

〔研究報告〕

## 小学校教師は生活科の授業をどのように教えているのか？ －全国公立小学校1・2年生の担任教師を対象とした質問紙調査の分析から－

鈴木 翔

### How do elementary school teachers teach living environment studies? －From an analysis of a questionnaire targeting first- and second-grade classroom teachers at elementary schools－

Sho SUZUKI

**要旨：**本稿の目的は、小学校教員が生活科の授業をどのように実施しているのかを全国公立小学校1・2年の学級担任教師を対象にした質問紙調査の分析から明らかにすることである。分析の結果、明らかになったのは以下の2点である。第一に、地域や学校の状況に着目したとき、生活科に探究学習を取り入れやすい条件となりうるのは、三大都市圏にあること、学級の児童数が少ないこと、2年生であることである。また児童主体の学習を取り入れやすい条件となるのは、農林漁業工業地帯であること、学校の学級数が少ないこと、学級の児童数が多いことである。第二に、教師の経験や資質に着目したとき、生活科に探究学習を取り入れやすい条件となりうるのは、年齢が高いこと、授業の準備時間が長いことと、社会の指導が得意なことである。また児童主体の学習を取り入れやすい条件となるのは、男性であることである。以上の分析結果から、生活科の授業をどのように実施するかということを議論する際には、地域や学校が置かれている状況や教師の経験や資質の影響を考慮する必要があることを指摘した。

**キーワード：**生活科、小学校教師、授業方法、探究学習、児童主体の学習

**Abstract:** The purpose of this paper is to clarify how elementary school teachers teach living environment studies from an analysis of a questionnaire targeting elementary schools' teachers. As a result, the following two points were clarified. First, focusing on a regional and school environment, there are three conditions that can make it easier to incorporate inquiry learning into the living environment studies: schools in the major areas, a small number of students in classes, and second-grade students. In addition, the three conditions that make it easier for learning in which students think for themselves are that the schools in agricultural, forestry, fishery, and industrial regions, that the number of classes in schools is small, and that the number of students in classes is large. Second, when focusing on the experiences and qualities of teachers, the three conditions that can make it easier to incorporate inquiry learning into the living environment studies are that teachers are older, that teachers have a longer time to prepare for classes, and that teachers are good at teaching social studies. The only condition that makes it easier for learning in which students think for themselves is that teachers are men. From the results of the above analysis, it was pointed out that when we discussing how it is desirable to teach living environment studies, the situation of the community and schools, and the influence of the experience and quality of teachers need to be considered.

**Key words:** living environment studies, elementary school teacher, teaching method, inquiry learning, learning by thinking for themselves

---

秋田大学

Akita University

## I. 問題の所在とリサーチクエスションの設定

本稿の目的は、小学校教員が生活科の授業をどのように実施しているのかを全国公立小学校1・2年の学級担任教師を対象にした質問紙調査の分析から明らかにすることである。

なぜ生活科の授業方法の実施方法を明らかにする必要があるのか。その理由は、生活科設立の歴史的背景とそれに伴う指導の困難性に起因している。

文部省(1989)によれば、生活科設立以前の小学校の社会科や理科では、具体性に欠けた教師の説明中心の授業が行われており、子どもたちが身近な物事・現象に自ら働き掛けることや経験を豊富にすることができないのではないかという批判があったという。こうした批判を受け、直接体験を重視した学習活動を展開することが、教育上有効になるのではないかと考えられた。そして「具体的生活」と「直接体験」を重視し学習活動を行う教科こそが生活科だという。

もちろん、このような知識偏重の授業への批判は突如として現れたわけではない。戦後日本の学校教育が経験主義教育から系統学習へと移行していく中で、類似した批判はこれまでも数多くなされてきた。しかし、高岡、吉武、廣瀬、宮本(2014)によると、当時はかつてよりも、情報化や国際化が急速に進展していたという社会的変化があり、そうした風潮も後押しして、あらゆる社会に対応できる「自立への基礎を養う」教科が必要だと考えられたとされている。

では、このような経験主義教育を遂行することに伴う指導の困難性とは何か。それは第一に、地域や学校が置かれている状況によって、教材となりうる資源が異なり、それらの実情に合わせた指導計画を立てなければならないということにあると考えられる。

実際、現行の『小学校学習指導要領解説 生活編』(文部科学省, 2017)では、「地域は、児童にとって生活の場であり学習の場」(p.76)であり、「地域の文化的・社会的な素材や活動の場などを見いだす観点から地域の環境を繰り返し調査し、それらを教材化して最大限に生かすことが重要である」(p.79)と明文化されている。三浦(2004)によれば、学校教育において「地域」という概念が頻繁に登場するようになったのは、平成元年の生活科の創設による影響が大きいとされているが、生活科は子どもの生活を舞台として学習を進めて

いくという性質上、地域との連携が不可欠になる。この点について伊勢(2016)も、生活科を成立させる必要条件として、「小学校教諭が自分の勤務する学校のある地域について理解を深め、児童のことを何度でも受け入れてくれる地域の住民の協力が得られていること」を挙げており、この条件をクリアするためには、教師の平時からの絶え間ない努力が必要になってくるであろうし、加えて、教材となりうる教育資源(「身近な自然」や施設等)が豊富に存在するのか、あるいはそれらに乏しいのかといった地域の状況が、そのまま教師の授業の実施方法へと組み込まれることになる。同様に、学校規模や学級規模など児童の実情も、学習活動の形態へ直接的な影響を与えるだろう。

以上のように、地域や学校の状況が直接的に指導計画を規定することになり、常にそれらに柔軟に対応することが教師に要請されるということが、生活科の授業を実施する上での第一の指導の困難性だと考えられる。

そして第二の指導の困難性として考えられるのは、生活科の指導において、教師に求められる「力」が多岐にわたっており、かつそれを身に付けることや、身に付けるための努力の方向性が不明確であるということである。たとえば、吉田(1996)は、生活科を指導するために必要な「力量」として、「子どもを見とる(理解する)こと」と「自分を知ること」の2点を挙げているが、この「力量は自然には高まらず」、「先輩に教えられて身につくものでもない」という。いわく「自分なりに工夫し、自分に合った方法で体得していくしかない」のである。

では、その「力量を高め」たいと願う教師は、どのような努力すればよいのだろうか。実際、その明確な方針については説明されていない。そもそも、ここで求められているのは、かつて本田(2005)が「開かれた努力」と表現したような、「その時々周囲の状況に応じて自分のあり方や目標を自ら選び取り、それに向かって最大限の力を尽くすような行動特性」に近いものであり、「その時々周囲の状況」の変化に伴って、努力すべき方向性も絶えず変化し続けることになるため、そうした状況に対応するための努力の仕方もまた変化させ続けなければならないのである。

もっとも、生活科が子どもたちの自発的な「興味」「関心」を尊重する教科だとはいえ、何らかの問題解決を目指すときには、系統的な知識が少

なからず必要になるわけだが、それを教師がどのようなタイミングでどのように教えていけばよいのかということもまた不明確であり、それゆえ、授業実施方法については、教師の経験や、特定の学習をさせることの得手不得手、あるいは教師個人の資質などに大きく委ねられることになるのである(田中, 1978)。

このように、教師が身に付けるべき「力」が不明確であるということと、この「力」を持っているかどうかは教師個人の経験や資質に大きく依存してしまうことが生活科を指導する上での第二の指導の困難性であると考えられる。

さて、以上のような二点の指導の困難性を踏まえると、生活科をめぐる研究を進展させるためにはどのようなことを明らかにすべきだろうか。その方向性として考えられるのは、生活科の授業を実施するにあたり、教師がどのような状況において、どのような授業方法を選択しやすいのか、そして、どのような資質(それは属性と言い換えてもいいかもしれない)を持つ教師が、どのような授業を選択しやすいのかという点をまずは基礎的な分析により整理していくことだと考えられる。

しかし、これまでの生活科に関わる先行研究を概観すると、このような基礎的な分析作業を行った研究は見当たらない。よって、本稿では、以上の困難性をめぐる議論を解決するための基礎作業として、以下の2点のリサーチクエスションを設定し分析を行っていくことにする。

RQ1：地域や学校の状況は、生活科の授業実施方法にどのような影響を与えているのか。

RQ2：教師の経験や資質は、生活科の授業実施方法にどのような影響を与えているのか。

## II. 使用するデータの概要と変数の設定

### 1. 使用するデータの概要

本稿の分析に用いるデータは、2007年8月～9月にベネッセ教育総合研究所が全国の公立小学校の教師(学級担任のみ)と全国の公立中学校の教師(国語・社会・数学・理科・外国語のいずれかの担当のみ)に実施した第4回学習指導基本調査である。本稿では、当該データのうち、小学校1～2年生の学級担任を持つと回答した教師に限定して分析を行う。有効回収率は、小学校全体で18.9%であり、有効回収数は588名である。

調査対象校の選定については、全都道府県の教師数に応じた抽出確率で無作為に学校を抽出しており、回答者については、年齢、性別、担当学年、担当教科の偏りがないように、各学校6名の教師の抽出を校長に依頼している。

当該調査の項目の特徴は、日常生活や学習方法、教師生活の満足度はもちろん、各教科の授業実施方法が詳細に問われていることである。そのほか、教師の基本的属性や学校の所在地、学級数、担当学級の児童数等の情報と生活科の授業実施方法の関連を分析できるのは、本調査の大きなメリットであると考えられる。なお、当該調査の詳細については、ベネッセ教育研究所編(2007)にまとめられているので、適宜参照されたい。

分析対象者の性別は、男性教師99名、女性教師489名である。性別に偏りがあるように思われるかもしれないが、こうした学年配置のジェンダー不均衡は全国的にも同様に見られるものである。

1年生の学級担任は289名、2年生の学級担任は299名である。教職経験年数については、21年～30年目が最も多く、全体の40%強を占める。分析対象者の性別、学級担任を持つ学年、教職年数の分布は表1に示したとおりである。

### 2. 変数の設定

本項では、分析に使用する変数の設定について説明する。まずRQ1とRQ2における「生活科の授

表1 分析対象者の性別・担当学年・教職経験年数

		教職経験年数					合計	有効度数
		5年目以下	6～10年目	11～20年目	21～30年目	31年目以上		
1年生担任	男性教員	23.3%	10.0%	50.0%	6.7%	10.0%	100.0%	(30)
	女性教員	8.5%	3.5%	22.8%	47.1%	18.1%	100.0%	(259)
2年生担任	男性教員	21.7%	14.5%	21.7%	34.8%	7.2%	100.0%	(69)
	女性教員	13.0%	8.3%	23.9%	40.0%	14.8%	100.0%	(230)
合計		12.6%	7.0%	24.5%	40.8%	15.1%	100.0%	(588)

業実施方法」に対応する変数を設定するために、授業方法の実施の有無を問う質問項目(マルチアンサー)を用いて分析を行った。当該項目の回答した割合を担当学年ごとに示したのが、表2である。

表2を確認すると、実施している割合が高い授業方法は、1・2年生ともに「学校内での体験的方法による学習(体験学習)」「学校外の施設・センターなどを利用した学習」「学校外の現場・フィールドでの体験的方法による学習」であることがわかる。逆に実施している割合が低い授業方法は、1・2年生ともに「市販プリントを用いて

表2 学年ごとの生活科の授業実施方法の差(カイ2乗検定)

授業方法	担当学年	実施している割合	有意確率
児童にテーマを選ばせて行う学習(テーマ学習)	1年生担任	38.0%	***
	2年生担任	55.3%	
社会人講師・地域の人材による授業	1年生担任	58.5%	n.s.
	2年生担任	64.1%	
児童に課題やテーマを与えて行う調べ学習	1年生担任	52.6%	***
	2年生担任	69.8%	
学校外の施設・センターなどを利用した学習	1年生担任	87.5%	n.s.
	2年生担任	89.8%	
コンピュータを使った学習	1年生担任	28.6%	n.s.
	2年生担任	33.6%	
学校外の現場・フィールドでの体験的方法による学習	1年生担任	87.5%	n.s.
	2年生担任	89.8%	
インターネットを利用した学習	1年生担任	12.9%	*
	2年生担任	20.7%	
学校内での体験的方法による学習(体験学習)	1年生担任	94.4%	n.s.
	2年生担任	93.2%	
市販プリントを用いての学習	1年生担任	11.5%	n.s.
	2年生担任	11.5%	
自作プリントを用いての学習	1年生担任	35.5%	n.s.
	2年生担任	38.6%	
個別学習	1年生担任	11.5%	n.s.
	2年生担任	12.2%	

(\*\*\*:p<0.001, \*\*:p<0.01, \*:p<0.05, †:p<0.1)

の学習」「個別学習」「インターネットを利用した学習」である。

新学習指導要領解説において、文部科学省(2017)は「生活科は、児童の生活圏を学習の対象や場とし、それらと直接関わる活動や体験を重視し、具体的な活動や体験の中で様々な気づきを得て、自立への基礎を養うことをねらい」(p.5)だとしているが、おおむね理念に沿った授業方法が選択されている様子が見て取れる。

学年ごとの授業実施方法の差を確認すると、有意差が見られるのは、「児童にテーマを選ばせて行う学習(テーマ学習)」「児童に課題やテーマを与えて行う調べ学習」「インターネットを利用した学習」の3つであることがわかる。また有意差が見られるこの3つの授業方法については、1年生よりも2年生の実施割合が高くなっていることから、調べ学習や問題解決的な学習においては、1年生ではまだ難しく、学年が上がってから学習させる傾向にあることが読み取れる。

続いて、生活科の授業実施方法の構造を確認するため、表2の質問項目に対して、カテゴリカル主成分分析を行った。その結果を示したのが、表3である。なお、表2の結果については、視覚的に構造を把握しやすいよう図1において、散布図を示してある。

表3および図1より、次元1は「探究学習」を、次元2は「児童主体の学習」を表したものと解釈できる。このあとの分析では、この2つの成分負荷量を偏差値化した値を従属変数として設定し、重回帰分析を行う。

なお本稿の分析では、RQ1~RQ2の検証で一貫して、地域や学校の状況を表す変数のみを独立変数に投入したモデル1、教師の経験や資質を表す変数のみを独立変数に投入したモデル2、両者の変数をすべて独立変数に投入し、両者のすべての変数を独立変数に投入したモデル3の結果を互いに比較しながら、分析結果を解釈していく。

地域や学校の状況を表す変数としては、「三大都市圏ダミー」「農林漁業工業地帯ダミー」「都市郊外ダミー」「学校の学級数」「担当学級の児童数」「1年生担任ダミー」の6つを設定しており、教師の経験や資質を表す変数としては、「女性教員ダミー」「年齢」「教職経験年数」「一日当たりの授業準備時間(分)」「社会の指導得意ダミー」「理科の指導得意ダミー」の6つを設定した。教師の経験や資質を表す変数として、「社会の指導得意

表3 生活科の授業実施方法の構造（カテゴリカル主成分分析）

		数量化	成分負荷量	
			次元1	次元2
児童にテーマを選ばせて行う学習（テーマ学習）	選 択	1.068	0.633	0.089
	非選択	-0.937		
社会人講師・地域の人材による授業	選 択	0.794	0.631	-0.123
	非選択	-1.260		
児童に課題やテーマを与えて行う調べ学習	選 択	0.794	0.598	-0.031
	非選択	-1.260		
学校外の施設・センターなどを利用した学習	選 択	0.785	0.587	-0.232
	非選択	-1.273		
コンピュータを使った学習	選 択	1.488	0.470	0.609
	非選択	-0.672		
学校外の現場・フィールドでの体験的方法による学習	選 択	0.358	0.480	-0.550
	非選択	-2.796		
インターネットを利用した学習	選 択	2.222	0.498	0.617
	非選択	-0.450		
学校内での体験的方法による学習（体験学習）	選 択	0.257	0.316	-0.389
	非選択	-3.894		
市販プリントを用いての学習	選 択	2.772	0.202	-0.115
	非選択	-0.361		
自作プリントを用いての学習	選 択	1.302	0.383	-0.010
	非選択	-0.768		
個別学習	選 択	2.727	0.371	-0.009
	非選択	-0.367		
固 有 値			2.624	1.296
寄 与 率			23.9%	11.8%

ダミー」「理科の指導得意ダミー」の2つを設定した理由は、生活科が新設当初から現在に至るまで、とりわけ社会と理科との関連が強い教科だとされており、教師の指導の得手不得手も授業の実施方法へ何らかの影響を与えていると想定されたからである。生活科と社会および理科の関連性については、櫛田、土橋、小池、青木（1989）、日台（1996）、後藤（2014）が詳しいので、参照されたい。

分析に使用する変数の設定と記述統計量は表4に示したとおりである。

### Ⅲ. 分析結果

#### 1. RQ1「地域や学校の状況は、生活科の授業実

施方法にどのような影響を与えているのか」の分析結果

はじめに、地域や学校の状況が生活科の「探究学習」に与える影響を確認する。独立変数に地域や学校の状況を表す変数を、従属変数に「探究学習」を設定し、重回帰分析を行ったものが、表5のモデル1である。

この結果を見ると、「探究学習」には、「三大都市圏ダミー」が正に有意な影響を及ぼしており、「担当学級の児童数」「一年生担任ダミー」が負に有意な影響を及ぼしていることが確認できる。標準化偏回帰係数を確認すると、最も大きな値を示しているのは、「一年生担任ダミー」であり、表

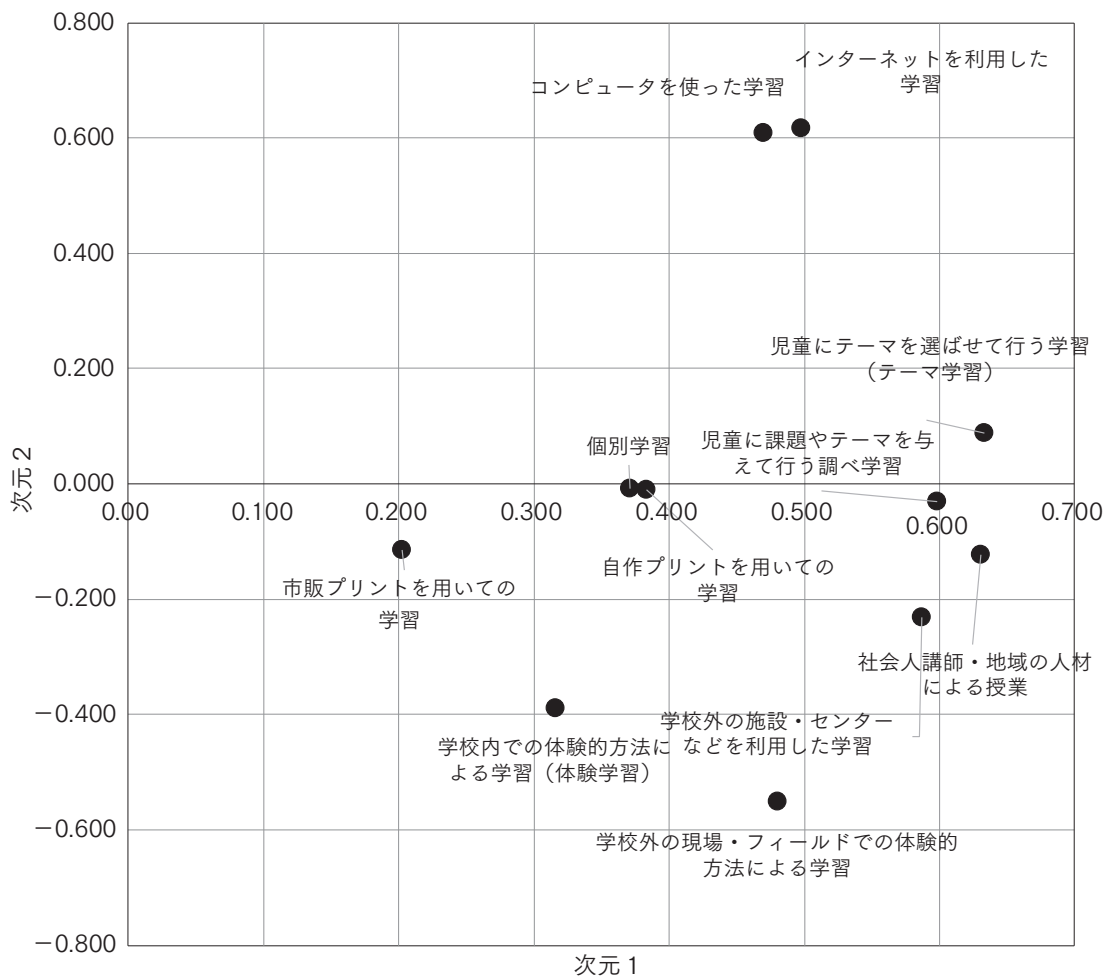


図1 生活科の授業実施方法の構造（カテゴリー主成分分析の結果を散布図に図示）

2で確認された「調べ学習や問題解決的な学習においては、1年生ではまだ難しく、学年が上がってから学習させる傾向」が裏付けられたものだと解釈できる。担当学級の児童数が負の影響を及ぼしているのは、学級規模が大きくなると、教師が探究的な要素を授業に組み込むことの負担が大きくなるためではないかと解釈できる。

続いて、地域や学校の状況が生活科の「児童主体の学習」に与える影響を確認する。独立変数に地域や学校の状況を表す変数を、従属変数に生活科の「児童主体の学習」を設定し、重回帰分析を行ったものが、表6のモデル1である。

表6のモデル1を見ると、「農林漁業工業地帯ダミー」「担当学級の児童数」が正の影響を、「学校の学級数」が負の影響を及ぼしていることが確認できる。「農林漁業工業地帯ダミー」が正の影響を及ぼしていることから、児童が主体的に活動するためには、農林漁業や工業が盛んであるといった地域の教育資源が豊富にある環境が必要で

あることがわかる。また、「担当学級の児童数」が当該授業方法に正の影響を及ぼしている理由としては、児童の興味・関心を基に話し合ったり、それらを活発化させたりするためには、ある程度の児童数の確保が必要であることが読み取れる。

「学びの共同体」の有効性を主張する佐藤(2006)の指摘を踏まえてRQ1の分析結果を解釈するならば、生活科の授業については、学級規模が大きくなると、探究学習にかかる教師の負担が増えるため密な指導は困難となるが、児童が自身の興味関心に基づいて学習を進めていくためには、ある程度の児童数が必要だということになる。もっとも、妹尾, 篠崎, 北條 (2013) やAkabayashi, Nakamura (2014) などの学級規模に着目した研究では、学級規模の縮小が学力の向上へともたらしていることが示されているが、生活科のような体験的な学習方法については、考慮されていないことが想定される。

当該分析で明らかになったような学校の学級数

表4 使用する変数の設定と記述統計量

	有効度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
探究学習（偏差値）	595	24.970	74.030	50.000	10.000
※表3の主成分分析により設定した第1主成分得点を偏差値化					
児童主体の学習（偏差値）	595	35.790	94.060	50.000	10.000
※表3の主成分分析により設定した第2主成分得点を偏差値化					
三大都市圏ダミー	591	0.000	1.000	0.349	
※学校の所在地が、東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県・愛知県・大阪府・京都府・兵庫県のいずれか=1, それ以外=0					
農林漁業工業地帯ダミー	591	0.000	1.000	0.333	
※学区が農林漁業地域・工業地域=1, それ以外=0					
都市郊外ダミー	591	0.000	1.000	0.487	
※学区が都市郊外の住宅地域=1, それ以外=0					
学校の学級数	590	1.000	36.000	13.927	7.128
※量的変数としてそのまま用いる					
担当学級の児童数	594	8.000	38.000	25.391	8.546
※量的変数としてそのまま用いる					
一年生担任ダミー	595	0.000	1.000	0.491	
※1年生の担任をしている=1, 2年生の担任をしている=0					
女性教員ダミー	592	0.000	1.000	0.831	
※女性=1, 男性=0					
年齢	595	21.500	55.500	43.647	9.699
※選択肢の範囲の中間値を算出して、量的変数として用いる。					
教職経験年数	591	3.000	35.500	20.500	10.004
※選択肢の範囲の中間値を算出して、量的変数として用いる。					
一日当たりの授業準備時間（分）	593	0.000	180.000	94.680	44.513
※選択肢の範囲の中間値を算出して、量的変数として用いる。					
社会の指導得意ダミー	544	0.000	1.000	0.406	
※「社会を指導することが得意だ」（4件法）について、あてはまる=1, あてはまらない=0					
理科の指導得意ダミー	526	0.000	1.000	0.384	
※「理科を指導することが得意だ」（4件法）について、あてはまる=1, あてはまらない=0					

や学級の児童数の多寡が、生活科の特定の授業方法のあり方を異なる方向で規定することは、これまでに指摘されてこなかった知見であり、注目に値するものだと考えられる。

## 2. RQ2「教師の経験や資質は、生活科の授業実施方法にどのような影響を与えているのか」の分析結果

続いて、教師の経験や資質が生活科の「探究学習」に与える影響を確認する。独立変数に教師の経験や資質を表す変数を、従属変数に「探究学習」

を設定し、重回帰分析を行ったものが、表5のモデル2である。

この結果から、「年齢」、「一日当たりの授業準備時間（分）」および「社会の指導得意ダミー」がともに正に有意な影響を与えていることが確認できる。標準化偏回帰係数を確認すると、有意な影響を与えている変数の中で、最も大きな値を示しているのは、「年齢」であり、次に大きな値を示しているのは、「一日当たりの授業準備時間（分）」であることがわかる。準備時間を多く割いている教師は、生活科の授業の中で探究学習を

表5 探究学習（偏差値）の規定要因（重回帰分析）

	モデル1			モデル2			モデル3		
	B	$\beta$		B	$\beta$		B	$\beta$	
三大都市圏ダミー	1.776	0.085	*				1.794	0.085	†
農林漁業工業地帯ダミー	-0.269	-0.013					0.224	0.010	
都市郊外ダミー	-0.868	-0.043					-0.351	-0.017	
(基準：学校都市中心部)									
学校の学級数	0.032	0.023					0.004	0.003	
担当学級の児童数	-0.150	-0.127	*				-0.141	-0.118	*
一年生担任ダミー	-3.221	-0.161	***				-3.678	-0.183	***
女性教員ダミー				-0.528	-0.020		0.576	0.022	
年齢				0.168	0.147	†	0.147	0.129	
教職経験年数				-0.100	-0.094		-0.063	-0.059	
一日当たりの授業準備時間(分)				0.023	0.102	*	0.019	0.085	†
社会の指導得意ダミー				1.743	0.085	†	2.070	0.101	*
理科の指導得意ダミー				0.027	0.001		-0.266	-0.013	
(定数)	54.877		***	42.476		***	46.887		***
調整済みR2乗値	0.034			0.012			0.049		
回帰のF検定	$p=0.000$			$p=0.058$			$p=0.000$		
有効度数	581			513			503		

(\*\*\*:  $p < 0.001$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*:  $p < 0.05$ , †:  $p < 0.1$ )

取り入れやすい、あるいは探究学習を取り入れようとするからこそ、授業の準備時間が長くなってしまふという解釈が可能である。また「社会の指導得意ダミー」が正の影響を与えていることについては、社会科の方が探究学習的要素が強い教科であり、社会を得意とする教師の方が、生活科でも「探究」要素を取り入れた授業を行いやすいのかもしれないし、大橋(2006)や中井, 中井(2008)が指摘しているように、そもそも大学の小学校教員養成課程には、文系の高校生が多く進学してくることから、本分析の「社会の指導得意ダミー」が単に「小学校教員養成課程大学出身ダミー」の代替的指標として機能している可能性がある。内海, 須山(2018)の実践報告にもあるように、小学校教員養成課程がある大学では、生活科の指導法の授業においても、他の大学よりも先駆的な取り組みが多くみられることから、その影響が先の結果に結びついたものだと考えられよう。

なお、「教職経験年数」が有意な影響を与えておらず、「年齢」のみが有意な影響を与えていることについては解釈が難しい。追って、詳細な検

証が必要になる。

最後に、教師の経験や資質が「児童主体の学習」に与える影響を確認する。独立変数に教師の経験や資質を表す変数を、従属変数に生活科の「児童主体の学習」を設定し、重回帰分析を行ったものが、表6のモデル2である。

この結果を見ると、「女性教員ダミー」のみが負に有意な影響を与えていることが確認できる。女性であることが、児童主体の学習に負の影響を及ぼしていることは、解釈が難しいが、黒田ら(2009)は、小学校の女性教師は、家庭や子育てをしたい女性が多く、比較的勤務時間の短い低学年の担当を望む傾向にあることを指摘している。黒田ら(2009)の知見をふまえれば、児童を主体として授業を計画するためには負担が大きいことから、家庭や子育ての事情で多忙な女性教師が、生活科の授業に関わる内容の一部を学校内部の教師や地域の人材に託すことで、自身の授業の準備時間を節約している可能性があるといえるかもしれない。



表6 児童主体の学習（偏差値）の規定要因（重回帰分析）

	モデル1		モデル2		モデル3	
	B	$\beta$	B	$\beta$	B	$\beta$
三大都市圏ダミー	1.212	0.058			1.533	0.072
農林漁業工業地帯ダミー	2.586	0.121 †			3.082	0.142 *
都市郊外ダミー (基準：学校都市中心部)	-0.026	-0.001			-0.272	-0.013
学校の学級数	-0.163	-0.115 *			-0.125	-0.087
担当学級の児童数	0.121	0.102 †			0.131	0.108 †
一年生担任ダミー	-0.733	-0.036			-0.633	-0.031
女性教員ダミー			-2.716	-0.101 *	-2.773	-0.103 *
年齢			0.073	0.064	0.070	0.061
教職経験年数			-0.112	-0.104	-0.093	-0.086
一日当たりの授業準備時間(分)			-0.006	-0.026	-0.006	-0.028
社会の指導得意ダミー			0.729	0.035	1.103	0.053
理科の指導得意ダミー			0.970	0.047	0.787	0.038
(定数)	48.401	***	51.383	***	48.591	***
調整済みR2乗値	0.019		0.012		0.032	
回帰のF検定	$p=0.009$		$p=0.055$		$p=0.005$	
有効度数	581		513		503	

(\*\*\*:  $p < 0.001$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*:  $p < 0.05$ , †:  $p < 0.1$ )

#### IV. 考察

ここまで本稿では、2つのリサーチクエスションの検証から、「小学校教師が生活科の授業をどのように実施しているのか」という問いに接近してきた。その結果、明らかになったのは以下の2点である。

第一に、地域や学校の状況に着目したとき、生活科に探究学習を取り入れやすい条件となりうるのは、三大都市圏にあること、学級の児童数が少ないこと、2年生であることである。また児童主体の学習を取り入れやすい条件となるのは、農林漁業工業地帯であること、学校の学級数が少ないこと、学級の児童数が多いことである。第二に、教師の経験や資質に着目したとき、生活科に探究学習を取り入れやすい条件となりうるのは、年齢が高いこと、授業の準備時間が長いことと、社会の指導が得意なことである。また児童主体の学習を取り入れやすい条件となるのは、男性であることである。

以上の知見を踏まえた上で、本稿が主張するのは、生活科の授業をどのように実施するかとい

うことを議論する際に、地域や学校が置かれている状況や教師の経験や資質の影響を無視できないということである。かつて中央教育審議会(2008)は生活科の課題として、「学習活動が体験だけで終わっていること」や、「活動や体験を通して得られた気づきを質的に高める指導が十分に行われていないこと」を指摘していたが、これらのことを本稿の知見に照らせば、教師の意識の問題というよりも、学校や地域が置かれた状況や環境的な要因や個人の資質や経験といった、個人の努力では代え難い要因が少なからず影響を及ぼしている可能性がある。

もちろん、本稿の分析には課題も多い。第一の課題は、質問紙調査の分析のため、実際にどのような授業を行っているかの詳細な分析が不可能であるということである。この点は、本稿の知見をもとに教師に対するインタビュー調査や、実際の教育現場におけるフィールドワーク等を行う必要がある。第二の課題は、本稿の分析は、2007年の調査を二次分析したものであり、10年程度経過した現在でも同様の傾向があるかどうかはわか

らないということである。この点に関しては、同様の質問項目を用いて、再度質問紙調査を実施することができれば解決することができる。

生活科の学習効果自体は、これまでの研究の中でも多く確認されていることから、より実りある授業実践を行うためにも、残された課題に応え、さらなる分析を進めていきたい。

### 倫理的配慮

当該データは、学術目的での二次的な利用のために公開されているデータであり、倫理的配慮のため、個人が特定できないよう市区町村名が伏せて公開されています。

### 利益相反

利益相反に該当する事項はありません。

### 謝 辞

〔二次分析〕に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから〔「第4回学習指導基本調査, 2007」(ベネッセ教育総合研究所)〕の個票データの提供を受けました。

### 引用文献

- Akabayashi, H., and Nakamura, R. (2014). Can small class policy close the gap? An empirical analysis of class size effects in Japan. *Japanese Economic Review*, 65 (3), 253-281.
- ベネッセ教育研究所編 (2007). 第4回学習指導基本調査. <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3247>, 2019年9月11日.
- 中央教育審議会 (2008). 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(答申). [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf), 2019年9月16日.
- 後藤正人 (2014). 生活科で魅力ある学級づくり—幼稚園・保育園から総合へつなげる生活科. 文溪堂.
- 日台利夫 (1996). 他教科との関連. 中野重人, 谷川彰英, 無藤隆 (編集), *生活科事典* (pp.382-383). 東京書籍.
- 本田由紀 (2005). 多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—. NTT出版.
- 伊勢正明 (2016). 生活科の指導内容・方法が示す保幼

小連携のモデル. 帯広大谷短期大学紀要, 53, 67-76.

- 黒田友紀, 杉山二季, 望月一枝, 玉城久美子, 船山万里子, 浅井幸子 (2009). 小学校における学年配置のジェンダー不均衡. *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 49, 317-325.
- 櫛田馨, 土橋美歩, 小池俊夫, 青木寛 (1989). 「生活科」の課題と将来—これからどんな領域とかがかわるか—. 櫛田馨, 田中康善, 土橋美歩, 小池俊夫, 青木寛, 「生活科」を創る (pp.132-157). 学芸図書.
- 三浦裕 (2004). 地域における教育的意義とその価値—「地域」概念の批判的検討を通じて—. *スポーツ教育学研究*, 24 (2), 29-38.
- 文部省 (1989). 小学校指導書 生活編 (pp.1-6). 教育出版.
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領解説 生活編. 東洋館出版社.
- 中井睦美, 中井均 (2008). 現在の理科教育と教員養成の問題—主に初等教育について—. *地質学雑誌*, 114 (4), 170-179.
- 大橋ゆか子 (2006). 小学校教員養成課程における理科教育のあり方 1. *文教大学教育学部紀要*, 40, 75-80.
- 佐藤学 (2006). 学校の挑戦—学びの共同体を創る—. 小学館.
- 妹尾渉, 篠崎武久, 北條雅一 (2013). 単学級サンプルを利用した学級規模効果の推定. *国立教育政策研究所紀要*, 142, 161-173.
- 高岡浩二, 吉武弘喜, 廣瀬雅哉, 宮本三郎 (2014). 教育の歴史が動くとき—新教科誕生の軌跡—. 吉富芳正, 田村学 (編著), *新教科誕生の軌跡—生活科の形成過程に関する研究—* (pp.64-131). 東洋館出版社.
- 田中実 (1978). 科学教育の原則と方法—ある史的展開—. 新生出版.
- 内海志典, 須山知香 (2018). 小学校教員養成課程において生活科での児童の気付きの質を高める指導力の育成に関する研究. *岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究・教師教育研究*, 20, 67-72.
- 吉田豊香 (1996). 教師の力量. 中野重人, 谷川彰英, 無藤隆 (編集), *生活科事典* (pp.390-391). 東京書籍.