

社会をつくる生徒の育成をめざした中学校地理授業実践

M 1 8 E P 008

関戸宏樹

1. 研究の背景と目的

(1) 背景

新学習指導要領の改訂により、中学校社会科では、「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。¹⁾」という目標が加わり、一方で依然として、「平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。²⁾」の一文は依然として目標に残っている。このことから、中学校社会科では前指導要領にもまして社会の形成者を育てることを重視していることを言える。

そこで問題になってくるのが社会の形成者という言葉である。服部一秀は社会の形成者を以下の二つに定義している。一つ目は既存の民主的で平和的な国家社会の維持に貢献する国民・市民と定義し、一方で二つ目の定義としてより民主的な国家・社会を作りだす国民・市民としている。服部はこの定義とこれまでの社会科の指導要領の在り方を踏まえ、社会をつくりだす国民・市民の育成を目指すべきという主張があることを示している。³⁾服部のこの指摘は、もっともであると筆者は考える。Society5.0が提言され、先行きが不透明な社会であるからこそ、このように社会をつくるという意識、能力を生徒に着けさせる必要があると筆者は考える。

では、日本の生徒は社会をつくるという意識をどのように持っているのだろうか。このことに関して2013年の青少年育成研究所によって行われた『平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』が興味深い結果を

示している。同調査は欧米諸国と日韓の若者（13歳～29歳）を対象に自国の社会の在り方、自分自身が社会参加していききたいか、など、国家・社会関係に関する項目でアンケート調査を実施したものである。この調査によると日本の若者は「自国の社会に満足しているか」、「社会をよりよくするために社会における問題に関与したいか」、「自身の社会参加によって変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」という項目でそれぞれ過半数にも届かず、ワースト三位に入っている。しかし、一方で、「子どもや若者が対象になる政策や制度については子どもや若者の意見を聞くようにすべき」という項目では他国と比べ最下位ながらも7割近い回答者がそう思うと回答している。⁴⁾以上の調査結果から日本の若者は、社会に対する満足、不満足を判断するための知識、認識力はあるが、自身の参画により、社会を変化していく社会をつくりだすことを難しいと考えている傾向があるといえる。

(2) 目的

ここでもう一度社会の形成者の定義を振り返ってみると、服部の二つ目の定義である「より民主的な国家・社会を作りだす国民・市民」の育成という点で現在の若者は不十分であるということが言える。本研究ではこういった若者の実態を踏まえ、いかに生徒たちに社会をつくるという意識を持たせることができるか、どのような方法が生徒たちに社会をつくる意識を持たせることが有効かということを実践、検証することを目指す。

(3) 社会をつくるということ

今回、生徒に社会をつくる意識を持たせるにあたり、どのようなことをすることが社会をつくることにあたるかを筆者が整理した。

以下がそれである。

表1 社会をつくる行為

社会を知る	現在の社会を知る
	現在の社会の経緯、背景を知る
社会を判断 する	社会に対して感情をもつ
	社会に足して意見を持つ
	社会を変えるために必要なことを考える
	社会を変えるためにすべきことを考える
	社会を変えるためにできることを考える
社会へ働き かける	社会に対する意見を言う
	社会を変えるために自分ができることをする
	社会を変えるためにみんなのできることをする
	現在の社会を変えるために法を超えた行動をする
	現在の社会を変えるために法を超えた行動をみんなでする

この整理の中でどこまでを社会科の範疇で行うかという問題について、筆者は社会に対する意見を言うまでにまでに収めるべきだと考える。そのため、いかに社会に対して現状を踏まえた論理的な意見を言うことができる力を育て、その中で、社会をつくる意識を生徒たちに持たせることを目指す。

2. 研究の方法

- (1) 実習校…山梨県甲府市公立中学校
- (2) 実習期間…2019年5月～11月(週1回)
- (3) 授業観察…第2年2組の社会科の授業
- (4) 授業実践
 - ①授業実践…対象：2学年
 - ②授業単元…関東地方
- (5) 具体的な手立て
 - ①実習校での授業観察
 - ②実習校(2年生)での授業実践
 - ③事前アンケート
 - ④まとめシートの記述の分析
 - ⑤事後インタビュー

3. 授業構想

(1) 社会形成科としての社会科

社会をつくるということに関する授業理論として池野範男らが提唱する「社会形成科社会科論」が挙げられる。池野が提唱した社会形成科社会科について橋本(2019)は社会科の内容を森分などが提唱する「科学的な理論や概念」の習得に置くのではなく、「規範」「価値」「方法」「ルール」といった内容を射程に入れ、「一人一人が他者と共同して社会を作り出す力」の育成が市民にとって重要な力と位置付け、「市民社会科」の理論的構築を図ったとまとめている。⁵本研究の「社会をつくる生徒の育成」という点を踏まえ考えると、池野らが提唱する社会形成科社会科は科学的な理論や概念の習得にとどまらないという点で本研究と目指す方向は類似している。そこで、本研究では池野の社会形成科社会科の理論に沿い、授業を構成する。

一方で、池野が育成に主眼を置いたのは「一人一人が他者と協働して社会を作り出す力」である。これを筆者がまとめた表1「社会をつくる行為」に照らし、考えてみると池野が重視した力の習得には三段階を経なければならないと考えられる。その三段階とは、まずは一人一人つまりは個人としての社会観を確立させること、次に他者と協働して合意形成を図ること、最後に社会を作るために吟味判断を行うことにまとめることができる。この三段階を完璧に踏襲して授業を実施するのは、時間が限られた学校現場では困難であると考え。こういった池野の能力観に関して別の見方を提示したのが渡部(2008)の社会問題提起力である。渡部は池野の社会形成科社会科の流れを汲みつつ、人々の異議申し立てによって社会における「問題」が「問題」とみなされなくなるまで納得するほどに対話を行い、これまで、自明とされていたことへ疑いを持ち、異議申し立てをするために必要な知識、資質、技能を社会問題提起力と定義

した。⁶筆者の考える学校教育で行う社会をつくる生徒の育成は、この渡部の社会問題提起力に近いものがある。しかし、渡部の指摘にも一理あるが、中学校段階の生徒に社会問題提起力を育むことは可能であるかと考えたとき、現実社会の構造を十分に理解していない状態の中学生には困難であると筆者は考える。そこで、本研究では、社会問題提起力の育成を念頭に置きつつも、まずは教科書を介して学んだ社会に対し、意見を持つということを生徒に持たせるということを目指したい。

(2) 地理分野で実践を行う理由

本研究を地理分野で行う理由は以下の2点である。1点目は社会形成科社会科の研究において地理分野の授業開発がほとんどないことである。例えば、先ほど紹介した渡部（2008）が示したものとして小单元「学級という空間の自明性を疑え」という授業が挙げられる。これは、学級をテーマとした歴史学習である。その他にも先行研究として様々な授業案が出されているが、そのほとんどが歴史的分野と公民的分野である。社会をつくるという本研究のテーマを念頭に置くと、現在生徒が生活をする現代社会と強く結びつくのは公民的分野と地理的分野である。そのような中で公民的分野の実践例に対し、地理的分野の実践が少ないことは、社会形成科の課題であると筆者は考える。この課題を克服したいということが一つ目の理由である。二つ目の理由は社会をつくるといったときに具体的な対象があった方が、生徒が意見を具体的、論理的に作りやすいと考えたからである。今回は社会問題提起力の育成を念頭に置きつつも、まずは教科書を介して学んだ社会に対し、意見を持つということを生徒に持たせるということを目指している。その為、まずは個別具体的な社会における事象における意見を作ることの経験を生徒に積ませることを目指した。その点において、地理的分野は指導要領

に示されるように特色に関する扱いが多くみられ、具体的な事例を多く扱う傾向が大きい。その為、本研究では地理的分野を扱うこととする。

(3) 単元構成

上記のことを踏まえ、地理的分野で社会形成科社会科に沿った授業を行うにあたり、以下のような単元構成を作成した。

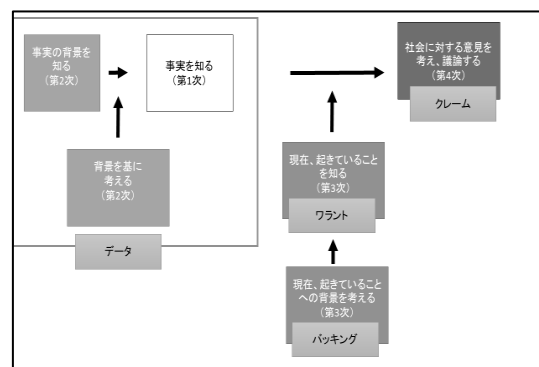


図1 単元の構造図

今回は、生徒に現実社会についての意見を感情のみでなく、論理的に持たせるために、トゥールミン・モデルを用いた単元構成を作成した。

今回の単元は、中学校学習指導要領の地理的分野の内容（2）日本の様々な地域のウ「日本諸地域」にあたる。特にこの項目では、日本諸地域を見ていく際に、観点を決め、地理的特色を捉えさせることを目指している。今回の単元は（オ）の「人口や都市・村落を中核とした考察」にあたり、地域の人口の分布や動態、都市・村落の立地や機能に関する特色ある事象を中核として、それを人々の生活や産業などに関連付け、過疎・過密問題の解決が地域の課題となっていることなどについて生徒に考えさせることを狙いとしている。そのために、本単元では、単元を四つに分け、段階を踏んで、生徒に過疎、過密、さらに過疎、過密の対策として挙げられるUターン、

Iターンについて考えさせることの実現を目指している。以下の表は各次の学習内容である。

表2 単元の学習内容

第一次	住みたいまちランキングを見てみよう 関東の人口はどのように変化しているだろう	一時間
第二次	住みたいまちランキング上位を占める関東地方は どのような自然環境なのか知ろう 多くの人が集まる首都、東京はどのような所だろう	一時間
第三次	拡大する東京大都市圏 人口の集中がもたらした産業 都市圏における工業と農業	一時間 一時間
第四次	Iターン、Uターンゲームを行おう 関東近県にとってIターン、Uターンを進めることはよいことだろうか？今まで勉強したことをもとに議論しよう。	一時間 一時間

まず、第一次では、関東に人口が集中しているという事実を生徒に理解させることを狙いとする。統計資料を用い、人口が集中している事実とともに、年々、関東への移住者が増えていることも生徒に気づかせる。次に第二次では、なぜ、関東への人口の集中が起きているのかということを生徒に考え、自身の意見を持たせることを狙いとする。そのために、東京を例に、都市部に人口が集中する背景を考えさせる。その中で、生徒自身が考える都市に人口が集中する理由を表現させる。第三次では、人口集中によって起きる経済活動、交通網の発達、工業地帯の変容などの社会構造の変化を生徒に理解させる。この際に、第四次で多面的な思考の実現を目指すために、開発の功罪側面を生徒に提示する。第四次では、これまでの学習を踏まえ、過疎、過密の対策として行われているIターン、Uターンを

吟味判断、議論させる。この際、生徒たちの中で、議論が論理的に行われるようにトゥールミン・モデルで意見を作らせる。以上の四段階を踏まえ、生徒に、関東の地理、社会の認識、人口問題への思考、吟味、判断を行わせることで、研究テーマである「社会をつくる生徒」の育成を図る。

(4) まとめシート

本研究では、生徒にIターン、Uターンという現実社会で起きている現象に対して、生徒自身が意見を言うことを目指した。その際に、できるだけ論理的に、根拠をもって意見を持たせる必要があると考える。なぜならば、社会形成科社会科は最終的には、議論し、合意形成を図ることも射程に含んでいるからである。その際、生徒の感情由来の意見であった場合、議論は平行線をたどり、議論の発展が見込めないと予想される。そこで、今回は、毎時間、図2のようなトゥールミン・モデルからヒントを得た簡易まとめシートを作成し、生徒がそれぞれの学習を踏まえ、社会的事象に対し、どのような所から、どのように思い、考えたのかまとめさせた。本用紙は生徒が第四次で自身の意見を作る際に根拠、裏付けになるようにノートに張らせた。

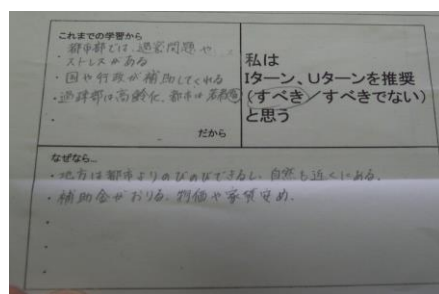
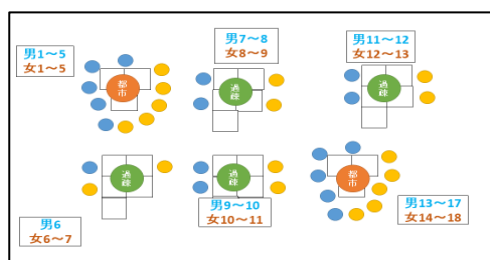


図2 まとめ用紙

(5) 移住ゲーム

社会形成科社会科の先行研究の多くは生徒の身近な問題を取り扱っている傾向がある。前述した渡部の授業案は生徒が属する学級に対して形成を考えるものであり、また数少な

貿易ゲームを参考に移住ゲームは関東における都市部と過疎部の賃金の差、住宅費、人口密度の差を体感させることを目的としたゲームである。移住ゲームでは生徒を関東の都市部、過疎部に生活する人と仮定し、仕事（ワークシートを切り抜く作業）を行い、給料を得ること、そこから家賃を払い、関東の都市部と過疎部それぞれの生活を体感させた。都市部と過疎部の人口の違いは以下のように教室をレイアウトすることで再現した。



成を踏まえ、全六時間の授業を実施した。単元計画の第一次から第三次（1時間目から4時間目）までは一般的な講義形式の授業を行い、関東地方に関する知識の定着を図った。

関東地方の知識を踏まえ、5時間目の移住ゲームを行った。実施した移住ゲームの結果の概要として、最初に都市部に配置した生徒のほとんどが移住し、過疎部へ流れた。その結果、現実社会で起きるはずもない都市部で過疎が起こるという結果になってしまった。現実社会と逆行する結果になったことという点でゲームの改善の必要があると考えられる。一方で、移住ゲームで用いたワークシートの感想及びまとめシートからIターン、Uターンを行うことで補助金が受給できる、生活面で過密から解放されるなどの個人視点での意見や過疎過密の双方を解決するために推奨すべきである、過疎部の地域おこしになるなどの社会視点の意見がでるなど、生徒がIターン、Uターンといった地方自治体の政策に対して意見を持つきっかけとなったといえる。さらに中には、都市部の職業に注目し、賃金の違い、労働環境の違いなど、都市部と過疎部の違いを体験的に気づく生徒が出てくるなど、後の議論の際に根拠づけになる発見をする生徒が現れるなど、生徒が現在社会で行われている政策に対し、意見を持つための良いきっかけになったといえる。

このように生徒が社会に対して意見を持つきっかけになる体験を持たせたうえで、6時間目では、「Iターン、Uターンを推奨すべきか？」という問いで議論を行わせた。生徒それぞれが、授業冒頭のIターン、Uターンを行った人々の動画やこれまでのまとめシートやノートを踏まえ、議論を行った結果、6班中5班が推奨すべきと答え、推奨すべきでないと答えた班は1班にとどまった。推奨すべきという5班の意見を分析すると、個人視点の意見と社会視点の意見がある一方で、推奨すべきでないと答えた班は移住後の賃金に

ついて、移住にかかる費用など個人視点の意見のみが見られた。しかし、いずれの班も学習及びゲームを通じた体験から根拠を持ち、意見を作ることができたという点では、ねらい通りだったといえる。

(3) 4名の抽出生徒

今回の実践を分析するにあたって、4名の抽出生徒に対し、インタビューを行った。

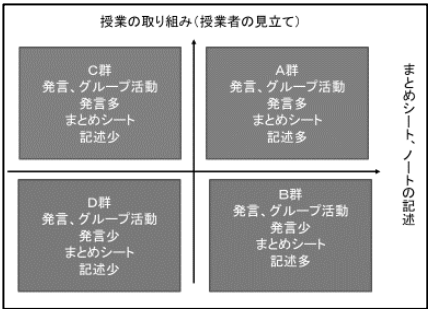


図4 抽出生徒選出基準

4名の生徒の選出基準は、まとめシート及びノートの記述、授業内での発言、議論、ゲームへの取り組みを踏まえ、上図のようなマトリックスを作り、その中で最たる生徒4名を選出した。

上記のように四名を選出し、以下の項目でインタビューを行い、インタビューのプロトコルを作成した。

表3 インタビュー内容

①今回の授業を受けてみての感想
②今回の単元を通してついた力
③今回の授業を通して感じた社会科を受ける意義
④今回の授業は社会を「つくる」、「支える」どちらの印象が強かったか

以下で項目に関する四名のインタビュー結果をまとめていく。

まず、一つ目の項目であるが、4名の生徒の回答の内容を見ていくと、共通して授業の進行や教科内容に関するものが見られた。前半に本来6時間で扱う内容を4時間に圧縮したた

めノートの記述量に対する不満が見られた。一方、授業内で多く発言をしたA、C群の生徒からゲームに対して肯定的な意見が見られた。

続いて二つ目の項目である。ここでは、事前アンケートの「今ある社会を改善していくために必要な力は何だと思いますか？」という質問の選択肢から選択させた。その結果、B群を除く3名の生徒から共通して「すじみちを立てて考える力」、「自分の意見を言う力」という本単元が目指す生徒に付けさせたい力が見られた。また、全生徒共通して「課題を見つける力」が付いたと回答した。

次に三つ目の項目の解答であるが、二つ目の項目と同様に、こちらも事前アンケートの「社会科を学ぶ意味は何ですか。」という質問の選択肢から選択させた。四名共通して「新たな発見をするため」、「今の社会を支えるため」という回答が見られた。また、B群を除く生徒共通して「今の社会をよくわかるため」という回答が見られた。

最後に四つ目の項目の項目では、「今回の授業は社会を「つくる」、「支える」どちらの印象が強かったか」という質問を生徒に投げかけた。結果として、B群を除く3名の生徒が「つくる」と回答し、B群の生徒のみが「支える」と回答した。しかし、なぜそう答えたかを追求してみると、C群の生徒は、学習した内容が建築に役立つという観点から「つくる」と回答し、D群の生徒に関しては「何となく、響き的に。」と回答した。一方で、まとめシートの記述量が多かったA、B群の生徒は関東の過疎化という課題に対し、変えていく必要を感じた、何か工夫すべきという理由から回答したと理由を述べた。

5. 成果と課題

上記のアンケートを踏まえ、本実践の成果と課題を述べていく。成果として、以下の二点の事が挙げられる。

まず、一点目は、インタビューから今回の単元はまとめシートに積極的に取り組めた生徒にとって、社会をつくる意識を持つためには有効的な手立てだったと考えられる点である。今回、積極的にまとめシートに取り組むことができたA群、B群の生徒は二卓の際には、「つくる」と「支える」で回答は二分されたが、答えた理由を深く聞いていくと、A群の生徒から「関東地方の格差を変えていこうという印象が強かった」という解答が出た。さらに、B群の生徒は「支える」と回答しつつも「過疎をどうにか工夫して、解決したいという」と理由を述べるなど、今回のようにトゥールミン・モデルを模したまとめシートを使い、社会構造を学んだ上にそれをデータとして、主張をつくることをすることを積極的に行わせることで、生徒に社会に対して意見を言う意識を醸成できるということが言える。C・F・フォン・ヴァイツゼッカーはシュピーゲル事件から、世論が言論機関として、社会に変化をもたらすことを指摘している。⁷筆者は彼の指摘から、事実を踏まえ、社会的事象に対して意見を言うことは、社会をつくる萌芽になりえると考える。この萌芽が、ゆくゆくは現実の社会問題と対峙した際に、判断・行動するきっかけになると期待できる。このことを踏まえると、今回の実践はより民主的な国家・社会を築いていくという意識をつくる上で有効な手段だったといえる。

二つ目の成果として、今回のように社会形成科社会科に沿った実践を行うことで、授業の参加の具合にかかわらず、社会を「つくる」とまではいかないが社会に参画すると言いう意識を育むことができたということが明らかになったことである。今回、授業後のインタビューで「社会科を学ぶ意味は何ですか。」と聞くと今ある社会を支えるためとインタビューを行った生徒すべてが回答した。これは前述したA群、B群の生徒だけではなくまとめシートの記述が少ないC群、D群の

生徒も「今ある社会を支えるため」と回答した。このことから、今回は生徒に社会を「つくる」という点の育成を目指したが、授業の参加の仕方ですべての生徒に社会をつくるという意識、能力を育むことはできなかった。しかし、社会形成科社会科に沿った授業を行うことで、社会に参画するという意識を育て、より民主的な国家・社会を作り出すための前提を準備することができたといえる。ここで育んだ社会に参画するといく意識を踏まえ、いかにより民主的な国家・社会を築いていくという意識を育むのかということが、今実践の改善が求められる点となる。

次に課題について述べる。課題は以下の2点である。まず、一点目は、第三次までの内容が生徒の負担過重になってしまったことである。A,B群の生徒のインタビューの中で、ノートに書く内容が多いということを指摘された。今回の単元は、本来、関東地方の学習に費やす時間と同等の時間数で行うことを目指した。そのため、本来6時間で扱う内容を4時間に圧縮して、授業を行った。その結果、このように生徒が負担過重を訴えるような形になってしまったのだと考える。また、C、D群の生徒のノートの記述を見ると、板書したことが写されていない等、彼らがまとめシートを用い、意見をつくる際に必要な知識が抜け落ちてしまった。その結果、意見をいうという以前に、何を根拠に意見をつくるのかということがわからなかったということが考えられた。改善案としては、ワークシートの作成及び利用、第三次までを圧縮するのではなく、本来と同じように第三次までに6時間を確保し、第四次に臨むことが考えられる。二点目は、社会に参画はしていくが、自分に関りがないことには携わらないほうがいいという生徒が出てきてしまったことである。D群の生徒のまとめシートの中に、Iターン、Uターンについて推奨していくべきかという問いに対して、D群の生徒は、したい人はす

ればいいと記述していた。それについて、インタビューとは別に聞いてみると、「そもそも自分は移住するつもりはないし、なぜこういった勉強をするかわからない」と回答した。生活空間が手狭である生徒がこのように回答するのは当然である。だとすれば、この課題をどう解決するかであるが、佐長が指摘するような正統的周辺参加論を用いた単元の再構成や自分がどう思うのかではなく、「関東の人はIターン、Uターンを推奨すべきか」と立場を設定したうえでの、ゲームや議論が改善点として考えられる。今後は、この2点を意識し、授業改善に臨みたい。

引用文献

- 1 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説 社会編』
- 2 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 社会編』
- 3 服部一秀 2000 「民主的、平和的な国家、社会の形成者」 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 p.126.
- 4 平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査
(https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf/b2_2.pdf) 2019年5月19日閲覧
- 5 橋本康弘 2018 「「社会形成科」「市民社会科」の課題-「指導論」の必要性-」 子どものシティズンシップ教育研究会著 『社会形成科社会科論-批判主義者貴下の継承と確信-』
- 6 渡部竜也 2008 「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想：米国の急進派教育論の批判的検討を通して」 全国社会科教育学会 『社会科研究第 69号』 p.1-pp.10
- 7 C. F ヴァイツェッカー 1972 「序章」 ハンナ・アーレント著 『非政治的人間の政治責任』
- 8 佐長健司 2016 「社会変革へ向かう学習を求めて：正統的周辺参加における拡張による学習」 佐賀大学『佐賀大学文化教育学部研究論文集 第17集 第2号』 p.117 -pp.131