

「生活指導」にもとづいた社会科の授業づくりに関する研究

— 当事者性をたちあげる学びに焦点をあてて —

猪野 結人

1、研究の目的

本研究は、生活指導の考え方に基づいた社会科の理論（内容、授業方法）を、授業実践を通して明らかにすることを目的とする。これを明らかにすることで、社会科の枠組みで、生活指導の目標である、子どもたちに自治能力と民主的な人格を形成することをめざす。

2、研究の特質と背景

教育基本法の第1条において、教育の目的は、平和で民主的な国家、社会の形成者を育てることだとされており、学校教育の担う役割は大きい。

全国生活指導研究協議会（以下、全生研）は、生活指導の理論と実践を発展させてきた。全生研は、自治的で民主的な集団をつくることをとおして子どもたちに自治能力と民主的な人格を形成することをめざしている。全生研は、自治とは、「外部からの干渉を排して「自分たちのことは自分たちで決める」という自己指導・自己管理を行うこと」、民主的とは、「集団のメンバーのだれの意見も聞き取られ尊重されること」だと定義している（山本 2014）。

平和で民主的な国家、社会の形成者を育成するために、子どもたちに自治能力と民主的な人格を形成することは重要なことである。

3、研究の方法

本研究の目的を達成するための研究方法は以下の通りである。まず、生活指導に関する先行研究を「歴史」「子ども観」「子ども集団づくり」「特別支援教育」の観点で整理する。次に、生活指導の視点を手がかりに、社会科の先行研究、社会科の教科としてのあり方を分析し、生活指導と社会科の共通点を明らかにする。最後に、設計した授業構想をもとに、授業の計画と授業実践を行い、結果を踏まえて、生活指導の考え方に基づいた社会科の授業を考察する。

4、先行研究の検討

(1) 生活指導の系譜

生活指導の歴史について整理する。山本（2014）は、戦後の生活指導論は次の4つの類型に分類している。1つ目は、日常生活の仕方や態度の指導を生活指導とする考え方である。2つ目は、アメリカから輸入されたガイダンス理論に依拠して子どもたちの社会的適応を図ろうとする考え方である。3つ目は、実生活を見つめさせてそれを綴方に書かせ、学級で討論し、疑問が出れば調べながらどうすればいいかを考えさせていく生活綴方、および生活綴方をもとに、学級のなかになんでも言える雰囲気をつくることから始めて仲間意識を確立しようとした仲間づくりである。4つ目は、学級集団や児童会・生徒会を自治集団として組織する集団づくりである。1つ目と2つ目の類型は生活指導とは原理を異にする生徒指導というべきものであり（山本 2014）、3つ目の類型は生活綴方教育の系譜である。全生研の生活指導は、4つ目の類型に分類される理論と実践である。

(2) 生活指導の枠組みと方法

生活指導では、子どもを「生活者」としてとらえる。生活者としての子どものとらえ方は2つある。1つ目は、子ども自身が「自分の主人」というとらえ方である（山本 2014）。具体的には、子どもに「児童・生徒」として校則やルールや教師の指導に黙って従うことを求めず、これらが自分や仲間にとって必要なことか、従うことが合理的なのか、適当にやりすぎずほうがいいのか、正当な手続きに従って変えようとするのか、それを決めるのは子どもたちだという考え方である（山本 2014）。2つ目は、「子どもをまるごととらえる」というとらえ方である（山本 2014）。子どもは家庭、地域、学校で別の人間になるわけではない。前日に嬉しいこと、楽しいことがあれば、晴れ晴れとした気持ちで学校に来るし、逆の場合もある。また、地域や家庭で身につけたものの見方、感じ方、考え方をそのまま学校に持ち込んで来る。つまり、時間や場所を単位に子どもを分割するのではなく、子どもたちが向かい合っている「生活の全体」を把握するという考え方である（山本 2014）。

全生研の集団づくり論は、『学級集団づくり入門 第2版』で体系化される。集団づくり指導を「班づくり」「核（リーダー）づくり」「討議づくり」の3つの側面にとらえ、どのように指導するかを「構造表」を示すことで体系化された（山本 2014）。しかし、学級集団づくりの手法では実践が上手いかない事例が多数報告されるようになり、学級の枠にとらわれない「子ども集団づくり」への転換が図られつつある。

最後に、生活指導と特別支援教育について整理する。湯浅（2008）は、特別支援教育の中で、発達障がい児と生活に着目し、発達障がいの子どもたちは、いつも「困った」行動をとるわけではない。ADHDのように、目にとまったり、聞こえてくる声につい気をとられてしまい、教師の指示や発問に注意できにくいときがあれば、注意できるときもある。「揺れが日常」という世界の生きづらさをどう聞き取るのかに子ども理解の基本があるとし、「できなさ」と「できること」の間で、「揺れてもいいのだ」というニーズに耳を傾けることが、特別支援教育のいうニーズの把握ではないかと述べている。一見、問題行動を起こす困った子に見える子どもの生きづらさや揺らぎ、ニーズにどのように応答していくのが重要になる。そして、ニーズに応答する、ニーズの主体になることは、本研究の授業実践における「当事者性をたちあげる学び」とも関連する内容である。

（3）生活指導の課題

生活指導の先行研究を分野ごとに整理した。全生研の生活指導論は、生活者としての子ども観と集団づくりの方法を明らかにしたものであった。一方で、生活指導の理論を教科に落とし込んだ研究の蓄積は不十分である。その中で、生活指導の理念を教科や授業に落とし込む枠組みとして、高橋（2014）は、生活指導の「学び」の特徴を5点あげている。1つ目は、当事者性をたちあげる学びである。2つ目は、コンフリクトをつかむ学びである。3つ目は、対話と参加に開かれた学びである。4つ目は、関係と意味の組み換えである。5つ目は、生きていくための学力の追求である。本研究では、その中でも当事者性をたちあげる学びに着目する。自治能力や民主的な人格を身につけるためには、仲間の多様な価値観を自分ごととして捉えることが重要である。当事者性をたちあげる学びとは「生活現実のなかにある問題を発見し、自分たちの生活現実に対して、「傍観者」ではなく、「当事者」として願いや要求を自覚し、これらの解決・克服へと行動していく学び」（高橋 2014）である。

5、生活指導と社会科

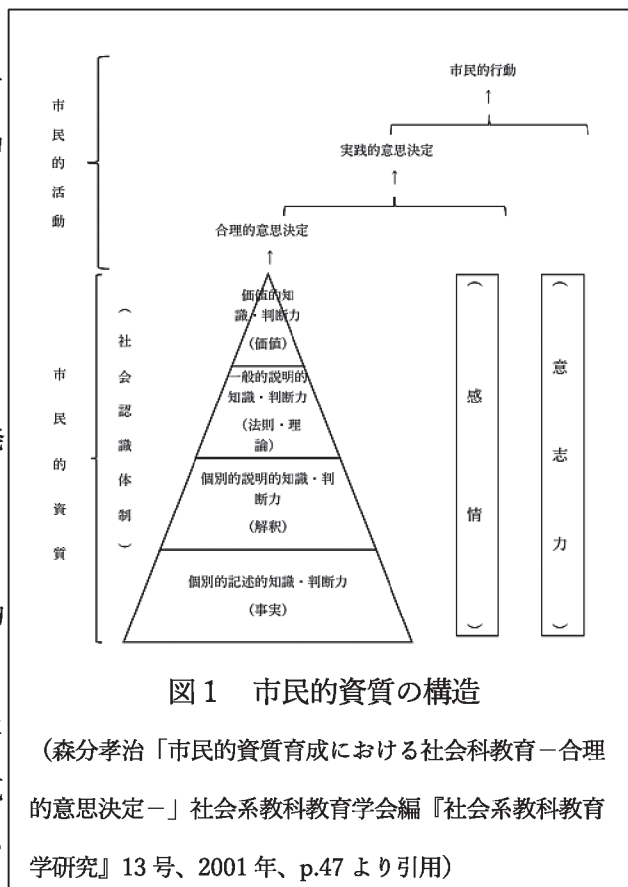
社会認識の形成を通して、市民的資質の育成をめざす社会科と、子どもたちに自治能力と民主的な人格を育成することをめざす生活指導は互いに親和性が高い。以下に示す図は、社会科における市民的資質の構造を示したものである。社会科の授業における問いは、社会認識体制に示されている、知識・判断力を問うものが望ましいとされている。本研究の授業実践においては、以下の図の価値的知識・判断力に近い問いを構想した。

また、価値的知識・判断力が獲得させようとしているのが、市民的活動である。市民的活動として位置づけられている合理的意思決定、実践的意思決定、市民的行動は、本研究における当事者性をたちあげる学びと関連する部分もある。

「当事者性をたちあげる学び」とは、自分たちの生活や身のまわりにある問題を発見し、その問題に対して、「傍観者」ではなく、「当事者」としてニーズや願い、要求を自覚し、これらの解決や克服へと行動していく学び、であった。当事者性をたちあげる学びの定義の、問題に対して、当事者としてニーズを自覚し、問題の解決や克服へと行動していくことが、市民的資質の構造中の、市民的活動にあたるといえる。

生活指導の当事者性をたちあげる学びと社会科における市民的資質の構造は、共通点、重なりがあった。この中でも、当事者性をたちあげる学びは、図中の「意志力」、「感情」に特に着目した考え方である。当事者性をたちあげるために、「願い」や「要求」に気づかせ、生徒に具体的な行動を志向させるためには、「意志力」や「感情」に働きかけることが重要である。森分（2001）は、「意志力」や「感情」は社会認識と並んで、市民的資質を構成する要素だとしている。本研究では、「意志力」や「感情」に働きかける方法として、「問い」に着目した。

社会科では、単元など内容や時間のまとまりの中で、学習の見通しを立てたり、ふり返ったりすること、そのために、単元など内容や時間のまとまりを見通した「問い」を設定することが重要である。中学校の社会科では、単元を通して子どもたちが課題を設定して学ぶために、「単元を貫く問い」の実践が進められている。『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』においても、「社会的な見方・考え方」を働かせることで、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連等を考察したり、社会に見られる課題を把握してその解決に向けて構想したりする学習を一層充実させることが求められる」との記述がある。



また、生活指導の理論の1つとして「呼びかけと応答」の考え方がある。生きづらさを抱えた人々がともに問題解決を呼びかけており、それに応答するという考え方である。この「呼びかけと応答」の関係性を授業で取り入れるためにも、「問い」に着目した。「呼びかけ」になるような「問い」を構想し、授業内で「呼びかけと応答」の関係性をつくり出していくことも、社会科の授業の枠組みで、子どもたちに自治能力と民主的な人格を育てる、という生活指導の目標を達成するために重要なことである。もちろん、教材も子どもたちに「呼びかけ」るが、教材を通して子どもたちが「呼びかけ」に気づき、「応答」することを助けるためにも、問いを設定し、願いや要求を意識しつつ教材に向き合うことが重要である。

6、授業の計画と授業実践

本研究における授業実践の概要は以下の通りである。

《1次実践》

- ・対象→中学校 第3学年 ・時間数：全3時間
- ・単元 「敗戦から立ち上がる日本」(歴史分野) ※1学級で実施。

《2次実践》

- ・対象→中学校 第3学年 ・時間数：全4時間
- ・単元 「人権と日本国憲法」(公民分野) ※1学級で実施。

生活指導と社会科の先行研究や理論と実践などの視点を取り入れて、本研究における授業実践の枠組みを以下の3点のように構想した。

- ①「単元を貫く問い」を通して、単元全体で当事者性をたちあげる。
- ②「単元を貫く問い」の手がかりとなる「問い」を各授業で提示し、当事者性をたちあげる。
- ③全員参加を保障する授業づくりを行う。

①②について、1次実践の歴史分野の問いは、当時の人々の「願い」や「思い」に着目させるような問いを構想した。2次実践の公民分野の問いは、「わたしたち」を主語にしなが、子どもたちの具体的な行動を促すような問いを構想した。また、「単元を貫く問い」という大きな枠組みを提示しつつ、各授業の「問い」で段階を踏みながら当事者性がたちあがるような単元の構成を意図している。また、1次実践と2次実践の連続性も意識している。

③の全員参加を保障する授業を実現するために、授業の冒頭で、教科書と授業プリントを使用した課題学習を実施した。教科書の知識を保障することで、当事者性のみで立脚するのではなく、社会科の知識・技能を判断基準にしつつ、当事者性がたちあがることを意図している。また、毎回の授業において、班で話し合いをする時間を設けた。話し合いを授業に取り入れることは、生活指導の学びの特徴の1つの対話と参加に開かれた学びとも関連が深い。

例えば、1次実践の1時間目では、教科書の問いの「敗戦後、日本の人々と社会はどのような状況であっただろうか。」ではなく、「人々はどのような思いをもって、敗戦から出発したのだろうか?」との問いを設定し、問いに対して、班ごとでの話し合いの時間を設けて、全員参加を保障しつつ、より当事者性が深まることをねらった。また、当事者性を喚起する資料を提示したほか、授業の冒頭で授業プリントによる課題学習を実施し、教科書の内容を抑えることで、社会科の知識の定着と社会認識の形成も保障している。これにより、社会科の知識や社会認識に立脚した当事者性がたちあがることも狙っている。

7、生活指導の考え方にもとづいた社会科の授業

(1) 授業実践の分析

(略) そしてこの単元の問いの所で、唯一の被爆国と言う事で、広島県や長崎の原爆の事もあって、二度とああ言うあやまちをおかさないと言う思いとかもこの問いには残されていて、すごく深いなあと思いました。そして敗戦からの立ち上がる気持ちとか、人々がどうやって立ち直ったかという事も各々いろんな思いでできていたんだなあと思いました。今までの授業を通して戦争の悲惨や、届かない、どこかで泣いている声など、本当にダメな事だなあと改めてつうかんしました。(略) とてもわかりやすく、戦争がどんだけ痛い物がわかりました。戦争なく本当に平和な社会になってほしいし、自分の届く範囲でやっていきたいです。

本研究の授業実践においては、ふり返りカードを用いて、生徒のふり返り記述を収集した。記述を求めた内容は、「単元を貫く問いの予想」、「各時間のふり返り」、「単元のふり返り」である。収集できた生徒のデータは26名分である。上記は、1名の生徒の1次実践の3時間目のふり返り記述である。紙面の都合上、1名の生徒のみを掲載する。

また、ふり返りカードの記述を以下のルーブリックをもとに4段階で評価、分類する。ルーブリックは、前述の当事者性をたちあげる学びの定義にもとづいて作成した。

表1 「ふり返りカード」の評価のルーブリック

A	自分たちの生活や身のまわりにある問題の「当事者」として、願いや要求を自覚し、解決や克服に向けて行動しようとしている。
B	自分たちの生活や身のまわりにある問題の「当事者」として、願いや要求を自覚している。
C	自分たちの生活や身のまわりにある問題を「傍観者」として捉えている。
D	授業の感想のみにとどまっている。

(筆者作成)

なお、評価の対象は、1次実践と2次実践ともに、「単元を貫く問いの予想」を除くふり返り部分の記述とする。「単元のふり返り」を中心に、ルーブリックにもとづいて、総合的に評価している。1次実践でA評価の生徒が6名(23%)、B評価の生徒が6名(23%)、C評価の生徒が12名(46%)、D評価の生徒が2名(8%)であった。2次実践においても、A評価の生徒が6名(23%)、B評価の生徒が6名(23%)、C評価の生徒が12名(46%)、D評価の生徒が2名(8%)であり、23%生徒の中には、当事者性がたちあがった一方で、77%の生徒に当事者性が十分にたちあがらなかったこともわかる。また、1次実践、2次実践ともにA評価であった生徒は4名(15%)であった。

多くの生徒に当事者性がたちあがらなかった要因として、「当事者」としての視点を重視した「問い」を構想した一方で、その視点から具体的な行動につながるような働きかけや視点の転換が不十分であったことが挙げられる。今後、「当事者」の視点をもちつつ、自分の行動につなげていけるような手立てが求められる。しかし、本授業実践の結果、A評価の生徒も見られたことから、本研究の取り組みも一定の評価ができるといえるだろう。

全体の傾向の評価に加えて、1次実践と2次実践ともにA評価の生徒を対象にSCATの手法による分析を行った。SCATとは大谷(2019)が提唱した質的研究の分析方法の1つである。質的研究は、量的研究に対して立てられた概念であり、量的・実証的手法では研究的に扱うことができなかつた研究主題や問題に適用することが可能な研究方法である(大谷 2019)。また、大谷(2019)は量的研究の条件として、測定結果が数量として与えられること、その結果の望ましい値が合意されていることをあげている。本研究におけるふり返り記述は、量的研究の条件に該当しない。また、本研究は解釈主義的パラダイムに立った研究である。解釈主義的パラダイムでは、意味は解釈によって与えられると考えられているので、テキストの解釈が

生徒 a のふり返り記述を分析すると、最初に、戦後の過酷さと人々の不安を予想し、人々の終戦の安堵や戦後の生活への不安との葛藤に気づいている。また、現代へも視点をつなぎ、戦争の苦しさや現代へのつながりの発見にいたっている。日本国憲法が公布、施行された単位では、当時の人々の立場になって考え、人々が憲法に対して抱いた希望への気づきも得ている。また、今につながる戦争の反省や敗戦から立ち上がる人々の姿への気づき、戦争に巻き込まれた名もなき人々、民衆の悲しみの発見を通して、戦争のない平和な社会への決意を固めている。最後に、広島と長崎の被爆地からの学びと人々が戦争の悲しみから立ち上がる姿を通して、平和を求める思いをより強くしている。このように、a は、終戦後の人々の立場にたって社会的事象を捉え、当事者性をもって当時の時代を学んでいることが読み取れる。特に、憲法に対して当時の人々が希望をもっていたという解釈は、a が、終戦後の人々の立場にたち、当事者性をもっていたからこそ導かれたものであり、当時の人々の「願い」や「思い」に焦点をあてた問いの効果があつたといえるだろう。また、特に着目すべき点は、過去の人々の立場に立つだけではなく、過去から現在に視点をつなぎ、この社会を生きる当事者として、戦争のない社会をつくる決意を固めている点である。具体的に「自分の届く範囲でやっていきたい」という行動にも言及している。a の中には、歴史の表舞台に登場しない人々の立場に立ったからこそその当事者性が過去と現在をつなぐ形でたちあがっているといえる。

(2) 生活指導の考え方にもとづいた社会科の授業の考察

生活指導は、子どもたちの自治能力や民主的な人格を育成することが目的であった。また、「当事者性をたちあげる学び」とは、自分たちの生活や身のまわりにある問題を発見し、その問題に対して、「傍観者」ではなく、「当事者」としてニーズや、願い、要求を自覚し、これらの解決や克服へと行動していく学びであった。生活指導の目標に立ち返ると、自治能力、自分たちのことは自分たちで決めるためには、問題に対して、傍観者ではなく当事者として問題に向かうこと、当事者としてのニーズを自覚することが重要である。また、民主的な人格を形成すること、集団のメンバーのだれの意見も聞き取られ尊重されるには、当事者として相手の立場にもたち、メンバー 1 人 1 人の願いや要求に寄り添うことが不可欠である。

この点を踏まえると、生活指導の目標を達成するためには、子どもたちに当事者性をたちあげることが不可欠であるといえる。そのため、社会科の枠組みで生活指導の目標を実現するためには、当事者性をたちあげる学びの構想を取り入れることがその条件の 1 つである。

本研究では、当事者性を立ちあげるために、問いに着目した。当事者性を立ちあげるために、「願い」や「思い」に着目させるような問いや「わたしたち」を主語にしながら、子どもたちの具体的な行動を促すような問いを構想し、授業で実践したところ、一部の生徒に当事者性が立ちあがった。また、「単元を貫く問い」を提示し、単元を通して当事者性を立ちあげる方法も有効であった。しかし、当事者性を立ちあげるだけでとどまってはいけない。最終的には、子どもたちに自治能力と民主的な人格を形成するために、授業の内外で多種多様なアプローチをすることが求められる。生活指導は、学校のあらゆる場面で実践されている。本研究の当事者性を立ちあげる学びの構想を取り入れて、当事者性を立ちあげる授業は、生活指導のめざす自治能力と民主的な人格を子どもたちに育む一歩目の授業なのである。

8、研究の課題

本研究は2点の課題も残されている。第1は、生徒の当事者性の立場の偏りである。特に、1次実践に見られる傾向であるが、生徒のふり返りカードの記述を分析すると、日本の戦争被害のみに着目している記述があり、戦争に負けたから平和を願ったかのような解釈ができる内容が一部、見られた。これは、日本が侵略したという加害的な側面を見落としている可能性があり、日本に侵略された側の当事者性が立ちあがっていない。今後は、様々な立場の人々の複数の当事者性を立ち上げていくような仕掛けが求められる。

第2は、子どもたちの自治能力や民主的な人格の検証が不十分であったことである。本研究の授業実践において、当事者性が立ちあがったことは検証したが、その先の子どもたちの自治能力や民主的な人格にどのような変化が生じたのかの検証は不十分であった。本研究の性格上、検証が難しかったため、今後、継続的な実践と検証が求められる。

《主な参考文献》

- ・大谷尚『質的研究の考え方』名古屋大学出版会、2019年。
- ・照本祥敬、加納昌美『生活指導と学級集団づくり 中学校』高文研、2015年。
- ・森分孝治「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』13号、2001年。
- ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会科編』東山書房、2018年。
- ・山本敏郎・藤井哲之・高橋英児・福田敦志『新しい時代の生活指導』有斐閣アルマ、2014年。
- ・湯浅恭正編『困っている子と集団づくり ー発達障害と特別支援教育ー』クリエイツかもがわ、2008年。