

単元の再構成過程の評価による「反省的実践家」像の検討

—中学校社会科政治学習を事例として—

鈴木 正行
(社会科教育)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

A Study of “Reflective Practitioner” by the Evaluation of the Process of Reconstructing the Unit : As a Case of the Political Learning in Social Studies in Junior High School

Masayuki Suzuki

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 教師が教育の専門職として成長するためには、「反省的実践家」としての教師像を自分の姿と重ね合わせながら思い描けるようになることが必要である。しかし、日常性の中に埋没しがちな現場の教師にとって、「反省的実践家」としての教師像を自己の中に見出すのは難しい。本稿では、授業改善のためのPDCAサイクルモデルを用いて、筆者自身の社会科実践における長期的変容の軌跡を分析し、「反省的実践家」像の可視化を試みた。

キーワード 反省的実践家 PDCAサイクル 学習のくくり リフレクション
実践の長期的変容

I. 問題の所在

本稿は、中学校社会科公民的分野の政治学習における自己の授業実践の軌跡を辿り、その変容の過程を分析することを通して、「反省的実践家」としての教師像を明らかにすることを目的とする。

佐藤学は、教師の仕事と地位には「専門職としての内実をともなっていない」という現実を指摘した上で、教師の専門職化を推進しようとする理論と実践には、対立する二つの系譜があるとしている⁽¹⁾。そのうちの一つは、教師の専門的力を教科内容の専門的知識と教育学や心理学の科学的原理や技術で規定する考え方、もう一つは、教職を複雑な文脈で複合的

な問題の解決を遂行する文化的・社会的実践の領域とし、その専門的力を、教育の問題状況に対して省察と熟考によって解決を図る実践的な見識に求める考え方である。前者によって導かれる教師像は、「技術熟達者 (technical expert)」モデルであり、後者はドナルド・ショーンによって提起された「反省的実践家 (reflective practitioner)」モデルである⁽²⁾。だが、授業以外にも様々な校務に追われ、次々と問題が発生し、めまぐるしく時間が過ぎていく学校現場において、はたしてどれだけの教師が、自身の姿を「反省的実践家」として思い描くことができるだろうか。主業務である教科指導一つとってみても、1時間の授業を終えるとすぐに次の授業が待っており、とても授業ごと

に振り返っている余裕などなく、日常性の中に埋没していくのが実状である。「反省的実践家」モデルは、実践にあたる教師自身が自覚できてはじめて、学校現場において、その有効性を発揮できるものであろう。

振り返って考えれば、筆者は、授業ごとに扱う教材のポイントを見定めて目標を立て、その上で教室内の雰囲気、子どもの発言内容、一人一人の子どもの背景など、教室の場の状況と自己の経験知とを絡め合わせながら、発問の仕方を変えたり、学習過程を入れ替えたりして、授業を「やりくり」⁽³⁾してきた。このような日々の積み重ねの中で、教師としての力量形成がなされてきた。

では、個々の教師を専門職として位置づけ、その成長を図るために、どのようにすれば「反省的実践家」としての教師像を顕在化させられるのであろうか。筆者は、実践の長期的変容の中からいくつかの転換点を見出し、その意味を評価することで、教師自身に「反省的実践家」としての教師像が見えてくるのではないかと考える。本稿は、この課題に迫るための試みである。

筆者は、2000（平成12）年に静岡大学教育学部附属浜松中学校（以下、浜松中とする）へ赴任し、後述する《学習のくくり》による社会科公民的分野の政治学習に取り組んだ。2005年に浜松市内の公立中学校へ異動した後も、継続して同様の実践を行うとともに、小単元の開発を行った。この間、生徒の実態や社会状況の変化、学習指導要領の改訂等に応じて、学習内容及び学習方法を変更した。しかし、これらの変更は、日々の慌ただしさに追われ、単なる思いつきや教材の入れ替えであることも多く、「省察（reflection）」と「熟考（deliberation）」に基づく「反省的実践（reflective practice）」のレベルに到達しているのかどうか、自己の実践を評価することができなかった。

本稿では、2000年に実践した《学習のくくり》による政治学習を基点として、2014年までの15年間の政治学習に関する自身の実践を振り返り、その間の主な実践上の転換点を捉えて、そ

の意義と問題点を明らかにする。これにより、自らの実践者としての在り方を問い直し、「反省的実践家」像の可視化に迫りたい。

そこで、以下に示すような手順で検討する。はじめに、実践の基礎となった浜松中における《学習のくくり》の特徴と、これに基づいて2000年に行った実践の概要を示す。次に、峯明秀によって開発された授業改善のためのPDCAサイクルモデル⁽⁴⁾を用いて、筆者の15年間における実践の変容を分析し、その意義と問題点を明らかにする。最後に、「反省的実践家」像の可視化の試みと教師の成長について考察する。

II. 《学習のくくり》及び授業実践の概要

1. リフレクションを促す学習の構造

2000年当時、浜松中では研究主題を「社会的自己実現をめざす生徒の育成」と定め、全教科において、生徒一人一人の学びを教科の本質的ねらいに向けて確かなものにしていくことをめざし、学習材を大きくとらえて編み直して、いくつかの単元をまとめた《学習のくくり》を設定していた。《学習のくくり》は、以下に述べるような、「つかむ学習」→「つくる学習」→「つなぐ学習」という三段階の構造からなっていた。

(1) つかむ学習

生徒が追究活動に向けて、基礎的・基本的内容や学習方法を習得するよう、基盤づくりを行う学習場面である。

(2) つくる学習

共通テーマの解決に向けて、生徒が個人テーマを設けて追究活動を行う問題解決的な学習場面である。学習課題となる共通テーマは、各《学習のくくり》における教科の本質的ねらいに迫ることをめざして設定したものである。個人テーマを設定させる際に、「つかむ学習」を大きく振り返らせ、リフレクション（学びの省察・再構成）を促す。

(3) つなぐ学習

追究の成果をもとに生徒が交流活動を行うとともに、《学習のくくり》のねらいに迫るよう教師が働きかけをして導いていく学習場

面である。交流活動では、生徒が学びのプロセスや結果、そこからつかんだ価値を相互に伝え合うことによって、交流相手の意見を取り入れながら自己の考えを深めたり、相互の学びを評価し合ったりして、互いに磨き合う質の高い学びとなることをめざす。《学習のくくり》の最後には、それまでの学習全体を振り返って「振り返りの記述」を書かせ、学びの再構成が行われるようにする。

2. 学習のくくり「憲法とわが国の政治」の実践の概要

本稿で分析の基点となる実践は、2000年9月に浜松中3年生（3学級120名）に対して行ったものである⁽⁵⁾。当時、筆者は社会状況の変化と社会科教育の関係性について、次のように捉えていた⁽⁶⁾。

戦後、社会科が「民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育て上げ」（『学習要領社会科（試案）』昭和22年）するための教科としてスタートしてからすでに半世紀以上が経過した。しかし現在、利己主義的風潮や規範意識の低下等による社会秩序崩壊の原因を「戦後民主主義」の病理に求める動きが表れている。また、価値観の多様化や多元文化社会の進行により、「民主主義」など普遍的価値への懐疑の声も高まっている。このような状況の中で、少なくとも社会科は、より多くの人々が幸せに生きられる社会の実現をめざし、日本を真に民主的な社会にしていくための教育的使命を負っていると考える。（後略）

このころ、ポスト構造主義的思想状況の中で、価値観の多様化や多元文化主義が進行し、近代社会の成立過程で生み出され、その基本理念となってきた価値観や認識方法が大きく揺らいでいた。現代社会の病理現象が噴出する中で「戦後民主主義」への問い直しが行われ、これまで日本人の多くが普遍的価値と考えてきた「民主主義」・「自由」などの諸概念に対しても懐疑の目が向けられていた⁽⁷⁾。教育については、

教育の荒廃や若年層の頹廃的姿がマスコミや教育評論家等によって連日のように大きく取り上げられていた。また、一般民衆とはかけ離れた論理によって動く政治家の姿が浮き彫りにされ、人々は政治への関心を失い、主権者として不可欠な「自由及び権利の保持責任」⁽⁸⁾も忘れさられようとする状況があった。戦後の急速な復興と経済発展により、日本は豊かな社会を実現したが、その一方で、自由に本来伴うべき規律と責任を失うことにより、社会秩序は深刻な打撃を受け、民主主義そのものの危機をもたらしていた。こうした社会状況の現出は、社会を対象とし、社会の在り方に関わる教科である社会科にとって、その存在意義を問われることでもあった。

社会科では、地理・歴史・公民の三分野において表1に示したような《学習のくくり》を設定した。「憲法とわが国の政治」は、憲法学習を基本として、日本の民主主義の在り方を問い直させることにより、社会にある様々な非民主的事象の存在に気づかせ、真の民主主義の実現に向けて「不斷の努力」を行うことの必要性を認識させることをねらいとした。生徒の多くは、日本の社会が抱える矛盾に気づきつつも、「日本が豊かで民主的な国である」という言説にほとんど疑いを持っていないという実態があったため、共通テーマ「日本は民主主義の国といえるか」を提示することによって、生徒の認識に揺さぶりをかけ、認識の深化や変容を促そうとした。

本実践では、社会における解決困難な個別具体的問題を民主主義という価値概念から捉え直させるとともに、社会一般の問題ばかりでなく、学校や家庭生活など、生徒の生活空間と結びつける視点も与えることにより、問題に関わる当事者としての意識を高めさせようと努めた。そして、制度がどんなに整っていようと、主権者である国民が正しい判断に基づく行動をとらなければ、その制度は決して有効に機能しないことに気づかせ、一人一人が社会とどうかかわるかということについて考えさせるように働きかけた。こうして、生徒に現代社会の抱え

表1 学習のくくりと共通テーマ

学年	分野	学習のくくり	共通テーマ
1	地歴	遺跡の時代と近代化	近代化を進めるべきか、伝統的な生活を守るべきか。
	歴史	天皇と貴族の時代	日本の中国化（唐化）政策は成功したか。
		武士の時代	封建社会はどのように変質したか。
	地理	世界の諸地域	近代化の光と陰を探ろう。
2	地理	日本の諸地域	身近な地域の近・現代化を探ろう。
	歴史	民主の時代へ	19世紀の近代化は人々を幸せにしたか。
		現代日本の成立	民主主義は本当に優れたシステムか。
3	公民	憲法とわが国の政治	日本は民主主義の国といえるか。
		わが国の経済	わが国の経済は人々を幸せにするしくみになっているか。
	地歴 公民	地球社会とこれからの日本	近・現代を見直し、21世紀をともによりよく生きるにはどうすればよいか。

※《学習のくくり》の名称や共通テーマは、毎年見直しを行い改善を図っている。平成14年度には、新学習指導要領の完全実施に伴い、地理的分野を中心に大きく変更した。

る諸問題を捉えさせ、社会を担う主体としての意識の育成を図ったのである。

以下に、本実践での具体的な取り組みについて、「つかむ学習」→「つくる学習」→「つなぐ学習」の各段階を追って説明する（資料1「学習構想表」参照）。

（1）つかむ学習

学習のはじめに、日本国憲法に保障されている基本的人権が先人の努力や犠牲の上に獲得されたものであることに気づかせることを目的に、人権保障の確立から日本国憲法の成立までの歴史的な経過を調べさせた。その上で、基本的人権の基盤となる平等権の学習として、日本の社会にある差別問題をテーマにミニ追究・ミニ交流・討論を行った。生徒は、男女差別・同和問題・エイズ問題などの差別問題について追究を行い、交流・討論を通して考えを深めた⁽⁹⁾。こうして、社会事象を基本的人権尊重の視点から公正に判断することの重要性、主権者として国民の有する権利と果たすべき責務についての意識づけを行った。さらに、「凶悪犯罪を犯した少年の実名を報道すべきか」をテーマとしてミニ追究・ミニ交流を行い、報道の自由とプライバシーの権利の間に生じる人権と人権との衝突や、マスメディアの在り方等について討論させた。ここでは、報道の自由を論拠としながら

行きすぎた報道によってプライバシーの権利を侵害するマスメディアの姿、未成年者の社会的責任の在り方、少年法の改正論議など、自分たちと同世代の青少年にかかわる問題を通して、自由・権利に伴う責任・義務の重要性について考えさせた。このほか、朝日訴訟やホームレスの問題など、実際に起こった具体的な事例を通して、日常の社会生活と関連づけながら、憲法に保障されている基本的人権の内容や構造について理解させた。

平和主義については、憲法第9条と自衛隊との関係をめぐる議論について調べさせたのち、自衛隊によるPKOやNGOによる活動等を題材として、日本の国際貢献の在り方について話し合いを行った。また、沖縄の米軍基地問題にふれ、日本の平和が沖縄県民の犠牲の上に成り立っており、私たちはこのことをあまり深く自覚していないこと、そしてこれは憲法が保障する平等権に反するのではないかということ、などについて考えさせた。

日本の政治に関する学習では、衆議院議員選挙から内閣総理大臣選出までの過程を通して、議会制民主主義の意義や課題、議院内閣制のしくみ等について扱った。国政選挙や地方選挙での投票率の低下、国民の政治への無関心、行政権の肥大化など、国民主権を保障するしくみで

ある議会制民主主義が有効に機能していない現状を見つめさせ、主権者としての国民の責任について考えさせた。

地方公共団体の政治については、「浜松市の市政は市民を幸せにできるか」というテーマでミニ追究・ミニ交流を行い、浜松市の行政のしくみや役割を調べることを通じて、行政と市民生活とのかかわりに気づかせ、自治意識の育成を図った。生徒の中には、自分が居住する自治体の産業廃棄物処分場建設問題を追究し、地方行政の実態から、日本の民主主義の在り方に迫ろうとする者もあった。

個人テーマの設定にあたり、これまでの学びを振り返らせ、自己の学びの問い直しを促した。その際、国民の政治意識、選挙制度と選挙の実状、政権をめぐる政党の動き、諸外国の政治制度との比較、日本社会の差別問題、真の豊かさや労働問題、地方自治の現状、生徒会の在り方など、課題解決に迫るための追究の視点を授業者が例示した。生徒は、これらの視点をもとに、具体的な社会事象と関連づけながら個人テーマを設定し、追究活動へと移った。

(2) つくる学習

追究活動では、生徒は個人テーマの解決に向け、各種資料集・新聞記事・図書資料・パンフレット・インターネット等を活用して、各自で追究活動を行った。また、図書室・コンピュータ室など学校内の施設を利用するほか、市立図書館・市役所・税務署・社会福祉協議会などの公共施設を各自で訪問し調査した。

生徒が追究する課題は多岐にわたっていた。個々の課題を深く追究させる中で、見方・考え方が一面的にならないよう、社会事象を多角的・多面的に捉えさせるように留意して指導した。生徒の中には、追究活動を行っているうちに、自らの立てた個人テーマでは、追究の深まりや共通テーマの解決に至らないことに気づいて、テーマの変更を申し出る者や、新たな展開のためにアドバイスを求める者もあった。

「つくる学習」の最後には、追究の成果をB4判用紙1枚にまとめさせた(資料2参照)。「追究のまとめ」を見ると、「つかむ学習」で指導し

た内容であるにもかかわらず、間違いや認識のズレが表れている場合があった。これらは、指導方法の欠陥や指導内容の欠落を反映したものであり、自らの指導を反省する契機ともなった。

(3) つなぐ学習

各自の追究成果をもとに交流活動を行った。交流活動では、個人テーマの一覧表を頼りに交流相手をさがして2～4人程度の小グループをつくらせ、追究の成果を互いに発表させた。その際、質疑・応答だけでなく、発表者の「光る言葉」や優れた見方・考え方に着目するように指示し、メモを取らせた。この活動を2時間ほど行うことによって、一人あたり5人前後の相手と交流した。そこでは、自分の追究成果に思い入れがあるだけに、相手に自分の考えを伝えようと熱心に語り合う生徒の姿が見られた。

交流活動の後、日本の民主主義の在り方について、自分の考えを全体場で発表させた。他の生徒には、これに対する質問や意見を述べさせ、討論の場とした。教師は、生徒の発表内容を取り上げ、日本を真に民主的な国家・社会にするには、国民一人一人が主権者として責任をもち的確な判断を下すこと、個人を尊重し民主的な社会生活を営むこと、自己の権利を主張するだけでなく、他者の権利も尊重し、社会的な責任や義務を果たすことも重要であること、などについて意識づけるよう心がけた。

交流活動の中では、次のような場面がみられた。M(女子)は、男女差別の問題を個人テーマとして追究を行い、「少年非行が深刻化した要因は家庭の崩壊にある。それを防ぐには、男は外で働き、女は家庭を守る方がよいのではないか。企業が男性を優遇し、女性の社会進出が難しい社会となっているからといって、日本が民主主義の国ではないとはいえない」という意見を述べた。これに対し、男女差別の問題を日本の労働の在り方から追ったY(女子)は、「日本の労働者は、長時間労働・サービス残業・休日出勤によって、家族がそろって食事をするこ

にはこのような生活の中へ女性も巻き込むことになり、単に条件を男女平等に近づけるだけでは、女性にとっても男性にとっても、幸せをもたらすものとはならない。しかも、採用や昇進などに伴う男性の優遇は続いており、日本は民主主義の国ということとはできない」と結論づけた。二人は、交流活動の中で意見を述べ合い、活発に議論していたが、互いに主張を曲げなかった。しかし、全体討論の場では、Mは優れた見方・考え方としてYの追究を紹介し、「男性も女性も平等に活躍できる社会を実現することが大切だと思うようになった」と発言した。M自身は、家庭を守る良妻賢母型の女性像を理想として持ち続けているが、Yとの交流を通して他の見方・考え方に気づき、思考の変容と広がりをみせた。

「つなぐ学習」は、互いの学びを評価する相互評価の場であるとともに、他者の学びから得た刺激をもとに、自己の学びを評価する自己評価の場でもある。教師にとっては、指導の在り方を検証し、改善の方向性を見出すための指導に対する評価の場ともなっていた。

全体討論の後、《学習のくくり》全体を振り返って、「振り返りの記述」を書かせた。記述にあたっては、「民主的な国家・社会の実現のために、自分はどのような行動がとれるか」と問いかけ、社会を担う主体としての意識と改善への志向性の育成を図った。その上で、「振り返りの記述」をもとに交流活動を行った。この交流活動は、日本の国家・社会はどうあるべきか、自分は真に民主的な国家・社会を実現するためにどんな行動ができるか、などについて真剣に話し合うことにより、真の民主主義の実現に迫ることを期待したものである。

筆者は、2000年に続けて2001年も「憲法とわが国の政治」の授業を行った。その中で、2001年8月頃に、筆者は自身の実践に対して、次のような反省・評価を行っていた⁽¹⁰⁾。

「日本は民主主義の国といえるか」という問いかけに対し、多くの生徒が現状の問題点を挙げ、国民一人一人が主権者として

果たすべき責任の重要性を指摘した。また、追究・交流活動を通して、自己の学びを振り返り、学びの再構成を行った。確かに本学習としては、一応その目標を達成したといえる。しかし、これはあくまで個人レベルでの学習課題に対する解決であり、めざすべきものは確かな社会認識の形成と、現実の社会問題に行き当たった際に必要となる意思決定能力および問題解決能力の育成である。現在の学校教育は、個性に応じた教育を重視することから、個の学びの質を向上させることに重点が置かれている。本来、社会問題の解決には、個人レベルでの対応は困難であり、学校教育の一環としての社会科教育の限界もここにある。厳しい言い方をすれば、現在の社会科教育は、社会事象を分析的にとらえる力は育成できても、子どもたちにあるべき社会のビジョンを提供し、新たな社会を創造することへの夢と希望を与える力に乏しい。日本の社会における民主主義の危機はますます進行している。今後、本実践の限界を乗り越え、社会への働きかけと市民的資質の育成を重視した実践へと展開していく必要性を感じている。

Ⅲ. PDCAサイクルモデルに基づく分析

本章では、2000年の実践を基点として、授業改善のためのPDCAサイクルモデルに基づく分析を行う。現在のところ、「反省的实践家」の観点から、授業改善に取り組むためのシステムとしては、峯によるPDCAサイクルモデル(表2)が最も適していると考えられる⁽¹¹⁾。ただし、峯がこのモデルを用いて行った分析は、1単元の授業を対象としたものであり、長期にわたる実践の変容を捉えることを目的としてはいない。筆者は、このモデルが1単元にとどまらず、長期にわたる実践の変容の分析にも応用できるのではないかと考えた。そこで、峯のモデルにおける授業構成の段階の項目について、

表2 峯明秀による社会科授業におけるPDCAサイクルのシステム

	P計画	D実践	C評価	A改善
	社会科で目指すべき知識・判断、技能・態度	カリキュラム	学習者に形成された知識・判断、技能・態度	X
	内容・方法の選択・決定、組織化	単元	提示された授業の事実学習内容、方法、配列・順序	Y
	学習者の実態、授業展開（発問・指示）、資料	毎時間	発問・指示、資料、話術、教室環境、人的特性等	Z

※峯明秀「自分と関わる発言・表現の多様化を図る社会科授業のPDCAサイクル—学習者が社会問題を認識し、自らの生き方を追究する授業(有田和正実践)分析—」『社会科教育研究』No.108, 2009年, p.20より引用。

「授業観」→「社会科観」、 「授業の組織」→「《学習のくくり》の構成及び授業の組織」というように変更して、分析を行うことを試みた。表3は、2000年から2014年に至る15年間の実践の変容を、このモデルに当てはめて表したものである。以下、この表に基づいて考察する。

1. 社会科観の転換

2002年、筆者は浜松中の研究発表会に向けての「社会科論」及び「指導案」を作成するにあたり、社会科の役割について、次のように記していた⁽¹²⁾。

社会科は、より多くの人々が幸せに生きられる社会の実現をめざし、社会的事象を多面的・多角的にとらえ、公正に判断し、社会の担い手として主体的に行動できる資質や能力を育成することを目的としている。

一方、2004年には、「社会科論」の中で、社会科がめざす生徒像について、次のように表していた⁽¹³⁾。

すべての人々が幸せに生きられる社会の実現をめざし、社会的事象を多面的・多角的にとらえ、公正に判断し、社会的課題を自分に引きつけて考え、「よりよい社会を築く担い手」となろうとする意志をもつ生徒。

2002年の時点では、筆者の頭の中に、現実にはすべての人々を幸せにすることは不可能であ

るという考えがあって、「より多くの人々」と表現した。いわば、効率を重視する功利主義の「最大多数の最大幸福」的発想に立っていたといえよう。これに対して2004年には、やはり社会科は「すべての人々」が幸せに生きられる社会の実現をめざすべきであるという考えに変わっていた。この2年間に、なぜこのように変わったのか、筆者自身明確に断言できるわけではないが、おそらく2001年9月11日の同時多発テロと、同年のアメリカ・イギリス両軍によるアフガニスタン攻撃、そして2003年のイラク戦争の開始というように続く「報復の連鎖」の中で、社会的弱者が最大の犠牲者となっている状況を見ることで、弱者を切り捨てる社会であってはならないという考えが一層強くなったことが、社会科観の変容に影響したと思われる。この考えは、後にジョン・ロールズの「公正としての正義」⁽¹⁴⁾に接するに従い、より確信的なものとなった。

育成すべき学力観については、「主体的に行動できる資質・能力を育成すること」(2002年)から、「『よりよい社会を築く担い手』となろうとする意志をもつ生徒」(2004年)というように、能力から態度へと傾斜していたことがわかる。しかし、これだと、「科学的社会認識の形成を通して市民的資質の育成をめざす」という社会科の在り方からそれてしまっている。この点については、むしろ2002年の「よりよい社会の実現をめざして主体的に行動できる資質や能力を

表3 PDCAサイクルによる実践の長期的変容の表出

	P計画	D実践	C評価	A改善
社会科観	社会科は、より多くの人々が幸せに生きられる社会の実現をめざし、社会的事象を多面的・多角的にとらえ、公正に判断し、社会の担い手として主体的に行動できる資質や能力を育成する教科である。	年度の初めや《学習のくくり》の入り口で、社会科を学ぶことの意義を説明するとともに、学びにむけての課題意識を持たせる発問や題材の提示を行った。	学習者が社会科を学ぶ意義を理解し、社会事象を批判的に捉え、問題意識をもって追究活動を行い、自分の考えを発言・記述として表明できているか。	社会科の役割を、すべての人々が幸せに生きられる社会の実現をめざし、社会的事象を多面的・多角的にとらえ、公正に判断し、社会的課題を自分に引きつけて考え、「よりよい社会を築く担い手」となろうとする意志をもつ生徒の育成とした。
《学習のくくり》の構成及び授業の組織	<ul style="list-style-type: none"> ○《学習のくくり》ごとに学習構想表（教師用）を作成し、指導すべき学習内容、学習方法、つけたい力（知識、技能、見方・考え方）を明確化する。 ○《学習のくくり》を設定することにより、「つかむ学習」（基盤づくり）→「つくる学習」（追究活動）→「つなげる学習」（交流活動）を段階的に構成し、生徒のリフレクション（学びの省察・再構成）を促す構造とする。 ○一斉指導や討論学習とともに、ミニ追究・ミニ交流を交えながら「つかむ学習」の授業を構成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○社会事象について、批判的に思考・判断させるために、学習者の認識を揺さぶる問いかけを行うとともに、社会的問題と学習者の生活や将来とを関連づけやすい題材を用いて授業を組織した。 ○年度初めに、ガイダンスを行い、地・歴・公民による社会科の構成や各《学習のくくり》の関係を説明した。 ○「つかむ学習」において、「日本社会の中にある差別問題」「少年犯罪における実名報道の是非」「浜松市の市政」をテーマとして、ミニ追究・ミニ交流・討論を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ○《学習のくくり》を通して、学習者の課題追究力（課題設定力、資料活用能力、情報収集力、論理構成力、批判的思考力等）は高まっているか。 ○学習者に学びの意味づけはできているか。 ○追究活動や交流活動など《学習のくくり》の活動を通して、学習者の認識の変容や深まりは見られたか。 ○追究活動の中で、「つかむ学習」で学んだことが生かされているか。 ○ミニ追究・ミニ交流によって、「つくる学習」での追究活動の基礎となっているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習構想表の学習内容や「学びの視点」を社会の変化や生徒の実態等に合わせて変更した。 ○「つかむ学習」において、一斉指導の時間を減らし、社会的論争問題を題材として各授業時間のテーマを設定し、「個人の意思決定→小集団による討論・合意形成→全体での発表」という学習形態による、意思決定型の授業を中心とする構成とした。 ○各《学習のくくり》のはじめに、学びの意義や見通しを捉えさせるためのガイダンスの場面を設定した。
授業の具体	<ul style="list-style-type: none"> ○「つかむ学習」における毎時間の授業の中で、「つくる学習」を見通して、追究活動を行う際に必要となる基礎的・基本的な知識・技能、見方・考え方、情報を指導する。 ○学習者が自己の学びを振り返り意味づけすることができるよう、学習構想表（教師用）の学習内容に合わせて学習計画表（生徒用）を作成し、1単位授業もしくは小单元ごとに「気づきのメモ」、《学習のくくり》の終わりに「振り返りの記述」を書かせるようにする。 ○学習者に当事者意識をもたせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習計画表の「気づきのメモ」や「振り返りの記述」に書かれた学習者の記述にアンダーラインやコメント等を記し、学びの跡を評価し、次時につなげた。 ○学習者に自己の学びや認識を問い直させる共通テーマを提示し、個人テーマの設定から追究活動に向かわせる際の指導を個別に丹念に行った。 ○交流活動の最後に、交流相手の「光る言葉」を見つけ、全体で紹介させた。 ○学習者の生活と関連づけたい課題の設定や題材の選択を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ○討論学習等において、根拠に基づいて自分の意見を表明できているか。 ○共通テーマの解決に向けて、適切な個人テーマを設定できているか。 ○資料・情報を的確に収集し、論理的に構成して追究のまとめを作成できているか。 ○交流活動において、相手の考えを尊重しながら聞き、自分の考えを伝えることができているか。 ○「振り返りの記述」に、《学習のくくり》で学んだことや自分の考えが記されているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○学習構想表（教師用）に対応させて、「学びの視点」（「用語・事象の理解」、「資料の活用の仕方」、「見方・考え方」）を追加した学習計画表（生徒用）を作成し、1単位時間または小单元ごとの学習者による自己評価の視点を明確化した。 ○政治学習の最後に、「人々が幸せに暮らせる社会を築くためにどのような政策を行えばいいか。これまでの学習を振り返り、優先順位を考えてみよう」を課題として、ダイヤモンド・ランキングを用いた授業を行った。 ○「人間の安全保障」を基底的価値として社会的構想力の育成をめざす単元開発を行い実践した。

・本表は、2000年から2014年までの実践のうち、記録として確認できる資料が残されているものをもとに作成した。
 ・各欄の内容には複数の項目に跨るものもあるが、最も関係性が強いと考えられる項目に対応させた。

育成すること」の方が適切であったといえよう。

2. 学習計画表の改訂

資料3は、《学習のくくり》の中で、生徒が小单元もしくは1時間ごとに自己の学びを振り返り、気づいたことや感じたことを記述する「学習計画表」と呼ばれるものである。これにより、生徒は自己の学びの過程を確認し、意味づけることができる。また、教師も生徒の学び

の状態を把握し、指導の改善や評価に生かすことができる。筆者は、2004年にこの「学習計画表」を改訂し、それまで学習内容を扱う順に示すだけだったものから、学習内容の項目に加えて、「学びの視点」（「用語・事象の理解」、「資料の活用の仕方」、「見方・考え方」）を示し、資料4のような形式に変えた。この改訂は、生徒自身が自己の学びを評価しやすいようにする意図で行ったものである。ただし、このように

細かな視点を示すことには一長一短があり、学びの視点が明確になる反面、生徒の思考が限定されることも考えられる。生徒たちからは、「視点が示されているので、学びを振り返りやすい」などの肯定的な意見も聞かれたが、結局、この改訂版の学習計画表は、作成にかける時間の確保が困難になったこともあって、「わが国の経済」「民衆の時代へ」と併せて三つの《学習のくくり》で作成するにとどまった。

3. 意思決定型授業の増加

2000年の段階では、「つかむ学習」において、一斉授業にミニ追究・ミニ交流を交えながら、「つくる学習」へ繋げていくという方法をとっていた。しかし、ミニ追究・ミニ交流といえども多くの時間を要することや、追究・交流だけでは討論における論点が明確になりにくいことから、現実には起こっている社会的論争問題を教材化し、意思決定や討論、合意形成を行う場を増やす必要性を感じた。2004年に公民的分野を担当した際には、「クローンと人権」、「自己決定権」、「自由権とプライバシー」、「日本の国際貢献」、「日本の常任理事国入りをめぐる論議」、「隣人訴訟」、「冤罪裁判」等を題材にして、生徒の身近な生活と関連づけながら、「個人の意思決定」→「小集団による討論と合意形成」→「全体での発表」という流れの中で、意思決定・討論・合意形成を行わせる場を設定した。公立中学校に異動にした後は、上記の意思決定型授業に加えて、政治学習の最後に、課題「人々が幸せに暮らせる社会を築くためにはどのような政策を行えばいいか。これまでの学習を振り返り、優先順位を考えてみよう」を作り、ダイヤモンド・ランキングを用いて、意思決定・討論・合意形成型の授業を行った。その一方で、時間数確保の関係から、ミニ追究・ミニ交流の場面は減少した。

4. 小単元「税と社会保障」の開発

1990年代から2000年代初頭にかけての時期は、ポスト・モダンの風潮が漂う中で、様々な社会的価値が相対化され、問い直されていた。

巷では、格差社会、貧困、ニート、リストラ、失業、派遣切りといった言葉が飛び交い、福祉国家の限界が論じられ、人々は先の見えない不安の中に置かれていた。教育界においては構成主義的授業観が一世を風靡し、「教える」ということに懐疑の眼が向けられ、教師の役割に対する問い直しがなされていた。いわば、教師が「教える」ことに自信を失いかけている時期でもあった。

このような状況の中から、やがて福祉国家を擁護するジョン・ロールズの「正義論」が見直され、マイケル・サンデルの「ハーバード白熱教室」(NHK, 2010年放送)⁽¹⁵⁾が話題となるなど、公共哲学が一般の人々の間でも注目されるようになった。人々が、茫洋とした「現代思想」への不安から、社会及び自身の存在の確かさを「正義」という言葉に求めたといえるだろう。

筆者は、2007年頃にアマルティア・センの「人間の安全保障」論や「潜在能力」論に興味を抱くようになり、2008年から「人間の安全保障」を基底的価値として「社会的構想力」の育成をめざす単元開発に取り組んだ⁽¹⁶⁾。小単元「税と社会保障」は、先に述べた筆者の社会科観の変容の延長線上に開発されたものである。

また、先に示した2001年の反省・評価の中で、「現在の社会科教育は、社会事象を分析的にとらえる力は育成できても、子どもたちにあるべき社会のビジョンを提供し、新たな社会を創造することへの夢と希望を与える力に乏しい。」という問題意識をもっていたことは、のちに筆者が社会科の育成すべき中核的能力として「社会的構想力」を考案し、小単元「税と社会保障」を開発する伏線となったことがわかる。

ただし、「税と社会保障」はおよそ8時間に及ぶ長い単元であり、公民的分野全体における時数の確保という点から、追究及び交流活動に時間のかかる《学習のくくり》を解体せざるを得なかった。今後、「社会的構想力」の育成を目標として、他の社会事象を題材に単元開発を行っていくと、時間数の確保はさらに難しくなる。そのため、政治学習に限らず、公民的分野の学習全体(政治、経済、国際社会)を大きく

振り返る追究・交流活動に切り替えるなど、『学習のくくり』の再構成が必要となってくる。

IV. おわりに

本稿では、峯によるPDCAサイクルモデルを応用して、「社会科観」,「『学習のくくり』の構成及び授業の組織」,「授業の具体」という三つの次元から、筆者の15年間におよび実践を分析した。これにより、実践の長期的変容の軌跡を捉えることによって、実践の当事者である教師自身が、「反省的実践家」としての姿を可視化することができることを明らかにした。このことから、教師の成長という点について、次のようなことが指摘できるであろう。

日常性に埋没する教師にとって、専門職としての「反省的実践家」像を可視化するには、大きな困難を伴う。反省と改善への努力は、実践のたびに行っているであろうが、教師自身が自覚できるほどの根拠となる具体的事実、ほとんど見つからないのではないだろうか。とくに1時間の授業の中では、状況に応じるための場当たりの対応となることが多く、実践を振り返る間もなく、すぐに次の対応を迫られるというのが実状である。教科指導に関して言えば、峯が行った分析のように、少なくとも単元レベルのスパンが必要であろうが、これとて実践者自身がよほど意識していなければ難しい。

近年、教師教育や教師のライフヒストリー研究が目ざされている。だが、これらは、客観的立場から教育対象あるいは研究対象として教師を位置づけ、成長する教師像を捉えようとしたものであり、教師の成長に直結するものではない。現場の状況に入っていくアクション・リサーチにしても、その意味ではあくまでも研究者が採る手法の一つである。教育現場の中で、専門性をもった「反省的実践家」となるためには、教師自身が「反省的実践家」像を自らの姿として思い描くことができなければならない。その姿は、年齢、性別、経験年数、校種、担当教科、経験の内容など、人によって千差万別である。経験年数の少ない教師には少ないなり

の、経験年数が多い教師には多いなりの、それぞれの実践の積み重ねと転換点がある。この転換点を見つけ出すとともに、転換点を自らつくり出し、振り返り、位置づけていくことが、新たな成長への第一歩となる。とはいえ、このことは個人で取り組むには難しい面もある。例えば、校内研修の折りに、各教師が自らの実践を振り返り、教師同士が協力し合って、変容の軌跡を辿る機会をもつことも考えられる。本稿で提示した方法が、その際の一助となれば幸いである。

最後に、本稿では、実践上の後退という面について、考察することができなかった。成長があれば衰えもある。この点についての検討は、今後の課題としたい。

註

- (1) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、p.137。
- (2) ドナルド・ショーン著（佐藤学・秋田喜代美訳）『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみ出版、2001年。
- (3) 宮崎清隆は、実践知について、「全体についての矛盾に満ちた知識であり、矛盾に満ちた全体をやりくりしていくための知識である」と述べている（「心理学は実践知をいかにして超えるか」佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、1998年、pp.57-101）。確かに実践は、その時々瞬間的な「やりくり」の連続である。
- (4) 分析にあたり、主に以下の論考を参照した。峯明秀「自分と関わる発言・表現の多様化を図る社会科授業のPDCAサイクル—学習者が社会問題を認識し、自らの生き方を追究する授業（有田和正実践）分析—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.108、2009年、pp.31。「学習者の内面の表出を図る社会科授業のPDCAサイクル—自らの生き方を追究させる築地実践の分析を通して—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第21号、2009年、pp.11-21。
- (5) 鈴木正行「社会科学学習指導案 憲法とわが国の政治」『平成12年度教育研究発表会 社会的自己実現をめざす生徒の育成—互いに機能し合う教

科と総合的な学習の時間の基礎・基本―』静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2000年, pp.61-63。

- (6) 鈴木正行「民主主義のあり方を問い直す中学校・政治学習の実践的研究―リフレクションを重視した学習の構造―」『日本社会科教育学会第51回全国研究大会発表要旨集録』2001年9月, p.37。
- (7) 歴史教科書をめぐる自由主義史観研究会・新しい歴史教科書をつくる会と、これに対して批判的な立場に立つ歴史学・社会学・政治学など各分野の専門家との論争は、「戦後民主主義」を問い直すとともに、現代日本の民主主義の危うさを際立たせることにもなった。しかし、この論争が教育の問題を対象にしながら、実際にはジャーナリズムや政治的思惑の錯綜する中で展開され、教育現場が直面している切実性から遊離している観があったことは否めない。なお、『教育科学・社会科教育』(1996年1月号)に「『戦後民主主義』と社会科50年の総括」と題する特集が組まれ、「社会科は『戦後民主主義』を守るべきか」というテーマで誌上ディベートが行われている。ディベートとしては、参加者の論点がかみ合わず成功しているとは言いがたいが、「戦後民主主義」と一般概念としての「民主主義」とを判別し、歴史的所産としての「戦後民主主義」について論じている点で、社会科教育にとって必要な視点を提供している。筆者が、実践当時に参照した主な文献としては、次のようなものがある。『世界』編集部編『シンポジウム民主主義の危機』岩波ブックレット, 2000年。小森陽一・高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』東京大学出版会, 1998年。上野千鶴子『ナショナリズムとジェンダー』青土社, 1998年。藤原彰・森田俊男編『近現代史の真実は何か』大月書店(1996年), 中村政則・三宅明正, 吉見義明, 宮田節子, 趙景遠, 山田賢, 本多勝一, 若桑みどり, 佐高信, 宇沢弘文『歴史と真実―いま日本の歴史を考える―』筑摩書房, 1997年。藤岡信勝『近現代史教育の改革―善玉・悪玉史観を超えて―』明治図書, 1996年。西尾幹二『国民の歴史』産経新聞社, 1999年。佐伯啓思『現代民主主義の病理』日本放送出版協会, 1997年。

(8) 「日本国憲法」第12条。

(9) 2002年6月に、ハンセン病訴訟で国側が控訴を断念したことが報道された。そこで、ハンセン病患者に対する差別問題を取り上げ、「日本国憲法で保障されているはずの権利について、ハンセン病患者はどのような権利を侵害されてきたか」という課題による学習を追加した。

(10) この文は、論考(唐木清志, 早川充, 望月貴年, 加藤雅弘, 芹澤勝信, 三輪直司, 小笠原卓也, 鈴木正行「社会科教育の本質論に関する研究―静岡大学教育学部附属中学校(静岡・島田・浜松)における平成12年度の実践から―」『静岡大学教育実践総合センター紀要』No.7, 2001年, pp.1-21)の執筆, および日本社会科教育学会第51回全国研究大会(2001年9月)の口頭発表に向けて準備する際に、浜松中での実践を紹介するための草案として作成した文章の中のものである。そのため、刊行物ではなく、ワープロのデータとして残っていたものであり、筆者自身もその存在を忘れていた。本稿を執筆する中での思いがけない発見であった。

(11) 註(4) 峯論文。

(12) 『平成14年度教育研究発表会「成長する場としての学校」をめざして―生徒が成長を実感し、未来を展望できる学び―』静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2002年, p.28。

(13) 『研究紀要 平成16年度「成長する場としての学校」をめざして―よりよい未来をつくる担い手となるために―』静岡大学教育学部附属浜松中学校, 2004年, p.33。

(14) 川本隆史『ロールズ―正義の原理』講談社, 2005年。ジョン・ロールズ著(川本隆史・福岡聡・神島裕子訳)『正義論 改訂版』紀伊國屋書店, 2010年。

(15) マイケル・サンデル著(鬼澤忍訳)『これからの「正義」の話をしよう―いまを生き延びるための哲学』早川書房, 2010年。

(16) 鈴木正行「中学校社会科における社会的構想力の育成をめざした単元開発と実践―『人間の尊厳』及び『人間の安全保障』に着目して―」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.120, 2013年, pp.35-47。

資料1 「憲法とわが国の政治」の学習構想表

《学習のくくり》の構想

社会科は、広い視野に立って、社会事象を多面的・多角的に考察することにより、国際社会に生きる民主的で平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を育成することを目標としている。本校では、地理・歴史・公民の各分野の関連を重視し、3分野が有機的に機能するよう教科の構造化を図った。地理的・歴史的分野においては、現代社会を象徴する「近代化」に焦点をあてて学習のくくりを設定し、その光と陰を各くくりにおける追究活動の共通テーマの中に反映させることにより、常に一貫した視点に立ちつつ、地理的・歴史的事象について多面的・多角的に考察することができるようにした。公民的分野においては、地理的・歴史的分野での学習を基盤として、実社会の具体的な事例をもとに学習を展開し追究活動を行うことによって、次代を担う主権者として、社会の動向を的確に把握し、主体的に関わっていく能力や態度を育てることをめざした。

学習のくくり「憲法とわが国の政治」では、つかむ学習の段階で、差別問題や少年犯罪に対する報道の在り方等をテーマにミニ追究・ミニ交流・討論を行ったり、本年6月に実施された衆議院選挙に沿って授業を組み立てるなど、実社会の具体的なできごとや諸問題をもとに学習を展開した。こうした学習を通して、生徒は日本国憲法やわが国の政治のしくみ、社会の実状について学び、理解を深めてきた。本くくりでは、国民一人一人が責任をもち的確な判断を下さなければ、民主主義は形骸化し愚民政治に陥るということを生徒に気づかせるとともに、民主的な社会を築くための「担い手意識」を育てたい。

つなぐ学習4時間	<p>日本の民主主義について、日本の政治や社会の実態をもとに追究する活動を通して、日本の現状に対する課題意識をもち、民主的な国家・社会を実現するためには、国民一人一人が主権者として責任をもち的確な判断を下さなければならないことを認識させ、次代を担う主権者としての「担い手意識」を育てたい。</p> <p>《価値の交流》期待される生徒の姿</p> <ul style="list-style-type: none"> 人々が幸せになるためには、制度としての民主主義を整えるだけでなく、実態としての民主主義を実現することが必要であり、国民一人一人がその責任を負っていることについて語り合っている。 よりよい社会にしていくためには、個人の尊重と自由・権利の保障ばかりでなく、それに伴う責任や義務を果たす必要があり、自分たちがどう関わり改善していくべきか、解決に向けての意欲をもって語り合っている。 よりよい政治的判断を下すため、情報を注意深く収集し、正しく判断することの大切さについて語り合っている。 自分たちの時代だけでなく、未来の社会に対する責任について語り合っている。 <p>《交流活動》期待される生徒の姿 (発表者)</p> <ul style="list-style-type: none"> 追究の成果を生かし、聞き手の反応を見ながら、自分なりの日本の民主主義に対する見方・考え方を、根拠となる事例を挙げてわかりやすく相手に伝えようとしている。 <p>(聞き手)</p> <ul style="list-style-type: none"> 発表者の語りに同意したり、考え方を受け入れたりしながら、疑問点について質問している。 他者の語りを尊重しながら、異なる面から自分なりの考えを語っている。 						
つくる学習6時間	<p>追究活動で期待される生徒の姿</p> <ul style="list-style-type: none"> 政権をめぐる政党の動きや選挙に対する有権者の態度など、社会の動きをもとに追究し、見方・考え方を深めている。 憲法や法律と現実の社会事象との関係について追究し、自分なりの見方・考え方を深めている。 差別問題や労働問題など、社会問題の具体的な事例をもとに追究し、自分なりの見方・考え方を深めている。 追究にあたって、資料集・図書資料・新聞記事のほかインターネットも有効に活用している。 情報の収集にあたり、得られた情報をそのまま受け入れるのではなく、情報の是非や適否を慎重に判断し活用しようとしている。 追究によって得た自分なりの見方・考え方を、追究のまとめ用紙にわかりやすく工夫してまとめている。 						
つかむ学習38時間	<p>個人テーマ設定で期待される生徒の姿</p> <p>日本国憲法や日本の政治のしくみなど「つかむ学習」で習得した学習内容と具体的な社会事象とを関連づけながら、日本の民主主義の現状について次代を担う国民としての立場から見つめ直そうとしている。</p> <p>【個人テーマ例】</p> <ul style="list-style-type: none"> 政権をめぐる政党の動きから日本の民主主義を考える。 <ul style="list-style-type: none"> 内閣総理大臣の選ばれ方から考える。 憲法で保障された基本的人権をもとに考える。 地方自治の現状から考える。 <table border="1" data-bbox="203 1207 1204 1242"> <tr> <td style="text-align: center;">共通テーマ</td> <td style="text-align: center;">日本は民主主義の国といえるか。</td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="203 1246 1204 1661"> <tr> <td style="text-align: center;">《内容の理解》</td> <td style="text-align: center;">《学び方の習得》</td> </tr> <tr> <td> <p>— 人間尊重の原則に関する理解 —</p> <ul style="list-style-type: none"> 基本的人権獲得の歴史とその意義 国民が国の政治を最終的に決定する国民主権 象徴としての天皇と国事行為 個人の尊重と基本的人権の保障 基本的人権の基盤となる平等権の保障 人々が人間として幸福に生きるために必要な自由権 自由に伴う責任、権利に伴う義務 人間らしく生きるための社会権 基本的人権を守るための権利 人権の広がりとし新しい人権 自他の権利の関わりと公共の福祉 戦争による不幸をもたらさないための平和主義 </td> <td> <p>— 民主主義の政治に関する理解 —</p> <ul style="list-style-type: none"> 民主的な政治を行うための法治主義 国民が国会を通じて政治に参加する議会制民主主義 選挙のしくみと意義 国権の代表機関であり、国の唯一の立法機関である国会 国会の仕事と政党の役割 国会に対して責任を負う議院内閣制 行政権の肥大化 秩序を維持し、人権を守る裁判所 権力の集中や独裁的な政治を防ぐ三権分立の思想としくみ 地方公共団体の政治のしくみと地方自治 公正な世論の形成と国民の政治参加 </td> </tr> </table>	共通テーマ	日本は民主主義の国といえるか。	《内容の理解》	《学び方の習得》	<p>— 人間尊重の原則に関する理解 —</p> <ul style="list-style-type: none"> 基本的人権獲得の歴史とその意義 国民が国の政治を最終的に決定する国民主権 象徴としての天皇と国事行為 個人の尊重と基本的人権の保障 基本的人権の基盤となる平等権の保障 人々が人間として幸福に生きるために必要な自由権 自由に伴う責任、権利に伴う義務 人間らしく生きるための社会権 基本的人権を守るための権利 人権の広がりとし新しい人権 自他の権利の関わりと公共の福祉 戦争による不幸をもたらさないための平和主義 	<p>— 民主主義の政治に関する理解 —</p> <ul style="list-style-type: none"> 民主的な政治を行うための法治主義 国民が国会を通じて政治に参加する議会制民主主義 選挙のしくみと意義 国権の代表機関であり、国の唯一の立法機関である国会 国会の仕事と政党の役割 国会に対して責任を負う議院内閣制 行政権の肥大化 秩序を維持し、人権を守る裁判所 権力の集中や独裁的な政治を防ぐ三権分立の思想としくみ 地方公共団体の政治のしくみと地方自治 公正な世論の形成と国民の政治参加
共通テーマ	日本は民主主義の国といえるか。						
《内容の理解》	《学び方の習得》						
<p>— 人間尊重の原則に関する理解 —</p> <ul style="list-style-type: none"> 基本的人権獲得の歴史とその意義 国民が国の政治を最終的に決定する国民主権 象徴としての天皇と国事行為 個人の尊重と基本的人権の保障 基本的人権の基盤となる平等権の保障 人々が人間として幸福に生きるために必要な自由権 自由に伴う責任、権利に伴う義務 人間らしく生きるための社会権 基本的人権を守るための権利 人権の広がりとし新しい人権 自他の権利の関わりと公共の福祉 戦争による不幸をもたらさないための平和主義 	<p>— 民主主義の政治に関する理解 —</p> <ul style="list-style-type: none"> 民主的な政治を行うための法治主義 国民が国会を通じて政治に参加する議会制民主主義 選挙のしくみと意義 国権の代表機関であり、国の唯一の立法機関である国会 国会の仕事と政党の役割 国会に対して責任を負う議院内閣制 行政権の肥大化 秩序を維持し、人権を守る裁判所 権力の集中や独裁的な政治を防ぐ三権分立の思想としくみ 地方公共団体の政治のしくみと地方自治 公正な世論の形成と国民の政治参加 						

※【平成12年度教育研究発表会 社会的自己実現をめざす生徒の育成一互いに機能し合う教科と総合的な学習の時間の基礎・基本一】静岡大学教育学部附属浜松中学校、2000年、p.61の「学習構想表」を一部修正した。

学習内容	学びの視点			気づきのメモ
	用語・事象の理解	資料の活用仕方	見方・考え方	
○地方の政治と自治 ・地方公共団体 ・地方自治の原則、地方自治の発展 ・直轄市 ・まちづくり → NPO	○限定的な自治の権限や権限の範囲などについて、自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について説明できるか。 ○自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について説明できるか。	○自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。 ○自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。	○自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。 ○自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。	自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。 ○自治の発展の歴史や自治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。
○国際社会と日本 ・グローバル化 ・国際社会 ・国際法 ・国際社会 ・国際法 ・国際社会 ・国際法	○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について説明できるか。 ○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について説明できるか。	○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。 ○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。	○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。 ○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。	国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。 ○国際社会に関する国際法や国際法などについて、国際社会の発展の歴史や国際社会の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。

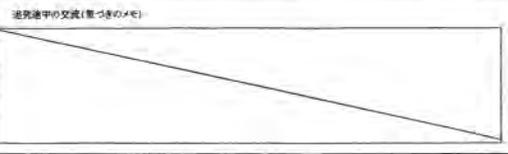
共通テーマ **日本は民主主義の国といえるか。**

個人テーマ **アメリカ合衆国の大統領選と日本の議院内閣制を比較して、このテーマを解決しよう。**
(選挙制度など)

(テーマ設定の理由)
アメリカ合衆国と日本の制度を比較した上で、日本が議院内閣制をとっている理由が何か、それが本当に民主主義につながっているかを考えたい。



- 学びの視点
- ① 追究活動での態度(自分の力で集中して取り組んでいるか)。
 - ② 個人テーマとその設定理由が適切か。
 - ③ 資料や情報を的確に収集しているか。
 - ④ 資料や情報に対する解釈や自分の意見が書かれているか。
 - ⑤ 追究のまとめが論理的に作られているか。
 - ⑥ 追究のまとめが論理的になされているか。
 - ⑦ オリジナル性(独創性)があるか。
 - ⑧ 追究のまとめが、また、改善すべき点はどこか。
 - ⑨ 追究の過程やまとめを総合的に見てどのような学びがなされたか。



交流活動の学びの視点

- 交流相手の語りや言葉に耳を傾け、優れた見方・考え方や「光る言葉」など相手の追究のどこが良いか、なぜ良いのかを認め、全体の場で紹介しよう。
- 追究活動の評価の視点も参考に、互いの追究のまとめを評価しよう。
- 交流相手の改善点を見つけ、よりよくするにはどうすれば良いのか、アドバイスをしよう。

振り返りの視点

- 求の点に留意して記述しよう。
- この学習のくくりで学んだこと
- どのようにして学んだか(学び方)。
- この学習のくくりで学んだことに対する自分の考え。
- この学習のくくりを通して自分の認識が深まったり変わったりしたこと。
- 友達や先生から学んだこと。友達との学びにプラスになったと思うこと。
- 前回の学習のくくりと比べてどうか。
- 新たな学習への課題。

振り返りの記述の交

(振り返りの記述) **民主主義とはどのようなことをしかなと理解できました。また、自分の政治に納得している意味で、主権者なんだという自覚も持つことができた。日本は民主主義の国として、三権分立、議院内閣制を確立している。しかし、日本は、立法と行政がかなり近い存在であるので、本来的に三権分立は行われていない。これは、日本の政治体制上では、三権分立は「国会」として、立法と行政がかなり近い存在である。これは、日本の政治体制上では、三権分立は「国会」として、立法と行政がかなり近い存在である。**

(振り返りの記述の交) **交流を促して**

- 詳細制度がわかりにくい → 書籍の活用が役立つ。
- 日本を2つの国に分けてみるのは、私たちが自分自身だ。
- 個人としてみようという感じが大切になる。
- 憲法についての問題 → 人権、生存権など → 弱者に対する保護者としての役割。また、その社会をつくるのは、私たちが自分自身だ。
- 弱者に対して「よい国」となるように努める。

振り返りの記述の交

政治の発展の歴史や政治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。
 ○ 政治の発展の歴史や政治の発展の歴史について、資料・情報をもとに自分の考えをまとめて説明できるか。

