

子ども理解を基盤とした「わかる」授業を展開するための指導方法の在り方 — 小学校第6学年社会科の授業実践を通して —

出地 楓
教育方法開発コース

1 テーマ設定の理由

(1) 現在の状況から

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善がなされる中で、授業の在り方が変わってきている。子どもたちが自ら学び、「生きる力」を育むためには、教師が子ども一人一人の実態を把握し、子ども理解を基盤とした「わかる」授業実践が必要なのではないかと考えた。また、小学校学習指導要領解説社会編においては、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を位置づけた学習活動を工夫し、「主体的・対話的で深い学び」を実現するよう授業改善の視点が示された¹⁾。子どもたちが課題を追究したり、解決したりする活動の原動力は「知りたい」「わかりたい」という子どもたちの思いであると考え。教師は子どもたちの思いや願いを授業の中に落とし込み、子どもたちの「知りたい」「わかりたい」という思いを実現させることが「わかる」授業につながると考えた。

これらのことを踏まえると、現行の授業改善の視点を授業の中に取り入れ、子どもたちが自ら学び課題を追究したり、解決したりするには、学校で行われる日々の授業が子どもたちにとって「わかる」授業となっていることが大切である。本研究では小学校社会科に焦点をあて、子ども理解を基盤とした「わかる」授業を展開するための指導方法について、それらを実現するための手立てや必要な支援について考察しながら論究していく。

2 基本的な考え方

(1) 「わかる」ということの意味

山鳥重は、「わかるためには『わからない何か』がなくてはならず、『わからない何か』が自分の中に立ち現れるからこそ、『わかって』とする心の働きも生まれる」と述べている²⁾。また、佐伯も『わかる』ということ学ぶためには、まず『わからないこと』を自ら発見できなければならない。述べている³⁾。つまり「わかる」授業を展開していくには、子どもたち自身が「どうしてそうなるのだろう」「なんでだろう」という「問い」を見出して行かなければならない。教師はわかる授業を展開するにあたって子どもたちの「問い」を引き出すことが後の「わかる」につながると考える。また藤井千春は「素朴な疑問、率直な感想、身近なことと結びつけての『考え』などの中にこそ、その子なりの追究を発展させる糸口がある」と述べている⁴⁾。つまり「問い」といっても子どもたちが「なぜだろう」という素朴な疑問や率直な感想にこそ、子どもたちの「知りたい」「わかりたい」という思いが芽生えるのではないかと考える。よって「わかる」ということは子どもたち自身が「わからない」を見出し、素朴な問いを創出することによって「わかる」状態に近づくことであると考える。これを定義の①とする。

さらに「わかる」の過程を踏んだ子どもたちの姿についても考察していく。佐伯は『わかる』ということは、実は、『わかっていること同士が結びつく』ということにほかならない」と述べている⁵⁾。さらに「わかる」の条件として、「(1) 具体的な問題解決ができること、(2) ものごとの根拠が示せること、(3) 現実の社会・文化とむすびつくこと、(4) 関連する世界が広がること」という4つの条件を示している⁶⁾。また、豊田憲一郎は、「学習内容が知識・理解にとどまらず、さらに知識と関連付けて子どもたちが自分なりに納得のいく整合的な世界のイメージをつくりあげることである」と述べている。加えて『本当にわかる』ためには、自分がわかったと思っていることを表現し、人に伝えることである」と述べている⁷⁾。佐伯、豊田らの考えから考察すると、子どもたちが元々持っている知識や経験が既習事項と結びつき、子どもたちの視野が広がるのが「わかる」ということであり、そして「わかる」状態にある時に根拠をもとにして表現できる、または、説明できる状態が「わかった姿」であると考えられる。これを定義の②とする。そこで筆者は「わかる」ということの意味を以下のように定義する。

- ①子どもたち自身が「わからない」を見出し、素朴な問いを創出することによって「わかる」状態に近づくこと。
- ②根拠をもとにして表現できるまたは説明できること。

図2 筆者が考える「わかる」の定義

3 実践の概要

(1) 主題に迫るための手立て

①「カルテ」や「座席表」の活用による子ども理解の実践

本研究においては、子ども理解を基盤とした「わかる授業」を目指すべく、昨年度から「カルテ」を用いて子ども一人一人の見取りを行いながら、研究を進めてきた。上田は、カルテについて「カルテは教師が自分の予想とくいちがったものを発見したときに、すなわち「おやっ」と思ったとき、それを簡潔にするべきである。」と主張している⁸⁾。加えて上田は、座席表について「座席表は、ある時点で、学級ひとりひとりの子どもを、一度立ち止まって、とらえ直しをするという役割を担っている。全員分書き込むという作業の中で、ひとりひとりのとらえを整理し、子ども理解を深めようとするものである。」と述べている⁹⁾。「カルテ」や「座席表」を使うことが子どもたち一人一人の見取りをより深いものにし、「わかる」授業と関連して「問い」を産みやすいものであると考えられる。そこで筆者は、「カルテ」と「座席表」が同時に使えるアプリを活用した。これは、子どもたちの日常の些細な気づきを綴ったり、座席の中に子ども一人一人の考えを書き表したりすることができる機能がある。

②一人一人が自分なりの素朴な問いを立てられる場面の設定

藤井は、子どもたちが最初に抱いた問いを「仮の学習課題」と捉え、問題解決を行っていく中で「真の学習課題」と変化していくことを主張している。また先に述べたように藤井は「素朴な疑問、率直な感想、身近なことと結びつけての『考え』などの中にこそ、その子なりの追究を発展させる糸口がある」とも述べている。つまり、子どもたちが教材と出会う際に最初に抱いた疑問を、教師が大切に必要性に言及しているのである。本研究では「PMQシート」を用いて主題に迫るための

手立ての②とした。「PMQシート」のPは良い点(Plus) Mは悪い点(Minus) Qは疑問に思ったこと(Question)を書くワークシートである。単元を貫く学習課題を教師が紹介するのではなく子どもたちに素朴な問いを創造させた。単元を進めていく中で、子どもたちが素朴な問いから真の問いに変わる過程を重要視し、「PMQシート」を主題に迫るための手立ての②とした。

③「PMQシート」を再度作り、自分の考えを表現できる場面の設定

単元の最後にもう一度「PMQシート」を書かせる時間を設定した。藤井は「自分の『考え』を確かめたり再構築したりしようという必然性、すなわち能動的な意図をもって教材である対象や事象に『迫って』いくからこそ、様々な事実が意味あるものとして、つまり相互に関連し合うものとして見えてくるのである」と述べている¹⁰⁾。つまり、初めに書いた「PMQシート」から子どもたち一人一人が出した素朴な問いを考えの基準として、証拠となるもの、反証となるもの、証拠とはいえないが関係のあるものに分類されていく。そして、それらが相互に関連付けられていくと考えられる。さらにQuestionの部分には初めに出した問いとは異なり、より核心に迫るような問いや、事実や根拠をもとにした新たな問いが生まれてくると考える。そして再度「PMQシート」を書かせる場面を設定することにより、子どもたちの表現を大切にしながら「わかる」授業に近づくのではないかと考える。

4 実践の考察

(1) カルテ・座席表の活用による子ども理解の実践

3で述べた手立てに基づいて実施した本単元において、子どもたちの「わかる」がどのように展開されたかに着目して、実践の考察をおこなった。

児童の実態を把握し、何に関心があるのか、どのような場面で学習意欲が高まるのかなどを授業実践の前段階から、子どもたち一人一人のカルテを付け、その上で本単元を設定した。社会科学習に対する意識は児童によって異なるので、授業実践の前段階から、子どもたちの様子を記述することにより、授業への認識や興味・関心、さらには教師が授業実践をする際の発問の手助けとなることがわかった。また、授業実践の途中や授業後に記録したカルテをもとに、児童の学習の様子や変化、「問い」をもちそれらを解決する過程を考察した。「素朴な問い」が子ども一人一人異なれば、その解決の仕方や「わかり方」もそれぞれ異なってくると考えられる。学習過程や実践後の子どもの発言を記録し、実践前のカルテと照らし合わせることにより、その児童の変容を見取ることができるのもカルテの良さだと考える。

(2) 「PMQシート」による児童の「わかる」の見取り

本実践では単元の最初と最後に「PMQシート」を使用した。各児童の2つのシートに基づいて、初めに出した素朴な問いが単元の終わりにどのように変化しているかについて考察した。ある児童の「PMQシート」(予想)のQuestionの部分には「縄文土器になぜ縄目の模様を付けたのか」「土器はあれくらいのサイズしかないのか」と書かれている。単元の最後の「PMQシート」には問いが変化していき、「どのようにして、朝鮮半島や中国などと交易をしていたのか」「なぜ、米作りが盛んになり、それから現代まで主食となっているのか」とある。初めに出した素朴な問いを解決する過程において納得感を深めていき、単元の終わりには切実な問いへと変化したと考えられる。また、

「食べ物をどのように集めていたのか」「家をどのようにして作ったのか」をはじめとする問いをもった児童の単元最後の「PMQ シート」では、「米や魚以外にどんな食べ物を食べていたのか」「どうやって家（たて穴住居）を作っていたのか」などの問いの変化とともに、「高床倉庫にたくさん稲が入りそう」のように、既習事項を自らの素朴な問いの答えとして記述していることが考察された。

本研究で用いた「PMQ シート」は学習を進めていく上での1つの思考ツールである。子ども理解を図ることにより、「カルテ」や「座席表」を元にした子ども理解が基盤にあるからこそ、PMQ シートのような思考ツールが子どもの「わかる」を引き出すと考える。

5 成果と課題

子どもたち一人一人の「わかる」授業のプロセスの在り方や学習課題への納得感はそれぞれ異なると考える。そうした中で、教師は、子ども一人一人の小さな変化や気づきについて、単元を通して丁寧に見とっていく必要があるのではないだろうか。また教師が誘導的に子どもたちに問いをもたせるのではなく、一人一人が「素朴な問い」から出発し、それらを解決する過程で切実な問いへと変化することを目指して「PMQ シート」を活用した。問いの創出という点において、教師が誘導的に子どもたちに問いをもたせるのではなく、子どもたちが見つけた問いから単元を出発し、それらを解決し表現する過程を通して納得する姿から、「PMQ シート」のような問いを創出する思考ツールの効果があったと考えられる。

昨年度と今年度の研究から子どもたちの「わかる」姿とその過程において実践的に研究することができた。実践を通して、子どもたち一人一人の「わかる」の質は異なり、「わかり方」も異なると思う。今回は、「PMQ シート」のようにクラスで統一の様式を使用した、「わかり方」が異なるのであれば、教師が準備すべき教材やワークシートも子どもに応じて変えていかなければならないと感じた。それらの手法を本研究で実践することはできなかったが、子ども理解を基盤とした「わかる」授業の指導方法の在り方として、一定の効果があったと考える。大学院の2年間で学んだことを活かして、子ども理解を基盤としながら「わかる」授業の実現ができるよう精進していきたい。

注

- 1) 文部科学省、『小学校学習指導要領解説（平成29年度告示）社会編』，東洋館出版社，2017年，p.9.
- 2) 山鳥重、『「わかる」とはどういうことか-認識の脳科学』，ちくま新書，2002年，p.145.
- 3) 佐伯胖『考えることの教育』，国土社，1990年，pp.83-84.
- 4) 藤井千春『問題解決学習のストラテジー』，明治図書，1996年，p.47.
- 5) 佐伯胖『「わかる」ということの意味-学ぶ意欲の発見-』，岩波書店，1983年，p.153.
- 6) 同書，p.154.
- 7) 豊田健一郎『わかる社会科授業におけるイメージ活動と言語活動』，熊日出版，2012年，p.9.
- 8) 上田薫『「カルテ」による授業の新生』，明治図書，1983年，pp.9-10.
- 9) 上田薫『個が深まる学び~安東小学校の挑戦~』，明治図書，2005年，p.29.
- 10) 前掲書8，pp.115-116.