

高等学校

平 成 16 年 度

教育研究員研究報告書

地理歴史・公民

東京都教職員研修センター

目 次

主題設定の理由

| | |
|-------------------|---|
| 1 研究主題について | 2 |
| 2 研究内容と方法 | 3 |
| 3 発問の工夫について | 3 |

内容

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1 世界史 B 「異なる立場からとらえる十字軍」 | 5 |
| (1) 内容設定の理由 | |
| (2) 学習指導案 | |
| (3) 分析と考察 | |
| 2 日本史 B 「ポーツマス講和条約と日比谷焼討ち事件」 | 11 |
| (1) 内容設定の理由 | |
| (2) 学習指導案 | |
| (3) 分析と考察 | |
| 3 地理 B 「多民族国家の統合とインドネシア語という公用語」 | 17 |
| (1) 内容設定の理由 | |
| (2) 学習指導案 | |
| (3) 分析と考察 | |
| 成果と課題 | 23 |

研究主題

自ら考える力を培うための指導方法の工夫

～個に応じた指導の一層の充実を図るための発問に関する研究と実践～

主題設定の理由

1 研究主題について

平成11年3月に告示された高等学校学習指導要領の総則には、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなくてはならない。」と述べられている。

「自ら学び自ら考える力」を育成するためには、教師から生徒に対して、自ら学び考えさせるための働きかけを行うことが重要である。すなわち、生徒の学び考えるプロセスを的確に把握し、主体的な学習を促す指導方法を確立することが求められている。

地理歴史・公民科の目標は、我が国及び世界の形成の過程と生活・文化の地域的特色、現代の社会についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養うことである。教科の目標を達成するとともに、生徒の「自ら学び自ら考える力」を育成するための指導の工夫についての研究は、これまで様々な方法で行われてきた。

これまでの研究の多くは、生徒の興味・関心を高め、社会的事象や歴史的事象を多面的・多角的に考察することなどを目的として、視聴覚教材をはじめとする効果的な教材や資料の作成及び提示方法の工夫や、生徒が学習の流れを理解し自分の考えをまとめること等を目的としたワークシートの工夫等、指導内容の充実・改善に主眼がおかれていた。また、指導方法についてはディベート等の特色ある学習形態についての研究が行われているものの、一般的な指導方法の研究についてはあまり行われてこなかった現状がある。教科の目標を達成するとともに、生徒の「自ら学び自ら考える力」を育成するためには、指導内容の工夫を進めるとともに指導方法の工夫も一層進める必要がある。そこで本部会では、研究主題を「自ら考える力を培うための指導方法の工夫」に設定した。また、個に応じた指導の一層の充実を図るために、発問の工夫に関する研究を行うこととした。

また、「個性を生かす教育」を実現させるためには、生徒一人一人の授業の目標に対する到達度を適切に測りながら、個に応じた指導を一層充実させることが求められる。そのための方策としては様々なものがあるが、本研究ではその中でも、詳細な発問計画に基づく発問の工夫と、個々の生徒が記入するワークシートの工夫による自己評価から、高等学校地理歴史・公民科における個に応じた指導の在り方を検討することとした。

以上のような認識をもとに、「自ら考える力」を培うための指導方法として「発問」に着目し、地理歴史・公民科の様々な分野の学習に広く応用できる効果的な発問の在り方を検討したのが本研究である。

2 研究内容と方法

(1) 発問の意義や役割の明確化

先行文献や研究員各人のこれまでの授業実践等をもとに発問を類型化し、発問の意義や役割を明確にした。

(2) 指導案・発問計画等の作成

世界史、日本史、地理の3部会を編成し、教科ごとに授業単元を設定し、単元の目標に基づき以下の点に留意して授業計画を立案した。

授業を効果的に行うために生徒に提示する資料の工夫を行う。

発問計画を含む学習指導案を作成する。

発問計画の立案にあたっては、発問の意図を明確にするとともに、発問に対する生徒の予想される回答も併せて考えることとし、学習指導案に明記する。

生徒の授業に対する理解状況等を把握するためワークシートを作成する。

(3) 検証授業の実施

世界史、日本史、地理の3科目について以下の点に留意して検証授業を実施した。

授業者の実際の発問及び生徒の回答を記録する。

授業をVTR撮影し、授業者の発問のタイミング、生徒の反応等を記録する。

(4) 検証授業の分析

VTR等による授業の記録から、実際の授業者の発問と生徒の回答を復元する。

予定していた授業者の発問、生徒の回答と、実際の発問・回答との違いとその理由を検証する。

回収したワークシートの自由記述から、「本時の目標」がどの程度達成できたかを評価する。

(5) 分析結果のまとめ

分析結果より、発問の在り方、効果、課題等についてまとめる。

3 発問の工夫について

発問には、生徒が自ら考えるためのきっかけを与え、その考えをまとめる機会を提供する重要な働きがある。地理歴史・公民科の授業においても、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、社会的事象や歴史的事象を多面的・多角的に考察するためには、有益な教材や資料の提示とともに、適時かつ適切な発問による理解の促進と発問を通じた理解度の把握や考察の視点の提示等が欠かせない。そこで、こうした発問のもつ重要な機能を改めてとらえ直した。

(1) 発問に関する検討

教師が授業において発問を行う場合を考えてみると、発問に関して以下のような段階があると考えることができる。

| | |
|--------|--------------------------------|
| 発問の類型化 | どのような発問を、いかに活用するかを考える段階 |
| 発問の計画化 | どのような場面で、いかなる意図をもって発問するかを考える段階 |
| 発問の弾力化 | 生徒の回答や反応に対して、いかに柔軟に対処するかを考える段階 |

発問計画は、小学校等では指導案の作成の際に併せて立案することが多いが、高等学校においてはほとんど行われていないのが実態であり、教師が日々の授業において無意識に、即時的な形で行っていることが多い。しかしながら、学習効果を高めるためには指導案の作成にあたって発問に関しても上記の～の各段階ごとに発問の種類・意図・内容を十分吟味し、意識して発問一つ一つに固有の意味をもたせていく必要がある。

(2) 発問の類型化

発問に関する種々の先行研究などでは、発問を類型化して、その機能あるいは意図するねらいごとにパターン化するという作業が一般に行われている。そこで本研究では、生徒が自ら考えるためのきっかけを与え、深く考えさせることを目的として、これまで授業の中で実際に行ってきた発問をその形態と機能の両面から以下の7つに類型化する作業を行った。

| | |
|------------|---------------------------------|
| what型 | 「～は何か」「～とは何なのか」「～とはどんな意味であるか」 |
| what kind型 | 「どんな～か」「どんな印象を受けるか」「どんな感想をもつか」 |
| where型 | 「どこに問題があるのか」「どこが問題なのか」 |
| why型 | 「なぜ～なのか」「なぜ～が起こったのか」 |
| if型 | 「もし自分が～の立場だったら」「もし～であつたらどうか」 |
| how型 | 「～についてどうしたらしいか」「どのような解決策があるか」 |
| so型 | 「これまでの結果をまとめるとどうなるか」「つまりどういう事か」 |

実際の地理歴史・公民科の授業においては、前時の復習など知識や理解を確認する場面などでは、映像資料や文献資料（史料）などを提示し、感じたことを引き出す場面では、課題を発見させる場面では、社会的事象や歴史的事象の原因や背景などを考えさせる場面では、多面的に考察させる場面などでは、課題解決に向けての解決策を考えさせる場面などでは、学習のまとめの場面などでは、などの型の発問が行われている。

(3) 発問の計画化と弾力化

類型化された7種類の発問を、それぞれの機能に即して授業の中で意図的・計画的に使い分けながら、個々の生徒との対応を通じて柔軟に変化させる。実際には、指導案の作成の段階で学習場面に応じた発問を計画するとともに、生徒の学習状況等に応じて弾力的に行う発問を準備しておくことが必要である。こうした発問の計画化と弾力化を意図して行うことが重要である。そして、生徒の理解度に合わせた発問とそれに対する回答のやりとりと、双方向性をもった授業を通じて、生徒の自ら考える力が培われていくことが期待できる。

内容

1 世界史B「異なる立場からとらえる十字軍」

(1) 内容設定の理由

世界史では、「発問」を工夫した検証授業の題材として「十字軍」を取り上げた。キリスト教側から見たイスラムに対する偏見や、その裏返しとしてのキリスト教徒の残虐さを強調するのではなく、「十字軍」に関するキリスト教側とイスラム側のそれぞれの立場からの複数の史料の提示を通し、両者の「十字軍」に対する認識が異なることを生徒が発見できるように発問を工夫した。そして、「十字軍」だけではなく、歴史的事象には多面的な見方や考え方があることに気付かせることを本時の目標とした。

(2) 学習指導案

ア 単元 ヨーロッパ世界の形成と変動 十字軍と西ヨーロッパ封建社会の変質

イ 単元の目標

ビザンツ帝国と東ヨーロッパの展開、西ヨーロッパの封建社会、都市の発達と王権の伸張に触れ、キリスト教と西ヨーロッパ世界の形成、変動の過程を把握させる。

学習指導要領「世界史B 2 内容(3)イ ヨーロッパ世界の形成と変動」より

ウ 指導計画

「主体的な思考力を培う発問」を取り入れる授業を行うため3時間の指導計画を構成。

十字軍の原因、発端、契機、経過の概要など ... 1時間

発問に沿ったワークシート作業 ... 1時間 (本時)

十字軍のまとめ、歴史的意義など ... 1時間

エ 本時の目標

文献資料や図版等から、十字軍やイスラム世界について興味をもつ。

歴史的事象には多面的な見方や考え方があることに気付く。

オ 指導上の留意点

生徒の主体的な思考をうながすため、既存の知識を問う発問や因果関係を考えさせる発問を計画的に行う。

音楽教材(「聖地奪回」を祝福して作られた当時の音楽)、絵画資料(「エルサレムでの十字軍」を描いた19世紀の絵画3枚、十字軍の行った処刑等を描いた中世の絵画3枚)などの視聴覚教材や文献資料(十字軍従軍者の記録、イスラム側の記録)を扱いに配慮しながら、豊富に使用し生徒の興味・関心をひきつける。

十字軍を題材に、「異なる立場から考察することの難しさ、重要性」に気付かせることを主眼とし、十字軍の経過などの説明はなるべく簡潔にする。

自分の考えを文章で表現させるため、ワークシートに記入する時間を確保する。

カ 評価規準

十字軍について様々な史料に触れ、歴史的事象を異なる立場から考察することの重要性に気付いている。 [資料活用][思考・判断]

キリスト教世界とイスラム世界のそれぞれ立場からの十字軍に対する認識を理解している。 [知識・理解]

| 授業計画（50分） | | 学習活動 | 指導内容 | 発問 | 発問類型 | 予想される回答 | [実際の発問] | [実際の回答] | 指導上の留意点 | 評価 |
|-------------|---|---|----------------------------------|--|--|--|---|---|---|---|
| 導入 (10分) | ウルバヌス2世の演説を読み、十字軍派遺の目的を確認する。 | 「これは誰の演説で一部か」 「神の国とはどこで都市を示すか」 「白地図ではどこか」 「異教徒とは何をさすか」 | what型 what型 what型 what型 | 「これは誰の演説ですか」 「どういう肩書きの人ですか」 「神の国とはどこで都市を示すか」 「白地図ではどこか」 「異教徒とは何をさすか」 | 教皇ウルバヌス2世 イエルサレム 記号 c イスラム教徒 aはビザンツ帝国 bはセルジューク朝 | 「ウルバヌス2世」 「教皇」 「イエルサレム」 「C」 「回答なし」 「リスト教徒…じやなくてイスラム教徒」 「aはビザンツ帝 国」 「bはセルジュー ク朝」 | ・プリントは授業終了後に回収し、記入状況を評価の対象にすることを予告する。 | 史料を読み、適切に判断できるか [思考・判断] [資料活用] | 史料を読み、適切に判断できるか [思考・判断] [資料活用] | |
| 展開 (30分) | 「十字軍の目的を確認し、プリントに記入する。白地図に基本的な地名を記入させる。 | 「この演説から、十字軍の目的は何だと思いますか」 | where型 | 「この演説が何だと思 いますか」 | ローマ・カトリックが 聖地イエ路サレムを奪い返 すため | 「この演説から、十 字軍の目的は何だと思 いますか」 | 「呼びかけたが、回答が 前回の授業の復習なので あまりりしない。」 | 十字軍について考 えようとする主体的な 学習意欲を持たつか [関心・意欲・態度] | 十字軍について考 えようとする主体的な 学習意欲を持たつか [関心・意欲・態度] | |
| | 第1回十字軍の実際の様子をキリスト教の立場から具体的に把握する。 | 音楽「祭典によせる名は」を聴かせ、歌詞を確認させて、一言感想を記入させる。 | what kind型 | 「この音楽の感想 は？」 | なんだがウキウキした 感じ。うれしそう。 筆記 | 「この音楽の感想 は？」 | 「楽しそう」 | 歌詞を確認させる。 | ヨーロッパが帝国主義 時代に入る19世紀に イスラム、アジアへの 蔑視、キリスト教、 ヨーロッパの美化を強 調して描かれたもので あるということを念頭 に指導する。 | ヨーロッパが帝国主義 時代に入る19世紀に イスラム、アジアへの 蔑視、キリスト教、 ヨーロッパの美化を強 調して描かれたもので あるということを念頭 に指導する。 |

| 段階 | 学習活動 | 指導内容 | 指導の経緯 | 予想される回答 | 〔実際の経緯〕 | 〔実際の回答〕 | 指導上の留意点 | 評価 |
|-------|------------------------------|--|--------------------|---|---|---|--|---|
| 第1回 | 十字軍の実際の様子をイスラムの立場から具体的に把握する。 | 第1回十字軍と第3回十字軍の十字軍によるイスラム教徒虐殺を描いた絵画を3枚スクリーンに映写し、一言感想を記入させる。 | 「この絵画を見てどう思いましたか？」 | ひどいさつきの絵と違いすぎる | の前1「何をしていいのですか。」の前2「何で裸なんだと？」（絵画の説明後）この絵画を見てどう思いますか？」 | 「この前1「首を落としている。」の前2「何で裸なんだと？」（絵画の説明後）「捕虜を殺すのはひどいと思つた。」「イスラムの方が不利」いそう」 | ・この3枚の絵は1450年頃といふ十字軍と近い時代にヨーロッパで描かれたものである。この絵は、イスラム側の絵ではない。「こういう絵も残つてゐる」ということを説明する。・絵画史料も時代背景・立場によつて描き方の視点が違うことを理解させる。 | 史料を読み、適切に判断できるか〔思考・判断〕〔資料活用〕 |
| 第1回 | 十字軍の文獻史料を音読させ、一言感想を記入させる。 | 「あなたがイスラム教徒たら、この史教徒を読んでどう思う？」 | かわいそう | 「イスラム側の史料を見て、「戦争の話なので、かわいそつな話が多いけれど、他には？」として、どう思う？」 | 「かわいそつたと思つた？」、「住民を刃にかけられるのはひどい」 | 「かわいそつた」と「殺されてかわいいう」 | ・普段の授業ではあまり史教徒を読むことはないので、歴史的な言いまわしなどに留意させる。 | 史料を読み、適切に判断できるか〔思考・判断〕〔資料活用〕 |
| 第1回 | 十字軍の歴史を読ませ、一言感想を記入させる。 | 「イスラム教徒の涙の意味はどう？」 | why型 | 同じイスラム教徒が涙で涙している | 「イスラム教徒が涙で涙つてどういふ意味？」 | 「殺されてかわいいう」、「分からない」 | ・周囲の生徒と意見を交換しやすい、積極的に発言する。 | 史料を読み、適切に判断できるか〔思考・判断〕〔資料活用〕 |
| まとめ | 双方の史料の違いを考察する。 | 双方の立場をふまえ、史料の違いを考えさせる。 | why型 | 記録者の立場が違えば、書く内容も違う | 「キリスト教側の史料とイスラム側の史料はなぜ違うのだろう？」 | 「戦争という事実に対するとらえ方が違う」、「キリスト教側は、勝った事実しか見ていらない。イスラム側では、人が死んだという事実を見ている」 | ・どちらか一方の記録だけが正確なのではなく、それぞれの立場によって記録が異なることを理解させる。 | 十字軍についての歴史的思考ができるか〔思考・判断〕〔資料活用・表現〕〔知識・理解〕 |
| (10分) | 十字軍について、異なる立場から考査する。 | 今回学習したうえで、十字軍について自分なりに理解したことを文章で表現する。 | so型 | 授業を受けてわかったことなどを書きなさい。」 | 「今日の授業を受けたことで、気づいたことを3つ異なる立場からの視点が大事な事物を一面的にとらえるのは危険だ | 「答えられない」「史料からそれぞれの側の書きや悲しみが分かった。」 | ・時間があれば何人かの生徒に発表させる。 | 十字軍について考えようとする主体的な学習意欲を持つたか〔関心・意欲・態度〕 |
| | | プリントを回収する。 | | 十字軍の第7回までの全体の経過、その結果などについて次回の授業で学習することを予告する。 | | | | |

(3) 分析と考察

【導入】

「これは誰の演説の一部ですか」～「白地図aと白地図bは何という国か」まで、what型の発問が続いた。これらの発問で歴史上の人物名や地名などを問うことにより、前時の学習内容を想起させることができた。こうしたwhat型の発問を導入の段階で行うことにより、前時の学習を今時の学習につなげ、生徒に時代背景等を想起させることが可能になる。

「この演説から、十字軍の目的は何だと思いますか」のwhere型の発問では、生徒から回答を得ることはできず、結果として教師が説明することになった。前時の復習とはいえ、本時の展開の鍵となる発問は時間をかけて生徒から引き出した方がよかったです。

【展開】

「この絵画を見て十字軍をどう思うでしょうか」というwhat kind型の発問は、教師が提示した絵画を見て回答するものであるが、提示する絵画によっては背景や状況、描かれている場所などの補足説明が必要であると思われる。その補足説明によって生徒の気付きが大きく左右されるため、次の発問につなげるためにプレのない回答を生徒に求める際には、ヒントに近い助言を行うことが必要である。

また、生徒がこの絵画資料から、神がかった状態などとともにキリスト教側の人々が感動したり喜んでいたりする面もとらえることができると、この後の展開で十字軍の残虐性との比較検討が容易になる。絵画資料を提示する場合には、人物の表情や動きを読みとることが可能になるような補足説明を行い、生徒の思考を深めさせるような発問の工夫が大切である。

「十字軍兵士の涙の意味は何だろう」～”にいたる発問では、why型で生徒に思考させることを求めたが、生徒の回答に臨機応変に対応しながら「本来の十字軍の目的」に焦点化した補足の発問を行った。

”「(あなたが)イスラム教徒だったらどう思う」というif型の発問では、イスラム史をまだ学習していないため、生徒には自分自身に置き換え考えることが難しかったようである。

「イスラム教徒の涙ってどういう意味ですか」というwhy型の発問では、多くの生徒が「悲しい、悔しい、かわいそう」というイメージに達することができ、十字軍に対するイスラム側のとらえ方がよく伝わっていた。

「キリスト教側の史料とイスラム側の史料はなぜ違うのだろう」というwhy型の発問では、生徒の「戦争という事実に対するとらえ方が違う」という回答があった。この場面では、さらに「戦争のとらえ方がどう違うのか」などの発問を続けることにより、生徒の思考を深化させ、多角的に考えさせることができたと考えられる。

【まとめ】

ワークシートを配布して、「今日の授業を受けて、気付いたことを3点書きなさい」と指示したところ、単なる歴史上の知識にとどまらず、物事や歴史の多面性、キリスト教側とイスラム側のとらえ方の違い、史料による当時の人々の声など、授業を通して学び取ったことや感じ取ったことを幅広くまとめることができた。

こうした意見や感想を生徒に個々にまとめさせてから発表させ、他者の意見と自分の意見を比較することにより、さらに高い学習効果が期待できる。

【考察】

ワークシートに次のような設問を設け、意見や感想、気付いたことを自由に記述させたところ、多岐にわたる生徒の考え方や発見を把握することができた。

<設問の内容>

この音楽(十字軍)の感想

『エルサレムの十字軍』を描いた3枚の絵の感想

キリスト教側の史料の感想

イスラム側の史料の感想

十字軍兵士の涙の意味は何か

十字軍が行った処刑等の絵の感想

イスラムの涙の意味

キリスト教側の史料とイスラム側の史料の違いについて

<意見や感想>

・「この音楽(十字軍)の感想」では、「楽しそう」などプラスのイメージが80%で、後に出てくる史料の感想との対比をなしている。

・「『エルサレムの十字軍』を描いた3枚の絵の感想」では、「団結力がありそう」、「人が死んでかわいそう」など、授業中の教師の発問に口頭で答えた生徒の回答に、多くの生徒が影響されていることが分かった。回答した生徒の意見や感想に無意識に同調してしまわないよう、発問に工夫を凝らす必要がある。「イスラム側の史料の感想」等でも、同様な傾向が見られた。

・「キリスト教側の史料の感想」では、史料の具体的な記述に注目してしまい、キリスト教徒の喜びには気付かなかった生徒が多かった。史料を通して生徒に考えさせる場合には、生徒の状況に応じて史料提示と併せて史料についての補助説明や発問の工夫等を行い、生徒の多様な見方や考え方を引き出していくことが必要である。

・「イスラムの涙の意味は何だろう」【展開】のと同様。

・「キリスト教側の史料とイスラム側の史料はなぜ違うのだろう」では、「考え方・とらえ方の違い」やそれぞれの立場で主観的に判断していることをあげている生徒が多く、歴史の多面的な解釈について気付いたと考えられる。

<授業を受けて気付いたこと(自由記述、主な記述のみ)> (数字はケース数、複数回答)

| 主な記述 | ケース数 |
|--------------------------|------|
| 歴史には多面性や両面性がある。 | 14 |
| キリスト教側のイスラムに対する行為はやりすぎだ。 | 14 |
| 史料を通して色々な見方や考え方方が学べた。 | 11 |
| 宗教の強さがわかった。 | 4 |

・主な記述に書かれている内容から、本時の目標の「歴史的事象には多面的な見方や考え方があることに気付く」に迫ることができたと考えられる。

【効果ある発問と今後の課題】

- (ア) 発問は、授業の展開や学習内容に合わせ、意図的・計画的に行われなければならない。導入では、単純に想起させる発問(what型)により前時の復習を行うとともに、関心や意欲を高めて学習の動機付けを行うことが大切である。同様に、why型やso型の発問を続けることにより、前時で学習した内容を十分に振り返ることができる。
- また、場合によっては本時の目標を原因や理由を問う発問(why型)によって提示し、本時の学習のゴールを生徒に明らかにすることも重要である。
- さらに、授業の展開では、本時の目標に示した内容に生徒自身が迫れるよう、what型～so型の発問を学習内容に合わせて配列する必要がある。しかしながら、計画通りに発問が続かず、その時の状況に応じた発問を臨機応変に行わなければならないこともある。
- (イ) 提示した資料等に関連した発問を行う場合には、資料の内容等によっては資料が出された背景や資料の内容等に関する補足説明を行うことが重要である。そのことによって、生徒の課題意識や着目点が明確になり、効果的な発問との組み合わせにより生徒の思考力を高めることができる。
- (ウ) 生徒の指名には、「教師の指名を受けて回答する」タイプと「(拳手をして)自発的に発問に回答する」タイプがある。今回の検証授業では、前者の「指名を受けて回答する」タイプの発問が多かったが、発問の難易度や生徒の状況に合わせて柔軟に使い分ける必要がある。
- 前者のタイプの指名は、生徒の学習の到達度や理解度に応じて、より多くの生徒に回答させることができる。また後者のタイプの指名は、特定の生徒ばかりが回答してしまうことが危惧されるが、教師の配慮によって活気のある授業をつくることが可能である。いずれにしても日頃から発言しやすい雰囲気を教室に作っておくことが大切である。
- (エ) 発問に回答することにより、生徒は主体的に授業に参加することができ、講義式の受け身の授業に比べて高い満足が得られると考えられる。同時に、他の生徒の回答に触れることにより、学習への関心・意欲が高まることも期待できる。今回の授業においても、授業の目標である歴史的事象を多面的に考えさせることを目的とした発問については、一つの発問を複数の生徒に回答させたり、周囲の生徒と意見を交換しあいながら考えさせたりする場面を設けた。それぞれの場面において生徒は積極的に学習に学習に取り組んでいる様子が授業観察からも見ることができ、また、授業後の生徒の感想からも多面的な考察ができたことがうかがえた。
- (オ) 指名された生徒は、今までに学習したことや体験したことと思い出し、懸命に自力解決して回答しようとする。したがって教師は、生徒が熟考して回答できるよう、発問に際しては、間(ま)の取り方に配慮する必要がある。

2 日本史B「ポーツマス講和条約と日比谷焼討ち事件」

(1) 内容設定の理由

学習指導要領解説には、「日清・日露戦争前後を扱うに当たっては、国民の対外意識の変化に触れ、考えさせる」とある。本時は、日露戦争前後の国民世論の形成に多大な影響力を及ぼした当時の新聞メディアの動向について学習を通して、今日的な課題でもある「戦争とメディアの在り方」について考察させる。

指導にあたっては、日露戦争当時の様々な史料を活用するとともに、主体的な思考力を培う「発問」を取り入れることにより、新聞メディアの在り方と世論の動向を理解させ、あわせて漱石の事例との対比を通して、主体的に判断・行動する力を養う。

(2) 学習指導案

ア 単元 第4章 産業革命と日清・日露戦争

2 日露戦争と韓国併合

イ 単元の目標

条約改正、日清・日露戦争とその前後のアジア及び欧米諸国との関係の推移に着目して、我が国の立憲国家としての展開について考察させる。

学習指導要領「(3)近代日本の形成とアジア/ イ 國際関係の推移と立憲国家の展開」より

ウ 指導計画

主体的な思考力を培う「発問」を取り入れる授業を行うため、3時間の指導計画を構成する。

| | |
|--------------------------|--------------|
| 日露戦争への道～講義形式による時代の概観 | ・・・ 1時間 |
| ポーツマス講和条約と日比谷焼討ち事件 | |
| ～史料を活用して積極的に発問し歴史的考察力を養う | ・・・ 1時間 (本時) |

エ 本時の目標

国民世論の形成に多大な影響を及ぼした当時のメディアの動向について学習する。

今日的な課題である「戦争とメディア」の在り方について考察する。

メディアとのかかわりの中で、生徒自身が主体的に理解・判断・行動する力を育成する。

オ 指導上の留意点

生徒の主体的な思考をうながすため、既存の知識を問う発問や因果関係を考えさせる発問を計画的に行う。

当時の新聞などの史料を豊富に使用し、生徒の興味・関心を高める。

カ 評価規準

主戦論や反戦論などの様々な異なる立場について、当時の新聞などの実際の史料を読み、考察することの重要性を理解している。 [資料活用] [思考・判断]

ポーツマス講和条約をめぐる国民世論の形成とメディアの在り方などを考察し、歴史的事象を多面的に理解している。 [思考・判断]

授業計画（50分）

| 段階 | 学習活動 | 発問 | 発問類型 | 予想される回答 | 〔実際の発問〕 | 〔実際の回答〕 | 指導上の留意点 | 評価 |
|---------|------------------------------------|------------------------------|-------|---|--|--|----------------------|------|
| 導入（15分） | プリント『吾輩は猫である』を示し、当時の時代背景を考える。 | 関連する発問内容 この作品が発表された年は何年か。 | what型 | 1905年 | 『吾輩は猫である』が最初に掲載されたのは、何年か？ | 1905年 | 簡潔にテンポよく | 興味関心 |
| | 1905年日比谷燒討ち事件が起きた原因となった出来事を考えられる。 | この作品が発表された年の出来事を挙げよう。 | what型 | 日露戦争 ・ポーツマス講和条約 | 1905年と言えばほかにどんな出来事 がありましたか？ ・ポーツマス条約はなぜ結ばれたのか？ | 日比谷燒討ち事件 ・ポーツマス宣言 ・ポーツマス講話条約調印 ・日露戦争 | 知識確認 | |
| | プリント『日比谷燒討ち事件の概要や原因』などを読みながら、考へよう。 | プリントを参考に当日の出来事を挙げよう。 | what型 | 閉鎖、集会、暴動、etc. | 新聞記事の見だしを順番によみなさい ・次の段の見だしを読みなさい ・三段目の見だしを読みなさい ・五段目を読みなさい | 昨日の国民大会開会の禁聞書きしながら板書 | 資料活用 | |
| ワークシート | ワークシートのMemo欄に、事件当日の経緯をまとめる。 | なぜ暴動が起きたのか、考えよう。 | why型 | 講話の内容に不満etc.（自由回答） | なぜ人々はこんなに激しくおこったのだ ろ？ ・1分間考えて、プリントメモ欄に書きなさい。 ・それ以外の答えを書いた人いないですか。 ・賠償金だけでこんなにおこったのだろうか。 ・いかに講和条約への不満だが不満をもつたのはなぜだろ？ ・日比谷焼き討ち事件の真相を考えましょう。 ・戦争とメディアの関係を一緒に考えましょう。 | ボーナスマス条約が不平等だから。 ・賠償金がとれなかつたから ・1分間考えて、プリントメモ欄に書きなさい。 ・それ以外の答えを書いた人いないですか。 ・賠償金だけでこんなにおこったのだろうか。 ・いかに講和条約への不満だが不満をもつたのはなぜだろ？ ・日比谷焼き討ち事件の真相を考えましょう。 ・戦争とメディアの関係を一緒に考えましょう。 | 思考判断表現 | |
| ワークシート | ワークシートに自分の意見を記入。 | なぜ暴動が起きたのか、考えよう。 | why型 | A国民世論の形成に多大な影響を及ぼした當時のメディアの動向について学習する。 B今日的な課題である「戦争とメディア」のあり方について考察する。 | 主題の提示 ・主題の形成に多大な影響を及ぼした當時のメディアの動向について学習する。 ・今日的な課題である「戦争とメディア」のあり方について考察する。 | 日比谷焼き討ち事件の真相を一緒に考えましょう。 ・戦争とメディアの関係を一緒に考えましょう。 | 主題の確認にどどめ、ここでは深入りしない | 思考 |
| 展開（25分） | 『戦前の世論について考える』 | 戦前に展開された主戦論と非戦論の内容をまとめめる。 | what型 | *資料等をもとに、基的な知識等を確認する。 (確認する主な内容) ・主戦論と反戦論 ・内村鑑三 ・幸徳秋水 ・与謝野晶子 | 戦前大きな二つの世論があつたが、それは何だったか。 ・それから？ ・非戦論もありますね ・主戦論はどのような人々が叫んでいたのか。大きく分けると3つありますね。 ・一つ目は政府、二つ目は知識人、3つ目はメディア、反戦論を唱えた、人ははどういう人がいましたか？ ・もう一人押さえておきたい人物は、幸徳秋水です。 ・万朝報が主戦論になつたのは、なぜか？ | 板書・説明 簡潔に ・わかりません ・主戦論です ・反戦論 ・内村鑑三 ・与謝野晶子 ・幸徳秋水 ・万朝報が主戦論になつたのは、なぜか？ | 知識確認 | |

| 授業計画(50分) | 学習活動 | 指導内容 | 発問 | 発問類型 | 予想される回答 | 実際の発問 | 指導上の留意点 | 板書・説明 | 評価 |
|-----------|---|---|----------------------------|------------|------------------------|--|--|-------|--------|
| 段階 | 《戦中の世論について考える》 資料のプリントをもとに統計資料を見てわかることは何か。 | 戦中の国民の負担を理解する。ワークシートに意見を記入。 | 統計資料を見てわかることは何か。 | what kind型 | たくさんの犠牲者 ・増税の負担 | * 説明のみ、発問なし | | | 資料思考判断 |
| 展開 | 《講話前後の新聞報道について考える》 『国民新聞』等の記事をプリントで示し、国民新聞以外の新聞は講和に反対であったことと表(板書)メディア・世論と政府の立場を示す。 | 新聞報道が講和に反対する世論を盛り上げたのを理 解する。 | なぜ暴動が起きたのだ う。 | why型 | 新聞報道のせい * 発問の投げかけのみ | メディアにあおられたばなしの当時の入々は、どうなんだろう? | | | 資料思考判断 |
| まとめ(10分) | プリント『三四郎』を読んで、当時のメディアと戦争の違いを考えてみよう。 日露戦争に対して様々な考え方があったことを理解する。 | 漱石が、当時のメディアと戦争の感じを書いてみよう。 ワークシートに自分の意見を記入。 | 三四郎は戦争の勝利の裏を考えていたが、紳士は違った。 | where型 | * 発問のみ、発問なし | 主戦論で沸騰した国民世論は、講和条約を理解する。日比谷焼討ちを引き起こしたことを利用される。 | 主戦論で沸騰した国民世論は、講和条約を理解する。日比谷焼討ちを引き起こしたことを利用される。 | 知識確認 | 思考表現 |

(3) 分析と考察

【導入】

「『吾輩は猫である』が最初に掲載されたのは何年ですか」と「1905年といえば他にどんな出来事がありましたか」は、what型の発問で、前時までの復習をしながら本時の時代背景を想起させる発問である。については、答えてもらいたかった「日比谷焼打ち事件」がすぐに回答されたが、その後も生徒の指名を続け、「ポーツマス条約はなぜ結ばれたか?」という追加発問をすることによって原因となった「日露戦争」という答えを導いた。

プリントを参考に「当日何が起こったか」というwhat型の発問は、「新聞記事の見出しを順番に読みなさい」という指示に切りかえることによって時間短縮をはかった。

「なぜ人々はこんなに激しく怒ったのだろう」という発問は、why型の質問である。最初に指名した生徒は条約改正の内容と混同してしまった。すぐに次の生徒を指名したが、もう少し最初の生徒に助言を与え、時間をかけて正答に導くことも可能であった。

「それ以外の答えを書いた人はいないですか。賠償金だけでこんなに怒ったのだろうか」など、生徒の思考の発展を図ろうとする発問を行った。そして「確かに講和条約への不満だが、不満をもったのはなぜだろう」というwhy型の発問により、生徒の考えを深化させ、次の主題を導き出そうとした。

「日比谷焼き打ち事件の真相を一緒に考えましょう。戦争とメディアの関係を一緒に考えましょう。」という発問は、what kind型・where型・why型を統合し、本時の目標に迫る主たる発問であった。

【展開】

「戦前大きく二つの世論があったが、それは何だったか」はwhat型の発問である。ここでは、当初の計画通り、what型の補助的な発問で既習事項の確認を行った。

「統計資料を見てわかることは何か」というwhat kind型の発問、「三四郎と紳士(漱石)のちがいを考えてみよう。」というwhere型の発問をする予定であったが、時間の都合で教師による説明となった。

の「なぜ暴動が起きたんだろう」というwhy型の発問も、時間の都合により教師の説明に切り替えた。代わりに「メディアにあおられっぱなしの当時の人々は、どうなんだろう」というwhat kind型の発問を追加し、生徒の思考をうながした。

【まとめ】

「今日の授業を踏まえて『戦争とメディアのあり方』についてどう思いますか。自分だったらどのようにメディアと関わっていくか。」という発問は、what型・how型で別々にする予定であったが、まとめてひとつの発問となった。

最後に、まとめた内容について二人の生徒が発表した。自分で意見を書くだけでなく、他人の意見を聞くということは、多角的な視点を養うことになる。また、その意見から教師が最後のまとめをすることにより、クラス全体で授業内容についての共有化を図ることができた。

【ワークシートの集計と考察】

- 1 今日の授業を踏まえて、「戦争とメディア」の在り方について自分の意見をまとめてください。

(数値はケース数)

| | |
|---------------------|----|
| メディアは事実（真実）を伝えるべき | 13 |
| メディアは多様な意見を載せるべき | 6 |
| メディアは影響力の大きさを自覚するべき | 13 |
| メディアは公共性を自覚するべき | 6 |

- 2 また自分だったらどのようにメディアとかかわっていくかも記入してください。

| | |
|-----------------|----|
| 振り回されずに自分の意見を持つ | 11 |
| 一度疑ってみる | 4 |
| 多角的な視点をもつ | 4 |
| 前向きにかかわる | 1 |
| 頼る | 1 |

| アンケート項目 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 平均 |
|--------------------|---|---|----|---|---|-----|
| 1. 興味関心をもつことができた | 2 | 4 | 8 | 9 | 7 | 3.5 |
| 2. 積極的に授業に参加した | 2 | 4 | 11 | 5 | 8 | 3.4 |
| 3. 自ら考えワークシートに記入 | 4 | 3 | 8 | 7 | 8 | 3.4 |
| 4. 自分のいいたいことを表現できた | 3 | 6 | 8 | 9 | 4 | 3.2 |

1の項目では、戦時下におけるメディアの在り方について、このような多様な意見が出てきたということから、生徒は自ら考えることができたと推測できる。こうした結果を次回の授業時に生徒に示すことによって、さらなる学習効果が期待できる。

2の項目では、「批判的に考える」「主体的に考える」という、メディアリテラシーの目標に合った回答が多く見られる。そういう意味では、本時の目標「メディアとのかかわりの中で、生徒自身が主体的に理解・判断・行動する力を育成する」は達成できたと思われる。

また、生徒が記入した評価アンケートの結果では、授業に興味関心を持ち積極的に参加できたという肯定的な自己評価が80.0%（30人中24人）あり、また自ら考えたという自己評価も76.7%（30人中23人）あり、多くの生徒が主体的に授業に参加し、自ら考える学習活動を行ったことが検証できた。授業の展開や生徒の学習状況に合わせた意図的・計画的な発問の工夫は、学習成果をあげるために不可欠であることが分かった。

また、「授業で学んだこと」（自由記述欄・数値はケース数）では、「自分の意志で判断し流されないようにし、メディアの発表する大きいことばかりに目をやらずいろいろな観点から考える必要がある」「メディアと戦争について（4）」「メディアの影響力（2）」「メディアの怖さ」「メディアの大切さ」「人々・メディアの考え方」「当時の現実」「日比谷焼き打ち事件の理由・裏側の深さ」など、それぞれ本時の目標に沿ったものであり、ここからも、発問を工夫したことによる成果が表れているといえる。

【効果ある発問と今後の課題】

(ア) 前回の世界史B「異なる立場からとらえる十字軍」の検証授業の結果を受け、今回の日本史B「ポーツマス講和条約と日比谷焼討ち事件」の検証授業では、授業の流れをスムーズにするために、発問の配列を工夫した。導入部分では生徒に前回の既習事項を復習させるためにwhat型の発問を行い、日比谷焼き討ち事件やポーツマス講和条約調印など日露戦争に関する主な事項を確認できた。こうした既習事項の十分な確認の後、展開では「暴動がなぜ起きたのか」というwhy型の発問に発展し、生徒の多様な考えを引き出すことができた。これによって、本時の目標の一つである「メディアの在り方」への考察を深めることができたと考えられる。

(イ) 次に発問の技法の観点から、初めに生徒全体に発問し、考える間(ま)をおいてから、回答する生徒を指名することが大切であることが分かった。最初に回答する生徒を指名してしまうと、それ以外の生徒は主体的に考えようとはせず、課題に対する興味・関心が低くなる心配がある。

また生徒が回答した内容を教師が復唱することも大切である。回答に自信がない生徒を勇気付けるとともに、もし的確ではない内容であったとしても、それを整理して正しい回答に導いていくことができる。さらに、回答の内容を全員に知らせることによって多様な考え方や意見があることが理解でき、生徒の思考力の育成につなげることが可能になる。

(ウ) 指名の順序も発問の成果を高めるために重要な技法である。正確な回答が必要な場合は回答できると思われる生徒を指名することがありえるが、その一方で、多様な理解度の生徒を状況に応じて指名することにより、生徒全員の興味や関心を高めていくことや新たな発想を生み出していくことも可能である。

そのためには、日ごろから教師は、生徒の発言やノート・ワークシートなどの提出物、小テストや考査の結果について注意深く評価し、より発問の成果が上がるよう生徒の理解度や到達度、表現力を把握しておくことが重要である。個に応じた指導を充実させるためには、個々の生徒に対応した発問の工夫が非常に重要である。

(エ) 今回の授業では生徒に提示する資料が多かったこともあり、50分の授業時間の中では、展開以降の発問が少なくなり、教師が中心になってまとめていくという流れになってしまい、発問を計画通り行うことができなかつた。

生徒に考えさせる授業を行うためには、授業のねらいに即して提示する資料を絞り込む必要がある。発問に関しても授業のねらいに結びつく、特に生徒に深く考えさせたい主たる発問については、発問の意図を明確にし、じっくり考えさせる時間を確保して行うことが必要である。

そのためにも、教師が授業の主題が何であるのか、生徒に理解させたい内容や気付かせたい内容が何であるかを熟考しながら、生徒の視点に立って発問の計画を練り上げることが大切である。

3 地理 B 「多民族国家の統合とインドネシア語という公用語」

(1) 内容設定の理由

学習指導要領の「地理 B 2 内容(2)現代世界の地誌的考察」では、「地域の規模に応じて地域性を多面的・多角的に考察し、現代世界を構成する各地域は多様な特色を持っていることを理解させる」とある。これは、従来の地誌的な学習が、系統地理的考察のように諸地域をある面からとらえたのに対し、取り上げた地域の特色を様々な面から追求することを意味している。そこで今回の検証授業では、この「考察し、…理解させる」という学習活動を実践するために、発問の工夫を試みることにした。

地域としてインドネシアを選んだのは、この国の公用語であるインドネシア語が人工語であり、多様な民族が住む地域が一つの国家として独立したときに採用されたというユニークな特色をもっているからである。そして、発問を通じて、人工語を公用語に採用した理由を生徒に考察させることを授業のねらいとした。

(2) 学習指導案

ア 単元 第 章 現代世界の地誌的考察

第 3 節 国家規模の地域 インドネシア

イ 単元の目標

地域の規模に応じて地域性を多面的・多角的に考察し、現代世界を構成する各地域は多様な特色を持っていることを理解させるとともに、世界諸地域を規模に応じて地誌的にとらえる視点や方法を身に付けさせる。

学習指導要領「地理 B 2 内容 (2)現代世界の地誌的考察」より

ウ 指導計画 (5 時間)

| | |
|--|----------|
| (1) インドネシアの位置、人口と自然環境 (地形・気候) | ・・・ 1 時間 |
| (2) 農業 (伝統農業とプランテーション) と人口分布 | ・・・ 1 時間 |
| (3) 多層的な文化 (アニミズム、インド文化、イスラム文化等) | ・・・ 1 時間 |
| (4) 多民族国家の統合とインドネシア語という公用語についての発問を通しての理解 | ・・・ 1 時間 |
| (5) 独立後の歩み (地下資源と工業化、ASEAN、スハルト後の民主化) | ・・・ 1 時間 |

エ 本時の目標

多民族国家における言語、宗教、文化の多元性に気づく。

多民族国家における公用語の意義と課題について理解する。

オ 指導上の留意点

生徒の自ら考える力を培うために、発問を簡単な what 型から理解を深めるための why 型・if 型・how 型・where 型に展開し、生徒の興味、関心を高める。

カ 評価の観点

インドネシアという多民族国家における言語、宗教、文化の多元性に気付いている。

[思考・判断]

インドネシアという多民族国家における公用語の意義と課題について理解している。

[思考・判断]

授業計画(50分)

| 段階 | 学習活動 | 指導内容 | 発問 | 予想される回答 | 発問类型 | 実際の発問 | 実際の回答 | 指導上の留意点 | 評価 |
|-------------|-----------------------------|--|---|--------------------------------|-------|---|---|---|----|
| 導入 (5分) | 前回の復習 | 前回の学習内容を思い出させて、この時間の内容に結びつける。 | インドネシア人の9割が信教する宗教は何か。 | イスラム教 | what型 | インドネシア人の9割が信教する宗教は何か。 | イスラム教 | ・ヒントを与える。 ・よく生徒が答えるようになります。 | |
| 展開 (35分) | (1)インドネシアが多民族国家といふこととを理解する。 | なぜ、1つの島があることに新開港山帯に位置し地形が険しいにとどまることが、この地域の民族構成が複雑になつた理由であることを理解させる。 さらに、オランダの植民地であつたことから、植民地間の人へた的境界が国境になつたことにも気づかせる。 | インドネシアの文化の根柢にある宗教は何か。 他のどのような宗教があるか。 | イスラム教 ヒンドゥー教、キリスト教、アニミズム、仏教 | what型 | (ア)多くの島があり、島ごとに民族が違う (イ)地形が険しい(ウ)文化が多層的である (エ)オランダの植民地だったところがそのままインドネシアになつて4つ答えなさい。 | なぜ300以上の民族が生んでいるのか。 インドネシアの特色 根柢にある宗教は何か。 | - 1 ヒンドゥー教 - 2 仏教 - 3 キリスト教 - 4 アニミズム - 5 仏教 - 6 イスラム教 - 7 ヒンドゥー教 - 8 仏教 - 9 キリスト教 - 10 アニミズム - 11 仏教 - 12 イスラム教 - 13 仏教 - 14 アニミズム - 15 仏教 - 16 イスラム教 - 17 ヒンドゥー教 - 18 仏教 - 19 キリスト教 - 20 アニミズム - 21 仏教 - 22 イスラム教 - 23 仏教 - 24 アニミズム - 25 仏教 - 26 イスラム教 - 27 ヒンドゥー教 - 28 仏教 - 29 キリスト教 - 30 アニミズム - 31 仏教 - 32 イスラム教 - 33 ヒンドゥー教 - 34 仏教 - 35 キリスト教 - 36 アニミズム - 37 仏教 - 38 イスラム教 - 39 ヒンドゥー教 - 40 仏教 - 41 キリスト教 - 42 アニミズム - 43 仏教 - 44 イスラム教 - 45 ヒンドゥー教 - 46 仏教 - 47 キリスト教 - 48 アニミズム - 49 仏教 - 50 イスラム教 - 51 ヒンドゥー教 - 52 仏教 - 53 キリスト教 - 54 アニミズム - 55 仏教 - 56 イスラム教 - 57 ヒンドゥー教 - 58 仏教 - 59 キリスト教 - 60 アニミズム - 61 仏教 - 62 イスラム教 - 63 ヒンドゥー教 - 64 仏教 - 65 キリスト教 - 66 アニミズム - 67 仏教 - 68 イスラム教 - 69 ヒンドゥー教 - 70 仏教 - 71 キリスト教 - 72 アニミズム - 73 仏教 - 74 イスラム教 - 75 ヒンドゥー教 - 76 仏教 - 77 キリスト教 - 78 アニミズム - 79 仏教 - 80 イスラム教 - 81 ヒンドゥー教 - 82 仏教 - 83 キリスト教 - 84 アニミズム - 85 仏教 - 86 イスラム教 - 87 ヒンドゥー教 - 88 仏教 - 89 キリスト教 - 90 アニミズム - 91 仏教 - 92 イスラム教 - 93 ヒンドゥー教 - 94 仏教 - 95 キリスト教 - 96 アニミズム - 97 仏教 - 98 イスラム教 - 99 ヒンドゥー教 - 100 仏教 - 101 キリスト教 - 102 アニミズム - 103 仏教 - 104 イスラム教 - 105 ヒンドゥー教 - 106 仏教 - 107 キリスト教 - 108 アニミズム - 109 仏教 - 110 イスラム教 - 111 ヒンドゥー教 - 112 仏教 - 113 キリスト教 - 114 アニミズム - 115 仏教 - 116 イスラム教 - 117 ヒンドゥー教 - 118 仏教 - 119 キリスト教 - 120 アニミズム - 121 仏教 - 122 イスラム教 - 123 ヒンドゥー教 - 124 仏教 - 125 キリスト教 - 126 アニミズム - 127 仏教 - 128 イスラム教 - 129 ヒンドゥー教 - 130 仏教 - 131 キリスト教 - 132 アニミズム - 133 仏教 - 134 イスラム教 - 135 ヒンドゥー教 - 136 仏教 - 137 キリスト教 - 138 アニミズム - 139 仏教 - 140 イスラム教 - 141 ヒンドゥー教 - 142 仏教 - 143 キリスト教 - 144 アニミズム - 145 仏教 - 146 イスラム教 - 147 ヒンドゥー教 - 148 仏教 - 149 キリスト教 - 150 アニミズム - 151 仏教 - 152 イスラム教 - 153 ヒンドゥー教 - 154 仏教 - 155 キリスト教 - 156 アニミズム - 157 仏教 - 158 イスラム教 - 159 ヒンドゥー教 - 160 仏教 - 161 キリスト教 - 162 アニミズム - 163 仏教 - 164 イスラム教 - 165 ヒンドゥー教 - 166 仏教 - 167 キリスト教 - 168 アニミズム - 169 仏教 - 170 イスラム教 - 171 ヒンドゥー教 - 172 仏教 - 173 キリスト教 - 174 アニミズム - 175 仏教 - 176 イスラム教 - 177 ヒンドゥー教 - 178 仏教 - 179 キリスト教 - 180 アニミズム - 181 仏教 - 182 イスラム教 - 183 ヒンドゥー教 - 184 仏教 - 185 キリスト教 - 186 アニミズム - 187 仏教 - 188 イスラム教 - 189 ヒンドゥー教 - 190 仏教 - 191 キリスト教 - 192 アニミズム - 193 仏教 - 194 イスラム教 - 195 ヒンドゥー教 - 196 仏教 - 197 キリスト教 - 198 アニミズム - 199 仏教 - 200 イスラム教 - 201 ヒンドゥー教 - 202 仏教 - 203 キリスト教 - 204 アニミズム - 205 仏教 - 206 イスラム教 - 207 ヒンドゥー教 - 208 仏教 - 209 キリスト教 - 210 アニミズム - 211 仏教 - 212 イスラム教 - 213 ヒンドゥー教 - 214 仏教 - 215 キリスト教 - 216 アニミズム - 217 仏教 - 218 イスラム教 - 219 ヒンドゥー教 - 220 仏教 - 221 キリスト教 - 222 アニミズム - 223 仏教 - 224 イスラム教 - 225 ヒンドゥー教 - 226 仏教 - 227 キリスト教 - 228 アニミズム - 229 仏教 - 230 イスラム教 - 231 ヒンドゥー教 - 232 仏教 - 233 キリスト教 - 234 アニミズム - 235 仏教 - 236 イスラム教 - 237 ヒンドゥー教 - 238 仏教 - 239 キリスト教 - 240 アニミズム - 241 仏教 - 242 イスラム教 - 243 ヒンドゥー教 - 244 仏教 - 245 キリスト教 - 246 アニミズム - 247 仏教 - 248 イスラム教 - 249 ヒンドゥー教 - 250 仏教 - 251 キリスト教 - 252 アニミズム - 253 仏教 - 254 イスラム教 - 255 ヒンドゥー教 - 256 仏教 - 257 キリスト教 - 258 アニミズム - 259 仏教 - 260 イスラム教 - 261 ヒンドゥー教 - 262 仏教 - 263 キリスト教 - 264 アニミズム - 265 仏教 - 266 イスラム教 - 267 ヒンドゥー教 - 268 仏教 - 269 キリスト教 - 270 アニミズム - 271 仏教 - 272 イスラム教 - 273 ヒンドゥー教 - 274 仏教 - 275 キリスト教 - 276 アニミズム - 277 仏教 - 278 イスラム教 - 279 ヒンドゥー教 - 280 仏教 - 281 キリスト教 - 282 アニミズム - 283 仏教 - 284 イスラム教 - 285 ヒンドゥー教 - 286 仏教 - 287 キリスト教 - 288 アニミズム - 289 仏教 - 290 イスラム教 - 291 ヒンドゥー教 - 292 仏教 - 293 キリスト教 - 294 アニミズム - 295 仏教 - 296 イスラム教 - 297 ヒンドゥー教 - 298 仏教 - 299 キリスト教 - 300 アニミズム - 301 仏教 - 302 イスラム教 - 303 ヒンドゥー教 - 304 仏教 - 305 キリスト教 - 306 アニミズム - 307 仏教 - 308 イスラム教 - 309 ヒンドゥー教 - 310 仏教 - 311 キリスト教 - 312 アニミズム - 313 仏教 - 314 イスラム教 - 315 ヒンドゥー教 - 316 仏教 - 317 キリスト教 - 318 アニミズム - 319 仏教 - 320 イスラム教 - 321 ヒンドゥー教 - 322 仏教 - 323 キリスト教 - 324 アニミズム - 325 仏教 - 326 イスラム教 - 327 ヒンドゥー教 - 328 仏教 - 329 キリスト教 - 330 アニミズム - 331 仏教 - 332 イスラム教 - 333 ヒンドゥー教 - 334 仏教 - 335 キリスト教 - 336 アニミズム - 337 仏教 - 338 イスラム教 - 339 ヒンドゥー教 - 340 仏教 - 341 キリスト教 - 342 アニミズム - 343 仏教 - 344 イスラム教 - 345 ヒンドゥー教 - 346 仏教 - 347 キリスト教 - 348 アニミズム - 349 仏教 - 350 イスラム教 - 351 ヒンドゥー教 - 352 仏教 - 353 キリスト教 - 354 アニミズム - 355 仏教 - 356 イスラム教 - 357 ヒンドゥー教 - 358 仏教 - 359 キリスト教 - 360 アニミズム - 361 仏教 - 362 イスラム教 - 363 ヒンドゥー教 - 364 仏教 - 365 キリスト教 - 366 アニミズム - 367 仏教 - 368 イスラム教 - 369 ヒンドゥー教 - 370 仏教 - 371 キリスト教 - 372 アニミズム - 373 仏教 - 374 イスラム教 - 375 ヒンドゥー教 - 376 仏教 - 377 キリスト教 - 378 アニミズム - 379 仏教 - 380 イスラム教 - 381 ヒンドゥー教 - 382 仏教 - 383 キリスト教 - 384 アニミズム - 385 仏教 - 386 イスラム教 - 387 ヒンドゥー教 - 388 仏教 - 389 キリスト教 - 390 アニミズム - 391 仏教 - 392 イスラム教 - 393 ヒンドゥー教 - 394 仏教 - 395 キリスト教 - 396 アニミズム - 397 仏教 - 398 イスラム教 - 399 ヒンドゥー教 - 400 仏教 - 401 キリスト教 - 402 アニミズム - 403 仏教 - 404 イスラム教 - 405 ヒンドゥー教 - 406 仏教 - 407 キリスト教 - 408 アニミズム - 409 仏教 - 410 イスラム教 - 411 ヒンドゥー教 - 412 仏教 - 413 キリスト教 - 414 アニミズム - 415 仏教 - 416 イスラム教 - 417 ヒンドゥー教 - 418 仏教 - 419 キリスト教 - 420 アニミズム - 421 仏教 - 422 イスラム教 - 423 ヒンドゥー教 - 424 仏教 - 425 キリスト教 - 426 アニミズム - 427 仏教 - 428 イスラム教 - 429 ヒンドゥー教 - 430 仏教 - 431 キリスト教 - 432 アニミズム - 433 仏教 - 434 イスラム教 - 435 ヒンドゥー教 - 436 仏教 - 437 キリスト教 - 438 アニミズム - 439 仏教 - 440 イスラム教 - 441 ヒンドゥー教 - 442 仏教 - 443 キリスト教 - 444 アニミズム - 445 仏教 - 446 イスラム教 - 447 ヒンドゥー教 - 448 仏教 - 449 キリスト教 - 450 アニミズム - 451 仏教 - 452 イスラム教 - 453 ヒンドゥー教 - 454 仏教 - 455 キリスト教 - 456 アニミズム - 457 仏教 - 458 イスラム教 - 459 ヒンドゥー教 - 460 仏教 - 461 キリスト教 - 462 アニミズム - 463 仏教 - 464 イスラム教 - 465 ヒンドゥー教 - 466 仏教 - 467 キリスト教 - 468 アニミズム - 469 仏教 - 470 イスラム教 - 471 ヒンドゥー教 - 472 仏教 - 473 キリスト教 - 474 アニミズム - 475 仏教 - 476 イスラム教 - 477 ヒンドゥー教 - 478 仏教 - 479 キリスト教 - 480 アニミズム - 481 仏教 - 482 イスラム教 - 483 ヒンドゥー教 - 484 仏教 - 485 キリスト教 - 486 アニミズム - 487 仏教 - 488 イスラム教 - 489 ヒンドゥー教 - 490 仏教 - 491 キリスト教 - 492 アニミズム - 493 仏教 - 494 イスラム教 - 495 ヒンドゥー教 - 496 仏教 - 497 キリスト教 - 498 アニミズム - 499 仏教 - 500 イスラム教 - 501 ヒンドゥー教 - 502 仏教 - 503 キリスト教 - 504 アニミズム - 505 仏教 - 506 イスラム教 - 507 ヒンドゥー教 - 508 仏教 - 509 キリスト教 - 510 アニミズム - 511 仏教 - 512 イスラム教 - 513 ヒンドゥー教 - 514 仏教 - 515 キリスト教 - 516 アニミズム - 517 仏教 - 518 イスラム教 - 519 ヒンドゥー教 - 520 仏教 - 521 キリスト教 - 522 アニミズム - 523 仏教 - 524 イスラム教 - 525 ヒンドゥー教 - 526 仏教 - 527 キリスト教 - 528 アニミズム - 529 仏教 - 530 イスラム教 - 531 ヒンドゥー教 - 532 仏教 - 533 キリスト教 - 534 アニミズム - 535 仏教 - 536 イスラム教 - 537 ヒンドゥー教 - 538 仏教 - 539 キリスト教 - 540 アニミズム - 541 仏教 - 542 イスラム教 - 543 ヒンドゥー教 - 544 仏教 - 545 キリスト教 - 546 アニミズム - 547 仏教 - 548 イスラム教 - 549 ヒンドゥー教 - 550 仏教 - 551 キリスト教 - 552 アニミズム - 553 仏教 - 554 イスラム教 - 555 ヒンドゥー教 - 556 仏教 - 557 キリスト教 - 558 アニミズム - 559 仏教 - 560 イスラム教 - 561 ヒンドゥー教 - 562 仏教 - 563 キリスト教 - 564 アニミズム - 565 仏教 - 566 イスラム教 - 567 ヒンドゥー教 - 568 仏教 - 569 キリスト教 - 570 アニミズム - 571 仏教 - 572 イスラム教 - 573 ヒンドゥー教 - 574 仏教 - 575 キリスト教 - 576 アニミズム - 577 仏教 - 578 イスラム教 - 579 ヒンドゥー教 - 580 仏教 - 581 キリスト教 - 582 アニミズム - 583 仏教 - 584 イスラム教 - 585 ヒンドゥー教 - 586 仏教 - 587 キリスト教 - 588 アニミズム - 589 仏教 - 590 イスラム教 - 591 ヒンドゥー教 - 592 仏教 - 593 キリスト教 - 594 アニミズム - 595 仏教 - 596 イスラム教 - 597 ヒンドゥー教 - 598 仏教 - 599 キリスト教 - 600 アニミズム - 601 仏教 - 602 イスラム教 - 603 ヒンドゥー教 - 604 仏教 - 605 キリスト教 - 606 アニミズム - 607 仏教 - 608 イスラム教 - 609 ヒンドゥー教 - 610 仏教 - 611 キリスト教 - 612 アニミズム - 613 仏教 - 614 イスラム教 - 615 ヒンドゥー教 - 616 仏教 - 617 キリスト教 - 618 アニミズム - 619 仏教 - 620 イスラム教 - 621 ヒンドゥー教 - 622 仏教 - 623 キリスト教 - 624 アニミズム - 625 仏教 - 626 イスラム教 - 627 ヒンドゥー教 - 628 仏教 - 629 キリスト教 - 630 アニミズム - 631 仏教 - 632 イスラム教 - 633 ヒンドゥー教 - 634 仏教 - 635 キリスト教 - 636 アニミズム - 637 仏教 - 638 イスラム教 - 639 ヒンドゥー教 - 640 仏教 - 641 キリスト教 - 642 アニミズム - 643 仏教 - 644 イスラム教 - 645 ヒンドゥー教 - 646 仏教 - 647 キリスト教 - 648 アニミズム - 649 仏教 - 650 イスラム教 - 651 ヒンドゥー教 - 652 仏教 - 653 キリスト教 - 654 アニミズム - 655 仏教 - 656 イスラム教 - 657 ヒンドゥー教 - 658 仏教 - 659 キリスト教 - 660 アニミズム - 661 仏教 - 662 イスラム教 - 663 ヒンドゥー教 - 664 仏教 - 665 キリスト教 - 666 アニミズム - 667 仏教 - 668 イスラム教 - 669 ヒンドゥー教 - 670 仏教 - 671 キリスト教 - 672 アニミズム - 673 仏教 - 674 イスラム教 - 675 ヒンドゥー教 - 676 仏教 - 677 キリスト教 - 678 アニミズム - 679 仏教 - 680 イスラム教 - 681 ヒンドゥー教 - 682 仏教 - 683 キリスト教 - 684 アニミズム - 685 仏教 - 686 イスラム教 - 687 ヒンドゥー教 - 688 仏教 - 689 キリスト教 - 690 アニミズム - 691 仏教 - 692 イスラム教 - 693 ヒンドゥー教 - 694 仏教 - 695 キリスト教 - 696 アニミズム - 697 仏教 - 698 イスラム教 - 699 ヒンドゥー教 - 700 仏教 - 701 キリスト教 - 702 アニミズム - 703 仏教 - 704 イスラム教 - 705 ヒンドゥー教 - 706 仏教 - 707 キリスト教 - 708 アニミズム - 709 仏教 - 710 イスラム教 - 711 ヒンドゥー教 - 712 仏教 - 713 キリスト教 - 714 アニミズム - 715 仏教 - 716 イスラム教 - 717 ヒンドゥー教 - 718 仏教 - 719 キリスト教 - 720 アニミズム - 721 仏教 - 722 イスラム教 - 723 ヒンドゥー教 - 724 仏教 - 725 キリスト教 - 726 アニミズム - 727 仏教 - 728 イスラム教 - 729 ヒンドゥー教 - 730 仏教 - 731 キリスト教 - 732 アニミズム - 733 仏教 - 734 イスラム教 - 735 ヒンドゥー教 - 736 仏教 - 737 キリスト教 - 738 アニミズム - 739 仏教 - 740 イスラム教 - 741 ヒンドゥー教 - 742 仏教 - 743 キリスト教 - 744 アニミズム - 745 仏教 - 746 イスラム教 - 747 ヒンドゥー教 - 748 仏教 - 749 キリスト教 - 750 アニミズム - 751 仏教 - 752 イスラム教 - 753 ヒンドゥー教 - 754 仏教 - 755 キリスト教 - 756 アニミズム - 757 仏教 - 758 イスラム教 - 759 ヒンドゥー教 - 760 仏教 - 761 キリスト教 - 762 アニミズム - 763 仏教 - 764 イスラム教 - 765 ヒンドゥー教 - 766 仏教 - 767 キリスト教 - 768 アニミズム - 769 仏教 - 770 イスラム教 - 771 ヒンドゥー教 - 772 仏教 - 773 キリスト教 - 774 アニミズム - 775 仏教 - 776 イスラム教 - 777 ヒンドゥー教 - 778 仏教 - 779 キリスト教 - 780 アニミズム - 781 仏教 - 782 イスラム教 - 783 ヒンドゥー教 - 784 仏教 - 785 キリスト教 - 786 アニミズム - 787 仏教 - 788 イスラム教 - 789 ヒンドゥー教 - 790 仏教 - 791 キリスト教 - 792 アニミズム - 793 仏教 - 794 イスラム教 - 795 ヒンドゥー教 - 796 仏教 - 797 キリスト教 - 798 アニミズム - 799 仏教 - 800 イスラム教 - 801 ヒンドゥー教 - 802 仏教 - 803 キリスト教 - 804 アニミズム - 805 仏教 - 806 イスラム教 - 807 ヒンドゥー教 - 808 仏教 - 809 キリスト教 - 810 アニミズム - 811 仏教 - 812 イスラム教 - 813 ヒンドゥー教 - 814 仏教 - 815 キリスト教 - 816 アニミズム - 817 仏教 - 818 イスラム教 - 819 ヒンドゥー教 - 820 仏教 - 821 キリスト教 - 822 アニミズム - 823 仏教 - 824 イスラム教 - 825 ヒンドゥー教 - 826 仏教 - 827 キリスト教 - 828 アニミズム - 829 仏教 - 830 イスラム教 - 831 ヒンドゥー教 - 832 仏教 - 833 キリスト教 - 834 アニミズム - 835 仏教 - 836 イスラム教 - 837 ヒンドゥー教 - 838 仏教 - 839 キリスト教 - 840 アニミズム - 841 仏教 - 842 イスラム教 - 843 ヒンドゥー教 - 844 仏教 - 845 キリスト教 - 846 アニミズム - 847 仏教 - 848 イスラム教 - 849 ヒンドゥー教 - 850 仏教 - 851 キリスト教 - 852 アニミズム - 853 仏教 - 854 イスラム教 - 855 ヒンドゥー教 - 856 仏教 - 857 キリスト教 - 858 アニミズム - 859 仏教 - 860 イスラム教 - 861 ヒンドゥー教 - 862 仏教 - 863 キリスト教 - 864 アニミズム - 865 仏教 - 866 イスラム教 - 867 ヒンドゥー教 - 868 仏教 - 869 キリスト教 - 870 アニミズム - 871 仏教 - 872 イスラム教 - 873 ヒンドゥー教 - 874 仏教 - 875 キリスト教 - 876 アニミズム - 877 仏教 - 878 イスラム教 - 879 ヒンドゥー教 - 880 仏教 - 881 キリスト教 - 882 アニミズム - 883 仏教 - 884 イスラム教 - 885 ヒンドゥー教 - 886 仏教 - 887 キリスト教 | |

| 授業計画(50分) | | 指導内容 | 発問 | 発問類型 | 予想される回答 | 実際の発問 | 実際の回答 | 指導上の留意点 | 評価 |
|-------------------|--------------------------|--|-------------------------------|--|--|--|--------------------------------------|--------------------------------------|----|
| 段階 | 学習活動 | | ジャワ語が公用語になつたら、ジャワ人にどうははどう違うか。 | if型 | -1 公用語を勉強する必要がなくなる。 | 自分がジャワ人だからどんなんメリットがある。 | -1 公用語を勉強する必要がなくなる。 | | |
| | | 公用語を新しい人工語にしたのはなぜだろか | why型 | 1 人工的な新しい言語にすれば、どの民族も学習しないので、どなたがから。 2 公用語を学習しやすい言語にすることができるから。 | 公用語を新しい人工語、インドネシア語にしたのはなぜか -1 問題とは具体的に何か。 | 問題が起こりにくいから。 -1 問題とは具体的に何か。 | -1 有利になる民族ある。 -2 答えを説明する | -1 有利になる民族はあるか考えさせる。 | |
| (3)国家統合の難しさを理解する。 | | 人工言語であるインドネシア語を公用語にしても解消できない問題がある。 | what kind型 | 新しい人工言語であるインドネシア語が公用語になつても解消できない問題は何か。 | 各民族の言語が衰退する。 | 新しい人工言語であるインドネシア語が公用語になつても解消できない問題は何か。 | わかりません | 少數民族の問題を例にあげる。 | |
| まとめ(10分) | 多民族国家インドネシアについての理解を確認する。 | インドネシアの代表的な民族紛争として2つの民族紛争(東ティモール・ビアチエ)を説明する。 | how型 | 各民族の言語は滅びてもいいのだろうか。どう思うか。 | 仕方ない 残すべき わからぬ | -1 外ではインドネシア語、家では自分の民族の言葉、そんな状態が何十年も続いたらどうなるか。 | -1 前に家で話していた言葉を忘れてしまった。 | 自由に意見を述べさせると、民族紛争の説明には深入りしない。 | |
| | | ワークシートに自分の意見を書かせて提出させる。 | | インドネシア語が公用語になつたことの長所と短所を答えなさい。 | 長所 - 新しい人工語なので全ての民族にとって公平な言語である。 短所 - 同じ言語を話すことにより国家としての統一が達成された。 | | 300以上の民族が同じ言語を話すことにより国家としての統一が達成された。 | 多民族国家における公用語の意義と課題について理解できたか。〔思考・判断〕 | |

(3) 分析と考察

【導入】

前回の授業の残りだったので、最初にインドネシアの民族分布図を読み取って、それぞれの地域に居住する民族名を回答させた。ここでは「この地域に住んでいる民族の名称は何か」という what 型の発問がなされ、読図のヒントとなる解説に助けられながら、生徒は地図帳を読み取りながらその民族名を回答した。

次に、インドネシアにおける宗教について what 型の発問を使って既習事項の確認を行った。特に の「イスラム教以外の宗教」を問う質問に対して、生徒から「仏教」という回答があったが、これを誤答として処理せずに過去の学習と関連させながら学習を進めた。

また、 で「インドネシア文化の根底にある宗教」について発問したが、正答を得られなかつた。

【展開】

(1) では、インドネシアが多民族国家であることを再認識させるために、what 型の発問によって既習事項を確認する計画であったが、実際には why 型の発問 「なぜ 300 以上の民族が住んでいるのか」に替わった。前時で学習した地理的特色などをヒントとして助言しながら、生徒が回答しやすい雰囲気を作り出し、徐々に正答を引き出すことができた。

(2) の部分は、本時の最も中心的な内容となる部分であり、why 型・if 型の発問を駆使しながら、インドネシア語という人工語を公用語にせざるを得なかつたインドネシアの複雑な民族・言語事情を考察させることをねらいとした部分である。その意味で最も本時の核心につながる 「公用語を新しい人工語であるインドネシア語にしたのはなぜか」という主発問に生徒の疑問や関心を導くことができた。

実際には、インドネシアの公用語を問う の発問に対して「インドネシア語」という回答をすぐに得たことから、主発問である を前倒して発することで、より深くその理由を考えさせることができた。しかし、 の回答を引き出すために行なった の発問に、なかなか回答が返ってこないなど、少々教師の意図と生徒の理解がかみ合わない部分が見られる場面もあった。それでも の「もし自分が少数民族だったら…」という if 型の発問によって、生徒は人口の 5 割を占めるジャワ人の使用言語であるジャワ語を公用語とせず、インドネシア語という人工語を公用語とするに至った要因を、自分がその立場に立った場合を考えながら徐々に理解することができた。ここでは、計画された発問を臨機応変に弾力化しながら、主発問につながる補助発問を効果的に活用することができた。

(3) では what kind 型・ how 型の発問によってさらに深めた考察を行なうことをねらいとしたが、少数民族の母語が徐々に失われていくという視点にまでは生徒の理解が到達できなかつた。しかし、 の発問への回答がなかつたという事実を受け入れ、即座に - 1 という弾力化された発問に切り替えることで、最後まで生徒自身が考えて自ら回答を見つけるというプロセスを重視した学習を進めることができた。

【まとめ】

現実には、前回の授業の残りがあったために、まとめにまでは到達できなかつた。そのため、まとめの発問は行なうことができず、また評価も行えなかつた。

【ワークシートの集計と考察】

・集計（本時の学習を踏まえた生徒の意見や学習のまとめに関する内容に限定した。）

(1) 「 の 各民族の言語は消滅してもよいと思うか」（数値はケース数/25名）

| | | | | | | | |
|------|----|-----|---|------|---|-----|---|
| よくない | 18 | よ い | 4 | 仕方ない | 1 | 無記入 | 2 |
|------|----|-----|---|------|---|-----|---|

〔代表的な意見〕

ア よくない理由

- ・言語がなくなるのは文化が消滅するのと同じことだと思うので反対。やはり文化は次世代に継承して欲しいものだから、何とかして引き継いでもらいたい。
- ・少数民族でも、その国でしか使えない言葉は一つの文化とも言えるから 等

イ よい理由

- ・覚えておく意味がない。・消滅しても(新しい)言葉に次第に慣れてくると思うから。

ウ 仕方ない

- ・今ある言語は貴重なものが、今まで減ってきていると思うから、なくなっていくのは仕方がないと思う。

(2) 「 .まとめ インドネシア語がインドネシアの公用語になったことの長所と短所を答えなさい。」（数値はケース数/25名、無回答を除く。）

| | | |
|--------|------------------------------------|----|
| 長 所 | どこの民族からも文句は言われず、どの民族も平等になるところ | 10 |
| | コミュニケーションが通じ合える、共通に理解できる | 9 |
| | 他民族とのトラブルを解決しやすくなる 等 | 4 |
| 短 所 | インドネシア語しか話せなくて、各民族の言葉や歴史が失われる | 15 |
| | インドネシア語を勉強して覚えなくてはならない | 2 |
| | それぞれの持つ言語がなくなってしまって、その民族らしさがなくなる 等 | 4 |

(3) 「 .まとめ 今日の授業の感想を書いてください。」（数値はケース数/25名）

| | |
|---|---|
| インドネシアについて様々な事を知ることができた。 | 5 |
| インドネシアの今まで知らなかつたところが見られた気がした。もっと他の国についてもこのような授業を受けたい。 | 1 |
| 言葉に関する感想 | 9 |
| ・たくさんの民族が集まる国は、その分言語が多いから言語の問題がでてきて大変だと思った。 | |
| ・公用語の大切さを再認識することができた。 他 | |
| 考える事に関する感想 | 8 |
| ・このような形式の授業も新鮮だしおもしろいと思う。自分で考えるから頭に入りやすいかもしれない。 | |
| ・一人一人が考えていてとても良かったと思う。 | |

・考察

ワークシートの集計等から、インドネシア語の重要性については、多くの生徒がそれぞれの民族が互いに理解し合い一つの国として成立していく上で必要であるとの認識を持ったようであり、本時の目標である多民族国家における公用語の意義についての理解は達成できたと考える。しかし、「インドネシア語を使用することがどの民族にとっても平等になる。」という点に着目した生徒が10名にとどまり、授業者としては、もう少し多くの生徒に気づかせるよう発問等の指導の工夫を行う必要があった。

各民族の言語に関しては、多くの生徒が文化の継承の大切さを述べている。しかし、文化の継承方法まで踏み込んだ考察がなかったのが残念であり、この点においても指導の工夫が必要であった。

しかし、本検証授業の目的であった生徒が自ら考える授業については、生徒からも肯定的な感想が多く、本授業の取り組みの目的がある程度達成できたと言える。

【効果ある発問と今後の課題】

(ア) 学習指導案とは異なり、実際の授業では、導入で前時の内容の復習を発問により行った。what型の簡単な発問ではあったが、生徒はいつ指名されるか分からず、学習に向けての適度な緊張とウォーミングアップをもたらすことができた。

導入においては、教師が本時の学習の目標を伝えるとともに、こうしたwhat型の簡単な発問により生徒の関心を高め、学習への動機付けを促すことが大切である。

(イ) 次の展開では、インドネシアに300もの民族が住んでいる理由を考えさせる発問を行った。唐突に「なぜ」という発問をしても、生徒はなかなか回答できないことが多いので、教師はすぐにあきらめて正解を教えずに、臨機応変に地理上の特徴や歴史的背景などについての補助的な発問を行いながら、生徒の考察を促す努力をしなければならない。

(ウ) 「独立時になぜ公用語を決める必要があったのか」という発問では、日本のように主要民族が人口の大部分を占めていて公用語が自然に決まる国もあるが、インドネシアのような多民族国家では困難を乗り越えて、あえて公用語を定める必要があることに気付かせることを目的とした。また、「なぜ、人口の約5割を占める主要民族の言語であるジャワ語が公用語にならなかったのか」という発問を配置し、もし自分がジャワ民族だった場合、あるいは少数民族だった場合、生活にどのような影響を受けるかを考えさせた。こうしたwhy型の発問を行い、生徒に当事者として想像力を働かせて考えさせるためには、あらかじめ「公用語がなかつたら学校の授業はどうなるだろうか」、「公用語に慣れていない少数民族は就職が有利か不利か」などのような生徒がイメージを持ちやすい補助的な発問も用意しておく必要がある。いずれにしても、教師は生徒自身に課題や解決策などを発見、考えさせるために必要なヒントや助言等の役割を果たす補助的な発問を生徒の思考のプロセスに合わせて用意しておく必要がある。

(エ) 授業の感想の欄には、「自分で考える授業も楽しかった」などの肯定的な意見が多かった。今後の授業では、生徒が自分の体験や既習事項から知識を総動員して、自力解決できる場面を必ず設定し、分かる喜びや発見する楽しさを味わえるように努力したい。

成果と課題

今回の研究では、教師が日々の授業の中で行う最も基本的な指導方法である「発問」に着目し、地理歴史・公民科の目標を達成し、生徒が「自ら考える力」を培うための指導方法の工夫についての研究を進めた。研究の成果と課題は以下の通りである。

1 研究の成果

- (1) 先行研究の分析と各研究員のこれまでの実践をもとに、発問をその形態と機能の両面から類型化した。その結果、知識や理解を確認する場面などで用いられる(what型)、資料提示などの後に生徒の感想などを引き出す場面などで用いられる(what kind型)など7つに類型化することができた。
- (2) 世界史・日本史・地理の3科目において、学習指導案作成と併せて生徒の予想される回答を含む具体的で明確な意図をもった発問計画を作成した。また、学習指導案に発問計画と併せて、生徒の予想される回答を記入する欄や事後に実際の発問や実際の回答を記入する欄を設け、検証授業の際に記入することにより発問と回答の検証を容易にした。
- (3) ワークシートに「分かったこと、気付いたこと」を記述させ、教師の発問と生徒の回答を通して生徒が学習したことを具体的に評価した。
- (4) 発問計画の作成に当たっては、各発問の授業における位置付けやねらいを明確にするとともに、場面に応じて上記(1)により類型化した7種類の発問を効果的に組み合わせた。その結果、授業の流れの中での発問の有効性を明らかにすることができた。また、発問計画と実際の発問や生徒の回答との違いを分析することにより、発問計画作成時及び発問時の留意点を明らかにすることができた。

2 課題

- (1) 本時の目標に即して、生徒の学習状況等を十分把握した上で、主たる発問の他に補助的な発問も設けるなど、より意図的・計画的な発問計画を立案する必要がある。
- (2) よりよい授業を行うためには、ともすれば一問一答式になりがちな知識や理解を確認する場面等に用いる(what型)だけでなく、思考を深化させる回答が引き出せるような社会的事象等を多面的に考察させる場面等に用いる(if型)、課題解決に向けての解決策を考えさせる場面等に用いる(so型)など、多様な形態の発問を授業のなかで組み合わせる必要がある。
- (3) 多様な形態の発問を組み合わせるためには、生徒が興味・関心をもつような資料等、生徒に提示する資料の工夫も行う必要がある。
- (4) 個に応じた指導を充実させ発問の成果を高めるためには、あらかじめ生徒一人一人の学習状況を把握しておくとともに、一定の期間内に全員が指名されるように指名の順序についても検討する必要がある。
- (5) 生徒が発問の意図を明確に把握できるよう、より具体的でわかりやすい発問を行う必要がある。特に提示した資料等をもとに生徒に考察させる場面における発問に際しては、生徒の理解状況に応じて補足説明を行うなどの工夫が必要である。
また、生徒が思考する時間を十分確保するため、間(ま)の取り方についても検討する必要がある。

3 発問の工夫と改善

学習のねらいを達成するためには、意図的・計画的な発問が不可欠である。今回の研究では、発問について様々な視点からとらえ直し授業を通して検証したが、実際には課題も多く、改めて発問の重要性と難しさを認識した。今後、地理歴史・公民科の授業改善を一層進めるうえにおいても指導内容に着目するだけでなく、発問をはじめとする指導方法にも着目していくことが重要である。今回の研究を通して、地理歴史・公民の各科目において意図的・計画的な発問や指名をする際のポイントについて、次のように考えた。

(1) 発問について

発問を通じて生徒の思考を深化させるためには、次の点に配慮する必要がある。

- ・複数の生徒に what kind 型の発問をすることにより、諸事象を比較させる。
- ・if 型の発問により多面性について考察させたり、発展性や関連性に気付かせたりする。
- ・why 型や so 型の発問により諸事象の因果関係に気付かせる。

発問の際には、次のような配慮も必要である。

- ・発問の際に教師の言葉を過信せず、生徒が発問内容について十分イメージしやすい具体物や映像資料などを併用し、必要に応じて資料等の説明を行う。
- ・what 型の発問を連続するような一問一答を行わず、むしろ多様な回答が期待できる発問を工夫する。
- ・すぐに正解を提示せず、複数の異なる回答について比較・検討させる。
- ・授業のねらいに関連しない無駄な発問をして生徒の思考を混乱させない。
- ・反応の早い生徒に安易に頼らない。
- ・回答できない生徒には、見方や考え方などについてアドバイスをする。
- ・生徒の回答を価値付ける。

(2) 指名について

単に生徒の発言を求めるのではなく、指導目標や学習内容に関連して個々の生徒の反応を確かめ、その後の授業の展開に役立てる。

全体に発問し、全員に考えさせてから指名する。

指名したら、必ず間（ま）をとり、生徒が思考する時間を与える。「時間を～分あげるから、考えてみなさい」というように、考える時間を明示する方法も有効である。

指名には次のような効果が期待できる。

- ・個々の生徒の理解度を確認し、評価に役立てる。
- ・意図的に生徒を指名し、学習の動機付けを行う。
- ・様々な生徒の見方や考え方を引き出すことにより、多様な見方や考え方について紹介する。

平成 16 年度 教育研究員名簿 (地理歴史・公民)

| | 地区 | 学 校 名 | 氏 名 |
|---------|----|--------------|---------|
| 第 1 分科会 | 6 | 都立 南葛飾高等学校 | 田 中 秀 樹 |
| | 7 | 都立 成瀬高等学校 | 角 田 展 子 |
| | 10 | 都立 南野高等学校 | 門 松 加代子 |
| 第 2 分科会 | 1 | 都立 小山台高等学校 | 真 柴 晶 彦 |
| | 2 | 都立 市ヶ谷商業高等学校 | 瀬 木 信 子 |
| | 9 | 都立 小金井北高等学校 | 江 藤 徹 |
| 第 3 分科会 | 4 | 都立 北豊島工業高等学校 | 平 栗 幹 子 |
| | 7 | 都立 日野台高等学校 | 山 本 勇 |
| | 10 | 都立 府中西高等学校 | 田 中 伸 明 |

世話人 副世話人

担当 東京都教職員研修センター統括指導主事 宮本 久也
統括指導主事 浦部 利明

| | |
|--|--|
| 平成 16 年度教育研究員研究報告書 | |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 東京都教育委員会印刷物登録 平成 16 年度 第 21 号 (東京都教育委員会主要刊行物) </div> | |
| 平成 17 年 1 月 24 日 | |
| 編集・発行 東京都教職員研修センター 所在地 東京都目黒区目黒 1-1-14 電話番号 03-5434-1974 | |
| 印刷会社名 鮮明堂印刷株式会社 | |