

生徒の多面的・多角的に考察する力を育む社会科授業の在り方 —「立場」・「対話」・「価値判断」を重視した探究的な社会科学学習—

教育実践力高度化コース

18AD004

小野寺 涼

【指導教員】 清水 亮 大澤 利彦 小林 聡

【キーワード】 社会科授業 多面的・多角的 立場 対話 価値判断

1. 主題設定の理由

2013年に国立教育政策研究所は「21世紀型能力」を提唱し、その中核に当たる「思考力」の構成要素の一つに「論理的・批判的思考力」があると述べている¹⁾。

また、平成29年度に行われた中央教育審議会では、社会科、地理歴史科、公民科の課題として、「資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成」が挙げられた²⁾。

さらに、澤井(2017)によれば、新学習指導要領で示された資質・能力の一つ「思考力・判断力・表現力」のうちの思考力とは「考察する力」であるとし、多面的・多角的な考察や概念の活用を基軸としている。つまり、考察する力を育てるには多面的・多角的な考察や概念の活用を促す手立てが必要であるといえる³⁾。

これらのことから、社会的事象を一面的に捉えた思考に留まらずさまざまな面や角度から論理的・批判的に思考する力を育むことが、社会科教育における今日的課題であると捉え、本研究テーマを設定した。

2. 研究の背景

2-1 「多面的・多角的に考察する力について

本研究を行う上で、「多面的・多角的に考察する力」を定義する必要がある。まず中学校学習指導要領解説(平成29年度改訂)の社会編では、「多面的・多角的な考察」について、以下のように定義している。多面性とは学習対象としている社会的事象自体がさまざまな側面をもつこと、多角性とは社会的事象をさまざまな角度から捉えることであるとされる。

次に先行研究において、「多面的・多角的に考察する力」が、どのような内容を持つものとして位置付けられているかを確認したい。澁谷(2018)、山川(2004)、坂井ら(2012)の学説によれば、「多面的」とは社会的事象が政治的側面、経済的側面、社会的側面などのさまざまな側面をもっていること、「多角的」とは社会的事象をさまざまな立場から捉えることとされる⁴⁾。

そして木野(2016)は、多面的・多角的な考察力とは社会的事象をさまざまな資料や情報から正確に捉え、課題解決に向けた知恵を生み出すような問題解決能力のことであると

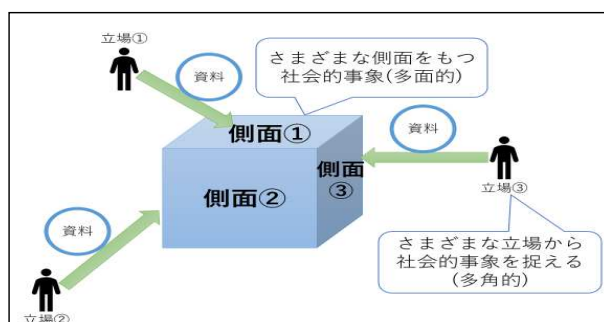
している⁶⁾。

さらに2012年度の金沢大学人間社会学領域学校教育学類附属中学校における研究成果によれば、事象を多面的・多角的に考察するときには、事象間の比較・関連付け・序列化といった思考が行われているとされる⁷⁾。

以上の研究成果等を踏まえて本研究における「多面的・多角的に考察する力」を以下のように定義して研究を進めていく。

さまざまな側面をもった社会的事象をさまざまな資料や情報を用いて複数の立場から捉え、事象間の比較・関連付け・序列化をする思考力

上記の定義における「さまざまな側面」の具体的な内容については、先行研究で述べられていたことに限定せず、ほかにも価値判断する場面を伴う側面など、文字通り「さまざまな側面」として研究を行なう。このような本研究における「多面的・多角的な考察」のあり方を図1に示した。



【図1】 本研究における「多面的・多角的に考察する力」の概念図

2-2 歴史を解釈する学習活動について

(1)土屋武志(2011)の学習理論

上記のような多面的・多角的に考察する力を育成する効果的な歴史学習の方法として、土屋(2011)が提唱した「解釈型歴史学習」が挙げられる⁸⁾。

土屋は歴史教育における基本的な実態認識として、東アジアと欧米で行われている歴史学習の比較を行なった。東アジアでは既存の歴史理解に重点が当てられているとされ、一方欧米では解釈としての歴史を学習に取り入れていると述べている。そのうえでグローバル化、多文化社会にと

もなう価値が多様化しているがゆえに「複数存在する解釈に対して、知的に論理的に自分自身の解釈を行う」ことが求められるのが現代であると述べている。そのため、欧米型の認識論的歴史学に基づく「解釈型歴史学習」が必要であると説いた。

土屋はイギリスで行われている歴史教育の実践やカリキュラムについて参与観察と分析を行い、それらを手掛かりに解釈型歴史学習の内容や方法、目標構造などを明らかにした。土屋によれば「解釈型歴史学習」とは、過去の情報を選択し、構成(解釈)する活動であるとされる。つまり、生徒に「歴史家」としての科学的・論理的な歴史解釈をさせることであるという。それゆえに解釈型歴史学習には複数の情報や異なる解釈を比較・分類し、データに基づいて評価し優先順位をつけるなどの活動を促す教材が不可欠だと主張している。土屋氏はこのような活動を「価値判断をする活動」と位置付けている。

また、カリキュラムの分析から、歴史学習に期待される能力像は、歴史事象の単純な推移や因果関係を認識できる能力から、批判的資料活用によって歴史像を主体的に構成できるようにすることであると述べている。

さらに、土屋はイギリスの歴史教科書等に見られる学習活動の分析を行なった。それをもとに解釈型歴史学習における社会的な立場や視点の意義を明らかにした。そこから導き出されたこととして土屋は、それぞれの視点から歴史を解釈(構成)する「歴史家体験」を通して、生徒は自らの立場を自覚するとともに、それらの「立場」を相対化して問題を解決する知恵を育むのだと主張した。

この場合の「立場」とはある過去の時代の人々の社会的な「立場」と、解釈する現代の人々の「立場」であり、後者は解釈が異なれば「立場」が異なることを意味する。その「立場」を保障するのが「対話」であるという。

この場合の「対話」とは、生徒同士、生徒と教師のコミュニケーション、さらに生徒と史資料との「対話」のことも指すとされる。土屋は、史資料との「対話」によりそれらを批判的に読み解き、学習者の中にさまざまな解釈の違いによる「立場」を形成することが可能となると述べている。このような「対話」により、学習者は他者の立場に気付き、多様な解釈を知ることが可能となり、それを踏まえて、より確かな解釈を導いたりするなど、批判的思考力を伸ばすことができる」とされる。

以上の研究成果から、土屋は解釈型歴史学習を行う上で、以下に挙げる少なくとも三つの活動が必要であると述べた。

- | |
|---|
| ①いくつかの立場に分かれて考える活動
②学習者が互いに対話する活動
③価値判断する活動 |
|---|

また、土屋(2013)は、以下の五つの視点から、解釈型歴史学習の現代的意義について論じた⁹⁾。

1) 歴史的アプローチ

明治期から現代で行われた解釈型歴史学習の形成・展開について、国定教科書、和歌森太郎や加藤公明などの時代のオピニオンリーダー、代表的実践校の記述・見解を材料に分析・考察を行なった。

2) 政治的・社会的背景からのアプローチ

各時代の政治的・社会的状況や要請がどのようなものであるかを分析した。

3) 歴史学研究の方法と解釈内容の展開からのアプローチ

歴史学研究が、国民国家を枠組みにした政治史中心の解釈から社会史・ネットワーク史・グローバル史中心の解釈へと変化した。

4) 「社会科歴史教育」の本質論からのアプローチ

「国民形成教育」から、地域市民性・国家市民性・地球市民性が重なり合う「多重市民性」を持つ市民を育てる「市民形成教育」が解釈型歴史学習の理念となる。

5) 比較教育からのアプローチ

土屋(2011)が指摘したような、「アジア型(知識獲得・暗記型の歴史学習)」と「欧米型(解釈形成・対話型の歴史教育)」という対比の枠組みを作り、後者をモデルにして前者を改革する必要性からの視点である。

これらのアプローチから導き出された結論は、以下の通りである。まず日本の自国史教育は、方法面では、児童生徒による主体的活動を装いながらも、歴史解釈の内容が固定されてきた問題を克服できていないという現状がある。その意味で解釈型歴史学習は、思考力・判断力・対話力を有する「市民形成」という社会科教育の理念と合致している。また解釈型歴史学習は多重市民社会に対応可能であり、その意味でアジア共通の歴史学習になる可能性を持っているのである。

これらの土屋の見解に対し、梅津(2014)は以下の研究課題を挙げている¹⁰⁾。

- A 「解釈型歴史学習」の概念と方法の提示が概括的すぎること
 - B 「解釈型歴史学習」の歴史的アプローチに関して、各時代ごとの授業についての具体的な計画・実践に基づく検討が弱いものとなっていること
 - C 歴史学習の方法論の意義を論じるために採っているアジア型の歴史学習と欧米型の歴史学習などの二分法が単純化されすぎていること
 - D 「解釈型歴史学習」の教育実践への組み込み方に関する議論や学習方法論の有効性と評価に関する議論が本格的に展開されていないこと
- そして、梅津の D の指摘に答えるがごとく、土屋(2015)

はいくつかの実践事例を紹介した¹¹⁾。それらは、教師経験10年以内の若手教員たちの授業実践の中から、「解釈型歴史学習」として位置付け得るものである。これらの実践は上記の①～③の三つの活動すべてを組み入れた実践ではない。それら三つの活動の中からどの活動が重視された実践なのかを分類して紹介したものである。すなわち研究史上の位置づけとしては、土屋が提唱した理論の部分的な実証であると言える。したがって先に述べた梅津のDの指摘「解釈型歴史学習の教育実践への組み込み方に関する議論や学習方法論の有効性と評価に関する議論」についてはまだ応えられていない。管見の限りでは、「解釈型歴史学習」の理論を用いた歴史学習に関する実践的な研究はまださかんに行われていないのが現状といえる。

梅津の指摘を踏まえつつ、「解釈型歴史学習」に関する実践的研究を積み重ね「解釈型歴史学習」の有効性を実証的に補強していくことが必要であろう。そこで筆者が考える「多面的・多角的に考察する力」を育むために「解釈型歴史学習」の理論を用いた学習方法がなぜ有効であるかを、「多面的・多角的に考察する力」の定義をもとに以下に述べる。まず「複数の情報や異なる解釈を比較・分類」する活動や「批判的資料活用」は、本研究で育成を目指す力として定義した「事象間の比較・関連付け・序列化」に繋がる思考力であると考え。また、それぞれの立場に基づく対話を通して、「評価し優先順位をつけるなどの活動」（価値判断する活動）を立場に分かれて対話を通して行うことによって多面的にかつ、多角的に考察することができる。と考える。

(2)土屋氏の学習理論の応用～「解釈型社会科学学習」～

土屋氏が提唱するこの学習理論は歴史学習のみではなく、社会科学の他の分野である地理的分野や公民的分野においても重要な学習方法なのではないかと考える。以下にその理由を述べる。

まず、「社会的な立場」は、現代の社会においても存在するものであり、その意味で「いくつかの立場に分かれて考える活動」は地理的分野や公民的分野にも通じ得る学習活動であると言える。また、「学習者が互いに対話する活動」は社会科学のみならず、今や他の教科においても重要視される学習活動であろう。そして「価値判断する活動」に関しては「価値判断」を行うこと自体がこれからの社会を生き抜くために必要な力を育成しうるもの¹²⁾となり、その意味で価値判断は社会科学教育において欠かせない学習活動であると言える。

したがって、本研究における社会科学学習を「解釈型社会科学学習」と呼称し、それは土屋氏が解釈型歴史学習において必要とした3つの学習活動(①いくつかの立場に分かれて考える活動、②学習者が互いに対話する活動、③価値判断する活動)を取り入れた社会科学全般の学習方法であると定義する。

そこで、土屋氏の学習理論を応用するにあたり、梅津氏が指摘した「解釈型歴史学習の概念と方法の提示が概括的すぎる」という研究史的課題を踏まえ、「解釈」という行

為の再定義を行う必要がある。土屋氏がこれまで実践事例として紹介した中では、大きく2つの「解釈」の意味があることが分かる。一つは、一般的に歴史学者が行うような事実の認定の際に行う「解釈」である。例えば、「鎌倉幕府が成立した時期はいつか」といった問いや、「邪馬台国の所在地はどこか」といった問いに答えることである。二つ目は価値判断という意味の「解釈」である。「〇〇の政治をどう評価するか」といった問いや、「〇〇の時代は豊かであったのか」といった問いに答えるものである。

土屋氏が提唱した学習理論を社会科学の他分野にも応用することを考えれば、一つ目の意味の事実認定を行う「解釈」は、歴史学習のみならず地理学習や公民学習の際にも行われる学習活動であり、また二つ目の意味の価値判断を伴う「解釈」は、先述のように価値判断が社会科学教育において欠かせない学習活動であることから、本研究での「解釈」はこれら二つの意味を持ったものとし、研究を進めることとする。

また土屋氏が述べる「立場」については、本稿では、「解釈型社会科学学習」の視座から、補訂を加えて使用する。すなわち、過去・現代の人々が置かれた「社会的な立場」を「立場(A)」、過去・現代の社会的な事象を「解釈する立場」を「立場(B)」と呼ぶこととする。

3. 研究仮説

中学校社会科学において、「いくつかの立場に分かれて考える活動」・「学習者が互いに対話する活動」・「価値判断する活動」を取り入れた学習指導を行うことで、生徒の多面的・多角的に考察する力を育むことができると考える。

4. 研究の方法

- (1)生徒の「多面的・多角的に考察する力」を育むことのできる社会科学授業として、「いくつかの立場に分かれて考える活動」・「学習者が互いに対話する活動」・「価値判断する活動」を取り入れた中学校社会科学歴史的分野の授業を開発する。
- (2)開発した授業を実践し、生徒のワークシートの記述等をもとに質的な分析・検証を行う。
- (3)実践で得られた成果や課題などをまとめていき、多面的・多角的に考察する力のさらなる育成に向けた授業モデルの確立を行なっていく。

5. 実地研究Iでの知見

研究方法(1)で開発した授業を実地研究Iの実習校である埼玉大学教育学部附属中学校にて実践させていただいたので、以下にその詳細を述べる。

5-1 授業実践とその流れ(授業展開)

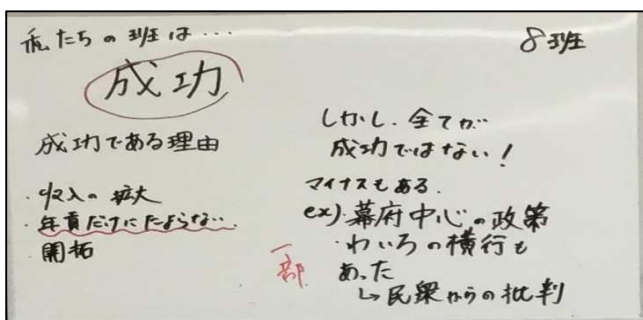
対象は第二学年の2学級である。単元名は歴史的分野「幕府政治の展開」であり、江戸幕府で老中を務めた田沼意次の政治について、「解釈型歴史学習」の学習理論に基づき以下

のような流れで実践を行なった。実践の流れと土屋が「解釈型歴史学習」を行う上で必要とした①～③の3つの活動との関係については該当する活動を本文中に示した。

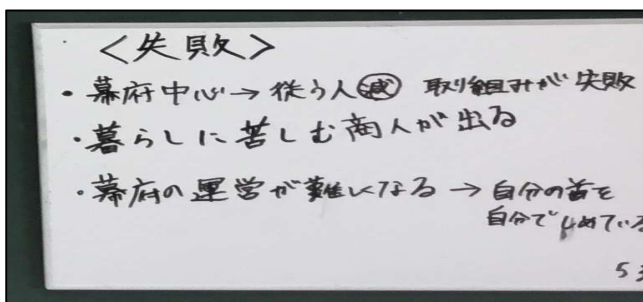
- (1)「田沼意次の政治は成功であったか、失敗であったか」という学習課題を設定した。田沼意次の政治は、賄賂が横行したり、一揆や打ちこわしが多発したことから、後世において評価が低いと考えられる。しかし、活発化していた商業に目を向け商人からの税徴収(株仲間の制度)を行うなど効率的な財政再建を試みた側面も見られる。したがって、成功と失敗のいずれの意見にも正当性がありえ、生徒が葛藤する問いであると予想し、上記のような学習課題を設定した。
- (2)実践の前提として、基本的な知識・理解の習得を図り、田沼意次の政治の概要を板書やワークシートを用いて解説した。
- (3)学習班(4人班)でそれぞれ二人ずつ、幕府側・民衆側の立場(A)を設定し、それぞれの立場から田沼意次の政治のメリットとデメリットを考えさせた(①いくつかの立場に分かれて考える活動)。その際はワークシートや資料集等の資料を根拠に考えさせた。
- (4)各班で、(3)で設定したそれぞれの立場からの意見を出し合い、課題に対する班の答えをホワイトボードに書き、黒板に貼る(②学習者が互いに対話する活動・③価値判断する活動)。
- (5)グループ発表を行い、その後各グループで考えたことやほかの班で出た意見から、もう一度課題に対する自分の考えをワークシートに記入する(③価値判断する活動)。

5-2 実践の結果と考察

【図2. グループ活動での記述例(1)】



【図3. グループ活動での記述例(2)】



まず、前節の(4)で示した学習活動での生徒の様子(学習課題に対する班の答え)を見ていく。図2で示した班は「成功」という価値判断を行なった上で、その価値判断の理由や根拠として、「収入の拡大、年貢だけに頼らない開拓」を挙げている。この班はさらに、「全てが成功ではない」とし、「幕府中心の政策、わいろの横行もあった」という、失敗の側面も踏まえた上で「成功」という価値判断を行なっているのが分かる。このように、図2で示した班は「成功」・「失敗」の両方の側面から価値判断を行なっており、多面的な思考を行うことができたと言える。

続いて図3で示した班は「失敗」という価値判断を行なっているが、その根拠の記述に以下のような改善の余地が残った。まず、「幕府中心→従う人が減る」という趣旨の記述があるが、「従う人が減った根拠は、授業中に示した資料にはなかった。また、「暮らしに苦しむ商人」という記述も同様、授業中に示した資料にはその根拠がなく、図3で示した班の場合、資料の読み取りに飛躍が生じていると言える。

【図4. 生徒Aの記述】

田沼意次の政治は大失敗だと思う。年貢に頼るという従来の政策の転換をしたというのは良かったと思うが、幕府中心であったり、わいろの横行にもつながってしまうなど、自然災害に耐えきれぬ力が無かったため、そういう結果を招いてしまうと思うからである。

【図5. 生徒Bの記述】

私は田沼意次の政治は失敗だと思う。なぜなら、幕府中心の政策やわいろ横行への批判が高まり、大きなききんが起こってしまったから。また、輸入や干拓・開拓にお金をかけすぎてしまったと思う。

【図6. 生徒Cの記述】

失敗だと思う。確かに、商人への税のとりたてなどのアイデアは良かったかもしれないが、ききんへの対応やわいろの横行など、詰めが甘かったからだ。

続いて、前節の(5)で示した学習活動での生徒の様子(もう一度課題に対する自分の考えをワークシートに記入する場面)を見ていく。図4で示した生徒Aの記述のように、「従来の政策の転換」、「幕府中心」、「わいろの横行」といったように田沼意次の政治という社会的現象のさまざまな側面に触れた根拠を述べている事例が見られた。

また図5で示した生徒Bも、「幕府中心の政策」「わいろ横行」、「大きなききん」、「輸入や干拓・開拓にお金をかけすぎてしまった」という記述のように、田沼意次の政治のさまざまな側面を根拠としてあげており、多面的な考察を

行っている事例と判断できる。

そして図6の生徒Cの記述のように、「失敗」と判断したが、「商人への税のとりたてなどのアイデアは良かったかもしれないが」という記述のように、悪い面だけでなく良い面にも触れつつ「失敗」という判断をしている事例も見られた。

しかし、図5に示した生徒Bの「輸入や干拓、開拓にお金をかけすぎた」という記述のように、提示した資料にそのようなデータはないため、不十分な根拠に基づく判断を行なった事例も見られた。

5-3 成果と課題

(1) 授業実践の成果と課題

授業実践自体の成果は、複数の立場を設定し、メリットやデメリットを考えさせ、さらに対話を行なったことにより、田沼意次の政治という社会的事象に対し、多面的な思考を促すことができたことである。

一方課題は、教員が設定した「幕府」・「民衆」といった過去の社会的な立場からの言及が見られなかったため、思考の多角性については検討が難しかったことである。

(2) 「解釈型社会科学習」の実践としての成果と課題

まず成果は、土屋氏が示した学習理論に基づいた実践を行ない、その具体的な方法や教育効果を明らかにすることができたことである。

一方課題は、他の単元に応用できる方法を明らかにすることができず、個別的な取り組みに留まったことである。

(3) 「多面的・多角的に考察する力を育む」という点における成果と課題

まず成果は、多面的・多角的に考察する力を育む上で解釈型歴史学習の学習理論を用いた歴史学習が有効であるということ、考察の多面性については実証できたことである。

一方課題は、考察の多面性、多角性のどちらの面においても、一回の授業実践ということもあり、実践前後の生徒の変化を見取ることができていないということである。

6. 実地研究Ⅱでの知見

今年度の実地研究Ⅱでは、地理的分野に応用した実践を埼玉県内公立A中学校にて行うことができた¹³⁾。以下、本章では、その検証授業の概要や結果、成果と課題について述べていく。

6-1 授業実践とその流れ

(1) 単元について

対象学年	: 第二学年
単元名	: 「日本のエネルギー」(全3時間)
単元を貫く	: 「これからの日本のより良い発電

学習課題 方法を考えよう

(2) 検証授業(全2時間)の指導計画

	学習活動	手立て
学習課題: これからの日本のより良い発電方法を考えよう		
展開Ⅰ	(1)既存の知識のみで学習課題について考える (2)資料の読み取り (3)資料を踏まえ個人で考えを再構築する	①いくつかの立場(B)に分かれて考える活動
展開Ⅱ	(1)個人の考え(=立場)を踏まえ学習班で学習課題について話し合う (2)発表 →(1)と(2)の活動では、「誰にとつてのメリット・デメリットなのか」を考えさせる	②学習者が互いに対話する活動 ①いくつかの立場(A)に分かれて考える活動
展開Ⅲ	学習班での話し合いや発表を経て、もう一度個人で学習課題に対する考えを再構築する	③価値判断する活動

6-2 実践の結果と考察

【図7. 生徒Dの記述】

火力発電・水力発電・原子力発電・風力発電・太陽光発電のそれぞれの割合はどのようにすべきだと思いますか？

1位	風力発電
2位	太陽光発電
3位	水力発電
4位	火力発電
5位	原子力発電

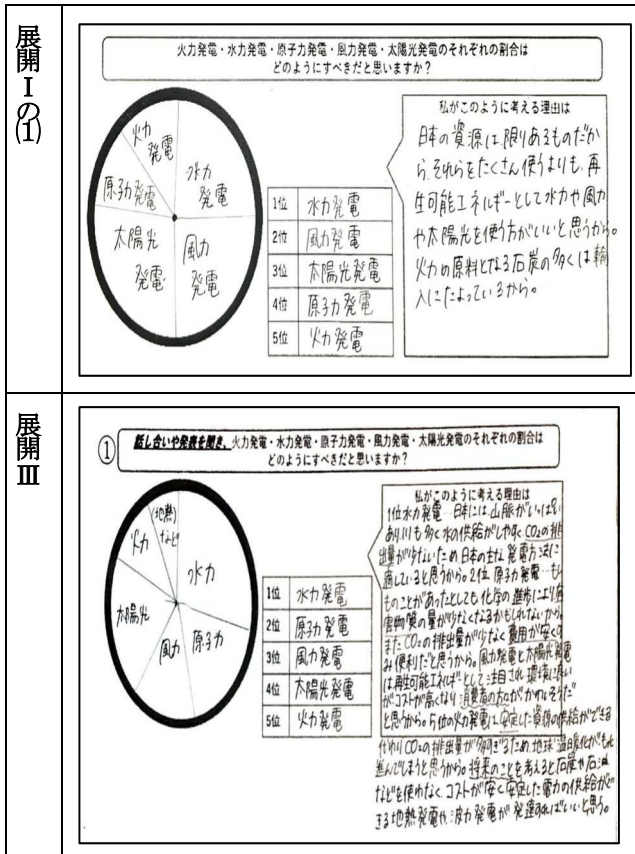
私がこのように考える理由は
風は3.17m/s程度しか吹く
1つでも発電できる
思うから。

① 風し合いや発電量を調整し、火力発電・水力発電・原子力発電・風力発電・太陽光発電のそれぞれの割合はどのようにすべきだと思いますか？

1位	水力
2位	風力
3位	太陽光
4位	火力
5位	原子力

私がこのように考える理由は
水力 風力 太陽光はほくほく
これは自然の力だから
は炭酸ガスも出さなくていいから。
水力発電はCO2の排出量が少ない
く、コストもかからないから
火力は発電量を調整できるの
10%は火力がいいと思います。

【図8. 生徒Eの記述】



展開Ⅰ(1)と展開Ⅲを比較すると、ほとんどの生徒に思考の深まりが見られた。図7の生徒Dの場合、「水力・風力・太陽光はなくなることがない」という資源の安定性の側面と、「CO2の排出量」という環境面、「コストもかからない」という経済面、「発電量を調節できる」という側面という、複数の基準をもとに発電方法を考えており、そのような意味で多面的な捉え方ができるようになったと考えられる。また、図8の生徒Eの場合、「消費者」という自分以外の社会的な立場を含めて思考できている。そのような意味でこの生徒は多角的な捉え方ができるようになったと考えられる。

6-3 成果と課題

(1) 授業実践の成果と課題

まず、授業実践自体の成果は、実践を経て生徒がより多面的に考察できるようになったことが、それらの記述から確認できたことである。

一方、多角的に考察した記述は多面的に考察した記述よりも少なかったため、今回の実践においても多角的に考察させることに課題が残った。

以上二点については、その根拠を次章において述べることにする。

(2) 「解釈型社会科学習」の実践としての成果と課題

「解釈型社会科学習」の実践としての成果は土屋氏が提

唱した、「解釈型歴史学習」の理論を地理的分野に応用した実践を行い、多面的に考察することに関してはその有効性を実証できたことである。この点についても本節(1)同様、次章にて根拠を述べることにする。

一方、課題は今回も実践を行なわせていただいた環境上、個別的な単元の実証にすぎないものとなっていることである。したがって、今後、他の単元においても今回のような「解釈型社会科学習」の実践を積み重ね、普遍性のある実証を目指す。

(3) 「多面的・多角的に考察する力を育む」という点における成果と課題

土屋氏が提唱した歴史学習の理論は歴史学習のみならず、地理学習においても「多面的・多角的に考察する力を育む」ことに、少なくとも多面的な考察においては効果があったことを実証できた。それが成果の一つ目として挙げられる。また、実地研究Ⅰで課題とした生徒による思考の変化を多面性・多角性の両面から検証することができたことが二つ目の成果として挙げられる。

一方課題は、研究を進める上で定義づけした「多面的・多角的に考察する力」の中の思考力のうち、「比較」と「序列化」を行うことができた一方、「関連付け」を行なった学習活動ができていないことである。

7. 本研究の成果と課題

本章では、第5章で紹介した実地研究Ⅰでの実践と、第6章で紹介した実地研究Ⅱでの実践における、生徒のそれぞれの記述について、量的な分析を行なった結果を述べる。

本研究の主題を踏まえ、多面的に考察した記述と多角的に考察した記述がどれほど見られたかを分析することにより、本研究で試みた解釈型社会科学習が適切な手立てであったか否かを詳細に検討し、その結果を示す。この作業を踏まえ、本研究の成果と課題を述べたい。したがって、前述した実地研究Ⅰ・Ⅱの成果と課題について述べたことと一部重複することを付言しておく。

なお、実地研究Ⅰでの実践は、行わせていただいた環境上、実践による記述量の変化を見取ることができなかつたので、実践の最後に行かせた生徒の記述をもとに分析を行なった。また、以下の表1および表3では、多面的に考察しえたと分析できる生徒一人当たりの記述量を表している。例として、前章の図7に示した生徒Dは、展開Ⅲにおいて4つの側面から記述を行なっていることから、表3では「4面」の列にカウントされることになる。表2および表4の多角性に関する記述量の変化では、縦の列において、多角的に考察しえたと分析できる生徒一人当たりの記述量を表している。例として、前章の図8に示した生徒Eは、展開Ⅲにおいて1つの社会的な立場から記述を行なっていることから、表4では「1視点」の列にカウントされることになる。

7-1 実地研究Ⅰでの実践における生徒の記述分析

【表 1. 考察の多面性を示す記述量 (n=38)】

	記述した側面の量ごとの人数 (人)
0 面	0
1 面	4
2 面	12
3 面	11
4 面	8

【表 2. 考察の多角性を示す記述量 (n=38)】

	記述した側面の量ごとの人数(人)
0 視点	18
1 視点	11
2 視点	9
3 視点	0
4 視点	0

表 1 および表 2 のように、ワークシートの生徒の記述を分析した結果、以下のことが分かった。まず表 1 から、2 面以上記述した生徒が 38 人中 34 人、2 視点以上記述した生徒が 38 人中 9 人いたことから、複数の側面・複数の角度から考察できたことが分かる。

一方、表 2 から、考察の多面性を示す記述では 3 面以上記述できている生徒が 38 人中 19 人いるが、考察の多角性に関する記述では 3 視点以上記述できている生徒がいなかったことがわかる。

7-2 実地研究Ⅱでの実践における生徒の記述分析

【表 3. 展開①(1)と展開③の考察の多面性を示す記述量の変化(n=40)】

	記述した側面の量ごとの人数	
	展開Ⅰの(1)(人)	展開Ⅲ(人)
0 面	0	0
1 面	19	5
2 面	21	10
3 面	1	14
4 面	0	11

【表 4. 展開①(1)と展開③の考察の多角性を示す記述量の変化(n=40)】

	記述した視点(立場)の量ごとの人数	
	展開Ⅰの(1)(人)	展開Ⅲ(人)
0 視点	40	19
1 視点	0	12
2 視点	0	5
3 視点	0	4
4 視点	0	0

表 3 および表 4 のように、ワークシートの生徒の記述を分析した結果、以下のことが分かった。まず表 3 から、考察の多角性を示す記述については 3 面および 4 面記述した生徒はどちらも展開Ⅰ(1)より展開Ⅲの方が多くなっている。このことから実践の始めよりも実践の終わりの方が、事象の多面性を捉えた記述がより多くなっていることが分かる。

一方、考察の多角性を示す記述についても、表 4 より、展開Ⅰ(1)では社会的な立場から言及できている記述は見られなかったが、展開Ⅲでは 1 視点が 12 人、2 視点が 5 人見られた。しかし、多面性の記述と比較すると、その増加数は少ない結果となった。

7-3. 記述分析から言えること

以上の表 1~4 の分析の結果、実地研究Ⅰでの実践と実地研究Ⅱでの実践に共通することは、授業を通してより多くの側面から記述できるようになった生徒が多かったことである。このことから、本研究で行なった解釈型社会科学習は、多面的に考察することに効果があったと言える。一方、どちらの実践もより多くの視点(2 視点以上)から記述を行うことができた生徒の人数が、より多くの側面(2 面以上)から記述できた生徒の人数よりも少なかった。

また、表 3 および表 4 の「0 面」と「0 視点」の人数を見ると、「0 面」の人数が 0 人であったのに対し、「0 視点」の人数はクラス全員の 40 人という数値となっている。以上から分かることは以下の二点である。まず一点目は先述のように「0 面」と「0 視点」のそれぞれの人数を見る限り、多面的に考察することよりも多角的に考察することの方が難易度が高い可能性がある。二点目は、本研究で行なった「解釈型社会科学習」が多角的に考察する力を育むことにより多面的に考察する力を育成することに適している可能性があることである。

しかし、以上の二点については、別の可能性も考えられる。すなわち、実践を行なった単元自体が多面的に考察することよりも多角的に考察することの方が難易度が高いものであった可能性があったことと、実践で行なった手立てが、多面的に考察することよりも多角的に考察することの方が、難しい仕組みとなっていた可能性の二点である。したが

って、今後研究や実践を重ねる上でこれらの可能性の当否をきちんと明らかにしていく必要がある。

8. 今後の展望

本研究では、実地研究Ⅰおよび実地研究Ⅱでの二回の授業実践を通して、土屋氏の歴史学習の理論を応用した社会科学学習が生徒の多面的・多角的に考察する力を育むことに効果があったことを、歴史的分野と地理的分野において実証することができた。どちらの授業実践においても、多角的な思考を促すことに課題が残り、今後の研究では社会的事象をより一層多角的に捉えさせる手立て、とりわけ「いくつかの立場に分かれて考える活動」についてさらに工夫を凝らして実践を行なうべきであると考え。また、公民的分野での実践や歴史的分野・地理的分野における他の単元においても、このような実践の蓄積が今後の課題として残されている。その課題解決に向け、これから教壇に立った際にも本研究で培った理論と実践を土台に、実践を積み重ねていきたい。

8. 参考文献

- 1) 国立教育政策研究所「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則(概要)」(『週刊教育資料』1263、2013年)
- 2) 中央教育審議会「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(2017)
- 3) 『社会科教育』編集部『小学校・中学校社会：社会科教育plus』(2017)
- 4) 澁谷樹里「多面的・多角的に考察する力を育てる社会科教育」(『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』9、2018)、山川征治「歴史的事象を多面的・多角的に考察する生徒を育てる社会科学学習指導」(『福岡県教育委員会平成16年度教育実践研究要旨』2004)、坂井宏行・上谷知美・寺田康彦「多面的・多角的に考察する力をはぐくむ言語活動の工夫」(『研究紀要/金沢大学附属中学』54、2012)
- 5) 高柳昌典「社会的思考力を高める社会科学学習指導法の研究」(『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報』7、2014)
- 6) 木野正一郎「多面的・多角的な思考力や判断力を形成する社会科の授業開発：言語活動を取り入れた活用学習の観点から」(『子ども教育学会紀要』8、2016)
- 7) 金沢大学人間社会学領域学校教育類附属中学校「多面的・多角的に考察する力を育む指導と評価」(『国立教育政策研究所平成24年度研究成果報告書』、2012)
- 8) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ』(梓出版社、2011)
- 9) 土屋武志『アジア共通歴史学習の可能性』(梓出版社、2013)
- 10) 梅津正美「土屋武志著『アジア共通歴史学習の可能性—解釈型歴史学習の史的研究』」(『社会科研究』81、2014)
- 11) 土屋武志『実践から学ぶ解釈型歴史学習』(梓出版社、

2015)

- 12) 日本社会科教育学会『新版 社会科教育事典』(ぎょうせい、2016)
- 13) 本実践を行なうに当たり、以下の先行実践を参考にした。塚田勝利「教育実践報告 日本のエネルギー政策を協働で考察することにより意思決定能力を形成するための授業の実践」(『福井大学教育実践研究』35、2010)、龍瀧治宏・岡崎誠司「地理的な見方・考え方を育成させるESD教材の内容開発」(『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』9、2014)