

社会や他者とつながり、「よりよい」社会を創造する生徒の育成(1年次)

～多様性の中で自分なりの考えを深める方略の研究～

老松 謙, 吉田 雅風

Yuzuru OIMATSU , Masakaze YOSHIDA

概要

学習指導要領社会編(平成 29 年3月告示)において, 社会科の目標は「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」を育成することとされ, 「予測困難な時代」や「Society5.0」などと呼ばれる時代にあつては, この資質・能力の育成が一層求められる。前次研究では, 主体的に課題を追究し, 他者と協働する生徒の育成を目指した。その結果として生徒が社会事象に対して多面的・多角的に思考することができた。その一方で, 教師が設定した目標と目指す生徒像が, 社会科の究極の目標である「公民的資質・能力」に結びついてたかという点が課題として残った。これらを踏まえ, 新研究1年次では, 「公民としての資質・能力」をより具体化することで, 教室内の「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を促し, 「公民としての資質・能力」の育成を図る。

キーワード : 公民としての資質・能力, 個別最適な学び, 問い, アセスメント

1. はじめに～研究の目的

令和3年4月更新の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して(以下, 「答申」)では, 「子供たちの資質・能力を確実に育成する」ことの必要性が改めて強調され, そのためには「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実することで「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行っていくことが必要であると整理している。また, 田村学(2022)は, 個別最適な学びと協働的な学びについて「本来期待していた学びは変わるものではなく, 異なる文脈からの説明であると考えることができよう(中略)『個別最適な学びと協働的な学び』は, 一人一人の個に応じた学び, いわゆるアダプティブ・ラーニングの文脈から示された期待する学びの姿である」と述べている。これはすなわち, 生徒が自ら学びに向かう姿や, 一人一人の生徒に応じた学びの充実に, 今まで以上に配慮しなければならないということである。

2. 生徒の実態(前次研究の成果と課題)

本校社会科の前次研究では, 協働場面における生徒個人の思考を指導者が適切に把握・評価することや主体的に学習に取り組む態度を育成する方略について考えた。その結果としてよりよい協働場面を設定し, 生徒が社会事象に対して多面的・多角的に考察することができる生徒が増えた。

このような成果を実感した前次研究であったが, 1年を終えて生徒(全学年)にとつたアンケート調査の中で以下のような結果が出た。

- ①「(社会科の学習を進めるにあたって)今の自分に欠けている力は何か」という問いに対し, 最も多かった答えは「自らの学習のゴールを設定し計画的に取り組む力」の項目であり, この項目を選択した生徒は全体の57.6%であった。
- ②「(公民として)これからの時代を生き抜くために必要な力は何だと思いか」という問いに対し, 最も多かった答えは「自らの長所や短所を理解しそれを生かす力」の項目であり, この項目を選択した生徒は全体の51.6%であった。

また, 以下のような記述も見られた。

- ③「社会を自分たちで創ることが必要ならば, 自分で課題や解決すべき問題を設定し, それに向かって自分は何をするべきなのかを考えながら試行錯誤して授業を受けたい。」
- ④「選挙など, 何かを決めるときは誰かに言われるのではなく, 自分の考えが必要なので, (中略)自分の考え自分の考えや価値観を深めることのできる授業を受けたい。」
- ⑤「本当に将来, これからの未来で使うことのできることを学ぶ授業を受けたい。(中略)自分の力で社会を生きていくことはとても不安がある。」

上記の結果を関連させて分析すると, 生徒自身が「学習の個性化」や生徒自身が主体的に学ぶ(本校総論における「セルフ・マネジメント」)ことの重要性に気付

き始めていることが分かる。ただし、「学習の個性化」や「セルフ・マネジメント」については、教師による放任で成り立たないという点に留意したい。そこでは、生徒主体の学びを教師が十分に支え、資質能力を確実に身につけさせること、いわば「指導の個別化」が極めて重要になる。したがって、本校の実践としては、「指導の個別化」を図りながら「学習の個性化」を実現することで、生徒が主体的に学ぶ(本校総論における「セルフ・マネジメント」)ことができるようにしたい。

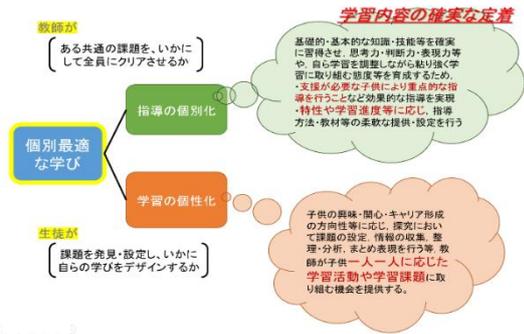


図1 個別最適な学びにおける「指導の個別化」と「学習の個性化」の役割

3. これからの学びの姿

先に述べた「答申」等に見られる新たな教育の施策が出される背景には、Society5.0やDX(デジタル・トランスフォーメーション)という概念で表現されるような激動の時代が、既に私たちの目の前に立ち現れてきている状況がある。

そうした中で、社会科という教科が担っていくべきものは一体何であるのか。以下ではそこに触れていく。

3.1. 時代の要請

前述の「答申」では、「子供たちの資質・能力を確実に育成する」ことの必要性が改めて強調されているが、これは学習指導要領の確実な実施を意味する。学習指導要領で述べられている社会科の目的は、「公民としての資質・能力の基礎」の育成である。これからの時代は「Society5.0」と呼ばれ、過去との連続性が見られなくなり、ビッグデータを踏まえてAIやロボットが今まで人間が行っていた作業や調整を代行・支援する社会となることが予想されている。その中で生徒が豊かな人生を切り拓くことができるようになるためには、多面的・多角的に社会の諸課題をとらえ、主体的に判断し、他者とかかわりながら課題解決することが必要であり、これは同時に「よりよい」社会を創造することにつながっている。社会科教育の究極の目標である「公民としての資質・能力の基礎」とはまさしくこのような文脈で語られる力なのである。

3.2. 社会科として身に付けるべき「資質・能力」

しかしながら、「公民としての資質・能力」における定義の曖昧さは今日における社会科教育の課題となっており、そのことは唐木(2020)や澤田(2021)で指摘されている。本論では、唐木(2016)で示された12名の「公民としての資質・能力」の定義(図2)と生徒の実態から、本校生徒に身につけさせたい資質・能力を明らかにした。

磯山 恭子	社会で起こっている問題に関心を持ち、これらの問題の解決に向けて、多様な人々と協動的に話し合いながら、より良い社会の実現を目指して、社会に働きかける力
唐木 清志	人とつながり、社会とつながって、望ましい未来を創り上げる力
櫻井 眞治	くらしの中にある問題を発見し、よりよいくらしの実現に向かって、考え合ったり、行動したりしていく力
永田 忠道	社会的な事象・事象に対して、一面的・二面的だけでなく、多面的・多角的な検討や考察を展開しながら、その都度の時点では暫定的ながらも、常に調整を繰り返し、自らの主義主張や行動を各自の判断で柔軟に創造することのできる市民としての姿
前田 賢次	子どもの立場から大人と手を取り合いながら地域を学び、地域に働きかける地域の生活者としての姿
草原 和博	子どもが自己と外界(他者、社会、科学)の間に関わりを見出すことで、新しい社会秩序を構想できること
桐谷 正信	多様な人々が相互理解・承認することを通して共生できる多文化社会を形成するために、さまざまな社会的課題を協動的に解決するための認識・技能・態度・能力
吉村功太郎	民主主義社会の主体的な担い手として求められる資質・能力の総体であり、その中核は社会問題について民主的な問題解決をはかることのできる力
桑原 敏典	社会に問題が生じ、人々が対立をしたり衝突をしたりした時、自分の仕事をしながら、それ以外の時間に社会(公共)のことにについて考え、行動するための資質とそのための意欲
國分麻里	自分とは異なるものを受け入れ、その異なる側から物事を捉えようとする能力
鈴木 隆弘	社会連帯のための資質であり、社会とつながるための資質
永田 成文	持続可能な社会の構築を視野に入れ、現代世界に表出する諸課題の解決に向けて思考・判断したことを表現し、自己の行動を変革しようとする態度

図2 「公民としての資質・能力」の定義

12名の定義より、共通して読み取れるのは、社会や他者とのつながりから答えを作り出すことが社会構成であるという点や、そもそも個人の意思決定や価値判断が必要であるという点である。つまり、社会構成に対して「よりよい」答えをつくりだす力を育成するためには、他者や社会とのつながりを意識し、意思決定や価値判断により自らの価値観や考えを深めていく必要があるということが分かる。これからの時代の「公民としての資質・能力の基礎」は「社会や他者と繋がり、自らの考え(先述の意思決定や価値判断)を深めることで『よりよい』社会を創造する力」であると言える。この力を備えた生徒を本校社会科研究における「目指す生徒像」とし、単元の学習内容ごとに具体化し、単元の目標としていく。

4. 目指す生徒像

本校社会科では、先に述べた課題や求めを踏まえ、最終年次研究の目指す生徒像を以下のように捉えた。

社会や他者につながり、「よりよい」社会を創造する生徒

5. 研究主題及び副題

前述の生徒像は、他者や社会事象との関わりと自らの考えを共時的に重んじ、「よりよい」社会を志向して社会参画する生徒を意味している。また、これからの学びには「セルフ・マネジメント」が必要であること、また学びが進行していく際には、「他者」として教室内の仲間のみならず、教師の確実な関わりが必要であることを述べた。

以上のことから、本校社会科の新研究の主題と副題を以下のように設定した。

社会や他者とつながり、「よりよい」社会を創造する生徒の育成
～多様性の中で自分なりの考えを深める方略の研究～

6. 研究の内容と方法

本校の1年次研究においては、生徒の実態やこれからの時代の潮流を踏まえ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が重要であると捉えている。「総論」で掲げた「個別最適な学びと協働的な学び」の図は以下である。

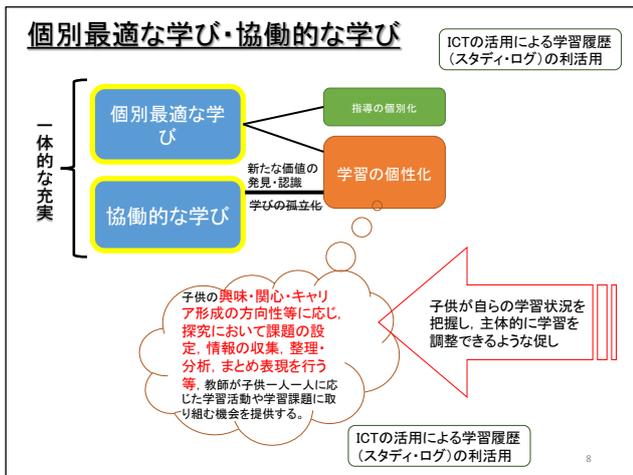


図3 個別最適な学びにおける「指導の個別化」と「学習の個性化」

この中で、本校社会科では、特に「学習の個性化」や「指導の個別化」に焦点を当てて実践研究を進めることとした。これらが、「4. 1. 目指す生徒像」で示した目指す生徒の育成に向かう上でまず必要であると考えたためである。

6. 1. 意思決定・価値判断を迫る問いの工夫

岩田(2001)では、「社会認識を豊かにし、それを判断材料として価値判断させれば市民的資質が育つ」と述べられている。ここから、新しい時代を創造する生徒を育成するためには、絶えず意思決定や価値判断をする

ことが必要になることが読み取れる。さらに、岩田は意思決定や価値判断がそもそも画一性や同調圧力によって生み出せるものではなく、授業で一人一人の「考え」をぶつけることが社会構成の仕組みに直結するため、一人一人「考え」が固有であることが重要(資質・能力の育成に直結する)であるということについても述べている。また、奈須(2022)では、生徒は自分の生活経験と結び付けて学習内容を解釈するものであり、生徒それぞれの生活経験や価値観が固有のものである以上、学習内容に対する解釈は個々に固有のものであると述べている。以上のことから、社会科教育においては、教材に対して生徒が意思決定や価値判断をすることで「学習の個性化」を生み出すことが、一人一人の学びの深まり、ひいては「公民的資質・能力の基礎」の育成に大きく影響を与えることが分かる。

したがって、本校社会科では、生徒が個々に意思決定や価値判断することのできる問いを提示することを研究の一つの視点とした。この問いの工夫は、単純に生徒の知的好奇心に働きかける問いの工夫や、学習進度や教材を選択することそのものを「学習の個性化」ととらえている学習方法とは一線を画す。これまで、社会科教育においては、問いのカテゴリは不十分であったということが澤田(2021)で指摘されている。したがって、明確に「意思決定や価値判断を迫る」問いを抽出し、「学習の個性化」や「公民的資質・能力の基礎」の育成という文脈で提示することはとても有益であると考えた。

あくまで、この問いの工夫については、社会科における資質・能力育成のために意思決定や価値判断をせまることで、一人一人固有の「考え」を作り出すことが必要だということである。

6. 2. 目標達成に方向付ける「アセスメント」

先述の形で生徒の「学習の個性化」が実現される時には、生徒の学びが孤立化してしまう恐れがある。したがって、生徒の学びを目標達成に確実に方向づける教師の意図的な関りとしての「指導の個別化」が必要となる。また、一人一人の生徒が学習を主体的に進めるためには、生徒自身が学習状況や自らの学習の特性についてメタ認知している必要があることは本校社会科の前次研究で既に論じた通りである。

以上の根拠に基づき、本研究では「アセスメント」を取り入れた。これは、単元内に教師が適切に生徒の学習に対して介入することで、生徒自身が学習状況や特性の把握をすることや思考の材料としての知識・技能の定

着度を把握できるように支援するものである。このことにより、生徒を社会科の学習として達成すべき目標に向けて方向づけたり、生徒が思考をするための足場を固めたりすることを可能にする。具体的には、以下の形式と視点で「アセスメント」を行うこととする。

視点

- ①知識は正しいか
- ②多面的・多角的に考えることができたか。
- ③歴史の見方・考え方や時代の特色を踏まえて思考を組み立てているか。
- ④全員が内容を理解しているか。

以下の視点を提供するために生徒の学びの様子に合わせて以下の方法を効果的に使い分けてアプローチする。

方法

- ・生徒自身が目標達成のために、教師が与えた視点に沿って、自らの学習状況を把握する方法。
- ・教師が生徒をグループごとに呼び、ミーティング方式で生徒の学習状況を把握・フィードバックする方法。
- ・生徒の活動中に、教師が視点に沿って介入する方法。

7. 実践と考察

本稿では、第2学年における「(3)近世の日本(エ)幕府の政治の展開」(以下、実践A)及び第3学年における「C 私たちと政治(2)民主政治と政治参加」を軸とした実践(以下、実践B)の2つを基に、考察を進めていく。

7. 1. 実践Aにおける単元構想

本実践は、「(3)近世の日本(エ)幕府の政治の展開」における江戸時代元禄期から文化文政期の政治史の部分を出出し、「近世の日本～繰り返される政治改革～」と題して単元構成した。

本単元の実践にあたって、当該学級の生徒は社会科の学習に対して以下のような意識であることが分かった。

項目	割合(%)
①自分のオリジナルの考えを作ることができる。	32%
②他者の考えが参考になったり、感銘を受けたりする。	52%
③多面的・多角的に考察することができる。	43%
④社会科における基礎的な知識・技能が身についていると思う。	62%
⑤江戸時代の学習は将来生きることにつながる。	55%

【「とても思う・やや思う・あまり思わない・その思わない」の4件法で、「とても思う・やや思う」を数値として認めている】

上の実態を分析すると、以下のような生徒の課題をとらえることができた。

①より、生徒は、社会事象に対して自分なりの答えをもつことに対して苦手意識を強くもっていることは明白である。これは裏を返せば正解主義的に既存の答えを求める傾向があると解釈ができる。したがって、生徒が自分なりの答えを導きだし、同時にその答えに自分が価値

を見出すようなアプローチが必要であることが分かる。

②・③より、約半数の生徒が、視野が狭く独りよがりな思考をしてしまっているか正解主義から抜け出せていないという解釈ができる。これは生徒が自分なりの答えを導きだしていくことができるアプローチとともに、多面的・多角的に考えを発展させていく意図的な足場掛けが必要であるということが分かる。

④より、自分なりの答えを導き出す材料としての知識や技能も十分に習得しているとは言えず、この部分においてもアプローチが必要であることが分かる。

⑤より、社会科における知識・技能を身につけたり、自分なりの思考を深め広げていったりする際に、そもそも今行っている学習が、自己の将来に活かされていくということを十分には自覚しておらず、上にあげた課題を解決するための根底にこの課題があるという解釈ができる。

以上の課題を踏まえ、本単元では「江戸幕府が260年間しか続かなかったのはなぜか」という生徒がそれぞれ答えを持つことのできる貫通課題を設定し、生徒が自分なりの興味関心に従って追究できるようにする。その中で江戸時代元禄期から文化文政期の幕政において、具体的政策の内容と背景にある社会の変動を多面的・多角的にとらえさせることで追究が深まるようにする。これらのアプローチにより、①生徒の歴史事象に対する考えを広げ、②寛永期に比べ、民衆が成長したり、外国の影響を受け始めたりすることで將軍中心の支配体制に行き詰まりが見えるようになるという社会の様子の変化や③「人の支配」により政治が動いていく現代日本との政治基盤(社会構造)の違いに気づかせるという、三つのことをねらった。本単元は、武家政治が成熟し、封建的な体制の限界がみられるようになる時代を扱う単元である。政策と社会構造の乖離については社会構造のより複雑な近代よりもとらえやすく、7.4の課題をもった生徒に対しては、先にあげた三つのねらいを達成するために有効な単元と考えた。

なお、本単元の大まかな流れは以下の通りである。

時	学習内容	評価標準
1	○貫通課題を設定する。 江戸幕府が260年間しか続かなかったのはなぜか。 ○江戸幕府の改革と当時の社会の様子について基本的な知識を理解する。	知・態
2 3	○江戸時代の四大改革の時代背景や目的と内容について理解する。	知・態
4 5	○四大改革のうち、最も幕政に貢献したと考える改革について個人で結論を出し、近い考えをもつグループで考えを深める。	思・態
6 (本時)	○四大改革のうち、それぞれの改革の秀逸さについて、異なる考えをもつグループで交流し、それでも解決できなかった課題について考え、將軍による支配の限界に気付く。	思・態
7	○將軍による支配の限界に対し、江戸幕府はどのようにすればよかったかを考え、江戸時代を学ぶ意義に気付く。	思・態

この単元のプロセスに、「6. 1.」及び「6. 2.」に挙げた具体的な研究の手立てを講じている。その詳細について以下に述べる。

7. 2. 実践Aにおける授業の実際

前述のような生徒の実態や単元の特性を踏まえて行った実践Bの授業の実際を以下に述べる。

7. 2. 1. 意思決定・価値判断を迫る問いの工夫

本単元では生徒一人一人の貫通課題に対する固有な考えを価値判断ととらえる。貫通課題である「江戸幕府が260年間しか続かなかったのはなぜか」という問いは、「続かなかった原因」というネガティブな価値の判断を孕むものだからである。この貫通課題は、生徒それぞれが固有の考えをもつことを可能にしているだけでなく、固有の考えだからこそ、学習の方向性を自分で見出す必要性が生まれる問いなのである。

生徒それぞれが問いに対する固有の考えをもつからこそ、協働場面で多面的・多角的に考察ができたり、お互いの考えを吟味し合ったり、協力して問題を解決したりできるようにした。この工夫がどのような結果をもたらしたかということについては、「7. 6.」以降に述べ、考察を加えていく。

7. 2. 2. 目標達成に方向づける「アセスメント」

本単元の学習において、生徒の「学習の個性化」が実現されるからこそ、生徒の学びを目標達成に方向付ける教師の意図的な関りとしての「指導の個別化」が必要となる。これは、7. 4の単元構想における生徒の課題からも必要性が分かる。「アセスメント」の詳細については「6. 2.」に述べた通りである。

本単元においては、以下の形式と視点で「アセスメント」を行うこととした。

方法	・教師が生徒を課題意識の近いグループごとに呼び、ミーティング方式で個々の生徒の学習状況を把握・フィードバックして目標達成に方向づける方法。
視点	② 全員が知識を正しく、理解しているか。 ② 多面的・多角的に考えることができているか。 ③ 歴史の見方・考え方や時代の特色を踏まえて思考を組み立てているか。

なお、この「アセスメント」は知識を伝達したり、思考方法の教え込みをしたりするものではなく、生徒が個々の課題意識に沿って思考を深めるための確実な知識を身に着けるための手助けであり、同時に生徒が社会的な見方・考え方を適切に働かせて、より多面的・多角的に

思考することを促すものである。したがってこの「アセスメント」は、生徒の追究の「足場」を強固にするものなのである。この介入の結果については「7. 6.」に述べる。

7. 3. 実践Bにおける結果と考察

本実践で講じた2つの手立てを述べてきたが、それぞれの視点から本実践の結果と考察を行う。

7. 3. 1. 意思決定・価値判断を迫る問いの工夫の視点から

前述の通り、本単元では貫通課題によって生徒一人一人の固有な考えを引き出すよう試みた。実際に生徒は仲間と協力する場面はあるが、あくまで自分の固有な考えを構築することに徹した。

以下は、貫通課題の解決場面における発言記録の一部である。

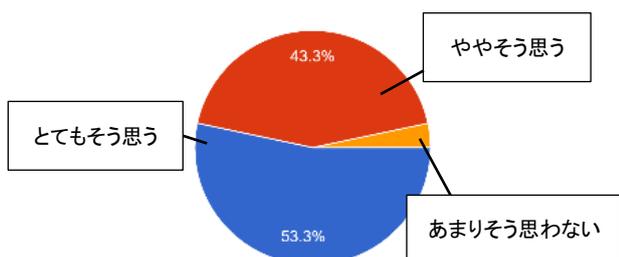
生徒A	武断政治が悪い。表面だけよくて、民衆の気持ちなんか考えていなかった。
生徒B	でも鎖国したことによって、外国からの新しい技術とか変化がないから(中略)日本がその後発展とかをしなかったっていうのが悪いのかなって。
生徒C	でも鎖国したら発展できないし、鎖国しなかったらしなかったで、海外から潰されるし、だから、どっちをとっても…(中略)
教師	じゃあ、何が悪いの？
生徒D	えっと…結局支配の仕方。
生徒A	それが武断政治！
教師	寛永期はこれのおかげで続いたじゃない。
生徒E	寛永期は。です。時代が変わったから。(中略)
生徒F	あとは、農民が、お米を生産している。それを、將軍は自分の収入としてしか考えていないから…
生徒G	將軍…あれ？
生徒A	いいと思います。だって將軍は人の支配…
教師	君たち、江戸幕府ってそもそも何のためにあるの？
生徒C	將軍のためです。
教師	じゃあ、いいじゃない。
生徒G	いいや、人の支配って時点でダメなんですよ。人の支配には限界があって、概念(法)に不満がたまっただけで何ですかって感じじゃないですか。でも、將軍って、人で、もので、存在しているから、そのために政治したら不満はたまるわけじゃないですか。
教師	え、じゃあ何？概念にすればいいの？
生徒G	それを憲法にしているんです。
生徒H	…今は。
教師	君たち憲法っていうけど、江戸時代に憲法作れるの？
生徒I	できません！
生徒G	無理です。だからもともと潰れる運命でした。運命だったのかい？
教師	はい。運命です。
生徒G	けど、その、潰れたおかげで…潰れてくれたおかげで。
生徒I	ああ、はいはい。
生徒A	じゃあ、憲法になっていってか、
生徒J	ああ、ここで失敗してくれたからうんうん
生徒G	だから大日本帝国憲法…まだそれも天皇だけだ。
生徒K	ああ。そうか。まだか。

特筆すべき点としては、(工夫①)のねらい通りに生

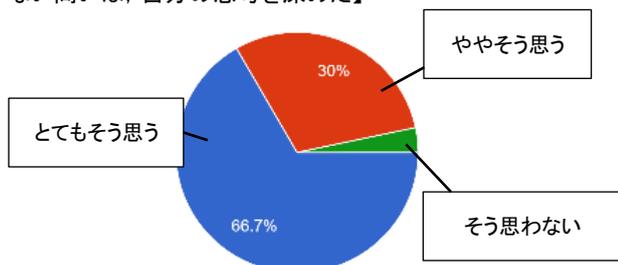
徒一人一人の貫通課題に対する固有な考え(価値判断)が表出されている点と、この固有な考えが複数ぶつかることで議論が深まり、自分の探究結果を概念的知識へ昇華しているということである。生徒たちは、本時まで、そもそも將軍による「支配」を政治とすること(生徒の言う「人の支配」。現代の「法の支配」と対比している。)という根本が江戸幕府の続かなかつた原因であると考えていたわけではなかつた。例えば、生徒Gを抽出すると、前時までこの生徒は「將軍の資質が低いから幕府は滅びた」と考えた一方で改革の内容そのものはその時代においては最善と評価したことで、答えを出すことに行き詰っていた。しかし、本時の他の生徒の学びの結果を聞くことで思考が深まり、「封建政治(彼の言う「人の支配」)は限界があるという概念的知識を獲得していく様子を読み取れる。

また、実践後のアンケートからも以下のような結果が出た。

【問:自分のオリジナルの考えを作ることができた】



【問:自分で「良い・悪い」などを判断する答えの決まっていない問いは、自分の思考を深めた】



さらに、これに関する記述式のアンケートには以下のようなものが見られた。

- ・答えがないのでより色々な視点から考える必要があつた。
- ・思考力が上がる、可能性が無量大。
- ・自分なりに思考して、答えに縛られることなく、答えを出することができる。
- ・答えがない問いの良い点は、様々な面や角から答えを考えたり、仲間の意見などを自分の考えに取り入れたりすることができる点。

問いを工夫することはある意味では当然のことである。しかし、先述の通り、本研究では価値判断をすることを明確に意図したからこそ思考の深まりや広まりを見せたと考える。そして、そのことを生徒も自覚して学習に取り組んだことも読み取れる。先に述べた生徒Gの思考を助けたのは生徒Fの意見だが、生徒Fは今年度初めて授業で自分から全体場で発言をした。これは、アンケートのように思考が深まっていることを本人が自覚したからこそではないかと考えることができるだろう。

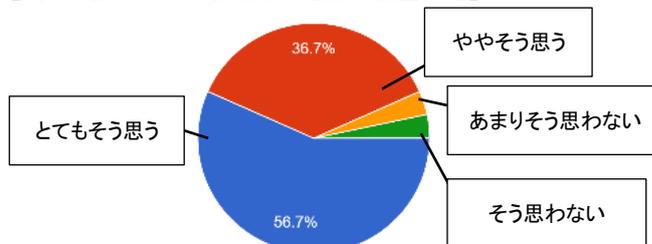
したがって、価値判断をせまる問いは、生徒の個性的な学びを促進し、生徒自身と学級全体の思考を深める効果があることが分かった。

7.3.2. 目標達成に方向づける「アセスメント」の視点から

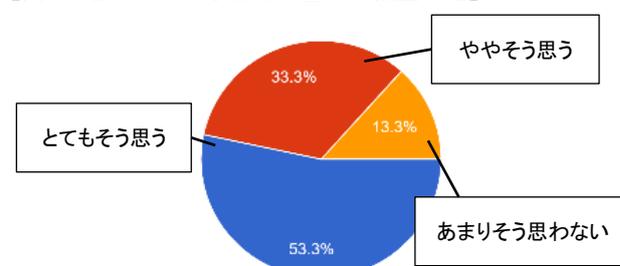
7.5.2. の授業記録から、それぞれの生徒の関心も答えも異なるにも関わらず、意見の内容については皆十分に史実に基づいている。知識の教え込みを一切していないにも関わらず、かなり知識が身につけていることが分かる。また、議論の中においても、寛永期とその後の時代の区別や現代と比較して混同せずに議論している点などから、歴史的な見方・考え方を働かせ、時代を大観していく様子を読み取れる。

また、実践後のアンケートからも以下のような結果が出た。

【問:アセスメントは知識の確認に役立った】



【問:アセスメントは思考の整理に役立った】



さらに、これに関する記述式のアンケートには以下のようなものが見られた。

- ・知識や思考を確認できたので間違っているかもしれないという後ろめたさが半減して、自信をもって意見が言えた。
- ・自分の意見が再構築できた。
- ・自分の意見がしっかりしたものになった。人から見てどうか知れた。
- ・いろいろな面や立場から物事を見ることができるようになることができ

以上から、教師が生徒の活動に介入することが、(やり方によっては)生徒の学びの一助となることがわかった。指導者としては、特に知識の定着について画一的な指導をしないことで不安を覚える生徒が多いのではないかと懸念していたが、逆に「自信をもって」思考できたり意見を発信できたりしたと書いた生徒が多かった。協働場面(本時)で活発に議論が進んだり、個性的な意見が表出したりしたことについては、この「自信」があったためであり、そのおかげで全体の思考が深まったと考える。

したがって、「アセスメント」はすべての生徒に力をつける役割とともに、一人一人の個性的な思考を深めるといふ役割もあることが分かった。

7. 4. 実践 B における単元構想

本実践は、「C 私たちと政治(2)民主政治と政治参加」における司法権の学習内容を抽出し、「三権分立のしくみと私たちの政治参加-司法権-」と題して単元構成した。

本単元の実践にあたって、4.1で示した「目指す生徒像」の育成に向けて、特に課題となる側面を探るべく、『①「人や世界とつながって、望ましい社会を創りあげる力」として、自分に身に付いていると思うことはどんなことですか。』『②「人や世界とつながって、望ましい社会を創りあげる力」として、自分の課題だと思うことはどんなことですか。』という質問のアンケートを実施した。このアンケートの回答傾向から、生徒の社会科に対する意識の傾向が分かった。

- ①「人や世界とつながって、望ましい社会を創りあげる力」として、自分に身に付いていると思うことはどんなことですか。」という問いに対しては、「自分の考えを持っている」「意見を発信できている」などの回答が多く、社会的事象を具体的な視点から見られるようになったなどの解答は少なかった。
- ②「人や世界とつながって、望ましい社会を創りあげる力」として、自分の課題だと思うことはどんなことですか。」という問いに対して、「他の人の考えを聞くと、自分の考えが揺らいでしまう」「多くの考えを生み出せても、何が最適解かを絞れない」「自分の考えに自信が持てず、発言する勇気がもてない」といった趣旨の回答が多かった。

上の実態を分析すると、以下のような生徒の課題をと

らえることができた。

①より、生徒は他者とつながりをもつということに対して一定の意識があると考えられるが、社会的事象と自分たちのつながりというところまでイメージを持っていない傾向があると考えられる。

②より、生徒は自分の考えに自信がない、正解を出さなければいけないなどの意識を強くもっていることがわかる。

以上の課題を踏まえ、本単元では「よりよい司法制度のために必要なことを考えよう」という貫通課題を設定し、「よりよい司法制度の追究」という中で、ある程度の自由度をもたせることで、生徒が自分なりの興味・関心や視点から追究できるようにする。その中で北海道の裁判所が抱える管轄範囲の広大さ、裁判の長期化、判決を下すことの困難さなど、具体的な課題に複数触れさせることで、多面的・多角的に「よりよい司法制度」の追究が深まるようにする。そして、単元の終末で「裁判への AI 関与の在り方」を考えることを通して、民主政治における司法権の意義をとらえさせ、「自分たちはどのように司法と関わっていくべきなのか」など、社会的な事象に対する具体的な見方や考え方を育てたいと考えた。

なお、本単元の大まかな流れは以下の通りである。

時	学習内容	評価規準
1・2	○模擬裁判を行い、裁判のしくみや現代の司法制度が抱える課題について理解する。 ○単元の課題を設定し、追究の見通しをもつ。 『よりよい司法制度のために必要なことを考えよう』 【工夫①・②】	知 技 態
3	○裁判員として裁判に判決を下すことを通して裁判員制度の意義について考える。 【工夫①・②】	知 技 態
4	○三権分立の意義と司法権が果たす役割について考える。 【工夫①・②】	知 思 態
5 本時	○AI に裁判を任せて良いのかについて考察することを通して、これからの司法権の在り方について考えを深める。 【工夫①・②】	思 態

この単元のプロセスに、「6. 1. 」及び「6. 2. 」に挙げた具体的な研究の手立てを講じている。その詳細について以下に述べる。

7. 5. 実践 B における授業の実際

前述のような生徒の実態や単元の特性を踏まえて行った実践 B の授業の実際を以下に述べる。

7. 5. 1. 意思決定・価値判断を迫る問いの工夫

本単元では生徒一人一人の貫通課題に対する自分の考えを価値判断ととらえる。貫通課題である「よりよい

司法制度のために必要なことを考えよう」という問いは、生徒それぞれが考える「よりよい司法制度像」をもつことを可能にしているだけでなく、それぞれの視点で「よりよい司法制度」をとらえているからこそ、学習の方向性を自分で見出す必要性が生まれる問いなのである。

生徒それぞれが貫通課題に対して、それぞれの視点から考えをもつからこそ、協働場面で多面的・多角的に考察ができたり、お互いの考えを吟味し合ったり、協力して問題を解決したりできるようにした。この工夫がどのような結果をもたらしたかということについては、「7. 6.」以降に述べ、考察を加えていく。

7. 5. 2. 目標達成に方向づける「アセスメント」

本単元の学習において、生徒の「学習の個性化」が実現されるからこそ、生徒の学びを目標達成に方向付ける教師の意図的な関りとしての「指導の個別化」が必要となる。これは、7. 4の単元構想において示したように、「自分の考えに自信がない」「他の生徒の考えを聞くと自分の考えが揺らぐ」など生徒の課題からも必要性が分かる。「アセスメント」の詳細については「6. 2.」に述べた通りである。

本単元においては、以下の形式と視点で「アセスメント」を行うこととした。

<p>方法</p> <p>①生徒自身が目標達成のために、教師が与えた視点に沿って、自らの学習状況を把握する方法。(Google formを活用)</p> <p>視点</p> <p>①知識は正しく、多面的・多角的に考えることができているか。</p> <p>②現代社会の見方・考え方や現代社会の特色を踏まえて思考を組み立てているか。</p> <p>③全員が内容を理解しているか。</p>

なお、この「アセスメント」は知識を伝達したり、思考方法の教え込みをしたりするものではなく、生徒が個々の課題意識に沿って思考を深めるための確実な知識を身に着けるための手助けであり、同時に生徒が社会的な見方・考え方を適切に働かせて、より多面的・多角的に思考することを促すものである。したがってこの「アセスメント」は、生徒の追究の「足場」を強固にするものである。この介入の結果については「7. 6.」に述べる。

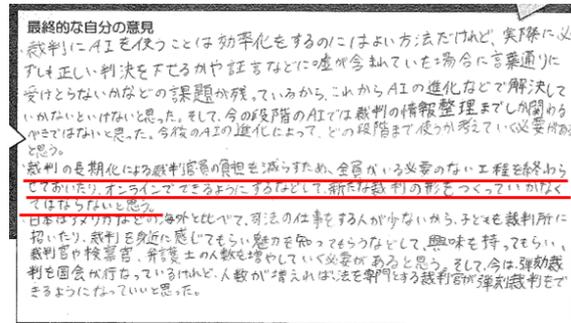
7. 6. 実践Bにおける結果と考察

本実践で講じた2つの手立てを述べてきたが、それぞれの視点から本実践の結果と考察を行う。

7. 6. 1. 意思決定・価値判断を迫る問いの工夫の視点から

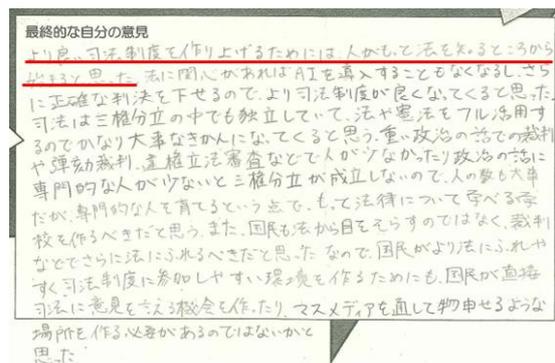
前述の通り、本単元では貫通課題によって生徒一人一人の「よりよい司法制度像」を引き出すよう試みた。実際に生徒は仲間と協力したり、考えを交流する場面はあるが、あくまで自分が考える「よりよい司法制度像」を構築することに徹した。

以下にいくつか示した資料は、貫通課題の解決場面で生徒が作成した単元シートのまとめの記述である。



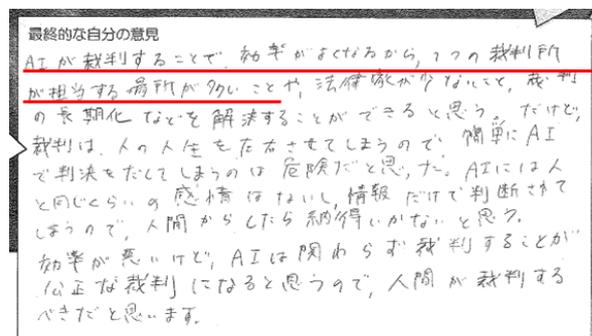
↑ 生徒 A の単元シートのまとめ

生徒 A のまとめを見ると、下線部のように裁判官の負担軽減を課題としてとらえ、自分の意見を構築していることがわかる。



↑ 生徒 B の単元シートのまとめ

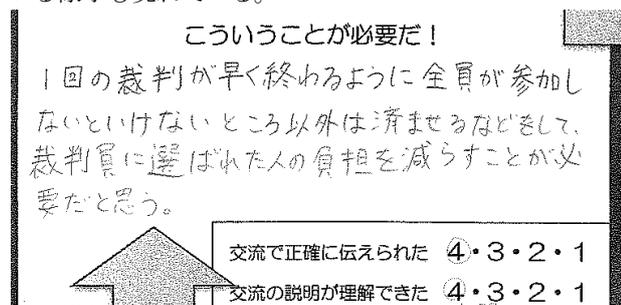
生徒 B のまとめを見ると、下線部のように国民の司法に対する関心度を課題としてとらえ、自分の意見を構築していることがわかる。



↑ 生徒 C の単元シートのまとめ

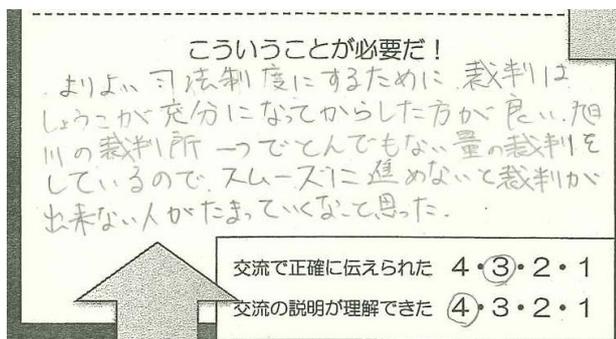
生徒 C のまとめを見ると、下線部のように裁判の効率

化を課題としてとらえ、自分の意見を構築していることがわかる。このように、(工夫①)のねらい通りに生徒一人一人の「よりよい司法制度像」が表出されている。それだけでなく、このそれぞれの考えを単位時間ごとの終末に交流させることで思考が深まり、自分が選んだ視点からの考察だけでなく「効率と公正」「私たちの政治参加」など様々な視点から「よりよい司法制度」について考えている様子も現れている。



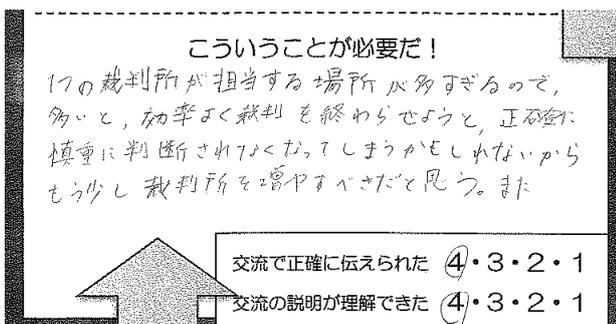
↑ 生徒 A の1時間目の単元シートの記述

上に示したのは、生徒 A が模擬裁判の学習が終わった後に記入した単元シートである。生徒 A は学習開始当初は「裁判員制度の在り方」に課題意識をもっていたことがわかる。



↑ 生徒 B の1時間目の単元シートの記述

上に示したのは、生徒 B が模擬裁判の学習が終わった後に記入した単元シートである。生徒 B は学習開始当初は「旭川地方裁判所が広大な管轄区域を抱えていること」に課題意識をもっていたことがわかる。



↑ 生徒 C の1時間目の単元シートの記述

上に示したのは、生徒 C が模擬裁判の学習が終わった後に記入した単元シートである。生徒 C は単元の学習開始から一貫して「裁判の効率化」に課題意識をもっていたことがわかる。

このように、単元の学習開始当初から一貫した課題意識でまとめまで学習を続けている生徒もいれば、単元の学習の途中で出会った社会的事象によって、課題意識が変わった生徒もいることがわかる。

最終的に、本時の「AI に人権は守れるのか？」という問いによって、「人権を守る」という司法権の本質に立ち返ったことで、様々な課題意識から「人権を守るために」「よりよい司法制度はどのようにあるべきなのか」という、貫通課題に対する自分なりの答えに生徒の思考が結びついたのだと考える。

また、単元の学習を通しての生徒の思考の深まりを見るために、「この単元の学習内容は「人や世界とつながって、望ましい社会を創りあげる」うえで、どのように役に立ちそうですか？」というアンケートを実践後に行ったところ、以下のような記述が見られた。上に示したように、単元の学習内容と生徒がニュースや実生活で見聞きしている事象が結びつきつつあることがわかる。

- ・この単元で学んだこととして、人権を尊重し生活していくためにはものすごい慎重さと労力が求められるということがある。また、裁判で人の恨みや不満が消えるわけではない。公正に判断された結果だと言っても問題は残るだろう。「人や世界とつながって、望ましい社会を創りあげる」という目標を達成するためには他の地域や民族、ましてや生き物に対しより大きい権利等の配慮が必要になってくる。それだけではない。そもそも争うことを避けるのが一番いい。裁判は万能ではない。それを他でカバーしていく必要がある。
- ・最近外国から多くの人々が移住しているため、外国のひとが日本と外国との憲法の違いを理解し合うときにこの学習が使えると思いました。
- ・人々の権利が守られ、自由な経済活動が活発になり、社会が発展して国が安定することは、地域の発展、国際社会全体の平和と安全に繋がってくると思った。

貫通課題や問いを工夫することは当然のことであるが、先述の通り、本実践では生徒一人一人の「よりよい司法制度」を引き出すことを明確に意図したからこそ思考の深まりや広まりを見せたと言えるのではないだろうか。

したがって、価値判断をせまる問いは、生徒の個人的な学びを促進し、生徒自身の思考を深める上で一定の効果があると考えられる。

7. 6. 3. 目標達成に方向づける「アセスメント」の視点から

実践 A では、生徒を活動中に呼んで話し合いの方向性を確認したり、修正するといったアセスメントの方策をとった。

しかし、運用に要する時間という面では課題を残したため、今回は Google form を用いて単位時間ごとに、生徒が自身でアセスメントに取り組むという形をとった。

アセスメントの内容は、「知識の定着」を把握する質問、「貫通課題に対する考えの方向性」を把握する質問で構成した。

このフォームの送信時に回答者のメールアドレス (s2015022st@f-asahikawa.ed.jp) が記録されました。

* 必須の質問です

✓ 1. 重大な刑事事件の裁判に国民が参加する制度のことを何とというか。 1 / 1

裁判員制度 ✓

個別にフィードバックを追加

✓ 2. 人々が司法制度を利用しやすくなること、国民の司法参加などを旨とした改革 1 / 1
のことを何とというか。

司法制度改革 ✓

個別にフィードバックを追加

✓ 3. 2の事例として間違っている選択肢の一つ選びなさい。 1 / 1

法律家の人口を増やすため、法科大学院(ロースクール)が作られた。

身近に法律問題を相談できるよう、法テラスが作られた。

2の改革は、全国民が法律家並みの知識を身に付けることを目的としている。 ✓

1の制度では、弁護士などの法律家が一般国民として選ばれることはない。

↑「知識の定着」を確認する質問とフィードバックの例

4. よりよい司法制度を作るために、どんな方法があると思いますか。みなさんの課題意識 *
で自由に記述してください。

記述式テキスト (長文回答)

↑「貫通課題に対する考えの方向性」を確認する質問の例

7. 6. 3で示した単元シートのまとめの内容を見ると、生徒は学習した内容を概ね適切に活用しながら記述することができている。

これは単位時間ごとに習得した知識について適切に確認とフィードバックが行われたこと、貫通課題に対する考え方の確認が行われたことが一助となっていると考えられる。

加えて、解答の追跡が可能な Google form の特性を利用して、机間指導を効果的に行い、生徒が持ってい

る疑問や興味・関心を効率的に拾い上げ、次の単位時間の導入に活用することができた。

また、実践後に単元の学習の感想を問うたアンケートには以下のような回答が見られた。

- ・法律については人それぞれの価値観や印象があり、人それぞれ考え方や感じ方が違って面白かったです。
- ・この単元を学習して、司法権の日本における重要な役割について理解することができたので、これから司法権のことについてもっと知りたいと思った。
- ・三権分立でどのような役割があるのかや、裁判の課題や知れたので、司法に興味を持ちました。裁判の課題についてこれからも考えていきたいと思います。
- ・関心がなかったわけではないが、今回の学習を経て法に関心をもち、18歳になったら絶対に選挙などで政治に参加しようと思った。

生徒の感想には、「司法権の役割を理解できた」「裁判の課題について理解できた」など、「できた」という感想とともに、「～してみたい」という感想も多かった。

これは、アセスメントで学習の成果が身に付いていると毎時間フィードバックが得られたこと、生徒の新鮮な疑問や課題意識を活用しながら学習を進められたことと関係するのではないだろうか。

以上から、教師が適切に生徒の活動に介入することが、生徒の学びの一助となることがわかった。指導者としては、「よりよい司法制度の在り方」と考える視点についてははっきりと指導をしないことで不安を覚える生徒が多いのではないかと懸念していたが、最終的には自分なりの課題意識から「このように社会と関わりたい」という意欲をアンケートに書いた生徒が多かったように、生徒の社会参画意識につながったと考える。

また、「AI の導入」という大人でも簡単に答えが出せない課題(本時)で活発に議論が進んだり、7.5.3で示した単元シートでは、単元の学習を通して得た知識に裏打ちされた個々の考えが表出される様子が見られた。

以上のことから、「アセスメント」はすべての生徒に知識の定着や思考の方向性を整理するとともに、「できた」という実感をもたせるとともに、「こうしてみたい」という動機付けにもつながることが分かった。

8. 今年次研究の成果と課題

本校社会科における新たな研究では、主題を「社会や他者をつながり、『よりよい』社会を創造する生徒の育成」として実践を行ってきた。本稿でここまで述べてきた通り、「『よりよい』社会を創造する生徒」を育成することとは社会科の究極の目標である一方、同時にこの

目標に正対して具体的な授業実践をつくることは非常に難しいことでもある。今後、より具体的に実践研究を進めていく必要があると考えている。

また、本稿では副題を「自己の考えを深め、多様性の中で意志決定や価値判断を行う方略の研究」とした1年次の研究をメインに述べてきた。以下では、主にその1年次研究の成果と、それをうけた今後の展望について考えていく。

8.1. 研究の成果

1年次研究の副題にある「自己の考えを深め」という部分について、工夫①と工夫②が相補的に効果を発揮したと考えている。先述の通り、工夫①については、生徒一人一人の多様でとても価値のある思考を引き出すことができた。これらの思考が、江戸幕府における封建体制の限界という概念的知識の獲得を可能にした。この概念的知識は、生徒が将来社会に関わり、社会を創造していく際に重要な社会構造の見方となっていくだろう。そのように考えれば、工夫①の成果は大きかったのではないか。また、工夫②についても、一人一人の思考を作り上げていく際に全員が備えておかなければならない知識や技能、そして社会的な見方や考え方の獲得に対する効果が見て取れた。また、この二つの工夫が相補的に働くことで生徒が目的意識をもって自ら学ぶという姿が見られるようになり、指導者側としてもそこから「自然と学びが発生する」印象を受けるようになった。実際に、7.4で述べた生徒の実態は以下のように変わった。

項目	実践前	実践後
①自分のオリジナルの考えを作ることができる。	32%	97%
②他者の考えが参考になったり、感銘を受けたりする。	52%	100%
③多面的・多角的に考察することができる。	43%	97%
④社会科における基礎的な知識・技能が身についていると思う。	62%	83%
⑤江戸時代の学習は将来生きることにつながる。	55%	93%

あくまで生徒の自己評価ではあるが、工夫①と工夫②の成果を示すものとしては十分なデータであると考えている。

8.2. 今年次研究の課題と今後の展望

ここまで、1年次研究の成果について述べてきたが、2年次以降の課題と展望についても触れておく。

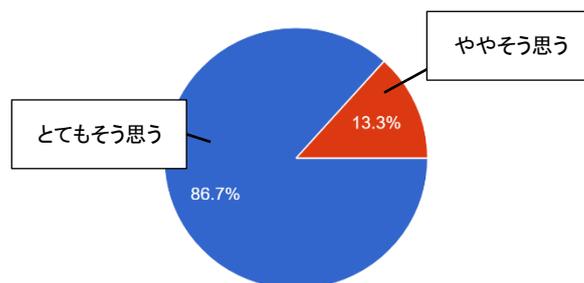
本校研究の総論にも述べている通り、本校の1年次では、各教科等において学習の個性化の一側面として「学びのセルフ・マネジメント」について実践研究を進めてきた。社会科においても、1年次は生徒の「個別最適な学び」に注目して学習活動を設計した。

その「個性化」の一方で、置き去りにしてはならないのが「協働」という側面である。本稿で述べてきた「アセスメント」にも、この「協働」の要素は含まれている。それは学年末にとったアンケートにおける、生徒の以下の記述からも垣間見える。

- ・今年は、コミュニケーションを取って、積極的に周りの人と関わりをもって学べた。新たな解を持つために、色んな人と交流しながら意見を再構築できたことが成長だった。
- ・皆のおかげで色々な視点から物事を見れるようになった。
- ・様々な角度から課題に切り込めることができるようになった。
- ・他者の意見を聞いて理解を深められた。
- ・クラスの意見を取り入れ自分の意見を再構築できるようになった。

また、8.1でも記載のデータで、非常に興味深いものがあった。

【問:他者の考えが自分の助けになった】



これまで提示してきたデータ上で、高い数値の中でも「あまりそう思わない」、「そう思わない」と返答してきた生徒たちも、この項目に対しては、肯定的に返答している。

本年度の研究で実は一番多かった生徒のフィードバックは、「協働」を念頭に置いたものであり、再分析すれば、先の授業記録においても思考が深まった部分には、「協働」の要素が色濃く見える。しかし、このことを「成果」ととらえるのは尚早だろう。なぜなら、本校の社会科として、「協働」して学ぶことがどんなことであり、また、それがどのようなプロセスで行われるもので、社会科の目標である「公民としての資質・能力」にどのように結びついていくかという理論が構築されていないためである。この議論を行わないままで生徒の様子を「協働」としてとらえてしまうことは、非常に危険を孕む。奈須(2023)では、「協働」的な学びは、「個別最適な学び」と一体的に充実される一方で「個別最適な学び」と全く異なるアプロ

一斉で実現されるものであると述べており、二つの学びが相補的に働くことで初めてこれまでの授業の抱える問題を乗り越えると述べている。つまり、「協働」という言葉の理解には、本年時の研究よりもさらに深く、広く「学び」というものについて捉えなければ、大きな間違いや誤解を招いてしまうということなのである。

そうして考えると、今回の「アセスメント」は、あくまで目的達成のための一手段であり、「協働」の側面を意識したときに、その手法や視点に改善の余地があることが分かる。偶然ではなく、意図的に生徒の「協働」を促し、かつ「協働」により、生徒の資質・能力が伸びていくプロセスを解明し、本年度の研究成果である「個別最適な学び」の成果を束ねていく方法について研究していく必要があると考える。

今後は、今回一定の成果を収めることができた「学びの目的意識」や「個別最適な学び」の要素に加え、「協働」についてより強固な理論を構築して実践を組み立てることで、『よりよい』社会を創造する生徒の育成を目指したいと考える。

参考文献・論文

- (1)北海道教育大学附属旭川中学校。「研究紀要(67)」
- (2)北海道教育大学附属旭川中学校。「研究紀要(68)」
- (3)北海道教育大学附属旭川中学校。「研究紀要(69)」
- (5)文部科学省。「学習指導要領解説 社会編(平成29年7月)」
- (6)「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)(中教審第228号)【令和3年4月22日更新】
- (7)奈須正裕.『「資質・能力」と学びのメカニズム』.東洋館出版社.2017
- (8)奈須正裕.「個別最適な学びと協働的な学び」.東洋館出版社.2021
- (9)奈須正裕.「個別最適な学びの足場を組む」.教育開発研究所.2022
- (10)奈須正裕.『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』.北大路書房.2023
- (11)岩田一彦.「社会科固有の授業理論・30の提言」.明治図書.2001
- (12)佐藤学.「新版 学校を改革する」.岩波書店.2023
- (13)唐木清志.「公民的資質とは何か」.東洋館出版社.2016
- (14)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