

子ども主体の問題解決学習における授業構想と展開

—子どもと教師の教材解釈のかかわりを手がかりに—

中村 祐斗 教職基盤形成コース

キーワード：問題解決学習，教材解釈，全体のけしき

1. 問題の所在と研究の目的

平成29年版小学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の1つに「問題解決的な学習」の充実を求めている(文部科学省, 2018)。また、戦後社会科創設以来、代表的な学習方法として、上田薫、重松鷹泰らの思想に基づく「問題解決学習」がある。これは社会の切実な問題に正対し、自ら問題を見出し解決しようとする主体を育てることを目指している。一方、教育現場では、子ども主体としながらも、教師の意図するところに収斂させる「問題解決的な学習」として実践され、この点について、市川(2015)は「問題解決学習」における教師の在り方との違いを指摘している。しかし、この指摘を理解しつつも、筆者は、子どもから「先生はどっちが正しいと思う」と問われれば、自身が描いた構想の過程を辿らせるために「わからない人」を演じてきた。この姿の背景には、自身の教材解釈を一側面の価値に固定し、それを子どもに当てはめようとする意識が働いている。こうした教師がプランに拘束された状態は「プランの呪縛」と呼ばれ、この呪縛によって「学習者による探求ではなく、教師への追従」(佐長, 2010)になるのである。つまり、本来の問題解決学習を具現化するためには、教師が如何に授業を構想し、授業の中で子どもの事実に即して構想を再構成しながら展開していくかが問題となる。

そこで本研究では、授業が子ども・教師・教材の三項関係から成り立つもの(宮崎, 2009)と捉え、教材解釈をめぐる子どもと教師のかかわりに着目し、子ども主体の問題解決学習の具現化に向けた授業構想と展開の在り方について明らかにしたいと考えた。具体的には、教材解釈を視点に授業を構想し、その構想が授業の実際の中で、どのように反映され、更新されていったのかを分析・検討する。対象は、「どうなる！？これからのおやき(小4社会・県内の伝統や文化)」及び「シナノケンシの生命力の秘密(小5社会・工業)」である。

2. 「どうなる！？これからのおやき(小4社会・県内の伝統や文化)」の構想と展開

2.1 問いの生成と進展を核にした構想

教師の教材への向き合い方について宮崎(2009)は、教師が「原学習者」として教材と対面し、魅力的な内容を発見することの重要性を指摘している。また、構想について上田(1995)は、複線的重層的に何段がまえにも備えつつ、ねらいの軽重を重視し、ポイントを明らかにする必要性を言及している。こうした指摘を踏まえ、筆者が教材に対面し、自身

の教材解釈を基盤に、子どもの学びに対する願いを持ちながら単元構想を描いた。この構想においては、「おやきとは何か」、「伝統とは何か」という問いを教材解釈の核に、問いの生成と進展を軸に教材の持つ多様な価値を関連させた(図1)。

この試みは、単元の全体像を教師がもつことで、授業における個々の子どもの考えについて、単線の計画を辿るために取捨することなく、柔軟に捉えながら構想全体の中に位置づけることを可能にした。

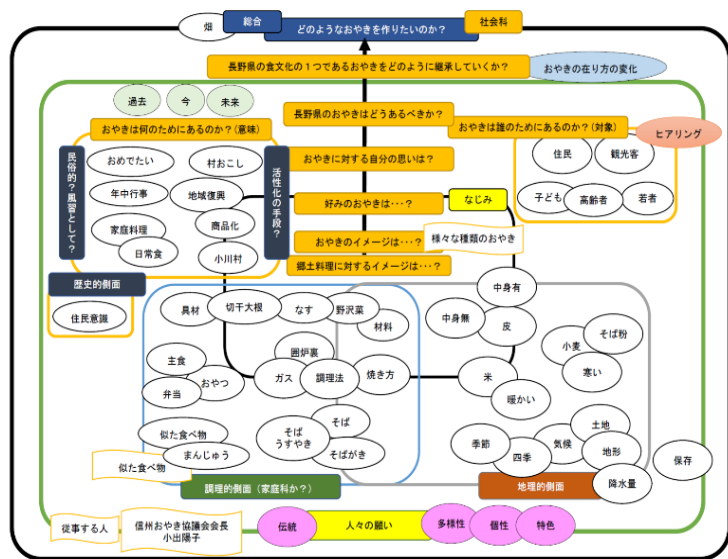


図1 単元構想

2.2 子どもの語りから可能性を発見し、授業を構成する教師

(1) 子どもの教材解釈に新たな価値を発見する教師

2.1の単元構想に基づく授業は、赤色の皮のおやきをめぐり「これって本当におやき」という問いを軸に展開した。その中で「このおやきは、…長野県に古くからあるおやきとは違う新しいおやき」というS児の考えは筆者にとって予想外の見方だった。このような教材の新たな価値を発見する契機は、子どもの語りの中に多く存在する。また、このS児の「新しいおやき」という捉えは、筆者が単元の核になる問いとして考えた「おやきとは何か」や「伝統とは何か」という視点から追究することで、社会認識を深めることにもつながるものとして見ることができる。このことは、問題解決学習のプロセスにおいて、子どもの語りから教材の新たな価値を発見し、教師の教材解釈と関連付け、子どもの追究の文脈の中に意味づける、教師の瞬時の判断(省察的思考)が重要であることを示している。

(2) 子どもの学びの方向性に即して教材を再考する教師

子どもが赤色のおやきを奇抜な商品と捉える中、筆者はS児の「新しいおやき」という言葉に新たな学びの可能性を感じていた。その中で、S児の「新しい」とY児の「期間限定」という言葉を対比させることで、S児の考えが鮮明になると考えた。そこで、筆者は「期間限定とは違う?」と問いかけると、M児は赤色のおやきが通年販売されているかどうかから、おやきにおける「伝統」について考え始めた。一方、筆者はこれに先立って教材として「おやき風パン」を取り上げることで、子どもが抱いているおやきの概念を明らかにしたいと考えていた。しかし、S児の「新しい」、Y児の「期間限定」から見出したM児の「伝統」は、おやきづくりを社会的営みとして捉え直す視点であると考えた。そこで、当初考えていた「おやき風パン」から、定番と季節限定のおやきを販売していることがわ

かる「年間おやき早見表」に教材を転換した。このように、教師の教材解釈と子どもの学びに向かう方向性を重ねながら教材を再考していくことが不可欠である。

この単元全体の学習を振り返れば、想定される問いと教材の価値をかかわらせることによって描いた構想は、授業の中で随時再構成されていったと見ることができる。しかし、個々の授業の実際においては、子どもの考えが適切に意味づけられ、必ずしも授業の深まりにつながったとは言えず、構想をどう描くか、また授業中の教師の省察的思考をどう働かせるかが課題として残った。

3. 「シナノケンシの生命力の秘密(小5 社会・工業)」の構想と展開

3.1 教師の教材解釈と子どもの学びの可能性を重ねた数時間分の構想(「全体のけしき」)

2の課題を踏まえ、子どもの多様な学びの可能性を検討しながら構想を描き、実践を試みた。構想する際、数時間分の教育内容について、指導プランや展開の予測をスケッチする「全体のけしき」(中川編, 2015)を参考に、複線の重層的な構想(図2)となるように心がけた。

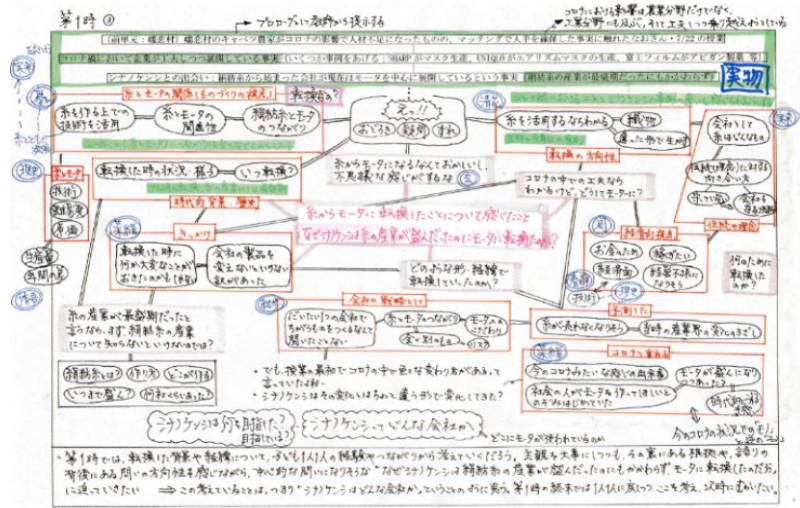


図2 「全体のけしき」

この数時間範囲での構想は、本時のみならずその前後についても構想の中にも含み込むものであるため、子どもの事実在即しながら追究を連続的に捉えることを可能にした。

3.2 「全体のけしき」と子どもの学び

(1) 学びの広がり機能する「全体のけしき」

「全体のけしき」として「広がり」という側面から複線的なつながりを意識したことは授業展開にも活かされた。例えば、糸を作る会社からモーターを作る会社になったわけをめぐって、M児の「糸に関係するものでよかった」という考えとR児の「糸は売れないからモーターにした」という考えは、筆者が机間指導で捉えたS児ら3人の「現在は電化製品が売れていることやポリエステル製の製品が多い」といった考えとつながるものであると見込んだ。そこで、「全体のけしき」と照らし合わせ、意図的に子ども相互の考えをつなぎ授業を展開した。子どもの事実在即して「どこからでも入れて、どこからでも出られる」という「全体のけしき」の特徴が、授業展開の中でも、教師が子どもと問いを共有しながら、子どもと教師の教材解釈を互いにつなげ、構造的な授業構成にさせていったと考えられる。

(2) 「全体のけしき」に基づく授業の再構成と子どもの学びの深まり

「全体のけしき」では、子ども相互の考えがつながることで教材の価値が見出されることを想定していたが、授業の実際では、一見、個々の意識に基づいて学習が進んでも、教材の価値に触れて学びが深まらない場面があった。「なぜ糸の会社がモーターの会社になったのか」について、S児ら3人が筆者のところに直接「モーターのことを調べたい」と訴えてきた。筆者は、その言葉が教材の価値と当然つながっていると捉え、授業構成を変更して調べ学習の時間を設けた。しかし、筆者の考えとは裏腹に、子どもたちの発意は、授業中の事柄について調べたいという思いからのもので、個々に調べたことが紹介されるに止まった。この「調べ学習」をめぐるのは、暗黙の内に自身の構想に引き寄せて子どもの言葉の表層部分を切り取って理解していた。改めて「プランの呪縛」を実感させられた。

一方、シナノケンシが100年以上存続していることについて、「絹糸紡績会社工場の変遷」の資料をもとに考える場面で、S児から「生命力」という予想外の言葉が投げかけられた。筆者は「生命力」という言葉を「全体のけしき」で位置づけた「他の会社は短命で終わっている」ということとつなげ、この言葉を契機に問いを据え、個々の考えを俯瞰的に捉えながら授業を再構成していくことに努めた。このことは、教師自身も願いを持って様々な観点から教材解釈を深めていったからこそその発見と言える。そして、子どもの語りから問いに迫るきっかけを探り、構造化した学び(学びの深まり)の可能性も示唆された。

4. 終わりに

問題解決学習を具現化するためには、まず教師が原学習者として教材と向き合うことが不可欠である。それは教師の文脈の中で授業を構成していくためのものではなく、子どもの語りの中に意味を見出し、学びを深めていくためのものである。そして、授業の実際において、子どもの学びが深まっていく過程の中には、教師自身が子どもの語りを受け止め、教材の価値を捉え直していく過程も含まれる。子どもに即して構想を描き、子どもの語りを意味付けることによって思いがけず授業が深まっていくこともあった一方、構想を練れば練るほどに子どもの事実から離れたり、教師の教材解釈に引き寄せて子どもの語りを自身の都合よく受け取ったりする自身の在り方にも触れてきた。このように、本来の問題解決学習の具現化は教師の成長(教師の学び)と切り離すことができないものだと言える。

文 献

- 市川博(2015). *子どもの姿で探る問題解決学習の学力と授業*. 学文社.
- 宮崎清孝(2009). *子どもの学び教師の学び*. 一莖書房.
- 中川義三編(2015). *今、何をなすべきか：上田薫講演集*. 日本文教出版.
- 佐長健司(2010). 社会科学習指導案の状況論的検討：プランからの開放と状況への自由. *社会科教育研究*, (109), 16-27.
- 上田薫(1995). *人が人に教えるとは：21世紀はあなたに変革を求める*. 医学書院.