

# 批判を位置付けた市民性育成のための授業構想

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教育分野 藤森啓太

## 1. 問題の所在

### (1) 今日の課題から求められる批判的思考

2017年に改定された小学校学習指導要領解説総則編においては、予測困難な時代に向かい「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと」(文部科学省, 2017)を学校教育に求めている。さらに、小学校社会科の目標においては「社会への関わり方を選択・判断する力」を養うことが明記された。このように、予測困難な時代だからこそ、受け身ではなく創造的・批判的に社会に関わっていく姿が希求されている。しかし、我々市民は、複雑であるが故に、社会的背景に応じて変化するべき制度や社会的事象の本質に目を向け疑うこともなく、無批判的に受け入れてはいないだろうか。このことは、子供達や子供達が学ぶ教室でも同様の課題として生じていないだろうか。OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書によれば、指導実践の中で「明らかな解決法が存在しない課題を提示する」「批判的に考える必要がある課題を与える」ことを「いつも」又は「しばしば」行う割合が、中学校 12.6% (小学校 11.6%) と参加 48 か国平均 61% に比べ顕著に低い結果となっている。<sup>1)</sup> この調査からも、先に述べた子供達の姿の実現は、学校教育において今後求められるべきことであり、解決しなければならない問題であろう。

### (2) 批判的思考力の育成を掲げる先行研究の到達点と限界

#### ① 目標論から見た先行研究の特質

これまでも、批判的思考は、様々な教科や実生活に転移可能かつ「非難する」こととは異なるジェネリックスキル<sup>2)</sup>として、そして、論理的で偏りのない内省的思考として提唱されてきた(2011:楠見, 2008 道田など)。また、池野(1999)は社会を創り出す市民として必要な能力や態度として「批判」を挙げ「民主主義社会は、その社会を構成する個人が他の人々と共同して、この批判にもとづいて自らの社会を形成する社会なのである。批判は民主主義社会を作るプロセスであるとともに、その制度なのである」と述べている。どちらにも共通して言えることは「対象」を「より良い方向へと導く思考」という点である。特に「社会」を批判(的思考)の対象としている池野の論は、今後予測困難な時代に生き、社会を形成していく子供たちにとって重要な視点であろう。社会科授業に批判の視点を取り入れた先行研究は、主に育成原理や批判を核とした授業過程に関するもの(2006:水山, 1992:尾原, 1984:鷗木, 1979, 1999:池野など)、主に学習方法に関するもの(2017:馬場, 2013:松浦, 2001:児玉, 2006:渡部など)等、多く存在しており、その重要性も示唆されている。

#### ② 授業実践上の課題

それらの先行研究の多くは、管見の限り、単発の開発単元や授業であり、既存の教科書を活用したものは少ない。また、原理や過程は理解できたとしても、実践者が対象や単元を問わずに、批判的思考力やその育成を通しての市民性の高まりを目指すための材料としては、実践の困難さを感じざるを得ない。さらに、批判的思考や市民性について、中長期

的な視点に立ってカリキュラムにどう位置付けるか、系統的段階的な育成方法という点においては、明らかにされていない部分が見られる。このことについて、尾原（1992）は、「従来の社会科教育研究では、批判的思考の構造や過程が原理的に考察されることはあっても、カリキュラム・単元・授業の構成をどうするかといった実践的なレベルの問題まで射程に入れて批判的思考の育成過程が考察されることはなかった」と述べ、田中（2015）は市民性の育成に関して「主権者育成を目指す社会科教育は、教師の語る『理想の社会』を説く前段階として、現実社会の実態及び子どもの社会認識を踏まえ、それらを活用した段階的な市民性の育成が必要である」と述べている。

### （3）研究の目的

そこで、本稿では、実践レベルでの段階的・系統的な批判的思考を通じた市民性育成のための授業構成論とともに、それを基にした授業実践を示す。具体的には、次の内容で本稿を構成する。

- ・先行研究の分析から本研究における「市民性」「批判」を定義し、批判的思考の構成要素と段階性に着目して批判的思考力（市民性）育成のための授業構成論を構築する（2章）。
- ・授業実践を、構想と実際の指導、子どもの学びの3つのレベルにおける事実と、その間の修正も含めて示す（3章）。

## 2. 批判を位置付けた授業構成論の構築

### （1）本研究における「市民性」「批判」とは

渡部（2006）は、「議論において大方共通しているのは、批判とは、客観・正論・常識・自明・唯一普遍とされているものの虚構性やそれらを生み出す権力作用を暴き、より合理的な代替案を示す作業であり、『批判的思考』とは、そうした作業過程をたどって物事を分析し考えること」とし、「批判」を「作業・行為」、「批判的思考」をその過程での思考と捉えている。では、その作業の中にある社会科固有の要素とは何か。先行研究を整理して多く共通していたことは「議論」「代替案の作成」「合理的な意思決定」「(公的) 論争問題」「(対

象の) 吟味」「自明を問う」「妥当性・正当性」「社会や制度へ疑問を持つ」行為や要素である。<sup>3)</sup>社会科に限らずに意味付けられている「批判的思考」については、「論拠に基づく論理的で偏りのない思考」「意識的な省察をともなう熟慮的な思考」などと意味づけ、その構成要素について「状況の解釈と使用判断プロセス」「情報の明確化」「推論の基盤の検討」「推論」等を挙げ、認知的側面と態度的側面から分けて考えている（2018：楠見，2008：道田）。これらは、ジェネリックスキルとしての側面が強く、「批判的思考」そのものの育成を目的としている。

一方、社会科における「批判的思考」は、その行為なり思考なりの先に社会科の目指すべき「市民性の育成」がある点において、その性格が異なっている。つまり、行為そのものが目的ではなく、その行為を通して「市民性」を育成することが目的となっていると言える。また、「批判」の対象が、社会の制度や仕組み、社会的論争問題といった民主主義社会そのものになっている点、自明を疑う、代替案の作成をするといった社会を形成する市民として求められる要素が強い点も特徴であろう。以上の分析を踏まえ、本稿における「批判」を「自明なものに対して、その妥当性や正当性を問うて議論し、反省的に捉え直す中で、合理的な意思決定を行うこと」と定義する。このような行為は、一市民としての重要な要素でもある。市民性という視点から考えると、そのような行為を、他者と共同的な営みとともに行っていくことが理想である。なぜならば、社会に規定され、社会を構成する我々は多様であり、様々な価値を有している存在であるため、それらを踏まえた議論や対話がなされなければ、一面的で偏った社会を形成することにつながりかねないからである。したがって、本稿での市民性について、先に述べた「批判」を中核に据え「社会は在るものではなく、自ら他者と創り上げていくものと捉えて、主体的に社会を形成する資質・能力」と定義づけることとする。

## (2) 批判的思考力育成の原理

### ① 「批判」を構成する要素

市民性や批判的思考力は、中長期的な期間で計画的、段階的に育成されるものである。単元の1コマ、あるいは限定された単元や学年だけで批判的思考力を育むのではなく「この時間（単元・学年）は批判的思考の〇〇を重点的に」とすることで、市民性育成へ向けた指導意図が明確になるとともに、系統的、段階的な指導が可能となる。そのために必要と考え作成したのが、表1,2に示す、各定義の要素の抽出とそれに対応した具体的な態度や行為、そして、「市民性」と「批判」の関連性である。表1と表2の英字表記はリンクしており、市民性育成のための要素には、批判の要素が関連していることを表している。

表1 市民性の具体的な捉え

市民性		
項	要素	具体的な態度や行為
A	社会は在るものではない	自明を疑う、問いを持つこと等
B	自ら他者と創り上げていく	議論、対話、問題を発見すること等
C	主体的に社会を形成	省察、合理的意思決定をすること等

表2 批判の具体的な捉え

批判		
項	要素	具体的な態度や行為
A	妥当性や正当性を問う	事象や判断を多面的多角的に吟味すること等
B	議論	文脈や状況に応じた議論をすること等（代替案の創出、折り合い、合意形成等）
C-1	反省的に捉え直す	自身の認識や判断を捉え直し、考えを再構築すること等
C-2	合理的意思決定	その意思決定が、否定的結果をより最小にする有益なものとなり得る判断をすること等

### ② 「批判」の要素の構造化：育成表の開発（活用）を通して

構造化をするにあたって特に意識したことは社会的要請も踏まえた系統性・段階性、そして、児童の実態等に応じて柔軟に対応可能な授業構成の在り方である（図1）。「特に必

要だと考えられる要素」については、各学年の目標に対して、その具体を「批判」から捉えて解釈したもの、または、その目標では批判を中核の原理とした市民性育成に向けて不十分と考えられる部分を補う要素を表している。「授業構成の考え方」については、「批判」の詳細を表し、各要素とその具体を一つの過程として、加えてそれぞれに関わる方略例を位置付けている。この過程は、1時間の授業過程だけでなく、単元として、さらに言えば、過程を踏まずに、具体的な態度や行為を子どもの実態等を踏まえて特に育成したい要素としても捉えることも可能である。中長期的な捉えからその過程を計画的に踏んでいくことも重要な視点であろう。

以上が育成表の概要であるが、これはあくまでアプローチの一つであり、現時点で筆者の提案において「〇〇という授業構成をすれば必ず批判的思考が育まれる、市民性は育成される」という明確な答えはない。図1でも示されているように、児童の実態や地域の特徴に適切に応じることができれば、自ずと様々な過程のたどり方が出てきたり、新たな要素が必要となったりすることがあるだろう。つまり、型はあってないようなものであり、そう捉えることこそ、子どもの本質的な学び、市民性育成につながっていくと考える。社会科の授業各論の「可能性」と「限界」が指摘され、子どもの状況を踏まえ目標達成へ向けた「内容・方法を選択」「学びに適した学習論を選択」することの重要性、また、各授業論の「往還を前提とした学習」も可能であること（田中：2017）が示唆されていることから、授業論や学習方法など、何かを拠り所にしつつも、教師が意図的に授業を構想していくことが求められていると言えるだろう。また、各学年の目標や学習内容に対応して設定した要素についても段階を追って「できることを増やしていく」のではなく、その態度や行為の「質的な高まり」を目指す。各学年で網羅的に行いつつも、特に必要だと思われる要素を各学年で意識することで、最終的に全

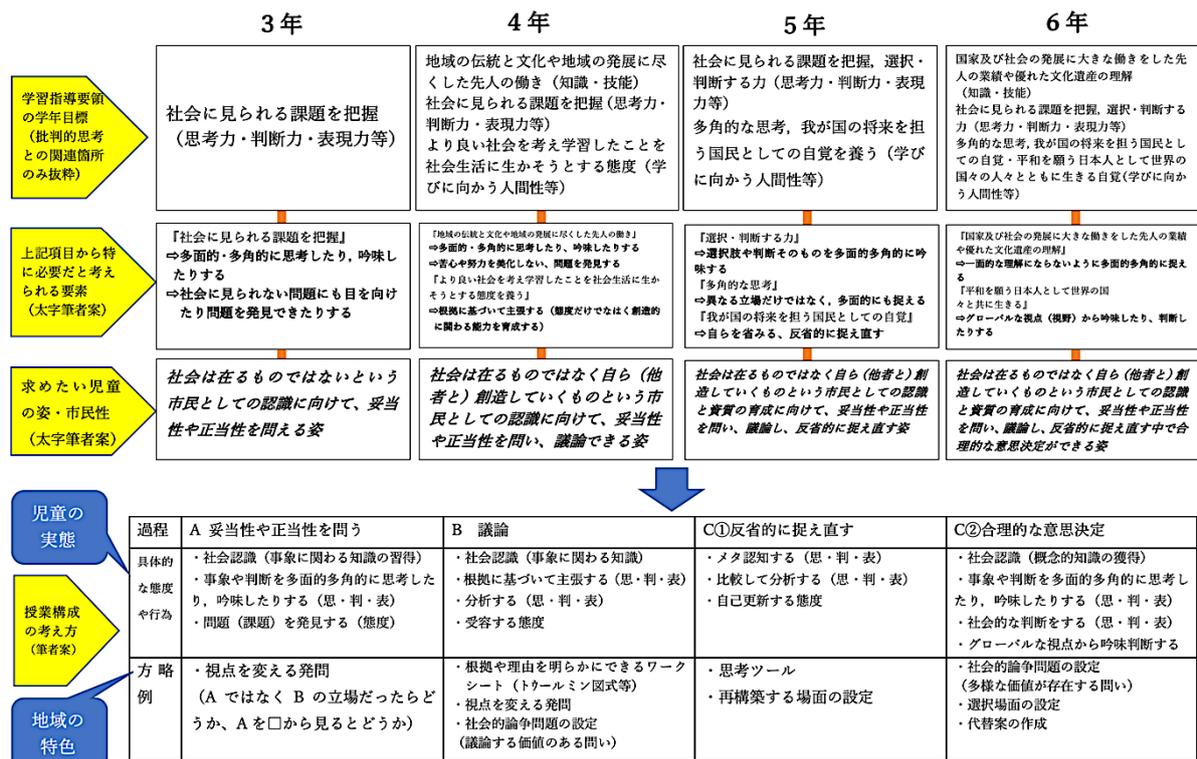


図1 批判的思考力(市民性)育成表

ての態度や行為の質が高まった状態にするということである。表3は、図1の考え方を踏まえた、実際の授業構想の手順を示したものである。ここでは、実態等に応じて授業構想の修正を単元授業中に行うこと、単元終了後に、児童の変容と自身の選択したプロセスを比較し、授業での学習内容とともに、その枠組みや構想自体も評価することで、批判を構造化する意義や効果を多面的に捉えることをねらいとする。

表3 授業構想の手順

段階	手順	内容
授業構想 授業前	①	教育目標とそれに対応した必要な要素の確認 (学年)
	②	求めたい姿を念頭においた対象の児童の実態の分析
	③	育成重点要素の選択
	④	②③を踏まえ、学習内容・教育内容から育成プロセスを決定する
単元授業中	⑤	育成プロセスの修正
単元授業後	⑥	児童の変容の分析、育成プロセスと枠組みの評価

### 3. 研究結果

#### (1) 実践の経緯

実践した単元は知識及び技能として「黒船の来航、廃藩置県や四民平等などの改革、文明開花などを手掛かりに、我が国が明治維新を機に欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことを理解すること」(文部科学省, 2017)を目標とする歴史学習である。なぜ歴史学習での実践を目指したのか、理由の一つ目は、筆者が抱える問題意識である。これまで歴史学習において「歴史で学ぶ」授業を心がけてきたわけであるが、結果的に「歴史を学ぶ」授業になってしまっていることが多かったことが挙げられる。二つ目は、先行研究における問題提起である。溝口(2000)は、通史教育の根本的問題性を「通史が一つの体系的『歴史解釈』としてしかありえないにもかかわらず、それが事実として教授されていくことで、教授者が意図せずとも、歴史の政治的正当化が図られ、特定の価値観が注入されていくこと」と指摘している。児玉(2001)は今後の歴史授業の在り方について「一つの解釈に依拠した説明を求めるべきではなく、表象や構成などの様々な形で実在と関係を結ぶ知識＝

解釈を批判し過去を探ってゆかねばならない」と述べている。しかし、管見の限り、これらの問題意識に基づいて開発された単元は中等もしくは高等学校での実践が多く、小学校段階におけるそれは少ない。以上を踏まえ、今回歴史学習において批判を位置付けた市民性育成のための授業を構想することとした。

## (2) 構想の視点

以下表4が授業前の構想である。事前アンケートから対象学級の児童は歴史学習を「暗記する学習」と捉え自分にとって「意味がない」と感じている部分が見られる。この状況は、歴史学習を、学習者が、一つの歴史解釈を無批判的に受け入れてしまっている傾向があるとも言えるであろう。<sup>4)</sup>そこで今回は児童の実態を踏まえ「妥当性や正当性を問う」批判的思考要素の具体として、図1において歴史的判断や選択等を多面的・多角的に吟味する行為を挙げているように、事象そのものを批判的に捉えることで、児童の市民性育成、そして児童自身が歴史学習を「現代にも通じる有意義な学習」と実感できるようにしたい。次に、表4の④についての詳細を述べる。本単元は前述したように明治維新に関わる歴史的事象の理解が目標とされている。単元を通して特に意識したことは次の2点である。

- ・歴史的事象の意味や、歴史的選択・判断に着目し、立場を変えたり(多角的)視点を変えたり(多面的)して捉え、吟味する。
- ・歴史的事象から、現代の課題を捉える。

1点目については、溝口(2000)が提唱する歴史教育を市民的資質育成のためにより開かれたものとする「価値研究」の立場に立つことで、歴史的事象の結果を無批判的に受け入れるのではなく、過程や他の可能性を多面的・多角的に捉えることができると考える。

2点目については、学習指導要領改定に伴い、第6学年社会科の内容構成が「公民→歴史→公民」と変化したことも生かし、学習内容と現代とつなげる視点を持つことで、歴史を学ぶ意義を捉えること、換言するならば「歴史で学ぶ」授業の実現と市民性育成に寄与することができると思う。

## (3) 実践内容

### ① 単元の目標

- ・黒船の来航、四民平等などの改革、文明開化などを手掛かりに、我が国が明治維新を機に欧米の文化を取り入れつつ近代化を進めたことが理解できる。(知識・技能)
- ・幕藩体制の終焉から明治時代の特色を予想したり、明治維新における諸改革が世の中にどのような影響を与えたのか多面的・多角的に吟味したりできる。(思考力・判断力・表現力)
- ・明治時代の諸改革や近代化から、現代社会の在り方を考えようとしている。(学びに向かう人間性等)

### ② 単元の展開

表4を踏まえた単元の展開については、表5の通りである。指導案上に各時間で育成したい批判的思考要素を位置付けることで、意図的で計画的な指導を目指した。

表4 「表3」をもとにした第6学年「明治の新しい国づくり」授業構想表

段階	実践の具体
授業構想	① 『国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産の理解』 →一面的な理解にならないように多面的多角的に捉える
	② ・歴史の学習に対して「覚えることが多い・難しい」と答える児童は、全体(26人)の34%である。 ・「過去の歴史を知ることが大切か」という問いに「知っていても仕方がない・無意味」と答えた児童は全体の15%である。 ・「相手の主張が何か考えながら聞いているか」という問いに「あまりそう思わない・そう思わない」と答えた児童は全体の16%である。(考察は紙幅の関係で省略する)
授業前	③ A 妥当性や正当性を問う
	A 妥当性や正当性を問う→事象や判断を多面的・多角的に思考したり、吟味したりする
	B 議論 →社会認識・根拠に基づいて主張する
	④ C-1 反省的に捉え直す →自己更新する態度 C-2 合理的な意思決定 →社会認識・事象や判断を多面的・多角的に思考したり、吟味したりする

表5 「明治の新しい国づくり」単元展開（全10時間）

時間	目標	展開	批判的思考要素	主な評価
1・2	江戸時代との比較や黒船来航の影響から、単元の学習課題を設定し、複数の視点で追求の視点を設定することができる。(思考判断表現)	① 挿絵の比較を通して、その変化の原因を、既習や挿絵を根拠に予想する。 【なぜ大きな変化が起こったのだろう】 ② 黒船来航の理由とそれに起因する影響(変化)を知る(アジア進出の拠点、開国、不平等条約を多角的に) ③ 不平等条約の内容、幕府の判断を吟味・評価することを通して、学習課題の設定、見直しを持つ。(民衆の不满、現代とのつながり、条約の内容等) 【幕府の決断を評価することを通して単元のサポート課題を設定しよう】 ④ チャートを用いて3つの視点(立場)から評価する。(幕府、民衆、私たち) 【明治の新しい国づくりは、どのように進められたのだろう】 ⑤ 明治の新しい国づくりの方針や実際について、何を調べていけば良いか考える。(何がわかれば、幕府の判断を合理的に吟味できるか)	A 妥当性や正当性を問う  →多角的な思考(④)	A:江戸時代からの変化から、複数の視点を設定している。 B:江戸時代からの変化から、一つの視点を設定している。 C:視点を設定することができない。
3	開国の影響から人々や武士たちによる幕府への働きかけが強まった結果、江戸幕府が倒れたことを理解できる。	① 前時に設定した追求の視点を確認する。 ② 江戸時代が倒れたことを示し、原因を探る。 【なぜ江戸幕府は終わりを迎えたのか】 ③ 予想し、検証する。(多面的・多角的) 開国と貿易の影響により、人々の生活が不安定になり一揆や打ちこわしが増えたり、力の衰えた幕府に変わる政治の仕組みをつくらうという動きが活性化したりしたから ④ チャートの点数を再考し、人々は世直しに何を求め、武士は新しい政治に何を求めたのか、という視点から、二つの立場の相違点・共通点を探り、政策と生活の向上が結びついているかという問題を発見する視点を考える。	A 妥当性や正当性を問う →多面的・多角的な思考(③)  →問題を発見する(④)	
4	政治や社会の改革を進め、天皇を中心とした政治体制のもと近代国家としての新たな仕組みが整ったことを理解できる。	① 前時の振り返りを行う。これまでと現在の政治体制、人権(身分)の捉え方の変容を確認する。(公民分野で学習したことを生かす) 【新しい政府はどのような政治を目指したのだろう】 ② 前時の復習として民衆と政府の求める差異を確認する。 ③ 五箇条の御誓文から、江戸時代との相違点を見つけ、内容を評価する。 ④ 御誓文を具現化する諸改革を調べ、どの項が何に当たるか調べる。 ⑤ その実現度を太線の太さで表し、なぜ細いのか太いのか考え、議論する。 政府の方針を示し、それに対応した政策を執行しながら、民衆の思いを大切にしたり、国の力を高める政治を目指した。しかし、差別問題など、制度が変わっても変わらないものもあった。 ⑥ 四民平等に着目して、現代では差別に関わる制度が確立してきたことを確認する。制度があれば差別がなくなったと言えるのか考える。	A 妥当性や正当性を問う →多面的な思考(③)  B 議論 →根拠に基づいて主張する(⑤)	
5・6	第5時【政府はどんな改革を行い、何を實現したかったのだろう】 第6時【人々の様子はどのように変化したのか】	詳細省略		
7・8	明治の新しい国づくりの特徴について、複数の立場や視点に立って根拠に基づいた評価ができる。	① 内容や学び方を振り返り、本時の活動とその目的を確認する。 ・様々な視点から考えて表現する力を高める。 ・評価の仕方や考え方を「今(現代社会)」に生かす。 【明治政府に方針や改革を評価し、あゆみを渡そう】 ② 評価方法等を確認し、自己で判断する。 ③ 議論し考えを再構築する。	C-1 反省的に捉え直す →自己更新(③) C-2 合理的な意思決定 →多面的な思考(③)	パフォーマンス評価 (紙幅の都合上割愛する)
9・10	現在と過去の人権侵害との比較検討を通して、制度・政策と市民生活との関わりや、自身と社会との関わり方について、自分の考えを持つことができる。	① 前時のあゆみを相対化し、評価が落ち込んでいる項目の理由の中で、現在も残っている(続いている)問題「差別・人権侵害」を考える。 【歴史で学び、現代の問題について自分の考えを持とう】 ② 明治政府の政策の問題点を整理し、差別を受けた立場の存在として「ハンセン病患者」を取り上げ、それは現代まで続いていた問題であることを知る。 【なぜ100年もの間、人権侵害が行われ続けたのだろう】 ③ 一般社会に見られる問題の発生から解決、さらにそこから生じる問題というサイクルを示し、それに当てはめながら問題を整理して理解する。 ④ 資料から問題の原因を考察し、社会と個人の問題が存在することに気づく。  ⑤ 前時に学習した問題の所在を確認し、それらが現代の問題にも通じることを確認し、本時の見直しを持つ。 ⑥ 現代の人権侵害はSNS(匿名性)を介したものが多くことを知る。 ⑦ ハンセン病患者に関わる匿名性とSNSの匿名性との違いを整理し、現代の人権侵害問題への解決策を考える。 ⑧ 交流し考えを広げ、学習の振り返りを行う。	A 妥当性や正当性を問う  →多角的な思考(③) →問題を発見する(④)  C-2 合理的な意思決定 →多面的な思考(⑦)	

(4) 児童の変容

実践後の主な児童の変容は次の通りである。

【パフォーマンス評価より】

表1.2のA.Cの市民性の高まりを評価対象として第7時に行なった。3段階の評価指標(3が1番高い指標)とアンカー(解答例)を作り、それに照らし合わせて評価した結果である。紙幅の都合上、児童の記述を掲載することはできないが、ワークシートに書かれた記述の内容から判断した。

「指標3」→21% 「指標2」→54% 「指標1」→11%

【質問紙調査より】\*抜粋して掲載

・歴史の学習に対して「覚えることが多い・難しい」と答えた児童が、全体(26人)の34%から11%に減少し、「考えが広がる」旨の捉えをする児童が新規で22%となった。  
・「過去の歴史を知ることは大切か」という問いに「知っているも仕方がない・無意味」と答えた児童が、全体の15%から0%に減少した。  
・「相手の主張が何かを考えながら聞いているか」という問いに「あまりそう思わない・そう思わない」と答えた児童が全体の16%から4%に減少し、「そう思う」が3割増加した。

#### 4. 考察

##### (1) 選択した育成プロセスと児童の変容

考察を始めるにあたり、授業構想表(表4)と異なる指導をした点を示す。単元途中に育成プロセスの「B 議論」「根拠に基づいて主張する」を「分析する」に修正した。理由は、児童の実態から、筆者が想定したよりも根拠に基づく主張ができており、より他者の考えや資料を分析することを重点にしたほうが良いと判断したからである。他にも、軽微な修正をしつつ実践を行なったわけであるが、このような修正を経た育成プロセスは児童の批判的思考、市民性育成にどのように寄与したのであろうか。

一つ目の考察対象は、「事象や判断を多面的・多角的に思考したり、吟味したりする(図1A, C)」要素である。質問紙調査を分析した結果、歴史学習を「暗記」と捉える児童が減っていること、また考えが広がる旨の記述をしたり、歴史学習を現代とのつながりがある学習と捉えたりする児童が増加していることが明らかになった。このことから、単元の中の1時間で完結するのではなく、複数(図1A, C)の過程や行為の中で、意図的に単元を通して学習活動を仕組むことが、事象や判断を多面的多角的に思考したり、吟味したりすること、つまり妥当性や正当性を問うことにつながると言えるだろう。このことは第7時に行った多面的・多角的に捉えられるかどうかを一つの指標としたパフォーマンスが全体の7割を越えていることから裏付けられる。また、このような思考や吟味は、図1Aの要素にもある「問題を発見する」力の向上にも影響をもたらすと考えられる。歴史の学習に対して「考えが広がる」と答えたその理由の中で「自分と違う考えを持っている昔の人や(行為に)『ここは違うんじゃない』『もっとこうした方が』などと想像力も豊かになるから」と記述した児童がいた。一概に言うことはできないが、多面的・多角的に事象を捉えることが、考えの広がりへ、結果として事象に疑問を持つ、問題を発見する意識へつながって

いくことへの示唆としてこの記述を捉えることもできるだろう。

二つ目の考察対象は、「根拠に基づいて主張する・分析する・自己更新する態度(図1B, C)」である。歴史学習の意義を見いだせない児童の割合が減少したことから、一方的な学習内容の教授ではなく、歴史的事象に対して自身の考えをもったり、分析したりする学習活動が、無批判に受け入れない姿勢につながったと捉えることができる。また、この減少には各時間において、現代とつなげる視点(既習事項)を取り入れたり、歴史学習で学んだことを生かして、現在の社会問題を考える発展学習を設定したりしたこともその要因の一つとして挙げられる。さらに、相手の主張の意図や内容を理解しようとする児童が増加したことからは、計画と修正した「分析する」活動が生かされたと推察される。意図や内容を理解するためには、対象を分析する行為が不可欠である。またその行為は自己更新するための第一歩であるとも捉えることができるため、批判的思考の要素を意識的に関連づける重要性も示唆されている。以下、考察に関わる児童の記述の一部である。

##### 【質問紙より】

- ・覚えることが多いが、深く学習すると意外と楽しいもの。
- ・過去を知る学ぶことによってそれを現代の問題などのことにかかして考えられるようになる
- ・どんな時代でも色々な目線から考えたり、自分なりの考えを深めたりできるのが歴史。
- ・(歴史学習は)難しいと思っていたが、話し合うことで考えを深めることができるもの。
- ・考え方が多くあり、色々な疑問が出て楽しい。

##### (2) 批判を位置付けた授業構成論の意義

以上のような考察から、1つの単元ではあるものの、「批判」を構造化する意義として、① 実態に応じて修正可能で意図的な指導が計画・実施できること ② 「批判」の要素間の関連を意識しながら学習に位置付けることで、具体的な態度や行為が各時間に波及的に影響すること が大きな点として挙げられる。また、「批判」や「市民性」の育成には、中長期的な視点が重要であることも示唆している。

## 5. 今後の展望

本研究の主な課題は、以下の通りである。

### 【課題】

- ・批判を構成する各要素や具体的な行為の妥当性
- ・他学年での実践の検証(カリキュラムの在り方)
- ・「批判」と「市民性」との関連の妥当性
- ・批判や市民性の評価方法の妥当性

今後の展望としては、二つを軸に行いたい。

1点目は、他学年や他の単元での実践と検証を行うことである。その際には、学期ごと、もしくは年間を通じた検証ができるような中長期的なマネジメントを意識する。同時に、評価の在り方やその評価から捉えた批判の要素や行為の妥当性を追究し示すことで、本研究で示した授業構成論の妥当性を検証することができるだろう。2点目は、市民性育成の視点である。本研究では社会科において批判を位置付けることで市民性の育成を期待したわけであるが、市民性とは「社会科」や「批判」だけで育まれるものではない。市民性育成へ向けて、社会科としてすべき(できる)こと、他教科でできることを、「批判」を一つの切り口として考察することで、より市民性育成へ向けて社会科として何が必要で、どのように運用するべきなのかを明らかにしたい。

### 【註】

- 1) 小学校の数値を括弧としているのは、平均値の比較対象が中学校であったためである。
- 2) ジャネリックスキルの解釈は複数存在するが、ここでは「汎用的技能」と捉える。
- 3) 先行研究とは、本項での参考文献を指す。
- 4) 実践当時はコロナ禍において学習内容を年度末までに修了させる必要があったため、教授型の授業にならざるを得ない状況であった。

### 【引用・参考文献】

馬場大樹 (2017) 「批判的思考力を育成する活動型社会科学習」『社会科研究』87, 13-24  
松浦雄典 「社会科における批判的参加学習としての授業構成—小学校4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に—」『社会科研究』79, 37-48  
池野範男 (1979) 『『批判的歴史授業』の構想—A・クーンの歴史教授学—』『日本教科教

育学会誌』4(2), 15-22

- 池野範男 (1999) 「批判主義の社会科」『社会科研究』50, 61-70  
児玉康弘 (2001) 「中等歴史教育における『解釈批判学習』の意義と課題—社会科教育としての歴史教育の視点から—」『社会科研究』55, 11-20  
子どものシティズンシップ教育研究会 (2019) 『社会形成科社会科論—批判主義社会科の継承と革新—』風間書房  
楠見孝 (2018) 「批判的思考への認知科学からのアプローチ」『認知科学』25(4)461-474.  
道田泰司 (2008) 「メタ認知の働きで批判的思考が深まる」『現代のエスプリ』497, 59-67.  
溝口和宏 (2000) 「市民的資質育成のための歴史内容編成—『価値研究』としての歴史カリキュラム—」『社会科研究』53, 33-42  
水山光春 (2006) 「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業—シティズンシップ地理を通して—」『社会科研究』64, 11-20  
文部科学省 (2018) 「O E C D 国際教員指導環境調査 (T A L I S) 2018 報告書—学び続ける教員と校長—のポイント」  
([https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199_2.pdf)) (最終閲覧日: 2021年1月4日)  
尾原康光 (1992) 「社会科における批判的思考育成の原理と方法—『議論』に基づくO`Reillyの批判的思考育成原理—」『社会科教育研究』67, 35-52  
須本良夫・田中伸 (2017) 『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメント』梓出版  
田中伸 (2015) 「コミュニケーション理論に基づく社会科教育論—『社会と折り合いをつける力』の育成を目指した授業デザイナー—」『社会科研究』83, 1-12  
鶴木毅 (1984) 「社会科における批判的思考の育成原理」『社会科研究』32, 27-36  
渡部竜也 (2006) 「批判的思考力を育成する地図学習の単元開発—『構成主義的アプローチの罫』の克服を通して—」『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル』3, 49-58