

生活科における言語活動の充実とは

～発達実態と教科特性を踏まえた、体験と言語活動の充実をめざす生活科授業～

上越教育大学大学院学校教育研究科 木村吉彦

はじめに

今回の学習指導要領の改訂において、最も重要な課題の一つが「言語活動の充実」である。それは、国語科で育成したことばの力をもとにして、全ての教科で「思考力、判断力、表現力」等の向上を目指して「言語活動の充実」を図ることが求められていることを意味する。さらに言えば、中央教育審議会平成二十年度答申「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」には、「言語活動の充実」の六分類と活動例が示されている。六分類とは、「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。」である⁽¹⁾。生活科での「言語活動の充実」は、これらの中のどの内容に匹敵するのであろうか。

本稿では、低学年児童の言語力の発達実態の確認から検討を始め、教科特性から予測できる「言語活動の充実」内容、そして実践例をもとにした具体的な「充実した言語活動」を明確に示したい。

1 発達実態に基づく低学年児童の言語活動の特徴

まず、幼児期から低学年児童期の言語力や言語活動について発達心理学の観点からその特徴を確認する⁽²⁾。

(1) 表現意識の育ち

小学校入学前の幼児期において、五歳児以降の年長児になると、子ども達はことばで解説的に様々なことを伝えようとする。それでも相手が理解できないと、より易しく言い換えてみたり、時には「～をするときみたいに～をして」とたとえを使って表現するなど、ことばに基づいて何とか説明しようとするようになる。このような自己表現の意識が、この時期の子どもの話しことばを支えていく根幹となるものである。このような表現への意識を基盤として、仲間にも分かるようにことばで説明する、みんなの前で自分の個人的な体験や出来事を発表する、などの話しことばの力が次第に獲得されてくる。

仲間と一緒に遊び、共同で生活するためには、自分と違う他者の考えを聞き、そこで自分の考えも主張し、ことばによる交渉を通して折り合い（妥協、時には譲歩）をつけないかなければならない。自分とは異質な他者との出会いとその拡がりの中で、他者とは異なる個人としての自覚も深まる。この時期の子どものことばの発達とは、表現意識の根底にある他者の心の理解や自己理解、自他の社会対人的な関係性の構築といった、より包括的な発達の文脈の中に位置づけられる。このように、小学校就学直前の子どもの言語活動は、単なるコミュニケーション力のみならず、自分の独自性をも意識できるものである。また、

自分が自分に向かって語るという自己内での対話によって、自分自身に言い聞かせる、ことばで思考する、行動を調節するといった世界に入り込むようになる。

(2)書きことばへの誘い

本格的な読み書きことばの教育は、もちろん小学校へ就学してから始まる。しかし、既に幼児期にもそのような読み書きことばへの芽生えがみられる。ごっこ遊びのなかで、不特定のお客さんに知らせようとして書きことばを使うなど、眼前にない特定の誰かに向けて自分の願いや気持ちを文字で書く、さらに不特定多数を想定して書く、といった新たな言語活動の萌芽も就学前にはみられるようになる。

(3)新入児童の学校での学習による言語活動

学校での学習は、生活経験の中から獲得してきた生活的概念を、科学的概念に結びつけ、再構成していくことを一つの目的としている、と考えられる。幼児期から小学校へ就学してきた子ども達は、学校での様々な生活体験を、ことばや振る舞い、もしくは子ども自身の身体によって表現する。学校での様々な場面で、その多様性を楽しむこと、またそこに生じる違いや齟齬（くいちがい）をことばで埋め理解し合えることを子ども達は経験する。また、授業におけることばの経験は、「同じ活動」「同じ教材」を経験し、それをことばで表現すること、他の子どもが表現した多様なことばに触れることを含んでいる。教科や活動によって、ことばの多様性を楽しむことや、自分のことばを深め自分だけのことばを見出すことに価値が置かれることもあれば、一つの共通理解や厳密なことばへと向かうことに価値が置かれることもある、と言える。

一方、学校教育においては抽象化された聞き手に向けた「誰にでも通じることば」が求められる。この言語力は、教室の中でのやりとりに参加する中で少しずつ可能になっていくと考えられる。自分のみの理解に基づく言語力から不特定の他者にも理解される言語力への橋渡しとして重要な役割を果たすのが、教師と学級における「みんな」（クラスメイト）である。

2 生活科の教科特性から期待できる言語活動の充実

具体的な活動や体験を通して学習を行う生活科にとっては、直接的な日々の生活経験をもとに自分の考えや思いや願い、そして気付きを言語化することでより客観的な知識獲得へと結びつけることができる。まさしく自分自身の体験から様々な科学的概念を生み出すことができる、と言える。ここでは、「体験を通す」という生活科の教科特性からどのような言語活動の充実が期待できるのか確認し、実践事例をもとに充実した言語活動の実際を具体的に示したい⁽³⁾。

(1)体験に基づく「思考力」「表現力」をはぐくむ言語力

まずは、生活科が大切にしている「体験を通して得た知」について、検討してみよう。

「体験」とは、自分の身の回りにあるひと・もの・こととの実感的な相互作用による自己変革の過程を意味している。生活環境や生活様式の変化により、間接体験に偏りがちな現代の子ども達にとって「活動や体験を通して学ぶこと」の必要性を訴えているのが生活科である。「体験を通すこと」の特徴とは、①自分とのかかわりで動き、調べ、知り、学ぶことができる、②心身をフルに使うので「実感」をもって分かることができる、の二つである。これらは、体験を通した学びが能動性・主体性（意欲）をかきたてる学習であるこ

とを意味する。そこでは、チャレンジ精神・積極性が生み出され、達成感が得られることで生きる自信がわいてくる。一方、自分にとって実感や感動を伴って納得のいく学習になることから、「確かなもの」を得た喜びと満足感のもとに得られた知識・技能は、確実な定着をみることになる。このような達成感を伴う充実した体験を経た後に、子どもはその「知」を表現したくなる。「体験を通して得た」経験知によって、子ども達には主体的な表現意欲や自己主張力、言語表現力、そしてそれらを引き出すための思考力の発展が見込めるのではないだろうか。「自分とのかかわり」が確保された生活科体験によって、子ども達の表現意欲と表現力、とりわけことばによる言語表現力が高まるのである。

(2) 充実した体験による表現意欲と言語表現力の育ち

☆新潟県妙高市立新井小学校平成23年度2年3組「生きものがたり」(担任 堀井直樹教諭)

充実した体験によって引き出された表現意欲と自己表現力、言語表現力の高まりの実践例を紹介する。

この実践は、学校の中庭や地域の用水など子どもにとって身近な場所で生き物を捕まえ、六月から十二月まで長期間飼育を続けることができるように単元を構成した。その際、活動内容は、できる限り子ども達の自己選択・自己決定に任せるという生活科の教科特性を十分に

活かした実践であった。そして、生き物とのかかわりを物語（以下「生きものがたり」）に表現する活動を繰り返し行うことにした。生きものがたりを書く際は、割り箸ペンと墨汁を使った。そして書く内容としては、①生き物に語りかけるように書く、②生き物になりきって書く、③生き物との会話を吹き出しに書く、などである。このように、図工や国語といった他教科との関連を図りながらの表現活動である。

生きものがたりを書く時期は教師が設定したが、書き方や内容は子ども達に任せた。そこでは、自分の最も伝えたい事柄を考え、ことばを吟味しながら表現していく姿が見られた。まさに日々の継続的な充実した飼育体験の結果、子ども達は生き物に愛着をもち、自分の飼育している生き物をおおいに誰かに知らせたくなっていった。「書きたい（描きたい）」「話したい」という子どもの思いが次々に引き出されていった（写真）。この実践では、生き物とのかかわりを生きものがたりに表現する活動を中核にして単元を進めた。体験活動と表現活動が交互に繰り返されることで、子ども達の活動や生きものがたりへの記述が変化していった。活動を振り返ることで、子ども達は生き物への愛着とともに、自分自身の頑張りや成長にも気付くことができたのであった⁽⁴⁾。



この実践では、生き物とのかかわりを生きものがたりに表現する活動を中核にして単元を進めた。体験活動と表現活動が交互に繰り返されることで、子ども達の活動や生きものがたりへの記述が変化していった。活動を振り返ることで、子ども達は生き物への愛着とともに、自分自身の頑張りや成長にも気付くことができたのであった⁽⁴⁾。

(3) 協働学習に基づくコミュニケーション力の育成

生活科の教科特性である「体験」は、本来個別的なものであるかもしれないが、グループ活動やクラス全体での話し合い活動を付加することで他者とのかかわりという体験も可能になる。グループやクラスの仲間（「みんな」）に対する自己表現能力を前提として、協調性やコミュニケーション力が養われる。グループ活動の展開については、「共同」と「協働」という二つのキーワードがある。グループ内で何か課題を分担して作業を行うことが「共同作業（同じ対象に働きかけること）」である。一方、グループ内で解決過程を

共有していくのが「協働学習（共に働くこと）」である。一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果や作品を共有するのが共同である。一方、協働は、そこに至る過程を共有し、交流・探究することによって互恵的に学び合うことである。認知心理学の近年の研究から、協働学習の効果が4点ほど示されている。それは、①個人の思考の明確化、②集団意識による思考意欲の高揚、③異なる視点による理解の深化とコミュニケーションを通じた新たな考えの獲得、④多くの考えの発見や吟味の効率化、である。これらの効果点からも、協働学習によって、まさに言語活動の充実につながる思考力・表現力・協調性・コミュニケーション力がはぐくまれることがよく分かる。グループによる体験を提供することが比較的容易な生活科学習による言語活動によって、子どものコミュニケーション力と社会性の育ちに貢献できることが分かる。こちら実践例に基づき確認しよう

(5)。

(4)話し合いからはぐくまれるコミュニケーション力

☆上越教育大学附属小学校平成18年度1年2組「モーモーかいぎ」(担任 武井由香教諭)

この単元は、幼児教育との連携・生命の尊さへの実感・言葉と体験の結びつき・話し合い活動によるコミュニケーション力育成、という生活科の今日的な課題をすべて含んでいた。武井先生は、発生する一つ一つの課題を丁寧に取り上げ、じっくりと話し合っ解決方法を導く経験を積ませたいと考えた。本単元最大の課題であった牛の冬飼育について「モーモーかいぎ」が行われた。冬の飼育を巡る話し合いの持ち方も、(冬の前に牛を)返す派・分からない派・返さない派と別れ、お互いを見合いながら意見交換を行った(写真)。



話し合いのたびにメンバーが替わった。子ども達は、全員が自分の問題(ぼくのつよし・わたしのつよし)だと本気で考えているため、当初冷静な議論はできなかった。むしろ「けんか腰」といえるような状態であった。子ども達は、自分の意見を言うのが精一杯であった。そこで武井先生は、冬場の牛飼育の厳しさを伝えた。つよしの置かれている客観的な状況をみんなで共有した後、それぞれの意見表明を行うという段階に入った。しかしながら、全員が返そうとは言わず、このままではかわいそうだという意見とやっぱり返したくないという意見が拮抗した。そのとき、子ども達の決め手になったのは「つよしの幸せになる道を選ぼう」「つよしの気持ちを考えよう」、という意見であった。クラスの総意としては、牛のつよしを元の持ち主に返すことになった。

今回の話し合い活動で子ども達に得られたのは、自分自身の気付きであったと思われる。「(他者の意見を聞き)私はつよしが好きで離れたくないと思っていることが分かった。」

「本当は返した方がいいって分かってるんだけど、返すって言えない(もう一人の自分に気付いた)」という内容の作文がたくさん見られた。他者と意見を闘わせるという葛藤体験を通して、他者の意見に気付き、自分と対比させることで自分の意見に改めて気付くという経験を経て、子ども達は自分の考えの輪郭を明確にもつことができるようになった。このように、協働学習に基づく話し合い活動によって、自分の考えがはっきり自覚できるようになり、他者の意見との違いを意識した上で次の活動への見通しや考え、そして、仲間との人間関係づくりやコミュニケーション力が大いに高まったことが明らかである。

結論

教科特性や実践例から、生活科における体験を通した言語活動は、「はじめに」で述べた「言語活動の充実」六分類のうちの①と⑥の実現に大いに貢献できることが明確である。これは、生活科による言語活動が「主体性」と「社会性」を同時にはぐくめることを意味している。なぜなら、充実した体験活動が児童の言語表現への意欲を引き出し、それによって個人としての思考力・判断力、そして表現力を生み出すことで「主体性」を高めている。一方で、話し合い活動においては、直接体験をもとに他者意識に基づいた思考力やコミュニケーション力、それらを含めた人間関係構築力を子ども達が身に付けることが可能となり、「社会性」の育成に結びつく。そして「主体性と社会性の育ち」は、究極の教科目標「自立への基礎を養う」ことにつながるのである。これにより、生活科での充実した言語活動の重要性とその意味が確認できた。

最後に「体験と言語活動」のかかわりについて、一つ注目したい事実がある。

2011年3月11日の「東日本大震災」において、子どもからおとなまで「自然環境の大変化」という目前の大きな課題に対する対応力が求められた。大きな地震と共に津波の発生という「変化の激しい自然環境にあって、自分の生き方（避難の仕方）を主体的に考え、判（決）断し、実行に移す（実際に避難する）」という、文字通り「生きる力（自分の人生を主体的に生き抜く力）」の実現が必要を迫られたのである。

さらに、『つなみ 被災地のこども80人の作文集 文藝春秋 平成23年8月臨時増刊号』における幼児から高校生までの作文を読むと、厳しい意味での充実した体験も書きたくなる意欲を引き出し、言語表現力をはぐくむことが大いに伝わってくる⁽⁶⁾。体験の重大さ（広い意味の充実した体験）と書く力のつながりの大きさを意識せざるを得ない。充実した体験を通して書く力（表現する力）を高める（導く）生活科の教科特性の重要性を今回の大震災から改めて実感することができた。

◎注(引用及び参考論文・文献)

- (1) 神野正嘉「『言語活動の充実』を考える」『学校教育2012 5月号』12～17頁
- (2) 岩田純一「二次的ことばの発達」『発達 No. 121』ミネルヴァ書房・2010 66～73頁
磯村陸子「学校とことば」『発達 No. 121』ミネルヴァ書房・2010 74～81頁
なお、岩田によれば、岡本夏木(1985)は、ことばの発達について「一次のことば」と「二次のことば」と二つの段階を区別しているという。
- (3) 木村吉彦「体験を通して学ぶ意味」『生活科の理論と実践』日本文教出版・2012 90～105頁
- (4) 堀井直樹「生き物と心を通わせ、かかわりを深める生活科の学び」生活科教育研究会『生活科の探究 No. 95』2012 8～11頁
- (5) 木村吉彦「話し合い活動を通した気付き」『気付きの質を高める生活科12ヶ月』学校図書・2008 27～29頁
- (6) 『つなみ 被災地のこども80人の作文集 文藝春秋 平成23年8月臨時増刊号』2011

※「結論」における最後の2段落は、『学校教育 2012年10月号』原稿に付け加えたものです。