

1 条件設定に当たって

今回の学習指導要領の改訂では、その総則において新たに「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」と述べられている。社会科の授業において、思考力・判断力・表現力を育てていくには、実際に子どもが授業の中で思考・判断し、そしてその過程や結果を表現していくことが必要であるとする。

一方、社会科の授業では、主として、社会的事象に対して以下のようにはたらきかけ、追究していく活動があげられる。

- ・社会的事象について、資料から必要な情報を読み取り、知ったことをまとめていく活動
- ・社会的事象について、その意味や事象相互の関連を考え、わかったことをまとめていく活動
- ・社会的事象について、解決への方法を自分なりに判断し、その結果をまとめていく活動

これらの活動の中で、子どもが自分なりにまとめたことを、相互に話し合いながら自分の考えを深めていくことで、思考力・判断力・表現力は育まれていくと考える。

以上のことを社会科の授業で成立させていくための条件として以下の三点を設定する。

- ・条件A 課題解決への意欲をもつ
- ・条件B 話し合いで子どもが相互に反応する
- ・条件C 安心して表現できる場がある

2 条件について

・条件A 課題解決への意欲をもつ

先にあげた社会科授業の三つの活動を支える重要なポイントは、子ども一人一人が、どれだけ意欲的に学習に取り組もうとしているか、どれだけ切実感や必要感をもって課題の解決にあたらうとしているのかということである。そのため、課題を設定する際には、子どもにいかにか解決への意欲を持たせるかが重要な条件となる。また、解決への意欲の持てない課題では、子ども相互のかかわりも期待できない。「何とかして解決したい」「どうしてもこの問題をはっきりさせたい」という意欲が、仲間の考えを聞いてみたいという思いにつながり、かかわりを活性化させていくであろう。

・条件B 話し合いで子どもが相互に反応する

課題解決に向けて話し合う際、考えが深まっていくには、子ども一人一人の発言が前言者までの発言を受けたものであることが望ましい。図1において、＜課題Q＞に対してA1の子どもがまず発言する。次に発言するA2の子どもは前言者A1の発言した内容を意識しながら発言する。さらにA3の子どもはこれまでに発言してきたA1とA2の内容を意識して発言していく。このような話し合いの中で課題解決への考えが深まっていくと考える。課題に対して、個々の子どもがただ漫然と自分の意見や考えだけを述べていても、それぞれの意見や考えが羅列されるだけで深まりは期待できない。

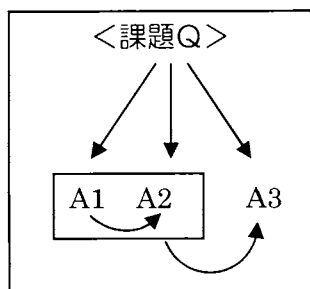


図1 前言者までの発言を受けた話し合い

子どもは、資料の読み取り等の活動の中で、課題に対する自分なりの考えを構築していく。しかしその内容は、それぞれの子どもが個々に持っている限られた知識から生み出されたもので、一面的・主観的なものになりがちである。子どもが相互に反応する話し合いの中で、子どもの考えはより多面的・客観的なものとなっていくであろう。

・条件C 安心して表現できる場がある

前提として、良好な話し合い・聞き合い活動が成立する人間関係が構築される必要がある。具体的には、自分が何を言ってもそれを受容してくれる仲間がいるということを一人一人の子どもが実感できるような学級づくりが重要となる。間違っただけや的外れなことを言ったときに必要以上に厳しい批判にさらされるような学級では、子どもは誰も求めて自分から意見や考えを述べようとしなからぬであろう。一人一人が安心して話せる学級があってはじめて活発な意見交換が成立し多様な考えが表出される。

3 おもな実践

・条件A 課題解決への意欲をもつ

解決への意欲を持たせるためには、子ども自らが問題意識をもつような課題の提示の仕方を工夫する必要がある。子どもはこれまでの生活経験から、さまざまな社会的事象についてある程度の認識は持っている。しかしそれは、社会的事象のある一面だけのとらえであったり、子どもの思い込みによる主観的なものであったりすることも多い。そのため、子どもにとってあっと驚くような意外性のある社会的事象を提示したり、これまで社会的事象のある一面だけをとらえてあたり前だと認識していた事象について効果的な問い返しをしたりすることで、子どもに「なぜ」「どうして」といった問いを持たせ、解決してみたいという意欲へと繋げていきたい(図2)。

以下は、4年生の社会科「ごみの始末と活用」における小単元の導入の実践である。

この学習を実践していくに際して、子どものごみの始末についての認識を予想してみた。子どもは、ごみを出す際には分別しなければならないということは知っているであろう。実際に学校の教室には「もやすごみ」と「容器包装プラスチック」の2種類のごみ箱が用意されており、子どもは日常的に分別してごみを捨てている。各家庭においても、これに加えて「空き缶」「空きびん」「ペットボトル」等に分別してごみを出している様子を目にしていることであろう。しかしながら、ごみは分別して出さなければならないことは認識し、実際にごみの分別を実践しても、ごみが出されたあと、その先どのように始末されていくのかについてまで意識を向けている子どもはあまりいないものと思われた。

そこで本実践の導入では、子ども自身が学校や家庭で実施しているごみの分別から取り上げることにした。子どもには、ある人の部屋にごみがたくさん溜まってしまった状況を提示する。そして、散乱するごみを黒板に一つ一つ貼付していく。「紙くず」「生ごみ」「おかし袋(プラスチック容器)」「空き缶」「ペットボトル」「割れた茶碗」「乾電池」等々である。見かねた家族から、しっかりそうじをしてごみを捨てるように言われた部屋の主は、おもむろにごみ袋を取り出して次から次へとごみを袋に捨てていったことを子どもに告げながら、同時に授業者はその様子を再現するかのよう、黒板に貼付したごみをごみ袋に入れていき、最後にその袋ごと教室のごみ箱に放り込んだ。

この時期の子どもは、発達段階から見ても、きまりやルールは守っていかねばならないと素直に考えている。きまりやルールを破った者に対しては、素朴な正義感から注意を喚起していこうとする気持ちも旺盛である。この実践においても、授業者が種々様々なごみを分別することなく一緒に袋に入れていく様子を見て猛烈に批判の声を上げた。「紙とプラスチックは一緒に入れちゃだめ」「缶やペットボトルは分けないといけないよ」「全部一緒にしたら(ごみ置き場)に出せなくなる」などである。

子どもの批判が落ち着いたところで、子どもの声を拾いながら「ごみは種類に分けて出さないといけないだね」「種類で分けることを分別というんだね」と板書で整理しながら子どもの意識をごみの分別に向け、実際に子ども自身にもごみを分別させてみた。子どもは分別をしなければならないことはわかっている、実際に正確に分別することはできない。そして、子どもがお互いに食い違う分別の仕方に戸惑いの色を見せ始めたときに「そもそもなぜごみは分別しなければならないのか」と問い返したところ、「きっとごみの種類によって始末の仕方がちがうからだ」という反応とともに、子どもに「ごみの種類とそれぞれのごみがどのように始末されていくのか調べていきたい」という意欲を持たせることができたように思う。

この導入の実践により、子どもは「なぜごみを分別するのか」という問いをもち、意欲的にそれぞれの種類のごみの始末の仕方を追究することができた。そしてこのあとの実践で、ごみ処理場の見学や調べ学習で得られた知識をもとに交流し、「ごみを分別するのはやはり種類によって始末の仕方が違うからだ」「ごみを分別してそれぞれのごみの一番いい方法で始末することでごみの量を減らすことができる」「分別をすれば資源の節約にもなる」などと話し合うことができた。

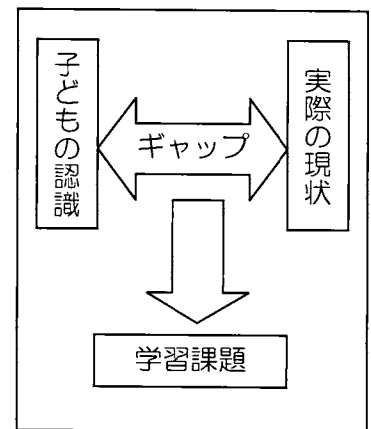


図2 課題解決への意欲を持つために

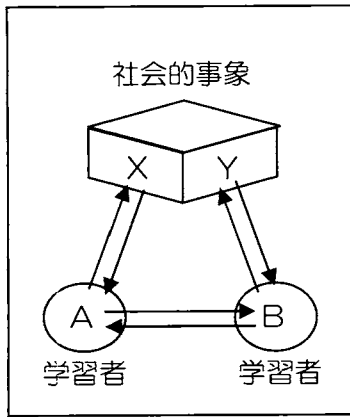


図3 異なる側面からのアプローチ

・条件B 話し合いで子どもが相互に反応する

話し合いで子どもが相互に反応していくためには、学習対象として取り上げていく社会的事象について、多様な考えが引き出せるような事象を精選していく必要があると考えた。例えば、図3の学習対象は二つの側面をもった社会的事象である。学習者Aと学習者Bは、同じ学習対象にはたらきかけているが、それぞれ違った側面からアプローチしている。そのため学習者相互に違った見方や対立する考え方が生まれ、子どもが相互に反応する話し合いになりやすい。また、このような社会的事象を提示していくことで、子どもは学習対象を多面的にとらえたり、一見違うと思われることが実は同じ意味をもっているという発見をしたりするなど深まりのある学習も期待できる。

この条件に関しては、4年社会科「くらしの中の水」における発展学習の実践を例に挙げたい。取り上げた社会的事象は、ダム建設によって水没した村である。子どもはこの発展学習までに、既習として、

地域の人の健康なくらしを支えるために飲料水の確保が組織的・計画的に行われていることを理解してきている。まず子どもに、ここ数年に起こった日本各地の渇水の記事を提示した。子どもは、自分たちが体験したことのない渇水の記事に興味を持った様子であったが、次に私たちが住んでいる金沢市も二十数年前までは渇水があったことを告げ、当時の新聞記事を紹介した。昔は渇水があったということに驚いたり、渇水が起きなくなったことを素直に喜んだり子どもの反応は様々であったが、やがて子どもはなぜ渇水が起きなくなったについて考え始めた。幸いにして金沢市は豊富な水源を背景に、三つのダムを利用するようになってから渇水がなくなった。金沢市が渇水にならなくなったわけについては、子どもは渇水がなくなった二十数年前と金沢市が使用している3つ目のダムが完成した時期が重なることに目をつけ、既習を生かしながら、ダムをはじめとする水道施設を計画的に建設してきたからではないかと考えることができた。そして、ここでダム建設のために沈んだ村の資料を提示した。ダムを建設することによって市全体の水道に関する利便性が向上したことは明確であるが、しかしその陰で、ダム建設によって長年住み慣れた土地から立ち退きを余儀なくされた人々がいたのである。自分が住んでいた村が水没することは、その村と共にあった思い出もすべて水没してしまうかのようなつらい心情が伴うことは想像に難くない。水没したその村の豊かな自然の中で遊んだり、その村の学校で学んだりしている子どもたちの写真を提示しながら、「はたしてそこまでしてダムを建設する必要があったのか」と課題を投げかけ、子どもに考えを話し合わせた。つまり、ダム建設という一つの社会的事象ではあるが、飲料水の確保という側面と立ち退きを余儀なくされた住民の苦労という側面があり、この2つの側面を際立たせることで話し合いを活性化させ、子どもが相互に反応し合うようにしていきたいと考えた。

しかしながら結果として、子どもが相互に反応し合うような話し合いを生み出すことはあまりできなかった。話し合いの場では、ダム建設が必要であったかの是非について、子どもはそれぞれ自分が考えたことをある程度は述べることはできたが、お互いの意見に反応して考えを深めていくような話し合いに発展させることはできなかったのである。子どもはお互いの意見に全く触発されなかったわけではない。実際に授業のふり返りには、自分では気づかなかった仲間の見方や考え方を受容し自分の考えが変容したとの記述も見られた。しかし、その考えの受容や変容が話し合いの場で語られることはなかった。

原因の一つとして考えられることは、子どもの考えの根拠となる資料や情報が多方面に拡散し過ぎたために、話し合いの論点もぼやけてしまったということがあげられる(資料1)。例えば、ダム建設は必要ないと主張した子どもの中にその理由として「住みなれた土地を立ち退く代わりにお金をもらえたというけれど、何でもお金で解決するのはよくないから」というものがあった。この子どもは、これまでの自分の生活経験を根拠に、その子どもなりに一生懸命考えを導き出したわけであるが、論点がずれてしまっている。ダム建設という社会的事象を、市全体の利便性(公共の福祉)という側面から支持するか、住民の願い(個人の権利)という側面から反対するかで考えると、どこにお金で解決することの是非が入り込んでしまっている。子どもが考えを構築していく際にどんな資料を活用させていくかということが今後の課題である。また、子どもの主張の中に「ダムを作るなら、人が住んでいないところに作ればいい」という意見もあった。これもやはり論点がずれている。市全体の利便性の側面を支持するのか住民の願いの側面から反対するのかそれぞれの立場

から考えていくべき問題をダムの立地場所の問題にしてしまっている。

話し合いで子どもが相互に反応していくために、多様な考えが引き出せるような社会的事象を精選していく手だては、ある程度有効であると言えるであろう。しかしそれだけではまだ充分ではない。話し合いで子どもが相互に反応するという条件を成立させるために、資料の活用の仕方や話し合いでの論点のしぼり方などさらに研究を重ねていく必要がある。

・条件C 安心して表現できる場がある

子どもが安心して表現できる場作りは、当然ながら社会科の授業だけで作り出せるものではない。全教科の授業のみならず、普段からの学級作りや行事等の活動も深くかかわってくる。子どもが安心して話せる教室となるために次の二点を重点的に行っている。

まずひとつは、子ども一人一人が自己存在感を持てる学級作りを心がけることである。例えば係活動や各種行事では、学級内の個々の役割をはっきりさせ、子どもが相互にかかわっていける活動を意識的に取り入れていく。

そしてその活動を相互に評価し合うことで自分の学級での存在感を認識させていく。自分の存在感を感じることが、学級内で何でも話してみようという意欲につながっていくものと思う。

もうひとつは、子どもが何でも話せるように話し合いの形態を工夫したり、全体に話す場を意図的に増やしたりしていくことである。話し合いではいきなり全体の前では話せない子どもも多くいる。しかしペアやグループで話し合うことで安心して全体の場でも話せるようになる。話し合いの形態を適宜変えていきながら全体の場でも自然と話せるようにしていきたい。また朝の会や帰りの会では毎日交代で「あゆみ」作文を音読する場を設けている。全体の場で話していく経験を重ねることでその抵抗を軽減していきたい。

4 今後に向けて

子どもが話し合いで生き生きと自分の考えを述べ、お互いに啓発し合いながら成長していける授業がしたいと願い、テーマを「子どもが相互に反応し合いながら考えを深めていく社会科授業」とした。私はかねてから「話したくなる内容があつて、何でも話せる仲間がいたら、何もしなくても子どもは自らしゃべり出す」と考えていた。条件Aと条件Cについてはそのことを具体化したものである。

ただ、日々授業をして感じることであるが、子どもに話したい内容があり、それを聞いてくれるすばらしい仲間がいても、なかなか話し合いが盛り上がっていかないことも多い。そこで条件Bを設定して今現在取り組んでいる。本紀要ではその手だてとして、取り上げる社会的事象を精選していろいろな側面があるものを子どもに提示した事例を紹介したが、先にもあげた通り、それだけではまだ不十分であった。いろいろな側面から見られる社会的事象であっても、実際に話し合う子ども個々の論点がずれてしまつては、話し合いはいつまでたつても平行線である。これを解消していくことが今後の大きな課題である。具体的には、考えの根拠となる資料の活用のさせ方の工夫や個々の論点のずれに子ども自身が気づいていけるような手だてが必要と考える。

以上のことに留意しながら、今後も実践を重ねていきたい。

T : ダム建設に反対の人、意見をどうぞ。

C1 : ぼくは、自分がその村の人だったらということと考えました。立ち退きをすればお金がもらえるって言っていただけれど、お金をあげるからこの村を売ってくれという考えは、ぼくはゆるせない。

C : なるほど・・・なつく。

C : でもやっぱりダムは要るよ・・・。

C2 : 私もダムを作ることに反対です。なぜなら、ダムを作らないと必ず水が不足するというわけではないから、みんなで水を節約すればいいと思う。

C3 : わたしはダムを村があるところではなくて、だれも住んでいないところに作ればいいと思う。

T : ではダム建設はやっぱり必要だと思う人。

C4 : 私もふるさとがなくなるのはさみしいと思うけど、でもダムを作らないと日照りのとき、みんなが水を使えなくて大変な思いをするから、やっぱり必要だと思う。

C5 : ぼくはダムは必要だと思う。なぜならダムを作らないと、水が飲めなくて死んでしまうかもしれないし・・・。

T : ダムを作らないと水は飲めないのかな？

C : ...。

資料1 子どもが相互に反応することをねらった話し合い