

小学校低学年社会系教科における 子どもの認識形成に着目した授業提案

— 小学校第2-3学年の接続を踏まえた地域学習「まちたんけん」の場合 —

鳴門教育大学大学院 院生 藤 井 時

I 本研究の目的と問題意識

グローバル化や情報化社会など現代社会における急激な変化は、私たちの生活に多大な影響を与えている。それに伴い、学校教育では未来を生きていく子どもたちに必要な資質・能力を習得させる実践が着実に進められている。社会を生き抜くために必要な資質・能力は、暗記やドリル学習とは異なり、学校教育の中で実践的に身に付けさせる必要がある。しかし、資質・能力の育成において、教師は授業内容や方法にのみ目が向きがちとなり、子どもの学ぶ姿勢づくりを軽視してしまう傾向にある。学びは積み重ねであるように、多様な資質・能力も積み重ねの上に成り立たせる必要がある。

幼児教育と社会科や理科を学ぶ小学校中学年教育の中間点として位置する小学校低学年教育では、子どもの学びに対する姿勢の変化が数多く見受けられる。遊びから学びへの移行を意識した体験的な活動に焦点を当てた学習では、子どもの発見や気付きが生まれるも、学びの基礎を築くには至らないことが指摘されている。そこで必要となるのは、子どもの認識形成に基づいた学びの実践である。

本研究では、生活科で生まれる「気付き」と社会科で育む「社会認識」の中間に「認識の芽」や「知的な認識」を位置づけ、生活科とそれに繋がる社会科との関連、連携、円滑な学びを考察し、「まちたんけん」をテーマとした授業の提案を行う。

II 小学校低学年社会系教科における子どもの認識形成

1 子どもの認識形成の種類

ここで「気付きの質的な高まり」の仮説を立てる。気付きの質的な高まりを考察する上で必要なのは、「気付き」と「認識」の位置づけと繋がりだと考える。ここで述べる「気付き」とは、認識形成に欠かせない子どもの好奇心や探求心を指す。「認識」とは、気付きをある種の見方・考え方に変容した資質・能力の基礎を指す。すなわち、気付きを質的に高めるということは、子どもの見方・考え方が深まることであり、子どもが知的な学習の手立てを得ること、資質・能力の基礎を育むことだと仮定する。

教師が子どもの気付きを質的に高め、認識へと昇華させていくことを学習活動の本質とすることで、子どもは気付きを認識形成の出発点として、気付きの整理や学習活動によって段階的に社会的事象・自然的事象を理解し、見方・考え方の視野を広げていく。また、認識においても様々な段階が存在すると考える。多様な学びに対応することができる資質・能力の基礎を「知的な認識」と位置付けている。

しかし、「気付き」や「認識」とは子どもが内面に抱くものであり、気付きの質的な高まりを判断することは困難である。そこで、より客観的な視点で子どもの気付きが質的に高まっていく様子を観察できるよう仮説に基づき、認識形成の過程を図に示した。

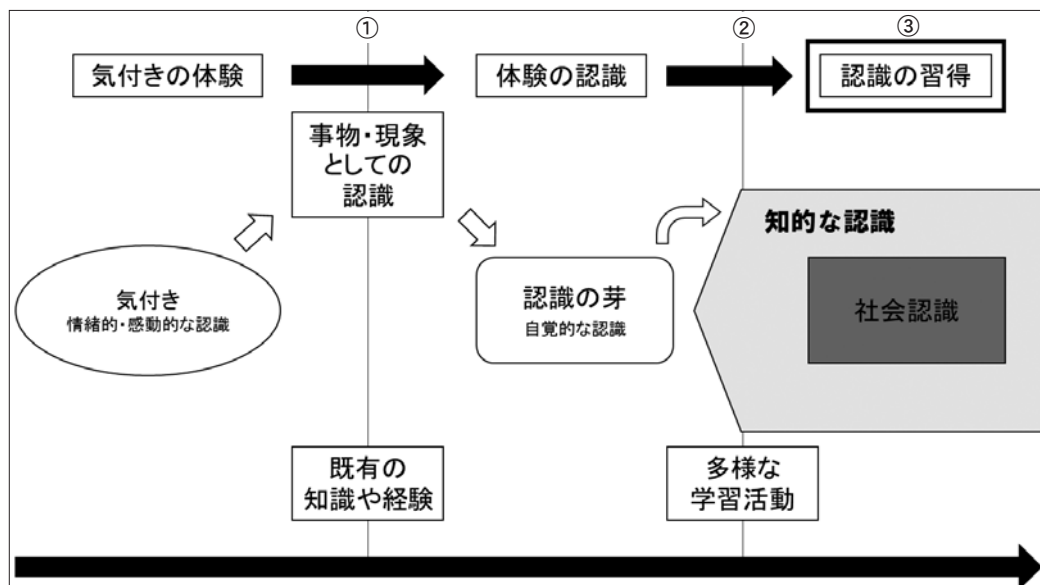


図1 小学校低学年における子どもの認識形成の段階（筆者作成）

図1は、体験的な学習活動によって得られた「気付き」が質的な高まりに応じて「認識」へと変化していく様子を子どもの資質・能力の視点から模式的に表した図である。「気付きの体験」「体験の認識」「認識の習得」の3段階より構成している。この仮説に関しては、關浩和氏の教育課程における生活科の存在意義(2008)から「生活科では、社会科や理科で目標としている社会認識や自然認識形成の「芽」を中心に、生活科で養うことが目的とされている。」¹⁾ という内容と、末永琢也氏の子どもの発見的認識を形成する生活科授業開発(2015)から「気付きは、認識の芽を知的な認識、さらに自己認識へと深化・発展させることによって質的に高めていかなければならない。」²⁾ という内容をもとに構成している。以下では、それぞれの段階が持つ特徴を示した上で、認識形成を進展させるための必要な要素を示す。

2 子どもの認識形成の段階

① 「気付きの体験」から「体験の認識」の発展にかかると「共有体験」

「気付きの体験」とは、小学校低学年教育の本質である「気付き」を子どもに持たせるために、

子どもが様々なこと・ものを体験的に触れる過程である。体験的な学習活動によって得た「気付き」は、「楽しい」「嬉しい」「熱い」「寒い」「驚いた」といった情緒的・感動的な認識であり、子どもの好奇心やふとした行動に根付く無自覚で本能的な要素を持つ。体験的な学習活動のみならず、生活する中で生まれた気付きが子どもにとっての知識や経験となる。

この段階における認識形成の発展に必要なのは、「共有体験」である。「共有体験」は、概念形成の始まりとして位置付けられ、子ども全体が共通する体験的な活動を通して、様々な情緒的・感動的な気付きを子どもに持たせることである。子どもが体験的活動を重ねた中で見つけた気付きを子ども同士で共有させ、子どもが持つ「既有的知識や経験」を活かし、気付きを整理させることで「事物・現象としての認識」、「認識の芽」へと気付きを質的に高めていくことができる。

② 「体験の認識」から「認識の習得」の発展にかかると「言語共有」

「体験の認識」とは、体験的な学習活動によって得た「気付き」が「既有的知識や経験」により

「事物・現象としての認識」、さらには「認識の芽」として成長する過程である。気づきとは異なり、物事を把握するための認識の芽生えとして位置する。「なんでだろう」「もしかしたら…」「…かもしれない」といった関係・関連性を持つ認識であり、子どもの持つ知識や経験を気づきと関係付けた自覚的な要素を持つ。気づきに意味を持たせながら思考することで、子どもは手探りの中で物事の関係性や関連性に着目しようとする意思を持ち、さらに社会的・自然的な事象を根拠立てて思考する認識に繋がる。

この段階における認識形成に必要となるのは、「言語共有」である。「言語共有」は、子どもによる概念化として位置付けられ、子どもの共有された経験を言語によって見える化することである。子どもの持つ自覚的な認識を多様な学習活動によって揺さぶり、子どもの共有された経験を言語化させることにより、子どもは自身が経験した気づきを概念化させた見方・考え方として認識し、主観的・客観的な視点を持った「認識の芽」、「知的な認識」へと気づきを質的に高めていくことができる。

③ 「認識の習得」への発展にかかる「社会的事象への焦点化」

「認識の習得」とは、「認識の芽」を「多様な学習活動」によって揺さぶり、子どもにとっての見方・考え方を形成させる「知的な認識」「社会認識」へと成長する過程である。「知的な認識」は「社会認識」など小学校中学年以降で育成が目指される資質・能力の基礎にあたる認識であり、説明や予想など子どもなりの思考を重ねた上で成り立つ論理的な要素を持つ。体験的な活動によって得た気づきが社会的な事象や自然的な事象と繋がっていることを根拠を持って思考でき、より空間的な目線で物事を捉えられるようになることで、別の物事についても発展的に理解することが可能になる。

この段階における認識形成に必要となるのは、

「社会的な事象の焦点化」である。「社会的な事象の焦点化」は、子どもが学習活動の中で育んだ見方・考え方を様々な社会的な事象へと焦点化し、具体物や事例を用いて社会的な視点を持たせ、多面的、多角的に考察させる機会をつくることである。社会的な事象の見方・考え方の基礎となる「認識の芽」「知的な認識」により、子どもは具体的事例を基にした事象に対する見方・考え方を社会的な事象へと焦点化させ、「社会認識」へと気づきを質的に高めていくことができる。

Ⅲ 小学校低学年社会系教科における子どもの認識形成に着目した授業提案

—小学校第2－3学年の接続を踏まえた地域学習「まちたんけん」の場合—

1 「まちたんけん」をテーマとした授業の枠組み

学習指導要領において、単元「まちたんけん」は生活科から第3学年の導入において実施されることと示している。よって、「まちたんけん」は社会科の導入のため第3学年導入と表現する。

まず、生活科で行う第1、2学年では、「気づきの体験」から「体験の認識」への移行を重視した様々な気づきを体験する学習活動を取り入れる。

次に、第3学年導入では、「体験の認識」から「認識の習得」への移行を重視した体験的な学習活動で生まれた気づきを社会認識に発展させるために体験を様々な事象の見方・考え方として認識する学習活動を取り入れる。さらに、第3学年導入の「まちたんけん」から、児童の興味・関心を見ながら選択的に進めていくことを前提として、「認識の習得」を重視した社会的な事象に焦点を当てた学習活動を取り入れる。

「まちたんけん」をテーマとした学習の中で、気づきの質的な高まりと知的な認識や社会認識の育成までを目指す。これらの資質・能力を習得する段階として、「気づきを体験すること」「体験を様々な事象の見方・考え方として認識すること」「認識を社会的な事象の見方・考え方として習得す

表1「まちたんけん」をテーマとした提案授業の位置づけ —徳島県鳴門市高島を事例に—

位置づけ	認 識		児童の気付きに応じた授業提案
	段 階	種 類	
第1学年 第2学年 生活科	気付きの体験 体験の認識	気付き	提案①;高島オリジナルマップを作ろう
第3学年 社会科導入	体験の認識 認識の習得	認識の芽	提案②; 高島オリジナルマップを仲間分けしよう
	認識の習得 (社会認識)	知的な認識	提案③;高島のまちを調べてみよう
			1 高島のまちの工夫を見つけてみよう
			2 高島にバス停はいくつある?
			3 もしも津波がきたら
4 福永家住宅の歴史をふり返ろう			

(筆者作成)

ること」の3段階を踏まえることが必要である。これは、気付きの質的な高まりの仮説に示した「気付きの体験」「体験の認識」「認識の習得」の3段階と同義であり、認識形成の理論で示した「気付きの体験」過程での「共有体験」、「体験の認識」過程での「言語共有」、「認識の習得」過程での「社会的事象への焦点化」を踏まえた授業開発に取り組むことが求められる。³⁾したがって、まず、「気付きの体験」から「体験の認識」へと発展するための学習活動(提案①)と「体験の認識」から「認識の習得」へと発展するための学習活動(提案②)の2つの学習活動を提案する。次に、提案③として、提案①提案②によって育まれた認識形成の素地をもとに、「認識の習得」に関する社会的事象のきっかけや導入部分を「まちたんけん」の学習活動の中で育まれた認識の芽を活かし、各学年段階の単元に応じて提案する。

「まちたんけん」をテーマとする授業開発の中で題材とするのは、鳴門海峡内に位置する徳島県鳴門市鳴門町高島である。また、授業提案では位置情報を紐づけたカメラを活用することを想定しながら、「まちたんけん」の効果を高めるICT教材としてGoogleマイマップを使用する。

2 提案授業の概要

(1) 提案①;高島オリジナルマップを作ろう

小学校第2学年の「まちたんけん」における学習活動(提案①)では、「気付きの体験」から「体験の認識」への発展を仮定している。「まちたんけん」において、子どもの無自覚な気付きを学習材とするためには、地域(高島)を歩く中で自然と見つけたり、ふと感じたりする子どもの発見を見逃すことがないようにしなければならない。そのために、子どもにはその場の気付きを切り取れる手段として、位置情報(GPS)を紐づけたカメラを持たせることとする。カメラを活用した写真における場面・空間の切り取りは、まちたんけんを行う中での発見のみならず、まちたんけん後の展開に想定される教室での子ども全体の共有時に具体物として活用することができる。すなわち、子どもの発見や気付き、疑問をまちたんけんを行っている当時の感覚のまま教室で表現するために必要なツールである。位置情報を紐づけたカメラを使った「まちたんけん」における子どもの「気付きを体験する」学習活動を提案する。

(2) 提案②；

高島オリジナルマップを仲間分けしよう

小学校第3学年の「まちたんけん」における学習活動(提案②)では、「体験の認識」から「認識の習得」への発展を仮定している。「まちたんけん」において、子どもの自覚的な認識をさらなる見方・考え方として発展させるためには、一度吟味した教材に対するさらなる思考操作が必要不可欠である。そこで、小学校第2学年段階で作成した高島オリジナルマップを教材として取り上げることで、認識を形成するための必要な要素を確保する。作成したオリジナルマップを仲間分けする学習活動の中で、カテゴリーごとの名前を考え、実際に仲間分けまでを行う。子どもが自由な視点で撮った写真をカテゴリーに分けて仲間分けを行うことで、自分たちの撮った写真が自らの知識や経験を基に、どのカテゴリーに分類され、マップのどの位置に存在しているかを客観的な視点で把握できるようになる。提案②の学習活動を通して、身近な地域である高島を提案①とは異なる見方・考え方とらえることができ、認識形成における社会的事象への見方・考え方の視点を持つことが可能となる。提案①で作成した高島オリジナルマップを活用した「体験を様々な事象の見方・考え方として認識する」学習活動を提案する。

(3) 提案③；高島のまちを調べてみよう

小学校第3学年の「まちたんけん」における学習活動(提案③)では、「認識の習得」の発展を仮定している。表にあるように、4つの授業を提案している。「まちたんけん」において、子どもの気付きを「社会認識」へと発展させるためには、これまで行った学習に関する社会的事象の段階的な抽出が必要である。そこで、オリジナルマップの作成、仲間分けから生まれた新たな気付きや疑問、発見を取り上げることによって、社会的事象を見るきっかけづくりを行うこととする。すなわち、提案③は、提案②の学習活動の延長線上に子ども

の興味・関心を基にした学習内容として提案し、学習指導要領の位置付けから小学校社会科の学習材としての認識形成に繋がる授業開発を目指す。

「まちたんけん」における「認識を社会的事象の見方・考え方として習得する」学習活動を提案する。

3 授業の具体

本稿では、提案②と提案③の学習活動を紹介する。提案②では、提案①の位置情報を紐づけたカメラを使った「まちたんけん」から子どもが作成した高島オリジナルマップを仲間分け(言語共有)する活動を行う。仲間分けの中で使う名称は児童同士で話し合わせることで、児童の経験が言語として具体化・概念化されていくよう関連付けさせる。児童によってカテゴリーの名前や仲間分けの結果が違っている場合は、それぞれの理由や根拠とした経験などを何度も話し合わせる。言語共有によって高島オリジナルマップが色付き、また違った見方・考え方を持ってマップを確認することで新たな疑問や気付きが生まれるように働きかける学習活動である。提案③では、一例として表1に示した第5学年の社会認識に繋がる「もしも津波がきたら」の授業提案を扱う。この提案は、児童が「まちたんけん」で作成した高島オリジナルマップから津波の避難場所を見つけ、防災対策や国や県などが様々な対策や事業を進めていることに着目させる授業展開である。実際に津波が起きたことを想定させることによって、「まちたんけん」での気付きのみでなく、防災意識を持たせることに繋がる。高島の持つ地域性について触れるだけでなく、自治体として取り組んでいること、防災の必要性について考えられるように働きかける学習活動である。

提案② 一小学校第3学年導入「高島オリジナルマップを仲間分けしよう」の場合一

○目標

「まちたんけん」で作成した高島のオリジナルマップを自然・仕事・遊び・交通・歴史・自然等様々なカテゴリーに分けて仲間分けを行うことで、児童の生活空間である高島を客観的に考察できる見方・考え方を身に付ける。

○学習活動

学 習 活 動	教師の働きかけ(T) 予想される児童の発言(C)
<p>1 児童の撮った写真を提示し、似ているものでグループに分けさせる。</p> 	<p>Tそれぞれの写真に触れ、どのような写真があるのか、どのように違うのか、それぞれの写真の持つ特徴について考えさせる。</p> <p>C「郵便局と警察署は似ているなー。」 C「いろんなお花や木の写真があるよ。」 C「お寺もたくさんあったよ。」 C「郵便局と警察署はなんて言えるかな。」 C「大切なところ！」</p>
<p>2 写真のグループごとに名前を考え、仲間分けを行う。</p> <p>仕事 自然 歴史 等</p>	<p>C「よく行くところ。」 C「私はあんまり行かないな。」 C「仕事って言葉で仲間分けできそう。」</p>
<p>3 写真の仲間ごとにGoogleマイマップのピンに色を分け、マップを確認する。</p> <p>緑：自然 青：遊び 赤：仕事 黄：交通 紫：歴史 灰：その他</p>  <p>高島マップ（ピンに色付け）</p>	<p>T何色が多い、少ないではなく、どの場所に何色があるといった空間的な理解が出来るように働きかける。</p> <p>T「仲間分けをしたマップを見て、新しく気付くことはあるかな？」</p> <p>C「ウチノ海公園は遊びと自然ばかりだ！」 C「仕事っているんなところにあるんだ。」 C「歴史はもっとほかにもあると思う。」</p>
<p>4 作成したGoogleマイマップをそれぞれの段階に分けて振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> • ピンのないマップ • ピンを立てたマップ • ピンに色付けたマップ 	<p>C「高島っておすすめたくさんあるよね。」 C「高島って自然が多いんだなあ。」 C「公民館とかみんながよく行くところって行きやすいところにあるんだな。」 C「三ツ石とか大毛島の方はどうなんだろう。」</p>

提案③ 一小学校第5学年に繋がるまちたんけん「もしも津波がきたら」の場合一

○目標

児童一人ひとりが自然災害が起こった際に行動できるための知識や行動力を身につける。

○学習活動

学 習 活 動	教師の働きかけ(T) 予想される児童の発言(C)
<p>1 まちたんけんの中で津波の避難場所について見つける。</p> 	<p>T 高島のまちたんけんの中で津波についての発言が多いことに触れる。</p> <p>C 「そういえば石に何か掘られてたよね。」</p> <p>C 「海が近いからかな。」</p> <p>C 「津波のことが書かれてそうだ。」</p> <p>C 「もしかしたら地震が起こったことがあるのかもしれない。」</p> <p>C 「これから起こるんじゃないかな？」</p> <p>C 「南海トラフ地震って聞いたことがあるよ。」</p>
<p>2 なぜ津波の避難場所について指示する看板がたくさんあるのか考える。</p> 	<p>C 「津波避難場所中島③ってことは①や②もどこかにあるはずだ。」</p> <p>C 「山とか、高いところの近くじゃないかな。」</p> <p>C 「うーん、どのくらい高ければいいんだろう。」</p> <p>C 「避難場所を実際に見てみたい！」</p> <p>C 「海拔8.9m ってどういう意味だろう。」</p>
<p>3 実際に避難場所について確認する。</p> 	<p>C 「学校にいるとき地震が起きたらどうすればいいんだろう。」</p> <p>C 「津波が来るかどうか確認する手段は何だろう。」</p>
<p>4 地震が起こった時にどのように対処するか考える。</p>	<p>C 「すぐに逃げれる場所にはないのかな。」</p> <p>C 「家族の人にも教えてあげたいな。」</p>

4 評価の判断理由—認識の芽に着目して—

(1) 認識の芽から見る評価

第2－3学年で行う「まちたんけん」の評価について、「おおむね満足できる」とした評価を提案①(A児)提案②(B児)提案③(C児D児)の4人の児童を例に挙げて明らかにする。例として資質・能力の基礎形成に必要な提案③についての評価を「認識の芽」の特徴を踏まえて示す。なお提案①と提案②の評価に関しては文末に示す。

まず、「認識の芽」について、その特徴を整理する。「認識の芽」は、「知的な認識」や「社会認識」を育む上で必要な認識形成の素地として位置付けている。これは、第1学年、第2学年と生活科の体験的な学習を通して、認識を形成するための土台を築き、概念化された知識や経験から高次の資質・能力の習得に繋がる役割を持っている。すなわち、「認識の芽」は、知識や技能としての側面ではなく、資質・能力を育てる側面として捉える必要がある。

本稿の「まちたんけん」における「認識の芽」に関しても同様であり、第3学年のための「認識の芽」ではなく、第3学年を含めた全学年の社会

科における認識習得のきっかけとして位置付けている。⁴⁾ また、社会認識とは、社会科の単元において様々に育まれるものであり、それぞれの見方・考え方を育む上で、「認識の芽」とする社会的事象へのきっかけは必要不可欠である。すなわち、「認識の芽」は、どの内容を取り組むか、どの社会的事象を取り上げるかによって柔軟に対応することが可能であり、どの学年段階によっても、学びの中で価値付けられるものでなければならない。

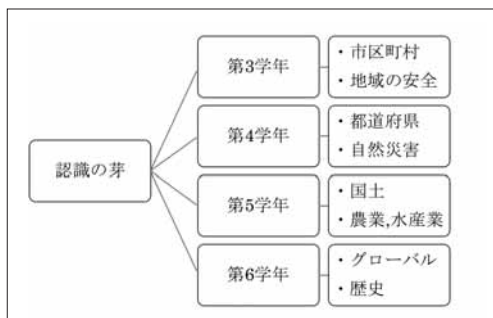


図2 認識の芽に繋がる社会科の内容
(筆者作成)

(2) 評価の具体的事例と理由

【C児の具体的事例】

「まちたんけん」でもっと知りたいこと	「防災」についてもっと調べてみよう
山にあるひなん場所がなんであるのか知りたいと思った。	高島にはひなん場所がたくさんあったから、防災がたくさんできていると思いました。
実際にひなん場所を調べて思ったこと	もしも津波がきたら・・・
つなみがきた時にみんながすぐ逃げられる場所があるのはいいことだと思った。	お父さんやお母さんにもひなんする場所をおしえてあげたいです。

【D児の具体的事例】

「まちたんけん」でもっと知りたいこと	「防災」についてもっと調べてみよう
小学校の近くにあって、つなみのひなん場所についてもっと知りたいと思いました。	防災は、高島のつなみだけじゃなくて、台風や火山などのいろんな自然災害を考えて、日本全体で必要だということがわかりました。
実際にひなん場所を調べて思ったこと	もしも津波がきたら・・・
高島の防災たいさくの一つが山の上のひなん場所なんだなと思いました。もっとほかの防災も調べてみたいです。	もしもの時を考えて、ハザードマップを作って、いつでもどこでも行動できるように準備しておこうと思いました。

図3 評価の具体的事例—提案③—

提案③-3「もしも津波がきたら」におけるC児とD児の評価が、どちらも「おおむね満足できる」ことについて、この理由を述べる。C児は、高島を事例とした津波の防災対策を理解している。一方、D児は、高島の津波の防災対策を理解した上で、さらに、第5学年の学習内容である国土と関連した様々な自然災害について考えようと

している。この2人の児童がどちらも同じ「おおむね満足できる」と判断した理由として、提案③が第3学年における「認識の芽」に位置づいた提案だということが挙げられる。D児は、第5学年の自然災害や防災という社会的な事象の見方・考え方まで到達していると見ることができるとは、本授業は「認識の芽」に着目しており、第5学年段

階の内容を想定していない。その意味では、この差を評価資料として取り上げるべきではないといえる。⁵⁾したがって、この段階において、どちらも防災や地域の取り組みの視点での意見や気付きを持ち、高島の防災を捉えることができている点を踏まえ、第3学年の「認識の芽」の評価として、C児D児ともに「おおむね満足できる」と判断できる。

ただし、この学習によって培われた第3学年段階の社会認識の状況は、第5学年の学習で活かされる認識である。第5学年の国土、自然環境、自然災害等の学習まで教師が意識して、「認識の芽」の成長を見守る必要がある。

IV おわりに

本研究における成果と課題は、以下のように挙げられる。

【評価の具体的事例】

【A児の具体的事例（提案①）】

<p>「まちたんけん」でここに行きたい</p> <p>ウチノうみこうえん</p> <p>なぜなら…</p> <p>かぞくやともだちとあそびにいくところだから。きれいなお花もさいているから。</p>	 <p>ウチノうみこうえんでさむい中で、ガゼニアがうえられてたよ。きれいだったよ。</p>	 <p>「たかしまオリジナルマップ」のかんそう</p> <p>みんなのおすすめをしてくれしかった。あしたいってみようとおもいました。</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

提案①「高島オリジナルマップを作ろう」におけるA児の評価が、「おおむね満足できる」ことについて、この理由を述べる。A児は、高島の「まちたんけん」を通して、自身の気付きを発信するだけでなく、他の児童の気付きを共有することができ、高島での気付きを多様に感じ取っている。この点から評価の判断ができる。

成果の一つ目として、子どもの認識形成の在り方を授業分析や授業者へのインタビューを通して、段階的な概念化という枠組みの下、理論化した点である。

二つ目として、「気付きを体験する」過程、「体験を様々な事象の見方・考え方として認識する」過程、「認識を社会的事象の見方・考え方として習得する」過程の学習活動を提案した点である。

三つ目として、子どもの認識形成(認識の芽)に着目した授業の評価の観点を明らかにした点である。

また、課題として、子どもの認識形成の姿や多様な表現方法、そして教師による学習支援をより精査・整理する必要性が挙げられる。

【B児の具体的事例（提案②）】

<p>写真をグループにわけてみよう</p>  <p>グループに名前を付けてみよう</p> <p>赤色のグループは郵便局や警察署だから、生活に大切な「仕事」って名前が付けられると思う。</p>	 <p>高島オリジナルマップの仲間分けで発見したこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高島には自然が多かった ・大きな道の近くにお店がある ・遊べる場所は公園だけじゃなかった ・ふくが家はなぜ歴史のかな
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

提案②「高島オリジナルマップを仲間分けしよう」におけるB児の評価が、「おおむね満足できる」ことについて、この理由を述べる。B児は、高島の「まちたんけん」から作成したマップを自身の経験や知識、また、「まちたんけん」の中で得た気付きと関連させながら、新たな視点を獲得している。この点から評価の判断ができる。

【註】

- 1) 關 浩和「教育課程における生活科の存在意義—比較・分類思考形成をめざす生活科授業に—」社会系教科教育学会, 2008年, pp. 11-20
- 2) 末永 琢也「子どもの発見的認識を形成する生活科授業開発：第2学年単元「まちのこうえんしらべたい」の場合」社会系教科教育学研究, 2015年, pp. 71-80
- 3) 筆者の修士論文(2020)から「気づきを質的に高めるための理論」を引用
- 4) 第1学年, 第2学年と学年順から考えると, 「認識の芽」とは, 第3学年社会科にかかる社会認識の土台と考えられるが, 本稿の認識形成は学年段階ではなく, 子どもの認識段階を主眼に据えて考察していることから, 生活科全体, 社会科全体の認識として位置付ける必要がある。
- 5) ここで述べる評価とは評定で用いるための評価であり, 第3学年段階の指導要録に記録されるものを指す。

【参考文献】

- 安藤輝次「同心円の拡大に関する日米教科書の比較—小学校社会科カリキュラム研究(その1)—」奈良教育大学紀要, 2005年, pp. 83-91
- 池野 範男「小学校における生活科と社会科の連携・接続—教科の特質に着目して—」日本体育大学大学院教育学研究科紀要, 2019年, pp. 75-86
- 西野 雄一郎「生活科から社会科への接続発展に関する研究—小学校3年生の社会科の実践を手掛かりとして—」愛知教育大学紀要, 2019年, pp. 1-9
- 棚橋 健治「社会科における思考の評価」—アメリカ新社会科における探求テストを手掛かりとして—」全国社会科教育学会, 1992年, pp. 173-182
- 山根 栄次「社会集団拡大法の論理: 「同心円の拡大論」の再構成」日本社会科教育学会, 1982年, pp. 29-40
- 朝倉 一民『小学社会アクティブラーニング授業モデル』明治図書, 2016, pp. 18-21
- 中野 重人『社会科教育学ハンドブック 新しい視座への基礎知識 社会認識教育学編』明治図書, 1994年, pp. 258
- 二階堂 年恵「生活科と社会科との違いは何か」『新社会科教育学ハンドブック 社会認識教育学会編』明治図書, 2012年, pp. 308-315
- 山根 栄治「同心円の拡大法」『社会科重要語句300の基礎知識』明治図書, 2000年, pp. 159