

## 教員養成大学における非社会科専攻生からみた 「提案する社会科」観

伊藤 貴啓\*

### I はじめに

本小論は1990年代に提唱された「提案する社会科」について、教員養成大学の非社会科専攻生からみた問題点を明らかにし、若干の提言を行うことを目的とする。

「提案する社会科」は、「…ifへの大胆な挑戦を許容することによって、子供たちに社会を作る主役という立場を自覚させるような場を提供する社会科である。未来を語りモデルを創造していけるような子どもたちを育てることのできる…そんなかたちの社会科である（小西, 1994a, p.126）」という。それは、従来の社会科が「現実の社会の構造を解きおこし、過去の遺産から多くのことを学びさえすれば、未来を語る主権者が育つであろう（同, p.130）」という前提の下に展開されてきたことへの反省にたったものであった。同時に、その授業観は従来の社会科が教師と児童・生徒の情報量格差に基づいた入力型のそれに基づくのに対して、児童・生徒を不完全ながら知識を有する主体と受け止め、価値判断の質を高める価値観偏差の縮小をめざす出力型に立脚するものであった。

入力型授業では「すでにわかっていること」が追究されるべき課題となり、子どもたちの知的好奇心を揺さぶってその課題にせまらせるため、教師によるネタの工夫が追い求められてきた。これに対して、出力型授業では子どもたちのこだわりから導き出された選択場面が設定され、その選択における自らの意見を仲間たちに認めてもらいた

いという自己表現の要求が原動力になって授業が展開されるため、教師にとって選択場面をいかに設定するかが重要となる（表1）。また、入力型授業ではいわゆるできる児童・生徒にスポットライトがあたることが多いが、出力型授業ではどの子ども同一のスタートラインから出発が可能である。このほか、「提案する社会科」の長所は①「社会を作る」疑似体験、および価値判断・意志決定の大切さと難しさを味わえ、②授業に正答がないため、入力型と異なってオープンエンド化が可能であり、③価値判断のみがきあいのなかでその論拠としての社会的知識など、入力型の学習課題も児童・生徒自らが学ぶことから従来の社会科の枠組みをも内包できうる、といった諸点にある（小西, 1994a）。

表1 「提案する社会科」の特徴

	これまでの社会科	提案する社会科
当面の問題 関心の所在	過去、現在	近未来
ゆさぶりの ための材料	ネタなど	選択場面 提案場面
子どもを動かすもの	(知的)好奇心 探求心	自己表現の欲求 創造の欲求
一般的な 問いのかたち	～は何か ～はどこか ～はなぜか	何をするか どこにするか なぜそうするか
「調べ」の性格	ナゾの解明 学習活動の目的	提案の合理性 または 非合理性の検証
「すでにわかっていること」の位置づけ	追究されるべきもの	未来を語るための 材料となるもの
めざす子ども像	社会事象に関心をも ち進んで調べようと する子ども	社会事象に関心をも ち主権者として 発言しようとする 子ども
未来への構え	～してほしいな ～だといいいな	～をしたい、～しな ければ

〔小西正雄(1994a):「提案する社会科-未来志向の教材開発-」  
明治図書,p.130より引用〕

\*愛知教育大学地域社会システム講座

本小論は教員養成大学の非社会科専攻3年生が「提案する社会科」をいかに評価し、どのような点を問題に感じているのかを考察し、「提案する社会科」に若干の提言を行うものである。それは社会科嫌いをある程度含む、彼らの反応こそが社会科に悩む教職経験の浅い教師たちの、「提案する社会科」への素朴な反応と重なってくるからである。そして、このような教師、そして教師予備群の彼らにとってこそ、出力型授業観に立った「提案する社会科」の理解と教壇に立った際の実践が入力型授業のそれとともに、必要であるという認識をもつためである。以下、研究の基礎資料について説明した後、非社会科専攻生の「提案する社会科」観とその問題点、さらにその変容を分析し、最後に、それらから「提案する社会科」と教員養成に若干の提言を行いたい。

## Ⅱ 本研究の基礎資料

本研究の被験者は愛知教育大学で数学・技術・外国語・心理学などを主専攻とする「社会科研究A」受講生111名である。愛知教育大学は第二次世界大戦前から愛知県ほかの教師教育を担い、多くの学生が教員を志望している。とりわけ、本受講生は教育実習を行った直後であったため、教員志望の気持ちを新たに講義に臨んでいた。

本講義の社会科研究Aは、①地理的見方・考え方、②日本農業の現状と小学校の産業（農業）学習、③出力型授業と「提案する社会科」という三部構成で行った。それはまず地域を見つめる目を養い、子供たちが主役となる社会科の実践例を読み、最後に子供たちにその価値観を出力させ、みがきあう出力型の社会科にたどりつこうというものであった。その際、地理的見方・考え方では松井（1989）を基とし、このほかにほぼ毎時間、地形図を用いた土地利用の把握と典型的地形の読みとり、景観写真の読みとりを行った。子供が主役

となる実践では、伊藤（1991）の「米作りの盛んな地域」を子供に選定させた授業実践を基礎とした。最後の出力型授業では、伊藤（1994）の実践で授業構成の実際をまず把握させ、その後小西（1990・1994a・b）から「提案する社会科」の概念、稲井実践の検討を行わせた。稲井実践の検討後、資料1を学生に配付して意見を調査し、それを集計して資料2のように学生にフィードバックするとともに、具体的に稲井実践をビデオで観察して検討した。その後、資料3のアンケート調査を行った。

本小論は以上の資料1と3のアンケート結果を基礎データに、それを適宜、大福帳<sup>1)</sup>で補ったものである。授業は彼らの疑問をこの大福帳などで把握しながらフィードバックする方法で進めた。

資料1では学生に「提案する社会科」に対する意見1から7に各自の意見を求めて、その考えと意見の根拠を明確にさせるように努めた。なお、意見1から7は伊藤（1994）の実践を示し、「提案する社会科」の概念を説明した後、『「提案する社会科」をどう思うか』という問いを大福帳に書かせ、その回答からまとめた学生たちの意見を彼らにフィードバックしたものである。このため、資料1の段階ではなお、「提案する社会科」への理解不足も懸念された。そこで、稲井実践をビデオで観察した後、「提案する社会科」に対する評価がどのように変わったかを把握し、実際に自ら教師となったら行う意志があるかどうかを確認しようと資料3を学生に配付し、回答を求めた。この段階では学生は「提案する社会科」を理解し、将来的に教職についた際、自分が行うかどうかを問われてより深く自問したと思われる。次章ではまず、資料1・2から非社会科専攻生の「提案する社会科」観をみていきたい。

#### 資料 1

以下は「提案する社会科」に関する主な意見を予想したものです。この意見を手がかりにして、“あなたはどのように考えるか”，1～3の質問に答えながら考えをまとめて意見をたたかかせて下さい。

意見 1 提案する社会科は今の日本の教育の現状では認められない。学歴にこだわり、受験競争のあるうちはダメだ。やっている時間がない。

意見 2 今の子供たち、いや大人も自主的な判断ができず、指示待ちになっている。これを打開するには教育の現場から変える必要がある。その一つとして、提案する社会科はいいのではないか

意見 3 入力型でも子供たちは考えているし、意見を持っている。わざわざ提案する社会科をしなくてもいいのでは…。

意見 4 先生の準備が大変だ。それでなくても社会は何を教えていいかわからないのに、こんなことはとてもできない。入力型を改善していくのがよい。

意見 5 社会科は“おもしろい”という印象を子供たちに植え付けるのが先決ではないか。それでなくても社会科嫌いが多いのだから…。

意見 6 答えがないなんて…。これが教育だろうか？ いい加減ではないか。

意見 7 子供たちに提案させるのはおもしろそうだ。うまくいけば、判断する力も、調べてまとめる力も、そして説明する力もつくかな。

質問 1 上の意見のうち、賛成できないものはないですか。なぜ、そのように思うか意見を書いて下さい。

質問 2 意見の根拠が主観的なものはありませんか。そう思った理由は？

質問 3 自分自身の考えを上意見のどれかに立って補足するとしたら、どれを選びますか。また、それについてどのような根拠から意見を補足しますか。その根拠を書いて下さい。

#### 資料 2

##### 選ばれた意見

① 6人（提案する社会科に反対3人、賛成1人、その他1人、記入なし1人）

理由—提案する社会科をしてしまうと入力型の授業を聞かなくなってしまう。

提案する社会科では社会科を一通り終えられなくなるだろう。時間がかかりすぎて受験に対応できない。

提案する社会科は理想だが、現実（受験 etc.）とのギャップが大きすぎる。

受験のやり方は変えるべきだが、教育の仕方だけ変えることには無理を感じる。

学歴社会だから学歴がないと将来がない。

##### 賛成できない意見

②—1人 指示待ちを教育現場から変える必要はない。生活全体の問題ではないか？

④—1人 準備が大変なら教員を辞めるべき

⑤—2人 嫌われている教科は 社会科だけではない—好悪は教師と関係

⑥—3人 いいかげんというのは間違いだ。科学的根拠は何にでもあるだろう。

⑦—2人 理想だ。子供たちは私語をしてしまって提案もなかなかできないだろう。

① 34人（提案する社会科に反対0人、賛成17人、その他0人、記入なし17人）

理由—子供たちが自分の考えをもって提案できるという力は大切だし、受け身的な子供たちを教育の現場から変えていかなければならないと思う。子供たちは次の世代を作り上げていくのだから。

自分を見つめる機会としての提案する社会科は必要—ただし、教育がすべてを変えられるわけではない指示待ちの子供たちを変えるには必要。与えられたものをそのまま理解してしまい、考える機会の少ない子供たちを変えていくために必要

子供だけではない。大人たちを見てみれば教育を変えていかなくてはならない—自ら確かな判断ができ、自分の判断を正しかったといえるような責任ある行為の創造を繰り返している人がなんと少ないことか。

学校の授業で自分の意見を自由に出せるところは必要。

かなり早い時期からやるべきだ

基礎的知識をある程度入力してからなら賛成。

これからの国際社会でコミュニケーションすることを考えれば必要。

今の教育には人との関わりを基にしたしっかりとした個の考えをもてる授業が必要ではないか。

日本の教育の問題点は適応することを求めることだと思う。子供たちには選択能力を養い、最終的には自分の生きがい、生き方を身につけることだと思う。

賛成できない意見

- ①—15人 やる時間がないというのはただのいいわけ。全部の授業を提案型にしないなら可能だろう。  
この意見はあきらめて流されていく典型だ。教師になる前から現状を見てあきらめてしまっているのか。  
受験のための学力は提案する社会科でもつくのではないか。  
受験にかかわらず4年生くらいまでは提案する社会科でやるべきだ。
- ③—20人 入力型でも意見を持っている子が何人いるだろうか。あるいはみんながその問題に取り組み、考えることが必要ではないか。  
自分だけの意見で磨かれたものではない。自分の意見を他の人と比べて考えなくてはいけない。  
考えるにしてもそれは指示に従ってであり、自ら主体的に行うものではない。  
教師の意図に沿わないものは排除されていってしまう
- ④—13人 準備が大変だからというのは本当の先生ではない。  
好きで教師になったのだから。子供のために働くべき
- ⑤—5人 本当に社会科嫌いが多いのだろうか。  
学間に「面白い」はありえないし、あつてはいけない。
- ⑥—21人 答えを見つけだすことが立派な教育だと思う  
教育の目標は知識や技術を身につけさせることでつきてしまうのではない。選択する力や生きていく力まで含まれているはずだ。  
答えがなくて困るのは教師だろう。
- ⑦—2人 提案する社会科はこのように万能ではないはずだ。また、子供の学ぶ権利を考えれば、知識重視型の授業も必要だ。  
提案する社会科と提案させる社会科は違う。入力型になれた教師に出力型の授業は至難の業だ。
- ③ 3人 (提案する社会科に反対1人、賛成2人、その他0人、記入なし0人)  
理由—入力型でも教師の工夫によってそれ以下でも、それ以上にもなるはずだ。  
突然、入力型を出力型に変えるのは大変。入力型にもよい点があるのだから改善しながら出力型に近づけていく  
毎回やると大変なので、1学期に1回ぐらいのペースで
- 賛成できない意見
- ①—1人 受験のために入力型だけは違う。出力型でも受験に対応することはできるはずだ。
- ②—1人 指示待ちになっているとは思わない。
- ③—1人 実際にやってみないと子供たちは自分の考えをどのようにもっているかわからないものである。
- ⑥—1人 過程が大切。
- ⑦—1人 うまくいけばでは失敗も考えられる。失敗した場合の解決策まで考えていると、加重負担だ。
- ④—4人 (提案する社会科に反対1人、賛成1人、その他1人、記入なし1人)  
理由—急に出力型に変えても、子供が戸惑ってしまうだろう。入力型を改善し、出力型のいいところを取り入れて出力場面を1つの單元の中でいくつか設定できるようなカリキュラムを考えるべき。

子供の意見が予想できにくく、準備も授業も大変になってしまいます。そんなことをしていたら時間がなくなってしまう。

前半は反対だが、子供の現状からみていきなり出力型をやってもうまくいかないだろうから、入力型に生徒の意見を取り入れる機会を増やして少しずつ変えていくべきだろう。

全面的に行うと教師の時間を失うと思う。教師も一人だ。ただし、できるだけ提案を組み込んでいく方法にしていくべき。

#### 賛成できない意見

- ⑤—3人 おもしろいかどうかは子供によって違う。おもしろい教科はおもしろいで終わってしまう。その後の学習につながっていかない。

入力型の授業のネタや導入ゲームに対しておもしろいと感じるのではなく、出力型授業の意見のぶつかり合いにおもしろいと感じてほしい。

- ⑥—1人 個々の意見を尊重しながら、他の考えを理解することが大切。答えという言葉すらなくしてしまえばいい

- ⑦—1人 時間が足りなくなるし、一部の生徒のための授業となってしまう。全員に判断する力、調べてまとめる力、説明する力がつくとは思えない。

- ⑤ 14人（提案する社会科に反対0人、賛成10人、その他0人、記入なし4人）

理由—おもしろいのが本来の姿である。楽しく学ぶということに賛成

私の頃の社会科は入力型で、あまりいい印象がありません。ただ覚えるだけの授業で社会というものは嫌いな教科でした。この出力型の授業だったら私でもおもしろいと思って社会が好きになっていたと思います。おもしろい授業の中でいろいろ考えが出ているんなことを学んでいくのが一番いい授業だと思います。

提案する社会科をして自分たちの意見を出し合うことでおもしろさを引き出せるから。

提案型を行うことで子どもの興味・関心を社会と少しでも結びついたらいい。子どもの知っている、身近なことを授業に取り入れることで全員が何らかの意見を持つことができる。まずはおもしろいから始まり、身につく能力と変わっていくはずだ。

苦手意識があると初めから否定してしまうから。

教師がまずおもしろいと思えなくては…

#### 賛成できない意見

- ①—4人 学歴にこだわり、入力型の授業をしてきたがために社会科嫌いが生まれたのだ。

受験勉強より子供に社会に対する関心をもたらす方が優先する

- ③—3人 教え込むかたちになり、子供たちの考える幅が狭くなる。

考えをもっていてそれを伝える方法を知らなくては役に立たない。

時間があればした方がよい。

- ④—5人 毎時間やるわけではないし、教師が生活しているうちにネタを日頃から見つけるようにしていれば難しいことはないのでは。

先生の準備より子供の社会に対する関心をもたらす方が優先する

ただ大変というだけでは……入力型に子供が活動する場はない

何を教えていいのかわからないのなら提案する社会科の授業をして出力型で行えばよい。

- ⑥—7人 答えを見つけだす経路が大切なように、社会にあっても物事に対する考え方が大切。

すべて答えがある方がおかしい。ない方が教育らしい。

- ⑦—2人 一部の子だけにしか当てはまらない

ある程度の支持がないと提案できないのではないか。

- ⑥ 3人（提案する社会科に反対0人、賛成1人、その他0人、記入なし2人）

理由—答えがないことから子供は疑問を持ち、自分で調べてくれるようになってくれればいい。



答えがないなんていい。生徒が授業の主役なのだから、完全に全員が答えを知る必要はないと思う。  
答えがないからこそ、さっぱりわからないということがなくなり、子供たちが何かしらの意見を持ってくれるのだから。

#### 賛成できない意見

- ①—1人 小学校でやることはすべて中学校でやるので、小学校では提案する社会科でよい
- ③—2人 それでは社会科を楽しめない。  
自発的精神が乏しくなる。
- ④—2人 教師の仕事は子供のためにある。  
先生も研究・修養しないといけない。
- ⑤—1人 社会科嫌いの多いのは小学校4年生ぐらいまでだ。そのあたりから歴史の授業が始まるのでおもしろくなる。たるいところはたるいはずっと耐えて授業が変わるところで勝負すべきだ。
- ⑥—1人 答えは提示するものではなく、見つけていくもの。  
すべて答えがある方がおかしい。ない方が教育らしい。
- ⑦ 33人 (提案する社会科に反対0人、賛成22人、その他0人、記入なし11人)  
理由—自身で考え、調べ、発表することはやらされることが多い授業のなかでよい経験になる。  
子供たちは自分の意見を発表することに喜びを感じていこう。  
子供たちに意見を言い合うことの楽しさ、ものごとを考えることの楽しさに気づいてもらいたい  
自分で興味を抱いたり、疑問に感じたことには積極的な行動をとることができる。ただし、教師の十分な教材研究と適切な支援が必要  
自ら提案することは自ら欲求すること。だから意欲的に活動できる。  
クラスメートに自分の意見を納得させるために、調べてまとめ、発表するわけだから、知識が増えるとともにそれ以外の能力も身につく。事実を分析し、自分の考えを持つ力、状況を判断する力 etc  
提案する社会科は判断する力、調べてまとめる力、説明する力をつけれる。子供たちが自身で創造的思考・価値形成力を身につけていくことになる  
答えがないから子供が自由に発想でき、発表できる。他人の意見を聞くことで授業が発展していく。  
授業は生徒の考える力を養う場だ  
自分が生徒なら受けてみたい

#### 賛成できない意見

- ①—19人 学校は予備校ではない。個を育てるといっても、教師や教育の現場の意識が伴っていないのではどうしようもない。  
学歴社会に流されず、そこに身を置きながらも変えていく努力も必要だ  
社会の授業は受験のためにあるのではない。  
提案型から得られる知識は入力型よりも深く、応用が利くので受験などもちゃんとやっていけると思う記憶力は学力ではない
- ②—1人 指示待ちの子供は教育が作りだしているのだ。
- ③—14人 他人の意見を聞いたり、話し合ったり、意見を認め合う場が必要  
考えているならそれを促進させるべきよりよいものを目指す姿勢はないのか。  
入力型の時に持つ意見は自己中心的で意見とよべるのか。
- ④—13人 教師の準備が大変だというだけで、学習内容を定めるべきではない。  
先生を辞めてしまえ。
- ⑤—7人 提案する社会科がおもしろくないと決まっているわけではない  
植え付けるという言葉を使っているうちは子供たちの創造性や考えを引き出せない  
入力型でおもしろさを植え付けられるのか。  
植え付けたとしてもそれは単元毎のおもしろさであって、社会のそれとは違う。
- ⑥—19人 教育とは答えを出すことが目的ではない。未知のことを探し出して知ろうとする態度を養うことも

## 重要

### オープン・エンドも教育の1つ

その他9人（提案する社会科に反対0人，賛成3人，その他0人，記入なし6人）

①+⑦-3人 受験のことを考えると，提案する社会科では反発を食らうし，知識に穴が開くだろう。入力型をベースに，出力型を組み合わせるか，塾と学校で役割分担する。

②+⑦-1人 子供が成長するという点で

②+⑤+⑦-1人 提案する社会科は小学校4年生まで。それ以降は入力型で。

⑤+⑦-1人 自分で選択・判断することに興味を持てるから，学習意欲の向上という点から⑤と⑦。

⑤+⑥-1人 授業はおもしろいという印象が一番大事だ。答えがないなんてという点にとっても考えさせられる。

どれでもない-1人 勉強への動機づけができればいい。

### 賛成できない意見

①-3人 小学校でも受験戦争の巻き添えを食わせるのは反対。できない子はドンドン落ちこぼれていく。それを援助するのが教師。入力型では教えられたことが理解できずに終わってしまう。

現状に不満があれば改善していこうという努力が必要。時間を生み出すのも教師の力量。

②-1人 指示待ちのどこが悪いかわからない。自主的というのは結構難しい。

指示待ちがいいというのではなく，好きにすればいいのだ。

③-3人 入力型で考えているといっても限度がある。

教師は子供たちをさらに一段上のレベルに押し上げてやるべきあえて考えさせる環境を与えることが必要だ

④-2人 準備が大変なのは賛成，でも教えることはわかると思う。軽率な発言だ。

⑤-1人 社会科を好きにならなくてもいい。

⑥-4人 教育＝答えという概念を打ち砕くべきだ 答えがあるもばかり教えていたらみんなの考える子他が同じになってしまう。

提案する社会科を行い得る力量のある教師がどれだけいるのか。授業準備の時間はどれだけあるのか。

提案する社会科の授業は発言したり，まとめたりなど，決まった子が行い，一部の子にとってはよい授業かもしれないが，そうでない子には役に立たないかもしれない。

提案する社会科は教師の力量を問うものだ。教師の発想力が授業を成功させる鍵ではないか。

提案する社会科は地理的分野のもので，歴史的分野・公民的分野はディベート方式がよい

## Ⅲ 非社会科専攻生の「提案する社会科」観と

### その問題点

#### 1 「提案する社会科」への賛否

表2は資料1の意見1から7に対する学生の賛否の状況を示したものである。これから，「提案する社会科」は全体としてみれば，学生たちから肯定的に評価されていると言えよう。

賛成意見では，意見②・⑦がそれぞれ34人，33人と全体の3分の1弱の学生から支持され，これに

意見⑤の14人が続いていた。反対に，賛成できない意見では意見⑥が57人と過半数の学生から支持されず，意見③・①・④もそれぞれ47人，43人，36人と多くの学生から支持されなかった。当然のことながら，反対の割合が低かったのは意見②・⑦，そして⑤であった。これら意見の「提案する社会科」に対する立場をみれば，②・⑦が肯定的であるのに対して，これらを除く各意見は「提案する社会科」へ否定的立場をとっているものといえる。ただ，否定的立場の意見に賛成した者でも

表2 非社会科専攻学生の「提案する社会科」に対する意見

		賛成する意見																	
		①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		その他			
賛成 できない 意見	①			15	34.9	1	2.3			4	9.3	1	2.3	19	44.2	3	7.0	43	100.0
					44.1		33.3				28.6		33.3		57.6		33.3		40.6
	②	1	25.0			1	25.0							1	25.0	1	25.0	4	100.0
			16.7				33.3								3.0		11.1		3.8
	③			20	42.6	1	2.1			3	6.4	3	6.4	14	29.8	3	6.4	47	100.0
					58.8		33.3				21.4		100.0		42.4		33.3		44.3
	④	1	2.8	13	36.1					5	13.9	2	5.6	13	36.1	2	5.6	36	100.0
			16.7		38.2						35.7		66.7		39.4		22.2		34.0
⑤	2	10.5	5	26.3			3	15.8			1	5.3	7	36.8	1	5.3	19	100.0	
		33.3		14.7				75.0				33.3		21.2		11.1		17.9	
⑥	3	5.3	21	36.8	1	1.8	1	1.8	7	12.3	1	1.8	19	33.3	4	7.0	57	100.0	
		50.0		61.8		33.3		25.0		50.0		33.3		57.6		44.4		53.8	
⑦	2	25.0	2	25.0	1	12.5	1	12.5	2	25.0								8	100.0
		33.3		5.9		33.3		25.0		14.3									7.5
計	6	5.7	34	32.1	3	2.8	4	3.8	14	13.2	3	2.8	33	31.1	9	8.5	106	100.0	
		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0	

意見① 提案する社会科は今の日本の教育の現状では認められない。学歴にこだわり、受験戦争のあるうちはダメだ。やっている時間がない。

意見② 今の子どもたち、いや大人も自主的な判断ができず、指示待ちになっている。これを打開するには教育の現場から変える必要がある。その一つとして、提案する社会科はいいのではないか。

意見③ 入力型でも子どもたちは考えているし、意見を持っている。わざわざ提案する社会科をしなくてもいいのでは…。

意見④ 先生の準備が大変だ。それでなくても社会は何を教えていいかわからないのに、こんなことはとてもできない。入力型を改善していくのがよい。

意見⑤ 社会科は「おもしろい」という印象を子どもたちに植え付けるのが先決ではないか。それでなくても社会科嫌いが多いのだから…。

意見⑥ 答えがないなんて…。これが教育だろうか？いい加減ではないか。

意見⑦ 子どもたちに提案させるのはおもしろそうだ。うまくいけば、判断する力も、調べてまとめる力も、そして説明する力もつくかな。

各項目の上段左欄が各意見に該当する人数を、右欄が賛成できない意見の計に対するその割合(%)を、下段が賛成する意見の計に対する割合(%)を示している。なお、受講生は111名だがアンケート回収時の欠席者のため、表3・4とはあわない。(「社会科研究A」受講生への第1回アンケート調査)

「提案する社会科」それ自体に賛成する者もみられ、②・⑦への賛成人数の多さと合わせて、学生たちは概して「提案する社会科」に対して肯定的であるといえよう(資料2)。ただ、否定的意見の賛成者が「提案する社会科」を肯定的に評価するのは、「提案する社会科」を十分に理解しえていないことを示しているものと思われ、「提案する社会科」にとっての問題点を示すものでもある。この問題は終章でまた触れるとして、ここではこれらの者がどのように「提案する社会科」観をその後、変容させたかを次章で分析するために、このデータをそのまま用いるとする。

さて、非社会科専攻生はいかなる理由で、「提案する社会科」を肯定し、あるいは否定したのであろうか。

## 2 「提案する社会科」への言説

### a) 肯定的言説

意見②に賛成の者は当然のことながら、自らの

子ども観に依拠して「提案する社会科」を肯定していた。曰く、今の子どもたちは「比較的小となしい」「自分からやろうという考えがあまりない」「与えられた情報、資料、意見をそのまま理解してしまうことが多い。また、自分の意見を発表することを苦手としている」「教師に与えられたレールの上をただ走っている子どもたちが多く、そのような教育現場になっている」「授業をはじめすべてが受け身である」「自分の意見が言えない、自分で判断できない子供が増えている」「かなり賢い子ほど指示待ちになっていると思う」という。そのため、自ら考え、判断する子どもを育てるために、「提案する社会科」に賛成するというのが②を選んだ者たちの主張であった。ステレオタイプの子ども観の捉え方とも言えようが、彼らは単に子どもだけを捉えて「提案する社会科」に賛成したわけでもない。それは「今日、年齢を重ねている割には物事の本質を見抜き、自ら判断を下し、



その後で自らの行為を決断し、自分の決断の正しかったといえるような責任ある行為の創造を繰り返していける人は少ない」という指摘からわかるように、現代日本社会、そしてその担い手たちへの批判の裏返しでもあった。

これに対して、意見⑦に賛成の者はより積極的に「提案する社会科」を評価していた。それは「提案する社会科」によって、子どもたちが「今まで与えられた知識を覚えるのではなく、自分自身で創造的思考力や価値形成力を身につけられるためである。というのは、彼らが「提案する社会科」を「答えがないために子どもが自由に発想できるし、それを発表することもできる。…答えがない問題は子どもたちが意欲的に調べたり考えたりできる」と考え、「他の人に納得してもらえるように自分で調べてそれについてまとめて発表するわけだから、そのことについての知識が増えるとともに、それ以外の能力も身につく」と認識しているからである。また、子どもが「提案する社会科」に意欲的なのは「自ら提案するということは、自ら欲求するものである。自らの欲求だから子どもは意欲的に活動できる」ためであるという。

「提案する社会科」によって、「子どもは自分の意見を口で表現し、人を納得させられるよう理論立てて話をする力をつけることができる。出力型の授業では教室の他の生徒たちと意見が異なるとき、いかに合理的な考えを述べることができるかが問われるからだ。そして、人を納得させるために、まず自分の意見をしっかり持つことも大切だが、出力型の場合、それによって「事実を分析して自分の考えをもつ」力自体を養うことができる」という。このような「提案する社会科」を「自分が生徒なら受けてみたい授業」だから賛成するという意見もあり、彼らが受けてきた社会科との違いが容易に理解されよう。

このことは意見⑤に賛成した者たちの理由から

もみてとれる。14人のうち、6人が小・中学校の社会科が嫌いな者たちであった。それは社会科が「…ただ覚えるだけの授業…」 「…授業を受けなくても教科書を読むことと同じようなことだった…」からであるという。これらの意見を書いた者たちはともに、「…この出力型の授業だったら私もおもしろいと思えて社会が好きになっていたと思います。やはり、おもしろい授業のなかでいろんな考えが出ていろんなことを学んでいくことが一番よい授業だと思います」「…「提案する社会科」の授業でまず子どもたちにおもしろいと思わせることが大切だと思う。その後でもっと工夫して授業を行ってほしいと思う」と、「提案する社会科」をおもしろいものだと位置づけている。小西(1994b)は、社会科の目標達成という点から「提案する社会科」が必要と説くなかで、従来の入力型授業による授業研究が社会科を好きにさせるため、楽しくなければならぬという点ばかりが追い求められて社会科の目標達成を等閑にしてきたと厳しく批判している。その一方で、「提案する社会科」は結果として授業を楽しく、おもしろくすると述べている。学生の評価は、この点を素直に認めたものであろう。また、学生の多くが「提案する社会科」を肯定した理由の一端がここにある。

#### b) 否定的言説

では、「提案する社会科」に賛成できない者たちは何を理由に挙げているのであろうか。

意見①に賛成の者は「提案する社会科」を評価しながらもそれが受験に対応できないのではと危惧する。たとえば、ある学生は「…学歴にこだわらなければいいと思うが、自分のレベルにあわない授業はどんな授業であれ、つまらないものだ。自由に選択するためには学力（現段階では知識力かな）が必要で、提案する社会科をやる余裕があるのか。入試の体系が変わらない限り、ジレンマ

は続く。意見⑤や②も納得する。意見⑦ももっともだと思う。しかし、教師として人間。これ以上、教師の仕事量を増やしたら教師はたおれてしまうことさえ考えられる。提案する社会科は理念や得る部分が多いし、素晴らしいと思う。ただし、やはり現実と理想は現場を見てきた限りではギャップが大きい」という。学歴社会のなかでの教育を考える上で、どのような立場にたつかでこの意見への賛否は分かれ、多くのものは反対の立場にたっていた。

意見③に賛成の者は「入力型でも教師側の工夫によってはそれ以上にもそれ以下にもなる」「突然入力型を出力型へ変化させるのは大変だし、入力型にもよい点はあるのだから改善しながら出力型に近づけていけばよい」と入力型の改善を訴える。彼らも一概に「提案する社会科」を否定しているわけではない。ただ、全体からみれば、この意見③へは意見②・⑦の賛成者から反対が多い。それは「子どもたちは考えているのではなくて、考えさせられていると思う」「私たちが受けてきた入力型の授業では、社会に限らず、どの教科でも子どもの関心・興味を引き出すことは難しいと思う。確かに意見をいうことはできるかも知れないが、それは先生が与えた質問に答えるといったもので、自ら問題点を挙げるなどといった意見をいうことはできない」などのように、教師の設定した学習の枠内での意見である点に子ども自らの主体性を感じていないためである。

意見④に賛成の者たちは「提案する社会科」が授業時間的に難しいとする一方で、「…最初から出力型で結果を望むのではなく、入力型の授業の中に生徒の意見を取り入れる機会を増やしながらか少しづつ変えていくべきだと思う」「出力場面を一つの単元のなかでいくつか設定できるようなカリキュラムを考えたらいい」と主張する。

最後に意見⑥に賛成の者たちは、「提案する社

会科」を批判するというよりそれへの賛成の裏返しとして「答えがないこと」に賛成していることがわかる。

このようにみえてくると、学生たちは「提案する社会科」を評価しながらも受験、授業時間、入力型の改善などから賛成できかねているといえよう。

### 3 非社会科専攻生の「提案する社会科」観の問題点

受講生の「提案する社会科」への理解は賛否両者の立場を問わず、小西（1996）が指摘するような「出力型」への誤解という問題点を抱える。たとえば、「提案する社会科」の否定的意見③の賛成理由は「…入力型にもよい点はあるのだから改善しながら出力型に近づけていけばよい」と入力型の改善を訴えていた。しかし、ここでの出力型は授業観ではなく、授業術として理解されているのではないかと思われる。同様なことは意見④の賛成意見にもみられる。曰く、「入力型を改善し、出力型のいいところを取り入れて出力場面を1つの単元の中でいくつか設定できるようなカリキュラムを考えるべき」「…入力型に生徒の意見を取り入れる機会を増やして少しづつ変えていくべき」「…できるだけ提案を組み込んでいく方法にしていくべき」というものである。これらは「提案する」「出力」という字面から単に意見を出させればよいという捉え方をしたのではないかと思われる。

これらに対して、「提案する社会科」の賛成意見である②においても、「学校の授業で自分の意見を自由に出せるところは必要」「これからの国際社会でコミュニケーションすることを考えれば必要」と提案＝意見を出させることと捉える意見がみられた。さらに意見⑦でも「自身で考え、調べ、発表することはやらされることが多い授業のなかでよい経験になる」「子供たちは自分の意見

を発表することに喜びを感じていくだろう」「自分で興味を抱いたり、疑問に感じたことには積極的な行動をとることができる」などの意見がみられた。従来の社会科でもこのような調べ学習、そしてその発表は意欲的に行われてきたという認識があり、「提案する社会科」の彼らとの差異を理解していれば、このような記述とはならなかったであろう<sup>2)</sup>。

小西（1996）によれば、「提案する社会科」は出力型授業観に基づく、新しい社会科論であり、たとえばディベートを技術的基礎とする。とりわけ、現代の学校教育が置かれた状況からこれまでの入力型授業観だけでなく、出力型授業観の導入・転換が必要だと説く。そこでの入力型授業観は、『子どもの頭の中は不完全だと見る。だからどうすればより有効な知識を獲得させてやることができるかに腐心し、それにふさわしい教材を開発しようと奔走する。「気づく→調べる→まとめる」などの学習段階を準備する。だから、どんなに呪文を唱えても教師主義にならざるを得ない。要領はいいかもしれないが、知識はつねに外からやってくる（小西、1996：5）』となる。つまり、入力型授業は既述のように、教材（ネタ）で子どもの知的好奇心をゆさぶり、自ら調べ、まとめていく過程で、教師の設定した学習目標を達成していくスタイル（つまり、クローズドエンド）をとる。これに対して、出力型授業観は、『子どもの頭の中には結構いろんなものが詰まっていると考える。不完全な知識でも出しあいぶつけあっていけば、それは徐々に高まるはずだと考えて「出しあいの場」をつくることに努力を傾ける。だから一見乱雑な展開に見えても、知識は生かされ働かされることによって成長していく（小西、1996：5）』となる。そのため、出力型授業は子どもたちの価値観のずれをゆさぶる学習課題の選択場面が設定され、価値観の縮小を目指して各自の意見をみが

きあうなかで、その縮小をはかろうとするスタイル（つまり、オープンエンド）をとる。

学生たちは出力型授業観と出力型授業術を混同して理解していたといえよう。次章では稲井実践を学んだ後、彼らが「提案する社会科」をどのように理解し直し、その社会科観を変化させていったのかをみていきたい。

#### IV 「提案する社会科」観の変容

稲井実践は「高速道路の位置決定」という近未来の題材を用いて、自らの意見を自由に述べさせ、その正当性を社会的事象を根拠に児童相互で吟味（つまり、提案のみがきあい）することで、社会への創造力を育成しようとするものである（稲井、1994）。具体的には、教師が高速道路のルートA案、B案という選択的場面設定を行い、児童にいずれかを選択させた後、各案支持の児童たちに根拠に基づいて意見を述べ合わせるなかで、児童自らが新たなルート案を発見すること、さらにそのルート案が現実の問題を解決できうるか検証することを目的としていた。学生たちは稲井（1994）を理解した後、この授業実践のビデオを視聴して資料3のアンケートに回答した<sup>3)</sup>。

##### 1 「提案する社会科」と児童

学生たちはこの授業をどう捉えたのであろうか。まず、子供たちの授業への参加を視点にみてみよう。ある女子学生は「確かに発言した子は限られていたかもしれないけれど、生徒はそれぞれちゃんと考えていたと思う。それは、友達と相談している様子を見ればわかる。意見のいえない子の考えをどのように引き出すかは、グループ活動にしてみても、一人一人の考えをあげて、普段発表しないような子にそのグループに出たことを述べさせるなど、いろいろ工夫ができると思う。生徒個々は楽しめる授業だったと思う。意見を言っている子供を他の子供が真剣にその人の顔を見なが

資料3 「くらしをよくする」－高速道路の位置決定の実践をみて

- ①子供はどうであったか？
- a. 授業への取り組み  
全員が取り組んでいたか  
積極的であったか
  - その他
  - b. 発表内容  
内容はどうであったか  
時間とともに発表内容に  
どのように変化が現れたか  
発表は根拠に立ったものであったか  
その他
  - c. 表情  
子供たちの表情はどうであったか  
その他
  - d. その他
- ②教師はどうであったか
- a. 授業の準備はよくされていたか
  - b. 発問をどう思ったか  
導入  
選択場面提示  
意見発表時
  - c. 授業内容は適切であったか
  - d. 授業の構成－授業の流れをどう感じたか  
その他
- ③この授業、あなたならどうする？
- ④提案する社会科について
- a. この実践をみて、提案する社会科をどのように評価するか
  - b. その評価の根拠は何か
  - c. 提案する社会科の長所はどのようなものか。  
そう思う理由は？
  - d. 反対に、短所は何で、その理由は？
  - e. 教師になったら、提案する社会科をやりたいと思いますか？
  - f. 教師になったら、実際はこの方法はしないと思う方はその理由を
  - g. 提案する社会科のここを変えたらいいという点をあげてください
  - h. そう考えた理由は
- ⑤その他

ら聞いている姿がよく見られた。自分の体験からみても、意見が交差する授業はただ聞いているだけでも楽しいものだ。発表してくれた男性2人（ビデオ視聴後の講義中の発表者、筆者注）は「うるさい」とか、「言い方にトゲがある」とか言っていたけれど、私は別にいいと思う。人を傷つけることを言うのであれば問題であるが、自分の意見を言うのにあれだけ感情的になれる子供はすごいと思う。逆に意見を言っていた2人の男性はきっと子供たちのように素直に感情をぶつけあったり、ひとつのことに一生懸命になれることはないだろうと思う。逆にビデオにできなかった子供たちは彼らのような冷めた大人にはきっとならないだろう。二つの意見に対する反感だけで終わってしまったが、アイデアはなかなか良い授業であったと私は思う」と感じていた。本実践に対するこのような評価は多くの学生に共通したものであっ

た。

学生たちは本実践を「みんなが活発になりすぎて、うるさくまわりのクラスに迷惑をかけてしまうかもしれない」と思うほど、「とにかくにぎやか」であったと感じていた。それは子供たちが「明るく、活気にあふれ」「一生懸命」に、「生き生きとした」表情で「すごく楽しそうに」授業に取り組んでいたからである。この点に学生たちの多くは驚き、子供たちの授業への意欲的取り組みとその表情、そして授業への参加度（全員参加か、一部か）とその手立て、根拠に基づいた発表に注目したのである（表3）。

では、なぜ、子供たちは意欲的に授業へ取り組んだのであろうか。学生たちは、その理由を①「授業内容は身近なこと。しかも、子供にとって目新しい高速道路を取り上げ」ていたために、言いかえれば身近な地域の題材を教材としていたこと、

表3 非社会科専攻学生の稲井実践に対する意見-子どもに注目すると

	賛成する意見																	
	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		その他		計	
授業への 意欲的取組	3	3.9	23	29.9	2	2.6	3	3.9	9	11.7	1	1.3	25	32.5	11	14.3	77	100.0
	75.0		67.6		66.7		75.0		64.3		33.3		73.5		73.3		69.4	
子どもの 表情	3	5.1	15	25.4	2	3.4			10	16.9	1	1.7	23	39.0	5	8.5	59	100.0
	75.0		44.1		66.7				71.4		33.3		67.6		33.3		53.2	
一部の 子のみ	1	2.7	14	37.8	1	2.7	2	5.4	4	10.8			11	29.7	4	10.8	37	100.0
	25.0		41.2		33.3		50.0		28.6				32.4		26.7		33.3	
作戦タイム	1	3.2	13	41.9			1	3.2	4	12.9			10	32.3	2	6.5	31	100.0
	25.0		38.2				25.0		28.6				29.4		13.3		27.9	
根拠に基づ いた発表	1	3.6	7	25.0			1	3.6	4	14.3	1	3.6	11	39.3	3	10.7	28	100.0
	25.0		20.6				25.0		28.6		33.3		32.4		20.0		25.2	
全員参加	2	8.3	7	29.2	2	8.3			5	20.8	1	4.2	6	25.0	1	4.2	24	100.0
	50.0		20.6		66.7				35.7		33.3		17.6		6.7		21.6	
C案の評価			2	15.4					2	15.4			5	38.5	4	30.8	13	100.0
			5.9						14.3				14.7		26.7		11.7	
題材			2	16.7	1	8.3	1	8.3	5	41.7			1	8.3	2	16.7	12	100.0
			5.9		33.3		25.0		35.7				2.9		13.3		10.8	
言えない子 への配慮	1	11.1	6	66.7			1	11.1					1	11.1			9	100.0
	25.0		17.6				25.0						2.9				8.1	
教師の発言 (根拠)			5	71.4									1	14.3	1	14.3	7	100.0
			14.7										2.9		6.7		6.3	
クラスの 雰囲気			3	60.0					1	20.0					1	20.0	5	100.0
			8.8						7.1						6.7		4.5	
その他	1	4.2	10	41.7	2	8.3	1	4.2	1	4.2	1	4.2	5	20.8	3	12.5	24	100.0
	25.0		29.4		66.7		25.0		7.1		33.3		14.7		20.0		21.6	
計	4	3.6	34	30.6	3	2.7	4	3.6	14	12.6	3	2.7	34	30.6	15	13.5	111	100.0
	100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0	

意見①～⑦は資料1を参照のこと。なお、各項目の上段左欄が各意見に該当する人数を、右欄がその合計に対する割合(%)を、下段が賛成する意見の計に対する割合(%)を示す。  
 (「社会科研究A」受講生への第1回アンケート調査による)

表4 非社会科専攻学生の稲井実践に対する意見-教師に注目すると

	賛成する意見																	
	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		その他		計	
教師の 事前準備	1	2.5	8	20.0	3	7.5	3	7.5	9		1		11		4	10.0	40	100.0
	25.0		23.5		100.0		75.0								26.7		36.0	
題材	1	6.3	6	37.5				6.3	3	18.8			4	25.0	1	6.3	16	100.0
	25.0		17.6				25.0		21.4				11.8		6.7		14.4	
教師主導			6	50.0					3		1		2				12	100.0
			17.6														10.8	
教師の発言 (軌道修正)			1	10.0	1	10.0	1		1	10.0	5		2	20.0			10	100.0
			2.9		33.3				7.1				5.9				9.0	
C案の評価			2	25.0				12.5	1				3		1	12.5	8	100.0
			5.9				25.0								6.7		7.2	
根拠を問う 教師の発言			2	40.0	1	20.0	1						2	40.0			5	100.0
			5.9		33.3								5.9				4.5	
クラスの 雰囲気			2	50.0					1						1	25.0	4	100.0
			5.9						1		25.0				6.7		3.6	
作戦タイム									1	25.0		0.0	2	50.0	1	25.0	4	100.0
									7.1				5.9		6.7		3.6	
言えない子 への配慮			1	25.0				25.0					2	50.0			4	100.0
			2.9				25.0						5.9				3.6	
発言の フォロー			1	25.0							1	25.0	2	50.0			4	100.0
			2.9								33.3		5.9				3.6	
その他			6	33.3					3	16.7	1	5.6	6	33.3	2	11.1	18	100.0
			17.6						21.4		33.3		17.6		13.3		16.2	
計	4	3.6	34	30.6	3	2.7	3	3.6	14	12.6	3	2.7	34	30.6	15	13.5	111	100.0
	100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0		100.0	

意見①～⑦は資料1を参照のこと。なお、各項目の上段左欄が各意見に該当する人数を、右欄がその合計に対する割合(%)を、下段が賛成する意見の計に対する割合(%)を示す。  
 (「社会科研究A」受講生への第1回アンケート調査による)



②子供の「自分の意見をとにかくいいたい」という欲求、③そこから一步、進んで根拠に基づいた発言の正当性を競い合う論争、④そのような活発な意見交換を可能にするクラスの雰囲気、言いかえれば教師の学級経営、⑤ABCカードや作戦タイムなどの教師の手立て、に求めている<sup>4)</sup>。これらの観察は「提案する社会科」の理解が進んだことを示していよう。

本実践は実践者・子供とともに初めての「提案する社会科」への取り組みのため、教師が高速道路の位置をA案・B案と場面設定して提案している。このような選択的場面設定あるいは児童による主体的な場面設定のいずれにせよ、「提案する社会科」は本質的に正答がないゆえに、『子供が自由に発言できる…答えが一つしかなかったら、「間違えたら嫌だ」と言って、意見を言わない子もいる<sup>5)</sup>。しかし、答えがわからないなら、「これはどうか」と意見を言いやすい』ものである。であるからこそ、自らの意見（すなわち、価値判断）の正当性を社会的事象に基づいた根拠から他の児童に納得させようとして、提案のみがき合いが起り、小西らの説く、価値観偏差の縮小がみられるのである。このため、本実践の場合も子供たちの活発な意見交換がみられ、学生たちはまずそこに注目したのである。ただ、子供たちの参加という点から言えば、学生たちの意見は全員が取り組んでいたとする者と発言が一部の児童に偏り、一部の児童によって授業が進行したと捉える者に二分されていた（表3）。この点は教師の手立てをどう評価したかということとも関わっていた。

## 2 「提案する社会科」と教師の力量

学生たちは本実践に対する教師の準備が良くなされていたと高く評価していた（表4）。それは、『一部の子供は元気がよく積極的に発言していた。しかし、教師の準備がしっかりしていて全員が前に

出て自分の名前をA・Bにはりつけるとか、AとBに分かれて作戦タイムに話し合うとか、全員が授業に参加できたと思う。発表できない子供も友達との話し合いのなかでは意欲的に取り組み、自分の考えをまとめていたように思う。発表内容ははじめは漠然とした答えだったが、だんだんと資料を使ったり、生活と密着して考え始め「例えば～」というものが目立ちはじめ、発表内容がより深いものになっていったように思う。話がさまざまな分野を含み、子供が知っている知識をすべて使って考えていた。そして子供たちは他の子の意見を聞くことによって新しい知識を得ているように思った』という感想からもわかる。その一方で、「子供たち全員が一人一人が考えをもっていても表情が明るく真剣に考えている。発表の時は、意見を言う子はちゃんと根拠をつけて、理由づけをしていた。ただ、意見を言えない子供にはもうちょっと何か配慮を考えてあげたかったと思う。作戦タイムという時間のとり方で、みんなの意見を聞く時間をとっていたような気がしたが、やっぱり言えない子がいると思った。だから、一人一人意見を書いてもらって集計するようにした方がいいかもしれない」という意見にみられるように、発表できない、おとなしい子の意見を授業の場に活かす手立てを求める声もみられた（表3・4）<sup>6)</sup>。

教師はそのような手立てとして、ABCカードや作戦タイムを取り入れていた。学生たちも教師の意図に気づき、「作戦タイムの時、みんながいきいきとして資料を見たりしていたので、一部の子しか授業で話していなくても、みんなはちゃんと意見をもっている」「挙手の際に「ハイ」のように声上がるので、一見活発に意見が飛び交っているように見えるが、一部の理解力のある子や元気な子中心の授業に思えた。しかし、途中で作戦タイムなどで全員参加といったノルマは達成されているように思った」と評価している。また、教

師がいかに子供をみとり、学級づくりをするなかで自分の思いやこだわりを素直に表出できるクラスづくりと「提案する社会科」の関連は小西(1994c, p.25), 益田(1997, p.20~35)でも触れられている。学生たちも「この形はクラスの雰囲気は何を言ってもよいというようなものでないと、実践できないのではないか。非常に理想的な形ではあるが、それなりの授業の準備やクラスの雰囲気づくりに教師はかなり努力が必要である」と感じていた<sup>7)</sup>。

このような教師の力量について、ある学生も「提案する社会科の授業は良いと思う。というのは子供の身近な問題として自分ならどうするかという観点から展開していくため、自分の意見を出しやすいからである」と「提案する社会科」を肯定的に評価しながら、「提案型は授業後の子供自身の展開をどうまた支援していくかによって、また新たな学びにつながり、連続的なものになるだろうと思う。子供の意見に偏りが生じ、多角的な方面での視野が持てなかったとき、教師の力量が影響してくると思う。全面に教師の意見を出さず、かつ多角的な視野からの展開をしなくてはならない提案型は確かに教師にとって難しい形態だと思うが、うまく展開できたとき子供への影響は大きなものになると思う」と述べる。このように、「提案する社会科」を行うにあたって、教師には「提案する社会科」を年間指導計画でどう位置づけ、具体的単元で提案場面をいかに設定し、提案のみがきあい時に議論を脱線させないようにどのように対応するのか、さらに「提案する社会科」を可能にするクラスづくりと児童・生徒の育てが力量として求められよう。それを感じて、今の自分ではできないと率直に述べる学生もみられた。

### 3 非社会科専攻生の「提案する社会科」観の変容

では、学生たちは「提案する社会科」をどのよ

うに最終的に評価したのであろうか。

教職に就いたら、「提案する社会科」を行いたいという者は無回答の者を除いて、73名であり、行わないという者はわずか2名であった。「提案する社会科」は7割弱の受講生から支持されたことになる。たとえば、ある学生は「提案する社会科の授業の良さはだいぶわかってきたけれど、やっぱり難しいと思います。題材の選択からクラスの雰囲気まで気をつけ、また大変な準備も必要です。でも、子どもたちの成長にもつながり、とてもいい授業だとは思いますが。教師になったら、大変だけれどやってみたいです。とくに、自分の土地に関することではきっと私もびっくりするような意見や子どもの発見があるかもしれません。一度はやってみたいと思います」とその難しさにも目を向けながら、実践への思いを綴っていた。このような思いは前述のように、「提案する社会科の授業を初めてみたが、私としては自分が小学生だった頃にこのような授業を受けていたら、社会を嫌いにならなかったような気がする」ためであり、「提案する社会科は子供の考えや発想の礎となる。視野を広げることができるため、取り入れていく必要があると考えている。なぜなら、心の通い合う教師や仲間の意見だからこそ、自分の意見がそれに触発され深まっていくし、自分の意見も仲間に表現することを通して、自分自身を見直し自分自身の所在を確認することができるから」である。と同時に、学生は「提案する社会科」に多くの長所を見いだしていた。

「提案する社会科」の長所は、『知識-疑問(話し合い)-知識という流れがみえた授業でとても感心した。このあと、Cコースの意見をもとに「他県のことを調べる」「人の意見を聞く」といった活動をしてこそ意味のある授業実践になるのだろう。そうやって、どんどん先へ続いていく可能性が提案する社会科の長所だと思う』「提案する社

会科はただ一方的に知識を詰め込むのではなく、一人一人が立ち止まって自分で考える点で優れている」『提案する社会科はやはり必要だと思えます。それは子どもたち自身が自ら調べ、考え、判断する能力を育てるために大切なことであると考えられるからです。自ら考え、判断し、他の人の意見を聞いてまた考え、判断し、できれば認め合い、さらに意見を深めていけば、最高の授業ではないかと思えます。「提案する社会科」の長所というのはそういった「能力」を育てることができるという点』などと捉えられている。その反面、短所は、「子どもたちに十分に調べる時間を与えなければ話し合いの時に根拠のない意見が増え、考えるという力をつけることに結びつかないことがあげられる」『いわゆる「教科書の太字の語句」に代表されるような事項の入力がおろそかになるのでは<sup>8)</sup>』「活発に意見の言える子がいる反面、いわない子もいる。その子をどう扱っていかかが問題」など、従前から指摘されてきた点を含んでいた。

このほか、学生たちは「提案する社会科」の授業進行における教師の役割とオープンエンドに戸惑い、「自分が教師になったとき、興味はあるので提案する社会をやってみたいと思う。でも、みんなの意見をまとめることができるかどうかかわからないし、どういう方向に授業が進むかわからないので不安である」と述べる。また、「授業を行ったら評価しなければならない。提案する社会科ではその評価の基準がよくわからない」と評価基準の設定や事前準備の難しさ、すなわち「教師にとって、この授業形式は本当に大変である。どういう流れになるか、想像しにくいので準備もなかなか困難である。提案する社会科は私がもし教師になったら、大変だとは思いますが、一度はこの方法で授業をしたいと思う。しかし、実際はそんなに甘い物ではないので、その壁が乗り越えられるとよ

い」という意見を有していた。終章ではこれらの意見を踏まえて、「提案する社会科」へ若干の提言を行う。

## V 「提案する社会科」への若干の提言

### －結びにかえて

前章まで非社会科専攻生の「提案する社会科」観とその変容を検討してきた。最後に、これらから「提案する社会科」に対する若干の提言を行って結びにかえたい。

学生たちの「提案する社会科」観の問題点は、「提案する社会科」を否定する意見に賛成しながらそれを肯定的に評価するというねじれに象徴されていた。それは彼らが「提案する社会科」を字面の「提案」「出力」から安易に考え、その背景である「出力型授業観」を正確に捉えていなかったことによる<sup>9)</sup>。しかしながら、この点は小西（1996）が嘆くように、現職の教員においても同様にみられる問題であった。とすると、小西（1996, 1）の説く、「私の主張は、出力型授業術ではなく出力型授業論でもなく、出力型授業観なのである」ということ自体、つまり出力型授業観の理解をいかにかはるかということが「提案する社会科」に先ず以て求められることといえよう。しかし、これは他方で、入力型あるいは出力型授業観に基づく社会科の授業の差異が一見して不明確である点に由来する問題でもある。

学生たちの一部は「教師が引っ張っていて、これが提案する社会科？」『「こういう授業を出力型授業（提案する社会科）というのか」というのが率直な感想。教師が話しをしている場面が多く、なんだか入力型の授業をみているような気がしました』と入力型授業との差異がわからず、困惑していた。これらの疑問は入力型と出力型授業について、授業観ではなく、授業レベルでの区別が必要（藤川、1997）と指摘されている点に結びつく

感想である。この指摘に対して、小西（1997）は授業中の部分への注目を的外れとし、術への関心がそのような批判をもたらすのであって、授業組織に関する“構え”＝出力型授業観によって両者を区別することを再度、主張している。二杉（1997）は出力型授業観という名称がすでにかかなりの程度に術のレベルを説明しているがゆえに、術の特質が具体的に説明されえないのではないかと指摘する。出力型授業観を正確に理解させるためには、出力型授業を術のレベルで具体的に入力型授業と区分しえるような易行化をはからなければならないのではないだろうか。

学生たちは「提案する社会科」の実践にあたり、その成否が教師の力量に大きく左右されることを指摘していた。その意味で、「提案する社会科」の実践においてその易行化はさまざまな点で必要である。なかでも、場面設定の易行化が授業実践における最大の課題であろう。場面設定は「提案する社会科」の出発点であり、授業構成上の焦点（秋山、1997）である。しかし、前述の学生の感想のように、「提案する社会科」を難しいと感じている者の多くがその理由の一端として題材の選択をあげている。それは小西（2001）に示されるように、場面設定が有効に機能しない場合が多くの実践事例でもみられることからわかる<sup>10</sup>。稲井（1996）は場面設定に関わって、学習問題と子供の主張を分析して、二者択一型→社会参加型→創造的態度育成型へという変遷を見いだしている。このような変遷がより多くの実践を経て、児童の発達段階のどの時期にどのタイプの学習問題が場面設定として可能であり、必要であるのかまで一般化できれば、より多くの教師が「提案する社会科」の実践を容易に行うことができよう。前述の小西（2001）のような場面設定の事例分析からその方略を探る研究の蓄積が待たれるところである。

「提案する社会科」の易行化に関わる、次の課題は各学年別の年間指導計画、各単元・カリキュラムでの入力型との関連も含めた位置づけの提示であろう。ある学生は「提案する社会科は入力型の授業があつて成立するように、今回のビデオを見て感じました。入力型による知識があるからこそ、理由づけがしっかりとした意見を言え、出力型の授業がなり立ったと思われます。出力型の授業は失敗すると、何を伝えたかったのかわからずに終わってしまう。今回のビデオの授業のように、子供任せだけではまったく違う方向へいってしまう場合があるかもしれないことより、教師が授業で考えさせたいことの位置づけをしっかりとやらなければいけないと思った」と述べる。伊藤（1997）は小学校3年生の年間指導計画を提示するなかで、提案型授業の位置づけを明確にしている。このような提示は入力型授業に慣れている教師たちにとって、当初の指針となるものであろう。また、そのなかで前述の稲井の3学習問題類型が明示されていけば、より質の高い「提案する社会科」の実践が容易になっていくのではないかと思われる。そのため、実践事例集の蓄積<sup>11</sup>とともに、各学年別の年間指導計画に入力型と出力型授業がどのように入れ子型で組み込まれるのかを示したカリキュラムの提示の蓄積を求めたい。

しかし、このような易行化をはかろうとも残された大きな問題がある。ある学生は「提案する社会科」について、「実践していく価値はあると思う。でも、子供たちは私たちが想像する以上にいろんなことを考えるし、意見を出してくるので、それをうまくまとめたり、コントロール（少し言い方が悪いけれど）していかななくてはいけないので、準備も大変だけれど、授業実践の場での対応も大変だろうと思う。子供たちの実態をしっかりとつかんだ上でやる方がよいだろうなあと思う。新人の先生には苦しいだろうなあと思う」と述べる。こ



の感想は子供をいかに把握するのかという点が「提案する社会科」の課題であることに気がついているものの、その解決の手立てを思いつかずというものである。確かに、提案のみがきあいの議論をいかに交通整理するのかという土俵直しにおいても、あるいはその前の提案の場面設定も含めて、子供たちの実態を看取することは前述のように「提案する社会科」の実践の成否を左右するものである（小西，1994c：pp.24～25）。経験の乏しい教師にとって難しい課題であるが、これは同時に、現在の教員養成の抱える問題でもある。最後に、「提案する社会科」への理解が教師教育の現場においても必要であるという認識から以下の点を指摘しておきたい。

教員養成の過程において、実際に即して子供を理解行いえるのは教育実習の場面においてしかない。本学の場合、教育実習は1年次の観察を主とした基礎実習（5日間）、3年次の主免実習（4週間）、4年次の隣接校実習（2週間）と応用実習（1週間）からなり、隣接校実習までをほぼ全員の学生が行う。このほか、学生によっては各教育委員会の募集するティーチングアシスタント等に応募して現場に出る者も多い。とはいえ、4年間で隣接校実習までの7週間弱の現場での子供理解が多いかと思われれば、少ないと言えよう。「提案する社会科」を問わず、授業実践における子供理解の重要性を鑑みれば、この点の改善が必要であろう。その改善を基礎に、「提案する社会科」への理解を教師教育の段階で進めるためには入力型授業に浸ってきた学生の社会科観をまず、砕く必要がある。このことが出力型授業観に基づく、「提案する社会科」の正確な理解に結びつこう。教員養成過程において、出力型授業観に基づく「提案する社会科」への理解が求められるのは、ESDに関わる実践においても出力型授業観に基づく社会科実践は有用であると思われるからである<sup>12)</sup>。その意味で、学

生に出力型授業観に基づいた「提案する社会科」とその授業構成原理、すなわち出力型授業観－授業論－授業術を浸透させ、従来の社会科に対する概念を打ち砕いていく方略を考えるべき時に今はあると思う。そのためには、教師教育に求められる改善の課題は多いと言わざるをえない。

本小論は「社会科研究A」111人の受講生とのやりとりを契機としている。彼らとのやりとりは緊張感に溢れ、楽しくかつ厳しいものであった。そのやりとりには三重大学教育学部の織田揮準先生（現、皇學館大学）が考案された大福帳が大いに役立った。記して心より謝意を表したい。また、「提案する社会科」の提唱者である小西正雄先生、そして実践を利用させていただいた稲井先生ほかの方々へ感謝するとともに、さらなる実り多きご発展を祈念申し上げて筆を置きたい。

#### 注

- 1) 大福帳は三重大学の小田揮準教授によって開発されたものであり、授業を教師と学生がともに作り上げていこうという意図から学生が各回の授業への疑問と授業評価を記入し、それに教師が回答する仕組みとなっている。
- 2) 言いかえれば、入力型と出力型授業の差異が一見すると不明確であるということを示しているという批判もここからは出てこよう。
- 3) ただ、すべての項目に回答した学生はわずかであるため、表3・4ともに計の111人と比べて各項目の計の値はそれに満たない。
- 4) たとえば、ある学生は『クラス作りがしっかりされているようで、授業のなかで発言しやすい雰囲気がある。題材がよかったからか、取り組みもよかったようだ。子どもたちの興味を集めたからだろうか。積極的に考えている子どもはととても多かったのだが、積極的に発言する子どもは一部のようなのだ。発言内容については、時間がたつにつれて「他の道路との関係やそこに実際に住む人びとの事情、工業にとって…、農業にとって…」など取り入れて説得力のある発言になっていた』と述べ、他の者は「発表内容は最初はひらめき、思いつきで答えるものが多かったが、だんだんと



何故なら、だからいいであるという理論が定着していった」としている。また、ABCカードは胸ポケットに自らがどのルートに賛成するかを示すために、A,Bと書かれたカードを挿すものであり、自分の価値判断を学級の仲間に表明するものである。

5) 稲井 (1996) はこれを二者択一型の学習問題と位置づけ、「この学習において子どもたちは、自分の主張をもつ喜びを知った。主張は、他の主張との磨き合いを求める。そこで、それぞれの主張の不備な面を知ったり、学習問題自体の不備を知ったりすることにつながる。主張の不備は、より説得力のある根拠を求め、学習問題の不備は、社会的事象の構造的把握や新たな主張の開発を誘発する」という。

6) 自分の実体験、つまり「自分は言えない子なので、どこでどうやってサポートするのが難しいと思う。たとえば、意見の言えない子は提案する授業に対して、あまり参加しないと思う」という意見表明もあった。

7) 「私も教師になったら、提案する社会科を実践できるように努力したいと思う。しかし、このように子どもたちが自ら考え、発言し、調べることができるようなクラス作りが基盤となることができることだと思うので、社会科に限ったことではなく、そういった子どもたちの姿勢を育てないといけないと思う」と述べている。

8) このため、「私が小学校教師になったら、提案する社会科を行うと思うが、中学校教師ならばやらないと多う。受験のことを考えると無理だと思うから」という学生もいる。他方で、「本当に調べ、考え、判断する能力がついていれば、自然と事項の入力も子どもたちにされていくのではないのでしょうか」という意見もある。

9) その一方で、「中教審が提案するを生きる力を育てるため必要な力がつくと思う。生きる力とは自ら考え行動していくことができる力と私は考える」という意見もあり、出力型授業観が求められる背景を理解している学生もみられた。

10) 小西 (2001) によれば、場面設定に関わって場面の理解に関わる事実確認不完全型、内容共通理解不完全型、方法共通理解不完全型、選択的場面設定に関わる複数レベル型、選択提案型、カテゴリー錯綜型、内容重複型の7類型があるという。

11) 小西編著 (1994b・1994c・1995・1997a)、益田 (1997) および伊藤 (1997) 参照

12) たとえば、お茶の水女子大学附属小学校の「市民」の学習をその例に挙げることができよう (佐藤孔美, 2010)。

## 文献

秋山和雄 (1997) : 意思決定力を育成する未来志向の社会科授業構成 : 「提案する社会科」の場面設定の分析を中心に. 社会認識教育学研究12, 19~30

伊藤裕康 : (1991) : 子どもに「米作りのさかんな地域」を選定させた指導. 地理学報告第72号, 33~41.

伊藤裕康 (1995) : モラルジレンマ授業と「提案する社会科」. 広島文教女子大学紀要30, 165~174.

伊藤裕康 (1997) : 「提案する社会科の授業5 出力型授業づくりへの挑戦」明治図書, 184p.

稲井智義 (1994) : §4 高速道路の位置決定. 小西正雄編著 (1994c) : 『提案する社会科の授業2 これが出来型の“舞台装置”だ』明治図書70~84.

稲井智義 (1996) : 「提案する社会科」論を基調とした授業実践の考察 : 主張の磨き合いの場面に焦点をあてて. 社会認識教育学研究11, 1~8.

織田揮準 (1991) : 大福帳による授業改善の試み—大福帳効果の分析—. 三重大学教育学部研究紀要第42巻 (教育科学), 165~174.

小西正雄 (1994a) : 『提案する社会科』明治図書, 173p.

小西正雄編著 (1994b) : 『提案する社会科の授業1 これが出来型の“新しい授業観”だ』明治図書, 146p.

小西正雄編著 (1994c) : 『提案する社会科の授業2 これが出来型の“舞台装置”だ』明治図書, 150p.

小西正雄編著 (1995) : 『提案する社会科の授業3 これが出来型社会科教育21世紀への序曲だ』明治図書

小西正雄 (1996) : 授業レベルで考える“教育革命”の未来1~9. 授業づくりネットワークNo.111~122

小西正雄編著 (1997a) : 『未来志向の社会科授業づくり—小学校社会』東京書籍, 208p.

小西正雄 (1997b) : 『消える授業残る授業 : 学校神話の崩壊のなかで』明治図書, 151p.

小西正雄 (2001) : 提案型授業構成における場面設定方略の研究. 鳴門教育大学研究紀要 16, 145~153

佐藤孔美 (2010) : 「社会を見る3つの目」を育てる「市民」の学習とESD—小学校の実践から—. 日本社会

- 科教育学会全国大会発表論文集第6号, 146～147.
- 藤川大祐 (1997) : 出力型授業をつくるために. 授業  
づくりネットワークNo.124
- 二杉孝司 (1997-98) : 学習者時代の授業論 第8回?第17  
回. 授業づくりネットワークNo.125～139
- 益田正晴 (1997) : 『提案する社会科の授業 4 提案型  
で授業と子どもはかわる』 明治図書, 171p.
- 松井貞雄 (1989) : 回顧, 地理学研究と地理教育研究.  
地理学報告第68号, 10～19.