

令和6年度  
研究報告  
〈中学校 社会〉

## 社会参画できる力を育む授業の展開

～生徒が探究心をもち、新たな問いをもてる憲法（人権・平和）学習の教材づくりを通して～

《研究テーマ》  
社会参画できる力を育む授業の展開  
～生徒が探究心をもち、新たな問いをもてる憲法（人権・平和）学習の教材づくりを通して～

### 仮説

生徒が探究心をもち、新たな問いをもてる教材を開発し話し合い活動を行うことで、社会課題に対して新たな問いを生み出し、物事を多面的・多角的に捉え、社会参画できる力を育むことができるであろう。

### 研究内容

#### 理論研

- 1 社会的事象を多角的・多面的に捉え、社会参画できる力を育む授業とはどのようなものか
- 2 生徒が探究心をもち、新たな問いをもてる教材のあり方
- 3 生徒が新たな問いを生み出すためには
- 4 社会科における平和教育の考え方

#### 仮説の検証

- 生徒の実態把握（アンケート実施・振り返り）
- 授業実践
- 検証授業

#### 生徒の実態

- 人権・平和問題に興味・関心が低い生徒が多い。
- 自分の意見をまとめ、発言することへの苦手意識をもった生徒が多い。

#### 社会的背景

- 社会参画しようとする若者が、諸外国に比べ低い。
- 沖縄には、他県とは違う様々な社会課題がある。



人権の大切さについて考える様子（1時間目）  
制限してもよい人権，制限できない人権について  
考えていた。



問いについての解決策を発表しようと手を挙げて  
いる様子（3時間目）  
積極的に手を挙げる生徒が増えてきた。



裁判所の判例を見つめる様子（5時間目）  
ゲーム条例が沖縄に導入されるかもしれないと  
不安がる生徒たち。



後輩に自分の意見を説明する様子（8時間目）  
先輩が後輩に自分が書いた意見を説明する様子  
が見られるようになった。



自分の意見を黒板に掲示する様子（8時間目）  
根拠を述べながら，自分の意見を表明できるよ  
うになった。



友達の意見を確認する様子（8時間目）  
友達が何を書いているのか気になって，黒板を見  
に行くなど積極的に授業に参加している。

## 社会参画できる力を育む授業の展開

～生徒が探究心をもち、新たな問いをもてる憲法（人権・平和）学習の教材づくりを通して～

石垣市立伊原間中学校  
教諭 玉城 智美

### I テーマ設定の理由

平成 27 年度の公職選挙法の改正に伴い、平成 28 年 7 月の参議院選挙から 18 歳の若者も有権者として投票できるようになった。令和 4 年度の参議院議員通常選挙の年代別投票率の推移を見ると、10 歳代、20 歳代とも投票率は 3 割台と低い水準にとどまっている。若者が選挙権を行使しないことは、これからの日本のあり方に若者の意見が反映される可能性が低くなることにつながる。若者は、政治への不信感や無力感があり、社会課題への関心をもったとしても、「国民一人一人が政治を動かしている」という実感につながらないためと考えられる。

中学校学習指導要領社会の公民的分野の目標に、「(3)現代の社会的事象について、現代社会に見られる課題の解決を視野に主体的に社会に関わろうとする態度を養う」ことが示されている。現代社会の課題に向き合い、知恵を出し合って解決していく、そんな社会参画力が今、必要とされている。社会参画力とは、よりよい社会のあり方を考え、その実現のために知恵を出し合い、さまざまな人たちとともに行動しようとする社会的実践力のことである。社会科教師として生徒たちに社会参画できる力を育むことが大切だと考える。

社会参画できる力を育むためには、生徒たちが自ら学びたいという授業を構成しないと行けない。授業の中で、社会課題に対して「新たな問いをもつ仕掛け」があり、それを発展させて考えることが大切である。そのためには、社会的事象を身近に感じさせ、生徒が学びに展開できる発問の工夫が必要である。教師は、問いを活かす働きかけを授業の中で組み込まないと行けない。問いを深める授業の積み重ねが、生徒一人一人が、社会に対し、無関心にならず、豊かな生き方につながり社会科の目標に近づいていくと考える。

私たちの住んでいる沖縄には、子どもの貧困問題、米軍基地問題など多くの課題がある。授業を通して、意見を出し合い、自分ならどう行動するか、生徒自ら課題に対して探究する力を育むことは重要である。しかしこれまでの私の授業を振り返ると、課題を自分事と捉え、考えさせる授業が少なかった。憲法学習の中の人権学習でも、日本国憲法の条文を深く理解させ、基本的人権を中心とした法の意義を理解させるためにはどうすればよいかを生徒に問う授業が少なかった。また、平和学習では、平和へのメッセージ発信、平和劇を演じるなど工夫を凝らしてきたが、さらに発展させるにはどのようにすればよいか悩んでいた。今後生徒たちに、憲法（人権・平和）学習に関心をもたせ、主権者としての態度をどう育てていくのか課題だと考える。生徒が平和な社会をつくるため、自分にできることを考え行動していくためには、社会科で身につける「社会参画力」の育成は不可欠なものと考えられる。

本校の生徒は、スポーツ関係など興味のあることは関心を示すが、人権・平和問題に興味・関心が低い。自分の意見に自信をもてず発言することへの苦手意識をもった生徒もいる。社会に参画できる力を育てる学びをつくることは、上述した自身の憲法学習の課題の克服にもつながっていく。今こそ沖縄の現状や課題を見つめ直し、生徒たちが学びたい、解決していきたくないと行動に移せる授業が大切だと考える。

本研究では、憲法学習に着目し、生徒が探究心をもち、新たな問いをもてる教材研究を通して、多くの問いを引き出し、さらに新たな問いをもつ授業を構成していきたい。生徒が現代の問題に対して多面的・多角的に捉えるためにも、相手の意見を取り入れて、自分には何ができるか、解決のために必要なことは何なのか話し合い活動を通して考え、生徒一人一人が社会参画できるように導く授業を展開したいと考え本テーマを設定した。

## II 研究仮説

生徒が探究心をもてる教材を開発し話し合い活動をすることで、社会課題に対して新たな問いを生み出し、物事を多面的・多角的に捉え、社会参画できる力を育むことができるであろう。

## III 研究内容

### 1 社会的事象を多面的・多角的に捉え、社会参画できる力を育む授業とはどのようなものか

#### (1) 社会参画できる力を育む授業とは

学習指導要領では、現代社会の諸問題を積極的に教材化し、社会科単元の開発を進めることを求めている。しかし、その方法は明記されていない。現代社会に数多く存在する課題のうち、どれを選び、どのように教材化を進めるのかとても迷うが「自分たちのできることを考える」学習活動を強調している。つまり、社会参画できる力を育む授業には、「自分たちにできることを考える授業」をどう展開すべきかを考えることが大切である。

「自分たちにできること」を考える授業を充実させるためには、3つの点を留意すべきだと唐木清志(2018)は述べている。

- ① 生徒たちの「ほうっておけない」という気持ちを高めておく必要がある。
- ② 事実に基づいて選択・判断させるべきである。
- ③ 選択・判断する内容の、実現可能性について吟味することである。

社会科では「社会的な思考・判断」というように、判断を思考とセットにして捉えるのが一般的だが、思考に限らず、判断を強調することで、社会科は現在思考から未来志向へと変化を遂げることができる。社会の仕組みを考える社会科から、社会の在り方を判断する社会科へ、社会参画型の社会科を広く展開していく。「自分たちにできること」を考える過程で生徒たちに社会に目を開き、社会の人たちとつながる意識をもたせていく。そして授業を展開する上で、生徒の発言は、社会とつながった提案になっているか、吟味しながら授業を実践していきたい。

また、「選択・判断」に注目して授業づくりを行うにあたっては、以下の3点を留意する必要があると唐木は述べている。

- ① 選択・判断するのは「社会への関わり方」であるという点
- ② 選択・判断するためには、社会的な課題の解決を目指した取り組みについて、多角的に考える必要があるという点
- ③ 選択・判断するためには、判断の基準を明確にし、その上で議論に参加するという点

授業において生徒に社会への関わり方を選択・判断させる場合、その手がかりとして、立場や意見の異なる複数の取り組みを取りあげることがある。それらの取り組みは優劣をつけがたく、また、相互に対立することもあるが、複数の取り組みの中から、一つを選択することは大切である。これまでの社会科で判断に言及する場合、「公正な判断」という言葉が使われてきた。判断が一面的で一人よがりとならないよう、様々な資料や意見を踏まえ公平で偽りのないよう判断させていきたい。授業で意見が出てきた場合、その意見をなぜ効果的だと思って選択したのか、理由を説明できるような生徒を育てていきたい。

さらに「話し合い」の授業をどのように展開すべきかを吟味することも社会参画の視点からも大切であると述べている。話し合いの授業を展開する必要条件として、以下の3点を指摘する。

- ① 話し合いには、準備が必要である。
- ② 話し合いには、論点が必要である。
- ③ 話し合いでは、意見の修正こそ価値がある。

社会的事象等を多面的・多角的に考察し、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断させ、自分の意見を他者に明確に説明するという流れを授業で構成していく。そのためにも、生徒たちが、社会的事象を多面的・多角的に考察しやすいように教材を工夫していきたい。話し合いでは、論点をきちんと明確にしたうえで、生徒に自分の立場を決めさせたい。論点を明確にするために、授業開始に

は、めあてを十分に確認させていきたい。唐木は、「話し合いにおいては、必要以上の固執は評価されない。他者の意見を聞き入れ、自分の意見を修正することが評価される」と述べている。他者の意見を取り入れ、自分の意見を修正するためにも発言しやすい環境をつくっていきたい。

## (2) 社会参画につながる問題解決力を高めるポイント

①～⑤の流れを意識して授業実践を行うことで社会参画できる力を育む授業につながっていく。

- ① ねらいにせまる授業の骨格
- ② 問題意識につながる資料
- ③ 仲間と高め合うグループ活動
- ④ 自己の考えを深める終末
- ⑤ 定期テストでの定着と評価

唐木は、「社会問題を解決するための授業では、生徒が『!』（驚き）や『?』（素朴な問い）をもち、それをノートに自分の言葉で書くことが必要である。だからこそ、生徒に問いをもたせる教材づくりは大切である」と述べている。「問う力」を育てるためにも、問いをメモできるようなワークシートを作成していく。問題意識をもたせるためにも、教師の発問を意識し、ゆさぶり発問を多く入れていきたい。資料については、生徒が多面的・多角的な考え方をもてるよう、さまざまな立場の人の意見が書かれている資料を作成していきたい。また、唐木は「生徒の問いのレベルを段階的に高め、『問う力』の成長を促す学習を目指すという発想の転換が必要であり、さらに、『よりよい公共社会を目指す上での問題点は何か。何をどうすれば、よりよい社会になるのか』という問いへと導き複数の改善策を考え、よりよいものを選択する。その学習を通して個々の生徒の『問う力』を育てることができる」と述べている。「どのように」「なぜ」という問題の追究を通して、社会的事象を読み解き、常に疑問を持ち続ける目と心を育て、他者と話し合いをもたせる場を設定していきたい。

さらに唐木は、「『私』の判断と『公』の判断の両方を言葉にして積み重ねていくことによって、狭間にある『個』が育ち、参画の芽が育まれていく」と述べている。さまざまな立場の人の意見を踏まえ生徒が自らの意見を言葉にしていける授業を展開していきたい。同時に、「課題を設けて探究する力」を育てるために、生徒同士の対話する機会を増やし、他者の意見を取り入れて自分の意見を言葉にしていく習慣を身につけさせたい。

本研究では、現代社会の諸問題を積極的にとりあげ、教材を作成していく。生徒たちが「自分でできること」ではなく、「自分たちができること」に着目させ、社会とつながった提案になっているか吟味していく展開の授業を構成していく。「問う力」を育て、仲間と話し合いよりよい改善策に導くために、話し合いの論点をきちんと明確にし、生徒に意見をひきだすようにする。教師は「最高の聴き役」に努め、生徒が発言しやすい雰囲気や授業でつくり出せるような環境を整えていきたい。

## 2 生徒が探究心をもつことができる教材のあり方

### (1) ケラーの授業動機付け ARCS モデルについて

ジョン・M. ケラー(1984)によると学習者の学習意欲に関する概念として、ARCS モデルという4つのクラスタに分類する考え方がある。

Attention	(注意)
Relevance	(関連性)
Confidence	(自信)
Satisfaction	(満足感)

図1 授業の動機付け ARCS モデル

A・・・「おもしろそうだ」「なんかありそうだ」という生徒の興味・関心をひきつけたり、好奇心を刺激したりすることで注意が獲得できる (Attention)。

R・・・学習課題が何であるかを知り、やりがい (意義) があると思うことができれば学習活動の関連性が高まる (Relevance)。

C・・・学び始めに成功の体験を重ねることで「やればできる」という自信がつく (Confidence)。

S・・・学習を振り返り、努力が実を結び「やってよかった」と思うことができれば、次の学習意欲へつながる満足感が達成される (Satisfaction)。

これら ARCS モデルの考え方は、授業展開に応じて、思考の山場を生み出すために生徒が、教材に対する興味・関心をもてるようにするための工夫であると言われる (図1)。

## (2) 教材開発のポイント

吉本均（1984）は教材開発のポイントを以下のとおり述べている。

### ① 見えないものが見えるようになる

教材開発は、抽象的な教育内容や概念を具体的な形で表現し、視覚化するプロセスである。教師が教材を開発することで教育の目標や内容が明確になり生徒が理解しやすくなり、探究心をもつようになる（図2）。

### ② 子どもの見方が豊かになる

教材開発は、生徒たちの視点を重要視し、生徒の興味や問題意識にあった教材を開発するプロセスである。教師は、生徒たちを深く理解し、生徒の個性や生活状況を考慮に入れた教材を選択し、学習の動機づけを促進する（図3）。

### ③ 教師の人間性が磨かれること

教材研究は広い視野と教師の情報収集や地域理解の機会を提供する。教材研究を通して、教師は自己成長し多様な視点を取り入れることで、豊かな人間性を育む機会を得る（図4）。

## (3) 生徒が探究心をもつことができる教材とは

生徒が「おかしい」「不思議だ」「変だ」「面白そうだ」と興味をもつ教材、「すごいな」と感動する教材、多様な問い、切実な問いが生まれる教材、調べ考えていくうちにさらなる問題が見つかる教材を開発していくことが重要である。

教師は以下の4つの点に着目して教材研究することで、生徒が探究心をもつことができると宗實直樹（2021）は述べている。

- ① 生徒の実生活上の経験に結びつく身近なもの
- ② 見学や調査活動等を通して自分との関係を実感できるもの
- ③ 学習後も見つけ考える続けることができるもの
- ④ よりよい社会を主体的に構想する人々の努力により、よりよい社会が形成されていることに気づくことができる教材

また、加藤寿朗（2023）は、これからの未来志向の社会科授業には、次のような視点の教材化が必要だと考えられると述べている。

- ① 人間の問題解決の知恵（工夫・努力・協力）から学ぶことができる人の姿や地域素材の教材化
- ② グローバル化、情報化、多文化、環境悪化、持続可能性、防災・安全など、社会の変化に伴って提起される今日的な課題の教材化
- ③ 答えのない問題や答えが複数あるような問題、簡単には答えがでないような問題（社会的な問題や論争的問題）の教材化

本研究では、生徒たちを深く理解し、生徒の個性や生活状況を考慮し、身近な教材から社会的な問題へと発展できるよう学習する意欲を高めていきたい。生徒の実生活の経験に結びつく身近なものを取りあげた教材、学習後も見つけ続けることができる教材、よりよい社会が形成されていることに気づくことができる教材に力を入れて研究していきたい。

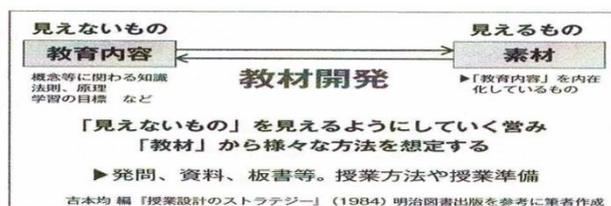


図2 「見えないもの」が見えるようになる

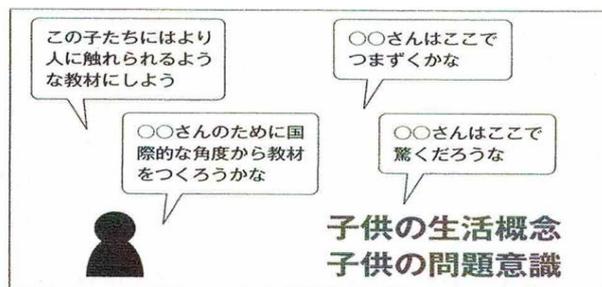


図3 子供の見方が豊かになる



図4 教師は人間性を磨かれる

### 3 生徒が新たな問いを生み出すには

#### (1) 社会科における発問の組織化

豊田久亀（1984）は、発問の構成において発問の組織化という観点から3つ取りあげている（表1）。

##### ① 論理的な組織化

論理的な組織化とは、「前後の問いや説明・指示と矛盾しないように問いを組織すること」である。「目標達成」から考える「発問」は生徒の思考に働きかけるが、「指示」は生徒の行動に働きかける。「発問」と「指示」をセットに行うことで、生徒が思考した後には何をすればよいのか迷いがなくなる。「説明」は、「発問」や「指示」を行う前提をつくり出す。授業の中で「発問」「指示」「説明」が補完的にバランスよく行われる必要がある。つまり「中心発問」を中心とした「補助発問」や「説明」「指示」の組織化が授業構成では必要になってくる（表1）。

発問の類型で、吉本（1974）は、発問を「対象に向かって生徒たちが思考せざるをえないように追い込む教師からのしかけ」と定義し、限定発問（しぼる問いかけ）、関連的発問（ひろがる問いかけ）、否定発問（ゆさぶる問いかけ）の3つにした。発問の類型をさらに詳しく宗實直樹（2021）も発問の類型を3つに分類している（表2）。

##### ② 科学的な組織化

科学的な組織化とは、「教科の論理に即して問いを構成すること」をいう。教科の論理に即した発問では、教科の目標を達成するためには、社会的な見方・考え方を働かせなければならない。そのためには「位置や空間的な広がり」「時期や時間の経過」「事象や人々の相互関係」に着目して発問する必要がある。「知るための発問」とは、「何があるのか」「どのようになっているのか」などと問いかけ、情報収集、読み取り、情報発信をする社会を知るための発問である。「分かるための発問」とは、「なぜか」「特色は何か」と問いかけ、事象相互の関係や意味、特色を考える社会を分かるための発問である。「関わるための発問」とは「どうしたらよいか」を問いかけ社会に見られる題に対して解決の方法や方策を判断する社会に関わるための発問である（表3）。

概念的知識を獲得する発問において、社会科における発問では、社会的事象の目に見えない意味や特色、相互の関係を捉えさせることが大切である。まずは、「知るための発問」で目に見える社会的事象の様子や事実を捉えさせる。その後、「分かるための発問」や「関わるための発問」で目に見えない社会的事象の意味や特色、相互の関連を捉えさせる。つまり、「いつ」「どこで」「だれが」「どのように」等の発問で事実に知識を獲得させ、「なぜ」「どう

表1 発問の組織化

発問の組織化	
論理的な組織化	「目標達成」から考える発問 ・中心発問 ・補助発問 ・指導言 発問の類型 ・絞る発問 ・広げる発問 ・深める発問
科学的な組織化	教科の論理に即した発問 ・社会的な見方・考え方を働かせる発問 ・概念等に関わる知識を獲得する発問
心理的な組織化	心理学的側面からみた発問 ・ゆさぶり ・共有化を促す ・知覚語 ・感覚に働きかける

表2 発問の類型（宗實 2021）

絞る発問	視点を絞りたい時に用いる	「だれが」「どこで」「いつ」等、人や場所、時間などに絞って問う際の発問
広げる発問	視点を広げたい時に用いる	「どのように」と様子や方法を問い、追究させる際の発問
深める発問	思考を深めたい時に用いる	「なぜ」と因果関係を問う際、その他一般化を図る際、多面化・多角化を促す際の発問

表3 発問の分類

類型	社会的な見方（視点）			獲得できる知識
	位置や空間的な広がり	時期や時間の経過	事象や人々の相互関係	
知るための問い When Where Who What How	どこで広がったのか どのように広がっているのか	何が変わったのか どのように変わってきたのか	だれが生産しているのか どのような工夫があるのか	事実に知識
分かるための問い Why (How) (What)	なぜこの場所に広がっているのか	なぜ変わっているのか	なぜ協力することが必要なのか	概念的知識
関わるための問い Which	さらにこの場所に広げるべきだろうか	どのように変わっていくべきなのだろうか	共に協力する上でAとBとどちらが必要だろうか	価値的・判断的知識

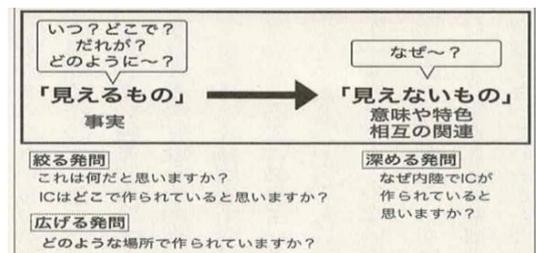


図5 見えるものから見えないものへ

したらよいか」等の発問で概念等に関わる知識を獲得させる（図5）。

### ③ 心理的な組織化

心理学的側面からみた発問で良い発問を生み出す条件として、生徒たちの経験や感じ方、理解のしかた、価値観などに働きかける発問が考えられる。そのとき、ゆさぶり発問、知覚語で問う発問、感覚に働きかける、共有化を促す発問がよい。ゆさぶり発問の概念として山崎林平（1976）は「子どもの常識的な解釈や集中、緊張のかけた平板の授業展開に、問題を投げかけ、授業の中に変化をもたらす、緊張関係を作り出す教師の意図的な働きかけである」と述べている。そこで、ゆさぶり発問の要素として、①無知であることをさとらせるもの②否定的逆説的な意味をもつもの③意表をつき、はっとさせるもの④変化と緊張をつくり出すもの⑤探究心をあおりたてるもの⑥思考に抵抗と対立を与えるものの6つをあげている。

しかし、吉本（1979）はゆさぶり発問を肯定した上で、注意すべきことを2点あげている。1つめは、①教師が「わざとそうをいう」ことで対立をつくるというあやまち②「とにかくゆさぶればよい」「ゆさぶることはいいことだ」という心理主義的な理解の誤りをあげている。表1の「知覚語」とは、「見る」「聞く」のような語のことを言う。有田和正の有名な発問に「バスの運転手さんは、どこを見て運転していますか？」という発問がある。この発問は、目に見えるものを問うので答えやすく、豊かな反応が引き出される。感覚に働きかけるとは、見る、聞く、触れる等の感覚に働きかけることでより直接的で具体的な発問が考えられる。一番良いのは実物資料である。

共有化とは、一人の考えの良さを全員に広げ、全員でよりよい考えをつくり出していくことである。共有化を図ることで理解のゆっくりな生徒は、他の生徒の考えを聴きながら理解を深めることができる。理解の早い生徒は、他の生徒へ考えを伝えることでより深い理解につながる（表4）。

表4 共有化の方法

どのように	
再生	「〇〇さんが言ったことをもう一度言える人？」 「〇〇さんがとっても大切なことを言ってくれました。〇〇さんの発言の大切な部分を隣の人と伝え合いなさい」
継続	「今、〇〇さんが『～だけど』と言いましたが、〇〇さんがその続きにどんなことを言おうとしているか予想できる人？」
暗示	「〇〇さんがよいことに気づいています。今から〇〇さんにヒントを出してもらいます」
解釈	「今、〇〇さんが～と言った意味がわかりますか？」

### (2) どのような問いが生徒を社会参画へと導くのか

「なぜ？」発問は、概念的知識を得るためには有効な発問だが、何に対して答えれば良いのか曖昧になりやすく、思考が拡散されやすいので答えることが難しい発問である。少しでも「なぜ？」を考えやすくするためには「問い方を変える」ことと、「複合型で問う」ことで、生徒が答えられる状況をつくることことができる（図6-1、図6-2）。

**「複文系の問い」で問う**

**単文型の問い**  
**「なぜ6種類に分別しているのか？」**  
 →分別することに対するなぜ？  
 →数が6であることに対するなぜ？  
 →6種類の個々の内訳に対するなぜ？

**複文型の問い**  
**「A市では紙類という分類がなく5種類なのに、なぜ（自分たちの市は）6種類に分別しているのか？」**  
 →紙類という分類項目の有無に対するなぜ？

吉川幸男 山口社会科実践研究会 著（2002）『「差異の思考」で変わる社会科の授業、明治図書出版、を参考に筆者作成

**「複文系の問い」で問う**

<p><b>単文型の問い</b></p> <p>なぜAは～なのか</p> <p>なぜ日本では寒い地域で多く米が生産されるのか</p>	<p><b>複文型の問い</b></p> <p>Bは～なのになぜAは～なのか</p> <p>世界では暖かい地域で米が生産されるのになぜ日本では寒い地域で多く生産されるのか</p>
--	---

吉川幸男 山口社会科実践研究会 著（2002）『「差異の思考」で変わる社会科の授業、明治図書出版、を参考に筆者作成

図6-1 「複文系の問い」で問う

図6-2 「複文系の問い」で問う

生徒を社会参画へと導く問いとして、「〇〇なのになぜ？」という問い（発問）が有効である。一見すると「あれ？」と思う人々の営みを扱うことで「なぜ発問」を有効にする。大事なものは、この「〇〇なのになぜ？」という部分である。生徒たちが学習問題の設定から、学習計画を立て調べていく中で一定程度

の理解が進んでいく。この「一定程度の理解」の積み重ねとのズレがあるような社会的事象を取りあげることが、生徒たちの思考を深めることにつながる（図6-1、図6-2）。

本研究では、まず、発問の前提となる内容・課題の提示、手順や方法等の説明を明確にしていく。生徒が理解しやすいように明瞭簡潔に説明することを心がける。授業の中で、社会的事象の目に見えないことを捉えさせるために、知るための発問（いつ、どこで、誰が、何を、どのように）の発問等で知識を獲得させる。その後、授業で「〇〇なのになぜ？」という問いを毎時間生徒に考えさせ、概念にかかわる知識を獲得させることで社会参画へと導くようにしていく。単元を貫く問いとして、「人権・平和教育に関する社会問題に対し、新たな問いをもち、自分なりに解決することができたか」を設定し、常に授業の振り返りで、単元の貫く問いを考えさせる。生徒が新たな問いを生み出すための見とりをするために、授業終了後、新たな問いをもてるようになったか、もてなかったのかを理由をあわせて明記させることにする。

#### 4 社会科における平和教育の考え方

平和とは、戦争がないことだけをさすのではない。暴力がない、人権が守られている、差別や抑圧がないなど、平和への概念が拡張されてきた。日本国憲法の平和主義を理解するうえで、ヨハン・ガルトゥングの平和論を見直し、それを踏まえ授業を構成していくことはとても大切であると考え。また、沖縄の平和教育の第一人者山口剛史の平和教育の考え方をまとめた。

##### (1) ヨハン・ガルトゥングの平和論

平和学の第一人者ガルトゥングの平和論が平和への権利に深く影響を与えている。1980年代以降、ガルトゥングは暴力を3種類に分類しあらゆる種類の暴力が不在な状態を「平和」と定義しなおし、それに加えて貧困・抑圧・差別などの構造的暴力がない状態を平和と捉え、「積極的平和」と定義している。

##### ① 暴力の諸形態

まず、対象とするのは「暴力」で家庭内暴力、いじめ、地域紛争などがある。そうした暴力の人間への影響は、目に見える形であらわれ、このような種類の暴力を「直接的暴力」という。

「構造的暴力」とは、不作為によって、間接的・潜在的にふりかかる暴力の形態をさし、貧困やジェンダー、人種、性別指向や生まれなどによる抑圧・差別などを表す。「文化的暴力」は、直接的・構造的暴力を正当化または合法化しようとするものである。例えば「正義のためなら認められる戦争もありえる」など戦争を容認する意識や、私には関係ないと無意識な姿勢をとることも含まれる。3つの暴力は、つながっていて、ある暴力はほかの2つの暴力によって支えられている。私たちがすべきことは「暴力」や「平和」についての議論を丁寧に行い、見えにくい「構造的暴力」や「文化的暴力」にもしっかりと焦点を当てることである(図7)。

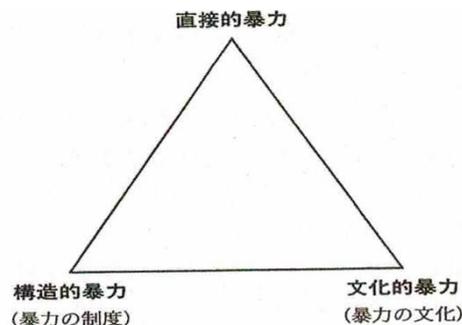


図7 暴力の3角形

##### ② 平和の諸形態

暴力の3つの形態に対応して、平和にも3つの形態・次元を考えることができる。それは、直接的・構造的・文化的平和である。

「直接的平和」とは、直接的暴力のさしあたっての不在または低減を意味する。個人間の友情や愛情を育むことは、直接的平和を求めることである。「構造的平和」とは、構造的暴力の不在または低減を意味し、「平和の制度」と言い換えることができる。日本国憲法第9条はその適例である。文化的平和とは、文化的暴力の不在または低減のことである。例えば、平和研究、平和アート、経済学批判等である(図8)。

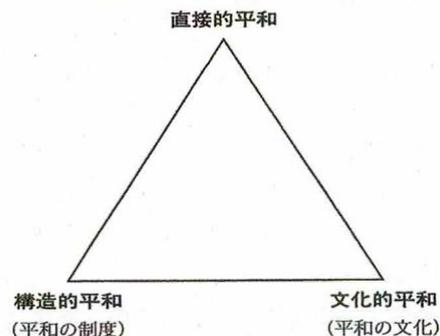


図8 平和の3角形

### ③ 平和とは何か

ガルトゥングは、平和の定義を3つ説いている。

平和とは、あらゆる種類の暴力の不在または低減である（平和の第1定義）。

平和とは、平和かつ創造的な紛争の転換である（平和の第2定義）。

平和とは、人間の基本的な必要がすべて満たされた社会の状態である（平和の第3定義）。

### (2) 山口剛史の平和教育の考え方

山口は、ガルトゥングの平和概念を受けて、「人間の安全保障」と「構造的暴力」をどう沖縄の基地学習に取り入れているのか、①～③の視点で指摘する。

#### ① 米軍基地について学ぶ際に生徒たちに提示する事実

- a 沖縄県民への基地被害
- b 日本政府が米軍基地を必要としている理由
- c 在沖米軍基地で行われている訓練の実態
- d 新兵訓練から考える軍隊の性質

特に d の部分で軍隊の性質を考えるために米兵（退役軍人）個人の姿や証言を教材化し、被害と加害の重層性に向き合わざるを得ない米兵への共感的理解を重視し、それを土台として軍隊組織自体への疑問をひき出し、軍隊および軍事主義の解体へといたる可能性について考える重要性をあげている。

#### ② 沖縄戦から基地へとつなぐ学習

「沖縄の戦後史、県民はどのように沖縄戦をくぐり抜け、基地問題（軍用地の強制接収）にどう対処してきたかを明らかにすることが必要であり、沖縄戦後史の学習が基地問題を理解するうえで重要である。沖縄戦から住民を収容所に入れて全島要塞化が始まったことが大事である」と山口は指摘する。その上で「50年代の『島ぐるみ闘争』抜きに、今のオール沖縄の闘いは理解できない。土地取り上げ反対は復帰運動と結びつき、さらにベトナム戦争反対の国際連帯の戦いとして展開された。沖縄戦後史は沖縄戦から生き延びた人々のその後生まれた人々の平和と民主主義を求める闘いを理解することに意義がある」と沖縄戦後史の位置づけを提案している。「現代の基地問題、そして反基地闘争を学ぶためには、沖縄戦から戦後史をつなげて理解すること。そしてそこにある沖縄の人々の平和と民主主義を求める願いを生徒たちが理解することが重要である」と述べている。

#### ③ 基地学習を進める際に大事にしたいこと

沖縄住民の生活の願い・人権（平和的生存権）に根ざして、「軍事基地のある日常がいかに住民の人権を蹂躪しているのかを生徒たちと学び合うことが大切」だと述べている。「日常から平和・権利（平和的生存権）を考える」「具体性のある教材づくり」「生徒とともに現実と向き合う、学び合う」という点は、沖縄の社会科教員としての授業づくりとして念頭におくべきである。また、『『日常』』に着目する具体性をもった教材づくりとして重視することは、生徒たちにとって身近な地域の歴史・社会事象と向き合うこと。その中で当たり前な日常を問い直し、自分たちの権利・平和的生存権が脅かされている現実に気づくこと。そして、その状況に対するお互いの疑問や声を共有し、主権者として多様な他者とともに一歩踏み出す土台を築くことである。学ぶ主体である生徒に疑問や思考の自由が保障されていること、つまり生徒自身の力で平和とは何か、なぜ平和が大事かを考える場が授業でつくり出されているかが通常の授業だけでなく平和教育でも重要である」と述べている。生徒が主人公の授業をどうつくり上げるかと言うことが問題である。沖縄戦学習においても生徒の疑問を大事にし、生徒自身の力で「平和とは何か」「なぜ平和が大事か」を考える場が授業でつくり出されているかが平和教育の課題である。

### (3) 山口の平和教育を受けての授業づくりのポイント

米軍支配、軍事基地に関する実践はもちろん、沖縄における平和主義の授業を実践する上で、住民の「平和的生存権」の問題を常に念頭にいれ、人権の問題としてとりあげる授業を構成する。その際、安保の是非、自衛隊の是非を問う流れに授業が展開しないように留意する。

本研究では、生徒に新たな問いをもたせ探究心を高めるため、平和で民主的な国家のために何が必要なのか、憲法に明記されている人権を使って平和な社会をめざすためには「自分たちは何をすべきなのか」問いをもたせ、考えさせる授業を実践できるよう授業を構成していく。そのためには、平和的生存権の問題を常に念頭に入れ、人権問題として取りあげる授業展開をしていくことが大事だと考える。現在、平和主義を押さえる上で日本政府の安全保障政策のあり方を議論することは大切である。「国家の安全保障」と「人間の安全保障」という形で、どのような安全保障政策をとるかの追究が大切なので生徒が多面的・多角的な考えができるような教材を開発する。現在の安全保障政策を授業するにあたり、事前に沖縄の人々の復帰にかける思いが平和と民主主義を求める闘いにつながることを当時の沖縄の同年代の体験談をもとに深く掘り下げていく。社会の中に潜む多様な問題を着目させ、問題解決する方法を生み出す生徒一人一人の力を育成するため教材、問い、授業展開を含め研究していく。

## V 授業実践

### 1 検証授業にあたり

第3学年の公民分野の基本的な人権、平和主義の内容を全校生徒対象に8時間の検証授業を行う。授業では、教師の発問をきっかけに生徒が問いをもてるよう話し合い活動を行う。グループ討議では、生徒が問いを考え、解決に導く方法を考える。生徒が探究心をもって、授業に積極的に発言したり、考えたりしたかを検証するには、生徒のワークシート、授業中の観察、振り返りシート、FigJam のアンケート、考察内容の分析および検証前後のアンケートをもとに研究の効果を考察する。

### 2 検証授業計画と評価計画（8時間）

(○・・・記録に用いる評価 ●・・・学習改善につながる評価)

単元全体の課題		人権・平和教育に関する社会問題に対し、 新たな問いを持ち、自分なりに解決することができたか？				
時間	本時のめあて	探究心をもつ活動※	知	思	態	評価
1	①自由権 めあて 自由権は大切なのはわかるが、何でも自由権をみとめていいのか？ ※憲法に明記されている自由権の中で制限してもよい人権・制限できない人権についてダイヤモンドランキングを用いて考える。		●	●		ダイヤモンド ランキング表
2	②法の下での平等 めあて 平等権は憲法で保障されているが、なぜ差別はなくなるしないの？ ※トランスジェンダーの人が金メダルを取得したことについて、問題になっていることを探究する。教科担当が考える差別って本当に差別といえるのか探究する。		●	●		ワーク シート
3	③社会権 めあて 社会権の考えがあるにもかかわらず、最低限度の生活は、保障できているのか？ ※新宿地下のオブジェ、公光橋におかれたコンクリートのあり方は、ホームレスにとって本当に良かったことなのか問いながら生存権について探究する。 (生存権の規定があるにもかかわらず、なぜホームレスの人たちがいるのだろうか？)		●	●		振り返り シート
4	④新しい人権 めあて 新しい人権とは何か、どのような過程ででてきたのか。 ※新しい人権として、どのようなものがでてきたのかを考える上で学校にいるイグアナとオオヒキガエル、息子と母の会話、病院での会話(昔・今)を取りあげ探究する。		●	●		観察 振り返り シート
5	⑤基本的な人権を守るための権利 めあて 基本的な人権を守るための権利はどのようなものがあり、その権利を行使するにはどのようにすればよいのか。 ※自分にとって納得がいけないことに対して、どうすればよいのか、なぜ対立が起こるのかを考え、解決策を考える。 ※袴田事件を通して、どのような権利を主張すべきかを考える。		●		●	ワーク シート
6	⑥国際社会の人権 めあて 国際社会での人権問題にはどのようなものがありその問題に対してあなたはどのようにしたらよいと考えるか。 ※2枚の写真から、この写真のこどもも置かれた状況や言いたいことは何なのかを考える。(フォトランゲージ) ※2枚の写真のこどもたちの問題を問いにして解決策を考える。 ※難民を受け入れるか受け入れないかで日本で出てきている見解を取りあげ自分は何の見解にたつのか探究する。		●	○		ワーク シート

7	<p>⑦平和主義 めあて 憲法に掲げられている平和主義と沖縄のありかたについて考えよう。 ※なぜ、沖縄の人は、一日でも早い日本への復帰をのぞんだのか探究する。 ※復帰した時の沖縄県知事の言葉を見て沖縄の県民はどのように思ったのかを考える。 ※日本に復帰して、沖縄県民が初めて見た憲法9条と日本国憲法の三大原則を見てどう感じたのかを探究する。</p>	○	●		振り返りシート
8 本時	<p>⑧日本の安全保障 めあて これからの日本の安全保障と平和のありかたについて考えよう。 ※2024年9月25日の石垣空港での出来事から、日本の防衛体制について探究するきっかけをつくる。 ※日本の安全保障体制について4名の人たちの主張をもとに、あなたは主権者として、この体制についてどう思うか、きちんと根拠をもたせながら探究する。 ※「私が考える石垣島の平和とは」について考える。</p>		○	○	FigJam 発言 振り返りシート

### 3 検証授業

#### (1) 単元名 『憲法が保障する基本的人権と平和主義』

#### (2) 単元の目標

- ① 人間の尊重の考え方、法の意義と法に基づく政治の大切さ、日本国憲法が基本的人権の尊重、国民主権及び平和主義を基本的原則としていることについて理解する。人間の尊重・平和主義についての考え方と法に関する様々な資料を収集し、有用な情報を適切に選択して、読み取りや図表などにまとめる。【知識・技能】
- ② 我が国の政治が日本国憲法に基づいて行われている民主的な意義について、多面的・多角的に考察し、その過程や結果を適切に表現する。【思考・判断・表現】
- ③ 人間の尊重についての考え方と法に関する関心を高め、それらを意欲的に追究し、民主的な社会生活について考える。【主体的に学習に取り組む態度】

#### (3) 単元について

##### ① 教材観

本単元は、学習指導要領の内容(3)ア「人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」を受け設定されている。人間の尊重とはどういうことか、それはどのような方法で実現できるか、なぜ法に基づいて政治が行われることが大切かなどについて理解させることをねらいとしている。人間尊重・平和主義についての考え方を基本的人権の学習を中心に深めていく。そのためには、自由権や社会権、さらに社会の発展に伴う新しい人権、平和主義の考え方にはどのようなものがあり、それがなぜ重要なのか、具体的な事例を通して理解させることが重要である。本単元の学習は、具体的な事例を取りあげながら学習を展開することで、生徒の人権に対する興味・関心を高めることができ、さらに人間の尊重についての考え方を深まることにつながる単元である。

##### ② 生徒観

本校の生徒は、中学1年生に関しては教師の説明や質問に対する反応はよく、授業中の発言も多い。中学2・3年に関しては、自分に興味のあることは関心を示すが、興味がないことは意見を述べるのが少ない。全体的に、社会情勢についての発問に答えられないことが多い。そのことから、社会情勢について関心が低いことがわかる。また、事前アンケートで「あなたは、自分の人権が侵害されていると感じるときは、ありますか」という質問に対し、86%の生徒が人権を侵害されていないと答えた。また、「今の日本は、平和だと思いますか」という質問に対し、35%の生徒しか今の日本は平和だと答えなかった。アンケートの結果を踏まえ、様々な人権問題を提示し、自分ならどのように考えるか、どうすべきかを考える授業を多く設定していく必要があると考えた。また、平和を考える上で学習内容が生徒の現在・未来につなげるようにしていきたい。生徒の実態や発達段階を考慮し、教師の説明だけではなく、学年にとらわれずお互いに教えられるしくみを取り、問いをもてるようにしていきたい。また、多様な事例に対して、自分ならどう考えるかを討論する参加型学習を活用し、自分の考えをもちやすい学習過程を構成していきたい。

### ③ 指導観

本単元の指導にあたっては、人権の侵害に関する具体的な資料を効果的に活用し、社会の発展に伴う新しい人権問題や、その他基本的人権にかかわる問題が解決されていく過程でも、既習事項や日本国憲法をもとに自分なりの考えをもたせたい。そこで、生徒に自分なりの考えをもたせるためにも常に意見を求めるとともに、ワークシートの構成を工夫する。生徒が自分なりの意見を持ち、意見を交流させていく活動を通して、考え方の相違に気づき、互いに尊重しあう力や態度を身につけさせたい。そして、生徒たちの日常生活や身近な環境においても人権に関する具体例があることに気づかせながら、人権意識を高めていきたい。

これまで学んできた人権問題や平和教育での取り組みのまとめとして、地元である石垣島の平和について、これからの「日本の安全保障体制」について、自分ならどこに問題があり、その問題の解決のためには何をすべきか、いろいろな立場の人の意見から検証していく。

単元の目指すべきゴールとして、「自分らしく幸せに生きていくためには、どのような人権が保障されているか、保障されるべき人権とはどのようなものか」を意識しながら授業を展開していきたい。

### (4) 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
日本国憲法に明記されている「自由権」「平等権」「社会権」「基本的人権を守るための権利」および新しい人権について理解するとともに、人権を守るための責任と義務があることを理解している。日本国憲法に明記されている平和主義を理解するとともに日本の平和と防衛について理解している。単元を貫く学習課題を解決するために必要な人間尊重の考え方と法に関する複数の資料から、情報を適切に選択し、読み取り、図表にまとめている。	人間尊重の立場から社会に現存するさまざまな社会問題について、根拠をもとに公正に判断し、自身の考えをまとめ表現している。また、各資料をもとに多面的・多角的な視点から考察している。	基本的人権を中心とした人間の尊重についての考え方に對する関心を高めるとともに、基本的人権・平和主義の内容を意欲的に追究しようとしている。

### (5) 本時の学習（8／8時間）

#### ① 本時の目標

- ・今後の日本の平和を守るための安全保障体制について自分ごととして捉え、日本の安全保障体制について4人の意見を比較し、日本の安全保障体制についてどう思うかを多面的・多角的に考察する。  
(思考・判断・表現)
- ・単元をふりかえり、日本の安全保障で、1番大切にすべきことは何なのか、課題を探究する活動を通して、平和な石垣島にするにはどうすればよいのか、よりよい社会の実現に向けて考えようとしている。  
(主体的に学習に取り組む態度)

#### ② 本時の授業仮説

日本の安全保障体制の資料をもとに、自分の意見を持ち、他者の意見を参考に物事を多面的・多角的に捉えることで、社会参画できる力を育むことができるであろう。

③ 本時の展開

	学習活動 ★個人 ☆グループ ☆多全体討議 ※説明	指導上の留意点 ○支援・指示等 ◎支援を要する状況と判断 される生徒への手立て	◇評価 〈観点〉(方法)
導入	本時のめあての確認を行う。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">めあて これからの日本の安全保障と平和のありかたについて考えよう。</div>		
展開	<p>★2024 年新石垣空港で行った出来事について考える。 黄色の吹き出し・・・新石垣空港で何をしているかを書く。 青色の吹き出し・・・この人は何をしているのかを書く。 ピンクの吹き出し・・・何を入れているのかを書く。</p> <p>※新石垣空港で何があったかを説明し、現在自衛隊が南西諸島に配備されていることを説明する。 ※戦闘に必要な乗り物の値段を上げることで防衛費がかかることに対して、説明する。 ☆4人の安全保障体制についての考え方をグループの上級生が1年生にわかりやすく説明する。</p> <p>★4人の安全保障体制についての考え方や主張をみて、主権者としてこの体制についてどう考えるか自分の立場を数直線で示した後、根拠を持ちながら防衛体制の在り方について自分の意見を書く。</p> <p>☆多みんなが考えた安全保障体制について出てきた意見をひき出す。</p> <p>○これからの日本の安全保障の中で一番大切なことは何なのかを問う。 ※あなたが考える石垣島の平和とは何かを書く。</p>	<p>○気軽に話せる雰囲気をつくる。 ○考えさせる時間をもつ。</p> <p>◎吹き出しに何を書くかを指定することで、生徒に考えやすくさせる。</p> <p>○上級生が下級生に4人の安全保障に対する考え方をわかりやすく説明させることで要点を絞りやすくさせる。</p> <p>◎根拠を持ちながら書くということを難しいと感じる生徒に対し、書き方を提示する。</p> <p>○教師は、ファシリテーターとして、生徒の発言をひき出し、ゆさぶる。</p> <p>◎発言することが苦手な生徒のために意見を黒板に貼り、それを参考に意見を述べさせるようにする。</p> <p>○教師は、これからの日本の安全保障の中で一番大切なことは何なのかをゆさぶる。</p>	<p>◇吹き出しに自分の意見を書いているか。 〈思考・判断・表現〉</p> <p>◇自分の言葉でまとめることができる。 〈思考・判断・表現〉</p> <p>◇仲間の意見をきくことで、新たな問いや考え方がもてるか。 〈主体的に学習に取り組む態度〉 〈思考・判断・表現〉</p>
まとめ	日本の憲法9条について改めて伝える。		

#### ④ 板書計画

<p>めあて これからの日本の安全保障と 平和のありかたについて考えよう。</p>	<p>今の日本の安全保障体制について</p>	<p>授業の流れ 1めあての確認 2石垣島で行われた出来事について考える 3日本の安全保障体制について 4日本の安全保障の現状をみて、自分の意見を書く 5まとめ・ふりかえり</p>
<p>石垣島のできごとをはる。 ※生徒の意見を書く。</p>	<p>軍縮                      現状のまま                      軍備拡大</p> <p>—100      -50                      0                      50                      100%</p>	
	<p>※生徒一人一人に自分の立場を示してもらい なぜその立場なのか生徒の意見をはる。</p>	

#### ⑤ 本授業で育成したい資質・能力の評価基準

資質・能力	評価基準
思考・判断・ 表現	<p>A B 評価に加え、資料に基づいて例をあげたり憲法の条文をもとにまとめることで、さらに説得力をもたせている。</p> <p>B 自分の意見を持ち、他の生徒の意見を参考にすることで、相手が納得できるような説明になっている。</p> <p>C 根拠を明確に示していないなど、相手意識をもった説明の工夫がない。</p>

### V 研究の考察

#### 1 研究仮説の検証

研究仮説に基づき、「生徒が探究心をもてる教材の開発と話し合い活動」と「社会課題に対して、新たな発問をもたせる工夫」が、「物事を多面的・多角的に捉え、社会参画できる力を育む」ことにつながったかを検証授業の様子や生徒のワークシート、事前事後アンケート、FigJamの生徒の意見から考察する。

##### (1) 生徒が探究心をもてる教材の開発と話し合い活動についての有効性

##### ① 当たり前にあると思うことが実は当たり前ではないというギャップを与える教材の開発

憲法に掲げられている自由権について、今では普通に存在する権利をもし制限できる状況になった場合、制限してもよい人権と制限できない人権があるのかダイヤモンドランキングにして考えさせた。自由権をわかりやすくするため、9つの例をあげ、読んですぐに理解しやすいように心がけた。

このダイヤモンドランキングをしてみて、「あなたが感じたことや考えたことは何ですか?」という質問に対し、「全部捨てたくない」「全部、大事」という回答が大多数をしめた。授業中の発言で「昔は、結婚相手も自分で選べないからひどい」や「自分の好きな仕事につけないのは辛い」

「今まで当たり前にあると思っていた権利が、実は憲法で保障されているから、当たり前のように感じた」など活発な意見が出た。社会に目を向けさせ、これまでの考えにズレを与えた1時間目の授業を实践できた。人権を獲得しようとした人々の成果が今に至るということを伝え、世の中の出来事に疑問をもたせることができた(図9)。

日本の人権について授業をした後で、人権意識を問いたためシミュレーションテストを実施した。テストは、

世界に目を向けて物事を考えないといけない内容となっている。人権問題について日本だけではなく、世界に目を向けさせ、これまでの考え方で良いのかギャップをもたせるように作成した。このテストを受けたあとの生徒の発言から「世界に目を向けると人権について、まだまだ知らない事が多

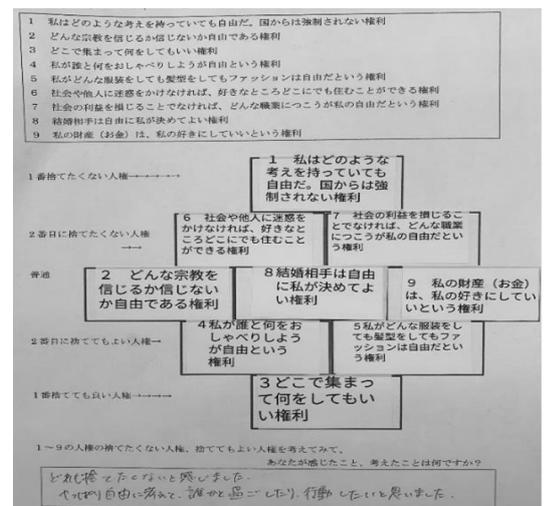


図9 人権のダイヤモンドランキング表

い」「日本が平和だから、こんな考え方が出なかった。」などがあつた。「見えないもの」が「見えるようになる」ことで、生徒が理解しやすくなり探究心を持つことにつながった。

## ② フォトランゲージの実施

図 10 のように、人権問題を考える時、フォトランゲージを実施することで、生徒から気づきや問題点をひき出すことができた。

「写真の人は何を伝えたいのか、何が問題なのか」を問うことで出てきた意見をグループ内でシェアし、それを全体共有することで人権問題について深く考えることができた。

また、図 11 のように、写真から変わっている所は何なのかを探し、考える教材を設定することで社会問題に目を向けるようにした。「なぜホームレスは生存権があるにも関わらず、厳しい生活を強いられているの？」と新たな問いを生み出し、生徒の探究心を高めることができた。生徒に掲示する写真を工夫することで、子どもの見方が豊かになる様子が見られた。

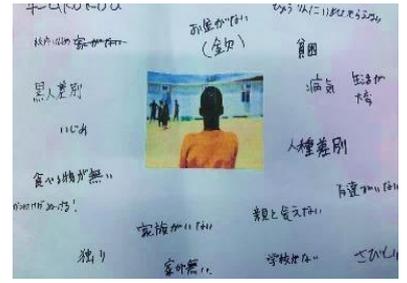


図 10



図 11

## ③ 公的資料の提示

<p><b>日本政府の考え方</b></p> <p>中国は軍事力を急速に強化し、ロシアは中国と各種訓練を行っている。北朝鮮はかつてない頻度でミサイル発射を繰り返している。</p>		
<p><b>防衛大臣の主張</b></p> <p>部隊配置は、わが国への攻撃を抑止する効果を高めるものであり、ひきつづき警戒監視活動等に万全を期すとともに、南西諸島における防衛体制を目に見えぬ形で強化してまいります。国民の命と平和の裏を守りぬくためには、その厳しい現実と正面から向きあつて、相手の能力と新しい戦い方（大規模なミサイル攻撃、宇宙サイバー・電磁波の領域や無人機などによる非対称的な攻撃）に着目した防衛力の抜本的強化を行う。そのため反撃能力を含め、防衛力の強化の方針を定めた。</p>	<p><b>県知事の考え方</b></p> <p>東アジアにおいても、中国の軍事力の強化や尖閣諸島周辺海域等における活動の継続、台湾を巡る問題、北朝鮮のミサイル発射など安全保障環境がより一層厳しさを増しています。このような中、他国との地域間交流等により、友好的な関係を築くことは、両国間の緊張緩和と信頼関係の構築に寄与するものであり、平和の樹立があつてこそ安定的な経済活動の推進に繋がるものと考えております。</p>	<p><b>石垣市長の主張</b></p> <p>国境に接し、尖閣諸島を抱える本市としては、他国からの脅威に対し隙を見せない防衛体制の構築はもとより、有事や災害時等における市民や来島者の救助活動のほか、避難者や物資の輸送等の重要な役割を担っていると認識しております。有事の際、標的になるという声があるが、特に南西諸島の場合は駐屯地の有無にかかわらず、相手からの攻撃対象になるだろう。何も無いところは早々に上陸され、空海や港湾が相手の軍事拠点になる可能性が高い。やはり島には守りの自衛隊が必要だ。</p>
<p><b>軍事評論家 小西誠</b></p> <p>南西諸島への日米による長射程の対艦・対空ミサイル、中距離弾道ミサイルの開発・配備までが進行しつつある。中距離弾道ミサイルは中国に10分程度で届くミサイルを突きつけるのである。そして、「航行への自由作戦」への自衛隊の参入自体に至っている。迫りつつあるこの危機を、逆にアジア太平洋の軍艦に転化する。日米の南西シフト態勢を中止に追い込むこと、そして、南西諸島へのミサイル基地建設を凍結し、基地の廃止に追い込むこと、これらが今緊急に必要である。</p>		

図 12

<ul style="list-style-type: none"> <li>・オンラインゲームの使用時間上限を1日平日60分、休日90分を目安にする</li> <li>・スマホの使用時間帯は中学生以下は午後9時、それ以外の18歳未満は午後10時まで（家族の連絡や学習に必要な場合は除く）</li> <li>・子どもに順守させるよう保護者に求める</li> <li>・ゲーム事業者に依存症を進行させる恐れのある事業への自主的な規制を求める</li> <li>・罰則規定はなし</li> </ul>	
<p>この条例が制定された場合、あなたはこの条例に賛成ですか。反対ですか？</p>	
<p>賛成</p> <p>理由</p> <p>勉強とスマホの入り合わせ</p>	<p>反対</p> <p>意味不明がある</p>
<p>あなたがもし（反対）なら、あなたはそのままいいのでしょうか？あなたの行動を書きなさい。例：～の権利を実行する。</p>	
<p>（制限権請求権を使って意見を訴える。署名を集める）</p> <p>このような（対立）を解消するために・（話し合いや仲裁）</p>	

図 13

図 12 は、平和主義と防衛に関する問題について考える教材である。公的に表明されている政府の主張などを取りあげることで、生徒から多様な意見をひき出し、多面的・多角的な考えをもつことにつながった。社会的な事象で意見が対立している題材を扱う場合にも公的資料を教材化することで、生徒自身が新たな問いをもつことにつながり、探究心をもてる教材となることを確認できた。また、図 13 のように、裁判所の判例を生徒が考えることで、生徒自らどのような判決結果になるのか、なぜこの判決に至ったのかを調べる生徒が増え、授業で活発に話し合い活動が行われた。社会の変化に伴って提起される今日的な課題の教材化、答えが複数あるような問題や裁判所の判例など簡単には答えが出ないような問題を教材化することで、生徒が探究心を持ち、社会参画する力をもつことにつながると生徒の振り返りから確認できた。

## ④ 生徒の身近に起こっている出来事の設定

図 14-1 は、実際生徒が経験したスマホを勝手に母親に見られるという教材である。授業では、自分のプライバシーの権利が侵害されているとしか主張しなかった生徒が、母親の立場を考え、自分の子どものプライベートを確認する権利を主張するなど、物事を多面的・多角的に捉えている様子が見られた（図 14-2）。新たな問いとして、「2人にはそれぞれの権利がある場合どうなるのだろうか？」が生徒から出され、解決策に向け話し合い活動が活発になる場面が見られた。

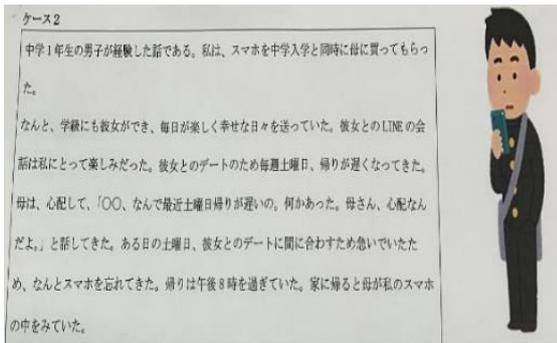


図 14-1

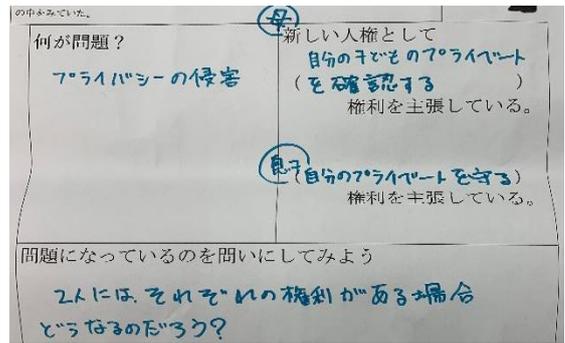


図 14-2

(2) 社会課題に対して、新たな問いを持てたか

① 本質的な問いを生み出している

毎時の授業の振り返りシートに、単元を貫く問いとして「人権・平和教育に関する社会問題に対し、新たな問いをもち、自分なりに解決することができたか」と問い、授業をふりかえった (図 15)。

第 7 時の平和主義の授業と、第 8 時の平和主義と防衛の授業で出てきた新たな問いは以下のとおりである。

- ・サンフランシスコ平和条約は、日本にとって理不尽なことが多いのはなぜか。
- ・沖縄は復帰したが、なぜまだ基地は残っているのか。
- ・アメリカ側が原因の事件は多いのに、本当に沖縄は復帰したのか。
- ・なぜ、沖縄だけが日本から捨てられる? ことになったのか。
- ・憲法 9 条で軍を持たないと書いてあるのに、国は軍備を拡大しようとしているのか。
- ・戦わなければ生きられるかも知れないのに、なぜ戦おうとするのか。
- ・どうしたら米軍がルールを守るのか、日本の法律で裁けないのか。

上記のあげられている問いは、日本国憲法の理念にある平和主義の考え方と、国の政策とを見比べ、国のあり方を問いているところが本質的といえる。国のあり方を問うたり、今の政治と日本国憲法を比較することで矛盾を感じたり、新たな疑問が生まれているのが授業の成果だと考える。生徒が社会参画につながる問いとして、本質的な問いは重要だと再確認できた。

② 安全保障政策を深く吟味することで、「モヤモヤ」が生まれた

本時の授業では、「あなたは、日本の安全保障体制について、どうしたらよいと思いますか。何%の安全保障体制がよいと考えますか。自分の立場を明確にして説明してみましょう」と発問した。授業では、生徒全員が安全保障のあり方について自分の意見を表明した。しかし、授業終了後の振り返りシートでは、以下のような生徒の声が多かった。

(図 16-1, 図 16-2)

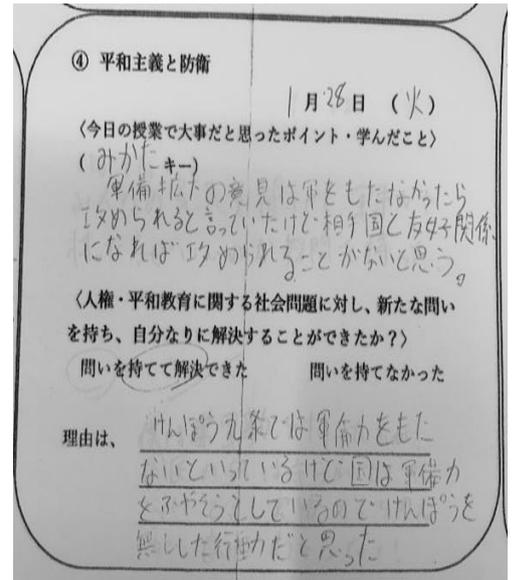


図 15 ワークシート

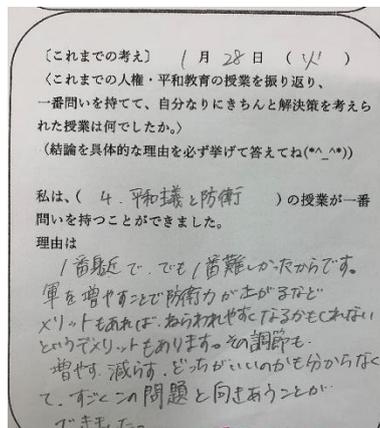


図 16-1

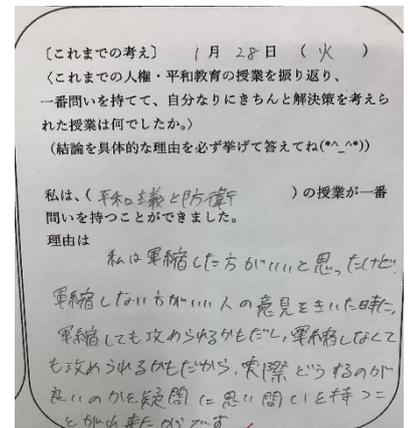


図 16-2

「どっちがいいのかわからないことがある」など、一見すると「わからないという声」が、実は考え抜いた結果としても「わからないというもどかしさ」を評価したい。単元を振り返ったときに生徒の中に「モヤモヤ」が生まれたことがわかる。「モヤモヤ」が生まれたことは、生徒の見方が豊かになったからこそおきたと考える。生徒の考え続けたい、調べていきたいという思いをもつ「モヤモヤ」を今後も授業づくりにおいて出せるよう大事にしていきたい。

### ③ 手立てと工夫

生徒が新たな問いをもつための手立てとして、振り返りの視点を与えた。6つの視点キーを提示したことで、授業の振り返りをきちんとできる生徒が増え、新たな問いをもてることにつながった(図17)。また、新たな問いを生み出す手順を考え実践した(図18)。手順1として、問いの作り方をレベル1「なぜAは～だろうか?」、レベル2「Bは～なのになぜ、Aは～なのか?」で示し、生徒に疑問を促すように心がけた。

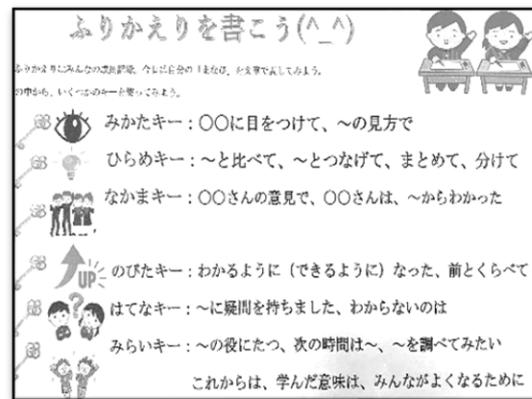


図17 振り返りの視点

レベル2のA,Bに入る言葉はできるだけ逆説になるように組み合わせるようにする。例えば、「人権は大切だと分かっているのに、トランスジェンダーの人が金メダルをとったら問題になるのだろうか」などの問いにすることで、生徒の疑問を引き出し、より探究心をもつようにした。習慣化することで、生徒が次第にレベル1からレベル2の問いを書けるようになってきた(手順1)。生徒が、発言した内容について「なぜそう考えたの?」「なぜ、OOさんの意見が支持されているの?」「なぜ、今この考え方が出てきたの?」等、常に授業中「なぜ?」発問を投げかけた(手順2)。生徒が授業中に提示した問いの解決策を導くために「～グループは、OOと疑問に感じていますが、それに対して解決策はありますか」と聞き返すように心がけた。そうすることで、生徒が作った問いをさらに深め、出された解決策をさらに追究しようとする生徒の動きが見られるようになってきた(手順3)。生徒が出した答えに対して「本当にこれでいいのか?」と聞き返すことで、生徒は自分の意見を改めて見直し、様々な意見を取り入れようとする動きが見られた(図18)。生徒の発言からも、「自分は問いを作れなかったが、友達の作っている問いを解決していくうちに、少しずつ問いを作れるようになった」や『「なぜ?」という問いをもつと、自分で解決しようとするようになった』と述べる生徒が出てきた。社会参画へと導く問いとして「短文型の問い」の問い「なぜAは～なのか。」という問いを「複合型系の問い」の「Bは～なのになぜAは～なのか」と言い換える問いは社会課題に直面させ、解決させる手立てとして有効であると検証授業からも実証することができた。

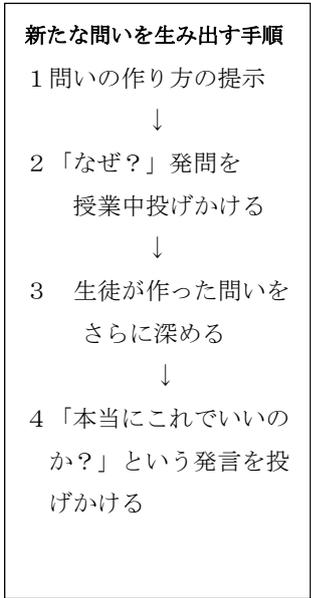


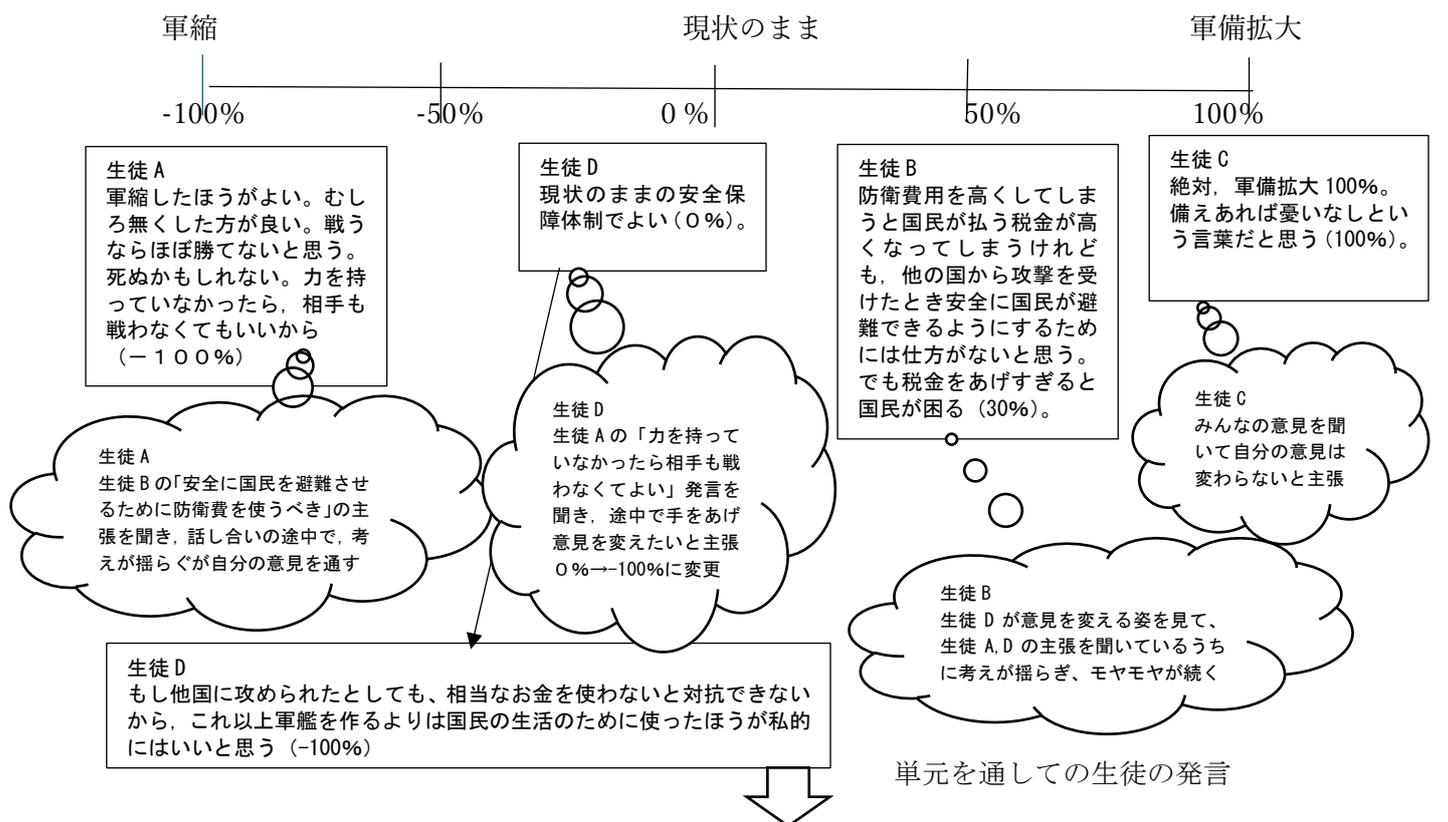
図18

### (3) 物事を多面的・多角的に捉え、社会参画できる力を育めたか

社会参画できる力を育むために、学年の枠を取り払い、小規模校という利点を活かして、全校生徒対象に授業を構成し実践した。授業内容を理解させ、様々な年齢の生徒と意見交流することで、知恵を出し合い、自分は社会のために何ができるのか考えることで、社会参画できる力を育むことができたか話し合いやワークシートで検証する。

#### ① 社会参画と価値付けできる生徒の姿

第8時の授業は、日本の安全保障体制について、自分の意見を明確にし、他者の意見を聞いて自分の意見を再吟味する授業であった。そこで、4人の生徒の意見の変化から、社会参画と価値付けできる生徒の姿を検証する。



生徒A 今日日本は、沖縄、八重山にミサイル基地やアメリカ軍の基地などを作っているけど、最初はなぜ戦うのだろうと思っていたけれど「時間を稼いで市民を非難させるという目的ではないか？」という友達の意見に納得しました。でも、自分はやっぱり基地は無くてもいいと思う。

生徒B 軍を拡大するか、縮小するか考えて、それぞれメリットやデメリットがあり、どれが正解なのかわからなかったけれど、みんなで話し合えて良かった。

生徒C みんなの意見をきいたけれど、自分の意見は変わらない。やはり、自分を守るためには軍備拡大は大切だと考える。

生徒D 国は、軍備拡大の意見のほうが多いけれども、憲法9条に反した行動なので、今のまま軍備拡大をしていった方がいいのか。

生徒A～Dを見ると、自分の考えた意見に対し、友達の意見を見たり聞いたりして自分の考えが揺れ動き、最終的に自分の意見を見直した様子が見られる。生徒Dに関しては、授業の途中で自分の意見を変えたいと手を挙げ、今の安全保障体制から、やはり軍備をもったらいけないと揺らぎながら書き直していた。そして最後には、国の在り方に疑問をもつようになっていた。

社会参画につながる生徒の姿とは、自分の意見をまずもち、他者の意見を聞き、再度自分の意見を修正し、表明していく生徒だと実感した。自分の意見をどうしようか揺らぎながら書き直していた生徒の姿勢を大事にしていきたい。

## ② 表示の工夫

物事を多面的・多角的に捉える工夫として、授業の流れをどのタイプの生徒にも理解できるよう、パワーポイントのきめ細かい作成を心がけた。また、社会的事象を比較しやすいように資料提示(真逆の意見, 多様な立場の意見)を工夫した。黒板やFigJamを使うことで、みんなの意見を一目でみるように心がけた。意見を共有できることで、実際に自分の意見をなかなか書くことができなかったが、友達の意見を参考に自分の意見を書けるようになった生徒が増えた(写真1)。

### ③ 全体協議の場の工夫

物事を多面的・多角的に捉え、社会参画できる力を育むために、全体協議の場を工夫した。生徒が途中で自分の意見を自由に変えても良いという意見のプロセスを大切に、思考を深めるためにも、生徒同士がお互いの出てきた意見を尊重し認め合う全体協議する時間を設けた。



写真1 黒板の提示方法

全体協議の場では、他者の意見を視覚的に見えるようにすることが必要不可欠である(写真1)。生徒の意見表明の自由を保障し、思考を深めることで、生徒たちも前向きに他者の意見を誹謗中傷することなく自分の考えを語ることができたと検証授業から確認できた。

### ④ 話し合い活動の工夫

多くの問いを作るときは、6名グループ、1つの問題をじっくり考えさせたい場合はペア学習にした。6名グループをつくる時、座席の作り方をグループで考えさせた。生徒たちは円形にして仲間の顔を見て議論するグループ(写真2)、机をくっつけるグループ(写真3)、前の座席の生徒が後ろを向いて話し合うグループ(写真4)など、自分たちで意見が出しやすい雰囲気を作っていた。ペア学習では、どちらかが教えてあげられるような座席配置にし、上級生が下級生に問題や発問が難しいときなどわかりやすく教えてあげるようにした。生徒自身が疑問をもったり、意見を主張するには、世の中の人々の様々な意見を授業のなかで盛り込んでいく。授業の中で多くの意見を取り入れた教材を作成し、多様な立場の人々の意見にふれさせる工夫も心がけた。



写真2



写真3



写真4

また、自分で考えた問いの解決策を考える場の設定として、「〇〇なのになぜ？」という問いを毎時間生徒に考えさせ、概念にかかわる知識を獲得させることで社会参画へと導くようにしていった。自分で考えた問いの解決策を考える時、友達の意見を聞くことで、解決策をもつ生徒が増えたことが振り返りシートから見ることができた(図19)。

#### (4) アンケートの結果 対象：伊原間中学校 17名実施

調査時期：令和6年11月下旬(事前) 令和7年1月下旬(事後)

図20より、授業前は自分の人権が侵害されていると感じている生徒が少ないことがわかる。理由はまだ人権とはどのようなものか分かっていない生徒が多いからではないかと推測される。授業後は、「写真を勝手に撮られるのが嫌だ」など、自分の身近に起こる人権問題について考えられるようになった生徒が増えたことが分かる。



図19 問いを書くワークシート

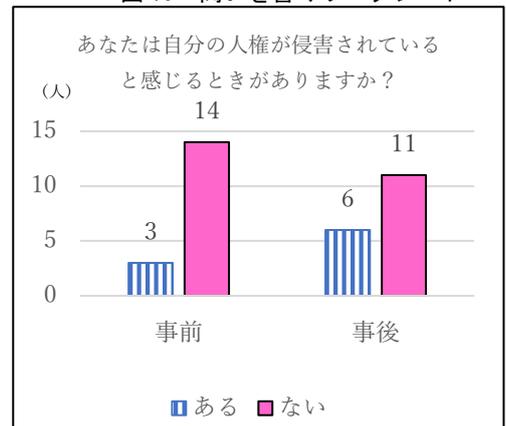


図20

図 21 では、授業前は「日頃起きている事件を見て、日本は平和だとは思わない」という生徒が多かったが、授業終了後は、「他国に比べ、人権が守られている」「日本国内は内戦がないから」など世界と比較して、平和だと思うと考える生徒が増えてきた。また、「憲法 9 条があるから、日本は戦争に巻き込まれていなく、安心して生活できている」と憲法学習を踏まえ発言する生徒もいた。しかし、授業者としては、アンケートの「平和の概念」が漠然としたため、生徒たちに考えてほしい平和が曖昧となってしまったのではないか。

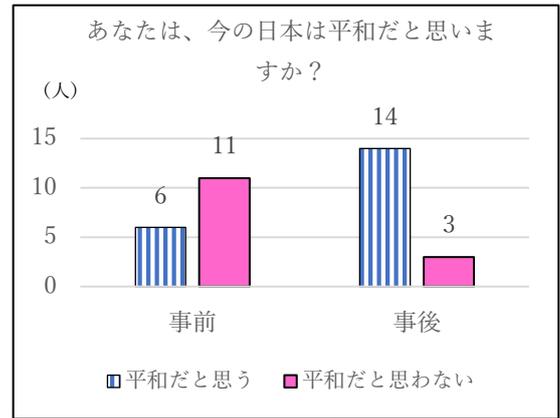


図 21

図 22 を見ると、検証授業前は、「先生に聞いた方がわかりやすく解決してくれるから」や「早く理解できるから」など、自分で調べるよりは先生に聞いたほうが良いと考える生徒が多かった。検証授業終了後は、「自分で調べたら勉強になる」「気になったことを自分で調べたらわかりやすく覚えやすい」と自分で調べると答える生徒が 2 倍以上になった。しかし、下級生ほど先生に聞いた方が分かりやすいと調べようとしない傾向があることも分かった。中学 3 年生の公民を検証授業としたため、1 年生にとっては教材が難しすぎた可能性も考えられる。

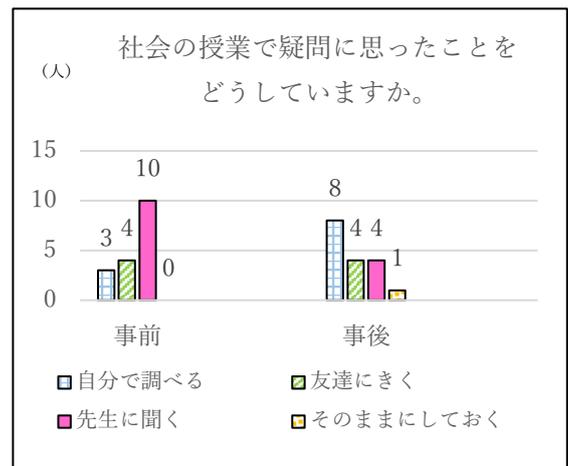


図 22

図 23 を見ると検証授業前は、「社会のことは難しすぎて関わりたくない」という生徒が半数以上いた。検証授業終了後は、「社会のことは難しくても見ていく必要がある、関わるべきだ」という生徒が増えた。やはり、身近に起こっている題材を取りあげ、教材を組み立て生徒が考え、問いをもつ授業展開、討論し他者の意見を積極的に取り入れる授業は、社会参画力を身につける上でとても大切だということがアンケートの結果からも分かった。

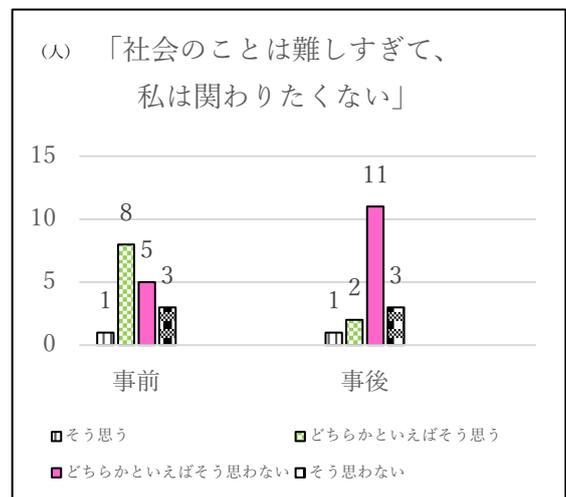


図 23

図 24 は、生徒に 31 の項目を 6 つの分野に分け、1 人に「上位 5 つまで現在興味のある社会問題について答えて欲しい」と述べ、アンケートを集計した。事前アンケートでは、「5 つも興味がない」と言ってアンケートに答えられない生徒も多かった。また、平和・人権問題に興味がある生徒が少ないことも分

かった。事後アンケートでは、特に平和に関して興味・関心をもつ生徒が増えた。「戦争はよくないのに、なぜウクライナ紛争が起きたのか真相を知りたい」と答える生徒が出てきた。地元の安全保障について考えることで、平和について改めて考えたと答えた生徒が増えた。また経済問題が増えた理由について事前アンケートでは「物価高騰」をあげた生徒が多かったが、事後アンケートでは、「政府のお金の使い道」「税金のあり方」について疑問をもつ生徒が増えた。平和主義を考えさせる授業が、お金に関わる経済分野にまで興味・関心をもつことにつながった。人権問題については、検証授業では力を入れたが、まだまだ関心が低い生徒が多いので、教材開発をさらに進める必要がある。今後も人権問題に関する教材研究を深めていきたい。

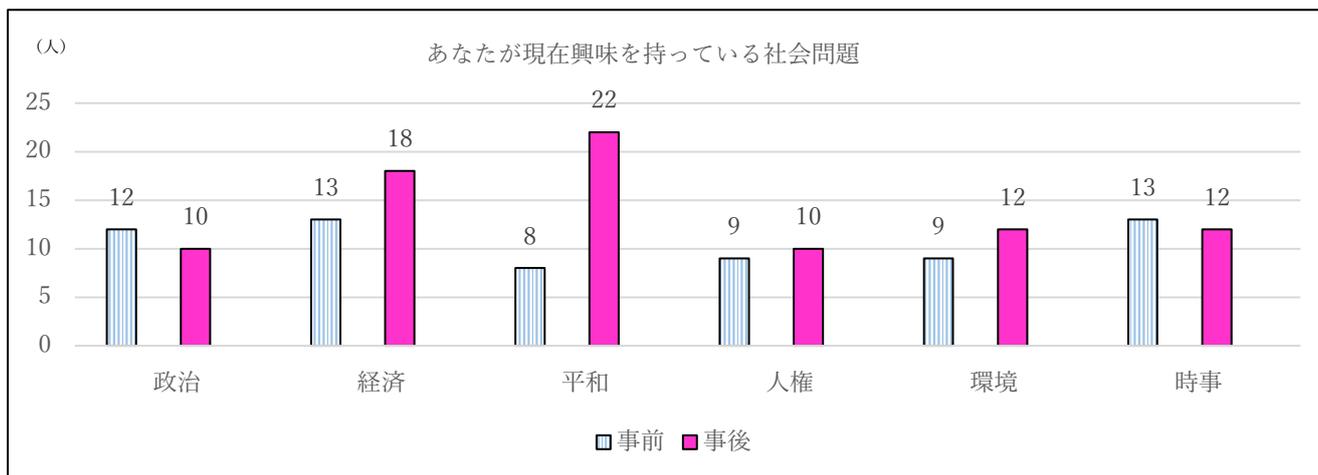


図 24

## IV 研究の成果と課題

### 1 成果

- (1) 生徒が探究心をもつことができる教材を開発することで、社会のことは難しすぎて関わりたくないと考えていた生徒が減少し、社会課題に関心をもつようになってきた。
- (2) 新たな問いを生み出す教材・発問の工夫をすることで、社会課題の本質的な解決策を、主体的に調べたり、考えたりできるようになった。
- (3) 話し合い活動では、他者の意見を聞き入れ、自分の意見を修正する動きが見られるなど、多面的・多角的に物事を捉える力が身につくようになる。

### 2 課題

- (1) 毎時間の授業の学びを深める対話を取り入れた授業展開
- (2) めあてに対して考えたことを最後まで途切れさせない問いの工夫
- (3) 生徒自ら継続して探究心をもち続けたい教材開発
- (4) 時間内に意見を出し切れない生徒への手立て

### 《参考文献》

- 文部科学省 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説【社会編】
- ヨハン・ガルトゥング 藤田 明史 2003『ヨハン・ガルトゥングの平和学入門』 法律文化社
- 山崎林平 1976『社会科のゆさぶり発問』 明治図書
- 吉本均 1984『授業設定のストラテジー』 明治図書
- 豊田久亀 1984『発問研究はどこまで進んでいるのか』 明治図書
- 唐木清志 2018 『社会科教育』 明治図書
- 山口剛史 2018 「軍事主義を克服する平和教育を考える」『歴史と実践 第 37 号』
- 山口剛史 2024 「沖縄の米軍基地・安保をどう取り上げてきたのか」大阪教育者協議会『大阪の歴史教育 第 57 号』
- 宗實直樹 2021 『深い学びに導く社会科新発問パターン集』 明治図書
- ジョン・M. ケラー 2010『学習意欲をデザインする ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』 北大路書店
- 渡部竜也, 井手口泰典 2020『社会科授業づくりの理論と方法 本質的な問いを生かした科学的探求学習』 明治図書
- 星野英一・島袋純・高良鉄美・阿部小涼・里井洋一・山口剛史 2018 『沖縄平和論のアジェンダ』 法律文化社
- 澤井 陽介・中田 正弘・加藤 寿朗・宗實 直樹 2023 『これからの社会科教育はどうあるべきか』 東洋館出版社