

子どもの立場からの小学校社会科授業実践について

二 階 堂 年 恵

Practice of Elementary School Lessons from the Point of View of Children

Toshie Nikaido

In the school education of Japan, it is a teacher who ask questions, and it is children who answer them; that is considered as how school education should originally be.

However even there are those kinds of stereotypes, it should be children who ask questions as they are the ones who are learning. It is natural that children have questions and ask them to teachers when they learn something. In other words, what it means to learn for children is that they learn how to craft questions, and keep asking them.

In today's psychology, the research has reached to the conclusion that we need to put the biggest focus on the fact that true learning can only be realized and led by the inner "questioning" by the "learner". Therefore we need to consider the way teachers encourage children to create and ask questions. If there are any educational meanings in the teachers asking questions to children, it is to let the children ask questions to inner side of themselves and craft questions.

What we need to pay attention here is for children to "learn how to ask questions at any time" rather than "find answers to the questions". The true questioning can happen when teacher's question stimulates and triggers the children to explore.

When children recognize the society, it is necessary to find out where they stand, in which point of view they see, and what kind of things they are interested in. Recognition means recognition from children's point of view.

To create and structure a lesson, it is a necessary condition to see and research lessons as a process to create "a new recognition from children's point of view".

キーワード

初等法関連教育 Elementary Law-Related Education

小学校授業実践 Practice of Elementary School Lessons

所属

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University

学芸学部 Faculty of Arts and Science 子ども学科 Department of Childhood Studies

1. 問題の所在

わが国の学校教育では、授業において発問するのは教師であり、答えるのは子どもたちであり、本来はそういうものだという考えがある。

しかしそういった考えがどうであれ、本来問

いを発するのは学ぶ側である子どもたちであり、子どもが学んでいくとき、何かに疑問を持ったり、教師に対して質問していくというのが子どもの本来の姿である。すなわち子どもが学ぶということは、子どもが問い、またその問い方について学ぶことなのではないだろうか。

今日の心理学では、本当の学びが常に「学ぶもの」の側からの内なる「問いかけ」の活動によって先導されている点を最も重視すべきこととするに至ってきているⁱという。したがって授業では、子どもたちの側からの発問を促す教師の働きかけがいかなるものかを考えないといけなくなるだろう。教師が子どもたちに対して発問することに何らかの教育的な意味があるとしたならば、それは子どもたち自身が自らのうちに問いを持つように仕向ける点にある。

ここで気をつけないといけないことは、子どもたちが「問いに対する答えを見つける」ことよりも、「いかなる時にいかに問うべきかを学ぶ」ことである。子どもたちに、教師の発問が刺激となって探求が始まる発問こそが真の発問となるのである。例えば、子どもたちが固定観念にとらわれていることが理解を妨げているときに、立場を変えて考え直させたり、機能や目的を問うてみたり、視点をどこかに定めさせたりするものである。

2. 授業研究における子どもに対する考え方

授業は、教材を介して教師と子どもたちがかかり合い展開していく営みであるから、当然授業研究においてはこのどれをも欠くことはできない。しかし、どちらかといえば授業研究では、教材研究や教師の指導法の研究により重点がおかれる傾向が強いように思われる。つまり子どもは授業においてはいわば所与のものと位置づけられやすいのであるⁱⁱ。

子どもについての研究を重視し、授業研究・実践研究を展開してきている民間教育運動の一つに、「社会科の初志をつらぬく会」がある。

初志の会では、子ども一人ひとりの個を確立していくことを大切に、個を育てるための問題解決学習の授業についての実践研究に取り組んできた。そこでは子どもたちを一律にとらえることをやめ、一人ひとりの子どもがその子らしくよりよく成長できるように指導することを支援してきた。しかし、初志の会においては、子ども一人ひとりについて、多面的にまた奥深く理解しようとすることをとおして授業研究が展開されるが、その特徴は、直接的な授業改善や指導法・教材の開発というよりも、教師自身の変革、自己更新を促すところにあるⁱⁱⁱとされる。

また、子どもたちが、教師主導型授業で習得

した知識と技能を実際に活用する力を育てることを目的とした学習者中心型授業がある。

この形態では、対話や共同作業といった子ども同士のやりとりを導入し、少人数の班に自由度が高い学習課題を与え、各班で子どもたち同士がやりとりをしながら課題を追及するという協同活動を行う。こうした過程で子どもたちは思考、判断、表現の各活動を体験する。学習者中心型の授業は、社会構成主義という学習観に立ち、人は他者とやりとりする中で、自らの知識を構成していくと考える。すなわちこの理論では、知識の構成を個人の頭という器の中だけで生じる出来事ととらえず、人との相互作用の中で生じる出来事としてとらえる^{iv}。

実際、学校で実践されている授業の形態として、教師主導型授業をはじめ、学習者中心型授業、ICTを活用した授業等、多くの形態で授業が行われている。各授業形態にはそれぞれ固有の学びがあり、各形態によって習得される子どもの力量も異なる。各授業形態で子どもたちに習得される力量とは何か、と同時に教師側にはどのような力量が求められるのかについて考えていかななくてはならない。

3. 教科の立場からの教師の発問

子どもたちの社会認識育成のためには社会諸科学の概念や法則の知識獲得が前提条件である。社会科における客観的知識の構造として、記述的知識、一般的説明的知識、価値的知識と分類できる。社会科ではそれぞれの知識レベルにおける発問が教師によってなされている。まず、記述的知識では、「いつ」、「どこで」、「だれが」、「なにを」という発問である。例えば「大宝律令は、「いつ」、「どこで」、「誰が」、つくったのだろうか?」の発問である。ここでは歴史的事象にまつわる事実を理解することになる。説明的知識では、「どんな」、「どう」が該当する。「〇〇市はどんなようすなのだろうか?」「どうかんがえたのだろうか?」の発問である。子どもたちの推理を含めた説明を求めることになる。価値的知識は、「なぜ」発問である。「なぜ、江戸幕府は、厳しい政策をおこなったのだろうか?」という、学習課題と同様の発問となる。

授業の過程において、このような発問により子どもたちの思考・判断は、より客観的なものになり、さらに社会的意味の把握へと深められていく社会認識の育成が

期待されているのである。

学習観という視点からみると、この授業形態は、積み上げ型学習観に立つ。知識や技能は下位から積み重なる複数の構成要素から成る。従って学習過程は、知識と技能の構成要素を子どもたちが系統的に下位から段階を踏んで習得する形態になる。このとき、子どもの学習段階と学習進度は教師が統制していくことになる。

4. 子どもの新たな問いを引き出す教師の発問

教科の立場からの発問もさることながら、優れた教師の発問は、教科の立場からの発問も考慮しなければならないのと同じように、子どもの心理的側面を踏まえ考慮したものでなくては

ならない。つまり、子どもの感じ方や理解の仕方、価値観に働きかけるような発問でなくてはならない。

授業というものを「子どもの立場からの新たな認識」の生成過程として考えること、そのようなものとして授業を研究することが、授業を創出するための必須条件ではないだろうか。本来の発問は、子どもたちに答えを言わせる発問ではなく、教師の発問が刺激となって子どもの探究がはじまる発問こそが真の発問である。では、いかなる時にいかなる形でなされるのだろうか。

以下は、子どもに働きかけるための発問となるものである。

<p>1. 観点を変えるための発問</p>
<p>子どもたちが固定観念にとらわれていることが理解を妨げている場合に、立場を変えて考え直させてみたり、機能や目的を問うてみたり、視点をどちらに定めさせたりするのである。</p>
<p>2. 別の仮定を導入してみる発問</p>
<p>「もしもこの条件がなかったらどうなる?」とか「仮にこういう条件が付け加わっていたらどうだろうか?」と問うてみるのである。このような全く別の仮定を設定してみたり、特定の仮定を除いて考えてみることは、自分で思いつくことがむづかしいことであり、先生が誘導しなければならないことが多いのである。</p>
<p>3. 例を考えださせる発問</p>
<p>「たとえばどういう例があるか?」「これと似たような経験をしたことのある人?」「この条件を満たす例をつくってみよう」というような指示で、子どもたちが事例をさがし出したりつくり出ししたりすることは、実感を伴う理解に不可欠である。</p>
<p>4. 例を与えて考えさせる発問</p>
<p>「こういう場合はどうか考えてみよう」とか、「この例では今の条件が当てはまるかを考えよう」というように、わかりやすい典型例を持ち出してそれについて考えさせるのである。子どもたちに特定の次元(側面)を注目させたいときや、過度の一般化に対する反例を示したいときにこのような発問が効果的である。</p>
<p>5. 単純化して考えさせる発問</p>
<p>大きな数値を小さな数値におきかえたり、あまり関係のなさそうな特徴は考慮外におき、単純なモデルに置きかえて考えさせる。必要な側面だけを残して世界を縮小してみせるものである。これによって相互関係が見えてくることも多い。</p>
<p>6. 矛盾を指摘する発問</p>
<p>子どもたち自身の考え方に潜んでいる矛盾に気づかせ、何となく信じ込んでいたことに疑いをいだかせたりするものである。彼らが当然だと思っている規則や原理をそのまますべてに当てはめてみたり、もっと当然だと思っている規則とつきあわせてみるものである。</p>
<p>7. 「ほんとうにそうか?」と問う発問</p>
<p>子どもが何気なく当たり前と一言で言っていることについて、あえて意識化させ、「ほんとうにそうか?」と問い直させる。今まで疑ってみたこともないことに疑いをもたせるものである。</p>
<p>8. 少しずつ条件を変えて極限值まで変化させる発問</p>
<p>ものごとの本質を見極めるために、特定の条件を少しずつ変化させてみるのが役立つことがある。これは通常の条件ではどこが一番大切かよくわからないが、極限にまで変えてみるとわかる場合、また、通常の事態ではよくわかるがどの条件の変化が決定的か不明な場合などに適用する。</p>

以上のような教師の発問は、基本的には「考えるヒントを与える」類のものであり、答えを示唆したり、答えのヒントを示すものではないものである。子どもたちは当初はこのようにして「導かれて」思考するであろうが、しだいに自ら問いを発して、自ら答えを探していくという自立的な探究活動がはじまらなければならない。

5. 子どもの立場からの授業実践

子どもがこんな点に理解を示したから教師はこう答えた、子どもがこんな点に理解を示さなかったから教師はこう教えたというように、授業を支えているのは子どもの活動であり、子どもの活動が授業の源なのである。誤解のないように言えば、授業が教師主導型なのか、子ども主導型なのかということではなく、授業というものを知識の生成過程としてみるなら、子どもの立場を第一に考えなければならないということである。

子どもが社会を認識するとき、まずどのような立場に立ち、どのような観点からながめ、どのような点に興味・関心をもっているのかを明らかにしなければならない。認識というものは常に子どものある立場からの認識なのである。子どものある立場に立つとこう見える、別の立場からはこう見える、ということがわかるのが認識というものである。

例えば、歴史の授業で、「黒船の来航」の導入から日本の近代史を学んでいく場合、幕末に結んだ「不平等な条約はどのようにして改正されていくのだろうか」と課題が設定される授業をよく見かける。これは、条約改正の動きを通して日本の近代化を学ぼうとするものであるが、上記のような「問い」を持つ子どももいるだろう。しかし、時代が大きく変わろうとするときだからこそ、「人々は何を期待し何を求めたのだろうか？」など、様々な視点から子どもの問いや課題を引き出したいものである。教師の見方だけで学習を進める課題を設定するのではなく、子どもと一緒に時代のイメージを膨らませる課題設定が必要である⁹⁾。

歴史学習では、歴史事項を網羅的に扱い歴史用語や人物・事件の知識の断片を身につけるものではない。地域の遺跡や具体的資料などから「何が起こったのだろうか?」、「どんな暮らしをしていたのだろうか?」と子どもたち自身が問い

を発見し、そこに人々の積み重ねられた生活を探り当てることにある。社会科はもともと探究的な学びの教科であるので、授業づくりにおいては、子どもたちの関心を高め、発見・驚きや新たな問いを引き出しさらに探究したくなるような教材に出会わせることが重要である。

J.ピアジェによれば、子どもの思考力は、正しい知識が蓄積されて発達していくのではなく、子どもが自分の考えの過ちに気づき、自ら修正していく活動を通して発達し、その発達は、遺伝や成熟のような個人の素質的なものだけでもなければ、訓練のような環境からはたらきかけだけでもなく、子どもが自ら周りに関わり、周りからの反応に即して子どもが新たな仕方がかかわっていくという相互作用が不可欠だとしている。

① 小学校授業モデル

～法教材を取り扱う授業の場合～

法は規範であり、ルールであり、それは当然に守られることを前提としており、まずは法を守る事が強調される。

法教育では、これまで初等教育段階から法を守るという教育の形で始められ、子どもたちの身の回りにはどのようなルールが存在し、なぜそれらを守らなければならないのか、なぜそれらが出来たのかの学習が実践されてきている。しかし重要なことは、法は単に守るだけでなく、必要な場合にはそれを改正したり、あるいは新たな法を作ったりすることが必要であり、そのための教育も初等段階から行われなければならない。

(そもそも法律というものは、国民の代表者である国会議員を通して制定されたものであるから、国民はそれを守るべきであり、また、もしその内容が妥当でないと考えられる場合には、その改正を考えなければならないというのが一般的な理解である)

社会科(6年わたしたちのくらしと日本国憲法)では、法はわたしたちの豊かなくらしを実現するために作られる、つまり、法は社会の秩序の維持のため、国民の幸福を実現するために作られるものと教えられる。さらに法は社会、あるいはその時代を映す鏡と言われ、法に関わる事象や法の背景となる政策などは、その時代を映す鏡ともいわれる。例えば、十七条憲法、大宝律令、徳政令、武家諸法度、国家総動員法等、これらはすべてそれぞれが成立した時の社

会の、時代の状況を反映している。

しかし、これらの法は、今日の民主主義社会における法のあるべき姿として規定されている「法は人々の幸福や平和に暮らせるために作られる」というものでは必ずしもないというものもある。ここでは、今日の民主主義社会において法が「人々の幸福のために作られる」という

視点で考えることはできない。むしろ、過去の歴史においてこのような法ができ、それは「必ずしも国民を幸福にするものではなかったが、なぜできたのか？」という視点が重要である。かりに子どもたちに議論をする中で考えさせるにしても、教師は上記に述べた問題意識があることが望ましい。

授業計画 6年生

(1) 単元名 「わたしたちと法」

(2) 単元の目標

- ①法は人々の幸せや社会の安定を実現するために作られるものであるが、国家総動員法はそのような法ではないことを理解する。
- ②法が人々の幸せや社会の安定の実現のために作られるためには、どのような社会であるのが良いのかを自分たちで考えることができる。

(3) 教材について

① 教材観

本単元では、法は人々の幸せや社会の安定を実現するために作られるものはずだが、国家総動員法は決してそのような法ではなく、今日の民主主義における法のあるべき姿ではなかった。人々の幸せを実現するものではなかった法が過去の歴史においてなぜつくられたのかを理解し、人々の幸せを実現する法がつけられるためにはどのような社会であるのが良いのか検証する。

② 指導観

国家総動員法が作られた時代の社会や子どもたちの生活について調べていく中で、法によって人々の生活は統制され、人々を戦争に協力させるために、政府は体制を強めていったことに気づかせたい。戦時下での生活に関する疑問を出させ、子ども自ら課題意識をもたせ、その上で子どもの思考に合わせた学習過程を組織していく。その中で、当時の法や社会に対する自分なりの考えを持たせたい。さらに、現在作られている法の状況も自分たちでふみこんで考え判断させたい。また単元全体を子どもたちが自分で課題を見つけ解決したり、新たな問いに取り組んだりする調べ学習を進めていくように組織する。

(4) 学習計画 (4時間)

	主な学習活動	教師の支援	評価
問題を つかむ (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・身の回り(学校, 家, 友達など)にある法やルールにはどのようなものがあるだろう? ・身の回りにある法やルールについて知りたいことを書く。 ・自分たちで資料を選んで調べる。 ・調べたことを発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・法やルールに着目させる。 ・身の回りにはどのような法やルールがあるのか, 学校でのきまり, 家庭でのきまり, 友達とのきまり, 道路ルールなどについてひきだす。 ・子どもたちが思ったことを自由に書かせる。 ・子どもの疑問を整理して学習問題を作り, 学習過程を組む。 ・なぜあるのか等。 	<ul style="list-style-type: none"> ・法やルールを身近な暮らしの中でとらえ, 興味・関心を持つことができたか。 ・資料, 聞き取りなどから意欲的に調べることができたか。 ・法やルールについて自分なりに考えたものを発表し, ワークシートに書くことができたか。
追求 する (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・前時のまとめ ・国家総動員法は, それぞれが作られた時代の子どもの生活の幸せにしていたか, 知りたい, 調べたいことを中心に計画・方法について考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・調べる方法など, より詳しく話し合わせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・意欲を持って計画を立てていたか。

<p>追求する (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を用いて調べる。 ・調べ学習をしていくうちに出る新たな疑問を抱く。 ・さらに追求する。 ・国家総動員法は必ずしも人々を幸福にするものではなかったが、なぜつくられたのだろうか？ ・新たな問いを持つ。 ・さらに追求する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を一緒になって探したり、さらに発展するための助言をする等個に応じた指導をする。 ・新たな問いを引き出すための発問をする。 ・興味を引いたことを出し合い問題作りをする。 ・新たな疑問や興味を出させる。 ・視点を変えて発問する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・当時の資料を用いて戦時下の生活を想像することができたか。 ・調べた事実から戦争の不合理さについて理解できたか。
<p>まとめる (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・良い法が作られるためにはどのようなことが考えられるだろう？ ・実際、現在ある法は私たちの生活を幸福に平和にしているだろうか？ 	<ul style="list-style-type: none"> ・追求したいテーマにそって問題作りをする。 ・子どもたちが自らの探究活動を振り返らせるようにする。 ・さらに調べてみたい子どもがいたら発展学習として促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・法や社会に対する自分なりの考えを持つことができたか。 ・私たちの生活を幸福に平和にする法律ができるためにはどのような社会であるのが良いのだろうか自分なりの意見を持つことができたか。

② 教師に求められる指導力

本授業において教師に求められる指導力は第一に、子どもたち自身の発問を引き出すことのできる発問を組織できる力である。実際の授業においては、教材を介して教師の発問と、子どもの発問が対峙しており、子どもたちの思考・判断を進めたり止めたり、発展させたりふりかえさせたりする契機となるものが、教師の発問である。ここにおいては、子どもたちの新たな問いを引き出すことのできる指導力が必要になってくる。

第二に、子どもたちの発問のみならず、子どもたち自らで判断するための資料を、子ども自身の吟味・検討によって選び、それらを使って自らで探究・活用することのできる授業を構成できる力である。優れた授業を作るための条件の一つとして、しっかりとした教材は欠かせない。ここにおいては、適切な資料からの読み取りやネット活用など、教師があらかじめ用意するのでなく、子どもたちが必要な情報を自ら選択することのできる指導力が重要になってくる。

第三に、教師自身が自らの授業を分析・検討し、改善することのできる力である。子どもた

ちが、自ら問いをもち、課題を迫及するための授業構成について、子どもの発想力の中に、教師自身の問いを重ねたり、見極めることのできる力が必要になってくる。

6. 今後の課題

実際教師による発問は授業過程の中で常に想定どおりに進行していくものではない。評価の観点からも、課題は多い。また子ども側の視点を重視する場合でも、授業構成、授業展開、教育内容は、一義的には教師の主導によるものとして入り込まざるを得ないことはぬぐえない。

デューイは『子どもとカリキュラム』で子どもの経験と教科の対立の止揚を検討し、教育とは子どもの現在の経験から出発して教科の原理の体系へと入り込んでいく不断の再構成であるとしている。子ども側の視点を重視する学習においても、教師による指導が不可欠であり、そのために様々な対話のあふれた学びの共同空間を必要としている。

本来子どもとは、与えられた知識をただ受け入れるだけの受動的な存在ではなく、積極的に自ら知識を求めようとする能動的な存在であ

る、子どもと教師がともにわかろうとしている、ともにわからないことがある、今後はこのような視点に立ち、実践をしていき、子どもが主体的に問いを持ち探究していくための条件を確立し、子どもらしい発想の中に考えを深め、子どもとともに学び、どのように学習を深めていくかが授業実践上の課題であると考え。

註

- i 佐伯 胖『「学び」を問いつづけて—授業改革の原点—』小学館，2011年，p.116。
- ii 日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社，2009年，p.65。
- iii 同上，p.68。
- iv 栗山和広編著『授業の心理学—認知心理学からみた教育方法論』福村出版，2014年，pp.166-167。
- v 梅原利夫「学力の『新展開』に内在する論理の不整合」『教育』国土社，2008年。

参考文献

- ・市川伸一編著『「教えて考えさせる授業」の挑戦—学ぶ意欲と深い理解を育む授業デザイン—』明治図書，2014年。
- ・市川伸一「社会認識力を育てる」市川伸一編著『学力と学習支援の心理学』放送大学教育振興会，2014年，pp.149-162。
- ・大庭潤也「子どもの「わかり方」を踏まえた小学校社会科授業モデルの構築—社会的構成主義に基づく単元開発を通して」全国社会科

教育学会『社会科研究』第68号，2008年，pp.41-50。

- ・加藤寿朗「社会と子ども」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』2012年，pp.52-58。
- ・栗山和広編著『授業の心理学—認知心理学からみた教育方法論』福村出版，2014年。
- ・佐伯 胖『「学び」の構造』東洋館出版社，1995年。
- ・佐伯 胖『「わかり方」の探究—思索と行動の原点—』小学館，2009年。
- ・佐伯 胖『「学び」を問いつづけて—授業改革の原点—』小学館，2011年。
- ・佐伯 胖『子どもと教育 「学ぶ」ということの意味』岩波書店，2011年。
- ・佐伯 胖『子どもと教育 「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店，2012年。
- ・田所恭介・鎌田和弘『移行期からはじめる新しい社会科の授業づくり3～6年』日本標準，2009年。
- ・日本教育方法学会編『日本の授業研究 上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社，2009年。
- ・日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』学文社，2009年。
- ・的場正美・池野範男・安野功『社会科の新しい使命～『小学社会』のめざすもの～』日本文教出版，2013年。
- ・三根祐太郎『子どもの歴史理解の研究—Ola Hallden の緒論を手がかりとして—』広島大学大学院教育学研究科修士論文，2009年。
- ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，1978年。