

「主体的・対話的で深い学び」 における深さの捉え方

一人間の認識活動に焦点をあてて—

下 田 好 行

概要

新学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」の授業改善が強調された。ここで「深い学び」とは何なのかという課題が浮上する。田村学は、知識をつないで構造化することが「深い学び」であると捉えた。溝上慎一は、高次な認識活動が「深い学び」には必要であることを指摘した。やはり「学びの深さ」を捉える場合、人間の認識の構造に言及する必要がある。そこで、人間の認識の構造をふまえた学習の方法と実践を整理した。G. I. ブラウン (George Isaac Brown) と河津雄介は、人間の認識を「知的上位層」と「内部感情的根底層」に分け、この二つを合流させる「合流教育 (Confluent Education)」を開発した。一方、国語教育学者の垣谷松三は、「形象理論」を唱え、文章 (言葉) の奥に潜む作者の象徴を読み取ることの重要性を説いた。また、文学の読みの方法論として「自証体系」を構築した。この理論を小学校の文学教材の授業で実際に行ったのが青木照明である。青木は子どもが自らの読みを追究する学習の方法を「深層読み」として確立した。この学習の方法論は「主体的・対話的で深い学び」に相当するものであることを確認できた。ここで課題となるのが人間の認識の構造である。このことは学びの深さを考える場合、特に重要になってくる。人間の認識の構造を人智学の視点から明らかにするのがR. シュタイナー (Rudolf Steiner) である。シュタイナーには、認識とは何か、感情とは何か、意識とは何か、について独自の考え方を有している。この考え方には現代の教育科学が持ち得ない一元論の視点がある。「深い学び」を想定する場合、こうした視点が参考になると考えられる。

キーワード：深い学び 高次な認識 合流教育 垣谷松三 青木照明 R. シュタイナー

はじめに

新学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」への授業改善が強調された。このために学習指導要領の提示も資質・能力ベースとなり、カリキュラム・マネジメントの考え方も推奨された。このなかで「深い学び」というワードは抽象的で、捉え方に差異が表れると考える。先行研究としては田村学や溝上慎一のものがある。田村の研究は、知識をつないで構造化し、高度な概念を獲得することが「深い学び」であるとしている。溝上は、高次な認識機能を活用した学習の必要性を強調し

た。これらの研究は認知的側面の高度化は強調しているが、情意的側面を含んだ、人間の内面の深みをみつめる視点に欠けている。そこで、本稿では、「深い学び」において人間の内面の深みを捉えた理論と実践を整理し、「深い学び」につながる人間の認識の構造について明らかにすることを目的とする。方法としては、「深い学び」の捉え方を中教審答申、田村学、溝上慎一の考え方でおさえたいうえで、人間の内面の深みを捉えた学習と認識について、G. I. ブラウンと河津雄介、垣谷松三と青木照明、R. シュタイナーの言説を整理することにしている。とりわけ、シュタイナーにおい

ては、人智学思想の視点から人間の認識のあり方を明らかにする。

1 「主体的・対話的で深い学び」における学びの深さの捉え方

(1) 「主体的・対話的で深い学び」

新学習指導要領は、2020年から2030年の社会に生きる子どもを育成するためのものである。この時代は現在に続く、知識基盤社会、IT化、グローバル化に続き、人工知能やロボット工学の発展により、労働市場の変化が予期される。人間の労働がコンピュータや人工知能にとって変えられる可能性が高いからである。こうした社会に備える教育の指針が答申では語られている。新指導要領の根拠となる資料は、OECDのPISA調査と全国学力学習状況調査である。日本の子どもは判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを論理的に説明するのが苦手である。特に相手を説得するための「思考力・判断力・表現力」に欠けている。そこで、学習指導要領では教科横断的に「言語活動の充実」を行うこととした。しかし、「言語活動の充実」は学習や活動の後に、感想や意見を交流するだけの浅いものになってしまった。そこで、新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善を強調することになる。

この方向性を実現するために、新学習指導要領では、その枠組みを変える。従来の教育内容の例示から「何ができるようになるのか（育成を目指す資質・能力）」にその示し方を変えるのである。つまり、行動目標を例示しようとするのである。この行動目標を示そうとする考え方はPISA調査のもととなっている「キー・コンピテンシー（Key Competencies：鍵となる能力）」の考え方から来ている。コンピテンシーという言葉は経営学の概念である。そもそも、PISA調査を開発したOECD自体も経済の国際機関である。

「主体的・対話的で深い学び」はアクティブ・ラーニングという言葉で中教審答申に出てきた。アクティブ・ラーニングというのは高等教育の用語で、学生との双方向的な講義や課題解決的な授業をめざす授業改善のことである。このアクティブ・ラーニングの考え方が中教審答申にも表れてきたのである。「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及び必要な方策等について（答申）」は、「主体的・対話的で

深い学び」について、次のように示されている¹⁾。

・「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。

- ①学ぶことの興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを以って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ②子供同士の協働、教職員や地域の人々との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考え方を広げ深める「対話的な学び」が実現しているか。
- ③習得、活用、探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

ここで、「主体的・対話的で深い学び」を実行するには、まず、「深い学び」とは何かということが問題となる。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」における「深い学び」の捉え方

1) 田村学の「深い学び」

「主体的・対話的で深い学び」に言及した研究者をあげる。田村学は「深い学び」を次のように捉えている²⁾。

知識をネットワーク化して構造化したり、パターン化して身体化したりして高度化することである。

田村は知識をつなげ、構造化し、より高度な概念を獲得することが「深い学び」であるとしている。そのために田村は、考えるための技法である「思考ツール」を活用することを推奨している。田村は新学習指導要領の「総合的な学習の時間」

においても「考える技法」が紹介されているとしている。田村の「深い学び」は「つなげる」という言葉がキーワードになる。知識をつなげ、構造化する必要性を田村は強調している。田村はこれをOECDのPISA調査から導き出している。田村はOECDのシュライヒャーの「精緻化戦略（関連づける学習）」を援用する。それは「新しい知識と既知の知識、他分野の知識、体験とを結びつけ、理解を強化し、記憶の定着を図る」学習であると紹介されている³。このように田村の「深い学び」の特徴は、知識をつなげ構造化するために「思考ツール」を使用するところに特徴を見出すことができる。

2) 溝上慎一のアクティブ・ラーニング

「主体的・対話的で深い学び」は、中教審答申ではもともとアクティブ・ラーニングという言葉で出てきた。これは高等教育の用語である。アクティブ・ラーニングの第一人者である溝上慎一は、アクティブ・ラーニングを次のように定義している⁴。

一方的な知識伝達講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと、能動的な学習には、書く、話す・発表するなどへの活動への関与と、そこに生じる認知プロセスの外化を伴う。

ここで重要なのは、認知プロセスの外化が伴わなければ、アクティブ・ラーニングにはなり得ないということである。溝上は学びの浅さは次のような要因にあると述べている⁵。

「振り返る」「離れて問題に適応する」「仮説を立てる」「原理を関連付ける」といった動詞が示す。高次の認知機能を用いた活動が欠如していることにある。

逆を言えば、「深い学び」のためには、こうした高次な認知活動が学びのなかで行われる必要があるということである。

2 人間の認識の深さに着目した学習指導

(1) G. I. ブラウンと河津雄介

「深い学び」は高次な認知活動を行うことである。そもそも高次な認知とは何か。人間の認識と

はいかなるものを指すのかを考えなければならない。人間の認識の構造を踏まえ、学習指導法を開発した研究者に、ジョージ・I・ブラウン（George Isaac Brown）がいる。ブラウンは「合流教育（Confluent Education）」を開発した⁶。合流教育は認知的領域と情意的領域を統合した学習指導法である。日本では河津雄介が「合流教育」を紹介し、理論化し実践している。河津は人間の認識の構造をドイツの心理学者ゴットシャルト（Gottshaldt, k. 1942）の「知的上位層」と「内部感情的根底層」の考え方を援用し、次のように説明する⁷。

外側の表層は、丸暗記のように知識を取り込む層である。内側の層は、一人ひとりの独自の感じ方、考え方、欲求パターンなどの層である。

河津はこの二つの層を中間層の機能を働かせて合流、統合するような学習指導を行った。河津は自ら合流教育の授業実践も行っている⁸。小学校理科の「電流」の授業である（昭和52年10月、山口県都濃郡の小学校、5・6年複式学級）。河津は、長いニクロム線と短いニクロム線に電流を流すと短いニクロム線が焦げるという現象を児童に見せた。そのうえで「ニクロム線に電流が流れるとき、どうして熱がでるのだろうか」と発問する。児童はそれぞれのイメージを絵に描き、電流が太いニクロム線と細いニクロム線に当たるロールプレイを実際に行った。児童は「電流は雷で、太いニクロム線の方が強く壁に当たるので熱が出る」と説明した。このように河津は、児童の知的上位層と内部感情的根底層を合流させる授業を行った。河津の場合、雷の絵を描くという作業が児童の内部感情的根底層に入る作業である。また、自分が電流になったつもりで太い壁、細い壁に当たり「熱が出るという」現象を児童の内部感情的根底層で理解させている。この場合、内部感情的根底層が知的上位層よりも深い認知活動であるという捉え方である。内部感情的根底層がより高次な認知活動であるということである。

(2) 垣内松三と青木照明

人間の認識について解明し、文学の教育方法を提案した国語教育学者に垣内松三がいる。垣内は「形象理論」を唱え、「自証体系」という文学の読み方の方法論を構築した。垣内は、言葉（形）の

奥には人間の「相(象徴)」があると唱える。例えば、有名な国定教科書サクラ読本の「サイタ、サイタ、サクラガ、サイタ。」を一行書きにすると「桜が咲いた」という事実が伝達されるにとどまる。しかし、これを次のように書くと別のニュアンスが伝わってくる⁹。

サイタ
サイタ
サクラガ
サイタ

ここからは「待ちわびたサクラガやっとなつ咲いた」という情感が伝わってくる。この雰囲気は形象であると垣内はいう。これが「形象理論」である。また、垣内は「自証体系」という文学の読み方の理論を提唱した。垣内は「自証体系」を次のように説明している¹⁰。

わたしの解釈学は、文を読むにあたって、直観、自証、証自証の道程を明らかにするところに据えつけてある。これを平たくいへば「自己を読む」といふことのほか何もない。自分の読み取ったものを更にこれを深めて、本質の意義を掴むといふことは自証といふ作用のほかない。自分の受け取ったことが正しいかどうかといふことを自分で証明するといふことのほかないわけである。すなわち自己を読むといふことの意味を自証といふ意味に打ち立てて、その上に自証に達する道と、自証から更に進む自証明体系をたてたのが私の解釈学である。

人間が文章を読むときには、まず、文章の奥に作者の「相(象徴)」をまず感じ取ると垣内はいう。これを垣内は「直観」と命名する。次に、作者は何を言いたいのか、文章の叙述を取り出し、それをつないで構造化する。これを垣内は「自証」と呼ぶ。この自証は作者の言葉(形)の奥にある自己の象徴を表現したものである。あくまでも「自己を読む」ことに貫かれている。そして、最終的に読者は、テキストから距離を置き、鳥瞰的・全体的な視点で自己の考えをメタ思考する。これを垣内は「証自証」と呼んだ。この「直観—自証—証自証」が垣内の「自称体系」という文学教材の読み方である。

この垣内の自証体系を実際に授業実践に移した教育実践家がいる。青木照明である。青木は小学校の文学教材でこの実践を行い、自らの方法論を「深層読み」と命名した。校長を退職後30年間、茅ヶ崎市内の小学校で一つの教材をまるごと(10時間程度)受け持つ形で授業行脚を行っている。青木照明の文学教材の学習指導法は次の通りである¹¹。

- ①直観を研ぎ澄ます練習、心の目、心の耳で聴く練習をする。
- ②初発の感想をカードに書く。教師は児童のカードを集め、クラス全員の感想を紙に貼り付けプリントを作成する。
- ③他の児童の感想(プリント)を読み、心に響く部分に赤線を引く。自分がこの教材で読み深めたいことをカードに書く。
- ④教師は読み深めたいことのカードを集め、それをカテゴリーに分ける。これを「柱立て」と青木は呼ぶ。柱立てを模造紙に書き、それぞれの項目の脇には児童の読み深めたいことを書いたカードを貼っておく。
- ⑤柱立てごとに読みを深めていく。その時間の柱の項目に対して、自分の感じたこと考えたことをノートに書く。
- ⑥「対話」による読みの交流を行う。机はコの字型にする。ルールは、「①指名はなく自ら発言する。発言が重なったときは互いに譲る。全員発言を目指す。」である。
- ⑦「対話」による読みの交流を柱立てごとに行う。柱立てはクラスによって違ってくる。
- ⑧400字の「論文テスト」を行う。

①は言葉に奥にある象徴を理解させるための練習である。②は「初発の感想」で、「自証体系」では「直観」に相当する。③で、子どもは自分の「読み深めたいこと」を書き、それを④の「対話」による読みの交流で発表し話し合う。これは「自証体系」の「自証」に相当する。④の「対話」では、教師は子どもを指名しない。子どもは自ら進んで発言する。最後に、⑤の授業で、子どもはテキストと距離を置き、鳥瞰的・全体的な視点から「自分が読み深めたこと」をメタ思考していく。これは「自証体系」の「証自証」に相当する。子どもはこのようなプロセスを踏んで、自己の読み

を深めていく。

人間は文章を読んだとき、自分がその文章に対するイメージを直観するものである。そのイメージとは何か、読者は追究する。自分の内側にいったい何があるのか、という問いである。垣内は、文章の奥にある自己の象徴を読む文学の読み方を提案した。青木の「深層読み」も自己の読みを追究する学習指導法である。教師が子どもの答えを一つに収束しようとしな。自己という主体が自分で自分の答えを見いだすという方法である。「対話」による読みの交流という手法は、あくまでも自分の中にある何かを明らかにするのが目的である。そのために他者の意見を参考にするというものである。

この「深層読み」において、「主体的・対話的で深い学び」との接点を考えて見る。まず、「主体的」であるが、児童は自分の読みを深めていく。自己のテーマを追究するのである。ここに「主体的」な学習が垣間見られる。また、「対話的」であるが、「深層読み」のなかには「対話」による読みの交流がある。ここに「対話的」な学習を確認できる。最後に「深い学び」であるが、「深層読み」は心の深みにある、まだ言葉になっていない象徴に言葉を与えようとするもので、まさに「深い学び」といえるものである。

青木の「深層読み」は数多くの実践がある。ここではこのうち宮沢賢治の「やまなし」の授業実践を取りあげる。ここから児童が自分の読みをどのように深めていったかをたどることができる。R児の感想を「深層読み」の過程にそって要約すると次の通りである¹²。

①初発の感想（直観）

このお話しを読んでいるとすいこまれそうな気持ちになりました。クランボンは一体何なのか。「あわ」かも知れないし、題名の「やまなし」かもしれない。一つ一つの意味を考えて読んでみると「やまなし」は本当にステキなお話だと思います。

②「対話」による読みの交流（自証）

- ・青（静かな夜）という感じ。水中にラムネのびんの形で月光がすきとおる。
- ・やまなしのやわらかさ、やさしい、平和、おだやかという感じ。やまなしは笑顔。

③論文テスト（証自証）

月光の虹、金雲母、金剛石に、やまなし。これらの言葉にも賢治の心、感情がこもっている。その中でも“やまなし”は、賢治が題名にしたいくらいの言葉。それほど心にひっかかったのだろう。ももでもだめ、なしでもだめ、やまなしじゃないといけない。なぜなら、やまなしは賢治の心をのせた果物だから。

R児は「初発の感想」で、「やまなしとは何だろう。でも、ステキはお話、吸い込まれそうになった」と直観している。「対話」による読みの交流では、「青」のもつイメージである「静寂さ、透明感」を感じ取り、しだいに「やまなし」のもつ「やわらかさ、やさしさ、平和、笑顔」を感じとっていった。さらに、R児は、「論文テスト」では、「やまなしには賢治の心、感情が込められている。やまなしはあくまでもやまなしであり、もも、なしでも代えられないもの」と言い切る。R児は「やまなし」に込められた賢治の本質に気づき始めている。文章のなかに登場する物質的な物の奥に賢治の象徴（世界観）を感じ始めている。視点が文章の叙述から宮沢賢治の内面性へと移っていつている。ここに児童の読みの深まりを確認することができる。

3 シュタイナーにおける認識の深さ

(1) R. シュタイナーの認識論

「学びの深さ」を考える場合、人間の認識の構造について触れる必要がある。高次な認識活動とは何かという問いである。「知識をつなぎ、構造化する」ことが高次な認識活動といえる。いわゆるメタ認知である。田村学や溝上慎一はこの立場に立っている。また、G. I. ブラウンや河津雄介の合流教育の場合は、「知的上位層」の他に「内部感情的根底層」という深い層を想定している。垣谷松三や青木照明に至っては、言葉（記号）の奥に潜む「象徴（相）」にまで言及している。自己の内面の深みにある象徴を問題にしている。ここに「学びの深さ」を確認することができる。ところで、認識の深さを問題にする教育にシュタイナー教育がある。シュタイナー教育は思想家、R. シュタイナー（Rudlf Stiner）が創始した教育である。この教育では感覚と意志の育成を重要視する。シュタイナーは、人間が物事を認識することをどのように捉えていたのだろうか。シュタイ

ナーは人間の認識について、次のように説明する¹³。

ひとつの知覚内容が私の観察地平の上に立ち現れる瞬間に、思考もまた私の中で働き始める。表象とは特定の知覚内容に関わる直観に他ならない。それはかつての知覚内容と結びつき、そして常にこの知覚内容との関わりを持ち続けている一種の概念でもある。(中略)つまり、表象とは固体化された概念なのである。だからこそ現実の事物を表象が表現できるのである。或る事物のまったき現実性は、概念と知覚内容との結びつきによって観察する瞬間に生じる。概念は知覚内容から個的な形姿を、特定の知覚内容との関係を受け取る。知覚内容の特徴を担った概念が私たちの中に生き続けて、その事物の表象を作り出す。この同じ概念が別の第二の事物と結びつくとき、われわれは同じ事物と二度目に出会う場合、自分の概念組織の中にそれに対応する概念を固体化された概念として見出す。この概念は対象に独特の関わり方をしているので、それによってわれわれは対象を再び認識するのである。このように表象は知覚内容と概念の間に立っている。それは知覚内容を指示する特殊な概念なのである。そこから表象が創り出されるものの総体を経験と呼ぶことができる。

認識の最初はまず「観察」にある。次に「直観」である。「知覚内容」を直観で捉えたものを「表象」と呼ぶ。この表象はやがて個体化された表象として「概念」となる。新たな知覚内容に触れたとき、かつての「概念」があるので、対象を再び認識することができるのである。つまり、表象は概念と知覚内容との間に立っているのである。概念が積み重なるとやがて「経験」となる。このようにシュタイナーは、「観察—知覚内容—表象—概念—経験」という認識のあり方を考えている。これは垣谷松三の形象の考え方にも通じるところがある。人間の内面の深みにある象徴を問題にしているのである。

(2)「感情」とは何か

シュタイナーは「観察—知覚内容—表象—概念—経験」という認識のあり方を考えている。シュ

タイナーの認識論は人間の内面の深みある象徴を問題にする。この象徴は思考に限らず、感情や意志の場合もある。シュタイナーの思想的背景は人智学である。人智学ではこの象徴を基礎に論が展開している。人智学では、人間を「肉体」、生命活動の総体である「エーテル体」、感受・情動・思念の場である「アストラル体」、「自我」の四つに区別している。肉体以外は肉眼では知覚できない象徴である。眠っているときはアストラル体と自我が肉体とエーテル体から離れている。また、目覚めるとアストラル体と自我が肉体とエーテル体に滑り込むという。人智学では「思考、感情、意志」を次のように説明する¹⁴。

人間は物質体、エーテル体（形成力体）、アストラル体、自我に区分される。物質体とエーテル体のあいだで、心魂的に思考が生じる。エーテル体とアストラルのあいだで、心魂的に感情が生じる。アストラル体と自我のあいだで、心魂的に意志が生じる。物質体の縁にいたることによって、わたしたちは感覚知覚を有する。わたしたちの自我を通して自分から出て行き、わたしたの身体全体を外界のなかにおくことによって、意志は行為、すなわち感覚知覚の対極となる。

ここで「感情」について、人智学的にみていく。シュタイナーは心魂体験を二つのキーワードで説明する。それは「判断」と「愛と憎しみ」である。シュタイナーは次のように説明する¹⁵。

愛と憎しみが、心魂のいとなみにつねに伴います。判断は、絶えず心魂のいとなみに伴うものです。心魂的に生きる時、みなさんは絶えず判断し、絶えず愛と憎しみの体験をします。

人間は「愛と憎しみ」を判断し、それを表象化していく。シュタイナーは「愛と憎しみ」の根源について次のように説明する¹⁶。

みなさんは、どこから欲望が生じるかにかかわりなく、欲望が心魂のいとなみのなかに現れることをご存じであり、欲望が現れるやいなや、その結果としての心魂のいとなみのなかに愛と憎しみが生じるのを追っていくことができま

す。

シュタイナーは「愛と憎しみ」の根源は「欲望」であるとする。そこから人間の「感情」が生まれるという。シュタイナーは次のように説明する¹⁷。

欲望が外界との直接的な接触によって押し戻されるのではなく、心魂の境界の手前で跳ね返されると、内的感受が生じます。それが感情なのです。感情はそのように立ちどまり、自らのなかへと跳ね返る欲望なのです。心魂のいとなみの境界で碎け散らずに、心魂のいとなみのなかに生きる欲望が感情なのです。

「愛と憎しみ」を「反感」「共感」と捉えることもできる。人間は心魂のなかで、この「判断」を絶えず行っている。こうした「愛と憎しみ」「判断」の源泉は、心魂のなかに沸き立つ「欲望」にある。この欲望が心魂の境界で跳ね返されると「感情」となるというのが人智学の考え方である。人間の奥にはこのような象徴の世界があるのである。したがって、人間の内面の深みにある「感情」という象徴も無視できない。ただ単に、知識をつないで構造化すれば高次の認識活動であるとはいえない。人間の内面の深みで起きている象徴（感情）にも目を向けなければ高次の認識活動とはいえない。

心魂における「愛と憎しみ」は、学習への動機づけに絡む問題にもなってくる。学習に対して反感（憎しみ）を持っていれば、そこから生まれる感情は不満足であり、学習への意志もなくなる。学習への共感（愛）が生まれるように学習環境を調整する必要がある。過度な要求を子どもに課したり、子どもどうしを競わせたりすると子どもの「欲望」が拡大してしまう。拡大化した欲望は、尽きることがなく続き、人間の心魂を不満足で満たし、病的な状態に陥らせる。「欲望」は満たされ、中和されるのがよい。学習そのものが好きであるという共感（愛）を持たせ、心魂を満足で満たすことが重要である。今、学校の教室では一時間の学習の終わりに、「振り返り」と称して、今日の学習における自己の課題を書かせることが多い。「振り返り」は自己のマイナスを書くためだけのものではない。これでは学習が反感に傾き、欲求

不満の子どもを育成することにつながる。このとき、まずは今日の学習の成果を喜ぶことができれば、学習活動は共感のほうに傾く。心魂を「課題」という不満足な状態に浸らせ、「欲望」を拡大させるのではなく、まずは自分の発展を喜ぶ肯定的な共感（愛）が必要なのである。このことが高次の認識なのである。

(3) 「意識」とは何か

ここでは「意識」と「自我」について検討する。シュタイナーは「意識」について次のように説明する¹⁸。

「欲望、願望、興味、愛と憎しみの現象は、心魂のいとなみのなかで過去から未来に流れる流れではなく、未来から過去に向かって流れてくるものである。」（中略）心魂のいとなみを見ると、過去から未来に流れるものが未来から過去の流れるものに浸透するのがわかります。そして、欲望、興味、願望などが、過去から未来の流れに対抗するのがわかります。（中略）過去から未来の流れ、無意識の表象を蔵する流れをエーテル体（生命体、形成力体）と名づけ、未来から過去に流れる流れをアストラル体（感受体、心魂体）と名づけましょう。アストラル体とエーテル対との出会いが意識なのです。

シュタイナーは、未来から過去に流れるアストラル体（欲望、願望、興味、愛と憎しみ）と過去から未来に流れるエーテル体が出会う場所が「意識」であるとしている。また、「自我」についても次のように説明する¹⁹。

過去から未来に向かう流れと未来から過去に向かう流れのほかに、その二つの流れの上に垂直に立つ流れを人間の心魂のなかに仮定することによって、心魂の現象を正しく理解することができます。この第三の流れは、人間の自我の力に相当します。自我は何かと結びついています。それも、心魂のいとなみを観察すれば、容易に見出すことができます。判断能力です。自我とともに判断能力が打ち込まれます。（中略）自我が作用するとき、ある出来事がわたしたちに接近し、興味をもたらします。しかし、自我の判断活動が生じなかったら、その出来事を判断

することは不可能です。

このようにシュタイナーは、自我は「意識」に対して、上から垂直に下る流れであるとしている。また、自我は「判断能力」であるともいっている。そして、アストラル体や自我を強化して、自我を未来からの流れの支配者にすることが重要だとしている。この文脈からいえば、アストラル体や自我を強化・発展させることが教育の目的になってしよう。

(4) 高次な認識

「思考」は肉体とエーテル体との間で生まれ、「感情」はエーテル体とアストラル体との間で生まれる。そして、「意志」がアストラル体と自我との間で生まれる。肉体からエーテル体、アストラル体、自我へと進むにつれて、その象徴はより微細に繊細になっていく。人間の内面の深みに入れば入るほど、そうした象徴を認識することは難しくなっていく。したがって、人間の認識活動は「思考」だけとは捉えず、「感情」や「意志」の象徴も含めて認識活動として捉えなければならない。シュタイナーは、アストラル体や自我を強化し、「愛と憎しみ」や「欲望」の支配できるようにすることが重要だと述べた。つまり、アストラル体の「感情」や自我の「判断能力」を育むことが教育の目的となってくるのである。これらの高次な認識も教育の対象となるべきである。ゆえに「深い学び」を想定した場合、こうした高次な認識に触れる学習活動を計画する必要がある。

おわりに

新学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」が推奨された。これは学校現場の授業改善を進めるためのキャッチコピーである。教師が司会をし、黒板とチョークで進める知識を伝達する「教師中心の授業」ではなく、子どもが自ら課題を見つけ、自己の考えを論理的に表現し、他者とコミュニケーションしていく授業を想定してのことである。これがグローバル化、IT化が進んだ知識基盤社会における能力観であるからである。「主体的・対話的で深い学び」においては、とりわけ「深い学び」が抽象的でわかりづらい。何を以て「深い」とするのか、議論が分かれるところである。

田村学は、知識をつなげ、構造化することが「深い学び」であるとしている。そのために「思考ツール」を活用することを推奨している。溝上慎一は、高次な認識機能を働かせる学習を行うことを強調している。溝上の高次な認識活動とは、「振り返り、仮説を立てる原理を関連付ける」などである。

「深い学び」を認識の深さと捉えると課題になってくるのが、人間の認識の構造である。人間の認識の構造に着目し、学習指導法を構築した研究者にG. I. ブラウンと河津雄介がいる。ブラウンと河津は人間の意識を「知的上位層」と「内部感情的根底層」にわけ、この二つを合流させる学習を行った。これを「合流教育」と呼ぶ。

一方、国語教育学者の垣内松三は、「形象理論」を唱え、文章の奥にある作者の象徴の存在を指摘した。それに伴い、「自証体系」を唱え、「直観—自証—証自証」という過程を経て、読者の読みを追究する文学の読み方を確立した。青木照明はこの「自証体系」の読みを小学校の文学教材の授業で実際に行った。青木は「深層読み」という方法論を確立し、子どもが自己の読みを深める授業実践を行った。この授業実践には、「初発の感想」「対話による読みの交流」や「論文テスト」もあり、自己の直感を大切にし、自己のなかに存する象徴に言葉を与え、最終的には自己の象徴をメタ思考していくというものであった。垣内と青木は、自己の内面の深みに潜む象徴に気づき、これを引き出す学びを行ったことで「主体的・対話的で深い学び」といえるものである。

最後に、人間の認識の構造を明らかにしているのがR. シュタイナーである。シュタイナーの思想的背景は人智学である。シュタイナーはこの考えに基づき、自由ヴァルドルフ学校を設立し、シュタイナー教育も創始した。シュタイナーは、人間が対象を認識する行為を「観察—知覚内容—表象—概念—経験」と捉えている。シュタイナーの認識は内面の深みにある象徴を問題にしている。例えば、「思考、感情、意志」を考える場合でも、思考は肉体とエーテル体との間で、感情はエーテル体とアストラル体との間で、意志はアストラル体と自我との間で生まれるとしている。また、「感情」には「表象に至る判断」と「愛と憎しみ」があり、これらは「欲望」から生じているとした。また、欲望が心魂の境界に跳ね返されて心魂のなかに生きるのが「感情」であるとした。一方、「意

識」は、過去から現在に流れるエーテル体に対して、未来から過去に流れるアストラル体の流れに交差するところに生じるとした。また、「自我」はこれらの時間の流れに対して、垂直に上から下へ交差するところに生じるとしている。

このようにシュタイナーの認識に関する考え方は、内面の深みにある象徴を問題にしている。田村と溝上はこうした人間の内面の深みには言及していない。G. I. ブラウンと河津、垣内と青木は、人間の内面の深みに触れている。とりわけ、垣内と青木は、文章（文字）の奥にある作者の象徴に触れている。R. シュタイナーに至っては、人間の心魂的存在にも言及している。これはシュタイナーの思想的背景が人智学にあるためである。こうした違いは現代科学の二元論と一元論を映し出している。現代科学は二元論で現在の発展を築き上げてきた。しかし、いまだ人間の精神の深みについては解明できていない。それだけではなく人間同士の争いや生きることへの不安は加速し、精神性が発展しているとは言い難い状況にある。シュタイナーの一元論とまではいかなくても人間の内面の深みをふまえる姿勢は重要ではないだろうか。「深い学び」を想定する場合、シュタイナーの認識、感情、意識の捉え方は参考になると考えられる。

註

- 1 文部科学省「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の改訂及び必要な方策について（答

- 申）」2016.12.21.、p.8
 2 田村学『深い学び』東洋館出版社2018、p.83
 3 同上、p.82
 4 溝上慎一「アクティブ・ラーニング論から見たディーブ・アクティブラーニング」松下佳代編著『ディーブ・アクティブラーニング』勁草書房、2015、p.32
 5 同上、pp.44-46.
 6 Brown. G. I.; Yeomans. T.; Grizzard. L. (1975), *The Live Classroom-Innovation through Confluent Education and Gestalt-*, Penguin Books, p. 3
 7 河津雄介『合流教育—その考え方と実際』学事出版、1982、p.194-195.
 8 同上 pp.96-106.
 9 垣内松三『形象と理會』梅根悟・勝田守一監修、横須賀薫編『世界教育学選集』明治図書、1970、pp.30-31.
 10 垣谷松三「国語教育講話」『垣谷松三国語教育著作集7』光村図書、1977、pp.211-212.
 11 青木照明『言霊が実現する冥想読み』文芸社、2011、pp.282-314.
 12 同上、pp.340-353.に詳しい。
 13 ルドルフ・シュタイナー『自由の哲学』高橋巖訳、ちくま学芸文庫、pp.125-127.
 14 シュタイナー「神秘学と心理学」西川隆範編訳『シュタイナー心理学講義』平河出版社、1995、p.47
 15 同上、p.104
 16 同上、p.107
 17 同上、pp.162-163.に詳しい。
 18 同上、pp.202-204.
 19 同上、pp.210-211.