

総合的な学習における教材の捉え方

—思考力・判断力・表現力を育成する視点から—

下 田 好 行

概要

「総合的な学習の時間」では、子どもの思考や活動を含んだ学びを行う。こうした学習において、教材をどのように捉えたらよいかについて考察した。現在の学習指導要領の「総合的な学習の時間」はコア・カリキュラム時代の「問題解決学習」とは異なり、子どもの思考とその表現が十分に保障される学びである。そうでないとグローバル化に対応した資質・能力の育成ができないからである。現在の学習指導要領は、経験・生活主義と教科・系統主義の二項対立ではなく、OECDの「キー・コンピテンシー」の方向で設計されており、「思考力・判断力・表現力」を育成するものとなっている。このことは新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」においても行うとされている。こうした活動を伴う学習において、教材をどのように捉えるかは課題となってくる。そこで、総合的な学習における教材の捉え方を考察した。その結果、「動的で相対的で変容する教材」が必要であることを確認できた。また、このことを小林宏己の「構築教材」や上田薫の「動的相対主義」の理論からも導き出すことができた。さらに、垣内松三の「形象理論」やR.シュタイナーの認識論からも裏付けることができた。

キーワード：総合的な学習の時間 思考力・判断力・表現力 動的相対主義 構築教材

はじめに

学習指導要領が改訂され「主体的・対話的で深い学び」「資質・能力の育成」「カリキュラム・マネジメント」が強調された。この改訂の趣旨はどこにあるのか。今、学校の学びはどこに向かおうとしているのか。このことを明確にしなければならない。当然、この三つのポイントは「総合的な学習の時間」においても反映されるべきものとなっている。総合的な学習は、長期の単元を組み、子どもの興味・関心にそった体験的な学びや現代的課題・人類的課題を解決する学習が志向される。もとより教科書のない学習なので、教材は教師自ら創る必要がある。こうした学習において、教材をどのように捉えたらよいか課題となる。現在、「教材」に関しては確とした定義はない。そこで、この研究では総合的な学習における教材の捉え方について追究することにする。方法としては、まず、現在の学習指導要領がどのような方向性に向

かっているのかを明らかにする。そのうえで総合的な学習における教材の捉え方について明らかにしていく。

1 総合的な学習と学習指導要領

(1) 総合的な学習の変遷

「総合的な学習の時間」は、1998（平成10）年の学習指導要領の改訂で導入された。先行して「生活科」の設置が1989年に行われた。この二つの学習指導要領には、子どもの経験や生活を重視する考え方が濃く表れている。この考え方は戦後まもなくの学習指導要領にも表れている。その時代はコア・カリキュラムが作成され「問題解決学習」という生活単元学習が広く行われていた。しかし、この教育は「這い回る経験主義」と批判されることになった。

朝鮮戦争は戦後日本の経済を立て直していった。それ以降、日本は高度経済成長となり、教育では科学技術教育の必要性が叫ばれ、教科の系統

性が重視されていった。また、「スパートニック・ショック (1957年)」は「教育内容の現代化」を推し進め、教科・系統主義の時代へと傾いていった。学習指導要領も1958年、1968年と改訂され、教育内容は増加し、学校は詰め込み教育の様相を呈した。高度経済成長は日本の社会に暗い影も落とした。公害等の環境破壊、社会変動に伴う地域と家庭の教育力の低下、不登校・非行・いじめといった子どもの問題行動、受験競争の激化等である。こうしたことを背景に学習指導要領も変化した。「ゆとり」と「教育内容の精選」が始まり(1977年)、「生活科」「公民科」による教科の統合(1989年)、「教育内容の3割削減」「総合的な学習の時間」が設置(1998年)された。このように教科・系統主義と経験・生活主義の二項対立は、日本の学習指導要領のうえにも表れているのである。

1998年の学習指導要領では「総合的な学習の時間」においてどのような学習を行ったらいかがが問題となった。一般に総合的な学習は、子どもの経験と生活を重視する「はじめに子どもありき」の総合的な学習と教育内容(知識)を重視する「はじめに内容ありき」の総合的な学習がある。「はじめに子どもありき」の総合的な学習では、子どもの興味・関心に基づく体験を重視する。長野県の伊那小学校のヤギを飼う実践は有名である。また、教育内容を重視する総合的な学習では、今世界が直面している「現代的課題・人類的課題」を中心に総合的な学習の単元を組んでいく。このように経験・生活主義と教科・系統主義の対立は、総合的な学習の実践のうえにも表れている。「はじめに子どもありき」の総合的な学習では、コア・カリキュラム時代の「問題解決学習」と同様、「体験活動だけの計画性のない総合的な学習」が指摘された。

(2) OECDのPISA調査と学力低下論争

1991年にはバブルの崩壊が起こり、日本の経済は失速状態にあった。1998年の「ゆとり教育」本格実施の前に、既に日本の経済は破綻していたのである。続いて2000年には学力低下論争が新聞紙上を賑わした。これを受けて文部科学省は、2002年に「学力向上プラン」をだし、2003年には学習指導要領の一部改訂を行っている。学習指導要領に示していない内容も加えて指導できることとし、総合的な学習の時間の一層の充実を強調した。

この背景にはOECD(経済協力開発機構)の「生徒の国際学習到達度調査(PISA)」の影響がある。PISA調査は、2000年から3年ごとに実施されている。2003年では読解力の低下が指摘され、2006年では数学的リテラシーの低下が指摘された。そこで、2008年の学習指導要領では、学力低下に対応する「知識・技能の確実な習得」とPISA調査に対応する「思考力・判断力・表現力」の育成が強調されたのである。とりわけ「思考力・判断力・表現力」の育成は、国語科を中核としながら、各教科等においても「言語活動の充実」を推し進めることになった。これはPISA調査の読解力において、日本の子どもは記述式問題が解けなかった。つまり、テキストの理解を受けて自分の考えを構築しそれを表現することができなかったのである。そこで、「判断力」「表現力」を強調したのである。2008年の学習指導要領の改訂では、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力の育成が強調された。これは生活・経験主義と教科・系統主義の二項対立のバランスをとることであった。このように2000年以降、文科省はPISA調査の国際比較に絶えず注意を払い、OECDの教育の考え方にそって学習指導要領の制度設計を行っている。そこには経験・生活主義と教科・系統主義の二項対立という教育学の枠組みはもうなくなっている。

「思考力・判断力・表現力」の育成はこのような背景によって生まれた。したがって、「総合的な学習の時間」においても、体験活動だけではなく、自ら思考・判断し、他者に向かって表現・コミュニケーションすることが求められているのである。

2 新学習指導要領と「総合的な学習の時間」

(1) 思考力・判断力・表現力の育成

PISA調査は言語・文化・価値観が異なる国と地域において、15歳の子どもを対象に読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの到達度調査を行っている。この調査に先立ち、OECDはDeSeCo(コンピテンシーの定義と選択)プロジェクトを立ち上げ、国際比較を行う能力の概念の定義を行った。これは「キー・コンピテンシー(Key Competencies)」と呼ばれ、以下のような内容である。⁽¹⁾

- ①相互作用的に道具を用いる。
(Using tools interactively)
- A 言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる。
 - B 知識や情報を相互作用的に用いる。
 - C 技術を相互作用的に用いる。
- ②異質な集団で交流する。
(Interacting in heterogeneous groups)
- A 他人と良い関係を作る。
 - B 協力する。
 - C 争いを処理し解決する。
- ③自律的に活動する。
(Acting autonomously)
- A 大きな展望のなかで活動する。
 - B 人生設計や個人プロジェクトを設計し実行する。
 - C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する。

この「キー・コンピテンシー」を学習指導要領では「資質・能力」という言葉で置き換えている。この能力観は「知識の道具主義」である。知識を覚えることはもはや教育の目的にならない。知識は道具として活用し、日常生活のコミュニケーションのなかで使用していくことに意味があるとするものである。このうち「①相互作用的に道具を用いる」の「A言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる」が読解力と数学的リテラシーに、「B知識や情報を相互作用的に用いる」が科学的リテラシーに相当する。「相互作用的に用いる」というのは、日常生活のコミュニケーションのなかで使用するという意味である。

この「キー・コンピテンシー」を基にPISA調査は作問されている。例えば、「読解力」では「情報の取り出し」「テキストの解釈」「熟考・評価」という認知レベルにそった問題が作られている。この「熟考・評価」は「テキストを理解し、そのテーマに関して自分はどのように考え、またそれを表現するか」というものである。このように学習指導要領の「思考力・判断力・表現力」の育成は「キー・コンピテンシー」の能力観に基づいているのである。

2017(平成29)年に改訂された学習指導要領は、2030年までの社会に対応できる教育の指針として制定された。この時代はグローバル化、IT化に

より、仕事が自動化されたり、新たに生み出されたりすることが予想される。こうした社会では、知識と知識を結びつけ、新たな知識や価値・技術を生み出すことが求められてくる。そのために「～を理解する」という知識獲得の学力観ではなく、資質・能力を育成するという学力観が重要になるのである。そこで、新学習指導要領では「資質・能力ベースの学習指導要領の表示」を行ったのである。

(2) 新学習指導要領の方向性

新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の授業改善が強調された。教師が中心に立ち、説明しながら重要事項を板書するという授業形態を変えようとするものである。このような授業では子どもの思考活動が促進されないからである。答えが一つに決まらない課題に対して、自分なりの答えを見出し、それを他者に伝えコミュニケーションしていくことがこれからの社会では求められる。そのためには学びのあり方を変えなければならない。知識を理解する教育ではなく、思考活動を促進する学びを確立しなければならない。そのための「主体的・対話的で深い学び」である。このような学びを行うためには、教科書のありようを変える必要がある。そのためには学習指導要領自体も変えなくてはならないのである。「～を理解する」という内容ベースの表現から「何ができるようになるか」という資質・能力ベースの表現に変える必要がある。新学習指導要領では、資質・能力は「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう人間性等」の三つに整理された。今後はこの三観点で指導の目標、評価を行うことになる。

「主体的・対話的で深い学び」を行うためには「深い学び」を行う時間を生み出す必要がある。教科横断的に学習することによって、教科の重複した学習をまとめ「深い学び」を行う時間を生み出すのである。また、前述したPISA調査のリテラシーからも「カリキュラム・マネジメント」の必要性が言える。PISA調査は「生きるための知識と技能」を測定している。つまり、社会で実際に使用される場面で問題が作られる。したがって、出題は教科横断的な内容にならざるおえないのである。例えば、「読解力」においても表やグラフ、データという「非連続型テキスト」の読解も対象になっ

ている。PISA調査は現実社会と結びついた学びの評価であるために、教育内容は必然的に教科横断的になる。これは教科の再編にもつながっていく。

(3) 「総合的な学習の時間」の目標と内容

新指導要領における「総合的な学習の時間」の「第1目標」「第2各学校において定める目標及び内容」「第3指導計画の作成と内容の取り扱い」をみってみる。まず「第1目標」には次のようにある。⁽²⁾

探求的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を変えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探求的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身につけ、課題に関わる概念を形成し、探求的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探求的な学習に主体的・協同的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

探求課題としては「第2各学校において定める目標及び内容」の「3各学校において定める目標及び内容の取り扱い」の(5)に、次のような例示がある。⁽³⁾

- (5) 目標を実現するにふさわしい探求課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること。

また、「第3 指導計画の作成と内容の取り扱い」においては、次の事項に配慮するとされた。⁽⁴⁾

- ・児童の主体的・対話的で深い学び実現を図るようにすること
- ・教科の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童の興味・関心に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること
- ・探求的な学習の過程において(中略)比較する、分類する、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにすること
- ・コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切にかつ効果的に活用すること
- ・自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること
- ・グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、(中略)指導体制について工夫を行うこと
- ・学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと

ここからは「総合的な学習の時間」の内容と方法がわかる。子どもの興味・関心に基づく学習、図書館やコンピュータによる調べ学習、地域教材と施設の活用、観察・実験、ものづくり・生産活動、自然体験やボランティア活動、発表や討論などを組み込んだ学習である。いずれの学習においても、課題を見つけ、調べ、その成果を発表しコミュニケーションすることが求められる。子どもの活発的な思考とその表現が重要になる。「総合的な学習の時間」においても「思考力・判断力・表現力」が求められているのである。

3 総合的な学習と教材

(1) 総合的な学習における教材

一般に教育内容、教材、教具は次のように定義されている。⁽⁵⁾

教育内容は教師が学習者に教えたいと望む文化的価値のある内容・概念・法則のこと。教材は、教育内容を正しくかつ具体的に示す授業で

使われる事実・現象・素材のこと。教具は、教材を学習者に提示される際に使用されるすべての物的手段のこと。

学習指導要領における「総合的な学習の時間」の教育内容については既に述べた。ここでは総合的な学習における「教材」の捉え方について追究する。小林宏己は「総合的な学習における教材の意義と働き」について言及している。前述したように総合的な学習においては「はじめに子どもありき」と「はじめに内容ありき」の総合的な学習がある。「はじめに内容ありき」の総合的な学習の場合は、教えるという意味で「教材」という言い方ができる。しかし「はじめに子どもありき」の総合的な学習の場合は違和感がある。この場合は、活動や素材から学びとるという意味で「学習材」という呼び方が適当であろう。生活科の場合は特にこのことが顕著である。寺尾慎一は次のように述べている。⁽⁶⁾

生活科の授業では、活動しながら、そのなかで、児童が学びとる内容上の価値はしだいに明確化される構造を持つ。

前述したように「総合的な学習の時間」では「思考力・判断力・表現力」の育成が行われる。それは子どもの思考とその表現の促進である。こうした思考や表現は、むしろ生活科と同様に「学習材」と呼ぶのが適当であろう。一方「社会科の初志を貫く会」では、学習材ではなく「材」という概念を提案している。「教師は教えない。子どもが学び取る」という意味からである。

しかし、授業では子どもにすべてを任せているわけではない。やはり、教師は授業の方向性を決めている。そうした意味で授業は、子どもと教師の共同作業であると言うことができる。小林宏己はこのような視点を踏まえ、総合的な学習において「構築教材」という概念を提案している。小林は「構築教材」を次のように説明する。⁽⁷⁾

教師が授業や活動の構想を立てる際に、教育目標文化的可能性等を構想し、当初の教材—典型教材を仮設する。これを未だ授業開始前の段階における0次の教材とする。その後授業で展開していく学習活動過程において、教材は子ども

も相互と教師の間に生まれる社会的相互作用のなかで1次、2次、～N次の段階を経ながら生成・変化し、構築されていく。授業そして学習活動の全展開過程においてみれば、当初典型教材として位置づけられた教材が、その後は子どもの思考・表現を反映した構築教材へと重層的に変化していくのである。

小林の考え方によれば、総合的な学習の教材は、他の子どもや教師との相互作用によって変化していく。子どもの思考は他の子どもや教師の影響を受けて変化するからである。そうした変化したもののすべてが教材だと小林は考えている。このように小林は教材を動的に変化するものとして捉えている。極めて現実味あふれた教材の捉え方であると言える。「構築教材」は「社会科の初志を貫く会」では、「二次的教材」とも言われている。小林はそれを二次にとどめず、N次までの教材としたところに独創性がある。

(2) 「動的相対主義」と教材

小林宏己は「社会科の初志を貫く会」の研究者である。この会は上田薫の「動的相対主義」の理論を基に授業実践を創りあげている。上田は「動的相対主義」を「動的調和の論理」あるいは「具体性の論理」として、次のような説明を行う。⁽⁸⁾

AハAナラズ

AはAナラザラントスルユエニAナリ

AはAナラントスルモノノ仮象ナリ

一ならんとしてついになりえず、しかもなお一ならんとするものこそ真であり、そのとき一はその仮構にすぎない。そして、そのならんとするものの立体的動的秩序が動的調和にほかならないのである。

上田は「動的相対主義」を次のようにも説明している。⁽⁹⁾

普遍はいかに求められても具体的には成立しえないために、わたしはそれを「仮構の一」とよぶ。そして仮構の一へのあくなき志向こそ、もっともリアルなものゝ姿であり、その過程をのぞいて実在するものはないと考えるのであ

る。

かくて「過程こそ實在」という考え方から具体性の論理の対象は徹底して過程にしぼられることになる。のちに説くように、過程が内容の実質をなすことになるのである。しかも過程はどこまでも具体的な性質を持つものであるから、表現されたもの、すなわち抽象は、つねに過程にとって外的なものである。もちろん表現なくして過程の動きもないのも事実であるが、真の過程は表現からずれたところにあるのである。「表現者は表現の近所にいる。」表現を表現者自体と同一に見てはならない。

人間の意識は常に動いている。表現をしているときは既にその表現の心意とはずれたところにいる。人間の表現は瞬間的なものであるからである。時間は連続している。そこには瞬間的な表現の積み重ねがあるだけである。ゆえに、一つの表現ですべての思考を抽象化することはできない。抽象は成立しえないのである。しかし、遠いところに抽象への憧れを持つことはできる。上田はそれを「仮構の一」と称した。「仮構の一」に向かってあくなき表現を繰り返すことが認識である。人間は「仮構の一」とのずれを感じながら思考しているのである。このずれを感じながら「仮構の一」に向かって修正を繰り返していくところに学びが成立する。

この上田の理論を援用したのが小林の「構築教材」である。典型教材としての「仮構の一」、それに向かって子どもは思考し、その瞬間の表現を積み重ねていく。その表現の一つひとつが教材であり、1次からN次へと発展していくのである。

4 総合的な学習の時空間

(1) 思考と形象

上田は「抽象」は成立しない。あるのは「仮構の一」に向かって表現する瞬間があるだけである。子どもの瞬間的な表現が教材になると主張する。ところで、この子どもの表現とはどのような認識の表れなのであろうか。そもそも人間の認識とはいかなるものであろうか。そこで、次に、人間の認識について追究していく。

人間の認識について国語教育学の立場から言及した研究者に垣谷松三がいる。垣内は「形象理論」を唱え、言葉（形）の奥には人間の「相（象）」が

あると説いた。垣内は「形象」を次のように説明する。⁽¹⁰⁾

雪片を手執りて、その微妙なる結晶の形象を見んとするとき、温かい掌上に在るものは、唯一滴の水である。文に面して、作者が書こうと思ったものを捉えやうとするときもし文字に泥むならば、そこに在るものは、既に生命の蒸発し去った文字の連なりである。微妙なる結晶を見るには、硝子板に上ばせて顕微鏡の下に結晶の形象を視なければならぬように、文の真相を観るには文字に累はさるゝことなく、直下に作者の相形を視なければならぬ。

垣内は形象理論を次のような例を使って説明する。これは日露海戦における東郷平八郎司令長官の第一次報告である。⁽¹¹⁾

敵艦見ユルトノ警報ニ撰シ連合艦隊ハ直ニ出動之ヲ撃滅セントス
本日天気晴朗ナレ共波高シ

天気が晴朗であれば波が静穏であるのが状態といふべきであらうが、「本日天気晴朗なれども波高し」といふ語句の中には、特に帝国海軍にとりては、無上の幸運であることを示されてあるとすれば、報告の意義は（中略）その外面的なる気象的説明ではなくして、既に勝算歴々たることをさへ読み取ることができたと見なければならぬ。

垣内は言葉（形）の奥に表現者である東郷の意気込み、勝算という相（象）を読み取ることができるとした。言葉は思考を生み出す。しかし、この言葉は思考以外の人間の意識（象徴）を隠している。単に字面だけを読み、客観的な事実だけを追っていたならば真実とはつかめない。表現者の言外にある隠された意識をも読み取らねばならない。授業においても同様である。言葉によるものは思考である。子どもは思考を言葉によって表現する。しかし、子どものこの表現の奥には、隠された言外の意識も含まれている。この言外の意識も対象としなければ、子どもの内面にある真実とはつかめない。いわば、この言外に隠された表現者の意識も教材となるのである。そして、この意識

は時間の流れとともに絶えず変化し作り変えられていく。この連続的な過程が「仮構の一」を目指して、動的・相対的に変化しながら「教材」となっていくのである。

(2) 人間の認識構造

垣内は言葉の奥にある表現されない意識を問題にした。思考の奥に隠された意識に焦点を向けた。ところで、人間の認識とはいかなるものであろうか。この問いに関しては、哲学や認知心理学の分野であまたの研究がある。しかし、上田の動的相対主義や垣内の形象理論と脈を通じるような研究は少ない。そこで、筆者はR. シュタイナー (Rudolf Steiner) の言説を借りて、この問題に向き合うことにする。シュタイナーは宗教家であり、「人智学」という宗教組織を組織した人物である。R. シュタイナーは教育の分野にも言及し、彼が始めたシュタイナー教育は、今や世界各地に広がっている。シュタイナーは教育において、認識の深さを問題にした。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。⁽¹²⁾

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。

人間は物事を認識するとき、まず、観察によって「知覚内容」を捉える。そのとき「直観」が働く。「知覚内容」を直観で捉えると「表象」がわく。この表象はやがて「個体化された概念」となる。新たな知覚内容に触れたとき、この「個体化された概念」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、表象は知覚内容を表象し「個体化した概念」を形成し、次なる表象から生じた「個体化された概念」をも取り込み「特殊な概念」を形成していく。「表象」は常に意識のうえに「表象」として立ち現れる。それは言葉では表現できないものである。このように「表象」は「概念」と「知覚内容」との間に立っている。そして「固体化された概念」の表象は「特殊化された概念」の表象を生み出し、やがてこの「特殊化された概念」の表象が積み重なっていくと「経験」になっていくのである。

このようにシュタイナーは「知覚内容とその表象→固体化された概念と特殊化された概念の形成→特殊化された概念の積み重ねによる経験の創出」という認識の筋道を考えている。シュタイナーの言う「表象」とは、垣谷松三の言う形象の「象」であると考えることができる。シュタイナーも言葉(形)を超えた所に存する人間の内面の意識(象)を問題にしているのである。

ところで、この「知覚内容→概念→経験」の過程において、どこが「思考」の部分であろうか。筆者は「知覚による表象→固定化された概念と特殊化された概念の形成」の部分が「思考」とであると考える。

総合的な学習の授業場面を考えると、教材は動的・相対的で変化するものであった。ある子どもの「思考」は、他の子どもや教師の「思考」に刺激され、新たな「思考」を生み出していく。この過程は時間の流れとともに連続的につながっていく。子どもの一瞬の思考とその表現は、あくまでもその瞬間の表象であり、他の子どもや教師にとって、その瞬間の「教材」となるのである。このような瞬間的な教材が「仮構の一」を目指して連続していくのが授業である。これが「総合的な学習の時間」における「教材」の捉え方であるとと言える。

動的相対的で変容する教材—まとめにかえて—

総合的な学習において、教材をどのように捉えるかについて追究してきた。現在の学習指導要領の「総合的な学習の時間」はコア・カリキュラム時代の「問題解決学習」や体験活動を中心とした学びではなく、子どもの思考とその表現の過程が十分に反映された学びであることを確認した。そうでないとグローバル化に対応した資質・能力の育成ができないからであった。また、それは新学習指導要領のうえにおいても確認することができた。現在の学習指導要領は、経験・生活主義と教科・系統主義の二項対立ではなく、OECDの「キー・コンピテンシー」の方向で設計されており、「思考力・判断力・表現力」を育成するものとなっていた。このことは新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」のうえにも表れていた。このことを踏まえ、子どもの思考とその表現の学習において、教材をどのように捉えるかについて考察した。その結果、子どもの思考とその表現の学習においては、教材を「動的で相対的で変容する教材」として捉えることが必要であることを確認した。このことを小林宏己の「構築教材」や上田薫の「動的相対主義」の理論から導き出した。また、垣内松三の「形象理論」やR.シュタイナーの認識論からも裏付けることができた。

註

- 1 Rychen, D.S.; Salgank, L. H. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, pp.85-107.
- 2 文部科学省「第5章総合的な学習の時間」『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社、2018年2月、p.179
- 3 同上、p.180
- 4 同上、pp.180-182.
- 5 徳岡慶一「教育方法」、笠井尚・下田好行・吉田武男『総合資料教育学を学ぶ』大阪教育図書、1992年、pp.59-60.
- 6 寺尾慎一「生活科の教材・教具の開発」『現代教育方法事典』図書文化、2004年、p.227
- 7 小林宏己『授業研究27の原理・原則—授業力向上のための実践的思考』学事出版、2013年、p.101
- 8 上田薫『知られざる教育—抽象への抵抗』上田薫著作集1、黎明書房、1992年、p.320
- 9 上田薫『人間形成の論理』上田薫著作集2、黎明書房、1992年、pp.103-104.
- 10 垣内松三『国語の力』玉川大学出版部、1972年、p.61
- 11 垣内松三『形象と理會、』世界教育学全集、明治図書、1970年、pp.25-26.
- 12 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.