

仮説吟味学習による社会科授業づくりの方法

—アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善—

岡崎 誠司

仮説吟味学習による社会科授業づくりの方法

—アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善—

岡崎 誠司¹

The Method of a Social Studies Lesson by the Hypothesis Examination;
The Lesson Improvement by the Active Learning

Seiji OKAZAKI

摘要

本稿では、平成29年告示の小学校学習指導要領社会の分析を通して、仮説吟味学習がアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善に資するものであることを、以下5点より明らかにした。①次期学習指導要領で求められる社会科授業像は、「急激に変動する社会の在り方や社会が抱える課題に対して、合理的な判断を行い、より多くの他者が合意してくれるであろう「市民としての行動」を選択できるようになるために必要な社会認識を形成する授業」であること。②「主体的な学び」とは、「学習動機の主体性」「学習活動の主体性」「認識の主体性」であり、「対話的な学び」とは、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」「教材と子どもの対話」である。そしてそれら2つの学びを通して、「深い学び」すなわち「概念等に関わる知識」の獲得が目指されているということ。③「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」は、仮説吟味学習によって実現されるということ。④仮説吟味学習による授業づくりは、「リアルで知的好奇心を喚起する教材」「身近な教材」「社会諸科学の研究成果によって裏付けられている教材」を選択することによって実現できること。⑤仮説吟味学習の学習過程には、「個別の事実へ降りる探求」を促す学習問題の設定」「中核発問としての分析的な問いの設定」「討論の組織」の具体化が重要であること。

キーワード：仮説吟味学習、主体的な学び、対話的な学び、深い学び、社会科授業

Keywords：Hypothesis Examination, Active Learning, Interactive Learning, Deep Learning, Social Studies Lesson

I 社会科授業づくりの現状と問題

現在、学校現場における社会科授業には、以下4点の問題が存在する。

(1) 「できる限り詳しく知る」という常識的社会認識

社会科授業において教師は、「できる限り詳しく」教えようとする傾向がある。例えば、小学校第6学年の歴史学習では、教師は、子どもが歴史上の人物の行為を共感的に理解できるように、教材化した人物の置かれた状況や願い、そして行為の内容を詳しく学ばせようとする。また、第5学年の産業学習では、働く人々の工夫や努力を詳しく学ばせようとする。こういった授業では、子どもたちが「できる限り詳しく知る」ことが目指され、教材過剰を招くこととなっている。これは常識的な社会認識といわざるを得ず、子どもの社会科嫌いを招く一因となっている。

(2) 態度主義

子どもに「できる限り詳しく」知らせようとしても、無限の内容を扱うことはできないため、内容選択が必要となる。現行の平成20年版学習指導要領では、「地域社

会に対する誇りと愛情を育てるとともに我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育てることをねらいとしている」¹と記述されているように、態度形成が目指される。つまり、授業づくりでは、ここで目指される態度を形成するにふさわしい内容が選択されるのである。これは、態度主義ということができ、次期学習指導要領でも同様である²。

(3) 形式主義

現行の学習指導要領でも次期学習指導要領でも、思考力・判断力・表現力の育成が重視されている。これらの能力育成は、学習問題に対する仮説の設定および吟味・検証の過程で図られる。しかしこれまでの授業実践では、仮説の設定や吟味・検証過程は、形式にとどまり、実際には教師より指示された資料の読み取りにとどまっている。それは、かつて学習指導要領において「調べる活動」が重視されたことが一因であろうが、今や子どもの主体的な仮説吟味過程がほとんどみられない。

(4) 活動主義

最近、公開授業研究会の指導案をみても、実際に参観しても話し合い活動が多く、特に中学校の授業でその傾

¹ 富山大学人間発達科学部

向が顕著である。それは、現行学習指導要領で「言語活動の充実」が図られていることが原因であろう。公開授業時間の大半が、話し合う活動やグループの意見をまとめる活動、発表する活動で占められ、子どもの活動の意図が曖昧であることが多い。

さて、次期学習指導要領が平成 29 年に告示され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）が求められる³。ただし、学校現場では、「主体的・対話的で深い学びとは、何か」「授業改善は、具体的にはどのように進めればよいのか」そして「教材過剰や能力を十分育成しない形式主義・活動主義」等、課題を抱えている。そこで、かねてより筆者が提唱する仮説吟味学習がこういった課題をどのように解決することができるのか、具体的な授業づくりの重要項目を示したい。

Ⅱ 求められる新社会科授業像

1 次期学習指導要領で求められる社会科授業像

次期学習指導要領の「解説 社会編」の「社会科、地理歴史科、公民科の改善の基本方針及び具体的な改善事項」（以下、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」と略記）の第一項には、以下のように記されている⁴。

社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育てていくことが求められる。

この記述から、社会科が育成すべき「国家及び社会の形成者として必要な資質・能力」と「学習活動」は、以下のように整理できるだろう。

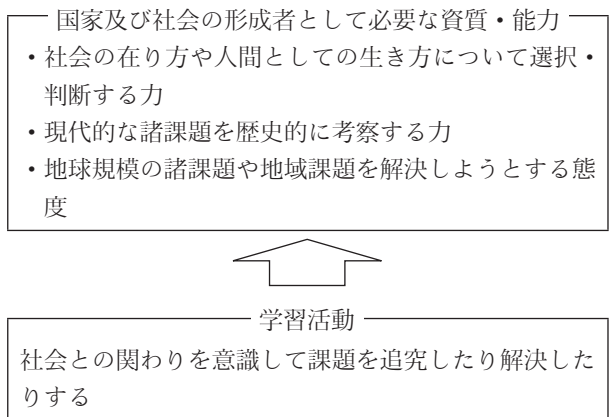


図1 社会科が育成すべき資質・能力と学習活動
この図を見ると、社会科とは、「社会的課題を追究・

解決することを通して、判断・考察する能力とともに課題解決の態度を身につける」教科であるといえる。振り返ってみれば、そもそも社会科は、戦後、民主主義社会の形成を担う人間を育成する中核教科として新設された教科である。戦後 70 年経った今でも、民主主義社会の形成者として必要な資質・能力の育成を担っていることは変わらない。ただし、現代社会は急激に変動する社会であり、今後ますます加速度的に変わっていくであろう。そして、社会の在り方や様々な課題に対して一人ひとりが自律的合理的に判断を行い、より多くの他者と合意形成を図りながら行動することが求められる。その基盤となるものが、社会的な見方・考え方であり、言い換えれば社会認識である。

図2は、社会科がこれまでも、そしてこれからも育成することが求められる公民的資質と社会認識との関係を図式化したものである。後述するように、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」には、「個別の事実等に関する知識」「概念等に関わる知識」といったキーワードが何度も記述され、その獲得が求められている。前者は、具体的で個別的な社会的事象・出来事を意味しており、それらを比較・関連付けることによって、汎用性のある概念または理論としての知識が獲得できる。この両者を獲得することが事実認識であり、それらに基づいて価値という知識を獲得することが価値認識である。この両方の認識を合わせて「社会認識」とする。公民的資質とは、「国家及び社会の形成者として必要な資質・能力」であり、「市民としての行動」がとれることである。それは、社会認識形成の上での合理的判断に基づいて行われる。

これまでの社会科では、公民的資質の直接的な育成、すなわち「市民としての行動」を直接求めるものではなく、以下の図2に示す小さな円で示した社会認識の形成にとどまりがちであった。しかし、これからの社会科は、図2の大きな円で示した合理的判断や「市民としての行動」をも視野に入れた授業づくりが求められるだろう。

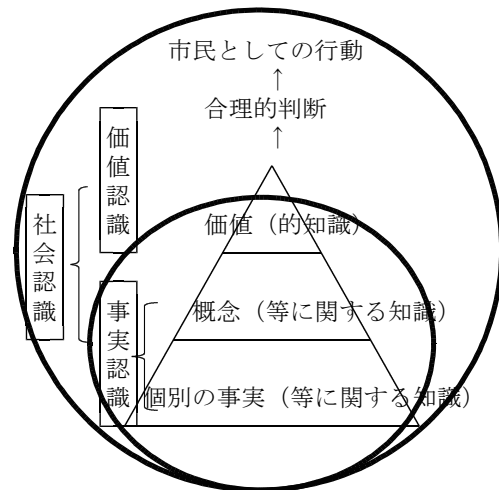


図2 公民的資質と社会認識との関係

したがって、次期学習指導要領で求められる社会科授業像は、「急激に変動する社会の在り方や社会が抱える課題に対して、合理的な判断を行い、より多くの他者が合意してくれるであろう「市民としての行動」を選択できるようにするために必要な社会認識（社会的な見方・考え方）を形成する授業」であるといえよう。

2 「主体的・対話的で深い学び」とは何か

(1) 「主体的な学び」とは何か

「主体的な学び」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」に以下のように説明されている⁵。

主体的な学びについては、児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。そのためには、単元などを通じた学習過程の中で動機付けや方向付けを重視するとともに、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることなどが重要である。

「主体的な学び」については、これまでの研究成果において、「学習動機の主体性」「学習活動の主体性」「認識の主体性」が明らかにされており⁶、ここでの説明は、まさにこの3つに該当する。

第1の「学習動機の主体性」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」の中で、「児童生徒が学習課題を把握し」「動機付け（省略）を重視する」と説明されている。つまり、ここでは子どもが自ら学ぶとすること、いわゆる内発的動機付けを重視することが指摘される。具体的には、地域素材の教材化や身近な事例の教材化が想定される。

第2の「学習活動の主体性」については、ここでは、「解決への見通しを持つことが必要である」「方向付けを重視する」「児童生徒の表現を促す」と説明されている。具体的には、子どもの現地調査や資料の読み取り、調査結果のまとめや発表が想定される。

第3の「認識の主体性」については、ここでは、「振り返りの場面を設定」することが求められている。子どもは学習のはじめの段階で、既に社会的な見方・考え方、換言すれば概念・理論や価値を持っている。ただしそれらは、生活経験やそれまでの学習で獲得したものであって、誤りであったり曖昧なものであったりする。子どもが学習を通して、自らの概念・価値の誤りや曖昧さに気づき、「振り返りの場面」において、自ら修正するとともに新しく獲得した概念・価値を使うことができれば、それはまさにアクティブ・ラーニングといえることができる。

(2) 「対話的な学び」とは何か

「対話的な学び」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」に以下のように説明されている⁷。

対話的な学びについては、例えば、実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動の一層の充実が期待される。（筆者省略）

「対話」というとこれまで、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」が常識的であろう。前者は、問答学習とか質疑応答学習とかいうことができる。後者は、いわゆる話し合い活動とか討論といえる。ただし、ここで注目したいのは、この記述内容によると「実社会で働く人々の活動や課題」が教材となっており、子どもがその教材と対話することが「期待される」という点である。実際の多くの授業では、「教師と子どもの対話」にほとんどの時間が割かれているのではないだろうか。教師が正解を示して子どもがその理由を考え答える。または、子どもが自らの考えを示して、教師が正解か否か答える。このような「対話」からは新たな知識は生まれることはなく、子どもは既に存在する「正解」を探り当てることになる。こういった「正解を知っている教師」と「正解を当てようとする子ども」によって構成される授業ではなく、子どもが教師の支援を受けながら真理、または新たな知識を探求していく、いわば研究としての授業が目指されるのである。子どもが教材に対して自らの疑問を問いかけたり、教材に対して自らの新たな解釈をしたりすることが「真理の探求過程としての授業」では想定される。このような第3の「対話」すなわち「教材と子どもの対話」が期待されている。

(3) 「深い学び」とは何か

「深い学び」については、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」に以下のように説明されている⁸。

これらのことを踏まえるとともに、深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。具体的には（筆者省略）主として用語・語句などを含めた個別の事実等に関する知識のみならず、主として社会的な事象等の特色や意味、理論などを含めた社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計することが求められる。（筆者省略）

「深い学び」は、知識とその獲得方法の2つに分けるとわかりやすい。ここでは、知識は、「個別の事実等に関する知識」と「概念等に関わる知識」が挙げられる。前者は、時間・空間・相互関係などに着目した個別的事象の事実を記述した命題であり、転移・応用はむずかしい。例えば、「いくつかの組立工場を中心に部品工場が集まり、工業が盛んな地域を形成している」といった知識が挙げられる⁹。これは、愛知県豊田市のトヨタ自動車組立工場周辺の工場配置を記述していると、推測される。ただしこの命題は、全国の工業地域に転移しようと

するとむずかしい。後者は、社会的事象相互の関係などを特色や意味、理論として説明した命題であり、転移・応用いわゆる汎用的に使うことができる。例えば、「駅の周囲は交通の結節点なので人が多いため商業施設が集まっている」といった因果関係を説明した知識が挙げられる。この命題は、全国の商業施設が集まっている地域の因果関係を説明する命題といえるのではないだろうか。駅の周囲に限らず交通の結節点であれば多くの施設が集まっている。例えば、全国各地で、高速道路と国道など交通量の多い交通の結節点には、商業施設ばかりかホテルや物流拠点も集まる傾向がある。

「個別の事実等に関する知識」を獲得するには、例えば「どのように広がっているのだろうか」といった「どのような」発問で、調査や資料の読み取りといった方法をとることが有効だろう。一方、「概念等に関わる知識」を獲得するには、例えば「なぜこの場所に集まっているのだろうか」のような「なぜ」発問によって、「事実等に関する知識」を比較したり、分類したり、関連付けたりする方法をとることが、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」で示されている。

なお、次期学習指導要領では、「選択・判断する力」の育成を求めており、これは小学校社会科の教科目標にも全学年の目標にも明記されている。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成28年8月26日）の資料「別添3-5」を見ると、例えば「どのように続けていくことがよいのだろうか」という問いによって、「伝統と文化は受け継ぐだけでなく時代に合わせ発展させていく必要がある」という価値的知識が獲得されることが例示されている。以下に、例示されている知識を記載しよう。（下線部は、本稿で取り上げた例示）

- いくつかの組立工場を中心に部品工場が集まり、工業が盛んな地域を形成している
- 駅の周囲は交通の結節点なので人が多いため商業施設が集まっている
- 国土の地理的位置や地形、台風などの自然条件によって気候は異なる
- 祭りは地域の豊作や人々のまとまりへの願いから始まった
- 農作業は機械化により生産効率を向上させてきた
- 伝統芸能は技や道具が継承されるとともに、多くの人々に受け入れられて今に至っている
- 地域の安全は、関係機関の未然防止と緊急対処によって守られている
- 食料生産は私たちの食生活を支える役割を果たしている
- 政治には国民生活の安定と向上を図る働きがある
- 伝統と文化は受け継ぐだけでなく時代に合わせ発展させていく必要がある
- 世界の人々と共に生きるには、文化や考え方の違いを認め合い、課題を解決しながら理解し合っていくことが大切である

ここに示したように、資料「別添3-5」では、「小学校社会」において「獲得する知識の例」として11例が挙げられているが、そのうち前半の9例が「個別の事実に関する知識」「概念に関わる知識」である。そして、後半の2例が価値的知識である。したがって、「個別の事実等に関する知識」「概念等に関わる知識」における「等」とは、具体的には「個別の事実」や「概念」以外の何を指しているのかといえ、価値的知識の推測することができる。

(4) 「主体的・対話的で深い学び」が目指すもの

小学校現場では、「主体的な学び」「対話的な学び」は、数多くの実践例がある。そこで今回の改訂では、「主体的・対話的な学び」を通して、なおかつ「深い学び」を実現することにこそ、ねらいがあるといえるだろう。すなわち、「個別の事実等に関する知識」にとどまることなく、「概念等に関わる知識」を獲得した子どもたちがそれらを社会の中で汎用的に使うことができるように、「学習を設計することが求められる」のである。

3 次期学習指導要領における仮説吟味学習の意義

筆者が提唱する仮説吟味学習は、「変動する社会」の認識形成を図るための新しい学習論である。その定義と特色、学習過程を、以下に紹介しよう¹⁰。

〈定義〉

子どもが教育内容に関わる自らの問題を設定するとともに、問題に対する根拠ある仮説を設定し、子ども自身が、その正当性・合理性を個人の側と社会の側の両面から吟味する過程を保障する学習論

〈特色〉

- 個人を超えた社会システムそのものを認識対象とする。
- よりよいシステムはどのようなものなのか主体的創造的に考えさせ、自他の考えをともに批判的に吟味させる。
- 子ども自身が客観的事実から価値を選択し、より正しいものを判断できるよう授業化する。

〈学習過程〉

第1パート：個人の側（視点）から仮説を設定する過程

第2パート：子どもの設定した仮説を社会システムの側（視点）から吟味する過程

第3パート：仮説を修正・再設定する過程

この学習論は、子どもが自ら問題を設定し、仮説を立て、個人の側と社会の側の両面から吟味するものであり、次期学習指導要領で重視する「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」を実現するものである。以下、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3観点より、仮説吟味学習の意義を明らかにしたい。

(1) 「主体的な学び」の実現

学習は、第1パートでの子どもの問題設定・仮説設定から始まる。したがって、まず学習への動機付け、すなわち「学習動機の主体性」が何よりも重要である。次いで第2パートの仮説吟味過程では、子どもの調査活動や

資料の読み取り、表現活動が活発に行われるため、「学習活動の主体性」は十分保障される。さて、この学習論では、まず第1パートで子ども自身が仮説を設定し、第2パートの仮説吟味過程を経て、第3パートで自らの仮説を修正・再設定する過程をとる。この学習過程は、「認識の主体性」を保障するものであり、子どもが自らの仮説理論の誤りや不十分さに気づき、修正することを目指している。

(2) 「対話的な学び」の実現

第2パートでは、子どもたちはお互いの仮説を批判的に吟味することとなる。「子どもと子どもの対話」を通して、自らの仮説理論の誤りや不十分さを他者から指摘された子どもは、教材との対話によって仮説理論を修正するだろう。修正できない仮説は、排除されるしかないのである。子どもの仮説は、個の視点から立てられる傾向がある。そこで第2パートでは、教師より社会システムの視点から吟味することができるように支援される必要もある。したがって、第2パートでは、「教師と子どもの対話」もまた、重要な手立てといえる。

(3) 「深い学び」の実現

第2パートにおいて、教師より社会的事象の背後に存在する社会システムや価値から、子どもの仮説を吟味するよう支援することが、子どもをより深い学びに導いていくことになる。教師の支援及び子ども相互の吟味によって、曖昧な仮説は修正・排除される。そうして、より多くの子どもたちが納得できる仮説が、最終的に残り、第3パートにおいて、個々の子どもは自らの仮説を修正・再設定するのである。第2パートにおいて最終的に残った仮説は、汎用的に使うことができる概念であったり、社会が共有できる価値であったりする。つまり、第2パートおよび第3パートを経て、子どもは「概念等に関わる知識」を獲得することができる。

第2パートでは、子どもは、他者からの批判を受けて、自らが立てた仮説を根拠付けることのできる新たな事実を探したり、それまでの仮説を排除して新たな仮説を立て直したりする。また、子どもは、自らの仮説を他者に理解してもらおうと論理的に説明したりする。こういったことは、自らの仮説を冷静に見つめ直す第3パートでも起こり得る。この「仮説を立てる」「他者へ説明する」という方法は、アクティブ・ラーニングの「深い学び」そのものであることが研究成果として明らかにされている¹¹⁾。

Ⅲ 仮説吟味学習による授業づくりを実現する方法

1 教材の選択

仮説吟味学習による授業づくりを実現するためには、無数に存在する社会的事象の中から教材を選択する基準が必要となる。以下、「主体的・対話的で深い学び」の視点より教材選択の基準を説明したい。

(1) 「主体的な学び」を実現するリアルで、知的な好奇心を喚起する教材

平成27年6月、公職選挙法が改正され、選挙権年齢が18歳以上へと引き下げられた。そこで今、学校現場では、授業において現実のリアルな社会的事象をも取り扱い、子どもが有権者として自ら選択・判断する力を育成することが、喫緊の課題である。若者の低い投票率を問題視するならば、子どもにとって「今学んでいることは、近い将来何の役に立つのか」といった見通しを持つことができる授業でなければならないだろう。仮説吟味学習は、子どもが問題を把握し、自ら仮説を設定することから始まる。したがって、社会的論争問題などリアルな事象を取り上げ、知的な好奇心を喚起する問いを設定することができる教材選択が、まず求められる。

(2) 「対話的な学び」を実現する身近な教材

「改善の基本方針及び具体的な改善事項」において、「話し合いの指導が十分に行われず（筆者省略）内容が深まらないといった課題が指摘される」¹²⁾とある。この記述は、「対話」は、目的ではなく、「深い学び」を実現するための手段である、という指摘であろう。子どもが既有知識を根拠にして、わかったつもりで仮説を説明しても、既有知識を異にする他者にとっては必ずしもわかってもらえないことは、よくあることだろう。よくわからないことを相手に対して質問したり批判したりすることによって、説明した本人が、実は自分は「よくわかってはいなかった」ことが明らかになったり、論理的に納得してもらえないには不十分であったりすることが自覚できる。そこで、さらに仮説をよりよいものへと修正していくことになるだろう。そのような過程が、より深い学びへと誘うのである。したがって、「対話的な学び」を実現するには、子どもの既有知識を引き出すような身近な教材、すなわち既習内容や日常生活での経験と関わるような教材であることが必要だろう。

(3) 「深い学び」を支える社会諸科学の研究成果

仮説吟味学習では、個の視点から設定された仮説を社会の視点から吟味することを通して、「より多くの他者が納得できる仮説」へと修正・再設定することを意図する。そのような仮説は、「汎用的に使うことのできる概念」（「改善の基本方針及び具体的な改善事項」）に支えられたものであり、理論といってよいものである。そんな質の高い仮説は、授業者が一人考え込んで思いつくものではない。

「現実社会ではどのような問題が起きているのだろうか」「その問題発生の原因は何か」「どのような解決策が想定されるのか」といった問いに答えることのできる概念・理論は、社会学や経済学、地理学など社会諸科学の専門書や論文を読み、授業者が抽出することが求められる。そうすることによって、教材化できる具体的で、子どもの知的な好奇心を喚起するような事例も見つかるだろう。つまり、「深い学び」を実現するには、社会諸科学

の研究成果に学ぶ必要がある。

2 学習過程の組織

仮説吟味学習による授業づくりでは、どのように学習過程を組織することが求められるだろうか。以下、「主体的・対話的で深い学び」の視点より3点提案したい。

(1) 「個別の事実へ降りる探求」を促す学習問題の設定

仮説吟味学習でまず大切なのは、子どもが問いを持つことであり、授業は子ども自身が「考えたい、調べたい」という必要感に迫られる探求となることである。たとえ教師の方から発問という形で子どもに問いを持たせたとしても、子どもが必要感を持てば「学習問題」として成立する。

これまでよく見られる探求は、「個別の事実等に関する知識」を獲得し、さらにより多くの「個別の事実等に関する知識」を獲得し、やがてそれらを関連付けて「概念等に関する知識」の獲得を図る過程であろう。それは、以下の図3「個別の事実から積み上げる探求」のように図式化できるだろう。例えば、地域に昔から存在する商店街を教材化した場合、「商店街のお店にはどのような工夫があるのでしょうか」「お店の品物はどこから運ばれてくるのでしょうか」等の学習問題によって、授業者は子どもに数多くの「個別の事実等に関する知識」を獲得させ、やがて「概念等に関する知識」を獲得させようとするのである。

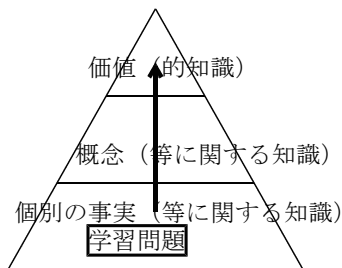


図3 個別の事実から積み上げる探求

一方、本稿で提案したい探求は、「個別の事実へ降りる探求」である。その探求パターンには2種類有り、第1のパターンは、概念の獲得を意図する問いを学習問題として、子どもの必要感から個別の事実（等に関する知識）の獲得過程へと探求させる、というものである。例えば、学習問題「なぜ〇〇商店街では、やめている店が多いのだろうか」によって因果関係（概念）を明らかにするために、問い「この商店街にはどんな店があるのだろうか」「この地域の人たちは、どこで買い物をするのだろうか」によって個別の事実（等に関する知識）を探求させる、といった過程である。それはやがて、問い「この商店街の人たちはどうすればよいのでしょうか」によって価値の探求へと至ることとなる。この探求過程は、以下の図4「個別の事実へ降りる探求1」のように図式化できるだろう。

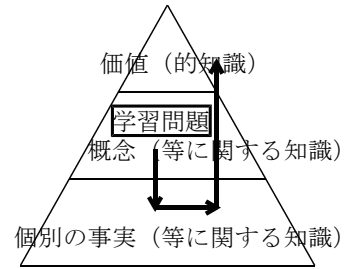


図4 個別の事実へ降りる探求1

「個別の事実へ降りる探求」第2のパターンは、子どもが価値判断・意思決定することを意図する問いを学習問題として、子ども自身が必要感から概念（等に関する知識）の獲得へ、さらには個別の事実（等に関する知識）の獲得へと探求する、というものである。例えば、学習問題「もし八百屋さんをするとしたら、どこに店を出すだろうか」によって価値判断・意思決定を迫り、子どもがその判断をする必要感に迫られて、問い「なぜ〇〇商店街では、やめている店が多いのだろうか」の探求によって因果関係（概念）を明らかにし、さらに問い「この商店街にはどんな店があるのだろうか」によって個別の事実（等に関する知識）を探求する、といった過程である。そうして子どもは、商店立地についての意思決定をする¹³。この探求過程は、以下の図5「個別の事実へ降りる探求2」のように図式化できるだろう¹⁴。

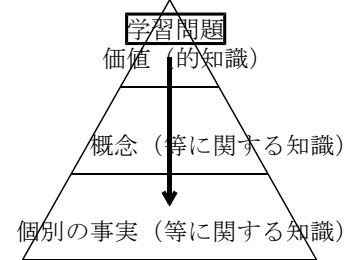


図5 個別の事実へ降りる探求2

「深い学び」は、いずれの探求過程であろうとも、子どもが個別の事実（等に関する知識）の獲得にとどまるのではなく、概念（等に関する知識）や価値（的知識）をも獲得することによって実現する。ただし、図3のような探求では、教師の指導によってこそ、知識が積み上げられるといえるだろう。一方、図4・図5のような子どもが必要感に迫られる能動的な探求を実現するためには、学習問題は、次項で説明するような「分析的な問い」であったり、価値判断・意思決定を迫るものであったりする必要があるだろう¹⁵。

(2) 分析的な問い＝中核発問の設定

今後求められる社会科授業とは、「変動する社会において、社会的事象間の関係はどのようになっているのか、そしてそこにはどのような問題が存在し、その原因はどこにあるのか、について子どもがわかる。そして、よりよい社会を形成するにはどうすればよいのか、子どもが考えることができる」そのような授業であろうと考えて

いる。それは、「今の社会システムがわかり、将来の社会システムを考えることができる授業」ともいえる。このように社会システムに着目し、よりよい社会システムを選択・判断できる資質・能力を育成する授業が仮説吟味学習であり、次期学習指導要領が求める授業といってもよい。

学習問題を探求する過程で、子どもたちには数多くの問いが生まれ、教師は数多くの発問をする。それらの中で、授業において教師にとって最も重要な発問が中核発問である。中核発問は、教師がこの授業でどうしてもわかって欲しい内容に直結する問いである。その問いは、社会的事象相互の関係を相関的、因果的に把握させる問い、すなわち分析的な問いであることが必要である。例えば、「昔からの商業施設（商店）はどこにあるのか。それはなぜか」「現在、昔からの商店街が危機的状況なのはなぜか」「なぜ現在の商業施設は、郊外に集まっているのか」といった「なぜ」を中核とする問いが分析的な問いである。分析的な問いは、変動する社会が抱える問題を説明できる理論を子どもが探求することを可能とする。この理論は、「概念等に関する知識」といえる。次期学習指導要領では、子どもたちが「個別の事実等に関する知識」の獲得にとどまるのではなく、「社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識」を獲得することを求めている。分析的な問いを中核発問とする仮説吟味学習は、教材過剰という問題を解決するとともに、「改善の基本方針及び具体的な改善事項」を実現するものなのである。

仮説吟味学習は、概念・理論を子どもが自ら獲得し、これからの社会システムを考えることを意図する。例えば、昔からの商店街が危機的状況にあるという問題は、商店主個人の工夫・努力では説明がつかない。問題の背景にある社会システムの変化がわかって初めて納得できる問題である。社会システムとは、社会的事象の背景に存在する因果関係や「社会の仕組み」であり、法や制度、傾向性である。これら現状の社会システムがわかれば、将来の望ましい社会システムを考えることもできる¹⁶。このような資質能力は、将来子どもたちが社会へ出て行っても汎用的に使うことのできる資質能力といえる。その育成のためには、分析的な問いが中核発問となることが重要である。

(3) 討論の組織

次期学習指導要領において、「対話」は3種類、想定されることを既に明らかにした。ただし、仮説吟味学習による授業づくりにおいて最も重要な「対話」は、「子どもと子どもの対話」である。それは言い換えれば「討論」である。

現行学習指導要領でも、次期学習指導要領でも育成が重視されている思考力は、問いと答えの間に育成される。以下の表1に示したように、大学や高等学校では、教師が問い教師が答える「講義学習」の教育実践がほとんど

であろう。そして、中学校現場になると教師が問い子どもが答える「問答学習」が多くなり、小学校現場では、それに加えて子どもが問い教師が答える「質疑応答学習」も多くなる。さて、仮説吟味学習で理想とするのは、子どもが問い子どもが答える、いわゆる「討論」である。

表1 「問いと答え」の関係からみる仮説吟味学習

答える	問う	教師	子ども
教師		講義学習	質疑応答学習
	子ども	問答学習	仮説吟味学習

仮説吟味学習の第2パートでは、子どもが個の視点から設定した仮説をお互いが質問し合ったり批判し合ったりして、社会システムの視点から吟味する。教師が支援することによって仮説の修正を図ることはあるが、理想は子ども相互の批判による排除・修正である。その過程があればこそ、子どもは自ら「個別の事実へ降りていく探求」を始める。

「この仮説は本当か」「なぜそのような仮説となるのか」「どのようにしてその事象は生じたのか」等、自らの仮説を討論の過程で再度問い直し、他者の仮説をも問い直す積極的な探求姿勢こそが科学的態度を育成する。他者から批判された子どもは、非常に意欲的に自らの仮説理論の根拠を確かめたり、他の事例から推論して自説を補強したりする。子ども、中でも小学生は自説にこだわり、自説を補強する資料は収集するが、他説の検討には消極的な傾向がある。そんな子どもたちに、自らに反対する意見にも静かに耳を傾け、自らが間違っていればそれを素直に認め、より正しいと思われる仮説があれば、それを受け入れるという態度を身につけさせたい。また、同じ意見の仲間と協力して情報収集・立論し合意形成しようとする態度も必要だ。そのような「実践的態度・技能」こそ、「改訂の基本方針」で目指される「よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力」¹⁷であろう。討論は、教材として取り上げる社会的論争問題の解決や何らかの正解を求めるわけではない。討論は、「生きる力」の育成に欠かせない学習活動であると考えている。

IV 結論

本研究では、平成29年に告示された小学校学習指導要領社会の分析を通して、仮説吟味学習がアクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善に資するものであることを明らかにした。以下、具体的に5点述べる。

第一に明らかになったことは、次期学習指導要領で求められる社会科授業像である。それは、「急激に変動する社会の在り方や社会が抱える課題に対して、合理的な判断を行い、より多くの他者が合意してくれるであろう「市民としての行動」を選択できるようになるために必

要な社会認識を形成する授業」である。

第二に明らかになったことは、「主体的・対話的で深い学び」の内容と、それが目指すものである。「主体的な学び」とは、「学習動機の主体性」「学習活動の主体性」「認識の主体性」であり、「対話的な学び」とは、「教師と子どもの対話」「子どもと子どもの対話」「教材と子どもの対話」である。そしてそれら2つの学びを通して、「深い学び」すなわち「概念等に関わる知識」の獲得が目指されているのである。

第三に明らかになったことは、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」は、仮説吟味学習によって実現されるということである。

第四に明らかになったことは、仮説吟味学習による授業づくりは、「リアルで知的好奇心を喚起する教材」「身近な教材」「社会諸科学の研究成果によって裏付けられている教材」を選択することによって実現できることである。

第五に明らかになったことは、仮説吟味学習の学習過程には、「個別の事実へ降りる探求」を促す学習問題の設定」「中核発問としての分析的な問いの設定」「討論の組織」の具体化が重要であることである。

【註】

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版、2008年、12頁。
- 2 文部科学省 HP「小学校学習指導要領解説 社会編」2017年、11頁。
- 3 同上、3頁。
- 4 同上、5頁。
- 5 同上、8頁。
- 6 原田智仁「変革の時代の歴史教育実践の創造」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第20号、2008年、239～248頁。
- 7 前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」8頁。
- 8 同上。
- 9 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまと

め」（平成28年8月26日）の資料「社会的な見方・考え方」を働かせたイメージの例 別添3-5」141頁。

- 10 拙著『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究—仮説吟味学習による社会科教育内容の改革—』風間書房、2009年。
- 11 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房、2016年、46頁。溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2016年、148頁。
- 12 前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」8頁。
- 13 前掲書10『変動する社会の認識形成をめざす小学校社会科授業開発研究—仮説吟味学習による社会科教育内容の改革—』（73～114頁）には、これらの問いを主要発問として開発した単元の詳細を紹介している。
- 14 ここで示した3種類の探求は、拙著『見方考え方を成長させる社会科授業の創造』（風間書房、2013年、37～40頁）において、授業実践の事実を説明するために「判断のための探求」「なぜ」からの探求」「知ることからの探求」として説明した。ここではそれらを、仮説吟味学習による授業づくりを実現する観点から、理論的に新しく説明・評価し直している。
- 15 「価値判断・意思決定を迫るもの」は、石井英真・西岡加名恵両氏が推奨するパフォーマンス課題ということができよう。（石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年、84頁。西岡加名恵『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、124頁。）なお、「個別の事実へ降りる探求」というネーミングは、市川伸一『学力低下論争』にみられる「基礎に降りていく学び」も参考にした。
- 16 これは、表現を変えれば、「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力」（前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」7頁）といえる。
- 17 前掲書2「小学校学習指導要領解説 社会編」3頁。

(2017年8月24日受付)

(2017年10月4日受理)