

習得的な学習活動と探究的な学習活動を接続する「活用」に関する研究

山本 隆大
(生活科教育領域)

I 論文構成

はじめに

第1章 活用概念の不可解さと重要性について
—現在の枠組みと

戦後新教育「自由研究」の文脈から—

第1節 中教審答申、学校教育法、によって
示された「活用」観について

第2節 安彦忠彦が示した「活用」型実践

第3節 現在示されている「活用」の
問題点について

第4節 教科「自由研究」の廃止から見る
活用段階の必要性について

第5節 成蹊小学校の「自由研究」から見える
問題

第II章 大正新教育から見る「活用」の特徴

—岡崎師範学校附属小学校を中心として—

第1節 岡崎師範学校附属小学校の生活教育
が持つ価値

第2節 大正新教育『生活深化の真教育』から
見る岡崎師範学校附属小の新教育の特徴

第3節 大正新教育期の独立する「習得」「探究」

第III章 戦後新教育期「コアカリキュラム」を
利用した「生活教育」に見る「活用」

—愛知学芸大学愛知第一師範学校
春日井附属小学校の実践を通して—

第1節 探究的な学習「おしごとの時間」の
中に見る活用的要素

第2節 「おいこの時間」、「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

第3節 「習得的な学習における活用」
「探究的な学習における活用」の分類の
可能性

第IV章 「活用」のあり方とは
おわりに

II 研究の目的

本研究は、平成18年の中教審経過報告、平成20年の中教審答申で位置付けられた、「活用」について研究するものである。

この「活用」という概念について、中教審の委員

であった安彦は、OECD/PISAなどの国際的な学力検査における「実社会・実生活への知識活用能力」の成績の低調さにかかわって設定されたとしており、更に、その「活用」の可否は、「知識」習得の成績と深いかかわりをもっているということである。¹⁾

つまり、「活用」は外的な要因によってその必要性が設定され、知識・技能の「習得」と連動して深まる学習としてその学習の段階が設定されている。

それと同時に安彦は、「活用」と総合的な学習の時間とのかかわりについても述べている。

「これまでの『総合的な学習の時間』への反省として、その種の実践がやや『体験的活動』に偏っていて、各教科等で身につけた知識・技能がうまく結び付かず、なかなか『質の高い探究的思考活動』を生み出せなかった、という点がある。教科と総合の学習が別々に働くだけで、容易に結合して働かないのである。そこで、今回、人為的に両者をつなぐものとして『活用型』の学習が考案されたのだといってよい。」²⁾

というように、ただ単に「探究」を行うのではなく、「探究」に教科の要素を導入することが「質の高い探究的指向活動」につながるとしている。その役割を果たすのが「活用」であるとされている。

このような背景で「活用」は設定されたが、後述するように現在の枠組みでは、その在り方が明らかになっていないとはいえない。そこで、本研究では、過去の実践を参考に、どのように教科的な「習得」の学習と、「探究」の学習がかかわっているか見ることによって「活用」の在り方を探っていこうというものである。

III 研究の概要

第I章 第1節

中教審答申と学校教育法に「活用」がどのようにあらわれているかをまとめる。

中教審答申は「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、交互に関連し合って力を伸ばしていくものである。」³⁾というように、「観察・実験やレポートの作成、論述」などの技能面に注目した「活用」の在り方を示している。

学校教育法は、「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⁾というように、「思考力、判断力、表現力」という能力面に注目した「活用」の在り方を示している。このように公的な枠組みの中でも、その定義は混乱しており、『習得』と『探究』を結ぶもの」以上の「活用」の在り方は読みとれない。

第2節

そういった曖昧な「活用」について、安彦が示した二つの実践をもとにその具体を見ていく。この具体的な実践例にも「活用」段階の不可解さがあらわれている。

一つ目の例として挙げられているのが、理科のふりこの学習における「活用」である。⁵⁾

③単元の構成（全12時間）

○提示する事象AとBの違いと、その違いが起こった原因について話し合い、問題を見出す。（1/2時間）

【事象提示】糸の長さ、おもりの重さ・振れ幅を変えた2つのふりこを同時に1往復振る

A：糸の長さが長い、軽いおもり、振れ幅が大きいふりこ

B：糸の長さが短い、重いおもり、振れ幅が小さいふりこ

○AとBの違いと、その違いが起こった原因について話し合い、問題を見出す。

（1/2時間）

【問題】ふりが1往復する時間は、何によって変わるのだろうか。

○問題をもとに仮説を立てる。（1時間）

仮説①おもりの振れ幅が大きいと、ふりが1往復する時間が（長くなる・短くなる・変わらない）。

仮説②おもりの重さが重いと、ふりが1往復する時間が（長くなる・短くなる・変わらない）。

仮説③糸の長さが長いと、ふりが1往復する時間が（長くなる・短くなる・変わらない）。

○仮説をもとに実験方法について話し合い、実験計画

を立てる（1時間×3）

実験①おもりの振れ幅を10度・20度・30度と変化させる。おもりの重さ・糸の長さは変えない。

実験②おもりの重さを20g・50g・80gと変化させる。糸の長さ・おもりの振れ幅は変えない。

実験③糸の長さを20cm・50cm・80cmと変化させる。おもりの重さ・おもりの振れ幅は変えない。

※初めに実験①を「実験方法の話し合いから結論を導く」までを行う。次に実験②、実験③の順で同様に進めていく。

○計画に沿って、自分の仮説を検証する実験を行う（1時間×3）

○実験結果を表とグラフに整理する。（2/3時間×3）

○実験結果をもとに結論を出す（1/3時間×3）

3つの要因の結論とともに、問題（ふりこの規則性）の結論を出す（1時間）

この実践では、ふりこの規則性を明らかにするために、対照実験が行われ、その実験結果を子どもはグラフに表している。グラフ、表、実験など、これらの内容は中教審答申に「活用」と深くかかわるものとしてあらわれるものである。つまり、この実践はそういった中教審の枠組みに沿ったものであるといえ、実験、表、グラフなどの一種の技能を「活用力」として重視したものであるといえる。

しかし、これらの「活用力」は、教師によってこのように細かく設定され、どの場面でどの技能がどのように使われ、どのような学習がどれだけの時間行われるのかあらかじめ決められている。この学習においては、問題が教師によって設定され、その問題を解決する道筋を教師が示している。そのため、子どもが適切な知識や技能を、自らの考えで活用する機会というものは存在していないといえるだろう。

二つ目に示されているのが、総合的な学習の時間における活用である。この学習は、学校教育法の枠組みによっている。⁶⁾

③単元の構成ークラゲの不思議を調べようー（全62時間）

パート1：4ー2クラゲなかも入り大作戦（24時間）

○ミズクラゲの動きについて観察したり調べたりする。④

○ミズクラゲの捕獲の仕方について話し合う。③

○自分たちの考えた方法でミズクラゲを捕獲し、教室で飼い、観察する。⑤

○ミズクラゲの生態の特徴を調べ、教室での飼育方法の参考にする。④

○ミズクラゲの飼育の仕方について調べ、教室での飼育方法を工夫する。⑦

○観察したり調べたりしたことをまとめこれからの活動について話し合う。①

④本時の展開

【本時のねらい】

他のグループの水槽の様子を見たり、グループで試作した水槽を試運転したりして、クラゲが吸い込まれないようになっていないか、また、回転する水流ができていないかを話し合い、アイデアを修正し、よりよいものにすることができる。

【本時の展開】

水そうを動かしてよりよいものに直そう。

○完成したグループの水槽を試運転し、水の流れを見てそのアイデアのよかったところや問題点について話し合う。

T：次のグループはどこですか。

C：ぼくたちはクリアファイルがうまくつかなくて、この棒を使うといいと聞いて使ったらうまくいきました。

C：すき間をなくした方がいいと思います。

C：クリアファイルを長くすると良いと思います。

C：防水テープを使いすぎてクラゲに傷が付きそう。丁寧に貼るといいと思う。

C：クラゲがいるところが狭いので、広げた方がいい。

○問題を感じているグループの悩みについて検討し合うことを通し、よりよい水槽作りのための情報交換をする

C：困っているから見てほしい。ゆっくり過ぎて回らない。

(試運転すると、試しの紙がゆっくり回って落ちてしまう)

T：ここの水槽は大きくてパワーが足りないようだけどどうしたらよいですか。

C：シャワーの部分の穴をふさいで、パワーを高めたらいいいのでは。

C：大きいのは仕方ないから、クリアファイルのはじを、少し上げた方がいい。

この学習において、重要とされるのは一番大きな学習対象であるミズクラゲに関する、「どう見つけばいい」「どう捕まえればいい」「どう飼えばいい」「どう育てればいい」といった具体的な諸問題をどのように解決していくかということである。ここでは、そういった具体的な問題に対して、具体的な技能を「活用」して解決する活動が行われていると考えられる。

そういった問題解決の実際として挙げられているのが本時である。この部分で行われているのはクラゲにとって住みよくするために水槽を改良する学習である。ここで行われる活動を見てみると、「ぼくたちはクリアファイルがうまくつかなくて、この棒を使うといいと聞いて使ったらうまくいきました。」など、水槽における棒の使い方や、水槽の中に浮力を作るための知識や、水槽内のクリアファイルの扱い方など、大変具体的な知識や技能が活用され活動が構成されている。ここでは主に子どもの思考力や構想力であったり経験が活かされているといえる。しかし、実際に示されたこのような活動からは、国語的、理科的、社会的、算数的要素を見ることはできない。このように、「活用」の中身は極めて教科性が薄く、「習得」と「探究」を接続する学習段階として設定された「活用」としてはどこか違和感があるものとして映る。

第3節

これまで、示されてきた「活用」をめぐる概念について、中教審答申、学校教育法、そして安彦が示した具体例を見てきた。

これらの例は、それぞれに矛盾が存在する「活用」を示している。技能を重視すれば能力の側面が立たず、能力を重視すれば、技能が立たない。「活用」とはとらえ難い概念である。

第4節

しかし、矛盾しているといっても、軽視できるものでもない。戦後新教育の教科「自由研究」は、「活用」の重要性を示しているといえる。この教科は、教科と「探究」を接続した学習を目指していたが、その接続の「活用」部分に失敗をし、習得的「自由研究」と探究的「自由研究」に分裂をしてしまった。そのため、本来目指した教育的効果を失い、わずか4年で廃止をされた⁷⁾。この「自由研究」廃止の顛末から見えてくるものは、現時点では実態をつかむことのできない「活用」の在り方こそ、習得的な学習と探究的な学習を接続する鍵が存在するということである。

第5節

この自由研究の事例は、教科的「習得」と「探究」を接続することを目指すのであれば、「活用」の在り方を考察する必要があることを示している。

そのことを考察するために、本研究では、継続的な生活教育の実践を行い、「習得」と「探究」を並立させてきた岡崎師範学校附属小学校（以降、岡崎師範附属小）の教育^{8) 9) 10)}を中心に「活用」の在り方を考察していく。

第Ⅱ章 第1節

岡崎師範附属小は生活科¹¹⁾という形で、教科では受けきれない、生活上の「探究」を設定し、教科的探究学習と教科的習得学習と三本柱で教育を構成している。このような岡崎師範附属小の教育の特徴はどのようなものなのか、当時の代表的な実践者である木下竹次と手塚岸衛の教育と比較することによってそのことを、明らかにする。

第2節

木下は、子ども個人の「探究」である、「独自学習」と子どもが相互に関わりながら「探究」する「相互学習」¹²⁾という形で、「探究」中心の教育を組み立てた。(図1参照)

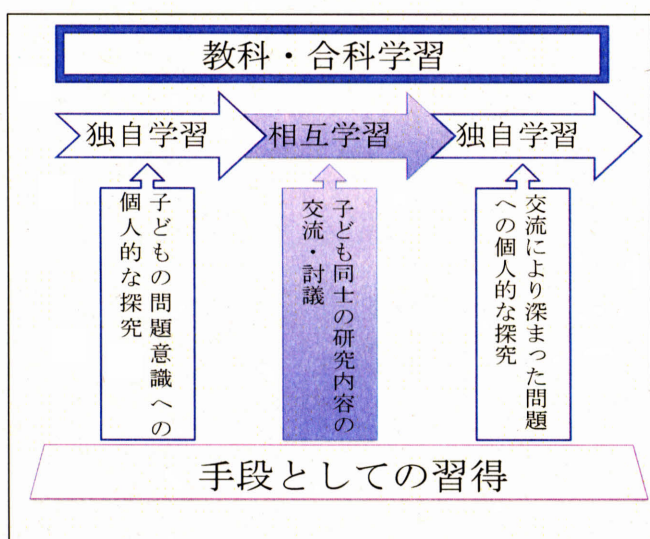


図1 木下の学習法の構造

手塚は、子ども個人の自由な探究である「自由学習」と教科的な探究である「分別扱」¹³⁾を教育の中心にする形で「探究」中心の教育を組み立てた。(図2参照)

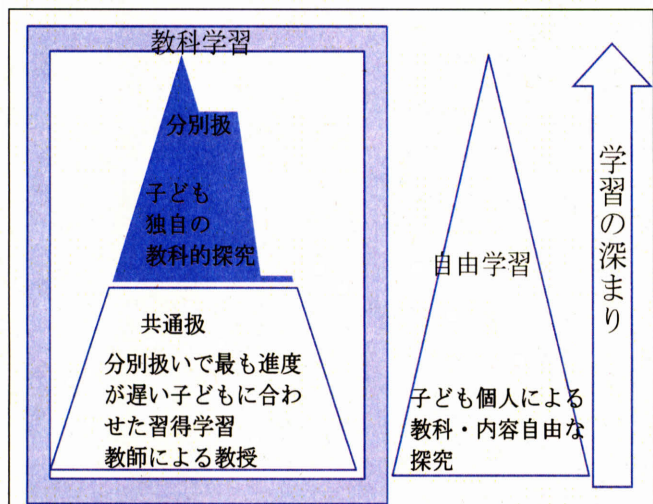


図2 手塚の考えた教育の構造

このように、両者とも「探究」を中心に据えた教育を行っているのであるが、その背景には、「探究」に対するそれぞれの考えが存在した。

木下は、「教師は自己の意志を以て児童生徒を支配し、児童生徒に対してはいっこうに教師の意志に忠順であることを要求している。…(中略)…かくのごとき専制的型式の教育法は…(中略)…自由・平等・協同を重んずる今日においてはたしかに時代錯誤だ。」¹⁴⁾「学習の目的は生の要求を完うするため創造の力を創造的に使用する作用を修得することである。」¹⁵⁾と考えている。

手塚は「従来のごとき教権中心な教師本位な干渉束縛に過ぎたる教育を排除し、今すこしく相対的な或程度の自由を与へ、児童をのびのびさせて、彼らの生活を生活せしむる児童本位にまで学校を改造したい」¹⁶⁾と考えている。

木下の学習法の構造からは、教師が教授する形の「習得」は子どもが探究する手段として設定され、あくまで「習得」は「探究」の一部であるというとらえ方をしている。

手塚は、「共通扱」という形で、「習得」を位置付けているものの、その性質はあくまで消極的なものであり、「分別扱」で生じた学習の格差を最低限緩和するものとして位置づけている。

このように、「探究」を主役に据えて、「習得」に消極的あるいは、補助的な価値しか持たせていない大正新教育のこれらの実践者を見ると、もともと、「探究」という学習方法が「習得」という学習方法を超克するものとしてとらえられていたことが分かる。

しかし、そういった考えがある中、岡崎師範附属小は、「全然系統を無視したところの自由画や作問万能の算術などが、教師の本質を没脚して来た当然の帰結として今や殆ど行き詰りの状況に陥っていることと、それが心ある識者によって各方面共鋭い警告を与えられつつあることを深く省察しなければならぬ。」¹⁷⁾

「聴講学習の様式は、形こそ古く、流行には遅れているが、古くからあるだけに、それ自体独自の生命を有っている。全然振り捨てて殆どそれをかへり見ない今の所謂新教育はどうにかしている。進み行く社会の一員として、機会だにあらば、それをとらえて絶えず己れを磨き自らを深め、常にかしこく機にさとく、しかも必ず正しい道をふみしめて行く真の生活の指導のために行ふところの学習生活の様式は徒らに新奇をてらふ浅墓な教師の迷ひから、狭く一方にのみ偏しすぎてはならぬと思う。」¹⁸⁾と述べ、過剰に「探究」に傾斜するこれらの実践者を批判し、「習得」も重視した。つまり、教育に「習得」と「探究」を同等に位置づけていた。(図3参照)

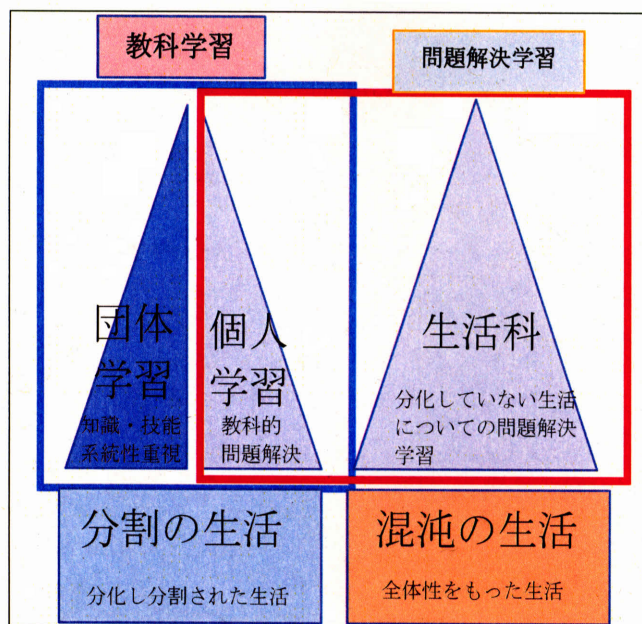


図3 岡崎師範附属小学校の学習の構造

とはいうものの、もともとの「探究」の性質が「習得」を超克するものであったので、この二つは、つながることなく、別々に学びを深めるべきとされた。

第3節

大正時代の実践者は、徹底的に知識を「習得」するような学習と、問題解決的な「探究」する学習を区別していた。つまり、大正時代の新教育の学習においては、安彦が示しているような、教科学習の習得的要素の充実による、探究的な学習の深まりも存在していないし、系統的な知識を「習得」することを促進する、「探究」も存在していない。そして、そういった学習は長い間継承されている事実がある。つまり、この事実からいえるのは、大切なのは「つなげる」ことではなく、「区別する」ことであるということだと思う。次章では「区別」した上での「活用」を考える。

第Ⅲ章 第1節

愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校（以降春日井小学校）は、探究的学習である「おしごとの時間」と習得的学習である「おけいこの時間」で「活用」できる教育的内容を区別していた。中教審では、「習得」とセットで行われるべきとされている「活用」であるが、春日井小学校は「探究」でもそれを設定していた。

第2節

春日井小学校の「おしごとの時間」に「活用」されているものを見ると、文章を書いたり、読んだり

するために必要になってくる「力」が、その内容として設定されている。たとえば、「よい話しぶりを考えてきく」「表現や内容を自分の経験とくらべてよむ」などである。これらの要素は、子どもに、自ら、判断し思考することを要求する学習であるといえるだろう。

また、「おけいこの時間」には主に「よみかき」、つまり、「漢字を正しく書く」、「ローマ字や漢字の正しい読み方」「正しい文法」などの要素がその内容として、設定されている。この要素は、客観的な正しさが存在している対象について、子どもがそれを身につける段階であるといえよう。

このように、これらの例において、「探究」と親和性が高い学習として示されたものは、文を書く上で必要になってくる、「思考力、判断力、表現力」といった能力の側面で、「習得」と親和性が高い学習として設定されているのが、正しい書き方、読み方、などのように、客観的な正しさが存在する、知識・技能の側面であった。

第3節

春日井小学校が分類したように、「習得」と「探究」それぞれの学びの中で「活用」できる学習内容は違いがあるのではないかな。つまり、それぞれの学習を分類し、その中で、異なった「活用」を目指すべきなのではないかな。

第Ⅳ章

習得的な学習と探究的な学習の関係の様々な在り方が見えてきた。まず、「習得」と「探究」を同等の教育としてとらえているのが、現在の中教審の示した枠組みと、「自由研究」の枠組み、岡崎師範学校附属小学校の教育である。この中で、「自由研究」は教科的な「探究」を教科と関連させて行わせようとしていた。このように、中教審で示した「活用」に近いことを目指していた。

しかし、「自由研究」は、習得的な要素と探究的な要素をうまく接続できず、習得的「自由研究」と探究的「自由研究」の二つに見事に分離してしまった。習得的「自由研究」では、なんら教科と変わらない「習得」のための、学習が行われてしまうという問題が発生し、探究的「自由研究」は、教科的な問題意識を持たず、「探究」できない子どもが多数出現し、学びが深まらないという問題が発生した。結局それらが原因で上手く教科として働かず、わずか4年という短時間で廃止された。

この、「習得」と「探究」が分離してしまうという状況は、第1章第2節で示したように、安彦が「活用」の事例として示した実践例が、習得的で教科と何ら変わらない実践例と、探究的ではあるが、教科

とのつながりが分からない実践例というように性質が分かれていることと奇妙に符合する。

さらに、大正新教育における「探究」について見ると、そもそも、「探究」は「習得」のような性質を持つ学習を超克するようなものとして設定されている。そのため、「習得」と「探究」は、これらの大正新教育の実践校においては、対立的にとらえられていたり、「習得」を消極的にとらえる傾向が強い。つまり、これらの実践校における「習得」「探究」の二つの学習は、かかわりようのないものとしてとらえられている。

岡崎師範学校附属小学校においては、例外的に習得的な学習も、探究的な学習と同等の価値を持たされているものの、それらは厳格に分けられ、もし、それらの学習を混同することになれば、それぞれの学習のよさを損ねるとしている。

これらのことは、「習得」と「探究」を、接続させるという一見自然に見える学習の流れが、実は不自然なもので、「活用」という学習段階でこの両者の学びを接続するということは、この二つの学びのよさを損なうことにつながる、ということを示唆していると考えた。

それぞれの学習の特性をとらえたうえで、それぞれの学習にあった内容の「活用」を行うことはできるが、あくまで、それは限定的である。

IV まとめ

このように「活用」という概念を、過去の実践から見てきたが、はっきりとした「習得」と「探究」のつながりは見ることはできなかった。さらに、現在の中教審の枠組みなどや、安彦自身も「習得」と「探究」を接続する「活用」の具体例を示すことはできていない。

こういう状況の中で、教育の現場に「活用」概念を導入させれば、その結果は、「自由研究」や「安彦の示した実践」の様に教科学習のよさも、探究的な学習のよさも損ねる結果を引き起こしかねない。

また、特に、「探究」の側から見ると、この「活用」という概念の導入は、「教科的な知識・技能を活用しなければならない」という口実の下に、子ども主体であるべき問題解決学習に対する教師の意図の過剰な介入も許してしまう可能性も生じさせる危険なものである。

つまり今のままでは、「活用」という概念は習得的な学習の価値と、探究的な学習の価値の望ましくない交雑を引き起こす可能性を持っている。

確かに、安彦がいうようにPISAなどの国際的な学力調査で示される学力も大切なものであると考えられる。しかし、その順位に恐慌を起こして、安直に、もともと存在しない「活用」という学習段階

を設定して教科的「習得」と「探究」をつなげることで、順位低下に対応しようとしても、そういう文脈をもともと持っていない日本の教育では、それをうまく働かせるのは難しいように感じる。

もし、「活用」が可能になるとしたら、それは、「習得」と「探究」が交雑しようのない、明確なキャラクターをそれぞれもったときに可能になると考えられる。そのためには、まずはじっくり腰を据えて、過去に日本の風土の中ではぐくまれ、積み重ねられてきた子どもの問題解決的な「探究」の性質を持つ実践から、根源的な「探究」の価値を見直す必要があるのではないかと。

結局、「活用」という、ある一面においては危険な学習が、現在の教育に導入されてしまった背景について考えてみると、現在における「探究」の価値の曖昧さ、あるいは教育に携わる者の「探究」の価値への無自覚さが、その原因として存在しているといわざるをえない。

【参考文献】

- 1) 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. 6
- 2) 上掲書 p. 9
- 3) 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
- 4) 学校教育法 平成 23 年一部改正 30 条 2 項
- 5) 前掲書 1) pp. 108-109
- 6) 前掲書 1) pp. 115-116
- 7) 文部省「昭和 26 年学習指導要領一般編（試案）」1951 2 章 1 節 1 項 b
- 8) 愛知県岡崎師範学校附属小学校『生活深化の真教育』東洋図書株式合資会社 1926
- 9) 愛知県岡崎師範学校附属小学校『生活教育の実践』東洋図書株式合資会社 1935
- 10) 愛知県岡崎師範学校附属小学校『生活深化の教育体系』東洋館出版社 1960
- 11) 前掲書 8) pp. 65-66
- 12) 木下竹次『学習原論』明治図書出版株式会社 1980 p. 238 p. 249 等
- 13) 手塚岸衛『自由教育真義』日本図書センター 1982 p. 8 p. 10
- 14) 前掲書 12) p. 15
- 15) 前掲書 12) p. 27
- 16) 前掲書 13) p. 20
- 17) 前掲書 8) p. 35
- 18) 前掲書 8) pp. 50-51