

## 主体的・対話的で深い学びの研究 ——アクティブ・ラーニングの視点から——

生 野 金 三

### I はじめに

2016(平成28)年12月中央教育審議会は、「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及び必要な方策等について」の答申を発表した。そこでは、「2. 学習指導要領等の改善の方向性」の項において、「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）から、

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるよう、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である<sup>①</sup>。

とし、そして学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていき、単元や題材のまとまりの中で、子供たちが「何ができるようになるか」を明確にしながらか、「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学びの過程を組み立てていくことが重要になる<sup>②</sup>としている。

まず、「何ができるようになるか」をめぐることは、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を志向し、

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」<sup>③</sup>

等の内容を掲げている。①②では、知識を理解することに加えて、習得した知識や技能を目的に応じて使う力を重視し、その際、主体的協働的に問題を発見し解決していくアクティブ・ラーニングへの転換の必要性を強調している。そして、全体的には主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や自己の感情や行動を統制する能力など、いわゆる「メタ認知」に関するものや多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力、持続可能な社会作りに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いなど、人間性に関するものを重要視している。

次いで、「どのように学ぶか」をめぐることは、主体的・対話的で深い学びを実現するために、

- 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 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に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<sup>4)</sup>。

等の視点から授業改善を行うことであるとする。三者の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

以上みてきたことから分かるように学習指導要領の改訂で、就中重要視されているのは、能動学習、つまりアクティブ・ラーニングと言っても過言ではない。

そのアクティブ・ラーニングをめぐることは、大学教育においても重要視されている。大学の教育をめぐることは、中央教育審議会の答申においては、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり学習者の能動的な学修への参加を取り入れた授業・学習法の総称であるとし、学習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、経験を含めた汎用能力の育成を志向し、質的転換を図る必要があるとする。

以上のことを踏まえ、本研究ではアクティブ・ラーニングを導入した授業、つまり模擬授業（教職に関する科目「生活科教育法」）において受講者である学生の授業設計力や授業実践力等に対する見方・考え方が如何に深まったのかを探る。

## II アクティブ・ラーニングの実践

まず、生活科の授業づくりにおいては、アクティブ・ラーニングにおいて重要視されている協働学習（「互恵的相互依存〈それぞれの学習者が互いに相手の学習の促進にかかわる〉」、「個人の責任〈一人ひとりの学習者がペア、グループワークにおいて自分は何をすればよいのか〉、本人にも他の学習者にも明確である」）、「平等な参加〈それぞれの学習者がもれなく均等にその活動に取り組む〉」、「活動の同時性〈ある活動が進行しているとき、それに参加している学習の割合が高い〉」<sup>5)</sup>）を導入し、受講者である学生の学習指導案作成の方途についての認識が如何に深まったのかを探る。その過程において受講者である学生の学習指導案作成についての思考の深まりや知識の深まりについても探る。

### Ⅲ 学習指導案の作成とその指導の方途

受講者である学生は、生活科学学習指導案の解説に従ってグループ毎に学習指導案(細案)、発問計画、板書計画、ワークシート、教材等を作成する。そして、模擬授業を行うに当たって、学習指導案の本時の展開の確認、学習の流れに見合った発問計画、板書計画、ワークシート、教材等は適切であるか否かをグループ毎に確認する。それを基にグループの代表がティーム・ティーチングで模擬授業を行う。受講者である学生は、「授業を行う授業者(指導者)の立場」「授業を受ける児童(学習者)の立場」をそれぞれ体験する。その後、模擬授業に対する他のグループからの意見や指摘を受けて、各グループでは学習指導案、発問計画、板書計画、ワークシート等が目標を達成するのに適切であるか否かについて検討する。そして個々人で学習指導案に修正を加える。

以下に受講者である学生が修正した学習指導案の一部を掲げ、考察を加える。

#### 1 「主な学習活動」の修正(その1)

##### 第1学年 生活科学学習指導案

S・N・N・Wの作成

##### Wの学習指導案の修正<sup>6)</sup>

学 習 指 導 案		備 考
修 正 前	修 正 後	
(主な学習活動) 展開1 ○しごとを体験する。 ①洗濯物たたみ(5分) ②茶碗運び(5分) ③台ふき(5分)	(主な学習活動) 展開1 ○しごとを体験する。 ①洗濯物たたみ(5分) ②茶碗運び(5分) ③台ふき(5分) ○全体でしごとのよい例を共有する。	・仕事を体験した後で仕事のコツ、良い例を共有する活動を設けた。各グループで仕事を体験する活動があったため、コツがあってもそのグループの中でしか共有できないため、教師が机間指導をしながら上手に仕事をしている児童やコツを知っている児童を把握し、個々の体験の後に全員の前で発表させることで、多様な方法やコツがあることを児童も知ることができる。

授業者Wは、展開1の学習活動に「全体でしごとのよい例を共有する。」という「思考場面」を設定している。それは、その直前の学習活動(4 家庭生活を支えている家族の仕事にいくつかを取り上げ体験する。)を踏まえてのことである。この学習活動は、新たな本時のねらい(実際にしごとを体験することで、自分のできることや上手にするコツを見付け)を達成するためには、必要不可欠なものである。授業者Wは、このようなことを踏まえて三者のしごと(①洗濯物たたみ ②茶碗運び ③台ふき)をコーナーで体験した後、全体で、共有する場面(学習活動)を設けて

いる。こうした学習活動が児童の新たな発見に結び付き、それが契機となり、児童は「家族の人に教えたい。」とか「家庭でやってみたい。」という意識も持つようになるであろう。

授業者Wが備考の欄に「教師が机間指導をしながら上手に仕事をしている児童やコツを知っている児童を把握し」と指摘している。授業者Wは小集団におけるそれぞれの児童の体験の様相をつぶさに捉え、それを一斉学習に結び付けて、学習者である児童の知的好奇心をわきたたせ、学習を深めようとしている。ここでは、学び手である児童の協働学習、つまりそれぞれの学習者が互いに相手の学習の促進に関わり、深い学びへ発展するであろう。小集団における学びを一斉学習の中で取り上げることによって、児童の中に潜在しているものが他者との関係で顕在化し、それが深い学びへ結び付くのである。授業者Wがこうした認識に至ったのは、授業者Wはこれまで「児童役」として模擬授業を体験したり、「教師役」として模擬授業を体験したりして、「授業を受ける児童の立場」と「授業を行う教師の立場」とを重ね合わせて授業づくりをすることの重要性に気付いたからであろう。

授業者Wが「授業を受ける児童の立場」を尊重した授業づくりを進めたのは、以下の活動とも関わっている。授業者Wは、4名のグループで学習指導案を作成したとし、「今回私は、特に展開部分の作成に貢献できたと思っている。」と前置きし、「どういう活動を組織したら児童が家庭の役割、すなわち家庭で自分でできること、そしてそのコツを見つけることができるのか等を考えた時に、実際に児童が体験することが重要であるということがグループでまとまった。」としている。加えて、授業者Wは「授業の中で仕事体験といっても、どの仕事を体験させればよいかと悩んだ時、予め児童へのアンケートをとり、普段自分はどのしごとを家庭で行っているか、また、普段全くしごとをしない児童には家族は毎日どんなしごとをしているか等の実態を把握できれば、少ない授業時間の中で特に体験させる活動を定めることができるかと考えた。」としている。ここでは、学習活動を組織するに当たって、児童の能力や経験等、その実態に照らして検討が行われている。すなわち、学習者の実態に即することが、学習成立の基盤であるということを考えている。

こうしたことが児童同士の協働学習によって自己の考えを広げ、深めるという対話的な学びとして展開されるであろう。以上見てきたことからも分かるように、授業者Wの授業づくりは、学習者である「児童の立場」を重要視して授業を構想であることが分かる。ここからは、児童観に鑑みた指導観の育ちの様相の一端を垣間見ることができよう。

## 2 「主な学習活動」の修正（その2）

授業者Tは、展開の1の学習活動に「行事や日常生活を詳しく思い出し、自分のいいところを書く。」という「自分への気付きの場面」を設けている。「本時のねらい」（自分と友達のいいところに気付き、人に伝えることができる。）を念頭に置くとき、この「自分への気付きの場面」は極めて重要な場面である。それは、本時の展開7（後半部）に「お互いの発表を聞き、自分と友達のよさに気付く。」とあり、相互に他者を認め合う活動を設定しているからである。言ってみれば

第2学年 生活科学習指導案

E・K・T・W作成

Tの学習指導案の修正<sup>7)</sup>

学 習 指 導 案		備 考
修 正 前	修 正 後	
(主な学習活動) 展開1 2 今までの生活を振り返りながら「わたしのいいところカード」を書く。 ・今までの生活を振り返り、自分がどんなことをしてきたかを思い出す。 ・例：友達が困っているときに助けてあげたよ。黒板を消すのを手伝ってあげたよ。	(主な学習活動) 展開1 2 行事や日常生活を詳しく思い出し、自分のいいところを書く。 ・これまでの学習…1年生との学習探検 ・行事…運動会 ・係りの仕事…台拭き係り、黒板係り ・休み時間…遊具を使用している人と順番を待っている人	・学級全体でこれまでの行事や日常生活を思い出させて共有することで、内面上のいいところを書いていく手掛かりとさせたかったからです。

ば、これは気付きの質を高める場面でもある。生活科の学習指導においては、自分自身への気付きを深めたり、質を高めたりすることを願っている。こうした点からみてもこの学習指導は重要視しなければならない。授業者Tが修正した「展開」部分に目を転じてみると、そこでは学習者である児童が行事や日常生活を振り返る視点を具体的に掲げている。「1年生との学習探検」「運動会」「台拭き係り、黒板係り」「遊具を使用している人と順番を待っている人」等と学習者である児童がしっかり想起することができるように学習、体験及び遊びの場面を具体的に掲げている。こうした具体的な場面の提示によって、学習者である児童は学習に主体的に取り組み、自らの考えを広げ深めることができよう。ここでの学びは、前述した展開7（後半部）の学習場面に活かされよう。

これに対して「修正前」は、「……生活を振り返り、……思い出す。」「友達が困っているときに助けてあげたよ。」としている。授業者Tは、「教師役」として模擬授業を実践した際、この学習組織では児童の主体的な学習活動が展開されないということに気付いたのだろう。そのことは、授業者Tが備考欄に「学級全体でこれまでの行事や日常生活を思い出させて……手掛かりとさせたかったからです。」と指摘していることから窺い知ることができよう。ここには、児童観を踏まえた指導観の様相が認められ、そして実践的指導力の育ちの一端も認められる。

### 3 「指導観」の修正

#### 第1学年 生活科学習指導案

A・K・K・Wの作成

#### Kの学習指導案の修正<sup>⑧</sup>

学 習 指 導 案		備 考
修 正 前	修 正 後	
<p>(3) 指導観</p> <p>本単元では、四季の変化や季節によって生活の様子が変わっていることに気付かせるために、以前に行った「はるさがしをしよう。」やこれから行う「あきさがしをしよう」を念頭に置いて取り組みたい。また、視覚、聴覚、触覚、味覚、臭覚などの諸感覚を使って繰り返し自然と触れ合うことや、自分なりの思いや願いを持って進んで自然と関わることで、自然を利用しながら遊ぶことでその特徴や性格をとらえ、四季の変化や季節によって生活の様子が変わること気付かせたい。</p>	<p>(3) 指導観</p> <p>本単元では、四季の変化や季節によって生活の様子が変わっていることに気付かせるために、以前に行った「はるさがしをしよう。」やこれから行う「あきさがしをしよう」を念頭に置いて取り組みたい。また、視覚、聴覚、触覚、味覚、臭覚などの諸感覚を使って繰り返し自然と触れ合うことや、自分なりの思いや願いを持って進んで自然と関わりながら遊ぶことで、四季の変化や季節によって生活の様子が分かることや自分たちの生活や遊びを工夫することつなげていきたい。また、<u>互いに伝え合い交流する場を設ける</u>ことで気付きの質を高めていきたい。</p>	<p>・単元名にある「みなさんこんにちは」という言葉には、「交流すること」の内容も含まれると考えた。クラス全体での発表だけでは、発表者数が限られてしまうため、生活班での発表を通して、児童全員が各個人の気付きを他者と共有することができるような場を設けた。もう一つの理由が伝え合う活動を取り入れることによって一人だけの気付きだったものを集団で共有し、一人一人の気付きの質を高めたいと考えた。</p>

授業者Kは、「(3) 指導観」に修正を加えている。本単元は、「生活科の内容の(5)」に相当する部分である。ここでは、身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わる活動を行ったりすることを中核に据えて指導観を述べるのが重要である。このようなことを念頭に置いて授業者Kが修正した指導観に目を転じてみると、授業者Kは、まず児童観の基本となる考え方（諸感覚を使って繰り返し自然と触れ合うことや、自分なりの思いや願いを持って進んで自然と関わりながら遊ぶこと、……四季の変化や季節によって生活の様子が分かること）について触れ、そして気付きの質を高める方途について触れている。ここでは、気付きの質を高めるために如何なる指導の手だてを講じるかということが重要である。それは、「指導観」である。つまり、教材の有する価値を学習者の実態に鑑みてどのように指導していくか、どのような方針で指導に当たるかについて示すことである。こうしたことを踏まえ、授業者Kの「指導観」に目を転じてみると、修正した部分に「互いに伝え合い交流する場を設ける」とし、そして「気付きの質を高めていきたい。」としている。授業者Kは、修正前にはこうした手だてに付いては触れていない。授業者K

が備考欄に「単元名にある『みなさんこんにちは』という言葉には、『交流すること』の内容も含まれると考えた。……児童全員が各個人の気付きを他者と共有することができるような場を設けた。」と指摘している。授業者Kは、「教師役」とし模擬授業を体験するという活動を通して生活科の学習指導で最も重要視しなければならない気付きの質の高まりを認識したのだろう。そして、授業者Kは、学習者である児童の気付きの質は、個々の体験をグループ及び一斉学習の場で交流することによって高まるという「指導観」に至ったのだろう。このように授業者Kは、「児童役」として模擬授業を体験したり、「教師役」として模擬授業を体験したりして「指導観」に関する内容を新たに追加したのだろう。言うまでもなく「指導観」は、その授業の展開の中核となり、授業づくりの重要な要素となる。このようなことに鑑みると、授業者Kの授業づくりからは、実践的指導力育ちの一端を垣間見ることができよう。

#### IV おわりに

受講者である学生は、「授業を行う授業者の立場」「授業を受ける児童の立場」等を、生活科の模擬授業を行うまでの過程においてそれぞれ体験してきた。加えて、グループで作成した学習指導案を振り返りより授業づくりを志向し、個々人で学習指導案に修正を加えるという体験を行ってきた。このようなことによって受講者である学生の授業設計力や授業実践力についての見方・考え方が如何に深まったのか、以下にその様相を見てみる。

授業者W、授業者Tのいずれも展開の段階において、学び手である児童が主体的に学習に取り組み、そして協働学習によって深い学びを行うよう学習を組織している。

前者の授業者Wは、仕事を体験した後で仕事のコツ、良い例を共有する活動を設け、体験型授業によって学び手である児童が深い思索をすることを意図している。生活科の学習指導においては、具体的な活動や体験を通すことが重要視されている。しかし、単に活動や体験をすればよいというわけではない。ここでは、仕事との関わりの中で体験から何を学ぶかとういことが重要である。このような把握の観点から授業者Wが組織した展開の段階に目を転じてみると、そこでは「仕事のコツ、良い例を共有する」ということを重要視している。身体的な活動を通して思考しながら、学ぶといことを組織している。

その辺の事情をめぐって、授業者Wは、学習指導案についての「特に変更を加えたこととその理由、今回の学習指導案作りでグループ活動において自分で貢献したこと」の欄で「……自分のいいところを見つけて、活動を終わりにしたくなかったからです。今までの生活を振り返り、自分ができるようになったこと、役割が増えたことなどを含め、自分のいいところを友達に発表することによって、改めて自分のいいところに気付かせたいと考えました。」とし、体験したことを共有することの重要性を指摘している。他者と共有することによって、改めて自分への気付きの質も高まるであろう。さらに、授業者Wは「自分のいいところを実感し、自信をつけることで、今後の生活に対す意欲付けを図りたい。」とし、生活科の目標を掲げている生活上必要な習慣や技

能への方向付けをしている。

授業者Wは、「授業を行う授業者の立場」や「授業を受ける児童の立場」を体験することで、授業を受ける児童の気持ちを知ることができ、と同時に児童からみて教師のどのような授業展開や発問等が授業に対する児童の学習意欲を高め、思考を深めることができるかを考えたのだろう。授業者Wは、「児童観」を踏まえた指導法の重要性に気付いている。

一方、後者の授業者Tは、「行事や日常生活を詳しく思い出し、自分のいいところを書く」学習活動において、行事や日常生活等の具体的な場面によって学び手である児童の主體的な深まりのある学びを意図している。これは、生活科で重要視している対象への気付きから自分自身への気付きを志向したものである。こうした気付きは、その後の学習活動の場面で生かされ、深まりのある学習が展開されよう。その辺の事情をめぐって、授業者Wは、学習指導案について「特に変更を加えたこととその理由、今回の学習指導案作りでグループ活動において自分で貢献したこと」の欄で「……後の活動である『今までの生活を振り返りながら、みんなのいいところカードを書く』時に、さっき、〇〇ちゃんはーが良い所だと書いていたから、違う良い所を書いてあげようという気持ちが生まれるのではないかと想像した。そして、自分の良い所を様々な視点から知ることができ、自分の存在が認められていることに気付くのではないかと考えた。」とし、自分自身への気付きの質の高まりの重要性を指摘している。授業者Tも「授業を行う授業者の立場」や「授業を受ける児童の立場」等の体験を通して、学習者である児童が自分自身の気付きの質を高める支援の方法に気付いたのだろう。

次いで、授業者Kであるが、授業者Wと同様に「互いに伝え合い交流する場を設ける」として共有する場面を設けている。アクティブ・ラーニングからの授業づくりにおいては、どのように学ぶかが重要視される。主体的・対話的で深い学びを展開するためには、学習者である児童に必要な学び方を絶えず指導していくことが重要である。授業者Kは、授業を行うという体験を通して、指導者である教師は、単元観や児童観を踏まえて指導法についてしっかりとした考えを持つことの重要性に気付いたのだろう。

上記のことからも受講者である学生の授業設計力や授業実践力等についての見方・考え方の変容、つまり実践的指導力育ちの一端が認められる。それは、前述したように受講者である学生が授業づくりや授業実践の過程において、常にそのあり様を志向して主体的に取り組み、と同時に自らの活動を学び手である児童の活動を念頭に置いてしっかり振り返り、授業づくりをしてきたからであろう。しかし、授業づくりをめぐる新たな課題もある。それは、評価規準や導入の在り方、発問や板書等の在り方等である。こうした課題をめぐっては、さらに研究を深めていく必要があるだろう。

## 注

- (1) 中央教育審議会 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の改善及び必要な方策等について」 2016(平成26)年12月21日 p.6



- (2) 同上書 p.6
- (3) 同上書 p.6
- (4) 同上書 p.8
- (5) 溝端保之「英語におけるアクティブ・ラーニング」溝上慎一監修『高等学校におけるアクティブラーニング：事例編』東信堂，2016(平成28)年 p.108
- (6) 生野桂子の「生活科教育法」の実践（宮城学院女子大学）2016(平成28)年後期
- (7) 同上書
- (8) 同上書