

中学校社会科におけるエンパシーを働かせた考察方法の可能性

— 単元構想、発問、資料の再考を通じて —

片岡 秀征、山竹 諒

(静岡大学教育学部附属島田中学校)

The Potential of Empathy-Based Inquiry Methods in Junior High School Social Studies

Through rethinking unit design, questioning, and materials

Kataoka Hideyuki, Yamatake Ryo

要旨

本研究は、VUCA の時代に求められる主体的に社会に参加する資質・能力の育成に向け、社会科の授業にエンパシーを働かせた考察や構想を取り入れることの効果を検討したものである。生徒のエンパシーを働かせた思考を引き出すため、エンパシーそのものについての分析を行い、単元構想や発問、生徒に与える資料について精査して授業をデザインした。静岡大学教育学部附属島田中学校での実践と地域実践を踏まえ、その記録及び実用性を報告するものである。

キーワード： 社会科 社会参加 ウェルビーイング エンパシー 単元構想 発問 資料

I はじめに

静岡大学教育学部附属島田中学校（以下、島田中学校）社会科では、OECD の Education2030 に示されたラーニング・コンパス 2030 の理念を基に、「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」の育成を目指している。VUCA の時代を生きる私たちには、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が求められる。島田中学校社会科では、生徒の資質・能力の育成に向け、「ウェルビーイング (Well-Being)」の考え方や授業との関連について研究を重ねてきた。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、ウェルビーイングという考え方が想定されている。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、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状態の社会を指す。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。島田中学

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。

令和6年度から、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際、エンパシーを働かせていくことが大切だと考え、研究を進めてきた。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」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、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。

今日、社会科教育においては、社会的事実を「自分ごと」として捉えることが求められる。「自分ごと」

として捉える学習では、自分との関わりや自身の課題や責任という要素を重視し、学習者本人の価値基準による判断も見られる。これに対し、エンパシーは、相手の置かれた立場や状況から思考、判断していくものであり、より当事者性の強い考察方法となる。授業で「自分ごと」としての捉えのみに終始すると、生徒は主観的、道徳的な考え方に陥る可能性がある。それに対し、エンパシーに基づく思考は、より客観性を持ち、かつ多角的な考察を行う上で有効な方法だと考えられる。これらの考察方法は決して二者択一なものではなく、エンパシーを働かせた考察の先に「自分事ごと」としての思考に繋がることも考えられる。

島田中学校では、社会の大きな変革の原因や背景の考察のため、その地域、その時代の人々を、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、そうでない「ディサティスファイド (Dissatisfied)」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ても、「かわいそう」という感想だけで学習を終える生徒が見られた。このような社会の捉え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と、その先にある社会全体のウェルビーイングの達成に繋がらない。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よう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的事象を見る力だと考える。そして、中学校における社会科においても、「自分ごと」として捉える授業だけでなく、相手の立場や状況に立って捉える授業が求められる。

これらを受け、島田中学校では「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

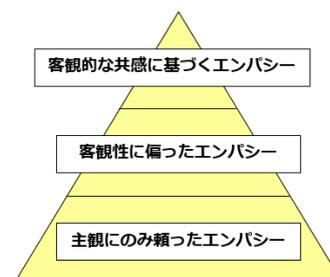
世に残そうとした人々の思いにまで思考をめぐらせることで、生徒自身の感じる、歴史学習の意義もさらに高まるだろう。この考え方は、地理的分野や公民的分野でも同様にあてはまると考える。

II 研究方法

この章では、研究方法として「3段階区分による生徒の分析」と「単元構想、発問、資料の工夫」について述べる。前者は、実践を行うにあたり、生徒のあらわれをどのように分析していくかについての説明で、後者は、生徒がより高位なエンパシーを働かせられるための手立てについての説明である。実践では、単元構想や発問、資料を工夫することで、どのようなあらわれ生徒に見られたかを分析していくこととする。

1. 3段階区分による生徒の分析

まず、授業における生徒の思考を分析していくため、エンパシーの働かせ方を3つの段階に分けて定義付けた(図1)。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1 3段階に分けたエンパシー)

図の一番下の段階は、先に述べたエ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」という考察に繋がっていく。特に、時代背景やその地域の特色へ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、相手を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、生徒は、ウェルビーイングの達成に向け、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くことができると期待される。

2. 単元構想、発問、資料の工夫

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。

III 島田中学校での実践の概要

この章では、令和7年度の島田中学校社会科教諭2名による公民的分野及び歴史的分野の実践を報告する。公民的分野は、中学生を取り巻く実社会の仕組みやニュースと繋がり、他者の視点に立ち、当事者の思いを想像する学習を取り入れやすい。そのため、よりよい社会について考えていく上で、より高位のエンパシーを働かせられる授業の工夫が求められる。一方、

地理的分野や歴史的分野は生徒の実生活から離れた地域や時代を扱うことになり、当事者の所属する社会の背景をより丁寧に理解させる工夫が必要となる。現代日本を生きる私たちには共感し難い価値観に触れる場面も出てくる。本章では、生徒の生活体験に近い内容として公民的分野を、生徒の生活体験から離れた内容として歴史的分野を取り上げ、授業概要とエンパシーを働かせるための工夫、生徒のあらわれを報告する。

1. 公民的分野C(1)「人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」での実践

①授業を構想するにあたって

生徒は、小学校第6学年で、日本国憲法が国民の権利や義務、生活の基本を定め、民主政治の基となっていることを学習している。中学社会ではこれらの知識を踏まえ、個人の尊重と法の支配、民主主義などの考えを理解するため、人間の尊重についての考え方を深めていくことになる。その際、エンパシーを働かせた考察を行うことで、当事者に立った視点から人間尊重の考え方に迫ることができるのではないかと考えた。

②単元構想、発問、資料の工夫

単元は、日本国憲法という「見えるもの」を軸に、そのあり方について考えていく流れをとった(表1)。憲法改正が国民主権の考え方をより強く反映していることを踏まえ、単元の最後には、架空の改正案について討議する活動を設定した(資料1)。これは現行の憲法を否定するものではなく、単元を通して学習してきた、基本的人権という「見えないもの」に再度目を向け、様々な立場や境遇の人の視点に立ちながら、よりよい社会のあり方を考えさせたいという狙いで設けた。

(表1 単元構想)

時数	○学習課題 ◎中心となる発問 ★単元を貫く問い
1	○法って何のためにあるのだろう。 ◎なぜ人ではなく、法の支配なのか。
2	○憲法は誰がつくるのだろう。 ◎日本国憲法の変え方を、厳しくないだろうか。緩めるべきか、このままでよいか。 ★今後、憲法を改正していく必要はあるだろうか。
3	○世界と日本の平和をどう守っていくか。 ◎自衛隊は合憲か、違憲か。
4	○私たちの自由とは。
5	◎(事例①) 太郎さんと花子さん、どちらの主張が通るか。
5	◎(事例②) 学園と住民、どちらの主張が通るか。
6	○私たちの平等とは。

7	<ul style="list-style-type: none"> ◎ (事例③) 「外国人禁止」という温泉施設のルールは差別か、差別ではないか。 ◎ (事例④) 四郎さんと鳥子さん、赤ちゃんを2歳までどう育てるか。
8 ・ 9	<ul style="list-style-type: none"> ○私たちの社会権とは。 ◎社会保障は国の義務にするべきか。 ◎ (事例⑤) 五郎さんと高校、どちらの主張が通るか。
10	<ul style="list-style-type: none"> ○権利を守るため、どんな権利が私たちにはあるだろう。 ◎ (事例⑥) 月子さんは、風子さんに対して裁判を起こすべきか。
11 ・ 12	<ul style="list-style-type: none"> ○この先、人権について、私たちにはどんな考え方が必要だろう。 ◎私たちが見落としがちな人権問題。どんな立場、境遇の人がいるだろう。
13 ・ 14	<ul style="list-style-type: none"> ★今後、憲法を改正していく必要はあるだろうか。 ◎改正案①～③について討議し、模擬国民投票を行おう。 ◎単元を通して、よりよい社会のあり方について考えたことをまとめよう。

(資料1 単元最後に行った憲法改正の改正案)

改正案① 9条に③を追加
「③我が国および国民の平和と安全のため、必要最小限の自衛を行う自衛隊を保持する。なお、文民である内閣総理大臣を最高の指揮監督者とし、国会の承認のもとに行動する。」
改正案② 21条②を変更
「②表現の自由は、個人の尊重や公共の福祉や反する場合、制限される。国は、必要な場合には、検閲を行うことや個人同士の通信を調べることができる。」
改正案③ 25条②を変更
「②国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び増進を行わなければならない。具体的な条件および保障内容は、法律で確定する。」

第4時から第10時については、実際の判例をもとにした架空の事例を生徒に提示し、根拠となる条文や現代社会の見方・考え方を働かせて、考察していく授業を行った(資料2)。「どちらか」という問いを設け、討論形式の授業を行うことで、両者それぞれが感じている課題や主張したい権利に気付くことができると考えた。授業の最後には、それぞれ実際の判例も紹介し、自分たちの考えてきたことと、実際の社会的現象をつなげた。

(資料2 授業で扱った架空の事例)

事例① 小説「石に泳ぐ魚」についての裁判を基に作成(表現の自由、個人の尊重)
事例② 京都学園私道問題についての裁判を基に作成(職業選択の自由、財産権、公共の福祉)
事例③ 小樽市公衆浴場問題についての裁判を基に作成(平等権、国際人権規約)
事例④ 架空の共働き夫婦の事例を作成(両性の本質的平等)
事例⑤ 筋ジストロフィー少年の尼崎高校不合格についての裁判を基に作成(教育を受ける権利)
事例⑥ 鈴鹿市隣人訴訟についての裁判を基に作成(裁判を受ける権利)
()内は生徒に考えさせる内容

一方、第8時では、生存権の学習として、社会保障のあり方について考える場面を設けた。導入で朝日訴訟について取り上げ、憲法25条のプログラム規定説を紹介し、次に現在の生活保護の受給要件や不正受給の記事を資料として配布する。ここまでの流れでは、社会保障の制限について肯定的な生徒が出てくると考えられる。その後、2006年に京都市で起きた、介護が原因となる母親の殺人事件の新聞記事を取り扱った。事件に至るまでの、加害者が限界まで追い詰められていく様子が細かく描写されたもので、読む人の心を揺さぶるものである。後半にこの資料を提示することで、生徒の思考変容していくことが考えられる。また、社会保障のあり方を、より切実感をもって考えさせるため、資料1にあるように、単元の最後に行う憲法改正についての議題に25条についての改正案も用意した。

また、第11・12時には、これまで教科書等で主に扱われてきた「新しい人権」ととどまらず、見落としがちな人権問題を調べる学習を行った。これまで培ったエンパシーを働かせながら、当事者の思いや、その人にとってどんな権利が侵害されているかも考えさせる時間として設定した。授業の最後には、上越中央法律事務所がホームページに掲載している「子どもに人権をどう教えるか」を紹介し、人権を考える時にはエンパシーが大切であることを改めて確認した。

③生徒のあらわれ

第8時の授業の前半は、何人かの生徒は「集めた税には限りがあるから、国の努力目標なのは仕方ないと思う」といった発言をした。これに反対する発言も見られたため、問いを共有した上で、先に述べた新聞記事を生徒に配布した。生徒は息をのんで読む様子が見られた。これら情報をもとに、自分の意見をつくった

ところで、学級全体で討議が始まった。ここでは、特にエンパシーを働かせたのではないかと考える意見を紹介する（資料3）。

（資料3 第8時の生徒の発言）

〈国の義務にすべき〉

・憲法前文に「われらは全世界の国民がひとしく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する」とある。歴史で、国民の生活が貧しくなり、とことん追い詰められたからこそ戦争に繋がったことを学んだ。片桐さん（加害者）の状況は、戦争と同じくらいひどく悲惨であり、このような人を救う法にしないと、また戦争の道を歩むと思う。

・十分な暮らしを送れていない原因が、自分がやった悪いことなら支援をする必要はないと思うけど、病気やけがなど、どうにもできないことなら保護するのが普通ではないだろうか。自分がいつ同じ立場になるか分からないし、支え合える仕組みは必要だと思う。

〈国の義務にするべきではない〉

・康晴さん（加害者）についての文章を読んだ時に、とても胸が苦しくなったし、「働けない」理由は、病気・ケガ以外にもあることが分かった。「死ぬこと」しか、もう選択肢がないというのは、第25条の健康で文化的な最低限度の生活を営む権利がないといえると思うし。このような事例は絶対なくしたい。そのために、国はしっかり動くべき。国にしかできない。でも…生活保護は日々がんばって働いて稼いだお金で国民が納めている税金から出るものだから、そう簡単に使ってほしくない。そして、義務にすると、不正に申請した人にも生活保護をする、というケースが多くなってしまいうるのでは、と思った。

最初の生徒は、歴史的分野で学習したことと関連付け、また加害者の置かれている状況を戦争と並列させ、未然に防ぐ必要性を主張した。2人目の生徒は、加害者の経験を「自分たちに起こりうること」として捉えた。3人目の生徒は、加害者の状況を真摯に受け止め、生存権が保障されていないことを主張した。しかし、仕組みそのものについては、「同じような状況の人」を守るためにも、現状のままにするべきだと主張した。どちらの意見であっても、当事者意識を経て考えられた意見であったと考える。

第12時の授業では、個人で調べた人権問題を学級全体で共有し、小集団でそれぞれの当事者の思いや、どんな権利が侵害されているかを考えた。挙げられた

人権問題の中には、学校生活など、生活の身近な場面で起こったものも多く、「かわいそう」ではなく「わかる」という声が多く聞こえた。ここでは、ある小集団の対話の様子を紹介する（資料4）。

（資料4 第12時の生徒の発言）

ある生徒の調べた人権問題

「地毛が茶色の生徒に対して染めていると疑い、証明書の提出をさせる、黒髪に染めることを強要させた」

この問題に対して、ある小集団での話し合い

S1（男子）：全然気にしたことなかった。

S2（女子）：嘘！？こういうことって、気になるのは女子だけなのかな。

S3（女子）：証明書を出さないと認められないってニュースも聞いたことあるよ。

S2：こういう問題って、その人が個人として尊重されていないよね。

S1：生まれつきの髪の色で罰を受けるのって、平等権にも反していると思うよ。

これまで、裁判として扱われる事例を中心に、人権について考えてきた生徒が、この活動によって、人権問題が身近に起こっていることを実感していた。ある生徒はマイクロ・アグレッションについて調べ、学級全体に説明をしていた。

第14時の討議では、単元を通して学習してきた内容を踏まえた発言が多かったが、25条については、第8時よりも「どんな社会にしていけるべきか」という視点で、話し合いが進む場面が見られた。生徒の発言を紹介する（資料5）。

（資料5 第14時の生徒の発言）

・社会保障を義務化するってことは、自分がどん底に陥るのを法が助けてくれるってことと一緒になんです。自分の幸せのために努力をし続けた結果、仕事が見つかったり、お金が稼げたりって、国全体の利益が上がるんですよ。

・今のままで、前あった事例みたいに、不幸な人って、今の憲法だとたくさんいるじゃないかって思って…。多分、反対の人はこの憲法を改正することで、今特に生活に困っていない人、普通に働いて、普通に趣味をやれている人って税金が増えたりしちゃうから嫌だって思う人もいると思うんですけど、でもそのために不幸な人を見て見ぬふりするってのは、なんかちょっとよくない…、うん、よくない。憲法ってみんな、国民全員のためなんです。でもそれで一部の国民が犠牲になっても構わないってのは良くないと思うんで

すよ。だからこの憲法で、そういう不幸な人を救うってのが大事なんですよ。

・日本国憲法の意味ってのを改めて考えたときに、今、幸せな人と不幸な人がいるじゃないですか。幸せな人から税金をむしり取って不幸な人をこうやってやる（同じ水準にもっていく）のは、今のやろうとしてることだと思うんですけど、意味を考えていくと、みんなが幸せに生きてよりか、不幸な人がなくなるっていう、不快がない社会をつくるって方にウエイトを置く方が大事だと思って。

どの発言も、単元の中で、エンパシーを働かせながら考えてきたことを踏まえ、よりよい社会のあり方に思考を巡らせているものであった。聴き手の生徒も、発言が終わると、近くの生徒と対話をし始め、この先の社会のあり方を考えている姿が見られた。単元の最後のレポートでは、次のような記述が見られた（資料6）。

（資料6 単元の終末のレポートの記述）

・ホームレスの人たちがいたりすると疎外してしまう、という無意識な行動でも差別していて違憲になる、と分かって今後は意識したいと思った。ただ相手の立場に同情するではよくなくて、相手の立場を理解することが大切だと感じた。

・差別を受けている人たちに対して、私たちは「かわいそう」という感情をもって助けようとする。こと自体が問題の解決には繋がらない。「助ける」のではなく、対等な立場としてお互いに接することが差別のないよりよい社会に向けて私たちができることだと思う。

・ただ困っている人たちを助けるために支援するのではなく、「困っている人」を「困っている人」ではなく、一人一人として尊重し、そこから抜け出すのを助ける行動をとるべきだということを学んだ。

・私が一番疑問を感じたのが現代社会のあり方です。（隣人訴訟の）実際の結果で、どちらも誹謗中傷でこれからの生活が難しくなってしまったことが一番驚きました。当事者からしたら、憲法に違憲しているわけでもなく、和解したのに部外者から非難されることが信じられないと感じました。これは現代の多くの人がエンパシーを使えていないと思います。自分の主張をネットに書くのは、良いことだとは限らないと思います。情報化が進む日本に必要なのはエンパシーだと改めて感じました。私はエンパシーをもって、公民の視点で物事を捉えるように心がけたいです。

生徒の記述を分析していくと、単元で目指すべき人間尊重の考え方について、多くの生徒がエンパシーを働かせてまとめていた。主観的な同情ではなく、相手を理解することの大切さや、相手を「困っている人」として見て関わるのではなく、対等な立場として接していくことの必要性についての言及も見られた。エンパシーは、社会のウェルビーイングの在り方を考えてく上で、有効な認知スキルであると考えられる。また、自身の責任や選択について言及する生徒も見られ、エンパシーを働かせる思考過程が、最後には「自分ごと」の思考に繋がることが確認できた。

2. 歴史的分野B(3)「近世の日本」での実践

①授業を構想するにあたって

本実践は、「なぜ江戸幕府は265年も続いたのだろう」という単元課題のもと、江戸時代初期の政治や社会の仕組みを多面的・多角的に捉えさせることを目的として構想したものである。従来の歴史学習では、幕府の政策や制度を結果として理解するに留まりがちであり、それらがどのような意図のもとで構想され、どのような立場の人々にどのような影響を与えたのかについて、十分に考察されない場合が多い。この点に課題意識を持ち、本実践では「エンパシーを働かせた考察・構想」を研究テーマの中核に据え、授業を構想した。

特に、本実践で重視したのは、単なる主観的な共感にとどまらず、資料に基づいて他者の立場や状況を理解し、そこから思いや考えをより高精度に想像できる、いわば高位のエンパシーである。江戸幕府の政治を評価する際にも、「幕府にとって合理的であったか」という一面的な視点ではなく、幕藩体制のもとで藩を統治する大名、年貢を負担し生活を営む百姓、さらには対外関係をめぐる緊張の中に置かれた為政者など、複数の立場に立って歴史的事象を捉えることが重要であると考えた。

そこで本単元では、幕府の政策や制度を「長続きした理由」として単純に肯定・否定するのではなく、それぞれの政策に込められた幕府の意図と、実際に社会や人々に及ぼした影響を往還的に追究する学習過程を設定した。こうした学習を通して、生徒が江戸時代の政治や社会を静態的な知識としてではなく、複数の立場の思惑や葛藤が交錯する動的なものとして理解することを目指した。

②単元構想、発問、資料の工夫

本単元は、「なぜ江戸幕府は265年も続いたのだろう」という問いを単元全体に通底させ、各時間でその要因を多角的に検討していく構成とした。第1時では、鎌倉幕府や室町幕府が長続きしなかった理由を振

り返ることで、江戸幕府の持続性を相対化し、単元課題への問題意識を喚起した。以降の授業では、幕藩体制による全国支配の仕組み、幕府の統治構造、百姓の生活、対外政策、農業や諸産業の発展などを扱い、それぞれが幕府の長期存続とどのように関わっていたのかを検討した。

発問においては、「幕府はなぜこの政策を選択したのか」「この仕組みは誰にとってどのような意味をもったのか」といった問いを中心に据え、政策の背景にある為政者の意図と、現実社会への影響を結び付けて考えさせることを意識した。例えば、百姓の生活を扱う場面では、単に年貢負担の重さを理解させるのではなく、当時の百姓の立場に立って日記を書く活動を取り入れ、資料を根拠に生活の実態や心情を想像させた。これにより、百姓を一括りの存在としてではなく、具体的な生活者として捉え直す契機を与えることをねらった。

資料についても、幕府側の法令や制度説明に偏らないよう留意し、百姓の訴状や村の記録、産業の発展を示す具体的事例など、多様な立場を反映する資料を選択した。これらの資料を比較・関連付けながら読み取ることで、生徒が一つの視点に安易に収束することなく、歴史的な事象を多角的に評価する力を育成しようとした。

単元のまとめでは、これまでに扱ってきた諸要因を踏まえ、江戸幕府が長期にわたり存続した主な要因とともに、その仕組みが内包していた課題や今後の懸念点についても考察させた。さらに、当時の社会が実現していた秩序や安定が、どの立場の人々にとって「よりよい社会」であったのかを問い返すことで、政治や制度の評価は一義的に定まるものではないことに気付かせることをねらった。こうした学習過程を通して、生徒が江戸時代の政治や社会を多角的に捉えるとともに、過去の社会を評価する視点を手がかりに、現代社会における公正さや持続可能性といった課題にも思考を広げ、よりよい社会の在り方を主体的に考えようとする態度を育成することを期待した。

(表2 単元構想)

時数	○学習課題 ◎中心となる発問 ★単元を貫く問い
1	○なぜ江戸幕府は265年も続いたのだろうか。 ◎以前の幕府はなぜ長続きしなかったのか。 ★なぜ江戸幕府は265年も続いたのだろうか
2	○江戸幕府はどのように全国を支配したのだろうか。 ◎なぜ幕府は大名をつぶさずに「藩」として残したのか。
3	○江戸幕府の仕組みは長続きの要因となった

	のだろうか。 ◎幕府の思惑を探ろう
4	○百姓はどのような生活をしていただろう。 ◎当時の百姓になって日記を書こう。
5	○対外政策は長続きの要因となっただろうか。
6	◎江戸幕府の対外政策を評価しよう。
7	○農業と諸産業の発展は長続きの要因となっただろうか。 ◎それぞれの発展は幕府や民衆にどのような影響を与えたのか。
8	○なぜ江戸幕府は265年も続いたのだろうか。
9	◎主な要因と今後の懸念点は？

第5・6時では、授業前半に、キリスト教の禁教政策、長崎貿易、禁教の強化(弾圧)、朝鮮通信使や薩摩を通じた琉球との関係など、幕府が展開した複数の対外政策について、歴史的背景とともに整理を行った。その上で、生徒自身にこれらの政策を総合的に判断させ、一本の数直線上に「よい政策」から「悪い政策」までの幅を設定し、自分の立場を示す活動を行った。その後、授業後半において、キリシタン信徒弾圧事件(原主水)、イギリス国王使節が安倍川で目撃した処刑後の様子、江戸や長崎におけるキリシタン弾圧の実態など、当時の状況が具体的に読み取れる資料を提示した。これらは、幕府が示した禁教方針の意図とともに、弾圧された側の痛ましい状況をも生々しく伝える資料である。こうした情報をもとに、再度、生徒に幕府の対外政策を評価させることで、資料提示前後での思考の変容から、生徒がどの程度エンパシーを働かせながら歴史的な事象を捉えようとしたのかを検証する授業とした。

③生徒のあらわれ

以下、第5・6時での生徒のあらわれを紹介する。資料提示の前後で、生徒による江戸幕府の対外政策に対する評価には一定の幅が見られた。資料提示後、政策を「以前より悪い」と判断するようになった生徒がいる一方で、「よりよい政策であった」と評価を転換させる生徒も確認された。また、判断そのものは大きく変化しないものの、その根拠や理由がより具体化・深化する生徒も一定数存在した。すなわち、数直線上の評価位置は同一であっても、思考の内実に変容が生じている様子が窺えた。

資料を読み取り、考えが変わったという生徒の感想の中には、次のような記述が見られた(資料7)。

(資料7 第6時「変わった」生徒の感想)

・がらっと考え方見方が変わった。キリシタンが酷いことをされているのも分かったが、そこまでしなければキリシタンが減らなかったという事実でもある。国を安定的に保つためにも、政府の指示に従わなかったら救いようがない。

・正直見る前までは幕府がキリスト教徒を減らすために頑張っているというイメージでしたが、この資料を見てからは実際にキリシタンがとてもひどい扱いを受けているという印象が強くなり、幕府のやったことは間違っているという考えに変わりました。

・振り返ってみると幕府側の立場でしか考えていおらず、視野が狭かったと反省しています。はじめは海外に行ってしまった日本人がいるということを知らなかったのも、その人たちのことを考えておらず、結構いい政策なのではないかと思いましたが、日本人も日本に帰ってきてはいけないということを知ったのでその人たちのことを考えたら母国に帰れないことは辛いなと思った。

・『江戸時代』だけでなく、他の年代の資料も載っていたことによって禁教していた時代からの流れが見ることができて、宗教の自由が昔はなかったこと、今は宗教が違ってもいいじゃないか、強制しなくてもいいじゃないか、ということが感じられました。そして、禁教されていた時代のキリシタンの扱いを見て、今と昔こんなに違うのかと驚きました。埋葬も許されないとするとより親族はとても辛いと思います。

・今まで、鎖国をしたことも江戸幕府が265年間続いた1つの要因だと考えていたけれど、この資料を見て、逆に悪影響だった可能性もあったのではないかと考えに変わりました。多くの人がキリスト教を信仰していただけなのに殺されてしまう、少し理不尽な部分もあったんだなと思いました。もっといろいろな立場から、鎖国がもたらした影響について考えていくべきだなと感じました。

・はじめは、江戸幕府視点で考えていてすごく大きな事件とかもなかったし落ち着いていて良かったのかなって思って、仏教を推すのも一つにまとめた方が良かったのかなって軽く思っていたけれど、あとから実際にキリシタンが処刑された方法とか、年貢を納めなかった人が受けた処罰をして、自分はその人たちから年貢を受け取って生活しているのになんでそんなことするのかなって、自分が將軍とか領主だとしてももっと全ての人の気持ちを考えるべきだったんじゃないかなと思った。

・私は考え方が変わりました。実際のところ、自

分の立場から考えていたけれど、そういう百姓などの気持ちなどは考えていなかったなと思った。あの資料によってもっと、その立場や、身分の差を考えていかなければいけないと感じた。満足する人、不満がある人、これを現代の社会と繋げていってもいいと思った。

・変わった。キリスト教が日本で広まったことにより、多くの人が幕府の長続きのために死んでいったと思うと、もっと違う案はなかったのかと思いました。逆に、このような政策をとったことにより、幕府に不満を持つ人が増え、争いが起こらないのかと思いました。

・変わった。もともと政策に対して、徹底しているとは思ったが、ここまで徹底してとは思わなかった。徳川將軍家は徹底して、国を守ろうとしていると思った。結構残酷なことをしているがこういう犠牲があつて265年も続いたと思った。將軍にも考え方があつて、その時の人は大変だったと思うし不自由度とも思った。

対して、考えが変わらなかったという生徒の感想の中には、次のような記述が見られた(資料8)。

(資料8 第6時「変わらなかった」生徒の感想)

・ゆるーく取り締まるんじゃなくてしっかりと取り締まっているからその時の時代においてはそうするしかなかった？それがいちばんの最善策だったと思う。

・帰らないキリシタンをたくさん殺していたり、帰れない日本人が悲しんでいたりはちゃんと明確にわかっていたわけではなかった。でも、それを踏まえても幕府のやったことは圧倒的にメリットの方が大きいと感じてしまったので意見は変わらなかった。

・資料を見る前から、対外政策による百姓や農民などの視点から見た印象の悪さや苦しみの方が大きいと考え、「悪い」寄りだったので、考えとしては、変わりませんでした。そのような思いが強まりました。また、思っていたよりも政策の内容が厳しく、苦しかったということを感じました。日本の対外政策によって発展が他国に比べ遅れていたのも、もう少し良い手立て・政策などはなかったのか、そこについてみんなで考えていきたいと思いました。

・変わらなかった。キリスト教の取り締まりが厳しくキリシタンたちに恐怖を与えていたという点から見ると、キリスト教禁止への本気度が見えてより強い対外対策だったのではないかと考えた。

・最終的に考えは変わらなかったけど、最初の考

えよりより重みというものができた考えになったと思う。

・変わらなかった。人として悲しいことだし、今あったら嫌だなと思ったけれど、幕府の政治を評価するという視点ではそういうことをしないと難しかったんだな。今の日本の仕組みの方が政治的には不安定かもしれないと思った。

全体追究の中では、「ここまで過激な弾圧が行われていたとは思わなかった」と驚きを示す反応が見られる一方で、「幕府としてはキリスト教を絶対に広めさせないという強い意志を感じたため、政策としてはより肯定的に評価した」と述べる生徒もいた。また、「禁教政策としての必要性は理解できるが、具体的な被害者の実態を知ると、本当によい政策だったのか迷いが生じた」と葛藤を言語化する生徒や、「江戸幕府が長期にわたり政治的安定を維持したという観点から考えると、結果としてはよい政策であったと思う」と、単元課題と結び付けて再評価する生徒の姿も確認された。

これらの反応から、生徒は単に「禁教政策の結果、キリシタンが弾圧された」という事実を知識として理解するにとどまらず、弾圧される側と弾圧する側、双方の立場や思いを想像しながら歴史的事象を捉えようとしていたことが窺える。資料を読み取る過程において、当時の幕府が抱えていた治安維持や支配安定への意図と、信仰を奪われた人々の苦悩とを往還的に考え、特定の立場に固定されることなく、多角的に歴史を理解しようとする姿勢が見られた。

とりわけ、提示した資料の多くが被害を受けた側に関わるものであったにも関わらず、そこから幕府側の意図や政策判断の背景を読み取ろうとする生徒が存在した点は注目に値する。これは、資料に対する情動的な反応にとどまらず、歴史的事象の背後にある利害関係や社会構造を理解しようとする姿勢であり、高位のエンパシーの萌芽が表れたものと捉えることができるのではない。

一方で、本実践における課題も明らかとなった。第5・6時の授業では、エンパシーを促す手立てとして、授業後半に「後出し」の形で資料を提示したため、教師の意図に沿った思考の流れが生徒に生じやすく、結果として学習過程がやや誘導的になった側面は否めない。また、強い情動的反応を喚起しうる資料を後半に集中して提示したことにより、生徒の判断が感情面に大きく影響される可能性も考えられる。今後は、資料提示の順序やタイミングを含め、思考の自立性をより担保できる学習構造の検討が求められる。

IV 静岡県中部・西部の公立中学校での実践

エンパシーを働かせた考察・構想を行うこと授業をデザインしていく研究は、静岡県中部・西部の公立中学校の教諭3名にも協力してもらった。公立中学校では、附属中学校以上に、生徒のあらわれが多様であることが予想される。エンパシーを働かせられる授業づくりが公立中学校で展開可能かどうかは、本実践の有意義性を実証する上で大切であるため、この章では、令和7年度に3名の教諭が行った授業の概要と、生徒のあらわれ、事後の協議内容を報告する。なお、協議が次の授業者の授業構想に影響していることから、この章では実践を行った時系列順に紹介する。

1. A教諭の実践

A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うことのでき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れば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。A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A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(資料9)。

(資料9 A教諭の実践学級でのアンケート結果)

「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きたから。

〈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

・社会が本当に苦手で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

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. B教諭の実践

B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うことのでき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、B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(資料10)。

(資料10 B教諭の実践学級でのアンケート結果)

【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ど思ったからです。

〈あまりできなかった〉〈できなかった〉0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. C教諭の実践

C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うことのできる単元デザインを考えた。C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、C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て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、C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も、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繋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(資料11)。

(資料11 C教諭の実践学級でのアンケート結果)

【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られるからです。

〈時々ある〉13人

・自分はいくらでも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

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、C教諭の用意した資料を読み取ったからその記述も確認でき、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。

V おわりに

島田中学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。島田中学校だけでなく、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、知識習得の学習や、用語や数値のみでの考察は授業では、生徒は定説のみを学ぶ学習で終わってしまうことが多かった。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、当事者の視点から考えようとする生徒が増えた。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。単元の最後には、その社会を形成する様々な人の思いを踏まえ、よりよい社会に向けた自分の考えを形作る生徒が見られた。これは、エンパシーを働かせた考察が、社会をより多角的な視点で「自分ごと」として捉える上で効果的であることを証明している。

②単元構想、発問、資料の工夫の効果

単元構想、発問、資料の工夫をしないまま、「この人はどう感じているか」と問い掛けても、生徒は主観的な思考のみに終始してしまう。そして、現代の私たちからすると馴染みのない価値観を無視して「自分がどう感じるか」という、道徳的なまとめに行きつくことが想定される。これに対し、その人を取り巻く社会背景を正しく理解させる単元の流れにする、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させるといった工夫をすることで、生徒は、客観性を保ちながらも、当事者の思いを介して思考することができた。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程の文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。

以上のことから、他者の視点から見、他者の思いを想像するという思考過程は、知識量に左右されることなく、すべての生徒が社会のウェルビーイングを考え、よりよい社会づくりに参加していく態度の涵養に効果的であることが確認された。また、今日求められる「自分ごと」として捉える社会科に寄与するものであり、一方で主観的かつ道徳的な思考に陥りがちな考察とは異なり、客観性をもった考察方法として有用であると主張できるものであると考える。

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の中で話題になった。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る研究が求められる。

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

- 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, 10-16
- 金井肇 (2025) 歴史の資料. 正進社, 東京都
- 小林伸二 (2025) 公民の資料. 正進社, 東京都
- 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
- 浜島晃 (2025) 新しい公民. 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
- 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—アナーキック・エンパシーのすすめ. 文藝春秋, 東京都, 18-22
- 星沢卓也 (2025) 見る, 解く, 納得! 公民資料 2025. とうほう. 長野県
- 星沢卓也 (2025) みつけよう? と! 歴史資料. とうほう, 長野県
- 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 (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)
- 山本伸夫 (2025) ワイド版 公民資料集. 新学社, 東京都
- 京都
- 新聞・インターネット記事
- 息子に温情、刑猶予 認知症母殺害 京都地裁判決. 京都新聞. 2006年3月1日
- 財団法人静岡観光コンベンション協会 (2007) 大御所四百年記念家康公を学ぶ, <https://www.visit-shizuoka.com/t/oogosho400/index.htm>, (2025年9月2日閲覧).
- 田中淳哉 (2024) 子どもに人権をどう教えるか. 上越中央法律事務所, 2024年2月15日, <https://j-claw.com/jinkenkyouiku/> (2025年9月11日閲覧).