

小学校社会科教育の研究

佐藤 照雄 編著

佐島 群巳・小俣 盛男・加藤 章・駒井 健
有馬毅一郎・馬居 政幸・大友 秀明・松本 敏
池 俊介・森本 直人・森茂 岳雄・桜井 明久
鈴木 功一・倉澤庄次郎・村上 勉・村上 雅之

共著
(執筆順)

建帛社
KENPAKUSHA

例えば、地球儀や日本・世界地図などは、第3学年のときから常置、常掲されてしかるべきともいえる。子どもの身近にあって、親しみをもって常に触れることのできる工夫が必要である。

以上のような、施設、視覚的教材が、新しい社会科の発足に合わせ、新しい形での活用を迫ってきている。

(有馬毅一郎)

〔参考文献〕

第3章-1 (学習指導と教材)

- 1) 社会認識教育学会編；初等社会科教育学 学術図書出版 1983
- 2) 西村忠・西村文男編著；新社会科教育法 学文社 1982
- 3) 岩波講座教育の方法3—子どもと授業— 岩波書店 1987
- 4) 佐藤照雄編著；社会科教育—課題と方法— 建帛社 1987

第4章 教材構成と学習指導

1. 生活科

(1) 生活科授業づくりへの視点

1) 多様な立場

生活科はいうまでもなく平成元年版学習指導要領改訂に伴い新設された教科である。それも昭和22年に現在の学校制度が施行されて以来、初めての教科の新設である。そのため、生活科設置が明らかになってから小学校学習指導要領として告示されるまでの間、その当否を巡ってさまざまな論議がなされた。特に、低学年の社会科と理科を廃止して新設されたことから、当初は批判の声が高かった。

だがその後、全国各地で生活科の授業が徐々に積み重ねられるにつれて、むしろ生活科という新しい教科の実践を契機にして、学校教育全体の在り方をトータルに見直そうとする気運が実践に取り組んでいる教師を中心に起こってきている。私自身そのように考える一人である。

ただし、平成元年版小学校学習指導要領への移行期1年目である本稿の執筆時(平成2年11月現在)では、その設置された経過もあって、社会科と理科を合わせたような教科という生活科のイメージが広く存在していることも否定できない。日々の授業を続けていかなければならない現場教師にとって、早急には対応できないという意見があるのもまた当然かもしれない。*

他方、平成元年版小学校学習指導要領においては、生活科誕生とともに、社会科も理科も明確に小学校1、2学年の教科としては廃止された。しかし、教

*「生活科論」に関する分析については次の拙稿を参照いただきたい。

①雑誌文献にみる「生活科」論のトレンド分析 授業研究臨時増刊「生活科」の授業をどうつくるか No342 明治図書 1989.8

②新教科〔生活〕をめぐる論争点 現代教育科学 No401 明治図書 1990.4

科の独自性や系統性を重視する立場から、社会科と理科それぞれ教科の前提となる低学年での学習として、生活科を積極的に位置づける試みもなされている。

2) 社会科と生活科

社会科の立場から生活科を位置づける典型が本書であろう。大学の小学校教員養成課程における「教材研究社会」のためのテキストとして、「第1章 社会科学学習の性格と意義」の第2項に「生活科のねらい」、「第4章 教材構成と学習指導」の最初の低学年の位置に「生活科」すなわち本項が設けられている。したがってここでの課題は、社会科教材研究の一貫として生活科の教材構成と学習指導の在り方を論ずることである。それは社会科の立場からの生活科授業づくりの課題と要約できよう。ただし、生活科はあくまで新しい教科である。そのため、具体的に生活科の授業づくりの課題を提起するにあたり、まず社会科との関係について考慮すべき観点を二点提示しておきたい。

①生活科と社会科の関係は、生活科と全教科、あるいは生活科と小学校教育全体との関係の中に位置づける必要があること。

②社会科も含め日本の学校教育の前提にある全国共通の授業づくりという教育の在り方を変革することに生活科新設の趣旨があること。

すなわち、現在全国で生活科の実践がなされているとはいえ、その多くは、文部省の研究指定校を代表に、いわゆる先進校の実践である。多くの時間と学校を挙げての先生方の懸命な努力の積み重ねにより創造された素晴らしい授業実践でもある。しかしそれは同時に、2万五千の日本の小学校すべてに共通する定型的な生活科が実践されているわけではない、ということでもある。

過疎の村から大都市まで、また複式学級の小規模校から1学年6学級や7学級といったマンモス校まで、全国の小学校の条件はすべて異なるはず。それを何とか教育内容を共通にし教育方法を工夫することによって子どもたちの成長を支えようとするのが、全国の先生方の授業づくりにかけた思いであろう。

だが、生活科の授業は逆である。むしろ子どもの豊かな成長は、それぞれの「学校独自の授業づくり」により支えられると考える。

以下、この二つの観点を柱にしながら、生活科の授業づくりの課題を提起し

ていきたい。

(2) “社会の理解”から“共に生きる場の創造”へ

1) 生活科は社会科でも理科でもない独自の教科

まず、改めて生活科は独自の目標と内容をもつ新設教科であり、従来の低学年社会科に代わるものではないことを強調しておきたい。

すなわち、生活科の誕生により低学年社会科は廃止され、平成4年度から社会科の授業は3学年から始まる。したがって、社会科の教材構成や学習指導の在り方を、2年間にわたる生活科での子どもの育ちを前提として新たに構想する必要がある。逆に、生活科の授業は新たに始まる3学年以上の社会科の内容を基準にして構想すべきではない。社会科の前提に生活科があるのではなく、生活科を前提として社会科の教育がなされるのである。

もっとも、生活科の内容の中には、従来の低学年社会科や理科の内容を引き継いだと思われる部分があることは否定できない。だがその理由は、当然のことながら、変わったのは教科の構造であって、子どもたちの“生活”から“社会や自然”がなくなったわけではないからである。ただし言葉の上では類似していても、生活科の授業づくりは、教育・学習観において、また実践形態においても、従来の社会科や理科とは質的に異なるものとする。

そのことを端的に示すのが、次の平成元年版小学校学習指導要領の「第2章 各教科 第5節生活」の「第3指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」に記された三つの項目である。

- (1) 地域の社会や自然を生かすとともに、それらを一体的に扱うように学習活動を工夫すること。
- (2) 自分と地域の社会や自然とのかかわりが具体的に把握できるような学習活動を行うこと。
- (3) 生活上必要な習慣や技能の指導については、社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の展開に即して行うようにすること。

これまでも低学年社会科では“地域の社会を生かすこと”を、低学年理科では“地域の自然を生かすこと”をそれぞれ授業の中で工夫してきた。しかし「そ

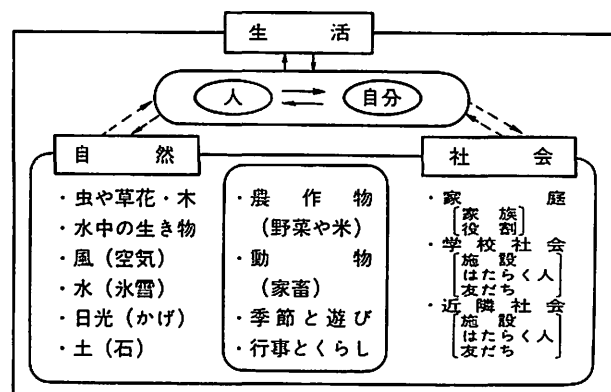
れらを一体的に」また「自分と地域の社会や自然とのかかわり」という観点では学習を進めてこなかったはずである。社会科は“社会の理解”を、理科は“自然の理解”を目標として教材構成と学習指導がなされてきたと考える。

2) 社会も自然も生活の中に

では“一体的に”や“自分とのかかわり”とは何を意味するのか。その鍵は“生活”のとらえ方にある。静岡大学教育学部附属浜松小学校による「子どもの生活観」により示したい(図4-1-1)。図のポイントは次の3点である。

- ①自然と社会を連続した枠で考えること。
- ②自分と自然や社会との関係を人と自分との関係を通して得られることとして表現していること。
- ③それらが生活という枠の中で行われていること。

もともと社会と自然という概念は日本にはなく、明治期に“Science”と共に輸入された“Society”と“Nature”という考え方の訳として、社会は造語、自然は意味を新たに付加された言葉である。その意味で世界を社会と自然に分けることは“Science”を生んだヨーロッパ近代固有の認識方法ともいえる。*



静岡大学教育学部附属浜松小学校研究紀要 1988
「生きる・考える・あらわす」力を育てる」より

図4-1-1 子どもの生活観

だが、現代は脱工業化やポストモダンが論議される時代である。むしろ、環境問題を代表に、自然現象と社会現象の区分的な問題解決への道を閉ざす場合が多々ある。何よりも子どもにとって町の並木は自然を学ぶ数少ない機会だが、それを育てる地域の人たちの活動や町の仕組みを学ぶ契機でもある。同様のことは“春さがし”や“秋さがし”に訪れる公園にもいえる。

そして公園や道端に咲いた草花を愛でる心の大切さは、それを気付かせ確認させてくれる人と人(あいだ)にあるコミュニケーションの過程において初めて生じる現象である。自然が失われたのではなく自然の価値を気付かせてくれる人と人の関係が失われたと考えたい。道端に咲くタンポポの前に共にかがんで見つめつつ、先生が花への思いを語るからこそ子どもの心に響くのではないか。子どもにとっても、教科書や図鑑の絵では、花の構造を知ることができても花への思いを感じとることは困難ではないか。

他方、言うまでもなく、子どもの生活はここからが社会ここからが自然と分かれて存在しているのではない。まず生活がある。その生活の過程で生じるさまざまな事象の中で、人から“教え”られ、また自ら“学び”取ることにより、“社会や自然”というものを“知”り、“自分とのかかわり”を“自覚”するのである。そしてこのような学びの過程がそのまま新たな生活の創造の過程として展開する。すなわち、すべてが子どもの日々の日常生活にある事象を通して学ばれ、その結果が再び生活の中に還元していく。そしてまた新たな学びが創造される。このような過程が従来の社会科とも理科とも異なる生活科固有の教育と考える。さらに、このような学びにより育った子どもが3年生になった時、社会科や理科の学びの在り方もまた変わらざるを得ないであろう。

では、このような学びを保障する授業とはどのようなものか。そのポイントは教える内容ではなく“学習活動”の在り方である。

3) “活動重視”と“しつけ”の意義

先に引用したように学習指導要領では、“学習活動”は“社会と自然を一体的に扱う”に加え、「自分と地域の社会や自然とのかかわり」を「具体的に把握」するために行うとしている。これは生活科の教育が何かを教える手段としての

* 村上陽一郎：近代科学と聖俗革命 新曜社
柳父 章：翻訳語成立事情 岩波書店

学習活動ではなく、子どもが“活動する”こと自体を重視する学習であることを示している。その理由の一つは、把握する対象が“自分とのかかわり”である以上、その内容は個々の子どもによって異なるからである。二つは、それを教師が前もって用意した内容を教えることからではなく、子ども自身が、“学習活動”の中で“具体的に把握”することが要求されているからである。

いずれも実際に活動する過程においてしか生じえない学習である。それは、学習指導要領の生活科の「目標」の記述が、「～できるようにする」という表現で結ばれていることでも確認できよう。

他方、このような活動中心の生活科に対して、「しつけ科」という批判がある。だが、私はその批判は誤りと考える。理由は先に示した「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の(3)である。

すなわち、「しつけ」ととらえ得る「生活上必要な習慣や技能の指導」は「社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の展開に即して」とある。この表現の意味は大きいと考える。

上述したように、生活科が重視するのは“地域の社会や自然”と“自分とのかかわり”であって“全国共通の社会や自然”とのかかわりではない。それも“具体的に把握する”ことが課題である。

これが生活科独自の教育・学習観である。すなわち、生活科においては、教師が教室の中で全国共通の教科書により教えるという従来の授業形態が成立しない。教師は、子どもたちが生きる過程である日常生活において経験する事象を手掛かりにしながら、身体や五感全体を使って体験できる活動を核とする学習を創造しなければならない。そして、いうまでもなく、このような活動は教室の中で子ども一人のみで行うわけではない。

みんなで町のお店やさんを回って秋さがし。近所の公園でのドングリや落ち葉拾い。農家のおじさんに教わっての田植え。ノコギリや金づちを使ってのウサギ小屋づくり。転校した友達に手紙を出すために学校の側の郵便局へ。

いずれも私がこれまで参加した生活科の活動である。教師と子どもたち以外の多くの人たちの協力により初めて可能になる活動である。さまざまな危険を

伴う活動でもある。子どもたちが失敗しながらも元気いっぱいいろいろな人たちと交わりながら進める活動でもある。

そして、その過程で、種々の社会的ルールや生活習慣や礼儀を自ずと身につける活動でもある。なぜなら、どのような活動でも、人と人との交わりである以上、ルールや礼儀を無視しては活動自体が崩壊するからである。

逆に、たとえ、一定のルールや礼儀を身に付けることのみを目的として活動を用意したとしても、子どもたちは果たして積極的に参加するであろうか。また何よりも、そのようにして子どもにルールや礼儀を強制的に“しつけ”たとしても、学校の外の生活にどれほど有効であろうか。

4) “子どもを育むネットワーク”づくり

“しつけ”という行為は本来、生活の中で人と人との“つきあう”方法を、日常のさまざまな出来事において、実際に人と人との交わる過程で意図的に教え学びとらせるものである。もし「しつけ科批判」の意図が、このような日常生活における“ヒト、モノ、コト”にかかわって子どもたちに社会生活に必要なルールや礼儀を教えること自体を否定するのであれば、生活すること自体をも否定することになる。

あるいは、“しつけ”は学校ではなく家庭教育の役割とする意見もある。だが、ここでは詳論できないが、高度に産業化した日本社会においては、豊かさの代償として“小さく私事化”した個々の家庭にのみ、“しつけ”という子どもに対する“社会規範の社会化”の役割を期待することは困難である。*

今日、ともすれば家庭と学校そして稽古ごとやスポーツも含めさまざまな塾との往復のみに限定されがちな子どもの生きる場をいかに豊かにするか。そのために誕生した教科が生活科であると考えられる。

もちろん、生活科は一つの契機にすぎない。だが、非常に重要な契機である。身体をフルに動かし困難に挑戦する過程で自己を鍛える子ども。学校の内と外

* 家庭教育と学校教育とのかかわりについては次の拙稿を参照いただきたい。

①山本恒夫編；シリーズ教育の間9 教師と父母の間 第二章 学校教育の課題と家庭教育への期待 ぎょうせい 1990

②角替弘志他編；講座学校学6 学校をとりまく勢力 第三章 学校とPTA 第一法規 1988

を学びの舞台として、教師以外のさまざまな人たちにも支えられて元気いっぱい活動する子ども。そしてそれらが“仲間と共に”行われる。このような子どもたちが3年次を迎えたとき小学校教育はどうなるか。

生活科を前提とする3学年以上の教科教育の再構成の課題は、社会科と理科だけの問題ではない。それは“すべての教科の課題”であるとともに、道徳や特別活動を含めた“小学校教育全体の再構成”としても考えるべきである。

ただし、このような活動は学級担任一人ではとてもできないであろう。低学年教師全体の連携は当然として、学校全体の理解がなければ困難である。さらに、さまざまな場面で家庭の人たちに支えられなければならないであろう。子どもたちがワイワイガヤガヤと買物に行って1日先生になってもらう近所の商店街のおじさんやおばさんの協力も不可欠である。何よりも、生活科での学びが子どもの日常生活に生かされるには、子どもが学校の外で日常交わる地域の多種多様な人たちの協力が必要である。

そして実はこのような生活科を支える過程で生まれる学校と家庭や地域の人たちの子どもへの“まなざし”こそ、子どもたちの豊かな成長にとって最も重要なことであると考え。すなわち、子どもの“生きる場”が生活科の活動を通じて自ずと“子どもを育む人のネットワーク”で結ばれる。これが生活科新設に寄せる私自身の夢である。

(3) “教材の指導”から“活動のコーディネート”へ

1) “教材構成と学習指導”から“活動構成と教師のかかわり方”へ

上述したことから、生活科固有の特性とは“学校独自”に教師と子どもたちが“共に授業を創造する”ことである、ということが理解されよう。模範回答的な実践モデルを全国の小学校が一斉に目指すという方法では、生活科の授業を創造することはできない。とすれば、「教材構成と学習指導」という観点の生活科に対する有効性もまた問われなければならない。

“教材”とは文字どおり“教えるための材料”を意味する言葉である。したがって、「教材構成」を行うには“教える目標や内容”が前もって明確でなければならない。ところが生活科は活動すること自体が目標。特定の目標や内容を

教える手段として活動を組むのではない。もちろん、それは生活科は活動のみで学習がないという意味ではない。むしろ、活動の過程で子どもたちが学ぶ内容は非常に多岐にわたり、前もって限定するとかえって子どもの学びをその範囲に止めることになってしまうからである。

「学習指導」の場合も同様である。もしこの言葉が、教室の中で、一定の目標を具体化した教材を用いて教えるために必要な教師の“発問”や“指示”の仕方、あるいは正しい“学習の仕方”の子どもたちへの“指導”，ということの意味するのであれば、それは生活科の授業にあてはまらない。生活科の学習の在り方は活動によって大きく変化するからである。

例えば、運動場の端をつぶして自分たちの動物村をつくる活動と、教室の中で座布団を工夫したスゴロクにより1年間を振り返る活動とを、学習や指導の在り方の問題や課題について比較してみよう。

前者は学校の外でのグループによる工具を使っの作業学習が中心。そのため、各グループの作業進行度の把握方法が問題となる。また、ノコギリなどによる子ども個々の怪我も心配。天候によっては先生の声を子どもに届かせること自体が課題となる。後者は教室の中でのクラス全員の協力によるゲーム学習が中心。そのため、学習の進行度の把握、怪我、天候いづれも心配ない。逆に教師が出すぎないように、子どもたちみんなが熱中できるルールづくりが問題になる。さらにより重要な課題は、机や椅子の整理なども含め、この活動の前提条件である自由に動ける広さの確保の仕方である。

この二つの活動は、それぞれ教師の発問や指示の仕方など学習指導の在り方が全く異なることは明らかであろう。場合によっては、発問や指示という教師の行為自体が成立しえない状況の中で子どもの学習が進むこともありうる。そのため、活動の過程で子ども一人一人が学びとる内容を、教師が前もって厳密に決定することが困難であることもまた理解できよう。

すなわち、一定の内容を特定の教材と指導法で教えるという教育観、あるいは教師と子どもが教える側と教えられる側に固定された授業観から、教師一人一人がいかに自由になるか。これが生活科授業づくりの第一歩である。そして、

「教材構成」に代わる「活動構成」が、また「学習指導」に代わる「教師のかかわり方」が問題になると考える。

2) “活動構成”は学校の外の“子どもの生活”を知ることから

図4-1-2は生活科の活動構成の過程の概要を示したものである。

すなわち、生活科の活動構成は教師が子どもの生活世界を自ら歩いて子どもと同じ目の高さで経験することから始まる。生活科マップや生活科暦は教師の気づきの過程の記録である。次いでその経験やマップをヒントに四季おりおりの活動を自由に発想し基本構想を立てる。さらにそれらを相互の関連性(子どものニーズ、ストーリー性、他教科の学習内容や進度との関連など)や実現可能性(子どもの負担、他の教員や学校外の人たちの協力の度合い、時間数など)を考慮しつつ年間活動計画として整理する。

個々の活動の構成(単元計画)では、全体の流れを想定しながら活動にかかわる“人”や必要な“物”を学校の内外にわたって手配し、家庭との連携をとりつつ活動の基本計画を描く。その際、活動が無理なく展開できるかどうかの鍵は、第一に教師一人一人の持ち味を生かした学年のクラス間の協力、第二に他教科との合科的指導であることを強調しておきたい。

構 想	①子どもの生活の経験⇒歩いてつくる生活科マップや生活科暦 ②活動の自由な発想⇒一年間の活動の基本構想(コンセプト)づくり ③活動を相互に関連づけた全体構成(ストーリー化)⇒年間活動計画
構 成	④活動構成⇒活動の基本設計、全体の流れの想定、人や物の手配、 家族と連携 ⇒教師間の協力、合科指導への配慮
実 践	⑤活動(指導)案⇒多様な活動場面のイメージトレーニング、 記号や絵による活動展開の図示 ⑥活動実践⇒臨機応変の対応、子どもの学びの発見と意味づけ
再 構 成	⑦活動の修正・再構成⇒授業の見直し、全体構成の総括 ⇒教師の自己評価 ⇒家庭との活動結果についての連携

図4-1-2 生活科活動構成過程の概要

個々の授業においては、活動(指導)案を作成し授業実践に望むことになるが、その際に最も重要なことは子どもたちとの活動場面の展開を可能な限り具体的にイメージすること。またそれを絵や記号により図として表現すること。教師と子どもの問答の文字による表現のみでは、生活科の活動案を描くことはできない。ただし、ひとたび授業が始まれば活動案にとらわれずフレキシブルに子どもの内発的な発想や動きを援助することが重要。さらに、子どもたちの間で生じている学びの過程をいかに見出し意味づけるかが教師の役割である。

授業の終了後においては、その都度活動を見直すとともに、必要に応じて適宜活動の全体構成を総括し、あくまで子どもの意欲の流れを基準として活動の修正や再構成を図ることが重要である。この段階でのポイントの第一は教師自身の自己評価や相互評価の多角的な厳しさである。また、子ども一人一人の活動過程での学びの成果や課題についての家庭との連携である。

では、活動過程における子どもの学習内容あるいはそれへの評価も含めて教師のかかわり方をどのように考えるべきか。

3) 生活科の成否は教師の変身能力次第

生活科においては、具体的個別的な学習内容は子ども一人一人の活動の過程や相互の交わりの中で次々と創造されるものである。それが活動のダイナミズムである。また、その学びの意味を子ども自身に自覚させ、そのことを通じて日常生活の中にいかに還元させるかが教師の役割である。さらに、子どもの学習内容が個別的で創造的である以上、その評価の基準もまた子ども一人一人異なると共に、評価する教師とのかかわりの間で常に変化するものとする。

そして、学習指導要領の目標や内容とは、このように多様で可変的な学習内容や評価基準による活動構成や授業実践の子ども一人一人にとっての適否を教師自身が自己評価するための、あるいは教師が互いに活動を構成・評価・再構成し合うための“共通のものさし”のようなものとする。

すなわち、生活科の授業づくりを「構想⇒構成⇒実践⇒再構成」する際に、さまざまな活動に内在する“子どもの成長としての価値”を評価する基準の大枠として、あるいは活動の過程での子どもの学びを確認する際の教師の視点の

大枠として、学習指導要領に記された目標や内容があると考ええる。

他方、授業（活動）実践の過程での教師の位置は、“教える師”や“指導する人”というよりも、一緒に活動する“仲間”や“アドバイザー”となる場合が多い。さらに授業（活動）の準備等を含めると、教師は非常に多様な役割を担わなければならない。

イベントを企画し実行するために必要なさまざまな“ヒト・モノ・コト”を操作する“プロデューサー”，あるいはそれを演出する“ディレクター”。子どもに田植えを教えるために前もって教わる農家のおじさんの“弟子”。豊年感謝祭では隔りの“振り付け師”。時には子どもに遊びを教わる“生徒”。

生活科では教師は子どもたちの活動を見守る助言者であるといわれる場合が多い。このこと自体は否定しないが、それが他の教科指導と比較して教師は一歩さがらということであれば間違いと考える。実際は、活動の構想や準備といういわば“仕込み”段階を含め、生活科ほど教師が子どもの中に出ていく教科はないといえる。その意味で、生活科の教師の最も重要な資質は、発問の鋭さでも指示的確かさでもなく、活動に応じて子どもと共に次々と変身できる“柔軟な身体と感受性”と考える。（馬居政幸）

2. 地域社会

(1) 地域学習の目標と内容

小学校中学年（第3・4学年）の地域学習の目標は、指導内容と子どもの発達段階を考慮して、知識・理解、態度、観察・資料活用能力及び社会的思考力の観点から具体化されている。

1) 地域学習の目標

a. 知識・理解の目標 第3学年の目標(1)では、自分たちの生活は、地域にある公共施設の働きや地域の人々の協力によって支えられていることを理解させること、また、目標(2)では、地域の人々の生活は、自然環境と結び付いて営まれており、地域によって消費生活や生産活動に特色があることや、人々の生活の様子は変化していることを理解させることをあげている。

第4学年の目標(1)では、地域を県（都、道、府）まで広げ、地域社会における人々の健康や安全を守るための諸活動、地域の地形や産業等の様子及び地域の人々の発展に貢献した先人の働きを理解させることをあげている。また、目標(2)では、地域を国土にまで広げ、自然環境としての国土の特色や自然条件からみて国内の特色ある地域における人々の生活について理解できるようにすることをあげている。これは、内容上、地域を国土まで広げているが、地域についての見方・考え方の育成を重視しているので、地域学習の発展として位置づけられている。

このように、第3・4学年では、地域社会における社会的事象についての知識・理解の学習が展開されている。

b. 態度の目標 態度の目標は、知識・理解の目標とのかかわりの中で達成される。第3学年では「地域社会の成員としての自覚を育てる」と「地域社会を大切にする態度を育てる」、また、第4学年では、「地域社会の成員として地域社会の発展を願う態度を育てる」と「広い視野から地域社会を考える態度を育てる」となっている。

c. 観察・資料活用能力 第3学年の観察・資料活用能力の目標は、「地域における社会的事象を具体的に観察し、地図その他の具体的な資料を効果的に活用することができるようにする」であり、また、第4学年の目標は、「地域における社会的事象を具体的に観察し、地図や各種の資料を効果的に活用できるようにする」である。

第3・4学年では、具体的な観察や地図その他の資料の活用の活動を通して地域社会についての公正な見方・考え方が育成され、地域学習に対する興味・関心が喚起される。

d. 社会的思考力の育成 社会的思考力とは、社会的事象のもつ意味について考えることである。第3学年では「地域社会の社会的事象の特色を考えるようにする」、また、第4学年では「社会的事象の特色や相互の関連などについて考えるようにする」となっている。

第3・4学年では、地域社会の社会的事象について、事実在即し具体的に考

はしがき

世界は、激動している。1991年2月現在、中東湾岸地域をめぐるイラクと多国籍軍の戦闘はもとより、一昨年1989年11月からの東欧の激変——チェコスロバキアの政変、米ソ両首脳のマルタ会談、ルーマニアのクーデター、それに東西ドイツの統一、ソ連のバルト三国をはじめとする連邦諸国の独立の動き等々は、地域的には遠いわれわれ日本人にも、文字どおり「世界史」の中に生きていることを「実感」させるものとなっている。

もちろん、日本国内においても、国際化、情報化、成熟化を軸とする社会全体の構造変化と、それに伴う「地域」の変化・変貌は目をみはるものがある。例えば東京湾岸の変貌は、5年間そこを見ずしては、もう想像できないほどである。広大な埋立て地、そこを動脈として走る京葉線、湾岸自動車道、ハイテク工場群、高層住宅群、情報基地としての高層ビル、国際会議・国際的常設博覧会場、それに関連するホテル群等が、一挙に出現した感がある。東京湾岸の変貌は「現代化」「都市化」の象徴ともいうべきものとなっている。

このような激動の世界、変化・変貌の現代社会を、内側からつくりあげていく要因とそのエネルギーはどういうものだろうか。そこに共通するものは、人間の生活の重視、精神的・物質的生活の新しい要求に即した「社会組織」、「国家組織」の再編にある。巨大都市にしても、いまや生産中心、生産の効率中心では、都市の砂漠化、都市の形骸化はまぬがれない。「生産から生活へ」の言葉が示すように、そこに住み、働く、人間の生活に視点をあてた都市づくりが進められているのである。こうした中で、世界においては、民族の自立性、民族文化の独自性、日本国内においても、それぞれの地域の歴史性・伝統性が「人間生活」「生活環境」の側面から、意識化されてきている。

社会科教育は、このような「現実の社会」とそこに生きる「人間」の営みを直接の学習の対象としている。社会的事象の事実認識にはじまり、学習の過程の中で個々の学習者に総合的な「世界認識」「自国認識」を得させ、深めさせ、

そして、その立脚点としての「自己認識」に再び立ち返らせるのである。

この際、この激動の「社会」を捉えるのに、「静止状態」で事象を捉えていいだろうか。また、地球上の「世界」が、文字どおり一体化しているとき「一部」の世界の認識、「個々別々」の世界の認識でいいだろうか。総じて、対象を捉えるのに、これまでの固定化した「枠組」でいいのだろうか。ここには、基本的に、対象をみる前提としての「価値観」が問われる問題がある。

こうしてみると、社会科教育は、その関係者各自が、まずもって「人間」と「社会」について、現代の状況の中で「あるべき姿」と「課題」を省察し、そこから、学習内容と方法を検討し、抜本的改革を推進すべき時期にきているといえる。時あたかも教育課程の改訂期にあり、社会科は小学校低学年において「生活科」に、高等学校において「地理歴史科」「公民科」へと解体した。これは「社会科教育」の理念には、なんらかかわりのない「学習上の区分・領域の分割」にすぎないものであるが、学習の実態においては「社会科」としての「総合的視野」が「希薄化」していくのを恐れる。

このように、現在、社会科教育の本質を、対象となる社会・世界の変化と、教育課程上の位置づけという「両面」において、考察し、再確認する「時点」に立っている。

本書は、この課題にこたえて、社会科教育の本質・理念を問い直し、内容構成、学習方法の改善、新たな方向への示唆を論述してある。直接には、小学校教員養成課程のテキストを目的としているが、現在、小・中・高校において社会科教育にあたっている先生方にも、社会科教育をあらためて考えてみる「問題提起」となるよう構成してある。本書が、多くの方々に活用され、社会科教育の質的发展に寄与することを念願している。最後に、本書の企画・編集にあたって、建帛社社長筑紫恒男氏、編集担当の影山廣子さんに絶大なご協力をいただいたことを記し、厚く感謝の意を表する次第である。

平成3年2月

編著者・佐藤照雄

も く じ

第1章 社会科学習の性格と意義

1. 小学校社会科のねらい	(佐島群巳) 1
(1) 社会科の基本目標	1
1) 地域社会についての基礎的理解	1
2) 公民的資質の育成	3
(2) 社会科の学年目標	5
1) 第3学年の目標	5
2) 第4学年の目標	6
3) 第5学年の目標	7
4) 第6学年の目標	8
2. 生活科のねらい	(佐島群巳) 9
(1) 生活科の基本目標と子どもの現実	9
1) 具体的な活動と体験	10
2) 自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心	11
3) 生活上必要な習慣や技能、自立の基礎	12
(2) 生活科の社会認識	13
3. 幼・小・中・高の関連	(小俣盛男) 18
(1) 幼・小・中・高一貫の社会科・地理歴史科・公民科学習とその意義	18
1) 幼・小・中・高一貫性を図ることの今日的意義	18
2) 教科目標及び学習内容の小・中・高一貫性	18
(2) 幼・小・中・高の一貫性を図る学習指導の在り方	23
1) 小・中・高の一貫性を図る学習内容の改善	23
2) 幼・小・中・高の一貫性を図る学習方法の改善	26
4. 学習過程と評価	(小俣盛男) 28
(1) 社会科における学習過程	28
1) 学習過程の意義	28
2) 社会科における“学習過程の人間化”	29
3) 社会科における主な学習過程の工夫	29
(2) 社会科における評価の意義と方法	31
1) 社会科における評価の意義	31
2) 評価の観点	31
3) 評価の形態と方法	32

第2章 社会科の学習内容

1. 自国の文化、伝統の理解と継承 (加藤 章) 35
 ——地域の生活との関連を通して——
 (1) 自国の文化、伝統の学習の今日的意義 35
 (2) 地域の生活文化への視点 36
 (3) 自国の文化、伝統の理解と国際理解 38
2. 現代の社会と人類の共通課題 (加藤 章) 40
 ——環境・自源学習から地域社会の認識へ——
 (1) 21世紀に向けての人類共通の課題 40
 (2) 環境教育としての社会科 42
 (3) 人類の共通課題としての諸問題 43
3. 国際理解教育 (佐藤照雄) 45
 (1) 国際理解教育の必要性と意識の高まり 45
 1) 世界大戦と平和 45
 2) ユネスコ協同学校 46
 3) 対外交流の拡大と海外子女教育 47
 4) 国際理解教育の理念の進展 48
 (2) 国際理解教育の展開 52
 1) 国際理解教育の全体構造 52
 2) 学習内容と方法 53
 3) 小学校の学習の視点とカリキュラム作成 56
4. 歴史の展開と人物 (佐藤照雄) 57
 (1) 人間と社会——人物学習の本質 57
 (2) 歴史と「人間の生活」 58
 (3) 人間集団と個人 58
 (4) 人物＝個人と歴史 60

第3章 資料と教材化

1. 学習指導と教材 (駒井 健) 63
 (1) 学習指導と教材観 63
 1) 学習指導とは何か 63
 2) 教材とは何か 65
 (2) 資料と教材化 67
 1) 社会科における資料とは 67
 2) 教材化——特に地域素材の教材化を考える 68
2. 教材の開発 (有馬毅一郎) 70
 ——教材の新しい種類と領域の拡大——

- (1) 社会科の改訂に伴う教材研究の課題 70
 1) 生活科新設との関連で 70
 2) 社会の変化に対応して 70
- (2) 新しい社会科の教材開発 71
 1) 自分とのかかわりが深い教材 71
 2) 外国とのかかわりに気付かせる教材 72
 3) 社会の変化に対応した教材 74
 4) 国際理解を深める教材 75
- (3) 施設の利用、視覚化教材の活用など 76
 1) 博物館、郷土資料館などの利用 76
 2) ビデオ、テレビ、OHP教材などの開発と活用 77
 3) 地球儀、地図帳、掛地図などの活用 77

第4章 教材構成と学習指導

1. 生活科 (馬居政幸) 79
 (1) 生活科授業づくりへの視点 79
 1) 多様な立場 79
 2) 社会科と生活科 80
 (2) “社会の理解” から “共に生きる場の創造” へ 81
 1) 生活科は社会科でも理科でもない独自の教科 81
 2) 社会も自然も生活の中に 82
 3) “活動重視” と “しつけ” の意義 83
 4) “子どもを育むネットワーク” づくり 85
 (3) “教材の指導” から “活動のコーディネート” へ 86
 1) “教材構成と学習指導” から
 “活動構成と教師のかかわり方” へ 86
 2) “活動構成” は学校の外の “子どもの生活” を知ることから 88
 3) 生活科の成否は教師の変身能力次第 89
2. 地域社会 (大友秀明) 90
 (1) 地域学習の目標と内容 90
 1) 地域学習の目標 90
 2) 地域学習の内容 92
 (2) 地域学習の主要概念 94
 (3) 地域学習の教育的意義 97
3. 人物学習 (松本 敏) 99
 (1) 戦前の歴史教育と人物学習 100
 (2) 社会科の成立と戦前歴史教育への反省 100

(3) 社会科の変遷と人物学習の「復活」	102
(4) 人物学習の強化と人物名の登場	104
(5) 論議のさまざまなレベル	106
1) 歴史観のレベル	106
2) 歴史教育の目標論のレベル	107
3) 歴史教育における方法論のレベル	107
4. 環境問題	(池 俊介) 108
(1) 環境問題とは何か	108
1) 人類と環境	108
2) 環境の危機	109
(2) 環境問題への取り組みの難しさ	110
(3) 環境問題と環境教育	111
1) 公害教育から環境教育へ	111
2) 環境教育の現段階	112
3) 理科との連携の必要性	113
(4) 授業づくりの視点	114
1) 環境問題の取り上げ方	114
2) 「宇宙船地球号」の実践から学ぶ	115
(5) まとめ	118
5. 生活文化	(森本直人) 118
(1) 生活文化学習の意義	118
(2) 教材構成と学習指導の基本的視点	120
(3) 教材構成の具体例と学習指導	122
1) 「交通」の教材化	122
2) 「祭り」の教材化	125
6. 国際理解	(森茂岳雄) 128
(1) 国際理解教育の多様化	128
(2) 平成元年版小学校学習指導要領にみる「国際理解」 の視点	129
(3) 国際理解のための内容構成の視点	130
1) 低学年(生活科)	130
2) 中学年	132
3) 高学年	133
(4) 国際理解のための教材構成の実際例	134
(5) 国際理解のための学習指導	138
7. 資源問題	(桜井明久) 139
(1) 現代社会における資源問題	139

(2) 社会科における資源問題への視点	141
1) 地理的視点	141
2) 歴史的視点	143
3) 公民的視点	145
(3) 小学校低学年における資源に関する教育	145
(4) 小学校中学年における資源に関する教育	145
(5) 小学校高学年における資源に関する教育	148

第5章 学習展開例

1. 年間指導計画	(鈴木功一) 153
(1) 年間指導計画例—1989年度第5学年の場合—	153
(2) 年間指導計画作成及び実施上の留意点	157
1) 学習指導要領は尊重するがしばられずに	157
2) 子どもの実態をこそ重視	158
3) 体験的活動の導入を	159
4) 適時性と柔軟性	159
2. 地域社会 実践例	(村上 勉) 160
「市の人々の安全な暮らしについて調べよう」(第4学年)	
(1) 単元について	160
(2) 単元の目標	161
(3) 指導の計画	163
(4) 実践の計画	163
1) ねらい	163
2) 展 開	163
(5) 実践の展開の概要	164
(6) 実践の考察と課題	169
3. 人物学習 実践例	(倉澤庄次郎) 170
「巨大古墳の秘密を探ろう」の実践から	
(1) はじめに	170
(2) 仁徳天皇陵古墳を子どもたちに	170
(3) 大きなあ	171
(4) 古墳の立体模型を造ろう	172
(5) 古墳造りはばかげている	173
(6) 造って当たり前だよ	174
(7) 死はだれでも怖い	176
(8) まとめにかえて	178
4. 環境学習 実践例	(鈴木功一) 178

(1) 環境学習を何から	178
(2) 今の包装はだんぜんいいか	179
(3) 地球を見殺しにしているのか	184
(4) これからの包装や容器はどうしたらいいだろう	186
(5) 容器や包装を追って	189
5. 国際理解 実践例	(村上雅之) 189
(1) 第6学年小单元「日本と関係の深い国々」の実践例	190
1) 本单元のとらえ方	190
2) 小单元の展開計画	190
3) 指導の実際	192
4) 実践のまとめ	196
(2) 第3学年小单元「商店と商店がいのようす」の実践例	196
1) 本小单元のとらえ方	196
2) 実践のまとめ	200
付 録 小学校学習指導要領（平成元年3月）	
第2節 社会／第5節 生活	203

第1章 社会科学習の性格と意義

1. 小学校社会科のねらい

(1) 社会科の基本目標

社会科の基本目標は、次のように示されている。

社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者としての必要な公民的資質の基礎を養う。（傍点筆者）

平成元年版小学校学習指導要領社会科の基本目標は、上記の傍点の部分が新たに付け加えられたものである。社会科の目標について分節的にとらえていくならば、次のようになる。

ア. 子どもたちの地域社会の生活についての理解

イ. 国土と歴史に対する理解と愛情

ウ. 国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者としての公民的資質の基礎

ア、イは社会認識にかかわる目標であり、ア、イの関係は、社会認識の発展関係を意味する。ウは、公民的資質の育成にかかわる目標である。

1) 地域社会についての基礎的理解

アは、地域社会についての基礎的理解を図ることであり、同時に、イの国土と歴史に対する理解と愛情を深める基礎となる。いわば、アで身近な地域社会において、社会認識の基礎・基本を習得できるのである。言い換えるならば、社会の見方・考え方・とらえ方を習得させるのである。

地域社会には、学習に必要な素材が豊富に存在する。地域社会こそ、学習の