

# 選択・判断する力を養う小学校社会科学習指導の在り方

## — 法教育の視点を取り入れた、議論する活動の検討を通して —

尾道市立山波小学校 岡田 将平

### 研究の要約

本研究は、リサーチクエスチョンを「小学校社会科において選択・判断する力を養う学習指導はどのように在るべきか」と設定し、これを明らかにすることを目的として行ったものである。先行研究等の分析を通して、効果的な単元構成や議論する活動について検討した。これを基に仮説を「法教育の視点から社会的課題を用意し、単元の最初と最後に二度議論させれば選択・判断する力を養うことができるであろう」とした。そこで、本仮説に基づき、この度の小学校学習指導要領改訂に伴い、単元配列が再構成された第6学年を対象に、法教育の視点から新たな単元開発を試み、授業実践及び検証を行った。一度目の議論により知識の不足によって選択・判断することの難しさを感じた児童は、日本国憲法に基づいた国の政治や法律を主体的に学習し、主張の論拠となる知識を獲得していった。二度目の議論では日本国憲法の条文に基づいて選択・判断することができるようになった。さらに、法の意義や意味について考えることができるようになった。この結果より、本研究で開発した単元構成は、自らの論拠を見直す機会を児童に提供する効果があり、選択・判断する力を養う上で、一定の有効性が確認できた。

### I 主題設定の理由

投票権が18歳に引き下げられ、成年年齢も同様の流れがある。このような流れの中、学習指導要領が改訂された。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編（平成30年、以下「29年解説」とする。）では、社会科の学習指導において、『深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠』であるとされ、「社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視野に入れながらの議論などを通し」、「社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる」と示されている<sup>(1)</sup>。つまり、深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いて、社会に見られる課題の解決に向けて、社会への関わり方を選択・判断する力を養うことが大切であると考えられる。

選択・判断する力を養うことが求められる背景の一つとして全国学力・学習状況調査質問紙調査の結果が挙げられる<sup>(2)</sup>。「今住んでいる地域の行事に参加していますか」と「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」という質問項目の調査結果は次の表1のようになる。

表1 全国学力・学習状況調査質問紙調査結果（全国平均）（％）

質問項目	年度	1	2	3	4
今住んでいる地域の行事に参加していますか	30	35.8	26.8	19.2	18.2
	31	37.0	30.8	18.6	13.6
地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか	30	17.3	32.6	33.1	17.0
	31	19.0	35.5	32.3	13.1

1よくあてはまる 2あてはまる 3あまりあてはまらない 4あてはまらない

「今住んでいる地域の行事に参加していますか」の質問に肯定的に回答した児童の割合は約65％であり、おおむね積極的に地域行事に参加していると言える。一方で「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」の質問に肯定的に回答した児童の割合は約50％であり、半数は地域や社会のために何をすべきか考えていないと言える。実際の社会に見られる課題に対して、それらの解決に向けた社会への関わりを選択・判断する力に課題があることが分かる。同様の結果は本校児童にも顕著に表れている。次頁の表2に本校の結果を示す。

「今住んでいる地域の行事に参加していますか」の質問に肯定的に回答した児童の割合は約85％と全国平均と比較して非常に高い。しかし「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」

ますか」の質問に肯定的に回答した児童の割合は約45%である。積極的に地域の行事に参加するという行動力を、地域や社会の課題の解決に向けた社会への関わり方を選択・判断する力と関連付けて養う必要があると考える。

表 2 全国学力・学習状況調査質問紙調査結果（本校平均）（%）

質問項目	年度	1	2	3	4
今住んでいる地域の行事に参加していますか	30	70.9	6.5	16.1	6.5
	31	68.0	21.0	11.0	0
地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか	30	6.5	32.2	51.6	9.7
	31	14.3	39.3	35.7	10.7

1よくあてはまる 2あてはまる 3あまりあてはまらない 4あてはまらない

これらの調査結果から、実際に地域行事に参加しているが、地域の発展のために何をすべきかということについて、あまり考えていない児童がいることが小学校社会科の課題の一つであると言える。この課題は、児童が主体的に学習の問題を解決しようとする態度を養うことに関連しており、児童が社会参画への意欲をもち、どのように行動すべきかを選択・判断することができるようになるためには、前提として、学習対象である社会的事象への関心をもたせる手立てを行う必要があるのではないかと考える。その上で、公民的資質の基礎を養うことを目標とする小学校社会科において、実際に参加するという行動だけでなく、目的や理由によって自らの行動を選択・判断する力を養う必要がある。

また、学習指導要領の改訂で法教育に関連する内容が以前より重視されるようになった。表3に示すように法教育に関連する内容は小学校第3学年から幅広く扱われている。特に第6学年では「政治の働きへの関心を高めるようにすることを重視」し、単元配列を改め「我が国の政治の働き」に関する「日本国憲法や立法、行政、司法の三権と国民生活に関する内容」を始めに学習するように再構成された<sup>(3)</sup>。政治の働きや日本国憲法と国民生活との関わりという法教育に関連する内容が、「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・能力の基礎を育成する」ことを目指す小学校社会科にとって重要な位置付けを担っていると言える<sup>(4)</sup>。本研究においても、社会と自分、自分と他者との関わり方を選択・判断する際に、一定の合理性をもたせるために法教育の視点が有効な手立てとなるだろう。

しかしながら、「小学校における法教育の実践状

況に関する調査研究（法務省）」（平成24年）では、小学校社会科の学習指導において「法教育に関する内容を充実させるように検討したか。」の設問に対し、充実させるように検討している学校が36.4%という結果が報告されている<sup>(5)</sup>。法教育の充実が求められているにも関わらず、依然として課題がある。

表 3 「29年解説」における法教育に関連する内容

学年	内容
小学校第3学年	「地域の安全を守る働き」の中で、「社会生活を営む上で大切な法やきまり」（火災、事故など）
小学校第4学年	「廃棄物の処理」の中で、「社会生活を営む上で大切な法やきまり」
小学校第5学年	「産業と情報との関わり」の中で、個人情報保護、不確かな情報や誤った情報による人権侵害。 「国土の自然環境と国民生活の関連」の中で、公害防止の取組（環境基本法）と国民生活との関連。
小学校第6学年	「政治の働き」の中で、日本国憲法の基本的な考え方、国会と内閣と裁判所の三権相互の関連、裁判員制度や租税の役割など。
中学校第3学年（公民的分野）	「現代社会を捉える枠組み」の中で、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。個人の尊厳、両性の本質的平等、契約の重要性やそれを守ることの意義及び個人の責任。社会生活における物事の決定の仕方、契約を通じた個人と社会の関係、きまりの役割。 「人間の尊重と日本国憲法」の中で、個人の尊重と法の支配、民主主義。法の意義、法に基づく政治の大切さ、憲法の基本原則など。「民主政治と政治参加」の中で、民主政治の仕組み、政党の役割、多数決の原理、公正な裁判、裁判員制度など。

これらのことから小学校社会科において、選択・判断する力を養うことの重要性と法教育に関連する内容を充実させることが求められていると考える。

これまでも、選択・判断する力を養うことに関連した研究として小原友行(1988)<sup>(6)</sup>や梅津正美(2018)<sup>(7)</sup>らがその方法原理などを明らかにしてきた。しかしながらこれらの論を踏まえ段階的に選択・判断する力を養うために、法教育の視点を取り入れ、単元配列が改訂された小学校第6学年の実践の具体として明らかにしようとする先行研究は少ない。また、江口勇治・磯山恭子(2008)<sup>(8)</sup>が明らかにした、法教育の三つの視点を単元構成に取り入れ、児童が受動的に法に関する社会的事象を学習する授業を脱却し、児童が立法過程や法改正過程に国民の一人として関わる場面を単元構成に組み込み、社会の一員としての当事者意識を高める工夫を講じた小学校社会科の開発研究は少ない。法教育の視点を取り入れた小学校社会科の先行実践には、単元内で模擬裁判や議論する活動など、児童の活動のみが際立ち、児童が議論を行う際に、論拠として示す内容が、法体系などの概念的知識の獲得まで到達しておらず、学習を深めるための手立てとして十分でないものがある。

る。これまでの稿者の授業においても、法などの社会的事象に関連する知識の定着を図るための工夫として、様々な議論する活動場面を設定したが、十分に児童に選択・判断する力を養うことができていなかった。

そこで本研究では、児童に選択・判断する力を養うために、法教育の視点を取り入れた議論する活動と、その単元構成に着目し、先行実践の検討を行う。その上で、児童が選択・判断する際に、自己の主張の論拠が直感的な価値判断から、法体系などの概念的知識を踏まえた、論理的な価値判断となるように企図し、単元構成モデルを開発することを通して、小学校社会科における学習指導の在り方を提案することを目的とする。

上記を踏まえ、本研究では単元配列が改訂された小学校第6学年を研究対象とする。

## Ⅱ 研究の基本的な考え方

### 1 選択・判断する力の概念規定

選択・判断する力に関連する研究に、小原（1988）の研究がある。小原は学習者が社会科の授業で行う「社会的判断」を分類し、構造化している。それらを次の表4及び次頁図1に示す<sup>(6)</sup>。

表4 社会的判断の類型（小原（1988）を基に稿者作成）

判断の類型		判断の形式
事 実 的 判 断	記述的 判断	「どのように」「どのような」という問いに、事象の過程、構造、特色などを記述するために行う判断。
	説明的 判断	「なぜ」という問いに、事象を目的論的、条件的、因果的に説明するために行う判断。
価 値 的 判 断		「善い、悪い」「すべきである、すべきでない」「望ましい、望ましくない」という社会的事象を価値付けたり、評価したりするために行う判断。
実 践 的 判 断 (意 思 決 定)		「何をなすべきか」「どの解決策がより望ましいか」を、事实的判断と価値的判断に基づいて、目的を実現するための最も合理的な手段を選択・決定するために行う判断。

小原は図1のように、事实的判断（記述的判断、説明的判断）、価値的判断、実践的判断の過程を示している。中でも実践的判断の過程では、問題を解決するために、より望ましいものを選択・決定することのできる能力である意思決定力が育成されると述べている。

梅津（2018）は、この小原の論を受け、社会問題の解決策を選択・判断する力を社会的判断力とし<sup>(7)</sup>、「社会問題の解決に対して、論拠・基準に基づいて

価値的・実践的判断を下すことのできる能力」<sup>1)</sup>と定義している。これは先に記した「答申」の「知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力」や「29年解説」の、「社会への関わり方を選択・判断する」とは、「社会的事象の仕組みや働きを学んだ上で、習得した知識などの中から自分たちに協力できることなどを選び出し、自分の意見や考えとして決めるなどして、判断すること」と通じる考え方である<sup>2)</sup>。

これらを踏まえて、本研究における「選択・判断する力」を「事实的判断（記述的判断・説明的判断）によって獲得する概念的知識（論拠や基準）を基に、価値付け（価値的判断）を行い、自らや社会の在り方を合理的に意思決定（実践的判断）する力」と設定する。

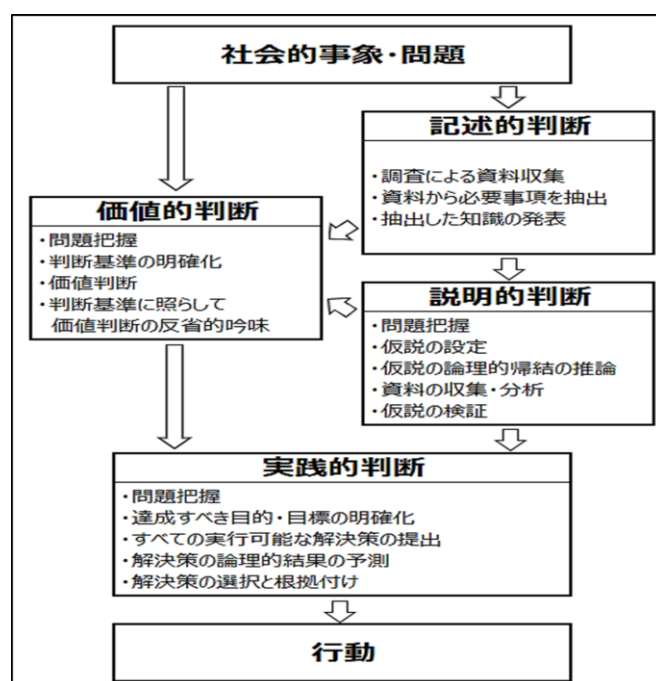


図1 社会的判断の過程と構造（小原（1988）を基に稿者作成）

### 2 選択・判断する力を養う学習過程とは

「答申」の中で、「社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）を通し、社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる」と示されている<sup>(9)</sup>。このことから、選択・判断する力を養う学習過程は、児童の主体的な活動を通して、社会的事象の仕組みや働きを学び、概念的知識を習得し、社会的な課題に対し自分事として解決策を選んだり、意見や考えを決定したりする問題解決的な学習過程でなければならないと考える。しかし、「答申」が示すように、問題解決的な学習過

程を構成する際に、学習活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される学習過程に陥らないようにする必要がある<sup>3)</sup>。主体的で意欲的に活動させることを目指すあまり、社会的事象の本質や概念の理解という社会科本来の目的から外れてしまうことがあるからである。本研究では、活動自体が目的とならないことに留意し、深い学びにつながる活動を構成し、選択・判断する力を養うことを目指している。

そこで、選択・判断する力を養うことを目指して行われた先行研究及び先行実践の特徴と課題を分析し、学習過程をどのように構成すべきかを検討していく。

まず原理的研究を行った小原(2012)は、合理的意思決定を方法原理とする社会科授業論の特質について次の3点を示している。第1は「合理的意思決定力の育成を社会科の究極目標である市民的(公民的)資質の中核をなすものとして重視すること」である。第2は「教材として社会的論争が用意されること」である。第3は「授業過程を合理的意思決定の過程として組織すること」であり、①問題把握、②達成すべき目的・目標の明確化、③すべての実行可能な行動案(解決策)の提出、④行動案(解決策)の論理的結果の予測と評価、⑤行動案(解決策)の選択と根拠付け、⑥決定に基づく行動、という六つの過程を示している<sup>(10)</sup>。

表5 選択・判断する力を養う単元①

授業型 (授業者)	合理的意思決定学習 (佐藤 健)
単元名 学年	「わたしたちのくらしとごみ」 第4学年
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>具体的な論争場面を児童に与えることで、主体的に課題解決に向かわせ、社会との関わり方を選択・判断させている。</li> <li>「物質循環」、「エントロピー」に関する概念を捉えさせることで、論理的な思考・判断ができるようにさせている。</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>「エントロピー」について第4学年で扱う内容として適していたとは思えない。</li> <li>合理的意思決定能力の育成が第4次だけで行われているため、第1次～第3次が知識の教え込みになった可能性がある。</li> <li>意思決定の際の合理性については述べられておらず、児童の選択の根拠の多くがつながりの少ない知識になっている。そのため、単元目標としている廃棄物問題が起こる現象的、本質的因果関係の理解や合理的な意思決定ができたのか判断することが難しいのではないかと考える。</li> </ul>

表6 選択・判断する力を養う単元②

授業型 (授業者)	提案型学習 (岡崎誠司)
単元名 学年	「世界の中の日本ー第12回アジア競技大会開催!!!ー」 第6学年
特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>単元構成として、予想的提案を基に情報収集を行い、価値的提案へと高め、検討・修正を繰り返しながら実践的提案に高めていくため、児童の主体的な探求の過程となっている。</li> <li>歴史の学習をその時代の理解に止めることなく、未来志向の学習としている。</li> </ul>
課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報収集において獲得する知識量が非常に多く、全ての児童が達成すべき目的・目標を明確にできない可能性がある。</li> <li>児童の提案を検討・選択する場面で振り返りを行うことで、意思決定の論拠の合理性を高めることができた可能性がある。</li> <li>単元構成が全17時間と膨大であり、現在の教育課程の中で実践していくことは困難である。</li> </ul>

次に実践的研究を単元の特徴と課題という視点で分析した結果を表5及び表6に示す<sup>(11)</sup>。

分析から、選択・判断する力を養うために現実的な課題を与えること、単元の導入に既有知識による提案(議論)を行い、不足する知識を基に、学びの必然性を明らかにすること、意思決定の振り返りを充実させることの3点が重要であると考えられる。

### 3 法教育の視点を取り入れた、議論する活動とは (1) 法教育の視点を取り入れた学習活動

法教育研究会によると、法教育とは、「一般の人々が、法や司法制度の価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育」と定義されている。さらに法教育の目標として、次の三つを掲げている。一つに、個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させること、二つに、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に参加するために必要な資質や能力を養うこと、三つに、法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識をもって行動し、法を主体的に利用できる力を養うことである<sup>(12)</sup>。

江口勇治・磯山恭子(2008)は、小学校の法教育の授業に求められる三つの視点として「法・ルール・きまりをつくること」「法・ルール・きまりを使うこと」「法・ルール・きまりを考え、判断し、変えること」を示している<sup>(8)</sup>。そして、これら三つの視点は相互に関連し合いながら、継続的に取り組まれるものであると述べている。次頁の表7にそれぞれの

視点を取り入れた学習活動のねらいと具体を示す。

三つの視点を相互に関連させることで「憲法（法令）はすばらしい。だから、しっかり内容を覚えて、守らなければならない。」という価値観を一方的に注入するような授業から脱却し、「法や司法制度これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付ける」という法教育の本来の目的を達成することができると考える。さらに、身近な社会問題の解決策を考えたり、紛争解決を体験したり、法・ルール・きまりの是非について考察したりすることは、選択・判断する場面を多く設定することになり、同時に学習への意欲、社会への参画の意識も高めることができると考える。これらのことから、法を基に合理的な意思決定を行う学習活動は選択・判断する力を養う有効な手立てとなると言える。

表7 法教育の三つの視点を取り入れた学習活動  
(江口・磯山(2008)をもとに稿者作成)

視点	ねらい	学習活動の具体
法・ルール・きまりをつくること	法・ルール・きまりは人間関係を調整するものであり、全ての社会において存在するという認識の形成。	児童がつくる法・ルール・きまりをめぐる議論を行う学習活動。
法・ルール・きまりを使うこと	紛争解決に必要な技能の育成。	交渉・調停による紛争解決の手続きを使い紛争解決を行う学習活動。
法・ルール・きまりを考え、判断し、変えること	法的な参加をする意欲や態度の形成。	法的な価値を踏まえ、法的な問題や事象を主体的に考え、判断し、変えていくことで法・ルール・きまりを評価する学習活動。

## (2) 議論する活動

児童に選択・判断する力を養っていくためには、授業の中で選択・判断する場面を設定することが重要だと考える。森分孝治(1978)は、「社会科の授業は、社会科学的知识を科学的探求の論理にしたがって習得させるように構成されるべきである」と述べ、社会科を行う教室を「理論を競い合い、討議し、批判し合っていく学会」<sup>4)</sup>であるべきだと述べている。また梅津(2018)は社会的判断力を育成する学習方法の中核を為すのは「議論」であると述べている。その「議論」を社会科の学習方法として実質化していくには、主張の根拠、根拠の裏付けが必要であることをトゥールミンの「議論の構造」を基に示している<sup>(13)</sup>。これらの論からも議論する活動の有効性を窺うことができる。さらに、法教育の視点を取り入れることで、法に基づいた合理的な判断がなされ、議論を通して集団としての合意形成を目指

することができるだろう。社会問題を解決するためのきまりや方策を考えたり、実際の法やきまりを用いて裁判をしたりする中で、将来的に民主主義社会を生きていく児童に社会を仮想体験させたり、社会事象を追体験させる活動となるのではないだろうか。

このような議論する活動を通して、より深い知識や概念を主体的に獲得していくことで、選択・判断する力を養うことができると考える。

## (3) 議論する活動を取り入れた単元の分析

単元において、どのように議論する活動を仕組むことが最も効果的であるのだろうか。法教育の視点を取り入れた、議論する活動を単元の中でどのように位置付け、どのような方法で行うことが有効であるかについて先行研究の分析を通して検討していく。

次頁表8に示した単元は、いずれも小学校第6学年の憲法に関する単元である<sup>(14)</sup>。議論や説明、意見交流により最も選択・判断する力が養われると考えられる活動方法について類型化を行い、それぞれの特徴と課題、単元内での活動の位置付けについてまとめた。見学型の単元は教科書に掲載されている内容を忠実に進めている授業であると言える。公共施設の中に見られる日本国憲法の考え方(個人の尊重)をきっかけに「憲法の素晴らしさ」を理解させる構成になっている。ワークショップ型の単元は「憲法をつくる」活動が法教育の「ルールをつくる」の学習内容と重なるが、条文の優先度を一人一人が判断するだけで、つくった(選んだ)憲法について議論がなされていないため、活動のための学習となっている。模擬裁判型、討論型の単元は、活動後に児童の選択・判断の根拠の合理性が高まっていることが予想される。しかし、模擬裁判、討論までの授業が教師主導となる可能性がある。

## 4 単元構成モデル

これまでの分析と「広島版『学びの変革』アクションプラン」の課題発見・解決学習を踏まえ、議論する活動を取り入れた単元構成モデルを次頁の図2に示す<sup>(14)</sup>。

図2のように単元の最初と最後に二度同じ議論をする単元構成は、選択・判断する機会を増やすだけでなく、主体的な探究を通して、知識の獲得を促すこともできる。選択・判断する力を養う単元構成として効果が期待できるのではないだろうか。

また、法教育の視点を取り入れて、議論する活動を行うことは、教え込みで日本国憲法や政治を理解させる学習となりがちであった単元構成から、日本

国憲法や法律の意義や意味について考えさせる学習活動となることが期待できる。

まず、単元の導入に社会に見られる課題や起こり得る課題を社会的課題として示し、既存の知識による一度目の議論を行い、選択・判断をさせる。議論

を終えた児童に、二度目の議論に向けて、主張の論拠として、どのような知識を獲得すればよいのかを考えさせる。このように主体的に課題設定を行い、追究していく学習計画を立てさせる。

表 8 説明や議論する活動を取り入れた日本国憲法に関する単元

授業型	見学型	ワークショップ型	模擬裁判型	討論型
単元名	わたしたちのくらしと日本国憲法	「日本国子ども憲法」をつくらう	憲法とわたしたちの暮らし	我が国の政治の働き、日本国憲法
特徴	○ユニバーサルデザインが取り入れられた施設を見学し、学習課題を設定している。 ○身近な地域と憲法の結びつきについて考えさせている。	○「憲法をつくる」活動により、優先する条文を選択・判断させている。教え込みによる指導を脱却している。 ○憲法と日常生活のつながりを主体的に考えることができる。	○学習内容の活用として模擬裁判を設定している。 ○弁護士をゲストティーチャーとして招き、専門家としての意見を出してもらうことで、模擬裁判での児童の議論に価値付けを行っている。	○選挙における権利と義務を扱い、事実判断に基づいた価値判断をさせている。 ○「任意投票制と義務投票制」について討論を行う活動を行っている。 ○実践的判断を求める発問が見られる。
課題	○問いが「どのようになっているか」で構成されており、記述的な判断だけに終始している。 ○単元全体で児童間の関わりが少なく、議論がなされていない。	○個人の選択・判断が意見交流で深まっているとは言えない。 ○価値判断が行われているが根拠が明確に示せないため、合理的な判断とは言えない。	○初めて模擬裁判に臨み、積極的に参加したり、選択・判断したりすることができ児童が多くいるとは思えない。 ○単元の終わりに行う模擬裁判だけでは学習への関心・意欲の高まりが一貫したものとならない。	○「日本ではどのような方法で選挙が行われるのだろうか」と探究を促しているが、主体的に課題に取り組むことは難しそうである。 ○選挙制度を通して獲得した概念だけでは、政治の働き、憲法についての理解を図ることは困難である。
単元構成	見学 ユニバーサルデザインの駅 ↓ 課題設定【意見交流】 三原則と生活はどのようにつながっているのだろうか。 ↓ 情報収集 ↓ まとめ 平和で民主的な生活ができるのは憲法のおかげだ。	準備 権利や義務を知る ↓ 憲法をつくる【意見交流】 どの条文が大切だろう。 ↓ 情報収集 ↓ 交流 憲法の内容を実現するために自分たちができることを考える。	準備 憲法と生活のつながり ↓ 情報収集 ↓ 模擬裁判【討論】 どちらの権利が優先されるのだろうか。 ↓ まとめ	課題設定 ↓ 考察 日本とオーストラリアの選挙制度 ↓ 討論【討論】 日本は任意投票制と義務投票制どちらにすべきか ↓ まとめ どのように選挙と関わっていけばよいのか。

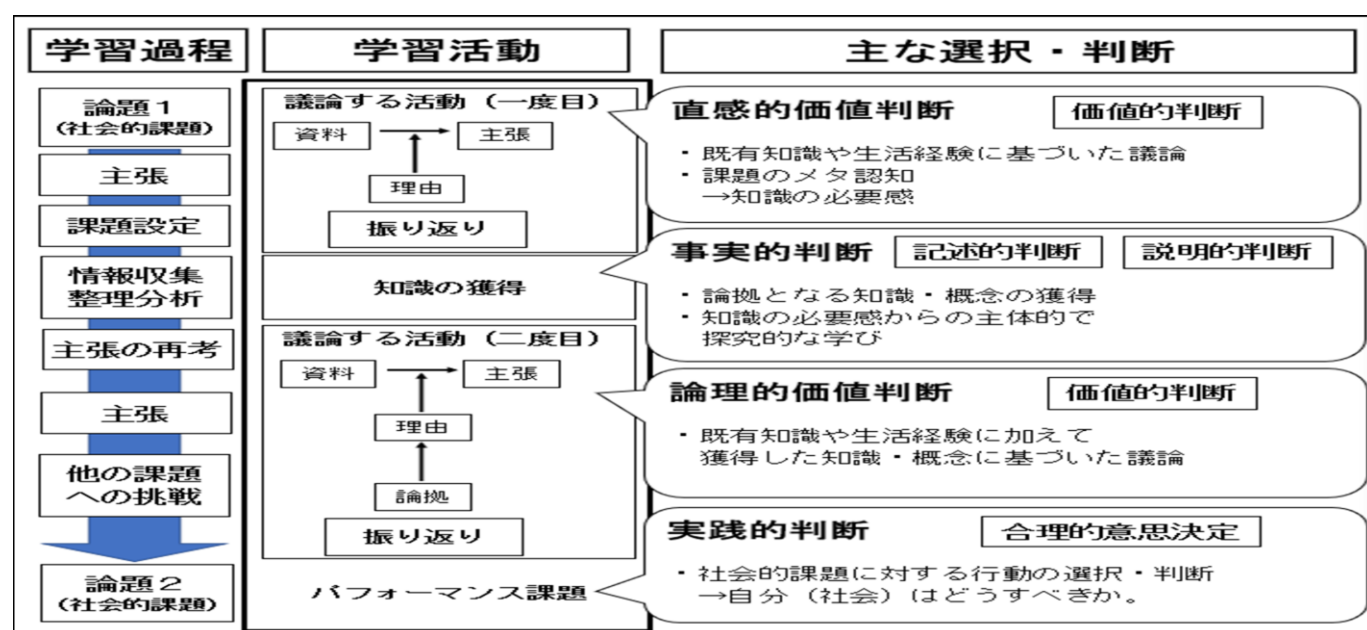


図 2 議論する活動を取り入れた単元構成モデル

主体的な追究過程で、情報収集、整理分析を行わせる。その中で論拠となる概念的知識を獲得させていく。そして自らの主張の再考を行わせる。

同じ論題で二度目の議論を行い、選択・判断をさせる。単元を通して獲得した概念的知識に基づくことで、より根拠の明確な選択・判断となるであろう。

さらに、児童自身が自らの選択・判断の基準が明確になっていることに気付くことができるであろう。単元末には、単元全体を通して設定したパフォーマンス課題とは別の課題について「自分はどうすべきか」「社会はどうあるべきか」などと、実践的判断を行わせ、ルーブリックによる評価を行う<sup>(15)</sup>。

### Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

#### 1 本研究のリサーチクエスト

本研究のリサーチクエストを「小学校社会科において選択・判断する力を養う学習指導はどのように在るべきか」と設定する。

#### 2 研究の仮説

本研究の仮説を「法教育の視点から社会的課題を用意し、単元の最初と最後に二度議論させれば選択・判断する力を養うことができるであろう」と設定する。

#### 3 検証の視点と方法

検証の視点について次の表9に示す。

三つの観点については①「知識及び技能」、②「思考力・判断力・表現力等」、③「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱を踏まえ整理し、①事実に基づく判断、②価値的判断、③実践的判断をどのように行ったのかを検証することとする。

表9 検証の視点

視点	検証の観点	方法
養うことのできる力	①論拠となる知識を獲得することができたか。 【事実に基づく判断】	ポストテスト
	②単元を通して選択・判断に論拠がもてるようになったか。 【価値的判断】	プレテスト ポストテスト ワークシート
	③学習で選択・判断したことを社会生活に生かそうとすることができたか。 【実践的判断】	質問紙調査 ワークシート

検証の観点①では、ポストテストの記述により、論拠となる知識を獲得することができたか分析を行う。

検証の観点②では、プレテストとポストテストの

記述の変容とワークシート（振り返り）の記述から単元を通して選択・判断に論拠がもてるようになったかについての分析を行う。

検証の観点③では、全国学力・学習状況調査質問紙調査を基にさらに質問内容を細分化した質問紙調査とワークシートの記述により、単元の学習で選択・判断したことを社会生活に生かそうとすることができたか分析を行う。

### Ⅳ 検証授業の内容

#### 1 授業の概要

- 期 間 令和元年6月19日～令和元年6月28日
- 対 象 所属校第6学年（1学級28人）
- 単元名 わたしたちのくらしと日本国憲法  
～ゲーム禁止法成立？～

#### ○ 目 標

「ゲーム禁止法」という仮想の法律の成立過程を学習する中で、立憲民主主義国家の仕組みに関心をもち、日本国憲法や立法、司法、行政の働きと国民の関わり方について理解し、自らや社会の在り方について選択・判断することができる。

#### ○ 指導計画

次	時	学習内容
一	1	「ゲーム禁止法」についての議論を通して、法律の成立過程や国家の仕組みに関心をもつ。
二	2～3	日本国憲法に基づいて国の政治が行われていることを理解する。
三	4～6	日本国憲法は国家や国民生活の基本を定めていることを理解する。
四	7	「ゲーム禁止法」についての議論を通して、自らの考えを社会に反映する方法を考える。

#### 2 授業の内容と本研究の関わり

本単元で児童に養う選択・判断する力を「ゲーム禁止法」の是非について意思決定をする力とする。

##### (1) 本単元で獲得させる知識

本単元において獲得させる概念的知識を「日本国憲法は国家や国民の基本を定めており、我が国の政治は日本国憲法に基づいている。」と設定する。言い換えれば日本の法体系についての理解である。これは、「29年解説」に「ア 日本国憲法は国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務など国家や国民生活の基本を定めていることや、現在の我が国の民主政治は日本国憲法の基本的な考えに基づいていることを理解するとともに、立法、行政、司法の三権がそれぞれの役割を果たしていることを理解すること。」と示されていることと合致する。

## (2) 法教育の視点を取り入れた、議論する活動

本単元では次の図3に示す「ゲーム禁止法」という法律が成立されるという仮想社会を設定する。児童には、この仮想社会の国民として、その是非について議論し、投票するというパフォーマンス課題を設定する。多くの児童にとって受け入れがたい法律であるため、反対する意見が多く出ることが想定される。そこで法律の成立過程や背景に着目させ、追究を促していく。この追究する活動を通して、日本国憲法に定められた国家の仕組みや日本国憲法の基本的な考え方を学習し、上記の概念的知識の獲得を図る。単元末に再度議論する活動を設定する。二度目の議論を行うことで、自分の選択・判断を振り返らせることができる。児童が賛成・反対の意思とともに、「ゲーム禁止法」は日本国憲法に基づいているのか（論理的価値判断）、自分（国民）は何をすべきなのか（実践的判断）という学習した知識を活用して選択・判断することをねらいとしている。

「ゲーム禁止法」	
この法律は、我が国の平和維持と国民の健康保持のために制定する。特に青少年の健全育成を目的とする。	
第一条	15歳未満の男子のゲームを禁止する。 ※学習目的以外の動画視聴も同様に禁止する。
第二条	15歳未満の男子がいる家庭がゲームを所持することを禁止する。現在所持しているゲームに関しては全て政府が買い取る。
第三条	違反した者は15歳を過ぎてもゲームをすることは許されない。また違反した者が使用したゲームを開発・製造・販売していた企業の今後一切の開発・製造・販売を禁止する。
第四条	この法についてはゲーム省大臣の許可があるため、成立後には誰も反対することはできない。
※この法案は選挙後すぐに成立させる。 ※ここでの「ゲーム」とはテレビゲーム等の画面を使うものを指す。	

図3 「ゲーム禁止法」

また次の表10に本単元における法教育の三つの視点について示す。

表10 本単元における法教育の三つの視点

法教育の視点	本単元における視点
法・ルール・きまりをつくること	「ゲーム禁止法」はどのような過程でつくられたのか。
法・ルール・きまりを使うこと	日本国憲法を論拠として賛成・反対の考えを論じることができるか。
法・ルール・きまりを考え、判断し、変えること	国民として「ゲーム禁止法」をどうすべきか。

## V 検証授業の結果分析と考察

### 1 検証授業の実際

検証授業の第一次の導入で、ゲームに関する資料を示し、ゲームの良さと問題点について考えさせた。その後「ゲーム禁止法」を示し、一度目の議論を行わせた。「15歳未満の男子だけ禁止なんておかしい。」「ゲームを持つことも許されないなんて嫌だ。」という反対の意見を出す児童がいる一方で、「ゲーム依存症やゲームの暴力性が問題にされていたから仕方ない。」「嫌だけど法律だから仕方ない。」と賛成や認める意見も出た。児童は自分自身の直感的価値判断によって賛成・反対の主張をしていた。「だれがこの法律をつくったのだろう。」と発言が出た時に議論を終了し、児童の疑問を基に学習計画を作成した。

第二次、第三次では、国会が立法機関であること、法律は日本国憲法に基づいて定められていることなど、国家の仕組みや日本国憲法の基本的な考え方について、「ゲーム禁止法」に対する自分の主張の論拠を主体的に獲得しようとする姿が見られた。

第四次の二度目の議論では、「ゲーム所持を禁止することは財産権の侵害だ。請願権があるのだから直接政府に意見を言う。」「男子だけ禁止は平等権に反する。憲法に反する法律は認められない。」と単元を通して獲得した概念的知識に基づいて議論する姿が見られた。そして、投票するというパフォーマンス課題では、立候補者の公約を読み、根拠を基に選ぶことができていた。

## 2 結果分析と考察

### (1) 論拠となる知識を獲得することができたか

ポストテストにおいて、仮想の法律への賛否の論拠として、「日本国憲法に基づいているかどうか」という視点で記述することができるかを検証する問題を設定した。次頁図4にプレテスト・ポストテストを示す。「地球あっちっち対策法」という仮想の法律が成立されるという仮想社会を設定し、将来の環境と現在の快適な生活というジレンマを生じさせる。また、寄付という経済的に裕福でなければできない行為によって、エアコンを自由に使うことができる権利が与えられるという問題点に気付かせることをねらいとしている。

表11 評価指標と検証結果（％）

評価指標		プレ	ポスト		
日本国憲法を論拠として法律への賛否を記述している。	条文と主張の整合性がある。	4	11	64	89
	条文解釈に事実誤認がある。	7		25	
日本国憲法を論拠としていない。		89		11	

表11で示すように、プレテストでは日本国憲法について学習する前であったため、日本国憲法を論拠とした児童は11%だった。ポストテストでは日本国憲法を論拠として法律への賛否を記述している児童は、89%となった（条文の内容と主張に整合性のある記述をした児童64%と、日本国憲法の最高法規としての特質は捉えているが、条文解釈に、事実誤認が見られる児童25%の合計）。つまり、本単元で学習した概念的知識（日本国憲法に基づいた政治）を多くの児童が獲得することができたと言えるだろう。

一方、日本国憲法を論拠としていない児童に話を聞くと、「憲法と関係あると思ったけど、それが理由になるのか分からなかった。」という返答だった。つまり、法律は憲法に基づいていなければならないということは理解していたが、「ゲーム禁止法」と日本国憲法の条文のどれと結びつくのか分からなかったから論拠とならなかったのである。これは条文と主張の整合性のない25%の児童と同様の課題があると考えられる。そのためポストテスト後に、主張と整合性のある条文を学級全体で確認した。

あるところに日本国憲法をもとにつくられた、サンバ国がありました。サンバ国では近年の猛暑で、エアコンの使用が増え、地球環境が破壊されていることが問題になっていました。このままのペースでエアコンを使い続ければ、30年後には地球が「あっちち」な状態になり、人が住めなくなると言われています。

そこで、サンバ政府は次のような法律をつくろうと考えています。

「地球あっちち対策法」

第一条  
地球あっちち対策を推進し、現在と将来の国民の健康で文化的な生活を守り、地球環境を維持し世界の幸せのために努力することを目的とする。

第二条  
国内のどんな施設でも30℃以上にならないとエアコン等は使用してはいけない。

第三条  
あっちち対策の森林づくりにたくさんの寄付をした人は家庭でエアコンを自由に使用できる。

①この法律についてあなたは賛成ですか。反対ですか。  
②それはどうしてですか。  
③そのように考えるのはなぜですか。  
④あなたはサンバ国民です。この法律を知ってどのように行動しますか。

図4 プレテスト・ポストテスト問題用紙

## (2) 単元を通して選択・判断に論拠がもてるようになったか

プレテスト・ポストテストの児童の記述内容から、単元を通して選択・判断に論拠がもてるようになったかについて次の表12に示す。

プレテストでの選択・判断はA児・B児・C児ともに直感的価値判断のみに終わっている。しかし、ポストテストでの選択・判断は「日本国憲法に基づいているか」という視点で法律を捉え、論理的価値

判断となっている。また、プレテストとポストテストでは行動に対する変容も見られる。A児は同じ行動ではあるが日本国憲法に基づいた行動選択を行っている。B児は社会への働きかけ方が日本国憲法に基づいて選択されている。C児は国民としての権利で行動を選択している。

表12 記述内容の変容

A児	プレ	第3条はよくわからない。差別しているように思う。 <u>対策法が嫌だから国外へ住む。</u>
	ポスト	第3条に反対。 <u>憲法14条に平等権があるのに、寄付をした人は使用できて寄付していない人は使用できないのはおかしい。憲法22条に居住・移転の自由があるので引っ越す。</u>
B児	プレ	「あっちちち対策」は環境のためにはしょうがない気がするけれど、やりすぎな気がする。第2条の「どんな施設でも」ということは老人ホームのようなところでも使えないのは高齢者の方が熱中症になって危ない。 <u>反対意見の人とデモを起こす。</u>
	ポスト	この法律に反対。対策法の第1条に「健康で文化的」と書かれているが30℃以上で使用できるのが本当に健康なのか。第2条に「どんな施設でも」とあるが、これが本当に平等なのか。 <u>私たちには憲法25条に定められている生存権があるので健康に暮らす権利がある。憲法16条の請願権を使って訴えたい。</u>
C児	プレ	この法律はちょっといけないと思う。寄付をした人が自由に使うと環境を守ることにならないと思う。だから私はエアコン以外ですずしく暮らすための工夫をしようと思う。
	ポスト	環境を維持しようとするには賛成。寄付した人だけが自由にエアコンを使用することには反対。 <u>憲法25条には「全ての国民は健康で文化的な最低限度の生活」と書かれているのに、貧富の差で自由にエアコンを使えるか決まてはいけないと思う。法律を一部改正してくれる立候補者を支持したい。</u>

(    は直感的価値判断,     は論理的価値判断,     は実践的判断)

また、単元末の二度目の議論後の振り返りでは、28名中19名の児童が「憲法を論拠にして主張することができた」と記述している。代表的な記述を次の表13に示す。

表13 議論後の振り返り

A児	最初はただ嫌で反対だったけれど、今日は憲法に「違反しているから反対」と言えるようになった。
B児	最初は、「なんでゲームが禁止なんだろう」と思っていたけど、今日は「なんでこの法律に反対してはいけないんだろう。憲法には請願権があるはずなのに」と考えることができたようになった。
C児	反対という意見は変わらなかった。でも最初のはっきりした根拠はなく嫌だと言っていた。今日は憲法を根拠にして意見を言うことができた。

これらの記述の変容から、単元を通して、「日本国憲法は最高法規であり、法律はそれに基づいていなければならない」という視点で、論理的に法律を分析し、価値判断を行うことができるようになったと言える。

### (3) 学習で選択・判断したことを社会生活に生かそうとすることができたか

質問紙調査の児童の変容を次の表14に示す。「地域をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」の質問に肯定的回答（選択肢1か2）をした児童は、プレテストの60.7%からポストテストの75.0%に増加した。「社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」の質問に肯定的回答をした児童は、プレテストの64.2%からポストテストの82.1%に増加した。どちらの質問に対しても肯定的回答をした児童は、プレテストの50.0%からポストテストの67.8%に増加した。

これらの結果は、Iで示した表3の全国学力・学習状況調査【質問紙調査】設問「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」と比較しても肯定的回答の割合が増加していることが分かる。

しかしながら、この質問紙調査はあくまで意識調査であるため、児童の意識の変容が、学習対象である社会的事象への関心の高まりであるのか、あるいは学習で選択・判断したことを社会生活に生かそうとしようとする社会参画への意欲が高まったことに起因しているのかまでは不明である。

副次的に、単元での学習を通して、児童が社会科の学習に肯定的な関心をもつことに効果があったのではないかと推察する。

表14 質問紙調査の児童の変容（％）

質問項目	プレ・ポスト	1	2	3	4
地域をよくするために何をすべきかを考えることがありますか。	プレ	7.1	53.6	28.6	10.7
	ポスト	28.6	46.4	25.0	0.0
社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか。	プレ	7.1	57.1	28.6	7.1
	ポスト	35.7	46.4	14.3	3.6

1よくあてはまる 2あてはまる 3あまりあてはまらない 4あてはまらない

また、単元末の二度目の議論後に、より実践的な判断が求められる模擬投票を行い、立候補者の中から自分が選んだ理由について記述させた。記述内容を分析すると28人全員が学習内容を基に、立候補者の公約と自分の考えを結び付けて選んでいた。

さらに、主体的に学習を広げ、身近な社会的事象と日本国憲法の関わりについて考え、自主学習としてノートにまとめている児童もいた。次の図5に示す。

この児童は、新聞記事に書かれた社会問題に課題意識をもち、日本国憲法で保障されている権利や自由を論拠として自らの主張をしようと試みている。しかし、課題意識を「思想・良心の自由」を根拠に記しているが、記述内容全体からは「表現の自由」の方が適しているような主張である。条文の解釈という点については事後指導を行った。この他にも自主学習で、社会問題に対して日本国憲法と照らし合わせて考えたり、三権分立と国民の政治への関わり方について考えたりするなど、主体的に学習に取り組む児童も見られた。

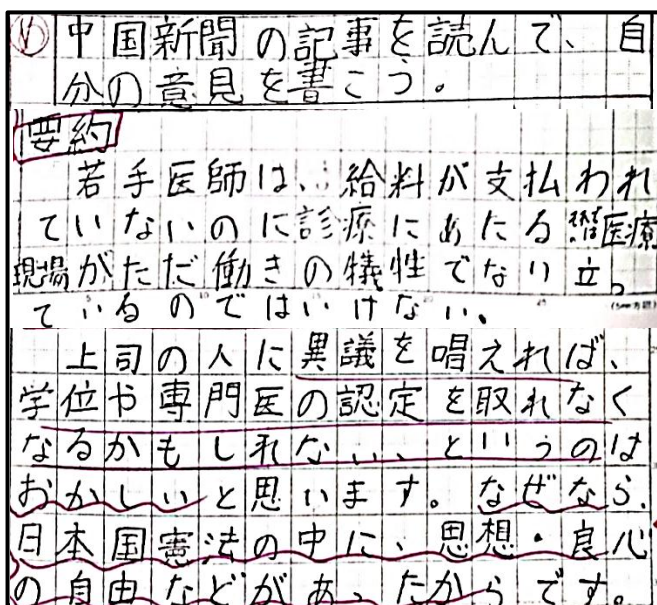


図5 発展的な自主学習

また、「あなたは18歳になったら選挙に行きますか。」というインタビューを実施したところ、「絶対に行く。だって何もせずに決まるのは嫌だ。」、「自分の意思を選挙で示したい。」、「（だれに投票したら良いか）分からないかもしれないけれど、周りの人に聞いて、だれに投票したら良いか考えた。」と答える児童がいた。28名の児童中26名が「必ず行く」と答え、残りの2名は「大事な用事がなければ行く」と答えた。

## VI 研究のまとめ

### 1 研究の成果

本研究の成果について三点述べたい。

一点目は、文献研究によって、これまでの原理的研究、実践的研究を分析、整理したことにより、単元全体を通して、児童に養う選択・判断する力についてや法教育の視点を取り入れた、議論する活動の意義を明確にすることができた点である。

二点目は、小学校社会科における選択・判断する力を養う学習指導として、児童が法教育の視点を取り入れた議論する活動を効果的に行うことができたような単元を構成し実践及び検証を行うことができた点である。

一度目の議論では、児童自身が知識の不十分さをメタ認知し、追究の必然性と意欲をもたせることができた。さらに、知識を獲得しながら自己の主張の論拠を見直し、調整していくことができた。二度目の議論では、日本の法体系に基づき、法律が憲法に反していないかという視点で、主張する姿が見られた。これらのことから、一度目の議論で方向付け、二度目の議論に向けて知識を獲得させるという単元構成にすることで、「活動あって学びなし」と言われるような活動主義に陥ることなく、社会科としての学びを深める活動とすることができた。

このような単元構成で授業を行ったことで、先述の通り、論拠が直感的な価値判断から法体系などの概念的な知識を踏まえた、論理的な価値判断へと変容した児童の姿から、一定の効果を確認することができた。

また、本研究にて開発した、単元構成モデルは、広島版「学びの変革」アクションプランの課題発見・解決学習を踏まえた、小学校社会科学学習指導の一例と言えるだろう。

三点目は、小学校学習指導要領改訂及び来年度からの全面実施を踏まえ、単元配列が再構成された第6学年を対象に、新たな単元開発を行うことができた点である。公民的分野の重要度が高まったことを踏まえて、法教育の視点を取り入れた単元開発を行うことができた。法教育の視点を取り入れ、仮想の法律への賛否について、「法律はどのようにして制定されるのだろう。」「わたしたちの権利とは何だろう。」「と学習を進める中で、「国民として政治にどのように関わるべきなのか」と考え始める児童の姿が見られた。また、法教育の視点を取り入れて授業を行った結果、単元終了後に社会への関わり方や法・ルール・きまりの意義について考えることができる児童が増加した。つまり、社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力が養われたと言えるだろう。

## 2 本研究のリサーチアンサー

小学校社会科において選択・判断する力を養う学習指導は、法に関する学習内容を取り上げる場合、単元の初めに既有知識による選択・判断を基に議論を行わせ、単元の終わりに学習で獲得した新たな知識を基に二度目の議論を行わせることにより、効果的な指導となる。

## 3 研究の課題と今後の展望

課題について三点述べたい。

一点目は、発達段階を考慮して、児童に日本国憲法の条文の内容をどこまで理解させるべきなのかという点である。児童に理解できるように、言葉を分かりやすくした日本国憲法を持たせて授業を行ったが、条文の解釈という点で難しさを感じた。法改正の手続きについても同様のことが言える。これらの学習をさらに深めておくことで、児童の実践的判断の際の選択肢を広げる可能性がある。しかし、児童にどこまで条文解釈や法改正の手続きなどの知識を正確に求めていけばよいのか、どこまで指導すべきなのかということについて課題が残る。手立てとして、法律の専門家との連携、協力を行うことで、児童が理解を深める可能性がある。外的リソースの活用も視野に入りたい。

二点目は、議論がより対立する場合にどのように選択・判断の変容が見られるのかを明らかにすることができなかった点である。今回は国民としての政治への関わり方を考えさせるために、「ゲーム禁止法」という多くの児童が反対への感情をもちやすい内容とした。しかし、賛否が同数程度で別れるような論題にした場合には、合意形成などの新たな選択・判断する力を養う必要性があるのではないかと考える。

三点目は、検証授業前後に実施した質問紙調査の質問項目のうち、「社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか。」に関して、肯定的に回答した児童が、検証授業前後で、64.1%から82.1%へ増加した一方で、「4 あてはまらない」を選んだ児童が3.6%いたという点である。

更なる詳細な分析を行うとともに、当該児童にとって社会を身近に感じることができるようするための手立てとして、他の学年や単元においても、社会をよくしていくために何をすべきかについて考える場面を継続的に設定していく等の工夫を行っていき、これらの課題については引き続き研究を重ねて明らかにしていきたい。

今後の展望について二点述べたい。

一点目は、本研究の有効性を、他の単元や他の論題での授業実践を通して、検証を行い明らかにしていくことである。

二点目は本研究の成果を教科横断的な視点から、他の教科・領域等と有機的に結び付けていくことである。法教育の視点を取り入れることや、選択・判断する力を養うことを企図した社会科の授業は、全教科・領域等での学習を通じて、児童が社会をより良くしようと考える上で、その中核を担う可能性があると考えられる。

例えば、生徒指導や特別活動、その他の教科での学習においても、それぞれの目標を達成するための有効な手立てとなり得ると感じた。「きまりだから守ることが当たり前。」という指導ではなく、「どうやってきまりができたのか。」「なぜこのようなきまりなのか。」「このきまりについてどのように考えるのか。」と問うことによって児童が主体的に考えることができるようになるだろう。

以上二点については今後も継続して取り組んでいきたい。

## 【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版p. 8に詳しい。
- (2) 文部科学省 国立教育政策研究所（平成28年）：『平成28年度 全国学力・学習状況調査 【質問紙調査】』  
文部科学省 国立教育政策研究所（平成29年）：『平成29年度 全国学力・学習状況調査 【質問紙調査】』  
文部科学省 国立教育政策研究所（平成30年）：『平成30年度 全国学力・学習状況調査 【質問紙調査】』
- (3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 16に詳しい。
- (4) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 17に詳しい。
- (5) 法務省（平成24年）：『小学校における法教育の実践状況に関する調査研究』報告書p. 4に詳しい。
- (6) 小原友行（1988）：『学習の主体性』全国社会科教育学会編『社会科教育論叢』35巻pp. 71-82に詳しい。
- (7) 梅津正美（2018）：「社会問題学習の授業構成—社会的判断力の育成を目指して—」『教育科学 社会科教育1月号』明治図書出版pp. 4-9に詳しい。
- (8) 江口勇治・磯山恭子（2008）：『小学校の法教育を創る—法・ルール・きまりを学ぶ—』東洋館出版pp. 18-19に詳しい。
- (9) 文部科学省（平成28年）：『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）』p. 138に詳しい。
- (10) 日本社会科教育学会（2012）：『新版 社会科教育事典』ぎょうせいpp. 14-15に詳しい。
- (11) 各実践についての詳細は、佐藤健（1999）：『環境教材と「自ら決める」社会科教材』広島大学附属東雲小学校研究紀要平成10年度巻pp. 33-38、岡崎誠司（1993）：「意思決定能力を育成する未来志向の授業構成—小学校6年『世界の中の日本』の授業実践を手がかりに—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第5号pp. 21-27を参照されたい。
- (12) 法務省ホームページ、法教育研究会報告書（平成16年）：『我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために—』p. 2 [http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou\\_houkyo\\_houkoku.html](http://www.moj.go.jp/shingil/kanbou_houkyo_houkoku.html)を参照されたい。（最終参照、令和元年7月25日）
- (13) 各実践についての詳細は、板橋区小学校社会科研究会ホームページ「わたしたちのくらしと日本国憲法」（平成29年）<http://www.ita.ed.jp/edu/shakai/teacher/shidoan/h28/290123shimuraru.pdf>（最終参照、令和元年7月25日）、上條晴夫・江間史明（2005）：『ワークシヨップ型授業で社会科が変わる 小学校〈参加・体験〉で学びを深める授業プラン19』図書文化社p. 139、江口勇治・磯山恭子（2008）：前掲書pp. 113-116、石田誠（2018）：「科学的な事実判断、価値判断」『教育科学 社会科教育1月号』明治図書出版pp. 50-53を参照されたい。
- (14) 広島県教育委員会（平成31年）：『平成31年度 広島県教育資料』pp. 113-125に詳しい。
- (15) 田中耕治（2012）：『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房pp. 56-57, pp. 163-168に詳しい。

## 【引用文献】

- 1) 梅津正美（2018）：「社会問題学習の授業構成—社会的判断力の育成を目指して—」『教育科学 社会科教育1月号』明治図書出版p. 5
- 2) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版p. 23
- 3) 文部科学省（平成28年）：前掲書p. 49
- 4) 森分孝治（1978）：『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版p. 120

## 【参考文献】

- 澤井陽介・加藤寿朗（2017）：『見方・考え方〔社会科編〕』東洋館出版
- お茶の水女子大学附属小学校「食育」・「家庭科」・「社会科」研究部（2019）：『独りで決める、みんなで決める』NPO法人お茶の水児童教育研究会
- 澤井陽介（2016）：『子供の思考をアクティブにする社会科の授業展開』東洋館出版
- 法教育推進協議会（法務省）（2014）：『ルールは誰のもの？～みんなで考える法教育～』
- 橋本康弘（2013）：『「法教育」の現状と課題—官と民の取組に着目して—』総合法律支援論叢（2）pp. 45-59
- 迫有香（2017）：「グローバル社会の見方・考え方の育成：資質・能力の3つの柱と3つの見方・考え方の育成の視点から考える授業づくり」『教育科学 社会科教育12月号』明治図書出版
- 草原和博・大坂遊・金鍾成・稲垣和・岡田公一・河原洸亮・斉藤弘樹・迫有香・竹内和也・辻幸大・守谷富士彦・山田薫・山口安司（2017）：「社会科授業改善支援プログラムの開発と評価—教員養成・教員研修で活用できるオンライン教材とハンドブック教材の構成—」『広島大学 学校教育実践学研究』23巻