

生活科・総合的な学習の時間の連続性に関する児童の意識 —小学校第2・3学年合同による地域学習を事例として—

Children's Consciousness for the Continuity between Living Environment Studies and the Period for Integrated Studies : A Case Study of Community Learning in Mixed Classes of Second and Third Grade Students at Elementary School

松田 雅代* 溝邊 和成**
MATSUDA Masayo MIZOBE Kazushige

現在の日本の小学校では、生活科と総合的な学習の時間のカリキュラム上の連続性が課題として受け止められ、検討がなされつつある。この課題へのアプローチとして、本研究では、第2・3学年が合同で学習する場面において、どのような児童の実態が見られるかを調査することとした。すなわち、二学年合同で得られた学びについて、児童の意識分析から、その特徴を明らかにすることを目的とした。地域の「安心・安全な取り組み」を題材として二学年合同で行う活動を設定し、実践後、児童への意識調査を実施した。学習指導要領に示された諸科目の資質・能力等を調査項目として取り上げ、分析を行った。その結果、主体的・協働的な取り組み等に肯定的評価が見られたが、多くの項目において、学年による差は認められなかった。

キーワード：生活科、総合的な学習の時間、カリキュラムの連続性、二学年合同、地域学習

1. 研究の背景

生活科および総合的な学習の時間に関する扱いについて、近年発表された小学校学習指導要領に注目すると、以下のような点が示されている。

解説総則編（2017）には「生活科において育成する自立生活を豊かにしていくための資質・能力が、他教科等の学習においても生かされるようにするなど、教科間の関連を積極的に図り、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続が図られるよう工夫すること」（下線：筆者ら）とある。これを受けて、小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編（2017）の目標の趣旨に、低学年の生活科とのつながりについての記述がある。総合的な学習の時間の特徴に応じた学習「自己の生き方」を考える一つとして、「人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えていくことである。社会や自然の一員として、何をすべきか、どのようにすべきかなどを考えることである。また、これは低学年における生活科の学習の特徴からつながってくる部分である」（下線：筆者ら）とあり、内容の連続性が強調されている。

また、学習指導要領改訂の趣旨に、「カリキュラム・マネジメントの意識を高めること」とされている。小学校学習指導要領生活編（2017）は、「幼児期の教育からの円滑な接続や中学年以降の学習への発展を考慮しながら、低学年における教育の柱に生活科を据えた2学年間を見通した教育課程の適切な編成、実施、評価、改善によって実現されるものである」とされている。一方、「総合的な学習の時間が、各学校の教育課程の編成にお

いて、特に教科等横断的なカリキュラム・マネジメントという視点から、極めて重要な役割を担うことが今まで以上に鮮明になった」とある。このように、カリキュラム上の扱いにおいては、生活科と総合的な学習の時間（以下、総合と表記）は、同様な特徴を示していることが読み取れる。

こうした主張点に対して、過去の実践的な研究報告では、以下のような段階に至っている。

新田・村上・中野（2010）は、「教科である生活科と教科としない総合は、基本的には異なるものであるが『総合的な性格をもつ』という点で軌を一にするととらえている。生活科での学習で身に付けた身近な環境や人々への興味・関心をもつ学習活動は、総合で問題を解決する資質・能力、学び方や考え方へ発展させることが、生活科から総合へつなぐ方策である」としている。そのうえで、課題追究の方法論や教師間の連携についての方策と具体策を提案している。

加納（2016）は、第2学年・第3学年の複数の実践を分析し、授業の実際や指導方法、そこで育つ子どもの姿から生活・総合の教育的価値やめざす子どもの育ちを導き出し、育ちを一貫してとらえようとしている。また、小藪・廣瀬（2017）は、生活科と総合の共通点と差異点を整理し、接点を踏まえた総合的な学習のカリキュラムに求められる3つのポイントから第3学年の実践事例を検証し、生活科との接続を図る総合のカリキュラムモデル開発を試みてきている。さらに、体験活動に焦点をあてた大西・小川（2018）は、生活科、総合における6年間を見通した栽培、飼育に関わる内容の指導計画を提

案している。

このように、連続・継続を前提とした研究事例が見ることができる。しかしながら、生活科と総合の資質・能力等の実態分析から論じるカリキュラム上の連続性に関しては管見するところ見当たらず、今後その研究成果が待たれるところと言える。

また、教科等や総合でよく扱われている「地域」を対象とした学習を考えてみると、対象エリアは、生活科では、自分たちの地域、第3学年社会科では、身近な地域や市区町村、そして、第4学年では都道府県と、空間的な広がりをもたせ、子どもの発達を配慮した学習が保障されている。

こういった「地域」学習は、一般的には、地域に親しみ、愛着をもつ人や場所を増やし、地域が安心して生活できる場と感じられるようにしていくことをねらいとしている。総合のカリキュラムについても、学校の創意工夫に任せられ、これまで、地域の特色を生かした取り組みが様々な実践されてきた（例えば、長谷川・久野 2005, 加納 2013, 田中・河西 2019, 河本 2019）。そのなかで、昨今、喫緊の課題として挙げられる防災教育は、「学校防災のための参考資料」（文部科学省 2013）にいくつか掲載されている。展開例3：第2学年生活科「もっとまちをしりたいね」、展開例6：第3学年総合「オリジナル防災マップをつくろう」などである。しかしながら、防災教育に関わるいずれの事例においても、児童の意識をベースとした実践的カリキュラム検討といった面では、その効果等が明らかにされておらず、今後の課題と受け止められる。

2. 目的

以上の経過から、本研究では、生活科と総合のカリキュラム上の連続性について、第2・3学年が合同で学習する場面において、どのような実態が見られるかを調査することを目的とする。すなわち、複数学年が合同で学習した時に、自分の学びにとってどのような効果があるかを児童の自己評価分析から、その特徴を明らかにすることである。特に次節に示すように学習計画および

内容については、前掲の「学校防災のための参考資料」の第2学年生活科「もっとまちをしりたいね」、第3学年総合「オリジナル防災マップをつくろう」を援用する。また、取り上げる資質・能力等については、学習指導要領に示された生活、総合、社会、特別活動（以下、特活と表記）の項目とした（表1）。

3. 方法

3.1 対象・時期ならびに対象教科等

対象：大阪市立小学校（1校）児童109名（第2学年2学級：49名、第3学年2学級：60名）による第2・3学年児童混成4クラス

時期：2019年1～2月（全15時間）

対象教科等：生活科・総合的な学習の時間

単元名：安心・安全ひろげ隊

単元目標：

- ・地域の人と町を調べ、安心・安全マップをつくることができる。
- ・町の安心・安全を発見し、それを活かして生活することができる。
- ・自分たちができる安心・安全を考え、周りに伝えることができる。

活動内容：

- 第1次 安心・安全についての経験を思い出し、自分たちの住んでいる町を調べる計画を立てる。（2時間）
- 第2次 地域の人と一緒に地域を歩き、見つけてきたことから安心・安全マップをつくる。（7時間）
- 第3次 つくったマップや活動を通して考えたことから、自分たちにできることを話し合い実践する。（6時間）

3.2 調査方法

質問紙調査（4件法と自由記述欄も設けた）を授業最終時に実施する。

質問項目は、「広げてみたいことを見つけることがで

表1 育成を目指す資質・能力

教科等	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
生活	特徴やよさ、それらの関わり等に気付く習慣や技能を身に付ける	自分自身や自分の生活について考え表現する	意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度
社会	人々の生活との関連を踏まえて理解調べまとめる技能	社会への関わり方を選択・判断する力表現する力	主体的に社会生活に生かそうとする態度 誇りと愛情 一員としての自覚
総合	課題の解決に必要な知識及び技能 探究的な学習のよさを理解	情報を集め整理・分析 まとめ・表現	主体的・協働的に取り組む 互いのよさを生かし 社会に参画
特活	活動をする上で必要となることについて理解 行動の仕方を身に付ける	合意形成を図ったり 意思決定したり	生活及び人間関係をよりよく形成する 自己の生き方についての考え 自己実現を図ろうとする態度

きましたか(児童用)」といった「自分たちが調べたことを他学年児童や保護者・地域に知らせる」単元目標レベルの内容とともに、学びの効果、異年齢交流、関心・意欲の内容で構成した。

各質問項目に対し、「とてもそう思う」「そう思う」「そう思わない」「とてもそう思わない」で回答する。回答結果の得点化は、4点:とてもそう思う、3点:そう思う、2点:そう思わない、1点:とてもそう思わない、とする。集計後、その平均値および相関係数を算出する。

自由記述欄の内容は、記述された文章を項目に従って分類する。分類項目については、本取り組みの内容を踏まえ、4教科等(生活、社会、総合、特活)の学習指導要領がめざす資質・能力の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の内容を抜き出すこととした。表1は、学習指導要領解説の該当する記述箇所を切り取り、まとめたものである。なお、表1の記載内容には、各解説編で示す意図も含まれている。例えば、生活科の「表現する」とは、「気付いたことや考えたこと、楽しかったことをなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法によって他者と伝え合ったり、振り返ったりする」ことであり、「表現する力(第3学年社会科)」では、「社会的事象の特色や相互の関連、意味を考える力、(中略)考えたことや選択・判断したことを表現する力」となる。また総合の「まとめ・表現」には、「整理・分析された情報から、自分自身の意見や考えをまとめて、それを表現する。」が含まれている。

児童の自由記述の分類に当たっては、一つの内容が複数の項目にあてはまる場合があることがある。今回の分類では、比較が容易で、かつ明確になるよう、当てはまる項目の上位2項目までとした。また分類については、共同研究者間の協議により執り行った。

3.3 倫理的配慮

本研究では、事前に当該学校の校長および第2・3学年担任4名全員に調査目的およびその内容について説明を行った。その際、質問項目と調査方法については、使用する質問用紙を見せながら、説明を行っている。児童への意識調査の実施、ならびにその結果等の扱いにおいては、匿名を担保し、個人の不利益にならないよう表記上、十分に配慮することを説明し、校長および第2・3学年担任全員に了承を得ている。

4. 結果と考察

4.1 項目別結果

質問項目①の結果は、表2である。第3学年では、「3～4こ」と回答した児童が多く(27名:45.0%)、これに比して、第2学年では、「7こ以上」が多かった(16名:32.7%)。第2学年児童の多くは見つけたり、調べたりしたことを「広げてみたいことを見つめることができた」と考えていたことが分かる。それに対し、第3学年児童は、個数の違いから第2学年児童ほど強く感じて

いなかった可能性が考えられる。また、両学年ともに、「0～2こ」(第2学年:12名:24.5%、第3学年:10名:16.7%)と数が少ない児童も見受けられる点を含めると、自分たちの調べたことを他者に「広げてみたいことを見つめることができた」ことへの意識にばらつきがあったと言える。

表2 調査結果I(質問項目①)

「広げてみたいことを見つめることができた」の数	第2学年 n=49	第3学年 n=60
0～2こ	12 (24.5)	10(16.7)
3～4こ	13 (26.5)	27(45.0)
5～6こ	3 (6.1)	11(18.3)
7こ以上	16 (32.7)	11(18.3)

数値は人数、()の数値は%を示す。無回答あり

質問項目②～⑯の児童への意識調査からは、調査結果IIに示す平均値と標準偏差が得られた(表3)。

学習内容に関する質問項目のうち、両学年ともに評価が高く、差が見られない項目は以下である。「②安心・安全のものを見つけてくることができましたか」に対しては、第2学年の平均値は3.47、第3学年の平均値は3.52と非常に高い。学習のねらいを達成したからと考えられる。「⑤学習したことは役に立ちそうですか」に対しては、第2学年は3.33、第3学年は3.48と同様に高く、実生活と結び付けて学習してきた結果であり、今後に生かそうとする有用感ととらえられる。「⑥もっとやってみたいですか(時間)」は、第3学年が3.22、第2学年が3.20と高く、両学年ともに、時間が欲しかったことが伺われる。「⑨2・3年の学習は楽しかったですか」に対しては、第2学年は3.41、第3学年は3.28と、両学年ともに二学年合同学習を楽しんで学習したと言える。

一方、両学年ともに評価が低かった項目は、第2学年「⑬2年生同士で教えてもらったことやためになったことはありますか」は2.49、第3学年「⑬3年生同士で教えてもらったことやためになったことはありますか」は2.68である。両学年ともに、同学年の学び合いはあったものの、あまり意識されていないと言える。

二学年間で大きな差が見られた項目はない。しかしながら、少しの差が見られた項目のうち、第3学年の方が評価の高い項目は、「③やってみたいことをまとめることができましたか」は、第3学年が3.20、第2学年が2.92と僅かながら第3学年が第2学年より平均値が高かった。まとめることに関しては、第3学年児童の方が達成感が多かったのではないかと考えられる。また、「⑩自分の考えを伝えることができましたか」は、第3学年が3.27、第2学年が2.84と第3学年が第2学年より平均値が高かった。第3学年の児童の方が、より意見を出したことが伺える。また、「⑯自分の学んだことが友だちの役に立ちましたか」に対しては、第3学年は3.12、第2学年は2.86と、他者への貢献度については、第3学年児童の存在感があったと見られる。「自分の考えを伝える」ことや「友だちの役に立つ」ことに関しても上

学年である第3学年児童の意識が比較的高く、その力を発揮したととらえていたことが分かる。

第2学年の方が評価の高い項目は、「⑩2・3年で学習してよかったですか」であり、第2学年3.33、第3学年は3.08であった。第2学年に二学年集団の学習に対する肯定的な印象が見られる。また、「⑮3(2)年生といっしょにしていつもの自分の力が出せましたか」は3.22(第2学年)、3.08(第3学年)と、第2学年の方が高い評価であった。異学年合同で学習してよかったことやいつも通りにできたことに、下学年児童の意識が比較的高い結果は、合同で学習しても下学年が萎縮することなくできたことの表れと推測される。

最後に、「⑰2・3年生で、次も学習したいですか」に対しては、両学年ともに高い(第2学年:3.49、第3学年:3.18)が、第2学年に意欲的な児童が多いことが伺える。

表3 調査結果Ⅱ

調査項目	第2学年 n=49	第3学年 n=60
②安心・安全のものを見つけてくることができましたか	3.47(0.74)	3.52(0.62)
③やってみたいことをまとめることができましたか	2.92(0.86)	3.20(0.82)
④広げてみたいことがはっきりしましたか	3.12(0.81)	3.10(0.86)
⑤学習したことは、役にたちそうですか	3.33(0.92)	3.48(0.65)
⑥もっとやってみたいですか(時間)	3.20(0.93)	3.22(0.85)
⑦もっとやってみたいですか(内容)	3.04(1.00)	3.15(0.84)
⑧これから、やってみたいことを見つけることができそうですか	3.14(1.02)	3.07(0.94)
⑨2・3年の学習は楽しかったですか	3.41(0.70)	3.28(0.90)
⑩2・3年で学習してよかったですか	3.33(0.88)	3.08(0.85)
⑪自分の考えを伝えることができましたか	2.84(1.01)	3.27(0.78)
⑫助け合って学習できましたか	3.04(0.84)	3.02(0.98)
⑬2(3)年生同士で教えてもらったことやためになったことはありますか	2.49(1.04)	2.68(1.05)
⑭2(3)年生は3(2)年生から教えてもらったことやためになったことはありますか	2.90(0.85)	2.55(1.31)
⑮3(2)年生といっしょにしていつもの自分の力が出せましたか	3.22(0.96)	3.08(0.98)
⑯自分の学んだことが友だちの役に立ちましたか	2.86(0.91)	3.12(0.88)
⑰2・3年生で、次も学習したいですか	3.49(0.82)	3.18(1.13)

数値は平均値、()内は標準偏差を示す。

4.2 相関関係

上記の結果から、「⑰2・3年生で、次も学習したいですか」に対して、両学年児童ともに比較的意识が高く、意欲が伺えることから、他項目との相関を調べることにし、相関係数を算出した(分析ソフト:js-STAR)。

第2学年の結果は、「③やってみたいことをまとめることができましたか」の間に、有意な正の相関関係が見られた($r=.53, F=18.31, df1=1, df2=47, p<.01$)。相関の強さは中程度以上と言える。また、「⑮3年生と一緒にしていつも通りにできましたか」の間にも、中程度の有意な正の相関関係が見られた($r=.57, F=22.66, df1=1, df2=47, p<.01$)。

第3学年の結果は、「⑨2・3年の学習は楽しかったですか」の間に、有意な正の相関関係が見られた($r=.56, F=25.81, df1=1, df2=58, p<.01$)。相関の強さは中程度以上と言える。また、「⑩2・3年で学習してよかったですか」の間に、有意な正の相関関係が見られた($r=.57, F=27.29, df1=1, df2=58, p<.01$)。相関の強さは中程度以上と言える。さらに、「⑫助け合って学習できましたか」の間に、有意な正の相関関係が見られた($r=.52, F=21.2, df1=1, df2=58, p<.01$)。相関の強さは中程度以上と言える。

このような結果から、第2学年では、「③やってみたいことをまとめることができましたか」、「⑮3年生といっしょにしていつもの自分の力が出せましたか」、に相関関係が認められた。下学年としても萎縮することなく学習に取り組めたことが、今後の意欲につながったのではないかと考えられる。

一方、第3学年では、「⑨2・3年の学習は楽しかったですか」、「⑩2・3年で学習してよかったですか」、「⑫助け合って学習できましたか」と、二学年の合同での学習したことによる人間関係形成の充実感が、今後の意欲につながったととらえられる。

4.3 自由記述の分類

児童が振り返り自由記述した内容を資質・能力に分類した結果が、表4、5、6である。

表6に示すように、「学びに向かう力、人間性等」について振り返っていた児童が両学年ともに非常に多かった(第2学年103名、第3学年118名)。次いで多かったのは、「知識及び技能(第2学年50名、第3学年71名)(表4)」,そして、「思考力、判断力、表現力等(表5)」である。第3学年では、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の記述数については、ほとんど変わらない。

次に、第2学年の「知識及び技能」の資質・能力においては、生活科の「特徴やよさ、それらの関わり等に気付く」が19名(38.8%)と多く、特活の「行動の仕方を身に付ける」が12名(24.5%)と次いで多かった。

また、第2学年の8名(16.3%)は、例えば、自分たちが見つけたことや調べたことを伝え広めるために、他の世代にも目を向けた記述が見られるなど、社会科の

「人々の生活との関連を踏まえて理解」の意識の表れととらえることができる。

一方、第3学年の「知識及び技能」の資質・能力においては、総合「探究的な学習のよさを理解」が16名(26.7%)と比較的多かった。社会科の「調べまとめる技能」が14名(23.3%)、社会科の「人々の生活との関連を踏まえて理解」が13名(21.7%)、特活の「行動の仕方を身に付ける」が12名(20.0%)とほぼ同数で続く。

わずかながら、いわゆる事実報告のみにとどまる記述など、第3学年の児童に生活科の資質・能力に分類される記述も見られた。

両学年ともに、特活「行動の仕方を身に付ける」については、ほぼ同数の児童に記述が見られた。本授業が「行動の仕方を身に付ける」に価値が認められた人数がほぼ同数であったと考えられる。

以上の結果から、次のようにまとめられる。生活科の気付きと社会科の理解に関する記述が比較的多いことから、それらに対する意識の高さが表れているととらえられる。また、第3学年に、「探究的な学習のよさを理解」に対し比較的意识していることが本学習の一つの特徴として挙げられる。さらに、両学年ともに、特活の資質・能力である「行動の仕方を身に付ける」に意識が向けられたことは、初めて合同学習を経験したことによるものと推察される。

次に、「思考力、判断力、表現力等の資質・能力(表5)」については、第2学年では、生活科「表現する」が、15名(30.6%)と比較的多く、生活科の「自分自身や自分の生活について考え」が、10名(20.4%)と続いた。第3学年では、総合の「まとめ・表現」が、21名(35.0%)と多く、社会科の「表現する力」が、18名(30.0%)、総合の「情報を集め」が、16名(26.7%)と続く。この点から、見つけたり調べたりしたことをどのように表すのかにどちらの学年の児童も意識が向いていたと言える。

表4 知識及び技能の資質・能力

知識及び技能の 資質・能力	第2学年 n=49	第3学年 n=60
特徴やよさ、それらの関わり等に 気付く【生】	19(38.8)	2(3.3)
習慣や技能を身に付ける【生】	8(16.3)	0
人々の生活との関連を踏まえて理 解【社】	8(16.3)	13(21.7)
調べまとめる技能【社】	0	14(23.3)
課題の解決に必要な知識及び技能 【総】	0	11(18.3)
探究的な学習のよさを理解【総】	0	16(26.7)
活動をする上で必要となることに ついて理解【特】	5(10.2)	3(5.0)
行動の仕方を身に付ける【特】	12(24.5)	12(20.0)
計	50	71

数字は人数、()内の数字は% 【 】は教科等

また、特活の「合意形成を図ったり」が、第2学年では、7名(14.3%)、第3学年では8名(16.3%)とほぼ同数である。合同学習での合意形成に悩んだり、重要性を認識したりした児童が、学年に関係なく同程度の人数が存在していたことが伺える。特活の「意思決定したり」については、両学年ともに記述は見られなかった。

最後に、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力については、以下のような結果となる(表6)。

第2学年では、特活の「生活及び人間関係をよりよく形成する」が49名(100.0%)と全員が記述した。次の

表5 思考力、判断力、表現力等の資質・能力

思考力、判断力、表現力等の 資質・能力	第2学年 n=49	第3学年 n=60
自分自身や自分の生活について考 え【生】	10(20.4)	0
表現する【生】	15(30.6)	0
社会への関わり方を選択・判断す る力【社】	0	1(1.7)
表現する力【社】	0	18(30.0)
情報を集め【総】	0	16(26.7)
整理・分析【総】	0	6(10.0)
まとめ・表現【総】	0	21(35.0)
合意形成を図ったり【特】	7(14.3)	8(16.3)
意思決定したり【特】	0	0
計	30	70

数字は人数、()内の数字は% 【 】は教科等

表6 学びに向かう力、人間性等の資質・能力

学びに向かう力、人間性等の 資質・能力	第2学年 n=49	第3学年 n=60
意欲や自信をもって学んだり 【生】	39(79.6)	1(1.7)
生活を豊かにしたりしようとす る態度【生】	11(22.4)	0
主体的に【社】	0	5(8.3)
社会生活に生かそうとする態度 【社】	0	8(13.3)
誇りと愛情【社】	0	1(1.7)
一員としての自覚【社】	0	1(1.7)
主体的・協働的に取り組む【総】	0	21(35.0)
互いのよさを生かし【総】	0	14(23.3)
社会に参画【総】	0	10(16.7)
生活及び人間関係をよりよく形 成する【特】	49(100.0)	52(86.7)
自己の生き方についての考え 【特】	4(8.2)	5(8.3)
自己実現を図ろうとする態度 【特】	0	0
計	103	118

数字は人数、()内の数字は% 【 】は教科等

で、生活科の「意欲や自信をもって学んだり」が39名(79.6%)と大変多かった。生活科の「生活を豊かにしたりしようとする態度」が、11名(22.4%)と続く。

第3学年は、特活の「生活及び人間関係をよりよく形成する」が52名(86.7%)と大変多く、総合の「主体的・協働的に取り組む」が、21名(35.0%)と比較的多かった。総合の「互いのよさを生かし」が、14名(23.3%)、総合の「社会に参画」が、10名(16.7%)と続く。

以上のことから、「生活及び人間関係をよりよく形成する」ことに両学年の児童の多くが感じていたことが分かる。特に第3学年では、「主体的・協働的に取り組む」や「互いのよさを生かし」「社会に参画」といった面にも意識が広がっている児童も存在していたことが明らかとなった。そうした点から、この学習に対して、両学年の児童の多くは、ともに「生活及び人間関係をよりよく形成する」を支持し、「主体的・協働的に取り組む」を豊かにしつつあると考えられる。

5. 成果と今後の課題

前節の結果と考察を踏まえ、本研究の目的に対する成果として、次のようにまとめることができる。

まず、1点目は、児童は同学年同士の学びより異学年の学びを評価している点からは、合同学習のよさを感じたと考えられる。

2点目に、合同学習であっても自分の力が出せるということに価値を見いだしたことは、本取り組みの効果であったと言える。

また、第2学年の児童に社会の資質・能力に分類される記述が見られる一方、第3学年の児童に生活科の資質・能力に分類される記述が見られた。異学年の資質・能力にも波及していることから、生活科・社会科・総合の同学年での資質・能力では分類できない事例であると考えられる。

地域の安心・安全な取り組みの学習であった本実践の児童の学びの意識は、学年の差は、大きくは見られなかった。加えて、互いのよさを出し合い認め合って進めた様子が伺えた。

以上から、本実践における「地域」学習においては、第2・3学年合同で取り組む際、あまり学年差が感じられない学習であり、主体的・協働的な学びの推進や生活及び人間関係をよりよく形成するものとして有効性があつたと考えられる。

今後の課題としては、次のようにとらえている。

まず、本研究で扱った教科横断・学年縦断した取り組みにおいては、ベースとなる資質・能力の分析・設定を十分しておく必要がある。今回の研究では、資質・能力が教科等で分散していたり、総合にある「協働」は、生活科の資質・能力には文言としては見られなかったりしている。「総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力と、他教科等で育成する資質・能力との共通点や差異点を明らかにして目標及び内容を定めることは、教育課程全体において各教科等がそれぞれに役割を十分に

果たし(文部科学省, 2017)」とあるように、目標設定の在り方も含め、研究デザイン上の検討課題としておきたい。また、それらと連動して内容面でも様々な分野・領域を対象化し、検討する必要があると考えている。

さらに、文章記述のスキルに個人差が見られたことを踏まえ、個別インタビュー等を併用してデータ化を図るなど、データの収集・分析の充実も合わせた同研究の継続を課題としている。

引用・参考文献

- 長谷川雄一, 久野弘幸(2005) 異学年集団を基盤にした総合学習単元開発の試み－なかよしワンダーウォークの活動を通して－, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 8, pp.15-22
- 加納誠司(2013) 異学年の子どもが協同学習で学び合うカリキュラムの学習効果－第3・4学年総合「エコキッズみつくり」の実践, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要 14, pp.81-88
- 加納誠司(2016) 児童前期における生活科から総合的学習への接続・発展を図る研究－2年生・3年生の実践分析からのアプローチ－, 日本生活科・総合的学習教育学会誌, pp.14-23
- 河本大地(2019) 学校における地域学習はどうあるべきで、そのために何をどう研究するか, 日本地理学会発表要旨集, s(0), p.333
- 小藪博臣, 廣瀬真琴(2017) 生活科との接続を図る総合的な学習のカリキュラムモデルの開発, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 26, pp.289-297
- 松田雅代, 溝邊和成(2019) 生活科・総合的な学習の時間に関する実践的検討－小学校2・3学年合同による地域学習を事例として－, 日本生活科・総合的学習教育学会第28回全国大会大分大会, p.227
- 文部科学省(2013) 学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開, pp.86-87
- 文部科学省(2013) 学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開, pp.94-95
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説生活編, p.9
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説生活編, p.15
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説生活編, p.73
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編, p.12
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編, p.16
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編, p.23
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説特別活動編, pp.17-20
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説社会編, pp.25-28
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説社会編, p.148
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説総則編, p.73
- 中野博幸・田中敏(2014) js-STAR でかんたん統計デー

タ分析, 技術評論社, p.125

新田早苗, 村上忠幸, 中野英之 (2010) 生活科から総合的な学習へつなぐ研究 - なめらかな接続と連携を目指して -, 日本理科教育学会近畿支部大会発表要旨集, p.45

大西有, 小川泉 (2018) 義務教育における栽培, 飼育の学習指導に関する研究 - 小学校生活科, 総合的な学習の時間と中学校技術分野の学習内容の接続 -, 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 67, pp.321-334

田中謙, 河西安奈 (2019) 社会に開かれた教育課程における地域学習に関する事例研究 - 教育政策の動向とカリキュラム・マネジメントの特質 -, 山梨県立大学人間科学部紀要 (14), pp.36-48

謝辞

本研究を進めるにあたり, 調査の実施にご快諾をいただき協力いただいた校長先生をはじめ, 先生方, 児童の皆さんに心から感謝を申し上げます。

附記

本稿は, 日本生活科・総合的な学習教育学会第66回全国大会 (2019) に発表した内容をもとに, さらに検討を重ね, 大幅に加筆・修正したものである。