

主体的に社会に参加できる資質・能力の育成 分野横断的な单元におけるエンパシーを働かせた考察・構想

1 研究テーマについて

静岡大学教育学部附属島田中学校（以下、島田中学校）の社会科では、OECD の Education2030 に示されたラーニング・コンパス 2030（Learning Compass 2030）の理念を基に、「主体的に社会に参加できる資質・能力の育成」を研究主題とし、授業づくりを行ってきた。VUCA の時代において、この先の市民には、社会に順応だけでなく、能動的に社会をよりよいものにしていこうとする姿勢が求められる。そのため、授業を通して目指す生徒の姿を、「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、目標の設定や振り返りを行いながら、実社会に参加していける生徒」とし、社会人と関わる学習場面の設定など、効果的な学習方法の在り方を研究してきた。

なお、島田中学校では「社会参画」を、政策や事業などの計画に加わることに定義し、「社会参加」を、社会からの恩恵や社会に対する責任を意識しながら次世代の社会の在り方を構想していくことに定義している。社会に関与する程度においては、一般に「社会参加」よりも「社会参画」の方が高い。しかし、授業で具体的な政策や事業の計画に踏み込み過ぎると、中学社会科で目指すところの資質・能力との乖離が起こりうる。中学社会科として扱えるかどうかを考え、また中学生という発達段階も考慮し、島田中学校では「社会参加」を研究テーマに掲げた。

ここ数年は、学習方法から学習における生徒の視点や思考へと研究の重点を変え、授業の構想、実践を行ってきた。ラーニング・コンパス 2030 には、様々な分野の学習の先の共通する目標として「ウェルビーイング（Well-Being）」が明示されている。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、地域的あるいは時代的な文化の違いを背景に、個人によってウェルビーイングの具体的な状態は異なる。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社会を指す。そのため、社会の授業では、社会全体を見るとともに、その社会に属する様々な立場の人にとってのウェルビーイングを考えることが重要である。そこで、島田中学校では、生徒がエンパシー（empathy）を働かせて考察や構想を行うことのできる授業の在り方を研究してきた。

2 エンパシーを働かせる授業とは

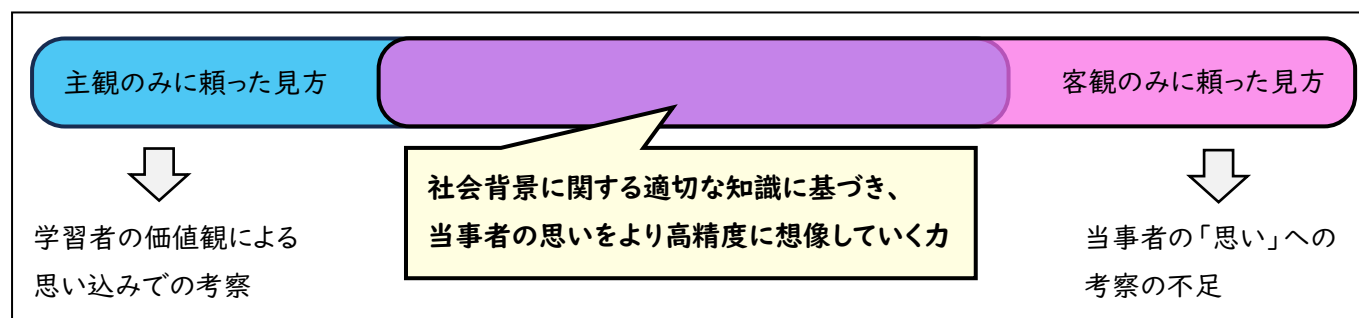
エンパシーとは、他者の立場や境遇を理解し、思いを想像する力と定義される。この言葉はドイツ語の「Einfühlung」の訳語として1世紀前には既に登場しており、最初は「感情移入」の意味が強い言葉として使われた。しかし、20世紀半ばから欧米の心理学での実践的な研究が進み、人間関係における認知スキルとして扱われるようになった。1955年のリーダーズ・ダイジェスト（Reader's Digest）では、エンパシーを「自身の感情に巻き込まれて判断することなく、他者の感情を理解する能力」と定義された。これは「コグニティブ・エンパシー（cognitive-empathy）」とも呼ばれ、その人物の感情を含む考えについて、より客観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、主観的な共感や同情、思いやりに基づく捉えは「シンパシー（Sympathy）」あるいは「エモーショナル・エンパシー（emotional-empathy）」と呼ばれる。

生徒は、社会の学習の中で「困り感の強い人々」の存在に気付くと、「困っていない私たち」がどう思うか、どう考えるかに終始してしまうことがある。生徒に訴えかける資料を用意しても、「可哀そう」、「助けてあげなきゃ」という考えで学習を終えることもある。これらは、シンパシーだけが働いている思考であり、そういった立場の人々にとっての本当のウェルビーイングを考えることができていない。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」を可哀そうと思うかどうかで行動を変える人が見られる。例えば、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「投稿された相手を可哀そう」と考えれば、その投稿を「誹謗中傷」として捉えるが、「仕方ない」と考えればその投稿を「正義」と捉えてしまう。一方、客観的な知識のみで社会を捉えることも危険であると考えられる。客観性ばかりが重視されるようになると、社会的事象が数値化されてい

き、個人の「思い」の部分は切り離されてしまうことが多い。資料を効果的に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。

つまり、生徒が社会の授業で働かせるべきエンパシーは、「社会背景に関する適切な知識に基づき、当事者の思いをより高精度に想像していく力」であるとする（図1）。この思考をしていくため、社会の授業でよく設定される「なぜこのような行動が見られたのか」という問いから、「当時の人はどんな思いで、その行動をとったのか」、「その地域の人々は、なぜこの産業に頼らなければならないのか」といった、より当事者の視点で考えるための問いが求められる。また、単元構想についても、社会背景を理解する場面とエンパシーを働かせる場面を設けるといった工夫が必要となる。令和7年度には、単元構想、問い、資料に焦点化し、島田中学校及び県内の公立中学校3校で、エンパシーを働かせる授業の実践を行い、その成果と課題を分析した。

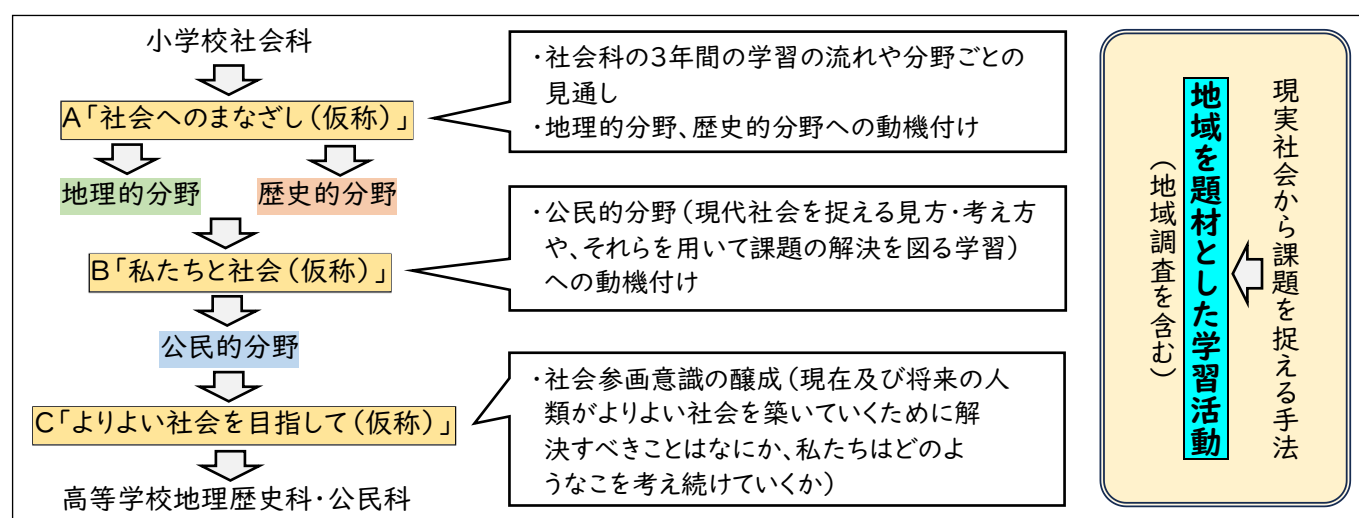
図1



3 分野横断的な学習を見据えた授業づくりに向けて

学習指導要領の改訂に向けた社会・地理歴史・公民の教育課程分科会のワーキンググループでは、「よりよい社会の実現を視野に課題を見いだし、主体的かつ協働的に解決しようとする社会の担い手としての資質・能力の育成」に向け、小・中・高の系統性・体系性等の整理が審議されている。中学校段階においては、「小学校社会科と高等学校地理歴史科・公民科をつなぐ中学校社会科における地理・歴史・公民の各分野を有機的に結び付ける、分野横断的な単元」の新設が検討されている（図2）。そして、分野横断的な単元において、「現実社会から課題を捉える手法」として、地域を題材とした学習活動（地域調査を含む）を位置付ける」という提案がなされている。

図2



教育課程部会 社会・地理歴史・公民ワーキング（第5回）配付資料を参考に作成

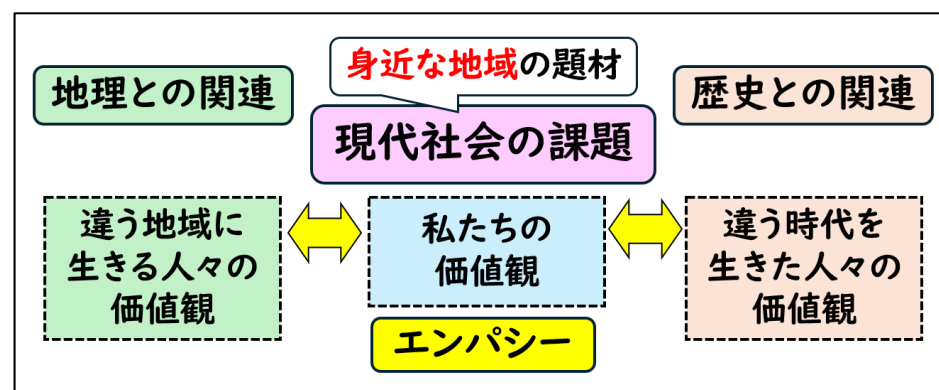
一方、戦後間もない1947年9月から始まった「社会科」は、当時「広領域総合的科目」として新設された教科であった。子どもの社会認識の形成と発達にかかわる教科として第1学年（小学校1年）から第10学年（高校1年）までの「総合社会科」を基軸にしており、一部「分化社会科」を含むものの、その基本は分野横断的な学習を

中心とするものであった。手探りの状態で始まった社会科だが、志太地区では、身近な生活を素材とし、疑問を持たせ、見学等による実態把握の後に、話し合いによって解決の方向をさぐる（問題によっては解決策を実行に移す）という道筋で授業を行っており、広幡小学校では地域にある学習素材を父兄の協力を得て収集して授業実践を行い、地域に大きな影響を与えた。岡部中学校でも、「子供の生活から出発して子供の生活を作るもの」として、地域の実態調査や地域社会の課題解決を考えさせる実践が見られた。青島小・中学校では、当時の「藤枝駅」を取り上げ、児童・生徒が自ら調査した内容を踏まえ、問題点や解決策を議論する授業を実践した。

これら志太地区の実践は、いずれも、身近な地域を舞台とした学習活動を通して、現在行われている議論の先にある「よりよい社会の実現を視野に課題を見だし、主体的かつ協働的に解決しようとする社会の担い手としての資質・能力」を育む授業であると考ええる。改めて、この先の社会科で行おうとしている「地域を題材とした学習」に注目すると、当初行われていた学習活動に加え、さらに地理的分野や歴史的分野の学習成果を関連付けていくことができる。つまり、身近な地域の題材を、他地域や他の時代と比較したり関連付けたり、背景や原因、結果や影響などを地理的見方や歴史的見方で捉えたりすることが可能となる。そのため、「その地域・時代の人々の価値観や思い」と「現代社会の私たちの価値観や思い」とを、より明確に使い分けていく必要がある。この「立場や視点の往来」において、これまで述べてきたエンパシーを働かせる力が有効であるのではないかと考えた。

そこで、島田中学校の研究副題を「分野横断的な単元におけるエンパシーを働かせた考察・構想」とし、身近な地域の題材を取り上げた授業の在り方を研究していくこととする（図3）。ワーキンググループで議論されている分野横断的な単元は、小学校社会科からの、あるいは公民的分野、高等学校地理歴史科・公民科への「接続」としての位置付けが大きい。しかし、こういった「接続」のために分野横断的な単元を取り入れようとすると、現行の学習指導要領の内容を組み替えたり、地理・歴史の終わりを揃えたりする必要が出てくる。これらを行おうとすると研究範囲が広くなり、焦点が定まらなくなってしまう、公立中学校への提案も難しくなる。そのため、島田中学校では、分野横断的な単元を「接続」ではなく、主体的に社会に参加できる資質・能力を育成するための「身近な地域を題材とした問題解決」の学習の場として設定する（図3）。つまり、3分野に属さない単元を新設するのではなく、現行の学習指導要領の内容と関連付けて、身近な地域の事象を取り上げた単元を設けることである。生徒は、その事象を、地理的見方・歴史的見方で見つめ直しながら、問題点や解決策、あるいは実行に向けて必要なことを考えていく。その際、発問や資料を工夫し、生徒が、エンパシーを働かせて考えていけるかどうかを見取っていく。身近な地域を題材とした問題解決における分野横断的な学習の中で、エンパシーを働かせていくことが、生徒の「主体的に社会に参加できる資質・能力」の向上につながっていくのか、分析をしていきたい。

図3



参考文献

- 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

滋賀大学附属図書館（2006）近代日本の教科書のあゆみ：明治期から現代まで．サンライズ出版，滋賀県，187－196

志太教育協議会（1979）志太教育史．志太教育協議会，静岡県，106－114

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．

ブレディみかこ（2021）他者の靴を履く－アナーキック・エンパシーのすすめ．文藝春秋，東京都，18－22

村上靖彦（2023）客観性の落とし穴．筑摩書房，東京都，81－85

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）