「自律した市民」を育てる社会科の授業

～合理的意志決定能力を育む概念探究型社会科の授業の創造～

Ⅰ　主題設定の理由

現代は、SNS や生成 AI などの普及によって誰もが情報を生み出し、発信できる時代となり、不正確な報道や事実の操作が日常化する社会となっている。そして、VUCA の時代と言われるように、変化が激しく予測困難な社会でもある。そのような社会で生き抜くためには、情報を批判的に分析し、合理的に意志決定[注1)]をしていく力や、生成 AI が備えていない自律的に創造する力を育む必要があると考える。したがって、個人の意志に基づき、自己決定をする自律した市民[注2)] を育てるべきである。

社会科の本質的な役割は、社会認識[注3)]の形成を通して市民的資質を育成することであるとされてきた。森分孝治は、市民的資質を「社会的問題について合理的に意思決定し、そして、あるいは、実際的には、自己の感情や利害をまじえて意思決定して、発信し、投票し、さらには、解決のための直接的な行動をとってゆく能力」[1)]としつつ、「社会科で目標とされる態度とは、市民的活動への準備状態のこと」[2)]としている。永田忠道は、「社会科での市民的資質の育成には『社会認識を通して』との前提条件が欠かせず、社会認識を通した市民的資質の育成には、現実社会への参画を見通しながら社会科の授業を核に進められていくことが鍵となる」[3)]としている。

社会認識の形成を通して市民的資質を育成する授業について、岩田一彦は「社会科の授業の中で、社会的論争問題に対して、どのような判断をしていけばよいのかについての、価値判断の教育をしておくことが必要である。社会認識内容を踏まえて、価値判断することのできる合理的意志決定能力の育成が不可欠である。このような合理的意志決定能力を備えた子どもが、市民的資質の育っている子どもと評価できる」[4)]と述べている。また、合理的意志決定能力を「科学的探究を通して社会に関する構造的知識を習得し、それを生かした価値判断ができることである」[5)]としている。さらに、この過程の中で資料や情報批判を行うことや、合理的な判断を知った上での個性的判断を尊重することの重要性についても言及している。

つまり、市民的資質を育む上での社会科の授業の役割は、知識や概念を構造的に獲得し、それを基に合理的に意志決定を行う学習をすることであるといえる。そのような学習過程を経験することで、生徒は現実の社会において、実践的な意志決定や能動的に社会に参画する市民的行動といった市民的資質を育み、自律した市民となることができると考えられる。また、合理的意志決定能力を育む中で、情報を批判的に分析していく力や自律的に創造する力も育まれるとも解釈できる。

小谷恵津子は森分孝治や岩田一彦らの社会科授業論を「概念探究型社会科」として整理している。そして、カーラ・マーシャルらは、概念型探究の学習について、「生徒が自分の理解を築き、批評し、新しい文脈や状況にそれを応用するなかで、生徒が自律的に思考する力」[6)]や「生徒の自己意識を大切に育て、自分の学びに対してオーナーシップを発揮する力をもったエージェント」[7)]を育むことができる探究モデルだと述べている[注4)]。つまり、概念探究型の学習を通して、合理的意志決定能力が育まれると考える。

以上のことから、本校社会科では「自律した市民」を「個人の意志に基づき社会に見られる課題に

対し合理的に価値判断を行い、社会に関わろうとする生徒」と定義し、研究主題を「『自律した市民』を育てる社会科の授業～合理的意志定能力を育む概念探究型社会科の授業の創造～」として研究を進めることとした。

Ⅱ　研究の概要

１　社会科が目指す生徒像

「自律した市民」

本校社会科では、「自律した市民」を「個人の意志に基づき社会に見られる課題に対し合理的に価値判断を行い、社会に関わろうとする生徒」と定義する。なお、「Ⅰ　主題設定の理由」で述べたように、社会科が関わる市民的資質の育成は合理的意志決定能力であり、合理的意志決定能力を備えることで育まれる実践的な意志決定や社会に参画する市民的行動は、現実の社会において生徒自身が育む市民的資質だと考えている。したがって、「社会に関わろうとする」という情意面の資質・能力が育まれたかどうかについては、本研究の対象とはしない。

２　育みたい資質・能力

合理的意志決定能力

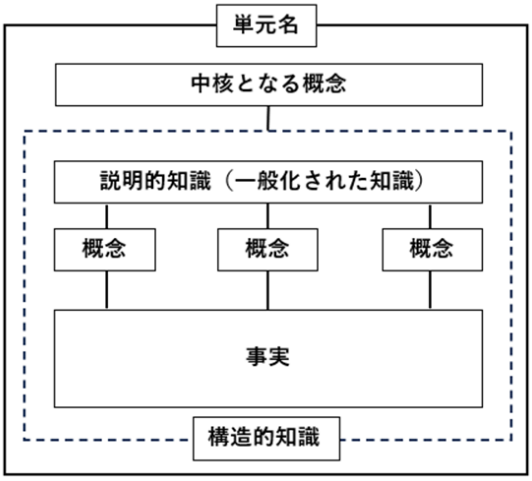
「Ⅰ　主題設定の理由」で述べたように、岩田一彦は合理的意志決定能力を「科学的探究を通して社会に関する構造的知識を習得し、それを生かした価値判断ができることである」と定義している。この定義を解釈すると、構造的知識を根拠に、価値判断を導き出す能力であるといえる。

したがって、概念探究型の学習の中で知識や概念を構造的に獲得させ、獲得した構造的知識を根拠に社会に見られる課題に対して価値判断を行うことができる手立てを講じることで、合理的意思決定能力が育まれると考える。

３　資質・能力を育むための手立て

合理的意思決定能力を育む上で、獲得することが欠かせない構造的知識について、エリクソンの構造図や「概念型単元を設定するためのステップ」を参考に、本校社会科が定義したものを図１に示した。また、一つの単元を例に、それぞれの知識を具体にした構造図を後掲資料１に示す。

また、それぞれの知識の本校社会科の捉えを表１に示す。これらの前提を踏まえ、合理的意思決定能力を育むための手立てについて述べる。



【図１　中核となる概念と構造的知識との関係】

知識	本校社会科の捉え
中核となる概念	単元に構造的知識を獲得するための枠組みを与える理論や原理、法則性など。
説明的知識	複数の概念を基に、単元の学習をまとめた一般化された知識。
概念	説明的知識を構成する単元における概念としての知識。社会的事象の背景や原因、結果など。
事実	個別の社会的事象に関する知識。

【表１　本校社会科の知識の捉え】

（１）単元構成の工夫

本校社会科では、前述したように概念探究型の学習を通して、合理的意志決定能力が育まれ、個人の意志に基づき、自己決定をする「自律した市民」を育てることができると考えている。

小谷恵津子は、先行研究から社会科における概念探究型の学習過程と、「思考力」の育成について整理し、「社会科として育成すべき『思考力』とは『探究Ⅰ』での追究をとおして説明的知識を習得したり、『探究Ⅱ』で新たな社会事象の分析や社会的論争問題に対する合理的意思決定を行うために説明的知識を活用したりする過程で必要となる様々な思考の操作を行う能力であるといえる。説明的知識の習得や活用の過程でどのような思考操作を行わせるのかを意識し、目標として明示して授業をつくることにより、社会科における『思考力』の育成が可能になる」[8)]と述べている。

これらのことから、本校社会科では、小谷恵津子の言う「探究Ⅰ」の過程、つまり「知識や概念を構造的に獲得する過程」を「獲得する場」と、「探究Ⅱ」の過程、つまり「価値判断を導き出す過程」を「判断する場」とし、単元を二つの場で構成することとした。また、それぞれの場で、合理的意思決定を行うために必要な思考を働かせることができる工夫や支援[注5)]を講じる。[注6)]

「獲得する場」では、説明的知識を獲得させるために、始めに、「単元の問い」を教師が課題として与え[注7)]、既有の知識を基に、その課題に対する答えを予想させるとともに、単元の学習の見通しをもたせる。次に、説明的知識を構成する概念を見出させるために、学習内容のまとまりごとに「概念の問い」を提示し、社会的な見方・考え方を働かせ、複数の事実を基にまとめさせる。その際、資料や情報を批判的に考察させる。そして、「獲得する場」の終末で、「単元の問い」について、社会的な見方・考え方を働かせた上で、関連付け、比較・分類、帰納的思考といった説明的知識を獲得するために必要な思考を働かせ、概念を見出させ、事実や概念を基に、説明的知識を獲得させる。このような過程を経て、知識の一般化を促し、知識や概念を構造的に獲得させる。

「判断する場」では、始めに、社会に見られる現実社会の文脈や状況を踏まえた課題を追究課題として教師が与え、その課題解決の選択肢を切り口として設定する。なお、本校社会科は本校総論の「新たな文脈の課題」を追究課題として位置づける。次に、「獲得する場」で獲得した構造的知識を根拠に、追究課題にふさわしい切り口について価値判断させる。その際、価値判断を導き出させるために、演繹的推論や創造的思考、批判的思考などの価値判断をするために必要な思考を働かせたり、追究課題や切り口に対して多面的・多角的に考察させたりする。そして、学級全体で追究課題についてふさわしい切り口を多面的・多角的に議論し、自分自身や他者の価値判断を批判的に考察させることで、それぞれの価値判断を深めさせる。最後に、単元レポートに、追究課題についての価値判断をまとめさせる。

（２）知識や概念を構造的に獲得させるための工夫

ア　「単元の問い」と「概念の問い」の設定

教科の中核となる概念を基に、「獲得する場」において、教師が「単元の問い」を設定し、説明的知識の獲得を促す。また、説明的知識を構成する概念を見出させるために、学習内容のまとまりごとに「概念の問い」を提示する。

イ　「概念カード」（後掲資料２）の活用

「獲得する場」において、「概念の問い」に対する事実を「概念カード」に累積して記録し、獲得した事実を基に概念を見出し、その複数の概念の関係性や説明的知識を記述させる。そして、

その思考過程や「獲得する場」における学習を振り返らせ、記述させることで、自分が働かせた思考を自覚させる。このように「概念カード」を活用させることで生徒が知識や概念を構造的に獲得することを促す。

（３）構造的知識を根拠に価値判断を行わせるための工夫

ア　社会に見られる課題（＝追究課題）と切り口の設定

「判断する場」において、社会に見られる現実社会の文脈や状況を踏まえた課題を追究課題として教師が設定し、その課題解決の選択肢を切り口として設定する。追究課題と切り口は、生徒が「獲得する場」で獲得した構造的知識を根拠に、価値判断をさせるための課題と課題解決の選択肢である。生徒が、それぞれの価値判断を導き出すために、演繹的推論や創造的思考、批判的思考などを働かせたり、追究課題や切り口に対して多面的・多角的に考察したりすることを促す社会に見られる課題や、課題解決の選択肢を設定する。なお、切り口は課題解決のあくまで選択肢であるため、単元の終末では、課題解決の結論として、切り口以外の結論となる考えも認めることで、批判的思考や創造的思考を働かせることを促す。

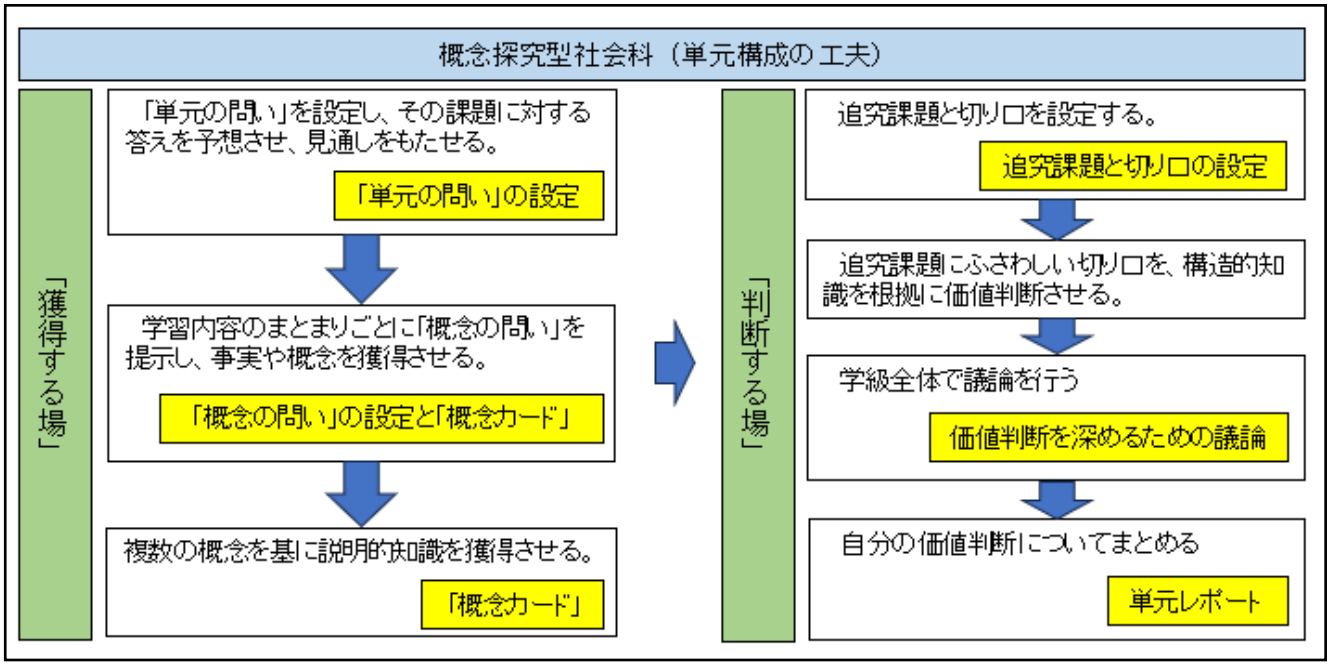
イ　価値判断を深めるための議論

「判断する場」において、事前に学習支援ツールにまとめたそれぞれの価値判断を基に、学級全体で追究課題についてふさわしい切り口を多面的・多角的に議論させる。そうすることで、自分自身や他者の価値判断を批判的に考察することができ、それぞれの価値判断を深めることができるようになる。

ウ　「単元レポート」（後掲資料３）の活用

価値判断を深めるための議論を経た「判断する場」の終末において、単元レポートに、追究課題についての価値判断を記述させる。その際、根拠となる構造的知識や結論、理由付けを明らかにさせる。そして、「判断する場」での学習を振り返らせ、自分の価値判断が深まった機会を具体的に記述させることで、自分が働かせた思考を自覚させる。

以上の資質・能力を育むための手立てに沿った単元の展開を図で表すと、図２のようになる。



【図２　単元構成図】

４　資質・能力が育まれたかの評価について

事実や概念を基に、説明的知識を獲得し、社会的な見方・考え方を働かせた上で様々な思考をし、構造的知識を獲得することができたかについては、「概念カード」における事実や概念、説明的知識の記述内容や説明的知識を獲得する際の思考過程の記述内容、振り返りの記述内容から見取る。概念や説明的知識の記述については、単元で獲得すべき概念を基に説明的知識が獲得できたかどうかを見取る。思考過程や振り返りの記述については、説明的知識を獲得するために必要な思考を働かせ、これまで獲得してきた事実や概念を基に説明的知識を獲得できたかどうかを見取る。

そして、獲得した構造的知識を根拠に、価値判断を導き出すことができたかについては、議論前の学習支援ツールにおける価値判断の記述内容と議論後の「単元レポート」の記述内容から、構造的知識を活用し、価値判断をすることができているかどうかを見取る。また、「単元レポート」の振り返りの記述内容から、演繹的推論や創造的思考、批判的思考などの価値判断をするのに必要な思考を働かせたり、追究課題や切り口に対して多面的・多角的に考察したりすることができたかを見取る。

さらに、手立ての有効性を捉えるための補助的資料として、学級の全体傾向に近い生徒を抽出生徒に設定し、その変容を見取る。これらの見取りを踏まえ、合理的意志決定能力を育むことができたか評価する。

５　１年次のねらい

研究１年次では、資質・能力を育むための手立ての有効性について、「概念カード」や「単元レポート」の記述内容を見取ることで検証し、教科理論の構築を図る。

注１）　本校社会科では、「意思決定」の用語ではなく「意志決定」の用語を用いる。なぜなら、岩田一彦の考えに依拠し、「意思決定」を単なる情報の分析や選択と捉え、「意志決定」を合理的に選択するだけでなく、自己の価値観に基づいて行動を決定する主体的なプロセスとして捉えているからである。

注２）　本校社会科では「市民」を近代社会を構成する自律的個人で、政治参加の主体となる者、すなわち公民と捉えている。

注３）　社会認識の定義には様々な立場があるが、草原和博が「知識は主体の信念や価値観・立場から切り離して理解できるし、すべきである。社会認識とは、イコール知識習得であるという立場」[9] と整理しており、本校社会科も同様の立場とする。

注４）　本校社会科では、小谷恵津子が提案する「概念探究型社会科」とカーラ・マーシャルらが提唱する、「概念型探究の学び」を、いずれも「概念を基にした探究的な学び」として同じ枠組みのものとして捉えている。どちらも、事象の理解を超えて、より深い本質的な学びや他の場面への応用を目指す点で共通していると考える。

注５）　生徒に思考過程を自覚させるために、地理的分野、歴史的分野、公民的分野それぞれにおける思考操作の一覧を補助的資料として示す。また、必要に応じて「概念カード」や学習支援ツールにおける価値判断の記述に対して形成的評価を行う。

注６）　本校社会科では、前シリーズにおいて『主権者としてよりよい判断ができる生徒を育成する社会科の授業～概念的知識を活用して判断する学習を通して～』を主題として、社会的事象を多面的・多角的に考察し、概念的知識を活用して判断させる学びを通して主権者としてよりよい判断ができる生徒を育成してきた。教師が学びの文脈をつくり出す工夫を講じてきたことで、生徒が主体性を発揮し、深い学びを達成することができた。一方で、学びの文脈にのせる手立てが、生徒の思考操作を固定化することにつながってしまい、生徒が自ら思考操作を選択する機会を十分に与えられなかったことに課題が残った。

注７）　本校社会科では、前シリーズにおいて教師が学びの文脈をつくり出す工夫を講じてきたことで、生徒が主体性を発揮し、深い学びを達成することができたため、前シリーズまでの成果を生かし、課題設定は教師が行う。

引用文献

１）森分孝治「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」社会系教育学会『社会系教科教育学研究』第 13 号 43-50 ページ、2001 年

２）１)に同じ

３）棚橋健治、木村健一『社会科重要用語事典』明治図書、2022 年、10 ページ

４）岩田一彦『社会科固有の授業理論・30 の提言』明治図書、2001 年、30 ページ

５）４)62 ページ

６）カーラ・マーシャル、レイチェル・フレンチ『思考する教室をつくる概念型探究の実践－理解の転移を促すストラテジー』北大路書房、2024 年 297 ページ

７） ６)270 ページ

８）小谷恵津子「社会科におけるコンピテンシーの育成－概念探究型社会科学習を視点として－」鳴門教育社会科学会『社会認識教育学研究』(30)151-160 ページ、2015 年

９)4)19 ページ

参考文献

澤井陽介、中田正弘、加藤寿朗、宗實直樹『これからの社会科教育はどうあるべきか』東洋館出版社、2023 年

Ｈ・リン･エリクソン、ロイス・Ａ・ラニング、レイチェル・フレンチ『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践－不確実な時代を生き抜く力－』北大路書房、2020 年

志村喬・茨木智志・中平一義「社会科教育における『思考力』の捉え方－国立教育政策研究所研究報告書『21 世紀型能力』を緒に－」上越教育大学『上越教育大学研究紀要』第 36 巻第 2 号、2017 年、489-503 ページ