

社会的な見方・考え方につながる生活科の実践的研究 —空間・愛着・自己実現を手がかりに—

加納 誠司

生活科教育講座

Study of the Living Environment Studies to Social Point of View and Way of Thinking with Space Devotion and Self-Actualization as a Clue

Seiji KANO

Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに 一本稿の課題一

平成4年度に生活科が全面実施されてから23年目を迎えたことになる。その間2度の改訂を経て、生活科の授業は確実に成熟してきている。その発展の歴史は同時に低学年理科・社会科廃止の歴史でもある。平成20年学習指導要領、改善の基本方針の2には「科学的な見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さや面白さを実感する学習活動を取り入れる」ことが重視された¹⁾。教育現場ではその影響は大きく、顕著な例としていわゆる「おもちゃ単元」の実践は、量的にも質的にも充実してきた²⁾。これは実践者の多くがこの改訂の趣旨を「科学=理科」としてイメージしたにもかかわらず、かつての低学年理科の指導方法に戻るのではなく、これまでの生活科が培ってきたものを生かし、3年生以降の理科につなげる新しい学びのあり方を生み出した成果といえる。

ただ、科学とは自然認識的な学びだけとは限らず、人文科学分野ひいては社会的認識につながる領域もそこに含まれるはずである。この視点が実際の授業実践では意識されているだろうか。例えば空間認識においては「生活科ができたせいで中学年以降の社会科で地図が読めなくなった児童が増えてきた」というような声を耳にすることがある。実際には町探検の単元で、絵地図の製作及び活用した実践が位置づいている。また社会科からの立場でも、平成20年改訂された小学校学習指導要領解説社会編の2社会科改訂の趣旨の(ii)改善の具体的事項には「生活科の学習を踏まえ、児童の発達の段階に応じて、地域社会や我が国の国土、歴史などに対する理解と愛情を深め、社会的な見方や考え方を養い、身に付けた知識、概念や技能などを活用し、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎

を培うことを重視して改善を図る」³⁾と明記してある。これは生活科においても十分に社会科にもつながる学びを意識し、それに応えることを意味しているのである。

これからの生活科の役割は、そこに課題意識をもって取り組み、新たな学習価値を創りだしていくことではないか。留意したいことは、これまで築き上げてきた生活科の本質を見失わないことである。冒頭で取り上げた改善の基本方針の1は「人や社会、自然とかかわる活動を充実し、自分自身についての理解を深める」⁴⁾ことである。大人の都合でトップダウン的に社会科からの要求に応えるのでは前進はありえない。子どもの成長を1学年でとらえるのではなく、上学年につながるよう縦にとらえ、生活科で育んだ社会的な見方・考え方の素地を、ボトムアップ的に押し上げていくような接続が望ましいのである。「生活科ができたおかげで社会科が大好きになった」そんな子どもの姿を見出していく必要がある。

そこで本稿では、生活科から社会科につなげる科学的な見方・考え方を、教科のねらいに照らし、「社会的な見方・考え方につなげる」とし、これまで児童前期において生活科から社会科への接続を図る上で大切にされてきた視点を先行研究等から見出し、近年実践されてきた優れた生活科授業から、その視点を評価の対象とし考察する。その上で、生活科から社会科につながり新たな学びの価値や教科指導法を明らかにすることを課題とする。

Ⅱ 生活科で大切にしたい社会的な見方・考え 方につながる実践分析の視点

1 空間認識につながる視点

加藤・栗山は児童期の社会的認識を(1)地理認識、(2)歴史認識、(3)政治・経済・社会認識に分類してそれぞれの特徴を定義づけている⁵⁾。その中でも、生活科から中学年社会科へと直近につながる視点としては、地理認識が重要である。前述したように絵地図の製作及び活用が3年生での土地利用の学習などのつながりにおいて、3つの分野の中でも特にその関係性において密接なものだと考えるからである。さらに加藤・栗山によれば、地理認識は空間認識(方位、距離、位置)と地理的思考(分布的思考力、関係的思考力、地域的思考力)からなるもの⁶⁾としている。本稿の課題に置き換えた場合、特に空間から思考へのつながりに着目していきたい。生活科の学びの特質上、活動や体験を通すことが学びの前提であるが、ここでいう体験とは、子どもたちが実際に町を歩いて地図上に表現していく地図作りこそが、生活科で担う空間認識である。この体験を積むことによって、場所の特徴やよさに気付いたり、そこに存在する人々に繰り返し会いに行ったりすることで、空間から思考が醸成され気付きの質は高まっていくと考える。

大島は生活科で形成する空間を

- (1) 児童が自分と身近な対象とかかわり、「意味」や「価値」を感じたことによって生じる「意味空間」
- (2) 児童にとって意味のある空間について、その場所が示す「位置関係」を友達との相違やあり方を交流することで広げる「客観的な空間」
- (3) 意味空間と客観的な空間の形成によって位置づけられた場所を、一人で目的地まで行けたり、友達に生き方を説明したりする生きて働く「よき生活者の空間」

として、(1)から(2)へ、そして(3)へと、生活科で育む空間認識を3段階で系統的に位置づけた⁷⁾。果たしてこの系統性が生活科の町探検の単元の流れに本当に適しているのか、実践の分析から考察していく。

2 地域への愛着につながる視点

加藤は地域への愛着を、「地域での活動を通して、地域について関心や親しみをもつだけで終わらせず、地域に対して関心を持ち、親しみをもったまま、日常生活に生かすことができるように、日常生活において地域にかかわること」として、教科教育において今まで曖昧であった愛着の定義を生活科に照らして整理している⁸⁾。愛着を深めることは生活科においてはとても大切な育ちの姿であり、社会科の学びにおいても同様である。ただ、そのねらいや授業の実際においては、教科の特質上異なる部分もある。そこを明らかにする

ことは、生活科から社会科への系統性を強めるきっかけとなる。

山本は町探検の実践こそが愛着を育むのに有効だと指摘している⁹⁾。先に示した空間認識の形成も加味した実践も合わせて想定すると、生活科の学習内容(3)「地域と生活」、そこに付随して実践されることが多い(4)「公共物や公共施設の利用」などを中心とした実践を分析する必要がある。

3 自己実現へつながる視点

生活科の教科学習としての最も顕著な特徴は、その教科目標に表れている。究極目標ともいわれている「自立への基礎を養う」というねらいが他教科のような認識を問うようなものと一線を画すからである。もともとは、新教科を生み出すのに、活動や体験を通して社会認識や自然認識、自己認識の芽を育てようとする、社会科・理科を中心とする合科的な教科として構想されていた¹⁰⁾。ところが議論を重ねるうちに「よき生活者として求められる能力や資質を育てる」、すなわちそれが「自立への基礎を養う」ことであり、2年間の学びを経て育った自分自身こそが、生活科で目指す学びの姿になったのである。

一方、社会科ではどうか。認識という点においては、社会生活を理解する上で「社会的な見方・考え方」を養う観点は切り離すことはできないが、それを身に付けて行き着く姿は「社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことである。公民的な資質の基礎は小学校3年生までまったく育まれていない状態なのか。生活科で自立への基礎を養っているその素地が、十分に公民的な資質への基礎を助長するのではないか。そこで育まれた資質・能力がさらに上学年の社会科での「主体的に社会に参画する」姿につながるのではないかと仮定して実践分析にあたる。そこで生活科でねらう「自立への基礎を養う」、社会科でねらう「公民的資質の基礎を養う」「主体的に社会に参画する」を系統的につなげる資質・能力を「自己実現」ととらえ研究を進める。そのためには、生活科の学習内容(3)、(4)をベースとしながらも、内容(9)「自分の成長」を取り入れた実践を分析する必要がある。

Ⅲ 社会的な見方・考え方につながる授業の実践分析

ここでは先に示した社会的な見方・考え方につながる3つの視点を意識して実践されてきた内容(3)、(4)を基本とする3つの生活科授業を取り上げる。またより社会科の学習を意識しやすい第2学年の授業に絞って考察する。

1 空間認識の広がりにつながる実践分析

(1) 2年「町で見つけた！わが町大好き、がんばるマン！」の概要

実践者：刈谷市立衣浦小学校教諭 河村智美¹⁾

衣浦小学校は市内の中心部からやや離れたところに位置し、大きな道路もあり、駅からも近く移動には大変便利な地域である。日々の生活の移動も自家用車が多く、歩いて学区内のどこかに出かけるという経験も少ない子どもたちにとって、学区は車窓から眺める風景でしかなかった。学区の範囲がイメージされていない子どもたちに、河村は主要道路や川、誰でも知っている目印になる場所など、ランドマークを記入した地図を提示した。当然、子どもたちは、ほとんどの箇所が把握できないのだが、まずは日々の生活の中で、実際に行ったところにはシールを貼った。「習い事で行った場所」「買い物や用事があって出かけた場所」など、子どもたちの生活圏にあるところは地図上に表現できる。すると子どもたちがよく行く公園などはシールでいっぱいになり、自分たちの生活にかかわりのあるところが可視化されていった。そんな状況の子どもたちでも、毎日のように目にしていく空間がある。1日1往復する通学路である。この地図を廊下の手の届く場所に掲示し、自分の行った場所に自由にシールを貼ってよいことにした。通学路を中心に何度も歩いてそこに行ってシールを貼る。シールに貼る活動は毎日行われ、子どもたちは朝登校すると、昨日行ったところを地図にマークすることが日課となっていった。続いて自分が住んでいるところに自分の顔写真を貼ることで、自宅との距離も感じるができる。何より自分も町の一員であるという意識が芽生えてくる。さらに、実際に行ってみて、知っていること、気付いたことを付箋で貼っていった。こうして最初は主要道路と大きな目印しか書かれていなかった地図が子どもたちの気付きで埋まり、子どもたちの願いから出た「宝の地図」として表現された。

この単元の最終的な目標は地図を作ることだけではない。この地図を利用してさらに衣浦学区の宝(よさ、自慢)に発展させることである。「長い歴史のある神社」「朝早くからお客さんが集まるお肉屋さん」「1年生の時に登下校を見守ってくれていた『子ども110番』の人」という具合に、宝という言葉を引き付けに対象が「もの」から「人」へと徐々に子どもたちの意識は移っていった。自ずと次の探検の視点は「何かを確かめてくる場所」ではなく、「学区の宝である人」になる。その人に会いにまた歩いて探検に出かけて行った。帰って来たらそこで撮った人の写真を地図に貼り、その空間を感じ取っていったのである。

(2) 実際に歩いて確かめ地図に表現する

河村実践で明らかになったことは、2年生の発達段

階でも十分に空間認識を形成した地図が製作できるということである。写真1に示した「宝の地図」からは、絵地図でねらうものだけにとどまらず、位置や方位なども含めてそこにあるべき「もの」や「人」を正確に認識した地図が表現されている。

ここで留意したい点は、そこにあるべきものを教えてもらったり、習ったりしたわけではなく、自分たちで気付いて地図に表現したことである。「わあ、宝の地図みたい」という子どもの言葉をきっかけに地図の名称は「宝の地図」とした。地図づくりのキーワードは「歩け、歩け！」であった。実際に歩いて町の宝物を探しに行ったのである。教師と通学路を歩く、保護者ボランティアの方と歩く、学習課題を考えて歩くなど、単元を通し歩く活動を重視した。具体的な体験を通さなければ生活科の気付きは得られない。河村はその具体的な体験を極めて単純でかつ重要な「歩く」という行為に求めたのである。歩いた回数は、その場所を認識することに比例し、シールの数、気付きのコメントとして、地図上に広がっていく。自分の体で距離を体感することで、地図上の空想が実際に歩いたという体験で表現されていったのである。自分が見つけたこと、気付いたことを可視化したり、溜まったりしていく喜びを味わったりし表現していくことは、地図を作り上げていく充実感や達成感につながった。このように実感がともなった気付きが、社会的な見方・考え方の理解につながるのである。

歩いて向かう目的地も子どもたちにとって意味のある場所でないといけな。習い事で通っているピアノ教室、いつも買い物に行くショッピングセンター、町探検で出会った店長など、子どもたちの日常生活の中に学区を意識できるような探検を構想しなければ、空間認識育成の第一段階の意味空間は形成されることがわかる。自分たちの足で稼いだ対象に出会わせることで、事実を的確につかみ、対象に主体的にかかわり、自分の気付きや思いを深め、そこでかかわる人々の気



写真1 体験を通して完成させた「宝の地図」

持ちや考えに迫ることで地域への愛着を深めていけるのである。

(3) 特別な「人」に会いに行くためにまた歩くことで地理的思考に導く

河村実践では、地図が出来上がっていく段階で、その地図を使って学区の宝物を見つけ、さらに歩いた。まずは「(宝)もの」、つまり場所を見つける探検である。やがて繰り返し探検を行うことで、場所からそこに存在する「人」(子どもたちは「がんばるマン」と名付けた)へと子どもたちの意識は移っていく。探検で出会ったがんばるマンと、もっともっと触れ合いたくなる。次の探検では、大好きになった「人」に会いに行くためにまた歩く。「ものを見つけない」から「がんばるマンに会いたい」という意識の変化は、「〇〇さんに何を聞こうかな」「今日は～を見つけない」と、対象に対しての広がりを生むことになる。この探検を繰り返すことによって、ただ歩くのではなく、何を聞くのかインタビューの項目を考えるなど、思考を巡らせながら課題意識をもって歩くことを可能にするのである。また、理髪店の店主に繰り返しかかわった児童Aは自分が見つけたがんばるマンの紹介と感想を資料1のように記した。

資料1 児童Aが書いたがんばるマンの紹介と感想

【がんばるマンをしょうかいします】

おきゃくさんがかなしまないようにかみを切りながら、お話やよろこぶことをいろいろかんがえているから、ひっこしをしてもお店におきゃくさんが来るよ。

【がんばるマンを見つけて思ったこと】

おきゃくさんに話をしてうれしそうなお話をしていたから、わたしも楽しいお話をしてみたいなあ…と思いました。

※下線は筆者による

ここで着目したいのは、児童Aが理髪店の店主と自分を重ね合わせて考えながら「私も(店主のように)楽しい話をしたい」と願いを記している点である。「もの」から「人」へ、そして「自分自身」へと、この一連の流れこそ、空間認識から地理的思考に導かれていくプロセスといえる。奈須は、「子どもは本来、どんな教材でも自分に引き付け『自分事』として対象に肉薄しながら学ぼうとするのではないか。さらに、わかる・できるといった教科的な学びと、自分自身を見つめ生き方を深めていく学びを、渾然一体のもととして同時に推し進めようとしている」¹²⁾と述べているように、児童Aも自分から対象に働きかけ、対象を自分に返して学んでいるのである。生活科から社会科へ社会

的な見方・考え方をつなげるためには、低学年児童の発達に即した特徴を最大限活用し実践を展開する必要がある。

(4) 交流活動を効果的に位置づけ客観的な空間を育む

写真2に示した写真は、探検後の交流活動の様子である。単元の流れや発達段階にも考慮し、隣同士並んで座ってのペア交流「ベンチトーク」を行った。子どもたちはカードをもとに自由がなげばるマンのよさを交流した。このベンチトークのよさは、少人数で対面式ではなく隣同士並んで話すため、発表というよりはおしゃべりという感覚のほうが近いと、次から次へと言葉が出てきて交流が続いていくことである。自分が見つけてきたものや、かかわってきた人を文字言語として記録していくだけではなく、音声言語として口に出して表出する場面も効果的に位置づけていきたい。自分の学びの再確認になるだけでなく、当然聞いている人がいるということは、質問を受けたり、評価してもらったりすることで、自分がかかわってきた対象の価値が高くなっていくのである。

意味空間を交流することで客観的な空間が形成されたといえる。交流しないと客観的な空間は生まれにくい。交流することで客観的な空間は、子どもにとってより確かな自分にとって意味のある高次元空間になったといえる。つまり、意味のある空間が形成されたら、客観的な空間に移行されるのではなく、意味のある空間がより高まった気付きに発展していくものが客観的な空間といえる。その根拠として、子どもたちが見つけてきたがんばるマンを迷うことなく、写真3のように地図上に表現することができた。地図に落とした場所は、がんばるマンに会うために何度も思考を巡らせ歩きながらたどり着いた場所である。



写真2 ベンチトークの様子



写真3 がんばるマンも正確に地図に貼る

2 「人」とのかかわりを意識した授業の実践分析

(1) 2年「はっけん！うしくぼのきらっとさん☆」の概要

実践者：豊川市立牛久保小学校教諭 藤澤りえ¹³⁾

牛久保小学校の学区には、学校教育に協力的な人が多く、子どもたちのために読み聞かせをしてくれたり、歩いている子どもたちに声をかけてくれたりする人が存在する。このような地域の人々のよさを生かし、1学期には、学区の「きらっと探検」を行い、学区の「きらっと」（すごい・すてき・大好き）の部分を見つけた。藤澤学級の子どもたちは、学区全体を探検することで、生き物がたくさんいる川、建物の中がとてもきれいな昔の銀行など、牛久保にある「きらっと」な場所を実感した。そこから、さるぼぼ作りが上手なおばあちゃん、本を3000冊持っている梅村さんなど、学区で生活するすてきな人にも目を向けた。さらに、探検先で遊んだり、インタビューをしたりすることで、地域と進んでかかわった。「友達と“一番川”にザリガニ捕りに行ったよ」「お母さんと牛久保センターへ餃子を買に行ったよ」と下校後に探検先を再度訪れる子も増えてきた。地域で生活したり働いたりしている人と繰り返しかかわることで、牛久保学区はすてきな人であふれていることを実感した。

2学期は、1学期の経験を生かし「きらっとさん」を「すごい・すてき・大好きな人」として、自分が「きらっとさん」ととらえた人を見つけ繰り返しかかわった。子どもたちは、「きらっとさん」について詳しくなりたい、仲良くなりたいと、意欲的に取り組んだ。また、友達と伝え合うことで、「牛久保にはきらっとさんがたくさんいる」ことに気付いた。子どもたちは、地域の人に繰り返しかかわることを通して、親しみをもつとともに、人とかかわる楽しさを感じることができた。単元を通して、今まで以上に牛久保学区に愛着を深めることができたのである。

(2) 「人」への精神的な距離を縮めることで愛着を深める

藤澤実践の最たる特徴は、単元にかかる時間数で、1学期は30時間、2学期は23時間、計53時間を町探検の単元に費やしている点である。1学期は「もの（場所）」から「人」へ対象が移る従来一般的な町探検実践を展開しているようにも見えるのだが、設定した人へのかかわり方が量的にも多く質的にも高い。パン屋さんや、本に詳しい人など、対象を絞ってクラス全員で繰り返しかかわっていくので、必然的に30時間という時間数を費やしてしまう。そこには、藤澤のねらいがあり、共通した一人の人に繰り返しかかわることで、クラス全員で交流する一斉授業スタイルの話し合いが成立する。共通体験、共通課題が保証されているので、気付きや考え、ここでは「〇〇さんの『きらっと』なところ」を共有しやすくなる。

ここまで質が高い町探検を1学期に終え、2学期もさらに「きらっとさん」を見つけに町探検に出かけるのだが、次なる「対象は教師が準備をしたきらっとさん」ではなく、「子どもたち自ら見つけたきらっとさん」である。その対象も自分が会いに行きたい人を単純に選定するのではなく、「きらっとさん」の条件を満たした人でないといけない。ここで1学期の学びがつながってくるのである。「きらっとさん」の「きらっとポイント」を見つけ、仲間と交流することで、自分の中で「すごい・すてき・大好きな人」という「きらっと」な部分の定義づけがなされてくる。ある子は「町の人の笑顔が見たいためがんばっている人」、またある子は「自分の質問にいつも優しく答えてくれる人」等々、その規準も藤澤は子どもたちに委ね「自分だけが知っている『きらっとさん』を見つけよう」と投げかけた。2学期に会いに行く「きらっとさん」は店長でも、町の伝統を守る有名人でもなくていい。自分が定めた「きらっとさん」の規準を満たしていれば、普段行くお店の店員さんでも、いつも自分に優しく接してくれる隣のおばあちゃんでも、1学期探検に出会った人にもう一度会いに行ってもいいのである。大切なことは、自分で決めた自分だけが知っている「きらっとポイント」をもつ「きらっとさん」ということである。

この一連の子どもの意識の流れを順に整理すると、まずは1学期に訪れる「きらっとさん」を自分事の学びとして十分にとらえていないといけない。なぜなら、「パンを焼くのがうまい」「たくさん本を持ってすごい」などの見た目だけで伝わるよさだけではなく、「どうしてこんなにもお客さんのために一生懸命がんばれるのか」「どうしたらこんなにも読み聞かせがうまくなるのか」などの新たに生じた疑問を解決し、その人の内面のよさを十分くみ取らなければ、「きらっとさん」の定義までは導き出せないからである。繰り返し探検に行くことで、その人と精神的な距離もしだい

に縮まっていくだろう。その距離が身近くなるにつれて、大きく膨らんでくるのが愛着ではないか。つまり、その一連の子どもの意識の流れに存在するのは愛着の深まりなのである。前述した加藤が示した愛着の定義「地域に対して関心をもち、親しみをもったまま、日常生活に生かす」に照らし合わせて考えてみると、人とかかわってその人のよさをくみ取り、その人と同じ価値観のある人を見つけるという学習行為は、「日常生活に生かす」といえる。

(3) 愛着が深まると対象と自分とを一体的にとらえる

2学期の実践の中で子どもがまとめた「自分だけが知っているきらっとさん」の学習カードには、きらっとさんの写真と一緒に自分も写っていた。このような姿は一人ではなく、ほとんどの子どもがこのカードに自分の姿を載せていた。対象と自分とを一体的にとらえていることがわかる。筆者はすでに対象を「もの」とした場合、(このときは子どもが育てた野菜)自分との精神的な距離の縮まりが思いや願いの高まりに関係していくことを構造化している¹⁴⁾。藤澤の実践からは、探検で訪れた人においても、その関係は成立し、自分だけが知っている「きらっとさん」のよさが、長い単元をかけて醸成されていくことがわかる。「もの」を「人」に置き換え再度構造化を試みたものを図1に示した。

「きらっとさん」と一体的にとらえるということは、自分も自分が定めた「きらっとさん」の定義をもち合わせている、あるいは「そうになりたい」という意識の芽生えではないか。少なくとも「牛久保のきらっとさん」と並列な関係でとらえているということは「自分も牛久保の町の一人」という自覚は育っていると言ってよいのではないか。

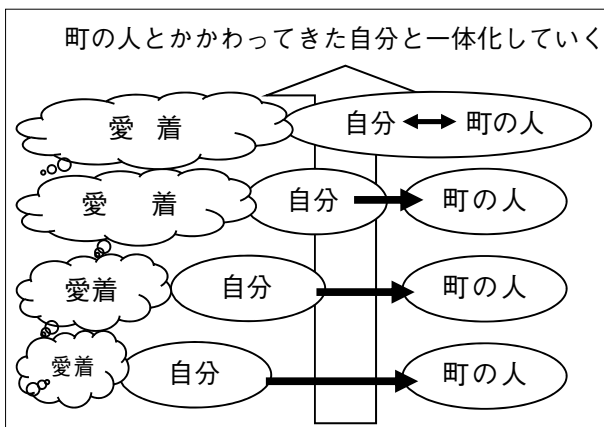


図1 町の人への精神的な距離を縮め愛着を深めていくプロセス

3 自己実現を育む授業の実践分析

(1) 2年「キラ吉良タウンおぎわら」の概要

実践者：西尾市立荻原小学校教諭 川井智実¹⁵⁾

川井の実践へのこだわりは、探検を繰り返し高まっていく町への愛着とともに、成長した自分自身の気付きへと導くことであった。「合言葉は、パワーアップ!」、学習を肯定的に振り返った児童Bのパワーアップカードからは「くわしく文しょうが書けました。しつもんもできました。すごくうれしいです。はっぴょうするときには、みんなにしっかりつたえたいな。ゆっくり大きな声で言いたい。友だちのはっぴょうも しせいよく聞きたい」と記され、次の活動への指針を明確に照らしていった。

また、カードでのやりとりを教師と個々の児童との対話だけにとどめるのではなく、すべてのカードを時系列に教室掲示した。「なりたいじぶんにパワーアップ」と名付けた掲示物(写真4)には、横一線に児童の名前を書き活動ごとに自分のカードを上貼していく。掲示物を横でとらえると、その日の活動での友達の気付きと比較できる。下から上へ縦に見ると、単元を通じた自分の成長の積み重ねが実感できる。友達のカードに「コンビニのTさんとなかよくなりたいな」と書かれてあるのを見て、「私だって、Mさんと仲良くなりたいたい!」と自分の対象と重ね合わせて考えたり、「いっぱい質問できるようになりたい」という自分のカードから、事前に質問内容を考えられるようになっていく。こうして川井学級の子どもたちは、横に友達の成長との相違点を比較関連付けし、縦へと自分の成長をパワーアップさせていったのである。



写真4 教室の背面に掲示したパワーアップカード

(2) 地域への愛着の深まりが自己実現を促進する

ここでは資料2に示した児童Bが単元を通して積み重ねていった①～⑥「パワーアップカード」と単元のまとめに書いたノートの記事をもとに、川井実践の社会的な見方・考え方の視点、特に自己実現につながる視点を中心に考察する。

資料2 児童Bの単元を通したパワーアップカードと振り返りノート

【①第1回の探検を振り返って】

あいさつできました。つぎのたんけんでは、1回でもしつもんしたいです

【②第2回の探検を振り返って】

2回目のたんけんではしつもんできませんでした。りゆうは、言おうとしてもつぎつぎすぐみんながしつもんしちゃうからです。3回目のたんけんでは、くわしくカードに書けるといいな

【③第3回の探検を振り返って】

くわしく文しょうが書けました。しつもんもできました。すごくうれしいです。はっぴょうするときには、みんなにしっかりつたえたいな。ゆっくり大きな声で言いたい。友だちのはっぴょうもしせよく聞きたい。

【④友達との交流活動を振り返って】

はっぴょうするときにゆっくり言えました。つたわってよかったです。聞くとときもきれいなしせいで聞いて、いっぱいキラキラを見つけました。ちがう子にも、おぎわらの町のことを教えたい。

【⑤1年生との交流活動を振り返って】

キラキラかるたで1年生の子におぎわらのしらないことをしてもらって、すごくうれしかったです。ありがたいの会で、町の人に、ありがたいの気持ちをつたえたいです。つぎは、よろこんでもらいたいです。

【⑥探検でかかわった人を招待する発表会を振り返って】

キラキラさんありがたいの会でがんばったことは、図書館チームのはっぴょうと、かるたのときに大きい声で言えたことです。せいこうしたから、すごくうれしかったです。FさんとSさんも楽しかったと思います。

【単元を振り返ってのノートより】

わたしは、1回目のたんけんであいさつはできたけど、しつもんができませんでした。2回目の町たんけんでも、1回もしつもんできませんでした。だけど、3回目の町たんけんではじめてしつもんができました。このとき、すごくうれしかったです。キラキラさんははっぴょう会で、わたしは大きな声ですごくがんばることができました。おぎわらキラキラかるたでは、いっぱい作れました。かるた大会で1年生の子がおぎわらの町のことをわかってくれたとき、すごくうれしかったです。ありがたいの会では、図書かんチームでがんばってはっぴょうしました。FさんもSさんもよろこんでくれて、大せいこうして、すごくうれしかったです。わたしは、いっぱいパワーアップしました。パワーアップできるとうれしくて、町たんけんがどんどん楽しくなりました。おぎわらの町は、大すきです。わたしは、もっとおぎわらのことをして、もっとみんなに教えたいです。

※下線は筆者による

全体の流れの中で児童Bが町の人とかかわって、愛着を深めながら、自分のやりたいこと、自分がなりたい姿に導かれていったことがわかる。

単元前半の①～③では、今日できたことを必ず肯定的に振り返った上で、次の活動への願いをもつことができた。全体を通していえることは、カードに記している気付きは町の人への気付きというよりも、自分のことが中心である点が「パワーアップカード」という教材の効果を表している。

変化が起きたのは④からである。肯定的な振り返り、新たな願いの芽生えの繰り返しによって、学ぶことへの意欲が高まり自信を身に付けた児童Bは「ちがう子にも、おぎわらの町のことを教えたい」と自分と町のことから他者への働きかけに向いていることがわかる。これは大島が示した空間認識の最終形成「よき生活者の空間」を身に付けた姿ともとれるし、加藤が設定した愛着の定義の最も高次な姿「日常生活に生かすことができるように、日常生活において地域にかかわること」に向かっているととれる。「自分」に返して考えることは、公民的な資質の基礎につながる。

また、子どもの意識の流れを尊重して単元を進めていくと、思いが膨らみ願いをもつようになる。単元を通して子どもたちが「学びたいこと」としてつながっていくことが大切である。伊藤は、小学校社会科で地域教材を学ぶ授業を構成する際に、教師の「教えたいこと」から子どもたちが「学びたいこと」へ変換する子ども主体の社会科学習を示唆している¹⁶⁾。生活科で育てなければいけないのは、この自分から学びを発動する「学びたいこと」ではないか。低学年の段階で、町のが大好きになる、自分もその町の一員であるという資質を育てていくことで、地域の課題を自分事の学びとしてとらえ、中学年以降「学ばなければいけない」ことを理解・習得し、社会科の学びが系統的につながっていくのである。

そして児童Bのように「いっぱい作れた」「すごくうれしかった」「成功した」のように、できれば成功体験に導いていきたい。教師はそうなるように絶えず支援の在り方を模索し子どもに働きかけなければいけない。生活科では、この対象に対する思いを膨らませ、願いを実現する経験を数多く積むことが大切である。この自己実現の経験が、3年生以降の社会科で問題解決に直面したときに大いに効果を発揮するのである。自分が願いを達成させることで自己肯定感が、友達や地域の人に自分の学びを認めてもらえることで自己有用感が、十分育まれているので、少々の壁に直面していても課題に向き合い解決に導いていけるのである。この生活科で育む資質・能力は社会科だけにとどまらず、総合的な学習の時間や他教科等にも十分つなげて伸ばしていける素地として重視していく必要がある。

IV おわりに

一残された課題と今後の展望一

本稿では社会的な見方・考え方につながる生活科の授業実践という視点で言及をしてきた。ここでは、本稿で十分に検証できなかった点や今後の生活科と社会科の接続のあり方について、研究の方向性を述べ本稿の結びとする。

社会的な見方・考え方につながる3つの視点に焦点をあてた実践を展開すると、どうしても藤澤実践を筆頭に相当数の授業時間数を費やすことになってしまう。そこで推進していきたいのが内容複合型単元である¹⁷⁾。つまり、一つの単元に内容(3)、(4)だけではなく、複数の内容も含め単元を構想することである。生活科の学習内容は、低学年の2年間の中で計画的に設定すればよい。複合的に単元を構成すれば、それだけ多くの時間をかけることができる。特に内容(9)「自分の成長」については、2年生の後半にかけて、ぜひ効果的に複合させ、「自立への基礎を養う」姿につなげていきたい。

また、社会的な見方・考え方につなげる上では大切な資質・能力である愛着の深まりを育むためには、「人」との交流が不可欠なことがわかった。「人」は子どもたちの問いかけに必ず応えてくれる。双方向の関係が生まれやすいのである。ということは、内容(8)「生活や出来事の交流」も単元の中に組み込むことで、子どもの育ちの姿をさらに高めていけるのではない。

交流活動のあり方については、本稿では十分に言及することはできなかった。交流する人数、授業形態などの違いや、子どもの学びの効果や上学年への系統性にどうつながるか、今後、検討していく必要がある。

本稿では「生活科ではどんな実践を」という視点で研究を進めたが、今後は社会科だけではなく、他教科や総合的な学習の時間、道徳等にどうつながっていくのかという視点で研究を進める必要がある。

註

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」東洋館2008年 pp. 3-4
- 2) 例えば横浜市立雄物川北小学校教諭、鈴木環が実践した「2年 あそんで ためして くふうして」(日本生活科総合的学習教育学会実践ブレット7号 2013年 pp. 8-21)や長岡市立新町小学校教諭、飯塚理史が実践した「おもちゃ作り」(同ブレット pp. 40-53)の実践などは十分にその示唆に富む。
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説社会編」東洋館2008年 p. 4
- 4) 前掲書1) p. 3
- 5) 加藤寿朗・栗山和弘「子どもはどう考えるか 認知心理学からみた子ども思考」おうふう2010年 pp. 128-146

- 6) 前掲書5) p. 131
- 7) 大島祐太「生活科で『空間認識』を育成するための実践的研究 —第2学年「まち大すき」の実践を通して—」愛知教育大学生生活科教育講座紀要「生活科・総合的学習研究」11号 2013年 pp. 77-78
- 8) 加藤亜美「『地域への愛着』への基盤を築く生活科学習一都市部における第2学年『秋の町探検』の授業実践を通して—」愛知教育大学生生活科教育講座紀要「生活科・総合的学習研究」8号 2010年 pp. 89-90
- 9) 山本銀兵が第24回日本生活科・総合的学習教育学会全国福岡大会自由研究発表「地域への『愛着』を深める生活科学習 —『町探検』の授業分析をとおして—」での発表資料より 2015年
- 10) 高浦勝義「総合学習の理論・実践・評価」黎明書房 1998年 pp. 91-92
- 11) 平成25年度に実践した授業。本稿では河村がまとめた教育論文「『身近な人々とのかかわりを通して、思いを深め、自己有用感を感じる子の育成』刈谷市教育委員会 2013年」と、筆者がその実践の教育効果を価値づけた「『新たな課題にチャレンジし、これからの生活科を創造する』大日本図書広報誌『思考を深めた気付きに導く生活科 vol. 5』2014年」から考察する。
- 12) 奈須正裕「子どもと創る授業」ぎょうせい 2013年 p. 10
- 13) 豊川市立牛久保小学校は平成24・25・26年度豊川市教育委員会研究委嘱、平成25・26年度愛知県教育委員会委嘱を受けて平成26年度「教師が変わる 授業が変わる 子どもが変わる ～自ら学び続ける子の育成～」をテーマに授業公開した際の研究紀要や指導案集を参考に、平成26年度より牛久保小学校の授業研究会講師を務めてきた筆者の授業記録をもとにまとめた。
- 14) 加納誠司「振り返りと交流を意識し自分自身の理解を深める生活科 —自己の学びや育ちを肯定的にとらえることを中心に—」日本生活科・総合的学習教育学会学会誌「せいかつか&そうごう」第22号 2015年 p. 60
- 15) 平成26年度実践。本稿では川井がまとめた「教育論文『自分自身への気付きを積み重ね、自分の成長を実感する子どもの育成をめざして～2年生活科「キラ吉良タウンおざわら」の実践を通して～』西尾市教育委員会 2013年」と、実践における川井の共同研究者である筆者がまとめた「教室探訪!! :西尾市立荻原小学校2年『パワーアップ大作戦』で、町の人への思いと一緒に、自分自身への理解も深める」大日本図書広報誌『思考を深めた気付きに導く生活科 vol. 5』2014年」から実践を振り返る。
- 16) 伊藤貴啓「小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成(Ⅱ) —地域事象の構造的把握と地理的フィールドワーク技法の分析から—」愛知教育大学研究報告教育科学編2015年 pp. 127-135
- 17) 例えば平成25年度岡崎市生活科研究会岡崎市 授業力・教師力アップセミナー【基礎編】(生活)「思考を深めた気付きに導く生活科のカリキュラムデザイン」で筆者が奨めたカリキュラムの考え方

(2015年9月24日受理)