

# アクティブで深い学びを通して探究する生活科学習過程 －奈良の学習法「独自学習」「相互学習」からの分析検討－

木村 光 男

A Living Environment Study Course Explored Through Active and Deep Learning: Analysis and Examination Using Independent Learning and Mutual Learning Methods Developed in Nara Prefecture

Mitsuo KIMURA

2019年11月7日受理

## 抄 録

木下竹次が提唱した奈良の学習法は、アクティブラーニングとの親和性が高い。本稿は、奈良の学習法に依拠した筆者の生活科実践について、「独自学習」「相互学習」の視点から分析・検討した。その上で、生活科の学習過程と「深い学び」との相関について論考した。そこでは、多様な見方・考え方を持つ学習者が協働する「意味の社会構成」に着眼した。また、「独自学習」と「相互学習」とは、子どもの追究が深まる学習過程と位置付けた上で、それらの統一を図る指導上の留意点について論考した。

キーワード：生活科、探究（問題解決）、奈良の学習法、主体的・対話的で深い学び、教師教育

### 1. はじめに

アクティブラーニングは教育界の一大ブームとなった。アクティブラーニングは、新指導要領において「主体的・対話的で深い学び」として再概念化され、授業改善の視点としての位置づけが明確になった<sup>1</sup>。教育史を振り返ると、アクティブラーニングに類似した問題解決学習や経験主義の教育等は、大正自由教育や戦後の新教育、近年では90年代初めの新学力観の頃にブーム化している。しかし、ブームは時が過ぎれば形骸化されるのも事実である。これまでも繰り返し「活動あって学びなし」と批判が繰り返されてきた<sup>2</sup>生活科学習過程の問題は、形骸化の中でアクティブという形態や活動に焦点を当て過ぎ、学びが深まらなかったことに起因していたのである。これについてウィギンズ（2012）らは、従来からの教授法の過ちの一つとして、「手を動かしてはいるが頭は働かせていない<sup>3</sup>」と述べた上で、これは初等教育で多く見

られる現象であると分析している。

子供が学習対象へのかかわり方を追究する生活科では、思いや願いを実現する活動や体験を通して、一人一人に気付きが生成する。そして、活動や体験が充実すると、気付いたことを基に考えを巡らして新たな気付き（関連付けられた気付き）を生み出す。このように生活科の学習過程は、一人一人に生じた気付きから関連付けられた気付きへ、質を高めながら深い学びへと発展する<sup>4</sup>。

一人一人の気付きを他者の気付きや知識、経験とつないだり関連付けたりする学習について、オーズベル（1963）は「有意味学習」と提唱した<sup>5</sup>。奈須（2017）は、「子供の既存知識にはインフォーマルなものが多数含まれているが、「有意味学習」はフォーマルな知識を獲得する足場になる」と述べ、関連付けて学ぶ意義を述べている<sup>6</sup>。また、松下（2015）は学習者が他者と関わりながら対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生に繋げていける学習を「ディーブ・アクティブラーニング」と定義している<sup>7</sup>。

アクティブラーニングは「学ぶ」パラダイムに基づく学習法である<sup>8</sup>。そのアクティブラーニングと親和性が高い学習過程としては、奈良の学習法がある。提唱者の木下竹次（以下、木下）は、奈良の学習法を「独自学習」と「相互学習」との二本柱による学習過程とした<sup>9</sup>。これらの観点を端的に述べれば、一方の「独自学習」とは、教師と子供の間で、学習対象を追究する過程である。他方の「相互学習」とは、学習者の相互作用によって追究を深め合う過程である<sup>10</sup>。

一人一人の気付きを他者の気付きや知識、経験とつないだり関連付けたりすることで学びが質的に変容し深くなる論理は、先に述べた「有意味学習」の知見から理解可能である。しかし、活動や体験を通して学ぶ生活科に於いて、生成した気付き、既存の知識・経験等は、いかなる作用で関連付き、深い学びに至るかについてはまだ十分に解明されていない。

そこで本稿の目的は、筆者の生活科実践を、奈良の学習法における「独自学習」と「相互学習」との視点から分析・検討<sup>11</sup>した上で、生活科の学習過程と「深い学び」との相関について考察することである。また、「深い学び」を実現する指導上の留意点についても考察する。

## II. 実践

### 1. 単元名「わたしのしごと みんなのしごと」

#### (1) 対象児童

平成24年度N大学附属A小学校1年H組34名

#### (2) 単元に至るまでの経緯

朝活動<sup>12</sup>をスタートカリキュラムの柱にして、入学式の翌日から約1ヶ月継続した。実践から3週間目、朝の会<sup>13</sup>では応答的な対話が展開されるようになった（資料1参照）。

## 資料 1. 朝の会での応答的な対話 (4/22)

【凡例】アルファベット文字：子供記号、T：学級担任、C：不特定多数の児童

- A：「アオムシを はたけでみつけた」  
 B：「アオムシは どこにいたの？」  
 A：「キャベツ」  
 C：「キャベツの どこにいたの？」  
 A：「キャベツの はっぱのところ」  
 D・E：「そうか！アオムシはキャベツのはっぱをたべにくるのか！」  
 T：「みんなの意見がつながると、たいせつな事を発見できるね！」

一人の気づきに対話を通してクラス全体に共有され、意味の発見に繋がったのである<sup>14</sup>。

5月以降は、朝活動をアサガオの栽培に絞った。そこでは、「アサガオの栽培場所は自己が決める」として展開した。すると、子供たちは気づきや発見を朝の会で活発に発表した。また直面する問題に対し、仲間と力を合わせたり励まし合ったりするようになった<sup>15</sup>。

アサガオの活動がほぼ終息した9月以降の朝活動は、一人ひとりの興味・関心事を基に展開させた。例えば、上級生で構成されている飼育活動や清掃グループ等に加えてもらっての活動である。その結果、夢中になって活動する姿が見られた。また、朝の会では、朝活動に関する気づきや発見で、仲間との活発な対話が展開された。

1月以降は、それぞれの子供が主体的に取り組んでいる朝活動を発展させる目的で「会社作り」<sup>16</sup>と「会社活動」<sup>17</sup>に挑戦させた。以下は第1回の授業である（資料2参照）。

## 資料 2. 授業記録 ① (1/8)

- T：みんなは、朝活動や学校生活で好きな事や得意な事がありますね。それを会社として活動させませんか。会社は一人でも仲間と協力してもいいです。会社にするには、仲間に仕事内容を説明して、全員から「いいよ」と言ってもらって下さい。それから、会社を認めるか認めないかを決める時は、お尋ねをして、一人一人が判断して下さい。
- C：得意な事ってどんなことですか？
- T：例えば、I君は学校で見つける虫の事、Kさんは学校の植物の事を詳しく知っていますね。これらを活かしたりみんなに教えたりして欲しいです。
- C：わかりました。

これ以降、子供主体で会社作りを目指した活動が始まった。概ね会社は2つに区分された。一方は、目的が明確で仕事内容が確立されている会社<sup>18</sup>である。他方は、

目的が不明確で仕事内容が確立されていない会社<sup>19</sup>である。そして、会社設立の承認を得るために対話が図られた（IV章参照）。

### (3) 単元目標

学校における自分の生活をよりよくしようとする意識や態度を習得する為に、一人一人の好きな事や得意な事を生かした活動「私のしごと」を実践する。そして、「私のしごと」を試行錯誤しながら継続し、そこで享受する学校生活の豊かさを「みんなのしごと」として理解する。その過程において、自分と仲間の良さに気付き、肯定的で豊かな関係に発展させることで協働する能力を養う。

### (4) 単元構想

単元構想を、子供の実態、学校の特色、学習材の価値、教師の意図、他教科との関連、幼児教育との接続に区分して以下に述べる。

○子供の実態：これまでの子供たちの朝活動、好きな事や得意な事を把握すると、学校の自然に気付き、遊びや活動が膨らんで、学校生活が豊かになっている。その一方、学校生活において、みんなで使うものや場所を大切にする公共意識が弱い。言語表現は概して述べると豊かであるが。しかし、一部に苦手意識を持っている子供が在籍する。

○学校の特色：学校内には、豊かな自然環境があり、季節によって多様な植物の存在を感じられる。大学附属学校であるため、地域社会との繋がりが希薄になる傾向が顕著で社会性を育む事が課題である。

○学習材の価値：「わたしのしごと」を主体的に構想・展開する事で、子供たちに新たな交流が生まれ、自分自身、仲間の活動に対する意義や課題を表現したり伝えたりする機会が生じる。また、活動を通して得た自信や意味を共有する事で「みんなのしごと」（仲間の存在を意識した活動）についての認識を深め、学校生活を豊かにする事が可能になる。

### ○教師の意図

- ・興味関心を持った対象（人・物・事）と関わりながら活動「わたしのしごと」を展開する中で、気付いたり認識したりする自己の思考を仲間に表現したり、仲間の思考表現を理解したりして、対話を通して学ぶ力を身に付けさせたい。
- ・学校生活の中で興味・関心事や好きな事に思いや願いをもって関わり、そこで生じた「問い」を解決するために、自ら課題を立て、試す、見通す、工夫する、情報を集める等して、活動「わたしのしごと」を構想する。また、学校内の自然の変化に気付き、季節による特徴を見つけ、それを取り入れて自分たちの生活を楽しくする。さらに、学校生活を支えてくれる人の思いや願いを理解させたい。

○他教科との関連

- ・育成したい資質・能力の面から、生活科の目標や内容に特別活動の目標や内容を関連させて学習活動を展開する<sup>20</sup>。

○幼児教育との接続

- ・幼児教育と小学校教育の円滑な接続という視点から、学校の自然環境に多様な仕方がかかわる。

(5) 単元計画

単元計画の概略を表1に示した。それぞれの会社は、活動状況が異なっているものの概ね以下の単元計画となる。活動は、生活科の学習時間に限らず学校生活全般を通して行われた。

表1. 単元計画（単元全体 34 時間）

区分	内 容
(1次) 独自学習	「わたしのしごと（会社活動）」を構想し活動内容を考案する。その後、会社活動を準備する。
(2次) 相互学習	「〇〇会社」の承認を得るため、仲間に活動内容を分かりやすく説明する。その後、対話によって問題認識を深め課題を発見する。
(3次) 独自学習	課題を達成（こびと会社の場合は会社の承認）する為に意味を発見し活動を明確にする。
(4次) 相互学習	活動の実施及び活動を振り返って仲間と対話を図る。そこでは、課題に対するアイデアの効果を点検する。また、更なる課題を発見する。
(5次) 独自学習	「わたしのしごと（会社活動）みんなのしごと（仲間の存在）」を振り返り、気付きをまとめる。

(6) 単元内容

単元「わたしのしごと みんなのしごと」における生活科の内容<sup>21</sup>との対応は(1)学校と生活、(5)季節の変化と生活、(6)自然や物を使った遊び、(7)動植物の飼育栽培、(8)生活や出来事の伝え合いである。しかし、本単元は、各会社によって学習内容が異なっている。そこで会社別内容一覧（表2参照）を示した。

表2. 会社別内容一覧

会社	内容 (1)	内容 (5)	内容 (6)	内容 (7)	内容 (8)
こびと	○	○	○		○
新聞	○				○
スポーツ	○				○
保健	○				○
給食配り	○				○
給食片付け	○				○
植物	○	○		○	○
本読み	○				○
折り紙	○		○		○
上達	○		○		○



写真1. 雪降る中でこびとを探す I 児

## 2. 抽出児の概説

I 児（以下、I）は入学時より、絵本に登場する「こびと」に興味を持っていた。I は休み時間になると、昆虫や植物と共存する「こびと」を校内で探していた。また、「こびと」の他に季節毎に昆虫や植物の生態変化を発見し、目を輝かせて筆者に話した。I はこれらを好きな事・得意な事と認識して「こびと会社」を作り一人に挑戦した。そして、日記に「こびと」に関する内容を記述していた。I には、仲間との対話に特徴がみられた。それは、「だって、…」「おれは、…」が主語になる傾向が顕著で、自分の考えを押し通す事が多かった。また、誤解を受けたり、決めつけられたりすると、反論する事ができず、うつむいたままでやり過ごす事があった。抽出児として I を選んだのは、仲間との対話を苦手とする I が、どのように活動を展開するか見守りたかったからである。

## 3. こびと会社

I は「こびと」探しや昆虫や植物の生態変化の発見を好きな事・得意な事と認識して「こびと会社」作り一人に挑戦した。しかし、仲間からの承認は簡単に受けられるものではなかった。

## Ⅲ. 結果・考察<sup>22</sup>

以下の記録（資料 2 参照）は、こびと会社を承認するか否かの対話の場面である。

### 資料 2. 授業記録 ② (1/23)

<p>I：ぼくは、こびと会社を作りたいです。仕事はこびとを見つけをします。そして、こびとが移動している事を伝えます。それから、こびとを見つけた場所を知らせます。こびとの捕まえ方も知らせます。みんな会社を作っていいですか。</p> <p>N：こびとみつけは遊びだから会社にならないです。</p> <p>G：こびとは作り話だと思うよ。</p> <p>I：こびとはいます。家にいます。それに、こびとが載っている図鑑とか本も出ています。</p> <p>K：こびとを明日持ってきてくれたら信用します。</p> <p>I：持ってきます。</p> <p>T：こびと会社は、皆の役にたたない会社だと思うよ。だからやめたほうがいいです。</p> <p>H：こびとが家にいるなら学校で探す必要はないです。</p> <p>G：図鑑に載っているこびとは粘土で作った物じゃないですか。I 君が明日持ってきてくれるなら、ウソもんか本物かがわかるからそこで決めたいです。</p>
--

I はこびと会社設立に向けて一人で提案に挑んだが仲間の反応は厳しかった。以下は、会社設立を提案した I（資料 3 参照）とそれに否定的だった G の日記（資料 4 参照）である。



### 資料3. I の日記 ①

今日はこびと会社のはなしあいをしました。  
みんなはだめだといいましたが、ぼくは、みんなにこびと会社をみとめてもらえるように、くふうしてがんばります。(I)

### 資料4. G の日記 ①

ぼくは、こびとをさがすなんて、やくにたたないし、あそびと思いました。よのなかのやくにたつかいしゃがいいと思いました。(中略)ほんとうにつかまえたら、みせてほしいです。(G)

二人の日記は対照的である。これらを読んで筆者が注目したのは、「承認される側」と「承認する側」とでは相反する問題認識が生じている点である。前者は、「どうすれば会社を認めてもらえるか」であり、後者は、「こびと探しは遊びだから会社として認められない」である。そして、「承認される側」には、問題を解決するための課題「くふうしてがんばる」が設定されていた。翌日、朝の会でIから発言(資料・5参照)があった。

### 資料5. 朝の会 (1/24)

I：こびとは白いものが好きだから白い「リトルこびと」作ってきました。これにつられてこびとは夕方に姿を見せます。  
B：それは、紙で作ったものだから、こびとは来ないと思うよ。  
F：それに、リトルこびとと書いてしまっているから、本物のこびとは近づかないよ。  
S：こびとは夕方にしか出ないんだったら、学校で探す必要はないんじゃないの。それから、リトルこびとは風で飛ぶから重りを付けた方がよいと思うよ。  
I：重りを付けたらこびとは運べません。

Iは、前日の日記に表明した「くふうしてがんばる」を具体化したのであった。しかし、持参したリトルこびとでは、課題を達成できなかった。

その後、「こびと」の登場する絵本が好きなKと、昆虫や植物に関心を持っているKとMがこびと会社に加わり、仲間に新たな提案が示された。IはKとMとで学校内こびと地図(以下、地図)を作成し、仲間に「こびとツアー」の実施を提案した。この日、保健室前に位置している植え込み内には、子供が四つ這いになって通れるような高さに石やプランターが並べられており、Iはその場所をこびとさがしツアーとして提案した(資料6参照)。

### 資料6. 授業記録 ③ (1/25)

I、K、M：「こびとツアー」を計画しています。  
M：地図を見せます(描いた絵を皆に紹介)。

C：地図じゃなくて木や！  
K：これを増やして地図にしていきます。  
M：毎週地図を見せながら「こびとツアー」をします。  
I：ツアーのチケットを配ります。  
(中略)  
N：やっぱりそんなものはしごとになりません。  
G：その木はどこ…？  
I：保健室の前です。  
Y：いつツアーに行くんですか。  
I：火曜日と金曜日です。

2 日前の対話（資料 2 参照）において、「こびとは作り話だと思うよ。」と批判的だった G は、日記に変化した認識を述べている（資料 7 参照）。

#### 資料 7. G の日記 ②

今日は、I くんが「こびとツアー」をするといっていました。ぼくは、どこへつれていってくれるのかなぁと思いました。そして、手をあげきいてみました。すると、「ほけんしつまえの林です。」と I くんはいいました。(中略) あんないしてくれる日は、火ようびのなかやすみと、金ようびのひるやすみです。こんど、「こびとツアー」にいつてみたいなと思いました。(G)

しかし、こびと会社からの提案は、提案倒れに終わり実現に至らなかった。以下はその直後の交流場面である（資料 8 参照）。

#### 資料 8. 授業記録 ④ (1/30)

G：会社を認めるか認めないかというのに、ツアーをしないのなら、もう会社はやめて下さい。  
A：G 君に繋げるけど約束を破ったらクビになるよ。  
K：僕が地図を作らなかったので会社を辞めます。  
H：理由を言ってください。  
K：みんながちゃんとやっているのに、ぼくだけ楽な気持ちをしていたから。  
H：だからやめるって事？  
K：…やっぱり…やめません。  
I：今度はツアーの日を守るので会社を続けさせて下さい。  
K：ぼくがしっかりしないので、これからは言った事を守ります。

「こびとツアー」をしなかったのは、直前に加わった K の準備不足からであった。しかし、I は「会社を続けさせて下さい」とだけ仲間に伝えた。翌日の朝の会でこび



と会社から再度「こびとツアー」実施の提案があった（資料9参照）。

#### 資料9. 授業記録⑤（2/2）

M：「こびとツアー」のチケットを配ります。  
H：やると言っているけれどいつするの？  
M：明日の昼休みにやります。  
N：会社として認められていないから、まだやってはいけないよ！  
S：僕たちスポーツ会社だって、みんなからやらせてもらえたから、認められました。だから、こびと会社にもやらせてあげたいな。  
F：お試しやな。

翌日「こびとツアー」はついに実現に至った。実施に際しては、コースを表した地図を示し、そこにはツアー中に出会える可能性がある「こびと」に加え、数種類の植物が描かれていた。そして、仲間に「こびとツアー」の概要を説明してから実施に至った。実施後Iはすぐに反省会を開いた。



そこでは、「こびとツアー」前に示した地図を黒板に貼り、「みんなからの感想と、これから「こびとツアー」をよくする意見を言って下さい！」と言って進行した。そこでの感想・意見（資料10参照）とGの

写真2. 第1回目「こびとツアー」より 日記（資料11参照）を以下に示す。

#### 資料10. 授業記録⑥（2/3）

A：「こびとツアー」に参加してこびとがでそうな気がしました。  
B：みんなの役に立つと思いました。  
C：トンネルのところにこびとがいそうでした。  
D：「こびとツアー」の案内人が先々行ってしまって、困る人がいました。  
E：一番後ろに並んでいたなので説明がわかりませんでした。

#### 資料11. Gの日記③

いろいろせつ明してくれて、わかりやすかったです。ぼくは あんなにうたがっていたのに、こびとが いそうなきがしました。ほんとうに、とんねるがあって、びっくりしました。このかいしゃは あっていいとおもいました。（G）

このように、仲間は、ツアーの企画実行に対して、感謝・肯定する意見や改善する意見を表明した。その後、こびと会社が主催するツアーは、週1回のペースで学年末

迄展開された。

第2回「こびとツアー」終了後の反省会を以下に示す（資料12参照）。

#### 資料12. 授業記録⑦（2/8）

- I：前の「こびとツアー」で皆が言ってくれた事を生かしているかいないかを言ってお下さい。
- L：前回、声が聞こえなかった所があったけれど、今回は、「集合」と言ってから説明してくれたので、聞きやすかったです。
- S：前より、コースを工夫していたと思いました。
- I：みんなに言いますが、ご意見箱を作ります。どうやって使うかということ、紙を用意しておくので、みんなの意見を出してください。みんなの意見の中で、一番いい意見を生かすようにします。
- U：ハードローラーの所をもう少し詳しく教えてほしかった。
- S：知らないところをもっと調べて、わからなかったらお母さんに聞いて教えてください。
- I：お母さんに聞くと、自分の仕事にならないので、図鑑で調べたり、自分で考えたりします。
- H：I君とK君が重なって言うから、聞きにくいです。どうしてかということ、K君が話をする時、I君もしゃべってしまうから聞こえにくかった。K君にしゃべらせてほしいです。
- J：グループに一人ずつ案内人がつくというのはどうですか。

ここで特記するのは、Iの発言「前の「こびとツアー」で皆が言ってくれた事を生かしているかいないかを言ってお下さい」である。この仲間の意見を傾聴しようとする発言からは、会社を「承認する」仲間に対し信頼を高めている事が伺える。そして、Iが考案したご意見箱の設置や、対話の返答「自分の仕事にならないので、図鑑で調べたり、自分で考えたりします。」さらに、日記（資料13参照）の表現「もっともっとみんなをよろこばせたい」「もっとしりたい」等からは、仲間が求めている事を受容しようとする姿勢や探究し活動を発展させようとする意欲が伝わってくる。

#### 資料13. Iの日記②

ぼくは、まだまだ、ものやこびとのことをしりたいです。Uくんのいってくれた、ハードローラーのこともしらべておきます。もっともっとみんなをよろこばせたいです。そして、ぼくのゆめは、こびとのことを、せかいじゅうにしてほしいことです。こびとがいるとしんじて、「こびとツアー」をしたいです。（中略）ぼくにはしることが このせかいに まだまだあるので、もっとしりたいです。（I）

その後、こびと会社は「こびとツアー」4回目後に全員から会社設立の承認を得る。

また、その頃には、こびと会社が考案した人を喜ばせる活動が他の会社にも及んでいた。

抽出児Iは「こびと会社」の在り方を試行錯誤した結果、仲間とのかかわり方に変化が生じ、自分の考えを押し通したり、うつむいたままでやり過ぎたりする姿は消えて無くなった。恐らく学習が白熱する中で、自然体で本音を仲間に表示するようになったからと思われる。

#### IV. 総合考察

##### 1. 本実践を「独自学習」「相互学習」の視点で分析した上で、学習過程と「深い学び」との相関について論考する。

###### (1) 「独自学習」の視点による分析

本稿に登場したIは、当初提案した活動（こびと見つけをして捕まえ方を知らせる）では、仲間からの承認が得られない状況を問題として認識した。そこで「こびと会社が承認され活動したい」という願いを実現する為に、「人を喜ばせる」活動を「独自学習」の過程で考案した。それが「こびとツアー」である。この「こびとツアー」を成功させる為のアイデアが地図作りであった。そして、入学以来続けた自然観察を通して習得した知識（四季による植物や昆虫の生態変化や特徴等）を「こびとツアー」に関連付けて「人を喜ばせる」活動を実現させた。その結果、仲間からの承認を得て、問題解決に至った。以上のことから、本実践を「独自学習」の観点で分析すると、問題解決する追究の過程と言える。

また、Iの学習中の対話や日記の記述「お母さんに聞くと、自分の仕事にならないので、図鑑で調べたり、自分で考えたりします。(資料12)」「もっともっとみんなをよろこばせたいです。(資料13)」から、「独自学習」とは、自己の生き方や在り方に迫る学びの過程であると言えよう。木下は、「独自学習」の側面について、「教師指導の下に行われるのであるが自律の精神が独自学習全般に及んで居らねばならぬ<sup>23</sup>」と述べている。

このように、「独自学習」は、新指導要領で述べている「その後の学びへ向かう「人間性の涵養」」に符合する。

###### (2) 「相互学習」の視点による分析

本稿で登場した子供たちは、会社を「承認される側」と「承認する側」という異なる立場であった。一方の「承認される側」は、活動（「こびとツアー」）後に、反省会を実施したりご意見箱を設置したりして、「承認する側」の考えを引き出した。筆者が「引き出した」と解釈したのは、Iが状況を捉え活動を更新する際に、「承認する側」の考えを手掛かりに活用したからである。他方の「承認する側」は、承認できない理由を伝えるだけに留まらず、「こびとツアー」に参加し、より良くする為の改善案を伝えたりご意見箱に工夫案を投じたりして、こびと会社を援助した。この両者に共通する学習課題は、「会社とは何か（会社が承認される活動要件・会社を承認する理由）」

である。そして、この両者は、本気で知恵を出し合ったり、ぶつかり合ったりしながら、納得解が得られる対話を展開した。この過程を通して、異なる立場であった両者が有機的に繋がり信頼感を高めている。したがって、異なる立場を繋ぐために作用したのは対話である。この対話による協働的な学びが成立する条件は、相手の側に立って理解する洞察力<sup>24</sup>が不可欠である。それによって、仲間の良さに気付き、相互信頼に繋がる豊かな関係性が育まれるのである。その基盤になる自律した学習者について、木下（1925）は、「徒に模倣もせず徒らに他人の意見に賛成するでもなく徒らに受動的に働くのでも無い」「皆独立自主の精神を以て能動的に協同生活に参加する」と表現している<sup>25</sup>。

本実践では、先に述べた学習課題（会社とは何か）に対し、異なる立場で追究した結果、会社の意味理解が変化した。それを具体的に述べると次のようになる。開始時は「こびと会社は、皆の役にたたない会社」（資料2参照）と発言しているように、子供たちにとって「会社」とは、家族の生活に影響を与えるパブリックな場と認識したからだろう。しかし、こびと会社が考案した「こびとツアー」には、既存の認識を塗り替える意味（人を喜ばせる）が含まれていた。それに気付いた子供たちは、会社の認識を更新しこびと会社を承認する。そして、他の会社活動にも人を喜ばせる活動が広がった。エリクソン（Erickson 2012）は、多様な学習者が足場かけとして、支援し合いながら協働する「意味の社会的構成」が深い学びへの転換では不可欠であると述べている<sup>26</sup>。この知見を本実践に用いて解釈すれば、こびと会社を承認する過程では、「意味の社会的構成」が作用した結果、クラスメイトの会社に対する認識が更新されたと言えよう。

以上のことから、本実践を「相互学習」の観点で分析すると、問題解決に向け課題を達成する過程で、対話によって「意味の社会的構成」を為し、相互に練磨しながら関係性を豊かにする学習過程である。

### (3) 生活科の学習過程と「深い学び」との相関

I にとっての会社活動は、今の状況では承認を得られないという問題認識から始まった。そこでIは、新しい意味（人を喜ばせる）を発見しそれを取り入れた活動（こびとツアー）を考案する。そして、自己の探究（意味の発見）について、活動を通し仲間に伝え広めている。さらに、活動後にIは、対話によって仲間の考え方を傾聴し、それを活用しながら活動内容を更新する。こうしてIは、問題状況を解決し、発見した意味を実現できるように活動内容を更新させた。

以上のことから、生活科の学習過程とは、現実世界の問題状況に最も適した対応策を導く探究（問題解決）のプロセスである。そして、そこでの学びは、学習対象に新たな意味を発見しそれを活動に関連付け実行した過程に示されている。したがって、オーズベルが提唱した「有意味学習」や松下が述べる「ディープ・アクティブラーニング」と符合する。また、探究の学習過程においてアクティブに働く機能は、新たな意味を発見したり、それを活動に活かすしたりする「思考」である。

## 2. 「深い学び」を実現する指導上の留意点

本実践において、「深い学び」を実現するきっかけとなった意味（人を喜ばせる）の発見は、夢中になっている活動を振り返る「独自学習」の過程で生じた。また、その契機は対話や活動を基盤にした「相互学習」で生じた。このように、「深い学び」へ導く糸口は、「独自学習」と「相互学習」との有機的な結節点にあったと言えよう。以下に、「独自学習」と「相互学習」とに於ける指導上の留意点について述べる。

まず、「独自学習」における支援について述べる。本事例では日記と対話を有効に活用した<sup>27</sup>。1年生は、学習を振り返るのが難しい面があるので、日記には学習で生じた思いや考えを自由に表現させた。対話は、直面する問題状況を打開する為に、子どもの内面にある「意図した結果」のイメージを引き出した。具体的には、「どうなればよいと考える?」「どうしたいと考えているの?」と一人一人に尋ねた。これらの支援を通して、「願い」を表明するようになり、それを実現するアイデアとして活動を考案するようになった。このように、「独自学習」における支援とは、子供理解を基盤に、「願い」の共有を目的に実行したのである。

次に、「相互学習」における支援について述べる。それは、対話を促進する作用となる豊かで温かな関係性の構築である。その為の具体としては、子供の思考を教師の価値観で統制したり、評価したりしないように留意した。それが子供たちに理解されるようになると、学習場面では、仲間の発言に対し、単に批判することや感情をぶつけることがなくなり、共感的に傾聴する姿勢が学級全体に広がった。やがて傾聴する子供たちは、吹きや頷きで反応するように変化した。それにより、声の小さな子供や思いを表現するのが苦手な子供であっても、「相互学習」に関与する姿が見られるようになったのである。

## V. おわりに

探究を基盤にした生活科学学習過程の指導では、「個」の学びと「集団」の学びを如何に統一するかが難しい。本実践では、奈良の学習法「独自学習」「相互学習」を用いて、統一を図ろうとした。「個」の学びと「集団」の学びの統一を目指している実践は富山市立堀川小学校でも「一人学習」「集団過程」に区分して実践されている。それについての分析検討は今後の課題としたい。

### 註・引用文献

<sup>1</sup> 主体的・対話的で深い学びの実現を目指して授業改善を進めるに当たり、特に「深い学び」の視点に関して、各教科等の学びの深まりの鍵となるのが「見方・考え方」である。文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』、p.78

生活科の特質に応じて育まれる見方・考え方については、平成28年5月30日生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料2-2には次のように記述されてい



- る。「身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、比較、分類、関連付け、工夫、試行、予測することなどを通して自分自身や自分の生活について考えること。」
- <sup>2</sup> 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（生活）  
1. 現行学習指導要領の成果と課題より抜粋。  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064_2.pdf)
- <sup>3</sup> ウィギンズ,G. マクタイ ,J. 西岡加名恵 訳 (2012)、『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』、日本標準
- <sup>4</sup> 一つ一つの気付きが関連づけられた気付きへと質的に高まるためには、見付ける、比べる、例える、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うことが重要である。文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領解説 生活科編』、pp.69-70
- <sup>5</sup> オーズベルの有意味学習には、「有意味受容学習 (meaningful reception learning)」と「有意味発見学習 (meaningful discovery learning)」とを含んでいる。前者は、ある知識を習得する時は、自己認知 (知識の量、明瞭さ、まとまりを含んだ知識の状態) に関連付けて学習することであり、後者は、新たに概念を形成したり問題解決したりする学習のことである。Ausubel, D. P. (1963) The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning. New York: Grune & Stratton.
- <sup>6</sup> 奈須正裕 (2017)『資質・能力と学びのメカニズム』、東洋館、pp.152-167
- <sup>7</sup> 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター [編著]、(2014)『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房
- <sup>8</sup> 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』、東信社、P25
- <sup>9</sup> 奈良の学習法は学習者である子供を主人公にした自律的学習法と換言することが可能である。その過程は、「独自学習」「相互学習」「独自学習」という定式化された順序を踏む方法体系である。木下は知育偏重主義に対して対立的な立場をとっており、学習指導の方法においては、可能な限り直接指導ではなく間接指導を重視している。木下竹次『学習原論』、中野光編 (1972) 明治図書 (大正 12 年の目黒書店発行の復刻版)、pp.238-259
- <sup>10</sup> 奈良の学習法に関する実践は奈良女子大学附属小学校が刊行する『学習研究』実践者が刊行した書籍に等に多数残されている。中でも、低学年の児童が対話によって深い学びを実現していく事例として長岡文雄の「料金箱」の言い合い」という実践がある。長岡文雄 (1977)『子供の力を育てる筋道』黎明書房、pp.129-138
- <sup>11</sup> 筆者の生活科実践の事実を基に考察する。その為に、授業中や朝の会 等での発言やつぶやきを、ICレコーダーや動画で録音・録画した記録を基に筆者が作成した授業記録、子供が記述した日記等を事実対象とする。
- <sup>12</sup> 筆者は学校内の探検活動をスタートカリキュラムの柱として捉え、入学式の翌日から約 1 ヶ月継続して行った。学校全体では、1 年生を省く構成でグループを作り



清掃活動に取り組んでいた。

- <sup>13</sup> 朝の会は、朝活動の連続として捉え、朝活動で気付いた事柄を仲間と自由にコミュニケーションする場として展開した。モデルとしたのは、富山市立堀川小学校の実践である。
- <sup>14</sup> 筆者は一人一人の気付きを生かす応答的な対話を基盤に、深まる学びに喜びを実感するように入学直後から支援した。
- <sup>15</sup> ここでのコミュニケーション内容はアサガオが枯れた仲間に対して、「枯れても大丈夫だよ、もう一度種から植えて直してみよう！」や「みんなでアサガオの花を咲かせよう！」等と、願いに即した発言が見られた。
- <sup>16</sup> 「会社作り」では、似たような興味・関心事で自主的な取り組み事を行っている子供が、一緒に活動して欲しいと願った。
- <sup>17</sup> 「会社活動」を生活科単元「わたしのしごと みんなのしごと」とした理由は次の通りである。日頃より子供の見とりを通して実感するのは、学校施設の役割や人の存在や働き、また学校内の自然観察等に対する気付きや意味の発見は、個人差が大きく、その要因は一人一人の興味関心によるところである。この個人差を活用して、生活科の特質である具体的な活動と体験に繋げるのが会社である。この活動を通して、子供が学校生活を支えてくれている存在や学校内の自然の豊かさに気付き、自分自身や仲間の良さを実感し、学校生活を仲間と協力してよりよくしていこうとする意識が生まれると考えた。
- <sup>18</sup> 目的が明確で仕事内容が確立されている会社は次の通りである。新聞、スポーツ、保健、給食配り、給食片付け、植物、本読みであった。
- <sup>19</sup> 目的が不明確で仕事内容が確立されていない会社は次の通りである。折り紙、こびと、上達であった。
- <sup>20</sup> 生活科と特別活動との合科的・関連的な単元を構想した。生活科の内容は、(1)「学校と生活」を中心に据えた(本論P4、表4、参照)。特別活動の内容は、「2. 学級活動 (1)学級や学校における生活づくりへの参画、イ、学級や学校における生活をよりよくするための課題を見出し、解決するために話し合い、合意形成を図り実践すること。」を取り入れた。
- <sup>21</sup> 本単元は、各会社編によって学習内容が異なっている。例えば、植物会社編の場合は、内容(5)(7)(8)であり、本読み会社編では内容(1)(8)である。各会社の探究内容は、相互学習の形態で全ての仲間に周知するように配慮した。
- <sup>22</sup> 本章資料の一部は下記から引用した。木村光男(2017)「生活科において直接体験を基盤に学ぶ意義―一人・自然・社会との関わりを通して―」『常葉大学教育学部研究紀要』(37)、pp.85-95
- <sup>23</sup> 木下竹次(1972)『教育の名著8「学習各論(上)」』、P.153、玉川大学出版部
- <sup>24</sup> 藤井千春(2016)『アクティブラーニング・ラーニング授業の実践の原理 迷わないための視点・基盤・環境』、pp.83-85、明治図書
- <sup>25</sup> 木下竹次(1925)「相互学習汎論」、『学習研究』、(43)、p.10

<sup>26</sup> Erickson, H.L.(2012).Concept-based teaching and learning.International Baccalaureate Organization.pp.8-9

<sup>27</sup> 日記は学級担任との交換日記として入学直後から継続した。