

初等社会科教育における副読本の事例分析と授業の実際 —副教材を使った授業実践例とその成果—

Anecdotal Analysis and Classroom Reality of Supplementary Reading Material Usage in Elementary Social Studies Education : Classroom Case Studies Involving Supplementary Study Materials and their Results

大藪 敏 宏

OYABU Toshihiro

はじめに

小学校学習指導要領における中学年の社会科の目標および地域学習という内容と教科書検定制度のもとで基本的に全国共通版として編集される検定教科書との間に、必然的に一種の「ずれ」が生じることになる。このことと、その有効な解決として全国各地域で副読本が編集されている教科書の地域化ということについては¹、既に別稿において取り上げた²。そこにおいては主として富山県内で作成されている小学校社会科用の複数の副読本について取り上げた上で、富山県内での小学校社会科教育における教育実践例や授業事例について分析をして課題を考察した上で、さらに学習単元の構想に取り組んだ。

それゆえその際に、富山県外における〈教科書の地域化〉ともいえる副読本の詳細な分析については別の機会に譲るとしていた³。そこで本稿においては、富山県外における小学校社会科の副読本の一例として東京都内の公立小学校で使用されている地域的副読本について詳細な紹介分析に取り組むこととする。その上で授業例を研究考察しつつ、今日における小学校中学年の社会科教育法の最新の状況と動向を浮き彫りにしたい。なお、この東京都内の地域的副読本と富山県内の地域的副読本との比較検討およびそこから浮き彫りになる課題等については、その別稿で取り組んでいる。

1. 現行の学習指導要領改訂の経緯と小学校中学年の社会科の基本方針

かつて1999(平成11)年には、「今日、受験競争の過熱化、いじめや不登校の問題、学校外での社会体験の不足など、豊かな人間性をはぐくむべき時期の教育に様々な課題があり、これらの課題に適切に対応していくために、今後における教育の在り方についての

検討が求められていた」と言われ書かれていた⁴。そして国際化と情報化や環境問題や少子高齢化という状況の変化の中で、1996(平成8)年7月の中央教育審議会第一次答申において、「ゆとり」の中で「生きる力」の育成を基本として、「横断的・総合的な指導」を進めるための「総合的な学習の時間」と完全週休5日制の導入が提言された。その翌月の文部大臣からの教育課程審議会に対する諮問に対して1998(平成10)年7月に答申がなされた。そこでは「自ら学び、自ら考える力を育成すること」など4つの方針が示された。これにもとづいて文部省では1998(平成10)年12月14日に学校教育法施行細則の一部改正と小学校学習指導要領の改訂を行い、この「新しい教育課程の基準」は2002(平成14)年度から実施することになった⁵。

1998(平成10)年7月の教育課程審議会の答申で示された教育課程の基準の改善のねらいにもとづいて、社会科、地理歴史科、公民科の改善の基本方針の中では、「網羅的で知識偏重の学習にならないようにするとともに、社会の変化に自ら対応する能力や態度を育成する観点から、基礎的・基本的な内容に厳選し、学び方や調べ方の学習、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習など児童生徒の主体的な学習を一層重視する」ということが示された。こうした改善の基本方針にもとづいて、「社会の出来事や事柄、地名や年号などの細かな知識を覚える授業から、児童一人一人が観察・調査、体験、表現など具体的な活動を通して、社会的事象の意味や働きなどを考えたり自分の意見を述べたりする授業への改善」が求められるようになったのである⁶。

こうした考え方にもとづいて、それまでは第3学年では市町村、第4学年では都道府県までを中心に扱ってきたのを、その目標及び内容を2学年まとめて示し、この2学年の主題を地域社会の学習として、2か年間で一層弾力的に行えるようにした。その能力に関する目標に関しては、それまでの観察や資料活用能力、社会的事象の特色や相互の関連などについて考えることに加えて、「調べたことを表現する」ことを重視することになったのである⁷。

2. 地域社会の学習を扱う全国版教科書の困難と対策

現行の小学校中学年の社会科の教科書もまた、こうした基本方針およびこれに沿った学習指導要領に基づいている⁸。たとえば富山県内および東京都内などの公立小学校等で使用されている伊東光晴・佐島群巳監修「小学社会 3・4上」という教科書⁹における、小学校中学年社会科における地域学習の記載は以下のようになっている。

この教科書も文科省検定済みの全国版教科書ということで、神奈川県の小田原市立早川小学校の校区内の近所からはじまって、下巻に入って大阪府堺市の交通事故の調べ学習、姫路市の消防、神奈川県相模原市の上水道、神奈川県横浜市の吉田新田開発、福岡県の飯塚市や東峰村や柳川市から福岡県の学習というように、教材が全国の各地に渡っているために、それらと異なる地域の小学校の児童には見知らぬ地域の学習ということ

になり、必ずしも子どもの主体性を尊重した学習にはならない。たとえば福岡県出身で相模原市の近隣での在住経験や横浜市での社会科巡検の経験をもつ筆者にとってはともかく、たとえば富山県内や東京都内の小学生児童にとっては、神奈川県横浜市や相模原市等の事例にしても福岡県事例にしても疎遠な話であろう。これでは、「学び方や調べ方の学習、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習など児童生徒の主体的な学習を一層重視する」という1998(平成10)年7月の教育課程審議会答申での社会科の「改善の基本方針」からもずいぶん離れることになる。ここに全国汎通的な教科書で地域学習を進める困難さが必然的に成立するのである。そこで全国各地の教育委員会ではそれぞれの地域に根ざした学校の社会科の副読本を作成している。

3. 東京都における地域的学習副読本の事例

本稿ではこうした副読本の事例として、東京都の練馬区教育委員会が発行して現在その区立小学校第3学年で使用されている『社会科副読本 わたしたちの練馬区・東京都』¹¹を取り上げる。その冒頭の前書きでは「3・4年生の社会科の学習に合わせて」練馬区や東京都の土地や産業の学習を通じて、この本に書かれている内容や学習方法をもとに「見たり、調べたりして学習を進め」、「自分たちの住んでいる練馬区や東京都をよく知り、より発展させることのできる人になってほしい」とこの副読本の目的が明示されている。つまりここでは、完全に「公民的資質を養う」という学習指導要領の小学校社会科の目標が明確に念頭に置かれているということが窺える¹²。

第一章の「わたしたちのまち」では練馬区の中央部に位置する豊玉第二小学校周辺の航空写真から始まって、「(1)学校のまわりを歩いてみよう」で最初に学校の屋上からの観察をする前に、何を観察するかを話し合うこととし、そこで方位・建物の大きさや形と混み具合・道路の広さや様子・土地の使われ方・土地の高低などを観察することが示されている。その上で屋上から東西南北各方位の写真が示されて、よく見えない所があったので学校の周りを探検することにしたとつなげている。「まちたんけんの計画を立てよう」ということで子どもたちが話し合っ、探検のグループ決めやコースとコース名の設定および調べる項目(施設や建物、道路の様子、緑の多い所はどこか)や持ち物や探検の約束事(交通安全、挨拶やマナー等)を決めるのであるが、その内容についてもかなり詳細に手引きされている。探検後の「絵地図づくり」についても、白地図を用意して、グループでマークが違っていたら統一する作業や建物の密度や種類によって色分けをしたり、気づいたことを文で書き入れることなど、細かい手引きが掲載されている。探検後の「絵地図づくり」には、「調べたことを表現する」という現行の学習指導要領の作業単元的な考え方が実現されていると考えられる¹³。

完成した絵地図をもとに話し合いをするところも子どもから出てきそうな意見が例示されていて議論の呼び水になりそうであるが¹⁴、しかし小学校が違えばその通りの意見

は当てはまらないので議論をするために応用力が必要となるようにもなっている工夫に感心させられた。手引きをした上で応用力が必要となっているところに、社会科教育法上の高度な工夫を読みとることができる。

「(2)練馬区のようにすをしらべよう」では航空写真が示されただけでなく、練馬区の様子を調べる計画を立てさせるために知りたいことや調べる方法について話し合わせているとともに、そこで考えられることについても、どんな自然や道路や電車があるか、緑や店や家が多い所はどこか、図書館や区役所に行ったり、手紙で質問したり、インターネットで調べる、などの手引きも示されている。その上で区の諸施設や川・道路・鉄道の写真が地図とともに示されるが、ここは資料や情報の提供という資料集的性格がある。土地利用については繁華街・住宅街・公園や畑などの緑地などに分類して具体例の写真が数枚ずつ提供されている。隣接区についても簡単に写真紹介した上で、調べ学習のまとめとしてガイドマップ作りの手引きと例が示される。スタートとゴールは自分の学校にするとか、学習した場所を5箇所以上を含めて廻る順路コースを書き込むなど、手引きは詳細であり、さらに練馬区役所は必ず入れると指示されていて、練馬区内の第三学年では練馬区役所見学はほぼ必修化されていることが窺われる。その上で「学習でわかったことや考えたこと」をマップに書き込ませている。

第二章「まちの人びとのしごと」の「(1)商店のしごとをしらべよう」では、スーパーなどを見学して気づいたことをノートにまとめ、「家の人にインタビューしよう」である一週間に家で買い物した内容を品物と店名とその場所(近所や駅前など)の形で子どもが聞いて毎日記録した上で、食べ物・着る物・その他と買った場所に頻度分類する表を作って、買い物の特徴を話し合わせている。また持ってきた牛乳パックの表示から商品名の他に成分や原材料名や製造法等を書き込む欄があって記入させているところなどは、練馬区で子どもに持たせている教育出版の社会科の教科書通りで¹⁵、それにほぼ準拠した地元版の教材であるとも言えるかもしれない。したがって、スーパーマーケットの見学についても見学計画を立てさせ、調べる事項や質問事項を決め、見学マナーについて考えさせるとともにマナーの手引きを示した上で見学に行っている。その上で店の店長や様々な係の人のインタビューについてまとめた事例を示した上で、買い物をする人へのインタビュー結果については子どもが記入する欄を設けている。さらに店に来た品物の産地を調べたり、環境や福祉のための工夫を調べさせて、話し合ったことをイラスト壁新聞にまとめさせているのも教科書に準拠している。実際の授業では2学期あたりから「(2)農家のしごとをしらべよう」で畑が多い練馬区の地域特性を生かして、質問事項を各自決めた上で学校近くの畑見学をして工夫してまとめさせているのも教科書に沿った練馬版ということが出来るが、「インタビュー」という用語を使ったり、まとめ方についても教科書の提案以外に「クイズ」「紙芝居」「かるた」などのまとめ方も提案している所に独自の工夫が見られる。「(3)工場のしごとをしらべよう」では富山県立山町の副読本とほぼ同様の記載が見られるが¹⁶、第一次・第二次・第三次の産業構造毎に身近

な見学調べができるのは練馬区という地域の特性とも言えるかもしれないが、実際の授業では各産業毎に全部見学を3年生で実施することは時間的に無理なので工場見学は実際の授業では割愛することがあるようである。

第三章「安全なくらし」では、消防や警察の仕事について、最初から火事の件数や被害者数などの年次変化を示す折れ線グラフ等が所与として提示され、聞きたいことをまとめて見学計画を立てさせる。学校内や周辺の消防設備を調べて絵地図にまとめる作業単元が課題として示されたり、所々で考えるポイントの指摘があるが、基本的には旧来のような資料が所与として供給される。警察の仕事についても同様で、実地見学をしなくても仕事や仕組みの概要が分かるように知識が供給されている。第四章「健康なくらし」「(1)ごみのしまつと再利用」では、ゴミの処理についてゴミ収集の作業者にインタビューへの回答の話の形で練馬区のゴミ処理の仕組みの概要が答えられている。近くの清掃工場に「めあてを立てて見学に行きましょう」という提案はさりげなくなされるものの、すぐにリサイクルや清掃工場の熱の再利用システムが図解されたり、最終処分の埋め立てが図解説明される。その上でゴミを減らす工夫や分別という個人でできる努力が提示されているところには生活単元学習的な要素とともに行政的見地の要素も感じられるかもしれない。

「(2)わたしたちのくらしと水」は、学校の水道の蛇口調べから朝霞浄水場見学から群馬県の矢木沢ダムへと眼を向けさせ、ダムは遠いためか相模ダムのような見学はないものの水源林を紹介して、下水処理場のしくみに至るところなどは教育出版の教科書と同様であった。ただ水源の多くを他県に依存して大量の水を消費する東京都の状況に即して節水に注意を喚起したり、電力やガスの供給に目を向けている所に特色が出ていた。

第五章「まちのうつりかわり」では、地域の高齢者に聞いたりして洗濯板や白黒テレビなどの昔の道具を探して、調べカードに記録する作業をさせている。そして石神井図書館の郷土資料室の見学をして絵年表を作る所は教科書と同様であるが、教科書が横浜市の吉田新田を取り扱っている所を、練馬区の副読本では「玉川上水物語を作ろう」となっているところが子どもの地元で即した身近な地域学習となっている所で、これが全国共通の教科書で難しい身近さを地域自治体毎の副読本で補完する意味が端的に出ている所と言える。また、練馬区内を流れる田柄用水にせよ千川上水にせよ、その多くが暗渠となっている点が大都市部らしい特徴とも言えるところで、暗渠化の理由を考えさせ、さらに最近の日本橋上空の首都高速の撤去という案についても比較検討させると、公共性の問題に目を向けさせるよい応用問題となるかもしれないとも思われた。

そしてこれらの用水のもととなる玉川上水の話が詳しく叙述されるとともに、それだけでなく玉川上水で調べたことを「紙芝居につくろう」と提案しているところも、工夫された作業単位と言える。系統学習の手法であれば、大人の専門家によってまとめられた所与の玉川上水物語を読み方学習するだけで終わっていたであろう学習が、子ども自身が資料を探して調べて絵新聞等にまとめていく所に表現活動を伴った総合的作業単位

学習の要素が強まっているということが出来る。

「(3)文化財・年中行事ガイドブックを作ろう」では、系統学習的にまず「文化財」「年中行事」という概念が与えられて、この概念を手がかりにインターネットで練馬区のホームページを調べることによって「馬頭観世音」や「照姫まつり」に直接辿り着いている。この部門については基本的にインターネットや観光ガイドブックなど間接資料によって調べる方法が示されているが、調べたことをガイドブックにまとめようと指導する所に作業単元学習の考え方が出ている。

最後の第六章「わたしたちの東京都」では、子どもが徒歩や自転車で接近できる範囲を超えているため、前掲の教科書における福岡県の地域学習の場合と同様に資料学習になっている。しかしそのために「資料読みとりのポイント」を「(1)ひとつのしりょうをじっくり観察する。変化をみる。(2)2つ以上のしりょうをひかくする。関係をみる。(3)わかることと予想できることを区別する。」というような、丁寧な手引きを示している所にも副読本執筆の苦心が表れていた。

また東京都の小笠原諸島を取り上げて練馬区と比較するのに4ページを割いているところも都の多様性を学習させるために周到である。さらに伝統工芸品についても都内の「軍道和紙」「黄八丈」のほかに、練馬区内については区のホームページを調べるように指導している。そしてさらに日本全体の中での東京の位置づけや外国とのつながりを紹介して終わっている。最後に他県や海外の友人に送るために、調べたことを「マイマップ東京」にまとめる方法を指導している。そこでは1時間毎に学習したことを1~2ページにまとめていくのであるが、そこで「単元全体が終わったら、各ページをみなおして、つけたしなどをする」と明記してあり、これが単元学習であることを自ら示唆しているのは、教育学的に大変興味深い事実であるかもしれない。

なお、附録として詳細な東京年表や練馬区地図が付けられていることも至れり尽くせりの親切と思われ、実に実践的に体系化された地域密着の単元学習の手引き書と思われる。ここにおいてはもはや、かつての通念化された「教材単元」と「経験単元」との二分法は無意味化しているとも言えるようになっており、ある意味で「両者の統合を志向してきた単元学習のエートス」¹⁷が新たな形へと展開しているようにも考えられる。

こうして地域学習の最近の副読本の成果を見ると、最新の小学校中学年の社会科教科書において示されたような、系統学習化される単元学習という方向性が地域的副読本において現れているということが出来るだろう¹⁸。

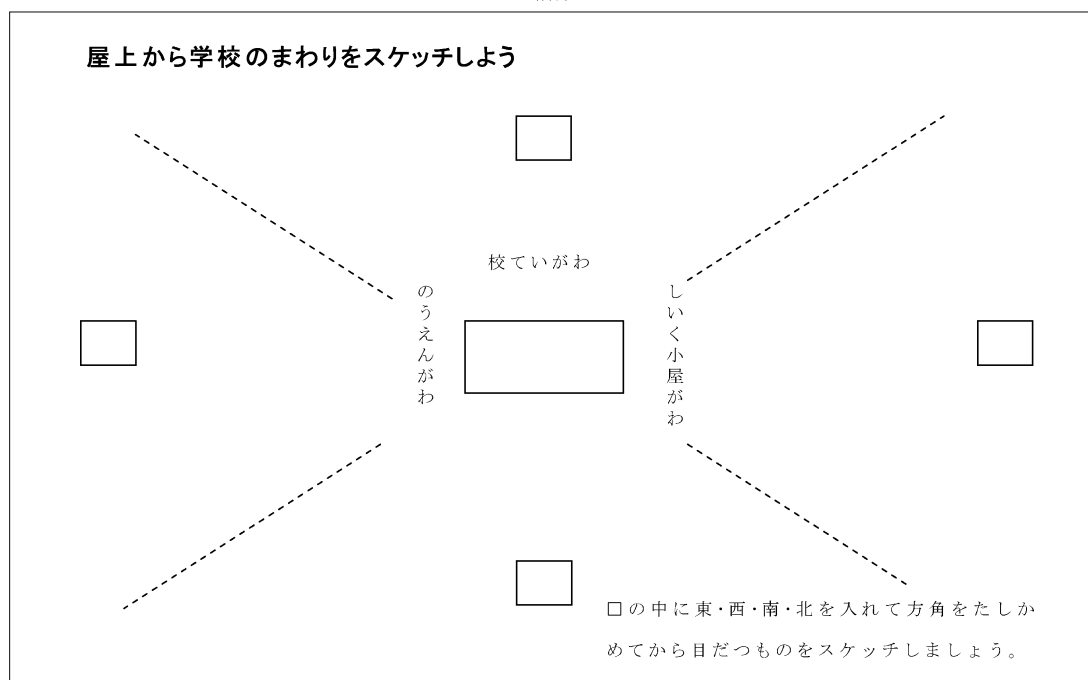
4. 地域的学習副読本に対応した社会科地域学習の授業事例

この練馬区教育委員会の副読本を使用した小学校3年生の社会科の最新の授業の例を見よう。ほぼ、この副読本に沿って授業が進められていることが分かる。

つまり、1学期の最初に学校の屋上に上がって周りを観察することから小学校社会科の

授業は始まっている。その際に教員が準備したプリントと鉛筆を持って、子供たちは屋上へ上がって、ただ見たものをそのプリントに書き込めばいいのである。教員が準備したプリントとは、したがってほとんど白紙であって、ただその白紙の中央に長方形で学校の屋上を抽象化されて示されていて、白紙の対角線上に四方に薄い直線が描かれていて、この四隅に向かった対角線上の四本の直線によって東西南北の四方位を区別する手がかりが与えられているだけである。後はほとんど白紙の画用紙であり、したがって屋上からの観察絵描きのようなものである。見たものを書き込んでいけばいいのであり、したがって正しいも間違っているもない「這いまわる」だけのお絵かきのようにも見えかねない。しかし、実は中央の長方形の三方には「しいく小屋がわ」「校ていがわ」「のうえんがわ」と手書きで書き込まれているので、この画用紙の方向付けは一義的に確定されて所与となっている。それは始めに方位を学習するためには必要不可欠なことであり、それが周到に準備されているのである。そして白紙プリントの上下左右の端には四角の箱□、つまり実は解答欄が仕掛けてあって、白紙プリントの右下の隅に教員の似顔絵マークの横に「□の中に東・西・南・北を入れて方角をたしかめてから目だつものをスケッチしましょう。」と手書きの印刷がある。つまり、これによって方位は一義的に確定し、このプリントに記入したものを回収すれば、ひとりひとりの子どもがこの単元で方位を正しく習得したかどうかを把握できる。つまり、簡素な白紙プリントのように見えて、必要十分なプリント教材となっているのである。あとの白紙の部分には、子ども自身が眼にしたものをできるだけ詳しく記入して絵地図書きの練習となるように手本を示せばよいのである。

(南)



(北)

実際に子どもがこのプリント教材に書き込んだものを見ると、練馬区役所などの高層ビルが大きく描かれるのは当然ではあるが、それ以外では学校の近くにあるものほど、そして学校から自宅の方向に向かっての日常的通学路の沿線が詳しく書き込まれる傾向が分かる。そして自分が日常生活でよく訪れる近所の公園や、あるいは遠くても馴染みのある大きなスーパーを見つけられれば、それは大きく描かれる傾向があることも分かる。一般住宅で書き込まれるのは場所が分かった友人の家が中心であり、それ以外では夏祭りで子ども自身が行ったことのある八幡神社くらいであり、まったく行ったことのない建物で描かれるのは「大きなマンション」とか「おしろのようなマンション」とか「黄色いマンション」といった目立つ建物が中心になる。そして最も空白が目立つのは、それは何も建っていない空白地帯ということではなく、自宅と反対側であり自分が行くこともなく友人や知人もいない方角であることも分かる。ここに子どもの発達心理学に根ざした自然な世界把握の特徴が表れているとも言え、これは子どもの発達心理に即して社会科授業が開始されていることの表れでもあると考えられ、社会科授業が生徒の発達心理とかみ合って開始されているということであろうし、地道ではあるが素晴らしい教育成果があがっていることを読みとることができるだろう。社会科教育が児童の「主体的な学習」においてスタートする場面とは、このような形で始まるのであり、このことは実は高く評価されるに値するのであるが、このような評価は教育学的な専門性を必要とするものであろうし、このような専門的な教育的評価能力を有しない場合には、ここでどのような教育がなされているのかが評価不能となり、このような評価不能が「這い回る経験主義」というような感情的非難を生み出す危険性も十分に考えられる。このような危険性を回避するためには、教育を評価する側の教育に関する教養の高度化が必要となるが、こうした高度化を視聴率や売り上げの増進に追われているメディアに期待することは難しい以上、社会力学に教育政策が翻弄されることを予防するような施策も求められる。

そのあと、教科書および副読本と同様に、学校のまわりの探検に行く準備をした上で実施して、探検で分かったことを班毎に絵地図を作り、土地利用別に色を塗り分けたり、気づいたことをメモ書き記入するという作業学習をしている。そうして班毎に完成した絵地図は学校の廊下などの壁に貼り出して発表している。

その後、地図の読み方を学ぶ。学校の屋上からパノラマスケッチをしたときの方位の学習では、そのスケッチプリントの上方は、実は南の方位となっていた。しかしこの段階になって、一般に地図では上方を北になるようにすることを学んで、改めて地図の四辺の方位を割り出させている。これは前に学んだことを応用しながら復習して高度な学習へとつなげるといふ弁証法的社会科教育法が遂行されていることになる。次にプリント教材で縮尺や主な地図記号を学ぶ。ひととおり地図の読み方の学習を終わったところで、「先生の家は、どこでしょう」というプリント教材が使用される。それは駅から北の方角に進んで郵便局や神社の角を曲がって辿り着いた先生の家はプリントの地図の中

の①～④のうちのどれでしょう、というクイズの形式で、読図の基礎を確認するものである。参加型学習ということもできる。

次に副読本の「土地のようす」に即したプリント教材を配布して、等高線によって塗り分ける作業を通じて「気づいたこと」を記入させている。この「気づいたこと」として、ある子どもの記入事例では「・ぼくたちがすんでいる練馬区がこんなに高い所やひくい所があり、がたがたしていてびっくりしました。・西から東へだんだんひくくなっている。・川は高い所からひくい所にながれるから西から東にながれている。・すこし高い所すこしひくい所の土地の多さが同じくらい。」とあって、練馬区の副読本で書かれていないところまで理解が授業を通じて進んでいることがうかがわれる。ここに教師作成のプリント教材による作業型学習が、教科書や副読本を超えた理解を子どもから引き出し得た教育事例として、高く評価されるべきであろう。

また副読本の「土地のつかわれかた」については、「練馬区の土地の使われ方」というプリント教材が用意されて、練馬区の全体図で「畑」「商店」「そのほか」「じゅうたく地」に記号で分類された土地利用分類の白地図を色鉛筆で塗り分ける作業をさせて、「気づいたこと」を作文させている。ある子どもの記入事例では「・ぜんたいてきに住たく地が多くてそのほかが少ないので商店より畑のほうがちょっと多いです。・西には畑が多い。東は少ない。・駅のまわりに商店が集まっている。・住たく地と畑として土地の多くが使われている。・西の畑大きい東の畑は小さい」と記入されている。ここに書かれていることは東京都内に長年在住している大人でも気づいていないような極めて高度で詳細な土地利用の理解が示されていて、教師による授業中の示唆があったとしても、この教育成果は高い評価に値する¹⁹。この記入事例から子ども自身の言葉で練馬区の特徴が生き生きと的確に捉えられていることが分かるとともに、東京都内で住宅地を主としながらも畑や商店街をほどほどに織り交ぜて池袋や新宿といった副都心に近く東西に長い練馬区が地域学習における土地利用学習の教材として好都合な事例であることも示唆している。

上記の副読本とは順序が多少は前後しているが、その後に「交通のようす(練馬区)」のプリントが配布され、副読本の18・19頁を見ながら、鉄道や道路の名前を書き込ませている。所与の教材をながめているだけでは吸収と定着の程度が低くとどまるところをプリント教材が補完して定着を確かなものにする作業学習である。さらにこのプリントでも「気づいたこと」を記入させる。ある子どもの記入事例では、「・道ろも鉄道も練馬区のはじからはじまでつながっていてすごい長いのでびっくりしました。・道ろ名前があまり知らないのもっと知りたいです。・鉄道のほうが道ろより少ないのがはじめて知りました。・西武池袋線が一番長いから遠くまで行ける。・西武新宿線が一番みじかい。・鉄道は交わっている所があるけれど道ろは交わっていない。・鉄道は東から西につながっている。・道ろは北から南につながっている。・道ろや鉄道のしゅるいが多い」とあり、文法の間違いや事実とのまちがいが散見されるものの、教員がこうした些末な

間違いを一々訂正しないで、たくさん記入したことを評価してハナマルをつけているのも、この段階で些末な間違いを添削されては子どもが萎縮する心配があるので妥当と思われる。なお、道路や鉄道の交差についての子どもの誤認は、白地図が手作りのためにそのように見えることに子どもが素直に反応したこととも、あるいは環状八号線と目白通りとの立体交差を正確に捉えたものとも理解できるが、いずれにせよ小学校社会科において過度に厳密であることは、むしろ教育上好ましくない影響をもたらすであろうことも考慮されてしかるべきと考えられる。この記入事例の間違いから上記の土地利用に関する子どもの記入(回答)が、子ども自身の独自のものと推論することが可能とするならば、この社会科教育法の教育成果はかなり高いものと推論できるかもしれない。

その後、スーパーマーケットを見学して、副読本の「牛にゆうパックを調べよう」で成分や品質や品質保持期限等を副読本の記入欄に子どもに書き込ませる。買い物をする人にインタビューした結果も副読本の記入欄に書き込ませ、見学した成果を新聞にまとめているところも、基本的に副読本に準拠していると言うことができる。

二学期になると、社会科見学で農園や区役所および「べじふるセンター練馬(東京都練馬青果地方卸売市場)」を見学して、その成果を新聞にまとめるさせているのも、農家を訪ねて新聞にまとめるところまでの副読本に、ほぼ準拠している。区役所や卸売市場を見学して成果をまとめるという単元は独自の取り組みということになる。

二学期の後半からは農業の体験学習としてラディッシュ(赤かぶ)作りに取り組んでいる²⁰。副読本では「区民農園」や「土支田農業公園」などの農業体験学習の事例が簡単に紹介されているだけであるが、校内に畑を設けて、土作りと種まきからまびきや水やりと雑草取りや見回り等の農業体験学習に取り組んでいる小学校もある。こうした農業体験の記録と感想をノートにまとめさせて提出させているが、そうしたノートの一例に「はじめにやったざっ草ぬきも土をシャベルでたがやすのもたいへんであったし、つかれました。のうかの人たちが何十しゅるいものたねをまくためにこんなたいへんな仕事していることをはじめて知りました」、「えいようを取られないようにざっ草をぬく。学校の畑の何百倍もの畑をざっ草ぬきをするのはたいへんそうです」と記入している子どももいて、暗記学習では得られない貴重な体験学習をしていることがうかがわれる。

5. おわりに

以上のような副教材および授業の事例の研究からは、以下のような点が浮き彫りとなった。

まず、小学校社会科における地域学習は「学び方や調べ方の学習、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習など児童生徒の主体的な学習を一層重視する」という1998(平成10)年7月の教育課程審議会答申における社会科の「改善の基本方針」に沿って、作業的な学習や体験的な学習や問題解決的な学習について学び方や調べ方に関する詳細な手引き

がなされるようになった。このことによって、「児童生徒の主体的な学習を一層重視する」ための単元学習の方法論を系統学習的に習得できるような系統的指導が十分な時間をかけて行われるようになっていく。

次に、近所の「まちたんけん」の計画段階から子どもが主体的に調べる項目を決め、さらに交通安全や挨拶やマナーなどの調べ学習における約束事までを子ども自身に考えさせることで子どもの主体的な学習への支援が系統的に徹底されている。ここに子どもの主体性を育てるための支援という一見相反する教育の方向性が交錯しているようにも見えるが、これはまさに初等社会科教育法だからこそその教育的特徴が端的に現れているとも言える。

また、たとえば探検後に「絵地図づくり」をして掲示などの展示をするというところには、「調べたことを表現する」という現行の学習指導要領の作業単元的な考え方が実現されている。また表現してできた作品をもとに議論をすることについて教科書や副読本で議論の例示があっても、たとえ同じ校区でも探検した方角が違えば絵地図に書き込まれた内容が異なるために、異なった議論内容にならざるをえないので、例示による手引きがあっても素朴な応用力を子どもに発揮させることになるところに、初等社会科教育法上の高度な工夫を読み取ることができた。

地域で編集された社会科の副読本は、全国共通版として編集された教科書に沿いながらも、子どもが住む地域に密着した主体的な学習の手引きをする上で重要な貢献を果たしているが、その主体的な学習から徐々に所与の知識の供給が少しずつ増える傾向が見られて、それは小学校中学年で単元学習的に始めつつ、高学年や中学校での系統学習的要素への橋渡しが絶妙に行われているとも考えられる。同時にゴミ問題からゴミの分別という子どもの身近な実践哲学的課題が示されることで、「主体的な学習」とともに、「社会科」の目標である「公民的資質」への橋渡しも読み取ることができる²¹。

またこうした地域的副読本は自分の校区内の通学路の近所から始まりつつも、やがて自分の市区町村から、さらに都道府県単位の学習へと進む。都道府県単位ということになると、もはや子ども自身が自分の足で見て回ることが難しくなり始める単位となるので、資料活用の指導に入ることができるのである。さらに最後には外国など海外とのつながりに目を向けており、こうした学習地域の範囲の漸次的拡大を通じて、かつての通念化された「経験単位」と「教材単位」との二分法を超えて、両者の融合とも言える局面が生じ、ある意味で「両者の統合を志向してきた単元学習のエートス」が新たな形へと展開している様相を確認することもできた。こうして最新の小学校中学年の社会科教科書において示されたような系統学習化される単元学習という方向性が、地域的副読本においても現れているということも浮き彫りとなった。

さらにこうした副読本を使用した実際の授業では、さらに教員の作成によるプリント教材によって、まさに市区町村単位の教育委員会が作成した副読本による地域的アプローチを超えて、まさに子ども一人一人が通っている学校の校舎の屋上からの実際の観察に

即した観察絵地図作成用のプリントが提供される。ここから方位や地図という空間的抽象的思考と理解法を学ぶ手がかりを子どもは得ていくのである。このプリントに子どもが実際に書き込んだ記入例を見ると、子ども自身が行った経験と馴染みのある建物は大きく書かれ、行ったことのない方角はブランク(空白)が多くなるという発達心理学に即した空間認識が現れていることも確認できた。ここに子どもの「主体的な学習」の初期の形態が記録されており、この主体的ではあるが自然的で素朴な世界把握が、やがて抽象的な地図記号によって表現された市区町村全体の交通概要図や土地利用図の見方を学ぶことによって客観性を獲得していく具体的なプロセスが年間を通じた社会科教育によって実現されていくことを確認することもできた。こうした主観性を通じた抽象的客観性の獲得という問題は、かつてヘルバルト教育学に影響を与えたフィヒテ知識学の主題でもあったが、そのフィヒテ知識学が晩年にペスタロッチの教育学に強い関心をもったということやデューイの教育学との関連からも、重要な教育上の課題である。子どもの発達心理に根ざした主体的学習の客観性の獲得という観点から、今日の初等社会科教育法の水準を評価しうるような能力の水準が課題として示された。

さらに教員作成のプリント課題に答えた子どもの回答例には、当地域に長年在住している成人でも気づきにくいような土地利用の理解が示されていることが観察されて、高い教育成果が実際の授業の中で得られている実態も分かってきた。知識を問うタイプの学力テストによってこうした教育成果を集計することは困難であろうと思われる。また実際の授業における農業の体験的学習においては、暗記学習では得られない貴重な体験学習をしている実態も子どもの記述ノートから窺われた。

ところで、本稿脚注19で示したように、このような副教材や授業実践は、現行の学習指導要領下においては決して例外的なものではなく、一般的なものである。しかし社会科教育法に関する研究書ないし指導書で示されたものと比べても、実際の教育現場で使用されている教科書や副読本やプリント教材の方が遙かに詳細で具体的であり、実際の教育現場での教育成果は、教室での子どものノートやプリントに記入したものを研究資料として取り上げた方が、高度なものに達していることも(脚注19によって)分かった。出版物などのメディアに残りにくい教育現場の高度な教育成果は、本稿で取り上げたような子ども自身の筆記録という教育現場の資料に具体的に内在する研究によって、初めて明らかにすることができることがあり、いわゆる学力調査テストによって計測できない教育成果把握の遺漏に社会科教育学は目を向けていくべきであることを改めて考えさせられる研究結果となった。

最後に教育学的視点から以上の研究結果について付け加えるならば、フィヒテ知識学の影響下から出発したヘルバルト教育学、およびシェリング積極哲学の影響下から出発した米国プラグマティズムの教育学に対して、ヘーゲル以後のカテゴリー論の「澱み」から出発した自己意識的経験への内在連関によるディルタイの歴史的理性批判の精神科学の方法を導入した教育学のアプローチが、上記の教育学的課題に寄与しうると考えら

れる²²。こうした問題は、哲学的には偶然的な経験に対して自己意識がどのようなカテゴリー一連関を構成できるのかという問題につながり、あるいは認知的スキーマをどのように再編できるのかという認知心理学ないしは創造性の教育心理学の問題につながる。このような問題水準においても、初等社会科教育法の教育現場における高い教育成果は、高等教育研究機関における教育研究にフィードバックされていく必要がある。

(註)

- 1 ここで言う「教科書の地域化」については、「地域社会に『もう一つの教科書』を求める取り組み」(北俊夫編『改訂小学校学習指導要領の展開』明治図書、1999年、24頁)を参照。
- 2 拙稿「小学校社会科教育における地域学習の傾向分析と課題—富山県の教育事例分析とNIEによる地域的文化遺産の学習単元の構想—」富山国際大学『国際教養学部紀要』VOL.4、2008年3月。
- 3 前掲拙稿、63頁。
- 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、1999年、1頁。
- 5 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』前掲同書、「まえがき」。
- 6 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』前掲同書、3頁。
- 7 北俊夫編『改訂小学校学習指導要領の展開』明治図書、1999年、81頁。
- 8 現行の小学校中学年の社会科の教科書については、拙稿「小学校教科書に見る社会科教育法の潮流—系統学習化される単元学習の方向性と課題—」富山国際大学『国際教養学部紀要』VOL.4、2008年3月、参照。
- 9 伊東光晴・佐島群巳監修『小学社会 3・4上』教育出版、2004(平成16)年検定済、2007(平成19)年発行。この教育出版の社会科の教科書は、東京都内では平成17～20年度において、千代田区・台東区・目黒区・世田谷区・練馬区・葛飾区・立川市・三鷹市・青梅市・府中市・昭島市・調布市・町田市・小金井市・小平市・国分寺市・国立市・西東京市・福生市・狛江市・東大和市・清瀬市・武蔵村山市で、富山県内では平成18年度において、砺波市・南砺市・小矢部市を含む砺波(採択)地区において、採択されている。
- 10 東京都練馬区教育委員会『社会科副読本 わたしたちの練馬区・東京都』平成十四年改訂版。
- 11 富山県内の地域学習のための小学校社会科の副読本については、前掲拙稿「小学校社会科教育における地域学習の傾向分析と課題—富山県の教育事例分析とNIEによる地域的文化遺産の学習単元の構想—」富山国際大学『国際教養学部紀要』VOL.4、2008年3月、第2節。
- 12 小学校社会科の「公民的資質を養う」という「目標」については、前掲拙稿「小学校教科書に見る社会科教育法の潮流—系統学習化される単元学習の方向性と課題—」52頁。
- 13 「調べたことを表現する」という中学年社会科の目標については、小原友行『小学校新社会科授業の基本用語辞典』明治図書、1999年、56頁、参照。
- 14 さらに「表現」したことで学習が終わるのではなく、調べと表現に基づいて社会的事象について子ども同士の間でコミュニケーション的に考え合う学習が展開するように、学習過程を組織する工夫については、小原友行『小学校新社会科授業の基本用語辞典』前掲同書、57頁、参照。
- 15 伊東光晴・佐島群巳監修『小学社会 3・4上』前掲同書。
- 16 「わたしたちの立山町」改訂委員会『わたしたちの立山町』立山町教育委員会、1997(平成9)年改訂発行、2001(平成13)年に富山県総合教育センター収受。
- 17 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』東京大学出版会、1990年、5頁。
- 18 この系統学習化される単元学習という方向性については、前掲拙稿「小学校教科書に見る社会科教育法の潮流—系統学習化される単元学習の方向性と課題—」。
- 19 小学校第3学年の社会科で土地利用を色分けさせること自体は、一般的に実施される教育実践事例であることについては、北俊夫『小学校新学習指導要領実践 新しい教育課程と学習指導の実際 社会』

東洋館出版社、1999年、61頁、参照。このような研究からも、本稿で取り上げた授業実践例が新しい教育課程に準拠した一般的なものであることが確認されるが、この研究を見てもこのような教育成果の水準が想定されていることは窺われない。

²⁰ 今日の食農教育における教材としてのラディッシュ(はつかだいこん)の特性と学習方法については、2008(平成20)年2月2日付朝日新聞 e3面の記事「ラディッシュ」、参照。

²¹ 社会認識もしくは公共性認識にいたる「自己—他者—公共世界」の公共哲学と社会科教育との関係については、西村公孝「公民教育のカリキュラム編成の理論と構想」、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年所収、166～176頁、参看。

²² ヘーゲル哲学とディルタイ教育学との間の影響作用史については、ディルタイ『教育学論集』日本ディルタイ協会訳、以文社、1987年、248～252頁、参照。ディルタイの精神科学については、Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. 1. *Einleitung in die Geisteswissenschaften : Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*, 1883, Stuttgart : Teubner ; Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht , 1977. ディルタイ『精神科学序説 I』牧野英二編/校閲「ディルタイ全集」第1巻、法政大学出版局、2006年、参照。またディルタイの精神科学と歴史的理性批判とヘーゲルの生の哲学その他との連関については、拙稿「ディルタイ『精神科学序説 I』の今日的付置情況」(法政哲学会『法政哲学』第4号2008年掲載予定)参照。

認知的スキーマの再構成と創造性の教育心理学については、拙稿「心の傷を超えて生きる力と認知的評価の多様性と創造性—侵入思考をとまなう挫折の体験活動をめぐる教育哲学的ならびに教育心理学的研究—」(平成18年度(財)富山県高等教育振興財団私立大学振興事業(研究活性化)助成金研究報告書『青年期の心理と人間理解—『生きる力』を育てる総合的学習のために—』第5章所収)。

(平成20年 1 月15日受付、平成20年 2 月14日受理)