

中学校社会科の公民的分野、歴史的分野における

「社会的事象の自分事化」を促す授業デザインと実践

上村 倫（教育実践コース）

1 はじめに

(1) 研究の背景

中学校社会科では、社会問題を扱いながら課題解決力や持続可能な社会づくりの資質・能力を育成することが求められている。しかし、授業の中で生徒が自身の意見を持ち、それを深める機会が十分でないという課題がある（日本財団、2022）。この課題に対する方策として、社会科において「社会的事象の自分事化」を通じて当事者意識を持ち、自身の考えを形成することが有効であると考えた。

(2) 研究の目的

本研究は、中学校社会科における「社会的事象の自分事化」に焦点を当て、生徒自身が考えを形成するための教師の手立てについて分析・考察することを目的とする。

2 「社会的事象を自分事化」するための手立て

(1) 「社会的事象の自分事化」とは

自分事として捉えることの意味について諏訪・藤井（2015）は、社会的事象を自分事として捉え当事者意識を持つことが課題解決の鍵であり、それによって社会課題への意見形成や行動につながる力が養われると指摘している。他の先行研究を踏まえ、「社会的事象を自分事化」とは、事象と自分の関連を見出し、問題意識を持ちながら今後の在り方を構想することと定義した。

(2) 「社会的事象を自分事化」するための条件

1年次では、先行研究（安井、1985；平野・須本、2012；佐藤、1993）の考察をもとに、「社会的事象を自分事化」するための条件を、以下4点に整理した。

- ① 生徒が自身の考えを持てるような活動や時間を設けること【考えを持つ活動・時間】
- ② 生徒の生活に身近な題材を取り上げる「入りやすさ」を意識すること【入りやすさ】
- ③ 生徒に、社会的事象が他人事ではなく、当事者としての意識を持たせるための「切実さ」を取り入れること【切実さ】
- ④ 生徒に「個人としての考え」を持てるようにすること【個人としての考え】

また、中学校学習指導要領解説（平成29年）は、社会的事象を多面的・多角的に考察し、多様な視点から判断・選択する力を育む重要性を示している。このうちの「多面的・多角的に考察」するとは、学習対象としている社会的事象自体が様々な側面を持つ「多面性」と、社会的事象を様々な角度から捉える「多角性」とを踏まえて考察することを意味している。本実践では、社会的事象をある面から複数の方向で考察する『多角性』に着目する。政治制度や税制など一つの観点を設定し、それについて具体的な複数の立場から考えることで自分事化を促すことができると考えたからである。先述の条件や「多角性」の視点を取り入れた授業実践を試みた。（実践1・2）

3 実践1：中学校社会科公民的分野「地方自治と私たち」の授業実践（1年次後期）

(1) 目的

実践1では、「社会的事象の自分事化」の条件のうち、「条件②：入りやすさ」や「多角性」の視点に着目するとともに、地域の課題に対し、「条件①：考えをもつ活動・時間」を取り入れ、自身の考えを形成できるか考察する。

(2) 実践の概要

令和5年11月に中学校公民的分野「地方自治と私たち」を題材として、公立中学校第3学年33名を対象に授業を実践した。「地方自治と私たち」における単元計画を全5時間で構成した。単元計画は以下の表1に示す。

表1 「地方自治と私たち」の単元計画

単元を通した学習課題 「魅力ある西蒲区をつくるためにはどうしたらよいか」	
時	学習内容
1	私たちの生活と地方自治
2	地方自治の仕組み
3	地方公共団体の課題
4	西蒲区の特色について調べ、魅力や課題を活かす（改善する）政策を考える
5	実際の政策と比較し、もう一度政策を練り直す

(3) 授業の手立て（2時間目と5時間目）

上記単元において、「社会的事象を自分事化」に焦点を当てた2時間目と5時間目の手立ては下記の通りである。

① 2時間目「地方自治の仕組み」における教材の工夫

地方自治と国の政治の仕組みの違いを明確にするため、双方の制度をワークシートにまとめ、生徒が比較しやすいようにした。（多角性）

また、地方自治の特色である「直接請求権」が住民の意見を反映しやすい仕組みであることを、生徒に実感できるようにした。そのために、生徒の住む地域に関連する「巻原発」の事例を取り上げた。（条件②）

② 5時間目「魅力ある西蒲区づくり」における教材と授業構成の工夫

西蒲区の魅力を高める政策づくりのために、地域の実態を知り、住民視点で未来を考えられるようにした。また、生徒の政策と実際の政策を比較し、行政視点からも課題を捉えられるようにした。（条件①・②）

また、まとめとして「今後の西蒲区をどうしていきたいか」を問うことで、地域との関わり方を考える場面を設け、自身の意見を形成できるようにした。（条件①）。

(4) ワークシートの分析結果と考察

生徒のワークシートの記述を「書けた（評価A）」「書けたが不十分（評価B）」「誤答（評価C）」「無答（評価C）」の4段階で評価し、分析を行った。

2時間目では、地方自治の仕組みや直接請求権について、国との比較や実例を通して理解することを目的とした。地方自治と国の仕組みを比較するワークシートを分析した結果、83.0%の生徒が類似点や相違点を記述できていた。巻原発に関する住民運動の事例を用いた直接請求権の学習では、85.1%が記述できていた。

5時間目では、「魅力ある西蒲区づくり」をテーマに、地域課題の把握や行政の視点での政策づくりを行った。生徒の68.9%が地域課題を記述し、84.4%が政策を作成したが、具体性や実現可能性に欠けるものもあった。実際の政策との比較活動では91.1%が記述できていた。「今後の西蒲区をどうしていきたいか」を問う場面では、68.9%が記述できていた。しかし、具体的な提案に至らないものもあった。

4 実践2：中学校社会科公民的分野「財政と国民の福祉」授業実践（1年次後期）

(1) 目的

実践2では、「社会的事象の自分事化」を取り入れ、「条件③：切実さ」「条件④：個人の考え」「多角性」の視点から、日本の財政に対する考えを形成できるか考察する。

(2) 実践の概要

令和6年1月に中学校公民的分野「財政と国民の福祉」を題材として、公立中学校第3学年33名を対象に、2時間の授業を実践した。

(3) 授業の手立て

① 1時間目「私たちの生活と財政」における教材の工夫

生徒に年収180万円・600万円・1000万円の役割を与え、当事者として考えさせた。さらに、所得税の定額・定率・累進課税のどれが最も有利かを判断させ、役割ごとに異なる視点を持つことができるようにした。（条件④）

また、異なる考えをグループで共有した。1人ひとり年収と納税額が異なるため、1つの方法を選ぶことで公正ではなくなることに気付くことができるようにした。（多角性）

② 2時間目「財政の役割と課題」の教材および授業構成の工夫

授業者がギリシャ危機の例を用いることで、日本の財政について現状のままではいけないという危機意識を持てるようにした。（条件③）

また、日本の公債金について考える課題を設定し、「増税による歳入確保」と「歳出削減による最低限の保障」の2つ案を提示した。また、生徒にそれぞれのメリット・デメリットを記述させ、日本の財政の在り方を考えさせた。（条件①）

(4) ワークシートの分析結果と考察

生徒のワークシートの記述を「書けた（評価A）」「書けたが不十分（評価B）」「誤答（評価C）」「無答（評価C）」の4段階で評価し、分析を行った。1時間目の授業では、64.0%の生徒が与えられた年収に基づき、自分自身の立場で納税方法を考え、公正さについて考察できていた。また、グループ内で異なる年収の意見を共有したことで、70.0%の生徒が他者の立場を理解し、多角的に納税方法を捉えることができていた。分析結果から、生徒に役割を与えることで「個人の考え」を形成し、さらに異なる役割の生徒と意見を共有することで「多角的な視点」から問題を考えられていた。

2時間目の授業では、69.9%の生徒が、公債金を減らすためにどのような方法が適切かを考える

ことができていた。これにより、「社会的事象を自分事化」するための条件を授業に取り入れることで、生徒は社会問題に対する意識を深め、自身の考えを形成することができたと考える。しかし、「考えさせる」という言葉のように、教師が生徒に対して「させる」ことが多くなってしまった。そのため、授業において生徒が主体的に学ぶ機会が少なかったことが課題として残った。

5 実践3：中学校社会科歴史的分野「第二次世界大戦と日本」授業実践（2年次前期）

(1) 実践1・2の成果と課題を踏まえて

2年次では「自身の考えを形成する」授業設計・実践を、公民的分野と比べ「社会的事象の自分事化」は困難と考える歴史的分野においても試みた。

実践1・2の成果と課題を踏まえ、「真正な学び」に着目した。オーセンティックな学びを社会科に取り入れている梶谷（2023）は、オーセンティックな学力を「現実社会で活躍する大人に求められる資質・能力」と定義している。以下は、梶谷（2023）はオーセンティックな学びにおける社会科の資質・能力を4段階ピラミッド図にまとめている。

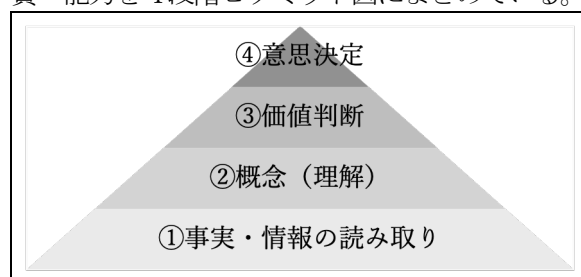


図1 社会科の資質・能力ピラミッド図

また、実践3は歴史的分野であるため、「歴史的思考力の育成」にも着目した。他の先行研究を踏まえ、歴史的分野における「社会的事象の自分事化」を生徒が様々な視点（役割）の中でそれぞれの視点から考えた意見を共有し、自身の価値判断と他者の価値判断とを統合しながら意思決定することと定義した。また、これらの先行研究から、「社会的事象が分かり・解り・判る」授業デザインを表2のように行った。

表2 3つのわかる授業デザイン

段階	内容
分かる	出来事の情報がある
解る	出来事と関わる人の意図や関係がある
判る	単元を通した学習課題への自身の考えがある

(2) 目的

本実践では、歴史的分野で「社会的事象の自分事化」を促すために、生徒が多様な視点で意見を共有し、価値判断を統合しながら意思決定を行うことを目指した。「社会的事象の自分事化」を取り入れた授業設計が有効に機能していたかを考察することを目的とした。

(3) 実践の概要

令和6年6月に中学校歴史的分野「第二次世界大戦と日本」を題材として、公立中学校第3学年27名を対象に授業を実践した。「第二次世界大戦と日本」における単元計画を全4時間で構成した。単元計画は以下の表3に示す。

表3 「第二次世界大戦と日本」の単元計画

単元を通した学習課題 「いつなら泥沼の戦争を回避できたか」	
時	学習内容
1	WW2を多面的・多角的に捉える
2	太平洋戦争を多面的・多角的に捉える
3	戦局の変化と共に、日本社会がどのように変化したのか理解する
4	WW2の結末から、戦争を起こさないための解決策を探る

(4) 授業の手立て（2時間目）

「第二次世界大戦と日本」の単元において、「社会的事象が分かり・解り・判る」授業デザインが現れる2時間目に焦点を当てる。また、「社会的事象が分かり・解り・判る」授業デザインのもと以下の3つの手立てを取り入れた。

「分かる」の段階では、生徒が太平洋戦争開始までの日本とアメリカの出来事とその意図を確認できるよう、教師が各班にそれぞれの国の視点を与えた。

「解る」の段階では、生徒が出来事の意図を踏まえて各国の出来事に関連づけられるよう、関連する出来事同士を線で結ぶ活動を行った。

「判る」の段階では、生徒が「分かる」「解る」活動をもとに、戦争を回避するためにいつ・誰が・どのような方法を取るべきだったのかを考える活動を行った。

(5) 分析結果と考察

① 3つのわかるにおける到達度

生徒のワークシートの記述を「書けた（評価A）」「書けたが不十分（評価B）」「誤答（評価C）」「無答（評価C）」の4段階で評価し、分析を行った。2時間目では、生徒の81.4%が「分かる」段階の歴史的事象の出来事と国の意図を記述できていた。

しかし、「解る」段階の出来事と意図を関連づけた記述は 48.0%に減少し、因果関係の理解が課題となった。一方で、「判る」段階の回避方法を考えた生徒は 63.0%に増加したが、日本とアメリカ双方の立場から記述できた生徒は 29.6%にとどまった。

② 生徒の思考プロセスに基づく分析

また、「書けた」生徒の思考プロセスや解釈・考察の様子を把握するために、松下 (2021) の対話論証モデルを分析の枠組みとして用いた。対話型論証モデルは、トゥールミンモデルを基盤とし、ある問題に対して他者と対話しながら根拠をもって主張を組み立て、結論を導くモデルであり、対話における論証の構造やプロセスを分析するための枠組みである。このモデルは、主張 (Claim)、データ (Data)、論拠 (Warrant) に加え、問題、異なる視点、結論の要素で構成される。以下の図 2 は、2 時間目の「書けた」生徒 A のワークシートと発話プロトコルを対話型論証モデルに当てはめたものである。

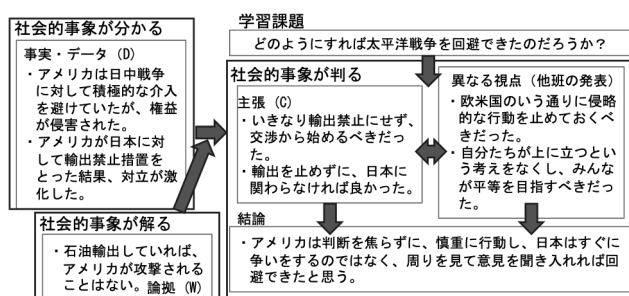


図2 対話型論証モデルによる生徒Aの思考プロセスに基づく分析

対話型論証モデルを用いた分析では、ワークシート分析から見た「解る」について異なる結果が見られた。抽出班の発話プロトコルとワークシートを用いて分析すると、「判る」が書けていた生徒は、太平洋戦争の回避方法について戦争を引き起こした出来事の背景を、日本とアメリカの視点から事象を解釈し、回避方法を考えていることがわかった。

このことから、「判る」が書けていた生徒は、社会的な事象の「分かる」「解る」「判る」の段階的な学びを通じて、戦争の回避方法を考える力を養うことができたと考えられる。「分かる」で基礎知識を理解し、「解る」で因果関係や多面的な視点を考察し、「判る」で歴史的教訓を現代社会に応用する力を発揮したと推察できる。

6 総合考察

本研究では、「社会問題に関心を持ち、自身で考える意欲の低さ」を解決する手段として、「社会的

事象を自分事化」する授業を実践した。1 年次では、公民的分野で「社会的な事象の自分事化」を促す教材と授業構成の工夫を設けた結果、生徒が「多角性」の視点から自身の考えを形成する姿が見られた。

2 年次は、歴史的分野で社会的な事象が「分かる」「解る」「判る」という段階的な学びをデザインから授業を実践し、基礎知識の理解、多面的な因果関係の考察、未来課題への応用を通じて、生徒の思考力や意思決定する力の育成を目指した。この実践から、「社会的な事象の自分事化」には、「解る」の充実を含む3つの段階による授業デザインが重要である。段階的な学びを通じて、生徒が自身の考えを形成し、認識を深めることが効果的であると考えられる。

また、本研究では公民・歴史分野で「社会的な事象の自分事化」を目指した授業を実践したが、地理分野での実践は行なっておらず、課題として残った。地理特有の「場所性」や「空間的視点」を活かし、段階的な学びを通じて、生徒の主体的な社会問題への関与を促進する必要がある。

引用参考文献

梶谷真弘 (2023). 『オーセンティックな学びを取り入れた中学校歴史授業&ワークシート』。明治図書。

佐藤正幸 (1993). 「個人の集合体としての社会」という考え方の定着に果たした初期社会科の役割」. 『社会科教育研究』. 第 68 号, pp. 18-29.

諏訪正樹・藤井晴行 (2014). 『知のデザイン：自分ごととして考えよう』。明治図書。

日本財団 (2022). 「18 歳意識調査 「第 46 回テーマ国や社会に対する意識調査」 (6 カ国調査) 報告書」.

https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2022/03/new_pr_20220323_03.pdf

(2023 年 9 月 5 日最終アクセス)

平野孝雄・須本良夫 (2012). 「社会的な事象を自分のこととして考えることができる社会科授業の工夫」. 『岐阜大学教育学部教師教育研究』. 第 8 巻, pp. 99-110.

松下佳代 (2021). 『対話型論証による学びのデザインー学校で身につけてほしいたった一つのことー』。勁草書房。

文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説「社会編」』。

安井俊夫 (1985). 『学び合う歴史の授業』。地歴社。