

重層的な思考に導く総合的な学習における表現力の指導

— 表現と思考が一体化した総合的な学習の実践事例の分析を通して —

野 口 徹

山形大学 教職・教育実践研究 第12号別刷

平成 29 年 3 月

重層的な思考に導く

総合的な学習における表現力の指導

—表現と思考が一体化した総合的な学習の実践事例の分析を通して—

野 口 徹¹⁾

学校教育において「思考力」と「表現力」を育成することの重要性が叫ばれて久しい。特に、平成10年の学習指導要領改訂で導入された総合的な学習においてそれに取り組むことが期待されている。しかし、各学校の状況はそれを明確に示し、成果を収めているまでには至っていない。これは、総合的な学習において育成すべき「思考力」と「表現力」が曖昧であることに起因することと考えられる。そこで、本研究では、総合的な学習において育成すべき「思考力」「表現力」について考察するとともに、どのような実践がそれを育成しうるのか、ということを検討することを目的とする。本稿では、総合的な学習において子どもが抱いた気付きを発端とする表現がより重層的な思考へと導いていくことと、表現と思考が一体化した実践を検討することからこれを促す要件を明らかにした。

キーワード：思考，表現，資質・能力，総合的な学習

1. 問題の所在

2008年改訂の小学校学習指導要領（以下：現行学習指導要領）では、その基本方針の一つとして「思考力・判断力・表現力等の育成」を謳っている¹⁾。これは、2007年の学校教育法改正によって新たに加わった「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」とする第三十条第二項に示された、いわゆる「学力の三要素」の一つとして「思考力・判断力・表現力」が位置づいていること。また、2008年1月の中央教育審議会の答申が、現代は『知識基盤社会』の時代であり、ここに生きる子どもたちには思考力・判断力・表現力等の資質・能力を育成することが求められ、それに対応する教育課程の必要性を示した²⁾こと、等を受けたものである。つまり、現行学習指導要領は、各学校がこのような資質・能力の育成を念頭に置いて、各教科等の基礎的・基本的な知識や技能の習得及びそれらの活用を図るときに発揮される資質・能力としての思考力・表現力・判断力の育成を図る学習活動と、総合的な学習の時間（以下：総合的な学習）を中心とする「探究活動」とを相互に関連させた教育課程を編成することを想定しており、その質的な充実を図るこ

とも合わせて求めているのである。現行学習指導要領の各教科等の目標や内容等の記述においても「思考力・判断力・表現力」の育成に関するものが数多く示されている。特に、総合的な学習に関してもその目標にこれらが明確に示されており、また、『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（以下：解説）にも「総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる『知識基盤社会』の時代においてますます重要な役割を果たすものである²⁾」と示されていることから、思考力・判断力・表現力の育成において重要な役回りを期待されている、と言える。

また、総合的な学習において「思考力・判断力・表現力」の育成を重点化した取り組みは、全国の学校の総合的な学習の実践の研究発表では盛んに取り込まれ、その成果を謳いあげているものが目立ち、また、総合的な学習に関する論文や報告書等においても同様の状況である。これらから、全国の総合的な学習の実践では、「思考力・判断力・表現力」の育成について一定の成果を上げてきているように見える。しかし、これらを詳細に見たときに、その多くは主に子どもが学習活動の中で自ら考える力、いわゆる「思考力・判断力」

1) 山形大学地域教育文化学部児童教育コース

を対象としているものに傾斜しており、子どもが思考内容等を表現する力、つまり「表現力」に関して言及したものや、それに特化したものはほとんど見ることができないことに気付かされる³。例えば、国立教育政策研究所教育課程研究センターが2011年に出した『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料 小学校』に現わされた三つの実践事例を見ても、評価の項目に「表現力」を示しているものは一つだけであり、その一つにしても子どもが総合的な学習の学習活動において経験した内容を最終段階で発表する、という「発表活動」の力量形成の指導に留まっている。もしくは、現行学習指導要領において示された「言語活動の充実⁴」から、学習活動の様々な場面において子ども相互の「話し合い活動」「コミュニケーション活動」とされるものが「表現力」の育成と謳われて取り組まれているものが多い⁵。しかし、果たしてこれらは総合的な学習で本来的に育成すべき「表現力」として主たるものとして認識され、取り組まれるべきものであるのだろうか。

例えば現行学習指導要領を見たときに、総合的な学習の「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い 第2節 内容の取扱いについての配慮事項」の(2)では、「問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。」と示されている。つまり、これを見るならば、探究活動の各過程では表現を伴う活動が求められており、それも、分析を行ったり学習活動をまとめたりするなど思考と一体的な言語活動および表現を行うことを規定しているのである。そうであるならば、総合的な学習における「表現力」の育成に関する取り組みは、学習活動を進めていく中で現れてくる子どもの様々な思考とそれに伴う表現とを相互に関係したものとして捉えなおし、その在り方に焦点を当てていくべきなのではないか。そして、そこに重点を置いた授業の方法を追究していくべきなのではないか。

そこで、本研究においては、小学校の総合的な学習における「表現力」に関して、思考と表現の関係性とその意義について考察するとともに、その育成の在り方について実践を検討することから明らかにする。

2. 総合的な学習における「思考」と「表現」

(1) 「思考」と「表現」の相応関係

それでは「思考力・判断力・表現力」、特に、学習に臨む子どもにとって、思考と表現とが相応的に行われ

ているときにはどのようなことが起きているのであろうか。

藤村(1970)は、「有名なイギリスのことわざに、“自分の考えていたことがはっきりいえたときに、始めて自分は何を考えていたかが分かる”という趣旨のものがある。⁶」として、表現と思考との間に存在する関係性を紹介している。無藤(2013)も、「思考は、言葉をはじめとしたさまざまな表現手段を用いながら深めていくものです。考えるとは、ある意味では対話することです。対話の相手は他人だけでなく、自分の場合もあります。誰かと対話するのなら適切に表現しなければ伝わりませんし、1人で考える時は考えを言葉にするなど整理することが思考を深める助けになります。⁷」と同様の論を示す。つまり表現には、思考内容の表出という機能に止まらず、「対話」という表現であるときにより深い思考を導き出し、深める、とするのである。

藤澤(1980)は、「生きるとは、基本的には、環境に対して反応し対処しつつ生きることであり、すなわち、行動することである。⁸」とした上で、「そのような反応・対処のための手がかりを提供し、行動を有効にみちびくための合図となるのが知覚にほかならない。⁹」として、生きることは環境に反応して行動することであり、それを指示するのが知覚であるとする。その上で、「知覚の行う有形化を堅固にしているもの、それが言葉¹⁰」であるとする。そして「言葉が声(Vox)である¹¹」ことから「それを発した人が自分でそれを聞くことができ¹²」、「語り手は自分自身の語る言葉を自分で聞くことができ¹³」、さらに「自分の音声に託された意味に対して他人が反応するのと同じように、自分もまた反応する¹⁴」ことになる、とする。つまり、ここにおいて人間は言葉を音声で発することによってそれを自ら聞いて反応する。これは、藤澤によれば環境に反応し知覚することで行動している、まさに生きること、である。さらに藤澤は、『語る』ことはそのまま『聞く』ことであり、『語り手』はすなわち『自分自身の聞き手』であるというこのことこそ、言葉(ロゴス)がそれ自身のうちにもっている対話(ディアロゴス)性の根源であり、そしてこのロゴスのディアロゴス性こそは、思考ということの本質をなすものにほかならない。¹⁵」とする。そして、「思考とは、自己自身との対話である。それは人が自分の語る言葉を聞きながら、みずからそれに反応し応答しようとするという事実を基盤として、成立する。¹⁶」と指摘するのである。ここから藤澤は、人間は表現を行うときにそこに伴う音声を知覚し反応することが思考を成立させる、とする

のである。

この思考と表現との関係について、ヴィゴツキー(1934)は、「内言」と「外言」という概念を用いて説明している。ヴィゴツキーは内言を、コミュニケーションの機能を有する外言とは異なり、音声を伴わない思考の言語である、とする。用いられる単語が非文法的に結合していることを特徴としており、社会的な機能は乏しく、むしろ自己中心的である。しかし、子どもは、何らかの問題と出会い、その問題の解決を目指して模索を始めるときに、自分自身に向かって話しかける、いわゆる「独り言」を行っている場合がある。これは、子どもが内言をまるで外言の社会的な機能のように用いながら思考と出会わせているのであり、これによって思考を促している。言わば内言が思考の道具となっている、とするのである。そして、こういった過程を何度か経ることで内言が自己中心的なものから社会的な機能を有したものへと変節していき、それに伴って思考も発達する、と言う¹⁷。つまり、ヴィゴツキーは、これら「内言」と「外言」の関係性から表現には思考を生み出す機能が存在していることを、そして、子どもが社会的な文脈の問題解決を行うときに発する表現は自らの思考を活性化させる必要からのものである、としているのである。

これらのことから、思考と表現の間には相応性が存在しており、特に、内部では十分に確定的な意味合いを持たないものを表現によって外部へと表出されることによって、より深い思考へと導く、という関係の特性があると言える。そして、このような特性が発揮される場面において、子どもの思考する力・表現する力が育成される環境となることが期待される、と言えよう。

(2) 総合的な学習における「思考」と「表現」

このような思考と表現との関係性を意識した授業を考えるときに、総合的な学習の「源流」ともされる、昭和初期に全国各地で取り組まれた「生活綴方」に同様のねらいが存在していたことを指摘できる。

国分(1948)は、生活綴方を「生活の現実を表現させる綴方¹⁸」と規定し、「よりよい生活を、より進歩した社会を、より美しくゆたかな文化を、児童たちにほしがらせ、ほしいものを、実際にじぶんたちのものにするには、どうすればよいかを考えさせようとするもの¹⁹」とする。つまり、子どもが生活現実を直視して表現した綴方によって、理想と現実の間に存在する問題を発見し、その解決に向かうための思考を行う取

り組みである、というのである。

国分は、このような問題解決を行う生活綴方に取り組む教師は、子どもに「変化し発展してやまない自然と社会の法則をつかみとらせよう²⁰」としていたとして、そのような資質・能力を育成するために、「生活を、生活の目でみつめ、生活の姿で、生活のコトバで文字で表現²¹」することと、そこから生まれた綴方を教材として「生活の心で目で研究しよりいっそう高い生活の目をさぐりとり、生活の希望と意欲をもやし、その目と心で、生活にたちむかう²²」こと、を子どもに求めた、としている²³。ここからは、国分らが取り組んだ生活綴方において重視したのは子どもが自らの生活を精査に見つめ、そこから気付いたことを表現すること。そして、そこから生活をよりよいものへと改善することを求める思考へと導くことである。

現代の総合的な学習の学習場面ではいかがだろうか。総合的な学習における表現について上條(2000)は、「総合的な学習では学習のベースを作る情報は教科書に書かれてあることではなくて、子どもたちの体験や追究の中で発見・考察された事柄である。体験と追究のさせばなしでは学習にならない。ゆえに総合的な学習のノートには作文がいっぱいになる。²⁴」と主張する。つまり、総合的な学習では子どもが自らの生活の中において気付き、発見したものを表現した内容こそが学習対象としての価値があり、そこから学習が成立する、としているのである。そして、その表現を記す媒体の一つとして「ノート」の存在を示している。これについては、有田(1996)が、ノートは「思考の作戦基地である²⁵」「思考力は書くことによって育ってくる。書きながら思考力が育ってくる。²⁶」と指摘している。つまり、総合的な学習において子どもが思考を開始するときには、まず生活などの環境から得られる社会的な文脈に対して目を配り、それらへの気付きをノート等への表現を行うこと、そして、そこに表出された内容を基底に子どもが取り組むべき思考へと踏み出していく、という思考と表現との相応関係の進む過程が必要であることが明らかとなってくる。

大西(2000)は、「総合的な学習は、時代・社会の問題状況を学習課題として設定し、その課題追求を通して問題解決力、状況対応力を育成しようとするもの²⁷」であるとし、こういった時代・社会の問題状況に対する認識を深め、一定の意見を形成していくことの必要性とそれを行う資質・能力として「状況対応構想力」を挙げる²⁸。そして、こういった状況に対応するために言語表現活動を展開するときには、四つの活動過程

の存在を指摘する。それは、①状況を認識し、発見した問題への対応の見通しを立てる段階、②判断、行動のプリンシプルとなる理念を創構する段階、③創構内容を言語表現として線条化する段階、④線条化した言語表現を状況への対応のために活用する段階である²⁹。

大西は、この表現活動における四つの段階は、問題解決を行う四段階（問題を発見し、問題事象を客観的に認識する段階、その問題事象が発生する原因を究明する段階、その原因に対処して問題を解決する方策を探索、策定する段階、その方策を問題解決のために実施する段階）とほぼ同様であり、両者は、問題解決活動の一環として支持的に働き、活動を促進する、という有機的な関係で結合する、としている³⁰。つまり、表現活動の四つの段階は、その問題解決的な過程を促進する性質からも、総合的な学習の「探究の過程³¹」（課題の設定・情報の収集・整理分析・まとめ表現）に対しても同様である、と見ることができよう。

さらに、大西は、総合的な学習での問題解決の過程の中で展開されて残された表現の記録は、自己評価活動となると同時に、問題解決の表現活動を適正に営むためのモニタリングにもなる、とする³²。これらが、活動全体についての子どもの総括的な自己評価の資料となり、また、教師にとっても貴重な、学習者一人ひとりの評価資料となる、とするのである³³。つまり、表現は、総合的な学習における問題解決のための思考と、それらをメタレベルでの思考に極めて重要な役回りを演じる、としているのである。

これらからも、総合的な学習では、「まとめ・表現」の場面のみならず、全ての問題解決、探究活動の場面において表現を行いながら思考を深めることが求められている、と言えるのである。

（3）探究の過程における「表現」と「重層的な思考」

それでは、この一連の探究活動の過程における表現は、総合的な学習においてどのような思考を生み出しているのだろうか。

山崎（2001）は、子どもが自らの問題解決の活動を記録したり、様々な資料等を蓄積したりすることで生み出される「ポートフォリオ」について言及している。

ポートフォリオは、一般的な認識とは趣を異にして、学校教育では主に子どもの学習成果物等を蓄積した「評価資料」として活用されている³⁴。特に、教科書が無い総合的な学習では、子どもが自らの学習資料となるものを蓄積し、そこから新たな学習課題を考えた

り、また、学習過程を振り返ったりする資料となることから重用されており、上條や有田の言う「ノート類」も含めている。

山崎は、このポートフォリオは、学習過程の中で子どもの自己の内面世界が表出されて有形の「物」となって収められるものであり、それは「自己表現の産物」である、とする³⁵。そして、この「自己表現の産物」の内容は「現実自己の象徴³⁶」である、ともする。山崎は、このような「現実自己の象徴」は教育活動で生み出されたものであるため学習者と教師の2つの〈まなざし〉が注ぎ込まれている、と見る³⁷。そして、学習者が自らのポートフォリオに注ぐ〈まなざし〉によって学習者の自己（内的自己）の内部で「私」の意識（A）と「私」から距離を取る仕方で客体化された意識（b）が生まれており、また、教師の側の〈まなざし〉の中にも「私」の意識（A）と客体化された意識（b）も生まれている、と解釈する³⁸。これによって、「二重の自己意識」がそれぞれの自己の内部にダイナミズムを伴って生じており、それが子どもの内面で自らの学習活動を客観視しようとする内面世界を動かす、としている³⁹。

さらに山崎は、「二重の自己意識」をさらに上位でとらえるメタレベルの視点の存在も指摘する⁴⁰。それは教師の自己は学習者に受容されるべく、また、学習者の自己も教師に受容されるべくそれぞれに表出し合っており、この相互の受容意識がメタ意識である、としている⁴¹。このメタ意識の間で生ずる葛藤やダイナミズムが理想の像をつくり上げていき、その過程で反省的思考が働き、そこから「内的対話」や「自己変容」の過程を経て「理想的自己」が生まれる、とするのである⁴²。山崎はこのような自己の生成と意識の流れを図1のように示している。

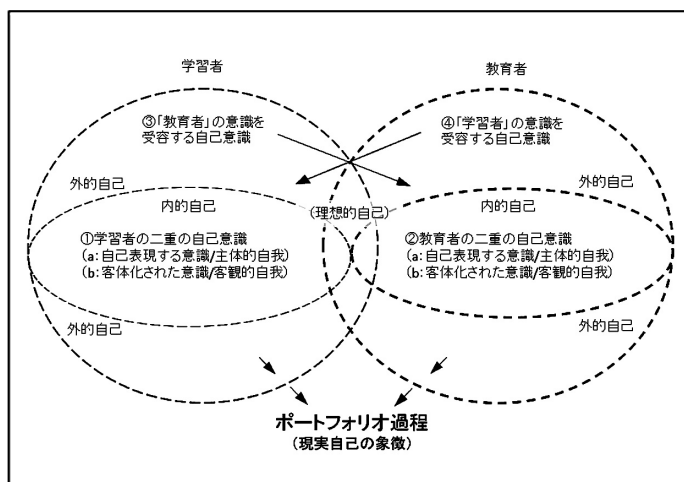


図1 教授－学習過程にみられる意識の流れと自己（山崎洋子 2001）

山崎が指摘しているのは、子どもが自らの学習場面で内的に意識したことをノート等の外部媒体に表現し、それが何度も読み返され、自問自答を行う活動は、その活動に教師も存在していることで幾重にも重なった思考が生み出されている、ということである。つまり、子どもが自らを取り巻く外的な状況に対して反応し、その内部に問いを生み出したときに、それを自己表現としてノート等に表出していくことによって「二重の自己意識」が生成されているのであり、それに対する「二重の自己意識」をもった教師の教育的な関わりによって、自己の生き方をメタレベルで思考することが生まれる、としているのである。そしてこれらは、一回性のものではなく、山崎が指摘するように、学習過程の中で理想を追究することで生じる葛藤やダイナミズムの間における反省的思考が必要となるのである。

まさに、物事の本質を見極めようとする一連の知的営みである探究活動と軌を一にする過程であると言える。そういった意味からも、総合的な学習では重層的な思考を生み出すに足る学習活動にならなくてはならないのであり、それを行うにはそれを引き出す表現力を子どもが有していることも必要なのである。そこからは、そういった力を子どもに獲得させるような総合的な学習の指導の在り方が求められるのは当然のことである。

では、子どもの表現が重層的な思考を生み出す総合的な学習の授業の取り組みはどのようにあるべきなのか。次項では、この点に注目して総合的な学習の実践例を考察する。

3. 表現と思考が一体化した総合的な学習の実践事例

(1) 蚕の飼育を通じた「気づき」を記述する

ここでは様々な生き物を飼育する活動を主とした総合的な学習の実践(3年生「自ぜん研究所」⁴³⁾と、そこで子どもが残した記述、および教師の評価などを通して考察する。

この実践では、教師が授業内に「振り返り」の時間を設定している。これは、授業時間の後半に設定されていて、その時間において子どもが抱いた様々な気づきを整理する時間、という位置づけであり、毎回5分程度としている。その際、記述する媒体として教師はワークシートを3タイプ(絵と文、文のみ、絵のみ)用意しており、子どもが自ら表現したい内容に照らして選択できるようにしていた。

写真1は、児童Aが飼育する対象として選んだ蚕に

ついて、5月上旬の段階でワークシートに記述したものである。Aは、自らの気づきとして、蚕の色や大きさなどに注目し、それを記述している。記述内容を見たときにそこに示されているのは、蚕の一般的な情報(蚕の幼虫の最終段階の色が白である)と眼前の幼虫とを比較して新しく気付いたこと(この段階の幼虫は

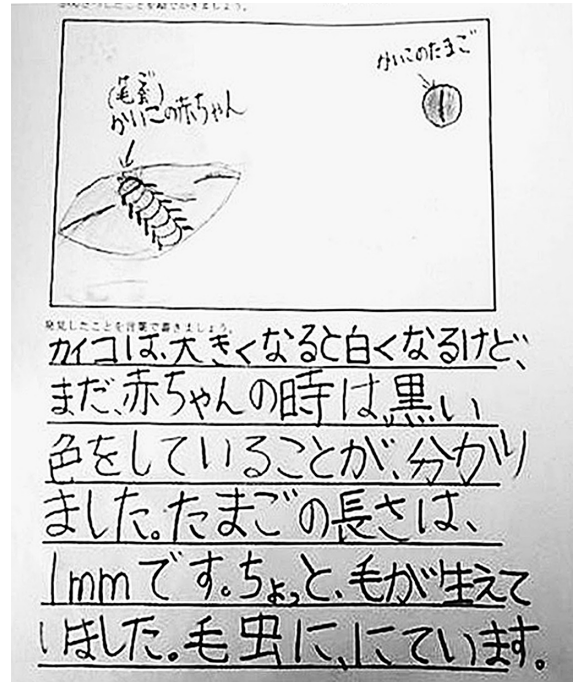


写真1 児童Aが5月上旬に記述したワークシート

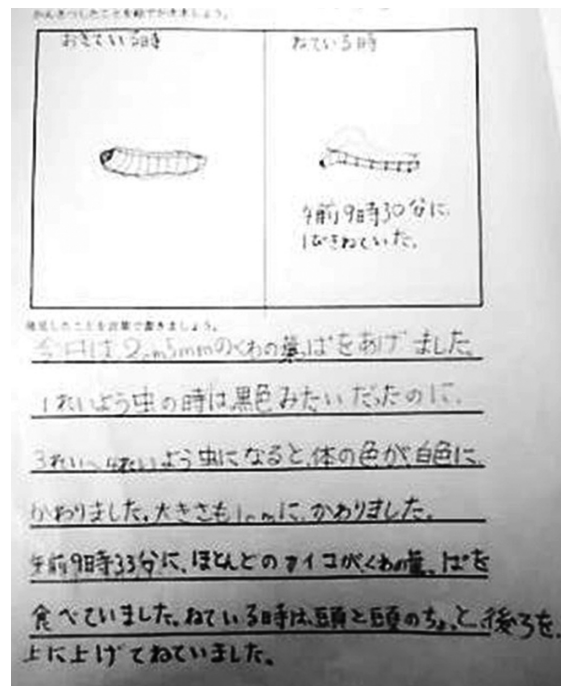


写真2 児童Aが5月末に記述したワークシート。絵も文章も情報の量が増加している。

黒である)。それに観察して測定した大きさと形態(毛が生えており「毛虫」と似ている)に関することである。これらは同学年で学習した理科の内容の既習事項を活用したものと考えられる。

児童Aが5月末に記述したワークシートが写真2である。写真1と比べると絵が詳細に描写され、また文章の情報の量も増加している。

文章の記述の中には「1れいよう虫の時は黒色みただったのに、3れい〜4れいよう虫になると、体の色が白色にかわりました」という表現が見られる。これは、この二つのワークシートの間に取り組んだ学習活動の中で出会った蚕の専門家から得た情報(蚕の成長の様子と飼育方法等)を基に蚕の幼虫の体色の変化に気付き、記述したものである。専門家からの一般的な情報と眼前の蚕の幼虫の成長の変化の様子を重ね合わせて思考したことから、児童Aが蚕の成長の過程を明確に捉えた確信が生まれ、表現している。これらは学習対象としての蚕と児童Aとの距離感が近づいていることと、蚕をしっかりと飼育していこうとする切実な思い。そして、そこに様々な専門的な情報を重ねていくことで、自らの活動の中に意義を見出すような重層的な思考が生まれたことが加担していることと考えられる。

このワークシートの絵の表現を詳細に見てみると、児童Aが蚕の様子を観察したことから得られた気付きを明確に示していることがわかる。写真3は、ワークシートの絵を拡大したものであるが、この二枚の絵が表しているのは、蚕の「おきている時」「ねている時」の違いである。児童Aは、観察の中でこの二つの状態の微細な違いに気付いた。児童Aは、それを文章中で「ねている時は、頭と頭のちょっと後ろを上にあげて、ねていました。」と表現した。そして、それに加えて絵の中にその変化を描写している。このような児童Aの

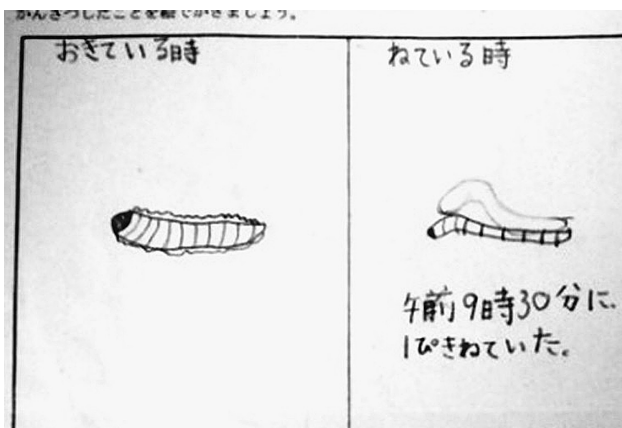


写真3 5月末のワークシートの絵

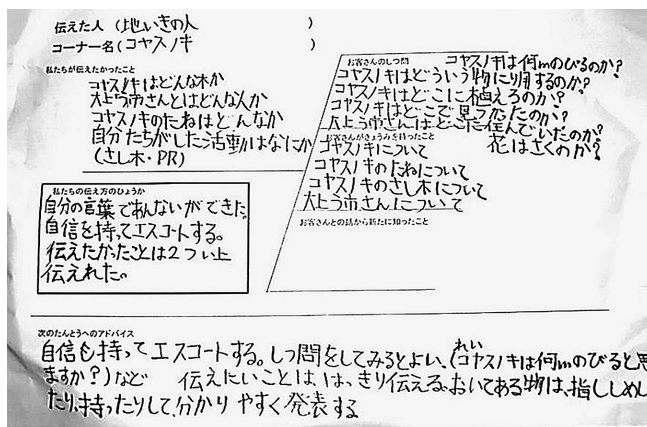


写真4 発表会終了後の振り返りのワークシート

表現を見た教師は、「蚕の成長の中で気付いたこのエピソードは、言葉だけではうまく表現できない、と児童Aが考えたことと思われる。そこから、それを補うツールとして絵で表現することを選択している。これは深い思考に至っている」と評価する。そして、その評価の内容を児童Aにフィードバックしている。

写真4は、この学習活動の過程の中で、自分たちが取り組んできた成果を地域の人々に紹介する「発表会」が終了した後の児童BとCが振り返りの際に記述したワークシートである。

このワークシートには、児童B・Cが発表したときに、また発表後に気付いた自己の発表の評価を記すとともに、発表を聞いた人々からの質問やそれらの人々が関心や興味を示したことなどの記録。そして、それらについてはこのように対応するべきである、という内容についても記述している。これは、自分自身が再度発表を行う際の注意すべきこととしての申し送りであるばかりでなく、他の子どもに向けてのアドバイスの意味も含まれている。つまり、自らが行った学習活動に関してワークシートへと表現を行うことを通して、「次の場合には」「友達にアドバイスするならば」などのメタレベルでの思考を行っているのである。このような児童BとCのワークシートの記述に対して教師は、「ワークシートに自らの、そして他の発表者へのアドバイザーという意識になって思考して記述している。また、そこには聞き手に対する質問を織り込んでみるものの可能性や、具体物を活用した説明をすることの意義も含まれている。」と評価をして、それを子どもへと伝えている。これも、やはり発表する、という活動に対して切実な目的が児童B・Cに存在しており、それを表現し可視化したことから次に取り組むべき内容が見えてくる、という重層的な思考が生まれていっ

たことが伺える。

この実践の中で教師は、ここに紹介したように、子どもが抱いた様々な気付きをワークシートへと表現することを促すとともに、それらを通して思考内容を可視化させ、子ども自らの気付きを明確に認識させる指導を行った。さらに、その記述内容に対する教師からの評価を伝えていくことで、さらなる深い思考へと導く指導を、単元を通して繰り返し行った。教師は、これらの学習活動の過程から、子どもの中に次のような成長が現れたと評価している。

- ① 子どもが表現を通して思考することから、自ら取り組むべき課題が明確になり、活動への目的意識が高まっていること。
- ② 表現を通して思考を促すことから、子ども自らが工夫して用途によって絵図を使うなど、思考の過程を可視化するようになった。内容に関する知識の定着も図れた子どもが多い。
- ③ このような取り組みが総合的な学習で行われていることから、子どもは理科や算数などの教科学習においても同様の取り組みを行うようになった。これらの授業の時間の中でも表現を行いながら自己の考えを整理することができるようになった。

これらのことから、この総合的な学習の実践からは、子どもが自ら取り組んだ生き物の飼育を中心とする探究活動の過程で、子どもが環境や活動の中から気付き、発した表現を基に思考が始まっており、そこに教師の指導、例えばワークシートへの記述へと導くことや子どもの思考した内容への評価などを加えることから、子どもの中に重層的な思考を生み出すことに至っていると言えよう。

4. 本研究の成果・課題

以上のことから、総合的な学習における表現力の育成には、様々な実践の中で重視されている発表活動やコミュニケーションの活動という枠に収まらずに、子どもが自らの気付きを基に思考し、そこからさらなる重層的な思考を生み出していく過程の中で発揮される能力、としての意義があることが明らかとなった。そして、そのような能力を育成するための指導のあり方としては、子どもにとって生活の中から気付いたことを課題として認識するとともに、その課題の解決に向

かう切実感が高まったときにより重層的な思考へとつながることが期待される。

さらに、それを導き出すための教師の手立てとしては次の二点が挙げられる。

一つには、ワークシートやノートなど、子どもの実態に沿った様々な表現手段を設定し、それを基にした指導を行うことである。社会や生活の様々な文脈に出会った子どもが抱く原初的な気付きを、ワークシートなどに可視化させ、それを手がかりに新たな思考を生み出させる。これを繰り返し指導することによって、探究過程の各場面において子どもが主体的に気付きを表現し、思考する能力を導き出すことを促すことができる。

二点目は、ワークシート等を媒体として思考した結果、子どもが次なる行動を主体的に生み出している姿からその意義を正確に見取り、評価を行うことである。子どもが表現することで満足するのではなく、そこから次の学習すべき課題をメタレベルで思考させることを促すのである。

これらの指導を行うことで、子どもの表現の中に存在する思考内容に対して教師の思考が生まれ、それに基づいて指導を行うことから子どものさらなる思考を導き出すことにつながっていく。ここには子どもと教師とによる協働的な表現が生み出す重層的な思考の存在を見ることができよう。

課題としては、今回検討したのは単独の実践であり、また、その活動内容も限定的なサンプルにとどまったことがある。他の学校や学年の実践の場合や総合的な学習で多用される教室外での活動も含めた多様な学習場面においても、子どもの表現が総合的な学習に求められる重層的な思考を生み出すに至るのか、さらに多様な実践例を集めて検討を継続することが必要である。

註・引用文献

- ¹ 2008年小学校学習指導要領の総則の「第1 教育課程編成の一般方針」には、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、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むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」と示されている。
- ² 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』日本文教出版 2008 p7
- ³ 総合的な学習の表現に言及したものとしては、総合的な学習で表現活動に取り組むことの意義を述べたもの（中西

- 2002) や総合的な学習における表現カリキュラムの類型分類をしたもの(時得 2010) などがあげられるが、どれも総合的な学習の表現活動の実態や状況について論じたものであり、総合的な学習で育成すべき表現力に焦点化したものや、それを育成する方法等について触れたものは極めて少ない。
- ⁴ 前掲 1 の「第 1 教育課程編成の一般方針」の文章に続いて、「その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮しなければならない。」と示されている。
- ⁵ 総合的な学習は 2003 年より各小学校で本格実施されているが、日本生活科・総合的学習教育学会がこの翌年である 2004 年度に発行した学会誌第 12 号から 2013 年度発行の第 20 号までの 10 年間の中で掲載された自由投稿論文における総合的な学習の実践論文全 10 本の中で、表現に関する内容の内訳は話し合い 8、発表 5、感想 3 となり、同様の傾向があることが判明している。
- ⁶ 藤村保「言語と思考」、『思考と言語』(講座心理学第 8 巻) 東京大学出版会 1970 p248
- ⁷ 無藤隆「考える力は表現によって深まり、表現し合うことで思考が共有される」『VIEW21 小学版』(第 37 号) ベネッセ教育総合研究所 2013 p22
- ⁸ 藤沢令夫「アイデアと世界—哲学の基本問題—」『藤澤令夫著作集Ⅱ』岩波書店 1980 p10
- ⁹ 同上
- ¹⁰ 同上 p11
- ¹¹ 同上 p29
- ¹² 同上 pp29-30
- ¹³ 同上
- ¹⁴ 同上
- ¹⁵ 同上 p30
- ¹⁶ 同上
- ¹⁷ Vygotsky, L. S. Thought and Language 1934 (柴田義松訳『思考と言語』(上) 明治図書 1962)。東(1970)は、指示と訓練によって思考過程を言葉に出しながら考えさせる「発語思考法」という手法の存在と、O. Selz や K. Duncker らが 1920 年代にこれに取り組んで思考過程の機能的分析を試みたことを紹介している。
- ¹⁸ 国分一太郎「生活綴方教師の児童観」(『新児童文化』国民図書刊行会編、1948)『子どもをとらえる』(国分一太郎文集 3) 新評論 1983 p304
- ¹⁹ 同上
- ²⁰ 同上 p395
- ²¹ 同上
- ²² 同上
- ²³ 北岡(2009)は、1930 年代に国分などが実践した生活綴方のタイプは、「調べる綴方」と呼称されていた、としている。この「調べる綴方」は、それまでに一般的に「綴方」として実践されていたものに対して、鈴木三重吉が発行した『赤い鳥』の影響下から文芸的性格やロマンチズムの存在が強いと批判し、より生活現実のリアリズムを子どもに学ばせることを希求した教師グループによって作られた取り組みである。彼らはその手段として「調べる」という手法によって「綴方」の体質改善を図ろうとした。
- ²⁴ 上條晴夫『総合的な学習のための教育技術—調べ学習のコツと作文的方法—』健学社 2000 p15
- ²⁵ 有田和正『新ノート指導の技術』明治図書 1996 p80
- ²⁶ 同上 p86
- ²⁷ 大西道雄『総合的学習が要求している表現力』明治図書 2000 p11
- ²⁸ 同上
- ²⁹ 同上 pp12-13
- ³⁰ 同上 p19
- ³¹ 前掲 2 p13
- ³² 同上 p23
- ³³ 同上 p23
- ³⁴ ポートフォリオ(portfolio)は、一般的には紙挿みとか書類入れ等を指して使われる。それに対して「子どもが共同的に展開する、継続的な学習データの収集・整理であり、学習の多様性に応えるための評価方法」と捉えることが学校教育に存在することを木原が指摘している。木原俊行「ポートフォリオの基礎・基本」『「生きる力」を育むポートフォリオ評価』村川雅弘編著 ぎょうせい 2001
- ³⁵ 山崎洋子「「振り返り」に基づく自己探究と自己形成—ポートフォリオ評価法の人間形成的意味論—」前掲 33 p93
- ³⁶ 同上 p104
- ³⁷ 同上
- ³⁸ 同上
- ³⁹ 同上
- ⁴⁰ 同上
- ⁴¹ 同上
- ⁴² 同上
- ⁴³ ここで検討するのは、兵庫県たつの市立新宮小学校の石堂裕教諭が 2015 年度に小学校 3 年生児童を対象として行った実践である。文中に示す教師の言葉や表現などは全て石堂氏へのインタビューによるものであり、写真も石堂氏から提供されたものである。

参考文献

- 文部科学省 『小学校学習指導要領』2008
- 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社 2008
- 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』(小学校編) 2010
- 時得 紀子「総合表現型カリキュラムの実践への一考察」『兵庫教育大学院連合学校教育学研究所 教育実践学論集』(第 11 号) 兵庫教育大学 2010
- 中西智子「総合的な学習の「表現活動」に関する実践的研究：神島小学校の事例から」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』(第 22 号) 三重大学 2002
- 国立教育政策研究所『『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料』(小学校) 教育出版 2011 東洋 「思考研究の方法」『思考と言語』(講座心理学第 8 巻) 東京大学出版会 1970
- 北岡清道 『生活綴方実践史研究』溪水社 2009