

# 生活科における自然体験活動を基盤とした 「人とのかかわる力」の育成に関する研究

菅沼敬介<sup>1</sup> 野田敦敬\*

Keisuke SUGANUMA Atsunori NODA

\*生活科教育講座

## I 研究の目的

現在, 様々な場面において「人とのかかわり」や「コミュニケーション」の希薄化が言われている。学校教育においては, 村松賢一が, 「いじめや登校拒否, 『学級崩壊』をはじめ多くの学級が『子どもたちの好ましい人間関係や子どもたちの信頼関係が確立し, 学級の雰囲気も温かく, 子どもたちが安心して, 自分の力を発揮できるような場』になっている」と言いがたい<sup>1)</sup>と述べている。それらの現状を背景にし, 平成16年2月の文化審議会の答申において「これからの時代に求められる国語力について」の一基盤として「コミュニケーション能力の基盤」<sup>2)</sup>が示されており, 平成18年2月の中央教育審議会教育課程部会の審議経過報告においても, 国語力の育成の重視が示され, コミュニケーションの基盤<sup>3)</sup>としている。

また, 学校教育外においては, 門脇厚司が「社会力の形成には多様な他者との相互関係がきわめて重要である」<sup>4)</sup>ことを述べており, また, 「子どもを取り巻く近年の環境の変化は, 子どもたちが他人と出会い, 交流し, 一緒に汗を流す機会と場を奪ってしまったと見なしてよい」<sup>5)</sup>と述べている。ここでの「社会力」とは, 「社会を作り, 運営し, 変えていく資質や能力」<sup>6)</sup>のことを指しており, 「人とのかかわり」と類似している面を持つとともに, 人間形成の柱となる力であると考えられる。これらのことから「人とのかかわり」は, 重要視されているといえる。

一方, 生活科では, 体験不足や自立の遅れなどの子どもの実態や少子高齢化社会の進行, 地域社会の連帯感の希薄化などの社会状況を背景<sup>7)</sup>に, 平成10年の学習指導要領改訂から教科目標に「具体的な活動や体験を通して, 自分と身近な人々, 社会及び自然とのかかわりに関心を持ち…」<sup>8)</sup>と「人とのかかわり」が明記され取り組んできた。本来「人とのかかわり」は, 社会全体で育んでいかなければならないと考える。しかし, 「他者に関わっていかうとする意欲そのものが減退している」<sup>9)</sup>現状では, 社会における「人とのかかわり」のきっかけ作りも難しいのではないかと考える。

そこで, 「コミュニケーション能力の育成は教科の学習を通じて図ることが最も現実的で有効な方策」<sup>10)</sup>とも言われていることより, 学校教育の入門期である低学年の生活科授業でより充実した直接体験を行うことにより, 「人とのかかわり」が育むことが出来ると考える。また, 生活科が学校教育の柱となり「人とのかかわり」を育めば, 地域におけるのきっかけ作りにもなると考える。

本研究は, 子どもと自然のかかわりを基盤におき, そこから派生した「人とのかかわり」を対象をしぼった。まず, 現在の子どもの自然に関する意識を調査し, 課題を見つける。次に, その課題を解決するための方策として教育に生かすことを提案する。自然体験をおこなうことにより, 「かかわり」が育まれることに目を付け, 自然体験と「かかわり」の関係について検討する。最後に, 生活科の授業実践において, それらの成果を検証していく。

## II 自然遊びの調査

自然体験活動とは, 自然の中で遊ぶこと, 自然の物を利用して遊ぶこと, また自然の植物や動物を採集すること, それを飼育することを言う。その中でも, 子どもが最も主体的に活動することの一つとして「自然遊び」があげられる。しかし, 現在の子どもたちは, 「間接体験が直接体験に先行して体験させられるような“自然離れ”を起している」<sup>11)</sup>のではないかという意見もある。つまり, 電子ゲームなどのバーチャルな遊びが, 「自然遊び」の経験を不足させているのではないか。また, 自然体験からの感動も少ないといわれている<sup>12)</sup>。「自然遊び」の経験不足が, 感動体験の不足につながっているとも考えられる。社会性の面からみても, 遊びをする中で「相手の気持ちや考えを尊重する態度なども身につけていく」<sup>13)</sup>とされているように「自然遊び」の重要性が伺える。

そこで, 実際に現在の子どもたちの「自然遊び」の実態を探るために, 「自然遊びにおける実態調査」としておこなった質問紙調査をもとに考える。質問紙の調査時期, 調査対象, 調査内容, 調査方法は次に示す通りである。

1 愛知教育大学大学院

調査時期：2005年11月上旬～中旬

調査対象：旧宝飯郡一宮町立（現豊川市立）一宮東部  
小学校（比較的 naturally 恵まれた環境）

・第1学年～第6学年の児童

子ども世代…295名

・世帯数…213世帯

親世代…176名

祖父母世代…135名

名古屋市立橘小学校（比較的 naturally 恵まれない学校）

・第1学年～第6学年の児童

子ども世代…305名

・世帯数…240世帯

親世代…201名

祖父母世代…102名

調査内容：自然遊びについて

自然からの感動体験について

調査方法：質問紙法

結果及び考察

子ども世代と親、祖父母世代の「自然遊び」を比較する。結果は、世代間の差を示したいので一宮東部小、橘小の区別をせずに合わせて表している。また親、祖父母世代は、子ども時代を想起し回答した。

「自然遊び」の実態を探るために、「時間」「空間」「仲間」（以後「三間」とする）の視点で質問をおこなった。まず、「時間」について、「週当たりの自然遊び日数」の質問に対する回答を図1に、「1回の自然遊び時間」の質問に対する回答を図2に示す。

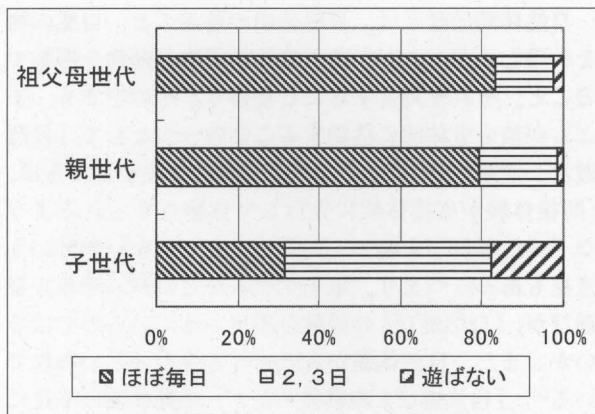


図1 週当たりの自然遊びの日数

図1から、1週間のほぼ毎日自然遊びをしていた割合は、祖父母世代が8割強、親世代が8割弱だったのに対して子ども世代は3割強となっている。また、子ども世代の2割弱は「ほとんど遊ばない」ことがわかる。この結果から自然遊びの日数の減少が伺える。日数の減少は、通塾などによる遊び日数自体の減少と、電子ゲームなどの遊びの種類の分散による自然遊びの選択の減少が考えられる。

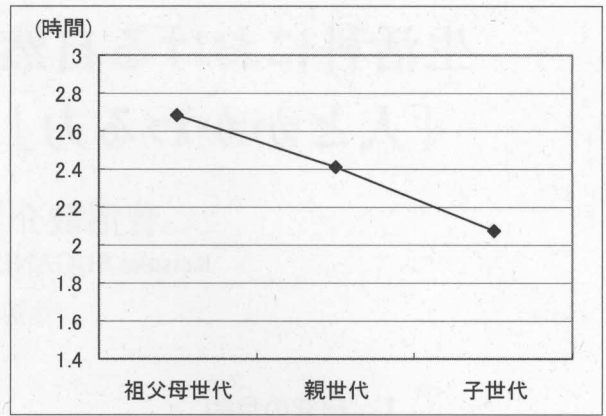


図2 1回の自然遊びの平均時間

図2から、分散分析をおこなったところ、有意な差 ( $F(2,32.98) = 22.32 (p < .01)$ ) が見られ、下位検定においても各項目間において、1%水準で有意な差が見られた。祖父母世代、親世代、子ども世代になるにしたがって、1回あたりの自然遊びの平均時間が減少していることがわかる。祖父母世代と親世代の差も親世代と子ども世代の差もほとんど同じであるので、「自然遊び時間」の減少は親世代から始まっていることがわかる。

次に、「空間」について、「外で遊ぶときはどこで遊ぶか」の質問をおこなった。自然の遊び場を表1のように16の場所に分類し、よく遊んだ場所については「◎」、遊んだことのある場所については「○」記入する方法で行った（複数回答あり）。「◎」をよく遊んだ場所とし、「◎+○」を遊んだことのある場所とし個数の平均値を図3に示す。

表1 自然遊びの場所の16分類

公園	学校	道路	神社・お寺
川・用水	池	海	滝
山	竹林	森	野原
田んぼ	畑	空き地	庭

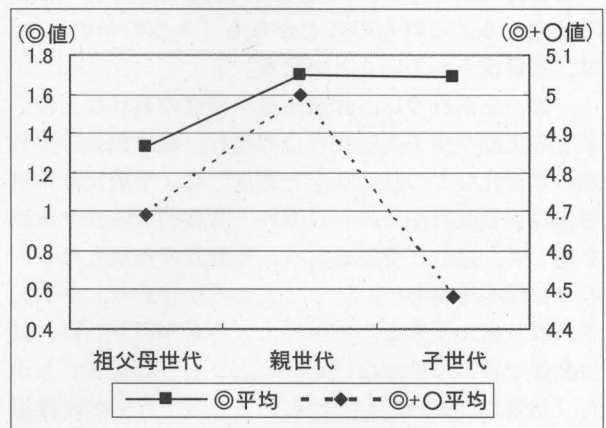


図3 自然遊びの場所

図3から、「◎」で分散分析をおこなったところ、有意な差 ( $F(2,12.49) = 4.62 (p < .01)$ ) が見られ、下位

検定において、子-祖父母間、親-祖父母間に5%水準で有意な差が見られた。また、「◎+○」でも有意な差(F(2,30.69)=3.57 (p<.05))が見られ、下位検定において、子-親間に5%水準で有意な差が見られた。子ども世代を親世代と比べたとき、「よく遊んだ場所」は、有意な差がないのに対し、「遊んだことのある場所」については明らかな差となつてあらわれた。つまり、子ども世代には、遊び場の選択肢が親世代よりも少ないうえで、場所の固定化があらわれていると言える。「遊んだことのある場所」こそが、子どもが遊べる範囲を示し、遊び空間の減少と言える。空間の減少は、里山や原っぱなどの自然の減少や、住まいの高層化などに伴う遊び場との精神的距離、舗装や高い塀などの障害物による物理的距離の広がりによる子ども世界の変化、安全な場所が少ない社会環境の変化が考えられる。

「仲間」については、「外で遊ぶときは何人で遊ぶか」の質問に対する回答を図4に示す。なお、人数に幅がある場合(○人~○人)は、上下限の真ん中の数値で集計した。また、有効でないと思われる数値(25名以上)は集計から除外した。

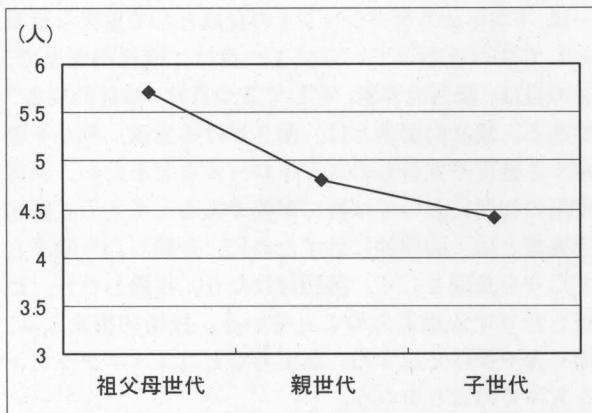


図4 自然遊び人数

図4から、分散分析をおこなったところ、有意な差(F(2,114.43)=22.01 (p<.01))が見られ、下位検定においても、子-祖父母間、親-祖父母間に5%水準で有意な差が見られた。祖父母世代、親世代、子ども世代になるにしたがって自然遊びの人数が減少していることが分かる。祖父母世代から親世代にかけての減少が大きいので「自然遊びの人数」の減少は、親世代から始まっていることがわかる。仲間の減少は、少子化などの影響も考えられるが、「時間の減少」による、他者との時間がかみ合わないことも考えられる。

「時間」「空間」「仲間」の減少、つまり、親、祖父母世代と比べて、子ども世代における自然遊びに対しての「三間」が喪失しているといえる。三間の喪失は、空間の喪失に代表されるように、子ども自身では改良しにくいものであると考える。また、自然遊びをしづら

い環境に変化していることも考えられる。

自然の多寡と感動の頻度を比較する。比較的 naturally 恵まれている一宮東部小の子どもと、比較的 naturally 恵まれていない橘小学校の子どもを区別して、「自然をすごいと感じることはあるか」の質問に対する回答を図5に示す。

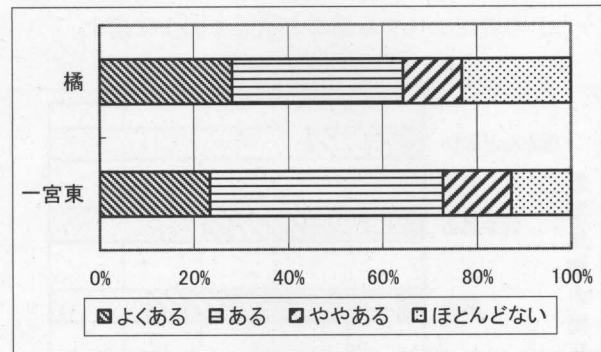


図5 感動体験の頻度

自然豊かな環境にある一宮東部小の子どもは、「よくある」「ある」と答えた子が約73%であるのに対し、自然が豊かでない環境にある橘小の子どもは約64%であった。また、「ない」と答えた子は、一宮東部小で約13%に対し、橘小では約23%であった。これらのことから、自然の豊かな環境は感動体験をより多くさせることが分かる。自然体験の機会が多いと、より多くの感動の機会に恵まれることが考えられる。

子ども世代と親、祖父母世代の「伝えたい気持ち」を比較する。親、祖父母世代には「感動したことを子どもに伝えたいと思うか」を、子ども世代には「感動したことを家族や友達に話したいと思うか」の質問に対する回答を図6に示す。

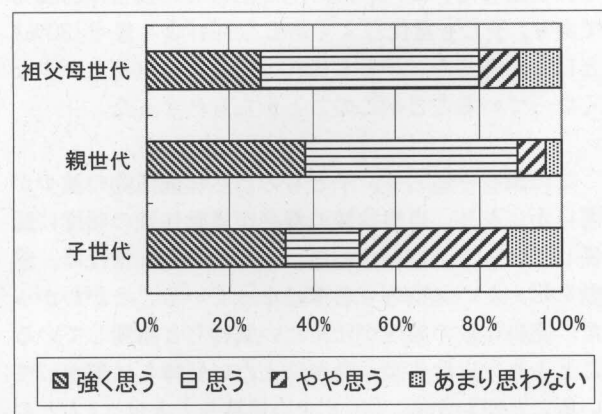


図6 感動を伝えたい気持ち

図6から、感動を伝えたいと「強く思う」「思う」と肯定的にとらえているのは、祖父母世代が8割、親世



代が9割弱に対して、子ども世代は、5割強にとどまっていることがわかる。親、祖父母世代は子どもに自分と同じ体験をさせたいと感じているが、子ども世代は、家族に感動を伝えたい気持ちが薄いことがわかる。

「感動体験」と「伝えたい気持ち」の関係について示す。子ども世代における「自然をすごいと感じたことがあるか」と「すごいと思ったことを話したいと思うか」の質問に対する回答の相関を図7に示す。

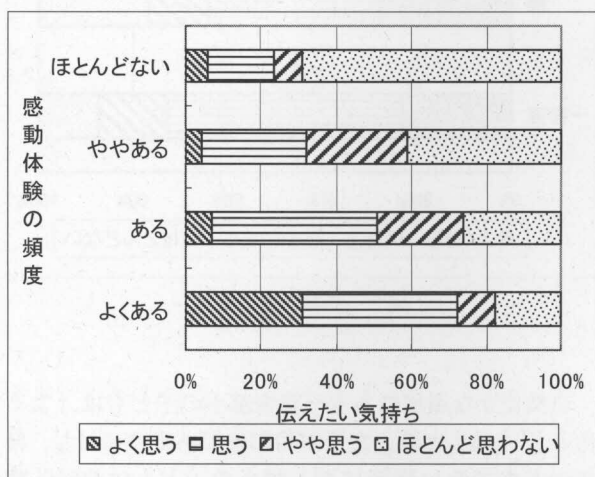


図7 感動体験と伝えたい気持ちの関係

図7から、「よく思う」「思う」に関しては、感動体験の頻度が高くなるほど、その割合が増えていることが分かる。逆に、「ほとんど思わない」に関しては、割合が減っていることが分かる。特に、感動体験が「ほとんどない」回答し、伝えたいと「ほとんど思わない」子は7割近くもいることがわかる。

親、祖父母世代においても感動体験の頻度が高くなるほど伝えたい気持ちは強くなる結果が得られた。しかし、自然に対しての感動が「よくある」と回答し、それを話したいと「よく思う」と回答した割合は約80%であり、子ども世代(「よくある」の内「よく思う」30%)とは差があった。子ども世代は伝えたい気持ちが少なくなっていることがこのことからわかった。

この調査を通して、子どもの自然体験活動の減少が明らかになり、自然体験の機会が感動体験の頻度に関係していることがわかった。また、子ども世代は、感動を伝えたい気持ちも希薄になっていることがわかった。感動体験の頻度が伝えたい気持ちと相関していることより、自然体験活動が伝えたい気持ちに繋がっていることがわかる。「伝えたい気持ち」とは、「人とのかかわり」の一側面である、「人間関係の構築」に必要であると考えられる。つまり「人とのかかわり」を育むためには、自然体験活動が不可欠であり、より多くの自然体験活動を行っていくことが必要であると考えられる。

しかし、子どもたちの自然遊びの実態でわかったように、子どもたちだけでより多くの自然体験活動をするのは、難しくなりつつあると考える。そこで、学校外の不足を学校教育で担っていく意味でも、生活科において自然遊びや体験活動を、ますます充実させていく必要があると考える。むしろ、自然体験活動が「人とのかかわり」を育む上で重要であるならば、自然遊びを活発化させることにより感動体験を豊富にすると共に、感情にもはたきかけ、人に伝えたい気持ちへの増大へとつながる活動を行うことは生活科の使命であると考えられる。

### Ⅲ 「人とのかかわり」とは

質問紙調査により、現代の子どもにおける「自然遊び」の課題と、自然体験活動と「かかわり」の関係性が見えてきた。以降は、学校教育の視点から「人とのかかわり」を考えてみる。

まず、自然体験活動と関係する「人とのかかわり」とは、どんなものであるのかを考えていく。

「コミュニケーションとは何かを明らかにしようとすると、論者の数だけコミュニケーション観がある<sup>14)</sup>と言われるようにとても多義的な言葉である。村松賢一は、「コミュニケーション」の育成として重要な要素として3つをあげている。1つ目は、情緒的要素で、2つ目は、認知的要素、そして3つ目は、技能的要素<sup>15)</sup>である。情緒的要素とは、働きかける意欲、相手を尊重する態度や気持ちのコントロールなどをいい、発達段階の初期においては特に重要であると考えられる。認知的要素とは、論理的に話すために、分類したり順序立てたりを基礎として、関係付けたり、推論したり、比較したりする思考力のことをいう。技術的要素とは、聞く力や受けて返す力、話す力などコミュニケーションスキルのことをいう。

また、コミュニケーションを考えるときに忘れてはいけないのが、コミュニケーションには、言葉や文字といった言語的な側面と、表情や仕草といった非言語的側面があることである。「人とのかかわり」にも同じことが言え、「かかわり」においても言語的なものと非言語的なものがあると考えられる。そして、言語的なかかわりの中にも、作文や発表といった意識的な活動を通して行うものと、子どもの内から出るつぶやきなどのように、無意識的なものがあると考えられる。非言語的なかかわりについても同様で、劇や絵などのような意識的なものと、表情の変化などのような、無意識的なものがあると考えられる。

「かかわり」を「言語的」「非言語的」「意識的」「無意識的」としたときに図8のようになると考えるが、どれかが特に重要というのではなく、それぞれが相互に関連し合いながら高めていくものであると考えられる。近年、中央教育審議会において「国語力」や「言語力」

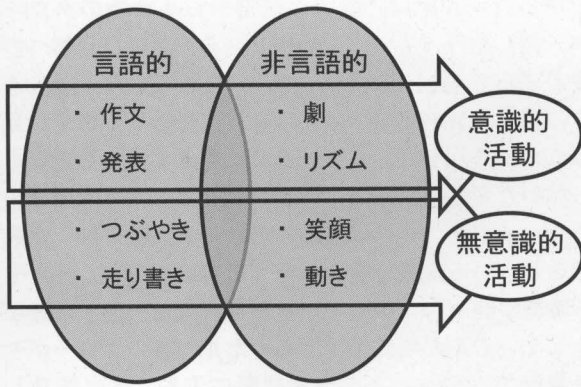


図8 言語・非言語的なかかわり

などの基盤としてコミュニケーション能力が取り上げられている<sup>16)</sup>ため、「かかわり」において「言語」が重要視されがちであるが、一般的には言語的なかかわりよりも、非言語的なかかわりの方が、その比率は高いといわれている。生活科を考えてみても、言語が未発達な小学校低学年の子どもにとって、非言語的な表現を読み取っていくことは、折り合いをつけたり、物事を円滑に進めたりしていく上で大切なことのように感じる。しかし、「言語力」の教科等の横断した指導の充実で、生活科では、学習活動の表現、かかわりあいの機会の増加、幼児教育との連携が上げられている<sup>17)</sup>ように、非言語的なかかわりも、言語的なかかわりが背景にあって生きてくるものであると感じる。つまり、言語的なかかわりと同時に相手の表情を悟ることにより、より充実したかかわりにつながるのである。多くの会話を交わすうちに、相手の表情と言葉が一致し、相手の気持ちがわかり、その結果、言語的なかかわりがなくとも相手の表情や仕草で相手の感情がつかめるようになって考える。会話をすることを「言葉を交わす」というように、言葉を知らなければ、会話できない。そこで、様々な活動を通して、言語的なかかわりのスキルを学び、それを生活科において充実させることが、多くの学びとなり、「かかわり」の育成には重要となってくると考える。

言語的なかかわりなくして非言語的なかかわりにつ

ながらないことを記したが、その逆も言えると考えられる。非言語的なかかわりがあるからこそ、言語に厚みが増すとも考えられる。電子メールのような無機質な文章では、自分の真意が上手く伝わらないことがある。また、電話などのように音声のみでも同じようなことが言える。相手の表情が確認できて相手の会話との会話をするにより、充実したかかわりが出来ると考える。

かかわりには、言語的、非言語的の二面があり、それぞれが全体に占める割合は違う。しかし、どちらも軽視してよいものではないと考える。「かかわり」を研究するにあたって、どちらかに重点を置かなければならないかもしれないが、最終的には、両方の「かかわり」を考える必要があると感じる。

次に「かかわり」の教育的な価値について示していく。「かかわり」を育てていくにあたり、得られる効果として、「広がりをもとめた発信」と「深まりをもとめた追究」の2点があると考え

「かかわり」からの広がりをもとめた発信

「かかわり」からの広がりをもとめた発信とは、「かかわり」の「量」のことを意味し、図9の横軸ようになると考える。「かかわり」は、自分と「対象とのかかわり」という狭い範囲の「かかわり」から始まる。対象とのかかわりを行っているうちに、自分で解決し得ない問題や、自分の物を誰かに紹介したい気持ちへと進化し、自分と一番近い人である友だちや教師と関わろうとする。これが、対象を媒体とし「友だちとのかかわり」となり、かかわりは広がったことになる。そして、「かかわり」で得たものを家庭に持ち帰り「家族とのかかわり」や、地域で活動することにより「地域とのかかわり」につながると考える。「かかわり」の発信の順序については、学校教育の「人とのかかわり」を重点に考えると、自分と同等である対象から、学校の中の人々、そして家族に広がっていくのは妥当な順序であると考え

「かかわり」の深まりをもとめた追究

「かかわり」の深まりをもとめた追究とは、「かかわり」の「質」のことを意味し、図9の縦軸ようになると

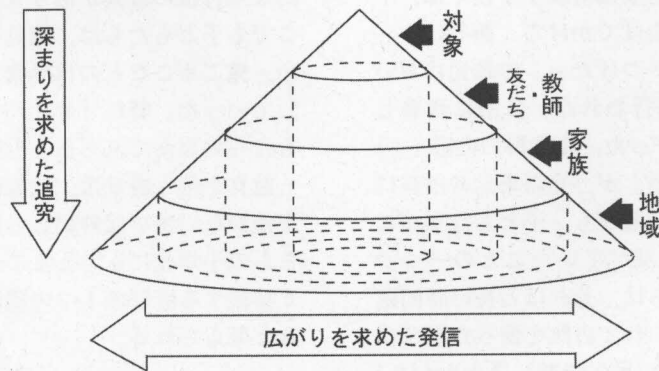


図9 かかわりの模式図

と考える。「対象とのかかわり」と「人とのかかわり」を繰り返すうちに、対象や相手との「かかわり」が深まり、関係が深まると考えられる。ここで対象との深まりとは、自分に内在していた考え方をもとに、他者からの発言と折り合いをつけ、対象を観察したり、比較したり関係付けたりすることを意味する。これらは、「対象」に対して新しい発見や疑問を促す効果となり、科学的な見方・考え方の基礎へつながることが考えられる。一方、相手との深まりとは、相手のことや気持ちを分かるようになることを意味する。それは、思いやる気持ちや折り合いをつける気持ちへとつながり、より円滑な人間関係を作ろうとすると考えられる。また、それらの「かかわり」を通して自分自身を見つめなおし、新しい自分を発見するきっかけにもなると考えられる。

「広がりを求めての発信」と「深まりを求めての発信」は、それぞれがかわりながら発展していくものと考えられる。例えば、「対象とのかかわり」から「友だちとのかかわり」に広がる発信の第一段階を見たとき、自分で解決し得ない問題や、自分の物を誰かに紹介したい気持ちは、ある程度かわりに深まりがないと出てこないものである。また、「家族とのかかわり」に移行した際も、「家族とのかかわり」単体になってしまうのではなく、その背景には、「対象とのかかわり」や「友だちとのかかわり」がある。つまり、発信し続けるだけで終わってしまうのではなく、教育の価値としては、学校に持ち帰り、改めて対象とかわり、クラスで共有化することにより「友だちとのかかわり」に戻ってくると感じる。また、それこそがまさに、「対象とのかかわり」の深まりであり、「友だちとのかかわり」の追究である。

#### IV 生活科における実践より

これまでの仮説を検証することが出来る実践を観察した授業や、参加したり実践したりした授業から上げていく。

##### 1 自然遊びと子ども～公園探検の単元から～

富山県富山大学人間発達科学部附属小学校では、平成18年に1年2組で行われた「でかけて あそぼう～はる・なつ・のたのしみ みつけた～」の単元において公園へ行って遊ぶ活動が行われた。公園に到着して、子どもたちは遊具に群がった。生活科の内容(4)の「公共物や公共施設の利用」が、その単元の内容に入っているため遊具を使った遊びも、子どもたちがこの時間までに活動を通して調べていたことの一つであった。しかし、子どもたちは、それほど長い時間遊具では遊ばず時間がたつにつれて自然を使った遊びに移行していく様子が見られた(図10参照)。「かかわり」については、ある児童(以下A児)の様子が特に顕著

であった。A児は、時間の最初から4つ葉のクローバー探しを行っていた。しかし、その活動は自然への愛着からの選択ではなく、1人で行っていたこともあり、遊具で遊ぶ友達の中には入って行けない様子に見られた。そして、みんなが遊具に飽きて、自然遊びをし始めたときに、A児は一人ブランコに乗って遊び始めた。その後、A児は遊具の影から大人数で砂・水遊びをしている友達を羨ましそうに覗いていた。そろそろ時間が終わろうとしているときA児は、砂・水遊びをしている友だちに先ほど集めた4つ葉のクローバーを見せて、かかわりを作り仲間に入ることに成功した。この子どもたちの「かかわり」にとって、自然の中で見つけた4つ葉のクローバーは仲間に入るための手形になった。そして、友だちとの遊びに加わった後も、A児は4つ葉のクローバーの入った虫かごを肌身離さず持っていた。ここに自然体験活動を媒体とした「人とのかかわり」の一部が垣間見られる。

(写真あり)

図10 公園の自然で遊ぶ様子

平成19年の愛知県刈谷市立かりがね小学校の2年生の実践では、町探検の一環として「自分の好きな公園を紹介しよう」が行われた。学区内にある。9つの公園に分かれて公園調べにいったときの例である。自由に遊びながら秘密調べを行う子どもは、ここの学校でも始めは遊具に群がった。特に、行った公園には特徴的な飛行機の遊具があり大人気であった。しかし、ここでも子どもたちは、遊具には比較的早く飽きてしまい、鬼ごっこなどの自然物を対象にした遊びへと移行していった。特に「オオバコ相撲」は大人気で、子どもたちのなかでたちまち大会が始まった。

遊具を使う遊びは、比較的個人遊びが多いが、遊具を使わない遊びは仲間との遊びとなることが多い。どちらの小学校にもいえることだが、子どもたちが楽しく持続する遊びの1つの要素に友だちと遊ぶことがあると考えられる。



## 2 動物飼育単元からの「かわり」の育成

平成18年に愛知県刈谷市立富士松東小学校の2年生で行われた昆虫の動物飼育単元と愛知県高浜市立港小学校の2年生で行われたザリガニの動物飼育単元において、単元開始時（動物との出会いの場面）と単元終了時（今後この動物をどうするか場面）における「かわり」の変化を隣の席の子に対しての「自分の飼育動物の自慢をしよう」の発表を分析した。

会話レベルで分析すると、単元開始時は「ここがたまに曲がる」や「ザリガニははねる」などのように直感的発言や、見たままの発言が多かったのに対して、単元終了時は「カマキリはエサを食べてくれない、バッタが無駄に死ぬだけだ」や「ザリちゃんの足が一本減っちゃたあ」対象とのかわり通して得たものやをじっくり観察して発言したものが多かった。また、単元終了時には、「これはみんな知ってるからなあ」とか「これは、驚かないし…」等のように、人に発見されていないところを発言したがる例もあった。発表の質が高まったと言える。

また、飼育動物を飼い続けることにより、より多くの発言しようとする姿が見られた。より多く発言しようとする姿は回りの子にも伝染し負けじと発言しようとする。これは、お互いで「かわり」を高めあっている姿であるといえる。その他に、常時活動を通して相手の良い部分に目が向けられる姿が見られた。発表ではあまり発言をすることができなかったが、発表相手の子が「こいつ昆虫博士なんだよ」と紹介してくれた。このことから常時活動において隣同士でかわりが育まれているといえる。相手の良い部分を発見できると同時に、自分の良いところを伝えることも「かわり」であり、「かわり」が高まっていると考察できる。

(写真あり)

図11 体全体でザリガニを表す子ども

表現レベルで分析すると、ザリガニの絵日記カードにおいて比較したとき、絵では単元終了時は、多くの

子どもがザリガニの姿が大きく表現されていた。中心物の絵を大きく書くことは、子どもたちにとってその動物の存在が大きくなったと考える。B児の絵日記カードの絵でははさが片方とれてしまった

様子もしっかりと表現されていた。絵日記の文章では、発表にはなかったものの、「背中が少し青いような気がする」「これがオスなのかもしれません」などのように高度な気付きを表現している子もいた。何より図11のように自然と体がザリガニのポーズを取ってしまう姿からは、子どもの確かなかわりが垣間見られたと感じる。

## 3 生活科教育における家族とのかわり

「家族とのかわり」は、家族を巻き込んだ単元を計画すれば育めると考える。しかし、現代では、新興住宅地区などで共働きの核家族が多いなどの地域の特徴により、従来おこなわれてきた、家族が学校に足を運ぶ「お店屋さんごっこ」や「畑で出来た野菜を調理しよう」などの単元は難しい地域もあると考える。家族が子どもとかわりたい気持ちは質問紙により検証できた(図6参照)ので、きっかけを作ってあげられれば、学校で行うことにこだわらなくても良いと考える。例えば、生活科の内容(7)「動植物の飼育・栽培」において野菜を育てる活動を行い野菜の収穫を行う。しかし、手元に野菜だけ残っても、子どもは持て余してしまう。そこで、野菜を家に持ち帰り、親と一緒にサラダなどを作る活動を行う(表2参照)。また、一緒に料理をつくらなかったとしても、多くの家庭では、子どもが栽培した野菜なので、家族全員で食事をする傾向が見られた。

つまり、このようなきっかけを取り入れた授業を行うことにより、「家族とのかわり」を育むことが出来ると考える。

表2 収穫後の子どものワークシート

わたしがそだてたミニトマトがはいったやさしいサラダだったら、いつもよりたくさんたべれるとおもいます。  
 たくさんミニトマトがといいなあ、おかあさんとはやくやさしいサラダをつくりたいです。

また、家でしか行うことの出来ない活動を組み込んだ単元の開発することも手立ての一つであると考え。例えば、生活科の内容(5)「季節の変化と生活」において、七夕や月見を扱うとする。この単元では、今までおこなった七夕祭りの発表、七夕の話、竹の切り出し、短冊の作成などを学校で行い関心を高め、家庭では家族と共に学校での学習を話題としながら、夜空

を見上げることができよう。月見も同様で、月の話や歌、スキの切り出し、団子作りなどを学校で行い、月見は家族と行う。七夕においても月見においても準備を一生懸命した子どもの中に、その夜の家族と過ごす時間を待ち望む気持ちを育むことができ、活動に望むことができると考える。また、夜の活動を絡めた単元は、家族の団欒のきっかけ作りにおいても有効であり「家族のかかわり」となると考える。

親が子どもとかかわりたいという気持ちを背景にし、小さいかかわりから積み重ねていくことが、現在の希薄化された「家族とのかかわり」を育むための、重要な手立てであると考えられる。

## V 研究のまとめと今後の展望

三世代における自然遊びの質問紙調査からは、現在の子ども世代の自然遊びの現状と、感動体験の希薄化、「人とかかわり」の希薄化が課題として明らかになった。これらの課題を元に、「人とかかわり」が重要視されている生活科において、授業をおこなうにあたり、「かかわり」の教育的な価値として次の3点が上げられた。

1点目は、「かかわり」による言語的側面と非言語的側面の育成である。「かかわり」において、言語的、非言語的のどちらかに偏ることではなく、共にバランスよく育てていくことにより、真の「かかわり」になると考える。

2点目は、「かかわり」の広がりである。始めは、対象と自分という小さいコミュニティでの「かかわり」が、発信されることにより、だんだんと大きなコミュニティに発展していくと考える。

3点目は、「かかわり」の深まりである。「対象とのかかわり」と「人とかかわり」を繰り返すうちに、対象に対しても人に対しても、より質の高いかかわりに発展していくと考える。

今後は、「非言語無意識的なかかわり」と「発信」における「家族とのかかわり」「地域とのかかわり」を課題とし、重点をおいて行きたい。「非言語無意識的な

かかわり」とは、例えば、一人で遊んでいる子どもが中に入れてもらったときの目の輝きや仲間と喧嘩してしまった子どもが、仲直りしたいなどの思いが強く伝わってくる表情があげられる。これらの非言語無意識的なものは、1人の子どもだけで得られるものではないと思われる。特に、前者は、その目の輝きの前には、子どもの仲間に入れて欲しい視線があり、その視線を仲間が感じなければ得られないものであると考える。「家族とのかかわり」「地域とのかかわり」は、IV-3で提案した実践を行うことにより、検証していきたい。

## 【参考文献・引用文献】

- 1) 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習－理論と実践－』明治図書出版 2001年 p. 17
- 2) 文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」2004年 p. 2
- 3) 中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」2006年 p. 13
- 4) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店 1999年 p. 152
- 5) 上掲書5) p. 152
- 6) 上掲書5) p. 61
- 7) 村松昌俊・野田敦敬『小学校 新学習指導要領Q&A』教育出版 1999年 p. 2
- 8) 文部省「小学校学習指導要領解説生活編」1999年 p. 9
- 9) 前掲書1) p. 18
- 10) 村松賢一『国語力・算数力・学べる力を伸ばす！コミュニケーション能力の育成と指導<伝え合い・確かめ合い・深め合う授業の創造>』教育報道出版社 2006年 p. 25
- 11) 松下義一『教室から飛び出そう 自然とのふれあい、学びあい』国土社 1985年 p. 11
- 12) 日本理科教育学会『これからの理科教育』東洋館出版者 1998年 p. 84
- 13) 前掲書7) p. 40
- 14) 前掲書1) p. 34
- 15) 前掲書10) p. 24
- 16) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(第4期第8回)合同会議 資料7「言語力の育成方策について(報告書案)」言語力育成協力者会議2007年 p. 5
- 17) 上掲書16) p. 10

(平成19年9月14日受理)