

# 学ぶ意義を意識した「深い学び」を促す授業の創造

——見方・考え方の成長を視点としたアクティブ・ラーニング型授業の批判的検討——

The study for a lesson that promote “deep learning” with being conscious of the meaning of learning subjects: The critical analysis “active learning” from a view point of the growth of a way of thinking

角田 将士・平田 浩一

KAKUDA Masashi・HIRATA Koichi

## I はじめに

中央教育審議会教育課程企画特別部会が「論点整理」(H27.8.20)を発表したことを受けて、学習指導要領の改訂に向けた動きがより一層活発になってきている。次期学習指導要領については、これまでの改訂には見られなかった、次のような二つの考え方が、学校現場をはじめ教育関係者に大きなインパクトを与えている。

- ・グローバル化の進展や人工知能の飛躍的な進化など、将来の予測が難しい社会の変化にも対応できる資質・能力の育成をねらいとする。
- ・この資質・能力を育成するに当たって、学習内容の削減は行わず、主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)の視点から学習過程の質的な改善を図る。

これまでの学習指導要領が学ぶべき内容(コンテンツ)を重視するものだったのに対して、次期学習指導要領においては、新しい時代に必要とされる資質・能力(コンピテンシー)の育成が重視され、そのために「アクティブ・ラーニング」という学習方法のあり方を視点にした授業改善が求められてきている。あらかじめ定められた知識を効果的に伝達することを主眼とした学習から、学習の結果として身に付けられる資質・能力の重視という、学習観の大きな転換を伴った今回の改訂は、経験主義から系統主義へという、昭和33年の改訂以来の画期的な改訂ということができよう。

このような大きな変革の動きを受けて、学校現場では様々な取組みが広がりつつある。しかし、その一方で、改訂の趣旨の捉え方によっては、課

題も見られるようになってきた。汎用的なコンピテンシーの育成が、個々の授業の目標としてそのまま掲げられていたり、アクティブな活動を取り入れること自体が目的となってしまうたりして、それぞれの教科等のねらいが十分に達成できていないような実践も見られる。

このような汎用的なコンピテンシー重視、活動重視の動向への反省から、「各教科等の固有性」の観点を踏まえた揺り戻しの動きも見られるようになってきた。「論点整理」に示されたアクティブ・ラーニングの三つの視点のうち、「主体的な学び」及び「対話的な学び」ばかりが目され、「深い学び」の視点に基づく改善が不十分ではないかとの指摘を受けて、資質・能力の育成や学習の深まりの鍵となるものとして、各教科等の特質に応じて育まれる「見方・考え方<sup>1)</sup>」が重要ではないかという議論がなされるようになった<sup>2)</sup>。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」(H28.8.26、以下「審議のまとめ」と略記)においては、各教科等を学ぶ本質的な意義に立ち返って検討するために、教科等の特質に応じた見方・考え方を改めて明らかにするとしている。そこでは、見方・考え方について、次のように述べられている<sup>3)</sup>。

この「見方・考え方」を支えているのは、各教科等の学習において習得した概念(知識)や考え方である。知識が豊かになれば見方も確かなものになり、思考力や人間性が深まれば考え方も豊かになる。いわば、資質・能力が、学習や生活の場

面で道具として活用されているのが「見方・考え方」であり、資質・能力を、具体的な課題について考えたり探究したりする際に必要な手段として捉えたものであると言えよう。

各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすのが「見方・考え方」であり、教科等の教育と社会をつなぐものである。子供たちが学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせられるようにすることにこそ、教員の専門性が発揮されることが求められる。

アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められるといっても、例えば、対話的な学習を取り入れれば、それが直ちに学習の質的向上につながるというわけではない。あくまでもそのような学習方法を取り入れることによって、それぞれの教科等が育成をめざす、見方・考え方の成長につなげていくことが重要である。そして、そのような見方・考え方の成長が、学校での学びと社会とをつなぎ、学習者である子どもたちにとっては、各教科等を学ぶ意義を実感することにつながっていく。これから求められる授業づくりにおいては、このことを意識しておく必要がある。

その一方では、「審議のまとめ」にもあるように、「見方・考え方」という用語は、これまでも学習指導要領において用いられてきたにも関わらず、その内容については必ずしも具体的に説明されてこなかった。授業改善の取り組みを活性化させていくためには、それぞれの教科等で育成をめざす見方・考え方の内実、その成長を促すための学習のあり方について、具体的に検討していく必要がある。汎用的なコンピテンシーの育成を意識しつつも、それぞれの教科等に課せられた教育的役割を十分に意識した授業づくりが求められる。例えば、社会系教科においては、社会の見方・考え方の育成が重要であり、それは、「現代の社会的事象を読み解くときの概念的枠組み」と考えられてきた<sup>4)</sup>。そのことを踏まえて、筆者らはこれまでも、見方・考え方の成長を意識した社会科授業構成のあり方について提案してきた<sup>5)</sup>。このような考え方は、上記した「審議のまとめ」に示された

考え方にも通ずるものであると考える。

続く本稿においては、それをさらに発展させ、次期学習指導要領改訂への動きを踏まえて、見方・考え方の成長を図ることによって、その教科等を学ぶ意義を実感できるような「深い学び」を促すための授業構成のあり方について、引き続き社会系教科を事例にしながら考察したい。そのことを通して、これから求められる授業づくりの方向性についてのケーススタディとしたい。

## II 「深い学び」を促すための授業構成の視点 —社会系教科の場合—

### 1 アクティブ・ラーニング型授業が陥りやすい 問題状況

本稿では、「審議のまとめ」にも示されているように、これからの社会で必要とされる資質・能力を、①教科等を横断する汎用的なスキル、②教科等の本質に関わるもの、③教科等の固有の知識・スキルに関わるものと区分したい。そのうち、②・③を教科等で育成し、①については、各教科等で意識した指導の工夫はするものの、学校の教育活動全体で育成するものとしてとらえたい。

先述したように、今日実践されているアクティブ・ラーニング型の授業においては、①・②・③を区別せず、①をそのまま目標として掲げている場合もある。例えば、中学校社会科の地理的分野「日本の諸地域」の単元において、学校で設定した「先を見通す力」「チャレンジ精神」「高い志」といった汎用的な資質・能力の育成を目指して、毎時間それを評価するとともに、小グループで情報を収集したり、その成果を伝えあったりするような「アクティブ」な実践も見られる<sup>6)</sup>。しかし、このような実践については、汎用性の高い資質・能力ばかりが重視され、その教科等のその単元のその授業を通して育成すべき力の育成がないがしろにされているという課題があるといえる。ここでは、地理的分野における「日本の諸地域」についての学習を通して、どのような社会の見方・考え方を成長させるのが不明確なままになっているため、社会科授業としての「深い学び」を促すものになっていないといえる。それではなぜ、このような状況が生じているのだろうか。

それぞれの教科等で事情は異なるであろうが、社会系教科の場合は、いざカリキュラムや授業の改善に取り組もうとしても、他の教科等と比べると大胆な改革の方途を探りにくいという現状がある。例えば、歴史の分野で扱われている知識（太閤検地、地租改正・・・等々）は、そもそもコンピテンシーを育成するという観点から選択されたものというわけでは必ずしもなく、歴史の展開を物語るために必要とされる知識群である。そういう意味で社会系教科の場合は、他の教科等に比べるとコンテンツを重視する性格が強く、授業のあり方を大きく変えることが難しいという課題があるといえる。そのため、アクティブ・ラーニングを視点とした授業改善として、①をそのまま授業の目標として設定したり、ペアトークやグループワークを取り入れたりするなど、学習形態に特化した改善に終始した活動・形式主義的な改善に留まってしまいがちである。

21世紀型学力として注目される資質・能力論へのストレートな対応が難しい社会系教科の場合であっても、このような課題を克服していくために、個別的な知識の伝達に終始する授業を一步でも二歩でも前進させ、社会的事象の本質を捉え、事象どうしの関連を読み解いていけるよう、社会に対する見方・考え方の成長を図るところに、改革のイメージを定めるのが望ましいと考える。

以下、見方・考え方の成長をめざす授業構成のあり方についてのケーススタディとして、社会系教科における見方・考え方の成長、そのための授業構成のあり方について考察していきたい<sup>7)</sup>。

## 2 社会系教科授業における見方・考え方の成長

### (1) 知識の成長について

社会系教科の授業は、社会（地理や歴史、政治や経済）についての知識を獲得させ、社会認識を深めさせてゆくところにその教育的な役割がある。ただし、子どもたちは白紙の状態での学習をスタートしているわけではない。日常生活の中で獲得した知識や以前の学習から獲得した知識を基にして、彼らなりの認識を構築してきている。そして、既存の認識に対してどのような働きかけをするのか、知識の成長をどう見るかによって構成さ

れる授業の質は変化する。

社会系教科における知識の成長については、二つの方向性が想定される。一つは、歴史学者や地理学者が行うように、未知の事象・事実を明らかにし、それを新たな知見として加える、知識の「量的拡大」の方向と、もう一つは、政治学や経済学のような社会学者が行うように、事象の記述を超えて、それがなぜそのようになり、それが他にどのような影響を与えるのかを解釈し説明し、さらによりまちがい少なく説明し予測するための理論構築を行い、個々の理論を包摂しながら、より説明力の高い理論の下に知識を「体系化」という方向である。前者は「知識の累積的成長」と呼ぶべきものであり、後者は「知識の変革的成長」とでも呼ぶべきものである。社会科授業においては、子どもたちの知識の成長をどちらの方向で捉えるのかによって、提供される学習の質が異なってくる。結論を先取りすれば、学習者にとってより意義があるのは、後者の方であると思われる。

知識の累積的成長をねらった授業の場合、例えば、「元寇とはどのようなものか」という学習課題の下、元寇を構成する要素（年代、名称、戦いの様子、元の国内制度・・・等々）を集積することで、元寇がどのような出来事であったのかを詳しく知ることが目的となる。言い換えれば、子どもたちは不十分で不正確な知識しかもたないので、正しい知識を十分に有した教師がその知識を要領よく注ぎ込むという観点から、教師が説明や解説をする場＝授業、というイメージで捉えられることが多い。実際には、こうした授業が最も多くの場面で実践されているのではないだろうか。

しかし、少し省みて欲しい。小学校においても「元寇」について学んだ子どもたちが、中学校や高等学校でも「元寇」について学ぶことになるが、先のような授業構成に基づけば、より詳細な元寇についての知識を得ることができるものの、「そもそもなぜ元寇を学ばなければならないのか」「元寇を学んでどんな意味があるのか」といった一連の問いには、結局のところ、答えは与えられないままとなる。より詳しく知ることはできるが、「そうだったのか」「なるほど」といった知的好奇心が満たされにくい授業になってしまっているの



はないか。つまり、教師が知識を伝達し、知識の累積的成長をねらう授業では、学習内容が所与のものとなれば、「教科等を学ぶ意義」が実感されにくく、それだけ魅力ある学習が展開されにくいという課題があるといえる。授業の質を高め、子どもたちの知的好奇心を満足させるような授業を行っていくためには、「知識の累積的成長」よりも「知識の変革的成長」を、すなわち事象の記述よりも、「なぜそうなるのか」「それは何か」といった説明や解釈ができるようになることをねらった授業構成が求められるのである。

### (2) 見方・考え方の成長

社会系教科の授業においては、単に知識を伝達し、知識を積み重ねるだけに終始するのではなく、「なぜ」「どうして」と考えさせることで、知識を体系化させる方向に成長させることが求められる。このことは子どもたちの見方・考え方を成長させることに他ならない。

私たちが所有している知識の大部分は、「事実的（記述的）知識」である。それらは、静的ですぐに忘れられるが、それらから一般化、法則、洞察が引き出されたり、あるいはそれらに基づいて吟味されたりするなど、思考をより正確にするための材料となる。一方、事象を説明するためにつくりだされた概念的知識（法則・理論）は、学習者の内に取り込まれた時に、社会を説明し解釈するための見方・考え方として働く。これらのことを授業のねらいに即して考えると、知識の量的拡大をねらった場合、それは学習者により多くの事実的知識を獲得させることになり、知識の体系化をねらった場合には、概念的知識を獲得させることになる。そして、それは同時に彼らの見方・考え方を成長させることになると言える。

### (3) 見方・考え方の成長方略

社会系教科の授業において、見方・考え方を成長させるとは、具体的にどういうことなのか。またそのための授業をどう構成すればよいのか。図1は、見方・考え方の成長、すなわち「知識の変革的成長」の過程を模式的に示したものである。

学習者は既存の知識（理論、Existing Theory）では説明できない事実（Fact）に出会った時にその事実を包摂するように知識（理論）を成長させ

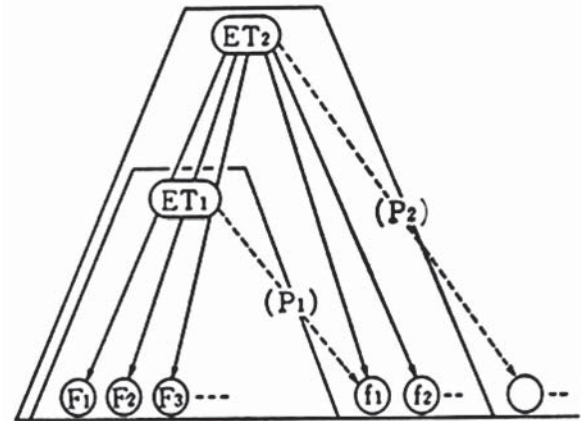


図1：知識の変革的成長の論理<sup>8)</sup>

る（ET1 → ET2、これを「変革的成長」と呼ぶ）、すなわち、見方・考え方を成長させる。つまり、説明ができそうでできない問題（Problem）と出会った時、なぜそうなるのかを考えていく過程の中で、より説明力の高い見方・考え方へと到達するということである。これらのことを授業の構成に置き換えて考えれば、既存の知識では説明がつかない事実を提示することで「なぜ」「どうして」という疑問や矛盾を喚起し、それらの疑問や矛盾を解明していく過程として授業を組織すれば、子どもたちの見方・考え方を成長させることができるということである。子どもたちにとってみれば、答えられそうで答えられない問いであるため、「なぜなのか」「知りたい」という知的好奇心が喚起されやすく、それだけ学習が魅力あるものになっていくと考えられる。知識を変革的に成長させ、見方・考え方を鍛えていく授業は、説明できそうでできない事実を説明可能にしていく過程、すなわち、そのような疑問・矛盾を学習課題として、それを解明していく「思考のプロセス」として組織される。「なぜ」「どうして」という子どもたちの疑問が学習を展開させる原動力となっていく。

このように子どもたちが知的好奇心を喚起され、真剣に思考する過程としての授業こそが、「アクティブ・ラーニング」の名に値する学習の場であろう。まさに、教科本来の魅力を追求することで、結果として授業はアクティブになっていく<sup>9)</sup>ということである。このような学習は「ディープ・アクティブラーニング」とも呼ばれ、教科等を学ぶ意義と連動した「深い学び」を意識したものである。そこでは、学習形態などの外的活動のみな

らず、子どもたちの頭の中を活性化し、思考を促すという内的な活動のアクティブ化を志向する授業が目指される<sup>10)</sup>。

#### (4) 真正な学習と学ぶ意義

教科等を学ぶ意義を捉えさせるために、日常生活に関連づけることが必要であるといった主張がなされることが多い。そして、授業で得た知識や技能を活用することができるかどうかを評価するために、実際に知識や技能を活用することを求めるような評価方法、すなわち「パフォーマンス評価」が注目を浴びている<sup>11)</sup>。「活用力」を重視した平成20年版の学習指導要領を経て、「何ができるようになるか」を重視する次期学習指導要領においても、パフォーマンス評価は授業改善のための重要な視点となろう。

しかし、社会系教科においては、学習の成果を日常生活に安易に関連付けることによる弊害もある。社会系教科のパフォーマンス課題の例として、地理なら都市計画、歴史なら時代新聞、公民なら政策提言、などがよく見られる。そこでしばしば用いられる問いは、「あなたは〇〇時代の△△です」「あなたは××市の□□です」といったものである。しかし、こういった問いかけが子どもたちにとって、真に学ぶ必然性をもつものであるかは疑問が残る。このことについて、石井英真氏は、次のように述べている<sup>12)</sup>。

知識を活用したり創造したりする力は、そうした一般的な能力があると仮定し、その形式を訓練することによっては育たない。それは、学習者の実力が試される、思考してコミュニケーションする必然性のある文脈において、協働的で深い学習（「真正の学習」）に取り組む中でこそ育てられる。そして、「真正の学習」を通して、その分野の内容知識や思考力、さらには、その分野の本質（より善い活動）を追求しようとする態度は、一体のものとして育てゆく。汎用的な資質・能力の育成は、汎用的なスキルの実体化とその直接的指導としてよりも、知の総合化による「一般教育（general education）」の追求という形で遂行される必要があるだろう。

石井氏は「その領域の専門家が知を探究する過程を体験し、『教科の本質』とともに『深めよう授業』の創造が求められる」とも述べている<sup>13)</sup>。

上記のような指摘を踏まえるならば、パフォーマンス課題の設定にあたっては、教科の知識・技能を現実社会において実用や応用することを重視するだけでなく、学習対象（学問体系）に対して子どもたちが必然性のある形でアプローチしていけるように、教科本来の魅力を追求できるような問いになっているのかを意識する必要がある<sup>14)</sup>。そのような魅力的な課題に取り組んでいく中で、子どもたちは見方・考え方を成長させ、それぞれの教科等を学ぶ意義を実感していくことになろう。見方・考え方の成長を媒介として、教科等を学ぶ意義を意識した、深い学びを促す授業は、学習対象との知的格闘の場であり、知的好奇心に基づく主体的な学びや、教師と子ども、子ども相互、そして対象世界と子どもとの間の、質の高い対話を実現するものと考ええる。

以上の検討を踏まえて、続くⅢにおいては具体的な授業プランを示していきたい。

### Ⅲ 高等学校公民科・新科目「公共」単元「なぜ生存権が規定されているのか」の開発

#### 1 高等学校公民科・新科目「公共」において単元を開発する意義

次期学習指導要領改訂の一つの目玉として、高等学校の公民科の共通必修科目「公共」が新設されることになった。本稿では、これまで述べてきた理論的な枠組みを基に、この新科目において実践可能な単元を開発を行う。

この科目の詳細な内容については、現時点（H.28.9）では明らかにされていないが、「審議のまとめ」においては、次の3つの大項目で構成することが示されている<sup>15)</sup>。

- (1) 「公共」の扉
- (2) 自立した主体として国家・社会の形成に参画し、他者と協働するために
- (3) 持続可能な社会づくりの主体となるために

大項目（1）では、社会に参画する際の選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論、基本的原理（民主主義、法の支配等）を理解し、以下の大項目の学習につなげるとしている。次の大項目（2）では、中学校社会や大項目（1）で身に付けた資質・能力を活用して、現実社会の諸課題について考察、構想する学習を行う。さらに大項目（3）において、（1）（2）の学習を踏まえて、諸課題の解決にむけて探究する学習を行うとしている。

つまり、大項目（1）で、見方・考え方を成長させ、生徒により社会的現象をより多くより深く説明できるようにするとともに、大項目（2）・（3）でそれを活用して現実社会の諸課題を考察・探究させることで教科と社会のつながりを、生徒が実感できるように構成されている。これは、学ぶ意義の中核をなす見方・考え方の成長を促し、それを活用させるものである。その意味で、この科目の内容構成の在り方を評価したい。

現時点では、大項目（1）と（2）の詳細な構成は明らかになっていないが、本稿では、大項目（1）と（2）の考え方を融合させた、一つの単元「なぜ生存権が規定されているのか」を開発する。

## 2 憲法の本質についての見方・考え方

### （1）教科書に示された見方・考え方

単元の開発に先立ち、憲法の本質について、中学校の学習でどのような見方・考え方の成長が図られようとしているのかについて考察する。

『中学校学習指導要領解説社会編』（平成20年）には、「『法に基づく政治』が民主政治の原理となっており、その運営によって恣意的支配を排除しようとしていること…を理解させる。」「法に基づく政治の理解を踏まえ、日本国憲法に基づく政治によって、国民の自由と権利が守られ、民主的な政治が行われるということについて考えさせる」といった記述が見られる<sup>16)</sup>。

このことを踏まえて、中学校社会科公民的分野の教科書には、次のように記述されている<sup>17)</sup>。

国の政治権力は強大で、国民の自由をしぼることができます。そこで、この政治権力から人権を守り、保障していくために、憲法によって政治権

力を制限するという考え方が生まれました。これを立憲主義といいます。立憲主義の考えは、政治が人の支配によってではなく、法の支配に基づいて行われることを求めています。

つまり、中学校の教科書の記述は、憲法は恣意的支配を排除し、国民の自由と権利を守るためにある、という憲法の本質的な見方・考え方を生徒に身に付けさせようとするものになっている。

### （2）生徒のもつ見方・考え方

このように、教科書には憲法の本質についての記述があるものの、多くの中学校では、基本的人権について、自由権、平等権、参政権、社会権などの条文ごとに、個別の知識が累積的に教えられることが多い。その結果、中学校社会科の公民的分野においては、憲法の本質についての見方・考え方が十分に成長していないことが考えられる。

筆者らは、2015年度後期に立命館大学で開講された教職課程科目である「(教) 社会科・地理歴史科教育概論」において、教職希望の26名の学生を対象に、中・高等学校の学習を前提として、次のパフォーマンス課題を出題した。その際、中学校社会科公民的分野の教科書の「日本国憲法と基本原理」と「社会権」に関する各見開き2ページ分と日本国憲法の条文を資料として提示した。

あなたは、中学校の社会科教師を志望する大学生です。ある日、中学校3年生の弟が次のような質問をしてきました。

「社会科の授業で生存権の勉強をしたけど、もし『健康で文化的な最低限度の生活』を営むことができない人がいたら、その人は憲法に違反したことになるの？」

あなたは、この質問にどう答えますか？憲法の基本的な考え方を踏まえて、弟が納得するように説明してください。

学生たちの多くは、中・高等学校の社会系教科・科目の授業で、日本国憲法について学習しているものの、法学部の5名を除けば、その後憲法についてほとんど学習していない。したがって、この課題を出題し評価することで、将来「公共」で憲法について学習する前にもっている生徒の見方・考え方についてある程度推測することができる



考えた。さらに、この課題では「憲法の基本的な考え方」を踏まえて答えさせることによって、「憲法に生存権を規定する意味は何か」「憲法の本質とは何か」ということについての見方・考え方を把握することができると思った。

課題に取り組んだ、無回答など2名除く24名の学生が「健康で文化的な最低限度の生活」を営むことができない人が憲法に違反しているわけではないと答えていた。しかし、その理由の多くは「義務ではなく権利だから」とするものであり、「健康で文化的な最低限度の生活」を営むことができないのは、国の不作為等によるものであると考えたものは、わずかに5名のみであった。

また、学生たちが有している憲法観については、「憲法は国民の権利を保障するもの」といった記述をした学生が15名、「権利保障は国が責任を負うもの」といった記述をした学生が17名であった。これらは、いずれも憲法第25条の条文のみを基に判断したものと考えられる。結果的に、中学校社会科で習得すべきはずの「憲法は恣意的支配を排除し、国民の自由と権利を守るためにある」という見方・考え方に基づいた憲法観を記述した学生は、法学部所属の2名を含む4名に留まった。

このことから、本稿で開発する単元では、まず生徒たちに憲法の本質についての見方・考え方の成長を図ることが必要であると考えられる。

### 3 単元「なぜ生存権が規定されているのか」の開発

#### (1) 単元の概要

本単元では、まず憲法の本質についての見方・考え方の成長を図り、その上でそれらを活用して、憲法をめぐる現実的な課題を考察したり、その解決について構想したりする展開とする。その際、本単元では、2つのパフォーマンス課題を設定する<sup>18)</sup>。その一つとして、中学校の学習を前提とした【パフォーマンス課題①】を第2次に設定し、生徒に憲法の本質を追求させ、見方・考え方の成長を評価する。第3次では【パフォーマンス課題②】を設定し、生徒が第2次で培った見方・考え方をを用いて、ワーキングプアという現実社会の課題に主体的に取り組ませるように指導する。

#### (2) 本時の学習展開

本稿では、第2次の1時間目の授業を本時として学習展開を提示したい。ここでは、憲法についての本質的な見方・考え方の成長を図り、生存権の規定がもつ意味を考えさせる。また、中学校までの日本国憲法についての学習を前提として、資料として示された憲法の全条文や教科書の記述を基に【パフォーマンス課題①】に取り組ませ、生徒が自分なりの見方・考え方を構築することができるように進めていく。具体的には、「知識の変革的成長の論理」を示した図1に本時の学習内容を取り入れた図2をもとに説明しよう。

生徒たちにとって、中学校で日本国憲法の第25条第1項の「健康で文化的な最低限度の生活を営む権利」として生存権の規定（【事実1】【事実2】）について学習したことは、比較的強く印象に残っていると思われる。しかし、パフォーマンス課題の前段「健康で文化的な生活を営むことができない者は、日本国憲法に違反したことになるのか？」という問い（【問題1】）には、先述した学生のように「義務ではなく権利だから」と答えることが想定される。そこで、同条第2項に着目させ、国は社会保障制度を整備することなどにより、生存権を保障する責務を負うこと（【事実3】）を確認する。

次にパフォーマンス課題の後段「憲法は何のためにあるのか。誰が守るべきものなのか」という問い（【問題2】）を突き付けて、ペアやグループで対話的に考察させる。この問いは、憲法の最高法規性などの既習の知識では答えられない。そこで、第99条の憲法尊重擁護義務（【事実6】）を根拠に考えさせることで、「憲法は、国民の自由や権利を保障するために、国家（政治権力）に対して下された命令である」といった憲法についての本質的な見方・考え方へと成長させたい。

さらに、次時においては、この説明力の高い見方・考え方をを用いて、例えば自白の証拠能力に関する第38条などの条文を読み解き、説明し合う学習活動を取り入れる。このように、包括的に憲法条文を読み解く経験を通して、見方・考え方を活用して、知識の体系化を図るとともに、学ぶ本質的な意義を意識させることができると考える。

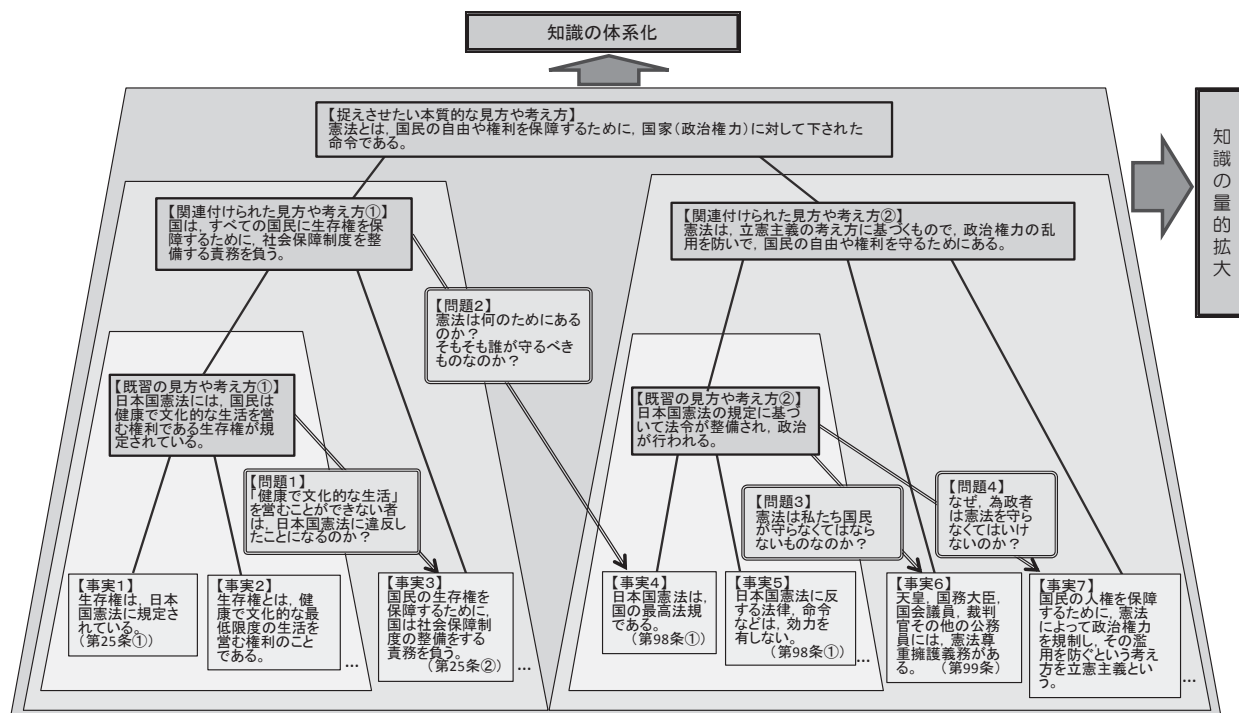


図2：単元「なぜ生存権が規定されているのか」におけるパフォーマンス課題を通じた見方・考え方の成長

■高等学校公民科「公共」単元「なぜ生存権が規定されているのか」

（主題：人間の尊重と日本国憲法の基本原理<sup>19)</sup>）

1 単元の目標

- (1) 憲法についての本質的な「見方・考え方」を用いて、生存権が規定されている理由を説明できる。
  - ・日本国憲法には、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利である生存権が規定されている。
  - ・すべての国民に生存権を保障するために、国は社会保障制度を整備する責務を負う。
  - ・日本国憲法の規定に基づいて法令が整備され、国民の自由や権利を守るために政治が行われる。
  - ・憲法は、国民の自由と権利を保障するために、国家に対して下された命令である。
- (2) 憲法についての本質的な「見方・考え方」を用いて、他の条文を読み解く。
  - ・例えば、人身の自由は、政治権力の乱用を防いで国民を冤罪から守るために規定されている。
- (3) 憲法についての本質的な「見方・考え方」を用いて、働いていても最低生活水準を維持できないワーキングプアという現実的課題を、次の観点から考察する。
  - ・ワーキングプアは、契約自由の原則（財産権）に基づく雇用形態であり、国の定める労働基準のもとで生じている。
  - ・ワーキングプアは、雇用形態が変化する中で、問題が顕在化するようになった。
  - ・生存権をめぐる、様々な考え方（抽象的権利説、具体的権利説、プログラム規定説）が存在する。
- (4) 憲法についての本質的な「見方・考え方」を用いて、ワーキングプアの解決策を構想する。

2 単元計画（全6時間）

	主な学習内容と発問
第1次 (1時間)	○日本国憲法の基本原理 ・日本国憲法はどのような特徴をもち、どのように基本的人権が規定されているか。
第2次 (2時間)	○生存権の規定がもつ意味 ・健康で文化的な最低限度の生活を営むことのできない人がいたら、その人は憲法に違反しているのか。 【パフォーマンス課題①】＜本時＞ ・「憲法は国家に対する命令である」という見方・考え方をを用いて、他の条文はどのように読み解くか。
第3次 (3時間)	○生存権とワーキングプア ・生存権があるのに、ワーキングプアが発生するのはなぜか。 ・憲法の規定を踏まえて、ワーキングプアを解決するにはどうすればよいか。【パフォーマンス課題②】



### 3 本時の学習展開（2時間目／全6時間）

	発問	教授・学習活動	資料	生徒に獲得させたい知識
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前回、日本国憲法の基本原理について確認した。そのことを踏まえて、次のパフォーマンス課題に取り組もう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T: 資料を提示する。</li> <li>P: 確認する。</li> </ul>		
	<p>ある日、中学校3年生の弟が次のような質問をしてきました。                  「社会科の授業で生存権の勉強をしたけど、もし『健康で文化的な最低限度の生活』を営むことができない人がいたら、その人は憲法に違反したことになるの？」                  あなたは、この質問にどのように答えますか？「憲法は何のためにあるのか」「憲法は誰が守るべきなのか」といったことを押さえながら、弟が納得するように説明してください。</p>			
展開 I	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ まず、「健康で文化的な最低限度の生活」ができない人は憲法違反かどうか、理由を付けて予想してみよう。</li> <li>・ なぜ、「権利であって義務でない」と、憲法に違反していないと言えるのか。</li> </ul> <p>○「健康で文化的な最低限度の生活」を営むことは当たり前なのに、なぜ憲法に規定されているだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ この点を踏まえて、まず個人で考えて、次に隣の人に説明しましょう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T: 発問する。</li> <li>P: 予想する。</li> </ul> <p>T: 発問する。 P: 資料をもとにペアトークを行う。</p>	①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 違反しない。生存権は権利であって義務でないから。</li> </ul> <p>(十分に説明できない)</p> <p>○憲法第25条第1項には、生存権は国民の権利であることが規定してある。さらに同条第2項には、その権利を保障するために国は社会保障制度を整備しなければならないと規定している。</p>
展開 II	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 第25条の規定については分かったが、そもそも憲法に生存権を規定することに、どのような意味があるのか。憲法の他の規定も踏まえて考えなさい。</li> </ul> <p>・ 結局、憲法は誰が守るべきものなのかということ踏まえて考えてみましょう。</p> <p>○国家（為政者）に憲法尊重擁護義務が課せられていることを踏まえて、「憲法は何のためにあるのか」についてまとめよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T: 発問する。</li> <li>P: 資料もとにグループで話し合う。</li> </ul> <p>T: 発問する。 P: 資料をもとに考える。</p> <p>T: 発問する。 P: 資料をもとにまとめる。</p>	② ③ ④	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 憲法第98条に、憲法は国の最高法規であり、憲法に反する法令は無効であると示されている。このことから、憲法の規定に基づいて法令が整備され、政治が行われることが分かる。</li> <li>・ 憲法第99条には、天皇、国務大臣、国会議員、裁判官その他の公務員は、憲法尊重擁護義務があると示されている。</li> </ul> <p>○憲法は、国家（為政者）による政治権力の濫用を防いで、国民の自由や権利を守るためにある。</p>
終結	<p>◎以上のことを踏まえて、パフォーマンス課題について、グループで互いに説明し合い、より説得力のある説明になるように話し合いなさい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 次時は、学んだ憲法についての考え方をもとに、他の条文も読み解いていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T: 発問する。</li> <li>P: 話し合いを行い、より説得力のある説明にする。</li> </ul> <p>T: 予告する。 P: 確認する。</p>		<p>◎「健康で文化的な最低限度の生活」を営むことができなくても、その人は憲法に違反したことはない。なぜなら、日本国憲法第25条は、全ての国民に「健康で文化的な最低限度の生活」を保障することができるように、国家に対して、社会保障の充実に命令したものだから。</p>

【生徒が根拠として用いた資料】

- ① 日本国憲法第25条
- ② 日本国憲法第98条
- ③ 日本国憲法第99条
- ④ 「憲法と立憲主義」坂上康俊他『新編 新しい社会 公民』東京書籍、平成27（2015）年検定済、p.38.

#### Ⅳ おわりに

「審議のまとめ」においても示されているように、「主体的」で「対話的」なアクティブな学習活動の中で、「深い学び」を促していくためには、本稿で試みたように、各教科等の特性に応じて育成すべき見方・考え方を具体的に設定し、その視点から授業改善を図っていくことが求められる。

見方・考え方を成長させていくための授業をどのように構成していけばよいのか。そのためには、それぞれの教科等における見方・考え方の成長をどのように捉えるか、なぜその教科等を学ぶのか、といった本質的な視点からの検討が不可欠であろう。そして、このような本質的な検討を可能にするような、各教科等に関する高い専門性こそが、これからの教師にはますます求められよう。

#### 【註】

- 1) これまでの論稿の中で筆者らは、社会系教科においては、社会を捉える概念的な枠組みとしてそれらを一体的に捉えて「見方考え方」と表記してきた。しかし本稿では、審議会報告等を引用した箇所が多いため、これらで多く用いられる「見方・考え方」の表記で統一する。
- 2) このことについては、総則・評価特別部会資料「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の育成との関係について－特に『深い学び』を実現する観点から－」(H28.3.14)を参照されたい。
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」pp.33-34.
- 4) このことについては、文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、p.93、森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、p.76、を参照されたい。
- 5) 角田将士・平田早苗・平田浩一「見方考え方の成長を意識した小学校社会科の授業構成－第4学年単元『くらしと水』の開発を通して－」立命館教職教育推進機構編『立命館教職教育研究』第3号、2016年。
- 6) 例えば広島県では、次期学習指導要領に先駆けて「学びの変革」アクション・プランが策定され、パイロット校

を中心に様々な取組を展開されている。ただし、これらの先進的な学校であっても、ここで取り上げたような授業が開発される状況が散見される。

- 7) 社会系教科授業における「見方・考え方」とその育成方略については、角田将士「中学校社会科歴史的分野における魅力的な授業づくりに向けて」『中学社会 歴史的分野 教師用指導書』日本文教出版、2016年、pp.20-23、での論述の一部を再掲し、適宜加筆と修正をした。
- 8) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、p.123、より抜粋。
- 9) 石井英真「アクティブ・ラーニングを超えて『教科する』授業へ」広島大学附属小学校編『学校教育』7月号、2016年、p.63.
- 10) このことについては、松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2015年、pp.18-19、を参照されたい。
- 11) パフォーマンス評価については、三藤あさみ・西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むのか』日本標準ブックレットNo.11、2010年、を参照されたい。
- 12) 石井英真「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』第25号、2016年、p.85.
- 13) 前掲9
- 14) このことについては、石井英真『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースカリキュラムの光と影－』日本標準ブックレット、2015年、p.45、などを参照されたい。
- 15) 前掲3、pp.131-132、を参照されたい。なお、大項目の名称については、前掲3の別添資料3-14による。
- 16) 前掲4『中学校学習指導要領解説 社会編』p.110.
- 17) 坂上康俊他『新編 新しい社会 公民』東京書籍、平成27(2015)年検定済、p.38.
- 18) 前掲書11では、パフォーマンス課題を設定するに当たって、単元の中核部分を「本質的な問い」に転換し、それに対応した「永続的な理解」を明文化している。この「永続的な理解」が、本稿の図2で示した「捉えさせたい本質的な見方・考え方」に当たると考える。しかし、本稿では、既存の知識では説明できない事実を包摂するように、生徒の見方・考え方をより説明力の高いものへと変革的に成長させることを想定して、「捉えさせたい本質的な見方・考え方」を設定している。その上で、想定した見方・考え方に向けて、生徒の見方・考え方がどのように成長しているかを評価し、指導に生かしていく。
- 19) 中学校社会科公民的分野の学習を踏まえて設定した。前掲4『中学校学習指導要領解説 社会編』、pp.109 - 110.