

かかわりの中で事象の意味や価値を見いだす社会科学学習

1 これまでの研究の経緯

これまで本校社会科部では、社会科における確かなる知の中核として合理的意志決定力をおき、研究を進めてきた。合理的意志決定力とは、図1に示すように、社会認識と価値判断力が関係し合いながら高まっていく総合的な力である。

そして、合理的意志決定力を育てるために、「かかわりを深め、事象を価値づける」ことが必要であることを提案してきた。具体的には、次の二つを授業づくりの要件と考えた。それは、教師の願いと子どもの思いを摺り合わせる価値判断場面の見直し、「合理性」を高めるための価値相対化のプロセスの構築、である。

については、個人の価値の問い直しを支援するために、その子なりの価値判断を促し、価値判断を交流する機会を増やすようにした。また、「考えるための基礎的な知識」「考えるための基礎的な方略」「学びを省察するための自己モニタリングの視点と方法」の三つを、教師が教えることとして授業構成の際に明確に位置づけようとした。

に向けては、ツールミン図の活用法を見直すこと、自分の主張を批判的に問い直す場を議論の中で意図的に設定することを提案してきた。

このような研究を進めた結果、子どもたちがかかわり合いながら社会的事象の価値づけを行う姿については一定の成果が得られた。その一方で、子どもたちが主張の根拠としていることの歴史的背景など、社会的事象の意味や価値をさらに掘り下げていくこと、そのようなかかわりを生み出す教師の役割を考えていくことの二つが、新たな課題として生じてきた。

そこで本年度、「かかわりの中で事象の意味や価値を見いだす社会科学学習」を研究テーマとした。研究を進めるにあたっては、かかわりをキーワードにして社会科学学習における「教えること」を明らかにするとともに、そこから見えてくる「学ぶこと」を見つめ直していくこととした。

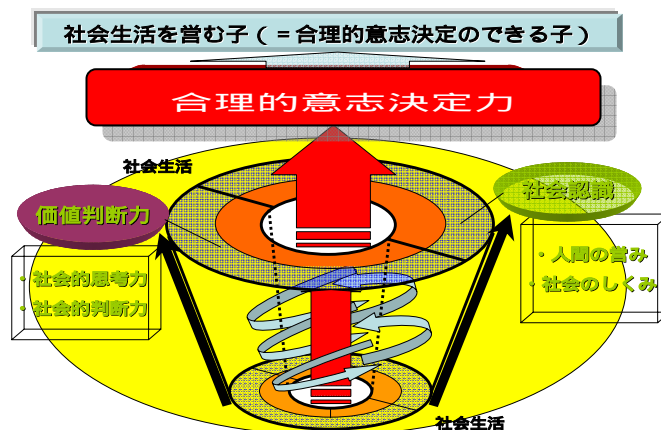


図1 合理的意志決定力の構造図

2 社会科学習におけるかかわり

社会科学習におけるかかわりには、次の三つが考えられる。それは、「社会とのかかわり」「授業における相互作用としてのかかわり」「自己とのかかわり」である。これらに注目したのは、かかわりを生み出すことが、新たな「教えること」を明確にすることにつながると考えたからである。

そこで、以下において、三つのかかわりの内容とこれらを生み出す要件、及びそこから見えてくる「教えること」について考察していくこととする。

(1) 社会とのかかわりを生み出す

社会とのかかわりとは、学習対象となる社会的事象（人、もの、こと）とのかかわりのことである。子どもはこれまでの生活経験の中で、何らかの社会認識、社会の見方・考え方を形成してきている。しかし、それらはバラバラで独立していたり、一面的な認識に陥っていたりする場合も少なくない。したがって、子どもと社会的事象との関係性の変化をつくり出すこと、すなわち事象に対する個人的な意味づけから社会的な意味づけへと認識を変化させることが必要になる。

このような子どもと社会的事象との関係性の変化をつくり出す手だてとして、「子どもが学ぶ価値を見いだすような社会的事象を用意する」「社会的事象に深くかかわらせることで、事象への積極的な意味づけや価値づけを促す」ことを取り入れている。以下に、二つの手だての具体について説明していきたい。

子どもが学ぶ価値を見いだすことのできる社会的事象を用意する

子どもが学ぶ価値を見いだすことのできる社会的事象とは、変化する社会の今日的状況と接することができる事象や今の社会状況の背景となる過去とのつながりを見いだせる事象である。

例えば、携帯電話を学習対象として情報通信の現状や課題を調べたり、裁判員制度を学習対象として国民の政治参加の現状と課題を探ったりしてきた。

子どもたちがこのような事象と出会い、事象と自分とのつながりを見いだしていくことで、社会の一員としての自分、社会参加している自分に気づくことにつながると考える。

社会的事象への積極的な意味づけや価値づけを促すことで、事象に深くかかわらせる

社会的事象に深くかかわらせるとは、事象に対する意味づけを多面的に行わせることである。

例えば、「米づくりが弥生時代に盛んになった」ことに対して、「食料の安定供給につながり、人口が増えた」という意味づけだけではなく、「土地や水を巡って争いが起こり、階級差が生じた」といった当時の人々にとってのデメリットや、「争いが起こり、国としてのまとまりに近づいた」といった現代につながる視点から事象の意味を問い直させるのである。

このように、事象への積極的な意味づけや価値づけを促すことは、より広く、深く社会的事象の意味を解釈でき、社会とのかかわりを生み出すことができる。そして、社会的事象と子どもとの距離をより近いものにするにつながると考える。

以上の二つの手だては、社会科学習における「教えること」としてとらえられる。これらの「教えるこ

と」から、子どもと社会との関係性の変化をつくること、つまり子どもが社会とのつながりを見だし社会参加している自分を理解することを促していくのである。

(2) 授業における相互作用としてのかかわりを生み出す

本校社会科部では、これまでも合理的意志決定力を育むために授業における相互作用を重視してきた。もちろん、社会科の研究においても、授業における相互作用を重視したものは数多くある。その中で、相互作用が結果的に生まれたということはよく見られるが、どのように相互作用を生み出すのかについては明確になっていないことが多い。また、学級経営の視点から相互作用を生み出す方法が語られ、社会科学習ならではの視点が欠けていることもある。

そこで、授業における相互作用としてのかかわりを生み出す手だてについて、次の三つを提案する。

それは、「単元にテーマ性をもたせ、自分の考えを表現できる場を設定する」「事実判断場面を充実させる」「意識的に価値判断場面を導入する」の三つである。その中でも「意識的に価値判断場面を導入する」については、過去の提案において、詳しく説明してきている。従って、今回はそれ以外のものについて、詳細を示すこととする。

単元にテーマ性をもたせ、自分の考えを表現できる場を設定する

テーマ性をもたせるとは、子どもの興味・関心を促す活動的な単元のテーマを設定することである。

例えば、6年生の政治単元で「選挙管理委員会に選挙改革案を提出する」というテーマを設定する。選挙改革案を提出するためには、学級全員がある程度納得した選挙改革案をつくらなければならない。従って、個々が話し合う必然性が生まれるのである。また、話し合うためには、各自が選挙改革案を出し合う必要がある。つまり、自己の考えを何らかの形で表現し、吟味し合う必然性が生じるのである。

このように、単元にテーマ性をもたせ、自分の考えを表現できる場を設定することで、授業における相互作用としてのかかわりを生み出すことができると考える。

事実判断場面を充実させる

授業における相互作用としてのかかわりを生み出すため、これまでは「意識的に価値判断場面を導入する」ことを行ってきた。そのメリットは、「相手を納得させるために子どもが認識を関連づけて主張を構成した」「認識や価値観のズレから、積極的に討論に参加していた」などがある。一方、デメリットは、「討論のゴールが見えない」「自分の意見に固執し、事象の意味を客観的に考えられない」などがある。そのため、議論のテーマになっていることがなぜ問題となっているのかということや社会的・歴史的背景とのつながりが見出せないといった課題が生じてきた。

そこで、「事実判断場面を充実させる」ことも、授業における相互作用としてのかかわりを生み出す手だてとして取り入れる。事実判断とは、文字通り「事実である

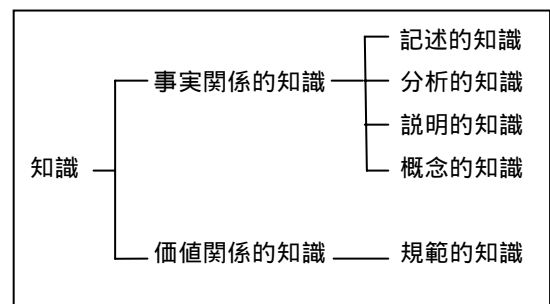


図2 岩田氏による知識分類

かどうか」を判断するものである。図2の岩田氏の知識分類を用いて説明すると、豊かな記述的知識や分析的知識に支えられて説明的知識を導き出しているかということである。

このよう事実判断場面を充実させるためには、「社会的事象から解釈したことを自分の言葉で語らせ、その語りを吟味し合う場を設定すること」「その子なりの解釈の仕方を、他の子どもと共有できるように教師が介入すること」「解釈したことが本当にそう言えるのかを子どもに問い返すこと」などが必要となってくる。そのことで、一人一人が解釈した考えをかかわりの中で吟味する場を生み出すことができると考える。

以上が、今年度の研究から明らかになった授業における相互作用としてのかかわりを生み出す手だてであり、教師が「教えること」である。これらの手だては、「社会とのかかわり」とも密接に関連する。つまり、授業における相互作用としてのかかわりを生み出すことが、社会とのかかわりを生み出すことにもつながるのである。

(3) 自己とのかかわりを生み出す

自己とのかかわりとは、自分の学びをよりよいものへと方向づけようとするために、自分の学びを対象化し、振り返ることである。社会科学習の中で振り返ることは、「何を学んだのか」という学びの内容だけではなく、「どのように学んだのか」という学びの方法も含む。このような自己とのかかわりを重視しようとする理由は二つある。

一つは、既存の社会の見方・考え方に対するメタ認知を促し、より多面的な社会の見方・考え方を構成することができるようになるからである。もう一つは、資料活用の仕方や社会的事象の捉え方などのいわゆる学び方が、単元を越えて転移するからである。

表1は、自己とのかかわりを促す道具である。これらを用いることで、社会的事象の意味や価値、事象の見方や考え方、学び方を、子ども自らが見いだしていくようになる。これは、自己とのかかわりにおける「教えること」である。しかし、子どもに道具を使わせるだけでは、その意味を見いだせないだろう。従って、このような道具の使い方や意味を伝えることも教師の「教えること」に含まれてくると考える。

表1 自己とのかかわりをうながす道具

	ツールミン図式	イメージマップ	振り返りカード	座席表
使い方	自分の主張・根拠・理由づけを書く	事象からイメージすることをウェブ図として表す	授業における認識内容、学習方法、今後の学習の見通しなどを記入する	話し合いの際の主張や理由を、座席の形にした一覧表にする
振り返り内容	自他の主張・根拠・理由づけの関係が妥当かどうかを検討する。	認識の量・関係・概念の種類が時系列でどのように変化しているか、また変化しているのはなぜかを検討する。	わかったこと、気づいたこと、疑問など、学習と自分とのかかわりを検討する。	自他の主張や根拠の差異とその理由を検討する。
価値づける内容	<ul style="list-style-type: none"> 根拠の多様性 根拠の確からしさ 主張と根拠の関連性 主張への反証的な検討 	<ul style="list-style-type: none"> 記述数の増加 記述概念の分類、増加 概念の関係づけ 時系列の記述の変化と学び方の関連 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の認識、判断 今後の学習の見通し 学び方 	<ul style="list-style-type: none"> 主張の反証的な検討 根拠となる事象の確認

3 「教えること」の明確化から見えてきた新たな「学ぶこと」

ここまで、三つのかかわりとそれらを生み出す手だて、及びそこから見えてきた「教えること」について論じてきた。この中で見えてきた「学ぶこと」は、「社会科固有のものの方・考え方」「社会科における知識のとらえ直し」の二点である。以下に、その内容を示す。

(1) 社会科固有のものの方・考え方を学ぶ

・武士の世の中を学習する前は、「武士は戦いばかり」と思っていました。でも授業をしていくごとに、たくさんの文化ができたこと、ご恩と奉公の関係、元寇のことなどがわかりました。すべてが今の日本の暮らし、文化などとながっていて、国語の教科書にあった「生き物はつながりの中に」のようだと思いました。次、戦国時代のことを学習する時も、前の時代とのつながり、今の日本とのつながりなどを考えて学習したいと思います。

これは、6年『『武士の世の中』研究レポートをつくろう』の学習後に子どもが書いた振り返りの一部である。子どもたちは学習の中で、「過去の歴史的事象との比較」「現代社会との比較」「問題となる歴史的事象がなかったらどうなるか」といった思考方法を用いて、歴史的事象を多面的にとらえていった。その一部が下線部からも伺える。また、この単元後にも、他時代との特徴と比べたり、他時代の出来事から予想したりといったことを行っていた。

このように、かかわりの中で事象の意味や価値を見いだしてきた子どもたちは、「(過去と、違う立場の人と、異なる場所と、事象と事象とを)比べる」「類推して考える(～だから...だ、～ということから...と考えられる)」といった社会の見方・考え方を学んでいくと考える。

(2) 社会科における知識をとらえ直す

多面的に社会的事象をとらえようとし、その意味や価値を見いだしてきた子どもたちは、社会科で知識とされているものが絶対的なものではないことに気づくだろう。それは、立場の違い、社会状況の違い、時代の違いなどによって、社会的事象の意味や価値が異なるからである。

では、今の知識が全く無意味なものかということそうではない。まずは、社会をとらえる枠組みづくりを現在の社会におけるスタンダードとされる知識(学習指導要領や社会科学の知見に基づくもの)をもとに形成する必要がある。しかし、大切なことは、この社会をとらえる枠組みを批判・検討する場を設定することだと考える。

社会をとらえる枠組みを批判・検討するためには、事象に対する自分の解釈を表出させ、検討し合うことが有効だと考える。例えば、「価値判断場面で自分の考えを主張する」「劇やレポート、新聞などの表現活動に取り組む」「実際の社会活動に参加し、活動に対する評価を受ける」などが考えられる。このような活動の中で、社会科における知識がどのような価値観に支えられているのかを学んでいくと考える。

以上、二点が「教えること」の明確化から見えてきた「学ぶこと」である。このような学びを促進するためには、学びに対応したさらなる教師の意味づけや価値づけが必要になってくるだろう。

(高山 宗寛, 小寺 研)