

子どもたちの社会科学学習観形成のために教師は何ができるか — ある中学校教師とその卒業生の事例からの探索的研究 —

What is the Role of Teacher Fostering Learners' Beliefs on the Learning Social Studies?:
The Case Study of a Teacher and the Former Students at a Junior High School

南浦 涼介 (Ryosuke MINAMIURA)

柴田 康弘 (Yasuhiro SHIBATA)

Abstract

This case study focuses on “Learners’ Beliefs” when students learn social studies. Few researchers have examined the “meaning of learning” including beliefs (Evans, 1989, 1990; Murai, 1996; Sanaga, 2012). Thus, we have no clear picture of the relationship between teaching and the process of building learners’ beliefs. This article, therefore, addresses three questions: (1) What beliefs about social studies did students develop during a school year? (2) How did teaching affect the students’ beliefs? (3) How should teachers implement lessons and curriculum to effectively foster learners’ beliefs? Authors analyzed data from the following sources: (a) quantitative analysis of questionnaires administered to students in a class from April to March of the following year (c.f. Minamiura, et al., 2011), (b) qualitative analysis of interviews with the teacher about his teaching, and (c) a group interview with five students after graduation.

Findings from the group interview suggest that one element of students’ belief formation is the routine activities during which the teacher expressed the meaning of his beliefs on social studies education. A second element is the teacher’s restating the purposes of learning social studies. The third is changing school circumstances.

From this case, we can infer that to build learners’ beliefs effectively, teachers must provide certain elements in the class. First, the teacher focused on his beliefs on the purpose of social studies at not only the unit or lesson level but also the overall importance of social studies’ to routine activities or interactions. The teacher structured such lessons at the curriculum level both inductively and deductively. Further, the teacher related social studies to the school reformation as a central concept. It is important to relate the learning of meaning from the subject level to the school level. Results of this case study suggest that social studies research must focus not only on the unit level but also on related curriculum level and practical level issues.

Keywords: Learners’ beliefs about social studies, Task and reinforcement, Perspective of curriculum, Constructing school curriculum, Deductive purpose of social studies

本研究は、生徒が社会科を学習する際の「学習観」に焦点を当てた研究である。現時点でこの「学習する意味」に着目した研究は多くない (Evans, 1989, 1990; 村井, 1996; 佐長, 2012)。しかし、「学習観」の形成と教師が行う実践には大きな関係があり、実践が生徒の「学習観」に与える影響は大きいと考えられる。本研究では、(1) 生徒は、1年間の社会科学学習を通してどのような社会科学学習観を身につけたか、(2) 生徒が身につけた「社会科学学習観」には、教師のどのような影響があったか、(3) 教師は社会科の目的や教育意図を、社会科指導においてどのように込めていく必要があるか、という点について探索的に考察していくことを目的とする。

本研究は、いくつかのデータを取り扱っている。1つは、南浦ら (2011) を基にした4月～3月の1年間におこなった質問紙による量的データである。2つめに、授業実施者である柴田に対するインタビュー、3つめに、授業を受けていた5人の抽出生徒の卒業後のインタビューという質的データである。インタビュー中、生徒たちは、自らの「社会科学学習観」に強く影響を与えたこととして、第1に「日常的継続的な学習活動」第2に、教師が行った社会科学学習の意味についてのさまざまな言葉かけ、第3に学校環境の変化を指摘した。

この事例からは、教師が学習者の「社会科学学習観」を変容させるためにはいくつかの要素が必要であることが推察される。第1に、教師は社会科学学習の目的を単元レベルのみならず、日常的な学習活動やことばのレベルにおいても学習の目的を入れ込んでいく必要があるということである。第2に、教師は、こうした実践を柔軟に展開していくと同時に、演繹的に自身の教育目標からカリキュラムのレベルでコントロールしていく必要がある。第3に、教師が学校改革の中心的存在となり、学校で支持される「学習観」と教科で支持されるそれを関連づけていくことも重要である。この事例研究の結果から、筆者らは、社会科実践研究は単元レベルのみではなく、さらに具体的な実践レベルとカリキュラム・レベルを関連づけたものにしていく必要性を示した。

キーワード: 社会科学学習観, 学習活動と言葉かけ, カリキュラムの視座, 学校環境構築, 演繹的な教育目標

1. 問題意識と目的

社会科を実践していく中で、「何のために教えるのか」という教師の教育観が重要な要素であることは言を俟たない。ところが、実際の授業の場において、これらの教師の教育観によって構築された授業実践を通して、その観点が子どもたちに伝わっているのかというそれは不確かである。多くの場合子どもたちにはその観点が伝わらない。大学教育の場で、学生たちに小中高で受けた社会科授業のイメージを聞いても、その多くは、「暗記」であったり、「社会科見学の思い出」であったりにとどまることが多い。ともすると教師の授業観にもとづいて社会科の授業を実施しても、子どもたちに「知識」の内容は伝わるが、その社会科学学習の「意味」は伝わっていないことの方が多し (Evans, 1990)。

このような子どもたち・教師の双方が誰でも持っている「学習／教授についての目的、意味、内容、方法やその効果などに関して、授業の受け手側が自覚的／無自覚的に持つ信念や信条、確信」の、特に学習者の側の信念を、ここでは「学習観」(learners' beliefs) と呼ぶ。

社会科の「学習観」とは、つまりは、「何のために社会を学習するのか」という子ども自身の目的観である。これはひいては、自身が「社会」とどのように関わっていくのか、の「観」にもつながる。これまで、社会科教育学では、教育の目的・内容・方法を総合的に捉えて教育のありようを捉えようとしてきたが、その反面、子どもに対しては獲得した知識、変化した見方や考え方といった「獲得した学びの内容」への着目が中心で、「獲得した学びの目的」については十分であったとは言えない (南浦ら, 2011)。

知識基盤社会・グローバル社会といわれる昨今、社会科の学習には単に「知識の形成」を越えて、思考力や判断力、市民性、社会参加力——といった、いわば「見えない能力の形成」という観点が必要とされている。そうした中で、子どもたちの「学習観」をいかに形成させていくかを研究対象とすることは、「知識のありよう」のみに終始せず、子どもたちが学習を通して「社会科学習

の意味」をどこまで体得できるかを考える上で、重要な観点である。

こうした「学習観」について、これまでの社会科教育研究では、南浦ら (2011) を除いて日本では管見の限り見られないが、近しい研究はいくつか見出すことができる。例えば、村井 (1996) は、安井俊夫や本多公栄らの社会科実践を取り上げ、その授業を受けた子どもたちが成人したのち、その学習が本人たちにとってどのような意味を持っていたかをインタビューを通して明らかにしようとしている。また、近年では佐長 (2012) が、附属学校で学んだ経験を持つ大学生に焦点を当て、附属小中学校で学んだ社会科の学習を振り返らせ、その意味を探っている。こうした研究は、「何を学んだか」という観点での単元や授業における社会的事象に関する知識や見方・考え方を問うものではなく、子どもたちにとっての「学習の意味」を探る点で、1つの「達成カリキュラム」¹⁾の研究である。

しかし、子どもたちにとっての社会科学習の意味・学習観は、おそらく、子どもたちのみで形成されるわけではない。子どもたちの「学習観」の形成には、教師の学習指導の影響があると考えられる。先に挙げた研究は、子どもたちが社会科学習をどのように意味づけたか、学習観を有したか、についての静的な研究ではあるが、そこにどのような教師の影響があったかという動的な部分は見出すことができない。Evans (1989, 1990) は、かつて異なる歴史観・授業観を持つ歴史教師の授業を受けたそれぞれの子どもたちが、教師の影響を受けて同じような歴史や社会についての信念を持ちうるかどうかを探っている。こうした研究は、教師の「授業観」と、子どもたちの学習に対する「学習観」の一致／不一致を探るという点で、動的な研究の範疇であろう (ただし、Evans の研究では一致／不一致が何によって起きるのかについての考察は少ない)。

民主社会に関与していく姿勢をつけていくためには、社会科の授業がこうした見えにくい「能力の体得」のためにあることを子どもたち自身が納得することが重要である。そして、そのための教師の働きかけのありようを検討する必要がある。

そこで、本小論では、(1) 子どもたちは、1年間の社会科学学習を通してどのような社会科学学習観を身につけたか、(2) 子どもたちが身につけた「社会科学学習観」には、教師の指導とどのような関係があったか、(3) 教師は子どもたちの学習観形成を促すために、社会科学実践でどのような観点を有しておく必要があるか、という3つの目的について事例から仮説を生成していく探索的検討を進めていきたい。

2. 研究方法

(1) 執筆者らの立場と背景

まず、本研究における両執筆者の関係を述べておく。本研究は執筆者2名による共同研究という形をとっている。この共同研究は、南浦が調査・分析を担っており、柴田が実践者の立場で当時の勤務校での実践を担う。

本研究を推進するにあたって南浦が柴田を実践事例に選んだのは2つの理由がある。第1は、柴田の当時の職場環境である。この中学校は地方都市の典型的な中学校の1つである。学区の環境から、経済的課題を抱えた家庭もあり、その意味で子どもたちの教育にとって学校が期待される役割は大きい。また、当該中学校は柴田が赴任したころから、次第に落ち着きを見せはじめたという経緯を持っている。この学校に通う子どもたちは、常に先駆的な教育を受けることが当たり前となるような学校とは異なり、日本における典型的な教育を受けてきた経験が多く、「学習観」の分析としてこうした環境は重要であった。

第2に、柴田の社会科学教育に対する専門性である。柴田は、公立中学校の社会科学教師であり、教員歴13年である。また、その間、長期派遣内地留学として、国立（大学法人）大学で、社会科学教育の修士号を取得し、社会科学関連の学会で研究発表・学会誌掲載経験を持つなどの高度な専門的トレーニングを受けている。

このように、公立中学校という職場環境、また高度なトレーニングを受けた柴田の専門性という条件が、もともと「勉強」一般に対して意欲が高いわけではない子どもたちの「学習観」の変化を見る研究として適した実践者であったからである。

本研究では中学3年生の子どもたちに焦点を当てる。中学3年生という時期は、1) 社会科の総まとめの時期であり、子どもたちの義務教育期間での社会科の「学習観」の「結果」を見ることができ、2) また、「高校受験」があるために、教師の授業意図にかかわらず、否応なく世間一般で言われるような「テストのための勉強」をせざるを得ない状況があり、だからこそ教師の影響の有無を如実に見出すことができる、と考えられる。

(2) データの収集と分析の方法

データの収集と分析にあたっては、複数のデータを集積し、複数の分析方法を行っている。収集したデータは、①2010年代の某年度4月～3月の1年にかけて、計4回にわたる柴田に対するインタビュー、②同年度10月に実施した参与観察、③同年度4月～同年度3月にかけて計5回にわたって行った子どもたちの「学習観」を探るための質問紙、④同年度3月の卒業後におこなった5人の子どもたちへのグループインタビューである。

①によって、柴田の社会科についての授業観を確定し、②参与観察によって具体的にどのようにして授業を実施しているのかを探った。したがって、①と②は、柴田の社会科授業観の確定と、その具体的実践を探るためであった。

また、③と④は、子どもたちの実際の学習観の変化とその要因、教師の影響の有無とその具体を明らかにするためのものであった。③については、南浦ら（前掲）で用いた「学習観」確定の質問紙を援用している。この質問紙の尺度は、「教養的知識の獲得」「概念的知識の獲得」「自己の意見の構築」「多様な価値の理解」「社会参加・行動能力の育成」「学習方法の獲得」の6つからなっている。これらをもとに、子どもたちが短時間で負担なく回答可能なように、順位法による質問紙を作成し、同時に6つの尺度を子どもたちにも理解可能なように、言葉を書き換えて実施した（末尾資料参照）。なお、本研究では1年間の変化を見るために、実施した内の最初の4月と最後の3月の比較を行っている。④は、3月の質問紙を取り、子どもたちが卒業したのちに、男子2人・女子3人を抽出し、質問紙の結果についてのフォロー

アップ、柴田の授業について記憶に残っていること、「学習観」の変化への教師の影響、影響した内容、3年間での変化、について男女別のグループで聞き取りを行った²⁾。

収集したデータは以下のように取り扱った。①②④については質的データであり、③は量的データである。質的データについては、内容分析の手法を用いて、いくつかのカテゴリーを形成し、そのカテゴリーを執筆者2人によって検討し、その後考察を行った。量的データは、本研究の目的に照らし合わせ、大まかなクラスの変容傾向を探るのみで十分と判断したため、記述統計データとして扱った。その際、分析にあたっては、順位を付けたものに対して、1位=6点、2位=5点、3位=4点、4位以下=0点で計算し、31人の尺度ごとの合計点を計算し、比較した。

3. 結果

(1) 授業観

まず、柴田の授業観についてまとめておきたい。柴田は、自らの社会科観について、

A：だいたい僕は授業開き、「社会科っていうのはね…」っていう話から入るんですよ。知る、わかる、生きる、つくるといふところから、あの、みんながたぶん思っているのは「知る」だよな…っというところから話をしてしまうので。
(4/3：以下、調査実施日は左のように明記。なお、「語り」を明記する際は、紙幅の都合上、柴田をAと記す)

と述べる。柴田は、小原(2009)などによって示される社会科学学習目標の構造の概念を述べ、単なる知識獲得にとどまらず、思考力や判断力の形成にまで踏み込んで授業をしたいということを述べていた。また、

A：構築主義、構成主義的な、社会をどうつくるかとか、子どもたちが解って、じゃあどうするかってところなんです。子どもたちにはいつも話しているんですけど、議論討論というのは、誰かと話をして、何かをつくる。自分の頭のなかだけで完結せずに、グループならグループ、班なら班、というように、自分ではない誰かと、こうだよな、そうだよな、っていう。それでいこう、というところまでやっぱり社会科教育が引っ張る。(4/3)

と語り、子どもたち同士が意見を出し合い、その中で社会を考え、構築していくという社会科授業観(例えば、池野, 2006)に強くひきつけられていることを語っている。

こうした柴田の教育観は、教職2年目に岩田一彦の社会科教育理論(例えば、岩田, 1991)に出会ったことやそれに関連する研究会での人脈の確立、さらに教職8年・9年目のころに在籍した大学院において、柴田の指導教官が社会構成主義的な授業観の支持者であり、その関係の文献を読みこんだこと、などが大きくかかわっており、自身も議論を基にした授業実践によって修士論文を執筆するなどを行い、近年の社会科教育の事情に精通し、かつ実践経験を有した教員であるといえる。

(2) 子どもたちの「学習観」変化の全体的傾向

次に、質問紙から子どもたちの全体的な「学習観」の変化について概観する。以下が、3月~4月の1年間にかけての子どもたちの社会科学学習の「学習観」の変化である。ここから、以下のことを読み取ることができる(図1)。

- ①4月の時点では、「学習方法」以外については軒並み同程度の割合で肯定感を持っていた。
- ②年度終了の3月の時点で、年度開始の4月と比較した際に、「自己の意見の構築」が突出して肯定度が高くなっている。(強い有意差(両側二項検定)： $p=0.0003$ ($p<.01$))
- ③「教養的知識」「多様な価値観」については漸減しているものの、それほど大きな差は見られない。
- ④「概念獲得」「学習方法」については年度が進むにつれ緩やかに支持が下降する³⁾。

これらの特徴から、柴田のこのクラスの子どもたちは、1年をかけて、社会に対する「自己の意見の構築」という観点が強く上昇し、それにもなって他の観点が漸減していくという結果が出た。これは、柴田が重要視している「社会構成主義の観点から、自己の意見を出し合わせたい」「それを持って議論を行わせ、社会を考えていくという点を重要視したい」という意味で、社会科授業の「学習観」と概ねの一致を見てとることができる。

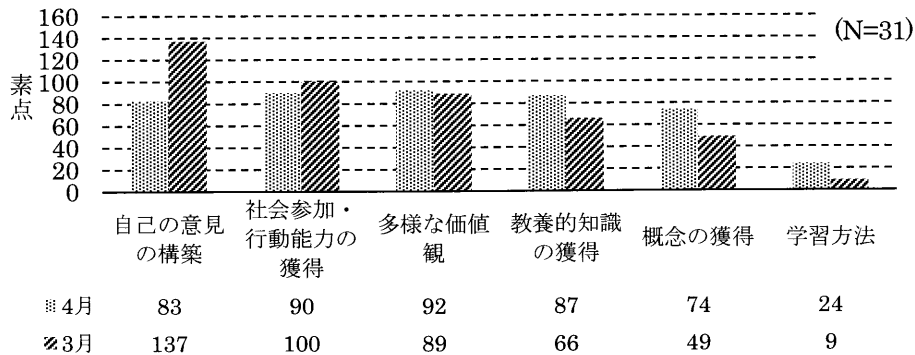


図1 子どもたちの「学習観」の変化の全体的傾向

(3) 「学習観」の変化に対する教師の影響

次に、子どもたちがこのような「学習観」を形成するに至ったその背景、教師の影響について検討する。ここでは、子どもたち5名に対して行ったグループインタビューからそれを検討する。

多くの子どもたちが、基本的に「(社会的問題に対して) 自己の意見の構築」という点について1年間をかけて肯定的に捉えていく、というのが全体的な傾向である。柴田との協議の結果、①男子と女子それぞれから、そうした変化が典型的に現れている子ども、②その中でも、南浦とそれほど関係が作れていなくても物怖じせずインタビューに答えることができる子ども、という観点で抽出をし、結果、男子生徒2名(B・C)、女子生徒3名(D・E・F)の計5名を選んだ。

グループインタビューの中で、B～Eの4人の子どもたちは、「意見」重視に傾いていったことを認めた。また、Fは年間を通して「学習観」に変化がなかった子どもであるが、これについては、「何決めるにしても、最後は自分が決定することで自分の意見もっておかないと、というのがあった」「家族がみんな何見たとかも言い合う」(F, 3/21)と述べ、もともと柴田の述べる授業観と自身の「学習観」がそれほど変わらなかったということであった。5人の子どもたちは概して社会科学学習に対しての「学習観」の変化があり、そこには教師の影響があった(あるいは教師と概ね一致していた)ということであった。

また3月の受験を終えた直後のこの時点で、「高校受験は、社会科の授業の受け方や質問紙調査に

影響したか」という問いに対しては、「受験で大事なことと学校の勉強で大事なことは違う」(C, 3/21)「やっぱ意見とか、因果関係? そういうのを知ってたら、知識とかにつながるんじゃないかなっち。意見もっちゃったら」(B, 3/21)と述べるなど、受験と学習を分けて考える姿勢や、授業で得た社会科で大切だと考える事柄が結果的に受験にも活かせることができるなどの考え方を持っていることが示された。さらに、「受験では知識とか勉強とかせないかんっちゃうことやと思うけど、実際社会に出たら、織田信長とか知らん。意見力やろう、みたいな」(C, 3/21)をはじめとし、今後もこうした「学習観」は重要であるという意見も見られた。これをふまえ、以下ではこの5人の子どもたちが、教師のどのような部分に影響を受けたのかを、グループインタビューから検討する。

① 教師の意図を込めた継続的学習活動

グループインタビューで子どもたちがまず柴田の社会科授業での印象に挙げたことは、表題の通り、「学習活動にこめられた教師の意図・継続性・柔軟性」という観点である。これは以下のものであった。(なお、「R」は会話者記号で南浦を示す)

B: 授業するときさ、授業する場合に、社会の。新聞出してきた、社会のこととか。社会のことに関していろいろ興味が湧いたりして。

(中略)

R: 僕はあのあと、ビデオの記録でずーっと何喋ったか記録してたけど、授業の前に15分位新聞の時間で先生やってたね。(笑)

B・C：(笑)
 R：でも、その実、その長かったかもしれないけど、あれは無駄？
 B：いや、でも「授業に行くぞ」みたいな。
 C：テンションあがるよね。
 B：あー。ポテンシャルが(笑)
 R：ポテンシャルか！(笑) カウンター (筆者注：Bの特有の言葉で、相手の主張に対して意見を出すこと)するぞ！ っていう。
 B：そうっすね。今日はいけるぜっちゅう。

このように、子どもたちの多くがまず挙げることに、授業前に柴田が新聞記事を用いて、それによって最新の社会問題が紹介され、それについて意見を求められる活動がほぼ毎日にわたって行われていたことの印象を述べている。また、その中で「意見を言うこと」の意欲が高まっていく感覚について述べている。また、

R：あのときはずっと家政婦のミタ [テレビドラマ] の話をしつつ、新聞で30代はいかに彼女がいなかというのを。
 D・E・F：あったあった！ した！
 F：結婚とか。
 R：結婚おまえらはしたいの？ とか言って。
 D：それで、やっばうちらもそういうことに興味持ってる。
 E：興味持ち出すよね、そういうことにね。
 D：やき、意見をいっぱい言って、大事かなって。
 E：あ、したいかも、とかさ。
 R：そういうのは、あのときだけ、ちょっと、あのときは大学の人が来るけん特別とかそういうのではない。
 E：もう、毎回よね。
 D：毎回ですね。
 F：[うなづく]

(中略)

E：いつも20分つぶすよね、最初ね。
 D：あ、いかん、みたいな。みんなのせいにしてね。
 R：なるほどね。あれが大きい。
 E：はい。
 R：授業の中身、中身というか、内容というよりも。
 E：私は、その豆知識の方が、とかのほうにけっこう役に立っていると思います。
 R：豆知識というと、その、最初の部分のやつのことね。
 E：ま、多いよね、けっこう。
 D：で、面白おかしく話してくれるけん、
 E：それで興味を持って、ずっと覚えるっていうか。

(3/21)

とも述べている。子どもたちの語りの中にも登場する「結婚の話」という「豆知識」は、南浦が参与観察をした当年12月の授業である(表1)。

表1 参与観察での授業開始後の活動の展開

活動の内容・教師の問いかけ・指示	内容
①以前の授業で学習した人口減少についての振り返り	既習事項の確認
②結婚をしたいかどうか	子どもたちの意識の確認
③「30代の未婚の男女の結婚希望が減少」の記事の読解	記事の理解
④なぜ、結婚希望が減ってきているのか	背景の読解と推測
⑤この問題が進むとどうなると思うか	子どもたち自身の判断
⑥教科書を開いて授業の続きを進めていく	

(南浦の参与観察と柴田の振り返りをもとに再構成)

このように、この新聞記事を用いた活動は、「未婚の男女の中で恋人がいない者の数が増加している。しかも結婚を希望していない」という事実を把握し、「なぜ結婚しないのか」という観点から、「不景気の影響」「子育てにお金がかかるため結婚に躊躇すること」というような背景を探り、そして最後にこうしたことが影響をもたらしていく「少子化」「高齢化」の社会の問題について意見を出し合わせていく、という流れになっている。

こうした展開は、子どもたちの語りの上では「豆知識」という言葉で表されているものの、単なる「脱線話」ではない。短い時間ではあるが、柴田が授業観としてあげていた「社会に生きる」ということや、「社会形成の観点」、「議論を通して社会のありようを考える観点」が盛り込まれ、子どもたちの語る「意見を言わざるを得ない状況」が作られているところが特徴的である。

実際、グループインタビュー後の柴田は、

A：一般的な教科書の内容を押さえることよりも、短時間ですが重視してやっていました。現実と繋がっているということを実感させたくて、学習の有用性とか意義とかをとらえさせたい。(次年度7/26)

という観点で子どもたちにやっていたと述べている。新聞を用いた理由は、「新聞がその現実社会

を捉えたものが詰まってるんで、それを持ち込むのを自分に課していた」（柴田、次年度7/26）と述べていた。また、その取扱い方は、

A：社会科だったら新聞がその現実社会を捉えたものが詰まってるんで、それを持ち込むのを自分に課してた。もちろん、それだけで一時間終わることもたまにはあったけれど、それだけじゃ終われないので、まあ10分か15分で切って、よし、じゃあこの話題はここまでにして、今日の勉強に行きましようって。（次年度7/26）

とあるように、直接教科書の流れの中に位置づけることもあれば、独立のトピックとして扱うこともあったようで、柔軟性を持たせて継続的に実行していたといえる。

こうした点から、子どもたちが口を揃えて印象的であったと述べるこの学習活動は、a) ほぼ毎回にわたって継続されていた、という「継続性」、b) 10分～20分、新聞を活用し、授業の大筋と関連づけることもあれば、独立したトピックでもあった。また、時には以前授業でやったことを想起させる形で取り込む、という、「柔軟性」を持った構成をとっていたこと、c) 活動の中に、教師が重視する「社会科学学習の意味」を入れ込む、という「目的内包性」、という特徴を持っていたといえる。このように、教師が重視する目的が典型的に込められた学習活動を、柔軟に授業実践の中に入れ込み、継続的に実施されていたことで、たとえ授業の中に完全に構造化されていなくても、子どもたちの中に教師の言う「社会科学学習で重要であること」が、具体的な形を伴って次第に納得できるようになったことが窺える。

② 目的に直結した教師の言葉がけ

次に、南浦が、教師の印象に残っている言葉について聞くと、子どもたちが述べたことは、総じて、「社会科を学ぶ目的に対する教師の子どもたちへの語り・言葉がけ」であった。子どもたちの多くは、こうした自分たちの発言に対する教師の言葉がけによって、社会科学学習の意味を理解し、また納得できるようになったことを述べる。

ここでは大きく2つの種類のものが見受けられた。1つは、「明示的な言葉がけ」とでもいうべきものである。

F：因果関係はめっちゃ言いよった。

E：1年のころ、

D：うちら入学のころ。

E：そう、1年の最初に大事なのはこれ、みたいなのがあったき、ずっとこれがついてきよったよね。

G：おんなじこと何回も言う。

E：そうそう。

R：例えば例えば？

F：最初、何か話しよったら、で、進みよったのに戻って、ぱっともどって、そこで入れてくる。みたいな。

E：つながるよね、的な。

D・E・F [うなづく]

(中略)

E：やっぱ勉強の中での民主主義？（笑）

R：勉強の中での民主主義。キーワードがピンときたということ？ 何で？ この言葉の何が良かったの？

E：（笑）あれですよ。なんやろ。なんか、（うん）その、先生が、言い合うのは大事、民主主義なんだからって。そのときに、自分の意見をちゃんと言っとかんとだめだみたいな。

このように、教師が自ら明確に「社会科の勉強で大切なのはこれ」と学習の意味を話し、ときにその一部を「因果関係」「民主主義」などのキーワードとして示すものである⁴⁾。これは参与観察中にも、「みんなが見た事実に対して、どう思うかっていう価値観は自由ですからね」と述べるシーンも見受けられ、こうした社会科学学習の意味に関する明示的な言葉がけが繰り返されていた。また、

C：まあ、授業でときどき考えたこと出んですけど、それで、あの、（南浦注：柴田先生が）「ああ、なるほど」とかあったけん、やっぱ大事やなど。納得してくれることとか、自分も納得できたり。それで、大事やなど。

R：なるほど！ B君も同じ？

B：まあ、ほとんど同じなんですけど、先生の話聞きよって、考えたりはしてたと思うんですけど、先生に「意見持つことは大事」みたいなことを言われるまでは、たぶん、自分の思ってることを、まとめてなかったかな、みたいな。

(中略)

R：なんかこう、意見をバシッと言った時、先生はどんな感じ？ 納得してくれる？

D：間違いとは絶対言わんよね。

E：うん。けっこうなぜ系じゃない？

D：「なぜそう思った？ そこが大事！ そこまでつきとめて！」[口真似]

D・E・F：そうそうそう。

(3/21)

と語るように、今一つは、「暗示的な言葉がけ」とでもいうべきものである。これは先の明示的な意味を子どもたちに語りかけるのとは異なる性質のものである。これは、子どものインタビューにもあるように、子どもの発言に対して実際に「なぜ」と問い返すことで、「理由や背景を踏まえることの重要性」を子どもたちに含ませている。また、意見を述べた時に対する「なるほど」という肯定が、子どもたちにとっては暗にそうした行為の重要性を感じ取らせるものとなっている。このような暗示的な言葉がけもまた、明示的なそれとの組み合わせで行われることで、子どもたちの学習の意味に対する「納得」につながっているのだといえる。

③ 学校環境の変化

もう一つ、子どもたちが揃って同意していたのは、「学校の雰囲気の変化」であった。

B: 1年、2年、3年、っていくたびにどんどん良くなっていくんですよ。(筆者注：当時)3年生が一番悪かったんですよ、1年生のころ。で、卒業して、俺たち2年ですよ、もうすごい悪かったんですよ、一番上が。でも少し良くなったんですよ。

R: その、雰囲気が変わったというのは、いつくらいなの?

C: 卒業して、新学期が始まる。

R: あ、2年とかの。

B: 2年とか、3年とかの。で、3年は大きく変わった感じですね。

D: ヤンキー以外はですね、1、2年もそんなに気持ちは変わらなかったんですよ。僕とか。ヤンキーじゃない人はね。でも、3年になって、生徒会とかに同年代の人が入ったら、なんか、けっこう頑張るんですよ、今年の、俺らの年代の生徒会が。がんばりました。

R: あ、そう! あ、あそこにはってあった、「○中維新」(南浦注：生徒会発行の新聞の題名)みたいなやつとか。

C: そうそう、あんなんで、生徒みんなに呼びかけるようになって、俺もまあ、その規則が緩かったところも、ちゃんと今おススメたいな。3年生になって、意識みたいなのが、高まったと。

(中略)

R: そんな中1中2のときは、学校は違ったん?

F: ぜんぜんちがう。

E: 先生のやり方は同じだったかもしれないけれど。

F: それをまず聞いてない。

E: そう。

D: 寝ちよった。

F: 荒れとったけん。

E: で、うちらも先輩から影響受けて。

D・E・F: うん。

F: 流されとった部分もある。

E: かっこいいって思っとう人がいっぱいいたんよ、ね。

F: まじめになっていったもんね。

R: うん、その雰囲気力は大きい? 勉強の中で。

D: 大きいよね。

E・F: うん

(3/21)

このように、子どもたちの多くは、自分たち自身の「学習観」の変化(あるいは教師の授業観の受容)を、学校自体の雰囲気の変化と結びつけて捉えていた。先に学校環境がこの数年で大きく変化したことを述べたが、授業を包括する学校環境の変化の要因は留意しておくべきことだといえる。

4. 社会科「学習観」形成を促す実践の視点

(1) 「学習観」変容と教師の指導の帰納的観点

① 社会科教育目標の込められたレベル

柴田の社会科実践の中で、とりわけ子どもたちにとって有意味に感じられたものは、a) 学習活動(新聞教材)の継続性、b) 子どもたちへの言葉がけ、c) 学校環境の変化、であった。この3つの要素は、単体で見ればごく一般的な要素と言えるかもしれない。以下では、教師の行為のこの3つの要素が、なぜ子どもたちの「社会科学学習観」形成につながったのか、それを考察していく。

柴田はあくまで公立中学校の教員であり、当然、そこでの教育は公的に定められた教育課程や、学校が採用する教科書の内容に強く規定を受ける立場にある。しかし、だからといって柴田の授業は、ただ学習指導要領や教科書に掲載されている単元・授業、教育内容をそのまま子どもたちに対して実行するわけではない。これら「計画カリキュラム」と教師が実際に実行する「実践カリキュラム」は当然ながら異なっているし(安彦, 2002)、それは社会科教育でも同様である(川口, 2010; ソーントン, 2012)。

柴田の実践の実践では、学習指導要領や、学校

指定の教科書で規定される単元やその教育内容に
加味して、柴田自身が社会科において重要視して
いる目的論を込めた学習を、「学習活動」に込め、
そこでの子どもたちの議論を活性化させ、自らも
その議論に入り込み、子どもたちに対して「言葉
がけ」を行なっている。しかも、それは一回性の
ものではなく、公教育として規定される学習テー
マと混交し、繰り返し、継続して行われていた。

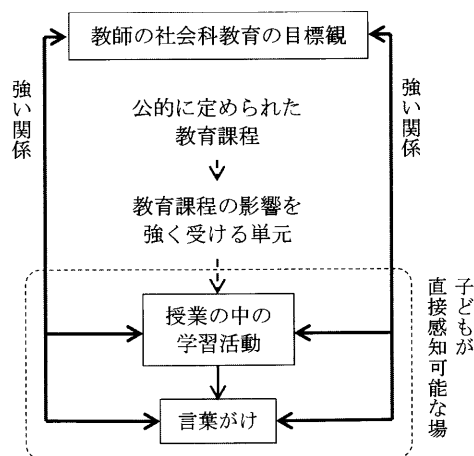


図2 本実践の目標・活動・言葉がけの関係

図2は、柴田の持つ教育観・目標と、公的に定められた教育課程、単元、学習活動、教師の言葉がけの関係を示したものである。ここに示すように、従来の社会科教育研究ではこうした社会科の重要な学びを、「単元」というレベルで実現させようとしていた。しかしそれに対して、柴田が自身の重要視する社会科の学びを入れ込んだのは、むしろ「活動」「言葉がけ」のレベルであった。例えば、先ほど紹介した新聞学習には、事実の読み取りだけではなく、背景を考えさせる段階、あるいは、それに対して自分たちはどのように考えるか、意見を持って議論し合う段階などがあてはまる。ここに議論を中心とした、柴田自身の社会科教育観を込めた活動が展開されている。

また、これは「言葉がけ」の行為も同様で、柴田は、子どもたちに明に暗に社会科学学習の意味について言及している。これを一回性のものにとどめるのではなく、継続的・日常的に行なった。これによって、継続的な（柴田にとっての）社会科にお

ける重要な学びをカリキュラムのレベルで蓄積させていくことが可能になった。「言葉がけ」に関しては、近年、豊蔭（2011）で、社会科授業の中の教師のリヴォイシング（子どもの意見の教師による再発話）が子どもの当該授業における社会の見方・考え方の形成に大きな影響をもたらすという研究成果が出ている。なお、豊蔭（2011）の場合、一授業場面における「学習内容」に対する教師の「言葉がけ」が分析対象となっている。しかし「言葉がけ」は、子どもの社会科の「学習目的」に対する「観」を形成する点でも同じく重要であると考えられる。

このように、柴田の実践では、教師の持つ社会科の教育観を、単元全体の教育内容や方法に込めて提示するのではなく、公的な制約を受けにくい「学習活動」や「言葉がけ」の部分に焦点化させていった。

これは、子どもたちにとって、教師の立脚している社会科の教育観を直接感知可能なレベルで実感できるものだったといえる。従来、単元単位の実践では、教師の教育観は単元の中に投影されるものの、子どもたちにとっては教師の伝えたい社会科学学習観は非常に暗喩的になりがちであった。それに対して、ここでは学習活動で実際に体感し、言葉がけによって意味づけられ、さらにそれが日常的・継続的になされた。この蓄積が集合体となって柴田の教室独自のカリキュラムが構築されていき、これが、子どもたちの社会科の「学習観」の形成につながったのだと考えられる。

② 学習指導と言葉がけの帰納的視点

前項で検討したように、柴田が社会科教育目標を継続的に学習活動・言葉がけに込めていたという事実は、社会科学学習観形成を促すために、どのような示唆をもたらすだろうか。

柴田の実践から示唆的なものの1つとして挙げられるのは、「帰納的な実践構築の観点」であるといえる。事例では、公的に定められた教育課程を踏まえつつも、教師裁量で行うことが比較的容易な学習活動や言葉がけを通して柴田自身の教育観や目的を絡めていたことが重要であった。

これに関わって、柴田は調査終了後次年度に実施したインタビューで、

A : 基本的には(南浦注:授業に)関わるところでやりたいんですけど、結局新聞ってタイムリーな話題が載っているから、授業と関係ある話題になることのほうがむしろ少ない。まあなるべく学習する内容と関連づけながら扱う、ってことだけは意識しています。(柴田:次年度7/22)

と述べる。このように、先の学習活動や言葉がけは、特に単元の中に明確に位置づけられていたわけではなく、むしろ、学習活動の素材となる新聞記事の題材の現代性、あるいは、子どもたちにとっての有意義性、時に(可能であれば)教科書で扱われる内容との関連性を考慮しながら、柔軟に展開されていたことがわかる。この柔軟性は、公的に定められた教育課程から導き出されるのではなく、むしろ「今-ここ」の場において何が重要なトピックとなるのか、活動となり得るのか、教室の事実を考慮しながら学習を創出し、それを積み重ねていったという点で「帰納的」な実践が展開・蓄積されていたといえる。子どもたちの「学習観」の形成の上で、柴田の実践で重要であったのは、従来社会科教育が重要視していた、「単元的设计→授業的设计」という工学的で演繹的な観点のみではない、帰納的な観点が重要であったといえる。

(2) 社会科の教育目標の指針となる演繹的観点

ただし柴田は、単に帰納的な観点でのみ実践を行なったわけではない。第2に重要なのは、「教育目的の指針となる教師の演繹的観点」である。

A : 何も無い状態で議論させると、思いつきでものをしゃべりだす。論点変わったり。今日の授業はいいなんだったんだ、というのでは、やっぱり社会科としてまずいし、中身のことがないとまずいと思いますね。そういうのは、やっぱり大学院に行っただけで学んだのが今に繋がってるのかなって。型として。(柴田:次年度7/22)

と、柴田は、大学院で経験を通して得た、社会科授業の「型」を意識していることを明言している。

A : 一応、社会を知る・わかる・生きるっていうか、そういうようなのはなんとなく頭の中に、構成・単元なり、一時間の授業の構成のノウハウという

か、基本パターンとして、頭の中に持っているので、オーソドックスな展開としては、まあ共有すべき内容があって、最終的には議論に持ち込むという、まあ基本パターンかなって。[中略]それは1時間のなかにもそれがあると思うし、10時間の活動のなかにもそれがはまる。大きなバージョンと小さなバージョンとして。

(柴田:次年度7/22)

と述べるように、大きな単元の中にもその「型」はあるだろうが、小さい活動レベルの中にもそうした「型」を入れていけると言う。3-(1)で見たように、柴田は大学院時代に得た社会科授業構成の「型」、とりわけ「議論」を中心軸に据えた社会科授業観に大きな影響を受けている。それを指針にして、単に「今-ここ」の観点から学習を帰納的に柔軟的に実施していただくだけではなく、社会科の学習の何が重要な目標になるのかを把握し、それを演繹的な観点から適切に選択・判断していた。これが、結果的には子どもたちの状況に即した学習を継続的に、かつ有意義に構成していく羅針盤のような機能となったといえる。

(3) 教師の教育環境の構築

最後に、柴田の学校環境の構築について述べておきたい。子どもたちは自身の「学習観」の変化に学校の雰囲気の変化が大きくかかわっていたということに強く言及していた。柴田はこのことに強く同意し、学校環境の変化に教師陣がかなり努めたことを述べた。中でも、

A : 僕は今生徒会にいますけど、生徒会でいろんなこと発信して、それこそ地元の新聞使って、もう週に一回うちの学校の話題出てるんじゃないかっていうくらいに広報してるんですけど、やっぱり生徒が自信をつけた。今までは制服着るだけで、あの制服が目立つし、またなんか悪いことやってるって、レッテルを張られていたのを、今は頑張ってるあの子たち、っていう地域の見方になってきた。そうなるってとあの子たちも、見られていることが生徒もわかるから、っていう感じで。(柴田:次年度7/22)

と述べるように、柴田自身が生徒会の顧問である。また、学校内における研究主任を担い、その研究でも「研究主任やっているときの学校のテー

マは、現実的な課題解決という社会科に引きつけた研究課題だった」（柴田：次年度7/22）と述べる。このように、自身の学校内の立場から生徒会活動でも積極的に学校全体で問題を議論するように促し、また、その他の教科の研究でも、子どもたちを取り囲む社会の問題にアプローチさせている。つまり柴田は授業だけではなく、学校カリキュラムの改善に取り組み、社会科の教室を包括する教育環境の改善に取り組む校内での主導的立場にいたといえる。これによって学校の中での「学習」についてのコンセンサスが、自身が示す理想的な社会科の「学習観」とも概ね一致したといえる。そのため、子どもたちにとって柴田の学習についての語りは、自身が属する学校でのメインストリームで肯定的に語られる「学習観」と重なり、それが授業内で柴田が示す「学習観」を、子どもたちが受け入れる素地につながったと考えられる。

この「教師の学校環境の構築」は、学校全体の教育のありようと授業との関連、教師の学校内における立場の重要性を示唆するものである。ただ、これについては、本研究で取り扱った一教室の一教科の事例ではとらえきれないものも多く、あくまで、今後さらなる検討を要する事項として提示しておきたい。

5. まとめ

本研究では、公的な場面で社会科の教育観が変わっても、子どもたち自身の「学習観」はなかなか変わらない中、柴田の持つ「議論」を中心とした社会科観と子どもたちのそれが一致を見せた稀有な事例を追った。柴田の実践から見える、子どもたちの社会科学学習観を形成していくための実践への示唆は、以下3点である。

(1) 教師は自身の社会科における教育目標を、単元や授業のレベルで暗示的に入れ込むだけではなく、「学習活動」や「言葉がけ」のレベルにも意識的に入れ込むこと。それによって指導の場で柔軟に取り扱うことができ、さらに継続的実施が可能となる。それは、「開発単元」を年間に1つないし複数行い、あとはいわゆる通常の授業を実施する、という単元

レベルにとどまらない、より長期的な視座の実践につながる可能性が高い。

(2) 教師自身の社会科教育目標観の確立が重要であること。(1)で述べたような学習活動や言葉がけは自由度が高く状況的側面が強い。だからこそ、「今-ここ」での社会科授業としての判断指針となる教師自身の教育目標観確立が重要だと考えられる。

また、さらなる検討を要する事柄として以下も提起された。

(3) 自身の社会科授業だけでなく、学校カリキュラムとしての教育目標との一致をはかること。自身の学校における立ち位置が、学校カリキュラムという教育環境を主体的に推進できるものである。これが結果的に社会科での学習の語りと学校全体での取り組みを一致させ、子どもたちにその価値観を受容されやすい風土となったと考えられること。

ただし、本研究には研究の手法上、いくつかの限界性がある。第1に、あくまで1人の教師の実践に着目し、その教師と子どもたちに対するインタビューという極めて質的・事例的な方法を採用している。したがって本研究が導いた考察を一般化して取り扱うことには注意を要する。第2に、グループインタビューという手法をとっている。そのため、どちらかといえば教室の主流・全体的な語りから考察を導き出しているものである。したがって、とくに教室の非主流の「学習観」を持った子どもたちの語りや見方についてはさらなる調査が必要である。第3に、子どもたちにとって社会科学学習の記憶が鮮明に残る卒業直後の時点での「学習観」及び教師がそれに与えた影響を語っていることである。そのため、高校進学後も維持されるのかどうかは更なる検討が必要である。

【注】

- 1) 本研究の「カリキュラム」は、従来の「計画」としての「教育課程」の意味だけではなく、「実施過程」や「達成」、「潜在的カリキュラム」まで含めた、教師の実際の指導や子どもの経験の総体を示す用語（安彦, 2002: 13）として用いている。
- 2) 個別インタビューではなく、グループインタビューを行ったのは、主として次の2点である。

1点目は、思春期という生徒の特性と、南浦と生徒の関係、を考慮したことによる。南浦の立場はあくまで観察者として生徒に認識されているため、生徒とのラポールは形成されていなかった。さまざまな話題を引き出すためには、1体1という関係で行うよりも、南浦対生徒らの1対複数の関係で実施した方が効果的であると判断したことである。また2点目に、グループインタビューはその特性上、メンバー個々の語りよりは、相互作用によるグループ総和で語られるメッセージが重要視される(田垣, 2007)。本研究では、教室全体の中で最も典型的な「学習観」の変化を遂げた者たちの語りを分析することを意図しているため、この点でもグループインタビューは適していると考えた。ただし、人数が多くなりすぎることと、発達や関係性を考慮し、男女別のグループを組んだ。

なお、インタビューでは、その内容と生徒の発言の自由度を考慮し、柴田は途中退席している。

- 3) 「概念獲得」が低かったのは、これを問うた質問文が生徒に対してしっかりこなかったことが原因としてあげられるかもしれない。「概念獲得」自体の重要性については生徒のフォローアップインタビューからもうかがうことができた。
- 4) 例えば、12月の参与観察で、柴田は、生徒の考え方が違うことについて「違っていいんよ。その違うところを、ケンカせないかん。そういうことを勉強してきただろ? でも、何か結論ださないかんやろ。実際なぐり合ったらまずいけど。ほら、つくっただろ、これ、民主主義なんだよ。話し合いで」と述べる。これは、明示的な言葉がけと位置付けられる。

【参考文献】

- 安彦忠彦『教育課程編成論：学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会, 2002年。
- 池野範男『市民社会科歴史教育の授業構成』『社会科研究』64, 2006年, pp.51-60。
- 岩田一彦編『小学校社会科の授業設計』東京書籍, 1991年。
- 川口広美「教師が作成したシティズンシップ実践カリキュラム構成とその特質：カリキュラム作成に関するイングランドの教師への調査を手がかりに」『社会系教科教育学研究』22, 2010年, pp.141-150。
- 小原友行編『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 中学校編』明治図書, 2009年。
- 佐長健司「開かれる学習カリキュラム：学校の支配的な語りに対する服従と抵抗」佐長健司編『ナラティブ・アプローチによる附属学校卒業生の学びのヒストリーに関する調査研究』平成23年度日本教育大学協会研究助成研究成果報告書, 2012年, pp.97-107。
- ソーントン, S. J. 『教師のゲートキーピング：主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論議, 春風社, 2012年。
- 田垣正晋「グループインタビュー」やまだようこ編『質的心理学の方法：語りをきく』新曜社, 2007年, pp.114-123。
- 豊嶋啓司「社会科のアーギュメンテーション研究：一斉授業における教師「リヴォイシング」の社会科方略的分析」『教育方法学研究』36, 2011年, pp.1-12。
- 南浦涼介・長野由知・野上歩美・安松洋佳・柳生大輔「生徒の社会科授業に対する学習ビリーフ：診断テストの開発と試行実施から」『山口大学教育学部研究論叢 第3部』61, 2011年, pp.363-375。
- 村井淳志『学力から意味へ：安井・本多・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから』草土文化, 1996年。
- Evans, R. W. Teacher Conceptions of History, *Theory and Research in Social Education*, 17-fall, 1989, pp.210-240。
- Evans, R. W. Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, 18-spring, 1990, pp.101-138。

【資料】

- 質問紙の概要(本研究に関する部分)。本質問紙は、以下のア～カを、順位法によって回答させた。
- ア 世の中に対しての自分なりの意見を持つこと。
 - イ 将来社会に参加していくための力をつけること。
 - ウ 世の中についてのいろいろな人の考え方(価値観)を知ること。
 - エ 歴史や地理、現代社会についてのさまざまな知識を、はば広く覚えること。
 - オ 「どうしてそうになってしまうのか」など、世の中のしくみ・ヒミツ(出来事や事件の「理由・原因」, 人の行動の「意図」)を知ること。
 - カ 社会の学習を進めていくためのよい方法を知ること。

本研究は日本学術振興会の科学研究費補助金(23730836)の助成を受けたものである。

(山口大学)
(福岡県飯塚市立穂波西中学校)