

低学年社会科および生活科教育実践の 比較分析

— 体験的な活動がもたらした変化とは —

川 上 具 美

Comparative Study of Living Environment Studies
and Social Studies Education for Lower Grade Students :
Examining What Experimental Activities Have Brought

Tomomi Kawakami

1. はじめに

1992年、生活科が低学年社会科および理科に代わって開始され、すでに25年という年月が経った。当初、合科的な学習としてさまざまな授業実践の研究が進められ、取り組みが紹介されていたが、時が経つにつれ授業実践が現場でマニュアル化され、地域というそれぞれに異なる教材を対象にしてはいるものの、指導方法や授業の進め方などは、多くの小学校でほぼ似たような実践が行われるようになってきている。こうした状況は、生活科だけでなく総合学習の時間の取り組みにも同じことが言え、何をしたらよいのか戸惑いながら、互いの指導内容や方法を発表しあったような当初の活気が感じられなくなってきた。筆者が共同研究者として参与していた教員組合の生活科・総合学習の研究部会でも同じような声が聞かれ、やりやすくなったが、積極的に地域に出かけ工夫しながら創っていったころのような面白さはなくなり、マンネリ化すら感じられるといった声まで聞かれている。本論考でも分析を行った歴史教育者協議会の会報である『歴史地理教育』においても毎号取められていた生活科の実践紹介も2006年704号以降ほとんど見られなくなってきている。

しかし、現在の学習指導要領が求める学力観⁽¹⁾においても体験は学力の基底として捉えられており、生活科や総合的な学習の時間において実施される体験的な活動や、体験を通じて喚起される学習者の気づきというものが学力の向上に大きな役割を果たすものとして考えられている。

そこで、本論考では、今日定着してきた生活科の授業実践は、生活科開始以前の低学年社会科の活動と比較したときに、児童は体験を通じてどのような学びをしているのか、またそれは低学年社会科のものとはどのように異なっているのか、さらに生活科の体験的な活動は学力を向上させるような知識や能力の基盤作りとなっているのかを明らかにする。

2. 低学年理科・社会科から生活科への変遷に至る歴史的な背景

総合的な学習や体験的な学習と言えば、表面的なごっこ活動や体験活動で終わってしまうという「はいまわる経験主義」という批判、科学的な理解や知識の獲得につながらないといった批判、教師の指導力によって学習成果に大きな差がでるといった批判など、戦後の初期社会科への批判が思い浮かぶ。このような批判をうけて、系統的な学習が進められ、小学校の学習は科目に分けられた時間割をもとに教師主導の授業へと回帰していった。学力低下を指摘する声は、産業界を中心に次世代の日本の産業や発展を憂慮する声として教育界に大きな影響を与えてきた。しかし、この系統学習に対して、1960年代から低学年理科のあり方についての論争が起り、低学年にしかできない教育のあり方についての議論が起こっていった⁽²⁾。当時の議論について、理科側からの議論はこのように早くから始まり、生活科の創造に対して積極的なアプローチがされたことが馬居政幸（2014）の研究から明らかになっている。

馬居によれば、1980年代生活科の導入が現実的になってきたころ、理科・社会科の研究者や教師からの生活科導入批判は起こされたものの、理科側からのトーンは低く、逆に社会科側からの批判の方が強烈であったと当時の教科教育系の雑誌に載せられた論説から読み取っている。

一方、社会科の側、特に歴史教育者協議会は、生活科が社会科の解体であるとして反対声明を出している⁽³⁾。当時、その機関誌である『歴史地理教育』に

において佐々木勝男は、「生活科は、低学年社会科の独自性を否定し、低学年の子どもたちの社会認識を土台から解体させるものである。やがてこれを起点とし、中・高学年の内容変質、さらには歴史教育の独立、「現代社会」の選択など、中学・高校社会科の解体・変質へと突き進むことを警戒しなくてはならない（佐々木 1987 P.80）」と主張し、村松邦崇は「『生活科』は『生活道徳科』の色合いをいっそう濃くした」、「生活科」のねらいは、郷土の偉人に感謝させ（中学年）、「日の丸」「君が代」を素直に受け入れる子供を育てることにつながっていく」（村松 1987 pp.90-91）と述べ、両者ともに危機感を表している。

さらに厳しい批判を行ったのは、社会科の初志をつらぬく会のリーダーであった市川博らであり、馬居は市川の批判（『社会科教育・1987年1月号』掲載記事より）を次のように紹介している。

第1に「生活科の究極の目標」が「基本的生活習慣=しつけという既存の“型”」に子どもをはめ込むこと。第2に、“体験”を一面的に重視し“観察”を軽視していること。第3に授業時間の削減、第4に教科書の発行。これらが生活科を机上の学習に留めるおそれがあるとして、「判断力の未熟なうちに、一定の思考・行動のパターンを植えつけておこうという意図が先行する限り、子どもの主体的意欲を喚起することは不可能である」と結ぶ。

つまり、生活科の創造にあたって、低学年理科の実践研究者の中には低学年の理科を教科として成り立たせることは難しいという認識があり、生活科に見られるような低学年でしか行えないような自然の中での教育については肯定的な立場をとる者も多かったのである。一方で、社会認識の形成といった社会科の基礎を育もうとする低学年社会科支持の立場をとる人々にとって生活科は、「しつけ」教育や道徳的教科にも映り、低学年社会科がその方向へと変容することへの危惧から、その導入に反対の立場をとる者が多かった。

ところが、市川らからの批判が展開された『社会科教育』の雑誌（1987年1月号）の半年後に発行された1987年7月号では、教科調査官中野光と筑波大学附属小教諭であった有田和正での対談が行なわれ、そこでは生活科の新しい

あり方が議論され、『生活科』の中で社会科が大切にしているものを養うことができると思う」と中野が発言している。さらに1987年9月号で、日台利夫はその論考のなかで「(低学年の社会科の廃止は)子どもが自分や社会の生活現実を見つめ、これについて考え、その考えを子ども自らの生活行動を通して確かめていくという社会科が本来的に求めてきた子どものはたらきを無くしてしまうことではない」と述べている。生活科という教科の誕生に、社会科の実践者や研究者の中から、生活科はより初期社会科の理念に近づいていくという考えが出てきたことを馬居(2014)は論じ、これを「理科の社会科化」ということばで表現している。

結果として、生活科創設から25年経った今、生活科はしつけ重視の方向、また道徳的な方向にも過度に進むことはなかった。1999年の学習指導要領の改訂によって、認知心理学の生活科への接近から、自己への「気づき」「認識」という目標が定められるようになった⁽⁴⁾。そして先述の通り、この後2006年のPISAの調査結果からPISA型学力が重視されるようになり、さらに体験と学力との相関性が認識され、さらに思考力や表現力の育成までもが重要視されるようになってきている。これは、中野光や日台利夫らが低学年社会科から生活科への変遷の中で期待してきた方向性とどう重なるのであろうか、もしくは異なる方向へと進んだのであろうか。

3. 低学年社会科から生活科への変遷期についての先行研究

低学年において社会科と理科が行われていた頃の社会科のカリキュラムや実践をみると、生活科の実践の間には似たようなテーマや教材が用いられ、学習活動にも類似性があることに気づく。では、新しく始まる生活科の学習内容に対して、当時の教師はどのように考えていたのだろうか。

生活科が始まった頃、つまり低学年社会科からの移行期の教師たちの生活科に対する意識や意見について調査した先行研究として、新福祐子・早瀬由利子(1991)のものが挙げられる。新福らの研究において、当時調査を行った教師たちの多くが、生活科を「理科と社会科の合科的に取り扱っていく教科」としてよりも「全教科を合科的な扱いで指導していかなければならない」と答えて

いた。また教師らは、生活科を「具体的な活動や体験を重視」するものとして、「児童の立場に立った指導ができる」、「豊かな心情の育成、人間関係の規範の指導など人間形成に役立つ」などと認識する傾向があり、逆に生活科を「理科・社会科の基礎的知識」を身につけることや、「科学的思考力を育てる」といったことについては難しいと捉えていることがわかる。

その一方で、矛盾する結果ではあるが、教師たちは生活科で取り上げたい内容として「動植物の飼育・栽培（種や卵から）」「自然とのふれあい・かわり」を多く挙げ、理科学的な要素をもった教材を取り入れようとする姿勢が見られる。その背景や理由については解釈されてはいないが、教師たちは、小学校低学年における理科学習を生活科の中に求める代わりに、自然とのふれあうことで児童に全ての教科を含め込むようなコアカリキュラム生活科の創造をめざしていたことが考えられる。また新福らは、低学年社会科・理科の学習指導要領と生活科の学習指導要領、それぞれの内容を比較し、生活科の学習指導要領について理科学的な要素よりも社会科・家庭科の要素が強い科目であるとも結論づけている。新福らの研究から、すべての教科を合科的に行う生活科という当時の教師たちの生活科に対する認識は、戦後の初期社会科の実践に近いものであったのではないかと推察される。

歴史教育者協議会においても1992年、生活科の実態について話し合った「座談会生活科を作り変える（司会：村松邦崇）」が行われ、そこで現場教師の認識からの生活科のメリットやデメリットが報告された。その座談会で神野益郎は次のように語っている⁽⁵⁾。

低学年の社会科の廃止と、高校の現代社会の必修廃止というのが先に入ってきて、すごい危機感もちました。生活科をどうかしようというそういう考えよりも、反対運動みたいなものを先に起こしてしまう、そういう方向で私自身は動いた記憶があります。その一方で、いろいろと読んでいく中で、いまの小学校の子どもたちがもっている非常に不十分な点を、ひょっとしたらこの教科で何とかできるかもしれないという考え方も生まれてきました。

この座談会では、生活科では働く人の視点を深く追求できない点、理科的な分野の実践が弱い点が指摘された。その一方で、「言葉だけでものを教え」⁶⁾することもできた低学年社会科とは違い、体験を重視したことにより「五感を通して言語化し」ていくことができる点が挙げられている。さらに、低学年社会科・理科を廃止した弱点を克服できる教科として生活科が捉えられ、自然認識・社会認識に生活認識を加えた形での展開を期待するという形で座談会は終わっている。

それでは、生活科が始まる前に行われていた低学年社会科は、どのような内容であったか、中野照雄（1994）の歴史教育者協議会の実践研究から探してみたい。

中野は、生活科が始まる前の社会科について、歴史教育者協議会の低学年社会科授業実践から分析を試みている。236事例を分析した結果、多くの実践事例は「生産と労働の内容」（133事例）に関するものであった。その他は、「時間（歴史）の内容に関するもの」（23事例）、「空間（地理）の内容に関するもの」（31事例）、「人権・平和の内容に関するもの」（13事例）、「自然の内容」（14事例）となっていた。歴史教育者協議会の会の方針とも合致するが、中野は時代的な背景として、1950年代から1960年代にかけて、民話やお話を通じて歴史を学ぶ国語教育的なものから、生産と労働を軸に科学的知識を系統的に習得させる社会科の独自性の追求が展開されるようになったこと、これ以降、地域で働く人の苦労や喜びを聞き出し、共感を持ってとらえさせる実践や、生産現場の見学に加えパンづくりや米づくりなどといった体験学習が展開されるようになったことを論じている（中野1994 p.10）。

中野の分析からは、当時の低学年社会科が、民話といった読み物や父母・祖父母らの戦争体験の聞き取りといった活動では「時間認識」の素地、地理的読み物や生活領域を絵地図にするといった活動から「空間認識」の素地、さらに生産過程や働く人についての学習から「社会認識」の素地といったように、それぞれ学びに対する態度や基礎的な能力を養うことを前提にしていたことがわかる。つまり、高学年での社会科学習にとって必要な基礎的な能力を低学年において育むとして、低学年の学習を位置付けているのである。

また、指導の方法は教師主体の教え込むスタイルではなく、「ものづくりなどの体験学習やごっこ活動、体験や散歩、子どもの興味・関心に基づく自由作文など、子どもの主体的な活動（中野 1994 p.13）」を支援するスタイルが取られていた。

このような子ども主体の活動は、今日の生活科でも取られているが、今日の生活科の学習指導要領（2008年度版）には、高学年の科目学習につながるような基礎的な力を伸ばすという内容は見あたらない。今日の生活科にはメタ認知といった自己への気づき⁽⁷⁾や、他者との協同的な学びといったコミュニケーション能力を高めようとする実践⁽⁸⁾など認知心理学的な要素をもったものが多い。そのことを裏付けるように、児玉康弘（2015）が行った教職コースの学生への調査研究で、8割を超える学生は低学年社会科に対する生活科の意義として、「自立への基礎」、「自己成長のメタ認知力育成」、「発達段階」との整合性などを挙げ、生活科の必要性を唱えている。児玉は、専門職大学院小学校教員養成特別コースの学生が特に「自己成長のメタ認知力育成」と答える傾向が高いことから、コースでの理論的学習に認知心理学的な要素が含まれ、その学習効果によるものではないかと推測している。

先行研究から見えてくることは、低学年社会科から生活科に移行するにあたり、科学的な思考や理解を目指す社会科学習の基底となる学力を伸ばそうとする目的をもった低学年社会科の姿から、自然とのふれあい・かかわりを中心とした遊びを活動の軸にしようとする、コアカリキュラムのような科目を目指していたということである。

しかし先行研究には、低学年社会科において歴史教育者協議会とは異なる思想をもった教師たちの教育実践について調べたり、また歴史教育者協議会に所属する教師たちによる生活科の実践についても分析したり、初期社会科の立場をとる人々（社会科の初志をつらぬく会など）の実践から、低学年社会科や生活科を実践しようとする教師の取り組みなどを比較検討したものはない。

そこで、本論考では、まず低学年社会科の授業として、愛知県岡崎社会科サークルに所属していた杉浦健支（1988）の実践と東京学芸大学の次山信男氏による監修のもと行われた東京都板橋区立板橋第六小学校の実践（1989）を、また

初期社会科の新教育実践の立場に立つ社会科初志の会に所属している、低学年社会科の実践を試みた藤網孝子（1984）、戸崎延子（1986）の実践を分析した。さらに1992年以降実施された生活科の授業として、歴史教育者協議会の松田明（1992）、草分京子（2002）の実践、社会科の初志をつらぬく会所属の教師である浅田理恵子（2014）、山下洋美（2015）の実践を分析した。それらの実践を一覧にしたものが表1である。

こうした小学校低学年において行われる生活教材を使った授業の内容や指導方法と、その後の生活科が創設されて行われてきた生活科の実践との違いを比較することは、今日の生活科実践の位置付け、これからの方向性を考える上で必要不可欠であり、さらに生活科という教科に期待される意義や、残された課題を明らかにできると考える。

4. 授業分析および比較の視点

本論考において比較する実践は、社会科系活動に焦点をあて、特に家族・なかま（かかわりあい）・あそび・仕事（生産）・地域学習といった内容がどのように実践者によって考えられ、それが児童の活動や到達目標へとどう関連付けられているのかを見ていった。活動の内容における変化、学びで重視される点の変化などを中心に分析することによって、低学年社会科における活動が生活科における学びにおいて深められていった点、また逆に行われなくなっていった活動などから、児童の学びの変化、さらに近年の認知心理学的な要素がどのような影響を生活科にもたらしているのかが明らかになると考えた。

比較する実践をまとめたものが表1である。歴史教育者協議会の低学年社会科の実践については、すでに中野照雄によって分析が行われているため、その団体の実践については生活科の実践からのみ分析を行い、中野の行った分析結果を参考とした。

表1 本論考で比較分析を行った実践一覧

団体・研究代表者	発行人	学年	テーマ	分類
岡崎社会科サークル	1988年	1年 社会科	カレーライスづくりの秘密	家族・仕事
東京学芸大学	1989年	2年 社会科	パン工場で働く人	仕事・生産
考える子ども (社会科初志の会)	1984年	2年 社会科	ぼくの友達	家族・なかま(かかわりあい)・仕事
考える子ども (社会科初志の会)	1986年	2年 社会科	ゆうびんをはこぶ人たち	仕事・地域学習
歴史教育者協議会	1992年	1年 生活科	田ではたらく人	仕事・地域学習・生産
歴史教育者協議会	2002年	2年 生活科	糸車が回った	なかま(かかわりあい)・生産
考える子ども (社会科初志の会)	2014年	2年 生活科	あそんでためしてくふうして	なかま・あそび(創作)
考える子ども (社会科初志の会)	2015年	1年 生活科	つばきって、すてきだね	なかま・仕事・地域学習

5. 低学年社会科における授業実践の分析

(1) 杉浦教諭と板橋第六小学校の実践

岡崎社会科サークルに所属していた杉浦健支教諭は、小学校1年生の社会科授業として「おかあさんのしごとーカレーライスづくりのひみつー」という実践を行い、この単元の計画に当たって単元目標を次のように設定している。

なにげなくみつめている家事労働を、母親のカレーライスづくりを中心に見せることによって仕事の多様さ、時間や手順の工夫、家族に対する思いなど、母親の料理に対する工夫や努力、心情に気づかせていきたい。その過程で、過程生活を支えている家族のはたらきに眼を向けさせ、家族の一員としての動きをつくってやりたい。実際に見たり、聞いたり、やったりする活動を通して、気づきの眼を広げたり、自分の思いを表現したりすることのできる子どもを育てていきたい(杉浦1988 p.15)。

この杉浦教諭の実践は、児童が家事労働を労働として認識できずに児童が手伝いに協力的ではないことに着目し、児童に母親に着目させることで家庭内における労働を自覚させ「母親に対する意識の変容を図」ろうとするものである。そのなかで児童の気づきを大切に、「家族の一員としての自覚」を育てることを最終目標にしている。授業計画「カレーライスづくりのひみつ」は、表2にあるような活動で構成されている。

杉浦教諭はこの単元の核を「インスタントカレーとお母さんカレーの対立」にあると述べている（杉浦 1988, p.24）。また授業の目的は、個々の児童のもつ集団の中での関わり方に注目し、適切な活動の場や時間を設けることで子どもの変容を図ることにあるとする。この単元の授業では「友和」という少年に注目し、母親のカレーの良さを全く認めようとしない姿から、教師は、「友和」少年の周囲の児童との関わり方に注目し、仲間との関わり方の再構築から学習態度の変化へと導き、さらには「友和」少年に応じた調べ学習から彼の持つ固定化された社会への認識を変容させること（この場合は、カレーづくりを通じた母親の願いや工夫への気づき）に成功している。杉浦教諭の実践は、カレーづくりを通じて社会の状況や家族の役割や仕事を知るだけでなく、児童の社会認識を変容させ成長へとつなげていくところは、現在の生活科に相通じるところがある。

一方で、板橋区立板橋第六小学校の実践については、『子どもの学習意欲を育む社会科作業学習活動』の著作物を資料としているが、この中には低学年社会科の実践として、「1年・わたしの教室の絵図づくり」・「1年・安全を守る人（おまわりさん）」・「1年・家の人の仕事（せんたく）」・「2年・お店やさん作り」・「2年・駅で働く人」・「2年・パン工場で働く人」が紹介されている。中野（1994）が歴史教育者協議会の実践分析で明らかになった「労働」や「生産」といった内容への傾倒が、この構成からもわかる。なかでも、「パン工場で働く人（14時間）」の單元には、生産の学習から労働への感謝といった流れが、目標や活動が色濃く出ている。

表2 杉浦実践「カレーライスづくりのひみつ」の単元計画

段階（教師の意図）	児童の活動	拾った子どもの反応
1 * お母さんに十分密着させて、観察させたり、聞きとらせたりして、その結果を得ずに表させ、お母さんの忙しさに気づかせていきたい。	① お母さんの顔を描く ② お母さんの口ぐせ集め（まねごっこ）	「お母さんは口ぐせがあるよ」 「いそがしいみたい」 「つのがあるよ」
2 * お母さんの仕事を子どもたちが着目しているカレーライス作りを通して、見つめさせていきたい。そして、観察したことやお母さんの話を自分なりにことばで表現させていきたい。 * 実際にカレーライス作りをさせる中で、具体物をつかったり、動作化させたりしながら、お母さんの工夫や願いに気づかせていきたい。そして自分の家族の状況をその子なりに考えさせていきたい。	③ お母さんの1日調べ（朝・昼・夜） ④ お母さんのカレーライス作りを見たり聞いたりしたい（材料・時間・値段・技能） ⑤ インスタントカレーとおかあさんカレーの比較 お母さんカレーは工夫と気持ちがいっぱい	「おかあさんのいそがしいのは、ごはんのしたくとあとかたづけがあるからだ」 「ぼくのおかあさんは、カレーライスを半日も作っているよ？」 「ぼくの家とちがうよ」 「カレーライスづくりのひみつ」 「かんたんみたい」 お母さんカレー 「たくさん食べられる」 「えいようがある」 「安いよ」 「味がいいよ」 インスタントカレー 「うまいよ」 「はやいよ」 「ぼくでもできるよ」 「かんたん」 「高いよ」
3 * 子どもたちの様々な動きを期待したい。そのなかで家族の一員であるという自覚に立った自己の見直しをはからせていきたい。	⑥ お母さんの手助けをした い、家の仕事を調べたい （ぼくの手助け・家族の役割） ⑦ お父さんの仕事しらべ 家の人は助け合っているよ。ぼくももっと手伝いたい	「休みは休ませてあげたい」 「つかれているみたい」

(資料をもとに筆者作成)

ねらい：工場で働く人々は原料・材料を工夫して、よい製品を作るために、生産工程を分担し、協力し、かつ衛生面、安全面にも気をつけて仕事をしていることに気づかせる。

表3 単元計画「パン工場で働く人」

段階	教師の意図	児童の活動
つかむ	① パン作りを体験させることによりパン工場の仕事に関心を持たせる ② パン作りの体験をもとに工場見学への意欲をもたせ、見学の視点をつかませる	パン作り
調べる	③ パン工場の様子や仕事の様子を観察し働く人が材料を加工し、分担、協力して製品を作っていることをとらえさせる。	パン工場見学
まとめる	④ 見学してわかったことを絵や文章に表現し、紙芝居として発表させる	立体紙芝居（身体表現）をする ① 材料をもってくる ② 材料をまぜる ③ 同じ大きさに分ける ④ 生地をまるめる ⑤ 発酵させる ⑥ 形をととのえる ⑦ 発酵させる ⑧ パンを焼く ⑨ パンを切る ⑩ 箱に詰める ⑪ 自分で作ったパンとパン工場のパン ⑫ パン工場のおじさんの服装について発表す

(論考をもとに筆者が作成)

板橋第六小学校の実践からは、パン工場におけるパン作りの工程を細部に渡り再現し、個々の児童の「知る・理解する」ということ、またどこまで理解できたのかを個々の表現活動を通じて評価することを大事にしていることがわかる。逆に、ここには他者とのかかわりを通じた気づきなど、今日の生活科に関わるような認知心理学の手法はみあたらない。また、ねらいからもわかるように、生産の工夫に気づかせる上で、児童には労働とは「たいへんな」ことであったり、「気をつける」ことが多くあったりすることを学ぶ必要があり、つまり、この単元を通じて児童は「労働のあり方」「労働に対する考え方」について学んでいることがわかる。

(2) 社会科の初志をつらぬく会の藤綱教諭、久保教諭、戸崎教諭の実践

藤綱孝子教諭は、「ほくの友だち」という実践を行うにいたった背景として、

当時の子どもたちに見られる変化、「社会人としての自立に大きな不安」を感じることを挙げている。藤網教諭の不安は、一人ひとりの児童に対する丁寧な観察や父母を交えた聞き取りを経て深い問題意識となり、児童の課題は「人々がそれぞれ人間らしく生きていることに共感もち、互に力を貸し借りしあって生活をつくり出すよろこびを知らない」ことにあると述べている（藤網 1984 p.3）。そこで、藤網教諭は、社会科の授業実践を通じて知識が内面まで響かない原因を「健のわかる世界」で授業をしてこなかったことにあるとし、児童の生き方や世界への働きかけを授業実践に入れることを目指し、単元を3つの活動に分けて計画（表4）を立てた。

表4 藤網教諭の単元計画「ぼくの友だち」

段階	教師の意図	児童の活動
1 図形クイズ	自分と違ったよろこび方、価値の置き方、思考の仕方、判断の仕方をする自分と違った人間の存在を知らせる	① 自分の持ち合わせの図形を、ことばの説明だけによって、相手に正しく再現させる ② 言い方（説明文）を工夫する
2 粘土による茶碗作り	粘土の性質や理を知り、その理を生かせば生かすほど、自分自身の成長のきっかけができ、具体的に発展させることができる。そこに出てくる厳しさが、またよろこびとなるしごとを体験させる。段取りと先を見通して計画を立てる体験をさせる。	粘土で茶碗や箸おきなどを作成する（焼きの工程は、専門家の窯を借り焼いてもらう） ① 茶碗は粘土で紐をつくり、それを重ねて形を整える ② 整形した茶碗を乾かす（ヒビが入る場合は空気が入っているため、窯の中で散乱してしまうため、窯の中に入れられないことを告げる）
3 期待を運ぶ手紙	人間は人の力を借りれば、自分の幸せが増すというところから、手紙を出す切実さ、待つ切実さを作った上で、社会のしくみとしての郵便制度の中にある、人の生きがいや命の場を大事にするための配慮に気づかせる	① 手紙の命を知る （活動）家に来た手紙の内容を発表しあい、もしその手紙が来なかったらどんなことになるのかを考えあう ② 手紙がどのようにして守られているのかを知る （活動）ポストの仕組み・構造を話し合い、なんのためにそのような形になっているのかを考えあう ③ 郵便局の高木さんに質問し、自分の考えを問いただす （活動）話し合いの中でも残された心配事をまとめて郵便局の局員高木さんに答えてもらった（録音テープ）。

（実践論文をもとに筆者作成）

藤網教諭はこれらの活動において、「健」という少年に注目し、この少年の

変容をはかりながら授業を組み立てている。最初の「図形クイズ」での活動では、他の児童に配布されたプリントにある図形を口頭で説明し、どれだけ全員が正確に再現できるのかを競うのだが、「健」少年はめんどくさがり、出題者の回答を見て周りの児童に教えたりして周囲の児童を悩ましている。また、自分が行った説明で、多くの児童が正確に再現できた時、「楽な問題」だと馬鹿にされたと誤解し激怒した。そこで藤網教諭は、この「健」少年に対して個別に対応するために、「健」少年の説明文を他学級で披露し、そこで児童から寄せられた解答を見せ、簡単な問題であっても自分の説明の悪いと伝わらないことを自覚させる。その後「健」少年は、他の児童の説明文に対するコメントを積極的に行い、その修正された文章を心待ちにする姿を示し始めた。2つ目の「茶わんづくり」の活動では、粗雑に作りヒビの入った「健」少年の作品は窯に入れられなくなり、教師は休日にもかかわらず個別に「健」少年を呼びカップづくりを2度にわたって行う。少年にとって、出来上がったカップは愛おしく、その後教師の助言に耳を傾け、自己の行動を振り返るようになる。「健」少年は、藤網教諭の授業実践のなかで変容していったのである。

杉浦教諭実践にも見られた課題となる児童を軸に、児童同士の関わり合いの中から、自己の言動を他者の視点から認識し、これを変容させていくという工程を踏んでいる。また、この単位では、郵便局の仕事について最後の活動で扱ってはいるが、この実践は郵便局の仕事の内容、およびその苦労や工夫を理解することが主な目的ではなく、通信というコミュニケーションの目的と役割を考え、ポストの構造の理由を推論していく過程で、他者との意見の交流を図り、互いの発言を尊重するという態度の育成を重視したものであることがわかる。

次に、同じ社会科の初志をつらぬく会に所属する戸崎延子教諭の実践「ゆうびんをはこぶ人たち」について考察する。戸崎教諭の単元創造の根底には、問題を抱える児童に対して「生活実態を通して社会ともつこの教科でこそ、子どもたちは生きる意欲を身につけてい」ってほしいという思いがある（戸崎1986 p.6）。この単元も年賀状の学習のなかで、子どもたち自身から発信された疑問、「あ、これ、へんだよ。スタンプがおしてないよ」を導入に始まっている。以下、単元計画を表5に示している。

表5 戸崎教諭の単元計画「ゆうびんをはこぶ人たち」

段階	教師の意図	児童の疑問	子どもの活動
1 年賀状の消印	実際の手紙やハガキを見て、消印の意味、約束を考える 学習問題の提示 ・ 手紙はどんな旅をするのかな ・ 何日かかってつくのかな	① けいしんはなぜおすの ② けいしんのマーク	消印を調べる
2 ポスト調べ	ポスト地図と回る道順を考える ゆうびんをはこぶ人の努力や工夫を知る	① 丸いポストに「びんさつ」があった、何のため ② ポスト周りの順路とおじさんは何人か ③ 一日に千通どうやって配るの	・ ポスト調べ（フィールドワーク） ・ 郵便局に「びんさつ」を聞きに行く ・ 学区のポストと時刻表調べ ・ 集配ルートを考える ・ 各自ポスト調べ 「(一日の配達先は) 八百軒から千軒だね」
3 ポストの見学	郵便を待つ人の気持ち、郵便を出した人の気持ち	・ 配達する人どうして家かわかるの ・ 名前がわかるの ・ つかれないの ・ 住所がなかったらどうしてとどくの	ポストの見学 ・ 中はどうなっているか ・ かぎは
4 郵便局の見学	郵便局の中の工夫、どんな機械が、人のやる仕事は	・ 郵便局の中はどうなっているの ・ 一日何時間働くの	
5 郵便の旅		・ 飛行機や電車や船で送るのか ・ 外国へは？何日で届くのか ① 切手の値段はどうしてきまるのか	・ 模造紙に郵便の流れ図「ゆうびんのたび」を絵にしてまとめる ・ 流れ図を「ゆうびんすごろく」にして遊ぶ（休み時間） ・ 切手の値段の違いについての話し合い
6 学校の郵便局開設			・ ポストをつくる ・ ハガキを作りたい ・ 消印を押す ・ 郵便配達 ・ ゆうびんごっこ

(論考をもとに筆者が作成、実践者は計画の順番にこだわらないよう、行ったり来たりできるよう円で示している)

実践全体に言えることは、ほとんどの活動は児童の疑問から出発し、調べ学習において教師の側から指導をしているものは「学区のポスト調べ」と「郵便局の見学」のみである。それ以外の活動は、児童自ら疑問に思い、郵便配達の人に聞いたり、近くの郵便局で尋ねたり、また自主的にポストを見に行ったりして調べている。こうした行動で得られた情報は、授業において新たな疑問を呼び起こし、児童の学習活動に対する意欲はさらに喚起されていることがわかる。調べる中で、郵便を集荷する人が多くの場所を一度に早く回っていることを時刻表から読み取ることで驚き疑問を持ち、また郵便配達の人に聞いて得た配送先の数の回答が児童の予想を超えるような数だったことからさらに驚きまた疑問がわきおこるといったことを繰り返しているからである。結果として、児童は配達する人々の苦労や工夫を知ることになった。この単元において児童は、ただ郵便の仕事や労働の大変さを「知る・理解する」ということだけでなく、他者の理解や関心を通して、自己の興味がかき立てられ、さらに疑問を抱き、自ら探求している様子がうかがえる。つまり社会に対する興味・関心や学習への意欲、さらに継続的な探究心が、集団を通して高められ、持続し、次第にポストの向こうに広がる空間・労働・時間といった社会への認識が深まっていったのである。戸崎教諭の実践は、先の社会認識を深めるという点では歴史教育者協議会の考える低学年社会科の考え方も合致し、また資料をもとに思考し、興味・関心・探究心を高め、表現力を育成するといった点で、2008年改訂の現学習指導要領の学力観に近い実践であった。

6. 生活科における授業実践の分析

これまで生活科が開始される前の低学年社会科の実践を考察してきたが、これより1992年以降に実施された生活科の実践を分析する。

(1) 歴史教育者協議会の松田教諭、草分教諭の実践

松田明教諭の実践「田ではたらく人」は、児童が米づくりを代掻き・田植えから収穫・脱穀、さらに飯盒炊飯を行い食べるところまでを一連の単元とするものである。その単元の目標は下記の通りである。

- ①米は稲の種（モミ）を植えて苗をつくり、田植えをして育てることが分かる。
- ②いろいろな道具や機械を使って仕事をする事が分かる。
- ③四月～十一月にかけての長い期間が必要な仕事である事が分かる。
- ④農家の人の願いや工夫、喜びが分かる
- ⑤自分たちも田植えや稲刈りなどを体験して収穫の喜びを感じることができる。

これらの目標からも分かる通り、この授業実践は米づくりを通して、その仕事について理解し、工夫を知ることが軸になっている。これまでの実践と異なるのは観察（絵による記録）や作文を重視しているという点である。種であるモミを観察した後の作文では、児童がモミを初めて見て、触れて、穀をむいて感じた思いが書き綴られている。「おこめをよく見たときまん中にたてのしろいせんがあったので、なんでそんなしろいせんがあるのかなとおもいました」という児童の作文からは、その児童が観察からモミとコメの存在に気づいていくシーンが見て取れる。また、代掻きの時間になると、「ぼくはしろかきてかんたんにできるとおもったけど、ほんとはたいへんとおもわなかった」「すこっぷでつちをどけているとだんだんこしがいたくなってきました。おひやくしょうさんがこしがいたくなってしごとができなくなったらどうするんだろうなとおもいました」といったように、体験を通じて農作業の大変さを感じ、農家の人の思いにまで考えを巡らせるようになっていく。松田教諭は、こうした農作業の体験を通して、「米づくりにかける農家の願い」を考える活動を行った。

ここでは、農家の苦労を考えるのではなく、田植え後に農家の人はどんなことに注意を払うのかに着目させている。これ以降の活動を含めた一連の単元活動をまとめたものが表6である。

表6 松田教諭の単元計画「田ではたらく人」

段階	教師の意図	子どもの活動
1 ご飯ができるまでを調べよう		モミを観察 記録・作文

2 お米ができるま でを調べよう		校庭の一角に「水田」を用意し、代掻き作業を行う 作文
3 田植えをしよう	森山さんの田植えと自分たちの田植えの経験を出し合い、米づくりにかける農家の願いを知る 問い：田植えの次の日の朝、なぜ森山さんが農作業着、鍬を持って田んぼに立っていたのはどうしてだろう	① 地域の農家の人（森山さん）の指導で田植えをする 記録・作文 ② 討論
4 夏の間の仕事を調べよう	(記録なし)	(記録なし)
5 お米を収穫して食べよう	稲刈りをする子どもたちの目標作りとして、参観日に親子で飯盒炊飯・カレー作りを設定。	① 稲刈り鎌で稲刈り 記録・作文 ② 森田さんの田の稲刈り見学 (コンバインで稲刈り脱穀) 記録・作文 子どもの疑問「乾燥・脱穀は見てないからわからん」 ③ 脱穀(方法：足踏み脱穀機・千歯・割り箸・指でしごく) 記録・作文 ④ 親子で飯盒炊飯・カレー作り 記録・作文
6 お米づくりの仕事をまとめよう	(記録なし)	(記録なし)

(論考をもとに筆者が作成)

松田教諭の単元計画は「田ではたらく人」という単元名がつけられてはいるが、これまでの低学年社会科の実践に比べて、「はたらく人」の気持ちに焦点が当たっていないことがわかる。ここでは、地域の農家である「森山さん」という人やその仕事に焦点があたるというよりも、児童自身が米づくりを行うことによって、自分の感覚や体験をもとに、米がどうやってできていくのかということを感じながら、知っていく場面が多く設定されていることがわかる。小学校2年生でありながら、稲刈りの際には鎌を使用し、脱穀の際には実際に千歯こきや足踏み脱穀機を使用したりしている。低学年には危険かと思われる道具であっても、あえてそれを使用することで、児童はその生々しい体験を記録している。鎌には「きんちょうしてドキドキ」したり、「手を切ってしまったらどうしよう」と感じたり、また脱穀機には「ひっぱりこまれそう。早く回さ

ないと逆回転してしまう」と感じ、モミを指でしごいた手は「痛かった、火が出るように熱かった。指が切れた」。さらに千歯を使って、「引っぱるのに力がある、草のふぶんもとれた。いっぺんに取れない」ことを知った。児童は、それらを身をもって知ったのである。

杉浦教諭の実践でもカレー作りを教材に選んでいるものの児童は見る存在であり、作る主体は「お母さん」であった。つまり理解の対象は人であり、その人の行為であった。しかし松田教諭の実践は、単元の目標の一つに「農家の人の願いや工夫、喜びが分かる」を設定してはいるものの、児童の体験的な活動を主とすることにより、学習の対象は「作業に携わる人」から、五感を通じて気づいた「対象物（教材）の存在」、そして「経験した自分」へと変化したことがわかる。

次は、草分京子教諭の実践「糸車が回った（上）」の分析である。草分教諭は、「友だちとのつながり」「言葉の力」「自然や社会を見る目」を育てることをねらいとして、綿を育て収穫し、綿から種を取り、そして綿を使って座布団をつくる一連の活動を単元に行っている。

表7 草分教諭の単元計画「糸車がまわった」

段階	教師の支援・意図	子どもの様子や活動
1 綿を育てる		綿の成長観察記録 話し合いと気づき 「綿の花ははじめ白黄色みたいな色やった」 「だけど枯れて赤くなったん」 「そしたら花がポトンって落ちたん」 「それから爆発しそうな実が出てきた」
2 綿屋さんを訪ねて	学習課題 「綿屋さんって自分たちが育てている綿と何か関係がありそうだ」 綿屋さん「本物の綿って本当に温かい。柔らかい、とってもいいものだよ」	学校のすぐ隣にある、綿の打ち直しをしている綿屋さんを訪ねる 「本物の綿」と「偽物の綿（石油製品）」を触る。（偽物の綿はほつべたに当たると「痛い」）。 「本物の綿ザブトン」を触る （顔を埋めたり、頭に乗せたりして大騒ぎする）
3 綿の種を取ろう	地域で綿を育てている人に「綿の種取り器」を教えてもらう	「綿屋さんのようにザブトンを作りたい」 綿の種を「綿の種とり機」で取る活動

4 自分たちのザブトン	秋の草花をすりつぶしたり、煮出したりする 保護者にできた布を縫い合わせてもらう	① 布を用意しよう 身の回りの秋の草花で布を染める ② 助け合ってザブトン作り 縫い合わせた布に綿を入れる、一人でできないので、助け合う (出来上がったザブトンをぎゅっと抱きしめ、寝転んだりする) ザブトンは自分の椅子につけて使う
5 ふとんもできるよ	綿の実ができたころ「ふとんができたなら、みんなで寝れるなあ」と言っていたことも実現したい 保護者（洋裁の先生）に児童が集めた布を縫い合わせてもらう できた4枚の布団を教室の後ろに敷く	① おうちでお年寄りに自分でふとんを作っていたこと、綿をもう一度ふわふわにってもらうことなど綿にまつわる話を聞く ② おばあちゃんたちの協力を得て、布団を作る ③ 布団作り（くるくると巻き込む作業にびっくり）縫い合わせ作業を助け合って手伝う ④ できた布団の上で、本を読みあったり、ままごとをしたり、寝転んだりする。（教室の雰囲気まで温かくなった）
6 綿でつくろう	綿で作りたいものをあげさせる	収穫した綿の実を吊るしておく、開いてきたので絵を描いたり工作に綿を使いたがる 作りたいものグループに分かれる A クリスマスツリーグループ B 綿の絵紙芝居グループ C 保険室のものを綿で作るグループ D 枕グループ E マスコットグループ 綿で糸を作るグループが出る
7 糸をつくろう	国語で「たぬきの糸車」を扱う 松坂木綿の協力を得て、糸車を一緒にしてもらう	「たぬきがどうやって糸をつくったのか」 「糸車でなら糸を作れるのか」 「キーカラカラ」「もっとやりたい」 「糸車がほしい」（興奮状態） ほつれた布から、布は糸でできていることを発見 「布ってそうやってつくるのやなあ」 「すごいなあ」 「学校って不思議」

(論考をもとに筆者が作成)

この一連の実践を通じて、草分教諭が大事にしていることは児童の感性にあることに気づく。綿にほったや両手で触れること、ニセモノの綿をほったにあてること、本物ザブトンに顔をうずめたり頭をのせたりすること、自分たちの作ったザブトンをぎゅっと抱きしめたり、寝転んだりする。さらに、ふとんを作りその上で本を読んだり、ままごとをしたり、寝転んだりして心地良さを味わう。こうした描写から、児童が柔らかくふわふわした綿の特性を、いろ

んな使われ方から体感し、味わっていることがわかる。綿という素材に興味関心を寄せていく児童の姿が読み取れるのは、様々な活動に綿を使いたがったり、綿屋さんについて綿から糸ができることを教えてもらったりする児童まで現れている。また、国語科の教材「たぬきの糸車」の学習でも、児童は綿から糸がどのように作られるのかに関心をもち、糸車で作られること、糸は上下で絡み合って一枚の布になっていることに気づき、学校でさまざまなことを教わり知っていくことの楽しさに結びついている。

松田教諭の実践と同じように、草分教諭の実践でも体験が重視されている。つまり、松田教諭の児童が田植えの泥の感触や、稲刈りで鎌の刃を使う感覚、脱穀機の風の感触、こうした児童自身の気づきや感性を大事にしていたように、草分教諭の児童も自ら綿を栽培し、ザブトンや布団作りをし、それぞれの段階で児童が体にその綿のもつ感触を十分に感じられる場面を大切にし、十分な時間を与えていることがわかるのである。こうした体験活動は、児童に自分の感じたことや気付いたことを通じて、「綿」という対象物についての学習を深めさせ、自分自身の学びの深まりによる「不思議」という感覚、社会や自然にあるモノの持つ営み、その複雑さ、精巧さにまで気づかせていることがわかる。

(2) 社会科の初志をつらぬく会の浅田教諭、山下教諭の実践

次に分析を行うのは、社会科の初志をつらぬく会の会報『考える子ども』に掲載されている浅田理恵子教諭の実践「あそんでためしてくふうして」である。浅田教諭は、この単元のなかで児童に「身近にあるゴミのような廃材から、おもちゃや自分たちで考えた遊びを作り出すことにより、廃材をタカラに変えることができるという驚きと喜びを味わわせたい、また友達とアドバイスしあったり、お互いの発見を共有したりしながらともに作り出す姿も大切にしたい」と考えていた。単元の具体的な活動や教師の問いかけは次の表8の通りである。

表 8 浅田教諭の単元計画「あそんでためしてくふうして」

段階	教師の意図・問いかけ	子どもの活動
1 準備	① 家庭でガラクタを集めよう ② どんなガラクタが集まったか確かめよう	・ 家庭でおもちゃが作れそうなガラクタを集めて持ってくるようにする
2 おもちゃを作る	① 一種類のガラクタで遊べるおもちゃを作ろう ② いろいろなガラクタで楽しい遊びを考えよう ③ 友達にアドバイスをしてもらって、楽しい遊びにしよう ④ 車を動かしたいなどの子が出てきたため、動く仕組みを提示	・ 全校で集めたペットボトルのキャップで楽しい遊びを考えよう ・ 自分の用意したガラクタを使って一人で遊びを考えよう ・ 作ったおもちゃをお試しコーナーで試したり、友達に試してもらってアドバイスをもらったりする
3 ガラクタあそびランドをしたい	1年生を迎えて「ガラクタあそびランド」をしたい！という話になる ① アドバイスをもらってもっと楽しい遊びにしよう ② おもちゃを仕上げよう ③ 友達に遊んでもらってアドバイスをもらい、一年生でも楽しめる遊びにしよう。 ④ その遊びにも来てもらうためにはどうすればいいか考えよう	・ お試しコーナーで試したりして、もっと楽しい遊びにする ・ 友達と合体させたり、新しいルールにして一緒にしても良い ・ いろいろな遊びコーナーを作り、クラスのみんなで遊んでみて、感想を言ったり一年生が楽しめる遊びにするためのアドバイスをもらったりした ・ 話し合い活動、振り返り活動 「お客さんにあまりきてもらえなかった」 「大きい遊びにはたくさんの方が来ることに気づいた」
4 ガラクタあそびランドに招待する	① お店を開くのに必要だと思うものを作ろう ② 一年生が喜ぶような景品を作ろう ③ 一年生を招待し、ガラクタおもちゃランドを開こう ④ 学習全体をふりかえろう	・ 看板、旗、地図、ちらし、招待状などを作った ・ 全部の店を回った人にあげる景品などを作った ・ ガラクタで作ったおもちゃで、一年生に遊んでもらった ・ 学習全体を通して、頑張ったこと、気がついたこと、心に残ったことなどを書いた

(論考をもとに筆者が作成)

浅田教諭の単元における児童の活動を見ていくと、ほとんどの活動が児童自身の創作活動であり、その中で他者との関わり合いを仕組むものであることがわかる。つまり、「ガラクタ」からオリジナルのおもちゃをつくるという創造的な活動から、一年生を「おもちゃランド」に招待し、その反応から児童が自分でつくったもので人をもてなすという活動を通じて、自己の能力を創造した作品や他者との交流から認識し、自己有用感を持たせることをねらいにしてい

る。そうした浅田教諭のねらいは、低学年社会科において藤網教諭が実践した「僕のともだち」の単元活動の内容やねらいとも近い。藤網教諭も自己中心的な言動が目立つ「健」少年に着目し、他者の気持ちや価値観に気づかせる活動を「図形ゲーム」のなかで実践している。浅田教諭が目目する「H児」もまた、やはり友人を思いやる行動が苦手であり、自分に自信がなくできないことを知られたくない気持ちが強く、授業も意見をいうこともない（浅田 2014 p.5）。両教諭ともに、自己中心的な言動が目立ち、他者を思いやった行動や自己表現が苦手である児童に着目し、指導を重ねている。

単元の構成として、藤網教諭は教室における社会に目を転じ「手紙」の役割、「ポスト」の工夫について児童が意見を交換し合う活動を入れているが、浅田教諭の生活科では1年生を招き、1年生の視点に立った遊びづくりや交流を入れているものの、社会のしくみを考えるといった活動へと単元を広げてはいない。自己の有用感を高め、社会性を育てるといった生活科の目標に沿った単元構成であるが、他者との交流において成功体験や喜びを味わうことの重要性が両実践からわかる。

例えば、両教諭の注目する二人の児童は単元の中で異なる結果へと向かっている。「健」少年は他者の存在を認めようとする児童へと変容し、H児は自己表現への苦手意識は克服されず変わることができなかった（浅田 2014 p.23）のである。両者の実践の違いは、次の小単元である浅田教諭の「ガラクタあそびランドをしよう」と、藤網教諭の「粘土による茶碗づくり」に大きく現れている。藤網教諭の実践では、「健」少年は「粘土による茶碗づくり」において、一人で粘土に何度も向き合い、最後に作品を完成させてそれを大事そうにしまう姿が描かれている。一方、浅田教諭は、H児と他の児童との関わりを生み出すために、自分の作品と友だちの作品と合体させ交流を図ろうとする。その中で、「健」少年は友達のおもちゃづくりを手伝い、自分の作品を壊れた状態のまま放置してしまう。H児は自分のおもちゃに愛着や自信をもったかどうかかわからないまま、1年生との交流のなかで「ガラクタランドはたいへんだった。1年生がしゃべらないから」という感想を残した。生活科の内容構成は、「自分の成長」が最終段階として学習指導要領⁽⁹⁾に示されるように、学習内容が知

識や学習に関する能力よりも、それに向かうための態度や習慣にあるため、生活科における活動ひとつひとつが「自分」「身近な人々」「社会」「自然」へのかかわりにおいて、体験からそれらを実感し、関心や愛着をもつことが求められる。松田教諭や草分教諭の実践のように、児童は生々しい体験から五感を使って感じたことを表現し、またそれらの実感を通じて、児童は他者や自然や社会とのかかわり（つながり）を自覚するのである。浅田教諭の実践に出てくるH児⁽¹⁰⁾は、生活科における感じる、表現するといった活動が示す一つ一つの意味を教えてくれている。さらに、生活科実践の中に社会や自然に関わる体験、そして体験から認識を深める場面を設定することで、児童は他者および対象物を理解するようになることがわかる。

次に、山下洋美教諭の実践を分析する。表9は、山下教諭の実践において行われた一連の活動を示した単元計画である。山下教諭は「つばきって、すてきだね」の実践を行うにあたって、次のように願いを記している（山下2015 p.55）。

一人ひとりの子どもが、なかまとともに学習や活動に参加する中で自分の思いを持ち、実現しようとする喜びを感じて欲しい、そして、その子らしく学習や活動に参加して欲しいと私は願っている。（中略）活動をする中で困難にぶつかり、それら乗り越えようとする。それを乗り越えた時の思いはその子の大きな喜びとなる。喜びが積み重なり、子どもたちが今ここに生きているという「実感」になるのだと思う。さらに、実感が積み重なり「幸せ」を感じるのではないかと思う。教室での学習や活動が子どもたちにとって、生きている幸せを感じる場になってほしい、私はそう願っている。

単元計画にある通り、児童は家や地域で作っている野菜や卵、椿こんにゃくといった食材を通じて四季を感じ取り、また家で作っているものやその発表を通じて他者を理解している。家で採れたものを持参し発表をする児童、またその持参した野菜・果実などを触れたり、味わったりする児童の様子は嬉々としていて、互いのことに関心を向け合うクラスの関係づくりが出来上がっていく

表9 山下教諭の単元計画「つばきって、すてきだね」

段階	教師の意図・問いかけ	子どもの活動
<p>1 椿で作られているもの探し</p>	<p>① さつまいもの芋煮汁を食べよう</p> <p>② 味噌汁の具を紹介しよう</p> <p>③ 椿こんにゃくを持ってきたよ</p> <p>④ しいたけ園の紹介</p> <p>⑤ 植物園のレモンを持ってきたよ</p> <p>⑥ おばあちゃんの畑で採れた日野菜の紹介・椿こんにゃくの紹介</p> <p>⑦ ケーブルネットテレビで椿こんにゃくを紹介されていたよ</p> <p>⑧ 椿こんにゃくの紹介のテレビを見よう</p> <p>⑨ 椿こんにゃくの発表</p> <p>⑩ デビットのおじいさんの大根</p> <p>⑪ ここはどこかな？(ルミのお家にキャベツ畑見学を願います)</p> <p>⑫ 野菜の箱？</p> <p>⑬ キャベツ畑へ行こう</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 材料の味噌と具は呼びかけて持ってきてもらう(児童が持参したもののほとんどが、祖父母が畑で育てた野菜や手作りの味噌) ・ 持ってきた具を紹介し、その中から椿で作られているものを紹介しあう(野菜を売っているルミの家、椎茸原木栽培をしているゆうじの家があることがわかる) ・ ゆずきが椿こんにゃくを持ってきたので、触ったりする ・ ゆうじの家の椎茸栽培(ビニールハウス)の様子をようすけ、げんたと一緒に黒板に書いて話をする(みんなが「見学にいきたいね」という) ・ げんたが祖父が経営する植物園(庭木販売)からレモンを持参し紹介、みんなで触ったり匂いをかいだりする(レモンをスライスして蜂蜜につけレモンティーにして後日飲んだ) ・ ゆうきが「日野菜」を、ゆみが和菓子屋で買ってきたという「椿こんにゃく(唐辛子入り)」を持参した(後日浅漬けにしてみんなで食べ、「ゆうちゃん、ありがとう」とお礼を言っていた) ・ ひなみ、まみ、ゆみがケーブルネットテレビでみた、椿こんにゃくの紹介を画用紙に描き発表した。その後、児童は椿で作られているものを画用紙に描いたり本にしたりする ・ 電子黒板で録画を見る。(児童から「椿こんにゃくの工場に見学したい」) ・ ひなみ、まみ、ゆみがこんにゃくについてわかったこと、おでんにしたら美味しいこと、おでんに入れる具材を発表する ・ おじいちゃんが作っている大根を2本持ってきて紹介する(二股に割れた大根に喜び、上部が甘く、下部が甘いなどの味の話がでる) ・ 「ルミさんの家のキャベツ畑のクイズ」をする(「みんなで見に行こう」と盛り上がった) ・ 仲の良い男の子数人が野菜の箱と称し、教室にあった空き箱で箱作りを始めた(次の日、せいじが家からサツマイモを持ってきて朝の連絡で発表) ・ ルミの家のキャベツ畑でキャベツ収穫をする
<p>2 20人の仲間でおでんパーティを成功させよう</p>	<p>① おでんの本番はいつかな、おでん材料の確認</p> <p>② おでん材料集め</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ おでん材料を確認し、大根・こんにゃく・たまごであった。ようすけは、卵の自動販売機があることを話したので、卵の自販機の模型を紙で作り始めた。話し合いの結果、ネギ入りネギなしの鍋をつくることになった。 ・ 「大根はどのくらい必要か」「たまごはいくらか、どのようにおでんに入れるか」「椎茸園の椎茸を入れるかどうか」

③	ゆうじの祖父母のしいたけ園を見学	・ 椎茸園の見学（児童は「おでんに椎茸を入れられますか」と質問し、入れることが決定した）
④	おでん材料集め2	・ ルミの家のキャベツは間に合えば入れることになった
⑤	椿こんにゃくへ行ったよ	・ ひかりが、椿こんにゃくの工場に行つて切れ端を持参、もかは人参とお茶を持参（お茶は冷蔵庫で保存）
⑥	おでんに何をつけて食べるか	・ おでんを何につけて食べるか話し合い、「みそだれ」「こんにゃくのたれ」「にんにく」「からし」が出た後、こんにゃくのたれの材料をひかりが読み上げ、「す」が入っていることに驚いていた。
⑦	たまごはどうするの？	・ 卵の調理法を聞くと、ようすけは家での様子を自信満々で前へ来て話をする
⑧	ゆでたまごに挑戦	・ 班で一個ずつゆで卵に挑戦する（自信満々でやったにもかかわらず、失敗する）
⑨	ゆでたまごに再挑戦	・ ルミが家でゆで卵の作り方を聞いてメモしてきたので、メモで作りかたを確認し再挑戦する。（大成功し、大喜び、抱き合つて喜ぶ児童もでる）
⑩	野菜（大根）はどうやって切るの？	・ 実物の大根を持ってきて、なんとか輪切りにする（その後がわからないためここで終了）
⑪	大根はどうしたらいいの？再挑戦	・ ルミやもかが家で大根の調理の仕方を聞いてメモを持参、二人の話を元に調理をする。試食するとみんな大喜びしながら食べた
⑫	お世話になった人を招待しよう（「おでんパーティ」に椎茸園さんをよびたいことを児童に話す）	・ 椎茸園の人だけでなく、生活科でお世話になって地域の人の名前が次々とあがる（ほとんどが児童の祖父母）
⑬	調理の係を決めよう	・ 招待状を書く
⑭	おでんたれづくり	・ 班で係ぎめ（大根係・こんにゃく係・卵係・その他係）を決めるが、大根係になりたい児童がいない、あみだくじできめようとする
⑮	おでんの調理をしよう	・ モカのおばあちゃんの手作り味噌をベースに味噌だれをつくる。（味見をして美味しさに大喜びする）
⑯	いよいよ、おでんパーティだ	・ ボランティアの先生にも来てもらい、調理を行う（午前中）
⑰	「つばき」ってすてきなもの、すてきな人がいっぱい	・ 7名の地域の人が出席（午後）（お茶もおでんも美味しいと言ってもらい児童は大満足）
⑱	お礼状を書こう	・ 自分たちで集めた椿の材料でおでんができたことに大満足（かのかは調理の忙しさに「お母さんって大変だ」と言う、多くの子がうなづく）
		・ 来ていただいた方々にお礼状を書く

（論考をもとに筆者が作成）

様子が伝わってくる。そのことは、「見に行きたい」という言葉や自分から調べてきて教室で報告したりする様子からもわかる。地域で採れる野菜をただ紹介しただけでは、このような児童の活躍は期待できなかつただろう。身近な人々による栽培、そして解説、またそれら収穫物を全員で触ったり、嗅いだり、味わったりするなかで、児童は自分のなかにそれら自然の産物への認識を深めている。また、おでんの調理をするにあたって、試行錯誤の中でゆで卵や大根

の切り方に失敗したり、おでん調理に長い時間をかけたりと実感することが次々と登場する。ゆで卵づくりに成功し「抱き合って喜んだ」り、茹でた大根をみんなで「大喜びしながら食べた」り、できあがったみそだれのおいしさに「大喜び」するなど、できあがったものへの喜びに満ち溢れている。さらに、児童の作品である「おでん」を招待した地域の人たちに食べてもらうことで、さらに自信を深めていく。教材を通じて、自然や社会、そして家族や地域の人々に対する認識を深め、さらに他者との関わりの中で児童が自己の存在理由を確かめて行っている様子がわかる。

山下教諭もまた、抽出児童として「ようすけ」少年に注目をしている。「ようすけ」少年は、「勝負にこだわり、負けると人のせいにし、怒鳴ってしまったり、怒りながらすねたりする（山下 2015 p.60）」、「群れなければ不安で自分の考えや論理がない、不安だから一生懸命しゃべろうとする（山下 2015 p.68）」少年として認識されていた。「ようすけ」少年は、授業記録のなかで「たまご」担当になりたいと譲らず、この実践でも変容しなかったかに思われたが、実は地域のたまご自販機を最初に見つかったり、販売の様子を詳しく話していたりと、たまごに対する思い入れがあることがわかった。たまご担当になった「ようすけ」少年は、「嬉しそうに母親からたまごを受け取り、大事に教室へ運んでいた（山下 2015 p.68）」。まさに、五感を使った体験活動や自分自身の存在理由を通して、気づかないうちに遂げていた児童の成長が描かれている。

7. 今日の生活科の意義と課題

低学年社会科から生活科へと変遷し、学習のスタイルが「見学」から「体験」、また学習の対象も「人」「仕事」から、仕事などの作業をする「自分」や作業から得た「気づき」へと変化した。中野照雄（1994）の分析からは、歴史教育者協議会の実践は主に「生産と労働の内容」に関するもので占められ、読み物や聞き取りから「時間認識」、読み物や絵地図作成からの「空間認識」、働く人や生産過程の見学や学習から「社会認識」を深める学習方法がとられていることがわかっている。歴史教育者協議会の実践は、生活科への変遷のなかで、そうした認識が、見たり聞いたりといった活動から、実際にやってみるとい

体験活動へと変化し、児童の間には実感を伴った認識が広がっていることがわかった。歴史教育者協議会の実践事例だけでなく、杉浦教諭の実践においても、児童はカレーライスを作る母親の様子を見たり、また作り方を聞いたりはそのものの、実際に作るといった体験活動には結びつけてはいなかった。そこで、杉浦教諭は母親の願いにたどり着こうとしない児童「友和」少年の様子から、カレーライス作りを行い、インスタントカレーとの違いを考えさせていく。体験活動が児童の認識を深め、また児童の成長に効果があることを示す一例であろう。

しかし、低学年社会科の実践いずれも学習対象は、「働く人」であり、その人々の「工夫」を理解することにあつた。こうした労働に対する理解は、生活科の中でも可能であることは松田教諭や山下教諭の実践においても確かに現れている。しかし、生活科のなかの児童は、地域で農業をしている「森山さん」という人や仕事を学習したのではなく、その田植えや稲刈りといった農作業を行い、これを学習していった。身をもって体験した作業をした結果、その作業を行う人々に対する共感や理解が生まれているのである。山下教諭の実践においても、児童の中から「お母さんって大変だ」という実感を通じた感想が述べられ、多くの児童がこれにうなずいている。

体験活動を通じた自然や社会の認識を深める生活科の実践には、実感をともなった理解であり、見たり聞いたりして得る知識として理解とは異なっている。生活科への変遷の中で、歴史教育者協議会の座談会で白井重雄が発した「五感を通して言語化」することの意義、「いまの小学校の子どもたちが持っている非常に不十分な点を、ひょっとしたらこの教科で何とかできるかもしれない」、この言葉には、自然や社会との関わりが希薄となった今日の中で生きる児童に、自然や社会に関わりながら自ら行うという体験活動の機会を与えることの可能性を示唆したものであろう。文部科学省の打ち出す「確かな学力」にも「自然体験・生活体験など子どもたちの学びを支える体験が不足し、人やものと関わる力が低下しているなどの課題」を克服することが課題となっている。学習指導要領が求める学力観でも、体験を通じて喚起される学習者の気づきが学力の向上に大きな役割を果たすものとして考えられていることは前述の

とおりである。ここに体験的学習がもたらした生活科の可能性があると言える。

また、生活科にも課題は残されている。浅田教諭の実践にも見られるように、児童によっては、活動の中で自己有用感に働きかける達成感を感じきれなかったり、また体験活動そのものが児童の五感に残るようなものでなかったりした場合、学習の結果は児童の成長へとつながらないことがある。さらに児童が発表をするにあたって得た他者からの評価が、自己の能力への気づき、他者からの承認へとつながる重要な鍵となる。そのために児童の作業を理解できる他者を招く必要がある。生活科は、単元や活動、さらに学習課題や関わる人などの選定、そうした選定の適切性が求められ、多くの場面で教師の力量が試される場所となる。生活科を実践する上での教師の力量形成が、児童を成長させ、自立させていく上での課題であろう。

8. おわりに

筆者は、昭和の時代に低学年社会科を受けて育っている。しかし、実際のところ低学年の時の社会科の記憶がほとんどなく、唯一思い出せることは北九州の自動車工場を見学したことくらいである。オートメーション化された工場には人の気配もなく、科学技術の進歩を学び取るところ、機械の腕の恐ろしさだけを感じとった記憶がある。見学から自動車の生産過程を学習したが、もらったパンフレットなどをもとに学習したように思う。ここに実感はなく、感情もなく動き続ける機械が間違っって人を傷つけるのではないかという根拠のない恐ろしさだけが残った。その後、パンフレットに掲載されていた自動車の写真をもとに、版木に工場見学の思い出を刻んだ。しかし、できあがった版画には実際に見てもいない人間が自動車を組み立てる場面を描いたのを覚えている。現在、生活科を受講する学生に生活科の記憶を尋ねると、「朝顔を育てた」「公園へ行った」「田植えをした」など次々と思い出が語られる。体験を伴った感情記憶もしっかりと学生のなかに残っている。

生活科は身近な地域とのつながりのなかで行われない場合、児童自ら調べたり表現したりすることが難しい教科である。筆者の社会科見学のように遠くの大きな工場などを訪問した場合、見学後に児童の中で新たに生まれた疑問など

は調べようがなく、また生産を疑似体験することも難しい。見学は一見体験にも似た活動ではあるが、そこに汗や感情はなく、文字によって学習することにも似たドライな学習ともなる。波巖（2010）は、「直接体験は、子どもたちの体に染みついた本物の学力を形成する」と述べ、自身の教員経験の中で出会った児童の学びを次のように紹介している（波巖 2010 p.90-91）。

4年生以上になると毎年初夏から初秋にかけ、子どもたちを連れて山梨県清里の合宿に出かけ1,000メートル以上の山に登る。出発時は暑いので、子どもたちは、半袖のTシャツ姿である。しかし、どんどん急な斜面に登るうちに、温度が下がってくる。やがて長袖になり、セーターを着込む。雲の中に入ると、霧雨が降るので、今度は雨具を重ね着する。体温が奪われて一層寒い。子どもたちは、雲の正体が雨粒であることを知る。やっと、雲を抜けると尾根にでる。3,000メートルを超えた尾根では、風がビュービュー吹き抜け、眼下では、その風に乗って雲がもくもくと湧き上がってくる様子を目の当たりにする。つまり、上昇気流の体感である。（中略）こうした体験をした子どもたちは、野辺山高原や嬬恋高原などで、夏、冷涼野菜が栽培されている理由や、気温に合わせ山頂へ山頂へと栽培を進めていっている理由をそれほど苦勞なく理解することができる。また、農家の人たちの苦勞や喜びを考えることもできる。

五感を使った体験が学習に与える効果を明快に伝えてくる事例であろう。体験から学ぶ生活科は、中学年の学習への学力の基盤作りとして、学習を進める児童にとって自己の能力を承認してくれる場としての役割を任うことのできる教科であろう。

注

- (1) 児島邦宏「次期学習指導要領の基本理念と方向性」『Educo』2008年春号, pp.4-5
- (2) 木下邦太郎（1993）「低学理科・社会科の変遷と生活科の誕生」『（放送大学）研究報告』54号 pp.30-50
- (3) 歴史教育者協議会（1988）「教育課程審議会答申に強く抗議する声明」、[「教育課程](#)

- 審議会の「審議のまとめ」についての意見－低学年社会科の廃止と高校社会科の解体に反対する／第三回社会科問題シンポジウム参加者一同『歴史地理教育』第423号 pp.88-91より
- (4) 白尾裕志 (2016) 「学習指導要領の生活科における「気付き」と再評価された「認識」についての考察－教職に関する科目「生活科教育研究」の内容の検討を通して－」『教育実践総合センター紀要（琉球大学教育学部）』第23号 pp.119-128
 - (5) 石井重雄・長沢秀比古・神野益郎・中妻雅彦・村松邦崇 (1992) 「座談会せいかつかをつくりかえる（上）」『歴史地理教育』483 pp.8-15
 - (6) 石井重雄の発言による。石井重雄・長沢秀比古・神野益郎・中妻雅彦・村松邦崇 (1992) 「座談会せいかつかをつくりかえる（上）」『歴史地理教育』483 p.13より
 - (7) 關浩和 (2011) 『生活科授業デザインの理論と方法』ふくろう出版
 - (8) 中野真志・太町智 (2013) 『探求的・協同的な学びをつくる－生活科・総合的学習の理論と実践－』三恵社、花園誠・榊原健太郎ら (2016) 「生活科授業支援の実践と成果－特に生活科教育におけるコミュニケーションの重要性について－」『帝京科学大学教職指導研究』Vol.1 No.1, pp229-236 など
 - (9) 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説生活編』pp.21-23
 - (10) 浅田教諭の実践では、T児という抽出児童が登場する。この児童はおとなしくて優しい児童として紹介されている。この児童は「あそんでためしてくふうして」の実践の中で、自己の作品を評価される機会を持ち、自信をもち積極的に発言する児童として変容を遂げている。

引用文献

- 浅田理恵子 (2014) 「小二生活科・子どもが動き出す時、語り出す時（授業中に発言しようとしないうちを追い越して）－「あそんでためしてくふうして」の学習を中心に－」『考える子ども』359号 社会科の初志をつらぬく会
- 板橋区立板橋第六小学校・次山信男 (1989) 『子どもの学習意欲を育む社会科作業学習活動』東洋館出版社
- 馬居政幸 (2014) 「原点から問い直す生活科の未来（1）－誕生期に何が論じられたか？－」『静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇）』第64号 pp.15-46
- 草分京子 (2002) 「糸車が回った（上）」『歴史地理教育』第634号 pp.36-39、「糸車が回った（下）」『歴史地理教育』第635号 pp.40-43 歴史教育者協議会
- 児玉康弘 (2015) 「生活科の役割に対する学生の意識研究－低学年社会科実践との比較をもとに－」『兵庫教育大学研究紀要』第47巻 pp.35-47
- 佐々木勝男・歴教協教育課程検討委員会 (1987) 「社会認識の形成と低学年社会科（下）－主権者としての力をどう培うか－」『歴史地理教育』第411号 pp.76-83 歴史教育者協議会

- 新福祐子・早瀬由利子（1991）「移行期における生活科の実態－大阪市内小学校教員の調査結果より－」『大阪教育大学紀要』第Ⅱ部門第39巻第2号，pp.115－129
- 杉浦健支（1988）『生活教材を生かす社会科授業』黎明書房
- 戸崎延子（1986）「仲間づくりを通して育ちあう子ども－ゆうびんをはこぶ人たち－」『考える子ども』第29回夏季集会特集号 社会科の初志をつらぬく会
- 中野照雄（1994）「社会認識を踏まえた生活科授業の内容構成－「歴教協」低学年社会科授業実践の変遷を手がかりに－」『社会系教科教育学研究（社会系教科教育学会）』第6号，pp.9－14
- 波巖（2010）『小学校社会科より良い学習指導案からよりよい授業実践へ』東洋館出版社
- 藤網孝子（1984）「仲間（社会）が見えてくる社会科の授業を求めて－ほくの友だち－」『考える子ども』第27回夏季集会特集号 社会科の初志をつらぬく会
- 松田明（1992）「田ではたらく人（上）」『歴史地理教育』第487号 pp.46－49、「田ではたらく人（下）」『歴史地理教育』第488号 pp.38－41 歴史教育者協議会
- 村松邦崇（1987）「社会科を切りすてた「生活科」－教課審答申素案を読んで－」『歴史地理教育』第417号 pp.90－91 歴史教育者協議会
- 山下洋美（2015）「小一生活科・つばきって、すてきだね－椿小学校区で作られているものと人との触れ合いを通して－」『考える子ども』364号 社会科の初志をつらぬく会