

社会認識を高める授業の創造 ～「説明する力」を身に付ける学習活動を通して～（1年次）

中田 敦 田邊靖博 奥田陽介

1 主題設定の理由

（1）本校生徒の実態

本校生徒の社会科における学習到達状況は、過去数年のC R Tの結果から「社会科的な思考・判断・表現」「資料活用の技能」の数値が、「社会的事象についての知識・理解」と比べて、若干低い傾向にある。ここ数年「思考・判断・表現」と「技能」の数値が低かった要因として、ある特定の事象しか説明することが出来ない固定的な知識となっていたためと考えている。

授業において私たち教師は、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～事象間の関連を自ら見出し、そこから社会を見つめなおすことが可能な知識～）へと高めていくことが大切である。

前研究においては、『かかわり』を意識させる授業の実践に取り組み、学んだことを伝える活動（表現活動）を重要視してきた。その結果、「思考・判断・表現」の力は高まってきたと感じている。しかし、生徒は「生きて働く知識」を習得できるようにはなってきたものの、それを他者に表現することを苦手とする生徒がまだ多いのが現状である。それは、「伝える力」（表現力）が高まっていく前提として、学んだことを「説明する力」が身に付いていないと「かかわり」を生かした授業が十分に生かされないことに起因していると考えられる。そこで、社会科を通して言語力の中核をなす「説明する力」を身に付ける学習活動を取り入れていく必要がある。

（2）本校社会科が考える「社会科の課題」

過去9年間の本校の研究を振り返ると、「かかわり」を生かした授業づくりに取り組んできた。また、社会科では「社会認識を高める授業の創造」を研究主題として、学んだことを伝える活動（表現活動）を重要視してきた。しかし、「伝える力」（表現力）が高まっていく前提として、学んだことを「説明する力」が身に付いていないと「かかわり」を生かした授業が十分に生かされないと考えた。そこで、社会科を通して言語力の中核をなす「説明する力」を身に付ける授業を考えていきたい。「説明する力」を身に付けるためには、まず、説明する内容を習得する必要がある。社会科における説明する内容とは何であろうか。

社会科は、社会認識を通して「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎」を育成する教科である。社会認識とは、社会のしくみが分かることである。社会のしくみが分かるとは、ある社会の出来事（原因）と別の出来事（結果）との関係（因果関係）が分かることである。この社会的事象間の因果関係を明らかにするための問いは、「なぜ（why）」という問いである。岩田一彦氏は「社会科の内容を構成する基本的な問いは、因果関係を求める問いであると言える。この場合には、記述を求める問い、分析を求める問いは、説明を求める問いに材料を提供する問いであると位置付けることができる。」と述べている。このことは、「なぜ（why）」という説明を求める問いが社会科授業の問いの構造において最も上位に位置付くこと、また「何（what）」や「どのように（how）」の問いは、「なぜ（why）」という問いに対する説明の材料となる下位の問いであることを示している。もちろん、これらの「問い」は質の高い知識（概念）を活用しなければ答えられないものでなければならない。したがって、社会科における「説明」とは、「なぜ」という問いに「〇〇だから△△である」と因果関係を明示して答えることであると定義できる。この答えこそが社会科における説明の内容であり、説明的知識と言われる。

しかし、社会的事象間の因果関係を説明的知識として、自分の中で習得しているだけでは社会認識としては十分ではない。自分が分かっていることが正しいことであると周囲が認めなければならない。そのためには、他者への「説明」が不可欠である。森分孝治氏は「説明」について「説明するということは説明する者とされる者との間で、説明されていることを確認しあうことである。」と述べている。このことは、生徒がそれぞれ「分かった」ことを説明しあい、どの説明が妥当であるかを吟味し合う過程が重要であることを示している。つまり、自分が分かっていることを他者に「説明」し、自分と他者との間に共通の認識が成立してはじめて本当に分かったと言えるのである。このような「説明」の場面を社会科授業に組み込むことで、言語力の中核を

なす「説明する力」が育成されると考える。これまでのことを以下のようにまとめる。

- 社会科では、「なぜ」という疑問に対して習得される因果関係を示した説明的知識が「説明」の中心的な内容になる。
- 各自が習得した説明的知識を他者との共通の認識にするために、話し合う過程を授業に組み込むことで「説明する力」は育成される。

以上のことから、「説明する力」を身に付けさせるために必要なことは、以下の二つであると考えられる。

一つは、生徒が社会認識について、現代社会を理解する上で有意義なものにすることである。言いかえると、生徒自身が既に持っている知識に新たなものを加えたり、また組み替えたりして、社会認識を高めていくことである。

もう一つは、社会認識を高めるために、生徒が主体的に学習していける方法を工夫することである。つまり、社会的事象の見方・考え方といった「社会を見る眼」を育み、それを将来に渡って高めていけるように、生徒自身が主体的に考え、自分なりに納得できる学習を可能にすることである。

(3) 中学校社会科授業における「言語力」の育成と習得・活用・探究

中央教育審議会答申（以下「答申」）や『中学校学習指導要領解説総則編』に示された、「言語力」の育成と習得・活用・探究が重要な教育のキーワードになっている。新教育課程では、確かな学力を育成するために、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力を育むことを重視している。

「答申」が示した、社会科における「言語力」の育成と習得・活用・探究は、次のように整理できる。

- ① 社会科において習得し、活用されるものは、社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能である。
- ② 社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を用いて、探究が行われる。
- ③ 「言語力」については、次のように整理できる。
 - i 社会的事象についての各種資料から必要な情報を集めて読み取る。
 - ii 社会的事象の意味、意義を解釈する。
 - iii 社会的事象の特色や社会的事象間の関連を説明する。
 - iv 社会的事象についての自分の考えを論述する。

これらを受けて、『中学校学習指導要領解説社会編』（以下『解説社会編』）では、社会科における「言語力」について次のように述べている。

「中学校社会科では、社会科各分野の共通の目標の実現を目指し、社会的な見方や考え方を養うことをより一層重視する観点に立って、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係を説明するなどの、言語活動にかかわる学習を一層重視することにした。」

「答申」と『解説社会編』から、社会科として習得し、活用するものは、「社会的事象に関する基礎的・基本的知識、概念や技能」であることが分かる。また、社会科における「言語力」を「読み取る」「解釈する」「説明する」「論述する」の4点からとらえていることが分かる。

各分野の特質に応じた「言語力」については、次のように示された。

- 地理的分野：地図を有効に活用して事象を説明したり、自分の解釈を加えて論述したり、意見交換したりするなどの学習活動を充実させる。
- 歴史的分野：歴史的事象について考察・判断しその成果を自分の言葉で表現する学習を行う。
- 公民的分野：習得した知識、概念や技能を活用して、社会的事象について考えたことを説明したり、自分の考えをまとめて論述したり、議論などを通して考えを深めたりする。

以上のことから、『解説社会編』に示された「言語力」は、「読取り」「解釈」「説明」「論述」のキーワードでとらえることができる。

(4) 全体研究とのかかわり

- ① 生徒につけさせたい力とそれらを育むために生徒にもたせたい問い（問うべき問い）

社会科は、社会認識の形成を通して公民的資質を形成する教科である。社会認識は、社会事象の分析を通して、社会諸科学の研究成果である法則性や概念を見いだすことで形成される。この法則性や概念は、社会事象に対して「なぜ」と問い、社会事象間の因果関係を説明する学習活動を通して、問いに対する「答え」として、

説明的知識や概念的知識の形で生徒に習得される。したがって「説明する力」は、社会科授業で育成する言語力の中核であると言える。

これまでの本校社会科の研究成果として、以下に示す社会科の各分野における「学ぶ力」を明らかにしてきた。この「学ぶ力」は、「言語力」の育成という視点からもとらえることができる。したがって、社会科の各分野において言語活動の充実を図る指針として活用することができる。

〔地理的分野〕

○事象を空間的視点によってとらえるための「学ぶ力」

- ア 事象を位置・分布という視点からとらえることができる。
- イ 事象を空間的な広がりという視点からとらえることができる。
- ウ 一定の事象によって地域を区分することができる。

○さまざまな事象を結びつけて、各地域の社会の営みを読み解くための「学ぶ力」

- エ 各地域の自然事象を結びつけることによって、人々の行為の前提となっている条件を見定めることができる。
- オ 各地域の政治・経済・社会事象を結びつけることによって、人々の行為の社会的要因を見定めることができる。
- カ 地域内や他地域との機能的関係をつかむことによって、人々の行為にとっての空間を見定めることができる。
- キ 一定の空間における自然的前提条件や社会的要因のもとで、人々の行為による各地域の社会の構成を読み解くことができる。

○他地域との対比や関連において、自分たちの社会を見つめなおすための「学ぶ力」

- ク さまざまな視点から他地域の社会と自分たちの社会とを対比することができる。
- ケ さまざまな視点から他地域の社会と自分たちの社会とを関連づけることができる。
- コ 自分たちの社会を空間的関係において見つめなおすことができる。

〔歴史的分野〕

○事象を時間的視点によってとらえるための「学ぶ力」

- ア 事象を時期という視点からとらえることができる。
- イ 事象を時間的なつながりという視点からとらえることができる。
- ウ 一定の事象によって時代を区分することができる。

○さまざまな事象を結びつけて、時々の社会の営みを読み解くための「学ぶ力」

- エ 時々の人々の行為の歴史的背景を知ることができる。
- オ 時々の政治・経済・社会事象を結びつけて、人々の行為の社会的要因を理解することができる。
- カ 時々の社会の動向を、人々の行為と結びつけて把握することができる。
- キ 一定の歴史的背景や社会的要因のもとで、人々の行為による時々の社会の構成を読み解くことができる。

○過去との対比や関連において、自分たちの社会を見つめなおすための「学ぶ力」

- ク さまざまな視点から、過去の社会と自分たちの社会とを対比することができる。
- ケ さまざまな視点から、過去の社会と自分たちの社会とを関連づけることができる。
- コ 自分たちの社会を時間的関係において見つめなおすことができる。

〔公民的分野〕

○他地域や過去の社会との関係、および個人生活との基本的関係から、現代社会の成り立ちを巨視的にとらえるための「学ぶ力」

- ア 現代日本社会を地理的世界のなかに位置づけてとらえることができる。
- イ 現代日本社会を歴史的世界のなかに位置づけてとらえることができる。
- ウ 人々の生活を社会との相互的な関係のなかに位置づけてとらえることができる。

- さまざまな事象を結びつけて、社会の各領域の営みを読み解くための「学ぶ力」
 - エ 経済事象を結びつけて現代社会の仕組みを見定めることができる。
 - オ 政治事象を結びつけて現代社会の仕組みを見定めることができる。
 - カ さまざまな経済事象や政治事象を結びつけて現代社会や社会生活の構成を読み解くことができる。
- 現代社会の課題を見出すとともに、自他の判断を吟味・検討するための「学ぶ力」
 - キ 現代社会の今後を予測することができる。
 - ク 現代社会の課題を見出すことができる。
 - ケ 現代社会の課題をめぐる多様な判断を吟味・検討することができる。

※本校における「学ぶ力」の育成の構造図

(公 民 的 分 野)				
現代社会の課題を見出すとともに自他の判断を吟味・検討すること				
さまざまな事象を結びつけて社会の各領域の営みを読み解くこと				
(地 理 的 分 野)	他地域との対比や関連において自分たちの社会を見つめなおすこと	他地域や過去の社会との関係および個人々の生活との基本的関係から、現代社会の成り立ちを巨視的にとらえること	過去との対比や関連において自分たちの社会を見つめなおすこと	(歴 史 的 分 野)
	さまざまな事象を結びつけて各地域の社会の営みを読み解くこと	さまざまな事象を結びつけて時々の社会の営みを読み解くこと		
	空間的視点によって事象をとらえること	時間的視点によって事象をとらえること		

また、社会科で育成する言語力と思考力には密接な関係がある。岩田一彦氏は、この点について次のように述べている。

「表現力は、事実判断、推理、価値判断のいずれにおいても欠かせないものである。思考の結果は何らかの形で他に伝えることが必要である。その手段が表現力である。したがって、思考の結果が豊かであって、初めて表現力も保障されることになる。」

岩田氏が示している思考力と表現力の関係を整理すると、下の表1のようになる。

表1 思考力と表現力の関係

社会科で育成する思考力 (広義の思考)			育成される表現力
事実判断力	<ul style="list-style-type: none"> ○観察して事実を読み取る、数値・図表・文書などから事象を抽出することなど。 ○物事を考える材料を抽出する能力のことをいう。 	科学的追究によって法則性や概念に至る思考	記述する力
推理能力 (狭義の思考)	<ul style="list-style-type: none"> ○事象同士の関係を結びつける働きであり、その典型は「なぜ～となっているのか。」を考える働き。 ○事象の本質を明らかにしていく思考であり、社会科指導の中核をなす思考である。 		説明する力
価値判断力 (狭義の判断)	<ul style="list-style-type: none"> ○主体の未来予測の結果選択される判断。 ○主体の経験・知識の蓄積によって、思考結果がちがう。 ○社会事象を根拠とし社会事象を解釈し行う。 	合理的意志決定を行う思考	解釈・判断する力

このことから、「説明する力」を身に付ける社会科授業であるためには、狭義の思考力である推理能力を育成する授業として構成されなければならない。その授業は、教材とする社会的事象に対する「なぜ」という疑問を追究させることを通して事象間の因果関係を見いださせ、説明的知識の形で社会諸科学の研究成果である

法則性や概念を習得させるように展開されなければならない。

また、岩田氏は『解説社会編』に示された「言語力」の「読取り」「解釈」「説明」「論述」の4つのキーワードに対応させて、問いとの関係を考察している。それを、まとめると下の表2のようなになる

表2 言語活動と問いの関係

言語活動	言語活動の内容	問い
① 読取り 資料を読み取ること	<ul style="list-style-type: none"> ・ グラフや表, 新聞記事, 写真, 文献を正確に読み取る活動 ・ 資料内容を記述する活動 	「資料からあなたは何を読み取れますか」 "What"の問い 記述的知識
② 解釈 社会的事象の意義, 意味を解釈すること	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資料に示される社会的事象の意味, 意義を解釈する活動 ・ 社会的事象の意味, 意義を記述する活動 	「資料からあなたはどのようなことが解釈できますか」 "How"の問い 分析的知識
③ 説明 社会的事象間の関連 を説明すること	<ul style="list-style-type: none"> ・ 複数の社会的事象について, 原因との間の因果関係や理由との間の目的手段関連のような事象間の関連を, 概念を用いることで記述する活動 	「なぜこのようになっているのか」 "Why"の問い 説明的知識
④ 論述 自分の意見をまとめ, 論述すること	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的事象について, 根拠をもって自分たちの考えや意見をまとめ, 論述する学習活動 	「あなたは（このことについて）どのように考えるか」 規範的知識

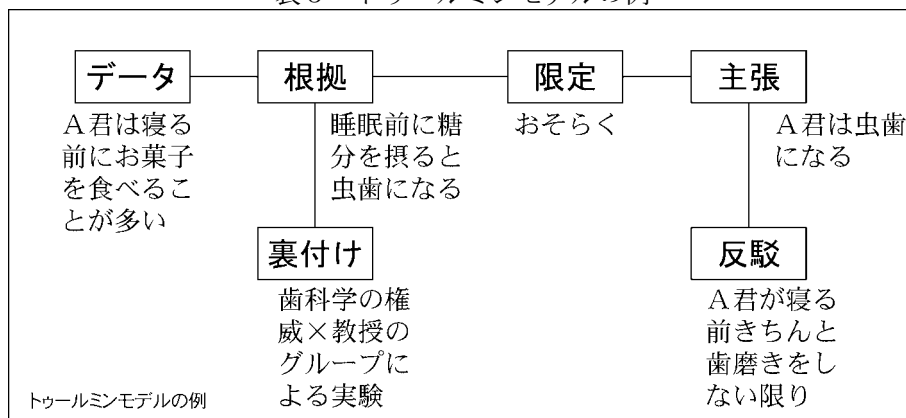
今年度の社会科の研究は、先に示した本校社会科の各分野における「学ぶ力」をもとに、岩田一彦氏の思考力と表現力の関係（表1）や言語活動と問いの関係（表2）を参考にして取り組んでいく。

② 生徒に問いをもたせる教材のあり方（教材研究）

生徒に問いをもたせる教材は、社会的事象間の関連を説明する場面で「なぜこのようになっているのか」という因果関係を見いだす説明的知識を問えるものが適していると考えられる。また、社会的事象を適切に読み取ることができる資料や、社会的事象間の因果関係を考えることができる資料が大事になってくる。

また、生徒にどのような判断の論理構造をつくらせるか、それらの個々の論理構造の中で因果関係を見いだした説明的知識をどのように位置付け利用させるか、それらの判断をどのような対立構図においてとらえさせるか等、教師が事前に図式化し明確にしておく必要がある。生徒に調べさせ準備させるときも、判断の論理構造とそこにおける説明的知識の位置や機能を自覚的に考えさせる必要がある。そこで、下の表3に示したトゥールミンモデルが有効だと考えた。これを参考にして取り組んでいく。

表3 トゥールミンモデルの例



③ 生徒に問いをもたせるための教師の役割

生徒に問いをもたせるためには、主題を追究していくための資料を生徒に提示していかなければならない。さらに、一連の言語活動（読み取り・解釈・説明・論述）の中で、社会的事象の意味、意義の「解釈」に時間をかけなければならない。それは、生徒が資料から読み取ったことを、どのように解釈するかで「なぜ」という問い生まれるし、その性質や内容も決まってくるからである。したがって、教師は生徒に問いを持たせるために、発問や指示を場面に応じて提示し、生徒の自由な発想を引き出すことが大切である。

④ 生徒の問いをどう見取るか（表現活動・評価）

言語活動の中で生じてくる生徒の問いは、授業の学習場面に応じて、丁寧に生徒を観察し見取っていく必要がある。そのため、「資料からあなたは何が読み取れますか」という記述的知識、「資料からあなたはどのような解釈ができますか」という分析的知識、「なぜこのようになっているのか」という説明的知識、「あなたは（このことについて）どのように考えるか」という規範的知識を見取ることができるような説明文を書かせる学習シートを工夫していきたい。

もちろん学習シートは、総括的評価に用いるだけでなく、診断的評価や形成的評価に用いることが可能である。診断的評価と形成的評価、総括的評価を比較し、社会認識の変化を見取りたい。

2 研究目標

- (1) 「生徒につけさせたい力とそれらを育むために生徒にもたせたい問い」の追究
- (2) 「生徒に問いをもたせる教材のあり方」の追究
- (3) 社会認識を高めるために「説明する力」を身に付けることができる授業の実践

3 研究内容

- (1) 「説明する力」と「問い」との関係
 - ア 新学習指導要領に対応した学習活動の具体化
 - イ 言語活動を通しての「説明する力」の育成
 - ウ 問いの構造化
- (2) 生徒に問いをもたせる教材の開発
- (3) 言語活動を取り入れた授業づくり

4 実践例

【実践1】 6月29日（水） 第1回事前研究会 2学年地理的分野 田邊靖博

- (1) 題材名 「モノカルチャー経済は、アフリカの社会にどのような影響を与えているのか」
- (2) 本時の目標
 - ・モノカルチャー経済は、アフリカの社会にどのような影響を与えているのか」という学習課題に関心を持ち、それを意欲的に追究し、とらえることができる。（社会的事象への関心・意欲・態度）
 - ・図やグラフから、モノカルチャー経済の問題点を多面的・多角的に考察し、その過程や結果を適切に説明することができる。（社会的な思考・判断・表現）
- (3) 題材観

本単元では、これまでの授業でアフリカの地域的特色を、自然環境、歴史と文化、産業などからとらえさせてきた。本時は、前時に扱った「アフリカ諸国の産業と輸出品からとらえた特色」の学習をもとに、「モノカルチャー経済は、アフリカの社会にどのような影響を与えているのか」という学習課題に迫らせたい。つまり、モノカルチャー経済の実態と人々の生活との関係を、地図やグラフと関連付けて追究する場面である。生徒が、地図やグラフから「モノカルチャー経済の問題点」をどうとらえ、「5歳までの乳幼児死亡率」との因果関係をどう説明できるかが、授業のポイントとなる。

(4) 本時の展開

過程	時間	学習内容	生徒の学習活動	指導上の留意点	資料
導入	5分		1. アフリカでの生産が多い3種類の「レアメタル」と「白金（プラチナ）」の実物を見て、アフリカへの興味、関心を持つ。 2. 本時の学習課題を確認する。	・携帯電話、コンピュータ、自動車などの生産に欠かすことができない金属であり、自分たちが使っている物の部品の一部に利用されていることを補足説明し、身近であることを知らせる。	*実物 ・マンガン ・クロム ・コバルト ・(白金)
「モノカルチャー経済は、アフリカの社会にどのような影響を与えているのか」					
展開	35分	○アフリカ諸国の乳幼児死亡率	3. 地図②から、アフリカ諸国に見られる5歳までの乳幼児死亡率の違いを読み取る。 (予想される生徒の反応) 「北アフリカや南アフリカには乳幼児死亡率が低い国が多いが、中央アフリカには高い国が多い。」	【読み取り：記述的知識】 ・読み取った事象を学習シートに書き、発表させて全体で確認する。	*地図② 「5歳までの乳幼児死亡率」
			4. アフリカには、5歳までの乳幼児死亡率が高い国が多いということは何を意味するかを考える。 (予想される生徒の反応) 「アフリカの人々の生活は貧しい。」 「貧困国や発展途上国が多い。」	【解釈：分析的知識】 ・考えたことを学習シートに書き、発表させて全体で確認する。	
		○乳幼児死亡率と輸出品との関係	5. 地図②とグラフを比べると、どんなことがわかるのかを考える。 (予想される生徒の反応) 「機械類などの工業製品の輸出が多い南アフリカの乳幼児死亡率は低いが、第一次産品の輸出が多いコートジボワール、ケニア、ナイジェリアの乳幼児死亡率は高い。」	【解釈：分析的知識】 ・わかったことを学習シートに書き、発表させて全体で確認する。	*グラフ 「アフリカ諸国の輸出」
			6. なぜ、第一次産品の輸出にたよっているコートジボワール、ケニア、ナイジェリアでは乳幼児死亡率が高いのかを考える。 (予想される生徒の反応) 「第一次産品は天候や景気により価格が大きく変動するため、輸出品の種類が少ないと毎年安定した収入が得られないから。」 「作物のできや価格、売れる量は年によって変動するため、人々の生活が安定しないから。」 「豊かな土地が輸出用の農産物の生産に使われるため、食料の生産が不十分となって輸入することになったり、深刻な食糧不足が起こるから。」	【説明：説明的知識】 ・地図①②やグラフとの関連で、考えたことを学習シートに書く。 ・原因との因果関係をとらえさせる。	
		7. 小グループ（4人）に分かれて、各自の考えを発表しあい、グループ内で納得できる説明だと判断したものを全体で発表する。	【意見交換】 ・グループ内で納得できる説明だと判断したものを学習シートに書かせる。		
まとめ	10分	○モノカルチャー経済の問題点	8. 「モノカルチャー経済は、アフリカの社会にどのような影響を与えているのか」について、論述する。	【論述：規範的知識】 ・根拠をもって自分の考えや意見を学習シートにまとめる。 ・次時につながるように、アフリカの課題にふれて論述したものを取り上げ、発表させる。	

【実践2】 10月22日（土） 中等教育研究会 3学年公民的分野 中田 敦

(1) 題材名 討論会テーマ「山梨県は、今後も市町村合併を進めていくべきか」

(2) 本時の目標

- ・ 討論会を通して、合併の抱える課題について肯定側・否定側ともに可能な限り根拠を示して、相手に分かりやすく説明することができる。(社会的な思考・判断・表現)
- ・ 討論会を通して市町村合併について多面的・多角的に判断し、最終的な自分の考えを表現することができる。(社会的な思考・判断・表現)

(3) 本時の展開

	学習内容	予想される生徒の活動	指導上の留意点	資料・評価
導入 5分	1. 前時までの学習内容の確認と本時の学習内容を理解する。		将来的な姿を改めて提示、合併の経緯、合併のメリット・デメリット等についても一度押さえた上で、本時の学習内容についての説明をする。	・ 掲示資料 ①山梨県の将来あるべき姿地図 ②授業の振り返りをまとめたもの
展開 40分	【テーマ】 「山梨県は、今後も市町村合併を進めていくべきか」			
	(司会は教師) 2. 肯定側→否定側の順に発表していく。 肯定側から代表1名ずつ (1班 2分×4班) 否定側も同様に →16分 (事前に発表者を決めておく) ※3人1組×4班ずつ	(肯定) ・ 自治体がより大きくなることで、歳入が増え効率的なサービスが提供できると思う。 (否定) ・ 地方に財政の管理が任されなければ、多少規模が大きくなっても何も変わらないのでは。 ・ 合併を希望しない町村は独自の政治を行ってもらい無理に合併させるべきではない。	・ 肯定・否定のいずれの側からでも、地方分権を進めていく視点から考えさせたい。 ・ 発言後に教師は発言内容を確認したり、他の発言との関連を指摘したりする。 ※作戦タイムでは相手側の意見で、とくに注目すべきものをピックアップする。傍聴者も同じく小グループで検討する。	資料1 ・ 生徒は事前に発表用資料(ツールミンモデルの)と原稿を用意しておく。 聴き取り用紙(相手の意見・自分の考えなどを記入させる)。 評価: 聴き取り用紙
	3. 発表後、4の討論に備えて作戦タイムをとる。 (5分)			
	4. 互いの発表を受けての、討論。(10分) 作戦タイムは適宜。	・ ○○君は、～と言ったが、僕はそれについてこう思う。理由は～だからです。	相手の発言について事前に調べた内容や、グループ内の意見を参考に考えさせる。 傍聴者も一緒に考えさせる。	評価: 資料1
	5. 傍聴者の質問・意見 (9分)		傍聴者からの質問・意見をきっかけに、相互の意見をさらに深めさせたい。 その上で以下の発問に移りたい。	
	これまでの討論を終えて、「相手側の主張で、これは大事なことだ」と思える部分を取り入れて、相手側の主張に立ってみよう。			
まとめ 10分	6. 討論を終えて「山梨県の市町村合併はどうあるべきか」あなたの考えをまとめてみよう。	・ 討論会を振り返り、まとめたものを発表する。	一端留保してみた結果主張を変えてもかまわない。また変わらない場合でも留保条件を検討してみることを伝える。	評価: 資料1

5 本年度の研究のまとめ

【1学年の実践から】

本年度入学生から学習指導要領改訂による指導計画を本格的に導入した。地理的分野に関しては、教科書もない中で指導することに若干の不安もあったが、それぞれの地域の特色をとらえさせるために教材を精選し、地域の将来を考えるために討論形式の場を多く設定した。その結果、地域の特色を自ら調べ、他地域と比較することによって、新たな「気づき」と「問い」が生まれ、主体的に地域的特色を見出し、地域による将来的な課題についても考えることができた。しかし、主体的な活動をすることによって、生徒の多様な考えに教師がそれぞれ対応したり、一人ひとりの思考の変容を見取ったりなど、いくつかの課題が見えてきたので、次年度は生徒の問いをどう見取るか、問いをもたせるための教師の役割などを明確にしていきたい。

また、本年度はN I E教育も積極的に取り入れた。月に一度の時事テストについては長年行ってきたが、自ら調べた地域の『今』を紙面から読み取り、日本とのかかわり、世界とのかかわりを理解させることで、自分自身が『今』を生き、これからの社会をつくっていく一人であることを自覚させた。

【2学年の実践から】

「生徒に問いをもたせるために、どのような手立てを考え、授業の中にどう仕組んだのか」という視点で、実践に基づいてまとめたいと思う。まず、地理的分野では、地図帳や白地図・統計資料等の読み取りから問いをもたせようとした。歴史的分野では、歴史上描かれた絵（風刺画）の読み取りから問いをもたせようとした。どちらの分野も生徒に問いをもたせるために、「読取り—解釈—説明—論述」という言語活動と問いの関係を意識した実践を行った。

第1回事前研究会で行った「アフリカ」の単元の授業では、教師が仕組んだ手立て（なぜ、第一次製品の輸出にたよっているコートジボアール、ケニア、ナイジェリアでは乳幼児死亡率が高いのか、地図やグラフから予想して説明しなさい）に対してワークシートから、以下のような生徒の記述が見られた。

- 第一次製品の生産は天候などに左右されるので、年間の収入が不安定になるから。
- 第一次製品はその年によって取れる量が変わってしまうので、その国の経済が不安定になるから。
- 工業製品の輸出に比べて、第一次製品の輸出では多額のお金を得ることができないから。
- 限られた第一次製品の生産や輸出にたよっていると、その物の生産や輸出がうまくいかない場合、他の物に変えることができず貧困が生じてくるから。
- 収入が安定せず国が貧しいため、その国でまかなえない物（食料等）を輸入することができず、食糧不足が起こるから。
- △第一次産品を大量に生産しようとして畑などを広げたため、住むところ（生活の場）がなくなったから。
- △医療が遅れているから。
- △主食になりにくい物を主に生産しているので、子どもたちの栄養が足りなくなるから。

これらの生徒の記述から、授業のこの場面で生徒は与えられた資料から、原因との間の因果関係を説明しようとしていた生徒が多かった。しかし、△の記述内容の生徒は、教師が与えた資料だけでは説明ができないような視点から問いに迫ろうとしていたことがわかる。つまり、アフリカの貧困状況や農業状況がわかる資料があれば、もう少し広い視点から問いに迫れたのではないかと思う。これが、この授業での教師が仕組んだ手立てから見えてきた課題である。この授業の場合、広い視点から問いに迫れるような資料の提示（資料の選択等）も考えられるが、反面視点が広がりすぎて問いからずれてしまうことを恐れたため、生徒に与える資料をあえて絞る手立てをとった。この課題は議論が分かれる点であると思う。

【3学年の実践から】

本年度本校社会科では「説明する力」を育む授業づくりに取り組んできた。将来主権者として社会に参画していくために「説明する力」は必要であり、公民的分野において培っていききたい力である。この力を伸ばすために、討論型（小グループも含めて）授業が有効であると考え、できるだけ各単元に討論場面を設定してきた。

地方自治の単元では「今後の市町村合併の是非を問う」ことをテーマに取り上げた。全国的に合併は一段落した状態であるが、地方分権の推進を目的に行われた合併を生徒自身に評価させ、今後合併を進めていくべきかどうか考えさせる内容であった。まず単元の導入では、今ある市町村数27（10年前は64）を7市に合併する「山梨県のねらい」を提示した。これは合併に対する興味・関心と共に疑問を抱かせることにつながった。

また、インターネットでの調査、役所への質問、近所の住民へアンケートを実施し、生徒に合併について評価させた。住民アンケートの情緒的な反対意見などから、生徒の内面にも揺さぶりをかけ、さらに合併する意味を徹底的に考えさせた。

今回「ツールミンモデル」を用いて、各自が調査した内容や考えをまとめ、論理的な説明を用いた討論を目指した。結果として、根拠→理由付け→主張を構造化し論理的に説明することは、生徒にとって難しかったようだ。この点に関しては、繰り返しこの手法による授業を実践していくと同時に、授業のねらい（どのレベルの発表ができれば良いか）を明確に持つことが重要であると考え。今後も、生徒にとってさらに身近で興味・関心の高い事象を取り上げ、説明する力を高める授業を創っていきたい。

【来年度に向けての課題】

事後の研究会での参加者のご意見等を参考に、来年度に向けての課題を以下に整理しておきたい。また、これらの課題の追究を通して、生徒に「説明する力」を身に付けさせ、社会認識を高める授業を実践していきたい。

- ① 社会科の「問うべき問い」とは何かについて追究すること。
- ② 社会科における「言語活動と問い」の関係を整理し、独自の学習過程を追究すること。
- ③ 授業において、生徒が「自ら問う」場面や「自ら問う」姿をイメージしやすいように追究すること。
- ④ 社会科の「説明する力」と「自ら問う力」が、どう結びついているのかを追究すること。
- ⑤ ツールミンモデル（論理構造図）を活用した生徒に問いをもたせる教材のあり方を追究すること。
- ⑥ 内容探究的な授業を綿密に計画して実践していくために適する学習指導案の様式を追究すること。
- ⑦ 生徒にもたせたい問いとなるような単元全体や本時を貫く問いを追究すること。
- ⑧ 生徒に問いをもたせるための教師の役割を追究すること。
- ⑨ 生徒の問いをどう見取るか（表現活動・評価）を追究すること。
- ⑩ 新学習指導要領に即し、生徒にもたせたい問いを構造化した年間指導計画や単元構成表などを追究すること。

4 参考・引用文献

中央教育審議会答申，平成20年1月

文部科学省 「中学校学習指導要領解説 総則編」，平成20年9月

文部科学省 「中学校学習指導要領解説 社会編」，平成20年9月

岩田一彦著 「社会科授業研究の理論」，明治図書，1994年

森分孝治著 「社会科授業構成の理論と方法」，明治図書，1978年

岩田一彦・米田豊編著 「『言語力』をつける社会科授業モデル 中学校編」，明治図書，2009年

岩田一彦・米田豊編著 「中学校社会科『新教材』授業設計プランー新旧比較で授業はこう変わるー」，
明治図書，2009年