令和元年度（第63回）
岩手県教育研究発表会資料

高等学校公民科「公共」

「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める授業の在り方に関する研究

－新科目「公共」における大項目Ａ「公共の扉」の単元構想と教材化の工夫を通して－

【研究の概要】

平成30年３月の高等学校学習指導要領の改訂により，高等学校で令和４年度から新科目「公共」が実施される。選挙権年齢や成年年齢の引き下げを背景に，「公共」をはじめとする公民科を中心として自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力の育成が求められ，そのための授業の在り方への理解を深める必要性が高まっている。本研究は，公民科の授業の充実に向け，「公共」における「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高めるための授業の在り方について，課題や学習活動の設定の仕方，また社会的事象の教材化の工夫を踏まえて明らかにするものである。

キーワード：公民科　社会参画　課題　問い　多様な学習活動　授業づくり

令　和　２　年　２　月　14　日
岩手県立総合教育センター
長　期　研　修　生
所属校　岩手県立盛岡第三高等学校
高　屋　恵　理

目次

Ⅰ　研究主題……1
Ⅱ　主題設定の理由……1
Ⅲ　研究の目的……2
Ⅳ　研究の目標……2
Ⅴ　研究の見通し……2
Ⅵ　研究構想……2
　１　「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める授業の在り方に関する基本的な考え方 2
　(1)　自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力と社会参画意識……2
　(2)　「見方・考え方」を働かせる授業……6
　２　「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める授業の実現のための手立て……11
　(1)　授業づくりについての実態調査及びその分析……11
　(2)　単元構想及び授業実践についての検討……16
　３　検証計画……19
　４　研究構想図……20
Ⅶ　授業実践と授業の考察……21
　１　授業実践計画……21
　２　実践構想……21
　３　各単位時間の授業の実際……24
　(1)　第１時……24
　(2)　第２時……26
　(3)　第３時……29
　(4)　第４時……33
　４　授業実践の検証……36
　(1)　アンケートの結果と考察……36
　(2)　「知識及び技能」に関わる資質・能力の変化についての分析……39
　(3)　「思考力，判断力，表現力等」に関わる資質・能力の変化についての分析……44
　(4)　「学びに向かう力，人間性等」に関わる資質・能力の変化についての分析……49
Ⅷ　研究のまとめ……54
　１　全体考察……54
　２　研究の成果……55
　３　今後の課題……55
Ⅸ　引用文献および参考文献……56

Ⅰ　研究主題

「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める授業の在り方に関する研究
－新科目「公共」における大項目Ａ「公共の扉」の単元構想と教材化の工夫を通して－

Ⅱ　主題設定の理由

平成 30 年３月の高等学校学習指導要領の改訂により，高等学校では令和４年度から年次進行で「現代社会」に代わり，新科目「公共」が実施されることとなった。選挙権年齢や成年年齢の引き下げに伴って生徒が社会の形成に参画する環境が整う中，「公共」においては生徒に自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育むことが求められている。高等学校学習指導要領解説公民編（平成 30 年７月，以下「解説」（2018）と略称）では，社会に参画する際に選択・判断の手掛かりとなる概念等を生きて働く知識として習得することは，生徒が主体的に社会に参画する際に不可欠であり，人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ，社会的事象について考察したり，社会に見られる諸課題の解決に向けて構想したりする活動を展開する授業の重要性が強調された[(1)]。そして，こうした授業の姿は「単元など内容や時間のまとまり」の中で実現されるものとして，単元を見通した授業づくりが重要であることが示された。

このような動きの背景には，平成 28 年 12 月の中央教育審議会による「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（答申）」（以下，「答申」（2016）と略称）において，現行の学習指導要領の課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が不十分であると示されたことがある[(2)]。また，平成 28 年から平成 30 年の本県における調査に目を向けると，地歴・公民科の授業について，「資料を活用しながら，まとめたり発表したりする学習活動を行っている」と肯定的な回答をする生徒の割合は年々増加し，平成 30 年には 50％を超える結果を示している[(3)]。「主体的・対話的で深い学び」の実現のために，授業に生徒主体の活動を取り入れようとする動きが広がる等，県内で着実に授業改善が進みつつあることが分かる。その一方で，約半数の生徒は否定的な回答をしていることから，充実した学習活動をさらに普及させていく必要性がうかがえる。約半数の生徒が否定的な回答をしている理由として，社会的事象に基づき課題を設定して追究させるための教材化の工夫よりも，教科書の内容を網羅して教えることに主眼が置かれている可能性があること[(4)]や，地歴・公民科における「見方・考え方」がどのようなものであるかについて授業を担当する教員の間で十分に共有されていないこと[(5)]，また授業で設定される活動の単元における位置付けが不明確であるといったこと等が挙げられる。その結果，生徒の社会

---

(1) 「解説」（2018），pp.16-18 において，「『公共』における改善・充実の要点」として「ア　『人間と社会の在り方についての見方・考え方』を働かせ，考察，構想する学習の重視」，「イ　現実社会の諸課題から『主題』や『問い』を設定し，追究したり探究したりする学習の展開」，「ウ　社会に参画する際に選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的原理の習得」，「エ　自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育成する内容構成」の４点が示された。

(2) 「答申」（2016），p.132 の中で，現行学習指導要領の課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や，資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている」と示された。

(3) 「平成 30 年度岩手県高等学校１年・２年意識調査結果報告」より，「地歴公民で，資料を活用しながら，まとめたり発表したりする学習活動を行っていますか（高校２年生対象）」という質問項目に対して肯定的な回答をした生徒の割合は，平成 28 年度，29 年度，30 年度それぞれについて 41.6%，47.2%，54.3%となっている。

(4) 令和元年６月に筆者が県内の地歴・公民科を担当する教員 84 名を対象に実施した「地歴・公民科における授業づくりに関する調査」において，「単元を通して最も多く時間をかけているもの」は，生徒が「教員による説明を聞く」ことが 47%で最多であった。その理由として，「教科書の内容を最後まで終わらせるため」，「効率がよい」，「受験指導のため」といったように，大学入試を見据えて効率的に知識を伝達することを重視する考え方が複数挙げられた。

(5) 「答申」（2016），p.132 の中で「社会科・地理歴史科・公民科の現状と課題」において「社会的な見方や考え方については，その全体像が不明確であり，それを養うための具体策が定着するには至っていない」と示された。

的事象に対する興味・関心が十分に高められず，社会に参画するために必要な資質・能力の育成が不十分であると言える。

こうした状況を改善し，「公共」の趣旨を実現するためには，社会的事象の教材化を工夫することや多様な学習活動を設定することが，生きて働く知識の習得につながるということや，学習活動の中で「見方・考え方」を働かせることが「深い学び」につながり，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力の育成につながるということが学校現場で広く理解されることが重要である。

そこで本研究では，「公共」の導入として位置付けられ，社会に参画する際に選択・判断の手掛かりとなる概念等を生きて働く知識として習得することをねらいとする大項目Ａ「公共の扉」を取り上げ，「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせ，考察・構想する課題や学習活動を授業に位置付けた単元構想を提示する。その上で，生徒の社会参画意識を高めるために，どのような社会的事象を選定し，どのように教材化するべきかに着目し，授業実践例を提示する。以上のことを通し，公民科の授業の充実を促すことを目指す。

Ⅲ　研究の目的

高等学校の新設科目である「公共」において，生徒の社会参画意識を高めるための単元構想及び授業の在り方を示すことで，公民科の授業の充実に資する。

Ⅳ　研究の目標

「公共」の大項目Ａ「公共の扉」を想定して，生徒の社会参画意識を高めるために，社会的事象の教材化を工夫し，「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせ，考察・構想する課題や学習活動を位置付けた単元構想及び授業の在り方の一例を示す。

Ⅴ　研究の見通し

本県の地歴・公民科を担当する教員を対象に，授業づくりについてのアンケート調査を実施し，授業づくりに関する現状や授業を行う上での課題を明らかにする（６月）。その調査を踏まえ，「公共」における大項目Ａ「公共の扉」において，「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高めることを目指した単元構想及び授業の在り方について検討する（７～８月）。その上で授業実践を行い（８月），その際の生徒に対する事前・事後の意識調査等を踏まえ，構想した単元や授業について分析し，単元構想及び授業の在り方の修正を行う。

Ⅵ　研究構想

１　「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める授業の在り方に関する基本的な考え方

(1)　自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力と社会参画意識

内閣府の調査(6)において，「社会をよりよくするため，私は社会における問題に関与したい」，「私の参加により，変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という質問項目に対する日本の若者の肯定的な回答の割合が調査対象である７カ国中で最も低いという結果が出た。このことから，「答申」（2016）において，現行の学習指導要領の課題として「主体的に社会の形成に参画しようとする態度」の育成が不十分であることが指摘された。また，平成 27 年９月に

(6) 内閣府「平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」より抜粋。

は中央教育審議会教育課程企画特別部会による「論点整理」（以下，「論点整理」（2015）と略称）においても，日本の子どもたちについて「社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低い」[7]ことが指摘されている。平成28年６月から選挙権年齢が18歳へ，さらに令和４年度から成年年齢が 18 歳へと引き下げられることに伴い，高校生が積極的に国家や社会の形成に参画する環境が整いつつある中で，子どもたちに自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育成することが喫緊の課題として求められている。このような中，「論点整理」（2015）や「答申」（2016）を踏まえ，平成30年３月に高等学校学習指導要領が告示された。

「解説」（2018）では，主体的に社会の形成に参画する態度が，公民としての資質・能力と深く関わるものであることや[8]，「自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育成する必履修科目として『公共』を新設し」たことが示された。主権者としての社会参画意識の涵養を含む，主体的に社会に参画するために必要な資質・能力の育成について，公民科や新設される「公共」が中心となって担うことが期待されていることが分かる。また，「解説」（2018）において，「公共」の目標については，次の【表１】のように示されている。

【表１】　高等学校「公共」目標　※「解説」（2018）より抜粋。表作成及び下線等は筆者

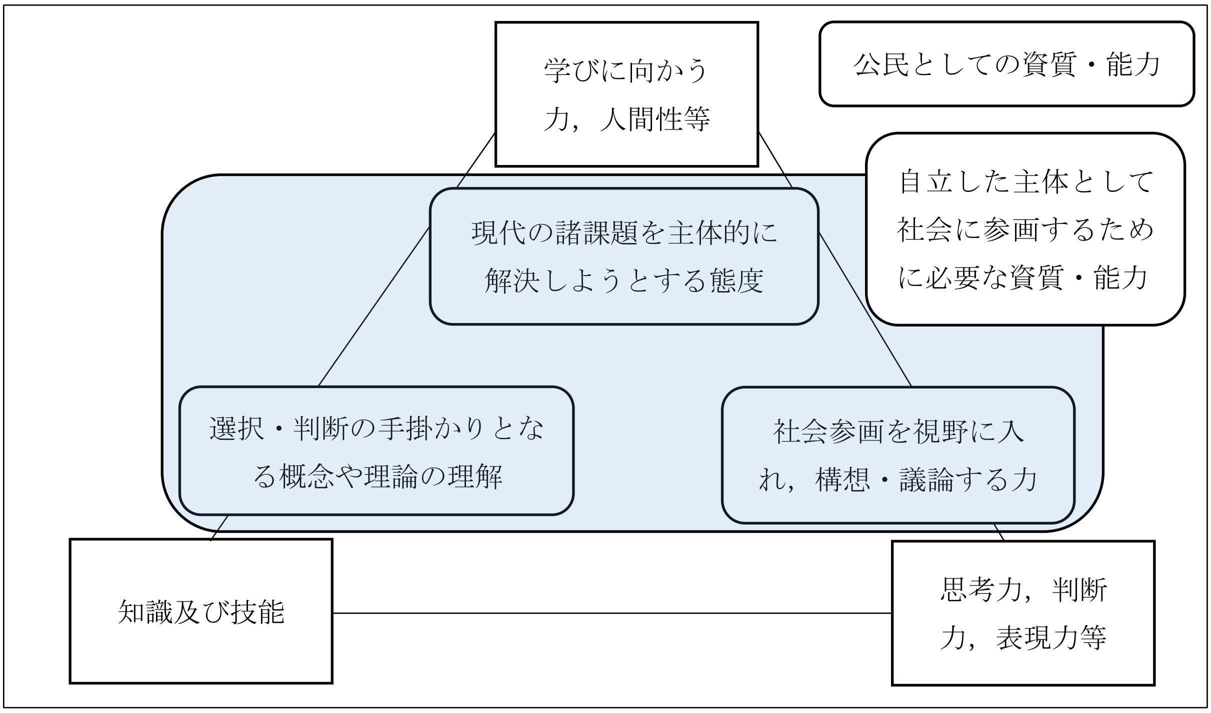
		高等学校「公共」　目標
柱書		人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ，現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通して，広い視野に立ち，グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
資質・能力の三つの柱に沿った目標	知識及び技能	（1）現代の諸課題を捉え考察し，選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論について理解するとともに，諸資料から，倫理的主体などとして活動するために必要となる情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
	思考力，判断力，表現力等	（2）現実社会の諸課題の解決に向けて，選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用して，事実を基に多面的・多角的に考察し公正に判断する力や，合意形成や社会参画を視野に入れながら構想したことを議論する力を養う。
	学びに向かう力，人間性等	（3）よりよい社会の実現を視野に，現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに，多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される，現代社会に生きる人間としての在り方生き方についての自覚や，公共的な空間に生き国民主権を担う公民として，自国を愛し，その平和と繁栄を図ることや，各国が相互に主権を尊重し，各国民が協力し合うことの大切さについての自覚などを深める。

【表１】からは，「公共」の柱書としての目標が公民としての資質・能力の育成にあることや，

(7) 「論点整理」（2015），p.6より抜粋。なお，根拠として，「論点整理」（2015）の補足資料，pp.22-23には，（財）一ツ橋文芸教育振興協会，（財）日本青少年研究所「中学生・高校生の生活と意識－日本・アメリカ・中国・韓国の比較－（2009年２月）」において「私の参加により，変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という質問に対して肯定的な回答をした割合が４ヵ国中最下位だったことや，平成26年12月の衆議院議員総選挙における20歳代の投票率（32.58%）が60歳代の投票率（68.28%）の半分以下だったことが挙げられている。

(8)「解説」（2018），p.9 において，「公民科においては，特に教育基本法及び学校教育法に規定されている『公共の精神に基づき，主体的に社会の形成に参画し，その発展に寄与する態度を養うこと』は，公民科学習の究極の目標である，公民としての資質・能力の育成と密接に関わるものである。」と示された。

そのための具体的目標が資質・能力の三つの柱に沿って示されていることが分かる。【表１】において下線を付した箇所が，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力と特に深く関わる部分である。ここから，社会に参画する際の「選択・判断の手掛かりとなる概念や理論について理解」した上で（知識及び技能），それらを活用して「社会参画を視野に入れながら構想したことを議論」し（思考力，判断力，表現力等），「諸課題を主体的に解決しようとする態度」（学びに向かう力，人間性等）こそが，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力であり，公民としての資質・能力の中核をなすものであることが分かる。【表１】をもとに，公民としての資質・能力と自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力との関係のイメージを示すと【図１】のようになる。



【図１】公民としての資質・能力と自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力との関係　※【表１】に基づき筆者作成

【図１】にも示すように，唐木清志（2016）によると，公民としての資質・能力に，自立した主体として社会に参画するために必要な資質･能力が内包されており [9]，「公民的資質の中核に社会参画がある」[10] ことが分かる。また,唐木（2010）は，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育む授業の在り方に関わって，「Ⅰ　科学的社会認識の育成を目指す授業」，「Ⅱ　意思決定力の育成を目指す授業」，「Ⅲ　社会的実践力の育成を目指す授業」という三つの類型を構想し，この三つの類型が「Ⅰ→Ⅱ→Ⅲ」という段階性をもつことを示している [11]。この三つの類型に基づき,自立した主体として社会に参画するために必要な資質･能力が，まず社会的事象を理解すること（Ⅰ），次にその社会的事象に対する価値判断・意思決定をすること（Ⅱ），そして社会提案や社会参加によって社会の形成に参画すること（Ⅲ）という三段階を経て育まれていくとされている。唐木（2010）の示す三段階及び【表１】，また【図１】にお

(9) 唐木清志は，『公民的資質とは何かー社会科の過去・現在・未来を探る』（2016）東洋館出版社，p. 37 の中で，「公民的資質には，社会参画の理念が内包されている」と述べている。
(10) 日本社会科教育学会編著（2012）『新版社会科教育事典』，株式会社ぎょうせい，p. 47 における唐木清志の記述による。
(11) 唐木清志・西村公孝・藤原孝章（2010）『社会参画と社会科教育の創造』，学文社，pp. 24-25

いても，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力の最終段階は，実際に社会の形成に参画するという態度であると捉えることができるが，本研究では主体的に社会の形成に参画する態度を育む前段階として，その土台となる社会参画意識に着目する。その上で，唐木（2010）の示す三段階及び「解説」（2018）に基づき，社会参画意識について「社会的事象に対する興味・関心をもち，選択・判断の手掛かりとなる概念や理論，公共的な空間における基本的原理の適切な理解のもとに，他者と関わり合いながらよりよい社会を形成しようとする意識」と定義し，この意識を高めるための「公共」における授業の在り方について研究する。社会参画意識に焦点をあてながら，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力をどのような授業を通して生徒に育んでいくべきかについて考察することが，社会科や地歴・公民科の授業の本質を捉え直すことにつながると考える。

社会参画意識が高められなければ，主体的に社会に参画する態度は育まれないことから，公民科における必履修科目として全ての高校生が履修する「公共」において，どのような授業を通して生徒の社会への興味・関心を高めていくかを考える必要がある。「解説」（2018）では，「公共」における改善・充実の要点(12)として，「ウ」では，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力の育成には，社会に参画する際に選択・判断の手掛かりとなる概念等に関する知識を生きて働く知識として習得することが不可欠であることが示された。個別の知識の習得に留まることなく，社会に参画する際に自ら活用することができる概念や理論としていかに習得させるかが重視されている。また，「エ」では，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育成するために，【表２】のような内容構成とすることが示された。

【表２】「公共」における「自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力を育成する内容構成」　※解説（2018）より抜粋。表作成及び下線等は筆者

大項目	内容構成
A　公共の扉	大項目Ｂ及びＣで活用する，<u>社会に参画する際に選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的原理を理解</u>する。
B　自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち	大項目の「A　公共の扉」で身に付けた<u>選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論及び公共的な空間における基本的原理などを活用</u>して，法や規範の意義及び役割，政治参加と公正な世論の形成，職業選択などについて，他者と協働して主題を追究したり解決したりする学習により，<u>法，政治及び経済などに関わるシステムの下で活動するために必要な資質・能力</u>を育成する。
C　持続可能な社会づくりの主体となる私たち	「公共」のまとめとして，「A　公共の扉」及び「B　自立した主体としてよりよい社会の形成に参画する私たち」の学習を踏まえて，持続可能な地域，国家・社会，国際社会づくりに向けて，「社会的な見方・考え方」を総合的に働かせ，<u>自ら課題を見いだし，現実社会の諸課題を探究する活動を通して，協働して考察，構想し，妥当性や効果，実現可能性などを指標にして論拠を基に自分の考えを説明，論述できる</u>ようにする。

(12) 前掲(1)pp. 16-18

【表２】からは，自立した主体として社会に参画するために必要な資質・能力の育成のために，大項目Ａでは選択・判断するための手掛かりとなる概念等に関する知識の習得，大項目Ｂではその活用，そして大項目Ｃでは諸課題の探究という流れで内容が構成されていることが分かる。

本研究では，「公共」の導入と位置付けられる大項目Ａ「公共の扉」を対象とし，どのようにして概念等に関する知識を生きて働く知識として生徒に習得させ，社会参画意識を高めるべきかについて，「見方・考え方」を働かせるための課題や活動の設定，また社会的事象の教材化の工夫といった観点から考察する。

(2)　「見方・考え方」を働かせる授業

ア　「社会的な見方・考え方」及び「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」について

平成 30 年の学習指導要領の改訂では，全ての教科科目においてその特質に応じた「見方・考え方」が示され，「社会的な見方・考え方」が小・中・高等学校の社会科，地理歴史科，公民科及びその分野や科目におけるそれぞれの「見方・考え方」の総称とされた。「社会的な見方・考え方」は，「答申」（2016）において，次のように示されている。

> ○　「社会的な見方・考え方」は，課題を追究したり解決したりする活動において，社会的事象等の意味や意義，特色や相互の関連を考察したり，社会に見られる課題を把握して，その解決に向けて構想したりする際の視点や方法であると考えられる。（後略）
> ○　こうした「社会的な見方・考え方」は，社会科，地理歴史科，公民科としての本質的な学びを促し，深い学びを実現するための思考力，判断力の育成はもとより，生きて働く知識の習得に不可欠であること，主体的に学習に取り組む態度や学習を通して涵養される自覚や愛情等にも作用することなどを踏まえると，資質・能力全体に関わるものであると考えられる。
> ○　（前略）「社会的な見方・考え方」は社会的事象等を見たり考えたりする際の視点や方法であり，時間，空間，相互関係などの視点に着目して事実等に関する知識を習得し，それらを比較，関連付けなどして考察・構想し，特色や意味，理論などの概念等に関する知識を身に付けるために必要となるものである。（後略）
>
> （「答申」（2016）pp. 133-134）

「社会的な見方・考え方」は，「主体的・対話的で深い学び」の中でも特に深い学びの鍵となるもので，社会的事象等について理解し，考察・構想する際の「視点や方法」であることが分かる。この「視点や方法」について，北俊夫（2018）は，「視点とは時間，空間，相互関係に着目して見たり考えたりすること」を，「方法とは，比較，分類・整理，関連付け，総合化など手続きや処理の仕方のこと」を指すとしている[13]。また，加藤寿朗（2017）は，「『視点』は地理的（位置や空間的な広がり），歴史的（時期や時間の経過），社会的（事象や人々の相互関係）なものからなり，追究の『方法』とは，社会的事象を見いだすこと，見いだした事象を比較・分類，総合したり，関連付けたりすること」としている[14]。これらから，「社会的な見方・考え方」を「働かせる」とは，社会的事象について，時間や空間，相互関係等の「視点」に着目して，比較や分類，関連付けといった「方法」を用いて理解したり考察したりすること

(13) 北俊夫（2018）『ものの見方・考え方とは何か』，文溪堂，p. 10
(14) 澤井陽介・加藤寿朗（2017）『見方・考え方〔社会科編〕』，東洋館出版社，p. 39

であるということが分かる。また，「視点」については社会科固有のものである一方，「方法」についてはあらゆる教科において共通するものであると言える。

「公共」における「人間と社会の在り方についての見方･考え方」については,「解説」(2018)には次のように示されており，概念や理論そのものを視点の一つとして活用して考えることが求められていることが特徴的である。

> ○（前略)「公共」においては，人間と社会の在り方についての見方・考え方を，概念や理論などを中心に据えて，①現代の諸課題の解決に向けて考察，構想したりする際の視点として概念や理論などに着目して捉えること，②課題解決に向けた選択・判断に必要となる概念や理論などと関連付けて考えたりすることなどとし，中学校社会科公民的分野における現代社会の見方・考え方と同様に，これまで以上に概念的な枠組みとしての性格が明確になったといえる。
>
> (「解説」（2018）p. 30)

このことに関わって，大杉昭英（2017）は，中学校地理的分野及び歴史的分野の「見方・考え方」は「どのようにしたら『答え』が導き出せるのか，その手続き（ハウ・ツー）が『視点』と『方法』になっている」のに対し，公民的分野では「政治学や経済学が探究した学問の基本構造であるディシプリンあるいは『概念的枠組み』が現代社会をとらえる『視点』となっており，その概念や先哲の考え方を活用して考察することが『方法』となっている」(15)と述べている。したがって，中学校・社会科公民的分野や，高等学校における「公共」をはじめとする公民科の科目の授業では，概念そのものが着目する視点となり,「見方・考え方」ともなるため，いかに個別の知識の習得に留まらず，概念等に関する知識の習得を実現するかがより重要となる。

次に高等学校公民科における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」について整理する。公民科は「公共」，「倫理」，「政治・経済」の３科目から構成されるが，各科目における「見方・考え方」は，それぞれ「人間と社会の在り方についての見方・考え方」，「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」，「社会の在り方についての見方・考え方」として示されている。【表３】は，それらの「見方・考え方」を働かせることについて，「追究の視点」と「追究の方法」を整理したものである。

（15）大杉昭英（2017）『アクティブ・ラーニング授業改革のマスター・キー』，明治図書，p. 46

【表３】　「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージの例
※「答申」（2016）添付資料３－５に基づき筆者作成

	考えられる追究の視点の例	追究の方法
「公共」	○人間と社会の在り方を捉える視点 幸福，正義，公正，個人の尊厳，自由，平等，寛容，委任，希少性，機会費用，利便性と安全性，多様性と共通性　など ○公共的な空間に見られる課題の解決を構想する視点 幸福，正義，公正，協働関係の共時性と通時性，比較衡量，相互承認，適正な手続き，民主主義，自由・権利と責任・義務，平等，財源の確保と配分，平和，持続可能性　など	◎人間と社会の在り方についての見方・考え方 社会的事象等を，倫理，政治，法，経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え，よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて，課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。
「倫理」	○人間としての在り方生き方を捉える視点 善悪，生死，徳，愛，共感，幸福，義務，正義，個人の尊厳，公正，寛容，存在，真理，聖，美　など ○現代の倫理的諸課題の解決を構想する視点 尊重，畏敬，創造，保全，自由，権利，責任，自立，協働，勤労，多様性，相互承認，平和，国際協調，持続可能性　など	◎人間としての在り方生き方についての見方・考え方 社会的事象等を，倫理，哲学，宗教などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え，人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて，課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。
「政治・経済」	○社会の在り方を捉える視点 個人の尊厳，効率，公正，自由，平等，委任，希少性，機会費用，選択，配分，分業，交換，利便性と安全性，多様性と共通性 ○社会に見られる課題の解決を構想する視点 対立，協調，効率，公正，比較衡量，具体的な妥当性と法的安定性，相互承認，適正な手続き，民主主義，自由・権利と責任・義務，財源の確保と配分，平和，持続可能性　など	◎社会の在り方についての見方・考え方 社会的事象等を，政治，法，経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え，課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。

「公共」では，「人間と社会の在り方についての見方･考え方」を働かせながら，よりよい社会の在り方や人間としての在り方生き方について考察・構想していくことが示されている。その上で，「倫理」では「人間としての在り方生き方についての見方・考え方」を働かせながら，人間としての在り方生き方について，「政治・経済」では「社会の在り方についての見方・考え方」を働かせながら，社会の在り方についてより深く考察・構想していくこととされている。「公共」が公民科の必履修科目として位置付けられ，「公共」で働かせた「人間と社会の在り方

についての見方・考え方」を基盤とし，「倫理」及び「政治・経済」においてそれぞれ「人間の在り方についての見方・考え方」，「社会の在り方についての見方・考え方」を働かせ，学びを深めていくことが示されている。以上を踏まえ，「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」について整理する。【表４】は【表３】に示される「公共」に関わる部分を抜粋し，さらに「視点を生かした，考察や構想に向かう『問い』の例」及び「考察，構想した結果，獲得する知識の例」を「答申」（2016）の添付資料に基づき整理したものである。

【表４】　「公共」における「追究の視点」・「問い」・「獲得する知識」の例

※「答申」（2016）添付資料３−５に基づき筆者作成

考えられる追究の視点の例	視点を生かした，考察や構想に向かう「問い」の例	考察，構想した結果，獲得する知識の例
○人間と社会の在り方を捉える視点 幸福，正義，公正，個人の尊厳，自由，平等，寛容，委任，希少性，機会費用，利便性と安全性，多様性と共通性　など	人間としての在り方生き方，社会的事象の意味や意義，特色や相互の関連を多面的・多角的に考察するための「問い」 ・社会を成立させる背景にあるものは何か ・社会に参画し，他者と協働する倫理的主体として個人が判断するための手掛かりとなる考え方は何か	・今まで受け継がれてきた蓄積や先人の取組，知恵などを踏まえ，様々な立場や文化等を背景にして社会が成立している。 ・「その行為の結果である，個人や社会全体の幸福を重視する考え方」と「その行為の動機となる人間的責務としての公正などを重視する考え方」があり，両者ともに活用し，自分も他者もともに納得できる解を見出そうと考えていくことが重要である。
○公共的な空間に見られる課題の解決を構想する視点 幸福，正義，公正，協働関係の共時性と通時性，比較衡量，相互承認，適正な手続き，民主主義，自由・権利と責任・義務，平等，財源の確保と配分，平和，持続可能性など	複数の立場や意見を踏まえて，社会を形成する主体として構想するための「問い」 ・よりよい集団，社会の在り方とはどのようなものか ・公共的な場づくりや安全を目指した地域の活性化のために，私たちはどのように関わり，持続可能な社会づくりの主体となればよいか	・「自立した主体とは何か」を問い，自らを成長させるとともに，人間は社会的な存在であることを認識し，対話を通じてお互いを高め合うことの両者によってよりよい公共的な空間を作り出していくことが大切である。 ・選択・判断の手掛かりとなる考え方や公共的な空間における基本的原理を活用するとともに，個人を起点として，自立，協働の観点から多様性を尊重して持続可能な地域づくりに向けた役割を担う主体となることが大切である。

【表４】からは，現行の「現代社会」において「社会の在り方を考察する基盤」として示されている「幸福，正義，公正」が，「公共」では「追究の視点」として扱われ，さらに「幸福，正義，公正」以外の多様な追究の視点の例が具体的に示されていることが分かる。だからこそ，「公共」においては，具体的にどの視点を「見方・考え方」として働かせるのか，またそのためにどのような課題（問い）や活動を設定するのかが授業づくりの鍵を握ることとなる。

イ　「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせた授業について

「社会的な見方・考え方」を働かせた授業に関わって，「答申」(2016) には次のように示されている。

> （前略）深い学びの実現のためには，「社会的な見方・考え方」を用いた考察，構想や，説明，議論等の学習活動が組み込まれた，課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。具体的には，教科・科目及び分野の特質に根ざした追究の視点と，それを生かした課題（問い）の設定，諸資料等を基にした多面的・多角的な考察，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（選択・判断），論理的な説明，合意形成や社会参画を視野に入れながらの議論などを通し，主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず，主として社会的事象等の特色や意味，理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる。（後略）
>
> （「答申」(2016) p. 138）

「答申」(2016) からは，「社会的な見方・考え方」を働かせることが，「主体的・対話的で深い学び」における，特に「深い学び」の鍵を握るものであることが分かる。また，「社会的な見方・考え方」を働かせるための具体的な手立てとして，追究の視点を生かした課題（問い）を設定することに加え，諸資料等を基にした多面的・多角的な考察，社会における課題の解決に向けた構想（選択・判断），論理的な説明，合意形成や社会参画を視野に入れた議論といった活動の場面を設定することが挙げられた。そして，その結果として個別の知識に留まらない，「汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識」を獲得することが目指されている。「社会的な見方・考え方」を働かせる学習について，加藤 (2017) は，「社会の『分かり方』を用いて社会を分かるという過程を学習活動として具体化したもの」(16)，「社会の分かり方として，子供が問うことを重視した学習活動」(17) と説明している。この加藤 (2017) の説明からも，「社会的な見方・考え方」を働かせた授業においては，子どもが主体的にその解決に向かおうとするような課題（問い）の設定が不可欠であることが分かる。これを踏まえ，「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせた授業に関わって，「解説」(2018) には次のように示されている。

(16) 前掲(14)p.41
(17) 前掲(14)p.43

人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせ，現代の諸課題を追究したり解決したりする活動を通してについては，「公共」の学習において主体的・対話的で深い学びを実現するためには，科目の学習において適切な課題を設定し，その課題の追究のための枠組みとなる多様な視点（概念や理論など）に着目させ，課題を追究したり解決したりする活動が展開されるように学習を設計することが不可欠であることを意味している。

（「解説」(2018) p.30）

上記では大きく二つのことが言われている。まず一つは，「社会的な見方・考え方」を働かせた授業と同様に，「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせた授業においても，適切な課題の設定が重要であるということである。そしてもう一つも「社会的な見方・考え方」を働かせた授業と同様であるが，課題を追究したり解決したりする活動の設定が重要であるということである。その際，「公共」においては，前述したように，課題の追究のための枠組みとなる多様な視点の多くが概念や理論となるという点が特徴的である。

また，具体的な活動としては，以下のように示されている。

人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせについては，「公共」の学習の特質を示している。すなわち，生徒が，様々な社会的事象等の関連や本質，意義を捉え，考え，説明したり，現代社会の諸課題の解決に向けて構想したりする際，人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせることによって，その解釈をより的確なものとしたり，課題解決の在り方をより公正に判断したりすることが可能となる。また，人間と社会の在り方についての見方・考え方を働かせることによって，倫理，政治，法，経済などに関する基本的な概念や理論，考え方を新たに獲得したり，課題を主体的に解決しようとする態度などにも作用したりするということである。

（「解説」(2018) p.30）

上記からは，生徒が社会的事象の意義を考えて説明したり，現代の諸課題の解決に向けて構想したりする活動が求められていることが分かる。また，そうした活動の結果として，新たな概念等に関する知識を習得したり，課題を主体的に解決しようとする態度が育まれたりすることが示されている。

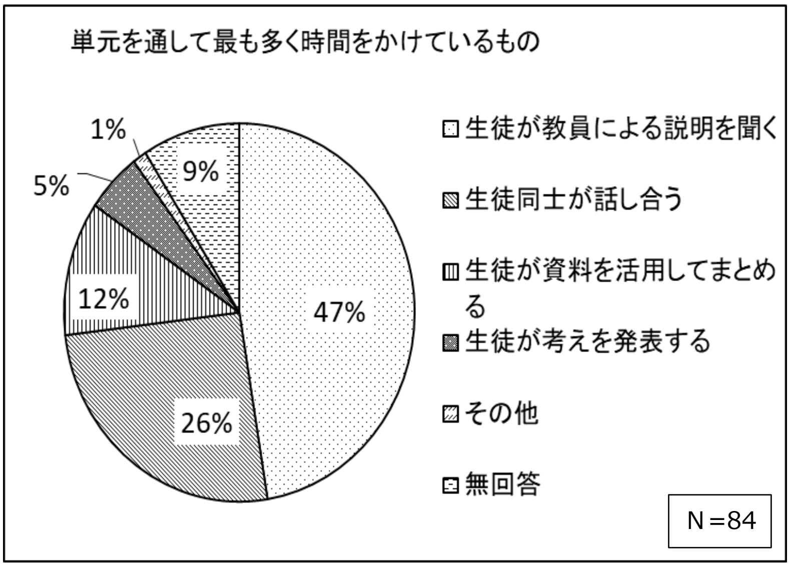
以上を踏まえ，本研究では，授業においてどのような課題と活動を設定するかに焦点をあて，「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせた授業の一例を示す。

２　「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める授業の実現のための手立て

(1)　授業づくりについての実態調査及びその分析

新学習指導要領を見通した地歴・公民科の授業づくりについて，本県の地歴・公民科を担当する教員（84名）を対象として令和元年６月19日（水）に別添【補助資料２】に示す実態調査を実施し，回答を得た。回答の全てについては，同じく【補助資料２】に示すとおりである。

【図２】のとおり，「授業において，単元を通して最も多く時間をかけているもの」については，生徒が「教員による説明を聞く」ことが 47%と最多であった。このうち教員による説明に多くの時間を割く理由としては，「知識の理解を基盤として表現活動がある」，「話し合いや資料を活用する前に基盤となる基礎的事項を理解してほしい」といったように，先に知識の習得があってこそ，思考・判断・表現といった学習活動が充実するという考え方が最も多く挙げられた。次いで，「教科書の内容を最後まで終わらせるため」，「効率がよい」，「受験指導のため」といったように，大学入試を見据えて効率的に知識を伝達することを重視する考え方が多く挙げられた。

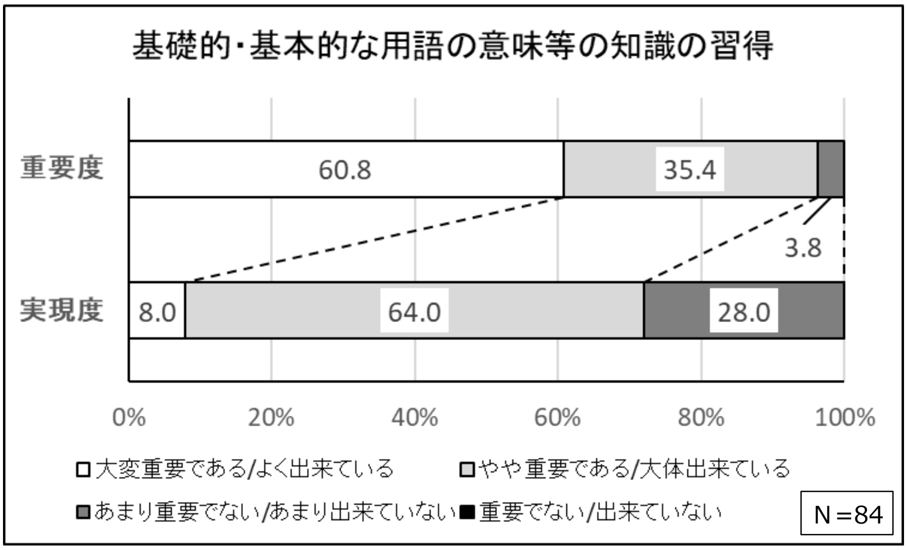


【図２】単元を通して最も多く時間をかけているもの

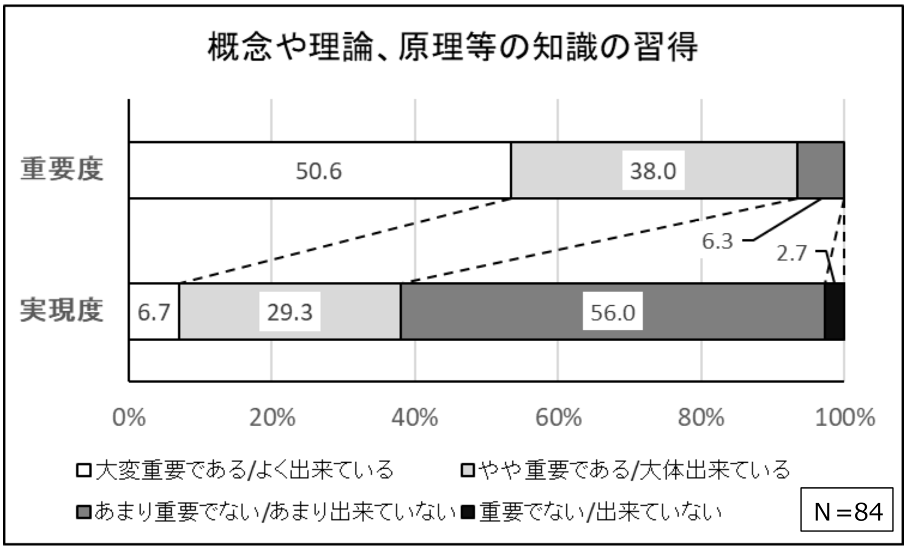
また，「教員による説明を聞く」に次いで多く時間をかけているものとして挙げられたのは「生徒同士が話し合う」ことであり，全体の 26%であった。理由としては「生徒同士で話した方が理解が深まる」，「個人の作業では進まないので，生徒が（考えを）シェアする時間を設定する」といったことが挙げられ，言語活動や生徒同士の教え合いを通した理解の深まりを期待していることがうかがえた。

以上から，教員による説明に時間を割くのは，受験の知識を効率的に伝えるためであるという理由も一部にある一方で，それ以上に，思考・判断・表現するための一つのツールとしての知識を習得させることで，学習活動の充実を図りたいという意識がより多く見られることが分かる。「生徒が話し合う」，「生徒が資料を活用してまとめる」，「生徒が考えを発表する」等の生徒主体の活動に最も多く時間を割く割合の合計が 43%であることからも，教員の説明を聞いて知識を習得することをゴールとするのではなく，その先に習得した知識を活用するための活動を設定する動きが，本県の地歴・公民科の授業において広がっていることが分かる。

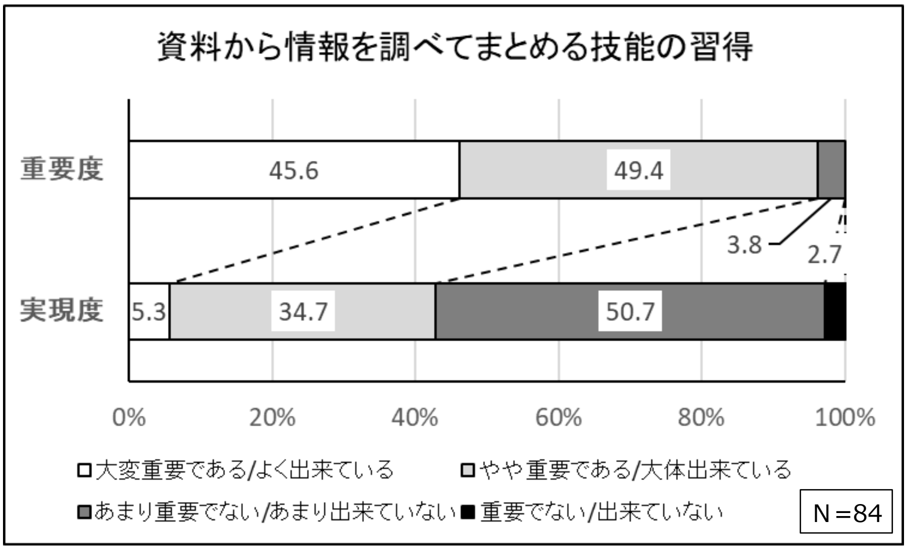
授業の結果として生徒にどのような資質・能力を身に付けさせたいか（重要度），また身に付けさせていると考えるか（実現度）については，【図３】～【図８】に示す結果となった。【図３】～【図８】から，「どのくらい重要だと思うか（重要度）」については，いずれの項目においても，「大変重要である」又は「やや重要である」と回答した割合が 80%を超えているのに対し，「どのくらい実現できていると思うか（実現度）」については，「よく出来ている」又は「大体できている」と回答した割合が【図３】に示す「基礎的・基本的な用語の意味等の知識の習得」以外の全ての項目で 50 %に届かない結果となっていることが分かる。学校現場では【図３】～【図８】の各項目の資質・能力を育むことが重要であると理解されながらも，実際の授業が基礎的・基本的な用語の意味等の個別の知識の習得に留まるものになっている現状がうかがえる。



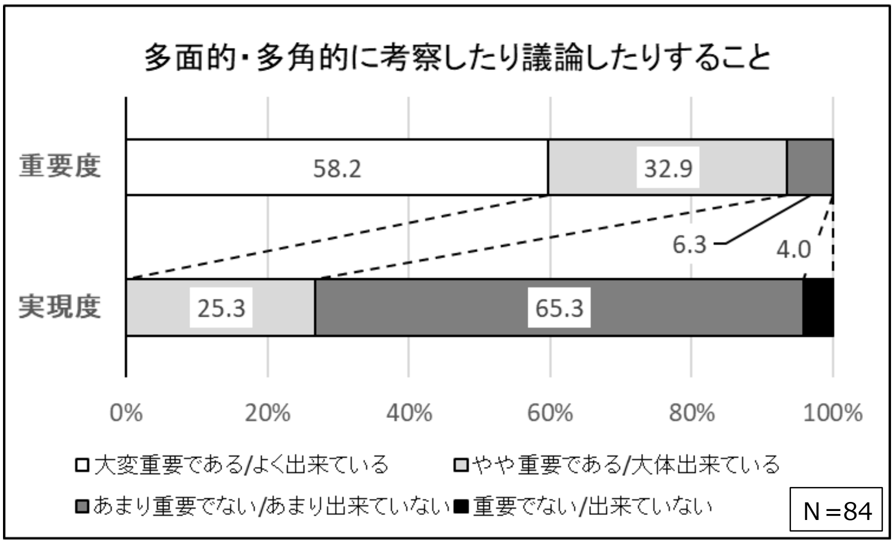
【図３】基礎的・基本的な用語の意味等の知識の習得の重要度及び実現度



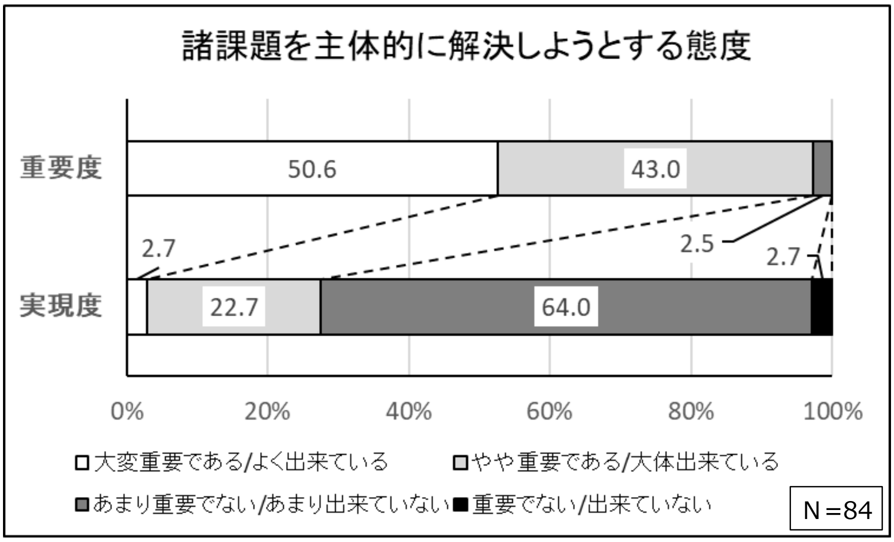
【図４】概念や理論，原理等の知識の習得の重要度及び実現度



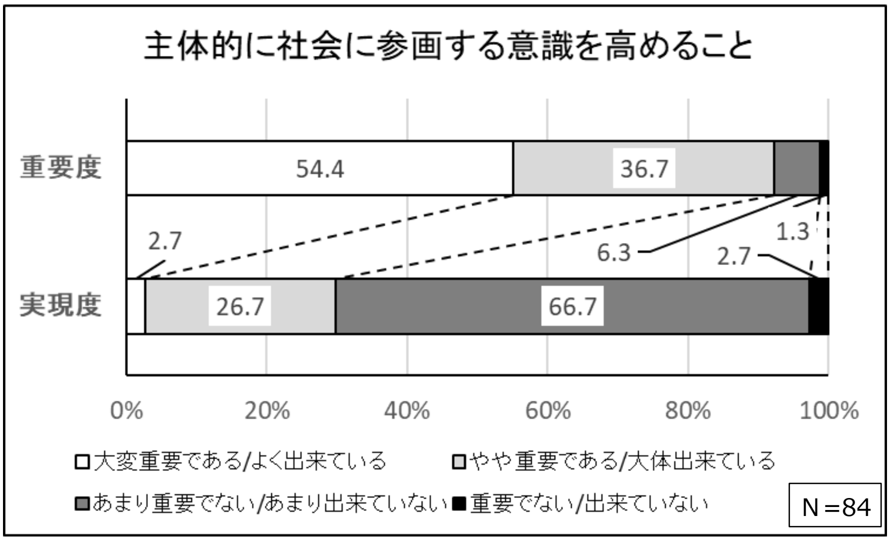
【図５】資料から情報を調べてまとめる技能の習得の重要度及び実現度



【図６】多面的・多角的に考察したり議論したりすることの重要度及び実現度

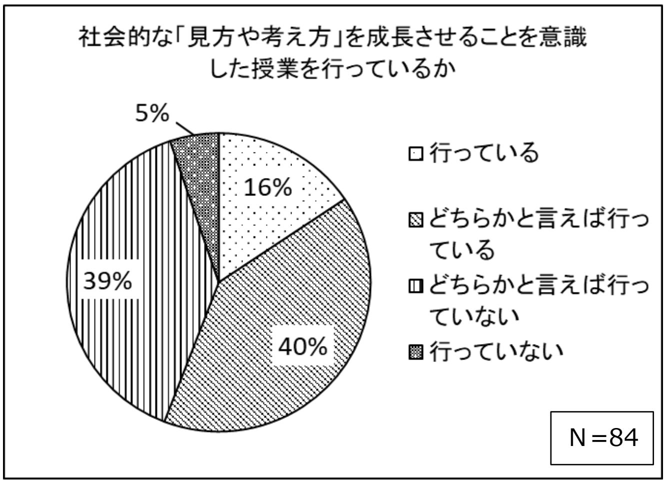


【図７】諸課題を主体的に解決しようとする態度の重要度及び実現度

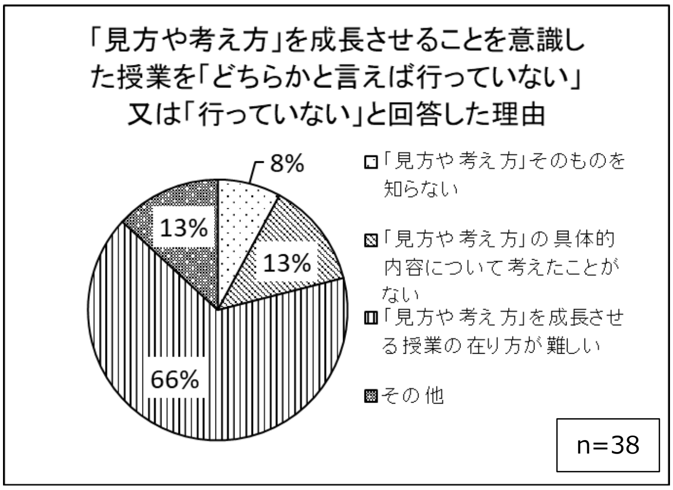


【図８】主体的に社会に参画する意識を高めることの重要度及び実現度

※グラフ中の数字は割合を示しているが，小数第２位を四捨五入しているため合計が 100%にならないこともある。



【図９】社会的な「見方や考え方」を成長させることを意識した授業を行っているか



【図 10】【図９】において否定的な回答をした理由

また，現在，社会的な「見方や考え方」を成長させることを意識した授業を行っているかについては【図９】に示す結果となった。約半数は「行っている」又は「どちらかと言えば行っている」という肯定的な回答をしている一方で，「どちらかと言えば行っていない」又は「行っていない」という否定的な回答もほぼ同程度の割合で見られた。否定的回答の理由としては，【図10】に示すように，66％の割合にあたる教員が「『見方や考え方』を成長させる授業の在り方が難しい」を選択しており，「見方や考え方」を成長させることが現行の学習指導要領において重視されていることは理解しながらも，それを授業において実現するための具体的な手立てについて模索している現場の教員の姿が浮かび上がった。さらに，【図９】と【図３】～【図８】とを関連付けると，社会的な「見方や考え方」を成長させることを意識した授業を行っているかどうかについて肯定的な回答をしている割合が半数を超えている一方で，授業における資質・能力の育成の実現度は【図３】に示す「基礎的・基本的な用語の意味等の知識の習得」以外の項目については50％以下に留まることが分かる。社会的な「見方や考え方」を成長させることを意識した授業を行っていると考えていても，その結果として生徒の資質・能力が十分に育成されているとは言えないことがうかがえる(18)。

新学習指導要領及び新科目の実施に際して，現在必要としているのはどのような情報かについては，「新科目の授業モデル」，「具体的な授業デザイン」といった記述が多く見られ，新学習指導要領の趣旨を踏まえた具体的な授業の在り方を知りたいという声が多くあることが分かった。以上の調査結果を考慮し，「見方・考え方」を働かせ，生徒の資質・能力を高めるための授業実践の一例を示す必要があると考える。また，思考・判断・表現といった活動の前提として，まずは教員による説明によって知識を習得させることが必要であると考える教員も一定の割合いることから，授業において活動を通して生徒が知識を習得する場面を設定したい。そのために，「公共」の導入とされ，概念等に関する知識の習得を主たるねらいとする大項目Ａ「公共の扉」における単元構想と授業実践を提示する。

(18) 本文における「『見方や考え方』を成長させる」という表記は，高等学校学習指導要領解説公民編（平成 21 年 12 月）に基づいたものである。

(2)　単元構想及び授業実践についての検討

「見方・考え方」を働かせ，三つの柱に沿った資質・能力を育成するための学習活動のあり方について，「答申」(2016) では次のように示されている。

> ○　三つの柱に沿った資質・能力を育成するためには，課題を追究したり解決したりする活動の充実が求められる。社会科においては従前，小学校で問題解決的な学習の充実，中学校で適切な課題を設けて行う学習の充実が求められており，それらの趣旨を踏襲する。
> ○　そうした学習活動を充実させるための学習過程の例としては，大きくは課題把握，課題追究，課題解決の三つが考えられる。また，それらを構成する活動の例としては，動機付けや方向付け，情報収集や考察・構想，まとめや振り返りなどの活動が考えられる。
>
> (「答申」(2016) p. 133)

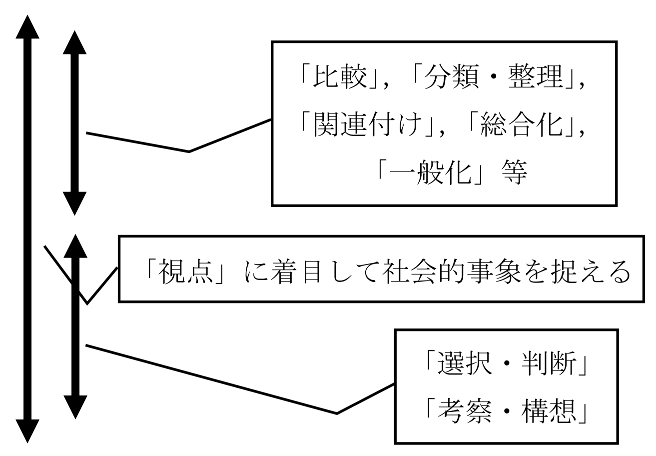
上記を踏まえ，「答申」(2016) の別添資料には【表５】のような学習過程のイメージが示された。

【表５】社会科，地理歴史科，公民科における学習過程のイメージ
※「答申」(2016) 添付資料３－６に基づき筆者作成

		主な学習過程の例
課題把握	動機付け	●学習課題を設定する ・社会的事象等を知る ・驚きや発見から知的好奇心を持つ ・気付き（既成概念との違いや矛盾等）や疑問を出し合う ・課題意識を醸成する ・学習課題を設定する
	方向付け	●課題解決の見通しを持つ ・予想や仮説を立てる ・調査方法，追究方法を吟味する ・学習計画を立てる
課題追究	情報収集	●予想や仮説の検証に向けて調べる ・学校外での観察や調査などを通して調べる ・様々な種類の資料を活用して調べる ・他の児童生徒と情報を交換する
	考察・構想	●社会的事象等の意味や意義，特色や相互の関連を考察する ・多面的・多角的に考察する ・話し合う（討論等） ●社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する ・複数の立場や意見を踏まえて解決に向けて選択・判断する
課題解決 新たな課題	まとめ	●考察したことや構想したことをまとめる ・学習課題を振り返って結論をまとめる ・結論について他の児童生徒と話し合う ・学習課題についてレポートなどにまとめる
	振り返り	●学習を振り返って考察する ・自分の調べ方や学び方，結果を振り返る ・学習成果を学校外の他者に伝える ・新たな問い（課題）を見出したり追究したりする

【表５】より，従前から社会科や地理歴史科，公民科で目指されてきた問題解決的な学習をさらに充実させることが，「見方・考え方」を働かせ，「主体的・対話的で深い学び」を実現することにつながり得るということが分かる。これを踏まえ，【表５】に示した学習過程のイメージと，前述の「社会的な見方・考え方」，すなわち「視点や方法」との関わりについて整理すると，【図 11】のようになる。

	学習過程		「社会的な見方・考え方」との関連
導入	課題把握	動機付け	
		方向付け	
展開	課題追究	情報収集	
		考察・構想	
まとめ	課題解決	まとめ	
		振り返り	



【図 11】社会科，地理歴史科，公民科における学習過程と「社会的な見方・考え方」との関連
※「答申」（2016）添付資料３－６に基づき筆者作成

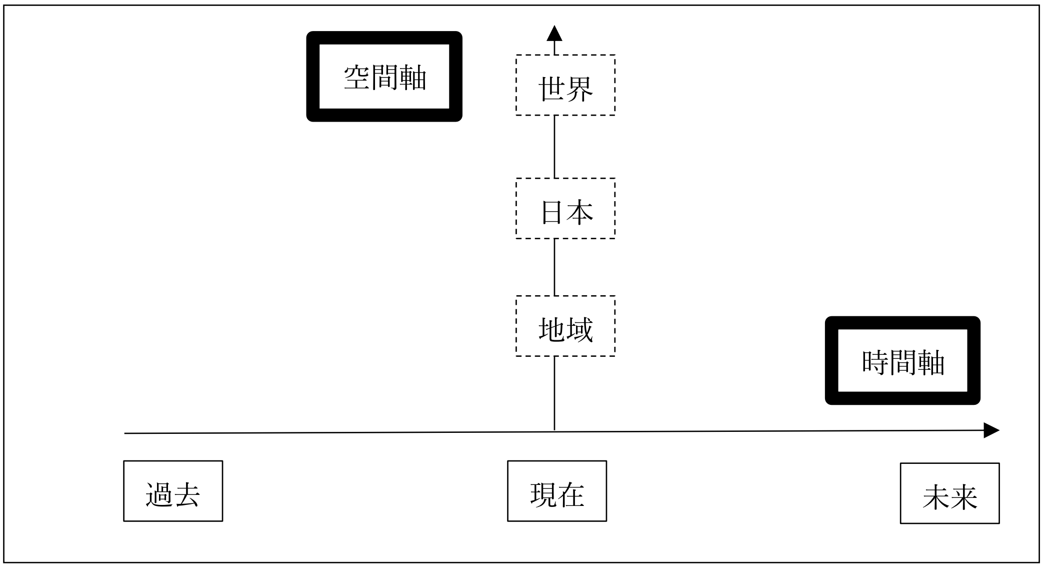
社会科や地理歴史科，公民科において「社会的な見方・考え方」を働かせるにあたり，「視点」については，単元や各単位時間の授業を通して生徒が何らかの視点に着目して社会的事象を捉えたり，考えたりすることが必要である。また，「方法」については，導入から学習課題の把握，又は展開における課題追究といった場面で，ある資料と資料を比較したり，関連付けたりする活動が想定される。そうした活動を踏まえ，展開の後半部分では，「選択・判断」や「考察・構想」といったより高次の活動に取り組むことが求められる。

以上を踏まえ，本研究では「社会的な見方・考え方」を働かせるために次の３つの手立てを単元及び授業に位置付ける。

手立て１	身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえて学習課題を設定すること（課題把握）
手立て２	資料と資料の比較や関連付け，一般化等の活動を設定すること（課題把握や課題追究）
手立て３	社会の在り方について選択・判断や考察・構想する活動を設定すること（課題追究や課題解決）

また，本研究では社会参画意識について，唐木（2010）及び「解説」（2018）に基づき，「社会的事象に対する興味・関心をもち，選択・判断の手掛かりとなる概念や理論，公共的な空間における基本的原理の適切な理解のもとに，他者と関わり合いながらよりよい社会を形成しようとする意識」と定義している。この定義を踏まえ，「見方・考え方」を働かせた上で社会参画意識を高めるためには，単元や各単位時間の授業において具体的な社会的事象の教材化を工夫し，生徒の社会的事象そのものに対する興味・関心を高めることが必要であると考える。その際，教材化する社会的事象については，その内容に関わって以下の三点に留意した

い。第一に，生徒が身近に感じる社会的事象であることが必要である。社会的事象はそれが発生した時間や場所を基に，【図 12】のように分類することができ，一般的に，時間軸を基準とした場合には，現在から過去に遡るほどに，また未来に向かうほどに，生徒は心的距離を感じ，実感をもって考える対象としづらくなる。また，空間軸を基準とした場合には，自分の住む場所からの距離が遠くなるほどに，その傾向が強まる。生徒の実態を鑑みながら，時間軸や空間軸で見たときに，少しでも生徒にとって身近な社会的事象を扱うことが，生徒が社会に目を向けるきっかけとなり，社会に対する興味・関心を高めることにつながると思われる。



【図 12】　社会的事象の分類イメージ（筆者作成）

第二に，生徒の既成概念を揺さぶるような社会的事象であることが必要である。生徒がそれまでに見聞きしたり経験したりする中で感覚的に培ってきた既成概念を覆す社会的事象を取り上げることで，生徒の中に疑問や驚きが生まれ，課題を追究する意欲が高まる。そして，この課題追究の意欲の高まりは，授業や単元を通して主体的に学習に取り組むことや，感覚的に社会の出来事を捉えるのではなく，事実に基づいて社会の在り方について考えようとする姿勢を促すことにつながる。

第三に，多面的・多角的に考察可能な社会的事象であることが必要である。「公共」における「人間と社会の在り方についての見方・考え方」を働かせることとも関連するが，国内外において様々な分断や対立が顕著になっている現代において，事実と事実の矛盾や一つの事実が抱えるジレンマを浮き彫りにするような社会的事象を教材化することで，様々な分野から多面的に考えさせたり，様々な立場に立って多角的に考えさせたりすることが可能となる。多面的・多角的に考察させる学習を展開することが，多様な立場の人々の多様な意見を尊重しながら，よりよい決定を行うことの困難さや，よりよい人間や社会の在り方を追求し続けていく必要性について理解させることにつながる。

以上の三点に留意した上で，授業で具体的な社会的事象が教材化されることにより，生徒は学ぶ内容と社会とのつながりを実感し，個別の知識を自分の身近に感じながら習得するとともに，概念等に関する知識を生きて働く知識として習得することができると思われる。

加えて，社会参画意識における「他者と関わり合いながらよりよい社会を形成しようとする意識」を高めることに関わっては，生徒が個人で社会の在り方について考えるのみではなく，よりよい社会の在り方について選択・判断や考察・構想した内容について他者と交流すること

を通し，他者と関わり合いながら社会を形成する意義について理解を深めることが必要である。他者と考えを交流することが，自分にはない視点を得たり，既有の視点を深めたりすることにつながり，社会の在り方についてより多面的・多角的に考えることができるようになる。

以上から，手立て１～３に加えて，本研究ではさらに以下の２つの手立てをとることとする。

手立て４	適切な社会的事象を選定し，提示すること
手立て５	よりよい社会の在り方について選択・判断や考察・構想した内容について他者と意見を交流する活動を設定すること

問題解決的な学習の中で，以上の手立て１～５をとることが，生徒が「社会的な見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高めることにつながると考える。

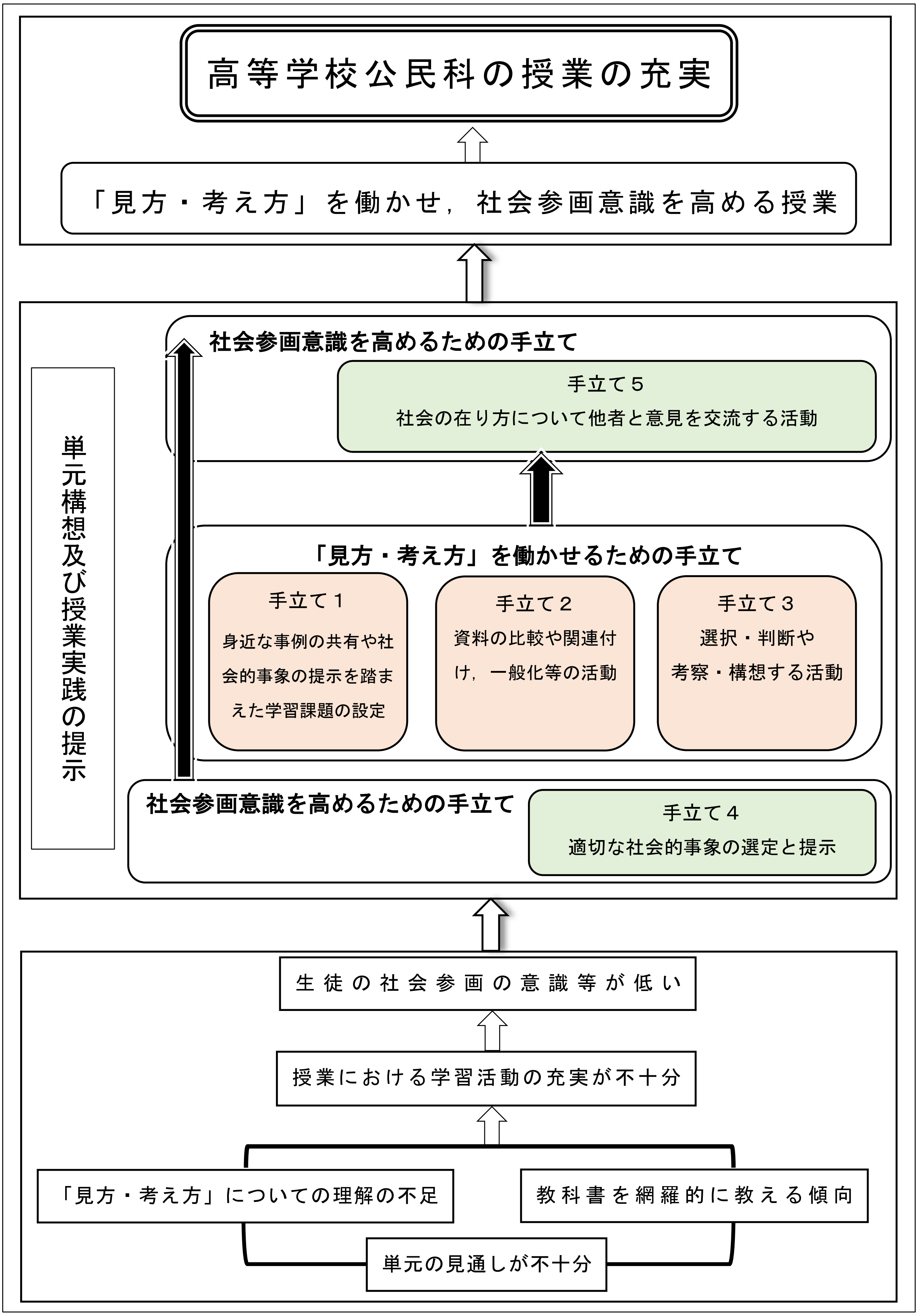
３　検証計画

社会参画意識を高めるための単元構想及びそれに基づいた授業の在り方について明らかにするために，「見方・考え方」を働かせるための課題及び活動の設定や社会的事象の教材化の工夫を行った授業を実践し，手立て１～５が三つの柱に沿った資質・能力を育成することや，社会参画意識を高める上で有効であったかどうかについて，ワークシートや単元の振り返りの記述，授業前後のアンケート調査をもとに分析を行う。検証計画を【表６】に示す。

【表６】検証計画

検証方法	検証内容
・ワークシートの記述 ・単元の振り返りの記述 ・授業前後の意識調査	・単元及び各単位時間の目標が達成され，三つの柱に沿った資質・能力が育まれているか。 ・社会参画意識が高められているか。 ・手立て１～５が，「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める上で有効であったかどうか。

4　研究構想図



【図 13】　研究構想図

Ⅶ　授業実践と授業の考察

1　授業実践計画

実 践 校　盛岡第三高等学校

対象学年　第２学年　理系コース（４組，５組，６組）及び理数探究コース（７組）計 168 名

実践期間　令和元年８月 20 日（火）～８月 23 日（金）　４時間

実践内容　「公共的な空間における基本的原理」（「公共」における大項目Ａ「公共の扉」）

※指導案及びワークシートは別添【補助資料１】参照

2　実践構想

⑴　単元名

「公共的な空間における基本的原理」（大項目Ａ「公共の扉」/中項目（３））

⑵　研究との関わり

ア　「見方・考え方」を働かせるための手立て

「答申」（2016）に，「社会的な見方・考え方」は社会的事象等について理解し，考察・構想する際の「視点や方法」であると示されていることを踏まえ，本実践においては「見方・考え方」を働かせるために以下のような手立てをとる。

㈠　課題把握の場面で，身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえて学習課題を設定することで，課題追究の意欲を喚起し，単元や各単位時間の授業において生徒に何の「視点」に着目して社会的事象を捉えたり，考察したりするべきであるかについて理解させる。（手立て１）

(ｲ)　課題把握や課題追究の場面で，資料と資料の比較や関連付け，事例の一般化といった「方法」により，必要な情報を読み取ったり思考を深めたりする活動を設定する。（手立て２）

(ｳ)　課題追究の後半から課題解決に至る場面で，選択・判断や考察・構想といった「方法」により，社会の在り方について多面的・多角的に考える活動を設定する。（手立て３）

イ　社会参画意識を高めるための手立て

社会参画意識について，本研究では，「社会的事象に対する興味・関心をもち，選択・判断の手掛かりとなる概念や理論，公共的な空間における基本的原理の適切な理解のもとに，他者と関わり合いながらよりよい社会を形成しようとする意識」と定義している。この定義を踏まえ，本実践では社会参画意識の高まりを促すために以下のような手立てをとる。

(ｱ)　単元や各単位時間の授業において適切な社会的事象を選定して提示し，生徒の社会そのものへの興味・関心を高める。（手立て４）

(ｲ)　よりよい社会の在り方について選択・判断や考察・構想した内容について他者と意見を交流する活動を設定し，他者と関わり合いながら社会を形成する意義について理解させる。（手立て５）

(3)　単元の目標及び評価規準

ア　目標

知識及び技能	思考力，判断力，表現力等	学びに向かう力，人間性等
(ｱ)　各人の意見や利害を公平・公正に調整することなどを通して，人間の尊厳と平等，協働の利益と社会の安定性の確保を共に図ることが，公共的な空間を作る上で必要であることについて理解すること。 (ｲ)　人間の尊厳と平等，個人の尊重，民主主義，法の支配，自由・権利と責任・義務など，公共的な空間における基本的原理について理解すること。	(ｱ)　公共的な空間における基本的原理について，思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を通して，個人と社会との関わりにおいて多面的・多角的に考察し，表現すること。	・　よりよい社会の実現を視野に，自主的によりよい公共的な空間を作り出していこうとする自立した主体となることに向けて，現代の諸課題を主体的に解決しようとする態度を養うこと。

イ　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
・　各人の意見や利害を公平・公正に調整することなどを通して，人間の尊厳と平等，協働の利益と社会の安定性の確保を共に図ることが，公共的な空間を作る上で必要であることについて理解している。 ・　人間の尊厳と平等，個人の尊重，民主主義，法の支配，自由・権利と責任・義務など，公共的な空間における基本的原理について理解している。	・　公共的な空間における基本的原理について，思考実験など概念的な枠組みを用いて考察する活動を通して，個人と社会との関わりにおいて多面的・多角的に考察し，表現している。	・　よりよい社会の実現を視野に，自主的によりよい公共的な空間を作り出していこうとする自立した主体となることに向けて，現代の諸課題を主体的に解決しようとしている。

(4)　単元の指導計画（全４時間）

時	学習過程	主な学習活動	「見方・考え方」の一例	
			視点	方法
1	課題把握（動機付け／方向付け）	・他者と対立した事例について考える。 なぜ，私たちは必ずしも協働することができないのか。 ・「囚人のジレンマ」と「男女の争い」の思考実験に取り組む。 ・利害対立を背景とする合意形成の困難さ等から，協働関係が妨げられることを理解する。 ・単元の学習課題を設定する。 よりよい公共的な空間を実現するための条件とは何か。	・協働の利益 ・自由・権利と責任・義務	利害が対立する構造の比較
2	課題追究（情報収集／考察・構想）	・普天間飛行場移設をめぐる辺野古埋め立てに関わる住民投票や英国のＥＵ離脱に関わる国民投票をもとに，学習課題を設定する。 「民主主義」を実現する合意形成の在り方はどのようなものか。 ・社会契約説の思想について学習する。 ・辺野古埋め立ての住民投票や英国でのＥＵ離脱の国民投票の事例をもとに，望ましい合意形成の在り方について考える。 ・ペアや全体での意見交流を踏まえ，多数決や代議制が最善とは限らず，熟議や他者の意見に耳を傾けることが民主主義を支える望ましい合意形成の前提であることを理解する。	・民主主義 ・法の支配	直接民主制と間接民主制の比較 合意形成の在り方の選択・判断及び考察・構想
3	課題追究（情報収集／考察・構想）	・大学入試での女性枠の設定が男子への逆差別ではないかとの批判を受けて撤回された事例から，学習課題を設定する。 「個人の尊重」を実現するためにはどのような「平等」の在り方が必要か。 ・日本で理系学部に進学する女子学生が少ない理由を考える。 ・ジョンソン政権下のアファーマティブ・アクションに関わる大統領令をもとに，平等の在り方について考察する。 ・各人が尊厳をもつかけがえのない人格として平等に配慮され，性別などにより差別されることなく，皆が協働して生きることができる社会の実現が大切であることを理解する。	・人間の尊厳と平等 ・個人の尊重	男女の学力差の比較 事例の一般化 ｱﾌｧｰﾏﾃｨﾌﾞ・ｱｸｼｮﾝの在り方の選択・判断及び考察・構想
4	課題解決（まとめ／振り返り）	よりよい公共的な空間を実現するための条件とは何か。 ・前時までの学習を踏まえ，身近な社会（家族，クラス，所属する部等）を取り上げ，その社会が「公共的な空間」と言えるかどうか，また，その社会をよりよい公共的な空間とするためには何が必要かについて考察する。 ・グループ・全体での交流を踏まえて相互評価を行う。 ・単元の振り返りを行う。	・人間の尊厳と平等 ・個人の尊重 ・民主主義 ・法の支配 ・自由・権利と責任・義務	公共的な空間を実現する条件についての考察・構想

3　各単位時間の授業の実際

(1)　第１時

ア　目標

「囚人のジレンマ」と「男女の争い」という思考実験を通し，人々の協働関係を妨げる原因とその原因を取り除くためには何が必要かについて考える。その上で，公共的な空間を実現するためには，各人の意見や利害の対立を公正・公平に調整するための基本的原理が必要となることを理解する。

イ　評価規準

・公共的な空間を実現するための条件について主体的に考察・構想しようとする。【主体的に学習に取り組む態度】

ウ　展開（※点線枠囲みの箇所は，手立て１～５の具体について述べたもの）

<table>
<tr><th>段階</th><th>学習活動・内容</th><th>指導上の留意点（◇評価）</th></tr>
<tr><td rowspan="3">導入
５分</td><td>１．他者と意見が対立した経験や事例はないかについて考える。
２．学習課題を確認する。</td><td>・身近な事例から，より主体的に学習に向かうことができるようにする。</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>手立て１　身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえた学習課題の設定</u>
Ｔ：最近，自分以外の他者と対立した経験はありますか？
Ｓ：部活の練習メニューについて部員間で・・・・・・等々。
Ｔ：誰かと関わる以上，自分と完全に意見が一致する人間はいないために，意見がぶつかる。その際，協働しなくてはならないことをわかってはいても，なかなかできないケースが多いんだね。

対立した事例をもとに「協働」という視点に着目させ，学習課題を設定する。</td></tr>
<tr><td colspan="2">学習課題　なぜ，私たちは必ずしも協働することができないのか。</td></tr>
<tr><td>展開
35
分</td><td>３．「囚人のジレンマ」と「男女の争い」という思考実験において，自分であればどのような行動をとるかとその理由を考え，ワークシートに記入する。

４．記入した内容をペア・全体で交流する。
５．「囚人のジレンマ」と「男女の争い」における対立構造の違いを理解し，それぞれの解決方法を考えワークシートに記入する。

６．記入した内容をペア・全体で交流する。</td><td>・「囚人のジレンマ」では，望ましい行動がわかっていながらも自分だけが損をすることへの抵抗感等から，「男女の争い」では互いの利害対立による意見の相違から，協働関係が妨げられることに気付かせたい。

・「囚人のジレンマ」では望ましい行動への報酬や望ましくない行動への制裁，「男女の争い」では互いを尊重する姿勢や議論等を通した合意形成が，協働関係を構築する方法となることに気付かせたい。</td></tr>
</table>

手立て２　資料（問題１と問題２の対立構造）の比較

問題１　人物Ａと人物Ｂは共謀してある罪を犯し、逮捕されて警察による取り調べを受けている。黙秘を続ける二人に対し、警察は次のような提案をした。

・このまま両者とも黙秘を続けた場合、二人とも懲役３年となること。
・もしもう一人が黙秘を続ける状態で、今日中に自分が自白し、もう一人の犯行についても証言をすれば自分は懲役１年で済むこと。
・もしもう一人が今日中に自白し、自分が黙秘を続けたら自分は懲役 10 年となること。
・両者とも今日中に自白した場合は二人とも懲役５年となること。

		人物Ｂ 黙秘	人物Ｂ 自白
人物Ａ	黙秘	人物Ａ：懲役３年 人物Ｂ：懲役３年	人物Ａ：懲役 10 年 人物Ｂ：懲役１年
	自白	人物Ａ：懲役１年 人物Ｂ：懲役 10 年	人物Ａ：懲役５年 人物Ｂ：懲役５年

自分が人物Ａの立場だった場合、「黙秘」と「自白」のいずれの行動をとるだろうか。なお、二人の取り調べは別々に行われ、それ以外はそれぞれ独房に入れられているため、互いに連絡をとることができない状態にあるとする。

解答（黙秘　or 自白）	理由
対立構造	

問題２　Ａ君とＢさんは恋人同士であり、デートに行く約束をした。デートの当日、ランチにＡ君は焼き肉、Ｂさんは寿司を食べたいと考えているが、お互いに相手の希望するものはそれほど食べたくない。ただし、恋人である以上、一緒にランチを食べることができなくなるのは最も避けたい選択肢である。自分がＡ君又はＢさんの立場だった場合、表中の選択肢①～④のいずれとなることを望むだろうか。

		Ｂさん 焼き肉	Ｂさん 寿　司
Ａ君	焼き肉	Ａ君に５点 Ｂさんに１点　①	Ａ君に０点 Ｂさんに０点　②
	寿　司	Ａ君に０点 Ｂさんに０点　③	Ａ君に１点 Ｂさんに５点　④

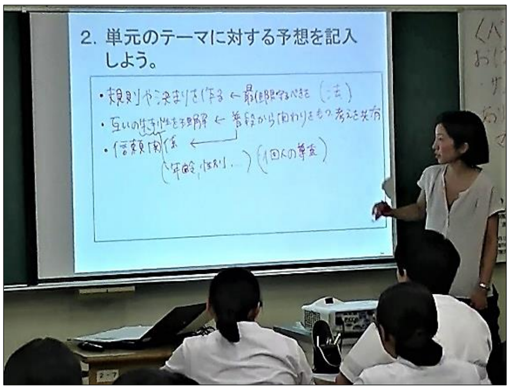
解答	理由
対立構造	

問題１「囚人のジレンマ」と問題２「男女の争い」の対立構造とそれぞれの対立の解決策の比較を通し，社会の対立には様々な要因があるが，その要因を明らかにして解決策を考える必要性や，他者と関わり合って生きていく上では，協働することにより互いにとっての協働の利益が確保され得ることを理解させる。

７．他者と関わり合って生きていく上では，協働の利益の確保が重要であることを踏まえ，その実現にはどのような条件が必要となるか考え，単元の学習課題を設定する。

単元の学習課題　よりよい公共的な空間を実現するための条件とは何か。

終末 10 分	８．単元の学習課題への予想を記入する。 ９．予想を全体で交流し，次時以降で公共的な空間を実現するための条件について具体的に学習することを確認する。	◇公共的な空間を実現するための条件について主体的に考察・構想しようとしている。 【主体的に学習に取り組む態度】



【図 14】第１時の授業の様子

(2)　第２時

ア　目標

望ましい合意形成の在り方を考えることを通し，公共的な空間を作る全ての者による合理的な議論に開かれていることが民主主義という基本的原理を支えていることや，自分自身が公共的な空間の一員として主体的に議論に関わっていくことの重要性を理解する。

イ　評価規準

・民主主義という公共的な空間における基本的原理について，理解を深める。【知識・技能】

・合意形成の在り方について考察する活動を通して，個人と社会との関わりにおいて多面的・多角的に考察し，表現する。【思考・判断・表現】

ウ　展開（※点線枠囲みの箇所は，手立て１～５の具体について述べたもの）

<table>
<tr><th>段階</th><th>学習活動・内容</th><th>指導上の留意点（◇評価）</th></tr>
<tr><td rowspan="3">導入
15
分</td><td>１．米軍普天間飛行場の移設計画をめぐる辺野古の埋め立てについての住民投票とイギリスのＥＵ離脱をめぐる国民投票を切り口として，学習課題を確認する。</td><td>・米軍普天間飛行場の移設をめぐる辺野古の埋め立て及びイギリスのＥＵ離脱について簡潔に示し，社会的事象をもとに，より主体的に学習に向かうことができるようにする。</td></tr>
<tr><td colspan="2">手立て１　身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえた学習課題の設定
手立て４　適切な社会的事象の選定と提示

朝日新聞（二〇一九年七月二十二日）
※著作権の関係上，省略しています。

Ｔ：この記事に出て来る合意形成でもめている事例２つは何ですか。
Ｓ：普天間飛行場の移設とイギリスのＥＵ離脱。
Ｔ：この２つについて概略を説明できますか。（生徒とやりとりしながら概略を確認）
Ｔ：普天間飛行場の移設では，県民投票の結果と政府の考えの食い違いが，イギリスのＥＵ離脱では国民投票の結果と議会の考えの食い違いが問題になっているんだね。

米軍普天間飛行場の移設計画をめぐる辺野古の埋め立てに関わる住民投票とイギリスのＥＵ離脱に関わる国民投票という社会的事象を切り口として，「民主主義」という視点に着目させ，学習課題を設定する。</td></tr>
<tr><td colspan="2">学習課題　民主主義を実現する合意形成の在り方はどのようなものか。</td></tr>
</table>

	学習活動	留意点
展開 25分	2．社会契約説（ホッブズ・ロック・ルソー）の思想について教員の説明を聞き，理解する。	・社会契約説の思想が民主主義の土台となっていることを理解させたい。
	3．資料１・資料２を読み，どちらの主張に賛成するか考え，ワークシートに記入する。	・根拠を挙げて記入するように指示する。

手立て２　資料（資料１と資料２）の比較

手立て３　社会の在り方についての選択・判断又は考察・構想

手立て４　適切な社会的事象の選定と提示

※著作権の関係上,省略しています。

資料１　出典：朝日新聞（2019 年２月 26 日）

※著作権の関係上,省略しています。

資料２　出典：読売新聞（2016 年６月 26 日）

資料１（直接民主制の意義について述べた新聞記事）と資料２（間接民主制の意義について述べた新聞記事）を比較し，民主主義を実現するための合意形成の在り方について，「資料１に賛成」「資料２に賛成」「どちらでもない」から選択し，その理由をまとめる。

4．ワークシートに記入した内容についてペア・全体で交流を行う。

手立て５　社会の在り方についての他者との意見の交流

（発言例）

「代表と国民の意見のズレを防ぐためにも，国民の意見を反映する機会が必要だと思う（資料１に賛成）」

「国民が十分な知識をもっているとは限らず，正しい判断ができないと思う（資料２に賛成）」

他者と意見を交流し，より多面的・多角的に考える。

	５．資料３（古代ギリシャの民主政について述べた新聞記事）から，多数決に依存しない議論の重要性について理解する。 ６．ヒトラーによる全権委任法の制定は民主主義の中で生まれたという指摘から，法の支配の意義について理解する。	・法の支配やそれに基づく立憲主義が民主主義を支えていることを理解させたい。
終末 10 分	７．ペア及び全体での交流を踏まえ，学習課題に対する自分の考えをまとめる。 〈まとめの記述例〉 自分達のことを自分達で決めようとすることが「民主主義」である以上，その決め方は吟味が必要である。民主主義の実現を考えた際，間接民主制にも直接民主制にもメリット・デメリットがあることから，多数決や代議制が必ずしも民主主義を実現する最善の方法とは限らないことや，両者を併用する等によって，より民主主義に近い合意形成の在り方を追求し続けていくことが必要である。	◇合意形成の在り方について，間接民主制や直接民主制の意義を踏まえ，多種多様な人々の意見を開かれた議論によってまとめていくことの重要性を理解して記述している。【知識・技能】【思考・判断・表現】

【図 15】第２時の授業の様子

(3)　第３時

ア　目標

大学入試において女性枠を設定することの適否について考えることを通し，公共的な空間の基礎には，各人が尊厳をもつかけがえのない人格として，差別されることなく全ての人が協働して生きることのできるよう，人間の尊厳と平等及び個人の尊重という基本的原理が不可欠であることを理解する。

イ　評価規準

・人間の尊厳と平等及び個人の尊重という公共的な空間における基本的原理について，理解する。【知識・技能】

・人間の尊厳と平等及び個人の尊重ついて，社会における構造的な差別を改善する方法としての，アファーマティブ・アクションの適否について考察する活動を通して，個人と社会との関わりにおいて多面的・多角的に考察し，表現する。【思考・判断・表現】

ウ　展開（※点線枠囲みの箇所は，手立て１～５の具体について述べたもの）

<table>
<tr><th>段階</th><th>学習活動・内容</th><th>指導上の留意点（◇評価）</th></tr>
<tr><td rowspan="3">導入５分</td><td>１．九州大学が入試に女性枠を設定しようとしたものの，批判を受けて撤回したことを示す新聞記事から，学習課題を確認する。
２．大学側の意図を理解する。</td><td>・大学入試におけるアファーマティブ・アクションの事例を示し，より主体的に学習に向かうことができるようにする。</td></tr>
<tr><td colspan="2"><u>手立て１　身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえた学習課題の設定</u>
<u>手立て４　適切な社会的事象の選定と提示</u>

※著作権の関係上，省略しています。
出典：朝日新聞（平成 23 年５月 18 日）

九州大学が女子学生の入学枠を設置することを公表したところ，男子学生への逆差別ではないか等の批判を受けたという社会的事象を切り口として，「平等」という視点に着目させ，学習課題を設定する。

Ｔ：九州大はどのような目的で女性枠を設置しようとしたのですか。
Ｓ：女性研究者が少ないので，女子学生を増やして女性研究者を増やそうとした。
Ｔ：それに対して寄せられた批判はどのようなものですか。
Ｓ：男性への差別であるという批判。
Ｔ：大学側は，多様な人材が入学できる環境を整えて性差によらない「個人の尊重」を実現し，受験の機会の平等に留まらない，ある意味での「平等」を保障しようとしたんだね。ただその結果，男子であるがゆえに不合格となる人が生まれるなら，男子にとっての「個人の尊重」がなされていないという批判がきたんだね。</td></tr>
<tr><td colspan="2">学習課題　「個人の尊重」を実現するためにはどのような「平等」の在り方が必要か。</td></tr>
</table>

	３．なぜ理系の学部に進学する女性が少ないのかについて資料１及び資料２をもとに個人・ペアで考える。	・資料１と資料２を提示し，男女の学力差が環境に左右され得ることに気付かせる。

手立て２　資料（資料１と資料２）の関連付け

「資料１（ＰＩＳＡの数学的リテラシーを問う問題における男女の平均点の差の国際比較）」と「資料２（ジェンダー・ギャップ指数の国際比較）」を関連付け，男女平等の実現度が低い日本では男子の方が数学的リテラシーが優れているのに対し，男女平等の実現度が高いアイスランドやフィンランド，スウェーデンでは，女子の方が数学的リテラシーが優れていることに気付かせ，男女の学力差が男女平等の実現度といった社会の環境に左右され得ることに目を向けさせる。

【資料１】「PISA（国際学習到達度調査）の数学的リテラシーを問う問題における男女の平均点の差」

※著作権の関係上，省略しています。

日本経済新聞（２０１５年４月１１日）より
※OECD による PISA（国際学習到達度調査/日本では高校１年生を対象に実施）の数学的リテラシーを調査する問題の点数について，国毎に「男子の平均点－女子の平均点」を算出したもの。

【資料２】「ジェンダー・ギャップ指数 2018（全 149 カ国比較）」

０から１の数値で表され，０が完全不平等，１が完全平等を意味する。数値が１に近いほど男女の平等が実現されていることを示す。

順位	国名	値
1	アイスランド	0.858
2	ノルウェー	0.835
3	スウェーデン	0.822
4	フィンランド	0.821
5	ニカラグア	0.809
6	ルワンダ	0.804
7	ニュージーランド	0.801
8	フィリピン	0.799
9	アイルランド	0.796
10	ナミビア	0.789
12	フランス	0.779
14	ドイツ	0.776
15	英国	0.774
16	カナダ	0.771
51	アメリカ	0.720
70	イタリア	0.706
75	ロシア	0.701
103	中国	0.673
110	日本	0.662
115	韓国	0.657

内閣府男女共同参画局ホームページより
※ジェンダー・ギャップ指数：世界経済フォーラムが毎年公表する男女格差を示す指数。

展開 35分	４．資料プリント②の資料３をもとに，学力は性別に左右されないという主張を確認する。	
	５．教員の説明から，アファーマティブ・アクションの定義を理解する。	・アメリカの大学入試における留学生枠や，フランスの国政選挙におけるパリテ法等を紹介する。
	６．ジョンソン政権下のアファーマティブ・アクションに関わる大統領令から，平等の在り方について考察する。	

手立て２　資料による事例の一般化

※著作権の関係上，省略しています。

出典：土屋恵一郎『正義論/自由論 寛容の時代へ』岩波書店・2002 年

（ジョンソン政権下の大統領令より）

下線部①「ただ足かせを外しレースを続行させる」ことと下線部②「足かせをつけられていたランナーに 40 ヤード先に進めてギャップを埋め合わせる」ことの違いについて考えさせることで，女性枠の設置という具体的事例を，ギャップを埋め合わせ，「平等」を実現するためのアファーマティブ・アクションとして一般化して捉えさせる。

	７．性別に左右されることなく「個人の尊重」を実現するために，「平等」を保障する方法として適切なものを，選択肢ア～エから一つ選び，理由をワークシートに記入する。	・適切だと考える選択肢を根拠に基づいて選ばせる。

手立て３　社会の在り方についての選択・判断又は考察・構想

手立て４　適切な社会的事象の選定と提示

ア．女性枠は導入せず，今までどおり性別を問わずに定員を設ける。
イ．女子学生の割合が低い学部において，女子学生の割合が半数程度になるまでの一定期間，女性枠を導入する。
ウ．女子学生の割合が低い学部において，期間を定めずに女性枠を導入する。
エ．その他ア～ウ以外

選んだ選択肢	
理由	

「平等」を実現するための社会の在り方について選択・判断及び考察・構想させる活動として，理系学部における女子学生や女性研究者の割合が低いことについて，性別に左右されることなく「個人の尊重」を実現するために，「平等」を保障する方法として，最も適しているものをア～エから１つ選び，その理由を考え，記入させる。

８．選んだ選択肢とその理由について意見を４人グループ及び全体で交流する。

手立て５　社会の在り方についての他者との意見の交流

（発言例）

「男性に不利になるので女性枠の導入は不平等である。また，女性枠を導入しても，女性を取り巻く環境を変えなければ根本的な解決にならない。（選択肢アを支持）」

他者と意見を交流し，より多面的・多角的に考える。

「女性は理系に不向きといった思い込みを取り払い，理系で活躍する女性のロールモデルを生み出すためにも女性枠は必要。ただし，男性に不利になりすぎないよう期間を定めるべきだと思う。（選択肢イを支持）」

「女性の割合が増加した時点で女性枠を廃止したら，すぐに女性枠の導入前の状態に戻りかねない。長きにわたる思い込みが薄れるまで，期間を定めずに女性枠を設けるべきである。（選択肢ウを支持）」

「女性が理系に向かないという思い込みが生まれないよう，小中学校段階で女性研究者による講演会等を開き，女性の理系学部の受験者数自体が増えるようにする。女性枠の導入は表面的な解決にしかならない。（選択肢エを支持）」

終末 10 分	9．４人グループ及び全体の交流を踏まえ，学習課題に対する自分の考えをまとめる。	◇社会に存在する構造的な差別を解消するためにはどのようなことが必要であるかについて，互いを尊重することの重要性を踏まえてまとめている。【知識・技能】【思考・判断・表現】

〈まとめの記述例〉

あらゆる人が性別や障害の有無といった差別を受けず，個人が尊重される社会の実現には，不平等を生む背景に目を向け，その改善を目指すことが必要である。その際，単なる表面的な平等ではなく，質的な平等が保障されることが必要であるが，それが逆差別となり，他の立場にある個人の尊重が妨げられるようなことがあってはならない。両者のバランスをとることができるような平等の在り方を探ることが必要である。

【図 16】第３時の授業の様子

(4)　第４時

ア　目標

身近な社会の在り方について考察することを通し，公共的な空間の実現には，人間の尊厳と平等，個人の尊重，民主主義，法の支配，自由・権利と責任・義務といった基本的原理が不可欠であることを理解するとともに，よりよい公共的な空間を作り上げるためには何が必要かについて考察する。

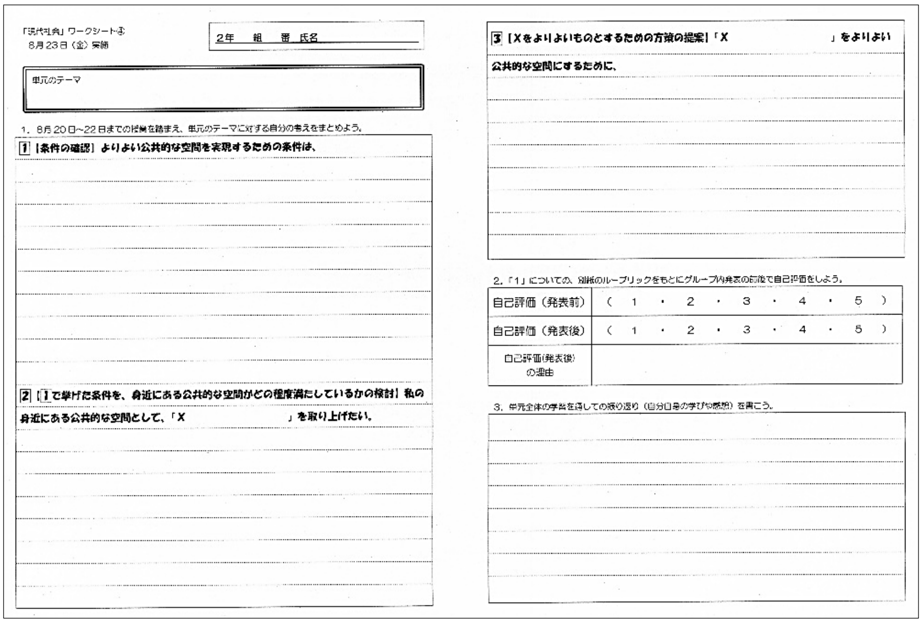
イ　評価規準

・身近な社会が公共的な空間と言えるかどうかについて，多角的・多面的に考察する。【思考・判断・表現】

・公共的な空間を実現するための条件について主体的に考察・構想しようとする。【主体的に学習に取り組む態度】

ウ　展開（※点線枠囲みの箇所は，手立て１～５の具体について述べたもの）

段階	学習活動・内容	指導上の留意点（◇評価）
導入5分	１．前時までの学習を振り返り，単元の学習課題を確認する。	・第１時から第３時までの学習を想起させる。
	学習課題　よりよい公共的な空間を実現するための条件とは何か。	
展開35分	２．単元のまとめとして，自分にとって身近な社会（家族，学級，所属する部等）を取り上げ，それが公共的な空間と言えるかどうかについてワークシートに記入する。	・単元のまとめとして， ①　よりよい公共的な空間を実現するための条件 ②　身近にある公共的な空間がそれらの条件を満たしているかどうか ③　身近にある公共的な空間をよりよいものにするための方策 という３点について記入させる。


「現代社会」ワークシート④
8月23日（金）実施
2年　組　番 氏名
単元のテーマ
1．8月20日～22日までの授業を踏まえ、単元のテーマに対する自分の考えをまとめよう。
1 【条件の確認】よりよい公共的な空間を実現するための条件は、
2 【1で挙げた条件を、身近にある公共的な空間がどの程度満たしているかの検討】私の身近にある公共的な空間として、「X　　　　」を取り上げたい。
3 【Xをよりよいものとするための方策の提案】「X　　　　」をよりよい公共的な空間にするために、
2．「1」についての、別紙のルーブリックをもとにグループ内発表の前後で自己評価をしよう。

自己評価（発表前）	（ 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ）
自己評価（発表後）	（ 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ）
自己評価(発表後)の理由	

3．単元全体の学習を通しての振り返り（自分自身の学びや感想）を書こう。

手立て３　社会の在り方についての選択・判断又は考察・構想

よりよい公共的な空間の在り方について選択・判断及び考察・構想させる活動として，よりよい公共的な空間を実現するための条件（1），身近にある公共的な空間がそれらの条件を満たしているかどうか（2），身近にある公共的な空間をよりよいものにするための方策（3）について考え，記入させる。

３．記入した内容についてルーブリックに基づいて自己評価を行う。
４．記入した内容を４人グループで交流し，他者による評価を受ける。

手立て５　社会の在り方についての他者との意見の交流

（発言例）

「公共的な空間の条件は，個人の尊重がなされている上で，民主主義と平等が実現されていることだと思う。〇〇部を例に考えると，先輩が引退して２年生が主力となってから，部員間の話し合いが十分になされず，ほぼキャプテンの考えでメニューや，オフの日程等が決まるようになっている。これでは民主主義が十分に実現されているとは言えない。また，練習に関わる道具の準備や片付けも行う人に偏りがあり，平等とは言えない。さらに，最近では，部の中にレギュラーとそうでないメンバーとを区別するような雰囲気があり，技術の上手い下手に関わらず，同じスポーツに取り組む者として部員一人ひとりを尊重する考え方が欠けているように感じる。こうした状態を解決するためには，一度部員全員で腹を割って話し合う場が必要だと考える。その中で，部員もマネージャーも含めて，構成員が相互にその存在を認めて尊重することの必要性を確認したい。その上で，全員の考えを出し合うことで，メニューや練習日程，道具の準備・片付けについてもよりよい在り方にたどりつくことができるということを確認するべきである。」

「公共的な空間の条件は，民主主義と協働が実現されていることである。学校を例に考えると，生徒同士の協働は行事等の場面でよく見られるが，民主主義については生徒総会という話し合いの場が形式的なものとなっており，実現は不十分である。この解決には，生徒総会を年１回から２回に増やし，１回目の生徒総会で出た意見について生徒会が検討した結果をきちんと全校生徒に伝え，その内容について再度議論する機会を設定することが必要であると考える。」

他者と意見を交流し，より多面的・多角的に考える。

５．グループでの交流や他者による評価を受け，自分のまとめを修正し，再度自己評価を行う。
６．記入した内容を全体で交流する。

終末 10 分	７．グループ及び全体の交流を踏まえ，単元の学習についての振り返りをまとめる。	◇公共的な空間を実現するための条件について，人間の尊厳と平等，個人の尊重，民主主義，法の支配，自由・権利と平等といった基本的原理の理解を踏まえてまとめている。【思考・判断・表現】【主体的に学習に取り組む態度】
	〈まとめの記述例〉 よりよい公共的な空間の実現には，人間の尊厳と平等や個人の尊重の原理を基礎として，その在り方を決定する際には民主主義や法の支配に基づいた合意形成が必要である。 私にとって身近な公共的な空間である○○部を例にとると，部員は互いを尊重する気持ちはありながらも，合意形成の際に全員の意見を確認したり整理したりすることが十分になされず，民主主義的な決定がなされているとは言えない。今後は部長や副部長の考えのみならず，他の部員の意見にも耳を傾けるための仕組み作りが必要である。	

【図 17】第４時の授業の様子

4　授業実践の検証

(1)　アンケートの結果と考察

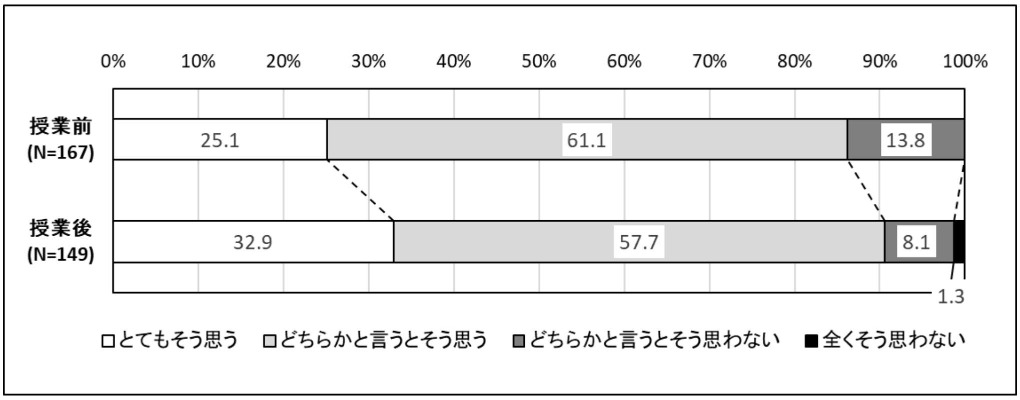
社会参画意識の変化を分析するために，授業実践の前後で，生徒を対象として以下の項目についてどのくらいそう思うかについて，アンケートを実施した【表７】。選択肢は「とてもそう思う」「どちらかと言うとそう思う」「どちらかと言うとそう思わない」「全くそう思わない」の４つである。なお，質問項目１～４は資質・能力の三つの柱における「学びに向かう力，人間性等」，質問項目５～６は「思考力，判断力，表現力等」，質問項目７～11は「知識及び技能」に関連するものである。

【表７】授業前後でのアンケートにおける質問項目

	質問項目	関連する資質・能力の柱
1	社会の出来事に対する興味・関心がある	学びに向かう力，人間性等
2	人間は他者と協力して社会を作っている存在である	学びに向かう力，人間性等
3	社会をよりよくするため，主体的に社会の問題に関わっていきたい	学びに向かう力，人間性等
4	18歳になり，選挙権を得たら選挙の投票に行きたい	学びに向かう力，人間性等
5	社会の問題について自分の考えをもち，文章にまとめたり他者と議論したりすることができる	思考力，判断力，表現力等
6	社会の出来事の意味や意義について様々な視点から考察することができる	思考力，判断力，表現力等
7	「民主主義」について自分の言葉で説明することができる	知識及び技能
8	「基本的人権の尊重」について自分の言葉で説明することができる	知識及び技能
9	「個人の尊重」について自分の言葉で説明することができる	知識及び技能
10	「法の支配」について自分の言葉で説明することができる	知識及び技能
11	「立憲主義」について自分の言葉で説明することができる	知識及び技能

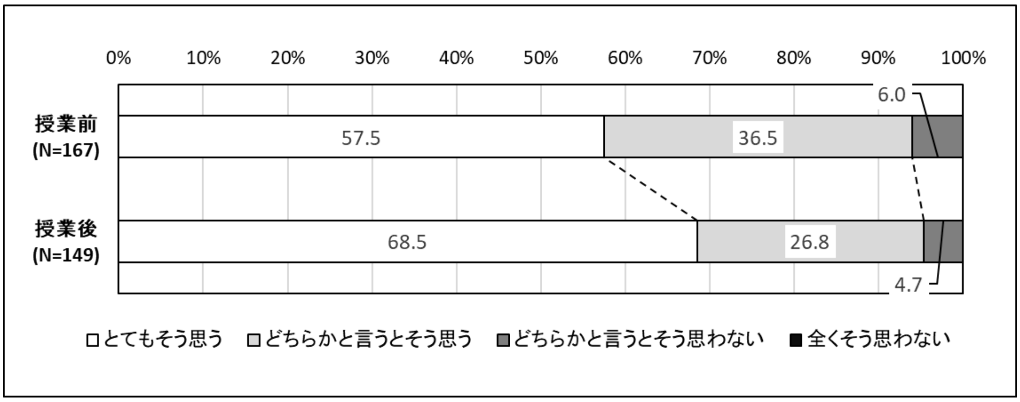
以下に授業前後のアンケート結果をまとめた。グラフ中の数字は割合を示しているが，小数第２位を四捨五入しているため合計が100%にならないこともある。なお，有意差は「とてもそう思う」又は「どちらかと言うとそう思う」という肯定的な回答と，「どちらかと言うとそう思わない」又は「全くそう思わない」という否定的な回答の二群に分け，χ^2検定を行った。

†　p <.10で有意傾向あり	＊　p <.05で有意差あり	＊＊　p <.01で有意差あり



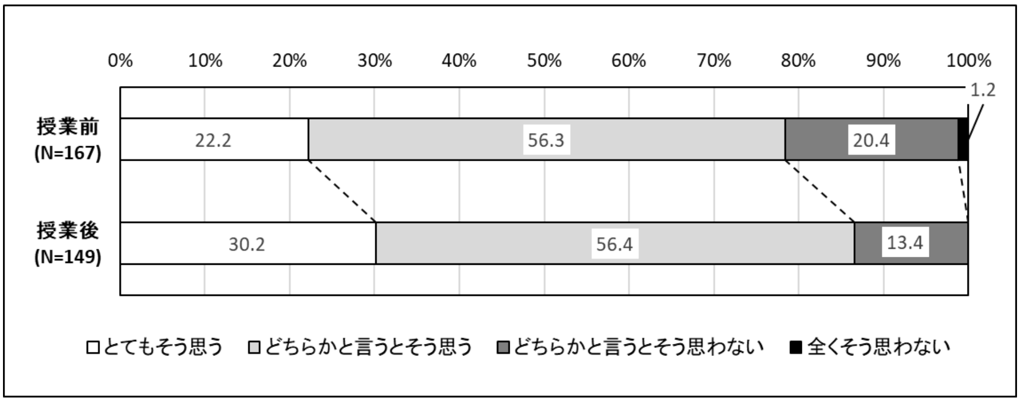
(χ²(1)＝1.066)

【図 18】質問項目１：社会の出来事に対する興味・関心がある



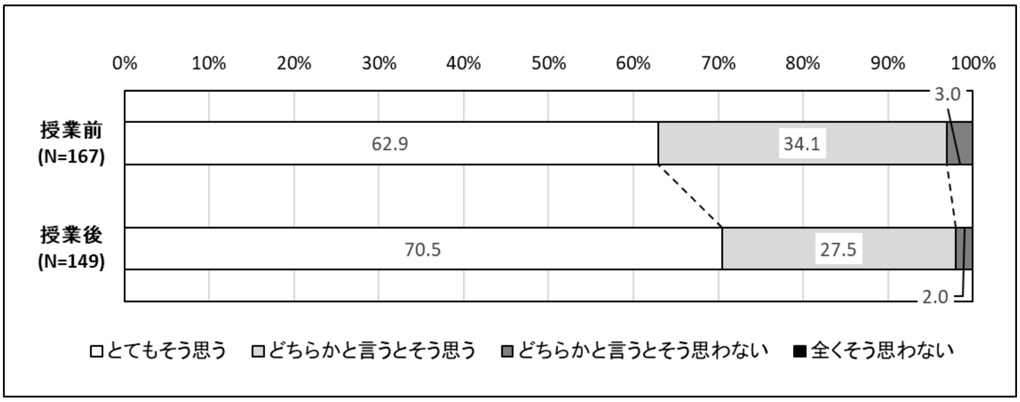
(χ²(1)＝0.066)

【図 19】質問項目２：人間は他者と協力して社会を作っている存在である



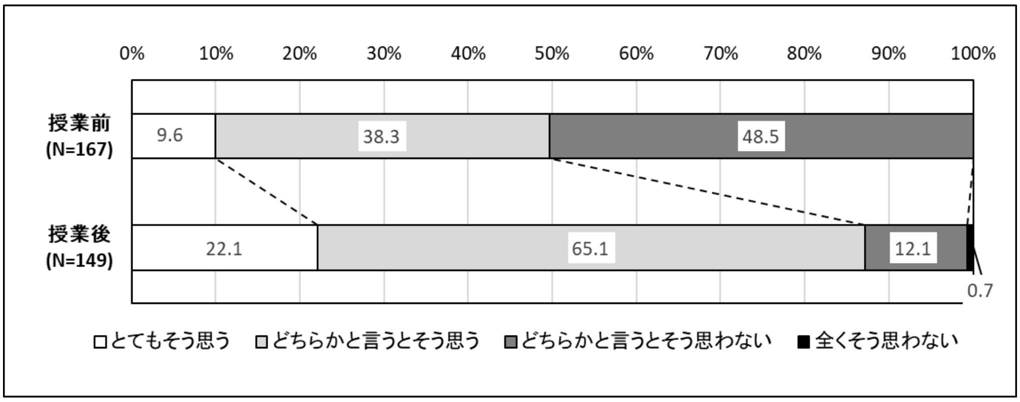
(χ²(1)＝3.037)

【図 20】質問項目３：社会をよりよくするため，主体的に社会の問題に関わっていきたい　†



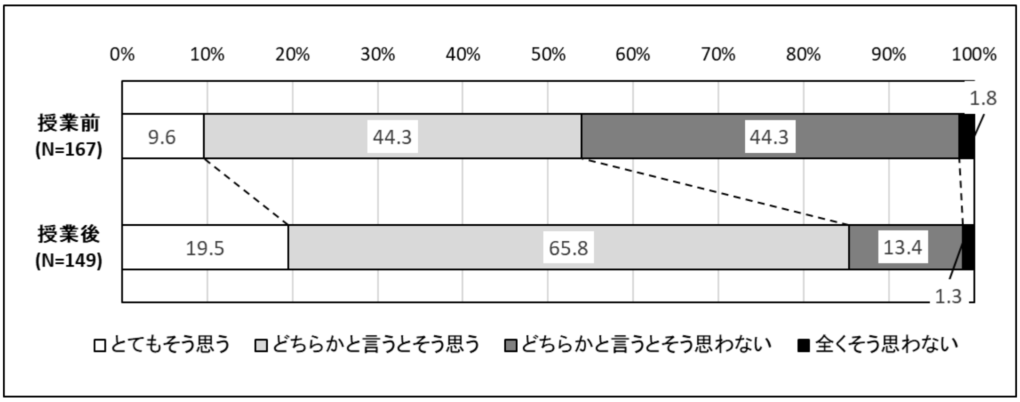
(χ²(1)＝5.371)

【図 21】質問項目４：18 歳になり，選挙権を得たら選挙の投票に行きたい　＊



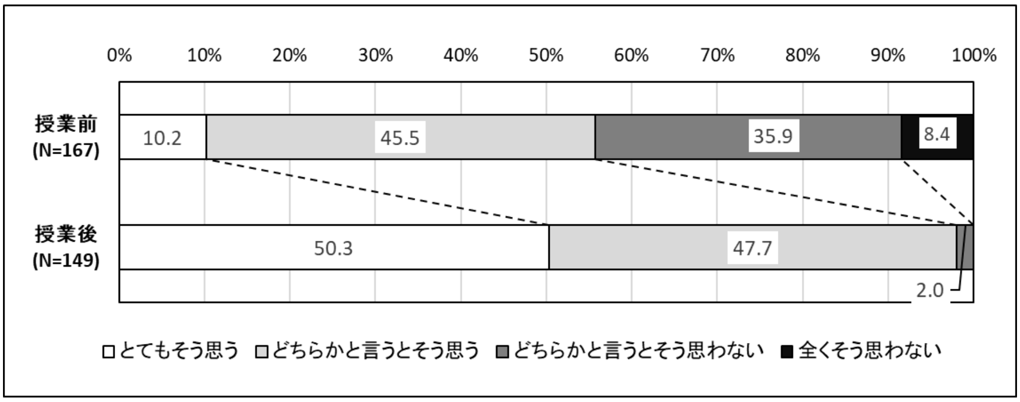
（χ^2(1)＝52.929）

【図 22】質問項目５：社会の問題について自分の考えをもち，文章にまとめたり他者と議論したりすることができる　＊＊



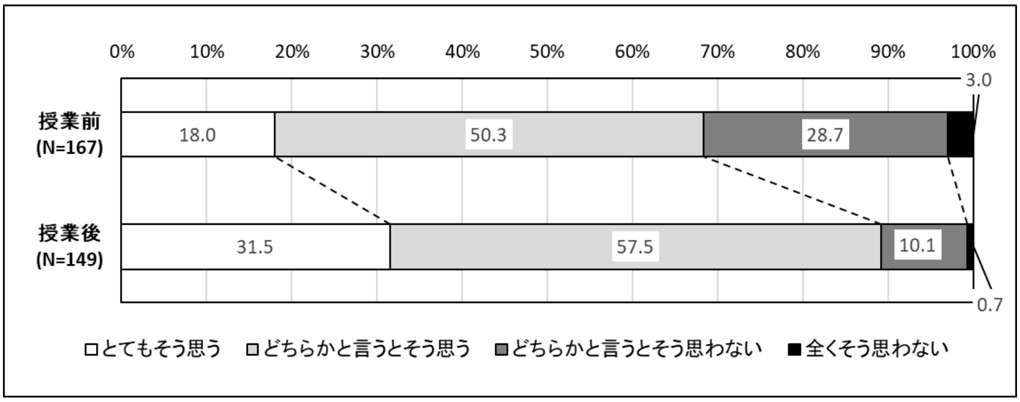
（χ^2(1)＝34.977）

【図 23】質問項目６：社会の出来事の意味や意義について様々な視点から考察することができる　＊＊



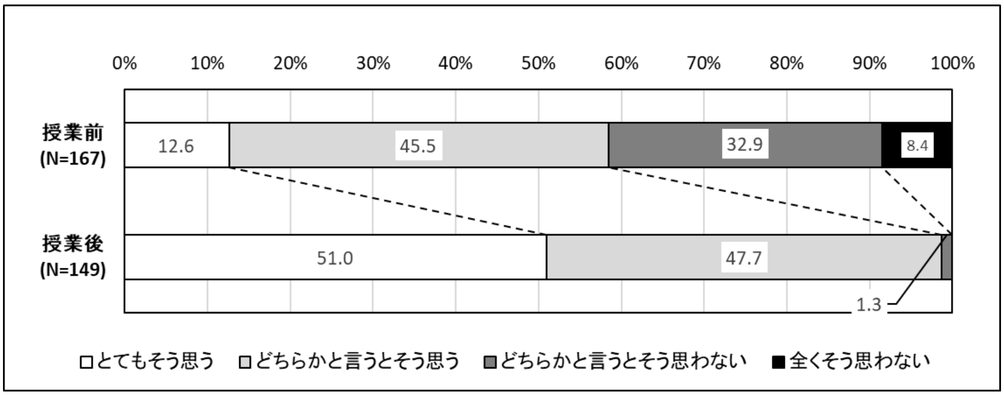
（χ^2(1)＝73.687）

【図 24】質問項目７：「民主主義」について自分の言葉で説明することができる　＊＊



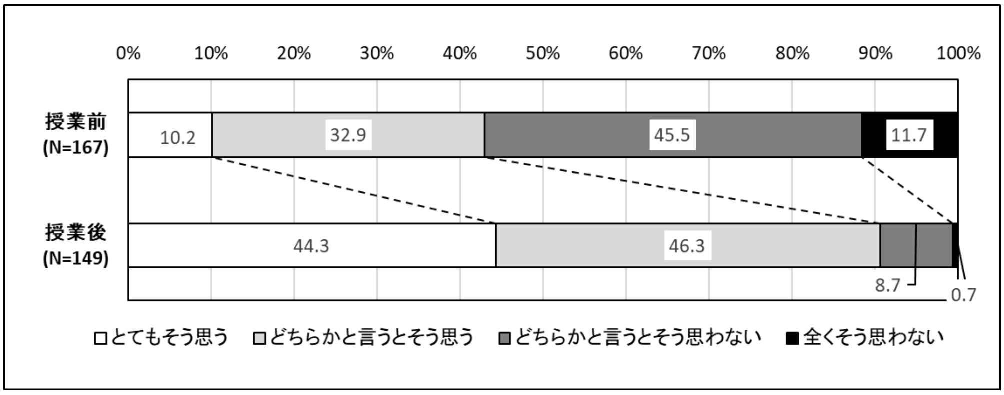
（χ^2(1)＝19.131）

【図 25】質問項目８：「基本的人権の尊重」について自分の言葉で説明することができる　＊＊



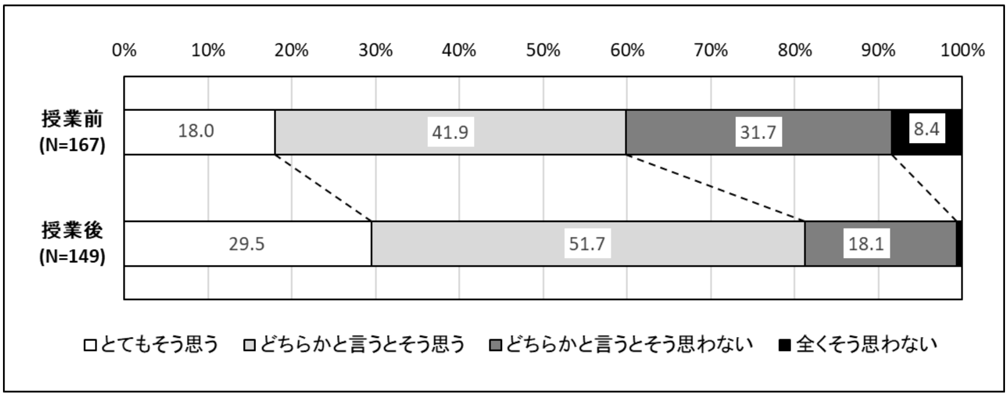
($\chi^2(1)=70.480$)

【図 26】質問項目９：「個人の尊重」について自分の言葉で説明することができる　＊＊



($\chi^2(1)=75.909$)

【図 27】質問項目 10：「法の支配」について自分の言葉で説明することができる　＊＊



($\chi^2(1)=16.335$)

【図 28】質問項目 11：「立憲主義」について自分の言葉で説明することができる　＊＊

以上の結果より，質問項目５～６の「思考力，判断力，表現力等」に関わる項目及び質問項目７～11 の「知識及び技能」に関わる項目では，全てにおいて学習の前後で１％水準で肯定的な回答が増加した。また，質問項目１～４の「学びに向かう力，人間性等」に関わる項目については，質問項目４「18 歳になり，選挙権を得たら投票に行きたい」においては授業後に５％水準で有意に多くなっていることが認められ，質問項目３「社会をよりよくするため，主体的に社会の問題に関わっていきたい」においては有意傾向が認められた。一方で，質問項目１～２については有意傾向・有意差ともに認められなかった。質問項目１及び２については，授業前の時点で肯定的回答の割合が 85％を超えていたため，大きな割合の変化が生じづらかったものと考える。

(2)　「知識及び技能」に関わる資質・能力の変化についての分析

(1)で示したアンケート結果について，事前と事後のどちらのアンケートにも回答した 136 名を対象として，「知識及び技能」に関わる質問項目７～11 それぞれについて，授業前後の意識の変化をもとに次の４つのグループに分類した。分類の詳細は【表８】によるものとする。

グループⅠ：授業の前後で否定的回答から肯定的回答へと変化した生徒
グループⅡ：授業の前後で，肯定的回答のまま変化がない生徒
グループⅢ：授業の前後で，否定的回答のまま変化がない生徒
グループⅣ：授業の前後で肯定的回答から否定的回答へと変化した生徒

【表８】グループⅠ～グループⅣの分類の詳細

		アンケートの回答（授業後）			
		とてもそう思う	どちらかと言うとそう思う	どちらかと言うとそう思わない	全くそう思わない
アンケートの回答（授業前）	とてもそう思う	グループⅡ	グループⅣ	グループⅣ	グループⅣ
	どちらかと言うとそう思う	グループⅠ	グループⅡ	グループⅣ	グループⅣ
	どちらかと言うとそう思わない	グループⅠ	グループⅠ	グループⅢ	グループⅣ
	全くそう思わない	グループⅠ	グループⅠ	グループⅠ	グループⅢ

以下に，分類したアンケート結果の各グループの人数について，質問項目毎に示す【表９】。

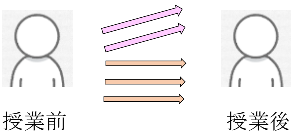
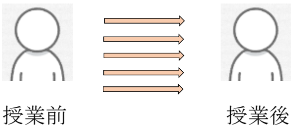
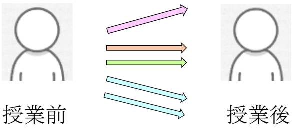
【表９】「知識及び技能」に関わる質問項目のアンケート結果による分類（Ｎ＝136）

質問項目				
質問項目７	「民主主義」について自分の言葉で説明することができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	94 人	38 人	１人	３人
質問項目８	「基本的人権の尊重」について自分の言葉で説明することができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	52 人	64 人	８人	12 人
質問項目９	「個人の尊重」について自分の言葉で説明することができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	89 人	40 人	２人	５人
質問項目 10	「法の支配」について自分の言葉で説明することができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	94 人	25 人	９人	８人
質問項目 11	「立憲主義」について自分の言葉で説明することができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	60 人	45 人	13 人	18 人

【表９】を踏まえ，５つの質問項目を通してグループⅠ～Ⅳのいずれに属しているかをもとに，生徒を【表 10】のようにＸ群，Ｙ群，Ｚ群の３つに分類した。

Ｘ群は授業前後で肯定的な意識への変化が見られ，否定的な意識の変化は見られなかった生徒，Ｙ群は肯定的な意識のまま変化のなかった生徒，Ｚ群はＸ群及びＹ群以外の生徒を指す。なお，表中の「分類イメージの例」における矢印については，肯定的回答を(+)，否定的回答を(−)とした場合に，授業前(−)から授業後(+)に変化した場合は「↗（ピンク色の矢印）」，授業前も授業後も(+)と変化のない場合は「→（オレンジ色の矢印）」，授業前も授業後も(−)と変化のない場合は「→（黄緑色の矢印）」，授業前(+)から授業後(−)に変化した場合は「→（水色の矢印）」で示している（以下，【表 13】及び【表 16】についても同様とする）。

【表 10】「知識及び技能」についての意識の変化による生徒の分類（Ｎ＝136）

分類	条件	例(左から順に，質問項目７，８，９，10，11 において属するグループとする)	分類イメージの例(矢印は意識の変化を示す)	人数
Ｘ群	・５つの質問項目全てにおいてグループⅠに属している ・５つの質問項目のうちいずれか１～４つにおいてグループⅠに属し，それ以外はグループⅡに属している	「Ⅰ Ⅰ Ⅰ Ⅰ Ⅰ」 「Ⅰ Ⅱ Ⅰ Ⅰ Ⅰ」 「Ⅰ Ⅰ Ⅱ Ⅱ Ⅱ」		83 人
Ｙ群	５つの質問項目全てにおいてグループⅡに属している	「Ⅱ Ⅱ Ⅱ Ⅱ Ⅱ」		９人
Ｚ群	Ｘ群・Ｙ群以外	「Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ Ⅳ」 「Ⅲ Ⅲ Ⅳ Ⅳ Ⅳ」		44 人

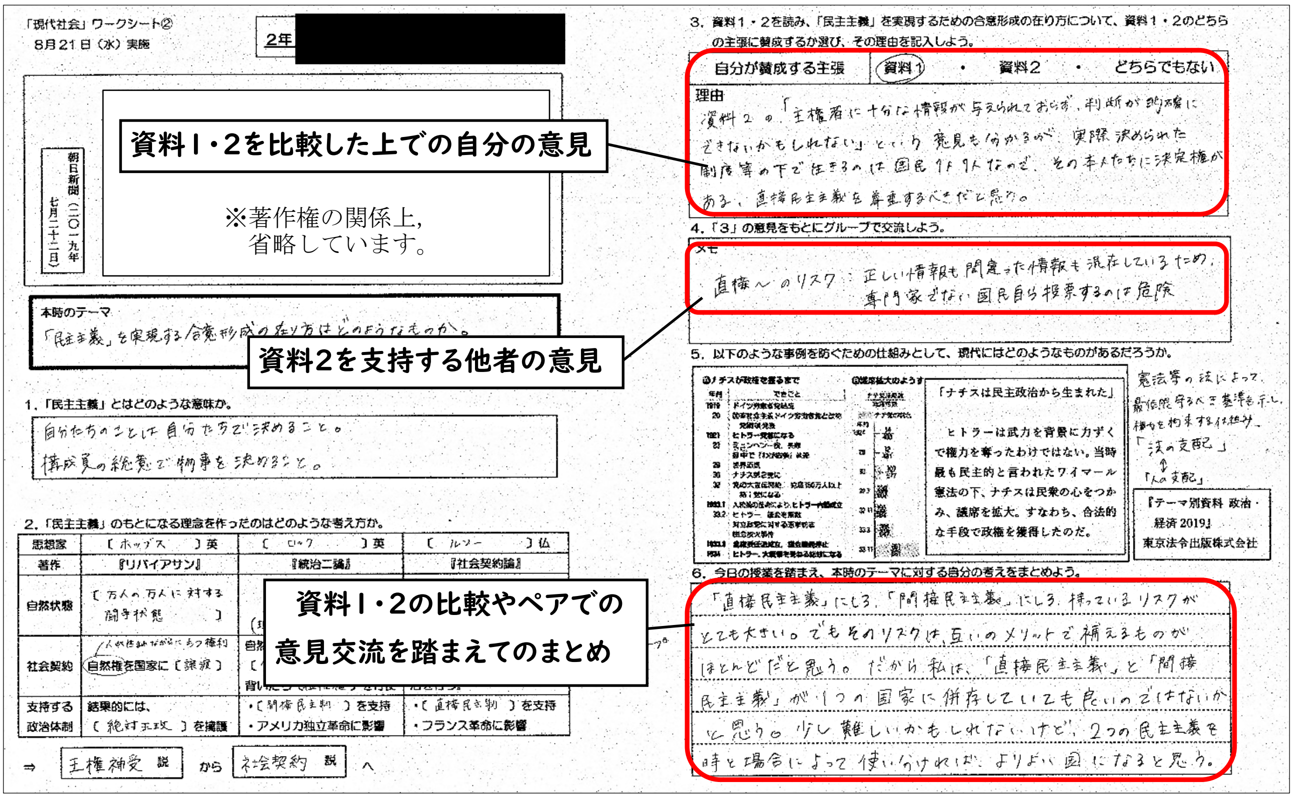
次に，Ｘ～Ｚ群のそれぞれについて，生徒の意識と実際の評価とを関連付けるため，意識調査と「知識・技能」の観点における単元の総括評価についてのクロス集計を行うと，【表 11】のようになった。

【表 11】意識調査と「知識・技能」の観点における単元の総括評価のクロス集計（Ｎ＝136）

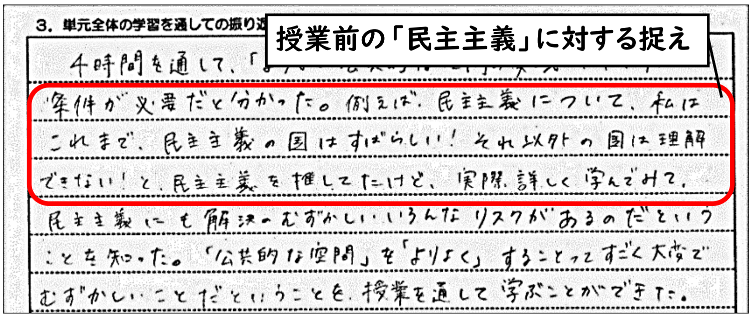
		「知識・技能」の観点における単元の総括評価		
		Ａ評価 該当の群における割合	Ｂ評価 該当の群における割合	Ｃ評価 該当の群における割合
意識の変化による生徒の分類	Ｘ群	35 人 42.1%	48 人 57.8%	０人 ０%
	Ｙ群	４人 44.4%	５人 55.5%	０人 ０%
	Ｚ群	18 人 40.9%	26 人 59.1%	０人 ０%

【表 11】より，全生徒がＢ評価以上となっていることから，「民主主義」や「個人の尊重」等の授業で扱った事柄について「自分の言葉で説明することができる（質問７～11）」という質問に対する肯定的回答の割合の増加に有意差がみられるように，４時間の授業を通して「知識・技能」における資質・能力が高められたとする生徒の意識は妥当性をもつものであると言える。一方で，Ｘ～Ｙ群それぞれにおけるＡ評価の割合はいずれも４割前後であり，群による大きな差はない。このことに関わって，否定的な意識の変化を含むＺ群に属しながらも，Ａ評価である生徒について，単元の振り返りに「あまり深く考えていなかった事柄についてじっくり考える機会をもてた」「社会の出来事についてもっと関心をもって自分で考えることが大切だと感じた」といった記述が見られた。これらの記述からは，授業で学んだ内容についての自分の理解の不十分さを感じ，今後より理解を深める必要性を感じている様子がうかがえる。その結果，意識調査においては自己評価が厳しくなり，意識調査と授業における評価との乖離が生じたものと考えられる。

次に，授業におけるどのような手立てによって，生徒の「知識・技能」の資質・能力が高められたのかについて分析するために，Ｘ群から抽出した生徒ａ，ｂについて，それぞれ第２時，第３時のワークシートと，単元の振り返りの記述を示す。



【図 29】抽出生徒ａ（Ｘ群）の２時間目のワークシート

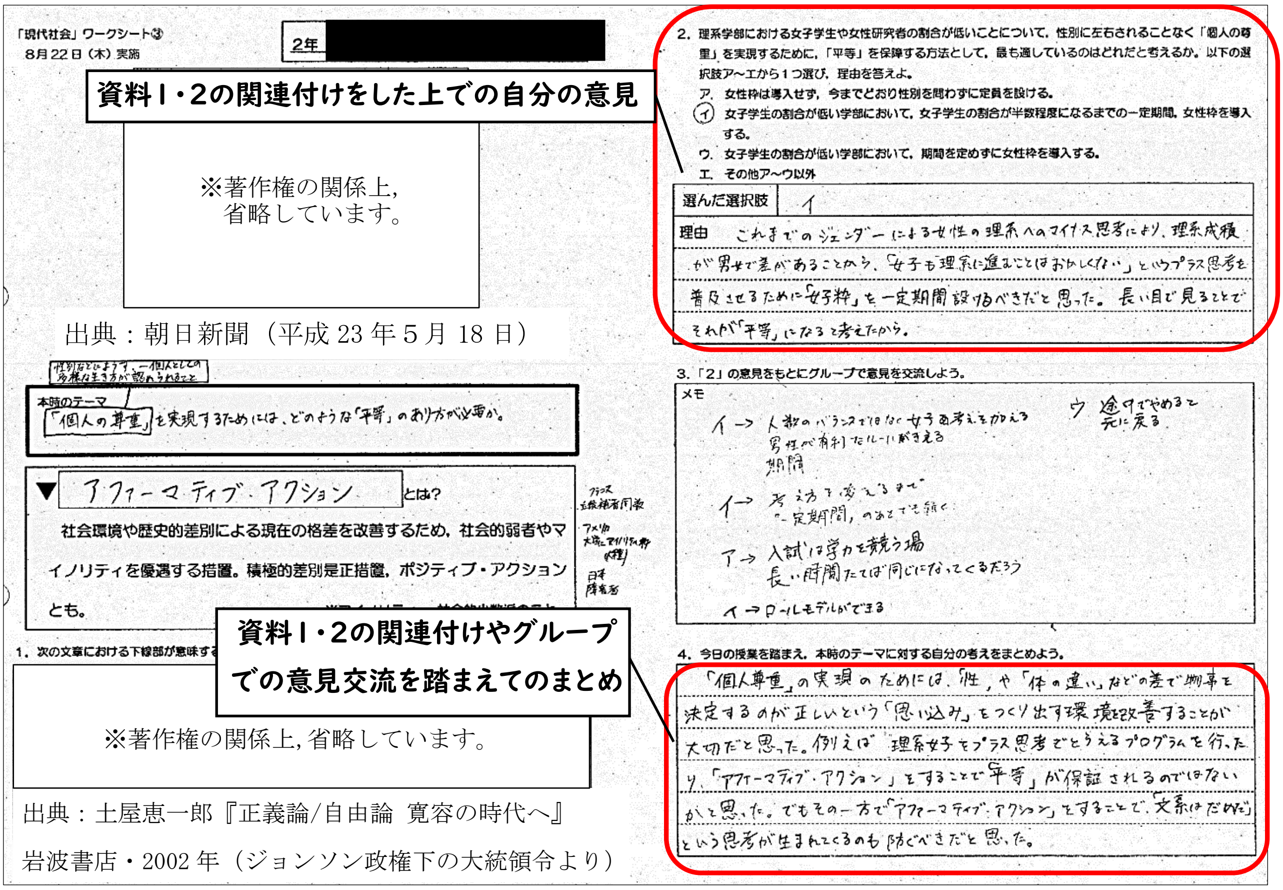


【図 30】抽出生徒ａ（Ｘ群）の単元の振り返りの記述

生徒ａは，【図 30】から，授業前は「民主主義の国はすばらしい」と考えていたことが分かる。その考えが，授業で提示した資料１（直接民主制の意義について述べた新聞記事）と資料２（間接民主制（代議制）の意義について述べた新聞記事）を比較し，民主主義を実現するための合意形成の在り方について

考察する中で，【図 29】の「３」に示すように，「（直接民主制では）主権者に十分な情報が与えられておらず，判断が的確にできないかもしれない」として直接民主制にも欠点があることを理解し，その上で「実際に決められた制度の下で生きるのは国民一人一人なので，その本人たちに決定権がある直接民主主義を尊重するべきだと思う」という考えに変わっている。さらに，【図 29】の「３」で記入した意見をペアで交流した際に，資料２を支持する理由として，「正しい情報も間違った情報も混在しているため，専門家でない国民自ら投票するのは危険」だという他者の意見を聞く中で，まとめの記述からは「直接民主主義にしろ，間接民主主義にしろ，持っているリスクがとても大きい」が，「そのリスクは互いのメリットで補えるものがほとんど」であるため，「直接民主主義と間接民主主義が１つの国家に併存していても良いのではないか」と考えるに至ったことが分かる。以上から，二つのことがうかがえる。一つは，自分の意見をまとめる前の段階で資料１と資料２を比較したことで，それまで生徒ａがもっていた「民主主義」に対する考え方が揺さぶられ，民主主義は完全であるという理解から，直接民主制にも間接民主制にもメリット・デメリットがあるという理解に変化したことである。もう一つは，ペアワークによって自分と異なる他者の意見を聞く中で，直接民主制・間接民主制のどちらにもメリットもデメリットもあるが，両者のリスクは互いに補い合えるものであることに気付き，１つの国家に直接民主制と間接民主制が併存することで，よりよい民主主義の実現に近づくと理解するに至っていることである。

生徒ａについて，資料の比較（手立て２）や選択・判断及び考察・構想（手立て３），他者との意見の交流（手立て５）が，「民主主義」という概念としての知識の習得につながったと考えられる。



「現代社会」ワークシート③
8月22日（木）実施　2年 [redacted]

資料Ⅰ・2の関連付けをした上での自分の意見

※著作権の関係上，省略しています。

出典：朝日新聞（平成 23 年５月 18 日）

性別などによらず，一個人としての多様な生き方が認められること

本時のテーマ
「個人の尊重」を実現するためには，どのような「平等」のあり方が必要か。

▼ アファーマティブ・アクション とは？
社会環境や歴史的差別による現在の格差を改善するため，社会的弱者やマイノリティを優遇する措置。積極的差別是正措置，ポジティブ・アクションとも。

1．次の文章における下線部が意味する

資料Ⅰ・2の関連付けやグループでの意見交流を踏まえてのまとめ

※著作権の関係上，省略しています。

出典：土屋恵一郎『正義論/自由論　寛容の時代へ』岩波書店・2002 年（ジョンソン政権下の大統領令より）

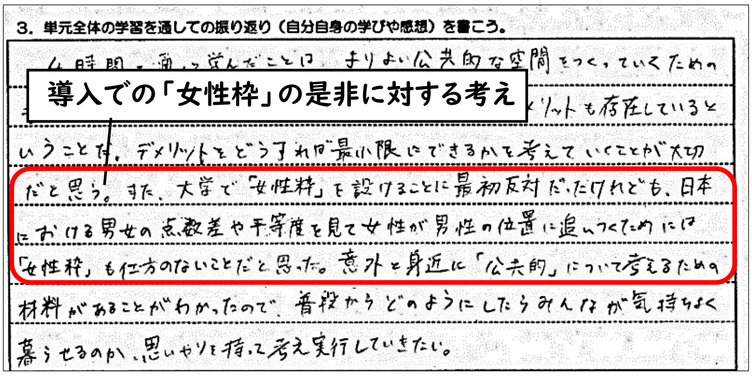
2．理系学部における女子学生や女性研究者の割合が低いことについて，性別に左右されることなく「個人の尊重」を実現するために，「平等」を保障する方法として，最も適しているのはどれだと考えるか。以下の選択肢ア～エから１つ選び，理由を答えよ。
ア．女性枠は導入せず，今までどおり性別を問わずに定員を設ける。
㋑ 女子学生の割合が低い学部において，女子学生の割合が半数程度になるまでの一定期間，女性枠を導入する。
ウ．女子学生の割合が低い学部において，期間を定めずに女性枠を導入する。
エ．その他ア～ウ以外

選んだ選択肢	イ
理由	これまでのジェンダーによる女性の理系へのマイナス思考により，理系成績が男女で差があることから，「女子も理系に進むことはおかしくない」というプラス思考を普及させるために「女子枠」を一定期間設けるべきだと思った。長い目で見ることでそれが「平等」になると考えたから。

3．「2」の意見をもとにグループで意見を交流しよう。
メモ
イ → 人数のバランスではなく女子の考えを加える
男性が有利なルールが変えれる
期間
イ → 考え方を変えるまで
一定期間，のあとでも続く
ア → 入試は学力を競う場
長い時間たてば同じになってくるだろう
イ → ロールモデルができる
ウ 途中でやめると元に戻る

4．今日の授業を踏まえ，本時のテーマに対する自分の考えをまとめよう。
「個人尊重」の実現のためには，「性」や「体の違い」などの差で物事を決定するのが正しいという「思い込み」をつくり出す環境を改善することが大切だと思った。例えば「理系女子をプラス思考でとらえるプログラムを行ったり，「アファーマティブ・アクション」をすることで「平等」が保証されるのではないかと思った。でもその一方で「アファーマティブ・アクション」をすることで「文系はだめだ」という思考が生まれてくるのも防ぐべきだと思った。

【図 31】抽出生徒ｂ（Ｘ群）の３時間目のワークシート



【図 32】抽出生徒ｂ（Ｘ群）の単元の振り返りの記述

生徒ｂは，【図 32】から，「女性枠を設けることに最初反対」であると考えていたことが分かる。導入の「first impression」の段階で大半の生徒がそうであったように，「入学試験では学力で合否を決めることが平等であり，女性枠の設置は男性にとって不平等である」という理由からではないかと推察される。その考えが，授業で提示した資料１（ＰＩＳＡの数学的リテラシーを問う問題における男女の平均点の差の国際比較）と資料２（ジェンダー・ギャップ指数の国際比較）を関連付け，「なぜ，日本の理系学部における女子学生や女性研究者が少ないのか」について考える中で，【図 31】の「２」に示すように，「ジェンダー（・ギャップ）による女性の理系へのマイナス思考により，理系（の）成績が男女で差があることから，女子も理系に進むことはおかしくないというプラス（の）思考を普及させるために女性枠を一定期間設けるべき」だという考えに変わっている。さらに，【図 31】の「４」のまとめの記述からは，「個人の尊重の実現のためには，性や体の違いなどの差で物事を決定するのが正しいという思い込みをつくり出す環境を改善することが大切」であることを踏まえ，その改善のための方策として，「例えば理系女子（の存在）をプラスの思考でとらえるプログラムを行ったり，アファーマティブ・アクションをすることで平等が保障される」と考えるに至っていることが分かる。

以上から，生徒ｂは，自分の意見をまとめる前の段階で資料１と資料２を関連付けて考えることを通し，ＰＩＳＡにおいて日本で数学的リテラシーが男性の方が優れている結果となっている背景には，男女の平等が十分に実現されていないという社会構造としての要因があることに気付き，それによってそれまでの「平等」に対する考え方が揺さぶられたことが分かる。その結果として，受験の機会を平等にするという機会の平等のみではなく，女性枠の設置をはじめとするアファーマティブ・アクションによって結果の平等を保障することの必要性についても理解を深めていることがうかがえる。資料の関連付け（手立て２）が，「平等」という概念としての知識の習得につながったと考えられる。

(3)　「思考力，判断力，表現力等」に関わる資質・能力の変化についての分析

(1)で示したアンケート結果について，事前と事後のどちらのアンケートにも回答した 136 名を対象として，「思考力，判断力，表現力等」に関わる質問項目５～６それぞれについて，授業前後の意識の変化をもとに次の４つのグループに分類した。

グループⅠ：授業の前後で否定的回答から肯定的回答へと変化した生徒
グループⅡ：授業の前後で，肯定的回答のまま変化がない生徒
グループⅢ：授業の前後で，否定的回答のまま変化がない生徒
グループⅣ：授業の前後で肯定的回答から否定的回答へと変化した生徒

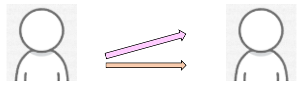
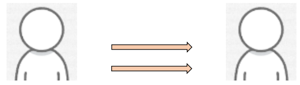
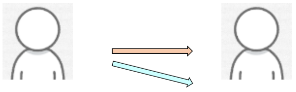
分類の詳細は【表８】によるものとする。以下に，分類したアンケート結果の各グループの人数について，質問項目毎に示す【表 12】。

【表 12】「思考力，判断力，表現力等」に関わる質問項目のアンケート結果による分類（N＝136）

質問項目５	社会の問題について自分の考えをもち，文章にまとめたり他者と議論したりすることができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	67 人	57 人	５人	７人
質問項目６	社会の出来事の意味や意義について様々な視点から考察することができる			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	63 人	50 人	14 人	９人

【表 12】を踏まえ，２つの質問項目を通してグループⅠ～Ⅳのいずれに属しているかをもとに，生徒を【表 13】のようにＸ群，Ｙ群，Ｚ群の３つに分類した。

【表 13】「思考力，判断力，表現力等」についての意識の変化による生徒の分類（N＝136）

分類	条件	例(左から順に，質問項目５，６において属するグループとする)	分類イメージの例（矢印は意識の変化を示す）	人数
Ｘ群	・２つの質問項目全てにおいてグループⅠに属している ・２つの質問項目のうちいずれか１つはグループⅠに属し，もう１つはグループⅡに属している	「Ⅰ Ⅰ」 「Ⅰ Ⅱ」	 授業前 授業後	72 人
Ｙ群	２つの質問項目全てにおいてグループⅡに属している	「Ⅱ Ⅱ」	 授業前 授業後	29 人
Ｚ群	Ｘ群・Ｙ群以外	「Ⅱ Ⅳ」 「Ⅲ Ⅳ」	 授業前 授業後	35 人

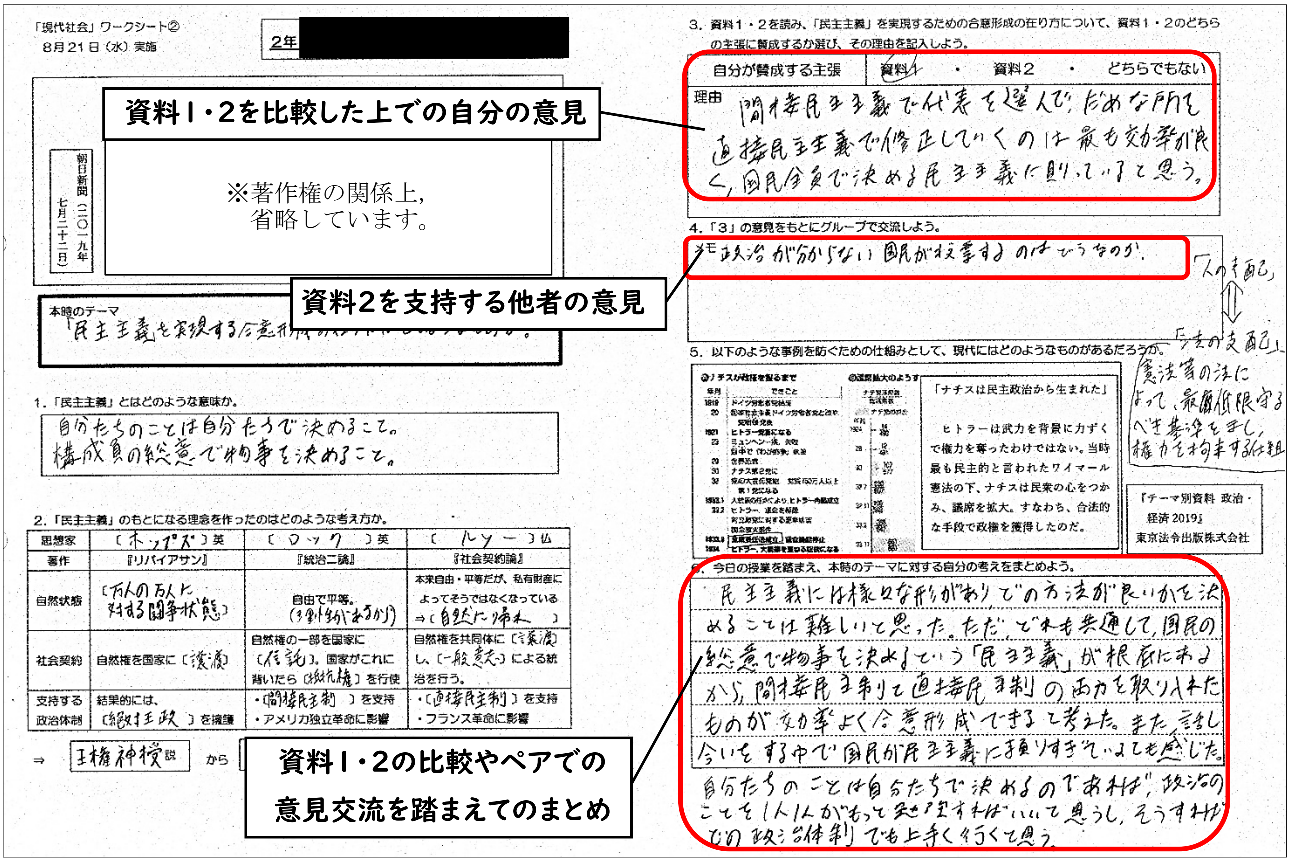
次に，意識調査と「思考・判断・表現」の観点における単元の総括評価についてのクロス集計を行うと，【表 14】のようになった。

【表 14】意識調査と「思考・判断・表現」の観点における単元の総括評価のクロス集計（N＝136）

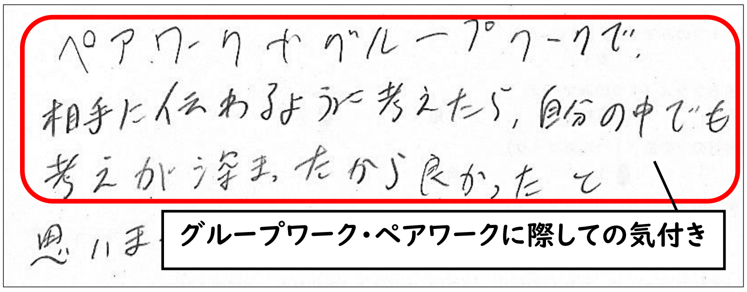
		「思考・判断・表現」の観点における単元の総括評価		
		Ａ評価	Ｂ評価	Ｃ評価
		該当の群における割合	該当の群における割合	該当の群における割合
意識の変化による生徒の分類	Ｘ群	30 人	42 人	０人
		41.7%	58.3%	０%
	Ｙ群	12 人	17 人	０人
		41.4%	58.6%	０%
	Ｚ群	７人	28 人	０人
		20%	80%	０%

【表 14】より，全生徒がＢ評価以上となっていることや，Ｘ群～Ｚ群の各群におけるＡ評価の占める割合を比較すると，肯定的な意識への変化が見られたＸ群及び肯定的な意識のまま変化のないＹ群の方が，否定的な意識へ変化又は否定的な意識のまま変化のない項目を含むＺ群よりも，Ａ評価の生徒が占める割合が高いことが分かる。このことより，「社会の問題について自分の考えをもち，文章にまとめたり他者と議論したりすることができる（質問５）」及び「社会の出来事の意味について様々な視点から考察することができる（質問６）」という質問に対する肯定的回答の割合の増加に有意差が見られるように，４時間の授業を通して「思考・判断・表現」における資質・能力が高められたとする生徒の意識は妥当性をもつものであると言える。

次に，授業におけるどのような手立てによって，生徒の「思考・判断・表現」における資質・能力が高められたのかについて分析するために，Ｘ群から抽出した生徒ｃ，ｄ，ｅについて，それぞれ第２時，第３時，第４時のワークシートと，授業についての自由記述又は単元の振り返りの記述を示す。



【図 33】抽出生徒ｃ（Ｘ群）の２時間目のワークシート

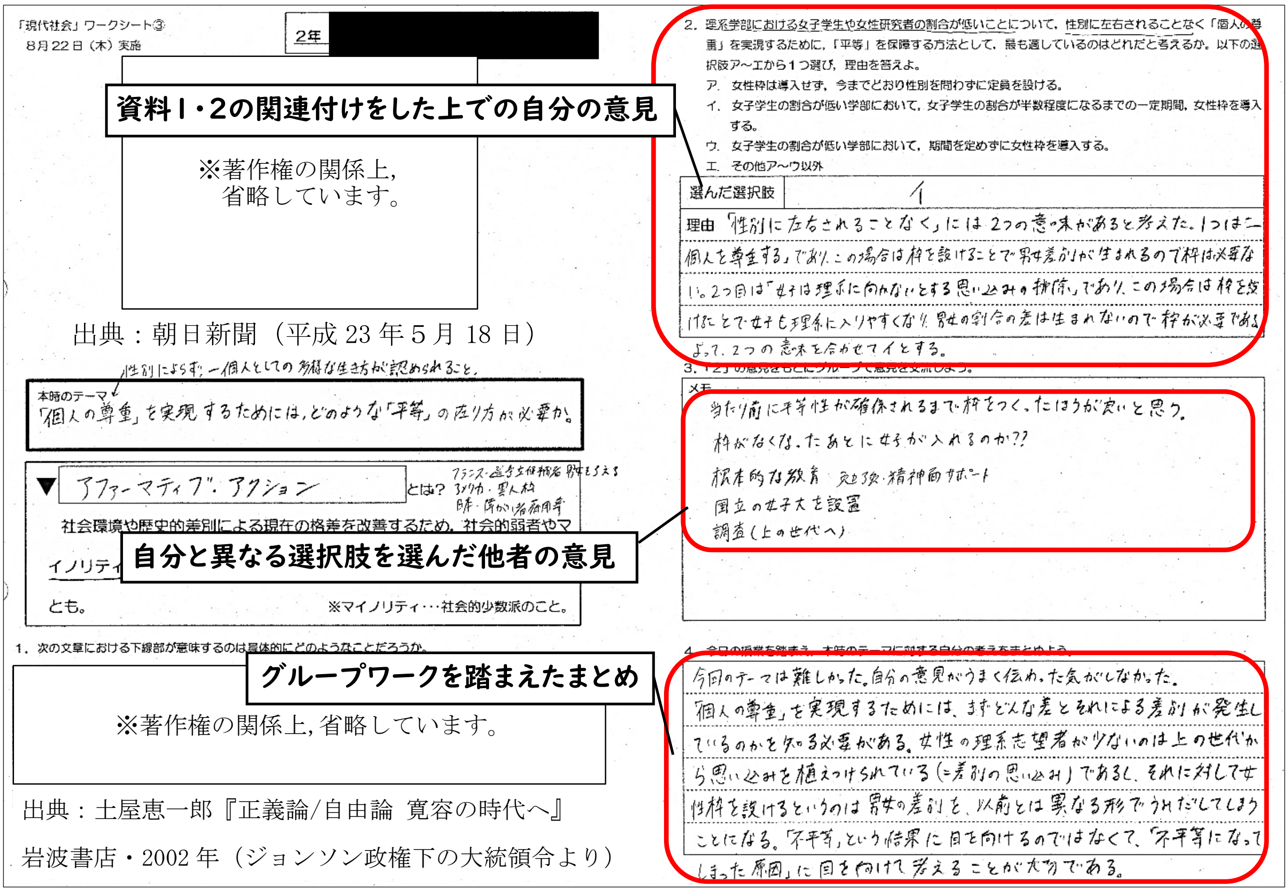


【図 34】抽出生徒ｃ（Ｘ群）の授業についての自由記述

生徒ｃは，【図 33】の「３」に示すように，民主主義を実現する合意形成の在り方について，個人で思考する段階で「間接民主主義で代表を選んで，だめな所を直接民主主義で修正していくのは最も効率が良く，国民全員で決める民主主義に則っている」と意見をまとめている。資料１（直接民主制の意義について述べた新聞記事）と資料２（間接民主制

（代議制）の意義について述べた新聞記事）を比較する中で，グループワークによって他者と意見を交流する前の段階で既に，間接民主制には国民と代表者の意見のずれが生じ得るというデメリットがあり，直接民主制によってそのデメリットが修正され得ることに気付き，両者を組み合わせることで本来の民主主義に近づくだろうと思考を深めていることが分かる。【図 34】に「ペアワークやグループワークで相手に伝わるように考えたら，自分の中でも考えが深まった」とあるように，個人での思考のあとに他者に意見を伝える場があると意識することで，相手に伝わるような表現を心掛けることにつながり，より思考を深める結果となったことが分かる。また，ペアで意見を交流した際に，【図 33】の「４」に示すように，資料２を支持する理由として「政治（の詳しいこと）が分からない国民が投票するのはどうなのか」という他者の意見を聞く中で，まとめの記述にあるように「国民が民主主義に頼りすぎている」として，代議制のもとで選ばれた代表者に民主主義の実現を任せることへの疑問を深め，「国民の総意で物事を決めるという民主主義」の在り方について考えを深めていることが分かる。さらに，資料２を支持した生徒の考えに対して「政治のことを１人１人がもっと勉強すればいい」として，国民が政治に関する情報を知る努力をするべきであるという，直接民主制の欠点の改善策を挙げるまでに思考を深めたことが分かる。

以上から，生徒ｃについて，資料の比較（手立て２）によって，民主主義を実現するための合意形成の在り方について思考を深めたことや，生徒ｃ自身が他者との意見の交流（手立て５）を意識し，相手に自分の考えやその根拠を伝えようとする中で，より考えを深めていったことが分かる。


「現代社会」ワークシート③
8月22日（木）実施
2年 [redacted]

資料１・２の関連付けをした上での自分の意見

※著作権の関係上，省略しています。

出典：朝日新聞（平成 23 年 5 月 18 日）

性別によらず，一個人としての多様な生き方が認められること。

本時のテーマ
「個人の尊重」を実現するためには，どのような「平等」の在り方が必要か。

▼ アファーマティブ・アクション とは？

社会環境や歴史的差別による現在の格差を改善するため，社会的弱者やマイノリティ…

自分と異なる選択肢を選んだ他者の意見

とも。 ※マイノリティ…社会的少数派のこと。

1．次の文章における下線部が意味するのは具体的にどのようなことだろうか。

グループワークを踏まえたまとめ

※著作権の関係上，省略しています。

出典：土屋恵一郎『正義論/自由論 寛容の時代へ』
岩波書店・2002 年（ジョンソン政権下の大統領令より）

2．理系学部における女子学生や女性研究者の割合が低いことについて，性別に左右されることなく「個人の尊重」を実現するために，「平等」を保障する方法として，最も適しているのはどれだと考えるか。以下の選択肢ア～エから１つ選び，理由を答えよ。
ア．女性枠は導入せず，今までどおり性別を問わずに定員を設ける。
イ．女子学生の割合が低い学部において，女子学生の割合が半数程度になるまでの一定期間，女性枠を導入する。
ウ．女子学生の割合が低い学部において，期間を定めずに女性枠を導入する。
エ．その他ア～ウ以外

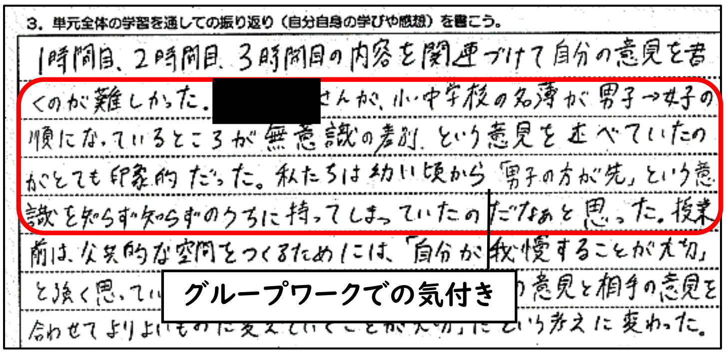
選んだ選択肢 イ

理由 「性別に左右されることなく」には２つの意味があると考えた。１つは「個人を尊重する」であり，この場合は枠を設けることで男女差別が生まれるので枠は必要ない。２つ目は「女子は理系に向かないとする思い込みの排除」であり，この場合は枠を設けることで女子も理系に入りやすくなり，男女の割合の差は生まれないので枠が必要である。よって，２つの意味を合わせてイとする。

3．「2」の意見をもとにグループで意見を交流しよう。
メモ
当たり前に平等性が確保されるまで枠をつくったほうが良いと思う。
枠がなくなったあとに女子が入れるのか??
根本的な教育 勉強・精神面サポート
国立の女子大を設置
調査（上の世代へ）

4．今日の授業を踏まえ，本時のテーマに対する自分の考えをまとめよう。
今回のテーマは難しかった。自分の意見がうまく伝わった気がしなかった。「個人の尊重」を実現するためには，まずどんな差とそれによる差別が発生しているのかを知る必要がある。女性の理系志望者が少ないのは上の世代から思い込みを植えつけられている（＝差別の思い込み）であるし，それに対して女性枠を設けるというのは男女の差別を，以前とは異なる形でうみだしてしまうことになる。「不平等」という結果に目を向けるのではなくて，「不平等になってしまった原因」に目を向けて考えることが大切である。

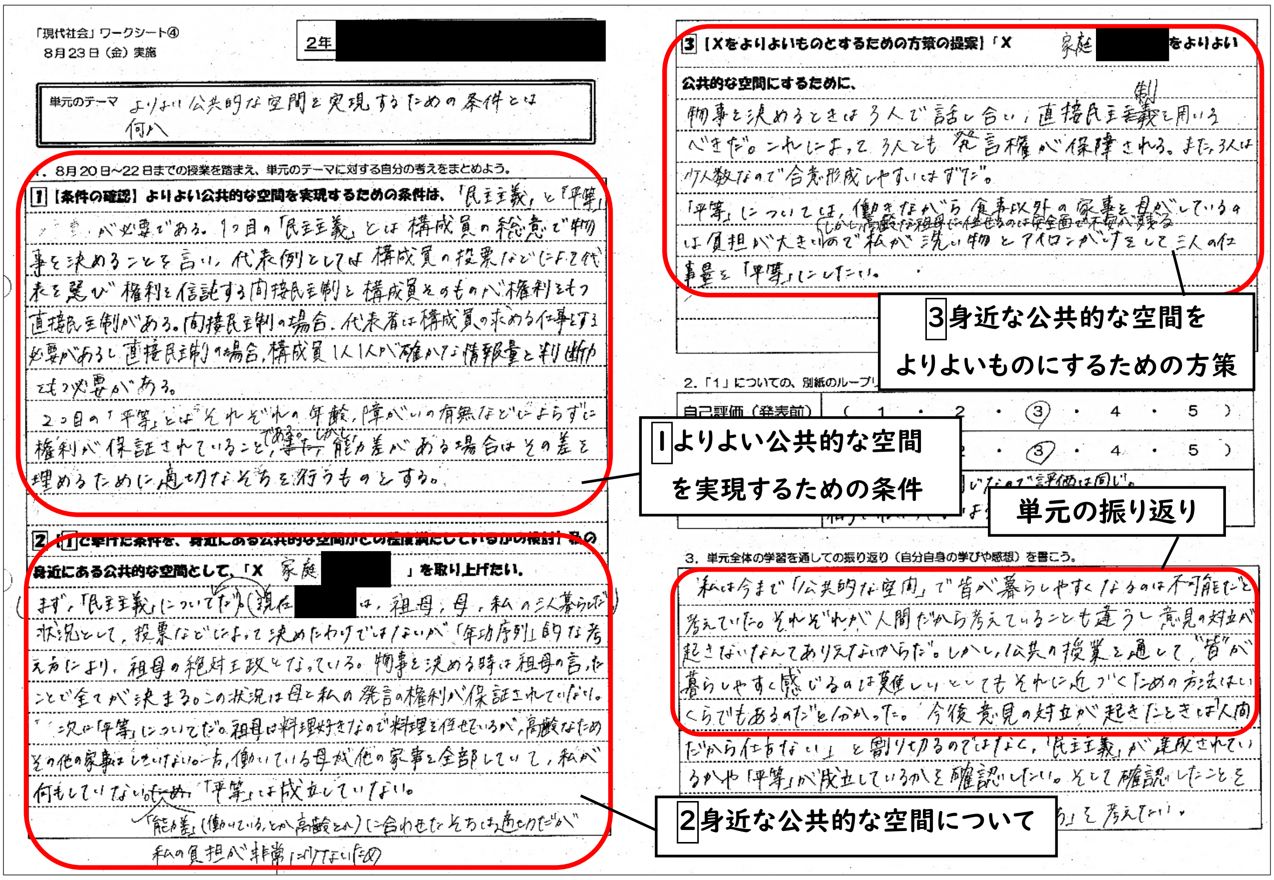
【図 35】抽出生徒ｄ（Ｘ群）の２時間目のワークシート



【図 36】抽出生徒ｄ（Ｘ群）の単元の振り返りの記述

次に，生徒ｄは，【図 35】の「２」に示すように，授業で提示した資料１（ＰＩＳＡの数学的リテラシーを問う問題における男女の平均点の差の国際比較）と資料２（ジェンダー・ギャップ指数の国際比較）の関連付けを踏まえ，グループで他者と意見を交流する前の段階で，思い込みのような見えない差別によって男女の不平等が生じていることに気付き，「女子は理系に向かないとする思い込みの排除」が必要であり，「(女性）枠を設けることで女子も理系に入りやすくな」るとして選択肢「イ」を選んでいることが分かる。さらに【図 36】からは，グループ交流を通して，小中学校時代に「男女別の名簿」が使われていた事例を聞き，「(女性より男性が優先されるという）思い込みが身近にある」ことに思考を巡らせ，【図 35】の「４」において「不平等という結果に目を向けるのではなく，不平等になってしまった原因に目を向けて考える」ことの重要性についてより考えを深めたことがうかがえる。

以上から，生徒ｄについて，資料の関連付け（手立て２）によって平等の在り方についての思考を深めたことや，グループワークによる他者との意見の交流（手立て５）を通して，自分では気付かなかった事例について知り，授業で学習している内容と身近な具体的事例とを結び付け，まとめにおいて自分の考えを更に深めていったことが分かる。



【図 37】抽出生徒ｅ（Ｘ群）の４時間目のワークシート

生徒ｅは【図 37】の1に示すように，よりよい公共的な空間を実現するための条件として「民主主義」と「平等」を挙げている。その際，「民主主義とは構成員の総意で物事を決めること」「平等とはそれぞれの年齢，障害の有無などによらずに権利が保障されていること」「ただし（平等については）能力差がある場合はその差を埋めるために適切な措置を行う（ことが必要である）」と理解をしていることが分かる。その上で，それらの条件を自分の身近にある公共的な空間に当てはめて具体化して考える2では，自分の家族を取り上げ，「物事を決める時は祖母の言ったことで全てが決まる」「母と私の発言の権利が保障されていない」状況から民主主義が十分に実現されていないと考えている。また，家事の分担については，「料理好きなので（祖母に）料理を任せている」一方で，「高齢なためその他の家事はしていない」ことや，「働いている母が他の家事を全部していて，私が何もしていない」状況を見つめ，働いていることや高齢であるといった状況に合わせた措置があってこそ「平等」が成立するはずであるが，それが不十分であると考えを深めている。さらに，取り上げた身近な公共的な空間をよりよいものにする方策について考える3では，物事を決めるときは「３人は少人数であることから」，直接民主制の考え方に基づき，３人全員で直接話し合うことで民主主義を実現するべきであることや，働いている母親や高齢である祖母のことを考え，自分が洗い物とアイロンがけをすることで３人の家事分担を質的に平等にする必要があることを提案している。

ワークシート全体を通して，1で取り上げた概念を2で具体的事例に当てはめ，3で改善策について考察する中で，事例・改善策ともに非常に具体的に，かつ自分一人の立場のみからではなく，公共的な空間の構成員である母親や祖母の立場にも立ちながら，多角的に考えることができていることが分かる。また，「３」の単元の振り返りに「皆が暮らしやすく感じるのは難しいとしてもそれに近づくための方法はいくらでもあるのだと分かった」とあることから，「民主主義」や「平等」といった抽象的な概念について具体化したり（2），よりよい公共的な空間を実現するための方策について考察・構想したり（3）することを通し，身近な公共的な空間は自分たちの努力によってよりよいものとし得ることに気付き，そうした努力をしていく必要性について，考えを深めていることが分かる。

以上から，生徒ｅについて，社会の在り方についての選択・判断又は考察・構想（手立て３）が，よりよい公共的な空間を実現する条件や，実現に向けて努力をしていく必要性について考えを深めることにつながったことが分かる。

(4)　「学びに向かう力，人間性等」に関わる資質・能力の変化についての分析

(1)で示したアンケート結果について，事前と事後のどちらのアンケートにも回答した 136 名を対象として，「学びに向かう力，人間性等」に関わる質問項目１～４について，授業前後の意識の変化をもとに生徒を次の４つの群に分類した。

グループⅠ：授業の前後で否定的回答から肯定的回答へと変化した生徒
グループⅡ：授業の前後で，肯定的回答のまま変化がない生徒
グループⅢ：授業の前後で，否定的回答のまま変化がない生徒
グループⅣ：授業の前後で肯定的回答から否定的回答へと変化した生徒

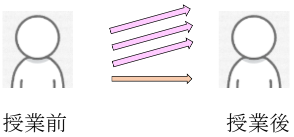
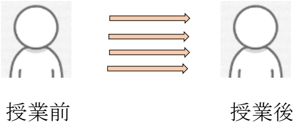
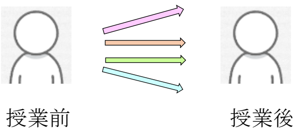
分類の詳細は【表８】によるものとする。以下に，分類したアンケート結果の各グループの人数について，質問項目毎に示す【表 15】。

【表 15】「学びに向かう力，人間性等」に関わる質問項目のアンケート結果による分類（Ｎ＝136）

質問項目１	社会の出来事に対する興味・関心がある			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	14 人	109 人	７人	６人
質問項目２	人間は他者と協力して社会を作っている存在である			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	３人	126 人	２人	５人
質問項目３	社会をよりよくするため，主体的に社会の問題に関わっていきたい			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	18 人	100 人	12 人	６人
質問項目４	18 歳になり，選挙権を得たら選挙の投票に行きたい			
	グループⅠ	グループⅡ	グループⅢ	グループⅣ
	13 人	115 人	６人	２人

【表 15】を踏まえ，４つの質問項目を通してグループⅠ～Ⅳのいずれに属しているかをもとに，生徒を【表 16】のようにＸ群，Ｙ群，Ｚ群の３つに分類した。

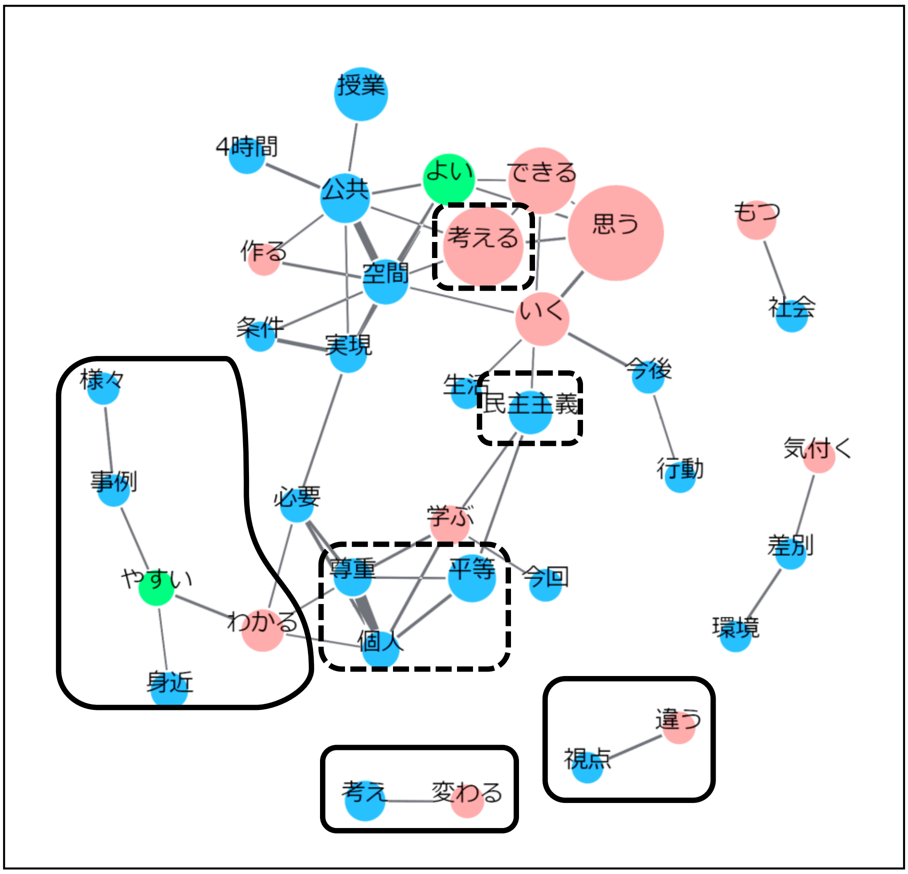
【表 16】「学びに向かう力，人間性等」についての意識の変化による生徒の分類（Ｎ＝136）

分類	条件	例（左から順に，質問項目１，２，３，４において属するグループとする）	分類イメージの例（矢印は意識の変化を示す）	人数
Ｘ群	・４つの質問項目全てにおいてグループⅠに属している ・４つの質問項目のうちいずれか１～３つはグループⅠに属し，それ以外はグループⅡに属している	「Ⅰ Ⅰ Ⅰ Ⅰ」 「Ⅰ Ⅱ Ⅰ Ⅰ」 「Ⅰ Ⅰ Ⅱ Ⅱ」		62 人
Ｙ群	４つの質問項目全てにおいてグループⅡに属している	「Ⅱ Ⅱ Ⅱ Ⅱ」		30 人
Ｚ群	Ｘ群・Ｙ群以外	「Ⅰ Ⅱ Ⅲ Ⅳ」 「Ⅲ Ⅳ Ⅲ Ⅳ」		44 人

「主体的に学習に取り組む態度」については，授業者が個人内評価によって見取ることとしているため，意識調査と評価のクロス集計は行わず，Ｘ群～Ｚ群の各群に属する生徒について，単元の振り返りにおける記述を分析した。具体的には，【表 16】を踏まえ，Ｘ群～Ｚ群それぞれの生徒の単元の振り返りの記述に，どのような言葉がどのような言葉同士の組み合わせのもとで多く使われていたかを見るために，テキストマイニングツールにて分析を行い，共起ネットワーク図によって可視化した。共起ネットワーク図は，出現回数の多い語句ほど大きく，また一文の中

に同時に出現する回数が多い語句ほど互いに太い線で表示される表現方法である。なお，図中の語句について，名詞は青色，動詞は赤色，形容詞は緑色の円で示される。

【図 38】，【図 39】，【図 40】はそれぞれ，Ｘ群，Ｙ群，Ｚ群の生徒の振り返りの記述を共起ネットワーク図で表したものである。【図 38】～【図 40】のいずれにおいても「思う」という語のまとまりが最も大きく出現しているが，これについては「思う」という動詞が生徒の記述において文末の表現に頻繁に使用されているためであると考えられる。この点以外で，【図 38】～【図 40】のいずれにも共通することとして，２点取り上げる。１点目は，【図 38】～【図 40】の全てにおいて「民主主義」「平等」「個人」「尊重」という語のまとまりが出現していることである。いずれも単元の学習課題を追究する第２時及び第３時において生徒に着目させたかった視点であり，身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえた学習課題の設定（手立て１）により，生徒がそれらの視点に着目しながら，社会の在り方について考察したことがうかがえる。２点目は，【図 38】～【図 40】の全てにおいて，「考える」という語のまとまりが「思う」に次いで大きく出現していることである。具体的には，「身近な例で考えると実感しやすかった（Ｘ群）」「身近な問題から社会問題などを深く考えることができた（Ｙ群）」「各時間で課題について考えたことが面白かった。それにより自ら課題について考察し，解決する力がついた（Ｚ群）」といった記述が見られた。身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえた課題の設定（手立て１）により，生徒が課題追究の意欲を高め，考察を深めたことが分かる。



【図 38】Ｘ群の生徒の振り返りの記述（ｎ＝62）

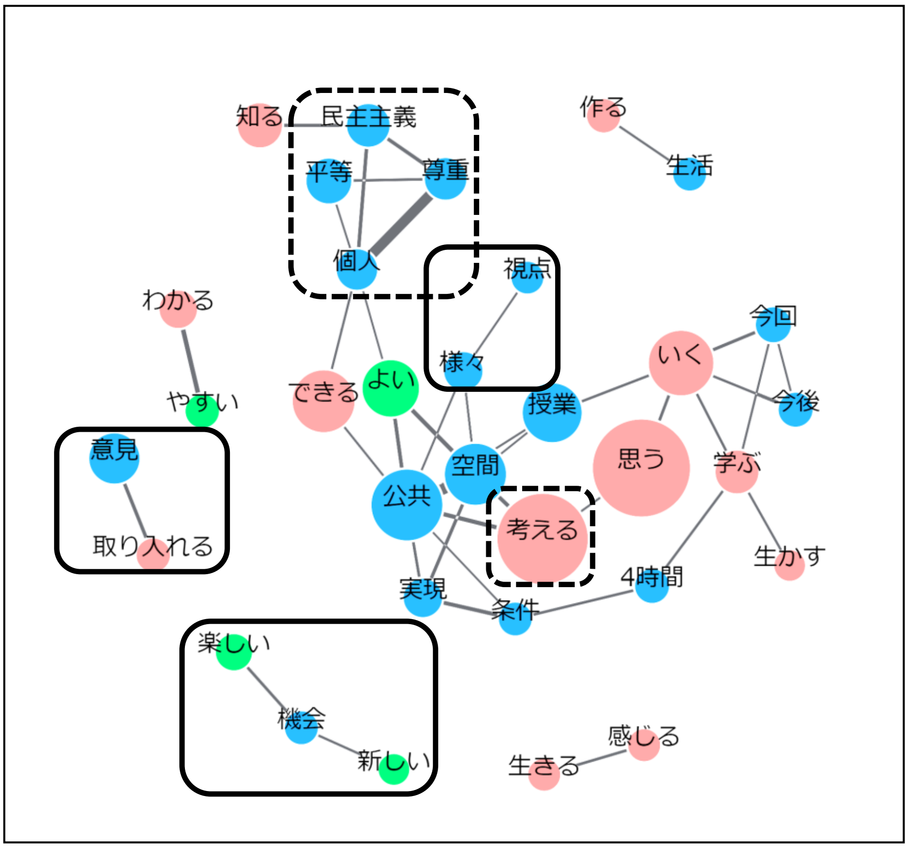
次に【図 38】～【図 40】のそれぞれについて，特徴的な点を述べる。【図 38】からは，図の下方に「考え－変わる」という語のまとまりがあることが分かる。具体的には，「授業を通して，民主主義に対する考えが変わった。授業前は民主主義は多数の意見を集めることができるから完璧なものだと思っていた。しかし，授業を受けて，民主主義の実現には大切になってくるものが多くあることに加えて，問題点もあることを知った」「（女性枠を増やすかどうかについて）はじめはこれは男女差別で学力試験の意味がないと思った。関連する資料を読んで，環境がこんなに影響を与えると思っておらず，（差別や平等に対する）自分の考えが変わった」「たくさん考えさせられたし，考えが変

わった」といったように，授業前後で自分自身の考え方が変化したことや，具体的にどのように変化したのかについて自覚していることがうかがえる記述が多く見られた。また，「考え－変わる」という語のまとまりに隣接にして，「違う－視点」という語のまとまりがある。具体的には，「グループワークを通して，自分の考えとは違う視点や考え方なども聞くことができてとても参考になった」「グループ・ペアワークを多く行い，意見が同じでも違う新しい視点や考え方を学ぶことができてたくさんのことを吸収できた」「ペアでの活動が多く，周りの人との意見交流ができてよかった。それによって自分とは違う考えや自分と同じ考えでも考える理由や視点が違うものに出会えた」といった記述が見られた。このことから，X群の生徒は，ペアやグループで意見を交流する活動の中で，「見方・考え方」を働かせ，多面的・多角的に考えられるようになったことを自覚していることが分かる。この群の生徒は，授業を通して，自分の考え方が変化したり，既有の視点を深めたり，新たな視点を獲得したりしたことをメタ認知することができていることが一つの特徴であると言える。

また，図中の左側には「様々－事例－分かるやすい－身近」といった語のまとまりがあることが分かる。具体的には，「新聞記事による具体的事例があってわかりやすく考えやすかった」「様々な事例から学んだことで理解が深められ，ニュースや新聞などを見たときに自分でもこれらの観点から考えて世界や政治にも興味を向けたいと思った」「具体的な世の中の事例を使っての授業は，自分たちにとって身近に感じるし，興味をもって受けられる」といった記述が挙げられる。社会的事象を教材化したことで，学習内容と身近な社会とが結び付けられ，社会そのものに対する生徒の興味・関心がより高められたことが分かる。

以上から，X群においては，資料をもとにした比較や関連付け（手立て２）によって，生徒の既有の知識が揺さぶられ，考え方の変容を促すことにつながっていることや，他者との意見の交流（手立て５）によって，生徒が自分にはない新たな視点を獲得したり既有の視点を深めたりすることにつながっていることが分かる。また，適切な社会的事象の選定と提示（手立て４）が，生徒が学ぶ内容の有用性を実感することにつながっていることがうかがえる。

次に，【図 39】からは，図中の左側に「意見－取り入れる」といった語のまとまりがあることが分かる。具体的には，「公共的な空間の条件について考えをまとめ，それを共有することで，様々な意見を取り入れることができ，とても楽しくためになった」「グループ・ペアワークが多く，周りの人の意見は自分の意見とは異なる場合が多いことや，他者の意見を取り入れることの重要性に気付けた」といったように，他者の意見を取り入れることで自分の考えを深めたことがうかがえる記述が見られた。また，図中の下方には「楽しい－機会－新しい」といった語のまとまりがある。具体的には，「考える機会がたくさんあり，社会について新しい知識が増えて楽しかった」「もし自分が女性だったら，障害者だったらと考える機会が全くなく，（中略）新しい感覚を得ることができて楽しいと感じた」といったように，既有の知識が揺さぶられて新たな知識を習得したり，立場を変えて考えたりすることを楽しいと感じたことがうかがえる記述が見られた。また，図中の中央には「様々－視点」という語のまとまりがある。具体的には，「よりよい公共的な空間を実現するためには，様々な視点から考えたたくさんの条件が必要だと学んだ」「民主主義の在り方や個人の尊重，平等など様々な視点で考えることができた」といったように，「民主主義」や「個人の尊重」，「平等」といった複数の視点を踏まえて，公共的な空間の在り方について総合的に考えることができた生徒が多くいることが分かる。また，「今まで平等に見えていたものが不平等にも見え，物事に対する視点が増えたような気がした」といったように，

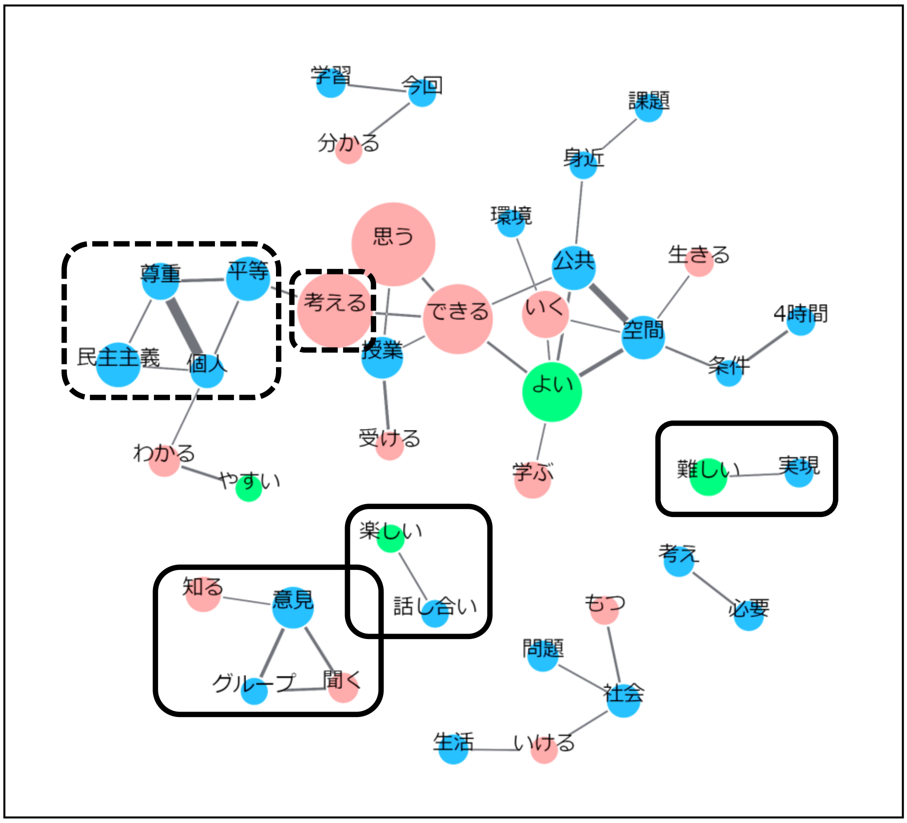


【図 39】Ｙ群の生徒の振り返りの記述（ｎ＝30）

自分の既有の視点の深まりを感じている記述も一部に見られた。このことから，Ｙ群の生徒も，Ｘ群の生徒と同様に，授業を通して新たな視点を獲得したり，既有の視点を深めたりしたことを自覚していることが分かる。

以上から，Ｙ群においても，Ｘ群と同様に，他者との意見の交流（手立て５）が，生徒が自分にはない新たな考えを取り入れることにつながっていることが分かる。また，社会の在り方についての選択・判断や考察・構想（手立て３）によって，生徒が獲得した複数の視点をもとに，社会の在り方について多面的・多角的にとらえようとしていることがうかがえる。

【図 40】からは，図中の右側に，「難しい－実現」という語のまとまりがあることが分かる。具体的には，「平等とは簡単なようで十人十色と言われるこの世界では実現は難しいと思った」「本物の民主主義を実現することは非常に難しいことであり，現在の日本やその他の国も完璧な民主主義ではないのだろうと思った」といったように，「平等」や「民主主義」といった授業でテーマとした概念を社会で実現することの難しさを感じていることがうかがえる記述が見られた。Ｘ群及びＹ群では，共起ネットワーク図の中に「難しい」という語句は出現していないものの，記述の一部には「難しい」という語は見られた。ただし，「授業を通して平等というものの難しさを知った。（中略）完璧でないものを完璧にすることは不可能でも，完璧に近づける努力をして，よりよい公共的な空間の実現に取り組んでいきたい」「男女の差を埋め，社会的弱者を守ることも必要であるが，いきすぎた優遇は個人の尊重を妨げるということも同時に分かった。この度合いは難しいが，よりよい社会にするにはみんなで話し合い，考えていくべきだと思う」等のように，学習した概念を実現することの難しさを感じつつも，実現に近づける努力をすることの必要性を理解していることがうかがえる記述が多い。これに対し，Ｚ群では実現することの難しさを感じ，そこで考えが止まってしまった生徒が一定数いることが分かる。また，Ｚ群には，「自分の意見を文章にまとめることが難しかった」「自分の意見をまとめることが難しく，グループでの話し合いのときにりっぱな意見を出せなかった」といった記述もあり，自分の意見をま



【図 40】Ｚ群の生徒の振り返りの記述（ｎ＝44）

とめたり，他者と交流したりすることに難しさを感じていた生徒もいることが分かった。この群には授業で扱った概念を実現することの難しさや，授業で設定した思考・判断・表現する活動に取り組むことの難しさを感じている生徒が一定数いることが一つの特徴と言える。

その一方で，図中の下方には「楽しい－話し合い」という語のまとまりがあることが分かる。具体的には，「話し合いが多くあって楽しかった」「みんなと話し合う時間が多かったので楽しかった」といったように，他者と意見を交流することの楽しさを感じた生徒も一定数いることが分かる。そのように楽しいと感じる理由に関わって，図の左下には「知る－意見－グループ－聞く」という語のまとまりが見られる。具体的には，「グループの人と交流し，自分とは違う意見も知ることができた」「隣の人やグループの人の意見を聞くことで，より自分の視野が広がった」といったように，自分の考えの広がりや深まりを感じていることがうかがえる記述が見られた。

しかしながら，Ｘ群やＹ群で出現した「視点」という語句は，Ｚ群の共起ネットワーク図では円として出現しておらず，他者と意見を交流することで，自分の中で新たな視点を獲得したり，自分の既有の視点を更に深めたりしたという意識は薄いことがうかがえる。ペアやグループでの活動の有用性を実感しないままに，自分の意見を話したり他者の意見を聞いたりすることが新鮮で「楽しい」を感じるに留まっている可能性が考えられる。

Ⅷ　研究のまとめ

1　全体考察

本研究は，高等学校の新設科目である「公共」において，「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高めるための単元構想及び授業の在り方を示し，公民科の授業の充実に資することを目的としたものであった。社会参画意識について，「社会的事象に対する興味・関心をもち，選択・判断の手掛かりとなる概念や理論，公共的な空間における基本的原理の適切な理解のもとに，他者と関わり合いながらよりよい社会を形成しようとする意識」と定義した上で，「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高めるための手立てを５つ示し，その効果について検証を行った。

授業前後の意識調査と評価の各観点における単元の総括評価のクロス集計，抽出生徒のワークシ

ートの分析，また単元の振り返りの記述についてのテキストマイニングツールによる分析を行うと，５つの手立てを位置付けた授業実践を通して生徒の社会参画意識に一定の高まりが見られたことが分かった。「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高める上で，５つの手立てが有効であることが明らかになったと言える。しかしながら，授業前後の意識調査においては，「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」に関わる質問項目では全項目で有意差が見られたのに対し，「学びに向かう力，人間性等」に関わる質問項目では有意差が見られたのは４項目中１項目に留まった。三つの資質・能力は，教科の授業や教育課程全体を通して偏りなく育まれるべきものであるが，「答申」（2016）に，育成を目指す資質・能力の三つの柱として，「『知識・技能』の習得」「『思考力・判断力・表現力等』の育成」「『学びに向かう力・人間性等』の涵養」(19)と表現されるように，特に「学びに向かう力，人間性等」はより時間をかけて培われるべきものであることから，本研究における短期間の授業実践では意識調査の結果に表れにくかったものと考える。

今後は，地歴・公民科において本研究で示した５つの手立てを踏まえた授業が日常的に実践されていくことで，生徒の社会参画意識の涵養につながると考える。

本研究のまとめとして，以下に本研究の成果と課題を述べる。

2　研究の成果

(1)　本県の地歴・公民科の授業改善の視点から，教員による説明のみでなく，生徒が活動を通して概念等に関する知識を習得する授業の在り方の一例を示すことができた。

(2)　身近な事例の共有や社会的事象の提示を踏まえて学習課題を設定したこと（手立て１）は，生徒が課題追究の意欲を高め，視点を明確に捉えて社会の在り方について考察する上で有効であることが明らかになった。

(3)　課題把握や課題追究において，資料と資料の比較や関連付け，事例の一般化といった活動を設定したこと（手立て２）は，生徒の既有の知識を揺さぶり，概念等に関する知識を習得させる上で有効であることが明らかになった。

(4)　課題追究や課題解決において，選択・判断や考察・構想する活動を設定したこと（手立て３）は，生徒が複数の視点を総合的に活用して，社会の在り方について多面的・多角的に捉え，考えを深める上で有効であった。特にその際，選択・判断や考察・構想した内容について他者と意見を交流する活動を設定したこと（手立て５）は，生徒が新たな視点を獲得したり，既有の視点を深めたりする上で有効であることや，生徒が他者と関わり合いながら社会の在り方について考察することの意義について理解を深める上で有効であることが明らかになった。

(5)　手立て１～手立て３，及び手立て５を単元や各単位時間の授業に位置付ける際，適切な社会的事象を選定し，提示したこと（手立て４）は，生徒の社会そのものへの興味・関心を高める上で有効であることが明らかになった。

3　今後の課題

(1)　よりよい社会の在り方について選択・判断や考察・構想した内容について他者と意見を交流（手

(19)「答申」（2016），p.15 において，教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力について，「何を理解しているか，何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」，「理解していること・できることをどう使うか（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）」，「どのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るか（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）」という三つの柱が示された。

立て５）した際，生徒が交流を通して新たな視点を獲得したり，既有の視点について深めたりしたことについて自覚することができていないと，「見方・考え方」を働かせ，社会参画意識を高めることにつながりにくかった。今後は，他者との意見の交流のさせ方の具体についてより明らかにするとともに，各単位時間の授業や単元の振り返りを通して，生徒が自己の学びについて自覚を深めるために有効な手立てを探ることが必要である。

(2)　単元や各単位時間の授業において，５つの手立てはそれぞれ独立しているものではなく，相互に関連し合うことで生徒の資質・能力の向上に寄与するものであるため，手立てと手立ての関係についてより明らかにすることが必要である。

(3)　「公共」における大項目Ａ「公共の扉」で習得した概念等に関する知識をもとに，その活用を行う大項目Ｂや諸課題の探究に取り組む大項目Ｃにおける授業の在り方についても明らかにすることが必要である。

(4)　社会参画意識の涵養のためには，「見方・考え方」を働かせ，生徒の資質・能力を高める授業の継続的な実践が必要であることから，構想した５つの手立てについて，本研究の実践で構想した単元以外の単元の学習指導でも実証することを試み，手立ての一般化を図っていきたい。

(5)　社会参画意識を高め，実際に社会の形成に参画する態度へと結び付けていくためには，教科の授業に留まらない，教育活動全体を通した取り組みが求められることから，総合的な探究の時間やキャリア教育との関わりについても明らかにすることが必要である。

〈おわりに〉

長期研修の機会を与えてくださいました関係諸機関の各位並びに研究実践にご協力いただきました所属校の諸先生方と生徒の皆さんに心からお礼申し上げます。また，アンケートにご協力いただきました教員の皆様に心から感謝を申し上げ，結びの言葉といたします。

Ⅸ　引用文献および参考文献

【引用文献等】

(1)　文部科学省（2018），『高等学校学習指導要領解説　公民編』，東京書籍，pp.16-18

(2)　中央教育審議会教育課程企画特別部会（2016），『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（答申）』，p.132

(3)　岩手県「岩手県の学習状況調査等」 https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/gakuryoku/1006338/index.html（令和元年５月 27 日閲覧）

(4)　拙著（2020），「地歴・公民科における授業づくりに関する調査」，別紙『補助資料』，pp.26-27

(5)　前掲(2)，　p.132

(6)　内閣府「平成 25 年度　我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」 https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf/b2_2.pdf（令和元年５月 20 日閲覧）

(7)　中央教育審議会教育課程企画特別部会（2015），『論点整理』，p.6

(8)　前掲(1)，p.9

(9)　唐木清志（2016），『公民的資質とは何か－社会科の過去・現在・未来を探る』，東洋館出版社，p.37

(10)　日本社会科教育学会編（2012），『新版社会科教育事典』，ぎょうせい，p.47

(11)　唐木清志・西村公孝・藤原孝章（2010），『社会参画と社会科教育の創造』，学文社，pp.24-25

(12) 前掲(1)，pp.16-18
(13) 北俊夫（2018），『ものの見方・考え方とは何か』，文渓堂，p.10
(14) 澤井陽介・加藤寿朗（2017），『見方・考え方〔社会科編〕』，東洋館出版社，p.39
(15) 大杉昭英（2017），『アクティブ・ラーニング授業改革のマスター・キー』，明治図書出版，p.46
(16) 前掲(14)，p.41
(17) 前掲(14)，p.43
(18) 文部科学省（2010），『高等学校学習指導要領解説　公民編』，教育出版，p.3
(19) 前掲(2)，p.15

【参考文献等】

・朝倉一民（2019），「ＩＣＴも有効活用！板書＆資料でよく分かる授業づくりの教科書」，『社会科教育』723号，pp.98-101，明治図書出版
・黒崎洋介（2019），「新科目『公共』の授業を見据えた『学びの宛先』としての宿題・課題」，『社会科教育』723号，pp.86-89，明治図書出版
・北俊夫（2018），『「ものの見方・考え方」とは何か：授業力向上の処方箋』，文渓堂
・澤井陽介（2016），『澤井陽介の社会科の授業デザイン』，東洋館出版社
・社会認識教育学会編（2012），『新社会科教育学ハンドブック』，明治図書出版
・田村学（2018），『深い学び』，東洋館出版社
・東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編（2018），『新科目「公共」　「公共の扉」をひらく授業実践例』，清水書院
・野村美明・江口勇治・小貫篤・齋藤宙治編（2018），『話し合いでつくる中・高公民の授業：交渉で実現する深い学び』，清水書院
・橋本康弘編（2018），『高校社会「公共」の授業を創る』，明治図書出版
・原田智仁編（2019），『平成30年版学習指導要領改訂のポイント　高等学校地理歴史・公民』，明治図書出版
・森分孝治・片上宗二編（2000），『重要用語300の基礎知識４巻：社会科重要用語300の基礎知識』，明治図書出版
・文部科学省（2017），『中学校学習指導要領解説　社会編』，東洋館出版社
・文部科学省初等中等教育局教育課程課（2017），「高等学校公民科の新必履修科目『公共』と法教育」，『自由と正義』第68巻第12号，pp.22-29，日本弁護士連合会
・和井田清司・大野一夫・小林汎，田中祐児編（2018），『新版　中等社会科の研究：「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性』，三恵社
・ＡＩテキストマイニング　byユーザーローカル
https://textmining.userlocal.jp/（令和元年10月21日閲覧）