

社会科における子ども主体の授業

—教材におけるずれを視点に—

藤岡 泰裕 高度教職開発コース 教育課題探究プログラム

キーワード：社会構成主義，探究における具体性，納得解

1. はじめに

小学校学習指導要領（平成29年告示）では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められている。これまで筆者は学ぶべき内容を前提に教師の想定した構想の中を意欲的に辿らせることが、主体的な学びになると考えていた。広石（2005）は社会構成主義の立場から、学習を「学習者が他者との相互作用を通じて知識を構成していく社会的行為」（p.1）と定義して、学習の対象となっている世界は見る人の数だけ多様な意味を持ち、互いが主体的にコミュニケーションを図ることによって相互が納得できる意味を構成していくとしている。つまり納得できる意味（納得解）は、子どもが相互に関わり合いながら教材をめぐる捉えを動的に更新することによって見出されていくと考えることができる。しかし、この納得解は必ずしも教師の構想の中にあるとは限らない。こうした状況を踏まえて、主体的な学びの実現に向けて構成主義的立場を前提として授業の改善を試みたいと考えた。

以上のことから、本研究では、教材を子どもと教師がどう捉え、他者との関わりの中で、どのように教材観が更新されていくのかを視点に筆者自身の授業の分析・検討を通して、教材化における子どもにとっての具体性と授業構想について明らかにし、子ども主体の授業の具現化を目指す。

2. 教材化における子どもにとっての具体性

2.1 学びにおける具体性への問い

佐久市の移り変わり（小3）を学習するにあたり、特に新幹線の開通にかかわる佐久平駅周辺の発展の様子とともに、その背景には様々な人々のおもいがあることを感じてほしいと願い単元を構想した。その象徴的な物として、学校の敷地に建つ地権者のおもいが記された石碑を教材化した。この教材化に当たって、学校周辺の都市化の利便性を学ぶからこそ、地権者が土地を提供することに葛藤する様子を感じられると考え、佐久市の発展の概要を捉えた所で、子どもが石碑と出会うよう単元を構想した（図1）。しかし授業が進むに

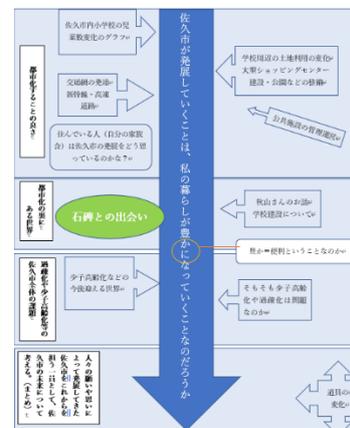


図1 石碑授業の単元構想

つれ、筆者は市の移り変わりや石碑をどう結び付けるのかに注力するようになっていた。筆者の構想を辿るための資料提示が増えたことで、石碑と出会った場面で子どもたちは「先生、何やるの」と声を上げることとなり、子どもにとって意味ある出会いとはならなかった。つまり、子どもたちは佐久市の都市化の様子を学びつつも、それは教師の構想を辿る学習となり、子どもが出会った石碑は、例え見て触れることができても、筆者の願う既にある答えを追究していくものとなっていたと捉えることができる。このことは、材が社会的事象における事実であっても、子どもにとって意味ある教材とはなり得ないということを示している。

2.2 納得解を求めて事実を具体化していく子ども

伝統的な沖縄の住宅の工夫を学ぶ授業（小5）において、筆者は住宅の写真を提示し、台風への備えについて考える場を設けた。Y児は自ら石垣と住宅の模型（図2）を作り、その模型をもとに風の通り道と石垣の高さの関係について、「家は平屋だし、全面を石垣で囲ってあるから、台風の風をかなり防ぐことが出来そう」と考えた。R児は当初漆喰で瓦を固める

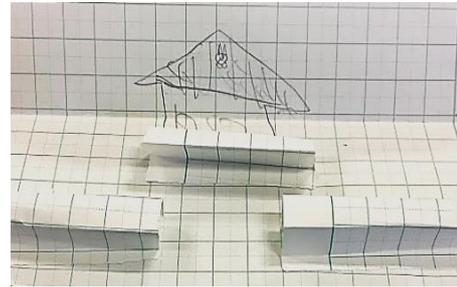


図2 Y児の模型

必要はないと考えていたが、Y児の発言や模型を見ながら、「屋根は石垣より上にあるから、瓦が飛んでしまう。だから漆喰で固めて飛ばないようにしている」と自らの考えを更新した。家の模型を作ることで、Y児らは台風と向き合いながら生活をしている沖縄の人々に思いを馳せ、沖縄の暮らしの実際に迫ろうとした。このことは、教師の意図した教材が子どもの学びに必ずしもつながるわけでないことを示している。つまり、子どもは自らの問いに対して事実や資料を具体化していくことで、例え実際の調査等ができなくとも、根拠をもって納得解を追究していくと捉えることができる。

2.3 教材における具体性

先に述べた学校の敷地内に立つ石碑の事例と沖縄の石垣の事例は、子どもの学びにおける教材の具体性について、その視点を示唆している。教材化の具体性と問いとの関係である。このことは、豊臣秀吉の刀狩りの事例（小6）にもみることができる。筆者は刀狩りについて農民の反抗を防ぐために刀や鉄砲等の武器を取り上げ、農民の仕事に縛り付ける政策であり、農民は辛い生活を送っていたと捉えていた。しかし授業では、刀狩りを「農民にとって幸せな政策だったのではないか」と考える子どもがいた。この考えが出されることで、子どもたちにとって「刀を所持するとはどういうことなのか」という、筆者の予想外の問いが生まれた。この問いをめぐって「刀を所持するということは戦に出て戦わなければならない命を落とす可能性がある」という、刀の所持に対する新たな意味が見出された。その上で、武器を取り上げられたということは、戦で命を落とす心配がなくなり安心して生活できると考えるようになっていった。この追究の根底には「本当に農民は辛い生活を送っていたのか」という問いがあったと推察することができる。この問いを前提にし

て、刀狩りという政策における「刀」の意味を子ども自らに具体化することで、筆者も予想しなかった追究の深まりにつながった。その結果、「弱い立場だったかもしれないけれど、農民は不幸だったとは言えない」という史実の独自の解釈につながっていったと捉えられる。子どもにとっての具体性とは、学習における問いに対し、子どもが自らわかろうと事象や事実を具体化していく中で実現される。この過程で子どもは視点を転換したり、要素を分解したりしながら教材の捉えを更新して自分にとって意味あるものとしていく。つまり、子ども個々において教材化がなされていくと考えられる。このことは、社会構成主義の立場から見たとき、子どもの学びにおいて、教材の捉えの違いが相互に機能し合い、同じ教材との関係の中にも、個々の内に教材が意味づけられ、それぞれの納得解が生まれていくことを示唆している。

3. 教材をめぐる捉えのずれが生み出す納得解

3.1 子どもとの捉えのずれから授業を再構成する教師

佐久市にある工業製品を製造する株式会社サワイの経営について考えることを通して、日本の工業の実際とその技術力の高さを感じてほしいと願い単元を構想した（小5）（図3）。

サワイが大量生産から多品種少量生産に転換した理由を考えた授業では、筆者は、多品種少量生産の方が、依頼が増えると共に社員の技術力向上も見込めるため、生産方針の転換は是であると捉えていた。しかし、「大量生産の良さもあるのに、なぜサワイは生産方針の転換を図ったのか」というS児の捉えから、大量生産の良さに目を向ける子どもが出てきた。生産転換を是とする捉えと、転換の必要があったのかという捉えのずれから「生産方針の転換」の意味をめぐる問いが生まれた。S児たちはそれぞれの生産方針のメリットとデメリットを検討し合う中で、サワイが生き残りをかけて選択した生産方針が「多品種少量生産」だったということを見出していった。この会社経営に対する子どもの考えは、筆者にとって予想外のものだったが、この問いを軸に授業を再構成することによって、子どもたちにとっての納得解の導出につながった。つまり、教師と子どもの教材解釈のずれが学びをさらに促進させたといえる。このことは、教師は子どもとのずれが生まれたとき、そのずれの中に新たな視点を見出し、柔軟に授業を再構成していく重要性を示唆している。

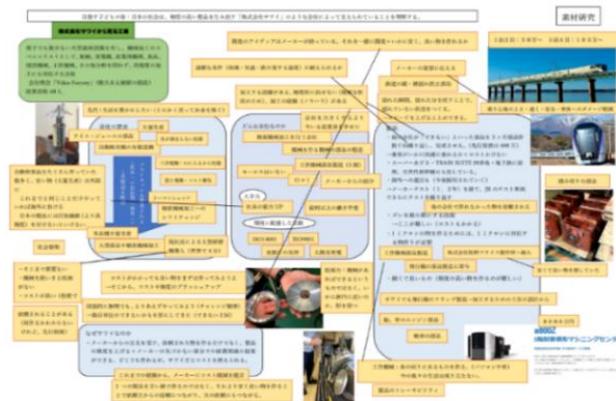


図3 サワイの教材化

込めるため、生産方針の転換は是であると捉えていた。しかし、「大量生産の良さもあるのに、なぜサワイは生産方針の転換を図ったのか」というS児の捉えから、大量生産の良さに目を向ける子どもが出てきた。生産転換を是とする捉えと、転換の必要があったのかという捉えのずれから「生産方針の転換」の意味をめぐる問いが生まれた。S児たちはそれぞれの生産方針のメリットとデメリットを検討し合う中で、サワイが生き残りをかけて選択した生産方針が「多品種少量生産」だったということを見出していった。この会社経営に対する子どもの考えは、筆者にとって予想外のものだったが、この問いを軸に授業を再構成することによって、子どもたちにとっての納得解の導出につながった。つまり、教師と子どもの教材解釈のずれが学びをさらに促進させたといえる。このことは、教師は子どもとのずれが生まれたとき、そのずれの中に新たな視点を見出し、柔軟に授業を再構成していく重要性を示唆している。

3.2 ずれによって生まれる追究の深まり

佐久市は令和5年4月の実施に向けてごみ処理手数料徴収が計画されている。この生活に直結する政策をめぐる、市政の実際から子どもたちの市民性を育てていきたいと願

単元を構想した（小6）。また、家庭によって事情の違いから生まれる、この政策に対する賛否、二項対立の構図から、様々な視点で切実感のある追究を期待した。子どもたちは、この追究を通して導き出された、ごみ処理手数料徴収に対する自分たちの意見を市に伝えたいと願って考え合った。M児は「ごみ処理代を賄えるなら、少しでも払った方が良い。ごみ処理代に使うはずだった税金を他に回すことができる。」と市の政策に理解を示す発言をした。またS児は「家の人から値上げに困るって話を聞かないから別に値上げをしても大丈夫」という家での経験を踏まえて語った。さらにR児は「ごみ袋代が高くなれば、たくさん買うのを控えて、ゴミは減るんじゃないの」と続けた。しかしM児たちのように市の政策を妥当と考える子もいれば、一方ではT児のように「習い事で家計が圧迫されているからごみ袋代が上がるのは苦しい」と、家庭の事情から支出が増えるのは苦しいと考える子もいた。そんな中、H児が「徴収したお金を何に使うのかわからない」とつぶやいた。様々な市民のおもいが存在することが明確になる一方で、政策の妥当性を市側の政策の目的から考えようとする姿があった。このことから、子ども相互のずれは、問いを生み、その問いをめぐる一面的な考えのみで納得解を追究するのではなく、多角的な視点から思考の幅を広げ、子ども個々に納得解が見出される学習につながっていくと考える。

4. 総合考察

単に事実を教材として扱えば、子どもの学びが深まるのではない。教材には、子どもの問いを前提とした探究の過程における具体性が求められる。だからこそ、子どもは教材を様々な視点で捉えることができる。このような子どもの考えが互いに関わり合う場で生まれる子ども相互のずれが追究の深まりの契機となる。この追究過程において、教師は予想外の考えを受け止め、授業を再構成していくことが必要である。また、この子どもに即した再構成は、その前提には複線的でしなやかな構想であることが重要である。つまり、教材との出会いの中で、子どものみならず、教師にとっても教材観を新たにしながら、子ども相互、また子どもと教師の関係の中で、それぞれに納得解を追究していく過程が子ども主体の授業とみることができる。

文 献

文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」

日本文教出版株式会社

久保田賢一（2003）「構成主義が投げかける新しい教育」コンピュータ&エデュケーション

VOL.15 P12-18

広石英記（2005）「ワークショップの学び論-社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義-」日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第31巻