

# 構成主義にもとづく学習理論への転換

## 小学校社会科における授業改革

中澤静男・田淵五十生  
(奈良教育大学社会科教育研究室)

### Changing of the Learning Theory from Objectivism to Constructivism —Proposal for the Improvement of Social Studies in Elementary School—

Shizuo NAKAZAWA ・ Isao TABUCHI  
(Department of Social Study, Nara University of Education)

要旨：本来社会科は、子どもが中心になって、地域の社会研究を行う科目であった。ところが、現在は言葉や用語を暗記する言葉主義の授業が、主流になってしまっている。本稿の目的は、小学校社会科の原点をふまえ、授業を改革するにあたって、ヴィゴツキーの構成主義による学習理論の有効性を示し、新しい小学校社会科授業のあり方を提案しようとするものである。そこで、社会科授業の活性化のために構成主義の学習理論の効果について、社会科における子ども観、知識観、コミュニケーションの意義、評価の4点より検討を加えた。その結果、子どもの知識獲得や社会的な見方・考え方の広がりなどの知性的な側面だけでなく、肯定的自己受容感の形成や効力感の獲得、学習意欲の向上など、子どもの人間形成の側面においても、効果的であることがわかった。さらに構成主義の学習理論にもとづく小学校社会科授業のあり方を提案することができた。

キーワード：構成主義 constructivism 相対的知識 relative knowledge コミュニケーション communication  
肯定的自己受容感 self-esteem 社会科 social studies ヴィゴツキー Vygotsky

#### 1. はじめに

社会科とは、そもそもどういう教科であったのか。社会科成立期のカリキュラム・教育実践の構造分析を研究する谷本（1994）は、日本国憲法が施行された1947年に、「民主主義社会の建設にふさわしい社会人を育てあげよう<sup>1)</sup>」とするために、社会科が設けられたと述べている。その社会科の方法について、熊本大学の宮本（1994）は、児童・生徒にとって切実な現実の問題を中心にして、自分自身の目的と必要と関心によって自主的に社会生活を追究していくものであった<sup>2)</sup>と指摘する。また社会科教育実践史を研究する木村（1994）は、一人一人の子どもが、社会生活についての認識を深め、その中で社会生活における自らの態度と能力を身につけていくこと、そこに、問題解決学習を方法原理として民主主義を学ぶ教科としての社会科の本質があった<sup>3)</sup>と特徴付けている。

さらに田淵（1993）は、社会科においては、完成された科学や学問は存在せず、注入すべき一定不変の教育内容はないという相対主義の立場に立つものであ

た<sup>4)</sup>と指摘する。ところが現実には、事柄の符丁に過ぎない言葉や用語を暗記する言葉主義の授業が、社会科授業の主流になってしまっている<sup>5)</sup>とし、社会科授業の原点に立ち返ろう<sup>6)</sup>と提案している。

では、現在の言葉主義の社会科授業をどのようにすれば改革できるのだろうか。田淵が指摘するように、社会科教育の原点である「子どもが中心になって、地域の社会研究を行う科目<sup>7)</sup>」に立ち返りつつ、現代の子どもの実態に応じた学習へと改革する際、どのような学習理論が有効なのであろうか。

筆者は、小学校社会科の授業改革を行うに当たって、旧ソヴィエトの心理学者であるヴィゴツキーの構成主義に基づく学習理論が重要であると考え、ヴィゴツキーの構成主義では、子ども相互のコミュニケーションを重視しており、それが社会科における現代の子どもの教育的課題を解決する契機を含むものであると考えられるからである。本稿では、ヴィゴツキーの構成主義にもとづく学習理論の有効性について、筆者自身の小学校での実践をふまえて検討していく。そして新たな小学校社会科授業のあり方について提案したい。

## 1. 2. 先行研究

構成主義に関しては、ヴィゴツキーの再評価と共に、心理学や教育学の研究者による研究がさかんに行われている。しかし、小学校社会科教育に関わる先行研究は限られている。福井大学の白木・寺尾（2001）は、構成主義の学習理論を紹介すると共に、事例研究を行い、構成主義にもとづく社会科授業が、子どもの知識を広げ、学習意欲を向上させるのに有効であったと報告している<sup>8)</sup>。また佐賀大学の大学院生である中村（2003）は構築主義の立場から、主に知識のあり方に関わって初期社会科教育論を再評価している<sup>9)</sup>。さらに関西大学の山住（1998）は、ヴィゴツキーの活動理論をロシアの心理学者であるロモフのコミュニケーション論により、社会文化的活動理論へと拡張している。そして社会文化的活動理論を教授 - 学習過程の構成化へと応用し、「媒介手段のアクティブな使用」と「異種的思考のコミュニケーション」による、教授 - 学習過程のモデル化を行っている<sup>10)</sup>。

筆者は以上の先行研究に学びつつ、子どもの知識獲得の面だけでなく、さらに肯定的自己受容感の形成など、子どもの人間形成へのかかわりについて、構成主義による学習理論に検討を加えたい。

## 1. 3. 研究方法

ヴィゴツキーの活動理論や構成主義にもとづく学習理論については、文献による研究を行った。筆者が調査した文献は次の通りである。ヴィゴツキー著『思考と言語』（2001）、同『子どもの心はつくられる』（2000）、同『発達の最近接領域の理論』（2003）、A・A・レオンチェフ著『ヴィゴツキーの生涯』（2003）、高取憲一郎著『ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開』（1994）、久保田賢一著『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』（2001）、ヴィゴツキー学協会編『ヴィゴツキー学』（2000）～（2003）である。

この文献調査より得られた知見をもとに、今までの実践に検討を加えた。そこから小学校社会科の授業改革に向けての授業理論を抽出し、その理論の妥当性を検証していった。

また小学校における社会科教育の出発点として、3年生の1学期に「身近な地域の特色ある地形、土地利用の様子、主な公共施設などの場所と働き、交通の様子など」の学習がある。2003年度1学期に、筆者は構成主義の学習理論を援用し、「わたしの町、奈良のまち」の学習を計画し、実践研究を行った。

## 2. ヴィゴツキーと構成主義

構成主義の学習理論は、1920 - 30年代にソヴィエトで活躍した心理学者ヴィゴツキーの活動理論をもとにしている。この章では、はじめに心理学者ヴィゴツキ

ーを紹介し、ヴィゴツキーの理論が、現在までどのように受容されてきたかを述べたい。

## 2. 1. ヴィゴツキーについて

ソヴィエトの心理学者であったエリ・エス・ヴィゴツキー（ . . . ）の生涯については、ヴィゴツキーの心理学の弟子であったアレクセイ・ニコラエヴィチ・レオンチェフの息子である心理学者ア・ア・レオンチョフが記した『ヴィゴツキーの生涯』にくわしい<sup>11)</sup>。

ヴィゴツキーは1896年白ロシアのオルシアに生まれた。ゴメリで幼年時代と青春時代の初期を過ごし、ゴメリ中等師範学校や幼稚園教員養成の社会主義教育講習所の教員をすると共に、中等師範学校に心理学実験室を設け、心理学研究を行っていた。そして1924年ペトログラードで開催された「第2回全ロシア精神神経学会」における「反射学的な研究方法論の心理研究への適用」の発表を期に、研究者としてのヴィゴツキーの歩みが始まった。

当時の心理学では、パブロフの条件反射に代表されるような反射学の理論が有効であった。姫路工業大学の保坂（2000）は、当時はヴィゴツキーも、「人間の行動が（1）刺激の受容、（2）刺激の処理、（3）刺激への反応、といった反応の連鎖で成り立っていると考えていた<sup>12)</sup>」と指摘している。しかし、「その一方で、人間の行動は、複雑な社会環境の枠のなかで起こるものであるため、科学的心理学では限界があり、ある種の危機に直面しつつあるということにも、気がついてきた。そしてこのような観点が、やがて活動理論へとつながっていくものとなった<sup>13)</sup>」と、述べている。

ヴィゴツキーの心理学研究の主なテーマは、知性、思考、動機、意味の関係であった。特に、知識獲得の過程における言語の役割を明確にすると共に、子どもの発達の起源が社会性にあると考え、コミュニケーションの大切さを強調した。ヴィゴツキーは、その研究テーマから、教育学にも大きな影響を与え、さらなる研究の進展が期待されていたが、1934年肺結核のため38歳で死亡した。そしてその教育学的な貢献は、長い間忘却されてしまっていた。

## 2. 2. ヴィゴツキーの研究への弾圧

ヴィゴツキーの死より2年後の1936年7月4日付け「全ソヴィエト共産党（ボルシェヴィキ）中央委員会政令」によって、ヴィゴツキー等の児童学者達は、えせ科学的、反マルクス主義的な命題に基づいていると批難された<sup>14)</sup>。この弾圧によって、ヴィゴツキーの著書は全て出版禁止となってしまった。その復権がなされたのは、スターリンの死後の1956年以降である。そして1980年代以降、世界各国、特にアメリカでヴィゴツキーの再評価が生じ、現在にいたっている。

この事件について、レオンチェフは、児童学においてヴィゴツキーが採用した知能テスト（ピネ＝シモン・テスト）が問題であったと述べ、1988年4月21日付「教育新聞」の次の記事を紹介している。「児童学者の壊滅が始まったのは、当時、モスクワ第110学校の生徒であったワシーリー・スターリン（スターリンの息子）が、知能テストによって低く評価された後であった...という。」そしてレオンチェフは、それが真相に近いかもしれないと記している。<sup>15)</sup>

### 3. 構成主義にもとづく学習理論と社会科

構成主義の学習理論が、なぜ社会科活性化に有効であるのかを、ヴィゴツキーの活動理論をふまえながら、次の4点より明らかにしたい。1点目は、社会科における子ども観について、2点目に社会科における知識観について、3点目に社会科におけるコミュニケーションの意義について、4点目に社会科における評価のあり方について考察していく。

#### 3. 1. 社会科における子ども観について

まず、子どもをどのようにとらえるべきであるのかを、ヴィゴツキーの二重刺激法との関連から考察したい。二重刺激法とは、人間が外界の刺激に対してどのように関わるのかを明らかにしたものである。二重刺激法に対比させられる「刺激 反応法」(S R法)では、外界から入ってくる刺激に対して、一方向的に従属させられ、受け身的に反応する存在として人間をとらえている。これに対して、ヴィゴツキーの二重刺激法では、人間は外部から入ってくる刺激(刺激 対象)に対して働きかけ、人工的な刺激である刺激 手段を作り出す。そしてこの刺激 手段を媒介として別の刺激 手段に対して働きかけ、新たな刺激 対象を作り出し、外界を変化させようとする。このように二重刺激法では、人間は絶えず外界に対して能動的に働きかけている存在であるとしている<sup>16)</sup>。

例えば、バナナを発見したサルはそれをすぐに食べようとするだろう。それはバナナという刺激に対して、サルが本能的に反応して生じた行動である。一方、人間の場合を考えてみる。バナナを発見した人間は、それを「バナナがある」という言語に置きかえて認識する。そのバナナが棚の上など直接手が届かないところにあった場合、「手が届かない、どうしよう」という内的言語で思考し始める。そして踏み台や棒など、バナナとは無関係な道具を持ちだしてきて、バナナを取ろうとするだろう。人間は、バナナという刺激に直接反応するのではなく、それを言語という刺激 手段に置きかえて思考し、別の刺激 手段である踏み台や棒に働きかけ、バナナという刺激を今の状態から変化させようとするのである。つまり、人は環境からの刺激

を受容するだけではなく、環境に積極的に働きかけ、言葉を使って思考し、道具を用いて、その環境を変化させようとするのである。

同じように、社会科でも、単に社会に適應できる子どもを育成しようとしているのではない。社会科教育理論の探求を専門とする池野(2000)は、社会科で育てる能力・技能は、「批判という不断の吟味検討と正当性の構築である正当化に基づいた、社会の諸事に関する自律的判断と合理的共同決定の能力と技能である<sup>17)</sup>」とし、社会を形成していく力の重要性を指摘している。この池野の指摘は、小学校社会科の授業改革にとってひとつの方向性を示している。社会科学習は、まず身近な地域社会を学習材とし、問題を発見し、なかと協力しながらその解決を目指すものである。決して社会の仕組みを理解するだけのものではない。まず地域社会に能動的に働きかけ、よりよい社会にするためにどうしたらよいか、そのために自分にできることは何かを考え、実践していくのが社会科学習であると、筆者は確信している。

#### 3. 2. 社会科における知識観について

久保田(2001)は、eラーニングとその学習環境デザインを研究している。その久保田は、構成主義の学習理論では、客観的な知識は存在せず、知識は相対的なものと規定している。なぜなら構成主義の立場においては、知識は人間の個人的な体験や個人の所属する文化等と切り離すことはできないため、各人がそれぞれ、世界を違った形で理解すると考えられているからである<sup>18)</sup>。つまり複数の子どもが一つの対象に関わっていても、子ども達は対象から受け身的に同じ影響を受けているのではないのである。

小学校教員としての筆者の経験に照らしてみても、このことは明らかである。小学校3年生の社会科には、社会科の身近な地域社会での販売活動の様子と消費生活についての学習がある。その学習活動の一環としてスーパーマーケットの見学を行うが、同じスーパーマーケットを見学しているにもかかわらず、子どもの目のつけどころは多様である。また、同じ鮮魚コーナーで魚を切り分ける作業を見学していても、買い物経験の豊富な子どもは、「目の前で切り分けるのは、新鮮さをアピールしている」ことに気づくだろう。一方、料理の体験の豊富な子どもは、「目の前で切り分けるのは、料理しやすいように、注文によって切り分けるサービスをアピールしている」ことに気づくだろう。このように、子どもは一人一人違った文化や生活経験、そこで獲得したものの見方や考え方を動員して、対象に関わっているのである。そのため、対象との関わりから受け取る影響や獲得する知識も一人一人違うのである。

総合的学習に関する研究を行う寺西(1991)は、知

の二重性を提唱している。知識には客観的な理論に体系化された「理論的知識」というものがある。一方、個人内に形成される枠組みと方法に関わる「方法的知識」もある。したがって、〈知〉は、それらの統一した二面性を有すると、寺西は述べている。

そして暗黙知を見出したポラニの学説を紹介しながら、〈知〉を「形式知」(客観的科学的知識の体系)と「暗黙知」、「個人的知識」(個人の内に高質の原体験や熟練を通してつかんだ見方、思い、イメージを含む知識の総体、包括的知識)とに分けて、暗黙知が客観的知識の創造に深く関わる<sup>19)</sup>と指摘している。寺西の知の二重性説を図に表すと下のようになる(図1)。

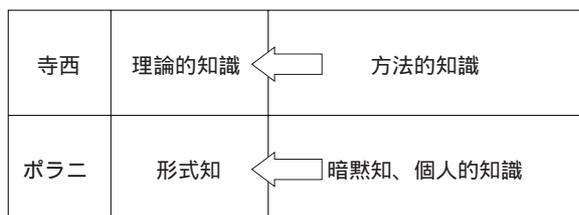


図1 知の二重性の構図

一つの社会的事象でも、見方によってそれが持つ意味は多様である。また、歴史的に考えると、現在正しいと思われていることが、未来においても正しいとは限らない。つまり、社会科における知識は、相対的なものなのである。そして、社会科学習を通して獲得すべき知識は、具体的な学習活動を通して得られる「方法的知識」と、具体的な体験の意味を吟味したり、発見したりという、反省を通した「暗黙知」、「個人的知識」である。しかし、現実の例えばペーパーテストでは、一定の答えだけを正答として評価する傾向がある。たとえ問題解決型の学習を展開していても、到達すべき解決がはじめから決められていたのでは、それは真の学習とはいえないだろう。

教師 - 教える側、子ども - 教えられる側という前提を乗り越え、子どもと教師が一体となり、文脈的な知識を求めて、協同的な学習を展開していくのが、真の社会科学習の姿である。地域を学習の場として、具体的な社会的事象の背後にある構造に気づかせ、そこから問題を発見し、多様な視点を重ね合わせながら問題の解決を目指して学習を深めていくのが、本来の社会科学習であると考えられる。

### 3. 3. 社会科におけるコミュニケーションの意義

コミュニケーションの意義について、多様な見方・考え方の獲得という知性的な面と、子どもの肯定的自己受容感の形成という人間形成とのかかわりについて考察する。

#### (1) コミュニケーションの知性的意義

ヴィゴツキーの活動理論に最近接発達領域と呼ばれるものがある。ヴィゴツキーやピアジェの理論をもとに文化と進化の心理学を研究する高取(1994)は、ヴィゴツキーの最近接発達領域を次のように解説している。それは、子どもが独力で行う問題解決の水準(現実的発達水準)と、大人の援助や助言の下で、あるいは自分より能力のある仲間の協力の下で行われる問題解決の水準(潜勢的発達水準)の間のへだたりである。ここでの現実的発達水準とは、子どもと外的世界との間の関係により獲得されたもの、すなわち子どもが外部のものに対して働きかけること(活動)により獲得されたものである。ヴィゴツキーの言葉で、それは生活的概念と呼ばれている。そしてその子どもが持っている生活的概念と大人の持っている科学的概念が、子どもと大人の社会的相互作用(コミュニケーション)を通じて織り合わされることで、生活的概念が変形され、より高次の水準(潜勢的発達水準)に引き上げられる<sup>20)</sup>であると述べている。

また活動理論にもとづく教育方法学を研究する山住(1998)は、思考の発達過程が「社会的なものから個人的なものへ」経過すること、換言すれば個人「間」的コミュニケーションから個人「内」的コミュニケーションへの移行と、それに伴う言葉に媒介された思考の変革、改造こそが、ヴィゴツキーの文化・歴史的理論の核であると述べている。さらに山住は、異種の(複数的・差異的)思考のコミュニケーションを構成するポリフォニックな教授 - 学習過程の創造の重要性<sup>21)</sup>を示唆している。

東京大学の佐藤学(1995)は、このコミュニケーションによる思考の構成が、デューイとヴィゴツキーの共通点であると指摘する。デューイにおいてもヴィゴツキーにおいても、知識は学びの活動とコミュニケーションの過程において連続的に構成され、変容し発展し続けるものであった<sup>22)</sup>と述べている。

次に記すのは、2003年度に筆者が行った小学校3年生の社会科の授業記録である。小学校3年生の社会科では、身近な地域の特色ある地形、土地利用の様子、主な公共施設などの場所と働き、交通の様子などを学習する。筆者が勤務する小学校は奈良公園の近くに位置している。世界遺産にも指定された春日山原始林を背景に、興福寺や元興寺などの歴史的建造物が点在し、江戸時代の町並みを残す奈良町も校区の一角を占めている。そのような風光明媚な環境に、明治時代の木造建築の奈良ホテルが建つ。その奈良ホテル前のバス停が、最近になって木造瓦屋根のものに建て替えられた。次の授業記録は、なぜ新しく木造に建て替えられたのかという子どもの疑問を出発点として、地域の特色を考えていった授業記録の一部である。

- T : なぜわざわざ木でバス停を作っているの。  
 C 1 : 大仏とかが有名だから。  
 C 2 : 観光客が多いから。たくさんおったら暑いから、屋根つけて、影で涼しくするため。  
 C 3 : まわりに木があるから。  
 C 4 : 昔の雰囲気を出すため。  
 C 5 : わかりやすくするように、目立つように。  
 C 6 : 観光客が多いから、見せつけて、早く売れようとか思っはねん、バス会社が。  
 C 7 : 二つのバス停は観光客が多いでしょ。リムジンバスのバス停でもあるし。  
 T : 有名だったらどうして木で作るの。  
 C 8 : もったいないし、木で作った方が安いから。  
 C 1 : 山で木を切るやろ、それで持っていきやん。そんで残った木でつくった。  
 C 2 : ちゃうで。  
 C 6 : 木のバス停にしたら乗る人がふえる。雰囲気がいいから。奈良の感じがするやん。  
 T : 奈良の感じって、どんな感じ。  
 C 6 : 木が多い、そんでお山です。  
 C 4 : ゆったりです。  
 C 2 : まったり。  
 T : ゆったりまったりが奈良の感じ。  
 C 9 : それって、昔の雰囲気と同じやん。  
 C 6 : 目立つように、最近バスの運転手の給料が少なくなったから。  
 C 9 : 奈良ホテルも大仏殿も昔からあるやろ、だから同じようにしてある。  
 C 4 : 昔の家っぽいところだから同じようにしてある。  
 C 6 : おじゃる丸の歌につながっています。  
 T : 校区の特色がでてきたね。昔の雰囲気を出しているところやね。  
 ( T は教師の発言、C は子どもの発言 )

何でも言える、何でも聞いてもらえるという受容的な雰囲気の学び合う集団の中で話し合うことを通して、自分にはない視点が与えられたり、考えが広まったりしていることがわかる。上記の授業記録の中で、C 2 の発言をみてみたい。C 2 は、はじめは木造のバス停の構造のみに注目していた。しかし、迷走するような話し合いの中で、友達の間違った意見をヒントに、校区の特色とバス停の形状の関連に視点を移動させることに成功している。さらに、特筆すべきことは、学習意欲の向上である。

人間の学習・発達の研究者である波多野と、幼児教育学を専門とする稲垣(1984)は、「子ども同士の相互交渉にも理解を深める働きがある<sup>23)</sup>」と指摘する。「子ども同士のやりとりの方が、大人と子どものやり取りに比べ、自分の持っている知識を相互に関連付け、

まとまりのとれたものにしていきやすい、言い換えれば理解を促しやすいのではないか<sup>24)</sup>」と述べている。その理由として、「大人から与えられる情報と違って、仲間からの情報は権威がないため、無批判に正しいものとして受け入れられることが少ないからである。このような事態では、正答を見つけるべく、自分の持っている知識を関連付けてまとまりのとれたものにしてやることがより活発に行われやすい。その結果、対象になっている事象についての理解がより深まっていく<sup>25)</sup>」という。つまり、仲間からの情報は権威がないため、反論しやすく、ディスカッションを活性化させる契機を内在させているのである。この活発なディスカッションが、知識をより説得力のあるものに発展させていく。教わったことよりも、学習集団で作上げた知識には、子どもの学習意欲を向上させる力がある。授業の最後で地域の特色のひとつを獲得したC 6 だが、翌日よりボラロイドカメラを手手に「地域に残る昔の雰囲気探し」を自主的に行い、発表した。これが契機となり、多くの子どもが自主的に地域探検に出かけることとなったのである。コミュニケーションの子どもの感性への関わりについて、次に述べたい。

## (2) 人間形成に関わるコミュニケーションの意義

構成主義の学習理論にもとづく学習では、前述のように知識は学習集団で構成していくものである。そのため、授業形態も従来のような一斉指導ではなく、子ども同士、子どもと教師、子どもと地域住民のコミュニケーションの機会を増やす協同学習が要求される。協同学習におけるコミュニケーションと人間形成との関わりについて、次の2点より考察したい。1点目は、コミュニケーションと肯定的自己受容感の形成との関係であり、2点目は、コミュニケーションと効力感との関係についてである。

1点目の肯定的自己受容感の形成との関連についてであるが、佐伯胖(1995)は、協同での学びとは「共同体の実践への参加」を意味していると述べる。<sup>26)</sup>協同での学びにおいて、「みんなの学び合いに、自分も、自分らしさを発揮しつつ、参加した」ことを子どもが自覚することができる。それは、「なってよかった自分」になれたと同時に、学級全体が「よりよくなる」ことに参加、貢献した<sup>27)</sup>ことを子どもが自覚できるものであると指摘する。つまり学習とは基本的に「自分さがし」であり、「アイデンティティ形成」自分とは何者であるかが自覚的に明確になることである<sup>28)</sup>と述べている。

アイデンティティの形成には、自分を自己受容するセルフ・エスティームと他者からの承認が不可欠である。アイデンティティ概念について実証的な研究を行っている遠藤(1992)はセルフ・エスティームをつぎのように定義づける。セルフ・エスティームとは、人

が持っている自尊心、自己受容などを含め、自分自身についての感じ方をさしている。特に、自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚 - 感情 - である<sup>29)</sup>と指摘する。また学級集団の心理学の研究者である蘭(1992)は、「協同学習は、共通目標の達成と協力的相互作用によって、集団成員の基本的自己受容や肯定的自己評価をもたらす態度の養成に寄与するものであり、さらに集団成員の自尊感情の形成と変容をもたらすものである<sup>30)</sup>」と考察している。

社会科の学習場面を例にとって考えてみたい。まず子どもは社会的事象に対して、独力ではなく、学び合う仲間と協同して関わっていく。一人一人が所属する文化や生活経験によって獲得してきた生活的概念を動員して、個々の知識を自分なりに納得できるまとまりのあるものに構成していく。一人一人の子どもが獲得している生活的概念は異なっているため、構成される知識も多様である。それをコミュニケーションを通して共通点や相違点を発見することで、より高次の知識に協同で再構成していく。しかし、そこで構成された知識もやはり、子どもによって多様なのである。このように構成主義の学習理論にもとづく授業展開においては、一人一人の子どもは、それぞれの生活的概念を動員して自分らしさを発揮しながら学び合う、かけがえのない存在となる。

さらに協同的な学習を通して、不安な気持ちをかかえながら一緒にインタビューに行った経験や、ディスカッションを通して発見できたという喜び、協力して表現物を作りあげたという経験が、感性の面からも互いをかけがえのない存在にするのである。

構成主義にもとづく協同学習は、一人一人の子どもを、そして教師を学び合う協力者として、かけがえのない存在にする。自分が学級の仲間にとってかけがえのない存在であると自覚すると共に、かけがえのない存在であると承認される。この肯定的自己受容感と他者から承認されているという自覚の双方向性が、子どものアイデンティティの形成に大きな影響を与えるのである。

2点目の協同学習におけるコミュニケーションと効力感の関係についてである。前掲の波多野・稲垣は効力感の源泉になりうるやりとりのひとつとして仲間どうしの教えあいをあげている。効力感の中心には、自分に対する肯定的な見方があり、教えあいは、教える者の自分に対する自信や、自分に対する肯定的イメージの発達を促すらしいと述べる。そして教えあいは、教える側に「影響力があり、感謝され、必要とされていると感じる機会を与えてくれる」というリピットの主張を紹介している。<sup>31)</sup>

では、このような仲間どうしの教えあいは、どのような場面で行われることで、自分自身に対する肯定的な見方の形成に寄与するのであろうか。波多野・稲垣

の指摘をうけて、筆者自身の教育活動を解釈しなおしてみたい。

1970年代までは、地域には子ども社会が存在し、そこでは異学年の子ども達が一緒に遊んでいた。ところが、現在は地域の子どもの社会は姿を消し、子どもは同じ学級に所属する同年齢の子どもと遊ぶことが普通になっている。このような子ども社会の状況の変化を受け、筆者の勤務する小学校では、異学年の子どもでグループを組織し、一緒に遊んだり、活動したりする機会を設けている。この異年齢子ども集団による活動の効果には、低学年の子どもの学校生活への適応を促したり、子ども同士のふれあいの機会を増やしたりすることもあるが、その第1は高学年の子どもに高学年としての自覚を促し、高学年としての模範的行動を実行する態度を育成することにある。

毎年秋に、「奈良公園スペシャル」という異年齢子ども集団による行事を行っている。奈良公園という広いエリアで、半日かけてオリエンテーリングを行うのである。1年生の子どもにとっては、歩き通すだけでも大変であり、当然歩くことができなくなる子どもも出る。そのような場合、高学年の子どもが、1年生を背負って歩く姿がよく見られる。日頃は係活動や委員会の仕事など、体を使うことを避けたがる子どもでも、このときばかりは自分から低学年の子どもを背負い、文句も言わずに、疲れをうったえる1年生の子どもを励ましながらかき通すのである。この「奈良公園スペシャル」を通して、高学年の子どもは高学年としての態度を形成できるようになっていく。異学年の子ども同士の関わりあいは、高学年の子どもの高学年としての態度や責任感の形成に効果的なのである。

### 3. 4. 社会科における評価のあり方

現在行われている評価は、大きく3つに分けることができる。教師による評価、子ども自身による自己評価、そして子ども同士の相互評価である。今までの社会科教育においては、学習指導要領の改訂に伴い、子どもの関心・意欲・態度を重視する傾向にあるとはいっても、やはり教師による評価が重要視されている。「指導と評価の一体化」が求められ、事前の評価、形成的評価、事後の評価が行われている。評価研究は、文部科学省が推進する「開かれた学校」、アカウンタピリティにも対応するものであり、2002年には、国立教育政策研究所より、『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』も作成された。

しかし、前掲の波多野・稲垣は、この教師による外的評価が、子どもの学習意欲の形成にマイナスに働くと指摘する。まず、「外的評価の予告は、自分の能力を伸ばそう、よりむずかしいものに挑戦してみようとする自己向上的な意欲を弱めてしまう<sup>32)</sup>」というハーターの実験報告を、波多野・稲垣は紹介する。そして

「ひとたび成績をつけると言われるや、人は内的な満足感を捨て、外側の基準に自分の行動を合わせようとする<sup>33)</sup>」傾向があると述べる。さらに、社会心理学者のデチャームが強調する「自分は自分の行動の源泉でありたい、自分の行動の主人公でありたい、という人間の基本的な欲求」を、外的評価が阻害してしまうと主張する。つまり、自分が自分の行動の主人公でなくなることで、活動の楽しさが失われ、学習意欲を弱めてしまう<sup>34)</sup>と指摘している。

学習を楽しく感じることは、自ら学ぼうとする態度を形成し、学習意欲を向上させる。学習活動において、子どもが自分の学習の主人公であると感じることができることが大切なのである。子どもの学習意欲向上を考えるならば、教師による外的評価ではなく、子ども自身による自己評価こそ求められるべきである。筆者も社会科学習において、自己評価カードをよく使用する。しかし、単元展開のどこでカードを使用するのが、子どもの学習意欲向上に効果的であるのか、どのような方法が自分自身を俯瞰的に見るメタ認知力の形成に適切であるのか、模索しているところである。

前掲の佐伯は、「やる気」というのは、学習者が実践に参加しているときに、共同体全体の相互の支え合いのなかで生まれる関係的な現象だ<sup>35)</sup>と指摘する。人は、自分の実践に対する外界からの「手応え」を期待しているものである。それは報酬という形をとることがあれば、「理解」だとか、他人の賞賛や同意という場合もあり、場合によっては反論という形で返ってくることもある。そしてそのような「手応え」が感じられたときに、学習者は自分が確かに共同的となみに「参加」している実感を持つのであり、それが「やる気」としてあらわれる<sup>36)</sup>と述べている。

佐伯の言う「実践」は、小学校での授業場面というところの子どもの活動や行動を指すと、筆者は考える。つまり、自分の活動に対する他者からの応答が「やる気」を引き出し、次の活動への意欲を高めるのである。この子どもの「やる気」を引き出す応答について、筆者の小学校教員としての日常的な経験を見つめなおしてみたい。

小学校の教師は日常的に子どものノートを点検したり、作品を見たりして、子どもの学習態度や獲得した知識に対して評価を行っている。その際必ず丸をうったり、一言コメントを付け加えたりするものである。これは子どもの実践に対する教師からの応答ととらえることができる。教師が子どものノートに書き込むコメントには2種類ある。1つは学習へのアドバイスであり、もう1つは学習態度に対する賞賛である。教師は日常的にこの2種類のコメントをノートに書き込んだり、直接子どもに語りかけたりしている。しかし子どもの「やる気」を引き出す応答という側面から考えるならば、学習内容に対するアドバイスよりも、受容的

な言葉かけや、少しでも上達したことへの賞賛の言葉が重要であることが明確である。しかも、できるだけ素早い応答が効果的なのである。

そしてさらに重要なのが、子ども同士の相互評価である。この子ども同士の相互評価には2つの効果が考えられる。1つは自分と違った視点や考え方に気づかされるという知的な広がりや深まりに関する効果である。そしてもう1つの効果は、「見直したよ」「がんばってやりとげたね」というような、子ども同士の賞賛の言葉が、子どもの感性にうったえかける効果である。

筆者は社会科や「総合的な時間の学習」で、自分が調べたことを学習新聞などの形式にして発表する学習を行った際、全員にプレゼントカードという名前の相互評価カードを書かせることがある。小さなカードに、「絵がとても上手だね」や「声が聞き取りやすかったよ」、「私もこんな研究をしたいです」といった賞賛の言葉を、子ども達は一生懸命に書く。それを相手に手渡すのであるが、渡す方も渡される方も実にうれしそうなのである。子ども達は、渡されたカードを大切に自分の作品に貼り付けている。

前述したように、「理解」に関わっては、子ども同士のやりとりが大人とのやりとり以上に効果的である。同じように、自分さがしの過程にある子どもにとっては、教師からの言葉以上に、仲間からの言葉が感性にうたえる力が大きく、学習意欲の向上と持続への効果は大きいのである。

#### 4. まとめと今後の課題

以上、ヴィゴツキーの構成主義による学習理論の有効性について検討してきた。上述した構成主義による学習理論と従来の学習理論（客観主義<sup>37)</sup>）を対比してみると、表1のようになる。

表で確認したように、構成主義の学習理論は、社会科を原点に立ち返らせると共に、現代の子どもの実態に即した改革への契機を含むものであると、筆者は考える。構成主義の学習理論を援用した学習活動を展開することで、社会科教育の目的である社会的認識の獲得と、公民的資質の育成が可能であると共に、子どもの人間形成にも有効に作用すると考えられる。

次に、構成主義の学習理論を適用した社会科学習を組織するにあたって、留意すべき点を述べてみたい。

##### 構成される知識

社会科教育で獲得される知識は、相対的なものである。子どもが、他の子どもとの協同的な学習のもとで、状況に依存した知識の獲得を支援する。文脈化された知識を統一的に獲得することで、その知識は生きて働く知識となるのである。また、知識の構成過程を体験的に学ぶことが、新しい状況で、それに応じた知識を構成しようとする態度を育てるのである。大切なこと

表1 構成主義と客観主義の学習理論

	構成主義	客観主義
知識	知識は、子どもの生活的概念によって個人的に構成される。	絶対的な真理・知識が厳然と存在する。
子ども	対象に能動的に関わる実体。	知識を受動的に受容する主体。
授業論	子どもがどのように知識を構成していくか、その環境のあり方に関心をもつ。	知識を分析し、分割し、構造化し、効率的に伝達することに関心をもつ。
授業形態	ディスカッションが中心	一斉授業
学習形態	協同学習	個別学習
教師	共同研究者・支援者・学習環境コーディネーター	指導者
学級集団	共同研究者協力者	孤立した個人の集まり
肯定的自己受容感の形成	形成にプラスに働く。	学習目標達成の可否により、優越感と劣等感を生む。肯定的自己受容感を形成できる子どもとできない子どもができる。
評価	自己評価によるメタ認知力形成 協同学習での相互評価	評価規準に基づく 外的評価

は、子どもに知識とは相対的なものであり、自己否定的に発展するものであることを理解させることである。

ディスカッションを中心とした学習活動

ディスカッションが子どもの学力、そして人間形成に与える影響については上述した通りである。教師の一斉指導の場面を少なくし、子ども同士のディスカッション、子どもと教師のディスカッション、子どもと保護者や地域住民とのディスカッションなど、多様なディスカッションの場面を学習活動の中に組織することがもてられている。

また前掲の山住は、ディスカッションにおける社会的ポジションの設定が、子どもたちによる問題の表現と認知、そして思考のパースペクティブにとっての資源（供給源）となること<sup>38)</sup>を指摘している。同じようにディバードを学習活動に取り入れることで、多様な見方・考え方を子ども達が経験できる機会となるだろう。

学習環境のコーディネート

ヴィゴツキーは、『教育心理学』の中で、「他の個人に直接的に影響を与えたり、変化をもたらしたりすることは不可能である。人は、自らにしか教えることはできない。<sup>39)</sup>」と述べている。つまり、教師にできることは、子ども達に、ある行動を形成することではなく、ある行動を形成することができる環境をコーディネートすることである。地域社会を研究する社会科においては、学級や学校だけでなく、地域社会も主要な学習する場となる。社会科においては、地域社会をも含めた学習環境のコーディネートが教師に求められているのである。

社会と青少年の変容に関する理論的・実証的な研究を行っている門脇（1999）は、社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力を「社会力」と名づけ<sup>40)</sup>、現代の子どもにはそれがうまく育っていないのではないかと指摘する。そして社会力を育てるためには、他者との相互行為を豊かにし、他者と共同で行う実体験を豊富にする必要があるとし<sup>42)</sup>、子どもの社会力を育むもっとも重要な場は、学校ではなく地域社会である<sup>43)</sup>と述べている。社会力形成の必要性については、筆者も同感である。ただし、地域社会を社会力育成のもっとも重要な場であるとする意見には反対である。理由は2つある。上述した子どもの肯定的自己受容感の形成に関連して、重要な他者は、めったに出会わない地域の方々ではなく、共に学ぶ仲間であり、教師であり、保護者である。また、地域で活躍されている方々は、人間的に完成された大人であり、小学生との違いが大きすぎ、尊敬の対象とはなりえてもロールモデルにはなりにくいと考えためである。

しかし、社会科にとって地域社会は研究対象であると同時に、主たる学習の場であることは確かである。教師は地域の社会的な事象だけでなく、人的環境についても十分に把握する必要がある。

異学年による協同学習

上述した通り、協同学習におけるコミュニケーションと効力感の関係において、異学年の子どもによる活動が効力感を形成する。総合的な学習では、異学年の子ども集団による学習活動がすでに取り組みされているが、社会科においては学年別に学習が展開されているのがほとんどであろう。しかし、新しい学習指導要領では3年生と4年生は、学年別になっておらずまとめて示されている。つまり、社会科においても、異学年による協同学習の可能性が開かれたわけである。3年生と4年生による異学年協同学習の具体的展開について、研究することは意義があると考えられる。

以上、これからの小学校社会科授業のあり方について、構成主義の学習理論を採用しながら、筆者なりに提案した。しかし、構成主義の学習理論における評価

のあり方については、まだ提案できるまでに至っていない。子どもが学習活動の主人役であることを自覚し、学習することの楽しさを味わい、学習意欲を向上させると共に、メタ認知力を形成するには、自己評価が有効である。また、子どもの意欲を引き出すと共に、肯定的自己受容感の形成や他者への信頼と仲間意識の形成には、相互評価が有効である。社会科の学習活動において、自己評価と相互評価のあり方についての研究を今後の課題としたい。

さらに、社会科学習の方法原理ともいえる問題解決学習について、構成主義の立場から再検討し、21世紀の社会科にふさわしい小学校社会科問題解決学習について研究していきたい。

註

- 1) 谷本美彦「社会科と民主主義」『社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編 明治図書(1994) p.17
- 2) 宮本光雄「社会科と現代社会」『社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編 明治図書(1994) p.30
- 3) 木村博一「社会科における問題解決学習」『社会科教育学ハンドブック』社会認識教育学会編 明治図書(1994) p.165
- 4) 田淵五十生「わたしの社会科授業論」『小学校授業づくりアイデア全集第2巻』個性教育研究会編(1993) p.12
- 5) 田淵、前掲書 p.13
- 6) 田淵、前掲書 p.12
- 7) 田淵、前掲書 p.13
- 8) 白木一郎・寺尾健夫「構成主義的アプローチに基づく社会科学習指導過程の研究」(2001) 福井大学教育実践研究第26号 pp.193-212
- 9) 中村宗樹「構築主義的検討による初期社会科教育論の再評価」全国社会科教育学会第52回全国研究大会自由研究発表13 - (2) 発表資料(2003) pp.1 - 20
- 10) 山住勝広『教科学習の社会文化的構成』勁草書房(1998)
- 11) A・A・レオンチェフ『ヴィゴツキーの生涯』(2003) 菅田洋一郎監訳・広瀬信雄訳 新読書社
- 12) 保坂裕子「環境を創造する教師の役割」(2000) 『ヴィゴツキー学 第1巻』ヴィゴツキー学協会 p.10
- 13) 保坂、前掲書 p.10
- 14) レオンチェフ、前掲書 p.123
- 15) レオンチェフ、前掲書 p.135
- 16) 高取憲一郎『ヴィゴツキー・ピアジェと活動理論の展開』(1994) 法政出版 p.15
- 17) 池野範男「社会形成力の育成」『社会科教育研究別冊2000(平成12)年度研究年報』日本社会科教育学会(2000) p.49
- 18) 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部(2001) p.27
- 19) 寺西和子「経験と知識創造」『教育方法学研究第17巻』日本教育方法学紀要(1991) p.58
- 20) 高取、前掲書 p.45
- 21) 山住、前掲書 p.46
- 22) 佐藤学「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会(1995) p.70
- 23) 波多野誼余夫・稲垣佳世子『知力と学力』岩波新書(1984) p.105
- 24) 波多野・稲垣、前掲書 p.105
- 25) 波多野・稲垣、前掲書 p.106
- 26) 佐伯胖「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会(1995) p.21
- 27) 佐伯、前掲書 p.21
- 28) 佐伯、前掲書 p.9
- 29) 遠藤辰雄「セルフ・エスティーム研究の視座」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版(1992) p.19
- 30) 蘭千壽「セルフ・エスティームの変容と教育指導」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版(1992) p.206
- 31) 波田野誼余夫・稲垣佳世子『無気力の心理学』中公新書(1981) pp.80-81
- 32) 波田野・稲垣、前掲書『無気力の心理学』 p.58
- 33) 波田野・稲垣、前掲書『無気力の心理学』 p.62
- 34) 波田野・稲垣、前掲書『無気力の心理学』 p.62
- 35) 佐伯、前掲書 p.44
- 36) 佐伯、前掲書 p.45
- 37) 久保田、前掲書 p.14
- 38) 山住、前掲書 p.209
- 39) 保坂、前掲書 p.11
- 40) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書(1999) p.61
- 41) 門脇、前掲書 p.74
- 42) 門脇、前掲書 p.160
- 43) 門脇、前掲書 p.176