

考える小学校社会科をどう創るか

～実践：暗記からの脱却～

明星大学教育学部教育学科 客員教授 泉 長 顯

1 本主題を考えた背景

AIの技術が社会を根本的に変え、これから先は深層学習（Deep Learning）が登場し、アダプティブ・ラーニング（Adaptive・L）の社会実装に向かっている（松田：2018）という。そして、これは現実だ。日本は、世界に遅れをとっているともいう。

そのような時代に、なぜ社会科は「暗記」のイメージが強いのか。否、暗記教科としてのイメージがあるということ自体に問題があるとは思わない。社会科の授業そのものが変わっていないということが問題なのだ。もう、20年も前に遡る。これでやっと理解するだけの社会科から「考える社会科になる」と期待を寄せた。小学校社会科は10年毎に指導上の特徴を示してきた。各学年の内容に示されているとおり、平成元年に「調べて理解する」社会科が現れ、平成11年には「調べて考える」社会科となり、平成20年には「調べて考える」社会科が継続され、平成29年7月は「考え表現する」社会科になった。令和2年、学習指導要領は新しくなって、小学校は本格実施となる。

この流れから考えれば、現在の学生たちが小学校で学んだ社会科は「考える」社会科であるはずだが、そのイメージは無いようだ。また、通信教育のスクーリングに参加する受講者には現職教員も少なくないが、これら受講者たちは“自分が受けた社会科の授業”のスタイルを子どもたちに提供しているという。

2 9割を超えた「暗記教科」のイメージ

本学にて授業をすることになってから、受講生には、毎年“自らの社会科体験に触れながら、これからの社会科はどうあればよいか”について記述してもらっていた。それは、自らが小学校教員として社会科の授業を受け持ち、社会科は暗記教科ではないんだと自分に言い聞かせて児童と向き合ってきたからだ。そして、幸いなことに通信教育の初等社会科教育法、群馬県特別講習の初等社会科教育法に携わることができ、学部学生と同様の答えを回収してきた。

果たしてその結果は、ほとんどが“覚える教科としてのイメージ”または“暗記教科”或いは“先生の説明を聞くだけの時間”としてのイメージしか残っていないという記述内容だった。時に、50人に1人か2人が“私は調べ物をするのが楽しかった”と答えてくれた。ただ、これらのイメージは必ずしも「小学校に於ける社会科体験」だけでなく、中学校及び高等学校での体験も影響しているのだろうと思う。

その内容とは、次のようなものである。

（1）本学受講者の場合

- 私が小学校の頃の社会科の授業で、どんなことを考えていたかを思い出そうとしても全く思い出せません。ただ教科書に載っている年号、歴史上の人物、戦いや出来事などを調べたり、まとめたり、覚えたりする学習活動が中心でした。そのため、恥ずかしながら、今でも私は歴史は好きだけれど、それは覚えるのが得意なだけで、出来事の背後にあることや故人の想いについてほとんど考えたことがありません。考えたのはこの授業のみだからです。
- 知識の受け入れと暗記の力を身に付けることだった。また、歴史・地理の内容に関して、教科書を読み、覚える部分に線を引き、テストのために覚える、その繰り返しであった。考える部分を思い出

してみても、それはプリントや教科書の中だけの範囲であり、自分の生きているこの社会と照らし合わせたり、私自身の考えについても、なぜそう考えるのか、そう考えた背景は何かなどというところまで考えることは無かった。

- 今思えば、一つのことにに関して真剣に考えたことは無い。基本的には先生対自分だという感覚で、プリントの穴埋めをして、教科書を読んでという印象だ。歴史に関しては“覚えるもの”と思っていた。

(2) 通信教育スクーリング受講者（現職等経験者を含む）の場合

- アクティブラーニングとは、今求められている授業の姿であり、昔ながらの“先生に教え込まれる授業”を受けてきた私にはまだ理解が足りない。
- 本スクーリングや課題の取り組みによって、私は「その科目の知識・技能を超えた何かを子どもたちに伝える」ことが教育の使命であると感じてきた。一方で、私は今まで知識を重視する授業を受け育ってきた。受験用の授業といってもよいのだろうか。
しかし、知識のみの授業ではテストが終わったあとに忘れてしまい、その子どもに何も残さない。我々は、それを変えていかなければならない。
- 私は日々子どもの前に立ち、授業のようなものを行ってきた。計画を立てる際に常々「子どもの発言を尊重しよう！ 主体的な活動にしよう！」と思案しているが、実際には教師主導の活動になってしまうことばかりであった。それはきっと、心では子ども中心に思っている、頭では「良い活動を」「整理された綺麗な活動を」と、自分が描いているゴールに向けて子どもを誘導しているだけの授業を“適切”だと思い込んでしまっていたからだろう。

受講者が書いてくれた表現は様々だが、この原因は受験にあるということは度々聞く話である。中学校・高等学校の社会科担当教員が「高校受験のため、大学受験が知識を要求しているから」暗記教科になっていると言うらしい。

だが、受験という切羽詰まった機会を待たない小学校でも“先生の説明だけの授業”や結果として暗記を要求する授業は普通に行われているのである。原因は、受験のためだという建前をとっているのであって、小学校教員が「考え表現する」社会科を創れないからではないのか。

3 社会科実践研究者の授業観

上記の受講者たちの感想を読んでもうくだされば、「そんなことばかりではない」と、社会科を研究対象としている実践者諸氏は思うだろう。少なくとも私は違う、と。

だが、多くの小学校社会科の授業の実情は、これら受講者が記述している内容と一致しているのではないだろうか。即ち、先生の説明による授業、プリント穴埋めの授業、覚えたことをテストする授業である。

筆者は教員4年目から民間の社会科研究会に所属し、先輩研究者方から多くの教えをいただいた。その研究会の月例会では毎回、実践報告が提供されていたが、およそ教え込みの授業には出合うことはなかった。所謂「問題解決学習」が主流であったし、どの学年からも授業記録が開示され、教師の問いかけの実態や子どもたちの反応ぶりが読み取れた。

この長い間の経験から、筆者には教え込みの社会科がどのようなものか、研究会の推進役を終えるまで、逆に観ることが無かった。

研究的な実践に絶えず触れている実践研究者は、自らの授業スタイルが一般に行われている授業だと感じてしまうのではないか。なぜなら、研究授業と称する授業のほとんどは先輩研究者たちの指導を受けた指導案による授業であるからだ。教師になって数年の実践者の場合、研究授業となると自分が描いていた

授業ではなく、先輩研究者が描いた指導案通りの授業を行うという納得のいかない授業をお見せすることもあるのだ。

即ち、社会科実践研究者には常に“新しい課題に挑戦する授業”が提供され、まさに今学校現場では“新しい課題に挑戦する社会科の授業”が着々と進められているかのように映っているとさえ思うのである。そして、先生の説明による授業やテストのための授業の多くが毎日繰り返されていることへの危機感も芽生えず、「新しい授業像は考え表現する社会科だ」と主張していくのだろうと推測する。これは筆者本人の経験と強い反省そのものである。

4 学生の記憶に残る、社会科は楽しかったとする“普通の授業”

受講者の学生の中には、私は暗記を要求される授業ではなかったという者もいる。その例が50人に1人か2人であるが、社会科研究会に所属していた筆者にとってはこれこそ“普通の授業”であった。内容は次の通りである。

「私が小学校の時に一番覚えているのは、(6年)大仏についてと(5年)米づくりについてである。この二つの単元は調べ学習であった。大仏の授業では、大仏の大きさを調べ、その大きさに実際に新聞紙を使って大仏を作ってみるというものであった。そして大仏について調べたことを紙大仏に貼り、……省略……。米についての授業では、どの県でどんな米が採れて、その県にどれだけの利益があるかなどを調べ、県ごとにPRをする。これら二つに共通しているのは、与えられた知識よりも自分で求めた知識の方が他の授業に比べて多いことである。」

こうした授業が最良であるか否かは判定できないが、子どもたちが自分の主張に責任を感じて取り組んだらということとは想像できるし、小学校で学んだ社会科が鮮明に残っているという事実を価値あるものとして認めたい。同時に、学習というのは“先生に新しい知識を授けてもらう”こと以上に“自らその必要を感じて探し活用する”ことによって子どもの何かを変えていくものではないかと思う。身に付いたものが行動を起こすからだ。

5 社会科は暗記中心だったというイメージは、なぜ残るのか

筆者は学内の初等社会科教育法の授業では、できるだけ現場の子どもたちの生の姿を紹介し、社会科の授業はどうあればよいかを受講者に問うている。

紹介した授業の大まかは下記の通りである。これを「授業A」としておく。

【単元名】お店ではたらく人々のしごととわたしたちの暮らし(第3学年)

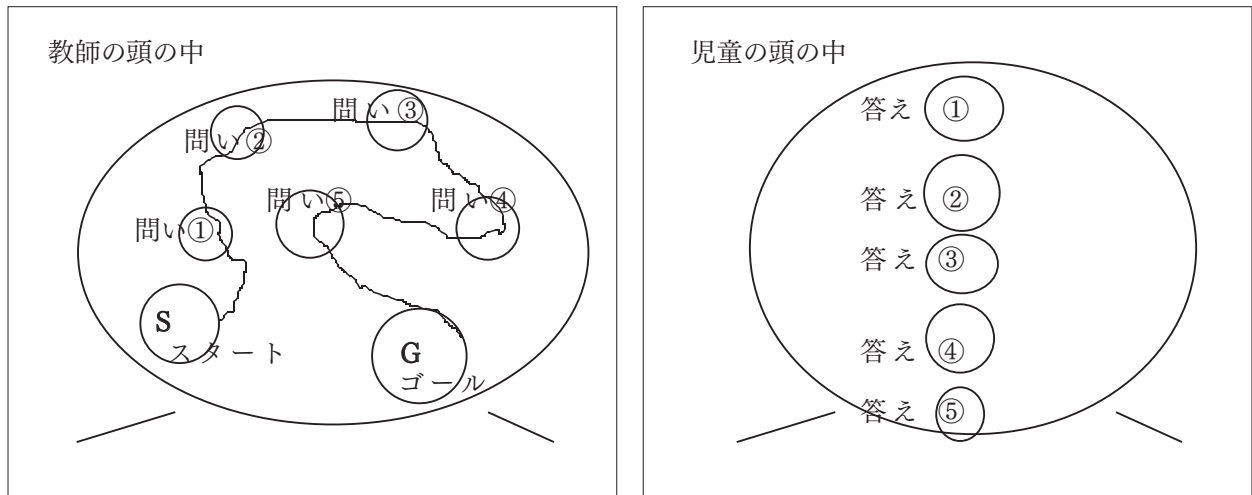
【ねらい】お店の仕事は、わたしたちの生活を支えている。(平成20年学習指導要領)

① 授業Aの流れ

教師の問いかけ	児童の反応
T① これはこの前見学に行った所の地図です。 何の地図だか分かりますか。 学校の位置を指で指してください。	C① お店 (指で指す)

T② ここにコンビニがあります。 ここにもありますね。	C② セブンイレブン
T③ 色々なものを売っていますね。	C③ ファミリーマート
	C④ 焼き芋もあった。
T④ 佐藤君と近藤君は、どんな関係？	C⑤ 友達
T⑤ では、私たちとお店は？ 何かで、つながっています。 さあ、考えを書きましょう。	C⑥ 先生、何書くの？

② 受講者が分析した結果を表した図



この事例は極端だが、筆者が観察した授業である。授業記録の分析に当たった受講者の一人は「先生は自分で描いた線路があって、スタートからゴールまで論理展開も決まっている。スタートから問い①に結ぶ線は先生が決めて、子どもは問い①にだけ答えればよい進め方になっている。問い①から問い②に進むときも同じ、子どもは何も考えてはいない」と。発言者に対して「あなたが言いたいことは、こういうことですか」と筆者が黒板に表したのが上記の図である。

つまり、教師には児童に考えさせるべき“本時の課題”は理解されていて、その課題を常に意識して問いを発しているわけである。しかし児童は、質問に答えることが“よい子の学習態度”となり、「お店、セブンイレブン……」と反応を見せる。この場合、児童らは自らが答えた①②③④⑤に何の関連もなく、“学習の時間”を終えたのである。

第5学年の産業に関する単元や第6学年の歴史単元では、授業Aの展開様式で進められた場合、児童発言の“先生に言われた①②③④⑤”は重要語句として、テストに出題される。こうして児童は自らの論理とは離れた一つ一つの地名や産業名、年号や人名を或る一定期間、知識として保存するのだ。

6 暗記を要求するもう一つの理由

教師の力量というものだろうと思う。「私が教えたことを、どの程度覚えているか」が評価の基準になっている場合がある。

第6学年の我が国の歴史を例に、評価のあり方を観てみよう。二学期のテストとして実施された「天下統一」と題した作文の評価である。

◇たけお君の作文

天下統一の事業を一番初めに始めた人は、織田信長です。

戦乱の世を生き抜いた信長は、鳴かぬなら殺してしまえホトトギスのように気の短い人でした。この人はものすごく強くて頭がよかったので、……略……もっとすごいことは1543年に伝わったてっぽうを戦いに使ったことです。このおかげで色々なことが変わりました。戦法も城の造り方も……。

だけど、信長がまとめたのは大名だけ、それも「力」でなので、まだ天下統一ではない。

信長が殺された後、これを引き継いだのが秀吉で……略……検地はその土地の善し悪しをみて年貢の量を決められる。農民も土地から離れられなくなった。あとは刀狩だ。これで一揆を起こさなくした。こうして一番最初に天下統一をしたのは秀吉だった。

天下統一というのは、大名も農民もみんな、その一人の考えが国の考えになるのが天下統一だから、秀吉は完全じゃ無かったと思う。

秀吉が亡くなった後、引き継いだのは家康です。……略……

戦乱から続いて三人の大名が引き続きやってきたものがついにできたけど、結局は「力」だった。「力」だけでは人の気持ちは変えられるはずがないので、これは、本当の本当の天下統一ではないと思う。
(下線：筆者による)

この作文は、指導者が“よくできている”内容だとしてピックアップしたものである。理由は、授業で取り上げたことのほとんどが記述されているということであった。そして、人物に関する評価や時代の移り変わりが表れている、と。

この場合の評価は、学習事項が網羅的に記憶されているかということになるのではないか。よって、学級の全員の児童の作文は“どれだけのことが書かれているか”という観点から評価され、その学期の評定に結び付いていく。児童個々は当然、どれだけ覚えているかを先生は見ているという受け止め方が定着するようになる。

評価に関する、別の観点からの問題点がある。下線部分である。

指導者は、天下統一という意味が理解されていないのではないかと疑問を持つ。つまり、統一というのは、国中の人間の考えが支配者の考えに同調し、同じようになることとして解釈しているから授業の流れと異なるという評価だ。

だが、指導者は評定も終えた後から“たけお君の心”に気が付いた。たけお君は級友からの圧迫に耐えていたのだ。この下線部分は、どんなに圧迫を受けても「僕は言いなりにはならないぞ」という訴えだったのだ。先生、僕のことを解ってくださいということだったのかもしれない。

教師はややもすると“うまく説明できたから、子どもたちは分かってくれただろう”と思いがちだ。でも違う。解釈はそれぞれだというのが現実ではないだろうか。たけお君と同じ学級には“ホップズ”もいたのに、指導者は全く気が付かなかった。

7 6年児童の中に“ホップズ”がいた

教師に力があれば、児童の発想に目を輝かせたであろうことが起きていた。はるみさんという児童が書いた「天下統一」には、授業内容の順を追った記述は無い。おそらく、当時の指導者は教科書に沿って、内容を細かく指導することに傾注していたのだらうと思われる。そして、はるみさんが考え付いたことを指導者自身が授業では扱っていない。また、たけお君と同じようにピックアップされることもなかった。

– 6 –

えなかった。

ただひたすら歴史とは「覚えるものだ」と思っていたのは、授業者だったのだ。

8 「社会」とは何かを考える必要がある

はるみさんのような児童を正當に評価できるには、「社会」を追究する必要がある。今、社会的な見方・考え方、或いは社会的事象の見方・考え方が働くように指導が求められるようになった。

こうした中で目に付くのが“よりよい社会を目指して”や“社会の形成者として”などの表現である。いったいその「社会」とは何か、その意味を紹介している“社会科関連の本”が見当たらない。ほとんどは教材の扱い方の紹介であり、「社会とは」という項目が見当たらないのだ。

はたまた、社会科教育の課題といえば、書物の中では生活科との関連や総合的な学習の時間との関連、道徳との関連があるようだ。筆者にはさほどの興味はない。そうした関連を追っても社会科の授業自体は変わらない、否、変わっていくとは考えられないからだ。そして、幾つかの書物の中に、社会科教育の課題を「社会をどうとらえ、どう指導していくか」と設定している箇所は、文部科学省関連書物以外には見付けるのは難しい。

社会科教育の受講者たちに問うてみた。「社会って何、どんなもの？」と。ほとんど答えがない。考えたことが無いらしい。それでも問いを続ける。

受講者は隣席としばらく話し合い、人間の集まりとか、生きていること、生産している姿、全部など出てくる。混沌とした中で、ようやく「人間が生きていること」「人間の生き方」などとして落ち着いていったのである。

ここで、社会とはこうだと言っても、受講者にはほとんど価値はない。例えば「マルクス主義によれば、人間社会は歴史法則によって支配されている。この法則は絶対的（科学的真理）だから、動かすことはできない」（橋爪）とか、「レヴィ＝ストロースは、コミュニケーションのシステムであるという言い方をしている。社会のいちばん基本的な形は、交換のシステムである。」（橋爪）などは、現在抱えている社会科教育をどうするかを考える材料になり難い。

そこで社会というものをどのように追究していったらよいかを考えさせるために、筆者の授業に於いて次のアンケートを始めてみた。

次の①②③のうち、どちらが人間らしい生き方だと思いますか。

あなたの考えに近い方を選んでください。

①（ ） 人間は自由だ。だから、自分の目標をつくって、その実現に努める。

②（ ） 人間は何らかのルールをつくって生活している。だから、社会がよくなる新しいルールづくりに努める。

③（ ） どちらでもない。

結果は次の通りだった。（総計124名）

①人間は自由だ 49%	②新しいルールづくり 37%	③ 14%
----------------	-------------------	----------

このうち③の「どちらでもない」の回答者には、理由を書いてもらったが、そのほとんどが②に近い考え、即ちルールは必要だがその中で自由に生きるという内容であった。

感覚的ではあるが、昭和43年から45年の頃と比べると、①の人間は自由だという考えが減少しているのではないと思う。あの頃は、東大紛争の前後で、マルクス主義から次第にサルトルの実存主義に移行し始め、学生は自由を叫んでいたように思う。「社会」というものは常に変化している、だから、人間の生き方と考えていいのかもしれない。

このアンケートの結果は果たして「よりよい社会」をつくるという場合、それぞれがどのような社会像を描くのか、また授業の最終段階で調査してみたい。

9 大学にしかできないことがある

小学校現場ではできないことがある。

小学校では、周知のように担任が授業を行う。この担任個々は専門とは言えないまでも研究教科を持っている。言わば、外部とのやりとりをする窓口が必要で、社会科のことなら社会科担当が折衝し、理科なら理科担当が行うということである。各年度の予算編成について、各教科から要望を提出するが、その準備のための学習も行う。

また、毎月行われる教職員研修への出席があり、筆者はたまたま社会科担当であったため社会科の研究部会に進んでいったが、それぞれの教員は各研究部に所属する。小学校教員は担当する学年のほとんどの教科の授業を受け持つが、研究科目は1教科なのである。

こうした事情から、社会科の授業は小・中・高等学校の体験を基にして行われていることが多いと考えられる。暗記教科のイメージを膨らませる授業は、教師によって受け継がれているようなものである。

そこで考えられるのは大学の教員養成の課程において、どのような授業が暗記を要求している授業なのか、どのような授業が児童の「考え表現する」力を育むのか、受講者に理解を求めなければならないように思う。

その一例として、『望ましい授業の紹介』ばかりでは望ましい授業の構築は難しいということが挙げられると考えている。

それは、現場では自分自身の授業が“望ましいとされる授業”に似ていると思うことがあるからだ。教室に一人になると周りのレベルが見えず、自分の修正すべき課題が見えないのである。

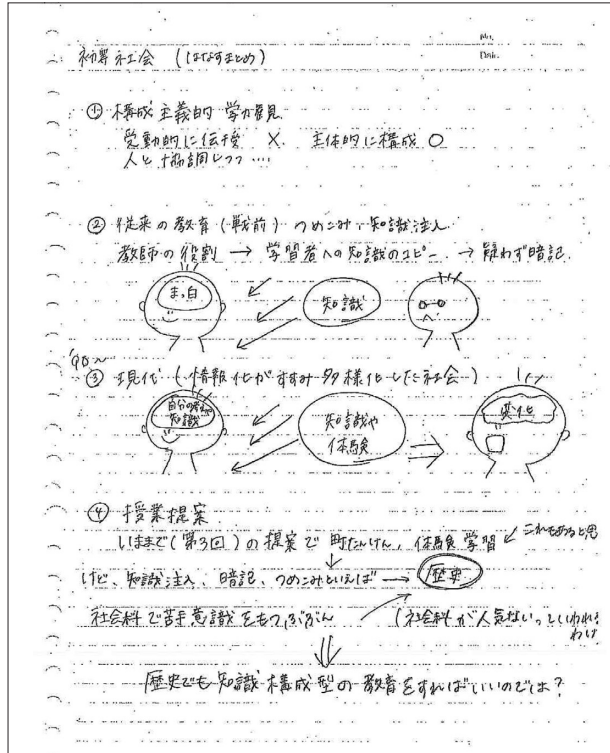
スクーリングに於いては、現場で担任をしている受講生もあるが、個人的な質問内容には「私は教科書を読んで、意味を説明していますが、どこが問題ですか。どうしたらいいですか。」というものがある。社会科の教科書が事象の説明に終始しているから、実際に社会科の授業というものは、初心者にとってはそれほどに難しいものなのだろうと思う。

小学校教員が全教科にわたって専門的な研究を行う、または研修会に参加するというのは現場では無理だ。小学校教員を目指す者は、専門コースが無いというより、自分の得意とする教科、或いは研究対象とする教科領域を決めることが求められると思う。その自分で研究科目として選択した教科を通して、望ましい授業の姿も、修正すべき授業の姿も学ばなければならないと、期待を込めて言いたい。

10 暗記からの脱却を何から手掛けるか

【1】受講者Kさんの暗記から脱却する方法

先に取り上げた「授業A」の分析の後、ではどのような授業にすればよいか提案を求めた。するとKさんは、提案のための図示と文章を用意してきた。主張はこうである。



○知識構成型 (または知識構成主義) に授業を変えていく。

- 課題を見出し、解決するための思考力・判断力・表現力等、生涯にわたって学ぶことが求められている。
- 構成主義的学力観
受動的に伝達されるのではなく、主体的に構成される。「知」とは個人の頭の中に貯め込まれることではなく、自分の周りにある人やものと対話し協働しつつ、主体の認知メカニズムを通して構築される。
- 教師の役割は、学習者への知識のコピーであった。当時は児童も疑わず暗記していた。情報化・多様化した社会では、児童も変化しているはずである。

このKさんの主張は、実川真由・元子著「受けてみた フィンランドの教育」の中にも共通した内容

が見られる。娘のフィンランド留学の体験記を中心とした次の内容である。

最初のころは内容や英語力以前に、まず「エッセイを書く」というフィンランド人なら小学生から鍛えられていることの基本が全くできていなくて、先生は驚いたらしい。人に何かを伝える文章ではなく、自分でも何を言いたいかわからないまま堂々巡りをして終わっているような内容だったことは、私(母)にも想像がついた。先生からのコメントは厳しく、「自己満足で終わらせず、言いたいことを他人に伝えるために考えて書くように」とか「資料として集めたことを並べるだけでなく、自分の意見を必ず書きなさい」と注意されている。(実川)

受講者Kさんが、児童が自らの考えを構成するようにすべきだというのは、求められる答えを暗記する学習スタイルから抜け出すべきだということである。

【2】板書のあり方を変えたらどうか

教育現場・小学校では「板書計画」というものがある。筆者はこれを、ほどほどにという観を持っている。昨今では、学習指導案にカラー刷りの板書計画があり、珍しくなくなってきた。準備段階で板書をしてみて、それを写真に撮り、学習指導案に掲載するのであるが、授業の実際に於いて全く同じ板書が誕生するのである。

この板書準備の意味するところは、教師の路線に乗せる、先の「授業A」ではないかと思うのである。なぜ、児童は教師が準備した通りに反応し、板書は完成するのか。

これまで板書に関する計画は、児童の考えを引き出す内容、重要な用語や内容を伝える手段として、さらに「授業」のまとめとしての機能が求められていたと思う。

だが、それは理解を求める「以前の授業の考え方」であろう。

今回、学習指導要領が改訂された。深く学ぶという表現には「理解」というもののとらえ方が変化しているように見えるが、背景には J. マクタイ の理論があるとの情報がある。その理論とは次の「理解の6側面」のことであろう。

◇ 理解の6側面（G. ウィギンズ／J. マクタイ）

私たちは、成熟した理解は多面的に構成されるという見解を発達させた。理解という概念を6側面でとらえる見方である。すなわち、真に理解しているとき、私たちは次のようなことができる。

- 説明することができる
- 解釈することができる
- 応用することができる
- パースペクティブをもつ
- 共感することができる
- 自己認識を持つ

理解の6側面から考えると、暗記したことを再生するということや、教えたいことをノートに筆記させるということが「深く学ぶ」ことにはなりそうもない。

今、「考え表現する」社会科の授業作りには、児童の追究の軌跡をとらえ、児童が自分たちは何をどのように追究しているのかを分かるようにしていくものではないか。即ち、その時間の展開次第で、教師が児童らの考えを図解できるくらいの技量こそがあって、空白部分を常に確保することが板書計画には必要だろうと考えている。

教師は、自分が教えたいことをのみ黒板に整えるのではなく、児童の発言を巧みに整理する力を身に付ける必要があるのではないだろうか。

【3】教師の発する「問い」をこそ深く吟味すること

「授業A」と比較して、教師の問いが児童の思考を深めている授業を「授業B」としよう。この授業Bは、教師が常に児童の追究の矛先を探り、新たな問いを生み出している。また、授業の全体構成は、児童と教師のやりとりが学習課題を挟んで、常に学習課題の解決に向かう姿がある。その一部を紹介してみよう。

【単元名】古い道具と昔の暮らし(第3学年)

【ねらい】古い道具を調べて生活の変化を追究する(平成20年学習指導要領)

① 授業Bの流れ

	T：教師の活動(発問)	C：児童の反応
T①	100年以上前もこうやって人間には道具がある。人間にとって道具とは何なのでしょう？ 今日はこのことを班で交流しましょう。画用紙に書いて。 質問はありますか。	
C①	何個ぐらい？	
T②	1個にしましょう。これだというもの。 ……グループでの話し合いが始まる。	
T③	それでは出そろいました。なかなかまとまらなかったという声もありました。途中で付け足しがあったら、それも言ってください。	
C②	2班は「便利な物」で、物がないと生きていけないからです。 僕の意見は生命の源で、理由は、なんか赤ちゃんとかお年寄りには道具がないと体調が悪くなったり、健康でいられなくなったりする。赤ちゃんとかお年寄りには特に大事。だからこういうこと。	

C③	僕たちは、くらしを支える物。理由は道具がないと生活できないから。道具がないと切ったりできないし、焼かないと食べられない物が出てきたら食べられないから。
T④	食べ物のこと？
C④	食べるためには道具が必要。
C⑤	4班は、道具は人間が作ったから、知恵がないとできない。生活を支える前に、知恵が集まって道具ができた。
C⑥	私たちの班は、大切な物で、理由は、毎日使っていて便利でなかったら困るからです。 ……省略……
T⑤	では、その部分は違うのではないかとか、もう少し詳しく聞きたいことは？
T⑥	生命の源とか言っていましたが、それと赤ちゃんやお年寄りと言っていましたが、他の人はどうなの？

② 教材との対話が成り立っている授業

授業Aが、教師のみが学習課題を念頭に置いて発問を繰り返すのと違って、授業Bは、教師が児童の学習課題を踏まえて発問し、児童は学習課題を意識した発言をしていることが分かる。さらに、教師は児童の論理をできるだけ受け止めようとしている。

このような授業では、児童は正解のない課題に向けて追究することになる。一つしかない答えを覚えるのではなく、児童が必要な知識を求めて考えを構成していく授業が今後待たれるのではないと思う。

【4】教師の発する「発問」の考え方と「教材構造図」

発問についても、異なる考えがあることは承知している。

筆者は課題解決に向けて、児童の発想を引き出すことを「発問」の大切な部分と考えているが、異なる考えでは、指導の目標に向かわせるために発するものが「発問」だという主張も目にする。

これまで知識理解を重視してきた教育観においては、子どもの考えの構成というより如何に理解させるかという方法上の課題があったと思う。この問題は「教材構造図」との関連もある。

教材構造図の中で、到達させたい目標は最上段の中心概念と言われる部分にある。いわば、授業の目標は中心概念を児童の表現の内側に見出すことである。これは筆者が民間社会科研究会に所属していた時の一場面であるが、講師から「発問についてそれぞれどうしているか」と質問を受けた。当時推進委員長だった私から答えを始めたが、部員一同が同じことを言ったのである。

「中心概念の内容を言わせようとして発問しています」と。講師の方は大変驚かれた様子で、「じゃあ、言わせているのか」と笑われた。

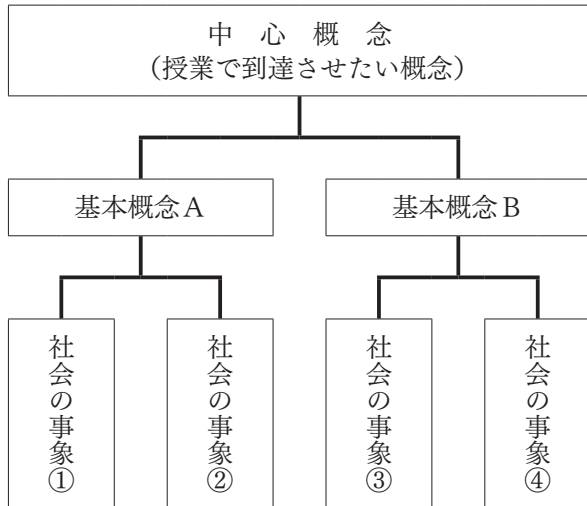
内容の理解を求めている時代は、到達点に向かわせる発問が大切にされていたと思うが、児童が“何が分かり、何ができるようになるのか”を追い求める社会科にするには、児童の課題解決に向けた発想を引き出す発問を心がけていくべきだと思う。

11 考える社会科の構想に向けて

『学習指導要領にも使われる「生きる力」という言葉も、英語では“zest for living”（生きる喜び）のことである。A I時代の「生きる力」とは、「失敗を楽しめること」「チカラを抜くこと」「共感すること」「熟考すること」「論理的に考えられること」「納得して行動すること」など、まさに「面白く生きることができる」ことではないか。』と松田(2018)は言う。

社会科は、印象として過去の遺産を紹介する内容で構成されている。「過去はこうであったと説明されれば、児童は“そうなのか、ふーん”と思考が停止する」とは、受講者の意見だ。

社会科に於いては未来を考えるという面白さが実に足りない。プログラミングの重要性が叫ばれても、現在の社会科が受け継がれていくばかりでは“暗記”は変わらない。



左の図は社会科の学習指導案を構想するときの「教材構造図」の一種の型である。通常は社会の事象①②③④と理解を求める授業を行うというのが当たり前のようになっているが、筆者の授業では逆に社会の事象②を抜いて、基本概念Aの社会の姿が構築されるには、社会の事象②にはどのようなことが必要か、という授業を実施している。また、毎時間に「探究のポイント」を設定し、そのポイントからの意見を求めている。“この事例で、児童は社会をどう見ようとしているか”等である。

そしてさらに、A I時代に熟達した将来の教員を如何に育成するかも含めた「小学校社会科の新しい姿」を模索しなければならない。

参考図書

- ・綾部恒「文化人類学15の理論」中公新書 1999 PP.134-135
- ・橋爪大三郎「はじめての構造主義」講談社現代新書 2002 PP.100-103
- ・三田誠広「実存と構造」集英社新書 2011 PP.96-99
- ・村山祐司編「21世紀の地理」朝倉書店 2012 P.26 P.166
- ・「教育の情報化の動向と課題」教育展望10、教育調査研究所 2018 P.7
- ・「A I時代の教育～A I時代に身に付けたい資質・能力とは～」教育展望7・8、教育 調査研究所 2019 PP.5-6
- ・直江清隆、越智貢「自由とは」岩波書店 2012 PP.19-20
- ・実川真由、実川元子「受けてみたフィンランドの教育」文芸春秋 2008 P.121
- ・G. ウィギンズ、J. マクタイ「理解をもたらすカリキュラム設計～「逆向き設計」の理論と方法～」西岡加名恵訳 日本標準 2018 PP.99-125
- ・小学校学習指導要領解説社会編（平成元年、11年、20年、29年）文部科学省
- ・中学校学習指導要領解説社会編（平成20年、29年）文部科学省