

社会認識を高める授業の創造

～「社会的な見方や考え方」を育てる学習を通して～（1年次）

田邊靖博 佐野 愛 猪股研二

1 研究主題設定の理由

(1) 「21世紀型能力」との関連から

平成25年3月、国立教育政策研究所のプロジェクトが報告書をまとめ、今後の教育課程編成で育成が求められる資質・能力として「21世紀型能力」を提唱した。「21世紀型能力」は、「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」と、「思考力」の使い方を方向付ける「実践力」の三層構造とし、「実践力」が生きる力へと繋がることを狙っている。また、中核となる「思考力」は、一人一人が自ら学び判断し自分の考えを持って、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力と定義されている。特に社会科においては、この「思考力」の育成を図っていく上で「社会的な見方や考え方」を育てる学習との関係性が高いと考えた。

(2) これまでの研究との関連から

これまで本校社会科では、社会科授業は生徒に単に固定的な知識を詰め込むのではなく、「生きて働く知識」（学習や日常生活で出会う諸問題に生かすことができ、他の事象や事例に応用・転移できる知識、つまり事象間の関連を自ら見出し、そこから社会を見つめ直すことが可能な知識）を習得させることが重要であると考えてきた。また、「生きて働く知識」を習得できる授業こそ、生徒の社会認識を高めることができる授業であると考え、研究実践に取り組んできた。

昨年度までの3年間は、全体研究主題「自ら問う力を育む授業の創造」のもと、基礎的・基本的な知識及び技能の習得だけではなく、それらを活用した「思考力・判断力・表現力等の育成」を目指した研究実践を行ってきた。特に社会科では、「説明する力」を身に付ける学習を通して、因果論的なわかり方ができる力を育てようとした。今年度から始まる3年間の研究においても、昨年度までの研究の成果と課題を踏まえた取組が必要であると考え、研究主題を継続させた。

(3) 生徒の実態から

本校生徒の社会科における学習到達状況を標準学力調査の結果からみると、「社会的な思考・判断・表現」の数値が、「社会的事象についての知識・理解」の数値に比べて、若干低い傾向にあったが改善されてきている。しかし、表1からわかるように、教科の正答率を「基礎」と「活用」とに区分した場合、活用における「思考・判断力」の数値が低い傾向にある。また、本校生徒は、学力テストの類の正解を導き出すことに長けている者が多い。しかし、「あなただったらどうしますか」「あなたの考えはどうですか」といったことを授業で発問すると、一問一答形式の発問に比べてはるかに挙手が減ってしまうという実態がある。

これは、これまでの研究実践の成果はあったものの、本校生徒の「社会的な見方や考え方」が十分に育っておらず、「生きて働く知識」の習得も不十分な状態にあるためと考えた。そこで、生徒の実態からの課題の解決に取り組もうと考え、研究副題を設定した。

表1 平成25年度 第1学年 標準学力調査の「社会」の結果

	教科の正答率					観点別正答率			
	基礎	活用			社会的事象 への関心・ 意欲・態度	社会的な思 考・判断・ 表現	資料活用の 技能	社会的事象 についての 知識・理解	
		思考・ 判断力	表現力						
平成25年4月 校内平均正答率	79.7	81.6	71.0	75.5	48.4	72.4	74.0	79.9	79.7
全国平均正答率	62.9	65.7	50.1	55.1	25.2	54.6	57.5	62.6	62.9
平成26年1月 校内平均正答率	79.4	80.1	75.8	71.4	82.4	79.6	78.8	79.6	79.6
全国平均正答率	58.9	61.7	45.0	40.7	51.4	53.0	52.0	57.9	59.9

2 「社会的な見方や考え方」を育てる学習について

(1) 「社会」をどういう視点で見るのか

「社会」をどういう視点で見るのかという点について、菅野 仁氏の著書『ジンメル・つながりの哲学』の中に出てくる「俯瞰する視点と当事者の視点」という次の部分を引用して考えてみたい。

『俯瞰する視点と当事者の視点を最も具体的にイメージするにはどうしたらよいただろうか？「俯瞰」は比喩的な表現として、「鳥瞰」という言葉に置き換えることができる。それは、大空を高く飛ぶ鳥のようにはるか上空から社会という下界を見下ろすというイメージだ。一方、当事者の視点は何か具体的なイメージに置き換えて理解することができるのだろうか？このところ「鳥瞰」と対照的な語として、「虫瞰」という言葉を目にすることがある。地面を這いずり回る虫のように、生活の現場に根をはって社会的出来事を観察したり、社会的問題に取り組んだりすることを意味するようである。しかし、私の感覚では、「虫」では〈いま・ここ〉の自分の生活や他者との関係を客観的に対象化し、とらえ直すというイメージが伝えきれない感じがする。

当事者の視点を喚起させるイメージを一番もっているのは、「ミーアキャット」という動物だ。ミーアキャットは、南アフリカの半砂漠地帯に住む小動物で、ジャコウネコ科に属するマングースの仲間だ。何より特徴的なのは、尾を支えにしながら二本足でしっかり立ってあたりを見渡す何ともいえない愛嬌のある姿だ。しばらくあたりを見渡した後に腰をおろす、そしてまた二本足で立って見渡す。決して地面から離れず、しかも背伸びをしながらあたりを広く見渡そうとするその姿は、生活の現場に降り立ちながら、しかし這いつくばっているのではなく、〈いま・ここ〉の自分の生活とその社会的文脈を何とか客観的にとらえ直そうとする当事者の視点と重なってイメージできる。』

この文章から感じることは、私たちが日頃行っている社会科の授業は俯瞰（鳥瞰）する視点を多用していることである。もともと、私たちは社会科の授業の中で、身のまわりの地域や日本そして世界へと次第に空間的に広がるものとして「社会」を意識するように教える。例えば、地理的分野で白地図を塗るといった作業がある。そこでは、自分が鳥にでもなって、あるいはもっといえば人工衛星か何かに乗って地域全体あるいは日本全体を見下ろしているスタンスがとられる。また、歴史的分野についても私たちは、タイムマシンにでも乗ったように古代文明から現在までを一気に駆け抜ける。その際のポイントは、各時代の政治的大事件を時系列的に記憶することである。

しかし、こうした知識や視点の取り方は、私たちがいわゆる「普通の市民」として、周りの人間たちとの調整や妥協あるいは緊張関係を通じて自分たちの暮らしをどのように組み立てていくのかといった日々の課題を解きほぐす視角とは必ずしも重なり合うわけではない。生活者としての私たちにとって必要なのは、等身大の私と家族や友人といった「身近な他者」との関わり方、あるいは地域や学校や職場といった生活空間における人間関係をとらえ直せるような視点であり、さらには「世間」といった目に見えない抽象的な他者のまなざしに、どう対峙したらよいかという次元の問題ではないだろうか。

俯瞰する視点と当事者の視点の関係をよく考えてみると、俯瞰する視点の意義を根拠づけるのは、実は当事者の視点の方であることがわかる。つまり、自分が一人の生活する主体として「社会」というものをどのように感じ、どのように意味づけようとしているのかということがまず基本になる。その意味で生活する当事者として、「社会」というものをしっかりとらえ、考えることができる力を社会科の授業を通して教えていきたい。ジンメルの「社会」を見る考え方は、当事者の目線に降り立って見える出来事を観察する視点であるが、今日のような複雑化する社会であるからこそ、「ミーアキャット」のような俯瞰する視点と当事者の視点との往復運動が、「社会的な見方や考え方」を育てるためには必要なのだと考える。



(2) 「社会的な見方や考え方」を育てる学習とは

「社会的な見方や考え方」という用語は、中学校学習指導要領解説社会編の第1章総説3社会科改訂の要点(1)教科の改訂の要点の中で、次のように用いられている。

『第2に、言語活動の充実の観点から、社会的事象の意味、意義を解釈する学習や、事象の特色や事象間の関連を説明する学習を通して、社会的な見方や考え方を養うことを一層重視した。』

学習指導要領で用いられている「社会的な見方や考え方」とは“概念的知識”のことであり、岩田一彦氏が提唱する概念探究過程の中にある「社会的見方・考え方」という理論とほぼ同一の意味を為すと考えられる。表2は「社会的見方・考え方」の捉え方を、表3は「社会的見方・考え方」と知識・思考の関係を示したものであり、どちらも岩田氏が著書の中で定義している。

本研究では、岩田氏の定義を踏まえて、生徒が習得した知識を思考・判断・表現の根拠として活用し、「どうして、そのような見方をするのか」「なぜ、その考え方が必要なのか」などといった「社会」に主体的に働きかける授業をつくっていきたいと考える。このような授業のことを、「社会的な見方や考え方」を育てる学習と位置付けたい。

表2 社会的見方・考え方の捉え方

社会的見方を構成する要素	様々な事象を「いつ」「どこで」「何が」「どのように」で捉え、社会的事象として見出すことができる。 (記述的知識や分析的知識の見出し)
社会的見方	様々な社会的事象の関係を因果で説明し、因果律として一般化することができる。 (説明的知識と概念的知識の習得)
社会的考え方	習得した説明的知識と概念的知識をもとに、社会的論争問題について、合理的に価値判断することができる。 (規範的知識の習得)

表3 社会的見方・考え方と知識・思考の関係

	知識の種類		思考の動き
社会的見方を構成する要素	事実関係	記述的知識 … 知覚による事実判断により得られる断片的なもの	事実判断 … 社会事象の存在を認識 (知る) する
		分析的知識 … 記述的知識と社会事象間の一定の関係に基づくもの (目的, 手段・方法, 構造, 過程, 相互関係)	
社会的見方	的知識	説明的知識 … 社会事象間の関係を原因と結果で示したもの (概念的知識と単元で扱う学習材を結びつけた知識)	推理 … 社会事象間の関係を認 (わかる) 識する
		概念的知識 … その単元で習得させたい法則性を示したもの	
社会的考え方	価値関係的知識	規範的知識 … 事実関係的知識に基づいて価値判断という思考を通して習得したもの	価値判断 … 社会的論争問題に一定 (考える) の価値判断をする

3 全体研究との関わり（「深く考える」とは）

(1) 何のために「深く考える」のか（目的）

社会科授業において、「考える」ことを求めない授業は存在しない。これは、授業者である教師が、教材研究や授業内容の構成を行い、授業のねらいにそった発問を通して、生徒に考えさせる場面を設定しているからである。また、生徒の話し合いや発表・交流などを通して、さらに考えさせようという取組も多い。

では、何のために「深く考える」のだろうか。通常の授業の場合、「考える」授業とは、根拠に基づいた思考・判断・表現の学習過程を経て、社会的事象への知識・理解を求めていくものが中心になる。例えば、地理的分野「日本の農業とその変化」では、「日本の食糧自給率は、なぜ（どうして）低下してきたのか」を理解することに主眼が置かれる。ところが「深く考える」授業では、根拠に基づいた思考・判断・表現の学習過程を経て、学習者の「社会的な見方や考え方」を学習に入れ込み、それを表出させるところまでを求める。例えば、「日本の食糧自給率の低下は悪いことか」「どうすれば日本の食糧自給率を上げることができるのか」など、生徒に合理的な価値判断を求めることになる。つまり、社会科授業では、生徒の「社会的な見方や考え方」を表出させるために「深く考える」のである。

(2) 何を「深く考える」のか（内容）

社会科授業では、生徒の「社会的な見方や考え方」を表出させるために、何を「深く考える」のであろうか。これを一言で言えば、“今ある社会の有り様を鵜呑みにしない”ために“社会の在り方”を「深く考える」ということである。ここで用いた“社会の有り様”とは、過去から現在に至る「社会」を問うことである。また、“社会の在り方”とは、これから（将来）の「社会」を問うことである。

具体的な授業の場面では、「その見方や考え方はなぜ必要なのか」「その見方や考え方があなたの中で優先されるのはなぜか」「他の見方や考え方との併用で社会的事象を捉える必要はないのか」などの問いを通して、“社会の在り方”を深く考えていく。

また、先の項で述べたように、“社会の在り方”を「深く考える」ためには、「ミーアキャット」のような俯瞰する視点と当事者の視点との往復運動が必要になる。したがって、“社会の在り方”を深く考える際には、単なる知識理解の能力だけではなく、“自らの「社会的な見方や考え方」を創り変えていくことができる能力”が求められる。

(3) どのように「深く考える」のか（方法・手立て）

本研究の共同研究者の一人である服部一秀氏は、著書の中で『社会科授業の内容改善が大きな課題となっており、社会を内容上において学習可能化する教授学的変換が問われている。社会科の授業内容をつくりかえようとする主要な取組は3つに大別できる。』と述べている。表4は、それをまとめたものである。

今後の授業実践を通して、これらの授業内容の改善を目指すアプローチを、単元や授業によって効果的に使い分けていきたい。また、③のアプローチについては、市民形成（育成）の基礎を育てる観点から①②のアプローチを統合させる方法としても考えていきたい。

表4 社会科授業の内容改善の主要な取組（アプローチ）

	主要な取組	重視する視点	説明
①	有意味な社会認識への内容改善	社会科学	授業内容の社会認識を質の高い科学的知識に基づく 有意味（社会を見るために役立ち、その知識の質が高い状態） な認識へ改めるため、学問研究という要素を優先し、社会科学の論理を教授学的変換の基軸とする。
②	主体的な社会認識への内容改善	学習者	社会認識を学習者自身の知識構成に基づく 主体的（知識が子ども自身のものになっている状態） な認識に改めるため、学習者という要素を優先し、学習者の心理を教授学的変換の基軸とする。
③	社会形成への内容改善	民主主義社会	社会の取り扱いを変え、人々がつくり続けていくものとして扱い、学習者をその一人として位置付け直す。社会の新たな在り方を探る社会形成の学習を新たに目指す。授業内容を社会の認識を一環とする 社会形成（社会の在り方について学んでいく状態） へ改めるため、社会という要素を優先し、その中でも民主主義社会の原理を教授学的変換の基軸とする。

4 研究の目標

社会科授業において、社会科学や学習者及び社会形成を重視する内容改善を図るため、「社会的な見方や考え方」を育てる学習のあり方を明らかにする。

5 追究の課題

「社会的な見方や考え方」を育てる学習を、単元や授業に位置付けて計画的に実践することにより、生徒は「生きて働く知識」を習得し、社会認識を高めることができるのであろうか。

- (1) 「社会的な見方や考え方」を育てる学習とは、どんな学習なのだろうか。
- (2) 「社会的な見方や考え方」を育てる学習と「深く考える」授業の関係性はどうなっているのだろうか。
- (3) 「生きて働く知識」を習得し、社会認識を高めることができたかどうかは、どう評価するのだろうか。

6 これまでの実践事例

【実践1】平成26年7月4日（金）第1回事前研究会 <3学年公民的分野：佐野 愛>

- (1) 題材名 「平等権と共生社会① ～在日外国人の参政権をめぐる～」
- (2) 本時の目標 外国人参政権について、自分なりの意見をもち、他者との意見交換を通して考えを深めていくことができる。（社会的な思考・判断・表現）
- (3) 全体研究との関わり

「今ある社会の有り様を鵜呑みにしない」ために「社会の在り方」を深く考えていく。その方法として本授業では、③民主主義社会重視のアプローチを試みる。憲法14条の「法の下での平等」とはどんな「平等」をあらわしているのか、外国人の参政権が認められないのは、国家が個人を不当に扱っている事例なのか、権利の拡大は広がっているのに意識の中の差別がなくなる。よりよい社会にしていくために、どんなことが必要なのかを考えることに焦点をあてる。

(4) 本時の展開（7時間のうち本題材は2時間目と3時間目）

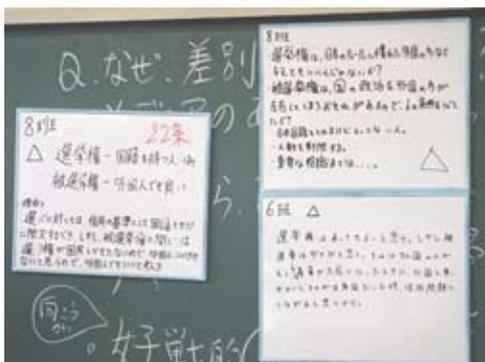
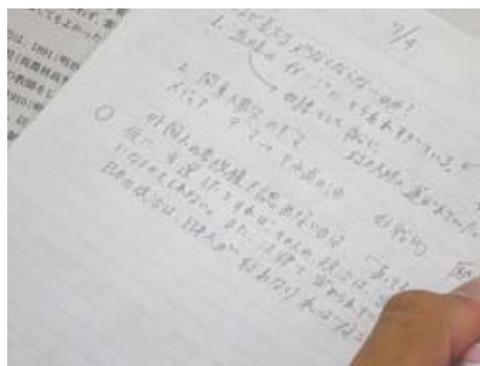
過程	発問・指示	資料	教授・学習活動	学習事項
宿題	（前の時間の宿題として「浅川巧」氏の資料を読んで、自分が感じたことをノートに書いてくるように指示しておく）	「ふるさと山梨」	S：宿題	・浅川巧氏が日韓のかけはしとなり、戦時中も社会の風潮に流されずに、韓国の文化を愛し、韓国の林業に貢献していったことを知る。
導入 5分	○宿題の成果を発表して下さい。	「ふるさと山梨」	T：指示 S：発表	・差別をしない公平な人 ・国際貢献できる人 ・時代に流されない人
展開 I 20分	○浅川巧さんが生きた時代の日韓の関係は歴史の授業で学んだとおりですね。これは過去のことであって、今は朝鮮の人、韓国の人を差別することなどないですよ？みなさん、どう考えますか？ ○ところで、この写真を見て下さい。今年の3月のできごとですが、何か知っていますか。 ○サガン鳥栖のメンバーを知ろう。 ○なぜ差別はなくならないのですか？	Jリーグ『浦和レッズVSサガン鳥栖』横断幕写真	T：発問 S：思考 S：発表 T：提示 S：発表 T：発問 S：発表 T：発問 S：思考	・今は差別がないと思う。 ・日本と韓国、北朝鮮の間には政治の上でも様々な問題があるから差別が残っているのではないか。 ・浦和のサポーターが民族差別的な内容の横断幕を掲げて、無観客試合になった。 ・サガン鳥栖は監督をはじめ、韓国籍の選手が複数在籍している。ヴァンフォーレから移籍した韓国人選手も含まれている。 【他クラスで出たもの】 ・歴史問題 ・マスコミのあおり ・反日感情の裏返し ・優越感
展開 II 20分	○この問題に関係がありそうな憲法の条文を探してみよう。 ○日本に住む外国人の人権についての表と「東京都管理職試験訴訟」をみてみよう。 ○外国人に権利が認められていないものがあるのは、「あってよいちがよい」なのか「あってはならないちがよい」なのかを考えよう。	教科書巻末「日本国憲法」 ビジュアル公民（資料集）	T：指示 S：分析 T：発問 S：思考 T：指示 S：意見交換	・14条 ・22条 ・13条, 11条, 10条など ・徐々に日本人並に改正されているものがあること、参政権や公務員、大学受験などには制限が設けられているものがあることをとらえる。 【他クラスの反応】 「あってよいちがよい」 ・伝統や文化が失われて外国の人が国を変えてしまうことがあるかもしれないから。

	○4人グループで意見交換をしてみよう。ホワイトボードに書いて黒板に貼ってみよう。	要求に応じて ・国籍法 ・他国の状況 などの情報を提供する。	T：指示 S：発表	「あってはいけないちがひ」 ・納税しているのだから、日本人と同じ権利が与えられて当然だから。 「条件付きで、あってもよい」 ・地方は認めても良い。 ・国政のみ認める。 ・日本人検定をする。 ・選挙権のみ認める。
まとめ 5分	○今日の授業を通してあなたが考えたことを書きましょう。 (時間がなかったら宿題)		T：指示 S：思考	○疑問に感じたこと、これは知らないと困ると感じた情報なども書き記すように指示をする。

(5) 授業のまとめ

今回の授業では、「人権を守るための権利」のうち「外国人参政権」を重点的にとりあげ、まず現在の制度を学んだ後に学年にいる外国籍の生徒の思いを知り、「外国人参政権を認めても問題ないんじゃないか」と「虫瞰」した後、「ではなぜ現在は全面的に認めていないのだろう」とゆさぶりをかけた。

「これからどうしていくべきか」のグループでの交流では「日本のことをどれくらい知っているか試験をすればいい」「地方参政権と国の参政権を分類して考えるべきだ」「他の国との比較が必要だ」「選挙権はいいが被選挙権はだめだ」といった意見を、自分なりの根拠を示す中で「俯瞰」することができた。残念ながら、グループでの交流で自分自身を俯瞰するということには行き着けない感じではあったが、学級全体での共有によって、最初に自分が持っていた意見より多角的な視野からとらえられるようになっていた生徒が多かったことが生徒のノートや感想からわかった。「虫瞰」と「鳥瞰」の間に矛盾やズレがある課題であったり、他者との意見が対立を生み出しやすい課題であったりしたとき、自分はどの立場で意見を言っているのか、またはどの立場を重視したいのか、相手はどの立場で意見を言っているのか、どの立場を重視したいと思っているのか、国は、諸外国は・・・という風に生徒が深く考える絶好のチャンスである。「どのような立場で」「どの立場を重視したいか」と、常に社会的事象において考えられるようにできると、社会的事象を多角的に見る生徒が育つのではないかと考える。



【実践2】平成26年10月18日(土) 中等教育研究会 <2学年地理的分野：田邊 靖博>

- (1) 題材名 「関東地方」—圏央道開通から何が見えてくるのか—
- (2) 本時の目標 「圏央道開通」を他の事象と有機的に関連付け、当事者の視点と俯瞰する視点による再検討を行うことで、関東地方の地域的な変容(社会の在り方)を考えることができる。(社会的な思考・判断・表現)

(3) 全体研究との関わり

「圏央道開通」という社会的事象の考察を通して、これからの関東地方の地域的な変容(社会の在り方)を深く考えてさせたい。その方法として本授業では、探究キーワードを当事者の視点(虫瞰)と俯瞰する視点(鳥瞰)で生徒に探究させる。また、一つの社会的事象がもつメリットとデメリットの側面を“立場”を意識して捉えさせ、“歯車マップ”を利用して考えさせることで揺さぶりたい。

(4) 本時の展開(7時間のうち本題材は6時間目)

過程	発問(○)・指示(◇)	教授活動 (T教師・S生徒)	学習活動	資料
導入 5分	◇これまで「圏央道」を材料に3時間学んできましたが、今日の授業は、まず「圏央道」開通CMムービー(約90秒)を見てください。	T: 見せる S: 見る	・開通CMムービーを見ながら、これまでの授業で取り組んだ学習課題「圏央道開通によってどんな変化がもたらされるのか」を思い出す。	開通CMムービー
展開 I 15分	◇前回の授業までは「圏央道開通によってどんな変化がもたらされるのか」という学習課題について調査を行っていただきました。今日はまず、6つの代表ペアにそれぞれ調査結果を発表(2分以内)してもらいます。聞く人は、ワークシートにメモを取りながら聞いて下さい。	T: 説明をする S: 説明を聞く S: 発表をする S: 発表を聞く	・6つの代表ペアの調査結果の発表を聞き、ワークシートにメモを取る。 <3つのカテゴリー> A: 「立地」 B: 「物流」 C: 「観光」 <6つの探究キーワード> A: ①「食品工場」、②「ニュータウン」 B: ③「キャベツ」、④「自動車部品」 C: ⑤「東京デイズリゾート」、⑥「世界遺産」	ワークシート
展開 II 25分	◇今日の授業は、「圏央道開通から何が見えてくるのか」ということについて、“歯車マップ”をもとに考えていきたいと思います。 ○圏央道開通による影響として、歯車マップのどちらの歯車がメリットあるいはデメリットであると考えますか。(2分) ○なぜ、そのように考えたのですか。(5分) ◇圏央道開通によって生じるであろう影響(メリット・デメリット)を、歯車マップを使ってペアで話し合い、さまざまな“立場”を挙げて捉え直して下さい。(15分) ○さまざまな“立場”を挙げて捉え直すことで、あなたの考えは変わりましたか。(3分)	T: 説明をする S: 説明を聞く T: 発問をする S: 考える T: 発問する T: 机間指導をする S: 発言する T: 指示をする S: ペアで考える S: 発表をする S: 発表を聞く T: 補足説明をする	<学習課題> 「圏央道開通から何が見えてくるのか」 ・圏央道開通によって生じるメリットやデメリットを表す歯車が連動して回転することに気づき、社会的事象が及ぼす連鎖的な変化を捉える。  *歯車1: 圏央道開通 *歯車2: メリット *歯車3: デメリット ・ワークシートに歯車マップにさまざまな“立場”を記入する。 ・関東地方は他地域との結びつきが強く、地域が大きく変容する可能性が大きいだけに、さまざまな“立場”で社会的事象を捉えることが社会の在り方を考えることにつながることに気づく。	ワークシート 歯車模型 ワークシート 掲示用歯車マップ

終末5分	◇ワークシートに、圏央道開通から何が見えてきたのかを、自由に書いてください。	T：指示をする S：ワークシートに書く	・ワークシートに、圏央道開通から何が見えてきたのかをまとめる。	ワークシート
------	--	------------------------	---------------------------------	--------

(5) 授業のまとめ

授業の成果や反省、これからの教科研究の方向性を含め、以下の4点にまとめたい。

①学習展開の反省について

「日本の諸地域」を動態地誌として授業展開させる難しさを感じた。6つの探究キーワードを設定したのだから、授業の終末部まで一貫させればよかった。やはり、生徒は具体的な事例を通して探究する場面では思考は活発であったが、事象を抽象化させて議論しようとすると思いが滞ってしまった。また、学習課題の提示方法やどのタイミングで提示するかなどの工夫が必要であった。

②教具の反省について（歯車マップ・ワークシート）

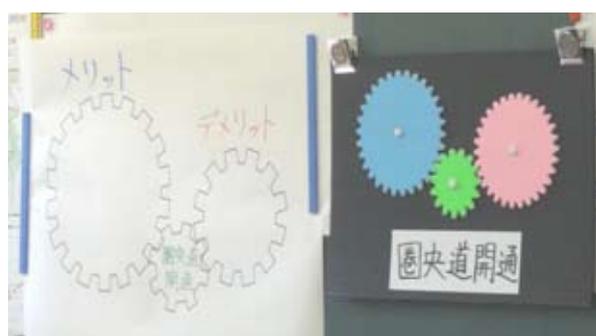
今回の授業では、「歯車マップ」やそれに応じた「ワークシート」を試みた。生徒は学習課題を視覚的に捉えやすく、自分の考えを構築しやすかったと思うが、議論を抽象化させてしまう一因がここにあった。

③「なぜ、社会科という教科が一人ひとりの生活を大切にしなければならないのか」について

教科総論部でジンメル・鳥瞰・虫瞰を引用した点について、授業後の研究会でも話題となった。特に中学地理については、社会的事象の考察を通して学んでいくことが多い。実際にそこで生活している人々の生活感情（思いや願いなど）をつかませることで教材との接点をもつことができる。そのことが自分の“立ち位置（立場）”を明確にさせ、「社会的な見方や考え方」を育てる学習には不可欠な要素であるとする。

④教科総論部で述べた“どのように「深く考える」のか（方法・手立て）”という点について

服部一秀氏によれば、これまで社会科授業内容の改善のために3つの大きな課題とは、「有意義な社会認識への内容改善」、「主体的な社会認識への内容改善」、そして、「社会形成への内容改善」である。本校社会科では、生徒自身が具体的な対象の考察を通して事実関係的知識や価値関係的知識を探究したり、探究した知識を活用したりする機会を保障し、そのような考察の機会を通して、生徒が社会の有り様や新たな在り方の見方考え方を高められるようにすることにより、それら3つの課題に迫っていきたい。



8 参考・引用文献

文部科学省「中学校学習指導要領解説 社会編」(2008)

国立教育政策研究所「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」(2013)

菅野 仁著「ジンメル・つながりの哲学」(NHKブックス 968) 日本放送出版協会(2003)

森分孝治著「社会科授業構成の理論と方法」 明治図書(1978)

岩田一彦著「社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点—」 明治図書(2001)

社会認識教育学会編（第Ⅲ章5 服部一秀著）「新社会科教育学ハンドブック」 明治図書(2012)

桑田てるみ著「5ステップで情報整理！問題解決スキルノート」 明治書院(2011)

桑田てるみ編著「6プロセスで学ぶ中学生・高校生のための探究学習スキルワーク」

全国学校図書館協議会(2012)