

〈研究・実践ノート〉

生活科の指導法と「新しい能力」 ～アクティブラーニングとの関係に着目して～

A Study on Methods of Teaching an Elementary School's Living
Environment Course to Cultivate "New Concepts of Ability" : Focusing on
the Relationship of Active Learning

矢 島 毅 昌

(人間文化学部保育教育学科)

キーワード：小学校生活科、生活科の指導法、アクティブラーニング

1. 本稿の目的

平成 29 年（2017 年）に告示された『小学校学習指導要領』では、「新しい時代に求められる資質・能力」（文部科学省 2017, p.2）を育むことが目指されている。そして、『小学校学習指導要領解説』の「改訂の経緯及び基本方針」には、「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」（同上, p.4）と記載されている。

昨今の教育政策や教育言説において、しばしば「これからの社会で求められる新しい能力を育むためには、アクティブラーニングが必要だ」という類の前提が見られるのではないだろうか。今回の『小学校学習指導要領』の改訂も、こうした動向を受けたものである。とはいえ、昨今の教育政策や教育言説では、先述の類の前提をめぐり、様々な論点や課題も生じている。

本稿の目的は、これからの社会で求められる「新しい能力」を育むために小学校で実践される生活科の指導法についての論考を、アクティブラーニングとの関係に着目して整理することである。そして、1989 年に新設された小学校教科「生活」は、当初から児童の主体的な活動が重視されている。それは近年注目される「新しい能力」や「アクティブラーニング」との親和性が高いと考えられるため、あらためて今日的な意義を確認したい。

2. 「新しい能力」を育むアクティブラーニング

1) 小学校におけるアクティブラーニングの考え方

最初に、小学校におけるアクティブラーニング（この文脈では、いわゆるアクティブラーニングとは「主体的・対話的で深い学び」のことである）という

用語の確認から始めたい。

日本の教育においてアクティブラーニングという言葉が大きく注目されるようになったのは、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育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～（答申）」が始まりといえるが、当時は大学以外の校種においては特に意識されるものではなかった。その後、2014年の中央教育審議会への諮問「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）」により、小学校・中学校・高等学校の教育関係者にとってアクティブラーニングを検討する必要性が感じられるようになった（寺本 2016, p.12）。

この諮問や文部科学省が2015年に報告した『教育課程企画特別部会 論点整理』に記載されているのが、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」（文部科学省 2015, p.17）という定義である。今日では「主体的・対話的で深い学び」に変わっているが、ここで寺本貴啓は、小学校でのアクティブラーニングはあくまで「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と示されたものであったことを重要視している。そして、大学教育と比べて小学校段階では「一方的な知識伝達型講義」は多くないため、アクティブラーニングの目的や定義を小学校でも合うように再整理する必要性を強調する（寺本 前掲, p.15）。アクティブラーニングという言葉を用いる際には、このような目的・対象・定義をめぐる議論に留意する必要がある。

2) アクティブラーニングをめぐる幻想

『小学校学習指導要領解説』によると、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際に留意することとして、「これまで地道に取り組まれ蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はない」ことや、「授業の方法や技術の改善のみを意図するのではなく……授業改善を進める」ことが挙げられている（文部科学省 2017, p.4）。しかし、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブラーニング）をめぐる議論や解説が世にあふれる昨今、それらは必ずしも『学習指導要領解説』の記載のようにはなっていないのではないか。

小針誠は「アクティブラーニングまたは主体的・対話的で深い学びのあり方やそれを支える前提を幻想ではないかといったん疑い、立ち止まって考え」（小針 2018, p.5）、5点の前提を幻想として挙げている。その中で本稿の関心にとって重要なのは、以下の幻想である（同上, p.6）。

- ① 先行き不透明な未来社会を生きる子どもには、アクティブラーニングが必要で、これまでの教育では目標を達成できないだろうという前提。

- ②^{アクティブラーニング}活動的な学びをおこなえば、子どもたちは^{アクティブラーニング}主体的・能動的に学ぶことができるだろうという前提。
- ③学校でアクティブラーニングを経験すれば、知識や技能を活用できる新しい学力（思考力・判断力・表現力）、学ぶ意欲や「生きる力」が高まるだろうという前提。

①については、1980年代の臨時教育審議会における未来予測とそれにもとづいて実施された教育改革が不十分であり、ただ「変える」ことばかりが優先されてきたこと、その実施後に十分な検証や省察がされていないことなどから、同じ轍を踏む可能性が高いと批判されている。②については、どれだけ内容や方法が活動的であっても、子ども自身の動機づけが伴わなければ受動的な学びになってしまうと指摘されている。③については、教師が子どもたちの学ぶ意欲を高めようとするあまり、過度な子どもの内面管理に及ぶことになっては好ましくないと注意喚起されている（同上、pp.252-254.）。

もちろん、アクティブラーニングの内容・方法・意義等をどのように評価するかは、様々な立場から賛否が出るだろう。その賛否をめぐる言説を精査することは今後の課題であるが、小針が明らかにした問題点は、『小学校学習指導要領解説』との関係において、以下のように重要な留意点になる。

<1>教育改革が「変える」ことを優先して実施され、実施後の検証や省察がされていない。そうすると「これまで地道に取り組み蓄積されてきた実践」や「授業の方法や技術」に教育改革の影響が及んだ場合に、「変える」ことが優先されてしまう。

<2>内容や方法が活動的な学びをおこなう場合は、子ども自身の動機づけが伴っているか、その際に過度な子どもの内面管理がなされていないかに注意しなければならない。それらが適切になされなければ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善とはならない。

3)どのように社会は「新しい能力」を語るのか

「主体的・対話的で深い学び」(アクティブラーニング)で育もうとする「新しい時代に求められる資質・能力」についても整理が必要である。この「資質・能力」自体は国立教育政策研究所(2016)が詳細に整理しているが、ここでは教育における「能力」をめぐる言説に着目して、中村高康の考察を手がかりに考えてみたい。

新しい能力主義の時代の波が押し寄せてきたとみなす議論においては、当然のことながら、これまでの能力評価の枠組みではこれからの時代には不十分である、とする主張がセットでついてくるのが、お約束である。つまり、

古い能力評価の枠組みや能力観というものがあり、それがこれまでは支配的だった、しかしそれだけでは立ちゆかなくなる、だから「新しい能力」を求めなければならない、というストーリー仕立てになっている。

(中村 2018, p.25)

このような「ストーリー仕立て」では、小針が挙げた「幻想」のように、従来のものを否定的に捉えて新たなものへ変えようとする流れが大きくなりがちである。『小学校学習指導要領解説』に見られた「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」という穏当な方針は、「幻想」と比べて穏当過ぎるのである。

中村は、これからの時代に必要な「新しい能力」を先取りし、それを今後求めていこうとする言説の集まりとして、1989年の学習指導要領改訂に伴う新しい学力評価方式（「新学力観」）や、近年の「生きる力」「キャリア発達に関わる諸能力」「社会人基礎力」「キー・コンピテンシー」などでの能力論議を挙げている。ただし中村は、「これらが時代の転換を先取り、ないし適確に指摘した議論であるというよりも、こうした議論のパターンこそが現代社会の一つの特性」であるとする立場から、「いま人々が渴望しているのは、『新しい能力を求めなければならない』という議論それ自体である」（同上, p.24）と主張する。

ここで中村は、日本で大正後半から昭和初期にエリート層限定ではあるが「学力だけではダメで人間力も必要だ」という考え方が一般化していたこと、アメリカでは1950～60年代にホワイトカラー層で非定型の能力が重要になってきていたこと、イギリスとフランスでは古くからエリートの進学時に人格的な要素が評価されることを挙げ、昨今の「新しい能力」論議は昔からなされていたのではないかと疑問を呈している（同上, pp.33-38.）。

また中村は、「人間の能力を測るということ、とりわけ社会的に求められる抽象的能力を客観的に測るということが、我々が日常生活の中で感じているほど容易ではない」（同上, p.86）とする視点から、茫然としたコミュニケーションに関する能力を「コミュニケーション能力」と社会的に定義して重要な位置づけを与えていることや、学校で問われる問題内容やその採点基準が社会的に構成された能力判断・能力測定の方法を示していることを例に挙げ、「社会」が能力を枠づけ、定義づけていると論じている（同上, pp.114-116.）。

以上をまとめると、小学校における「新しい能力」を育むアクティブラーニングについて考えるには、まず小学校でのアクティブラーニングを適切に理解する必要がある。ただし、アクティブラーニングが「新しい能力」の教育に必

要だとする幻想があることや、そもそも「新しい能力」は新しくないこと、社会的に「能力」が構成されていることには、十分な注意が必要であるといえる。

3. 小学校生活科が育んできた「新しい能力」とその指導法

1) 生活科の基本的な考え方・視点に見られる今日的意義

田村学によれば、生活科は「総合的な指導」「子ども中心」「体験や活動によって学ぶ」「能力開発を重視する」(田村 2014, pp.134-135.)を基本的な考え方として誕生した新教科であり、現在の生活科の根底を支えている。そして、教科目標として「自分とのかかわり」こそがポイント(同上, p.136)となっていることや、「よき生活者として求められる能力や態度を育てる」「自立への基礎を養う」(同上, p.142)教科であることが特徴である。このような生活科は、すでに30年以上前となる1989年の学習指導要領改訂で誕生した科目であり、しかも小学校1・2年生の理科と社会科に代わる科目である。生活科は、「これまでの教育」の方法や能力評価の枠組みに対する問題を踏まえ、「活動的な学び」を実施した。そして、その後の30年間に「新しい能力を求めなければならない」という議論の渴望に揺れ動くことなく「十分な検証や考察」がされているのである。

また、生活科の学習内容を構成する際の基本的な視点は、①自分と人や社会とのかかわり、②自分と自然とのかかわり、③自分自身である(同上, p.165)。田村は「この三つの枠組みは、実社会や実生活で活用できる能力の育成を目指したOECDの主要能力(キー・コンピテンシー)の枠組みに共通するもの」(同上, p.165)と述べているので、比較してみたい。

OECDが提示した「キー・コンピテンシー」の内容は、以下の通りである¹⁾。

コンピテンシーの核心：思慮深さ Reflectiveness

3つのキー・コンピテンシー

- ・ 異質な集団で交流する
 - A 他者とうまく関わる
 - B 協働する
 - C 紛争を処理し、解決する
- ・ 自律的に活動する
 - A 大きな展望の中で活動する
 - B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する
 - C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する
- ・ 相互作用的に道具を用いる
 - A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる

B 知識や情報を相互作用的に用いる

C 技術を相互作用的に用いる

「異質な集団で交流する」能力は視点①と共通するところが大きい。ただ、紛争はしばしば自然をめぐってなされるので、社会だけでなく視点②の自然とのかかわりも不可欠である。「自律的に活動する」能力は視点③と共通するところが大きい。このような活動をするには社会や自然とのかかわりが必須である。「相互作用的に道具を用いる」能力は少し枠組みが異なるように見えるが、ここでの「道具」は社会的に規定されるものであり、また社会・自然・人間に対する理解がなければ「道具」を相互作用的に用いることはできない。

「キー・コンピテンシー」はかなり具体的・個別的なものも含む概念である。それに対し、生活科の学習内容を構成する視点はかなり抽象的であるが、同時に普遍性をもっている。よって生活科においては、具体的内容の指導法を工夫することが重要であると、あらためて確認できる。

2)魅力ある生活科授業の指導法と「新しい能力」

木村吉彦は「魅力ある生活科授業とは」を問い、「生活科の教科特性」と「生活科の存在意義」を再確認している（木村 2012, p.216）が、ここからも「新しい能力」やアクティブラーニングと関連した指導法が読み取れる。

「生活科の教科特性」については、従来教科のような学問的背景²⁾が生活科にはないため、「子どもの事実・実態（何に興味・関心があるのか、どんな活動をしたがっているのか）を教師が理解・把握することから学習がはじまる」（同上, p.217）ことが特性だとしている。

また、生活科は自分自身を学習対象とする教科であり、「生活科では『自立への基礎を養う』という究極の教科目標から、『自分自身への気付き』を最も大切にする」（同上, p.217）ことも特性である。「わかるようになったぼく・わたし」「できるようになったぼく・わたし」に気付かせ、そのことから「自己肯定感を引き出し、生きる自信につながり、自立への基礎をはぐくむ」（同上, p.217）生活科の学びは、「新しい能力」を育む学びである。

そして「生活科の存在意義」が4つ挙げられており、説明部分を要約すると以下のようなになる（同上, pp.218-219.）。

(1)自己決定・自己選択の機会の提供

活動の大枠は教師が決めるが具体的な学習内容は子どもに任せるという学習形態は、子ども自身に課題決定のチャンスを与えることで、物事に主体的に関わる力を養う。

(2)学ぶ必然性のある学習（機会）の提供

自分で見つけた課題を自分の力で解決するために、自ら考え、自ら学ぶ力が養われる。探究的な学習のはじまりとなる。

(3)よりよき生活者の育成

子どもの日々の生活や活動の中で課題を見付け解決する機会を提供することが重要。それゆえ、日々の活動を大切にす栽培や飼育を大単元にすることが妥当性をもつ。

(4)「生きる力」育成の切り札

子どもを多面的に理解する必要がある、子どもを全人的に育てるために教師の子ども理解（評価）力の研磨が必要になる。

このように「自己決定」「自己選択」「探究的な学習」「よりよき生活者の育成」「子どもを全人的に育てる」という語句が見られる意義から、魅力ある生活科授業の指導法とは、今日的な「新しい能力」をアクティブラーニングにより育むものであると考えられる。ただし木村は、これまで生活科の授業は様々な批判にさらされながらも「児童中心主義」を標榜しながら展開されてきたが、生活科の目指すものについては、残念ながら現場の教員に十分浸透しているとはいえない現状がある（同上, p.216）と指摘する。生活科が誕生した時から目指されてきた理念・内容・方法は、「新しい能力」やアクティブラーニングが重要視される今日こそ、あらためて確認されるべきものである。

4. まとめと今後の課題

あらためて、本稿で整理してきた「新しい能力」「アクティブラーニング」「生活科の指導法」についてまとめる。

昨今の教育政策や教育言説で注目される「新しい能力」は、実は昔からその存在や必要性が議論されてきたものあり、その能力の測定や位置づけが社会的に構成されているものである。それゆえ、これまでの能力では不十分とする素朴な言説には注意しなければならない。

小学校での「アクティブラーニング」は、特に大学でのそれと混同することなく、主体的・協働的・対話的で深い学びであるという特徴を理解したうえで実践することが求められる。そして、これまで地道に蓄積されてきた実践を否定することなくアクティブラーニングの視点に立った授業改善を進めていくことが大切である。

そして、今あらためて「生活科の指導法」に着目すると、30年以上も前から「新しい能力」とアクティブラーニングにつながる理念・内容・方法を備えていたことがわかる。小川博久は、ゆとり教育が見直された時期に小学校における生活科への関心が低下していたことを指摘したが（小川 2011, p.55）、こ

れからは生活科への高い関心が必要になるだろう。

「これからの社会で求められる新しい能力を育むためには、アクティブラーニングが必要だ」という問題意識は、もちろん否定されるべきものではない。ただし、そこから「各教科の指導法も新しいものに変わらなければならない」という解決法を素朴に導くべきではないことは、生活科の指導法においては明らかである。このことが他の科目でも該当するかについての考察は、今度の課題である。

なお「生活科の指導法」は、教育実践や研究の文脈では、教員養成校で開講されている「教科の指導法」の授業を示す場合と、小学校教師用の専門書に記載された児童向けの指導方法を示す場合がある。本稿では後者を扱っており、そのため「アクティブラーニング」についても、本稿では大学教育ではなく小学校教育を対象としたものだけを取り扱ってきた。前者の研究動向については、川路・高塚のレビューに詳しい。ただ、このレビューの焦点は「新教科立ち上げ時の教員養成校での対応」「オムニバス授業のメリット／デメリット」「教職課程コアカリキュラムへの対応と独創的な講義運営」にあり、児童向けの指導方法を焦点とする本稿とは目的が異なる。とはいえ、教員養成校で開講されている「教科の指導法」の授業も、「今後の改善の余地として、情報機器のより積極的な活用やアクティブラーニングの手法の取り入れ、さらには反転授業のように事前学習を基盤とした講義運営など、想定できるものはいくつもある」（川路・高塚 2019, p.32）という状況になっており、筆者にとっても今後の課題である。

【注】

- 1) 日本語訳は国立教育政策研究所の「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」を典拠とした。
- 2) ここでの学問的背景とは、理科であれば物理学・化学・生物学・地学など、国語であれば国文学・国語学などを指している（木村 前掲, pp.216-217.）

【参考・引用文献】

- 川路澄人・高塚寛, 2019, 「教員養成カリキュラムにおける「生活科」の指導法に関する一考察」『島根大学教育臨床総合研究』(18), pp.17-32.
- 木村吉彦, 2012, 『生活科の理論と実践:「生きる力」をはぐくむ教育のあり方』, 日本文教出版.
- 小針誠, 2018, 『アクティブラーニング: 学校教育の理想と現実』, 講談社.
- 国立教育政策研究所, 「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」 https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/di

- v03-shogai-lnk1.html (最終アクセス：2020年2月28日)
- , 2016, 『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』, 東洋館出版社.
- 文部科学省, 2012, 「新たな未来を築くための大学教育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～ (答申)」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終アクセス：2020年2月28日)
- , 2014, 「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)」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm (最終アクセス：2020年2月28日)
- , 2015, 「教育課程企画特別部会 論点整理」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf (最終アクセス：2020年2月28日)
- , 2017, 『学習指導要領解説 生活編』, 東洋館出版社.
- 中村高康, 2018, 『暴走する能力主義：教育と現代社会の病理』, 筑摩書房.
- 小川博久, 2011, 「幼小における学びの連続性を問う：発達観を見直すことを通して」『児童学研究：聖徳大学児童学研究所紀要』(13), pp.55-63.
- 田村学, 2014, 「生活科を充実・発展させるために：生活科が生まれた経緯とその理念をこれからは生かす」吉富芳正・田村学, 『新教科誕生の軌跡：生活科の形成過程に関する研究』, 東洋館出版社, pp.133-172.
- 寺本貴啓, 2016, 「小学校における資質・能力を育成するアクティブ・ラーニングの考え方」寺本貴啓・後藤顕一・藤江康彦編著, 『ダメ事例”から授業が変わる！ 小学校のアクティブ・ラーニング入門：資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び』, 文溪堂, pp.10-25.