「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

令和５年６月に出された教育振興基本計画では、「現代は将来の予測が困難な時代であり、その特徴である変動性、不確実性、複雑性、曖昧性の頭文字をとって「VUCA」の時代とも言われている。」「2040 年以降の社会を見据えたとき、現時点で予測される社会の課題や変化に対応して人材を育成するという視点と、予測できない未来に向けて自らが社会を創り出していくという視点の双方が必要となる」と述べられている[1)]。このような社会の状況を受け、2025 年９月の中央教育審議会教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおいて、大村委員は、社会科のあり方について、「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としての公民的資質の育成」と、「民主的シティズンシップとか主権者の育成を直接的に目標に掲げている教科」と述べている[2)]。このことから、公民的資質の理念は、予測困難な時代でも重要視されていることがわかる。これらを踏まえ、本校社会科としても、予測困難な時代において、公民的資質は欠かせないと考える。

公民としての資質・能力について、猪瀬武則は、「こうした資質能力に関して、社会科教育学では、「社会認識を通して市民的資質を育成する」こととして、能力（社会認識）と資質（市民的資質・公民的資質）が提起されてきた。また、現行学習指導要領においても、これまで公民的資質として説明してきた態度や能力が、公民としての資質・能力に引き継がれることが示されている」と述べている[3)]。また、長川智彦は、「民主主義社会においては、社会問題に対する最終的な政治判断は専門家ではなく、非専門家である市民が行うものとなる。だからこそ、市民には自由な判断だけでなく、自律的な判断が求められるのであり、それを行う主体としての自律的市民の育成が必要になるのである」と述べている[4)]。これらを受け、本校社会科では、公民的資質・市民的資質を備えた、社会問題に対して自律的に判断をする市民を育成する必要があると考える。

さらに、長川智彦は、「自律的判断とは、市民としての自由な判断という意味合いだけではなく、市民として確かな社会問題の認識をとおして、解決に主体的にかかわろうとする判断を意味する」と述べている[5)]。これを受け、本校社会科では、社会認識[注1)]を通して市民的資質を育成することで、社会問題に対して自己決定する「自律した市民」を育てることが、予測困難な時代に対応できる人材を育成することにつながると考える。

社会認識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」と述べている[7)]。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」としている[8)]。このことから、「自律した市民」の育成には、社会認識内容を踏まえて価値判断することができる、合理的意志決定能力の育成が必要であると考える。また、そのためには、構造的知識[注2)]の習得とその活用も必要であると考

える。

また、小谷恵津子は岩田一彦や米田豊の社会科授業論を概念探究型社会科として整理し、「概念探究型社会科は社会事象間の因果関係の探究による社会認識形成を重視する社会科授業論である」と述べ、「『探究Ⅰ』で教科固有の領域知識である説明的知識の習得によって社会認識を形成したうえで、『探究Ⅱ』で習得した説明的知識を活用して問題解決を行うことをとおして、概念探究型の社会科授業で、社会認識形成を重視しながらコンピテンシーの育成も図っていくことができる」と述べている[11)]。なお、小谷恵津子はコンピテンシーを「『どのように問題を解決できるか』という資質・能力」と述べており[12)]、本校総論の目指す姿に合致している[注3)]。これを受け、本校社会科では、合理的意志決定能力を育成するために、概念探究型社会科の授業を行う。

以上のことから、本校社会科では「自律した市民」を目指す生徒像とし、研究主題を「『自律した市民』を育てる社会科の授業～合理的意志決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」

2　育みたい資質・能力

合理的意志決定能力

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」と主張している[13)]。このことから、構造的知識を根拠に、価値判断を導き出す能力であると言える。

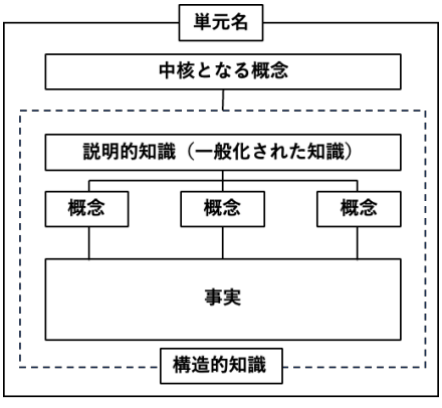
したがって、概念探究型社会科の学習の中で知識や概念を構造的に習得させ、習得した構造的知識を根拠に社会に見られる課題に対して価値判断を行うことができる手立てを講じることで、合理的意志決定能力が育まれると考える。そうすることで、本校社会科が目指す生徒像に近付くと考える。

さらに、概念探究型社会科の学習において、合理的意志決定能力を育む中で、概念または一般化された知識に基づいて社会的事象を理解することで概念的理解が促され、概念または一般化された知識に基づいて社会に見られる課題に対して思考することで、概念的思考力が育まれ、総論の目指す生徒像にも近付くと考えられる。

3　資質・能力を育むための手立て

合理的意志決定能力を育む上で習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、合理的意志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習得するための枠組みを与える概念。
説明的知識	社会的事象に対して、複数の概念を基に、単元の学習をまとめ説明した知識。総論における一般化された知識をここに位置づける。
概念	様々な事象を理解するための言語化されたラベルとしての役割を担っているもの。総論における概念をここに位置づける。
事実	社会的事象に関わる個別的な知識。

※太枠の部分を構造的知識とする。

【表１　本校社会科の知識の捉え】

⑴ 単元構成の工夫

小谷恵津子は岩田一彦や米田豊を参考に、概念探究型社会科を、説明的知識を習得する「探究Ⅰ」と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する「探究Ⅱ」の過程に整理した。これを受け、説明的知識を習得する場として「習得する場」、価値判断をする場として「判断する場」とし、単元を二つの場で構成することとした。

「習得する場」では、はじめに、「単元の問い」を教師が課題として与え[注 4)]、既有の知識を基に、その課題に対する考えを書かせる。次に、学習内容のまとまりごとに「概念の問い」を提示し、課題に対して複数の事実を基にまとめさせる。最後に、「習得する場」の終末で、「単元の問い」に対して関連付け、比較・分類、帰納的思考などの思考を働かせ、概念を見いださせ、事実や概念を基に、説明的知識を習得させる。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習得させる。

「判断する場」では、はじめに、社会に見られる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、「習得する場」で習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。

⑵ 構造的知識を習得させるための工夫

ア　「単元の問い」と「概念の問い」の設定

「中核となる概念」を基に、「習得する場」において、教師が「単元の問い」を設定し、説明的知識の習得を促す。また、概念を見いだすための事実を習得させるために、学習内容のまとまりごとに「概念の問い」を提示する。その後、事実を比較したり関連付けたりさせることで、概念を見いだすことを促す。

イ　事実と概念を結び付ける活動の設定

「習得する場」において、「概念の問い」に対する事実を「概念カード」（後掲資料２）に累積して記録し、事実を基に概念を見いだし、その複数の概念の関係性や説明的知識を記述させる。このように、「概念カード」を活用させることで生徒が構造的知識を習得することを促す。また、「概念

カード」において事実と見いだした概念を線で結ばせたり、概念がどのような事実から言えるのかといった発問をしたりすることで、事実と概念の往還を促す。

(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。追究課題は、生徒が「習得する場」で習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である。追究課題と切り口の設定によって、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。なお、単元の終末では、切り口以外の解決策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。

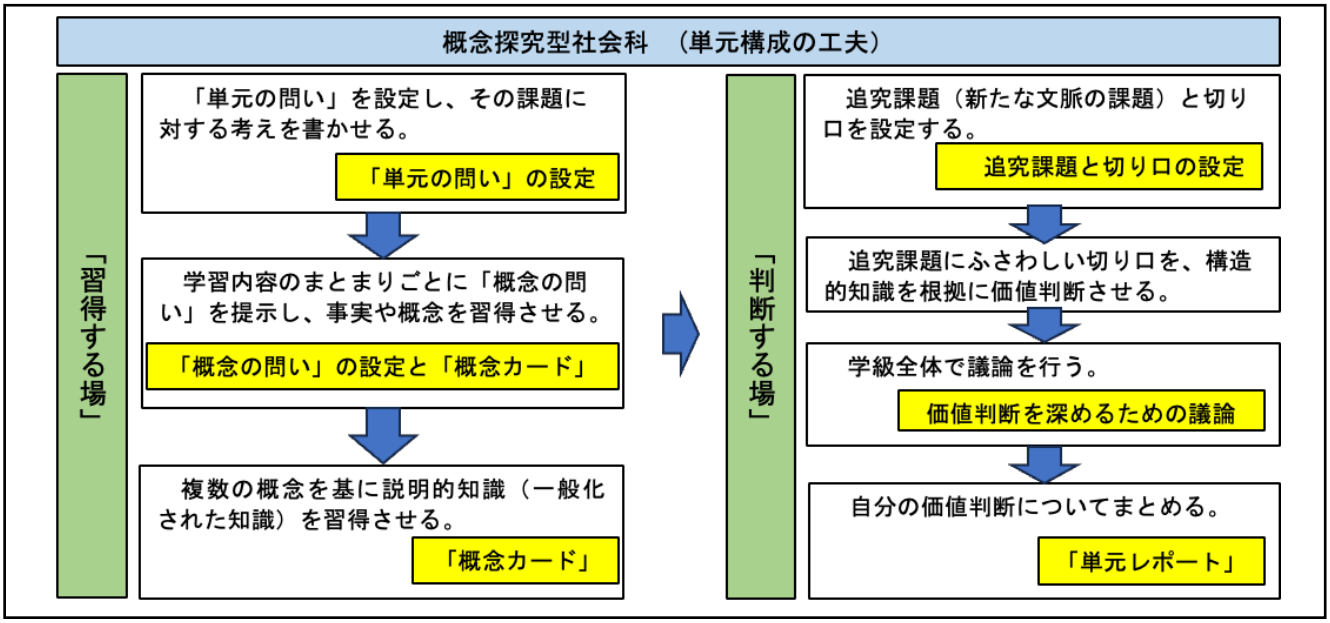
イ　価値判断を深めるための議論

「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。

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習得し、構造的知識を習得することができたかについて「概念カード」における事実や概念、説明的知識の記述内容から見取る。

習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、議論後の「単元レ

ポート」の記述内容から見取る。

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　研究の経緯

１年次では、資質・能力を育む手立てとして、単元構成の工夫、構造的知識を獲得させる工夫、構造的知識を根拠に価値判断を行わせる工夫を行い、それらの有効性を分析し、教科理論の構築を図った。その結果、以下の二点が成果として挙げられ、一点が課題として挙げられた。

成果としての一点目は、生徒が説明的知識の獲得をすることができたことである。これは、「獲得する場」を設定し、「単元の問い」や「概念の問い」の提示と「概念カード」の活用を組み合わせたことが有効だったと考える。

成果としての二点目は、ほとんどの生徒が構造的知識を根拠に価値判断することができたことである。これは、「判断する場」を設定し、追究課題と切り口を提示し、議論させたことが有効だったと考える。

以上のことから、構造的知識を獲得させる場の設定と構造的知識の獲得を促す「単元の問い」や「概念の問い」の提示と「概念カード」の活用、構造的知識を活用させる場の設定と価値判断を行わせる工夫を行ったことは、資質・能力を育む手立てとして一定の成果があった。

しかし、課題として、構造的知識の事実と概念の関わりが理解できていない生徒がいたことが挙げられる。そこで、事実と概念の往還を促す手立てを修正したい。具体的には、「概念カード」の構成を変え、「概念カード」を用いさせる際に、概念がどのような事実から言えるのかといった発問をすることで、事実と概念を再度結び付けさせる活動が挙げられる。

また、１年次は「獲得する場」「判断する場」の二つの場を手立てとしてきた。２年次は、改めて参考文献を整理し、構造的知識の捉えを見直すとともに、「獲得する場」を「習得する場」に変更し、「概念カード」の修正も合わせてしていく。

６　２年次のねらい

上記を踏まえ、研究２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、特に「概念カード」における説明的知識の記述について、生徒が事実と概念をどのように関わらせて理解しているかどうかを見取る。また、「単元レポート」における記述について、構造的知識、特に事実と概念、説明的知識がどのように活用できているかを見取る。このような見取りから、資質・能力を育むための手立てが有効であったか検証し、２年次の教科理論を修正していく。

注１）　社会認識の定義には様々な立場があるが、草原和博は「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」[6]と整理しており、本校社会科も同様の立場とする。

注２）　岩田は、「学習内容には構造が不可欠である。構造のない学習は、断片的知識の詰めこみに走りがちである。社会科が長く、知識の詰めこみ教科と言われつづけてきたのは、知識の構造を明示できなかったからである。」[9]と述べ、知識の構造として、「説明的知識は、一般性の高い概念的知識と、単元で扱う学習材とを結びつけた知識である。」[10]と述べている。

注3） 本校総論の示す「習得した知識を活用し目の前にある問題や課題に対して納得解や最適解を導き出し、よりよい未来を創っていくこと」に合致すると考える。

注4） 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） 文部科学省「第４期教育振興基本計画」2023 年 6 月 16 日、５ページ

2） 教育課程部会　社会・地理歴史・公民ワーキンググループ（第１回）議事録、2025 年９月 26 日

3） 猪瀬武則(2021)「社会科目標論―資質能力としての社会認識と公民的資質育成の課題―」2021 年日本体育大学大学院『日本体育大学院教育学研究科紀要』第４巻第２号、243-263 ページ

4） 長川智彦(2022)「小学校社会科における社会問題学習の内容開発研究―政策検討にもとづく自律的市民の育成―」、32 ページ

5） 長川智彦(2022)「小学校社会科における社会問題学習の内容開発研究―政策検討にもとづく自律的市民の育成―」、34 ページ

6） 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

7） 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

8） 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30 の提言』明治図書、2001 年、62 ページ

9） 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30 の提言』明治図書、2001 年、40 ページ

10） 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30 の提言』明治図書、2001 年、46 ページ

11） 小谷恵津子(2015)「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

12） 11)に同じ

13） 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

参考文献

池野範男ら「討議活動に注目した中学校社会科地理授業―社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して－」日本体育大学大学院『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第１巻第１・２合併号、2018 年

岩田一彦『社会科固有の授業理論・30 の提言』明治図書、2001 年

亀山俊朗「自律と能動―社会政策におけるシティズンシップの変容」社会科政策学会誌『社会政策』第 14 巻第１号、2022 年

重信謙太・桑原敏典「開かれた思想形成をめざす中等社会科の学習原理―ホルト社会科第９学年「比較政治システム」の概念探求過程に着目して－」岡山大学教師教育開発センター『岡山大学教師教育開発センター紀要』第４号別冊、2015 年

社会・地理歴史・公民ワーキンググループ「社会、地理歴史、公民における資質・能力の育成等について」2026 年２月 27 日

鈴木正行「中学校社会科歴史学習における「力強い学問的知識」の意義―「探究」学習を中心に―」日本教科内容学会『日本教科内容学会誌』第 11 巻第１号、2025 年

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、2001 年

文部科学省中央教育審議会「教育課程特別部会論点整理」2025 年９月 25 日

米田豊『「習得・活用・探究」の社会科授業&評価問題プラン』明治図書、2011 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

後掲資料１

歴史的分野の単元を例にした知識の構造図

単元名：産業の発達と幕府政治の改革

中核となる概念：財政・市場経済

説明的知識（一般化された知識）

江戸幕府は、都市と農村における商品作物の流通などの貨幣経済の浸透に対応しきれず、米に依存した財政だったため、米価が下がると財政難に陥った。

概念：☆商品作物　　概念：＊米価　　概念：△貨幣経済

事実

☆△商品作物の栽培と販売が増加した。

△廻船などの交通網の発展により、都市が発展し、貨幣の流通も盛んになった。

＊年貢米を大阪でお金に換えたが、米価が他の品物より安くなり、実質的な収入は下がった。

△＊貨幣の質を落とすと物価が上がり、年貢の増徴、新田開発は一時的に有効であったが、米価は安定せず、ききんの対応もしきれず、打ちこわしや百姓一揆が起こった。

☆＊商品作物を作るために百姓が貨幣を得る必要が生まれ、農地を手放す百姓が生まれた。

＊△ききんにより米価が高騰すると、農村では百姓一揆、都市では打ちこわしが起こった。

後掲資料２　「概念カード」

第２学年　社会科概念カード　　「産業の発達と幕府政治の改革」

年　　組　　番　名前（　　）

【単元の問い】

なぜ江戸幕府は財政難に陥ったのか

予想　単元の開始時点の「単元の問い」についての考えを記述しよう。

★　「概念の問い」①～③についてまとめよう。

概念の問いと事実	事実と概念を結ぶ	概念（キーワード）
概念の問い①：		
【事実】		
概念の問い②：		
【事実】		
概念の問い③：		
【事実】		

★　「単元の問い」に対する答えを導くために、獲得した概念を整理しよう。

＜知識の整理＞※「習得する場」で獲得した知識や概念を、図や文章で整理しよう

説明的知識　単元の問いに対する答え（説明的知識）をまとめよう。

［知識・技能］Ａ・Ｂ・Ｃ

振り返り　説明的知識をまとめる際に、事実や概念をどのように整理し、説明的知識を獲得することができたのか、自分の思考過程を振り返りましょう。

［主体］Ａ・Ｂ・Ｃ

組　　番　名前

概念カード評価

知識・技能	主体的に取り組む態度
Ａ　・　Ｂ　・　Ｃ	Ａ　・　Ｂ　・　Ｃ

後掲資料３　「単元レポート」

第２学年　社会科学習プリント　　単元：「産業の発達と幕府政治の改革」

単元レポート　　年　　組　　番　名前（　　）

【追究課題】　米価を安定させるためには何が有効か。

切り口Ａ「　新田開発　」　切り口Ｂ「　米の買い上げ　」

【解決策】

【根拠】活用した概念や説明的知識、事実を書こう。

【理由】複数の面と複数の立場を明確にし、切り口を比較し、記述しよう。

＜思考・判断・表現＞

後掲資料３　「単元レポート」

第２学年　社会科学習プリント	単元：「産業の発達と幕府政治の改革」
単元レポート　　年　　組　　番　名前（　　）	

「判断する場」の振り返り

追究課題に対する最終的な判断において、①「構造的知識をどのように活用し判断したのか」②「自分の考えが変わったり深まったりしたきっかけとなぜそう思ったのか」の二点を具体的にまとめよう。

評価：　Ａ　・　Ｂ　・Ｃ

＜単元全体の評価＞

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
単元の評価			

◎　単元の感想や授業の要望などがあれば、記述しよう。※評価には関係ありません。