

# 高校公民科における講義型授業と 「考える」授業の接続を試みる授業実践

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 山梨柚太

## 1. 研究背景

現代社会は価値観の多様化や社会構造の複雑化が進み、個人が単一の正解に基づいて行動することに加え、一人ひとりが多様な考えを持ち、対話を通して社会的課題に向き合い解決する力を育むことが求められている。また、現在は市民一人ひとりが社会的事象を多面的・多角的に捉え、他者と対話しながら合理的な判断や合意形成を行う力を養うことがこれまで以上に重要となっている。しかし、この社会の現状に対して、現在行われている高等学校公民科の授業においては、これらの力の育成を意図した学習活動が十分に行われているとは言い難い状況が見られる。

実際に、「平成27年度学習指導要領実施状況調査」(国立教育政策研究所, 2015)の現代社会における教師質問紙調査にて「講義形式の授業を行っていますか。」という質問に対し、95.1%の教師が肯定的な回答を行っている。一方で、「テーマを決めて討論(話し合い)をさせる授業を行っていますか。」という質問では肯定的な回答を行っている教師は3割あまりにとどまっている。以上のデータから、高等学校公民科の授業においては、依然として知識や用語の理解を中心とした講義形式の授業形態が中心となっている実態がうかがえる。

こうした高等学校社会科教育の現状については、大学受験を過度に意識した授業が行われていることへの批判的な見方も存在する。しかし、講義型授業の定着は、単に大学受験や教師個人の指導観や力量の問題に帰されるものではなく、高等学校教育が抱える教育内容や教育条件といった構造的要因によって、一定の合理性を持って選択されてきた結果であると考えられる。

したがって、講義型授業を現代社会において求められる学習の在り方と単純に対立するものとして捉えるのではなく、現代社会において求められる力と、現行の授業実践との間にどのような乖離が生じているのかを捉え直す必要がある。そのうえで、講義型授業を基盤としながらも、思考や対話を通じた学びをどのように組み込み、現代社会が求める学びをいかに実現することが可能なかを問い直すことが本研究の課題である。

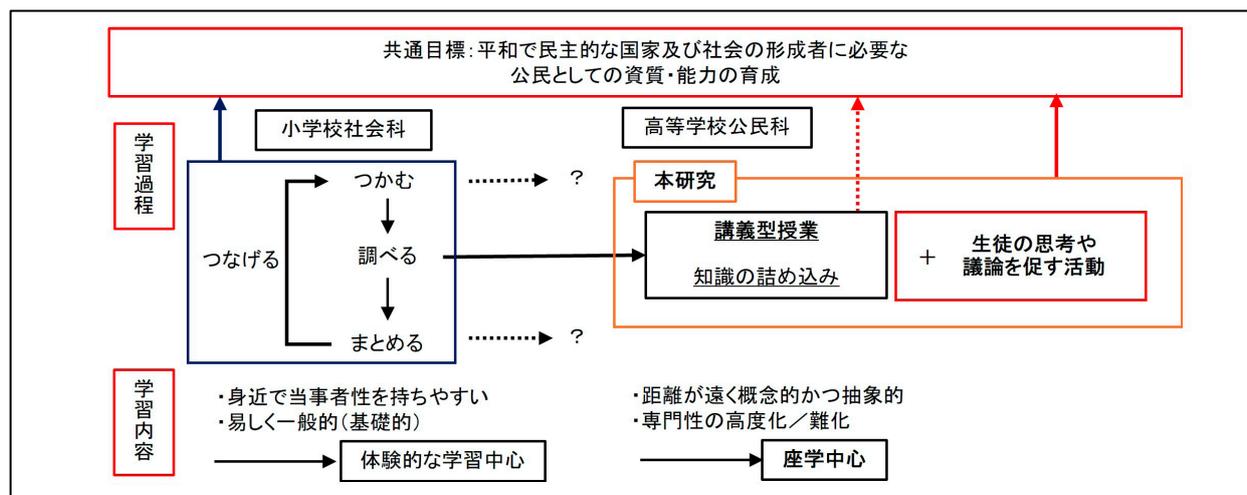
## 2. 研究目的

### 2-1 講義型授業が選択されやすい構造的要因

まず、公民の目指す目標や学びと現在中心となっている授業形態が果たして適切かどうかを検討していく前提として、講義型授業の定義を確認する。山本(2017)は講義型授業の目的を「学習者に知識を授けること」としたうえで、「教員が学習者に対して一方的に知識を教授する時間でのみ構成されるタイプの授業」と位置づけている。このような授業形態は、限られた授業時数の中で一定量の知識を効率的に共有できるという利点を有している一方で、生徒が自ら問いを立て、判断し、他者と対話しながら考えを深める学習活動が十分に行われにくいという側面も併せ持っている。

それにもかかわらず、なぜ高等学校公民科の授業においては、講義型授業が授業形態の中心的な位置を占め続けているのだろうか。この問いに答えるためには、個々の教師の力量や意識の問題として捉えるのではなく、高等学校教育を取り巻く構造的な要因に着目する必要があると考える。

図1：小学校社会科と高校公民科における学習過程と学習内容の比較（筆者作成）



ここで小学校社会科と現在の高校公民科の学習過程を比較する（図1）。ここに示した小学校社会科の学習過程は小学校3年生で使用されている教科書『小学社会3』（教育出版，2022）に掲載されている「社会科の学習の進め方（p.6～7）」を参考に整理したものである。

小学校社会科では、学習問題を設定し予想や学習計画を立てる「つかむ」過程，問題の解決に向けて追究する「調べる」過程，そして学習内容を振り返り整理する「まとめる」過程が一連の学習の流れとして構成されている。このような学習過程は高等学校公民科でも本来は同様に重視されるべき学習活動の在り方であるといえる。しかし，実際の授業においては，「つかむ」過程や「まとめる」過程が十分に位置づけられず，知識や概念を説明によって理解させる「調べる」過程が中心となる傾向が見られる。なぜこのような変容が生じたのかについては，学習内容の専門性の高度化及び難化が大きな要因の一つとして影響を及ぼしていると考えられる。

小学校社会科では，児童の身近な社会（地域や町）を扱うため，探検や課外学習などによる体験的な学習が可能であった。しかし，高校公民科では体験での学習が難しくなる抽象的概念が多く現れるため，説明を中心とした座学的な学習形態に収斂するという構造的な変化が見られるのである<sup>1</sup>。

これにより，限られた授業時数の中で内容を効率的に扱う手段として「座学」が中心となり，教師主導による講義型授業が有効な学習形態として定着していったと考えられる。

以上のことから，講義型授業の定着は，教育内容の特質や教育条件に基づく構造的要因によるものであり，高等学校教育の条件下において一定の合理性を有する学習形態であると捉えることができる。

## 2-2 「公共」の科目性と講義型授業の位置づけ

次に，公民科，とりわけ「公共」の科目性と講義型授業の位置づけを検討する。2018年に設置された同科目は，公民科における授業の在り方そのものを問い直す契機として位置づけられる科目である。桑原（2022）は，「公共」を従来の公民系科目とは異なり，「何を教えるか」ではなく「どのような市民を育てるか」という理念を基盤として誕生した科目であると指摘している。また，同氏は「公共」の目標について「生徒の選択・判断を方向づける態度形成を重視したものになっている」と解釈している。このように，「公共」は知識の理解だけでなく，判断や態度形成までを含めた市民的資質の育成を中核に据える科目であり，授業方法そのものが科目の成否に直結する特質を有しているといえる。

<sup>1</sup> このことについて宇多（2015）は「教える内容は，初めは直感的で手に届く，目に見える，体験可能な身近な内容から，少しずつ手の届かない，見えない，実感しにくい内容に変化していく」と述べている。

また、これは学習指導要領にも同様の記載<sup>2</sup>があり、生徒自身が問いを立て、考えを形成し、他者と意見を交わす学習活動は必要不可欠なものとして位置づけられている。

しかし、先述した通り講義型授業は短時間で一定量の知識を共有する点において有効である一方で、生徒同士の議論や対話を通じた合意形成の過程を十分に扱うことが難しいという特性を有している。そのため、講義型授業のみを中心とした授業構成では、知識理解は達成されても、価値の対立や葛藤を含む判断形成の「過程」を学習として経験させることが難しく、「公共」が目指す科目の理念や目標を十分に実現することには限界があると考えられる。

以上のことから、高等学校公民科「公共」においては、講義型授業の利点を生かしつつも、その限界を補完し、生徒の主体的な思考や判断を促す授業構造の工夫が求められているといえる。

### 2-3 本研究の意義と目的

ここまで講義型授業の合理性が、現在の公民科に求められる学びや目標とどのように接続し得るのかについては、改めて検討されるべき課題であると述べられた。そこで、今回は、講義型授業を否定することではなく、講義型授業が構造的に定着している高等学校教育の現実を前提としたうえで、「公共」に求められる学びをいかにして実現し得るのかを問うべき点とした。よって本研究は、理念と現実との乖離を対立として捉えるのではなく、その間を橋渡しする視点を提示することに意義を見出すものである。

そこで今回は、高等学校公民科「公共」における講義型授業の特質を踏まえつつ、それを基盤として生徒の主体的な思考や判断、対話を促す学習をいかに授業の中に位置づけることが可能かを検討し、その授業構造の在り方を明らかにすることを目的とする。

## 3. 授業実践

### 3-1 研究対象

今回は実習校の県立高等学校第2学年を対象として授業実践を行った。対象校は総合学科を有しており、普通科、普通科習熟クラス、工業科、商業科がそれぞれ2クラスずつ設置されている。

本実践に先立ち、当該学年の8クラスのうち7クラスにおいて筆者が授業を担当した。そのうち、研究授業は普通科習熟クラス、工業科、商業科の3クラスを対象として実施した。

対象生徒の特徴として、学習に対して苦手意識を持つ生徒が比較的多いことが挙げられる。また、意見形成に際しては、合理的な根拠よりも自身の感情や経験に基づく判断に依存する傾向が見られ、他者を納得させるための論理的な説明に課題が認められた。

### 3-2 授業実践の概要

前節で示した研究対象の実態を踏まえ、今回は「日本国憲法が保障する基本的人権」を主題とした、全5時間からなる小単元を構想し、授業実践を行った。本節では、当該小単元の構成および各時間の学習内容の概要について述べる。

本小単元では、人権に関する基礎的な知識・技能の理解を土台としつつ、思考や対話を段階的に深め、最終的に合理的な合意形成に至る学習過程を重視した構成とした(表1)。

<sup>2</sup> 思考力・判断力・表現力等の育成の中で、公正に判断する力及び合意形成や社会参画を視野に入れて構想したことを議論する力の育成を目標の一つとして位置づけている。

表1：小単元の構成と学習過程（筆者作成）

時数	授業内容	講義型授業	本授業実践
1	自由に生きる権利	自由権における3つの分類とその内容の伝達	自由権における3つの分類とその内容の伝達
2	平等に生きる権利	平等権および現代社会が取り巻く差別に関する内容伝達	平等権および現代社会が取り巻く差別に関する内容伝達
3	社会権と参政権・請求権	社会権・参政権・請求権とそれに関する権利の内容伝達	労働権を主題に、現代社会の諸課題が起こる要因の <b>考察</b>
4	新しい人権	憲法に記載名のない権利の内容伝達	権利の対立構造を把握し、新しい人権に関する実在の判例の <b>考察</b>
5 本時	人権の広がりとの公共の福祉	公共の福祉という用語とその概念の理解	公共の福祉の考え方をを用いて <b>実際の場面</b> を想定して、 <b>グループで議論と合意形成</b> を行う

学習内容の概要として、第1時及び第2時では、知識伝達を中心とした講義型授業を行い、人権に関する基本的な概念や考え方の理解を図った。ここでは、小単元全体の基礎固めとして位置づけ、後続の学習において生徒の思考が促進されるよう、共通理解として基礎的知識の定着を目的とした。

第3時及び第4時では、前時までに学習した人権の基本的な考え方をを用いて、具体的な社会的場面を想定しながら、自らの判断を形成する学習活動を行った。両時間は、個別の事例を通して思考のプロセスを学ぶことを目的とし、第5時に行う合意形成活動に向けた準備段階として位置づけた。

以上の学習を踏まえ、第5時では、小単元のまとめとして、これまでの学びを総合的に用いながら合意形成を行うという学習活動を設定した。この時間では、生徒が自身の判断を言語化し、他者の意見を踏まえて思考する過程を経験することを重視した。なお、第5時の授業は研究授業として実施しており、その内容及び工夫点については次節で詳述する。

### 3-3 研究授業

#### 3-3-1 本時のねらいと授業構成

本時は小単元の最終時に位置づけ、これまでの学習を踏まえ、「公共の福祉」の原理を用いて合理的な判断を行い、合意形成に至る思考過程を経験させることをねらいとした。特に、「公共の福祉」を単なる権利制限の原理として理解するのではなく、多様な価値観を持つ他者と共に生きる社会において、互いの幸福のために権利相互の調整を図るための原理として捉えさせることを重視した。

授業構成について、導入では身近な社会的事例を提示し、権利が対立する状況に対する問題意識を喚起した。展開では「公共の福祉」という用語を確認し、その知識を習得した。その後、提示された条件や資料を基に、小グループで意見を交流しながら調整案を検討する活動を設定した。この過程において、生徒が自身の意見を形成するとともに、他者の立場や考えを踏まえて思考を深めることを意図した。そして終結では、各グループの考えを共有し、改めて「公共の福祉」とは何かを自身の思考を基に振り返ることで当該原理の意義を確認し、本時の学習を整理した。

以上のように本時は、これまでの学習で身につけてきた知識や思考を総合的に活用し、理解にとどまらず、生徒自身が判断し合意形成へとつなげる学習として構想した。

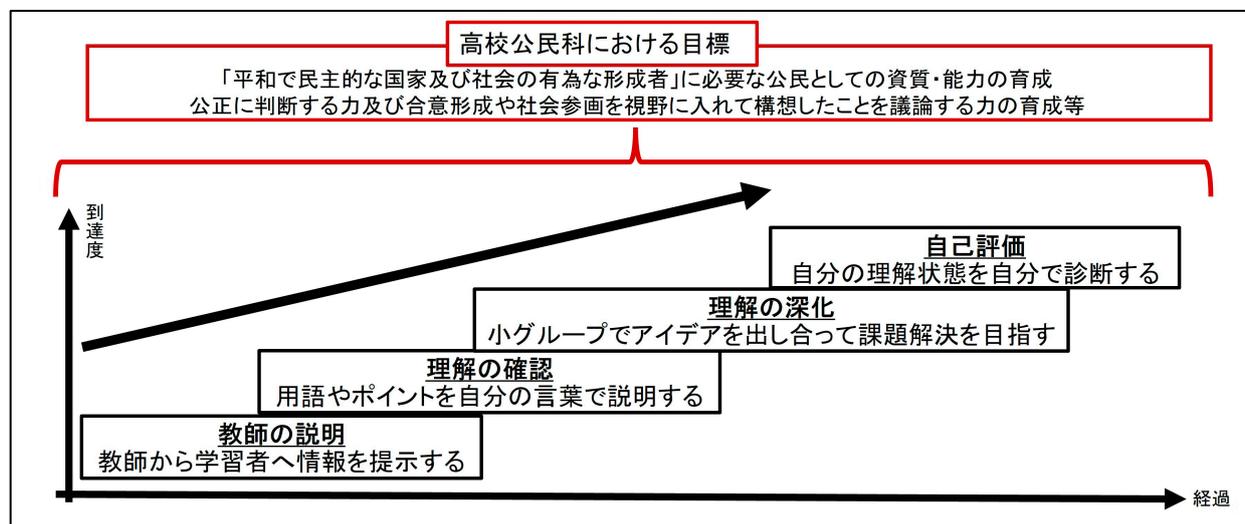
#### 3-3-2 授業構造の工夫

本授業では、従来の講義型授業を一律に否定するのではなく、知識理解の基盤として講義型授業の有効性を位置づけたうえで、生徒の深い理解を促すための授業構造を構想した。その際、市川(2020)によ

って提唱された「教えて考えさせる授業」モデルを参考に授業全体を設計した。

このモデルは、教師による説明を出発点とし、学習者自身による理解の確認、理解の深化、自己評価へと学習を段階的に発展させることで、知識の深い理解を図る授業モデルである（図2）。

図2：「教えて考えさせる授業」モデル（説明を元に図は筆者作成）



具体的に、まず教師の説明として公共の福祉とはどのような原理であるのかを教科書的に情報を提示する。その後、理解の確認として公共の福祉がどのような原理であり、留意点があったのかを自分の言葉で説明する時間を設けた。そして、授業の展開において理解の深化として小グループに分かれ、実際に当該原理を意識しながら教師が提示した状況や条件、権利の対立を踏まえて調整案を検討並びに考案した。さらにここでは、最終的にグループで一つの調整案を合意形成する活動を行った。最後に、授業の終結部分において教師から公共の福祉とは何かを再度確認した後、自己評価を行った。

このように、本時では既に学習した知識や与えられた状況などを用いて判断する活動を中心に据えた。そうすることで知識理解と主体的な思考とを連続的に結びつけ、学習内容を単なる暗記にとどめるのではなく、判断や合意形成に活用できる知識として習得することを目指した。

### 3-3-3 教材設定の工夫

本授業は人権や公共の福祉といった概念について、生徒が自らの問題として思考できるような当事者性を意識した教材設定を行った。単に抽象的な概念を一般論として理解するのではなく、「自分がその立場に置かれたらどのように考えるか」「社会の一員としてどのように判断するか」を問うことで、学習内容を自己との関係の中で理解させることを意図した。また、価値観や立場の違いによって結論が分かれ得ることに気付き、他者の意見を尊重しながら思考する態度の育成にもつながると考えた。

## 4. 結果

### 4-1 アンケートとその結果

以上の授業実践の効果を検討するために第5時終了直後、3クラスの生徒を対象としたアンケート調査を実施した。質問項目は知識理解の深まりや自己評価、そして授業への参加意識や意見の合意形成に関する認識の把握を行うことを目的として作成した。各項目は4件法の選択式で構成されている。

このアンケートの結果（図3）を基に、授業を通して生徒がどのような学びを実感したのか、そして思考や判断、対話に関する意識や態度にどのような変化が見られたのかについて分析する。

図3：授業後アンケートの結果（各設問に対する生徒の回答割合）

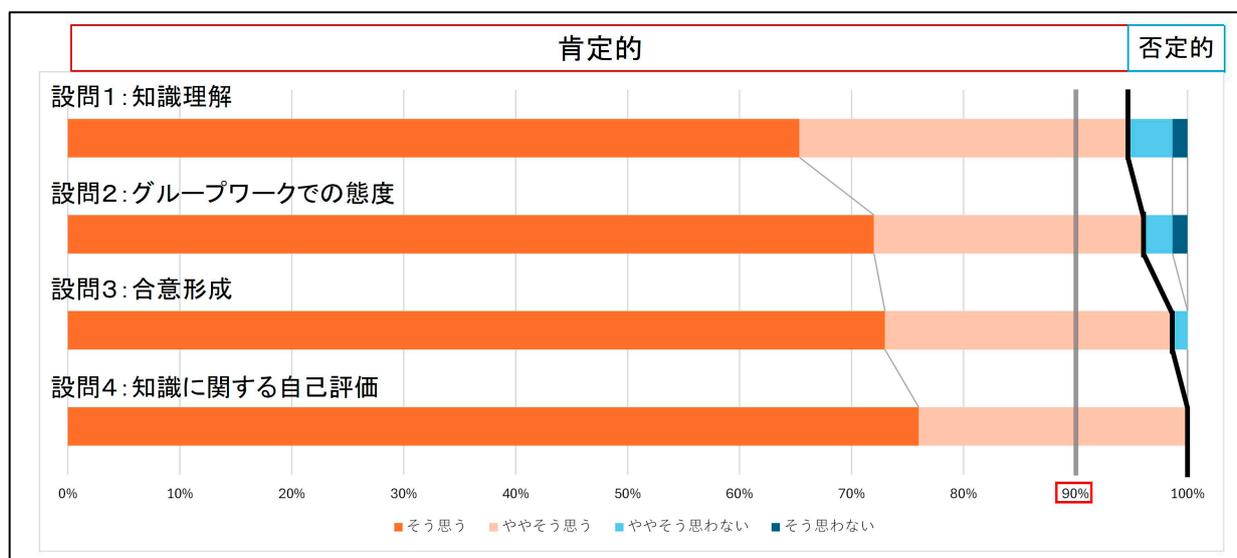


図3より、全ての設問において肯定的な回答が多数を占めており、本実践が生徒の学習に一定の肯定的影響を与えたことがうかがえる。

特に、授業内容の理解やその自己評価に関する設問では、「そう思う」と回答した生徒が約6～7割を占め、「ややそう思う」を含めると9割以上が肯定的に評価している。このことから、本実践が知識の深い理解をもたらしていた可能性が示唆される。

また、グループワークでの態度やその中での合意形成に関する設問においても、多くの生徒が肯定的に回答している。これは、対話を通して多面的に考え、合意形成を目指すという「公共」を目指す学びの一端が、授業の中で一定程度実現されていたことを示す結果であると言える。

その一方で、設問4を除く設問においても少数ではあるが否定的な回答が見られた。これは、本実践がすべての生徒にとって十分に機能したとは言いきれないことを示しており、今後の授業改善に向けた課題として位置づける必要がある。

#### 4.2 ワークシートによる分析

本節では、研究授業の際に使用した生徒のワークシート記述を対象に、生徒の学習の到達状況を分析する。分析にあたっては、観点①合意形成の結果が見られるか、観点②「公共の福祉」という概念をどの程度理解しているかの2観点を設定し、各観点においてA（観点を十分に達成している）・B（観点をおおむね達成している）・C（観点の達成が不十分、努力を要する）の3段階で評価を行った。

表2：観点①における評価の割合

	1組	6組	7組	全体
A	56.7%	54.8%	42.9%	52.4%
B	26.7%	32.3%	47.6%	34.1%
C	16.7%	12.9%	9.5%	13.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表3：観点②における評価の割合

	1組	6組	7組	全体
A	53.3%	58.1%	47.6%	53.7%
B	30.0%	25.8%	42.9%	31.7%
C	16.7%	16.1%	9.5%	14.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表2及び表3は、観点①と観点②について、各クラス及び全体の評価結果を示したものである。観点①では、全体の約5割強がA評価に該当し、多くの生徒がグループの意見をまとめ、合意形成を行うこ

とができていたことがわかる。一方、観点②においても、A 評価は全体の半数を占めており、「公共の福祉」という概念原理を自分の言葉で説明しようとする記述が一定数確認された。

表4：観点①と観点②を組み合わせた分析結果

		観点①：合意形成の結果が見られるか			
		A (十分に達成)	B (おおむね達成)	C (努力を要する)	合計
観点②： 概念理解の程度	A (十分に達成)	30.5%	18.3%	4.9%	53.7%
	B (おおむね達成)	15.9%	11.0%	4.9%	31.7%
	C (努力を要する)	6.1%	4.9%	3.7%	14.6%
	合計	52.4%	34.1%	13.4%	100.0%

表4は、観点①と観点②の評価結果を組み合わせて分析したものである。これより、観点②がAである生徒の中では、観点①もAに該当する割合が最も高く、概念理解が深い生徒ほど合意形成に到達している傾向が確認できる。一方で、観点②がBにとどまる生徒においては観点①の評価がA・Bに分散している他、観点②がCに該当する生徒では観点①でAはほとんどみられず、概念理解の度合いと合意形成の成立が相互に影響している可能性が示唆される。

以上の結果から、今回の授業においては、多くの生徒が合意形成に至る経験を得ることができていたことが明らかになった。また、合意形成の成立には「公共の福祉」の概念理解の深まりが一定程度関係しており、思考活動と知識理解が相互に関連しながら学びが形成されている様子がうかがえる。

## 5. 考察と総括

### 5-1 考察

本研究授業は、講義型授業によって必要な知識や視点を事前に共通理解をしたうえで、生徒同士の議論や考察を行う活動を組み込む授業構造を採用していた。そのため、合意形成や概念理解が十分に成立するかどうかは検討すべき点ある。その結果、第4章より講義型授業を基盤とした授業構造であっても、生徒が他者の意見を踏まえながら調整案を考え、合意形成の結果を導き出すことが可能であることが示唆された。また、このことは講義型授業が知識共有の機能として適切に位置づけられた場合には、その後の思考活動や議論を支える基盤となりうることを示していた。

また、クロス集計から他者の意見を踏まえながら調整や判断を行う合意形成の過程が、「公共の福祉」を単に教科書的に理解するのではなく、対立する価値を調整するための原理として捉える理解を促した可能性を示している。すなわち、合意形成を伴う学習活動は、生徒にとって概念を「使う」場面を生み出し、その結果として概念理解の深化につながったと考えられる。この点において、議論を行う活動は「活動そのもの」が目的ではなく、概念理解を支える学習過程として機能していたといえる。

以上の考察より、本研究で実践した授業は、講義型授業を完全に否定するのではなく、知識共有の機能として位置づけ直したうえで、生徒の思考や合意形成を促す活動を組み込むことにより、「公共」が目指す資質・能力の育成に一定の効果を持ち得ることが示唆される。

## 5-2 総括

今回は、高等学校公民科「公共」における講義型授業の構造的特質を踏まえつつ、それを基盤として生徒の主体的な思考や判断、対話を促す学習をいかに授業の中に位置づけることが可能かを検討し、その授業構造の在り方を明らかにすることを目的として行った。

そしてその授業実践の結果、多くの生徒が合意形成の結果を言語化できており、また合意形成をうまく行えた生徒ほど、概念原理を自分の言葉で説明しようとする傾向が見られた。このことから、本研究で実践した授業は、講義型授業を基盤とした授業構造であっても、生徒の思考を促し、概念理解を深める学習活動として機能し得ることが示唆されたといえる。すなわち、講義型授業と対話的な学習活動を対立的に捉えるのではなく、両者を有機的に組み合わせることの重要性が明らかになった。

一方で、今回分析を行って行く中で大きく二つの課題が表出した。第一に、合意形成の過程を十分に捉えきれていない点である。今回は、授業実践における学習成果を主にワークシートの記述内容から分析し、生徒が「公共の福祉」という概念を用いて調整案を導き出すことが可能であることを明らかにした。しかし、生徒同士がどのようなやり取りを通して意見を調整し、合意形成に至ったのかという過程そのものについては、当初の研究設計段階では十分に想定できていなかった。そのため、分析を進める中で、合意形成の「結果」だけでなく「過程」を捉える必要性が浮き彫りとなった。今後は、発話記録や協議のプロセスを対象とした分析を取り入れることで、合意形成の学習過程をより立体的に明らかにする必要がある。

第二に、結果の一般化について慎重に検討する必要がある点である。今回は、一校一学級における特定単元の授業実践を対象としたものであり、その成果を直ちに他校・他単元へ一般化することには限界がある。しかし、今回示した「講義型授業を基盤としつつ、対話的な学習活動を組み込む授業構造」は、他の単元や教科においても応用可能な視点を含んでいると考えられる。今後は、複数の実践事例を蓄積し、比較・検討を行うことで、より汎用性の高い知見として整理していくことが求められる。

以上のような課題は残るが、今回は、高等学校公民科「公共」において、講義型授業を前提としながらも、授業構造を工夫することで、生徒の主体的な思考や合意形成を促す授業実践の可能性を示した点に意義があると考えられる。今回の研究が、今後の高校公民科における授業構想の一助となれば幸いである。

## 6. 参考・引用文献

- ・市川伸一（2020）『「教えて考えさせる授業」を創る：アドバンス編』 図書文化出版
- ・宇多賢治郎（2015）「「経済学」と「経済」教育の乖離 後編：私と公民の分離」、『山梨大学教育人間科学部紀要』, 17, pp.101～108
- ・大石学ほか（2022）『小学社会 3』 教育出版
- ・桑原敏典（2022）「高等学校公民科「公共」新設の意義と実践上の課題 — 主権者育成の視点から —」、『社会認識教育学研究』, 37, pp.1～10
- ・国立教育政策研究所（2015）「平成 27 年度学習指導要領実施状況調査 教科・科目等別分析と改善点（高等学校 公民科 現代社会）」  
[https://warp.ndl.go.jp/web/20250901213126/https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido\\_h27/h27/06h27bunseki\\_gendaiShakai.pdf](https://warp.ndl.go.jp/web/20250901213126/https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/06h27bunseki_gendaiShakai.pdf)（2026年2月2日最終閲覧）
- ・文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 公民編』
- ・山本堅一（2017）「学習動機の高多様性：アクティブラーニング型授業における鍵要因」、『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』 24, pp.185～190