

社会認識を深めさせる社会科学習指導方法の研究

- 「話し合い活動」の在り方を考える -

鹿島市立七浦小学校 教諭 大町 直也

要 旨

本研究は、社会科学習において社会認識を深めさせる指導方法を、話し合い活動を中心に検討したものである。社会認識を、社会について知る働きとしての「知」と、その結果得られる「知識」ととらえ、公民的資質の育成の糸口を見いだそうとした。その結果、知は、問題解決的な学習の中に自己決定を含む話し合い活動を組み込むことで主体的に学ぶ力を付け、深めることができた。また、知識は、事実判断、推理という思考を経ることによって深めることができた。知識を深めるためには、知が重要である。そして、社会認識を深めさせることは公民的資質の育成につながることも分かった。

<キーワード> 社会認識 話し合い活動 知識 知

1 主題設定の理由

学習指導要領が改訂されたが、社会科の目標は変わっていない。小学校学習指導要領解説社会科編によると、「小学校の社会科は、社会生活を広い視野からとらえ総合的に理解することを通して、公民的資質の基礎を養うことを究極的なねらいとしている教科である」と定義付けられている。つまり、社会科は社会認識を基盤として公民的資質を育成することをねらいとする教科であると考えられる。そう考えると基盤となる社会認識がしっかりしていないと公民的資質の育成は難しくなる。公民的資質の育成の糸口を見いだすためにも、今回は社会認識を研究の対象とする。

人が自分の考えをもち判断するとき、当然その考えや判断は他人の考えや判断と異なることがある。異なったときどうするか。その解決の方法は話し合いと考える。話し合いは民主主義社会の根幹と考えられないだろうか。そこで、本研究では、問題解決的な学習の中で「話し合い活動」の在り方を工夫すれば、社会認識を深めさせることができると考え、本主題を設定した。なお、社会認識は、「社会について知る働きとその結果得られる知識の両面を意味する用語」⁽¹⁾ととらえる。

2 研究の目標

社会認識を深めさせるための指導方法の在り方について「話し合い活動」を中心に追究する。

3 研究の仮説

問題解決的な学習の中に、自分の考えを広げ深めさせたり、根拠を明確にした考えを交流させ妥当性を検証させたり、自分の考えを修正させたりしていく場としての「話し合い活動」を充実すれば、社会について知る働きとしての知を深めさせ、その結果としての知識も深めさせることができるであろう。

4 研究の内容と方法

(1) 研究の内容

社会認識を深めさせるための手立てを「話し合い活動」を中心に追究する。

(2) 研究の方法

理論研究及び先行実践事例の研究を行う。さらに、検証授業を行い、研究仮説の有効性を検証する。

5 研究の実際

(1) 文献等による理論研究

ア 知と知識の関係

無藤隆は、「子どもが学び考えることは知であり、その過程を通して安定したものとして成り立つと知識となる。知はそれ以前の知識を用いることだから、知識なしには成り立たない。知により知識が生み出されるから、知を通してこそ新たな知識が生まれ、既存の知識は変更・発展していく。知と知識とは相互に循環していく」⁽²⁾と述べている。これを社会認識に当てはめると、社会についての既存の知識を材料として、知という過程を経ることにより、新たな知識が生み出されることになる。知識は知の材料となるものであり、相互に循環しながら、知も知識も深まることになる。

イ 知識

知識が深まるとはどのようなことなのか考えてみたい。岩田一彦は、図1に示すように「知識の分類」⁽³⁾をしている。事実関係的知識は社会認識に関係する知識であり、記述的知識、分析的知識、説明的知識、概念的知識と深まっていく。「社会科は知識注入の暗記教科である」と言われるようなときの知識とは、「1192年に源頼朝が鎌倉に幕府を開いた」などの記述的知識を指している場合が多い。

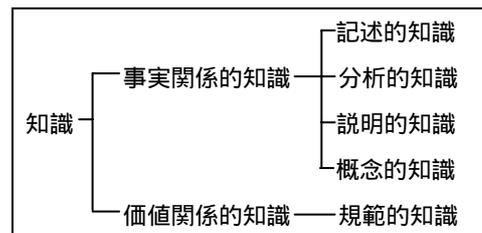


図1 岩田一彦による知識の分類

社会科は物知りな児童を育てることを期待していない。すぐに使えなくなるようなたくさんの知識を覚えさせることを目標としていない。それでは、断片的知識、応用がきかない知識、無限大にある記述的知識は必要ない知識であろうか。そうではない。記述的知識を記述的知識の状態にとどめておくことが問題なのである。知識を深めさせるとは、知覚による「事実判断」⁽³⁾によって豊かな記述的知識・分析的知識を習得させ、その知識を既存の知識として、それらの知識をつなぎ、まとめて説明的知識、概念的知識に導くことである。ここで大事なことは、記述的知識と社会事象間の一定の関係を述べている分析的知識が豊かなことである。材料が豊かでないと、質の良い知識とはならない。そして、社会事象間の関係を原因と結果で示す説明的知識、法則性を示す概念的知識へ深めるためには、「推理」⁽³⁾という思考が必要である。知識を深めさせるためには、知識を習得する過程、つまり、知る働きとしての知が大切となる。なお、価値関係的知識である規範的知識は公民的資質の育成に関係する知識であり、事実関係的知識に基づいて「価値判断」⁽³⁾という思考を通して習得される。

ウ 知

自ら学び、自ら考える力の育成が知の中心であると考え。自ら学び、自ら考える力を育成するには、「自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力」⁽²⁾が必要である。学習への意欲や関心は、心理学では「動機づけ」という用語を使って議論されてきた。「動機づけ」には、「外発的動機づけ」と「内発的動機づけ」があるが、意欲的に学ぶ児童を育てるという意味から、「内発的動機づけ」が重視されている。吉崎静夫は、「知的好奇心と自己決定が内発的動機づけの最も重要な要因(引用者による要約)」⁽⁴⁾であると述べている。また、高橋ヨシ子は、「主体性は、その人個人に内在するものではあるが、人と触れ合い、人から学ぶ、他者を通して自己を確認するなど、『他者』とのかかわりによって形成され、発展するものでもある」⁽⁵⁾と述べている。つまり、自ら学ぶ意欲を育て主体的に学ぶ力を付けるためには、知的好奇心を生み出す「教材」、「自己決定」、「他者とのかかわり」の3点が大切であり、話し合い活動の重要性も指摘できる。ま

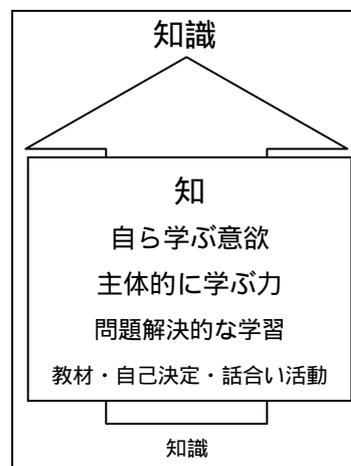


図2 知の内容

た、自ら学び、自ら考える力の育成には問題解決的な学習が必要であると考えます。

そこで、自ら学ぶ意欲を育て主体的に学ぶ力を付け、社会を知る働きとしての知を深めるためには、適切な教材と問題解決的な学習の中に自己決定を含む話し合い活動を組み込んでいく必要がある。それを図式化したものを図2に示す。知識は事実関係的知識と価値関係的知識の両方を指す。知の中には事実判断、推理、価値判断という思考も含まれる。知と知識とは相互に循環を繰り返していき、知も知識もお互いに深め、深められて相互に作用し合っていく。知が深まれば結果としての知識も深まっていく。社会についての知と知識が深まると社会認識が深まったことになる。

(2) 実践化への手立て

主体的に学ぶ力を、選択する力、仮説を立てる力、問題解決の手順の計画を立てる力、資料を収集する力、事実判断する力、情報間の関係を推理する力、価値判断する力の7つと考える。それらの力を付けるために、事例選択、予想、調査方法、部分交流、相互交流、未来予測の話し合い活動を取り入れる。主体的に学ぶ力と話し合い活動の関係を表1に示す。資料を収集する力は調査方法の話し合いと実際の調査活動によって付ける。また、外部講師に昔の七浦の様子を話してもらい、児童の意識にずれを生じさせ知的な好奇心を喚起すること、及び、自己決定により自ら学ぶ意欲を育てる。自ら学ぶ意欲が育ち主体的に学ぶ力が付くことにより、知が深まると考える。

表1 主体的に学ぶ力と話し合い活動の関係

主体的に学ぶ力	話し合い	方法と内容
選択する力	事例選択	選択理由の交流と自己決定。
仮説を立てる力	予想	KJ法的手法を使い交流。
問題解決の手順の計画を立てる力	調査方法	調査方法の交流と自己決定。
事実判断する力	部分交流	KJ法的・ランキング的手法を使い事例毎に交流。自己決定。
情報間の関係を推理する力	相互交流	調査内容の報告、及び共通視点を探す。
価値判断する力	未来予測	自分の立場を決めて話し合う。

(3) 授業実践による検証

ア 検証授業の概要

単元名 昔の暮らし、今の暮らし、未来の七浦

対象 七浦小学校3年生 37名

指導計画

【話し合い活動】使用したカードを示す。

学習問題A おじいちゃんやおばあちゃんが子どものころ、お父さんやお母さんが子どもころ、どんな道具を使っていたのでしょうか。また、どんな暮らしをしていたのでしょうか。	
洗濯、台所、暖房の中から自分が調べたいものを選び、調べる。	
調べてきたことを伝える。	
学習問題Bのり、ミカンや米がさかんに作られるようになったのはなぜだろう。	
のり、ミカン、米の中から事例選択を行う。	【事例選択】
予想を書く。予想を交流して同じ内容はまとめ、名前を付ける(視点作り)	【予想】
自分の調べ方を決める。	【調査方法】
自分の決めた調べ方で調査する。	聞き取りカード
事例ごとに交流する。同じ内容はまとめ、名前を付けて(視点作り)吟味する。	【部分交流】
自分の決めた調べ方で再調査する。	聞き取りカード
全体で調査結果を交流する。3つの事例に共通する視点を見付ける。	【相互交流】
15年後に一番さかんなのは、のり、ミカン、米の中のどれでしょう。	【未来予測】
15年後の自分が住んでいたいと思う七浦を絵と文で表そう。	

なお、学習問題Aは、初めての歴史学習であるため事例を選び調べる練習段階として位置付けた。

イ 選択する力を付ける事例選択の話し合い活動の結果

選択する力の育成では、自分とのかかわりでとらえることが大切である。まず、のり、ミカン、米の中から1つ事例を選択させた。このときの選択理由は、「家の人がいる」「調べたい」などが多かった。次に、選択理由の交流を行わせた。交流を行い、「なるほどこういう理由もある」「こういう理由で選択すればいいのか」と自分の選択理由と比較させた。参考となった理由を発表させた後、

再度事例選択を行わせた。その結果、クラス全体で見ると交流前後で選択理由の数が、41から76へ増えていた。例えば、児童 17は、交流前「私の家でも作っているから」から、交流後「家で作っているし、家の人を知っていると思ったから。家の近くにミカンはあるし、聞く人が多い」と変化している。自分とのかかわりでとらえ、自宅から周りにも目を向けていて、量的に増え、質的にも高まっている。つまり、選択する力がこの授業前より付いたことになる。交流前後の選択理由の変化をまとめたものが表2である。

表2 選択理由の変化（質問紙法・自由記述式、複数回答あり）

交流前		交流後			
選択理由	人数	選択理由	人数	選択理由	人数
家の人がしている	14	家の人がしている	15	気持ちを知りたい	2
調べたい	4	家の人に聞ける	9	調べたい	2
調べるのが簡単そう	3	おいしい	9	家の人を手伝いに行っている	2
たくさんある	3	近所の人に聞ける	6	近くにある	2
近くにある	3	たくさんある	6	山がある	2
必要だから	3	自分が知らないから	6	昔家で作っていた	2
家の人に聞ける	2	必要だから	4	知り合いの人が作っている	2
家の人を手伝いに行っている	2	自分が手伝ったことがある	3	栄養がある	1
その他	7	調べるのが簡単そう	3		
合計	41	合計			76

ウ 仮説を立てる力を付ける予想の話合い活動の結果

仮説を立てる力育成では、広い視野から予想することが大切である。同事例グループごとにKJ法的手法を使い、個人の予想を付箋紙に書いて持ち寄り、同じものは集めて違うものは分類して整理させた。同時に、整理したものに名前を付けさせた（視点作り）。クラス全体で見ると交流前後で予想の数が、43から105へ増えていた。例えば、児童 5は、「田んぼがいっぱいあるから。米はしょくりょうの1つだから」から、「ぼくたちが生きていくためにお米を作っている。ひつようだからお米を作っている。せんそうがおわったからお米を作っている」と変化している。交流前は目の前にある事実を述べているが、交流後、量的に増え、理由を述べて質的にも高まっている。つまり、予想する力がこの授業前より付いたことになる。ただ、今回の授業では仮説を立てる話合いまで至らず、仮説を立てる力とまでは成りえなかった。

エ 問題解決の手順の計画を立てる力を付ける調査方法の話合い活動の結果

問題解決の手順の計画を立てる力育成では、具体的に調査方法が分かることが大切である。クラス全体で見ると交流前後で、調査方法の数が、54から75へ増えていた。例えば、児童 35は、交流前「家の人に聞く」から、交流後「近所の人や家の人に聞いて調べる。みかんを作っている人に聞いて調べる」と変化している。自宅から周りにも目を向けていて、量的に増え、質的にも高まっている。また、児童 16は、交流前「ちかくの人にきく」から交流後「近所のたみ子さんちに行って聞く」と変化している。誰に聞きに行くのかを具体的に決めている。実際の調査活動を想定していることになり、問題解決の手順の計画を立てる力がこの授業前より付いたことになる。調査方法の話合い活動は実際の調査活動に生きることが必要である。具体的に調査方法を考えさせることが、資料を収集する力を付けることにもつながっていく。つまり、資料を収集する力を付けるためには、実際の調査活動のみならず、調査活動に入る前に調査方法の話合い活動をもつことが重要である。

オ 事実判断の力を付ける部分交流の話合い活動の結果

事実判断とは、見る聞くなどの知覚による判断で、記述的知識や分析的知識を習得することである。調査活動の後、同事例グループごとに交流を行った。予想の話合い活動同様、同じものは集めて違うものは分類して整理させ、名前を付けさせた（視点作り）。さらに、学習問題の答えになっているものとそうでないものにも分けさせた。話合いの結果を全体に報告させた後、聞き取りカードを配り、自分の調査内容を整理させるため、及び、まだ調べていない内容を明らかにさせるためカードに視点を記入させた。個人の判断によってカードに書かれた視点は違っている。自分の事例について調査する視点が明確になり、事実判断の力がこの授業の前より付いたことになる。

カ 情報間の関係を推理する力を付ける相互交流の話合い活動の結果

再調査の視点と調べた内容の両方を報告し合った。聞き取りカードは視点ごとに書いているため、児童は自信をもって発表していた。カードに書いていない内容でも、「おにぎりに使う」「七浦干拓を作った」などの内容が出て、「使い方」「工事」の視点が加わり、最終的には表3のような視点が出てきた。下線付きの視点は、調査段階ではカードには記入されていなかった視点で、話合いの中で出てきた視点である。他の事例の視点や内容を見て「そういえば」とか、他の事例を調査した児童が指摘したことである。これは、話合いの段階で共通視点に気付き始めていることを示す。

表3 話合いに出た視点

事例	視 点
のり	売る, 工夫, 消毒肥料, 機械, 海, 発明, 栄養, 使い方, おいしい, 漁協, 必要
ミカン	売る, 工夫, 消毒肥料, 機械, 山, 栄養, 必要, 使い方, 土地, 種類, おいしい, JA 農協
米	売る, 工夫, 消毒肥料, 機械, 種類, JA 農協, おいしい, 工事, 栄養, 必要

すべてのグループの視点が出そろった後、視点のみを見るように指示すると、事例が違って同じ視点があることに気付いた。事例が違って共通する視点や内容を調べていることに気付いた。1つだけの事例の学習では付きにくい情報間の関係を推理する力がこの授業前より付いたことになり、説明的知識や概念的知識の習得方法の1つを体験したことになる。

キ 価値判断の力を付ける未来予測の話合い活動の結果

自分の立場をはっきりさせた後、話合いに入った。この授業では、これまでの学習によって習得した事実関係の知識に基づいて、価値判断という思考を行い、規範的知識をもつに至ったかどうかが問題となる。今回初めての取組であったためか、相互交流で見付けた視点はたくさん出てきたものの、話はかみ合わず、自分の立場を主張することが目立った。最終的には、米が優勢であった。反省点として、より身近に自分の問題として考えさせるため、「これから先七浦では、のり、ミカン、米のどれに一番力をいれていくべきでしょうか。」等の問いがより適当と考える。こういう話合い活動を繰り返すことによって、価値判断する力を付け、公民的資質を育成することにつながっていくと考える。

ク 検証授業の結果

授業の最後に、自ら学ぶ意欲についての実態を調査した。質問事項は、「今日の社会の勉強で、どのくらい勉強したいと思いましたか」である。図3の縦軸は、話合い活動を示す。(単位:人)

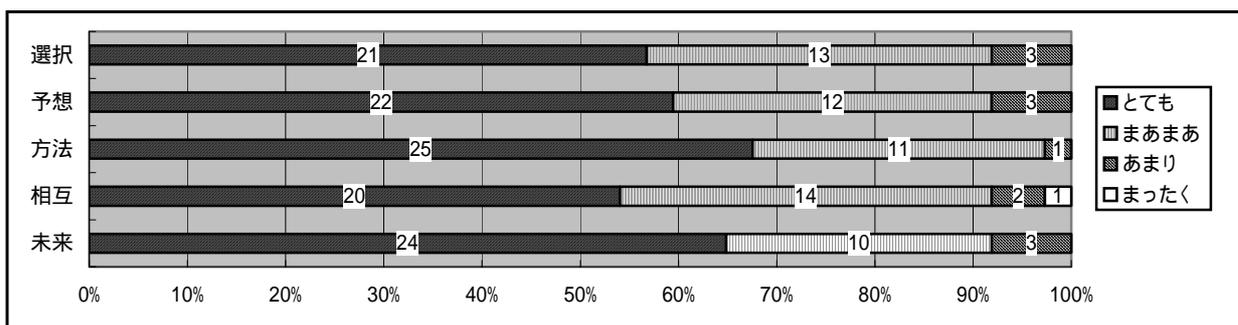


図3 自ら学ぶ意欲に関する調査 (質問紙法・多肢選択式)

「とても」「まあまあ」と答えた児童がどの時間も9割を超え、単元を通して自ら学ぶ意欲を持続したと考える。また、岩田一彦の知識分類に基づいて、学習問題Bにおける児童の実態を調べてみた。

表4 学習問題Bにおける知識の実態の変容 (自由記述式)

児童	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
B 予想	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	B	B	B	A	A	A	B	B	B	A	A	B	B	A	x	B	A	B	B	C	A	A	A	B		
B 最終	C	B	B	C	C	A	A	C	B	B	B	A	C	C	B	B	C	B	B	B	B	A	B	C	B	B	B	C	B	C	B	D	C	B	B	B	

x 記述なし A 記述的知識 B 分析的知識 C 説明的知識 D 概念的知識

その結果、記述なしや記述的知識が20名から4名に減り、分析的知識が16名から21名に、説明的知識が1名から11名に、概念的知識が0名から1名に増えていることから、知識は深まっていると言える。

ケ 検証授業の考察

自ら学ぶ意欲が持続し知識が深まった理由を分析的知識から概念的知識へ深まった児童32を例に考察する。事例選択の時間では、「ミカンは今がしゅんだし、おいしいミカンのことを聞けると思ってこれにした」と自分の生活とのかかわりでとらえ、予想の時間では、「せんそうがおわりいもやむぎではたならなかったので、ミカンなどをたくさん作ったのではないか」と考えている。調査方法の時間では、本で調べることも記述しており、実際に調べている。聞き取りカードの視点は「売る、えいよう、ひつよう」の3つであり、最終的にはこれまでの学習から北海道でじゃがいもを作っている理由を考えている。選択する力、仮説を立てる力、問題解決の手順の計画を立てる力などの主体的に学ぶ力が伸びている。また、「昔のことや今からのことをそうぞうするのが楽しかった。インタビューや本で調べたので、知らないこともたくさん分かった」と感想を書いている。

このように、問題解決的な学習の中に自己決定を含む話し合い活動を行うことにより、自ら学ぶ意欲が育ち、話し合い活動の交流前後で量的に増えたり、質的に高まったり、調査する視点が明確になったり、異なる事例でも同じ視点があることに気付いたりしていることから主体的に学ぶ力が伸びている。つまり、社会を知る働きとしての知が深まったので、その結果として知識も深まったのである。社会についての知と知識の両方が深まっており、社会認識が深まったことになる。

6 研究のまとめと今後の課題

(1) 研究のまとめ

ア 社会について知る働きとしての知は、適切な教材と問題解決的な学習の中に自己決定を含む話し合い活動を組み込むことで、自ら学ぶ意欲を育て主体的に学ぶ力を伸ばし深めることができる。

イ 社会についての知識は、事実関係的知識であり、質的な違いがあるので、事実判断、推理という思考を経ることにより深めることができる。また、知識は生きて働く知識として児童自らが習得することが大切であり、そのためには知が重要である。

ウ 社会認識を深めさせることは、公民的資質の育成にもつながる。事実関係的知識を豊かにもたせ、その知識に基づいて、価値判断という思考を行わせることで規範的知識を習得させることができる。この規範的知識は公民的資質の育成に関係している。

(2) 今後の課題

今後、振り返る力、表現する力などを入れて主体的に学ぶ力を再考し、自己評価を取り入れた話し合い活動の在り方を探り、公民的資質の育成に関する研究を進めなくてはならない。

《引用文献》

- (1) 高野 尚好 「社会認識」『現代学校教育大事典』 1993年 ぎょうせい p523
- (2) 無藤 隆 「生きる力をはぐくむ教育の基本」『自ら学び自ら考える力の育成』 1998年 ぎょうせい pp4-5, p2
- (3) 岩田 一彦編著 『小学校社会科の授業設計』 1991年 東京書籍 p44, p57, p57, p57
- (4) 吉崎 静夫 「学習への動機づけ」『新・児童心理学講座 学校教育と子ども』 1992年 金子書房 pp101-112
- (5) 高橋 ヨシ子 「豊かな人間性や社会性をはぐくむ学校」『豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人』 1999年 ぎょうせい p41