

小学校社会科授業における探究の視点に関する研究  
 -和歌山市立雑賀小学校の場合-

和歌山大学教育学部 岩野清美  
 和歌山市立雑賀小学校 校長 市川圭造

1. 研究の背景と目的

和歌山市立雑賀小学校との共同研究は2年目になる。昨年度は、雑賀小学校の先生方の社会科観と学級観／教師観がどのようなものであり、また、それがどのように実際の授業に反映されているのかを明らかにした。しかし、授業は社会科観や学級観／教師観のみでつくられるものではない。なかでも、「問い」は、児童が学習対象に迫っていく際の切り口となり、また、探究の質を決めるものとして、社会科の授業づくりで重要な位置を占める。特に近年は、児童の主體的な学びを重視するアクティブ・ラーニングの動向とも相俟って、教師が児童に投げかける「発問」だけでなく、教師と児童がともに作りあげる「学習課題」が着目されるようになってきている<sup>(1)</sup>。本研究は、この「学習課題」に焦点化し、研究授業（本時）にいたるまでの学習課題がどのようにつくられているのかを、単元展開に即して明らかにする。

設備について調べて地図で表したり、5年生で魚介類の消費を日本と世界で比べたりする。これらの、探究の構造を図に表したものが、図1である。

(2) 分析枠の社会科授業論における位置づけ

それでは、探究の分析枠を図1のように設定することの、社会教育研究上の意義はどこにあるのだろうか。社会科の授業は一般に、問題解決、理解、注入、探究の4つの原理で説明される。育てたい社会認識とその学習の方法によって区別されるこの原理は、理論上明確に区別されるものの、実践者は「いいとこ取り」をしているとも少なくない。実際、「問い」に着目して各原理を位置づけると、図2のように表すことができる。このように、問題解決、理解、探究の3つの原理を1つの図の中に位置づけることで、それぞれの実践の特徴をつかむことができる。

2. 分析枠の設定と社会科授業論における位置づけ

(1) 分析枠の設定

社会科の学習内容は一般に、社会のしくみ、構造であるとされる。授業づくりにあたっては、児童がこれらを探求していくうえで問題となるものが2つある。1つは、社会のしくみ、構造が目に見えるものではないことであり、もう1つは、生活者としての児童自身が学習対象である社会のなかにも含みこまれているにもかかわらず、そのことを児童が意識することはほとんどないということである。そこで、授業づくりにあたっては、地域教材の活用と社会の客体化が行われる。地域教材は、1つめの問題に対し、重要な役割を果たす。地域の具体的な「人」に出会うなど、地域の素材を教材として用いることで、人間の営み（人・もの・こと）を規定している社会のしくみや構造を探求することができ、また、人々の営みが社会をつくっていることも明らかにできる。また、2つめの、児童自身の生活の客体化は、学習対象である社会と自分自身の生活とのかかわりに関わる。本研究で分析対象となった授業で言えば、3年生でうちの人が主として使っているスーパーマーケットについて調べて表に表したり、4年生で学校内や校区内の消防

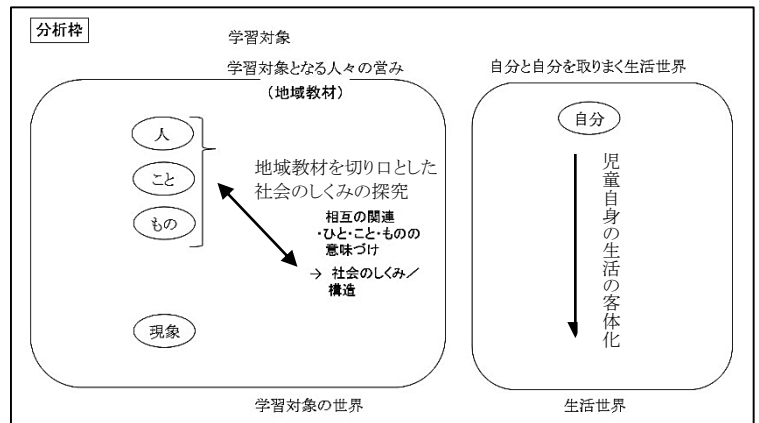


図1 本研究における分析枠

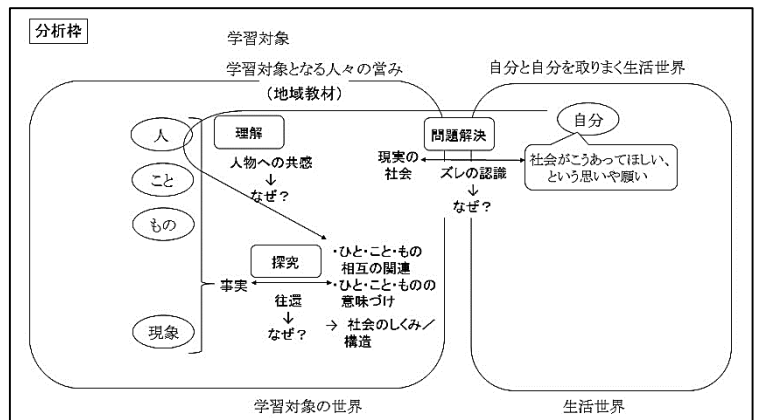


図2 分析枠組みにおける社会科授業の諸原理の位置づけ

### 3. 分析

#### (1) 分析対象

2018年11月2日(金)に雑賀小学校で行われた第65回近畿小学校社会科教育研究協議会 和歌山大会での公開授業で公開された社会科授業のうち、本時の学習課題が設定されるまでのプロセスを学級掲示物や授業当日の板書等によって跡づけることのできた7学級(3年生2学級、4年生2学級、5年生3学級)を分析の対象とする。

#### (2) 分析方法

単元導入時から本時までの学習課題や児童の学びを、図2で設定した分析枠上に位置づけた。

#### (3) 分析結果

分析結果を、次ページ以降の図3～図9に示す。なお、学級のA～Cは本研究のためにふった記号であり、実際の学級(1～4組)とは合致しない。また、図中に示した①～⑦の番号は、単元展開を示す。

### 4. 考察

#### (1) 3年生

3年生の2つの単元はいずれも、自分を取りまく生活世界の客体化から始まる。「おうちの人がよく買い物に行くお店」を調べ、出し合うことで、食料品や日用品などの最寄り品を買うお店が自分たちの周りにたくさんあり、そこに消費者の選択が働いていることに気づいている。そして、そのなかで最も「よく行く」とした保護者が多かったスーパーマーケットに見学に行くことで、学習対象の世界に入っていく。

学習対象の世界では、子どもたちは「もの」(スーパーマーケットの設備、売られている品物)に着目する。そして、本時では、「さまざまな設備(もの)があって、95人ものが働いている。どんな仕事をしているのだろう？」(3年A組)、「さまざまな品物(もの)があるけど、リニューアルして(こと)、お客さん(人)が増えたらいい。なぜだろう」(3年B組)というように、「もの」を切り口に、学習対象の世界にいる「人」について学んでいる。さらに特徴的なのは、「お店の人は、商品をきれいに並べたり、商品知識もすごい。でも、お客さんにHIROを選ぶ理由を尋ねると、『安いから』と言っていた。」(A組)、「リニューアルのころはお客さんが増えたけれども、今は、リニューアル前の水準に戻っている」(B組)など、お客さん(お店の人よりも、児童には自己の延長線上でとらえやすい存在であると考えられる)を切り口に、学習対象の世界と生活世界を「人」で架橋しながら、次の課題を見いだしていることである。

#### (2) 4年生

4年生の単元も、生活世界の客体化(学校や校区の消防設備調べ)から学習に入っている。3年生の学習と異なるのは、4年A組で消防署の見学の前に火事の動画を視聴したり、和歌山市の火災のデータを確認したりして、見学で出会う人、もの、ことだけでなく、火災という現象についても学んでいることである。消防署や消防分団の見学のあとには、「人への共感」が行われる。「共感」というのは、例えば、4年A組で、消防の人たちがしていること(体力づくり、救助訓練など)について、「何をしているのか」、「何のためにしているのか」を確認し合うことで、「時間が長い」、「設備が重い」、「高いところで怖い」という認識と、「大変な仕事だ」、「すごいな」という消防士さんの気持ちにより添う共感が生まれている。4年B組では、消防分団の見学で消防服があった(もの)ことから、消防分団の仕事が危険を伴うものであることを確認し、それがボランティアで行われていることから、「自分たちの地域を自分たちで守りたい」というKさん、Nさんに共感している。

このような「共感」と並行しながら学習課題づくりが行われる。4年A組では、「見学でわかったことから学習課題を設定しよう」という投げかけで、学習課題が設定される。4年B組では、「自分の家の近くで火事が起こったら…」というAくんの感想から、授業がスタートする。いずれにせよ、児童の言葉で学習課題を設定している。

このようにして設定された学習課題の追究が、人の営みを工夫・努力として意味づけ直したり、社会のしくみを明らかにしたりすることにつながっている。例えば、4年A組では、「給水ポンプにごみがついて吸えなくなったら消防士さんは池の中に入る」ことが、「1秒でも早く消火するための工夫や努力」であり、そのために、普段から池の点検を行って安全性の確保をしていることなどを探究したあとで、消防署の見学で見えたこと(消防車を道に向けて停めていること、ロッカーの中が整理されていること、など)を「1秒でも早く消火するための工夫」として再度意味づけている。4年B組では、「Aくんの家の近くで火事が起こったら」という設定で、「雑賀の地域を火事から守るために、だれに、どんなことをしているだろう」という問いで、消防署、消防分団、警察の協力のしくみを探究している。

このことは、逆に言えば、人々の工夫や社会のしくみを探究していくためには、学習対象となる人への共感と、児童の言葉で学習課題をつくっていくことが必要であることを示唆していよう。

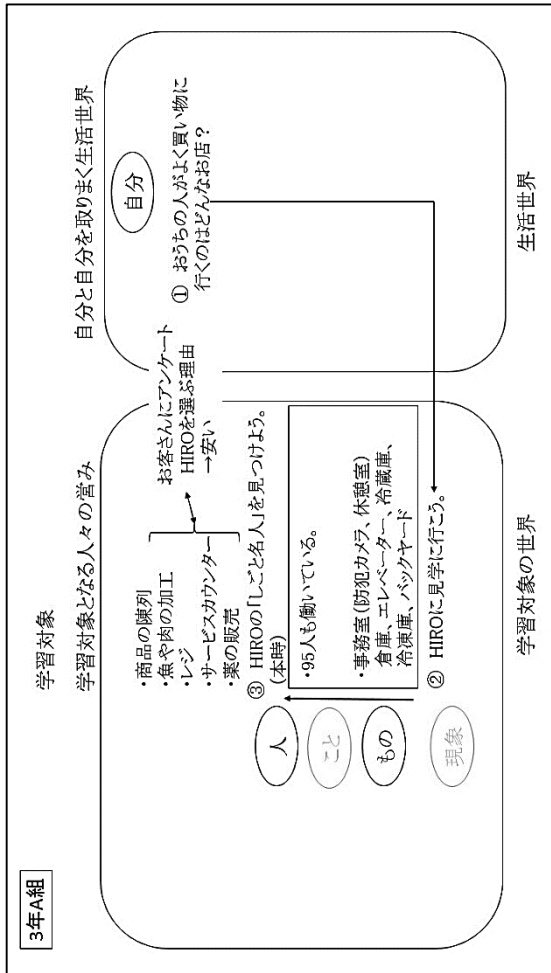


図 3 3年A組

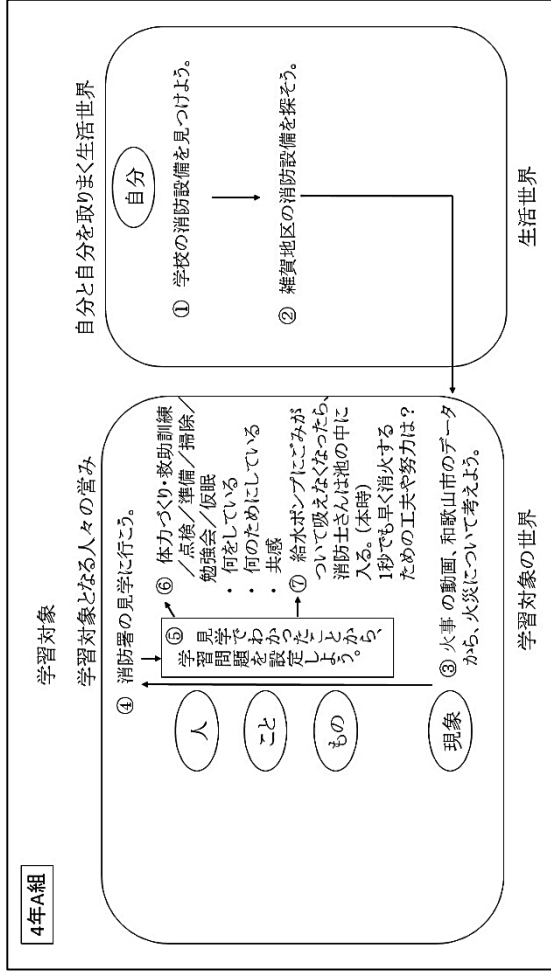


図 5 4年A組

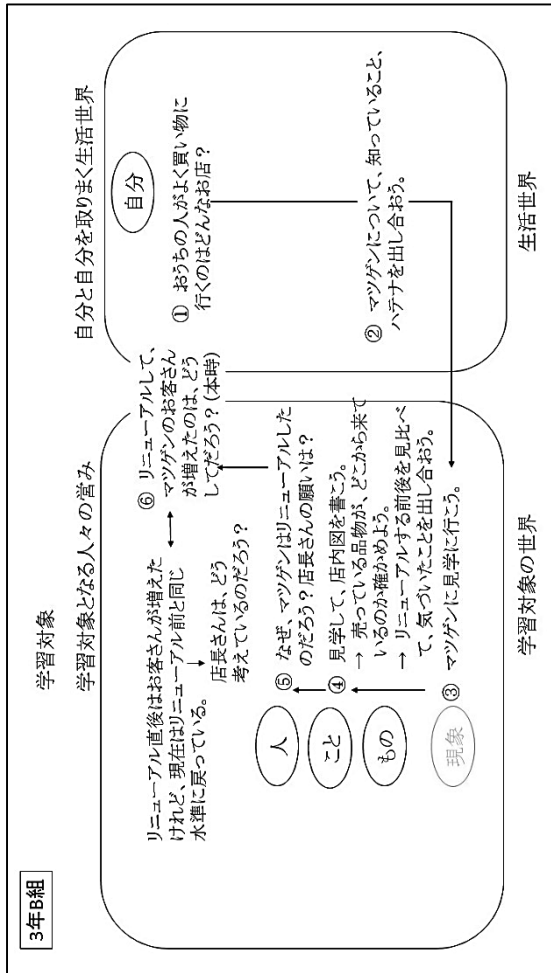


図 4 3年B組

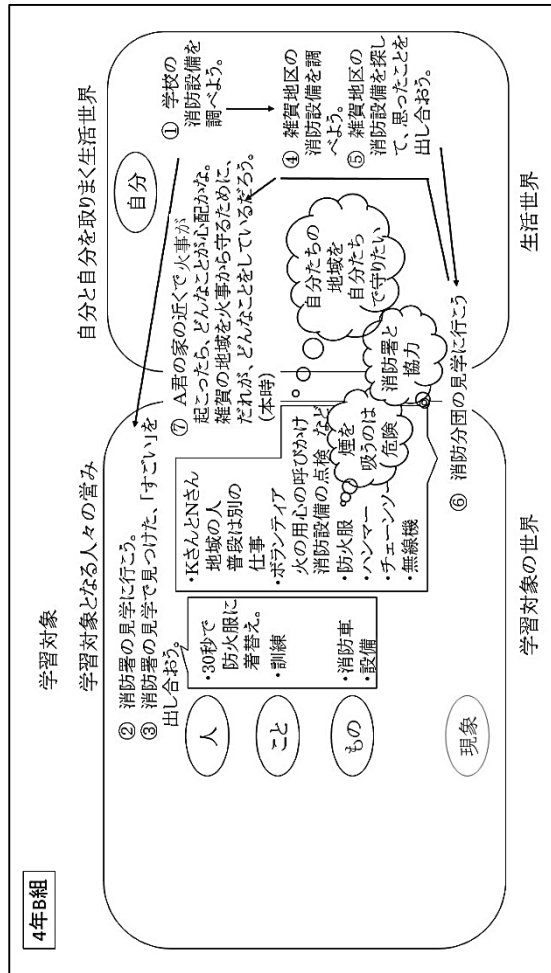


図 6 4年B組

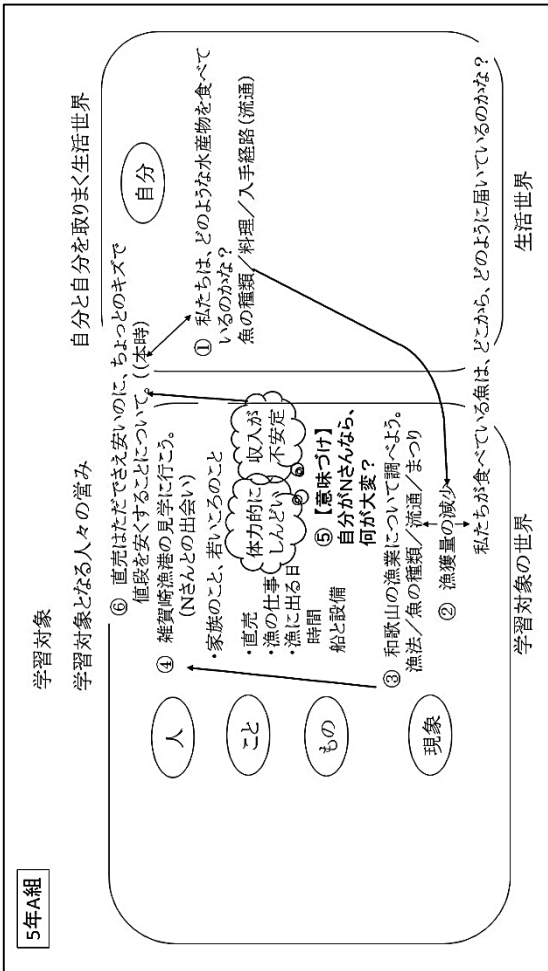


図7 5年A組

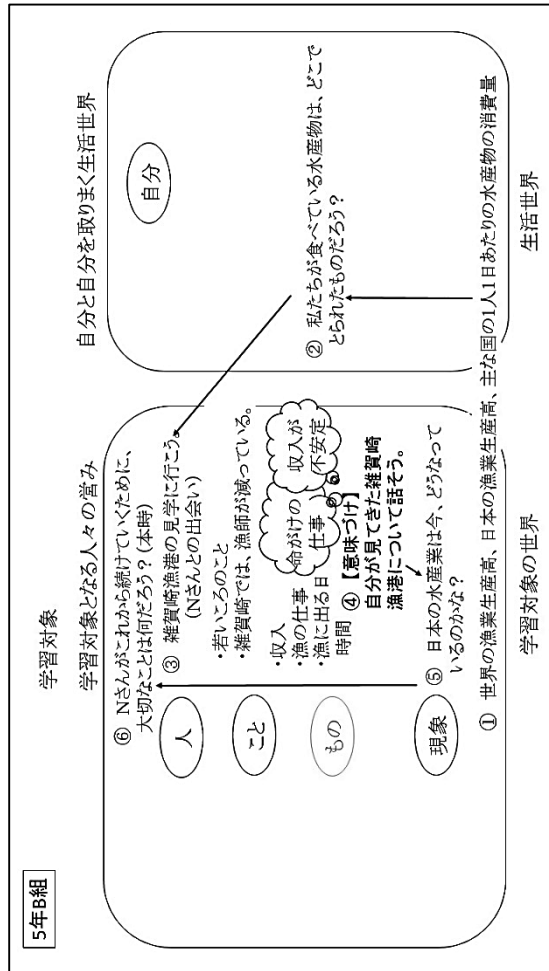


図8 5年B組

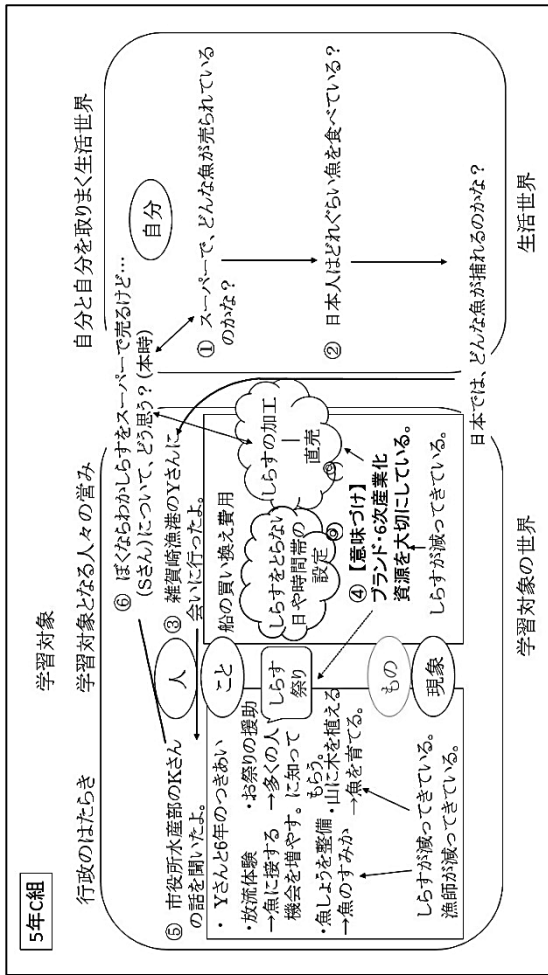


図9 5年C組



### (3) 5年生

5年生の学習では、単元の早い段階で、自分と自分を取りまく生活世界と社会的な現象が架橋されている。特に5年B組では、単元の導入時に、世界の漁業生産高や主の国の1人1日あたりの水産物の消費量から入るなど、学習対象の世界から学習を始めている。

また、学習世界の探究のなかで、地域教材とそれを取りまく社会的な現象との往還、地域教材そのものの広がりが見られているのも5年生の特徴である。例えば、5年B組では、雑賀崎漁港で漁師のNさんと出会い、Nさんの気持ちにより添うことで、それが「命がけの仕事」で「収入が不安定」であることに共感したうえで、日本の水産物の現状を探究している。このように、単元導入時と合わせて2回、日本の水産物の状況を調べることで、「Nさんがこれから続けていくために」という本時の課題に対する切実性が高まっていると言えよう。また、5年C組では、漁師のYさんとの出会いのあと、Yさんが6次産業化に取り組む背景に、しらすが減っているという状況があることを知る。そして、市役所水産部の方からしらすが減っていることのみならず、漁師さんも減っており、このことに行政としても取り組んでいることを知る。目に見える雑賀崎漁港の人、もの、ことの背景にある行政の働きを明らかにすることで、学習対象の世界の認識を豊かなものにしている。

さらに、本時の学習課題が自分の生活世界と切り結ぶかたちで設定されている。5年A組では、「直売はただでさえ安いのに、ちょっとのキズで値段を安くすることについて」、C組では、「ぼくならわかしらすをスーパーで売るけど...についてどう思う？」という課題を設定しているが、これらは普段、生産者の顔が見えない食べものを口にしていく自分たちの生活から生まれてくる学習課題と言えよう。学習対象として出会った地域の人に共感するだけでなく、自分との「ズレ」の認識から問いが生まれる学習が成立している。

### (4) 全体考察

ここでは、ここまでの考察を①「児童自身の生活の客体化」、「地域教材の活用」という分析枠に即して、②問題解決、理解、探究という社会科授業原理に即して再整理する。

#### ①-a 児童自身の生活の客体化

児童自身の生活の客体化は、今回分析対象とした3～5年生の全ての学年で単元導入時に行われている。しかしながら、例えば3年生で「おうちの人がよく買い物に行くお店」調べにあたって、校区のスーパーマーケットを地図で表したり、4年生で学校内や地区の消防設備を調べたりする活動を「いねい」に行っていることに比べれば、5年生の「身の回りの水産物調べ」

はあっさりしている。しかし、本時の問いが自分の生活と切り結ぶかたちで生まれているように、導入での活動が探究のエネルギーとなっていることは指摘しておきたい。

#### ②-b 地域教材の活用

5年生では、地域教材（地域の人、もの、こと）とそれを取りまく社会的な状況との往還、学習で出会う地域の人の広がりという2つの特徴が見られた。社会科の授業づくりでは、「狭く深く入って、おのずから広く」ということが言われる。これは、「1つの事象を深く探究することで他の事象にも応用できる認識を獲得させる」という意味で使われることが多いが、そのような認識にいたるまでの探究のプロセスでも、地域教材を深く探究することが、その背景にある広い社会の事象を探究せずにはいられない状態に子どもたちをもっていくのではないか。このような地域教材の「深さ」と「広がり」の関連については、さらに深めていく価値があるものと思われる。

#### ② 社会科授業原理に即して

5年生の学習では、出会った地域の人への共感を通して「なぜ？」という問いを生む「理解」が、人、もの、ことの背景にある社会の状況への「探究」を生み、自分の生活とのズレについて深める「問題解決」の学習へとつながっている。このような学習が成立する背景に、これまで積み上げられてきた学習があることは、本稿で述べてきた3・4年生の学習のようすからも明らかだろう。

### 5. 終わりに

本研究では、近畿小社研での公開授業の学習課題を対象に、それが設定されるまでのプロセスを明らかにしてきた。本時の学習課題の設定までに、単元導入時から「いねい」な指導があること、そして、低一中一高学年と学習が積み上げられてきていることが明らかになった。

本研究の成果をもとに、先生方の現場の実践をどのようにエンパワメントしていくことができるのかを引き続き探していきたい。

#### 【注】

- ① 吉川幸男「歴史授業のための『問い』の設定をめぐる視点の構造—教材研究から発問構成までの教師の仕事を手がかりに—」全国社会科教育学会『社会科研究』第74号、2011、pp.1-10