてよかったです。」というように授業の内容、特にこの授業では自由権の3つの種類について学習し、中心発問では3つの自由の優先順位についてグループワークを通してその理由を思考する授業を行ったため印象に残ったものと考えられる。また、「人権の授業が終わって、あなたが人権や権利について意識をするようになった(関心を持つ)時はどのような場面ですか?」という質問に対しては、「意識するようになったことは、ニュースなど見ていて貧しいところだったりとかを見たりする時があるのですがその時とかに人権って大事だとかこの人達にも権利はあるのにとか思ったりするようになりました。」や、「様々な人が権利について知ることによって、少しでもいじめや差別が減ると思う。また、一人一人の権利を大切にするために自分の考え方や行動について考えて生活することが大切だとわかった。」というように学習を通して自身の生活や考え方に変化が現れたことを示す意見も出てきた。このような結果から学習方略を通じた授業実践から現実社会とのつながりの意識は高まった生徒も出てきたことが分かる。

4. 結論

これまでの結果より次の2点について結論をまとめることができる。

まず、問いの細分化は単元を貫く問いと各時間の問いを繋ぐ上で必要な要素であり、各時間の問いを設定する際に、この細分化した問いを

設定することで単元の結びつきが強くなる。この関連付けにより生徒は単元を貫く問いへの意識が毎時間ごと高まり、各時間の中心発問と関連付けながら単元の振り返りに効果的であることが明らかになった。また、本研究で設定した単元を貫く問いは「なぜ、基本的人権を守ることが民主的な国民主権の国につながるのだろうか？」という抽象的な問いであり、各人権が備わった目的や国民主権との関わりが理解できなければこの単元を貫く問いの答えを出すことはできない。だからこそ単元を貫く問いを細分化し、関連付けた各時間の中心発問を設定することで単元全体を毎時間意識しながら学習することができるのである。

2点目として、生徒にとって身近な事例や現実社会との関連を示すことは学習内容の理解だけでなく、興味関心の深まりにつながることで生徒の成果物や事後アンケートの結果から明らかになった。事後アンケートの自由記述では、日常の生活やメディアから得られるニュースの情報を人権の問題に関連づけたとする内容の記述が全体の52%で見られたことから現実社会と学習内容の意識づけにつながったと考える。

本研究における今後の課題について、今回は公民科の授業で実践を行ったが、地理・歴史的分野においても同様の単元を貫く問いの設定が可能であるのかについては確認することができなかった。なぜなら、公民的分野と地理・歴史的分野では学習指導要領上の目標が異なるため、方略の方法にも共通する部分と異なる部分が出ることも考えられる。次に、今回の実践では振り返りシートが不十分な生徒や提出ができなかった生徒への手だてができなかったため、支援の手だてを考える必要がある。3点目では、長い単元をもとに授業を行う場合の単元を貫く問いの設定ではより抽象的になってしまうことが想定される。そこで、広い単元を設定した際には新たな方略や視点が用いられるのかについて、さらなる検証が必要となるであろう。

〇. 参考・引用文献

・中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教

育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

- ・遠藤貴広(2004)「G.ウィギンズの「看破」学習－1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における「本質的な問い」を踏まえて－」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第30巻
- ・笛吹市立石和中学校(2024)『令和5年度笛吹市立石和中学校研究紀要』
- ・堀哲夫(2019)『新訂一枚ポートフォリオ評価』東洋館出版社
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター著(2020)『「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』
- ・西岡加名恵(2008)『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書
- ・文部科学省(2024)『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(中学校編)』
- ・文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)』文部科学省
- ・森才三(2015)「社会科授業における「なぜ」発問の実践方略－「問いの対象」と「問いの観点」に注目して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第82号
- ・森分考治,片上宗二編集(2000)『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書
- ・宗實直樹(2024)『「発問」のデザイン』明治図書
- ・長瀬拓也ら(2019)『ここから始める「憲法学習」の授業』ミネルヴァ書房
- ・埼玉県教育委員会(2021)『埼玉県中学校教育課程指導・評価資料(令和3年3月)』・文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説社会編:平成29年告示』
- ・酒井美奈子・松本伸示(2020)「小学校理科における診断的評価の在り方－「本質的な問い」に着目して－」日本教科教育学会誌『日本教科教育学会誌』第43巻第2号,25-34
- ・渡部竜也・井手口泰典(2020)『社会科授業づくりの理論と方法』明治図書