

# めあて追求意欲をはぐくむ活動の場をどうつくるか —「くらし」学習における教師の役割—

吉 浦 公 子

## 1. 指導にあたって——「くらし」学習の考え方とめあてを追求するための教師の役割

これまで、低学年の社会科学学習において、合科的・総合的な考え方を生かした実践をすすめてきた。この取り組みは、知識のみでなく、生きて働く知恵を身につける上で成果をあげたと考える。

しかしながら、これらの実践の中で、いくつかの反省すべき点もでてきた。第1に、児童ひとりひとりの活動を重視するあまり、それらを方向づけることが難しく、かえって、児童の活動を生かすことができにくいこと、第2に、教師の立場で想定した児童の実態を前提として進めていき、児童の意識とずれてしまう場合があることである。そこで、「学習対象の焦点化」と「児童の実態」について、児童の立場から見直してみた。

児童の実態について、①入学後、児童が学校生活の中で興味を示したもの、②入学前の児童の様子、つまり、幼稚園・保育所での生活の様子について調査し、検討してみた。①では、校内を自由に探検させ、興味をもったものを一定期間調べてみた。その結果、社会事象と自然事象が全く区別なく出てくることが明らかとなった。つまり、教科として「社会」「理科」で扱ってきた内容が、児童にとっては、同じ身の回りの事象としてとらえられているわけである。次に②については、入学直後の児童に、小学校と幼稚園・保育所との違いを尋ねてみた。その回答として、施設・設備の違い以外に、次の点を多くの児童が指摘した。つまり、小学校では「休憩時間と授業時間の区別があること」「一単位時間の長さが決まっていること」などである。また、「幼稚園では遊んでばかりいた」という言葉からも、学習が遊びの中ですすすめられていたことがわかる。児童の通っていた幼稚園の指導の実態を調査すると、一日の活動を一つの流れとして計画し、幼児の実態により、たえず修正を行うという弾力的なものとなっている。それが、小学校に対する「まだやりたいのに、遊びたくないのに休憩時間が来てしまう。」という戸惑いとしてあらわれるようである。最近、幼稚園の英才教育化が進み、小学校との整合の難しさが指摘されている。しかし、一方では、就学前の保育内容等を余り考慮しない小学校教育が行われている場合が少なくないのも事実である。これも入学直後の児童にとっての抵抗感の一因として考えることができる。

以上のような、児童の実態の調査結果から、特に配慮すべき事項として、①児童の身の回りの事象を一体的に扱うこと、②幼稚園・保育所との整合性を考えることを取り上げ、検討してみた。

## 「くらし」学習の基本的な考え方

これまで考えてきたことをふまえて、新しく構想した教科を「くらし」と名付けた。以下は「くらし」学習の目標・内容・方法（本年度の研究主題も含めて）の基本的な考え方である。

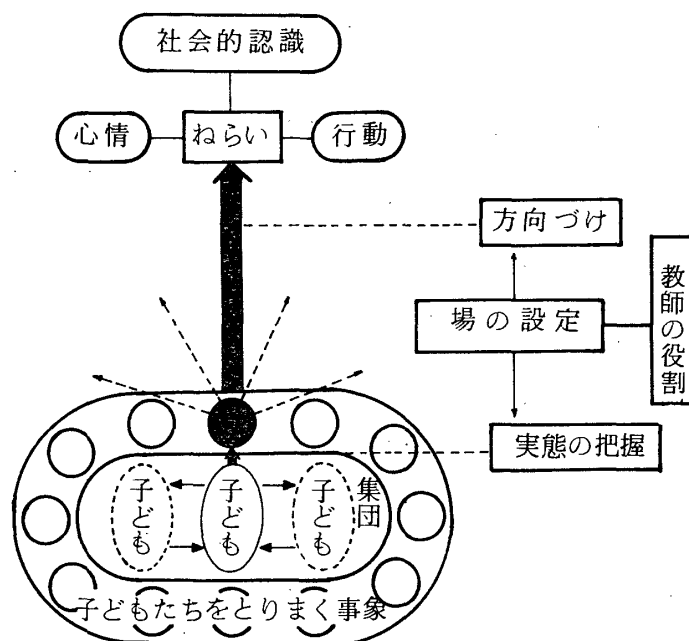
### (1) 目標・内容

この「くらし」は、教科としては、現行の「社会」と「理科」を再構成した形をとっているが、単に二つの教科を合科的に指導したり、あるいは、廃止しようとするものではない。児童をとりまく事象のなかで、その時点で最も児童にふさわしい素材を教材化しようとするものである。それは、児童の興味・関心の高まっているものであるばかりでなく、教師が意図的に取り上げるものもあり得る。つまり、将来の社会認識・自然認識につながる生活経験の拡充のためには、児童にとって未知なもの、目をむけていないものも、教師が意図的に設定してよいと考えたわけである。

これまでの教科指導と比較してみるために、児童の身の回りにあり、その時期の児童にとって身近な事象の一つ取り上げてみる。仮にそれが社会的な事象である場合、これまでの社会科で指導してきた社会認識の芽を培うというねらいは、この「くらし」においても重視していくことは言うまでもない。加えて、新しい「くらし」学習では、集団におけるきまりや、のぞましい行動のしかた、そして、人々とのかかわりといった行動・心情面を大きな柱として考えている。

## (2) めあてを持ち、追求するための教師の役割

以上のような、「くらし」学習の考え方からも、ねらいに向って、児童の興味・関心を組織化するための教師の役割は、これまで以上に重要となってくる。けれども、児童が意欲的に活動し、学んでいくためには、教師が前面に出て指導していくことをできるだけ避けたい。従って、この「くらし」学習において、めあてを持ち、追求するための教師の役割として最も重要なものは、活動に方向性をもたせる場づくりであると考えられる。児童の興味・関心等の実態を把握し、反応や行動の予測を



十分行った上で、対象を焦点化し、ねらいに向う方向づけをしていくわけである。「くらし」学習の基本的な考え方の項でもふれたように、生活経験の幅を広げるための活動を、ここで意図的に加えていく場合もありうる。このような場の設定を行った後は、内容によっては、教師が見守っているだけで学習がすすめられる場合も多いと思われる。

本実践では、特に低学年の学習において、抵抗感を持ち易い入学直後の第1学年の児童を対象としている。そこで、学校生活という未知なものに対する驚きや感動、及び興味の高まりとその時期を重視しながら、学習のめあてを育てるようにした。また、ひとりひとりの発想を大切に単元構成を考え、第1学年なりにめあてを追求する楽しさを活動を通して味わわせていきたいと考えた。なお、実際の指導にあたっては、この期の児童の学習経験をふまえて、教師が意図的に前面に出て、活動の方向づけや助言を与える場も多く設定している。

## 2. 指導のねらいと計画——単元「きゅうしょくのひみつをみつけよう」(第1学年)

### (1) 単元について

「くらし」学習は、大きく3期に分けて考えてみた。A. 入門期としての第1学期、B. 第1学年の第2、3学期、C. 第2学年全体の3段階の構成である。本実践はAの段階に位置づけられるものである。

段階Aは、特に入門期における適応指導を重視して単元を構成した。ここでは、第1学期を通す大単元「ぼくのはっけん、わたしのはっけん」を設定し、以下の点をねらってみた。

- ① 学校生活で、自分たちとかかわりのある人々の仕事の様子や、施設・設備に気付かせ、学校での約束やくらし方について考えさせる。

② 身近な動物や植物を探したり、世話をすることを通して、それらの特徴に気付かせる。

この大単元では、児童が学校の中でみつけたことや興味の高まりの中で、目標・内容に迫る小単元を上記の①②に基づいて設定した。そのため、小単元の指導計画はあらかじめたてておくが児童の実態から、その順序、配当時間も弾力的に考えている。本単元「きゅうしょくのひみつをみつけよう」もその中の小単元の一つである。給食室を扱うこの小単元では、「くらし」学習の考え方を生かして、次の点を検討し、単元を構成した。

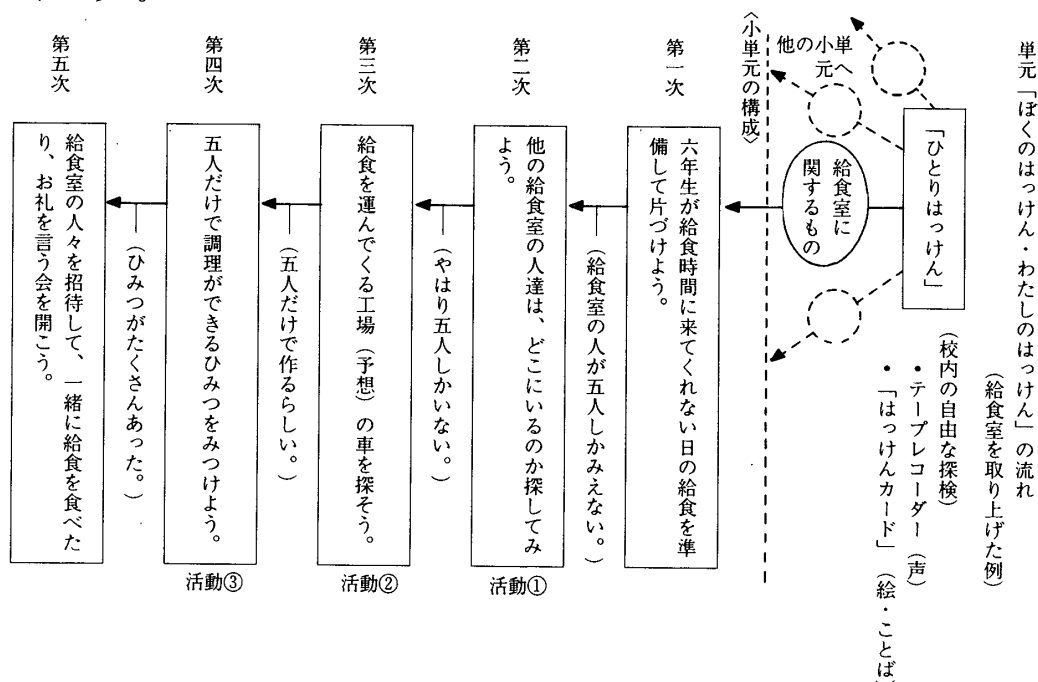
- ア. 児童の生活に結びついている。
- イ. 体験や活動を重視する。
- ウ. 働いている人々の仕事の様子や施設・設備があることに気付かせることができる。
- エ. 人々に感謝する気持ちや、みんなと協力しようとする態度を育成することができる。

確かに、これまでも、社会科で給食室で働く人々の仕事を取り上げた例は多い。しかし、この「くらし」学習での教材化にあたって、もう一度、これらの観点から検討したわけである。現行の社会科のねらいに加え、エも大きな柱としたことが特徴である。本小単元の目標は次のように設定した。

- 学校生活において、給食を調理する人々の仕事の様子や給食室の設備や道具に目を向け、自分とのかかわりに気付かせる。
- 学校生活での体験や具体的な観察などの活動を通して、集団におけるきまりを知り、望ましい行動を考えることができるようにする。

## (2) めあての追求を重視した単元構成

学習のめあてをつかみ、追求していきける場の設定を考えた単元の流れの概要は、下の図に示しだしておりである。



めあて意識を持たせる場として、本小単元の導入である第一次を考えた。そこで持っためあてを児童たちは、活動の中で追求していく。単元展開にあたっては、児童の意欲の高まりを大切にしながら方向づけていくという、可能な限り、児童にとって自然な流れとなるように計画した。そのため、児童の実態により修正を行えるように弾力的なものである。例えば、給食室の見学についても、本実践では、第四次の段階にはじめて見学したいという意欲が高まっている訳である。次に、児童の活動を通して、指導の実際を述べていく。

### 3. 指導の実際

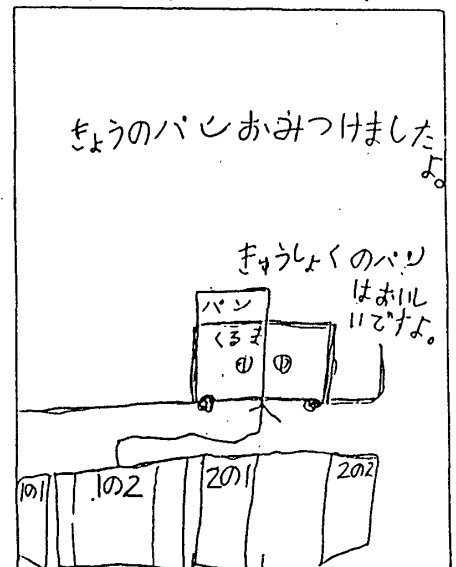
#### (1) めあて意識を持たせる場の構成

第1学年の児童は、事象に対して、大きな興味や関心を示すが、それはほとんど直接的にとらえることのできる具体的な事象についてである。つまり、直接観察できない事象の背後にあるものについては無関心であり、何ら疑問も持たない場合も多い。本小単元で取り上げた「給食」についても同様である。児童たちは、入学前から楽しみの1つにしていた「給食」に対して、給食開始と共に大きな関心を示す。しかしながら、児童たちにとっての最大の関心は、目の前にある給食そのものであり、毎日運んで配膳をし、片づけてくれる六年生の働きに対する意識は低い。それらがどこから運ばれてくるのかという疑問を持つ児童も少なく、毎日教室に届き、食べた後必ず片づけられていることを当然とさえ思っている。そのため、都合で遅れた六年生に対して不満をもらす光景も見られる。また、給食が調理されている様子に対して同様に関心が薄い。これらの実態をふまえて、本小単元におけるめあてを育てる場の設定として、次の2点を考えた。

#### ① 小単元に入るまで

本実践では、入学直後に行う、いわゆる学校めぐりを意図的に行わず、「ひとりはっけん」を設定した。これは、校内を各自が自由に探検して、みつけたことを教室に常設したテープレコーダーにそれぞれ吹き込んだり、「はっけんカード」に絵やことばで、記入していくものである。この活動は、大単元「ぼくのはっけん わたしのはっけん」におけるどの小単元にも共通するものである。つまり、この活動の中から、児童の意識の高まりや関心の方向——本単元では、目の前の給食からさらに広がったもの（パンのある場所や給食室など）に目を向け始めた時期——を大切にしようとするものである。右図は、「はっけんカード」の例であるが、学級の児童がこのような発見を始めた段階で本単元に入った。

ぼくのはっけん わたしのはっけん  
5月12日(月) 4年2組(こういえま)



#### ② 第一次の活動を通して

第一次に、毎日給食を配膳してくれている六年生に来てもらわない日を設定した。この第一次では、次のことをねらっている。

ア. 給食のある場所を知り、自分たちに届く以前の様子に目を向ける。

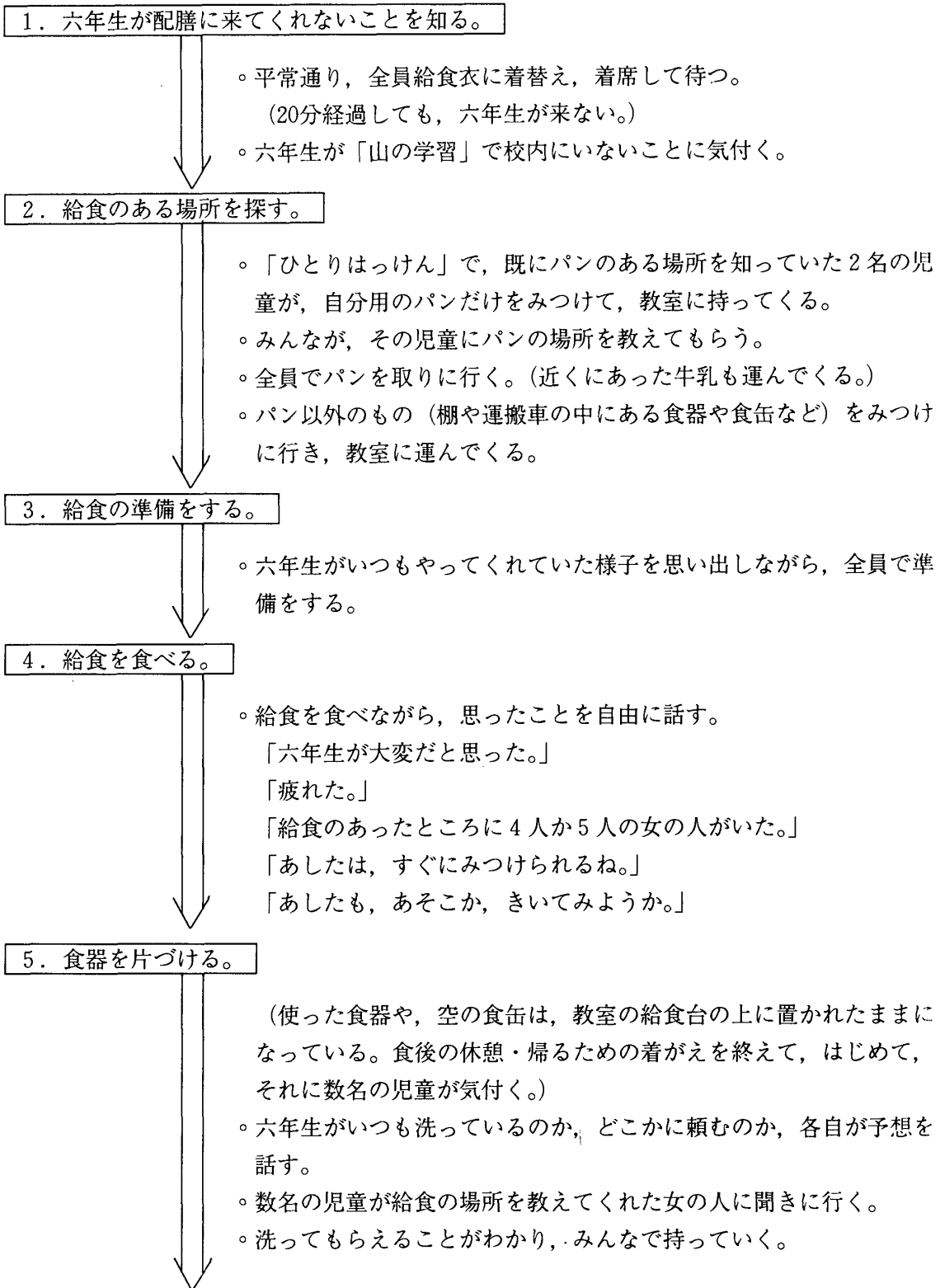
イ. 六年生は、自分たちの世話をしてくれているという意識を持つ。

ウ. 学級みんなで協力して、準備や片づけをしようとする。

この中で、アは、直接、単元における学習のめあてにかかわるものである。毎日、何気なく食べている給食に対する意識を、給食時間の枠内から、その前（調理される様子）・後（片づけの様子）に拡大することにより、学習のめあてを持たせようとした。

本時は、6年生が、学校行事である「山の学習」（道後山で行われる三日間の体験学習）に参加している日に行った。もちろん、6年生が校内にいても、意図的に場面を設定してもよいのであるが、この時期に計画されていたため、より自然な状況の中での流れにしようとしたものである。

当日の朝、児童は、出発する六年生を見送っているが、第4校時が終了しても、給食の運搬や配膳をだれがしてくれるのかという不安の声があがらない。本時は、この時点から開始することにした。以下は、児童の活動の概略である。



この一連の活動は、自然な流れとして進行していったが、学級の児童の実態によっては、上記2や5の活動内容は異なってくると予想される。また、教師の助言や指導がより必要な場合もあろう。この活動で、給食に対する関心は高まっていくが、このまま児童たちが、「給食は、どこで、どのように調理されるか調べよう。」という意識を持つとは考えられない。そこで、この期の児童の実態から、本単元では、教師が「給食はどうやって作られているのだろう。」というめあてを掲げた。教師側からであっても、この第一次の活動を通して、児童の意識は高まり、各々のめあてとして育てられる下地はできていると考えたからである。

(2) めあてを追求する場の構成

第一次の活動により、「給食はどのようにつくられるのだろう。」というめあて意識を持った児童たちが、その意識を持ちつづけ、追求していくために、まず、各自に自由に予想させてみた。これはその発想を大切にして、単元の展開及び活動を考えようとするものである。自由に絵や文字で表現させてみると、大きく3群に分かれた。この3つについても、その背景や理由を調べるとさらに分類することができる。次に示したのは、その内訳と児童の記述や聞き取りによる理由である。

- A. 給食をつくる人がたくさんいて校内でつくっている。(母親の仕事から) ……………21名
- B. 給食センター、工場等から運ばれる。(幼稚園での実態・パン工場の車を見たため) 7名
- C. 五人の人が校内でつくる。→ (a) ロボット・工場などが校内にあると予想) ………4名  
(b) 知識として知っている。) ……………6名

ひとりまたは、グループによる調査活動はまだ難しいため、ここでは、全員が3グループの予想を一つずつ確かめていくような学習を構想した。そのため、単元構成としては、上記A～Cそれぞれを活動の中心に置き(活動①②③)、どの予想をした児童も常に意欲を持ち続けて追求していくことのできる流れを考えた。次に示すのは、活動の流れと、各グループの児童の追求の様子の実例である。

活動① 五名以外の給食をつくる人を探す。

右の図は、Aグループの予想の代表的なものである。M児の場合は、30人のおかあさんが調理している絵を描き、もう一方のN児は、まな板と人(おかあさん)を200以上も描いている。母親の仕事を見ている経験からの発想である。

そこで、活動①として、「校内にお母さん

たちがたくさんいるか探そう」と教師が投げかけた。確かにこの活動はAグループの予想を中心としたものであるが、B・Cグループの児童も、この活動の中でめあての追求が中断することなく行われなければならない。本単元の場合、どの児童にとっても未知のことであり、単に活動そのものに対しても意欲を持つとは予想されるが、加えて、各自の予想と疑問(心配な点)も明らかにさせた。例えば、Bグループでは、「センターから来るだろう。でも、エプロンをつけたあの女の人は、何をやるのだろうか。」Cグループでは「五人でつくるだろう。でも、お母さんが五人だとできそうもない。」ここで、他のグループの予想に対しても目を向けさせ「そうかもしれない。」あるいは、「やはり違う。」などの考えを持たせたわけである。

この活動の中で、各自が調べ方を考え、進めていった。最終的には、調理員の方から「五人だけよ。」という答えを児童たちが得た。(調理を誰がするのは伏せて頂いた。)

予想A (M児・N児)

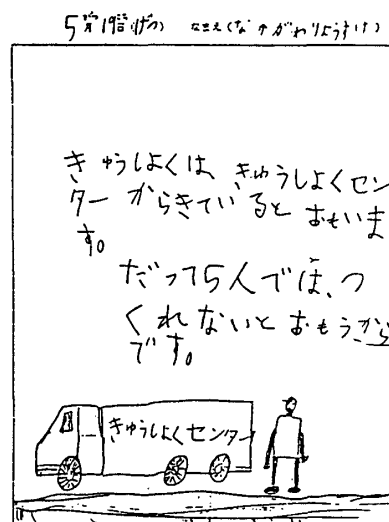


活動② 外から運ばれているかどうか調べる。

Bグループの予想(右図はその例)を中心として計画した活動である。なお、活動①の後、Aグループの児童は、B(13名)、C(7名)、わからない(1名)の各予想へとかわっている。

そこで、「工場(センター)から運ばれてくるところを見てみよう。」という投げかけで、工場の車を待つことにした。児童の意見から給食が置いてあった出入口付近で待つことにし、車の予想などをする。その活動の途中で、給食室の中から、調理されたものが出てくるところをみつける。運んでいる調理員の方に尋ね、工場から運ばれるのではなく、給食室の中で(五人だけで)、全て調理されていることを知る。

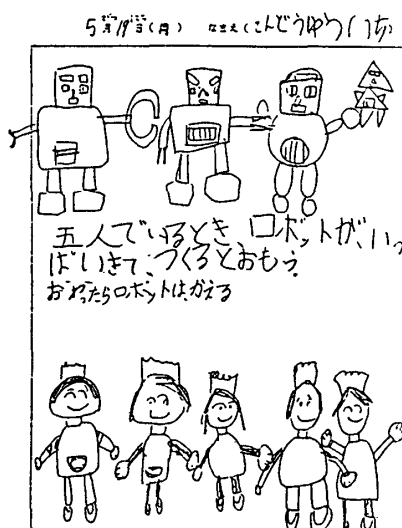
予想B (R児)



活動③ 五人だけで調理ができる工夫(ひみつ)を調べる。

予想としては、Cグループが正しかったことになるが、Cの児童も「どのようにして」という事実そのものは全く知らない。例えばU児は五人の人の手伝いにロボットがたくさん来るという予想である。めあてを持つ段階で、空想も交えて予想をした児童は、活動①②を通して、五人だけの調理は明らかになっても、「ロボットはいないかもしれない」という現実的な考えを強く持つようになってきた。また、AやBの予想をしていた児童は、共通に「五人でできるはずはないと思っていたのに。」という驚きから「ひみつ」をみつける追求意欲が高まってきた。この時点で、給食室の見学に入る。第1学年のまだ第1学期の段階では、観察させる場合、注意が他に奪われて、ねらいに迫りにくいとよく言われる。しかし、活動の中で各自のめあてを追求していく過程に、観察をしっかり位置づけることができ得るならば、ねらいに沿ったものになると考えられる。本実践の活動③における給食室の見学においては、教師が観察そのものの視点を取上げて確認させてはいないが、児童ひとりひとりが、自分なりのめあてを持って追求できたと思われる。例えば、Aグループの児童たちにとっては、「百人分のお母さんがする仕事をどのようにして、五人ですののだろうか。」Bグループの児童たちは「工場(給食センター)のような機械やしくみがあるのだろうか。」という意識をもって臨んでいる。また、Cの予想をしていた児童については、「五人だとは聞いていたが、いったいどのようにしてするのか。」など、予想を確かめるといふより、予想しながらも不安や疑問に思う点を明らかにしようとする者が多かった。

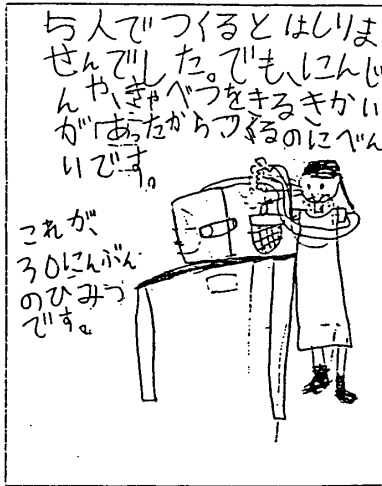
予想C (U児)



この活動③の後、児童に観察したことを「はっけんカード」で表現させた。先に示したA・B・C各グループの予想をした抽出児(M児・R児・U児)の「はっけんカード」は、次のようなものである。

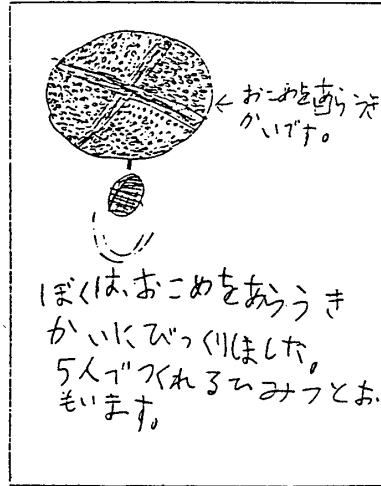
M児（活動前の予想A）

ぼくのはっけん わたしのはっけん  
ぼくは（ぼく） わたし（わたし）



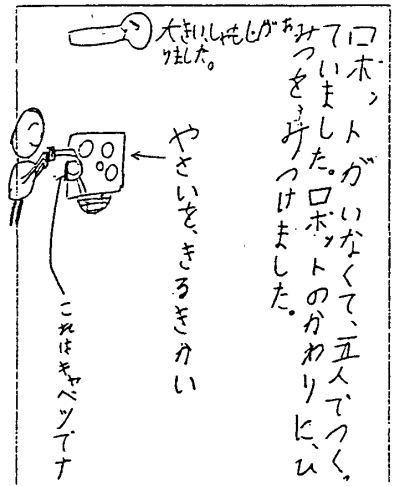
R児（活動前の予想B）

ぼくのはっけん わたしのはっけん  
ぼくは（ぼく） わたし（わたし）



U児（活動前の予想C）

ぼくのはっけん わたしのはっけん  
ぼくは（ぼく） わたし（わたし）



表現は十分ではないが、その児童が最初に持った予想を背景としていることがわかる。本実践では、教師の意図的な指導や方向づけが比較的強く出され、全員が同じ活動をしながら学習がすすめられるかたちを採っている。しかし、それぞれの児童は、同一の活動にあっても、自分なりめあて意識を持ち、それを追求しようとする意欲は持続できたのではないと思われる。

4. 指導をふりかえって

以上、「くらし」学習における社会事象を中心として扱った単元を通して、入門期児童がめあてを持ち、追求するための指導について考えてきた。先に述べたように、本実践は教師の意図的な指導が強く、一見教師主導的で「くらし」学習の基本的な考え方に沿っていないように見える。これは、学習経験の少ない入学直後の児童であることを考慮したためであるが、指導の過程では、常に児童の意識の方向や高まりを把握し、めあて追求の意欲を最後まで持続させるように配慮したつもりである。つまり、意図的に計画された活動の中でも、ひとりひとりが、学習のめあてを自分のものとして持つことができているならば、児童はその児童なりに主体的な追求を行うことが可能であるという考えに基づくものである。さらに、付言すれば、「くらし」学習が、体を通して児童が主体的に学習するものであるだけに、その活動内容、方法に対する教師の意図や指導は一層重視されなければならないとも言えるのである。

なお、これまで給食室を取り上げた単元では、「おいしい給食（衛生面も含めて）を調理するために工夫や配慮をしていることに気付かせる。」という目標を設定していた。今回、「調理の様子に気付かせる」程度に留めたのは、これらの小単元を含む大単元「ぼくのはっけん わたしのはっけん」の中で、全体として、長期的な活動の中から人々の配慮に気付かせようとしたためである。また、同時に、目標を高くして、知識のみになることを避けようとする意図からでもある。本実践の場合、学習のめあてとしては、大量調理の工夫を中心としたものに焦点化されている。しかしながら、この学習のめあてを追求する活動の中で、五人の人だけが調理しているという驚きと感動を、それぞれの児童なりに具体的に受けとめたことを通して、「くらし」学習のねらい——単に仕事の様子を知るだけでなく、人々に対する感謝の気持ちや協力する態度の芽を培うこと——にまで高めることができたと考える。

ここでは、入門期の児童を対象としたが、第1学年後期・第2学年の児童がより主体的にめあてを持ち、追求していくための指導のあり方について、今後さらに取り組んでいきたい。