

社会科学授業実践から探る「思考・判断」の様式

吉川 幸男*・千々松哲大**・吉岡 友子***・池田 幹太***

The Styles of Thinking or Judgment-making from Teaching Practices
in Social Studies

YOSHIKAWA Yukio*, CHIJIMATSU Tetsuhiro**,
YOSHIOKA Tomoko***, IKEDA Kanta***

(Received September 29, 2023)

「Well-beingにつながる学び」を意識して実施された小・中学校の社会科学の授業を授業者・研究者で相互に考察した結果、社会科学で蓄積されてゆく「思考・判断」の内実が明らかになってきた。それは、「個別的部分的」なことと「一般的全体的」なことを相互に関係付け、前者から後者への一方通行にならず、一般化への動きに抗して個別の固有性をとらえてゆく思考、「時間軸」を立て、社会の動きを長期的・短期的と多層的にとらえてゆく思考、社会の動きに対して「決定論」「人為論」の両極に寄らず、「可能論」の視座をとらえてゆく思考、の3点である。この3点は今日の社会科学授業やカリキュラムのあり方に大きな意味をもち、この観点からの授業やカリキュラムが開発されてゆく必要がある。

はじめに

「思考・判断・表現」などという形式面の育成に重点がおかれる今日の潮流に照らしたとき、社会科学という一教科では、小・中学校を通して具体的に何が蓄積され、何ができるようになってゆくのであろうか。そしてそのためには、何をどのように学ぶことが求められるのであろうか。本稿はこの問いに対する現段階での仮説を、小・中学校の実際の授業実践から帰納的に明らかにしようとするものである。まず初めに、このような課題設定とこのような方法論をあえてとる背景を4点述べる。

第一は、学習指導要領改定など主に行政的な施策に伴う教員研修など学校教育の今日の潮流である。周知のように今日「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）」が打ち出され、「知識・技能」の習得に「生きて働く」「活用」が求められ、その過程での「思考力・判断力・表現力」を身に付け、生涯学び続けるような学習イメージのもとで、種々の提言・提案が教科を通して行われている。社会科学もその例に漏れないが、この流れの中で近年特に強く主唱されるようになったのが「社会的な見方・考え方」という概念であり、「思考力・判断力」がこちらに吸収されてあまり論じられなくなる

傾向が生じている。「社会的な見方・考え方」は既に文部科学省のサイトでもそのイメージの例があげられているように¹⁾、この概念は「地理的な見方・考え方」「歴史的な見方・考え方」「現代社会の見方・考え方」のように、内容領域と深く結び付いている²⁾。このこと自体は否定すべきことではなく、むしろ必要なことではあるが、「思考力・判断力」とは「見方・考え方」とは異なり、そのような内容領域を超え、地理・歴史・現代社会にまたがる、社会科学の全領域を通貫して考え判断する力ではなかろうか³⁾。ならば、その実体は何であり、どのような授業を通してどのように身に付けてゆくのか。この点がこの今日の潮流を踏まえた大きな課題である。

第二は、情報化に伴う社会・科学・子どもの大きな変容である。周知のように社会科学は長年「国民権を担う公民」を掲げて市民の育成を標榜してきたが、そこで想定されてきたのは幅広い社会諸科学の知識に裏付けられて社会の諸問題に対処してゆくような、いわば近代社会の個人としての市民というモデルであろう。それゆえに、子どもの身近な題材を「教材」として取り上げ、社会諸科学の概念的な「知識の構造」に導くような学習指導が一般的に進められてきた。このような時代において

* 山口大学名誉教授, 〒753-8513 山口市吉田1677-1, yoshcowr@yamaguchi-u.ac.jp

** 山口大学教育学部附属光小学校 *** 山口大学教育学部附属光中学校

は、「思考・判断」は「知識・理解」と一体のものと考えられ、「思考・判断」の結果が「知識・理解」と考えるのが一般的であった⁴⁾。ところが今日、子どもはもはや幼少期から日常的にデジタル環境の中にある。学校の学びも1人1台の情報端末が整えられ、学習は「知識」を習得するというより「情報」として使い、新たな知を共有するような学びへ移行しつつある。そこで形成される「市民」像はもはや近代の古典的な個人ではなく、より集合的・共同的な性格に変わらざるを得ない。そのとき、社会科の授業は何を目指し、どのような学びを展開するのであろうか。

第三は、小・中一貫カリキュラム研究の文脈である。上記2点からも予想されるように、今日身に付けるべき力として想定されているものは、「知識・技能」のように短期間である程度の習得がはかれるものではなく、例えば小・中学校の校種区分を乗り越え、義務教育9年間を通して継続的に指導・評価をしてゆくことが求められる。ところがこれも周知のように、社会科においては、小学校と中学校では教科の構造が異なる。身近な地域の事象や諸問題に対して種々の視点から追究する小学校の学びと、三分野の各内容に応じて固有の追究課題がある中学校の学びを、いかに通貫させて「思考力・判断力・表現力」を育成してゆくのかは社会科カリキュラム上の大きな課題であり、これに対しては、小・中学校の具体的な授業実践を反省的に考察し、そこから通貫的に引き出される指導の蓄積に着目することが有力な手がかりになる。

第四は、今日の教員研修と附属学校の研究授業の動向である。今日「仮説検証型」の教育実践研究のあり方が、様々な多様な状況に対応しなければならない学校教育の今日的状況に適合し得るのかという疑念については別稿で述べたところであるが⁵⁾、附属学校の研究授業についても例外ではない。附属学校の研究も従来、何らかの「理論仮説」を打ち出し、それを研究授業という実践で「検証」というあり方を研究大会等で発表してきた。これに対し、より学校・地域・子どもの実態に即した授業実践の創出に寄与するには、実施された授業実践に関する種々の意見交流過程から、教材構成や学習過程、学習形態の設計に関わる小規模なモデルを帰納してゆることが、より生産性の高い教員研修になり、そうした場を日常的に提供することが附属学校の役割になりつつある⁶⁾。

以上の4点が本稿の課題と方法論を推し進める背景にあり、この方法論をもとに社会科で蓄積されるものを追跡してゆくことを通して、各背景が内包する課題に接近してみよう。なお、この方法論に関しては、教育実践からの帰納とはいえ、その教育実践自体、実践者の何らかの「理論」に基づいて構成されたものであるため、そこ

から帰納しても元の「理論」に立ち返るだけではないのか、という批判的疑念が予想されるが、この点に関して付言しておきたい。教育実践には教育のグランドセオリーから授業技術までさまざまなレベルの「理論」がある。本稿で取り上げる附属学校教員三者の授業実践は学校全体の「Well-beingにつながる学び」というグランドセオリー（あるいはスローガン）に方向付けられて試行されたものであり、社会科という一教科に関する「理論」から出発したものではない。それゆえ、実践の事実から社会科の有りようを帰納することによって、そこに現れた社会科の学びを「Well-beingにつながる学び」に対応する社会科の内実として考えることができよう。

1. 6つの授業実践の概要と「思考・判断」の様式

ここで検討の対象になるのは、以下6つの授業実践である。授業1と授業2は小学校第4学年、授業3と授業4は中学校第2学年、授業5と授業6は中学校第3学年の授業であるが、実施年月は年度をまたいでおり、授業2・4・6が2023年1月、授業1・3・5が2023年6月なので、同じ学年の授業でも子どもは同じではない。なお授業者は授業1と授業2が千々松、授業3と授業6が吉岡、授業4と授業5が池田である。

まずは各授業の学習指導案からの抜粋で、①授業計画の概要を示し、次に、②子どもたちの予想や意見を授業中の発言から拾いあげて示し、最後に、③その授業での教師-子ども間あるいは子ども相互間のやり取りを支えている「思考・判断」とみられるものを抽出してみよう。

(1) 授業1 小学校第4学年「ごみのゆくえ」

①授業計画

○単元の計画（() 数字は時間数）

第一次 (2)：家庭ごみの処理に関わる疑問から、学習問題をつくる。

第二次 (8)：家庭ごみを処理する事業の様子について調べる。

第三次 (2)：学習問題について、調べてわかったことを整理し、新聞にまとめる。

○本時（第二次6時）の主眼

光市と徳島県上勝町の家庭ごみを処理する仕組みを比較することを通して、廃棄物を処理する事業はその地域に適した方法で資源の有効利用ができるよう進められていることを捉えることができる。

○本時の展開

1. 光市と上勝町のリサイクル率には、どのような違いがあるか。（光市と上勝町のリサイクル率を比較し、気づきを交流する）

2. どうして上勝町のリサイクル率は高いのか。（上勝町の家庭ごみを処理する仕組みについて調

べる)

3. 光市も、上勝町のような家庭ごみを処理する仕組みを導入することは可能か。(光市と上勝町の家庭ごみを処理する仕組みについて話し合う)
光市では、どのようにリサイクル率を上げることができそうか。(光市でできそうなリサイクル率を上げるための取組)

②子どもの予想・意見

- ・ 問い「なぜ上勝町のリサイクル率が高いのか」に対して「人にあげる」「直す」「処理のしかたが違う」等の予想が出され、タブレットで調べることになった。
- ・ 調べた結果「ごみの収集がない。ゴミ袋がない。自分でもって行く。自分で分けてすてる。しかも34種類も。「くるくるショップ」というのがある」等の情報が発表された。
- ・ 「光市でも可能か」という問いに対して、「無理」という声も多数出されたが、「すぐには無理でも少しずつならできる。慣れの問題」等の意見も出された。

③授業を支える「思考・判断」の様式

この授業は、身近な地域における廃棄物処理事業の様子を一通り調べた上で、リサイクル率が低いという課題に出会い、その解決への参考としてリサイクル率の高さで知られる徳島県上勝町の場合との比較を行う。一般に比較という思考様式は、比較対象の「共通性」と「相異性」を明らかにすることによって、複数の事象に共通する一般的なことと、それぞれの事象による特殊・個別的なことを意識し、社会の諸事象や制度・仕組み等を広い視野で相対的に見るために、現状でも小学校から中学校社会科で頻繁に用いられる。

ここで子どもたちが何に「共通性」「相異性」を見ているかに着目すると、この学年段階における比較思考の特徴を見出すことができる。「なぜ上勝町のリサイクル率が高いのか」という問いのもとで子どもたちが情報機器を使って抽出した情報は、ごみの収集がない、ゴミ袋がない、自分で(ごみ集積場へ)持って行き、分けて捨てる、という住民側の日常生活行動に関する事実である。つまり光市も上勝町も日常生活でごみを排出する住民とそれに対応する自治体の存在が「共通性」としてあり、その上でごみ収集システムの違いが「相異性」ととらえられている。このように直接的・当事者的な立場に限定してとらえられているため、「光市も、上勝町のような家庭ごみを処理する仕組みを導入することは可能か」という問いに対しては「すぐには難しいが慣れの問題」という住民の行動からみた思考になっており、上勝町がこのようなシステムを導入してきた条件や背景など、さらに大きな「相異性」にはまだ進展していない。

(2) 授業2 小学校第4学年「瀬戸内のハワイ 周防大島町 ～特色ある地域のまちづくり～」

①授業計画

○単元の計画 () 数字は時間数

第一次 (1) : 光市などの地方自治体が抱える課題について知り、その解決策を考える。(地方自治体が抱える課題/光市のまちづくり案)

第二次 (1) : 周防大島町のまちづくりに関わる疑問から、学習問題をつくり、その答えの予想や疑問を基に学習計画を立てる。

第三次 (4) : 国際交流が始まった背景について調べる。国際交流事業について調べる。国際交流を生かした取組について調べる。国際交流を生かした取組を行う意味について考える。

第四次 (2) : 学習問題について、調べて分かったことを整理し、まとめる。周防大島町のまちづくりを踏まえて、光市のまちづくり案について検討する。

○本時(第四次2時)の主眼

教師の提示するまちづくり案について話し合うことを通して、特色ある地域ではその地域ならではのよさを基にまちづくりを行っていることを理解し、光市のまちづくりについて考えることができる。

○本時の展開

1. 周防大島町は、どのようなまちづくりを行っていたか。(周防大島町のまちづくりについて振り返る。国際交流を生かしたまちづくり)
2. 光市も、周防大島町のように、アロハ・ビズを採用するのはどうか。(教師の提示するまちづくり案についての賛否/光市でアロハ・ビズが難しい理由/光市とハワイの関係/周防大島町でアロハ・ビズが可能な理由)
3. 光市では、どのようなまちづくりができそうか。

②子どもの予想・意見

- ・ 「光市も、周防大島町のように、アロハ・ビズを採用するのはどうか」という問いに対して「光市はカウアイ島と姉妹提携を結んでいない」「ハワイと何も関係がない」「似ている文化・風景が少ない」など、否定的な意見が大勢であった。
- ・ 「周防大島町でアロハ・ビズがなぜできるのか」という問いに対して、「提携を結んでいる」「関係がある」という回答が出された。
- ・ 「では光市ならどんなまちづくりならよいか」という問いに対して「光市の魅力でやるしかない」として、例えばいちご、カンロ工場、早長八幡、伊藤博文、古い町並み等々の候補があげられた。

③授業を支える「思考・判断」の様式

この授業も授業1と同様、比較法で展開している。し

かしその中味は授業1の場合とは非常に違う。まちづくりという課題に取り組むのは共通としても、光市は周防大島町とは大きく異なり、同じ内容のまちづくりは困難という見方が大勢である。その根拠になっているのは、授業1の場合のように、システムに対する住民の「慣れ」という住民当事者的なレベルではなく、ハワイと姉妹提携を結んでいる周防大島町に対して、光市はハワイと何も関係がない、という各自治体を取りまく歴史的・制度的環境をもとにした判断になっている。同じ小学校第4学年の比較思考でも、6月時点の思考と翌年1月時点の思考では中味が非常に深化しており、住民という当事者の目線からやや距離をおき、より広く比較対象の両自治体を取りまく環境に目を向ける点で、社会の諸事象を見る見方に大きな進展が認められる。

(3) 授業3 中学校第2学年「北海道地方」

①授業計画

○単元の計画（() 数字は時間数）

・第一次 (1)：北海道の交通の変化について予想し、学習課題を設定する。

・第二次 (5)：学習課題について資料から読み取り、北海道地方の地理的特色を関連付けて考察する。
(北海道地方における観光業の推移と経済的な影響を調べる。／北海道地方の交通網を中心として、物資や人々の移動の特色を多面的・多角的に調べる。／北海道の交通体系の問題が、日本の経済や暮らしにどのように影響するかを考える。)

・第三次 (1)：学習課題をまとめ、北海道地方の地理的特色をまとめる。

○本時（第二次3時）の主眼

北海道地方の空港の数の妥当性について議論し、北海道の産業の変遷について多面的・多角的に考察することができる。

○本時の展開

1. 交通の変遷と共に北海道の産業や物流はどのように変化してきたか。
2. 北海道新幹線の札幌延伸に伴い、在来線「新函館北斗～長万部」間を残すかべきかどうか。新函館北斗～長万部区間が廃止になると、日本経済や私たちの暮らしにどのような影響があるだろうか。(北海道の鉄道のありかたから、日本の物流を考える)
鉄道貨物は航空貨物や海上輸送にどのくらい代替が可能なのだろうか。
3. 14の空港という数・位置・規模は妥当なのだろうか。(北海道の交通網の今後について考える)

②子どもの予想・意見

・「北海道の鉄道網は50年間でどうして減少したのか」

という問いに対し、「札幌に人口が集中し札幌中心の路線になった」「タクシー・バスが増えて電車の需要が減った」「車の方が安く移動できる」という予想に加え、「1平方キロあたり東京6263人、北海道64人という人口密度のデータをあげる答えもあった。

・「長万部－函館間の在来線を存続させるべきか」という問いに対し、「鉄道の方が速く、バスだと時間・料金もかかる」「貨物の大動脈で、なくすと農産物が届かない」など存続させるべきという一方で、「赤字だからどんどん借金が増える」ので存続させないほうがよいとする答えがほぼ拮抗した。また中には「貨物のみ存続させ、人の移動はバスでよい」とする答えもあった。

③授業を支える「思考・判断」の様式

この授業では、輸送における鉄道の地位低下、それに伴う赤字路線の存廃問題という全国的な構造的な問題と、北海道の地域的特色とが重なって論じられてゆく。まさに学習指導要領解説のいう「一般的共通性と地方的特殊性」が現出する。最初の問い「北海道の鉄道網は50年間でどうして減少したのか」に対する子どもたちの回答には、北海道も他の地域と同様に一般的な傾向から現象を説明しようとする「一般性の優位」という思考がみられ、北海道の特殊性をとらえようとする動きは出ていない。

しかし次の今日的な話題、北海道新幹線の札幌延伸に伴う在来線の存廃問題を論ずる段階になると、鉄道を人の輸送手段ととらえていた流れに対して、貨物輸送の問題が浮上する。長万部－函館間というきわめて具体的な設定をすると、北海道の鉄道の個別事情を考慮せざるを得なくなり、単純に一般論で考えるわけにはいなくなってくる。函館本線の長万部－函館間はローカル線ではなく貨物の大幹線であり、その存廃は北海道の物流のみならず全国に影響するため、むしろ全国的視野での議論が必要で、旅客営業の赤字の大きい路線で地元が合意すれば廃止という一般論を崩してゆく。実際の授業では時間の制約でそこまで展開できなかったが、鉄道貨物輸送（特に農産物）の割合が高い北海道の地域的特色の側から、子どもたちが依拠している一般性を崩そうとする展開になっている点は注目される。

(4) 授業4 中学校第2学年「東北地方」

①授業計画

○単元の計画（() 数字は時間数）

- ・第一次 (1)：単元を貫く学習課題を「交通網の発展によって、人々の生活にどのような変化が見られるのか」に設定する。(東北地方の自然環境の概観／交通網の整備の歴史／中核都市と地方との格差)
- ・第二次 (4)：東北地方における伝統行事や文化

について考察する。(伝統行事発展の要因の分析)／東北地方で行われている農業の工夫について考察する。(利益率向上に向けた工夫)／東北地方で果樹栽培が盛んに行われている要因について考察する。(他地域との差別化を図る各地域の工夫)／東北地方における工業の発展要因について考察する。(企業による工場立地の意図)

・第三次(1):東北地方の地域的特色について交通・通信を基に整理する。(学習の関連性の整理／持続可能性について考察)

○本時(第二次4時)の目録

東北地方における工業の発展要因について考察する活動を通して、企業による工場立地の意図について説明することができる。

○本時の展開

1. どうして東北地方では工業が発展するようになったのだろうか。(東北地方における工業出荷額の推移を確認する。)
2. 東北地方に第二次産業が育たなかったのはなぜか。(歴史的背景)
どうして、東北地方の工業出荷額は大きく成長したのだろうか。(年度別工業製品出荷額、年度別主要立地、交通網発展の推移)
3. 東北地方へ企業が進出するようになった一番の要因は何か。(工業集約の特性、立地条件の変化)
4. 次に工業が発展すると考えられるのはどこか。今後、工場が立地しなくなると予想されるのはどこか。(工業立地の変容、産業立地論)

②子どもの予想・意見

- ・最初の問い「どうして東北地方では工業が発展するようになったのだろうか」に対し「外国人が伝統工芸品を買う」「高速道路が内陸まで広まった」「交通網の整備が行われた」「工業団地がつけられた」「高速道路沿いに関連工場を集めた」等の予想が出された。
- ・交通網整備が1970～80年代だったことから「なぜ東北ではこんなに遅いのか」と問う問いに対して「雪の影響」「出稼ぎの方が給料が高かった」等の予想が出された。
- ・上記の予想を受けて教師側から「なぜ(政府は積極的に)東北を発展させなかったのか」と問い、これに対して「食料の供給地だったから」「農業人口をとどまらせるため」等の予想が出された。さらにこれを受けて教師側から「それなのになぜ近年になって(工業が)発展したのか」という問いが出され、ここまでで時間切れとなった。

③授業を支える「思考・判断」の様式

この授業は、工業立地に関する全国的な構造要因を「一般的共通性」とし、そこからみた東北地方の「地方的特殊性」をとらえる方向で展開する。この方向性は授業3の北海道の場合と同様である。実際子どもたちの回答をみると、最初の問いに関しては工業立地に関する一般的な傾向から東北地方の状況をとらえようとする思考が現れる。この点も授業3と同様である。しかしこのあとの教師の指導方略は、「函館－長万部間の存廃」という極めて具体的な問題探究の場を設定した授業3とは異なり、「時間軸」という視点を導入することから東北地方の「地方的特殊性」に向けてゆく。

東北地方の交通網の整備が行われるようになったのは高度成長時代以降の1970～80年代であり、なぜこんなに遅くなったのか、という問いから東北地方の特殊性に迫ろうとする。子どもたちからは「雪の影響」というイメージ的な予想に混じって(工業に従事するよりも)「出稼ぎの方が給料が高かったのでは?」という産業構造に直結する予想も出る。教師側ではそれを引き取るように、なぜ(東北を)農業地域にとどめ、発展させなかったのか、と問いを重ね、都市部の食料供給地となってきた東北の歴史的経緯につなげ、さらに、それがなぜ近年、工業が発展するようになったのか、と最初の問いに戻っている。これによって東北地方の工業を、工業立地の一般的な傾向からのみ東北地方をみるのではなく、歴史的な特殊性に一般的な傾向を合わせてとらえる見方へと発展させている。

(5) 授業5 中学校第3学年「効率と公正」

①授業計画

この授業は他の授業事例とは異なり、教科書(帝国書院版)の掲載題材をもとに1時間の授業を実施したもので、単元として構成されてはいない。中学校公民的分野の導入として「効率」概念(問題の解決策によって得られる効果が、それにかかる時間や労力、費用に見合ったものかを検討し、できるだけ少ない資源や費用などを使って社会全体でより多くの利益を得られる結果になっているかどうかを大切に考える方)と「公正」概念(合意する際に、互いの意見を尊重し合意によってつくられる結論が一人ひとりに最大限配慮したものになっているかどうかを大切に考える方)の両概念に関して、夜のマンションの騒音問題に関するイラストをもとに具体的に接近しようとする本時1時間のみの内容である。

○本時の展開

1. このイラストを見て、問題点とすることを挙げてみよう。
2. イラストからわかる問題を解決するためには、どうすればよいのか。(大規模集合住宅で起きがちな騒音問題の解決方法について考察する。「自

治」「管理」「権力（への依存）」という二つの概念相互の関係について考察する。）

3. 身近な生活上の問題点を解決する上で必要なのは、『自治』か『管理』か『権力』か。『自治』を進めていく上での問題点は何か。『管理』を進めていく上での問題点は何か。『権力への依存』を強めていく上での問題点は何か。

②子どもの予想・意見

- ・教科書の「夜のマンション」のイラストを見て、問題点として、「子どもがうるさく迷惑」「自転車置場がごみで汚い」「深夜にピアノの練習」「階段にスロープがなく不便」「子どもだけで花火」「部屋の中に小型犬」「大学生が騒がしそう」「夜に洗濯機、掃除機をかけている」などの問題点があげられた。
- ・「解決するにはどうすればよいのか」という問いに対して「住民を集めて話し合いの場を設ける」「部屋ごとに当番を決めて掃除する」「各部屋に防音シートを敷く」「市役所が看板を設置する」等の案が出された。
- ・「自治」か「管理」か「権力」かについては、「自治」「管理」を支持する意見がほぼ同数で、「権力」は少数であった。「自治」には「時間はかかるが住民全員が納得する。自分たちが決めたルールだから」、「管理」には「自治は時間がかかる。管理人がルールを決めてもとから管理がされていれば問題が起らなかった」、「権力」には「自治は続かない。きれいな事にすぎない。早く決めた方がよい」などの支持意見があった。

③授業を支える「思考・判断」の様式

この授業に登場する教科書掲載のマンションは具体的にどこかの市町村に実在するわけではなく、架空のマンションと考えられる。そのため実際の授業ではこのマンションの個別情報を捨象した「効率と公正」の一般論で議論が展開されるものと予想されたが、子どもたちの意見はそうならなかった。このイラストを見てあがった問題点は、騒音に関するもの、掃除に関するもの、施設設備に関するものなど多岐に及び、解決策も防音シート、掃除の当番など問題点ごとの個別の対応があがり、ルールのあり方一般を協議する全体化の方向に順調には推移していない。個別問題を捨象して、ルールづくりのみを一般的に議論するのは容易でなく、教師側から「自治」「管理」「権力」という選択肢が提示されてようやく一般的なレベルでの思考が始まっている。

子どもたちの思考の特徴をもう1点あげるならば、自治は時間がかかることや早く決めた方がよいなど、時間の長短を判断の要件にする点である。この点に着目すれば、この問題の解決策には、今すぐ直ちに対応すべき方

策、1～2年以内には対応すべき方策、将来的に対応すべき方策、など短期・中期・長期の各層からなる解決方策があり、解決案をそれぞれのレベルに分け、各レベルでとるべき方策を案出させれば、実現までのハードルの高さ・低さを認識することにもなり、社会の動きの多層性をとらえる上での有効な指導になろう。

(6) 授業6 中学校第3学年「これからの日本の財政」

①授業計画

○単元の展開（() 数字は時間数）

- ・第一次（1）：租税教室を活用し、専門家からの話をもとに歳入や歳出などの基本的な用語と社会保障・税の使い道等について理解する
- ・第二次（7）：以下3つの論題について役割分担を行い、各論題についてディベートを行う。
「老朽化する社会資本を整備するために社会保障関連費を削減すべきである」
「コロナ対策費で発行された国債の返還のために、消費税を20%にすべきである」
「脱炭素社会実現のために、2030年までに全ての火力発電所を再生可能エネルギーにすべきである」
- ・第三次（1）：ディベートを終えて、財政に関する自分の意見をまとめ、日本の財政の基本方針について議論する。「今の日本に必要なのは緊縮財政か、積極財政か」

○本時（第二次7時）の主眼

市場の働きにゆだねることが難しい諸問題について、くらしがどのように守られているかを考えながら国民生活と福祉の向上を図ることを目的として検討する活動を通じて、国や地方公共団体が果たす役割と財政及び租税の役割を、多面的・多角的に考察したり、構想したりして表現することができる。

○本時の展開

1. 現在行われているエネルギー政策にはどのようなものがあるのだろうか。（脱炭素社会に向けた政府の目標について理解する）
2. ディベート「脱炭素社会実現のために、2030年までに日本は全ての火力発電所を再生可能エネルギーにすべきである」
・再生可能エネルギーは万能なのだろうか。
・火力発電所を使い続けることはできないのだろうか。
3. 脱炭素社会に向けた政策に係る多額の予算をどこから捻出すればよいのだろうか。（ディベートでの話し合いを基に自分の考えをまとめ、次時につながる政策を考える）

②子どもの予想・意見

- ・まずディベートの型通り、肯定側と否定側でそれぞれ

れ立論を行う。特に否定側の立論は「再生エネルギーで火力を補うのは困難」という主張を中心にしていた。

- ・次に両陣営が相手側への反論を行う。まず否定側が「石油は急には枯渇しない」、次に肯定側が「洋上風力は、日本はEEZが広いので可能性が大きい」と主張した。
- ・次に相互への質問を行う。否定側が「天候に恵まれない場合にどうするか」と問い、肯定側は「洋上風力は安定している」と答えた。また否定側が漁業への影響を問いかけ、肯定側は沖合・遠洋漁業にはあまり影響ないと答えた。
- ・最終的な主張として、否定側は火力発電の熱量は大きく、燃料がある限り安定的に発電が可能で、これをやめるとどうなるか、と訴えかけた。一方肯定側は、火力はあと何年使えるかわからない。洋上風力発電をある程度見直してはどうかと主張した。
- ・採点の結果、肯定側の支持者が3名、否定側の支持者が16名であった。

③授業を支える「思考・判断」の様式

この授業が行われたのは中学校第3学年の1月という義務教育課程終了直前、社会科カリキュラム最終段階の時期である。ここで行われるディベートは「2030年までに」という時限設定がある点に特色があり、これがなく今後のエネルギー政策の方向を論じ合うのではない。このような設定があることによって議論の論点が、2030年までに可能かどうかを検討する「可能論」に集約され、一層具体的な議論になってゆく。

子どもたちの議論は、洋上風力発電など、個別のエネルギー源の活用可能性を、維持コスト、漁業への影響などの観点から論じてゆく。このように時限を区切って多方面からの観点から実現可能性を検討するという活動が社会科最終段階で行われるのがこの授業の特色である。

2. 授業実態から引き出される「思考・判断」の様式

既に述べたように、以上6つの授業実践はいずれも国立大附属学校の教員として国の教育課程の動向を意識し、学校全体の研究主題である「Well-being」という概念を念頭において実施したものである。これらの授業を省察的に振り返ると、小・中学校の社会科を一貫するいくつかの傾向が浮かび上がる。そしてそれこそが、今日的な動向のもとで社会科が育てようとする「思考力・判断力」の内実を構成する要素と考えられる。ここで特に注目される「思考・判断」様式の傾向は、以下の3点である。

(1) 「部分的個別的」と「全体的一般的」の関係

先のいずれの授業においても特徴的に現れたのは、部分的個別的なものとの全体的一般的なものとの関係設定で

ある。小学校第4学年の2つの授業では「光市・上勝町のごみ処理」という個別事例が「自治体のごみ処理システムと住民」という一般的関係の観点から対比され、また「周防大島町のハワイとの交流」という個別事例が「地域のまちづくり」という一般論となって光市の場合という個別事例に適用されようとした。中学校第2学年の2つの授業では「新幹線開業に伴う函館本線（在来線）の存廃」という個別事例が「鉄道赤字路線の存廃」という全国的な潮流・傾向に対比して検討され、また近年の東北地方の工業発展という一地域の傾向が高度成長時代の全国的な国土変容の中で再考されるように展開された。中学校第3学年の2つの授業では、あるマンションの騒音問題という個別事例が、「自治」「管理」「権力」という一般概念のもとで考えられ、また脱炭素社会実現という国家的・地球的規模の問題圏の中で、日本の洋上風力の可能性が検討された。いずれの授業でも特徴的なことは、全体的一般的なことが授業の帰着点ではなく、そこを念頭に置きながら個別の問題を考えてゆく点である。いわば部分的個別的な問題に対する「思考・判断」が目的であり、全体的一般的な内容が手段という目的=手段関係になっている。

このことは、およそ30年ほど前の社会科の在り方からすれば、目的と手段が逆転していると見られよう。かつての社会科では、個別事例は「教材」であり、より一般的な概念や構造の理解に到達するための手段という位置づけであった。ところが今日「思考力・判断力」など能力面の育成に重点が置かれるようになると、目的・手段関係は逆転し、個別事例は通過点としての「教材」ではなく、その個別事例自体を取り巻くさまざまな側面が教育内容そのものなり、社会科授業は社会諸事象の事例研究（ケース・スタディ）となってゆく。

(2) 問題構造の時間的多層性

先のいずれの授業においても何らかの形態で現れていたのが、問題の解決に際し、長期・短期など時間を区切って考える思考のあり方である。既に小学校第4学年の段階から「光市も、上勝町のような家庭ごみを処理する仕組みを導入することは可能か」という問いに対して「いきなりやるのは無理」「慣れの問題か」などという議論をしているように、「長期的には～だがすぐには……」など、時間の区切りを多層的にとらえる思考様式をとっていた。また、問題自体が長期的に形成されてきたのか、最近の問題なのかも判断根拠になっている。まちづくりにおいて周防大島町がハワイとの交流を打ち出している点は、明治期以来の移民の歴史があり、長期的に形成されてきた周防大島町固有の特色という点を踏まえているため、関係のない光市では無理と判断するのである。

中学校第2学年では、歴史的経緯に目を向けることが

「地方的特殊性」をとらえるきっかけになっている。北海道の鉄道はその設立経緯から旅客より貨物輸送が主たる機能であり、その底流の上に近年の鉄道地位低下の動きが重層的に重なるため、「貨物輸送はどうなる」という気付きは決定的に重要であった。東北の工業の発展過程は国内の他の地域の場合とは時間差があり、その要因を考えていくことが東北の地域的特性をとらえる過程になっていた。さらに中学校第3学年では、「効率と公正」の議論に向けてマンションの「自治」「管理」「権力」という枠組みを教師側から提示するものの、子どもたちからは「防音シート」「当番を決めて掃除」など当面必要な短期的措置の案が出るなど、長期的で抜本的な解決策と当面の短期的な解決策が交錯した。そして中学校課程最終段階では、時間の多層性を意識し、あえて2030年までという時限を区切ったディベートを行っている。

このように小・中学校を通して社会科では、社会の問題は長期的な歴史的蓄積と近年の短期的な動向の重なりによって生成し、それゆえ問題の解決においても将来的な展望と当面の対応という多層的な方策が求められることを学習している。世の中の動きは一律の速度で動くわけではなく、早く動くものもあればゆっくり動くものもある。社会の問題解決においてこの時間的多層性は極めて重要な「思考・判断」の様式といえよう。

(3) 「可能論」の視座

もう一つ、先のいずれの授業でも現れていたのは、社会の事象と人間の行為との関係付け方である。周知のように、社会の事象のとらえ方には「社会の出来事はすべて何らかの原因構造があり、それによって法的・必然的に発生する」という決定論的なとらえ方と、もう一方で「社会の出来事はすべて誰か人の意思・判断・行為によって発生する」という人為論的なとらえ方という、二項に対立する極論がある。社会で何か「事件」が起きたとき「誰々が悪い」などと責任を問おうとするのは人為論的なとらえ方であり、「～の構造上必然的に起こった」などとするのは決定論的なとらえ方である。この双方の極論の間で、先の6つの授業の立場は特徴的である。

小学校第4学年の授業は「光市も、上勝町のような家庭ごみを処理する仕組みを導入することは可能か」「光市も、周防大島町のように、アロハ・ビズを採用するのはどうか」という「可能性」を問題にする問いであり、子どもたちも「慣れれば」「無理」など、どの程度の実現性があるかを現実的に考えている。中学校第2学年の授業は、外見上、問いの方向が両極から発せられている。「在来線「新函館北斗～長万部」間を残すかべきかどうか」という問いは「～すべきか」という人為論的な回答を求める問いであり、「どうして、東北地方の工業出荷額は大きく成長したのだろうか」という問いは成長

法則を適用させるような決定論的な問いである。ところがこうした両極からの問いに対して、子どもたちの回答は、貨物輸送が重要な役割を担っている以上、廃止は難しいとか、交通路の整備が行われた、高速道路沿いに関連工場を集めたなど方策的な条件をあげるなど、そのようになり得る「可能性」を考えたものが多い。そして中学校第3学年の授業は、マンションの騒音問題に対して可能な方策、2030年までの再生エネルギーの可能性というように、徹底して「可能性」に集約して展開された。

以上のように、社会科の授業では思考の方向が決定論と人為論の両極に傾倒することなく、社会の出来事には背景としての原因構造はあるがその制約を受けながらも可能なことを人間が判断して行うという可能論の思考が、小中一貫して展開される。社会の問題解決において、「できること」「……があればできること」「困難なこと」「できないこと」という可能性の程度判断は、「思考力・判断力」の大きな要素を占めていると考えられる。

3. 「思考・判断」の指導に向けた授業づくりの方略

(1) 社会科「思考・判断」の今日的意義

6つの授業から帰結した「部分的個別的」「全体的一般的」の関係、時間的多層性、「可能論」の視座という3つの「思考・判断」様式は、社会の問題を考え判断する市民を育成しようとする社会科存立の本来的な意義に立ち返ったとき、そのような「思考・判断」の力を育てることはどのような有効性を持ち得るのであろうか。

「部分的個別的」「全体的一般的」の相互を常に往復し続けて考えてゆくことは、特定視点からの安易な一般化を回避する点で重要な意味を有する。もちろん一般化を全く行わない社会科の学習は個別情報の羅列にすぎないので、何らかの理論・傾向をもとにまとめることになるが、例えば授業3・4の北海道・東北の学習は鉄道の地位低下や工業立地の全国的一般傾向を当てはめるだけでは「北海道でも東北でも傾向は同じだ」という学習にしかならない。そこで、一般化に抗して個別化を推し進めるようなきっかけを見出すことによって、「地方的特殊性」の理解が深められる。このことはいずれの学年の授業でも貫かれる社会科の基本的な思考のあり方といえよう。例えば小学校の授業である授業1は、上勝町の位置や自然条件その他の個別情報をもっとあれば、なぜ上勝町はあのようなごみ収集システムになっているのかをより深く考えられるであろう。また中学校第3学年の授業5は、架空のマンションとはいえ具体的な周辺地域の立地の情報をもっと加味すれば、さらに有効な対応が考えられるであろう。「一般化に抗して個別を考えられる力」がここで重要な意義を有する。

時間的多層性を意識して考えてゆくことは、社会の動

きを過去から現在・未来を一本の軸ではなく、緩急のある複数の軸が走っているという見方に立つことになる。仮に長期・短期の二軸で考えるならば、今問題になっていることはどのような歴史的経緯から生まれ（長期的形成過程）、今何が問題になってきており（短期的形成過程）、今後どのような方向にしていけることが望ましく（長期的展望）、そのために当面何ができるのか（短期的対応策）、というように、過去から未来に向けての長期時間軸と短期時間軸を並立させて考えてゆくことになる。こうすることによって、その対象（地域・制度等）をより深く理解し、その対象に応じた、より現実的な対応を提案できることになろう。問題解決の方策はAかBか、賛成か反対か、など二項選択ではなく、そうした単純化に抗して多層的に考えられる力がここで重要な意義を有することになる。

「可能論」の視座で考えてゆくことは、問題解決における意志決定のあり方を「すべきか、すべきでないか」という人為論の対立項から、「できるか、できないか」という対立項に変換させてゆくことになる。それは人の行動に対し、意図・意志を優先させるあり方から、状況の客観的分析を優先させるあり方に変換することでもある。先の授業6にみられるように、この「可能論」の視座による議論は価値観の言い合いにはならず、客観的なデータとその分析結果の共有が行われるため、人為論の対立項よりも合意形成がされやすい点で重要な意義を有する。

以上の点から、先の6つの授業を一貫する3つの「思考・判断」の発展方向は、表面的な一般化や二項対立を回避し、より対象に沿った現実的な方途を提案していく意義を有している。ネット世界を中心に真偽不確かな様々な情報が交錯する今日、主権者たる市民の形成を標榜する社会科において、これらの「思考・判断」様式が大きな有効性を持ち得るものと考えられる。

（2）「思考・判断」指導の方法とカリキュラム方略

先の6つの授業から帰結した「思考・判断」の育成が今日の社会科のあり方として有効性を有することを確認した現時点から、あらためて今度はこの「思考・判断」の指導方法を各授業から、各学年を追って振り返ってみよう。

今日社会科の授業は、今回の各授業のように「ケース・スタディ」として構成されることが有効であり、「思考・判断」を積み重ねるための基本である。すなわち一般化を急がず、一般的な事柄にふれるにしても「ケース」を探究するための参考にとどめる。このことを「比較」の手法で具現したのが小学校の授業1と授業2である。光市のごみ処理やまちづくりの学習をするのに、例えば学習指導要領の文言「衛生的な処理や資源の有効利

用ができるよう進められていることや、生活環境の維持と向上に役立っている」という一般化に急いだり、そこを到達点とするのではなく、むしろそこを他の自治体との共通性として参考にしながら光市の実態を「ケース」として探究する活動を組んでいる。「個別事例から一般性へ」という従来よくあった学習過程ではなく、「他の個別事例を通して一般性を活用した個別事例の探究」が学習過程の基本となる。

「ケース」探究をさらに進展させるためには「時間軸」の思考が不可欠となる。その「ケース」がどのような長期的・短期的な多層的時間的蓄積によって形成されてきたのかという「ケース」の生成過程に着目することが、表面的な一般化・全体化に抗し、「ケース」固有の特殊性・特色を把握することになってゆく。小学校の授業ではこれはまだ十分展開されないが、中学校第2学年の授業3と授業4はまさにその学習過程をたどるよう構成されている。北海道の鉄道における明治期以来の貨物輸送と近年の存廃問題、東北地方の高度成長期の農業政策と近年の工業発展、このような時間的重なりをとらえることで、今後の展望という長期的見通しと、当面の短期的対策を重ねて考えてゆくことができよう。注目すべきは、このように多層的な時間軸をとることによって、今後のあり方を考える際の実現性の難易（ハードルの高さ・低さ）が視野に入ることである。困難でハードルの高い課題はその地域だけで解決できず、国の問題あるいは世界の問題につながり、比較的容易でハードルの低い課題はその地域だけで対応できるかもしれない。そのような学習が展開できれば、「北海道や東北地方のことはそれぞれの地域の住民が考えればよい」という「他人事」ではなくなり、「国民全体で考えること」（それぞれの地方の国土軸としての長期的見通し）と「それぞれの地域の住民が考えること」（当面必要な短期的対応）とが明確になってくる。

「ケース」探究のこのような進展は、究極的には「可能論」的視座を使いこなす「思考・判断」のあり方に帰結する。社会の諸問題に対し、個別の「ケース」側から考えたとき、何が「やむを得ない、回避できないこと」であり、何が「できること」なのか。その見極めこそ、この視座の根幹と考えられるが、中学校第3学年の授業5と授業6はさらに重要な問題を提起している。授業5の延長上に出てくる問題は、「可能論」で論ずる場合「誰にとって可能」なのかという問題である。マンションの騒音問題に対応する場合、住民にとって可能なこと、管理人（管理会社）にとって可能なこと、行政機関にとって可能なことがそれぞれあり、「誰が何を」という問題を避けて通れない。そして授業6の延長上に出てくる問題は、「やむを得ない、回避できないこと」と「できる

こと」の境界線は不動ではなく、時代により、地域により、常に動いているという実情である。このディベートでもメタンハイドレートやアメリカにおける洋上風力発電の現状にふれた発言もあったように、従来困難とされてきたことが可能になったり、逆に従来できていたことが近年では困難になることがある。「可能論」的視座による見極めは、かなりの情報収集力と分析力を必要とする。その意味でも授業6が義務教育最終段階の中学校第3学年の学年末に実施されたのは象徴的でもある。

おわりに ～成果と課題

本稿は、Well-beingというグランドセオリーの下で行われた実際の授業が、社会科という一教科の小・中継続的な学びに、どのように考える力を蓄積していつているのかを、6つの授業に対する事後省察的な考察から明らかにしようとした。その成果は次の3点に集約される。

第一は、小中を一貫して蓄積されてゆく社会科の「思考・判断」の中味を、ある程度具体的に浮かび上がらせることができた点である。第二は、そのような「思考・判断」が今日の社会の問題に対応する市民の育成に、すなわち社会科のありようにどのような意味をもつのかを明らかにした点である。そして第三に、そのような「思考・判断」の育成のための授業のあり方、さらにはカリキュラム構成のあり方に関してある程度有効な仮説・方向性をもつことができた点である。

一方、今後の課題も残る。主に次の3点である。第一は、筆者らの担当学年の関係上、小中学校の各年次を順に追っていくことができず、小4・中2・中3という段階をピックアップして考察の対象とせざるを得なかった点である。とりわけ学校種が変わりカリキュラム構成が変わる小6と中1を取り上げられなかったのは、この段階での思考の変容に注目されるだけに、大きな課題として残る。第二は、歴史の分野を取り上げられなかった点である。今回浮かび上がってきた「思考・判断」が歴史を題材とするとどのようなにはたらくのか、今後また考察する必要がある。第三は、上記歴史のこととも関連するが、対象とする分野・領域によってこの「思考・判断」にどのような差異やヴァリエーションがあるのか。この点は従来「知識・理解」との関連で考えられ、現在「見方・考え方」として論じられている内容論との関連の問題である。今後この点をより精緻に詰めてゆく必要がある。

註

- 1) 「社会科、地理歴史科、公民科における「社会的な見方・考え方」のイメージ」(案)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/

[chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/06/10/1371282_16.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/06/10/1371282_16.pdf)

「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージの例(案)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/06/10/1371282_16.pdf

- 2) 江口勇治編著『21世紀の教育に求められる「社会的な見方・考え方」』帝国書院、2018、では法、経済、環境など、より内容領域を細分化した「見方・考え方」が論じられている。また、澤井陽介・加藤寿朗「見方・考え方 [社会科編]」東洋館出版社、2017、では、より具体的な内容ごとに実践事例が紹介されている。
- 3) 社会科教育研究でよく取り上げられる「批判的思考力」という概念はこれに相当するものであろう。この発達を促すための授業構成は種々試みられている。(梅津正美ほか「批判的思考力の発達を促す教育的働きかけとしての社会的判断力の育成」『社会科研究』第90号、2019、馬場大樹「批判的思考力を育成する活動型社会科学習」『社会科研究』第87号、2017、など)しかし、現段階ではある特定領域(歴史など)の一つの題材の授業をどう構成するかという単元開発研究が中心であり、小・中学校を通した社会科を通貫する長期的な視野にはまたがっていない。
- 4) 2000年発行の、森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、では「思考・判断の評価」という項目で、「思考・判断」と「知識・理解」は、一体のものとするのが妥当である。……なんらかの知識・理解に到達しない思考・判断は想定しがたい」とまで言い切っている。これは誤っているわけではなく、この当時としては妥当なとらえ方であった。
- 5) 吉川幸男・末村和也「歴史学習指導における「現在とのつながり」に関する実践省察的研究」山口大学教育学部研究論叢、第72巻
- 6) 附属学校は単に先進校としてのモデルになるのではなく、多くの学校に共通する本質的な課題やその対応策をあぶり出す幅広い意味の「モデル」となることが求められている。(平成30年11月24日「これからの附属学校の在り方を考える協議会」文部科学省説明資料より)

付記

本稿は、2023年1月に実施された山口大学教育学部附属光小・中学校のオンライン研修会、および2023年6月に実施された「プレ授業」で発表された授業をもとに、吉川が起稿し、とりまとめたものである。各授業実践の構想・実施は千々松、吉岡、池田、本稿全体の文責は吉川にある。