生活科における深い学びの実現に向けて

Toward the Realization of Deep Learning in Living Environment Studies

中　野　啓　明
Hiroaki　Nakano

はじめに

生活科は，平成元（1989）年3月の小学校学習指導要領（以下，平成元年版指導要領と略記する）の改訂に伴い，新たに誕生した教科である。

一般に，生活科は小学校の低学年の社会科と理科を統合して新設された教科である，というように説明される場合が多いかもしれない。しかしながら，生活科の誕生には，単に低学年の社会科と理科を統合し新設したということ以上の意味がある。すなわち，生活科は，新設当初から幼児期からの学びの連続性を重視していたのである。この意味で，生活科は，平成29（2017）年3月に改訂された小学校学習指導要領（以下，平成29年版指導要領と略記する）でも強調されているところの，アーティキュレーションとしての学校段階間の接続に関する問題を先取りしているといえよう。

さらに，生活科は，誕生以来，子どもの体験を重視してきているがゆえに，平成29年版指導要領でも強調されている「主体的・対話的で深い学び」に関する実践を先導してきたともいえよう。

本稿では，生活科における「深い学び」を実現するためには，何が必要なのかを考察する。

１．生活科誕生の趣旨

昭和62（1987）年12月の教育課程審議会答申において，生活科の設置が答申された。

教育課程審議会答申では，「Ⅰ．教育課程の基準の改善の方針」の「２．教育課程の編成」において，生活科新設の理由を次のように説明している。

「低学年については，生活や学習の基礎的な能力や態度などの育成を重視し，低学年の児童の心身の発達状況に即した学習指導が展開できるようにする観点から，新教科として生活科を設定し，体験的な学習を通して総合的な指導を一層推進するのが適当である。生活科は，具体的な活動や体験を通して，自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち，自分自身や自分の生活について考えさせるとともに，その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ，自立への基礎を養うことをねらいとして構想するのが適当である。なお，これに伴い，低学年の社会科及び理科は廃止する。」

生活科は，新設当初から，「低学年の心身の発達状況に即した学習指導を展開」することを目指しているのである。これは，「具体的な活動や体験」を重視するということにつながっていることである。

その上で，教育課程審議会答申では，「Ⅰ．教育課程の基準の改善の方針」の「４．各教科･科目等の内容」

2017.10.23　受理

において，生活科を教科として設定した趣旨を次のように説明している。

「生活科は，次のような趣旨に基づいて設定する。
（ア）低学年児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられるので，直接体験を重視した学習活動を展開し，意欲的に学習や生活をさせるようにする。
（イ）児童を取り巻く社会環境や自然環境を，自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ，また，そこに生活するという立場から，それらに関心をもち，自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。
（ウ）社会，自然及び自分自身にかかわる学習の過程において，生活上必要な習慣や技能を身に付けさせるようにする。
（エ）上記の（ア），（イ）及び（ウ）は，学習や生活の基礎的な能力や態度の育成を目指すものであり，それらを通じて自立への基礎を養うこととする。」

こうした生活科新設の趣旨の中でも（ア）の「低学年児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられるので，直接体験を重視した学習活動を展開し，意欲的に学習や生活をさせるようにする。」に関して，平成元（1989）年6月に出された『小学校指導書　生活編』では，次のように説明している。

「低学年の児童の心身の発達は，幼稚園の年長児から小学校中･高学年の児童への過渡期的な段階であり，具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられる。そこで，幼稚園教育との関連も考慮して，低学年では直接体験を重視した学習活動を展開することが，教育上有効であると考えられる。すなわち，直接体験を重視することによって，児童は学ぶことの楽しさや成就感を体得することができるのである。そして，そこで学習したことを次の学習に生かしたり，児童自身の生活に生かしたりしようとする意欲や態度などの育成を目指しているのである。」(1)

生活科は，その誕生から，幼児期からの小学校にかけての発達の連続性，学びの連続性をつなぐという役割を課されてきたといえる。その際に重視していることが，「具体的な活動を通して思考する」ということ，「直接体験」を重視するということである(2)。

この生活科における体験の重視ということについて，生活科新設当初の教科調査官でもあった中野重人は，「生活科が目指すもの－四つの問題提起－」として，「体験を重視する」「個性を生かす」「家庭や地域とのかかわりを見直す」「授業を変える」の四つを，生活科が二十一世紀に向けた小学校への問題提起として挙げている。この中の「体験を重視する」ことに関して，中野は次のように述べている。

「学校教育における体験の重視ということを，生活科は二十一世紀への学校づくりの一つのポイントとして問題提起しているのである。教科書を中心に頭だけで学ぶ学校ではなく，具体的な活動や体験を重視して体全体で学ぶ学校を求めているのである。

体で学ぶことの大切さは，だれもが指摘するところである。人間形成にあって，体全体で学ぶこと，すなわち，『体得』の重要性は，改めて指摘するまでもないことである。

----（中略・引用者）----

もちろん，教科書に基づく知識・理解を重視した学校，すなわち，知得中心の学校には，それなりの意義がある。学校教育の中心的な課題は，知得にあるといってもよい。しかしである。前述したような今日の児童の実態をみるとき，学校は果たして知得中心でよいのかということである。もっと体得を学校教育は取り入れるべきではないかという問題の指摘である。

生活科の新設は，この今日的な教育課題に対する一つの対応なのである。生活科は体で学ぶ教科である。それは，まさしく体得の教科なのである。体で学ぶということは，具体的には，例えば，見る，調べる，作る，探す，育てる，遊ぶなどの学習活動である。また，見たり，調べたり，育てたりした学習対象の様子や自分の考えを，言葉，絵，動作，劇化などで表現する学習活動である。

これらの学習活動の中で，遊びも学習として認めたことの意義は大きい。我が国の学校教育にあっては，伝統的に遊びは学習として認めてこなかった。それは，『よく学び，よく遊べ』という言葉の中に明らかである。遊びの教育的意義を見直すとともに，遊びのできない今日の子供たちの実態を考慮して，遊びを学習として認めたことは，画期的といってよい。それは，二十一世紀への学校づくりに一つの問題提起をしているのである。」(3)

中野は，「知得」中心の学校教育の中にあって，生活科が具体的な体験や学習活動という「体得」の重要性を位置づけたことが，二十一世紀への学校づくり・授業づくりに問題提起を行っているとしているのである。

中野はまた，「生活科が目指すもの－四つの問題提起－」の中の「授業を変える」に関わって，「生活科は新しい授業の在り方を求めている。すなわち，我が国の伝統的な教師中心の授業は，生活科にはなじまないということである。」(4) として，生活科がもとめる授業像を「メダカの学校である」「ケンカも学習である」「道草の見直しである」としている。

このうち，「メダカの学校」を「スズメの学校」と対比しながら，中野は次のように述べている。

「メダカの学校とは，『だれが生徒か先生か』分からない。先生も生徒と一緒に『おゆうぎ』しているのである。

このメダカの学校に対比されるものが，スズメの学校である。その特色は，先生が『ムチを振り振り，チィパッパ』である。

我が国の学校教育は，明治以降，今日に至るまで一貫してスズメの学校であるといってよい。生活科は，このような我が国の伝統的な授業観に変革を求める。それは，一斉指導という授業形態の見直しでもあるが，より端的にいえば，一人一人の児童の確かな学習を保証する授業づくりである。」(5)

中野は，「知得」中心の「伝統的な授業観」としての「一斉指導という授業形態」に対して，生活科の新設を契機として，具体的な体験や学習活動による「体得」や「一人一人の児童の確かな学習を保証する授業づくり」を位置づけようとしているのである。

生活科は，その誕生の背景から考えても，今日でいう「主体的・対話的で深い学び」という学習方法を先取りしていた教科であるといえよう。

２．平成29年版指導要領における生活科の目標と内容

平成28（2016）年12月に，中央教育審議会（以下，中教審と略記する）は「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）」（以下，答申と略記する）を公表した。この答申は，平成27（2015）年8月に公表された教育課程企画特別部会による「論点整理について（報告）」及び平成28（2016）年8月に公表された「審議のまとめ」に続くものである。答申の補足資料の中で示されたものが，次のページ図１で示した「学習指導要領改訂の方向性」である。

図１で示されているように，平成29年版指導要領の特徴は，第一にコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースのカリキュラムへの転換を図っていること，第二に主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング：AL）の充実を図っていること，第三に各学校におけるカリキュラム・マネジメントの実現を目指していることにあるといえよう。

この中でも，第一のコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースのカリキュラムへの転換を図っているということは，換言すれば，教育内容重視のカリキュラム構成から，「資質・能力」を重視したカリュラム構成へと転換を図っているということである。これは，図1の用語を用いるならば，「何を学ぶか」という視点からカリキュラムを構成していこうということではなく，「何ができるようになるか」という教科横断的な視点からカリキュラムを構成していこうということである。OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development: 経済協力開発機構）の打ち出したキー・コンピテンシー（key competencies）の

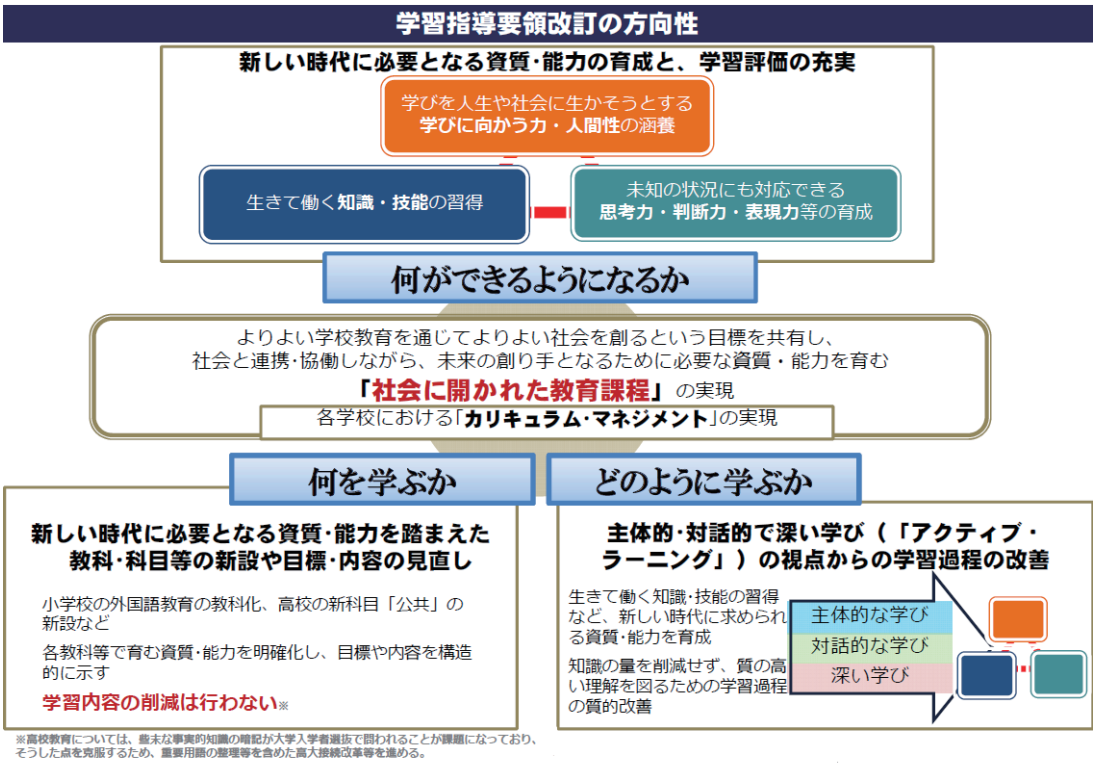

図１　平成 29 年版指導要領改訂の方向性
（出典：中央教育審議会答申（2016）補足資料より）

例を挙げるまでもなく，「資質・能力」としてのコンピテンシーを重視していこうという動向は，国際的な動向であるといえる。

中教審答申では，教育関連法規との整合性も図りながら，「育成を目指す資質・能力の三つの柱」として，以下の三つを挙げている。

①「何を理解しているか，何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」

②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

③「どのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

平成29年版指導要領では，こうした三つの柱に基づきながら，各教科の目標も示されている。

平成29年版指導要領では，生活科の目標を次のように掲げている。

「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・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 活動や体験の過程において，自分自身，身近な人々，社会及び自然の特徴やよさ，それらの関わり等に気付くとともに，生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。

(2) 身近な人々，社会及び自然を自分との関わりで捉え，自分自身や自分の生活について考え，表現することができるようにする。

(3) 身近な人々，社会及び自然に自ら働きかけ，意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。」

平成29年版指導要領においても使用されている「具体的な活動や体験を通して」という生活科の教科目標は，平成元年に新設された時から使用されている用語である。また，「自立」という用語も，平成元年版の学習指導要領では「自立への基礎を養う」となっていたがゆえに，平成元年の新設以来使用されている用語であるといえる。

また，「身近な生活に関わる見方・考え方」は，生活科固有の「見方・考え方」を示している。

さらに，(1) から (3) までは，「育成を目指す資質･能力の三つの柱」の中の「知識･技能」「思考力･判断力･表現力等」「学びに向かう力・人間性等」にそれぞれ対応しているものである。

ただし，平成29（2017）年6月に出された『小学校学習指導要領解説　生活編』[6] では，(1) を「知識及び技能の基礎（生活の中で，豊かな体験を通じて，何を感じたり，何に気付いたり，何が分かったり，何ができるようになるか）」と，(2) を「思考力，判断力，表現力等の基礎（生活の中で，気付いたこと，できるようになったことを使って，どう考えたり，試したり，工夫したり，表現したりするか）」と，(3) を「学びに向かう力･人間性等（どのような心情，意欲，態度を育み，よりよい生活を営むか）」というように，(1) (2) については，末尾に「の基礎」という語をつけている。これは，幼児教育との連続性を重視する生活科の特徴であるともいえる。

なお，第１学年及び第２学年の目標については，平成29年版指導要領では，内容のまとまりごとに，三つ示している。

平成29年版指導要領では，生活科の内容を第１学年から第２学年までの二年間を通じて，三つのまとまりからなる九つの内容を，以下のように示している。

「〔学校，家庭及び地域の生活に関する内容〕

(1) 学校生活に関わる活動を通して，学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達，通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えることができ，学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが分かり，楽しく安心して遊びや生活をしたり，安全な登下校をしたりしようとする。

(2) 家庭生活に関わる活動を通して，家庭における家族のことや自分でできることなどについて考えることができ，家庭での生活は互いに支え合っていることが分かり，自分の役割を積極的に果たしたり，規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする。

(3) 地域に関わる活動を通して，地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考えることができ，自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かり，それらに親しみや愛着をもち，適切に接したり安全に生活したりしようとする。

〔身近な人々，社会及び自然と関わる活動に関する内容〕

(4) 公共物や公共施設を利用する活動を通して，それらのよさを感じたり働きを捉えたりすることができ，身の回りにはみんなで使うものがあることやそれらを支えている人々がいることなどが分かるとともに，それらを大切にし，安全に気を付けて正しく利用しようとする。

(5) 身近な自然を観察したり，季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を通して，それらの違いや特徴を見付けることができ，自然の様子や四季の変化，季節によって生活の様子が変わることに気付くとともに，それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。

(6) 身近な自然を利用したり，身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して，遊びや遊びに使う物を工夫してつくることができ，その面白さや自然の不思議さに気付くとともに，みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする。

(7) 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して，それらの育つ場所，変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ，それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに，生き物への親しみをもち，大切にしようとする。

(8) 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を通して，相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりすることができ，身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに，進んで触れ合い交流しようとする。

〔自分自身の生活や成長に関する内容〕

(9) 自分自身の生活や成長を振り返る活動を通して，自分のことや支えてくれた人々について考えることができ，自分が大きくなったこと，自分でできるようになったこと，役割が増えたことなどが分かるとともに，これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもち，これからの成長への願いをもって，意欲的に生活しようとする。」

こうした生活科の内容項目とそのまとまりを，平成29（2017）年6月に出されて『小学校学習指導要領解説　生活編』では，階層性として以下の図２によって示している。

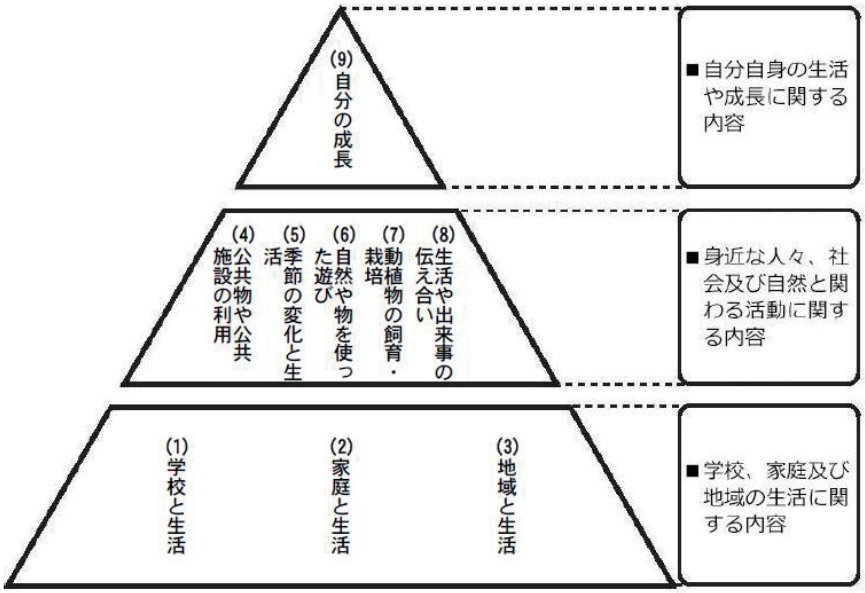

図２　平成29年版指導要領における生活科の内容の階層性
（出典：文部科学省，2017年，『小学校学習指導要領解説　生活編』，25ページ）

『小学校学習指導要領解説　生活編』では，こうした階層性について，なお書きとして，次のように記述している。

「なお，ここでは内容の大きなまとまりを階層の形で説明したが，それぞれのまとまりに上下関係があるわけではなく，また，内容の大きなまとまり同士が分断されているものでない。また，学習の順序性を規定しているものでない。今回の改訂で，九つ内容を学年の目標に即して〔学校，家庭及び地域の生活に関する内容〕，〔身近な人々，社会及び自然と関わる活動に関する内容〕，〔自分自身の生活や成長に関する内容〕があることを示しつつ，内容を枝分けせずに，(1) から (9) までの通し番号で示しているのもこのためである。」[7]

単元を構成する際には，それぞれの内容ごとに単元を組むのではなく，それぞれの内容の構成要素と内容の大きなまとまりを意識した上で，単元を構成していく必要がある。

３．生活科における「主体的・対話的で深い学び」

平成29年版指導要領では，「資質・能力」が強調されていることを，２．において述べた。その際，生活科の教科目標について，『小学校学習指導要領解説　生活編』では，「知識及び技能の基礎」「思考力，判断力，表現力等の基礎」というように「の基礎」という語を付していることも述べた。

これは，どのような意味をもつのであろうか。

『小学校学習指導要領解説　生活編』では，「知識及び技能の基礎」に関して次のように説明している。

「生活科でいう気付きとは，対象に対する一人一人の認識であり，児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく，情意的な側面も含まれる。自分が『あれっ』『どうして』『なるほど』などのように何らかの心の動きを伴って気付くものであり，一人一人に生まれた気付きは吟味されたり一般化されたりしていないものの，確かな認識へとつながるものとして重要な役割をもつ。気付きが自覚されたり，一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり，対象のみならず自分自身についての気付きが生まれたりすることを，気付きの質が高まったという。 気付きは確かな認識へとつながるものであり，知識及び技能の基礎として大切なものである。」(8)

また，「思考力，判断力，表現力等の基礎」に関して次のように説明している。

「ここでいう『考える』とは，児童が自分自身や自分の生活について，見付ける，比べる，たとえるなどの学習活動により，分析的に考えることである。また，試す，見通す，工夫するなどの学習活動により，創造的に考えることである。『表現する』とは，気付いたことや考えたこと，楽しかったことなどについて，言葉，絵，動作，劇化などの方法によって，他者と伝え合ったり，振り返ったりすることである。一人一人の気付きなどが表現されることによって確かになり，交流することで共有され，そのことをきっかけとして新たな気付きが生まれたり，様々な気付きが関連付けられたりする。例えば，比べたり分類したりすることによって，ある気付きと別の気付きとの共通点や相違点，それぞれの関係や関連が確認されたときなどに，気付きの質が高まったということができる。自分自身や自分の生活について考え，表現することにより，気付きの質が高まり，対象が意味付けられたり価値付けられたりするならば，身近な人々，社会及び自然は自分にとって一層大切な存在になってくる。このような『深い学び』の実現こそが求められるのである。」(9)

『小学校学習指導要領解説　生活編』では，生活科でいう「気付き」とは，「対象に対する一人一人の認識であり，児童の主体的な活動によって生まれるもの」であり，「確かな認識へとつながるもの」であるとしている。そのためにも，「一人一人に生まれた個別の気付き」を「自覚」し，相互に「関連付け」たり，「対象のみならず自分自身についての気付きが生まれたりする」することによって，「気付きの質」を高める必要があるとしている。こうした「気付きの質」を高めるためには，学習活動において，子ども一人一人が「試す」「見通す」「工夫する」だけではなく，「他者と伝え合ったり，振り返ったりすること」場を設定し，「比べ」「分類する」ことによって，「共通点や相違点」「それぞれの関係や関連」を確認されたときなどに「気付きの質が高まった」としている。こうした「気付きの質」を高めるためにも，「深い学び」の実現が求められるとしている。

では，平成29年版指導要領では，生活科における「主体的・対話的で深い学び」を成立させるために，どのような点に留意すべだとしているのであろうか。

平成29年版指導要領では，「第３ 指導計画の作成と内容の取扱い」の「指導計画の作成」において，次のように記述されている。

「(1) 年間や，単元など内容や時間のまとまりを見通して，その中で育む資質・能力の育成に向けて，児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際，児童が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，自分と地域の人々，社会及び自然との関わりが具体的に把握できるような学習活動の充実を図ることとし，校外での活動を積極的に取り入れること。」

この点について，『小学校学習指導要領解説　生活編』では，次のように説明している。

「『資質・能力』の育成のためには，『主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を図る』ことが鍵となる。単に思いや願いを実現する体験活動を充実させるだけではなく，表現活動を工夫し，体験活動と表現活動とが豊かに行き来する相互作用を重視するなど，気付きの質を高めることを意識することが大切である。」(10)

ここでも，生活科における「資質・能力」の育成のためには，「気付きの質を高めること」が重要だとされていることが確認できる。

また，平成29年版指導要領では，「第３ 指導計画の作成と内容の取扱い」の「内容取扱い」において，次のように記述されている。

「(2) 身近な人々，社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに，それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて，言葉，絵，動作，劇化などの多様な方法により表現し，考えることができるようにすること。また，このように表現し，考えることを通して，気付きを確かなものとしたり，気付いたことを関連付けたりすることができるよう工夫すること。

(3) 具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため，見付ける，比べる，たとえる，試す，見通す，工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること。」

平成29年版指導要領では，学習指導要領本文において「気付きの質を高める」という表現を直接用いるのではなく，「表現し，考えること」といった学習活動を通じて「気付きを確かなものとしたり，気付いたことを関連付けたりする」としていることが確認できる。また,「見付ける」「比べる」「たとえる」「試す」「見通す」「工夫する」という学習活動を，「気付きの質」を高めるための学習活動として例示している。

こうした「見付ける」「比べる」「たとえる」「試す」「見通す」「工夫する」という学習活動の特徴を，『小学校学習指導要領解説　生活編』では，次のように説明している。

「これまでの生活科の学習の課題として，学習活動が体験だけで終わり，活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないという指摘があった。

生活科における気付きの質を高めるという視点に立ち，気付いたことを基に考えることができるようにするための多様な学習活動を行うことが大切である。そのためにも『試す，見通す，工夫するなど』を新たに加え，一層の充実を図り，『深い学び』を実現することが期待される。

気付きとは，対象に対する一人一人の認識であり，児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく，情意的な側面も含まれる。また，気付きは次の自発的な活動を誘発するものとなる。したがって,活動を繰り返したり対象との関わりを深めたりする活動や体験の充実こそが,気付きの質を高めていくことにつながる。一方，気付いたことを基に考えることができるとは，生まれた気付きが次に考えるきっかけとなり，その結果，一つ一つの気付きが関連付けられた気付きへと質的に高まることをいう。そのために，見付ける，比べる，たとえる，試す，見通す，工夫するなどの多様な学習活動を行うことが重要である。」(11)

生活科においては,「活動を繰り返したり対象との関わりを深めたりする活動や体験」を重視する中で,「見付ける」「比べる」「たとえる」「試す」「見通す」「工夫する」などの学習活動を組織していくことが重要だとしているのである。

生活科における「深い学び」の実現の鍵は，「気付きの質」をいかに高めるかにあるといえよう。

４．「深い学び」の見取り方

では,生活科において,「気付きの質」を高めるための学習指導をどのように構想すればよいのであろうか。『小学校学習指導要領解説　生活編』では，以下の４つを学習指導の進め方として示している[12]。

1 試行錯誤や繰り返す活動を設定する
2 伝え合い交流する場を工夫する
3 振り返り表現する機会を設ける
4 児童の多様性を生かし，学びをより豊かにする

２から３の学習活動の基盤となるものが，１の「試行錯誤や繰り返す活動を設定する」ということである。「気付きの質」を高めるためには,「試行錯誤や繰り返す活動」の中で，教師が子ども一人一人の気付きを見取る必要がある。『小学校学習指導要領解説　生活編』では，教師が見取る方法を，次のように説明している。

「初めて行う活動や体験で，予測してその後を見通すのが困難なことも，試行錯誤や繰り返す活動を行うことによって，気付きの質が高まり，次第に因果関係等をつかみ予測できるようになる。その際，試行錯誤の過程を児童が自ら振り返り，自覚できるようにする。そのためには，気付きを児童が自分で記録できるようにしたり,教師が写真や動画で撮影しておいて振り返る際に提示したりすることが大切である。」[13]

ここでは，見取りのためのツールとして，子どもの「記録」，教師が撮影した「写真」「動画」を例示している。子どもの「記録」といった場合,一般に「カード」に記載する場合が多いであろう。また,「写真」「動画」も台数や取扱いの関係から，教師のみが使用する場合が多いであろう。

しかしながら，子どもが自分の気付きの対象となったものを相手に伝えるためには，主として活動の終末時に使用する「カード」だけでは伝わりにくい場合もあるのではないだろうか。

例えば，公園での活動において，同じ場にいて同じ対象を見ていたならば相手にも伝わるであろうが，違う場にいたならば相手に伝えることも困難である。教師が公園での活動の全体の様子をカメラで撮影することは可能ではあろうが，一人一人の子どもが見ていた対象までは追跡不可能であろう。

こうした問題点を克服するためにも，安価になってきているタブレット型端末を子どもに与えるという方策も考えることができるのではなかろうか。

とはいうものの，子どもに与えるだけの台数を揃えることはできていないという反論が上がってくることが予想される。こうした反論に対応するためには，BYOD（Bring Your Own Device）方式の活用を挙げることができるであろう。具体的には，BYODにも対応したクラウドベースのプラットフォームを利用するなどの方策を挙げることができる。

今後，生活科授業においてICT（Information and Communication Technology）をいかに活用するか，そして教師のICT活用能力をいかに高めるかが課題となるであろう。

【註】

(1)　文部省，1989年,『小学校指導書　生活編』，５ページ。

(2)　1989年の『小学校指導書　生活編』では,「直接体験」を「間接体験」と区別した上で,「直接体験を重視して，次のように記述している。

「生活科における活動は直接体験であることが望ましい。ここでは，直接体験に対する間接体験の例を挙げると，直接体験の意味が理解できよう。

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がよみがえさせられ，そのような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。ところが，現今の児童は，間接体験の比重が大きくなりつつある。----（中略・

引用者）----

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。また，整理されていないということは多様な側面がその中に入り込んでいることであり，児童はそこから実にいろいろなことを学び得るはずである。そのような意味でも，直接体験の方が学習の潜在的価値が大きい。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ことではない。むしろ逆である。間接体験は整理されている分だけ学びやすいが，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。」（『小学校指導書　生活編』，58-59ページ。）

一方, 齋藤勉は, 生活科における「直接体験」と「間接体験」とを区別する基準が不明確であること,「体験」と「経験」を区別して関係づけていないことが, 混乱を引き起こしてしまっていると指摘している（齋藤勉，1991年，「体験と経験」『現代教育科学』No.415，明治図書，92-95ページ）。

そこで，筆者は，ジョン・デューイ（John　Dewey）のいう「第一次的経験）」と「第二次的経験」という概念を用いながら，「体験」と「経験」の問題が，この「第一次的経験」と「第二次的経験」という概念によって再定義することができることを，以下の拙論において論じた。

中野啓明，1997年，「子どもに働きかけてくる環境構成―幼稚園教育から生活科が学ぶこと―」『せいかつか』第４号，日本生活科教育学会，82-87ページ。

(3)　中野重人，1990年，『生活科教育の理論と方法』，東洋館出版社，34-35ページ。

(4)　同書，40ページ。

(5)　同書，40-41ページ。

(6)　文部科学省，2017年，『小学校学習指導要領解説　生活編』，8ページ。

(7)　同書，26ページ。

(8)　同書，12ページ。

(9)　同書，15ページ。

(10)　同書，51ページ。

(11)　同書，66-67ページ。

(12)　同書，90-94ページ。

(13)　同書，91ページ。