

## 〔課題演習抄録〕

# 考えを吟味する力を育てる社会科学学習指導 — トゥールミンモデルを用いた学習過程を通して —

岩 田 悠 紀  
Yuki IWATA

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース

キーワード：社会科，社会認識，トゥールミンモデル，単元構成

## 1 研究の目的

岡崎誠司(2017)は社会的な見方・考え方を事実認識と価値認識から成る社会認識と言い換えている。事実認識とは具体的な社会的事象を比較・関連づけることで汎用性のある知識・概念を獲得することであり，それに基づいて価値という知識を獲得することを価値認識としている。

中学校社会科の目指す学習とは，公民的資質に必要な社会認識を形成するために，生徒が自ら知識同士を結びつけたり，新たな知識や概念を捉えて汎用性を広げたりして，そこに価値を見出すことである。そのためには生徒の持つ知識や概念，生み出される考えを吟味する力が必要になる。

考えを吟味する力とは，事象に対する自己の考えを様々な観点からその根拠を確かめ，意味づけや価値づけを行う資質・能力のことである。この考えを吟味する力を育成することで，様々な事象と知識や概念を結びつけ，自己の知識や概念等の汎用性及び自己の考えに対する有能感を高められる。

本研究では，生徒自身の考えを吟味する力の育成を目的とし，社会科における学習過程の在り方について探究していく。そこで自己の考えに対し，意味づけや価値づけの土台となる根拠を確かめることのできるトゥールミンモデルを学習過程に位置づけ，その有効性を追究していく。

## 2 研究の計画

立案した学習過程のもと，実際に単元構成を行った。そして単元案をもとにF市立F中学校にて1年生40名(男子19名，女子21名，1学級)を対象に，3時間単元の歴史的分野「東アジアの中の倭」の授業を実施した。期間は2019年11月25日から11月27日にかけて行った。

## 3 研究の内容

### (1) 先行研究と研究方法

森才三(2015)は『社会科批判的思考力育成学習の授業開発』の中で，トゥールミンモデル(図1)を論証図の一つとして援用した。

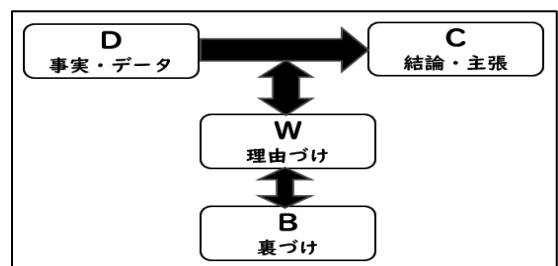


図1：トゥールミンモデル

図1の仕組みとして，D(事実・データ)よりC(結論・主張)を導き出す。その際，DからCに至ったW(理由づけ)を行い，そのWを支えるB(裏づけ)を追究する。このWとBの往還を行うことで吟味する力が育成できると述べている。

佐長健司(2013)は学習にトゥールミンモデルを用いることで，根拠が明確にある知識・概念へと転換できると述べている。このことから，学習にトゥールミンモデルを用いることで，漠然とした知識・概念等に対し，根拠を明らかにすることができ，知識・概念がより明確化できると考えられる。これにより自己の考えを意味づけること，価値づけることができ，根拠に基づいた知識や概念の定着とその価値を学習者は獲得できる。そして根拠に基づいた知識・概念の定着及び価値づけによって，学習者は必要な社会認識を形成することができる。

上記より，トゥールミンモデルを学習過程に組み込むことで，考えを吟味する力の育成につながると考えられる。そこで本研究ではトゥールミンモデルの仕組みを位置づけた学習過程を構築した。位置づけた図式は次頁のとおりである(図2)。

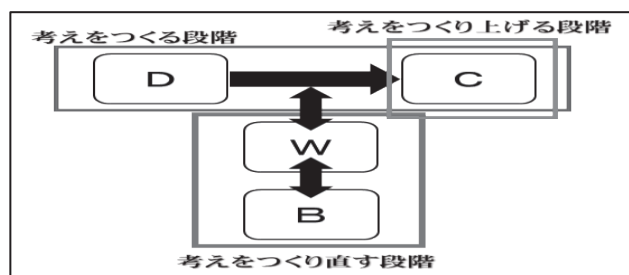


図2: ツールミンモデルを用いた学習の図式 (T図式)

本研究ではツールミンモデルに学習過程を組み込んだT図式をもとに、中学校社会科歴史的分野の単元名「東アジアの中の倭」(計3時間)において単元構成を行い、授業実践を行った(表1)。

表1: T図式を用いた単元構成

T図式	時間	単元を貫く問い	学習内容
考えをつくる段階	1		縄文時代から弥生時代にかけて、人々の生活がどう変化したのかを捉える。
	2	人々の生活が変化した理由を考えよう	クニの誕生及びクニ・ヤマト王権の支配体制と支配の工夫を捉える。
考えをつくり直す段階 考えをつくり上げる段階	3		縄文時代からヤマト王権の成立にかけて生活の変化を起こした理由を考え、説明する。

## (2) 授業実践

本実践では、1・2 時間目に生活の変化の要因について学習させ、各時間のワークシートに変化の概要と変化を生み出した主要因を記述させた。3 時間目では前時までに出てきた生活の変化に関わるワード(稲作・鉄・争い・渡来人)を提示し、個々に影響の強いものから順位づけさせた(D)。その際、順位づけの内1番目に選んだものの理由(W)と教科書のどこにその情報が記述されているか(B)を明らかにさせた。個人の順位づけの後、班内で順位づけたワードを話し合い、選択した理由(W)と根拠(B)を出し合わせ、班での順位づけを行わせた。その後、全体で班ごとに作成した順位づけを共有し、まとめ欄に再度「生活が変化した理由」について記述させた(C)。

## (3) 授業分析・考察

生徒の記述したワークシートをもとに個人での理由づけ・順位づけとまとめ欄を比較した。その際、①考えの追加、②考えの強化、③考えの精選、④変化なし、⑤別の考えに変化の5項目に分類した。①の個人の理由づけに対してまとめ欄では内容が追加されている記述が6名で、②個人の理由づけがより根拠に基づく記述(強化)が12名であった。また、③個人の理由づけがまとめ欄で精選されている記述が5名、④個人の理由づけとまとめ欄では変化が見られなかった記述が6名、⑤別

の考え(理由づけ・順位づけ)になった記述が10名であった。各項目の記述例は表2の通りである。

表2: 生徒の記述の分類 (計39名)

項目	段階	記述例
①	個人の理由づけ	渡来人によって稲作や鉄などの毎日の生活に役立つものが伝えられたから。
	まとめ欄	渡来人によって鉄や稲作が伝わり、それをめぐって争いが起きたから。
②	個人の理由づけ	日常生活に役立つ技術を伝えていて、大きな影響を与えたから。
	まとめ欄	渡来人である。理由は、毎日の生活に役立つことを伝えてきた人で、もし来てなかったら稲作や鉄の使い方などは伝わってこなかったから。
③	個人の理由づけ	土器や漢字など生活に役立つ多くの技術や、仏教や儒学などを伝え、信仰・文化に大きな影響を与えたから。
	まとめ欄	理由は渡来人である。なぜなら、稲作や鉄を伝えたからである。
④	個人の理由づけ	まず渡来人が稲作を伝え、それとともに鉄なども伝わった。しかし、稲作が盛んになり争いが起きた。
	まとめ欄	なぜなら、稲作や争い、鉄などもあるが、もともになるのは渡来人だから。
⑤	個人の理由づけ	稲作が盛んになると人口が増加して土地や水をめぐる争いが起きたから。
	まとめ欄	なぜなら、争いにきっかけとなる稲作を伝えたのは渡来人だから。

以上のことから、自己の考えに対して既習事項と新たな学びとの結びつけや明確な根拠を示した記述が見られた。④に該当する6名の記述には個々の考えや根拠が示されてはいるものの、まとめと比較した際、具体的な学びのつながりや考えの変化を見取ることができなかった。

## 4 成果と課題

成果(○)と課題(●)

- ツールミンモデルに単元(本実践では3時間)を当てはめて単元構成を行ったことで、学習者が考えをつくる際、事象に対して既習事項や新たに学んだ知識等を結びつけやすかった。
- 考えをつくり直す段階で順位づけの理由とその根拠を班内で共有・検討させたことで、根拠に基づいた自己の考えを明確化することができ、考えを吟味する力が育ってきている。
- 自己の考えの記述だけでは学びのつながりや考えの変容を具体的に見取ることができない学習者もいるため、記述以外にも分析する方法を並行して行う必要があった。

## 主な引用・参考文献

- 岡田了祐『意志決定型社会科における子どもの飛躍つまりき-構築型評価モデルによる子どもの社会認識形成過程の分析-』2014年 全国社会科教育学会「社会科学研究」第81号
- 佐長健司『「ツールミン・モデル」の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回』平成25年1月 佐賀大学文化教育学部研究論文集 第17集 第2号
- 田村学『深い学び』2018年4月 東洋館出版社
- 森才三『社会科批判的思考力育成学習の授業開発-価値判断の矛盾を追究する場合-』平成27年 社会認識教育学研究 鳴門社会科教育学会 51-60頁