

静岡大学教育学部附属島田中学校

社会科 授業づくりセミナー

令和8年1月26日(月)

【教科テーマ】

主体的に社会に参加できる資質・能力の育成
ーエンパシーを働かせた社会の考察・構想ー



1 公開授業

◎ 1年B組 歴史的分野 「“中世”とはどんな時代だったのか」

授業者：片岡 秀征

◎ 2年B組 歴史的分野 「日本は開国すべきだろうか」

授業者：山竹 諒

2 講話「パブリック・ヒストリーに基づく歴史の授業づくり」

◎ 講師：静岡大学教育学部 伊藤 宏二 先生

歴史の授業で「生きる力」を育むために「主体的・対話的で深い学び」はどのように実践していけばよいでしょうか。本セミナーでは近年注目されている「パブリック・ヒストリー」という歴史実践の方法を紹介しながら、歴史授業の新しいあり方を考えていきたいと思います。

3 ワークショップ

【共同研究者】

静岡大学教育学部 准教授 伊藤 宏二
静岡大学教育学部 准教授 佐藤 正志
静岡大学教育学部 准教授 村井 大介

【研究協力員】

焼津市立小川中学校 教諭 草間 智史
菊川市立菊川西中学校 教諭 金原 稜佳
藤枝市立広幡中学校 教諭 伊藤 宏毅

本日の流れ

1 公開授業【1階 1年B組】【3階 2年B組】 13:10~14:00

1年B組 歴史的分野「“中世”とはどんな時代だったのか」授業者：片岡 秀征

2年B組 歴史的分野「日本は開国すべきだろうか」授業者：山竹 諒

2 授業者より【視聴覚室】 14:15~14:35

3 講話【視聴覚室】 14:35~15:20

「パブリック・ヒストリーに基づく歴史の授業づくり」

講師：静岡大学教育学部 伊藤 宏二 先生

4 ワークショップ【視聴覚室】 15:20~16:05

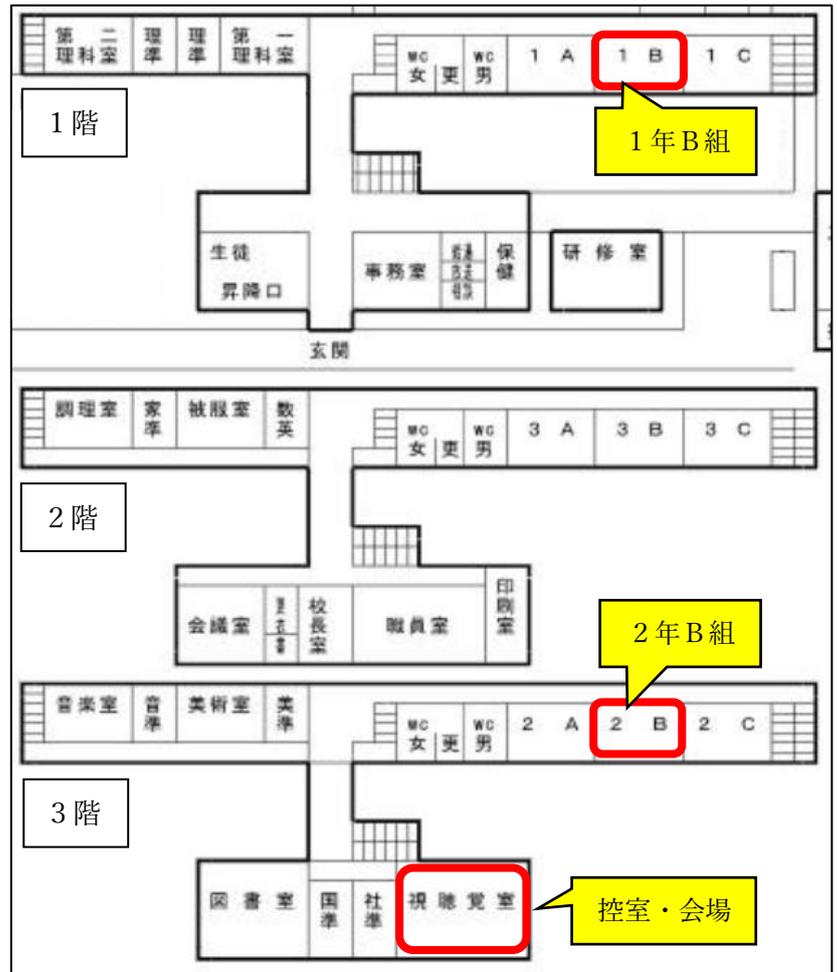
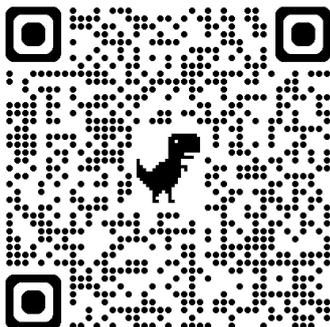
●お荷物は、視聴覚室に置いて参観してください。公開授業の間、視聴覚室を施錠いたします。

●本校のホームページでは、定期的に本校の授業実践を紹介しています。ホームページ上部の「教育研究」から、社会科の実践のページに入ることができます。ぜひ、ご覧ください。

●アンケートのお願い

本日の授業づくりセミナーについて、忌憚なきご意見をお待ちしております。回答は2月6日（金）を目途に、QRコード、もしくはリンクよりお願いします。

<https://forms.gle/FsZrJ9xZifqQ3Vs77>



主体的に社会に参加できる資質・能力の育成

－エンパシーを働かせた社会の考察・構想－

1 研究テーマと研究のあゆみ

本校では、OECDのEducation2030に示された『ラーニング・コンパス 2030』の理念を基に、以下のような育てたい生徒像を段階的に掲げ、研究のテーマと結び付けた。

- A** 自らが“社会の一員”であることを自覚できる生徒
- B** 自ら、社会における課題について問いをもち、社会的な見方・考え方を働かせ、多面的・多角的に考察できる生徒
- C** 自ら進んで、持続可能な社会のあり方を、社会的な見方・考え方を働かせ、多面的・多角的に構想できる生徒
- A'** 自らの“社会の一員”としての責任をもち、社会をよりよいものにしていくために、目標を立てたり、振り返りを行ったりしながら、実社会に参加していける生徒

生徒にとって、社会とは自分の外の世界のことである。時間的な距離や空間的な距離が、生徒自身から遠くなればなるほど、「自分とは関係のないこと」と認識する生徒もいる。私たちにはまず、**A**の“社会の一員”であることを自覚できる生徒として、学習の舞台に立たせていくことが求められる。そのため、社会科の教材を、生徒の生活に近づけ、自分事として認識させていくことが大切になる。この認識こそが、生徒の社会科を学ぶ意義につながり、原動力になる。この認識をもたせるため、より効果のある単元構想や問い、資料、生徒の活動について、本校はもちろん、各市町の公立中学校でも長年研究が続けられてきた。同様に、**B**や**C**の生徒の姿についても、社会科の授業を通して目指すべきものとして、日々の実践で意識されていることだろう。

本校では、**B**や**C**の考察や構想を通して、**A'**の“社会の一員”としての責任をもち、社会をよりよいものにしていくために、目標を立てたり、振り返りを行ったりしながら、実社会に参加していける生徒の育成をテーマにしてきた。VUCAの時代の中で、社会にただ順応できるだけでなく、能動的に「社会をよりよいものにしていくための変化」を起こそうとする姿勢の育成を目指してきた。しかし、生徒の構想した案が机上の空論で終わってしまうことや、学校の授業という枠の中で止まってしまうことが多かった。そこで、ICTを活用した「本物の社会や他者」との関わりや、単元の終末に教室を越えた場面における発信の場面などを取り入れ、生徒の変容を見取ってきた。ここ数年は、学習活動のあり方から、学習における生徒の視点や思考の流れに重点をおいた学習のあり方へと、研究の重点をシフトしてきた。

なお本校では、「社会参画」を実社会における政策や事業などの計画に加わること、「社会参加」を社会からの恩恵を受けたり、義務を負ったりしながら、よりよい社会に向けて判断、行動していくことと定義付けている。社会に関与する程度の高さでは、一般的には「社会参加」よりも「社会参画」の方が高い。しかし、計画や運営に携わらずとも、社会の一員として取り組むことのできることもあり、そこにも責任を見出す

ことができる。**A'**の生徒を目指すにあたって、政治家や経営者、管理職などの立場の責任に限らず、一市民としてもつべき責任についても学ぶことができるよう、「参加」という言葉を研究テーマに用いた。

2 社会を考えていく上での視点や考え方

主体的に社会に参加できる資質・能力の育成に向け、社会の課題の考察やよりよい社会のあり方の構想をしていく上での「ウェルビーイング (Well-Being)」の考え方や、社会に対して安心・満足を感じている立場を示す「サティスファイド (Satisfied)」と、一方で社会に対して不安や不満を感じている立場を示す「ディサティスファイド (Dissatisfied)」の、2つの立場からの視点について、研究を行ってきた。

(1) ウェルビーイングについて

Education2030では、「持続可能な開発と社会的連帯は、全ての人々のコンピテンシー (competency) にかかっている」とされ、様々な時代の変化の中で、コンピテンシーを身につける共通の目標として想定されたのが、「ウェルビーイング」という考え方である。ウェルビーイングは、瞬間的に幸福な状態を示すハピネス (Happiness) と異なり、持続的に良好・幸福な状態を示している。そして、ウェルビーイングは文化の違いを背景に、個人によって異なる性質をもつ。よりよい社会とは、そこに属するすべての人のウェルビーイングが考えられているものである。そのため、よりよい社会を構想していくためには、各個人のウェルビーイングと社会全体のウェルビーイングに注目していかなければならない。本校では、ウェルビーイングの考え方を授業に取り入れていくことが、主体的に社会に参加できる資質・能力の育成により効果があると考え、教材開発や単元構想の基幹理念にしてきた。

(2) エンパシー (empathy) を働かせた考察・構想

これらウェルビーイングの達成に向けた課題の考察や解決に向けた構想を行う時、エンパシーを働かせていくことが大切だと考える。エンパシーとは、他者の立場や境遇を理解し、思いを想像する力と定義づけられる。この言葉はドイツ語の「Einfühlung」の訳語として1世紀前には既に登場しており、最初は「感情移入」という意味の強い言葉として使われた。しかし、20世紀半ばから欧米の心理学での実践的な研究が進み、主体の想像の投射を否定し、人間関係における認知スキルとして扱われるようになった。1955年のリーダーズ・ダイジェスト (Reader's Digest) では、エンパシーを「自分自身が感情的に巻き込まれて判断力に影響をおよぼすことなく、他者の感情を理解する能力」と定義した。これは「コグニティブ・エンパシー (cognitive-empathy)」とも呼ばれ、その人物の感情を含む考えについて、より全面的で正確な知識をもつこととして説明されている。一方で、共感や同情、思いやりに基づく見方・考え方は「シンパシー (Sympathy)」ある

いは「エモーショナル・エンパシー (emotional- empathy)」と定義付けられる。

社会が大きく変革する場面では、その社会の中で安心・満足していない立場であるディサティスファイドの存在が大きい。本校では、その地域、その時代の人々を「サティスファイド」「ディサティスファイド」に分けて見ていく授業を実践してきた。しかし、授業を行う中で、「困っていない現代日本の私たち」がどう思うか、どう考えるかに終始してしまうことがあった。生徒に訴えかける資料を用意し、単元構想を工夫しても、「かわいそう」、「助けてあげなきゃ」という考えで学習を終える生徒が見られた。これらシンパシーを働かせた見方・考え方に終始してしまうと、その立場の人にとってのウェルビーイングの達成につながらない。現代の人権をめぐる問題を見ても、「困っていない私」が、「困っている人」をかわいそうと思うかどうかで行動を変えるといったことが多い。例えば、インターネットや SNS において、ある個人に対して匿名の攻撃的な投稿がされた場合、自分が「投稿された相手をかかわいそう」だと捉えれば誹謗中傷になるが、「仕方ない」と捉えれば正義となる、といった問題が見られる。このような現状を踏まえても、今後の社会に求められるのは、エンパシーを働かせて社会を見る力だと考えた。

これらを受け、本校では「エンパシーを働かせた考察・構想」を社会科の授業に取り入れることが有効かどうか、研究を行ってきた。同じ社会であっても、そこに属する個人を見ていくと、全体の利益や客観的な数値を考慮しただけでは割り切れない、それぞれの経験に基づく主観的な「良好・幸福」がある。まして、そこに時間や空間の隔たりが加われば、歴史的背景や地理的背景に基づいて、価値観の差異も生じる。歴史的分野においては、歴史学者 E. H. カー (Edward Hallett Carr, 1892 - 1982) の「歴史は、現在と過去との対話である」という言葉通り、なぜその事象を生徒に触れさせるか考えたときに、それを後世に残そうとした人々の思いにまで思考をめぐらせることで、生徒自身の感じる、歴史学習の意義もさらに高まるだろう。この考え方は、地理的分野や公民的分野でも同様にあてはまると考える。

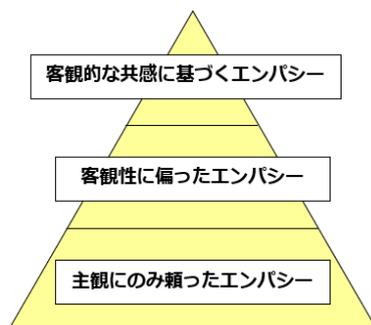
3 エンパシーを働かせるための手立て

以下、4つの視点で授業をデザインしていき、実践を行った。

(1) 3段階区分による生徒の分析

授業における生徒の思考を分析していくため、3つの段階に分けて定義付けた。これまでの授業における生徒のエンパシーの働かせ方を分析し、人数の多い段階と少ない段階に分けている。

図の一番下の段階は、先に述べたシンパシーあるいはエモーショナル・エンパシーに近いものである。相手の置かれている社会的な背景への理解を欠くと、それは個人的な主観に頼った



思い込みになってしまう。

この段階から、客観性に基づいてエンパシーを働かせられる次の段階になるには、思考する際の「根拠」が必要になる。社会科においては、資料や既習事項との関連付けを通して、「なぜこの人たちが、このような行動に出たのか」という考察につながっていく。特に、時代背景やその地域の特色の理解を踏まえた考察は、生徒を主観的な思考から客観的な思考へと変換させていくことができる。

しかし、社会的事象が数値化され客観的なものとして捉えられていく時に、「私はこう感じる」といった個人の経験がもつ価値は切り離されてしまうことが多い。学習意欲が高く、資料を率先して収集し、活用できる生徒であっても、その考察が表面上の切り取りの理解に終わってしまうことがある。

「当時の人はどんな思いで、その行動をとったのか」、「その地域の人は、なぜこの産業に頼らなければならないのか」など、客観的な情報による判断だけでなく、相手が感じている思いにまで思考を馳せる段階のエンパシーがあると考えた。つまり、対象となる人々の状況や背景を、根拠を基に正しく理解しつつも、それらを踏まえて思いや考えをより高精度に想像できる見方・考え方である。この段階のエンパシーを働かせた考察や構想を重ねることで、ウェルビーイングの達成に向け、研究テーマで目指す「社会の一員」としての責任をもち、…、実社会に参加していける生徒」にも近づいていくことが期待される。

(2) 単元構想、発問、情報の工夫

生徒がより高位のエンパシーを働かせるためには、単元構想や発問、資料を工夫していく必要がある。

単元構想については、単元の終末で生徒がどのようにエンパシーを働かせているのかを想定し、流れを計画していく。その際、当事者を取り巻く背景や社会情勢などの基本的な知識を正しく理解する時間を設けたり、より深く相手の立場に立って思考する時間を設けたりして、単元を進める中で、エンパシーの精度を高めていくことができるようにデザインをしていく。また、エンパシーを働かせ、よりよい社会のあり方を考える時間を、単元の最後に設けていく。

発問については、授業の中心発問だけでなく、その問いを考え、対話している生徒に対して、より効果的な補助発問を用意していく。中心発問だけでは、客観性に偏ったエンパシーを働かせるだけで授業を終えてしまう生徒が出てくることが想定される。そこから、一歩踏み込んで当事者の思いを想像できるよう、授業者の補助が重要になってくると考えられる。

資料については、用意する資料の内容や既習事項との関連付けを意識した授業構想が求められる。例えば、インタビュー結果の資料を用意するなら、当事者が語った原文をなるべくそのまま生徒に提示させ、生の声として扱わせることが考えられる。この他にも、資料の提示する順番を変えたり、既習事項を生かして考えられる仕掛けを考えたりすることで、生徒のエンパシーの働かせ方が変わってくると考えられる。

4 本校生徒のあらわれ

エンパシーを働かせるための授業者の関わり方や生徒のあらわれの一例を紹介したい。次は、1年B組で実践した地理

的分野B (2)「世界の諸地域」のうちのヨーロッパ州 (写真1) とアフリカ州 (写真2) の授業の一場面である。

【ヨーロッパ州】「ヨーロッパは積極的に難民を受け入れるべきか」

S1: 難民は実績不足とか知識不足っていうけど、例えば工場とかで決まった仕事やってたらさ、そのうち慣れると思うじゃん。だから、工場とかで肉体労働とかすれば知識とか必要ないから、それで東ヨーロッパで受け入れれば、東ヨーロッパは経済発展して、より給料とか増えるからその方がいいんじゃないかなと思いました。

S2: 今S1さんが単純作業をやればいいみたいな意見だったと思うんですけど、今AIが発展しているから、そういう単純作業って全部AIとかに任せちゃえば解決する内容なので、難民を受け入れるべきって考えにはならないと思います。

T: 今、難民のお仕事の話が出てきたけど、**難民の人たちが例えば「私はこういう仕事に就きたいです」って夢を語ったら？**

S3: 無理！
ザワザワ

S4: えー、そんな、わざわざこっちが受け入れてやってる立場なのに。

S5: 教育する場所がちょっと設けられないんじゃないか。

T: じゃあ、周りと話してみたらん。

ザワザワ

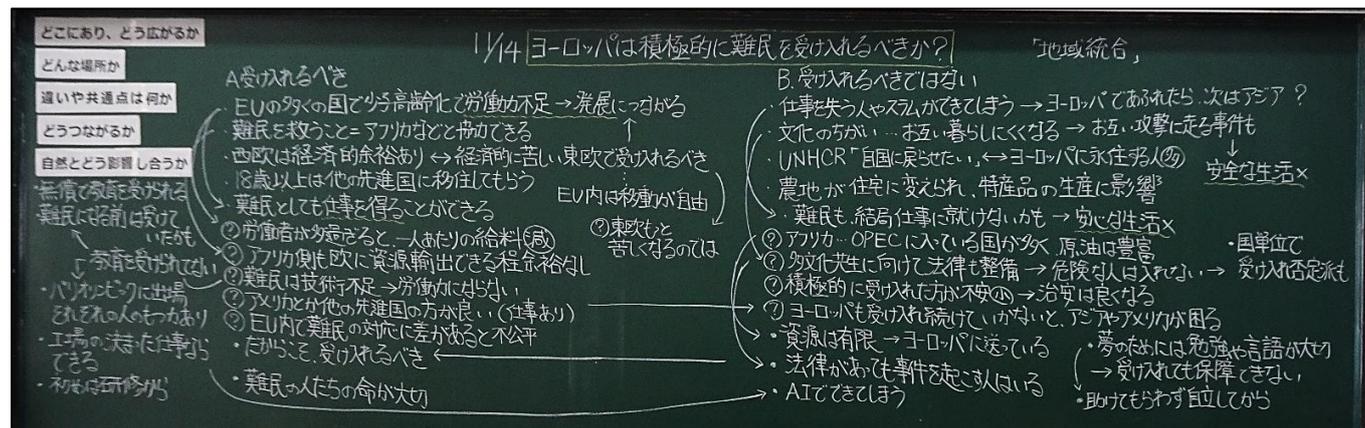
S5: そういう夢について、勉強しなきゃいけないじゃん、やっぱり。でも、その設ける勉強する場所がない。言語もちがうわけじゃん。だからその前に、まず最初に言語を教えないとダメじゃないかなと思う。

ザワザワ

S6: これって、今は難民だけであって、昔はちゃんとした教育を受けていた可能性があるから、別に夢を語っても、勉強をしていればどんな仕事にも就けると思う。

生徒は、単元で学習してきたEUの特色やヨーロッパ州で

写真1

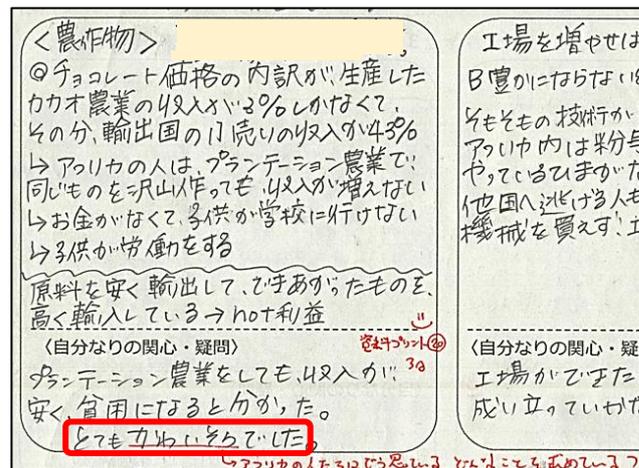


見られる課題を根拠にしながら、意見を出し合った。しかし、合理的な解決を求めるあまり、難民一人ひとりの思いや願いへの想像に欠けるアイデアが増える場面が見られた。そこで、授業者から「難民が自分の夢を語ったらどうするか」という補助発問を投げ掛けた。受け入れる側の視点に立っていた生徒から反論が出たが、しばらく対話を続けていくうちに、難民の視点にも立って考えた意見が増え始めた。

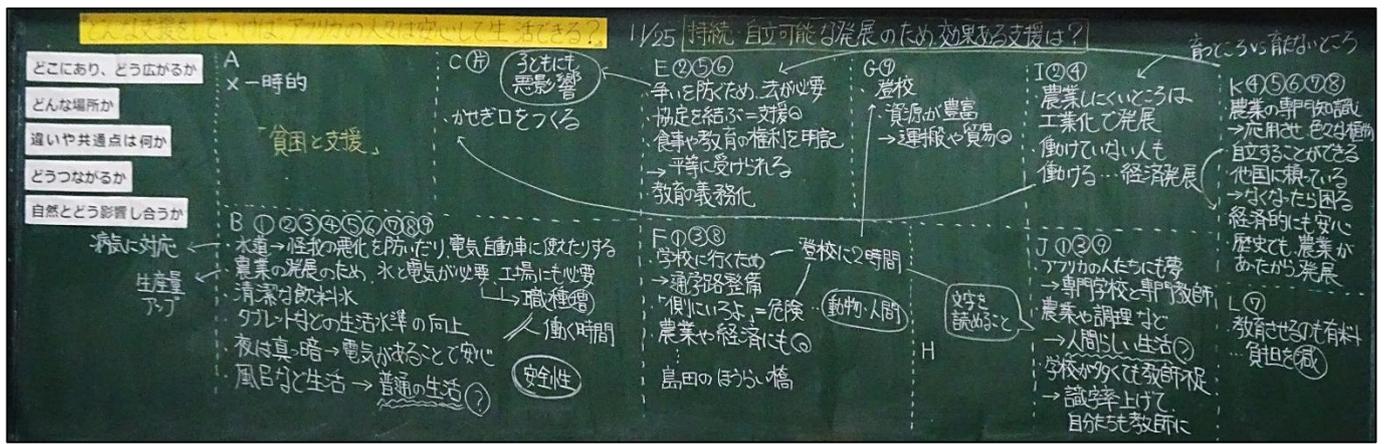
【アフリカ州】「アフリカの人々が自立して持続的に発展していくためにはどんな支援が必要か」

A: 食料や水をあげる	B: 水道や電気を整備する
C: アフリカの製品を買う	D: 薬やワクチンをあげる
E: 憲法づくりに協力する	F: 道路を整備する
G: 鉄道をつくる	H: フェアトレード商品を買う
I: 工場を建てる	J: 教師を派遣する
K: 農業の方法を教える	L: 文房具や教材をあげる

単元を通して、上記の選択肢を生徒に提示し、自分の考えをもった。アフリカ州の地域的特色を学習する前には、AやDといった「助けてあげる」という意味合いの強いものを選ぶ生徒が多かった。また、学習の中で「アフリカの人々がかわいそう」という記述をする生徒が見られた。



アフリカで見られる課題を追究する中で、生徒は現地の人々の自立や持続可能な方法が大切だと考えるようになった。そこで、単元の最後に改めて支援の方法を選択し、討議する時間を設けた。単元の最初にAやDを選んだ生徒は、一時的な支援だと判断し、別の支援の方法を選んだ。学習してきた貧困問題の背景や社会の仕組みに着目し、アフリカ州に



自分は、授業の中で、「普通の生活」という言葉を使っていた。しかし、自分たちの日本での生活の普通と、アフリカの人々の生活の普通は、全く違うのであると知った。その面が、自分たちは、もともとアフリカの人々に寄り添って支援をせよとされたと思った。食料が不足し、食べ物もあげられず、お金の乏しさも悪いわけではなから、今後のことを考え、より持続可能な支援のなかで、アフリカの人々と、お金の乏しさも解消し、せいでこれをめると、より困ることがあるかもしれない。そのため、先を見通した支援、アフリカの人々の立場に立って、お金の乏しさも解消し、これが大切にならざるを得ない。自分自身も、自分もあたりまえに、相手の立場にならざるを得ない。効果のある支援に、つながる。

暮らす人々の視点で考える姿が見られた。「自分たちの視点」での考察から「当事者の視点」での考察へと変容させていくためには、単元構想の工夫が効果的であることが確認できた。単元の最後のレポートに、上記のような記述が見られた。一見、道徳的に価値のある考えのように読み取れる。しかし、「地域ごとの違い」や「当事者の視点」に言及しており、この生徒にとって、社会科で目指すべき多角的な考察の必要性につながる学びであったと考えられる。

5 地域の公立中学校での実践

エンパシーを働かせた考察・構想を行うように授業をデザインしていく研究は、地域の公立中学校の教諭にも協力してもらった。それらを踏まえ、共同研究者とともに、公立中学校での展開が可能かどうかの検討を行った。

(1) 草間智史教諭（焼津市立小川中学校）の実践

草間教諭は、歴史的分野C(1)のうち「欧米における近代社会の成立とアジア諸国の動き」において、エンパシーを働かせた考察を行える単元デザインを考えた。国王や国民、資本家や労働者など、この時代の変化をより多角的に見ていく上で必要となる立場の思いを想像する工夫が各時間に取り入れ、単元の最後に「イギリスと中国はどんなことを知っていたらアヘン戦争を避けられたか」という発問を取り入れた。また、その発問を考えた後、生徒自身で学習を踏まえた教訓を考える時間を設けた。

単元の最後の授業では、生徒にアヘン戦争前の国際関係に注目をさせ、最初に個人で考える時間を設けた。既習事項を振り返って考える生徒がおり、単元構想の工夫の効果が見られた。ある程度時間が経ったところで、生徒間での対話を促した。草間教諭は「イギリスはなぜアヘンを送ったの?」、「清の国民がアヘンに害があると知っていたらどうする?」といった補助発問をしていくことで、生徒が両者の立場に立って考えようとする姿が見られた。さらに草間教諭は「清は何が

欲しいのかな?」と全体に問うと、清の立場に立って発言をする生徒が増えた。

事後協議では、戦争を否定するという考え自体が、現代日本の価値観であり、その時代の社会背景や因果関係を踏まえた、当時の人々の価値観に迫ることの必要性が話題にあがった。生徒が実際に当時の人々の価値観に迫っていくためには、根拠や因果関係を踏まえた歴史的事象の理解や、授業者と生徒との対話による価値観のすり合わせの重要性が大切であり、今後の歴史的分野の授業づくりの課題として共有した。

また、該当学級の生徒を対象に、授業後にアンケートを行った。

「あなたは歴史の授業を通して、よりよい社会のあり方を考えることができますか」(n=24)

- 〈とても多い〉1人
 - ・今までいろんな人が実際に経験したことなどを今自分の生活に応用することができるから。
- 〈多い〉8人
 - ・なぜこの時代の人たちがこんなことをしたのかと考える中で思うことがあるから。
 - ・今までの歴史を振り返ることで今の日本や世界をよりよいものにできると思うことがあるから。
- 〈時々ある〉10人
 - ・もっとこうすればこういう社会になるのかとたまに思うことがあるから。
 - ・歴史で学んだ争いや、その争いが起った理由を学んでいくうちに、今起っているロシアとウクライナの戦争に結びつけるときがあるから。
- 〈あまりない〉3人
 - ・当時の人の心境を考えることはあってもそれを今の社会につなげて、考えることは少ないから。
- 〈ない〉2人
 - ・歴史は授業でやっているだけだから。

「あなたは、今回の授業で、問いに対して、イギリスと清、それぞれの立場や境遇を考えながら、自分の考えをもつことができましたか」(n=24)

〈とても深く考えられた〉1人

・なぜイギリスがアヘンを使ったのかが良く分かったし、それぞれの立場を見て自分なりの結論がでたから。

〈深く考えられた〉10人

・イギリスと清が戦争した理由がよく分かったから。
・立場をはっきりとさせ、境遇をちゃんと確認した上で意見をつくることができたから。

〈ある程度考えられた〉9人

・自分の考えができた後、友達と交流して、友達の意見を参考に新しく自分の考えをもつことができたから。

・イギリスに支配される清を想像して考えられたと思う

〈あまり考えられなかった〉2人

・社会が本当に苦手な授業の意味がまず理解できなかったから。

〈考えられなかった〉1人

・イギリス人のことなんてわかんない。

〈無回答〉1人

「あなたは、イギリスと清、それぞれの立場や境遇を考える上で、どのような情報が効果的だったと考えますか」(N=24)

〈これまで学習した知識や考え方〉12人

〈表やグラフなど、数字の特徴や変化を読み取る資料〉7人

〈絵画など、視覚的な情報を読み取る資料〉11人

〈手紙や演説など、文章の中の情報を読み取る資料〉10人

生徒にとって、過去の外国の人々は、自分たちから最も離れた立場であり、エンパシーを働かせるこの難しさを感じている生徒が多かった。その中で、国際関係や事象を整理し直すことで、戦争をした理由を正しく理解できた生徒や、他の生徒との対話で、別の視点からの考え方に触れる生徒がいたことが確認できる。

(2) 金原稜佳教諭(菊川市立菊川西中学校)の実践

金原教諭は、公民的分野C(1)「人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」において、エンパシーを働かせた考察を行える単元デザインを考えた。単元の終末では、生徒に「同情ではなく、自分だったらどうするか」を意識させ、次の単元「民主政治と政治参加」につなげていく単元構想を計画した。人権を学習する際の資料として、盲導犬同伴の受入や選択的夫婦別姓制度、電通過労事件、袴田事件を扱い、後者の2つの事例については、当事者あるいはその家族の生の声を生徒に提示をした。

単元の終末では、「誰もが個人として尊重される社会づくりと『法』はどんな関係にあるのだろうか」という発問で授業を行った。生徒は小集団になり、目指すべき社会づくりに法がどれだけ重要かを「%」で考えた。単元の学習の成果を生かし、法で守りきれなかった人々に再度着目している生徒が多く、中には30%をつけた小集団も見られた。授業の後半に、「最高法規の憲法を変えたら良くなるのでは」と発言した生徒に対し、金原教諭は「憲法って誰がつくるんだっけ」と切り返した。すると、自然と「法」から「人々の社会参加」を話

題にする生徒が増え始めた。

事後協議では、法のあり方への疑問を考えることは法の重要性に気付くことであり、有効な手立てであるとの意見が出た。一方で、法の運用面の問題点や、被害の救済のあり方も考えさせることが有効であり、例えば弁護士の講話を聞くなどの手立てもあげられた。

また、該当学級の生徒を対象に、授業前、授業後にそれぞれアンケートを行った。

【授業前】

「あなたは公民の授業を通して、よりよい社会のあり方を考えることがありますか」(n=26)

〈とても多い〉4人

・考えをつくる時、こういうところがだめだけど、こういう面ではいいみたいな、多角的に見ることが多いから。

〈多い〉7人

・授業の中での考える場面は、具体例が多く、自分たちの未来で起こりそうなことも考えているから。

・どうしたらこの問題はこれから起こらなくなるのか、どうなっているのかを知りたいし、こうするべきではないか、と考えることが多いから。

〈時々ある〉15人

・昔の社会を歴史や公民で知り争いなく穏やかに社会を作っていくにはどうすればいいのか考えるから。

・日常生活で意識することはあまりないから。

〈あまりない〉〈ない〉0人

【授業後】

「あなたは、今回の単元の学習を通して、よりよい社会のあり方について、自分の考えをもつことができるようになりましたか」(n=27)

〈なった〉13人

・法や権利などを知ってこれまで考えが一直線だったのが複数考えられるようになったから。

・憲法なんて気にしたことなかったけど新しい権利の意味や本当にこのままでいいのかを考えるようになったから。

〈ある程度なった〉14人

・1人1人が「国民」という立場に立って、憲法や権利について考えることができたと思うから。

・よりよい社会を作るには、国民の意見を聞き、憲法を変えていくべきだと思います。

〈あまりならなかった〉〈ならなかった〉0人

【授業前】

「あなたは、公民の授業で、様々な境遇の人の立場に立って、問いを考えることがありますか」(n=26)

〈とても多い〉7人

・事例などを通して考える授業が多いから。

・どんな不満をもっているのか、問題があるのを、エンパシーをもとに考えることが多いから。

〈多い〉4人

・国民にとって、政府にとってなどの様々な立場から、考えることがあるから。

〈時々ある〉9人

・自分がもしそういう人生だったらとか考えることがあ

る。

・その人はどうしてそうしたのかというのを考えることでより授業が深まるから。

〈あまりない〉〈ない〉0人

【授業後】

「あなたは、今回の授業を通して、これまで学習した立場や境遇の人々の思いをもとに、問いを考えることができましたか」(n=27)

〈できた〉13人

・ただ知識で答えるのではなく、どう思うかどう考えるか、を考えながら問いを考えることができたから。

・高橋まつりさんや袴田さんの事件などを学び、その人の立場になって考えることができたから。

〈ある程度できた〉14人

・授業で、事例をもとにやっていたので、考えやすくなって考えることができたから。

・これまでも、公共の福祉のようなことで、我慢しなければいけなかった人がいたなと思ったからです。

〈あまりできなかった〉〈できなかった〉0人

「あなたは、他者の視点から考える上で、どんな情報を調べると効果的だと思いますか」(N=26)

〈これまで学習した知識や考え方〉17人

〈表やグラフなど、数字の特徴や変化を読み取る資料〉14人

〈絵画など、視覚的な情報を読み取る資料〉7人

〈手紙や演説など、文章の中の情報を読み取る資料〉16人

授業前に行ったアンケートから、生徒は、単元の中でエンパシーを働かせる場面を肯定的に捉えられていることが確認できる。授業後のアンケートでは、これまでの学習内容について言及している生徒の記述が見られ、様々な境遇の人の立場から課題を考えていく上で、単元構想の工夫が効果的であったことが読み取れた。

(3) 伊藤宏毅教諭(藤枝市立広幡中学校)の実践

伊藤教諭は、地理的分野C(3)「近畿地方」において、エンパシーを働かせた考察を行える単元デザインを考えた。伊藤教諭は、次単元の「地域のあり方」では、生徒の居住地域の在り方の構想を計画しており、日本の諸地域での学習成果をそこにつなげられるよう、単元を計画した。また、伊藤教諭は京都市や滋賀県に問い合わせ、実際のアンケート結果等を集め、教材化した。修学旅行を前に近畿地方への関心が高まっている生徒と「近畿地方の人々がどんな思いや考えで伝統的な生活や文化、自然環境を残してきたか」という問いを共有し、授業実践を行った。

単元の最後の授業では、生徒が「近畿地方のよりよい社会の実現に向けた会議」を疑似体験した。滋賀の立場を考える小集団では、資料から、琵琶湖の環境に課題を感じている人が半数もいながら、環境保全活動に70%の人が参加したことがないという結果に注目し、「若い人が忙しくてできないんじゃないかな」、「でもこれだと自然環境を残していくのは無理だと思う」、「まず活動に参加してみることで気付くこともあるんじゃないかな」といった対話が見られた。京都の立場を考える小集団では、初めは「京町屋は不安だから私は住みたくない」と発言した生徒に、伊藤教諭が補助発問をしていく

中で、「京町屋を残すことは、近畿地方や日本全体にとっての利益になるかもしれない。なら、もっと他の地域からの補助金があってもよいのでは」と、考えを変容させる姿が見られた。

事後協議では、資料を効果的に活用する生徒の様子が話題にあがった。資料に対して、たとえ率直な感想や数値の読み取りだけの考えから始まって、生徒間の対話や授業者との対話を通して、それらはより高位なエンパシーにつながることを確認できた。一方で、地理的分野ならではの空間的な思考を生かすことを考えていくと、一つひとつの具体のあり方を追究することの難しさが出てくること課題としてあげられた。

また、該当学級の生徒を対象に、授業前、授業後にそれぞれアンケートを行った。

【授業前】

「あなたは地理の授業を通して、よりよい社会のあり方を考えることがありますか」(n=22)

〈とても多い〉0人

〈多い〉13人

・よりよい社会を考えることで自分の地域にも使える作戦や対策が見つかるかもしれないから。

・よりよい社会のあり方を考える方が楽しいから。課題だけで終わると、なんかいや。

〈時々ある〉8人

・地理とかで課題や差別とかの問題を学ぶときがあると、「どうしたら差別がなくなる?」とかたまたま考えるときがあるから。

・興味を持った地域のことは考えたりするけど正直あまり考えることはない。

〈あまりない〉1人

・考えても自分の意見で社会が動くことはないから。

〈ない〉0人

【授業後】

「あなたは、近畿地方の学習を通して、よりよい社会のあり方について、自分の考えをもつことができるようになりましたか」(n=22)

〈なった〉14人

・友達に共感してもらえたり、エンパシーを通して、その人の気持ちになる力もついたから。

・現状からなにが原因でどうすればよりよくなるかを考えることができていた。それを行うときにさらに問題がおこるといふところまで考えられたから。

〈ある程度なった〉8人

・資料を読み取るだけでなく今までの学習内容も使いながらできました。

・住んでいない地域の人の気持ちを知ることができたから。

〈あまりならなかった〉〈ならなかった〉0人

【授業前】

「あなたは地理の授業で、自分が暮らす地域とは別の地域で生活している人の立場に立って、問いを考えることがありますか」(n=22)

〈とても多い〉2人

・そういう視点で考えた方がその地域の真の課題を見つけられるから

〈多い〉7人

・自分の地域にはない別の地域の課題についてその地域の人々がどう思っているかを知れば、よりその地域に興味がわくから。

・その相手の立場となって考えることは多いと思います。毎回ではないけれど視点を増やすことでちがう答えを見つけれられるからです。

〈時々ある〉13人

・自分はどうだけどこの地域の人はどうかな?と考えるとなんとなく問いが出てくるときがあるから。

・地方によって気候や、面積など異なる部分が多いから考えにくい。だが、共通点的や「〇〇地方にはでき、藤枝ではできていない」などは考えられることがある。

〈あまりない〉〈ない〉0人

【授業後】

「あなたは、今回の授業を通して、これまで学習した立場や境遇の人々の思いをもとに、問いを考えることができましたか」(n=22)

〈できた〉11人

・アンケートの結果を見て「こう答えた人はこういう気持ちなんだろう」と考えられたから。

・「暮らしやすく」「迷惑」など、その地域に住んでいる人の気持ちを考えられたから。エンパシーを使って考えられたから。

〈ある程度できた〉11人

・自分から住んでいる所の思いと比べて考えたりしたからよかった。また思いを考えて自分自身から「もしそうだったら」など考えた。

・思いを考えることはできたけど、問いは考えられなかったから。

〈あまりできなかった〉〈できなかった〉0人

「あなたは、他者の視点から考える上で、どんな情報を調べると効果的だと思いますか」(N=26)

〈これまで学習した知識や考え方〉18人

〈表やグラフなど、数字の特徴や変化を読み取る資料〉18人

〈絵画など、視覚的な情報を読み取る資料〉5人

〈手紙や演説など、文章の中の情報を読み取る資料〉12人

授業前のアンケートを見ると、エンパシーを働かせる上で、地域ごとの差異を肯定的に捉えている生徒とそうでない生徒がいることが確認できる。授業後のアンケートでは、伊藤教諭の用意した資料を読み取ったからこそ記述も確認でき、エンパシーを働かせるためという意識で授業者が資料を集めることの重要性を改めて認識した。一方で「思いを考えることはできたけど、問いは考えられなかった」という記述は、エンパシーという手段と、学習をした先の目標が繋がっていない様子が窺える。こういった生徒にどのような支援をしていくことが求められるのかも、考えていかなければならない。

6 成果と課題

本校での授業実践及び地域実践を通して、次のような成果と課題が見出された。いずれも、本校だけでなく、公立中学

校の生徒のあらわれも踏まえて協議を行い、中学生全般に通じる成果や課題ではないかと考える。

(1) 成果

①多角的な考察への有用性

これまで、知識習得のみの学習や、用語や数値のみでの考察では、他人事で授業を終えてしまう生徒が多かった。これに対し、エンパシーを働かせた考察を社会科の授業に取り入れていくことで、自分事に捉える生徒や、当事者の視点から考える生徒が増えた。また、そのような生徒同士の対話によって、より多角的に考察をすることが可能であることが確認できた。

②単元構想、発問、資料の工夫の効果

現代の私たちからすると馴染みのない価値観であっても、より切実感を味わえる資料を用意する、既習事項と関連付ける、授業者の補助発問を受けて再考するなどして、生徒はその価値観に迫ることができた。生徒がエンパシーを働かせて考察できるよう、単元構想や発問、資料を授業者なりに工夫していくことに、効果があることが確認された。

③学習意欲との関係

エンパシーを働かせて考えていく思考過程は、生徒の学習意欲を高める上でも効果があった。授業の枠を越え、他教科や道徳の授業、日常生活などで、この経験を生かす姿が見られた。また、社会科を苦手とする生徒が今までにない量の分量で自分の意見をもったり、共感することで理解しやすくなったりする姿が見られた。一方、社会科が得意な生徒からは「他の人と話すとき、難しい資料よりも、人の思いを根拠にした方が伝わりやすい」という声もあった。人の思いを介して社会科の授業を行うことは、従来のペーパーテストなどによる得意不得意の差を埋めることにも繋がり、生徒間の対話も自然と生まれるようになった。

(2) 課題

①分野、単元ごとに見たエンパシーの在り方

どの分野においても、エンパシーを働かせた考察を取り入れることが有効な単元と、そうでない単元があることが協議会で話題になった。例えば、歴史的分野においては、生徒の生活体験からより遠く離れた外国史の学習については、エンパシーを働かせることが返って学習を混乱させかねない。地理的分野においては、その地域の人々の思いに焦点化させ過ぎて学習を進めると、空間的な要素の理解を弱めてしまうことも考えられる。地域の社会科教員が扱いやすくするためにも、地理的分野、歴史的分野、公民的分野それぞれにおけるエンパシーの在り方をさらに研究していかなければならない。

②発達段階を考慮した資料の扱い方

中学生の発達段階を考えると、どこまで生の資料を扱うべきかという課題も残った。公民的分野の授業で扱った京都市の介護殺人の事例や電通過労死事件の事例など、生死を扱う資料は、切実感が大きい代わりに、受け止めきれない生徒が出てくることも考えられる。エンパシーを働かせるためにも、実社会で起こっている不条理や悲惨な状況にも目を向けさせたいが、リスクが内包されていることに留意し、資料の精査や提示の仕方を研究していかなければならない。

③評価の在り方

エンパシーを働かせた考察においては、正しく当該社会の背景や状況を理解する必要はあるものの、その先の情動的な部分も大切になってくる。この領域の考察内容は、知識テストや理論的な考察とは違い、客観的な評価が難しくなる。生徒へのフィードバックという視点からも、生徒のあらわれをどう評価し、どう価値付けていくか、その方法についてもさらない研究が求められる。

7 参考文献

【先行研究】

内山和紀 (2024) 中学校社会科公民的分野におけるウェルビーイングの教材化と視点化：地域中学校とのオンラインによる教室を越えた小集団授業実践を経て。静岡大学教育実践総合センター紀要, 第34巻

小林弘力, 鈴木智晴, 矢崎祐亮 (2024) 中学校社会科におけるよりよい社会を構想する力の育成：歴史的分野の単元「中世の日本」の実践の分析を通じて。静岡大学教育実践総合センター紀要, 第34巻

【国研刊行】

文部科学省 (2017) 学習指導要領。東洋館, 東京都

文部科学省 国立教育政策研究所 (2020) 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 社会。

文部科学省 初等中等教育局 教育課程課 他 (2020) OECD Learning Compass 2030 仮訳。2020年3月, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2025年4月1日閲覧)

【著書】

E. H. Carr (1961) *What is History?*. Macmillan Publishers, London.

清水幾太郎 (1962) 歴史とは何か。岩波新書
粕谷昌良 (2019) アナザーストーリーの社会科授業－異なる立場から多角的に考える力を育てる。学事出版, 東京都
原田智仁 (2016) 歴史的エンパシーに着目した参加型学習を。社会科教育, 686(6), 36-39.

Peter William Anderson, Cruikshank Kathleen A, Mayer Richard E, Pintrich Paul R, Rath James D, Wittrock M C (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*. Anderson Lorin W, Krathwohl David R (著), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson Education, London,

中西穂高・中西千春・安藤香織 (2023) 学習する、教える、評定するためのタキソノミー。東信堂

ブレディみかこ (2021) 他者の靴を履くーアナーキック・エンパシーのすすめ。文藝春秋, 東京都

村上靖彦 (2023) 客観性の落とし穴。筑摩書房, 東京都

Roger A Hart (1997) *CHILDREN'S PARTICIPATION: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Earthscan, United Kingdom.

IPA 日本支部・奥田睦子 他 (2000) 子どもの参画 コミュニティづくりと身近な環境ケアの参画のための理論と実際。萌文社

【市史】

静岡県 (1997) 静岡県史 通史編2 中世。静岡県

静岡県 (1998) 静岡県史 別編3 図説静岡市史。静岡県

島田市史編纂委員会 (1978) 島田市史 上巻。島田市, 静岡県

藤枝市史編さん委員会 (2023) 図説 藤枝市史。藤枝市, 静岡県

【資料集等】

金井肇 (2025) 歴史の資料。正進社, 東京都

羽田秀樹 (2015) 多面的・多角的に考察する力を育てる 教えて考えさせる 中学校歴史授業全細案

浜島晃 (2025) つながる歴史。浜島書店, 愛知県

浜島晃 (2025) 学び考える歴史。浜島書店, 愛知県

藤原光政 (2025) 最新 歴史資料集。明治図書, 東京都

星沢卓也 (2025) みつけよう?! 歴史資料。とうほう, 長野県