

生活科における活動や体験

愛知教育大学 生活科教育講座 野田敦敬
浜松学院大学短期大学部 幼児教育科 太町 智
埼玉県行田市立東小学校 小川聖子

I 具体的な活動や体験とは

生活科は、平成元年に創設以来、教科目標の冒頭の「具体的な活動や体験を通して」の文言が変わらず明記されている。生活科は、「具体的な活動や体験」が、目標であり、方法であり、内容であると言われる所以である。この「具体的な活動や体験」について、文部科学省小学校学習指導要領解説生活編（平成20年8月）には、次のように書かれている¹⁾。

具体的な活動や体験とは、例えば、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどして直接働きかける学習活動であり、また、そうした活動の楽しさやそこで気付いたことなどを言葉、絵、動作、劇化などの方法によって表現する学習活動である。（下線は筆者による）

具体的な活動や体験には、「対象（身近な人や社会、自然）に直接働きかける学習活動」と「表現する学習活動」の二つがあることを確認したい。だが、研究発表会などの公開授業では、「表現する学習活動」を受けた「発表会」の場面を参観することがよくある。また、単元構成を見ても、「表現する学習活動」に多くの時間がかけられたものをよく目にする。平成20年の学習指導要領の改訂により、「言語活動の充実」が掲げられると、この傾向はさらに強まったのではないだろうか。

しかし、「対象に直接働きかける学習活動」と「表現する学習活動」の関係は、当然、十分な「対象に直接働きかける学習活動」を基に「表現する学習活動」が成立するものである。「対象に直接働きかける学習活動」をおろそかにしては、生き生きとした表現活動は生まれず、表現のための表現になってしまう。また、表現活動後の子どもどうしのかかわり合いも重要である。子どもどうしのかかわり合いこそが、学校という集団で学ぶ意義でもあり、かかわり合いの深さは、「対象と直接働きかける学習活動」が充実していたかどうかの目安ともなる²⁾。

したがって、生活科の活動や体験の原点は、「対象に直接働きかける学習活動」であると言えることができる。

II 活動や体験の意義

布谷光俊は、体験について、「人が主体者として、自分を取り巻く何らかの環境と密接にかかわり、自らの五感や行動を通して、これと受け答えし合ったり、作用し合ったり、影響し合ったりして、何らかの自己変革を可能にすることである」と述べている³⁾。

また、藤井千春は、「体験知」について、「実際にその対象に接したり、実際の状況に立ったりして、自分の五感を使って対象や状況に働きかけ、また、対象や状況から働きかけられるものを五感

を通じて得ることを体験という。このような体験を通して得られたものを体験知という」と述べている⁴⁾。

二人の主張から、体験とは、つまり子どもが対象に体全体を使って向き合い、対象との双方向性のある営みと考えることができる。

1 体験を通しての子どもの変容

池野悟は、学会誌第6号に、東京近隣県の教師との定期的な研究会での実践報告等の分析から、体験を通して、子どもにどのような面があらわれたかを以下のように明らかにしている⁵⁾。

- ときめきがあらわれ、進んでするようになる。
 - ・強い自信や意欲をもつ。
 - ・興味や関心を喚起する。
 - ・楽しさを得、嬉しさが増加する。
 - ・願いがあらわれ、こだわりをもつ。
 - ・子どもの表情が変わり、心を揺さぶる。他
- 実感できる。
 - ・やってみて、何ができ何ができないか、分かっているかどうかははっきりする。
 - ・その子なりの気付きや表現があらわれる。
 - ・自分を乗り越え、新たな自分に気付いていく。
 - ・不思議に思ってみる目をもつようになる。
 - ・生や死、成長に立ち会うことで、生命の不思議さや大切さを意識するようになる。他
- 全身全霊をこめる。
 - ・諸感覚をうながし感性を育てる。
 - ・自分の手先や感覚で実感的に気付く。
 - ・頭だけでなく体全体で学ぼうとする。
 - ・夢中になって取り組む。
- せめぎ合いがある。
 - ・試行錯誤や子どもどうしのせめぎ合いがある。
 - ・期待と不安が生まれる。
- 新しい自分に気付き、ふるまいにつながる。

- ・自分を見つめ、自分なりの価値を見出す。
- ・生活に生かし自分の生活を広げる。
- ・教室にとどまらず、家庭、地域につながる。
- ・ふるまいになってあらわれる。
- 愛着をもってかかわるようになる。
 - ・対象への愛着、願い、一体感が出てくる。
 - ・私の○○という意識や感情が生まれる。
 - ・情意的なかかわりを深める。他
- 心に残る。
 - ・心に刻まれ、消そうとしても消えない。
 - ・その後の成長の様々なところで表れる。
- 創造する源になる。
 - ・イメージやひらめきが生まれる。

多くの教師が実践をもちより分析した成果であるので、子どもの姿が思い浮かび、活動や体験の意義が、子どもの姿で具体的に明らかになっていると感じる。ある一つの体験が、ある一つの姿(成果)に結びついていくということは、活動や体験の性質上、分析は難しいが、いくつかの活動や体験を通して、総合的にこれらの子どもの姿につながっていくものと考えられる。

また、池野は、生活科における最低限必要な体験として、以下の3点を挙げている⁶⁾。

一つは自然(自然に触れ、ともに生活する体験)
二つは人・社会(人にかかわり、働きかける体験)

三つは子ども自身(子どもの文化を創造し、自分を見つめる体験)

以上は、生活科の学習内容を決定する大枠として示されている「生活科の内容構成の基本的な視点」、すなわち、(1)自分と人や社会とのかかわり、(2)自分と自然とのかかわり、(3)自分自身 ともほぼ一致しており、この三つの体験が生活科における活動や体験の基本であると考えられる。

2 「直接体験」と「間接体験」

中野啓明は、学会誌第4号で、「直接体験」と「間接体験」について整理し、「直接体験」という概念の曖昧さを指摘している⁷⁾。中野は、文部省「小学校指導書」から、「間接体験とは、本やテレビあるいは先生の説明等によって児童の中の記憶をよみがえさせられ、そのように思い起こした事柄に基づいて考え直し学んでいくといったものである。確かに幼児でも児童でも間接体験から学べることは明らかである。しかし、児童の年齢が低ければ低いほど、直接体験による検証や比較がなければ、間接体験からの学習は意味をもたないし、あるいは児童の中に真に根付くものにはならないのである。・・・(中略)・・・そもそも、直接体験の方が間接体験よりも整理されていないだけに、印象が強いのである。そして、そのような印象の強さは児童のかかわりを強くし、その結果として児童が学び得る可能性も大きい。・・・

(中略)・・・もちろん、直接体験をすれば即多くのことを学べるというものでもない。むしろ逆である。間接体験は整理させているだけに学びやすいが、直接体験は学びにくいのである。だからこそ、どこかで教師の導きや児童による表現活動があって整理を加えていき、学習の潜在的な価値を現実のものにしていくことが必要なのである⁸⁾と引用している。そして、齊藤勉らの主張を引用しながら、「直接体験」と「間接体験」を区別する基準を示すことの大切さを主張している。中野は、「直接体験」や「間接体験」など「経験的方法」を、デューイによる「第1次的経験」と「第2次的経験」という概念を使って、以下のように引用し解説している⁹⁾。

○ 「第1次的経験」が主題の問題を提出し、第2次的な対象を組み立てる反省考察の最初の与材を提供する。

○ デューイのいう「第1次的経験」とは、「最初の粗雑な、大まかな経験」のことである。こ

の「第1次的経験」においては、「粗雑」で、「大まかな、生硬な」主題が生じるだけである。

○ 「第2次的経験」をすることによって、初めて、「第1次的経験」における「主題」が「精錬され、推論された反省思考」を行うための「対象」になって浮かび上がってくるのである。

○ デューイは、「第1次的経験」から「第2次的経験」に向かう関係だけでなく、「第2次的経験」から「第1次的経験」に向かう関係をも、その理論展開の上で、射程に収めている。

「第1次的経験」とは、生活科でいう「対象に直接働きかける学習活動」であり、「第2次的経験」とは、「表現する学習活動」であるととらえることができる。両者の双方向的な関係に留意しつつ、そのバランスを考える必要を感じた。

3 言葉と体験

今次教育課程改訂作業当初、新聞紙上の見出しに、「言葉と体験」というキーワードが示された。最終的に、中教審答申では、各教科に「言語活動の充実」が課せられた。

平野朝久は、学会誌第15号の特集「学習指導要領改訂の方向と生活科・総合的学習」に、「体験と言葉 ～体験による豊かな学びとその見取り～」と題して、「体験」と「言葉」の関係を述べている¹⁰⁾。

平野は、「体験をすれば常に豊かな学びが生まれる訳ではない。・・・(中略)・・・体験による学びの機会があっても、教師によって指示され、言われるままに体験するのであれば、机上の勉強に終始した時と比べて手と足を動かし、五感を通して刺激を受けることが多くなっただけのことである」と述べ、受け身の体験でなく、主体的な体験の重要性を説いている。このことは、小学校学習指導要領解説生活編の「第5章 指導計画の作成と学習指導」において示された「学習の対象に

じっくりと安心してかかわることのできる心理的な視点」に通じる。解説では、「低学年の児童の発達に即した活動が行われてこそ、児童は学習の対象にじっくりとかかわることができる。多くの手順を必要としたり、一つ一つ指示がなければ行えなかりするような活動は慎まなければならない」¹¹⁾としている。

さらに平野は、「子どもが主体的にかかわり、追究するということは、追究の過程における意志決定を子どもが行うということである。・・・(中略)・・・自己決定に基づいて対象とかかわった時に、そのかかわりを通して学んだことがその子どものもものになる」¹²⁾と述べている。すなわち、子ども自身で意志決定することができる活動や体験が、学びを豊かにすることにつながる。

また平野は、体験で学んだことを言葉で表現することについて、「その(体験)すべてを話したり書いたりするわけではない。何をどのように表現するかについて、その子どもの意志が働く。したがって、言葉で表現されたことは、子どもが体験によって学んだことの常に一部のみ切り取って、あるいは選択して表現しているから見なければならない。もちろん、切り取り、あるいは選択されなかったことの中には、驚嘆や深い感動などのように言葉による表現が困難なものもある」¹³⁾と述べている。したがって、教師は、言葉に表された体験がすべてではなく、書き言葉や話し言葉にならない子どもの心に残る体験があることを認識しておく必要がある。

Ⅲ 生活科でさせたい活動や体験

1 学習指導要領解説などから

平成20年の学習指導要領の改訂で、生活科の九つの内容の階層性が示された。その第2階層には、「自らの生活を豊かにしていくために低学年の時期に体験させておきたい活動に関する内容」

として、次の五つが示されている¹⁴⁾。すなわち、内容(4)「公共物や公共施設の利用」、内容(5)「季節の変化と生活」、内容(6)「自然や物を使った遊び」、内容(7)「動植物の飼育・栽培」、内容(8)「生活や出来事の交流」である。

では、本学会の学会誌では、どのような体験の重要性が述べられてきたのか。平成6年3月に出された創刊号に、山口令司は「体験させたいことシリーズ」として、次の四つを上げ、解説している¹⁵⁾(解説部は、筆者の要約)。

ア 何かを育て続けるという活動体験

- ・動植物など、自分たちが世話したおかげで相手が育つといった「働きかけの効果」を意識する活動は、責任感とか自負心といった自立への礎となる要素を含む。
- ・「相手が育つ」という変化は、世話をする子どもたち自身に励みや希望、喜びや楽しみを味わわせてくれる。
- ・ものごとの変化に気付くという、観察力の基礎が培われる。世話をしているから気が付くという営みは、優しさとかふくよかさといった感性や心情を育む。

イ 何かを作るという活動体験

- ・子どもたちが夢を描き、願いや期待に胸を膨らませる。
- ・材料集めの段階から、支度や段取りをする過程で、様々な能力の開発がなされる。
- ・繰り返し行う中から、工夫心や根気強さが培われる。

ウ 歩き廻って調べるとか見聞を広めるとかいった活動体験

- ・「え、それ、どこに行くところなの？」と、子どもたちは、互いに情報交換し合い、様々なことを知り、できるようになる。「出かける」という意志と行動力が養われる。
- ・友だちや先生と一緒に出かけたという実績

は、「私、知っているよ」「ぼく、行けるよ」といった自信や勇気につながり、目的遂行のための知恵と行動力とをもたらす。

- ・人に尋ねる、人から教えてもらおうという人のかかわりが、ごく自然のうちに生まれる。

エ 大いに遊ぶ、遊ばせる。

- ・器用さと不器用さ、のみ込みの良さ悪さ、要領の良さ悪さなど、生きていくのに必要な様々なものが凝縮されている。
- ・上手に遊べるためのルール作りができるように育っていくことは、人生に役立つ。

さらに、山口は、まとめとして、「私がやりたい生活科は、育てる、作る、調べる、遊ぶの4つの柱だ。これらの中身が充実するならば、書く、話す、演じるなどといったことは、ごく自然発生的に子どもたち自身が受け容れ、表出させていくはずだ」¹⁶⁾と述べている。

山口の主張は、先の学習指導要領解説に示された五つの内容とほぼ一致しており、さらに、それらの活動体験を通して、生活科で育てるべき能力を整理している。また、まとめとしての主張には、本稿冒頭で述べた「対象に直接働きかける学習活動」と「表現する学習活動」の理想的な関係を示していると言えよう。

2 諸感覚を活用した活動や体験

学会誌には、「五感」「諸感覚」などと、視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚を活用した活動や体験の重要性が幾度となく主張されている。

(1) 諸感覚の活用の主張

湊秋作は、学会誌第3号に「個別の感覚を用いて感性を育成し、自然認識と環境教育の基盤を育てる」というテーマで論文を発表している。

湊は、五感を活用する重要性について、デューイの「感覚は、外界からの精神の中へ情報を導入するための1種の不思議な導管とみなされる。つ

まり、それらは知識の出入口や大通りといわれるのである」¹⁷⁾という主張を引用している。このほかにも、五感を活用する重要性を、例えば、コメニウスが、『大教授学』の中で、「感覚は、認識の最初にして、かつ最も確実な道具である」¹⁸⁾と直接体験を重視した教育論を展開し、子どもが自然に直面したとき、まず第1に目に見えるものは視覚を、耳に聞こえるものは聴覚を、そのほか味覚、嗅覚、触覚の五感のすべてを動員して、その自然を受け止めるので、そのような感覚を通じた認識こそ、より正しく、確実であり、最もよく記憶できると主張している。また、ルソーは、「人間の悟性の中に入ってくるものは、すべて感官を通じて来るのだから、人間のもつ最初の理性は感覚的理性である。この理性は知的理性の基礎になっている。だから、私たちの哲学の先生は、私たちの足であり、手であり、目である」¹⁹⁾と述べ、人間の諸能力の発達において、感覚と感情の働きが知性と理性の働きに先行することを強調し、子どもの時代は、感覚的認識の時代であると主張している。このように、古くから多くの教育者が提唱してきている。

さらに、湊は、「学校教育現場では、五感の中の視聴覚教育の開発は進められてきたが、触・嗅・味覚及び感性で自然を感じ、認識する実践研究は少ない」²⁰⁾としている。そして、触・嗅・味覚を活用する実践例をいくつか紹介している。例えば、ヤブニツケイの葉やスギの青枝などを使った「ニオイショップ」、アオキやササの葉などを使った「さわって気持ちのいいものを探そう」、野草を天ぷらで食べる活動である。

また、無藤隆らは、学会誌第4号に、ある1学級の生活科授業を2年間の観察を通して、子どもが五感をいかに活用し、それを積極的に活動の中で用い、発見や気付きのための「道具」として用いるようになったかを述べている²¹⁾。

(2) 諸感覚の活用の実態

野田敦敬は、平成10～11年に、愛知県内の私立幼稚園約100園の協力を得て、5歳児の動物との触れ合いの実態調査をし、学会誌第9号にまとめている²²⁾。子どもの動物への働きかけを、「探す」(視覚)、「捕まえる」(触覚)、「臭いをかぐ」(嗅覚)、「鳴き声を聞く」(聴覚)、「飼う」「遊ぶ」(2次的働きかけ)の6項目に分けて調査した。その結果、「探す」「捕まえる」といった視覚・触覚を使った活動が圧倒的に多く、「鳴き声を聞く」「臭いをかぐ」といった聴覚・嗅覚を使った活動はほとんどないことを明らかにしている。また、池田仁人は、学会誌第12号で、栽培活動の導入時の「たねのかんさつ」における諸感覚の活用を、子どもが種を観察したときに書いた文章を分析することから、その約8割が視覚を通じた観察で、ついで約2割が触覚を通じた観察であることを明らかにしている²³⁾。このように、生活科においても、活用される感覚は、視覚や触覚に偏りがみられるので、視覚・触覚だけでなく、より聴覚、嗅覚あるいは味覚を活用した活動や体験が充実するような教師の働きかけや環境の構成が必要であろう。

3 子どもの心に残る活動や体験

では、子どもたちは、生活科でのどのような活動や体験を心に止めているのであろうか。本学会事業部では、平成15年に、全国八つの小学校の3年生、6年生、その小学校を卒業した中学校3年生、高校3年生を対象に、約2500人規模で調査を行い、学会誌第12号に、「生活科で育った学力についての調査研究」として発表している²⁴⁾。

その中で、19項目で尋ねた「心に残る生活科の活動」では、「アサガオやチューリップなどの草花やミニトマトやキュウリなどの野菜を育てた」について、1707人が「心に残っている」と

回答しており第1位であった。特に、小学校3年生では、84%が、高校3年生になっても63%が回答し、10年経っても、なお心に残っている活動であることが分かった。これは、栽培活動は、長期にわたるため、対象である植物と応答的にかかわることができる体験であるからと推測できる。それゆえ、生活科では、そのめあてを更新しながら、対象と繰り返しかかわる活動や体験を重視する必要があると言えよう。

IV 活動や体験をどう授業に生かすか

1 生活科授業の構想

有田和正は、学会誌創刊号の中で、生活科の授業づくりにおける体験活動の位置付けを以下のよう述べている²⁵⁾。

「どんな活動も、いきなり始めるということはいきなり始める前に『みる、きく、調べる、考える』といった予備的な活動が必ずある。みたり、きいたり、調べたり、考えたりしているうちに、『〇〇してみたい』という活動意欲が高まってくる。これが導入である。

意欲が高まったところで、『体験活動』をやってみることになる。探検してみたり、作ってみたり、調べてみたり、演じてみたり、描いてみたり、飼育してみたり、栽培してみたり、のってみたり、動かしてみたりしてみる。それを表現していく。

大抵は、うまくいかない。見方の不備な点や新しい問題が出てくる。そこで、もう一度見直したり、聞き直したり、調べ直したり、考え直したりしてことになる。この往復作業で力がついていく。」

有田は、体験活動を三つに分けている。まずは、予備的な体験で、有田流に言うところ「はてな？」を見付ける。「布石を打つ」といった体験であろう。「はてな？」を見付ける体験で、追究意欲を高めておいて、本体験につなげていく、失敗はつきも

のだが、意欲が高まっているので、試行錯誤を繰り返しながら、粘り強く追究できる。そして、「見てもらいたい」「聞いてもらいたい」という気持ちが湧き上がったところで、表現活動を位置付ける。表現することで、見方の不備な点や新しい問題が浮かび上がり、再び本体験に戻っていく。この繰り返しで、はい回ることなく力がついていくとしている。

2 人・社会・自然を一体的にとらえる

本稿のⅡ「活動や体験の意義」で、自然にかかわる体験、人や社会にかかわる体験などの意義について述べた。これらの活動や体験を授業レベルで考え、授業を構成する際に留意しなければならない点がある。すなわち、授業レベルにおいては、これらの活動や体験を別々でなく、一体的に扱うことが、生活科の特質でもある。このことは、生活科の創設以来、学習指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に明記されている。例えば、平成20年版学習指導要領では、内容の取扱いの配慮事項(1)として、「地域の人々、社会及び自然を生かすとともに、それらを一体的に扱うよう学習指導を工夫すること」²⁶⁾とある。

生活科の学習対象として、子どもが直接かかわる身近な人・社会・自然は、実際には一体となって存在している。また、その発達が未分化な状況にある低学年の子どもは、人・社会・自然を一体的に感じ取り、自分とのかかわりでとらえることが重要である。例えば、栽培活動では、自分が育てようと思った植物だけにかかわるのでなく、世話活動の中で、身近な農家の人々や苗屋さん、級友とかわりながら、対象の価値をとらえていくのである。

丹伊田弓子は、学会誌創刊号の特集「生活科の授業作り」で自らの実践「たのしいよ すてきだよ ぼくたち わたしたちの町」を紹介している

²⁷⁾。本単元(27時間扱い)は、単元の目標として以下の5点を上げている。

- ①地域を探検する活動を通して、自分の住んでいる地域を見直し、よさを発見する。
- ②地域の自然の特色をつかみ、遊びや生活に生かすことができるようにする。
- ③飼育栽培活動を通して、生き物の特色が分かり、動植物を大切にする心を育てる。
- ④地域の自然や施設、そこで働く人々とのかかわりを深め、積極的に地域での行動範囲を広げることができる。
- ⑤調べたことや自然や社会とのかかわりの中から感じたこと、思ったことを素直に表現することができる。

これらの単元の目標からも人・社会・自然を一体的にとらえた授業づくりの一端がうかがえる。丹伊田は、まとめとして、「4月に始まった町の探検は、11月まで続いたのである。必然性のある活動には、児童は意欲的に取り組み、心をときめかせて自分たちの課題に挑戦していく。だから生活科は、子どもにとって魅力があるのではないだろうか」²⁸⁾と結んでいる。子どもたちの生活する町には、人・社会・自然は一体的に存在しているのであり、それらを単元で区別することなく扱うことで、活動や体験の必然性が生まれ、連続性が確立されると考える。

3 子どもの成長を促す豊かな体験活動

生活科・総合の実践ブックレット第2号に掲載された志村幸子の「生き物への愛着を深め、生命を大切にする子どもを育てる」を紹介する²⁹⁾。

志村は、子どもたちの「先生みたいに教室でザリガニを飼ってみたい」という思いや願いを確かなものにした後、教室中央に飼育箱を置いて、ザリガニ、カタツムリ、テントウムシ、アゲハチョウの幼虫、カブトムシの幼虫、ダンゴムシ、オタ

マジックシ、ヤゴ、ハムスターなど多くの生き物を子どもたちの責任で飼育させた。中には、一人で5種類の生き物を飼育した子もいる。この第2学年の単元「生き物大好き～飼育係だよ〇〇の～」の実践において、生活科の授業としての生き物とのかかわりは、年間14時間しか設定していないが、教室中央の誰かの生き物に変化が見られたときに、驚きや感動を飼育カード、絵、俳句、作文、詩、版画、新聞などに表現させた。志村は、「豊かな体験がベースになり国語や図工の表現力、道徳的実践力等が確実に身に付いたことから、体験と表現は切り離せないセットの関係であることを実感した。子どもは体験したことを表現し、表現を重ねるごとに生き物への愛着と生命を大切に子どもへと変容していった」³⁰⁾と述べている。体験をした後は、教師からの押しつけの表現活動でなく、豊かな体験が主体的な表現活動につながるような体験と表現の関係を構築したい。それには、子どもが自らの思いや願いをもって、対象にかかわり、驚きや感動を得られるような支援や環境構成が必要である。ブックレット第2号には、志村学級の子どもの作品がいくつか載っている。どれも素敵な表現である。

さて、飼育活動につきものなのは、「生き物の死」である。本実践においても、振り返りの話し合いで、それを取り上げている。子どもは、生き物の死や羽化などを「プレゼント」と表現している。以下にいくつか子どもたちの言葉を紹介する。「私がもらったプレゼントは心のためになったことです」「命は大切だということです」「一番嬉しかったことは生き物と一緒にいられることです。・・・(中略)・・・そして、生き物とおしゃべりできるような心と心が通じ合っている立派な生き物博士になりたいです」これらは、豊かな体験活動が子どもの成長を促した証であろう。

丹伊田は、志村実践を「かつて、学習にほとん

ど興味を示さなかった1年生が、私の耳もとで、『先生、明日も来るからね』とささやいて帰ったことがある。やっと『明日も学校でしたいこと』をその子と一緒に見付けられた私は胸が詰まったのを忘れない。『明日はこれをやるぞ』という目的が毎日ある志村学級の子どもたちは、それだけで学校生活が有意義である。優れた生活科の授業は、昨日があつて今日があり今日があつて明日へつながるのである。積み重ねて育つ学級共通の抛り所を教師と子ども、子どもと子ども、という生き物を仲立ちしたかかわりの中で、根気よく、大きく深く育て続けている」と評している³¹⁾。このように、今日を充実させ、明日へつながる体験が位置付く授業づくりを大切にしたい。

V 今後の活動や体験の在り方

1 直接体験のより一層の充実

今次教育課程改訂の「生活科の改善の基本方針」にも、直接体験のより一層の充実は述べられている。しかし、現実はどうであろうか。各教科に課せられた「言語活動の充実」のあおりを受けて、直接対象に働きかける時間が減少しているのではないだろうか。先日、ある学校で目にした町探検の単元構想では、17時間中、探検に出るのは3時間のみで、あとは探検の振り返り、伝え合いの準備、伝え合いの時間に当てられてしまっている。本稿でもこれまでにいくつかの視点で述べてきたが、子どもが学習対象に直接かかわることが生活科の趣旨であるので、その時間を十分確保するとともに、その活動を一層充実させるような表現活動を位置付けたい。例えば、直接働きかける学習活動の後に、振り返る表現活動を設定することで、新たなめあてや方法をもって対象にかかわることになるであろう。教師は、子どもが対象に繰り返し、あるいは試行錯誤しながら働きかける学習活動を計画し、学習環境を構成する必要がある。

2 体験から考える

今次教育課程改訂により、活用型学力とされる「思考力・判断力・表現力」の育成が求められている。

愛知県三河地区生活科研究会では、「である」「ひたる」「ふりかえる」の3段階の学習過程を設定している。「考える力（思考力）」について、「である」段階では、「体験から考える」、「ひたる」段階では、「体験から考える」「気付きをもとに考える」「友達と共に考える」とし、「ふりかえる」段階では、「気付きをもとに考える」「友達と共に考える」「自分の生活を考える」とする理論の骨子を立て、実践を通して明らかにしようとしている。これらの「思考」から得られる気付きを、「である」段階から「ひたる」段階では、直感的な気付きや対象への個々の気付き、「ひたる」段階から「ふりかえる」段階では、実感的な気付きや納得する気付きあるいは対象と自分とのかかわりへの気付き、関連付けられた気付き、そして、「ふりかえる」段階では、「自分自身への気付き」へと、気付きの質を高めていくことを目指している。

根本に置いているのは、「体験から考える」である。子どもが考え判断し行動する（表現する）ことのできるような活動や体験を、教師は設定しなければならない。例えば、学習指導要領の内容の取扱いについての配慮事項には、「見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を工夫すること」³²⁾とある。また、内容(6)「自然や物を使った遊び」の解説には、「比べる」「試す」「繰り返す」³³⁾などの活動が例示されている。これらは、いずれも子どもに思考を促す活動と言える。両者に共通する「比べる」活動は、生活科学習では重要であろう。一週間前と比べる、春と比べる、幼稚園のときと比べる、前に作ったおもちゃと比べる、友達のものや農家の人が作って

る野菜と比べるなどの学習活動を設定することで、子どもは相違点や共通点に気付いたり、新たな思いや願いをもったり、自分の成長に気付いたりするであろう。

子どもの「考える力（思考力）を育てる」ために、まずは、生活科の原点に戻って考えてみるのが重要である。生活科の単元づくりや授業づくりは、子どもの思いや願いに基づく意欲を柱にして考えることを大切にしている。「これは、本当に子どもがやりたい活動や体験なのか」「教師側の都合でやらせてしまっているのではないのか」と常に自問自答して試みるのが大切である。なぜなら、子どもは、自分ごとでない、本気で（主体的に）考えようとはしない。「本気で考える」のは、子どもが、学習対象に対して自らの思いや願いをもったとき、すなわち、学習対象に対する関心・意欲が高まったときだからである。また、子どもを主体的に考えるような状況に立たせれば、今回の改訂でキーワードとなっている気付きの質は、自ずと高まるであろう。ここで整理すると以下ようになる。

- ・考える状況に子どもを立たせれば、自ずと気付きの質は高まる。
- ・自分ごとでない、子どもは、本気で考えようとはしない。子どもが、本気で考えるのは、自らの思いや願いをもったとき、すなわち関心・意欲が高いときである。
- ・生活科の単元づくりや授業づくりは、子どもの意欲を大切に考える。

今後は、生活科の原点である「子ども中心」「体験重視」に基礎を置き、子どもが考え判断し行動できる活動や体験の充実を期待したい。

<引用文献>

- 1) 小学校学習指導要領解説生活編 文部科学省 2008年 p. 10

- 2) 野田敦敬「直接体験から生まれる子どもの気付き」嶋野道弘・寺尾慎一編著『生活科の授業方法』ぎょうせい 2003年 pp. 17-23
- 3) 布谷光俊「活動と体験」、中野重人他編『生活科事典』東京書籍 1996年 pp. 220-221
- 4) 藤井千春「体験知」、寺尾慎一編『生活科・総合的学習 重要用語 300の基礎知識』明治図書 1999年 p. 65
- 5) 池野悟「生活科における体験新プランについての一考察」、「せいかつか」第6号 日本生活科教育学会 1999年 pp. 16-18
- 6) 上掲書5 p. 18
- 7) 中野啓明「子どもに働きかけてくる環境構成」、「せいかつか」第4号 日本生活科教育学会 1997年 pp. 82-84
- 8) 小学校指導書生活編 文部省 1989年 pp. 58-59
- 9) 前掲書7 pp. 84-86
- 10) 平野朝久「体験と言葉～体験による豊かな学びとその見取り～」、「せいかつか&そうごう」第15号 日本生活科・総合的学習教育学会 2008年 p. 46
- 11) 前掲書1 p. 51
- 12) 前掲書10 p. 47
- 13) 前掲書10 p. 50
- 14) 前掲書1 pp. 22-23
- 15) 山口令司「もしも自由にやれる生活科を考えるとしたならば・・・」、「せいかつか」創刊号 日本生活科教育学会 1994年 pp. 82-83
- 16) 上掲書15 p. 83
- 17) 湊秋作「個別の感覚を用いて感性を育成し、自然認識と環境教育の基盤を育てる」、「せいかつか」第3号 日本生活科教育学会 1996年 p. 68
- 18) コメニウス著 鈴木秀夫訳『大教授学』明治図書 1973年 pp. 14-19
- 19) ルソー著 長尾十三二訳『エミール1』明治図書 1967年 p. 183
- 20) 前掲書17 p. 68
- 21) 無藤隆・百目木律子「認識の道具としての五感の成立」、「せいかつか」第4号 日本生活科教育学会 1997年 pp. 94-102
- 22) 野田敦敬「愛知県における幼児の動物との触れ合いに関する調査研究」、「せいかつか&そうごう」第9号 日本生活科・総合的学習教育学会 2002年 pp. 114-121
- 23) 池田仁人「子どもの感覚とその表現方法について」、「せいかつか&そうごう」第12号 日本生活科・総合的学習教育学会 2005年 pp. 76-83
- 24) 野田敦敬他「生活科で育った学力についての調査研究」、「せいかつか&そうごう」第12号 日本生活科・総合的学習教育学会 2005年 pp. 100-109
- 25) 有田和正「大学における『生活科の授業』はどうあればよいのか」、「せいかつか」創刊号 日本生活科教育学会 1994年 pp. 18-19
- 26) 前掲書1 p. 47
- 27) 丹伊田弓子「学習活動の必然性と連続性を生み出す『活動活性化单元』」、「せいかつか」創刊号 日本生活科教育学会 1994年 pp. 10-15
- 28) 上掲書27 p. 15
- 29) 志村幸子「生き物への愛着を深め、生命を大切に子どもを育てる」、「生活科・総合の実践ブックレット」第2号 日本生活科・総合的学習教育学会 2008年 pp. 22-37
- 30) 上掲書29 p. 27
- 31) 前掲書29 p. 37
- 32) 前掲書1 p. 48
- 33) 前掲書1 pp. 32-34