

総合的な学習の実践に関する研究

—話し合い活動による探究過程の創出と活性化の試み—

岡本 義裕*

(平成19年6月13日受付, 平成19年12月14日受理)

A Study on the Practice of “the Class of Integrated Learning” —The experiment in creation and activation through “Argument Activity”—

OKAMOTO Yoshihiro*

The class of integrated learning has been established to realize a new learning activity which enable students to acquire their values and ways of life along with their classmates. However, in the school field, it is not necessarily hard to say that this view is understood clearly and the state of learning called for is designed concretely. We can find a symbolic state of it by making a point of experience-activities. Without clarifying “what is learned by experience”, many teachers make an experience-activity in itself a purpose as if “children could get the nature and capability of a citizen if they wrestle with it”.

In order to regain the original meaning of experience-activities and to create and activate the class of integrated learning as a subjective problem-solving process (research process), we want to position argument activities which ask for a mutual agreement and understanding as the heart of activity evolution.

Key Words : integrated learning, experience-activity, argument activity, mutual agreement and comprehension

I. 課題の所在

1. 体験活動への期待と実情

今日、学校教育をめぐる状況は、「学習意欲の低下」「学力格差の拡大」など、社会情勢の変化を背景とする教育上の様々な問題の深刻化に伴って、益々混迷の度を深めている。そうした状況の中で、学校現場では、学習活動を少しでも有意義かつ効果的に展開していくための様々な工夫が実践されている。その一つに、体験活動の導入が挙げられる。学校における学習が生活から乖離していく傾向が顕著となってきたことで、学習がかえって困難になる状況が生じてきたために、子どもたちの生活経験ないし体験に基づく視野を基盤として学習が深められるよう、教材及び学習活動を構成していくことが必要とされるようになってきた、という経緯がそこにはある。そして、平成元年、及び、平成11年に改訂された学習指導要領で、体験活動が学習活動を活性化させる手立ての一つとして極めて重要な位置づけを与えられたことを受けて、教師は、一層それを様々な学習の分野や領域において、様々な形で取り入れるようになってきている¹⁾。しかしながら、一方では、こうした体験活動の重視が、必ずしも子どもたちの学びを豊かにすることにつながっていないとの指摘も為されている。それは、学習活動全体における体験活動の位置づけ方、あるいは、体験活動とそれ

以外の学習構成要素との結び付け方に対する問題意識や疑問に起因するものである。

本来、体験活動とは、学習そのものが、知識の形式的な獲得や抽象的な理解に留まってしまうことなく、生活の中に含まれる様々なコンテキストやコードを機能的構造的に生き生きと学び取っていく活動となるために、子どもたちの学習を体験という形で生活の場に戻して、その文脈の中でそれらを再構成させることを目的とした学習活動形態の一つである。これは、「身近な人やものといった環境との直接的な関わり合いを通じて、生活の仕組みや知恵を具体的に学ばせる」という「生活経験主義」の思想に依拠したものである。

ところが、学習活動の一環として盛んに導入されている体験活動の多くが、こうした「生活体験」の獲得という本来の意義を見失ったまま、あるいは、曖昧にしたまま展開されている。つまり、体験によって「子どもたちが、生活の中の何を学ぶのか」、「何に気が付けばいいのか」、「何に行き当たればいいのか」など前提の部分を確認しないまま、体験自体を目的化して捉え、「調べる」「まとめて発表する」などの活動と共に、生活あるいは体験そのものを教えようとしているのである。こうした傾向が省みられないまま、体験活動が一般的なカリキュラム構成要素として定着し、定石の活動として一人歩きし

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

てしまっている観があり、その点が、「学習活動における体験活動の重視」の意義を曖昧にしていると考えられる。

2. 総合的な学習における体験活動の捉え方をめぐって

平成11年に文部省（当時）は、総合的な学習の時間に関する各学校の取り組みを支援する目的で、それまでの文部省指定の研究開発学校における取り組みやいわゆる学校裁量の時間における取り組みなど、特色ある教育活動を行っている学校の実践事例を紹介している⁽²⁾。その中では60の小学校の実践例が取り上げられているが、小学校学習指導要領総則「第3 総合的な学習の時間の取り扱い」の5に関して、60校中すべての学校が、「総合的な学習の時間の学習活動において配慮すべき事項」として「体験的・問題解決的な学習」を挙げている。また、それぞれの年間計画及び具体的な内容などにあたってみると、各実践が、課題設定や活動深化、発展など展開のあらゆる場面で、調べ学習や地域との交流などの形で体験活動を盛り込んでいることがわかる。

一方、各都道府県及び市町村の教育委員会レベルでも、様々な体験活動を活動展開に盛り込んだ同様の実践事例が提示されている⁽³⁾。

このような示唆に習う形で、体験活動は、総合的な学習の展開においても最も一般的なカリキュラム構成要素の一つとなっている。しかし、そこでの体験活動の多くも、やはり、本来の意義を見据えているとは言い難い。むしろ、先の危惧すべき状況は、総合的な学習の領域において、より顕著になっていると言える。環境や福祉など、今日的課題の内容的な理解・習得に主眼を置く形で目的化され、「それに取り組めば公民的な資質や能力が得られる」というように一人歩きさせられている点が指摘されるのである。

こうした状況を「体験活動への埋没」、「体験至上主義」と評する今谷は、その理論的背景となる戦後初期の生活経験主義問題解決学習論における論理的未分化性を指摘している⁽⁴⁾。つまり、それは、学習のプロセスを具体的に示しながらも、その追究過程自体が自己目的化し、それを通して結果としてどのような資質・能力を育成しようとするのか、その到達点（目指す子ども像や育てたい学力像）が明確化されていなかったということを目指すものである。さらにそれは、追究過程としての学びの構造そのものが生活レベルでの素朴で平板な捉え方に留まっており、知的な追究の深まりや価値的探究、意志決定や社会参加との関わりといった、最近の認知心理学や価値教育論の成果を踏まえた、知的で自立的な社会的行為の構造モデルからは掛け離れたものに留まってしまっていたということに対する指摘でもある。そこで今谷は、それらが、当時としては仕方がないことであったとしながらも、今日のように複雑でダイナミックな社会変化の

時代においては、生活場面での体験的な学びの構造（子どもや生活の倫理）と知的で自立的な社会的行為の構造（科学・学問の論理）とを橋渡ししていくような形で、深まりや広がりや発展性のある多視点的な問題解決学習のモデルを、新たに再構築していくことが必要であると主張している。具体的には、問題解決学習の構造を立体的に捉え直す要素として①目指す子ども像・育てたい学力像、②日々の切実で具体的な生活的・社会的問題に主体的に対処しながら、自分の良さや可能性を探り切り開いていく「自分探し・自分作りの旅」の行程としての自己成長型・人生設計型・未来創造型のカリキュラム編成、③深まりや広がりや発展性のある多視点的な問題解決学習の方法・過程論とそれを具現化した単元開発・授業づくり、④問題解決的な学習のプロセスの内実を強化しフォローアップする体系的で多様な学習スキル、⑤子どもの学びの履歴と成長の姿を個に応じて見取る自己評価と他者評価、という5つを挙げている。そして、それら5つの要素を相互に関連づけ統合することによって、総合的な学習が、「戦後初期における生活経験主義の問題解決学習論の良さを積極的に生かし発展させながら、同時に、最近の世界の市民的資質教育論の成果からも積極的に学び取る」というように両者の調和的な融合を実現し、体験埋没型学習を克服し、「這い回る問題解決学習」を乗り越えていくことができるとしている。

こうした主張の中で、今谷は、子どもたちの問題解決に向けた追究の視点に深まりや広がりやを創り出していくための方法・過程の一つとして、ある実践の中に見られる「問い直しのサイクル」（＝問題を問う・納得を問う・意味を問う・行動を問う）を挙げている⁽⁵⁾。ここで言う「問い直しのサイクル」とは、問題解決的な学びのプロセスが、基本的に、子どもが自分の良さや可能性を発揮しながらよりよい自分を創りあげていくような「自分を拓く」過程と、他者との直接的な関わり合いや対話を通して、互いの良さを認め合い交流と分かち合いを深め広げていくような「共に育つ」過程の二本柱によって構成されているという考え方に基づくものである。そしてその中では、対象に対する自分なりの見方や考え方・判断の仕方や行動の仕方をより望ましい方向へと変容させ、学ぶ喜びを実感し自分の存在に自信が持てる方向へと追究を発展・向上させていくために、対象への問い直しが繰り返されることが、問題解決的な学びの原形として求められている。つまり、学習対象への自分なりの問いかけを連続的に積み重ねながら、よりよい自分の生き方を実現していくことが、ここでの学びの大きな方向性として位置づけられているのである。

3. 共同探究の視点へ

今谷は、この実践でのそれぞれの問い直しの視点が、

自らが提示しているような知性的で自立的な社会的行為の構造を育成していくための視点というよりは、子どもたちのよりよい在り方や生き方を実現していくために有効な、より経験的な発想に基づいたものであるとしながらも、柔軟に問題解決学習の原形を捉え、事実的な探究や情意的な探究や理論的・科学的な探究や価値的な探究や意志決定と社会参加へと向かう探究など、自由かつ多面的に自分の納得のいく方向へと追究を分化し深化し自己拡大させていくことを可能にしている点を、這い回りを乗り越えていくことのできる新しい問題解決学習の捉え方として高く評価している。

しかし、筆者は、問題解決過程（探究過程）としての総合的な学習の在り方及びそこでの体験学習の位置づけに関する今谷のこうした主張や視点に対して同様の必要性と重要性を感じながらも、ここでの一連の探究のプロセス＝「体験を通して、その意味を振り返って再構成し、新たな価値を見出しながら問題解決を図っていく」が、自己完結的に語られるばかりで、いわゆる「問い直しのサイクル」を具体的に推進する原動力となるものを明確に打ち出していない点に疑問を持つものである。つまり、あたかも、より良い生き方を実現していくための学習対象（課題や体験内容）への問いかけとして連続的に積み重ねられていくものは、複数の視点からの見方や考え方ではなく、あくまでも個別のアプローチとしての「自分」（個々人）の見方や考え方であり、また、問題解決を通してより望ましい方向へと変容させ獲得した判断の仕方や行動の仕方も、生活集団に共通の価値ではなく、あくまで、「自分」（個々人）にのみ帰結し意味を為すものであるかのようにも受け止められるのである。したがって、ここで言われる「問い直しのサイクル」とは、必ずしも共同での問い直しを意味するものではなく、個々人としてのそれを指すものと解釈することもできるのである。「問い直しのサイクル」によって追究を深めるための教師の支援の在り方が、集団としての思考の高まりや深まりに視点を置くものではなく、あくまでも子ども（個人）対教師の形で、学びの見取りを個別に行うことによって、一人ひとりの子どもの問題意識を膨らませ、追究のエネルギーを高めていくための求同的な支援と求異的な支援と位置づけられるものとなっていることなどが、こうした疑問を裏付けている。

やはり、ここでの体験活動及びそれに基づく問題解決過程に対する捉え方として、共同の学びという視野（学習観）が明確に打ち出されなければ、そこで得られる問い直しの成果が主観（私感）性を越えるものに成り得ないのではないだろうか。なぜならば、現代社会において子どもたちを取り巻くコンテキストやコードは、前近代のそれとは違い、複雑性を増した極めて不明確なものとなっているために、子どもたちは、単に体験をただけ

では、そしてその体験を個人で問い直しただけでは、こうしたコンテキストやコードを曖昧な形でしか掴むことができないからである。したがって、体験活動を通しての問題解決の過程が、子どもたちにとって、現代社会の複雑性や不明確性に対応した緻密な探究として実現されることが必要となる。そして、そのためには、体験に含まれる意味のシステム（構造）と一緒に振り返り探り出すような、あるいは、体験としての行動と不明確な事柄とを共につなぎ了解していくような「共同の学び」のプロセスが必要不可欠となるのは明らかである。

以上のことから、総合的な学習が、今谷の主張する「体験への埋没状況」を克服し、「這い回り状態」からの脱却を実現するために、我々は、体験活動の意義や在り方の捉え直しを試み、「体験活動によって何に気付くべきか」という曖昧なままになっている部分を明確にする視座を獲得する必要がある。また、それ（気付くべき何か）を具現化するために、共同の学びとして何がそのプロセスの中核に位置づけられ、探究過程を推進する原動力となるべきかを探り出し、具体的な方略として確立しなければならない。こうした課題意識に立ち、筆者は、様々な先人の思索や理論を手がかりにしながら、総合的な学習を問題解決過程（探究過程）として創出し、活性化していくための提案を、実践例を挙げながら、行いたい。

II. 体験活動に依拠した問題解決過程の言語論的転回を目指して

1. 体験をどのように位置づけるべきか

(1) ウィトゲンシュタインの言語ゲーム論（知識論）より

では、体験を通して子どもたちは、生活の中の何に気付き何を学ぶべきなのであろうか。前述で仕組みや知恵、コンテキストやコードと表現されたものを、具体的にどう捉えればよいのであろうか。こうした疑問に示唆を与える議論を以下に挙げる。

20世紀のオーストリアの哲学者ウィトゲンシュタイン、L. (Ludwig Wittgenstein 1889～1951) は、主著『哲学探究』の中で、言葉（知識）とその意味を指示するものとの結合に関する議論を、「言語ゲーム論」として展開している⁶⁾。その中で、学習には、特定の場での記号としての学びの対象を普遍的一般的な知識（言語）に結びつけていけるような「生活の仕組みや知恵」（本質や規則）といったものが介在するとし、それを「生活形式」と表現している^(註1)。つまり、生活形式とは、一つ一つの物事と知識（言語）との間をつなぎ、そこに意味を与えるようにして我々の生活や文化を規則づけ豊かにしているものでもある。

ところで、この言語ゲーム論の中でウィトゲンシュタインが、生活形式をゲームの規則になぞらえながら、生

活（全体）の中での様々なゲームに関する体験を通してそれが獲得される過程を説明しているように、生活形式とは、本来、広く生活世界を体験することによって得られる（意識化される）ものである。また、生活形式とは、人々が生活や文化の具体的な営みの中で、無意識のうちに形成・共有し、あるいは、思いや願いを持って必然的に求めながら実行しているものという意味で、ポラニー、M. (Michael Polanyi 1891-1976) の言う「暗黙知」の一つに位置づけることもできる⁷⁾。

こうした言語ゲーム論及び生活形式の考え方を、現代社会の学校教育に当てはめていくことによって、学習活動、とりわけ、「生きた知識」の獲得が重視される総合的な学習でのカリキュラム構成における体験活動の位置づけとその在り方が以下のように明らかになる。

子どもたちにとっても、知識（言葉）は、単なる記号ではなく意味を含むものである。したがって、学習の対象をどのように捉えるか、どのような意味を与えるかというように、自然や生活、文化の中に組み込まれ、知識（言葉）と対象とをつなぐ（規定する）もの（＝生活形式）が予め獲得されていなければ、あるいは、並行して組み込まれていなければ、学習は不十分なもの、困難なものになってしまう。ところが、科学の成果としての事実だけをまとめたものを体系的に習得させる従来の教科学習の在り方では、こうした「ものの考え方」や「自然や様々なものに対する豊かな捉え方」、あるいは「そこで学んだものの生活への役立たせ方」などへの視点を子どもたちの中に育むことはできない。

では、どうすれば子どもたちの学習が、こういった生活形式への視点や構造を有するものとなるのか。そこに、体験学習の重要性が指摘される。また、それを積極的に導入する総合的な学習の使命が浮上してくる。すなわち、子どもたちにとって「体験」とは、身近な人やものといった環境との直接的な関わり合いの中で生活世界を捉え、その中から、自分たちの社会や生活の基盤に関わる「もの」や「こと」を規定する「生活形式」を意識化・内面化することができるものである。子どもたちは、それに基づいて一つ一つの物事の意味を理解（規定）しながら、知識（言語）を学んでいくことができるのである。

(2) ギボンズの『現代社会の知の創造』より

体験活動を通して子どもたちが獲得すべき仕組みや知恵、コンテキストやコードとは、「生活形式」にあたるものであるという議論は、以下の考察によっても裏付けられる。ギボンズ、M. (Michael Gibbons) は、現代社会における「知」の課題を、個別科学の体系的「知」＝学問知（モード1）から現実定定型「知」＝生活知（モード2）への移行と位置づけている⁸⁾。子どもたちの学習においても、生活の文脈の中からモード2につながる「知の知」

（メタ知識）を探り出し、学び取っていくような活動が行われなければならないとしている。つまり、二つの「知」を二者択一的に切り離すのではなく、それらの循環的総合を図ることの重要性と、それを可能にするような体験活動をベースにした問題解決過程を構築していくことの必要性が示唆されている。

子どもたちの学びにも、生活の文脈や学習の文脈が必ず存在する。したがって、学習が、「知の知」に気づきながら主体的・機能的に展開されていくためには、教科の学習がそうであったように、単に抽象的な枠の中で学ばせるのではなく、それら文脈の中で自分たちの学びの目的を明確にさせ、その目的を達成していくための活動として、様々な事実を追究させていかなければならない。つまり、体験活動においても、それらの文脈と切り離さず、必然性と必要性を実感させながら取り組ませることが、積極的かつ精密に学ぼうとする意欲を喚起させ、その成果として、生きた詳細な知識を獲得させることにつながるのである。

2. 現代社会において生活形式や「知の知」をどう捉えるべきか

ウィトゲンシュタインの言語ゲーム論は、言語活動と生活形式の獲得を結び付ける議論である。しかし、意識化すべきそれらは、暗黙の知（メタの知）として集団の中で共有・形成されてきたものであるが故に、それらを基に一人で体験での学びと知識（言語）の学びとを絡み合わせていくことは困難であり、共同で探り合うプロセスが必要とされる。つまり、そこに、二つの学びの絡み合いを支える学習形態としての議論、すなわち話し合い活動の必須性が生じてくるのである。学校の中でも子どもたちは、体験した日常の生活の中から、議論を通して規則や構造をあぶり出しつかみ取ろうとしている。つまり、体験学習で得た事柄を教室に持ち帰り、そこでの行動と個々の曖昧な理解をつなぎ、その中から明確なものを探り出していくために、「共同の学び」として、言語を媒介とする相互行為、すなわち「話し合い活動」に取り組み、生活形式に気づいていくことになるのである。

ところで、ここで留意すべきは、こうした生活形式やメタ的な知は、現代社会においては極めて複雑かつ曖昧なものであるため、探究過程においてそれ自体を子どもたちが明確に獲得していくことを必ずしも目的にすることはできない、ということである。むしろ、この生活形式への視点や考え方を、子どもたちの学習活動が主体的・共同的・創造的なものとなるよう媒介する（活発にする・積極的に推進させる）概念（メディア）として位置づけていくことが、現代社会における子どもたちの問題解決的な学習活動においては重要である。その上で、先に示したような構造を踏まえながら、体験活動や「話し合い

活動」による探究を展開させていくことによって、子どもたちは、生活形式への意識を含んだ「生きた知識」を獲得することができるのである。

3. 我が国の教科・系統主義批判の歴史的経緯に学ぶ

(1) 「合科学習」の意義

大正期の自由教育運動の主導的存在であった木下竹次(1872-1946)は、奈良女子高等師範学校附属小学校での実践に基づきながら「合科学習」を主張し、子どもの自主的な学習と教育内容・方法の改革を進めたことで知られる。

『学習原論』の中で木下は、「分科学習」を、子どもたちの学習生活を幾つかの部門に分類し各別に取り扱いながら、部分から全体へ、単純(基礎理論)から複雑(応用)へと系統的に学習を進める方法と位置づけた上で、従来からそれを最も有効な学習方法として重視してきた分科主義による弊害を次のように指摘している⁽⁹⁾。

「人間生活を余りに分類的に構成的に取扱うては、複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めて行くことは困難である。」

「部分的の修得は容易に出来るにしても、之を一全体に構成し組織することは決して容易のことで無いから、折角修得したことも何等役立つこともあらう。」

こうした指摘から、木下は、人間生活の中で単なる教科の枠組みによって便宜的に切り分けられないものの中に、生活の向上・文化の創造に寄与していくための学習課題としての価値を認めながら、また、諸課題が渾然一体となって存在する学習生活の全体性・複雑性を踏まえながら、それらの解明と再構成を目指して渾一的・循環的に取り組ませていく「合科学習」の必要性・重要性を唱えていることが伺われる。つまり、木下の言う「合科学習」とは、単に分科を総合(統合)するという意味のものではなく、事物を多方面から観察し工夫しながら、漸次にその内容に剖割(Partition)を行って進行させることにその意義と本質を置くものである。

(2) 共同の学びとしての「相互学習」

同著において木下は、「理論では困難でも之を実際の活動に訴へて行くと容易に出来るものがあってその理論は漸次に修得した方が宜しいことが沢山ある。何も理解一方で学習の順序を定めねばならぬことは無い」と述べている⁽¹⁰⁾。これは、「合科学習」が見据える学習生活全体が持つ複雑性・曖昧性に対峙するための、「柔軟なアプローチの仕方・学習姿勢」と、「体験活動による機能的な理解」の重要性に言及したものである。

しかも、こうした体験に基づく子どもたちの探究の在り方として木下は、「学習者が学習の目的方法を心得て学習するのである上に彼等は自検自証の方法を心得て論証

もし考查もするのである。之には教師の指導もあるが児童生徒の仕事に全く間違は無いと信用することは出来ない。」と述べ、モノローグ(Monologue:独白)による「独自学習」と教師による注入の限界を指摘している⁽¹¹⁾。

こうした指摘に基づき木下は、「合科学習」に対して、「学習者が各自を社会化して社会的大人格を養成する必要がある」という使命を与えながら、「独自学習」から一歩を進める形で、ダイアログ(Dialogue:対話)によって体験を練磨し探究を推進する共同の学びとしての「相互学習」の導入の必要性を導いている。但しそこでは、「ダイアログを用ゐるにしても必ず独自学習を経た後に用ゐると云ふことに注目を怠ってはならぬ。此の関係を忘れるとディスカッション(Discussion:商議)に弊害が伴ひ易い。」という留意を付しながら、各児童生徒が、必ず独自学習の結果と独立の意志を持って参加することを求めている⁽¹²⁾。

(3) 総合的な学習への示唆

ところで、ここでの木下は、人間生活に組み込まれている「複雑・微妙」なものについての具体的な言及を行っていない。したがって、それらが前述の知恵や慣習といった生活知(生活形式)と同義に捉えられるものであると断定することはできない。しかし少なくとも、木下は、学習の視点を人間の生活や文化に置き、そこでの不可分・全体的な諸課題を学習生活全体として教科横断的に捉え、その解明・再構成を図っていくことに探究としての学びの意義を見出そうとしている。この点において、「合科学習」の主張は、ここまでに本論で明らかにしてきた総合的な学習の本質的なねらいや指針を一面で裏付けるものとなっている。

また、「合科学習」具現化の前提として掲げる「相互学習」の主張では、そこで基盤となるべき体験活動や対話の重要性を指摘しながらも、それら相互の連携の在り方や、その中で対話が探究の中核となるための具体的な展開の要件などについて触れられていない。しかし、体験活動を基調にしながら対話を通して共に探究していく学習姿勢は、本論で以下明らかにしようとする総合的な学習の原動力としての共同性・コミュニケーション的合理性への視点に貴重な示唆を与えるものであると言える。

III. 話し合い活動の意味と実践への視点

1. 「話し合い活動」が目指すもの

以上のように、体験活動は、生活形式(暗黙知)への視点を明確にすると共に、それと対を為す形で「話し合い活動」と一体化することで、はじめてその意義を発揮し、問題解決(探究)過程としての学習活動の中で重要な機能を果たすことになると言える。だが、子どもたちが、日常の生活の中に埋もれた複雑で不明確な規則や構

造を探り出し、それを強固な理解としてつかみ取っていくためには、「話し合い活動」が、それを通して合意・理解を打ち立てていくものとして展開されなければならない。このことは、ドイツの哲学者ハーバーマス、J. (Jürgen Habermas 1929-) の唱える「コミュニケーション的行為の理論」によって説明される。

この理論によれば、人と人との対話（意見の相違から合意を目指す）において、お互いは、①真理性（自分は客観的事実に基づいた真理を表明している）、②正当性（自分は社会的に正しい規範に従って発言している）、③誠実性（自分は内面の意図どおりのことを誠実に述べている）、という3種類の「妥当性要求」を掲げながら論じ合うことになる。また、そこではお互いが、この妥当性要求の根拠をめぐって追求し合いながら、妥当性を問い直していくことになるのである。そして、三つの妥当性の追求は、それぞれに対応した客観的世界、社会的世界、主観的世界（個人の内部世界）を共同で作り上げていくことにつながり、共有という形で了解・合意が生まれるのである⁽¹³⁾。

渡邊は、この理論を教育的行為に導き込む可能性について、以下のように説明している⁽¹⁴⁾。子どもたちの学習とは、言わば、外側の世界（生活世界・現実的世界・客観的世界）を、自分たちの教室の中に再構成していく活動である。したがって、学校及び教師は、これら世界についての了解を、その当事者として属する子どもたちがうち立てていくことを、教育の過程として構想しなければならない。また、それら世界は、子どもたちの成長と共に拡大し複雑化していくため、そこでの了解も、より多くの人と共有できるもの、より精密なものとなることが求められる。そこで必要となるのが、コミュニケーション的行為＝「話し合い活動」である。様々な課題を、共同で、しかも、理由・根拠を追求しながら話し合って解決していくことによって、理解が個々人の枠を越えたものとなっていく。そして、そこから合意が実現し、了解が獲得され共有されることによって、その理解は、より強固で精密な力（生きた力＝他に活かせる力・次に活かせる力）となるのである。そしてさらに、そのことが、厳密に世界を再構成することにつながるのである。しかも、「なぜ」を追究することによって真実に近づいていく「話し合い活動」は、単に、個人個人が真実を追究していくだけではなく、話し合いというインタラクション（相互行為）によって、共に「いい社会（学びの場）」「いい関係（学びの共同体）」を作ることにつながるのである。加えて、「真実」を求めて共に発見し、気づきながら、共に厳密に議論（問題点の検討）を展開することによって、再構成される「真実」がより厳密化し、現実の複雑さに対応したより精密な世界を、教室の中にみんなで作り上げていくということになるのである。そして、同時に、

こうした再構成する力（作りかえ、作り上げていく力）を、子どもたちは、「話し合い活動」を通して獲得していくのである。

2. 合意・理解を目指す「話し合い活動」の要件

(1) ハーバーマスの「コミュニケーション的行為理論」より

では、学習活動の中で、「話し合い活動」が問題解決過程の中で合意・理解を目指した探究活動として展開されるためには、具体的にどのような要件を満たすことが求められるのであろうか。先にも述べたように、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為理論」によれば、合意・理解を目指す「話し合い活動」において、参加者は、3つの妥当性要求を掲げ合いながら、またそれらの根拠をめぐって追求し合いながら議論を展開することになるのであるが、より普遍的客観的な価値を探究していくための子どもたちの「話し合い活動」の中で特に重要となるのは、真理性と正当性である。子どもたちは、それらを念頭に置きながら、それらに基づく相互主体的・相互了解的な態度、及び行為遂行的（パフォーマティブ）な姿勢で議論に臨むことが求められる。

(2) トゥールミンの論証の図式より

下の図は、イギリスの分析哲学者トゥールミン、S. (Stephen Edelston Toulmin) によって図式化された論証の構造である⁽¹⁵⁾。

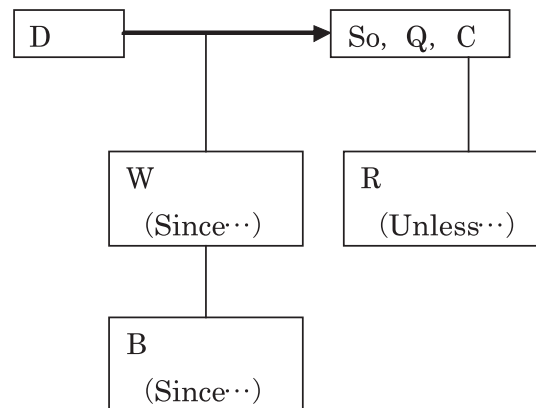


図1 トゥールミンによる論証の図式

この図に示されている略号について、Dは「根拠」(Data)を、So「因果関係を導く接続語：それゆえ」とQ「限定語」(Qualifier)を伴ったCは「主張」(Claim)を、Wは「論拠」(Warrant)を、Bは「論拠の根拠」(Backing for Warrant)を、Rは「反証もしくは留保」(Rebuttal or Reservation)を、それぞれ指している^(註2)。そしてここで、「根拠」とは結論を導き出すための直接の証拠を、「主張」とはその根拠から引き出される結論を、「論拠」とは各々の主張のもっともらしさを立証する部分を、「論拠の根拠」

とは論拠の内容の信憑性を裏付けるための資料を、「反証もしくは留保」とは論拠の効力に対する留保条件を、それぞれ意味している。

この図によると、ある論証を行う場合、発言者は、根拠と主張の二つを結びつけていくために論拠を示し、さらに、論拠を正当化するため根拠を表明していくこととなる。つまり議論に参加する者が、自らの主張をめぐって、論拠と根拠を次々と重ねていくこと、及び、他者の主張に対して理由を追求していくことが、話し合いなのである。

子どもたちの「話し合い活動」においても、このように、互いに論拠の根拠を示し合い、また、互いにそこでの理由を追求し合いながら、合意・理解を目指して議論を展開していくことが、妥当な問題解決（追究）につながり、それによって「生きた知識」の獲得につながっていくのである。

以上のことから、子どもたちの様々な学習場面における「話し合い活動」の重要性・必須性が明白となり、特に、総合的な学習の中で、体験活動と一体化させながら「話し合い活動」をその核心部分（エンジン）に位置づけることが、生活形式への視点を持つ探究過程としての、この学習活動の可能性を拓く新たな視座となると言える。そして、さらにそこへ、ハーバーマスの唱える「コミュニケーション的行為の理論」やトールミンの「論証の図式」を導入し、「話し合い活動」＝「コミュニケーション行為」に含まれる心理的規制や認識論的メカニズムを解明し、その際の支援の在り方を模索していくことが、先の位置づけを具体的方略として確立していくための重要な手がかりとなると考える。

IV. 話し合い活動を常に中核に据えた探究過程の創出と活性化の具体的実践モデル

テーマの実現に向かうための様々な課題に対して、「話し合い活動」を中核に置き、体験活動と一体化・一連化させながら、共同で合意・理解を打ち立て解決を図っていく探究プロセスの実際の様子と、その中で、精密な学問知や生活や文化に根づく生活知（生活形式）を獲得していく子どもたちの姿を、小学校4年生での総合的な学習「幻のファイヤーフライ計画」の実践事例を通して検討する。

1. 活動の概容（様々な学び方を学びながら、主体的・創造的に展開した活動）

ここで挙げる具体的実践例は、神戸市北部の農村部に立地する、児童数100名余り、全8クラスの小規模・単級の小学校で、平成18年度の4年生（男子7名・女子16名）が取り組んだ総合的な学習の活動展開記録に基づくものである。

4年生では、各自の過去の体験や興味・関心を惹く身近な情報などを基に様々なアイデアを出し合いながら話し合い、「幻のファイヤーフライ計画」というテーマを設定し、一年間の活動を展開することとなった。これは、「校区の川に生息するホタルを自分たちの手で育ててみたい。そして、美しい光を放ちながら飛び交う姿を冬の夜空で見たい」という素朴な「夢・願い」から出発した活動である。その後、様々な情報を収集することによって、「ライフサイクル」など自然の摂理をくつがえすことや、生育段階ごとの環境を人工的に忠実に再現することの難しさが、「現実の壁」となって立ち足ることを知った。しかし、一方で、神秘的なホタルの生態に関する新たな発見（実は、幼虫やさなぎの段階でも光っていること）や、「ホタルの光でクリスマスツリーを飾る施設もある」という情報を得ることもできた。そこで、ホタルの成長をできる限り自然な形で見守りながらも、幼虫やさなぎが光る様子を自分たちの目で確かめることで、その命の輝きを実感しようということになったのである。そして、「専門家を招いてのホタルについての学習会」「校区の川でのホタル鑑賞会」「ホタルに関する個別の課題を設定した夏休みの自由研究」「ホタルの人工飼育に取り組む大学研究室の訪問」「飼育装置の構築のための材料収集・部品購入」などの活動を自分たちでマネジメントし、主体的・意欲的に展開していったのである。

2. 問題状況の表出と科学的合理性の追究による課題解決（テーマ実現）の具体的推進

(1) 一体化されながら繰り返された体験と討議

飼育活動も軌道に乗り、実際に幼虫の発光を確認する実験・観察に取り組んでいくことになった。そこで問題となったのが、実験・観察のための状況整備・条件設定の在り方であった。こうした点については、これまでに様々な情報を収集し、飼育を通して様子を観てきたことで、子どもたち個々の中には大よその見当がついていた。しかし、具体的にホタルの幼虫を発光させ、それを視認するにあたって、時間帯や水温、明るさや静かさなど関連すると思われる諸要件をどう取り扱えばいいのか（何と何をどのように関連づけるのか、どれを優先させるべきか）を、クラス全体としてあらためて明確にしておく必要があった。そこで早速、それらを探り出すための探究活動が、話し合い活動を中核とし、それに体験活動を一体化・一連化したサイクルとして展開された。

子どもたちは、実験・観察を繰り返し、そこでの事実をこれまでに集められた有力な手がかりとなる情報や自分たちの経験知とつぎ合わせながら、全員で検証したり、個々の思考を統合したりすることによって、次第に必要な条件を絞り込み、それら相互の関連を整理していった。その結果、周りの音（静かさ）と発光の関係性を探

ることが最重要課題であると見当付け、それを論点にしながら議論を展開することで、いくつかの仮説と共に条件設定の案が企図された。しかし、いずれの方策も、発光の視認に結びつかないまま、やがて幼虫は終段階を迎えるようになった。子どもたちは、限られた時間の中で、探究をさらに深めていかなければならない状況に追い込まれた。

(2) 論拠やその根拠が問われながら展開する討議

こうした状況を受けて、「好徳フェスタ」(総合的な学習の発表会)の中で、公開討議を行い、自分たちの取り組み方について広く意見や感想を求めながら、何らかの情報やアドバイスを得ることになった。そして、その中で得たいいくつかの有力な手がかりを教室に持ち帰り、引き続き、議論を展開していくことになった。

児童 A : 「やっぱり、次は昼間より夜に実験をした方がいいんじゃないかな。」

児童 B : 「どうして?」

児童 A : 「昼間はどうしてもいろいろな物音がして、幼虫がおびえてしまうから。」

児童 C : 「どうして、おびえているってわかるの?」

児童 A : 「だって、昼間に観察している時は、ずっと石の下にもぐって隠れるようにしているじゃない。」

児童 D : 「うん、たしかにそうだったよ。」

児童 E : 「じゃあ逆に言えば、夜でなくても、昼でも、周りがすごく静かなら光ってことになるよね。」

児童 F : 「でも、この前の実験をしたのは、休みの日でほとんど物音がしていなかったはずだけれども、光らなかったよ。だから、音は関係ないんじゃないのかな。」

児童 C : 「そう言えば、みんなでホタルを観にいった時は夜だったけど、結構車の音やみんなの声でうるさかったのに、あちこちで光っていたよ。」

児童 G : 「そうか、じゃあやっぱり、時間帯の方が問題なのか。」

児童 F : 「いや、それは、成虫だからじゃないのかな?」

児童 H : 「どういうこと?もっと詳しく言ってよ。」

児童 F : 「たしか成虫は、オスがメスに自分の存在を知らせるために光るんだよね。だったら、幼虫にはそれは関係ないじゃない。だからきっと、幼虫と成虫とでは、光る理由が違うんだよ。」

児童 I : 「この前の好徳フェスタの時、神戸ホタルの会の松尾さんは、幼虫が光るのは、成虫と違って、何かに攻撃された時に自分の身を守ろうとして、とっさにまわりに相手にシグナルを出すためだって言われてたよ。」

教師 : 「他の動物にも、同じようなことが見られるよ

ね。」

児童 K : 「スカンクは、臭いおならを出す!」

児童 D : 「身を守るっていうのなら、カエルが体を石のような模様に変えたり、カニが岩の下に隠れてじっとしていたりして、目立たないようにするっていうのもあるよ。」

児童 C : 「そうか、ホタルの幼虫が昼間、石の陰に隠れたり、砂利の中にもぐったりしているのも、きっと目立たないようにして身を守っているんだね。」

児童 L : 「じゃあ、かわいそうだけど、ホタルを刺激してびっくりさせてみようよ。」

児童 B : 「賛成。今までの実験では、ただ静かにして光るのを待っていただけだったもんね。」

教師 : 「昼間でもいいの?」

児童 A : 「いや、やっぱり夜の方がいい。だって、夜の方が幼虫も安心しているだろうから、刺激を与えたらもっとびっくりすると思う。」

児童全員 : 「そうしよう!」

このように、子どもたちの発言は、単に「昼間には光っていなかった」「夜でも騒がしかったら光らない」というような表層的・短絡的な根拠(データや理由)だけに依拠して終始しているものではなかった。むしろここでの議論で重要な争点になっていたのは、それぞれの主張の根拠(データや理由)を裏付ける論拠、及び、さらにその論拠を裏付ける論拠がいかなるものかという点であった。つまり、理由や根拠を挙げながら議論を展開するということは、単に主観的な思いや考えを前面に出して主張することではなく、その背景や根底の部分に遡って自ら論拠を重ねて、あるいは、相手の論拠からその反証となる論拠を導いて述べていくことである。また聞き手も、それらを追求していくことである。それによって議論自体の相互主体・相互理解化が促され、より良き論拠を求めて考察が深められ、子どもたちが合理的な結論を合意・了解として獲得していくことにつながっていくのである。教師の支援は、そうした方向に子どもたちの考察や議論が深まっていくことに向けられることになる。

こうして、「幼虫の発光の意味」への視点をきっかけに思考の統合が促進され、先のような方策で合意・了解が獲得されたのである。そして、その過程で子どもたちは、「動物の様々な行動が、自らの命を守るため、あるいは、命をつなぐためのものであつたこと」を実感を伴って理解することになったのである。また、「それらが普遍的な自然の摂理の一部として、あらゆる生物に通じている」ということに気付き、さらには、それを他の様々な自然事象の解釈に結び付けていったのである。

3. 探究過程としての核心的な部分におけるコミュニケー

シヨンの合理性の追求

発光を確認する実験・観察が一応の成果を挙げ、ホタルの幼虫も終令段階を迎えた頃、一年間に亘る探究活動は、最終段階にさしかかってきた。その中で、学年末を控え、「命あるもの」を扱ってきた一連の活動を、どのような形で収束するかが問題として浮上してきた。そこで子どもたちは、自分たちが育ててきたホタルの幼虫を、自然の川に戻すべきか、自分たちでこのまま人工的な環境の中で飼いつけるべきか決断に迫られ、これまでに積み上げてきた知識や経験、思考を基にしながら議論を展開していったのである。

(1) 確かめ合われた発言の妥当性

- 児童F：「やっぱり、元々が自然の生き物なんだから、川に戻すのがいいんじゃないかな？」
- 児童G：「賛成。その方が、ホタルにとって幸せだよ、きっと。」
- 児童L：「でも、成虫になるまで生きていけるかな？」
- 児童C：「自然の環境って、天敵がいたり川が増水したり、いろいろ厳しいことがいっぱいだから、きっと、ほとんどが死んでしまうよ。」
- 児童J：「今まで人の手で飼われてきたから、余計に耐えられないよ、きっと。」
- 児童B：「死ぬのがわかっていて放すのは、残酷だよ。」
- 児童F：「いや、狭い水槽の中で一生を終える方が残酷だよ。」
- 児童G：「じゃあ、せめてさなぎになるまで育てて、それから戻してあげたらどうかな？」
- 児童O：「でも、自然に戻すんなら、幼虫の段階までに返さないとだめだって、山手大学に見学に行った時に、その先生に教えてもらったじゃない。」
- 児童B：「そうだったっけ、どうしてだめなんだ？」
- 児童O：「だって、さなぎは土の中でじっとして育つんだから、さなぎになる前には土の中にもぐってなければだめなんだよ。」
- 児童B：「あっ、そうか…」

「話し合い活動」が合意・了解に向かっていくためには、そこで表明される各発言が妥当性（正当性・真理性・誠実性）を有するものであることが、大前提となる。ここでのやりとりの中でも、やはり、それぞれの発言に対してそれらが常に要求されており、発言者は、自らの発言の妥当性を掲げながら、また、その意図や根拠を示しながら見通しや案を示すこととなり、聞き手もまた、それらを吟味し、提案としての妥当性を了解しながら、議論に参加していった。

(2) 集団としての意思決定に向かう討議の中で気づくことになった生活形式

こうして、早期の放流を是とするべきか、飼育の続行を是とするべきか、というジレンマ状況の中で様々な主張が表明されていった。しかし、いずれの主張に対しても、明確な方向性を示すまでの説得力を持った論拠が挙げられず、合意・了解が見い出されることがないまま、議論は停滞し、討議の場が閉塞的な雰囲気包まれた。そして、こうした状況の中で、次のような疑問が持ち出された。

児童K：「ホタルの会のおじさんたちも、毎年、熱心に飼育に取り組んで、しあわせの村で飛ばそうとしているけど、それって一体、何のためなのかな？」

こうした疑問に対して、同じ人工飼育に取り組む人たちの思いや願いに振り返り立ち返ってみることになった子どもたちは、おじさんたちの飼育・研究の目的が、決して集客増を図ることではないという点では同意した。しかし、人工的に整備された環境であるが故に逆に飼育が難しいしあわせの村に、おじさんたちがなぜあえてこだわって取り組んでいるのかについては、依然、推断することができなかった。そこで、あらためて、これまでの自分たちの体験と、そこで得た様々な情報や知識を想起することで、思考の幅を広げていくこととなった。

- 児童E：「5月の学習会の時に、ホタルの会のおじさんたちは、ほくたちに『みなさんも是非、飼育を成功させて、美しい光を出しながら飛ぶ姿をじっくりと味わってみてくださいね。』って言ってたよね。そこに、何かヒントがあるんじゃないかな？」
- 児童H：「それって、どういう意味だったんだろう？」
- 児童M：「光ったらきれいだよって意味じゃないの？」
- 児童G：「でも、それだけかな？じゃあ、どうして、しあわせの村なの？」
- 児童C：「しあわせの村自体が、おじさんたちにとって、何か意味のある特別な場所なんだよ、きっと。」
- 教師：「しあわせの村ってどんなところだった？社会科で勉強したよね。」
- 児童R：「体の不自由な方やお年寄りの方が、療養しながら、安心して暮らす場所です。」
- 児童S：「ほくは、家族で遊びに行ったよ。広い芝生の広場もあるし、温泉にも入れるよ。」
- 教師：「みんながしあわせに過ごせる場所ってことかな。」
- 児童H：「そんな場所だからホタルを飛ばすことにこだ

わっているっていうの？」

児童B：「だって、ホタルが飛んでいたら、みんな珍しいじゃない。」

児童E：「珍しいだけじゃなくて、なんか、スゴイって思うんじゃない？」

教師：「みんなも一学期に観に行ったらじゃない。その時のことを思い出してみようよ。」

児童C：「ぼくたちも、芦谷川（校区内の川）で見たと、すごく感動したよね。」

児童J：「私は、（幻想的で）うっとりしたな。」

児童T：「ホタルって、観る人を喜ばせたり、心を和ませたりするんじゃないかな？」

全児童：「なるほど。」

児童D：「そう言えば、都会に住んでいてホタルを観たことのない人ってたくさんいるんじゃない？そんな人たちが、ホタルが光って飛ぶ姿を見たら、きっと感動するよ。」

児童K：「それに、和ませるって言うんだったら、病気の人とかお年寄りの人には、きっと、もっと喜ばれるよね。」

児童T：「そうそう、観に行きたくても、観に行けない人もいるだろうしね。」

児童H：「だから、しあわせの村にこだわっているんじゃないかな？」

児童N：「なるほど、体の不自由な人やお年寄りが暮らす場所だもんね。」

教師：「ところで、ホタルが人の心を和ませたり、癒したりする生き物だっていうのは、昔からそうだったのかな？」

児童S：「うちのおじいちゃんも、子どもの頃に田んぼの仕事をよく手伝っていて、疲れて帰りが、よくホタルを観てたって言ってたよ。ホタルが飛んでいるのをみたら、少し元気になったんだって。だから、ホタルを見たら、今でも夏が来たんだなあって思いながら、その頃のことを思い出すんだって。」

教師：「季節を感じさせる、生き物でもあったんだね、昔から。」

こうして、自分たちのホタルの処遇をめぐる議論し、様々な主張の論拠やその根拠を確かめ合いながら合意・理解を形成していく過程で、子どもたちは、ホタルが昔から人々の心の癒しとなり、季節あるいは、豊かな自然を感じさせるシンボリック的存在として大切にされてきた、ということに気づいた。

(3) 求められた相互主体・相互理解の姿勢、行為遂行的な態度

話し合い活動が、そこでの様々な発言の妥当性を評価し合いながら、合意・理解を獲得していくものとなるためには、そこに参加する者一人一人が、それぞれの主張や論拠を、「自分のもの」「他者のもの」というように個に帰属させて捉え、対立の関係として位置づけてしまうのではなく、常に、共通の目的意識の中で「自分たちのもの」として互いに見なし合いながら、「自分ならこうしてみたい」というように、主体的な分析の観点で自分のかかわり方や貢献できることなどを探り合い、一緒になって合意・理解を探り出すよう臨むことが求められる。ここでも、すべての児童が、命あるホタルにとって何が最良の選択かを見定めるにあたり、こういった相互主体の姿勢で、あるいは、非客観化的態度すなわち、行為遂行的（パフォーマティブ）な共感の態度で、現状を把握しながら、発言を重ねていくこととなった。

児童F：「ホタルが、人にとってそんな意味を持つ生き物なんだったら、ぼくたちのホタルの幼虫も、やっぱり今のうちに川に戻すのがいいんじゃないかな？」

児童A：「どうしてそう言えるの？」

児童F：「だって、そうしないとホタルは、自分たちのホタルにはなっても、みんなのホタルにはならないからだよ。」

児童A：「成虫になってから放しても、みんな観られるじゃない。」

児童J：「でもそれは、本当にホタルをみんなのものにすることにしないよ」

児童A：「どうして？」

児童J：「だって、いきなり成虫で自然に返されたホタルの多くは、急に環境が変わってしまったらストレスを感じて、交尾をして卵を産む前に死んでしまうって山手大学の先生が教えてくれたじゃない。だから、人の手で成虫になったホタルを放して光りながら飛ぶところを観てもらふことよりも、幼虫やさなぎが自然の中で育てていくことを考えていく方が、結局は、ホタルがみんなのものになっていくと思うな。」

児童K：「その意見には賛成。でも、いくら早く川に戻しても、水が汚ければ結局死んでしまうんじゃない？」

児童L：「どうして、そんな心配をするの？」

児童K：「だって、ホタルが急激に減ってしまったのは、川の水が汚れてしまっているせいだって本に載ってたし、芦谷川のホタルもここ数年、数がものすごく減ったって近所の光本さんが言ってたよ。ホタル自体もそうだけど、餌になるカワニナが棲めなくなるんだって。今の芦谷川は大丈夫な

のかな?」

児童S：「おじいちゃんは、最近ホタルが少なくなったのは、山にゴミ処理施設ができたせいかもしれないって言ってた。ホタルも棲めないような川だと、田んぼの水も心配だって。」

児童M：「そうか、ホタルって、自分たちの川がきれいに保たれているかを知るバロメーターにもなっているんだよ。」

児童C：「だったら、ぼくたちも、これからも幼虫やさなぎが育っていけるよう、川を大事にしていくことも、考えていかないとだめだよ。」

児童E：「じゃあ、私たちでも川が少しでもきれいになるよう頑張りながら、ホタルを今のうちに川に戻そうよ。」

児童D：「そうだよ、その方が、たとえ少しずつでも私たちのホタルがみんなのホタルになれるよ。」

児童全員：「そうしていこか!」

こうした討議を通して、子どもたちは、ホタルという生物が、自分たちの身近な暮らしの中で癒しや喜び、生活（耕作）の指標となってきたことを知り、その言葉に新たな意味を加えることとなった。そして、この人々が生活の中で培ってきた知恵や習慣としての生活形式を、自分たちの生き方や行動の在り方にも反映させていくことになったのである。

V. まとめ（成果と課題）

総合的な学習の核心は、「問題解決過程」と、それを展開していく体験活動及び「話し合い活動」（議論）によって形成される、子どもたちの主体的共同探究としての姿にあると言える。「体験活動への埋没」から脱却すること、「這い回りの再来」を回避していくことが、決定的な課題となっている総合的な学習において、今後、その実践的価値を揺るぎないものにしていくためには、こうしたあるべき姿を今一度明確にすることが急務である。

その中でまず、生活形式や暗黙知の視点に立って、なぜ体験が必要なのか、体験で何を学ぶのか、そこで学んだものを知識の学習にどうつなげるのか、など体験の意義や在り方を捉え直すことが、そこへの埋没を乗り越える鍵となるであろう。また、体験と知識（言葉）の学びを絡める探究過程の在り方、特に、言語をやり取りする「話し合い活動」の在り方を明確にし、積極的に活動展開の中核に位置づけていくことが、這い回りを回避する重要な方略となっていくであろう。そして、それらを一体化させ、共同で意味を探りながら、問題の解決を図っていくことによって、はじめて、学びの成果が、個々の理解・了解の過程を経て、「生きた知識」としての価値にまで高められるのではないだろうか。これが本研究の成果

である。

そのためには、まず教師自身が、言語を介して一つの発言の妥当性を吟味し、お互いの合意・了解として打ち立てていくための相互行為（コミュニケーション行為）としての「話し合い活動」に対する信頼を高め、その位置づけを高めていく必要がある。それに向けて筆者は、今後、原理や展開の方略をさらに明確にしていきたい。

—注—

- 1 参考文献で訳者は、Lebensformを「生活様式」と訳しているが、解釈学的な捉え方によれば「生活形式」と訳す方がむしろ一般的であると判断し、この訳語をあてはめている。
- 2 参考文献で訳者は、略号W (Warrant) を「理由づけ」、略号B (Backing for Warrant) を「理由づけの裏づけ」と訳しているが、文脈上、それぞれを「論拠」「論拠の根拠」と訳し換え使用している。尚、トゥールミンの原著を以下に示す。Toulmin, Stephen E., et. al., *An Introduction to Reasoning*, New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1979.

—参 考—

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』東京書籍, pp.51-72, 2004
- (2) 文部科学省『特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開—(小学校編)』教育出版, 2004
- (3) 文部科学省『平成18年度小学校・中学校・高等学校「総合的な学習の時間」研究協議会関係資料』文部科学省, 2007
- (4) 今谷順重「体験埋没を乗り越える『新しい問題解決学習』をどう創るか」『総合学習13』黎明書房, pp.18-21, 2002
- (5) 日台利夫指導・相模原市立宮上小学校著『「人」からはじまる総合学習』東洋館出版社, 1999
- (6) ウィトゲンシュタイン, L., 藤本隆志訳『哲学探究』(全集第8巻)大修館書店, pp.38-40, 1976
- (7) ボラニー, M., 佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊國屋書店, 2003
- (8) ギボンズ, M., 小林信一監訳『現代社会と知の創造—モード論とは何か』丸善ライブラリー, 1997
- (9) 木下竹次『学習原論』目黒書店, pp.275-276, 1923
- (10) 同上書, p.276
- (11) 同上書, p.482
- (12) 同上書, p.483
- (13) ハーバーマス, J., 藤沢賢一郎ほか訳『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社, p.48, 1986

- (14) 渡邊満「コミュニケーション的行為理論による道徳教育の可能性」『兵庫教育大学研究紀要第19巻第1分冊』兵庫教育大学, pp.96-98, 1999
- (15) 足立幸男『議論の論理』木鐸社, pp.94-103, 1984
- (16) 海後宗臣監修, 肥田野直ほか著『教育課程総論』『教育課程各論』東京大学出版会, 1988
- (17) ハーバマス, J., 三島憲一・中野敏男・木前利秋訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店, 2000

— 図 版 —

図1 足立幸男『議論の論理』木鐸社, p.103, 1984