

**幼小連携学習開発部会
実践報告
(発見科)**



主題 「みいつけた」（幼稚園5歳児）

掛 志穂

はじめに

本部会の研究テーマである「子どもの経験を階層的に生かす幼小連携のカリキュラムの創造」について、Bグループでは「体験を通じた認識の基礎を中心に」すえて学習開発を行ってきている。この認識の基礎を養うために、幼稚園ではその元となる園児たちの心をゆさぶるような感動体験を中心に実践してきた。

1. 子どもたちの実態と保育者の支援

6月の終わりごろから帰宅時にできるだけ、その日見つけたものや、驚いたこと、不思議に思ったことなどの発見をお互いに分かち合う時間を設けている。これをし始めてから「これは、今日の発見だ。」とか「先生、すごい発見。きてきて。」と言いながら輝いている姿が見られるようになった。また、初めは「バッタを見つけた」「かまきりを見つけた」など、見つけたものを伝えることが多かったが、最近はそれに加えて「ざりがにの赤ちゃんの背中が赤くなってきた」「泥だんごを靴ばこの上においてたらあったかくなってる」などの変化にも目が向くようになってきている。そのほかにも、プランターに植えているオジギソウをじっと見て「このまるくなってるの、何だろう。実かな。」と友だちと話している場面もあった。

虫取りが好きな子どもが多く、プランターを次から次へと動かし、ナメクジやゴミ虫、ミミズを見つけてきたり、カナブンの幼虫を見つけて「これは、絶対カブトムシの幼虫だ。飼ってみようや。」と飼育ケースに入れる姿もあった。10月末ごろでも網とかごを持ち園庭で虫をおいかける姿があった。「なんか緑の虫がおる。」とってはそこに集まり、「ぼくの靴箱に変な虫がおった。」とってはみんなが集まり、なんだろうと言いながら事典で調べる子どももいる。緑の虫とは、アオマツムシのことで、オスとメスのちがいに気がついた子どももいた。

いろいろな発見をする中で、一人で行動することの多いA男が「B男くん、虫取りにいっしょにいこうや。」と声をかけている場面もあり、活動が人とのかかわりを作るのだなと嬉しく感じることもあった。

このような子どもたちと、今回は今まで気づかなかった不思議な世界に気づいたり、新たな発見をしたりして、じっくり見ることの楽しさを味わうことができる体験にとりくんだ。

本日の「ミクロハイク」は、自然物にふれて遊ぶネーチャーゲームの一つである。ふだん何気なく遊んで過ごしている園庭や草むらの上に1メートルほどの糸をおき、そこを虫眼鏡を使い虫になったつもりでじっくりとたどっていくという活動である。この探検をもっと楽しくするために、虫などの生き物が隠れられる草も伸ばしたままにした。虫眼鏡の使い方については、危険がないよう指導をしていった。本日は園庭の草や虫などをじっくり見る活動であるが、本日以外にも、一枚の葉の美しさを感じる体験や、目だけでなく体全体で自然の美しさや楽しさを感じる体験を取り入れて、自然にたっぷりひたる体験も行う。そして、じっくり見る楽しさや感じたことや自分が見つけたうれしさなどを他の友だ

ちと分かち合うことで、新たな発見に繋がるようかかわっていく。また、お互いを認め合う雰囲気も大切にしていきたい。

今後、好きな遊びをする時間にも虫めがねを準備しておき、日常もじっくり見る活動ができるようにしておく。それらのことにより、いろいろなものに興味をもつきっかけとなり、よりよい認識の基礎につながると考える。

2. 保育の実際

(1) 日時 平成16年11月11日(木)

自由に遊ぶ時間・まとまった活動の時間

(2) 単元名 「みいつけた」

(虫眼鏡を使って、虫になったつもりで園庭を探険しよう！)

(3) 本単元の目標

「園の自然に体全体で触れたりじっくり見たりする楽しさを味わう」

(4) 内容

はじめに今日遊んだ園庭の自然とのふれあいの経験や感動を表現しあった。その後、あの草の中は虫たちにとってはどんな世界なのだろうと関心をもてるように、「ミクロのたんけん」(降旗信一 月刊かがくのとも 1994年11月)の読み語りをした。

そして、自分がなりたい虫になり、外に出てコースをつくり、じっくりゆっくり見ることができるようにかかわっていった。また、共に活動する中で、同じ目線に立ち子どもの驚きや発見の心の動きと一緒に感動するように心がけていった。次は、そのときの様子とそれ以降の子どもたちの様子である。

「きてきて、たまごを見つけたよ。すごいちっちゃいんじゃないけど、なんかのたまごなんよ。」と裏庭から走ってきて教えてくれたa女とb女。また、「茶色くて、きらきらしとるんよ。あれは絶対蜜よ。前、カブトムシにあげたじゃん。」と、男の子を前にして得意げに話しているc女の姿もあった。その他にも、園庭の草むらに入って探険していたA男は「うわぁ、ジャングルみたい。木みたいなのがいっぱいじゃね。」と驚いて報告してきた。いつも活動的なB男とC男は「なんか、おるんよ。この虫のすみかかね。」と木の小さな穴とアリによく似た虫(オレンジの模様のある虫)を見つけて興奮気味であった。活動の時には周りより少しテンポがゆっくりなD男も「ありがおった、ありがおったよ。」と嬉しそうに報告してきた。次の日に、そのD男が「鉄棒の下についとる水がきらきらしょうる。虫眼鏡でみてみようか。」と積極的に虫眼鏡に関心を見せ、使っていた。そして発見したのである。「あれえ、さかさまにうつとるよ！」それを聞いたまわりの子も「見せて見せて。」と興味津々。水の不思議さに加え虫眼鏡というものを媒体にして見る景色の様子に驚き、感動しているようであった。また次の日、ふだん口数の少ないd女が登園後、靴箱の近くにあるほうき草のようになったアスパラガスについて水滴を見て「先生、すごいきれい。きらきらしょうるよ。」とにこやかな顔をして伝えてきた。「虫眼鏡でみてみようか。」と誘うと「そうじゃった。」と言って急いで虫眼鏡をもってきて「うわぁ、すごいきれい。先生も見てみ。」と、感動した様子。朝登園してきた友だちをすぐに誘って「これ、虫眼鏡で見てみて。すごいきれいなんよ。」と積極的に行動し

ていた。

3. 成果と課題

- （認識の基礎について）虫眼鏡を使うことで、草がジャングルに見えたり、ふだん気づかなかった木の穴や木についているものを発見したりできた。また、鉄棒についた水滴に映る景色がさかさまになっていることに気づくことで、水の面白さに興味を持って遊んでいた。このような、驚きや発見は認識の基礎につながると考えられる。幼児期に経験した様々な感覚がその後のいろいろな認識の基礎になると考えると、この時期に自然とかかわって遊ぶ体験をたっぷりとすることが大切であると改めて気づくことができた。今後も積極的に色々な感動体験ができる活動を取り入れていきたい。

- （表現について）見つけたものを嬉しそうにまた、得意げに保育者や友だちに知らせる様子が伺えた。今後も、子どもと同じ目線に立ち子どもの驚きや発見の心の動きと一緒に感動するように心がけていく。

- （実践力について）次の日以降も、虫眼鏡を使っての探検だけでなく、対象物を詳しく見るために虫眼鏡を使っている様子が見られた。これらは、自ら興味があるものに意欲的に関わっていく姿であるにとらえた。反面、友だちがいくら感動していても、共感しない子どももいる。興味が違うためか、興味を持てるような環境になっていなかったせいかもしれないが、認識の基礎につながるいろいろな体験の有効性を考えると、友だちの感動体験は、ぜひ伝えて共有すべきである。その手立てとして、これからは今以上に「分かち合い」を大切にしていきたい。また、今後はもっと子どもたちが試行錯誤しながら興味を持って遊べる環境を整えていく。

- （愛着）木の穴に虫のすみかを見つけたり、不思議なたまごを見つけたり、夏にカブトムシにあげた木の蜜を見つけたりと、子どもたちには楽しい発見の連続であった。このような楽しい体験が対象物への興味を持たせ、愛着を深めていくと思われる。また、虫眼鏡などを使って繰り返し遊ぶことにより、自然や生き物に対する愛着が深まると考えられる。今後も、子どもたちの興味が持続するよう、働きかけていく。

1. 本単元の目標

- （愛着）探したり遊んだりすることで、カタツムリに対する親しみを抱かせるとともに、カタツムリに合った世話の仕方を考えて継続的にかかわることができるようにする。
- （思考）バッタやカマキリなどの虫と比較することによって、生息場所や体の作り、食べ物などの特徴に気付くことができるようにする。
- （表現）生き物を見つけた場所を簡単な地図に示すことによって、分布の特徴に気づくことができるようにする。
見つけたことや伝えたいことがよく分かるように、絵や文などで表すことができるようにする。
- （実践力）これまでの虫の飼育の経験を生かしてカタツムリの世話をするとともに、カタツムリに関する疑問を調べるための方法を試してみることができるようにする。

2. 本単元での認識の基礎

（1）疑問を抱くことと認識の基礎

第1学年では、身近な事象にも様々な不思議なことがあり、それらを見つけることや疑問を調べたり考えたりすることが楽しいことであることを感じとらせたい。疑問を抱くと、対象をより詳しく観察したり、対象に関連する情報に敏感になったりし、子ども自身が事象の特徴を自分で見いだすことにつながり、認識の基礎の育成を行うことになる。子ども自身が疑問を見出すことや、子どもの中に「たしかに？だ」と感じる疑問を抱かせたうえで、その疑問を追求させていくことが大切である。

（2）本単元における体験と生かされる経験

この単元での主な体験は、「カタツムリの探索」「カタツムリとの遊びや世話」「観察や実験」「話し合い活動」「クイズ作り」である。

生き物の探索、生き物との遊び、世話は、幼稚園や小学校1学年7月までの体験が経験として生かされるものである。幼稚園での自由遊びやまとまった活動の中で、テントウ虫、バッタ、カマキリなどの庭にいる小さな生き物とかかわっており、虫取り、虫との遊び、図鑑での飼い方調べ、家作りなどの体験や、1学年での7月の「虫となかよしになろう」

の学習での、友達とかかわりながらバッタやカマキリを探したり遊んだりする体験が、カタツムリの探索や長期間の飼育や視点を定めての観察・実験に生かされる。（図-1参照）

小集団や学級全体での話し合い活動や、文章や絵を用いての記録・クイズ作りは、1年生にならなければできない活動であるとともに、第2学年以降の学習に発展するものである。

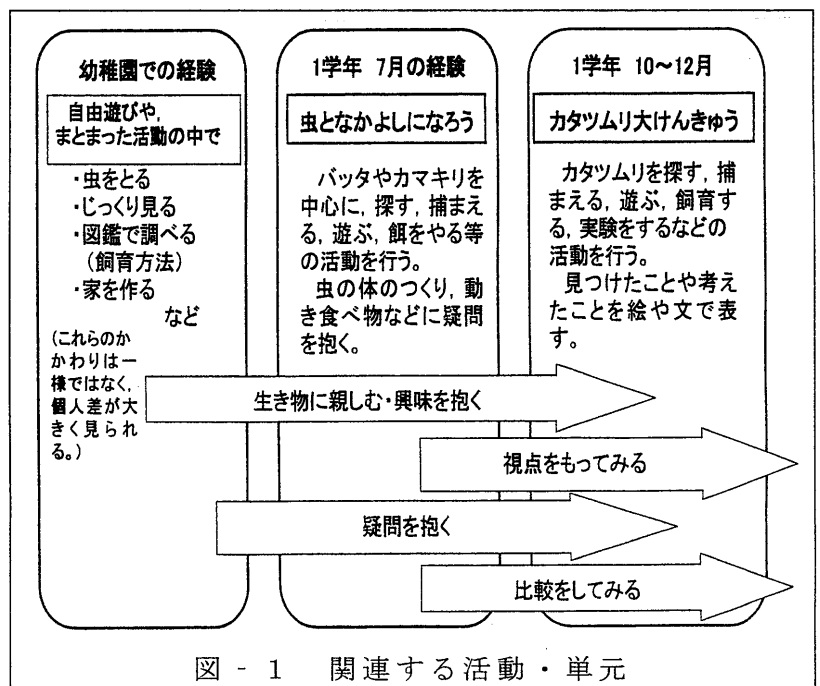


図 - 1 関連する活動・単元

3. 本単元での認識の基礎を育むための方策

(1) 幼稚園での経験や他の単元との関連

子どもたちに疑問を抱かせたり，抱いた疑問を追求し発展させたりしていくためには，関連した活動や内容を繰り返すことが必要である。繰り返すことによって次のような効果を得ることができる。

- ・ 知恵や知識を蓄積・構成していくことができる。
- ・ 子どもが獲得した知恵や知識と新たに出会ったものとのずれが，好奇心や疑問を抱かせやすくする。
- ・ 特定の事象に対する好奇心が生じやすく，疑問の追求を深めることが可能になる。
- ・ 体験や経験を適用したり，比較したりすることが可能である。

そこで，本単元では，図 - 1 に示すように，幼稚園での経験や第 1 学年での他の単元との関連を図った。

(2) 疑問を抱かせ，追求させていくため単元構成

子どもたちに，疑問を抱かせたり，抱いた疑問を追求し発展させたりしていくために，図 - 2 のように単元を構成した。図 - 2 の左から右へと単元が流れる。四角で囲まれた部分は教師からの意図的な働きかけを示している。節目で働きかけを行うことによって子どもたちの活動が継続・発展していくようにしている。この際に留意した 4 点について述べる。

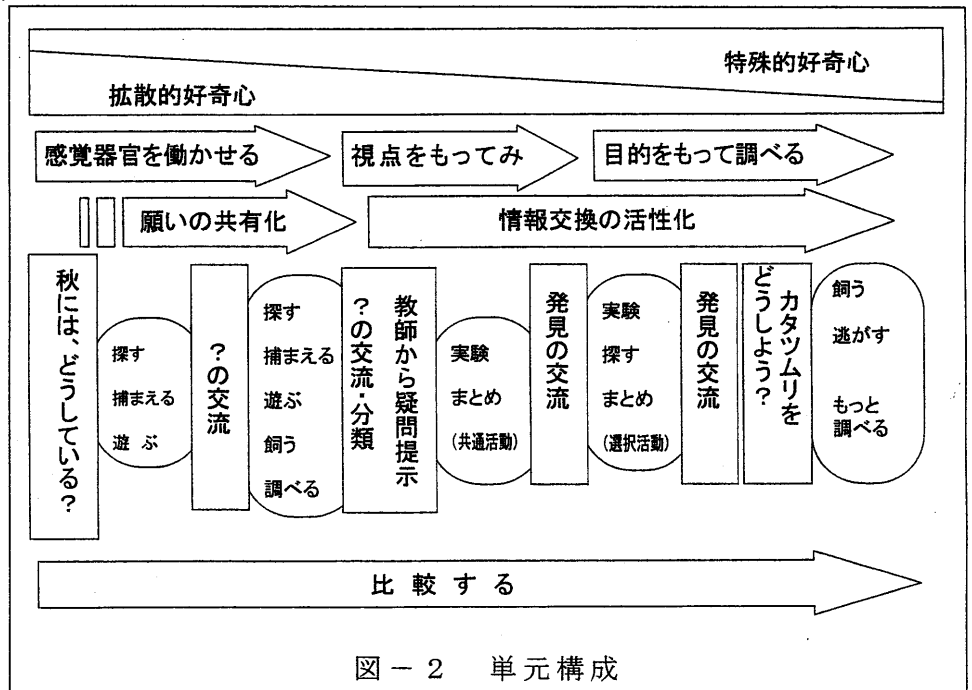


図 - 2 単元構成

① 拡散的好奇心から特殊的好奇心への発展

拡散的好奇心とは，はっきりした方向性や限定性をもたず，幅広く情報を求めたり，集めたりするタイプの好奇心である。特殊的好奇心は，特定の領域，対象へ向けられる好奇心であり，その対象を追求し，知識を深めていくタイプの好奇心である。新たな事象に出会った際には，拡散的好奇心から特殊的好奇心へと発展していく。そこで，本単元においては，「感覚器官を働かせて直接カタツムリや周囲の環境にかかわっていく場」「交流などによって得た視点で再度事象を見つめる場」「疑問に思ったことを，目的をもって調べていく場」を設定する。

② 疑問解決に向けての願いの共有化

子どもたちは，友達の言動から情報を得ることによって，自分の見つけたことの再確認をしたり新たな活動のきっかけを見つけたりする。そこで，疑問点を中心に交流することによって，疑問を解決したいという思いの醸成と願いの共有化を図る。

③ 共通活動と選択活動の関連

疑問を抱いても調べ方やまとめ方がわからない状態では、疑問を追求する意欲を失ったり、深まりにかけたりしてしまう。そこで、共通の疑問について調べ、まとめ方を学習した後に、各自の疑問を調べるようにし、個々の疑問の追求に生かされるようにする。

④ 比較による特徴の把握

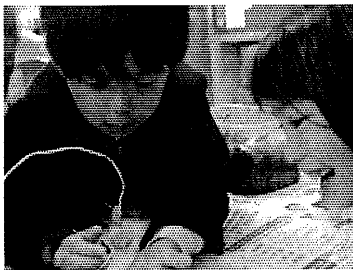
相違点を探すことは第1学年の子どもたちにも比較的容易であり、違いを見つけることは、疑問点や特徴を見つけることにつながる。そこで、予想をしたうえでの観察・実験、掲示物（関連単元の活動の様子の写真、生き物の分布の絵地図、カタツムリの絵など）や言葉がけ（経験の想起、他の生き物や自分の体との比較など）などによって比較することを意識づけていく。

4. 本単元の構成

この単元は、「飼育・栽培」の領域を中心とするものである。本単元を19時間扱いとし、次のように構成した。

第4次 2・3時
教師提示の？を予想・実験
(共通活動)

「針金のループの頂上では
どうなるだろうか？」



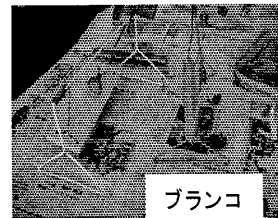
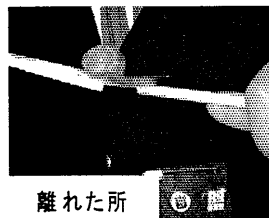
「ガムテープの粘着面を進むことができるだろうか？」



- 第1次 秋のカタツムリの予想・確認 (2時間)
- 第2次 カタツムリを見つけて飼おう (2時間)
- 第3次 カタツムリと遊ぼう (2時間)
- 第4次 カタツムリの？をときあかそう (5時間)
 - 1時 (疑問の交流と分類)
 - 2・3時 (進み方の予想と実験)
 - 4・5時 (実験結果のクイズづくり)
(国語科「しろく・つたえよう」)
- 第5次 自分の？を調べよう (実験) (3時間)
- 第6次 見つけたこと・考えたことをクイズで表そう
(国語科「しろく・つたえよう」4時間)
- 第7次 カタツムリをどうしよう (1時間)

第5次 自分の？を調べよう (選択活動)

どこでも進めるのかな？



5. 本単元の認識に関する考察

ここでは、本単元の学習を通して子どもたちが抱いたカタツムリに対する疑問について考察する。

単元前(約1ヶ月前)、単元直前、単元後の3回での同一の質問(「カタツムリのことで、?と思うことを教えてください。」)に対する自由記述の回答(児童数38名)を、疑問の機能面と内容面に視点をあてて考察する。疑問の機能面は、事実を問うもの(何か。)理由を問うもの(なぜか。)実践を問うもの(どうすればよいか。)という3点で分類した。疑問の内容面は、カタツムリの体のつくり、行動等に関して分類した。

	単元前	単元直前	単元後
疑問総数(個)	22	27	149
疑問を記述した人数(人)	21	23	37
一人当たりの疑問数(個)	1.04	1.17	4.03

表-1 疑問を記述した人数及び一人当たりの数の変化

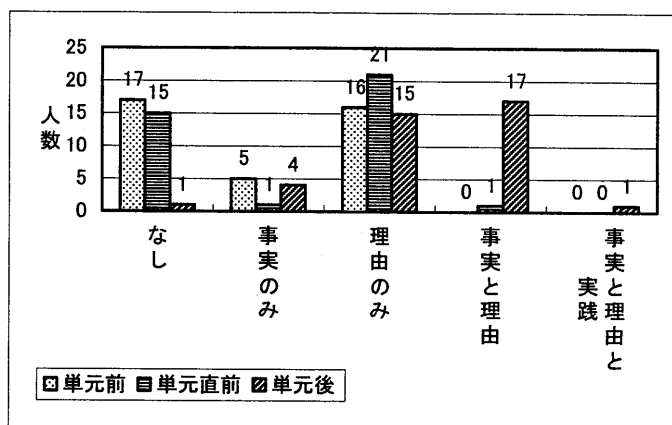


図-3 疑問を記述した人数の変化

(機能別分類)

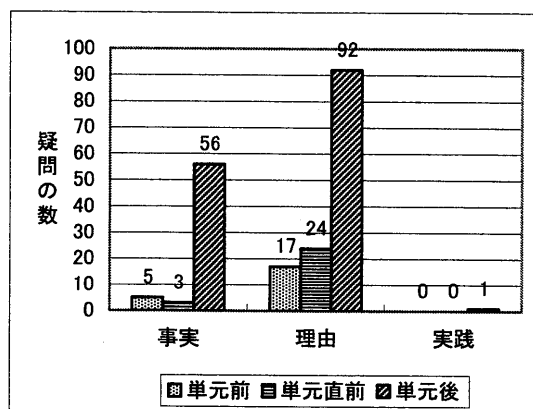


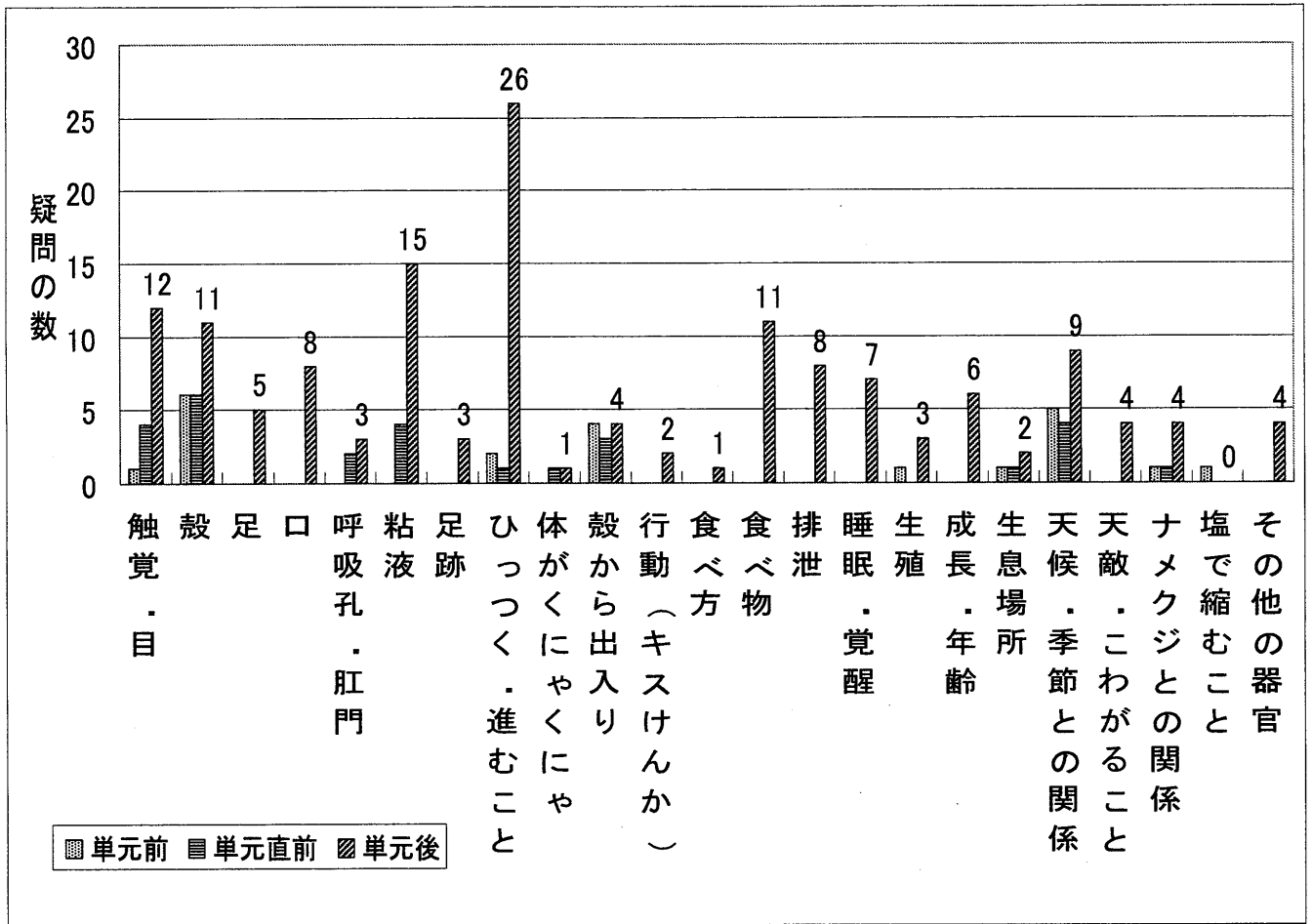
図-4 記述された疑問数の変化

(機能別分類)

表-1, 図-3, 図-4及び記述内容等から、次のような結果が得られた。本単元の学習を通して、カタツムリに関する疑問を記述する子どもの数が増加し、一人あたりの疑問数の平均は、約1個から約4個へと増加している。疑問の機能面を見ると、事実と理由の両方に関する疑問を記述する子どもが増える割合が高くなっている。また、疑問数全体は、約5.5倍に増加し、その中でも理由に関する疑問のしめる割合が高い。単元後に一人だけ疑問を記述していない児童がいたが、単元の最中の日記には、殻の大きさや固さの理由に関する疑問や食べ物の種類の事実に関する疑問の記述が見られた。実践に関する疑問は、一つだけ記述されていた。それは、「どうすれば、カタツムリを殻から出すことができるのか。」というものであった。

疑問の内容面は、図-5から次のような結果が得られた。本単元の学習を通して、疑問を抱く内容の巾が広がっている。単元後の疑問数の多いものを見ると、教師が意図的に取り上げた内容に関する疑問(ひつつくこと・進み方、天候・季節との関係)、カタツムリの特徴的な体のつくりに関する疑問(粘液、触覚・目、殻、口、) 図鑑などに載っているこ

とを実験したり、観察したりする中で新たに見いだした疑問（食べ物、排泄、睡眠・覚醒）といった傾向が見られる。



図一 5 疑問数の変化（内容別分類）

	事実に関する疑問	理由に関する疑問
ひつつくこと・進むこと	<ul style="list-style-type: none"> どこでも歩けるか。 どのようにしてくつつくか。 	<ul style="list-style-type: none"> 針金を登る時に、なぜ、体をくねらせるのか。 なぜ、ゆっくりしか歩けないのか。 針金と比べると、なぜ、ガムテープの方が速いのか。
粘液	<ul style="list-style-type: none"> ぬるぬるしているものは、どこから出てくるか。 	<ul style="list-style-type: none"> 人にはねちよねちよはないけど、なぜあるのか。 針金に登る時、白い物がいっぱい出てきたのは、なぜ。
触覚・目	<ul style="list-style-type: none"> 目は、4個なのか2個なのか。 	<ul style="list-style-type: none"> なぜ、触覚が4本で、長いものと短いものがあるのか。 なぜ、目が角の上にあるのか。
殻	<ul style="list-style-type: none"> 殻の中は、どうなっているか。 渦巻きでなく、三角や四角の殻のカタツムリはいないか。 	<ul style="list-style-type: none"> 何のために、殻があるのか。 なぜ、殻が渦巻きになっているのか。 なぜ、殻にいろいろな柄があるか。
食べ物	<ul style="list-style-type: none"> 本当に好きな食べ物は何か。 	<ul style="list-style-type: none"> 人はいろいろな物を食べるのに、なぜ、4種類しか食べないのか。（実験した結果から）
天候・季節	<ul style="list-style-type: none"> 夏と冬では、どちらが好きか。 	<ul style="list-style-type: none"> 雨の日にたくさん出て、晴れの日にあまり出てこないのは、なぜか。
排泄	<ul style="list-style-type: none"> しっこはするのか。 	<ul style="list-style-type: none"> なぜ、食べた物の色のウンチをするのか。

表一 2 主な疑問の内容

6. 成果と課題

- 記述された疑問の種類も数も増加し、事実だけでなく理由に関する疑問を抱くことができたことは、より事象をみつめ、関連する情報を集めようとする活動につながり、気づきが認識へと深まる過程を示している。実践に関する疑問が一つだけであったことは、設問が、「カタツムリのことで、？と思うことを教えてください。」というものであり、カタツムリそのもののついでに疑問と捉えられる問い方になっていたということと、本単元の学習内容が、目的実現に関する内容が少ないということが影響していると考えられる。厳密に疑問を調べていくとなれば条件の統制など実践的な疑問が生じてくるが、1年生の子どもたちはまだその段階にいたっていない。
- 関連単元の「虫となかよしになろう」で学習したバッタやカマキリとの比較は、質問紙の回答の記述には表れていない。カタツムリの特徴的な形態に関する疑問は、これまでに学習してきた生き物とは違った特徴に着目しているといえるが、自覚して比較しているとはいえない。人間や貝やナメクジと比較しての疑問の記述が見られたことから、比較する対象がすぐ近くにあることや類似しているが多少の違いがあるものなど、比較の対象に何を提示することが有効か考慮することが必要である。
- 愛着の面では、カタツムリに対する感情を4段階（とても好き、まあ好き、あまり好きではない、きらい、中央値 2.5）で尋ねたところ、平均値が、単元前 2.34、単元直前 2.36、単元後 2.71 となり、全体的にはカタツムリに対する感情はプラスになっている。単元後にきらいと答えている子どもたちは8人おり、感触の気持ち悪さを理由にあげている。しかし、この子どもたちの疑問数の平均は、単元前 0.6 個、単元直前 1 個、単元後 5 個となっている。また、活動中の様子や日記などの記述から見ると、カタツムリの行動にかわいらしさを感じたり、疑問を確かめるための実験や観察に興味をもって取り組んだりしており、全く否定的というわけではない。
- 思考の面では、疑問に関して考察したように事実や理由に関する疑問を抱いて活動し様々な特徴に気付いている。
- 表現の面での、絵地図から分布の特徴をつかむことは、学級全体で一度行っただけのふれる程度であり、今後各自が地図を用いて読み取ったり、表したりする体験を積み重ねていくことが必要である。
- クイズの内容は、一般的なカタツムリについての記述ではなく、一人ひとりが自分で見たこと、確かめたこと、考えたことを文章と絵で表していた。保護者や友達に向けてクイズと解説をかこうという設定にしたため、読み手のことを意識しながらクイズを作る姿が見られた。
- 実践力については、これまでの経験や図鑑・インターネット等で調べたことをもとに飼育ケースの環境づくりやえさやりを行っていた。また、進む速さを調べるためにストップウォッチを用いて計測したり、好きな食べ物調べでは、食べ物とカタツムリの距離をそろえるために、円周上に食べ物、中心にカタツムリを置いたりするなど工夫を行っていた。

単元「おうちのしごととお店のしごと〜りょうりについてくらべよう〜」

(小学校2年生 発見科) 宮本 浩嗣

1 単元設定の背景

食生活は私たちの生活にとってなくてはならないものの一つにあげられる。私たちは毎日家庭で食事を取り、また時として料理店に出かけて食事をする。家庭における料理と料理店における料理は食材を調理するという点においては共通であるが、料理をするに当たって重要視することや調理道具、食材の選択などの違いも明らかに存在する。

本単元ではそうした家庭の料理と料理店の料理という仕事について比較検討することを通して双方の共通点や相違点を見だし、家族のために作られる家庭の料理、より多くの人に喜んでもらうための料理人の仕事のどちらにも愛着の気持ちを持たせることをねらっている。

本学級の子どもたちは、1年生時において家庭での仕事を観察し、自分にも出来る仕事を見つけ、体験する学習を行っている。また今年の9月には三原駅前の町探険を行った。2年生全員での探険後、「もっと調べてみたい」と思った商店へ、グループごとに商店へ伺ったのち、聞き取り学習および報告会を行い、商店の仕事内容について学んできた。それぞれの商店の仕事上の工夫や願いなどをつかむ学習はまだ行ってはいない。事前調査(12月3日実施・本学級37名対象)によると、34名の子どもが家庭で料理を手伝った経験があるものの23名の子どもが家庭での料理の工夫を「知らない」と答え、28名の子どもが料理店での料理の工夫を「知らない」と答えている。

表面的なことだけを捉えるのではなく、物事の内面についても考え、学級全体で学び合い、支え合える集団を目標としている。今回の学習で家族の願いや工夫、料理人の願いや工夫を発見し、人の心情や目に見えないところでの努力、苦勞、工夫などに思いをはせることへのきっかけとすることで、子どもたちのものの見方・考え方(人間観)を少しずつ豊かにしていきたいと考えた。

指導に当たっては、まず各家庭にお願いし、子どもたちに包丁を使っての調理を体験させる。この体験を通して感じたことや、各家庭で聞き取りをする活動を通して家庭での料理の知恵や苦勞、工夫に気づかせていく。

その後、料理人の道具、具体的には包丁の種類の高さを知ることから料理人の仕事について学んでいこうとする意欲づくり、学習の方向づくりをしていきたいと考えた。

2 単元の目標

- 身近な人の仕事ぶりを具体的に知ることによって、プロのすばらしさを感じ、尊敬の念を抱かせる。(愛着)
- 身近な職業と家庭内での仕事を比べることを通して、働く人たちは、信頼を得るために技能を高めたり、分業をしたりと、努力や工夫をしていることに気付かせる。(認識の基礎・思考・比較)
- 体験活動を通して、身近で働いている人たちの動作の意味や動作と設備との関連を考え、努力や工夫に気付かせる。(認識の基礎・思考・人との関連づけ)
- 学習を通して学んだことや気づいたことを自分なりの方法で相手意識を持って表させる。(認識の基礎・表現)

○何に焦点をあてれば疑問を解決することができるか見通しをもって観察や聞き取りをすることができるようにする。
(課題発見力・実践力)

3 計画

- 第1次 おうちのしごとについてふりかえろう・・・1時間
- 第2次 おうちの料理のひみつさがし・・・2時間+課外
- 第3次 お店の料理のひみつさがし・・・3時間
 - ・お店には包丁がいっぱい(1時間)
 - ・お店の人のくふうを知ろう(2時間)
- 第4次 くらべて考えよう・・・2時間
- 第5次 3年生につたえよう・・・1時間

4 実践の概要

〈第2次〉おうちの料理のひみつ探し

当初は学校内で子どもたちだけで包丁を使った料理を作らせることで、料理の難しさを体験させ、家族の人の料理についてしらべようとする意欲を喚起することを考えた。しかし安全面を考慮し、各家庭に子どもたちに包丁を使った料理体験をさせていただくよう依頼した。各家庭での体験後、教室で感想を交流し、おうちでの料理のひみつ探しのための聞き取り内容について考えていった。

【表1-①～④ 子どもたちによる家庭での聞き取り結果】

(表1-①)

(表1-②)

<p>○ 毎日の料理でたいへんなことはどんなことですか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・毎日のメニューを考えること (26) ・栄養のバランスを考える (12) ・みんなが喜ぶように味付け (6) ・短い時間で料理を作ること (5) ・風邪をひいても作らないといけない ・1度にいろいろしないといけない ・安くておいしいもの考える ・材料をあまらせないようにする ・片づけ ・細かく切ること 	<p>○ 食事作りをして楽しいことやうれしいことはどんなことですか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家族がおいしいって言ってくれる(21) ・たくさん、残さず食べてくれる (11) ・おいしくできたとき (8) ・子どもが手伝ってくれたとき (5) ・前よりてきぱきできたなあと感じたとき ・いろいろな味付けができることが楽しい ・1匹の魚がいろいろに変身すること ・いろいろな盛りつけができること ・いい材料が手に入ったとき
---	---

(表1-③)

○ 食事のしたくて気をつけておられることはどんなことですか？

- ・栄養のバランス (13) ・衛生に気をつける (10)
- ・食べるときに温かいように (9) ・事故やけががないように作る (8)
- ・味付け (7) ・みんなが食べられるように柔らかく (4)
- ・安全な材料を買う (3) ・肉, 野菜, 魚のバランス (2)
- ・短い時間で手際よく ・品数を多く ・苦手なものでも食べられるように
- ・同じメニューが続かないように ・安く ・見た目のバランス
- ・冷蔵庫にあるものをなるべく使う ・季節のものを使う ・火かげん

(表1-④)

※児童それぞれの自由な聞き取り内容から

- ・なぜそんなにじょうずにできるの？ (21)
→毎日毎日料理をしているから、練習あるのみ、はじめは上手ではなかった料理学校へ習いに行った
- ・なぜ早くできるの？ (2) →前の日から用意をしているから朝でも早くできる
- ・なぜ豆腐を手の上できるの？ →豆腐は柔らかいから手のひらの上で切る。
- ・なぜ本を見なくてもおいしくできるの？
→同じ食材でも料理の仕方でいろんな味が変わるのが楽しくていろいろ試しているうちに味が分かってきたから本を見なくてもできる
- ・なぜお父さんが料理をするの？ →小さい頃から料理が好きだった

聞き取りの結果、事前に学級で予想したとおりの回答が得られたものもあったが、子どもたちの予想にはなかった回答が意外に多かった。

例えば、「毎日の料理でたいへんなこと」について、子どもたちは「たくさん作ること」「急いで作ること」を予想に挙げていたが、「メニューを考えること」は全くの予想外で、大きな驚きだった。また「風邪をひいても作らないといけないこと」という回答に接し、それまでのにぎやかな学習の雰囲気から、家族の思いを考える子どもたちの姿が印象的であった。

〈第3次〉お店の料理のひみつさがし

子どもたちはみな外食の経験があるが、厨房の中でどのような仕事が行われているかほとんど知らない。また事前調査により、特にお店の料理について興味も抱いていない実態があった。そこで、本校のOBが経営しておられる料亭に協力を依頼し、お店で使っている数多くの包丁について子どもたちに知らせ、驚きを持たせることで「お店の料理のひみつについてしらべてみよう」という意欲づくりを行った。ブレインストーミングの手法を

用い、子どもたち一人ひとりの自由な考えを全体としてまとめ、聞き取り活動を行うこととした。(表2参照)

【表2 お店の料理人さんにたずねること】

○お店のメニューについてのしつもん

- ・メニューは何しゅるいぐらいありますか。・人気のメニューは何ですか。
- ・つくりやすいものや、つくるのがむずかしいメニューは何ですか。
- ・ざいりょうはどのようにじゅんぴされるのですか。

○道ぐについてのしつもん

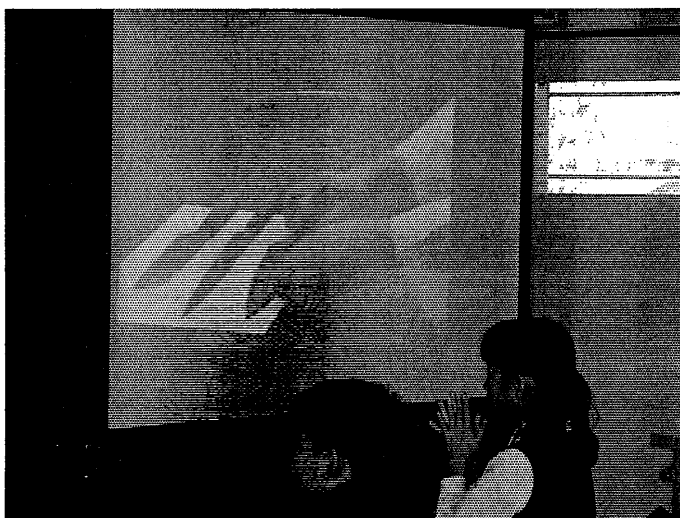
- ・ほうちょうよりほかに家とはちがう道ぐはありますか。
- ・おさらは何まいぐらいあるのですか。

○お店のしごとについてのしつもん

- ・おきゃくさんは1日に何人ぐらい来るのですか。
- ・おきゃくさんがいちばんよく来られるのはいつごろですか。また、おきゃくさんがおい時間はいつごろですか。・なぜ見本通りにできるのですか。
- ・お店は何人の人がはたらいておられるのですか。
- ・なぜきれいに切ったりもりつけたりできるのですか

○Aさんについてのしつもん

- ・なぜりょう理人になろうと思ったのですか。
- ・ときしょうさんはお店がはじまって何年になりますか。
- ・しごとをしていてうれしいなあとすることは何ですか。
- ・おしごとで一番たいへんだなあとすることは何ですか。
- ・どんなことに一番気をつけておしごとをしておられますか。



聞き取りを通して、子どもたちは初めて料理人の仕事を知ることができた。「お店の人

はいつもおいしいものを食べているんだろう」「おいしい料理を作ることがきっと一番たいへんなだろう」「一番難しいのは刺身を作ることだろう」などと予想を立てていたが、見事にはずれたものが多かった。お店の人は材料を大切にするので、野菜などは面取りのために切り落としたものや魚のお客様に出した残りなどを日常の食事に食べておられることやお客様と会話をしたり、「とにかく気を遣う」「失敗は許されない」「刺身はまだかんとんな方で、吸い物の味付けが一番難しい」といった料理人の方の生の声は子どもたちにとって大きな驚きだった。

<第4次>くらべて考えよう

おうちでの料理を作る仕事とお店で料理を作る仕事についてそれぞれのひみつを探る学習を行ったまとめとして、両方を比較して同じことやちがうことを整理して考える学習を行った。

この学習を通して、両者の違いを整理する中でなぜこのような違いがあるのか、それぞれの仕事の違いについて考えを進めることができた。また、どちらの場合の食べる人のために心をこめて仕事をしておられることに変わりはないことを学習することができた。

5 考察

表3は料理をする仕事で家庭・お店それぞれでそのような工夫をしているか知っていることを学習の事前・事後に記述させたものである。

学習を通じてそれぞれの仕事の工夫についての理解が進んでいることが分かる。

また表4、表5は家庭とお店の料理を作るという仕事についてどう思うかを学習の事前・事後に記述させたものである。事後の記述の中に学習を通じて分かった内容を理由に挙げて思いを記述しているものが多い。加えて、特にお店での料理の仕事について事前では疑問に思う内容や、「特になにも思わない」とするものが多かったが、学習後の記述ではお店の方の工夫や努力に愛着を感じていることを示す内容がふえていることが今回の学習の大きな成果であるように感じている。さらに記述の中に学習を通じて分かったことを理由として付け加えるものが多く見られる。家庭とお店の環境の違いを認識し、その違いをふまえて思考することができるようになってきている。

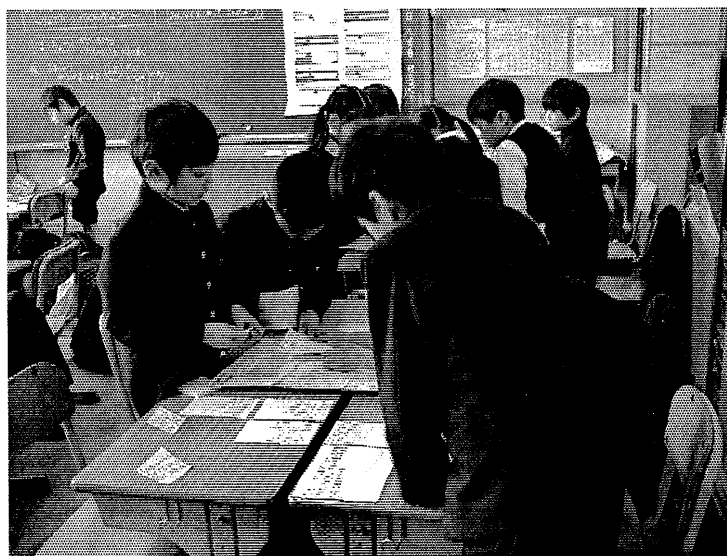
今回は体験を通して学ぶという経験が少なかった。各家庭での体験活動はとり入れたもの子どもたちのようすを直に観察することは当然でできなかった。また体験を共通の話題として学習にとり入れることもできなかった。今後、体験と認識を共有化するために、学校で体験を通して学習を進めていける教材を開発していく必要がある。



【表3 料理をする仕事の工夫 事前・事後データ】

○ 料理をする仕事でどんな工夫をしているか知っていることを書きましよう

	おうちの食事作りの工夫(事前)	お店の食事作りの工夫(事前)	おうちの食事作りの工夫(事後)	お店の食事作りの工夫(事後)
1	ありません	ありません	ありません	ありません
2	洗った包丁を使う	衛生、盛りつけ方、味付けを心をこめて	5つ作ったら包丁をかえる	衛生、きれいに見えるように、お客さんに喜んでもらえるように
3	卵を花の形にしてくれる	メニューの工夫、まな板を1回1回洗う	お皿を落とさないように気をつける	お客さんに気をつかう、料理をまちがえない
4	おいしくなるようにしている	時間のかかるものから作る、おいしく作る	急いでおいしく作る	手早くおいしくなるようにしている
5	ありません	味付けを工夫している	ありません	味付けを工夫している
6	ハンバーグにいろんなものを入れている	ひみつの味付けをしている	ありません	ありません
7	ありません	全部食べてくれるようにおいしく	ありません	残さず食べてくれるようにおいしく
8	火の強弱、包丁を持たない手を丸く	栄養のバランス、献立を考える	ありません	お客さんが喜んでくれるように作る
9	ありません	おいしいとかうれいと言ってもらえるように	ありません	お客さんみんなにおいしいって言われるように
10	ありません	けがをしない、おいしい味付け	ありません	お客さんにおいしいって喜んでもらえるように味付け
11	ほかが帰ったらもうできている	味付けに気をつかう	ありません	失敗しないように、お客に気をつかう
12	ありません	おいしいって言われるように作る	髪の毛やゴミが入らないようにする	おいしそうにする
13	ありません	手を切らない、おいしく作る、残さず食べてほしい	ありません	お客さんに喜んでもらうように作る
14	よく切れるいい包丁を使う		料理をいろんな形に組み合わせる	
15	好き嫌いをしないように工夫している	作る量は少ないけど毎日がんばる	みんなに食べてもらいたい気持ち	お客さんが多いからそれほどがんばる
16	ありません	衛生、栄養のバランス、すてきな盛りつけ	ありません	衛生に気をつける
17	切り方を工夫している	家族のためにいろいろなものを入れて作る	ありません	まちがえずに衛生に気をつけて作る
18	いろいろ考えてやる	おいしく家族の人が残さず食べてくれるように	かざりを工夫する	失敗ないように休まずに作る
19	ありません	失敗しないように、おいしく	ありません	失敗しないように、おいしく
20	ありません	なるべくできたてを食べられるようにする	ありません	できたてを食べてもらおう
21	ありません	栄養のバランスを工夫している、家族が喜ぶように	ありません	お客さんが喜んでくれるように、材料は大切になるべく捨てない
22	道具をかえている	盛りつけ、飾り付け、切り方	かざり方や作り方	盛りつけ、切り方
23	ありません	きれいに作っている	ありません	見た目にもおいしそうに作っている
24	ありません	全部食べるようにたくさん工夫	ありません	残さずおいしく食べれるように工夫している
25	ありません	失敗しないように	ありません	かざりつけなどで美しく見せる
26	ありません		ありません	
27	ありません	季節によって食器がちがう	ありません	季節によって食器がちがう
28	ありません	盛りつけ、おいしい味付け、食中毒にならないように、けがをしない	ありません	盛りつけ、おいしい味付け、食中毒にならないように、けがをしない
29	手を切らないようにしている	衛生に気をつける	ありません	おいしいなあと言われるようににねいに作っている
30	きれいに手を洗う、上手に味付け	手荒い、食中毒、おいしさ、盛りつけ、火の加減	ありません	味付け、食中毒、もりつけ
31	ありません	衛生、火が通っているか	ありません	味付け、衛生、新鮮さ、盛りつけを美しく
32	ありません		ありません	
33	包丁で切るとき反対の手をぐににする	味付け、盛りつけをおいしくって言ってくれるように	ありません	メニュー通りに作る
34	ありません	味付けを工夫している	ありません	味付けを工夫している
35	ありません	みんながおいしくって言って、健康になるように作る	ありません	みんながおいしくって言ってくれるように作る
36	ありません	いろいろな材料を使って工夫している	ありません	みんなに食べてもらうから心をこめて、かざりつけもきれいに
37	ありません	おいしいって言ってもらえるように味付け	ありません	もりつけ、けが



【表4 おうちで料理する仕事をどう思うか 事前・事後データ】

○ りょうりをするしごとをあなたは どう思っていますか？		
	おうちの食事について(事前)	おうちの食事について(事後)
1	楽しそう	かんたんそうに見えていたけど本当はたいへんなんだな
2	おいしそうだなあ、たいへんそうだなあ	家族のために心をこめて作るのっていいなあと思った
3	頑張っている	しんどそうでも手伝えるときは手伝いたい、おかあさんはすごい
4	いそがしくてたいへん	料理は本を見なくても材料が分かかっておいしく作れるのがすごい
5	いろいろな料理が作れてすごい、たいへんそう	指を切っても休まないですごい、おいしい料理が作れてすごい
6	手先が器用だな、いつもおいしいな	
7	自分でやってみたい、手伝いたい	たいへんそう、人のために思ってくれている
8	いつも料理をつくっていてすごい	いつもおいしくて「プロ」みたい。まだいっぱい作ってほしい
9	毎日作ってくれてありがとう	楽しそう
10	すごいなあ	毎日メニューを考えて休まず作ってくれるからすごいなあと思っています
11	おいしい、たいへん	子どもの面倒もみながら作るのはたいへん、毎日休まないからすごい
12	楽しいからいっぱいやる	みんなからおいしいって言われたらいいなあ、私もやってみようかな
13	たいへんだと思う、すごいと思う	素晴らしいと思うし、たいへんだと思う、子どもにはできないなあ
14	いろいろな料理があるなあ	
15	おいしくつくりたいなあ	いつもおいしく作れてすおいなあ
16	時間をとらないからすごい	いろんな料理を考えるのがすごい
17	とってもしんどそう	ぼくたちに食べさせようと思っているいろいろがんばってくれてうれしい
18	すごい、おいしい、ありがとう	そんなにおいしくできてすごいなあ
19	一人でたいへん	おうちでは材料のいいところを食べてうれしい
20	朝昼晩作るのはすごい	ぼくだったら1種類作るだけで疲れるのにお母さんはすごい
21	おうちの料理の全部がすごい	おうちの人も最初はできなかったんだなあ
22	感謝をしています	私も手伝いたくなりました
23	おいしいからうれしい	うれしい！楽しい！と思いました
24	うれしい、手伝いたい、やってみたい、楽しそう	ぼくよりおいしく作ってくれてうれしい
25	ぼくの食事を作ってくれるからうれしい	つくってくれてうれしい
26	ありがとうって思ってる	
27	うれしい	嫌いなものを残していたけど、わがままは言えないなあと思った
28	わたしたちにはできないからすごい	料理は嫌いと思っていたけど好きになった
29	おいしそうだな	ぼくなら練習してもあんなにおいしくできそうにない
30	家族みんなの分作ってたいへん	家族のために作っているという気持ちがうれしい、つらそう
31	よくあきないなあ	熱がでてもしんどくても作らなきゃいけないのがたいへん
32	すごいなあ	
33	人数分作らないと行けないからたいへん	うれしい、おいしいっていつくれるようにメニューを考えないといけないうのがたいへん
34	たいへんだと思う	みんなのを作らないといけないうからたいへんそう
35	みんなの分作るのだからたいへん	料理をするのが好きなんだなあと思う
36	食べる人の気持ちを考えてつくっている	いつもちがう料理を作ってくれて、うまい
37	ありがたいと思う	とてもむずかしい仕事だと思う

【表5 お店で料理する仕事をどう思うか 事前・事後データ】

○ りょうりをするしごとをあなたはどのように思っていますか？		
	お店の料理についての？(事前)	お店の料理についてどう思うか(事後)
1	ありません	ありません
2	どんなおいしい料理が出てくるのかなあ	お客さんに心をこめて作るのもいいなあと思ったけど家族のためにの方がやっぱりいいなあ
3	たいくつそう	お客さんに気を遣ったり、休憩が少なくてたいへん
4	とにかくたいへん	いそがしいし、料理を作るだけじゃなくて1日中働いていてたいへん
5	いろいろな料理が作れてすごい、たいへんそう	指を切っても休まないですごい、おいしい料理が作れてすごい
6	手先が器用だな、いつもおいしいな	
7	ありません	たいへんそう、人のためを思っている
8	人がいっぱい来ているのに早く作れてすごい	100種類ものメニューがあって150人もの人に作るのはすごい「プロ」はすごい
9	ありません	ありません
10	すごい	お皿がいっぱいあってお客さんがいっぱい来て作るからすごいと思う
11	たいへん	ちゃんと分担できているからすごい、注文もよく聞かないといけないからたいへん
12	楽しいからいっぱいやる	自分よりお客さんの方が大事、ひまな時を見つけて弁当を食べてとってもらいたいんだなあと思う
13	お店に来た人の分全部つくるからすごい	すごくすごくたいへんでむずかしい
14	とつてもいいねい	
15	母さんとはちがう作り方のかな	人気なお店や人気がないお店があるのはなぜだろう
16	いろんな色や形ができておいしいからすごい	いろんな形のものを作るからすごい
17	はやくつくれてすごい	たくさんの人に作ってあげていてすごいと思う
18	うまい、ありがとう、すごい	お店の人のように上手にお肉を切りたい、失敗せずに料理を作ってみたい
19	協力して作っているからたいへん	材料のあまりをふだん店の人は食べていてすごいなあ
20	1日中作るのはすごい	150人も料理を作るなんてすごい
21	ありません	メニューが100もあってお皿が15000もあるなんて知らなかった
22	やってたいへんなことは何なのかな	いろんな人がおいしい料理を食べさせてくれるのに感謝している
23	いろいろな料理が作れてすごい	おもしろい！私もがんばる！と思いました
24	ありません	ありません
25	すごい料理を作るからすごい	がんばって作ってくれてうれしい
26	やけどしないのかな	
27	うれしい	お店の人はおいしいものばかり食べていると思ってたけど材料を大切に端っこまで食べていると知ってびっくり
28	たくさんの方が力を合わせてたくさん作ってすごい	お店の仕事を見てとてもいいなあ、やってみたいなあと思いました。
29	おいしそうだな	道具がいっぱいあってすごい、ほくもやってみたいな
30	すごくたいへん	おいしい料理を作るのがたいへんそう
31	きれいに作ってすごいなあ	大きな機械を使ってたくさん作るのがたいへん
32	すごいなあ	
33	人がいっぱい来るからたいへん	言われたメニューを失敗せずに気をつけてするのがたいへん
34	たいへん	いっぱいお客さんが来るからその分を作るのがたいへん
35	家よりたくさん作ってたいへん	料理をするのが楽しいんだなあ、すごいなあ
36	なぜこんなごちそうがでるのかな、すごい	たくさんメニューがあるからすごいね
37	ありがたいと思う	とてもむずかしい仕事だと思う

※空欄は当日欠席児童

単元「はてな？なるほど！3原駅」（小学校第2学年 発見科）

単元「WE LOVE MIHARA STATION」（小学校第3学年 社会科） 村上忠君

1. 「発見科」から「社会科」へ

上記2つの単元は、幼小連携の小学校第2学年までの「発見科」と第3学年「社会科」とのつながりを明らかにするために構成したものである。「発見科」は「認識の基礎」を育成することを目標としているのに対して、「社会科」は「社会的認識」を育成することを目標としている。そこで「発見科」で育成した「認識の基礎」を、「社会的認識」へと発展させていく過程を明らかにする必要があると考え、本2単元を設定し実践を行なった。

単元を構成するにあたり、次の点を考慮した。

- 共通の教材を用いること
- 「発見科」では「発見科の領域（本単元では公共）」を意識すること
- 「社会科」では「空間的認識」「時間的認識」「機能的認識」の3認識を意識すること
- 「認識の基礎」と「社会的認識」を明確にすること
- 「人」の働きが見えること

2. 実践より

(1) 発見科 単元「はてな？なるほど！3原駅」 第2学年

① 領域の目標〈公共〉

公共物や公共施設を調べる活動を通して、それらはいろいろな人たちによって支えられていることや、意味や働きがあることが分かるようにする。

② 単元の設定について

本単元は、「駅」を通して「公共空間」の認識の基礎を養うことをねらいとして設定したものである。子どもたちはこれまで幼稚園・学校という自分が存在する「公共空間」について体験や活動、学習を通してとらえてきている。そこで本単元では、さらに視点を広げ「駅」を教材化することにした。その理由として、電車で通学している子どもたちや、駅構内を通学路の一部としている子どもたちが多く、公民館や図書館と比べて、子どもたちにとって利用度が高く、身近なものである。身近なものであるために、自分との関係がとらえやすく、認識の基礎を養うために適している。また働きや構造上、公民館や図書館が「閉じた公共空間」であることに対して、「駅」は「開いた公共空間」であるために、駅を利用する人々や駅で働く人々の動きも観察しやすい。さらに駅構内の案内表示や列車の時刻表示などは、日本語だけでなく英語も表示され、新幹線ホームでは日本語と英語でアナウンスが流されている。このことから「国際的な公共空間」というとらえもできる。

③ 単元の目標

- 駅で働く人々の仕事ぶりを観察することによって、自分たちの生活を支えてくれていることに感謝の念を抱くことができるようにする。（愛着）
- ごっこ活動を通して、駅の施設や設備、そこで働く人々の服装、動作やその意味などについて知り、公共空間としての駅をとらえることができるようにする。

- ごっこ活動や構成活動を行なうことによって、疑問点を見いだしたり、気付いたことを表わしたりすることができるようにする。(認識の基礎・表現)
- どんなことに焦点を当てれば疑問を解決することができるか、見通しをもって観察や聞き取りをすることができるようにする。(実践力)

④ 指導計画

第1次	駅に行ってみよう・・・・・・・・・・	1時間
第2次	駅にはどんなものがあるかな・・・・・・・・	2時間
第3次	3原駅を作ろう 3学級を3原駅にしよう・・・・・・・・	6時間
	駅で働く人々の秘密・・・・・・・・	5時間
第4次	三原駅は私たちみんなの駅なんだ・・・・・・・・	2時間

⑤ 学習の実際

第2学年「発見科」の学習では、学習活動として観察・ごっこ活動を中心に行なった。特に観察では「駅にはどんなものがあるかな?」「初めて三原駅に来た人が迷子にならないのはどうしてかな?」などの観察の視点を与えながら行なった。子どもたちの視点は必然的に、案内表示板や時刻表、券売機、料金表などの公共空間としての駅に必要なものにとらえていった。そこで「ごっこ活動」を仕組んだ。自分たちの教室を駅に改造するのである。観察してきたものを、その役割に従って作っていった。そして「駅ごっこ」となるのだが、自分は駅ごっこの中で、何になるかということが問題になる。となると必然的に「駅員さん」が出てくる。電車の運転手という子どもたちもいたが、駅という公共空間の学習であり、鉄道の働きではないので、今回は電車の運転手は登場させないことにした。駅員さんの中で、最も目立つのは「改札口」である。そこで「改札口」を観察する。「何をしているか」「どんなことを言っているか」、改札口の駅員さんの動きを細かく観察させた。そして観察したこともとに、ごっこ活動を行なった。ごっこ活動を行なう際に、いきなり観察したことをごっこで表現させたのでは、子どもたちは問題を見出すことはできない。ごっこを楽しむだけである。そこでまず問題を発見させるために、教師が改札の駅員になりごっこ活動を始める。ぶっきらぼうにただ改札を行なうと、子どもたちから、「挨拶をしないといけない」とか「だまってやったらいけない」など、自分たちが発見したことをあげてきた。そこで語気を強めて、挨拶をすると、「先生の駅員さんはこわい。それじゃ誰も駅に来ないよ。」などと問題点をあげてきた。そこで子どもたちに改札ごっこを行なわせた。子どもたちは意気揚々と「おはようございます。」「行ってらっしゃい。」などと言いながら、チケットを切符に押している。「どうして挨拶をしながら、改札をするの?」と尋ねると「お客さんが気持ちよく、電車に乗ることができるからだ。」と自分たちの考えたことを述べることもできた。その後も、改札をする子どもたちと

それを観察・評価する子どもたちに自然に分かれることができた。観察・評価する子どもたちは、「もっと大きな声で挨拶をしなくちゃ。」「気持ちが入っていないよ。」などというアドバイスが出てきた。

そこでまた教師が「今度は上手にやるから、もう一度やらせて。」と登場する。「めんどくさいから、制服や帽子は着なくてもいいや。」と言いながら、改札を始めようとする時、「だめ。きちんと制服も帽子も着なくてはいけない。」と言う。「どうして？」と尋ねると、「きまりでそうなっている。」と答えた。駅員さんは、規則で制服と帽子を着用することになっているのだと言い張るが、規則以外に根拠は出ない。ここでゲストティーチャーの駅員さんの出番となるのだが、ここでもうワンクッション入れる。普段着で参観者の中に入ってもらっている駅員さんを探させた。子どもたちは誰が駅員さんであるか分からない。次に制服と帽子を着用して頂き、再度探させた。今度は一目で探すことができた。そして駅員さんの話を聞かせたのである。駅員さんのお話から、子どもたちは、

- ・制服を着るのは、多くの人々が利用する所（公共空間）では、目立つ必要があること。
- ・駅を利用している人が、何か困ったり、たずねたりする時に、すぐに見付けられるように。
- ・駅員どうしで連絡を取り合おうとしても、見分けがつきにくいと、連絡が遅れ、列車の運行に支障を来したり、お客に迷惑をかけたたりする。
- ・駅ではそれぞれの働きによって制服が違っていること。

以上のようなものであった。

子どもたちは、駅員さんが着用している制服から、駅という公共空間をとらえることができたのである。

その後の学習では、駅員さんの思いや願いをとらえ、自分たちが駅を利用する時には、どんなことに気をつけたらよいかを考えることができた。

（2）社会科 単元「WE LOVE MIHARA STATION」 第3学年

①授業づくりの視点

駅が高架になった理由を、地域の地形の特徴と交通状況の関係を時間的経過の中でとらえることで空間認識・時間認識を育てるとともに、公共空間としての駅の機能を、駅で働く人々から考えていく授業である。

②単元について

本単元は、第2学年までの発見科の中で養ってきた「認識の基礎」との関連を、意識し、「駅」を学習することで社会科でねらう、空間・時間・機能の3認識を養うものである。公共的空間としての「駅」については、第2学年で習得している。第3学年では駅を中心に空間認識を地域まで広げ、路線や駅舎の変遷を追っていくことで時間認識を、また駅で働く人々の願いや思い、工夫をとらえていくことを通して、駅の機能を認識させていく。通学や通学路の1部として、子どもたちが利用している駅は、子どもたちにとって身近なものであり、「開いた公共空間」であるために、見学や観察も行ないやすい教材でもある。

③単元の目標

- 駅の施設や設備を調べることを通して、駅の働きや駅員さんの仕事に興味・関心をもつことができるようにする。
- 路線の変遷や駅の変遷を調べ、線路の高架化や駅の高架化の理由を、地域の特徴や人々の生活から、考えることができるようにする。（時間的認識）
- 路線の変遷や駅の変遷、高架化について年表や市街地図から調べることができるようにする。（空間的認識）
- 駅の機能を駅で働く人々の仕事や願い、工夫などから理解できるようにする。
(機能的認識)

④指導計画（計10時間）

- 第1次 駅ってなあに・・・・・・・・・・・・・・・・・・2時間
- 第2次 時刻表の不思議・・・・・・・・・・・・・・・・・・2時間
- 第3次 年表で探ろう駅の歴史・・・・・・・・・・・・・・・・・・2時間
- 第4次 駅の不思議を解明しよう・・・・・・・・・・・・・・・・・・2時間
駅は誰でも安心して利用できるのか・・・・・・・・・・1時間
駅と私たちの暮らし・・・・・・・・・・・・・・・・・・1時間

⑤学習の実際

第3学年では、観察・資料活用及び表現・推理を中心に学習を進めた。公共的空間としての駅は昨年度の「発見科（昨年までは?!チャレンジ科)」で、駅構内の施設を通して、自分自身と公共的空間としての駅をとらえている。そこで本単元は、自己とのかかわりから、地域と駅のかかわりという「社会的認識」へと発展させるものとして構成した。

まず昨年度の学習を想起させるためと、新たな発見をさせるために、駅の見学を行なった。子どもたちは昨年度の学習もよく活かし、新幹線、山陽本線、呉線の3路線が入っているなど三原駅の様子をよくとらえていた。またJR発行の時刻表から、列車が15秒～30秒間隔で運行されていることや、JR独特の起床装置を見せてもらい、時間に対して徹底していることや、鉄道関係者の健康管理などについてもとらえることができた。さらに昭和17年の時刻表から、列車が蒸気機関車であった当時は、三原駅よりも隣の系崎駅が中心の駅であったことや、系崎駅が三原駅と呼ばれていたことも発見した。そこで系崎駅と尾道駅と三原駅を比較させることにより、高架になっている三原駅に問題意識を持たせることができた。高架でない系崎駅や尾道駅は、改札を通るとすぐにプラットホームであり、列車の乗降が簡単である。しかし三原駅は高架となっているために、ホームに行くには時間がかかる。この事実から子どもたちは「なぜ三原駅が高架になったのか」という問題を発見した。年表で調べさせると、山陽新幹線ができ、山陽本線が高架、呉線の高架、駅が高架という順番になっていることが分かった。「新幹線ははじめから高架だから、駅が高架になった」を三原駅高架の理由としていたが、それでは山陽本線や呉線が高架した理由にはならない。その時の子どもたちの考えは「新幹線が高架で、山陽本線や呉線が高架でない、駅として格好が悪いから」というものであったが、それでは年表と順番が逆で

ある。そこで山陽本線や呉線が高架する前の市街図を見させた。山陽本線が三原市内のど真ん中を走っている。この事実を見た時に、子どもたちは、

- ・宮浦（三原市の北）から皆美（三原市の南）に行くことができない。
- ・例え行くことができたとしても、踏切が多くて時間がかかる。

さらに、高架前の踏切の数と踏切が閉じている時間、高架前後の踏切の事故件数の変化の資料から、三原駅の高架は、三原市内の交通状況の改善のために山陽本線や呉線を高架したことが原因であることをつかんだ。そのきっかけとなったのは、山陽新幹線の三原停車であることもとらえることができた。しかし問題は残っていた。それは「線路が高架したことで、三原の町の交通はよくなったが、駅を利用する人々にとって、駅が高架したのはよいことなのか」である。階段が多くなり、お年寄りや車いすを利用する人たちは困らないのかである。特に車いすを使っている人が、列車を利用する時はどうするのかである。列車に乗るまでのことは、子どもたちは「駅員さんが乗せる」ことは想像がつく。しかし列車から降りる時はどうするかである。「駅員さんが、車いすの人が列車から降りるのを手伝っていたよ。」という実際に見た子どもの発言から、「降りる時も、駅員さんが手伝える」ことは分かったが、なぜ車いすを使っている人が、その列車に乗っているのが分かるのが問題となった。「連絡をしている」のではないかという予想はつくのだが、はっきりとしない。そこでゲストティーチャーとして来て頂いていた駅員さんにお話を聞くことにした。この時駅員さんには、参観者の中に入れてもらって授業を見てもらっている。初めからゲストとして特別の席に着いているのではない。目立たない位置をお願いしていた。子どもたちが必要であると思った時に、探すことができるようお願いしていた。子どもたちも駅員さんとは駅の見学で何度もお会いしており、よく知っている。駅員さんのお話から、「車いすを利用している人が」

- ・何線の何時何分発の電車に乗ったか。
- ・車いすは手動か電動か（駅員さんの人数は、手動の時は2人、電動は4人）
- ・どの車両に乗っているか。
- ・車両のどのあたりに乗っているかを駅どうしで、連絡を取り合い、目的の駅に着く5分前に、プラットフォームの電車の出入り口で待っている。
- ・乗り換えが必要な時には、乗換駅にも連絡をしている。乗換駅は乗り換えしたことを確認後、車いすを利用する人が乗った駅に報告する。到着駅にも連絡する。
- ・到着駅は、乗換駅や発駅に確実に降りたことを連絡する。

さらに、

- ・階段やエスカレーターでは、必ず後ろ向きにして安全に運んでいること。その際には「降ります」「昇ります」「よろしいですか」など、声をかけて安心してもらうようにしている。
- ・また、そのような勉強（研修）を定期的に行っている。

以上のことをとらえることができた。

また、「誰でもが、安心して気持ちよく列車を利用して頂けるように、私たちは心がけています。」と言うお話から、駅の機能だけでなく、駅員さんの思いや願いに触れることもできた。

3 考 察

以上のように、「発見科」と「社会科」で一つの教材を用いて実践した。ここで本実践を振り返ってみる。

① 「認識の基礎」と「認識」について

「認識の基礎」と「認識」の大きな違いは、「事象に対する自己の位置」であろう。端的に言えば、「認識の基礎」は自己を中心にして、事象を観ている。対して「認識」は、事象を中心にして、自己が観ている。同じ事象でも観ている位置が異なるのである。

本実践の「駅」でも、第2学年は自分を中心にして、駅を観ている。駅と自分とのかかわりをとらえさせている。「公共」は、「自己」との関係だからである。この時期に、しっかりと自己を中心とした事象とのかかわりをとらえさせておかななくては、「認識」に至ることはむずかしく、事象の特性を理解するに留まってしまう。

駅という「公共空間」をすでにとらえている第3学年では、駅と地域との関係、高架に見られる変遷、駅員の働きなどの関係をとらえている。直接には自己とのかかわりは薄い。

② 育てたい力と学習活動について

本実践で意識した「育てたい力」は、第2学年・第3学年ともに「観察力」である。しかし、ねらいが異なっている。第2学年の「観察力」は、「観察すること」そのものである。「事実をしっかりと観る」ことが問題発見では大切になる。駅の案内板や時刻表、料金表には、子どもたちの習っていない漢字が並んでいる。読めないからスケッチをしている。その形をとらえようとしているのである。一見無駄なように見えるが、この段階が必要である。細かく観ることができないと意味をとらえることもできないし、巨視的な見方もできない。このような活動を通して、教室を駅に変えていく。子どもたちの作成した時刻表や料金表などは、誤字もあれば脱字もある。全く不完全である。しかし「駅を利用する人々によりわかりやすく」という「公共」の意味をとらえることができる。料金表や時刻表の仕組みや意味は、機能的認識になるので、「公共」をとらえるこの段階の学年では、あえて省いている。

それに対して、第3学年では「観察することを通して、事実をとらえ、とらえた事実をもとに比較しながら、推理する」という方法をとっている。第2学年や第3学年の特徴として、意欲的に学習しようとする態度をもつが、反面「自分の思いこみ」が強く表れる。これをよく「子どもなりの考え」「予想」などというが、誤りである。「考え」「予想」には、必ず根拠となるものが必要である。それが「事実」である。具体的には、「駅が高架している」「新幹線の停車、線路の高架、駅の高架」という事実と、「高架前後の踏切の数、踏切が閉じている時間、踏切事故件数」を比較することにより、「地域の交通状況の改善」という事実が見えてくる。そして「高架駅と高架でない駅」との比較から、それを利用する人々に対する、駅の機能をとらえることができる。さらに高架すべき駅と、そうでない駅の立地条件もとらえることができた。

4 成果と課題

本実践は「発見科」と「社会科」とのつながりを、明らかにすることが主たる目的であった。その成果を「認識の基礎」と「社会的認識」の面から、子どもたちの学習の記録から見てみる。

○「公共」の認識の基礎

< 駅員さんが制服や帽子を着ている理由 >

・お客さんにわかりやすいから ・駅員さんがどこにいるかわかりやすく目立つため と「公共の場で働く人は、目立つと言うことが大切である」ことをすべての子どもたちがとらえていた。中には「三原駅に初めて来る人や、アメリカから来る人で、分からないことがあります。なので誰に聞けばよいか分かるために、目立つ制服、帽子を着ている。」と国際的視野に発展するようなどらえ方をしている子どももいた。

< 駅を使う時に >

・礼儀正しく ・挨拶をする ・電車で席を譲れるようになりたい ・電車から降りる人を優先する ・駅の中で遊ばない など公共の場におけるマナーをすべての子どもたちがあげている。このようなマナーについての記述は、言われておれば書くことができるが、駅の施設や改札の様子を観察、ごっこ活動を通してとらえた駅員さんの思いや願いをとらえた学習を経てからのものであり、単によく言われているからというものとは、必然深みが違うのである。事実、お世話になった駅員さんから「挨拶をしてくれるようになりました。」という言葉も頂いている。

このように第2学年の子どもたちは、駅という公共空間を、自分とのかかわりの中でとらえることができた。

○「空間」「時間」「機能」の社会的認識

第3学年は学習後に、原稿用紙にして10枚の学習の記録を残している。どの子どもも、空間的認識として「駅の高架から、東西だけでなく南北に動く人の流れがある三原市の地形的特徴」。時間的認識として「鉄道高架の歴史、三原駅の歴史、糸崎駅の働き」。機能的認識として「駅員さんの働き、車いす利用者から見た駅どうしの連携」について記述している。中には「～略～駅員さんの話を聞く前は、ガッツで起きるとか、JR専用の目覚まし時計をかけるとか、とてもおかしな予想がふくらんで、駅員さんの話を聞くことが、とてもドキドキしながら聞けました。こんな楽しいことになったのは、みんなで話し合ったり、みんなの予想があったからだと思います。～略～」のように、学び合うことの楽しさを感じて乗せている子どもたちもいた。

おおむねその目的は達成したように考えるが、「発見科」の学習を行なう時には、「認識の基礎」がつながるものについて、明確に持っていることが大切である。ともすれば「発見科」は「社会科」なのか「理科」なのかという問題が生じてくる。また「表現科」とのつながりも必要である。「発見科」でとらえたものを表現する際に「表現科」で、育てた力が必要になることも考えられるからである。