

# 社 会 科

寺 岸 和 光  
基 村 俊 成  
上 田 雅 人

## 1 社会科における知識創造とは

社会科における知識創造を次のように定義する。

知識創造の定義

主体的な追究活動による様々な社会的事象の理解を通して それらを  
関係づけながら社会的意味を構築し その共通性・規則性をもとにして  
価値判断にいたる営み

社会科の目標と本研究  
の関係

社会科の目標は二つの部分から構成されている。一つは「社会生活」や「国土と歴史」に対する理解、もう一つは「公民的資質」の基礎を養うことである。本研究では、前者が有意味化の内容であり、後者が活用・応用の成果ととらえている。

スキーマとなる気づき

知識創造の起点となるスキーマは、社会科では既存の知識だけでなく具体的な個別の社会的事象との出会いによる気づきも含まれている。社会的事象の存在自体にまず注目し、知っていくことから知識創造が始まる。

理解の二つの側面

社会的事象の理解には二つの側面がある。社会的事象の根幹にある人間の願いと、その願いが創出した営みである。これらの理解は、社会科で扱われる以下に分類した四つの知識によってうながされていくものと考えている。

知識の分類

\* 1 『社会科固有の授業理論』岩田一彦 明治図書(2001)

- ①記述的知識・・事象の存在について述べたもの
- ②分析的知識・・事象を目的、方法、構造、過程などの観点で述べたもの
- ③説明的知識・・事象間の関係を原因と結果で述べたもの
- ④概念的知識・・複数の事象に共通した法則性を述べたもの

四つの知識の違いは、個別に存在する社会的事象という知識、それらの働きやつながりや関係に関する知識といった、より一般化されていく有意味化の内容の進化に対応している。その社会的事象にどのような願いと営みがあり、それがどのように関連しあっているかを、記述的知識を起点にして概念的知識へと向かって有意味化していくことが、社会的意味の構築を目指す社会科の知識創造の中心的な内容となる。さらに、有意味化されてきたものの活用・応用を志向した価値判断の学習活動をデザインすることによって、公民的資質の育成は実現されていくと考えるのである。

## 2 社会科における「かかわり」の活性化とは

社会科における「かかわり」の活性化

社会科における「かかわり」とは、社会的事象に対し一面的・主観的だったものの見方や考え方が、多面的・客観的なものへと意識が向けられていくことであるととらえる。

子どもは、見学や体験、資料の読み取り等の活動の中で、自らもっている知識を活用し、社会的事象に対する自分なりのものの見方や考え方を構築する。しかしその内容は、それぞれがもっている限られたスキーマだけで判断してしまうため、そこから生まれる思考・判断は一面的であったり、主観的に考えたりしていることが多い。

子どもの思考・判断は、それぞれの気づきやとらえ方の違いによるものだけでなく、その事象をとらえる立場や観点の違いによっても多様である。そのような様々な視点や観点を新たに得られることによって、自分になかった社会的事象のとらえ方を受け止めることで、もう一度自分の見方や考え方を見直そうとすることが、「かかわり」の活性化であると考えられる。

## 3 「かかわり」を活性化するため

身近な学習材の教材

「かかわり」を活性化するためには、前提として社会的事象を自分の問題

化

としてとらえることが重要である。教材が身近であることで、当事者意識をもって学習に取り組むことができ、表出・共有の場面においても、より積極的なかかわりが生まれる。

追究意欲へとつながる課題

課題の設定の仕方も重要なポイントになる。もっている知識を生かして自分の考えをもつことができるような課題は、当事者意識を更に高める。子どもにとって身近な教材であっても、子ども自身が疑問を感じ解決したくなる課題でなければ、もっている知識が十分に引き出されることは難しい。子どもの知識創造のプロセスに沿った課題であることが必要である。

これらの前提をふまえた上で、事実と子どもの考えを明確に区別することから生まれる調べ学習や話し合い学習を重視して以下のような手だてを提起する。

#### (1) 異質な事実の比較

社会科では、具体的事実在即して物事をとらえていくことが大切であり、具体的事実を示すものとして資料の果たす役割は大きい。しかし、一つの資料からだけ見ているのは全体像に迫ることはできない。とらえさせたい事象に対し中心となる資料を据えながら、それとは質の異なる資料を提示することで、一面的なとらえ方を揺さぶる。

質の異なる資料提示

#### (2) 情報の不足への気づき

考える材料となる情報が不足している、自分なりの見方や考え方は表面的なものにならざるを得ない。そのため、不足した情報を補おうとして「かかわり」は活性化される。そこで、意図的に情報が不足した場を作ることによって、かかわりを基盤とした意欲的な調べ学習が始まると考えている。

かかわりを基盤とした意欲的な調べ学習

例えば貿易で日本が抱える課題を考えると、日本の側にたった資料だけでは相手国の様子を理解することはできない。そこで相手国の状況を知る資料の必要感が生まれてくる。

#### (3) 考えのズレの明確化

同じ事象のとらえでも子どもが生かそうとするスキーマやそのとらえ方が異なるために、一人ひとりの考えにも違いが生まれる。このズレに気づいた子どもは、その理由を知ろうとするだろう。このような思いがきっかけとなり人間の願いや営みの多様な意味に気づくことができる。

ズレへの気づき

同じ歴史的事実でも支配者の立場と農民の立場でその社会的意味は大きく異なる。板書の工夫などによりこのような意見の視点・観点のズレやとらえ方の相違点を明確にしていくことも手立てとして考えられる。

#### (4) 複数の資料からの選択

調べ学習を進めていくと、数多くの資料と出会っていく。それら全てが必要な情報であるとは限らない。課題に対する自分の見方や考え方を支える重要な資料を選択する目を育てていくことも必要である。そのためには数多くの資料から選び出す活動も有効な手立てになるだろう。

資料を選択する目

#### (5) 事実をとらえる視点や観点の共有

同じ事象でもとらえ方が違うために子どもの議論がかみ合わない場合がある。子どもの見方や考え方が羅列していくだけでは新たな理解には至ることはできない。事実をとらえる視点や観点が共有されれば同じ足場に立ってとらえ方の違いだけを議論できるようになる。

事実をとらえる視点や観点の共有

例えば、何カ所かに分かれた町たんけんでは観点が共有されていないとその後話し合いでその地域の特徴が浮き彫りにならない。同じ観点で比較することで、違いが鮮明になる。

上記の手立ては、どの単元どの授業でも生かしていくということではない。単元のねらいや学習活動、学年やクラスの状況などによって、より効果的な手立てがその都度選びとられていく。そしてそれらの手立てによって一面的・主観的な見方や考え方、事実の羅列に終始していたかかわりが、見方や考え方の根拠となる事実の検討であり、共有された事実から生まれてくる見方や考え方の事実の検討へと子どもをうながし、さらに共有された事実から生まれる異質な見方や考え方の気づきに至り、多面的・客観的な見方や考え方の再構築へと展開していくのである。