

愛知学芸大学附属春日井小学校「春日井プラン」から見る

「活用」の在り方について

山本隆大

(愛知教育大学大学院 生活科教育領域)

A Study of “KATSUYO” from Kasugai Plan of Kasugai Elementary School,

Aichi University of Education

Takahiro YAMAMOTO

Graduate Student, Aichi University of Education

I 中教審答申に現れる「活用」の実像

平成18年2月の中教審の審議経過報告において、「知識、技能と考える力の育成との関係を明確にする必要がある。まず、①基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする。②こうした理解・定着を基礎として、知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する。さらに、③この活用する力を基礎として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である。これらは、決して一つの方向で進むだけでなく、相互に関連しあって力をのばしていくものと考えられる。」¹⁾という形で「活用」という学習の段階は示され、「習得」、「活用」、「探究」の三つの段階が設定された。特に「活用」の段階の説明として、「こうして習得と探究の間に、知識・技能を活用するという過程を位置づけ重視していくことで、知識・技能の習得と活用、活用型の思考や活動と探究型の思考や活動との関係を明確にし、子どもの発達などに応じて、相乗的に育成できるように検討を進めている。」²⁾と書かれている。

この中教審の審議経過報告では、「習得」、「活用」、「探究」を相乗的に行うことで、習得型の学習を、探究的な学習に効果的に結び付けられるとしている。この中教審の審議経過報告によって、教科と総合的学習の時間を「活用」によって双方向的につなぎ合わせる考えが打ち出されたのである。しかし、この段階ではあくまで、その構想を示すのみで具体的なつなぎ合わ

せるための手だてなどは示されてこなかった。

中教審の審議経過報告の時点では、「習得」、「活用」、「探究」の学習サイクルは具体性のない概念的なものであったが、最終的な平成20年1月の中教審答申では「活用」の学習の具体的な活動について次のようにまとめられた。

「各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識や技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識や技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。各教科におけるこのような取組があつてこそ総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動が充実するし、各教科の知識・技能の確実な定着にも結び付く。このような各教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究は、例えば、知識・技能の活用や探究がその習得を促進するなど、交互に関連し合つて力を伸ばしていくものである。」³⁾

この文章を見ると、審議経過報告と同じ要素として、「習得」と「探究」を効果的に「活用」によって接続することで、「習得」、「探究」共に充実することが示されている。また、「活用」の学習活動例として、「観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識や技能を活用する学習活動」が挙げられた。ここにおいてようやく具体的な活動が現れている。この文脈から判断すると「活用」とは「観察・実験やレポートの作成、論述」等の一種の表現を「各教科」にお

いて行うことであると言える。

しかし、これを基に考えると、「習得」と「活用」はどのように違うのか。「観察・実験やレポートの作成、論述」を教科において「習得」させる学習の段階が「活用」であるように見えてしまう。「基礎的・基本的な知識や技能の習得」することが学習内容である「習得」と「観察・実験やレポート作成」という一種の表現技法を学習させることにどのような違いがあるのか。中教審答申にはこの「観察・実験、レポートの作成、論述」の三つの例示されている手段を習得させることで、探究的な学習が充実するということが示されている。しかし、この三つの学習活動の充実させることで、「教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な学習」が充実するという中教審答申で言われている論理には、少し違和感を覚える。あくまで、この三つの学習活動は「活用」の手段であるように見えるからだ。この手段の部分ばかりに目を向けてしまうと、「活用」として設定された段階は「活用」するための技能を「習得」するためのものとして捉えられてしまうだろう。

学校教育法第 30 条 2 項において「活用」を表している文言が現れている。ここには、中教審答申とは少し違った「活用」の性質が示されている。

「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特にその意を用いなければならない。」⁴⁾ここで書かれていることは、「活用」の前段階に基礎的な知識及び技能を「習得」することが位置づけられているということである。この「習得」した知識・技能を「活用」して問題解決するために必要になる思考力、判断力、表現力を養うことが、「活用」の学習内容であると読むことができる。

この学校教育法が示す「活用」について解釈してみると、活用とは、教科の知識や技能を「活用」する学習活動であり、そのために思考力、判断力、表現力を「活用」する学習活動であると言える。つまり、教科で「習得」した知識を、思考力、判断力、表現力などによって、総合的な学習などの別文脈で利用できるようにすることが「活用」の役割であると筆者は考えた。

中教審の委員であった安彦忠彦(2008)は「本来『活

用型』の学習は、『習得型』の学習成果を『探究型』の学習に結びつけるために考え出されたのであり、この意味で『探究型』の学習に結びつく『活用力』を育てることが主眼でなければならない」⁵⁾としている。安彦が「活用力」という言葉を使っているが、やはり、「活用」ということは、何らかの知識・技能を身につけることではなく、「習得」において身に付けた力を「活用」する力を子どもに身につけさせることであると考えられる。また、安彦の言うように、「活用」は「習得」と「探究」と深く結びつけるための段階である。よって、「活用」について考察するためには、この「習得」、「活用」、「探究」の学習の流れの中で「活用」について考察する必要があると考えた。しかし、中教審答申において示されている「活用」という学習活動は、「習得と探究を結ぶもの」以上の具体性を持って現れない。「活用」の実際的な性質はこれまでの中教審答申や学習指導要領からは限定的にしか見えてこないのである。

本論文において、まず、思考力、判断力、表現力を身につけさせ、「習得」と「探究」を結び付ける「活用」について、教科内活用、探究的な学習内活用を含めてどのような形でその学習が行われればよいのか考察したい。その問題について考察するために、戦後すぐに行われたコアカリキュラムに目を向けたい。このコアカリキュラムは矢川徳光(1950)によって「はいまわる経験主義」の元凶として批判された⁶⁾。そのことをきっかけに、1950年代にかけて、小川太郎・波多野完治などがコアカリキュラムでは統一ある知識が抜けてしまうとし、コアカリキュラムはさまざまに批判されてきた⁷⁾。しかし、コアカリキュラムには活用の在り方に関する大きな手掛かりが隠されているように思う。何故なら、コアカリキュラムには生活上の問題を起点とする子どもの問題意識を中心に据え、それと関係した教科の知識・技能を周辺に位置づけ、それらを相互に関連させる統合的な視点が存在したからである。これは中教審答申で示された総合的な学習の時間と教科学習の関係に近しいものがある。このコアカリキュラムの周辺を分析することで、「習得」と「探究」を結び付ける「活用」への示唆を見つけることができるのではないか。そのためにまず、詳しくコアカリキュラムと「活用」の類似性について見てゆく。その後、愛知

学芸大学附属小学校で行われた実践を分析してゆく。そうすることで、教科と「探究」をどのようにつながられるのかつまり、「活用」へ至る学習の流れについての可能性について中教審答申における「習得」、「活用」、「探究」とコアカリキュラムを比較することで考察できるのではないかと。

II 愛知学芸大学附属小学校のカリキュラムの捉え 「コアカリキュラム」におけるコアと教科的知識の関わり

1949年に出版された愛知第二師範学校教育研究紀要によると、カリキュラムの種別は、教科がどのようにふるまうかによって、反動カリキュラム的性質の強いものから革新カリキュラム的性質の強いものにかけて、全六種類に分類されている。その六種類は反動的な性質の強い順番で教科カリキュラム、相関カリキュラム、融合カリキュラム、広域カリキュラム、コアカリキュラム、経験カリキュラムの六つに分けられている。反動性が高いカリキュラムほど、教科同士の関連性がうすく、より教科の系統性が強められているカリキュラムの形態をとっており、革新性の高いカリキュラムほど、教科の枠が取り払われている。この中で、コアカリキュラムとして扱われるものは、コアカリキュラム（教科的コアカリキュラム）と経験カリキュラム（生活カリキュラム、徹底したコアカリキュラム）であるとしている⁸⁾。この二つのカリキュラムの性質として

コアカリキュラム—「ある特別な教科（社会科など）が中核となって、その周辺に各教科が配置される形式をとる場合に、このようなカリキュラムをコアカリキュラムという。…（中略）…ここで示しているような用法の場合を、仮に教科的コアカリキュラムと読んでおくこととしよう。」⁹⁾

経験カリキュラム—「前述の教科的コアにしる、それらは、いまだに何らかの意味で「教科」の区別を考えているが、児童の生活経験には本来そのような区別はあり得ないとの立場から教科の枠を全然外してしまい、一本の姿に統合されたカリキュラムを作ろうとするのが最も進歩的な経験カリキュラムの立場である。…（中略）…また学習内容の一体性と言ってもその中

には自ら中核的内容と周辺的内容とが考えられるとの立場からは、これをコアカリキュラムと呼んでいるようである。」¹⁰⁾

というものが挙げられる。

ここから考えると、コアカリキュラムとして成立するためには、周辺の教科とコア的教科、という異なった二種類の教育が必要であるということが分かる。この時代、コアとして一般的に扱われ、実際にこの研究要綱においてもコアとして例示された社会科はその任務を1947年学習指導要領社会科編I（試案）において「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力をいたす態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年に社会的経験を、今までよりも、もっと豊かで発展させていこうとすることが大切なのである。」¹¹⁾と定義されている。ここで、注目することは、養成するものが「態度や能力」というものであり、知識的、技能的な側面に傾斜してないことである。そのために実際に社会科で行われていたのは、知識を教える教育ではなく、活動的、体験的、経験的な教育であった。主に行われた活動のほとんどが、子どもの生活上の問題に対して研究を行い独自に探究していくものとされた。

周辺に配置された教科はコアカリキュラムを紹介した倉沢剛（1949）によるとコアに対して、知識を供給するものであるらしい。また、この部分は軽視されるものではなく、統合性を高めるために非常に重要な段階であるとされている。¹²⁾

このように、コアが重視され、コアが要求するものを周辺が供給することで、強い結びつきが目指されているのが、コアカリキュラムであった。つまり、コアカリキュラムにおいて行われる周辺学習はコア的な生活に関わる問題を解決するためにつかえる知識を供給しなければならなかったのである。コアカリキュラムにおいては、教科と問題解決が関係づけられ、問題解決において知識・技能を使うような活動がある以上、現在でいう活用的な視点というものは必ず存在すると考えられるのである。そこで、今回はコアカリキュラムを分析するために愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校において行われたカリキュラムを研究対象として扱う。ここに表れている周辺学習とコア学習を結び付けはどのような性質を持つものであったの

か、それについて分析することで、より具体的な形で「活用」の形について何らかの示唆が得られると考えた。

III 愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校に見る、探究的な学習「おしごとの時間」の中に見る活用的要素

『生活学習の計画』（1949）は愛知学芸大学の附属小学校として存在していた春日井小学校が著した本である。この本の中には、この春日井小学校が作り上げたカリキュラムの全容が描かれており、各教科の位置づけ、他教科の関わり、細かい学習内容について詳しく書かれている。

この本の中に表れている春日井小学校の基礎的なカリキュラムは、「先ず我々は日常の生き生きとした生活領域の課題解決を企図する過程をば、総合カリキュラムの中心課程として位置づけた。そしてその周辺課程として、基礎能力及び体育を配した。」¹³ものとなっている。つまり生活経験を中心としたコアカリキュラムであったと言える。コアカリキュラムを行う上で、基礎能力を養うための周辺課程を行う時間を「おしごこの時間」、子どもが自身で課題解決を行う中心課程を行う時間を「おしごとの時間」としていた。

まず、この「おしごとの時間」について注目してみる。すると、この「おしごとの時間」には中教審答申の「習得」、「活用」、「探究」とは異なっている学習サイクルが存在していることがわかった。中教審答申では、習得的な学習と探究的な学習は「習得」、「活用」、「探究」という、基本的に教科で「習得」と「活用」が行われそれが探究場面で生きるというモデルで示されている。しかし、春日井小学校においては、必ず教科の中で「活用」が行われるのではなく、探究的に行われる生活学習つまり「おしごとの時間」において教科的な技能が生活上の問題解決に使えるだけの高度さを獲得していく場面、つまり、「探究」することによって子どもが知識・技能を「活用」する力を得ていくしくみがみられた。

「おしごとの時間」において、具体的に生活領域の課題解決を企図させるテーマとして設定されているのは日常の学校での生活から必要とされ問題となってく

るものである。例えば、一年生では大きなその生活上の問題をはらんだ対象として「学校」が挙げられている。その学校をめぐる一年生の周辺に起きるであろう問題、さらには小学校において身につけられるべき習慣について、学校めぐり、運動会、学芸会、はこにわづくり、めだかすくい、などの活動を通して学ばせる形になっている。

具体的にどのように「おしごとの時間」において教科的な知識と、問題解決的な学習が関わり合うのか、春日井小学校で行われた生活教育の記録を読みやすく紹介している『ある生活学校の記録』（1954）を参考にその大体の学習の流れを、四年生の「私たちの町」という単元で見てみる。

まず、一番初めの活動として九月初めに、龍泉寺まで遠足に行く活動が組まれている。そこから見た町の様子から、町のスケッチ、さらには、「春日井の模型を作ってみるときつと面白いだろうね。」¹⁴という子どもの言葉から、模型作りが始まる。その過程で、ある子どもの「まずみんなで春日井の中で、主な建物を先に作って、それからにしたらどう。」¹⁵という言葉を引きかけに、さらにリアリティを持った模型を作る問題意識を持った子どもは、詳しい街の様子、特に主な施設である、市役所、警察署、郵便局、駅、病院、保健所、王子製紙などを訪問して調べている。実際に模型を作る際には、かんな、のこぎりを利用しての木材加工、地図の縮尺を模型上にしっかり再現する活動などが行われ、一か月程度で模型は完成した。最終的に子どもはこの単元を経験したことによって「ここに電車をひいたらもっと名古屋に出るのに便利だがなあ」「どうしてこんな端に市役所や警察を置いたのだろうか」「どんなふうに電気が送られてくるのだろうか」「もっと住みよい街にするにはどうしたらよいか」¹⁶等の問題意識を抱くに至った。

このような形で、「おしごとの時間」は子どもの意欲から学習が始まり、最終的に現実世界への問題意識を抱くに至る学習であると言える。この生活に密着した学習の中にはさまざまな形での「探究」「活用」さらには「習得」が存在していた。

具体的に活動例をあげると、龍泉寺までの遠足を行う上で、教師は必要な学習の要素として、地図、縮図の利用というものを挙げている。ここでは、地図の読

み方、さらには龍泉寺まで行くまでの距離などを利用して、算数で学ぶkm、半径などを学ばせるようになっている。また、模型作りではもちろん美術的要素が含まれ、算数的な縮図の学習も組み合わせられている¹⁷⁾。これらの部分についてはこの単元の目標に「地図のみかた、写景図、統計図表、模型の作成などの基礎的技能の初歩を養う」¹⁸⁾とある。つまり、現在の総合的な学習では考えられないが、春日井小学校においては、技術の「習得」が探究的な学習である「おしごとの時間」において行われていたようである。

また、詳しく指導計画を見てみると、子どもにリアリティのある街の模型を作らせるために、市役所や警察署などの街の主要施設に見学に行かせている。その過程で、街の持つさまざまな存在する問題について聞き取りの形で子どもが認識する。その後、存在するいろいろな問題について子どもに、それに対する解決策を挙げさせている。ある子どもは、春日井市の防犯のために必要なことはどのようなことだろうという問いを立てて、具体的にどのような対応をしていけばいいのか人口、犯罪件数、犯罪の種別、産業などの統計資料や、棒グラフや折れ線グラフなどを利用しわかりやすく表そうとしていた¹⁹⁾。この部分では、グラフや統計資料の読み方などの知識・技能を活用することで、子どもが考えを深め探究していると言える。つまり、探究的な学習内での活用が行われていると言える。そして、この子どもは、防犯に対してグラフ、統計などを利用して思考し、どうすれば街の防犯が改善するか判断し、文章で表現している。つまり、思考力、判断力、表現力を使う状況にあったと言える。

春日井小学校のカリキュラムプランである『生活学習の計画』に「中心学習に関係している基礎的教科については、その場において、強い学習意欲を活用しながら、…(中略)…能力の向上を期している。」²⁰⁾という言葉がある。つまり、この春日井小学校のカリキュラムにおいては、「おしごとの時間」つまり探究的な学習の時間において、地図の読み方などの知識・技能の習得、さらにはこれまでに学習した折れ線グラフなどの技能の活用を含む学習が探究的な学習の中で行われていたと言える。つまりここにおいては、教科で活用が行われているというよりも探究的な学習の時間である「おしごとの時間」において、習得から活用まで行

われていた事実が存在したことが分かった。その過程で、子どもはさまざまな力を発揮し、問題を解決していた。

IV 「おけいこの時間」、「おしごとの時間」から見る教科内活用と、探究的な学習内での活用それぞれの適性について

周辺課程として、配置されている教科的基礎能力を習得させる段階として「おけいこの時間」が設定されていた。このおけいこの時間について「基礎能力の修練を欠いた中心学習は、結局中途半端な学習に終わって、真に生活課題の解決にまで到達することは不可能である。」²¹⁾とされ、中心課程を行う上で不可欠なものとして価値づけられていることがわかる。しかし、これまで考察してきた部分からもわかるように、「おしごとの時間」において、知識の「習得」、「活用」まで行うことができるようにカリキュラムの設計がなされているのになぜ「おけいこの時間」が欠けてはならないのか。「おしごとの時間」でも、「おけいこの時間」においても、知識や技能が「習得」、「活用」されるという結果はどちらの形の学習においても同じように見える。この問題について、「おしごとの時間」内で行われる知識の「習得」、「活用」と「おけいこの時間」で行われる知識の「習得」、「活用」の間に性質の違いが存在しており、すみわけがなされていると仮定してみる。その仮定について考察し、もし、「おしごとの時間」と「おけいこの時間」のその中でなされる学習の質の違いが現れた場合、その違いについて具体的に明らかにすることで、教科に求めるべき「習得」、「活用」の形、あるいは総合的な学習の時間などの探究的な学習と親和性の高い「活用」あるいは「習得」の在り方が浮かび上がってくるのではないかと。

「おけいこの時間」において身につけることが目指されているのは「1 生活過程の抵抗となるところの技術的能力」「2 生活過程の抵抗となるところの下部組織の知識」「3 適時性の上から小学校時代に必要であると考えられるもの」²²⁾であるとされている。また、「おけいこの時間」でなされる学習の性質として「1 系統的なものであるということ」「2 反復練習を必要とすること」²³⁾を条件として挙げている。このような

性質を定義したうえで、「おけいこの時間」で学ばれる知識は「無理に生活と結びつけないで一つ一つ系統的に着実に学習する」こと「日常生活の場で常に活用できる」²⁴ようにすることが指向されている。この「おけいこの時間」はよみかき、計算、音楽、美術、体育、家庭の六つのコースに分かれている。そこではそれぞれ、基礎技能を身に付けさせるようになっている。よみかきにおいては大きく分けて、音読、黙読、筆写、語法を、計算では暗算、珠算、筆算、分数、比、歩合、暗算を、音楽においてはリズム、読譜、音高を、美術においては、デッサン、色彩を、体育では走、跳、投、懸垂、滑、泳を、家庭では運針、ミシン、製図、裁断を行うとしている²⁵。これだけを概観しただけでも、このおけいこの時間は生活上の問題について学習する上で必要になってくる、教科的な学習の最も基礎的なものであることは想像することができる。

知識・技能について『生活学習の計画』には「おけいこの時間」「おしごとの時間」において学年ごと単元ごとに細かく何を学ぶのかを示している部分がある。「おけいこの時間」でなされる知識・技能の「習得」と「活用」に関係した学習の性質と「おしごとの時間」でなされる知識・技能の「習得」と「活用」に関係した学習の性質について比較する。ここでは、第四学年で行われる、国語的知識・技能、について「おけいこの時間」「おしごとの時間」で行われる学習の種別について分析する。

四年生の「おけいこの時間」で学ぶべき国語的内容として示されているのが、「かなづかいを正しくする」「ローマ字を正しくかく」「教育漢字を必要に応じて習得する」「ペンを使って正しく書く」「はやくかき写す力をつける」「正しい音読ができる」「微音読で文意を読み取る」「前後の関係から新しい字や言葉を読む」「辞書の使い方を興味を持って習得する」「ローマ字が読める」²⁶などである。このさまざまな知識・技能のうち重視されているものが「教育漢字を必要に応じて習得する」「はやくかき写す力をつける」「正しい音読ができる」「ローマ字が読める」「ローマ字を正しくかく」「ペンを使って正しく書く」である。これらに関係した学習が繰り返し、四年生の「おけいこの時間」に行われていた。

四年生の「おしごとの時間」に学ぶべき国語的内容

として示されているのが、「すじみち、順序をととのえてはなす」「正しいことばづかい、いいまわしではなすようにする」「えんりよせず、けんかせず、建設的にはなす」「大ぜいのまえで話すことになれる」「相手と場合に応じて、それにふさわしい話しぶりができる」「上手に話題がひきだせる」「標準語で正しく話せる」「役立つ文もかくようにする」「主題のはっきりした文を書く」「推こうのしかたをおぼえる」「必要に応じて要点を記録する」「内容に即していろいろな文体で書く」「きくときはなすときをわきまえてきく」「終わりまできこうと意識する」「話の要点をつかみそれをまとめる」「話の内容をききわかる」「よい話しぶりを考えてきく」「微音読で文意をよみとる」「文について感想意見がいえる」「表現や内容を自分の経験とくらべてよむ」「内容を正しくはやく理解して役立つ」²⁷である。この中でとりわけ繰り返し学習されている内容は「すじみち、順序をととのえてはなす」「正しいことばづかい、いいまわしではなすようにする」「えんりよせず、けんかせず、建設的にはなす」「大ぜいのまえで話すことになれる」「きくときはなすときをわきまえてきく」「話の要点をつかみそれをまとめる」などである。

このように、すべて、「おけいこの時間」「おしごとの時間」で学ばれる国語的知識・技能について書きだした。しかし、同じ四年生時に学ばれていても、その内容はほとんど重複するものがない。わずかに「微音読で文意をよみとる」という内容は「おけいこの時間」「おしごとの時間」双方に存在するが、それ以外については何らかの性質分けがなされているかのように全く異なる内容が学ばれている。

ここで、「おけいこの時間」と「おしごとの時間」で学ばれる知識・技能の性質分けをしていく。「おけいこの時間」で学ばれている知識・技能は大きく分けて二つの性質を持つ学習に分けられた。「前後の関係から新しい字や言葉を読む」「正しい音読ができる」など音読などの「よみ」に必要になってくるものと、「教育漢字を必要に応じて習得する」「はやくかき写す力をつける」など漢字などの基礎的な知識の「習得」や、学習する上で必要になる技能つまり「かき」に必要になってくるものである。これらの、「よみかき」の学習について共通している部分は、基本的に一人でできる学習が主であり、学習内容から類推するに、特に活動も必要と

しない座学型の習得学習であると言える。

「おしごとの時間」において「習得」され、「活用」される知識・技能は大きく分けて三つの性質を持つ学習に分けられた。「すじみち、順序をととのえてはなす」「正しいことばづかい、いいまわしではなすようにする」「えんりよせず、けんかせず、建設的にはなす」などの話し方、あるいは話し合いをするうえで必要になってくるもの、「主題のはっきりした文を書く」「推ここのしかたをおぼえる」「必要に応じて要点を記録する」「内容に即していろいろな文体で書く」など、なんらかの対象に関して自分の考えを文章で表すために必要になってくるもの、「きくときとはなすときをわきまえてきく」「終わりまできこうと意識する」「話の要点をつかみそれをまとめる」「話の内容をききわける」「よい話しぶりを考えてきく」などの聞くために必要になってくるもの、が主に「おしごとの時間」で学ばれていた。この「おしごとの時間」の中で学ばれる知識・技能にも「よみかき」に近いものがある気がする。例えば「主題のはっきりした文を書く」は書くための技能であると言えるし、「話の内容をききわける」ことは話の内容を読み取るための技能であると言える。しかし、あくまで「よみかき」と違う部分は、会話や発表をする他者の存在あるいは、主題を引き出すだけ問題意識を作り出す対象が必要であるということである。このような学習の機会を持つ学習を考えてみると、「おしごとの時間」というよりも、活動によって学ばれる「おしごとの時間」に親和性があるように感じる。こうして見てみるとこのような国語的内容が「おしごとの時間」で学ばれるのは理にかなっていると言える。また、「よみかき」等の体験や関わり合いなどでは学習し難い基本的な知識や技能については、教科的な習得、活用学習を行い探究に活用するといった、中教審答申が示した方向での学習サイクルが向いていることが理解できる。

V まとめ

春日井小学校で行われた生活学習の前提として、「基礎能力の修練を欠いた中心学習は、結局中途半端な学習に終わって、真に生活課題の解決にまで到達することは不可能である。」という考えがあり、「おしごこの

時間」の学習の前提として、「日常生活の場で常に活用できる」ようにすることが挙げられている。つまり、「おしごとの時間」「おしごこの時間」どちらの学習においても、目指されていたことは、身に付けた知識がしっかりと「活用」されて、生活上の問題に対処できるようにすることであると感じた。生活上の問題に対処するための知識や技能さらには「活用」の仕方を身につけさせるために、「おしごとの時間」と「おしごこの時間」はそれぞれに異なった学習の性質づけがされ、その学習の特性に合った知識の「習得」、「活用」がなされていることが分かった。国語的学習においては「おしごこの時間」に学ばれる内容は、主に「よみかき」に関わるものが大きかったが、「おしごとの時間」において学ばれる内容はその「よみかき」の知識内容を基にして、綴ったり、語ったりするための技能が主となっている。「おしごとの時間」や「おしごこの時間」で別々に学ばれた知識・技能は「おしごとの時間」に行われる問題解決を行うために必然的に必要となってくるものであった。この問題を中心としたコアカリキュラムの一体性こそが、子どもに知識・技能を「活用」させることを促す役割を果たしているのだと考えた。

今日においても、よりよい「活用」を行わせるためには、「習得」されるべき知識・技能の性質を分類し、それを「探究」という問題解決学習によってつなげ一体性を持たせる必要があるのではないかと考えた。

コアカリキュラムの時代までさかのぼって考えてみても、「習得」、「活用」、「探究」という学習過程は、学んだことを生かすために重要である。しかし、その学習過程を上手く機能させるためには、まずは知識を「活用」しなければならないような問題を設定し、その上で、学習の分類、性質分け、関連付けなどについて考えねばならないと感じた。そのように学習内容を吟味することで、「習得」、「活用」、「探究」の学習モデルや探究的な学習のなかで「習得」「活用」を位置づけたり、相互に補完するモデルを作ることができ、教育効果をあげることができるのではないかと考えた。

引用・参考文献

- 1)中央教育審議会 「初等中等教育分科会 教育課程部会審議経過報告」 2006 第二章一節一項イ

- 2)上掲書 1)第二章一節一項イ
- 3)中央教育審議会 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」2008 p.18
- 4)学校教育法 平成23年改正 30条2項
- 5)安彦忠彦 『「活用力」を育てる授業の考え方と実践』 図書文化社2008 p.24
- 6) 矢川徳光『新教育への批判』 刀江書院 1950
- 7)船山謙次『続戦後教育論争史』 東洋館出版社 1960 pp.32-36
- 8) 愛知第二師範学校教育研究所編『愛知第二師範学校教育研究所紀要第一集カリキュラムとガイダンス』 東海文化社 1949 pp.4・5
- 9)上掲書8) p.48
- 10)前掲書8) p.49
- 11) 文部省「昭和22年学習指導要領社会科編(試案)」1947 1章1節
- 12) 倉沢剛『近代カリキュラム』 成文堂新光社 1949 p.24
- 13)愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校『生活学習の計画(試案)』愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校 1949 p.2
- 14) 梅根悟 山本喜三編『ある生活学校の記録』 成文堂新光社 1954 p.62
- 15)上掲書14) p.64
- 16)前掲書 14) p.67
- 17)前掲書13) pp.119-120
- 18)前掲書13) p.118
- 19)前掲書13) p.120
- 20)前掲書13) p.4
- 21)前掲書13) p.4
- 22)前掲書14) p.108
- 23)前掲書14) p.108
- 24)前掲書14) p.109
- 25)前掲書14) pp.108-109
- 26)前掲書13) p.175
- 27)前掲書13) pp.113-123