

# 思考力・判断力を培うために、 「習得」・「活用」・「探究」の学習を活かす

—社会科授業改革の実質化をめざして—

鳴門教育大学大学院学校教育研究科准教授 梅津正美

## 1. 問題の所在

「習得」・「活用」・「探究」は、新学習指導要領が提案する授業改革のキーワードとなっている。だが、社会科の授業・学習材づくりと実践という観点からすると、これら3つの用語は、基本的に学習方法・活動を示しており、目標(何のために)と教育内容(何をこそ)とを示していない。目標・内容・方法を貫く授業構成論を示せていないので、これら3つの用語の定義に関する議論を繰り返しても実際の・具体的な授業改善の手だては見えてこない。新学習指導要領の総則によれば、目標としては、「思考力・判断力・表現力等をはぐくむため」と示されている。「表現力」は、思考し判断した内容を説明する技能なので、実質的な教育目標は、「思考力・判断力育成」である。また、内容は、「知識・技能」である。議論すべきなのは、「思考力・判断力」をはぐくむ、「知識・技能」を「習得」・「活用」・「探究」する授業の組み立て方・類型・意義についてであろう。

## 2. 社会科授業における「思考力・判断力」 のとらえ方—歴史授業を事例として—

内容教科である社会科において、「思考力・判断力」を授業づくりの実際と結びつくように根拠づけていくためには、「思考力・判断力」と「知識」、「思考技能」との相互の関わりを説明しなければならない。以下、歴史授業お

よび歴史的事象を対象に論じていく。

授業で、教師と生徒の間でやり取りされる歴史的事象に関わる知識は、その質の違いに着目して「歴史的知識の構造」として捉えることができる。まず、教師や生徒の歴史理解の中身を示す知識は、「事象記述」「事象解釈」「時代解釈」「社会の一般理論」「価値的・評価的知識」の5層で構成されるものととらえておきたい。以下に事例を示す。

### ①事象記述

特定の事象に関する事実そのものを記述した知識。  
事例：「正長元年(1428年)、農民(土民)が武装して蜂起し、酒屋や土倉、寺院などを襲った。」

### ②事象解釈

特定の事象に関する事実を解釈し、原因、結果、目的、意義などを説明した知識。  
事例：「農民は、幕府に対して徳政を要求するために、一味神水により一揆を結んだ。」

### ③時代解釈

個別の事象(事実)の解釈を総合して、広い時間的範囲にある時代の社会の性格・本質を説明した知識。

事例：「室町時代の人々は、武士から庶民までが自力救済という考え方によって行動していた。」

### ④社会の一般理論

個々の事象の起因や影響を説明するのに用いられる一般的・概念的な知識。

事例：「生産力と生産関係の発展を基盤に、社会の発展は引き起こされる。」(史的唯物論)

### ⑤価値的・評価的知識

個々の事象を、解釈内容をふまえて価値的・評価的に判断した知識。

事例：「一揆を起こした農民の行動は、許される。」  
「一揆を起こした農民の行動は、許されない。」

これらの歴史的知識は、授業の実際においては、生徒たちに、学習問題（問い）に対する資料活用をふまえた思考・判断の結果として習得されていよう。こうした考え方にもとづいて、歴史授業における「思考力・判断力」と「問い」・「知識」の関わりは、表1のように整理して示すことができる。

表1. 授業における「思考力・判断力」と「問い」・「知識」の関わり

問 い	思考力・判断力とその内容		知 識
いつ、どこで、誰が、なにを。	事実判断	資（史）料をもとに、事実を判断し記述できる。	事象記述
なぜか、（その結果）どうなるか、（時代の社会の）本質はなにか。	推 論	事象の原因、結果、意味や時代の社会の意義・特質を解釈し説明できる。	事象解釈 時代解釈 社会の一般理論
～よいか（悪いか）、望ましいか（望ましくないか）。	価値判断	事象を評価的・規範的に判断できる。	価値的・ 評価的知識
いかに～すべきか。	意思決定	論争問題や論争場面において望ましい行為や政策を根拠にもとづいて選択できる。	価値的・ 評価的知識
その解釈の背後にはどのような価値観や立場性があるか。その解釈は、どのような手続き・方法により主張されているか。	批判的思考	歴史解釈（言説）に内在する価値・立場を吟味できる。 歴史解釈（言説）の主張の手続き・方法を吟味できる。	メタ知識 （知識を解釈するための知識）

### 3. 思考力・判断力を培う歴史授業の類型

歴史授業における「知識」「思考技能（問いと資料活用の技能）」「思考力・判断力」を相互に結びつけてとらえることにより、歴史授業で育成しようとする生徒の思考力・判断力の質・内容を視点に、次に示す3つの授業類型を設定することができる。すなわち、①事実判断を基盤に、歴史的な事象間の関係や時代の社会の意味・本質を推論し解釈する能力を培う授業（社会認識力育成型）、②歴史的な論争問題・場面に対応する複数の政策・行為の選択肢を、事実を根拠に評価（価値判断）し選択（意思決定）していく能力を培う授業

（社会的判断力育成型）、③歴史的な事象に関する解釈の背後にある価値観や立場性を読み解き吟味していく能力を培う授業（批判的思考力育成型）、の3類型である。これら3類型は、知識と思考技能とが一体となった「社会科歴史学習」に固有の思考力・判断力を育成する授業の基本型である。

### 4. 歴史授業の実際にそくした「習得」・「活用」・「探究」の把握 ～「元寇」学習を事例として～

〔事例1：社会認識力育成の場合〕「元寇」学習は、一般に、「元寇」の背景・経過・結果を、「なに」「どのように」という問いを中心に時系列に従い教授・学習していくものになっている。こうした授業は、その途中で資料の活用場面があるにせよ、基本的には事象

記述・事象解釈の「習得」学習となる。こうした授業に対して、本質的な問題点を指摘できる。すなわち、生徒たちが、13～14世紀の日元関係を「戦争状態」として理解するとともに、「元」は「侵略者」「恐ろしい国・集団」と一面的に評価し理解することである。こうした歴史理解を相対化・多角化するために、帝国書院版教科書p.80～p.81の「歴史に挑戦！ 新安沖で見つかった沈没船のなぞ」にもとづく授業を組み込むことができる。授業は、生徒自身に、沈没船の遺物についての情報をもとに推論させ、14世紀初頭の日元関係を民間ベースの海上貿易の観点から解釈させ説明させる。そして、14世紀の東アジアに、「国

家」の枠組みを越えた民間の海上交易ネットワークが存在していたという時代の社会についての解釈（時代解釈）をつかませるのである。事実判断・推論という思考を通して「習得」した時代解釈を「活用」して、13～14世紀の日元関係についての歴史理解を相対化・多角化していくのである。

**[事例2：社会的判断力育成型]** 教科書p.60の側注資料「元からの服属を求める手紙」をもとに「北条時宗の立場に立ってフビライへの返事を書こう」という学習問題を設定できる。この問題は、時宗の立場で、日元外交に関する政策判断を問う歴史的論争場面を提示している。生徒たちには、「元とはどのような国家なのか」、「フビライはなぜ日本に服属を求めてきたのか」、「時宗のころの幕府の政治はどのようなであったのか」、「その時代の日本社会はどのような状況だったのか」等の問いにもとづいて調べ活動を促す。調べ活動を通して「習得」した事実を根拠に理由づけを構成させ、「フビライの要求を受け入れるか否か」についての決断・主張を記述させ、クラスで討論することを通して生徒たちに社会的判断力を培うことをめざす。本授業の教育内容は、時宗の立場からの政策判断の結果ではなく、判断の過程で「活用」された主張・理由づけ・事実からなる「議論の枠組み」である。

**[事例3：批判的思考力育成型]** 教科書p.60～p.61の記述をもとに、次のような授業を構想できる。授業は、まず、教科書掲載の「蒙古襲来絵詞」が促す「元軍＝侵略軍・悪い軍」という歴史理解を、御家人・竹崎季長の立場や意図の追体験を通じて把握させる。次に、「元寇」「文永の役」「弘安の役」という歴史用語が日本側の造語であり、「寇」は「どろぼう」「侵略者」の意味をもつこと、「役」は

「朝廷の威光を辺境に及ぼす遠征」の意味があること、そして時期的には幕末明治期からこれらの用語が広く使用されたことを理解する。そして、その意図・意味を推論していくことを通じて、政治史や国家史に関する歴史用語や呼称が、しばしば支配者側から付けられた表現になっており、時の権力や国家体制・政策を擁護する歴史理解を促すことをつかんでいく。この授業により生徒が「習得」する知識は、歴史を理解し記述することについての「概念的な枠組み」である。こうして「習得」された概念的な枠組みは、次の時代に関わる用語・事実・解釈の記述の読み解きと吟味に「活用」されるし、生徒たちを取り巻く現代社会のおびただしいメディア・情報の分析・吟味にも「活用」されよう。そうした概念的な枠組みの「習得」・「活用」の学習の積み重ねを通じて、メディアをめぐる現代社会の諸問題の「探究」が開始されるであろう。

## 5. 結論

社会科授業改革として実質的に求められているのは、新要領に示された「習得」・「活用」・「探究」の抽象的な定義論（「～とは」論）ではない。生徒たちに思考力・判断力を培うために、社会事象に関わる個別の知識（事象記述・事象解釈）の教授・ドリル・暗記・再生の授業を転換し、生徒が、時代解釈や概念的な枠組みを、資料活用をふまえた推論過程、議論の過程、批判的吟味の過程を通じて「習得」し、それらの知識内容を他の時代や事象の解釈・理解に「活用」していく授業を組み立て実践していくことこそ重要である。そうした学習を基盤に、生徒自らが現代社会の諸問題の「探究」にむかっていくような学習の発展を構想したい。