



世の中と自分をつなげる学び
社会的事象と自分をつなぐ学び

社会科

菅谷 昌弘 ・ 東 岳史

I はじめに

中央教育審議会「教育課程企画特別部会 論点整理」が今年の8月に示され、次期学習指導要領改訂の社会科における方向性が明らかとなった。ここで注目すべき点は、「主体的に社会形成に参画しようとする態度」「資料を基とした社会的事象を考察し表現すること」の2点であり、社会科の授業づくりにおいて、今後の重要な課題として捉えることができる。

前者は、本年6月より施行された改正公職選挙法（18歳選挙権）が大きく関わってくる。これについては、高等学校における学習を充実させるだけではなく、土台となる小・中学校における学習の積み上げが鍵となる。また、このような態度が形成されるためには、後者に挙げられた資質や能力を丁寧身に付けていくことが不可欠となる。社会科の授業において、実際に学習対象となる社会的事象を見たり、直接体験したりすることはかなり困難なことである。よって、諸資料を通して社会的事象を考察し表現することによる“確かな見方や考え方”が求められる。

本校では、求める生徒の姿を「自己を拓き、協創する生徒」と設定した。この求める生徒の姿を具現化するにあたっては、前段の2点の充実を図る学習を展開することで、求める姿に近づくのではないかと考える。生徒の現状を適切に捉えた上で、社会科の授業において工夫や改善を行い、実践を積み重ねることで、本校で求める生徒の育成に寄与したい。

II 教科研究内容

1 社会科における「自律」と「共栄」に向かう学び

学習指導要領においては、3年間の学習において公民的資質の基礎を育成することを目指しているが、そこで重要になるのは、「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察」することである。なぜなら、社会的事象を捉える際、実際に見たり直接体験したりすることは難しいからである。そのため、資料を適切に収集、選択、処理、活用して考察していかなければならないのである。木村博一氏は「社会の見方や考え方」を育むためには、これまでに習得した様々な知識や理解を踏まえた“合理的な根拠”が大切であると述べている。¹⁾ 日々の授業において、学びの見通しをもちながら、多様な手段で自ら調査し、得た情報を統合し、活用することができるような取組を入れることなどが大切であろう。このような学びを推進することで、個の力の伸長が期待される。

しかし、個の成長をより確実に促すためには、他者との関わりは欠かすことができない。“合理的な根拠をもった見方・考え方”は様々な経験や情報などに触れる中で形成された知識や理解を踏まえたものである。この様々な経験とは、自身で社会的事象に触れるということはもちろんであるが、他者に関わることで得た新たな情報や新たな視点が含まれると、より強固な“合理的な根拠”となり得る、ということがあるのではなかろうか。個々の経験や思考の過程には当然差異があるので、それに伴って社会的事象に対する見方や考え方は異なる。ゆえに、他者との関わりを通し、互いの視点を活かすことで、より確かなものになると考えられる。

また、木村氏は自覚と責任をもってすることの重要性について言及している。¹⁾ 「説明ができる」ということは、すなわち、対象となる他者に働きかけ、自らの意見を伝えているということである。そこには、単なる想いや願いが語られるのではなく、“合理的な根拠”のもとに述べられた意見であり、相手の立場を尊重しながらも互いに磨き合おうとする想いが含まなければならない。これは、社会科の教科目標である「国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎」を身につけた姿である。他者との関わり中で成長すること、自他共に成長することを社会科の学習の中で大切にしていきたい。

そこで社会科では、「自律」に向かう視点として、課題解決に対し、資料を適切に収集、選択、処理、

活用することを、他者との協働的な学びの中で行い、考察を深めていくことを挙げる。さらに、「共栄」に向かう視点を、互いの思考を活かし合い解決へと進むこと、そして共に高め合っていくこととし、「自律」に向かう学びの過程において、それらのつながりをもたせることで、知を獲得し、自ら学ぶ意欲を実現するための学びを、社会科における「自律」と「共栄」に向かう学びとした。

なお、社会科においては、後に述べる「自律」に向かう視点を進める過程において、「共栄」に向かう視点の手立てを関連させ、「自己を拓き、協創する生徒」の育成を目指すところである。

2 「自律」と「共栄」に向かう学びの手立て

(1) 「自律」に向かう視点の手立て

①社会的概念を理解する学習展開 【実践例1】

社会的概念を理解するためには、社会的事象間の因果関係を丁寧に読み解く必要がある。そのためには、既に学んだ社会的事象や諸資料などをつなぎ合わせて考察することが肝心である。生徒たちにとって、目の前にある社会的事象や諸資料は読み解くための重要な宝の山となるはずである。しかし、それが宝の山であると気が付くか、宝の山となるかどうかは、その資料の活用の仕方によって変わってくる。例えば、学習課題に応じて必要な資料を収集しても、それが適切な資料であっても、その読み方次第で課題解決には至らない場合もある。岩田一彦氏は「社会を見る概念装置の基本となる部分は、社会的事象の明示的な因果関係である。この因果関係を学んだことが、他の事象を見るさいにも有効にはたらくことが実感できれば、自ら学ぶ条件を満たすこととなる。」とし、このような経験が、知的充実感や学んだことの実用性の実感から、自ら学ぶ意欲の高まりに寄与すると述べている。²⁾

そこで「自律」に向かう視点の手立ての一つ目として、課題解決に対し、資料を適切に収集、選択、処理、活用することを、他者との協働的な学びの中で行い、考察を深めていくことを挙げる。具体的には、グループ活動において、付箋やカードを活用し、社会的事象の因果関係を視覚化する学習活動などが考えられる。自ら思考したことを互いにアウトプットすることによって、個人では気付くことができなかったことに目が向くだけでなく、自分の考えが受け入れられることによって有用感を感じることもあるだろう。そして、共に学ぶことで新たな社会的概念の理解を図ることができるのである。

②社会的な見方や考え方を活用せねばならない課題の設定 【実践例2】

先の①にも関連するところであるが、様々な情報を集めただけでは社会を理解することはできない。情報を活用し、それらを組み合わせてこそ、社会的事象を捉えたり、社会的概念の形成に至ったりすることができるだろう。西岡加名恵氏はパフォーマンス評価の説明の中で次のように述べている。³⁾「学校で保障すべき学力には、知識・技能を暗記・再生する力だけではなく、文脈において知識・技能を活用する力が含まれているという目標観です。知識や技能は、バラバラなものとして獲得されるだけでは不十分です。それらを自分のものとして使いこなせる状態にするためには、個々の知識や技能が互いに関連づけられ、深く理解されている必要があります。」このことから、これまでに学んだ社会的概念を見方や考え方に活用し、他の社会的事象との因果関係を考察する課題に取り組むことは大変重要であるとともに、このような学習活動を通して、深い理解に向かうだけでなく、自ら思考や行動を調整する能力を身に付けることが可能となることが考えられる。

そこで「自律」に向かう視点の手立ての二つ目として、社会的な見方や考え方を活用せねばならない

課題を設定することを挙げる。それに伴い、課題解決の方法において、生徒にとって選択の幅が広がるよう工夫する。なお、次の【図1】は、社会科における学習活動（場面）において、選択することが多様であるものを整理した表であり、これらを意識しながら学習課題を設定したり、課題解決に向かったりするよう促すこととする。

【図1】

単元を通した課題	本時の学習課題	課題解決のための資源選択
□単元を通した課題を解決する上で、その方法が複数あり、自ら設定し選択ができること。	□答えが一つでない（答えが複数ある）学習課題 □課題解決までの方法が複数考えられる学習課題	□資源を選択する量や質が広いこと。

(2) 「共栄」に向かう視点の手立て

①合理的な根拠をもとにした社会的な価値判断 【実践例1】 【実践例2】

「共栄」に向かう視点の手立ての一つ目として、価値判断の場面における他者との交流や議論を重視することとする。前出の岩田氏は、「子どもの生活と直接つながっている論争問題を授業にもちこめば、自分の主張の裏付けとなる根拠を、自ら探究していく必要性に迫られてくる。科学的根拠および具体的資料による価値判断の重要性が実感できれば、自ら学ぶ状況になっていく。」述べているが、そこに学び合いの場が入ると、より確かな知の形成に結びつく。互いの想いや考えを伝え合うことで、さらに練られた価値判断となり、その後の学ぶ意欲へとつながっていくことだろう。さらに、価値判断においては、「責任」を求めたい。責任ある価値判断とは、“適切な資料に基づく判断”に加え、“多様な他者の立場に立った判断”と捉える。つまり、独善的なものではなく、社会的事象を自分のこととして捉えた責任のある発言や言動が求められるのである。

なお、学習内容に関しては、一つの社会的事象の追究から世界が見えてくることを実感できるような題材の工夫を検討する。公民的資質を培い、社会に積極的に参画しようとする意欲や態度をもつことができるような学習を展開すれば、より「共栄」に向かうことができると考えるからである。

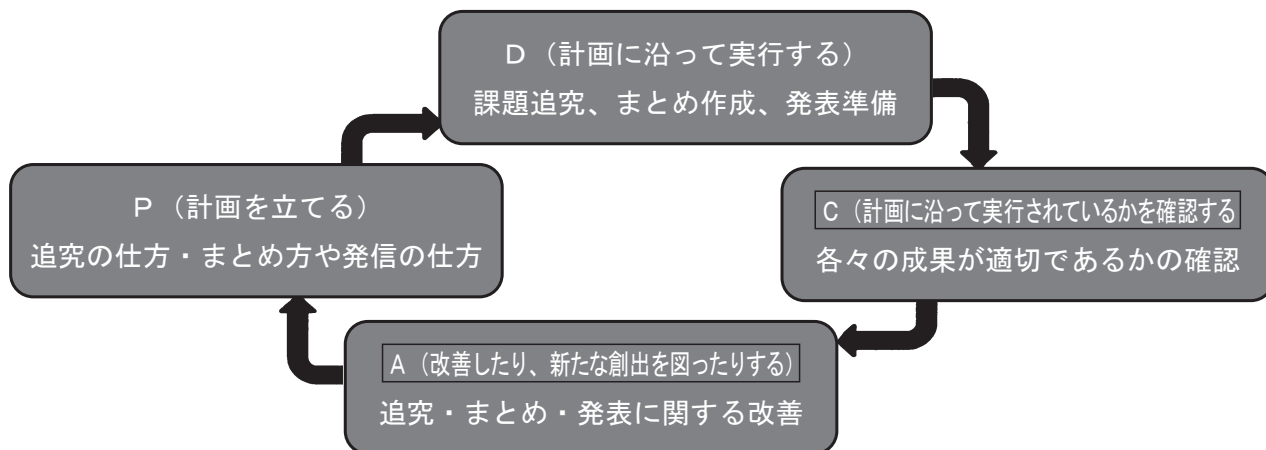
②合理的な根拠をもとにした自己評価と相互評価 【実践例2】

「共栄」に向かう視点の手立ての二つ目として、評価場面に着目する。これまで学んできた事柄が、独りよがりなものにならぬよう、自己評価と相互評価（他者評価）を取り入れることで確かなものとしたい。その際、“合理的な根拠”をもった客観的な視点で行うことができるよう指導する。特に仲間からの評価については、さらには自らに対する自信を深め、学ぶ意欲の高まりにも寄与することとなると考えられる。

評価においては、自己評価を踏まえたうえで相互評価（他者からの評価をもらう）へと向かうこととする。自己評価だけでは、独善的なものにとどまる可能性があるだろうし、また、他者から評価を得るだけでは、その場限りのものとなる可能性があるだろう。生徒自身によって客観的に自己評価を行うことができるような工夫を行うことで、また、それに加えて相互評価を行うことによって、社会的事象に対する確かな見方や考え方をもち、さらに学びを推し進めていこうとする意欲の高まりにつながるだろう。

生徒自身の評価については、【図2】のPDCAサイクルを活用し、今年度についてはC（確認）とA（改善・創出）を意識し、生徒自身が振り返って次につなげることを重視する。

【図2】自己評価のPDCAサイクル



Ⅲ 実践例

実践例 1

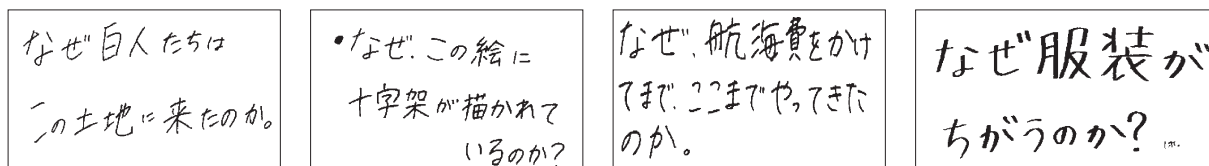
- 1 題材 第2学年 歴史的分野 近世の日本と世界 「結びつく世界との出会いと天下統一への歩み」
- 2 本時のねらい コロンブスの上陸に関する資料から、ヨーロッパ人がアジアへ進出した理由やその背景について考えることができる。
- 3 「自律」と「共栄」に向かう学びについて
 - (1) 「自律」に向かう視点

①社会的概念を理解する学習展開

授業の冒頭で、17世紀に描かれたコロンブスがサン・サルバドル島に上陸する図を、その説明をせずに生徒に提示した。すると、生徒からは「船があるな」「何か島に上陸しているようだ」「肌の黒い人は上半身が裸だ」などつぶやく声が多く聞かれた。そこで「この図について説明してみてください」と生徒に投げかけると、教室内の各所から聞こえてきた声が途絶えた。「何か説明できる人はいますか」とさらに聞くと、生徒たちは互いに顔を見合わせたり、首をかしげたりとしていた。「その図に描かれていることは何となく分かるが、説明するとなると分からない」と生徒から発言があった。そこで「どのようなことが分かれば、図を理解することができるのだろうか」という学習課題を立て追究することになった。このように「ヨーロッパ人が海外に進出した。」という歴史的事象の概念を明らかにするという学びの見通しをもつことになるのである。また、「解決の方法を計画」することについては、計画を立てるための手立てが必要となる。その手立てとして、図の分析を①～⑤の順で行った。①図を見て分かることを付箋に書き出す。②班になり、各自の付箋を出し合う。③出された付箋をグループ分けする。④分けた付箋のグループに



【資料の確認が合理的な根拠となる】



【生徒から出された疑問文 (一部)】

名称を付ける。⑤各班のグループの名称を学級で交流する。このように社会的事象に関して、自分は何が分かっているのかを明らかにすることが、生徒の社会認識を促すことになるのである。また、付箋を持ち寄ったり学級で交流したりすることで、個人では気付けなかったことに気が付くことになり、集団との関わりに価値を見いだすのである。

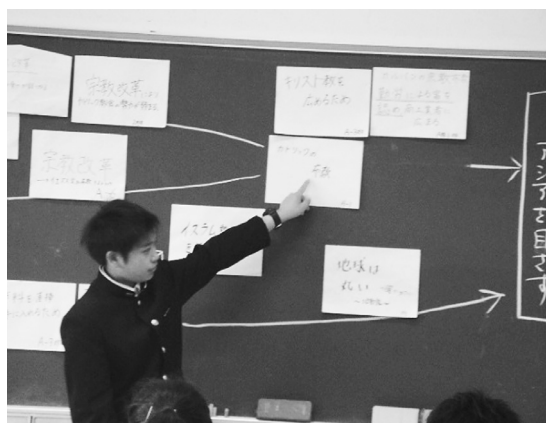
(2) 「共栄」に向かう視点

①合理的な根拠をもとにした社会的な価値判断

この図の分析をもとに、解決の方法の計画を立てることになる。本時における解決の方法の計画とは、学習課題を解決するために取り組まなければならない課題を設定することである。そのため、図から分かったことから、疑問文をつくるように促した。その際「なぜ」「どうして」を文頭にするように指示した。「〇〇は何でしょう」のような一問一答形式の疑問文になると、単なる図の確認とってしまい、先ほど行った学習活動と同じことになることが考えられる。そのため、様々な見方や考え方ができるような疑問文が必要となるのである。各班の疑問文を黒板に掲示し学級で交流した。そして、これらの疑問文を俯瞰することで、目的について、十字架（宗教）について、航海についてなどを調べ、追究することが、これからの学びに必要であることが生徒たちに確認され共有されたのである。その後、黒板に掲示された疑問の中から、より課題解決に迫ることができるものは何かを各班で選び、課題解決に迫る知を獲得していくことになる。つまり、この疑問の選択は資源の選択なのである。そして、黒板の左側に「ヨーロッパ人がアジアを目ざす前」、右側に「ヨーロッパ人がアジアを目ざす」と書かれた間に、各班で疑問について調べて分かったことを黒板に掲示した。掲示したものは時系列に並べ替え、関わりがあることがら同士は矢印や線で結びつけて、その関係性を分かるように示した。そして、生徒数名を指名し、黒板の掲示を参考にしながら説明をするように促した。ある生徒の説明を受けて、別の生徒が掲示されたものの新たな関係性に気がつき、さらに黒板に線を書き足す場面もあった。授業後の生徒の感想では「授業の最初に見た絵は、はじめヨーロッパ人がただ領地を広げるためだと思った。でも、香辛料を安く手に入れることやキリスト教を布教するといういろんな理由があることが、班で話し合ってたかった」という記述が見られた。このように、他者との関わりを通して、歴史的事象に対する価値判断の変容が見られたことで「ヨーロッパ人が海外に進出した。」という歴史的な概念の理解が深まったといえる。



【社会的事象の因果関係をつかむ】



【社会的事象間の因果関係を説明する】



【新たな社会的事象間の因果関係をつかむ】

実践例 2

- 1 題材 第3学年 歴史的分野 二度の世界大戦と日本 「第一次世界大戦後の体制」
- 2 本時のねらい 第一次世界大戦の終結と講和の内容について考察し、互いに議論することによって、軍縮の動きや国際協調の機運が高まったことについて理解することができる。
- 3 「自律」と「共栄」に向かう学びについて
 - (1) 「自律」に向かう視点

②社会的な見方や考え方を活用せねばならない課題の設定

本時は第一次世界大戦の背景、経過を学んだ上での学習となる。第一次世界大戦後、パリ講和会議を経て、国際連盟の設立、ワシントン会議が行われ、軍縮と国際協調に向かう風潮が生まれる。本時では、このような流れを理解することを主たるねらいとするが、既習の学びを活用することができる課題を設定するとともに、自己評価や他者評価を取り入れることで確かな学びにつながり、自ら学ぼうとする意欲が育まれると考えた。

生徒たちは任意の国の代表団の一員になるという設定のもと、「第一次世界大戦において、各国が求めた講和条約の内容は、どのようなものがふさわしいだろうか」という課題に取り組む。現実としては、ベルサイユ条約が締結され、それに基づく戦後の動きが見られた。本時では、「第一次世界大戦後の世界をどのように運用していくか」という視点に立つこととし、敗戦国を含め、参戦したあらゆる国に参加するという想定で進めた。

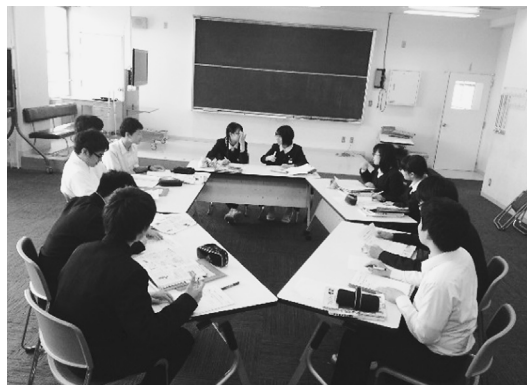
生徒たちは、単なる思いつきではなく、ベルサイユ条約の内容や国際連盟の設立、ワシントン会議など、戦後の動きに関する資料などを自分の主張の裏付けとなる根拠とし、それらを取捨選択しながら発表に備えた。なお、事前学習を行うにあたって、一人で学んでも複数で学んでもよいこととした。

- (2) 「共栄」に向かう視点

①合理的な根拠をもとにした社会的な価値判断

②合理的な根拠をもとにした自己評価と相互評価

そして本時では、学級を12名程度の3つのグループに分け、それぞれで議論を推し進めた。初めは自国の主張ばかりをぶつけ合う様子が見られたが、折り合いをつけていく段階においては、徐々に他国のことも考えるようになっていった。以下のやりとりはその一例である。



【互いに伝え合い、合理的な社会的価値判断を行う様子】

(フランス) 「ドイツへの賠償金は、あまり多すぎない方がよいと考えます。」

(イギリス) 「なぜ、負担をかけないのですか？あんなにもひどい状況なのに…。」

(フランス) 「負担をかけすぎると、ドイツがインフレになることが予想されます。そうすると、やがて隣国であるイギリスやフランスにも悪影響がやってくるからです。」

その後、自己評価を行った上で相互評価を行ったが、上のやりとりをしていたグループの一人が、「今回の議論では、自国だけではなく、より多くの国々が発展することを意識した主張を互いにするこ

とができた。」と評する様子がかがえた。生徒たちは、「自律」と「共栄」に向かう学びを通して、新たな知を獲得し、「学ぶこと自体が楽しい」と感じたようである。

IV 実践から見えてきたこと

実践に取り組む過程において、「自律」に向かう視点について、学びの見通しを生徒にもたせるためには、学習課題とその課題解決に迫るための課題（問題）を明確に設定すること、つまり、この課題（中心課題）を解決するために、自分たちは何をしなければならないのかを生徒に意識させることが不可欠であると感じた。また、課題設定にあたり、生徒が「自分たちの活動によって、自分たちで導き出した」と実感することが望まれるが、そこが不十分であった。自分たちで知りたい、調べたい、考えたい、関連付けたいなど感じながら解決に向かうことや社会的事象を自分ごととして受け止めることができる手立てがより必要である。

また、「共栄」に向かう視点である「互いの成長を支え共に活かし合い」については、まず、何がどのように成長したのかということを生徒自身が認識できないといけない。その認識を受けて、何が自分の成長に関わったのかを吟味することで、共に活かし合えたかどうかを判断できるのではないだろうか。そのために、いくつかの試行段階を教師の手立てとして講じなければならないと考える。

V 引用・参考文献

〈引用文献〉

- 1) 日本教科教育学会『今なぜ、教科教育なのか』文溪堂、2015
- 2) 岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書、1994
- 3) 三藤あさみ・西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか』日本標準、2010

〈参考文献〉

- ・秋田喜代美『学びの心理学 ～授業をデザインする～』左右社、2012
- ・石井英真『今求められる学力と学びとは』日本標準、2015
- ・北俊夫『“知識の構造図”を生かす問題解決的な授業づくり』明治図書、2015
- ・高木展郎『変わる学力、変える授業。』三省堂、2015
- ・文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』2008
- ・中央教育審議会『教育課程企画特別部会 論点整理』2015