

# 授業実践から探る社会科で育てる資質能力

吉川 幸男・才宮 大明<sup>\*1</sup>・関本 努<sup>\*2</sup>・岩本 正信<sup>\*2</sup>

A Practical Research on the Competency Developed in Learning Social Studies

YOSHIKAWA Yukio, SAIMIYA Hiroaki<sup>\*1</sup>, SEKIMOTO Tsutomu<sup>\*2</sup>, IWAMOTO Masanobu<sup>\*2</sup>

(Received December 21, 2017)

キーワード：社会科授業実践研究、見方・考え方、資質能力

## はじめに

社会科の学習において育てるべき、校種や年次、取扱う題材を一貫して通底する能力というものが存在するとすれば、それはどのようにとらえることができ、それを育てるとはどのような営みをいうのであろうか。本稿の課題はこの問いに、授業実践を通して探り、その具体像を解明することである。

本稿がこの課題に取り組む背景としては、容易に予測されるように、次期学習指導要領改定をめぐる近年の動きがある。次期学習指導要領の考え方の基になった2016年12月の中教審答申において「育成を目指す資質・能力の三つの柱」として「学びに向かう力 人間性等」「思考力・判断力・表現力等」「知識・技能」の三極構造が示され、各教科においてもこの「三つの柱」に該当するものが整理されて示された。<sup>1)</sup> この整理を通観して気付くことは、社会科の場合、領域別の資質・能力は示されているが、教科としての資質・能力を統合的に明示するには至っていないことである。例えば中学校の場合、地理的分野・歴史的分野・公民的分野という各分野の資質・能力は明示されているが、中学校社会科全体にかかわるものについては「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」において、公民的分野のそれとほぼ同じ文言が使用され、公民的分野の資質・能力をもって社会科としての資質・能力に代替されているのである。もちろん公民的分野を中学校社会科の完成分野とするカリキュラム構造からすれば、それでよいとする考えもあろう。しかしその考えは、社会科の三分野制を当初から所与の前提とするものであり、それとは異なる分野融合的・多領域的な問題関心から発する資質・能力の育成は見落とされる可能性があるのではないかという問題は残る。このことは教科としての社会科の成立に関わる重大な問題ともいえる。

このような社会科の教科論的問題を背景に、本稿は授業実践からの帰納を方法論として教科の資質・能力に迫る。この方法の意義は、何より「理論と実践の往還」が主唱されたり「学び続ける教員」の研修支援が協調される今日的な授業実践研究の状況に適合している点にある。求められる資質・能力とその育成原理を仮説的に設定し、それを授業実践で検証するという従来型の方法では、今日的状況としての地域・学校・子ども・教師の多様性に応じられず、一般理論化に限界がある。むしろ授業実践を通して授業者、参観者の語り合いの中から育成すべき資質・能力とその方略を浮かび上がらせ、共有してゆく営みこそが、授業者・参観者相互に実効性があると思われる。

## 1. 起点としての「見方・考え方」

「授業実践からの帰納」とはいえ、当然ながら授業者は当初から何の問題意識も持たずに授業実践を行うわけではない。担当する子どもたち学習集団とのこれまでの学びの脈絡があり、在籍する学校の重点課題や指導目標がある。それらを一定程度踏まえて授業実践を構想するはずである。したがって資質・能力を授業実践から帰納するのも、まずはその脈絡下で構想された授業実践を起点として、そこからの帰納的省察を経

\*1 山口大学教育学部附属光小学校 \*2 山口大学教育学部附属光中学校

て次の授業実践へ向けて進展してゆくことになる。

以下で考察する附属光小・中学校3つの授業実践は、いずれも追究の視点や方法としての「見方・考え方」に着目した授業として計画されたものである。次期学習指導要領において各教科の目標に「見方・考え方を働かせ」という文言が入っていることから、この具体的な授業像を探るという意図から構想された。

しかし、社会科においては「見方・考え方」の議論はかなり以前からあり、学習指導要領レベルでは遠く昭和44年版の中学校地理的分野の目標に「地理的な見方や考え方」として現れたのが初出である。その後、次の昭和52年版の改定においては公民的分野の「内容の取扱い」に「政治、経済などについての見方や考え方」という文言が現れ、さらに次の平成元年版、現行の平成10年版でも受け継がれる。小学校の学習指導要領においても平成元年版の「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の欄に「社会的なものの見方や考え方」という文言が現れ、現行版でも継承されている。このように社会科で「見方・考え方」は「見方や考え方」という語で半世紀近い実践史が積み重ねられてきた概念であり、これを正面に据えて授業実践を行ったところで何も新鮮味はなく「いまさら感」を免れない。

では以前からのこの間、社会科の実践研究で「見方や考え方」に関しては何が課題とされ、議論や研究の焦点となってきたのであろうか。「見方や考え方」の実体や具体像を前面に据えて議論され始めた最近十数年の動向をみると、そこには次の3つの「見方や考え方」像が打ち出されていると思われる。

- ①内容諸領域に関連する専門諸科学に基づく「見方や考え方」
- ②生活経験や既習事項に基づく概念的枠組みとしての「見方や考え方」
- ③社会諸事象を捉える方法的対概念としての「見方や考え方」

このうち、①は「見方や考え方」という文言が語られ始めた初期の頃からのイメージで、「地理的な見方や考え方」「政治、経済などについての見方や考え方」など、いずれも地理学の概念・方法や政治学経済学の発想などが中身として想定されている。このとらえ方は今日なお有効であり、内容教科としての本質に由来するだけに社会科の学習に不可欠である。<sup>2)</sup> これに対して②は、①のみでは理解形成のダイナミクスがとらえられないことから、特にこの十数年前くらいからとらえられてきたものである。<sup>3)</sup> すなわち①のとらえ方では「知識・理解」と「見方や考え方」は習得するものとして別個のものにとらえられるが、実際には「知識・理解」として習得した関係や概念は、次の学びにおいては概念的枠組みとして機能し、「見方や考え方」になってゆく。<sup>4)</sup> 「見方や考え方」は専門諸科学のみを淵源とするのではなく、生活経験を含む学びの総体の中で形成されるというのが②の立場である。そして③は、具体的には現行版（平成10年版）の学習指導要領中学校公民的分野で打ち出された「対立と合意」「効率と公正」という方法的対概念がこれにあたる。<sup>5)</sup> この「見方や考え方」は①と②のいずれとも異なり、①の専門諸科学と②の学びの蓄積の双方のさらに上位レベルに立って判断の準拠枠を提供するような性質のものといえる。その意味でこのような対概念を使いこなせることは「資質・能力」にかなり近いともとらえられよう。

以上のような社会科における従前の「見方や考え方」のとらえ方の動向を踏まえて、次期学習指導要領という「見方・考え方」をみると、若干の懸念が生じて来ざるを得ない。『小学校学習指導要領解説社会編』『中学校学習指導要領解説社会編』双方の「総説」では、先の中教審答申を引用して、前者は後者を整理したものとされ、「見方・考え方」を「「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である」と規定し、「社会科のみならず全ての教科等において各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」とされている。<sup>6)</sup> しかしこれは単なる「整理」なのであろうか。「社会科のみならず全ての教科等」に適用できるように規定したために、従来、社会科の研究で取り上げられてきた重要な要素、例えば「知識・理解」と「見方や考え方」とが相互に移行するダイナミズムや、専門諸科学と学びの蓄積との関係などが、軒並み削ぎ落とされてしまったという側面はないのであろうか。

帰納的な実践研究の起点は、まさにここからである。次期学習指導要領にいう「見方・考え方」を意識して授業を構想し、実践する中で、必ず従前の社会科の「見方や考え方」として論じられてきた①②③の関係の問題に直面せざるを得ない。そして実施された実践には、①②③がどのような関係で包含されているのか、とりわけ「資質・能力」に最も近い③としてどのような対概念があぶり出されるのか。こうした点を以下では3つの実践事例から検討してみよう。<sup>7)</sup>

そこで以下では次のように進める。各授業実践に関して、単元計画や本時の指導案を掲載する紙幅はないため、まず実践計画の概要を述べ、その際起点としての「見方・考え方」のとらえ方を述べる。次に、本時

の授業記録の収録を基にした発話プロトコルから、実践の事実経過を要約して示す。最後に、その要約から現れてくる「見方・考え方」の関係と方法的対概念の働きを考察する。

## 2. 小学校第4学年「地域の国際交流」の場合

### 2-1 実践の計画概要と「見方・考え方」のとらえ方

本実践は、周南市における国際交流の取組について調べながら、地域のまちづくりの様子をとらえることをねらいとして計画したものである。子どもは前の単元「伝統文化を生かした地域」で大内文化を保存・継承しながらまちづくりに取り組む山口市を学習している。

単元計画では、山口県と世界のつながり→周南市と姉妹都市→市役所の取材→必要な国際交流→外国人を支援する人の取組→外部への提案、という学習展開になっており、本時は中間の「必要な国際交流」に相当し「周南市の国際交流を進めていくための取組について話し合う活動を通して、周南市役所の取組の意味をとらえ、まちづくりに必要な視点を見出すことができる」という「主眼」を掲げている。

本実践での「見方・考え方」に関しては、次のようにとらえて計画している。

子どもは、単元の中で、周南市が姉妹都市交流や国際理解を目的とした交流をしていることは学習してきている。しかし、周南市在住の外国人が生活をする上で悩みを抱えていること、市役所がそれらの悩みを改善するために様々な取組を行っていることには気付いていない。これからの日本は多文化共生社会に直面するといわれている現在、このような取組をしている人々の工夫や努力をとらえ、日本人も外国人も住みよいまちづくりを目指すことの必要性を考えていくことはとても重要であると考え。そこで本時では、これまでの取組や、近年行われている取組とその意義に着目し、それらを比較・分類する活動を設定する。そうすることで、これから、国際理解を深める取組に加えて、在住外国人が生活しやすいまちづくりを進めることの必要性を見出す子どもたちの姿を期待している。

ここには「見方・考え方」として次の3つの構成要素が想定されている。

- A. 「自治体の事業として住民の生活を支える事業がある」という概念
- B. 「自治体の事業として文化に関する事業がある」という概念
- C. 情報を比較・分類するスキル

このうち、AとBは従前の社会科の学力に関する要素としては「知識・理解」に相当するものといえるが、本実践ではいずれも「見方・考え方」として活用することが想定されている。というのも、子どもたちはこの実践以前に、単元「伝統文化を生かした地域」で、大内文化を保存・継承しながらまちづくりに取り組む山口市の様子をとらえてきたので、既にBを「知識・理解」として習得しており、さらに以前の単元では廃棄物処理などに関する学習で、Aも習得している。したがって本単元では既習のAとBを周南市の国際交流に活用することが「見方・考え方」となる。また、Cは本単元に限らない社会科で汎用的なスキルである。

### 2-2 実践の事実経過

本時はおよそ以下の4場面から構成されている。以下、Tは教師、○は子どもの発言や行動を表す。

#### (1) 事実・事象の確認

T：今までの周南市役所の取り組みや、やってることをあげよう。

○「国際交流フェスタ」料理等でいろんな国のことを広める／○「国際交流サロン」着替えて遊んだり、流しそうめん、ゲームなどをしながら仲良くなるようにする／○「姉妹都市」ブラジル、オーストラリア、オランダ

T：1974年以降の取り組みをパネルにまとめて提示

#### (2) 問題の提起

T：こうみると。周南市は国際交流できていると思う人

○（多数挙手）

T：こんなにいろんなことをしているんだけど知られていたか？

○知られていない／○お母さんに聞いたら「初めて聞いた」で言っていた

T：どうして知られていないのか

○年にちょっとしかない／○外国との交流がまだ浅い／○興味がある人しか知らない／○フェスタは先生に紙をもらうまで知らなかったしサロンは市役所の人に「こういうのがありますよ」と言われるまで知らなかったから、一部の、外国との交流に興味がある人以外の人はほとんど知らない

T：どうすればよいか

### (3) 対応策の提案

「周南市で国際交流の取り組みをさらに進めるには、どんな取り組みが必要？」という問いで、グループで話し合い、小ホワイトボードに書く。成果を黒板に貼る。

T：（総覧して）気になることがあれば出してみよう

○CMで紹介する（12チャンネル）とあるが映らないところもある／○げきをやるとは？／○ポスターやチラシよりもカタログやインターネットのほうがよい

T：これらの提案をどうやって分けるか

1人の児童が前でボードを分類

T：それぞれの項目を確認しながら3つに区分

[宣伝]

CMで流す／ちらしを配る／ティッシュの中に入っている紙に書く／げきをやる／自治会で配るちらしにはさんでおく／カタログやインターネットにのせる／写真で国際交流フェスタ・サロンのよすを伝える

[交流を増やす]

フェスタの回数を増やす／思い出になるものをつくる／みんなが知っている場所です／わかりやすいところでやる／キャラクターをつくる／地域の人がよく使うお店の出入り口にはったりする

[たがいを知る]

周南市のことも知ってもらいながら外国人の国のことも知る／周南市の店のレジ横に募金箱を設置して金を増やす。国際交流のことがくわしく書いてあるポスターを作り募金箱の隣に置く

○イベントを行うための予算／○周南市のことも知ってもらいながら外国のことの知れば、互いの市をしれるから、あとはその交流をしている外国人にも日本の文化の良さを伝えれるし、こういう取り組みをしたら互いのことをしれるからみんなも楽しく交流ができるかなと思って

### (4) 現在の状況

T：最近、市役所の人やっている取り組みを紹介

周南市で生活している人に向けた（観光客ではなく）パンフレットの資料を配付

T：なぜ住んでいる人向けに作ったのだろう？

○国際交流じゃなくて、外国人をふやす

T：こういうのも一つの国際交流といえることを確認し、「お互いを知る」ことに加え「生活にかかせない」ことも提供することも最近の考え方としてまとめる

## 2-3 「非日常」－「日常」という対概念

先述の「見方・考え方」のとらえ方と、上記の「実践の事実経過」から明らかなように、この授業は先に想定された「見方・考え方」のBを活用する場から入り、Cの「分類」スキルを通して、Aを活用する場につなげてゆく、という経過をたどっていることがわかる。「実践の結果」の場面（1）は周南市の文化事業の具体的現れを確認する場であり、子どもたちは直前の単元である山口市の大内文化保存の延長上にこれをとらえるのに対し、場面（4）では教師側から住民生活のための事業としての情報が提示されるからである。ここに明らかに「B→A」という過程が設定されている。

問題はその間をつなぐ場面（2）（3）である。ここでの子どもたちの発話に注目すると、国際交流に関して「年にちょっとしかしない」「興味のある人しか知らない」など、国際交流を「点」的なイベントのようになっているという問題意識から、「回数を増やす」「わかりやすいところでやる」「よく使うお店の出入り口」「レジ横に募金箱」など、回数の問題、場所の問題、機会の問題のすべてにおいて「常設」化の方向を検討すべきという提案になっている。場面（4）における教師の情報提示はその延長上にあり、「常設」化の行き着くところを例示しているようである。

ここに、実践の計画時に想定された「見方・考え方」を超える一種の対概念の働きが浮かび上がってくる。それは「非日常」－「日常」という対概念である。国際交流フェスタ及びサロンは、それが「点」的で少数の人しか知らないイベントである限り、多数の市民にとっては「非日常」の営みである。ところが教師配布の住民向け案内資料などは住民の「日常」の生活に関わる自治体の通常業務である。子どもたちはこの授業において「非日常」から「日常」への方向に社会的事象のとらえ方を移行させたのである。

この「非日常」－「日常」という対概念は、小学校第4学年以降も、中学校での社会科学習でもたびたび現れる重要な対概念といえる。産業や国土の学習、歴史の学習などにおいて、社会科では「日常」的な社会の諸問題が進行する中で、特定の時期・時代に「非日常」的な事件によって変化がもたらされたり、「非日常」的な政策・対応が行われるような社会的事象に出会うことが少なくない。そのとき「非日常」的な事件や政策が行われる一方で「日常」の世界はどうなっているのか。このような発想で社会をとらえる力は、さらに上位レベルの「見方・考え方」であり、社会科を通貫して育成する能力としてとらえられる。

### 3. 中学校第1学年 歴史的分野「土一揆」の場合

#### 3-1 実践の計画概要と「見方・考え方」のとらえ方

本実践は、中世の特色を顕著に示す「自力救済」をキーワードにして、古代や近世で確立される公権力と対比することで「私」という概念を獲得してゆくことを念頭に計画したものである。子どもはこれまでに鎌倉幕府と室町幕府の政治の学習を通して、武家政権の勢力拡張、南北朝の動乱と合一、また東アジアの視点からも元寇、日明貿易、琉球の中継貿易を学習してきた。

単元計画では村の自治的な仕組みの成立と土一揆→応仁の乱と戦国時代→北山文化と東山文化という展開で計画し、本時はその最初の第2時の位置付けであり、「土一揆の原因となる農民の借金の原因を追究する活動を通して、中世は“自力救済”の時代であることと、私的解決には武力衝突を誘発しやすい問題点があることを理解できる」という主眼を掲げている。

本実践での「見方・考え方」に関しては、次のようにとらえて計画している。

本時における深い学びは、二つの認識をつくり上げることであると考えている。

一つ目は、中世は“自力救済”の時代であるという認識をつくり上げることである。その為に、中世の歴史的事象である土一揆を現代社会に置換する活動を仕組む。現代社会においては、法律が整備されたり、人権感覚が意識されたりと、政府というものが機能しているのとらえることができるが、中世では守護大名たちは京都で政争を繰り返す、政治の空白期間が生まれたことで、公権力が末端にまで機能していなかったと考えることもできる。また、本時は現代社会との比較を行っているが、近世の一揆や近代の一揆などと比較することも可能であり、多面的・多角的な考察を継続して行える題材でもある。

二つ目は、“自力救済”という認識を、私的解決ととらえさせることである。自分たちの課題は自分たちで解決するという行為を“私”をとらえることで、古代や近代で“公”の概念を理解する布石のようなものになると考えている。古代、中世、近世、近代を比較して考察することは、歴史を長い期間でとらえようとする歴史的な見方・考え方を養うものと思われる。

ここでは「認識」という語で「知識・理解」に相当する内容を明解に2点あげており、本時では創りあげる「知識・理解」であるが、以降の学習ではこの2点が「見方・考え方」となる。いずれも中世における社会的諸関係という一般概念なので、以降の「活用」が想定されているのである。一方この2点については、生活経験や既習事項を基にした、本時で活用する「見方・考え方」についても述べられている。こうした点を整理すれば以下のように表すことができる。

A. 専門諸科学に基づいて、本時で創りあげる「見方・考え方」

- 1) 中世は「自力救済」の時代である。
- 2) 「自力救済」とは私的解決を意味する。

B. 生活経験や既習事項からの概念的枠組みとしての「見方・考え方」

- 1) 現代社会では法律や人権感覚を基に、政府が機能している。
- 2) 自分たちのことを自分たちで解決するのは私的行為であり、そこに「公」はない。

### 3-2 実践の事実経過

本時は「問い→ノートにメモ→近隣での話し合い→発表」というパターンが計5回登場する。それが以下の(1)～(5)の5場面である。

#### (1) 第一の問いの提示・発表

T：「正長土一揆」の資料を配付。一読。

感想を近隣と確認

T：課題提示「古代では闘うことなく逃亡していた。どうして中世になると蜂起するようになったのか」個人でノートに書く。その後近隣で情報交換後、発表

○これまでは縦のつながりだったが、同じ境遇にある人が団結した／○室町時代になると武士から庶民まで自分達のことは自分達で解決するようになったと教科書に書いてあるから、自分達で一揆をおこそうという考えにつながった／○借金を返せなくなった農民たちが借金を帳消しにしようとして蜂起した／○自分の身を守るため。逃げてばかりではだめだ。みんなで協力／○上の人には何を言ってもダメだと思ったから

T：各意見に対する質問はないか

#### (2) 第二の問いの提示・発表

T：なぜ借金を返せなくなったのか

○農業の発達とともに自然環境の不安とあるから、畑とかが悪くなって野菜ができなくなった。

T：近隣で相談を促す

○分割相続でもらった分では少なすぎるから／○村の共有地を個人の私有地にしようとして争い、お金がいるようになる／○農民が職を失う

T：何らかの理由で生活が苦しくなったことを確認

#### (3) 第三の問いの提示・発表

T：古代に比べて農業が発達し、豊かになっている。土一揆の原因は豊かさにあるのか、それとも貧しさにあるのか。

個人でノートに書く。その後近隣で情報交換

「両方」という声も出るが、「貧しさ」の方が圧倒的に多い。

「貧しさにある」とする意見から発表

○貧しいとお金がない。食べ物とか買えなくなると借金。もともとお金がないから返せない／○分割相続／○土地が少ないとどんどん貧しくなってゆく人がある。その差が土一揆を起こした原因

「豊かさにある」とする少数意見を発表

○農業の発達で生産力が高まるので、作ったものを他の人に売ってその利益が自分のものになるけど、……豊かさだけ理由がつかず／○豊かになって自然環境の悪化で、豊かに戻れないのか一揆へ／○農業の生産力が上がるとその分幕府が高い税を要求する。それを払えず借金

#### (4) 第四の問いの提示・発表

T：(教科書の正長土一揆のページを参照させ) 職業が中世になると増えていることを確認(農業の発達で二毛作、市の登場、商品を運ぶ馬借の発達)

さらに資料を配付し、三毛作や米以外の作物も作るようになったことを示す

T：「これだけ豊かになっているのに、なぜ農民は謝金をするのか」

個人でノートに書く。その後近隣で情報交換

○秋は雨が多い(自然災害)／○農具、肥料にお金／○村の共有地関係で借金／○関所／○土倉、酒屋は自然災害に関係ないか？(土倉、酒屋を保護する人もいるのでは?)

T：各意見を板書し、自然的要因と人為的要因に区分

#### (5) 第五の問いの提示・発表

T：「こういう理由で借金をする。これを帳消しにしようとして一揆をおこす。これを支持するか否か」

個人でノートに書く。その後近隣で情報交換

○返せなくなって帳消しというのはどうなのか／○今だったら自己破産というのがある。自己破産は罪にならないからよいのでは?

### 3-3 「動因」－「要件」（「人為性」－「必然性」という対概念

この授業の上記（１）～（５）の各問いの関係をみると、（１）～（４）が土一揆の時代的要因を事実探究として追究する連続的な一連の問いなのに対し、（５）だけが評価の問いであり、（１）～（４）とは別次元の問いになっている。しかしながら、上記で確認した「見方・考え方」のA・Bからすれば、この（５）の問いこそが本丸であり、（１）～（４）はそこに上がるための長い助走という位置付けになる。というのも、借金を帳消しにすることを求める一揆という考えは「見方・考え方」のBの枠組みを活用しても理解できず、中世という時代をとらえるAを習得することによって初めて理解可能になる。（５）の問いは「見方・考え方」のAとBを対立させ、正面からぶつけようとした問いに他ならず、まさに日常の「見方・考え方」と本時で習得した「見方・考え方」を活用する場として設定されたのである。

（１）～（４）の問いは、そこへ向けての、「見方・考え方」のAを習得するための問いと言えるが、この４つの問いの配列にも教師側の指導方略が現れている。（１）は本時全体を貫く問い（主発問）であり、（２）は借金を返せない農民の事情、（４）はこの時代の時代状況、そして（３）は（２）の農民から（４）の時代へと目を向けさせるべく、「貧しさ」「豊かさ」という抽象語で橋渡しをしている。すなわちこの（１）～（４）の問いの配列は、「主発問→当事者側の事情→要因抽出→社会の状況」と外的要件に向かう方略がとられているのである。

ここに、実践の計画時に想定された「見方・考え方」を超える一種の対概念の働きが浮かび上がってくる。それは「動因」－「要件」という対概念である。取扱う題材によっては「人為性」－「必然性」という対概念としても置き換えられよう。たとえば農民が借金に苦しみ、帳消しを求めるといった人為的な「動因」がある一方で、貨幣経済・商品経済の浸透で村が自立し、領主に依存しない横の連合（一揆）が可能になるといった必然的な「要件」としての社会の状況がある。上記のAのような「見方・考え方」はこの「動因」－「要件」の対概念をもってこそ習得可能なのである。（１）の主発問のあと、（２）～（４）の問いは「動因」から「要件」へという指導方略で展開されたといえる。

この「動因」－「要件」という対概念は、やはり社会科を通貫する重要な対概念といえよう。小学校社会科では社会のしくみを支える「人」が登場し、その「人」の「工夫や努力」をとらえる学習が多くあるが、その背後には必ずその「工夫や努力」を可能にする社会的状況が「要件」として横たわっている。それを追究する能力としてのこの対概念をさらに発展させるのが中学校の地理的分野や歴史的分野であり、小中で一貫して継続的に発展させられるべき能力としてとらえ得ると考えられる。

## 4. 中学校第3学年 公民的分野「税制」の場合

### 4-1 実践の計画概要と「見方・考え方」のとらえ方

本実践は、財政の役割や租税の意義などについて考えさせることをねらいとし、すべての経済活動を市場の働きだけに任せておけない場合の国や地方公共団体の働きを理解すべく計画したものである。税に対する子どもたちのイメージは「取られるもの」という意識や、国や地方公共団体がかかえる膨大な借金という印象があり、生活を支えている意識は強くない。

単元計画では、まず「税がなかったら」という仮定で世の中を考え、その後、公平な税負担→市場経済と政府の役割→大きな政府と小さな政府、というように多分に論争的な要素を含んで展開する。本時は前半の「公平な税負担とは」を考える時間にあたり、「将来の年収から累進課税のシミュレーションを行い、税の水平負担と垂直負担について話し合う活動を通して、公平で効率よく税を負担させる方法について合意形成を図ろうとすることができる」という主眼を掲げている。

本実践での「見方・考え方」に関しては、次のようにとらえて計画している。

公民的分野の「見方・考え方」とは現代の社会的事象を読み解く時の概念的枠組みであると考えられている。具体的な経済の学習をするときには、「経済的な見方・考え方」を身に付けさせることになる。そのときに活用するのが学習指導要領の大項目（１）「私たちと現代社会」で学習したときに培った「現代社会をとらえる視点」である。本時では、対立と合意、効率と公正の視点から経済を読み解いていくことになる。今回、公平な税負担を考えるときに、累進課税制度の垂直的負担と消費税などの水平的負担のどちらがよりよいかについて考え合意形成を図ろうとすることで深い学びにつながると考える。

その際、垂直的負担については、高所得者の負担が大きすぎると、彼らは、働くのを制限して収入を減らそうとする。そのため、税を効率よく集めるという視点で考えると、所得税の高い人から税を効率よく集めるということは困難になる。一方で水平負担を考えると、消費税では、低所得者層ほど相対的に負担が重くなるという逆進性が問題になっている。消費税の税率を上げることで効率よく税を集められるが、逆進性が高まるというトレードオフの状態になる。これらのことから、本時では、効率性と公平性のバランスをどうとっていくのかについて話し合う活動を通して、子どもなりの税負担について合意形成を図ろうとすることができればよいと考えている。

中学校公民的分野の場合、「対立と合意」「効率と公正」という対概念が既に明示されているため、これを活用して「見方・考え方」を習得し、深めてゆくことになる。ここでの「見方・考え方」は税の垂直的負担と水平的負担を負担者の所得面から原理的な関連をとらえることであり、その「見方・考え方」を活用して効率性と公平性の視点から望ましい税制を追究することである。このように実に明快な論理で授業が計画されており、改めて再整理する必要もないように思われる。

しかし対概念が既に明示されているならば、授業実践からの帰納で浮上する対概念がないのかとなると、必ずしもそうではあるまい。上述の「見方・考え方」では既習事項はあっても子どもの生活経験や感覚から形成された概念的枠組みは明記されていないため、実際に授業を実施すれば、そこから浮かび上がってくる対概念が現れることが十分あり得るはずである。

#### 4-2 実践の事実経過

本時はまず資料からの課題の設定と、それに続く意見発表、意志決定判断の計3場面の構成になっている。それが以下の(1)～(3)の各場面である。

##### (1) 課題の設定と自己の立場の選択

T：資料配付 年収別の所得税負担額(1999年、2014年、2017年)と年収別の消費税負担額(3%、8%、10%の各場合) 所得税は年収700万以下はそれほど変わっていないが、所得が高い層は多く取られている。消費税は700万以下が多く納めることになり、所得の高い層はそれほど増えない。所得の少ない人ほど厳しいことを全体で確認。

T：これまで累進課税制度で行っていた「垂直的負担」であったが、消費税は、年収とかにかかわらず、みんなから納めてもらう「水平的負担」になる。

T：「より公平な税はどちらか」

個人でノートに書く。その後近隣で情報交換。その後、垂直的負担・水平的負担で線引きされた黒板に自分のネームプレートを貼る。

1名のみ最後まで判断ができず、垂直・水平の中間線上に貼る。

##### (2) 発表

###### 「水平的負担」の立場(少)

○垂直だと収入の高い人と低い人の差が出る。水平がよい／○高収入だととられすぎる／○働いていない人にも負担がかかるから平等／○初め垂直的負担のほうが公平かなと思ったが水平的負担なら金がある人とない人の差が広がるかなとも思ったが、よくよく考えると水平的負担は皆が同じで税金のある人もない人も同じがただ負担するけど。お金の使い方が違う。お金のない人はたぶん必要なものしか買わない。ある人は酒とかたばことか。消費税で同じ負担だけど払う量が違う。結局収入と税金の割合は同じ。払える人は払う。払えない人は消費しない

###### 「垂直的負担」の立場(多)

○所得税は比較的金持ちの人が多く払っているように見えるが、いずれ収入も上がっていくから大きく見れば垂直的負担のほうが公平／○水平的負担にすると収入の少ない人が生活が送れない。生活保護になるとそれも税金になる／○水平的負担だと税は平等であるが公平ではないように思う。

○所得の少ない人が払いづらい。多い人は簡単に払えたり／○私が年収50万で○○さんが500万としたら、2人で100円ショップに行ったとして同じものを買ったら消費税的には8円だが、私は8円が年収に対して大きい額で○○さんにとってはどうでもいい、全然余裕がある。そういう意味では消費税は平等だが払う立場としては違う／○高収入の人はたくさん残るからいい。低所得の人は

残りはあまりないので、高収入の人はたくさん残っていると思ってもらわなければ

T：「どっちか一方だけということは難しいか。やはりバランスが必要になるね」

### (3) 判断

T：「バランスよく税を負担するにはどうすればよいか」

個人でノートに書く。その後近隣で情報交換

○垂直的負担をふやして水平的負担を減らす。水平的負担を減らすともものを買う人が増えて給料も上がって……／○所得の高い人しか買わないものとか生きていく上で必ず必要ではないものとか、そういうものの税を上げたらよい

T：生活必需品とそうでないものとで税率を変える。基準難しいね。何が生活必需品で何がそうでないか。山口県だったら車がいるかもしれないが、東京だったらいない。そのへんのところが必要だね。これ軽減税率の考え。

最後に「所得の再分配」の概念を確認

## 4-3 「原理」－「状況」という対概念

この授業では(2)の場面で注目すべきことが2つある。1つは「水平がよい」「垂直がよい」の両論は、人数的には「垂直」を支持する者の方が多量のものの、その判断に至る過程は近隣での話し合いでもかなりの議論があり、迷いなく判断した者が比較的少なく、最後まで判断できなかった者もいたという点であり、もう1つは、その場の単発的な判断ではなく、例えば消費税に関して年収別の消費の総量で考える、あるいは所得税に関して単年でなく生涯収入で考えるなど、積算的に考えようとした者が少ない点である。さらに(3)の場面になると、水平的負担を減らすことによる消費促進効果や軽減税率の発想も出されるようになる。このような(2)(3)の場面における子どもたちの発言傾向の意味するものは何であろうか。

一つ考えられることは、子どもたちは「状況」が見えない場合には判断が困難なのではなかろうか、という点である。「状況」を切り落とした一般的概念としての「垂直的負担」と「水平的負担」ではどちらが公平かという問いは判断が非常に難しく、最後まで迷う。そこで何人かの者は積算的に考えて「状況」を作り出そうとした。そして次の(3)の場面になると「状況」を付加させた意見が一気に表出するようになった。およそこのような実態だったのではなかろうか。

ここに現れるのは「原理」－「状況」という対概念である。「垂直的負担」も「水平的負担」もそれぞれに「効率と公正」に関する論理をもっており、これが税制を考える場合に「原理」として機能する。これに対してもう一方、実際の納税者が埋め込まれている社会の脈絡を念頭に積算的に考えたり影響を考える「状況」的な考え方がある。その時点において効率と公正を兼ね備えた有効な税制とは、この「原理」－「状況」の対概念を往復することによって判断されるはずである。そしてこの対概念は税制のみならず、憲法判断、制度改革、福祉政策など社会科学習で意志決定のあらゆる場面で活用される基本的な思考の枠組みであり、この対概念で考える能力は重要な社会科の指導目標となろう。

## おわりに ー社会科で通貫して育成する基本的思考能力への展望

以上3つの実践事例から、それぞれ「非日常－日常」「動因－要件」「原理－状況」という対概念を引き出すことができた。これらはこれまで社会科で語られてきた先述の①～③の「見方や考え方」のうち、③に相当するものといえる。ではこのような方法的対概念は、3つの実践事例の出発点となった「見方・考え方」とはどのように作動し合い、社会科の学習を展開することになるのであろうか。

3つの実践事例を先の「見方や考え方」の①と②で見直すと、実践の計画段階においては「地域の国際交流」で①が明確には意識されず、「土－揆」では双方が矛盾対立するように意識され、「税制」では②が明確には意識されていない。しかし実際の実践の事実をたどると、「地域の国際交流」では②の2つの「見方や考え方」(住民生活支援としての自治体事業と文化事業としての自治体事業)がつながることによって①が生成され、「税制」では①の「見方や考え方」を社会の実際に落とし込む過程で②が表出する。そして、このような学習の展開を動かす機動力となっているのが③の方法的対概念ととらえ得るのではなかろうか。それは教師が発問や指示で機動させる場合もあれば、子どもたちの発言が機動させる場合もあろう。3事例の場合は両方が協働して機動させている。

このようにとらえると、社会科で一貫して通底する能力を育てることに関して、およそ次のようなイメージで描き出すことができよう。

今日、次期学習指導要領の文脈で唱えられている「見方・考え方」は、従前の社会科の指導で積み重ねられてきた「見方や考え方」を単純化して整理したように見られるが、授業実践に必要なのはむしろ単純化せず、専門諸科学に基づく①と生活経験や既習事項に基づく②が対峙し合い、そこに方法的対概念としての③が動的に絡み合う学習の場を現出させることであろう。そしてそのような場で育成されるのが社会科の学習を通底し、「深い学び」へ発展させる資質能力と考えられる。今回の3つの実践事例はそれを試みたのであり、不十分な点があるとすればこの観点から改善がはかれるようなPDCAサイクルに向かうことになる。

なおこのような、社会科の「見方や考え方」を動かす方法的対概念を実践事例から引き出してゆくことは、今回は3つをあげるまでにとどまったが、さらに拡張し、系統化してゆくためには、今後さらに実践を蓄積してゆき、育成の方略もより具体化することが必要になるろう。

## 註

- 1) 平成16年12月21日付 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」別添資料3-2
- 2) 岡崎誠司『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』風間書房、2013、では、知識・概念・価値という構造モデルで「見方・考え方」がとらえられている。これは従来からの社会科教育研究の古典的モデルを今日的な脈絡に援用したものと考えられる。また、井上奈穂「社会系教科におけるみ方・考え方の評価法作成方略」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』第30号、2015、においても、一般的知識を獲得することが「み方・考え方」になるという立場で評価法が開発されている。このような「見方・考え方」のとらえ方は社会科で最も代表的なものであり、一定の有効性をもっている。
- 3) 伊藤直哉・田口紘子・川口広美・池野範男「見方・考え方を育てる中学校地理授業の開発（2）」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第56号、2007、及び、川口広美・丹生英治・田口紘子・伊藤直哉・池野範男「見方・考え方を育成する小学校憲法学習の授業開発」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第56号、2007
- 4) このような「知識・理解」と概念活用の相関関係に論及した研究としては、豊嶋啓司・柴田康弘「概念活用の思考評価—再文脈化により他者との関係構築思考を評価する中学校社会科の評価問題開発—」『社会科研究』第85号、2016、がある。
- 5) 桑原敏典「社会科における見方考え方とその育成の方法—中学校社会科公民的分野及び公民科「現代社会」の単元開発を事例として—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第151号、2012
- 6) 『小学校学習指導要領解説社会編』文部科学省、平成29年6月、pp. 5-9、及び、『中学校学習指導要領解説社会編』文部科学省、平成29年6月、pp. 5-7
- 7) 3つの授業実践は以下の日時と授業者によって実施した。  
小学校第4学年「地域の国際交流」：2017年12月7日 附属光小学校（授業者 才宮大明）  
中学校第1学年「土一揆」：2017年11月6日 附属光中学校（授業者 関本努）  
中学校第3学年「税制」：2017年12月7日 附属光中学校（授業者 岩本正信）

## 付記

- ・本稿は、共同研究として上註7) の分担により、才宮、関本、岩本が各授業実践を計画・実施し、事後の協議に基づき吉川が文章化した。本稿全体の文責は吉川にある。
- ・本稿は、平成29年度科学研究費補助金（基盤研究（B））（研究代表者：吉川幸男 課題番号17H02703）による研究成果の一部である。