

社会科

1 育成したい「思考力」

社会的事象について、自己の既有経験や調査、体験、表現等を通して得た事実を基に、事象に含まれる事実を比較・類別したり、空間的・時間的・公的視野の広がりの中で事象相互を関係付けたりして、その特色や意味を捉える力

ある社会的事象を追究しようとする場合、子どもはまず、様々な事実を集めようとする。その事実を「比較・類別」したり「関係付け」たりしながら、事象の特色や意味を明らかにするのだが、その際には、これらの事実が経験と結び付いた状態であることが必要である。このような経験との結び付きを促すためには、過去の既有経験を活かしたり、調査、体験、表現等を通したりすることが有効である。このような活動を十分に保障し、子どもが自らの言葉で語ることのできるレベルにまで高めておくことで、事実への認識はより深まり、「比較・類別」したり、「関係付け」たりする思考に有効に働くようになるのである。

(1) 比較・類別する思考

ある社会的事象の仕組みや特色を捉える際には、他の事象と比較したり、調べによって得た事実を類別したりする思考が有効である。

比較
追究対象である社会的事象が内包する事実を、他の事象が内包する事実と比べ、共通性・差異性を見出すことで事象そのものの特色を明らかにする。

類別
追究対象である社会的事象が内包する事実を、観点ごとに分類することで、その事象の特色を明らかにする。

このような比較・類別を通して事象の特色を明らかにする思考は、事象相互の関係をより広い視野で関係付ける思考につながるものである。

(2) 関係付ける思考

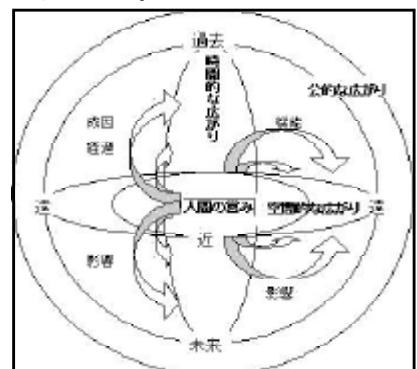
社会的事象の構造は複雑であり、他の多くの事象とも関係し合って成り立っている。その「意味」を捉えるとは、こうした事象の機能、成因、影響等を明らかにすることである。そのためには、事象そのものの特色を捉え、さらに空間的・時間的・公的視野の広がりの中にある様々な事象相互を「原因と結果」「目的と手段」等のように関係付けて考えることが必要である。

○ 「空間的」な視野の広がりの中に存在する様々な事象と関係付ける

追究対象である事象が存在している「位置」から、空間的に広げていく中に存在する様々な事象との関係を考える。

○ 「時間的」な視野の広がりの中に存在する様々な事象と関係付ける

追究対象である事象が存在している「時」から、過去や現在、未来へと時間的に広げていく中に存在する様々な事象との関係を考える。



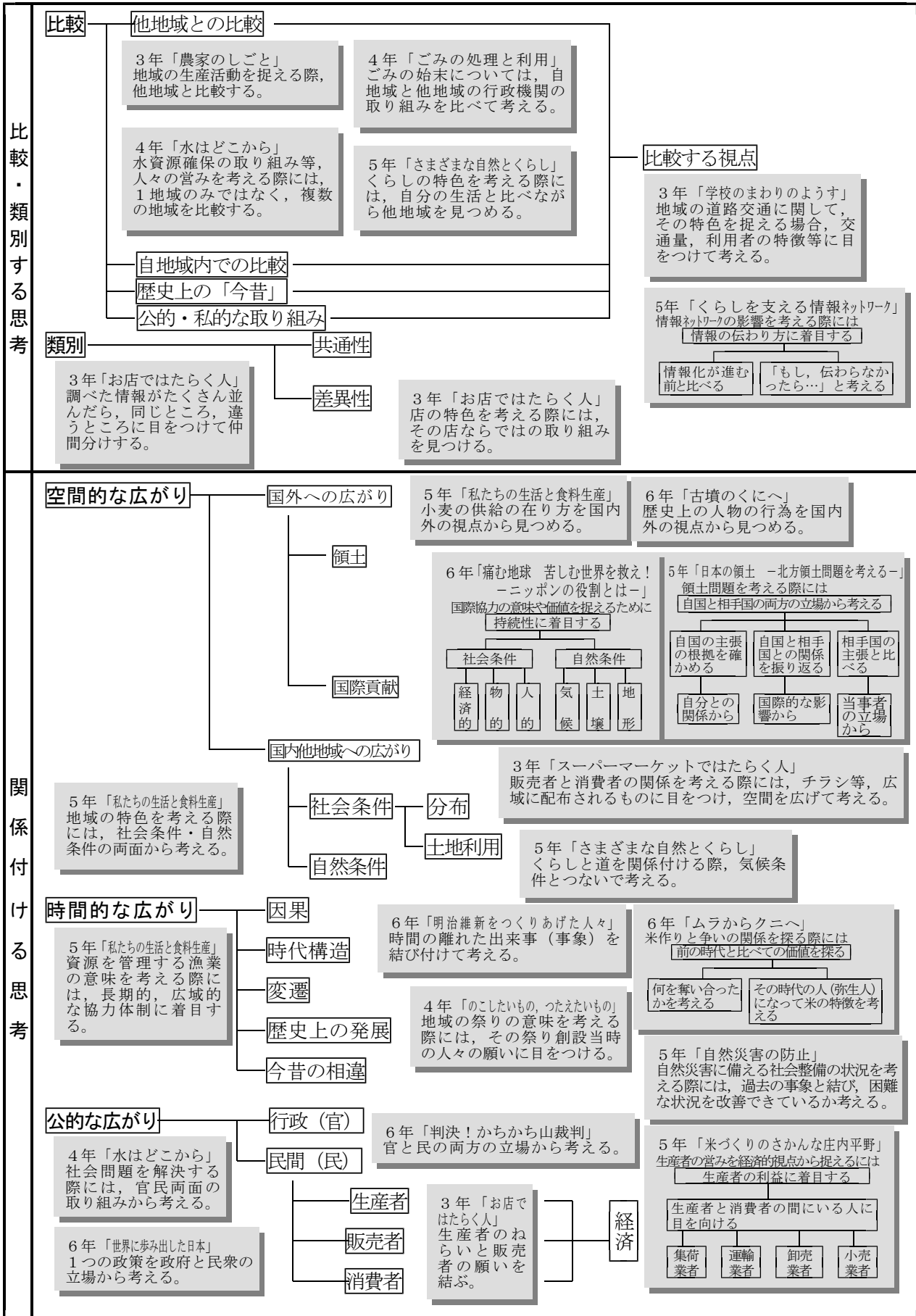
【視野の広がりの中で事象を関係付ける】

○ 「公的」な視野の広がりの中に存在する様々な事象と関係付ける

追究する社会的事象を、「自分との関わり」(私)という視野から、「社会全体との関わり」(公)という視野に広げていく中で存在する事象との関係を考える。

なお、「公的」な視野は「時空間」とは別に独立して存在するものではない。人間の営みを核とし、時空間の広がりの中で関係付けつつ、公私の立場を転換して考える総合的な「思考力」である。

2 「思考力」を育成するための思考様式



※ これらの思考様式は、実践の一部であり、全てを掲載していません。

3 社会科における言語活動

(1) 個の「実感・納得」を促す体験の言語化

従来から、現実社会を学びの対象とする社会科では、実物、本物にこだわり、飼育、栽培、観察、調査、実験、見学、奉仕等の体験を重視してきた。今改訂においても、体験的な活動として特に、観察や調査・見学等が示され、さらに体験的な活動を効果的に指導するために、次のようなことが示された。

まず、社会科としての体験的な活動のねらいを明確にすることが必要である。その上で事前・事後や現地における指導の充実を図り、児童が実物や本物を直接見たり触れたりすることを通して社会的事象を適切に把握し、具体的、実感的にとらえることができるようにすることが大切である。
(小学校学習指導要領解説 社会編 第4章1「指導計画作成上の配慮事項」)

このことから、今求められている社会科での体験は、社会的事象を確実に捉えるために行われる「身をもって社会を調べる活動」と言えるだろう。しかし、我が国の産業や歴史学習等、直接見たり触れたりすることが難しい場合もある。その場合には、資料を効果的に活用しながら調べることが必要となる。そこで、私たちは資料を収集したり、加工したりする作業的な活動や資料を基に役割演技やシミュレーションする活動も体験に位置付けた。そして、「活動あって学びなし」とならぬようねらいを明確にし、今改訂で、全ての学年の能力に関する目標に位置付けられた「(体験を通して)調べたことや考えたことを表現する」ことを社会科における体験の言語化として位置付けた。

① 問題や状況を簡略化したり、問題点を焦点化したりする教材

第6学年の政治単元では、裁判員制度が導入される意義を学習する。しかし、子どもたちは法と良心のみによって裁く裁判は、専門家に任せしておく方がよいという意識が強く、国民が司法に参加する意義をなかなか見出せない。そこで、おとぎ話「かちかち山」のうさぎを裁くシミュレーションを教材として用いた。裁判員裁判のしくみを簡略化し、子どもが裁判員となって裁く疑似体験である。そうすることによって、「裁判官の立場から考えると…」「裁かれるうさぎの立場から…」 「たぬきの家族は…」と「官と民の両方の立場から考える」という思考様式を創出し、裁判員制度の意義を考察し始めた。

② 思考のプロセスを自ずと振り返る教材

第6学年「ムラからクニへ」実践では、弥生時代にムラ同士の争いが起きる理由を追究した。はじめ子どもは「何を奪い合ったかを考える」思考様式を活用し、「米や道具、土地や水を奪い合ったから」と考えた。しかし、それならば、縄文時代に獲物や獲物をとる道具を奪い合っても不思議ではない。そこで、「前の時代と比べての価値を探る」思考様式や「その時代の人になって米の特徴を考える」思考様式を活用し、米ならではの価値を考え「保存・再生産できる安定性」に気付き、争いの原因を修正していった。このような思考のプロセスを振り返るため、「袈裟襷文(けさだすきもん)銅鐸(伝香川県出土)に描かれた絵を教材として用いた。子どもたちは、倉庫の絵が描かれていたことに驚き、絵を描き写す体験を通して、弥生人が米の「保存性・再生産できる安定性」に価値をおいていたことを語っていった。そうすることで、自ずと上記2つの思考様式を繰り返し活用し、そのよさを「実感・納得」することにつながっていった。

(2) 集団での「承認・合意」を促す集団吟味

① 似た反応を板書上でまとめ、思考様式を位置付ける

第4学年「水はどこから」実践では、子どもたちが調べてきた水不足解消に向けての取り組みを板書にツリー図としてまとめた。子どもたちが調べてきた対策は、官民双方の取り組みが混在している状態であった。これでは、水不足解消に向けて官民双方が協力し合っていることは見えにくい。そこで、板書の左側には民の対策を、右側には県や町の対策を位置付け整理していった。子どもたちは、左右の取り組みを見比べ、それぞれの関連や違いを見出し、どちらか一方の取り組みでは水不足が解消されないことから「官民の両面の取り組みから考える」思考様式のよさを「承認・合意」していった。



② 結論と思考様式とを板書上で結び付ける

第6学年「痛む地球 苦しむ世界を救え！ーニッポンの役割とはー」実践では、国際協力の意味や価値を捉えるために、「持続性に着目する」思考様式の習得・活用をねらった。そのために、スラバヤ市に導入された「魔法のバケツ」を教材として用いて、なぜ、スラバヤ市は、1個千円の魔法のバケツを無料配布したのかを住民側と行政側のそれぞれの立場から探っていった。そして、双方にとってのメリット(結論)が「ずっと続く」持続性にあることを見出し、それぞれを板書上で結んでいった。このことを通して、場当たりの国際協力ではなく、未来につながる国際協力の在り方の重要性を確認し、「持続性に着目する」よさを「承認・合意」することにつながっていった。

