

小学校社会科教育に関する一考察Ⅱ

—教材の視点から—

豊田 憲一郎

I. はじめに

本研究では、小学校社会科教育の在り方を、授業づくりという視点から追究している。

前稿¹では、小学校社会科授業づくりにおける「発問」の意義について論じた。

そこで、本稿では、前稿を踏まえ、小学校の社会科授業を対象として、まず「教材」の授業構成上の位置づけと優れた「教材」の具備する条件を明らかにし、次に事例を分析・考察することにより、社会科授業づくりにおける「教材」の意義を明らかにしていきたい。

Ⅱ. 「教材」の授業構成上の位置づけ

学校教育の現場では、「良い授業を行うためには、しっかり教材研究をすることだ。」とよく言われる。この現場で「教材研究」と言う場合の「教材」と、「教材づくり」あるいは「教材開発」と言う場合の「教材」は同義に考えてよいのだろうか。このことを念頭におきながら、授業構成上の要素を分析することによって、「教材」の授業構成上における位置づけをはかってみる。

現在、授業づくりにおいてはほしい4つのレベルがその構成要素としてとらえられるようになってきていると考えられる。

例えば、安井俊夫氏はその4つのレベルを「教育内容」「教材」「授業方法」「学力」ととらえる²。

もちろん、論者によってこの4つのレベルに関してその表現やニュアンスの違いは多少うかがえるが、その意味するところは通じていると言える³。

本研究では、安井氏の言う4つのレベルを授業の構成要素としてとらえ、論述していくことにする。

そこで、これらの要素の意味するところであるが、その4つはおおよそ「何を教えるか」という「教育内容」レベル、「どういう素材を使うか」という「教材」レベル、「子どもにどのように働きかけるか」という「授業方法」レベル、「子どもにどんな力がついたか」という「学力」レベルととらえることができよう。

このことを筆者なりにもっと具体的に解釈してみると、例えば小学校第6学年の歴史教育で「聖徳太子による天皇中心の中央集権国家づくり」について教えたいと考えた場合、これがそのまま「教育内容」となり、それを「蘇我馬子の石舞台古墳」や「十七条の憲法の条文」「冠位十二階の制定」「遣隋使の派遣」及び「隋への国書」「法隆寺の建立」と「太子の仏教信仰」等を素材として理解させていこうとする場合、その「十七条の憲法」及びそれらに関する資料などが「教材」

となるわけで、さらに子どもへの発問や指示の組み立て、あるいは指名の方式、学習形態、学習活動など子どもへの働きかけが「授業方法」となり、子どもの変容などを評価とからませながらみていくことが「学力」レベルとなるかと考えるわけである。

もちろん、「教育内容」の大前提として、歴史学、地理学、政治学、経済学などの社会諸科学の学問分野があることは言うまでもないであろう。したがって、教育現場で実際に授業づくりを行う際には、学問研究も含めて以上の4つの要素を考慮しつつ研究していかなければならないわけで、どれもおろそかにできないわけである。こうみえてくと、筆者もかつてそうであったが、現場では普通「教材研究」というと、どうも学問分野も含めて4つの要素全てをとらえて考えていたようである。

しかし、「教材づくり」あるいは「教材開発」という場合は、「教材」を授業構成上の他の要素、特に「教育内容」とは区別してとらえる必要があるだろう。それは、「教育内容」は子どもの目に見えないものであるのに対して、「教材」は子どもの目に見えるものでなければならないからである。そもそも、社会科で学習させる社会的事象の意味や構造は、理科などで扱う自然現象と違って抽象的・概念的で子どもたちの目に見えないものである。したがって、社会科の学習内容をそのままの形で提示しても子どもたちに習得させることは難しい。そこで、子どもたちに学習内容を分かりやすく理解させるには、子どもたちの目に見えるような具体的な事例や事実がどうしても必要となってくるわけである。この「目に見えるもの」である具体的な事例や事実が「教材」であり、「目に見えないもの」が「教育内容」であると考えられる。

例えば、小学校第3学年社会科に公共施設の一つとして「博物館の働き」という単元がある。この単元の「教育内容」は「地域の人々は、博物館などの公共施設を利用して生活の向上に努力していることに気付かせる」ということである。しかし、子どもたちには、この内容は直接には見えない。そこで、教師は子どもたちに「見えるもの」を手がかりに、それを通して「見えないもの」を推論させるようにしなければならない。子どもたちに「見えるもの」とは「博物館の機能や利用状況」が色濃く表れている事実・事象である。具体的には、博物館の場所、施設の仕組みや内容、博物館で働いている人たちの人数や仕事分担、利用者の分類、利用目的、利用時間、利用上のきまり、利用者の感想などを観察したり、聞き取り調査をしたりさせて、これらの事実・事象の意味や役割に気付かせ、「教育内容」を理解させていくことになるわけである。

即ち、教師にとって「教材」は「教育内容」を子どもたちに解釈させるための効果的な手段・媒体となり、子どもたちにとっては分かりにくい社会的事象の意味や構造について具体的なイメージを伴って理解していくための有力な手がかり・ヒントとなるわけである。だからこそ、効果的な教材づくりが重要となってくるわけであるし、教師が直接説明し語り聞かせるのではなくて、教材をして語らしめることが必要となってくると考えられる。即ち、効果的な教材の開発によってこそ、子どもたちは主体的に社会的事象に意味づけを行えるようになると言えるであろう。

上述してきたように、「教育内容」と「教材」は明確に区別して、子どもたちの目に見えない「教育内容」を目に見える「教材」に組み替えるという操作が授業づくりにおいては必須となると考えるわけである。そして、まさにそれこそが「教材づくり」あるいは「教材開発」と言えるであろう。また、現状においては「教育内容」の大筋は学習指導要領に規定されていると考えられ、教師の権限に委ねられているのはまさに「教材づくり」の面であるということも厳然たる事実であると言える。

以上、授業づくりにおいては、理論面・現実面の両面からも、教師は授業構成上の「教材」の

位置づけを自覚して取り組むべきであると考える。

Ⅲ. 教材選択の条件

既述したように、「教材」とは子どもたちの「目に見えるもの」とであると定義づけたわけであるが、それではとにかく子どもたちの目に見える教材を準備するだけで、子どもたちに強いインパクトを与える授業を構成できるのであろうか。答えは、それだけでは不十分であると言わざるを得ない。子どもたちの認識を深め、子どもたちが自ら学び追究する力を育てるためには、さらに諸々の条件が「教材」に求められることになると言えよう。

そこで、ここでは、よい教材の具備する条件、つまり教材選択の条件について前稿で触れた発問との関連もふまえながら考察してみたい。

一つは、「本質性」を備えた教材ということが条件となろう。

本質性を備えた教材とは、科学としての教材と言い換えてもよいだろう。つまり、事象の本質を突いている教材という意味であり、具体的には、学問の研究成果に基づいた教材のことで、それもできるだけ最新の研究成果に依拠した教材ということが条件になろう。

例えば、小学校社会科の歴史学習で中心となる人物教材では、子どもたちに見えない歴史を見えるようにする工夫として人物に関する多くのエピソードが授業でよく使われる。しかし、注意しなければいけないのはこの歴史上の人物にかかわるエピソードには、歴史的事実という点からは非常に曖昧なものが多く、その多くは後に大衆好みに作り変えられたもの、つまり英雄化・伝説化されたものが多いわけである。したがって、授業でこのような人物エピソードを用いる場合はそのエピソードが生まれた歴史的背景まで考慮しながら、あくまでも学問の研究成果に裏付けられた時代の特色を把握させるための人物の働きを中心におかなければならないと言える。ひところ、面白教材ということで、「面白くなければ教材ではない」ということが言われ、これは一面では学ぶ側の論理の重要性をついていると思われるが、だからといって「面白ければ教師の自由な解釈でも教材になる」とは言えないであろう。

要は、教師は子どもたちに正しい事実を教えるべきであり、決してウソを教えるべきではないという至極当然な教育の原点に立つということである。つまり、社会科は科学的な認識を育成するという目標のもとに「教材開発」をはかるべきであるということが基本となろう。

発問との関連でみると、扱う教材が本質を突いていないと、追究型の発問が生きたものにならないと言えよう。

二つ目は、「典型性」を備えた教材であると考ええる。

典型的な教材とは、「教育内容」の基本的概念を具現する多くの事実を含んでいる象徴的な教材ということになるであろう。

私たちは子どもが一つの発問によって多様な反応を示し、授業に熱中する姿を求める。しかし、実際の授業づくりにおいては往々にして、単元学習における単元のねらいを達成するためにということで豊富な教材が教師によって準備・設定されがちになる。しかし、このような教材の多用は、発問も小刻みに多用されることになり、かえって単元のねらいがボケてしまう恐れが多分に出てくる。これでは、せつかくの教師の努力が無駄になるばかりでなく、それ以上に子どもにとっては「教育内容」をつかめないままになり、「教材」の意味がなくなってしまうわけである。し

たがって、単元学習においてもできるだけ少ない教材で子どもたちの追究力を引き出すことが肝心となろう。そうすると、一層単元の「教育内容」を典型的に担い、そのことに関する多くの事実を含んでいる「教材」の開発がポイントとなると言える。つまり、このような「教育内容」のもつ価値と事実を多く含んでいる象徴的な教材が準備されてこそ、その典型的教材と結び結いた一つの大きな発問づくりが可能になると考えるわけである。

要は、典型的教材からこそ、子どもの想像力を刺激する一問多答式の大きな発問が生まれる可能性が高いということであろう。

三つ目は、「具体性」を備えた教材ということである。

「教育内容」に対して、「教材」が子どもたちの目に見えるものであるとするならば、当然そこには「具体性」を備えているということが、「教材」の必須の条件となってくると言える。そこで、子どもたちの目に見える「教材」とは実際にはどういうものであるかだが、それには大きく二つに分けて考えられる。

一つは、文字通り子どもたちが直接目にして感じ取ることができるものである。つまり、現場での観察・調査ができる教材、疑似体験ができる教材、実物・模型資料を中心にすえた教材、視聴覚資料を駆使した教材等がこれにあたるだろう。

このような「教材」を活用すると、当然子どもたちへの発問は子どもたち自身の経験や体験あるいは五感に問いかけることになり、抽象的な発問ではなくより直接的で具体的な発問となり、子どもたちの確かな理解に結び結いていく可能性が高いと言えよう。

もう一つは、子どもたちの頭の中で見えてくるようになると考えられる教材である。つまり、子どもたちが想像力豊かにイメージを形成できるような教材であると言ってもいいかと思う。例えば、歴史学習のように子どもたちが直接目にすることも追体験することも不可能な内容を扱う場合は、子どもたちの頭の中にその内容に関するイメージを子どもたちなりにいかに生き生きと描かせることができる教材であるかがポイントとなるかと考えられる。

四つ目は、「意外性」のある教材ととらえる。

意外性のある教材とは、子どもたちの既存の認識構造の変更・修正を迫るような教材であると考えられる。即ち、子どもたちのこれまでの生活経験や学習経験との間に矛盾やズレがあり、結論が多かれ少なかれ思いがけないものになるような教材、つまり心理学で言う認知的不協和を引き起こす教材であると考えられる。

具体的には、有田和正氏の言う「固定観念をひっくり返す教材⁴」であり、子どもたちが当然だと思い込んでいたことや今まで持っていた見方・考え方に相反したり、疑問を投げかけるものを含む教材であると言えよう。このような教材は、子どもたちの気付かなかった盲点をつくものであり、当然子どもたちの感情や思考を揺さぶることになる。その結果、子どもたちがその驚きや疑問・矛盾を主体的に追究する可能性を開くことになるし、子どもたちの見方・考え方を広めることにも結び付いていくと考えられるわけである。

つまり、このような教材からこそ子どもたちの思考を活性化させ、思考内容が豊かになるように組み立てられた、いわゆる「ゆさぶり発問」を生み出すことができると言えよう。逆に、教材を通した発問の答えが全く常識通りで意外性の要素がゼロであるならば、そこでは何も新しいことを学ばないことになり、子どもたちの社会認識の深まりも期待できないことになるのではなかろうか。

五つ目は、「適合性」を備えた教材ということである。

子どもと教材との適合性とは、要するにその教材が子どもたちの実態に即しているかどうかということであろう。そして、その子どもたちの実態には三つのレベルが考えられる。

第一には、その教材が子どもたちの「知的実態」と適合しているかどうかということである。

つまり、その教材の内容が子どもたちにとって易しすぎたり、難しすぎたりしていないかという質の難易度のレベルの問題にかかわってくると考えられる。分かりきった教材は子どもたちにとって魅力を感じさせないものとなるし、逆に教材内容が難しすぎると子どもたちにいたずらに挫折感を与えることになり、いずれの場合も子どもたちの学習意欲を奪うことになりかねない。そこで、子どもたちの「知的実態」に応じた適切な教材が望まれることになるわけであるが、筆者は子どもたちにとって未知の部分と既知の部分を合わせ含むような教材が条件を満たすのではないかと考えるわけである。例えば、一昨年の夏、スペースシャトル「ディスカバリー」からの野口聡一さんの宇宙飛行中の様子がテレビ中継を通して茶の間に送り届けられ、多くの人をテレビに釘付けにしたし、また今年3月の土井隆雄さんの国際宇宙ステーションへの日本の実験棟「きぼう」の部品取り付けが内外の関心を集めたのも、私たちがこの地球上で日常当然のごとく行ってよく知っているつもりなのが、無重量状態ではどうなるかという未知の領域での実験が多くの人の知的好奇心を刺激したからであり、まさに未知の部分と既知の部分を合わせ含む教材の典型であったと考えるわけである。

第二には、その教材が子どもたちの「情意的実態」と適合しているかどうかということと考える。

つまり、その教材が子どもたちの興味・関心を喚起し、意欲的に取り組もうとする態度に結び付けることができるかどうかという情意面のレベルにかかわってくることである。この適合性を知るには、教師にとっては子どもたちがどのような事象に興味・関心を示しているかを常に把握しておく必要があるわけで、教師と子どもたちの日常のあらゆる場でのコミュニケーション活動等が、ポイントとなってくると考えられる。

第三には、その教材が子どもたちの「生活実態」と適合しているかどうかということである。

特に、近年は地産地消というわけではなからうが、どの教科でも地域学習の視点をということ、しばしば地域の素材が教材化されることが多くなってきているようである。地域の素材というのは、教師にとって直接素材にあたることができ、ついつい現地取材や資料探索に熱中することになるわけである。熱心な教師ほどこの傾向が強いと考えられる。つまり、教師にとっては魅力的な教材化をはかることができることが多いわけである。しかし、注意しなければならないのは、このようにして作られた教材が、必ずしも子どもたちにとっても魅力的であるとは限らないということである。地域教材を扱っても、それが子どもたちの生活経験や生活感覚から遊離していると、子どもたちにはかえって見えてこないということになる恐れがあると言える。特に、変貌著しい現代の地域社会に生きる子どもたちにはその懸念無しとは言えないだろう。やはり、いくら地域素材を教材化したものでも、もう一度子どもの視点からとらえなおすことが必要であると考えられる。

さて、発問の観点からみると、このような子どもの「知的実態」「情意的実態」「生活実態」と適合しているような教材を活用してこそ、子どもが学ぶ主体となるような発問を工夫することが可能になるのではなかろうか。

六つ目は、「時事性」を備えた教材ということである。

これは、できるだけ最新の情報に基づいて発掘された教材であるということであるが、特に、

時事性の強い教材は次のような特長を持っていると考えられる。

まず、第一に授業では子どもたちに事象に対する多面的な見方・考え方を育てることが大切だとされるが、時事的な教材にはこのような子どもたちの多様な見方・考え方を可能にするような内容が多いということである。特に、時事的な教材では、今日の社会問題を扱うことが多いが、この社会問題の解決にはいろいろな立場からの追究が必要であることが多くなると言える。例えば、「農畜産物の貿易問題」を扱う場合、国内の生産者の立場、消費者の立場、外交に苦慮する政府の立場、輸出産業に携わる者の立場、輸入産業に携わる者の立場、相手国の立場等のいろいろな立場が考えられるわけである。つまり、「農畜産物の貿易問題」という事象に対して、立場によっていろいろな見方・考え方が成立するわけで、この問題の追究には多面的・総合的な考察を必要とすると言える。そして、時事的な教材にはこの問題のように必ずしも答えが一つに限定されないという特性がみられ、これは結論をオープンエンドにして、子どもたちの認識をできるだけ開いておくという認識育成策の基本点にも結び付くと考えられる。発問の観点から言えば、時事的な教材のもつこのような特長は、子どもの思考や認識を広げていく問いかけである関連的発問や発展的な発問を生み出しやすいと考えるわけである。

第二に、時事的な教材には現実性、即ちリアリティがあるし、子どもたちに身近な話題であることも多く、抽象的で見えにくい事象を、子どもたちに問題点も含めて目に見えるような教材化及び発問の工夫が容易であると考えられる。

第三に、時事的な教材は、「環境問題」「高齢化社会の問題」「差別問題」等のように、一見それが自分自身に直接かかわっていないようにみえても、追究していくとどこかで自分とかかわる部分に出会わせることができるということが挙げられる。したがって、学校教育の本質とも言える社会の中での自分自身の生き方を考えさせる契機となり、自分自身を問うような教材化及び発問が期待できると考えるわけである。

第四に、時事的な教材は最新の教材であるので、十年一日のごとき使い古された教材と違って、子どもたちに教材と新鮮な出会いをさせることができ、それは当然子どもたちの学習意欲を強く促すことになると考えられる。

発問の観点からみれば、時事的な教材を扱うと、子どもたちに臨場感・切実感をもたせる発問を生み出しやすいと言えよう。

七つ目は、「課題性」を含む教材であるということが挙げられる。

これは、子どもたちに問題意識をもたせ、追究意欲を起こさせるような教材と云っていいかと思うが、そもそも教材がこのようなものでなければ、授業で子どもたちへの真の問いかけはできないので、この「課題性」を含む教材という条件は、授業、そして発問づくりの大前提となるものであると考えられる。

IV. 授業事例の分析・考察

事例として、奈良教育大学附属小学校の櫻本豊己氏の授業実践を取り上げて分析してみる⁵。

授業で扱われたのは、第6学年の大単元「民衆の成長と社会の変化」で、教科書では「大名行列をさぐってみよう」「将軍の力と武士・農民・町人」「海外との行き来を禁止する」「力をつける町人・農民」「学問の夜明け」「黒船がやってきた」「江戸幕府がたおれる」等の小単元で構成され

ている⁶。

櫻本氏はその中の小単元「力をつける町人・農民」の項の町人文化を1時間の実践授業事例として提示する。

又、櫻本氏のこの授業の「本時指導案」は次のようになっている⁷。

《授業のめあて》

浮世絵は版画という大量に生産することが可能な技術で作成され、安い値段で江戸時代の庶民に親しまれたことをわからせる。

《展 開》

学習活動	指 導 上 の 留 意 点
1. 課題をつかむ	・「浮世絵は江戸時代の庶民に親しまれたが、なぜかを考える」が課題となる。
2. 浮世絵の題材から考える	<ul style="list-style-type: none"> ・ 図工の版画の学習で学んだことを思い出させる。 ・ 題材が庶民的であることはつかみやすい。 ・ 役者絵は今のブロマイドのようなものであり、風景画は旅行案内書のようなはたらきをしたことに気づかせる。
3. 浮世絵の作り方から考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・ つくり方は図工で学んだことを思い起こさせる。 ・ 例えば、写楽は浮世絵のどの部分をつくったのかを考え、分業で作られていることをわからせる。 ・ 分業→大量生産→値段が安い に導く。
4. ま と め	・「浮世草子」などの小説も版画でつくられて、広められたことに気づかせる。

上述のように、櫻本氏は江戸の町人文化学習において「浮世絵」を教材化することによって授業構成をはかっているわけである。具体的には、浮世絵版画の墨摺絵から発展して多色摺木版技法として完成された錦絵における版元を中心とした絵師・彫師・摺師などの工房的作業に視点をおいて課題追究学習をはかっていることがうかがえる。

そこで、次にこの事例を教材づくりという視点から、既述した教材選択の条件に照らして分析・考察してみたい。

まず、第一に教材の「本質性」という点からであるが、小学校学習指導要領は「第2章 各教科」「第2節 社会」の「第2 各学年の目標及び内容〔第6学年〕」の「2 内容」(1)のオで、江戸時代の教育内容に関して次のように述べている⁸。

オ 江戸幕府の始まり、大名行列、鎖国、歌舞伎や浮世絵、国学や蘭学について調べ、身分制度が確立し武士による政治が安定したことや町人の文化が栄え新しい学問が起こったことが分かること。

上述のように、小学校社会科の学習指導要領でも調べ学習の対象として「浮世絵」を提示していることが分かる。

では、歴史学という観点からみてみるとどうかであるが、日本の文化史上、江戸時代になってはじめて一般庶民が文化の創造者・享受者になったと言っても過言ではないであろう。特に、都市における町人の経済的実力が向上し、富の蓄積が進んだ元禄期以降、庶民文化が一斉に花開いたと言える。そして、その代表が歌舞伎・浮世絵、あるいは染織品・陶芸等の工芸品である。中でも、これ以降江戸を中心に明治の初年にかけて、町人文化の一環として繁栄した庶民的絵画である「浮世絵」は学習指導要領にある「町人の文化」という事象の本質をついている教材であると考えられる。

第二に教材の「典型性」という点であるが、江戸時代の町人文化としては、「浮世絵」の他に浮世草子や浄瑠璃・歌舞伎等を挙げることができる。だが、それらが題材としたこの時代の風俗を美人画・芝居絵・役者絵・相撲絵・武者絵・物語絵・名所絵・風景画・花鳥画などとして表現しているのが「浮世絵」だと言える。これらの観点から、「浮世絵」は江戸期の町人文化を集約している典型的な教材だと考える。

第三に、教材の「具体性」という点からであるが、「浮世絵」は言うまでもなく絵画であり、子どもたちが直接目にして感じ取ることができる教材である。このような絵画史料の具体性については前稿⁹でも触れたが、次のような教材としての特性を挙げることができる。

一つは、絵画資料にはさまざまなイメージ情報が秘められているということである。これは文字資料の比ではないであろう。

二点目は、事実確認が容易であるということである。つまり、視覚によって事実を容易に認知することができると言える。

三点目としては、子どもが自らの生活体験や学習体験と比較しやすいということが挙げられる。

四点目としては、生まれた時からさまざまな映像メディアに囲まれて育ってきた現代の子どもたちにとって何といっても分かりやすいということであろう。

五点目としては、読み取る視点が自由であり、しかも子どもに任されることが多いので、同一の資料から子どもによりいくつもの違った事実をつかみとることができるということが言える。

以上であるが、このような特性により、豊かなイメージをつくりやすい絵画資料は子どもたちの想像力を大きく膨らませ、子どもたちの理解をより一層深めることができる教材であると考えられる。

櫻本氏の授業事例でも、詳細は第七の「課題性」の箇所で後述するが、5枚の「浮世絵」を子どもたちに提示し、歴史的事実を見出させていっていることがその授業記録¹⁰からうかがえるわけである。また、この授業を受けて「むかしの人はテレビやゲームがないからこんな絵などを見たらうれしいのはわかるような気がする。」という子どもの感想¹¹がみられ、子どもなりに現代のビジュアルな機器と比較しながらとらえていることも分かる。

第四に、教材の「意外性」という点であるが、「浮世絵」そのものは現代に生きる我々多くの者にとっては主として美術館でしか鑑賞することができない高価な芸術作品である。しかし、当時の日本社会においては、芸術作品というよりもプロマイド・ちらし・暦・名所案内、はては破れたふすまや障子の穴を隠したり、輸出用の茶碗をくるむという用途まであって、日用雑貨に近い廉価な通俗作品であったとも言える。櫻本氏の授業でも、「浮世絵」のこの現代と当時における価値観の違いの意外性を子どもたちに追究させるものとなっていることがうかがえる。

第五の教材の「適合性」という点については「具体性」及び「意外性」の箇所でも触れたように、まず「浮世絵」は目で見て分かる絵画であり、当時ブロマイド的あるいは観光案内的な役割を果たしており、子どもたちの興味・関心を引きやすいし、現在でも「浮世絵」を素材としたものを日常の生活の中から見出させることが可能である。ところが、現代では多くの者がその実物を美術館等でしか鑑賞できない貴重なものとなっているのに対して、当時の社会では一般庶民の間に広く普及していたことは、子どもたちにとって意外でしかも未知の部分を含んでおり、まさに子どもたちの「情意的実態」「生活実態」「知的実態」の三つのレベルに適合している教材であると考えられるわけである。

第六に、教材の「時事性」という点については、歴史教材の性格からして仕方ないものであるが、「浮世絵」という素材そのものは時系列的に言えば江戸時代のものである。しかし、一方では「浮世絵」は当時とすれば時代の先端をいく風俗や話題を題材とし、表現方法においても常に新鮮な趣向を凝らしたり、あるいは新奇な描法を積極的に試みており、その時代の最も新鮮な断面を切り取って伝えるという「時事性」を備えていたということが考えられよう。

また、美術館・博物館等に行かなくとも、現代の子どもたちの周りでもバリエーション多くみられるものであり、それらを取り上げることによって子どもたちと新鮮な出会いが期待できる教材であるとも考えられる。

そして、現在ボストン美術館等外国の美術館でも展示されているものであり、その国際的な現代性という点も指摘できる。さらに、世界史の中でみれば、ゴッホに代表される当時のヨーロッパの絵画に大きな影響を与え、いわゆる印象派を生む要因になったことも周知の通りであり、教材の話題性という点でも事欠かないと言えよう。

第七の教材の「課題性」については、既述した「意外性」とも関連するが、「浮世絵」の現代と当時における価値観の違いから、子どもたちに「なぜ」という問題意識を触発し、錦絵に代表される「浮世絵」の制作工程面から廉価に供給できた大量生産方式を追究させていくという課題解決学習になっていることが、櫻本氏の授業記録からうかがえる¹²。

具体的には、授業で櫻本氏は東洲斎写楽や歌川豊国などの描いた5枚の「浮世絵」を資料として子どもたちに提示し、それぞれの絵は写楽や豊国等が一人で全部作ったのかと問いかけ、絵の中のサインに注目させ、絵師や版元、彫師の存在に気付かせることによって、分業体制による大量生産方式を見出させていっているわけである。

以上、櫻本氏の小単元「力をつける町人・農民」における「浮世絵」を軸にした教材化は、既述した教材選択の条件のすべてを具備しており、教材化の成功事例として挙げられると筆者は考えている。

V. 終わりに

優れた授業をつくるための条件の一つとして、「教材づくり」即ち「教材開発」の重要性が古くから指摘されてきている。中には、教材の良し悪しこそが授業の正否を左右すると断言する教師もみられる。筆者も優れた教材の活用は優れた授業づくりの大きなポイントとなると考えている。特に、「社会認識の育成」と「公民的資質の基礎の涵養」を教科目標として掲げる社会科では、優れた教材の開発が授業づくりの大きな要素となっていることは否定できないであろう。それは、

社会科授業においては「教材」が「子どもたちの社会認識を深めること」と「学習への主体的な取り組みを促すこと」に重要な役割を有していると考えられるからである。

そこで、本稿では、小学校社会科授業を対象として、まず授業づくりにおける「教材」の意味とその具備する条件を明らかにし、次に事例を分析・考察することにより、社会科授業づくりにおける「教材」の意義を論究してみた。

今後、さらに実験・実証的研究を深めていきたい。

注

1. 拙稿「小学校社会科教育に関する一考察Ⅰ」『九州ルーテル学院大学紀要V I S I O』第36号，2007年，pp. 17-27.
2. 安井俊夫「社会科授業づくりにおける教育内容・教材・授業方法と学力像—日本の産業革命を例にして—」日本社会科教育学会第38回大会研究発表資料，1988年.
3. 例えば、藤岡信勝氏はこの4つのレベルを「教育内容」「教材」「教授行為」「学習者」と整理する。藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍，1989年，pp. 1-11.
また、宇佐美寛氏は4つのレベルを「教科内容」「教材」「授業刺激」「解釈内容」と論じる。宇佐美寛『授業にとって「理論」とは何か』明治図書，1987年，pp. 29-33.
4. 有田和正「授業に生きるネタ開発のポイント」『社会科教育』No.287，1986年，pp. 5-13.
5. 櫻本豊己「「そば一杯の値段で買った浮世絵」の授業」『歴史地理教育』No.654，歴史教育者協議会，2003年，pp. 46-49.
6. 『小学 社会 6上』教育出版，2004年，pp. 42-59.
7. 櫻本豊己，前掲書，p. 47.
8. 小学校学習指導要領（平成11年5月），文部省.
9. 拙稿，前掲書，p. 26.
10. 櫻本豊己，前掲書，pp. 48-49.
11. 櫻本豊己，前掲書，pp. 49.
12. 櫻本豊己，前掲書，pp. 48-49.