

生活科における「人とかかわる力」の育成に関する研究

～自然体験活動を媒介とした「人とのかかわり」を切口として～

A Study about the Development of “Communicative Competence” on the basis of Activities
in Life Environment Studies

菅沼 敬介

(生活科教育領域)

I 論文構成

序章 研究の意義・目的

第1節 「かかわり」の定義と意義

第2節 研究の目的

第I章 「人とのかかわり」の実態調査

第1節 実態調査の概要

第2節 「友だちとのかかわり」の実態

第3節 「家族とのかかわり」の実態

第4節 「かかわり」の核となる共通体験

第5節 調査研究のまとめ

第II章 「人とのかかわり」の理論的研究

第1節 「人とのかかわり」と

「コミュニケーション」

第2節 「人とかかわる力」の育成

第3節 「人とのかかわり」の手立て

第4節 広がりをもとめての「発信」、

深まりをもとめての「追究」

第III章 「人とのかかわり」が取り入れられた

実践事例の分析

第1節 奈良女子大学附属小学校における実践から

第2節 上越市立大手町小学校における実践から

第3節 富山市立堀川小学校における実践から

第4節 伊那市立伊那小学校における実践から

第5節 愛教大附属岡崎小学校における実践から

第6節 刈谷市立かりがね小学校における実践から

第7節 実践事例の分析から得られた示唆

第IV章 「人とかかわる力」を育む

生活科授業実践と考察

第1節 生き物飼育を通じたかかわりの実践

第2節 話し合い活動を通じたかかわりの実践

第3節 課題を持ち帰ることによる

家族とのかかわりの実践

終章 研究のまとめ

第1節 第1学年年間計画

第2節 第2学年年間計画

II 研究の目的

平成20年に学習指導要領が改訂された。この改訂に至る、最終まとめの中央教育審議会答申(2008年1月)では、教育内容に関する主な改善事項として「言語活動の充実」が上げられた。ここでの「言語」とは、「思考力や

感受性を支え、知的活動、感性・情緒、コミュニケーション能力の基盤となる」とされている。また、「言語活動の充実」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」と記述されており、言語活動は言葉だけに限らず、様々なコミュニケーションツールで表現することや、体験を言語化することが重要視されている。そんな中、生活科では、この改訂で内容(8)として、「生活や出来事の交流」が新設された。内容(8)は、人とかかわる中での伝え合いに重きを置いており、「言語活動の充実」から新設されたと考えられるが、生活科では、平成10年度の改訂時に、今までの教科目標の、社会とのかかわりから「人」を独立させ、「人とのかかわり」を教科目標に加えた経緯があり、生活科発足当時から「人とのかかわり」を重要視しようと考えられたことが言える。

一方、社会的にも「コミュニケーション」の重視は行われている。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が若者世代に欠けてきている」と述べ、齋藤孝は「現代日本においては、自然なコミュニケーション力が付きにくい」とコミュニケーションを育てていくことの必要性を述べている。

このように、学校内外で重要視されている「人とのかかわり」を学校教育で取り扱っていくことは、非常に意義あることと考える。そこで、本研究では、「人とのかかわり」の定義を決定し、「人とかかわる力」の育成のために育むべき「力」を見出し、授業実践及び分析を行い、「人とかかわる力」を育成する生活科授業の一提案することを研究の目的とする。

III 研究の概要

1. 序章 研究の意義と目的

「人とのかかわり」とは、生活科用語である。生活科での「かかわり」は、学習指導要領解説生活編から解釈すると、「人」「社会」「自然」などの学習対象に、直接的に働きかけることや双方向性のある活動を繰り返し行い、対象に関心を持ち、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のできることを、となっており、これを「かかわり」の定義としておく。

この「かかわり」であるが、似た用語に「コミュニケ

ーション」という用語がある。このコミュニケーションは、生涯教育的にも、学校教育的にも重要視されてきているが、特に学校教育においては、国際的にも注目されている。経済協力開発機構（OECD）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、そのコンピテンシーの1つに「コミュニケーション・コンピテンシー」がある。このように国際的に注目している「コミュニケーション」や「人とかかわり」は、育んでいかなければならないことである。

2. 第I章 「人とかかわり」の実態調査

「人とかかわり」の実態を知るために、愛知県内において、「自然遊びに関する調査」「子どもにさせたい自然体験に関する調査」「家族とかかわりに関する調査」の3つの質問紙調査を行った。

① 「友だちとかかわり」の実態

子どもたちが、どの程度、友だちとかかわっているかを知るために、子どもたちにおいて自主的なかかわりの場となる、放課後の自然遊びについて分析する。その際、比較対象としては、親世代、祖父母世代の子どもの頃の自然遊びの調査とする。なお、親、祖父母世代には子どもの頃の自然遊びを想起して回答していただいた。

「週当たりの自然遊びの日数」、「1回の自然遊びの時間」、「自然遊びの場所」、「自然遊びの相手の種類」、「自然遊びの人数」の5つの項目で、比較したが親、祖父母世代に比べて、すべての項目で減少していることが分かった。この結果から、子ども世代は、「時間」「空間」「仲間」の「三間（さんま）」の項目全てが喪失していることが分かり、自主的な「友だちとかかわり」が減少していることがいえる。よって、この「三間」を復権しなければならないと考える。そこで、生活科において自然遊びを取り入れることにより、「三間」が復権すると考える。

② 「家族とかかわり」の実態

「感動したことを家族に伝えたいと思いますか」の質問に対して、子ども、親、祖父母世代に「強く思う」「思う」「やや思う」「あまり思わない」の4段階評定尺度で回答して頂いた結果を比較しグラフにしたものが、図1である。

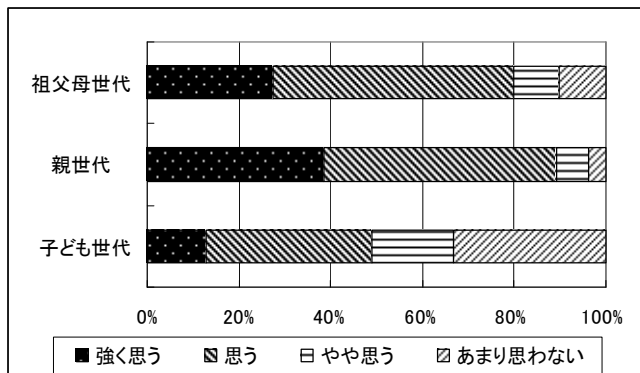


図1 感動を伝えたい気持ち

図1より、感動を伝えたいと「強く思う」「思う」と肯定的だった子どもは5割弱だったのに対して、親世代は9割弱、祖父母世代でも8割弱であった。子ども世代は、親、祖父母世代に比べて、かかわろうとする意欲自体が減少していると考えられる。

③ 「かかわり」の核となる共通体験

人とかかわろうとする意欲を増大させるための手立ての1つとしては、感動を共有する共通体験が考えられる。子ども世代に行った「自然をすごいと感じたり、驚いたことはありますか」と「感動したことを誰かに伝えたいと思いますか」との質問に対する回答の関係をグラフにしたものが図2である。

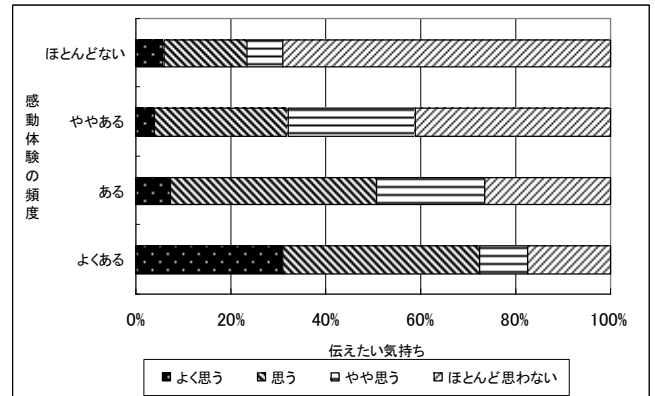


図2 感動体験と伝えたい気持ちの関係

図2より、感動体験の頻度が高くなるほど、伝えたい気持ちが強くなることが分かる。よって感動体験となるような共通体験をすれば、子どものかかわろうとする意欲は増大すると考える。

そこで、生活科で「人とかかわり」を取り上げる場合、「人とかかわる場」と「人とかかわる共通体験」を設定することが大切であると考えられる。

3. 第II章 「人とかかわり」の理論的研究

「人とかかわり」の実体を知るために、「人とかかわりを」を様々な方向から解明していく

① 「人とかかわり」と「コミュニケーション」

「人とかかわり」と「コミュニケーション」は似たイメージがある。そこで、この2つの用語の関係性を考える。この2つの用語の接点となっている、キー・コンピテンシーから関係性を見ていく。コミュニケーション・コンピテンシーは、道具的・技術的側面と情動的な側面を持っている。一方、キー・コンピテンシーは、「自律的に活動する力」と「異質な集団で活動する力」と「道具を用いる力」の3つの要素に分かれており、コミュニケーション・コンピテンシーの道具的・技術的側面は「道具を用いる力」となり、情動的側面は「異質な集団で活動する力」があてはまると考える。一方、「人とかかわり」は、「人」とかかわることを述べており、主に情動的な側面をもっていると考えられる。その反面、かかわり方やかかわる対象、共通体験などの媒介となるものは含まれ

ていないと考える。そのことをもとに、キー・コンピテンシーの模式図を作り、「人とのかかわり」と「コミュニケーション」の関係性を示したものを、図3とする。

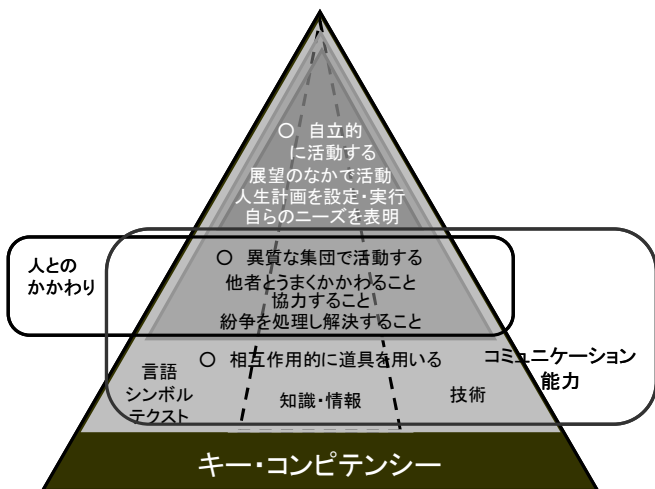


図3 キー・コンピテンシーから見る「人とのかかわり」
② 「人とかかわる力」の育成

「人とのかかわり」を持つために、必要な力を「人とかかわる力」とする。村松賢一(2006)は、「コミュニケーション能力」を、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、技能的要素であるとしている。そして、「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。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」としている。村松賢一の「コミュニケーション能力」は「人とのかかわり」の範囲と一致することを踏まえて考えると、自己を分析し、自分の考えていることを伝えようとする、伝える力(自己理解)と、かかわる他者が何を考えているのかを知ろうとする、聞く力(他者理解)に分けられると考える。これに、「紛争を処理し解決する力」を「対立を解く力」と言い換えておき、この3つの力が「人とかかわる力」であると考えられる。

③ 「人とかかわる」手立て

図3の「コミュニケーション」の中で「人とのかかわり」の範囲外の部分も、「人とのかかわり」を持つ上で大切な要素であると考えられる。そこで、その部分を「人とかかわる手立て」とし、共通体験や材料をやりとりする方法であると考えられる。その方法とは、言葉や文字といった言語的な側面と、表情や仕草といった非言語的側面がある。そして、言語的なかかわりの中にも、作文や発表といった自覚的な活動を通して行うものと、子どもの内から出るつぶやきなどのように、無自覚的なものがあると考えられる。非言語的なかかわりについても同様で、劇や絵などのような自覚的なものと、表情の変化などのような、無自覚的なものがあると考えられる。まとめたものを図4に

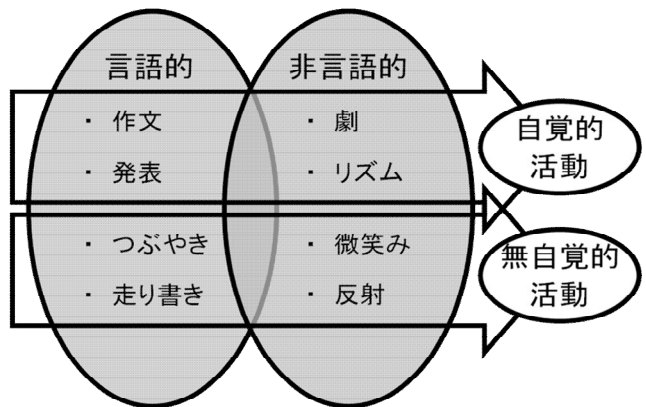


図4 言語的かかわりと非言語的かかわり

示した。言語的かかわりと、非言語的かかわりはそれぞれが、単独で存在しているものではなく、それぞれが相互に関連しあっているものである。

④ 広がりをもつ「発信」、

深まりを求めての「追究」

「人のかかわり」を通して、始めは「対象とのかかわり」だったものが、それを媒介として「友だち・教師とのかかわり」につながっていく、すると「かかわり」で得たものを家庭に持ち帰り「家族とのかかわり」や、地域で活動することにより「地域とのかかわり」につながると考える。これを、広がりをもつ「発信」とする。また、「対象とのかかわり」と「人のかかわり」を繰り返すうちに、対象や相手との「かかわり」が深まり、関係が深まると考えられる。これを、深まりを求めての「追究」とする。この2つの要素は、「発信」と同時に「追究」するように、図5のような構造であると考えられる。

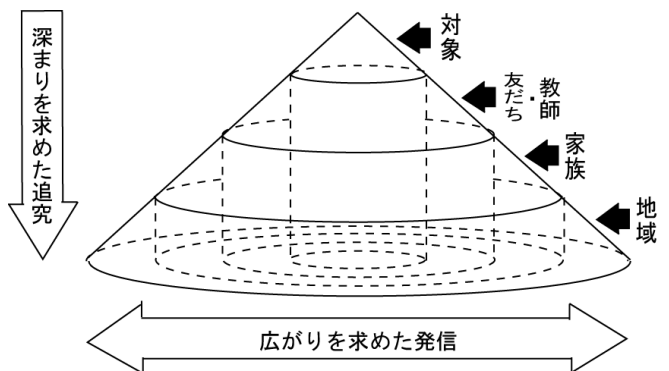


図5 かかわりの構造図

⑤ 「人のかかわり」の理論のまとめ

「人のかかわり」を持つためには、まず第II章で記した「人とかかわる材料(共通体験)」と「人とかかわる機会(場)」が必要である。そして、「人とかかわる材料」を、言語、非言語、自覚、無自覚と様々な方法で伝え合うことにより、そこに「人のかかわり」が発生する可能性がある。また、「人のかかわり」の意義は、「伝える力」「聞く力」そして「対立を解く力」を養うことにより、「人とかかわる力」が育まれるところにある。日常生活において「伝える力」「聞く力」そして「対立を解く力」を使いこなせて、始めて「人とかかわる力」が育成され

たと言えるのではないか。そこで、「人とかかわり」を通して、「人とかかわる題材」、「かかわった相手」を追究したり、発信したりすることにより、繰り返しかかわり、学びとして定着し、本当の意味で「人とかかわる力」を育成することになると考える。

4. 第Ⅲ章 先進校における実践事例の分析

県内外の小学校（2007年、2008年に筆者が実際に授業参観した小学校6校）の生活科授業における「人とかかわり」の実践事例について分析することで、生活科において「人とかかわる力」を育成する授業をする際の示唆を得た。ここでは、2校の事例を紹介する。

① 新潟県上越市立大手町小学校から得られた示唆

大手町小学校では、授業に「拡散」と「収束」の場の設定をしている。拡散の場とは、「子どもの活動性を存分に発揮し、自分の課題に追求していく場」としている。一方、収束の場とは、「活動を振り返り、見直したり、追求の方向を見直したりする場」としている。そしてこの、「拡散」と「収束」を繰り返して深めていく。つまり、「拡散」を個人やグループの追求で、「収束」を情報交換のし合いや、話し合いとしている。このように、「話し合い活動」が単元内に取り入れられている。この「収束」の場の、話し合い活動を通して、成果の集約と新たな課題を発見していき、学習を深めていく。

② 長野県伊那市立伊那小学校から得られた示唆

伊那小学校は、すべての授業が総合学習である。また、3年間で1区切りとしており、各学級1つの対象を中心とし追究をもとに、学習が進んでいく。対象は、羊や豚等の中型動物、うずらやアイガモ等の鳥類、くるみや大豆等の食物、竹や木、又は、山等の自然物のように学級によって様々である。3年間続く課題であるので、子どもたちの対象に対する自信や思いは、とても強いものである。また、徹底的な体験活動から学びを得ているので、「友とかかわり」といったときの中心は、体験活動の中での協働といった要素が強い。伊那小学校の子どもたちを見ていると、徹底的な体験活動をすることにより、次から次へと課題が生まれて行き、協力し合って解決しようとする姿が見られた。

よって、「人とかかわる力」を育成するには、徹底的な体験活動の場と、成果を集約したり共有化したりする話し合い活動が必要であると言える。

5. 第Ⅳ章 実践と考察

これまで考えてきた、「人とかかわる力」の育成を検証するために、小学校の生活科の授業において実践を行った。「対象とかかわり」と「人とかかわり」の関係を検証するために愛知県刈谷市富士松東小学校と愛知県高浜市港小学校で、「話し合い活動」の役割を検証するために愛知教育大学附属岡崎小学校で、「家族とかかわり」の手立てを検証するために愛知県刈谷市立かりがね小学

校で実践をおこなった。ここでは、附属岡崎小学校での「話し合い活動」の役割を紹介する。

附属岡崎小学校において、秋の自然物を使い、それぞれが絵を作る活動の中に「話し合い活動」を取り入れた。体験活動→話し合い→体験活動→話し合い→体験活動→まとめの話し合いと3回の「話し合い活動」を体験活動にはさんで行う、全11時間、授業者は筆者の授業実践を行った。第Ⅲ章における事例の分析から、「話し合い活動」における役割を①友だちとの共有化、②考えの集約、③課題の発見の3つであると考えた。①友だちとの共有化とは、自分の考えていることを友だちに分かってもらい、友だちの考えていることを分かることである。②考えの集約とは、一人ひとりが違った方向性を持っている個々の追究を、新しい課題や、方向性を見出すためにまとめる部分である。③課題の発見とは、徹底的な追究の中から生まれた対立や疑問等による、次の解決すべき課題のことである。この3つの役割の視点から考察していった。

①友だちとの共有化は、自分の上手く行かなかったところを、友だちの意見をヒントに作り上げていく姿や、材料に使った自然物がどこにあったか教えあう姿から見られたと考える。②考えの集約は、集めてきた自然物をこれからどうするか課題に対して、画用紙に貼ったり、組み立てたりして、絵を作ることにまとめた姿から見られたと考える。③課題の発見は、次に作る時は友だちがやっていたみたいにしたいと改善点を述べる姿から見られたと考える。以上のように、成果をまとめ、次の活動につながるものが、実践から見えてきた役割である。

Ⅳ 研究のまとめ

生活科において、「人とかかわる力」の育成を目指してきた。「人とかかわる力」には、充実した体験活動、話し合い活動のような意図的なかかわりが必要なことがわかった。そして、それらを通して、「伝える力」「聞く力」「対立を解く力」が育まれる。育まれるとは、同時に、社会に対して「発信」し、課題に対して「追究」していくこととなる。これは、自分の思いや願いが適切に表現できる、学習上の自立、適切にかかわることができる、生活上の自立、自己理解により自分に自信を持つようになる、精神上的自立を養っており、生活科の究極の目標である自立への基礎につながるものと考えられる。

【主な参考文献】

- ・ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガルク、(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
- ・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
- ・齋藤孝『コミュニケーション力』岩波書店 2004年
- ・門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店 1999年
- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」2008年