

中学校社会科公民的分野における 「現代社会をとらえる見方や考え方」を高める指導の工夫 —「効率と公正」に焦点をあてて—

久保 裕司（昭島市立瑞雲中学校）
梶井 芳明（東京学芸大学）
山浦龍太郎（昭島市立瑞雲中学校）

1 研究の背景と目的

従来の学習指導要領社会では、「見方や考え方」という表記がなされてきたが、新学習指導要領（2017）では、「見方や考え方」が定義し直され、「見方・考え方」と表記されることとなった（澤井・加藤 2017）。この定義のし直しの中で、現行の学習指導要領と新学習指導要領の変更点として「現代社会をとらえる見方や考え方」が「現代社会を捉える枠組み」となることも挙げられる（澤井・加藤 2017）。この変更の違いを明確にすることが「現代社会をとらえる見方や考え方」と「現代社会を捉える枠組み」の授業実践の充実につながると考える。そこで本研究では、新学習指導要領に向けた「現代社会を捉える枠組み」の授業へとつながるような「現代社会をとらえる見方や考え方」の授業提案を行う。

1-1 中学校社会科公民的分野における「現代社会をとらえる見方や考え方」とは

中学校社会科公民的分野における「現代社会をとらえる見方や考え方」については、『中学校学習指導要領解説 社会編』（文部科学省 2008）には「人間は本来社会的存在であることに着目させ、社会生活における物事の決定の仕方、決まりの意義について考えさせ、現代社会をとらえる見方や考え方の基礎として、対立と合意、効率と公正について理解させる」と記されている。さらに「物事の決定の仕方」や「決まり」などの社会生活に見られる事例を示し、その意義などを考えさせることを通して、現代社会をとらえる概念的な枠組みの基礎として、「対立」「合意」「効率」「公正」などを挙げている（図1-1）。

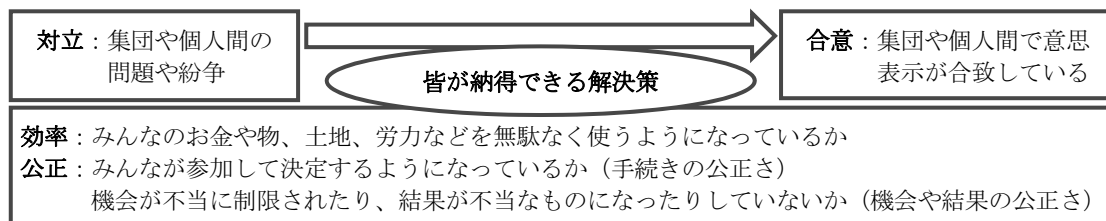


図1-1 「対立と合意」「効率と公正」の関係図

『新編 新しい社会 公民』（東京書籍 2016）を基に久保が作成

1-2 「現代社会をとらえる見方や考え方」の問題点と「現代社会を捉える枠組み」

澤井・加藤（2017）は、社会科における見方や考え方の問題の一つとして、『見方や考え方』の2つの側面を挙げている。「見方や考え方」には、「追究の視点や方法」という側面と「解釈のための概念的な枠組み」としての2つの側面がある。本研究で扱う「現代社会をとらえる見方や考え方」の単位では、「対立と合意」「効率と公正」の基本的な概念を理解する「解釈のための概念的な枠組み」として扱われている。しかし、社会的事象について追究していく際には、「対立と合意」「効率と公正」は「追究の視点や方法」として扱われる。「現代社会をとらえる見方や考え方」の先行実践の多くは、「追究の視点や方法」として使われるケースが多く、「解釈のための概念的な枠組み」として、そもそもの「対立と合意」「効率と公正」の理解を行うための実践は少ない。

新学習指導要領では、「社会的な見方・考え方」を「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法」(文部科学省 2016)と、澤井・加藤(2017)のいう「追究の視点や方法」として定めている。また、新学習指導要領では、「現代社会をとらえる見方や考え方」は「現代社会を捉える枠組み」に変更となり、「現代社会の見方・考え方の基礎となる枠組みとして、対立と合意、効率と公正などについて理解すること」と記されるようになったことから、「対立と合意」「効率と公正」は「解釈のための概念的な枠組み」としての色合いが強くなり、その概念の理解が求められている。

なお、「解釈のための概念的な枠組み」を理解するための「現代社会をとらえる見方や考え方」に関する先行実践は少なく、新学習指導要領に移行した際に、その指導を一層充実させることが求められる。

1-3 研究の目的と設定理由

以上の背景を踏まえ、本研究の目的とその設定理由は、以下の通りである。

研究の目的 「現代社会をとらえる見方や考え方」の理解を深めるために、特に「効率と公正」について理解を深めることができるような、話し合い活動を重視した単元モデルを示し、「効率と公正」の理解の深まりを検証する。

設定理由 現行の学習指導要領解説 社会編では、『『対立』が生じた場合多様な考え方を持つ人が社会集団の中でともに成り立ちうるように、また、互いの利益が得られるように、何らかの決定を行い、『合意』に至る努力がなされていることについて理解させること』が大切であるとされている。つまり『『集団に所属する人』を前提にして、各人・各集団間の紛争・トラブルが不可避免的に生じることから、対話による交渉などを通じて紛争解決する人々の営みに着目させること』(江口 2010) が求められている。さらに、決定された「合意」の妥当性を判断する基準として「効率と公正」という見方や考え方が重要とされているが、「効率と公正」の関係性は複雑である。そこで本研究では、「効率と公正」の見方や考え方を持つことで、生徒は多面的・多角的に「社会的事象」をとらえることができるようになると考えられるためこの目的を設定した。

2 研究の方法

2-1 研究の対象

本研究は、東京都内の市立中学校(以下 連携協力校)の第3学年3学級(以下それぞれをA学級30名・B学級27名・C学級27名:各有効数)を対象に行った。時期は、9月上旬から中旬であった。

なお、本研究で扱う単元は、東京書籍『新編 新しい社会科 公民』から大単元「現代社会と私たちの生活」を構成する「現代社会の見方や考え方」である。

2-2 研究の仮説

研究の目的を明らかにするために、次の仮説を設定する。

仮説 「効率と公正」の理解を深めるうえで有用であると考えられる、話し合い活動によって、「効率と公正」をイメージできるような単元モデルを導入すると、質問項目「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」の自己評価の値が単元前調査に比べ単元後調査において高くなる。

2-3 研究の方法

生徒らの「現代社会をとらえる見方や考え方」の変容を捉えるために、「効率と公正」の理解の深まりに重点を置く。また、「効率と公正」について理解を深めることができるような話し合い活動を中心とした単元モデルを示すとともに、「効率と公正」をつなげたり、ふくらませたりする手立てとしてイメージマップを使用し、「効率と公正」の理解の深まりを検証する。なお、本研究の流れは以下の通りである（図2-1）。

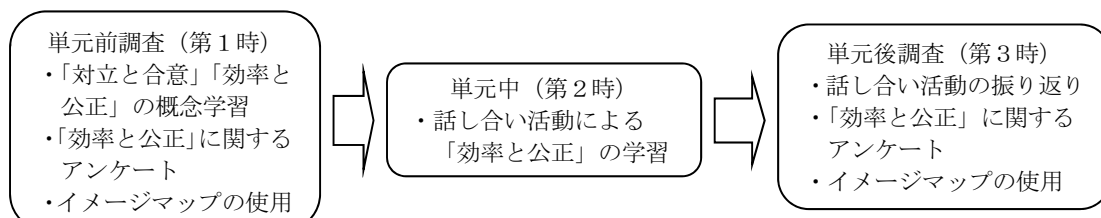


図2-1 授業で実施する調査の内容と時期

（1）単元モデルについて

本研究で行う単元モデルは、指導書の単元計画を改編した（表2-1）。改編の意図は、以下の3点である。

表2-1 学習の流れにみる指導案及び本研究での単元計画一覧

時	指導書の単元計画	本研究での単元計画（単元モデル）
1時	○社会集団の中で生きる私たち ・社会集団と社会的存在について理解する。 ・「対立と合意」について理解する。	○社会集団の中で生きる私たち （単元前調査・イメージマップ） ・社会集団と社会的存在について理解する。 ・「対立と合意」「効率と公正」について理解する。
2時	○効率と公正 ・「効率と公正」について理解する。 ・教科書の事例から「対立と合意」「効率と公正」について考察する。	○決まりを作る ・教科書に基づいた発展的な課題について、話し合い活動を行い、解決する。
3時	○決まりを作る 目的と方法 ・決まりを作る目的と方法について理解する。 ・教科書の事例から話し合い活動を行い解決する。	○効率と公正について考える （単元後調査イメージマップ） ・前時の課題についての的確に分析する。 ・必要に応じて決まりを見直すことについて多面的・多角的に考察する。
4時	○決まりの評価と見直し ・必要に応じて決まりを見直すことについて多面的・多角的に考察する。 ・前時の教科書の事例について分析する。	○決まりの決め方 ・決まりを作る目的と方法について理解する。

①概念の学習（第1時） 本授業では、人間が社会的存在であること、そこで生きていく上で「対立」「合意」「効率」「公正」の主に4つの「見方や考え方」が重要であることを概念として学ばせる。このことによって、第2時の話し合い活動の時間が十分に取れる。

②身近な課題の設定（第2・3時） 学習指導要領（文部科学省2008）には、「社会生活に見られる具体的な事例を出す」と記されており、そのことを通じて「物事の決めの仕方」や「きまり」について考えることが必要と記されている。また、この単元は、公民的分野における導入部分の1つとして取り上げられている。導入の機能として「政治や経済の項目で学ばれる政治的な見方や考え方と経済的な見方や考え方の基礎となる」ことが指摘されている（江口2010）。そこで、本研究では、生徒にとって身近な以下の課題を設定した。

話し合い活動の課題 バスケットボール部・バドミントン部・卓球部・剣道部を想定して

連携協力校の部活動における体育館での活動日について話し合い活動を行う。活動日程を決めるのは、平日の2週間（10日）とする。体育館の使用面積は、バスケットボール部・バドミントン部が全面、卓球部が2/3面、剣道部が1/3面使用する。そしてバスケットボール部と卓球部は1週目の週末に大会があり、バドミントン部と剣道部は2週目の週末に大会がある。この条件の下で2週間の部活動の日程を4人1班が各部活の部長と想定し（場合によって3人の班も出た）決める。

課題設定の理由 本課題は教科書の課題を基にして、「効率と公正」を考える上で、適度に複雑になるように設定した。その理由は、「効率と公正」は前述した通り、対立や矛盾を起こす。しかし、一方で同時に達成されなければならないものである。そのため、「効率」、「公正」の定義自体も多義的であるが、その関係も多義的なのである。このことを踏まえ、生徒達は「効率と公正」をどのような視点からでも用いて取り組めるようにするために、この課題を設定した。

③話し合い活動の振り返りの時間（第3・4時） 課題で導き出した自分たちの「合意」を一般の生徒に周知する「お知らせ」という形でプリントを作成させる。その際、「効率」「公正」の観点に基づいたものであるかどうかを、第4時ではなく、活動を終えた第3時に行うことで、生徒は振り返りの結果を、次の学習活動に役立てることができる。

（2）アンケートについて

「効率と公正」の理解の深まりを明らかにするために、2種類のアンケートを実施した。

1つは、概念のみの学習（第1時）と話し合い活動を行ったあと（第3時）で「効率と公正」の理解の深まりの変容を見取るためにアンケートを行った（表2-2）。

表2-2 「効率と公正」の理解の深まりの変容を見取るためにアンケートの質問項目（4件法）とその設定理由

質問項目	設定理由
「それぞれ（『効率と公正』）の言葉が繋がったか」	「効率と公正」は、図1-1のように対立関係にあるのではなく、対立から合意に導くために必要な「みんなが納得できる解決策」を作るために必要な見方や考え方である。そのため、「効率と公正」を対立関係としてではなく、相互に関連しているものであることが、理解できたかを問うために設定した。
「それぞれ（『効率と公正』）の言葉のイメージはふくらんだか」	多義的な意味を持つ「効率と公正」について、生徒が具体的な事象を前にしてイメージできるかが重要になってくるためにこの質問項目を設定した。
「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」	「効率と公正」の理解の深まりの変容を見取るため。

もう1つは、第4時に行うことを計画していたが、連携協力校の都合により第3時に行った。また、第3時は、第2時で行われた話し合い活動とその振り返りの時間として扱った。そこで「質問1：話し合い活動はうまくいったか」「質問2：自分を表現することができたか」「質問3：結果に満足しているか」の3つの質問に対して二件法とそれぞれの理由を記述させた。

3 研究の成果

3-1 「効率と公正」に関する単元前後のアンケート調査の結果と考察

（1）「効率と公正」の理解の深まりと学級間の違いについて

まず、単元前と単元後を比較して「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」という項目の自己評価について学級間での違いを明らかにするため、分散分析（混合計画：学級

(3)×時期(2))を行った。分析の結果、学級と時期の相互作用及び、学級の主効果は有意でなく(学級×時期： $F(2, 81) = .89, n.s.$ 、学級： $F(2, 81) = .59, n.s.$)、時期の主効果が、0.1%水準で有意であった($F(1, 81) = 24.38, p < .001$)。

(2) アンケート調査の各質問項目にみる各学級の特徴について

アンケート調査の各質問項目について、各学級の違いを明らかにするために、「それぞれ(『効率と公正』)の言葉が繋がったか」「それぞれ(『効率と公正』)の言葉のイメージはふくらんだか」「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」という項目について、生徒の評定値の変化を整理し χ^2 検定を行ったところ、各項目の学級と評定値の変化の間に有意な関連がみられた(表3-1、表3-2、表3-3)。

質問項目「それぞれ(『効率と公正』)の言葉が繋がったか」について、A学級では、他の学級に比べ、評定が下降した生徒の人数が有意に少ないことが示され、B学級では、他の学級に比べ、評定が下降した生徒の人数が有意に多いことが示された(表3-1)。

表3-1 質問項目「それぞれ(『効率と公正』)の言葉が繋がったか」に対する生徒の変容の人数並びに調整後の残差一覧 ($\chi^2(4) = 8.109, .05 < p < .10$)

	上昇した	変化なし	下降した	合計人数
A学級 (調整後の残差)	15 (1.155)	14 (0.196)	1 ▽ (-1.977*)	30
B学級 (調整後の残差)	11 (-0.118)	9 (-1.509)	7 ▲ (2.399*)	27
C学級 (調整後の残差)	9 (-1.066)	15 (1.308)	3 (-0.371)	27
合計人数	35	38	11	84

* $p < .05$ + $p < .10$ (▲有意に多い, $p < .05$, ▽有意に少ない, $p < .05$)

質問項目それぞれ「(『効率と公正』)の言葉のイメージはふくらんだか」について、B学級では、他の学級に比べ、評定が下降した生徒の人数が有意に多いことが示され、C学級では、他の学級に比べ、評定が変化なしの生徒の人数が有意に多いことが示された(表3-2)。

表3-2 質問項目「それぞれ(『効率と公正』)の言葉のイメージはふくらんだか」に対する生徒の変容の人数並びに調整後の残差一覧 ($\chi^2(4) = 10.473, p < .05$)

	上昇した	変化なし	下降した	合計人数
A学級 (調整後の残差)	16 (1.446)	12 (-0.557)	2 (-1.302)	30
B学級 (調整後の残差)	12 (0.202)	8 (-1.832+)	7 ▲ (2.399*)	27
C学級 (調整後の残差)	8 (-1.686+)	17 ▲ (2.403*)	2 (-1.064)	27
合計人数	36	37	11	84

* $p < .05$ + $p < .10$ (▲有意に多い, $p < .05$)

質問項目「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」について、B学級では、他の学級に比べ、評定が下降した生徒の人数が有意に多いことが示され、C学級では、他の学級に比べ、評定が変化なしの生徒の人数が有意に多いことが示された(表3-3)。

このことから、B学級にみられるように、「効率と公正」について、「効率」と「公正」の言葉の意味が十分に関連づけられていない生徒は、イメージがふくらんでおらず、その

表 3-3 質問項目「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」に対する生徒の変容の人数並びに調整後の残差一覧 ($\chi^2(4) = 21.166, p < .01$)

	上昇した	変化なし	下降した	合計人数
A 学級 (調整後の残差)	13 (-0.098)	15 (0.819)	2 (-1.105)	30
B 学級 (調整後の残差)	15 (1.462)	4 ▽ (-3.714**)	8 ▲ (3.452**)	27
C 学級 (調整後の残差)	9 (-1.361)	18 ▲ (2.874**)	0 ▽ (-2.319*)	27
合計人数	37	37	10	84

** $p < .01$ * $p < .05$ + $p < .10$ (▲有意に多い, ▽有意に少ない, $p < .05$)

結果、「効率」と「公正」のそれぞれの言葉の理解に至らない傾向が示唆された。また、C 学級に見られるようにイメージがふくらまない場合は理解が深まらない傾向も確認されたことから、「効率と公正」の言葉のイメージをふくらませることが理解を深める上で重要であることが示唆された。

(3) 「効率と公正」の理解の深まりにみる各学級の違いについて

「3-1『効率と公正』に関する単元前後調査のアンケート調査の結果と考察」の「(1)『効率と公正』の理解の深まりと学級間の違いについて」の分散分析(混合計画)の結果、時期の主効果が有意であったことから、A 学級、B 学級、C 学級のそれぞれは「効率と公正」について理解は深まったことが示唆された。しかし、「3-1『効率と公正』に関する単元前後調査のアンケート調査の結果と考察」の「(2)アンケート調査の各質問項目にみる各学級の特徴について」で行った χ^2 検定の結果からは、それぞれの学級で理解の深まりに違いがみられた。また、イメージがふくらまない場合は、理解が深まらない傾向が確認された(表 3-2、表 3-3)ことから、「効率と公正」の言葉のイメージをふくらませることが理解を深める上で重要であることが示唆された。そこで、各学級の生徒が何を手掛かりにして理解を深めようとしたのかを明らかにするために、「『効率と公正』について理解は深まったか」についての自己評定値を従属変数、「それぞれの言葉(『効率と公正』)はつながったか」「それぞれの言葉(『効率と公正』)のイメージはふくらんだか」の自己評定値を独立変数とした重回帰分析を行った(図 3-1)。

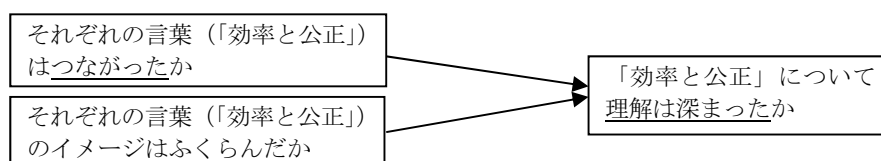


図 3-1 「効率と公正」の理解が深まるために何を手掛かりにしているか単元前後調査の重回帰分析のモデル

分析の結果、A 学級の単元前は、それぞれの言葉のつながりと「効率と公正」の理解の深まりに中程度の正の相関 (.441, $p < .05$) が示され、それぞれの言葉のイメージのふくらみと「効率と公正」の理解の深まりに弱い正の相関 (.272, *n.s.*) がみられた。単元後は、それぞれの言葉のつながりと「効率と公正」の理解の深まりの相関の値が高くならなかった (.285, *n.s.*) 一方で、それぞれの言葉のイメージのふくらみと「効率と公正」の理解の深まりの相関の値は高くなった (.551, $p < .001$)。さらに、重決定係数の値も .430 ($p < .01$)

から.600 ($p<.001$) と高まることが示された。

B 学級の単元前は、それぞれの言葉のつながりと「効率と公正」の理解の深まりに弱い正の相関 (.334, $n.s.$) が示され、それぞれの言葉のイメージのふくらみと「効率と公正」の理解の深まりに中程度の正の相関 (.446, $n.s.$) がみられた。単元後は、それぞれの言葉のつながりと「効率と公正」の理解の深まりの相関の値が高くならなかった (.311, $p<.05$) 一方で、それぞれの言葉のイメージのふくらみと「効率と公正」の理解の深まりの相関の値は高くなった (.675, $p<.001$)。さらに、重決定係数の値も.553 ($p<.001$) から.813 ($p<.001$) と高まることが示された。

C 学級の単元前は、それぞれの言葉のつながりと「効率と公正」の理解の深まりにほとんど関係がない (.079, $n.s.$) が示され、それぞれの言葉のイメージのふくらみと「効率と公正」の理解の深まりに中程度の正の相関 (.631, $p<.05$) がみられた。単元後は、それぞれの言葉のイメージのふくらみと「効率と公正」の理解の深まりの相関の値が高くならなかった (.568, $p<.001$) 一方で、それぞれの言葉のつながりと「効率と公正」の理解の深まりの相関の値は高くなった (.398, $p<.01$)。さらに、重決定係数の値も.485 ($p<.001$) から.836 ($p<.001$) と高まることが示された。

以上のことから、それぞれの言葉のつながりとふくらみを学習目標に据えて、イメージマップを手段とした授業を行うことが「効率と公正」の理解を深める上で重要であると示唆された。なお、標準化係数の値からは、特にそれぞれの言葉のイメージのふくらみが「効率と公正」の理解の深まりに影響することが示唆された。これは、生徒らが、具体的な事象を前にした話し合い活動によって「効率と公正」をイメージすることが可能となり、「効率と公正」の理解を深める一因となったと推察される (図 3-2)。

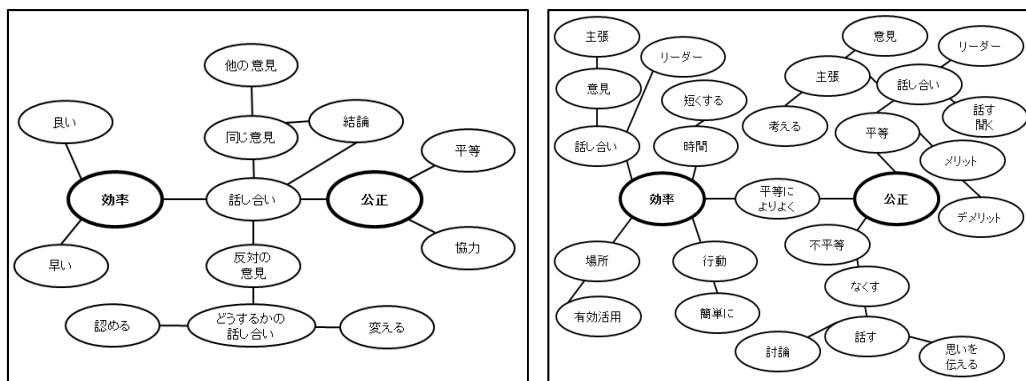


図 3-2 イメージのつながり及びふくらみが表現されている例

図 3-2 のように生徒は、「効率と公正」が対立構造にあるのではなく、「話し合い」や「平等によりよく」など「効率と公正」はつながっているようなイメージマップを作っている。また、「効率と公正」に共通した言葉を書いてつながりを表現しているものが見られた。「効率と公正」のつながりからさらに言葉を広げてふくらみを表現しているものも確認された。

3-2 「効率と公正」に関する話し合い活動での振り返り及び話し合い活動の様子についての結果と考察

「3-1 『効率と公正』に関する単元前後のアンケート調査の結果と考察」の「(2) アンケート調査の各質問項目にみる各学級の特徴について」で行った χ^2 検定で示した通

り、各学級の『効率と公正』の理解の深まりには違いが見られることが確認された。そこで、理解の深まりが対照的であった B 学級と C 学級間における「効率と公正」の理解の深まりの違いについて、第 3 時に行った「効率と公正」に関する話し合い活動の振り返りと第 2 時に行った話し合い活動の音声記録から明らかにする。

(1) 「効率と公正」に関する話し合い活動の振り返りについて

「効率と公正」に関する話し合い活動の振り返りから「効率と公正」の理解が深まった生徒の特徴を明らかにするために、質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が上昇した生徒を以下の 4 パターンに分けた（表 3-4）。

表 3-4 質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が上昇した生徒のタイプ分け

『効率と公正』の理解が深まった』の値が上昇した		「効率と公正」それぞれの言葉がつながった	
		上昇した	上昇した以外
「効率と公正」それぞれの言葉のイメージがふくらんだ	上昇した	パターン 1	パターン 2
	上昇した以外	パターン 3	パターン 4

さらに、「質問 1：話し合い活動はうまくいったか」の記述内容をパターン別に整理して、B、C 学級ごとにその特徴を明らかにした（表 3-5、表 3-6）。

表 3-5 B 学級における質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が上昇した生徒のタイプごとの「質問 1：話し合い活動はうまくいったか」について記述のキーワードによるパターン分け一覧

パターン 1	パターン 2	パターン 3	パターン 4
・希望（意見）が言えた ＋納得できた ＋協調できた	・ゆずり合えた ・みんなで決めた	・希望（意見）が言えた ・「効率と公正」を考えた ・納得できた	・納得できた

表 3-6 C 学級における質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が上昇した生徒のタイプごとの「質問 1：話し合い活動はうまくいったか」について記述のキーワードによるパターン分け一覧

パターン 1	パターン 2	パターン 3	パターン 4
・ゆずり合えた ＋否定しない ＋希望（意見）を取り入れた ＋平等にできた	・希望（意見）が言えた ・みんなで決めた	・希望（意見）を取り入れた ・平等にできた	・個人が考えてできた

「・」は生徒の記述のキーワードで、「＋」は「・」に付属して書かれている。

パターン別に「質問 1：話し合い活動はうまくいったか」の記述内容を見ると、パターン 1 の生徒の記述は「希望が言え、さらにみんなが納得できたから」といったように、パターン 2 とパターン 3 にみられるようなそれぞれの特徴が合わさって記述される傾向が見られた。また、パターン 2 の生徒の記述は、「みんなで決めた」「ゆずり合えた」といった、全員がどのような話し合い活動を行っていたかを記述する傾向が見られた。一方、パターン 3 の生徒の記述は、「希望（意見）が言えた」や「平等にできた」といった主観的な記述が多かった。また、各学級の特徴は、パターン 1 の生徒の記述の傾向に違いがみられた。B 学級では、「希望（自分の意見）が言えた」という主観的な記述を書く生徒が多かった。C 学級では、「ゆずり合えた」という全員がどのような話し合い活動を行っていたかを記述する生徒が多かった。つまり B 学級は特にパターン 3 の傾向が強いこと、C 学級は特にパターン 2 の傾向が強いことが推察された。これは、話し合い活動が成功し、「効率と公正」

の理解が深まった、と自己評価している生徒でも「効率と公正」の理解の深まりに違いがあることを示唆している。

(2)「効率と公正」に関する話し合い活動について

「効率と公正」の理解の深まりの違いを明らかにするために、B 学級、C 学級からそれぞれ 1 つ班を取り上げ、「効率と公正」に関する話し合い活動について音声記録からその特徴と違いについて明らかにしていく（表 3－7、表 3－8、表 3－9）。

表 3－7 B 学級における効率についての話し合い活動の様子（抜粋）

(授業開始 16 分後、15 分間の話し合い活動の 7 分経過後)	
S①1	あ、でも剣道ってさ、1/3 だし卓球は 2/3 だから卓球の所に剣道を入れてあげればいいんじゃない？
S②1	でも
S①2	そしたら全面使えるじゃん

表 3－8 B 学級における公正についての話し合い活動の様子（抜粋）

(授業開始 16 分後、15 分間の話し合い活動の 12 分経過後)	
S①1	でもさ、2 週目大会あるのに 1 回しか練習ないってかわいそうじゃね？そしたらさ、普通に 2 回 3 回のほうがさ、よくないって思った
S②1	それにします
S①2	それだと剣道に
S②2	剣道にする
S①3	バド剣道バド剣道バド？
S②3	うん
(T による作業中断の声かけ)	

表 3－9 C 学級における公正についての話し合い活動の様子（抜粋）

(授業開始 18 分後、13 分間の話し合い活動の 6 分経過後)	
S②1	1 週目はバスケットと卓球を優先して、2 週目は剣道とバドを優先するってこと？
S①1	そうそうそう
S②2	で、金曜は部長誰だっけ？部長のていは S③だから剣道・卓球
S①2	これをもとに参考、作成するのか。最初は、卓球じゃなくて俺のじゃない、バスケット・バド
S②3	バスケット・バドね
S①3	次が卓球・剣道で
S③1	そこはバスケットでもいいんじゃない？

B 学級の班構成は、パターン 2、パターン 3、パターン 4 の生徒が各 1 名の 3 名に、質問項目『「効率と公正」の理解が深まった』の値が下降した 1 名の 4 名から構成されている。

選出理由は、質問項目『「効率と公正」の理解が深まった』の値が下降した人数が B 学級は優位に多かったが、その中でも 4 名中 3 名が、質問項目『「効率と公正」の理解が深まった』の回答が上昇しているため、この班を選出した。

また C 学級の班構成は、パターン 1 の生徒が 2 名、パターン 3 の生徒が 1 名、質問項目『「効率と公正」の理解が深まった』の値が変化なしの生徒が 1 名の 4 名で構成されていた。

選出理由は、2 つの学級と比べると質問項目『「効率と公正」の理解が深まった』の値が下降した生徒が C 学級は優位に少なく、学級内の他の班に比べパターン 1 の生徒が 4 名中 2 名と多くいるためこの班を選出した。B 学級、C 学級に共通していたのは、話し合いの中心が、体育館の使用日数をどうするかという「公正」についてであった。しかし、それぞれの学級によって特徴は異なっていた。

B 学級の班は当初、卓球部と剣道部の練習日を別日で予定を考えていたが、話し合いの途中で卓球部と剣道部が合同で体育館を使用できる「効率」に気が付いた（表 3－7）。そ

れを踏まえ、S①1にもある通り、体育館の使用回数に公正でない部分を指摘し、訂正している場面も見られた（表3－8）。しかし、それは話し合い活動の終盤であったため、深い部分まで話し合いが行えなかった。つまり、授業者の意図としている「効率と公正」という概念の理解につながる「大会の時期や使用面積をふまえて日数を組む活動」の深い部分までは話し合うことができず、記述内容も「希望が言えた」という主観的な記述の傾向が強くなったのではないかと推察される。

C学級の班は、卓球部と剣道部が合同で使用する「効率」の考え方は話し合う前から持っていた。この班が特に着目していたのは、S②1の発言からみられるように、1週目と2週目に大会がある部活を公正にする部分に重点を置いて、「効率と公正」という概念の理解につながる「大会の時期や使用面積をふまえて日数を組む活動」の深い部分まで話し合いが行われていった（表3－9）。そのため、記述内容も「みんなで決めた」「ゆずり合えた」といった全員がどのような話し合い活動を行っていたかを記述する傾向が強くなったのではないかと推察される。

4 まとめと課題

4－1 まとめ

研究の目的『『現代社会をとらえる見方や考え方』の理解を深めるために、特に『効率と公正』について理解を深めることができるような、話し合い活動を重視した単元モデルを示し、『効率と公正』の理解の深まりについて検証する』ために、次の仮説を設定し、アンケート調査と授業の記述内容から検証を行った。

仮説 「効率と公正」の理解を深めるうえで有用であると考えられる、話し合い活動によって、概念をイメージできるような単元モデルを導入すると、単元後調査において、質問項目「効率と公正、それぞれの理解は深まったか」の自己評定の値が単元前調査より高くなる。

本研究の結果、この仮説による質問項目の自己評定値の上昇は確認できなかった。

しかし、重回帰分析の結果から生徒は「効率と公正」の理解を深めるための話し合い活動を通して、「効率と公正」のイメージをふくらませることができたとともに、振り返りの記述内容や話し合い活動からは、理解を深めることができた様相も確認できた。

4－2 課題

（1）質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が下降した生徒について

本研究では、「効率と公正」の概念の理解を深める方策として、「効率と公正」をイメージできるような話し合い活動を用いた授業を行った。

その結果、B学級では質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が下降した生徒が有意に多いことが示された。その原因を明らかにするために、B学級の1つの班に着目した。その班員の構成は、「表3－4 質問項目『『効率と公正』の理解が深まった』の値が上昇した生徒のタイプ分け」のパターン1が1名と「3－1『効率と公正』に関する単元前後調査のアンケート調査の結果と考察」の「（2）アンケート調査の各質問項目にみる各学級の特徴について」で行った χ^2 検定の『『効率と公正』の理解が深まった』の値が下降した生徒3名から構成されており、学級内の他の班と比べても特に下降した生徒の数が多いため選出した。

下降した生徒の話し合い活動の振り返りの記述では、話し合い活動の振り返りの「質問

2：自分を表現することができたか」で以下のような記述が見られた（表4－1）。

表4－1 B学級における質問項目「『効率と公正』の理解が深まった」の値が下降した生徒の「質問2：自分を表現することができたか」の記述

表現できた	・ジェスチャーなどを使って自分に足りないものを補った。
表現できなかった	・よくよく考えてみたら不平等で、自分の言いたい事がわからなくなってしまった。 ・同じ考えの人がいたし、別の子の案の方がよかったから。

3名の生徒のうち「自分を表現できなかった」と答えたのは2名、「自分を表現できた」と回答した生徒は1名であった。しかし、表現できた生徒もできなかった生徒もその記述には、意見を言葉にして表す表現力に関して十分ではなかった記述がある。この記述内容から、B学級では、自分の考えがまとまらなかったり、自信がもてなかったりしたことから自分を表現することができないと自己評価したと推察される。

さらに、この班の話し合い活動の様子を検証するために、話し合いの様子の音声記録から検討を行った（表4－2）。

表4－2 B学級における質問項目「『効率と公正』の理解が深まった」の値が下降した生徒が所属する班の話し合い活動の様子（抜粋）

S③1	いや待って待って、全部もう3回って決めてどこも平等にする
S①1	まじで？（S②1いいと思う）卓球と剣道だけ4回ある
S④1	そうするとなんだ、なんか、お、でもこれ剣道部の立場だったらいいか？え？え？
S①2	剣道部自分で少なくしてるじゃん
S④2	全部平等だよ、平等 （中略）
S②2	そしたら思い切って大会のある部活だけダーと並べるのもありだよ

この話し合い活動では、「効率と公正」について話し合うべきだったが、この班の話し合いで一番時間がかかったのは、どのように案を決めるか（決まりの決め方）であった（表4－2のS④2とS②2の間である（中略）が該当する）。そのため話し合いが深まらず、時間切れとなってしまった。

さらに、生徒たちの発言の中に「平等」という言葉がみられる。これは、公正を平等や公平といった類義語と混同して考えていたのではないかと推察される。その結果、この班の生徒たちは、「効率と公正」という概念の理解につながる「大会の時期や使用面積をふまえて日数を組む活動」を行うべきところ「日数を平等に組む活動」を行ってしまった。その結果、「よくよく考えてみたら不平等で、自分の言いたい事がわからなくなってしまった」といったように、混乱してしまい、自分を表現することができずに「効率と公正」の理解が深まらなかったと推察される。

（2）授業内の授業者の発言について

本研究は「効率と公正」について話し合い活動によって理解を深めることを目的としている。そもそも「効率と公正」は「対立」の状態を「合意」の状態にするために「みんなが納得できる解決策」を作る。そのうえで必要になる見方や考え方が「効率と公正」である。そのため、「効率と公正」の話し合い活動には、「対立」を生み出すような課題設定を行う必要がある。本研究で行った体育館使用の課題は、話し合い活動の班員が各部活動の部長となり、希望の活動日を決め、話し合うという流れで行った。多くの場合は「対立」を生み、話し合いが行われた。しかし、生徒の振り返りから「みんなの意見が同じだったためすぐに決まった」という意見がみられた。その原因の1つに、本研究である授業者

が「対立」を生ませるために各部活動の活動希望日を各生徒が決めている最中にした発言が挙げられる（表 4－3）。

表 4－3 「対立」を生むために各部活動の活動希望日を各生徒が決めている
最中の授業者の発言

S	先生、終わったらどうすればいいですか。
T	終わった人は他の部活はこうすればいいんじゃないか、という事も空いている所に入れていってください

この発言によって、生徒は他の部活動のことも考慮するという思考になってしまい、一部の生徒は自己内で「合意」を目指し、「みんなが納得できる解決策」を作ってしまったと考えられる。

このことから、「効率と公正」の話し合い活動では、各部活動の活動希望日について生徒間で話し合い活動を促す授業者の発問や話題の取り上げ方の工夫が大切だと考えられる。

5 成果の活用方法

本研究で用いた単元計画は、新学習指導要領での「現代社会を捉える枠組み」の指導に向けて、特に「現代社会をとらえる見方や考え方」の理解のために指導書や現行の学習指導要領から逸脱することなく、再構成したものである。今回の実践では、理解の深まりの上昇を数量的に確認できなかったが、イメージマップの使用によって、つながり、ふくらみが理解の深まりに影響を及ぼすことが確認された。しかし、つながり、ふくらみがどのような深まりに影響するか、また、深まらなかった生徒にイメージマップをどのように取り扱うかについては、十分な検討を行うことができなかったことから、今後の課題である。

6 参考文献

江口勇治 (2010) 『『対立と合意、効率と公正』による学習の意義と指導のあり方について』

『社会科のしおり 2010 年 1 月号』 帝国書院

<https://www.teikokushoin.co.jp/journals/bookmarker/pdf/201001/1.pdf>

閲覧日：2018 年 1 月 21 日

澤井陽介・加藤寿朗 (2017) 『見方・考え方 社会科編 「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは?』 東洋出版社

東京書籍 (2016) 『新編 新しい社会 公民』 東京書籍

文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 社会編』 文部科学省

文部科学省 (2016) 『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm

閲覧日：2017 年 1 月 5 日

文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』 文部科学省

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf 閲覧日：2018 年 1 月 21 日

7 謝辞

本研究は、第一著者が、第二著者および第三著者の指導のもと、平成 29 年度に東京学芸大学教職大学院に提出した課題研究をまとめたものである。