

# 生活科において直接体験を基盤に学ぶ意義

— 人・自然・社会との関わりを通して —

木 村 光 男

The Importance of Learning about People, Nature and Society through  
Direct Experience from the Perspectives of Living Environment Studies

Mitsuo KIMURA

2016 年 11 月 18 日受理

## 抄 録

本稿は、直接体験を基盤とした生活科の学習において、如何なる能力をどのように養ったかについて、筆者の実践事例を基に抽出児童の学びを通して考察した。また、そこでの指導の在り方について考察を加えた実践論文である。

キーワード：生活科、直接体験、知的能力、探究（問題解決）学習、コミュニケーション活動

## I. 問題の所在と研究目的

現代を生きる子どもは、チョウやバッタ等の昆虫を捕まえるといった身近な対象に直接働きかける体験（以下、直接体験）の機会が減少している。そのため、知識は断片的でリアリティーの無い不確かなものが多い。

子どもが直接体験を通して学ぶ意義については、これまで多様な観点から知見が示されている。田中（2002）は、「子どもがある概念を真に獲得するには、イメージやエピソードなどとリンクさせて把握するので、直接体験は効果的である<sup>1</sup>。」と述べ、直接体験と概念の獲得とを関連付けている。また、藤井（2010）は、「直接体験を通じて、対象や事象について印象的な特徴を発見的につかみ取らせることで気付きが生成し、それを言語化する過程で知的な気付きに発展する。」と述べ、知的能力を形成する出発点は直接体験であると論じている<sup>2</sup>。

生活科は、教科書を中心に学習が展開されるのではなく、直接体験によって学習活動を展開する点、身の回りの地域や自分の生活に関する活動を通して学ぶ点等に特質

がある<sup>3</sup>。具体的には、子どもが、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶ、等して、学習対象に直接的に働きかけることで、感動したり、驚いたりしながら、思考を深める中で、自分の暮らしや社会、自然との在り方を学んでいく。しかし、生活科は「体験あって学びなし」と批評されるように、子どもが自分の学びの価値に気づかない<sup>4</sup>授業が今もって少なくない。直接体験を通して、概念を獲得したり、知的能力を形成したりするとすれば、そこではどのような学習が展開され、教師は如何なる指導をするのであろうか。

そこで本稿は、筆者の実践事例（以下、三事例）から、直接体験を通して概念や知的能力をどのように形成したかについて、抽出児の学びを通して考察する。そして、生活科において直接体験を基盤に学ぶ指導の在り方について考察を加えることを目的とする。

## II. 実践

三事例では、児童が記述したポートフォリオ、日記、絵本などの記述に加え、I Cレコーダーや動画で録音・録画した児童のつぶやきや意見交換などを基に作成した授業記録を掲載する。

### 事例 1.

#### (1) 単元と目標

単元名：「まちたんけん<sup>5</sup>」【学習対象：身近な人】

平成21年度神奈川県Y市立B小学校二年生での実践である。本単元は、作業服で出勤する保護者の姿を恥ずかしがっている抽出児（A）や親の職業を自慢する児童等の実態を基に学習計画を考案した。

単元目標は以下の通りである。

①学区を探検したり出来事を伝え合ったりする活動を通して、自分たちの生活は地域の様々な人に支えられていることが分かり、親しみや愛着を持つ。

#### (2) 単元の概要

「まちで頑張っている人を探す」という目的を共有して、子ども達はまち（学区）を探検した。帰校後、そこで強く印象に残った人・事を絵に書いて発表し合った。その内容は、駅員さん、郵便配達員、ガソリンスタンドの従業員、車いすを介護している人、等に集中した。その中で、Aは異なる人を対象として選択した。

#### (3) 実践結果

Aのポートフォリオには、「こうじげんばのおじさんたちが、どろ水を作っていました。」と記述していた。絵には、水玉模様の作業服を着ている人が描かれていた。それを提示し発表したところから、Aとクラスメイトとの間で意見交換が交わされた（資料1参照）。

### 資料 1. 授業記録 その①

B：なぜ工事現場のおじさんは、大人なのに泥水を作っていたの？  
A：分からないけれど作っていました。  
C：その服にはどうして水玉模様が付いているの？  
A：・・・・  
①：焦らなくていいよ。時間があるから自分の考えをゆっくり伝えましょう。  
A：「…もう一度行って見てみたい！」

返答に困って何も言えずにいる A を待って数分が経過した時、A は「…もう一度行って見てみたい！」と表明した。A はクラスメイトからの質問を受け入れて、「工事現場で泥水を作るのはおかしい」と推理したようだった。

その後の A は、作業員の方にインタビューを実施し、疑問を解消して帰校した。資料 2 は、二度目の意見交換である。

### 資料 2. 授業記録 その②

A：このあいだ私が見た工事現場の人は、道具を大切に洗っているところでした。どろ水は、セメントが付いた道具を水であらっていたところでした。（中略）工事の人達は、昼ご飯を食べる時に、どんなにお腹が減っていても道具についたセメントが固まらないように、ていねいに水で洗います。その時、服にも水がかかってしまいます。だから、水玉模様が付きます。  
E：工事現場の人は、何よりも道具を大切にしているんだ！  
C：そうか、道具を洗う作業で服に水がはねたんだ！  
D：作業服を着るのは、お仕事で服が汚れるからなんだ！  
（後略）

A の説明を聞いたクラスメイトからは、E、C、D 以外にも多くの呟きが発せられた。それは、職人の方が作業服を着る意味、道具を大切にしている意味等を理解したことによって生じた認識の変容からであった。

その後も「まちで頑張っている人を探す」という目的でまち探検を継続した。二度目の発表以降、探検する姿に変化が見られた。子ども達の関心は、電話工事で支柱に登って作業する方々、道路を補修工事する方々、線路を保守点検する方々等、作業服を着て仕事をしている人に焦点化するようになった。そして、インタビューを実施する前には、「暑いのにありがとうございます」と声を掛け、相手の人を敬うようになったのである。

作業服を着て出勤する保護者の存在を恥ずかしがっていた A は、単元が終わる頃には、保護者の姿を絵や作文に表現できるようになった。

### 事例 2.

#### (1) 単元と目標

単元名：「ぐんぐんそだて冬やさい<sup>6</sup>」【学習対象：身近な自然】

平成 17 年度神奈川県 Y 市立 C 小学校二年生での実践である。夏野菜に比して冬野菜の栽培は難しい。三度目の栽培活動では、多様な問題状況において、これまでの経

験を活用させることをねらって学習計画を立案した。単元目標は以下の通りである。

- ①自分で育てると決めた野菜の栽培方法を調べ活動を継続する。
- ②栽培過程では、仲間と協力して、自らの行為を反省的に振り返る。
- ③野菜を育てる活動を通して、生命の尊さに気づき親身になって世話をする。

単元目標②の「仲間と協力」が実現するように、ポートフォリオの扱いを以下のように工夫した。一点目は、ポートフォリオを廊下に掲示し、学年児童がいつでも参照可能にした。二点目は、ポートフォリオには、タイトルと「心の顔」を記入させ、自己の状況と心情とを他者に発信しやすいようにした。

## (2) 単元の概要

本単元は、子ども達が、一年生で栽培したアサガオ、二年生前期に栽培した夏野菜等の栽培経験を生かして、主体的に活動に取り組むように実践した。以下は、ネギを栽培したSの展開について、ポートフォリオと日記を中心に記述する。

## (3) 実践結果

ネギの種を蒔いて約二週間、芽がぐんぐん伸びてきた(資料3参照)。

### 資料3. ポートフォリオ ①

ネギのめをざっそうとまちがえてしまうので、しばらく くさとりはしません。前はとても小さかったのに、今日みたらげんきになっていました。(10/5)

種まきから約一ヶ月、ネギ畑だけは発芽時からさほど生長しておらず、畝から一列に雑草が生えているかの様相だった。そこで、Sは帰宅途中に家庭菜園でネギを育てている人に声をかけ、「根元に土を盛って上げるとよい」と教えてもらい、それを実行したが期待する効果は得られなかった。

種まきから四十日、ネギは発芽した本数よりも日々少なくなる状況だった(資料4参照)。

### 資料4. ポートフォリオ ②

わたしがネギと話したら、こんなことをいいました。なんだか、まわりのネギが少なくなっていない？ 見たら、ほんとうに すくなくて、びっくりしました。(11/8)

さらに、この頃Sが書いた日記には、ネギを守るにはどうするか途方に暮れた心情が綴られている(資料5参照)。

### 資料5. 日記

わたしは、いつもゆうがたになると、ネギにきよならをして家にかえる。  
夜になると、ネギはなにしているのか ふとんの中でかながえる。  
ネギはまだ赤ちゃんだから、一ばん大きいネギにこもりうたをうたってもらっているのかな。  
もし、ネギがぬけていたらどうしようかと気になってねむれません。はやくあさになってネギにあいたい。

ネギが抜ける原因は、海に近く強風による為であったが、筆者はその理由を口外し

ないように見守った。それは、例え失敗に終わっても、子ども達に野菜の命は自分で守るという意志を定着させたいからである。

ネギが抜ける問題状況は、Sを含めネギを育てる子ども達に「ネギが抜けない方法を見出す」という課題が設定され、すべての経験を活用して探究に没頭させた。具体的には、昼休みと放課後を使って学校中の植物図鑑や野菜の育て方に関する本を読み漁っていた。読めない漢字があると、廊下を通る五・六年生を待ち構えて、読み方を尋ねていた。また、栄養不足という仮説を立て、ネギに適した栄養を調べ、卵の殻や油かすを撒くなどの試みがなされた。このように、先行き不透明で不確かな状況は、仲間と知恵を出し合って、打開策としてのアイデアを考案する場面となった。

しかし、どんなに策を講じても、自分たちにはネギを育てられないと認識した頃、夏野菜の経験から、「農園(以下名人)に聞いてみよう」というアイデアが一人の子どもから提案された。



写真1 ネギの世話をするS

名人の畑に向かう前日、Sはこれまで、ネギに行ったこと・困っていることを絵と文字(簡条書き)に記して会う準備をした。そして、名人の畑では、自分の野菜と名人の野菜をひたすら比較していた。名人の畑から帰校後に書いたポートフォリオ

③には、ネギが抜ける原因とそれに対する対応策が示されていた(資料6参照)。

#### 資料6. ポートフォリオ ③

わたしと名人のネギをくらべたら、名人のほうが大きくて元気なネギでした。それにネギがふとかったです。⇒名人みたいな風よけ虫よけのあみをつけたいです。(11/22)

見学後、Sはクラスのネギを育てる仲間へ名人から学んだことを伝え、力を合わせて風除けの網(寒冷紗<sup>かんれいしよ</sup>)を設置した。それから三週間、ポートフォリオ④のタイトルには、こうか!と記して寒冷紗を設置した結果を学年全員に伝達した(資料7参照)。

#### 資料7. ポートフォリオ ④

こうか! カンレイシャを作ったらネギがへらなくなりました。あと、ネギが大きくなり太くなりました。それから、ネギがまがらなくなりました。(12/17)

Sから学年全体へ発信した寒冷紗の設置は、時間をかけて他のクラスへ広がった。寒冷紗の設置は、キャベツの栽培にも有効であった。やがて、クラスの枠を超えて強風から野菜を守る栽培方法が広まった。

冬休み明けの寒い朝、Sは登校後すぐに畑へ向かった。そして、気付いたことをポートフォリオ⑤へ記述した(資料8参照)。

### 資料 8. ポートフォリオ ⑤

ひさしぶりに ネギに会ってわかったことは、ネギが太くなり、りょうがふえて元気になっていました。きっと、カンレイシャのこうかだと思います。このほかにも、カンレイシャは、とんぴやカラスがネットで入れないと、かぜがあまりはいらないこうかがあります。土にひびができてから土をかぶせてほしいと ネギがもとめていました。すぐやらなくてはならないことです。(1/8)

最後(二月)に書いたポートフォリオ⑥には、これまで困難な課題に直面しながら、諦めずに達成できた有能感と未来に向かっての意志が示されている(資料 9 参照)。

### 資料 9. ポートフォリオ ⑥

(⑦) わたしはネギを風からまもれました。ネギのしゅうかくには、まだまだじかんがひつようです。だから、わたしは 3 年生になってもみんなでネギをそだてます。(2/3)

## 事例 3.

### (1) 単元と目標

単元名:「わたしのしごと みんなのしごと」<sup>7)</sup>【学習対象:身近な社会(学級)】

平成 24 年度 D 大学附属 E 小学校 2 年生での実践である。単元目標は以下の通りである。

- ① 学校生活において、一人一人に生じる興味・関心事を公共的で社会的な活動(以下、会社活動)へ発展させる。
- ② 会社活動を充実させる為に、仲間とコミュニケーションを図って活動を展開する。

### (2) 単元の概要

一年生後半の実践事例である。それぞれの子どもは、学校生活における私的な興味・関心事や自主的に取り組んでいる活動を、公共的に発展させることを目的として会社作りを目指していた。しかし、会社設立には、クラスメイト全員の承認を必要とした。そのため、抽出児 I を中心に立ち上げようとした「こびと会社」は、クラスメイトから承認を得られず苦悩した。

### (3) 実践結果

以下の記録(資料 10 参照)は、こびと会社を承認するか否かの場面である。

### 資料 10. 授業記録 ①

- I: ぼくは、こびと会社を作りたいです。仕事はこびとを見つけをします。そして、こびとが移動していることを伝えます。それから、こびとを見つけた場所を知らせます。こびとの捕まえ方も知らせます。みんな会社を作っているんですか。
- N: こびとみつけは遊びだから会社にならないです。
- G: こびとは作り話だと思うよ。
- I: こびとはいます。家にいます。それに、こびと図鑑とか本も出ています。
- K: こびとを明日持ってきてくれたら信用します。
- I: 持ってきます。
- T: こびと会社は、皆の役にたたない会社だと思うよ。だからやめたほうがいいです。
- H: こびとが家にいるなら学校で探す必要はないです。



G：こびと図鑑に載っているのは、粘土で作った物じゃないですか。I 君が明日持ってきてくれるなら、ウソもんか本物かがわかるからそこで決めたいです。(1/23)

このように、I のこびと会社設立に向けた提案に対し、クラスメイトの反応は厳しかった。以下は、会社設立を提案した I（資料 11 参照）と猛烈に反対した G の日記（資料 12 参照）である。

#### 資料 11. I の日記①

今日はこびと会社のはなしあいをしました。  
みんなはだめだといいましたが、ぼくは、みんなにこびと会社をみとめてもらえるように、くふうしてがんばります。(I)

#### 資料 12. G の日記 ①

(前略) ぼくは、こびとをさがすなんて、やくにたたないし、あそびと思いました。(中略) よのなかのやくにたつかいしゃがいいと思いました。(中略) ほんとうにつかまえたら、みせてほしいです。(G)

二人の日記は対照的である。会社設立に前向きな I に対し、世の役に立たない会社は必要ないと明言する G である。

翌々日、こびと会社を構成するメンバー（I、K）からクラスメイトに新たな提案が示された。それは、毎週火・金曜日の休み時間に「こびとツアー」を実施するから、参加して欲しいという内容であった。しかし、それは提案倒れに終わり実現に至らなかった。以下はその直後の話し合いである（資料 13 参照）。

#### 資料 13. 授業記録 ②

G：会社を認めるか認めないかという状態なのに、ツアーをしないのなら、もう会社はやめて下さい。  
A：G 君に繋げるんだけど約束を破ったらクビになるよ。  
K：僕はちゃんと地図を作らなかったので会社を辞めます。  
H：理由を言ってください。  
K：みんながちゃんとやっているのに、ぼくだけ楽な気持ちをしていたから。  
H：だからやめるって事？  
K：…やっぱりやめません。  
I：今度はツアーの日を守るので会社を続けさせて下さい。  
K：ぼくはしっかりしないので、これからは言った事を守ります。(1/30)

ツアーが実現に至らなかったのは、直前にこびと会社に加わった K の準備不足が原因であった。しかし I は K のせいにはせず、再挑戦させて欲しいとクラスメイトに伝えた。この二日後にこびとツアーは実現に至った。

実施に際しては、ツアー中に出会える可能性がある「こびと」とコースを描いた絵地図を示し、クラスメイトにツアーの概要を説明してから実施に至った。実施後はすぐに反省会を開いた。反省会では、ツアー前に示した絵地図を黒板に貼り、「みんなからの感想と、これからツアーをよくする意見を言って下さい！」とこびと会社主導で進行した。そこでの感想・意見（資料 14 参照）と、G の日記（資料 15 参照）を以

下に示す。

資料 14. I の日記 ②

- A：ツアーに参加してこびとがでそうな気がしました  
B：みんなの役に立つと思いました  
C：トンネルのところにこびとがいそうでした。  
D：ツアーの案内人が先々行ってしまって、困る人がいました。  
E：一番後ろに並んでいたのもので、説明がわかりませんでした。

資料 15. G の日記 ②

いろいろせつ明してくれて、わかりやすかったです。ほくは あんなにうたがっていたのに、こびとが いそうな気がしました。ほんとうに、とんねるがあって、びっくりしました。このかいしゃは あっていいとおもいました。(G)

このように、クラスメイトは、ツアーの企画実行に対して、感謝・肯定する意見や改善する意見を表明した。

その後、こびと会社が主催するツアーは、週一回のペースで学年末迄展開された。第二回こびとツアー終了後の話し合いを以下に示す（資料 16 参照）。

資料 16. 授業記録 ③

- I：前のツアーで皆が言ってくれたことを生かしているかいけないかを言って下さい。  
L：前回、声が聞こえなかった所があったけれど、今回は、「集合」と言ってから説明してくれたので、聞きやすかったです。  
S：前より、コースを工夫していた所がよいと思いました。  
I：みんなに言いますが、ご意見箱を作ります。例えば、どうやって使うかという、紙を用意しておくので、みんなの意見を出してください。みんなの意見の中で、一番いい意見を生かすようにします。  
U：ハードローラーの所をもう少し詳しく教えてほしいかった。  
S：知らないところをもっと調べて、わからなかったらお母さんに聞いて教えてください。  
I：お母さんに聞くと、じぶんの仕事にならないので、図鑑で調べたり、自分で考えたりします。  
H：I 君と K 君が重なって言うから、聞きにくい。どうしてかという、K 君が話をする時、I 君もしゃべってしまうから聞こえにくかった。K 君にしゃべらせてほしいです。  
J：グループに一人ずつ案内人がつくというのはどうですか。  
R：前に泥だんごをしたところにガラスが落ちていたんだけど、今もコースの途中でガラスが落ちていて、危ないところがあったので拾ったらいと思います。(2/8)

I の発言及び日記からは、探究意欲と社会的に成長しようとする姿勢が伺える。それは、知らないことをお母さんに聞いては「自分の仕事にならない」と返した言葉や、友達の意見を傾聴したり、ご意見箱を設置したりして、友達が求めていることを受容する姿からである。

この日の I の日記には振り返った思考が記述されていた（資料 17 参照）。



### 資料 17. I の日記 ③

ぼくは、まだまだ、ものやこびとのことをしりたいです。Uくんのいってくれた、ハードローラーのこともしらべておきます。もっともっとみんなをよろこばせたいです。そして、ぼくのゆめは、こびとのことを、せかいじゅうにしたいです。こびとがいるとしんじて、こびとツアーをしたいです。ぼくは、まだこびとのことをこまかくは言えません。だからこびと会社をやりました。そして、ぼくには することが このせかいに まだまだあるので、もっとしりたいです。

第二回こびとツアー終了の頃から、こびと会社に向けたクラスメイトの日記や作文を散見するようになった。その後こびと会社は、ツアー四回目後の話し合いで、会社設立の承認を得る。そこでの社員は五人に膨らんでい

## IV. 考察

### 1. 直接体験で養われる能力

ここでは、三事例に登場した抽出児らの学びから、生活科における直接体験を通して如何なる能力をどのように養ったかについて考察する。

事例1に登場したAの学びは次の通りである。体験を仲間と共有する意見交換の場で、クラスメイトからの質問に答えられなかったという反省から、「捉え方が曖昧」と状況を整理し「なぜ泥水を作っていたか」「なぜ服には水玉模様がいったか」という問いを立てた。そして、詳しく調べ直すという課題を設定し、インタビューを実行して課題を達成する。このようにしてAは問いを解決する。したがって、Aの課題設定からインタビューを実行し、問いを解決するに至る迄が探究活動であり、そこで作業服を着る意味を発見したAは、「問いを解決するためには、課題を設定する」という知的能力を養ったと言える。

事例2に登場したSの学びは、対象（ネギ）がこのままでは枯れてしまうという切実な問題状況から、このままではネギの命を守れないとする判断に基づいて、「ネギの命を守る」という課題を設定し、卵の殻や油粕をまく行為を実行したり、名人のネギと自分のネギを比較し、名人のアイデアを模倣したりした。その行為や模倣は、Sにとって仮説であったが、それを検証したことによって、ネギ（風に弱い）の性質を理解する。このように、Sはネギの命を守る為に仮説を立てながら、ネギの育て方という意味を発見している。この試行錯誤した過程が探究活動であり、それを通して知的能力を養ったと言える。

事例3に登場した子ども達の学びは次の通りである。まず、会社を設立する側のIは、このままではクラスメイトから承認を得られないという状況を認識した。そこで、課題を「こびとを見つけをして、捕まえ方を知らせる。」から「こびとツアーを立案・計画し、こびとに興味を持ってもらう。」に変更させた。そして、クラスメイトの意見を傾聴したりご意見箱を設置したりして、クラスメイトの考えを責任ある態度で受容しながら、会社を承認してもらえるアイデアを考案していったのである。次に、会社を承認する側である。クラスメイトは、単にこびと探しについてのノウハウを教えてもらう立場で甘んじてはいなかった。会社として承認できない理由を伝えた上で、

ツアーに参加して、それをより良くするためのアイデアを提示したりご意見箱に意見を投じたりして、こびと会社のサポートを責任ある態度で実行した。このように、両者の学びは、異なる立場において「会社とは何か（会社として承認する理由・会社を承認される理由）」の探究過程に示されている。

いずれの事例においても抽出児らは、体験を振り返り反省することで直面している状況を整理する。それが課題設定・変更及びアイデアを考案する思考を導き、そこから活動が生まれている。それが知的活動である。また、それは、意味を発見する過程であることから「探究活動」と言い変えが可能である。このように「探究活動」は、体験を振り返り反省する過程で知的能力を養うのである。そのきっかけとなるのが、体験を仲間と共有するコミュニケーションである。

## 2. 直接体験を基盤とした生活科の指導の在り方

前節で述べたように、生活科の指導においては、直接体験を通して対象や事象から強く引き付けられた点や気づきなどを表現させ、それをツールとして仲間とのコミュニケーションに発展させることが不可欠である。

直接体験を基盤としたコミュニケーション指導の留意点は次のとおりである。一方の「発表する側」には、対象や事象を詳細に思い出させ、自分にとって強く引き付けられた特徴を丁寧に絵等に表せるようにし、それを言語化させることである。それによって、他者との間主観による検討が可能になる。事例では、曖昧だった意味を明確にしたり（事例1）、意図した結果に導いたり（事例2）、活動を振り返ったり（事例3）、等に言語化させた意義が示されている。他方の「聞く側」には、発表者の体験を通して強く引き付けられた点や気づきについて、類似した経験を想起させその意味を吟味可能なようにする必要がある。そこでは、子ども達が自由なコミュニケーションを通して学び合えるように、つぶやきを尊重したりお尋ねをさせたりすることが肝要である。

以上のことから、生活科における仲間と体験を共有するコミュニケーション活動は、個々の直接体験を発展させたり、掘り下げたりすることが可能となる。それは、学習者間に協同的な関係性を成立させ、個の探究を協同の探究に発展させる意義がある。したがって、直接体験を基盤とする生活科の有効な指導法は、教師からの直接指導では無く、学習者間でコミュニケーションを図れるように展開する間接指導なのである。

## V. 結論

生活科において直接体験を基盤に学ぶ意義の一つは、探究活動に発展する点である。その過程で、子どもはコミュニケーションを図りながら、体験を協同的に振り返ることで知的能力を養っている。

したがって、直接体験を基盤にした生活科の学習指導は、子どもが探究を通して得た意味を、整理して伝える過程及びそれに対する仲間の反応を受け止めて誠実に答える過程を設定することである。それによって、厳しくも温かな応答的なコミュニケー

ションを基盤にした学び合いが展開する。このように、生活科における直接体験を基盤とした探究過程は、仲間と力を合せて学ぶ能力を養うのである。

本論においては、生活科において直接体験をさせる学習対象の考察は論じられなかった。価値ある学習対象にどのような体験をさせるかは、カリキュラムを開発する上では重要な要素である。それは今後の課題としたい。

## 引用文献

- <sup>1</sup> 田中耕治『学びの創造と学校の再生』（ミネルヴァ書房、2002年）、PP.35-36、
- <sup>2</sup> 藤井千春「知的能力の形成・発展の基盤となるもの—濃密な直接体験に基づく濃密なコミュニケーション—」『中等教育資料』59（10）、（文部科学省教育課程課、学事出版、2010）PP.14-19、
- <sup>3</sup> 鹿毛雅治 清水一豊『小学校新学習指導要領 ポイントと授業づくり』（東洋館出版社、2009）、pp15～16
- <sup>4</sup> 嶋野道弘『実践から作る生活科の新展開』（東洋館出版社 1999）pp.9-11、
- <sup>5</sup> 木村光男「「気付き」を高める観点からの生活科授業改善」『新しい教科書と授業改善』（財団法人学校教育研究所編 学校図書、2012）pp.134-137、から一部補筆した。
- <sup>6</sup> 木村光男「生活科栽培活動における協同的探究—問題状況の解決に視点をあてて—」『せいかつ&そうごう』第15号 pp.76～83（日本生活科・総合的な学習教育学会、2011）から一部補筆した。
- <sup>7</sup> 木村光男「学び合いの成立要件—仕事学習において—」『学習研究』No.468（奈良女子大学附属小学校学習研究会、2014年）pp.10～15から一部補筆した。

