

特集：主体的・対話的で深い学びをめざす教科用図書・教材の活用
「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」
に関わることができる教科書のあり方を探る

—自分自身の授業を対象化し、教科書と授業づくりとの関わりを考えることを通して—

小 幡 肇

(文教大学教育学部)

Considerations on Contents of Textbooks that Contribute to 'Promoting Improvement of Classes Aimed at Realization of "Profound Learning in Self-directed and interactive Manner": Through Objectification of your own Classes and Consideration of Relationships between Textbooks and Creation of Classes

OBATA HAJIME

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

平成29年度版学習指導要領に基づく教科書が、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」に関わることができるための教科書のあり方を探った。結果、「デザイナーとしての役割」「ファシリテーターとしての役割」「コーディネーターとしての役割」を備え、かつ、教科書観を乗り越え、教科書の「『教材』部分と教育内容」を「子どもの生の声」寄りに引き寄せて動的にとらえる立場で授業づくりを行うことへのチャレンジが生まれることが必要である。

1. はじめに

矢野¹⁾は、教科書について「絶対的な真理の集大成とでも呼ぶべき教科書観があるのではないか」という問題意識のもと、教科書研究では「何に着目するのか、いかなる方法で論じ」るかが重要であるとした。

そこで、矢野は、第一に、渡辺²⁾の資料をもとに、教科書研究の領域を「①教科書の機能・使用法に関するもの」、「②教科書の記述内容に関するもの」、「③教科書の歴史・変遷に関するもの」、「④教科書の制度・基準に関するもの」や「⑤教科書の体様に関するもの」、「⑥外国の教科書に関するもの」とした。そして、「教科書研究の分類は方法論の分類である」とし、「時代によって研究方法論そのものの進捗が影響」するため、「領域の分類について動的にみる必要がある」と論じた。

第二に、藤岡³⁾が「1980年代半ばに、教科書研究を『教科内容研究』と『教授学的研究』に整理」したことをもとに、「教授学的研究」における教科書の授業における用い方、つまり「教科書を教える」という教科書観と「教科書で教える」という教科書観の違いについて、以下のように論じた。

双方のちがいは、教科書の記載内容を所与の前提として固定的・静的にとらえる立場(教科書を教える)と、教科書のあり方を教材寄りに引き寄せて動的にとらえる立場(教科書で教える)である⁴⁾

そして、そのような教科書観の違いが生まれる構造について、行政・制度的視点からとらえ、小川⁵⁾の言「教科書を教えるではなく、教科書でも教えるというのでもなく、教科書で教える」をもとに、「主たる教材としての

教科書の役割をふまえつつ批判的かつ創造的に扱っていくことが肝要である」と論じた。

第三に、「伝統的な教育上の問題関心のあり方」は、教科書にある「知識内容を前提として、こどもたちはどのように社会化されるのか」であったとし、1970年代以降「知識内容のあり方が問題となった」と指摘した。そして、「学校知識社会学」の知見をもとに、「学校知識の社会学的研究は、社会的再生産論の経済決定論的側面が批判され、(略)より人間の意識や主観性に重きが置かれる指向性で、(略)文化的再生産論の文脈で理論的に継承した」と論じた。

第四に、1980年代以降の教科書研究は「テキストを分析対象とする記号論的手法で、教科書のイデオロギー分析がより深められていった」と論じた。そして、教科書研究は、「制作・発行者を司る政治主体の意図や政策を視野に置いて論じる」ことが必要であり、2000年前後からの「国際比較研究」につながったとした。

第五に、これからの教科書研究のあり方は、デジタル教科書の登場や情報技術革命の影響等を受け、「あらたな研究技法」による「21世紀型の教授学的教科書研究」が課題となるとした。

今日、文部科学書は、平成29年度版学習指導要領を告示し、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)を打ち出した。

学習指導要領改訂にあたり中央教育審議会教育課程部会長を務めた無藤⁶⁾は、馬居との対談において、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)は授業観であり、「授業がどういう方向に向かえば良くなるのか」を投げかけているとした。そして、そのために「具体的な指導の手立てや子どもが使うスキルなどの示唆もして」、授業を「より主体的にしようとか、より対話的しようとか、より深くしようとか」言っていると述べた。

そこで、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)は授業観であるところから、本研究では、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書がどのように『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進に関わることができるのかという問題意識のもと、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方を探ることとする。

2. 何に注目するのか～教科書と授業づくりの関係

河南⁷⁾は、伊東⁸⁾の『『すぐれた社会科教師は教科書は使わない。また理想的な社会科授業では教科書は使えないのはなぜか。このような問いに答える教科書教材の構成、教科書記述方法についての研究は、非常に立ち遅れている』』という指摘は、「社会科における教科書と授業づくりとの関係の究明」に向けられたものであったとした。そして、教科書研究は、「教科書の検討だけでなく教科書に基づく授業設計を軸に展開」したと論じた。

そこで、河南は、「教科書と授業づくりの関係」について、教科書の『『教材』部分と教育内容』という二つの内容部分をそれぞれ『使うか使わないか』という点から整理した授業類型(表1)を作成した。

	教材	教育内容	
類型Ⅰ	○	○	消えない授業
類型Ⅱ	×	×	
類型Ⅲ	×	○	消える授業
類型Ⅳ	○	×	

授業類型Ⅰは、日常的な現場での授業づくりで見かける、教科書の『『教材』部分』と教育内容を使用して「教科書を教える授業」づくりである。授業類型Ⅱは、教科書の『『教材』部分』と教育内容を、教師が作成した教材と教育内容と入れ替える授業づくりで

ある。授業類型Ⅲは、研究授業で見かける、教科書の『教材』部分だけを入れ替え、教育内容はそのまま使う「教科書で教える授業」づくりである。授業類型Ⅳは、教育実習生の「授業づくりの特殊性(教科書のあるページを割り当て、そこから始まる教材研究)に見られるような、教科書の『教材』部分」を使用し、教育内容を入れ替える授業づくりである。

つまり、河南は、教科書の『教材』部分と教育内容」に着目して、「教科書と授業づくりの関係の究明」に取り組んだことが分かる。

鈴木⁹⁾は、教科書の『教材』部分と教育内容」に着目して、「教科書と授業づくりの関係の究明」することを目指して、学生に各社の生活科の教科書分析を行わせた(滋賀大学授業1992年第3講)。鈴木は、最初に「文部省の考える『単元の配列及び教科内容との関連』の概略と、その中における『がっこうたんけん』の位置を説明」した。そして、分析の視点として、「①子どもが学びたくなる素材(教材)が提示されているか、②子どもにとって学びがいのある内容や価値を持っているか」の2点を示し、分析をさせた。

資料1 学生の教科書分析

『中教』は、吹き出しが、子どもの感覚にあっていて、場所についての興味や意欲をそそる必要最小限の提示になっている。「『さあたんけんにかかけよう』の言葉と絵(写真)が学習意欲をかりたて」たり、「『わたしたちのためにほかにどんなことをして くださる人がいますか』これはただの探検におわらせず、学校の機能等における社会の一面について学ぶきっかけを与え」たりしている。そして、「子どもたちの方から、働きかける形にもっていけることが期待でき」る。

『東書』は、1年生が物事に興味をもつ、学校の中の関心をもったところに行く、実際に見るといった「素材提示の順序がよい」。そして、絵を見て「自分で体重計にのったり、身長を測ったりして直接体験をして、その場所でどんな仕事が行われているか、労働認識ができる」。

また、「ひとりでいけたよ」と題する『日書』に対し『東書』は「わたしたちのがっこうよ」と「仲間意識を強調できていて、絵もみんな協力して作業している姿が描かれている」。

『教出』は、「絵がかわいいので、親しみやすい」、「教室の名前が書いてないことによって、授業の中で子どもたちに「何をやる部屋か」などの話し合いができる。ここに、学校探検の意味がでてくる」、「学校探検の目的は、それぞれの人が仕事をしているということを感じさせることだ」、「絵と同じ部屋を、絵と同じ仕事をしている人を探してみようという展開が望める」。

さらに、各社の教科書を比較して、「中教の教科書はなぜやりなイラストに、写真がごちゃごちゃして、見にくいのに対し、教出は、すっきり見やすい」。「現実ではストーリー性がいいが、文字が多すぎ、子ども達が自分の中でイメージを広げるのを、文字によって制限されてしまうのに対し、教出は自由にイメージを広げて、自分の言葉に直すことができる」。

鈴木は、学生の分析(資料1)に対し、「自分自身の授業を対象化し、詳細な分析、批評をするまでにはいたっていない」と論じた。

1992年は、生活科が誕生した年であった。当時の教師は、低学年社会科・理科にとらわれ続け、具体的な活動や体験をすること自体に意味を感じることができなかった。逆に、学生は、低学年社会科・理科にとらわれることがなく、学生が行った教科書分析は、小学校低学年の子どもが生活科の教科書をどう見るかということに通じるものがあると考えられることができる。

そこで、学生の教科書分析をもとに、「教科書と授業づくりの関係」を整理すると、以下のようなことを抽出することができた。

第1点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示についてである。教科書に記載されている吹き出しや言葉や絵(写真)は、対象となる場への興味を喚起し、そこでの活動への学習意欲をかりたてる。

第2点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示の仕方の基準についてである。教科書

に記載されている吹き出しや言葉や絵(写真)は、絵がかわいく親しみやすく、かつ子どもの感覚にあっていて、意欲をそそる必要最小限の提示であることが、子どものイメージを広げ、豊かなストーリー性を育む。

第3点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示の順序性についてである。まず、子どもが事物に興味をもち、次に、対象となる場や活動への関心をもち活動する。さらに、その成果を持ち寄って話し合いが生まれるといった、授業づくりと関連する提示の順序性を有することによって、子どもの主体的な活動を育む。そして、自由にイメージを広げて、自分の言葉に直すことができる。

第4点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示の留意点についてである。対象となる場や活動を規定しないよう、記載の仕方を工夫することによって、活動の視点が生まれたり目的が生まれたりする。

第5点、子どもにとって学びがいのある内容や価値の存在についてである。教科書に記載されているような、視点を広げる問いの投げかけや活動を誘発する絵や写真が、子どもの主体的な働きかけが生み、子どもにとって学びがいのある内容や価値の存在となる。

また、タイトルが、自分との関わりを通しての学びであると同時に、他者との関わりを通しての学びを得ることになり、子どもにとって学びがいのある内容や価値の存在となる。

したがって、筆者は、教科書の『『教材』部分と教育内容』に着目し、上記の5点を視点として検討することによって「教科書と授業づくりの関係の究明」に近づくことができると考えた。

3. いかなる方法で論じるか～平成29年度版教科書のあり方を考える手立て

朝倉¹⁰⁾は、生活科という教科の特質から「教科書そのものは、具体的な活動ではない」とし、生活科は「教科書の外にある。そうい

う教科に教科書は必要なのか。生活科に有効に必要な教科書とはどのようなものなのか」と、問いを投げかけ、生活科の教科書のあり方として期待する5点を提起した。

一つ目は、児童の思いや願いが生まれたり明確になったりすること。二つ目は、思いや願いの実現の過程をイメージすることができること。三つめは、児童自身の知識や経験、日常生活を思い起こすことができること。四つ目は、具体的な活動や体験のおもしろさや楽しさを感じたり、留意点をつかんだりすることができること。五つ目は、身近な動植物の名前、道具の適切な使い方など、学習上参考となる基本的データや資料があること。

朝倉は、「生活科教科書には『現実世界への扉』であること」を期待した。そして、AI時代の到来に伴う生活科の教科書はどうあればよいかという問題意識のもと、「デジタル教科書の分かりやすさや便利さ、楽しさや美しさなどは、現実世界における様々な経験があつてこそ意味をもつ」と論じた。

神永¹¹⁾は、生活科の教科書は、「子どもにとって、自分のやってみたい活動を考えるためのヒントになり、教師にとっては、『教師の三つの役割』を果たすために役立つヒント」であるとした。一つめは、単元や年間カリキュラムなどの大きな構想を描く「デザイナーとしての役割」である。二つめは、単元や1単位時間の展開を考え、必要な人的・物的な学習環境等を整える「コーディネーターとしての役割」である。三つめは、子どもの活動を即座にみとって判断し、学びの広がりや深まりが生まれるように支援する「ファシリテーターとしての役割」である。

そして、「生活科の教科書の紙面には、子どもの自らの気付きや考えを互いに出し合い、次への活動につなげていく過程が、その手立てや活動とともに描かれており、それらを子どもから引き出していくヒントが示されている」と提起した。

原田¹²⁾は、生活科の教科書に必要なことは、「子ども発の問いや思いを学習の起点にするという意味で、親学問とする教科知にたどり着かせようとする授業展開とは『筋』が異なる」ことを理解し、「個を重視すればするほど多様な場面の描写を必要」とし、「授業展開のストーリーが多岐にわたり複雑さを増す」ということにチャレンジすることであるとされた。

そして、三つのチャレンジを提起した。一つ目は、「多様性と典型性の折衷にあり、他の多様な活動の広がりを見極めさせることができるような典型的な活動(典型性)をいかに提示できるか。二つ目は、地域ごとの動植物や人の暮らし等の地域差に対して、全国共通教科書であるという制約をいかに乗り越えるか。三つめは、「活動や体験という動画の世界(略)を静止画(略)の世界に異質化して紙面に描写することにいかに取り組むか。そして、「うまく描写されれば、この描写がヒントとなって『こうやったらよくできるかも』『こんなふうには工夫したらもっとおもしろいかも』等々、そこから頭の中で静止画が動き出し、子どもの創造性や活動の広がりを生み出すことができるし、教師の予想を超えた気づきに至ることができる」とした。

つまり、朝倉は、生活科教科書のあり方として、「成熟した媒体としての紙による教科書が基本」であり、そこに「確かな内容や高度な芸術性を有し、小学校低学年の児童の想像力に働きかけ、学習者を現実世界へと誘う質の高い教科書であるべき」ということを提起したのである。

神永や原田は、生活科教科書の描写のあり方として、子どもの創造性や活動の広がりを生み出すことができ、教師の予想を超えた気づきに至るヒントが描写されていくことが必要であるということ提起したのである。

また、子どもが「その先の発展性」に目を向けることを重要視し、子どもが今の状態を

作り替えていくようになることの想定が描写されていくことが大切となるということを提起したのである。

そこで、朝倉・神永・原田が提起したような、生活科教科書のあり方や描写のあり方に基づいて検討することによって、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書がどのように『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進に関わることができるかを考えることができ、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方を探ることにつながると考えた。

4. 平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方を探る

では、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方を探ろう。

そのための対象とする教科書は、A小学校(愛知県)において使用されている平成27年度版D社の生活科教科書(下)「はっけん くふう おもちゃ作り」(p.76-87、見開き構成の12頁)とする。対象とする授業は、筆者がA小学校(愛知県)から依頼を受けて行った授業「風で走る車を作ろう(内容(6))」とする。

平成27年度版D社の生活科教科書(下)「はっけん くふう おもちゃ作り」(p.76-87、見開き構成の12頁)は、D社作成による指導計画では、小単元「おもちゃを作ってみよう (p.78-81) (3時間配当)」と小単元「おもちゃのひみつ はっけん! (p.82-85) (6時間配当)」と発展学習「おもちゃの参考例をもとに作って遊ぶ」で構成されている。

M社の生活科教科書(下)「あそんで ためして くふうして」(p.62-81)は、M社作成による指導計画では、「導入(扉写真、p.62-63) (1時間配当)、小単元「どんなあそびができるかな(p.64-67) (5時間配当)、小単元「もっと たのしく あそびたい(p.68-71) (5時間配当)、小単元「うごくおもちゃに ちょうせんだ(p.72-79) (8時間

担当)、発展学習「いっぱい あそんだ いっぱい わかった(p.80-81)」(1時間担当)で構成されている。紙面頁数は、D社は8頁であるのに対し、M社は20頁もあてている。

資料2 「はっけん くふう おもちゃ作り」の単元指導計画(D社作成による)

小単元	配当数	学習内容	準備
はっけんくふうおもちゃ作り	3	<p>◎身の回りの材料を使って、動くおもちゃや音の出るおもちゃを作り、面白さや不思議さに気付く。</p> <p>◎うまく動くおもちゃや、いろいろな音の出るおもちゃを工夫しながら作り、友達と比べながら楽しく遊ぶ。</p>	<p>・段ボール、プラスチック段ボール、竹ひご、ペットボトルのキャップ、紙粘土、うちわ、割りばし、トイレトーパーの芯</p> <p>・ストロー、工作用紙</p> <p>・輪ゴム、紙コップ、スーパーボール、たこ糸、クリップ</p> <p>・磁石、カプセルトイの空容器など</p>
	6	<p>◎身近なおもちゃ作りの名人に、おもちゃ作りのコツを教えてもらったり、友達と教え合ったり、自分で調べたりしながら、より工夫してマイおもちゃを作る。</p> <p>◎教えてもらったこと、調べたりしたことをもとに、どこを工夫するか考えながらおもちゃを作る。</p> <p>◎自分の発見したことを報告書にまとめたり、お礼の手紙を書いたり、1年生や家族とやりたいたいことを話したりして、確かな気付きにする。</p>	<p>修理工場の準備</p> <p>・セロハンテープ</p> <p>・輪ゴム(大きさ、太さの違うもの)</p> <p>・はさみ</p> <p>・ステープラー(ホチキス)</p> <p>・工作用紙など</p>
◆がくしゅうどうぐばこ6「楽しいおもちゃ」(p.86~87)			

D社の生活科教科書は、現場の教師に限られた時間で授業を展開することを求められることへの配慮や教科書の採用率アップを志向する教科書会社の宿命が潜んでいると考える。

資料3 D社教科書「はっけん くふう おもちゃ作り」

- ①扉写真(p.76-77)下半分に6人の子どもと割り箸にゴムを利用したロケット発射台や飛んだロケットの写真が掲載されている。右上に廃材を貯めていた段ボール箱から材料を選ぶ男女が写った写真と吹き出し「ぼくもおもちゃを作ってあそびたいな。」「1年生のときのことおぼえてる?」と、おもちゃ作りについての思いや問いかけが記述されている。自分よりも高く飛んでいるロケットを見た子どもは、どうやって作るのかなと、発射台の仕組みに目を向ける構図になっている。子どもの背景は薄い緑色一色で、飛んだロケットが目立つデザイン上の工夫が施されている。
- ②「おもちゃを作ってみよう」(p.78-79)となり、左紙面に「紙とんぼ」を飛ばす子の写真や材料・作り方の絵図、右紙面上に団扇で仰いで走らす車の様子や材料・作り方の絵図、下に傾斜を利用して転がす「ジェットカー」のタイヤが外れた様子や材料・遊び方の絵図が掲載されている。つぶやきに、「わあとんだ」に対し「なかなかとばないなあ」「どうして?」「まっすぐすまないなあ」、「あ、タイヤがとれちゃった。どうしたらいいかな?」とある。うまくできて嬉しいことやうまくいかないことや困ったこと、そこから生まれる問い等が記述されている。
- ③次頁(p.80-81)には、見開き紙面の両サイドに糸電話で話す子どもの写真、その間に「かいじゅうスピーカー」に驚く表情の子の写真や作り方の絵図、右紙面に扉表紙にあった「ゴムロケット」で遊ぶ子の写真と材料・遊び方の絵図、「ぐらぐら」と題した球体のプラスチックを積んで遊ぶ子の写真と絵図が掲載されている。つぶやきに、「聞こえる」と「あ、聞こえた」、「すごい、カエルの声みたい」、「もっと遠くに飛ばしたいな」と「わゴムを2本にしたらどうなるかな」やキャラクターによる注意「あぶない!人にむけてとばすのはやめよう」、「すぐにたおれちゃうよ」とある。うまくできて嬉しいことやうまくいかないことや困ったこと、そこから生まれる問い、工夫への見通し等が記述されている。
- ④「おもちゃのみみつ はっけん!」(p.82-83)には、制作中の子の写真の他に、「もっと楽しく遊びたい」と次への活動に向けての言葉が記述されている。そして、おもちゃ作りに詳

しい吉岡さんに依頼する手紙や教えてもらっている場面の絵図が掲載されている。つぶやきに、「だれかじょうずな人はいないかな？」と「教えてもらいたいね」や「ぼくはおもちゃ作りの本をしらべたよ」、「どこがいけないのかな」と「どうしたらうまくできますか」に対し「ざいりょうをえらぶことが大切だね(太字)」、「おじさんのとくらべてごらん」と「すぐにしゅうりできたらいいな」、「さいしょに作ったときよりはよくなったよ」と「どこがかわったのかな?」、「しゅうりするばしょをつくったよ(しゅうりこうじょう)」とある。地域の人との交流や「みつける」「比べる」「ためす」「考える」等の具体が記述されている。

⑤「おもちゃ大会をひらこう」(p.84-85)には、左紙面に団扇を使って車を走らせて遊ぶ子の写真・絵図とカード「おもちゃ作りほうこくしょ」、右紙面に新たに制作する子の絵図とカード「おもちゃ作りほうこくしょ」、教師と板書「1年生に楽しくあそんでもらうには」と話し合う子の絵図が掲載されている。つぶやきに、「これじゃうまくはしらないよ」と「こっちの方がはやくはしるね」や「こうするといいよ」、「みんなできょうそうすると楽しいね」と「1年生もしょうたいしたいな」、「〇〇の声みたいだ」、「おれいの手紙を書こう」、「おもしろいよくてきてるね」とある。試行錯誤したり、次への活動を見通したりする等の具体が記述されている。黒板には、1年生を招待した際のきまりに話し合った様子が板書されている

⑥最後(p.86-87)は、「がくしゅうのどうぐばこ」題して「楽しいおもちゃ」が絵図で紹介されている。「だんボールほう」「ふうせん電話」「ことこと車」「ビョンビョンガエル」「まんげきょう」「ギロ」「ベットボトルマラカス」「かんぶえ」「シーディーケースの車」「じしゃくで魚つり」などである。

まず、先述した5点の視点を4点に整理し、平成27年度版D社生活科教科書(下)「はっけん くふう おもちゃ作り」の『教材』部分と教育内容を検討する。

第1点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示についてである。教科書に記載されているおもちゃや材料・作り方の絵図、遊ぶ絵(写真)は、対象となる事物への興味を喚起し、活動への学習意欲をかりたてる上で効果を発

揮している。

第2点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示の仕方の基準についてである。教科書に記載されている遊ぶ絵(写真)やつぶやき等は、問いのたせ方、活動の見通し方、交流への方向性、「みつける・比べる・ためす・考える」といったプロセス等に気付かせるといった要素を基本にしているため、子どものイメージを広げ、豊かなストーリー性を育む要素を弱めることにもなっている。子どものイメージを広げ、豊かなストーリー性を育むことを生み出す要素、例えば夢のある遊びへ着目した絵(写真)やつぶやき等を加えたい。

第3点、子どもが学びたくなる素材(教材)の提示の順序性や留意点についてである。転がしたり積んだり弾いたりする中からおもちゃが意識され、自然発生的におもちゃを作って遊ぶという要素が簡略化されている。教師が限られた時間で授業を展開することを求められることへの配慮が背景にあると考える。

第4点、子どもにとって学びがいのある内容や価値の存在についてである。おもちゃ作りや遊ぶ様子(絵や写真)の豊富さが、活動への思い・願いや楽しみを生み、子どもの主体的な働きかけを促すことができる。それが、生活科としての、子どもにとって学びがいのある内容や価値の存在となっている。また、困ったことの聞き合いや修理・新たな工夫を見つけ合う等の絵(写真)やつぶやきが、他者との関わりを通しての学びを生み、子どもの対話的な働きかけを促すことができる。それが、生活科としての、子どもにとって学びがいのある内容や価値の存在となっている。

次に、筆者が、A小学校(愛知県)から依頼を受けて行った授業「風で走る車を作ろう(内容(6))」を通して検討する。担任は、D社教科書を使用して授業づくりをした。そして、「風で走る車を作ろう」と投げかけ、必要な材料収集を行わせ、トレーや串などを使って帆のある試作車を製作させた。

そこで、筆者は、製作した車を使って遊ぶ場の環境構成を工夫することによって、仕組みや工夫等への新たな気づきが生まれ、さらに違う遊びが自然発生していくような思いをつかむことができるようにするというのを、本時のねらいとして授業を実施した。

本来ならば、子どもが遊ぶ中から、遊ぶ場や走らせるコースが作りたいたと自然発生的に生まれることが最善の学習である。しかし、単元計画上の時間的制約もあり、筆者の方で学校内にあった畳や器械運動用マットや低学年用ラバー素材マットなどをもち込み、白テープで周回コースを準備した。また、そのコースに、台を利用した上り坂と下り坂を取り入れた。

それは、全員一律に団扇を仰いで生まれる風を利用して走るという仕組みによる車を、①抵抗の少ない物の上を走らせたり抵抗の大きい物の上を走らせたりしたときにどのようなことが生じるかといったことに気付かせる、②厚紙や段ボールで作った車輪と接する物の素材の違いによって新しい走らせ方や楽しみ方等への気づきが生まれる、③団扇での仰ぎ方自体に対する気づきが生まれる等といったことをねらいとしたからである。

本時は、①前時までに書いた試作車を走らせて遊んだ感想カードを発表するし、めあてを考える、②前半に遊ぶ子のグループと遊んでいる子にインタビューする子のグループに分け、遊びを始める、③遊びの交代をする(後半に遊ぶ子のグループとその時に遊んでいる子にインタビューする子のグループが入れ替わる)、④集まって感想を聞き合い、そこからみつけたことを共有する。そして、次への活動の思いをカードに書く、といった授業づくりをし、実施した。

実際の授業では、畳で作った上り坂の角度が急であったため、なかなか上っていかない状況に困っていた。平らな床の上を走らせたり平らな床の上に貼りつけた段ボールの上を

走らせたりしたとき(少し抵抗感が増す)よりも、何倍もの勢いで団扇を仰ぐ必要があることに気付いた。逆に、ラバー素材マットで作った下り坂は、最初に仰ぐだけで自然に下る様子を楽しみ、下り坂では車自身の重みが風のかわりになることに気付いた。また、左右への可変式の前輪でないため、団扇で仰いだ方向にしか進まないことに気づき、曲り角やくねくね道では進む先と反対の方向から仰ぐことが必要だということにも気付いた。

しかし、遊んでいる子にインタビューする活動は、思うように活動できないでいた。そこで、子どもに小声で「どんなことを聞いてみたいの」と投げかけ、インタビュー活動を行えるようにする支援が必要となった。

最後に、感想を聞く中で、次への活動への思いを話した子の話をもとに、次への活動の見通しをもたせて授業を終えた。

以上の、平成27年度版D社生活科教科書の『『教材』部分と教育内容』とA小学校担任が考えた単元構想や筆者が行った授業づくりとの関わりを手がかりとして、教科書がどのように『『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進』に関わることができるのかという問題意識のもと、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方を探る。

第1点、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書の『『教材』部分と教育内容』と単元計画作成との関わりである。A小学校担任は、自然発生的要素が弱い平成27年度版D社の生活科教科書と、限られた時間で展開することを求められることが相関した状態で、単元計画を作成した。

そこで、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方として、時間をかけて大きな構想のもとで子どもの自由な発想を実現させるといった考え方が必要であると考え。そして、教科書の描写のあり方として、絵や写真・つぶやき等は子どもが自由な発想の実

現を思い描くことに立脚して記述することが必要であると考え。

つまり、生活科教科書が『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進に関わることができるためには、思いや願いの実現に向かう「確かな内容や高度な芸術性を有し、小学校低学年の児童の想像力に働きかけ、学習者を現実世界へと誘う質の高い」ことが保証された「デザイナーとしての役割」を備える必要があると考える。

第2点、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書の『教材』部分と教育内容」と授業づくりとの関わりである。筆者は、①子どもの生の声から始まる授業づくりを行った、②遊ぶ中で遊ぶ側とインタビューする側が経験できるように授業づくりを行った、③活動を通した子どもの生の声から次への活動の思いをつかませる授業づくりを行った。

そこで、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方として、子どもの生の声に近いつづきや言葉が必要となると考える。そして、教科書の描写のあり方として、子どもの生の声に近いつづきや言葉を核にして、おもちゃ作りに取り組む子どもの活動をみとって判断し、学びの広がりや深まりが生まれるように支援する記述が必要であると考え。

つまり、生活科教科書が『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進に関わることができるためには、子どもの生の声を核にして創造性や活動の広がりを生み出すことができ、教師の予想を超えた気付きに至るヒントが描写されているといった「ファシリテーターとしての役割」を備える必要があると考える。

第3点、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書の『教材』部分と教育内容」と環境構成との関わりである。筆者は、団扇を仰いで生まれる風を利用して走るという仕組みによる車を、抵抗の少ない物の上を走らせたり抵抗の大きい物の上を走らせたりしたと

きに生まれる困ったことや、車輪とした素材と車輪が接する物の素材の違いによって新しい走らせ方(困ったことを乗り越えることへの苦労・工夫)が必要となること等への気付きが生まれるよう、環境構成を工夫した。

そこで、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方として、遊ぶ中で生まれた思いや願いを実現するために、子どもが遊ぶ場や走らせるコース等の環境構成を考え始めるといった柔軟性が必要であると考え。そして、教科書の描写のあり方として、例えば子どもが遊園地にいるような感覚になり、子どものファンタジー性や冒険心をくすぐるような記述が必要であると考え。

つまり、生活科教科書が『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進に関わることができるためには、そのような夢を与えることができるような学習環境を整える「コーディネーターとしての役割」を備える必要があると考える。

5. 新たな風の提起

以上のことに加えて、筆者は、平成29年度版学習指導要領に基づく教科書のあり方として、教科書が『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進に関わることができるためには、「絶対的な真理の集大成とでも呼ぶべき教科書観」を乗り越え、教科書の『教材』部分と教育内容を「子どもの生の声」寄りに引き寄せて動的にとらえる立場で授業づくりを行うことへのチャレンジが生まれることが必要であると考え。それは、神永が指摘するように、「子どもにとって、自分のやってみたい活動を考えるためのヒントになり、教師にとっては、『教師の三つの役割』を果たすために役立つヒント」でもあるからである。

そのために、例えば、夢のある活動や遊び(どうやったらできそうかな)、1組の様子と2組の様子(他のクラスではどんなことをし

ているのかな)等の記載が考えられる。

6. まとめと今後の課題

平成29年度版学習指導要領に基づく教科書が、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」に関わることができるための教科書のあり方を探った。

第1点、時間をかけて大きな構想のもとで子どもの自由な発想を実現させるといった考えのもと、絵や写真・つぶやき等は子どもが自由な発想・思い・願いの実現に向かう「確かな内容や高度な芸術性を有し、小学校低学年の児童の想像力に働きかけ、学習者を現実世界へと誘う質の高い」ことが保証された「デザイナーとしての役割」を備える必要がある。

第2点、子どもの生の声に近いつぶやきや言葉を核にして、具体的な体験や活動に取り組み子どもの活動をみとって判断し、学びの広がりや深まりが生まれるように支援するといったような、子どもの創造性や活動の広がりを生み出すことができ、教師の予想を超えた気づきに至るヒントが描写されているといった「ファシリテーターとしての役割」を備える必要がある。

第3点、子どもが必要な環境構成を考え始めるといった柔軟性、子どもが遊園地にいるような感覚になり、子どものファンタジー性や冒険心をくすぐるような記述や夢を与えることができるような学習環境を整える等といった「コーディネーターとしての役割」を備える必要がある。

第4点、「絶対的な真理の集大成とでも呼ぶべき教科書観」を乗り越え、教科書の『教材』部分と教育内容を「子どもの生の声」寄りに引き寄せて動的にとらえる立場で授業づくりを行うことへのチャレンジが生まれることが必要であると考えられる。

以上4点を明らかにすることができた。しかし、まだ平成29年度版学習指導要領に基

づく教科書は公にはなっていない。そこで、明らかにした3点を視点にして、公になった平成29年度版学習指導要領に基づく教科書を検討することが残された課題である。

- 1) 矢野博之「教科書を研究するということー教科書分析の枠組みと方法」『音楽教育実践ジャーナル』日本音楽教育学会，9巻，2012年，pp.6-13
- 2) 渡辺能理夫「教科書研究の例」『第60回全国社会科教育学会全国研究大会フォーラム資料』，2011年
- 3) 藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍，1991年
- 4) 前掲論文1)，p.7
- 5) 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書，1963年
- 6) 無藤隆・馬居政幸・角替弘規『学習指導要領改訂のキーワード』明治図書，2017年，p.110
- 7) 河南一『『教科書研究』における研究方法論の再検討』『社会科教育論叢』第41集全国社会科教育学会，1994年，pp.66-73
- 8) 伊藤亮三「社会科では消える教科書の不思議」『社会科教育』No256明治図書，1984年，
- 9) 鈴木正氣「『生活科』の批判と創造を」『『生活科』の教育内容・方法に関する研究』滋賀大学教育学部生活科運営委員会，1992年，pp.25-29
- 10) 朝倉淳「生活科に教科書は必要なのか」『中研紀要教科書フォーラム』No.18中央教育研究所，1992年，pp.66-68
- 11) 神永典朗「教科書は子どもから引き出すヒント」前掲論文10)，pp.76-77
- 12) 原田信之「教科書どおりではない教科書を創り続けてきた生活科教科書」前掲論文10)，pp.68-70