

小学校におけるアクティブ・ラーニング教材としての「アソビジット」 —社会科教育の視点から—

清田 雄治* 松井 愛**

* 名誉教授

** 名古屋市立八事東小学校

「Asovisit」 as a Educational Material of Active Learning From a View Point of Social Studies

Yuji KIYOTA* and Megumi MATSUI**

*Professor Emeritus of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Yagoto Higashi Elementary School, Nagoya 468-0063, Japan

I. はじめに

本2020年4月から小学校では2017（平成29）年改訂学習指導要領が全面実施された。政府広報でも「2020年度、子供の学びが進化します！新しい学習指導要領、スタート！」¹⁾と発信されている。今般の改訂では、小学校からのプログラミング教育や外国語（英語）教育等、従来にないいくつかの新機軸が見られるが、「これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる」²⁾と明記している。そして、対話的で深い学びを実現するため、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること」³⁾を求めている。この趣旨は小学校社会科にもそのまま適用される⁴⁾。

本稿は「アソビジット」（「(c) Asovisit」：朝日新聞社・バンダイナムコエンターテインメントが企画、制作し、執筆者の清田も監修者を担当した学習教材）および執筆者松井による名古屋市立八事東小学校における授業実践を、上記のような新しい「資質・能力」観の視点、とりわけアクティブ・ラーニング（以下本稿ではALと略記）のそれに照らして考察、検証しようとするものである。もとより、「アソビジット」の評価はそれで

尽くされるものではないであろうが、小学校での実践結果から得られた成果と課題の整理を試みたい。

1. ALおよび小学校教材としての「アソビジット」の論点整理

(1) ALからの論点

上述のように今回の学習指導要領改訂のポイントの一つは、「主体的・対話的で深い学び」、すなわち、ALに基礎づけられた授業改善の方向性である。もっとも、この視点は今回唐突に盛り込まれたわけではない。2008（平成20）年改訂においても、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い」⁵⁾という表現で、新学力観と主体的学習の重要性を明確に指摘していた。このように、問題解決のための思考力、判断力、表現力等の資質・能力の重視、そのための主体的・対話的な学習という視点は、既に10年以上前に明示され、今回の改訂はそれをさらに充実、発展させたものと見ることができる。

ところで、本稿の対象である「アソビジット」を分析する視点を明確にする上では、学習指導要領の展開をもたらした背景について多少なりとも敷衍しておくことが適切であると思われる。新学力観およびそれを実現する教育・学習方法としてALが注目された契機の一つは、2000年代のPISAの結果であると見られる。とりわけ、2006年の読解力、数学的・科学的リテラシーの結果が様々なリアクションをもたらした⁶⁾。もちろ

ん、このデータがどのような分析・検証の尺度になり得るか、さらに新しい資質・能力観について教育的な視点から見て様々な問題点も指摘されている⁷⁾。ただ、このPISAの結果がその後の政策提言に反映したことは明かであり、それは文科省の教育政策のみに留まらない。例えば、経産省の主権者教育につながるシティズンシップ教育に関する2006年の報告書（「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」経済産業省、三菱総合研究所委託・2006年3月）において、「シティズンシップ教育は、一人の教員から多数の児童・生徒・学生に対して、知識を一方向的に一律に伝達するようなものではありません。必ずしも答えが決まっていらないようなテーマをもとに、児童・生徒・学生が主体的に考え、実践する過程を通じて、知識を深め、スキルを磨き、結果として意識を高めていくような学習が中心になります」⁸⁾と記述されている。一方「地財創造教育」に関しては、主として内閣府の主導で進められている。2016年の「地財教育タスクフォースの議論の整理」においても当時の学習指導要領を引き、課題解決に必要な思考力、判断力、表現力等の能力の育成が語られている⁹⁾。本稿で「アソビジット」を考察する最初の、基本的な視点がここにあると思われる。

ところで、本稿では、学習指導要領が主体的・対話的な学習と表現する教育方法とALを同義、すなわち置き換え可能で表現の相違と把握してきた。ただし、両者が置き換え可能であることの検証とその定義づけについて多少敷衍しておくことが必要であろう。文科省の大学教育におけるALの定義づけについては、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申）』（2012年8月28日）によれば、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」¹⁰⁾方法とされている。具体的には、「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、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」¹¹⁾も有効な教育方法とされている。溝上氏によれば、大学の場合は、講義中心の教育方法からの脱却がポイントである¹²⁾。一方、初等・中等教育について中教審はPISA結果等から「基礎的・基本的な知識・技能の習得については、個別には課題のある事項もあるものの全体としては一定の成果が認められる。しかし思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題に課題がある」¹³⁾と指摘している。溝上氏の表現を借りれば、初等・中等教育においては「基礎的・基本的な知識及び技能を習得させつつも、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等の能力

を育む」¹⁴⁾ことに重点が置かれている。しかし、氏は「両者ともにALを通じて、講義一辺倒の授業を脱却すること、学習を社会的なものへとすること、技能・態度（能力）等を育成していくことを目指している」¹⁵⁾と整理されている。基本的なコンセプトは同じであると見て差し支えない。

ただし、このALの一般的特徴を小・中・高に適用する場合には、さらに具体的な学習方法についても考察する必要があるであろう¹⁶⁾。本稿では、「反転授業」（あるいは「反転学習」）の方法に着目したい。

(2) 小学校社会科における論点

小学校社会科の教材として「アソビジット」を分析する場合、どのような分析視角が導かれるかについて整理してみよう。社会科は小学校に限らず、「知識伝達型」の教科というステレオタイプで見られがちであった。今日でもそれが払拭されているわけではない¹⁷⁾。社会科においては新しい資質・能力観以前から様々な授業改善の試みが提言されてきた。例えば、「オープンエンド」型（片上氏）、「発信」型の問題解決学習（波氏）等々¹⁸⁾。これら社会科教育の先行業績を参照して、「知識伝達型」に対するアンチテーゼという視点から「アソビジット」を検証することも、一つの検討課題である。

一方、上述の課題解決に必要な思考力、判断力、表現力等の能力は、いうまでもなく社会科のみで養成されるものではないし、社会科固有の要素というわけでもない。言い換えれば、国語科、生活科、総合的な学習等、様々な教科や学習内容に有機的に関連する資質・能力である。したがって、これらの教科・学習内容の連携が有効に機能してはじめて培われる資質・能力であろう。この意味で、とりわけ小学校の場合には社会科に立脚しながら、様々な教科・学習内容との関連を意識し教材を考察することが求められるだろう。本稿ではこの視点から見て社会科教育と他の教科との連携を視野入れた授業改善の提言を見ておきたい。

この点で「言語力」の育成という視点から授業モデルを考察した岩田和彦氏らの先行業績が「アソビジット」分析の切り口として有効であると思われる¹⁹⁾。既に指摘したように思考力、判断力、表現力等の育成は全教科に関わる課題であるが、社会科という教科に焦点化した場合、どのような固有の課題が提起されるだろうか。岩田氏は、社会科において読解力を養成するには、「体験」の言語化と事象の原因追究が重要であると指摘している。具体的な「体験」を客観化・対象化された共通の「割符」に変換して、つまり言語化して表現することが、とりわけ小学校段階では重要であろう²⁰⁾。第3項では「アソビジット」という教材がこのような学びのプロセスでどのような効用と課題を内包しているかを検証してみることにはしたい。言い

換えれば、社会科を立脚点としながら小学校の様々な教科・学習内容から「アソビジット」の位置を測定する試みである。

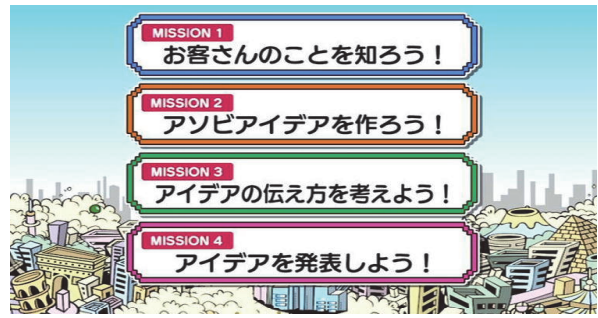
Ⅱ. 「アソビジット」の概要と指導案

「アソビジット」の詳細は紙幅の関係から (<https://oshihaku.jp/asovisit/>) を参照願うとして、本章では、アウトラインと授業実践の概要を紹介しておきたい（なお、web版と違って学校使用の場合は、1クラス当たり動画教材DVD1枚、テキスト35冊、ネームホルダー35個、ネームカード35枚、取り扱い説明書（授業案）1部、小冊子「バンダイナムコエンターテインメントのおしごと」35冊、担当教員へのアンケート1枚、2020年2月締切のプレゼンシートコンテスト応募用封筒1部をセットにして、クラス数に応じた教材が配布された）。「アソビジット」は、通常動画の視聴から入る。後述の「反転授業」の一形態と見ることができる。webページ上で公開されている動画は学校・教員向け配布版から多少変更されており、子ども達が自分で閲覧・学習する場合を想定して、1分20秒程の前置きが挿入されている。この本編の前置きで学習者のペースにしたがって、また途中で中断できるというテロップが流れる。子ども達は「もし理解に不安がある場合は、いつでも動画に立ち戻って、何度も内容を確認することもできる」²¹⁾。学校配布版・web版とも本編は5つのチャプター動画に小分けされており、順に視聴し、作業するという構成である。

（下図DVDチャプター画面「(c) Asovisit」)



次に、課題=MISSIONは「お客様のことを知ろう!」「アソビアイデアを作ろう!」「アイデアの伝え方を考えよう!」「アイデアを発表しよう!」という順序で作業を進めることが予定されている。子ども達は、この動画にしたがって、「データカード」に始まるワークシートを記載していく。子どもの聞き慣れない「ニーズ」「ワクワク」等の表現も、前者は「解決したいこと」、後者は「好きなことや得意なこと」と動画上に説明があり、戸惑いに対応する工夫がされている。最初のワークシートは子ども達一人一人で作



(MISSIONの構成「(c) Asovisit」)

成し、MISSION3の途中からシートの項目を切り離し、カード化する。このカードをシャッフルして記載内容を吟味したり、最終的にはプレゼンシートにまとめたという、グループの協働作業も予定されている。グループあるいは個人がまとめた内容を発表、プレゼンテーションして終了という手順が想定されている。

松井による八事東小学校の授業実践は、2020年2月5年生のクラスを対象に3時限の時間を使用して行った。社会科では時間割上連続の時間が確保できないので、総合的な学習の時間を利用した。公立小学校での授業実践としては一つの標準的な指導案と思われるので紹介する。

①単元 アソビジット

②指導計画（3時間完了）

第1時：学習内容について知り、データを集める

第2時：おもしろい「アソビ」を考える

第3時：「アソビ」のアイデアを伝える

授業実践の特長としては、①DVDを視聴したこと、子ども達の興味・関心が高まったこと、②個人で最初には想像しなかったアイデアが生まれる等グループ学習の効用があったこと、③プレゼンテーションにより、深い学びにつながったことである。詳細は項を改めて取り上げたい。

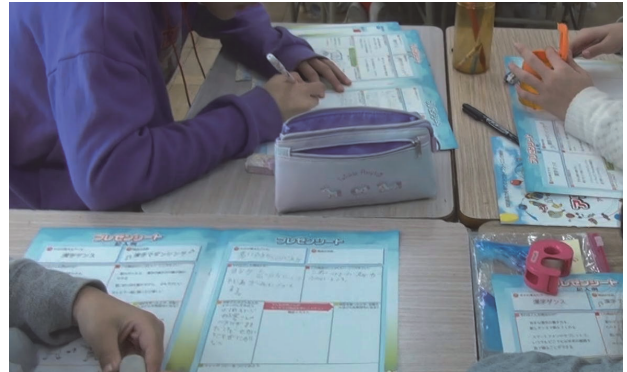
第1時：学習内容について知り、データを集める

第1時		
時間配分	学習活動	指導上の留意点
5分	1 チャプター1を見る。	○ バンダイナムコの会社に入った、社員の人たちの話を聞いたりする映像を視聴することで、活動への関心を高めさせる。
15分	2 ネームホルダーを作成し、アソビを作るプロデューサーになりきって活動に参加することを告知。	○ 自分たちがプロデューサーとして企画に参加することを告知、「OPP」と書かれたネームカードを首から下げて意欲を高めさせる。 ○ 「アソビ」とは、ワクワクするものや楽しいことであり、児童と同じ年代の子どもの対象を開発することを知らせる。
15分	3 アソビをつくるための「ニーズ」と「ワクワク」を考える。	○ 商品を購入する客のデータを集める必要があることを知らせ、客と同じ年代の児童自身の気持ちを考えることが大切であることを気付かせる。 ○ 「ニーズ」とは解決したいこと、「ワクワク」とは好きなことや得意なことを意味することを伝える。
10分	4 「ニーズ」と「ワクワク」をデータカードに記入し、カードを切るとる。	○ 次時に使用するデータカードを準備するために、自分たちの「ニーズ」や「ワクワク」は何か考えさせ、カードに記入させる。 ○ 「ニーズ」や「ワクワク」が思い浮かばない児童には、今困っていることや好きなことは何か具体的に質問し、考えやすくさせる。

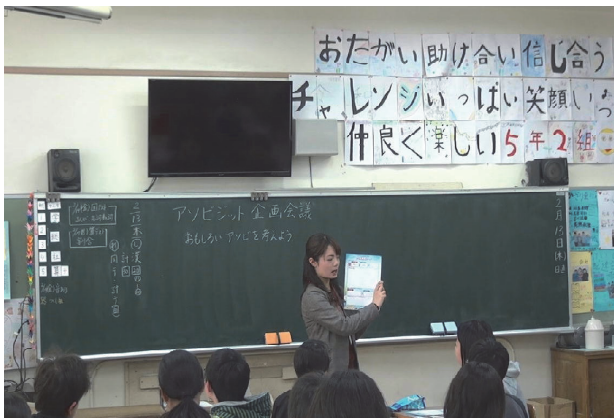
第2時：おもしろい「アソビ」を考える

1 第2時		
時間配分	学習活動	指導上の留意点
5分	1 前時までの学習を振り返る。	○ おもしろい「アソビ」を企画すること、前時では「ニーズ」や「ワクワク」について考えたことなどを振り返らせる。
15分	2 アイデアを集める。	○ 4人グループを作り、T字型の机配置にする。 ○ グループで「データカード」をシャッフルし、「ニーズカード」と「ワクワクカード」を1枚ずつ選ばせる。 ○ 2枚のカードの組み合わせを読んでアイデアを考えさせる。 ○ 選んだカードは机の上に置いておき、グループのメンバーがいつでも見返せるようにする。
25分	3 「アソビ創造シート」にアイデアを書き、1番面白いと思うものを決める。	○ 「アソビメモ」にシャッフルで出たアイデアを書かせる。 ○ 自分でカードの組み合わせを変えてもよいことを伝える。 ○ いくつか考えたアイデアの中から、1番面白いと思うものを1つ決めさせる。 ○ 「アソビ企画」はアソビジットコンテストに応募することを伝え、児童のモチベーションを高めさせる。 ○ グループのメンバーとアイデアが同じになってもよいことを伝える。

10分	4 学級全体でプレゼンテーションし合う。	○ 順番に発表し、友達の前プレゼンテーションの内容で参考にできるものがあれば取り入れてもよいことを伝える。 ○ 「プレゼンシート」を画面カメラでテレビ画面に映し、聞いている児童にプレゼンテーションの内容が伝わりやすいようにする。 ○ 発表者は、シナリオを見ながら発表をしてもよいことを伝え、プレゼンテーションへの抵抗感を少なくする。
5分	5 本時の振り返りをする。	○ プレゼンテーションの準備の仕方について復習したり、「アソビ」の企画についての感想を聞いたりし、企業の商品開発についての関心を高めさせる。



(「プレゼンシート」の記載シーン)



(ワークシート記載の説明シーン)



(「ニーズ」・「ワクワク」カードの記載シーン)

第3時：「アソビ」のアイデアを伝える

時間配分	学習活動	指導上の留意点
5分	1 プレゼンテーションについて知る。	○ プレゼンテーションとは、自分のやりたいことをみんなに伝えること、プレゼンテーションによって、自分のアイデアが実際に商品になるかどうかが決まることを伝える。 ○ プレゼンテーションに必要な情報が何かを説明する。
15分	2 プレゼンテーションの準備をする。	○ 「プレゼンシート」に自分の考えた「アソビ」の情報を記入させる。 ○ 「プレゼンシート」の記入が終わったら、プレゼンテーションのシナリオを考えさせる。 ○ シナリオを書く用紙はコピーしたものを配布し、「プレゼンシート」を見ながら記入できるようにする。 ○ 記入が終わった児童から、シナリオを読み、プレゼンテーションの練習をするよう伝える。
10分	3 グループでプレゼンテーションし合う。	○ 「プレゼンシート」をグループのメンバーに見せながら発表するよう伝える。

Ⅲ. 「アソビジット」の検証

1. ALとしての「アソビジット」

本稿I章で整理したように、「アソビジット」が「主体的・対話的な学習方法」という意味でALの範疇に属することは言うまでもない。ただし、ALの視点から「アソビジット」の効用と課題を探るには、どういふALの特質を備えているかについて、とりわけ学習方法・技法という側面からなお考察してみる必要がある。ALにはグループ学習やプレゼンテーション、ケースメソッド等様々の特質やそれに基づく技法が論じられているが、本稿では「アソビジット」を分析する切り口として「反転授業」に注目したい。「反転授業」は授業から入る学習方法を反転させて、事前学習から始めるという点でflip(裏返し=反転)に着目しての呼称のようであるが、森朋子氏によれば、むしろその特質は学びの主体の転換、「教授から学習へのパラダイム転換」にあると指摘されている²²⁾。森氏は「反転授業」について通説的な定義づけが定着しているわけではないと指摘されている。「反転」とされるには教師による授業・講義から入るのではなく、学習主体による事前学習から入り、事後の演習・講義につなげるというプロセスは不可欠であろう。さらに、事前学習における「認知の内化プロセス」(学習者の理解)と事後の「内化プロセス」の深化(グループ学習における話し合い等)および「外化プロセス」(プレゼンテーション)とが相互補完的に進行する授業方法と見ても差し支えないであろう²³⁾。DVD動画の事前学習あるいは視聴から入る「アソビジット」はこの意味で「反転授業」の一例に数えられる。また、「反転授業」を効果的にするには、学習の主体はあくまで子どもであ

るといふ趣旨を徹底し、また子ども達のグループ化・共同化が十分に機能することが必要である。「アソビジット」の場合、動画はチャプター毎に小分けされており、子ども自身の興味や理解、作業の進捗に合わせて学習することやワークシート等教材の一部利用が可能であり、この意味でいつでもどこでも、また繰り返し学習者が学ぶことができるという「反転授業」の効用が期待できる。松井の授業実践では多くの子ども達が動画を視聴したことで、ゲームづくりという活動に関心を持つことができた。主体の転換の効用について森氏の指摘を紹介すると、従来の講義+宿題という授業デザインが習慣化されると「教えてくれないと学べない」²⁴⁾という状況が現出し、また「そうと勘違いする」²⁵⁾。「<教える>と道具として自らの<学ぶ>を豊にしてこそ、主体的な学びのあり方である」²⁶⁾。今回の授業実践から「ニーズ」「ワクワク」というワークシートを考えたり、プレゼン発表以外の「アソビ」を思い浮かべたり、もっと企画したい等主体的参加に意欲を示す子ども達の感想が見られた。「アソビジット」はこの主体「反転」の契機を期待できる教材だと見てよいであろう。

2. 社会科から見た「アソビジット」

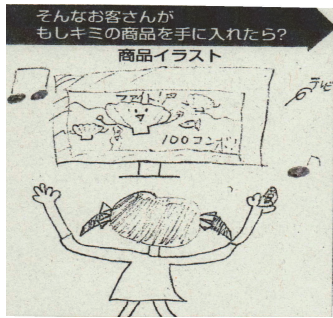
既に述べたように社会科教育には多くの先行業績、提言が見られるが、まずはその先行事例中から検証してみよう。「知識伝達型」授業からの脱却を目指して「提案する社会科」・「出力型授業観」という提言は、90年代半ばに公表されている²⁷⁾。「アソビジット」は同書に紹介されている授業実践、「§1 わくわくパーク物語」(以下わくわくパークと略記)と同質性を持つ教材と思われる。わくわくパーク自体の紹介は茂松清志氏による授業実践に譲り、その概要のみ取り上げておく²⁸⁾。子ども達はまず地域の公園・遊園地等の施設を訪ね、それを基に子ども達自身の「わくわくパーク」を構想・提案し、グループでの話し合いを通して問題点を探るといふ単元構成である。そして子ども達は授業終了後も一年程「提案ノート」に新しい提案を書き込んだと紹介されている。典型的な提案型の実践事例である。茂松氏によれば、「一見、夢物語のようでも、何となく本当の話のような気がする……その独特の臨場感の中に、子どもたちが必死になって考えていける秘密の世界が隠されている」²⁹⁾と指摘されている。「わくわくパーク」は子ども達に提案型の単元構成を提示する点、身近な題材でありながら、一種の夢物語(ストーリー性とバーチャル性)を創造するという点、知識充填ではなく、自由に想像力を展開させるといふ点で、本稿の「アソビジット」と重なるといってよい。また、「授業の役割はもっぱら『提案のみがきあい』『弱点の指摘(方向転換)』『新しい事実や新しい提案の紹介』の場になる。完全な子ども主導の『授

業』である」³⁰⁾と総括している。「自分で考えたことが、夢でなくて、実現しそうに思うときがある。そのときなんか、考えてよかった!と思います」³¹⁾という子どもの感想は自分なりの「アソビ」を提案する「アソビジット」の授業実践に参加した子どもたちの感想とも重なり合う。八事東小学校の実践においても、例えば、「自分もいろいろな発想が出来て将来プロデューサーになろうかと本気で思ったくらいでした」、「色々思いついてゲームをやっているみたいに楽しかった」といふ同旨の感想が見られた。

次に、PISAショック以降の新学力観に基づく社会科における授業改善から「アソビジット」を検証してみよう。小谷恵津子氏は、2006年から2007年に開催された文科省「言語力育成協力者会議」による教育内容改善の見取り図をベースに社会科における「記述・報告する力の重要性」を指摘する。小学校段階の課題について次のように整理している。低・中学年では「具体的な思考」が、高学年では「形式的・抽象的思考」が中心である。言語力育成のポイントは小学校全体では①「体験」を「共有できていない人に伝える」、「組織化し目的に応じて整理」する。②「観察・見学・事象」を「表現」する。③「事実の正確な理解・記録・伝達」、高学年では④「目的行為の説明」、⑤「概念に基づく説明」³²⁾である。小谷氏の提示された事例は檀原ニュータウン白檜中学校の調査事例であるが、氏の上記の整理のほとんどの項目は本稿の「アソビジット」にも適用可能であろう。

低・中学年の「具体的な思考」から高学年の「形式的・抽象的思考」への移行は「アソビジット」のような創造的思考・アイデアを構想する教材にはとりわけ必須の要素である。「アソビジット」の場合、子ども自身の「体験」を共有していない他者に伝える伝達・記述・理解・説明のプロセスを完遂しないと最終的なプレゼンテーションに到達しない。「アソビ」の商品開発を到達目標にし、完成までのプロセスに至るまでに、「どんな商品かな?」「商品のここがいい!」「お客さんはどんな人かイメージしてみよう」といふ様々の記述をまとめるプロセスが要求されており、子ども達は自らの開発しようとする商品の内容・構想についてそれを共有しない他者に伝達・記述・理解・説明することが求められる。

八事東小学校の授業実践の中から具体例を紹介してみよう。「Seaダンス」といふアソビの提案では、スマホで予め海を撮影し、スマホを見ながらダンスをする。あたかも「海の中でおどっているように見え」、運動不足の解消や「気持ちがすっきりする」といふ効用をうたっている。想定する買い手は「海はこわいけど入ってみたい」・「ダンスの好きな子」でアソビの効果として、こわかった海を好きになれるとか、運動になると説明している。



〔「Sea ダンス」イラスト図〕



〔「ファッション☆カスタマイズ」イラスト図〕

また、「ファッション☆カスタマイズ」という商品を考案した例では、「おしゃれが苦手でもすぐにおしゃれになれる」「顔の形、タイプ、イメージ、テーマを伝えるとそれにそったコーデを考えてくる」と商品内容の「理解・記録・伝達」が明確である。買い手は「試着が恥ずかしい人や、服の選び方が分からない人、買い物に行けない人」と想定されており、効用として「自分に合った服が選べてよかった」「テーマに合わせられるから使いやすい!」と説明されている。イラストも詳細である。

ところで、「アソビジット」のような商品開発では、子ども達が創造しようとする「アソビ」という商品に込められたメッセージが受け手（＝購買者）に理解されなければ商品として成り立たない。つまり、発信者（＝作り手）のメッセージが受け手に到達しない限り、商品開発に至らない。「アソビ」の開発・創造には、作り手と受け手との間のコミュニケーションが不可欠である。米田豊氏は社会科における「体験」の言語化について³³⁾ 取り上げている。氏は斎藤俊則氏に依拠して、コミュニケーションの成立について述べているが、ここでは、斎藤氏自身が参照されている池上嘉彦氏らの記号論を紹介し、「アソビジット」の具体例を考察してみよう。

池上氏にしたがえば、発信者の情報が受け手にそのまま届いた場合、コミュニケーションが成立する。しかし、情報それ自体は形のある荷物のようなものではないから「情報そのものを運んで行くわけにはいかない」³⁴⁾。この「影も形もない情報に形を与えて、相手

にもその存在を感じとって貰えるように」³⁵⁾ しないと情報は伝わらない。池上氏は「存在を感じとって貰える」ようにする行為が「表現」であると説く。「表現」には二つの性質、すなわち、「情報の内容を表していること」と「相手によって知覚されうること」³⁶⁾ が必須である。この二つの性質を備え、表現の役割を担うものは一般に「記号」(sign) と呼ばれる。二つの性質に対応する記号の二つの側面が「記号内容」(signifié [意味を主体的・能動的に表すもの]) と「記号表現」(signifiant [表れた＝表明された意味内容]) と呼ばれる³⁷⁾。コミュニケーションには「記号」の存在が不可欠であり、それをそっくりそのまま伝達できればコミュニケーションは成立する。記号は「ことば」だけではないが、「ことば」は代表的な記号である。記号として「ことば」を使用する場合、発信者としての「話し手」(あるいは「書き手」と受信者としての「聞き手」(あるいは「読み手」)が存在し、この両者の間にことば＝記号による表現内容としての「メッセージ」が正確に伝達されれば、発信者と受信者の間にコミュニケーションが成り立つ。「理想的な伝達の場合、『話し手』が内容をことばによる表現に移し替える際に参照する決まりと、『聞き手』がその表現から内容を読みとる際に参照する決まりとが同じでなければならない」³⁸⁾。この作成・解読の決まりは「コード」と呼ばれる。メッセージはこの「コード」に基づいて作成されるが、作成と解読に使われる「コード」が同一であれば、コミュニケーションは完全なものになる³⁹⁾。しかし、実際上は参照されることばの決まり＝コードにずれがあるのが通常である。このずれを補充するのが、「コンテキスト」と呼ばれる様々の要素、すなわち、文脈、前後関係、発話の仕方等の要素である。「コード」が完全に一致しなくても、「コンテキスト」の支えによってコミュニケーションは近似的に成立する⁴⁰⁾。

以上池上氏の主張をやや図式的に紹介したが、この指摘は「アソビジット」にも適用されうるし、子どものイメージする「アソビ」を最終的にことばという記号を利用してプレゼンテーション＝表現することを求める「アソビジット」は、池上氏の主張されるコミュニケーションが成立するかどうかを鍛錬する機会であると見ることができる。逐一説明することは割愛するが、先に紹介した「Seaダンス」と「ファッション☆カスタマイズ」の二つの実践例は受け手との少なくともことばという記号による近似的なコミュニケーションを可能とする作品だと思われる。

ところで、池上氏の『文化記号論』には前述の米田氏や斎藤氏の取り上げていない、しかしながら「アソビジット」の検証には有益な指摘がある。それは、「コード」の「ずれ」に関わる記述である。既に紹介したように、発信者と受信者の「コード」が厳密に一致すればする程コミュニケーションの完成度は高まる。この

意味で「ことばの『コード』は社会的な規約として一応それによる共通の理解を可能にするだけの束縛力を持っているが、そこからの『ずれ』が絶対に許されないというようなものではない⁴¹⁾。氏も確認しているように、単なる思い違いや言い違いによる「ずれ」もあり得るであろう。しかし、「ずれ」の中には既存の「コード」の枠内では処理し得ないが故に、「受け手」＝「受信者」に未知の新鮮な体験、経験を提供する事例もあり得よう。池上氏は擬人化表現を利用した「ケシゴムの悲哀」という例を挙げている。「身を削って働いたあと、待っているのは棄てられるという運命のみ⁴²⁾」という「サラリーマンの悲哀」にも該当する共通要素を擬人化された「ケシゴム」に適用することによって、「ずれ」から「一つの新しい経験が触発された⁴³⁾」のである。氏も主張しているようにこれは「一つの新しい創造⁴⁴⁾」に他ならない。「アソビジット」の求める「アソビ」は全く既存の「コード」に依拠するばかりであれば、何の新味も面白みもない「作品」と見なされる。したがって、「アソビ」が「コード」の枠組に完璧に収まってしまえば、新しい「創造」とは見られないであろう。一方、過度に「コード」の枠組から逸脱すれば、その「アソビ」は「受け手」から理解されない無意味な「作品」に堕してしまふ。先に紹介した八事東小学校のプレゼンシート事例は、そのタイトルから見て「創造」よりもやや既存の「コード」に傾いているかも知れない。小学生には発達段階に応じて、「ことば」に関する従来の「コード」を定着させ、それをいかに応用するかを学ばせるのが原則であろう。「アソビジット」は小学生に二律背反を要求しようとしているわけではない。評価は難しいが、この点を矯正、補正する仕組が全く備っていないわけではない。それは以下に取り上げるグループ化とそこでの話し合いのプロセスである。

子どもたちのシートやプレゼンテーション・シナリオには、小学生段階の語彙限定や思考方法の未熟性のため、それを簡単には解読することが困難、あるいは不可能な事例もある。この「コード」から逸れた事例を解読するには上述のように「コンテキスト」の支えが必要である。話し合いやまとめという子ども達のグループ作業は解読の「コンテキスト」の場面で有効に機能する可能性を秘めている。授業実践からピックアップすると、「こまかいところまでかんがえるのは、すこしむずかしかったけど、グループではなしあってみて、アイデアがいっぱいできてとでもたのしかったです」という例に見られるように、グループ作業による理解の深まりや整理を記述する感想が多く見られた。子ども達のグループ作業による話し合いやまとめは「コード」の逸脱・偏差からの矯正作用と見ることができよう。

一方「アソビジット」には言語表現のみならず、イメージ図作成のプロセスも含まれており、子ども達は

言語という「記号」以外のコミュニケーションを経験する。寺西和子氏はイメージを「対象についての映像、スタティックな像というよりも、学習者ひとりひとりが持つ固有の問題解決のためのモデル、あるいは、情報処理のためのモデルと考えることが妥当であろう⁴⁵⁾」と把握されている。「アソビジット」におけるイメージ図も単なる静止画というよりも、「アソビ」という問題解決のモデルと捉えることが妥当であろう。氏はイメージについて「イメージ・マップを書いて学習が終了するのではなく、そこから始まるのである。集団の中での討論や発表の場を通じて、各人が自分の持つ視点やイメージを発表する過程で、自分のあいまいな漠然とした印象にもとづく考えを整理し、自己意識化することが可能になるし、又、他者の視点を共有することによって、自分一人では見えてこなかった知識や視点を補完することができる⁴⁶⁾」と指摘している。「アソビジット」におけるグループ作業はこの寺西氏の指摘を裏付けるものであろう。

反面、小学校社会科における獲得目標である「体験」を共有していない他者に対する伝達・記述・理解・説明という視点から考察するとなお課題も残されているように思われる。例えば、『『自分の考えを論述する』授業づくり』という論稿の中で、市位氏は子どもが「考えを論述する」ことの困難性を指摘している。小学校中学年の発達段階では、「ワークシートの問題場面が単元で学習したことと離れすぎる場合、学習した知識を用いて論述できないことがある。もう一つは語彙が少なく書くための力がまだまだ育っていない⁴⁷⁾」という困難性を挙げられている。また、上記のグループ作業による矯正・補正は、配分時間の短さやグループを構成する子ども達の基礎学力・関係性等、様々の要因から常に効果的に作用するとは限らない。今回の授業実践の中にも漢字の読み書きの能力や算数の計算能力を向上させる「アソビ」を開発しようとした事例もあった。自己の基礎学力の向上について切実な要求を持っている子ども達も少なくないと推測される。AL方式の授業全般に適用される指摘かも知れないが、「アソビジット」のような知的創造性を目的とする教材は、その性質上子ども達に漢字を身につけさせたり、計算能力を向上させたりという基礎学力や資質を直接向上させる機能を具備しているわけではない。このような教材に基礎学力・資質の向上そのものを求めるのはある意味で筋違いともいえよう。結果として、従来の学習教材以上に基礎学力や資質の格差を露わにする可能性があるように思われる。使用する教員が子ども一人一人をどのようにケアしていくのか、その力量が問われているであろう。

IV. まとめにかえて

「アソビジット」の効用と課題を簡潔に振り返ってみよう。ALとしての効用については、やはり「反転授業」の視点からの整理が重要であろう。森氏の指摘するように、「反転授業」の特質を学びの主体の転換、「教授から学習へのパラダイム転換」にあると把握した場合、「アソビジット」の意義は大きいと評価することができよう。このような子ども達の主体性を引き出す「アソビジット」のような「反転授業」の教材は、とりわけ、「知識伝達型」という社会科のステレオタイプから脱却するには、その効用は大きいと言ってよい。また、体験の言語化やイメージの練り上げについてもワークシートの記載やグループ作業による学びの深化、「わかったつもり」から「わかる」への転換の可能性を内包している。

一方、既に述べたように、AL一般の課題ともいえるが、基礎知識を直接向上させる効果は保証されないため、子ども達の学力格差を顕著にさせざるを得ないデメリットも看過はできない。また、「アソビジット」は商品開発を目標としているので、小学生からすると知識としての「商品」「商品開発」のような題材がすぐに腑に落ちる子ども達ばかりとは限らない。また、グループ作業に関しても、時間が許せば、もう少し「対話」・「ディベート」を深める余地もあるように思われる⁴⁸⁾。無論なおリファインの余地は残されている。しかし、ALを充実させるためには、この種のタイプの学習教材が今後さらに開発されることを期待したいし、小学校に限らず、社会科の場合は一層それが求められるであろう。

*なお、松井は主として授業実践に関する部分を担当したが、清田も授業を参観し、また原稿全体は両名が協議して執筆したものである。したがって、全体として文責は両名が負っている。また、2020年1月蒲郡市立塩津小学校で若林和也教諭が本稿同様「アソビジット」の授業実践を実施された。清田も授業を参観し、その際の子ども達の感想等も適宜使用させていただいた。記してお礼申し上げる。

註

- 1) <https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201903/2.html> (2020年9月23日最終確認)
- 2) 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」, 3-4頁 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)。
- 3) 「小学校学習指導要領(平成29年告示)総則」17頁 (https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)。
- 4) 「小学校学習指導要領平成29年告示解説社会編」,

3頁 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/03/18/1387017_003.pdf)。

- 5) 「小学校学習指導要領(平成20年告示)総則」1頁 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/11/29/syo.pdf)。
- 6) PISA結果を時系列的に示したデータについては、文部科学省・国立教育政策研究所の調査に公表されている、「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント」1頁参照 (https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf)。
- 7) 差し当たり、新学力観の動向を様々な視点から俯瞰したものとして松下佳代「〈新しい能力〉概念と教育—その背景と系譜」同編著『〈新しい能力〉は学校を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 2010年所収, 1頁以下および石井英真「学力論議の現在—ポスト近代社会における学力の論じ方」松下前掲編著所収, 141頁以下参照, また現場教員の「学力観」認識から新学力観の問題点を考察したものとして、堤孝晃「『能力観』の区別から普遍性を問いただす—教師の『学力観』を参照点として」本田由紀編著『労働再審①転換期の労働と〈能力〉』大月書店, 2010年所収) 238頁以下参照。
- 8) 「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書」31頁。
- 9) 「地財教育タスクフォースの議論の整理」1-2頁 (https://www.kantei.go.jp/jp/singi/titeki2/tyousakai/kensho_hyoka_kikaku/2016/kyouiku/giron.pdf)。
- 10) (『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申)』(2012年8月28日)「用語集」37頁 (https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_3.pdf)。
- 11) 同上, 37頁。松下佳代氏は、ALの一般的特徴として以下の6つの要素を掲記している。「(a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること、(b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、(c) 学生は高次の思考(分析, 統合, 評価)に関わっていること、(d) 学生は活動(例: 読む, 議論する, 書く)に関与していること、(e) 学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれていること、(f) 認知プロセスの外化を伴うこと」(松下佳代「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」同編著『ディープ・ラーニング』勁草書房, 2015年所収) 1-3頁。これは主として大学の授業を想定する整理であるが、原

- 則的には、小学校・中学校・高校のALを考察する場合にも適用可能であろう。
- 12) 溝上慎一「大学教育から初等中等教育へ降りてきたアクティヴ・ラーニング」(梶田叡一責任編集『アクティヴ・ラーニングとは何か』, 金子書房, 2015年所収) 9頁。
 - 13) 中教審「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(2007年11月) 13頁 (https://www.mext.go.jp/content/1292164_1.pdf)。
 - 14) 溝上前掲論文, 9頁。
 - 15) 同上, 10頁。同旨, 安永悟「共同学習による授業デザイン:構造化を意識して」(安永悟他編『アクティヴ・ラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, 2016年所収) 5頁以下参照。
 - 16) 安永前掲論文, 5頁。
 - 17) 例えば, 片上氏は「社会科授業が, 教科書に載せられている知識を子どもに教え込んで社会や社会的事象を『わかった』つもりにさせるような授業ではつまらない, 意味がない, ということになる」と「知識伝達型」の技法を批判されている(片上宗二『オープンエンド化による社会科授業の創造』明治図書, 1995年, 15-16頁)。
 - 18) 片上前掲書, 波巖『発信型の新しい問題解決学習』(明治図書, 1999年) 参照。
 - 19) 岩田和彦他編著『「言語力」をつける社会科授業モデル 小学校編』(明治図書, 2008年)。
 - 20) 同書, 11頁以下。
 - 21) 森朋子「アクティヴラーニングを深める反転授業」(安永悟他編前掲書所収) 104頁。
 - 22) 同上, 90-91頁。
 - 23) 同上, 102-105頁, および, 森朋子「『わかったつもり』を『わかった』へ導く反転授業の学び」森朋子他編著『アクティヴラーニング型授業としての反転授業』(ナカニシヤ出版, 2017年所収) 25-33頁。
 - 24) 森前掲「アクティヴラーニングを深める反転授業」, 101頁。
 - 25) 同上。
 - 26) 同上。
 - 27) 小西政夫編著『「提案する社会科」の授業 1』(明治図書, 1994年) 20-22頁。
 - 28) 茂松清志「§1 わくわくパーク物語」(小西編著前掲書所収) 30-41頁。
 - 29) 茂松前掲報告, 32頁。
 - 30) 同上, 37頁。
 - 31) 同上, 41頁。
 - 32) 小谷恵津子「社会科で育てる記述・報告する力」(岩田他前掲書所収) 39-40頁。
 - 33) 米田豊「社会科授業における『体験・経験』と『言語力』の育成」(岩田他前掲書所収) 22-36頁。斎藤俊則『メディア・リテラシー』(共立出版, 2002年) 13-54頁。
 - 34) 池上嘉彦他『文化記号論-ことばのコードと文化のコード』(講談社学術文庫版, 1994年) 14頁。
 - 35) 同上, 14頁。
 - 36) 同上。
 - 37) 同上。
 - 38) 同上, 16頁。
 - 39) 同上, 16-17頁。
 - 40) 同上, 16-20頁。
 - 41) 同上, 47-48頁。
 - 42) 同上, 48頁。
 - 43) 同上, 49頁。
 - 44) 同上。
 - 45) 寺西和子「学習における知識と経験」(『愛知教育大学研究報告』36輯(教育科学編)1987年所収), 67頁。
 - 46) 同上, 68頁。
 - 47) 市位和生『「自分の考えを論述する」授業づくり◇ごみのしまつ』小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 小学校編』(明治図書, 2009年) 所収) 58頁。
 - 48) 小学校段階のリテラシー教育について, イギリスのバーナード・クリックは党派的対立に関わる題材でなくとも, 市民性を涵養するシティズンシップ教育に積極的である(清田雄治『「主権者教育」の現状と課題-『人民(peuple)主権』論の視点から』(『日本の科学者』2019年6月号)32頁以下参照)。「アソビジット」を直接的にシティズンシップ教育に適用することは至難かも知れないが, 「ニーズ」・「ワクワク」という二項対立的要素という媒介項を使って, 市民性を涵養する教材として利用しうる可能性は皆無ではないと思われる。

(2020年9月24日受理)