

# 説論

## 自ら学び自ら考える力を育てる社会科の指導



静岡大学教授  
馬居 政幸

うまい・まさゆき 社会科教育・教育社会学専攻。静岡大学助教授を経て現職。著書「なぜ子どもは少年ジャンプが好きなのか」「少子時代の親子の世界」

### はじめに

昨年（98年）、教育課程審議会での審議内容が明らかになったころ、「総合的な学習」についての小中学校の先生方による研究会に参加する機会があった。その論議の過程で、中学校の教師から、小学校の生活科とともに現行の学習指導要領において導入された選択履修幅の拡大と関連させて、次のような疑問が出された。

「小学校の生活科とは違いますが、中学校でも三年次の選択教科の時間に特定のテーマを生徒が選んで調査や資料収集などを含めた体験的な学習活動を実践しています。確かに通常の教科の時間と異なり、それなりに楽しくやっているようですが……ただワイワイ活動しているだけで……総合学習もそうならないでしょうか」

わたしはこの疑問を聞いて、「ああ、またか」と思わざるをえなかった。設立当初から生活科の授業実践に関わってきた者として、小

を重視。／●コンピュータ等の情報手段の活用を一層推進。中学校技術・家庭科で情報に関する内容を必修化、高等学校で教科「情報」の必修化 など。

しかし、その実施に当たっては、生活科がそうであったように、さまざまな困難な状況に出会うことになろう。生活科に始まる改革の流れに従うなら、「自ら学び、自ら考える力を育成する」ための多様な学習もまた（こそ）、単に教室の中の教育方法上のレベルの問題には止まらない家庭や地域社会のあり方も含めた教育システム全体にも及ぶ変化を必要とすると考えざるを得ないからである。

### 授業観と子ども観の転換を

わたしはこの変化の特性について、授業実践のレベルから旧来の教師が、教科書を、教室で、教えるという授業の前提条件が、子どもたちが、多種多様な活動と体験を、創造しあう場に転換（再構築）されると位置付けてきた。当然、この変化は、中学校の選択履修幅の拡大に伴う多様な学習活動に対してもあてはまる。だが、もしこのような授業観の転換を自覚しないままに、新たな授業実践のもとで活動する子ども（生徒）の姿に教師が出会えば、その意味を理解できず、困惑せざるを得ないであろう。先の中学教師の選択教科の活動への疑問は、生活科の活動と同様に、新たな授業実践に基づく子どもたちの活動を、旧来の授業観によって判断することによって生じる問い（不安？）の典型といえよう。

学校の先生、特に生活科を子どもたちとともに実践する経験が少ない中高学年中心の教師や指導的立場の教師から、「子どもたちは元気で楽しんで活動していますが、それだけでいいのでしょうか」という疑問を何度も受けてきたからである。

私見だが、「総合的な学習」は、生活科新設→新学力観による評価↓「生きる力」の育成↓教課審答申↓新学習指導要領という教育（授業）改革の流れの中において、今と未来を生きる子どもたちが必要とする学びと育ちの保障を求めた新たな授業実践のあり方を提起したものと評価している。そしてその価値は、中・高等学校も含めて、今回の学習指導要領改訂のポイントとしてあげられた、「自ら学び、自ら考える力を育成すること」という項目のもとに示された次の新たな学習のあり方全体にあてはまるものと考ええる。

- 各教科及び「総合的な時間」で体験的な学習、問題解決学習の充実
- 各教科等で知的好奇心や探究心、論理的な思考力や表現力の育成

ただし、たとえ否定的な文脈でも、「それなりに楽しく」という言葉とともに子どもの活動をとらえていることは重要である。その理由が、子どもの学びと育ちの過程は、子どもの活動する姿に教師が謙虚になったときに初めて見出せることを、生活科によって育つ子どもと教師の姿から学んだからである。

思うに、「それだけでいいのか」という問い（不安）の前提には特定の知識あるいは目に見える技能を教えているという実感がなければ、さらにはその教えた結果を確認・評価できなければ教育ではない、という考えがないだろうか。だが、改めて考えてほしい、どのような場合に子どもは元気に楽しむかを。それは主体的、意欲的に取り組んでいる証拠ではないか。主体的、意欲的な行動には、その子なりの表現や学びがないか。問題はそれらを見出すことができな

い（見ない、評価しない）教師の側にあるのではないかと。したがって、「それなりに楽しく」、あるいは「元気に楽しく」活動していることが認められる以上、あとはその楽しむ姿の中に学び育つ力を読み取る（評価する）ことを教師ができるかどうかである。そして、このような教師の授業観と子どもを評価する目（子ども観）の転換こそ、本稿の課題である「自ら学び、自ら考える力を育てる社会科の指導」のポイントといえる。理由は二つある。

### 社会科の新たな課題

その一つは、社会科こそ、本来、問題解決学習を中心に、現行の

学習指導要領における生活科と選択教科が、あるいは新指導要領が求める「総合的な学習」が志向する新たな学びのあり方を求めて誕生した教科であったはずだからである。その二つは、今回の改訂において、社会科は改めて事実認識の結果を覚えることではなく、生きる力を育む教科として再構築すべく、内容の厳選、学び方を学ぶ学習、社会の変化への対応を柱に、問題解決的な学習や体験的、作業的な学習などの一層の充実を要請されたはずだからである。

しかし、それにしてもなぜ今改めて「自ら学び、自ら考える」ことが要請されるのか。むしろ昭和三十年代以降の中等教育の社会科の歴史は問題解決学習よりも系統学習を重視する過程ではなかったか。ところが、今回の改訂が求める新たな学びのあり方は、一見、かつて否定された戦後初期の経験主義的な社会科への回帰のようにみえる。事実、生活科↓新学力観↓新指導要領と続く現在の教育改革の方向について、昭和二十年代の教育実践と重ねて論じられることが少なくない。とりわけ、新たな学びの結果を危惧する根拠として、誕生まもない社会科に向けられた「はいまわる」や「学力低下」というラベルを用いることで。だが、今回の転換の理由は異なるものと考え<sup>180</sup>。

それを詳細に論ずる余裕はないが、社会科に即して二点、私見を提示しておきたい。その第一は知識・情報の変化である。少なくとも系統的な知識の教育とは、その知識が子どもたちの未来において十分機能する(役に立つ)ことが前提のはず。かつて昭和三十年代に

来の保障を求める社会システムは終焉せざるをえない。

社会科が歴史学や地理学あるいは社会諸科学の専門家ではなく、  
国と社会の未来を担う多様な人々(公民)を育成することを目的とするなら、日本社会全体が構造変動を求められている以上、改めて教科を構成する内容とその学習を具現化する授業(指導支援)のあり方の転換を避けえないはず。少なくとも、今回の改訂は本稿の課題である「自ら学び、自ら考える力の育成」を代表に、その方向を志向するものと評価する。では具体的にどのような転換が求められるか。授業づくり(指導・支援)の観点から略述しておきたい。

## 新たな授業づくりの条件

わたしは前述した新たな授業観(学力観)に基づく授業づくりの過程の変化を、次の①～④のレベルでとらえてきた。さらに、各レベルの実践化を図る上で必要条件となる学習環境の特性(↓)と十分条件としての教師の役割(↓)を次のように整理した。

①教える前に子どもの見取りを

↓子どもの多様な現れを保障する環境

↓ニーズを喚起する機会と雰囲気形成

②教科書中心から活動や体験重視へ

↓子ども一人ひとりの学習課題に応える環境

↓多様な学習過程の支援と結果の評価

③教室から出て多様な学習の場へ

↓校舎の中、校舎の外、学校の外へと広げる環境

問題解決学習から系統学習へと転換した背景に、イデオロギー上の対立に加えて、高度経済成長を基盤にした豊かさを求める一元的な国民的コンセンサスがあったことを忘れてはならない。

だが、豊かさを曲がりなりにも達成した後の社会に生まれ育った現在の子どもたちに必要なのは、一人ひとりの個別的・多元的な状況に応じた生きる目的の選択(創造)とその現実化への多様な能力(生きる力)の育成のみならず、また、急激に進行する知識と社会の構造変動に、旧来の教科書という形態でストックされた知識の教育では対応できないことはあえていうまでもないこと。変化流動する現実の中で次々と生み出される知識を情報として位置づけ、自己の必要性に応じて取捨選択し、新たな状況のなかに意味づけ機能させる能力の育成、すなわち今後の時代と社会が要求する人間の条件としての公民的資質の育成こそ社会科に課せられた課題のはず。

今回の転換の特色の第二の理由は、選択制度の社会的基盤の変化である。従来の暗記教科としての社会科の正当性を支えてきたのは、二十歳を前後する時期に得た学校歴によって人生のあり方が決定するという神話とそれに基づく選抜制度ではないか。だが、その前提に、年功賃金と終身雇用で代表される日本的経営システムがあったことは忘れてはならない。ところが、経済の国際化と情報化は年功から能力による契約を、また少子高齢化の進行による人口構造の変動は終身ではなく雇用慣行の流動化を要請する。一元的に規定された既存知識の理解と暗記とその操作速度の能力を競う選抜制度で未

↓学びと活動の場の保障

④教師の指導から様々な人たちの支援へ

↓学校と内と外を結ぶ環境

↓子どもの学びを支える人と情報のネットワーク化

まず①は授業実践の基盤が教える側ではなく学ぶ側のニーズ(学習欲求)に変わり、授業の主役が教師から学習者である子どもに転換したことを意味する。その結果、教師の役割は子どもの学習ニーズの把握から始まる。ただしニーズ(欲求)である以上、強制ではなく主体性や能動性が前提。子どもの多様な現れを保障する「学習環境」の準備が必要条件とされ、子どものニーズを喚起する「機会」と「雰囲気」づくりが十分条件となる理由である。そして、このような学習環境の構成と教師によるはたらきかけが、自ら学び、自ら考える力の育成の基盤となることもまた容易に理解できよう。

次に②の特性は二つある。一つは、共通内容を等しく教えること(教科書)よりも、子ども一人一人の学ぶ過程(活動や体験)を重視すること。二つは、その過程で学び取る力もまた一人一人異なること。したがって、学習の過程と結果のいずれにおいても、学習者の多様な性が前提である。それは授業の主体となる子どもたちを、みんな同じとするのではなく、一人一人異なる個性と能力をもった存在とみなすことを意味する。そして、このような子どもも個々の学習課題に応じた多様な学習過程を積極的に支え、その子にとっての価値を評価する視点から授けること。このような教師のあり方が、失敗を恐

れず自分なりの学び方をとくに、自分なりに考えることに進んで挑戦する子どもの意欲と態度を培う条件である。

さらに③に示すように、体験や活動を重視する授業は、その内容に応じた多様な学習の「場」が必要となる。校舎の中・校舎の外・学校の外へと広がる「学びと活動の場」は、子どもが自分の課題を追求する過程を求めて「学び、考える場」の広がりでもある。

また④にあるように、一人ひとりに応じた学習過程と結果の重視は学習の場と同様に多様な教師を求める。学校と内と外を結ぶ学習環境として、子どもの学びを支える「人と情報のネットワーク化」を提起した理由である。そして③の「場」と同様に、多様な「人」と「情報」は、一つのゴールに向かって一斉に短距離を競うことよりも、紆余曲折を恐れずさまざまな道を歩む過程―活動にこそ豊かな学びの世界があることを子どもに感得させる「機会」になる。

ところで、旧来の多くの授業は教師が事前に準備した指導案に基づき実践され、その指導案との一致、不一致が優れた授業の条件とされる傾向が強かった。教師が事前に想定した（誰かが定めた）教育目標・子どもとの理想像、通常は単数に、やはり教師が事前に把握した子どもの現状（学力、通常は複数）を、どの子ども等しくどれだけ近づけることができたかが（複数の現状から単数の理想像へ）、教師の力量を計る尺度ではなかったか。

この授業観のもとでは目標と現状のいずれも教師が想定（把握）することが前提。授業の主体はあくまで教師である。もし、このような授業観のもとで自ら学び考えることを奨励すればどうなるか。事として自ら学び考えることを重視するならば、教師の期待と異なる行動こそ評価すべきである。少なくとも、教師の期待がその子にとってもつ価値を問いたおとした上での判断が必要。いかに高く評価できる行為であっても、それが教師の期待通りの姿であるならば、主体性や能动性を育む契機となりうるか疑問だからである。さらにより深刻なのは、低く評価される行為も、実は教師がある時点で抱いたマイナスイメージに子どもが応えた結果かもしれないことである。

このような「期待する―応える」という関係は、いうまでもなく全ての「人と人の間（あいだ）」において生じる現象。人は対面する相手に応じて異なる自分を表現し、自分が置かれた「場」と機会と雰囲気（状況）によって異なる行動をとる存在である。その意味で、多様な子どもとの現れは、その現れが生じる契機（縁）となった「人」と「場」と「機会」と「雰囲気」が総合されたもの。先に新たな授業づくりの条件として、これらあげた理由である。

したがって、もし教師が一元的な子ども観により、教科書を教室で一方的に教える、という雰囲気のもとで授業を展開すれば、子どもの方もまた一元的に自己を表現せざるをえなくなるであろう。冒頭に紹介した「これだけでいいのか」と問う前に、そのような評価の前提にある自己の子ども像を省みてほしい。そして、どうしても子どもの現れを認めることができなければ、その子が多様な自己を表現できる「人・場・機会・雰囲気」という四つの条件を教師としてどれだけ用意できたかを問直すことから始めてほしい。

そして次に、教師として、子どものよさや行為の正しさを判断す

前にゴールが提示されている以上、そこへの最短距離を求めることが課題になる。その結果「自ら」とは名ばかりで、教師が求める解き方を当てるために「学び、考える」ことにならないか。だが一人ひとりが自分なりに考え、実践し、失敗しながら進むことこそ、いかにすれば、最短距離よりも回り道にこそ「自分なりの学びと考える」が生まれるのではないか。なぜこんな逆転が生じるのか。

## 問題はいかにある側か

私たちはあるがままの現実社会をそのままではとらえられない。そのためさまざまな調査の方法を用いる。しかし、どれほど精緻な科学的方法も把握できるのは現実の一部であり、調査者の主観を排した認識もまた不可能である。子どもをとらえる場合も例外ではない。いかにコンピュータを駆使した実証調査も、質問内容（インタビュー）と調査結果の解釈（アウトプット）のなかに調査者の主観が入り込む。むしろ調査の成否は科学的手順よりも調査者の子ども観（フレームワーク）の豊かさによることを強調したい。

まして、実際の教室の中の授業過程では、実証科学の手順を媒介にした調査者と被調査者との関係とは異なり、子どもたち（とらえられる側）は教師（とらえる側）の期待に添って行動する傾向が強いはず。したがって上述した従来の指導案に代表される授業実践のもとで、子どもたちに自由な学びや考えを望んだとしても、子どもは教師の期待する失敗と成功の演技をするしかないのではなからうか。

もし本当に個性、主体性、創造性といった能力の育成を目的とする自己の基準を問い直してほしい。個性、主体性、創造性を重視するならば、特定の基準（モノサシ）で子どもを評価することに謙虚でなければならぬ。子ども一人ひとりの個性や能力が異なるということとは、「自ら学び、考える力」の育成方法とその評価基準もまた一人ひとり異なることを前提にしなければならぬからである。

その際に最も重要なことは、学習の過程と結果の評価はあくまでその子にとっての価値が問題であって、他の子どもとの比較の上ではないこと。理由は、その子の人生を誰も代われない以上、他と比較してマイナスイメージのラベルをはる権利は誰にもないからである。まして、僅かの期間しか関係を持つことができない教師に、良いところがない、といった判断がなぜ可能なのか。それはその子どももその人生の全てを引き受けることができる者しかできない判断ではないか。

さらにより厳密にこのことがもつ問題を指摘するならば、ハンディを持つ子どもはどのように考えるか。ハンディもまた個性であるという人間観を基盤にして初めて教師は子どもとの側にたつて評価しうる資格をもつのではないだろうか。そして「自ら学び考える力」の育成は、このような教師の人間観に支えられることによつて、「その子にとって」の個性や創造性を育む過程に結びつくと考ええる。

（注）「楽しさをキーコンセプトした学校の自己改革―市場競争力」を求められる時代に向けて―（『学校経営』一九九八年一月号・臨時増刊号）「学校経営ハンドブック」8「楽しい学校 21世紀の学校像を求めて」第一法規 参照



# 中等教育資料

特集 自ら学び自ら考える力を育てる  
〔国語、社会(地理歴史、公民)、数学〕

中等教育資料 特集 自ら学び自ら考える力を育てる 〔国語、社会(地理歴史、公民)、数学〕



平成11年

# 6

月号  
NO. 615

文部省  
中学校課  
高等学校課  
編集

平成11年6月号



【コンピュータネットワークを利用した文教行政の広報】  
文部省では、我が国の文教施策等を広く皆様を紹介するため、インターネット等を利用して情報を提供しています。  
インターネットアドレス <http://www.monbu.go.jp/> (半角入力)

この刊行物は全て再生紙を使用しています。

雑誌 06111-6 Printed in Japan

T1106111060472

