

「コミュニケーション」における「人とのかかわり」の位置付けに関する一考察 ～国際水準の学力「キー・コンピテンシー」における「人とのかかわり」の解釈を中心として～

菅 沼 敬 介

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

A Consideration about “Communication with others” Potential in “Communication Competence”

Keisuke SUGANUMA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 研究の目的

生活科では、教科新設後初の学習指導要領改訂である、平成10年学習指導要領改訂において、教科目標に「人とのかかわり」¹⁾が加えられ、発足当時から「人とのかかわり」が注目されてきた。この傾向は、平成20年学習指導要領改訂において、ますます強くなった。平成20年学習指導要領改訂により、新設された内容(8)「生活や出来事の交流」²⁾は、「伝え合う楽しさを実感する」や「伝え合う内容を充実させる」³⁾などの、伝え合う活動に重きをおいており、まさに「人とのかかわり」の重視であると言える。しかし「人とのかかわり」は、生活科特有の用語であり、議論の対象を、学校教育全体に広げたときにはほとんど使われていない。そのかわりに文部科学省文化審議会では、平成16年2月の答申で「国語力」⁴⁾を、文部科学省中央教育審議会では、平成20年1月の「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の改善について(以後『中央教育審議会答申』)」で、「言語活動の充実」⁵⁾などと記載されている。例えば、中央教育審議会答申における、「言語活動の充実」は、教科によっては、「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」⁶⁾と記載されているように、言語活動同様に重要視すべき事項の「体験活動の充実」と関連させており、生活科の「伝え合い活動」、つまりは「人とのかかわり」と同等の意味があると言える。そして、それら「国語力」や「言語活動の充実」は、「自らの将来や人間関係に不安を抱えているといった子どもたちの現状を踏まえると、コミュニケーションや感性・情緒、知的活動の基盤である国語をはじめとした言語の能力の重視」⁷⁾と記載さ

れており、「コミュニケーション」という用語が出てくる。中央教育審議会答申を改めて見返してみると「コミュニケーション」や「コミュニケーション能力」といった用語が繰り返し使われており、学校教育で重要視しているものと考えられる。また「コミュニケーション」の重要視は、学校教育にとどまるだけではなく、広く社会的に、その重要性は言われている。齋藤孝は、「現在日本の状況においては、自然なコミュニケーション力が身に付きにくいという事情がある。きょうだいが少なくなり、家族全体が縮小し、関わる人間の数が成長過程において減ってきている。異年齢で遊ぶことも少なくなり、体を使った遊びも減ってきている」⁸⁾と述べており、コミュニケーション能力の低下と共に、現代社会に対しての危機感をも述べている。門脇厚司は、「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず変えていくために必要な資質や能力」を「社会力」⁹⁾とし、その『社会力』が子どもや若者世代に欠けている¹⁰⁾と述べている。そして、「社会力の形成には多様な他者との相互関係がきわめて重要である」¹¹⁾と述べている。このように、コミュニケーションの重要性と共に、「コミュニケーション」が「人とのかかわり」と類似していることが読みとれる。

「コミュニケーション」と「人とのかかわり」は、イメージの中では同様の意味で捉えられているだろう。しかし、全く同じ意味としてやり過ぎても良いのだろうか、という疑問がでてくる。

そこで、本研究では、中央教育審議会の答申、平成20年学習指導要領解説生活編にもどり、「コミュニケーション」と「人とのかかわり」の関係性に注目していく。そして、「コミュニケーション」におけ

る「人とのかかわり」を価値付け、位置付けしていく中で、今後の生活科授業において「人とのかかわり」を取り入れていく際の、一指針とすることを研究の目的とする。

Ⅱ 学習指導要領生活編における「かかわり」

先にも記したが、生活科では、平成10年学習指導要領改訂において、教科目標が「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち…」¹²⁾となり、従来の「社会とのかかわり」と「自然とのかかわり」に、「人とのかかわり」が追加された。平成20年の改訂においても教科目標は変わっていないため、「かかわり」とは、「人」「社会」及び「自然」を対象にしていることを念頭に置いておく。本来、「人とのかかわり」は、「社会とのかかわり」に含まれていた。なぜなら、「人」も「社会」のひとつの要素であり、そのため発足時の学習指導要領には「人」と「社会」をまとめて「社会」としていた。しかし、体験不足や自立の遅れなどの子どもの実態や少子高齢化社会の進行、地域社会の連帯感の希薄化などの社会状況を背景¹³⁾に「人とのかかわり」が重要視され、「社会」から「人」が独立した経緯を知っておきたい。つまり、「かかわり」を考えたときに、「人」と「社会」は、もともと一つだったため、明確な区別がされていないのが現状である。それは、「人」と「自然」との関係でも同様で、学年目標の(2)で、「自然を利用した遊びは、…中略…、思いや願いを強く抱いて遊ぶ中で、児童は対象への働きかけ方や友達との協力の仕方など様々なことを学ぶ」¹⁴⁾と記してあるように、「自然とのかかわり」において「人とのかかわり」も関係してくる。

ここで形式的に「人」を「自分自身」と「他者」を分けるとすると、以上のことより、「自分自身」と「他者」と「社会」と「自然」は複雑に絡み合いながら「かかわり」をなしていると考ええる。

では、生活科での「かかわり」とは何であるか考えていく。「かかわり」とは、「児童が一方的に身近な人々、社会及び自然に働きかけるわけではない。同時に、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」¹⁵⁾と記されており、児童側から働きかけることはもとより、対象が児童に働き返して来ることであり、

そして、「表面的に反応するのではなく、それが自分にとって価値があると実感し、それへ積極的に向かっていくことである」¹⁶⁾と記されていることより、対象が児童に働き返したことに對して、児童が感じ、考えようとするに繋がっていくと考える。つまり、積極的に向かっていくことは「学習上の自立」にあたり、双方向性のある活動は、いわば適切な「かかわり」を意味し「生活上の自立」にあたり、自分の価値あることだと実感することは「精神的な自立」にあたるため、生活科究極の目標である「自立への基礎」¹⁷⁾が養われ、これこそ生活科で言われる「かかわり」であると考ええる。まとめると、児童が直接働きかけることや双方向性のある活動を繰り返すことによって、対象に関心をもち、自分自身との関係性や自分の生活におとして考えることができることを、生活科での「かかわり」として考える。

生活科の学習指導要領から、「かかわり」を考えてきたが、本研究では、この広い「かかわり」から、特に「人とのかかわり」に注目していく。先に「かかわり」を「人」「社会」「自然」に明確に分類することは出来ないとしたが、より正確に「人とのかかわり」に焦点を当てるために、あえて分類しておく。無論、先に記したように、「人とのかかわり」を考える上で、「社会」や「自然」を無視することは出来ず、「社会」と「自然」とのかかわりがなければ、「人とのかかわり」も存在することはないかもしれない。しかし、ここでの「人とのかかわり」は、あくまでも「人」、つまり対象を「他者」として、「自分自身」と「他者」をつなぐ媒介者となる「社会」や「自然」は「人とのかかわり」から除外しておくことを念頭に置いておく。

Ⅲ 「人とのかかわり」と「コミュニケーション」

生活科の「かかわり」から、「人」に注目した際の「人とのかかわり」を現時点でまとめると、「自分自身」と「他者」の双方向性のある活動を繰り返すことによって、対象に関心をもち、自分自身との関係性や自分の生活におとして考えることとなる。一方、「コミュニケーション」は、齋藤孝が「意味や感情をやりとりする行為」¹⁸⁾と述べており、また「一方通行で情報が流れるだけでは、コミュニケーション

ンと呼ばない。テレビのニュースを見ている行為をコミュニケーションと言わないだろう。やりとりする相互性があるからこそコミュニケーションといえる¹⁹⁾とも述べており、やりとりや相互的という部分は「人とのかかわり」と一致している。村松賢一は、『伝達』的意味合いの純化によって、もっぱら手段的、道具的なものと見るのではなく、『交わり』的意味合いの独自の純化によって、もっぱら自己目的なものとする²⁰⁾と「コミュニケーション」を述べており、心の理解に重きを置いている。また、コミュニケーションの「相互作用モデル」を述べており、これは「コミュニケーションを、意味を伝える（あるいは伝え合う）こととしてではなく、参加者が共同で意味を作り出す過程」ととらえる。意味は、辞書や話し手・聞き手の頭の中に確定されたものとしてあるのではなく、話し手の『意図』と聞き手の『解釈』が重なって、いわば、両者の間に新たに生成させると考えるのである²¹⁾と自己の成長についても提言している。これら、心の理解や自己の成長も「人とのかかわり」と一致している部分であると考える。

このように「人とのかかわり」と「コミュニケーション」は、類似している部分が多々見られ、同じ意味合いとして使われていることもある。このことから考えると、この両者は切っても切り離せない関係であることは事実であると考えられる。しかし、全く同じ意味として捉えて良いのかと考えたときに疑問が残る。例えば、「人とのかかわり」は、生活科の用語であり、その対象は小学1・2年生ということになる（あくまでも小学1・2年生に育ませたいことを目的とする、の意味）。それに比べて、「コミュニケーション」は、子どもから高齢者まで共通する用語である。社会的に言われていることでも、発展途上である小学校低学年において言えることなのか疑問がでる。また、第Ⅱ章でも記したように、「人とのかかわり」とは、「人」とかかわることであるので、その対象は、あくまでも「人」である。人とかわる上で、社会や自然とかかわることが必要不可欠であるとしても、それはあくまでも「社会（物）とのかかわり」「自然とのかかわり」が「人とのかかわり」と相互的に関連しあっているだけであって、「人とのかかわり」の中に、それらのかかわりが入っている

とは考えない。しかし、「コミュニケーション」と言ったときはどうであろうか。「コミュニケーション」を「キャッチボール」に例えて表すことがあるが、キャッチボールをする人々がいて、投げる、受けるという人の行為、それと、投げられている、受けられているボール（物）まで、全てを含んで「コミュニケーション」ではないのだろうか。これらのように一致していないと考えられる部分もある。よって、「人とのかかわり」を考える上で、「コミュニケーション」を無視することが出来ないことも含めたうえで、双方の立ち位置をはっきりしておく必要があると考える。

そこで、「コミュニケーション」という語が頻繁に教育課程に現れてきた、平成20年学習指導要領改訂から、「人とのかかわり」と「コミュニケーション」の関係性を見ていく。また、「人とのかかわり」は間違いなく教育用語であるため、双方の用語があがってくる教育課程で見ていくことは必要であると考えられる。

平成20年学習指導要領改訂の経緯を見ていくと、平成18年2月に文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会から出された「審議経過報告」から「コミュニケーション」²²⁾という用語は随所に見られた。そして、平成20年1月に文部科学省中央教育審議会から出された「答申」でも、その意向は引き続けられた。平成20年の改訂は、「現行の学習指導要領に象徴される『ゆとり教育』が批判を浴び、国際的な学力調査でも日本の成績低下が問題となる中、学力向上の姿勢を明確に打ち出した」²³⁾としている。そしてまずは、学力の定義が明確化された。文部科学省では、現行版から引き続き『生きる力の育成』を掲げ、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「学習意欲」としており、知識のみを学力とはしていない。また、「あらゆる学習基盤となる『言語力』の育成に注目し」²⁴⁾と記されているように、「言語力」がキーワードとして上がっている。この「言語力」のキーワードは少し置いておくとして、生活科での学力は、野田敦敬が、「①学んだ力（知識・技能）、②学ぼうとする力（意欲・主体性）、③学ぶための力（学習方法・思考力・表現力等）」²⁵⁾としており、順番こそ違っても

の、文部科学省の定義とほぼ同じ学力観をもって
いる。その中で、「生活科で育てる学力は②及び③の
学力である」²⁶⁾と述べている。つまり、生活科では、
教科の発足当時から「自分の思いや願いをもって…」
と言うように、近年、文部科学省に定義された学力
の中の、「知識・技能を活用して課題を解決するた
めに必要な思考力・判断力・表現力等」と「学習意欲」
を求めていることを念頭に入れておく。

次に、改訂の基本的な考え方を見ていく。今回の
改訂でも「生きる力」の理念は変わっていない²⁷⁾と
述べられているところが根底である。『知識基盤社
会』の時代を担う子どもたちに求められているのは
『生きる力』²⁸⁾であるとし、「生きる力」を重要視
する考えは前回(平成10年)改訂と変わっていない。
変わったのは、「生きる力」を具体化し、理念を共有
しようとする姿勢である。

「生きる力」の重視したい点の3点目に「自分に
自信がもてず、自らの将来や人間関係に不安を抱え
ているといった現状を踏まえると、コミュニケーション
や感性・情緒、知的活動の基盤である国語をは
じめとした言語の能力の重視や体験活動の充実を図
ることにより、子どもたちに、他者、社会、自然・
環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分
への信頼を持たせる必要がある」²⁹⁾と記されており、
「言語活動の重視」と「体験活動の重視」があげら
れた。ここでの「コミュニケーション」の基盤とな
る「言語活動の充実」つまりは、「言語力」の育成に
つながる部分であるが、学力の定義と合わせたとき
に「基礎的・基本的な知識・技能の習得」では、「反
復学習などの繰り返し学習といった工夫による『読
み・書き・計算』の能力の育成を重視し」³⁰⁾として
おり、「知識・技能を活用して課題を解決するた
めに必要な思考力・判断力・表現力等」では、「事実を正
確に理解し伝達する」や「互いの考えを考え合い、
自らの考えや集団の考えを発展させる」³¹⁾とある。

また、答申上は、「言語活動の充実」と「体験活動
の充実」は、教育内容に関する主な改善事項におい
て違う見出しになってはいるものの、文中には「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」や「体験を振り返り、そこから学
んだことを記述する」、「体験したことや調べたこ
とをまとめ、発表し合う」³²⁾と記されており、相互に

影響力があると考ええる。

そして、先にも記したように、生活科では、学力
の「知識・技能を活用して課題を解決するために必
要な思考力・判断力・表現力等」「学習意欲」を大切
にするため、生活科での言語力育成とは、「事実を正
確に理解し伝達する」や「互いの考えを考え合い、
自らの考えや集団の考えを発展させる」の意味合い
が強いことが言える。これに「言語活動の充実」と
「体験活動の充実」の相互性を加えて考えると、言
語力、つまりは「コミュニケーション」を生活科で
は「かかわり」、その中でも特に「人とのかかわり」
と解釈していると考えられる。つまり、生活科では
以前から重要視してきた「人とのかかわり」である
が、教育課程において「コミュニケーション」の重
視がいわれたときに、生活科では既存していた「人
とのかかわり」が同じような意味であったので、合
わせて考えられたと考える。

そこで、次は「コミュニケーション」の本質に迫
っていきたいが、村松賢一が「コミュニケーション
とは何かを明らかにしようとする」と、論者の数だけ
コミュニケーション観がある」³³⁾と述べているよう
に、絶対的な定義をつくることは不可能に近い。そ
れは、「コミュニケーションと言っていっても、高度
情報化社会における情報の伝達・通信から始まり孤
独な実存間『交わり』に至るまで、その意味する範
囲はあまりに広いといわれている」³⁴⁾と述べられて
いるように、目的としている意味自体の範囲が広い
からであると考えられる。つまり、定義のもとで「コ
ミュニケーション」をとらえるというよりも、必要
としている意味の範囲で「コミュニケーション」を
とらえていくことが大切であると考ええる。

そこで、中央教育審議会答申や学習指導要領に記
されている「コミュニケーション」の意味を考えて
いく。中央教育審議会では、平成20年の改訂のポイン
トとしている、PISA調査による読解力の低下を
背景³⁵⁾とした「言語の能力の重視」や学習指導要領
解説生活編に「OECDの主要能力(キー・コンピ
テンシー)の枠組みに共通するものである」³⁶⁾と記
してあるように、OECDをかなり意識している
と考える。また、本節の始めにも記したが、中央教育
審議会では『知識基盤社会』の時代を担う子ども
たちに求められているのは『生きる力』と記してある

のに対し、OECDでは、『知識基盤社会』の時代を担う子どもたちに必要な能力を、『主要能力（キー・コンピテンシー）』として定義付け³⁷⁾と記されているように、中央教育審議会では、OECDを意識しているといえる。そして、「言語の能力の重視」に関して「コミュニケーション能力」という語が使われているため³⁸⁾、中央教育審議会答申で登場する「コミュニケーション能力」は、OECDのいうキー・コンピテンシーの中の「コミュニケーション・コンピテンシー」が妥当であると考えられる。

次章以降は、キー・コンピテンシーにおけるコミュニケーションの基本とし、その中での「人とのかわり」を捉えていく。

IV キー・コンピテンシーにおける

「人とのかわり」

OECDのいうキー・コンピテンシーの中の「コミュニケーション・コンピテンシー」の捉えは、「コミュニケーション・コンピテンシーは、時に『社会的コンピテンシー』の見出しに含まれるが、認知的、あるいはより道具的、技術的な側面と情動的な側面をもつ。前者はすなわち、対話を続け、相互に論議でき、個人的意見を守れることであり、後者はすなわち、力説したり、あるいは他の人にかかわること

ができることである。この2つの面を含むコミュニケーション・コンピテンシーが間違いなく『真』の対話を可能にする³⁹⁾と述べられている。一方、キー・コンピテンシーは、3つのカテゴリーに分かれており、1) 自律的に活動する力、2) 道具を相互作用的に用いる力、3) 異質な集団で交流する力⁴⁰⁾に分類されている。「コミュニケーション・コンピテンシー」をこの、「キー・コンピテンシー」の3つのカテゴリーに当てはめると、「認知的、あるいは道具的、技術的な側面」とは、「道具を相互作用的に用いる力」となり、「情動的な側面」とは、「異質な集団で交流する力」にあてはまると考える。

ここからは、「キー・コンピテンシー」の中で、「コミュニケーション・コンピテンシー」に焦点をあてて模式的に示していく。図1に「キー・コンピテンシー」の模式図における、「コミュニケーション・コンピテンシー（以後『コミュニケーション能力』）」を示す。まず、「道具を相互作用的に用いる力」とは、「言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用すること」と「知識や情報を相互作用的に活用すること」と「技術を相互作用的に活用すること」⁴¹⁾と、さらに3つに分かれている。「言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用すること」とは、「言語スキルや、計算その他の数学的スキルを様々な状況にお

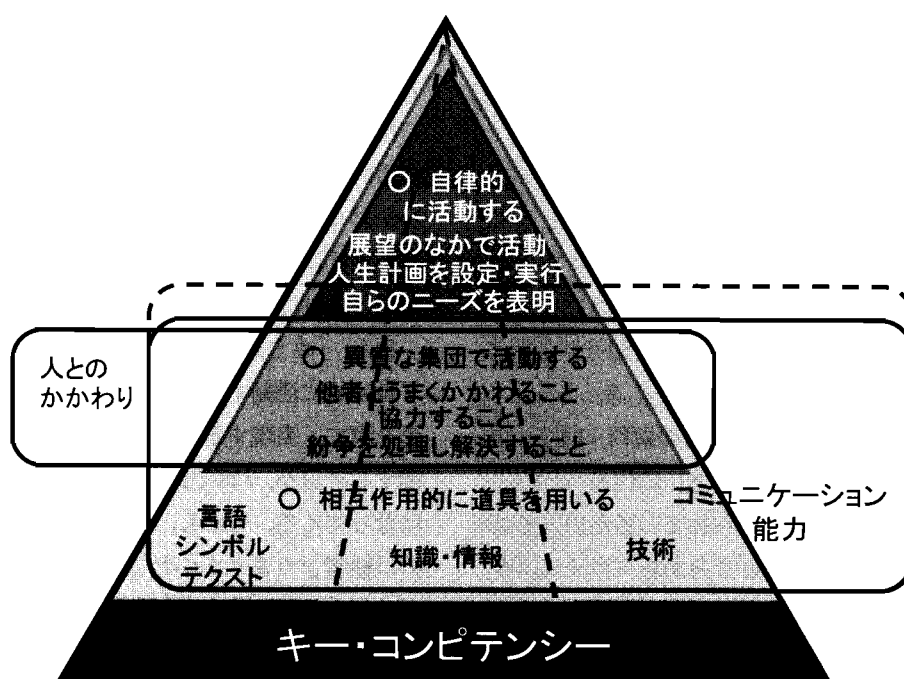


図1 キー・コンピテンシーから見る「人とのかわり」の模式図

いて効果的に活用することに焦点がおかれる。社会や職場でうまく機能し、個人的・社会的な対話に参加するために欠かせない道具である」⁴²⁾と述べられており、「コミュニケーション」の材料となるものであると考えられる。「技術を相互作用的に活用すること」とは、コミュニケーションスキルなどの何かを使用するときの技術のことをいう。これは、「情報へのアクセスの仕方、他者とのかかわり方を変容させる可能性をもっている」⁴³⁾と述べられており、「コミュニケーション」するための技術と考えられる。

次に、「異質な集団で交流する力」とは、「他者とうまく関わること」と「協力すること」と「紛争を処理し、解決すること」⁴⁴⁾と、こちらもさらに3つに分かれている。この、「異質な集団で交流する力」は、「このカテゴリーにおいて、焦点は他者との交流である」と記されているように、「コミュニケーション能力」であると言える。また、この3つは、先の「道具を相互作用的に用いる力」で獲得した道具が前提としてかかわっているので、図1のように、「異質な集団で交流する力」は「道具を相互作用的に用いる力」を土台として成り立っていることがいえる。

キー・コンピテンシーには、先に記した2つのカテゴリー以外に「自律的に活動する力」というカテゴリーもある。このカテゴリーもさらに3つに分けることができ、その中でも、「自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張すること」⁴⁵⁾というのは、「コミュニケーション能力」に関係する部分であると考え。そもそも、この「自律的に活動する力」とは、「社会的に異質な集団の中で交流することや、自律的に活動することは、同じコインの裏表としてたがいに補完しあう関係で理解しなくてはならない」⁴⁶⁾と述べられているように、「キー・コンピテンシー」の全体像を考える中で、「異質な集団で交流する力」と切り離せないものとなってくる。しかし、「自律的に活動する力」は、「自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張すること」に代表されるように、自己主張が中心に述べられているため、そこには他者の存在が見えにくいことから「コミュニケーション能力」に含まれる可能性があるとしておく。

以上のことより、OECDの「コミュニケーション能力」とは、図1で示した実線部分の「道具を相互作用的に用いる力」と「異質な集団で交流する力」

のことをいうと考える。また、「コミュニケーション能力」に加わる可能性として波線部分を記しておく。

「コミュニケーション能力」は、とても広い意味で、「コミュニケーション」＝「人とのかかわり」というのではなく、図1のように「コミュニケーション能力」という広い枠組みの中に「人とのかかわり」が含まれているというイメージになる。では、「コミュニケーション能力」のうちの、「人とのかかわり」が占める部分であるが、「言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用すること」は、「人とかわるツール」であり、「技術を相互作用的に活用すること」は、「人とかわる技術」であると考えられる。これらは、「人とのかかわり」のための準備や手立てとして必要なものであり、「人とのかかわり」そのものとはいえないと考える。また、文部科学省中央教育審議会の学力の定義で述べられた「知識・技能の習得」をキー・コンピテンシーの「道具を相互作用的に用いる力」、「思考力・判断力・表現力等の育成」をキー・コンピテンシーの「異質な集団で交流する力」とあてはめていくと、生活科で重要視する部分は「思考力・判断力・表現力等の育成」であり、それが「人とのかかわり」であることを踏まえると、「人とのかかわり」とは、「異質な集団で交流する力」の部分が当てはまると考える。ただし、「道具を相互作用的に用いる力」も「人とのかかわり」において全く無関係とは言えず、あくまでも「異質な集団で交流する力」の大前提として図1を解釈したい。「異質な集団で交流する力」の大前提として「道具を相互作用的に用いる力」があるということは、つまり、「人とのかかわり」においても、その前提として「道具を相互作用的に用いる力」は必要不可欠であることだけは頭に入れておきたい。

また、「コミュニケーション能力」の可能性とした「自律的に活動する力」については、「自らが自己概念を育て、表現すること」⁴⁷⁾のような自己の成長に関する部分が、「コミュニケーション能力」の可能性になってくる。しかし、「異質な集団で交流する力」の「他者とうまくかわること」の中の重要な側面の1つとして、「自らの感情や内面の気分に対処することである。この能力は、自己認識、および自分自身や他者の根底にある情意や動機の効果的解釈を前提としている」⁴⁸⁾とあり、他者に対する思

いのほかに、自己に対する思いも含まれている。この自己に対する思いは、「自律的に活動する力」の自己の成長の部分の意味合いと重なっていると考え。よって、「人とかかわり」には、自己主張が強いと考えられる「自律的に活動する力」は除外し、その含む「人とかかわり」に関係する部分を「異質な集団で交流する力」に代替し、「キー・コンピテンシー」における「人とかかわり」の位置付けとする。

V 人とかかわる中で育む「人とかかわる力」

ここまで、キー・コンピテンシーにおける「異質な集団で活動する力」、もう少し丁寧に言うと「他者とうまく関わること」と「協力すること」と「紛争を処理し、解決すること」が「人とかかわり」であるとした。さらに、この部分は「コミュニケーション能力」の中に含まれることまで位置付けることができた。このように並べたときに「コミュニケーション能力」「異質な集団で交流する力」に対して「人とかかわり」という用語には違和感がある。「コミュニケーション能力」「異質な集団で活動する力」は、力や能力なのに対し、「人とかかわり」は行為や行動を意味する部分に違和感がある。そこで、「人とかかわり」を持つために必要な力を「人とかかわる力」とし、「人とかかわる力」を育むためには具体的にどんな力が必要か考えていく。そのために、まず、「異質な集団で交流する力」から、必要な力を考えていく。そして、社会的に言われている「コミュニケーション能力」からも、「人とかかわる力」について考えて行きたい。

まず、「異質な集団で交流する力」からであるが、これは、この下位概念である「他者とうまく関わること」と「協力すること」と「紛争を処理し、解決すること」から考えられる。つまり、「異質な集団で交流する力」から見る、「人とかかわる力」とは、「他者とうまくかわる力」「協力する力」「紛争を処理し、解決する力」となる。「他者とうまくかわる力」は、人間関係の構築、そしてその関係を持続・管理していくことであり、「協力する力」は目的・目標のために協力しあうこと、つまり作った人間関係の中に個々のエゴをも入れていき、また個々の役割もち活動することであると考え。「紛争を処理し、解

決する力」では、「紛争」の部分にスケールの大きさを感じてしまう。それは、「キー・コンピテンシー」が国際水準の学力を目指しているため、「異質な集団と交流する力」の「異質な集団」とは、自分の身の回りの他者だけに限らず、他民族、他文化などの国際的な他者との交流も視野に入れているためであると考え。そこで、「身近な人々」を学習対象としている生活科では、「紛争を処理し、解決する力」を、その概念である、他者と伝え合い、話し合い、折り合いをつけて行くことと理解し、身近な人とかかわりの中で「対立を解く力」と言い換えておく。

「他者とうまくかわる力」や「協力する力」については、社会的に言われている「コミュニケーション能力」も合わせて、考えていく。第Ⅲ章での生活科の「人とかかわり」と「コミュニケーション」の類似点の部分でも記したが、村松賢一や齋藤孝のコミュニケーションの理論は、「人とかかわり」に類似しており、つまり「キー・コンピテンシー」の「異質な集団の交流する力」の部分に類似していることとなる。もちろん村松賢一や齋藤孝のコミュニケーション理論の中にも、「道具を相互作用的に用いる力」も含まれているが、本研究では、村松賢一の「心の重視」や、齋藤孝の「意味や感情のやりとり」の部分から、「道具を相互的に用いる力」よりも「異質な集団の交流する力」の部分の重要視を特に述べていると解釈し進めていく。

村松賢一は、コミュニケーションとして、「通信モデル」「双方向モデル」そして独自の「相互作用モデル」の3つのモデル⁴⁹⁾を上げている。まず、「通信モデル」とは、送り手と受け手が決まってい一方通行の関係のことをいう。齋藤孝はこの状態のことを「一方通行で情報が流れるだけでは、コミュニケーションと呼ばない。ニュースを見ている行為をコミュニケーションとは言わないだろう」⁵⁰⁾と述べており、コミュニケーションとはしていない。次に、「双方向モデル」であるが、「送り手・受け手の相互交通による意味の交換であり、『伝え合う力』もその範疇に入る。メッセージの送り手・受け手の変容はあまり考慮されていない」と述べている。齋藤孝は「意味や感情のやりとり」を「コミュニケーション」述べており、村松賢一の示す「双方向モデル」とは違う。むしろ「相互作用モデル」に近いのではない

かと考える。「相互作用モデル」は、「コミュニケーションを、意味を伝える（あるいは伝え合う）こととしてではなく、参加者が共同で意味を作り出す過程ととらえる。意味は、辞書や話し手・聞き手の頭の中に確定されたものとしてあるのではなく、話し手の『意図』と聞き手の『解釈』が重なって、いわば、両者の間に新たに生成させると考えるのである」⁵¹⁾としている。つまり、「相互作用モデル」とは、一方通行の「通信モデル」や、双方向ではあるが、そこに自己と他者の存在が薄くやりとりだけで終わってしまう「双方向モデル」とは違い、自己と他者のやりとりのなかで対象を考え、膨らませていくような、コミュニケーションの発展型モデルであると考えられる。生活科では、「学習活動を行うなかで、人や社会、自然とのかかわりを深め、それらの特徴や性質などについて気付いていく。そのことを通して、心身の成長、自分らしさなどの自分のよさや可能性にも気付いていく」⁵²⁾と記してあるように、生活科の特性とを合わせて考えると、「相互作用モデル」が「人とかかわり」として取り上げられる。しかし、村松賢一は「伝え合い」は、「双方向モデル」の中に入るとしている。生活科においては、平成20年学習指導要領改訂により内容に新設された「生活や出来事の交流」では、そこに求めることを「伝え合う楽しさを実感する」や「伝え合う内容を充実させる」⁵³⁾としており、「伝え合い」がキーワードとなっている。つまり、生活科での「伝え合い」は、「双方向でのやりとりのなかで、自己や相手の変容する（意味を作り出す）ことも含めたやりとり」を意味してお

り、村松賢一が述べているような双方向でのやりとりのみを「伝え合い」としているわけではない。つまり、「人とかかわり」＝「伝え合い」＝「相互作用モデル」が成り立つと考える。そこで、村松賢一の「相互作用モデル」を基にした、「人とかかわり」のモデル図を図2に示す。そして、「人とかかわり」を持つための力を「人とかかわる力」としたのと同様に、「伝え合い」についても同レベルで論じるために、「伝え合い」に必要な力として、「伝え合う力」としておく。

次に、「人とかかわる力」、つまりは「伝え合う力」を育むためには何が必要か考えていく。村松賢一の「コミュニケーション能力」とは、1つ目は、情緒的要素で、2つ目は、認知的要素、そして3つ目は、技能的要素である⁵⁴⁾。情緒的要素とは、働きかける意欲、相手を尊重する態度や気持ちのコントロールなどをいう。小学校1、2年生のような発達段階の初期においては、まず身につけてほしい力であると考え。認知的要素とは、論理的に話すために、分類したり順序立てたりを基礎として、関係付けたり、推論したり、比較したりする思考力のことをいう。技能的要素とは、聞く力や受けて返す力、話す力などコミュニケーションスキルのことをいう。村松賢一がいうコミュニケーションスキルとは、キー・コンピテンシーでの「道具を相互的に用いる力」の、特に「技術を相互的に活用する」のコミュニケーション技術（コミュニケーションスキル）とは少し違い、コミュニケーションのタイミングを図るという意味ではなく、コミュニケーションをするために必

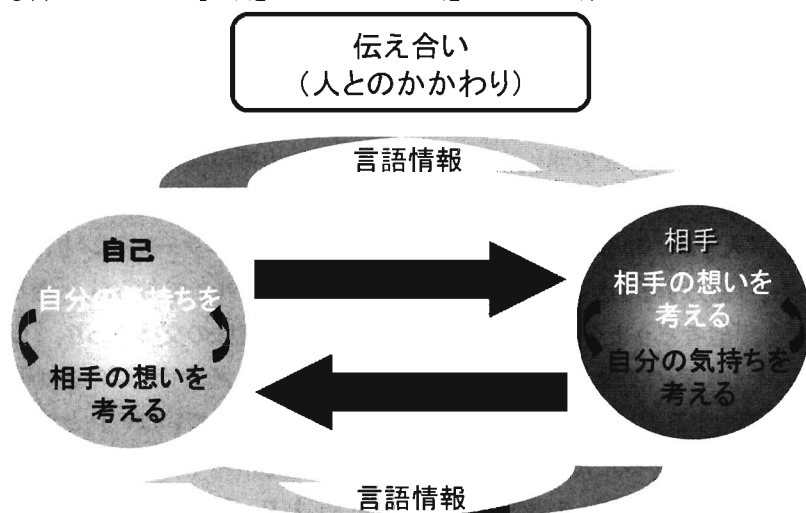


図2 「伝え合い（人とかかわり）」モデル図

要な能力であると考え。しかし、コミュニケーションの能力といっても、言葉の理解や知識や技能とも少し違い、相手とのかかわりをもつための、又はかかわりを保つための能力であるといえる。また、生活科の伝え合いとは「自分のことや自分のことが相手に伝わることの楽しさ、相手のことや相手の考えていることを理解できる楽しさ」⁵⁵⁾と記してある。これらのことを念頭におき「伝え合う力（人とかかわる力）」をまとめると、まずは、自分の考えを伝える力、つまり「伝える力」があると考え。「伝える力」とは、自己を分析し、自分の考えていることを伝えようとする力である。また、相手の考えを聞いたときに相手の情報（言語、言語以外）を自分の中に入れ、自分の考えと重ね合わせながら受けて返す力も「伝える力」であると考え。これらのような、自己を理解することを「伝える力」とする。次に、「伝え合う力」として忘れてはいけないのが、相手の考えを「聞く力」である。「聞く力」が無ければ、只の言い合いになってしまい、一方通行のかかわりになってしまう。これでは、「人とかかわり」ということができないため、「聞く力」は重要であると考え。そこで、かかわる他者が何を考えているのか分かるように、つまり他者を理解する力を「聞く力」とする。「伝え合う力（人とかかわる力）」の根底は、この2つの力であると考え。しかし、「伝え合う力（人とかかわる力）」としては、「伝える力」と「聞く力」だけでは不十分であると考え。例えば、「伝える力」では、自己中心的な「伝えること」になりやすいし、「聞く力」では、いくら相手の意見を聞いても自分のために聞いてしまうこともある。また、村松賢一の言葉を借りると、「伝える力」と「聞く力」だけでは、「通信モデル」や「双方向モデル」になってしまう。そこから進歩するためには、先に記した、「人とかかわる力」の3つ目の要素である、最終的には自分を見つめなおし伝えることと、相手を理解し聞くことを通して、折り合いをつけて解決する力、つまり「対立を解く力」が必要であると考え。図3に、図1を基として、「人とかかわり」と「コミュニケーション能力」の重なる部分の「伝え合う力（人とかかわる力）」を書き入れたものを示しておく。

「人とかかわり」は、意味の範囲が広い。そし

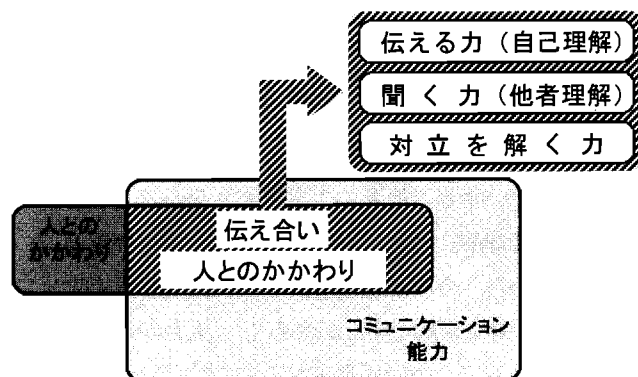


図3 「伝え合う力（人とかかわる力）」

て、「コミュニケーション」も、その定義の多様さから意味の広いものと考えられる。その意味の広いもの同士の意味の重なりとして、「伝え合う力」を見出し、その下位概念を「伝える力（自己理解）」、「聞く力（他者理解）」、「対立を解く力」の3つにまとめることができた。

VI 研究のまとめ

本研究では、あくまでも、「人とかかわり」だけを無理やりのように引き離して考えてきた。「かかわり」とは、本来「社会」や「自然」、対象としての「人」などの対象や、言葉や文字などの技術と複雑に相互作用的に関係しあっているものであり、「かかわり」の中で、「人とかかわり」だけ引き離して考えることは、一見無意味に感じる。しかし、「かかわり」として、全体的に漠然ととらえたのでは、何に注目するかが見えにくいのも事実であると考え。特に、生活科の内容（8）に「生活の出来事の交流」が新設されたことにより、「伝え合い」や「話し合い」の重視といって、活動だけの「伝え合い」や「話し合い」になってしまうことが懸念される。そのために「人」という、1つの「かかわり」に注目し解明することで、見えてこなかった部分まで見えてきたのではないかと考える。また、「人とかかわり」を切り離すなかで、改めて「社会とかかわり」や「自然とかかわり」と「人とかかわり」との相互性や関連性、そして人とかかわる上での言葉や文字などの必要性が見えてきたのではないかと考える。

生活科の内容（8）「生活や出来事の交流」が新設されたことにより、交流や伝え合いの活動を学習内容として単独で扱うことが出来るようになった。しかし、伝え合いの活動は「自然とかかわり」や「社

会とのかかわり」，そして学習対象としての「人との
かかわり」があって成り立つ活動である。また，考
えの深まりや広がり，そして自己の良さに気付くこ
となどの自己の成長（自己理解）や他者に対しての
気遣いや思いやり，他者のことをより分かるよう
になる（他者理解）ことが育め，最後に，自己理解と
他者理解から，今の課題を解決し次の課題を決定す
るような「対立を解く力」が育めて，「人とかかわる
力」が育める伝え合い活動になるのではないかと考
える。

「キー・コンピテンシ」の「コミュニケーション・
コンピテンシー」における「人とかかわり」の解
釈を手始めに，本研究をしてきたが，この結論は「人
とかかわり」の1つの要素に過ぎないことを忘れ
てはいけない。小学校低学年の児童の感情や自己の
中の他者の存在などを考えると，「人とかかわり」
の可能性は広がって行きそうである。今後は，この
理論をあてはめた生活科実践を行いながら，検証，
修正をしていきたいと考えている。

【引用・参考文献】

- 1) 文部省「小学校学習指導要領解説生活編」
1999年 p. 9
- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」
2008年 p. 22
- 3) 野田敦敬『小学校学習指導要領の解説と展開
Q&Aと授業改善のポイント・展開例』
教育出版 2008年 p. 37
- 4) 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（答申）」2004年 p. 2
- 5) 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の改善
について（答申）」2008年 p. 53
- 6) 前掲書5) p. 54
- 7) 上掲書5) p. 21
- 8) 齋藤孝『コミュニケーション力』岩波書店
2004年 p. 47
- 9) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店 1999年
p. 61
- 10) 前掲書9) p. 29
- 11) 上掲書9) p. 152
- 12) 上掲書1) p. 9
- 13) 村松昌俊・野田敦敬『小学校 新学習指導要領
Q&A』教育出版 1999年 p. 2
- 14) 上掲書2) p. 16
- 15) 上掲書2) p. 10
- 16) 上掲書2) p. 10
- 17) 上掲書2) p. 13
- 18) 上掲書8) p. 2
- 19) 上掲書8) p. 2
- 20) 村松賢一『対話能力を育む話すこと・聞くこ
との学習ー理論と実践ー』明治図書出版
2001年 p. 34
- 21) 前掲書20) p. 36
- 22) 中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程
部会「審議経過報告」2006年 pp. 3～43
- 23) 「2008年2月16日 朝日新聞 日刊」第1面
- 24) 前掲書23) 第1面
- 25) 野田敦敬「生活科で育てる学力と評価の在り方」
2003年愛知教育大学研究報告第52輯（教育科
学編）pp. 9～16
- 26) 前掲書25) p. 9
- 27) 文部科学省「学習指導要領改訂に向けた中央教
育審議会答申Q&A」2008年 p. 1
- 28) 上掲書5) p. 11
- 29) 上掲書5) p. 22
- 30) 上掲書5) p. 24
- 31) 上掲書5) p. 25
- 32) 上掲書5) p. 54
- 33) 上掲書20) p. 34
- 34) 山根祥雄『現代教育の争点』八千代出版 2000
年 p. 129
- 35) 上掲書5) p. 14
- 36) 上掲書2) p. 19
- 37) 上掲書5) p. 9
- 38) 上掲書5) p. 22
- 39) ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サル
ガニク，（立田慶裕 監訳）『キー・コンピテン
シー 国際標準の学力をめざして』明石書店
2006年 p. 59
- 40) 前掲書39) p. 10
- 41) 上掲書39) p. 117
- 42) 上掲書39) p. 117
- 43) 上掲書39) p. 119
- 44) 上掲書39) p. 106
- 45) 上掲書39) p. 115
- 46) 上掲書39) p. 110
- 47) 上掲書39) p. 110
- 48) 上掲書39) p. 107
- 49) 上掲書20) p. 34
- 50) 上掲書8) p. 2
- 51) 上掲書20) p. 34
- 52) 上掲書2) p. 17
- 53) 上掲書3) p. 37
- 54) 村松賢一『国語力・算数力・学べる力を伸ばす！
コミュニケーション能力の育成と指導＜伝え合
い・確かめ合い・深め合う授業の創造＞』
教育報道出版社 2006年 pp. 21～25
- 55) 上掲書2) p. 37