

## 生活科における「言語活動の充実」を意識した授業に関する研究

### A Study of the “Language Activity” in Lessons of Living Environment Studies

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

(教職教育院)

(平成28年9月30日受理)

#### I はじめに

現在、学習指導要領改訂に向けて文部科学省中央教育審議会では、審議の只中である。平成28年8月26日には、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」<sup>1)</sup>(以下「審議のまとめ」)が取りまとめられ報告がなされた。この、審議のまとめに至るスタートとなったのが、平成26年11月20日に文部科学大臣より中央教育審議会に諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」となる<sup>2)</sup>。諮問文には、「個々人の潜在的な力を最大限に引き出すことにより、一人一人が互いを認め合い、尊重し合いながら自己実現を図り、幸福な人生を送れるようにするとともに、よりよい社会を築いていけるように、初等中等教育における教育課程についても新たな在り方を構築していくことが必要です。」<sup>3)</sup>と述べられており、教育において一人一人の認め合いが人間形成につながるということが述べられている。また、「他者と共同しながら価値の創造に挑み」<sup>4)</sup>や「知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会のつながりをより意識した教育」<sup>5)</sup>など、「主体的・協同的に学ぶ学習」を述べており、自己の育成とともに、そこには他者との関係性を充実させていくことが見えてくる。また、「主体的・協同的に学ぶ学習(いわゆる『アクティブ・ラーニング』)」という言葉が4回も登場する。これらのことは、自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識の低さと子供の自信を育む必要性等の課題を背景に述べられている。

また教科としての「生活科」の視点から次期学習指導要領を見たとき、発足して30年を迎えようとしている生活科にとって、3度目の学習指導要領の改訂となり、円熟期から安定期に入ったと言えよう。諮問文を受けて、野田は「生活科において一貫して重視してきた事項であり、他者との協働による価値の創造、実生活の中での知識や技能の活用、そして『どのように学ぶか』と言うことの重視は、改めて生活科の学習活動の意義を語ってもらった」<sup>6)</sup>と述べている。諮問文で述べられている「アクティブ・ラーニング」とは生活科が発足してからの目指してきたことであると言え、ここに生活科をより充実させていく意義と役割があると言える。

しかし、その一方で学習指導要領改訂時期が迫ってくると、様々な新しい用語が表面化されてくる。諮問文における「アクティブ・ラーニング」や、「探究的な学び」「主体的な学び」等がそれにあたる。これらの新しい用語は、会議や研究の中でそれらの用語が定義づけされ、発展していくため、用語の意味合いが微妙に変化してくる。例えば「アクティブ・ラーニング」にしても、諮問文では「主体的・協働的に学ぶ学習」と記されているのに対し、「審議のまとめ」においては、「主体的・対話的で深い学び」<sup>7)</sup>と若干変化している。用語の意味が進化している最中に、ポイントだからと言って取り上げようとする、藤井が「単に『教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等』などの活動を導入することが、アクティブ・ラーニングの授業実

践ではない」<sup>8)</sup>と述べていたり、寺本らが「本に出ている〇〇指導法や〇〇思考法をアクティブ・ラーニングの意味を深く考えずに授業に導入している場面も見られます」<sup>9)</sup>と述べていたりするように、用語が一人歩きしてしまうことが懸念される。実際、本学の学生でも、教育学の講義を受けたその足で私の研究室を訪れ、「『話し合い』を授業で取り入れれば、アクティブ・ラーニングになるのですか」との質問に来た者がいた。理解しようとする心意気は認めるが、その用語のみを摘み食いの理解をしようとする姿が見て取れる。

用語を一人歩きさせず、定着させるためには、その時々ブームになる用語のみにとび付くのではなく、その用語が表面化してきた背景や意味、思想を正しく押さえておく必要がある。さて、次期学習指導要領改訂で出てきた「アクティブ・ラーニング」は、「審議のまとめ」の中でも「視点」として取り上げられており、その具体的な姿や有効性を論じるには時期尚早であると考えられる。「視点」とは、「審議のまとめ」において、「まだ資質・能力の育成と子供の発達、教育課程との関係等に関する議論の蓄積が乏しかった。そのため、現行の学習指導要領では、言語活動の充実を各教科等を貫く改善の視点として掲げるにとどまっている」<sup>10)</sup>と記されているように、学習指導要領への記載時点では発展途上にある文言であると捉えられる。また、同時に現行の学習指導要領の改訂の際には「視点」として、記されていた用語が「言語活動の充実」であったことがわかる。この「言語活動の充実」は、「学力が全体に改善傾向にあるという成果を受け継ぎ、引き続き充実を図ることが重要であると考えられる」<sup>11)</sup>と記されており、次期の学習指導要領改訂においても、重要な役割を占めていると言える。そこで、現行の学習指導要領では「視点」となり、近年の教育活動の中心となっている「言語活動の充実」を、改訂時期の今だからこそ、捉え直し、振り返り、有効性を論じることにより、次期学習指導要領改訂の「視点」となっている「アクティブ・ラーニング」や、改訂後の教育実践に対しての指針にもなることと考え、研究の目的とする。

## II 生活科における「言語活動の充実」

### 1 「言語活動の充実」の背景と重要性

現行の学習指導要領の「視点」として取り上げられている「言語活動の充実」であるが、それは、「各教科等を貫く改善の視点」<sup>12)</sup>とされてお

り、教育活動全体を通してのことである。平成20年1月の中央教育審議会の答申では、「国語科において、これらの言語の果たす役割に応じ、的確に理解し、理論的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することや我が国の言語文化に触れて感性や情緒を育むことを重視する」<sup>13)</sup>と記述されている一方で、「特に教科担任制の中・高等学校の国語以外の教師が、その必要性を十分に理解することが重要である」<sup>14)</sup>とも記述されている。つまり「言語活動の充実」に取り組むにあたって「国語科」が重要な役割を担っているのは間違いないが、「言語」＝「国語科」ではなく、学校教育全体で取り組むことであることが分かる。

さて、このように学校教育全体で「言語活動の充実」に取り組むことになった経緯を考えていくと、平成10年代に論議なされた「学力低下」論争を無視することができない。『ゆとり』の中で、『生きる力』を育む<sup>15)</sup>というキャッチフレーズが平成10年学習指導要領改訂時に出された。「ゆとり」は本来、「子どもにとって『具体的な活動や体験が十分にできる時間的なゆとり』であり、『主体的な活動の広がりや深まりを可能にする空間的なゆとり』、そして『学習の対象にじっくりとかかわることのできる心理的なゆとり』」<sup>16)</sup>であるように、決して「授業時間数や内容の削減」や「学校5日制」のこのことを指している用語ではない。しかし、「授業時間数や内容の削減」や「学校5日制」の分かりやすさや情報の多さにより、子供の学習機会に対する不安や心配から「ゆとり」を「学力低下」と関連付けて考えられることとなった。また、この頃に行われたTIMSSやPISA調査などの国際学力調査や、国内における教育課程実施状況調査の結果において軒並み成績が低下した。その中でPISA調査（学習到達度調査）では、2003年調査において、2000年と比較したとき数学的リテラシーにおいて1位から6位に、読解力において8位から14位に低下している。

表1 PISA 学習到達度調査での日本の高校生の得点推移

西暦	邦暦	数学的リテラシー (順位)	読解力 (順位)
2000	平 12	557 (1)	522 (8)
2003	平 15	534 (6)	498 (14)
2006	平 18	523 (10)	498 (15)
2009	平 21	529 (9)	520 (8)
2012	平 24	536 (7)	538 (4)

この結果を受けて、「ゆとり」の用語は批判の対象となり、新たに強調されるようになったのが「学力向上」「確かな学力」「基礎的・基本的な学力の定着」<sup>17)</sup>である。

一方で、「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」<sup>18)</sup>や「登校拒否・不登校」、「『突然』『切れる』」<sup>19)</sup>などの問題が表面化してきた。高垣は、「今日の子どもは少子化のなかで、小さいときから王子様、お姫様のように特別扱いされて育てられている。そのために、『何でも思いどおりになる』という『幼児的万能感』を引きずったままで大きくなっている。だからちょっとでも思いどおりにならない嫌なことがあると、我慢できずに『切れて』しまうのだ。おまけに、何でも待たずにすぐに手に入る消費化社会のなかで育ってきており、我慢して欲望を抑制する経験が乏しく、欲求不満に対する耐性が鍛えられていない」<sup>20)</sup>のような見方に対して全くあっていないとは思わないとした上で、「自由にありのままの自分を表現したり主張したりできずに、我慢を強いられている子どもが圧倒的に多い」<sup>21)</sup>としている。また、高垣は「登校拒否・不登校」についても、「嫌な自分が外に現れてしまうのをおそれて、自分を他人に語りたがらないし、他人との接触を絶ってひきこもってしまうことにもなる」<sup>22)</sup>と述べている。表現や他者とのかわり、コミュニケーションの希薄化や不足がこれらの問題に関係していることがうかがえる。村松は、先に記した OECD の PISA 調査（学習到達度調査）を関連して取り上げ、「ここで明らかになったのは、日本の 15 歳は、『知識はあるけど考えることが苦手』という事実です。（中略）私は、学力の中核を『考える力』とするものですが、その意味で、日本の子どもたちの学力が大きな弱点を抱えていることが突き付けられました」<sup>23)</sup>と述べた上で、「考える力とコミュニケーション能力は深いところでつながっているのです」<sup>24)</sup>と述べている。この村松の「学力」を肯定するかのよう、平成 18 年 2 月に中央教育審議会から出された「審議経過報告」には、学力に関する考え方として、「①基礎的・基本的な知識や技能を着実に定着させることを基本とする。②こうした理解・定着を基礎として、知識技能を実際に活用する力の育成を重視する。③この活用する力を基礎として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である」<sup>25)</sup>と記載され、「活用する力」や「考える

力」との文言が明記された。その後、平成 18 年 12 月には教育基本法が、平成 19 年 6 月には学校教育法が一部改正され「学力の定義」が記された。また、PISA 調査において測られている「数学的リテラシー」や「読解力」、「科学的リテラシー」は、「1）自律的に活動する力、2）道具を相互作用に用いる力、3）異質な集団で交流する力」<sup>26)</sup>である「キー・コンピテンシー」という能力に左右されるのではないかと述べられた。これら一連の流れの中で出てきた用語が「PISA 型学力」や「二十一世紀学力」という、知識の積み上げだけでなく、それらの知識を生かすための資質や能力の育成に重点をおくことである。

これらの「学力観」や「社会的な背景」を踏まえ、「言語活動の充実」が言われるようになった。

## 2 学習指導要領における「言語活動の充実」

では、現行である平成 20 年 3 月告示の学習指導要領において「言語活動の充実」はどのように扱われているのか、本項では取り上げておきたい。その改善の方向性は、平成 20 年 1 月の中央教育審議会答申に基づいているため、ここから扱いを捉えていく。

先にも記したように「言語活動の充実」は、各教科等を貫く改善の視点とされている。「各教科等」とは、国語科、生活科等の教科に加え、特別活動や総合的学習の時間、道徳等の領域も含めた学校教育全体のことを指すと捉える。「国語をはじめとする言語は、知的活動（論理や思考）だけでなく、（中略）コミュニケーションや感性・情緒の基盤である」<sup>27)</sup>という認識がある。それは、国語科だけでなくすべての教科で求められ、取り扱っていきべき課題であると考え。また、この答申において「教育内容に関する主な改善事項」の項目で一番に取り上げられているのが、「言語活動の充実」あり、学習指導要領の審議の最中に大きく取り上げられていたことがうかがえ、改訂のポイントであることが見てとれる。ちょうどこの改訂時期、「21 世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』の時代である」<sup>28)</sup>ことを背景として、「社会の構造的な変化の中では、変化に対応する資質や能力及び態度が求められている」<sup>29)</sup>と言われ、学力論争に一定の決着がついた。先にも記したように学力は、従来の知識・理解を重視したものに限らず、思考力・判断力・表現力や学習意欲についても言われ定義され

た。つまり、「コンテンツ・ベース（内容重視）」の学力観から、「コンピテンシー・ベース（資質・能力重視）」の学力観への転換が始まった。具体的には、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」<sup>30)</sup>という学力観である。これらの資質・能力を育むためには、「レポートの作成や論述といった知識・技能を活用する学習活動を各教科で行い、言語の能力を高める必要がある」<sup>31)</sup>と記されている。また、「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自信をもたせる必要がある。そのためにも、国語をはじめとする言語の能力が重要である」<sup>32)</sup>と記されているように、言語の能力を育成することは、他者や社会とかわる上でも必要な力であり、先に述べたような社会背景や問題に取り組むうえで重要な要素であるといえる。

そもそも、「言語活動の充実」は、中央教育審議会において学習指導要領の審議に並行して行われていた、言語力育成協力者会議での審議を踏まえたものである。言語力育成協力者会議では、文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力」<sup>33)</sup>の内容を踏まえ、「国語力」として求められる内容を、さらに拡張して捉え直し「言語力」として強調したものである。しかし、その中で「『国語力』や『言語力』の基盤としてコミュニケーション能力が取り上げられている」<sup>34)</sup>との記述があるように、言語力育成協力者会議において、「国語力」と「言語力」ほぼ同等の意味をもって表現されている。「言語活動の充実」を「言語力」の育成を求める手立てとした時に、学力の定義と併せ考えると、「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」<sup>35)</sup>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「互いの考えを考えあり、自らの考えや集団の考えを発展させる」<sup>36)</sup>とあり、これらのことを「言語力」の育成を目指した、「言語活動の充実」であると定義しておく。

### 3 生活科における「言語活動の充実」の意味

ここまで、「言語活動の充実」とは、各教科等を貫く改善の視点として、教科の枠を考えずに取り上げてきたが、より具体性を見出すために、特定の教科に絞り、焦点化させるが必要であると考えられる。そこで、本論文では生活科に絞っていく。生活科に着目する理由を以下の3点とする。

まず、1点目は「言語活動の充実」が各教科等を貫く視点だからである。生活科は、元来ほかの教科・領域と合科的・関連的に行う教科であり、「言語活動の充実」の考えの基礎的・基本的な部分である「国語科」との関連は言うまでもなく、「図画工作科」や「音楽科」とも常時的に関連を図っており、「貫く」ことを見据えて教育課程を組みやすいことがあげられる。

2点目は、「言語活動の充実」と同様に、改善事項にあげられている「体験活動の充実」である。教育内容に関する主な改善事項においては、違う見出しになっているものの、「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」<sup>37)</sup>と「言語」と「体験」は同様の場面に用いられ、「体験から感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体等を使って表現する」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、発表しあう」<sup>38)</sup>と記されているように、「言葉」と「体験」は、表裏一体であるように表現されたりしている。生活科は、発足当時より「体験活動」を重視しているため、「言語活動の充実」の相方ともいえる「体験活動」がベースの生活科は、教育課程を組みやすいことがあげられる。

3点目は、「学力の定義」についてである。生活科における学力観については、学力の定義がなされる以前の2003年の時点で野田が「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）」<sup>39)</sup>と述べており、順番こそ違うものの、学校教育法で記されている「学力の定義」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」<sup>40)</sup>と述べている。つまり生活科では、新設当時から「自分の思いや願いをもって…」と言うように、「学力の定義」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」を求めていたことが言える。これは、親学問のない、生活科ならではの特徴であると言え、「言語活動の充実」を各教科等を貫く視点として見ていく上でふさわしいと言える。

以上3点の理由により、生活科の本来もっている教科としての特性は、これまで述べてきた「言語活動の充実」を実現しやすいものであると考える。

具体的に学習指導要領における、生活科での「言語活動の充実」は、まず「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)」<sup>41)</sup>とある。また、先にも記したように、合科・関連的な教科である生活科は、「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（音楽、図画工作、美術、体育等）」<sup>42)</sup>や「体験したことや調べたことをまとめ、発表しあう（家庭、技術・家庭、特別活動、総合的な学習の時間等）」<sup>43)</sup>とあるが、生活科の学年目標では「身近な人々、社会、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、劇化などの方法により表現し、考えることができるようにする」<sup>44)</sup>と記されていたり、学習指導の進め方では、「伝え合い交流する場を工夫する」<sup>45)</sup>と記されたりしているように、学習指導要領の記述の「等」に当たると考える。

つまり、生活科において、「言語活動の充実」で記されていることの「例えば」に当たる実践例は、生活科発足当時から求められている活動であり、体験活動の部分を「どのように表現するか」「何が表現できるようになるか」であると考えられる。その一方で、以前から求められていたものであると言いつつ、生活科では、改めて内容（8）として、「生活や出来事の交流」を新設し、具体的に「言語活動」を取り出す内容を付け加えた。

#### 4 新設内容（8）「生活や出来事の交流」

生活科は、発足当時から「かかわり」と重視しており、この「かかわり」とは、「他を認め、共存していこうとする態度」<sup>46)</sup>を指しており、また生活科で求めている「つながりをもった気付きを得る伝え合い・話し合い活動は、協同的な学びそのものとも言える」<sup>47)</sup>と述べられているように、生活科自体に「言語活動の充実」の目的となる「言語力」の育成やコミュニケーションの基盤が取り上げられていると言える。しかし、こんな背景の生活科であるが、中央教育審議会の要請を受け、内容（8）に「生活と出来事の交流」を平成20年8月告示の学習指導要領に新設内容として取り上げた。

内容（8）「生活と出来事の交流」とは、「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行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする」<sup>48)</sup>となっている。まず、自分たちの生活や地域の出来事とは、生活科の学習対象である、「①学校の施設 ②学校で働く人々 ③友達 ④通学路 ⑤家族 ⑥家庭 ⑦地域で生活したり働いたりしている人 ⑧公共物 ⑨公共施設

⑩地域の行事・出来事 ⑪身近なしぜん ⑫身近にあるもの ⑬動物 ⑭植物 ⑮自分のこと」<sup>49)</sup>とのかかわりであると考えられるが、間違えてはいけないのは、これらの学習対象との「かかわり」＝「言語活動」ではない。つまり、例えば言葉によって地域のお年寄りと交流をもつだけでは「言語活動」とは言えず、内容（8）を正しく捉えて全うしたとは言えない。あくまでも学習対象との「かかわり」は、「活動」であり「内容」ではないのである。「『具体的な活動や体験』が、目標であり、方法であり、内容でもある」<sup>50)</sup>とされている生活科において、学習対象とかかわる活動を行うだけで、内容を全うしたと安易に考えてしまうことは、注意しなければならない。なぜなら、その考えは生活科発足当時批判を受けた「活動あって学びなし」に陥ってしまうからである。奈須は、「活動あって学びなし」に陥る理由の一つとして「活動と内容の区別がきちんとできていないことである」<sup>51)</sup>と述べている。つまり先に記したように、学習対象との「かかわり」の時点では「活動」とはいえども、安易に「内容」とは言えず、「内容」とするには学びに繋がることが必要であると考えられる。では、学びとは何かと議論をすると、それは「学力の定義」に沿わせればよいと考える。生活科では、学ぼうとする力（意欲・主体性）と、学ぶための力（思考力・判断力・表現力等）である。具体的に、内容（8）について示すと、内容の後半部分にある。「かかわることの楽しさがわかる」が意欲・主体性であり、「進んで交流することができるようにする」が思考力・判断力・表現力等であると考えられる。「経験を重ね、自分で伝える楽しさや伝わった嬉しさ、かかわる楽しさが分かってこそ、子どもは身近な人々と進んで交流できるようになるのです」<sup>52)</sup>と述べられているように、生活科においての学びがここで創り上げられ内容を全うしたと言える。

また、この内容（8）は、活動や体験、経験を重ねることが不可欠である。しかし、活動といっても「話し合い活動」や「伝え合う活動」、「発表」のみを機械的に取り入れても意味がない。「伝えたい思いを子どもが膨らませるためには、伝え合うための情報（内容）が充実していなければなりません」<sup>53)</sup>とされるように、伝え合うための充実した体験活動つまり、子どもが伝えたいようになるような、出来事や探検、遊びや飼育栽培などが大前提となる。そのためには、内容（8）のみで単元を構成していくのではなく、他の内容と関連させ、単元を構成させていく必要があると考

える。

## 5 「言語活動の充実」を意識した生活科授業

これまで述べてきたことをまとめて「言語活動の充実」を意識した生活科授業を構成するにあたって押さえておくべきポイントを以下の3点と定義する。

- ① 子供の思いや願いが実現された、充実した体験活動
- ② 教師の思いや願いが実現される、話し合い活動や伝え合う活動
- ③ 「さらに交流したい」や「もっと伝えたい」子供の思いや願いの実現

①は、充実した言語活動には、充実した体験活動が必要であると考えことから定義する。子供が「伝えたい」と思うような活動とは、楽しい活動であり、それは学びが深いからこそ、その思いに達するものであると考える。子供が楽しい思いがなければ、学ぼうとは思わない。また、子供が興味あること、または子供の興味を引き付けてから活動に望まないと楽しいとは思わない。つまりは、子供の思いや願いにそった単元を構成しなければならない。

②は、言語活動にしても、体験活動にしても、充実した活動には教師の思いや願いも必要であると考えことから定義する。生活科授業の単元を構成するうえで、子供の思いと同様に大切になってくるのが、教師の思いや願いである。つまり、目の前の子供に、どんな子供になって欲しいか、具体的な学びを身に付けた子供の姿をきちんと想像したうえで単元を構成することが大切である。この教師の思いや願いは、「活動」と「内容」を区別し、子供の学びに変わるポイントをきちんと見分けるための指針となると考える。逆に考えると、教師の思いや願いの全くない活動は、「活動」の枠にとどまり、「活動あって学び無し」に陥っている典型的な例であると考え。よって、教師の思いや願いをきちんともち、子供の学びを捉えることのできる単元を構成しなければならない。

③は、子ども自身が自己の学びを認識してこそ「充実した言語活動」と言えるのではないかと考えることから定義する。とは言うものの、はっきりとした形で自己の学びを認識することは、生活

科を学習している低学年の子供にとって非常に難しいと考える。また、「～が分かるようになりました」のような、振り返りがあったとしても、それが本当の意味で分かっているのか、自立への基礎へつながっているのか大いに疑問にもたれるところである。例えば、「お年寄りと話をして、とても楽しかったです」などと振り返りに書かれたとしても、それが単純に交流を楽しんだことにはならないと考える。何が自己の学びを学びとして認識しているか考えた時に、それは「さらに○○したい」「もっと○○したい」と子供の内からにじみ出てくる思いではないかと考える。つまり、「言語活動の充実」が目指している「言語力」や「コミュニケーション能力」の育成された姿は、例えば「さらに色々な人と交流したい」や「もっとたくさんのことを伝えたい」さらに発展すると「今度は、教えてもらって違う遊びもチャレンジしたい」や「もっとたくさんのことを調べて、1年生の驚くようなことを教えたい」の様な姿が実現することであると考え。よって、自己の学びを認識し、これからの生活に生かし、返していくことのできる、自立への基礎へつながる単元を構成しなければならない。

## Ⅲ 福岡教育大学学生における「伝えたい生活科授業」に関する調査

ここでは、「言語活動の充実」を意識した生活科授業において、1つ目の定義である「充実した体験活動」が「充実した言語活動」につながるのかに目を向けていく。本調査では、大学に入学したばかりの学生が、覚えている生活科授業と内容を答える質問紙の回答を分析する。

### 1 調査目的

小学校の頃の記憶を呼び起こして考えた時に、教えたいと思った生活科授業と内容はどんな種類のものであるのか明らかにする。

### 2 調査対象

福岡教育大学 1年生 328名

### 3 調査時期

平成28年4月（生活科の初めの講義にて）

### 4 調査方法及び内容

第1講目のオリエンテーションの際、自己紹介代わりとして、教室に掲示するようなプロフィール用紙を記入する。項目は、好きな教科、好きな

曲、将来の夢、誕生日、得意なこと、どんな大学生活にしたいか等の一般的な自己紹介項目に加え、「①生活科ってなに？」と「②印象に残っている生活科授業と内容を教えて下さい」である。学生の記述を分類し分析、考察をする。

## 5 結果及び考察

### 【質問①についての結果及び考察】

質問①「生活科って何？」という、生活科に対するイメージを自由記述で答えてもらい、以下のように分類した。

表2 質問①の回答の分類項目

a.	社会・理科の低学年版（合体版）
b.	生活や生き方に必要なことを学ぶ
c.	探検や栽培などの、体験や活動
d.	自然と触れ合う
e.	社会とのつながり
f.	遊びを通した学習
g.	他の教科とは違う、楽しいイメージ
h.	その他（家庭科、特別活動、道徳、総合的な学習等）

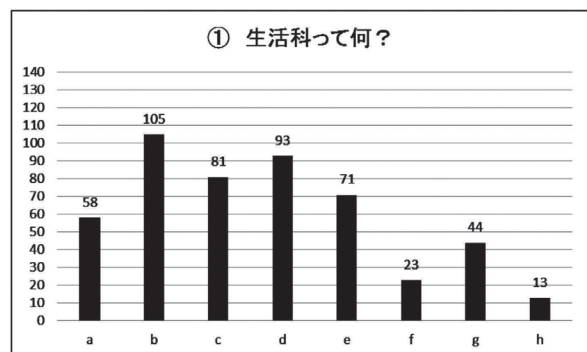


図1 質問①に対する回答の項目ごと延べ人数

図1は、質問①の自由記述の回答を元に分類した表2の項目ごとの人数をグラフにしたものである。自由記述を分類した結果多数の項目に渡っていた回答もあったため、延べ人数となっている。

本調査の対象とした学生は、平成9年生まれを中心としており、平成10年12月告示の学習指導要領により、生活科の授業を受けた者たちである。その割には、生活科を、教科新設初期に見られた「理科と社会科の合科」と回答した学生が58名と多くなっている。しかし、記述の全文を見ると「自分自身や自分について知ったり、地域の人とかかわるきっかけとなるもの。理科・社会が始まる前の準備のような役割を果たす」や「理科や社会のような学習を体験を通して身近ことから勉強していく教科」というように記している

学生が多い。新設初期に見られたような「理科と社会科の合科」の表現と同じでも、座学や教育目標を合科した意識というよりは、むしろ活動を中心とする中で、中学年以降に学習する「理科的な要素」や「社会的な要素」も含まれている各教科の横断的捉えの中で、生活に役立つ技能や情操の習得であるという意識をしており、正しい捉えをしているものと考えられる。その表れとしてhの「その他」と答えた学生では、「家庭的な要素」や「総合的な学習の時間や特別活動のように活動した」、「豊かな心を育成する」のように記しており、理科や社会科に限らず、様々な教科の学習を横断的に取り入れている印象を持っていることが分かる。また、それ以上に、c～fの「体験や活動を通した教科」とあるとの印象をもっている学生が延べ268名（多数記述あり）と多く、学習指導要領解説生活編を学ぶ以前に質問紙に答えた学生の捉え方としては、活動を核として学びを得るような正しい生活科の授業を受けてきていることがうかがえる。また、「生活科」＝「体験や活動」とあるという印象は、体験活動がより学生の心に残っているものであることが分かる。

教科の印象という意味では、内容での印象ではなく別の印象を持っている学生も見受けられた。44名の学生は、「他の教科とは違う」や「楽しいイメージ」と回答している。体験活動自体が楽しかったとも考えられるが「個人的に好きな教科でした！子供が一体となって仲を深めながら、楽しむ教科だと思います。でも、楽しむだけではなく、行動力や判断力も無意識のうちについていたと思います」と記している学生がおり、単純に「遊ぶから楽しい」や「活動だから楽しい」ではなく、その中で学びを捉えていることがわかる。

### 【質問②についての結果及び考察】

質問②は、「②印象に残っている生活科授業と内容を教えて下さい」という、10年以上経過した今でも覚えている、語りた生活科授業を自由記述で答えてもらい、以下のように分類した。

表3 質問②の回答の分類項目

a.	先生の説明を聞いたり、教えてもらったりする座学
b.	探検や調査のように、不思議を体験したり、発見したりする活動
c.	飼育・栽培活動
d.	遊び・調理・生活体験等の活動
e.	発表会や話し合い等の言語活動
f.	その他（無回答・記憶がない等）

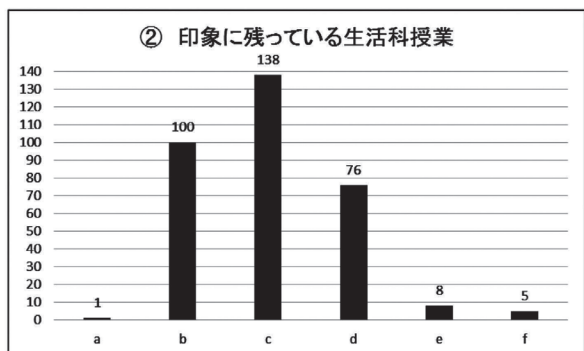


図2 質問②に対する回答の項目ごと人数

図2は、質問②の単元内容の回答を元に分類した表3の項目ごとの人数をグラフにしたものである。最も印象に残っている生活科授業内容としたので、回答は1人につき1項目である。

bの「探検や調査」が印象に残っている学生は、100人おり、その内容のほとんどが「学校探検」又は「町探検」であった。「橋の名前、神社に自分と同じ名前が入っていて、友達気付いてくれたのが嬉しかった。他にも、丸太や果物畑などこんな所にこんなものがあるのだと発見するのが楽しかった。初めての子供達だけでの校外探検だったので、わいわい言いながら楽しんだ」と、内容の記述があり、不思議なことや新しい発見は子供にとって特別であり、楽しい感情を生んでいることが分かる。また、「探検」と言う響きに、ドキドキワクワクする感情が芽生え、楽しいと感じ、長い間細部まで印象に残っていることがわかる。

cの「動植物の飼育・栽培」が印象に残っている学生は、138人おり、その内容のほとんどが「植物の栽培」であった。「地域の方が、野菜作りの名人として来ていただいて、土壌作りから教えていただきました。育てた野菜を使って最後は名人の方々に料理をふるまい、農家さんの気持ちが分かったような気がしたし、食べ物を大切にしようと思えた授業でした」や「学年の畑に、さつまいもを育てました。苗差しから、水やり、草取りを行い、収穫をして、校庭で焼き芋をやってみんなで食べた記憶が残っています。めったにない食べる授業だったので楽しくておいしかったです」との内容の記述があり、ただ植物を育てるだけでなく学びに繋がっている「充実した体験活動」が、長く印象的な記憶として鮮明に覚えていることがうかがえる。また、「いつも授業が始まる時間より少しはやめに行って水をあげたり観察した。成長が実際に目で見たり、絵にかい

たりして分かるのが嬉しかった」との内容の記述もあり、「愛着を感じたり、感動を感じたりした体験」は、長く印象的な記憶として鮮明に覚えていることがうかがえる。「はっきり覚えています。木曜日の4時間目でした。生活でゴーヤを育てて、ちょうど収穫の授業でした。私はお腹がすいていて、つやつやのゴーヤがおいしそうに見えて、勝手にちぎってかじりました。まずすぎてそれ以来ゴーヤが嫌いです」との内容の記述もあり、「五感を使った体験」は、時として衝撃の結果を生み、長く印象的な記憶として鮮明に覚えていることがうかがえる。

dの「遊び・調理・生活体験等の活動」が印象に残っている学生は、76人おり、その内容のほとんどが「昔遊び」や「自然を使った遊び」であった。「地域の高齢者の方たちと一緒に昔遊びの体験をした。グループに分かれて、色々な遊びを体験した。遊び方が分からないものを地域の方が教えてくれたり、慣れてきたら地域の人たちと勝負をしたりして、とても楽しかった印象がある」や「1年生に自分たちの作ったおもちゃで遊んでもらう授業を覚えている。楽しく遊んで、後でお礼状が来たときは嬉しかった」との記述があり、地域や他学年とのかかわりを単元構想に盛り込むことで、単純に遊ぶのではなく、「学びが実感できる活動」になったと考え、長く印象的な記憶として鮮明に覚えていることがうかがえる。

b～dのように「体験活動」を印象に残っているとした学生の合計は314にであり、この数字は全328人中95.7%の学生となる。その中でも、特に鮮明に内容を記述した学生は、体験活動のみに終わるのではなく、「学びが実感できる活動」や「感動体験を伴う活動」「五感を使った活動」など、「充実した体験活動」であることがうかがえる。

また、印象に残った授業を記述したときに、「つまらなかったから覚えている」や「嫌だったから覚えている」という否定的な印象から記述する学生はほとんどおらず、ほぼすべての学生が「楽しかった」や「自分も教師になった時に行いたい」という肯定的な印象からの記述であった。しかし、中には「ミニトマトが大嫌いだったので、育てた記憶が残っている」と記述した学生もおり、「子供の思いや願いにそっていない活動」も記憶に残ってしまうことは、活動を選択するうえで気を付けなければならないと考える。



## 6 福岡教育大学の学生における調査のまとめ

先にも記したように、本調査の対象とした学生は、平成9年生まれを中心としており、平成10年12月告示の学習指導要領により、生活科の授業を受けた者たちである。つまり、「言語活動の充実」が述べられる以前の学習指導要領の際に、小学校1,2年生であり、授業をうけてきた学生となる。印象に残っている生活科授業は、「体験活動」がほとんどであることが分かった。質問①と②の関係を見ても「生活科」＝「体験活動」と印象を持っている学生が多くいるのだから、体験活動が印象に残っている授業と回答する学生が多いのは当然の結果であると言える。しかし、学生の幼少時代の記憶に刻み込まれていることが「体験活動」であった場合、「体験活動」だからこそ印象的であったり、「楽しい活動」だからこそ印象に残っていいたりするとも考えられる。また、より鮮明に内容を記述した学生は、「感動体験」や「五感を使った体験」、「学びが実感できる体験」や「お年寄りやゲストティーチャーとかかわった体験」など、教師の思いや願いにより「充実した体験活動」として単元を構成されていたことが少なからず影響していると考えられる。つまり、教師を含めた周りの「人とのかわり」という要素も、印象に残る理由として無視することができない。そのことは「いちごの栽培をしていて、きれいな実がなった。しかし、とちゅうで枯れてしまったものもあり、悲しかったが、毎日の観察日記に先生が花丸をつけてくれて楽しかった」と記述している学生がおり、教師の手立てや言葉がけも生活科授業の思い出に影響していることが言える。このような「充実した体験活動」には、必ず「楽しかった」や「嬉しかった」、「驚いた」や「不思議だった」という、肯定的な感情が合わさっており、子供の思いが実現されている体験活動だからこそ、長く印象に残っており、大学生になった今でも「伝えたい」「教えたい」という感情に繋がると考える。以上のことから、「言語活動の充実」が意識された生活科授業の定義「①子供の思いや願いが実現された、充実した体験活動」は実証された。

## Ⅳ 現職教員における「言語活動の充実」を意識した生活科授業実践のインタビュー調査

### 1 調査目的

ごく一般的な（生活科の研究や実践に特化していない）現職教員が学習指導要領の改善のポイントを認識しているか確認をした上で、どのような

思いや願いをもち、授業実践に取り組んだのかを明らかにする。また、子供たちはどんな反応をしたのか明らかにすることを調査の目的とする。

## 2 調査対象

平成20年3月告示の学習指導要領が全面実施された、平成23年度以降に低学年の担任をされた教員10名を対象とした。対象とした教員の年齢、性別、経験実績は表4の通りである。

表4 調査対象の年齢及び性別

	名前	年齢	性別	備考
A	T・T先生	60代	女	低学年担任経験多数
B	O・K先生	50代	女	近年3年間低学年主任
C	Y・A先生	40代	女	4/5低学年担任、主任
D	S・K先生	40代	男	2年前2年生担任
E	S・S先生	30代	女	近年3年間低学年担任
F	H・A先生	30代	女	2年前、本年度1年生担任
G	K・A先生	30代	男	3年前2年生担任
H	S・H先生	20代	男	昨年度1年生担任
I	W・H先生	20代	男	本年度1年生担任
J	N・Y先生	20代	女	2年前1年生担任

※10名すべて愛知県の現職教員であるが、年齢・性別・経験年数は様々な教員を選択した。

※特に生活科に力を入れて研究や実践している、又はしていた教員は選択しておらず、あくまでも一般的な教員の認識で調査を行った。

※4校の小学校の教員に依頼し、学校自体も生活科を研究主題としていない小学校での調査を行った。

## 3 調査時期

平成28年8月10日～12日

## 4 調査方法

質問者1人と回答者1人の対面によるインタビュー調査。

## 5 調査内容

「言語活動の充実」を意識した授業実践がどのように行われたか公平な分析ができるように調査目的は明確にせず、意識調査の形式をとりを行った。質問項目は、以下の①～⑦の通りである。

① 教員経験年数と近年5年間の生活科指導歴を

お答えください。

- ② 学習指導全体のことについて質問します。今、学習指導要領の改定時期を迎えておりますが、今回（平成30年）の改定のポイントとなっている部分をご存知ですか。もし知っているならばわかる範囲で構いませんのでお話しください。単語程度でも構いません。
- ③ 現行（平成20年）の学習指導要領改訂時に言われていた改訂のポイントはご存知ですか。単語程度でも構いません。
- ④ 生活科について質問します。最も近年生活科の指導を行った1年間を思い出して下さい。あなたが、生活科指導において最も力を入れた単元は何ですか。
- ⑤ その単元は、どんな活動を行いましたか。簡単にいいので、できるだけ詳しく流れを教えてください。
- ⑥ また、その単元にどんな教師の思いを持って活動しましたか。
- ⑦ 子どもの反応がどうだったかお話しください。

## 6 結果及び考察

### 【質問①についての結果】

教員経験年数と近年5年間の担当した学年を表5にまとめた。

表5 教員経験年数及び近年5年間の担当学年

	名 前	年数	H28	H27	H26	H25	H24
A	T・T先生	40	②	①	②	①	②
B	O・K先生	26	⑤	②	①	1	4
C	Y・A先生	24	①	①	1	4	1
D	S・K先生	3	5	5	2		
E	S・S先生	10	2	2	2	2	4
F	H・A先生	9	1	6	5	1	6
G	K・A先生	6	3	1	1	6	5
H	S・H先生	7	6	1	4	中	4
I	W・H先生	4	1	6	3	3	
J	N・Y先生	4	6	5	2	2	

※担当学年が○囲みの場合は、学年主任

※太字は生活科の学年

### 【質問②についての結果及び考察】

現在改訂の審議中の次期学習指導要領の改訂のポイントを知っているか質問した結果、出てきた単語を以下の表6にまとめた。

表6 質問②の回答と人数

改訂のポイントの単語	回答人数
アクティブ・ラーニング	3人
道徳の教科化	7人
道徳を所見（記述）で評価	6人
英語の教科化と英語活動	5人
わかりません	1人

現場の先生方にとって、興味のある単語は「道徳の教科化」や、それに伴う「道徳の所見での評価」することであり、学習指導要領改訂の基本的な考え方や方向性にはあまり知られていなかった。以後の質問項目に対する考察についても同様のことが言えるが、この10名の意見がそのまま現職教員の意見を一般化しているとは言えないが、少なくとも今回インタビューを行った先生方が、改訂により気になっていることは、現場の教育課程にどのような具体的な変化があるかと言うことである。「道徳が教科化かされ、所見（記述）により評価することになるのであれば、学校現場にとって大きな変化となる。高学年の教員でいうと、生活の所見、総合的学習の所見、英語の所見を通知表に記している現在以上に負担となってくることを心配している。このように、改訂最中の現在、次期学習指導要領に関して、学術的な方向性や理論と言った部分を気にしている現職教員は少ないと考える。

### 【質問③についての結果及び考察】

現行の学習指導要領が改訂される際の改訂のポイントを知っているか質問した結果、出てきた単語を以下の表7にまとめた。

表7 質問③の回答と人数

改訂のポイントの単語	回答人数
言語力の育成	4人
伝える力・話し合い活動	6人
基礎的・基本的学力の定着	4人
生きる力	8人
わかりません	0人

「わかりません」と答える先生は一人もおらず、また、教育課程上の変化にふれたて答えた先生も一人もいなかった。「英語活動」や「授業時間数の増加」、「学習内容の増加」等、次期学習指導要領改訂で言うところの「英語の教科化」や「道徳の教科化」など、現場の教育課程の具体的な変化

と同類の改訂点があったのにもかかわらず、それについて回答する先生はいなかった。逆に、「生きる力」や「言語力の育成」等、改訂の基本的な考え方や方向性にふれて回答している先生が多かった。つまり、質問②の結果と関係させて考えたとき、現場の先生にとって、改訂の審議中に興味があるのは、現場にどんな影響を及ぼすかであって、告示後に興味があるのが、学術的な方向性や理論ではないかと考える。それは、目の前の子供たちに対して、どの方向性に願いをもって導いてやるべきかを考えた時に、現在の学校教育の目指す方向性を考えるからであると言える。

また、教員経験3年目のS・K先生は「教員採用試験や免許認定試験のために、学習指導要領の勉強をしたが、その勉強は、変化した部分や時間数であって、その内容や方向性については勉強していない。その時にした学習指導要領の勉強が現場に出てから、役にはたっていない」と回答している。実際に現場で子供と対じするようになったときに、必要となってくるのは、「何を何時間教えるか」でなくて、「どのような子供になって欲しくて教えるか」であるからだと言える。

**【質問④⑤⑥⑦についての結果及び考察】**

生活科の指導の際に最も力を入れた単元について「単元」「単元の流れ」「教師の思い」「子供の反応」について質問した。ここからは、先生ごとに結果及び考察していく。

○ T・T先生の実践事例

2年前に退職され、今も再任用で教壇に立っているT・T先生は、退職前の5年間は、低学年の専任と言っても過言ではないほど低学年の担任を務めてきた。

Q	最も力を入れた単元は何ですか。
A	森を生かして「あそびをつくろう!」という単元です。
Q	どんな流れで行いましたか。
A	学校の立地を生かすために、まず校庭探検から始まりました。敷地内ではないのだけど、裏手に山があって、そこは自然の宝庫。しかも、前に生活科で遊びの授業で使ったことがあるので、子供たちが入れるようになっている。そこに目を向けさせ、人工のものは極力入れずに、自分たちで考えて遊びをつくりました。遊びの本は見たかな。よく、木のブランコとか、段ボールのそり遊びとかあるのだけど、それだけじゃなくて、木の実を拾ったり、落ち葉で何かをつくったり、とにかく学校の周りは自然が豊

	富だったので、そんな授業をしました。
Q	どんな教師の思いで活動しましたか。
A	主体的にものを考えて欲しい。そして、できた時に「できた!」って感動や達成感を感じて欲しい。楽しい。学ぶことが楽しいと思ってほしい。また、それが学校、地域を大切にしたい気持ちに繋がって欲しい。愛着をもてるように。
Q	子供の反応はどうでしたか。
A	学校のよさを感じ、1年生の子は、自分が2年生になった時に、1年生にやってあげたい!経験させてあげたい!って思いが出てきた。まあ、自分たちがもう一度やりたいと思っただけでもいいものかもしれない。でも、伝えるためにはもっといいものをしたい、もっと良くする工夫なんでも出来るようになった。改良をくわえていく過程では、1人ではできないものを、友達に協力してもらいながら工夫していき、自分のよさや友達のよさを感じていた。

T・T先生は、「言語活動の充実」ありきで、この単元を構成したわけではない。目の前の子供に、「主体的に考える力をつけて欲しい」「自然で元気よく遊ぶ中で感動や達成感を味わってほしい」などの思いや願いをもって体験活動を充実させていった結果、その中で「伝え合い」や「話し合い」が繰り返され、次の1年生にも教えてあげたいとの、子供の思いにつながったと考える。「主体的考える」とは、子供の思いや願いの実現であり、そこに教師の思いや願いが重なり、充実した体験活動や言語活動が繰り返されることにより、「言語力の育成」に、つながった実践であると分析できる。

○ Y・A先生の実践事例

Y・A先生は、近年8年間で7回も低学年の担任を務めており、特にここ3年間は連続で1年生の担任を務めている。

Q	最も力を入れた単元は何ですか。
A	単元ではないのですが、1年間をとおして、様々な単元で地域のおじいちゃんおばあちゃんとかかわってきました。
Q	どんな流れで行いましたか。
A	道徳や国語とも関連させた授業を行いました。春、公園探検で一ノ坪公園に行った際に、近くにある高齢者の介護施設のテラスで、日向ぼっこをしているおじいちゃんと挨拶をしたのがきっかけです。すると、子供の中に、普段の通学路でここを通り、いつも挨拶してくれるということに気付き始める子供がいました。その子につられるように次々と同じ経験をしている子

	たちが現れ、次の、探検の目的地はその介護施設になりました。その後、おじいちゃんやおばあちゃんたちと一緒に遊んだり、一緒に歌を歌おう！と活動させたりしました。また、学芸会にも招待しましたが、残念ながら来ることができない、お年寄りのかたもいたので、訪問してミニ学芸会を行いました。一緒に遊んでくれてありがとうの手紙を書いたり、おじいちゃんの顔をかいてプレゼントしたりの活動もしました。
Q	どんな教師の思いで活動しましたか。
A	今、家族で触れ合えない子どもが多いので、まず、ふれあいってこういうものだと体験させてあげたいなと思いました。忘れることや不自由を感じることも、多くなっているけども、自分がどんな声をかけてあげられるかを見つけてかかわれるようになって欲しいと願っていました。
Q	子供の反応はどうでしたか。
A	まずは、「楽しかった」と思う子が多くなってきたことが良かった。歌ったりクイズを聞いてくれて嬉しかったと感想に書いた子もいたし、最初は反応してくれない、うまくコミュニケーションが取れないと怖かったと思っている子もいたが、活動を繰り返すうちに、喜んでくれた。また行きたいと思うようになった。最後の方では、おばあちゃんが泣いて「またね」と言って握手してくれた。また行けるといいな。もっとかかわりたいと思う子が増えた。

1年間という長い間、様々な活動を通して、交流を深めていった授業である。この実践においてもY・A先生は「言語活動の充実」ありきでこの単元を構成したわけではない。むしろY・A先生については、「言語活動の充実」や「言語力の育成」という言葉を知らない。しかし、目の前の子供の思いに沿い、教師の思いや願いをもった授業を展開すれば、かかわりは深まり、高次元でのやり取りや伝え合いが発生し、交流を深めていく姿が見られることが分かる。学びに向かわせるために、教師のきっかけづくりや意識した導入はもちろん必要になるし、「初めのうちは怖かった」子供を、繰り返し活動させるためには、本調査では、語られていない教師の助言や手立てなどの部分もあると推測できるが、このように繰り返しかわる「充実した体験活動」は、「言語力の育成」につながった実践であると分析できる。

#### ○ S・S先生の実践事例

S・S先生は、もともと中学校教員であり、小学校の経験年数は6年と比較的浅い経験の先生である。しかし、2年生担任を近年4年連続で勤め

ており、実践は充実したものとなっている。

Q	最も力を入れた単元は何ですか。
A	道徳と絡めて、命の単元「成長単元」です。
Q	どんな流れで行いましたか。
A	道徳の方に力を入れていた単元なので道徳的な要素が多いですが良いですか。
Q	大丈夫です。私も成長単元を実践した際は、道徳と絡めて授業に広がりをもたせましたし。
A	まず、おへその秘密から入りました。赤ちゃんができるまでを、ゲストティーチャーとして、保健の先生を招いて学習しました。その時副読本や、赤ちゃんの人形、妊婦体験セットを用意し、体験を伴う形で授業を行いました。また、1歳前後の子供をもつお母さんと交流し、話を聞きました。人形を抱っこしたり、交流を通して、家で自分の生い立ち調べを行いました。その生い立ちをもとに、アルバムをつくり、その後の成長に向かうために、3年生に向かったの目標を発表しあう場を設けました。
Q	どんな教師の思いで活動しましたか。
A	道徳的な要素の多い授業だったので、めざす子供像も自然と道徳的になってしまったのですが、自己肯定感を育ててほしいと思い活動をしました。活動を繰り返し、積み重ねる中で、自分の良さを知って、共有や共同活動から友達の良さを知って、大切にされていることを感じて欲しい。そして、これからの自分をもっと伸ばしていこうとする思いをもって欲しくて授業をしました。
Q	子供の反応はどうでしたか。
A	抽出児としてあげた子供は、母子家庭であり、お母さんとのかかわりが希薄な子供であり、前年は入学してすぐの1学期に友達をいじめてしまった。懇談会や電話連絡をしてお母さんにもっと子供の相手をしてもらおうと変化なく。さみしい思いは変わらず、意地悪は変わらなかった。謝ることもできなかった。しかし、友達の良さを日々見つける活動を繰り返す中で、友達にも自分のいいところを見つけてもらい、教師にも褒められることで、初めは「何もいいところなんてない」と言っていた子供が、友達に対していいことができるまでに成長した。この実践の成果なのかは、一概には言えないが、本年度はほぼ問題なく過ごしており、友達と沢山かわるようになって、満たされていることが影響していると思う。また、別の子供で、優秀な子供だが、両親がことあるごとに兄弟と比べ、自己肯定感が全くなく、感動も薄かった子供が、最後の授業で母親からの手紙を読んで感動していた。

S・S先生の実践は、教育論文にまとめられており、それをもとに回答してもらったため、T・T先生やY・A先生の実践に比べると堅い印象があるが、その分教師の思いや願いは確立している実践であった。この授業は、「言語活動の充実」を意識して構成されたどころか、生活科授業としても構成されているわけでもない。しかし、教師の思いや願いである「自己肯定感」を育むことは、当然道徳のみに限定されることではない。むしろ、「自分の良さや可能性に気づき、意欲や自信をもつ」<sup>54)</sup>は「精神的な自立」として生活科の目標に記されている。この思いや願いに向かって「伝え合う活動」を繰り返したことは、「コミュニケーション能力の育成」につながった実践であると分析できる。

## 7 現職教員におけるインタビュー調査のまとめ

まず3人の先生に共通されることは、「言語活動の充実」を意識した生活科授業を構成したわけではなく、授業の中で結果的に「言語活動」が不可欠であり「充実」していったと分析できる。調査のテーマは「『言語活動の充実』を意識した生活科授業」であるが、現職教員にとって、現場でする授業は「『言語活動の充実』が意識できる生活科授業」であると言える。生活科において、方法論として「話し合い活動」や「伝え合い活動」等の「言語活動」を取り入れるのではなく、思いや願いを実現するための手立てとして「言語活動」取り入れることにより「充実」していくことが考えられる。これにより、「言語活動の充実」が意識された生活科授業の定義「②教師の思いや願いが実現される、話し合い活動や伝え合う活動」が実証できた。

次にT・T先生の「1年生にやってあげたい！経験させてあげたい！」という回答や、Y・A先生の「また行けるといいな。もっとかかわりたいと思う子が増えた」という回答、S・S先生の「友達にいいことができるようになった子供の姿」の回答から考える。例え「言語活動の充実」というキーワードを知らなくても、目の前の子供たちに対して思いや願いをもち、それを実現するためには、伝え合ったり話し合ったりする活動は不可欠であることが分かる。その結果、子供の成長した姿の中に、「さらに交流したい」や「もっと伝えたい」との感情も芽生える。「言語活動の充実」を意識した生活科授業の構成の定義の「③『さらに交流したい』や『もっと伝えたい』子供の思いや願いの実現」されたと言える。しかし、本調査

では、あくまでも実践した教師の見取りの話で、実際に実証できたというには、実際の子供の姿から見取り検証していく必要がありそうである。そこで、本研究においては、定義の③については、「その可能性を見出すことができた」として結論付けておきたい。

## V おわりに

今回の研究では、「言語活動の充実」を意識した生活科授業を構成するにあたって押さえておくべきポイントの定義のうち、「①子供の思いや願いが実現された、充実した体験活動」と「②教師の思いや願いが実現される、話し合い活動や伝え合う活動」については、実証できたと考えるが、「③『さらに交流したい』や『もっと伝えたい』子供の思いや願いの実現」については、その可能性を見出すに過ぎなかった。この「③」を実証するためには、実践研究を行い、子供の思いや願いの発展や成長を実際の姿から見取って証明する必要がある。この部分に関しては、さらなる今後の研究の課題にしておく。とにかく、生活科授業を構成する際は、本研究で扱った「言語活動の充実」に限らず、どんな目標をもつにしても、子供の思いや願いが実現する「学びたい気持ち」と教師のこんな子供になって欲しいと願っている「学ばせたい気持ち」が重要であり、不可欠であることが言える。また、「言語活動の充実」という用語にとびつき、その用語ありきの生活科授業を行わずとも、目の前の子供にしっかりと向き合い、この子供たちにどんな子供になって欲しいか思いや願いをもてば、おのずと「充実した体験活動」や「充実した言語活動」の生活科授業が構成される。福岡教育大学の学生には、本論文では結果や考察を記載していないが、第Ⅲ章の質問の他にも、単元構想図から読み取る内容に関する質問や、生活科指導の授業を通して自分が考える授業構想を調査している。現職教員に対するインタビュー調査においても同様の結果が見られ考察を行ったが、学習指導要領に書かれていることを理由としたり、教育課程上外せない内容であることを理由としたりして「言語活動」を単元の構想に取り入れているわけではない。つまり、目の前の子供の学びたい思いや、教師の目線からこんなことを学ばせたいとの思いが結果的に「言語活動」があるに過ぎない。「言語活動」取り入れた授業をするのではなく、目の前にいる自分の学級の子供たちが、生活していく上で今後何が必要かを考え、生活科授業を組み立てて行けば、「言語活動」

や「話し合い活動」の必要性が自ずと見えてきて、それらが不可欠となってくる。第IV章で述べたように、学習指導要領の改訂のポイントが知らなくても、最も力を入れた單元の中には、「話し合い活動」や「伝え合う活動」等の「言語活動」が含まれており、その学習の成果として子供たちは「もっとかかわりたい」「もっと伝えたい」との気持ちに繋がっていく。次期学習指導要領の改訂にも、「アクティブ・ラーニング」や「探究的・協同的な学び」といったポイントとなる用語が出てきているが、「生活科」で考えた時に、それら用語の本質的な理解はもちろん大切になってくるが、おそらく同時に目の前の子供の望んでいることや、目の前の子どもに望むことをきちんと捉えていくことで、それらの学力が身につくのではないかと予想できる。

今後は、生活科における「言語活動の充実」を意識した授業の実践事例を集め、事例分析や方法論の視点からさらに研究を深め、また、子供の生の姿から見取りを行い、その成果として次期学習指導要領に出て来る用語についても研究の材料としていきたいと考えている。

#### 【参考文献・引用文献】

- 1) 中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等にむけたこれまでの審議のまとめ」平成28年8月26日
- 2) 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」平成26年11月20日
- 3) 上掲書2)
- 4) 前掲書2)
- 5) 前掲書2)
- 6) 野田敦敬（代表）「生活科で育った学力についての調査研究（2013）」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会誌 第22号 p.32
- 7) 前掲書1) p.23
- 8) 藤井千春『アクティブ・ラーニング授業実践の原理』明治図書 2016 p.3
- 9) 寺本貴啓 後藤顕一 藤江康彦『小学校のアクティブ・ラーニング入門』文溪堂 2016 p.3
- 10) 前掲書1) p.12
- 11) 前掲書1) p.11
- 12) 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
- 13) 上掲書12) p.53
- 14) 前掲書12) p.54
- 15) 寺尾慎一『豊かな学びをひらく授業構想』梓書院 2009年 p.15
- 16) 文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版 1999 p.42
- 17) 前掲書15) p.17
- 18) 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
- 19) 高垣忠一郎『生きることと自己肯定感』新日本出版社 2004年 p.19
- 20) 上掲書19) p.20
- 21) 前掲書19) p.21
- 22) 前掲書19) p.72
- 23) 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 p.12
- 24) 上掲書23) p.13
- 25) 中央教育審議会「審議経過報告」平成18年2月13日 p.16
- 26) ドミニク・S・ライチェン ローラ・H・サルガニク『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年 p.10
- 27) 前掲書12) p.53
- 28) 田村学 嶋野道弘『これからの生活・総合』東洋館出版社 2009 p.2
- 29) 上掲書28) p.2
- 30) 梶浦真『アクティブ・ラーニングの基礎知識－子どもの能力を育てる脳働的な授業づくり－』教育報道出版社 2016 p.15
- 31) 前掲書12) p.52
- 32) 前掲書12) p.28
- 33) 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
- 34) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第4期第8回）合同会議 資料7「言語力の育成方策について（報告書案）」言語力育成協力者会議2007年 p.5
- 35) 前掲書12) p.24
- 36) 前掲書12) p.25
- 37) 前掲書12) p.23
- 38) 前掲書12) p.53
- 39) 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
- 40) 前掲書25) p.9
- 41) 前掲書12) p.54
- 42) 前掲書12) p.53
- 43) 前掲書12) p.54
- 44) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版 2008 p.17
- 45) 上掲書44) p.64
- 46) 前掲書18) p.5
- 47) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社 2015 p.74
- 48) 前掲書44) p.36
- 49) 前掲書44) p.21
- 50) 嶋野道弘 寺尾慎一『生活科の授業方法』ぎょうせい 2003 p.17
- 51) 上掲書50) p.45
- 52) 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
- 53) 上掲書52) p.37
- 54) 前掲書44) p.13