

【研究論文】

主体的・対話的で深い学びを実現する 小学校社会科の授業改善についての一考察

野 本 美和子

A study on lesson improvement to implement active learning
of Social Studies in elementary school

Miwako NOMOTO

はじめに

今、教育は大きく変わろうとしている。平成27年8月26日に出された中央教育審議会教育課程特別部会の「論点整理」においては、「学習指導要領等に基づく指導を通じて子供たちが何を身に付けるのかを明確にしていく」ことで、「学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要」があると明記されている。

社会のグローバル化が急速に進み社会が大きく変化している中において、従来の「何を学ぶか」だけでは、社会の急激な変化に対応することはできない。正解が一つではない社会においては、「学んだことをどう使うか」という資質・能力を育てることで、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という問いに答える力が身に付いていく。

「論点整理」が明確に示しているこのカリキュラム・デザインは、「個別の知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」、さらに「主体性・多様性・協働性・学びに向かう力・人間性など」の三者の関係を簡潔に示し、実現するための方法として「どのように学ぶか」についてアクティブラーニングによる授業改善を挙げている。

もとより社会科学習は、実社会と密につながっている教科である。急激に変化する社会において、社会に対して主体的に関わっていく子どもたちを育てることがこれまで以上に求められている。学んだことをどう使って、どのように社会や世界と関わっていくか、その資質・能力を育てるためには、なにより授業改善が必要である。新学習指導要領が示す学び方は、「主体的・対話的で深い学び」という表現で新しい授業の姿を提示している。

小学校現場では社会科の指導を苦手としている先生が多いように感じる。研究発表会でも、国語や算数、外国語等の研究発表は多く見かけるが、社会科の発表会は数少ない。大学生に社会科学習の思い出を尋ねても、社会科見学だけは楽しい思い出があるが、苦手意識を持っている学生が多い。理由はほとんどが「暗記が苦手だから」というものである。

「社会科は暗記の教科」と感じさせる原因は、すべて授業の在り方にある。教科書を読んで調べてまとめ、内容を覚えるという単調な社会科学習では、子どもたちも興味をなくし意欲が低下する。

社会科学習で子どもたちの意欲を引き出すのは、「なぜ」「どうして」という素朴な疑問を大切にした必要感のある課題設定であり、豊富な資料や体験活動等でその疑問を解決していくという、極めてアクティブな学習である。今回の学習指導要領改訂で、学び方の視点でアクティブラーニングを取り入れ、「主体的・対話的で深い学び」を通して国際社会に生きる子どもたちに必要な資質・能力を育成することが、現場に求められている喫緊の課題である。本論では、子どもたちが楽しく生き生きと学び、学んだことを実社会で生かすことができる力を育む社会科学習の授業改善に向けて、アクティブラーニングの視点に立った授業モデル等を通して具体的に考察していきたい。

1 次期学習指導要領が目指す新しい教育課程

(1) 学校教育で育てたい人間像と社会に開かれた教育課程

平成29年3月に出された小学校学習指導要領の総則には、今後目指すべき教育の基本は、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して児童に生きる力を育むことであると明記されている。そのためには、次の3点について実現を図るように示されている。

- ・「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」
- ・「道徳教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること。」
- ・「学校における体育・健康に関する指導を、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことにより、健康で安全な生活と豊かなスポーツライフの実現を目指した教育の充実に努めること。」

この3つの事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となる児童に生きる力を育むために、児童の発達段階や特性を踏まえながら、次の3点を実現することが重要だと指摘している。

- ・「知識及び技能が習得されるようにすること。」
- ・「思考力・判断力・表現力等を育成すること。」
- ・「学びに向かう力・人間性等を涵養すること。」

これに先立ち、平成28年12月に出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」には、子どもたちに育てたい姿として次の3点が示されている。

- ・「理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができ

る。」

- ・「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。」
- ・「変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができる。」

答申はグローバル化の進展する社会において求められる学校像として、「社会に開かれた教育課程」を提示している。その重要ポイントとして、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を社会と共有すること、社会や世界に関わり、自らの人生を切り拓いていくための資質・能力を教育課程に明確化し育む、地域人材や物的資源を活用して社会と共有・連携した教育課程の実施の3点が示されている。これらは社会科教育改善の方向とも深く関係するところでもある。

(2) 資質・能力の三つの柱

答申では、新しい時代に必要となる資質・能力として次の3点を挙げている。

- ・「何を知っているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）
- ・「知っていること・できることをどう使うか（「思考力・判断力・表現力等」の育成）
- ・「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

これら3点が「偏りなく実現されるように」する必要があることを学習指導要領の総則には明記されている。特に、各教科において留意する点として、「学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下、「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら」深く理解したり、問題の解決策を考えたり、「思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図る」としている。予測不能な21世紀社会を、自ら問題を解決しながら生き抜くために資質・能力の3つの柱に即した指導と評価が重要であり、そのためには「主体的・対話的で深い学び」が必要不可欠である。深い学びを生むためには「見方・考え方」を働かせることが大切であり、育成を目指す資質・能力の3つの柱に基づいて各教科等の目標・内容を整理し、3つの柱のバランスがとれた育成が必要である。これまで社会科では「何を理解しているか」という知識だけを重視し、それを実生活に生かしたり社会参加を促したりする指導がなかったことが、社会科は「暗記する教科」という苦手意識につながっていったのではないだろうか。

本来社会科は、よりよく生きるために身近な生活や社会の疑問や問題を主体的に解決して、積極的に社会に関わって力を育むアクティブな学習である。今回の改訂を社会科学習改善の絶好の機会と捉え、子どもたちを責任ある主権者に育てるべく、資質・能力の3つの柱をしっかりと理解した上で授業改善に取り組みたい。

(3) 主体的・対話的で深い学び

総則では、子どもたちに必要な資質・能力を育成するために3つの柱に即した指導が重要であり、そのために「児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」が不可欠であることを明記している。「主体的・対話的で深い学び」とは具体的にどのようなことを意味するのだろうか。中教審答申では、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているかという視点」、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点」、さらに「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているかという視点」の3つの視点に立った授業改善を行うことが提起されている。

学んだことを実社会で活用できるためには、各教科等の学びを日常生活と結びつけて授業を展開することが必要であり、子どもたちの将来のキャリア形成へのつながりを意識させることが求められる。そのことが子どもの関心や意欲を引き出し、主体的な学びにつながっていくと考える。また、対話的な学びの視点は、他者の考えにふれることで自己の考えを広げ深める過程であり、気づきをもたらす学びが行動へとつながる過程でもある。対話的な学びで留意しなければならないのは、「活動あって学びなし」とならないように、単にグループ活動やディスカッションをすることでは深い学びにはならないということである。質の高い学びにつながるような対話になるためには、対話の課題と目的を明らかにして何をどのように話し合えばいいのかを子ども全員が理解して取り組むことが重要である。その際、自分の考えを安心して発言できる温かい学級の雰囲気や肯定的な学級集団の質が必要不可欠であることは言うまでもない。

2 小学校社会科改訂の方向性

今回の学習指導要領改訂では、資質・能力の育成に向けた授業改善の視点として「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の実現が重要であると、学び方、学びの過程を明確に打ち出している。これまでも小学校教育では、言語活動の充実や問題解決的な学習の取組が重要視されてきた。小学校社会科では、これまでも子どもの主体的な追究のための課題設定や、対話的なグループ活動やペア学習などを積極的に取り入れてきた。しかし、最終的に身に付く社会認識は必ずしも主体的な問題解決能力につながらない常識的なレベルにとどまっていることが多く、実質が伴っている状況ではなかった。この状況を解決するために新教育課程で重視されたのが「見方・考え方」である。社会科における「社会的な見方・考え方」は、地理的な見方・考え方、歴史的な見方・考え方、現代社会の見方・

考え方の視点で捉え、比較・分類・総合しながら追究することで、社会科の深い学びにつながようとしている。「見方・考え方」を働かせるためには、必要感のある問いを見学や調査等で子ども自身に発見させ、グループ活動やペア学習で主体的に討論することで深い学びにつながると考える。その学びを通して応用力や問題解決力が身に付くであろう。

(1) 知識・技能

今回の改訂では、小学校社会科の学習内容を「地理的環境と人々の生活」「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」「歴史と人々の生活」の3つの枠組みに整理している。単なる地理・公民・歴史といった捉え方ではなく、「～と人々の生活」という表現を入れることで、それぞれの視点から社会生活の理解や社会認識を深める意図がある。また、内容構成的には中学年の内容が、平成10年度以降第3学年と第4学年が一括して提示されていたのをやめて、別々に示す以前のやり方に戻されている。これに伴い、社会的な見方・考え方を地理・公民・歴史ごとに明示し、第3学年は市の学習、第4学年は県の学習と学習対象が明確になった。第4学年の学習内容には、「県内の伝統や文化」や防災学習が位置づけられ、自衛隊など国の機関との関わりを取り上げるように示されている。高学年の内容は、第5学年でこれまでの「国土の自然」が「国土の様子と国民生活」と「国土の自然環境と国民生活」に二分され、領土学習と防災学習が共に重視されることになった。第6学年では、これまで長く「日本の歴史」から始まっていた構成を「日本の政治」から始めるように変更したことで政治学習を重視し、18歳選挙権施行に伴う主権者教育に対応できるようにした。そのため、従来の日本国憲法の基本原則や国会等の仕組みの学習に加えて、「政策の内容や計画から実施までの過程、法令や予算との関わりなどに着目」することで政治をより身近に感じさせる構成となっている。

(2) 思考力・判断力・表現力等

社会科の一般的に考えられる学習過程は、「課題把握」「課題追究」「課題解決」の3段階で行われている。思考力・判断力・表現力等はそれぞれの段階で育まれているが、特に「課題追究」段階における考察・構想が思考力や判断力に大きく関係する。多面的・多角的に考察したり、概念を活用したりする力を思考力と考える。また、判断力は構想する力として社会の課題解決に向けた公正な判断につながると考える。答申別添資料では、思考力を「考察する力」、判断力を「構想する力」として社会科の学習過程のイメージを図にまとめている。その中では、「課題追究」の過程は「情報収集」と「考察・構想」の2つの過程に分けられ、「考察・構想」の主な学習過程の例として、「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を考察する」、「社会に見られる課題を把握して解決に向けて構想する」「複数の立場や意見を踏まえて解決に向けて選択・判断する」といった活動が挙げられている。今回の改訂で小学校社会科の目標の(2)に記されている「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力」は、子どもの日常生活における素朴な疑問や問題を学習課題につなげて調査・体験・表現しながら解決に向

けて選択・判断し、よりよい社会を目指すという方向が示されている。課題を解決することで、学習したことを使って自分たちの身近な生活の問題を具体的によりよい方向に導いたり、現実的な解決を見出したりすることを通して、自分たちにできることに気づいて学びを実社会で使い役立てることができるようになる。このようにして「社会への関わり方を選択・判断する力」や「考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力」を育成することができる考える。

(3) 学びに向かう力・人間性等

小学校社会科の目標(3)に記されている学びに向かう力・人間性は、「社会的事象についてよりよい社会を考え主体的に問題を解決しようとする態度を養うこと」を第一に挙げている。この学びに向かう力を基にして、「地域社会に対する誇りと愛情」と「地域社会の一員としての自覚」「我が国の国土と歴史に対する愛情」「我が国の将来を担う国民としての自覚」等を身に付けた人間性を養うとしている。その際に「多角的な思考や理解を通して」涵養することが大切である。小学校社会科における学びに向かう力・人間性等とは、身近な地域の生活や国民生活との関係の中で社会的事象についての学びを「十数年後の未来においてその事象がどのようなことをもたらすのかを考えるようにすることで、社会的事象の学びが社会・世界との関わり、個々人の生き方との関係として、一人一人の子供に有意義性を持たせること」であると池野(2017)は述べている。

これまで見てきた教科目標を実現させるために必要な資質・能力の3つの柱「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性」に即して各学年の目標や内容が記述されており、社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習問題を追究・解決する活動を通して資質・能力を育成することが求められている。

3 小学校社会科学習における主体的・対話的で深い学び

今回の改訂に先立ち、中央教育審議会教育課程部会企画特別部会において出された「論点整理」の中で、アクティブラーニングについて下記のように説明されている。

次期改訂が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることではなく、下記のような視点に立って学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである。そうした具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や特性、子供の学習スタイルの多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である。

この文言に続いて主体的・対話的で深い学び、いわゆるアクティブラーニング実現のための視点として、①「習得・活用・探究という学習プロセスのなかで、問題発見・解決を念頭においた深い学びの過程が実現できているかどうか。」②「他者との協働や外界の情報との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。」③「子供たちが見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。」の3点を示している。小学校社会科においては、総則の趣旨を踏まえて「単元のまとまりを見通しながら」工夫することが重要である。「主体的な学び」にとって「子供が見通しをもつこと」は大変重要であり、教師の明確なねらいのもと、「学習問題は何を問うているのか」「学習問題を解決するために何を調べ、どう考えるのか」という学習の柱を持たせることが大切である。

これまでも小学校社会科の基本的学習形態は問題解決的な学習であり、その中でも主に社会的事象の特色や意味を追究する問題解決と、社会の課題について自分たちの生活との関連を把握してどう関わっていくかを追究する問題解決が多く実践されている。前者は「なぜ」「どうして」といった問いが学習問題に設定されることが多い。例えば、漁業の学習で「漁師が植林して森を育てているのはなぜか」という問いから漁業で働く人々の工夫について調べ、討論する中で自分との関わりについて深く考えるようになる。後者は「どうすれば」「どちらがよいか」といった問いが設定されることが多く、多様な答えが出され、子ども一人ひとりの判断や選択が求められる学習になる。小学校社会科の内容は、地理的な内容の要素、歴史的な内容の要素、公民的な内容の要素が混合されて構成されており、問題解決的な学習を通して、前者の社会認識に向かう方向性と、後者の公正な判断力に向かう方向性の中で深い学びが実現するという旨を澤井（2016）は述べている。

「相互作用を通して対話的な学びの過程」については、これまでも「学び合い」などの表現で協働的な学びを重視し、事実の確認、予想の磨き合い、討論、共同作業等の学習活動に取り組んできた。しかし、対話的な学びが十分に実現していると言い難い面もあり、子ども同士の形式的な話し合いや、教師が子ども同士の話し合いに入って方向づけている場合もある。子ども同士の直接的なやりとりで相互に影響を受けながら課題を解決できるようになるには、教師の問いかけの質、適切な資料提示、さらには安心して発言できる学級経営が必要である。その上、円滑な話し合い活動を支える話し合いの仕方を身に付けることも重要である。澤井（2016）は「事実（情報）を基にして比較・関連づけたり総合したりしながら、社会的事象の特色や意味を考察する方向へ、立場や根拠、理由付けを明確にして自分の考えを説明する方向へ向かう社会科らしい対話の実現」が思考力・判断力・表現力の育成につながると述べている。

「見通しと振り返りを重視した主体的な学びの過程」とは、子どもが学習課題や趣旨をしっかりと把握して積極的に予想を出し合ったり、課題解決の見通しを持って調査・体験・討論・表現等の学習活動に取り組んだりして、学習したことを振り返って自分の学びを自覚する姿を指すと考える。見通しを持つことは言い換えれば、「単元等の長いスパンを通

して自分たちは何を調べるべきなのか、どのように調べて解決を目指せばよいのかといった学習計画」(澤井2016)を子ども自身が持つということである。また、どんな学習においても振り返るという自己評価の活動は重要である。何を学びどんなことに気づいたか、どのように成長できたのかを確認し、学習者同士で共有することで、学びが自分の力となっていく。わからなかったことやできなかったことを認識することで次の学習意欲にもつながっていく。学習したことが実社会や身近な生活に役立つ体験を通してさらに主体的に学ぼうとする姿勢が生まれてくるだろう。

授業改善という視点に立って、「主体的・対話的で深い学び」について考察するとき、具体的な子どもの姿として語ることが求められている。「主体的な学びの過程」とは、子どもたちが学んだことを自覚したり共有したりして、次の学びにつながる姿を指す。社会科では実社会や実生活に結びつけて自覚させ、知識をどう使うか、どうやって社会と関わっていくかという資質や能力を育てていくことが問われている。単に学んだことを教師が準備した用紙に従って新聞や年表にまとめるような活動は主体的な活動とは言い難い。この場合の主体的な子どもの姿は、例えば「取材した地域の人の写真を載せたいから、許可をもらおう。」「もっと詳しい資料がほしいから市役所に行ってみよう。」など、その子どもなりの目的やまとめ方で実社会と関わり、達成感を感じられる活動になることが望ましい。

また、「対話的な学びの過程」を支えるのは、社会科の「見方や考え方」であり、多面的・多角的な視点をもって社会的事象を見ることである。多様な考えは一人で持つことは難しく、いろいろな他者と対話し、言語活動を充実することで可能になる。それぞれの社会的事象の意味を、様々な見方や考え方で判断する子どもの姿が求められている。さらに、「深い学びの過程」とは、子どもたちが学ぶ意欲を抱く「問い」、いわゆる学習問題を連続的に設定することで、習得・活用・探求といった学習の中で問題解決を図る学びの過程である。他者との対話を通して多様な見方・考え方を共有しながら連続的に問題を解決していく子どもたちの学びは、必然的に主体的になっていく。

4 主体的・対話的で深い学びを実現する授業デザイン

これまで述べてきたことを基に、具体的な授業モデルを参考にしながら主体的・対話的で深い学びを実現する授業について考察していくこととする。

(1) 身に付けさせる資質・能力の明確化

社会科学習の目標や内容を踏まえて単元や小単元で身に付けさせるべき資質・能力を明確にして、その実現のために授業の方法を考えることが必要である。資質・能力については、すでに第1項で述べたとおりであるが、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性」のそれぞれの項目について、その単元で育てたい力を明らかにして授業をデザインすることが重要である。澤井(2016)が提案する授業モデルで具体的に見ていくと、第5学年の「米づくりのさかんな地域」(小単元全9時間)での育てた

い力や態度は、「我が国の食料生産の特色や意味について自然環境や国民生活と関連付けて、多角的に考える力」と「我が国の食料生産に見られる課題を把握して、未来に向けて食料生産の発展を考えようとする態度」としている。具体的には、「地図、統計等の基礎的資料の情報を活用して、我が国の農業の様子について調べる力」や「社会的事象の意味を様々な立場から多角的に考え、立場や根拠を明確にして自分の考えを主張する力」、さらに「我が国の産業の発展を考えようとする態度」を育てることを目標にしている。これらの力・態度を身に付けさせるために、「得た知識や資料を関連付け、問題の解決について話し合う」という言語活動例を挙げている。このようにねらいを明確化した上で、主体的・対話的で深い学びを実現するために、澤井（2016）は4つの授業デザインを提案している。それは、「問いのデザイン」「教材化のデザイン」「協働的な学びのデザイン」「学習評価のデザイン」である。以下、事例を挙げながらそれぞれについて述べていく。

(2) 問いのデザイン

主体的な学習には必要感のある「問い」が欠かせないことはすでに述べてきた。よくありがちな「自動車はどのようにつくられて、どのように運ばれるのだろうか」というような子どもの問いや疑問からかけ離れた学習問題を設定しても、子どもは見通しを持って意欲的に学習することはできないであろう。「スーパーマーケットの工夫を調べよう」という学習問題よりも、「なぜスーパーマーケットにはたくさんの人が買いに行くのだろうか。」「たくさんのお客さんが来るために、スーパーマーケットはどんな工夫をしているのだろうか」というように、買い物調べの事前調査から生まれる子どもの自然な問いや疑問を生かして身近な生活と関連させながら学習問題を設定することで、子どもたちは見通しと意欲を持って学習に取り組むことができる。一つの問いを解決することで新たな問いが発生し、連続的に問題解決をしていく活動が主体的な学びを生むと考える。例えば、「だれが、どのようにして、事件や事故から私たちの安全を守っているのだろうか」という学習問題に対して、「警察と地域が協力して、事件や事故から私たちのくらしをまもっている」という学習のまとめが協働的な学びで生まれた場合、次の問いが生まれてくる。それは「私たちは関係機関の協力で守られているのに、なぜ事故がなくならないのか」「安全というのは本当だろうか」という問いにつながっていく。また「私たちにできることは何だろうか」「何を大切にしていけばいいのか」など、様々な問いが連続して生まれ、問題解決学習が発展的に続いていくことになる。「小学校社会科における問題解決は、社会的事象の特色や意味を理解するための学習上の問題の解決であり、すなわち Q（学習問題）に対する A（結論）」であると澤井（2016）は述べている。問題解決への見通しは、何を調べるか、調べる方法は何か、どういう順序で調べるか、どのようにまとめるかということを考えさせながら学習計画を立てることで、見通しを持つことができる。こうすることで、単元を通して児童自ら連続した問いを持って主体的に問題解決学習に取り組むことができる。

(3) 教材化のデザイン

「深い学び」を実現するためには、子どもに何をどのように考えさせ理解させるかという教材化の視点を持って学習内容を明確化したり、教材化、資料化したりすることが重要である。学習内容を明確化するためには、学習指導要領に示されている目標や内容を把握し、内容や調べる対象を明らかにして単元を構成することが求められる。教科書に記載されている写真やグラフなどの資料を活用して調べたり考えたりすることで、社会的事象の意味や具体的な事実を検証することもできる。また、子どもが調べる事実や資料が不足していると考えられる場合は、教師自身が子どもにわかりやすい教材を作ることも必要である。「農業に従事する人々の工夫や努力」を子どもに見える社会的事象につなげるために、「生産効率の向上」「販売経路の拡大」「後継者の育成」等の視点を整理して考えさせるような教材化もあるだろう。学習指導要領の内容には「工夫や努力」「働きや苦心」等、人の働きを示す文言が多く示されているが、これは「社会的事象の意味」として子どもたちが認識する内容であり、それらが私たち国民の生活にどのような意味があるのかを多面的に考えることが教材研究の意義でもある。さらに、教材化した内容を子どもたちが自分で読み取ったり考えたりできるようにわかりやすく資料化することが大切である。社会科の資料には実物、映像、画像、統計、表、地図、グラフ、年表、文書等様々なものがあるが、中でも実物や本物と出会うことで子どもたちの実感的理解や関心が高まることが多い。しかし何の目的も事前学習もなく本物や実物、人物に出会っても子どもの学びは深まることはなく、資料としての価値も期待できない。それらの資料が、子どもたちの調べる目的や事前学習と結びついたときに深い学びをもたらし必要感のある資料化が可能になる。このようにいろいろな視点を持って教材化、資料化を工夫することで、子どもたちの深い学びを生み出すことができると考える。

(4) 協働的な学びのデザイン

もともと社会科学習は協働的に学ぶ活動を多く取り入れているが、子ども同士の意見の交流だけではなく、受け止め対話しながらより深い学びを生む授業が実現しているかと言えば、必ずしもそうとは言えないのが現状である。対話的で深い学びを生み出すためには、解決すべき課題や共通の目的が子どもたちにしっかり自覚され共有されることが必要不可欠である。そのことを基盤に置いた上で、対話的協働的な学びを生み出す手立てについていくつか考えてみたい。

まずは、板書を問題解決に向けたツールとして活用するということである。課題に対する予想や調べた学習内容を整理し、学んだ事象の相互関係を考えながら複数の立場に立って議論したり、連続して生み出される疑問・課題について考えたり比較したりする中で協働的に解決する活動が考えられる。その中で子どもたちの考えの違いを比較しながら言葉でつないで社会的事象の意味や特色を考えることもできるであろう。

次に、付箋を使って多様な考え方を交流し深める活動も有効である。この活動は課題に対して子ども一人一人が付箋に考えをたくさん書き出し、考える時間を保障するという利

点もある。それぞれが書いた付箋の内容をグループで仲間分けしながらタイトルを付けたり整理したりする活動を通して、お互いの考えを交流し発表に向けて修正や移動しながら深めることができる。

さらに、ワークシートを使って協働的な学びを生み出すこともできる。ワークシートは示された手順に従って子ども一人一人が調べたり考えたりすることがスムーズにでき、自分の考えを整理するためにも効果的な手立てである。子どもはワークシートに記述することで、具体的事実から社会的事象の意味を概念として整理できるようになる。しかし、ワークシートによる学習を多用することは、一方では次の課題が先にわかってしまったり、意見交流が一方的になったりすることもあり、いかに子どもが記述する部分を多くしたり活用の方法を多様化したりするかが大切である。この他にもホワイトボードを活用したりネームプレートを移動したりすることで考えを深める方法も考えられる。

(5) 学習評価のデザイン

次代を生きる子どもたちに求められる資質・能力は、他者と協働的主体的に問題を解決する能力や態度であることを踏まえるならば、対話的・協働的な学びを通して子どもたちを評価していくことが重要である。その際には、子どもたちのゴールの姿、すなわち子どもに身に付けさせたい力の全体像を明確にすることが大事であると考ええる。例えば、学級全体の話し合いで他者の意見につなげて自分の考えを述べる子どもの姿は、議論する力として「思考・判断・表現」の観点で評価することができる。また、グループ活動での話し合いで積極的に進行している子どもの姿は、主体的に学習に取り組む態度として「関心・意欲・態度」の観点で評価できる。こういう子どもの具体的な姿をイメージすることで、目標に沿った評価規準を設定することができる。特にB評価「概ね満足できる状況」の子どもの姿を多様に考えることで、子どもたちの様々な表現に対応できるように準備することが大切である。B評価の姿を越える子どもの評価はA評価「十分に満足できる状況」として評価することになる。また、評価する際の重要な準備として、「問い」の視点を明確にして問うということが挙げられる。単に「～について振り返ろう」という問いかけではなく、「～について振り返り、何を学んだか」「どんな意味があるかと考えるか」などのように視点を明らかにすることで、より具体的な評価ができる。

5 社会科授業改善の提案

「主体的・対話的で深い学び」を実現する社会科の授業実践を考える視点として、米田(2016)は資料、体験、調査、表現の4つの視点で提案をしている。それらに基づいて各々述べていく。

(1) 資料

社会科の授業で大きな役割を占める資料は、子どもたちに社会の仕組みを理解させる上

で大変重要なものである。社会科では、グラフや表、図などを比較しながら違いを読み取らせたり、気づきを持たせたりする学習活動が多い。そのため教師は資料の読み方を丁寧に子どもに理解させることが大切である。資料が子どもの疑問を生み出すためのびっくり資料になるためには、発問が重要な鍵になる。それについては、第3項目で述べたので、ここでは割愛する。資料をもとに「なぜ」という疑問を生み出し、子どもに適切な視点を与えることで資料を詳しく読み取っていく。読み取った情報をもとに考えたり話し合ったりすることで、自分の考えと他者の考えを比較しながら聞き合い、深め合うことができる。

また、資料や調査、見学等から問題解決に必要な情報を収集したり、収集した情報をもとに考えたことを活用して新たな資料を作成して発表したり提案したりする活動が考えられる。その際、4人ほどの小グループで協議する活動を通して、納得できる発表に向けて条件を出し合ったり、意見を出し合ったりしながら新たな案を作成するようにする。この活動が単なる提案作りで終わるのではなく、自分の身近な生活や社会に役立つ提案になるためには、提案する取組が実現可能であるか、自分の地域の問題を改善するために効果的かどうかという視点を持たせることが重要である。そのことが、主体的に社会や世界に関わろうとする市民的資質を育てることにつながると思う。

さらに、教科書に掲載される様々な写真も重要な資料として活用が期待される。これらの写真資料を活用して主体的・対話的な学習を生み出すためには、写真について教師が一方的に解説する教授型授業ではなく、子どもがすでに習得している知識と矛盾するような写真を提示することで、個人で読み取った情報を共有しながら「なぜ」「どうして」という疑問を持たせるようにすることである。疑問を解決するために予想し、調べ検証する活動が続いていく。予想する際に必要なことは、前提となる資料を収集することである。提示された資料から読み取ったり既習事項の知識を活用したりしながら情報を収集し、予想の根拠を明らかにする。子どもが言語活動をする際には、根拠となる情報を提示しながら自分の予想を発表するようにすると、具体的な社会的事象と資料に基づいた言語活動が深まることとなる。子どもたちから出された根拠ある予想を検証する際に、教師が提示する写真資料は、細かい部分を拡大したり視点を与えて具体的に見せたりすることが大切である。スーパーマーケットの工夫について検証する場合は写真以外にも現地に見学に行って確かめるなど、子どもたちが興味関心を高める方法を活用することも必要である。

社会科では地図学習も大きな役割を果たす。地図は社会事象の位置関係を視覚的に読み取る資料であり、比較したり関連付けたりする活動に適している。しかし、地図には多くの情報が含まれているため子どもに不必要な情報も多く、必要な情報を読み取るための知識・技能が求められる。その点白地図は必要な情報のみの資料であり、比較や関連付けがしやすい資料活用となる。

このように社会科における資料は、知識習得の過程で問題を発見したり、子どもの予想したことを検証したり、さらに学習の成果を表現したりするためにも有効であると言える。

(2) 体験

社会科学学習では、見学などのような体験活動がよく用いられる。しかし、体験しただけでは深い学びにはつながらない。体験が深い学びにつながるためには、事前の目的意識と問題解決の意欲、体験したことを言語化し、他の情報と関連付けて「社会のしくみ」を具体的な事象をもとに理解することが必要である。このことを米田（2016）は「経験」ということばで定義している。問題解決の過程を「経験」することで、その学びを他の事象の解決に活用し、より大きい知識を得ることができる。「体験」を「経験」にレベルアップするためには、「問い」「予想・仮説」「検証」という問題解決的な学習過程が必要であり、「検証」には資料の収集と選択、決定、選択した資料に基づいた検証という活動があると米田（2016）は述べている。子どもの体験・経験に基づいた思考の論理と社会のしくみを結合させながら認識させるために、具体的な「モノづくり」の活動を体験・経験させる授業プランを石田（2016）が提案している。例えば、自動車生産について学習するとき、本物の自動車生産と同じ過程を子どもの思考の論理に基づいて体験・経験することで、体験・経験の伴った社会認識の形成につながると考え、この同一化により本物の自動車生産における「消費者ニーズへの対応」「生産効率」「安全、環境配慮、福祉」という社会のしくみを紙の自動車づくりにおいても認識できると提案している。このように、社会のしくみの構造と同一化された「モノづくり」を体験・経験させることが、社会のしくみと子どもの思考の論理を結合させ、社会認識と概念について深い学びをもたらし主体的な学びが可能となると石田（2016）は論じている。体験を言語化することで社会認識形成につなげる授業は実感の伴った理解に結びつき、目的を明確にした体験活動を通して子どもの思考を活性化させ、類似した社会事象を説明する力が身につく。このことにより体験から経験へと高められる過程で、主体的、対話的で深い学びが生み出されると考える。

(3) 調査

社会科学学習における調査活動は、聞き取り調査や社会科見学など従来から重要な学習活動に位置づけられている。しかし、聞き取り調査や社会科見学などを行えば必ず子ども主体の学習になるとは限らない。これらの学習活動の問題点として挙げられることは、ゲストティーチャーとして招いた地域の人が、授業者の意図するねらいとかけ離れた話をする事例がよく見られることである。問題を解決するための活動ではなく、受動的で知識伝達型の一方的な学びになることがある。また、社会科見学も年中行の一部として消化され、活動はしても深い学びをもたらしえない事例も見られる。このような問題を解決するためには、教師自身が事前調査を丁寧に行い、調査活動のねらいを明確にして授業に臨むことや、ゲストティーチャとの打合せの際に授業の目的と話してほしい内容について詳細に説明したり、子どもたちに事前に何を聞き取るかを明確に持たせたりする取組みが必要である。社会科見学における主体的、対話的で深い学びは、見学前の事前学習、見学中の調査や対話的活動、見学後の書く・話す・発表する活動等の学習過程の中で成立する。このような活動を通して社会認識を形成し、社会的事象を説明できる汎用的な力を育成することがで

きる。福田（2016）は、「社会認識を形成するためには、社会事象の因果関係をつかみ、社会のしくみが分かるようにする必要がある。社会事象の因果関係をつかむためには、社会事象について質の高い情報をより多くもつことが必要である。質の高い情報を得るためには、教科書や資料集に掲載されている資料の読み取りはもちろんのこと、見学や観察をとおして情報を得ることも重要である。」と指摘し、「社会科における見学は、見学対象の『人物、人物の行動、人間を取り巻く環境』などの社会事象がどのようににかかわり合っているのかという実際のありさまを見ることで、社会事象間の関係を表す知識である分析的知識や説明的知識を習得することとする。」と論じている。見学・観察等の調査活動における深い学びは、目標の明確化とどのような社会認識を形成するかを明らかにすることで成立すると考える。

(4) 表現

主体的・対話的で深い学びが成立するためには、何を学んだかを外に発信する活動が必要である。具体的にはグループによる討論、意見を出し合って考える活動、調査体験したことを発表し共有する等の学習活動が考えられる。次期学習指導要領が求めている「知っていること・できることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という汎用的能力を形成するために、社会科学習に様々な表現活動を取り入れ問題解決に向けて主体的協働的に学びを進めることが大事である。習得した知識・技能を活用して課題解決を行う学習には、表現活動が不可欠であるといえる。その際、各グループで討議された発表内容を効率的に板書に整理し、子どもたちの思考を構造的に深める工夫を提案しているのが田淵（2016）である。第5学年の「自然と社会の条件と人々の暮らし」の学習では、レタス作りの写真資料から子どもたちの疑問を引き出し、「なぜ、長野県では6～9月に冬野菜のレタスを東京へ出荷しているのだろうか。」という学習課題を設定し、予想・仮説を検証するための資料から読み取ったことを各自付箋に書き込み、資料や付箋を黒板に貼ったり、討論を受けてそれらを移動したりしながら、子どもの思考・検証の流れが明確になる黒板を子どもとともに作り上げていく。授業前の板書案と授業後の板書を比較することで、次時の主体的・対話的で深い学びにつなげていくことができると提案している。このような主体的な学習活動を繰り返すことで、子どもは学んだことを生かして身近な問題を協働的に解決する力が身に付くであろう。

おわりに

「主体的・対話的で深い学び」を実現する小学校社会科の授業改善について、新学習指導要領や授業実践等の参考文献をもとに考察を進めてきた。次代を生きる子どもたちに求められている資質・能力（知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等）を明確にし、それらを日々の授業において育成するために社会科では、身近な社会生活から生まれた必要感のある課題について様々な資料や体験活動、対話的活動等を通

して、主体的協働的に学び合う子どもの姿を追究してきた。学んだ力を他の社会事象の解決に向けて生かし、よりよく社会や世界と関わりながら生きていく汎用的な力を育成することが大局的なねらいである。日々の授業でこのような力を育成するために、社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、「主体的・対話的で深い学び」につながる社会科の学びについて一定明らかにすることができたと思う。今後も、小学校現場との連携を大切にしつつ、小学校教員養成に関わりながら本課題について研究を深めていきたいと考える。

引用文献

- ・澤井陽介「子供の思考をアクティブにする社会科の授業展開」東洋館出版社（2016）
- ・澤井陽介「平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 社会」明治図書（2017）
- ・文部科学省中央教育審議会教育課程特別部会「論点整理」（2015）
- ・文部科学省小学校学習指導要領総則、並びに社会（2017）

参考文献

- ・朝倉一民「子ども熱中！小学社会アクティブ・ラーニング授業モデル」明治図書（2016）
- ・小原友行「アクティブラーニングを位置づけた小学校社会科の授業プラン」明治図書（2017）
- ・北 俊夫「平成29年版小学校新学習指導要領の展開 社会編」明治図書（2018）
- ・佐藤雅寿「社会科授業成功の極意」明治図書（2011）
- ・澤井陽介「学習指導要領改訂のポイント社会科」初等教育資料953号（2017）
- ・澤井陽介「社会科における主体的・対話的で深い学びの実現にむけた授業改善」初等教育資料960号（2017）
- ・原田智仁「小学校社会科」指導と評価 第63巻7月号 日本図書文化協会（2017）
- ・米田 豊「小学校社会科アクティブラーニング21の授業プラン」明治図書（2016）
- ・吉水裕也「ゼロから学べる小学校社会科授業づくり」明治図書（2016）