

「地域への愛着」形成過程に関する一考察 —「町探検」の実践分析を通して—

山本 銀兵[†] 加納 誠司^{*}

^{*}生活科教育講座

A Study of Process for Developing “Attachment for Community” —Analysis of Practice in “Exploration of a Town”—

Ginpei YAMAMOTO[†] and Seiji KANO^{*}

^{*}Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本研究では、生活科で育む「地域への愛着」形成過程において「地域への肯定的な印象」を形成する段階を検討するため、生活科「町探検」の実践分析をおこなった。実践の分析にあたって、先行研究の知見を踏まえ次のような分析の枠組みを設定した。(1) 地域の人とのかかわりによる「地域への愛着」への影響。(2) 地域にくり返しかわることによる「地域への愛着」への影響。その結果、「地域への愛着」形成過程における「地域への肯定的な印象」を形成する段階とそれを支える「人とかかわり」と「くり返しかわること」の存在が明らかになった。

Keywords：生活科、地域への愛着、町探検

I はじめに

本研究の目的は、生活科「町探検」の実践分析を通して「地域への愛着」形成のプロセスとして、「地域への肯定的な印象」を形成する段階を明らかにすることである。

野田敦敬は「この活動〔町探検〕によって、子どもは自分が住む町の人の優しさや町の人たちに世話になっていることに気付くことで、町への愛着を深めていくのである。幼いころに育った町への愛着は生きていく上での基礎をなす重要なことである」と考える。この気持ちは、中学生以上の総合的学習につながり、この町に貢献したいという思いに発展する（〔 〕内は引用者）¹と「地域への愛着」及び「町探検」の意義を示している。このように、生活科において育むとされている「地域への愛着」は子どもの成長・発展の基礎としてその意義が強調されている。

一方、生活科の内容 (3)「地域と生活」は次のように示している。「自分たちの生活は地域で生活したり働いたりしている人々や様々な場所とかかわっている

ことが分かり、それらに親しみや愛着をもち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにする」²

この内容 (3) の構造は、〔社会生活の相互依存関係が分かること〕→〔地域への愛着〕→〔適切な生活〕というような展開を想定できる。こうしたとき、子どもは身近な地域のことを知ることで、「地域への愛着」を築くと想定されている。はたしてそうだろうか。

小学校学習指導要領解説生活編（以下、解説生活編）は内容 (3) に関して、「児童が身近な生活圏である地域に出て、そこで生活したり働いたりしている人々と接し、様々な場所を調べたり利用したりすることを通して、それらが自分たちの生活を支えていることや楽しくしていることが分かり、地域に親しみや愛着をもち」³と示している。ここで注目したいことは「楽しくしていること」が分かることを明記している点である。そこには、「楽しい」という地域への肯定的な印象を学習のプロセスとして位置づけていると捉えることができる。つまり、「地域への愛着」形成の前段階として「地域への肯定的な印象」を形成する段階が想定さ

[†]大学院生 Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

れるのである。

ところで、「地域への愛着」を問題にしているのは、生活科だけではない。目を転じると、宅地開発や公共事業の合意形成問題への関心から、そのような社会的ジレンマに関連するものとして「地域への愛着」に対する研究が行われている。なかでも、引地博之らは社会的アイデンティティ理論に基づき、地域に対する愛着の形成過程を社会調査によって明らかにしている⁴。詳細は後述するが、引地らは「地域への愛着」形成に影響を与える要因とその度合いに関して注目すべき点を示唆している。この知見は、生活科における「地域への愛着」形成過程の検討においても大いに参考にできるものである。本研究では引地らの成果を踏まえ、「地域への愛着」形成過程を明らかにするための分析の視点を定める。

Ⅱ 研究の目的と方法

生活科の分野において「地域への愛着」に着目して行われた研究としてはまず、無藤隆らの研究が挙げられる⁵。この研究は、生活科の理論研究の手がかりとしての鍵概念を提唱することを目的としたものである。無藤らは、生活科におけるこの時期の子どもの特性として「情動と入り交じった形で認識活動」を挙げ、その特性に応じた学習の鍵概念として「場所への愛着」を提唱している。また、子どもと地域の人との関係、つまり「仲良し」などの人格的な関係が社会的関係における諸活動へ広がる可能性を次のように指摘している。

「生活科の授業で大事なことの一つは、人との関係が、人格的な関係を背景として、社会的な場所での付き合いとして成り立つかどうかである。単に通る一編の付き合いではなく、知り合いとなり、さらに親しい関係となって、愛着の一部となり、また気づきが背後へと広がるのである。」⁶

つまり、「地域への愛着」形成において、地域の人々との関係性に着目する視点が示唆されているのである。

また、福井雅浩は実践報告として、子どもの活動における「楽しさ」の深まりに着目して「地域への愛着」を深める生活科授業を明らかにした⁷。福井は、(1)活動する場所の選定、(2)振り返りの方法、(3)人とのかかわりの3点を「地域への愛着」を深める実践における重要な視点だと仮定し、検証を行った。研究のまとめにおいて「子どもたちは、『人にはたらきかける楽しさ』を、保護者とのかかわりを通して十分味わうことができた。しかし、地域の人々とのかかわりについては、子どもたちはからはたらきかけていくことはまだまだ十分ではない。地域への愛着を深める上では、そういう結びつきが不可欠である」⁸と振り返っている。

福井は研究の当初、先の3点を「地域への愛着」を深める視点として挙げていたが最終的にはそれらの視点が「人とのかかわり」という視点に集約されている。福井によれば、子どもにとって「楽しい」ことは「人に認められる」ことであり、そうした活動は子どもにとって振り返りたくなる活動なのである。ここから、「地域への愛着」形成において「人とのかかわり」がどのような意味をもつものなのかを今一度問う必要性がある。

一方、これまでの「地域への愛着」に関する研究において、生活科で育む「地域への愛着」概念の系統的な研究をおこなったものとして加藤亜美の研究は注目値する⁹。

加藤は「地域への愛着」を低学年児童がもつことができるものと大人がもつことができるものとを区別した。詳細は後述するが、生活科で育む「地域への愛着」は大人のもてる「地域への愛着」の基盤になるものとして位置づけたことにより「地域への愛着」の概念がより明確となった。また、子どもが「地域への愛着」をもつことの有効性についても言及されている。加藤によれば(1)対象への思いが深まる(2)普段の生活が豊かになる(3)意欲的に取り組むようになるといったような有効性が示される。つまり、「地域への愛着」を育むことは、子どもたち学習の質、生活の質を担保する可能性を示唆するのである。

このように先行研究からは様々な知見があきらかになっている一方で、「地域への愛着」形成を到達点として、それまでの発展的な段階を示す研究は管見の限りない。つまり、これまでの研究は子どもたちが身近な地域に触れあうことで形成していくであろう「地域への愛着」に達するまでの段階的な指標を提示していないのではないだろうか。子どもが身近な地域に繰り返し触れあうことで生じる変化の段階を明らかにすることは、「地域への愛着」を育むことを目的とする教育実践に対して具体的な指標を示すことになる。そうした意味における本研究の目的は、「地域への愛着」へと発展的につながる「地域への肯定的印象」を形成する段階を示すことである。

そこで本研究は、上記の目的のもとに生活科における授業実践分析を行う。それは、子どもの語りや姿から「地域への愛着」形成の過程を明らかにする必要があるからである。そうすることで、「地域への愛着」を育成しようとする教師に対して、より具体的な指標を提案することができると考える。

Ⅲ 分析の視点

1 地域への愛着の基盤

まず、本研究で用いる生活科における「地域への愛着」概念について整理する。

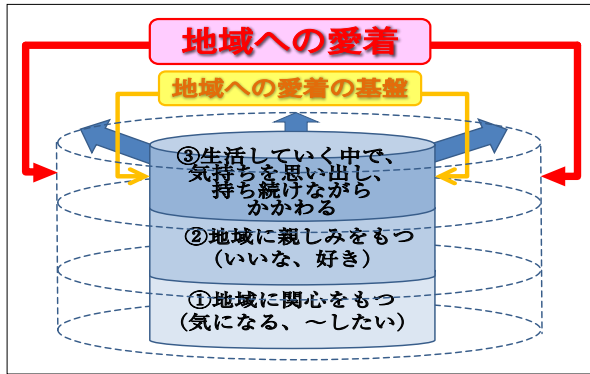


図1 「地域への愛着」の定義 (加藤2009)

図1は加藤の定義する「地域への愛着」である。

加藤によれば「地域への愛着」とは「児童の日常生活においても継続されていくような、『生活していく中で『町探検』でもった地域に対しての『いいな』や『好き』という気持ちを思いだし、持ち続けながらかわる』こと」¹⁰だという。また、「低学年児童がもつことができる『地域への愛着』と、大人のもつことができる『地域への愛着』を区別する必要がある」¹¹として、生活科において育むべき「地域への愛着」は大人がもてる「地域への愛着」の基盤にあるものであるとした。

また、加藤の定義によれば、そこには(1) 地域に関心をもつ段階 (2) 地域に親しみをもつ段階 (3) (1) 及び (2) を踏まえ、地域にかかわっていかうとする段階があり、(3) の段階が生活科で育む「地域への愛着」だという。

一般に「地域への愛着」というならば、自分の住んでいた町を離れて他の地域を知り、その上で郷里を懐かしむことを想像する。そうした「地域への愛着」を「大人がもてる地域への愛着」というならばその基盤としての、身近な地域に「すき」「いいな」といったような肯定的な印象をもちながらかわっていく姿勢を「生活科における地域への愛着」と捉えることができるだろう。また、こうした「生活科における地域への愛着」形成においても、それに達するまでにいくつかのプロセスがあると考えられる。加藤の研究を参考にするならば、そこには「地域への肯定的な印象」を形成する段階を想定できる。

整理すると、次のようになる。すなわち、生活科における「地域への愛着」とは、「子どもが身近な地域に肯定的な印象をもちながら、かわっていかうとする姿勢」であり、それは大人がもてる「地域への愛着」の基盤になるものである。また、生活科における「地域への愛着」形成のプロセスとして「地域への肯定的な印象」を形成する段階を想定できる。

以下、「地域への愛着」と使うとき基本的には、先に定義した「子どもが身近な地域に肯定的な印象をもちながら、かわっていかうとする姿勢」という意味で

用いる。

さて、では「地域への愛着」形成プロセスにおける「地域への肯定的な印象」とは一体どのようなものなのか。

2 地域への肯定的な印象

ここでは、引地らの研究から「地域への肯定的な印象」という視点の示唆を得よう。また、それを通して、次章の実践分析の枠組みについても明らかにする。

引地らは、社会的アイデンティティ理論に基づき、「地域環境に対する評価が高い住民ほど、地域への愛着が強い」という仮説を立て、社会調査によってそれを明らかにしている。社会的アイデンティティ理論とは、『自分はある集団に所属している』という認識が、自己概念の一部を形成すると考えられている。このような自己概念の側面は『社会的アイデンティティ』と呼ばれ、そこには集団成員であることに対する評価や感情が含まれている¹²と述べられているように、社会関係と自己概念の関連性を説明する理論である。引地らはこうした社会的アイデンティティの特性を個人と所属集団を結ぶ情緒的な絆であると措定し、そのような意味で地域に対する愛着は社会的アイデンティティであるとした¹³。

引地らによって明らかにされた「地域環境に対する評価が高い住民ほど、地域への愛着が強い」という結果は、生活科に次のような示唆を与える。つまり、「地域への肯定的な印象」をもつ子どもほど「地域への愛着」をもつようになるという示唆である。ここでは、「評価が高い」という部分を「肯定的な印象」という言葉に置き換えている。それは、生活科を学ぶ子どもの発達段階を踏まえ、その意義や価値を判断する「評価」という言葉よりも、「すき」「いいな」などより情意的な感覚を含んだ「肯定的な印象」という言葉が適切であると考えたからである。

3 「人」とかわること

「地域への肯定的な印象」とはいうものの、「地域」とは一体何を意味するのか。身近な地域には、もの・こと・ひと様々な対象がある。いったいそのどれに肯定的な印象をもてばよいのだろうか。

引地らは、「地域環境に対する評価が高い住民ほど、地域への愛着が強い」というとき、「地域環境」について次の二つに分類している。その一方は、物理的環境、「工芸品等の加工物や、道路や病院等の建造物、自然環境」¹⁴である。他方は、社会的環境である。これは「住民同士の交流など、地域内の社会生活を円滑にする対人関係」¹⁵とされている。こうしたとき、引地らは、「社会的環境に対する評価は、物理的環境に対する評価に比べて、より愛着を高めうる」¹⁶と述べている。つまり、地域内での対人関係といったような人とのか

かわりが「地域への愛着」に影響を大きく与えることが示唆されるのである。

また近年、生活科において「人とのかかわり」は特に重視されてきている。解説生活編には平成10年の改訂によって「身近な人々とのかかわり」が重視され、それは現行の学習指導要領にも引き継がれている。また、内容(3)は現行の学習指導要領によって「地域の人々」が「地域で生活したり働いたりしている人々」というように明確化されていることから、「人」に関わることへの注目が見て取れる。

これらのことから、「地域への愛着」形成にかかわる視点として「人とのかかわり」に注目し、分析の視点として扱うこととする。

4 くり返しかわること

引地らの研究では、次のようなことも明らかになっている。「地域環境に対する〔中略〕評価は、居住年数以上に愛着形成を促す、すなわち、地域への愛着は、単なる居住年数の長さ以上に、地域での経験の質によって強く規定される」¹⁷

生活科において活動する子どもたちは第1、2学年であり、その地域に住み始めて長くて7、8年である。「地域への愛着」形成はその単なる居住年数によるのではなくその地域での経験の質によるならば、生活科における地域での経験は、第1、2学年の子どもでも「地域への愛着」形成へと導くことができる可能性はあろう。ここで大切なことは、地域での経験の質である。

経験の質は生活科にとって非常に重要な観点である。なぜなら、具体的な活動が教科の中心的内容である生活科にとって経験の質的な高まりは子どもの学びを充実させるために必要な要素であるからだ。経験の質的な高まりは、生活科において主に子どもが対象に「くり返しかわること」機会を保障することで担保しようとしている。野田は、次のように「くり返しかわること」について述べている。「例えば、子どもが植物をただ眺めて観察するだけでなく、水や肥料をやるなどして親しく接します。そうすることで、植物が成長・変化する様子がよりよくわかります。」¹⁸このような「くり返しかわること」による経験の質的な高まりは「地域への愛着」形成にも関わってくると考えられる。つまり、「地域への愛着」形成を目指した身近な地域での活動において「くり返しかわること」はその活動の充実をみる観点として一つの基準となると言える。よって、「くり返しかわること」を「人とかかわること」と同様に実践分析の視点として扱うことにする。

以上、本研究の分析の視点を述べてきた。次に、これらを踏まえ、V章で具体的に分析する実践を抽出するために、生活科における「地域への愛着」形成を目指す実践を概観する。

IV 分析対象の抽出

1 「地域への愛着」と「町探検」

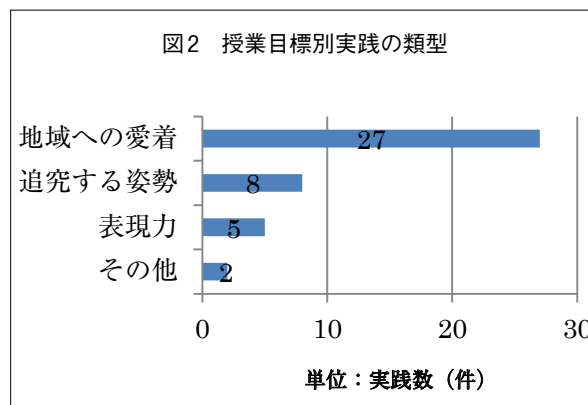
先述したが、生活科における「地域への愛着」は主に内容(3)「地域と生活」に基づく概念である。この内容(3)「地域と生活」は身近な地域のもの・こと・ひととかかわる活動を核とする単元を構成する。ゆえに、これまで「地域への愛着」を育む実践としての多くが、「町探検」の単元で行われてきた。

本研究では、こうした意味で、「町探検」実践の分析をととして「地域への愛着」形成に関する考察を行うことにした。

しかし、「町探検」は野田がその不振を指摘している¹⁹とおり、子どもの安全確保などを含む授業準備の大変さの問題のなか、充実した「町探検」の在り方が模索されている。つまり、「地域への愛着」を育む中心的活動である「町探検」はその見直しを迫られているのである。

こうした問題意識のもと、これまでに行われた「町探検」の実践研究を概観し、「町探検」実践の現状を把握した後、本研究の分析対象になる「地域への愛着」形成を目標とした「町探検」実践に焦点を当てる。

全国の公開授業や研究会などで検討された「町探検」の実践²⁰を「授業目標」別に類型化すると図2のようになる。



全42の実践中、27の実践が「地域への愛着」形成を授業目標とする実践であった。続いて、「町探検」として「追究する姿勢」を育む実践が8つ、コミュニケーション力を含む「表現力」を育もうとする実践が5つであった。「表現力」とは、とくに、地域の人とのコミュニケーションを意図したものである。また、上記の3つの観点のどれにも属さないものは2つであった。こうしてみると、やはり「地域への愛着」形成を目的とする実践が大半を占めていることが分かる。

2 「人にかかわらせること」と「地域への愛着」

次に、本研究の対象である「地域への愛着」形成を目標とした「町探検」実践をその手立て別に類型化し

た。生活科「町探検」における学習対象は地域のもの・こと・ひとであるが、各実践によって特に重視する対象が異なる。つまり、教師には子どもたちに特にかかわらせたい対象があり、そこに各実践を特徴付けるこだわりがある。

図3は先の42の実践中、27の「地域への愛着」形成を目標とした実践を、「目標を達成する手立て別」に類型化したものである。

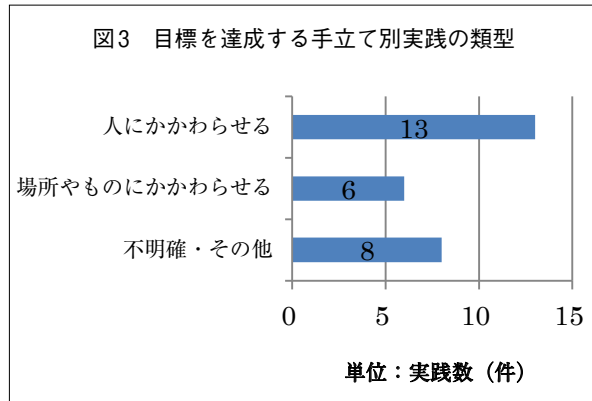
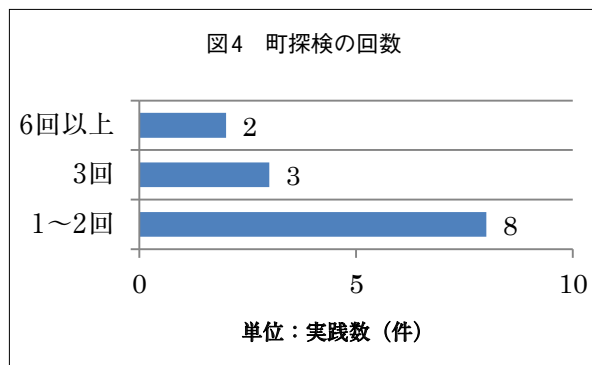


図3からは、「人にかかわらせる」ことを手立てとして「地域への愛着」形成を目指した実践が「場所やものにかかわらせる」に比べて多いことが分かる。一方で、手立てとしての教師の視点が明確化されていない実践や、子どもの協同的な学びに重点を置いているものもあった。

本研究の分析の視点の一つに、「くり返ししかかわること」がある。よって、次に「人とのかかわり」を手立てとした実践について、もう一つの観点である「くり返ししかかわること」について考察する。

図4は、先にみた「人とのかかわり」を手立てとして行われた実践を「町探検の回数」によって類型化したものである。



「くり返ししかかわること」を重視する度合いは、「町探検」の実践においてその回数に比例すると考えられる。ほとんどの実践が多くて3回である中で、中には合計6回以上も町探検に出かける実践があることが分かった。

以上が、筆者が本研究の課題に照らして集めた「町

探検」実践の大まかな内実である。こうしてみると、「町探検」は「地域への愛着」を育む実践として教師たちの認識を得ていることやそのための手立てとして「人にかかわらせること」を重視する教師が比較的多くいることが分かった。一方で、「町探検の回数」をみると一部の実践を除いて、野田が指摘しているとおり「町探検」実践の充実は課題として残っているといえる²¹。

V 実践の分析

特筆すべき実践は合計6回以上の「町探検」を行っている2つの実践である。本章では、この2つの実践を分析することで「地域への愛着」形成プロセスを明らかにする。一つは、愛知県田原市立田原中部小学校第2学年の小笠原ななえ教諭の実践、他方は香川県高松市立屋島小学校第2学年の山下美裕教諭の実践である。なお、屋島小学校の実践に関しては、筆者は公開授業、授業検討会にも参加している。

1 小笠原実践の分析

小笠原の「ふるさと田原に愛着を持ち、自らかかわろうとする子供の育成」実践は、全44時間完了という非常に長い時間を確保し、合計で全6回の町探検を行っている。小笠原は、実践に先立って、子どもたちの次のような実態を把握している。(1) 近くの公園や児童センターなどで遊んでいるようではあるが地域の行事などの参加は少なく、地域の人とのかかわりが少ない(2) 地域の人々の話からも、子どもたちは地域の人々と挨拶こそ交わすけれどもその先のやり取りがない。これらを踏まえ「地域の人とのかかわりを重視することで、ふるさと田原への愛着を育むとともに、子供が社会を生き抜く力を育成すること」²²をねらいとした町探検の実践を行った。また、小笠原は実践の視点として次の2つを挙げている。

- ・ 体験や調査、追究することのできる地域素材を学習材とし、地域の人とかかわる場を多く設けることで、子供は地域に親しみや愛着をもつことができる
- ・ 単元の後半において、外部人材の活用を工夫したり、子供が地域にかかわっていく場を設定したりすることで、子供はお世話になった地域の方のために、主体的に行動するようになる

実践のねらいやその手立てとなる視点などを見ると、「地域への愛着」形成を「人とのかかわり」のなかで目指していることが分かる。また、特に子どもが地域に主体的にかかわっていく視点を強調している点では、先に定義した生活科における「地域への愛着」の「身近な地域にかかわっていかうとする姿勢」に共通するものがある。

小笠原実践の大まかな単元構成は次のとおりである。

- ① 地域の知っている場所を紹介し合う
- ② 町探検に出かける
- ③ 「はっけん!」「はてな?」を発表する
- ④ 町探検に出かける (「はてな?」を確認)
- ⑤ 町の地図をつくる
- ⑥ 探検の依頼をする (いとうやさん)
- ⑦ 町探検をする (いとうやさん)
- ⑧ 再度お店に質問しに行く (いとうやさん)
- ⑨ 気付きの発表
- ⑩ お店探検をする (グループ別)
- ⑪ 再度お店に質問をしに行く
- ⑫ 「すてき」をつたえる
- ⑬ お礼の手紙を書く ※下線は探検活動

これを見ると、一度訪れた店に再度行き、自身の予想や疑問を確認する活動を重視していることがわかる。このように「くり返しかわるかわる活動」を重視したことによる子どもの反応はいったいどのようなものなのだろうか。

小笠原は抽出児Aのふり返りをもとにそのときの様子を語っている。小笠原によれば、「自信がなく行動に移すことが苦手なA児だが…見学やインタビューを重ねることで自然に店の人とかわるかわるできるようになり、はなさき通り商店街の人に親しみやあこがれを持つことができたことが分かる」²³とある。A児のふり返りを見てみると、

シャルルの関さんにインタビューして、シャルルでは、スキンビジオムという機械を使って、お客さんに合わせた化粧品を出していることが分かりました。客さんに分かりやすく化粧品の説明するのは大変だと思いました。いとう屋さんと一緒に、シャルルもお客さんのために頑張っていて『すてき』だと思いました。(下線は資料と同様)

と語っていることから、インタビューを通して「人とかわる」ことができるようになった様子が分かる。一方で、小笠原はA児のふり返りの下線部について、「親しみやあこがれをもつことができた」²⁴と述べているが、「すてき」という言葉が肯定的な発言であることに注目し、ここはA児がはなさき通り商店街の人に「肯定的な印象」をもつことができた場面だと捉えることができるだろう。

続いて、A児の単元を終えてのふり返りを見てみたい。

また花時どおりにあそびにいきたいです。シャルルのせきさんにけしょうひんやお店のことをいっぱいおしえてくれたのでうれしかったです。あと、わたしのなまえもしってもらえてうれしかったです。…やっぱり花時どおりは、いいところだなと思いました。これからも花時どおりのことをわすれずにいたいです。…てんしのハッピースペースという名前をつけて、せきさんがうれしがっていたからよかったです。…。(原文ママ)(下線は筆者)

このふり返りをもとに、小笠原は『また大きくなったのはなとき通りにいきたい』という言葉から、A児がはなさき通りに愛着を持ち始めていることが判断できる」と述べ、「花時通りに何度も足を運んで人とかわることで、地域への愛着をもたせることができた」と評価している²⁵。

しかし、このA児のふり返りで注目したいところは、むしろ「やっぱり花時どおりは、いいところだなあ」という部分ではないだろうか。このふり返りからわかることは、A児はくり返し店の人とかわるに連れて、花時通りは良い所だという気付きを深めていったということである。何度も足を運ぶことで、その気付きが確信に変わった瞬間が「やっぱり」という言葉に表れているのである。このような経験の質的な高まりは、野田によれば『「気付く」から『分かる』に』気付きの質が高まった例の一つであると説明されている²⁶。こうした、気付きの質の高まりの中には「いいところだな」という言葉に分かるように「地域への肯定的な印象」が形成されていることがわかる。

2 山下実践の分析

表1は屋島小学校第2学年の生活科年間指導計画である。

この指導計画の特徴的な点は、この年間指導計画を貫いている子どもの意識が「町探検」によって得られる気付きに支えられている点である。それは、内容(7)に基づく野菜の栽培活動において「町探検で見付けた畑の作物」を栽培したり、「名人に自分から野菜の育て方を聞く」ことを活動の特質として位置づけたりしていることから理解できよう。筆者が参観した授業の単元は32時間完了で合計6回の町探検を実施している。一方、生活科の年間計画のレベルで見ると、4月からの「やしまの町ってどんなまち？」単元で町探検を3回行っているために全体として9回の町探検を計画していることになる。

本研究の分析の対象となる山下実践は、8月から始まっている「やしまの町の『いいな!』を見つけよう」単元の一部であるが、その実践での子どもの姿をより特徴付けるため、前の単元の子どもの姿と比較してみていくことにする。

4月から行われていた「やしまの町ってどんなまち？」単元を終え、教師の今後の取り組みとして次のように述べられている。

「体験の内容に目を向けると、始めは見付けた物を重視していた子どもたちだったが『センター長さんは屋島の人のために考えていると言っていたな。』『なぜ山屋さんは制服屋さんなのにお菓子やおもちゃをたくさん置いているのだろう。』というように、そこで働く人の思いにかかわる事柄に気付き始め、気づきの質が高まってきていると考える。人への思いに気付き始めた子どもたちに、2学期はさらに屋島の人とかわる活動を組む。

表1 第2学年生活科年間指導計画

4月	大単元「やしまの町ってどんな町？」内容 (3) (8) 全18時間 活動の特質 探検して見つけたことを町の地図に表す活動を通して屋島の町に関心をもつ。	
5月		
6月	・付記 合計で3回の町探検を行っている。	
7月		大単元「やさいや生きものをそだてよう」 ・小単元「やさいをそだてよう」内容 (7) 全8時間 活動の特質 町探検で見付けた畑の作物に関心を持ち、自分たちで育てたい野菜について調べる活動を通して、自分の野菜を大切に育てようとする態度を育てる。 ・小単元「生きものげんきだよ」内容 (7) 全8時間 活動の特質 町探検で見付けた生き物を捕まえ、生き物が住みやすい条件を調べたり世話したりする活動をとおして、命あるものに対する責任に気付けるようにする。
8月	大単元「やしまの町の『いいな!』を見つけよう」 ・小単元「やしまの町の『いいな!』を見つけよう」内容 (3) (8) 全32時間 活動の特質 自分でコースを選んで探検する活動を通して、地域で生活したり働いたりしている人々の地域に対する思いや願い、自分達の町のよさに気付けるようにする。	
9月		・小単元「やしまのえきからでんしゃにのろう」内容 (4) 全4時間 活動の特質 屋島の駅を利用するために遠足に電車を使う活動を通して、進んで駅を調べたり利用方法を考えたりすることができるようにする。
10月		・小単元「冬やさいを育てよう」内容 (7) 全9時間 活動の特質 夏野菜を育てた経験を生かして冬野菜に関心を持ち、名人に自分から野菜の育て方を聞く活動を通して自分の野菜を大切に育てようとする態度を育てる。
11月		
12月		
1月	総括単元「ぐんぐんせいちょうするよ」 ・小単元「町のすてきなあそびランドをつくらう」内容 (6) (8) (9) 全12時間 活動の特質 自分が作ったおもちゃを友達のものとは比べる活動を通して「～したい」という意欲がもてるようにする。自分が作ったおもちゃでお世話になった人に遊んでもらう活動を通して、感謝の気持ちを伝えようとする態度を育てる。	
2月	・小単元「こんなに大きくなったよ」内容 (9) (2) (8) 全10時間 ・小単元「ぼくのゆめ わたしのゆめ かたろう」内容 (9) (8) 全4時間 活動の特質 成長ブックを作ってこれまでの自分を振り返る活動を通して、今の自分と比較し、様々な人とのかわりの中で成長してきたことに気付けるようにする。	
3月		

屋島の町で古くから個人商店を営んでいる人の思いや、新たに夢をもって屋島の町で商売を始めた人の願いに触れさせることで、屋島の町への親しみや愛着を深めさせたい。」²⁷

単元を終えた教師がこのように述べる子どもたちの姿とは一体どのようなものだったのか。子どもたちの

ふり返りカードから考察したい。

ぼくは、中村しょう店へ行って、大きいソーセージを見ました。すると、あんまり売れないというソーセージが一こしかのこっていませんでした。ぼくは、とてもおどろきました。そして、売っているのに生きているエビを見つけました。それもおどろきました。ぼくは、やっぱり中村しょう店はすごいとおもいました。(原文ママ)

わたしは、中村しょうてんにいったときに、おもったよりひろくて、ものがたくさんありました。やおやさんののに、やさいじゃないものばかりなのでびっくりしました。つぎに、はまおかしょうてんに行ってみたら、おもったよりものが少なかったです文ぼうぐはどこかな。とおもったときに、レジのうしろに少しだけしかなかったの、なんでかなと思いました。こんどいつたときききたいです。(原文ママ)

これらのふり返りをみると、地域の店について「なんで？」と思うような驚きや疑問をもっている姿が読み取れる。また、「中村しょう店はすごい」という感想からは「すごい」という言葉から分かるように「肯定的な印象」が読み取れよう。そうした子どもたちはさらに町探検を経て、どのように変化していったのか。

次に見るのは、筆者が参観した山下教諭の実践当日に配られた座席表に山下教諭が見取った子どもたちの実態を付したものの抜粋である。本時は、全部で6回計画されている町探検の4回目が終わった後の交流の場面である。

花束を作らせてくれて嬉しかった。親切に教えてくれて優しいなと思った。作った花束は自慢のもの。

パンを食べさせてくれたことに、飯干さんの心が込もっている。とても優しい人だと思った。

和菓子を丸めるのが3秒でいい。技を見せてもらったが、すごく速く作っていた。

4回の探検で青山さんと仲良くなれた。コロッケを作らせてくれたり水まで用意してくれたり、優しい。

自転車をお客さんのサイズに合わせるための道具は、お客さんのためでとても優しい。

ケーキを季節ごとに変えるのは大変だが、お客さんの「おいしい。」のために頑張っている。

袋詰めお手伝いは、働いている人の気持ちを分かるためにさせてくれた。

お客さんにきれいなお店と思ってもらうために、リースを飾っていることが素敵。

これらの子どもたちの実態をみると、お店の人に「優しいな」「素敵」というような、肯定的な印象を象徴する言葉が多くあるのが分かる。また、前単元のふりかえりカードと比較すると、前単元ではお店につい

ての様々な驚きや疑問が多く残っているのに対して、本実践の段階ではお店の技や工夫について実感を伴って分かっている様子である。4回の町探検を通して、実際に見て、聞いたことによる自信だろう。店についての「いいな」について自分のことのように自慢するようである。このことについて、授業中、次のような場面があった。次の会話は、筆者が参観中にとった授業記録の一部である。

T それでは、おまたせしました。ボルドーチーム。
(ケーキ屋さんボルドーに探検に行った子どもたちの発表)
C1 ケーキのまわりのテープを早く巻くことができます。
T では、聞きたいことがある人はどうぞ。
C2 なぜケーキのテープを早く巻けるのですか。
T なぜだか分かる人いる？
C3 たぶんお客さんのいないときに早くやる練習をする。
C4 それはない。いつもいそがしい。
C3 …。
T ケーキは毎日作っているの、だから早くなったのではということ？

この場面は、ケーキ屋さんのボルドーに探検に行ったチームが「いいな！」を紹介した場面である。C3の発言に対するC4の激しい反論が印象的である。いったいこの場面は何を意味するのだろうか。

この場面にはある背景がある。C3は自転車屋さんへ探検に行っており、自転車屋さんのお客さんを思う優しさに気付いている。自転車屋さんは仕事の性質上、常に店がお客さんであふれていることはない。お客さんが来たときのためにしっかりと準備しておくことが仕事の一部なのである。こうした自転車屋さんへ探検に行き、気付いたことに基づいて発した言葉が「お客さんのいないときに早くやる練習をする」であったのである。一方、その言葉にすかさず反論したのがC4である。彼はケーキ屋さんボルドーに探検に行ったチームの一員である。ボルドーはいつもお客さんであふれる人気のケーキ屋さんであり、そんなボルドーの主人の頑張りに気付いている。彼にとって、ボルドーに「お客さんのいないとき」などないのである。先の場面はこうしたC3とC4の町探検先の性質の違いから来るものであったのである。

こうしてみると、自分の行った探検先の「いいな！」を自分のことのように自慢し、ときには友達の見解に真っ向から反論する姿勢がみてとれる。そこには「優しい」「素敵」「自慢」「頑張っている」というようにお店の人の仕事ぶりや姿勢を肯定的に認めている姿、すなわち「地域への肯定的な印象」を形成した子どもの姿がある。

Ⅵ 分析の結果と考察

ここまで、二つの実践の分析を行ってきた。本章では、その結果と考察を行う。

小笠原実践ではA児のふり返りの「すてきだな」「やっぱり花時どおりは、いいところだな」という言葉から「地域への肯定的な印象」を形成している様子を見ることができた。また、くり返し人にかかわることによる経験の質的な高まりをA児の「やっぱり」という言葉に象徴されるような様子から読み取ることができた。一方、山下実践では「町探検」を核とした生活科年間指導計画のもと、自分が探検した店の「いいな！」を胸を張って主張できる子どもの姿が読み取れた。子どもたちは、くり返し店の人とかかわる活動を通して「優しい」「素敵」と思っており、ここには「地域への肯定的な印象」を形成していることは明らかである。

以上のことを整理すると次のようになる。図5は「地域への愛着」形成のプロセスを示したものである。

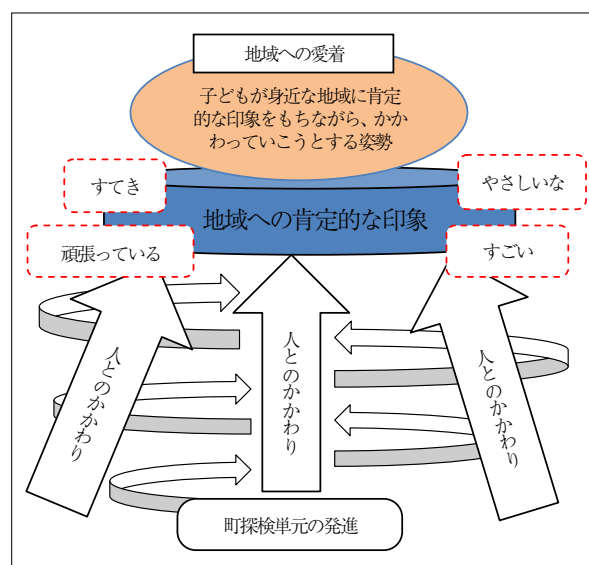


図5 「地域への愛着」形成のプロセス

生活科における「地域への愛着」は先に定義したように「子どもが身近な地域に肯定的な印象をもちながら、かかわっていかうとする姿勢」である。「地域への愛着」は「地域への肯定的な印象」をその基盤として持っている。そして、その「地域への肯定的な印象」は「地域への愛着」形成の前の段階で形成されるものとして認めることができよう。しかし、「地域への肯定的な印象」を抱くだけでは、そこにすてきな人がいるという理解だけで留まってしまう。それは「地域への愛着」ではない。そこからさらに地域の人々の地域への思いや考えに触れ、それを自分とのかかわりで考えることで地域にかかわっていかうとする姿勢につながるからである。そのような意味で、こうした「地域への肯定的な印象」は「人とかかわり」によって支えられていると言えるのである。さらに「地域への愛着」形成を目指した「町探検」は単元を通して地域にくり返しのかかわる活動、特に地域の人とかかわる活動によってその質を高めていくと考えられる。これらの

ことを踏まえると、「町探検」の単元を構成するとき「地域への愛着」形成を目標とするならば、子どもが肯定的な印象をもてるような地域の人々と出会わせることはその手立てとして有効な手段の一つとなる。

VII おわりに

本研究では、引地らの研究を生活科の「地域への愛着」研究へ応用し「人とのかかわること」「くり返しかわること」の二つを「地域への愛着」形成の分析視点として抽出し、実践の抽出と分析を行った。その結果得られた知見を先に示したが、それについてはまず次のような成果を得られた。すなわち、実践的な示唆を与える点である。本研究は「地域への肯定的な印象」を「地域への愛着」形成の前段階として示すことができた。つまり、「地域への愛着」形成を目標とした授業実践を行う教師に対して子どもの到達度を判断する具体的な指標の一つを与えることができたと言える。

一方で、本研究は分析の視点として引地らの研究を参考にした。その結果「地域の愛着」の分析の視点としては一定程度制限されたものとなっている。全国の実践の中には、かかわる対象として地域のもの・ことに着目して成果を残されたものがあるかもしれない。今後、さらに様々な実践を分析の視点を変えながら見ていく必要がある。

また、次のような課題も残る。すなわち、生活科で育む「地域への愛着」を大人のもてる「地域への愛着」と分け、その基盤になるものとして位置づけたとき、生活科のそれと大人のもてるそれとをつなぐもの、もしくは発展させるものは一体何なのかという問題である。そもそも生活科が目指す「地域への愛着」とは、人が生きていく上での重要な基盤であるという認識からその重要性が言われている²⁸。そうであるならば本来、生活科が見据えているのは大人のもてる「地域への愛着」である。子どもの発達段階上、生活科はその基盤を培う時期であるとはいえ、生活科で育む「地域への愛着」の発展について問わないわけにはいかない。生活科での学びを子どもの成長の基盤としたとき、その接続・発展を問う視点を見落とすわけにはいかないからだ。この問いは、生活科と他教科、他領域との接続・発展に関するものである。その点については、今後の課題とする。

- 4、引地博之他「地域に対する愛着の形成機構—物理的環境と社会的環境の影響—」『土木学会論文集D』Vol. 65. No. 2、2009年、pp. 101-110。
- 5、無藤隆他「場所への愛着を核とした生活科の授業」『せいかつか』創刊号、日本生活科教育学会、1994年、pp. 92-97。
- 6、上掲5、p. 94。
- 7、福井雅浩「地域への愛着を深める生活科—「楽しさ」の深まりを重視して—」『生活科・総合的学習研究』第3号、愛知教育大学生活科教育講座、2005年、pp. 89-96。
- 8、上掲7、p. 96。
- 9、加藤亜美「『地域への愛着』の基盤を築く生活科授業の在り方に関する研究」、修士論文、愛知教育大学大学院生活教育講座、2009年。
- 10、上掲9、pp. 32-33。
- 11、前掲9、p. 32。
- 12、前掲4、p. 102。
- 13、前掲4、p. 102。
- 14、前掲4、p. 102。
- 15、前掲4、p. 102。
- 16、前掲4、p. 101。
- 17、前掲4、p. 101。
- 18、野田敦敬他『小学校学習指導要領の解説と展開生活編』教育出版、2008年、p. 16。
- 19、野田敦敬「生活科で育った学力についての調査研究」『せいかつか&そうごう』第22号、日本生活科・総合的学習教育学会、2015年、pp. 37-38。
- 20、ここで取り上げる実践は、日本生活科・総合的学習教育学会発表要項を中心に、公開授業や公開研究会にて入手した授業指導案や資料をもとにした。
- 21、前掲19、pp. 37-38。
- 22、小笠原ななえ「ふるさと田原に愛着を持ち、自らかかわろうとする子供の育成」田原市立田原中部小学校、平成26年度研究集録第51集、2014年、p. 2-1。
- 23、上掲22、p. 2-6。
- 24、前掲22、p. 2-7。
- 25、上掲24、同頁。
- 26、前掲18、p. 7。
- 27、高松市立屋島小学校「屋島未来のフロンランナーへの道に挑む子ども～協同的に語り合い想像することを通して、主体的に学び続ける子どもを育てる～」『やしまの活動実践記録集』、2015年、p. 24。
- 28、前掲19、p. 38。

(2015年12月28日受理)

註

- 1、野田敦敬「町探検にじっくり取組、地域への愛着を育む」日本生活科・総合的学習教育学会学会誌会報45号、2014年、巻頭言。
- 2、文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』日本文教出版、2008、p. 27。
- 3、上掲2、同頁。