

アクティブ・ラーニングを実現させる 「深い学び」に導く生活科授業の創造 —次期学習指導要領改訂を視野に入れ—

加納 誠司

生活科教育講座

Creation of the Living Environment Studies to Lead to “Deep Learning” to Realize Active Learning

Seiji KANO

Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

1 問題の提起

次期学習指導要領改訂に向けた動きが活発になってきている。そんな中、新しい学習指導法として注目を集めているのがアクティブ・ラーニングである。もとは平成24年8月の中央教育審議会において、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換」の中で示された大学の授業改善のために用いられた考え方であった。その波は留まることなく、平成26年11月の中央教育審議会において、当時の下村文部科学大臣から出された「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の諮問の理由」にも、平成27年8月に教育課程企画特別部会において出された「教育課程企画特別部会における論点整理について」にも、繰り返しアクティブ・ラーニングは重要視されてきた。そのような経緯の中で、アクティブ・ラーニングにおける定義は、多少の表現の変化を経てきている¹⁾。当初は「自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」という表現であったが、平成28年8月に教育課程部会において出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（以下「審議のまとめ」と記す）」では、「主体的・対話的で深い学び」という文言で示されている。端的に比較すると「主体的」という言葉は残り、「協働的」という言葉は「対話的」と表現され具体的な授業でイメージできるようになったといえる。新たに示され、かつ最も留意しなければならないのは「深い学び」ではないか。それまでの、いわゆる課題解決的な学習をそのまま移行して考えるだけではなく、深いと主体的、対話的との関係性や、その言葉に潜む意味合いを、それこそ深くくみ

取って考えていく必要がある。大杉が、アクティブ・ラーニングの視点のうち「主体的な学び」「対話的な学び」については、その趣旨が理解しやすく改善が図りやすいのに対して、「深い学び」についてはイメージがつかみにくいと不安視している²⁾ように、アクティブ・ラーニングにおける深い学びの具体像の提示は、新しい教育課程をより明確に教育現場へと浸透させていくためにも喫緊の課題といえる。

2 本稿の課題

アクティブ・ラーニングとともに新しい教育課程の目玉となる視点がカリキュラム・マネジメントである。カリキュラム・マネジメントとは、各学校において、総合的な教育課程を核にして、各教科等の教育内容の組織化など編成を計り、経営資源の投入や協働を促すなど諸条件の効果的な活用を通して、学校教育目標の実現を目指す営みである³⁾。また、カリキュラム・マネジメントの三つの側面のi)として「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」⁴⁾が挙げられる。このことは、カリキュラムを学年単位ではなく、学校単位で組織することを意味しており、小学校で言えば6年間、中学校なら3年間と、一定の系統性につながりをもって教育課程を編成していくことが、これからの学校運営で求められている。天笠はさらに、アクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントの連動も学校のマネジメントに求められることになると、それぞれの関連を強調している⁵⁾。つまり、アクティブ・ラーニングの学習指導法を実現するためには、担当学年や限られた教科という、一つの枠組みだけに固定し

て考えるのではなく、子どもの発達段階や教科の独自性、他教科への波及性などを考慮しながら、系統的・発展的に示していく必要がある。

無藤は、学習指導要領の改訂に向けた課題として、アクティブ・ラーニングの実現とともに校種間の連携・接続を挙げ、小学校で言えば、それを低・中・高学年と分けて、低学年ではスタートカリキュラムと、さらにその発展としての幼児期の教育を踏まえた低学年教育をつくっていく必要性を述べている⁶⁾。このことは、義務教育の入り口である低学年教育の重要性への警鐘とともに、アクティブ・ラーニングを浸透させることにおいても同様に考えるべきである。真のアクティブ・ラーニングの理念を正しく実現するためには、まずは低学年の子どもの姿と学びの形を明らかにし、そこから中学年、高学年へとボトムアップ的にカリキュラムをつなげていく視点が必要である。

大杉は、発達段階や子供の学習に応じた「主体的・対話的で深い学び」を実現させることの重要性を説いている⁷⁾。アクティブ・ラーニングが敬重される教育課程の動向において、野田は、「(アクティブ・ラーニングの主旨は)生活科においては一貫して重視してきたことであり、他者との協働による価値の創造、実社会や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』などの重視は、改めて生活科の学習活動の意義を語ってもらったような思いがする」⁸⁾とアクティブ・ラーニングと生活科の密接な関係性を価値づけている。さらに杉田も「生活科の学習活動は、子どもが具体的な活動や体験を通して、自分の思いや願いの実現に向けて問題解決を連続していくこと」を特徴に挙げ、「問題解決の過程で試行錯誤したり繰り返したりしながら対象に何度も関わり、体全体で学ぶ生活科の学習自体が、アクティブ・ラーニングである」と述べている⁹⁾。このような論考からは、生活科にはもともと、その学習指導法の理念にアクティブ・ラーニングの要素は備わっていたとことがわかる。一方で、主体性・対話性だけを指摘して深まりを欠いてしまうと「活動あっての学びなし」の表面的な活動例に陥ってしまうといった失敗例も報告されており、「深い学び」の視点は極めて重要であるという指摘もあり¹⁰⁾、単に活動だけを行ってれば、あるいは授業の中に対話するような場面を入れれば、アクティブ・ラーニングは実現できるという安易な捉えは極めて危険である。

そこで本稿では、上記、時代の要請や方向性を鑑み、アクティブ・ラーニングを実現させるための大きな視点になるであろう「深い学び」の学習指導法の可能性を、低学年の子どもの姿と生活科授業の学びの形に求め、筆者が今まで生活科研究に取り組んできて明らかになってきた考えを基盤としながら、文部科学省から出された提案や、それに関する様々な論考、授業の実践から具現化することで、新しい教育課程の創造の一

助にしていくことを課題とする。

Ⅱ 生活科における深い学びの実現を求めて

本研究を進めるにあたり、「審議のまとめ」で示された「主体的・対話的で深い学び」の実現を手がかりとする。そこには、3つの学びを実現させるための授業改善の視点として、以下のように整理されている。

資料1 審議まとめで示された「主体的・対話的で深い学び」の実現¹¹⁾

- 1 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- 2 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- 3 各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

※下線は筆者による

これらからわかることは、端的に言えば「主体的・対話的で深い学び」の実現させるためには、「学びを探究的にすることが前提にある」ということである。それは、深い学びの実現の中で示されている「習得と活用」という、すなわち探究のプロセス¹²⁾の重視は当然ながら、主体的な学びにおいても「学習活動の振り返りを位置づけ、それを次につなげる」ことや、対話的な学びにおいても「自己の考えを広げ深め」今後の学習に生かすことなど、探究の中に位置づく「主体的」「対話的」な学びと考えられる。さらに言及すれば、その両者は「深い学び」にも包括され、「主体的・対話的な深い学び」とも読み取れる。要するに「主体的・対話的で深い学び」の実現、ひいてはアクティブ・ラーニングの実現は、1授業時間で完了するような点の学びで達成できるのではなく、点の学びを線でつなげる長いスパンでの学びの中でこそ、実現可能な学習指導法といえる。本稿でもこの理念を前提とし、探究的な学びの中で深い学びを考察していく必要がある。

深い学びに限定して考えてみると、その授業改善の構えとして資料2のように示されている。

資料2 「深い学び」を実現させる授業改善の構え¹³⁾
「各教科等で習得した概念(知識)や考え方を実際に活用して、問題解決等に向けた探究を行う中で、資

質・能力の三つの柱に示す力が総合的に活用・発揮される場面が設定されることが重要である。教員は
 この中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・
 表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指
 導していくことが求められる。」

※下線は筆者による

資料2からは、各々の教科で示されるその教科独自の「見方・考え方」、その教科で目指す「資質・能力」など、次期学習指導要領のキーワードとも如実に関係していることがわかる。生活科における深い学びの実現も、前述したカリキュラム・マネジメントの視点も含め、新しくなる生活科の教科目標や目指す子どもの姿を視野に入れ、その授業改善の在り方を模索していく必要がある。

また、主体的、対話的、深い、これら3つの学びの固有性に配慮しつつも、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもある¹⁴⁾。このことから、本稿では深い学びを核としながらも、主体的な学び、対話的な学びとそれぞれ関連させて、深い学びを実現させるための手立てを考察する。

Ⅲ 次期学習指導要領での生活科で目指す深い学び

1 「自分で始まり自分に還す」ことで学びを深める

次期学習指導要領で表記されるであろう、生活科の教科目標は資料3の通りである。

資料3 生活科の教科目標イメージと見方・考え方¹⁵⁾
 〈身近な生活に関わる見方・考え方（案）〉

- ・ 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え①、
- ・ 比較、分類、関連づけ、試行、予測、工夫することなどを通して自分自身や自分の生活について考えること②

具体的な活動や体験を通して、生活科の特質に応じて育まれる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくため、次のように資質・能力を養うこととする。

- 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付ける③
- 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え表現する力を育成する④
- 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信を持って学んだり生活を豊かにしたりしよう

とする態度を育てる⑤

※下線と番号は筆者による

教科目標全体からわかることは、具体的な活動や体験を通すことが学びの前提になっていること、身近な人々、社会及び自然が学びの対象であること、さらには低学年の子どもらしく、それら3つの学びの対象を一体的に捉えて学びを進めていくことが重視されていることである。しかし、これらは生活科が誕生したときから重視されてきた視点であるので、改めて生誕から守り継がれてきた理念を継承していくことが再確認されたと捉えるべきだろう。

ここで着目したいのは、教科目標の中に表記されている「生活科の特質に応じて育まれる見方・考え方」である。見方とは、その教科を捉えるための教科独自の視点であり、考え方とは、各教科ならではの思考の枠組み、そこに導く指導の在り方である。下線①が見方となり、下線②が考え方となる。見方については、生活科という教科の特徴が顕著に表れている。つまり、生活科で学ぶ対象である「身近な人々、社会及び自然の対象そのもの」の内容を学ぶのではなく、「取り扱う学びの対象と自分との関わり」に主眼をおいて、あるいはそこを目指して学ぶことが、他の教科にはない生活科という教科の独自性である。

そこに導く指導法、すなわち考え方が「比較、分類、関連づけ、試行、予測、工夫することなどを通す」ことである。子どもは、対象同士を比べたり、分類したり、ときには友達の対象も入れ、対象同士を関連付けたり、自分との関係としてつなげたり、自分が「こうしたい」「こうなりたい」という思いや願いをもって試行したり、予想を立てたりする。対象との関わりの中で、学びを展開させながら、自分自身や自分の生活について考え、自分との関わりを一体的に捉え、対象同士の関わり、対象のよさや特徴、自分との関係に気付いていくのである。

それらの過程を経て、自分自身のよさや可能性に気付き、自分の生活を豊かにすることで、これからの、すなわち中学年以降の自分の生き方に生かしていくのである。まとめると生活科の見方・考え方を育むためには、対象を学びの初めとしながらも、自分との関わりで捉えた学びで始まり、その学びを通して自分の生活や生き方に還していくことを念頭に置き、授業を組み立てていく必要がある。生活科の学びを深めるためには、この「自分で始まり自分に還す」という学びのサイクルを意識することである。換言すれば、自分との関わりの中で対象を捉え、自分の生活に生かしていくこと自体、学びが深まったといえる。

2 深い学びを持続させる子どもの心情

それでは、対象を自分との関わりでつなげて、自分

に還してまで学ぶことができる意識を持続しているときの子どもの心情は何なのか。「審議のまとめ」には、資料4のように表記されている。

資料4 「深い学び」の視点¹⁶⁾

- ・生活科では、思いや願いを実現していく過程⑥で、一人一人の子供が自分との関わりで対象を捉えていくことが生活科の特質であると言える。
- ・「身近な生活に関わる見方・考え方」を生かした学習活動が充実することで、気付いたことを基に考え、新たな気付きを生み出し関係的な気付きを獲得するなどの「深い学び」を実現することが求められる。低学年らしいみずみずしい感性により感じ取られたことを、自分自身の実感の伴った言葉にして表したり、様々な事象と関連付けて捉えようとしたりする⑦ことを助けるような教員の関わりが求められる。

※下線と番号は筆者による

下線⑥からは、探究のプロセスや学びに向かっているときの子どもの心情は「思いや願い」の実現であることがわかる。生活科においても学習課題は存在する。しかしそれは、いわゆる総合的な学習の時間で実践されるような地域の実態をとらえた課題とは異なる。生活科で取り組む課題は、対象に対する「思いや願い」でいい。より質の高い探究のプロセスにするためには、対象に対する「思い」を膨らませ、自分がこうなりたいという「願い」へと向かっていくことである。つまり、生活科で深い学びに導く探究のプロセスでの留意点は「思いや願い」を実現していく学びを中心に展開させていくことである。それを系統的にとらえた場合、この経験を数多く積むことが極めて重要である。3年生以降の学びにおいて課題解決に直面したときに、この思いや願いを実現してきた経験が大いに効果を発揮するからである。自分で思いや願いを達成させることで自己肯定感が、友達や地域の人に自分の学びを認めもらえることで自己有用感が、十分育まれていることで、少々の壁に直面していても、そこに屈せず課題に向き合い解決まで導いていけるのである¹⁷⁾。

3 学びに向かう力を意識して深い学びに導く

(1) 資質・能力の三つの柱における学びに向かう力

資料2で前述した「資質・能力の三つの柱」から生活科における深い学びを考えたい。ここでは、審議のまとめの補足資料で資質・能力の三つの柱の全体像として示された「育成を目指す資質・能力の三つの柱(案)」の三角形で示された図1を取り上げる。

三つの資質・能力は区別してあるいは順列的に育むことなく、バランスを保ちながら関連的・発展的に育まれていく。ここで着目したいことは、それぞれの三

角形の頂点で示された位置である。「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を下に、「学びに向かう力・人間性」がその上に配置されていることである。「学びに向かう力」は、平成20年学習指導要領改訂の際に学校教育法第30条で示されたが学力の三要素の主体的に学習に取り組む態度、すなわち学習意欲にあたる資質・能力である。それはそのまま、現行の教育課程で評価の観点とされていた「関心・意欲・態度」にあたり、評価の観点では一番目に位置づけられている。それが学力の三要素、さらには次期学習指導要領ではあくまで案の段階としながらも、ともに3つある要素のうちの3番目、しかも三角形の頂点に位置づけられている。これは学習意欲に関する資質・能力は、学びを始める前に限定して、身に付けておくのではなく、学びを通して、あるいは学んだ後も生きて働く力と強調されたのである。これを教科教育に置き換えた場合、単元を通して貫く学習意欲、学習態度だといえる。つまり、学びに向かう力とは、どのような心構えで学びに向かうのかというアプローチ方法だけを指す力ではなく、学び全般を通して育てていく力なのである。さらに言及すると「学びに向かう力・人間性」とは、単元を通してそこでリセットされるようなものではなく、学んだことを通して自分の取り組んできたことや獲得した能力を振り返り、今後の生き方に生かしていくような、単元の学びを超越したような資質や人間性をともなって育てていく資質・能力である。三つの柱の底辺を織りなす「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」を土台にして「学びに向かう力・人間性」へ、文字通り向かっていくのである。

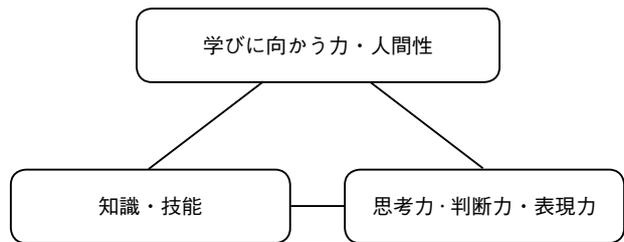


図1 育成を目指す資質・能力の三つの柱(案)¹⁸⁾

(2) 生活科で育む資質・能力の三つの柱

資料3の下線③、④、⑤に示した生活科で育む資質・能力に照らし合わせて深い学びを考えてみたい。

下線③は、「知識・技能」にあたり、特に知識はこれまでの生活科では意識されなかった学力である。前提とするのは、子どもの生活の中で、豊かな体験を通じて、自分が感じたり、気付いたり、わかったり、何ができるようになるのかに気付くことである。そのためには、資料4の下線⑦で示した低学年らしい感性や感じ方をいかに発揮することである。活動や体験を単なる体験場面にするのではなく、豊かな体験にして

こそ、深い学びに導けるのである。一方で、生活科は知識を否定しているわけではなく、「わかって」しまうこともある。例えばおもちゃ作りの実践などで「風のあたるところを増やしたら、車は前より早く遠くに進む」、「(ゴムで作った)びよんびよんカエルのゴムの数を一つから二つにしたら、(跳んだ位置を手で示して)ここまで跳ぶようになった」などの場面は、授業でもよく目にする光景である。これは明らかに確信をもった理解である。「こうすればいつもこうなる」と「わかっている」のである。その場合、必ず活動や体験を通し、実感のともなった「わかった」、すなわち知識にすることである。図鑑やインターネットだけの情報で得た知識は生活科にはそぐわないからである。

知識に比べ、やや捉えに誤解を生じそうなのが技能の方である。これを前述した「学びに向かう力・人間性」と関連させて考えるならば、「できた」ことに気付くのではなく「できるようになった自分」に気付くことまで高めることが大切である。

下線④の「思考力・判断力・表現力」については、これまでの生活科の評価の観点においても思考と表現は一体的に捉えていた。その間に、判断が入ったことで思考と表現の一体化はより強化された。つまり、「今表現していること」は、「自分が気付いたことを思いや考えを巡らせながら自分で判断して表現していること」にしなければいけない。

「思考力・判断力・表現力」と「知識・技能」との関係性においては、生活の中で気付いたことやできるようになったことなどを使ったり、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりすることである。つまり、思考と気付きを一体的に捉えることを求められている。筆者はこれまでも、気付きの新たな段階として「思考を深めた気付き」として論考してきた¹⁹⁾。ここでは紙面の関係で詳論は避け、端的に2点に限定して述べる。一つは、体験を充実させて感性を磨くことであり、もう一つは「対象の気付きから自分自身への気付き」という気付きのプロセスの中で、前述したような子どもの「思いや願い」を保証し、思考を深めることである。「学びに向かう力・人間性」との関係性においても同様に、思考力を高めるには、自らが学びに向かわないと、思いや考えを巡らすという学習行為は成立しない。無藤も、内側の感性や思考力は主体側の動員があってこそ、フルに動き出すと述べている²⁰⁾ように、この学びに向かう力と思考力を関連させて考えることは、深い学びを促進することにつながる。これは量的なものだけではなく、質的な向上としても同様である。つまり、生活科で育む学びに向かう力は、単元が進むにつれ広がり深まりを繰り返しながら、太く大きくなって進んでいく力なのである²¹⁾。

下線⑤「学びに向かう力・人間性」については、どのような心情、意欲、態度などを育み、よりよい生活

を営むかまで高めることが、深い学びに導くうえで大切になってくる。それに関しては、全体像の中で、あるいは他の資質・能力と関連させてすでに言及している。再考すると、それぞれの資質・能力と関連させながらも、子どもの思いや願いの芽生えを尊重した思考力を発揮させながら、よりよい生活を送る、生活を豊かにすることに向かっていくことが生活科における学びに向かう力である。深い学びに導くためには、自ら学びに向かう姿に導き、思考を深めながら自らの生活を豊かにしていくような学びのプロセスを確立することが大切になってくる。

4 自分の生活につなげて学びを深める

新しい教育課程においては「社会に開かれた教育課程」として重視されている3つのポイントの①として「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと」が求められている²²⁾のである。溝上は、学校教育が抱える問題を、大学の出口とその後をもとに考え、「学校から仕事・社会へのトランジション(移行)」の課題として捉えている²³⁾。このような指摘は、学校教育で学んだことをいかに自分のキャリアデザインとともに、社会とつなげて考えることができるか、が問われている。つまり、学校教育を自分の在り方そのものを基盤とした社会の状況やこれからの生き方に照らし合わせて考える「学んだことの社会化」が求められているのである。

これは、学校教育の出口だけの問題ではなく、低学年からその素地を育んでいく必要がある。嶋野は、生活科における活動は、低学年の子供の日常生活とつながっていることが大切であると述べている²⁴⁾。低学年児童の発達段階では、今の時代や社会と結び付けて学ぶことはすべきではない。しかし、自分との関わりや自分の生活に結びつけて考えることはできる。要するに生活科では、「学んだことの生活化」を図っていけば必ずと深い学びに近づくのである。奈須は現実の世界に存在する「本物の実践」に可能な限り文脈や状況を近づけて学びをデザインするオーセンティック(authentic: 真正の、本物の)な学習を設定すれば、習得された知識や技能も本物となり、現実の問題解決に生きて働くのではないかと捉えている²⁵⁾。

「生活化」の実現を図るためにも、資料3の下線②で示した「生活科の考え方」を再度取り上げる。そこに表記されているのは「比較、分類、関連付け、試行、予測、工夫する」という具体的な対象との関わりである。さらに着目すべき点は、「工夫する」という学習行為である。当初、「工夫する」は「試行」の前に位置付けられていた²⁶⁾。この位置だと対象との関わりの中で、工夫をしたり試したり予測したりという順列的

な意味合いをもつのだが、それがこの対象との関わり
の最後に示されたことで、単元の「まとまりの中で工夫したり」、これからの「自分の生活の中で工夫したり・生かしたりしていく」と、より広い意味で包括的に「工夫する」を捉えることができる。

このことは、同じく審議のまとめの中に示された「生活科における資質・能力を育む学習過程」においても、同様に考えることができる。そこには、「思いや願いを持つ」、「活動や体験を行う」、「感じたり考えたりする」、「表現し・行為する」と、4つの学習行為のプロセスで表記されている²⁷⁾。そのプロセスのまとめとして「表現する」とともに「行為する」が位置付けられている。表現するは、例えば単元で取り組んできたことを振り返って、文字言語を使って紙しばいや新聞にまとめたり、音声言語を使って発表したりするような学びが考えられる。「行為する」とは、さらに一步踏み込んだ深い学びがイメージできる。例えば、自分で野菜を育てて、自分で調理し家族にふるまったり、町探検で町のために頑張っている人に会って自分も町をよくするために何か行動を起こしたりなどが想定できる。前述の「工夫する」とまとめて言及すれば、単元の学びの終末、あるいは単元後において学びを行為すること、すなわち自分の生活に取り入れたり、生かしたりすることで学びはより深まっていくと考える。

IV 生活科授業を深い学びに導く手立て

1 主体的で深い学びへ導く

(1) 学びの発動力を発揮させる

資質・能力の三つの柱において、主体的な学びにあたるのは、「学びに向かう力・人間性」である。無藤は、主体的に学ぶとは、意欲とともに学び続け、挑戦し続ける意志の問題でもあると述べている²⁸⁾。主体的な学びとは、一過性のものではなく、単元を通し持続するような連続した学習意欲であり、単元が終わってもなお、学び続けるような強い意志の表れである。これはまさに本稿で繰り返し論じてきた学びに向かう力に置き換えて考えることができる。学びに向かう力とは、その時々授業での学習意欲を指すのではなく、単元を通して、さらには子どもの生活全般を通して学び続ける力である。その力の源になるのが自分から学び出し自らの学びの形を表現していくような力、つまり自分から学びを発動できる力である。学びの発動力を基盤として学びに向かうことで、考えを広げたり、深めたりする学びへと発展することが期待できる²⁹⁾。

(2) 豊かな体験が学びの発動力を生む

質の高いアクティブ・ラーニングを促進していくためには、体験的な学習は不可欠である³⁰⁾。探究のプロセスに具体的な体験を位置づけることによって、より

深い学びへと発展する。学びの主体者である子どもは、体験に没頭することにより、座学だけでは決して味わうことのできない自分事の学びを成立させる。子どもは体験から様々なことを感じとることができる。

感じる力を育むためには、自然体験が効果的である。自然体験では諸感覚を存分に発揮させることで、感性は研ぎ澄まされていく。子どもを自然の中に解放し、全身で学びを受け止め、感じ考えながら思考を深めていくことは、豊かな表現力にもつながる。

身近な社会を取り上げた体験の場合、教室での問いが切実性、現実感のある自分に関係する問いとなって還っていく。留意する点は地域のよさや特徴、子どもの生活から体験活動を設定することである。

体験を通すことで子どもは自ら学びを発動して、自分に重ね合わせながら学ぶようになる。単元を貫くような主体性を喚起させるためには、豊かな体験を位置づけたカリキュラムをデザインすることで主体的で深い学びに導くことができる。

(3) 豊かな体験を学びの形に変換させる

豊かな体験によって、子どもたちには学習価値の高い学びが潜在化される。野田らが、活動や体験の在り方として、直接体験のより一層の充実と、その体験から十分に考える学習行為の位置付けを挙げている³¹⁾ように「体験あって学びなし」という誤った見識を払拭するためにも、体験したことから何を学んだのか、顕在化を図る必要がある。教師には、子どもが潜在している気付きや思いや願いを顕在化する能動的な支援が必要である。「INPUT (潜在化)」されている自分の学びを「OUTPUT (顕在化)」することで、自分の学びを目に見える形で自覚するのである³²⁾。子どもが体験を繰り返す段階で、教師はしっかりとその学びを価値づけ、目に見える形に表出して次の活動へ生かしていくようにする。文字言語や音声言語、発達によっては絵に描いたり、体で表現したりして、目に見える形に変換するのである。こうして表出された体験の価値づけは、単元を進めるうえでの思いや願い、新たな課題となって次への探究の方向を指し示すのである。

(4) 長いスパンでじっくり深める

学びを深めるためには、連続的に展開されるプロセスの中で継続的に高め深めていく必要がある。そのためには、ある程度の長いスパンでの単元が要求されるであろう。時には単元と単元をつないで、子どもの資質・能力を育てていくような大胆な単元構想も必要である。

それを具現化したのが、S小学校1年「自分で遊ぼう、みんなで遊ぼう」の実践（平成27年）である³³⁾。実践者のI教諭はスタートカリキュラムも意識して、入学当初から「遊び」を1年間のテーマとし、自然遊び

から身近な物を使った遊びへと、かかわる対象を変えながらも、実に4月～10月にかけて総数60時間を超える大単元を構想した。1学期はアサガオを育てて色水遊びを行い、幼児教育からの接続を生かし、もともと持っている資質・能力をいかんなく発揮させ遊びに没頭していった。2学期に入っても遊びを核とした単元でつなげた。まずは、新聞紙を使って、様々な遊びに発展させていったのであるが、ここではまだ一人遊びが中心である。10月に入ると遊ぶ教材を段ボールに変えた。作って遊ぶという手法は同じだが、作業の工程において色水遊びや新聞紙遊びとは異なる場面が生じてきたのである。段ボールは新聞紙よりも大きくて硬い、到底一人では運ぶことも作業することも困難である。子どもは自ずと友達と一緒に協同的に遊び始めたのである。複数で遊ぶことによって協同性が育まれていく。友達と一緒に作った段ボールの家は、一人のときのものとは違った質の高い満足感を共有できる。段ボールで作ったダルマ落としでは、友達と一緒にルールを考える。遊ぶことより、遊ばせることの楽しさを友達と共有するのである。この活動が続くと、一緒に遊んだ友達は自分にとってはなくてはならない存在へと移行する。「〇〇ちゃんがないと(段ボールで作った)タイコの演奏会が開けない」このようなやり取りを通して、子どもはこの友達が自分にとって必要な存在、この学級が自分の存在すべきクラスになっていくのである。I教諭がねらいとした、豊かな体験を軸として、主体的に仲間づくり自分づくりへと学びを深める単元として成立したのである。

2 対話的で深い学びへ導く

(1) 子ども同士での対話で深める

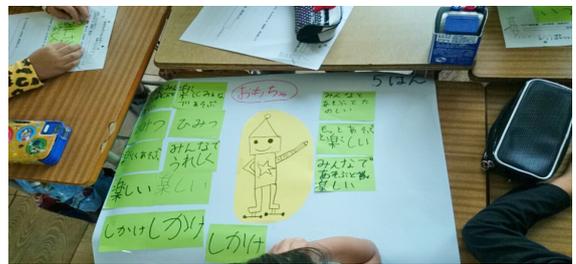
アクティブ・ラーニングは形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善に留まるものではなく、子供たちの質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである³⁴⁾。藤井は、知識は、他者と協同的に課題に取り組みながら、他者の示している効果的な方法(知識)を観察し、試行錯誤的に活用しながら探究的に習得していくと考えているように³⁵⁾学びが探究的になれば仲間と学び合う、すなわち協同的になることは必然である。それを一歩踏み込み、学びの形として具現化したのが対話的な学びである。ここでは、子ども同士が1対1で対話するペア対話、3～6人ほどの少人数で形成するグループ対話、学級全体で対話する学級対話に分類して、それぞれの教育効果について事例を挙げながら考察する。

まずは、ペア対話の効果的な事例は、K小学校1年のベンチトークである(平成20年実践)。実践者のT教諭は、学校探検の活動を振り返る学びにおいて、ベ

ンチトークと名付けたペア対話を行った³⁶⁾。これは、対面での発表形式の交流ではなく、椅子を隣同士に近づけ各々の活動の様子を自由に話す交流活動であり、発表というよりはおしゃべりに近い学習形態である。「このことを話したら、次はこれ」という話型なども定めていないので、子どもは今伝えたいことを軸として、その都度変化していく話題を自由に話すことができる。入学間もないこの時期の子どもにとっては学級全体で話すことよりも、少人数で話す、聞くという活動をより多く経験することのほうが、言葉の習得を考慮した発達段階においては効果的である。その人数がペアならよりその回数は巡ってくる。また、友達の活動の様子がわかることと同時に、自分の学びを再び自覚することにもつながるのである。

次に、グループ対話について、M小学校2年「思考ツールを活用した遊びランド」(平成27年実践)の事例を取り上げる³⁷⁾。実践者のS教諭は、2年生においても気付きや思いを視覚化し、付箋やホワイトボードを使って子どもの思考を構造的に整理した。低学年の発達段階に考慮し、遊びの要素を含んでいること、付箋に書く文字はマジックを使用して、なるべく短い言葉で示すなど、条件を絞って実践した。子どもたちは遊びランドのキャラクターのキャッチフレーズを考えるのに対話を楽しみながら簡単な言葉で交流し、資料5に示したような成果物を作った。

資料5 グループ対話によって作られた学びの成果物



グループでの対話を生かして作った学びの成果物に、自分の学びが存在していることが大切である。外山によれば、「小学校低学年の子供は、行動の主人公としての自分が中心であるため、自分を肯定的に見る傾向が強く、自己評価や自尊感情が高い傾向にある。」とし、また、「この自尊感情は、自己に対する主観的な評価になるので、何か客観的なものさしのようものがあって、それに従って形成されるものではなく、周りに大きな影響を受けて形成される。つまり保護者や教師からの有形無形の働きかけや友人の依存が、子供の自尊感情の形成に大きな役割を果たす。」³⁸⁾と説いている。子ども同士の肯定的な交流に裏付けられた対話と創作は、自分自身の理解においても効果的に働いた。

学級対話では、子どもたちの気付きや思考を広め、さらに深めていくような効果をねらう。田村は学習課題を設定する際の留意点として、驚きの事実を印象

的に提示したり、違和感が生じたりするような統計資料を提示したりして課題に対して必要感を高めることや、体験活動での感覚とのずれや矛盾を強調することを挙げている³⁹⁾。そこに低学年の発達段階と生活科の学びの特質を加味し、深い学びに導くためには、子どもの心情を「揺さぶる」ことが大切になってくる。

Y小学校2年「ダイコン祭りを成功させよう」(平成27年)の実践では、子どもたちが愛情をこめて育てたダイコンの成長過程で、「間引きをするか」「しないか」の選択を迫られる学級対話の場面を位置づけた。黒板に「する」「しない」の数直線を示し、自分の考えをネームプレートで表記し、思考の視覚化を図ったうえで学級の対話が始まる。これは、どちらかが正解の話し合いではない。自分の思いや考えを表出し、友達とことん話し合っ、比較、分類、関連付けて、十分に思考を深めて出した自分の答えが正解なのである。子どもの心情を揺さぶって自分の気づきや思考を深めた学級対話といえる。

(2) 教師からの能動的な対話で深める

対話的な学びは、子ども同士だけとは限らない。教師の能動的な学びへの関与によって、子どもの学びが深まる場合もある。F小学校1年「通学路の秘密を見つけよう」(平成28年)の実践では⁴⁰⁾、B教諭はグループで対話しているA子に近づき、尋ね返した。

資料6 B教諭とA子の対話のやりとり

A子：私が見つけたとおきの秘密は車は入っちゃいけない看板(標識)です
 B T：(カードの数字を指して)この数字は何なの？
 A子：「7:30~8:30」は車は入っちゃいけないって意味だよ
 B T：どうして「7:30~8:30」はダメなの？
 A子：だって私たちが学校に来る時間だからだよ

こうした教師からの尋ね返しによって、A子は探検で見つけた秘密(看板)という無自覚な気づきを音声言語として発することで、深まった自覚的な気づきとして表現し、自分にとって意味のある看板として、生活に結び付けて考えることができたのである。

(3) 自分自身と対話し深める

単元を進めていく過程で、対象とかかわってきた自分だけではなく、自分そのものが学ぶ対象に発展することがある。対象との精神的な距離を縮めていくと、それに反比例するかのように対象に対する思いや願いは高まっていく。やがて学ぶ対象は、本来の身近な人々や社会、自然を超えた存在、つまり「自分」になっていくのである。子どもは学びが深まってくると自己に問いかけるようになる。主体的に自己対話をしてい

る状態は「内的なアクティブ」ともいえる⁴¹⁾。子どもは自分に引き付け、「自分事」として対象に働きかけていく存在である。低学年では、この子どもの特徴を最大限に発揮させ学びを構想する必要がある。

3 教科関連型の探究から活用融合型の探究へ

各教科等の授業とともに、教科等の枠を越えた教科横断の授業を目指そうとするならば、そこにカリキュラム・マネジメントが必要である⁴²⁾。平成15年の学習指導要領の一部改正において「総合的な学習の時間のねらいとして、各教科等で身に付けた知識・技能を相互に関連付け、学習や生活に生かし、それらが総合的に働くようにすることを加えて規定された」ことによる影響で、生活科でも他教科等との合科的・関連的指導が再び注目されるようになった⁴³⁾。その影響で、生活科と他教科等との関係は、生活科から発せられる強い学習意欲を他教科に生かしたり、単元構想の中で並列的に扱ったりするような実践が目立った。

平成20年改訂の学習指導要領で示された「習得・活用・探究」のプロセスからその関係性に変化が生じてきた。市川は、自らの興味・関心に応じてテーマを設定しそれを追究するという「探究」の重要性を前提としながらも、知識を単に学習の目的にするのではなく、私たちの知的活動を支える手段として「活用」されてこそ意味があるという機能的な知識観をもつことの重要性を説いている⁴⁴⁾。田村は、各教科で学んだ知識や技能は、総合的な学習の時間の中で活用される。そのことによって、各教科で学んだ知識や技能は確かなものとなって身に付いていくと述べている⁴⁵⁾。生活科においても総合的な学習の時間と同様に、知識や技能の習得を目指した教科ではなく、探究を主とした教科と考え、各教科との関係を捉えるならば、単元の中で教科との活用場面を設定したほうが、学びは深くなると想定できる。つまり、これからの生活科と教科との関係は、関連という並列的なものではなく探究のプロセスの中にしっかりと他教科で習得した知識・技能を実際に使うような場面を組み込んだ活用融合型の単元を構想していく必要がある。子どもは、思いや願いを「相手にうまく伝えることができない」、「製作活動が思うようにいかない」など壁にぶつかることがある。そんな場面で、国語科や図画工作科などで習得した知識や技能を使えたときに学びは深まるのである。

V おわりに

—アクティブ・ラーニング、今後の方向性—

本稿では、アクティブ・ラーニング実現の鍵を握る「深い学び」を生活科授業に焦点をあてて言及してきた。特に次期学習指導要領の動きに着目して研究を進め、そこに反映した深い学びについては、一定の方向

性を垣間見ることができた。学びに向かう力を意識して学びを探究にすること、探究の先には、自分の生活に生かしたりして人間性を高めていくこと、また探究のプロセスを持続するためには、子どもの思いや願いをもって学びに向かうことなどが明らかになった。

一方で、具体的な指導の在り方については、十分に言及することができなかった。アクティブ・ラーニングを具現化するためには、教師の単元構想力や子ども理解を前提とした授業力の向上、学びを深める教師支援など、カリキュラムデザイン力が求められる。今後の方向性としては、他教科の活用場面や探究における振り返りの在り方やその効果など、一歩踏み込んだ授業分析に着手し、研究を深めていく必要がある。

註

- 1) 例えば先に示した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」の中では、「自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し」と表現されている。
- 2) 大杉住子『『主体的・対話的で深い学び』とは何か』『『アクティブ・ラーニング』を考える』東洋館出版 2016年 p. 46
- 3) 天笠茂「これからのカリキュラム・マネジメントの方向性」『初等教育資料4月号』東洋館 2016年 p. 28
- 4) 教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)」文部科学省 2016年 p. 21
- 5) 前掲書3) p. 31
- 6) 無藤隆「学習指導要領に向けた様々な動向」『初等教育資料4月号』東洋館2016年 p. 43
- 7) 前掲書2) p. 48
- 8) 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)」『学会誌『せいかつか&そうごう』第22号』日本生活科・総合的学習教育学会 2015年 p. 32
- 9) 杉田かおり「生活・総合でできるアクティブ・ラーニング 小学校生活 ―生活科の学びそのものがアクティブ・ラーニング―」『授業力&学級経営力1月号 NO. 70』明治図書 2016年 p. 30
- 10) 前掲書2) p. 46
- 11) 前掲書4) p. 46
- 12) 平成20年の改訂の学習指導要領の中で示された習得、活用、探究の関係性
- 13) 前掲書4) p. 46
- 14) 前掲書4) p. 46
- 15) 前掲書4) pp. 191-192
- 16) 前掲書4) p. 188
- 17) 加納誠司「児童前期における生活科から総合的学習への接続・発展を図る研究―2年生・3年生の実践分析からのアプローチ―」『学会誌『せいかつか&そうごう』第23号』日本生活科・総合的学習教育学会 2016年 p. 21
- 18) 教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」補足資料 p. 7
- 19) 例えば、加納誠司「新たな課題にチャレンジし、これからの生活科を創造する」『大日本図書広報誌『思考を深めた気付きに導く生活科vol. 5』』2014年などがある
- 20) 前掲書6) p. 42
- 21) 加納誠司・菅沼敬介「次世代型学力を見据えた生活科で育む学びに向かう力の研究」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要第1号 2016年 p. 14
- 22) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領改訂の方向性と審議状況について」『初等教育資料4月号』東洋館 2016年 p. 6
- 23) 溝上慎一『『アクティブ・ラーニング』とは④ 手段として組み込み、期待する学習成果をあげる』教育課程研究会『『アクティブ・ラーニング』を考える』東洋館出版 2016年 pp. 58-59
- 24) 嶋野道弘「生活科から考える小学校低学年の子供の発達と教育活動」『初等教育資料1月号』東洋館2016年 p. 2
- 25) 奈須正裕編著「教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり」図書文化 2015年 pp. 27-37
- 26) 例えば、平成28年5月30日の教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(第7回)の配布資料2-1には「比較、分類、関連付け、工夫、試行、予測」とある
- 27) 審議まとめ p. 186
- 28) 前掲書6) p. 42
- 29) 前掲書17) p. 21
- 30) 加納誠司「アクティブ・ラーニングの視点で授業づくり 体験学習 一体験の充実がアクティブ・ラーニングの実現を促進する」『授業力&学級経営力1月号 NO. 70』明治図書 2016年 pp. 18-19
- 31) 野田敦敬・太町智・小川聖子「生活科における活動や体験」『学会誌『せいかつか&そうごう』第20号』日本生活科・総合的学習教育学会2013年 pp. 31-32
- 32) 前掲書21) p. 13
- 33) 筆者は平成27年度、継続的にS小学校I教諭の学級に研究助言者として関わり、計6回の授業観察、カリキュラム開発に携わった。
- 34) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領改訂の方向性と審議状況について」『初等教育資料4月号』東洋館 2016年 p. 8
- 35) 藤井千春「アクティブ・ラーニング 授業実践の原理 迷わないための視点・基盤・環境」明治図書 2016年 p. 28
- 36) 加納誠司「振り返りと交流を意識し自分自身の理解を深める生活科―自己の学びや育ちを肯定的にとらえることを中心に―」『学会誌『せいかつか&そうごう』第22号』日本生活科・総合的学習教育学会 2015年 p. 57
- 37) 筆者は平成24年度から継続的にM小学校の実践に研究助言者として関わり、年に3回計12回の授業づくり、カリキュラム開発に携わった。
- 38) 外山美樹「認知的側面から見た低学年の発達」『初等教育資料1月号』東洋館2016年 pp. 30-33
- 39) 田村学「授業を磨く」東洋館 2015年 pp. 108-117
- 40) 筆者は平成24年度からF小学校のあるK市の生活科一斉授業研究会に研究助言者として関わり、毎年1実践の授業づくり、カリキュラム開発に携わっている。
- 41) 市川伸一「目指すべきアクティブ・ラーニングとは」『初等教育資料4月号』東洋館 2016年 p. 22
- 42) 前掲書3) p. 31
- 43) 神永典郎・加納誠司・西村公孝「生活科のカリキュラム」『学会誌『せいかつか&そうごう』第20号』日本生活科・総合的学習教育学会 2013年 p. 20
- 44) 市川伸一「『習得・活用・探究』とアクティブ・ラーニング」教育課程研究会『『アクティブ・ラーニング』を考える』東洋館 2016年 pp. 86-89
- 45) 前掲書38) p. 46

(2016年9月23日受理)