

琉球大学学術リポジトリ

《社会科》単元を通して「学びに向かう力」をともに
にはぐくむ：生徒のみとりによる指導観の変容

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属中学校 公開日: 2021-08-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 仲田, 育伸, 伊藤, 誠, 与那国, 賢一, 里井, 洋一, 白尾, 裕志 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48827

単元を通して「学びに向かう力」をともにはぐくむ —生徒のみとりによる指導観の変容—

仲田育伸* 伊藤誠* 与那国賢一* 里井洋一** 白尾裕志**

*琉球大学教育学部附属中学校

**琉球大学教育学部

I 主題設定の理由

1 これまでの研究・生徒の実態

本校は平成 31 年度までの 4 年間、知識構成型ジグソー法を基盤とした協調学習に取り組んできた⁽¹⁾。

社会科では単元を貫く問いを設定し、自らの考えを吟味したり再構成したりする場面から思考が深まっている様子が見られた。授業者の想定と整理をもとに、生徒どうしが主体的に対話し、自分の意見を認めてもらう経験をする中で、根拠を持って、多くの生徒が自分なりの考えをまとめることができた。

また、4 年目は「学習苦手群」に着目し実践を行った。その結果、授業者の手立てにより、生徒の記述によりよい変容がみられた。また、令和元年度沖縄県学力到達度調査では、以下のような結果となった。

・ 正答率 76.2%(県平均 59.9%)	16.3 ↑
・ 無答率 1.4%(県平均 6.0%)	4.6 ↑

この正答率の結果は、習得・活用・探求といった授業での学びの過程の中で、単元を貫く問いに対して、見方・考え方を働かせながら、生徒が主体的に「知識」を活用するなどして、いつの間にか「知識」を獲得した。あるいは習得がしやすくなった。等の授業の工夫改善の成果と推察できる。また、無答率の割合が県平均より 4.6 ポイント低い数値であった。この結果は、自分の書いた記述が正答かどうかより、解いてみようとした生徒が多くいたことを示している。授業において、根拠をもとに正解かどうかでは無く、振り返りシートへ自分の考えをまとめる等の経験の積み重ねてきた経験が、調査問題に対峙した時に「何とか書いてみよう」という意識が働く要因になったと推察される。ただ、その反面、主に「学習苦手群」に次のような課題があげられた。

また、普段の社会科の授業での生徒の様子から生

・学習課題に対して、自分の考えに根拠を持って自分の言葉でまとめようとするが、事実と意見が混同していることから、他者に説明することが不十分な生徒がいる。

徒の実態を検討したところ、全学年に共通して次のような課題が見えてきた。

- ・「何を納得して何が納得できないのか」明示できず具体性に欠ける。(学びの自覚化)
- ・発表し表面的には学びに向かっているように見えるが、実際は学びに向かっていないのはいか？(学習隠れ苦手群)
- ・知識が多い友達の意見に流される。(権威主義)

「学びの自覚化」は、生徒の学びを見取ったうえで、授業者の整理と評価の適切なファシリテーションが必要になる。また「学習隠れ苦手群」や「権威主義」に関しては、学校や教室が「知の序列化」に陥ってしまった状況から生じているとも考えられる。それは、自分で考え書いていた意見を、いわゆるゆるゆるの子の意見を聞いたとたんに消しゴムで自分の記述を消し書きしてしまうことや、授業に積極的に参加しているが、授業者がいわゆる正解を言うことを待つ「答え待ち」をする生徒など、「空気を読む生徒」の育成をできてしまっていたのではないかとという自省を込めて分析した。授業者が仕掛けた問いに対して、授業者の意図とは違う考えや向き合えない生徒は、不適切なのか？昨年度に発表した *Ryufu's thinking* で授業者の考えを「カエル」と方向性を示したが、本当に変わることができたのか自己検証の必要がある。そこで、社会科として、これらの課題に向き合い、改善を図るためには、1 年次にあたる今年度は、これまでの研究成果を生かしながら「学びに向かう力」を授業者も生徒とともにほぐくむことが不可欠であると考え、みとりによる指導観の変容を中心にすすめていくことにした。

II 研究の目的

本研究は、みとりによる指導観の変容をとおして、「学びに向かう力」をともに育むことを目的とする。

III 目指す生徒像

本研究は、生徒の学びに向かう力が育成されている姿を「自ら学び続ける学び手」として捉え「誰でも参加しやすい問いを設定し、その課題解決の中で、社会的な見方・考え方を働かせながら、深く考えることを通して、自ら学び続けることができる生徒」をはぐくむために必要不可欠な授業者の変容を中心に研究を進めていく。具体的な生徒像は次に示す。

【生徒像】

- ・自律的に自分で考え学んでいく生徒。
- ・仲間と協力しながら学んでいく生徒。
- ・学習に見通しをもって、自分の考えなどを吟味し、学びを自覚することができる生徒。

IV 研究内容

1 社会科における学びに向かう力

これまで社会科の目標で「主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成することが授業者に要請され、平成 29 年改訂学習指導要領においては、知・徳・体にわたる「生きる力」を生徒に育むために「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していくことができるように求められている。このことから、前年度までの4年間、本校社会科では「課題の発見・解決に向けた主体的・対話的な深い学び（アクティブ・ラーニング）」の視点で前年度まで研究を行ってきた。この「深い学び」実現するための研究の中で、その必要性を強く感じた力が、「学びに向かう力」である。そして、授業が、将来にわたって生徒が主体的に生きていくための学びの場になるために鍵と考えたのが、授業者の「指導観」である⁽²⁾。

2 教育現場における指導観

学校は、「教え訓練する場」なのか「可能性を支援する場」なのかという異なる考え方がある。前者

は、教師が徹底的に教え込むことになり、その結果として「成績が良くならない」等の場合、生徒の「努力が足りない」「工夫が足りない」「家庭環境の問題」など生徒本人、または家庭の問題であるといった生徒自身の「自己責任論」に陥る危惧がある。また、この場合、教師は支援するものではなく、与えるものとしての権威を少なからず生徒に与えることにより教師の立場の優位性が明確になる。そのような状況で授業を行うと「先生は答えを知っている。」といった感情が働きやすくなり、いわゆる「答え待ち」をしてしまう主体的でない生徒を生み出してしまふ懸念がある。社会科では、授業者が生徒にとってよりよい支援者になるためには、後者への指導観の変容が迫られていると考えた。

3 学びに向かう力をはぐくむための手立て

(1) 単元構成及び問いの工夫

昨年度までと同様に、単元を貫く問い(単元課題)について生徒が主体的に考えることができるように工夫した。1年生の実践では、小学校から入学してきた「生徒」が「問い」に対して、どう向き合うことができるのであろうか。ある意味、純粋に「問い」と向き合い、学びに向かっていく姿を「みとり」ながら、授業者の変容(問いの工夫)について考えていきたい。「問い」は、教科書に答えがある「問い」ではなく、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」になるために必要な志向性を養うために「幸せ」等といったキーワードを用いて、生徒が教科書等にある知識等を活用し、「自分事」として判断し考えることができるような思考を誘う「問い」とする。学びに向かうのは、生徒である。そのような視点で見たとき、「ねらい」や「しかけ」はあるものの、本質的な「問い」とは何なのか、実践を通して、それにせまり「自覚」することについて考えていく。

また、「問い」は、単元課題に向き合う中で、生徒が自問自答や個人での勉強では出会う可能性が低く、「問い」を通して「対話」することは、生活環境の異なる生徒の意見に出会う可能性を高め、より豊かな視点を生徒は得られることを想定している。

コロナ渦で、オンラインが増えている状況下でも、置き換えがたい大切な場であることを実感している。

単元課題に向き合う中で、生徒が自問自答や個人

での勉強では出会う可能性の低い、生活環境の異なる生徒の意見に出会いながら試行錯誤していくことで、より豊かな学びを生徒が得られることを想定している。

3年生の実践では、「すべての人に、基本的人権は保障されるべきか？」という単元課題を設定した。これは、「基本的人権」を絶対視してしまうとまだ人々に十分保障されていないと思われるイスラム社会への蔑んだ眼差し、偏見につながる懸念や、固定的な「基本的人権」、人権そのものは考えない言葉主義に陥る可能性も想定したため設定した。この過激ともいえる問いにすることにより、生徒自身で、価値判断できる問いになり、学びに向かう力をはぐくむことができるのではないかと考えたからである。ただし、後述するが「日本国憲法にすべての人に、基本的人権は保障されるべきとある。保障するにはどうしたらいいか？ 不断の努力をしてみよう」と途中修正を行っている。

(2) 自らの学びをみとる振り返りシートの活用

昨年度までの研究で、振り返りシートの有効性は確認できた。今年度は、思考力・判断力・表現力をみとるために用いていた振り返りシートで「学びに向かう力」をみとることとした。昨年、いかに生徒が主体的に、問いに対して粘り強く根拠をもって、自分の考えを記入しても、論点がズレてしまうと評価規準に沿って「BかC」の評価を付けることになってしまうことに違和感を覚えたため今年度から変更することにした。生徒からみれば、一方的な評価を付けられてしまうことからの解放でもある。生徒が、より安心して主体的に単元を貫く問い、本時の問いに迫るプロセスの中で、「学びの自覚化」を支援したい。また、授業者の「整理」や「評価」などの手だてが、振り返りシートを活用した生徒相互の評価を通した生徒同士の「みとり」に見えてきているのではないだろうか。

(3) 「学習隠れ苦手群」と権威主義的構造について

結論として、学びに向かう力をはぐくむための手立てとして学校の「権威主義的構造を変革」する。理由は、以下のとおりである。

① 「学習隠れ苦手群」と「権威主義的構造」

前年度の課題から、「学習に積極的ではあるが、良質な主体性による積極性ではない生徒」が一定数い

ることがわかった。それを、暫時的に「学習隠れ苦手群」と呼び今年度の研究対象とした。そして、彼らがなぜ主体性を発揮しにくいのかと考えると、その環境に問題があることがわかってきた。それは、「学校が知識そのものを権威としやすい（知の序列を生みやすい）構造」になっているということだ。実際に、アンケートや対話の中からもその強い意識があることがわかっている。前提として、現在の社会システムが競争原理に基づくもの（新自由主義的世界観）になっていることは言うに及ばない。しかし、それを図らずとも支持する学校の権威主義的構造性（ヒドゥン・カリキュラム）もみえてきたのだ。主に以下の2点である。

【施す役割の教師】

知識の権威としての教師が、あらゆることを教え、評価する場になっていること。

【施される役割の生徒】

生徒は、生存戦略上、その構造に順応しているだけなのに、できた子を褒め、できない子はより手厚く施そうとすること。

そして、このように知の序列が生まれやすい環境下で必死に生存戦略を立てた生徒は、以下のような行動性をもつ。

- ・点数や成績（優秀さ）に対する執着
- ・努力や真面目さ（勤勉さ）に対する執着
- ・共同体（親交の厚さ）に対する執着

つまり、生徒は「友だちに慕われる勤勉ないい子」になろうとするわけである。そして、それを「他者に承認される」ことで競争原理や権威主義的構造の中を必死で生き延びようとする。その中で「学習隠れ苦手群」が強化されていくのである。

② 「権威主義的構造」がもつ「育むこと」への矛盾

この構造が、いかに子どもたちの良質な主体性を阻害しているかについて考える。

- ・自尊心や自己承認に基づく「良質な主体」ではない主体は、常に他者承認を求めることになる。それは、「常に誰かのために勉強する（生きる）努力」をしなければならないということの意味すること⁽³⁾。
- ・他者承認や評価（予告された報酬）などの、仮言的なタスクは、創造性が発揮されにくくなるということ⁽⁴⁾。

・競争原理の中で、一度、「努力により権威を得る」と、図らずとも「その構造そのものを支える側」になってしまうということ⁽⁵⁾。

心理学や社会学の分野において、権威主義的構造がよりよい個人であろうとするアイデンティティ形成を阻害することがわかっている。このような環境で、良質な主体を発揮するのは甚だ難しい上に、その中で努力できた（勝てた）人々がその環境を支え、強化するのである。この閉塞感は、本県、ひいては日本社会が抱える本質的な課題であり、それが学校の中にあるといえる。この如何ともし難い葛藤を抱えながら、必死に生きている「主体」を私たちは応援したい。その主体が本質的な意味で学びに向かうために、手立てとして権威主義的構造を変革するところから始めたい。

V 社会的背景との関係性から

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。このような時代にあって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること。また、こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の「学びに向かう力」であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある。そのためには、子供たちが「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」⁽⁶⁾を社会科においても、体現していくことが求められている。

VI 授業実践

1 1 学年実践事例【地理的分野】

アフリカ州

(1) 主題

「アフリカ州の人々は(どのくらい)『幸せ』なのか」

(2) 単元を通して生徒にどのような手だてをして、どのようなことを育成したかったか

地理的な見方・考え方を働かせて、「アフリカ州について」及び「アフリカの構造」を生徒が効率よく理解し、対話を通して、深く考えて欲しいという思いがあった。そのため、知識構成型ジグソー法を用い、アフリカ州の最近の事情で、授業者が生徒に理解して欲しい内容が書かれている書籍を元に教材化を試み実践した。

(3) 実践の概要と考察

～生徒の行動の変容や記述から～

① 「うまくいかなかった」アフリカ州の実践から

アフリカ州の実践の中での「生徒 K」の記述を追いながら、生徒・授業者の「学びに向かった」・「向かえなかった姿」を考察し、そこから見えてきたことなども含めて記述していく。

その前に、本単元の学習指導要領から考えられる

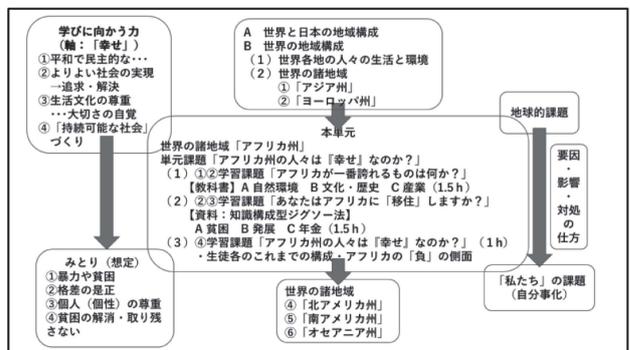


図1 「アフリカ州」の授業構造（単元計画）

ねらいとしては以下のような授業構造として捉えている。

実践の結果としては、生徒が資料を読み取り・アフリカ州の課題の理解について、「困難を極めた」。

しかしながら、その過程において、生徒は「学びに向かっている様子」があった。ここで言うそれは、「資料を読み取ったり、グループのメンバーと対話をしたり、全体で意見交換したり、振り返りシートを記入したり」といわゆる「活動していた」ということである。

「学びに向かう」ということは、授業者の「見と

る」立場としては、「態度」から「見える」部分と発言や記述の「内容」から「読み取る」部分があることと捉えている。

ここでは、「態度」から生徒たちは、「学びに向かっていた」と言える。

「内容」面については、生徒が先述した「困難を極めた」という文脈において、今回の実践では、生徒の「態度」とのズレが生じてしまい。そのため、生徒の記述内容に、「誤った解釈」「『幸せ』『幸せでない』状況のみで自分の考えがない」や「歪み」が生じた記述が存在した。つまり、「学びにむかえなかった」状況を授業者がつくってしまったということである。

記述1 生徒A【アフリカ州：単元後の考え】

『幸せや幸せじゃないかは自分達で決めるもので、あっちの人が幸せだと思うのならば幸せだと思います。…』

教材を通して、「アフリカの人々の幸せを自分の幸せとリンク（共感）させながら考える」ことが「純粋な学び」ではないだろうか、それが先述した「困難さ」によって、上記、記述1のような「歪み」を生じさせてしまったのである。

そこで、教科書を中心とした実践に切り替えた。教科書は自作資料よりも生徒が理解することが容易であるという所からである。教科書を使って、「ともに『学びに向かう力』をはぐくんで」いくことにした。

②「整理」と「評価」の吟味

上記のことをきっかけに、生徒が「学びに向かえ

記述2 生徒A【オセアニア州「オセアニア州の人々は何のくらい『幸せ』だと言えるだろうか」単元後の考え】

全ての事を平均して、約63%にしました。オセアニアの自然環境は、人口の差がはげしかったり、経済的な差がはげしかったりと、安定的な地域もあれば、地震や火山などが多い事が特徴な地域もあったので、低めにしました。…教科書だけでは『強い結びつきを深め、協力し合う』などと書かれていて良いけど、これはあくまでも、教科書を作った人などの考えもあるので、65%にしました。

る」ようにするため、授業者側の手だてについて、見直しを行っている。そこから「見えてきたこと」や「自覚」することがあった。

昨年度の実践の課題「整理と評価」について、「どのように整理するのか」という授業者側の問いに対して、「吟味」というキーワードがしっくりきている。生徒の意見を「整理」そこから「問い」を通して「吟味」していく。この実践を繰り返していく中で上記、記述2の中では、生徒は自身で「何がどう63%なのか」、「整理」したり「吟味」したりしながら再構成し表現している。また、吟味の中で教科書の記述に関して、「作った人のなどの考え」として根拠の出ど

記述3 生徒A【コメントをもらっての感想】

自分が書いた単元後の振り返りに、赤ペンや青ペンを使って、特に大事な所を線でひくと、みやすく、わかりやすいという意見があり…だれが成長したかが書かれているだけでなく、だれがどこで、いつまで、何をして成長したのかを具体例をそえて説明しているのが書かれたので、すごく分かりやすいという意見が出たので、それが分かりやすいと知ったので、次から（単元後の振り返り）を書く時には、このようなことをしようと思いました。

ころに注目して、「私はここまでは分かるが、ここからは分からない」と整理し、表現している。

「評価」については、「全体での共有場面において、ある生徒の意見が吟味されていくことを通して、事象が深く考えられていく」つまり生徒にとって、「自分の考え出した意見」が「深く」なっていくことで、自分の意見が価値あるものとして実感できるのである。また、その吟味や深まりに際して、個々の生徒の内面での思考の一致や発言した意見が反映されることで、きっかけとなった意見の生徒と同じ実感ができるのではないだろうか。

「評価」について、「意見が反映されること」という捉えが実践として現在取り組んでいる状況であり、授業者が「ほめる・賞賛する（直接的にその意見の価値について語る）」という部分については、できていない部分があり、その効果の「みとり」や効果の検証については、次の課題としたい。

しかしながら、生徒同士の「相互評価」においては、見えてきている部分がある。「評価」の効果は、生徒にとっての「自分の考え」が「認められた」という実感である。もう少し言うと、自分がその考えを出すための思考の方法や視点が「認められた」ということである。下記、記述3では、自分の「やり

方」が他の生徒に認められた瞬間がわかる。生徒 A は真面目な生徒で、どちらかというと教科書の記述を「まとめる」ということに価値を置いていた生徒である。しかしながら、「整理」したり「吟味」したりするを通して、表現したものが「具体的」になり、それが他の生徒に「認められる」ことによって、「自覚」し「主体」が生まれたのではないだろうか。要するに生徒がどのようなバックボーン（アイデンティティ）のもと、そのような考えをどのような思考の過程で導き出すのか、その一連が「主体」であり、「指導と評価の一体化」という視点で言うのであれば、それを「みとり」、表現することで「学びに向かう力」として「見える化」することになり、生徒へのフィードバックの材料や実践として「学びに向かう力」をはぐくむことについて、有効なものではないだろうか。また、「吟味」や「評価」が生徒の中に浸透し、生徒（同士）が「見とる」際の視点にも反映され、それが相互評価に生かされているのではと捉えている。

そう考えると、授業に限らず、教師が関わる様々な場面において、生徒を「評価（ほめる）」もしくは「認める」という行為は、生徒に「主体」が生まれるきっかけになりうるし、逆にその反対の行為は、阻害する可能性があるのではないだろうか。

③「問い」の吟味

「問い」については、教科書でも自作教材でも共通して言えることは、教材が生徒の思考を深めるのではなく、教材を通して深まる。深める要因は「対話（発問）」である。そのためには、「問い」の吟味が「純粋に学べる状況」と深く関わると言える。

生徒の記述（個人）や発言（グループ・全体）を見ながら、「社会科の見方・考え方」を視野に入れた『問い』の試行錯誤を続けた。「学びに向かう力」と「資質・能力」は、相互作用的な役割を果たして

「問い」の工夫	
【単元課題】	アフリカ州の人々は「幸せ」なのか？
【単元課題】	アフリカ州の人々はどのくらい「幸せ」なのか？※1
【学習課題】	北アメリカの「自然環境」は他の州と比べて「豊か」なのか？※2
【単元課題】	南アメリカ州の人々はどのくらい「幸せ」と言えるだろうか？※3
【学習課題】	南アメリカ州の自然環境はどのくらい人々を幸せにしていると言えるだろうか？※4
※1	生徒にとって「幸せ」「幸せでない」の2択ではなく、「状況」によって変化している様子を表現できるように変更した。
※2	アフリカ州での学習を生かすために、「比較」の視点を盛り込んだ。
※3	「言えるだろうか？」は「あなたはどのように思いますか？」ということで、より「主体」が重視できるのではというねらいがある。
※4	単元課題（構成）をよりいっそう意識した場合、学習課題（1時間の授業）とのつながりを意識するようになったため

図②「問い」の工夫の過程

いることが「自覚」できた。ただし、「見方・考え方」を意識した「問い」を設定したところで「主体」が生徒一人一人に生まれる訳ではない。いかに自分事として社会的事象を捉えることができるか、例えば「幸せ」は自分事化しやすいキーワードではないだろうか。そのようなキーワードを踏まえながら、「問い」を設定していけばというところまでは、授業者として「自覚」している。

④「純粋な学び」の場の構築と可能性

ここまでを俯瞰すると、授業のあらゆる場面や機会において「生徒は学んでいる」ということが「学びに向かう力」という見方をしたことによって、より強化された。そうになると、授業者にはそれを確信し、期待し、それをいかにして、表現しやすい状況をつくるかが問われているのではないだろうか。

つまり、「純粋に学べる」状況をつくる、思考が動いていく「問い」を設定する。それを「整理」し「評価（認める）」する。この流れが構成され、さらなる大きな「問い」の解決につながるということである。

記述④生徒 A【歴史・安土桃山時代「織田信長や豊臣秀吉が築いた世の中は、どのくらい『幸せ』だと言えるだろうか」単元後の考え】

『豊臣秀吉は…100年余り続いた戦国時代を終わらされたので、豊臣は、世の中から戦いの時代を無くしたという意味で、幸せをあたえたと思います。信長は、自らが死ぬ前に、秀吉の手助けの様な事をしていたため、秀吉が幸せな世の中を築く事ができたと思うので、信長も幸せを与えました。しかし、秀吉のおかげで、7年間にわたる戦乱で朝鮮各地の村々は焼かれて…私は、日本のためかもしれないけど、朝鮮の人にとっては、幸せではなかったと考えます。そんな理由があろうとも、人をうばう事は相手には不運なので、72%だと思います。』

上記、記述④では、アフリカ州の実践からの「反省」により、授業者の手だてや手だてに対する考え方を変えていくことにより、比較的「純粋に学べる」状況をつくることができたのではないだろうか。そこから当該生徒は、歴史的事象の「多面的な視点」や「関係性」の中から「幸せ」を考えることによって、歴史的事象を「自分事化」する方法を学び、「主体」を持って捉えることができたのではないだろうか。

「純粋に学べる」状況をつくる、1つ1つの過程

を丁寧に踏んでいくことにより、さらに「質（純粋さ）」の向上が見られるのではないだろうか。その際、例えば、「純粋に学べる状況」とは、どんな状況だろうか。「支持的風土」はその状況にあてはまると思われる。生徒の目線から考えれば、Ryufu's thinking に表現されてキーワードや4つの視点は、生徒が「純粋に学べる状況」を担保していると考えられる。授業者は、どうであろうか。Ryufu's thinking の世界が実践に根付いているのか。授業者の指導観は、生徒が「純粋に学べる状況」を阻害していないのか。学ぶ主体は生徒である。その主体が動き出すことを「阻害」していないか、もしくは「強制」していないかということも考えられる。「純粋に学べる状況」は、授業だけでなく、日頃の生徒との関わりの中で培われ、学校教育全体における教師と生徒の関係性から醸造されるものでもあるのではないだろうか。

(4) 次年度に向けての課題～本質的な課題～

次年度の課題としては、授業者の「しかけ」ではなく、生徒が自ら互いの生徒を「みとり」、その場を構成できるようになるためには、どうしたらよいのかということである。つまり、本質的な課題は多くの生徒が「主体」を「自覚」できていない状況があり、それに気づかせるためにはどのような手だてをする必要があるかということである。授業者の「みとり」だけでなく、生徒同士で「みとり」をすることができれば、グループでの意見交換や全体においても、質の高い深まりのある時間を構成することができるのではないだろうか。

手だてとしては、先述した「評価（ほめる・認める）」の「見えるかたち」での出力や本質的な「ファシリテーター」としての授業者の役割の自覚が現在のところ、認識している範囲である。

さらに展望としては、社会科として、個人や様々な事象、考えた方が個人の学びに向かう力にコミットしやすい教科であると前提する。それが他の教科と共通する部分であるのであれば、個人の「自分自身への気づき」は、他の教科へも影響を与えるのではないか。そのような考えの自覚は、生徒が思う「苦手・得意」などの「教科の壁」をなくす手がかりとなり得るのではないだろうか。

3 2学年実践事例【歴史的分野】

近世の日本

(1) 研究の概要

① 研究対象生徒の性質（学習隠れ苦手群）

p. 3- (3) にて前述したとおり、研究対象を「学習に積極的ではあるが、良質な主体性による積極性ではない生徒」（図2）とした。

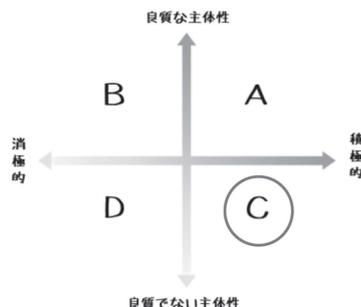


図2 本年度の研究対象

理由は、前年度研究から「学習苦手群（図2のBとD）及び得意群（図2のA）」は、「他者と知識を構成する中で学びに意欲的になれた」のに対し、そうなりにくい層（図2のC）が一定数いたからだ。それを、暫時的に「学習隠れ苦手群」と呼び研究対象とした。彼らの特性は、基本的な行動目的は「他者承認」である。それでは、良質な主体性（自己承認）とはいえず、「常に誰かのために勉強する（生きる）」ことになってしまう。

では、それが学習観にどう影響するかというと、佐伯は（1995）以下の3つを示している⁽⁷⁾。

1. 教育依存症…答えを教えてもらわないと生きていけない。
2. 作業的学習観…「勉強」という作業や努力を学びとする。
3. 方法的認識論…「知る」とは、知るための方略を知ること。

② 研究の構造

まず、課題解決に向けて仮説を立てた。「『学習隠れ苦手群』の学びに向かう力をはぐくむ（良質な主体性を発揮させる）ためには、権威主義的構造を変革した方がいいのではないか」というものだ。さらに、権威主義的構造の変革のためには、何が必要かを考えると、教師が単純に権威にならなければ良いわけではなく、「教師が権威的構造に囚われず、ただ純粋に学びを分かち合うことの楽しさを味わおうとしている様子」が生徒へ伝播す

ることで、成せるものだと想到した。これを受け、以下の戦略を立案した。

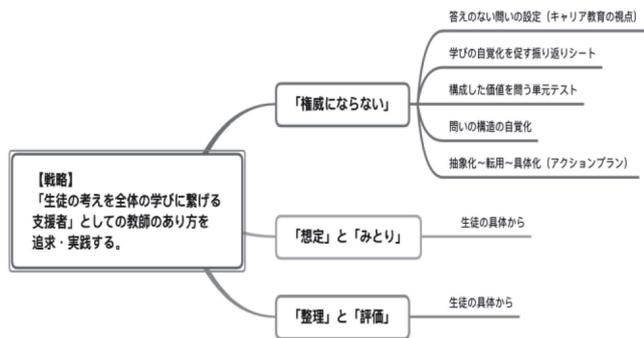


図1 課題解決に向けた今年度の戦略

具体的に、権威にならないための方略(図1)として次の5つをとった。「答えのない問いの設定」と「学びの自覚化を促す振り返りシート」については、これまでの実践⁽⁸⁾から主体性を高める上での有用性が示されている。「構成した価値を問う単元テスト」については、教科書にある「知の羅列」を記憶しているかどうかではなく、「価値解釈をどのようにしているのか」や「どのようにわかったか」を問うというものである。教科書・資料等を持ち込み可にして、論述形式で行った。「問いの構造の自覚化」では、思考表(表1)をつくり、問いの構造の理解と同時に、C軸的視座をもつことの重要性の自覚を促した。

表1 思考表

変換 操作	全体 関係	変容 3	A3	B3	C3
複雑 操作	カテゴ ライズ	複雑 2	A2	B2	C2
手頃 操作	単純 関係	単純 1	A1	B1	C1
(数) 【(書籍)】			A	B	C
			知識・理解思考 知識・理解	論理的思考 応用・論理	創造的思考 批判・創造

「抽象化～転用～具体化」については、単元をおして構成した価値をもとに抽象化し、それを転用させ、生徒自身の人生で役立つアクションプランとして具体化させた。そうすることで、教科内容が生徒にとって、「権威的構造を生きるための知識」ではなく、「人生に直接的に関わる知恵(キャリア教育の視点)」という実感をもたせようと

した。

この5つの方略により、生徒にとって「学びへの権威的感情」が低くなり、良質な主体性が発揮されやすい環境を担保できると考えた。さらに、実践をおして「想定」と「みとり」を丁寧に行い、「整理」と「評価(勇気づけ)」により、さらに生徒の良質な主体性を促したい。

(2) 実践の考察

① 主題(単元を貫く問い)

「私たちの平和のために、異質な存在は追い払うべき(攘夷)? 追い払うべきでない(非攘夷)?」

② 単元で育成したい資質・能力

歴史的な見方・考え方を働かせ、近世・近代の日本社会のようすについて、多面的・多角的に考察し、表現する力。

③ 単元の概要

本単元は、近代化した欧米諸国の接近により、日本が近代への転換を余儀なくされる、日本史上重要なフェーズである。そこで生徒に、「近代なるもの」との向き合い方を当時の人々の立場から追想させ、「異質な存在や脅威(キャリアの視点)」に対して多面的・多角的に考察する力を養いたい。

④ 生徒の変容のみとり(振り返りシートから)

「学習隠れ苦手群」の生徒Bを取り上げ考察する。年度始め(表2)と本単元(表3)の振り返りシートの記述を対比させ、みとり、考察したい。

表2 年度始め(6月)の振り返りシートの記述

第 四 部 一 章	単元 課題
	「他国の文化を取り入れること」は、本当に自国を幸せにするのか? 【6月】
	【生徒Bの記述】(原文ママ) [単元前] 50%幸せです。いろいろな考えが交流できて交流が深まったりいいことがある一方で、自国と他国で考えとかがもめることもあると思うから。 [単元後] この単元を見たら70%幸せになっていると思いました。理由は、貿易や文化〇〇説を受け入れて鉄砲がきて強くなっていると思ったからです。けど、色々な意見を聞いて戦い方が強くなって戦いが増えたら幸せじゃないという意見もあり、確かにその視点もあるなって思っ、難しいなと思いました。*1

第 四 部 章	【みとり】 単元後の記述*1になったのは、生徒Bと意見が異なる生徒2人の批判的意見と、肯定的意見によるものである。 ひとりの生徒から「イスラムの地球球体説を受け入れたことで、スペインやオランダが海外に進出し <u>植民地や奴隷を築くことになったから幸せではないと思う。</u> 」という批判を受けていた。その後別に別の生徒から、「 <u>考え方は違うけど、そう考えると確かに自国を幸せにしていると考えられる。新しい考えが生まれました。</u> 」というコメントをもらっている。
	つまり、次の2つを獲得したが故に、記述*1のように「 <u>わかったはずのことが最終的に難しくなった</u> 」と考えられる。 1. 自身と真逆の考えにであったこと（幸せの裏の不幸） 2. 自身の意見が真逆の意見の人のためになったことと、 それを同じように感じている自分（自他の有用感） <u>「他者と関わることでわからなくなった」のである。</u> <u>→「答え」がないことに気づききっかけになったのでは？</u>

表3 本単元(10月)の振り返りシートの記述

第 五 部 章	単元課題 私たちの平和のために、異質な存在は追い払うべき(攘夷)？ 追い払うべきでない(非攘夷)？ 【10月】
	<p>【生徒Bの記述】(原文ママ) 【単元前】80%非攘夷です。反撃とか起こりそうだから。反撃が起こると状況が悪くなるし、不安に繋がる。 【単元後】90%攘夷です。日本が受け入れたことによって幕府がまとまらなくなったり、混乱などが起こったから。受け入れて不利な条約を結び、それが庶民から反感を買い、みんなが敵になって幕府は信用を失うという形になったから。(中略)こうなるんだったら受け入れない方がよかったのかなと思った。けど、近代化がきたことで、その力に対応するように、密かに力をつけた人もいるからその人はいいのかなと少し思った。*2</p> <p>【みとり】単元前後で意見が変わった理由は、単元の2～4時間目にかけて考えたことによるものである。単元後に2人からコメントをもらっている。2人とも生徒Bとは異なる意見だった。しかし、2人とも生徒Bに肯定的な意見を記している。納得感があったのだろう。 「受け入れることで、いいことも悪いこともあるということがよくわかりました。(中略)その逆も確かにあるね。」などがあった。おそらく生徒Bが、単元の毎時間、<u>自身が考えた価値</u>に対して、<u>自身で相対する意見</u>を用意しているからだ。例えば、1時間目、欧米の接近に対して拒否反応を示していた幕府が、最終的には一旦受け入れるという方針転換に、「<u>幕府は治安を守りたいし共感できる。しかし、庶民は自由の良さを求め始める。その理由もわかる。</u>」とある。また、3時間目のペリー来航では、「<u>受け入れたことで不平等条約を締結。恐くて受入れじゃ他国にもっとナメられるかも。でも、近代化で力をつけた商人もいたし、早く近代化することで逆に力をつけられる？ 自国を守るとはどういうこと？</u>」とある。 つまり、「<u>批判的思考習慣</u>」がある*2と考えられる。理由は以下の2つである。 1. 他者に認められる習慣 2. 他者に批判や疑義を呈されたりする習慣 <u>「他者との関わりで思考の可動域が広がった」のである。</u> <u>→答えがないが故に「思考の遊び」をはじめたのでは？</u></p>

(5) 実践のまとめ

① アンケートから (153名)

「学びの支援者としての教師のあり方(権威にならない)」を追求・実践した結果、大多数(144名)の生徒が「楽しくなった・社会を学ぶ意欲が高まった」と回答していた。ネガティブな反応を示した9名に話を聞くと、やはり「答えがないことへの不安」が大きいようだった。

② 「学習隠れ苦手群」の変容から(教えないこと)

2月に生徒Bと面談した。教師が教えないことについて熱心に語っていた。「はじめは不安だった。いつからか、わかることが(わからないけど)楽しみに変わっていった。」ということだった。続けて、他者とはどんな存在かと聞くと、「自分のわからないことをもってくるかと思ったら、自分をわかって帰っていく変な存在」という印象的な言葉があった。また、創出した価値に他者とのズレが生じたときにどう解消するのかと聞くと、「いろんな視点から考えて…煮詰まったら経験？ 感覚？ 的な。」という興味深い返答があった。

ここからわかったことは、教師が教えない(答えがない)ことで、教師と生徒、生徒と生徒の間にある「知の序列」が一掃され、知の営みに「ありのままの自分」でしかコミットメントできなくなるということだ。そして、「ありのままの自分」で戦うので没入する。「多方面から考えて煮詰まったら経験から」という言葉は、まさに「ありのまま」を表している。その中で、必死に創出した価値を他者に認められたり、疑義を呈されたりする習慣をとおして、徐々に思考の可動域が広くなり、広くなると楽しくなるということだ。その楽しさを自覚すると「他者承認」が必要なくなり、結果によらず「自走」することができることである。それを「良質な主体性」と呼びたい。

③ 「学習隠れ苦手群」の変容から(探らないこと)

教師の答えをなぜ探らなくなったのかという問いには、以下、2点の存在を示していた。

- 何を求めているのかよくわからない教師
- 勇気づけに徹し、褒めも否定もしない教師

やはり、教師に権威的な側面がみえず、よき支援者として寄り添えば、権威主義的構造の輪郭がぼやけ(知の序列がなくなる)、良質な主体性が

発揮されやすくなるのかもしれない。

④実践の今後

変わらなかった生徒が一定数いた。それはなぜなのか分析し、今後の実践に活かしたい。

3 学年実践事例【公民的分野】（7月実施）

日本国憲法と基本的人権

(1) 単元課題(単元を貫く問い)

「(修正前) すべての人に、基本的人権は保障されるべきか？」

「(修正後) 日本国憲法にすべての人に、基本的人権は保障されるべきとある。保障するにはどうしたらいいか？ 不断の努力をしてみよう。」

(2) 単元で育成したい資質・能力

平和で民主的な国家を築いていくために、「個人の尊重と法の支配」など見方・考え方を働かせて、主体的に日本国憲法における基本的人権について、多面的・多角的に考察する姿。

(3) 実践の概要と考察

① 単元の指導計画

- | | |
|---------------------|--------------|
| ・ 第2編 私たちの生活と政治 | |
| ・ 第1章 個人の尊重と日本国憲法 | |
| ・ 第1節 法に基づく政治と日本国憲法 | (5時間) |
| ・ 第2節 日本国憲法と基本的人権 | (5時間) 本時2時間目 |
| ・ 第3節 日本の平和主義 | (3時間) |
| ・ 第2章 国民主権と日本の政治 | |
| ・ 第1節 民主政治と政治参加 | (4時間) |
| ・ 第2節 暮らしを支える地方自治 | (4時間) |

② 単元課題の設定について

人は生まれながらにして自由で平等であるという、現在日本に住んでいる私たちにとって当たり前の考えは、「人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果であって、これらの権利は過去幾多の試練に堪えてきた」(日本国憲法97条)という歴史性のあるものである。また、「基本的人権の理念が、自由で幸福な人間らしい生活を願う人々にとって、広く支持され得る普遍的な内容をもっているので国の政治や人々の社会生活を具体的に律する有効な指針」、「現代の社会において、人間の生き方が問われ、豊かな人間性を育てることが基本的な課題として重視されているが、その際、人間の尊重を核心とする基本的人権の理念は最も優れた具体的な指針」(新学習指導要領)とあり、日本国憲法の基本原則となっている。

日本国憲法は人権保障の規範であり、その自由の

確保のため国家のあり方を示した規範である。

将来、平和で民主的な国家、社会の形成者の担い手と期待される生徒にとって、日本国憲法の基本原則である「基本的人権」に対するより深い理解とその人権の衝突を調整する力をはぐくむ上で本単元は重要になる。

さらに人権は、世界人権宣言の「ウィーン宣言」にみられるように、世界各国でも一定のコンセンサスを得られていて、各国の経済発展に伴い発展段階論的に人権が認められていくといった立場に立つと、人権はある固定された実像がある訳では無く、絶えず国家と個人、社会集団の中で、人々がより幸せになるために人権はどうあるべきか？ など創造していくものと考えられる。そのため、あえて「べきか？」などと問うことで生じる生徒の価値判断を中心にする、個人の考えが前面に出て、人権の衝突による調整段階で、日本国憲法で基本的人権は侵すことのできない永久の権利と理解しているのに「衝突」する状況において葛藤が生まれやすくなるのではないかと。また、生徒が将来にわたってよりよい人権意識をはぐくんでいくために人権そのものを吟味する必要性があるのではないかと。という想定から設定した。

③ 単元課題と本時の学習課題との関係

本時では、「自由権は侵害されたのか？」という学習課題を設定し、「ハンセン病」「コロナ禍の社会情勢」などを「個人の尊重と法の支配」の見方・考え方を働かせ、追求する過程で、自由権は、無制限ではなく他者との間で調整されていくものであるという公共の福祉の概念に気付くことやコロナから守る命と経済危機から守る命のジレンマに対峙することで葛藤するなどして、生徒が主体的に多面的・多角的に考えることを通して、「自由権」のあり方を追究していこうとする姿を求めた。

④ 単元課題の問い直し

公開授業前の授業研究会において、この単元課題では、かつてのリポート等に見られるような、詭弁で論を組み立ててしまい、人権に対する認識が偏向したまま、すすんでいく危険性もはらんでいて、授業者の意図しないところに生徒の思考が着地してしまう可能性があることを指摘された。そのため、事前にこの単元課題で授業を実施していた学級のワークシート分析を行った。次の(表1)が生徒の記述

である。

表1 生徒のすがた(原文ママ)

【修正前】「すべての人に、基本的人権は保障されるべきか？」

- ・基本的人権はすべての人に保障されるべきだけど、コロナ禍でたくさんの人が不安な中、勝手な自由権は保障されるべきではない。
- ・保障すべき、自由権を中心に考えたが、名前のおり自由ばかりだと、逆に不安になったりするのではないか。
- ・どんなことがあっても、すべての人に基本的人権を尊重しなければいけない。
- ・すべての人に保障されるのは当たり前だと思う。
- ・もちろん全ての人に基本的人権は保障されるべきだと思います。

表2 生徒のすがた(原文ママ)

【修正後】「日本国憲法にすべての人に、基本的人権は保障されるべきとある。保障するにはどうしたらいいか？ 不断の努力をしてみよう。

- ・自由権は憲法に保障されているけど、コロナ禍で外出自粛を希望する人々にとっては「生存権(命)」を奪われる可能性がある。命がかかった状況では自由権が多少制限されてしまうことはしょうがないと思う。ただ保障されるべき自由権を制限したので国が補償を行うなどしたほうがいい。
- ・やっぱり保障されるべき。3つの自由をみんなが得る権利があって、奪われてはいけない。すべては、命が最優先だと思う。だから、コロナ禍のように外出自粛などの自由が奪われると考える人がいるかもしれないけれど、時と場合によっては自由権が制限されることもあるかもしれない。ただ、経済活動の自由を制限しすぎると経済的に危機になるかもしれないので、政府が補償する。ただ、そのお金は私たちの税金から。でも負のスパイラルかな。
- ・今回学んだハンセン病のことにしても、治る病気なのに強制的に入所させられたりすると、その人々の自由がなくなって苦しくなり平和ではなくなる。平和にとって平等は絶対。今は協力してコロナ税を出してでも助け合うシステムが必要だと思う。
- ・保障されるべきだと思います。今コロナの中で自由権の一つ経済活動が制限されていて、そのかわりに補償が出ているので日本は自由権が保障されていると思います。でも、昔のハンセン病にかかった人はすべての自由権が奪われてしまっていたから、人権を保障されていない時代もあった。コロナで、命も経済もどちらの人権も大切にしないといけないから、コロナがおさまるまで税金を活用して経済的に苦しい人々を助けることで、結果的におさまった後どちらの人権も守れると思います。
- ・保障されるべきだと思う。コロナでは一人十万円配布など国が補償していて、国の経済的な危機が進んでいる。テレビでも倒産などのニュースが多い。経済的基盤によって命を落とす人も多くいて守るべきだけど、患者にも人権があるのでどちらも守るべきだと思う。でも、どちらも守る策はあるのか？ みんながみんな自由に生きられることは可能なのか？

表1の振り返りシートの記述にあるように、人権に対する偏向した思考は記述から見られず、すべての生徒が「基本的人権は保障されるべき」と記述していた。しかし、自由権は、無制限ではなく他者との間で調整されていくものであることに気付くことができる生徒は見られたが、コロナへの不安や命を

守るために自粛は必要なことかもしれないが、自由権が制限されることに無関心になることなく、どのようにしたらいいのか考え続けられる生徒の姿は、そこにはなかった。この単元課題では、得られた知識を構成して自分なりの考えをまとめることが難しいと考え、以下のように単元課題の修正を行った。生徒がこれまで記入した考えに対し、自分自身で再考する時間をとり、学級全体で吟味した結果、次のように変容が見られた。(表2)。

「基本的人権はすべての人に保障されるべきだけど、コロナ禍でたくさんの人が不安な中、勝手な自由権は保障されるべきではない。」と考えていた生徒が、授業研究会を経て行った単元課題修正によって、「自由権は憲法に保障されているけど、コロナ禍で外出自粛を希望する人々にとっては「生存権(命)」を奪われる可能性がある。命がかかった状況では自由権が多少制限されてしまうことはしょうがないと思う。ただ保障されるべき自由権を制限したので、国が補償を行うなどしたほうがいい。」に変化した。他の生徒の記述からも経済活動の自由や行きたい場所に出かけるなどの自由権とコロナで脅かされる生存権を対比し、状況によっては自由権のある程度の制限はやむを得ない場合もあるのではといった抑制のきいた記述になっている。この考え方は、公共の福祉に繋がる。さらに、自由権を制限する場合に政府からの補償の必要性に言及し、コロナ税や国の財政まで思考を広げたものがあつた。また、「どちらも守るべきだと思う。でも、どちらも守る策はあるのか？ みんながみんな自由に生きられることは可能なのか？」といった基本的人権の尊重と不安定な社会情勢の中で自分に問い続ける記述からも、どうしたらすべての人に基本的人権を保障できるのか？を根拠をもとに自分なりの考えでまとめていこうとする求める姿が多く見られるようになった。

⑤単元デザインの振り返り

今年度は、昨年度までの振り返りシートの成果を継続して活用していく上で、3年生では、さらに「私への提案」という項目を下段に追加(図1)して実践した。単元課題について、級友と認め合い学び合いながら、根拠とともに単元後の考えをまとめた後、さらに交流し、お互いにクリティカルな視点で質問をする活動を入れた。その後、自分のまとめた意見

単元課題:すべての人に、基本的人権は保障されるべきか? ※自由権、平等権、社会権、参政権

公民②自由に生きる権利 7月7日(火)
今日の授業で大事だと思ったポイント・学んだこと
自由すぎてダメ!
けど、制限かけすぎダメ!
ちーどいあんばいの自由を見つけた
すべての人に、基本的人権は保障されるべきか?
もちろん、全ての人は基本的人権は保障されるべきだと思ってる。
けど、コロナ禍において、ある程度の自由は制限されるべきだと思ってる。理由は、命に関することだからです。

公民③等しく生きる権利 ④差別のない社会へ 7月13日(月)
今日の授業で大事だと思ったポイント・学んだこと
男女(障害)外国人(部落)在日(韓国・朝鮮人)
平等に努力をしている
法律で規定されているけど、意識的差別(偏見)
すべての人に、基本的人権は保障されるべきか? どう解決する?
手厚い法律よりも、そういう授業(セミナー)などを増やして、もっと理例を深めることが解決策だと思ってる。差別は、人の心に住んでしまうものだから、そこを直していかないと治らないからです。

公民⑤人間らしい生活を営む権利 7月13日(月)
今日の授業で大事だと思ったポイント・学んだこと
人間らしい生活 → 飯・衣・家・冷・空・電・ガス
生存権 → すべて国民は健康で文化的に最低限度の生活を営む権利を有する。
生存権(最低限度の権利) 労働の権利 → 社会権
すべての人に、基本的人権は保障されるべきか?
権利(法律)があるから自由があるということに気付きました。住む場所、仕事を選べるのも、権利のおかげです。元々決まっていたら、選べることはできなからずです。

公民⑥人権の保障を実現するための権利 7月14日(火)
今日の授業で大事だと思ったポイント・学んだこと
労働権 死刑に付いて働かせない
①選挙権...投票権
②被選挙権...立候補権
③参事権...大臣
すべての人に、基本的人権は保障されるべきか?
加害者の人権と被害者の人権どちらを守るのには到底無理だと思ってる。私は、どんな理由があっても加害者が悪だと思ってるので、人権は必要最低限のものだけにすべきじゃないかと思ってる。

【はじめの考え】
すべての人に、基本的人権は保障されるべきか? (予想、自分が考えていること)
当たり前!
保障されるべきだと思ってる。保障される人としてみんな分かっているから!

【単元後の考え】 7月17日(金)
すべての人に、基本的人権は保障されるべきか?
コロナと経済の問題がある。外出自粛は、苦しいと思ってる。理由は、自しよにしたいけど、経済活動も必要だからです。しかし、それでは金融的に不安定な状況に陥ってしまうので、国からの保障が必要だと思ってる。しかし、良い保障が見つかれば良かったのかもしれない。もっと別の案を探してみようと思ってる。

【私への提案】 7月17日(金)
いくら保障しても、経済的に不安定になるのは多めかた。
保障の金はどう出るの? 観光業で生活を営んでいる人には厳しい状況じゃないか?

【友達のコメント】 7月7日(金)
どうも平等は無理と、考え禁断。特に被選挙権は、Metene T 自分も選挙権があるから、いいことだ。(僕も選挙権があるから、いいことだ。)

図1 振り返りシート

を再考し、説明や根拠の不十分な箇所を疑問形で自分自身へ提案する。そして、できる限り自分なりの回答を行うといった活動で、単元において「自らの学びをメタ認知できるのではないかと考えた。

交流する中では、異なった意見に対して「そういう意見もあるよね。」といった発言や自分の意見を伝える際や他者の意見に対し「極端な言い回しをしない生徒」を全体で取り上げるなどして、柔軟な考え方を大切にするなど望ましい話し合いになるようにファシリテートを心掛けた。

以上の取り組みみよって、図1の生徒の場合、単元後の考えで、「もっと別の案を探してみようと思った」と記述し自分で調べてみようとする姿勢が読み取れ、「学び見向かう力」がはぐくまれていった様子が推察できる。

(4) 実践のまとめ

① 単元構成の工夫

生徒の実態に応じて作成する単元構成の有効性は、

学習苦手群にいた1年生のころから大きく成績を伸ばした3年生の生徒へのインタビューでこのように答えている。(表3)

表3 1年生の頃学習苦手群だった生徒へのインタビュー

Q1 自分の考えを伝えることは得意だったか?	A 入学した1年生のころ、僕は自分の考えや思いを表現することが苦手だった。上手く伝えられずにイライラすることも多かったです。
Q2 3年生になって、粘り強く記入する姿が増えたのはどうして?	A 社会科のワークシートですね。これまでワークシートには、正解を書くことが正しいことと思っていた。もちろん正解は大事だけど、そのことを踏まえて、文章で自分の考えを表現しまとめることが一番自分を成長させたと思う。
Q3 友達からのコメントはどう思いますか?	A 自分の考えに興味を持ってくれる、ほめてくれることがうれしかった。

この生徒の変容は、様々な要因があると考えられるが、わざわざ社会のワークシート(振り返りシート)を自分の変容のきっかけに挙げたことは興味深

い。生徒自身、「自分が考えていることを言葉で伝えようとしても上手くいかなかったり、何かしらの思いがあった。」「書くことは自分のペースでできるので安心して取り組める」とも語っており、今後、振り返りシートのさらなる研究を重ね、「学びに向かう力」をともにはぐくむことができるようにしていきたい。

②単元課題の工夫

生徒が事実などの根拠をもとに、自分の考えを他者に伝えるように構成していくことに価値を見出すことができたため、先述の到達度調査結果につながったと考える。

構成する過程では、生徒が主体的に、授業に取り組むことができる授業かどうか前提になり、生徒が主体的に授業に参加するか否かは、自分事として考えることができる「単元課題の設定」をできるかが、何より重要な要素になると考える。

今回、生徒に「基本的人権」に関して自分事として考えてもらいたいために、少し過激な単元課題の設定で修正を余儀なくされたが、それは、生徒の記述の「みとり」により不十分と判断したためである。

授業者が、分かってほしいことでも、伝わらなければ押し付けになり、生徒の学びに向かう力は削がれる。

生徒の事実に目を向け、日々授業改善を行い、自分の文章がつながっていく楽しさを味わいながら、しっかり文章を吟味すること経験できる生徒にとって、より良い学びにつながるような授業になるように今後も研究し取り組んでいきたい。

VI 成果と課題（今後の展望）

1 成果

・教師の指導観の変容により、生徒が学びに向かいやすくなることがわかった。

教師が子どもの具体的な姿からみとり、課題解決に向け追求していくと、あるフェーズに差し掛かる。それは、「大人がみせたい世界」と「子どもがみたい世界」の差をどう解釈するかである。「教」と「育」の差ともいえる。ややもすると我々は、「目の前の子どもたちがよい人生を歩めるように、愛情をもって熱心に教え込む」ということをしがちである。そして、3年間で「できるようになる」ことを最良の

教育活動とし、「できるようにせしめた」教師が最良の教師として承認される。それが、学校がもつ権威主義的構造的性（ヒドゥン・カリキュラム）の要因といえるのではないか。そのような環境下における我々の指導観は、おおよそ、「できるようになるためにはどうしたらよいか」という方略的な観点でのみ子どもを見ることになる。しかし、子どものみとりを追求していく中で、「子どもがみたい世界の存在とその重要性を改めて自覚した。それは、『子どもがみたい世界を教師がどのようにみようとするか』や『大人の見せたい世界を子どもはどのようにみようとしているのか』を見る」ということの重要性だ。このような教師側の指導観の変容により、生徒は以前に比べ、主体性が発揮されるようになった。実際に、全員ではないものの多くの生徒が「主体的に考えられるようになった」、「勉強って頑張ることじゃないんだってことがわかった」と答えている。つまり、「教師が自分の見ようとしている世界を、ともに見ようとしてくれている」という安心感のもと、生徒の良質な主体性は発揮され、学びに向かいやすくなるという可能性がみえてきたということだ。

・昨年度までの研究成果を活用し、振り返りシートやワークシートの工夫（自分の考えを割合等にするなどで、自分の考えを表しやすくなる。自分で意志決定する場面を多く設定する。）など、生徒が思考しやすい環境をつくり、だれでも授業に参加し、ペア・グループ学習を行うことで、社会的な見方・考え方を働かせ、学習課題に対して自分でもっと調べてみようとする姿がみられた。

・生徒のみとりを行うことによって、関係性の中で「変容」が見られない生徒や自分の意見に「自信」が持たず、上手く表現できない生徒に注目することができた。その生徒たちは、授業者の手立てにより「変容」がみられたこと、つまり「手立ての有効性」を確認することができた。さらに、みとりの分析を進める中で、授業者側の視点としての手立て（実践）の明確化を行うことができた。

・生徒の発言や記述を「整理」「評価」することによって、生徒の「自覚」や「学びの深化」を促すことができた。

・学習に積極的ではあるが、良質な主体性による積

極的ではない生徒の存在に気づくことができた。
合わせて「主体的である・主体的でないという区別はないのではないか」という気づきが得られた。

2 課題と今後の展望

- ・生徒自身が自己や他者の学びを「みとる」力をはぐくむための「整理」や「評価」を授業者が「自覚」する。
- ・全ての生徒の発言を意味づける「フィードバック」を工夫する。
- ・学習隠れ苦手群において、変わらなかった生徒を分析し、実践に生かす。
- ・『良質な「主体」とは何か』という意識を持ちながら、研究・実践を進めていくこと、それが生徒の「深い学び」につながる「学びに向かう力」をともにはぐくんでいくのではないだろうか。

引用文献・参考文献

- (1) 琉球大学教育学部附属中学校『研究紀要』第28集 2015年
- (2) 琉球大学教育学部附属中学校『研究紀要』第32集 2019年
- (3) A. アドラー『人生の意味の心理学』2010年
- (4) E. デシ『人を伸ばす力』1999年
- (5) P. ブルデュー『ディスタンクシオン』1979年
- (6) 高木展郎『これからの時代に求められる資質・能力の育成とは』東洋館出版社、2016年
- (7) 佐伯胖『学びの構造』1995年
- (8) 与那国賢一『暗記科目としての社会科からの脱却と社会科の有用性の実感をめざして』2019年