

# 「消費者マインド」と「総合的な学習の時間」の関係の一考察

## A Study of the Relationship between the Consumers Confidence and the Period for Integrated Studies

齋藤 隆彦

### 要旨

本稿では、内田樹による「消費者マインド」と教育の関係の知見をもとに、「総合的な学習の時間」においてつけるべき力（正解のない問いに対して答えていく力、非定型的問題解決の力）の育成の取り組みと「消費者マインド」の生徒の要求とが馴染みがたいことを明らかにした。この「消費者マインド」による考察は、今後、「総合的な学習の時間の指導法」の受講者である学生、また、その先にある「総合的な学習の時間」を作り出す教師に対しても当てはめ考察していく必要があることも合わせて提唱した。

キーワード：総合的な学習の時間 消費者マインド 非定型的問題解決 汎用性のある認知スキル

### I 問題の所在

稿者は、内田（2007）より得た知見『『教育サービスの買い手』としての子どもたち』から「学び手」へと変化させる国語科授業の試みについては、齋藤（2014）で論じた。また、齋藤（2018）において、教職の授業における「学生観」の1つとして「消費者マインド」について留意すべきことを、すでに述べている。ただし、それらの論文において、標題にも、キーワードにも「消費者マインド」の語を示していなかった。後述するが、内田（2007）など、内田樹は繰り返し、経済で教育を語ることは教育の破壊であることを警告している。稿者は、中学教員として、そして、現在、大学教員として教育に携わる中で、学生への「消費者マインド」の浸透を見る。また、教育に関わる者のふるまいが、自覚的でないにせよ、「消費者マインド」への付度と解釈できるのでは、と感ずることもある。

バウマン（2001）によれば、近代によって「合理性を邪魔する『不適切な』義務」とみなされたさまざまな「堅牢なもの」が「溶解」され、結果、現代は「液状化」の時代（PP.6-7）であり、そこでは、「範型や形式は『所与の』ものではなく、ましてや、『明白な』ものでもない。（略）液状化の力は『体制』から『社会』へ、『政治』から『生活政治』へおよび、社会生活の『マクロ』段階から『ミクロ』段階へと降りようとしている」（P.11）という。「正解」のない時代と言えるだろう。

稿者は、本年度より「総合的な学習の時間の指導法（中等）」を担当した。「総合的な学習の時間」は、まさに「液状化する社会」に対応する「生きる力」の育成を標榜して創設された時間である。

本稿では、「消費者マインド」を前景化させ、教育の営みとの関係を時代の要請をうけ創設された「総合的な学習の時間」の学力育成との関係で論じる。

## II 考察

### 1 「消費者マインド」と教育

そもそも「消費者マインド」は、教育の用語ではない。cinni (NII 学術情報ナビゲータ) で「消費者マインド」を検索すると46件ヒットし、すべて経済の文脈での使用であった(2020年1月31日最終確認)。

内田樹(2007)は、「近年の際だった傾向」として「ビジネスの用語で教育が語られること」だとし、「教育の自殺」と評する(p.146)。内田は、この「ビジネスの用語で教育が語られる」現状において、学生やその保護者に「消費者マインド」を見る。

内田は、「学びとは、学ぶ前には知らされていなかった度量衡によって、学びの意味や意義が事後的に考量される、そのようなダイナミックなプロセスのこと」(p.65)であり、母語の習得や小学校での文字や算数、音楽の学びなどを例に、「根源的な意味での学びというのは、自分が何を学んでいるのかを知らず、それが何の価値や意味や有用性をもつものであるのかも言えないというところから始まるもの」と述べる。さらに、「自分が何を学んでいるのか知らず、その価値や意味や有用性を言えないという当の事実こそが学びを動機づけている」(p.63)と論じる。「なんだか、よくわからいけれど、出合うことで自分が成長しそう。わくわく」といったことが学びの始まりというのである。

一方で、「消費者というのは、自分が買う商品のスペックをすでに知っているということが前提になる」(p.146)「その商品が何を意味するかということを知った上でしかお金を出さない(傍点：内田)」(p.44)という。「で、キミは何を売る気なのかね？気に入ったら買わないでもないよ」という消費者としてごく自然な質問を教室の言葉に換えると「ひらがなを習うことに、どんな意味があるんですか？」になる、と内田は述べ、「若い消費主体は『価値や有用性』が理解できない商品には当然『買う価値がない』と判断」と結ぶ(pp.43-44)。「消費マインド」では「学び」は成立しないのである。

さらに、「消費者マインド」と教育を「時間」に注目し次のように述べる。

消費行動というのは、貨幣を差し出して、それに対してすぐに商品が交付されることを原則とします。学校教育においては、子どもの「苦役(勉強：内田注)」と、親の「投資(学資：内田注)」が「貨幣」に相当し、子どもが卒業時に得る資格や知識や技術、およびそれがもたらすであろう社会的威信や年収が「商品」に相当します。ですから、消費者マインドで教育の場に臨んでくる人々が望むのは、貨幣の投入から商品の交付までのタイムラグができるだけ短いことです。理想的にはこの時間差はゼロにしたい。(p.148)

つまり、「苦役(勉強)」をした瞬間に成果が見られることが理想とされるのである。内田(2013)は、「消費者マインド」の「大学生にとって最優先の問いは、『最低の学習努力で最高の教育商品を手に入れるためにはどうふるまえばいいか』である。」(p.307)と述べ、具体例

を次のように挙げる。

単位をとるために必要な最低点が60点で、出席日数の最低限が3分の2であるなら、「きっかり3分の2だけ授業に出て、きっかり60点の答案を書く」学生がもっともクレバーな学生だということになる。(中略：齋藤) 60点で合格できる教科で100点とる学生や、3分の2出ていればいい授業に皆勤する学生や124単位とれば卒業できるのに180単位もとった学生は「100円で買える商品に200円出している消費者」と同じようにナンセンスな存在なのである。(p.307)

そして、運動部の部員は指導者に「なにやっとけばいいんですか?」、医学部の学生は先生に「さっきの、国試にでますか?」と尋ねる。内田は、学生によるこの二つの問いを「同一の問い」であり、「学ぶべきミニマムを聞いているのである」と論じる。「最小の学習努力で必要最低限の成果を挙げる」ための質問だという。(p.308)

つまり、「消費者マインド」とは、教育に対して次のようなことを求めると理解できる。

- ① 「何を学ぶか、どのような価値があるか」を事前に「わかりやすく」示すこと。
- ② 「学ぶ努力」をした瞬間（できるだけタイムラグを短く）に成果が実感されること。
- ③ その努力もできるだけ「最低限」であること。

先の部員の「何やっとけばいいんですか?」は「最低限、いくら払えばいいのか?余計なお金は払いたくない。」と同義であり、「これ国試にでますか?」は「買ったらずぐ役に立つのか?余計なものは買いたくない」と同義と見做せよう。「消費者マインド」で教育を受ける際は、常に「値切る」姿勢が求められる。

内田(2013)で取り上げられている医学部生は、入学前から「医師免許取得」という理解可能な商品を認識し、最少の努力でその商品を獲得しようとしてる。「消費者マインド」としては正しいふるまいと言えよう。そこでは、大学時代の学びの前後によって、「医師」や「医療」の意味が変化するということは想定されていない。提示されたメニューをこなせば、ゴールにたどり着く。「消費者マインド」の彼にとっては、学びの途中で「医師の仕事に完璧はない。永遠に努力を積む必要がある」といった医師観の変化は、「商品」の価格が契約後に際限なく増す不正のように写るだろう。

cinniに教育と「消費者マインド」をつなぐ論文が見いだされない状況<sup>\*1</sup>でもあり、学生において「消費者マインド」がどれくらい支配的なマインドとなっているか、なにかしらのエビデンスを稿者はもっているわけではない。しかし、これまでの授業の中で「消費者マインド」に関する資料を読んだ後の「感想・意見」での記述からは「私のことだ」「似たような例は周りに多く見られる」といった反応も多く見られる。

cinniに教育と「消費者マインド」をつなぐ論文が見いだされない状況であることは、もうひとつの課題を想起させる。それは、「教師自身の『消費者マインド』付度内面化」である。教育に「経済」の用語が導入され、学校全体のシステム設計にまで影響を与えているとすれば、教師の行動やそれを支える価値観に経済の仕組みや価値観があると予想される。内田(2007)によれば、消費者マインドの子どもの「何の役に立つの?」という問いの後の「そんなもの

らないよ」に対し、教師は、人類の知の蓄積に対する想定外の発言に「驚愕して、言葉を失い、そのあとは子どもの機嫌を窺いながら、なんとか『勉強してもらおう』と姑息な利益誘導を試みる」(p.45)。それは、「消費者マインド」の子どもにとって、「バザールでできるのわるい商品売りつけよう」として「足元に取りすがる」商人(pp.43-46)のように見えるという。「買い手」の「評価」を気にし、「商品」がいかに「便利」で「役に立ち」、しかも、「簡単に」「手間をかけずに」手に入るか、といったことをアピールする姿である。

それらの「経済」のふるまいの教育への浸透は教師にもあまり意識されず、あるいは、当然として受け入れられて、すでにひとつの「文化」となっているようにも見える。教師自身が「消費者マインド」の生徒らに付渡し、教育内容を「商品」のアナロジーで捉え自らは商人としてふるまうことが内面化しているのではないかと危惧するのである。

## 2 「総合的な学習の時間」において生徒に育成すべき学力

### (1) 時代が求める学力

平成8(1996)年の中央教育審議会の「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」の第1次答申では、「生きる力」として、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を重要な要素として提示している。

また、国立教育政策研究所の報告書である勝野等(2013)では、直面する問題に対して、次のような作法が提示される。

これらの問題(「グローバル化」「天然資源の枯渇」「新興国との価格競争」「少子高齢化」など：齋藤注)は、一部の専門家があらかじめ有する「正解」を適用するだけで解決できるものではない。問題を共有する者が知識やアイデアを出し合って、不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直すことが求められていると言える。(p.9)

これらは、いずれも変化し続け、「答えがすぐには出ない、あるいは答えが複数ありうる、いや答えがあるかどうかよくわからない、そんな問題群」(鷲田 2014、p.ii)が取り巻く社会において問題を解決していく能力として語られる。

勝野(2013)によれば、1980年代に採られたのは「社会人として生きていくのに必要なことはすべて学校で教えるという『完成教育』」であったのに対し、「生涯にわたって学び続ける力をつける『自己教育力』育成」へ転換が図られ、「平成19年の学校教育法改正における『思考力・判断力・表現力その他の能力』という資質・能力目標の導入は、激しさを増す社会の変化と密接に関連したものだった。」(p.11)という。

### (2) 「知識・技能」と「汎用性のある認知スキル」

奈須(2017)は、「世界のトレンドとしての資質・能力育成」として、学力観の変化を次のように述べる。

学校教育の守備範囲を知識・技能の習得に留めることなく、それらをはじめて出合う問題場面で効果的に活用する思考力・判断力・表現力等、汎用性のある認知スキルにまで高め、さらに粘り強く問題解決に取り組む意志力や（中略：齋藤）感情の自己調整能力、直面する対人関係の困難を乗り越える社会スキルの育成にまで拡充すること、すなわち学力論の大幅な拡張と刷新を否応なしに求めるでしょう。（p.37）

その延長上に、「学習指導要領」の「三つの柱」も位置する。それは、「全ての教科等の目標及び内容」を「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の「三つの柱」として提示されたものである（p.3）。奈須のいう「世界のトレンド」同様に、「知識及び技能」に留めることなく、「思考力・判断力・表現力」の「汎用性のある認知スキル」に高め、さらに「学びに向かう力、人間性等」の育成にまで拡充する学力論の大幅な拡張と刷新が図られているのである。

### （３）定型的問題解決の「できる学力」・非定型的問題解決の「わかる学力」

藤村（2012）によれば、「学力の心理学的モデル」として「認知心理学の観点では、手続き的知識・スキルと概念的理解は明確に区別されて」おり、「問題解決」を「定型的な（解き方の一通りに決まった：藤村注）問題解決と非定型的な（解や解法が多様である：藤村注）問題解決に区分した場合」、前者は「手続き的知識の運用という点で『できる学力』に分類され」、後者は「多様な知識を関連づける概念的理解が必要である点で、『わかる学力』に分類できる」という（p.56）。藤村はPISA調査等の結果から、日本の子どもたちが比較的得意とするのは前者、相対的に苦手とするのは後者と分析する（pp.55-56）。

ふたつの「学力」の形成メカニズムについては、次のように述べられている。

まず、「できる学力」に関して、手続き的知識やスキルの獲得メカニズムは、繰り返し（反復：藤村注）による自動化である。ある手続きが適用可能な同種の問題に繰り返し取り組むことによって、その手続きの適用がより正確で速くなり、十分な注意を向けなくてもできるようになっていく。

一方、「わかる学力」に関して、概念的理解の深化メカニズムは、知識と知識の関連づけによる知識構造の精緻化や再構造化である。既有知識と新たな知識を結びつけ、また既有知識どうしに新たな結びつきを見出すことで、物事をとらえる枠組みを変えていくことが「わかる」ことの本質であると考えられる。したがって、反復によって比較的短期的に向上する「できる学力」に対して、「わかる学力」は、個々人の既有知識に違いがあり、知識構造を組み替えていくことが理解の深化には必要になるため、その向上は相対的に長期的なプロセスとなる。（p.57）

「できる学力」は「定型的問題解決」であるので、例えば、「定義や性質」など「事実的知識（factual knowledge：藤村注）」の習得に関する学力であり、たとえば『がっこう』という漢字は（ ）、「三角形の内角の和は（ ）」の（ ）に答えを埋めること、あ



るいは、「塩分濃度の文章題」といった「手続きの定まった文章題」(p.76) など、「〇〇の場合は□□する」ということが定められた問題を解く学力である。奈須のいう「知識・技能」と重ねられよう。「何を学ぶか」「どう学ぶか」が明確に示され、その習得の道筋も見えやすい。

「わかる学力」では、「知識と知識の関連づけによる知識構造の精緻化や再構造化」が求められる。「既有知識と新たな知識を結びつけ、また既有知識どうしに新たな結びつきを見いだす」力をその育成の目標とする。「〇〇の場合は□□する」「〇〇の知識と□□の知識を結びつける」といった個別の知識を教えることではない。生徒自らがつながりを発見することが求められる。そのために「この知識は要するに△△だから、現前の新しい対象ともその点で共通している」といった概念化の力が必要とされ、そのような機会を長期的に持つことで鍛えていく。「一見違って見えるから、つながりを感じられなかったけれど、そういえば、共通しているよね」といった「つなぐ力」の育成である。例えば、辻(2013)は「類推／アナロジー(analogy)」とは「異なる知識領域間の全体ないし顕著な部分に、類似性や関係性を見いだすこと」(p.372)と説明し、ホリオークとサガード(1998)は、「アナロジー的思考にとって本質的に必要なのは、表面的には異なる状況間にも、同じ抽象的なパターンを見つけ出し引き出す能力」(p.34)であり、「心の飛躍」(p.12)が必要と述べる。「わかる学力」はこのようなそれまでの自分の中では「異なる知識領域」にあったもの同士を「つなぐ」、「飛躍の力」が必要なのである。

「できる学力」の意欲は「より速く、より正しく答えよう」に向かい、「わかる学力」は「知識が再構造化されることで知的好奇心や内発的動機づけを喚起し、もっとわかりたい」という方向に向かう。「解や解法が多数ある」性質上、「知識の提供者として、自分が説明する相手として、また探究を進める仲間として、協同する他者が重要な役割を果たすであろう」とも述べられている(pp.57-59)。「わかる学力」は、「深い理解(概念的理解：藤村注)」にも対応するという(p.58)。

「汎用性のある認知スキル」とは、現前の見知らぬ問いに対して「これは、あの知識とつながるのでは」といった藤村(2012)の述べる「わかる学力」の「知識と知識の関連づけによる知識構造の精緻化や再構造化」と重ねてよからう。

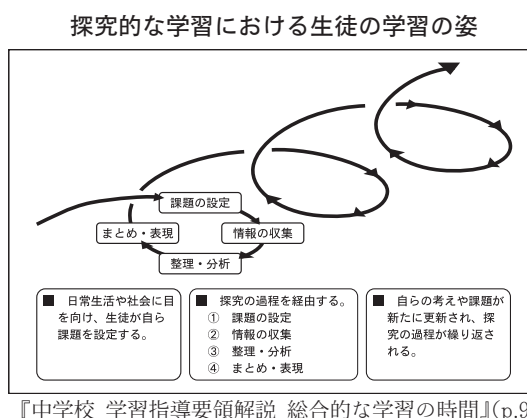
変化の激しい社会において「生徒につけるべき学力」とは、この「わかる学力」といえる。藤村は「できる学力」と「わかる学力」は『『学力の両輪』として高められる必要がある」(p.59)と述べている。しかし、PISA 調査等の結果、「できる学力」に偏る現状があり、「わかる学力」の育成を強調する必要がある。

#### (4)「総合的な学習の時間」で求められる「探究」の力

平成10(1998)年の学習指導要領で示された「総合的な学習の時間」は先に挙げた平成8年の中央教育審議会「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」の第1次答申において「横断的・総合的な学習の推進」のために創設が提言された。

田村(2017)は、「総合的な学習の時間こそが、実際の社会において活用できる資質・能力の育成をめざして創設された時間であることは、疑う余地のないことである。(略)そこでは、学習者である生徒主体の能動的な学習としてのアクティブ・ラーニングが行われ、生徒の学びは主体的・対話的で深い学びが実現されてきた。」(p.3)と述べる。

そもそも、「総合的な学習の時間」自体が、「正解のない時代」における「思考力・判断力・表現力」の育成をめざして設立されたものである。「総合的な学習の時間」を設けたことについて、小川他（2018）は「従来の『正解を覚える』学習から『自らの解答を考える』学習への転換であり、『新しい学力観』に基づいた系統学習から体験学習への転換を特徴的に図った内容」と述べている。



藤井（2018）は次のように「総合的な学習の学習活動」を整理している。

- ①総合的な学習において追求される知識は、いわゆる「真理」ではない。課題を解決するための「最適解」である。
- ②総合的な学習における学習とは、「真理」の理解・習得ではない。「最適解」を自分たちで知的努力して考えだそうと「探究」することである。
- ③総合的な学習において育成する「学力」とは、「真理」を理解・習得する能力ではない。最大限に知的努力して「最適解」の「探究」に取り組む資質・能力である。(p.8)

つまり、藤井（2018）は、「総合的な学習の時間」において取り組む学習は「探究」であり、育成すべき学力は「探究」に取り組む資質・能力と整理しているのである。

もちろん、「探究」の前景化は、藤井（2018）のみのものではない。ちなみに、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』（以下本稿では「新指導要領」と呼ぶ）では、手元のパソコンの検索機能をつかって調べると、「探究」の語は 453 回使われている。「総合」の581回に肉薄する量である。「主体的」は93回、「思考」も93回、「対話的」は41回、「表現」は127回である。

さて、新指導要領において連呼されている「探究」であるが、「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」として定義され、一連の学習過程が提示されている。以下、示された①～④の過程である。

生徒は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。(p.9)

新指導要領では「探究のプロセス」として「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」とも表されている（p.5）。さらに、新指導要領では、「平成28年12月の中央教育審議会」による「課題とさらなる期待」として、「カリキュラム・マネジメント」につい

とともに、次の内容が示されている。

探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる。(p.6)

「探究」の語を453回連呼し、「中央教育審議会答申」による「課題と更なる期待」として、「『整理・分析』、『まとめ・表現』に対する取組が十分ではない」と示すということは、まさに新指導要領における「総合的な学習の時間」の課題はこの点にあると見て間違いはなかろう。

(5)「探究」の力育成のために

i 「探究のプロセス」と「できる学力」「わかる学力」

ここでは、先に見た「できる学力」「わかる学力」を通して、「探究のプロセス」の課題を検討したい。

藤村(2012)は、「定型的問題解決」の学力として「できる学力」を、「非定型的問題解決」の学力として「わかる学力」を示した。先に、「激変する社会」で「生きる力」を育成するため「総合的な学習の時間」が創設され、そこで「探究」の力の育成が期待されていることも見た。それはすなわち、「非定型的問題解決」の力の育成が求められているのである。しかし、平成8(1996)年の中央教育審議会での「総合的な学習の時間」創設の提案から22年後の平成30(2018)年の中央教育審議会答申において、「『整理・分析』、『まとめ・表現』に対する取組が十分ではない課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をよりいっそう意識することが求められる」と示されたのである。

ii 「整理・分析」

新指導要領においては、三つの柱のひとつ「思考力・判断力・表現力等」の育成に対応するものとして、「探究のプロセス」で発揮される力が位置づけられている(p.14)。さらに続けて、「思考力・判断力・表現力等」の具体とは、すでに持っている「知識及び技能」を「組み合わせ」、「各種の『考えるための技法』も(略)課題や状況に応じて選択したり、適用したり、組み合わせ」、「活用できるようになっていくこと」だと述べる(p.14-15)。

課題とされた「整理・分析」のプロセスについては、次のように述べられる。

整理は、課題の解決にとってその情報が必要かどうかを判断し取捨選択することや、解決の見通しにしたがって情報を順序よく並べたり、書き直したりすることなどを含む。分析は、整理した情報を基に、比較・分類したりして傾向を読み取ったり、因果関係を見付けたりすることを含む。複数の情報を組み合わせて、新しい関係性を創り出すことも重要である。(p.16)

情報が必要なものかどうかの判断においても、比較や分類をするにしても、複数の情報を組



み合わせて新しい関係性を作り出すにしても、その対象となる情報を藤村のいう「非定型的問題解決」として接することが必要である。なぜなら、たとえば、その情報が「必要かどうか」さえ予め用意された「正解」はないのである。現前の情報に対し、「一見、解決すべき課題と無関係に見えるが、概念化してみると共通点が見つかる」ことは多々ある。むしろ、総合的な学習の時間の課題として与えられたものであるなら、「どこかに正解があるから調べればよい」というものの必要度は低いし、低くあるべきである。なぜならば、「総合的な学習の時間」は「正解のない時代」を生きるための「思考力・判断力・表現力等」を育てる時間なのである。こう考えると、「情報が必要かどうか」を考えるだけでも概念化の力が必要であり、課題とのつながりを考えるためには先に述べた類推の「飛躍」が求められる。分類することも「すでにある分類」を調べてあてはめるだけではなく、新しく「分類」することが求められるだろう。そこには対象の個々を概念化し共通を見いだすという思考が必要となる。

### iii 「まとめ・表現」

課題とされた「まとめ・表現」のプロセスについては、次のように述べられる。

整理・分析された情報からは、自分自身の意見や考えをまとめて、それを表現する。他者との相互交流や表現による振り返りを通して、課題が更新されたり、新たに調べることを見いだしたり、意見や考えが明らかになったりする。(p.16)

整理・分析が「非定型的問題解決」の接し方であることは先に述べた。とするならば、「まとめ・表現」のプロセスは、整理・分析において、「正解のない問い」に対し、対象を概念化し、それまでつながりのなかったものをつなぎ、分類するなど、試行錯誤でつくりあげたアイデアを形にするプロセスである。ここでもまた、「まとめ」や「表現」の一応の型はあるにせよ、状況に応じて、課題や伝えたい内容を概念化し、様々に組み立て直すプロセスと言えよう。「総合的な学習の時間」でつけるべき学力を考えれば、このプロセスにおいても、「このやり方でまとめなさい」とか「このやりかたで表現しなさい」という細かい指示や段取りの提示はふさわしくない。生徒たちが「整理・分析」したものの特徴などを考えて、生徒たちが「まとめ・表現」のさまざまな方法から選び、その内容を組み立てる、といったことが必要だろう。

新指導要領においても、「その過程において、各教科等で身に付けた資質・能力や、それまでの総合的な学習の時間において身に付けた資質・能力を相互に関連付けるような学びの展開が重要である。」(p.40)と述べられており、例として、「エネルギー問題」などの内容を取り上げ、「結果をプレゼンテーションなどにまとめたり、劇や音楽として総合的に表現したりしていくことが考えられる」と述べる。ただ、「総合的な学習の時間」でつけるべき、「正解のない問い」に向かう力の育成等を考えた場合、「劇や音楽」といったものは、「まとめ・表現」の段階にふさわしいか、といった吟味は必要だろう。規模によるが、それはそれで、ひとつの「課題」であり大きな「プロジェクト」でもある。そこに探究のプロセスが立ち上がる。また、「総合的な学習の時間の仕上げといえは劇」といった定型化がなされれば、生徒たちの「探究」の機会を奪うことにもなりかねない。

藤村（2012）は、「非定型的問題解決」のための「わかる学力」の形成方法は「協同的探求学習」だとし、その理念は「意味理解」「思考プロセス」「社会的相互作用（あるいは協同的な知識構成：藤村注）」と挙げる。「個別探究活動」の後、「クラス全員で多様な考えを比較検討し、自分の考えと他人の考え、あるいは他者の考え同士を関連づける共同探究過程を組織する」（p.124）とある。その「多様な解法の比較検討の場面」内容は次のように述べられている。

解法の正誤や優劣を議論するのではなく、解法間にどのような関連性があるのかを協同で探究する。そこでは、発表された多様な解法について、a 解法間にどのような共通点、類似点や差異点があるか、b 解法全般に関して気づくことは何か、c なぜそのような解法をとったのかなどについて、クラス全体で話し合いを行う。（p.124）

「整理・分析」が、「それまでつながりのなかったものどうしをつなぐ」といった「飛躍」のある思考の連続であり、そのような「思考」の力の育成こそが「総合的な学習の時間」でつづけるべき学力の中心であることはすでに見た。とするならば、「探究のプロセス」の仕上げ段階である「まとめ・表現」やその中での共有といったことはこのような、学習者同士の探究過程における「思考」の結果やそのプロセスの学び合いといったことが中心であるべきである。

#### iv 「探究のプロセス」に求められること 市民としての学び

佐藤（2004）は、「探究学習」について、「1960年代に画期的な生物教科書 BSCS を開発したシカゴ大学の生物学者であり教育学者」としてシュワブの知見を紹介する。

ジョセブ・シュワブは、科学教育の本質を「探究学習（enquiry learning：佐藤注）」と定義し「科学する（doing science：佐藤注）学び」を提唱していた。シュワブは、古代ギリシャの教育において、市民に対しては問いを表象し解決を志向する「探究のレトリック」が教育されたのに対して、奴隷に対しては予め正解や結果が準備されている「奴隷のレトリック」が教育されたと言う。いくら実験や観察が周到に準備されたとしても、その実験や観察によって「探究のレトリック」が学ばれるのではなく、予め正解や結果が準備された「奴隷のレトリック」が教育されるとすれば、実験や観察による学びの経験の価値は半減してしまうだろう。ちなみにシュワブは、専門的な科学者の教育として「探究学習」を提唱したのではなく、創造的で批判的な市民の科学的教養の教育として「探究学習」を促進したのである。（p.12）

一見同じ「探究のプロセス」に見える活動であっても、「予め正解や結果が準備」されていれば、古代ギリシャにおける「奴隷のレトリック」の教育だという。一方の「市民」は「問いを表象し解決を思考する「市民のレトリック」が教育される。市民とは、共同体の諸問題において、その解決の方法を決定する権利を持つ者である。市民は、「問い」に対して、どのように解決すべきかを試行錯誤し、その結果に基づいて「解」を決定する権利を持つ。奴隷は、「予め正解や結果が準備」された中で決められた手順を覚える、といった学びの機会しか与え

られない。

本稿ですでに取り上げた勝野等（2013）の知見では、「問題を共有する者が知識やアイデアを出し合って、不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直すことが求められていると言える。」（p.9）とあった。それはまさに、「問題を共有する者」が、シュワブの言い方を借りれば「創造的で批判的な市民」として問いに向かう際の作法であり、その作法の習得の場として「総合的な学習の時間」がある、といえよう。

このように考えると、「探究のプロセス」はその各段階において、「何を問題とするか」という課題設定から、そのために「何を集めるか」の情報の収集、そして、「整理・分析」「まとめ・表現」まで、自分なりに既習知識をつなげつつ「不完全な解」をなんとか出しながらいっていくことが求められる、と言える。

ただ、そういう「問題を共有する者」の試行錯誤には手間も時間もかかる。現行の一般的な授業法では、たとえば「今まで別々と思っていた既習知識同士が『同じことだ』とつながれて、現前の問題の解決の糸口が見えた」といったことが定められた授業時間の中におさめられる必要がある。

そういった課題の多くはまた別の機会に考察したい。

### 3 「消費者マインド」と「総合的な学習の時間」

先に、「消費者マインド」とは、教育に対して次のようなことを求めるマインドだと考察した。

- ① 「何を学ぶか、どのような価値があるか」を事前に「わかりやすく」示すこと。
- ② 「学ぶ努力」をした瞬間（できるだけタイムラグを短く）に成果が実感されること。
- ③ その努力もできるだけ「最低限」であること。

このそれぞれについて、考察したい。

#### （1）「何を学ぶか、どのような価値があるか」の事前提示

「総合的な学習の時間」全体の話であれば、「激変する社会の中での問題の解決能力の育成」といったことは示すことができる（小学生・中学生等がそれで理解して「じゃあ、やる！」となるかは別として）。しかし、「消費者マインド」における「何を学ぶか」は貨幣としての負荷（つまり、何かしらの自分の活動・努力）を払う前にその意味を問う行為である。「商品は何？役に立つの、それ？」「今日の活動は何なのか、ちゃんとすべて見せておいて。で、役に立ちそうだったら自分もするわ（そうじゃなかったら、しないけど）」というメッセージであった。

「総合的な学習の時間」はここまで見てきた通り、「正解のない問い」に対して、試行錯誤をしつつ、既有知識を再構成し、不完全な解を作り、問題を共有する者同士で出し合い、そういう活動（探究のプロセス）を繰り返す時間であった。その「探究のプロセス」のどの段階においても、生徒たちが自分なりに「正解のない問い」に向かい、概念化し、再構成するといったことが要求される。この諸活動を事前に「具体的に見せること」は不可能である。何に出合い、それが何に結びつくか。決められていないそれらを自分なりに探して出合い、何かに結びつけていくのが非定型的問題解決の活動だからである。

## (2) 「学ぶ努力」をした瞬間に成果が実感させられるか

「成果が実感」というのは、生徒各々の実感であるのだが、「消費者マインド」としては「国試にでますか」の問いに類する内容である。「この内容を活動すれば〇〇の利益がある」ということが明確に示されるかどうか、ということである。

これも、「総合的な学習の時間」の学びではむずかしいだろう。例えば、定型的問題解決学習での漢字学習であれば、「今度、テストをします。そのテストに出る漢字を10個覚えましょう」といった課題明示であれば、漢字を一つ覚える毎にテストの点が上がる実感はあるだろう。しかし、「総合的な学習の時間」においては、「正解のない問い」に対し、自分なりに試行錯誤して、何かを探し出す。しかし、それは「不完全な解」である。「成果」としての明解さには欠けよう。

新指導要領には、「思考力・判断力・表現力等」の育成について、次のように書かれている。

「思考力、判断力、表現力等」についても、「知識及び技能」を未知の状況において活用できるものとして身に付けるようにすることが大切である。そのためにも、様々な異なる状況や複雑で答えが一つに定まらない問題に対して、「知識及び技能」を繰り返し活用・発揮することが大切になる。その過程で、問題状況の特質や情報の性質、表現する相手やその目的等によって、どの「知識及び技能」が適切であり有効であるかなどに気付いていく。そのような経験の積み重ねの中で、次第に未知の状況においても活用できるものとして、思考力、判断力、表現力等は確かに育成されていく。(p.32)

「未知の状況」において既有知識を活用できる「思考力・判断力・表現力等」を育成するには「経験の積み重ね」が必要なのである。それは、別の言い方をすれば、「一回の経験」で「成果」は見られない、ということである。

## (3) 努力は「最低限」に

これは、「消費者マインド」の生徒の言葉に訳すと「何をしておけばいいですか?」であった。「これさえしておけば、怒られない」「これさえしておけば、自分に利益がある」そういうミニマムを提示しろ、というメッセージであった。

すでに(1)(2)において見てきたが、「総合的な学習の時間」においては、生徒たちが自分なりに「正解のない問い」に向かい、概念化し、再構成するといったことを繰り返すことが要求される。そのような営みをもって、「正解のない問い」に答える力をつけていくのである。そのようないわば連続し、しかも、常に成功するわけでもない試行錯誤の果てしのない営みと「最低限」ということは馴染まない。

## (4) 「消費者マインド」の生徒には「総合的な学習の時間」は馴染まない

以上の考察から、「消費者マインド」の生徒にとって、「正解のない問い」に対し試行錯誤をしつつ、既有知識を再構成し、不完全な解を作り、問題を共有する者同士で出し合い、そういう活動（探究のプロセス）を繰り返す「総合的な学習の時間」は馴染まないことを明らかにし



た。

しかし、考察の中で、「総合的な学習の時間」の「消費者マインド仕様」もある程度可能だと思い至ったので、ここで少しだけ触れておく。

「探究のプロセス」の諸活動において「活動の具体化・明示化」を行う。

例えば、教師が大きな課題を与えた後の、生徒自身の「課題の設定」を選択肢で具体的に明示する。さらに、「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」においても、その手順や、参考資料、思考ツールの提示など詳細な「手引き」（ほぼ、マニュアル化されたもの）として示す。そこには、現前の問題に対して、つなぎ合わせるべき「既習知識」や、そのつなぎ合わせ方も示しておくことで「やるべきこと」のミニマム化が図れる。

このような教師による詳細なマニュアル化された手引きによって、「消費者マインド」の生徒の「何をしておけばよいですか」は少なくとも解消され、「総合的な学習の時間」の諸活動やその成果（劇なり、音楽なり）も作り上げることができる。

しかし、この「総合的な学習の時間（消費者マインド仕様）」では、本来の「正解のない問い」に生徒自らが答えていく力はつきがたいだろう。「何をしておけばよいですか」と問えば、都合のよい商人（教師）が適切な商品（負荷）をくれるという作法だけが強化される。

#### （５）「消費者マインド」と「総合的な学習の時間」の関係に対する心配

大学の教職課程の授業において「総合的な学習の時間はどうか？」といったことを尋ねることもある。伊藤（2018）は「新潟県内の大学生36人」を対象とした調査を行い、「約半数は『総合的な学習の時間』について否定的なイメージ・印象を持っていること、そして、大人になってからも記憶に残るような学習にしてほしいと考えている大学生が多いことが明らかにになった」という。調査結果によれば「イメージ・印象ない」が4名、「面倒くさい」が3名いる。これらの学生の感想から、もちろん、学生がこれまで受けてきた「総合的な学習の時間」の授業が何かしら不備があった、とも考えられる。しかし、「消費者」の感想としても読むことができる。思考力・判断力・表現力等をつけるため、試行錯誤の機会を保障し、「正解のない問い」に答えさせようとする授業に対する「消費者マインド」の生徒の感想もまた、「（まったく意味がわからなくて心を閉ざしたので）イメージ・印象がない」「（答えも、やり方さえもあまり示してくれなかったので）面倒くさい」といったものになるのではなかろうか。

心配するのは、教師自身が「消費者マインド」に気づかない、あるいは、教師自身が「消費者マインド」を強く持っている場合、このような「消費者マインド」の要求にそって「授業改善」を行うのではないか。その際に、（４）に挙げた「総合的な学習の時間（消費者マインド仕様）」を目指すのではないか。そのような心配をするのである。

また、大学の教職課程における「総合的な学習の時間の授業法」を受講する学生が「消費者マインド」を強く持っている場合には、単体の「授業」づくりから、大きなデザインである「カリキュラム・マネジメント」までの作り手としての学びに対して、「何をやっておけばよい」「最小限を示せ」といった態度になりはしないか。さらには、学生だけでなく、教師自身が「総合的な学習の時間」の作り手として「消費者マインド」である場合、目の前の生徒や社会の状況に応じて「授業」をデザインするといったことに対して「すぐにできる」「正解」を



求めるのではないか。そのような想像がなされる。

これらは今後の課題として見ていきたい。

### Ⅲ 結論

内田（2007）から「消費者マインド」と教育の関係を考察した。考察の結果、「消費者マインド」は教育に対し、次のようなことを求めると理解した。

- ① 「何を学ぶか、どのような価値があるか」を事前に「わかりやすく」示すこと。
- ② 「学ぶ努力」をした瞬間（できるだけタイムラグを短く）に成果が実感されること。
- ③ その努力もできるだけ「最低限」であること。

一方、新指導要領については、次のように考察した。

バウマン（2001）は現代の状況を「液状化」と呼ぶなど、現代は変化の激しい時代であり、生徒（やがて大人になる）が出合う問題も刻々変化することを確認した。

そのような問題に答えていくためには、勝野等（2013）がいうように、「問題を共有する者が知識やアイデアを出し合って、不完全にせよ解を出して実行し、結果を見ながら解とゴールを見直すこと」といった作法や能力が要求される。

「総合的な学習の時間」は「正解のない問い」に対して、試行錯誤をしつつ、既有知識を再構成し、不完全な解を作り、問題を共有する者同士で出し合い、そういう活動（探究のプロセス）を繰り返す時間であること、また、その「探究のプロセス」のどの段階においても、生徒たちが自分なりに「正解のない問い」に向かい、概念化し、再構成するといったことが要求されることを確認した。

この諸活動を事前に「具体的に見せること」は不可能である。何に出合い、それが何に結びつくか。決められていないそれらを自分なりに探して出合い、何かに結びつけていくのが非定型的问题解決の活動だからである。

以上の考察から、「消費者マインド」を持つ生徒の「何をするか、その価値を明らかにしろ」「学習の効果ができるだけ速く現れること」「最低限の努力となること」という要求と、生徒たちが自分なりに「正解のない問い」に向かい、概念化し、再構成するといったことを繰り返すことを通して「正解のない問い」に答える力をつけていく「総合的な学習の時間」は馴染まない、という結論を得た。

### Ⅴ 課題

本稿では、「消費者マインド」と「総合的な学習の時間」の関係を、それぞれを概念化し比較、検討し考察した。実際の「総合的な学習の時間」において、具体的な生徒の言動と学習課題の関係といった考察はなされていない。また、実際の授業の場で教師が「正解のない問い」に答える力<sup>\*2</sup>でどのように対応し、少しでも「思考力・判断力・表現力等」を育てようとしているか、といった具体も見えていない。それらはすべて今後の課題となる。

また、将来教師をめざす学生たちに対する「総合的な学習の時間の指導法（中等）」と「消費者マインド」との関係もあわせて考察し、そこから指導者育成としての「総合的な学習の指導法」の在り方も考えていきたい。

(注)

- \* 1 もちろん、学校教育への「経済」の関わりは以前から取り上げられている。例えば、藤田（1993）は、1990年初頭の学校改革における「教育の自由化・個性化」という理念をめぐる論争において、「国家派」「市場派」「人権派」に分類した。「市場派は、個性・創造性・多様性や自主性・主体性という価値を根拠に学習者と教師の自由を重視」する。そして、「<多様なニーズ>と<社会の発展>を重視」し、「消費者としての子どもと親の選択権の優先」と「消費者の選択と学校間の競争により教育サービスの質的向上の促進」を市場原理に委ねることで実現すべき、と市場派の学校デザインを論じている（P.9）。
- \* 2 佐藤（1996）はシュワブの知見として、教師の「実践の様式」を紹介している。その様式は「熟考の技法」（「既知の知識を多面的・複合的に検討することを通して深化させ再解釈させる技法」）と「折衷し総合する技法」（「実践的問題の解決に向けて多様な視点から多様な理論を取捨選択し折衷し総合する技法」）を内容とし、「複雑な文脈において問題解決的な実践を遂行する教師においては最も価値の高い方法である点が重要」と位置づけられている。「総合的な学習の時間」でつきたい力は教師自身がこれまで実践の中で鍛えてきた力と重なっていることがわかる。

(文献)

- 伊藤敦美（2018）「新学習指導要領における『総合的な学習の時間』の位置づけとこれからの総合に求められること」『敬和学園大学研究紀要（27）』敬和学園大学
- 内田樹（2007）『下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社
- 内田樹（2013）『街場の憂国論』晶文社
- 小川潔・岡田大爾（2018）「総合的な学習の時間の意義と重要性及び実践上の課題 ―学習指導要領における内容分析を通して―」『広島国際大学 教職教室 教育論叢』第10号、p.72
- 勝野頼彦他（2013）『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5』国立教育政策研究所
- 齋藤隆彦（2014）「国語科授業で学び手を育てる：繰り返しの音読と全員意見プリントの取り組みを中心に」『鳥取大学教育研究論集』4巻、鳥取大学大学教育支援機構教育センター教職教育部門
- 齋藤隆彦（2018）「『主体的・対話的で深い学び』を実現する教師育成のための教職論という試み」『神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター研究年報』（1）
- 佐藤学（1996）「実践的探究としての教育学」『教育学研究』日本教育学会 第63巻第3号
- 佐藤学（2004）「科学する学びを促進する教育へ」『学術の動向』9(8) 日本学術協力財団
- 田村学（2017）「はじめに」田村学編著『平成29年版中学校新学習指導要領の展開 総合的な学習編』明治図書
- 奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版
- バウマン、ジグムート（2001）『リキッド・モダンティ 液状化する社会』森田典正訳、大槻書店。（原著2000）
- 藤井千春（2018）「総合的な学習の時間の意義」大学テキスト開発プロジェクト編『総合的な学習の時間の指導法 教職課程コアカリキュラム対応 大学用テキスト 理論と実践の融合』日本文教出版
- 藤田英典（1993）「教育の公共性と共同性」森田尚人他編『教育学年報2 学校＝規範と文化』世織書房
- 藤村宣之（2012）『数学的・科学的リテラシーの心理学―子どもの学力はどう高まるか』有斐閣
- ホリオークとサガード（1998）『アナロジーの力』新曜社。（原著1995）原著タイトルは“Mental Leap”。「心の飛躍」と訳されている。
- 文科省「第3部 国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育の在り方」『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会 第一次答申』文科省 HP より  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701m.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701m.htm)（2020年1月16日最終確認）
- 文科省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』
- 鷺田清一（2014）『哲学の使い方』岩波新書