

生活科授業における問題解決学習の継承と革新

－第2学年単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」の場合－

岡崎 誠司¹

Succession and Reformation of Problem Solving Learning in Lessons on Life Environment Studies: A Case of the Unit on “Fuzokukko AnzenMap” in the 2nd Grade

Seiji OKAZAKI

E-mail: okazaki@edu.u-toyama.ac.jp

生活科授業は生活科誕生の基盤の一つ、問題解決学習の何を継承し、どのように変革しようとしているのか。この問題を解決するために、平成29年版学習指導要領生活科および富山県の授業実践を分析する。そこで、まず初期社会科の方法原理・問題解決学習の特色と課題を確認した。そして、平成29年版学習指導要領生活科および平成29年度実施の単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」の分析を通して、以下の結論を得た。一点目は、平成29年版学習指導要領生活科および平成29年度に実施された有島智美指導「ふぞくっ子 あんぜんマップ」は、初期社会科の方法原理・問題解決学習を継承していることである。二点目は、実施単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」では、「体験活動と表現活動の繰り返し」「相手意識」「比較の場の設定」によって問題解決学習の抱える課題を解決しようとしていることである。三点目は、実施単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」では、子どもの問題解決過程を連続させるように単元構成されていることである。

キーワード：問題解決学習，生活科

Keywords：Problem Solving Learning, Life Environment Studies

I 研究の目的

平成元年の学習指導要領改訂において新設された生活科は、平成29年版学習指導要領が3回目の改訂となる。「生活科授業は初期社会科の方法原理・問題解決学習の何を継承し、どのように変革しようとしているのか。富山県の授業実践を分析することを通して明らかにしたい」これが、筆者の問題意識である。こういった問題意識を持つ理由は、2点ある。

1点目の理由は、生活科は問題解決学習を継承していると考えられるからである。そう考える理由は2つある。1つ目の理由は、生活科誕生の基盤には、大正新教育運動を支えた児童中心主義・経験主義教育の考えや問題解決学習を中心とする経験カリキュラムがあるといわれ¹、また、生活科設立に大きな役割を果たした中野重人（1989年・文部省初等中

等教育局）は、当時、生活科の教育思想の源流に、アメリカのデューイの教育思想や大正時代の新教育思想を挙げている²からである。こういった背景を持つ生活科だからこそ、今も問題解決学習を継承していると考えるのである。2つめの理由は、低学年の社会科と理科を廃止し、それらの内容を受け継いだ生活科は、初期社会科の方法原理である問題解決学習を継承しているのだろう、と考えたからである。ただし、問題解決学習にも課題があることは、周知の事実である。21世紀となった今、初期社会科の問題解決学習がそのまま生活科に継承されているとはいえないだろう。

2点目の理由は、富山県の小学校教育界では、問題解決学習の理念を継承していると考えられるからである。そう考える理由は3つある。1つめの理由は、全国的にも有名な初期社会科単元「福岡駅」が実践されたのが富山県であることが挙げられる。2つめの理由は、富山県における堀川小学校の位置づけが

¹ 富山大学人間発達科学部

大きいことが挙げられる。堀川小学校は、大正時代に児童中心主義教育への転換を図り、その方針は現在もお受け継がれている³。毎年、堀川小学校の研究会には富山県内外からたくさんの参観者を集め続けている。そして、堀川小学校の教員はすべての教科・領域において富山県小学校教育の研究推進の中核的役割を担っている。3つめの理由は、富山大学へ赴任して13年間、富山県小学校教育研究会の集まりに参加させていただく時にはいつも、児童中心主義・経験主義教育の息吹を実感することが挙げられる。富山県の小学校教員は、子どもの問題意識や子どもの思考を常に念頭に置いて発言する。それは、初期社会科カリキュラムを作成⁴して以来、富山県小学校教育研究会という民間団体を中心に小学校教育の研究が推進されてきたという歴史的経緯があるからだろう。富山県小学校教育研究会のスローガンは「実践資料を持ち寄り、子どもの姿で語ろう」であり、「子どもの姿、事実をもとに研究協議し、指導の改善を図るといふ姿勢は不易の部分」⁵とされる。

そこで、本研究では、以下3点の問題を明らかにしたい。

- 1 生活科は、初期社会科の方法原理・問題解決学習を継承しているといえるのか。
- 2 問題解決学習の抱える課題を、平成29年度に実施された富山県の授業実践では、どのようにして解決しようとしているのか。
- 3 平成29年度に富山県で実施された生活科授業の単元構成原理はどのようなものか。

II 研究の手順

本稿では、平成29年度に富山大学人間発達科学部附属小学校において実施された小学校生活科単元2年「ふぞくっ子 あんぜんマップ」(詳細は後述8頁)を事例に、以下の手順で研究を進め、上記の問題3点に対する解答を明らかにしたい。

- 1 初期社会科の代表的実践「福岡駅」と戦後の実践「ゴミの学習」を取り上げ、問題解決学習の特

色と抱える課題を確認する。

- 2 平成29年版学習指導要領生活科は、問題解決学習を継承しているのかどうか、検討する。
- 3 富山大学人間発達科学部附属小学校第2学年の単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」を「問題解決学習の継承と革新」の視点より検討する。
- 4 本研究の結論を明らかにする。

なお、授業分析は、授業者の了解を得て、筆者の参観及び提供された資料をもとに実施し、結論を得る。

III 問題解決学習の特色と課題

1 谷川瑞子指導「福岡駅」の実践概要

ここでは、問題解決学習として今日でも高い評価を受けている「福岡駅」の実践概要を確認しよう。これは、昭和29年度に富山県西礪波郡福岡町(現在高岡市福岡町)の小学校教諭谷川瑞子によって実践された。以下、単元展開を簡単に確認する。

単元展開当初、福岡駅で働いている人について話し合っていると、子どもたちが「地下タビはいとるもんおぞいもん」「皮ぐつはいてっさる人、えらいがやぜ」「ひげ、はえてっさる人、えらいがやぜ」と発言する。その時教師は、「地下タビ、はいてる人も、りっぱな人間です。大事な仕事をしている人です」という言葉が口先まで出なかったのを、ぐっと飲み込んだ。そうして駅の見学によって、「実際に目で見てたしかめ、現場の人に聞いて確かめる学習により、働く人の姿をはっきりと、とらえさせたいと思った」のである。

問題解決学習の特色は、子ども自身が自らの切実な問題を解決しようと自主的自発的学習活動を展開するところにある。(次項で詳述)本実践で子どもたちは、具体的で切実な問題を持ち、駅で働く人の行為を直接、観察・調査して捉え直している。身近な学習対象に対して、観察したり調査したりすることを通して、人間の行動を理解し、一人ひとりの人間がつくっている社会を理解させようとするのである。

【「福岡駅」の実践概要】

1 単元設定の理由

- (1) 修学旅行、海水浴、高岡の山祭等と、福岡駅→汽車と深い関係があり、子どもたちが親しんでいる。
- (2) この前「ゆうびん」を学習した時、駅のことを調べたいという子が多かった。

- (3) 子どもたちの社会的視野を拡め、より深い社会を認識する好適な要素が多く含まれている。
- (4) 子どもたちの身近なものであり、右のような可能性もあるから、学習を展開していく途中で、種々考える場が構成されると思われる。

2 単元展開

(1) 「駅にどんな人が働いているか」についての話し合い

- ・ 駅長さん、切符を切る人、信号をする人等、子どもたちにあげさせつつ板書。
- ・ 「先生、まだおるわ、地下タビはいとるものいるわ」「地下タビはいとるもんおぞいもん」「皮ぐつはいてっさる人、えらいがやぜ」「ひげ、はえてっさる人、えらいがやぜ」と子どもたちが発言。

(2) 福岡駅の見学

- ・ 子ども達の問題を発表させ、まとめて“福岡駅見学メモ帳”をつくって、二、三日前から、駅の方へ出しておいた。
- ・ 「出札係の人は、お金を一銭も間違わないように気をつけて親切に売る」等、駅の人の働きを調べる。
- ・ 駅の人々の時間、協力、責任の尊さは見学によって大まかなものは、つかむことができたようであるが、これだけでは、子どもの実感としてつかんだのではなく、単に知ったというに過ぎないように思われた。

(3) 「福岡駅の歴史」の調査

- ・ おじいさん、おとうさん、おかあさんの子どもころ、わたくしたち（現在）明治以前（資料は本で）祖父母や村の古老などによって、子どもたちは資料を得た。
- ・ 身近な現在生きている人の苦勞された体験談など聞いたり、図書室の本を読んだりした。

(4) 「現在の駅利用による生活の変化」の調査

- ・ どんなものが福岡駅で積みこまれ、それはどこへ行くか。また福岡駅でおろされたものは何か。それはどこから来たかを調査した。
- ・ うちで生産されたものは、どこへ？うちへ来る品物は、どこから？
- ・ うちの人や部落の人たちは、どのように汽車を利用しているのだろうか？

(5) まとめの話し合い

- ・ 「わたくしたちに幸福をもたらしている汽車を動かす人は誰だろう？」「この中で、一番大事な人は、誰でしょうか」と発問。
- ・ 「あの係も大事や、この係も大事や、よわったなぁ」「先生一番大事やきまりないわ、みんな大事やわ、いらん人おらんわ」「先生、おらっちゃ、ダラなこと言うottaね、地下タビはいとるもん、おぞいもんや、皮ぐつはいて、ヒゲはやしとるもん、えらいがやと思ottaけれど、チョロイこと思ottaもんや」と子どもたちが発言。

(上田薫編『社会科教育史資料4』東京法令出版、1977年、434～437頁より筆者作成)

2 問題解決学習の特色

いわゆる、問題解決学習の社会科授業は、昭和22年（1947年）・26年（1951年）版学習指導要領社会科編（試案）に基づく授業実践や社会科の初志をつらぬく会などの実践にみられる。なお、昭和22年版学習指導要領社会科編の作成、すなわち社会科の誕生に関わった上田薫たちが昭和33年（1958年）に結成した民間教育運動団体が、社会科の初志をつらぬく会である。ここでは、問題解決学習の特色を明らかにしよう。

当時の学習指導要領から、発足当初の社会科の特色を読み取ってみる。（文中の下線は筆者による）

社会科は青少年が社会生活を理解し、その進展に協力するようになることを目指すものであ

り、そのために青少年の社会的経験を豊かにし、深くしようとするのであるから、その学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっている諸種の自発的活動を通じて行わなければならない。

（昭和22年版学習指導要領）

社会科は、児童に社会生活を正しく理解させ、同時に社会の進展に貢献する態度や能力を身につけさせることを目的とする。すなわち、児童に社会生活を正しく深く理解させ、その中における自己の立場を自覚させることによって、かれらがじぶんたちの社会に正しく適応し、その社会を進歩向上させていくことができるようになることをめざしているのである。

そのためには、社会生活を児童の現実的な生活から切り離し、いわばかれらから離れて向うにあるものとして、その必要や関心の有無にかかわらず、断片的に学習させ、社会に関するさまざまな知識をもたせるといふようないき方をとらずに、かれらが実生活の中で直面する切実な問題を取りあげて、それを自主的に究明していくことを学習の方法とすることが望ましいと考えられる。(昭和26年版学習指導要領)

問題解決学習の第一の特色には、「理解、態度、能力の統一的育成」が挙げられる。戦後の混乱期、民主的社会の形成を担う市民(公民)を育成するために、新教科・社会科は昭和22年版学習指導要領において新設された。それまで知識注入の授業ばかりしていた現場教師たちは、社会科の誕生に戸惑い、具体的な指導の進め方は手探りの状態であったという。そこで、わずか4年後、文部省は昭和26年版学習指導要領において社会科を実践しやすい形を整備し提示した⁶。昭和22年版・昭和26年版学習指導要領をみると、発足当時の社会科の目的は、それぞれ上記資料1行目下線部で示したように「社会生活の理解」という知的側面と、「社会の進展に貢献する態度や能力」という実践的側面を統一的に育成することである、ということがわかる⁷。この目的を達成する方法原理が、問題解決学習なのである。なお、「理解、態度、能力の統一的育成」は、平成20年版小学校学習指導要領社会でも重要視されてきたが⁸、平成29年版小学校学習指導要領にも継承され、「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」の統一的な育成を目指して⁹各学年の目標が構成されている。

問題解決学習の第二の特色は、「問題の連続」によって展開されることにある。ただし、昭和22年版と昭和26年版両者に共通する学習方法としての問題解決学習には、違いもある。昭和22年版学習指導要領では、子どもの「生活における具体的な問題(欲求)」の解決(実現)を目指す生活学習である。例えば、単元「郷土の輸送」は、森分孝治によって以下のように分析されている¹⁰。

学習は欲求、問題、解決活動の連続的な展開過程となっている。輸送ごっこがしたい(欲求)が、貨車や機関車がたりない(問題)。この問

題を解決するために、貨車や機関車をつくりたい(欲求)。作りたいが、それらの仕組みや働きがわからない(問題)。そこで、駅に見学に行きたくなる(欲求)。見学し、仕組みや働きがわかり(解決)、作り(解決)、所期のごっこをすることが出来るようになり、する。このように連続的になされる単元の展開は、いくつかの段階に分けられる。(筆者省略)一連の活動の基礎にあるのは、よりよい生活を実現してゆきたいという人間の基本的欲求である。

一方、昭和26年版学習指導要領では、子どもが生活の中で直面する「切実な問題(知りたいこと)」の自主的な究明を目指している。木村博一は、富山県西砺波郡福岡町立大滝小学校の谷川瑞子教諭の実践「福岡駅」を「典型的な問題解決学習の単元展開」として、次のように紹介している¹¹。

「福岡駅」の実践では、子どもたちが「誰がどんな仕事をしているか」「係の人たちは、どんなことに気を付けているか」等の質問事項をまとめた『福岡駅見学メモ帳』を持って見学に行き、駅の人々の時間、協力、責任の尊さを大まかなものとしてつかんでいる。次いで、これらの認識をより実感をともなったものにするために、父母や祖父母、村の古老などに尋ねて「駅のできる前はどうかであったのか」を調べている。さらに、「駅を今どのように利用しているか。利用することによって生活は、どう変わってきたのか」を調べ、汽車が私たちの暮らしを豊かにしてきたことを実感として把握している。

問題解決学習の第三の特色は、子どもの自主的自発的活動によって展開されることにある。上記、昭和26年版学習指導要領の続きは、以下のように記載されている。(文中の下線は筆者による)

なぜなら児童がかれらにとって切実な現実の問題を中心にして、じぶん自身の目的と必要と関心とによって自主的に社会生活を究明してはじめて、もろもろの社会事象がかれらにとってどのような意味をもつか明らかとなり、したがって、これに対するかれらの立場も自覚され

てくるからである。しかもこのような問題解決の過程を通じてこそ、じぶんの生活の中につねに積極的に問題を見いだしていこうとする態度や、共同の問題のためにじぶんの最善を尽して協力しようとする態度、したがって絶えずかれらの生活を進歩向上させていく能力をも、真に身につけることが期待できるのである。すなわちこのような方法によってのみ、社会生活の理解や、その中におけるかれらの立場の自覚や、これに適応し、これを進歩向上させていく態度や能力が、個々別々のばらばらのものとしてでなく、それぞれの児童なりに統一されたものとして、かれらのものになっていくのである。

これを読むと、問題解決学習の特色は、子ども自身が自らの切実な問題に対する答えを求めて、きわめて自主的自発的な学習活動として主体的に追究していくところにあることがわかる。

昭和22年版学習指導要領および昭和26年版学習指導要領では、社会科とは、すなわち問題解決学習であり、「社会科らしい社会科」と評された。ただし、学習指導要領そのものは、やがて昭和30年、33年と短期間の内に続けて改訂され、系統学習へと変わっていった。とはいえ、問題解決学習を評価する声はやむことはなく、今では、問題解決型の授業、問題解決的な学習として重視されている。

3 「ゴミの学習」実践での問題解決学習の特色 (1) 有田和正指導「小倉の町のゴミ」の実際

ここでは、現在も第4学年の単元に設定されている「ゴミの学習」の実践事例を取り上げて、問題解決学習の特色を具体的に明らかにする。

分析対象とする実践例は、昭和45年当時、福岡教育大学附属小倉小学校に在籍していた有田和正教諭が実践した第3学年単元「小倉の町のゴミ」である。以下に、著書よりねらいを抜き書きし、単元展開の概要を確認する¹²。

〈ねらい〉

子どもたちが、これまでにとらえているゴミについての認識をもとにして問題を発見させ、その問題の追究を通して、市民と市役所の仕事との関係を深くとらえることができるようにする。

特に、次のような点に気づかせていきたい。

- ①人々の生活の変化は、ゴミ（し尿などの下水も含めて）の変化を生み出し、ゴミの変化（種類・量）は、ゴミ箱・収集車・清掃工場・終末処理場・作業員・清掃局のゴミ対策など、いろいろなものの変化をひきおこした。すなわち、ゴミは、自家処理から市役所のしごとへと変化し、その市役所のしごとのあり方が変化してきた。
- ②現在のゴミ処理には、まだ問題が多く改善の余地が大きい。その改善のためには、行政の力（総合的な計画をたてておこなうべき）もさることなが

〈単元「小倉の町のゴミ」の展開〉

	時間	学 習 活 動
導 入	8	①追究問題を確かに持つ a 教室のゴミの分析研究（1時間） b 学校のゴミは、どのように処理しているか調べる（1時間） c ゴミ収集の仕事は、だれがするのか調べる（1時間） d 清掃工場・終末処理場・下水処理場の見学をする（4時間） e 追究問題をかためる（1時間）
展 開	19	②ゴミは、どのようにして集められ、どんなしくみで始末されているか調べる（3時間） ③いつごろから、どんなゴミができ、そのゴミや処理のしかたは、どのように変わってきたか調べる（4時間） ④ゴミ収集や処理のしかたには、どんな問題があるか考える（3時間） 〈清掃作業をする人の仕事について考える〉 ⑤日本と外国のゴミの違いについて調べ、これからのゴミ処理のしかたについて考える（3時間） ⑥年末年始のゴミ処理のしかたについて考える（1時間） ⑦下水処理のしかたとその変化について調べる（4時間） ⑧ゴミ以外の市役所のしごとについて調べる（1時間）
終 結	2	⑨追究のしかたの反省をする

ら、市民の協力も必要である。

③ゴミは「第三の公害」とまでいわれるようになり、今や世界中の都市の問題になっている。

④市役所のしごとは、人々のねがい（生活向上へのいろんな問題）を実現することであり、人々のねがいを実現することが政治の根本である。

この指導にあたっては、あくまで具体的に即し、子ども一人ひとりが常に「どんな問題があるか」「自分のくらしとどんな関係があるか」考えるようにし、自分の考えを持つようにさせたい。

(2)「ゴミの学習」実践での問題解決学習の特色

授業者自身によって記載されている単元展開を見ると、導入部は教室のゴミの分析から始まり、展開部ではゴミの処理の仕方の変化、外国のゴミ処理、年末年始のゴミ処理、下水処理、市役所の仕事へと学習は拡がりを見せている。

単元展開の実際を見ると、本実践が問題解決学習の特色を示す典型的事例であることがわかる。

本実践の第一の特色は、「理解、態度、能力の統一的育成」にある。常に子どもたちは、自分の問題を解決しようと調査活動に出かけたり、調査結果をまとめた表現物を持ち込んだりする。象徴的場面は、単元終盤の「⑧ゴミ以外の市役所のしごとについて調べる」授業である。子どもたちは授業前に既に市役所へ行って調べ、模造紙に書いてまとめてくる。そして、子どもたちは、「市民の生活に関係のあるしごとは、市役所がやっていることがわかった。市民のねがいが変われば、市役所のしごとも変わることがわかった」と言う¹³。子どもたちは、進んで調査する「態度」や模造紙にまとめ発表する「能力」を示し、教師のねらい通り「理解」する。

本実践の第二の特色は、「問題の連続」にある。有田は、教師から一方的に「問題」を設定して調べさせるようなことはしない。本実践では、全29時間単元の中で、導入部の問題設定に8時間という長時間をかけている。有田は、子どもたちが教室のゴミを分析したり、ゴミ収集の仕事を調べたり、清掃工場などを見学したりした後、「ようやく問題が成立した」¹⁴とみているのである。有田は、「ひとりひとりの子どもに、真に追究的な問題を持たせること」を重視する。著書の以下の記述¹⁵にわかるように、子どもたちは他者の問題をも自らの問題として捉え、即座に予想し、お互いの考えを吟味しようとする。教師が迷うことなく計画を変更するのは、子

どもたちの学習意欲を重視するからである。

この学習は、はじめの計画にはなかった。

ゴミ処理の問題点を追究しているうちに、赤井が「科学が進んでいるアメリカやソ連の、ゴミ処理のしかたを調べたい。そしたら、これからのゴミのしまつのしかたも少しはわかるのではないか」という自分の問題を出したのである。

これに対して、他の子どもたちは、さっそく反応し、「ゴミの種類や量だって違うのではないか。どんなのがあるか調べてみよう」「いや、同じ人間だから同じはずだ」「でも、食物は違うからゴミだって違うはずだ」……と、もう考えを出し合っているのである。

本実践の第三の特色は、「自主的自発的学習活動」にある。有田は、子どもの主体的な問題解決を重視する。だからこそ、以下の日記¹⁶に見られるように、子どもたちは、ゴミの学習に熱中する。

この前の日曜日に子ども会がありました。土曜日にゆってくれたとき、外国のスライドがあるとゆったので、わたしは、そのスライドで外国のゴミをしらべようと思いました。その前によそをかいてみました。(以下省略)

実践記録には、子どもが家庭でも休日でも問題を解決しようと自主的に活動する様子が随所に見られる。

4 問題解決学習の抱える課題

問題解決学習には、以下、アからエまでの4点の課題があるといえよう。

ア 獲得される知識が問題解決の必要の範囲内に限定

子どもにとって切実な問題を解決する活動が行われるため、当然の結果として、獲得される知識は問題解決の必要の範囲内に限定されざるを得ない。子どもは主体的に価値判断・意思決定を行うが、「学習内容は学習指導要領で明示されたものを踏まえているかどうか」といったことは不明である。

イ 「子どもなりの理解」にとどまりがち

子ども自身の持つ問題とその解決が重視され、教師の指導は極力控えられるため、ともすると「子ど

もなりの理解」にとどまりがちとなる。

ウ 時数がかかり実際には困難

「ゴミの学習」の実践は、29時間、11月から1月にかけて非常に長時間にわたっている。その一つ目の理由は、子どもの問題意識、学習意欲を最大限大切にすることからである。子どもの問題は新たな問題を生み、教師はそれらをできる限り丁寧に扱うため、授業時間数は制限なくかかる。ところが、教育現場では、単元ごとに設定できる時間数は限られており、たとえ特定の単元にある程度の時間数をかけることができたとしても、無制限に時間をかけることはできない。現在、第3学年の社会科の授業時数は70時間、第4学年の社会科は90時間とされているが、単元「小倉の町のゴミ」のように29時間かけることは非常に難しい。

エ 教師の力量がかなり必要

教師の力量がかなり必要になる理由は3つある。1つめの理由は、新たな問題が連続して発生するため事前の授業計画は変更せざるを得ないことである。2つめの理由は、子どもに問題をつくらせると、クラスの人数分以上の非常に多くの問題が生まれることがあり、集団学習が成立しにくいことである。3つめの理由は、学習が総合的になり、学習活動が多様になることである。「ゴミの学習」は国語学習や算数学習と関連づけられている。教科としての目標・内容が曖昧になる危険性がある。

IV 平成29年版学習指導要領と問題解決学習

平成29年版学習指導要領が告示され、平成30年2月、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説生活編』（東洋館出版）が明らかとなった。ここでは、前章で確認した問題解決学習の特色が、平成29年版小学校学習指導要領生活科（以下、要領生活科と略記）でもみられるかどうか、確認したい。

問題解決学習の第一の特色には、「理解、態度、能力の統一的育成」が挙げられた。そこで、要領生活科の「第2節 生活科の内容」をみると、以下のように記載されている¹⁷。（下線は筆者による）

（省略）全ての内容は「～を通して（具体的な活動や体験）、～ができ（思考力、判断力、表現力等の基礎）、～が分かり・に気付き（知識及び技能の基礎）、～しようとする（学びに向かう力、人間性等）」のように構成されている。

低学年の児童に、よき生活者としての資質・能力を育成していくためには、実際に対象に触れ、活動することを通して、対象について感じ、考え、行為していくとともに、その活動によって、対象や自分自身への気付きが生まれ、それらが相まって学びに向かう力を安定的で持続的な態度として育成し、確かな行動へと結び付けていくことが大切である。

文中下線部の表記の順番に従うと、「能力、理解、態度を統一的に育成する」ように、内容が構成されているといえるだろう。実際、9つの各内容を見ると、基本的には、「～について考えることができ、～が分かり、～しようとする」のように、能力と理解、態度がセットで示されている。

さて、問題解決学習の第二の特色は、「問題の連続」によって展開される場所にあった。そこで、「生活科の学習指導の特質」をみると、その一つ目には、以下のような説明がある¹⁸。

生活科では、一人一人の児童の思いや願いの実現に向けた活動を展開していく。（中略）児童が好奇心や探究心、対象への興味や親しみ、憧れなどからくる「やってみたい」「知りたい」「できるようになりたい」といった自分の強い思いや願いを持つことができれば、単元を通して主体的で意欲的に学ぶことが可能になるからである。

このような特質を持つ生活科だからこそ、次のような指導計画の作成上の配慮事項¹⁹が必要になる。

（省略）実際に学習を展開する中で、児童の思いや願いによって、計画以上に価値ある活動や体験が生み出されることも生活科では考えられる。そうした場合は、時数も含めて弾力的に計画を修正することが望ましく、それ以降の単元計画の構成と年間指導計画の枠組みを柔軟に見直すことが必要になる。

子どもが、「やってみたい」「知りたい」「できるようになりたい」という強い思いを持てば、必然的に「時数も含めて弾力的に計画を修正する」必要ができてくる。それこそが生活科なのである。これは、

昭和時代の典型的な問題解決学習の実践「ゴミの学習」において、問題の設定に8時間をかけ、教師が迷うことなく計画を変更したがために全29時間もかけることとなった事実と同様である。

次に、問題解決学習の第三の特色は、子どもの自主的自発的活動によって展開されるところにあった。今回の改訂では、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して授業改善を進めることが示されている²⁰が、単元構想の第1段階で考えなければならない要素の一つ目は、以下のように記載されている²¹。

一つ目は、児童の興味・関心を把握することである。日常生活において、児童はどのようなことに興味を抱いたり関心を寄せたりしているのか、また、どのような学習を志向しているのか、それらを具体的に捉え、その学級の児童の立場から考えることである。(以下省略)

ここに記載されているように、教師には、子どもの興味・関心を把握し、学習志向を具体的に捉えることが求められるならば、教師は授業時間外の学びをも把握することが必要になるだろう。したがって、評価について、「授業時間外の児童の姿の変容にも目を向け、評価の対象に加えることが望まれる」²²といった「学習評価の在り方」になるのである。これは、「ゴミの学習」に熱中した子どもが家庭でも休日でも自主的に活動する様子を想起させる。そして、有田が日記から子どもを評価する姿は、まさにここで示されている「学習評価の在り方」であろう。

このように、問題解決学習の特色として示した3点は、要領生活科に継承されているといえる。

V 第2学年単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」の検討

1 有島智美指導「ふぞくっ子 あんぜんマップ」の実践概要

ここでは、富山大学人間発達科学部附属小学校・有島智美教諭によって指導された単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」(2017年11月末から2018年1月末にかけて実践)の公開授業での配布資料および授業者への聞き取り調査、さらには『研究紀要』²³より、概要を示す。

単元の本質：通学路を調べる活動を通して、安全な

登下校の仕方や安全を守る工夫や安全を支えてくれる人の存在に気づき、自分ができるようになったことを生かしながら、一層安全にルールやマナーを守って登下校しようとする。(下線：筆者)

〈第一次〉問題の設定

教師より「安全な登下校ができていますか」と問いかけると、ほとんどの子どもが「できている」と答える。そこで、自分の登下校を採点させると、過半数の子どもが90点以上をつけ、34人中30人が70点以上をつけた。ただし、自己評価した理由を話し合うと、意外と交通ルールやマナーを意識していないことに気づく。そこで、教師より「安全に登下校するコツを新1年生に教えるため、安全・安心マップをつくろう」と提案すると、「書きたい!」という意欲的な発言が出て、「入学式前に保護者に渡そう」という提案が子どもの方から出た。

〈第二次〉「通学路の安全・安心マップをつくる」ための探求

教師は、マップづくりのため、子どもたちを3ルートに分けて調査させた。すると、子どもたちは、「違うルートの調査に行きたい」と訴え、「自分の知らない通学路も知りたいから」と理由づけした。そこで、当初の単元計画を変更し、子どもたちに、3ルートの探検の後、自分のつくるマップのルートを決めさせることにした。そうして何度も調査活動を繰り返しながら、調査してはマップをつくり、調査してはマップをつくり、と「体験活動と表現活動の繰り返し」を行わせた。その際、新1年生にとって「見やすい」「わかりやすい」マップをつくりたいと言う子どもが多かった。次頁図1のマップは、Y児が第二次初めにつくったマップである。マップ左下の記述「ち下どうの…(以下省略)」の量が多く、「自分の興味・関心」が地下道に向いていることがわかる。それに対して図2のマップは、さらに調査を重ね作り直したマップであり、「自分の興味・関心」がある地下道の記述が減り、「新1年生に対して」守ってほしいことや大事なことを記述するようになっていく。このことから、相手意識が、Y児に「新たな気づき」を獲得させたことが読み取れる。

こういった変化は、それぞれの子どもが自分の安全・安心マップに自信を持ったタイミングで、自分のマップと他者のマップを比較する場を設けたことによる。教師はまず、全員のマップを掲示して、日常生活で観察させた。さらに、授業でY児のマップ



図1 第二次当初のY児作成「安全・安心マップ」



図2 第二次調査後のY児作成「安全・安心マップ」

(図2)と各自のマップを比較する場を設けた。すると、以下のような話し合いとなった。(T:教師 C:子ども)

新1年生が安全に登下校するためには、どうすればよいのか、も書いた方がよい。

T:(全員にY児のマップのコピーを配布し) Y児のマップの中で「いいな」と思うところに、○で印をつけてみよう。

C:(文章で説明している部分に丸をつける。)

T:どうしてそこがいいと思ったの?

C:「大事!」って書いてあれば、1年生が注目してくれると思う。だから、気をつけてくれるかなと思ったから。

C:危ない場所だけじゃなくて、大事なことが書いてあっていいと思う。

C:気をつけてほしいことも書いてある。

C:「守ろう!」も書いてあるところがいい。

この話し合いは、「気づきを自覚したり、関連付けたり、視点を変えて捉えたりする」²⁴ことを子どもに促し、気づきの質を高めることとなった。例えば、N児は、これまで「この信号は早く赤になるよ」と調べたことだけを書いていた交差点に、「だから、早めに渡ろうね。でも、ちかちかしたら次の信号で渡ろうね」など、どうしたらよいのかを書き加えていった。また、W児は、当初、歩道橋や横断歩道、盲導犬の存在など、目で見えてわかることのみを書いていたが、上記話し合いの後、信号による秒数の違いや危険箇所の紹介など、「どうしたらよいのか」について、観察・聞き取り調査等をもとに書き直していった。(図3参照)書き直したマップは、W児の新たな気づき満載となった。

この話し合い後、子どもたちは次の考えを持った。

子どもたちは、それぞれのマップを「新1年生が、

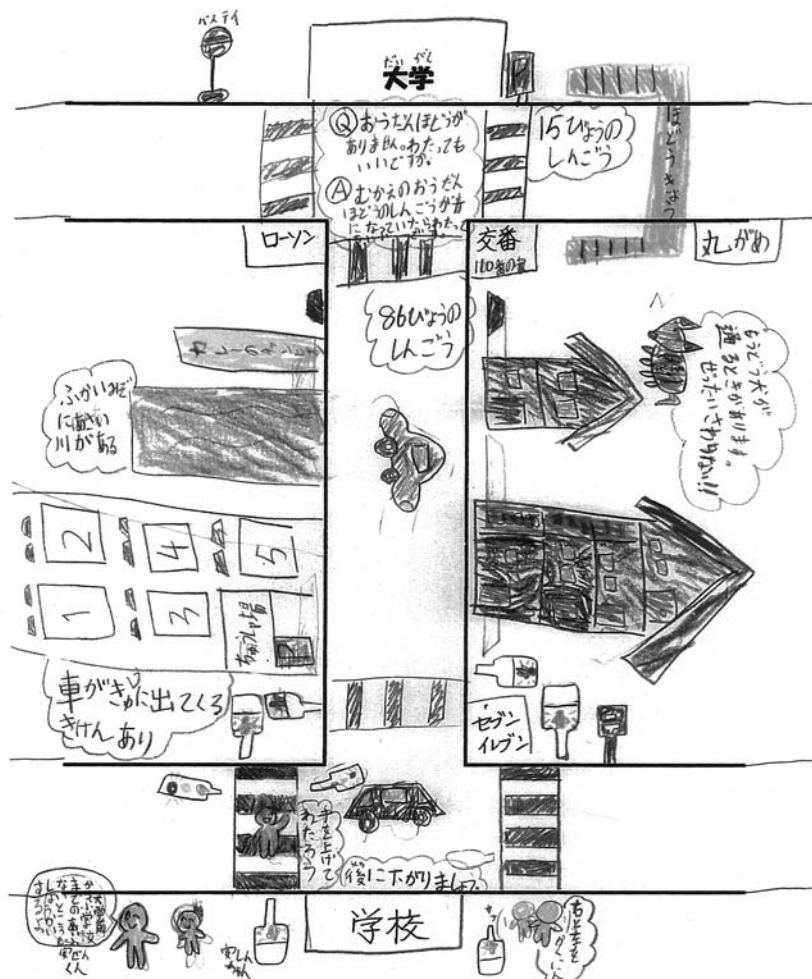


図3 W児作成「安全・安心マップ」

安全に登校できるようになるための安全・安心マップになっているか」という視点で自分の活動を見直し、マップを完成させることができたのである。

〈第三次〉「富山駅までの安全・安心マップをつくる」ための探求

本校の子どもたちは、3年生になると富山駅まで歩いて下校することになる。「自分たちは安全に登下校できている」と考えている子どもたちに、「富山駅までの道は安全か」と問いかけることで、自らの登下校態度及び危険箇所を考えさせて、切実感ある問題意識を持たせることにした。第二次の学びを生かしながら、富山駅までの安全・安心マップをつくらせて、「安全に登下校する」態度の形成を意図したのである。

2 「ふぞくっ子 あんぜんマップ」実践と問題解決学習

本実践は、第Ⅲ章で確認した問題解決学習の特色3点がみられるだろうか。一つずつ確認したい。

問題解決学習の第一の特色には、「理解、態度、能力の統一的育成」が挙げられた。前項・実践概要の初めに示した「単元の本質」とは、富山大学人間発達科学部附属小学校が研究上、独自にキーワードとしているものであり、単元目標と同義であると考えられる。単元の本質において、下線で示したところは、能力（調べる、自分ができるようになったことを生かし）、理解（気づき）、態度（一層安全にルールやマナーを守って登下校しようとする）を示しており、これらの統一的育成を目指しているといえる。実際、「体験活動と表現活動の繰り返し」は、「理解、態度、能力の統一的育成」のための手段ということができ、典型的事例として示したY児・W児のマップは、理解の深化と表現力の向上を如実に表している。単元構成をみても、深い理解と能力形成の上で、態度形成を目指していることは、第三次に「富山駅までの安全・安心マップ」づくりが位置付いていることをみてもわかる。

問題解決学習の第二の特色は、「問題の連続」によって展開される場所にあった。有島が、特に「問題の連続」にこだわっていることは、単元構成をみればわかる。第一次では、「安全に登下校ができているか」と問いかけることによって、「意外と自分たちはできていないのではないか」と気づかせた上で、「新1年生に教えるため、安全・安心マップを

つくろう」と提案する。有島は、子どもたちが「どうすればマップがつくれるのか」という問題に切実感を持つことができるよう3時間を費やすのである。第二次では、それぞれの子どもが自分の安全・安心マップに自信を持ったタイミングで、自分のマップと他者のマップを比較する場を設ける。比較も、子どもの問題意識を喚起して、「新1年生が安全に登下校するためには、どうすればよいのか、も書いた方がよい」という新たな問題を設定させることになる。有島は、第三次でも、「富山駅までの道は安全か」と問いかけることで、切実感ある問題意識を持たせようとしている。単元は、子どもの問題解決過程を連続させるように構成されているのである。

問題解決学習の第三の特色は、子どもの自主的自発的活動によって展開される場所にあった。こういった子どもの姿も本実践では随所にみられる。例えば、第一次では、子どもたち自身の経験から「入学式前に保護者に渡そう」という提案を子どもから引き出して登下校中の調査活動を誘う。また第二次では、「見やすい」「わかりやすい」マップをつくりたいという意欲を引き出し、何度もマップを作り直す活動を厭わない意欲を醸成している。さらに、日常生活で掲示された他者のマップを見た子どもたちは、授業時間外も観察・調査活動をして、よりよいマップづくりに取り組むのである。何度もマップを書き直す作業は、子どもの自主性自発性がある初めて成り立つ活動である。

以上検討してきたように、本実践には、問題解決学習の特色3点がみられる。

3 「ふぞくっ子 あんぜんマップ」実践の特性

本実践の特性は、3点挙げることができる。「体験活動と表現活動の繰り返し」「相手意識」「比較の場の設定」である。

第一の特性は、「体験活動と表現活動の繰り返し」によって、これまで生活科が批判され続けてきた「活動主義」を克服しようとしていることが挙げられる。観察・調査という体験活動は、教室でのマップづくりという表現活動によって「気づきの質を高める深い学び」²⁵になる。それは、Y児やW児のマップをみても明らかである。なお、有島は、「時数がかかり実際には困難」という問題解決学習そのものが抱える課題を解決するために国語科との連携を図っ

た。第二次では、生活科授業を2時間続きで設定し、1時間は調査活動、続きの1時間は国語科として表現活動をさせたのである。生活科は、その教科特性から国語科や図画工作科などの他教科や領域と関連づける工夫が必要だろう。

第二の特性は、「相手意識」を持たせることによって、「自分の興味・関心」から視点の変換を図ることにある。生活科では自己認識が重要ではあるが、本実践は新1年生の視点に立たせることにより、新たな気づきを生み出そうと意図し、それが成功している実践といえるだろう。なお、「相手意識」を持たせることは、「子どもなりの理解にとどまりがち」という問題解決学習そのものが抱える課題を解決することにもなるだろう。

第三の特性は、「比較の場の設定」により、新たな気づきを生み出すとともに、自己の気づきを自覚させたり、気づきを関連付けたりさせることにある。比較により、「よりよいマップづくり」への意欲を喚起された子どもたちは、自らのマップを見直し、調査活動で気づいたことの意味を考えるようになるのである。なお、「比較の場の設定」は、それぞれの子どもにとって「獲得される知識が問題解決の必要の範囲内に限定される」という問題解決学習が抱える課題を解決することにもなるだろう。なぜなら、新たな知識獲得の必要性を生み出すからだ。また、「集団学習が成立しにくく教師の力量が必要」という問題解決学習の課題を解決することにもなるだろう。子どもがお互いのマップを比較することは、「よりよいマップづくり」へ向けての集団学習を成立させることになるからだ。

これら3つの手立ては、いずれも気づきの質を高める深い学びにつながるものといえるだろう。こういった手立ては、問題解決学習の抱える課題を解決するとともに、平成29年版学習指導要領が目指す方向性を実現するものといえるだろう。

VI 結論

本研究で明らかになったことは、以下の3点である。

一点目は、平成29年版学習指導要領生活科および平成29年度に実施された有島智美指導「ふぞくっ子 あんぜんマップ」は、初期社会科の方法原理・問題解決学習を継承しているといえることである。問題解決学習の特色3点は、これらにおいて継承さ

れていることが確認された。

二点目は、有島智美指導「ふぞくっ子 あんぜんマップ」では、「体験活動と表現活動の繰り返し」「相手意識」「比較の場の設定」によって問題解決学習の抱える課題を解決しようとしていることである。

三点目は、平成29年度に実施された生活科授業・有島智美指導「ふぞくっ子 あんぜんマップ」では、子どもの問題解決過程を連続させるように単元構成されていることである。

ただし、ここで示した結論は、有島智美指導「ふぞくっ子 あんぜんマップ」の分析によって明らかになったことである。ここで示した結論が、富山県の他の小学校、他の単元でもいえるかどうかは不明である。さらに、研究を進める必要がある。

【註】

- 1 小原友行・朝倉淳編著『生活科教育 改訂新版 - 21世紀のための教育創造 -』学術図書, 2010年, 15頁。
- 2 『授業研究No. 342 「生活科の授業」をどうつくるか』明治図書, 1989年, 132頁。
- 3 松井政明「小学校における社会科授業(2) - 堀川小学校(富山市)の初期社会科のこころみ -」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック - 新しい視座への基礎知識 -』明治図書, 1995年, 345頁。
- 4 松井政明「富山県における初期社会科の試み」『社会科教育の探求』西日本法規, 2004年, 12頁。
- 5 富山県小学校教育研究会編『第35集 平成23年度小学校教育課程 研究紀要 自ら学びをつくり、共に学び合う子どもの育成を目指して』2012年, 会長巻頭言。
- 6 片上宗二「総括と展望」朝倉隆太郎他編『社会科教育の歴史と展望』研秀出版, 1991年, 125～132頁。
- 7 小原友行「学習指導要領の変遷」朝倉隆太郎他編『社会科教育の歴史と展望』研秀出版, 1991年, 74～84頁。
- 8 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版, 2008年, 12頁。
- 9 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』日本文教出版, 2018年, 24頁。
- 10 森分孝治「問題解決学習の成立 - 「郷土の輸送」(『補説』)から「福岡駅」(谷川実践)へ -」日本

- 社会科教育学会『社会科教育研究』No. 79, 1998年,
9～16頁。
- 11 木村博一「社会科における問題解決学習」社会
認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明
治図書, 1994年, 157～166頁。
- 12 霜田一敏・有田和正『市や町のしごと－ゴミの
学習－』国土社, 1973年。
- 13 同上, 150頁。
- 14 同上, 62頁。
- 15 同上, 119頁。
- 16 同上, 131頁。
- 17 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年
告示）解説 生活編』東洋館出版, 2018年, 29頁。
- 18 同上, 75頁。
- 19 同上, 85頁。
- 20 同上, 4頁。
- 21 同上, 88頁。
- 22 同上, 92頁。
- 23 有島智美「2年「ふぞくっ子 あんぜんマップ」
の実践より」富山大学人間発達科学部附属小学校
『研究紀要 第92号 深い学びの実現に向けた教
育課程の創造～子供が問いをつくるための教師の
手立てを明らかにする～』2018年, 45～48頁。
- 24 前掲書17, 69頁。
- 25 同上。

(2018年5月11日受付)

(2018年7月19日受理)