

社会科「見方・考え方」論を歴史的にとらえなおす
—社会のとらえ方と考え方を現実社会へと結びつけるためには—

佐藤 公（明治学院大学）

1. 本発表における課題意識

(1) 「社会科が変わる」とはどういうことか

本発表では、これまでの社会科教育論との接続のとらえなおしを通じ、2017（平成 29）年 3 月告示の新学習指導要領に示された「見方・考え方」論について検討を加えるものである。具体的には、新学習指導要領に示された「見方・考え方」論の趣旨を踏まえて、それが社会科教育の教科としてのあり方の本質にどう影響しうるのか、社会科「見方・考え方」論が内包している普遍性、及びその新しさと可能性の読み取りを試みたい。

本シンポジウムテーマ（「見方・考え方」論で社会科は変わるのか？）とその設定趣旨にも示されたように、「見方・考え方」とこれに関連した論説が、教科としての社会科の枠組みや実践のあり方を見直すものとなり得るのだろうかと考えてみると、やはり見直しを迫るものであるといえる。社会の変容は、社会的営為としての教育の機能を通じ、我々一人ひとりに求められる社会の担い手としての資質・能力のあり方にも変容を迫る。当然のことながら、社会科教育もまた、この変容に向き合わざるをえない。社会が変わり、教育が変わる以上、社会科教育も変わると言わざるをえない。そのような方向性を指し示す概念の一つが、「見方・考え方」となる。

しかし、「<『見方・考え方』論で>社会科は変わるのか？」という課題に答えようとするとき、「社会科」という教科の枠組みとその内在する諸概念や学習内容との関わりにおいて、「見方・考え方」論の位置づけに対する検討が必要となる。例えば、社会科教育を通じてとらえるべき「社会」との関わりであり、とらえるべき「社会的事象」の範囲設定との関わりである。予期される結論は、社会科教育としての授業実践をよりよいものにするために「見方・考え方」は作用しているか否かという点において判断する以上、「見方・考え方」論「だけで」社会科教育を変えられないし、変わらないだろう。そうすると、「見方・考え方」自体は、社会科教育論とそれに基づく教育実践において、どのように位置づくのか、社会科教育を担う者一人一人の一層の理解とそれに基づいた実践が必要になる。

(2) 発表者のアプローチ

報告者は、上記のような課題意識に基づき、「見方・考え方」論の射程にある、とらえるべき「社会」の検討を通じて、「社会科」のあり方を見直すことを試みる。その際、「見方・考え方」論のあり方に関する現状を基盤に、二つの観点から「見方・考え方」論とその接続のとらえなおしを通して、社会科を学ぶ本質的意義に迫ることを目指す。

一つは、教育課程を通じた学校の教育活動全体の改善・充実に向け、社会科教育がどう資するかという点である。社会科教育固有の目的や手段としての「見方・考え方」論の広がりや、他教科や領域との関わりといった教育課程全体を視野に入れ、その共有されるべき特徴を確認する。

もう一つは、社会諸教科及び相互の接続を含む、目標・内容・方法を貫く教科固有の本質がどう変容するのかという点である。各学校段階の教科目、分野毎に設定された「見方・考え方」が、教科目等の有する目的・内容・方法の選択と排列、学年及び学習者個々の発達段階といった条件設定を踏まえつつ、各々固有のカリキュラムを貫く概念としてどのように関係しているのか、その整合性を確認する。

つまり、教育課程全体と社会科、社会諸教科の間に見出しうる「見方・考え方」の相互関係を検討し、社会科教育のこれからを考えてみたい。変わり続けることを本質とする教育とその思想、及び実践において、他の教科とは異なる社会科としての蓄積にもとづき、対応が迫られる「見方・考え方」論の理解とそれに基づく教育実践の必然性を深く理解するための一助となれば幸いである。

(3) 「見方・考え方」論の基本となる捉え方

本発表を展開するにあたり、あらかじめ「見方・考え方」論の現在を整理しておく。ここでは、本発表に関連する範囲で以下①～⑦として取り上げ、それぞれの関連を簡易に図示した。(図1) いずれも、学習指導要領解説の記述に基づくものであり、すでに中央教育審議会答申及び関連文書、書籍等においても整理されているものである。

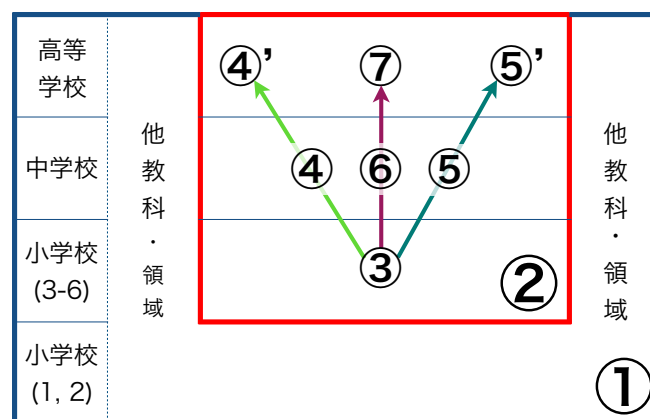


図1 社会的な見方・考え方」のイメージとその接続（その1）

①各教科等の「見方・考え方」

「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方。

②「社会的な見方・考え方」：校種の段階や分野・科目の特質を踏まえた「総称」 <赤枠>

課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、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、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法。

③「社会的事象の見方・考え方」：小学校

位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係に着目して、社会的事象を捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること。

④「社会的事象の地理的な見方・考え方」：中学校地理的分野、高等学校地理歴史科（地理）

社会的事象を位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。

⑤「社会的事象の歴史的な見方・考え方」：中学校歴史的分野、高等学校地理歴史科（歴史）

社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連付けること。

⑥「現代社会の見方・考え方」：中学校公民的分野

社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。

⑦「人間と社会の在り方についての見方・考え方」：高等学校公民科

社会的事象を倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて（働かせるもの）。

2. 社会科「見方・考え方」の見方や考え方

(1) 「見方・考え方」のこれまでのあらわれ

今次学習指導要領改訂において、一般的な文脈においても使用される「見方」「考え方」という語が「・」によって結ばれ、教育課程全体を貫き用いられる、特定の定義を持つ用語として取り扱われるようになった。しかし、過去の学習指導要領において、「見方・考え方」という語を直接使用したりすることは稀であり、用いられている時期も科目も限定的である。さらに、「見方・考え方」によって育成を目指す力もまた知識や能力、技能、態度、学習意欲と広がりをも有しており、さらにそれらを獲得する時期としての発達段階への着目も含め、広がりを持って用いられている。（なお、以下「見方・考え方」への下線は発表者によるものである。）

例えば、1945（昭和22）年度「理科」第5・第8学年では、「家」に関する単元が設定されており、その指導目標として「家に対する正しい見方・考え方・扱い方を修練し、これを日常実践する。」（第5学年）、「すまいについての正しい見方・考え方・取り扱い方を修得する。」（第8学年）といった内容が示されている。経験主義的なカリキュラムのあり方を基盤に、学校の教室配置や模型を使った実験を通して建物の構造と機能を追究し、「見方・考え方」に「扱い方」も加わり、日常生活での関わりも視野に入れたものとなっている。

また、同年度中学校「職業科」では、学習内容の知的理解とそれに基づく学習意欲の向上をはかることが可能となる根拠として、学習者の発達段階との関係を示す概念として「見方・考え方」が用いられている。さらに、学習結果の考察の観点として、「見方・考え方」の理解については、記号の配列や選択、正誤判断と行った分析的な手法の他に、計画の立て方、話し合い、活動の様子、報告・論文、総合的な問題に対する解答によって、総合的に考査する方法の使用も示されている。

2. 論理的・抽象的なものの考え方が発達してくるから、…ことに、今までの自然科学的な物の見方・考え方のほかに、経済的な見方・考え方が発達してくるから、第八年ごろからおいおいその方面の学習も取り入れることができる。（第二章 農業の学習と生徒の発達）

1. 水産の学習にはものごとを科学的に見たり、考えたりすることに興味を持つようにすることが望ましい水産の学習の対象となるものの多くは海上の活動であり、海中の動植物の繁殖や成長や運動であって、実際について学ぶことの不可能なものが多い。したがって、単に漁具や漁獲物から想像したり、地図を見て判断したり、沿岸の海況や水族から類推したりしなければならぬから、ものごとに対する科学的な見方・考え方が特に必

要となるのである。そうして、海洋の性質や、水産生物について科学的に考察して、資源に対する正しい理解ができれば濫獲をいませ、稚貝・稚魚の成長を楽しむようになるであろう。また漁獲物の生物学的研究にも興味を感じ、漁法もくふうするようになり、潮流や海底の地形や水深の研究から漁法に発展したり、魚・貝・そう類の繁殖の研究からその増殖を考えたり、風波を観測して仕事の計画を立て、操舟によっていっそう海上の位置決定や信号の必要を感じさせ、水温や水質から漁況を予知するなど、そのいずれもが、科学的な物の見方・考え方が基礎となって学習意欲が助長されるであろう。（第四章 水産の学習指導法）

1951（昭和26）年版小学校「国語科」では、生活綴方教育の文脈において、作文を通じた学習者自らに対する「見方・考え方」の深まりをもたらし学習指導のあり方が示されている。

4. 自分の生活を反省したり、生活について思索したりする日記・作文を書く。しかも、あらゆる生活の場面をとらえて多角的に取材し、まとまりよく、しかも正確な描写をする。両方とも自分の生活態度を表現することにかわりはないが、日記は簡明をねらいとし、作文はじゅうぶんに書き尽すことをねらいとする。実用文の技能を高める一方、こうした作文によって見方・考え方を深めていくことは、はなはだたいせつである。

（五 書くこと（作文）の学習指導はどうしたらよいか）

1956（昭和31）年度版において、高等学校「数学科」では、数学IIの目標として「(5) 数学的な物の見方・考え方の意義を知るとともに、これらに基づいてものごとを的確に処理する能力と態度とを身につける。」と掲げ、学習内容にもとづき課題を処理する能力だけでなく、態度養成にもつながる基盤であることを示した。対比的に、昭和33年版小学校算数科では、学習内容それぞれの「考え方」の修得がうたわれている一方、「見方」は図形のみとなっており、学習内容の相違に基づく使い分けや発達段階において、「考え方」と「見方」の扱いが異なるなど、相互に連続するものではないという捉え方もある。

学習指導要領が法的拘束力を持つようになった1958（昭和33）年版以降では、小学校「理科」において、客観性に基づく科学的な認識を育むという教科としての特性を示す根拠の一つとして「見方・考え方」が示されている。

1. 自然に親しみ、その事物・現象について興味をもち、事実を尊重し、自然から直接学ぼうとする態度を養う。

…教科の目標1については、低学年では、ごく身近な自然の事物・現象を見たり、扱ったりさせることによって、自然に親しむ態度を養うとともに、事実即ちもの見方・考え方を育て、主客未分化的な見方からはやく脱皮させるようにし、学年が進むにつれて自然環境をしだいに広げ、事物・現象の観察や処理を通して客観的なもの見方・考え方ができるようにする。（第1 目標）

また、「社会科」における「見方・考え方」に焦点を絞れば、1970（昭和45）年度版高等学校地理「内容の取り扱い」における表記中に確認できる。

地理A (1) イ 内容の(2)のアについては、自然環境のおもな要素に対する基本的な見方・考え方を養うとともに、自然環境を総合的かつ地域的に把握することによって、人間に対する自然環境の意義を理解させること。

地理B (1) ウ 内容の(1)のウの「生活と地域」については、人間の生活は、地域と密接に結びついていることを理解させるとともに、地理的事象を地域現象として把握する見方・考え方を養うこと。

(いずれも「3 内容の取り扱い」)

新学習指導要領での「見方・考え方」は、相互にかつ多様な事象を捉え考えるために用いられる汎用的な概念として新たに定義されたものであり、特定の教科や領域、事象にのみ用いられたりするような概念ではない。一方、現行学習指導要領及びそれ以前より用いられてきた「見方や考え方」、さらには「見方」「考え方」といった個別の用い方であれば、科目や学習内容といったような学習者が捉え、思考する対象の異なりに合わせて「見方」「考え方」が存在し、用語としてたびたび現れている。このような過去の学習指導要領上での表記の蓄積を鑑みると、現在の「見方・考え方」論とは、これまでの学習指導要領に示された多様な意味付けや概念を、適用する各教科・領域の枠組みを明確にしつつ、枠組み特有の学習活動の展開に即して再構成し、さらに教育課程全体へ位置づけられているという性格を指摘しうる。

(2) 「社会」をどうとらえるか

今次の学習指導要領改訂の社会的背景にも目を向けると、現行学習指導要領の改訂時より連なる「知識基盤社会」への対応、「生きる力」の育成、「コンテンツベース」から「コンピテンシーベース」への能力観の転換といった、習得した知識や技能を活用し未知の課題とその解決を想定した教育の実現が引き続き目指されている。学校教育が地域や家庭との連携、教員養成のあり方も含む大きな改革の中にあつて、社会科の特性を反映している「見方・考え方」が、対応を求められる将来的な社会のあり方を展望し、課題を捉え活用しうるものなのか。すなわち、社会科「見方・考え方」により、社会の捉え方とその関わりにはどのような変容があるのか。これらの点について、「見方・考え方」の系統性の観点から考えてみたい。

この課題には、大きく「インテグレーション（統合関係）」と「アーティキュレーション（接続関係）」の観点から向き合い、俯瞰してみたい。ここでの「インテグレーション」とは、「見方・考え方」の有する汎用的な性格にあつて、その汎用さを保証するための仕組みと課題を考えることにある。具体的には、学校内外の連携のあり方と、実践を支えるための教員養成改革の動きも視野に入れる。また、「アーティキュレーション」とは、社会科の「見方・考え方」の系統性について、就学前教育や高等教育との接続を考慮した際にどのような有効性や課題を見いだせるのか、改めてとらえなおすものである。

まず、「アーティキュレーション」の観点では、いわゆる「チーム学校」または「社会に開かれた教育課程」といった、学校組織と地域、家庭との間で教育目的の共有を図り、相互の連携を一層推し進めるための仕組みづくりが求められている。現在は、実際に連携を担うコーディネーターや、学校における諸問題に対応する教員配置や専門性に基づく外部人材の配置が求められている。いずれも、教員の専門性の発揮のための環境整備とともに、教員の負担軽減に向けて学校のマネジメント機能が重要視されており、「カリキュラム・マネジメント」を通して、その主体である教職員一人一人が家庭や地域とともに学校の特色を創り上げていく一連のサイクルへと参画し、学校での教育実践の担い手であることへの意識向上をはかることが目指されている。

このような、学校内外の接続と連携が一層進行する中で、社会科における教育実践もまた、現実生活における課題を地域や過程と連携し、外部人材の活用を通じて「社会的事象」を自らの課題としてとらえ、追究する機会をどのように実現するのか。社会科がとらえるべき対象である社会との連携により、「社会的見方・考え方」を用いて、学習者の現実社会での課題に迫る学習の展開が一層実現されるようなカリキュラム・マネジメントが求められる。

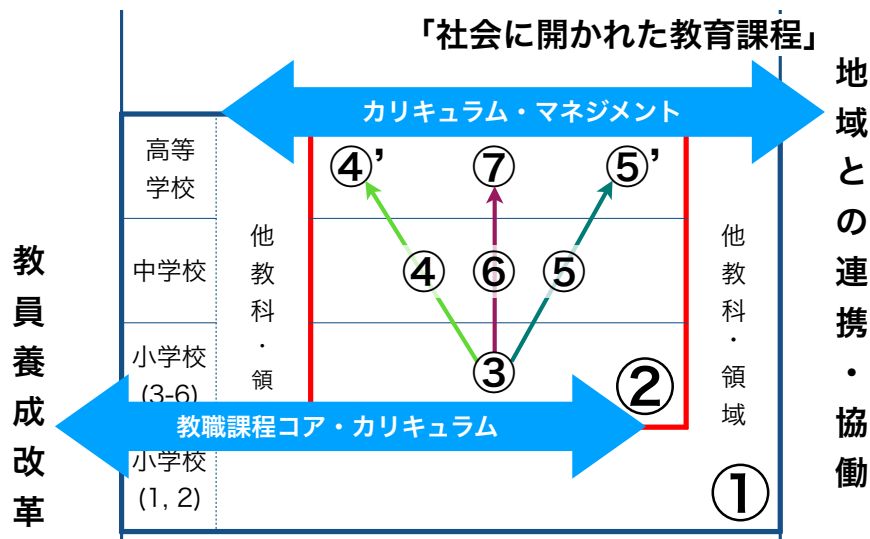


図2 「見方・考え方」と「社会」との関わり

次に、「見方・考え方」の基づく実践の創造に向けた、教員養成制度改革との関連である。現在、教員養成をめぐる広範な制度改正にあつて、教職課程を有する各大学は、平成31年度の教職課程再課程認定に向けた対応を検討するとともに、各自治体との連携・協働をはかるための組織や指針づくりを進めている。その一つに、教員養成の質保証を実現する方策としての「教職課程コア・カリキュラム」の策定がある。これは、より実践的指導力のある教員養成に向け、全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものである。

この「コア・カリキュラム」には、「見方・考え方」は直接的に位置づけられていない。「各教科の指導法」にかかわるコア・カリキュラム指針では、これまで同様、各教科等「学習指導要領」に示されている目標・内容、指導方法について取り扱うよう示されている。また現在、コア・カリキュラムが策定されていない「概論」科目でも、再課程認定後の審査機会に向けて策定の動きがある。

「各教科の指導法」

全体目標：当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

(1) 当該教科の目標及び内容

一般目標：学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。

到達目標：

- 1) 学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。

(「教職課程認定申請の手引き (平成31年度開設用) 【再課程認定】」より)

このように、教員養成を取り巻く社会的要求の一つに、教員の質的保証に向けた施策が必要とされている中、教科等の実践創造に必要とされた「見方・考え方」論が、単に学習指導要領内での扱いとそれに基づく理解としてだけでなく、各教科・領域固有の学習内容と方法を選択し、配列する際の視点と方法としてどう獲得されるのか。養成段階において、教職を志望する学生が身につけるべき力量として、「見方・考え方」をどのように設定していけばよいのか。一当事者として考えるところでもある。

(3) 「社会科」をどうとらえるか：教科目としての接続関係

もう一つは、社会認識の育成を目指す「社会的な見方・考え方」自体の系統性である。例えば、学校教育制度においては、初等教育・中等教育・高等教育というように、学校教育の目的・性格の違いで学校段階が分類されている。その際、歴史적으로とらえると、教育要求の高まりへの対応として初等教育から発展する学校系統（上構型）と、高等教育機関での学びに対する準備教育として発展してきた学校系統（下構型）の二系統がある。このような展開において、二つの性格を併せ持つことになる中等教育の性格付けが最も多様になり、世界各国でも様々な系統が成立し、その目的もまた多様となっている。

社会科「見方・考え方」論においても、縦の接続と系統性を考える際には、上からと下からという、二つの方向性による整合性の確認が必要になる。すなわち、高等教育及びその先にある社会的養成への準備教育としての性質と、初等教育からの順序性を踏まえた発展的教育としての性質をどのようにとらえ、社会諸教科を貫く「見方・考え方」論となるのか、深く検討が必要となる。その一つとして、小学校中学年社会科と接続する生活科や、更に「スタート・カリキュラム」をへて子供の資質・能力の基盤を形成する幼児教育との接続をどのようにとらえるのかという視点がある。

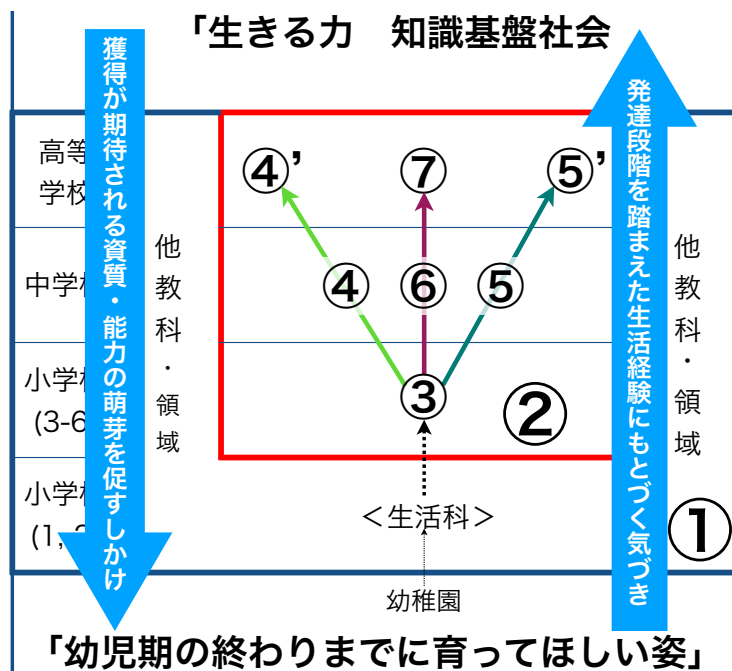


図3 「社会科」との関わりにおける「見方・考え方」への視点

小学校社会科における「見方・考え方」の位置づけを改めてとらえると、全体での系統性を考慮するとかなり大きな役割を担っていると思われる。上位の学年、学校段階との接続を見通すと、

それまでの学習や生活の経験の蓄積が分化し、中学校では分野・科目固有の目標とその「見方・考え方」の萌芽を獲得する機会として位置づけられている。

一方、社会科に先立って学ばれる生活科や、さらには幼児教育との接続を考慮すると、個々の子どもの気づきや生活経験を活かした学習との接続や発展が求められている。幼稚園では、資質・能力の三つの柱を踏まえ、5歳児修了時までには育ってほしい具体的な姿を10項目（「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」）に整理している。さらに、小学校低学年では、10項目を踏まえた「スタート・カリキュラム」を経て、各教科・領域で育む資質・能力を明確化し、教科横断的な視点から教科間相互の目標・内容を構造化し、教育課程編成を行うことが求められている。

生活科における見方・考え方は、身近な生活に関わる見方・考え方であり、それは身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとすること…

…なお、見方・考え方を生かしとは、生活科の学習過程において、児童自身が既に有している見方・考え方を発揮するということであり、また、その学習過程において、見方・考え方が確かになり、一層活用されることを示している。他教科等と異なり「見方・考え方を働かせ」とせず「生かし」としているのは、幼児期における未分化な学習との接続という観点からである。

…そこで、低学年においては、低学年の児童の未分化で一体的な学びの特性を生かし、幼児期に育まれた資質・能力を発揮するとともに、体験と言葉を使って学ぶなどの特性を踏まえた生活科の学習の充実が、第3学年以降の社会科や理科などのより系統的な学習や、各教科等の「見方・考え方」を生かして探究的に学ぶ総合的な学習の時間に発展的につながっていくことを意識することが大切である。

また、生活科の学習内容や方法が、第3学年以上の教科等にも密接に関連していることを理解する必要がある。生活科における、自分との関わりで身近な人々や社会、自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつ学習は、社会科や理科の学習内容に関連している。例えば、身近な地域の様子を絵地図に表したり、公共施設を利用し、学んだことを関連付けて、身の回りにはみんなのものや場所があると気付いたりすることは、社会科の社会的事象の見方・考え方の基礎につながっていく。…

（学習指導要領解説 生活編）

このような「見方・考え方」相互の接続と発展を明確に意識しつつ、小学校での「社会的事象の見方・考え方」に依って立つ実践の創造には、どのような配慮が必要なのか。各学校段階での育ちや学びの特性を踏まえつつ、各教科等の特性を活かして必要とされる資質・能力の育成を教育課程全体ではかることの困難さは、「見方・考え方」の体系によって見通しを得ることでしか解消されない。各教科・領域を貫く要素が「見方・考え方」という視点と考え方である以上、学習内容とその選択配列を含む学習計画の側面では、「カリキュラム・マネジメント」という概念とその発想を欠くことができない。

3. 「見方・考え方」による学習課題と学習過程の創造

(1) 学習過程を方向づける「問い」の創造

今次改訂の学習指導要領にあらわれた「見方・考え方」論は、それぞれの語が本来有する意味を含みつつ、学校教育に対する社会的要請や現代的な課題への対応をして現れた。本報告のまとめとして、そのような実践がどのようにして構築されるのか、学習課題の「創造」と「解決過程」と関連付けて、当方の理解を記してみたい。なお、どのような学習課題が設定されるのかという点については、学習指導要領内にも「問い」という形式で例が示されている。「見方・考え方」は、この「問い」を創造するだけでなく、「問い」に向かって活動を組織し、解決する方向を示す機能があることを踏まえて論じたい。

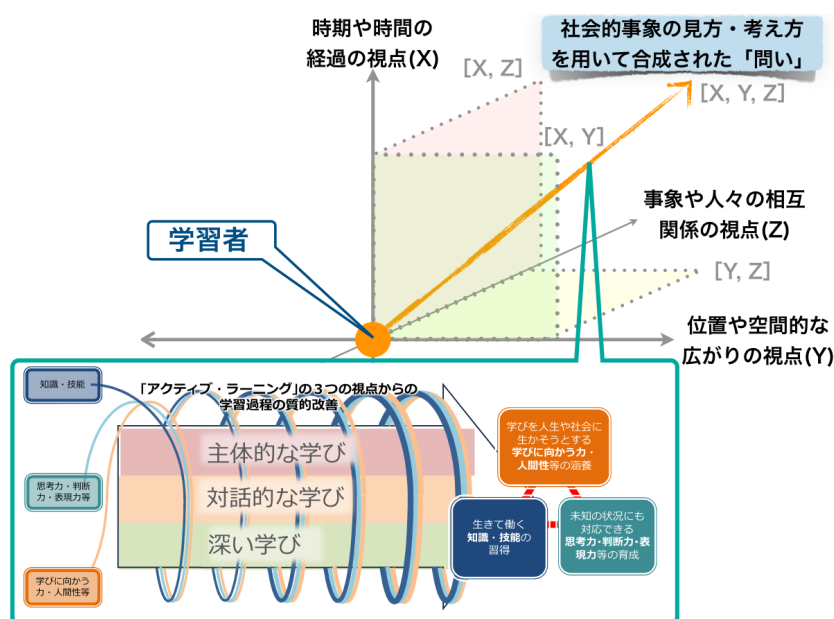


図4 社会的見方・考え方を合成された学習課題

図4では、学習課題の創造が、3つの「社会的な見方・考え方」の要素が合成される場において行われることを示した。「時期や時間の経過の視点(X)」「位置や空間的な広がり視点(Y)」「事象や人々の相互関係の視点(Z)」に向けられた興味や関心、にもとづいて社会的な課題とそれに関わる事象が選択される。

(2) 学習過程の段階と社会認識の拡大

次に、図5・6では、学習課題の解決過程について、その発展も視野に入れ、5つの段階に整理できるとした。5つの段階とは、「①学習課題を把握し解決しようとする」「②課題追究の過程で予想と仮説の検討を通して考察、判断を行う」「③課題解決と獲得した成果の振り返りの考察、まとめ」「④「見方・考え方」の活用に基づいた学習問題の多角的展開と社会認識の拡張」そして「⑤学習内容の深まりに合わせて「問い」を構想し解決する力の育成」である。

①・②は、学習者の生活経験との接続を基盤に、学習課題の発見と学習過程における多角的な考察を通じて、生活圏よりも拡張された社会的な事象に関する認識の獲得の様子を想定している。その際、一つの事象に対する考察や資料が高くて気になることにより、学習課題及び学習過程の方向が広がり、結果として学習者の経験領域全体に広がるという見通しを確保することにつながる。

③・④は、中等教育以降も見据えた、必ずしも学習者の生活経験や社会経験によらない段階である。3つの「社会的な見方・考え方」の要素の特性にあわせて一層理解を深め、自身の将来的な展望と直結するような社会的課題と向き合う段階を想定している。(図5)

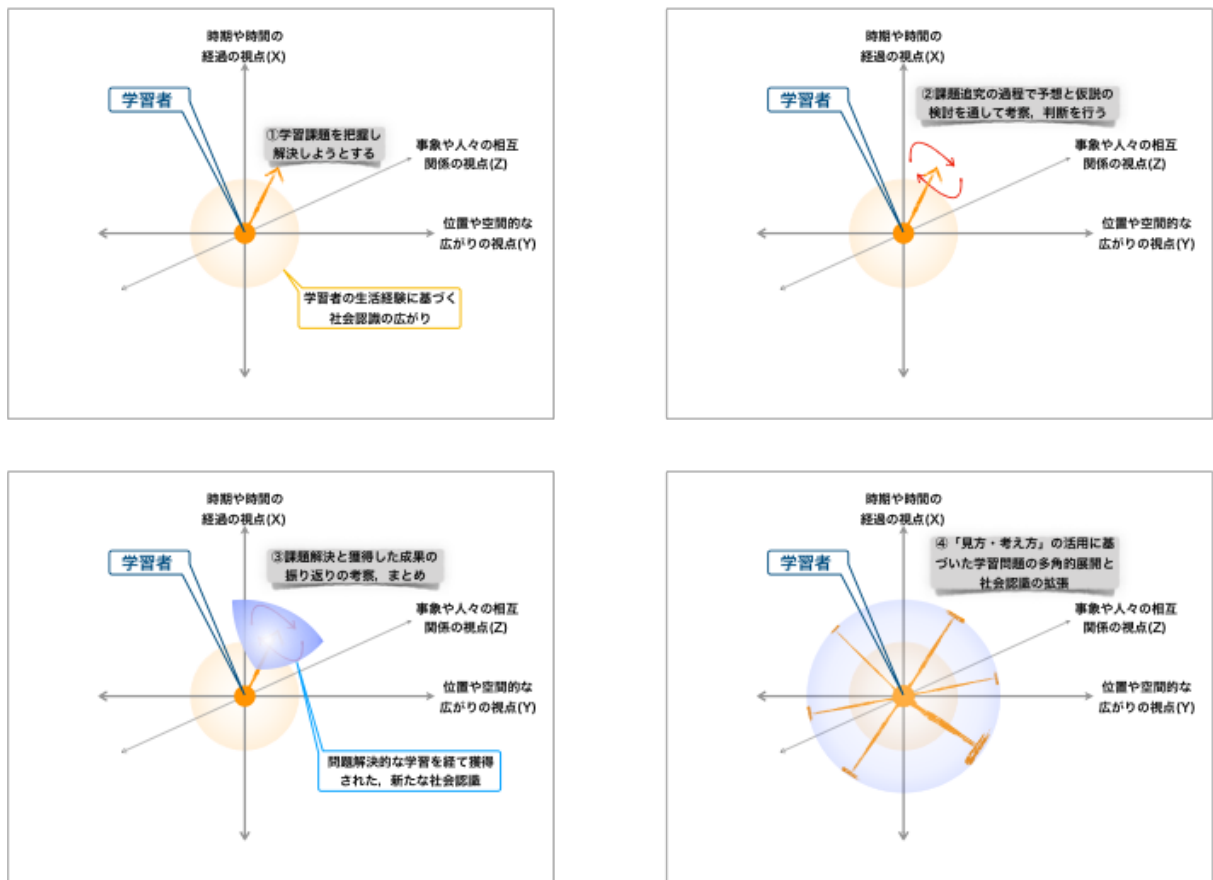


図5 「見方・考え方」に方向付けられた学習課題の解決過程(その1)

⑤では、学習者の現実社会において直接対峙する社会的課題との向き合う段階である。学習者が獲得した「見方・考え方」を活用し、自分なりの解決策を模索し実行する段階を想定している。

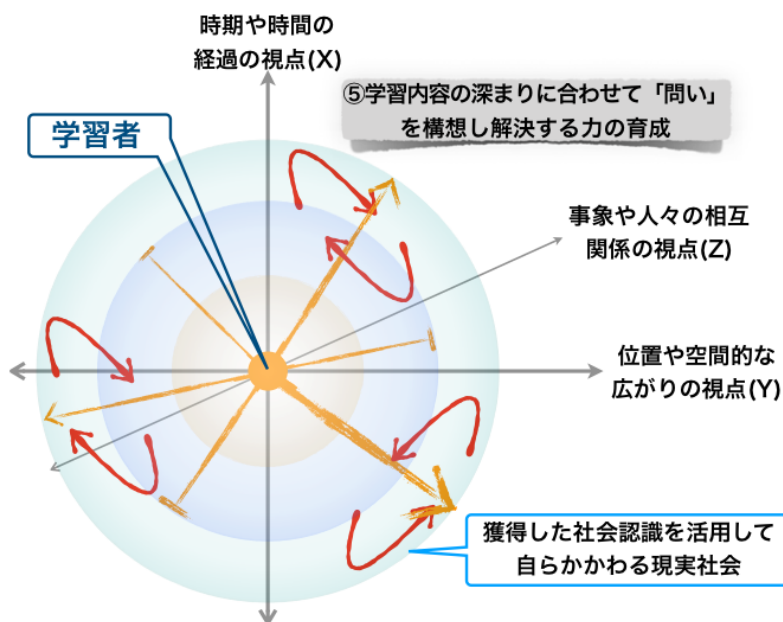


図6 「見方・考え方」に方向付けられた学習課題の解決過程(その2)

(3) 「見方・考え方」論の内実の充実に向けて

今次改訂の学習指導要領において、改めて「見方・考え方」が定義されたことにより、今後は、実現を目指す社会科における教育実践及び資質・能力の育成をどのようにしてはかるのか、その内実の充実に向けた検討が図られることとなるだろう。それは、「公民的資質」という言葉とその内実をめぐる議論を重ねてきた過去に学ぶものであり、新たに「公民としての資質」という言葉がもたらす今後の思索と実践にも重なるものであろう。

変わり続ける教育環境にあって、「見方・考え方」及び「資質・能力」論による学校教育の改善を目指す取り組みの先には、どのような社会科教育論が存在しうるのか。社会科教育がその目的や使命を追究するために必要な発想として「見方・考え方」論を捉え、教科の本質をよりよく実現することはできるのだろうか。すべての帰結を見通すことはまだ難しく、取り組みは始まったばかりともいえる。

今考えられるのは、「見方・考え方」論から社会科教育のあり方を考えるとは、社会科での学習を構想するばかりではなく、これまでの社会科教育実践のあり方を振り返り、捉え直す観点ともなりうるということである。それは同時に、社会科教育学研究のあり方を構想するばかりではなく、これまでの社会科教育学研究のあり方を振り返り、捉え直す観点でもある。