

【原 著】

中等社会系教科における対話の目的
－その類型化の試み－

野中 惇 山田 秀和

Classification of the Purposes of Dialogue in Social Studies at Secondary School

Makoto NONAKA, Hidekazu YAMADA

2020

岡山大学教師教育開発センター紀要 第10号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.10, March 2020

中等社会系教科における対話の目的

－その類型化の試み－

野中 惇※1 山田 秀和※2

社会系教科の学習において、対話は重要な役割を担っている。しかし、学習の中で対話を行うねらいは様々であり、その位置づけも異なる。そこで本研究では、中等社会系教科を対象にして、対話の目的を整理したい。本研究の成果は以下の二点である。

第一は、対話を学習に取り入れる目的を類型化し整理したことである。具体的には、「教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話」と「社会系教科固有の資質・能力の育成を重視する対話」の二つのカテゴリーを設定し、後者については、「社会認識の手段としての対話」と「社会形成の手段としての対話」に区分した。

第二は、各類型の授業における対話の特質と意義を抽出したことである。各類型の典型と見なしうる授業事例をもとにして、対話の位置づけとその役割を明確にした。

以上の成果は、対話型の授業を構成する際の一つの指針となりうるものと考えられる。

キーワード：対話，中等教育，社会系教科／社会科，類型化

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学大学院教育学研究科

I 問題の所在

「主体的・対話的で深い学び」は、平成29・30年改訂の学習指導要領における一つのキーワードであるが、それを持ち出すまでもなく、対話は、教育において重視されてきた。社会系教科においてもその重要性は認知されており、対話を取り入れた実践が広く展開されてきた。

しかし、社会系教科の学習において、対話をどのように位置づければよいのかについては、研究者や実践者によって立場が異なる。なぜなら、対話は、市民として必要な基礎力ともいべき教科横断的で汎用的な資質・能力を育成するためにも使用されるし、社会を認識し形成していくための社会系教科に固有な資質・能力を育成するためにも使用されるからである。どちらに重点を置くかによって、授業の構成のしかたや育成される資質・能力は変わってくるだろう。

そこで本研究では、中等社会系教科を対象にして、対話を学習に取り入れる目的を類型化し、整理を行いたい。そうすることで、対話型の授業を目的に合わせて構成するための指針を得ることができるのではないかと考えている。

本稿の構成は次の通りである。まず、次章で類型を仮説的に設定し、以降の章で、各類型について典型事例を基に説明する。最後に、あらためて本研究の成果と課題をまとめたい。

II 類型の設定

本研究では、対話を取り入れた中等社会系教科の事例を文献に求めた。対話は多くの授業でなされているので、関連する文献の数も多い。文献には、対話を直接的な主題に込めているもの（例えば、知花ほか、2014；濱田ほか、2018；比嘉ほか、2015；水山、2017；中、2005；柴田、2009；胤森、2014；得居、2017）もあるし、主題には掲げていないものの、授業において対話が組み込まれているもの（例えば、馬場、2017；伊藤ほか、2013；水山、2003；中本、2017；鈴木・猪瀬、2018；吉村、2003）もある。本研究では、対話を組み込んだ授業を実践、もしくは構想し、その具体例を示している文献を対象にして調査を進めた。そして、そこでなされている対話が、どのような資質・能力の育成を重視しているのかという観点から、対話のねらいとその役割に焦点を当てて性格の違いを読み解いていった。その結果として、大きな傾向を示す枠組みではあるが、表1のような類型を設定した。

表1 対話の類型

A	教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話	
B	社会系教科に固有の資質・能力の育成を重視する対話	a 社会認識の手段としての対話 b 社会形成の手段としての対話

類型は、「A 教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話」と「B 社会系教科固有の資質・能力の育成を重視する対話」の大きく二つのカテゴリーからなる。ただし、この区分は相対的なものである。実質的には、どのような実践であっても両方の要素を持っている。ここでは、どちらの性格が強いかという区分となるが、この視点で大きく二分できるものと考えられる。

Aの教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話は、対話を通して論理的思考やコミュニケーションの力を重点的に養おうとするものである。全教科を通じて育成がめざされる資質・能力を、社会系教科においても重点的に育成しようとするものである。

それに対して、Bの社会系教科固有の資質・能力の育成を重視する対話は、対話を通して、社会系教科でこそ育成できる力を重点的に養おうとするものである。この型には、下位に二つの類型を設定することができる。

第一は、「a 社会認識の手段としての対話」である。これは、対話を通じて社会に関する事実認識や価値認識を広げ深めることに重点を置くものである。第二は、「b 社会形成の手段としての対話」である。これは、対話を通じて対立や意見の相違に折り合いをつける方法を学習させ、対話によって民主的な社会を形成するための力を育成することに重点を置くものである。bはaの要素を含みつつも、対話の社会的な役割を重視している点で、対話の学習により積極的な意味を与えているものと捉えることができるだろう。

次章より、それぞれの典型的な授業実践をもとにして、各類型について具体

的に説明していこう。なお、取り上げる各類型の典型事例には、対話に焦点を当て、その目的や意義を明確に示しているものを選定した。

Ⅲ 教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話の学習

1 授業構成の概要

本章では、中善則の論文「地域ミニコミ誌づくりによるコミュニケーション能力の育成—中学生の社会参加活動をとおして—」(中, 2005)で示された「地域ミニコミ誌づくり」における対話の事例を取り上げ、考察を行う。それを通して、教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話の特質と意義を明らかにしたい。なお、中の論文における実践は社会科の選択授業の一環として行われており、週1時間、全8回など、通常の世界科授業とは時数や内容がやや異なる。

中は、昨今の中学生のコミュニケーション能力の低下を指摘するとともに、コミュニケーションを重視する授業が少ないことを述べている。そこで、中はコミュニケーション能力を身につけるための授業改革の方向性として、木下百合子の論に依りながら、『授業におけるコミュニケーション文化の創造』を行い、授業が教室の内外に開かれ、生徒どうしはもとより、地域住民や関係者と豊かにコミュニケーションを広げ、学びあうオープンな授業を作り上げる必要性」(中, 2005, p. 37)について論じている。

このような理論的背景のもと行われた授業が社会参加活動を伴う「地域ミニコミ誌づくり」である。この授業では、生徒が新聞社を立ち上げ、企画から取材、新聞紙の発行、配達までを行うことになる。そして、会議や取材、新聞配達のプロセスにおける様々な人との関わりを通して、コミュニケーション能力を育成することがめざされている。

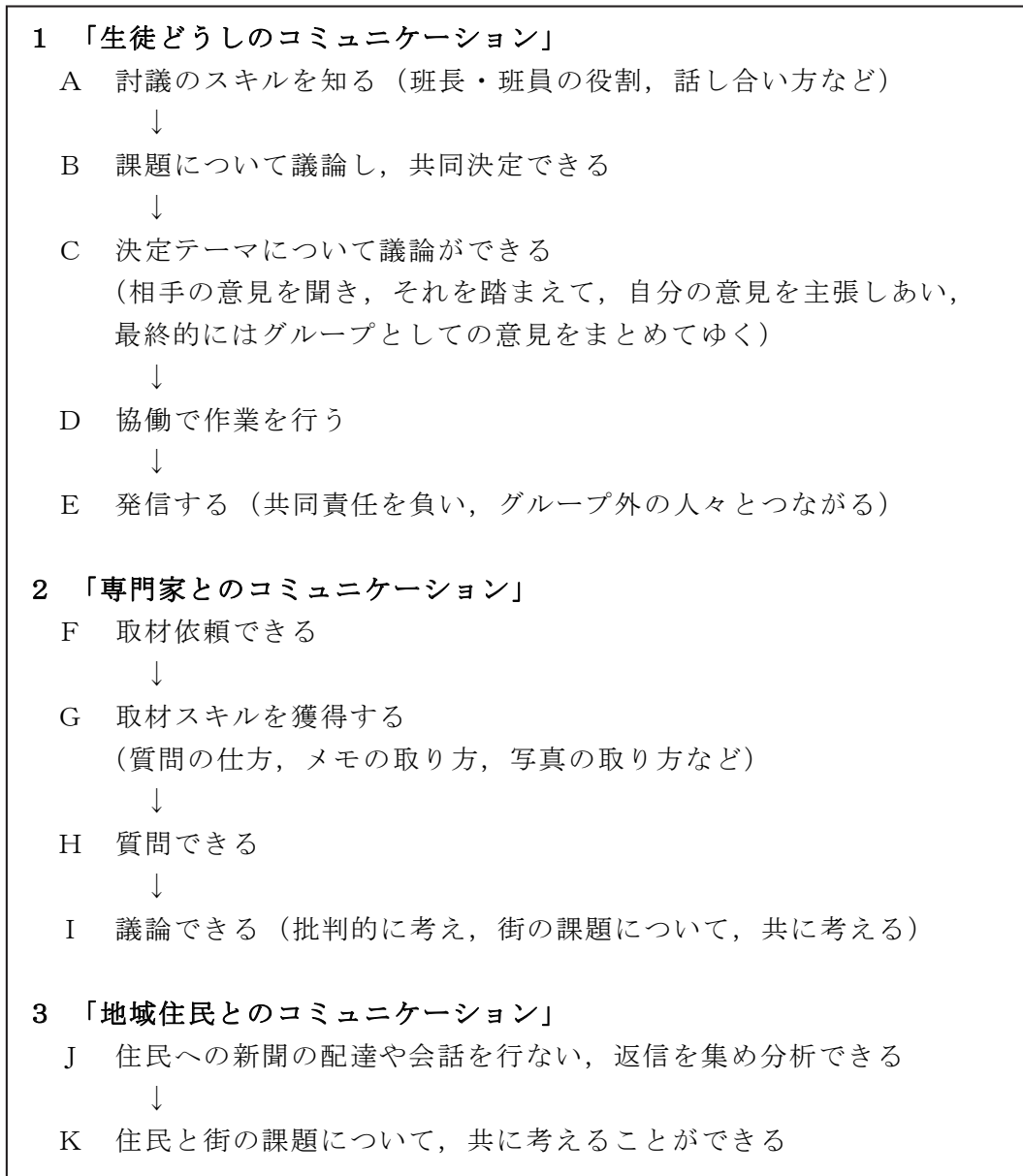
この授業の概要を、事例としてあげられている「フェンス設置問題」にしたがって説明しよう。この事例は、地域にある危険な歩道にフェンスを設置すべきかどうかを生徒が新聞の作成・発行を通して考え、関係部局に声を届けて、最終的にフェンスが設置されるに至るものである。この事例では、生徒が関わる多様な人物として、他生徒、専門家、地域住民が想定されており、関わる対象ごとにコミュニケーション能力育成のための指導計画が示されている(表2参照)。

授業は半期をかけて繰り返し新聞を発行するプロセスで構成されている。「フェンス設置問題」では、新聞を計4回発行し、その間に取材を行ったり、地域からの返信を分析したりする学習が組み込まれている。

この授業では、三つのコミュニケーションが想定されている。第一は、生徒どうしのコミュニケーションである。新聞のテーマとしてフェンス設置問題を設定するプロセスや、新聞を作成し、発信するプロセスで行われる生徒どうしの対話的活動である。

第二は、専門家とのコミュニケーションである。この授業では、新聞記事を書くために、教室外の専門家からの聞き取りが行われている。取材依頼を行い、

表2 「地域ミニコミ誌づくり」におけるコミュニケーション能力向上のための指導計画(中, 2005, p. 37)



取材のスキルを身につけ, 質問を行い, 専門家と議論する対話的活動が実践されている。フェンス設置問題では, 土木事務所や港湾局への取材が行われている。

第三は, 地域住民とのコミュニケーションである。授業では, 新聞を発行し記事についての意見を読者から集め, それらを分析することで, 新たな新聞記事を生徒が作成していく。必ずしも直接的な対話ではないが, フェンス設置問題に関しては, 計 208 通の返信を受けたとされている。

以上のように, 本授業は, 新聞づくりを基盤にした, 生徒どうし, 専門家, 地域住民との対話的な活動で構成されている。

2 授業における対話の特質と意義

では、本授業において、対話はどのように位置づけられ、どのような役割を果たしているのだろうか。その特質と意義を整理しておきたい。

第一に、対話それ自体が、育成すべき資質・能力の中核に位置づけられていることである。もちろん、本授業は、社会事象の理解を促したり、社会に参画して社会的な問題を解決したりする社会科ならではの学習という性格を持っている。対話による社会形成も意識されている。しかし、学習の中でより強調されているのは、コミュニケーション能力としての対話能力である。本授業では、その育成に関わる様々なスキルを身につけることがめざされている。例えば、議論を通して相手の意見を聞いたり、それを踏まえて自分の意見を主張したりすることなど、対話の基本的なスキルを磨くことが想定されている。また、全体を通じて、他者と文章（新聞）を介して対話するための「書くこと」のスキルも重視されている。見出しやリード、記事の書き方（5W1H）、割りつけ等を学び、班員で話し合いながら、これらのスキルを向上させていくことがめざされている。

第二に、上記のような対話能力を身につけさせることによって、主体的に人や社会と関わることができるようになることが想定されていることである。授業では、教室内外の人と何度も対話を行わせることによって、対話それ自体のスキルを向上させることがめざされている。言語を介して人や社会と関わるための基礎となる資質・能力の育成に重点を置いた対話の学習と捉えることができるだろう。

以上のような資質・能力は、社会系教科においても当然重視されるものではないが、必ずしも社会系教科のみで育成がめざされるものではない。国語やその他の様々な教科、教育活動全体を通じて育成されるべきものである。本授業は、教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視した対話型学習のあり方を示唆している。

IV 社会系教科固有の資質・能力の育成を重視する対話の学習(1)

－社会認識の手段としての対話－

1 授業構成の概要

本章では、胤森裕暢の論文「対話を重視した『価値観形成学習』による『倫理』の授業開発－単元『ジョブズとゲイツの挑戦－資本主義の倫理的問題を考える－』－」（胤森，2014）で示された授業における対話に焦点を当てて考察を行う。それを通して、社会認識の手段としての対話の特質と意義を明らかにしたい。なお、社会認識には事実認識と価値認識が含まれると考えられるが¹⁾、事実認識を広げ深めるための対話は、日常の授業の中で一般的になされていると思われるので、ここでは価値認識の成長を促す対話に焦点を当て、その事例として胤森の授業を取り上げることとする。

胤森は、現代社会において価値観の違いによる社会問題や、科学・技術の急

激な進歩から生じる価値的、倫理的な問題が生成し続けている状況を鑑みて、現代社会で生じる倫理的問題に対する自己の価値観を主体的に形成していくための力を育成する必要があることを述べている。胤森によると、このような力を育成するためには、「倫理的問題を自分に関わることとして把握し、それに対する自己の価値観を修正する計画を立て、自分たちで調べた多様な価値観を手がかりにして話し合いを通して吟味し修正してみるような学習活動が必要」(胤森, 2014, p. 46)になる。このような理論的背景から、胤森は生徒が他者との対話を通して価値観を形成していくことを重視し、対話場面を取り入れた授業を構成している。なお、胤森のいう対話には、他生徒との対話と、教材として扱う人物モデルとの対話が含まれる。

胤森が開発した授業は公民科倫理「ジョブズとゲイツの挑戦ー資本主義の倫理的問題を考えるー」である。この授業では、企業が利潤追求だけでなく社会的な承認を得るためには何を生産すればよいかという倫理的問題が扱われ、生徒は人物モデル(本授業ではジョブズとゲイツ)の価値観や他生徒の価値観を手がかりにしてこの問題に向き合っていくことになる。具体的に設定されている倫理的問題は、「資本主義の仕組みの中で消費者と生産者の幸せをともに実現するには、企業はどのような商品を生産すべきか」である。

開発された授業を対話という視点で見ると、授業は、対話を行う前の準備段階、実際に対話を行う対話段階、対話学習の振り返りを行う評価段階の3段階で構成されている。

対話の準備段階では、現代社会の倫理的問題の認識、自己の価値観の表現、自己の価値観を修正する学習の計画、が行われる。

対話段階では、2回の対話が行われる。1回目は教材(人物モデル)との対話である。ここでは、生徒が教材(人物モデルの価値観=ジョブズとゲイツの商品の生産に関する考え方)との対話を通して先の倫理的問題に対する自己の価値観を吟味・修正させることが想定されている。この場面は、ジョブズやゲイツの考え方で正当だと考えられる点を受け入れて、自分の考え方を修正する活動となっている。2回目の対話は、他生徒との対話である。ここでは、生徒どうしの対話を通してさらに自己の価値観を吟味・修正させることが想定されている。生徒は、人物との対話を通して吟味・修正した自分の考えを発表するとともに、班の仲間の発表に対する疑問を出し合いながら対話を進めることになる。

最後の評価段階では、対話学習の振り返りが行われる。ここでは、あらためて倫理的問題に向き合い、自己の価値観を表現するとともに、対話を通していかに自己の価値観が変容したのかを見取ることが想定されている。

2 授業における対話の特質と意義

では、本授業において、対話はどのように位置づけられ、どのような役割を果たしているのだろうか。その特質と意義を整理しておきたい。

第一に、対話は、社会事象に対する生徒の価値観を形成・発展させるための、いわば社会認識(ここでは価値認識)の手段として位置づけられていることで

ある。本授業では、生徒が自己の価値観を主体的に形成することが求められている。そのために、対話は、生徒が自己の価値観を対象化して吟味・修正する機会を与えるものとして機能している。すなわち、多様な他者、ここでは人物モデルや他生徒との対話によって、自己の価値観を見つめさせ、価値認識を成長させるように構想されているわけである。

第二に、対話を通して価値観を吟味・修正していく学習を行うことで、生徒が将来にわたり主体的に価値観を形成していくことができるようになることが想定されていることである。本授業における対話は、自己の価値観を対象化する役割を果たすと同時に、「互いの考え方を理解し、吟味して、手がかりとなる点は摂取し(受け入れ)、自らの考え方を修正し、発展させていく主体的な方法」(胤森, 2014, p. 47)としての性格を持つ。このような対話の方法を一つのモデルとして実践させ、習得させることで、今後の問題に対して主体的に向き合うことができるようになることがめざされている。

現代社会の事象に対して生徒が主体的に価値観を形成し、社会認識を成長させていく力は、社会系教科でこそ育成しうる資質・能力と捉えることができる。本授業は、社会認識の手段としての対話型学習のあり方を示唆している。

V 社会系教科固有の資質・能力の育成を重視する対話の学習(2)

- 社会形成の手段としての対話 -

1 授業構成の概要

本章では、吉村功太郎の論文「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」(吉村, 2003)で示された授業における対話に焦点を当てて分析を行う。それを通して、社会形成の手段としての対話の特質と意義を明らかにしたい。

吉村によると、民主主義社会は、人々の価値観を基盤とする主体的な判断の積み重ねによって形成されている。このような社会は公共的価値の形成を可能とする公共的空間ともいべきものであり、この公共的空間を創出する能力、すなわち、社会的論争問題に関する民主的な議論を通じた社会的合意形成能力が民主主義社会を担う主権者に必要であると吉村は述べる。また、民主主義社会形成の基盤ともなる主体的で民主的な価値観形成は、次のような原理に基づく必要があるとされている。すなわち、「価値観を批判的に相互検証し、互いに承認可能な価値に基づく価値観の調整を行うという〈批判・調整の原理〉と、自己と他者の存在を前提とし、社会的過程を経る〈社会的形成の原理〉」(吉村, 2003, p. 41)である。このような理論的背景のもと、吉村が開発した授業には、価値観の対立を含む社会的論争問題について、民主主義原理に基づいた相互批判と相互調整を行う議論が合意形成過程として組み込まれている。そして、そこでの対話は、民主的な社会形成の手段として機能するように構成されている。

以下、授業の概要を、吉村が開発した「情報化社会における人と社会」にしたがって説明しよう。この授業は、「内部告発に対する社会的保障への是非」をテーマとしている。授業では、内部告発という個人の行為を自己の責任と考えるか、社会によって保障されるべきものととらえるかが問われ、社会のあり方

について考えることが促されている。

この授業は前半部分と後半部分で構成される。前半部分では、内部告発という行為について社会で賛否が分かれている状況を踏まえて、内部告発をめぐる二つの具体的事例が提示され、その分析と考察を行うことで、生徒がこの問題を自らの問題として捉えることが促される。ここで取り上げられる事例は、内部告発が「行われた事例」と「行われなかった事例」である。ここでは、それぞれの事例の問題状況を把握し、内部告発に至った(至らなかった)理由や経緯を資料から読み取らせることで、内部告発をめぐる様々な社会的状況を理解することが課題とされる。そして、内部告発の事例に登場する人物の立場になったと想定して、自分なら内部告発を行うかどうかの判断をさせることで、内部告発の問題を自らの問題として捉えるよう促される。

授業の後半部分では、内部告発を法律で保護することについて社会で論争が起きている状況が取り上げられ、その分析と考察を通じて、組織や社会のあり方についての追求が行われる。ここでは、「内部告発を社会的に保障する外国の制度の事例」「内部告発を不必要とする組織のあり方を追求している会社の事例」「内部告発に社会的保障を限定的に与えている事例」が提示され、それぞれの事例でいかにして内部告発にまつわる問題が扱われているのかを生徒が資料から読み取り、検討する。そして、各自が「内部告発に対する社会的保障への是非」について意思決定を行い、グループ内の議論で合意形成がはかれる。この議論において、生徒の法的保護への賛否の主張は、トゥールミン図式を活用してなされる。そうすることで、各自の主張の論理構造が明確になり、議論で批判や検証が促進されるようになっている。このような過程を通して、生徒はトゥールミン図式を変革させ、合意できる点を見出していくことになる。

2 授業における対話の特質と意義

では、本授業において、対話はどのように位置づけられ、どのような役割を果たしているのだろうか。その特質と意義を整理しておきたい。

第一に、対話が、合意を形成するための、いわば民主的な社会形成の手段であると同時に、対話それ自体も合意形成に必要な資質・能力として位置づけられていることである。本授業では、民主主義社会の原理に基づいて、主権者たる資質・能力を育成することがめざされている。そのため、授業には民主主義社会の原理である〈批判・調整の原理〉と〈社会的形成の原理〉が組み込まれている。授業では、生徒が他者と対等な立場を前提に議論を行い、それぞれの価値観に基づく異なる主張についての相互批判と相互調整が展開される。このような過程を経ることで、お互いの理解が深まり、合意可能な点が見出されていくことになる。この一連の流れは、民主的な社会が形成される流れと同様のものであり、対話は民主的な社会を形成するための資質・能力の要として位置づけられている。

第二に、対話を通して対立や意見の相違に折り合いをつけていく学習を行うことで、多様な価値観を尊重しつつ公共的価値を形成できるようになることが

想定されていることである。授業では、生徒の価値観を民主的な調整過程を通じて社会的な価値へと引き上げる対話が行われる。この合意形成の過程は民主主義社会そのものを具現化しており、教室での学習が、公共的価値を形成していくための基盤となる力を養うものとなっている。こうした対話の活動を学習の中に組み込むことで、対話による社会形成の方法を習得させることがめざされている。

集団的な合意を生み出していくための対話の学習は、民主主義社会の市民を育成するという社会系教科のねらいを強く意識して構想されたものである。Ⅲで論じた「地域ミニコミ誌づくり」と同様に対話能力そのものも重視されているが、本授業は、より「民主主義社会を形成するための対話」に焦点化したものと捉えることができる。本授業は、民主的な社会形成の手段としての対話型学習のあり方を示唆している。

VI 研究の成果と課題

本研究の成果は以下の二点である。

第一は、対話を学習に取り入れる目的を類型化し整理したことである。具体的には、「教科横断的・汎用的な資質・能力の育成を重視する対話」と「社会系教科固有の資質・能力の育成を重視する対話」の二つのカテゴリーを設定し、後者については、「社会認識の手段としての対話」と「社会形成の手段としての対話」に区分した。

第二は、各類型の授業における対話の特質と意義を抽出したことである。各類型の典型と見なしうる授業事例をもとにして、対話の位置づけとその役割を明確にした。

以上の成果は、対話型の授業を構成する際の一つの指針となりうるものと考えられる。

最後に、本研究の課題を三点述べたい。

第一は、本研究で示した類型が暫定的なものであり、精緻化を必要としていることである。例えば、教科横断的・汎用的な資質・能力にも様々なものがある。本研究では大枠を示したにとどまっているが、さらに下位のカテゴリーを設定し、その中で対話がどのような役割を果たしているのかを分析する必要がある。

第二は、文献に基づく考察を行ったので、授業において実際にどのような対話が行われているかを明確にできていないことである。例えば、対話によってどのように価値観が吟味されるのか、合意が促されていくのかなど、実践に基づく分析を行う必要がある。

第三は、中等社会系教科における対話の事例しか分析できていないことである。初等教育における対話のあり方を含めて、研究を体系化していきたい。

註

- 1) 社会認識と事実認識・価値認識の関係については、森分（2001）および棚

橋 (2007) を参考にした。

参考・引用文献

- 馬場大樹(2017)「批判的思考力を育成する活動型社会科学習—外交交渉ゲーム “Independence Day” の実践を通じて—」『社会科研究』第 87 号, 13-24.
- 知花哲也・山内治・比嘉利博・里井洋一・加藤好一(2014)「対話を通して社会的な見方や考え方を深め合う生徒の育成—社会とのつながりを意識した授業づくり—」『研究紀要』(琉球大学教育学部附属中学校) No. 26, 35-50.
- 濱田幸伸・藤田詠司・中村努(2018)「対話的で主体的で深い学びを実現する社会科地理学習」『高知大学教育学部研究報告』第 78 号, 105-121.
- 比嘉利博・玉城健一・知花哲也・里井洋一(2015)「対話を通して社会的な見方や考え方を深め合う生徒の育成—社会参画を志向した授業づくり—」『研究紀要』(琉球大学教育学部附属中学校) No. 27, 41-56.
- 伊藤祐康・笹本隆志・山城貴彦(2013)「『物語り』を活用した学びの振り返りを組み込んだ社会科授業の開発」『香川大学教育実践総合研究』第 26 巻, 49-60.
- 木下百合子(2002)「授業におけるコミュニケーション文化の創造」『総合学習時代の授業論』ミネルヴァ書房, 72-87.
- 水山光春(2003)「『合意形成』の視点を取り入れた社会科意思決定学習」『社会科研究』第 58 号, 11-20.
- 水山光春(2017)「『主体的・対話的で深い学び』を実現する環境教育—社会科教育の視点から—」『環境教育』第 26 巻第 3 号, 25-32.
- 森分孝治(2001)「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」『社会系教科教育学研究』第 13 号, 43-50.
- 中善則(2005)「地域ミニコミ誌づくりによるコミュニケーション能力の育成—中学生の社会参加活動をとおして—」『社会科教育研究』No. 96, 35-43.
- 中本和彦(2017)「自己の社会認識を反省させる中等社会科地理教育内容開発—成熟した主権者の育成をめざす単元『大統領選挙から見るアメリカ』を事例として—」『社会科研究』第 86 号, 1-12.
- 柴田康弘(2009)「市民社会科における対話的交渉過程の評価方法開発とその実践的検証—中学校公民的分野単元「成人年齢を考える」を事例として—」『社会系教科教育学研究』第 21 号, 81-90.
- 鈴木文人・猪瀬武則(2018)「ディブリーフィング(省察活動)をふまえた授業プロセスの改善—シミュレーションゲーム教材を活用した中学校社会科の授業開発をするために—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第 2 巻第 1 号, 83-97.
- 棚橋健治(2007)『社会科の授業診断—よい授業に潜む危うさ研究—』明治図書.
- 胤森裕暢(2014)「対話を重視した『価値観形成学習』による『倫理』の授業開発—単元『ジョブズとドイツの挑戦—資本主義の倫理的問題を考える—』—」『社会科研究』第 80 号, 45-56.
- 得居千照(2017)「哲学対話における『学習としての評価』の役割—高等専門学

校『対話としての哲学・倫理入門』『現代社会論』の実践分析を手がかりとして-」『社会科教育研究』第132号, 27-39.
吉村功太郎(2003)「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科研究』第59号, 41-50.

Classification of the Purposes of Dialogue in Social Studies at Secondary School

Makoto NONAKA*1, Hidekazu YAMADA*2

Keywords: dialogue, secondary school, social studies, classification

*1 Graduate School of Education, Okayama University (Professional Degree Course)

*2 Graduate School of Education, Okayama University
