

「深い学び」を実現する生活科の授業構成

—第1学年単元「あきのたからものであそぼう」の場合—

岡崎 誠司¹

Life Environment Studies Lesson Structure to Realize “Deep Learning”

:A Case of the Unit “Akinotakaramonodeasobou” in the 1st Grade

Seiji OKAZAKI

E-mail:okazaki@edu.u-toyama.ac.jp

本研究における問題は、以下2点ある。①「生活科固有の深い学び」とは、何か。②生活科授業において「深い学び」を実現するためには、どのような具体的な手立てを講じれば良いのか。そして研究の成果は、以下3点である。一点目は、「深い学び」の構成要件を明らかにできたことである。二点目は、今後の生活科実践の課題は、「創造的に考える」ことをいかにして授業の中で実現するのか、であることを明らかにしたことである。三点目は、令和元年度実践、福田慎一郎指導「あきのたからものであそぼう」を分析することにより、「問題解決過程として単元を構成すること」「改善策を交流する場を設定すること」「子どもに立場を転換させること」以上3点の手立てが、「深い学び」を実現できることを明らかにしたことである。

キーワード：深い学び、小学校、生活科、授業構成

Keywords：Deep Learning, Elementary Schools, Life Environment Studies, Lesson Structure

I 研究の目的

平成元年の小学校学習指導要領改訂において新設された生活科は、当初批判的な意見も多く、次期改訂での廃止さえ心配されたほどだった。以来30年近く経ち、平成29年に告示された学習指導要領は令和2年度実施される。今や、教科として認知された生活科は、新しい時代を迎え新たな課題に直面している。

平成29年告示の小学校学習指導要領生活科では、他教科同様「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業づくりが求められている。なかでも、「深い学び」がキーワードである。「主体的な学び」「対話的な学び」は、「深い学び」を実現する手段と読み取れるからである。ただし、「深い学び」は、抽象的に論じられたり、生活科以外の教科を事例に論じられたりしてはいる¹⁾ものの、「生活科固有の深い学び」については、日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌を見ても未だ具体的に論じられてはいない。

令和2年度、平成29年版学習指導要領が実施されるにもかかわらず、「深い学び」が曖昧な現状は問題であるといわざるを得ない。

生活科がこのような問題を抱えたままであるため、「深い学び」を実現するための授業実践の具体的な手立ては不明なままである。「深い学び」とは何であり、授業においてどのような手立てを講じることが「深い学び」を実現することになるのか、これが今、学校現場で解決が求められている喫緊の課題であろう。そこで筆者は、以下2点の問題を解明するために、本研究を進めることとした。

- 1 「生活科固有の深い学び」とは、何か。
- 2 生活科授業において「深い学び」を実現するためには、どのような具体的な手立てを講じれば良いのか。

II 研究の手順

本稿では、令和元年度に富山大学人間発達科学部附属小学校において実施された小学校生活科単元1年「あきのたからものであそぼう」(詳細は後述 36

¹富山大学人間発達科学部

頁)を事例に、以下の手順で研究を進め、上記の問題2点に対する解答を得たい。

- 1 「深い学び」の構成要件を明らかにする。
- 2 「深い学び」を実現する上で、これからの生活科実践が抱える課題を明らかにする。
- 3 令和元年実践の実験授業より、「深い学び」を実現する手立てを明らかにする。
- 4 研究の成果を確認する。

なお、実験授業「あきのたからものであそぼう」の分析は、授業参観と授業者より提供された資料をもとに実施する。

Ⅲ 「深い学び」とは何か

「深い学び」とは、何か。今回の改訂で、この実現が求められているため、平成29年版学習指導要領より具体的に意味するものを探っていきたい。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』²⁾(以下、要領生活編と略記)をみると、「深い学び」の構成要件が明らかになる。要領生活編では、「生活科においては、気づきの質の高まりが深い学びである」³⁾と明記されている。すなわち、「深い学び」と「気づきの質の高まり」は、イコールで結び付けられるのである。また、「気づきの質の高まり」及び「深い学び」の内容と方法について、以下のように説明されている⁴⁾。(下線は筆者による)

例えば、比べたり分類したりすることによって、ある気づきと別の気づきとの共通点や相違点、それぞれの関係や関連が確認されたときなどに、気づきの質が高まったということができる。自分自身や自分の生活について考え、表現することにより、気づきの質が高まり、対象が意味付けられたり価値付けられたりする(筆者省略)。このような「深い学び」の実現こそが求められるのである。

ここに抜き書きした最後の一文に至るまでの記述から、「深い学び」の内容と方法を抽出しよう。「深い学び」とは、「気づきの質の高まり」と同義であって、その内容は、以下4点である。「ある気づきと別の気づきとの共通点や相違点が確認できること」「それぞれの関係や関連が確認できること」「対象が意味付けられること」「対象が価値付けられること」(一重下線部参照)

そして、これら4点の「深い学び」を実現する方法とは、「自分自身や自分の生活について考え、表現すること」である。(二重下線部参照)それでは、「考える」とはどういうことであり、「表現する」とはどういうことなのだろうか。要領生活編には、以下のように説明されている⁵⁾。(下線は筆者による)

ここでいう「考える」とは、児童が自分自身や自分の生活について、見付ける、比べる、たとえるなどの学習活動により、分析的に考えることである。また、試す、見通す、工夫するなどの学習活動により創造的に考えることである。「表現する」とは、(筆者省略)他者と伝え合ったり、振り返ったりすることである。

「考える」とは、「分析的に考えること」と「創造的に考えること」である。そして前者は、「見付ける、比べる、たとえる」といった学習活動であり、後者は、「試す、見通す、工夫する」といった学習活動である。また、「表現する」とは、考えたことなどを、「他者と伝え合ったり、振り返ったりすること」である。このように、考えたり表現したりすることによって、「深い学び」の内容が身につけられ実現できる。そういった関係を、文中下線部を抽出しつつ、「深い学び」の構成要件として図式化したものが、以下の図1である。

「深い学び」すなわち「気づきの質の高まり」の実現が目標であるとする、それは「考える」「表現

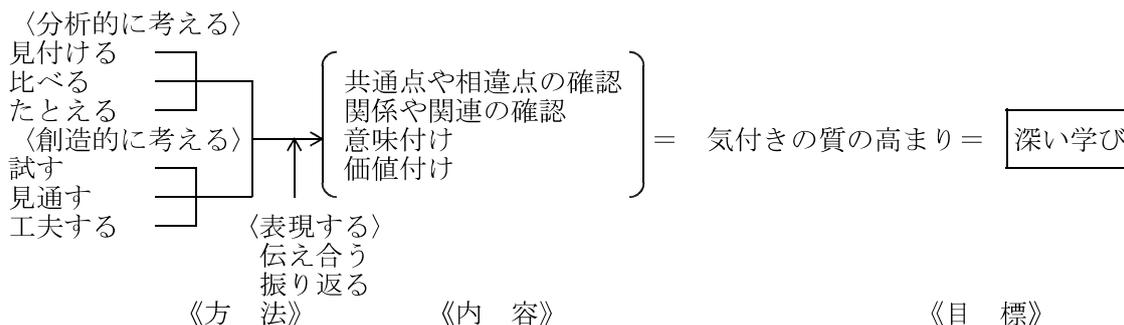


図1 「深い学び」の構成要件

する」方法を通して、4点「共通点や相違点の確認」「関係や関連の確認」「意味付け」「価値付け」いずれかの内容を身につけることで達成できる、といえよう。

IV 「深い学び」を実現する上での課題

1 生活科授業実践の現状

本稿で対象とする内容は、平成 29 年告示の要領生活編内容 (5)「季節の変化と生活」と (6)「自然や物を使った遊び」である。この内容は、これまでの生活科でも扱ってきており、典型的な単元展開は以下になるだろう⁶⁾。ここでは、長く生活科担当の教科調査官を務めた田村学が編著者となっている書籍の実践例「あきとあそぼう」より、具体的な展開を確認する。なお、図 1 に示した学習活動は、「」で示す。

〈第 1 小単元 (導入)〉

まずはじめに、公園に出かけて、春や夏と「比べ」、秋を「見付ける」。また、子どもたちは、見付けた秋を友達と「比べる」。この時気付いたことを、カードにまとめたり、友達に「伝えたり」する。

〈第 2 小単元 (展開①)〉

公園などで集めてきた自然物や身近な材料を使って、おもちゃや飾り、楽器などをつくる。その時、子どもは集めた自然物をコマなどのおもちゃ、服の飾り、マラカスなど楽器に「たとえる」。作ったおもちゃを友達と「比べ」ながら、一緒に遊ぶ。

〈第 3 小単元 (展開②)〉

園児を招待するためにどんなことをしたいかなどを学習カードに書いた後、話し合う。園児に招待状を書き、園児と一緒に遊ぶ。園児が帰った後、これまでの学習を「振り返り」、友達の良いところや頑張ったところを「伝え合う」。最後に、感想を発表する。

単元展開をみると、2 点の特色を見取ることができる。1 点目は、図 1 に示した「見付ける」「比べる」「たとえる」といった「分析的に考える」活動がみられることである。そして、図 1 に示した「伝え合う」「振り返る」といった「表現する」活動がみられることである。それらは、小単元それぞれにおいて、「」で示した学習活動を指摘することができる。「分析的に考える」活動や「表現する」活動がみられる理由は、平成 20 年版学習指導要領生活科にお

いて、こういった学習活動が指示されていることが挙げられるだろう。「内容の取り扱いについての配慮事項」には、以下のような指示が記載されている⁷⁾。

(2) 具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を工夫すること。

この項目の説明には、以下のような記載がある。「(前略) この項目は、主に気付きの質を高めるといって生活科の課題にこたえるために設けられたものである。(中略) 児童は、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を行いながら、(中略) より質の高い気づきを生み出していく。そのためにも、児童が自らの気づきを振り返ったり、互いの気づきを交流したりするような活動を、必要に応じて適切に行うことが工夫されなければならない。」

すなわち、学習指導要領の指示に応じて、「分析的に考える」活動や「表現する」活動が取り入れられているといえるだろう。

2 点目の特色は、学習カードに書いたり、話し合ったり、発表したりする言語活動が、小単元それぞれで頻繁に取り入れられていることである。これは、平成 20 年に改訂された学習指導要領が、言語活動の充実を重視している⁸⁾ことに依る、と考えられる。

言語活動の充実は、平成 20 年版学習指導要領で重視されていることであって、それまでの学習指導要領ではことさら強調されていることではない。したがって、生活科発足以来のこれまでの実践では、言語活動はそれほどみられはしない。ただし、公園に行ったり、河川敷や土手、野山に行ったりして、秋を「見付ける」「比べる」「たとえる」活動は、複数の実践で随所に見られる⁹⁾。

2 平成 29 年版学習指導要領生活科の実践上の課題

前項で明らかにしたように、これまでの実践には、「分析的に考える」活動や「表現する」活動が随所に見られる。ただし、図 1 で明らかにしたようにそれだけでは、「深い学び」を実現する上では不十分である。これからの生活科実践では、これまでの実践でほとんど取り入れられてきてはいない「創造的に考える」活動が重要である。以下、平成 29 年版学習指導要領生活科の「内容の取り扱いについての配慮事項」をみてみよう¹⁰⁾。(下線は筆者による)

(3) 具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため、見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫するなどの多様な学習活動を行うようにすること。

この項目の説明には、以下のような記載がある。「(前略)生活科における気付きの質を高めるという視点に立ち、(中略)多様な学習活動を行うことが大切である。そのためにも、「試す、見通す、工夫する」を新たに加え、一層の充実を図り、「深い学び」を実現することが期待される。」

下線で示した箇所をご覧ください。平成29年版学習指導要領生活科では、平成20年版学習指導要領生活科と比べて、新たに「試す、見通す、工夫する」といった学習活動が加えられた。これは、それまでの実践にはなかった、もしくは注目されては来なかった学習活動である。この学習活動は、実践においても、「深い学び」の実現においても注目されてきてはいないといえるだろう。例えば、平成29年に学習指導要領が告示されて以降、令和元年発行の文部科学省『初等教育資料』¹¹⁾に紹介されている実践「たのしいあきをつくろう」をみても、生活科らしく「子どもの思いや願いを基にその実現に向けた活動を展開する」授業とはなっているが、「創造的に考える」ための指導の手立てがみられない。

したがって、今後の生活科実践における課題は、「創造的に考える」授業場面をどのように設定するのか、その具体的提案が求められるだろう。それがなければ、「深い学び」を実現する授業ができないからである。

V 「深い学び」を実現する手立て

1 福田慎一郎指導「あきのたからものであそぼう」の実践概要

ここでは、富山大学人間発達科学部附属小学校において令和元年10月11日より11月10日にかけて実践された福田慎一郎教諭による単元「あきのたからものであそぼう」を取り上げたい。本実践を取り上げる理由は4点ある。1点目は、本実践は、平成29年版学習指導要領生活科を受けて、次年度より実践が求められる「新しい授業」づくりをめざしているからである。2点目は、本実践の公開にあた

り、研究テーマ「深い学びをする子どもを育てる」が挙げられているからである。3点目は、授業者の授業づくりに対する理念や具体的手立ての意図、公開授業(第8時)に至るまでの授業記録がレジュメに明らかにされているからである。4点目は、授業者は授業づくりや学級づくりにおいて、研究対象とする上で十分な力量を身につけていることを、既に授業参観や勤務校研究紀要論文によって確認できているからである。以上の理由により、本実践を分析対象として取り上げることとした。

以下、授業参観及び授業者から提供された資料をもとに、その概要を紹介しよう。なお、実践の紹介及び分析に当たっては、事実に基づきながらも筆者の解釈が入らざるを得ず、本文の責任はひとえに筆者にある。

単元の本質：秋の自然の面白さや秋の自然の不思議さに気付くとともに、友達と遊びながら遊びをつくりだそうとすること

〈第一次〉「あきのたからもの」であそぼう

導入では、春と夏、秋を比べる。そして、校庭や公園、近くの山(呉羽山)で秋を見付ける活動をする。子どもたちは、どんぐりや虹色の葉っぱなど「秋」を教室に持ち込む。子どもたちは、春と夏、秋の共通点や相違点を話し合い、集めてきたどんぐりや葉っぱなどを使った様々な遊びを提案する。「コマをつくりたい」「的当てをしたい」「アクセサリをつくりたい」などである。そして「みんなでお祭りをしよう」と、全員が同じ思いを持つ。子どもたちが確認した思いは、「クラスみんなが盛り上がり、楽しい秋祭り」である。子どもたちの具体的なイメージは、「笑顔でうれしい顔」「ニコニコの顔」である。

(ここまで3時間)第4・5時は、思い思いに秋の遊びを始める。自然発生的に、以下のグループができる。アクセサリ、楽器、どんぐりコマ、工作、お面、的当て、ボーリング、弓矢のグループである。第6時は、これまでの活動を振り返る。すると、M児より「ルールとか遊び方とか、まだ決まってないよ」と問題提起がなされた。他の子どもは、自分がつくることや自分が遊ぶことに夢中だった。そこで各グループは、「遊び方」「ルール作り」に取り組む。例えば、どんぐりコマは長く回った方が勝ち、弓矢は遠くまで飛ばしラインを超えれば景品がもらえる、などである。

〈第二次〉クラスみんなで「あきまつり」をひらこう

第7時は、単元最終時間に設定している本番の「秋祭り」に向けて、お試し「秋祭り」をする。お試し「秋祭り」では、各コーナー担当者は前後半2つに別れる。前後半各7分、時間内であればどのコーナーへ行っても良い。お試し「秋祭り」の後、授業者は、「みんなが楽しくてニコニコ笑顔になれましたか」と問う。「笑顔になれた」子どもは28人で、その理由は、「的当ては、投げる矢の種類が複数あり、選ぶことができる」「秋の工作では、どんぐりを足すなど自分で作って遊べるのが楽しかった」などである。一方、「笑顔になれなかった」子どもは6人で、その理由は、「楽しいけど、お客さんが少なかった」「弓矢コーナーでは待つ時間が、とても長かった」などである。

第8時は、公開され筆者も参観した。学習問題は、「どんな楽しさをいっぱいにすると遊びコーナーが良くなるかな」である。各コーナーから問題と改善策が提起される。例えば、お面コーナーの子どもからは、「お客さんが少ないから、葉っぱを付け足したりして、自分で作れるようにしたい」という改善策が出る。これは、前時提起された、秋の工作コーナーの「自分で作って遊べるのが楽しかった」を取り入れたものであろう。また、的当てコーナーの子どもからは、「お客さんが少なかった」理由を分析して、「男の子ばかりだったので、女の子用のアクセサリを景品にする」という改善策が発言された。さらには、弓矢コーナーの子どもからは、「ずっと並んでいてできない人がいた」という反省から、「一人ずつ投げていたものを二人ずつ投げるようにやり方を変える」ことが提案された。このように、各コーナーからそれぞれの問題が明らかにされ、改善策が具体的に実態に応じて提起されていった。その後、それぞれのコーナーで改善策が実施された後、再びお試し「秋祭り」が行われ、さらに活動を振り返った後、次時取り組むべき改善策を考えた。次時には、実際にそれぞれ改善が加えられた。そして第10時、本番の「秋祭り」を迎える。

2 「深い学び」を実現する手立て

(1) 「深い学び」の実現

本実践を直接参観したり、実践記録を読んだりして、「深い学び」が実現されていることを見取ること

ができた。第一次で、子どもたちが春や夏と秋を比べて、自然物を採集しつつ共通点や相違点に気付いていることや、季節の変化と自然物との関係や関連に気付いていることはその根拠となるが、ここでは第二次に焦点を当てて論じたい。なぜなら、第二次の子どもの様子や教師の手立てにこそ本実践の特色があると考えられるからである。

公開授業（第8時）の様子からみてみたい。お面コーナーの子どもは、秋の工作コーナーの良い点「自分で作って遊ぶことができる」を取り入れ、自らのコーナーを改善しようとする。それは前時の問題「お客さんが少ない」を解決できるのではないかという「見通し」があるからだ。他のコーナーの良い点を見つけて価値付けることができているのは、「深い学び」といえる。同じく他のコーナーのアイデアを価値付けて、自分のコーナーに取り入れている事例が複数みられた。アクセサリコーナーの子どもは、「男の子も来てほしいからネクタイを葉っぱで作ったり、メダルをどんぐりで作ったりしたい」とアイデアを出す。そこに価値付けをした的当てコーナーの子どもは、「女の子用にアクセサリを景品にする」のである。さて、はじめに紹介したお面コーナーでは、「葉っぱを付け足したりして（そこへ遊びに来た人が）自分で作れるように」さらに工夫を重ねていた。これは、コーナーを開設している自分ではなく、そこへ遊びに来る他者が「自分で作って遊ぶこと」に価値を見いだしたからこそ、それを自分のコーナーに取り入れたのである。そういった工夫に価値を見いだしたのがM児である。M児は、公開授業のお試し秋祭り後、「よく回るコマの作り方を教えてあげたい。だって、自分が遊ぶだけだとつまらないし（以下省略）」と、自分一人で遊ぶ楽しさより他者と共に遊ぶ楽しさに新たな価値を見いだしている。M児同様の価値付けは、弓矢コーナーの子どもが「遊ぶ人が一人ずつではなくて、二人で遊べるように」ルール改正した点にもみられる。このグループは、より多くの他者が楽しみを見いだせるよう工夫を加えたのである。

このように、各グループの改善策は、「楽しい秋祭り」実現への「見通し」をもとに、「工夫」を重ねていた。子どもたちは、新たな価値付けをしたルール改正をしたり、遊びそのものへの新たな意味づけをしたりしているのである。実際に授業参観したり、実践記録を読んだりすると、図1に示した「深い学

び」の構成要件が実現されていることを見取ることができた。

(2) 「深い学び」を実現する手立て

「深い学び」を実現することができた手立ては、実践から以下3点挙げることができる。

① 問題解決過程としての単元構成

平成29年版学習指導要領における「深い学び」は、子どもたちが「創造的に考える」ことによって実現できるものである。「創造的に考える」ためには、子どもたちの自ら解決を必要とする切実な問題意識と自主的自発的活動が不可欠である。これは、問題解決学習の特色といえる。既に拙稿において明らかにしたように、生活科は問題解決学習を継承している¹²⁾。本実践の単元構成もまた、その特色を継承しているといえるだろう。

第一次では、子どもたちは校庭などで秋を見付け、様々な遊びを提案する。そうして第3時には、「クラスのみんが盛り上がって、楽しい秋祭りをしたい」という問題を持つ。子どもたちはその問題を解決しようと、第4・5時はそれぞれ取り組むのだが、第6時には、「ルールや遊び方が決まっていない」という新たな問題に直面する。それを解決する過程が第二次である。ルールや遊び方の改善はすぐにはできない。それぞれの子どもがそれぞれのしたい遊びをしているからだ。したがって、問題はいくつも生まれる。例えば、「お客さんが少ない」「男の子が来ない」「女の子が来ない」「待ち時間が長くて遊べない」など。各コーナーでは新たな問題が生まれ、それぞれ解決策を考えるが、必ずしも解決するとは限らない。公開された第8時以降も、それぞれの子どもは自らの問題の解決策を考え、取り組み、新たな問題が生まれる、等の展開が本番の秋祭りまで続くのである。つまり、本単元は、「問題の連続」によって展開され、誰もが納得できる解決策を求めて、それぞれの自主的自発的活動が最後まで展開されるのである。

こういった問題解決学習の過程として単元が展開されることによって、本実践における子どもたちの学びは、自分が遊ぶことや自らの願いや思いを実現することにとどまてはいない。子どもたちは、遊びを改善すること、すなわち「自分が楽しいばかりではなく他者と共に楽しみをつくりだすこと」をめざしているのである。このような遊びの変容は、授業者が意図しているものである。授業者は、第二次でお試し秋祭りをする前(第6時)に子どもに「ルー

ルとか遊び方とか、まだ決まってないよ」と問題を自覚させ、各自考えた改善策のもとお試し秋祭りを実施する。実施後、授業者は「どうだったかな」と問いかけて、各自で、さらにはみんなで改善策を考えさせ、二回目のお試し秋祭り(第8時の公開授業)を実施する。そうして、さらに改善策を考えさせて、本番を迎えるのである。このように、何度も改善策を考えさせて、「楽しい秋祭り」の質的レベルアップを図っている。そこには、「自分が楽しみたい」などの皮相的な思いや願いの実現にとどまらない「他者と共につくりだす遊びの楽しさ」にこそ本当の楽しさがあるのだ、という理念がある。問題解決学習とは、子どもに全てを委ねることによって実現できるものではない。それは、授業者の意図的計画的指導があって初めて実現できるものである。そのことを、本実践は示しているといえるだろう。

② 改善策を交流する場の設定

公開授業当日、お試し「秋祭り」では、図2のようにオープンスペースに各コーナーが配置されていた。

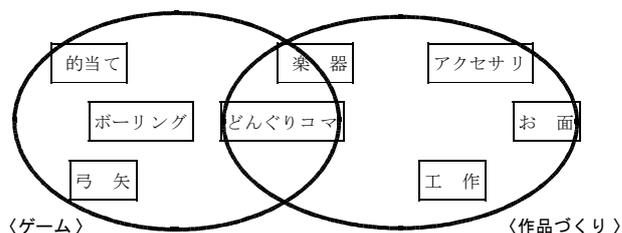


図2 お試し「秋祭り」での各コーナー配置図

ここに授業者の意図をもった手立てがみられる。左側に配置された的当て・ボーリング・弓矢・どんぐりコマの各コーナーは、ゲーム性の高いグループである。一方、右側に配置された楽器・アクセサリ・お面・工作・どんぐりコマの各コーナーは、作品づくりのグループである。子どもたちが「創造的に考える」ことができるためには、遊びを工夫したり、その遊びはどのような楽しさを実現できるのか見通したりするための「しかけ」が必要だ。「しかけ」とは、同じようなコーナーが近くに存在してお互いが影響を与え合う環境づくりであり、それは換言すれば「改善策を交流する場の設定」といえる。図2にみられる配置は、ゲームグループと作品づくりグループそれぞれの中で、お互いにどうすれば良いのか話し合ったり、他のグループの取り組みを自分たちにも取り入れたりすることができるような配置と

なっている。なお、真ん中にどんぐりコマのコーナーが位置付いているのは、本コーナーが単に、ゲーム性があると共に制作を伴っているという理由だけではない。どんぐりコマグループにはM児が所属している。M児は、明確な問題意識を持つとともに、他者の良い点を取り入れることができる。また、クラスのメンバーに、M児は影響を与えることができる存在である。授業者は、M児が改善策を交流するキーマンになると判断し、効果的な真ん中に位置づけたのである。1年生の発達段階では、「自分が楽しむ」ことにとどまりがちであるため、「他者と共に楽しみをつくり出す」ことに価値を見いだすことができるよう、コーナーの意図的な配置がなされている。このような「場の設定」にも、授業者の意図的計画的指導を読み取ることができる。

③ 立場の転換

1年生は、発達段階からいって「自分が楽しむ」ことにとどまりがちだ。実際に授業の第一次ではその傾向が見られた。自分たちの創造する遊びを他者の視点から見直すことができ初めて新たな意味づけができるのである。そのことに子どもが自ら気付くためには、どうしたらよいのか。授業者は、お試し秋祭りで、各コーナーの担当を前後半で交代させることにした。自分がお客さんを迎えて遊んでもらうだけではなく、自分がお客さんとして他の遊びコーナーに出かける経験をさせているのである。レジュメを見ると、授業者は「自分が実際に他のコーナーの考えを体験することで、その考えの良さを感じたり、課題を感じたりするだろう」と述べている。つまり、遊びコーナーを運営する立場とお客さんとして他の遊びコーナーに参加する立場との間で、立場を転換させることで、新しいアイデアを生み出させたり、新たな遊び方・ルールの見通しを持たせたりしているのである。1年生の発達段階からいえば、他者の立場に立つことは容易ではない。ただし、本実践のように実際に立場を転換させれば、自然と他者の立場を経験することで、新たなアイデアを生み出すことが可能となる。第二次では、他のコーナーに学んで、自分のコーナーの遊び方やルールを改善している事例が複数みられた。立場の転換は、「創造的に考える」上で、有効な方法といえるだろう。

VI 研究の成果

本研究の成果は、3点挙げることができる。

一点目は、「深い学び」の構成要件を明らかにすることができたことである。「深い学び」とは、気付きの質の高まりと同義である。そしてそれは、分析的に考えたり創造的に考えたりしたことを表現することによって、「共通点や相違点の確認」「関係や関連の確認」「意味付け」「価値付け」ができることである。

二点目は、これから生活科を実践する上での課題を明らかにできたことである。分析的に考えることや表現することは、これまでの生活科実践でも取り組まれてきた。今後は、「創造的に考える」ことをいかにして授業の中で実現するのか、これが教育現場での喫緊の課題である。

三点目は、令和元年度に実践された福田慎一郎指導「あきのたからものであそぼう」を分析することにより、子どもたちが「創造的に考える」ための具体的な手立てを明らかにすることができたことである。本実践では、「問題解決過程として単元を構成すること」「改善策を交流する場を設定すること」「子どもに立場を転換させること」以上3点の手立てによって、「深い学び」を実現していることが明らかになった。

【註】

- 1) 澤井陽介『授業の見方「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東洋館出版、2019年。田村学『深い学び』東洋館出版、2019年。
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』東洋館出版、2018年。
- 3) 同上、77頁。
- 4) 同上、15頁。
- 5) 同上。
- 6) 田村学編著『新版 小学校生活 イラストで見る全単元・全時間の授業のすべて1年』東洋館出版、2019年、126～141頁。
- 7) 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、2010年、48～49頁。
- 8) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版、2008年、7頁。
- 9) 砂山貞雄「第6節 遊び活動の展開と指導のポイント」中野重人編著『生活科授業づくりのポイ

- ント』図書文化社，1991年，220～241頁。寺村忠司「4 秋をさがそう（1年）―秋の木の実会をひらこう―」今谷順重編著『生活科の授業を創造する』ミネルヴァ書房，1993年，151～170頁。大縄和子「子どもの「思い」が「不可能を可能にする」学習活動―「秋がいっぱい」の実践を通して―」日本生活科教育学会『せいかつか』第7号2000年，46～51頁。「5「季節の変化と生活」の授業展開例」野田敦敬編著『小学校学習指導要領の解説と展開 生活編 Q&A と授業改善のポイント・展開例』教育出版，2008年，126～129頁。
- 10) 前掲書2)，69頁。
- 11) 文部科学省『初等教育資料 令和元年7月号』No.982，東洋館出版，2019年，66～69頁。
- 12) 拙稿「生活科授業における問題解決学習の継承と革新―第2学年単元「ふぞくっ子 あんぜんマップ」の場合―」『富山大学人間発達科学部紀要第13巻第1号』2018年，1～13頁。

※ 本研究は，富山大学人間発達科学部附属小学校・福田慎一郎教諭の協力により進めることができた。福田教諭からは貴重な資料を提供していただき，さらには単元終了後インタビューにも応じていただいた。福田実践は「深い学び」を研究する上で，非常に多くの示唆に富むものであった。福田氏及び福田学級の子どもたちに深く感謝の意を表したい。

(2020年5月18日受付)

(2020年7月15日受理)