

活用型授業（学習）の意義と課題

森 脇 健 夫

今回の学習指導要領における一つの新しい概念として出された学習方法の類型である「活用」の学習（授業）の意義と課題を論じた。「活用」の授業（活用型授業）において重要なポイントは、1. 意味の復権（教師が自ら教えようとする教科内容の意味について熟知していること）2. アクチュアリティ（学習者にとって関係性のあるリアリティ）3. 横型と縦型の活用を意識することである。そのことによって基礎・基本の習得、とくに基本の習得に大きな役割を果たす可能性があることを論じた。

キーワード：習得・活用・探究、発展学習、縦型と横型の活用型学習

はじめに

「活用」とは今回の指導要領の作成の方針を決める中央教育審議会において初めて出された概念である。その経緯は次のように説明されている¹。

「そのためには、知識・技能の習得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、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。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、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。（傍線筆者）これらは、決して一つの方角で進むだけではなく、相互に関連しあって力を伸ばしていくものと考えられる」

文頭の「そのために」とは「習得」と「探究」を結びつけるために、という文脈である。つまり、この「活用」とは「習得」と「探究」をつなぐリンクとして導入されたのである。

この部会のメンバーでもある市川伸一は、「活用」ということについてその主旨に賛意を示しながらも、その発想が習得をかなり限定的にとらえていること、また学習の型としてよりも習得・探究のさまざまな段階において現れるものであることを指摘している²。

そののち、2008 年の中教審最終答申において、「活用」は、その性格と位置づけを明確にされることになる。そのキーワードは、思考力・判断力・表現力等を育てることの目標の下に、言語表現力を基盤に形成されるものであるということである。

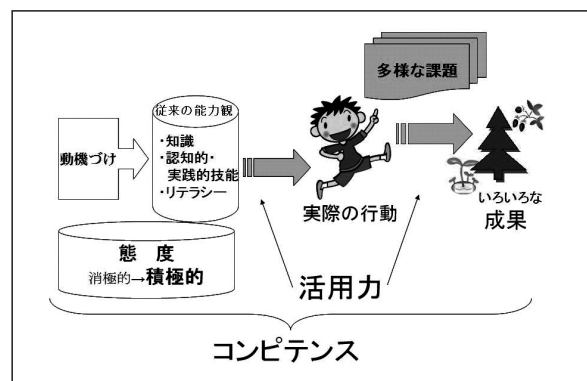
この「活用」は、全国学力学習状況調査（2007 年～）において B 問題（知識活用問題）の不振ということで注目されることになり、最近の校内研究会や公開研究会

においても「活用」は一種の流行にさえなっている。

しかしながら、「活用」は機能主義的知識観に基づく知識観であり、意味への探究を効果に置き換えてしまう危険性を持っている。また、市川がそれとなく示唆したように習得—活用—探究という新たな段階論を持ち込む危険性もある。あらかじめ筆者の立場を述べるならば、「活用」の授業の問題提起の重要性を受け止めながら、上に述べた危険性を排除し展開するための条件と具体例を示すべきであるというものである。

1. PISA の能力観と中教審答申における活用

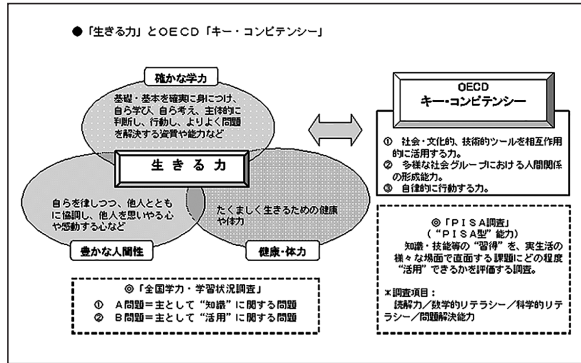
国立教育政策研究所は活用力について次のように説明する。



「活用」とは、知識や認知的・実践的技能・リテラシーという従来のいわゆる能力観を超え、多様な課題に対して実際の行動を通して解決し成果を得るという一連の課題解決過程を指していることがわかる。その全体を覆うのが「コンピテンス」なのである。この PISA 型能力観が「生きる力」とどのような関係にあるか、ということについて、旺文社の教育情報センターは次のように説明する³。

全国学力学習状況調査の B 問題が活用力を測定する

問題として位置づけられた。このことから、「活用」について PISA の能力観が大きな影響を与えていることが明らかだろう。



中教審は活用について、思考力・判断力・表現力等を目的とするとしながら、次のように類型分けをしている⁴。

1 体験から感じ取ったことを表現する

（例）日常生活や体験的な学習活動の中で感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを用いて表現する

2 事実を正確に理解し伝達する

（例）身近な動植物の観察や地域の公共施設等の見学の結果を記述・報告する

3 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする

（例）需要、供給などの概念で価格の変動をとらえて生産活動や消費活動に生かす

衣食住や健康・安全に関する知識を活用して自分の生活を管理する

4 情報を分析・評価し、論述する

（例）学習や生活上の課題について、事柄を比較する、分類する、関連付けるなど考えるための技法を活用し、課題を整理する

文章や資料を読んだ上で、自分の知識や経験に照らし合わせて、自分なりの考えをまとめて、A4・1枚（1,000字程度）といった所与の条件の中で表現する

自然事象や社会的事象に関する様々な情報や意見をグラフや図表などから読み取ったり、これらを用いて分かりやすく表現したりする

自国や他国の歴史・文化・社会などについて調べ、分析したことを論述する

5 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する

（例）理科の調査研究において、仮説を立てて、実験・観察を行い、その結果を整理し、考察し、まとめ、表現したり改善したりする

芸術表現やものづくり等において、構想を練り、創作活動を行い、その結果を評価し、工夫・改善する

6 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

（例）予想や仮説の検証方法を考察する場面で、予想や仮説と検証方法を議論しながら考えを深めよう

将来の予測に関する問題などにおいて、問答やディベートの形式を用いて議論を深め、より高次の解決策に至る経験をさせる」

それらの能力を支える基盤として次のように述べる。

「これらの能力の基盤となるものは、数式などの人工言語を含む広い意味での言語であり、その中心となるのは国語である」と述べ、それらは国語だけではなく各教科で育むべきだとされる。具体的には記録、要約、説明、評価、論述といった言語活動が示されている。

中教審の最終答申から見る「活用」はいくつかの特徴を持っている。それらをまとめておこう。

① 知識・技能の活用は、思考力・判断力・表現力を育むための活動である。

② 活用の基盤となるのは言語活動である。

③ 言語活動は、国語だけではなく各教科において子どもたちの発達段階に即して行われるべきである。

2. 発展学習の低調な三重県の授業実践

全国学力学習状況調査が始まって7回目の調査が2014年4月に行われた。三重県全体の結果については、小学校、とくに国語に課題があることが明らかになっている。

学校の取り組みの姿勢、学習習慣の形成、とともに課題として指摘できるのは、教師たちの発展学習に対する取組の低調さである。

以下の表は、算数・数学の授業において発展学習を行ったかどうかについて、「よく行った」、「行った」をプラスした数値である。なお、（ ）の中は全国平均値である。これを見ると、小学校においては2007年からほぼ10ポイント以上の差があり、最近はまだ数値がひらく傾向にあることがわかる。中学校では、2012年あたりにはほぼ全国平均値に並んだが、また数値が開きつつある。（算数・数学において発展学習を行ったか。）

「全国学力・学習状況調査」学校質問紙調査より）

2007年	小	43.9% (58.3%)	中	53.7% (59.7%)
2008年	小	47.5% (57.8%)	中	47.9% (59.1%)
2009年	小	31.0% (39.2%)	中	41.2% (50.9%)
2012年	小	42.8% (53.9%)	中	58.3% (58.5%)
2013年	小	41.3% (54.4%)	中	50.3% (58.3%)
2014年	小	42.8% (58.3%)	中	54.9% (61.3%)

発展学習とは、内容的な領域概念であって、学習指導要領の範囲を超える内容である。基礎・基本を習得した児童・生徒に向けて、学習指導要領では従来の禁止規定

をはずし、対応ができるようにした。

これに対して、「活用」は学習方法の類型である。したがって、発展学習について否定的な教師が多いことは、基礎・基本の習得の方に力を入れている、ということの証であって、問題ではない、という見方もありえよう。しかしながら、基礎・基本を問う A 問題においても三重県の児童・生徒の学力に大きな課題があることは厳然たる事実である。

「発展学習の不振」は次のような問題を含んではいないだろうか。

1. 習得してしまった子どもたちへの配慮に欠けていないか（「浮きこぼし問題」）
2. 基礎・基本の基礎に重心。基本の部分について教えないで考えさせる授業になっていないか。（活用型授業へのチャレンジ不足）（みんながわかる授業、わからせる授業 が目標⇒しなしながら教えないのでわからない⇔基礎・基本が全般的に身につかない、という悪循環）
3. 基礎・基本の活用が教師にも、児童・生徒にも意識されないの、学習が実生活と結びつかないし、その意義や効用も実感できない。（教科への関心・意欲が低い）

ところでなぜ三重県、とくに小学校において発展学習が不振なのか、そこにはいくつかの問題が見え隠れしているように思う。

一つ目は、子どもたちの拡大しつつある学力差に対応できていない状況である。「全員がわかる授業」を目指す目標のハードルを下げざるを得ないが、それでも「落ちこぼし」を出してしまう授業の実態があるのではないかな。もちろん一方で「浮きこぼし」問題が発生している。

二つ目は、基礎と基本の問題である。基礎・基本はどちらとも大事とは認識されているが、基礎と基本を区別して考える考え方は浸透していない。基礎は繰り返し学習や暗記によって身体で身に着けるものであり、例えば九九や四則計算、漢字や地名や年号など、である。この点においては、A 問題でもとくに全国との差はない。しかしながら基本は教科性（内容）を帯びており、思考や判断、表現の共有や論議によって確認されるのである。つまり基本については、活用学習が必須である。この基本の学習をきちっとこなす力量が身についているだろうか。この力量は、ねらいやめあてを示したり、振り返りの時間をとったりすることと同じようにすべての教師が備えるべき基本的な授業力量（私はそれを「ナショナル」ミニマムと呼んでいる）である。

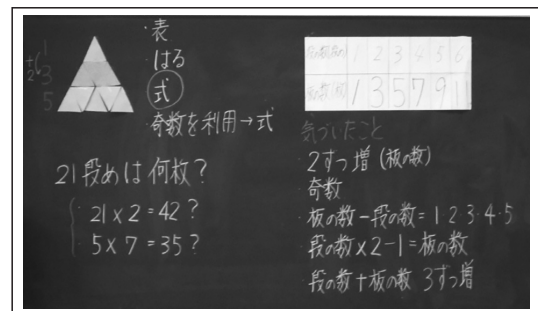
三つ目は、「教えないで考えさせる授業」（市川伸一⁵の命名）の横行である。90 年代、教えることと学ぶことが対置され、児童・生徒が学ぶためには教えることは差し控えるべきであるという議論が生活科や総合的な学

習の時間の設置の中で力をもった。この影響はいまだに強く現場に残っている。子どもたちの気づきをもとに教師が教えようとする内容を自分たちの手でつかんでいくのが授業だとする授業観である。この考え方について筆者は全面否定するものではない。できれば、教科内容について学習者自身が自分の手でつかんだという実感を持つくらいに授業で主体性を発揮してほしい。しかしながら、そのためには高度な授業技術が必要である。学習者が自分たちの手で知識をつかみとっていくためには、巧妙な仕掛けとシステムの構築が必要である。それがないままに子どもに気付かせる、というのは無謀だし、学力格差がきわめて大きな現状にあっては、ほぼその実現は不可能であろう。

3. 「教えないで気づかせる考えさせる」授業批判

次に紹介するのは学校の教室においておそらく多く見られる授業である。小学校の 5 年生算数「きまりを見つけよう」という授業である。

板書をまず紹介しよう。



まず教師は次のような課題を提起した。

上から一段目は三角形 1 個。二段目は……3 個。
三段目は……5 個。では 21 段目はいくつの三角形になるのでしょうか？

そして次のように展開していった。

1. 上段から 1 段目、2 段目、3 段目を貼り、三角形を数えられた。
2. 問題を板書する。
3. どのようにすれば求められるかを出させ、式ではなく表が選ばれたので表を書いていく。
4. 4 人グループにして表について「気づいたこと」について出させる。それを気づいたこととして、板書していく。子どもたちからは、① 2 つずつ増 (板の数) ② 奇数 ③ 板の数から一段の数 = 1, 2, 3, 4, 5 ④ 段の数 $\times 2 - 1$ = 板の数 ⑤ 段の数 + 板の数が 3 つずつ増える
5. ここで時間切れ。

教師の意図は明確だ。子どもたちの気づきから、教師のねらいであった、きまりを見つける、ということを図った授業だった。しかし、その意図は時間内には達成できなかった。子どもたちの意見は並列的に板書されたが、吟味されず、時間切れで終わった。次の時間に持ち越すことになった。

きわめて難しい授業展開である。教えないで気づかせようとし、しかも子どもたちの意見はどんな内容でも大事にしなければならないと考えると、整理ができない。もっとも大きな問題は教科内容までたどりついていない、ということだ。次の時間には到達できる、と説明されたが、おそらくまだかなり時間がかかるだろう。あまりにも発問のハードルが低すぎて、かえってねらいに結びつきにくい、せっかく4人で考えさせているのに、一生懸命考えるに値しない発問である。少なくとも「板の数と段数の関係を表す式をつくろう」(発問の言葉の吟味ができていないが)という発問が必要だった。この発問であれば、根拠を示させて議論することができるし、ねらいも達成しやすい。そして時間も節約できるし、そのあまった時間で違う問題にチャレンジすることもできるだろう。

もう一つ、中学校の社会の授業を紹介しよう。中学校2年生社会、仕事を産業に分類する課題である。

○本時の目標

第一次・第二次・第三次産業という分類について知る
各分類にどのような産業が含まれているかを理解する
授業の展開

① 自分の知っている職業を発表する (15分)

② あがった職業を分類分けする (学習班)

ここで生徒たちの分類は多様に出された。「安定しているかしていないか」等。

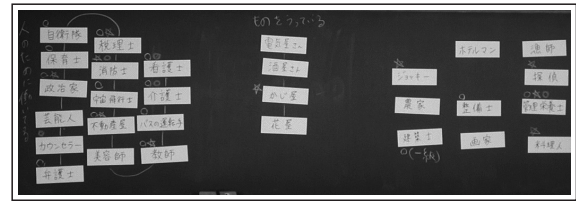
③ どのように分類分けしたのか意見交流 (コ)の字
(ここまでに45分)

④ 好きなように分けていたけど世の中では3つに分類されている、と言って第一次～三次産業の分類を紹介。(50分)

この課題も自由すぎて(つまりハードルが低すぎて)生徒たちは、確かに楽しそうに自分の知っている仕事を出し、教師がそれを受けて分類していったが(上記板書)、残念ながら目標にはほど遠く、結局、終わる時間間際に教師が分類の軸を出してしまうということになった。

両者に共通して指摘できることは次の点である。

① 授業者の意図は理解できるが、その実現の方法に問題がある。児童・生徒は活動を楽しんでいたが、表現された子どもたちの「考え」は整理されずに終わった。授業のねらいや目標にはほど遠く、活動の意味が発揮されなかった。



② 問題は、気づきから授業のねらいへ、というその活動のストラテジーと方策が教師側になかったこと、とくに発問や課題がハードルが低すぎ、授業の本質に結びつきにくかった点である。

こうした授業は実はけっこう多いのではないか。教えてしまう、ことでのためらいが、こうした授業を生んでしまう一因となっているとも考えることができるだろう。結局ねらいに到達しないで終わってしまうことによって、基礎・基本の学習ができていない児童・生徒がたくさん生まれてしまう。このような中途半端な授業よりは、教師がきっちりとわかりやすく丁寧に説明をしたほうがずっと子ども(特にわかりにくさを抱える子ども)にとっては力がつくだろう。

4. 活用型授業(学習)の発想

活用型授業という言葉は、これまでにあまり見かけない。活用力を伸ばす、とか活用に焦点をあてて、といった授業は多くの学校で取り組んでいると思われるが、型という言葉は使われていない。ただ中教審では「活用、活用型の思考や活動」と使われており、安彦忠彦も「活用型」学習という言葉を使っている。

安彦忠彦の説明では「活用型」学習の特徴として以下の4点を挙げている。⁶⁾

① 教科学習「内部で」の学習

② 活用すべきものは「教師が決める」

③ 子ども「全員に共通に」育てるもの

④ 「探究型」学習につなげられるもの

②については、異論があるが、その他の3点については首肯できる。②については、子どもの決定を含みこんでもいいのではないかと考える。そうでないと④の探究につなげていかない。

それと同時に、はじめに、でも指摘した、知識の機能主義的理解の陥穽への配慮、段階説批判を加えて次のように規定したい。

① 教科学習「内部」での学習

② 活用すべきものは教師、また子どもも参加して決める

③ 基礎・基本学習の中の基本の学習に主にかかわる

④ 教科内容の学習者にとっての意味の復権を含む

⑤ 「探究型」学習につなげられる

ここではとくに④について説明しておこう。

5. 意味の復権、アクチュアリティ、縦型・横型の活用型学習

5-1 意味の復権

まず「意味の復権」について述べよう。子どもが活用できる、ということは、その場づくりをする教師が、教科内容の意味（価値、効力、適用可能性）について熟知していることが必須である。子どもたちの（知識の）活用を意味づけることができれば、その意味を語ることもできるし、見守ることもできる。

例えば、6、7歳が「書き言葉」習得の時期といわれているが（ヴィゴツキー）、「書き言葉」は「話し言葉」と違って、学習者の中に必ずしも内発的な動機づけがない。したがって、「書き言葉」にはどんないいところがあるのか、ということを学習者である子どもたちにわかるような形で「教える」ことが必要なのである。それなしにただ書け、という指導は、書くことへの拒否感を育ててしまうことになる。ただし「ひたすら書く」「ひたすら読む」ということの学習方法としての意味は別にあることは留保しておこう。

こうした意味をとりこんだ授業は、まずは教師が教科内容の意味を熟知していることが必要である。教科書に載っているから教える、という薄弱な根拠では、子どもたちの活用の広がりを作り出すことはできない。いい事例がある。赤木和重が紹介する村上公也の授業である。⁷



メモをとる子どもたち

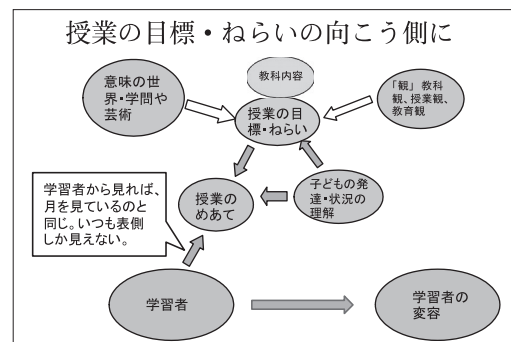
授業は次のような展開で行われた。

1. となりの教室の黒板に書いといたで。
となりの教室に行っておぼえておいで
2. おぼえられない
3. メモをとるといいかも
4. メモをとる

特別支援教育での実践の一コマである。村上は、あえてこのような状況を創りだし、書くことの必要性を子どもたちに伝えている。（村上公也「のり突っ込みの授業」）

「意味の復権」の存在する授業とは次のような構造になるのではないか。「授業のめあて」は子どもたちに伝

えられるが、「めあて」の向こう側、つまり月に例えれば「裏側」にはさまざまなものがつながっている。学問、教養、つまり教科内容の意味の世界である。その一端を学習者にも見せることが必要である。実は月は決まった表側だけを見せているのではない。何パーセントかは裏側も見せているのである。それと同様、子どもたちにもその「向こう側」を見せることによって、活用の可能性が広がるのである。



5-2 アクチュアリティ

アクチュアリティという概念を提案しているのは、木村敏である。また教育の世界に援用しているのが秋田喜代美である。両者の説明を紹介しよう。アクチュアリティについて木村敏は次のように述べる⁸。

「対象となるものの存在の現実感であるリアリティと、自分がそのものとの関係で生きているときに受け取る現実感としてのアクチュアリティは違う」

具体性とか具体的という言葉のもとに、応用問題が大人の都合（問題のための問題）で作成されることへ秋田喜代美は具体的な例を挙げながら批判している。⁹

「なぜ、このような応用問題が作られるのか？それは学問的内容やそこで求められる技能を分析して課題や知識の階層構造を考えるからである。いわば「鳥瞰図見方」である。すでにすべてがわかっている教え手からの発想である」

こうした状況は例えば全国学力学習状況調査でつまづきやすい問題についても言える。「長さが8メートルで重さが4キログラムの棒があります。この棒1メートルの重さは何キログラムですか？」という問いに、 $4 \div 8$ とたてられた子どもが54%だったという報告である。この傾向はその後変わらない（朝日新聞2012年10月24日）

確かに数式の意味や理解不足とも考えられる。だが、問題そのものにリアリティはあってもアクチュアリティに欠けていないか。子どもたちがこの問題に没入していただけるだろうか。そのような観点からも全国学力学習状況調査の問題は分析されなければならない。

もとに戻ろう。こうしたアクチュアリティが学習者である子どもの活用の可能性を広げることにもなる。文脈が理解できてこそ、活用の範囲や効果を予測できるからである。

5-3 「縦型」活用学習と「横型」の活用学習

中教審が活用として述べている言語能力を基盤とした活用にはコミュニケーションの位相を変えて、基本を確認していくという発想が見られる。表現する、とりわけ書く、話す、といった経験を通して、基本の学習を進めるのである。

しかしながら、もう一つの方向性として、直接、対象物を変えながら、原理・法則を適用するという活用学習もありうる。むしろその方が従来の学習においては経験させてきたのではないか。

例えば理科の3年生で「磁石の学習」をする。

理科：小3（学習指導要領より）

磁石に付く物や磁石の働きを調べ、磁石の性質について考えをもつことができるようにする。

ア 物には、磁石に引きつけられる物と引きつけられない物があること。また、磁石に引きつけられる物には、磁石に付けると磁石になる物があること。

イ 磁石の異極は引き合い、同極は退け合うこと。

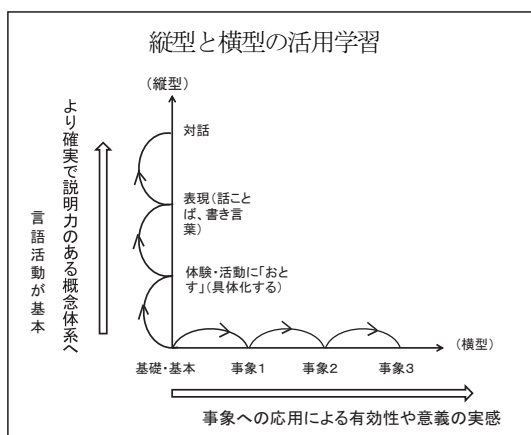
磁石に付く物、付かないもの……教室で用意できるもの……クリップ、ハサミ、消しゴムなど……習得の学習（基礎・基本）

活用型学習⇒教室にあるものだけではなく、さまざまなものを付けてみる。砂鉄やコインなど。

こうした基本を子どもたちは、自ら手に持った磁石で世の中のあらゆるものをくつつかくつつかないか試して理解していく。その過程がまさに活用型学習なのである。

実際の授業はこの縦型と横型の活用型学習を縦横に駆使しながら展開していくことになる。

活用型学習から探究型学習への渡りも、この展開の中で、主体が教師から子どもへと交代することによって自然と移行していくことになる。



まとめ

本論文では、活用の学習の出自を明らかにしながらその意義と課題を明らかにしようとした。

意義（条件でもあるが）としては、すべての子どもたちが対象である基本の学習において活用が必須であること、またその授業をつくりにあたっては、①意味の復権 ②アクチュアリティの問題 そして③縦型と横型の活用型学習があることを明らかにした。

以上のことはこれまでの授業で大切にされてきたことと変わることはない。新たな装いではあるが、授業の本質を再確認するという提起だと受け止めたい。

これからさらに活用型授業がどの点で困難性や問題性を抱えるのか、明らかにしていきたい。

参考文献

- 1 2004年3月26日に中教審初等中等教育分科会教育課程部会幼稚園専門部会（第3回）の議事録、資料4
- 2 市川伸一『「教えて考えさせる授業」の挑戦』明治図書(2013)
- 3 <http://eic.obunsha.co.jp/resource/viewpoint-pdf/20080101.pdf>
- 4 「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（平成20年1月17日中央教育審議会答申）」
- 5 市川伸一『前掲書』
- 6 安彦忠彦
<http://www.kasyoukenkokugo.jp/kakiken/nittei/H21/21%20kakiken%20kouen.pdf>
- 7 赤木和重 特殊教育学会のシンポジウム報告 2013年8月30日～9月1日
- 8 木村敏『講座生命 第二巻』哲学書房 pp.75～110
- 9 秋田喜代美『子どもを育む授業づくり』岩波書店 2000年 pp.6～8