

ESD の視点を入れた社会科の授業開発に関する研究

—「社会的な見方・考え方」の考察を通して—

池 下 誠

(2020年10月5日受理)

A Study of Developing a Social Studies Lesson from a Perspective of Education for Sustainable Development : Considering Views and Approaches Based on Social Studies

Makoto Ikeshita

Abstract: The 2017 edition of Japan's curriculum guidelines stipulates that education for sustainable development (ESD) should be integrated into all educational activities. To run a social studies lesson from a perspective of ESD, it must be centered on the following three areas: environment, economy, and society. It is also important that "critical thinking," "systems thinking," "anticipatory skills," and "participatory/collaborative decision making" are defined within these areas. Moreover, A social studies lesson should essentially lead students to develop such knowledge into normative knowledge by determining values and making decisions through thinking activities in which students apply their views and approaches in considering how to achieve the above process. Further, the lesson should provide students with opportunities to participate in such a process and build concepts to propose future outlooks.

Key words: ESD, curriculum guidelines, concept of a sustainable society, views and approaches based on social studies

キーワード：ESD, 学習指導要領, 持続可能な社会の構想, 社会的な見方・考え方

1. はじめに

学習指導要領に、ESD（持続可能な開発のための教育）の視点が初めて位置付けられるようになったのは、平成20年版学習指導要領（以下、平成20年版とする）からであったが、その記述はごく一部に限られていた¹⁾。しかし、平成29年版学習指導要領（以下、平成29年版とする）では「総則」及びその「前文」に、持続可能な社会の創り手を育成することが示されるなど、全ての教育活動を通して、持続可能な開発のため

の教育（ESD）を行うことが求められるようになった。

また、平成29年版では、従来のような内容主導で能力を従属させるコンテンツ・ベースのカリキュラムから、育成すべき資質・能力主導で内容を従属させるコンピテンシー・ベースのカリキュラム編成に変換させることになった（大杉, 2017）。そのため、全ての教科等で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進するとともに、「深い学び」の鍵として「見方・考え方」を働かせることが重視されるようになった。すなわち、平成29年版では、ESDの視点を強化されるとともに、「見方・考え方」（社会科では「社会的事象の見方・考え方」）を働かせた学習指導が求められるようになったのである。

ESDが求められるようになった背景には、気候変動やグローバル化に伴い、天然資源の枯渇、自然災害

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：由井義通（主任指導教員）、畠中和生、
草原和博、熊原康博、永田忠道

の顕発、伝染病の広がり、生物多様性の喪失、人権侵害、貧困などの拡大により、世界が危機的な状況に直面しているとの認識が世界的に共有されるようになったからである²⁾。そのため、従来のような開発中心のモデルでは、世界も人々の生活も維持できないと考えられるようになり、社会経済システムを根本的に変革するなど、人々の意識や価値観、行動などを大きく転換することが世界的に求められるようになった。

ESDは、持続可能な開発という行為目標性の強い教育であるため、ユネスコスクールや開発研究校では、総合的な学習の時間や特別活動などによる取り組みは積極的に行われている。しかし、教科教育では、環境・経済・社会の三領域をつなげ総合的に扱うことができる社会系の教科の役割が大きいかかわらず、実践した学校でも、活動や参加といった学習過程や道徳的態度の習得に力点が置かれ、社会認識と態度形成という両面が位置付けられた社会系教科における実践はあまりみられない(志村, 2017)。

そのなかで、ESDの視点を入れた社会科の授業実践には、二井(2011)、桑原(2011)、池下(2011)、伊藤(2016)、藤澤(2019)、小河(2019)、中村(2019)、河合(2019)、泉(2019)などの例が示されている。二井(2011)は、チェック・シートアプローチを活用することによって、ESDで習得させる態度、概念、技能を抽出し、指導を構成する目標・内容・方法として整理することによって、よりESD的な社会科実践へ改善する方法を示した。また、池下(2011)は、ESDは価値観を伴う学習であるから、価値観を押しつけると道徳の授業になりかねないことから、個人的な調査を踏まえて班や学級での話し合いを経て、合意形成を経るといった批判的思考のプロセスを経ることによって、地域の問題解決策を考える学習指導を行った。桑原(2011)は、ESDは環境の尊重と人間の尊重という二つの価値観を核とする価値教育であり、環境教育、平和教育、人権教育など、従来からなされてきた関連する領域をその視点から捉えなおそうとするもので、参加型の学習を基本とする問題解決型の学習によって、自身と将来世代との価値観や行動を問い直し変革していくことを行った。伊藤(2016)は、水の問題を教材化すれば、「社会・文化」、「環境」、「経済」というESDの三大領域を必然的に組み合わせることができ、それをマルチ・スケールで考察することによって、様々な国や地域間の空間的利害対立や世代間の時間的利害対立を考え、持続可能な社会形成に関わることで市民性の育成を図ることを目指した。藤澤(2019)、小河(2019)、中村(2019)、河合(2019)、泉(2019)は、地理学習において、ESD及びSDGsを扱う際に、

システムアプローチを取り入れることによって、地球的、現代的諸問題の考察や解決の過程を通して、持続可能な開発に関する価値観や行動に向けた態度形成を目指す実践を行った。

上記に示した実践は、社会科(地理)の学習において社会認識と態度形成の両面を位置付けたものであるが、ESDと「社会的な見方・考え方」とを関連付けて捉えるという視点は位置付けられてはいない。すなわち、これまでESDの視点を入れた学習に、「社会的な見方・考え方」を位置付けた実践は、行われていないのである。平成29年版学習指導要領では、ESDの視点が明確に位置付けられるとともに、「深い学び」との関連で、「社会的な見方・考え方」が重視されるようになった。しかし、「社会的な見方・考え方」の捉え方やそれをどう授業に生かすかということは明確になってはいない(澤井, 2017)³⁾。

そこで、本稿は「社会的な見方・考え方」の考察を通して、ESDの視点を入れた社会科の授業開発を行うことを目的とする。はじめに、「社会的な見方・考え方」の学習構造を明らかにする。次に、持続可能な社会を構想するための「社会的な見方・考え方」の学習構造を示す。その上で、持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」を位置付けた、ESDの視点を入れた社会科の授業開発を行うこととする。

2. ESDと従来の教育との違い

(1) ESDが行われる場

持続可能な社会を実現させるには、人々の意識や価値観、行動などを転換する必要性があり、そのためには、あらゆる機会に人々の意識改革を図る教育を行うことが必要である。藤原(2011)は、ESDが行われる場について、以下のような図を示している。

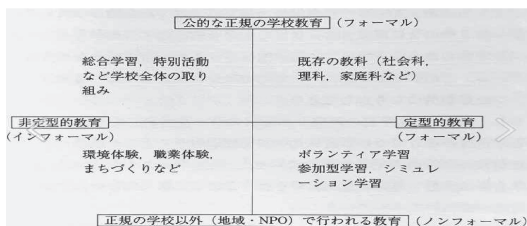


図1 ESD（持続可能な開発のための教育）の場

(藤原(2011), p.30の図1を引用)

その中で、地域やNPO、企業におけるCSR(社会的責任を果たす活動)によるノンフォーマルな教育はめざましい(諏訪, 2015)。公的な正規の学校におい

ても、非定型型の総合的な学習の時間や特別活動などの取り組みが多く行われ、社会科などの定型的教育での実践が少ない(志村, 2017)。社会科におけるESDの実践が少ない背景について、桑原(2011)は、①ESDを学習する意義を実感できない。②ESDの訳である「持続発展教育」「持続可能な開発のための教育」「持続可能な社会」という言葉の意味が理解しにくい。③既存の社会科の授業とESDの授業との違いがわからない。ことなどを示している。ここでは、三点目の既存の社会科の授業をどうすればESDの視点を入れたものになるのかを明らかにしたい。

(2) 社会科における実践をどのように進めるべきか

ユネスコでは、世界的にESDを推進するために定めた国連の「ESDの10年」が終了した2013年以降に、さらにESDを推進するために、「持続可能な発展のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム」(GAP)を定めた(木曾, 2015)。GAPには、ESDの革新的な授業に関して、「環境保全、経済的妥当性、公正な社会」の三領域に、「批判的思考、システム思考、未来を予測する力、参加・協働型の意味決定」を位置付けることが示されている(諏訪, 2015)。これらの視点を位置付けた授業を行うことが、ESD的な授業を行うことになるといえる。

ESDは、持続可能な未来の実現に向け、人々の意識の変容を目指す教育である(由井, 2016)。未来を予測するには、事実に基づく知識、概念的知識を踏まえることが必要である(森分, 1984)。事実に基づく知識を概念的知識に高めるには、「社会的な見方・考え方」を通して、社会的事象を分析することが重要である。また、システム思考は、複雑な社会の仕組みを構造的に捉えるとともに、その関連を明らかにすることから問題を解決しようとするものである(山本ほか, 2019)。社会の仕組みを構造的に捉えるには、「社会的な見方・考え方」を働かせることが有効であり、また参加・協働型の意味決定や批判的思考を行うにも、「社会的な見方・考え方」を踏まえて、価値判断・意思決定することが大切である。これらのことから、ESDの視点を取り入れた学習を行うには、「社会的な見方・考え方」を踏まえた指導を行うことが有効だといえる。

3. 学習指導要領の変遷に関する考察

これまで「社会的な見方・考え方」は、学習指導要領に位置付けられてきた。しかし学習指導要領の内容は、その時々の政治や経済等の社会情勢に大きく影響されてきた(竹内, 2018)。そこで、学習指導要領の変遷を考察するとともに、「社会的な見方・考え方」

が学習指導要領にどう位置付けられてきたのかを明らかにしたい。その際、教育の現代化と高度化が進んだ昭和43年版学習指導要領(以下、昭和43年版とする)⁴⁾から、平成29年版までの変遷を中心に考察することとする。

(1) 昭和43年版以降の学習指導要領の変遷

① 昭和43年版、昭和52年版学習指導要領(以下、昭和52年版とする)

昭和43年版では、教育の現代化と高度化が進み、教科の系統性が重視されるようになった(阿部, 2017)。そのため、統合社会科から地理や歴史などの学問的系統性が重視されるようになり、中学校では、「地理的な見方・考え方」が目標に位置付けられるようになった(文部省, 1970)。小学校では、「社会的な見方・考え方」は示されていないが、社会科の目標に「民主的な国家、社会の成員として必要な公民的資質の基礎を養う」ことが位置付けられるようになった(茨木, 2019)。一方、学問的系統性が重視されたことから、学習内容が多くなり、昭和43年版から、「詰め込み教育」「教育内容の消化不良」などの問題が指摘されるようになった(阿部, 2017)。そのため、昭和52年版では、授業時数が大幅に削減され、基礎的・基本的な内容が重視されるようになった。中学校では地理的分野だけでなく公民的分野においても、「見方・考え方」が位置付けられるようになった。

② 平成元年版学習指導要領(以下、平成元年版とする)

平成元年版では、「学校中心の考え方から生涯学習社会への移行」という観点に立って、生涯社会の中での教育の在り方が検討され、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」ことが求められるようになった(高橋, 2018)。

小学校では、1, 2年の社会科と理科にかわって生活科が新設された。高等学校では社会科が廃止され、地理歴史科と公民科に分けられた。これによって、小中高と一貫したカリキュラムであった社会科が解体されることになった(池下, 2007)。また、知識・技能を身に付けることを重視してきた学力観から、学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力等の資質・能力を重視した「新しい学力観に立つ教育」への転換が図られた(山田, 2018)。小学校では、社会科の目標に「国際社会に生きる」という表現が位置付けられるようになった。

また、「見方・考え方」を養うことの目的が、「変化の激しい社会に主体的に生き抜いていく」ことが示され、以後、小学校社会科の学習指導要領に、「見方・考え方」が一貫して位置付けられるようになった。

③ 平成10年版学習指導要領(以下、平成10年版とする)

平成10年版では、受験戦争やいじめ、不登校、社会

体験の不足などが問題視され、ゆとり教育が求められるようになった。学校週5日制が実施され、授業時数が大幅に削減された(高橋, 2018)。また、知識・理解よりも学び方を学ぶ学習が重視され、「総合的な学習の時間」が新設された(竹内, 2018)。

「社会的な見方・考え方」については、「児童一人一人に社会的なものの見方や考え方が養われるよう、社会的事象を比較・関連・総合して見たり考えたり、社会的事象を空間的、時間的に理解したり、公正に判断したり多面的にとらえたりできるようにする」(文部省, 1999)としており、「見方・考え方」をどうとらえるか、という方法的な側面が示された。

④平成20年版学習指導要領

方法知を重視し、授業時数を削減した平成10年版が学力が低下したことから、平成20年版では、「確かな学力」が求められ、授業時数を再び増加するようになった。また、変動する社会の中で、持続可能な社会づくりの視点が位置付けられるようになり、事実認識を明らかにするだけでなく、問題を解決することや社会参画する学習指導が求められるようになった。

「社会的な見方・考え方」については、児童一人一人に社会的な見方・考え方が養われるよう、社会的事象を比較・関連付け・総合してみたり、社会的事象を空間的、時間的に理解したり、公正に判断したり多面的にとらえたりできるようにするなど、問題解決的な学習や体験的な活動などを工夫することが示された。

⑤平成29年版学習指導要領

生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶えない技術革新により、社会構造や雇用環境は急激に変化し、予測困難な時代になってきた。このような時代に、一人一人が持続可能な社会の担い手として、他者と協働して課題を解決していくことや新たな価値を創造していくことが求められるようになった(高橋, 2018)。また、育成すべき資質・能力中心にカリキュラムが編成されることになり(大杉, 2017)、全ての教科等で、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進するとともに、「深い学び」の鍵として「見方・考え方」が重視されるようになった。

「社会的な見方・考え方」は、従来は「養う」もの「培う」ものとされてきたが、中学校社会科地理的分野では「位置や空間的な広がり」、歴史的分野では「時期、推移」、公民的分野では「政治、法、経済などに関わる多様な視点」に着目して、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などに関連付けて、働かせるものとされるようになり、目的概念から社会的事象を考察、構想する活動の手段として位置付けられるようになった(草原, 2017)。また、小・中・高等学校の学校種を超

えて、社会科、地理歴史科、公民科を貫く構成要素として位置付けられるようになった。

(2) 学習指導要領の変遷の考察

学習指導要領の変遷を考察してみても明らかになったことを、以下に示す。

①問題解決学習から協働的な問題解決的な学習へ

戦後まもなく行われた初期社会科では、子どもの自主性、自発性を重んじ、子どもが社会生活の中で直面する問題を解決する経験主義の学習が行われた。しかし、カリキュラムによらない、子どもの狭い範囲の経験を重視した学習が行われ、基礎学力の低下を招き(片上, 1991)、以後系統的な知識理解を中心とした学習指導が実施されるようになった。

しかし、平成元年版の「新しい学力観」や平成10年版の「生きる力」など、変化する社会に対応できるようにするために、自己教育力や問題解決力が求められ、問題解決学習が再評価されるようになった(木村, 1999)。さらに、平成29年版では、解決しなければならない様々な問題が露呈し先の見えない予測困難な時代になり、異なる他者と協働して問題を解決する能力を育成することが求められるようになった。

②市民として、公民として、地球市民としての資質

「社会的な見方・考え方」が初めて位置付けられた昭和26年版学習指導要領(試案)では、人間生活及び身近な社会生活といった非常に狭い範囲における市民的資質が求められていた(上田編, 1975)。昭和43年版以降は、国家や社会の成員としての公民的資質が、さらに平成元年版では、国際社会を視野に入れた資質が重視されるようになった。平成29年版では、グローバル化する国際社会に主体的に生きる公民としての資質や能力を育成することが求められるようになるなど、市民として、国家の形成者である公民として、さらにグローバル社会に生きる地球市民としての資質や能力を育成することが必要とされるようになった。

③過去や現在の関係認識から持続可能な社会の構想へ

昭和52年版までの社会科は、過去や現在の関係認識をどう学ぶかという「古い学力観」が重視されていた(竹内, 2018)。平成元年版では、国際化や社会の変化に主体的に対応できる能力が、平成10年版では、「見方・考え方」や学び方を学ぶことが重視され、平成20年版では、持続可能な社会づくりや社会参画の視点が位置付けられるようになった。さらに、平成29年版では先の見えない予測困難な時代において、個別的知識を理論や法則などの概念的知識に高め、それを踏まえて未来を予測することや持続可能な社会を構想するにはどうしたらよいかを価値判断、意思決定する学習指導が求められるようになった。

④「社会的な見方・考え方」の重視

平成29年版学習指導要領では、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」に加えて、「どのように学ぶか」ということが重視され、「主体的・対話的で深い学び」が位置付けられるようになった。とりわけ「深い学び」が求められ、その鍵として「社会的な見方・考え方」が重視されるようになった（大杉，2017）。

小学校学習指導要領において、「社会的な見方・考え方」の言葉が初めて位置付けられたのは昭和26年版（試案）からであるが、常に学習指導要領に位置付けられてきたわけではなかった。一貫して位置付けられるようになったのは、平成元年版からである。分野ごとに分かれている中学校では、目標に位置付けられたのは地理的分野が昭和43年版に、公民的分野が昭和53年版からである。歴史的分野は、平成29年版に初めて位置付けられた。また、同時に「社会的な見方・考え方」が小・中・高等学校の学校種を超えて、社会科、地理歴史科、公民科を貫く構成要素として、位置付けられるようになるなど、「見方・考え方」がこれまで以上に重視されるようになった。

以上のことから、平成20年版から平成29年版にかけて、「協働的な問題解決的な学習」「市民として、公民として、地球市民としての資質」「持続可能な社会の構想」「社会的な見方・考え方の重視」といった視点が求められるようになってきた。「協働的な問題解決的な学習」「市民として、公民として、地球市民としての資質」「持続可能な社会の構想」も、ESDの視点を入れた学習指導を行うのに重要な要素である。

すなわち、平成20年版から平成29年版にかけて、学習指導要領は、ESDの視点を入れた指導を行うための内容と方法に大きく転換してきたといえよう。また、そのためには、「社会的な見方・考え方」をどう捉えればよいのかを明確にしなければならない。

4. 「社会的な見方・考え方」の捉え方

(1)「社会的な見方・考え方」の位置付け

「社会的な見方・考え方」については、学習指導要領以外でも、森分（1978，2001）、小原（1998，2011）、池野（1999）、岩田（1991）、唐木（2008）など多くの識者がその捉え方について述べ、その重要性についても広く認識されてきた（北，1996；池野ほか，2004；村田，2013；大杉，2017）。しかし、その全体像は不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていない（文部科学省，2018）。「地理的な見方や考え方」や「現代社会を捉える見方や考え方」が「社会的な見方や考え方」にどう位置し、どのような構

成要素となっているかは不明であり、これらが一体となって「社会的な見方や考え方」を構成しているのかも曖昧である（澤井，2017）。と述べているように、「社会的な見方・考え方」の捉え方が必ずしも明確になっていない。

そのため、前述したように平成29年版では、小学校だけに位置付けられていた「社会的な見方・考え方」が、小・中・高等学校を貫く概念として位置付けられるようになった。また、地理、歴史、公民それぞれに「見方・考え方」が位置付けられ、学校種ごとに整理され、以前よりわかりやすくなった。しかし、もともと社会科は多面的に考察することを特色とする教科であり⁵⁾、「社会的な見方・考え方」を明らかにする際に、次元の異なるいくつもの視点からアプローチし、それが整理されず混同して位置付けられていたため、わかりにくいものになっていた（岩田，2019）。

そこで、これまでの主要な社会科授業論がどのような構造になっているのかを分析し、「社会的な見方・考え方」の捉え方を明らかにすることとする。

(2) 社会科授業論にみられる学習構造の分析

「社会的な見方・考え方」について、澤井（2017）は、深い学びを実現するための思考力や判断力の育成や獲得する知識の構造化に不可欠であること。問題解決的な学習において、社会的現象の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想したりする際の「追究の視点や方法」であるとしている。澤井（2017）の考えを踏まえると、「社会的な見方・考え方」とは、問題解決に向けて思考、判断する際の追究の視点や方法であり、問題解決に向けた思考のプロセスを経ることによって、構造化された知識が獲得されることになるといえる。

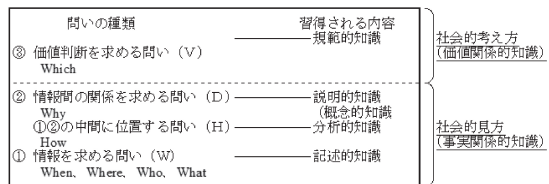


図2 問いと習得される知識との関係

(岩田（1991）をもとに下線部を筆者が加筆)

岩田（1991）は、「問い」と「習得される知識」とを関連付けて、「社会的見方・考え方」を構造的に説明している（図2）。社会科は、「いつ、どこで、誰が、何（When, Where, Who, What）」をしたといった「記述的知識」を「どうなっているのか（How）」という「分析的知識」に、さらに「なぜそうなっているのか

(Why)」という「説明的知識（概念的知識）」に知識の質を高め、それを踏まえて価値関係的な問いである「どれを選択するのか（Which）」とすることによって「規範的知識」を習得するとしている。また、「記述的知識、分析的知識、説明的知識（概念的知識）」を「社会的見方」とし、価値判断する（「規範的知識」を身に付ける）ことを「社会的考え方」としている。

また小原（1998）は、「社会的な見方・考え方」について、「事実的な見方・考え方」と「価値的な見方・考え方」の両面が含まれるとしている。さらに、筆者は「事実的な見方・考え方」は、「関係認識を深める見方・考え方」と「概念化する見方・考え方」の両面があると考え。すなわち、「社会的な見方・考え方」には、

関係認識を深める視点、明らかになった関係認識を一般化、法則化し概念的知識に高める概念化の視点、また、それを価値判断、意思決定につなげる態度形成の視点（市民性の視点）、という3つの側面からの思考のアプローチがあり、これらが混在し整理されてこなかったため、わかりにくいものになっていた。

そこで、岩田（1991）の示した「問いと習得される知識の関係」を問題解決的な学習を踏まえた主な社会科授業論に位置付けるとともに⁶⁾、関係認識を深める視点、概念化の視点、態度形成の視点（市民性の視点）という3つの異なる視点による思考に照らして考察することによって、それぞれの授業論がどのような構造になっているのかを明らかにすることとする（表1）。

表1 社会科授業論の構造化

授業論	授業論者	事実的な見方・考え方		価値的な見方・考え方		予測
		関係認識を深める視点	概念化の視点	態度形成の視点（市民性の視点）		
I. 価値分析型	岩田(1991)	記述的知識→分析的知識→説明的知識（概念的知識）		価値判断		未来予測
II. 意思決定型	小原(2011)	記述的知識→分析的知識→説明的知識		価値判断・意思決定		予測
III. 社会参加型	唐木(2008)	記述的知識→分析的知識→説明的知識		価値判断・意思決定・社会参画		予測
IV. 社会形成型	池野(1999)	記述的知識→分析的知識→説明的知識		価値判断・意思決定・社会形成		予測
V. 合理的意思決定型	森分(2001)	記述的知識→分析的知識→説明的知識	概念的知識	価値判断・（意思決定）		（未来）予測

（筆者作成）

Iは、岩田（1991）の「価値分析型」の授業論で、問題解決的な学習において、「記述的知識→分析的知識→説明的知識（概念的知識）」に高めて、それを踏まえて未来を予測するとともに、価値判断することを求めている。しかし、説明的知識を概念的知識に高めるプロセスが、いくつもの説明的知識を考察することによって捉えるとしている。そのため、森分（2001）が示した、空間的、時間的に大きく広げて考察することによって概念的知識を捉えるとする方法と比べると、科学的に捉える視点は弱い。

II、III、IVは問題解決的な学習である。IIは、小原（2011）の意思決定型授業論である。記述的知識を分析的知識に、さらに説明的知識に高め、それを踏まえて価値判断、意思決定するとしている。IIIは、唐木（2008）の社会参加型授業論で、価値判断、意思決定に加えて社会参画までを求めている。IVは池野（1999）の社会形成型授業論で、価値判断、意思決定に加え、既存の制度やしきみ、システムなどの代替を考える社会形成までを視野に入れた授業論である。しかし、これらには概念化の視点は位置付けられていない。

Vは、森分（2001）の合理的意思決定型の授業論で、問題解決型の学習の中に、「説明」主義授業論（森分、1978）を位置付けたもので、記述的知識を分析的知識、説明的知識に、さらに科学的探究のプロセスを経て概念的知識に高め、それを踏まえて価値判断、意思決定

するとしている。しかし、合理的意思決定の基盤は、「説明」主義に求めるべきとし、基本的に授業内では事実認識に留め、意思決定の場面を位置付けることに対しては、批判的である。

以上の5つの授業論における「問い」と「習得される知識」の構造を考察してみると、以下の点が明らかになった。①「関係認識を深める視点」は、すべての授業論に位置付けられている。②「概念化の視点」については、Vは科学的探究のプロセスを踏まえることによって概念的知識にまで求めているが、II、III、IVには、概念的知識が位置付けられていない。また、Iは概念的知識が位置付けられているが、科学的に捉える視点は弱い。③「態度形成の視点（市民性の視点）」については、すべて価値判断まで位置付けられているが、IIは意思決定まで、IIIは社会参画まで、IVは社会形成まで位置付けられている。④II、III、IV、Vは、協働して学習する場面は位置付けられているが、Iは位置付けられていない。

以上のことから、問題解決的な学習において、個人で学習するだけでなく、協働で学習することが求められるようになってきた。また、関係認識を深めるとともに、科学的探究のプロセスを経て概念的知識にまで知識の質を高めること。さらに概念的知識を踏まえて価値判断、意思決定するとともに、社会参画や社会形成などまで求められるようになり、態度形成の視点（市

民性の視点)の占める割合が高くなった。

(3) 「社会的な見方・考え方」の学習構造

前述したように、「社会的な見方・考え方」とは、問題解決に向けて思考、判断する際の追究の視点や方法であり、問題解決に向けた思考のプロセスを経ることによって、構造化された知識が獲得されることになるとするものである。以上のことを踏まえ、「社会的な見方・考え方」の学習構造を以下のように示す(図3)。社会科では、社会的な事象を捉える際に、「いつ、どこで、誰が、何」をしたといった「記述的知識」を「どうなっているのか(How)」「(分析的知識)から「なぜそうなっているのか(Why)」「(説明的知識)というように、関係認識を深める(以下、「社会的な見方・考え方を深める」とする)思考を経ることが大切である。しかし、そこでみられる関係認識(個別的説明的知識)は、そこだけでみられる特殊な事象(関係認識)なのかもしれない。そのため、社会的な事象を科学的探究のプロセスを踏まえて、「個別的説明的知識」を他地域で見られる事象や過去の事象と比較、考察することによって、汎用性の高い概念的知識(一般的説明的知識)に高めることが大切である。すなわち個別的説明的知識を空間軸や時間軸をマルチスケールに広げ、他地域や過去の事象と比較、考察するなど、「社会的な見方・考え方」を広げる思考を通して、「概念的知識」に高める。さらに、概念的知識を踏まえて価値判断したり合理的意決定したりするなど、「社会的な見方・考え方」を働かせる思考を通して規範的知識に高めるとともに、よりよい社会の実現のために参画したり構想したりすることが大切なのである。

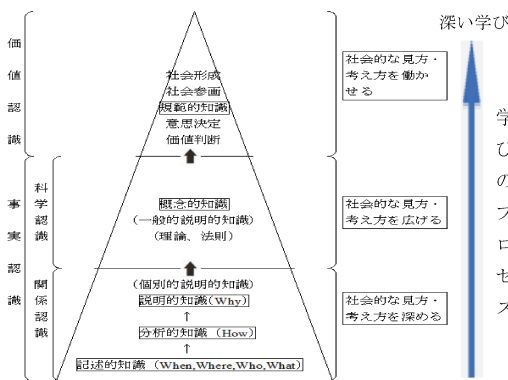


図3 「社会的な見方・考え方」の学習構造 (森分(2001)と岩田(1991)に基づき筆者作成)

しかし、社会科は社会諸科学が到達している社会的な事象を説明するための「見方・考え方」であり、研究の発展によっては常に修正・吟味される可能性が内在

する(森分, 1984)。そのため、このような学習を繰り返して行うことによって、「社会的な見方・考え方」は鍛えられ、より蓋然性の高い概念的知識に高めることになるのである。またそのことが、合理的意決定を行う際に必要な資質や能力を、より一層高めることになる。さらに、このような学習を主体的、協働的に行い、そのプロセスを学ぶことが、クラスの全員全体の「社会的な見方・考え方」を高めるとともに、方法知を身に付けさせることにもなるのである。

しかし、これまで示した社会科授業論や「社会的な見方・考え方」は、ESDの視点を中心に反映したものではない。そこで、ESDの視点を入れた「社会的な見方・考え方」(以下、持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」とする)の学習構造を示す。

(4) 持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」の学習構造

桑原(2011)は、ESDの視点を入れた学習を行う際には、現代世代と将来世代という、世代間の公平性を実現する社会の在り方を考えることが必要であることを述べている。また佐藤・岡本(2015)は、「持続可能な社会づくりの構成概念」に「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」を位置付けた研究を行い、その中に、未来を予測する「予測コンピテンス」とともに、予測した未来をよりよくするために、生活や行動を見直すバックキャストという「戦略的コンピテンス」を位置付けた構成概念を示している。

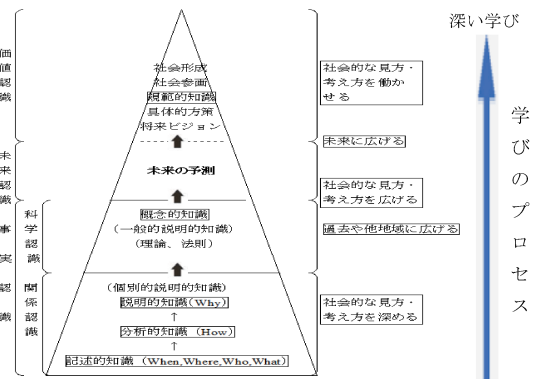


図4 持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」の学習構造 (森分(2001), 岩田(1991)と佐藤・岡本(2015)に基づき筆者作成)

すなわち、持続可能な開発を考えるならば、世代間の公平性を実現する社会の在り方を考えることが必要である。そこで、図3の「社会的な見方・考え方」の学習構造に未来の予測と持続可能な社会づくりの視点を位置付けた、持続可能な社会を構想する「社会的な

見方・考え方」の学習構造を図4に示す。

すなわち、関係認識や概念的知識を踏まえて、未来の予測を行う。未来予測と持続可能な社会づくりの視点を踏まえて将来のビジョンを示すとともに、それを実現するにはどうすべきか、「社会的な見方・考え方」を働かせて、価値判断したり合理的意思決定したりするなど具体的方策を明らかにし、規範的知識に高める。その上で、よりよい社会の実現のために参画したり構想したりすることが大切である。

5. ESD の視点に基づいた授業開発

(1) ESD の視点を入れた社会科の授業開発

ESD の視点を入れた社会科の学習を行うためには、GAP に示された「環境保全、経済的妥当性、公正な社会」の三領域に、「批判的思考、システム思考、未来を予測する力、参加・協働型の意味決定」に、持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」を位置付けた学習指導を行うことを考え、表2に示すように「社会的な見方・考え方」を整理した。

平成29年版中学校社会科地理的分野の「C日本の様々な地域 (4) 地域の在り方」は、世界や日本の様々な地域で学習した知識や概念、技能の成果を踏まえて、空間的相互依存作用、地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、地域の特色や課題を考察、構想、表現するなど、ESD の視点を位置付けた学習が求められている。そこで、勤務校のあ

る練馬区を対象地域として、持続可能な練馬区の地域づくりを考える授業開発を行った(表3)。

(2) 対象地域の地域的特色

練馬区は23区の北西端に位置し、都心に野菜を供給する近郊農地帯だった。戦後、高度成長に伴い東京へ人口が集中するにつれ、都心に近い区の東側から鉄道に沿って次第に都市化され、耕地面積は減少した。しかし、勤務校は鉄道の最寄り駅から遠い区北西部に位置し、比較的農地が多く残る。練馬区は都市農業も盛んで、23区で最も耕地面積が広い。区の行政機関も農地を守ることや緑を増やす事業に積極的で、2019年には、区内で「世界都市農業サミット」が開かれた。

(3) 本授業の目的と成果

本授業の目的は、以下の3点である。

- ①練馬区の「環境、経済、社会」の三領域の構造や機能が、どう変化したのかを捉える。
- ②練馬区の構造や機能をマルチスケールの視点で考察することで、地域の構造や機能を概念的に捉える。
- ③練馬区の未来を予測するとともに、持続可能な練馬区であるためには

表2 持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」の位置付け

社会的な見方・考え方を定める	「社会的な見方・考え方」を深める思考を通して、記述的知識を分析的知識、説明的知識に高める。
社会的な見方・考え方を広げる	空間的、時間的にマルチスケールに広げ、他地域や過去の事象と比較、考察するなど、「社会的な見方・考え方」を広げる思考を通して、説明的知識を概念的知識に高める。
社会的な見方・考え方を働かせる	概念的知識と未来予測を踏まえて将来ビジョンを示し、そのためにどうすべきか、「社会的な見方・考え方」を働かせる思考を通して価値判断、意思決定するなど、具体的な方策を明らかにするとともに、規範的知識に高める。

(筆者作成)

表3 「持続可能な練馬区の地域づくりを考える」単元構成(全5時間)

時	項目	教師による主な発問・指示	予想される生徒の反応	見方・考え方	
				思考・判断・表現	知識・技能
第1時	練馬区の特徴的地域的特色	<ul style="list-style-type: none"> 練馬区はどこにあるのか 練馬区はどんな場所か もともと練馬区はどんな場所だったのか どうして、農地が多かったのだろうか 	<ul style="list-style-type: none"> 東京23区の北西端、北は埼玉県、西は西東京市と接している 住宅が多く、一部に農地が残っている。駅前には商店が多い もともとは農地帯だった 台地が多く畑作に向いている 大消費地に近く、新鮮な野菜をすぐに運ぶことができる 	関係認識(過去) → 見方・考 ↓ (現在) 構造・機能 ↓ 機能を ↓ 科学認識	記述的知識 ↓ 分析的知識 ↓ 説明的知識
第2時	練馬区の変容	<ul style="list-style-type: none"> 練馬区はどう変化してきたか、昭和34年と現在の地形図とを比較してみよう 南東部はなぜ市街地が多く、北西部は農地が残っているのか なぜ駅の近くは都市化し、駅から離れたところは農地が残っているのか 関東地方全体で、都市化がどのように進んでいるかを調べてみよう なぜ、都市化が東京を中心に関東周辺に広がっているのだろうか では練馬区はどのような場所なのか 	<ul style="list-style-type: none"> かつては農地(畑が多く川沿いは水田) 南東部から市街地が増え、北西部には農地がまだ残っている 駅から近いところは都市化し、離れたところは農地が残っている 都心に近い南東部から都市化している 都心から離れた北西部は都市化していない 都心に近い南東部や駅の近くは、通勤・通学に便利だから 駅から遠いところは、通勤・通学に不便だから都市化が遅れた 東京を中心に、鉄道に沿って都市化が関東周辺に拡大している 都心に近い、交通の便のいいところは早く開発され、交通の便の悪い、都心から離れた所は開発が遅れる 東京の中心部には、政治や経済、文化などの重要な機関や大学などが集中しており、そこに通勤・通学していく人が多いから 都心は通勤や通学する人のためのベッドタウン 	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
第3・4時	練馬区の未来予測・持続可能な練馬区の在り方	<ul style="list-style-type: none"> 将来的に練馬区はどうなってしまうだろう 「練馬区の人口と耕地面積の変化」から将来を予測してみよう 練馬区が持続可能であるためにはどうしたらよいだろう 「練馬区の将来ビジョン」について、どう考えるか自分の考えをまとめてみよう 各自、自分の考えを持ち寄り班で将来のビジョンを話し合ってみよう 班で考えた案をそれぞれ発表しよう 班ごとに出された案をクラス全体で話し合ってみよう 	<ul style="list-style-type: none"> このまま推移すると25年後は畑は消失してしまう 駅から離れた不便な所も住宅地になってしまう 区の広域の「練馬区の将来ビジョン」を読み、行政機関が考えていることに対して価値判断する 未来の練馬区はどのような地域であるべきかを各自で考えて意思決定する 個人で考えた案を班で話し合う(協働) 班で考えた案を発表する(協働) クラス全体で議論して話し合う(協働) 	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
第5時	持続可能な練馬区のみまとめ	<ul style="list-style-type: none"> 練馬区で開催された世界都市農業サミットに参加した都市の内容を調べよう 各自、持続可能な練馬区の在り方を考えよう 	<ul style="list-style-type: none"> 都市農業サミットに参加した都市の様子を調べて環境保全、地産地消、安全な食品、コミュニティの形成 自分なりに持続可能な練馬区の在り方を構想するとともに、そのためには、どうしたらいいかを考える。 	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

* 構造・機能は、阪上・山本(2018)に基づき、練馬区の環境、経済、社会の構造や機能のシステムの変化を示す。

(筆者作成)

どうすべきかを、個人や班、学級で議論し、よりよい解決策を見い出す。

本授業の成果は、以下の3点である。

①練馬区の「環境、経済、社会」の三領域の構造や機能の変化を捉えるなど、見方・考え方を深める思考を通して、記述的知識を分析的知識や説明的知識に高めた。②説明的知識をマルチスケールに考察するなど、見方・考え方を広げる思考を通して概念的知識に高めた。③概念的知識を踏まえて未来を予測するとともに、持続可能な練馬区であるためにはどうすべきかを、見方・考え方を働かせる思考を通して、個人や班、学級で価値判断、意思決定するなど規範的知識を高めた。

以上の点を指導計画に位置付けられたことである。

6. おわりに

本稿は、「社会的な見方・考え方」の考察を通して、ESDの視点を入れた社会科の授業開発を行うことを試みた。本論文の成果として、以下の3点を挙げることができる。

①「社会的な見方・考え方」の学習構造を明らかにした点。②持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」の学習構造を示した点。③ESDの視点を入れた社会科の学習指導に、持続可能な社会を構想する「社会的な見方・考え方」を位置付けた授業開発を行った点である。

また、今後の課題として、以下の2点が挙げられる。

①本研究に基づいた授業実践を行い、研究の有効性を確かめる点。②「社会的な見方・考え方」と「地理的な見方・考え方」との関連を明らかにする点である。

以上の課題を踏まえ、ESDの視点を取り入れた社会科教育における研究をより一層推進していきたい。

【注】

- 1) 文部科学省(2008)には、地理的分野では、「ウ日本の諸地域(±)環境問題や環境保全を中核とした考察」に、公民的分野では「(4)私たちと国際社会の諸課題 イ よりよい社会を目指して」の2つの単元に位置付けられているだけだった(p.161)。
- 2) 1992年ブラジルのリオデジャネイロで、環境と開発に関する国連会議(地球サミット)が開催され、「アジェンダ21」と呼ばれる持続可能な開発のための世界的な行動計画が話し合われ、同意されたことによる。2004年には日本政府が国連総会に提出した「持続可能な開発のための教育の10年」に関する決議案が採択された。

3) 澤井陽介(2017)には、「はじめに」の中で、「社会的な見方・考え方」の捉え方や授業への生かし方は今後の授業実践によって明らかにされていくものであることを述べており、換言すれば「社会的な見方・考え方」の捉え方や授業への生かし方が十分でないことを示したといえる。

4) 学習指導要領データベース

<https://www.nier.go.jp/guideline/> (2020年6月27日閲覧)

5) 平成元年版『小学校指導書社会編』には、社会的事象を一面的ではなく様々な角度から総合的に捉えるとし、平成10年版以降には、社会的事象を多面的に捉えることの重要性を述べている。

6) 澤井陽介(2017)には、「社会的な見方・考え方」とは、問題解決に向けて思考、判断する際の追究の視点や方法であるとしており、その考えに基づいて問題解決的な視点を位置付けた授業論を取り上げることにした。

【参考文献】

- 阿部光一(2017):学習指導要領の変遷—現場での体験を支えて—, 明治大学教育会紀要, 第009号, pp.63-70
- 池下誠(2007):地理的認識を育成し公民的資質を養う中学校社会科地理的分野のカリキュラム開発, 上越教育大学院修士課程報告書, 95p.
- 池下誠(2011):ESDの趣旨を踏まえた中学校社会科地理的分野の授業実践—批判的思考のプロセスを経ることを通して—, 地理科学, 第66巻, 第3号, pp.41-48
- 池野範男(1999):批判主義の社会科, 全国社会科教育学会, 社会科研究, 第50号, pp.61-70
- 池野範男ほか(2004):小学校社会科における見方・考え方の育成方略—単元「地図とはどのようなものでしょうか?地図について考えてみよう!」を事例として, 広島大学大学院研究紀要 第二部, 第53号, pp.79-88
- 泉貴久(2019):システム思考に基づいた高等学校地理における地球的諸課題の解決と社会参加を目指した授業実践—単元「チョコレートから世界が見える」を通して—, 地理科学, 第74巻, 第3号, pp.78-89
- 伊藤裕泰(2016):水問題を基軸とした持続可能な社会形成のための社会科学習, 教材学研究, 27巻, pp.87-98
- 茨木智志(2019):社会科教育の歴史(2)—1955年以降の社会科の変遷—, 中平一義ほか『初等社会科教育研究』, 風間書房, pp.29-38
- 岩田一彦(1991):『社会科の授業分析』, 東京書籍, 191p.
- 岩田一彦(2019):単元を貫く学習課題でつくる問題

- 解決学習－指導計画と授業デザイン－, 社会科教育, No.726, pp.4-7
- 上田薫編 (1975): 『社会科教育史資料 2』, 東京法令, p.310
- 大杉昭英 (2017): 『平成28年版 中央教育審議会答申全文と読み解きと解説』, 明治図書, 455p. (p.37)
- 片上宗二 (1991): 『初期社会科』, 大森照夫ほか『新訂社会科教育指導用語辞典』, 教育出版, pp.2-3
- 唐木清志 (2008): 『子どもの社会参加と社会科教育』, 東洋館出版社, 168p.
- 河合豊明 (2019): システム思考で地球的課題を考察する－オゾンホールを大罪とした地理授業実践－, 地理科学, 第74巻, 第3号, pp.69-78
- 木曾功 (2015): 持続可能な発展のための教育 (ESD) の世界的潮流, 佐藤学ほか編著『持続可能性の教育－新たなビジョンへー』, 教育出版, pp.16-28
- 北俊夫 (1996): 『生きる力を育てる社会授業』, 明治図書, 171p.
- 木村博一 (1999): 社会科問題解決学習の成立と変質－昭和26年版『小学校学習指導要領社会科編(試案)』の再評価－, 社会科研究, 第50号, pp.11-20
- 桐谷正信 (2016): 多様な概念を用いた現代社会の課題の追究, 社会科教育, No.689, pp.10-11
- 草原和博 (2017): 「見方・考え方」を働かせる社会科授業づくりを支援する, 「見方・考え方」を活用した授業実践 現行学習指導要領の教科を使って, 東京書籍, pp.2-4
- 桑原敏典 (2011): 持続可能な社会の形成を目指した社会科教材開発の原理と方法, 社会科教育研究, 第113号, pp.72-83
- 小河泰貴 (2019): システム思考を用いた地域的諸課題の考察－地域調査の実践を通して－, 地理科学, 第74巻, 第3号, pp.46-55
- 国立教育政策研究所 国際協力・研究部翻訳 (2010): 『国連持続可能な開発のための教育の10年中間レビュー－ESDの文脈と構造－』, 117p.
- 小原友行 (1998): 社会的な見方・考え方を育成する社会科授業論の革新－21世紀の学校教育における社会科の役割－, 社会系教科教育研究, 第10号, pp.5-12
- 小原友行 (2011): 小原友行・峯明秀編著, 『「思考力・判断力・表現力」をつける中学公民授業モデル』, 明治図書, pp.6-13
- 阪上弘彬・山本隆太 (2018): 「システム」をカリキュラムの目線からみる－ドイツの場合－, 地理, 63-7, pp.104-109
- 佐藤真久・岡本弥彦 (2015): 国立教育政策研究所によるESD枠組みの機能と役割－「持続可能性キー・コンピテンシー」の先行研究レビュー・分類化研究に基づいて－, 環境教育, 25巻1号, pp.144-151
- 澤井陽介 (2017): 『見方・考え方 社会科編』, 東洋館出版社, 170p.
- 志村喬 (2017): 教科教育としてのESD 授業開発の手法－社会科授業を例に－, 井田仁康編『教科教育におけるESDの実践と課題－地理・歴史・公民・社会科－』, 古今書院, pp.10-25
- 諏訪哲郎 (2015): 佐藤学ほか編著, 『持続可能性の教育－新たなビジョンへー』, 教育出版, pp.58-88
- 竹内裕一 (2018): 新学習指導要領をどう読むか－その位置と実践の報告性, 地理教育, 47号, pp.6-16
- 高橋俊二 (2018): 学習指導要領の改訂にみる小学校社会科の変遷－これからの小学校社会科の指導方法の改善に向けて－, 初等教育－研究と実践－, No.43, pp.43-48
- 中村光則 (2019): システム思考で地域的諸課題を考察する高校地理学習－地域での危険回避を扱う単元「防災」と「防犯」の開発と実践－, 地理科学, 第74巻, 第3号, pp.56-68
- 二井正浩 (2011): チェックシート・アプローチによる「よりESD的な」社会科実践への改善－小学校5学年「日本の農業の担い手」を例にして－, 社会科研究, 第75号, pp.71-80
- 藤澤誉文 (2019): 国際バカロレアでシステム思考力を育成する－地理教育の実践に向けて－, 地理科学, 第74巻, 第3号, pp.36-45
- 藤原孝章 (2011): 社会科における認識の総合性と社会参加－持続可能な社会の形成と開発単元「フェアトレードと私たちの暮らし－」, 社会科教育研究, No.113, pp.29-40
- 村田辰明 (2013): 『社会科授業のユニバーサルデザイン』, 東洋館出版, 151p.
- 森分孝治 (1978): 『社会科授業構成の理論と方法』, 明治図書, 214p.
- 森分孝治 (1984): 『現代社会科授業理論』, 明治図書, 334p.
- 森分孝治 (2001): 市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－, 社会系教科教育学研究, 第13号, pp.43-50
- 文部省 (1970): 『中学校指導書 社会編』, 大阪書籍, 448p.
- 文部省 (1978): 『小学校学習指導要領 社会編』, 大阪書籍, 99p.
- 文部省 (1989): 『小学校指導書社会編』, 学校図書, 107p.
- 文部省 (1999): 『小学校学習指導要領解説 社会編』, 日本文教出版, 176p.
- 文部科学省 (2008): 『中学校学習指導要領解説 社会編』, 日本文教出版, 161p.
- 文部科学省 (2018): 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説』, 東洋館出版社, 237p.
- 山田均 (2018): 社会科における見方・考え方とは－見方・考え方を育てる社会科から見方・考え方を働かせる社会科へ－, 奈良学園大学紀要, pp.109-117
- 山本隆太ほか (2018): 英米独の地理教育におけるシステムアプローチ, 地理, 63-3, pp.104-109
- 由井義通 (2016): IYGU (国際地球理解年) とESDとの連携, 新地理, 第64巻, 第3号, pp.72-81