

# SCOPEⅢ

No. 6

愛知教育大学  
教職キャリアセンター  
教科教育学研究部門

教職キャリアセンター

〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1  
電話： 0566-26-2316

# 特集「アクティブ・ラーニングと教科教育」について

丹藤 博文（教科教育学研究部門代表／国語教育講座）

平成20年度告示の学習指導要領から8年を経て、次期指導要領の改訂が近いことが予想される。「21世紀型スキル」「コンピテンシー」「カリキュラム・デザイン」など、いくつもの用語が取り沙汰されている。なかでも、「アクティブ・ラーニング」は次期指導要領の基調となる重要なキーワードとして注目されている。それでは、「アクティブ・ラーニング」とは何か。すでに、中央教育審議会答申においても説明されているし、「アクティブ・ラーニング」の語を冠された著書をよく目にする。また、教育関係の雑誌等でも特集が組まれたりしている。それに共通して指摘されているのは、「主体的」「協働的」「問題（課題）解決」「探求学習」といったことになるだろう。子どもたちが、自ら課題を持ち、解決に向けて主体的・協働的に学びを進めていく・・・、そんなイメージだろうか。それでは、われわれは、これまで「主体的」「協働的」な授業を実践して来なかつただろうか？この10年強調されてきた「単元を貫く言語活動」とのかかわりはどうなるのか？「活動あって学びなし」といった批判をどう克服すればいいのか？等々、疑問は尽きない。そこで、教科教育学研究部門では、この1年「アクティブ・ラーニングと教科教育」をテーマに掲げ、月ごとの研究会はもとより講演会・情報交換会などにより研究を進めてきた。そして、本号では、一連の研究をふまえて同様の特集を組んだ。各教科のアイデンティティーと「アクティブ・ラーニング」がどうかかわるのか、その課題と可能性について教科の立場から具体的に考察されている。今後10年の教育実践を展望するための一助となれば幸いである。

## 目次

平成27年度教科教育学研究部門の活動報告（丹藤 博文／教科教育学研究部門代表）	1
●特集「アクティブ・ラーニングと教科教育」	
何のためのアクティブ・ラーニング（砂川 誠司／国語教育講座）	2
創造性と普遍的価値のためのアクティブ・ラーニング（船尾 日出志／社会科教育講座）	3
What's all the fuss about Active Learning?（山田 篤史／数学教育講座）	4
アクティブラーニングの先にあったもの（戸倉 則正／理科教育講座）	5
生活科でめざすアクティブ・ラーニングの在り方（加納 誠司／生活科教育講座）	6
アクティブ・ラーニングで音楽科授業を活性化する取り組みの前に（新山王 政和／音楽教育講座）	7
「感じる」「発想する」「構想を練る」「つくる」「味わう」の主語（永江 智尚／美術教育講座）	8
感情が学びの原動力（鈴木 一成／保健体育講座）	9
アクティブ・ラーニングと技術科教育（本多 満正／技術教育講座）	10
家庭科とアクティブ・ラーニング（山田 綾／家政教育講座）	11
アクティブ・ラーニングと英語教育（田口 達也／外国語教育講座）	12
能動的な学び・自分事・道徳（野平 慎二／学校教育講座）	13
発達障害のある児童を対象とした臨床実践活動における学生の学び（飯塚 一裕／障害児教育講座）	14
現職教員を対象としたアナフィラキシー緊急時対応に関するアクティブラーニング（岡本 陽／養護教育講座）	15
アクティブ・ラーニングと幼児教育～“遊び”の視点から（麓 洋介／幼児教育講座）	16
編集後記（杉林 英彦／教科教育学研究部門SCOPE編集担当）	17

# 平成27年度教科教育学研究部門の研究活動報告

丹藤 博文 (教科教育学研究部門代表／国語教育講座)

## ◆ 講演会の開催

日 時：2015年9月30日(水) 10:30～12:00

会 場：教育未来館 3階 多目的ホール

テーマ：わたしたちはどのように「判断」しているのか ～論理的思考から批判的思考～

講 師：山梨大学教育人間科学部 教授 岩永正史 氏

## ◆ 部門誌「SCOPEⅢ」第6号を発行

テーマ「アクティブ・ラーニングと教科教育」 県内の全小中学校等に配布予定

## ◆ 大学・附属学校共同研究会の開催

16分科会・5プロジェクトで大学教員と附属学校教員が共同研究を実施

夏期一斉研究会 2015年8月5日(水) 12分科会・2プロジェクト

## ◆ 環境整備

小学校用教科書（平成27年度使用）48種253点を購入し、教育未来館3階に配架した。

## ◆ 月例会の開催

○ 5月例会 2015年5月27日(水) 教科教育学研究部門の役割分担

○ 6月例会 2015年6月24日(水) 大学附属学校共同研究代表会を兼ねる

○ 7月例会 2015年7月22日(水) 情報交換会

○ 10月例会

日 時：2015年10月28日(水) 16:40- 報告者：加納誠司 准教授（生活科教育講座）

話題提供：「生活科・総合的学習の充実がアクティブ・ラーニングの実現を促進する

－実践分析から見えてきた成果と課題－」

○ 11月例会

日 時：2015年11月18日(水) 16:40- 報告者：遠藤優介 助教（理科教育講座）

話題提供：「育成すべき資質・能力をベースとした教育課程編成の基底と

教科における具現化－ドイツの科学教育を事例として－」

○ 1月例会

日 時：2016年1月27日(水) 16:40- 報告者：本多満正 教授（技術教育講座）

話題提供：「社会的ものづくりを捉える技術科の授業」

○ 2月例会 2016年2月26日（金） 情報交換会

## ◆ 国立大学教育実践研究関連センター協議会総会への参加

第87回 2015年9月24日 横浜国立大学／第88回 2016年2月16日 東京学芸大学

# 何のためのアクティブ・ラーニング

砂川 誠司 (国語教育講座)

学習課題は、学習者の世界で生まれ、多分に、具体的な内容的なことがらになってくるものである。もしそれが、主題はどのようにして読み取るべきか、要旨はどのようにしてまとめるべきかといった、抽象的な課題であれば、教師の指示が多分に入っているものと考えられる。学習課題は、子どもたちの生み出したものであるから、素朴で内容的・具体的であるのが普通である。

これは、1975年に刊行された『国語科主体的学習入門』（明治図書）に記されている一節である。著者は大原輝夫氏。国語科における「主体的学習」を探求しつづけてきた人物である。「主体的学習」といえばかつての愛媛県立教育研究所の所長村上芳夫氏が提唱したものであり、その提唱は1958年までさかのぼる。「主体的学習」をめぐって当時の教科教育ではさまざまな提案がなされていた。「主体的学習」の授業過程は、「展開—整理—導入」というものであり、一般的な授業過程における「自主学習」の位置づけを転換したものである。村上氏は「主体的学習」を次のように説明する。「一時間の学習指導の中にも自主学習、協力学習、解決学習の三つの学習機能が調和的に有機的にはたらいてく学習である」、「子どもの主体性を育てようとするならば、従来の自主学習でもだめで、また協力学習だけでもだめで、解決学習だけでもだめなので、この三つの学習機能が有機的に調和的にはたらく時にはじめて子どもの主体性が育ってくる」（『主体的学習入門』p. 15）と。このような「主体的学習」について研究・実践が行われてきたなかで、「学習課題」の位置づけは特に重要なことがらであった。そこで、国語科の学習にあっても、上記の引用にみるような指摘がなされたわけである。

なぜこんな古臭い、いわば歴史的所産ともいえる議論を持ち出しているかというと、筆者には「アクティブ・ラーニング」を推進する発言に、上記のような議論が踏まえられているようには到底見えないことにどうしても納得いかないからである。どうして教育学の歴史的所産を無視して新たな概念を推進できるのか。そんな議論をどう納得したらよいのか。確かに、当時と現在とでは学習者が置かれている社会状況は異なるし、何より学ぶべき対象が複雑化し多様化している。だからかつての「主体的学習」論のすべてをそのまま諸手を挙げて称賛するわけにはいかない。しかし、いみじくも大原氏が指摘したのは、「学習は目的がなければ前進しない」ということであった。何のために学ぶのか。大原氏はその答えを具体的な教材の分析から導く。みんなで心情を考える。何のために。みんなで間違っているところや足りないところを考えるため。何のために。登場人物の考えを読み取るため。何のために。この「何のために」の問いを、「アクティブ・ラーニング」に対して投げるなら、それは教え方を変えるためということになろうか。でも、それは何のためなのだろう。国語科における学習課題は、どんなに教え方を変えるということを前提としても、それがいかに子どもの主体的な学びを引き出すことになるかということは、あくまで教材内部の論理に従うことになる。そして、そのことを考えていくヒントは、「主体的学習」論が積み重ねてきた議論をいまいちど振り返ることにある。

私たちは日々失敗と反省を繰り返しながら教育実践を行っている。その積み重ねの上にのみ、新たな教授学習パラダイムは作られていくはずである。過去の議論を無視することなく真摯に向き合うことから、ほんとうの「アクティブ・ラーニング」は作られていくのではないだろうか。

# 創造性と普遍的価値のためのアクティブ・ラーニング

船尾 日出志 (社会科教育講座)

中教審が「アクティブ・ラーニング」を提唱しているという話を初めて聞いたとき、2つのことを見た。1つは違和感、1つは授業モデルである。前者は文部科学省が竹島や尖閣諸島について「日本固有の領土」であることを中・高の教科書に記載させたという事実との落差である。一方で教え込みを推進しながら、他方でアクティブ・ラーニングを標榜することはチグハグでないのか。後者については何より2012年10月27日にNHKで放送された「課外授業 ようこそ先輩」を思い出した。その「課外授業」で、さいたま市立宮原小学校の6年生を相手に2日間にわたって先生役を務めたのは山口絵理子さん。放送後、かなりの評判になったので、ご存知の方が多いと思う。

山口さんは大学卒業後、アジア最貧国の一であるバングラデシュに単身で渡った。そして、支援や寄付ではなく、現地の人々が自立して働ける場を作ろうと、2006年に株式会社マザーハウスを設立。バングラデシュ特産のジュート（麻）を使ったバッグ作りをはじめ、「途上国から世界に通用するブランド」を目指しておられる。

山口さんがなさった授業は、明らかにご自身のアクティブな生き方をふまえたもので、それだけに子どもたちの心に強く響いたようである。

1日目、子どもたちはまず折り鶴を作るよう指示された。子どもたちが作った折り鶴を山口さんが購入するのである（もちろん本物の紙幣を用いていたわけではない）。子どもたちは最初、意気揚々と折り鶴を作った。作れば作るほど、お金がたまるのだから。ところが時間経過とともに、子どもたちは次第に飽きてきた。作り方が雑になり、山口さんから安く買いたたかれたり、「やり直し！」と命じられたりしたのだ。

その様子から山口さんは次に、同じ規格の折り鶴作りでなく、自由に、創意工夫をこらして品物を作るように指示した。その瞬間、子どもたちは元気を取り戻す。大きな折り鶴を作ったり、逆にとても小さな折り鶴を作ったり、さまざまなモノを使って飾り付けたり、得意の習字で「鶴」という文字を書いたり、山口さんも出来上がった品物の素晴らしさに感激の声を発した。「なにこれ！すごい！1000円で売ってくれる？」攻守逆転。子どもたちは「1000円程度では売れません。もっと値段をあげてください」と強気になった。明らかに創意工夫をこらして物づくりができることが、子どもたちの意欲を高めた。

アクティブ・ラーニングであれば良いわけではない。教員と子どもが創意工夫をこらすことができるアクティブ・ラーニングでなければならない。

2日目、山口さんは子どもたちにマザーハウスで売られている製品を見せた。原料であるジュートが素敵なバッグに変身している。子どもたちは感激の声をあげた。そしてそのとき、バングラデシュと中継がつながり、現地の職人さんたちと子どもたちとの対話が始まった。バングラデシュの職人さんたちは「将来の夢は？」「どんな食べ物が好き？」と子どもたちに尋ねた。最初は緊張していた子どもたちも、笑顔になり、職人さんたちの喜びや苦労について質問をした。「新しい製品を考え出すのが楽しい。作った製品を日本に向けて送り出すときが一番うれしい。誇らしく思う」、「新しく開発した製品を、100個でも、1000個でもクオリティを下げないで作ることが大変なんだ」という回答は、子どもたちの心に伝わった。何しろ前日に疑似体験していたのだから。

アクティブ・ラーニングであれば良いわけではない。そのアクティブ・ラーニングを通して普遍的価値（働くことの誇りや喜び）の習得というよき学びができなければならない。



周知のように竹島や尖閣諸島について「日本固有の領土」であると中・高の社会科教科書に記載されている。「竹島や尖閣諸島は本当に日本固有の領土なのか？」、「そもそも固有の領土ってどういうこと？」という発問で「領土問題」の单元を効果的に開始できるのではないだろうか。教員と生徒が創意工夫をこらしてその問い合わせを追究することで、たとえば国際法、平和、友好というような普遍的価値を認識するという学習成果を達成できるはずである。

# What's all the fuss about Active Learning?

山田 篤史 (数学教育講座)

アクティブ・ラーニングという用語は、元々「大学教育」の改革を議論する文脈で話題になり始めた用語であったと記憶しています。例えば、平成24年8月28日の中教審答申「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）」の中で、「学士課程教育の質的転換」を訴える部分に、次のような記述があります。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、.... 学生が主体的に問題を見出し解きながら能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。（p. 9）

大学の授業では、体系的知識の効率的な学修を図るため、十分な学習への動機付け、事前事後の予習復習、演習・実習等との組み合わせなどを前提にして、講義形式が採られることがあります。ところが、こうした肝心の前提が成立しないが故に、講義形式の授業が立ちゆかなくなり、件のような方法論の採用を推奨するようになったというのも頷けるところです。

ところが、こうした元々の文脈を超えて、平成26年11月20日付けの文科大臣からの中教審への諮問「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）」において、この用語が取り上げられてからは、小・中学校教育の関係者もこの用語が気になり始めているようになります。以下では、小学校算数教育の立場から、改めてこの用語について考えてみましょう。

この諮問で、アクティブ・ラーニングは、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と捉えられていますが、先の「質的転換」答申の『用語集』には次のように記載されています。

教員による一方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・学習法の総称。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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。（p. 37）

一方、平成20年版の『小学校学習指導要領解説：算数科編』から、「算数的活動」を説明した部分について抜粋してみましょう。

算数的活動とは、児童が目的意識をもって主体的に取り組む算数にかかわりのある様々な活動を意味している。…（中略）… 算数的活動には、様々な活動が含まれるものであり、作業的・体験的な活動など身体を使ったり、具体物を用いたりする活動を主とするものが挙げられることが多いが、こうした活動に限られるものではない。算数に関する課題について考えたり、算数の知識をもとに発展的・応用的に考えたりする活動や、考えたことなどを表現したり、説明したりする活動は、具体物などを用いた活動でないとしても算数的活動に含まれる。（pp. 184-185）

平成元年版の学習指導要領から登場した「算数的活動」だけを見ても、学習の捉え方に幾つか共通点を見いだせますし、アクティブ・ラーニングで提唱される方法論については、既に馴染みのあるものばかりです。その意味で、「算数的活動を通じて」学習の組織化が真に実現されているならば、小学校算数科では、既にアクティブ・ラーニングが実現されているのかもしれません（但し、高等学校数学教育で「数学的活動を通して」学習がなされているかは問題です）。むしろ、我々教師が意識すべきは、ある種の算数・数学の学習は「活動（に対する反省）を通してしか実現できないのだ」という認識に基づいて授業を構想し、こうした立場から自らの指導を振り返ることができているかという点にあるはずですし、今後は、こうした指導の下で「資質・能力の育成」が実現・評価できるのかが問題になるように思われます。目的から方法を考えるという順序は、案外大切だと思うのです。

# アクティブラーニングの前にあったもの

戸倉 則正（理科教育講座）

本年度、4月に着任した戸倉です。前任は京都府の公立高等学校の教員です。一教員として30年余、教科指導をはじめ担任、生徒指導、進路指導等々あらゆる場面において、まさに最前線で生徒諸君とかかわってきました。

ところで、その高校現場では「アクティブラーニング」という言葉は全く耳にしなかったのです。これは私の方にそのような話題にアンテナを張っていなかったということもあるかもしれません。もちろん同僚たちとも指導要領の改訂についても議論するのですが、直接関係のある小教科の内容や授業配当時間、そして大学入試関連といった話題が主でした。

しかし、本学に着任以来、次期学習指導要領の目玉の一つがこの「アクティブラーニング」であり、周囲の教員・学生諸君の口からこの言葉を聞かない日がないといつても過言でない日常に放り込まれました。『これは勉強しなければ・・・』と半ば焦りながらいくつかの書籍やNet情報にあたる日々が始まりました。この「アクティブラーニング」とは何か新しい、私の知らない特殊な授業手法なのだろうかという不安もちらつく。結果、板書とノートの一斉授業が常識の旧来の授業法ではないアクティブラーニング型授業とは形式やスキルに何の縛りもなく（これは授業する身にとっては有利かも？）学ぶ側にアクティブラーニングが生じるすべての授業形式を言っているのだ、と理解したのでした。

何のことではない、すでに我々が意識せずにやってきたことも多く含まれるじゃないか。例えば、身近に接した元同僚・先輩教師たちはこんな教育実践をやって來たのです。例1：生物学習において地域の子供会と協力して夏休みに異なる世代の子供たちが協力して学校近辺の川の生態系の調査をする。例2：科学・ものづくりフェスタ@愛教大のような、ちびっこ相手の実験教室に高校生が講師として参加する。例3：地学学習において野外実習を実施し、レポート作成を課す。例4：保健体育学習において、環境問題について調べたことを皆の前でプレゼン発表する。例5：古典学習で実験室を暗幕で夜にし、ろうそくの明かりの下で当時の夜を原文とともに味わい理解する体験等々、枚挙にいとまがない。これらすべてに共通するのが「寝た子を起こす授業」だ。いずれの実践もその中の生徒諸君の生き生きと輝く瞳や自分の理解不足に気づき当惑するも、必死に相手に理解してもらおうと苦慮する姿が思い出されて懐かしい。

日々の教育現場で様々な困難を抱え、学ぶことに価値を見いだせない生徒たちを前にして、我々の先輩や同僚が四苦八苦した末に到達した学びの手法、そういった生徒の興味を学びに向かせる工夫の数々が「アクティブラーニング」と重なっていたのだった。まさに答えは現場に落ちていたのだった。今だったら元同僚に自信をもって答えられる。あなたたちの日々の実践、寝た子を起こし、教師も生徒も楽しんで学ぶことがまさにアクティブラーニング型授業なんだ。

つまるところ、旧来型の授業に拒否反応を示し、時代の変化に影響された生徒の実態に即し、育成すべき資質や能力を見通し、その生徒が持つ課題を自ら発見し解決させるという学び（=アクティブラーニング）の工夫を我々教師がいかに提供できるか、がいま問われているのである。ひいてはそのような柔軟で創造性豊かな次代の教員が育つ手助けをこれからできればと思うのである。

# 生活科でめざすアクティブ・ラーニングの在り方

加納 誠司 (生活科教育講座)

アクティブ・ラーニングとは、主体的で協働的な課題解決学習であり、極めて子ども中心の能動的な学びである。生活科では、もともと生誕以来これらの理念を視野に入れ学びを遂行してきた推移がある。学びの形や小学校低学年という発達段階から考えてみても、生活科の充実こそがアクティブ・ラーニングという学習方法を実現し、ひいてはこれからの教科教育の根源を成す可能性を秘めているのではないか。そこで本稿では、改めて生活科の学び在り方を整理し、アクティブ・ラーニングの実現に生かしていくことを示唆していきたい。

私は、生活科でめざすアクティブ・ラーニングの第一段階として、学びのプロセスに具体的な体験活動を位置づけることによって、より効果的な学びに発展すると考える。学びの主体者である子どもは、体験に没頭することにより、座学だけでは決して味わうことのできない自分事の学びを成立させるからだ。体験を通することで子どもは自ら学びを発動して、自分に重ね合わせながら学ぶようになる。アクティブ・ラーニングの前提である能動的な学びは、体験活動を位置づけた単元を構想することで保障されるのである。

単元を貫く高い学習意欲を喚起させるためにも、子どもの心が動くような体験活動を導入段階で仕組む必要がある。「知ることは感じることの半分も重要ではない」、レイチェル・カーソンが「センス・オブ・ワンダー」の中に記したあまりにも有名な一節である。この言葉が示すように、子どもの感じる力を育むためには、自然体験は不可欠である。特に幼児期から児童前期にかけて、諸感覚を充分に発揮させる学びを経験することで、子どもの感性はますます研ぎ澄まされていく。子どもを自然の中に解き放ち、全身で学びを受け止め、感じ考えながら思考を深めていくことが大切である。

体験活動の充実は、豊かな表現力にもつながる。「話せない」のか「話すことがない」のか、生活科では子どもに後者の課題をもたせてはいけない。単元に位置づける体験活動は、思わず「話したくなる」ような、子どもにとって意味のあるものにしなければいけない。子どもの心にずっしり響くような充実した体験活動は、学習価値の高い学びが潜在しているはずである。「体験あって学びなし」という誤った見識を払しょくするためには、体験したことから何を学んだのか顕在化を図る必要がある。そのためにも尋ね返しや価値づけ、学びを想起させる学習環境など、教師の能動的な支援を推奨する。文字言語や音声言語、発達によっては絵に描いたり、体で表現したりして、目に見える形に変換していくのである。

こうして表出された体験の価値づけは、単元を進めるうえでの思いや願いとなって次への学びの方向を指示示すのである。また、その先にあるものは、生活科の教科目標にあるように「自立への基礎を養う」ことに向かっていくことに留意しなければいけない。つまり、生活科でめざすアクティブ・ラーニングとは、自分で学べる子どもを育んでいくことである。

# アクティブ・ラーニングで音楽科授業を活性化する取り組みの前に

新山王 政和（音楽教育講座）

音楽科授業をアクティブ・ラーニングによって子供の内発的思考が活性化する活動へ高める取り組みの前に、我々音楽科教員が知っておかなければならない事項をここで確認しておきたい。

まず2014年中央教育審議会（諮問）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」から、学習活動の在り方に関する記述を確認しておく。「①判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題が指摘される。②基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていくようになることが重要である。③『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと、『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る。」

ここで示されたアクティブ・ラーニングは、文科省資料「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」に於いて次のように示されている。「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・学習法の総称。（～略～）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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングである。」

ところで21世紀型能力については、文科省資料「OECDにおけるキー・コンピテンシーについて」で次のようにまとめてある。「①社会的・文化的・技術的ツールを相互作用的に活用する能力（言語、シンボル、テクストを活用する能力、知識や情報を活用する能力、テクノロジーを活用する能力）。②多様な集団における人間関係形成能力（他人と円滑に人間関係を構築する能力、協調する能力、利害の対立を御し、解決する能力）。③自立的に行動する能力（大局的に行動する能力、人生設計や個人の計画を作り実行する能力、権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力）」

また別の文科省資料「求められる資質・能力の枠組み」の中には21世紀型能力に関する次のような記述がある。「①基礎力（言語スキル、数量スキル、情報スキル）、②思考力（問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学習力）、③実践力（自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任）」

これらを受けて筆者は、アクティブ・ラーニングと21世紀型能力を核として、内発的な思考判断と課題解決の深まりを誘発するような音楽科授業を模索してきたが、その結果、音楽活動の中でしばしば見られる「計画的・意図的な対立から合意に向かう活動」「納得・妥協を得るための説得や話し合いの活動」に於いて、アクティブ・ラーニングが特に次の成長に関与できると考えている。

①知識や情報を活用する能力（他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成）、②他人と円滑に人間関係を構築する能力、③協調する能力、④利害の対立を御し、解決する能力。

さらに音楽科におけるアクティブ・ラーニングを通じて身に付く力を次のように考えている。  
①テクニカル・スキル（音楽に関する技術や知識）、②コグニティブ・スキル（音楽的状況の認識力）、  
③イノベーション（問題解決に向けた刷新力）、④インター・パーソナル・スキル（意思疎通力）、⑤コミュニケーションの力＆コラボレーションの力。

その際、授業の計画立案段階では次の2点を重視するように提案している。  
①「自己理解の力」と「他者理解の力」が、コミュニケーションを確立する力へと繋がる。②「計画立案力（練習の見通しや段取りをつける力）」と「課題解決力（必要な知識や技術、それを身に付ける力）」が、自己実現の力へと繋がる。

# 「感じる」「発想する」「構想を練る」「つくる」「味わう」の主語

永江 智尚（美術教育講座）

図画工作・美術科での授業の一連の流れは、「対象を見たり触ったりして、五感を通して感じる」「感じたことを基に発想する」「どのように具現化するか構想を練る」「習得した技能に加え、新たな工夫を生みだしながらつくる」「つくりあげた作品を皆と味わい合う」で多くは完結する。これらの主語（主役・主体）はすべて子どもであることに注目してほしい。つまり、昨今アクティブ・ラーニング（能動的学修）という言葉が脚光を浴びているが、そもそも、本教科は臨画教育から脱却して以来、ずっとアクティブ・ラーニングで展開されている。

むしろ、能動的学修は本教科の必要条件である。例えば、子どもは教師から言われなければ美しいと感じないのではないし、教師の発想や構想をそのまま真似るだけでは盗用の練習になる。また、教師から指示されたものを工程通りにつくることは汎用性のない作業訓練であり、つくりあげた作品を教師の私的感想を伝えるだけで収束しては子どもの鑑賞の芽は潰される。本教科は能動的学修であるからこそ、無から有を生み出す過程、いわゆる創造を汎用的技能として学ぶことができる教科なのである。

しかしながら、図画工作・美術科が能動的学修を効果的に活かせているかについては課題が残っていると、筆者は実際の学校現場での教師経験や、現職での授業参観を通して感じている。

能動的学修の場合、子どもが主体であるが故に、活動内容が教師の予想と大きく異なり、最終的に学習目標とは全く異なる学習へと進む場合が少なくない。例えば、色のもつイメージについて学びを深める授業で、足についた絵具の触感だけを学んでいる子がいたり、友達や先生とのコミュニケーションのとり方だけを学んでいる子がいたりするなどである。確かに、様々な色を自ら生み出すことを通して色について学習させるなどの理由で、子どもに自由な学習活動を保障する必要はあるが、学習目標と関係がなくても何かを学べればそれで良いわけではない。目標以外について学ぶことがあっても良いが、すべての子どもに向けた最低限度の目標を達成できるように教師がすることは、教育水準を保つべき公教育では不可欠である。当然、授業は子どもの反応などによって学習目標・内容が変更されることはあるが、その場合は系統的かつ段階的指導のために別授業で当該目標は補完される必要がある。

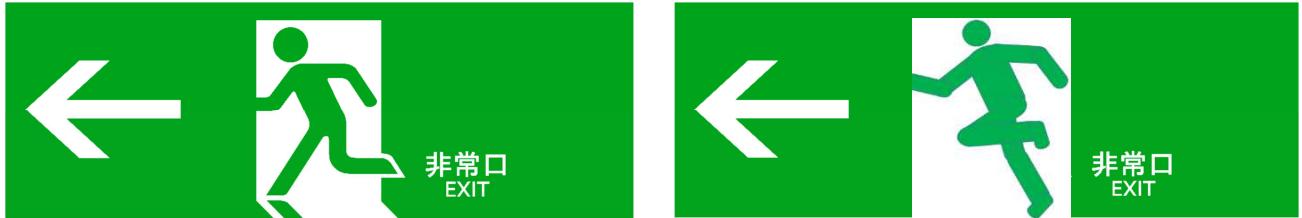
この課題の解決策として、能動的学修でありながら最低限度の目標を達成できるように教師がすべきことの一つが、学習目標に応じた活動内容の制限と自由の設定である。前述の例を基にすると、授業内容が「水彩絵の具で遊んでみよう」であれば、水彩絵の具に関するもののいずれかを学ぶことができるが、多くが自由であるため、色のイメージについて学べない子どもも出る。では、「水彩絵の具で、怖い色をつくってみよう」という制限を設けると、学ぶ内容がお題のイメージに応じた色探しとなる。ただし、子どもによっては、できた色が怖いイメージでなくとも具体物を描くことで、色よりも形からのイメージに関する学びに流れてしまう場合もある。さらに制限を変えて、「いろんなイメージの○○くんに合った色を塗ってみよう」というように、ある一定の形状の○○くんが複数描かれた紙を用意し、それぞれに合ったイメージカラーを塗る課題を与える。すると、形状も制限されたことで、すべての子どもがイメージに応じた色彩効果に注視しながら比較検証でき、学習目標達成を保障することができる。

このように活動内容に、ある一定の制限と自由を設けることで、能動的学修と学習目標の達成を両立することができる。ただし、この両立の背景には、明確な目標設定と系統的なカリキュラムの構築が不可欠なのであり、今後一層広範的な教科研究課題が図画工作・美術科教育には課せられていると言える。

# 感情が学びの原動力

鈴木一成（保健体育講座）

## 1 どうしたら速く走れるのか



左右の図はどちらが速いか。①接地脚（地面に着く脚）と②非接地脚（地面に着いていない脚）をみる。①どちらの接地脚が前方に向かうための力を地面に加えているか（ドライブ），②どちらの非接地脚が接地脚を追い越しているか（ターンオーバー）である。合理的な疾走の脚動作は、接地脚の「ドライブ」と非接地脚の「ターンオーバー」で成り立ち、いずれも感覚の自得に必要な内的視点になる。ただ走らされるのではなく、走り方を学ぶ授業。「速く走ることができる」ために試行錯誤する授業を子どもたちは求めている。

## 2 どうして「走り方」を学びたいのか

〔単元前のA子の作文〕題「私と短距離走」正直、私は今、短距離走がこわいです。体力・運動能力調査の時、つまずいて転んでしまいました。タイムが大幅に落ち、ついに泣いてしまいました。もっと足が速くなりたいな。どこでつまずき、どこで減速しているのか、知れたらいいなと思いました。

体力・運動能力調査の時に転んでしまったA子。担任のB先生はこの出来事の後、全員を集め、子どもたちに「全員で足を速くしないか」と投げかけた。そして、翌週から短距離走の授業をスタートさせた。その授業は単元を通して「どうしたら速く走れるのか」という問い合わせが常に流れた。地面への力の加え方、膝の屈曲や蹴り出し方など試行錯誤が続く。自分や仲間の動きと本気勝負のレースから問い合わせに対する解を探った。ドライブとターンオーバーに関する知識を先生と子どもたちで構成し、自分なりの走り方を探求していく姿があった。常に「問い合わせ」と「運動」が幾度も往還する3時間の授業であった。以下は単元後の感想文である。

〔単元後のA子の作文〕題「私にとっての短距離走」私は6月20日を一生忘れない。最初は自分だけ速くなればいい。そういう気持ちでした。みんなが伸びていく中、自分の番がきた。「8.7秒！」先生の声。同時に涙があふれんばかりに出てきた。目標は8.5秒。届かなかつたけれど、そんなのそっちのけでうれしかった。1週間前の涙が今、うれしさの涙に変わりました。改めて思った。友達っていいものだと。みんなが今一つになったときだ。

〔単元後のC子の作文〕題「私と短距離走」みんなタイムが上がって自分だけ上がらなかつたらとか、いろいろ考えたけど、最後は上がってよかったです。でも一番感謝したいのはAちゃんです。なぜかというと、体力運動能力調査のときにAちゃんが泣いたことで、この授業が始まり、みんなは足が速くなりました。6-1のクラスみんなにはとても感謝しています。ずっと足が遅くて、体育自体が嫌いで、走るのが苦手でした。でも今回の授業で9秒16までいけて、すごく感動しました！Aちゃんが50m走を走り終えて戻ってきて、タイムが上がって泣いているAちゃんを見てもらい泣きをしていました。ここで少し体育への自信がついたと思いました。本当にみんなには感謝しています。

A子たちの卒業式。卒業証書授与後のお別れの言葉。子どもたちにとって思い出深い出来事やその時の気持ちを言葉と歌でつないでいく。入学式、学芸会、修学旅行…。その中に「みんなで 走った 短距離走」の声が響いた。短距離走は「一人で」ではなく、「みんなで」走るもの。感情が学びの原動力となって。

# アクティブ・ラーニングと技術科教育

本多 満正 (技術教育講座)

## 1. アクティブ・ラーニング（以下、ALと略す）とは

ALの用語が教育界に響きわたっている。ALは、小中学校の次期学習指導要領がめざす育成すべき資質・能力を育むための学習方法として関係の部会から示されている（例えば、2015年8月教育課程企画特別部会「論点整理」）。また、ALを展開できる教員養成や教師教育の在り方が検討されている（2015年10月教員養成部会答申案「これからの中学校教育を担う教員の資質能力の向上について」）。

ALとは、「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』）」として前掲の「論点整理」に示されている。

## 2. 次期学習指導要領の「三つの柱」とALの機能の説明

これまでの中学校学習指導要領が依拠してきた学力論は、知識を表層、理解を中層、態度を深層としたいわゆる折衷論の三層構造学力論（広岡亮蔵）であり、前掲「論点整理」に示した下記の i) ~ iii) の「三つの柱」を見ても三層構造学力論のPISA型アレンジ版のように思われる。以下、引用等。

i) 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」／ii) 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」／iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」

ALによって、①「身に付けた個別の知識や技能も、そうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていき…（引用者中略）…物事の深い理解や方法の熟達に至ることが期待される。」②「こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と努力し続ける意志を喚起する必要がある」としている。①でALの効用等が表明されている。②では「学びを推進させるエンジン」等表現をかえながら、「実社会と関連した課題」等は動機付けの手段として示し、学びへの興味と努力し続ける意志の喚起の必要性を述べている。筋道だった説明というよりは、信念の表明といった内容のようである。

## 3. 実践研究の蓄積と今後への懸念

以上のような課題達成のプロジェクト型学習、社会的課題に繋がるリアルティ豊かな教材で子どもを立ち向かわせる教科学習や総合学習の嘗み等は、随分昔から民間の教育研究会で発表してきた。例えば、身近な地域の歴史を子どもたちが色々な調査を駆使して紐解いていく小学校社会科実践も一例である（鈴木正氣『川口港から外港へ—小学校社会科教育の創造』（1978年）草土文化社）。

技術教育関係としては、1990年代に鈴木隆司の和光小学校実践がある（「子どもの遊びと手の労働研究会」会報等）。技術教育の技術は生産を対象としているために、社会的課題と無関係なものとして扱うことができない。また、工学や農学の学びの多くは、成すことより最適な方法を探求してきたといえるだろう。したがって、技術の学び自体がALといえよう。今後、とつてつけたようなAL実践によって子どもが技術の世界の醍醐味を味わえなくなるとすれば、それは本末転倒であると考える。

# 家庭科とアクティブ・ラーニング

山田 綾（家政教育講座）

## 1. 「アクティブ・ラーニング」から「ディープ・アクティブ・ラーニング」へ

近年、矢継ぎ早に教育改革の提言が出されています。中でも、2000年以降に急速に広まったのが、「アクティブ・ラーニング」です。Active Learning は、「能動的学習」、「積極的学習」、「主体的学習」と訳すことができます。これらの用語は1970・1980年代から徐々に輸入され、1990年代以降は初等・中等教育を中心に、高等教育まで含めて、幅広く使用されるようになりました。2000年代に入り、急にその必要性が叫ばれるようになったのは、しかも「能動的学習」ではなく、「アクティブ・ラーニング」とカタカナ語で登場したのは、高等教育で教員による一方向的な講義形式の授業が改められなかつたためのようです。それゆえ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」（2011年8月28日）において、アクティブ・ラーニングの必要が示されたのです。そして、次期学習指導要領への改訂作業に向けた「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）」（2014年11月）において、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」（＝アクティブ・ラーニング）が推奨されました。

しかしながら、小・中学校では、特に家庭科では、すでに1990年代から生活課題の発見と解決の学習にとり組んできた経緯があります。但し、近年、家庭科の時間は少なくなり、ものづくりに留まってしまうこともあるようです。また、活用型授業においても、授業の展開が細かく示され、マニュアル化が進行し、学習が形式化される傾向がみられます。そうであれば、学習の方法だけでなく、むしろ、ものづくりや実験・調査等の活動を介して、五感を使った学習を行う際に、そこから何を子どもたちと発見し、何を語り合うのか、学習の深さや質をこそ、問うていくことが必要ではないでしょうか。そのためには、教科内容研究や教材研究を充実させていく必要があります。

実は、学習者の主体的・能動的な学習への参加を求める「アクティブ・ラーニング」については、すでに、学習形態に留まることなく、学習内容や質の深さを有する「ディープ・ラーニング」が必要であるとして、「ディープ・アクティブ・ラーニング」という言葉も生まれています。

## 2. 家庭科における学びの質を高める

家庭科では、実際にやってみる、食べてみる、使ってみる、調査してみるなどの身体を介した活動から、子どもたちと以下のような取り組みをつくっていくことが重要ではないでしょうか。

①なぜそうするのか、なぜそうなっているのか（自然科学的な法則や社会科学的な法則）を追究し、検討する。②そこにある見方や考え方を検討し、自分の生活をどうしていきたいのか、交流する。③家族や家庭の問題の背後にある意見の分かれ、正解が簡単には出ない「社会的な課題」を発見し、子どもたちと検討してみる。その際、マジョリティ（多数派）を前提につくられている生活や社会を、マイノリティ（少数派）の視点から検討してみることも必要でしょう。

上記の取り組みにより、具体的な活動から、その見方や考え方を交流し、現代生活の現状と課題が見えてきて、どんな暮らしをしていきたいのか、その展望を子どもたちと紡ぎ出していく学びをつくりだしていくものです。

# アクティブ・ラーニングと英語教育

田口 達也 (外国語教育講座)

「アクティブ・ラーニング」という言葉は、今後の教育の方向性を考える上でのキーワードであることは疑いない。アクティブ・ラーニングとは、従来の、教師による知識伝達型の一斉授業とは対照的に、学生・生徒が「協働的に」および「主体的に」学習活動を行うことに主眼を置いた授業の手法である。近年の我が国の英語教育においては、グローバル人材育成という観点から実用的な英語力の養成が求められる傾向にあり、例えばペアやグループでの協働活動を通して英語力を培うという学習形態が広く取り入れられている。具体例として、旅行の予定や道案内等についてのペア練習や、原発や国際化の是非を問うといった社会問題を扱ったプレゼンテーションやディベート活動などが挙げられる。このような協働活動は、元来、「技能」としての英語力を養成することを狙いとしてきた英語教育の分野では得意とするものであり、これまでの教育実践や研究の蓄積も数多くある。しかし、これらの協働活動を通した学習に十分な成果が見られなかつたためか、この協働という面を促す教育実践のさらなる必要が出てきたように感じる。

一方で、アクティブ・ラーニングは、上記のような協働学習を通して物事を「主体的に」考え、判断し、そして表現し、学修者として成長する学習プロセスが焦点になるのではないだろうか。つまり、アクティブ・ラーニングによる学習活動の結果、「深い学び」を実現し、生涯を通した「アクティブラーナー」(小林他, 2015)となることができるのであり、目指すべき到達点はここにある。英語学習の場合、「深い学びの実現」とは、文法や語彙などの知識を実際的な「読む・書く・聞く・話す」といった4技能の運用へと体現できる、ということであろう。さらに重要なことは、その知識の体現を通して、社会的活動に積極的に関わっていくことにある。英語教育の場合、このことは、異文化理解や国際貢献と考えられる。国際社会では、日本の常識・価値観に基づいた視点からのみでは容易に解決できない困難な課題、例えば、貧困問題や移民問題などに遭遇することが多々ある。仲間と協働して、こうした課題の調査や検証を行いながら議論を深め、課題解決できるように活動していくことがこれから日本人には期待される。課題解決までの一連の流れを授業において疑似体験させることで、学習者と社会との関連が明確となり、それによって主体的な学習へと結びつき、そして英語を通じて行うことによって、英語におけるアクティブラーナーの育成につながる。

英語教育において、より高い教育的効果が見込めるアクティブ・ラーニングの実践的手法として、次の二つの点を付け加えたい。一つは英語の「学び方を学ぶ」活動を含むことである。発話や聴解等に関する音声関連の技能習得においては、学習成果の実感が得にくいものである。そのため、「学び方を学ぶ」活動を通して、学習成果に意識的になることは学習意欲を高める上で重要である。もう一つは、アウトプットにおける自身の「間違いに寛容になる」ことである。一般的に、学習事項の間違いはその事項の未習得と見られ、否定的な意味合いが強い。一方で、言語学習における会話練習でのアウトプットの際の、例えば文法間違いは、習得のプロセスにおいて必要不可欠であることから、肯定的に受け止めることが必要である。

以上、アクティブ・ラーニングの手法を、英語教育（英語の授業）において、いかに効果的に活用していくか、という観点からの一考である。アクティブ・ラーニングの実践により、英語力のさらなる向上、そして英語を通しての国際貢献が期待される。

<参考文献>

小林昭文・鈴木達哉・鈴木映司・アクティブラーニング実践プロジェクト著 (2015) 『アクティブラーニング実践』  
産業能率大学出版

# 能動的な学び・自分事・道徳

野平 慎二 (学校教育講座)

前近代社会の学びはほぼすべてアクティブ・ラーニングだった。例えば徒弟制。親方はその技を弟子に手取り足取り教えることはなく、弟子は自分で見て真似て盗むしかない。尋ねても教えてくれなかつたり、失敗すると鉄拳が飛んできたりと、そこには教育的配慮などない。それでも、親方のもとで技術を身につけるしか生きていく術はなかったから、弟子は自ら学んだ。しかもその学びは、職業に結びついた、生活場面のなかでの、身体全体を通した学びだった。このような事情は、徒弟制のみならずほとんどの職業においてそうだった。大人と子どもは同じ職業のなかでのいわば先輩と後輩であり、子どもには「なぜ、何のために学ぶのか」という必然性が明確だった。

近代学校は、すべての子どもに共通基礎教育を授けることを一応可能にした。しかしそこでは、ごくわずかな例外を除いて、国家あるいは大人が子ども向けにあらかじめ準備したカリキュラムが、生活とは切り離された教室での座学という形で子どもに提供された。子どもからみれば、それはしょせん他人事であり、学びの中味を自分事として捉える必然性は失われた。たしかに、東アジア型の近代化の途上では、学歴獲得が将来の幸せな生活に結びつくという教育神話のもと、一時期、「なぜ、何のために学ぶのか」という問い合わせへの答えは明確だった。しかし近代化が達成された後には再びその目的は見えにくくなっている。17世紀以降、学習意欲を喚起し動機づけるための教授学が展開されてきたが、歴史的にみれば能動的な学びはきわめて困難な課題であり続けている。

すでに言い尽くされていることだが、やはり繰り返したいのは、学ぶ意味や意義、学び知ることのおもしろさを子どもたち自身が自分でつかめば、子どもたちは自らすんで学ぶということである（大人も同じである）。学びを自分事として捉えることのないまま、また何のために学ぶのかを子どもが（親や教師も）理解しないまま、調べさせたり話し合わせたりしてもほとんど意味はない。

もちろん、そのような自分事意識は最初から子どもたちのなかにあるわけではなく、周囲の社会との相互作用のなかで次第に芽生えていくものである。その芽生えにとって、座学よりも身体活動が適していると思われればそちらを用いればよいということだろう。また、ポスト近代化段階の社会には、一皮むくと、高齢化、過疎化、人口と労働力と税収の減少等々、問題は山積している。子どもたち自身は（大人も）なかなかその重要性に気づかないが、それでも子どもたちはこれからの時代をそのような問題とともに生きていかなければならない。自分たちの生きる時代の問題を自分事として捉えるのに、座学よりも身体活動が適していると思われればそちらを用いればよいということだろう。

言うまでもなくこれらの問題は、皆で知恵を出し合いながら協力して乗り越えていくほかない。このことに子どもたち自身が自分で気づけば、子どもたちのなかには自ずから自律と連帯の道徳心が芽生えるはずである（もちろんフリーライダーはどの時代、どの社会にも一定数いるが）。問題の大きさを前に子どもたちが克服に向かう意欲よりも無力感や絶望感を感じることのないような社会を子どもたちに残すこと。これは、子どもに道徳を説く前に大人が自戒しなければならない道徳のひとつだろう。

# 発達障害のある児童を対象とした臨床実践活動における学生の学び

飯塚 一裕 (障害児教育講座)

私がスタッフとして関わっている愛知教育大学教育臨床総合センター 発達支援相談室の活動の一つに、「集団活動の難しさ」を抱える小学生を対象としたグループプレイセラピーというものがある。対象児は通常の学級あるいは特別支援学級に在籍しており、発達障害の診断を受けているか、もしくは発達障害の傾向を指摘されている。このグループプレイセラピーは、様々なグループ活動を通して「集団のルールを守る」「友達とのかかわり方を学ぶ」「集団の中で自己表現をする」といったことをねらうものであり、本学の学生がセラピストとして子ども達と関わっている。以下では、グループでのある事例を紹介したい。

自閉症との診断を受けていた男児A（以下Aと記す）は、他の女児や女子学生に近寄っていくが、近寄り方が突然走り出して抱きつきに行ったり、手を繋ぎに行ったりと適切な関わり方ではなかった。このAの行動についてAを担当していた学生は非常に悩んでいたが、定期的に実施しているカンファレンス（事例検討会）において参加学生全員でAの行動の背景にある女児と関わりたいという気持ちを尊重した上で、現在の望ましくない状況を改善していくことを確認した。「なぜ女児が嫌がるのか」「どう女児と関わると良いか」をAを担当する学生だけでなく他の学生も適宜Aに伝えていくことでAが適切な関わり方を習得していくと考え、声かけを工夫することとした。また、女児の担当学生は女児のフォローを行い、時には他の学生がなるべく不自然にならないよう二人の間に入るなど、望ましくない状況が発生しないことも心掛けるようにしていた。こうした学生達の工夫により、徐々にAの変化が見られ、適切な関わりができるようになっていった。

このグループプレイセラピーに参加しているのは、特別支援学校教員養成課程あるいは特別支援教育特別専攻科に所属する学生である。講義を通して発達障害に関するある程度の知識は備えているが、臨床の実践経験は少ない者が多い。また、学生セラピストについて毎年入れ替わりがあり、5月のグループ開始当初においては、ほとんどの学生がセラピーに関しては初心者と言える状態であるが、年間を通して子どもと関わっていく中で多くのことを学んでいく。事例のように、関わりの難しいケースについては学生同士が積極的にディスカッションを行う。そこで子どもや具体的な関わり方にに関する情報が交換され、学生自身の子どもに対する関わりが広がっていくのである。

こうしたセラピーのような実践における学びに関して、滝川（2004）は、特別支援教育の領域の専門家を志す学生にとって、プレイセラピーのような実践の中で密接に子どもとかかわり、その障害のあり方、それが変化するありさま、関わりを通して、障害は持ちつつもその子が成長してゆく道筋を身近にとらえることが大きな意味を持つと述べている。本誌SCOPEⅢ No. 6のテーマ「アクティブ・ラーニング」とは、学修者が能動的に学修することによって、知識、経験等を含めた汎用的能力の育成を図るものとされる。本稿で紹介したグループプレイセラピーという活動がアクティブ・ラーニングの条件を十分に備えているものではないかもしれないが、卒業後は特別支援学校や地域の小学校等で教員として子どもへの教育指導に携わることになる学生のよりよい学びに繋がっていくよう、今後もこの活動のさらなる充実を図りたいと考えている。

## <参考文献>

滝川一廣（2004）「自閉症児の遊戯療法入門－学生のために－」治療教育学研究 第24輯. pp. 21-43

# 現職教員を対象としたアナフィラキシー緊急時対応に関するアクティブラーニング

岡本 陽（養護教育講座）

平成25年度に文部科学省が行った調査<sup>(1)</sup>によると、小学校から高等学校まで食物アレルギーの有症者数は全国で453,962人と全体の4.5%となっており、そのうちアナフィラキシーの危険性があるものは49,855人（全体の0.5%）、そのためアドレナリン自己注射薬（エピペン®）を処方されている者は27,312人（全体の0.3%）となっている。学校での食物アレルギーに関する配慮としては①学校生活管理指導表などを用いたアレルギーを持つ児童生徒の把握、②給食等における誤食の防止、③アナフィラキシーが発症した際の緊急時対応体制の構築、の3点が必要と考えられる。このうち②誤食の防止についてはシステム化が進んでいるが、③誤食が起きた後のアナフィラキシー緊急時対応については対応が遅れている。

アナフィラキシー発症時には迅速な救急搬送とともに、エピペン®が処方されている場合には即時の使用が予後に大きく影響する。ショック症状により本人が使用することができない場合には介助が必要であることから、学校においてアナフィラキシーが発症した場合には教職員がエピペン®を使用しなければならない。県・市町村教育委員会を対象とした調査<sup>(2)</sup>では、「エピペン®取扱い実技研修」「定期的な校内研修」など学校単位での実技を交えた研修が高い優先度で必要であるとされている。つまり各学校単位でのきめ細やかな体制づくりが現場で求められているといえる。

学校現場の教職員を対象としたアナフィラキシー発生の緊急時対応に関する研修教育を行う上で、アレルギーに関する基礎的知識と共に、アナフィラキシーの見極めやエピペン®の使用など実技的な能力の向上が求められている。また上述のように各学校に対応したきめ細やかな体制づくりをしていく上で、アナフィラキシーや大きな有害事象が事例検討による学校体制の見直しが有効であろうと考えられる。実技的な手技の習得、事例検討などは、アクティブラーニングによる教育が最も高い効果を得られるところのひとつであるといえる。実際に我々はこれまでに現職教職員を対象としたアナフィラキシー緊急時対応の講習会などを実施する中で、エピペン®の模型（トレーナー）を用いた手技の確認としてのトレーニング講習や、アクシデントやインシデントの事例を参加者とともに詳細に検討していくアクティブラーニングを導入している。

平成24年12月の東京都調布市における食物アレルギーに起因する児童の死亡事故を受け、学校等における安全管理の対応体制が求められているものの、残念ながらアレルギー対応を取らないという極端に消極的な選択をしている学校も少なくない。アレルギー疾患対策基本法（最終改正平成26年6月）においても第九条で学校等は「アレルギー疾患の重症化の予防及び症状の軽減に関する啓発及び知識の普及等の施策に協力するよう努める」とともに、「アレルギー疾患有する児童（中略）に対し、適切な医療的、福祉的又は教育的配慮をするよう努めなければならない」と明言されている。アレルギー対策をしていくことは、給食などの食育を通してその児童生徒本人を含め、周囲の児童生徒もアレルギーという特性を理解するまたとない機会である。学校教職員においてはこのような絶好の機会を逃さず教育できる準備を整えるために必要な研修教育を行っていただくことを切に願うとともに、我々も現職教員をバックアップできるようアクティブラーニングをより充実させたい。

## <引用文献>

- 1) 文部科学省 (2013). 「食物アレルギーに関する調査結果について」
- 2) 日本学校保健会 (2013). 「学校生活における健康管理に関する調査事業報告書」

# アクティブ・ラーニングと幼児教育～“遊び”の視点から

麓 洋介（幼児教育講座）

アクティブ・ラーニングによる学習アプローチを用いた授業展開を計画する際、筆者はおいて“遊び”と結び付けて考えている。

近年、高等教育機関におけるアクティブ・ラーニングによる授業展開が注目される中、保育者養成課程においてもその導入が図られている。文部科学省により「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」として定義されたアクティブ・ラーニングであるが、具体的に挙げられている手法は多岐に亘る。そのため養成校において実践されるアクティブ・ラーニングの形態や手法も様々で、ワールドカフェによるグループ討議や舞台創作における協同作業などが主な実践例として発表されている。それらの多くにおいて受講する学生の「楽しさ」について言及されているが、その要因としてアクティブ・ラーニングにおける“遊び”的要素が考えられる。

幼児教育（保育）において、“遊び”は重要なキーワードである。幼稚園教育要領および保育所保育指針では、5つの「領域」（すなわち「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）から幼児期までに達成されることを目指す「ねらい」およびその具体的「内容」が示されている。保育者（教師）には、それらを幼児の自発的な活動としての“遊び”を通して総合的に指導し、生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などを育むことが求められている。幼児にとって“遊び”は社会生活であり、自己表現であり、様々なことを学ぶアクティブ・ラーニングである。

そのため保育者養成校においては、しばしば授業に“遊び”が取り入れられる。筆者が担当する音楽・音楽表現の授業に関して言うなら、様々な手遊びや歌遊び、リズム遊びなどがあり、それらは保育における“遊び”としても応用することができる。また筆者はそれ以外に、楽曲やピアノ、歌唱などの理論指導・技術指導においてもできる限り“遊び”的要素を取り入れている。学生の苦手とする音楽理論は“遊び”を通して楽しく、感覚的に理解することができる。また特に音楽的イメージなどの抽象的概念の理解には実際に体験を伴った学習が重要であり、それには“遊び”が適していると考える。例えば2年次における筆者の担当授業「保育内容・表現」では、“遊び”を通して聴覚と他の感覚イメージの融合・往還を図っている。また半期最後の課題として、様々なイメージを音や音楽で表現する“遊び”による舞台創作のグループ発表を行っている。その過程において、学生たちは物語中の「音」だけでなく「色や形」「言葉」「動き」「感情」「時間」など様々な感覚イメージを想像し、グループ内で話し合い、共有し、試行錯誤によって独自の音楽表現として具体化する。それには相応の時間が必要であり初めは戸惑う学生の姿も見られるが、試行錯誤を繰り返すことによって次第に自分なりの表現を探求できるようになる。この活動における教員としての筆者の役割は、①学生の様子を見て適宜必要な助言を与える ②答えを急がず学生の気付きを待つ ③学生と一緒に遊びを楽しむことであると捉えている。舞台発表の完成度はグループにより様々であるが、筆者は“遊び”によるアクティブ・ラーニングを通して学生一人一人の気付き、学び、理解の深まりを養いたい。

このような創作プロセスにおけるイメージの働きは、幼児においても同様である。“遊び”による学びによって、学生たちが将来保育者として幼児の“遊び”によるアクティブ・ラーニングを援助し、音楽や表現の楽しさを伝えたり、幼児の創造の世界を広げるために役立つことを願っている。

## 編集後記

杉林 英彦（教科教育学研究部門SCOPE編集担当／美術教育講座）

今回の特集である「アクティブ・ラーニング」について、本研究部門では例会などで取り上げ議論を重ねています。本誌での各執筆者の考えをみてみると各教科でその捉え方や実践への方策は、少し差があるよう思います。つまり、日本の学校教育での「アクティブ・ラーニング」の捉えは、未成熟な状況で今後の研究・議論が待たれるものかもしれません。個人的な思いとして、多くの小学校教員を養成する機関で指導する立場としては、指導者が学習者の特性を捉え、学習者が実感をともない主体的に学習目標を設定し学ぶ方法や理念を学生に指導している思いを持っています。また、学校教育現場で日々子どもたちと向き合い、彼らの成長により沿っている現場の先生方は、この「アクティブ・ラーニング」に含まれる要素をもつ教育実践や研究を既に積み重ねられていると感じています。その学校教育現場が持つ実践知と本学のもつ理論知とが協働し、子どもたちの学びを支援していければと思います。本誌での各論考がその契機となることを願います。