

家庭科における「言語活動の充実」に関する研究ノート

—「言語活動の充実に関する指導事例集」の可能性と課題を中心に—

山田 綾

1. はじめに

2008年告示の「小学校学習指導要領」（以下では2008年版小学校と略称する）並びに「中学校学習指導要領」（以下では2008年版中学校と略称する）では、国語科での言語活動を核としながら、各教科において「言語活動の充実」が求められた。

2008年版の学習指導要領には、各教科の「指導計画の作成と内容の取扱い」に、教科の特質に応じた具体的な活動が記されている。

家庭科においても、2008年版小学校では、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に「5 各内容の指導に当たっては、衣食住など生活の中の様々な言葉を実感を伴って理解する学習活動や、自分の生活における課題を解決するために、言葉や図表などを用いて生活をよりよくする方法を考えたり、説明したりするなどの学習活動が充実するよう配慮すること」¹⁾が記された。

2008年版中学校においては、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に「4 各分野の指導については、衣食住やものづくりなどに関する実習等の結果を整理し考察する学習活動や、生活における課題を解決するために言葉や図表、概念などを用いて考えたり、説明したりするなどの学習活動が充実するよう配慮すること」²⁾と記されており、求められる言語活動は、知識の「理解」や知識や技術の「活用」と関わる活動が示唆されているといえる。

さらに、2010年12月に文部科学省が作成した『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】』³⁾（以下では指導事例集小学校版と略称する）、並びに2011年5月に文部科学省が作成した『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【中学校版】』⁴⁾（以下では指導事例集中学校版と略称する）には、なぜ言語活動が重要であるのか、その機能とともに、上記の各教科の方針に則して、各教科の指針と指導事例案が例示されている。

2008年版学習指導要領の記述や指導事例集に示された家庭科の言語活動例の特徴は、「言語活動の充実」が求められた事情や経緯と深く関わっていると考えられる。

本稿では、「言語活動の充実」が求められた経緯と、2008年版学習指導要領並びに指導事例集の特徴を明らかにし、そのことが家庭科にもたらす可能性や現代的意義、並びに課題を検討することを目的とする。本稿では詳述できないが、現代生活の課題、特に子どもたちの現状から、家庭科における言語活動をどのように捉えていく必要があるのか、若干の提起もしておきたい。

2. 「言語活動の充実」が求められた背景

「言語活動の充実」が求められた背景として、二つの側面を捉えておく必要がある。

一つは、PISAの学力調査の結果と、「学力向上政策」の影響である。

「言語活動の充実」が学習指導要領に明記された経緯には、明らかにPISAの学力調査結果の影響がみられる。日本では、結果が「学力低下」と受け止められ、「学力向上政策」がとられた。

もう一つの側面は、子どもたちのコミュニケーションの実態である。「言語活動」が重要と考えられる背景には、生活の変容に伴い、子どもたちのコミュニケーションが成り立ちにくくなっていると意識されている点がある。近年、子どもたちが個人化・孤立し、討論や対話が成り立ちにくくなっていたり、人間関係のマネジメントに四苦八苦していたりする姿が指摘されている。

2008年版の学習指導要領に「言語活動の充実」が盛り込まれたのは、前者の理由によるところが大きい。後者の側面も「言語活動」について検討する必要があると捉える背景になっている。教師が言語活動を充実させていく際に、また家庭科に必要な言語活動を考える際に、検討せざるをえない点であり、この点についてもみておこう。

2.1 「思考力・判断力・表現力」への注目と「言語活動の充実」

(1) 「言語活動の充実」が盛り込まれた経緯と「思考力・判断力・表現力の育成」

98年版学習指導要領に「言語活動の充実」が記された経緯を辿ると、「言語活動の充実」は、「思考力・判断力・表現力の育成」、いわゆる「活用型学力」といわれるもの育成という文脈で求められており、「学力向上政策」の一環にあることがわかる。

きっかけは、経済開発協力機構（OECD）の PISA（Program for International Student Assessment）の学力調査で 2000 年の結果が芳しくないといわれ、2003 年と 2006 年の調査結果が、2000 年の結果より低下したといわれたことによる。また、その結果、始まった全国学力調査の結果も影響している⁵⁾。

つまり、「知識基盤社会の到来や、グローバル化の進展など急速に社会が変化する中、次代を担う子どもたちには、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて判断することや、他者と切磋琢磨しつつ異なる文化や歴史に立脚する人々との共存を図ることなど、変化に対応する能力や資質が一層求められている」にも関わらず、近年の国内外の学力調査の結果から、我が国の子どもたちには「思考力・判断力・表現力」等に課題がみられるとみなされたわけである⁶⁾。

PISA の調査では、読解力（読解リテラシー）、数学的リテラシー、科学的リテラシーなどが測定される。「リテラシー」とは、一言で言えば、知識をある状況の中で使いこなす能力のことであり、それぞれ次のように定義されている⁷⁾。読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」である。数学的リテラシーとは、「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い

市民としての生活において、確実な数学的根拠に基づき判断をおこない、数学に携わる能力」のことである。科学的リテラシーとは、「自然界および人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意志決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」である。

PISA の学力調査は、重点をおくものを順に変えながら、2000 年、2003 年、2006 年に行われた。日本は、2000 年、2003 年、2006 年の 3 回の調査で、読解力については 8 位 (31 カ国中) から 14 位 (41 カ国中) に、2006 年には 15 位 (57 カ国中) に順位を下げた。数学的リテラシーについても 2 位から 6 位、そして 10 位へと順位を下げた。科学的リテラシーについては 2000 年と 2003 年は共に 2 位であったが、2006 年は 6 位と順位を下げた。PISA は、順位を競うものではないが、2000 年調査結果の発表後すぐ、「確かな学力の向上のための 2002 アピール『学びのすすめ』」が出され、2003 年度から学力向上アクションプランが実施されるなど、PISA の調査結果が衝撃をもたらしたことが伺われる。特に 2004 年の結果を受けて、中山成彬文科相が「学力低下」を認め、「ゆとり教育」の見直しに言及したことは記憶に新しい。こうして、日本の子どもたちの教育課題として「思考力、判断力、表現力」の育成が掲げられ、そのために各教科で「言語活動の充実」が求められたのである。特に、日本の子どもたちは、読解力について、必要な情報を見つけ出し取り出すこと（「情報へのアクセス・取り出し」）は得意であるものの、情報相互の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結びつけたりすること（「統合・解釈」「熟考・評価」）が苦手であると認識された。また、2010 年の全国学力・学習状況調査の結果においても、資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述することや、日常的な事象について筋道を立てて考え数学的に表現することなど、思考力・判断力・表現力等といった「活用」に関する記述式問題を中心に課題がみられると指摘された⁸⁾。

ここで、注目しておきたいのは、PISA のリテラシーと、日本に導入された学力観の違いが指摘されていること、さらに PISA 調査で測られているものは、後述するように OECD の DeCeCo が開発したキー・コンピテンシーの一部でしかないことである。

それはともかく、その後、2008 年版学習指導要領に「言語活動の充実」が盛り込まれた経緯は、指導事例集によると、以下のようなになる⁹⁾。まず、文化審議会「これからの時代に求められる国語力について」（2004 年 2 月答申）において、「学校教育においては、国語科はもとより、各教科その他の教育活動全体の中で、適切かつ効果的な国語の教育が行われる必要がある。すなわち、国語の教育を学校教育の中核に据えて、全教育課程を編成することが重要であると考えられる」と指摘される。2005 年 4 月より、中央教育審議会において教育課程の基準全体の見直しについての審議が行われ、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「審議経過報告」（2006 年 2 月）において「国語力の育成」は中核に位置付けられることになる。2007 年 8 月には、言語力育成協力者会議の「言語力の育成方策について（報告書案）」が中央教育審議会に報告され、「言語力は、知識と経験、論理的思考、感性・情緒等を基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュ

ニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力」であり、「言語力の育成を図るためには、(中略)学習指導要領の各教科等の見直しの検討に際し、知的活動に関すること、感性・情緒等に関すること、他者とのコミュニケーションに関することに、特に留意すること」が必要であると提言された。

これを踏まえ、中央教育審議会は、学習指導要領の全体の在り方や国語力の育成の具体的な内容を検討し、2008年1月に中央教育審議会答申「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について」(以下、答申と略す)がまとめられた。

(2) 中央教育審議会答申「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について」に示された「言語活動の充実」の方針

答申の「言語活動の充実」の項目には、以下の3点が記されている¹⁰⁾。

第一に、各教科等における言語活動の充実は、今回の学習指導要領の改訂において各教科等を貫く重要な改善の視点であり、それぞれの教科等で具体的にどのような言語活動に取り組むかが示された。なお、「言語活動の充実」は、言語の知的活動(論理や思考)の役割に重点をおいてはいるが、ここでは「言語は、知的活動(論理や思考)だけでなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤」と記された。

各教科等においては、国語科で培った能力を基本に、知的活動の基盤という言語の役割の観点から必要な活動が例示され、それぞれの教科等の知識・技能を活用する学習活動を充実することとされ、以下が例示されている。

- ・観察・実験や社会見学のレポートにおいて、視点を明確にして、観察したり見学したりした事象の差異点や共通点をとらえて記録・報告する(理科、社会等)
- ・比較や分類、関連付けといった考えるための技法、帰納的な考え方や演繹的な考え方などを活用して説明する(算数・数学、理科等)
- ・仮説を立てて観察・実験を行い、その結果を評価し、まとめて表現する(理科等)

また、言語はコミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあるとして、コミュニケーションや感性・情緒の基盤という言語の役割に関して、重視する活動として、以下が例示されている。

- ・体験から感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを使って表現する(音楽、図画工作、美術、体育等)
- ・体験活動を振り返り、そこから学んだことを記述する(生活、特別活動等)
- ・合唱や合奏、球技やダンスなどの集団的活動や身体表現などを通じて他者と伝え合ったり、共感したりする(音楽、体育等)
- ・体験したことや調べたことをまとめ、発表し合う(家庭、技術・家庭、特別活動、総合的な学習の時間等)
- ・討論・討議などにより意見の異なる人を説得したり、協同的に議論して集団としての意見を

まとめたりする（道徳、特別活動等）

第二に、各教科等における言語活動の充実においては、特に教科担任制の中・高等学校の国語科以外の教師が必要さを十分に理解するとともに、学校が各教科等の指導計画にこれらの言語活動を位置付け、各教科等の授業の構成や進め方自体を改善する必要があることが示された。

第三に、語彙を豊かにし、各教科等の知識・技能を活用する学習活動を各教科等で行ったり、各教科等における言語活動を行ったりするための条件として、子どもたちが積極的に取り組み、言語に関する能力を高めていくための教科書の工夫、読書活動の推進、学校図書館の活用と学校における言語環境の整備などに留意する必要がある。

「言語活動の充実」の項目には、上記のように記されたが、それに先立つ「思考力・判断力・表現力等の育成」の項目では、「言語を通じた学習活動を充実することにより『思考力・判断力・表現力等』の育成が効果的に図られる」とし、各教科等においても「記録、要約、説明、論述などの言語活動」を発達の段階に応じて行う重要性が指摘されている。

そして、子どもたちの国内外の学力調査結果から明らかになった課題である、活用型学力（知識・技能の活用など思考力・判断力・表現力等）の育成のための対応策として、各教科に必要な活動が6項目で示された¹¹⁾。

- ① 体験から感じ取ったことを表現する
- ② 事実を正確に理解し伝達する
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
- ④ 情報を分析・評価し、論述する
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

これらは、現在の各教科の内容と、PISA 調査の読解力や数学的リテラシー、科学的リテラシーの評価の枠組みなどを参考にし、言語に関する専門家などの知見も得て検討したものであり、これらの学習活動の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語であると記されている¹²⁾。

指導事例集の各教科の事例には、この6項目のどれを指導する事例かが欄外に明記されている。このことから、各教科に導入された「言語活動の充実」は、第一に、思考力・判断力・表現力の育成のためのものであることがわかる。

2.2 子どもの個人化・孤立とコミュニケーションの困難

しかしながら、「言語活動の充実」を検討する際に、上記のように、知的活動（論理や思考）の側面が強調されつつも、コミュニケーションや感性・情緒の基盤としての言語の役割が記されたのは、子どもたちの生活の変容や関係における問題が意識されたためであると考えられる。

消費社会化、少年期の喪失などにより、子どもたちが孤立したり、子どもたちの関係が時に閉塞的で重荷になるほど息苦しいものになったりすることが指摘されてきた。消費社会化の進行は、

テレビやエアコンが各部屋に設置され、「電話から携帯へ」と変化したことに象徴されるように、個人化を原則とするため、協働の活動が生活場面から失われていく。今日の社会では、意識的に取り組まねければ、社会的絆は生まれにくく、体験を通して言葉を実感することも少ない。さらに、1990年代以降の新自由主義政策は、子どもの貧困率の上昇に顕著なように、子どもたちに不平等に生きる経験を強いるとともに、社会的な問題を個人の「自己責任」に還元し、「効率」と「排他的競争」を優先する見方を生活の隅々まで浸透させてきた。そうした見方は、子どもの関係の切り崩しに拍車をかけながらも、そのことを隠蔽するのに効果的である。子どもの消費文化世界にそうした見方が持ち込まれ、「友達階層制」ともいべき秩序のなかで、センスがないとみなされた者を「排除」することが当然視され、子どもたちの不安と生きづらさが広がっている¹³⁾。それゆえ、子どもたちは将来の展望を持ってだけでなく、生活の様々な場面であきらめの感覚をもたざるをえない。また、排除を恐れる子どもたちの間に、「差異を明らかにすることを回避する」コミュニケーションの作法や同調主義が広がっていることも指摘されている¹⁴⁾。

2002年以降、「学力向上政策」が導入されてきたが、それは例えば習熟度別学習にみられるように、教育の場で子どもたちの分断を促し、生きづらさの増幅に加担する側面を有してきた。

こうした状況に対して、子どもたちの「関係の織物」が破壊されているのであり、教育においてコミュニケーション・スキルの形成をめざすのではなく、コミュニケーションの基盤にある子どもたちの関係の織物をどのように再生していくかが重要であると指摘されてきた¹⁵⁾。それは、各教科の授業において、「コミユナルな知」（中西新太郎）をどのように作り出すのか、共に生きるための対話と知を実感できるようにどのように学ぶのか、そのために各教科における「言語活動の充実」をどのように捉え、実践していく必要があるのかを問いかけている。

3. 『言語活動の充実に関する指導事例集』における言語活動の特徴と家庭科

3.1 言語活動の特徴

2008年版学習指導要領に続いて、作成された指導事例集小学校版並びに指導事例集中学校版は、以下の内容で構成されている。それは、「言語活動の充実」が2008年版学習指導要領に明記されるまでの経緯、言語の役割を踏まえた言語活動の充実、子どもの発達段階に即した言語活動の観点、各教科の言語活動の観点と事例である。

言語の役割については、先述の中央教育審議会答申において記された「言語は知的活動（論理や思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である」との見解を踏襲し、言語活動の指導のあり方と留意点が以下のように整理されている¹⁶⁾。

各教科等の指導において「論理や思考といった知的活動」を行う際の観点としては、「① 事実等を正確に理解し、他者に的確に分かりやすく伝えること」「② 事実等を解釈するとともに、考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させること」である。

また、各教科等において、「コミュニケーションや感性・情緒等に関する指導」を行う際の観

点としては、「③ コミュニケーションは、人々の共同生活を豊かなものにするため、個々人が他者との対話を通して考えを明確にし、自己を表現し、他者を理解するなど互いの存在についての理解を深め、尊重していくようにすること」「④ 感性や情緒を育み、人間関係が豊かなものとなるよう、体験したことや事象との関わり、人間関係、所属する文化の中で感じたことを言葉にしたり、それらの言葉を交流したりすること」である。

3.2 子どもの発達と言語活動

また、子どもたちが言語を基に対象に関する概念を構築していくには、体験したことを整理して、それを言葉で表すなどの言語活動が、「子どもの発達の段階」に応じて必要になる。この点について、答申では、個人差等があるとしながら、一般的に「小学校低学年から中学年までは、体験的な理解や具体物を活用した思考や理解、反復学習などの繰り返し学習等の工夫による『読み・書き・計算』の能力の育成を重視し、中学年から高学年にかけて以降は、体験と理論の往復による概念や方法の獲得、討論・観察・実験による試行や理解を重視する」必要があり、そのため、言語能力の育成においても、幼児期から小・中・高等学校へと発達の段階が上がるにつれて、「具体と抽象、感覚と論理、事実と意見、基礎と応用、習得・活用・探究など、認識できるものや実践できるもの」へと変化させる必要があるとしている¹⁷⁾。各教科等においては、記録、要約、説明、論述といった言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要であるとしている。具体的な言語活動を実施する場合に、子どもの発達の段階に配慮した、観点の違いは表1のように記されている¹⁸⁾。

小学校低・中・高学年、そして中学校へと、用いる言語活動や観点とともに、ねらいも「自分の思いや考えの表現」→「発表し合い、違いに気づく」→「発表し合い、自分の考えを広げ深める」→「批判的にとらえ、知識や考えを深める」と変化している。

家庭科が実施される小学校高学年並びに中学校では、論理や概念、自分の考え、価値づけが重視されている。特に中学校では、生徒が対象に関する概念を構成したり拡大したりするために、学んだことや体験したことなどを整理し価値付け、それを言葉で表すなどの言語活動が重視されている。他方で、言葉の意味を吟味し再構成する、あるいは異なる価値感をすり合わせたり、対立を調整したりといった対話や討論の位置づけは見えにくい。

なお、「教科等の特質を踏まえた指導の充実及び留意事項」には、言語活動は各教科等の目標の実現のための手立てであることに留意し、教科等の特質を踏まえつつ国語科との関連を図りながら取り組む必要が記されており¹⁹⁾、教科の目標や内容とともに具体的に検討する必要がある。

3.3 家庭科に求められた「言語活動」の観点

では、家庭科については、どのような言語活動の観点や事例が示されているのだろうか。

小学校の家庭科については、「言語を豊かにし、知識及び技能を活用して生活の課題を解決する能

表1 子どもの発達の段階と言語活動

小学校低学年	中学校
<ul style="list-style-type: none"> ・主語と述語（例えば、性質、状態、関係など）を明確にして表現する。 ・比較の視点（例えば、大きさ、色、形、位置など）を明確にして表現する。 ・判断と理由の関係を明確にして表現する。 ・時系列（例えば、まず、次に、そして、など）で表現できる。 ・互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合う。 ・書いた物を読み合い、よいところを見つけ感想を伝え合う。 ・文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・帰納・類推、演繹などの推論を用いて、説明し伝え合う活動を行う。 ・日常生活の中で気付いた問題について、自分の意見をまとめ説得力ある発表をする。 ・社会生活の中から話題を決め、それぞれの視点や考えを明らかにし、資料などを活用して話し合う。
<p>小学校中学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・判断と根拠、結果と原因の関係を明確にして表現する。 ・条件文（例えば、「もし、〇〇〇ならば、△△△である）で表現する。 ・科学用語や概念を用いて表現する。 ・互いの考えの共通点や相違点を整理し、司会者や提案者などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合う。 ・書いた物を発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を述べ合う。 ・文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで協同的に問題を解決するため、学習の見通しを立てたり、調査や観察等の結果を分析し解釈したりする話し合いを行う。 ・新聞、読み物、統計その他の資料を基に、根拠に基づいて考えをまとめ報告書を作成する。 ・実験や観察の結果、調査結果などを整理し重点化し、相手に分かりやすく、ポスターやプレゼンテーション資料などに表現する。
<p>小学校高学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・演繹法や帰納法などの論理を用いて表現する。 ・規則性やきまりなどを用いて表現する。 ・互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合う。 ・書いた物を発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合う。 ・本や文章などを読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマを決めて複数の本や資料などを読み、内容を比較したり、批判的にとらえたりするなど、知識や考えを深める。

力を育む観点から、衣食住など生活の中の様々な言葉を実感を伴って理解する学習活動や、自分の生活における課題を解決するために言葉や図表などを用いて生活をよりよくする方法を考えたり、説明したりするなどの学習活動を充実する」と記され、以下の二つの観点が示された²⁰⁾。

一つは、「生活の中の様々な言葉を実感を伴って理解するため、実習や観察などの実践的・体験的な活動を行い、レポートの作成や考察、思考したことを発表するなどの学習活動を充実することである。

もう一つは、「自分の生活における課題を解決するための問題解決的な学習を充実する。その際、インタビューや体験を通して課題をつかませたり、比較実験や調べる活動を行い、その結果から

分かったことや考えたことを図表やグラフ、言葉にまとめ、それを発表し合い活用の仕方を考えるなどの学習活動を充実する」である。

中学校の「技術・家庭」については、「知識及び技術を活用して生活における課題を解決する能力を育む観点から、衣食住やものづくりに関する様々な語彙の意味を実感を伴って理解する学習活動や言葉・図表及び概念などを用いて考えたり、説明したりするなどの学習活動を充実する」として、家庭分野については、以下の二つが記された²¹⁾。

「調理，製作，幼児と触れ合う活動などの実習を行った後に，体験から感じ取ったことや気付いたことをまとめたり，その結果を整理し考察したり，共有したりするなどの学習活動を充実する」ことと、「衣食住などに関する知識や概念などを用いて課題を解決する方法を考えたり，生活の中の様々な情報を言葉や図表等にまとめて分析し，根拠に基づいて説明したりするなどの学習活動を充実する」ことである。

そして，指導事例として，小学校版では，一つは，「実習レポートを基に話し合い，言葉を実感を伴って理解させる事例」として，「ボイル博士の技を究める～ゆで方大研究～」が示され，「言語活動の充実の工夫」として，「実習レポートの工夫」と「グループでの話し合いや発表の工夫」の観点が解説されている。これは，2008年の中教審答申の思考力・判断力・表現力等の学習活動の6項目の「① 体験から感じ取ったことを表現する」と「⑥互いの考えを伝え合い，自らの考えや集団の考えを発展させる」を取り入れた学習であるとされている。

小学校のもう一つの例示は，「学習カードや発表方法を工夫し，課題解決を図る事例」である「めざせ洗たく名人」である。これは，「課題を明確にするための学習カード」と「ジグソー学習」という発表方法を用いる工夫をしたものであり，先の6つの項目の「② 事実を正確に理解し伝達する」と「⑤課題について，構想を立て実践し，評価・改善する」を組み入れたものであると解説されている。

次に，中学校については，一つは「献立表などを用いて発表し合い，食生活の課題解決を図る事例」である「食生活の課題にチャレンジ～マイ食事プランを実践しよう～」が示され，言語活動の充実の工夫としては，「課題を明確にし，課題解決の過程が把握できる図表等」を用いる工夫と「課題ごとのグループ学習による学び合い」を取り入れたものである。これは，先の6つの項目の「④情報を分析・評価し，論述する」と⑥を取り入れた例として解説されている。

もう一つの中学校の例は，「実習等の結果を整理し考察した実習レポートを作成し，発表し合う事例」として「幼児と触れ合おう～『キッズレポート』を作ろう～」である。この事例では，言語活動の充実させる工夫として，「各自の課題を基にした『キッズレポート』（幼児の観察，幼児と触れ合う活動）」を作成させ，「キッズレポート」でまとめたことをもとに「グループ内の発表による学び合い」を行う工夫が解説されている。これは，先の6つの項目の①と⑥の活動を取り入れたものとして紹介されている。

これらの事例と，家庭科に求められた2つの観点は，合致している。一つは，実習や観察など

の実践的・体験的な活動において、考察し、わかったことを整理したり、発表して伝えたりして「理解」する、あるいは理解を深める活動である。もう一つは、課題の把握や解決に知識や図表を活用して進め、その結果を発表して交流し、課題解決に向けて思考を深めたり、広げたりするものである。小学校と中学校の言語活動では、内容や難度の違いはあるが、ほぼ同じことが目指されており、言語活動充実の工夫は、わかったことのレポートやカードを用いた整理、それを用いた発表による交流、課題を把握し解決するための図表や活用の仕方である。それらを通して、互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させることである。

3.4 家庭科における「言語活動の充実」の可能性と課題

では、上記の観点で、指導事例のように言語活動を工夫することは、家庭科において、どのような意義や課題があるのだろうか。

一つは、生活に関わる「言葉」を実感を伴って獲得できるよう、指導において意識する点である。消費社会化の進行のなかで、子どもたちは、生活のなかで作業など体験しながら、生活の「言葉」を獲得する機会が極めて少ない。「言葉」を実感を伴って、あるいは実験で確認したり、食品の仲間わけなどの分類操作をしたりして獲得していく実践が広がる可能性がある。

二つには、ものをつくったり、観察したり、実験したりする実習における体験活動が、単なる体験に止まることなく、整理して把握され交流される点である。「⑥それらを通して、互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させること」により、生活現実と課題をとらえ、課題と解決方向を共有できる可能性が生まれる。

近年、時間数の少ない家庭科では、調理や被服製作などつくことに精一杯で、製作に入る前や製作中に子どもたちがその意味や現状を語り合い検討したり、科学的に捉えたり、自分の生活と結びつけて言葉化したりすることが難しくなっている。しかし、それでは、子どもが生活現実を意識化し、現実を少し批判的に検討したり、もう一つのあり方＝未来や希望を展望したりすることは、困難になる。そして、現状適応に陥ることになりかねない²²⁾。

三つには、二つ目のように言語活動の充実の工夫を意識することで、実習の活動が、発見したり、実験的に確かめたりするものとして構成されるようになる点である。「ボイル博士の技を究める～ゆで方大研究～」は、単に調理できるのではなく、時間・温度によるタンパク質の熱凝固作用の違いや、食材によるゆで方の違いに着目し、「ゆでる」という調理方法の技を「わかって、できる」ものとして獲得させるのみならず、生活を科学的に捉えるという見方が獲得される可能性が生まれる。課題解決学習においても、根拠や成果をしっかり位置づけ、同様に見方を獲得したり、見方の交流がうまれたりする可能性がある。答申では、「各教科等の授業の構成や進め方自体を改善する」必要が示されており、教師はもちろん子どもも実習の位置づけを意識するようになることは重要である。そうすることで、子どもは生活現実を意識化し、批判的に検討したり、課題の多い現状とは異なるもう一つのあり方を展望できるようになる。

他方で、注意したいことがある。その一つは、言語活動が、子どもが生活現実を意識化し、課題を意識するように展開されなければ、つまり授業に子どもたちのストーリーが欠けたままでは、実習や調査・観察とその結果の考察をいくら言語化したり、交流したりしても形式的にあるいは表層を捉えることに終始したりするに止まることが危惧される点である。

例えば、2010年度に実施・検討した、中学校の食品選択の単元「レッツリサーチ！加工食品」では、生徒が実験により食品添加物の存在に気づいた後、事例のように、生徒が食品添加物について調査し、レポートにまとめて発表し交流した。そのために調査方法やレポート作成の方法、発表の仕方を具体的に生徒に示すなどの指導の工夫がなされたが、調査発表が調べた項目の形式的発表になりがちで、食品添加物が生徒の切実な課題、つまり問いたい課題になっていたかについて課題が残った²³⁾。

何より、本来、言語活動は、「わたし」と他者である「あなた」の相互交渉による言葉の意味を生成する場として重要である。指導事例集では、2つの観点が2段階論として提示されていた。一つ目の観点において、体験を通して「語彙の意味」を獲得するというとき、それが語り手のなかで相互交渉され意味が生成されていくのかどうか。二つ目の観点において、活用される知識や概念、あるいは課題が先にあるいは活用のプロセスのなかでも問われるのかどうか問題になる。

また、指導事例集に事例として示されたものは、今日の家庭生活の現状と課題からみると、必要な言語活動の一例にすぎず、またその観点や例示などが狭いと考えられる。

一つは、家庭科では、中学生の生きづらさと現代的課題や他教科との関連づけをより意識的に行う必要がある。今回示された事例にもみられるように、家庭科で扱う内容はタンパク質の熱凝固作用や汚れの落ちる仕組みなど、理科の科学的概念や法則と関わっている。「キッズレポート」では、「発達」「遊」と関わる早期のお受験や学力志向、虐待などの課題との関係、「食生活の課題」では食材とフードマイレージや食料自給率、地産地消、環境問題といった課題があり、他教科や総合学習とのつながりを意識することは重要である。家庭科で、先の中教審の6項目の「③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする」ことにより、学習をより文脈的で参加的で包括的なものにすることができる。

もう一つは、生活や人間の見方を交流し捉え返すこと、多様性を尊重しつつ、連帯して生活していくためには、扱う課題や内容、話し合いのテーマ、そして話し合いの方法などに課題があると考えられる。

例えば、今日、食について、献立づくりや、食材の選択、食材の調理などを学ぶ際に、栄養や旬、食品添加物と安全性や環境負荷、価格などの観点も重要であるが、何よりまず優先してチェックしなければならないことは、放射能汚染である。それがなくては、家庭科の学習が現実生活と関係ないものとみなされてしまうであろう。そして、それは、安全な食品選択の観点項目に、「放射線量の点検」を追加するだけではすまないことである。「風評被害」を煽ることにならないように、他方で「風評被害」と称して安全性を強調するだけでも陥らないようにその語られ方と

それが果たしている機能を分析し、子どもたちが現実のとらえ方を検討する必要がある。そして、子どもたちがそれらの見方の問題を明らかにし、生産者と消費者を対立させる構図ではなく、子どもたちが生産者の苦悩と消費者の苦悩を知り、現状とその危険性を、実感を伴って知った上で、どうしていく必要があるのか、今後のあり方や新たな方法をうみだす話し合いが必要になっている。

先の「レッツリサーチ！加工食品」では、「安さ」か「安全」かといった、異なる価値観を対立させる討論から、異なる価値観をすり合わせる対話と検討に変えることにより、展望が生まれた。

「多様な価値観」や「対立」、「調整」といったことを意識した話し合いや検討を、生活の文脈の中から、子どもたちの「参加」により、家庭科の授業のなかで作りだしていく必要があるのではないだろうか。そうした検討と話し合いといった言語活動をどのように実施し、充実させていくか、が問われているのではないだろうか。

また、先述した子どもたちの生活や関係性の課題をみるならば、ものづくりや実験・観察・調査などで発見するテキストを媒介に、生活についての互いの声を響き合わせるような場づくり、自分たちの書いた意見を分かち合えるような場づくり、対立や矛盾・葛藤を調整する話し合いができるような場づくりが重視されなければならないのではないだろうか。

このように見てくると、指導事例集に示された家庭科の言語活動例を、今後、授業を実践するなかで検証し、さらに豊かなものに充実させていくことが必要である。今日、家庭科において言語活動の充実を実施する際の最大の困難は、時間数の少なさにある。そのことも含めて検討する必要がある。今後の課題としたい。

なお、上記の課題は、先述したように、PISA の学力調査におけるリテラシーの把握と、日本の学力の把握の異なりが影響していると考えられる。最後に、この点について付け加えておきたい。

PISA のリテラシー調査結果のとらえ方については、岩川直樹や松下佳代により、下記の点を検討する必要があると指摘されている²⁴⁾。

一つは、PISA のリテラシー調査は、これまでの学校知のような「脱文脈的・記号操作的・認知主義的な力」ではなく、「参加的・文脈的・包括的な力」を捉えようとしたものであり、これまでの学校知に対峙する、市民のリテラシーとでも呼ぶべき、人間的・市民的成熟の土台を形成していくためのものである。そこには、前者のアプローチで獲得される学校知的な学力は、その後の人生で剥落しやすく、それだけでは市民的力量を形成できないこと、それゆえ学びの意味の自覚、他教科との関連、そして現在と将来の世界とのつながりが不可欠だという指摘が込められている。

二つには、リテラシーの設定は、知識や技能の習得といった認知的側面だけではなく、非認知的側面、すなわち生徒の動機づけや、自己の捉え方、自信や不安などの形成が、生涯にわたって学びを継続し、市民的力量を身に養っていく上での重要な基盤になるという洞察に基づいている。

それゆえ、三つ目に、リテラシーは、基礎から応用へ、あるいは習得から活用へといった二段階論的に獲得されるものとしては捉えられていないし、要素主義的にとらえられてもいない。

四つ目に、リテラシーを含む「キー・コンピテンシー」で重視されている、「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「人権と平和」「公平、平等、差別のなさ」「生態学的な持続可能性」などの観点から、学習を考える必要である。

学びのあり方を問おうとするこれらの指摘がなぜ重要かは、2010年6月18日に閣議決定された「新成長戦略」²⁵⁾のなかで、「OECD生徒の学習到達度調査等で世界トップクラスの順位」とそのための「重要能力・能力の確実な習得」が成果目標に掲げられており、テストとその順位にとらわれていることからわかる。

上記の点を理解するには、PISAのリテラシーが、「キー・コンピテンシー」の一部分をなすものであることを見ておく必要がある。PISAのリテラシーは、OECDのDeSeCoにより開発された「キー・コンピテンシー」のなかの、国際的に比較可能な測定尺度として開発にまでこぎつけたものである。DeSeCoとは、OECD（経済協力開発機構）の「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクトの通称であり、PISAと同じく1997年に着手され、相互に連絡をとり研究が進められてきた。「コンピテンシー」とは、「心理社会的な条件が流動化するなかで特定の文脈において複雑な要求にうまく対応する能力」と定義されるもので、認知的側面と非認知的側面の両方を含む、包括的なものである。DeSeCoが開発したキー・コンピテンシーは、3つのカテゴリーで構成されている。それは、①道具を相互作用的に用いる（言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる、知識や情報を相互作用的に用いる、技術を相互作用的に用いる異質な集団で交流する）、（他者とよい関係を築く、チームを組んで協同し仕事する、対立を調整し解決する）、②自律的に行動する（大きな展望の中で行動する、人生計画と個人的プロジェクトを設計し実行する、権利・利害・限界・ニーズを擁護し主張する）である²⁶⁾。

PISAのリテラシーは、上記のなかの「道具を相互作用的に用いる能力」の一部として位置づけられた、「日常言語や数学、科学といった道具を、世界と相互作用するために用いる能力」である。松下佳代は、これらの道具は、「単に人と世界を橋渡しするだけでなく、人が世界を知覚し、世界と関係をつくるやり方において新たな可能性を広げてくれるもの」であり、リテラシーがキー・コンピテンシーの一部であるように、現実の文脈のなかでは、どれか一つだけが使われるわけではなく、それらを組み合わせて使うことが必要になる。それゆえ、数学的リテラシーの問題においても、「異質」や「対立」を扱う力が求められているという²⁷⁾。

また、松下は、リテラシーに対するキー・コンピテンシーのように、日本では「生きる力」に対して「人間力」（経済戦略研究会）が提唱されているが、「キー・コンピテンシー」と「リテラシー」に大きな相違があると指摘する²⁸⁾。

大きな相違点は、第一に、「人間力」は、経済の活性化の観点から、「職業生活面」「市民生活面」「文化生活面」のなかの職業生活面を中心に検討したものであり、キー・コンピテンシーにおいて、よく機能する社会の特質として、「経済的生産性」と並んで重視されている「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「人権と平和」「公平、平等、差別のなさ」「生態学的な持続

可能性」などの価値は軽視あるいは無視されている点である。

第二に、その結果、人間観、社会観は適応主義的・調和的であり、問題の原因や解決を、人間力という個人内部の力に求めるものとなっている点である。

中教審答申では、「キー・コンピテンシー」の検討が入ってはいるが、上記の点から検討して見る必要がある。

OECD だけではなく、ユネスコなど他の国際機関の提起する子どもたちに育成したい能力をみたり、「弱さの学力」といった提案をみたりする必要も指摘されてもいる²⁹⁾。特に、家庭科では、2008年版学習指導要領では「消費と環境」に関する柱が新設され、環境負荷の観点から生活スタイルを見直すことが求められており、ユネスコのESDで求められている学習の観点を入れて検討して見る必要がある³⁰⁾。

本稿では触れるにとどめ、これらの点と「言語活動の充実」の検討は別稿に譲るが、ESDでは、対等・平等な関係をつくり出すために、あるいは環境負荷を減らすために、現状を批判的に検討し、もう一つの（オルタナティブな視点で）生活やそれを支える社会システムのあり方を探し、共同や連帯することが重視されており、そのために必要な言語活動を検討していく必要がある。

例えば、『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画（ESD実施計画）』³¹⁾では、ESDを「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の流れの中に位置づけることや、これらの過程で、単に知識の伝達にとどまらず体験、体感による探求や実践を重視する参加型アプローチが重視されている。その際、問題や現象の背景の理解、多面的かつ総合的なものの見方を重視した体系的な思考力（システムズシンキング（systems thinking））を育むこと、批判力を重視した代替案の思考力（クリティカルシンキング（critical thinking））を育むこと、データや情報を分析する能力、コミュニケーション能力、リーダーシップの向上が重視される。加えて、人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重といった持続可能な開発に関する価値観を培うことも重視されている³²⁾。

これらの学びの視点は、現代の家庭生活とそれを支える社会システムの間をみるとき、重要である。消費社会化、グローバル化の進行とともに、生活の仕方や価値観は大きく変容してきた。あらゆるものが商品化され、人とモノが国境を越えて移動するようになり、生活が多様化する一方で、画一化している。そのなかで、地球規模での環境悪化、貧困と飢餓が拡大しており、これまでの経済開発や生活のあり方を、「持続可能な開発」の視点から問い直す必要がある³³⁾。そして、家庭科が対象とする家庭生活は、社会のあり方や現代の課題と一層緊密に影響し合うようになった。複雑で見えにくくなったそれらの関係を検討し、日々の生活から「豊かさ」を問い直し、これからの生活スタイルやそれを可能にする社会のあり方を展望していくことが求められている。その際、人とモノがグローバルに行き交う時代にふさわしい方法で、つまり多様な経験や文化的背景をもつ者がさまざまな考え方や価値観をすり合わせながら、生活のイメージを再創造してい

くことが重要ではないだろうか。そのために家庭科に必要な言語活動を、実践を通して検討していく必要がある。

註

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領」2008年，p. 79。
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領」2008年，p. 91。
- 3) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【小学校版】』2010年12月。
- 4) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【中学校版】』2011年5月。
- 5) 例えば，岩川直樹「誤読／誤用される PISA 報告—人生をつくり，社会に参加する力が問われている」『世界』2005年5月，pp. 121～128、松下佳代「学力・学習・評価—PISA と PA—」雑誌『教育』，2005年5月号，pp. 60～67，松下佳代「リテラシーと学カ—フィンランドと日本—」雑誌『教育』2006年10月号，pp. 4～10，田中昌弥「PISA 型リテラシー，コンピテンシーと日本の学力概念」雑誌『教育』，2007年8月号，pp. 33～40などを参照。
- 6) 前掲『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【小学校版】』「まえがき」。
- 7) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい，2002年，p. 15。
- 8) 前掲『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【小学校版】』pp. 4～5，並びに「学力・学習・評価—PISA と PA—」を参照されたい。
- 9) 中央教育審議会答申「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について」2008年11月，pp. 53～54。
- 10) 前掲『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【小学校版】』pp. 53～54。
- 11) 同上書 p. 25。
- 12) 同上書 p. 25。
- 13) 中西新太郎「少年少女の孤立と友だち階層制」『生活指導』誌，2008年10月号，明治図書 pp. 42-49。
- 14) 土井隆義『キャラ化する／される子どもたち』岩波書店，2009。
- 15) 例えば，岩川直樹「貧困と学力 状況への感受性と変革のヴィジョンを呼び覚ます」岩川直樹，伊田広行編『貧困と学力』明石書店，2007，pp. 10-43 並びに岩川直樹「コミュニケーションと教育」『教育』誌，2008年7月号，国土社，pp. 4-11。佐貫浩『学力と新自由主義』大月書店，2009 などがある。
- 16) 前掲『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～』p. 7～9。
- 17) 前掲、中央教育審議会答申「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について」，p. 26。
- 18) 前掲『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【小学校版】』p. 10。並びに前掲『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【中学校版】』p. 10。
- 19) 同上書『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力，判断力，表現力等の育成に向けて～【中学校版】』p. 11。

- 20) 同上書『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【小学校版】』p. 14。
- 21) 同上書『言語活動の充実に関する指導事例集～思考力, 判断力, 表現力等の育成に向けて～【中学校版】』p. 14。
- 22) この点については、例えば、浅誠, デイヴィッド・セルビー編『グローバル教育からの提案』日本評論社(2002) 並びに山田綾「問題解決学習から課題提起型学習」日本家庭科教育学会編『衣食住・家族の学びのリニューアル』明治図書, 2004, pp. 80-87 を参照されたい。
- 23) 中村恵美子, 山田綾, 志水廣, 原田悦子「生活を展望する中学校家庭科の授業づくり (I) 一単元「加工食品の選択」における「多様な価値観をすりあわせる」言語活動の可能性一」愛知教育大学家政教育講座研究紀要 第40号, 2011年3月, pp. 69~84。
- 24) 前掲「誤読/誤用されるPISA報告」並びに「学力・学習・評価—PISAとPA—」「リテラシーと学力」を参照されたい。
- 25) 「成長戦略実行計画(工程表)『「新成長戦略」について』(2010年6月18日閣議決定) p. 79。
- 26) ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニック編(立田慶裕監訳)『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』明石書店, 2006。
- 27) 前掲「リテラシーと学力」p. 7。
- 28) 同上 pp. 6-7。
- 29) 前掲「PISA型リテラシー, コンピテンシーと日本の学力概念」p. 34, 35, 37。
- 30) 例えば、北島加奈子, 板倉厚一, 山田綾「家庭科における食教育の課題—『身近な消費生活と環境』と食生活と自立」『愛知教育大学 大学・附属学校共同研究会 報告書』愛知教育大学教育創造開発機構 大学教育・教員養成開発センター 教科教育部門(大学・附属学校共同研究領域), 2011.3.31, pp. 81~92 を参照されたい。
- 31) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画(ESD実施計画)』(2008年3月30日決定, 2011年6月3日改訂), p. 10。
- 32) 同上書 p. 11。なお、これについては、下記で検討されている。『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究(中間報告書)』2010年11月(研究代表者: 角屋重樹, 国立教育政策研究所・教育課程研究センター基礎研究部長), pp. 10~14。
- 33) 例えば、山田綾「食にまつわる影の現実—食生活の成り立ちと地球環境問題・飢餓と貧困—」『道徳教育』2007年12月号, pp. 12~15、並びに山田綾「食に向ける『まなざし』を組み換える『学び』—『自己責任』からの脱却を求めて—」生活指導誌 684号, 2010.11, pp. 88~93 を参照されたい。

付記

本研究は、平成23年度科学研究費補助金(基盤研究(C))「教科の言語活動における『対話』の現代的意義と可能性—アクション・リサーチによる」(課題番号: 23531187, 研究代表: 山田綾・愛知教育大学)の助成を受けて行ったものである。