

「対話的な学び」につながる，生活科の源流に関する基礎的研究

A Fundamental Study about the Origin of Living Environment Studies Leading to "Interactive Learning"

福岡教育大学 菅沼 敬介

I はじめに

教科としての「生活科」が発足して30年を迎えようとしている。また同時に，生活科にとって3度目の改定となった学習指導要領が公示された。平成26年11月2日には，文部科学大臣より中央教育審議会にその発起となった「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」が諮問された¹⁾。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」や「新たな在り方を構築していくことが必要です。」²⁾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」³⁾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」⁴⁾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・協働的に学ぶ学習（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。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」⁵⁾と述べており，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。

しかし一方で，学習指導要領の改訂時期になると様々な用語が表面に出て来る。先にも記した「アクティブ・ラーニング」もそうであるが，「探究的な学び」や「主体的な学び」，本研究で焦点を当てる「対話的な学び」がそれにあたる。例えば，アクティブ・ラーニングでいうと，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」⁶⁾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」⁷⁾と述べていたりするように，用語が一人歩きすることが懸念される。実際，将来教師を目指している大学生でも，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ついて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を正しく押さえておく必要がある。学習指導要領改訂の時期を迎えている今だからこそ，基本に立ち戻り，生活科が本来あるべき姿として捉え，教科の本質と重ね合わせて考えて行かなければならない。不易なものに変化を重ねていく流行性こそ教育の本質であると言えるのではないだろうか。生活科における「アクティブ・ラーニング」を捉え，その背景に迫っていく事を研究の目的とする。

Ⅱ 「アクティブ・ラーニング」の理解と「対話的な学び」の背景と源流

1. 小学校教育での「アクティブ・ラーニング」

「アクティブ・ラーニング」とは、一体何であるのか前提としておく必要がある。この用語は、平成24年8月28日の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教員の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」⁸⁾において登場した言葉である。その答申に添付されている用語集においてアクティブ・ラーニングとは、「教員による一方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」⁹⁾とあり、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」¹⁰⁾と記してあるように、用語自体は方法論の要素が強いと言える。しかし先に記した、野田が述べているように、生活科はもとより、小学校教育においては、そのような方法論は、すでに実践されてきていることである。藤井は「大切なことは、子どもたちがそのような学習活動に能動的な学習者として参加することを通じて『生きる力をはぐくむ』ことにある」¹¹⁾と述べており、方法のみを追い求めて右往左往することを懸念している。また、寺本らも「仮にアクティブ・ラーニングを『教授・学習法』、すなわち『方法』であるとした場合、『指導者が与える学習者を活動させるための方法（指導法）』と「学習者が習得する方法（スキル・学習法）」という2つの間違ったニュアンスが含まれてしまい」¹²⁾と述べており、単に「教授・学習法」として捉えてしまうことに大変な誤解があるとしている。それらのことについては、梶浦も「大学型AL（アクティブ・ラーニング）をそのまま小中学校で転用しても、効果が期待できるかどうかは疑問だ。少なくとも、小中学校特有の学習内容や文化、子どもの状況を

考慮してリメイクする必要がある」¹³⁾と述べており、「アクティブ・ラーニング」は小学校特有の状況に応じて捉えなくてはならない。それでは、小学校特有の状況に応じた「アクティブ・ラーニング」とはどんなものであるか、それこそ先に出した諮問文における「主体的・協動的に学ぶ学習」であると考えている。

さて、「主体的・協動的に学ぶ学習」が述べられるに至った意味や背景についても記しておきたい。始まりは平成20年学習指導要領改訂時期にさかのぼる。ちょうどこの時期、「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」¹⁴⁾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」¹⁵⁾と言われ、学力論争に一定の決着がついた。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るようになった。「21世紀学力」や「PISA型学力」と言われるものである。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」¹⁶⁾という学力観である。このような、学力観の転換にともなって「どのように学ぶか」を用語としたのが「主体的・協動的に学ぶ学習」となったと考える。

ここで、小学校教育での「アクティブ・ラーニング」を定義づけておく。「主体的な学び」については、寺本らが「個人の学びが深くなるという目標を達成するために、自分自身で判断し行動できる」¹⁷⁾という定義にそって考えていく。一方「協動的な学び」については、中野が述べている「協動的な学び」の定義にそって考えていく。「個々の

子どもの思いや願いを実現するために個人的な活動は重要であるが、個人的な活動だけに終始しては、ルールの大切さを学んだり、モラルやマナー、協調性や社会性を身につけたりできないからである¹⁸⁾と述べており、「協同的な活動」とは、小学校学習指導要領解説生活編において記されている「互いの思いや願いを尊重しつつ活動の方向を決め、活動を創り出していくという経験であり、一人一人の児童が社会性を高めていく上で大切な経験である¹⁹⁾」の部分に抜粋し、それとしている。なお中野は、『協同』と『協働』を用いる際に混乱している。そして、この混乱を放置すると、協同学習に関する学際的な研究者間のコミュニケーションに支障をきたしかねない²⁰⁾と述べているが、「心を合わせ助け合いながら事を行う場合には『協同』が一般的に使用される。なお、協同と協働は非常に似た概念であるが、協同が心理的側面に重点を置き、協働は身体的な活動を強調している²¹⁾」とも述べており、特にこの後、子どもの思いや願いにそった生活科における「アクティブ・ラーニング」を考えていく際には、むしろ「協同的な学び」の方がふさわしいと考える。

2. 生活科における「アクティブ・ラーニング」

田村は「生活科は『能力の育成』と『知の創造』の実現を目指した構成原理になっている²²⁾」と述べた上で、『能力の育成』と『知の創造』は、その学習活動において、子どもが本気になって真剣に自らの思いや願いの実現や課題の解決に向けて取り組むことによって実現される²³⁾と述べ、それらを実現する子どもの学びを、「一般的なアクティブ・ラーニングではなく、ディープ・ラーニング（深い学び）を含む、より高次のアクティブ・ラーニングとなる。そうした質の高い教育活動が生活科・総合的な学習の時間によって実現されていくことが期待されている²⁴⁾」と述べており、生活科における「アクティブ・ラーニング」とは、

「大学型アクティブ・ラーニング」はもとより、先に記したような「小学校型アクティブ・ラーニング」以上のものが求められていると考える。生活科がすでに「主体的・協働的に学ぶ学習」を前提として、これまで学習活動が進んできたことが背景としてうかがえる。

藤井は「アクティブ・ラーニングでは、次のことを目指します。①子どもたちに探究的に学ばせて、探究能力を育てる。②子どもたちにコミュニケーション能力を育てる。③自分の学びについて反省的に振り返らせて、有能な学習者としてのアイデンティティを育てる²⁵⁾」と述べており、従来の「探究的な学び」である「子どもたちが自主的・主体的に『問い、考え、判断する』に『コミュニケーション能力』さらには『伝える能力』が加わって考えられている。そこには、『問い、考え、判断し』自己決定するという学習活動が成り立つためには、思考が参照するための具体的な文脈が不可欠です²⁶⁾」と述べているように、思考の流れが見えてくるような学習活動にしていかなければならない。つまりは、「経験の掘り起こし²⁷⁾」であり『知的な気付きに』高めさせる必要性²⁸⁾であり、「感覚を楽しく伝え合う言語活動²⁹⁾」である。そこには、他者とのコミュニケーションが不可欠であり、コミュニケーションを通して、学習への自信と意欲が高まってくると考えられる。藤井は「総合的な学習」の特性をもとに、「総合的な学習の時間」の学習活動の意義³⁰⁾を「アクティブ・ラーニングとしてこのように述べている。

この、藤井の述べている、「アクティブ・ラーニング」を「生活科」として考えた際にも、十分成り立ってくると考えるが、私は生活科において考えたときに、③の「有能な学習者としてのアイデンティティを育てる」は、生活科の目標でもある、

「学習上、生活上、精神的な自立への基礎を育てる」となるのではないかと考える。また、生活科において考えた際には、コミュニケーション能力を育んだり、アイデンティティを育てたりする学習において、「伝え合う言語活動」や「他者に伝えることによる学習」は当然不可欠になって来るわけだが、「つぶやき」をより重要視したいと考える。小学校低学年の子どもにとって、「伝え合う活動」や「話し合い活動」と言った場面では、学習者として成立していない発達段階の子どもも多く見られるのではないかと考える。その場合『聞く』こともコミュニケーションの一つではあるが、「つぶやき」から協同的な学びへ発生していくことは、さらに自己肯定感や自尊感情を獲得し、自立への基礎へつながっていくのではないかと考える。

ここまで、論じて来たことから「生活科における『アクティブ・ラーニング』で目指すこと」を次のように定義する。

- ① 子どもたちに探究的に学ばせて、探究能力を育てる。
- ② 子どもたちの「つぶやき」を大切にし、コミュニケーションに協同的に学ばせて、コミュニケーション能力を育てる。
- ③ 自分の学びについて、自己肯定的に振り返りを行い、自立への基礎を育てる。

3. 「対話的な学び」の背景と、生活科における「対話的な学び」

ここまで、「生活科における『アクティブ・ラーニング』」を定義し、「小学校型アクティブ・ラーニング」は、言い換えると「主体的・協働的に学ぶ学習」であると論じてきた。しかし、平成28年2月24日の中央教育審議会の議論では、「アクティブ・ラーニング」の視点として、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」³¹⁾と述べられており、

「主体的・協働的な学び」は「主体的・対話的な深い学び」と用語も変わっている。寺本は、「用語が若干変わってきていることに着目したい」³²⁾と述べているのだが、「これからの方向性に対応するために、『協働的』を『対話的』に置き換えて解説することとする」としており、議論の最中の用語の変化に着目はしているものの、その用語に対する議論はなされないまま、置き換えて論じられている。

「協働的な学び」＝「対話的な学び」としても良いのか、取り上げておきたい。どのような議論の中で「対話的」という用語に変わったのか、その詳細は見えない部分であるが、中央教育審議会の資料によると、「対話的な学び」とは、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める」³³⁾と記されている。心を合わせ助け合いながら事を行う場合で、特に身体的な活動を強調している「協働」よりも、「対話」の方が教育課程で求めている資質や能力に重ねた時に合致していると考えたのかもしれない。「対話」とは、梶浦が「子どもの自力－単独の思考場面があり、他者との考えとの比較検討をする対話があり、教科的な知識を使って考え合いが進む」³⁴⁾と述べており、協働的な学びの中の相互思考活動によって成り立つ学びが「対話的な学び」であると考ええる。また、「コンテンツ（内容）－コンテキスト（文脈）－コンピテンシー（資質）」という“三つのC”が、主体的なコミュニケーションを通して結びつくことで、主体的・協働的な学びを構成していく³⁵⁾とも述べており、「対話」を「コミュニケーション」と置き換えることも可能であると考ええる。

では、その「対話的な学び」を生活科において考えていく。まずは、「対話」＝「コミュニケーション」であるが、「コミュニケーションとは何かを考えようとすると、論者の数だけコミュニケーション観がある」³⁶⁾と言われるように、とても多義

的な言葉である。その分、捉え方も人それぞれであることが懸念される。そこで、「生活科におけるコミュニケーション」は、OECDのいうキー・コンピテンシーの中の「コミュニケーション・コンピテンシー」をもとに、生活科に当てはめて定義した「伝える力（自己理解）」「聞く力（他者理解）」「対立を解く力」³⁷⁾としておく。また、そのツールとしては、図1のように言葉や文字といった言語的な側面と、表情や仕草といった非言語的な側面があり、言語的な側面の中にも作文や発表といった自覚的な活動を通して行うものと、子どもの内から出るつぶやきのように無自覚的な活動があると考え。非言語的な側面も同様で、劇やリズムなどのような自覚的な活動と、表情の変化などのような無自覚的な活動があると考え。³⁸⁾

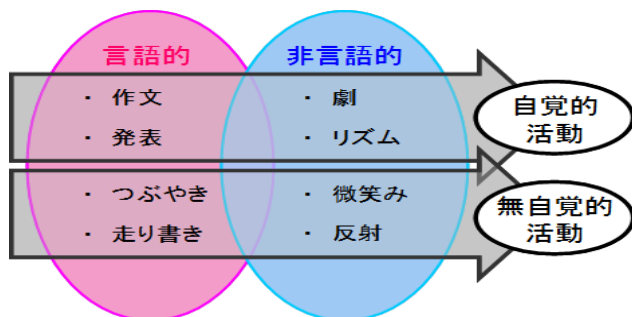


図1 言語・非言語的なコミュニケーション

そのことを念頭におき、生活科における「対話的な学び」を考えると、梶浦が述べている「教科的な知識を使って考え合いが進む」の部分に違和感がある。生活科には求める知識がないため、そこは「自己の活動や体験から」となり、結びの言葉は「気づきの質が高まる」となるのではないかと考える。また、「個と他者（集団）の間に、知識や情報のやりとりの場面がある活動によって、AL性が高まっていると言えるだろう。こうした場面は『課題解決』と『対話的な説明の場』を用いた学習で起きやすい学びである」³⁹⁾とも述べている。ここについても生活科においては、人や物、自然との「かかわり」を常に意識した活動を軸に学習が進んでいくため、「課題解決」と「対話的な説明

の場」を用いた学習が基本となる。つまり、生活科における「対話的な学び」は、学習場面の設定よりも、むしろ学習している子どもの無自覚的な活動である「つぶやき」や「反射」などといった、子どもの見取りに重きをおいて、協働的な学びへと発生させていくことの方がより、重要であると考え。

これまでに論じてきたことから、「生活科における『対話的な学び』」を次のように定義する。

子どもの自力・単独の思考場面があり、他者との考えの比較検討をする対話から、自己の活動や体験を使って気づきの質が高まる学習。

4. 生活科における「対話的な学び」の源流

3.のように、生活科における「対話的な学び」を考えた時に、感じる印象は、現行までの学習指導要領において生活科で述べられ、実践に取り組んでいることと何が違うのかということである。

「課題解決」を用いた学習は、「課題意識をもち、自分がこうしたいとの願いをもって活動する」⁴⁰⁾という生活科本来の学習場面である。また、「対話的な説明の場」を用いた学習は、先にも述べたように、「かかわり」を意識した生活科の学習において欠かすことのできない学習場面である。自力・単独の思考場面と、他者との考えを比較検討する対話の場面については、奈良女子大学附属小学校の『個人・独自学習』と『相互学習』⁴¹⁾、新潟県上越市立大手町小学校の『拡散』と『収束』の場の設定と、繰り返すことによる学びの深まり⁴²⁾、富山県富山市立堀川小学校の『ひとり学習』と『集団学習』の場の設定⁴³⁾など、生活科研究の先進校が全国の小学校に先駆けて行っている。

「アクティブ・ラーニング」及び「対話的な学び」は、用語としては近年見られるようになったものであるかもしれない。しかし生活科において

は、教科が新設当初から求められていたことであり、生活科を正しく行うことが、現在求められている資質・能力を育成する学びとなるのではないだろうか。つまり、生活科を新設同時から現在に至るまでの経緯や背景、生活科の基本的性格や本質を改めて捉え直すことにより、生活科に留まらず他教科における「アクティブ・ラーニング」を正しく捉えることになるのではないかと考える。

Ⅲ 学習指導要領改訂時期の教育社会的背景及び、教育課程編成の一般方針

生活科の基本的性格や本質を改めて捉え直すことを目的とするので、ここで取り扱う教育社会的背景及び教育課程編成の一般方針は、生活科が発足した平成元年学習指導要領改訂時期からとする。

1. 平成元年学習指導要領改訂

学習指導要領総則には、「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し」⁴⁴⁾と記されている。

小学校指導書生活編の生活科新設の経緯⁴⁵⁾から抜粋すると、

小学校低学年の教科構成が改められた。生活科と言う新しい教科が設置され、それに伴って従前の低学年における社会科と理科は廃止された。戦後教育40年にして、小学校では初めて教科の改廃がなされた。小学校低学年の教科構成の在り方は、既に昭和40年代からの課題であり、20年間の検討を経て、生活科新設となった。

小学校低学年の教科構成の在り方の課題とは、昭和20年代の経験主義教育から、昭和30年代の系統学習への転換の中、低学年社会科については、具体性に向け、教師の説明を中心にした学習に流れやすいことを検討し、発達段階に即して効果的な指導ができるようにすること、低

学年理科については、児童が自ら身近な事物や現象に働きかけることを尊重し経験を豊富にするように改善することなどである。

これらの課題を解決するために発足したのが、生活科であり、求められていることは、第2章で論じた「主体的な学び」であることがうかがえる。また、「大学型アクティブ・ラーニング」の考えと、この時期の低学年における教科構成の課題に対する議論は、類似している。つまり、用語としては存在していないものの、生活科においては、新設当初から「アクティブ・ラーニング」の考えを基盤にしていると言っても過言ではないと考える。

2. 平成10年学習指導要領改訂

学習指導要領総則には、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力を育むことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り」⁴⁶⁾とあり、平成元年学習指導要領においては「内容の指導」と記されていた部分が「内容の確実な定着」と記述が変わり、より児童の主体性を盛り込んでいることがうかがえる。またこのことは、「小学校指導書」が「小学校学習指導要領解説」に名前が変化したことからもうかがえる。児童の主体性に重点が置かれているのは、「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に応じるため」⁴⁷⁾という社会背景が関係しているからである。

また、平成10年学習指導要領改訂では、『ゆとり』の中で『生きる力』をはぐくむ⁴⁸⁾と中央教育審議会答申で記されているように、これまでの教育の反省から「ゆとり」を目指すようになってきた。しかし、その「ゆとり」が、教育内容の3割減や完全学校5日制に伴い、時間的なゆとりばかりがクローズアップされ、後に学力低下が叫ば

れるようになった。中央教育審議会が出された、「ゆとり」とは、「具体的な活動や体験が十分にできる時間的なゆとり」⁴⁹⁾ ももちろんあるが、主体的な活動の広まりや深まりを可能にする空間的なゆとり「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」⁵⁰⁾ も述べられている。具体的な変化が見て取れやすく、解釈しやすい時間的なゆとりに世間の目が向いてしまった結果、学力低下による「ゆとり」の教育政策の批判につながったと考える。それに加え、「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」を出し、平成14年12月には学習指導要領の一部改訂を行ったことにより、教育政策の批判を肯定したように見られ、また「学校や教師たちが抜本的、根本的な対処を見いだす状況にはありませんでした。何をどうすればよいのか、混迷し、混乱する状況がみられました」⁵¹⁾ と述べられているように教育課程の軸がぶれてしまったと考えられる。しかし、「ゆとり」については、寺尾が「今をもって通用する重要な指摘であると思います。われわれ大人をも含めて考えてみると、こうした『ゆとり』の意味はさらに深められ、“人から与えてもらうものではなく、自らで作り出すものとしてのゆとり”と言うことが付け加えられるべきではないかとおもうのです」⁵²⁾ と述べており、これは「自主的・主体的な学び」に通ずるものでかると解釈できる。

3. 平成20年学習指導要領改訂

学習指導要領総則には、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力を育むことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、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、表現力その他能力を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」⁵³⁾ とあり、教育基本法

及び学校教育法が一部改正され定義された「学力」が記されている。また、この改訂の際に文部科学省が作成したパンフレットの表紙に『『理念』は変わりません。『学習指導要領』が変わります』⁵⁴⁾ と掲げ「生きる力」を引き続き掲げ強調した。この背景には、平成10年の改訂で「ゆとり」に対して批判が叫ばれ「学力低下」論争がおこったことが原因であると考えられる。学力低下が叫ばれるようになった原因の一端は、「学習到達度調査(PISA)」の結果によるものである。

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	邦歴	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)

表1の結果によると、2003年調査では2000年調査と比較して、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。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」⁵⁵⁾ である。この時代に、「ゆとり」と同様に批判されたのが、「ゆとり」とともに新設された、体験的な学びの生活科と総合的な学習の時間であり、「新設されても次期改訂で廃止される」など陰口までかかれるほど⁵⁶⁾ だった。ここで、一つの議論となったのは「学力」についてである。何ををもって「学力」とするのか、その学力観や学習観については、立場によって様々だった。そんな最中の平成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」⁵⁷⁾と記載され、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。一方で、「学力低下」議論のきっかけとなった、PISA学習状況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」⁵⁸⁾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。また、それらの学力の中で、「言語活動の充実」⁵⁹⁾が言われるようになった。「言語活動の充実」とは、単に読み書きだけでなく、「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」や「体験活動を振り返り、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話し合う」⁶⁰⁾と記されており、習得したことを活用する能力を目指していると言える。つまり、一貫して求めているのは、資質・能力であり、この時期から「コンピテンシー・ベースの学力観」が垣間見え始めたと言える。

4. 現在の教育社会的背景

現在は、知識観・学習観の転換が図られている。学力観の論争は、教育基本法で「学力の定義」がなされ一端の落ち着きを見せた。次に盛り上がってきたのが、その「学力の定義」にふさわしい知識観・学力観である。つまり「コンテンツ・ベース(学習内容重視)」から「コンピテンシー・ベース(能力重視)」への移行である。移行といっても、「コンテンツ・ベース」の学習を撤廃してしまうわけではない。「コンピテンシー・ベース」と言うてはいても、教育における資質・能力を育成するためには、知識(内容)が学習活動においては必

要不可欠になる為である。そして、このような知識観・学力観に移行する背景には「知識基盤型社会」がある。「知識基盤型社会」に関しては、第2章においても触れたので、改めて取り上げることはしないが、重要になってくる資質・能力について藤井は、「新しい発想に基づいて、新たな課題を発見し、新たな活動を立ち上げて、社会に新たな仕事を創出していくこと、そして、そのために多くの人々の様々な個性的な発想や能力を協同させることが重視されるのです」⁶¹⁾と述べており、学校教育ではそれらを見越した、自主的・主体的に課題を発見してその解決に取り組む能力、及びそのような活動に参加・貢献する能力の育成が必要となり、これらの能力を育成するために「アクティブ・ラーニング」が重要になってくると考える。

IV 学習指導要領解説生活編で見る生活科の変遷

1. 平成元年小学校指導書 生活編

低学年社会科、理科廃止反対の声の多数あるという逆風の中⁶²⁾、20年にもわたる教科構成の在り方の議論をへて、生活科新設となった。また、「2000年前後の学力低下論争では、『平成元年度版新学習指導要領が実施されると、学力低下に歯止めがかからなくなる』という懸念が喧伝されました」⁶³⁾とあるように、生活科に対する反対の声は未だに聞こえてくる。

しかし、生活科新設の趣旨とねらいに、「低学年児童には具体的な体験や活動を通して思考するという発達上の特徴がみられるので、直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせるようにする」⁶⁴⁾や「児童自らが環境の構成者であり、またそこにおける生活者であるという立場から関心をもって、(中略)問題解決的な能力や態度を育てる(中略)自ら納得して分かるようになることが大切なのである」⁶⁵⁾と記されている。これらは、20年後に学校教育法で定義された「学

力」の、「学習意欲」と「思考力・判断力・表現力」について記されており、時代を先行してねらいとしていることがうかがえる。また、「生活上必要な習慣や技能を身に付けさせるようにする」⁶⁶⁾と記されている。これについては、「児童が意欲的に取り組んでいる社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の過程において、必要に応じて」⁶⁷⁾とも記されているように、今でいう「習得・活用」までを見越した活動となっていることが言える。最後に、生活科は「具体的な活動や体験を通して、よき生活者として求められる能力や態度を育てることであり、つまるところ自立への基礎を養う」⁶⁸⁾ことを目指している教科であることを改めておさえておく。

2. 平成 10 年学習指導要領解説 生活編と平成 20 年学習指導要領解説 生活編

平成 10 年学習指導要領改訂では、「ゆとり」の中で、総枠 70 時間削減される中で、生活科は現状維持の週 3 時間が保障された。創設期の 10 年間の生活科の実践は、評価を受けたものとする。その反面、生活科の課題も浮かび上がってきた。生活科改訂の趣旨には、「直接かかわる活動や体験をより一層重視すること」⁶⁹⁾と「活動や体験の中で生まれる、知的な気付きを大切にする指導」⁷⁰⁾である。「単に活動するだけにとどまっていて知的な気付きを深めることが十分でない」⁷¹⁾という指摘から来ているものと考えられる。また、平成 20 年の学習指導要領改訂にも入っていくが、目標準拠の評価に転換したことも無関係とはいえない。生活科は、「具体的な活動や体験を通して学びを実現することが不可欠であり、その意味で活動それ自体が内容でもある」⁷²⁾と述べられ、「自立への基礎に連なるさまざまな資質・能力を育てられて初めて、生活科授業と言えるのである」⁷³⁾となっている。つまり、「気付き」を含めた、「資質・能力」を如何に評価するのか。そこで、関係してくるの

が、目標準拠の評価となる。ここを論じ始めると、「気付きの評価は生活科の永遠の課題」と言われ、終わらなき議論が始まるので、省略させていただくが、つまりは「コンピテンシー・ベース」の学力観に転換した際、必ず直面する問題である。この課題は、解決していかなければならないが、生活科においてはすでに議論されている課題である。

3. 生活科の変遷をたどっての考察

創設期から徐々に実践を重ね、その都度議論され、創り上げられて来たことはいくつかあるが、大元となる学習指導要領や教育課程又は社会の背景に大きく左右されたり、揺さぶられたりしてはいないことが分かる。学習指導要領解説を分析しても、子どもを主体とし、具体的な活動や体験を通して、自立への基礎を養うという、生活科が求め続けている子どもの姿である。それは、生活科が始まって 30 年間、方向転換をする必要がないことを意味すると考えられる。つまり、学力低下論争の最中「生活科」が逆風にさらされようとも、基礎的・基本的な知識の定着が言われ「言語活動の充実」が述べられようとも、学力観が「コンテンツ・ベース」から「コンピテンシー・ベース」に転換されようとも、常に生活科はぶれることなく突き進んで行くことができる。例えば、平成元年に生活科が新設されず、昭和時代の教師を中心とした学習を低学年理科として続けていた場合、現在至るまでに、かなり大きな方向転換を強いられることは想像しやすい。もちろん生活科は今後も、その都度研究や議論を重ね、修正を繰り返しながら発展していくことを怠ってはいけませんが、生活科の理念や本質を方向転換せずに突き進んで行くことができるのは、現在求められている「コンピテンシー・ベース」の学力観を 30 年前の新設された当初から追い求めている証に他ならないと考える。本研究において、定義した「生活科における『対話的な学び』」についても、同じことが言

える。定義したなどと仰々しく述べたが、「アクティブ・ラーニング」の定義に、過去から現在において、生活科で行われてきたことを視点として加えただけである。つまり、生活科を振り返り、読み解いていくことで、そこには自ずと「対話的な学び」が見えてくると言える。

V おわりに

本研究では、「アクティブ・ラーニング」の本質的な理解としながらも、その前には「生活科における」や「『対話的な学び』に着目」という言葉がついたものである。本研究では、あくまでも「対話的な学び」だけを無理やりのように離して考えてきた。「アクティブ・ラーニング」とは、本来「主体的な学び」や「学びを深める」と言ったことと相互作用的に関係しあっているものであり、「対話的な学び」だけを引き離して考えることは、一見すると無意味に感じられる。しかし、全体的に漠然と捉えたのでは、何に注目するのか見えにくく、混乱したり、用語だけが一人歩きしたりしてしまうことも事実であると考ええる。その中で、その都度整理しながら、改めて捉え直していくためには、漠然とした結果だけを知らうとするのではなく、本質に迫って考えて行かなければ、結局用語が一人歩きしてしまったり、つまみ食いの方法論に走ってしまったりすることが懸念される。本研究で、一つの柱である「対話的な学び」に注目しクリアにすることで、少し理解が進んだのではないかと考える。しかし、本研究で見えてきたのは、あくまでも「アクティブ・ラーニング」一側面である。それぞれの柱、そしてその柱の相互関係や教科ごとの特性を考えると一体、どれだけの側面をもっているのか見当もつかない。「アクティブ・ラーニング」の可能性はさらに広がっていきそうである。今後は、「アクティブ・ラーニング」全体の構造に広げていき、理論を当てはめた生活科実

践で検証し、修正を加えていきたいと考えている。

- 1) 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
- 2) 上掲書1)
- 3) 前掲書1)
- 4) 前掲書1)
- 5) 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
- 6) 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
- 7) 寺本貴啓 後藤頭一 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
- 8) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教員の質的転換に向けて～生涯学習続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」平成24年8月28日
- 9) 上掲書8) p.37
- 10) 前掲書8) p.37
- 11) 前掲書6) p.3
- 12) 前掲書7) p.17
- 13) 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.20
- 14) 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
- 15) 上掲書14) p.2
- 16) 前掲書13) p.18
- 17) 前掲書7) p.16
- 18) 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.30
- 19) 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
- 20) 前掲書18) p.23
- 21) 前掲書18) p.24
- 22) 田村学『生活・総合アクティブ・ラーニング』東洋館出版社 2015 p.10
- 23) 上掲書22) p.15
- 24) 前掲書22) p.17
- 25) 前掲書6) p.33
- 26) 前掲書6) p.52
- 27) 前掲書6) p.52
- 28) 前掲書6) p.57
- 29) 前掲書6) p.57
- 30) 前掲書6) p.43
- 31) 中央教育審議会「資料2-2 アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力に関する参考資料」平成28年2月24日 p.3
- 32) 前掲書7) p.15
- 33) 前掲書31) p.3
- 34) 梶浦真『アクティブ・ラーニングの基礎知識—活動的な授業づくりへのアプローチ—』教育報道出版社 2016 p.55
- 35) 前掲書13) p.19
- 36) 村松賢一『コミュニケーション能力の育成と指導』教育報道出版社 2006 p.34
- 37) 菅沼敬介『『コミュニケーション』における『人とかかわり』の位置付けに関する一考察』『生活科・総合的学習研究』愛知教育大学生活科教育講座 第7号 p.39
- 38) 菅沼敬介 野田敦敬「生活科における自然体験活動を基盤とした『人とかかわる力』の育成に関する研究」愛知教育大学研究報告 第57輯
- 39) 前掲書34) p.56
- 40) 嶋野道弘 寺尾慎一『生活科の授業方法』ぎょうせい 2003 p.26
- 41) 平成18年度 学習研究発表会 奈良女子大学附属小学校・学習研究会 p.113
- 42) 新潟県上越市立大手町小学校『新しい教育課程に虹色の夢』日本教育新聞社 1998年 p.212
- 43) 富山市立堀川小学校『子どもの学びと自己形成』明治図書出版 2006年 pp.15～22
- 44) 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局 1989 p.1
- 45) 文部省『小学校指導書 生活編』教育出版 1989 pp.1～2
- 46) 文部科学省『小学校学習指導要領』国立印刷局 1998 p.1
- 47) 松村昌俊 野田敦敬『小学校学習指導要領 Q&A 生活編』教育出版 1999 p.2
- 48) 中央教育審議会「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について(答申)」平成8年7月
- 49) 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
- 50) 上掲書49) p.42
- 51) 寺尾慎一『豊かな学びをひらく授業構想』梓書院 2009年 p.13
- 52) 上掲書51) p.15
- 53) 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍 2008 p.13
- 54) 文部科学省「生きる力」平成20年
- 55) 前掲書51) p.17
- 56) 安彦忠彦 野田敦敬『小学校学習指導要領の解説と展開 生活編』教育出版 2008 viii
- 57) 中央教育審議会「審議経過報告」平成18年2月13日 p.16
- 58) 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
- 59) 前掲書51) p.24
- 60) 中央教育審議会「学習指導要領の改善について」平成20年1月17日 p.54
- 61) 前掲書6) p.26
- 62) 前掲書56) viii
- 63) 前掲書6) p.12
- 64) 前掲書45) p.5
- 65) 前掲書45) p.5
- 66) 前掲書45) p.5
- 67) 前掲書45) p.6
- 68) 前掲書45) p.6
- 69) 前掲書49) p.3
- 70) 前掲書49) p.3
- 71) 前掲書47) vi
- 72) 前掲書40) p.45
- 73) 前掲書40) p.46