

社会科の初志をつらぬく会の小学校低学年社会科 授業実践における学習指導方法論

—生活科における学習指導方法論の活用をめざして—

西 裏 慎 司

I はじめに

教育課程審議会答申(1987.12.24)により小学校低学年では社会科・理科が廃止され、新教科として生活科が設置されることになった。そこで、これから低学年の社会認識教育を保障するためには、生活科の「ねらい」⁽¹⁾を尊重しながら社会認識の形成を視野に入れていく必要がある。その場合、次のような課題の解決が重要である。第1の課題は、低学年児童に活動や体験をさせるだけでなく、そうした活動や体験から社会の事実に気付き、児童が主体的に社会認識を形成していく学習指導方法論を明らかにすることである。第2の課題は、生活科の目標である「生活上必要な習慣や技能」を価値的に注入するのではなく、児童が社会認識を形成する中で習慣や技能を獲得していく学習指導方法論を明らかにすることであろう。こうした方向を具体化するために、これまでの小学校低学年社会科における授業実践の成果を生かす必要がある。なかでも、児童の主体性を学習指導の基盤としている「社会科の初志をつらぬく会」(以下初志の会と略)における授業実践から具体的な示唆を得ることができよう。

初志の会は、昭和33年の社会科学学習指導要領の第三次改訂を契機にして結成された民間教育団体であり、設立以来今日まで、昭和22年版・26年版の学習指導要領が示す初期社会科を、理論的・実践的に発展させるための活動を行ってきた。『昭和22年版学習指導要領』には次のように明記されている。「知識・考え方・態度・能力は、もちろん青少年の性格の中に統一されていなくてはならない。」そして、「青少年の生活の問題を適確にとらえて、その解決のための活動を指導して行くことが、社会科の学習指導の眼目でなければならない。」こうした考え方を受け継ぎ、初志の会では社会科を児童の知的な側面と実践的な側面を統合的に形成する教科と捉え、学習者一人ひとりの主体的な問題解決としての経験を重視した学習指導を行っている。その結果、数多くの優れた社会科授業を教師・児童発言を含む詳細な授業記録の形式で発表している。その一方で、それらにみられる学習指導方法論を相互関連的に説明する研究はなされていない。それゆえ教師は、理論的指導者が提示する実践研究を凡例とした

り、個々の考えで独自の問題解決学習を実践していくことに留まっている。従って、従来の授業実践の成果を発展的に活用していくことが難しくなっていると言えよう。

そこで、本小論では今日の時点までの初志の会の低学年社会科授業実践における学習指導方法論を体系的に考察する。次に、数例の実践事例を今後の低学年生活科授業における社会認識教育に対する具体的示唆として説明し、従来の授業実践の成果を発展的に活用する方法を示す。

II 低学年社会科授業実践における学習指導方法論

初志の会が公表した小学校低学年社会科に関する実践記録としては、次に挙げる3つの刊行物に掲載された79事例がある。

(1)『考える子ども』(会機関誌)

1958.10-1987.11(創刊号-176号) 58事例

(2)『考える子ども夏季集会特集号』

1977.6-1987.6(第20回-第30回) 12事例

(3)『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選』

第1集(1974) 4事例, 第2集(1976) 2事例

第3集(1979) 1事例, 第4集(1981) 1事例

第5集(1984) 1事例

これらのうち、機関誌から記録へ加筆転載による重複掲載記録(7件14事例)については各々合わせて1事例扱いとする。また、授業逐語記録を含まない生活的社会科実践記録(5事例)と、問題点指摘用の授業実践記録(3事例)などを授業実践事例としては除外する。さらに、複数単元を含む実践記録(3単元を含むもの1事例・2単元を含むもの2事例)と、2記録で1単元を構成するもの(1事例)を考慮すると、初志の会の低学年社会科授業実践事例数は67事例になる。このように収集した初志の会の低学年社会科授業実践事例の学習指導方法論を、会の問題解決学習に関する理論を踏まえながら、以下のように類型化する。

初志の会において「問題解決学習とは、主体の持っている問題を解決していく中で、その主体の統一を強化し、主体の統一過程としての理解の成立をめざす学習である」と説明されている。その具体的特色として

は次のように指摘されている。「この学習は、教師が教え込むことでなく、つまり注入的な方法を避け、どこまでも、学習の主体者である子ども自身が、現に持っている疑問、矛盾などの問題点を、子ども自身に解決させていく、自主的な、能動的な学習であるという点である。そして、もう一つのだいじな点は、このような学習の過程の中で、子どもが、それまでに経験したことがらや、学んで得た知識などをあれこれ結びつけながら、自分のわからない問題をなんとかわかるように努めようとする態度を育てていくことであり、そして、そうした中で、自分なりに一つのまとまった考え—断片的な知識でなしに—を確立させていくことである。」⁽²⁾

このような問題解決学習では、児童が自身の問題意識（疑問、矛盾などの問題点）で事実直面し、その問題解決を個性的にしているかが重要である。従って、問題解決学習の指導方法論は学習問題設定の方法とそれに続く学習問題解決の方法に区分できる。学習問題設定の方法とは、追究対象としての事実が絞られることで、個々の児童の問題意識が引き出されていく筋道のことである。また、設定された学習問題解決の方法とは、追究対象としての事実が個性的に解釈されることで、個々の児童の知識・経験が再構成されていく筋道のことである。このように、学習問題設定の方法においても学習問題解決の方法においても、追究対象としての事実が重要な役割を担っていることになる。従って、この追究対象としての事実が初志の会の学習指導方法論の類型化の視点になると言える。

初志の会の社会科授業実践では、低学年児童にとっての追究対象として、家庭・学校及び身近な社会（地域）における児童の経験と結びつく社会的な事実が取り上げられている。その内容は、家庭・学校及び身近な社会（地域）において人間が営む生活そのものとしての個人的行為と、家庭・学校及び身近な社会（地域）で人間が営む生活に関連する事柄としての社会的事実を大別できる。従って、初志の会の低学年社会科授業実践における学習指導方法論は次のように類型化できる。第一の類型は、「個人的行為を追究対象とする学習指導方法論」である。この学習指導方法論は、誰の、どのような性質をもつ行為であるか、という観点でとらえることのできる個人的行為を追究対象として学習問題が設定され解決されていくというものである。第二の類型は、「社会的事実を追究対象とする学習指導方法論」である。この学習指導方法論は、どんな事柄の、どのような意味・機能をもつ事実であるか、という観点でとらえることのできる社会的事実を追究対象として学習問題が設定され解決されていくというもの

である。

さらに、個人的行為を追究対象とする学習指導方法論における追究対象としての個人的行為は、自己の行為と他者の行為に二分できる。前者は、自発的行為と規範的行為に分けられる。後者は、家庭における他者の行為と、学校における他者の行為と、地域における他者の行為に分けられる。また、社会的事実を追究対象とする学習指導方法論における追究対象としての社会的事実も、社会環境と社会機能に二分できる。前者は、学校環境と地域環境に分けられる。後者は、販売・流通機能と、通信・運輸機能と、消防機能と、生産機能に分けられる。このような追究対象としての事実から初志の会の学習指導方法論の類型を細分化して設定できる。

以上、追究対象としての事実から学習指導方法論を類型化して各々に該当する授業実践事例数をまとめると表1のようになる。

<表1>

学習指導方法論の類型	追究対象		事例数
個人的行為を追究対象とする学習指導方法論	自己の行為	自発的行為	2
		規範的行為	3
	他者の行為	家庭における他者の行為	12
		学校における他者の行為	3
		地域における他者の行為	9
社会的事実を追究対象とする学習指導方法論	社会環境	学校環境	3
		地域環境	7
	社会機能	販売・流通機能	8
		通信・運輸機能	6
		消防機能	5
		生産機能	9
計			67

Ⅲ 生活科における学習指導方法論の活用

初志の会の学習指導方法論は、小学校低学年での社会認識教育を保障していくために、「はじめに」で述べた第1・第2の課題に応じて、次のように生活科の学習指導に活用できる。

第1に、「生活科の活動参考例」の範囲で児童が自主的に考えて社会認識を形成していくためには、児童の遊びに関連させた学習指導が考えられる。例えば、

「自己の行為を追究対象とする学習指導方法論」に含まれる自発的行為を追究対象とする実践事例「『遊びのくふう』（一年）の展開」⁽³⁾では、「遊びをいろんな角度から追究させてみて、一年生の社会科カリキュラムそのものを考えなおしてみたい」との教師の考えから単元「遊びのくふう」が構成されている。ここでは、次のような5段階の学習がなされている。①近ごろ家に帰ってから、どんな所であそんでいるか話し合い、自分の家を中心にした絵地図をかく。②近ごろの遊びが、ふゆやすみの頃と変わってきているわけを話し合う。③今学校では、どこで、どんな遊びをしているか、ごっこをしながら話し合い、学校の絵地図に記入する。④校内には、もっとおもしろい遊び場はないか探検する。⑤いろいろな遊び道具をもってきて遊ぶ。こうした学習展開から、学校での自分たちの遊びを追究対象として、学習問題「学校の遊びをもっとおもしろくしよう。そのためにはどうしたらいいか」が設定されている。

この学習問題をめぐる追究として、児童は次々にアイデアを発表していくが、それらは教師によって次の5項目にまとめられていく。遊び道具をふやす、休み時間を長くする、遊び場をふやす、友だちをふやす、おもしろい「あそび」をつくる、である。これらの5項目から「いちばんこれを考えていたら遊びが楽しくなるぞというもの」として休み時間を長くすることが選ばれ、そのことを中心に話し合われていく。話し合いの途中での教師の反論（「時間はあるけど教室の中でじっとしている。」「広い学校の中で、君たちの遊んでいるのは、たったこれだけ。」「場所が限られているのは、休み時間が短いからというわけね。長くしたら、ずーといくか?」「休み時間長くしたって、ゲームにもならん。」）に応じる形で、休み時間を長くすることの有効性が主張されていく。こうして、休み時間を長くすることになるが、どこで・どうやって遊ぶかを考えるために、友だちの校内での遊び場所や遊び方の発表を順に聞いていくことになっている。このように本事例は、学校での遊びを追究対象として、自分たちの学校での遊びが楽しくなる必要条件を追究していくものとなっている。

また、「社会環境を追究対象とする学習指導方法論」に含まれる地域環境を追究対象とする実践事例「小一単元 森下公園」⁽⁴⁾では、学校の南を通る道をへだてた場所であって入学以来よく学習した所でもある森下公園が取り上げられ、「こんな森下公園だといいなと、こういう子どものゆめを出しあう中で、公園のもつ社会性や問題になってくるのではないか」という教師の予想から単元「森下公園」が構想されている。まず、「お

もい出し」（次のように説明されている。「新しい単元に入った時にいつもやっています……『森下公園』ということばを手がかりにして自分が何を思い出すか、その思い出したこと、思い出す途中でみつけたこと、ふしぎに思ったことをひとりひとり書きつづっていきます。）」がなされ、その内容から教師は、①森下公園大すき ②絵地図に書いてみよう ③使い方を考えよう、という学習展開計画を図式化している。このように、森下公園を追究対象として、学習問題「みんなが森下公園が大すきだったり、そうでもなかったりなのはどうしてか」が設定されている。

この学習問題をめぐる追究として、教師が、森下公園大すきと板書し「これは森山さんです。森山さんは、すべりだいがすき。ぶらんこもすき。まい日まい日森下こうえんで遊ぶのだそうです。だから大好きなんだって」と紹介したことに対して、児童は森下公園が好きな理由を公園の物や事実を挙げる形で発表している。（例えば、木・水のみ場・トイレ・ベンチ・ごみばこ・でんわボックス・出入り口5こ・時計・街灯・噴水・おじさんたちがきれいにしてくれる・お便所のところに男の矢印と女の矢印がある、など。）そして、それぞれの事実については「水のみ場が小さい子のめるように、小さくしてある」や、お便所のところに男の矢印と女の矢印が「ある?ないよ。ないよ」というように確かめたりする。また、「木がたくさんはえて、風が来るから気持ちがいい」という意見に対して、「木がないほうがソフトができる」との反対意見を出したりしていく。最後に、「木をきりたい」、「ベンチをなくしたい」、「噴水をなくしたい」という意見をめぐって、水・ベンチ・噴水がそれぞれ必要か、必要でないか討議されていく。またこの過程では、自分たちでなく広く公園利用者の立場を考慮した発言もでてきている。（例えば、ベンチについての討議では「おじいさんや、おばあさんがくたびれた時すわるころがなくなる。」）このように本事例は、地域の公園を追究対象として、近所の遊び場の施設と自分たちの遊びとの関係を追究していくものとなっている。

これらのうち前者の事例にみられる方法論的特質は、自分自身の遊びを楽しくしていく条件を次々に発表していく児童が、それまでの生活でそうした条件を求めなかったことを指摘されることで、自身の遊びにも社会的条件が介在するという意識に基づいて社会認識を形成していくという点にある。後者の事例にみられる方法論的特質は、遊びの都合から理想の公園像を明確にして、現実の公園と対比していくことで、社会環境と遊びとの関係の主体的自覚に基づいて社会認識を形

成していくという点にある。これらの方法論的特質としての社会認識の形成は、単に集団的に遊びを試みさせる目的の「新しい遊びをしよう」や「公園へ行こう」⁽⁵⁾という学習指導では保障されないものである。

第2に、生活科の目標である「生活上必要な習慣や技能」を固定化・画一化しないで社会認識を形成していくためには、児童に必要な習慣であろうと注入しない学習指導が必要である。例えば、「自己の行為を追究対象とする学習指導方法論」に含まれる規範的行為を追究対象とする実践事例「一年生にとっての社会科学学習とは一単元学校までのみち」⁽⁶⁾では、「家と学校は点と点の結びつきであって、学校の外には子どもたちの共通の空間がない。しかし、学校、家庭の外に学習の場を構成したい」と「通学路を安全という点から意図的にみせて、物や人、また、ようすを注意深く見させていきたい」という二つの意図から、単元「学校までのみちを調べよう」が構想されている。単元の流れは第1時に、「『学校までのみち』のあぶないところの意識を持たせないで、ただ学校までの道を駅まで歩くことだけで、学習にはいる」。第2・3時に、簡単な地図をもって「駅まで行こう」という働きかけによって、児童は地図に「自分にとって意味のあるもの」を書き加えていく。第4時に、「いよいよ『あぶないところ』の刺激を入れて駅まで行こう」となっている。このように順次深まる「駅まで行こう」の活動を前提として、共通の空間ができあがる。また、通学路を安全という点から意図的にみていく準備もなされていく。そして、あぶないところとしてされた横断歩道も信号もない関さん（クラス児童）のうちの前の道をめぐって、第5・6時の次のような論争が起こる。

〈〈〉内児童名〉〈大すけ〉「横断歩道がないと渡っちゃいけないんだよ」〈ゆうすけ〉「（関さんが）おうちに帰るためには渡らなくちゃいけないよ」〈さとし〉「ずっと横断歩道がなかったらどうする」〈ゆうすけ〉「ずっとそこにくらすか、家へ帰れないよ」というものである。その論争をうけて出てきた問題意識をもとに、横断歩道や信号のある所で横断するという規範的行為を追究対象として、学習問題「横断歩道や信号のある所でないと渡ってはいけないか」が設定されている。

この学習問題をめぐっての追究として、自分たちが「横断歩道がなくて渡った」経験を発表していく。そして「横断歩道じゃないところを渡らないとこまる」という30名の児童を中心にして、「大ちゃんの問題」（関さんに対して、「横断歩道がないと渡っちゃいけないんだよ」といったこと）が具体的に討議されてい

く。（「大ちゃんのは間違っているとは言えないな。でも困るな。」「たとえば、おかあさんにたのまれたおつかいのときなんか。」「とくにあぶないところだけ横断歩道を作っているのじゃないかな。」「大船のところで、あぶないところがあるのに横断歩道がないよ。」）ここで横断歩道の問題は一旦打ち切れ、次に「大人の人が、赤なのに渡った」と「なんでしんごうがないといけないのかな。みんなはこまらないのに」という〈しげはら〉と〈きうち〉の「学習メモ」（児童の書いたわかったこと、気に入ったことをまとめたもの）が提示される。そこで、「赤でも通る人があるから、信号があってもなくても同じだ」という解釈に対して「でもぼくたちはそうは思わない」ことの原因（「信号がなければ死んでるよ。」「車にパーンとぶつかるよ。」「信号があるためにだんだん直ってくるんでしょ。」）が発表される結果になっている。このように本事例は、道路の横断を追究対象として、自分たちに関わる交通規範の意味を追究していくものとなっている。

この事例にみられる方法論的特質は、児童がどうしても交通規範に反してしまう場面を発表して、自身の交通安全というものを主体的に問い正していくことによって、事態に即した交通規範の意味に基づいて社会認識を形成していくという点にある。このような方法論的特質としての社会認識の形成は、単に交通規範に従わせる目的の「学校の行き帰りに気をつけよう」⁽⁷⁾という学習指導では保障されないものであろう。

さらに、低学年での社会認識教育を保障していく観点からは、社会科の初志をつらぬく会の学習指導方法論を、予定されている「生活科」に即して活用するだけではなく、低学年社会科の成果として、他者の行為を追究対象とする学習指導方法論や社会機能を追究対象とする学習指導方法論からも有益な具体的示唆を得て積極的に生かしていくことが必要である。

IV おわりに

本小論では、初志の会がこれまでに発表した低学年社会科授業実践事例を考察し、そこにみられる学習指導方法論を追究対象から類型化した。このように初志の会の学習指導方法論を相互関連的に位置付けることによって、小学校低学年の教育課程の改革によって生じる社会認識教育に関する課題に応える具体的な示唆が得られ、従来の授業成果の発展的活用が可能になると言えよう。なお、本小論で例示した以外にも具体的な示唆となる学習指導方法論がみられるが詳しくは他の拙稿に譲りたい。⁽⁸⁾

今後は実際に、生活科においてこうした研究成果を

生かした授業を展開し、検証していくことが必要である。さらに、低学年に続く中学年・高学年社会科においても、主体的な学習を行っていくための具体的な示唆を得る目的で、初志の会の小学校社会科授業実践事例を研究していくことが課題であろう。

指導教官 中村 哲

<注>

- (1) 生活科の「ねらい」では、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な自然や社会とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」とされている。
- (2) 社会科の初志をつらぬく会『問題解決学習の展開』明治図書、1970、p. 52.
- (3) 『考える子ども』No.88、1973. 3、pp. 20-28.

(本事例は当時福岡教育大学附属小倉小学校の有田和正氏によって実践されたものである。)

- (4) 『考える子ども 夏季集会特集号』1980. 6、pp. 3-22. 及び、『社会科の初志をつらぬく会の授業記録選 第4集』明治図書、1984、pp. 9-40. (本事例は当時静岡県森下小学校の石野明子氏によって実践されたものである。)
- (5) 文部省「生活科の活動参考例」1988. 4. 12、参照。(『内外教育』1988年4月19日号掲載)
- (6) 『考える子ども』No.107、1976. 5、pp. 11-25. (本事例は当時横浜国立大学附属鎌倉小学校の峰勉氏によって実践されたものである。)
- (7) 文部省「生活科の活動参考例」1988. 4. 12、参照.
- (8) 拙稿『民間教育団体の小学校低学年社会科授業実践における学習指導方法論-社会科の初志をつらぬく会の場合-』兵庫教育大学大学院修士論文、1988. 3.