

<実践報告>

「さんぽ」を軸とした生活科学習の広がり

塩原孝茂 長野市立戸隠小学校  
 大熊 望 東筑摩郡山形村立山形小学校  
 土井 進 信州大学教育学部教育科学講座

Extension of Living Environment Studies that Centers on  
 "Taking Walks around the School"

SHIOHARA Takashige: Togakushi Elementary School, Nagano City  
 OKUMA Nozomi: Yamagata Elementary School, Yamagata Village  
 DOI Susumu: Department of Educational Science,  
 Faculty of Education, Shinshu University

研究の目的	学級の軸となる活動をすえた生活科学習は、いかに総合的な学びを生み出すかを明らかにする。
キーワード	生活科 生活 暮らし 総合的 創り出す
実践の目的	生活科の軸を「さんぽ」に据え、その中での子どもの興味・関心や思いを大切に学習を展開していく。
実践者名	第一著者、第二著者と同じ
対象者	・長野市立戸隠小学校 1~2年生 (22年度入学児童) (24名) ・東筑摩郡山形村立山形小学校 1~2年生 (22年度入学児童) (29名)
実践期間	2010年4月~2011年6月
実践研究の方法と経過	(1) 「さんぽ」を行うにあたってのねらい、留意事項の検討 (2) 「さんぽ」の中での個の育ちや、興味・関心の捉え (3) 子どもの興味・関心、思いに基づく学習の展開
実践から得られた知見・提言	(1) 「さんぽ」を軸とした学習は、「季節の変化と生活」「自然や物を使った遊び」はもちろん、「動植物の飼育・栽培」「学校と生活」「地域と生活」「生活や出来事の交流」「自分の成長」といった多くの生活科の内容が絡んでくる。 (2) 「さんぽ」を軸とした学習は、生活科での学習内容の広がりとともに、詩(国語)、ひき算(算数)、工作(図工)、歌(音楽)、バランス感覚(体育)といった他教科の内容にも広がっている。 (3) 「さんぽ」を軸とした学習は、教師側の「活動を広げよう」という意識ではなく、子どもの興味・関心や思いによって広がっていく。

## 1. 研究課題

生活科学習は、文字通り「子どもの生活」からスタートする。そして、生活の中で会うもの・こと・人との直接的なかわりから、それらに思いを寄せ、それらを自分にとって意味あるものにしていく学習であると考え。生活の中には国語や算数といった教科の枠はなく、学習は自ずと総合的・合科的になるはずである。加納・野田(2005)は、「生活科のルーツは大正新教育運動にある」と述べ、長野師範附属小学校での研究学級や奈良女子高等師範学校附属小学校での合科学習といった「生活と学習を一体的にとらえた教育」の意味や効果を明らかにしている。

しかしながら、多くの学校・学級の生活科年間指導計画を見ると「学校探検をしよう」「春さがしをしよう」「アサガオを育てよう」「七夕をしよう」「秋さがしをしよう」「乗り物遠足をしよう」「冬の遊びをしよう」と単元名が細切れに配列されているだけで、その学級の暮らしが見えてこない。おそらく実際の授業も、内容を網羅するように単発的な単元を一つ一つこなしているのが現状であるように思う。

活動を単発的にせず総合的な学びを創り出すためには、その学級の軸となる活動を子どもと教師とで築いていくことが大切であると考え。軸となる活動は、その学級の暮らしとなり、子どもの興味・関心に基づく主体的な学びが生まれると考えるからである。

そこで、本研究では学級の軸となる活動を設定し取り組むことによって、真に主体的で総合的な学びが生まれるかどうかを明らかにする。取り上げる事例は、学校周辺の自然環境を活かし「さんぽ」を軸として展開する2校2学級の実践である。なお、いずれの実践も継続中（2011年6月現在）であるが、1年3ヶ月の成果として報告する。

## 2. 単元「さんぽ」のねらいと留意事項

### 2.1 単元のねらい（毎時間共通）

いつもの場所で、その日の自然に目を向け、一人一人が自分なりにおもしろいと感じる「もの」「こと」を見つけたりかかわったりすることを通して、ときには一人で、ときには友達と一緒に自分のやりたいことを探したり、そこでの遊びを楽しんだりできる。

### 2.2 留意事項

#### (1) 活動について

- 1) 継続的に行う（少なくとも週2時間は「さんぽ」の時間を確保する）
- 2) より広い活動範囲を保障する（子どもが自分の好きな場所を選択できるようにする）
- 3) 具体的な活動を強要しない（例：「今日は、みんなでカエルを捕まえよう」としない）
- 4) 誰かと一緒に何かをする必要はない（ただし、友とのかかわりを否定しない）

#### (2) 評価のあり方

- 1) 発見的に捉える（身に付いたすべての力を学力と捉える）
- 2) 言葉だけに頼らない（無意識のうちにある身体にも着目する）
- 3) 変化を捉える（行為、思い、人とのかわりの変化に着目する）

- 4) 自分で決めて、自分で動き出し、自分でやってみる姿を大事にする
- (3) 支援のあり方
- 1) 「共感する」という支援（一緒にやりながら感じたり会話したりする）
  - 2) 「見守る」という支援（遊びを続ける，遊びを変える，遊びを自分自身で決めていくことや，ものやことへのその子なりのかかわりを大切にする）
  - 3) 「誘う（いざなう）」という支援（教師がはまっている姿に安心感を与え触発する）
  - 4) 「くり返す時と場を保障する」という支援
- (4) その他
- 1) 子どもが感じていることを教師も感じる（観察者というよりも，子どもと同じように「さんぼ」をしている一人としてその時と場を味わう）
  - 2) 子どもたちの興味・関心や思いにより活動を創り出していく

### 3. 実践での主なエピソード（戸隠小学校）

#### 3.1 活動の概要

(1)実践期間：2010年4月～2011年6月

(2)実践者：塩原孝茂

(3)対象者：長野市立戸隠小学校1～2年生（平成22年度入学児童）（24名）

#### (4)活動の概略

「さんぼ」に出かける場所は，学校から徒歩約5分の水田地帯である．生活科の時間として週2～3時間出かけるほか，毎朝20分ほど「朝の会」の時間もその場所で過ごしている．時折，水田地帯の先にある諸沢川にも行き，川の中に入ったり山の斜面で遊んだりすることがある．学校に戻って来てから毎時間ではないが，その日の出来事で印象的であったことを絵や言葉でスケッチブックに表している．

子どもたちが行っていた主な遊びが表1である．これは，ほんの一例であり，実際には初冬のぬかった田んぼに足を踏み入れてその感触を楽しんだり，ただ雪の中に顔を突っ込んでみたりと，「〇〇遊び」と名前を付けられないことも多い．

表1 「さんぼ」での主な遊び（戸隠小学校）

季節	主な遊び
1年生の春	・草花集め ・土手や畦を走り回る ・足湯（裸足で用水路に入る） ・カエル捕り（素手） ・カエル釣り ・山菜とり（ノビル，フキノトウ等）
1年生の夏	・アメンボ捕り（素手） ・基地作り（傘を使って） ・泥だんご作り ・水かけ（用水路や川に入って） ・カエル流し（用水路にカエルを流して下流で捕まえる） ・カナヘビ（子どもは「カネチョロ」と言う：以下，カネチョロ）捕り
1年生の秋	・バッタ捕り ・お昼寝 ・運動会ごっこ ・くつつき虫（植物の種） ・土手ジャンプ ・土手すべり ・ススキや蒲の穂の綿毛を飛ばす
1年生の冬	・スケート（氷の上を長靴で滑る） ・土手ジャンプ ・土手すべり ・土手のぼり ・雪玉遊び ・お家遊び ・フキノトウ掘り
2年生の春	・草花集め ・足湯（裸足で用水路に入る） ・水かけ（用水路や川に入って） ・山菜とり（ノビル，フキノトウ等） ・泥だんご作り

### 3.2 「さんぽ」の中での身体

入学して5日目、この日は少し足を伸ばして諸沢川まで出かけた。はじめのうちは水の中に手を入れたり、河原の石で遊んだりしていた子どもたちであるが、担任が石を渡って対岸に行くのを見て、多くの子がついてきたのである。

A 児は石渡りをせず、河原や山の斜面で遊んでいた。「そろそろ学校へ戻ろうか」という頃、A 児が坂道を駆け下りていった。川が目前になってもその勢いはかわらない。その勢いのまま A 児は川に落ちた。膝まで水につかりズボンはびしょ濡れになった。そして、わんわん泣いたのである。

初夏の諸沢川、子どもたちの多くは上流部の大きな淵や流れの速い平瀬に集まるようになった。そこに行くためには A 児の落ちたあたりから、川の中を歩かなくてはならない。最初の頃は水に入らなかった A 児も、友達に触発されてか少しずつ川の中を歩くようになっていた。しかしながら、流れに逆らう歩き方や大きな石のまたぎ方などは、いわゆる“へっぴり腰”である。決して“自然な歩き方”とはいえなかった。

秋の終わり頃、A 児は田んぼの畦や土手を走りまわっていた。ある田んぼでのことである。畦の幅半分ほどに水漏れ防止シートが置いてあった。そのシートを踏まないで進むには、歩ける幅は 15cm ほどしかない。5m ほど続くその細い道を A 児は何ごともないように早足で淡々と進んでいったのである。

その後、B 児と一緒に追いかけっこが始まった。全力で畦を走っている。途中、鋭角に曲がらなければならない所があったが、A 児はさほどスピードを落とすことなくバランスよく曲がった。その姿には、身体をコントロールできず川に落ちた4月のA児の面影はなかった。

### 3.3 教室に持ち込まれたカネチョロ

子どもたちが田んぼで捕まえる生き物は、カエル、タニシ、アメンボ、トンボ、カネチョロなど様々である。1年生の子どもたちは捕まえた生き物を持ち帰ることが多い。カネチョロもその一つであった。毎朝、カネチョロの入った水槽を持って「さんぽ」に出かける C 児は、「カネチョロも一緒にお散歩」と言い、餌になりそうなクモや小さなバッタをとって水槽に入れていた。

7月に入り、カネチョロが3個の卵を産んだ。「カネチョロの親に卵を踏まれてはいけない」と C 児は小さな水槽を家から持ってきた。夏休みには、親と卵両方の水槽を持ち帰り、その世話をしていた(カネチョロは他の子も持ち帰った)。夏休み明け、カネチョロと卵は再び教室に戻ってきた。その数日後、カネチョロの赤ちゃんが誕生したのである。小さな命を手にし、それを自分の顔にそっと近づける子どもたちであった。

その頃から、子どもたちは「カネチョロを水槽の外に出してあげたい」「一緒に遊びたい」と願うようになったのである。教室の真ん中にブルーシートを敷き、草、木切れ、お菓子の箱、麻の紐など様々なものが持ち込まれ、カネチョロを水槽から出したり戻したりしながら、カネチョロの遊び場「カネチョロランド」ができあがっていった。のこぎりで木を

切り、それを釘で打ちつけて「お家」を作ったり、棒と棒の間に紐を張って「綱渡り」をできるようにしたりする子がいた。また、国語の教科書を調べながら「カ」「ネ」・・・とカタカナで看板を作る子もいたのである。

最初にカネチョロを「カネチョロランド」に出した日のことである。「田んぼみたいに草があった方がいい」ということで、ブルーシートの上には大量の草が置かれていた。カネチョロは全部で14匹。「カネチョロランド」に出たカネチョロは、すぐさま草の中にもぐっていったのである。それでも、時折姿を見せるカネチョロを自分の作った“遊具”に連れてきて、「ほら、遊んで」と大喜びの様子であった。その時間の最後のことである。水槽にカネチョロを戻そうとするが、カネチョロが見つからない。全部で14匹いたカネチョロであるが、水槽に戻したのは8匹だけであった。「あと、何匹いるんだろう？」と子どもたちの中から声が上がる。「6匹」と言う子がいれば「4匹」と言う子もいる。そのうちにD児は、14匹のカネチョロの絵を黒板に描き、見つかった分だけ○をしていった。

### 3.4 雪の性質

冬には積雪が1mほどに達する。吹雪の日には風に背中を向けて歩き、晴れた日には白い息をはきながら田んぼに向かっていく子どもたちである。

2月下旬のある日のことである。田んぼへ向かう子どもたちは、校庭を“這い這い”して歩いていた。それには理由がある。それまでかたく締まっていた雪が、前日の暖かさと雨でゆるみ、歩くたびに足がズボズボと埋まってしまい歩きにくかった。そこで「埋まらずに前に進む方法」として子どもたちが考えたのが「這い這い」であった。「同じ重さでも、雪と接する自分の面積の大きさを変えると埋まらない」ということについて、無意識のうちに気付いている子どもたちであった。

また、積もった雪のかたさによって、子どもたちの遊びは違う。かたまりやすい雪であれば、雪玉を作って雪合戦をしたり、雪だるまや雪うさぎを作ったりする。かたまりにくい雪であれば、ジャンプして雪に埋もれて遊ぶ。E児は、そのかたまりにくいやわらかな雪の中に顔を入れて、しばらく動かない。そして、「雪が“ピチピチ”言ってる」と言ったのである。それは、顔の熱によって雪が解ける音であった。

「圧力」「融解」といったことについて、子どもたちは頭で知っているわけではない。しかし、子どもたちは雪の性質やそこにある科学性を身体で感じ、それに応えるように遊んでいる。

## 4. 実践での主なエピソード（山形小学校）

### 4.1 活動の概要

(1)実践期間：2010年4月～2011年6月

(2)実践者：大熊 望

(3)対象者：東筑摩郡山形村立山形小学校1～2年生（平成22年度入学児童）（29名）

(4)活動の概略

最初に「さんぼ」に出かけた場所は、学校から徒歩約 10 分の大きな土手のある水田であった。子どもたち草花で遊んだり土手を転がったりして遊んでいた。しかし、次第に思い切り水遊びのできる用水路を求めるようになったことや、その田んぼの近くが工事になってしまったことから、そこから 5 分ほど離れた水田が新しい遊び場となった。冬になるとその水田の北側にある山に入っている子どもも出始めた。また、2 年生になってからは、地域の方から 1 枚田んぼを借りてヒマワリを育てたり、泥で遊んだりもしている（後述）。

生活科の時間として週 2～3 時間出かけている。学校に戻って来てから、毎時間その日の出来事で印象的であったことを「さんぼのたから」として、絵や言葉でスケッチブックに表している。子どもたちが行っていた主な遊びが表 2 である。（「〇〇遊び」と名前をつけられないことについては表 1 と同様）。

表 2 「さんぼ」での主な遊び（山形小学校）

季節	主な遊び
1 年生の春	・草花集め ・土手や畦を走り回る ・足（裸足で用水路に入る） ・カエル捕り（素手） ・タニシ捕り ・タイコウチ、コオイムシ捕り（素手） ・ノビル採り
1 年生の夏	・チョウチョ捕り（素手） ・トンボ捕り（虫網） ・水かけ（用水路に入って） ・サワガニ捕り（素手）
1 年生の秋	・くつつき虫（アメリカセンダングサ）遊び ・泥遊び ・基地作り（傘を使って、斜面を生かして隠れ家作り） ・土手ジャンプ ・草花遊び
1 年生の冬	・スケート（氷の上を長靴で滑る） ・氷とり ・氷柱探し ・土手すべり ・雪合戦 ・雪の滑り台作り ・宝（大きな氷の塊）とり ・山の探検 ・おにごっこ
2 年生の春	・草花集め ・足湯（裸足で用水路に入る） ・サーフィン（用水路での遊び） ・山菜とり（ノビル、フキノトウ） ・ひなたぼっこ

#### 4.2 「よもぎだんご」作り

##### (1) 家庭科室を探しての学校探検

5 月連休明けの月曜日、担任が祖母に作ってもらった「よもぎだんご」を学級に持っていき、みんなで食べた。「保育園の時、みんなで「よもぎだんご」作ったよ」という子がいたり、自分たちの通っている田んぼにヨモギがあることを知っていたりした（生のまま葉を食べていた）ことから、自分たちで「よもぎだんご」を作ることになった。保育園や家での経験から作り方を出し合い、その週の水曜日に「よもぎだんご」を作ることが決まった。そこで問題となったのが、「料理をする部屋（家庭科室）を、他のクラスが使うことになっていないかどうか」ということであった。

どこに聞きに行けばいいのかわからなかったが、「食べ物のこと」ということで給食の先生（栄養士）に聞いてみることになった。給食室の入口が分からないため、職員室に行ってみた。ちょうど栄養士がいて、子どもたちが事情を話すと 1 枚の紙を持ってきてくれた。「水曜日は、3 時間目と 4 時間目が 6 年 1 組の時間になってるよ。小谷先生に聞いてみて」と言われたのである。休み時間に 6 年 1 組の教室に行ってみるが誰もいない（修学旅行の出発式の最中であった）。そこで、職員室の廊下で待ってみることにしたのである。

しかし、どの先生が小谷先生だかわからない。廊下を通る先生を見つかるたび「小谷先生ですか？」と聞く子どもたちであった。「小谷先生は男の先生だよ」と話してくれる職員

もいて、小谷先生を探し始めて 20 分後、何とか小谷先生に出会うことができた。そのような学校探検によって、家庭科室を使用できるようになったのである。

(2) よもぎだんごの詩 (うた)

家庭科室を借りる時から、「よもぎだんご」ができあがるまでの間に子どもたちから出てきた言葉や、できあがった後に子どもたちから出てきた言葉、感想などを黒板に綴ったところ、それは 1 つの詩となっていた。

表 3 「よもぎだんご詩 (うた)」

<p>よくよく あわあわ よもぎのおそろ あれ、よもぎのおならかな おゆがはねた いろがかわった おちゃになった いいにおい</p>	<p>よもぎだんごの詩 (うた) あまくて おいしい もちもち だんご よもぎだんごがたべたいな みんなできつってみよう</p>	<p>かていかしつ かしてください どきどき どきどき かしてもらえかな こたにせんせいに きくんだよ でも、こたにせんせいってだれだろう 「あ、こたにせんせいですか」 「ちがうよ おとこのせんせいだよ」 「こたにせんせいですか」 「かていかしつ かしてください」 「うん、うん」 どきどき どきどき 「いいよ」 やったり みんなで さんぽ いつもの たんぽ よもぎをとろう いっぱいとうろう</p>	<p>あるかな あるかな よもぎ あるかな みどりのはつば うらがしろ ぎざぎざはつばが よもぎだよ ちいさいはつばが おいしいの 「あつた!」 「やつたあ」 よかつた よかつた よもぎにむちゅうのわたしたち せんせいのこえきこえません のびろ かえる むしが いっぱい よもぎもいっぱい たのしいさんぽ</p>	<p>ちつちやく ちつちやく よもぎをちぎる わたしのてから はなれない なんだか よもぎ ちいさくなつちやつたね しろいな ほんほんしたよ みずのいれすき すとつぷ すとつぷ べとべと べちやべちや どうぞだんご おたすけこながやつてきた あーよかつた こねこね こねこね やわらかい くるくる こうころ 「おいしくなあれ」 ちからいっぱい、べつたんこ あつつぶれちやつた こんどは やさしく、べつたんこ おはなのかたち ほしのかたち たのしいだんご あつあつのおゆに ぼつちやん ぼつちやん どきどき どきどき すこい すこい だんごのふんすい しろいだんご みどりになつてできたよ おたまで だんごをつかまえろ じゅわー! じゅわー! おゆも いっしょについてきた がまんできな あじみい? ひとつだけ ひとつだけ おいしい おいしい よもぎのあじ そとでたべよう みんなできつよにいただきます</p>
--	--	--	--	--

4.3 家に持ち帰るノビル

子どもたちの通っている田んぼには、あちこちに大量のノビルがある。最初の頃はその場で喜んで抜き、皮をむいて食べる子どもたちであった。しだいに家に持ち帰る子が出始めた。「さんぼ」に行った翌朝には「昨日、お母さんがノビルをお味噌汁に入れてくれたよ」「家族みんなで食べたよ」という話が子どもたちから出てくる。

保護者からは「毎回たくさんノビルが届きます。味噌をつけてそのまま食べるだけではなく、味噌汁に入れたり、細かく刻んで納豆に入れたりして、いろいろな食べ方を考えて楽しんでいます」「たくさんノビルを持って帰ってきたのでどうするのかと思ったら、自分でピカピカになるまで洗って、家族みんなの分の小皿を用意して盛りつけ、その上にマヨネーズをかけて夕食の一品にしてくれました。薄皮もむいてないし、根っこもついたままだったけど、我が子のもてなしが嬉しかったです」という反応があった。

#### 4.4 自分たちの田んぼ

##### (1) バードテーブル作り

2月、教室前の庭にある2本の木に大量の鳥が止まっていることに、子どもたちは気がついた。最初はスズメかと思っていたが、その数の多さに外に出てみると「虫みたいな鳴き声」「お腹がぼによん」「お姫様の王冠みたいな髪型」「しっぽが黄色」と、見たことのない鳥に興味を示した。その日、給食に出たみかんを棒に挿して花壇に立てたり、その木の下に立てかけたりして鳥に餌をやりようとする子もいた。

次の日、何人かの子が図鑑を持ってきて調べたところ、その鳥は「キレンジャク」だということが分かった。また、別の子たちは図書館で餌のことを調べてきて、輪切りにしたみかんを家から持ってきて枝にさした。そして、テラスにあった板や薪を組み合わせ、餌台（バードテーブル）を作り始めたのである。しかし、手元にある材料だけで作った餌台は不安定であり、餌（りんごやみかん）を乗せると落ちてしまった。子どもたちは必要な材料を求めて自ら事務員の先生にお願いに行き、廃材の板、釘を鋸、金槌といった材料と道具を借りてきて本格的なバードテーブル作りが始まった。

バードテーブルができあがり、りんごやみかんを鳥が食べやすいように切ろうと職員室に包丁を借りに行った時、養護教諭に「何をするの」と質問され、子どもたちはバードテーブルのことを伝えた。すると養護教諭は「私がよく行くお店にもバードテーブルがあって、そこでは果物やヒマワリの種を餌にしているよ」と子どもたちに話したのである。

##### (2) ヒマワリを育てる場所

2年生になり、前年度の養護教諭の話から「今年は、ヒマワリを育てて種をとりたい」「ヒマワリの種を餌にして、もっといろいろな鳥にもきてほしい」と願い、ヒマワリを育てることが決まった。

ヒマワリを育てる場所として、子どもたちは「今まで通い続けた田んぼのどこかがいい」と考えていた。5月のある日、いつものように「さんぼ」に出かけた時のことである。「先生、おじさん、田んぼを貸してくれるって」とF児とG児が走ってやってきた。F児とG児が畑仕事をしているおじさんに、「ヒマワリを育てたいので、空いている田んぼはありますか」と聞いたところ、おじさんから「親戚（ゆう子さん）の田んぼが空いているから使えると思うよ。聞いてみてごらん」と話が返ってきたようである。

次の週、F児とG児の話聞いた子どもたちは、「田んぼの持ち主さん探し」を始めた。分かっていることは、田んぼの場所と地主さんの名前であった。子どもたちは、まずおじさんと出会った場所に足を運んだ。偶然であるが、そこでまたおじさんに会うことができた。そこには、おばさんも一緒にいた。するとH児がおばさんに向かって「ゆう子さんですか？」と聞いた。すると、そのおばさんは「あっちにいるよ」と地主さんのいる場所を教えてくれたのだ。H児は大喜びで「こっちにいるって」と大きな声でみんなを呼んだ。その後、地主さんと会うことができた。「ゆう子さん、ヒマワリ畑を作りたいので田んぼを貸してください」という子どもたちに、地主さんは「どうぞ、ヒマワリ畑楽しみだね。田ん



ぼでたくさん遊んでね」と田んぼを貸していただけることになり、子どもたちは自分たちの手で自分たちの田んぼを手に入れ、ヒマワリ畑に向けての活動が始まった。

## 5. 研究の成果と考察

「3」及び「4」の「実践での主なエピソード」を中心に2校2学級での実践を、「さんぼ」の学習内容や他教科への広がりという視点で整理したのが表4である。「さんぼ」が、実に様々な活動や学習内容を生み出していることがわかる。

「さんぼ」をはじめた頃の子どもたちは、目の前にある動植物とかかわったり、水や土の感触を楽しんだりする。しかし、「さんぼ」を続けるうちに子どもたちの視野は広がり、空や遠くの景色といった自然、社会や人にも目が向くようになってくるのである。また、

表4 学習内容や他教科への広がり の例

教科・内容等		戸隠小学校	山形小学校
生活科 (内容は学習指導要領に示されている項目)	(1)学校と生活	・行き帰りの道中の安全 ・家庭科室の利用	・行き帰りの道中の安全 ・家庭科室の利用 (学校探検)
	(2)家庭と生活	・「さんぼ」についての会話 ・「ふきのとうのおひたし」作り (学校から家庭で) ・学校で採ったものを家で料理 ・汚れた服を一緒に洗濯する家族	・「さんぼ」についての会話 ・「よもぎだんご」作り (学校から家庭で) ・学校で採ったものを家で料理 ・汚れた服を一緒に洗濯する家族
	(3)地域と生活	・農業をする方々と田んぼ ・毎日出会う郵便局の方々	・農業をする方々と田んぼ ・ヒマワリの種や肥料を買いに出かけたお店の方々
	(4)公共物と公共施設の利用	・用水路、河原での遊び (管理されていることへの気付き) ・デイサービスセンターでの発表	・用水路、広場での遊び (管理されていることへの気付き)
	(5)季節の変化と生活	単元の主たるねらい	
	(6)自然やものを使った遊び		
	(7)動植物の飼育・栽培	・カネチヨロ・カエル・タニシ ・アゲハ・タンポポ	・カエル・ドジョウ・カニ ・ヒマワリ
	(8)生活や出来事の交流	・友達との“こつ”についての情報交換 (例：ノビル笛の音の出し方) ・作業をする方との会話	・友達との“こつ”についての情報交換 ・作業をする方、保育園の園児 (さんぼ中) との会話 ・自分たちの田んぼを借りる
	(9)自分の成長	・「〇〇ができるようになった」自分への気付き	・「〇〇ができるようになった」自分への気付き
他教科等	国語	・ひらがな、カタカナ (出会ったものを文字にして表したいという欲求) ・詩 (田んぼ) ・出来事を話す	・ひらがな、カタカナ (出会ったものを文字にして表したいという欲求) ・詩 (よもぎだんご) ・出来事を話す
	算数	・ひき算 (カネチヨロから) ・あまりのあるわり算 (たくさん採ったノビルを分ける)	・たし算 (水槽に入れるカエル) ・ひき算 (木に止まっているキレンジャク)
	音楽	・「カエルの合唱」「虫の声」	・「さんぼ」の歌 (オリジナル)
	■工	・カネチヨロランド作り ・「さんぼ」の絵	・バードテーブル作り ・「さんぼ」の絵
	体育	・バランスのとれた身体 ・基本の運動	・バランスのとれた身体 ・基本の運動
	理科・社会・家庭科等	・雪の性質 ・天気と雲 (天気予報)	・服の洗濯 ・お店屋さんへの行き方
	道徳	・自分の体験を語る時のよりどころの1つ	・自分の体験を語る時のよりどころの1つ

「さんぽ」での解放感は、「自分やりたいことをやれる」「言いたいことを言える」という学級文化を築いていく。視野の広がりによる新たな興味・関心と「やりたいことをやれる」という学級文化が、「さんぽ」を軸とする活動を総合的に広げているように考える。

しかも、それは教師によって与えられたものではなく、子どもが主体となって創り出されるものなのである。実践する教師の感覚からすると「活動を広げよう」と意識はあまりなく、結果として「知らず知らずのうちに活動が広がっている」のである。

## 6. おわりに

冒頭にも記したように現場での生活科の実践は、網羅的・単発的なものが多いのが現状である。木村(2008)は、生活科の特性を「①教科の学問的背景をもたないこと。②学習者自身を学習対象とすること。③体験や活動を通すことによって学習が成り立つこと」「子どもが身に付けた力のすべてを学力とみなす「全人的学力観」と述べている。現場での実践の多くが網羅的・単発的になっているのは、この「授業観」「学力観」「子ども観」がよく理解されていないことに起因するところが大きいと考える。

しかも、その特性をよく理解しない教師は「週3時間の生活科の時間でできることは何か」と考えがちだ。だから、「あれもやらなくてはいけない」「これもやらなくてはいけない」と活動ばかりに目がいき、本来大事にしなくてはならない子どもの学びや育ちを捉えることがおろそかになってしまうのである。

だからこそ大事にしたいのが、軸となる活動を据えることである。時間に追われることなく、じっくり1つのことに取り組むことにより、その活動は自ずと生活科としての多くの学習内容や他教科の内容へと広がっていく。教師は子どもと共に活動しながら長いスパンの中で学びや育ちを捉えていくことができる。今回そのことが明らかになった。

また、塩原(2002)は「野鳥と4年間を共にした学級」の追跡調査の結果から、軸となる活動は小学校時代を象徴するものとなり、心に刻まれていることを明らかにしている。そんな点からも、軸となる活動を据えた学習の意味や価値は大きいと言えよう。

## 文献

加納誠司・野田敬、2005、「生活科生誕にその理念を貫く活動・体験主義の教育効果についての研究—大正新教育運動に創設！信濃の研究学級、奈良の合科学習に迫る—」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』, 8, pp.91-98

木村吉彦、2008、「体験がもたらす「知」—生活科の教科特性と体験を通して学ぶ意味—」、『上越教育大学研究紀要』, 27, pp.25-26

塩原孝茂、2002、「自然体験の教育効果に関する研究」、『教材学研究』, 13, 日本教材学会, pp.32-35

(2011年6月28日 受付)