

社会科

寺 岸 和 光
基 村 俊 成
上 田 雅 人

1 社会科における知識創造とは

知識創造の定義

社会科における知識創造を次のように定義する。

主体的な追究活動による様々な社会的事象の理解を通して それらに関係づけながら社会的意味を構築し その共通性・規則性をもとにして価値判断にいたる営み

社会科の目標と本研究の関係

社会科の目標は二つの部分から構成されている。一つは「社会生活」や「国土と歴史」に対する理解、もう一つは「公民的資質」の基礎を養うことである。本研究では、前者が有意味化の内容であり、後者が活用・応用の成果とらえている。

スキーマとなる気づき

知識創造の起点となるスキーマは、社会科では既存の知識だけでなく具体的な個別の社会的事象との出会いによる気づきも含まれている。社会的事象の存在自体にまず注目し、知っていくことから知識創造が始まる。

理解の二つの側面

社会的事象の理解には二つの側面がある。社会的事象の根幹にある人間の願いと、その願いが創出した営みである。これらの理解は、社会科で扱われる以下に分類した四つの知識*1によってうながされていくと考えている。

知識の分類

* 1『社会科固有の授業理論』岩田一彦
明治図書(2001)

- ①記述的知識・事象の存在について述べたもの
- ②分析的知識・事象を目的、方法、構造、過程などの観点で述べたもの
- ③説明的知識・事象間の関係を原因と結果で述べたもの
- ④概念的知識・複数の事象に共通した法則性を述べたもの

四つの知識の違いは、個別に存在する社会的事象という知識、それらの働きやつながりや関係に関する知識といった、より一般化されていく有意味化の内容の深化に対応している。その社会的事象にどのような願いと営みがあり、それがどのように関連しあっているかを、記述的知識を起点にして概念的知識へと向かって有意味化していくことが、社会的意味の構築を目指す社会科の知識創造の中心的内容となる。さらに、有意味化されてきたものの活用・応用を志向した価値判断の学習活動をデザインすることによって、公民的資質の育成は実現されていくと考えるのである。

2 社会科における「かかわり」の活性化とは

社会科における「かかわり」の活性化

社会科における「かかわり」とは、社会的事象に対し一面的・主観的だったものの見方や考え方が、多面的・客観的なものへと意識が向けられていくことであるととらえる。

子どもは、見学や体験、資料の読み取り等の活動の中で、自らもっている知識を活用し、社会的事象に対する自分なりのものの見方や考え方を構築する。しかしその内容は、それぞれがもっている限られたスキーマだけで判断してしまうため、そこから生まれる思考・判断は一面的であったり、主観的に考えたりしていることが多い。

子どもの思考・判断は、それぞれの気づきやとらえ方の違いによるものだけでなく、その事象をとらえる立場や観点の違いによっても多様である。そのような様々な視点や観点を新たに得られることで、自分になかった社会的事象のとらえ方を受け止め、もう一度自分の見方や考え方を見直そうとすることが、「かかわり」の活性化であり、この「かかわり」によって知識創造が促されると考える。

3 「かかわり」を活性化するため

身近な学習材の教材化

「かかわり」を活性化する前提として社会的事象を自分の問題としてとらえることが重要である。教材が身近であることで、当事者意識をもって学習に取り組むことができ、表出・共有の場面においても、より積極的な「かかわり」が生まれる。

課題の設定の仕方も重要なポイントになる。既存の知識を生かして自分の考えをもつことができるような課題は、当事者意識を更に高める。子どもに

追究意欲へと
つながる課題

とって身近な教材であっても、子ども自身が疑問を感じ解決したくなる課題でなければ、既存の知識が十分に引き出されることは難しい。子どもの知識創造のプロセスに沿った課題であることが必要である。

これらの前提をふまえた上で、事実と子どもの考えを明確に区別することから生まれる調べ学習や話し合い学習を重視して以下のような手だてを提起する。

(1) 複数の資料から選択させる

資料を選択する目

調べ学習を進めていくと、数多くの資料と出合っていく。しかしそれら全てが必要な情報であるとは限らない。課題に対する自分の見方や考え方を支える重要な資料を選択する目を育てていくことも必要である。そのためには数多くの資料から選び出す活動も有効な手立てになると考えている。

(2) 考えのズレの明確にする

ズレへの気づき

同じ事象のとらえでも子どもが生かそうとするスキーマやそのとらえ方が異なるために、一人ひとりの考えにも違いが生まれる。このズレに気づいた子どもは、その理由を知ろうとするだろう。このような思いがきっかけとなり「かかわり」が生じ、人間の願いや営みの多様な意味に気づくことができる。

歴史の学習を例にとると、同じ事実でも支配者の立場と農民の立場でその社会的意味は大きく異なる。板書の工夫などによりこのような意見の視点・観点のズレやとらえ方の相違点を明確にしていくことも手立てとして考えられる。

(3) 異質な事実を比較させる

質の異なる資料提示

社会科では、具体的事実にして物事をとらえていくことが大切であり、具体的事実を示すものとして資料の果たす役割は大きい。しかし、一つの資料からだけ見ているだけでは全体像に迫ることはできない。とらえさせたい事象に対し中心となる資料を据えながら、それとは質の異なる資料を提示することで、一面的なとらえ方を揺さぶる。

(4) 事実をとらえる視点や観点の共有を図る

事実をとらえる視点
や観点の共有

同じ事象でもとらえ方が違うために子どもの議論がかみ合わない場合がある。子どもの見方や考え方が羅列していきただけでは新たな理解には至ることはできない。事実をとらえる視点や観点が共有されれば同じ足場に立ってとらえ方の違いだけを議論できるようになる。

例えば、何方所かに分かれた町たんけんでは観点が共有されていないと、その後の話し合いで調べた地域の特徴が浮き彫りにならない。同じ観点で比較することで、違いが鮮明になる。

(5) 情報の不足へ気づかせる

かかわりを基盤とし
た意欲的な調べ学習

考える材料となる情報が不足している場合は、自分なりの見方や考え方は表面的なものにならざるを得ない。反対に情報が不足していると感じたら、不足した情報を補おうとして「かかわり」は活性化される。そこで、意図的に情報が不足した場を作ることによって、かかわりを基盤とした意欲的な調べ学習が始まると考えている。

例えば貿易で日本が抱える課題を考えると、日本の側にたった資料だけでは相手国の様子を理解することはできない。そこで相手国の状況を知る資料の必要感が生まれてくる。

上記の手立ては、どの単元どの授業でも生かしていくということではない。単元のねらいや学習活動、学年やクラスの状態などによって、より効果的な手立てがその都度選ばれていく。そして、それらの手立てによって一面的・主観的な見方や考え方、事実の羅列に終始していたかかわりが、根拠となる事実の検討を通して、新たな見方や考え方の創出をうながす。それが、多面的・客観的な見方や考え方の再構築へと子どもを導くのである。

3 実践例 - 6年 - (5月)

(1) 小単元名 聖武天皇と大陸文化

(2) 本小単元における知識創造

大仏づくりの様子を調べ 仏教の力で世の中を平和にしようとした社会的意味に気づき大陸文化を取り入れながら天皇中心の国づくりがすすめられた歴史的事実の理解を通して政治を評価するための見方・考え方を構築する

6年生になって初めて取り組む歴史学習には、さまざまな資料から当時の状況を推測するおもしろさがある。そして、その物語性が子どもの知的好奇心も喚起していく。

直前の小単元である聖徳太子の政治に関する学習では、「聖徳太子はすぐれた政治家か」という教師側から与えた学習課題に対する調べ学習を通して、冠位十二階、十七条の憲法、遣隋使、法隆寺などの歴史的事実を抽出しながら、子どもはそれぞれの見方を構築した。

本小単元では大化の改新後に展開された聖武天皇を中心とした政治状況を扱う。仏教の教えを基盤に天皇中心の政治を確立しようとした聖徳太子での学習内容が生かせるようにし、本小単元では「聖武天皇の政治を支持するか」と問い、子ども個々に価値判断を迫りたい。

この問いによって、子どもはまず聖武天皇が行った政治の事実認識をすすめていくことになる。大仏づくり、国分寺、遣唐使といった仏教の力と大陸文化を生かす政治スタイルは聖徳太子の手法とも重なり、意欲的に施策を重ねたすぐれた政治家というイメージが聖武天皇にはある。しかし、貧富の差が大きい階級社会にあって、大仏づくりに伴う過大な労力を求められた貧しい農民の生活に気づくことで、聖武天皇の政治に対する子どもの評価は二分する可能性がある。

いずれの考え方であっても、堅穴住居や「貧窮問答歌」や税のしくみから見える農民のくらしという観点や、大仏にこだわらざるを得なかった当時の社会状況と、仏教による文化の発展といった観点に出会わせることで、それぞれの考えは再構築を迫られることになると予想している。

歴史的事実を複眼的にとらえ、それらを結びつけて総合的な思考・判断へといたる目を育てていくことが、歴史学習を通して現代社会を評価する力を育て、社会の形成者として不可欠な資質を育てていくと私は考えている。

(3) 「かかわり」を活性化するために

① 本小単元における「かかわり」の活性化

本小単元の学習で最も重要なのは、国を挙げての一大事業である大仏づくりに引き寄せられた一面的な子どもの評価をゆさぶることにある。当時の社会状況、施策の原因と結果、農民のくらしといった多様な視点を獲得しつつ、持論を再評価する営みへと学習を転換していくことが、本小単元での「かかわり」の活性化である。

② 本単元における「かかわり」を活性化する手だて

(ア) 考えのズレを明確化する

子どもが歴史的事実を人間の生活と結びつけて深く理解すればするほど、事実と感情は混同されやすい。特に、子どもの現在の生活感情をそのまま過去に当てはめたときに当時の社会状況からの解釈を誤ることは顕著である。例えば、大仏づくりに携わった人々の生活状況は確かに貧しかったが、感情的には仏教に頼らざるを得ない社会不安と未発達な社会状況もあった。当時の天皇、豪族、農民などの立場、現在の自分という立場など、同じ事実を解釈するにも立場によって社会的意味は大きく異なってくる。考えのズレをもとに誰の立場に立つのかを明確にすることがまず重要な手だてになるだろう。

(イ) 異質な事実を比較させる

このような立場の多様性は、子どもが考える上で重視する資料の違いによっても鮮明になってくる。例えば、大仏づくりに伴う危険性や農民の生活苦の強調は、他方でそれだけの一大事業を支えた豪族や行基といった高僧などの尽力も際立たせる。また、難事業にあえて取り組まなければならなかった社会不安の大きさも想像できるだろう。さらに、仏教を重んじる政治とは別に、唐のすぐれた政治のしくみや文化を取り入れていった聖武天皇の姿勢を重視する見方もある。それぞれの考えを支える一面的な歴史的事象だけでなく、それと相反する事象や、現在の社会状況と異なる当時の社会状況といった新たな観点と出会うことで生まれる相対化意識によって、子どもの「かかわり」は活性化すると考えている。

(4) 小単元計画 (総時数 4 時間)

主な活動と内容	「かかわり」を活性化する手だてと意図
<p>1 聖武天皇の政治を調べ自分なりの評価をまとめる</p> <p>聖武天皇はどのような政治を行ったのだろう？</p> <p>< 聖武天皇の政治を支持するか？ ></p> <p>・ 資料集を調べ それぞれの考えをノートにまとめる</p>	<p>想起 それぞれの評価の根拠となる資料は資料集に限定する。資料を読み取る経験が不十分であり、資料が過多になればそれだけ後の議論をわかりにくくしてしまう可能性がある。資料を限定することで読み取る力を育むねらいもある。</p>
<p>2 聖武天皇の政治を検討する(1)</p> <p>[大仏づくりから考える]</p>	<p><本時></p>
<p>3 聖武天皇の政治を検討する(2)</p> <p>[前時をもとに農民の生活から考える]</p> <p>△ 大仏づくりで農民は危険な仕事をやらされていた</p> <p>△ 加えて農民は貧しい生活の中で税にも苦しんだ</p> <p>[遣唐使から考える]</p> <p>○ でも遣唐使を送ることで大陸からすすんだ文化を取り入れることができたよ</p> <p>○ 政治のやり方や学問も学ぶことができた</p>	<p>共有 前時では、立場の違いを理解する意味に気づいた。本時では、多様な観点からの吟味の重要性を明らかにする。</p> <p>結合 大仏づくりだけでなく、政治の結果の表れとしての農民の生活や、外交など、聖武天皇の施策を別の観点から焦点化することで、一面的な政治評価をとらえ直す目をもたせたい。</p>
<p>4 聖武天皇の政治を再検討する</p> <p>・ これまでの議論をふり返り ノートにまとめ それぞれの新たな評価を交流し合う</p>	<p>結合 仲間のこれまでの印象的な考えをふり返り、再構築の場で生かせるよう促す。</p>

(5) 本時の学習 (2 / 4)

- ① めざす知識創造 聖武天皇のさまざまな施策の事実をふまえた上で大仏づくりに焦点化して考え、それに込められた天皇の願いや参加した農民のさまざまな思いをつかみながら、当時の社会状況に気づくことができる。

② 展開

主な活動と内容	時	「かかわり」を活性化する手だてと意図
<p>1 課題に対する自分の考えを確かめる</p> <p>聖武天皇の政治を支持するか？</p> <p>◇ ノートに書いたものを一読する</p>	5	<p>表出 前時にそれぞれが書いたものをふり返るが、ここでは根拠とした資料のみを列挙させ、いずれの考えであっても同様の資料が根拠になっていることに気づかせる。この矛盾が以降の思考を深めていく原動力になると考えている。</p>
<p>2 自分の考えの根拠となった資料を明らかにする (資料集 P24-29)</p> <p>3 大仏づくりについて全体で検討する</p> <p>支持する</p> <ul style="list-style-type: none"> この時代はききんや伝染病が流行していたから世の中を平和にしようとした 大仏や国分寺をつくって仏教の力で国を平和にしようとした 豪族や農民が協力してつくりあげた <p>支持しない</p> <ul style="list-style-type: none"> 大仏をつくっても世の中はよくなる 大仏をつくるために大勢の農民がかり出されてつらい思いをした 家族と会えなかったりケガをしたり 国中から金属を運ぶのも大変だった 農民のくらしはまだ貧しく 税も重かったのに大仏づくりに参加させられた 現実的な施設をつくった方がいいよ 	20	<p>共有 この議論で重要なのは、支持するか否かという評価の決着ではない。この議論に伴って指摘される歴史的事実の認識と、そこから導かれるさまざまな立場の状況や感情の推測による時代性の感受こそが学習の核になる。よって、資料集を読む場合でも、その中身は事実ばかりではなく、編者の解釈や想像が入り込んでいる場合があるという認識をもつことは必要である。この認識によって、編者の解釈ではなく、その解釈の根拠となる資料をつかもうとする意識が生まれる。例えば、「大仏づくりを早く終えて家に帰りたいと願っていた」という農民の思いがわかるのは、資料集に書かれているからなのではなく、貧窮問答歌や税のしくみなどから導かれる一つの解釈として成り立つという見方である。資料集に書かれているものすべてが事実なのではないとする認識が、子どもの見方を再構築していく契機にもなると考えている。</p>
<p>4 立場を明確にして考える</p> <p>< 大仏づくりのとらえ方が違うのはなぜか？ ></p> <p>聖武天皇にとっての大仏</p> <ul style="list-style-type: none"> 仏教の力で世の中を平和にしたい <p>当時の農民にとっての大仏</p> <ul style="list-style-type: none"> 貧しさや苦しきはなくなる <p>農民にとってはつらく危険な作業だったが 天皇は仏教の力に頼ることしかできなかった時代だったんだ</p>	15	<p>共有・結合 同じ一つの事実でも、その社会的意味は考える立場によって異なる。ここまでの議論のズレはその立場の違いによるものであることを明確にして整理し、あらためて「それでも仏教に頼らなければならなかった社会状況」を想像させたい。</p>

(6) 本時における授業の実際と考察

子どもや教師の姿は個別に存在するのではなく、生きてきた時間軸や空間軸のつながりの中で存在している。人間の言動は、関係性や成長過程や生活様式といった文脈から創出されている。このような考え方で授業を見つめ直してみると、同一の指導案（板書計画や資料集の使い方や座席の移動なども含めて）であっても、時期や学級の違いで全く別の展開になってしまう理由が見えてくる。つまり、社会科が提起する手だてだけを取り出して、その有効性を検証することは不可能なのである。できる限り多様な観点から授業の事実を抽出し、それらの影響を想定するやり方でしか検証できない。しかも、それは目に見える範囲の一部の状況に過ぎず、子どもの感情や関係性といった暗黙知も含めれば、手だての有効性は概数的にしか論じられない。だからといって、授業に見られるさまざまな要素を無視したり、授業研究が無意味であると指摘したりしているのでもない。授業者が自らの見取りを意識し、子どもの姿を受容し、見取りを疑い、そして受け止め直してみる継続した意識の中でしか、子どもが充実した知識創造を創出していくことはできないのである。

そこでまず、授業全体を通した授業者の見取りや判断といった内面の動きを、以下の六つの場面に分けて明らかにした。（以下、この記述を「授業者コメントリー」と呼ぶ。）

- ① 討論の準備（想起）
- ② 大仏をめぐる事象の洗い出しⅠ（表出、共有）
- ③ 大仏をめぐる事象の洗い出しⅡ（表出、共有）
- ④ 両派の視点比較（想起、共有）
- ⑤ 大仏の大きさの理由予想（結合）
- ⑥ 調べ学習と情報交流（表出、共有）

また、授業者コメントリーの内容のわかりやすさを考え、以下の四観点に大別して明記した。

- ・・・子ども個々の実態に関する見取り
- ◎・・・学級全体の実態に関する見取り
- ◆・・・知識創造に関する見取り
- ★・・・「かかわり」の活性化に関する見取り

授業者コメントリーの内容は実際の授業中だけでなく、事後に思い起こしたり状況から想像したりして記述した部分が多くあった。また、授業者が無意識のうちに瞬間的な判断をしている場合もあった。授業者コメントリー自体も近似値でしかないことを明記しておく。

① 討論の準備（想起）

授業記録	授業者コメントリー
<p>(授業開始のあいさつ。)</p> <p>T: 全員立って下さい。ノートに書いてある自分の考えを読んだ人から座りましょう。(授業者は黒板中央上に学習問題を書く。)</p> <p><あなたは聖武天皇の政治 (大仏づくり)を支持するか?> (まだ全員立っていたが、座らせて両派の人数を確かめる。)</p> <p>支持する・11名 支持しない・26名</p>  <p>写真1 自分の立場の明確化</p> <p>T: それでは座席を変えましょう。何を持っていくのかは自分で決めて、9班から12班の人、教室の後ろに立って。支持する派の人、どこでもいいから空いた座席に座って下さい。(支持する派の11名が座ってまとまる。)後ろの人たち、移動した人の空いた座席のところ座って下さい。(全員着席。) それではお互いに向き合ひましょう。</p>	<p>◎最上級生になって、授業以外でも忙しい4月を過ごし、話し合う場合は、学級会が中心になっていた。学級全体に思考力、スキル、さまざまな活動経験などの不足を感じていた。積極的に発言する子どもが固定していて、学級会であっても発言をしない子どもが7割を超える。「発言せずに5年間」という子も少なくない。まず、声を出すこと自体が学習以前の課題として重要だと考えていた。声が出やすくなることは、思考力を高める近道である。</p> <p>◆そこで、本時でも声を引き出す場としてノートを読ませることから始めた。これは、子どもが知識創造のスタートを確かめられるだけでなく、それ以降の知識創造の原動力を得る活動としても重要だと考えている。自分の考えがあいまいであれば表出は望めず、このこだわりのなさが聞く意識も薄れさせてしまう。</p> <p>★二派に分かれての討論型話し合いは、社会科授業では2回目であった。時期によっては通常の座席のまま行えるだろうが、前述のように発言すること自体に抵抗感がある子どもが多い状況では、相手の表情が見えること、受け止められている実感が話し続ける重要な動機づけになり得る。そこで、時間的ロスはわかっていたが、本時では両派を向き合う座席にして教室環境をまず整えた。</p> <p>◎その際、持ち物は子どもに選ばせている。指示待ち傾向が強いため、日常のあちこちで「自分で決める」小さな場を与えるように意識していた。例えば、係活動でも「どうすればいいか」という問いが極端に多かった時期だが、教師からの返答は一貫して「自分で決めていいよ」であった。座席移動がスムーズだったのは、社会科授業というよりも1ヶ月半に及ぶ自己決定の日常が習慣化していたためであろう。</p>

② 大仏をめぐる事象の洗い出し I (表出、共有)

授業記録	授業者コメント
<p>—支持する派の意見— T: さあ、始めよう。少数派 (支持する) から。(全員挙手。) 元気のいい C1。 C1: 資料集の P24 の②を見て下さい。 T: 黒板だれ? C1: そこに「仏教の力で国に平和と繁栄を」と「国分寺を建て、仏教を広めよう」ってありますよね。聖武天皇は貧しい人や見捨てられた人を救おうとしたと思うので、支持します。C2。 C2: 今と同じところで、一番下に「これで国はだいじょうぶ」ってありますよね。つまり、大仏を建てて国を守るということは、聖武天皇が大仏を造って守るっていうことだから支持します。C3。 C3: 今のところの一番上に、「ききんや伝染病が流行した」って書いてあって、ここからいい判断をしたとぼくは思ってるんだけど、国と人の命と比べると国の方が大事だと思うし、「国の平和と繁栄」をめざしたんだから。 T: 時間が来たね。みんな支持するでいい? C 支持しない派: エーッ! —支持しない派の意見— T: それじゃ、支持しない派の方。C4。 C4: 26 ページの「教えて! 歴史博士」のコーナー見て。 C 多数: 見たよ! C4: 「大仏づくりで働いた人は農民が多く、作業はたいへんきびしく、危険をとまいませんでした」って書いてある下に、「開眼式では大仏をおがむどころか大仏殿に近づくこともできませんでした」って書いてありますよね。それって、ひどくないですか? C 多数: ああ。ひどい。 C4: 水銀で中毒になった人もたくさんいたって書いてあって、勝手に働かせて死んでしまって、完成したら近づけませんっていうのは、ひどくありませんか? そう考えたら、あまり支持できません。 C5: 26 ページを見て。 T: みんな、いつでも黒板、出ていいからね。 C5: そこに、「大仏づくりに使った金属」ってあるんだけど、金属をいっぱい使っているよね。だから、もったいなく感じたし、働いた人も 260 万人で、その絵に火を使っていますよね。危ないし、ケガ人がいっぱい出そうで、あまり支持できません。 C6: ぼくが支持しない理由は、24 ページの 3 番を見てほしいんだけど、聖武天皇は仏教の力を信じて大仏づくりとかをしたけれど、仏教に頼るんじゃなくて、自分で努力しているんなことをした方がよかったと思うから。C7。 C7: つくり方のところ見て。そこの右端にある吹き出しを読んで。 C 全員: 「蒸発した水銀で中毒死する人が多く、命がけの仕事だったんだ。」 C7: 人に命がけの仕事をさせて、自分は安</p>	<p>◎◆フリーに話し合うと、固定した一部の子どもが積極的に出てきてしまい、沈黙する子の貴重な気づきが内面に埋もれて終わってしまう。ここでは、教師主導で両派それぞれに数名ずつの発言を聞き合う場をまず設定することで見方・考え方の概観をつかみ、発言し合うリズムをつくり出そうと考えた。互いの考えの大枠を受けとめ合えるように意図した方法で、視点や観点の違いを大まかにつかませるためのものであった。本時の知識創造の起点になる。 ◎黒板は教師主導で構造的にまとめていく場合と、子ども主導で全体のメモとして残す場合の二つを区別してきた。本時は後者でマッピング型のメモ板書である (写真 2)。班の中で発言者と板書者に対応させて決めておいた。沈黙に終始する子どもが話し合いに参画できるシステムとして考え出した方法である。このような意味で、キーワードを拾いながらつけていくマッピングはどの子にも取り組みやすい。発言だけでなく板書に加わることで授業の主体化を図っている。 ○C1 の考え方はまだまだ表面的ではあるが、この学級では発言意欲にあふれ、張りのある声で堂々と発言できる子の 1 人であるため、研究授業で固くなっている場を日常にもどすためにも第一発言者に指名した。 ◎前単元から根拠となる資料を意識するように指導し始めた。どの発言も、はっきりと根拠をあげることからスタートしているのはそのためである。 ◆しかし、多くの考えはかなり言葉足らずで、根拠と考えをつなぐ思考部分が欠落し、細かく意識された説明になっていない。つまり、出会った事象の理解はできても、そこからの多様な意味や気づきを発想する (結合) 能力や経験の足りない子どもが多いということである。この原因は、学習を自分の生活と切り離し、既習の知識だけで理解しようとする暗黙の授業の構えが習慣化してきたからだと考えている。C4 のように感情移入や自分の経験と重ね合わせた思考のできる子どもは少ない。まだ 5 月ということで、個々への評価よりも、ここでは発言すること自体を重視している。 ★相互指名も子どもが主体化していくムードをつくる一つの方法であるが、子どもの関係によっては、いつも決まった相手を指名していく場合があり、必ずしも「かかわり」の活性化につながるとはいえない。 ○例えば、C4 は、これまで発言の少なかった C5 を指名したが、それは C4 が多くの仲間が参画する授業を望んでいるからであり、C4 の指名の意図は日常的に理解できていた。このような判断のできる子どもが増えていけば、相互指名の効果が発揮されるようになる。 ○指名された C5 はしっかりと思考できる子どもだが、控えめな分だけ思考がさらにうながされていくコミュニケーション経験の不足を授業者は以前から感じていた。しかし、単なる発言の足跡を残すのではなく、C4 の発言内容をつなげて大仏の金属の量や人の数といった新たな観点を出してきてところに、これまでと異なる C5 の主体性や意欲を感じ取ることができた。 ◆C6 の発言も言葉足らずであるために真意が十分に伝わっていなかったが、政治家の施策という観点から考えた最初の意見だった。聖武天皇の内面ではなく、実際に何をし、それにどのような成果があったのかという政治的な意義にもつながるものである。しかし、ここで直ちにこのような見方を理解させることはこの時点の子どもの力量から考えて難易度が高過ぎると判断した。この授業全体を通してマクロ的にふりかえって初めて気づかせたかった見方であるため、授業者がスポットをあてて立ち止まらせて強調することをここではあえてしなかった。</p>

心している。だから、自分勝手に、支持したくないなあって思った。
 T:相手の言っていること、考えていること、大体つかめました？
 C多数：つかめた。

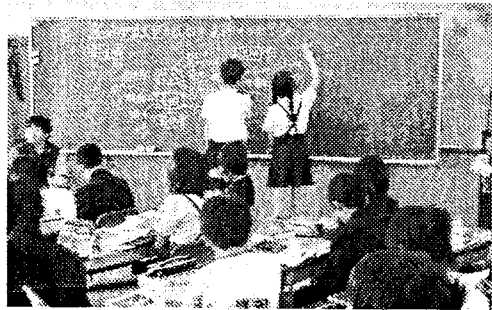


写真2 マッピング型のメモ板書

③ 大仏をめぐる事象の洗い出しⅡ (表出、共有)

◆C7も、政治家と人民の姿を対比的に見つめることで政治を評価しようとする見方を無意識のうちに提起している。単なる既習内容としての知識ではなく、自分の経験的なできごとや感情も重ね合わせて考える素地がうかがえる。
 ★両派の考え方をいくつか概観し、多くの子どもは自分の意見との重なり気づいた。この後は大なり小なり補足修正型の発言が続くと予想できた。まだまだ正しさにこだわる傾向が強い学級であるため、それぞれの持論に通ずる意見が出されたことは、以降の表出の支えになるだろうと考えていた。
 ◆これ以降、補足修正型意見が多くなるということは、言い換えれば、それとは異なる発想が際立つということでもある。ここまでの重要発言に授業者がその都度スポットをあてて強調していたら、多くの子どもはそれからズレる意見を自発的に消去してしまっただろう。それでは思考場面が激減する。授業者が口をはさんで方向づけてしまうより、多様な発想を重ねて生まれる主体的な知識創造を実現したかった。

授業記録	授業者コメント
<p>T:意見の傾向、わかった。このあとはフリーで。いい人どうぞ。 (双方の10名ほどが立って発言しようとするが、譲り合ってC8が残り、話し出す。) C8:C7は命がけのことを言ったけど、これは命がけだから、みんな真剣になるでしょ。今日まで、こんな命がけの人がいたおかげで続いってきた。ダラダラしない命がけだから、すごい工夫をしたと思った。 C9:水銀っていうのはすごく危ないでしょ。中毒死する人が多いってことはかなりの人数でしょ。260万人の半分ぐらいの人が死んじゃったかもしれない。資料集にあるように、使った金属もたくさんあって、働く人もたくさんいて、何度もやらされてつらいし、遠いところからも来てるでしょ。そこまで犠牲にして大仏をつくらなきゃいけないかなって思うから、支持しません。 T:C9は、支持しない派の考えをまとめてくれたように思うけど、犠牲が多過ぎるって言うんだね。納得した？ (支持する派の数名が挙手する。C10指名。) C10:でも、今から言えば東大寺の大仏って有名ですよ。そういう面から考えれば、物や人を使った意味があると思うんだけど、みんなはどうですか？ T:納得した？ C11。 C11:いろんなもの使って犠牲にして、迷惑っていうか、そんな感じがする。 (ここからまた発言希望者が立つ。) C12:24ページの下に女の人が「これでいいじょうぶ」って言ってるけど、大丈夫じゃないんじゃないかなって。C9が言ったみたいに、人口も減って大丈夫じゃないと思う。おかしいと思うから支持できません。 C13:26ページに材料の産地が書いてあって、昔は車もなかったから、材料をとるのも大変だったと思うし、みんなが言うてるようにたくさん金属を使ってもったいないから、私は支持しません。 C14:いろいろな材料や人を使って大変だったけど、聖徳太子の十七条の憲法で仏教を大切にしないさっていうのがあったよね。</p>	<p>◎発言したい者が自ら立って話し始める。この際、日頃の授業の様子から発言が少ないと思う子に譲っていくやり方を取り入れてきた。これも授業の主体化をめざす手だてであるが、このときはまだうまく機能していない。それには二つの理由がある。一つは発言量の少ない子がなかなか立てていないこと。もう一つは、立った者が発言するの譲るのか瞬時に判断できていないこと。教師主導授業から脱却する過渡期である。「今、誰に話してほしいのか」「集団思考にプラスをもたらす展開は何なのか」という自問自答が習慣化されない限り、「かかわり」がもたらす知識創造の充実は実現しない。 ○C8は、C4とは対照的な発想をする。人間的な営みを客観視して評する傾向がある。これは、時として「冷たい見方」に思えることがあるが、ここでの犠牲の受容は、政治家の判断に通じる。国全体や未来のための犠牲という見方は、歴史や政治の評価には必要な観点である。しかし、子どもの力量から理解には時期尚早と判断して立ち止まらなかった。 ○◆前時まで断片的な発言が多かったC9が、支持しない派のこれまでの議論をまとめつつ、新たな要素(回数や距離)を加えて独自のスキーマを表出できた。費やしたものとそれによって創り出されたものとを対比的にながめて、そのバランスから価値判断する見方も社会科では重要な能力である。 ◎しかし、ここでもC9の見方を取り立てて評価することはしなかった。議論し合う内容の理解自体で精一杯の時期に、それ以上のことを抱えさせることは内容知、方法知の獲得という点から見ても中途半端になると判断した。 ◆C10の発言は短絡的に思えるが、歴史的事象を評価する一つの見方を示している。現在の価値観で当時を評価するのか、歴史の流れとして評価するのか、当時の社会情勢を規準に評価するのかといった、多様な観点の存在を示唆している点で重要である。 ◆C12の「人口」という観点、C13の「産地」「輸送」という観点、C14の「十七条の憲法」という観点。いずれも5年学習や前単元での学びを引き出しながら結合を試みた発想として評価できる。知識は獲得するものではなく活用するものという指導はしていなかったが、学習問題が既存の知識を駆使して自分の考えを構築するものであったことを痛感した。 ○C15はどのような学習に対しても誠実に取り組む姿が見られていたが、自分の考えに自信がもてない素振りも時々あった。準備のないこのような発言の積み重ねが、数ヶ月後の自信につながるかと考えている。 ◆C16の見方も歴史を見る目としては重要である。「なぜこれほど早く実現できたのか」「なぜこれほど時間がかかったのか」・・・人間の営みの連鎖が歴史だとすれば、このよう</p>

この時代は、聖武天皇にもこの考え方があったと思う。ムラの人たちに、仏教を好きになってほしかったから造ったと思う。

T: 仏教を広めたい。その根拠はありますか？
C15: 26ページに行基のことが書いてあるけど、最初、朝廷は布教活動を禁止にして弾圧したんだけど、その後、行基の活動を認めて大仏づくりの協力を求めたから、そこからわかると思います。(中略)

C16: 聖武天皇が即位した724年頃にききんや伝染病が流行して、741年に国分寺建立を命じたとかいてありますよね。それなら、この間は何をしていたのかっていうこと。なぜ、17年間も放っておいたのか。1年後なら支持するかなって思うけど・・・17年間は支持しません。

C17: 24ページの右の方に「わしはもう長くはない」って書いてあって、その下に「もうだいじょうぶ」って光明皇后が言っていて、聖武天皇も同じだと思うんだけど、それで、早く開眼式がしたくて自分を犠牲にしてまでも人民のことを思っているとわかる。ききんや病気をなくすためにしようとしていることがわかると思うけど。

C数名: 何言ってるのかわかんない。

C15: 「わしはもう長くはない」ということは大仏をつくったせいじゃなくて、歳の関係であって、自分から命を捧げたわけじゃないと思う。開眼式を早くしたいっていう要望なんじゃないかなって。

C18: それに開眼式では「近づくこともできません」ってあるし、それを決めたのは天皇だと思うから、人民のことを思っているのもおかしいと思う。

T: ごめん。まだ言いたいこともあると思うけど、もとの隊形にもどりましょう。

な時間意識をもつことで、誰が何をしたのか、しなかったのかという真相に興味を持てるようになる。

★C9-C16も、これまでの発言と同様、いずれも取り立てて評価しなかったが、このような個性的な見方が議論の中に登場してくる限り、学級全体で共有できる新たな見方、考え方が本時以降も増えていくことは容易に想像できた。よって、本時ではあえて聞く側の子どもへの反応に任せ、授業の最後で総合的に有意味化される学びで本時の意義を実感させようと考えていた。

○C17は低学年の頃から周囲との関係に課題を抱えていた。加えて、頭の中で考えをうまく整理せずに浮かんできた言葉を羅列していく話し振りが聞き手に分かりづらいという印象ももたれていた。よって、C17の発言に対しては、他の子どもへの反応と違って反論が出やすくなる。

◆ところが、授業者はC17のこのような扱われ方をここでは止めなかった。なぜなら、C15もC18も感情的にはならず、正面から論理立てて反論したからである。

◎このような対立場面は、思考を深めていく議論には不可欠である。しかし、人間関係を気にして聞き入れながら、疑問を返すまではできない子どもが学級にはまだまだ多くいた。よって、「よくわからない」と言われながらも怯まないC17の姿と、正確に聞き取って反論するC15やC18の姿は、今後の授業にも、議論する場の態度としてもプラスになると考えて止めなかったのである。

○加えて、C17に対する周囲の感情的な反応を抑えるのではなく、正当な議論へと高めていく中で、C17と周囲の関係を改善したいとも考えていた。

◎★C17の例のように、授業には学級の日常的な関係性がありこちで顔を出す。話し合う相手自体に不信感や不満をもっていると、学習内容への意識が高く保持できない。目に余る態度は授業展開を中断して指摘し、そのまま学級会のような場になることもあるが、タテマエの話し合いで改善できるほど関係の問題は単純ではない。取り立てて考え合うことは必要だが、授業を中心とした日常的な学習活動を通して、関係を再構築していく生徒指導の機能化意識が教師には不可欠だと考えている。授業も人間関係を引きずる人間的な営みの場であるという自覚である。

④ 両派の視点比較(想起、共有)

授業記録	授業者コメント
<p>T: 支持する、しない、それぞれのキーワードが黒板に残っていますが、それぞれの意見全体を見渡して、どんな違いがありますか。気づくことありませんか。(黒板をながめる子どもたち。しかし、挙手がない。難しいという表情。)</p> <p>T: 支持する人たちの意見は「国はだいじょうぶ」「仏教の力」「国分寺」。支持しない人たちの意見は、「近づけない」「危険」「命がけ」「もったいない」ね。どんな違いがある?(10名ほどの挙手。授業者が指名。)</p> <p>C19: どっちも自分の考えが正しいと思う証拠を理由にして出してきた。</p> <p>T: ああ、考え方ね。先生が言っているのは意見の内容の違い。C20は?</p> <p>C20: 支持する人は、大仏をつくとみんなが幸せになるって思っていて、支持しない人は、大仏をつくったとしても幸せになれるかわからないし、つくるまでに時間がかかるし・・・。</p> <p>T: C20が言ってること、わかる?</p> <p>C多数: うん。わかる。</p>	<p>◆ここまで支持するか否かをめぐって各自の考えを表出してきたが、これは結果的に資料集の内容の理解、聖武天皇の政治の概観を意図したものだった。そして、両派の意見の相違が結局、視点(立場)の違いに起因していることに気づかせることで、為政者と人民という複眼的な見方で政治をとらえる必要性を実感させ、両派の視線を知識創造の「結合」へ集中させたかった。</p> <p>◆多様な答えが出てくる問題では、全員が挙手する状態からスタートしたいが、ここでは少数の挙手から指名し始めた。それは問いの難度を考えて、サンプルとしての発言を聞かせた方が学級全体の思考を刺激すると判断したからである。</p> <p>○C20は決して発言の多い子どもではない。しかし、毎日書く日記作文の文字はていねいで、内容もよく考えられた前向きな発想が目立った。授業者がC20の挙手に引き寄せられたのは、学習と誠実に向き合うそのような構えから何らかの新たなキーワードを表出させる予感があったからである。そして、C20は授業者の予想通り、農民の「幸せ」という政治の目的を示すことになる。</p> <p>★支持するか否かの価値判断は、子ども個々の視点や好みの違いを受けとめ合ったに過ぎず、本時の知識創造はここからの「結合」、つまり、資料集や互いの発言で共有された知識をもとに、歴史認識のさらなる深化として大仏の存在意義の</p>

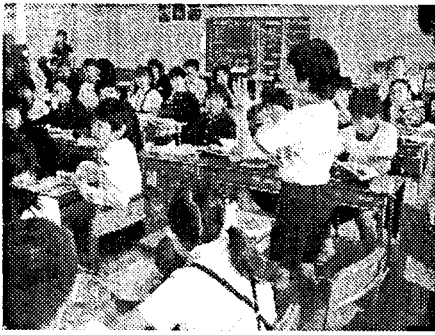


写真3 対話的学びの姿

T: 誰の幸せ?

C20: みんなの。

T: みんなって誰のこと?

C数名: 農民。

T: 支持しない人たちは、農民の幸せのことを考えている。こっちは?

C12: 支持しない人は農民のことを考えていて、支持する人は聖武天皇ことを考えてる。

C数名: は一ん。

有意味化をめざしていた。そのためには対立的に議論した大仏建立の表面的な意味合いを、次の「結合」の場へ導くきっかけの問いが不可欠だった。対立していた子どもが、大仏をめぐって協同的に思考を一気に深めていく問いである。

◆それでも、聖武天皇支持をめぐる話し合いのあとに、両派の意見の違いを急に問いかけた唐突感は、子どもの思考を途切れさせたように感じる。予想はしていたが、これ以外に両派の意識をそろえる問いが見つからなかった。

◎ただし、授業者は子どもの意識が見た目にもスムーズに流れる展開をそれほど重視していない。一旦考え始めた子どもは、周囲や授業展開に関係なく個々で知識創造しているからだ。スムーズに展開しているように見える授業には、その流れを受け入れて従う子どもの受動性が多く含まれているはずである。それでは、生きる力は育たない。主体的な子どもから生まれる多様な発想に対応して意識を途切れさせない展開などそもそも実現不可能であろう。授業者からの問いがわかりにくければ、本時のように子どもが理解できるまで子どもと対話し合い、問いを明確にしていけば何の問題もない。「両派の意見全体を見わたした違い」を問いかけた場面は、マニュアル化、スキル化に抗して、対話的学びを基盤に授業の人間化を志向する授業者のこだわりが表れていた。

⑤ 大仏の大きさの理由予想 (結合)

授業記録

T: 支持する方は政治をする人、政治家の考え。支持しない方は農民の人たちのこと。立場が違うと考えも違うね。黒板にあることは資料集にあることだから、間違っていない。お互いに相手の意見は理解できる? 自分が考えなければならぬことが反対側の意見にあること、わかる?

C多数: それはわかる。

T: つまり、いろんな問題がありながら、いろんな苦勞がありながら、なぜ大仏をつくらなければならなかったのか。

<小さな仏像でなく、なぜ校舍ほどの大きさでなければいけなかったのか?>

T: それでは6分割 (6グループ) で話し合ってみて下さい。どうぞ。

(1 2班の2班ずつが向き合って、教室には6箇所話し合いが始まった。3分後。)



写真4 6分割グループでの検討

T: そこまで。もとにもどって。ごめん。時間がなくて。意見をまとめる必要はありません。いろんな意見をもとに自分で考えていることを発表して下さい。C21は?

C21: 前、古墳って勉強したじゃん。古墳って、自分の権力の大きさを示すためにつくったでしょ。だからそれと同じで、農民のことを考えないで、政治家の考えで大きくしたんだと思う。

授業者コメント

◆気づかせることが良しとされ、教え込むことが否定される風潮が学校にはあるが、場合によっては教え込むことでそれ以降の学習が深まることも多い。「立場が違えば意見も違う」「立場が違えば見えるものが違う」・・・このような「視点をジャンプさせる」発想は、気づかせるレベルではなく、くり返し実践化して初めてその意味を実感できるものである。子どもの小さな気づきをきっかけにして明確に教えてしまうことで、次の「結合」ステージで生きると考えた。

◆子どもは、ここまで聖武天皇の大仏づくりへの願いやそのプロセスの様子を資料をもとに表出し合ってきた。しかし、多くの発言は根拠となる資料とそれから受ける感情を並べた内容で留まっている。歴史的な意味を読み解く力がまだ十分に育っていない。そこで、知識創造の「結合」を意識し、大仏の「大きさの理由」を問いかけた。それまで、大きさに疑問を抱かなかった子どもは、その大きさを当然のこととして考えてきていた。わかりやすい事象だけを取り上げて判断し、それに込められた見えない意味までは見つめていないのである。見過ごしていた大仏の「大きさ」こそが、それぞれの思考の空洞そのものを表していた。「大きさ」の意味を問うことで、大仏建立の見えない意味に近づく「結合」の試みが始まると考えていた。

★授業では、ペア、3人、班 (3人)、6分割、3分割、2分割、課題別、一斉というように、さまざまな人数とメンバーによるグループ活動を取り入れてきている。周囲の具体的な支援を得ながら挑戦する「結合」。これまでの議論を生かしながら新たな発想を聞き合い、個々で考える精神的なゆとりもある場を考えると、6分割グループによる議論が最適だと判断した。1グループ6名である。

★加えて、グループの結論を求めなかったことも重要である。なぜなら、収束しなければならぬグループ討議では、表出しても簡単に否定されたり、自信のある子どもの意見だけが取り上げられたり、まとめる時間がかかりすぎたりするからである。自分の考えを明確にするために聞き合う状況が子どもを能動的にさせる。その中で認められたり、質問されたりすることで考えが確かなものになる場合がある。

○その証拠に、C22、C23、C26は、それまではっきりとした発言がなかなかできていなかったが、ここでは自ら挙手し、笑顔も見せながらしっかりと声で説明できていた。6分

T 古墳のことをつなげて考えた。C22は？
 C22：24ページの②に早く開眼式をやりたいってありますよね。これって聖武天皇の自己満足だと思う。
 C23：同じ値段のものがあつたとして、みんなは大きいのと小さいのとどっちを買う？
 C多数：大きい方！
 C23：だから少しでも大きい方が効き目あるって思うでしょう。だから、聖武天皇もそう考えたんだと思う。
 T：今までの意見と違うね。
 C24：27ページの左上に「知恵の光ですべてのものを救ってくれるという仏さま」って書いてあるけど、そんな願いを込めて大きくしたんだと思います。
 C25：私的には、大仏は魔除けみたいなもの。大きいとどんな悪いものが来ても守ってくれるから。
 C26：都ってでかいじゃないですか。大仏がでっかいと、遠くにいる人も困ったら大仏を見て拜めるように。近づけないって言ってたけど、遠くでも拜める。
 T 時間がきたね。いろんな意見が出ました。でも、これは予想。想像ですね。資料集だけではわからない。さあ、どうする？
 C多数：インターネット、本、実際に聞く、インタビュー、電話。
 T：誰にも迷惑かけない方法を班で選んで。行動開始！
 (1分ほどで教室に子どもがいなくなる。)

割の意見交流の場が支えになっていることが想像できる。
 ◆C21の「古墳」、C24の「知恵の光」、C26の「都の広さ」など、新たなスキーマが予想通り表出された。また、C23やC25の生活体験を重ね合わせた発想も知識創造では重要な活用・応用の典型である。C21やC22のように聖武天皇の大仏建立を批判的に見る子どもだけでなく、それ以降の発言で、聖武天皇と農民をつないで意味を考える子どもが出てきたのは、それまでの学びを生かして立場の違いを視野にいれ、複眼的にとらえられた結果である。この知識創造が「結合」による有意味化である。
 ★本時の流れをまとめる。子どもは聖武天皇の政治を大仏づくりから評価し、それぞれの考え方を聞き合う中で大仏づくりに関する事象を概観し、理解していった。そして、大別すると聖武天皇と農民という異なる二つの立場から発想されていることを理解した。そして、大仏づくりの諸事象を抽出しながらそれらをもとに立場の違いという視点をつかみつつ、「大きさ」の意味に向き合っていた。このような展開の全体が一つの手だてとなつて、子どもの問題意識を持続させ、その都度「かかわり」を活性化させていった。
 ★このことは、最後の子どもの姿に表れている。調べたいという意欲は、この授業の知識創造が引き出したものである。

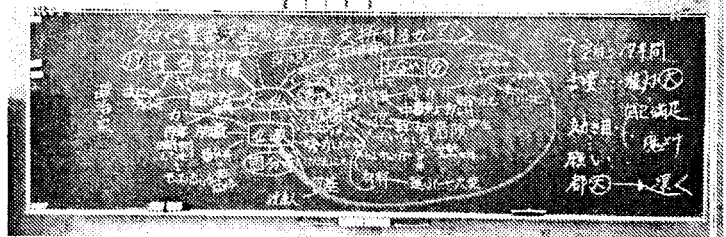


写真5 子どもの思考メモとしてのマッピング型板書

⑥ 日記作文「あゆみ」に見る知識創造の足あと

本時のあと、コンピュータ室や図書室からもどってきた子どもは、それぞれの調べたことをもとに意見や情報の交流をした。しかし、「大きさ」の意味をそのまま説明した資料は見つからず、結局は集めた情報から想像してまとめることになった。情報が不足している点は授業者が説明した。そして、奈良時代の社会状況、世の中にある大きな不安、聖武天皇の子息の死、地方で起こった大地震、政治の有力者たちの相次ぐ死、内外に示す国力の象徴としての開眼式などの歴史的な事象を知り得たところで授業は終わった。時間的余裕がなくふりかえりは書けなかったが、このEの日記作文には本時での気づきや考えの変容を綴るものがいくつかあつた。ここでは、7名のものを検証資料として紹介しておく。

(4)	「農民を働かせて、死んでしまつたら残念。開眼式では近づくこともできない。そんなのひどいでしょ！」と、始めの考えは農民の立場で考えていた。でも、実際はみんな大変だったんだ。不安定な世の中で悪い事件・自己がたびたび起こっていた社会を、聖武天皇（政治家側）はすごく心配して仏教に頼るほかなかった。今は支持するかしないかはわからなくなりました。
(21)	「うわー、自分勝手！」資料集を見て、聖武天皇の第一印象がそれでした。話し合い中も相手の話はわかった。でも、それで支持はできないと思っていました。農民だけの立場で、天皇の心の中を考えていなかったからです。天皇も人間。不安になる心は同じだ。不安があんなに大きいんだと気づいた時、天皇が少しかわいそうになりました。昔の人も心は同じ。なりきって考えないと・・・。
(27)	ああ、そうだったんだ。聖武天皇はよくないいろんなできごとで不安が大きくなって、それを仏に表したらあのような大きさになったのでは？という考えでまとまりました。そんな状況だと何かに頼りたい。それが大仏だったのかな。今日、勉強したことがこういう風につながっていたんだ。
(28)	「伝染病の薬も農民にあげないで、ただでっかい大仏をつくっていただけじゃないか！」と、思っていた。こういう政治のどこがすごいのかまったく理解できなかった。でも、今から千年以上も前をよく考えてみると、そんな時代に技術や発見もあまりないので薬がないのは当たり前だとわかり、バカにしてはいけなかったと思います。その中で天皇は唯一頼れる仏教を全国に広めようとしたのだから、本当は国民のためを思って、大仏づくりに一生を使ってくれたんだと思う。偉大な人とはこういうことだと思う。
(29)	私は最初、支持していませんでした。だって、大仏とかを建てるくらいなら、農民に食料をあげた方がいいんじゃないかと思って。でも、当時は病気に対して薬がなかったらろうし、大仏ぐらいしか頼れるものがなかったんだと思って、聖武天皇なりに考えてやっていたんだと思いました。
(30)	最初、ぼくは「支持します」の手をあげました。ノートに考えを書いていた途中では、働いている農民たちの苦しみというのが頭に浮かんできて、やっぱり支持しない方が・・・と思ったが、や

	っぱり支持する！だって、嫌われていたら歴史の人には残らないから。聖武天皇の不安が大きかったという意見があって「なるほど！」と思いました。
C5	歴史はとっても楽しいことがわかりました。たくさんの先生の前でもふつうに言うことができました。ぼくは4月から成長したなって（自分でだけ）感じました。歴史っていろいろあって、とてもおもしろいです。社会はすごく大切なんだ！

人間は知っている情報の範囲で解釈し、評価する。知らない(情報不足)状態が、判断を誤らせる。多くの子どもが、奈良時代の社会状況や聖武天皇の不安の正体を知ること、天皇の内面に接近しながら持論をゆさぶられていった。社会科学習の基礎的・基本的な活動が「知る」ことであると上記の日記作文は示唆している。

また、授業者コメンタリーでも書いたが、その授業で最も印象的な事柄が学習内容であるとは限らないということをC5は示した。逆に、授業への集中や主体的な参加が学習問題への追求をもたらせ、それを越えたところに自分自身のあり様にまで意識が届き、メタ認知やリフレクションといった自己理解にいたる成長の過程としての学びをC5は伝えているように思える。

(7) 成果と課題

① 質的研究の試み

本研究における「かかわり」は、相互行為の有無を単にさすものではない。ペアの活動や班活動、グループ活動などは、見た目だけでかかわりを生かした学習活動に思えるが、その結果や成果が教科的なねらいに迫るものになっていない活動が少なくない。このような子どもの実態をよそに、授業におけるかかわりは、その意義が十分に検討されないまま設定されてきている。その根拠として、教師側の語りで授業研究がすすめられている現実があげられる。集団で学ぶ学校教育のシステムを考えれば、「かかわり」がもつ可能性を子どもの内面に寄り添って明らかにしていく意義は大きい。

一年次の実践的研究と、実践研究部会での検証を通して、かかわりを有意義なものとして成立させているさまざまな要素の存在に私たちは気づいた。知識創造をうながすかかわりの構成要素は以下の四つに大別できる。

- a 子どもの学び意識・・・学習課題、かかわり後の見通しなど
- b 子どもの実態・・・発達段階、関係性など
- c かかわりの枠組み・・・形態、人数、時間、場所など
- d 教師の支援・・・見取りをもとにした働きかけなど

この「かかわりの構成要素」を観点として本時を考察した場合、授業者コメンタリーなどから少なくとも以下のような要素が本時の「かかわり」の活性化をうながしていたと考えられる。

a 子どもの学び意識

社会科授業では、縄文体験教室や聖徳太子の学習から、歴史学習の興味をもったりおもしろく感じたりし始めている子どもが増えてきていた面がある。また、最上級生になって前年度までの授業や行事での消極性を反省して、自分自身をさまざまな面で成長させたい、経験を増やしたい、新しいことに挑戦したいというムードが教室に広がっていた。

b 子どもの実態

不慣れで互いが自信のない面を抱えながら6年生としてリーダー的役割を担い始めていたが、多くの場面は仲間の支援や存在なしにはやり遂げられないものばかりだということを子どもは感じ始めている。本時が実施されたのは運動会1週間前ということで、優勝をめざしたさまざまな取り組みが学級に一体感を漂わせてきていた。疲れていた子どもが本時で集中した学習を見せたのは、自分たちの活動は自分たちで創ろうという意志を共有し始めていた時期であることが影響していた。

c かかわりの枠組み

固定した狭い人間関係で過ごしてきた子どもは、名前を知っている程度でかかわりをほとんどもっていない多くの子どもの前で自己表現することに抵抗感をもっていた。誤りや失敗を笑われたり責められたりした経験をもつ子どもも少なくない。そこで、4月当初からペア対話やグループ活動の場を多く設定し、相手を頻繁に変えながらコミュニケーションの輪を広げてきた。本時でも、「全体→2派討論→全体→6分割→全体→班調べ」というようにかかわる人数や形態や問いが変化しているが、伝え合う相手や場が変わることで活動が活性化する経験の積み重ねが本時でも生かされている。

d 教師の支援

授業者は、「子どもに教える場」と「子どもと協同する場」と「子どもに任せる場」を明確に区別して活動を設定してきた。子どもがわからないこと、できないことに、熟考することなく指導する者として口を挟み、子どもの思考を途切れさせる授業者の傾向もよく自省してきた。また、子どもが授業者の願いを感じ取ろうとし、それに合わせた発想をすることに終始する授業も払拭したかった。意味のある評価や支援を志向する姿勢が、授業者には日常的に意識されていた。つまり、子どもが子どもに語り、受けとめ合い、学びを得ようとする主体的な学習風土が教室に芽生え始めていた。

教科研究へのこだわりは、往々にして教科内容以外の要素への教師の意識を希薄にする。しかし、教科的研究や指導案の充実だけで教科的なねらいに迫ることができないことは、先の授業者コメントからも明らかである。人間的な営みの場として授業をとらえた場合、逆に、教科内容以外のさまざまな構成要素が絡み合って学びの空間に影響し、その中で教科学習の深まりや広がりも生まれていくことが理解できる。言い換えれば、教科理論で提起した手だてがいつでもどこでも効果を発揮するわけではなく、その手だてのための手だてが授業展開の中に散りばめられているのである。このような見地から、教科理論で提起した「かかわり」を活性化させる手だてを検証していく。

② 社会科教科論が提起する手だての検証

本時で授業者が重視した「かかわり」を活性化させる手だては以下の二つであった。

(ア) 考えのズレを明確化する

(イ) 異質な事実を比較させる

それぞれの手だての有効性を検証する。

(ア) 考えのズレを明確化する

本時における「考えのズレ」とは、一つ一つの発言内容の違いということではない。これまでも述べてきた聖武天皇の政治を支持するか否かを価値判断した両派の考え方の異質性を指す。つまり、為政者の立場で考えるか、人民の立場で考えるかという視点の違いが「ズレ」であった。

両派が発言し合った授業記録③までは、討論というよりも単発的な持論の羅列であった。各自が重視する資料の違いがそのまま意見の相違となってしまう、議論がかみ合わなくなるのは自然なことであった。まだ5月ということで、子どもが互いの考えのズレに気づき、自ら論点を明確にして検討していくといった展開は望めなかった。そこで、「両派の意見の違い」を問いかけることで「考えのズレの明確化」を図った。このようなマクロ的に対比してながめる経験は6年生になってもまだまだ十分であるとはいえなかった。そのために子どもは問い自体の理解と、問いの答えを探る思考が重なって混乱したと考えられる。

ところが、この問いによって学習問題（支持するか否か）が、「誰の立場に立つか？」という問いに転化した。「私の思い」でしかなかった両派の発想が、「奈良時代の誰かの立場で考える」という歴史的視点を得て、黒板を再度見渡したのである。この問いは、自分の考えが歴史的現象からかけ離れていたことに気づかせ、奈良時代に生きる者の視点で持論を再構築する契機になった。その根拠は、授業記録⑤の子どもの発言や先に紹介した日記作文の内容から明らかである。

「考えのズレの明確化」は、単に正しさを求めて思考を深める原動力をもたらすだけではなく、先に述べたように、学習問題をより具体化したり、焦点化したりする可能性がある。「考えのズレの明確化」という手だては、「かかわり」の活性化だけでなく、知識創造を活用・応用のレベルにまで導く可能性がある。

(イ) 異質な事実を比較させる

本時における「異質な事実」とは、「聖武天皇の願い」と「農民の苦しさ」である。聖武天皇は、世の中の平和と安定を願い、仏教の力に頼ろうとした。当時の社会情勢を考えれば、これは子どもにも納得できることである。ところが、世の中の平和を願って始めた施策であるはずの大仏づくりが、その材料集めから建造、完成にいたるまで膨大な時間と労力を費やし、農民の生活を圧迫して多大な苦勞を強いた事実を子どもは知る。しかも、造り上げた大仏の開眼式には参加できないどころか、近づくことも許されなかった。当然のように浮かんでくる疑問は、「平和を願う天皇が、農民の不幸をもたらす」という状況である。

このような「異質な事実の比較」が、授業記録⑤にあるような大仏の「大きさ」の意味を求める子どもの意識を高めたことは、6分割グループ内での勢いのある意見交流の姿からわかる。ただし、本時では時間的余裕がなかったこと、子どもの力量が学習経験の豊かさとともに十分に備わっていなかったことから、異質な事実間をつなぐ場が不十分であった。しかし、「当時の社会情勢」や「当時でもできた施策の代案」や「それでもこの大きさで造り上げたかった理由」、そして「開眼式に農民を近づかせなかった理由」など、歴史的現象の間にある矛盾はそれだけで多くの疑問を生み、知的好奇心となって子どもの間に新たな議論を創出していく。このような意味で、授業終了時に教室を飛び出して行った子どもが見せたのは、この手だてによって活性化させた「かかわり」の姿だったと考えている。

「かかわり」を活性化するための社会科の手だてには、当初の考えを構築する段階で繰り返して生かせる基本的なものと、考えの再構築を迫る段階で効果を発揮するものがある。いずれにしても、教科論の手だてが生きる授業づくりには、教科の外側（かかわりの構成要素）にも視野を広げて見取ろうとする教師の姿勢が不可欠である。子どもの意識が教科的なねらいに向かって深く伸びていくように、さまざまな観点から得た見取りを重ね、多様な観点から働きかけていく教師の判断が、結果的に一人一人の知識創造の充実をもたらすのである。

教科論の手だてが効果的に機能するためには、それをうながす授業展開の構想が必要であり、さらにその展開を実現していく授業者の即応的な判断が不可欠である。

この気づきが本時をもとに考察した研究の成果である。