

小学校社会科授業の改善

— これからの社会科授業を考える —

足利市立南小学校 金井雅博

I はじめに

新しい学力観に立つ教育の推進，新しい学力観に立つ授業の充実・改善が求められている。その改善・工夫のキーワードたるものは，二，三冊の本を手にとって開いて見ても，「個性の重視」「個に応じた学習」「自ら学ぶ意欲」「一人一人のよさを生かす」「支援」…，と枚挙に暇がない程である。教育書に学ぶことは，大切なことである。しかし，知識・理念だけを振り回すだけでは，授業は変わらない。やはり，実践も大切である。毎日の授業実践を通して，子どもを通して，学ぶことは大変多い。かと言って，実践だけに埋もれては，せっかく自分なりに発見した「改善・工夫のキーワード」も（磨かずにいると），やがて輝きを失っていく…。

そこで，まず教育書や専門書，過去の実践研究などの先行研究に学びながら，自分の過去の授業実践——私の場合，授業実践とは社会科授業である——を振り返って考察することが大切と考えた。そして，これからの自分の求める授業を探る手がかりにしたい。副題には「これからの社会科授業を考える」と記したが，社会科を背負っていくかのようなそんな気負いはない。「これからの私の社会科授業」を考えてみたいのである。

II 社会科授業の改善

1. 社会科授業の追試をして

(1) 発問と子どもの思考

社会科に対する声の中に，「社会科は，どのようにして教えたらいのかわからない」とか，「社会科の授業は，早く進みすぎて時間が余ってしまう」というようなものがある。前者は，目に見えない社会事象の意味を扱うことの難しさを語っているし，後者は，教科書の中に社会科があるかのように教え込んでいる現実を表していると思う。私の場合は，教科書中心に進めていきながらも時間がよけいにかかってしまうという状態であった。とにかく，座学中心の教え込み授業だったと言える。子どもも盛り上がらない。どうしたら，子どもは動くのか。

そんな時，出会ったのが有田社会科であった。有田和正氏の実践を漁り，できそうな所を少しずつ追試していった。ちょうど2年生の担任だったので，有名な「バスの運転手」の授業も追試ができた。しかも，研究授業で公開することができた。（まだ生活科は行われていなかった）

この有田氏の「バスの運転手」の授業からは学ぶところが多い。片上宗二氏は，この授業は

- ① バスにはタイヤが何個ついていますか。
- ② 運転手さんは，どこを見て運転していますか。
- ③ 運転手さんは，運転中どんなことを考えているのでしょうか。
- ④ 交差点で黄色になったとき，運転手さんはどうしますか。
- ⑤ 子どもがとび出した！運転手はどうする。
- ⑥ バスの運転と電車の運転は，どちらがむずかしいですか。

の6個の主要発問から成り立っていると、分析をしている。その中で、ゆさぶりとしての発問①とオープンエンド化としての発問⑥に注目している(注1)。また、有田氏自身は、発問②を「社会科における発問の定石化」できるものとして主張している(注2)。

しかし、私は発問⑤に注目したい。注目したいというよりも、追試した結果、授業者としてそこに一番の手応えを感じとったからである。別な言い方をすれば、その頃は関心がそこにあったということだ。(ただし発問④と発問⑥は検討の上、実践していない)

* * *

(気持ち良くバスを走らせている場面で) (4/6)

T : (一人の男の子をバスの前にとび出させて) ワーッ (大きな声で)。子どもがとび出しました。運転手さんは何をしますか。

C1 : (驚いた様子を見せながらも) 急ブレーキをかけます。

C2 : 間に合わなかったらどうするんですか。

C1 : ハンドルを切ってよけます。

C3 : しつもん! 道がせまかったらどうするんですか。

C1 : ……………。

C4 : たすけます。バックします。

C5 : 子どもがとび出した時にバックできるんですか。

C6 : つけたし。後ろから車が来たら、後ろの車にぶつかっちゃうんじゃないですか。

C7 : もしか後ろに子どもがいたらどうするんですか。

* * *

驚いた。福井久満氏の追試報告(注3)とほとんど同じように展開していったのだ。特にC3 児の発言には迫力さえあった。時間にして、ほんの1、2分のことだろう。しかし、私にとっては衝撃的な出来事だった。今までは「教育とは、同じ時間を共有する目の前にいる子どもと教師がつくるのだ」というスローガンのもとに、教育書などはほとんど目を通していなかった。(子どもの実態からこそ学ぶべきだ。なまじ本を読むと事実がゆがんで見えてしまうとさえ思っていた…)だから、実践記録や授業記録などは「そこに書かれてある子どもと教師にとっては価値あるものであると思うが、やたらと活字がベタベタと並んだ退屈な読み物」くらいにしか思えなかった。

しかし、今、目の前にいる子どもたちは、活字で書かれた子どもたちとほとんど同じ反応をしているではないか。しかも、子どもたちは、生き生きと自信ありげに発言している。意見をぶつけ合っている。頼もしささえ感じる。子どもが自分自身で動いていると感じた。

この事実打ちのめされた。「子どもの実態から学ぶ」と言っても、見えるだけの自分がなければ何も見えないのと同じだ。自分を鍛えなければ…。

有田氏は、ごっこ活動の意義を次のようにまとめている(注4)。

- ① 形に表現するのでごまかしがきかない。
- ② 事象の中に入り込み、主人公にすることができる。
- ③ 事象の核心に迫りやすい。
- ④ 集団思考の場を作り出せる。

- ⑤ 他との関係に気づきやすい。
- ⑥ 自己表現の場になる。
- ⑦ 人のはたらきをとらえさせる場として有効である。

重要な指摘が多いが(この頃の)私は、③と④の意義に注目した。発問⑤に注目した理由はここにあった。社会事象の核心部分を集団で思考することが可能であると思われた。この時から、子どもの思考というものを意識するようになった。授業を参観された指導主事の先生も、

「“とび出し”の場面で運転手役の子はかなり戸惑っていたと思う。そこが、子どもの考える場であり、とても良かった。」と指摘してくださった。実感として思考の大切さが分かったような気がする。

(2) 「教えわからせる授業」からの脱却

「子どもの思考を意識するという事は発問や指示を意識することでもある」と考えて、発問や指示による授業の組み立てを心がけるようにした。3学期の小単元「郵便のしごと」でも、ごっこ活動で臨んだ。郵便局の見学をした後の授業の一場面である。

* * *

(スタンプ押しごっこを終え、郵便物の分けごっこの場面。使用していない靴箱を教室に持ち込んで、区分け棚にした。郵便番号を明記して分けできるようにしてある。) (7/10)

T1: 分けごっこにいきましょう。(手紙を10通くらい渡す。この時、郵便番号のない手紙を1通、一番下にして渡す。) じゃ、川田くん、始めて下さい。

川田: えーっと、どこだ。あ、ここか。

(みんなから、「もっと早いよう」の声)

C1: もっと早いんじゃないですか。

C2: そうだよ。(棚の) 番号なんか見てないよ。

C3: 覚えているんだよ。

(教師が「早い」と板書している途中で)

川田: あれっ。番号がない!(驚きの声)

C4: しつもん。郵便局の人は番号がない手紙を見つけても、「あれっ」なんか言わないんじゃないですか。

(みんな、「そうそう」の声)

川田: …………… (無言)。

T2: じゃ、みんなで考えてみよう。郵便番号のない手紙はどうしますか。

(みんな、手が挙がらない)

T3: すると、この手紙はごみ箱に捨てられるんだね。

C5: ちがう!ちがう!

C6: 郵便局の人は番号を全部覚えているから、その住所の所へ入れると思う。

C7: 番号のない手紙を入れておく箱があって、その中に入れておいて、後で、出した人が書いてあればその人にもどす。

* * *

郵便局の人と川田くんの動きが違う。ズレているのである。川田くんの動作(ズレ)がそのまま「問い」と

なって、人のはたらきに目を向けさせ、「早く、確実に」相手に届けようとしている郵便の仕事の核心に近づくことができたと考える。

これらの授業を見ると、子どもが問いを引き出し、子どもが答えている様子を読み取れる。子どもが動いているのだ。「問いを引き出す授業」への転換に手応えがあった。具体的には、発問と指示を意識し、明確化して授業構成を図ることだろう。「教えわからせる授業」からの脱却が始まったのである。

2. 討論のある授業を目指して

(1) 教材研究と授業研究

ここ数年、3・4学年を担当することに恵まれ、中学年の社会科について実践を重ねてきた。新しい単元に入る前に、可能な限り現場、現地を訪ねて、聞き取り調査や資料収集などの教材研究をするようになった。指導案を立てる時は「現場主義」と称して、例えば、工場の門の近くで工場の建物や働く人、出入りするトラックなどを眺めながら、導入の授業の構想を練ったこともあった。しかし、教材研究が深まれば、そのまま良い授業ができるわけではない。授業研究が大切なのである。つまり、教材を実際にどのような刺激として目の前にいる子どもたちに与えるかが、非常に大切なことなのである。藤岡信勝氏はこれを教授行為と呼んでいる（注5）。

教授行為レベルの研究対象となるのは、教師の発問、指示、指名、板書、教具、等々である。実際に子どもに届く形でどのように刺激するかが問題なのである。

教授行為レベルの研究は、教育内容・教材レベルの研究に比べて付随的・補足的な研究と見なされるかもしれない。しかし、実際はそうではない。

さらに、藤岡氏は言う（注6）。

教育内容・教材レベルよりも、教授行為のほうにより強く教師の授業観があらわれやすいのはなぜだろうか。

それは、教育内容や教材よりも教授行為についての決定において、教師は学習者をより強く意識せざるをえないからである。

これは、重要な指摘である。「教えわからせる授業」から「問いを引き出す授業」へと授業観を転換するということは、教授行為を意識し具体的な働きかけをして子どもを動かさなければ授業観を転換したとは言えない、ということだ。（もちろん、すぐれた授業をつくるには、すぐれた教材と適切な教授行為が必要であることは言うまでもない。）

ここで、教材研究とは別のエネルギーを使って教授行為の研究つまり授業研究をすることになる（注7）。どんな授業が脱「教えわからせる授業」なのか。発問だけでいいのか。学習形態は…。そこで、注目したのが討論の授業である。討論までいなくても話し合いで進める授業を目指そうとした。討論について向山洋一氏は次のように語っている（注8）。「討論的授業を組織することは黒帯の芸ではない。それは、高段の芸なのである。（略）どうしたら、このような授業が成立するか——は、簡単には言えない。あえて簡単に言うのであれば、教師の総合的力が高いからだとしか言いようがない。」これでは、討論の授業ははるか彼方のものに思えてしまうが、石黒修氏は、

討論的授業は、子ども一人ひとりの知力を最大限に活かす学習形態である。
「討論」の根拠をもつために、子ども達は教材を何回も読み、ことば・文・文章を検討する。
「討論」の途中では、聞く・話す・書く・調べる等さまざまな活動を行う。
そして「討論」の過程で考え、もしくはより確かにした考えをまとめ、自分なりの読み取りをしていくのである。

(注9)と述べている。国語科での討論について書かれたものであるが社会科でも十分通じるところがある。やはり、討論のある授業は思考力・判断力を高めるものとして魅力的である。

(2) まちがいはあるが、でたらめではない

その頃、校内研究でも「子どもとつくり出す授業」(注10)を目指していた時期でもあったので、校内の先生方と討論のある授業に取り組むことができた。4年生の「ごみのしまつ」である。

* * *

(ごみ収集車の収集作業の観察や毛野新町のごみステーションの見学・観察をした後の授業。毛野新町は基盤の目状に区割りされた新興の町である。) (5/8)

(OHPで、毛野新町のごみステーションの現在の分布の様子を映す。次に①ごみステーションの数を増やした図と②ごみステーションの数を少なくした図の2枚を見せてから)

T1: ごみステーションは多いほうがいいですか。少ないほうがいいですか。ノートに書いて、その理由も書いて下さい。

(10分後、多い方がいい14人、少ない方がいい24人に分かれた。)

T2: 多い方がいい人、理由を発表して下さい。

C1: ごみステーションが多いと、家にゴミがたまらなくていい。少ないと家にたまってくさくなってしまからです。

C2: しつもん。なんで、ごみステーションが少ないと家にゴミがたまるのですか。

C1: ゴミが出せなくなるからです。

C2: ……………。

C3: ごみステーションが少なくても、そこへもって行けば家にたまらないと思う。

C1: ……………。

T3: もっと多い方の理由を聞いてみよう。

C4: 多い方がくさいかもしれないけれど、ごみステーションが近くなるので、ゴミがたくさんある時は、お母さんは楽になると思う。

C5: 近い方が時間が少すむから、ほかのことができるし、遠いとおっくうになって家にゴミがたまってしまう。

C6: 毛野新町には人がいっぱいいるから。

C: えっ。えっ。

T4: 人がいっぱいいるから、ごみステーションが多く必要だということかな。

C6: はい。

(略)

T 5 : いろいろありますね。では次に、少ない方がいい理由をきいてみましょう。

(略)

C 7 : 玄関の前なんかにごみステーションがあるとくさいし、お客さんが来た時くさいと迷惑になってしまうから。(7, 8人, 同意の手が挙がる)

T 6 : お客さんの問題もでてきたね。

C 8 : ごみステーションが多いと南部清掃工場の取りに来る人が、まわるのがたいへんだから。(5, 6人, 同意の手が挙がる)

C 9 : ごみがありすぎて、ごみのへいができてしまって、買い物ができなくなってしまうから。

C 10 : しつもん。ごみがへいになるほどふえるのですか。

C 9 : みんながいっぱい食べていれば、へいはできると思う。

C 10 : ……………。

C 11 : なんか言葉がわからない。

C 12 : しつもん。C 9 くんはごみステーションが多い方の意見じゃないですか。

C 9 : ごみステーションが多いとごみがかべのように並んで、買い物に行けないからイヤだと言ったんです。

C : あれーっ。

C 13 : あれっ。C 9 くんはごみステーションが多い方の意見じゃないかな。

C 14 : しつもん。ごみステーションが多ければ多いほど、いろいろな所にごみが行くのだから、ひとつのごみステーションにはあまりごみが出されないの、へいにはならないんじゃないですか。ごみステーションが少ない方が、ごみがたまって、へいになると思う。

C 9 : ……………。

(略)

T 6 : ほかに。

C 15 : ぼくたちはごみステーションがいっぱいあった方がいいけれど、ごみを集める人が所々止まって集めるより、ひとつの所にたくさんごみがあった方が、ごみを集める人が楽でいいと思う。

(チャイムの音)

T 7 : 今まで、ごみを出すことだけ考えてきましたが、集める人がいるということも考えないといけないわけですね。この次、もう少し集めることを学習していきましょう。

* * *

この授業記録から、考えたいのは「T 1 の発問」と「C 9 児への児童の反応」である。

まず、「T 1 の発問」。ねらいとしては、今まで「ごみを出す立場」からでしか考えていなかったごみステーションを「ごみを集める立場」で考えさせるきっかけを持たせることであった。「出されたごみはこのあとどうなりますか」「ごみステーションのごみはこのままでしょうか」など発問の言葉はいろいろ考えられる。これらの発問でもある程度は話し合いは起きるだろう。しかし、もう一步踏み込みたい。子どもの思考を知的に喚起するような…。そこで、考えたのがごみステーションの数である。「多い方がいいか少ない方がいいか」はやや抽象的な表現だが、その分「ごみステーションの数が多いということは…」と一人一人に想像・思考を促す。ごみを出す立場で、母親の立場で、ごみを集める立場で、町全体をみる立場でなどいろいろな立場で考え出す。その結果、多様な意見が出されて話し合いが起こると目論んだが、ある程度は成功したように思う。

討論を起こすための発問づくりについては、多くの研究者・実践家はその原則やコツを論じている。杉山

裕之氏は「社会科の発問づくり＝定石とプロのコツ」の論文で、「解釈の裏返しの発問をしてはならない。」(注11)と主張している。その考えに至った経過を述べている中で、新見健太氏の言葉を引用しているが、紹介したい(注12)。

また、この事例は、先生がねらいに直結する発問をしたとき低調だった子どもの動きが、ねらいと距離のある、いわば間接的な発問によって活性化することを示している。

杉山氏はこれを先の論文で「発問に対する重要な原則と言える。」と述べている。「間接的な発問」とは何か。これからさらに考えていきたい。

次に、「C9児への児童の反応」。ここで扱うのはC9児の発言であることを明記しておく。さて、なぜ、取り上げたかと言うと、C9児の発言の後、話し合いが活発になるのである。なぜか。それは発言内容がかなり個性的というか、難解というか、ごく簡単に言うとまちがっているからだと思う。…人のまちがいを笑うなんて、まちがいでみんなが湧くなんて…こんな考えが頭をよぎったかもしれないが、日常、授業をしていると程度の差はあれ、こういう場面には数多く出会う。教師のまちがいなど一番盛り上がるのではないか…。

私は、授業中の話し合い場面の中での“まちがい”を前向きにとらえたい。そこには思考した証しがある。その子らしい思考がある。その思考にこだわりたい。できれば、集団思考のきっかけになりはしないかと思った。そんな思いを強くしたことが起こった。私にとっては非常に印象に残る授業となった。3年生の「学校のまわりのようす」で、有田実践の追試である。

南小は、高い所にありますか、低い所にありますか。

何を見てもよいことにした。何人かは副読本の地図を見始めた。いくつか答えが出た。柿沼くんは「高い所にある。」と言う。理由をたずねると「ここから、富士山が見えるから。」と答えたのだった。この発言で教室の子どもたちは活気づいた。質問をする、富士山を地図帳で調べ始める、隣の子とは相談するという具合に。南小は言わば関東平野の末端とってよい所にあるのだから、当然低い所にある。しかし、柿沼くんは何と分かかってもらおうと考えている。この時、私は、

「柿沼くんの意見に反対の人は、ちゃんと理由を言いましょう。」

などと言いながら、この意見が生かせないものかと考えていたが、結局、何人かが発表して終わってしまった。子どもの意見にうまく対応できなかったという意味で無念さを感じた授業だったが、終始、明るい雰囲気であったのが救いだった。

これらのことから、“まちがい”を追っていると授業改善につながる何かが見えてくる気がした。あった。村山泰弘氏が向山洋一氏の実践から探って述べている(注13)。「まちがい」であって、しかし、「でたらめ」ではないものが授業では役に立つというのである。それを、私なりにまとめると、

まちがいはあるが、でたらめではない

となる。この指摘は、非常に大きな示唆を含んでいると思う。教師の子ども理解の仕方、授業観までも問われていると思う。子どもが思考する授業への改善のひとつのかぎになると考えている。

3. 体験的な活動を取り入れて

(1) 為すことによって学ぶ

平成元年3月に新学習指導要領が告示され、小学校低学年に生活科が位置づけられた。全国で具体的な活動や体験を取り入れた生活科のカリキュラムづくりが進められる中で、社会科でもますます授業改善に拍車がかかってきた。波巖氏は、「生活科が提起した自己目標達成型の学習をどう社会科にも取りこみ、実践化していくか」(注14)が課題のひとつだと述べている。さらに、

「① 子どもが強く興味をもつ教材を用意し、できるかぎり活動を子どもにゆだねる。導入指導が追究の方向を決めるので大切にする。

② 子ども一人ひとりの個性的な追究を保障してやる。

③ 授業をオープンエンドにし、次時への強い意欲を持たせる。

この3つのポイントとなる考え方を社会科にも転移させることができれば、社会科は、もっと生き生きとしたものになるのではないだろうか。」(注15)と指摘している。生活科的問題解決の手法の導入は確かに子どもを動かすだろう。

また、堀公明氏は、「つまり、体験的な学習活動の重視は単に方法論としてでなく、新世紀に生きる子ども的人間的な資質を育成するために不可欠な教育活動である」(注16)と体験的な活動の果たす役割を重視している。ここで、4年生の「火事をふせぐ」の実践を紹介したい。まず、子どもたちは校内の防火消火施設調べをして校内の防火の仕組みについて理解した。その後、地域の防火消火施設、防火体制調べに目を向けさせるために、「学校が火事だ」の授業を組んだ。黒板に学校付近の地図をはり、磁石の消防車を操作して考える言わば“消火活動シュミレーション”である。

* * *

T1：南小の3階家庭科室から火が出ました。消防自動車はどこに止めて火を消すと思いますか。

(約6分後、指名して“消防車”を止めてもらったあと、みんなを黒板の前に集める。)

T2：賛成、反対を言って下さい。

C1：ここ(校庭の真ん中)からだ、家庭科室(中庭に面した3階にある)までホースがとどかないと思います。

C2：前の校舎をこわさなければならない。

C3：家庭科室まで水がとどかない。

C1：天井やガラスをこわさなくてはだめと言ったけど、水の勢いで十分こわせる。

C4：水が勢いよく出ても、ホースがとどかない。

C1：100mはとどくホースがある。

C4：えっ。

(略)

C5：消防車の水がなくなったら、移動しなくてはならない。

T3：消防車の水は3分しかもたない。中庭の消火栓は一度に4つは水が出ない。まだ、燃えているとしたらどうしますか。

C5：プールの水。

C6：防火用水。

C7：御厨用水。

C 8 : (中庭にある)池。

C 9 : えっ。魚がホースに入っちゃう。

C 8 : ホースの先にあみがはってあるからだいじょうぶだと思います。

* * *

地図上ではあったが、磁石の消防車を移動させながらの話合いから、学習内容が焦点化できる、具体的な疑問が生まれやすい、考えがぶつかり合いやすいなどの有効性が感じられた。ついでに発問についてふれると、「どこに消防自動車を止めるか」ということは間接的に「どこで(どこの)水の確保をするか」ということを問うているのである。水の確保について子どもの側から気づかせたかった。もし、始めから水の確保を問えば、校庭の真ん中など有り得ないし、話合いはせまく限られ参加できる子どもも少なくなってしまうと予想される。

(2) 活動はあるが思考はない

体験的な活動の中で、ものを作る・育てる活動は子どもがとびついてくるほど意欲的に取り組む活動である。ものを作り出すことの喜びのほか実感を持って具体的に事象をとらえることが可能になり、新たな問い、多面的な思考を促すなどの有効性がある。「人間の歴史の授業を創る会」の実践(注17)に触発されて、米作り、パン作り、蚕を育てて糸をとる、土器作りなどいくつか取り組んだ。米作りでは、秋空の下、教室の目の前にある発泡スチロールの箱で育てた稲にイナゴが飛んできたのには少しばかり感動した。「イナゴが本物の稲とだ認めてくれた」と。

しかし、ただでさえ時間に追われる毎日を送る教師にとって、準備などで、時間や費用をとられることは厳しいことである。ものを作る活動は特にそうであるが、体験的な活動の多くは時間がかかり、労力も相当必要なことが多い。これが、指導時数の超過となって、その後の学習活動に支障を来すこともあるのが実情である。これが、たとえ時間が多少かかっても、子どもたちが自ら問いを持って、追究し、確かな社会的意味・社会認識を獲得してくれればいい。しかし、結局、活動ばかりに興味関心が向いてしまって思考が上滑りしていたり、個々の疑問を調べることだけに終わったりしてしまうという反省も残った。ある研究会での「活動はあるが思考はない」との指摘が頭から離れなかった…。

子どもの思考をとらえることの大切さを知り、発問・指示を意識した。
集団思考することの必要性を感じ、討論を組織するための工夫をした。
体験的な活動の有効性を感じ、教室で郊外でその計画や準備に奔走した。

授業改善の道は果てがない。

Ⅲ おわりに

良いと思われる理念、方法論、技術等に学んで、授業改善に努力してきたつもりだが、授業とは多次元的な営みであるし、目に見えない(映らない)事も多く、どこが良くどこが悪いのなかなか判断しにくい。とにかく、まだまだ授業の腕はあがらないでいる。ふり返ると、今までは「子どもたちを前にして、どうすべきか」という意識があまりに強すぎていたためか、社会科という教科の目標を見落としていたことに気がついた。そこで、「社会科の目標」についてもいろいろと探してみた。そして、発足当初の社会科つまり初期社会科の教育原理に触れ、「社会科授業の改善の方向は民主主義の具現を目指す社会科学習でなくてはならない」ことを再確認した。

また、良いと言われる公開研究会にも参加した。すぐれた授業から自分の目で肌で感じることも大切である。私

が参観した授業の中では、静岡県の安東小と富山県の堀川小がベスト2である。そこには、「飽くなき追究意欲と自らの意思で判断し進めていく授業」「自己尊敬に支えられた自己実現、社会に自己実現をはかる授業」があった。紙幅がたった。「これからの社会科授業を考える」と言っておきながら、結局、未だ模索し続けている状態である。しかし、今、キーワードをひとつ挙げれば、

意思決定型授業

である。

授業改善の道は果てがない。

注および引用文献一覧

- 1：片上宗二「発問研究の中心課題は何か」『社会科教育』No.366 明治図書 1992 p.117.
- 2：有田和正「『発問の定石化』研究はどう進んでいるか」『社会科教育』No.286. 明治図書 1986 p.60
- 3：福井久満「『バスの運転手』 有田実践の『追試』」『社会科教育別冊』No.11 明治図書 1986 p.132.
- 4：有田和正『社会科の活性化 教室に熱気を！』明治図書 1985 p.169.
- 5：藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍 1989 p.38.
- 6：同上 p.49.
- 7：酒井忠雄氏は教育学の中に教材と教育的行為を位置づけ、前者を教材研究、後者を授業研究としてその重要性を主張している。谷川彰英『問題解決学習の理論と方法』明治図書 1999 p.154 参照。
- 8：向山洋一「討論的授業成立の条件」『国語教育』No.372 明治図書 1986 pp.8-9.
- 9：石黒修『討論で授業を変える』明治図書 1988 p.106.
- 10：足利市立毛野小学校に在職中、『昭和61・62年 足利市教育委員会指定 よくきき、よく表現できる子どもを育てる指導（「子どもとつくり出す授業」をめざして）』の研究に参加していた。
- 11：杉山裕之「社会科の発問づくり＝定石とプロのコツ」『授業研究』No.316 明治図書 1987 p.48.
- 12：新見健太「答えを出すまでの子どもの活動に目を向けて」『社会科教育』No.264 明治図書 1984 p.8213：村山泰弘「『こん虫の体のつくり』－向山実践の追試－」『理科教育別冊』No.11 明治図書 1986 p.94.
- 14：波巖『体験と活動を生かした社会科』国土社 1991 p.2.
- 15：同上 p.22.
- 16：堀公明編『体験的な学習活動を生かした社会科指導』明治図書 1987 p.10.
- 17：人間の歴史の授業を創る会編『授業が活きる！たのしいものづくり』授業を創る社 1987.

評

社会科の授業においては、子供一人一人が社会的事象に進んでかかわり、自分の問題を見つけ、それを解決する体験的な活動や問題解決的な学習を重視し、社会的なものの見方や考え方などを育てることが重要です。

そのためには、子供がこれまでの学習経験や生活経験などで身に付けた知識や能力などを生かしながら、子供の素朴な疑問や考えを大事にし、内発的な学習意欲を高めるようにすることが大切です。

本研究は、このような課題を受け、執筆者自身、これまでの自分の社会科授業実践を振り返りながらこれからの社会科授業の在り方を考察されています。研究の特色をまとめてみますと、

1. 子供の思考をとらえることの大切さと、発問・指示の工夫

子供の学習意欲を高めるために、発問や指示の在り方を工夫し、教えわからせる授業から子供の動く授業へ、すなわち子供が問いを引き出す授業へと授業観を転換され、子供の思考を大切にされています。

2. 集団思考することの必要性和、討論を組織するための工夫

よりよい授業をつくるためには、教材研究だけでなく教授行為、つまり授業研究も大切であるという考えに立ち、討論のある授業を組み立てようと工夫されています。特に子供とつくりだす授業を目指し、発問を工夫しながら子供たちの多様な考えを引き出し、またまちがいを生かすことによって、子供たちの学習意欲をもりあげています。

3. 体験的な活動の有効性と、教室や郊外での計画や準備

為すことによって学ぶという体験的な活動の意義を明確にし、場の設定を工夫するとともに、さらに、発問を工夫することにより、子供たちから素朴な疑問や考えを引き出し、生き生きと学習に取り組ませています。

このような本研究は、新しい学力観に立つ社会科授業の展開を構想していく上で大いに参考になるとともに、常にこれまでの自分の授業実践を振り返りながら、成果を確認し、新たな課題をもって取り組もうとされた姿勢にも学ぶところが多々あります。今後とも、この研究を継続され「意思決定型授業」を目指し、更に研究が深められることを期待します。