

具体的な活動や体験を通して学ぶ生活科の学習過程 に関する一考察

杉本 憲子*

(2025年3月7日受理)

A Study on Learning Process through Concrete Activities and Experiences in Living Environment Studies

Noriko Sugimoto

キーワード:生活科、具体的な活動や体験、自分との関わり

本稿は、具体的な活動や体験を通し、自分と対象との関わりを重視して学ぶという点に着目して、生活科の学習の特質とその意義を改めて考察するものである。まず、生活科の目標や学習指導の特質など、生活科の基本的性格を確認した。その上で、今日の子どもの生活における身近な人や社会、自然との関わりの実態や、現代社会では人間と対象との関わりやそのプロセスが見えにくくなっていること等を踏まえながら、生活科のもつ意義について検討した。それらを踏まえて、生活科学習の基本となる、具体的な活動や体験を通して、自分と関わらせて学ぶということの具体的な意味を検討した。働きかけ、働き返されるという双方向性を含んだ活動や体験としてとらえることや、実践的なものと知的なものとの結合という視点から生活科の学習をとらえることの重要性が明らかとなった。また、生活科の学習展開を考える上で、日比裕が示している人間性の全体構造と生活科の学習の二つの方向に着目した。本稿で考察された点を授業実践に基づいてより具体的に検討することや、授業者の役割について検討することは今後の課題としたい。

はじめに

生活科の学習は、子どもの生活圏にある身近な人々、社会や自然との直接的な関わりを通して、関心をもったことや不思議に思ったこと、やってみたいことなど、一人ひとりの思いや願いに基づいて展開される。生活科は、児童の発達の段階や特性を踏まえた小学校低学年対象の教科である。しかし、自分との関わりを重視し、子どもの興味・関心や問い、思いや願いに基づく能動的な学習として展開するという点では、幼児教育ならびに中学年以降の学習とのつながりにおいて、重要な意味をもつ教科だと考えら

*茨城大学教育学部

れる。実際、幼児教育からの接続を図る小学校入学当初の指導(スタートカリキュラム)において生活科が中心的な役割を果たすことや、中学年以降の教科等との円滑な接続を図ることが求められている。このことについて田村は、「教育課程の結節点に生活科が位置付けられたことと考えることができよう¹⁾」と述べている。

本稿では、生活科の目標や特質を確認した上で、とくに生活科で重視される、具体的な活動や体験を通して学ぶということの意味を、今日の子どもの生活における社会や自然との関わり方等も踏まえながら、改めて考えてみたい。その際、人間性の全体構造をとらえ、それに基づいて生活科の意義や学習の方向について論じてきた日比裕の論を参考にして、生活科における子どもと対象との関わり、具体的な活動や体験のもつ意味等について検討する。

生活科の目標と学習指導の特質

『小学校学習指導要領(平成29年告示)』に示されている生活科の教科目標は、他の教科と同様、二つの要素で構成されている。まず一つ目に、「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力」を育成することを目指すとし²⁾、生活科の前提となる特質や生活科の見方・考え方、生活科における児童の姿が示されている。これに続いて二つ目の要素として、生活科の学習を通して育成することを目指す資質・能力について、三つの柱に即して示されている(知識及び技能の基礎、思考力・判断・表現力等の基礎、学びに向かう力・人間性等)。

「具体的な活動や体験を通して」学ぶことは、生活科学習の基本であり、そこで得られた気づきや生まれた思い、願いが次の活動へと展開していくことが重視される。現行の学習指導要領には、その教科ならではの物事をとらえる視点や考え方である「見方・考え方」が示されているが、「身近な生活に関わる見方・考え方」とは、生活科における「見方・考え方」である。これは、身近な人々や社会、自然を自分との関わりでとらえ、よりよい生活に向けて思いや願いを実現していこうとすることを示している。自分と関わらせて対象をとらえること、自分自身や自分の生活について考えていくことが重視される。

こうした学習経験の積み重ねによって、「自立し生活を豊かにしていく」ことにつながるものが期待されている。自立という点については、これまでも生活科では「自立の基礎を養う」ことが目標とされ、学習上の自立、生活上の自立、精神的な自立という三つの観点から検討されてきた。今回示された「生活を豊かにしていく」という点について、解説では「ここでいう豊かとは、自分の成長とともに周囲との関わりやその多様性が増すことであり、一つ一つの関わりが深まっていくことである。そして、自分自身や身近な人々、社会及び自然が一層大切な存在になって、日々の生活が楽しく充実したり、夢や希望が膨らんだりすることである³⁾」と述べられている。

このように生活科の学習は、自分と対象との関わりが広がり、深まっていくところに重点がある。自分と対象との関わりやその自覚を深める学習活動をどのように展開するかに関わって、生活科の学習指導のもつ特質についてみておきたい。『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』には、生活科の学習指導の特質として、以下の四つが挙げられている⁴⁾。

- ・児童の思いや願いを育み、意欲や主体性を高める学習活動にすること
 - ・児童の身近な生活圏を活動や体験の場や対象にし、本来一体となっている人や社会、自然と身体を通して直接関わりながら、自らの興味・関心を発揮して具体的な活動や体験を行うことを重視すること
 - ・活動や体験の中で感じたり考えたりしている児童の姿を丁寧に見取り、働きかけ、活動の充実につなげること
 - ・表現したり、行為したりすることを通して、働きかける対象についての気付きとともに、自分自身についての気付きをもつことができるようにすること
- 生活科では、身近な生活圏にある対象に子どもが直接に関わり、そこで生まれる興味・関心、思いや願いに基づいて学習活動が展開されることが重視される。そのような観点から、授業者は学習の対象や活動の場を検討するとともに、活動や体験の中の子どもの姿を見取り、その子の活動や気づきの意味をとらえようとすることや、気づきの自覚や相互の関わりを促すための表現の場の工夫が求められる。

子どもと身近な人々、社会、自然との関わり

(1) 子どもと身近な人々、社会、自然との関わりの現在

生活科は子どもの生活圏である学校や家庭、地域を主な学習の対象や場とする。地域は子どもにとって、生活の場であり学習の場であるが、社会が急速に変化し地域の様子も変わる中で、地域の人々や社会、自然と直接関わることは少なくなってきた⁵⁾。

青少年の自然体験や生活体験、生活習慣の実態や意識について調査した「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」の結果⁶⁾によると、青少年の体験活動の経年変化について、自然体験については、2010年代を通じて、子どもの自然体験にやや減少傾向がみられ、コロナ禍を経た令和4年にはさらに減少している（例えば「海や川で泳いだこと」、「チョウやトンボ、バッタなどの昆虫をつかまえたこと」などの項目がある）。生活経験についても同様に、令和元年から4年に減少がみられる（例えば、「ナイフや包丁で、果物の皮をむいたり、野菜を切ったこと」、「小さい子供を背負ったり、遊んであげたりしたこと」などの項目がある）。

また、本調査では、放課後や休日の過ごし方について、保護者が希望することと青少年の希望との間に違いがある（保護者が子供に活動的な過ごし方を希望しているのに対して、青少年は家でゆっくりできる過ごし方を希望する傾向がみられる）ことや、青少年が体験活動で「したいこと」と「実際にしたこと」との間に差があり、希望するほどの体験活動ができていない面もあることが報告されている。

個別の体験・経験の有無そのものよりも、自然体験や生活体験が減少していることの背景にある、子どもの生活の全体像に目を向ける必要があると考えられる。今日の子どもの生活やそこでの人・社会・自然との関わりはどのような状況か、生活の時間的、空間的な側面、子どもたちがそれをどのようにとらえているかという意識の面など、子どもの生活を全体的な視点でとらえていく必要があるだろう。

(2) 子どもの生活経験の変容と生活科

ところで、子どもと身近な社会や自然との関わり、生活経験の変容は、以前から指摘されている課題である。子ども（あるいは広く人間）の経験のあり方とその変容は、子どもの人間形成にどのような意味をもつだろうか。また、こうした状況の中で、生活科のもつ役割をどのようにとらえていく必要があるだろうか。

汐見は、生活経験の変容が子どもの育ちにどのように関わるかについて、〈具体的な体験〉のもつ意味に着目し、例を挙げて検討している。実際に森や林に入って昆虫を採取するという経験と、店で買ったものを飼う経験とを対比的に捉え、前者においては、どの木に虫が集まるかを識別しなければならない、樹液が出て虫が集まる木を昼間のうちに探す、なければ蜜を塗っておく、思わぬ動物や狙っていた虫でないものに出会う、真っ暗な夜の怖さ、なぜ夜に活動するか不思議に思わざるを得ない、雨や寒さ、独特のにおいに出会うこともある。このような〈具体的な体験〉を通じた場合、手にした一匹の虫のうしろに、捕まえることにかかわった諸体験や生命あるものの多様性や相互性を重ねるだろうと述べる⁷⁾。一方、消費社会は、利便性の高い社会ではあるが、存在するものの本質的属性であるプロセスを省略することで、ものから生命感とケアの精神を欠落させていく可能性をもっていると指摘する⁸⁾。

加えて、汐見はこうした生活経験の変容が、人間の探求的な知的活動の基礎にあるセンス・オブ・ワンダーの発揮を阻害する可能性についても論じている。現代は文明の発達によって、様々な便利な機器があるが、それらはメカニズムやプロセスがブラックボックス化しているために、不思議だ、どうしてだろうと感じにくい。プロセスをできるだけ省略して結果を得る手段である文明に対し、文化とは、逆にプロセスを重視し、そこに思いを込めて丹念によいものを創造する営みであるとし、文化の体験を通してセンス・オブ・ワンダーを喚起することについて述べている⁹⁾。

日比は、汐見と同様に人間と対象との関わり方の変化を指摘し、その問題と関わらせて生活科の役割についても言及している。高度科学技術は、私たちの目の前で起こっていたものごとのプロセス、人間との具体的なかかわりを見えなくしてゆく。そうした中で、ものごとをプロセスとして存在させること、対象と自分との直接的なかかわりを回復するという課題を根底に持って生活科は登場したと考えるべきではないかと述べている¹⁰⁾。

また、日比は環境教育としての生活科というとらえ方を示し、「自然の生態系が大きく崩され、社会における人間関係が抽象化されていく現代社会において、子どもの生活とその環境を教育の場で再建していくという目的を明確に自覚すべき教科として生活科をとらえるべきである」¹¹⁾としている。なお、「ここでいう環境教育とは環境を保全するための教育を含むことは当然であるが、その中心的な目標は、環境とのかかわりを通して子どもの生活空間と子どもの内面の豊かさが実現されることにある」¹²⁾。

汐見や日比の指摘は、今日の子どもの生活経験のあり方、人と対象との関わり方をとらえる上でも重要な視点だと考えられる。現在、社会の変化や情報通信技術の進展は著しく、わたしたちの生活や環境には高度な技術が浸透している。くらしのどこにどうそれらの技術が生かされているかすら把握できないほど、その関わりやプロセスは一層見えにくくなっているとも言えるのではないだろうか。田村は、これまで以上に複雑な情報処理をコンピュータなどの端末が行うようになる今後

の社会に言及し、「このことは一方で、諸感覚を大切にする学びの価値を、今まで以上にクローズアップする」ことになると指摘し、「身体を通した学びによって獲得される感性、感覚による発見や気づき、違和感に基づく問いや疑問、改善策や方向性への閃きなどが重みを増すことが予想される。具体的な活動や体験を重視する生活科の存在意義はますます大きくなるだろう」¹³⁾と述べている。

(3) 子どもを取り巻く環境としての大人

青少年教育施設に勤務し、幼児や親子と森を探検する活動をおこなってきた杉本は、子どもたちの中に少なからず「遊べない子ども」、「遊び方を教えてほしい子ども」がいること、そしてその周りには丁寧に、ある意味では過剰に子どもにかかわる大人の姿があるという（例えば、面白いものを見つけると全員を集めて説明する。木にうまく登れないと逐一教えたり、降りることができないと抱きかかえ降ろしてあげたりする）¹⁴⁾。子どもは試行錯誤の機会や好奇心を奪われ、仮に指導者の言うとおりにしてできたとしても、面白さや達成感は小さくなってしまふと指摘する。教育的活動の一環としての遊びという側面が強くなり、これに対応するように、子どもにとっての遊びが自ら創り出していくものから、徐々に誰かに与えられるもの、既存の枠組みや構造を与えられるものへと変化しているように思えると指摘する¹⁵⁾。ここでは、直接に学校の授業について述べられているわけではないが、生活科学習やそこでの授業者のあり方についても示唆的であると考えられる。

具体的な活動や体験を通し、自分との関わりで対象をとらえる生活科

これまで、社会の変化、技術の進歩等に伴う子どもの生活経験や人間と対象との関わり方の変容について検討してきた。対象との関わりやプロセスが見えにくくなりがちだという今日の状況を踏まえるとき、子どもの生活圏にある身近な人々や社会、自然と直接に関わり、自分との関わりで対象をとらえることを重視する生活科のもつ意義が、改めて理解される。以下では、生活科学習の特質である、具体的な活動や体験を通して学ぶ、自分と対象との関わりを重視するという点について、もう少し具体的に検討したい。

(1) 具体的な活動や体験を通して学ぶ一働きかけ、働き返される

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』では、「具体的な活動や体験」として、「見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどして対象に直接働きかける学習活動」や「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、劇化などの多様な方法によって表現する学習活動」が挙げられている¹⁶⁾。具体的な活動や体験を通して学ぶことについて、「生活科は、児童が体全体で身近な環境に直接働きかける創造的な行為が行われるようにすることを重視している」としつつ、この「直接働きかける」ということは、「児童が身近な人々、社会及び自然に一方的に働きかけるのではなく、それらが児童に働き返してくるという、双方向性のある活動が行われることを意味する」¹⁷⁾としている。

このような、子どもが対象に働きかけ、働き返されるということの具体的な意味や、双方向性を重

視することの意味をどのようにとらえればよいだろうか。日比は、「子どもは対象（自然・社会および自然的かつ社会的存在たる自分）に働きかけ、つぎには対象から働きかけ返される。その返されたものを主体たる自分が受けとめ、その意味を表現することを中心に、さらに対象に働きかけていく。（中略）したがって、具体的な活動や体験を子どもが働きかけていく過程としてとらえるだけでなく、対象が子どもに働き返していく過程としてとらえることが重要である。そこに表現というもの、あるいは価値の自覚というものが成立する」としている¹⁸⁾。

また田中は、ギルの学習論を踏まえた上で、「学習において大切なのは、自分が変化することだが、一方的にアクティブな働きかけをする存在にとどまるのでは、自分を変化させることにならず、学習とはいえない。学習においては、こちらが学習対象の性質に応じた働きかけをすることによって学習対象が新たな姿を現し、こちらに働き返してくる。それを今度はこちらも受けとめて変化するという関係的な相互行為なのである」¹⁹⁾と述べ、学習とはパッシブな契機を含んだ相互行為として成り立つものであることを示している。

例えば、野菜を育てる活動の中で、子どもたちは対象の様子を見て水やりをしたり、草を取ったり、自分たちの野菜がよく育つようにと願って働きかける。それに対して、少しずつ大きくなったり、葉の色がよくなったりしたことを受け止めたり、時にはうまく育たない、枯れそうだといった事態にぶつかることもあるだろう。こうした対象からの働き返しを受け止めて、子どもは願いをふくらませたり、解決策を考えたりし、さらに働き返しをしていく。また、幼児を招いての交流の場を考えてみても、相手を楽しませようと思って準備した遊びについて、実際にはどのように参加してくれるか、相手の様子や表情を見て、自分たちも喜びや満足感を得ることができたり、時には想定外の事態が生じ、その原因や改善策を探ることで、むしろ学びの深まりにつながったりする。このように考えると、対象に働きかけると同時に、その対象や相手の反応を受け止めるという往還が生活科の学習の深まりにとって重要である。またそのためには、対象との関わりを重ねていくプロセスが重視されると言えるだろう。

(2) 自分との関わりを重視する

具体的な活動や体験を通して学ぶという原理とも関連するが、生活科は自分との関わりで対象をとらえることを重視する。自分との関わりでとらえるとは、「身近な人々、社会及び自然などの対象を、自分と切り離すのではなく、自分とどのような関係があるのかを意識しながら、対象のもつ特徴や価値を見いだすことである」²⁰⁾と示されている。各々の子どもが自分の興味・関心や願いをもって対象に働きかけ、関わりを深めていくことや、その過程で自分と対象との関わりに気づいたりすることが挙げられる。

例えば、学校探検を例に考えてみると、校内のいろいろな教室を見たり、置いてあるものに触れたり、そこにいる先生や上級生と話をしたりする活動を通して、それぞれ自分にとってのお気に入りの場所が見つかり、さらにその秘密や不思議を探っていく活動に展開することがあるだろう。また、学校の中には、担任の先生以外にも、自分たちが楽しく安全に学校生活に送れるように関わってくれる人がいることに気づくことも考えられる。

(3) 活動や体験を通して、自分と関わらせて学ぶことの意味

日比は、生活科が体験や具体的な活動を重視するところから、ややもすれば知的な思考や認識を軽視するものと受け取られがちであることに触れ、体験や活動を重視することと、知的であることとは決して相反することではないと述べる²¹⁾。「知的であるということは、ものごとを絶対化したり、孤立化させたり、自分と無関係なものとして視野の外に置くのではなく、それらを自分にかかわらせるといふこと、すなわちものごとを相対化することである」とし、ものごとを知識や情報として知るだけでなく、からだ全体を通して感受することによって形成されるものであるという。体験や具体的な活動を知的なもの実践的なものとの不可分の結合の原理に立ってとらえることが、生活科を発展させるためにきわめて重要であると述べている²²⁾。

実践的なものと知的なものとの関わりという点で、栽培に関する実践の中の子どもの記述について述べてみたい。この実践は、学級の子どもたちでねぎを育てたもので、子どもたちで話し合ったり、ねぎを育てている地域の方にも教わったりして学習を進めた。以下は、その学習の過程での記述である。

「ぼくがおもうには、うちのねぎと〇〇さんのねぎのうえかたもちがうし、〇〇（地名）のねぎのうえかたもちがうし、ぼくたちがうえるねぎのうえかたもちがうし、ぼくらのかんがえたいけんもちがうから、どれがたさいいかをかんがえるのがたいせつだとおもうよ。ためしていちばんおおきくなったら、いちばんたさいいかわかるんじゃないの。」（誤記の修正等、一部修正・変更している）

本実践で子どもたちは、植え方や肥料などをどのようにするか考えて、ねぎを育てている。家でねぎを育てているという子どももあり、地域の方の畑を見たり教わったり、別の地域に住む祖父母のねぎの栽培方法に学んだりもしてきた。上の記述には、それぞれ植え方が違うこと、自分たちの植え方や考えも違うことを理解していることがうかがえる。その上で、興味深く、また、たくましく感じるのは、言わばねぎ栽培のプロである地域の方の育て方を知ったとしても、それが正しい方法だととらえるのではなく、「どれがたさいいかをかんがえるのがたいせつだとおもう」とし、「ためしていちばんおおきくなったら」どれが一番正しいかがわかると述べている点である。つまり、実際にやってみて初めて、どの方法が正しいかがわかると考えている。

この文章にそうと記述されているわけではないが、おそらくこの学習は、地域の人や専門家あるいは図書等に学びつつも、それを客観的な正解とするのではなく、それらを参考に各々の子どもたち自身で考えて実践してみて、その結果からまた考えるという過程として展開されたのではないかと推察する。その意味で先の記述は、子どもたちの実践的な活動・体験を通して得られたものである。しかし同時に、ねぎの植え方一つとっても多様な方法と考え方があること、自分の考えと他者の考えは異なること、その中から自分でやってみて正しい方法を考えることが大事だという認識は、ねぎの植え方それ自体の問題に限定されない、知的態度の形成に関わるものととらえることはできないだろうか。

生活科という枠組みからやや広がるが、近年の学力調査の結果からみた子どもたちの学力について、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題がある」²³⁾ ことが指摘され、その改善が求められている。「知的であるというこ

と」の意味や、知的なものを実践的なものとの結合を上述のようにとらえると、生活科で重視する「自分との関わりで対象をとらえる」ということのもつ意味は、低学年児童の発達の特性を生かすという側面に限定せず、広く今後の学力形成の側面から位置づけられてよいと考える。

生活科の学習展開の方向

一日比裕による人間性の全体構造と生活科の二つの学習の方向一

(1) 人間性の全体構造と経験の共有

生活科の学習には多様なものが考えられるが、日比は二つの典型的な方向があるとしている。その一つは〈遊びを通してのリズムの共鳴〉、もう一つは〈話し合いによる論理のひびき合い〉である²⁴⁾。ところでこれらは、日比のとらえる人間性の全体構造に基づいているものであるから、まずはその概略を述べておきたい。

日比は、人間性を四つのレベルでとらえる²⁵⁾。第1の最も基底的なレベルは、自然的存在としての人間である。第2は、生活する存在としての人間。第3は、発達する存在としての人間。第4は、個性をもつ存在としての人間である。これら自然・生活・発達・個性の四つのレベルには、それぞれ中核をなすものがあると考え、第1の自然的存在の中核をなすものは、人間の根底的なリズム。第2の生活の中核をなすものは関心。第3の発達の中核をなすものとして論理。第4の個性の成立に中心的な働きをなすものは想像であるとしている。

また、人間は個として存在するだけでなく、他者と関わり合い経験を共有して生きている。そこで日比は、経験の共有という観点から、先の四つのレベルに対応させて、他者とのかかわりの姿を示している²⁶⁾。第1の自然的存在としての人間がかかわりをもつとき、リズムの共鳴が起こる。第2の生活者としての子どもが、他者とかかわりをもつときは、関心の共有が、第3の発達する存在としての子どもが他者とかかわるときには、論理のひびき合いが生まれる。そして、個性を持った存在が他の個性とかかわりをもつとき、個性の多元的共存が生まれるとしている。

(2) 生活科の学習の二方向

先ほど挙げた生活科学習の二方向のうち、一つ目の遊びを通してのリズムの共鳴とは、上記の人間性の第1のレベルに関わるものである。自然や動植物、人々との楽しい交流の活動こそ、リズムの共鳴が生まれ、深まる大切な場であり、生活科にとってなによりも重視されるべきであると日比はいう²⁷⁾。こうした活動は、子どもの安定した、やすらぎのある生活に必要だとしている。ここでの遊びとは広義であり、例えば生き物に触れて交流を楽しんだり、植物の美しさやにおい、触感や音を楽しんだりすることなどもここに含まれるだろう。「活動あって学びなし」とならないよう、あるいは「気づきの質を高める」ようにとの配慮から、学びの成立や深まりを求めて、授業者の手立てや支援が検討されるが、まずは子ども自身が対象と能動的に関わり、その関わり自体を思い切り楽しむことが生活科学習の前提として必要だと考えられる。

二つ目は、子どもたちの経験の共有として話し合いが行われ、論理のひびき合いに展開するという方向である。遊びに代表される対象との関わりと経験の共有が、話し合いを通しての学習の深化

に発展していく場合である。例えば、先に述べた、栽培の実践事例に即して言えば、子どもたちはねぎを育てていく過程で、その都度様々な問題にぶつかり、地域の方に教わったり、どうすればよいかを考え合ったりしながら、学習が展開されている。その話題は、ねぎの色が悪くなってしまったが大丈夫かどうか、肥料のやり方、収穫したねぎを地域の方に食べていただく方法等、多様である。一つ目の方向の学習が豊かに重ねられているからこそ、対象の小さな変化に気づいたり、子ども相互に問題関心を共有したりすることが可能になると考えられる。

まとめと今後の課題

本稿では、生活科の目標や学習指導の特質など、生活科の基本的性格を理解した上で、今日の子どもの生活経験や身近な対象との関わりの実態から、生活科のもつ意義を検討した。さらにそれを踏まえて、生活科学習の核となる点（とくに、具体的な活動や体験を通して学ぶ、自分との関わりを重視する）について、その意味するところや授業場面等での具体像の検討をおこなった。考察を通して、活動や体験を、働きかけ働き返されるという双方向的な過程としてとらえることや、実践的なものと知的なものとの結合という視点から、生活科を通しての子どもの学びをとらえることの重要性が明らかとなった。今日の子ども（広く今日の人間）の生活経験や対象との関わり方の特質、日比の示した人間性の全体構造に基づいて検討することで、生活科学習のもつ意義や特質について、改めて理解を深めることができた。

一方で、具体的な授業実践に基づく検討や、子どもと対象との関わりや気づきを深めていくための教師の役割については十分に論究することができなかつたので、今後の課題としたい。木村は、生活科を「子どもたちが自分の日常生活に目を向けて、そのなかに課題を見だし、その課題を解決する過程で手段的価値を実感できた知識・技能を獲得し、それをを用いてよりよい生活者となることをめざす教科である」ととらえる。このように、知識の量ではなく、それを使いこなす能力、さらには意欲を含めた「生きる力の育成」を問題とするとき、教師にとっての課題は「必ずしも測定可能ではない部分の子どもの見取り、つまりは子ども理解の在り方である」と述べている²⁸⁾。

生活科において、子どもが興味・関心をもち、生き生きと対象に関わるのがまずもって重要である。しかし、単に学習の対象や活動の場を設けるだけで、それが実現するほど容易ではない。一人ひとりの子ども理解に基づきながら、子どもが対象とどのように関わり、それが学習としてどのように発展しうるか、その可能性を検討して計画することが重要である。一方で、授業者側の教育的、意図的な働きかけが強すぎれば、むしろ子どもの好奇心や意欲を阻害してしまうかもしれない。その点、どのように子どもを理解し、授業者として子どもの学習活動を支援していくのか、どのような活動や場の設定が求められるか、実践事例の検討も含めて考察していきたい。

注

- 1) 田村学「第2章 生活科と学習指導要領の改訂」田村学編著『実践・小学校生活科指導法』（学文社，2024），24.
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』（2017），112.
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』（2017），11-12.
- 4) 同書，74-77.
- 5) 同書，67.
- 6) 国立青少年教育振興機構「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）報告書」（2024年3月）.
- 7) 汐見稔幸「子どもの生活経験の現状—地域、社会の変容と子どもの発達に関する検討—」『学校教育研究』25巻（2010），12-14.
- 8) 同書，15.
- 9) 同書，15-18.
- 10) 日比裕『子どもの可能性と教育』（諏訪印刷，1993），257-259.
- 11) 日比裕「生活科をどう考えどう実践するか」日比裕『教育の全体構造とその展開（上）』名古屋大学教育学部教育方法研究室，1999），246.
- 12) 日比裕「生活科における学習展開の二つの方向—遊びの学習と話し合いの学習—」『教育の全体構造とその展開（上）』（名古屋大学教育学部教育方法研究室，1999），266.
- 13) 田村学「第1章 生活科が目指すもの」、田村学編著『実践・小学校生活科指導法』（学文社，2024），8.
- 14) 杉本守「青少年教育施設から見える子ども—遊びを通して見える子どもと大人のかかわりから—」『考える子ども』No. 407（2023），18.
- 15) 同書，19.
- 16) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』（2017），10.
- 17) 同書，10.
- 18) 日比裕「生活科の具体的活動と教科書とのかかわりについて」日比裕『教育の全体構造とその展開（上）』（名古屋大学教育学部教育方法研究室，1999），256-257.
- 19) 田中昌弥「アクティブな学習のあり方を考える」『教育』No. 850（2016），7.
- 20) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』（2017），15.
- 21) 日比裕「生活科をどう考えどう実践するか」日比裕『教育の全体構造とその展開（上）』（名古屋大学教育学部教育方法研究室，1999），247.
- 22) 同書，247.
- 23) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016年12月），6.
- 24) 日比裕「生活科における学習展開の二つの方向—遊びの学習と話し合いの学習—」『教育の全体構造とその展開（上）』（名古屋大学教育学部教育方法研究室，1999），269-270.
- 25) 日比裕「1 関心、論理、知識の相互関連について（「新しい学力観を問う」）」日本教育方法学会編『〈教育方法23〉新しい学力観と教育実践』（明治図書，1994），10.
- 26) 日比裕「生活科における学習展開の二つの方向—遊びの学習と話し合いの学習—」『教育の全体構造とその展開（上）』（名古屋大学教育学部教育方法研究室，1999），266-267.
- 27) 同書，269-270.
- 28) 木村吉彦「生活科教師の今日的課題—『子ども理解』の在り方を中心に—」『生活科・総合的学習研究』2巻（2004），5.