

社会の一員として意思決定する子供を育成する社会科の授業

I 主題設定の理由

グローバル化が進む現代社会においては、政治、経済、環境など、様々な分野において、国境をこえたつながりがうまれるため、地理的条件や社会的条件が異なる人々が協働しながら、様々な問題を解決していかなければならない。このような社会の背景を基に、2021年度から本格実施される次期学習指導要領において、中学校社会科は「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成することが目標として掲げられている。また、課題を追究したり解決したりする上で重要な資質・能力である「思考力・判断力・表現力等」に関しては、「社会的事象を多面的・多角的に考察する力」「課題の解決に向けて選択・判断する力」「説明したり、議論したりする力」の育成が必要とされている。また、これらを効果的に育成するために「知識及び技能」の習得・活用が不可欠である。したがって、これからの中学校社会科教育においては、課題の解決に向けて、他者に自分の考えを説明したり他者と議論したりすることを通して、複数の解決方法の中から社会を構成する人々が置かれている様々な立場を尊重しつつより望ましい解決策を選択・判断していくことができる子供、すなわち社会の一員として意思決定する子供の育成が必要だと考えられる。

以上のことから、研究主題を「社会の一員として意思決定する子供を育成する社会科の授業」と設定して、研究を進めることにした。

II 研究の概要

1 社会科が目指す子供像

本校社会科では、次のような子供を育てたいと考えている。

社会の一員として意思決定する子供

2 育みたい資質・能力

社会科で目指す子供を育てるためには、次の資質・能力を育む必要があると考える。

概念的知識を踏まえて意思決定する力

「概念的知識」とは、原因と結果が明示され、個別事象を超えた法則性を示す知識のことであり、転移が可能な知識でもある。つまり、他の時代や他の地域にも置き換えて考えることができ、社会を構成する人々が共通理解できる知識であると言える。したがって、概念的知識を踏まえて意思決定することができれば、課題やその解決方法を多面的・多角的に捉えた上で、他者が納得できるより望ましい解決策を選択・判断できるようになり、社会の一員として意思決定する子供につながると考える。

3 資質・能力を育むための手立て

(1) 単元構成の工夫

拡散的思考と収束的思考を適切に働かせながら、段階的に資質・能力を育てていくために、単元を三つの場で構成する。拡散的思考を働かせる場として、「考えをもつ場」と「考えを広げる場」を、収束的思考を働かせる場として、「考えを創り上げる場」を設定する。

「考えをもつ場」は、子供が社会的事象に触れたときに生じた疑問や子供たちが将来直面するであろう諸問題を踏まえた追究課題を教師が提示し、追究課題について初めて意思決定する場であり、切り口を比較した上で意思決定することをねらいとする。教師は、追究課題の背景となる時代の特色や地域的特色、社会の状況を捉えさせた上で、追究課題の解決方法を考えさせ、それらを分類したものを切り口として複数設定する。そして、切り口を比較させた上で意思決定させ、意思決定した過程を「ステップチャート」に記述させる。

「考えを広げる場」は、追究課題に関わる社会的事象を多面的・多角的に考察する場であり、一つの立場に立って根拠を基に切り口を比較した上で意思決定することをねらいとする。多面的に考察させるために、資料を基に切り口の良い点、問題点を整理させた上で、切り口を比較させる。また、多角的に考察させるために、追究課題に関わる人々の立場を無作為に子供たちに振り分け、この場の最後に行う「個々の討論」まで、振り分けられた立場に基づいて意思決定させていく。切り口についての学習後、振り分けられた立場に立って根拠を基に切り口を比較した上で意思決定させ、意思決定した過程を「ステップチャート」に記述させる。その後、振り分けられた立場が異なる子供が混在する小集団による「個々の討論」を設定する。「個々の討論」では、「ステップチャート」を使って、意思決定した過程を発表させ、その内容について議論させる。その後、議論の中で出された意見を基に自分が意思決定した過程を振り返らせた上で、意思決定し直させ、「ステップチャート」を修正させる。

「考えを創り上げる場」は、追究課題について議論をし、それを踏まえて最終的に意思決定する場であり、複数の立場に立って根拠を基に切り口を比較した上で意思決定すること、そして、概念的知識を踏まえて意思決定することをねらいとする。この場では二つの討論を行う。まず、「立場の討論」では、「個々の討論」と同様に小集団をつくらせ、複数の立場の意見を踏まえて、どの切り口が追究課題の解決策として最もふさわしいかを議論させる。その後、教師がこれまでの学習内容や本時に議論したことを俯瞰させるような発問をして、帰納的に考えさせ、知識を再構成させることで、概念的知識を導き出させる。「集団の討論」では、「立場の討論」で議論したことを基に、概念的知識を踏まえて、どの切り口が追究課題の解決策として最もふさわしいかを学級全体で議論させる。最後に、他の時代や地域、事例などにも活用できることはないか考えさせ、概念的知識を踏まえさせて追究課題について意思決定させ、意思決定した過程を「ステップチャート」に記述させる。そして、「ステップチャート」に意思決定した過程を「単元レポート」として文章で記述させる。

このように構成された単元を繰り返し学習することで、子供たちが将来、様々な問題に直面したときに、社会の一員として意思決定することができるようになると思う。

(2) 「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」

メタ認知を促進させ、拡散的思考と収束的思考を適切に働かせながら追究課題を解決していくため、また、深い理解を伴った知識として概念的知識を習得させるために、「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」を以下のように単元に位置付ける。

「モニタリング」については、思考ツールを活用した「ステップチャート」に取り組みさせる場面に位置付ける。黒上晴夫氏は「思考ツールは、子供に考える方法を示し、考える面白さを伝え、考えることへの関心を高め、考えを人に伝えることをサポートする。そして、同じ思考ツールを使っていることが、互いの考えをわかり合うためのプラットフォームになる。さらには、自分がどのように考えたのかを振り返ってメタ認知するのを助けてくれる」¹⁾と述べており、思考ツールを使わせることでメタ認知を促進させやすくなるを考える。また、「ステップチャート」を用いるのは、「ステップチャート」が自分の考えを構造化したり、順序立てたりするのに適しているからである。このように「ステップチャート」にまとめさせ、その記述内容を自己評価^{註1)}させた上で、「個々の討論」での意見交流や教師の朱書きの後に記述内容について見直しをさせることで、課題の解決に向けて適切な思考方法を働かせたり（「拡散的思考中のモニタリング①②③」《以下「拡M①②③」》）、「収束的思考中のモニタリング①」《以下「収M①」》）、「必要な知識を習得させたり（「モニタリング①②③」《以下「M①②③」》）していく。

「リフレクション・モニタリング」については、「立場の討論」の最後に行う概念的知識を導き出させる場面と「単元レポート」に取り組みさせる場面に位置づける。「立場の討論」の最後に、教師がこれまでの学習内容や本時に議論したことを俯瞰させるような発問をして、帰納的に考えさせ、知識を再構成させることで、概念的知識を導き出させる。その際、導き出した概念的知識が単元で学習した社会的事象とどのように結びつくのかを考えさせることで、学習した内容について、既存の知識の関連付けが行われ、深い理解を伴った知識の習得につながると考える（「リフレクション・モニタリング①」《以下「RM①」》）。そして、「単元レポート」に取り組みさせることで、これまでの学習過程や思考方法について振り返らせ、どのようにして追究課題を解決してきたかについてメタ認知を促進させ拡散的思考と収束的思考の有効性を認識させる（「拡散・収束的思考を働かせて課題解決した後のリフレクション・モニタリング①」《以下「拡・収RM①」》）。また、習得した概念的知識について振り返らせ、他の時代や地域、事例などにも活用できることはないかについて、メタ認知を促進させ、より深い理解を伴った知識を習得させていく（「リフレクション・モニタリング②」《以下「RM②」》）。

場	考えをもつ場		考えを広げる場			考えを創り上げる場					
主な学習活動	追究課題の提示	「ステップチャート」①	振り分けられた立場で切り口の学習	「ステップチャート」②	個々の討論	「ステップチャート」②の修正	立場の討論	概念的知識を導き出す	集団の討論	「ステップチャート」③	「単元レポート」
思考	拡散的思考					収束的思考					
課題解決	拡散、収束的思考を活用した追究課題の解決										
「モニタリング」「リフレクション・モニタリング」		拡M①		拡M②		拡M③				収M①	拡・収RM①
				M①		M②		RM①		M③	RM②
課題解決	既存の知識を活用した追究課題の解決							概念的知識を活用した追究課題の解決			
目標	切り口を比較した上で意思決定することができる。		一つの立場に立って根拠を基に切り口を比較した上で意思決定することができる。			複数の立場に立って根拠を基に切り口を比較した上で意思決定することができる。			概念的知識を踏まえて意思決定することができる。		

【二つの手立てを基にした単元構成図】

4 資質・能力が育まれたかの評価について

社会科では、「単元レポート」の記述内容によって資質・能力が育まれたかを評価する。

5 研究の経緯

1年次では、拡散的思考と収束的思考を適切に働かせる場を設定したことで、追究課題に関わる社会的事象を多面的・多角的に考察させ、段階的に意思決定を繰り返させた。また、「モニタリング」をさせることで思考過程や根拠、解釈の理解度を振り返らせながら意思決定させた。これらの手立てを繰り返し行わせながら、最終的に概念的知識を踏まえて意思決定させたことで、育みたい資質・能力の育成につながった。しかし、「リフレクション・モニタリング」について、概念的知識の導き出させ方や、どのような場面で転移できるかを考えさせる場面で発問や活動が曖昧になってしまい、適切な思考を働かせることができない場面があった。また、「立場の討論」と「集団の討論」のねらいが重なっており、区別がつきにくくなってしまった。そこで、「考えを創り上げる場」の活動内容や指導過程、「リフレクション・モニタリング」の場面の位置付けや方法の改善について再考していくことで、育みたい資質・能力の更なる高まりが期待できると考える。

6 2年次のねらい

2年次は、「リフレクション・モニタリング」の場面の位置付けを模索する。具体的には「立場の討論」において、深い理解を伴った知識を習得させるための「リフレクション・モニタリング」を行わせ、「集団の討論」において、学級全体で概念的知識を踏まえて議論させる。さらに、他の時代や地域、事例などにも活用できることはないか考えさせ、概念的知識を踏まえて意思決定させる。また、「リフレクション・モニタリング」の方法の改善についても、概念的知識の導き出させ方について見直しをしていきたい。そして、単元構成の工夫、「モニタリング」と「リフレクション・モニタリング」という二つの手立てが資質・能力を育むために有効であったかを検証する。

注1) 考えをもつ場の「ステップチャート」では、「切り口を比較して結論を出せたか」、考えを広げる場の「ステップチャート」では、「切り口を比較して結論を出せたか」「資料を正しく読み取れたか」「解釈に飛躍はないか」「振り分けられた立場に立っているか」、考えを創り上げる場の「ステップチャート」では、「切り口を比較して結論を出せたか」「資料は正しく読み取れたか」「解釈に飛躍はないか」「複数の立場に立っているか」「概念的知識を踏まえているか」について自己評価する。

引用文献

1) 田村学・黒上晴夫・三田大樹著『「深い学び」で生かす思考ツール』小学館、2017年、2ページ

参考文献

岩田一彦『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～』明治図書出版、2001年

北俊夫『「思考力・判断力・表現力」を鍛える新社会科の指導と評価 見方・考え方を身につける授業ナビゲート』明治図書出版、2017年

国立教育政策研究所『国研ライブラリー 資質・能力 理論編』東洋館出版社、2016年

『社会科教育』編集部編 『平成29年度版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 社会』明治図書出版、2017年

田村学・黒上晴夫著、滋賀大学教育学部附属中学校編『こうすれば考える力がつく！中学校思考ツール』小学館、2014年

森分孝治・片山宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書出版、2000年

文部科学省『中学校学習指導要領 解説－社会編－』東洋館出版社、2018年