

「主体的・対話的で深い学び」の本質

－総合的な学習の時間を通して－

木村光男

Essential Qualities of "Subjective and Interactive Deep Learning" – Through a Period for Integrated Studies

Mitsuo KIMURA

2017年9月29日受理

抄 録

平成29年3月に公示された新学習指導要領では、授業改善の在り方としてアクティブラーニングの視点から「主体的・対話的で深い学び」が示された。これは、総合的な学習の特質や目的と符合する点が多い。本稿はそこに着眼し、総合的な学習の時間の実践から、「主体的・対話的で深い学び」の真の意味を考察した上で、授業改善という観点から「主体的・対話的で深い学び」の要点と留意点を考察した。

キーワード：総合的な学習の時間、アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学び、新学習指導要領、問題解決学習

I. はじめに

学習指導要領の改訂に向けて、文部科学大臣から中央教育審議会へ諮問がなされた頃から、多くの学校で、「アクティブラーニング」を先取りする実践が行われるようになった。平成29年3月に新学習指導要領（以下、新指導要領）の公示以降は、「主体的な学び」「対話的な学び」を学習過程に取り入れた実践が始まった。これらは移行期に見る試行的な実践である。しかし、その中には、本来目指すものとは、似て非なる学習過程であったり、深い学びが見失われているのではないかと懸念する内容であったりするものがある。「アクティブラーニング」は、本格的な導入を前にして早くも形骸化が危惧される状況である¹。

新指導要領の基になっている、平成28年8月の「中央教育審議会審議のまとめ」では、授業改善の在り方としてアクティブラーニングの視点から「主体的・対話的で深い学び」を学習過程に取り入れることが提唱された。そこでは「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善の視点を以下のように述べている²。

- 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。

具体的な改善の方向性として示された「主体的・対話的で深い学び」の視点は、これまで総合的な学習の時間の理念や実践で大切にされてきたところと符号する。したがって、新指導要領では、教育課程全体に総合的な学習の時間の考え方と方向性が浸透したと考えられる³。そこで、新指導要領の先行実施を迎える現在において、授業改善を進捗させる上で必要な検討事項は次の点である。第1に、総合的な学習の時間の意義を再評価すること。第2に、「主体的・対話的で深い学び」の真の意味を明示して形骸化を防止することである。

以上のことから本稿の目的は以下の通りである。まず、これまでの総合的な学習の時間について再評価する。次に、総合的な学習の時間の実践から「主体的・対話的で深い学び」の真の意味を考察する。その上で、授業改善という観点で、「主体的・対話的で深い学び」の要点と留意点を考察する。

Ⅱ. 総合的な学習の時間の特質・目標

総合的な学習の時間は平成10年の学習指導要領に於いて正式に教育課程に位置づいた。総合的な学習の時間は、子供一人一人が問題解決の主体者となって、地域に出かけたり、様々な体験活動を行ったり、多くの人と出会ったり等を通して、実社会・実生活の場面にかかわる学びを重視している。その中で、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的なテーマと向き合うことで、現実社会で様々な事柄が複雑に絡み合って簡単には答えが出せない問題に直面する。そこで、多様な立場の人の考えを聞きながら、問題解決の糸口を発見したり、仲間と知恵を出し合ったりして、考え方を深めていく。このように、総合的な学習の時間の特質は、問題解決的な活動が発展的に繰り返される「探究的な学習」と他者と問題を解決しようとする「協同的な学習」と言える。実際の展開では、この「探究的な学習」と「協同的な学習」とを組み合わせながら、学びが深化発展する。ここが本稿研究目的と直結するところである。そこで、総合的な学習の時間の特質を形成する「探究的な学習」と「協同的な学習」を詳細に述べる。

1点目の「探究的な学習」に関しては、平成20年の学習指導要領に追記されたもので、学習過程の在り方を示すものである。「探究」がなければ総合とは言えないというほど重要な要件である⁴。それは、教師主導の受動型の学習から、学習者中心の

探究型の学習へ変えることを意味するからである⁵。新指導要領には「学習過程を探究的にすること」として、次のように記述されている⁶。

探究的な学習とするためには、学習過程が以下になることが重要である。【課題の設定】体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ。【情報の収集】必要な情報を取り出したり収集したりする。【整理・分析】収集した情報を、整理したり分析したりして思考する。【まとめ・表現】気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する。

実際の学習指導場面においては、必ずしも上記したパターンで展開するものではなく、項目が前後したり入れ替わったりしながら、オープンエンドに展開する。したがって、四つの指導課程を辿れば探究的な学習になると誤解すると、児童の実態からかけ離れた実践となり、結果的に質の低下を招くことになる⁷。

2点目の「協同的な学習」に関しては、「探究的な学習」と同様に平成20年の学習指導要領に追記されたものである。実社会・実生活の場面にかかわる総合的な学習の過程は、子供たちが様々な問題に直面しながら、将来、その問題の解決に向けて協同的な活動に参加し、有能に活動できることを目指している。藤井、小林、桜井（2014）は、総合的な学習の時間の学習過程について、「子供が共に学ぶ仲間、学習活動の相談者である教師、学習活動の支援者である地域の人々と協働して、探究的あるいはプロジェクト的な活動への取り組みを重視する⁸」と述べている。このように、総合的な学習の時間では、子供が積極的に他者との相互作用を図り、他者に貢献し、承認されるという経験が期待できる。上記した他者と協働する具体的な学習機会は、「多様な情報を収集し活用する場面」「異なる視点から検討する場面」、そして「事を成し遂げる過程で力を合わせる場面」など社会へ直接参画すること等を前提としている。

新指導要領では、総合的な学習の時間の教育目標が以下に改められた。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための「資質・能力」を次のとおり育成することを目指す。

- ①探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け課題に関わる概念を形成し探究的な学習のよさを理解するようにする。
- ②実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- ③探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

新しい教育目標は、総合的な学習の時間の特質に関する部分と育成を目指す「資質・能力」の三つの柱に沿った部分とに区分されている⁹。

Ⅲ. 総合的な学習の時間の意義

総合的な学習の時間では、暮らしている地域社会に密着する問題をテーマに学習を展開することが多い。ここでは、「ひと・もの・こと」に自ら働きかけて、反応を直接受けることが可能である。このように、総合的な学習の時間は、自ら「ひと・もの・こと」へ関与し、その反応から次なる働きかけを考え実行するように、主体性と自己判断を伴う展開である。この点で総合的な学習の時間は、オーセンティックな学習¹⁰と言える。また、問題解決の過程では、社会的なスキルを活用して、他者の考え（アイデア）を足場に、自分の考えを見直したり、新たな考えを構築したりする創造的な学びを展開する。

このようなことから、総合的な学習の時間は、他教科と同じ次元で対置されるものではない¹¹。なぜなら、教師が主導となる教科教育では、与えられた課題を決められたやり方で解き、正解にいち早く導く「情報処理」を能力¹²として重視した。その結果、教科内容を効率よく覚える受け身な子供を育成することとなった¹³。しかし、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの総合的な学習の時間で扱う問題には正解がない。ここでは必要とされる知識やスキルを、状況の中で状況に依存して創造的に学ぶのである。したがって、総合的な学習の時間とは、社会的な相互作用を通じた学習である。また、問題解決を目指した具体的な活動に主体的に参加し、想像力を働かせながら、粘り強く取り組む知的思考力及びコミュニケーション力を養う学習であると言えよう。

以上のことから、総合的な学習の時間が果たす意義は、問題を見つけ出し、その問題を主体的に解決する創造的な学習展開を通して、学習者の知的思考力とコミュニケーション力を育むことである。新指導要領においては、上記に示した意義が、教育課程全体に向けた授業改善の視点となる。

Ⅳ. アクティブラーニングの視点

ここでは、授業改善をするにあたり、なぜアクティブラーニングの視点を重視するのかを明示したい。そこで、アクティブラーニングの定義を述べた上で、アクティブラーニングの視点が新指導要領に示された背景について論述する。

1. アクティブラーニングの定義

「アクティブラーニング」は、平成24年8月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」以来頻繁に使用されるようになった用語である。答申の用語集には、以下のように定義されている。

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・学習の総称。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。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・ワーク等によっても取り入れられる。

溝上（2014）は、アクティブラーニングは包括的な用語であり、どの分野の専門家・実践家にも納得してもらえらる定義は不可能であるとして、以下のように定義している¹⁴。

一方的な知識伝達講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなど活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。

溝上の定義で使用した「認知プロセス」とは、知覚・記憶・言語、思考と言った心的表象としての情報処理のプロセスである。

これらの定義からアクティブラーニングとは、教科書中心・教師主導型の授業、覚えることを中心とした受け身の学習からの転換を目指し、学習する主体者が能動的に取り組む様々な学習方法を意味する包括的な用語と言えよう。

2. アクティブラーニングの視点が新指導要領に示された背景

変化の激しい社会において、他者と協働し主体的に生きる自立した人間の育成が求められている。近年、中央教育審議会答申や文部科学大臣の諮問等で提唱されたアクティブラーニングも、そうした社会の現況を受けたものと言えよう。

公示された新指導要領には、学力論の拡張と授業改善の在り方が具体的に示された。学力論の拡張とは、教科の内容事項を通して、実社会・実生活の高度な問題解決に必要な「資質・能力」（特に、思考力・判断力・表現力）を顕在化することである。また、授業の改善の在り方とは、アクティブラーニングの視点から「主体的・対話的な学び、深い学び」が提示された。これは、三つの学びを形式的に指導することを意図しているのではなく、学力論の拡張によって生じた必要な学びの在り方と解釈できよう。

3. 「アクティブラーニング」から「主体的・対話的で深い学び」へ

平成26年11月に文部科学大臣下村博文氏より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」では、以下のように述べている。

「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。

この諮問からは、教育方法の充実発展である。課題（問題）の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習を義務教育段階にも根付かせようとしていることが伺える。平成27年8月の中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理¹⁵では、「アクティブラーニング」について「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と説明し概念化している。その後、平成28年8月の審議のまとめにおいて、「アクティブラー

ニング」を「主体的・対話的な学び、深い学び」と再概念化した上で、「アクティブラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置を明確にしたと説明している¹⁶。

V. 総合的な学習の実践事例

本稿の目的の一つである「主体的、対話的で深い学び」の真の意味に迫るため、総合的な学習の時間の実践事例「単元名：地域に生きる人（筆者の実践）」について以下に論述する¹⁷。

単元構想

ア、実態

4年生 29名（男子 21名女子 8名）の学級である。男女比が偏った構成で声の大きい者が主導権を持つ傾向があり、異なる考えをコミュニケーションで深め合うことが課題であった。興味・関心事に熱烈に取り組む子供が多い反面、相互理解が弱いいため、その方向性が一つになることは少なかった。また、4月より特別支援級との交流を盛んに実施している。

イ、教師の意図

実態を踏まえ、子供（概ね7人グループ）と地域の人との交流を通して、社会の問題に直面さえ、自分事として解決の糸口を見出す。そして、問題解決を目指し自ら活動を考案し実行する。その間に生じるそれぞれの葛藤場面では、その状況を他のグループに説明する場を設定し相互理解を図る。

ウ、学校地域の特徴

首都圏のベッドタウンとして開発された住宅地にある学校で、周囲には自然が多く残されている。地域の福祉、社会教育活動が盛んである。

エ、単元の目標・展開

はじめに、目標について述べる。「地域で活動する人は如何なる願いを抱いて活動しているかを知り、自分たちが参加・協力できることを探して実行する。」とした。

次に、学習展開について述べる。一次体験では、「福祉ボランティア活動」「河川の環境保全活動」「安全・防火活動」「まちの美化活動」等のグループ毎に、まちで活動している人たち取材した。二次体験では、それぞれの活動を通して発見した問題状況の解決に有効な活動を検討・実施した。検討場面では、クラスメイトと意見交流を図った（資料1参照）。

本稿で取り上げる「まちの美化活動グループ」からは2回の報告があった。1回目は、たばこのポイ捨てを無くすために、6車線ある県道の歩道橋に設置された吸い殻入れの調査報告であった。その内容は、「夕方の4時半頃、白杖を持った目の不自由な人が、歩道橋を渡る状況報告であった。その人は、右手に白杖を持ち、左手で手すりに触れながら歩いている。しかし、歩道橋に設置された吸い殻入れに、手をぶつけ痛がっているので何とかしたいというものであった。話し合いでは、設置した団体「仮名：クリーンクラブ」に事情を話して、取り外してもらおうが決まっ

た。それから1週間後に2回目の報告があった（資料1参照）。

資料1. 授業記録「まちの美化活動グループからの提案」

- A：長い横断歩道の吸い殻入れを外して欲しいと言いに行っただんですが、「外した時、捨てられる吸い殻はどうするの？」と言り返されて、何も言えませんでした。
- B：だから「どうしたらいいか？」ということ
- A：はい
- C：吸い殻入れがあるってことは、歩きながら煙草を吸う人がいることが問題なんじゃない。
- D：C君に続けます。歩きたばこを無くすようなアイデアを考えたら良いと思うよ。
- E：私は、みんなでポスターを作って、ラッピングして、町内の掲示板に張ってもらうことを提案します。
- F：掲示板もいいけれど、横断歩道にも針金で掲示した方が効果が出ると思うよ。
- B：僕は、困っている人が一人なら、その人が痛くならないようにすればいいと思う。
- G：一人ならってどういうこと。
- B：困っている人が沢山いるなら問題だけれど、一人だけなら工夫すればいいということですよ。
- G：困っている人が沢山でも一人でも問題だと思うよ。
- H：一人のために、クラス皆で何かするのは大変じゃあないかなあ。
- I：繋げるけれど、吸い殻入れを設置した人も、困っている人が多かっただけで外したと思う。
- A：僕たちが、吸い殻入れを外して欲しいと考えるのは、困っている人が目の不自由で、自分から吸い殻入れを避けられないからです。
- （中略）
- J：私達が交流している〇〇学級のT君は、給食を食べたり、一緒にできる勉強はここで行なったりするけれど、時々イライラするでしょう。T君がイライラすることをうまく伝えられない時、みんなでその原因を考えたり、起こさないようにしたりするから、T君はニコニコしてこの教室に来てくれると思う。歩道橋のこともそれと同じじゃないですか。このまちで困っている人が一人でも居るのなら、その人が安心して暮らせるようにみんなで考える。そのために私たちができることをやりませんか。

A児からの報告を整理すると、「目の不自由な人の為に、吸い殻入れを外して欲しいと設置者に依頼したが断られ、さらに、吸い殻をどうするか」という問題状況を解決するための提起であった。ついに、子供たちが、まちの問題「歩きたばこ」に直面したのである。意見交流の結果、次の活動を展開した。それは、ポスターを設置する

案に加え、歩道橋で歩きたばこをやめてもらうよう「呼びかけ活動」である。その結果、設置者も理解を示し吸い殻入れを外すことを承諾してくれた。

この単元の最後に行ったA児の振り返りを紹介する。

まちの美化活動は、「クリーンクラブ」の人たちの手伝いをすればよいものかと思って始めました。(中略)他のグループみたいに、自分たちの活動をさがして、歩道橋の調査をしました。そこで、目の不自由な人を知って、すいがら入れを増やすことができなくなりました。そして、グループで話し合っ、すいがら入れを外してほしいと「クリーンクラブ」の人に頼んだのですが、ことわれました。どうしていいかわからなくなって、みんなにそうだんしました。その時のぼくはB君と同じ「目の不自由な人のために工夫する」考えでした。そして、みんながしんげんに話す中で、Jさんが発言しました。それを聞いて気付いたのは、T君との交流と同じことが町の中にも起きていることでした。そこからは、ポスター作りも、呼びかけ活動も、美化活動グループだけで行うことができました。このあいだ、「クリーンクラブ」の人にばったり会ったら、「君たちの活動から、歩きたばこをする人がへった」と話してくれてうれしかったです。今は、考えの違ったJさんにありがとうと言いたいです。それから、T君と一緒に給食を食べたり勉強をしたりする意味が少しだけわかりました。もっともっとT君と友達になりたいと思うようになりました。

(A)

Aの振り返りを読むと、「まちの美化活動」を通して、まちの問題解決の一助になった自負を理解できる。その後のAは、公共への意識が高まり、通学路にある消防署や横断歩道の見守りの方々に、自ら声を掛けたり挨拶をしたりするように変容した。また、クラスメイトとの意見交流が盛んになり多様性を尊重するように変容した。

VI. 「主体的・対話的で深い学び」の真の意味

事例の意見交流は、「まちの美化活動グループ」からの問題状況の報告をきっかけとしている。そこでは、「困っている人の数(一人だけ)」を巡って対立が生じた。その解決の糸口になったJの発言は、学校生活を通して大切にしている視点(特別支援級の友達との共生)で、問題状況を整理した。それは、自分たちの学校生活と社会との連続性や関連性を発見している点である。これによって、まちの美化活動グループは活動目的が明確になったのである。このように、問題解決の学習過程では、子供の思考が活発に機能する。

本事例では、子供による探究から始まって、問題状況を解決する学習過程で活発な意見交流によって新たな活動を導いた。そして、振り返りを通して、自己の在り方や生き方の認識している。そこで、本事例の「学習過程」と「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」とを便宜的に結び合わせて検討する。まず、子供たちが積極的

に地域の活動に関与し、「問題状況」に付き当たって活動を創造・展開させる探究過程（以下、「探究する過程」）が「主体的な学び」である。次に、探究した内容を通して友達と交流する場面では、本気でぶつかり合って、問題状況を整理したり、活動目的を明確化したりした。このように探究を交流する過程（以下「協同する過程」）が「対話的な学び」である。その次に、「探究する過程」と「協同する過程」とを振り返って自己の在り方や生き方を認識する過程（以下、「自己在り方や生き方を認識する過程」）が「深い学び」である。このように、三つの学習過程は、子供たちの思考展開によって一元化される。したがって、授業改善の視点から「主体的・対話的で深い学び」の真の意味を述べれば、学習者の思考を活発に機能させる学習過程の創造と言える。だからこそ、アクティブラーニングの視点が基本となっていると言えるのである。そこに付加するのは、学習過程を自ら価値づけ意味付けを行う振り返りの重要性である。

VII. 「主体的・対話的で深い学び」の要点と留意点

「主体的な学び—探究する過程」、「対話的な学び—協同する過程」、「深い学び—自己在り方や生き方を認識する過程」の関係は、「学びの姿と具体的な学習過程」を示す側面として対置する。そこで、これらの「学びの姿と具体的な学習過程」を基に授業改善上の要点と留意点を以下に考察する。

第1に「主体的な学び—探究する過程」の要点は、学習者の能動性を発揮させ自律的な成長を促すことである。そこでの留意点は、学習活動や教材を学習者の具体的な生活経験と繋げて文脈化する必要がある¹⁸。それによって子供は、好奇心を喚起し強い願いや目的を持って活動に没頭する。これは、これまで総合的な学習の時間で重視して来たオーセンティックな学習に近づけることである。

第2に「対話的で深い学び—協同する過程」の要点は、学習者のコミュニケーション力である。そこでの留意点は、聴き手と語り手が相互に考えを発展させたり練り上げたりする能力の育成である。中でも、重要な役割を担うのが聴く側の子供（以下、聴き手）である。聴き手は、語り手の言い足りない状況説明や考えに対して、質問を通して、付加させたり、引き出したりするからである。それによって、相互理解が高まり、事例で紹介したように、子供たちが異なる活動展開にあっても、目的を一致させることが可能になる。

第3に「深い学び—自己の在り方や生き方を認識する過程」である。この過程は上記した2つの学習過程を振り返り認識を更新する思考のはたらきである。そこでの振り返りの要点は、知識・技能をどのように活用し、だれとどのような対話を交わし、いかなる活動に至ったかについてである。それによって、自らの経験を構成する深い学びとなる。ここでの留意点は、学習過程に於ける「ひと、もの、こと」との相互作用で生じた問題状況や葛藤について、それらをどう解決し如何にして乗り越えたかを観点に言語化することである。それによって学びが深まり、自己の生き方や在り方を更新して、アイデンティティを形成するのである。

VIII. おわりに

本稿は、総合的な学習の時間の実践から、「主体的・対話的で深い学び」の真の意味を考察した上で、授業改善という観点で、「主体的・対話的で深い学び」の要点と留意点を考察した。「主体的・対話的で深い学び」の真の意味は、学習活動を通して、主体的に学ぶ学習者の思考を活発に機能させることである。それを実現することで、教師主導の学習から学習者中心の学習へ転換を図れるであろう。今後、複数の教科でこの視点を取り入れられ、多くの実践が展開することを期待したい。それが実現すれば、学習者は問題状況に直面すると、解決を図るために仮説を導き、アイデアを見出して活動展開を自己決定する。このように、「主体的・対話的で深い学び」には、学習者を優れた問題解決者にする可能性がある。本稿では、事例を総合的な学習の時間の一事例しか示せなかったが、今後の課題は、他教科の実践検討を通して、「主体的・対話的で深い学び」の本質を明示することである。

引用文献・註

- 1 松下は形式的な「アクティブラーニング」を取り入れた実践との差別化を図るために「ディープ・アクティブラーニング」を提唱している。松下佳代、2015、京都大学高等教育研究開発推進センター（編集）、『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房
- 2 文部科学省「中央教育審議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）」、『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のポイント』、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm（平成28年8月26日）
- 3 田村 学、2017、生活・総合「深い学び」のカリキュラムデザイン 東洋館出版社、p.4
- 4 奈須正裕・久野弘幸・藤本勇二、2014、「小学校学習 指導要領の解説と展開 総合的な学習編 Q & A と授業改善のポイント・展開例」、教育出版、p.122
- 5 田村 学、2014、「『総合的な習の時間』の誕生と理念の形成」、『せいかつ&そうごう』第21号、pp.4-13、日本生活科・総合的学習教育学会
- 6 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、p.108、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiel_dfile/2009/06/16/1234931_013.pdf（平成29年3月）
- 7 奈須正裕・久野弘幸・藤本勇二、2014「小学校学習 指導要領の解説と展開 総合的な学習編 Q & A と授業改善のポイント・展開例」、教育出版 p.16
- 8 藤井千春、小林宏巳、桜井眞治、2014「総合的な学習の時間の学習論」、『せいかつ&そうごう』第21号、pp.24-33、日本生活科・総合的学習教育学会
- 9 新学習指導要領では、育成を目指す「資質・能力」の三つの柱について、以下に

整理した。①知識及び技能が習得されるようにすること。②思考力、判断力、表現力等を育成すること。③学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

- ¹⁰ オーセンテックな学習は、現実世界に存在するリアルで本物の社会実践に限りなく文脈や状況を接近させて学びをデザインすることで、そこで習得された知識は、現実の問題解決にも生きて働くという考え方である。奈須正裕、2017、『「資質・能力」と学びのメカニズム』pp.166-183、東洋館出版
- ¹¹ 平野朝久、2012「伊那小学校の実践の根底にあるもの」『せいかつ&そうごう』第19号、p.15、日本生活科・総合的学習教育学会
- ¹² 藤井は、情報処理能力が学力とみなされていたと論じ、情報処理能力を次のように述べている。教師に与えられた情報を理解・記憶し、必要な時に引き出して正解を導き出す。藤井千春、2016、『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』p.25、明治図書
- ¹³ そこでは、テキストの記述に従って、日常生活から切り離された抽象的な文脈の中で、思考することを求められる。このような教育は、高度経済成長の維持発展過程で大量の知識を詰め込むには適した方法であったかかもしれない。
- ¹⁴ 溝上慎一、2014、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂
- ¹⁵ 文部科学省「中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理」、p.17、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (平成27年8月)、
- ¹⁶ 前掲書、p.48
- ¹⁷ 神奈川県Y市の公立小学校の実践である。
- ¹⁸ 藤井千春、前掲書、pp.52-53、明治図書

参考文献

奈須正裕（2017）『資質・能力と学びのメカニズム』、東洋館出版社

