

教育課程における生活科の存在意義

—比較・分類思考形成をめざす生活科授業に—

A Study about the Original Significance of Life Environment Studies in the Curriculum:
Developing a Lesson for The Formation of Comparative Classified Thinking

關 浩 和
(兵庫教育大学)

I はじめに

平成元年版学習指導要領で生活科が、小学校の新教科として登場して以来、全国各地で、精力的な研究がなされ、子どもたちにも生活科は、楽しい教科の一つとなっている。生活科は、従来の授業のイメージを一新するとともに、学校教育自体を変革したと評価できる点もある。しかし、一方で、子どもたちが楽しい活動をして終わるだけで、学習対象に対する認識が深まらないとか、「活動あって思考なし」など、否定的な声も多い。教育課程では、生活科は、低学年に限定された教科であるために、第3学年以降になると、社会科や理科を中心とした他教科や「総合的な学習の時間」への発展を願うしかないところに弱みがある。

生活科では、社会科や理科で目標としている社会認識や自然認識形成の「芽」を中心に、生活科で養うことが目的とされている。しかし、従来の社会科・理科を廃止して、新教科として発足した生活科は、第3学年以降にも、生活科が目指している総合的な視点からの学習を設定して、従来の教科の枠にとらわれない目的と活動を位置づけた学習の設定を視野に入れて取り組んでいくべきであると考え。そのことは、生活科以降の、後の授業や単元、別の教科、次の学年・学校段階の学習に継続・発展することを基本として、生活科の授業で学習したことを日常生活の中で関連づけたり、授業で意図的・擬似的に行った活動や体験によって得た気づきや、対象とのかかわりによって深まった興味・関心を継続・発展できてこそ、生活科の教科としての意義がある。

そこで、本研究では、学習指導要領生活科がめざす教科像を再確認するとともに、社会系教科教

育学会における生活科研究の動向を手がかりにして、教育課程における生活科の意義を明らかにしたい。そして、筆者が考える生活科授業のあり方として、比較・分類思考形成をめざす生活科の授業構成原理を示し、教科としての生活科の存在意義を問うことを目的とする。

II 学習指導要領における生活科の教科像

生活科は、低学年児童に見られる具体的な活動を通して思考するという発達上の特性を踏まえて、直接体験を重視した学習活動を展開する教科である。平成元(1989)年の学習指導要領改訂で新設され、平成10年、平成20年の改訂を経て現在に至っている。生活科は、既存の社会科や理科が、自分と身近な社会や自然を切り離して客観的にとらえることを重視するのに対して、子ども自らが環境の構成者であり、そこに生きる生活者であるという立場から自分とのかかわりでそれらに関心をもつようにするところに特質がある。

この生活科の特質は、平成20年版の生活科の目標として、以下のように示されている。

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

生活科が新教科として設定された平成元年版学習指導要領の目標に、平成10年版で「人々」という言葉が追加された以降、大きな変更はない。

平成20年版学習指導要領生活科の目標を端的に

言えば、「具体的な活動や体験を通して、自立の基礎を養う」ということである。また、生活科の学年目標は、次のように示されている。

平成元年版 生活科の学年目標

- (1)自分と学校、家庭、近所などの人々及び公共物とのかかわりに関心を持ち、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動することができるようにする。
- (2)自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を持ち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。
- (3)身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。

平成10年版 生活科の学年目標

- (1)自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心を持ち、それらに愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動できるようにする。
- (2)自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を持ち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。
- (3)身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。

平成20年版 生活科の学年目標

- (1)自分と身近な人々及び地域の様々な場所、公共物などのかかわりに関心を持ち、地域のよさに気付き、愛着をもつことができるようにするとともに、集団や社会の一員

として自分の役割や行動の仕方について考え、安全で適切な行動ができるようにする。

- (2)自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を持ち、自然のすばらしさに気付き、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。
- (3)身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のよさや可能性に気付き、意欲と自信をもって生活することができるようにする。
- (4)身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの方法により表現し、考えることができるようにする。

※改訂されて、新しい内容になった部分を比較対照できるように、下線を入れている。

生活科の学年の目標は、平成元年に新設された当初から三つの目標で構成されていたが、大きな改革があったのは平成20年の改訂である。平成20年版では、自分自身に関することが加わり、四つの目標で構成されるようになってきている。特に、身近な人々や社会及び自然と直接かかわり合う活動によって、自分を見つめ、自分のよさや可能性に気づき、自分の成長についての認識を深めることが重視されている。また、これまで曖昧にされてきた気づきの内容について、「地域のよさ」、「自然のすばらしさ」、「自分のよさや可能性」という文言が加わり、めざすべき気づきの内容が明確になっている。さらに、生活科における表現の価値についても、子どもの思いや願いを自己表出することや、表現によって思考を深めることの必要性を明確にするなど、生活科の教科像にも「考える」ことが強調される傾向にある。

Ⅲ 社会系教科教育学会の生活科研究の動向

生活科が新設された平成元年は、社会系教科教育学会が設立された年である。生活科研究の歩みは、そのまま社会系教科教育学会の歩みでもある。

社会系教科教育学会は、平成元年11月26日に、「学校教育における児童・生徒の社会的資質形成に関する教育実践の科学的研究を行い、その普及と発展に寄与すること」を目的として設立された¹⁾。現在では、会員は、500名を超え、我が国の社会系教育において、全国社会科教育学会や日本社会科教育学会と同様に重要な位置づけになっている。社会系教科教育学会では、その目的を達成するために、年に一度の研究発表大会の開催と機関誌(社会系教科教育学研究)の発行、研究成果・研究資料・研究目録などの情報提供などの事業を行っている。生活科研究においては、研究発表大会で、21本の研究発表がなされている²⁾。

ここ数年は、生活科や総合的な学習の時間の研究の停滞が全国的に見ても危惧されているように、本学会においても研究発表は、年々減少している。これは、本学会が、社会科や地歴科、公民科教育を中心に認知されてきたことにも原因があるが、全体的に生活科研究が停滞している傾向にあることも事実である。しかし、生活科に関して、これまで本学会から全国に発信された影響力は大きい。これまで本学会の機関誌である社会系教科教育学研究に掲載された12本の研究論文の動向を探りながら、生活科における現状の問題点や課題を明らかにする。

社会系教科教育学研究に取り上げられた研究は、次の三点に分類することができる。

- ①学習内容論(社会認識形成)に関する研究
- ②学習指導方法論に関する研究
- ③子どもの気づき(能力形成)に関する研究

1 学習内容論(社会認識形成)に関する研究

生活科の学習内容論に関する研究としては、社会認識形成に関する研究が中心となっている。社会科が担うべき社会認識形成のためのベースとして生活科を位置づけるために、5本の研究論文が発表されている。

- ・岩田一彦『『生活科』における社会認識形成の理論³⁾』
- ・峯岸由治「社会認識の育成における社会科と生活科の関連—『生まれたころのぼく・わたし』を手がかりに—⁴⁾」
- ・峯岸由治「社会認識の形成と生活科—小1生活科授

業実践『みそしるばあてい』を手がかりに—⁵⁾」

- ・中野照雄「社会認識を踏まえた生活科授業の内容構成—『歴教協』低学年社会科実践の変遷を手がかりに—⁶⁾」
- ・伊藤裕康「生活科が地理教育の変革に示唆するもの—社会認識教育の体系化をめざして—⁷⁾」

生活科における社会認識形成に関する研究は、岩田一彦氏の研究で、その方向性が示された。

生活科の誕生によって、低学年社会科が廃止され、小学校における社会認識形成の体系が変革された。生活科における社会認識形成の理論を解明するために、体験や活動を重視している生活科と類似の教科として、昭和22年、26年版学習指導要領社会(以下、初期社会科と表す)とコア・カリキュラム社会科(以下、コア社会科と表す)を取り上げ、生活科との共通点及び相違点を明らかにすることで、生活科における社会認識形成の特質及び問題点、今後の課題を指摘されている。

岩田氏は、生活科の鍵概念として、①自然や社会と自分とのかかわり②具体的活動や体験③教材単元をあげている。初期社会科とコア社会科、生活科に共通するのは、活動や体験を中心とした認識形成である。しかし、生活科では社会性を養っていくという問題解決という側面が弱い。教材単元の枠内での活動や体験に留まり、問題解決過程で子どもの新しい問題意識が自由に広がっていく方向性が欠如していることを指摘されている。これは、現在、指摘されている知的な気づきの欠如に他ならない。生活科における活動や体験の中に、社会認識内容が断片的、無秩序に存在していることになっている。岩田氏の指摘は、現状の生活科における問題点を生活科誕生時にすでに指摘されているわけで、岩田氏が、社会認識内容に関する「AならばBである」という仮言命題を蓄積していくことの意味を生活科の実践者も研究者も考えておかねばならない。

峯岸由治氏は、社会認識の育成における社会科と生活科の関連を探っている。峯岸氏は、生活科における直接的な体験や具体的な活動が、児童の認識を育成する手段ではなく、心情や感性を形成するものになっている問題点を指摘している。さらに、峯岸氏は、社会科が生活科との関連を図ることによって、社会科が社会生活における望まし

い態度を育てることに重点が置かれることになっている問題点を指摘している。社会科が態度形成重視に陥らないためにも、生活科は、社会や自然の事象の客観的な理解によって、知的な探求心の形成や探求方法の習得を意図する授業に改造していくことの必要性を述べている。さらに、峯岸氏は、「社会認識の形成と生活科—小1生活科授業実践『みそしるばあてい』を手がかりに—」の中で、生活科における社会認識形成の方法論を提示されている。峯岸氏は、知的な気づきの欠如という問題に対して、教師の社会認識形成のための方法論に関して、子どもが経験的に認識を深めていくための指導がなされていない問題点を指摘している。これら峯岸氏の研究では、教科教育における発達研究の重要性を指摘している。生活科研究では、子どもの思いや願いだけでなく、子どもの質的変容を促そうとする教師の意図を絡めて論じることが必要である。峯岸氏は、教育と発達の相互作用の具体的解明をめざして、子どもの社会認識の発達の筋道、メカニズム、条件を教育内容や方法と関連づけながら具体的な教授行為の中で明らかにすべきであると主張されている。

中野照雄氏は、民間教育団体の歴史教育者協議会（以下歴教協と記す）の機関誌『歴史地理教育』及びそれに準ずる実践誌で発表された低学年社会科実践を手がかりに生活科の内容構成の方向性を提示している。中野氏は、内容視点として①時間（歴史）②空間（地理）③生産と労働④人権・平和⑤生活⑥自然という六つの内容に分類している。歴教協の実践は、科学的認識の出発点とも言える活動を重視し、子どもの興味・関心に基づく生活からのアプローチでありながら、科学的社会認識形成の保障をしている。中野氏は、これらの実践に学びながら、生活科における社会認識形成は、体験と認識の相互関連と、科学的認識形成を見通した発展的な活動を組織することの必要性を主張されている。

伊藤裕康氏は、生活科登場後の地理教育の体系化の検討の必要性を指摘されている。伊藤氏は、生活科の登場によって、小学校での地理教育のねらいが大きく生活空間重視の学習へと転換していることを指摘している。その中で、生活科の登場

によって、絵地図の復権や子どもにとっての生活環境の教材化、「自分」が投影されたか否かを評価の観点に捉える等のコンセプトの変革をもたらす、地理空間認識に限れば、約束事に縛られない楽しい空間学習の導入の可能性や「探検」が学習方法論として注目を浴びることになった意義をあげている。その一方で、生活科登場以後の課題として、地理的感覚を磨く重要性や、子どもが、五感を通して地域で遊び、地域とかがかわる中で、地理的・合理的意思決定が迫られる授業の必要性を指摘している。また、生活科では、空間認識という形で地図をまとめる活動が入っている一方で、地理・地図の系統的な指導の欠如や、地理・地図学習自体の時間の減少の傾向を危惧している。生活科登場後、地理教育が、人間形成教育へ傾倒化していることや、小・中・高一貫の地理教育カリキュラムの問題性なども指摘している。

2 学習指導方法論に関する生活科研究

学習指導方法論に関する研究では、生活科で重視されている「遊び」の有効性や、子どもの成就感や達成感を視点にした学習指導方法、生活科授業における教師の指導・支援のあり方など5本の研究が発表されている。

- ・西裏慎司「社会科の初志をつらぬく会の小学校低学年社会科授業実践における学習指導方法論—生活科における学習指導方法論の活用をめざして—」⁸⁾
- ・赤木直行氏は、「生活科における遊びと認識形成」⁹⁾
- ・原堅「子どもの意識の連続性を基本原理とした生活科授業の改善—生活科研究推進校の授業実践を手がかりにして—」¹⁰⁾
- ・馬野範雄氏は、「『子ども文化』の創造における活動の構成方法—第2学年生活科『秋を楽しもう』の実践を通して—」¹¹⁾
- ・堤豊氏は、「子どもが成就感を味わう生活科学習—第2学年単元『ミ=星野川をつくろう』の実践を中心に—」¹²⁾

社会系教科教育学研究において生活科研究に関する最初の論文が、西裏慎司氏の論文である。西裏氏は、社会系教科教育学研究創刊号の中で、生活科における学習指導方法論のめざすべき姿として、社会科の初志をつらぬく会の実践を取り上げている。西裏氏は、初志の会の低学年社会科授業実践における学習指導方法論について、個人的行為を追究対象とする学習指導方法論と社会的事象

を追究対象とする学習指導方法論に分け、追究対象として、それぞれ自己の行為と他者の行為、社会環境と社会機能に類型化して考察を加え、生活科授業に活用するための学習指導方法論を提示している。初志の会では社会科を児童の知的な側面と実践的な側面を統一的に形成する教科と捉え、子どもの主体的な問題解決としての経験を重視した学習指導を行っている。その実践に見られる学習指導方法論を相互関連的に分析し、生活科授業に活用するという西裏氏の主張は、小学校段階における社会認識教育のベースとして生活科を位置づけたもので意義深い。

赤木直行氏は、生活科における遊びを通した認識形成のあり方を明らかにしている。

赤木氏は、幼稚園教育や低学年理科教育、低学年社会科教育におけるこれまでの遊びの研究の成果を整理した上で、生活科における「自然認識」、「社会認識」、「規則・規範認識」、「自己認識」という四つの認識内容と活動形態に基づいて、①ゲーム遊び②遊具遊び③規範的ごっこ遊び④事実発見的遊び⑤事実確認的遊び⑥問題解決的遊び、という六つの遊びに類型化している。さらに、「遊び」を通した社会認識形成のあり方について、郵便単元における目的ごっこの展開モデル授業を提示している。生活科は、遊びを重要な学習活動の一つとして位置づけられている点で、他教科には見られない特質をもっていると言える。そのためには、生活科を実践していく上で、「遊びとは何か」あるいは「遊びのもつ意義とは何か」について考えることが重要である。その点でも赤木氏の論文は注目すべき研究である。

原堅氏は、生活科研究推進校の授業実践を手がかりに、生活科授業実践を活動素材と活動方法に基づいて分析をされている。原氏は、活動素材は、社会・自然・自分自身に分け、活動方法は、体験活動と表現活動に分類されている。生活科授業実践の基本となる事例研究となっている。

馬野範雄氏は、生活科の学習の中核となる「主体的な活動の場」と「活動の交流の場」について、その構成方法を明らかにしている。主体的な活動の場の構成では、子どもの読み取りに関して、①子どものできることの読み取り②子どもがしたい

ことの読み取りをあげている。主体的な活動への援助として、①物の援助②心情への援助③技能の援助④空間の援助⑤時間の援助をあげ、子どもの活動に応じて行うことや援助のタイミングに十分配慮する、援助の仕方を工夫するなどの配慮をあげている。次に、活動の交流の場の構成では、活動の交流への読み取りとして、①活動の進度の読み取り②交流内容の読み取りをあげている。活動の交流への援助としては、①ツアー方式②展覧会方式③生活マップ構成方式④心情プレート(カード)表示方式をあげ、教師は、子どものできたことや思ったことを関連づけてあげること、楽しく、活動的な交流の場を工夫すること、新たな意欲や発展的な活動を意識づけることの配慮をあげるなど意義深い研究である。

堤豊氏は、子どもの学習の中核となり、学習への意欲を生み出すものとして「成就感」をキーワードに、自立への基礎を養う生活科の授業を考察されている。堤氏は、成就感の研究的意義づけをマズロー(Maslow, A.H.)に求め、人間の欲求である生理的欲求、安全欲求、所属と愛情の欲求、尊重の欲求、自己実現の欲求という五つの水準から、子どもたちが成就感を味わえる段階を探っている。生活科授業においては、学習の成果を認められたい、学習の成果を誰かに教えたいという子どもの欲求が、「わかる」「認められる」「教える」欲求の充足を生み、成就感を味わうことができている。堤氏は、生活科授業において、計画・体験・表現の三つの活動を位置づけている。特に、表現の活動では、表現の方法が選択でき、事象の継続的な変化や「見方」「感じ方」「判断力」「追究態度」「表現力」などが、効果的にとらえられる活動であることなどの条件を示している。これら条件の抽出によって、子どもが成就感を味わい、学習を成立させ、個性を伸ばさせることにつながることを述べている。堤氏の論文は、自立の基礎を培うという設立当初からの生活科の方向性に即した貴重な事例研究となっている。

3 子どもの気づき(能力形成)に関する研究

子どもの気づき(能力形成)に関する研究では、知的な気づきや方法的能力という視点からの研究がなされている。

・坂井誠亮「知的な認識形成をめざす生活科の授業設計—『知的な気づき』を深める学習過程と指導に生かす評価—」¹³⁾

・關浩和「方法的能力を育成する生活科の授業構成」¹⁴⁾

坂井誠亮氏は、生活科における「知的な気づき」の育成に焦点をあてている。現状の生活科授業の問題点として、①連続した体験の欠如②学習の深まりのなさ③評価の観点や規準の不明瞭性という三点を指摘し、これらの問題点を改善するために、認識すべき内容を意識した体験の必要性和自己内対話や他者との対話を繰り返すことの必要性を述べている。生活科の「知的な気づき」については、坂井氏は、「知的な認識」が現れる過程であると述べている。この知的な認識が現れる過程に、岩田氏の主張する社会認識内容に関する「AならばBである」という仮言命題の整理を適用している。単元目標にかかわる「AならばBである」というのは、説明的知識である。「知的な気づき」を大切にした生活科の授業は、体験を認識へとつなぐ情報加工を重視することや、体験→文章化(自己内対話)→対話(他者との対話)→矛盾の発見→体験というプロセスを経て、客観的理性的思考が育つことから生活科の評価の観点を見直し、関心・意欲、態度、思考、表現、気づきという各観点ごとの具体的な評価のパターンを示している点など意義深い。

關浩和は、生活科をこれまでの社会科や理科などの教科とは違う位置づけを示している。

方法的能力とは、身近な自然的・社会的・文化的事象に働きかけ、自分とのかかわりを問う中で培われる「生活を科学する」ごく初歩的な力であり、問題解決的な方法を構成するような諸能力であり、広島大学附属小学校が提唱している生活科における中核的な能力である¹⁵⁾。これは、従来の社会科的内容と理科的内容、さらには生活指導的内容とを一つの知識体系として取り扱うのではなく、共通の科学的方法のレベルで統一化を図り、教科課程編成の原理を「内容の系統性」から「方法の系統性」へと転換を図るものである。この方法的能力育成の主張は、これまでの生活科研究とはまったく違った方向性を示しているものでもある。この方法的能力は、表1に示す通り、11項目で構成されている。

表1 生活科における方法的能力の項目

方法的能力	生活的	①話す・聞く・読む (表現・対話) ②書く・描く (記録・作図) ③使う (利用・実践) ④作る (製作・工夫) ⑤育てる (飼育・栽培)
	科学的	⑥見る (観察・見学) ⑦調べる・集める・探す (調査・収集) ⑧比べる・分ける (比較・分類) ⑨まとめる (整理・統合) ⑩見通しをもつ・企てる (予想・計画) ⑪確かめる・試す (実験・検証)

現在、生活科授業は、学習活動が体験だけに終わるのではなく、活動や体験を通して得られた気づきを質的に高める指導の充実や、児童の知的な好奇心を高め、科学的な見方・考え方の基礎を養うための指導の充実が求められている。子どもが、自分のよさや可能性に気づき、自らの成長についての認識を深めたり、気づきをもとに考えたりするための学習活動のベースとなるのが、方法的能力にかかわる項目である。方法的能力を明確に位置づけ実践化につなげることが、知的な気づきを質的に高め、次の活動や体験の一層の充実につながることになる。この論文では、生活科授業の構成原理を、内容の系統性から方法の系統性へと転換を意図するもので、生活科教育における方法的能力を取り上げた意義は大きいと考えている。

以上、学習指導要領改訂や社会系教科教育学会における研究の動向を分析すると、生活科における課題は、いかに、生活科授業において「知的な気づき」を育成できるかということである。子どもの知的な気づきは、「活動あって思考なし」の授業では生まれない。生活科は、あくまでも体験的活動をベースとしながらも、生活科でも「考える」ことを重視するとともに、授業に明確な考える場を設定するための授業構成原理が求められていると言える。

IV 比較・分類思考形成をめざす生活科授業

生活科は、社会や自然、文化に関する内容を総合的に学びながら、その共通の基盤となる学び方、「方法原理」を学ぶことが必要である。体験的活

動を基盤にした方法を重視して、学ばせたい認識内容とのかかわりで学んでいくことにより、その後の学習に活かすことが大切である。

「方法原理」を学ぶとは、具体的には、問題の発見、予想、推論、検証といった過程を経る探究的な学習の前段階を生活科で学ぶということである。教師には、子どもへの「かかわり」が重視される。具体的には、「なぜそのように考えたのか、なぜそのように判断したのか。」といった解決のための思考を喚起する働きかけである。その働きかけによって、子どもは、自分の体験活動を通じて、その体験を自分の経験としてプールしながら、時には、想像力を喚起して自分の経験の枠を越え、「創造」へと向かって動き出す。子どものもつ既存の知識を体験的活動によって得た気づき（発見的認識）を教師の思考を喚起する働きかけによって気づきの再構成ができることが、創造的な思考につながる。そのためには、子どもたちの発想を広げるための手だてが必要である。

創造的な思考のもとになる「発想」は、異質なものと比較によって生まれる場合が多い。比較によって、自分が他者とは違う意識をもち、ユニークな発想や独創的な考えをもつことが可能になる。生活科授業において、比較・分類思考を中核に据え、子どもの気づきを再構成することが必要である。比較とは、いくつかの対象を対照して、それらの間に差異や類似を見つけ出すことである。また、分類とは、特定の基準や観点にしたがっていくつかの対象を差異や類似により分けることである。この二つの方法は、無関係ではなく、分類をしようとするればその前提として比較を必要とする。ただ単に、活動や現象、事象を比較するというのではなく、「ゾーニング」という手法¹⁶⁾を取り入れ、子どもの思考を喚起する。

ゾーニングとは、「子どもの基準で自由に仲間分けをして、子どもの言葉で定義づけをすること。」と位置づけている。子どもの思考形成は、事物・事象を対象として意識する「意識づけ」のレベルから、事物・事象間や自分とのつながりを意識する「関係づけ」の段階に至る。さらに、その関係づけを続けていくと、「意味づけ」というレベルに至る。この「意識づけ」→「関係づけ」→「意

味づけ」というプロセスによって、子どもがもっている事実体系と価値体系が、相互に作用しながら思考が深化する。

1 「ゾーニング」による比較・分類思考の形成

第1学年から第2学年まで系統的に位置づけている大単元「ランドマークを見つけよう」を構想する。「ランドマークを見つけよう」の単元は、社会的空間の広がりの中で、ものの見方を「シンボリック(象徴的)」に見ていくための中心的な単元である。シンボリックに見るとは、事実や事象をそのまま追究していくのではなく、一つの事象や事実を一つの入口として、その背後関係にまで迫っていくという「見方」を模索している。具体的には、事実だけにとらわれるのではなく、一つの建物や施設から総合的な視点で自分なりに考えてみるということを位置づけたものである。

まず、単元1「がっこうたんけん」では、学校探検の活動の中で、見つけたものを大地図に貼る活動を通して、位置認識を高めていく。そこにあがってくるものは、単なる事実の集まりであり、なぜそこに、その物があるのかは通常は問われない。だが、比較・分類思考形成のためには、保健室を見つけた、売店の前で自動販売機を見つけた。何のために、そこにあるのかと、社会的事象の意味を考えてみる場を設定することが必要である。各教室や特別教室、遊具や花壇、売店などの位置関係がわかってくると、学校の全体図の中をいくつかのブロックに分け、「○○ゾーン」と命名する活動を行う。ここでは、花壇や木が多いので、「しぜんまんきつゾーン」だとか、遊具が集まっている所は、「あそびだいすきゾーン」。運動場は、そのものずばり「うんどうゾーン」。見つけたことの報告だけでなく、各ゾーンの存在意義や意味を考えていく場を位置づける。単元2「公園へいこう」では、公園で楽しく遊ぶ時間を十分保障する中で、気づきを引き出していく。ゾーニングする場は、ぶらんこ、すべり台、ジャングルジム、砂場、ベンチなどの施設カードを使ってクラス全体で一つの公園づくりのプランニングする中で個々の施設のもつ意味を考えていく。このことは、「公共性」へと結びつけていく。第2学年になると、単元3「町たんけん」で、子どもたちは、自

由に学校のまわりを町探検をする。「見つけたよ！きいたよ！」と情報収集をして、情報を整理する意味でマップ作りをする。その後で、「こんな町があったらいいな」という設定で気づきを再構成する。子どもたちは、あらかじめ教師が準備していた町の中の施設や建物のカードを使って、公園や遊園地、スポーツセンター、野球場、サッカー場、ゲームセンターなどの遊戯施設、デパート、商店街、駅や電車、バスなどの交通機関を自由にゾーニングしていく。分類をする中で、駅が遊び場であったり、移動のための大切な建物であったり、町の中にある施設や建物は、目的や個の思いによって存在意義が変化することにも気づいてくる。さらに、ランドマークを配置して、町づくりをすることによって「町」に対する認識を深めるのである。単元4「のりものによって」では、乗り物を利用して、校区という空間から市の中心部や自分の興味ある場所へと対象空間を広げていくことにより、地域的な比較を試みる。子どもの住んでいる地域を対象化していきながら、町全体をゾーニングしたり、自分の住んでいる町の「音」集めや「祭り」を視点にした四季の変化にともなうランドマークの変化、自分たちの地域とは違う地域の比較などによる町の見方を学んでいく。単元5「〇〇〇のランドマーク」は、生活科の最終ステージであると言える。「こんな自分だったらいいな」の設定は、ランドマークの一般化を図っていく活動である。このランドマーク見つけの反復と継続により、社会的空間の広がりとともに、最終的には自己認識形成が重視される。

この大単元「ランドマークを見つけよう」は、対象への気づきから自分自身の気づきによって、子どもは意欲と自信を深め、新たな対象に直接働きかける活動へと連続していくのである。つまり、シンボリックに見ていく方法¹⁷⁾を体得しながら、自分のよさや可能性を見つける大単元「ランドマークを見つけよう」と言える。その大単元の概要を次頁の表2に示している。

2 生活科における教師のストラテジー

生活科は、学習的な自立、生活的な自立、精神的な自立という三つの自立をめざす教科であり、教師のストラテジーのポイントは、「かかわり」

である。子どもは、自立をめざして、人やものとのかかわりの中で成長していく。子どもの体験的活動に対する教師のかかわりも重要である。また、生活科授業では、自分とのかかわりを重視しなければならない。自分とのかかわりとは、自己認識を育てることである。自分の生活をふりかえることやクラスの中での自分を考えること。また、今まで過ごしてきた学校生活をふりかえることによって、自分を確かめることになる。「かかわり」と「気づき」は、自己意識を高めることによって、深まっていく。そのために、授業でのリフレクション（自己省察）は欠かせない。例えば、生活的に見るレベルから、調べたり、比較したり、分類したりして科学的に見るレベルまで引き上げるためには、自分というものを意識して、高めていこうという意欲がなければ高められない。また、書く・描く活動も重要である。子どもの記録を分析すると、「共感し、感情を移入し、自分のイメージ本意にかく。」場合と「対象を見つめ、自分が観察者の意識をもち、見たことだけを忠実にかく。」場合が見られる。どちらがいいというのではなく、どちらも認めてやる教師のかかわりが重要である。記録としての結果だけではなく、どれだけその活動に子どもが意欲的にかかわっているのかを評価しなければならない。

また、一方で、教師は、「絵」による正確な描写と「言葉」による物語性の導入などの示唆を与えたり、視点取得の機会¹⁸⁾を設定する必要がある。「あさがおになって身体で表現してごらん。」というような場の設定や、「あさがお」自体の生長と自分の成長を見比べることによって、共通点や相違点が明確になる。つまり、自分と同じ生き物であると同時に、自分とは違う存在として意識し、さらには、自分までも人間の成長という長いスパンの中での「いま」の自分を感じることでできる契機となるのである。生活科は、教師主導で知識を教える教科ではない。教え込まないからこそ、子どもを育てるための教師のストラテジーが問われている教科である。

V おわりに

生活科は、自ら獲得した知識内容を相互に関連

表2 大単元「ランドマークを見つけよう」(全70時間)の概要

大単元「ランドマークを見つけよう」の目標		比較・分類思考形成(ゾーニング)の位置づけ	
<ul style="list-style-type: none"> ○ 事象にかかわる諸情報を集めたり比較・分類し、相違点や共通点を明確にしなが、見やすくまとめたり、図表の書き方・描き方を自分なりに工夫したりすることができる。 ○ 学校や公園、公共施設、公共交通機関をはじめ、子どもたちが生活をしている空間を意識し、比較・分類する操作を通して自分とのかかわりで考えることができる。 ○ 身の回りの事象を自分とのかかわりで、シンボリックに見ていくことができる。 			
第一学年	大単元「ランドマークを見つけよう」の内容構成		
	単元1 がっこう たんけん (21時間)		学校探検：学校のゾーン・プランニングの視点
	認識内容	学校生活：校内施設・設備、自然環境、友だち、仲間、人々	1 社会環境ゾーン ○ 校舎ゾーン ・教室、廊下、特別教室、保健室、トイレなど ○ 運動、遊びゾーン ・運動場、講堂、遊具、遊び場、体育倉庫など ○ 購買活動ゾーン ・売店、自動販売機など 2 自然環境ゾーン ・樹木、花壇、畑、飼育小屋、池、思い出の森など 3 自分の思い・願いゾーン ○ 遊び・休憩ゾーン ○ 学習ゾーン ○ 活動・作業ゾーン
	第1次 みんなともだち……………(4)	○ 学級づくり(自己紹介・友だちになろう) 学校探検(名刺交換・サイン集め)	
	第2次 がっこうのひみつ……………(11)	○ 学校探検(教室配置図) 校内オリエンテーリング	
	第3次 こんながっこうだったらいいな……………(6)	○ 売店や特別教室の位置の吟味 ○ 運動場や教室、体育館の配置 (遊具や体育設備などのカードを活用) 学校のゾーン・プランニング	
	単元2 公園へ行こう (12時間)		公園にある施設の分類：公園プランの分類視点
	認識内容	自然環境、公園(公共物・公共施設)	1 遊ぶための施設……………ブランコ・すべり台など 2 スポーツ・レクリエーション のための施設……………広場・アスレックなど 3 憩いのための施設……………ベンチ・藤棚など 4 自然のための施設……………木・花壇など 5 安全のための施設……………車止め・ブランコや鉄棒な どの鉄柵・フェンス 6 健康のための施設……………水道・トイレなど
	第1次 春を見つけたよ……………(6)	○ 公園探検(春見つけ) 公園地図づくり	
	第2次 公園で遊ぼう……………(3)	○ 公園探検(季節変化・紅葉) 落ち葉・木の葉の利用	
	第3次 こんな公園あったらいいな……………(3)	○ 公園の施設・設備の分類(施設カードの分類) 公園設計 (施設カードを活用して公園の空間プランニング)	
	単元3 町たんけん (13時間)		町探検：町づくりの分類視点(環境を構成しているイメージ)
認識内容	近隣社会：建物、施設、消費生活(お店、スーパーマーケット、コンビニ)	1 平和……………国内・国際交流 2 自然環境……………緑と空間、市街地の形成 3 安全(安心)……………快適な生活環境・公共交通機関 の交通体系・生命・財産の安全 4 健康・幸福……………心身の健康・福祉・差別のない 社会 5 人間味あふれる・大好き(お気に入りスポット) ……………コミュニティ活動・教育・文化 スポーツ・レクリエーション	
第1次 たんけんたいレッツゴー……………(8)	○ 町探検の計画 ○ 町探検(近隣社会での学校の地理的な位置づけ)		
第2次 学校のまわりのお店・ スーパーマーケットのひみつ……………(2)	○ 町探検(購買活動の多様化に伴う店形態の分類)		
第3次 こんな町があったらいいな……………(3)	○ 理想の町設計(ランドマークカードや新聞広告を活用しての町のプランニング)		
単元4 のりものによって (14時間)		乗り物の分類：いろいろな乗り物の分類視点	
認識内容	近隣社会(中心部都市)、公共施設(公共交通機関：駅、電車、バス)	1 公共性……………みんなを運ぶものか自分や家族を 運ぶものか。人を助ける車など 2 形態……………車輪はあるかないか。 翼やプロペラか。二輪か四輪か。 3 機能や構造……………動力は何か。動いている場所。 レール・道路・海・空など 4 目的……………仕事用か娯楽用か。 5 利便性……………速いか遅いか。大量輸送。 移動距離・運賃の比較。	
第1次 いろいろなりもの……………(2)	○ 乗り物の分類 (バス・電車・自動車・自転車・飛行機・船など)		
第2次 のりものによってでかけよう……………(8)	○ 町探検(近隣社会：中心部都市への探検、公共交通機関：バス・電車の利用)		
第3次 ○○ってこんな町……………(4)	○ 自分たちの町のパノラマづくり (町全体のゾーニング)		
単元5 ○○○のランドマーク (10時間)		○○○のランドマーク：ランドマーク見つけの視点	
認識内容	地域社会、学校生活(友だち、クラス)、仲間、自己成長(自分と集団のかかわり)	1 町のランドマーク ①バス……………道路・街路・鉄道など ②エッジ……………河川・海岸線・線路など ③ディストリクト……………住宅地域・商店街・中央公園など ④ノード……………駅・紙屋町交差点など ⑤ランドマーク……………建物・看板・山・城・公共施設など 2 町にあふれる「音」のランドマーク ①街②名所・名物③祭りの四季④自然 3 自分、友だち、家族、クラス、学校のランドマーク	
第1次 町のランドマークを見つけよう……………(4)	○ ランドマーク見つけ (建物・公共施設・娯楽施設・主要道路など)		
第2次 友だちや自分のいいところ……………(2)	○ ○○○のランドマーク見つけ (自分・友だち・家族・クラス・学校)		
第3次 こんな自分だったらいいな……………(4)	○ 成長した自分見つけ (自己成長の認識：自分のよさや可能性)		

づけていくネットワークづくりの学習にしていくことが必要である。そのためには、生活科が、他教科を結びつけるネットワークの役割を果たしながら、学んだことを自分の生活に活かす視点が大切である。そのためには、子どもの「知恵」を働かせる場面を組み入れる必要がある。

また、生活科を意義ある教科として存続させていくためにも、子どもに「学ぶ喜び」と自己の成長が実感できる授業にすべきである。学ぶ喜びとは、①知らないものを知る喜び②自分で創意工夫する喜び③わかるようになった喜び④できるようになった喜びなど。生活科を通して、新たな自分の発見や、自分に自信をもてたり、自己効力感や有能感、何より自分の可能性を信じられるようになることが重要である。よき生活者になるための基盤教科に位置づけること、それが教育課程における生活科の存在意義である。

【註】

- 1) 社会系教科教育学会のホームページを参照されたい。<http://www.hyogo-u.ac.jp/hiroseki/sub1.html>
- 2) 社会系教科教育学会研究発表大会で、発表題目に関しては、次のアドレスを参照されたい。
<http://www.hyogo-u.ac.jp/hiroseki/sub8.html>
- 3) 岩田一彦「『生活科』における社会認識形成の理論」『社会系教科教育学研究』第2号、1990年。
- 4) 峯岸由治「社会認識の育成における社会科と生活科の関連－『生まれたころのぼく・わたし』を手がかりに－」『社会系教科教育学研究』第2号、1990年。
- 5) 峯岸由治「社会認識の形成と生活科－小1生活科授業実践『みそしるばあてい』を手がかりに－」『社会系教科教育学研究』第16号、2004年。
- 6) 中野照雄「社会認識を踏まえた生活科授業の内容構成－『歴教協』低学年社会科実践の変遷を手がかりに－」『社会系教科教育学研究』第6号、1994年。
- 7) 伊藤裕康「生活科が地理教育の変革に示唆するもの－社会認識教育の体系化をめざして－」『社会系教科教育学研究』第9号、1997年。
- 8) 西裏慎司「社会科の初志をつらぬく会の小学校低学年社会科授業実践における学習指導方法論－生活科における学習指導方法論の活用をめざして－」『社会系教科教育学研究』創刊号、1989年。
- 9) 赤木直行「生活科における遊びと認識形成」『社会系教科教育学研究』第3号、1991年。
- 10) 原堅「子どもの意識の連続性を基本原理とした生活科授業の改善－生活科研究推進校の授業実践を手がかりにして－」『社会系教科教育学研究』第4号、1992年。
- 11) 馬野範雄「『子ども文化』の創造における活動の構成方法－第2学年生活科『秋を楽しもう』の実践を通して－」『社会系教科教育学研究』第5号、1993年。
- 12) 堤豊「子どもが成就感を味わう生活科学習－第2学年単元『ミニ星野川をつくろう』の実践を中心に－」『社会系教科教育学研究』第5号、1993年。
- 13) 坂井誠亮「知的な認識形成をめざす生活科の授業設計－『知的な気付き』を深める学習過程と指導に生かす評価」『社会系教科教育学研究』第17号、2005年。
- 14) 關浩和「方法的能力を育成する生活科の授業構成」『社会系教科教育学研究』第8号、1996年。
- 15) 方法的能力に関しては、次の文献を参照されたい。広島大学附属小学校生活科教育研究会「方法的能力を培う生活科の授業」学校教育研究会、1992年。
- 16) ゾーニングとは、一種のグルーピングであり、「連続して一見、見分けのつかない複雑な状況を人為的な方法で区別し、できるだけ秩序づけをすること」である。ゾーニングに関しては、主に次の文献を参考にした。建築術編集委員会編『建築術3平面で考える』彰国社、1974年。を参照されたい。
- 17) シンボリックに見るとというのは、シンボリック相互作用論に依拠している。シンボリック相互作用論に関しては、主に次の文献を参考にした。
・後藤将之訳『シンボリック相互作用論』勁草書房、1991年。
- 18) 視点取得に関しては、次の文献を参照されたい。
・高橋恵子・波多野誼余夫『生涯発達の心理学』岩波新書、1990年。
・内藤俊史『子ども・社会・文化－道徳的な心の発達－』サイエンス社、1991年。
・日本道徳性心理学研究会（編）『道徳性心理学－道徳教育のための心理学－』北大路書房、1992年。