

「問い直し」による深い学びを目指す中学校社会科授業の開発

－「公共の福祉は多数決か」を事例に－

Development of Junior High School Social Studies Lessons Aiming for Deep Learning by "Ask and Reconsider": An example of whether public welfare can be decided by majority

王子明紀
(三田市立狭間中学校)

キーワード：社会科教育、深い学び、主体的、問い直し

Key Words : Social Studies Education, Deep Learning, Independent, Ask and Reconsider

I 問題の所在

本研究の目的は、子どもが自ら課題を設定できるようになるための方略を明らかにし、主体的に深く学ぶ社会科授業を開発することである。

平成29年3月に告示された『中学校学習指導要領⁽¹⁾』(以下、『H29中要領』)及び『中学校学習指導要領解説社会編⁽²⁾』(以下、『H29中社解説』)において、育成を目指す資質・能力が示され、「主体的・対話的で深い学び」が授業改善の視点として規定された。それを受けて学校現場では、子どもが課題を探究する授業に注目が集まっている。例えば、学校現場の授業実践に一定の影響のある公的機関の教育センター等のハンドブック⁽³⁾には、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための手立てとして、「切実性のある課題の設定」「自分ごととして考えることのできる課題の設定」「解決の必要感もてる課題の設定」「子どもの疑問をもとにした問いの設定」など、課題の設定を重視する記述が並ぶ。いずれも子どもが主体的に学ぶために適切な課題を設定し、その課題を探究することで学びを深めることを期待している。

しかし、「切実性、自分ごと、必要感、子どもの疑問をもとに」などのキーワードに沿って課題を設定し、学習を進めるのは容易ではない。授業者から与えられた課題の切実性や必要感、授業者のものであって、子どものものではない。授業者の都合による(もしくは教科書の目次に従った)学習で、子どもが課題を探究させられているならば、そこに子どもの主体性はない。それでは、子どもに課題設定のすべてをまかせれば主体的かといえそうでもない。例えば、授業者が単元

の学習の初めに「何か疑問に思うことはないか」と問いかけても、未習の単元を学ぶ子どもは、何がわからないかがわからないので答えることはできない。

西林克彦は、認知心理学の知見をもとに「わからない」状態について、次のように述べている⁽⁴⁾。

「知らない」とか「わからない」といった事態は、所有している「知っている」知識のすぐそばで起きるのです。「知っている」知識を活用して「知らない」状態や「わからない」状態になれるわけです。

西林によれば、知っていることが少ない子どもは、「わからない」状態になりにくい。したがって、子どもが未習の単元で課題を設定することは、難易度の高いことがわかる。また、授業者による課題の設定は、子どもの興味・関心とは無関係な探究を強いることになる。いずれにせよ、適切な課題を設定して探究学習を進めることは容易ではないことがわかる。これまで社会科教育学では、課題設定の方法や「問い」の立て方に関する様々な研究がなされてきた。しかし、課題を設定する方略について論じたものはあっても、子どもが自ら課題を設定できるようになるための方略を論じたものは管見の限りない。本研究では、授業をとおして子どもが「わからない」ことに気づき、自ら課題を設定できるようになるための方略を提案する。

本研究の意義は、次の2点である。①子どもが課題設定をできるようになるための方略を示し、学校現場で実践可能な主体的で深い学びの授業のあり方を提案する。②従前の「問い」に関する社会科教育学の研究に新たな知見を加える。

本研究は、次のように進める。

- ①学習課題の設定と「問い」に関する社会科教育学の先行研究を「子どもが自ら課題を設定する」という視点で分析し、その成果と課題を明らかにする。
- ②①で明らかにした課題を克服する、自ら課題を設定できるようになるための方略を示す。
- ③②の方略による単元レベルの授業を開発し、実践をとおして成果と課題を明らかにする。

II 課題設定と「問い」に関する先行研究分析

設定した課題を「問い」の形で示すところから学習は始まる。森才三は、社会科教育学において学習の出発点である「問い」に関する研究が不十分であることを指摘した⁽⁵⁾。森(2015)は2001年以降の学会誌(『社会科研究』、『社会科教育研究』)掲載の論文を分析し、「問いの理論的解明と発問の実践的方略の提起とを目指す研究は、空白の状態にあるといえよう」⁽⁶⁾と述べ、「なぜ」発問の実践的方略について論じた。本小論では、森(2015)以降の課題設定と「問い」に関する研究を分析する。

1 「問い」に関する学術論文分析

2016年から2021年の学会誌に掲載された社会科教育に関する学術論文を分析した。分析対象は、『社会科教育研究』、『社会科研究』、『社会系教科教育研究』の3誌に掲載された研究ノートや萌芽論文等も含む202篇とした。そのうち、課題設定や「問い」に関する論文は、5篇であった。

1) 子どもが問い続けることを重視する授業に関する研究

中本和彦(2017)は、仮説の吟味・検証過程において、子どもに常に「なぜ、そうなのか」「本当にそうなのか」と問い続けることを求め、自己の社会認識形成を反省させる科学的探求による授業を展開することを主張した⁽⁷⁾。中本は、課題(問い)設定後の子どもの仮説の吟味・検証過程に注目している。

2) 子どもが主体的に学ぶための課題設定に関する研究

豊嶋啓二・柴田康弘(2018)は、パフォーマンス課題の真正性に着目し、学習者が主体的に学ぶための課題のあり方や、子どもへの提示の手立てについて論じている⁽⁸⁾。授業者が真に真正の課

題を提示することで、子どもが主体的に深く学ぶことができるという主張である。

長川智彦(2019)は、授業者が子どもに社会的ジレンマの生じる場面を提示し、子どもが社会問題について判断する授業構成を提案している⁽⁹⁾。授業者の意図に基づいて課題設定をし、子どもの考えを深める工夫について述べている。また、長川(2021)も同様に、子どもに社会問題を把握させる視点について述べている⁽¹⁰⁾。

3) 「問い」と評価に関する研究

大島泰文(2020)は、生徒が立てた「問い」によって、社会科における「主体的に学習に取り組む態度」を評価する方法について提案している⁽¹¹⁾。

4) 学術論文分析に関する考察

1)と2)は、森の授業者の発問に関する研究と合わせて、授業者の立場から「子どもにいかにか切実性や必要感をもたせるか」について論じた研究である。3)は、子どもが設定した「問い」を評価する方法について論じた研究である。

1)から3)は、学校現場の授業改善に貢献する研究である。しかし、子どもが自ら「問い」をもてるようになるための過程については、いずれも研究の対象としていない。

2 課題設定に関する先行研究分析

学校現場では、学習指導要領の改訂によって「主体的・対話的で深い学び」を目指した改善が進められている。『H29中社解説』は授業改善について、次のように述べている⁽¹²⁾。

これまで言語活動の充実などの形で教科を超えて図られてきた学習活動の改善が、引き続き「社会的な見方・考え方」を働かせる中で、社会科ならではの「問い」として設定され、社会的事象に関わる課題を追究したり解決したりする活動が取り入れられることによって実現することが求められる。

学校現場では、「深い学び」を実現する社会科授業の一つとして、探究学習が注目されている。豊嶋らが論じたように、探究学習における「真正の学び(学習)」は、設定する課題の質を高めることが肝要になる。つまり、いかに真正の課題を設定できるかが「真正の学び(学習)」の成否を分ける。教育センター等のハンドブックに「切実性、自分ごと、必要感、子どもの疑問をもとに」などの課題に関するキーワードが並べられているの

は、この「真正の学び（学習）」を意識したものである。

石井英真は、各教科において「真正の学習」を進めることを提唱し、対話的な学びと主体的な学びを対象世界の理解に向かう深い学びと切り離さないことを主張している⁽¹³⁾。さらに、石井は授業づくりでは「目標と評価の一体化」が大切であるとし、留意すべき点について次のように述べている⁽¹⁴⁾。

第二に、「教えたことは子どもたち自身につかませる」（「教えたことは教師から教えない」という点です。

未習の単元を学ぶ子どもにとって、「真正の学び」につながる真正の課題を発見することは容易ではない。石井は、どのようにして教師の教えた課題を子どもがつかむのか、子どものつかんだ課題と授業者の教えたことが一致しない場合はどうするのかについて論及していない。

原田智仁は、『『深い学び』の成立を最優先し、そのための手段として『主体的』学びと『対話的』学びを位置づけることが必要である⁽¹⁵⁾』と述べている。さらに、原田は、「深い学び」を生み出すためには、個々の生徒に「真正の学び」を生み出す必要があるとし、次のように述べている⁽¹⁶⁾。

つまり、課題の切実性と方法の科学性を踏まえた探究によってこそ「真正の学習」は生まれるのである。（中略：筆者）

そして、真正の学びを促す探究に不可欠なのが、課題（問い）である。生徒にとって切実性があり、かつ教科（社会）の本質につながるような課題（問い）をどのように設定するか、そこに真正の学びを促す探究の成否が係っている。

原田は主体的に課題（問い）を設定する方略として、①単元計画において十分な課題設定をする時間をとること、②個々の生徒の問いが追究に足る課題かどうかグループで議論すること、③生徒と課題との出会いの場を教師が工夫することの3点を示している⁽¹⁷⁾。原田は、授業者のある程度の介入を前提にした子どもが課題を設定する過程について論及している。

3 先行研究の成果と課題

課題設定や「問い」を重視したいずれの研究も、学校現場における「主体的・対話的で深い学び」を目指す社会科授業実践に示唆を与え、授業

者に課題設定の重要性を再認識させる。ただし、それらの研究は、学習課題や「問い」の質について論じたものであり、子どもが課題設定をできるようになるための方略に関する研究は管見の限りない。

既に論じたように、子どもが自ら課題を設定することは容易ではない。また、子どもが授業者によって設定された課題に対して、切実性や必要性を感じることも容易ではない。つまり、設定された課題では主体的な学びでないとか、深い学びにならないという指摘は重要ではない。どのような学習経験を積み、子どもが自ら切実性のある課題を設定できるようになり、主体的に深く学ぶことができるかの検討が重要なのである。

以上のことを踏まえ、本小論では子どもが「問い」をもてるようになるまでの過程を重視し、その方略を授業の具体をとおして提案する。

Ⅲ 「問い直し」に着目した社会科授業の開発

1 子ども自身の「問い」に転換する「問い直し」

学校現場で「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業改善をする時に、社会科では探究学習を展開することが一つの解答になる。

探究学習の理想は、自分でわからないことや解決すべきことを発見し、それを解決することと、解決後に新たな課題を発見し、探究を続けることである。子どもが自ら課題を発見することは難しいため、授業者から与えられた「問い」であっても、自身の「問い」に転換する手立てが必要になる。そのために、与えられた「問い」に対して「たしかに不思議だ」とか、「たしかにこれではいけない」と納得し、自身の「問い」に転換する経験を子どもに積ませる。子どもが自身の「問い」に転換するための「問い」の条件は、次の2点である。

①子どもがわかりたくなる「問い」

②子どもがわからなくなる「問い」

本小論では、授業者の「問い」を子どもが自身の「問い」に転換する手立てとして3種類の「問い直し」による社会科授業を提案する。子どもが社会認識形成と価値判断・意志（思）決定学習の両方で「問い直し」の学習を経験できるように構想した。

2 3種類の「問い直し」とその特徴

子どもが自ら課題を設定できるようになること

を意図した3種類の「問い直し」を表1で示す。

表1の「問い直し」の方法には具体的な発問を、学習場面には社会認識形成と価値判断・意志（思）決定学習のいずれを想定しているかを示した。特徴には、授業においてそれぞれの「問い直し」を選択する意図を示した。

1) 追究的な「問い直し」

表1の「なぜ」の繰り返しによる「問い直し」は、子どもがわかりたくなるための「問い」である。まず、授業者は子ども自身がわかっていないことに気付くような「問い」を提示する。その後、授業者は「なぜ」を繰り返す「問い直し」による授業を展開する。子どもは一つのことわかっていても、さらにわからないことが生まれることに気付く。以上のような、より深く真理に迫ろうとする「なぜ」を繰り返す追究的な「問い直し」によって、スポットライトをあてるように因果関係の理解を深めていく。

子どもに「なぜ」を発生させる方法については、複文型の「なぜ」疑問や「ゆさぶり」発問などの研究成果をはじめ、様々な社会科授業が提案されてきた⁽¹⁸⁾。「ゆさぶり発問」は、子どもに矛盾の存在を気づかせ、新たな「なぜ」を生み出すことで質の高い説明的知識の習得を目指す発問である。しかし、「ゆさぶり」発問は、子どもが自ら課題を設定できるようになるための方法ではない。「ゆさぶり」発問は、授業者のゆさぶりによって、子どもがゆさぶられることを意図している。

したがって、「ゆさぶる－ゆさぶられる」の関係において、子どもは受け身である。それに対して、「問い直し」は、社会認識形成場面では「問い直す－問い直される」の関係にはならない。一般的に問い直されるのは自分の生き方などであって、因果関係の理解を問い直されるのではない。つまり、「なぜ」を繰り返すことで「問い直し」の主体は、問い直している子どもになる。子どもが「なぜ」を繰り返すことで、「なぜ」が自分の疑問になり、子どもの主体的で深い学びが実現する。

例えば、授業者が地理的分野の学習の初めに「なぜ、イギリスはEU脱退を決定したのか」という「問い」を提示したとする。この「問い」は、「EUのような地域連合をつくるのは本当によいのか」や「他地域もEUのような強いつながりをもつ地域連合に移行すべきなのか」など、授業者によって設定された授業者の興味・関心に基づく課題である。

子どもが最初の「問い」を探究し、「移民が増えることをデメリットとしてとらえたから」という理由を発見しただけでは、深い学びにはならない。さらに、授業者が「なぜ、イギリス人にとって移民が増えることはデメリットになるのか」と問い直し、EU加盟国間の経済格差、当時のイギリスの景気の状態や失業率などのデータをもとに、その理由を探究させる。この段階では、授業者による「問い直し」であり、子どもはゆさぶられている状態と同じである。しかし、スポットラ

表1 「問い直し」の分類とその特徴

| 「問い直し」の分類 | 「問い直し」の方法 | 学習場面 | 特徴 |
|--|------------------------------|-----------------|--|
| わかりたくなるための問い →追究的な「問い直し」 【スポットライト】 | 「なぜ」の繰り返し | 社会認識形成 | 表面的な因果関係の理解にとどまらず、本質的な因果関係の理解を目指し、問いを重ねる追究する「問い直し」。 |
| わからなくなるための問い →探索的な「問い直し」 【サーチライト】 | 「本当にそうだろうか」 「原因はそれだけだろうか」 | 社会認識形成 | 多角的・多面的な思考を促し、別の見方を発見させたり、別の原因の探究を始めたりするために問いを広げる探索する「問い直し」。 |
| 自己内討論を促すための問い →省察的な「問い直し」 | 「本当にそれでよいのだろうか」 | 価値判断 意志(思)決定 | 自己内討論を促し、新たな視点を獲得したり、意見を修正したりするために省察する「問い直し」。 |

(筆者作成)

イトをあてるように追究的な「問い直し」で「なぜ」を繰り返していけば、子どもの個々の関心に基づく「問い直し」による深い学びにつながっていく。

2) 探索的な「問い直し」

1) の追究的な「問い直し」に対して、「本当にそうだろうか」の探索的な「問い直し」は、子どもに自身の理解が不十分であることを気付かせる意図がある。子どもがわからない状態に気づき、わかろうとした時の「問い」は、誰に与えられたものでもない子ども自身の「問い」である。

探索的な「問い直し」によって、子どもはわからない、もしくはわかった気になっていたことを自覚し、わかりたくするために新たな探究を始める。これは、子どもが自身で課題を設定した探究の始まりである。したがって、子どもをわからなくさせる「本当にそうだろうか」の「問い」による学習を展開することによって、子どもに自ら課題を設定できるようになるための過程を経験させることができる。したがって、子どもが自ら課題を設定できるようになるための方略として鍵になるのが、この探索的な「問い直し」である。

探索的な「問い直し」については、授業実践事例をもとに次章で論じる。

3) 省察的な「問い直し」

価値判断・意志（思）決定学習で用いる「本当にそれでよいのだろうか」の「問い」は、子どもをわからなくさせ、自己内討論を促す省察的な「問い直し」である。この「問い直し」に関しては、王子明紀(2019)の研究がある。自己内討論によって自らの意志決定を吟味する実践「電源構成のあり方を考えよう」において、新たな視点を獲得したり、自身の意見を修正したりする子どもの姿が報告されている⁽¹⁹⁾。

価値判断・意志（思）決定学習における「問い直し」は、設定した（設定された）課題に対する自分の考えを自己内討論で問い直す意図がある。これは、自ら課題を設定できるようになる方略とは別の「問い直し」である。

4) 3種類の「問い直し」のつながり

「なぜ」を繰り返す追究的な「問い」によって本質的な因果関係を発見し、学びを深めれば、個々の「問い」が生まれる。また、授業者が課題を設定するに至った過程を迫体験し、自らの課題に転換することができれば、学習に対する子どもの興

味・関心は高まる。

「本当にそうだろうか」の探索的な「問い」をもとに探究することで、子どもが自身の課題として「問い」を設定できるようになり、より広く深い学びにつながる。「本当にそうだろうか」の探索的な「問い」は、子どもが自ら課題を設定できるようになるために有効な「問い直し」である。

ただし、自ら課題を設定できるようになるのは、探索的な「問い」による学習経験だけを積み重ねればよいわけではない。例えば、価値判断・意志（思）決定学習で省察的に「本当にそれでよいのだろうか」と自己内討論した結果、子どもが他者からの批判に耐えられる根拠がないことを自覚すれば、再び追究的な「問い」や探索的な「問い」に戻って学びを深めていく。

つまり、子どもが課題を設定ができるようになるためには、中学校3年間の学習をとおして3種類の「問い直し」を繰り返す学習経験を積むことが肝要である。

既に論じたように、課題設定が「主体的・対話的で深い学び」を実現するために重要であることは、様々な場面で述べられている。そして、「切実性、必要感」や「真正の課題」などのキーワードも広く知られている。しかし、自ら課題を設定することの難しさや、設定できるようになるための過程について論じた研究は管見の限りない。提案する3種類の「問い直し」を組み合わせた社会科授業は、子どもが自ら課題を設定できるようになるための課題の克服を意図したものである。

次章では、特に自ら課題を設定できるようになるための鍵となる探索的な「問い直し」について授業実践事例をもとに論じる。

IV 探索的な「問い直し」による授業実践事例

中学校社会科公民的分野の単元「基本的人権の尊重」を事例に、単元レベルの探索的な「問い直し」の授業について論じる。

1 単元設定について

〔単元名〕 営業自粛問題から考える基本的人権
〔単元構成と単元設定の理由〕

本実践は、基本的人権の尊重について、①基本的人権（平等権、自由権、社会権）の内容と意義、②基本的人権が尊重される理由を学習した後に、基本的人権を制約する公共の福祉とはどのような

考え方なのかについて探究する。単元構成は、次の表2のとおりである。

実践時は新型コロナウイルス感染症拡大期であり、わが国では感染拡大防止のために飲食店が営業自粛をするのが当然のこととされ、その是非を議論することさえ許されない雰囲気があった（実践は2021年7月実施）⁽²⁰⁾。飲食店には営業の自由が認められているにもかかわらず、その自由を制限することが当然という雰囲気がみられた。その際、テレビ番組のコメンテーターの中からは、公共の福祉の観点からも妥当であるという意見も出された。自粛とはいうものの、実質的には強制的な休業であった。そのため、経営が悪化し、廃業する店舗が出るなど、当事者にとっては死活問題の制限となった。

基本的人権で経済活動の自由は認められているので、本来は公共の福祉の考え方を適用するかどうかについては、慎重に議論すべき事柄である。しかし、新型コロナウイルス感染症拡大防止を優先する雰囲気の中で議論は十分になされなかった。国や地方のリーダーたちは「お願い」という表現を用いていたものの、世論（その世論も恣意的に形成された面もある）の後押しも加わり、強制性は強まった。目の前で基本的人権が制限され、それに関する議論が不十分であるにもかかわらず、多くの人々は無関心であった。

社会科は、為政者に従うための教育をする教科ではない。よりよい社会を形成する主権者としての資質・能力を育成する教科である。授業では、当時の社会状況を批判的に吟味し、基本的人権を制限する可能性のある公共の福祉のあり方について問い直すことを目指した。

公共の福祉の考え方を「人権と人権が衝突した時に調整する原理である」と教科書記述をそのまま暗記しても意味はない。授業では探索的な「問い直し」によって、公共の福祉の考え方が必要な理由に加えて、その限界について理解することを目指した。また、学習をとおして実社会の出来事に関心をもち、主体的に社会に関わろうとする意欲を喚起することも意図した。

〔単元構成の意図〕（表2参照）

単元構成では、次の2点に留意した。

- ・憲法条文から基本的人権の尊重の理念を学び、それをもとに実生活にどのように理念が反映されているかを確認できるようにする。
- ・それぞれの基本的人権が相互に関連しながら、国民生活の安心の基礎となっていることを理解できるようにする。

2 第1次から第4次までの概要

まず、第1次では基本的人権が保障されるまでの歴史を知ることに加えて、どのような種類の基本的人権が認められてきたかについて学習する。教科書記述などを丁寧に読み取り、整理する。

第2次では、平等権について学習する。平等が人権の基礎となることを学ぶと同時に、その平等が結果と機会の平等のいずれを指すのかについて考える。その上で、大学生などに緊急支援として支給された学生給付金の平等性について考察し、レポートにまとめる。当時、新型コロナウイルス感染症拡大によって経済活動が縮小し、大学生のアルバイト雇用が減り、経済的に困窮する様子が広く報道された。政府は、そのような大学生が学びの機会を失わないように、支援金を給付した。この政策は、おおむね好意的に世に受け入れられ

表2 「営業自粛から考える基本的人権の尊重」の単元構成（全6時間）

| | 本時タイトル | ミニレポート題材 |
|-----|---------------------------------|------------------------------|
| 第1次 | 基本的人権の尊重 | |
| 第2次 | 平等権－機会の平等をめざして－ | 学生給付金は平等か |
| 第3次 | 自由権－自由権がなかったら－ | 休業要請や時短営業は経済活動の自由の制限にならないか |
| 第4次 | 人間らしく生きるとは？ | 休業要請や時短営業は勤労の権利の制限にはならないか |
| 第5次 | へりくつで考える公共の福祉① | |
| | へりくつで考える公共の福祉② 「公共の福祉は多数決か？」 | 公共の福祉についてもっと知りたいこと、考えたいことは何か |

（筆者作成）

た。基本的人権の尊重の精神に基づいて、すべての大学生の学ぶ機会を保障しようとする政策であると位置づけられた。たしかに大学生間の経済格差を救済し、学びの機会を保障する政策は必要かもしれない。しかし、一方で大学進学は自身の選択によるものであり、同年代の大学進学をしていない若者への救済措置がないのは不平等ではないのかという議論は高まらなかった。

レポートは、同じ大学生間での平等、同年代間での平等など、平等権について様々な立場で考察することをねらいとした。「本当にそうだろうか」「本当にそれでよいのだろうか」という「問い直し」によって考察を深め、「大学生だけが困っているのか」「困っている大学生は自己責任か」「同年代の大学に行っていない若者は困っていないのか」などの視点によって新たな「問い」を生みながらレポートにまとめることをねらいとしている。

第3次では、自由権について学習する。レポートの題材は、当然のように進められていた休業要請や時短営業を取り上げ、経済活動の自由の制限と関連させて、その是非を検討することをねらいとしている。

第4次では、社会権について学習する。再度、レポートの題材として休業要請や時短営業について取り上げ、労働する権利の制限と飲食店に対する休業要請を関連させて検討することをねらいとしている。休業要請は、新型コロナウイルス感染症拡大防止のために当然の措置であると考えていた子どもも、第3次と第4次のレポート作成をとおして新たな視点を追加し、改めてその是非について考察を重ねた。

第2次から第4次までの学習によって、子どもは報道されにくい立場の人々の存在に気づき、新型コロナウイルス感染症拡大防止と経済活動の維持の両立の困難さと、その措置の妥当性について吟味することになる。これは多面的・多角的に社会をとらえ、社会的な見方・考え方を鍛える深い学びである。「本当にそうだろうか」と問い直すことで、子どもは新たな視点で探索し、自らの考えを深める主体的な学びを展開することができる。

3 第5次「へりくつで考える公共の福祉」の詳細

1) 第5次の授業の概要

第5次の「へりくつで考える公共の福祉」は、第1次から第4次までのまとめに位置づく学習である。子どもが第1次から第4次までに学習した様々な基本的人権について想起し、さらに考えを深めることを期待した。授業の最終場面として「公共の福祉の視点から、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための飲食店等への休業要請を評価しよう」を設定した。

本授業は、子どもが公共の福祉について「人権相互の矛盾や衝突を調整する原理」と暗記するにとどまり、その理念を深く学べていない状況を克服する意図もある。子どもは、人権と人権が衝突するケースがあることは想像できる。しかし、衝突を調整する原理とは何なのかについて、深い理解はできていなかった。子どもの中には、事例として用いられる高速道路建設のための立ち退き問題や、騒音による空港の利用停止問題に関する決定を知ること、多数の幸せのために少数の人間が人権の制限を受けても仕方がないという衝突を調整する原理に対する誤ったとらえ方がみられた。また、社会全体の利益は、個人の利益より優先されるべきだという誤った理解にもつながっていた。

公共の福祉は、子どもにとってなじみの薄い理念である。したがって、子どもは教科書記述を読むことでわかった気になったり、わかったことにしてしまったりする。そして、疑問をもたない子どもは、探究をせずに学習を終えてしまう。探索的な「問い直し」による学習は、このような子どもにとって深く学ぶ面白さや楽しさを経験する機会になる。子どもは、わかっていないことをわかることで、自らわかりたくなる主体的な学びを始める。第5次では、授業者から次々に示される公共の福祉に関する「へりくつ」に答えながら、子どもがわからない状態になることを目指した。第5次の授業記録を表3で示す。

2) 第5次の授業記録

授業は、表3のように2回の「問い直し」をし、子どもがワークシートに考えをまとめ、発表する構成にした。授業者の「問い」を子ども自身の「問い」に転換できるように、対話中心の授業にした。

表3 「へりくつで考える公共の福祉②」授業記録（抜粋）

| |
|---|
| <p>T1 今日の授業の目標は公共の福祉をわかりやすく説明できるようになることです。</p> <p>T2 公共の福祉とはどのような考え方ですか。前の時間に学習したことを思い出してみよう。</p> <p>C1 人権には限界があって、社会全体の利益のために制限されることがあるということです。</p> <p>T3 (略：板書を使った解説と確認) それじゃあ聞くけど社会全体の利益って何？社会って何？</p> <p>C2 社会とは世の中、くらし、集団生活の場</p> <p>C3 国民の生活 (略：続いて何名か同様の発言)</p> <p>T4 なるほど。じゃあ社会全体の利益って何？</p> <p>C4 国民一人ひとりが得をすること</p> <p>T5 でも、公共の福祉の名のもとに、自分の売りたい土地を売らなければいけないこともあるよね。</p> <p>C5 お金をもらえるので損をしているわけではない。だから仕方がない。</p> <p>T6 なるほど、場合によってはみんなのために我慢しなくてはならないということか。(子ども：うなずく)</p> <p>T7 (略：憲法13条個人の尊重を確認)じゃあ「社会全体の利益>個人の尊重」でよいのかな←問い直し①</p> <p>[問い直し①に対する子どもの反応]</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>A 社会全体の利益>個人の尊重でよいと考える子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・法の下での平等(チャンス)は全員にあるからそこで個人は尊重されているから。 ・多数派の意見が社会全体だから。 ・個人の尊重の方が大切だと社会がまとまらず利益もなくなってしまうと思うから。 <p>B 社会全体の利益>個人の尊重ではだめだと考える子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人権が尊重されていないから。 </div> <p>T7 じゃあ公共の福祉は多数決なんだね←問い直し②</p> <p>[問い直し②に対する子どもの反応]</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・多数派になる、少数派になる両方の可能性があるからそのチャンスは平等だから多数決でよい。 ・少数派が納得するしかない状況はよくない。 ・個人と個人の人権が衝突したままではいけないのでよく話し合わなければならない。 ・少なくとも多数決で決めるものではない。 ・誰のために誰の人権を制限するのかを考えなくてはならない。個人と個人、国と個人では違うのでは。 ・あかん。わからんくなってきた！ </div> <p>T8 今日学習したことをもとに、公共の福祉の視点から兵庫県の飲食店等への休業要請を評価しよう。</p> |
|---|

(筆者作成)

子どもは公共の福祉の理念について理解はしたものの、その適用には慎重な議論が必要であると考えた。授業のまとめとして取り上げた兵庫県の休業要請の必要性や妥当性については概ね理解を示したものの、一律的な補償は社会全体の利益につながっているのか、今からでも議論が必要ではないかなどの意見をもつようになった。特に注目したいのは、[問い直し②]で子どもが思わず発した「あかん。わからんくなってきた」という発言

である。子どもが自ら探究を始めたからこそ出たつぶやきと言えよう。

学習の最後に、「さらに公共の福祉についてどのようなことを考えてみたいか」と問うと、子どもは「考え方の違いを調べてみたい」「過去の事例が適当であったか考察したい」「公共の福祉の限界について調べたい」などを挙げた。子どもが個々に課題を焦点化したことがわかる。

V 子どもの変容に関する分析と考察

A 県 B 市の公立中学校は小規模校であるため、その分析と考察は仮説的な結論にとどまることを自覚した上で、子どもの変容について論じる。

1 4月の課題設定に関する学級全体の分析

3年生(2021年4月)に「社会科で何か探究をするとしたら、あなたはどのような課題を設定するか」と問い、その回答(35名)を分析した。子どもの設定した学習課題の質を、次のように分類した。

A 課題が焦点化されており、その課題を解決するためのアプローチの方法を仮説的に設定できているもの(探究の見通しがあるもの)

B 課題が焦点化されているもの

C 課題が大きすぎる、不明確であるなど探究学習につながらないもの

Aは「核兵器や化学兵器の廃絶に向けたSNS利用の可能性」など兵器を廃絶するためにSNS利用が有効ではないかと仮説を設定して探究しようとしているものである。Bは課題を焦点化できているものの、仮説の設定に至らないものである。Cは「戦争について考えたい」などその範囲が広く、何を課題と考えているのかわからない曖昧で実際の探究は難しいと考えられるものである。

実態分析の結果は、Aが3名、Bが4名、Cが28名(80%)であった。子どもが自ら探究可能な課題を設定することの難しさがわかった。

2 子どもA(抽出生徒)の変容と「問い直し」

子どもAが4月当初に設定した課題は、次の図1のようになった。

【最初に設定した課題】 時期：3年生4月
○SDGsについて考えたい
〈この時点での授業者からの問いかけ(助言)〉
「SDGsの何を考えたいのか、なぜ、SDGsについて考えたいのか」を明確にした方がよい。

図1 子どもAの課題設定(4月)

(筆者作成)

あくまで経験則であるものの、図1のような子どもの課題設定は珍しくない。なぜなら、授業で子どもはわからないことをわからないままに、課題を設定することを強いられているからである。

授業者からの支援によって、子どもAは、図2のように自身で課題を焦点化した。

【焦点化された課題①】 時期：3年生4月
○地球温暖化を防ぐためにどのようなSDGsの取り組みをするのか考えたい
〈問いの形〉
地球温暖化を防ぐために、どのような取り組みができるか

図2 子どもAの焦点化した課題①(4月)

(筆者作成)

焦点化した課題①は、「問い」の形になっているものの、曖昧な課題である。「問い直し」の学習経験を積んだ子どもA(2022年2月)は、次の図3のように課題を設定した。

【焦点化された課題②】 時期：3年生2月
◀◇「本当にそうなのだろうか」の問い直し▶
◇本当にSDGsを進めることは正しいのか
◇SDGsの17のターゲット同士が対立することはないのか
◀設定された課題▶
○SDGsの提唱する環境対策と途上国の発展は両立できるか、その方法について考える

図3 子どもAの焦点化した課題②(2月)

(筆者作成)

子どもAが漠然とした最初の課題(課題とよべるレベルではない)から、自身で探索的な「問い直し」をすることで、さらに課題を焦点化したことがわかる。この焦点化された課題は、SDGsの多面的な理解だけでなく、子ども自身のSDGsに対する見方を深める学びにつながる。

3 2月の課題設定に関する学級全体の分析

3年生2月の実態分析(33名)の結果は、Aが23名、Bが8名、Cが2名とAが増加した。しかし、分析する対象数の少なさから、その有効性については仮説的な推論の域を出ない。また、子どもの変容のすべてが「問い直し」による学習経験の効果であると断じることができない。しかし、「問い直し」の学習経験と一定の関連はあるといえよう。

VI おわりに

本小論では、子どもが自ら課題を設定することの困難さを明らかにし、それを克服する手立てとして3種類の「問い直し」による社会科授業につ

いて提案することができた。

「いつ」「どこ」など「問い直し」ができない「問い」だけでは、子どもは自ら課題を設定できるようにならない。しかし、「なぜ」疑問をもとにした探究学習を進めれば、子どもが自ら課題を設定できるようになるわけではない。本小論では、子どもが自ら課題を設定できるようになるための方略として、3種類の「問い直し」のうち特に探索的な「問い」に着目し、授業開発と実践をとおしてその有効性を明らかにすることができた。

ただし、本小論では3種類の「問い直し」の効果的な組み合わせ方や、3年間を見通した社会科授業のカリキュラムのあり方までを論及することはできていない。また、「問い直し」の有効性についても、その分析対象の少なさや期間から仮説的推論の域にとどまっていることが課題である。

今後は、さらに中学校社会科授業における「問い直し」のカリキュラムや授業構成に関する研究を進め、その有効性の検証を進めていく。

【注記・引用文献】

- (1) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』, 168p.
- (2) 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説社会編』, 181p.
- (3) 例えば、札幌市教育委員会 (2017) 『札幌市課題探究的な学習推進方針』, 新潟県立教育センター (2018) 『主体的・対話的で深い学び実践ハンドブック』, 熊本県教育委員会 (2019) 『熊本の学び推進プラン』, などがある。
- (4) 西林克彦 (2021) 『知ってるつもり「問題発見力」を高める「知識システム」の作り方』光文社, p.62
- (5) 森才三 (2015) 社会科授業における「なぜ」発問の実践方略-「問いの対象」と「問いの観点」に注目して-, 社会科研究 (82), pp.13-24.
- (6) 森 前掲書(5), p.15.
- (7) 中本和彦 (2017) 自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発-成熟した主権者の育成をめざす単元「大統領選挙から見るアメリカ」を事例として-, 社会科研究 (86), pp. 1-12
- (8) 豊蔭啓二, 柴田康弘 (2018) 社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性の実証的検証, 社会科教育研究 (135), pp.14-26.
- (9) 長川智彦 (2019) 大衆化による社会問題の解決をめざす小学校社会科授業開発-第4学年「食品ロスについて考える」を事例として-, 社会系教科教育学研究 (31), pp.41-50
- (10) 長川智彦 (2021) 自律的政策提案を促す小学校社会科授業構成-興味の発達に着目した社会問題の自覚化をとおして-, 社会科研究 (94), pp.1-12.
- (11) 大島泰文 (2020) 社会科における「主体的学習に取り組む態度」の評価方法の開発-「振り返り場面」で生徒が立てた「問い」に着目して-, 社会科教育研究 (139), pp.1-12
- (12) 文部科学省 前掲書(2), p.16.
- (13) 石井英真 (2020) 『授業づくりの深め方』 ミネルヴァ書房, p.48.
- (14) 石井 前掲書(13), p.77.
- (15) 原田智仁 (2018) 『中学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』 明治図書, p.11.
- (16) 原田 前掲書(15), p.26.
- (17) 原田 前掲書(15), p.41.
- (18) 例えば、複文型の「なぜ」発問については吉川幸男 (2002) 『差異の思考』 明治図書, 222p. 「ゆさぶり」発問については、佐藤章浩 (2010) 小学校社会科における経済概念の形成, 社会科研究 (73), pp.41-50, がある。
- (19) 王子明紀 (2019) 中学校社会科授業における批判的思考力育成の理論と実践, 社会系教科教育学会編 『社会系教科教育学研究のブレイクスルー』 風間書房, pp.103-113.
- (20) 兵庫県は、緊急事態措置に伴う休業・時短要請 (第4期) として、2021年4月25日から5月31日までの37日間の間、県内全域の飲食店、カラオケ店、結婚式場に休業・時短要請を行った。全国的に同様の措置がとられ、新型コロナウイルス感染症拡大防止対策として飲食店に休業・時短を求めることが、当事者との十分な議論のないまま広く行われた。