

「未来志向」の学力を育成する授業構成モデルに関する基礎的研究

安 藤 雅 之

Fundamental research on class configuration model
to foster “future-oriented” academic ability

Masayuki ANDO

2015年11月20日受理

抄 録

国際化、高度情報化した現代社会において「キー・コンピテンシー」は、人が生きるための根源的な力である。子供たちが現在の自分の生活やこれから生きていく未来の社会について、夢や希望を抱き、思いを巡らしながら、多面的・多角的な見方や考え方を培い、協働して問題を解決し、さらに興味・関心・意欲や志を高め、創造的態度を形成する、「未来志向」の学力の育成を目指した教育が希求されなければならない。

「未来志向」の学力を育成するための授業は、①情報や人の意見を鵜呑みにせず、論理的に考えて吟味する、②根拠を重視する、③多面的、多角的に様々な可能性を考える、④自分の思考が偏っていないかチェックしながら判断を下す等、批判的思考力を育成する学習活動を明確に位置付ける。それによって子供が思慮深く、「意味体系」の再創造・再構築を図ることができ、人間的能力としての学力を形成していくことができるのである。

キーワード：キー・コンピテンシー、21世紀型能力、批判的思考力、探究、意味体系

はじめに

2011（平成23）年3月11日に発生した東日本大震災は、現代の日本人にとってこれまで経験したことのない未曾有の難題となり、この難題解決に向けて知恵を結集させて、解決策を見出していかなくてはならない状況となった。この経験に代表されるように21世紀はこれまでの経験では解決できない難題や課題が山積しているといわれる。我々一人一人が社会の形成者としての当事者意識を養い、当事者として応答する能力を確かに形成することが未来社会を生きる我々に突き付けられた課題だといえる。すなわち未来社会を豊かに生き抜くことができる開拓的解決に向けた資質・能力

を培う学校教育の役割を検討しなければならない事態を迎えているといえよう。

学校ではこれまでのように各教科・科目の「目標・内容」中心の縦割りの「コンテンツ・ベース」を基本とした学習指導を見直し、各教科・科目の横断型の「資質・能力」を重視した「コンピテンシー・ベース」の学習指導へと転換させていくことが何よりも重要であると指摘されていることは周知のとおりである。社会の持続可能な発展と世界の生活水準向上に向けて、知識や技能を状況に応じて多様に活用したり、問題を解決するために協働して取り組んだり、状況改善に向けて創造的に行動したりする資質・能力を開発する未来志向の教育をいかに実現していくかが重要であると考えらる。

そこで、本稿では、現実の世界に存在する問題を見定め、複雑な情報を正しく見抜き、処理、分類し、物事を多面的・多角的に分析して創造的に生き抜く資質・能力を育成するために必要となる新たな授業構成の方法を明らかにすることを目的とする。

1. 21世紀に必要とされる「資質」「能力」

(1) 希求される「コンピテンシー」育成

国立教育政策研究所（以下、国教研）の報告書によると、コンピテンシーに基づく教育課程改革は今や世界的潮流となっている。周知の通り1990年代以降、欧米をはじめとする諸外国では、21世紀をよりよく生きるためには、断片化された知識や技能ではなく人間の全体的な能力としての「コンピテンシー」が必要であるとし、「生徒の学習到達度調査」(PISA)の基になった経済協力開発機構（以下、OECD）における「キー・コンピテンシー」（主要な資質・能力等）という語を筆頭に、北米では「21世紀スキル」、イギリスは「キースキル」、オーストラリアでは「汎用的能力」等と「コンピテンシー」という語を援用した用語が次々紹介され、これらを基盤とした教育政策がデザインされてきた。

国教研はこれら国々の資質・能力目標を整理・分析し、①言語や数、情報を扱う「基礎的なリテラシー」、②思考力や学び方の学びを中心とする「認知スキル」、③社会や他者との関係やその中での自律に関わる「社会スキル」が共通する資質・能力目標があることを指摘した¹⁾。

そもそも「キー・コンピテンシー」の「コンピテンシー」概念とは、「単なる知識や能力だけではなく、技能や態度をも含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」²⁾である。そのため「キー・コンピテンシー」は、人間関係の形成や社会の発展に人々が備えるべき能力であるといえる。OECDは「キー・コンピテンシー」の中核を Reflectiveness（思慮深さ）とし、「日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つ」³⁾能力であると表明している。「キー・コンピテンシー」は、眼前の状況に対して特定の形式や方法

を単に当てはめたり、変化に柔軟に適応したりするだけの力ではないのである。つまり、国際化、高度情報化を迎えた現代社会において、社会が直面する現代的・人類的な課題を当事者として自律的、協働的に対応し、応答する能力の育成こそ必要であるとの表明は、まさに世界的潮流であることを確認したい。

日本においては既に内閣府の「人間力」をはじめ、厚生労働省の「就職基礎能力」、経済産業省の「社会人基礎力」、文部科学省の「学士力」などが次々と打ち出され、汎用的な認知・社会スキルの育成を目指してきた。また、2008年の中央教育審議会の答申では、「生きる力」を「キー・コンピテンシー」を先取りしたのものとして位置付け、評価しており、日本の学校教育における重要な転換点を築いたことも事実である。

しかし日本の学校教育の現状をみると、「キー・コンピテンシー」の育成には欧米との大きな隔りがある。欧米では多文化・多言語・多民族という社会において、そこに生きる多様な人々が互いに互いに認め合い、互いを交流させて社会を形成することができるかという点に学力の中心課題がある。そのため「キー・コンピテンシー」は育成すべき必要かつ重要な能力となっているのである。しかし日本では、文部科学省の全国学力学習状況調査のA＝基礎とB＝活用の関係に代表されるように、「PISA型学力」「PISA型読解力」「活用力」を主要な能力として位置づけており、根本的に「キー・コンピテンシー」とは一線を画した状況を呈しているといえる。

(2) 「資質」「能力」の概念

2014（平成26）年3月、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（以下、検討会）は、我が国の未来を担う子どもたちに必要となる資質・能力を『論点整理』として取りまとめた。その中で、『資質』と『能力』の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上『資質・能力』として一体的に捉えた⁴⁾とし、「育成すべき『資質・能力』の上位には、常に個人一人ひとりの『人格の完成』⁵⁾が位置づけられるべきと明言し、「資質・能力」の育成こそ教育の起点であり、ゴールであるとしている点に着目する。

これまで文部科学省の文書等では「資質」と「能力」を明確に区別していなかった。しかし教育基本法等の法律では「資質」を「能力」を含む広義の用語として使用してきている。『論点整理』において「行政用語として便宜上『資質・能力』として一体的に捉える」とした表現からも「資質」「能力」という語が、いかに可視化しにくく理解しづらい用語であるかがわかる。そのため「生きる力」という用語はまさに「資質・能力」の代名詞とでもいうべきものであったと解釈できる。しかし、「生きる力」という語が抽象的な理念に留まっていたことは否めず、国際的動向を注視しながら「資質」「能力」を具体的リテラシーとして構造化し、明示する必要があった。そこで国教研が日本型モデルとして提示したのが「21世紀型能力」である。「21世紀型能力」(【図1】)は、「基礎力」、「思考力」、「実践力」の三層構造で示される「資質・能力」が相互に有機的に働き、その結果「生きる力」が育成されるとしている。「資質・能力」

の内実を具体化したものとして「21世紀型能力」は有益な視座となる。



【図1】「21世紀型能力」のイメージ⁶⁾

(3) 「21世紀型能力」の本質

前述したとおり国教研はこれからの社会に求められる資質・能力を背景とした学校教育目標としての資質・能力目標を「21世紀型能力」として整理し、教育活動の質を高めていくことを提言した。「21世紀型能力」は、生きる力としての「知・徳・体のバランスの取れた力」を教科等横断的に育成すべき資質・能力としたのである。

【図1】のとおり、「21世紀型能力」は①「基礎力」(言語的リテラシー、数量的リテラシー、情報リテラシー)、②「思考力」(論理的・批判的思考力、問題発見解決力・創造力、メタ認知)、③「実践力」(自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来への責任)の三層で構成され、21世紀を生き抜くための実践的な問題解決力・発見力に結実するように構造化している。しかし重要な点は、基礎力を核とした段階的かつ同心円的拡大の三層構造のように見えるが、国教研は、「21世紀型能力」の中核となる能力は「基礎力」に支えられた「思考力」であるとし、「思考力」の向かう先を「実践力」が方向付けることで「生きる力」に結実する、と説明している。すなわち「実践力」は、学んだことを価値付けたり、それを生活において意味ある行為へとつなげたりする未来をよりよく創りあげていく創造的能力として位置づけられたといえよう。未来志向の創造的能力の育成において「思考力」はまさに重要な役割を担うのであり、「思考力」育成にこそこれからの教育の力点・重点を置かなくてはならないことが理解できる。

これからの授業は、未来志向の創造的能力育成に向けて、常に子供の「思考力」を発動させ、発揮させる学習指導がこれまで以上に重要となる。そのためには「基礎力」の育成・定着とともに、「実践力」育成に向けた取り組みが十分図られるような授業づくりが必要となる。特に授業では、子供一人一人が日常生活や社会、環境の中から

問題を見つけ出し、言語・数量・情報を道具として総動員させて使いこなし、他者と話し合い、考えを比較吟味しながら統合したり新しい知識を創り出したりして、自分やコミュニティ、社会にとって価値ある最善解を導いたりその解を社会に発信したりする重要性を感得できる力を育成する方法や手立て等が駆使されなくてはならない。換言すれば子供が徹底的に身に付けた「道具や身体を使い」（基礎力）ながら他者と協働して徹底的に「深く考え抜く」（思考力）ことによって、「未来を創る」力（実践力）を蓄えていく授業が希求されなければならない。

これからの子供に必要とされる「資質・能力」は、個人の内部に留め置く静的な力ではない。対象世界や多様性・異質性を前提にした他者と出会う場面へ積極的に働きかける動的な力である。自分をより大きな時空間の中に定位させながら、自ら目的を持ち続け、他者と協働しながら人生の物語を編み、自立した人間としての責任を果たし、社会を創り上げていこうとするバイタリティに溢れ、エネルギーに探究し続ける創造的な力こそ希求すべき「資質・能力」であり、本稿ではこの動的な力を「未来志向」の学力と整理した。

(4) 「未来志向」の学力観

教育とは未来に向かってなされる営みである。グローバル化や情報化社会の進展の中で、より豊かで幸せな国家・社会を創り出す責任ある形成者としての子供たちには、「答えがすでに決まっている学習を打破して生き生きと答えを探すような学び」、「様々な分野で活躍する人や専門家から生き方や将来の展望を見出す学び」、さらには「自分のよさや可能性に気付き、生涯にわたって学び続けたい、伸びていきたいと志向し続ける学び」等、確かな将来展望に向かった意欲と自信を与えることのできる学びを提供する「未来志向」の教育が求められる。そのために、これからの教育においてまず重要な視点は、「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会のつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、さらに実践に生かしていけるようにする」⁷⁾ ことである。

すなわちこれから希求されるべき授業とは、子供の必要感に裏づけられた探究のプロセスとしての授業である。そのため授業においては子供が常に問題的状况を明確に自覚・意識し、解決に向けての目的や見通しを持ち、他者と協力し合いながら合意形成を図り、よりよい社会を創り上げていこうとする強靱な人間的能力（①問題を発見する力<驚きや感動、疑問を生き生きと話し、工夫する力>、②状況・事実を説明する力<情報を集めて読み取り、加工し、自分の言葉で語る力>、③適切に表現する力<相手の表情を見ながら、笑顔できちんと話せる力>、④協同して問題を解決する力<異なる意見を生かし、粘り強く問題を解決していくことができる力>、⑤展望を持ち創造する力<現在・過去・未来という意識の軸で物事を考えられる力>）の育成が鍵となる。

「未来志向」の教育は、人としてもつべき豊かな意識の形成と意識の改革を図ることを目指す教育といえる。多面的・多角的な視点から「ひと、もの、こと」の意味や意義を見出したり、その本質をしっかりと把握したり、さらにそこから新たな価値を発見したり、新しく意味や意義等を構築したりして、これからの自分や社会はどうかあればよいかについての展望を得、創造的に対処できるようにする教育の推進、換言すれば「未来志向」の教育によって、21世紀型能力は磨かれ、形成されてくると措定できよう。

(5) 「未来志向」の学力と「能動的な学び」(study)

これまでの学校における学びは、教師の指導のもとに決められた目的や目標・内容・方法(手だて)を「習う、教わる」という「受動的な学び」(learn)であった。しかしこれからの社会では、革新的で創造的、自己決定的で自発的に活躍できる人間が期待されており、多様な対象世界を多面的・多角的な視点から個人と社会のダイナミックな関係を前提にして見つめたり考えたりして、粘り強く責任を持って様々な解決策や解決方法を提案したり認識できたりする思慮深い思考と行為が必要とされている。そのために学校では、子供の抱く「問い」を大切に、子供自らが目的・目標を立て、方法を決め、未知・未解明な内容を主体的に追究・研究するという「能動的な学び」(study)に傾斜をかけた学習指導が必要となる。「study」を授業の要として転換することで、子供の学びは真の確かさや発展性を得ていく学びとなり、未来志向及び未来創造を力強く推進する「資質・能力」として大いに発揮されることになる。

学ぶということは、授業の中で得た知識や経験を、自分がすでに持っている知識と関連付けて、その都度自分自身が新しい全体像を創りあげることである。そのようにして得られた知識は、テストが終われば忘れてしまうような知識とは異なり、一生忘れずに活用できる知識となる。子供の主体的・能動的な活動(関わる、振り返る、分析・総合・評価する等)を学習過程へ明確に位置づけ、「study」する子供をいかに育成するかが、これからの授業においては大きな課題となる。

(6) 「study」する子供の育成

時代の変化への対応と情報を正しく見抜き、創造的に対処できる力として21世紀に必要とされる「コンピテンシー」を、OECDの教育研究改革センターでは【表1】のように提示する。

【表1】 必要な「コンピテンシー」⁸⁾

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①複雑な情報を生みだし、処理し、分類すること。②体系的、批判的に考えること。③多様な形態の証拠や根拠を比較検討して決定すること。④多様なテーマについて意味のある問いかけを行うこと。⑤新しい情報に対して柔軟に適応すること。⑥創造的であること。⑦現実の世界に存在する問題を見定め、解決すること。 |
|---|

これら「コンピテンシー」を学校で育成する場合、さまざまな「優れた思考」の要素を統合した概念として明示される批判的思考力の形成こそ重要であると考えられる。それは批判的思考力が、情報や他人の結論を「ただ否定する」だけの発言を指すのではなく、結論を支える根拠に対して、「本当にそうなのだろうか？」と問いを投げかけ、最終的には自分で判断し、新たな価値や意味を創り出すことに寄与する力だからである。

そこで授業においては、①情報や人の意見を鵜呑みにせず、論理的に考えて吟味する、②根拠を重視する（「事実」と称するものについては事実かどうか、あるいは、信頼できる情報源によるものかを考慮する）、③物事を一面的に見るのではなく、常に多面的、多角的に見て、様々な可能性を考える、④自分の思考が偏っていないか、思考の落とし穴にはまっていないかどうかをチェックしながら判断を下す等、子供が常に「本当にそうなのだろうか？」と問い続け、思考し続けることができる学習活動を明確に位置づけることが重要となる。

そもそも思考とは、「ある目標の下に、子どもが既存の経験をもとにして対象に働きかけ、種々の情報を獲得し、それらを既存の体系と意味づけたり、関係づけたりして、新しい意味体系を創り出していくことである。つまり、子ども自らが既存の経験をもとに対象に働きかけ、新たな意味の体系を構築していくこと」⁹⁾である。思考するためには意欲、知識・理解が必要であり、「意味体系」の再創造・再構築こそが思考の本質である。ここでいう「意味体系」とは、対象に働きかける方法とその結果得られた「新たな知」とから成り立つ「知識」である。「知識」は、教師等の他者から与えられるものではなく、子供が既存の知識体系を基に、意味を構築（意味づけ、関係づけ）しながら自ら主体的に獲得していくものなのである。

「意味体系」を構築する際、「いくつかの対象を比較し、関係づける知的働き」¹⁰⁾をする判断力が重要な役割を果たす。判断力は「ある対象が何であるかをきめる『同定』、複数の対象を比べ、なんらかの次元において位置づける『比較』、対象間の関係を取り出す『関係把握』、何らかの基準に照らして選択を行う『意思決定』など基礎的な過程」¹¹⁾とされる。判断力は主体的・批判的に考える力の推進役であり、評価や選択などに関わる学力、既習の知識や技術を組み合わせたりして発展的に応用する学力、社会的な文脈や場面・関係の中で効果的に活用する学力なのである。

しかし、判断力が真に思考力を推進する原動力となるためには、構築した「意味体系」を自分なりに明確に説明したり、発信したりして、理解を深めていく行為（表現力）が必要となる。つまり表現力が判断力と共に思考を深め、「意味体系」を再創造、再構築していく上で重要な役割を担っていると考える。

表現 (expression) の語源は「絞り出すこと」「押し出すこと」だといわれている。デューイ (Dewey, J) は、葡萄が圧搾機で絞られ、果汁として押し出される様子から、表現の語源的意味を「変換を通して相互修正される創造」として説明していることはあまりにも有名である。葡萄の皮や種子が圧搾機にかけた時に液と一緒に出るのは単に推移流動した状態であるとし、葡萄の皮・種子と液が分離し、液だけが流れ出る状態こそ、相互作用に基づく「変換」(transformation) が為された状態だと説明する。つまり表現とは、既に経験として培っている知識や概念を、活動を媒介として意識的・目的的に外に表すことであり、内（思考）と外（行為）の相互作用によって「意味体系」を構築する推進力であると考えられることができる。そこでデューイが表明する以下の文言は表現の重要性を確認する上で大きな示唆となる。

「過去の経験を背景として得た意味を併合し、それによって力を変じて思慮ある行為と化する、この変換である。新旧両経験の結合は、単に力の合成ではなくして、再創造である。その際、現在の衝動性は形態と堅実性を得、他方古い『蓄えられた』素材は新たな事態に遭遇して、新たな生命と魂の息吹を与えられ、文字通り蘇生するのである。活動力を表現活動に変ずるのはこの二重の変化なのである」¹²⁾。

学習とは本来、学習対象の意味を自己の経験を生かしながら自分で、あるいは他者との関わり合いの中で捉えたり捉え直したりして、自らの認識（知識・行動）を自分で構成し直すことである。学習時のエンジンやアクセルは「思考」であり、「判断」・「表現」の働きは両輪の役割を担い、「思考」を強化し、深め、発展させる上で欠くことができないブレーキであり重要な制御装置となる。ここで確認しておくべきことは「意味体系」の再創造、再構築を図るとは、単に「わかる」ということではなく、「はっきりわかる」状態となることが不可欠であり、さらにそこから「深くわかる」状態に変換されることである。そのために批判的に思考する学習活動を明確に位置づけた授業を構成し、創り出すことが教師に求められる力量となる。

2. 「未来志向」の学力を育成する授業構成の方法

(1) 「未来志向」の学力と問題発見力

哲学者として高名な加藤秀俊はその主著『取材学』において「デューイみずからもいっているように『問題解決』に先行し、かつ、それよりさらに重要なのは『問題発見』なのである。問題を発見して、はじめてそれをどう解決するかを考える」¹³⁾ と述べ、学生の問題発見力の弱さを憂いながら、その重要性を訴える。さらに「人間にとって、ほんとうの勉強とはみずからの自発性によって問題を発見し、それに挑戦してゆくことであるはずなのに、現代に日本ではそれをおさえつけ、個人の興味とは全く関係のないところから一方的にあれをおぼえろ、とつめこむだけなのだ」¹⁴⁾ と、

学校の役割や教育本来の在り方について大きな疑問を投げかけている。この提言はまさに本稿で問題としている「コンピテンシー」育成の核となる重要な方向付けと考える。

加藤秀俊が引用したデューイ自身は「問題の状況に直接取り組んでいる、解決の道を求めて進み、それを見いだすことによってはじめて彼は思考することになる」¹⁵⁾と明示しており、問題発見が思考にとって非常に重要な役割を持つことが確認できる。

ここで重要なのは「問題発見」とはいかなる能力であるか、ということである。藤井千春によるならば、「見る力」が育っていることにより、眼前の状況の中に問題を発見することができるとして、①素人には漠然としか見られない状況を、意味ある状況として見るができること、②眼の前にあることがらと、そこには存在していない他のことがらとを「つなげて」みるができること、③眼前の状況を適切な観点から分析・解明することができることを「見る力」、換言すれば問題発見力であるとする見解は、まさに未来志向の学力そのものを具体的に表明していると判断する¹⁶⁾。

「何のために問題解決を行うのか」と問えば、それは「新たな問題や課題を見つけ出すためである」と結論づけたい。ものごとを意味ある状況としてとらえたり、目の前の事柄と他の事柄とをつなげ・関連付けてみることができたり、眼前の状況を適切な判断のもとで分析や解明を行ったりすることを通して、問題や課題はさらに深まり、探究せざるを得ない「問題状況」を引き起こすのである。

「問題状況」は第三者が客観的に見て「問題だ!」と感じる状況ではなく、本人が「問題だ!」と強く感じ、自覚・意識する状況である。例えば「この長方形と正方形ではどちらがどれだけ広いでしょう」という教師からの問いかけがそのまま子供の問題になるのではないのである。提示された問題文から「どちらが広いかわからない」「困ったな」「調べてみたい」「はっきりさせたい」等、子供自身が広さ調べに対する必要感や切実感を抱く（自覚・意識化）状況である。授業では、はじめから解決すべき問題が存在するのではなく、あるのは問題状況であり、教師はこの問題状況に授業に明確に位置づけることが授業構成上もっとも配慮しなければならないことであると考える。デューイの言葉を借りるなら、問題状況に取り組み、解決に挑み続けるとき思考するのであり、この状況こそが本当の学習なのである。

問題発見力は、まさに「未来志向」の学力の中核となる批判的思考力を育成する上で欠かすことのできないエネルギーであるといえる。

(2) 問題状況を引き起こす学習課題

「問題」に類似した用語に「課題」がある。本来「課題」とは「解決が求められている問題」をさす。たとえば「地球の温暖化をどう防ぐか」、「石油エネルギーに代わるエネルギーは何か」、「誰もが安心して暮らせる町づくりはどうあればよいか」等、解決することによって、自分または他人が快適になったり、便利になったり、幸せになったり、ものの見方や考え方、生き方がよい方向に変容するような問題のことである。

る。課題は単なる興味・関心や疑問などとは質の違うものなのである。この意味から授業では学習課題の質を問う必要がある。すなわち問題的状态を引き起こすような学習課題をいかに設定するかが重要なのである。学習課題との出会いによって、子供がこれまで当たり前だとして進行していた行動にためらいが生じ、活動は中断され、延期されるような課題である。「立ち止まり、ためらい、ふりかえる」という見失われた意味や事象を新たな形で見いだそうとしたり、子供自身が不安定さ不均衡さを実感し、混乱や躊躇等を意識し、より安定した状態を求めて解決に挑もうとしたりする探究に向けた最初の局面が生ずるように学習課題を設定することが肝要となる。また問題的状态は単に子供を混乱の渦に巻き込むのではなく、①解決すべき問題が明確に見える形になっているもの、②広く・深く調べないと解決しないもの、③長い時間の調べに耐えられるもの、④解決した結果が有用であるものであることが重要である。単に「知りたいこと」や「分かってほしいこと」は「課題」ではないことを教師は自覚すべきである。

尚、確認しておきたいことに「問題的状态」の「問題」とは何かを再めて整理しておく必要がある。デューイによれば「第一に、問題は、現在においてもたれている経験の諸条件から成長し、生徒の能力の範囲の内部にあるということである。そして、第二に、問題は学習者の中に、知識と新しい考えの産出にたいする積極的探求を生じさせるということである。こうして獲得された新しい事実や新しい考えは、そのなかで新しい問題が提示される、さらなる経験にとっての基盤となる」¹⁷⁾と提言する。また問題解決学習に精通した上田薫は、問題の基本的条件として「視野」「正対」「未決定性」をあげ、問題とは子供の視野の中にあり、子供が強い要求をもって向かい合い、対決しているものであり、それによって子供の視野が拡大・深化し、常に新しい視点から発展し続けるとしている¹⁸⁾。

デューイと上田に共通する大前提は、まず教師が既習事項や経験との関連が想起できるような状態を引き起こすような学習課題の設定である。その上で、問題とは、子供の内部に生ずるものであり、知識と新しい考えを求めて積極的な探究が引き起こされるという切実感や必要感があるものと解釈できる。つまり自分が願いや思い入れを持って取り組んでいる活動に対する妨害（阻止・矛盾・困惑・曖昧・混乱等）が発生し、その根源となる阻害（阻止・矛盾・困惑・曖昧・混乱等）を何とか排除しようとする必要を自覚・意識したとき、子供にとっての真に探究すべき問題が成立したと整理できる。

(3) 学習課題と「プロジェクトン」

子供が「問題」を自覚・意識するとならないのでは、子供の探究状態には大きな質的差が生じる。これはまさに「学習課題の質」と大きく関係する。子供が自分の内面から問いを発し、その解決に向けて試行錯誤しながら、安定した確かな解決やより大きな新たな発見に向けて、問題的状态を自覚・意識する以前に持っていた知識や経験を創り換えたり、創り出したりできる状態を授業では保証しなければならない。

デューイ自身、「すべての思考は、前に知られていなかった考えを投射する（projection）ことにおいて、独創的なのだ」¹⁹⁾と、教育上の結論を披露しているが、「前に知られなかった考え」を授業でつくり出すことは、現在の中に働く過去と未来との応答や調整を行う「問題状況」に他ならない。自己を学習課題に「投射」（以下、プロジェクション）させることができるかどうか創造・進歩において大きな鍵といえる。この「プロジェクション」の機能を重視したのはデューイだけではない。オランダの教育学者ランゲフェルドも「プロイエクチオン」＝（投射という意）というオランダ語を使用して、人間が自分の身体を現前する世界の中へと投げ入れることを重視した²⁰⁾。「プロジェクション」とは子供が全身で社会に働きかけ、「試み」、「企画」、「遊戯」、「新しい活動」等を自分で構成していく営みであると解釈できる²¹⁾。デューイとランゲフェルドにおいて共通する「プロジェクション」の見解は、子供が「問題状況」を自覚・意識して、その事態解決に向けて、対象へ意図的に働きかけ、自己の「意味世界」を新たに構成し直していく活動を重視している点にある。創造的にして新たな意味世界を構築していく「プロジェクション」を授業において位置づけ、機能させる授業の在り方がここで問われることになる。

子供が問題状況を自覚・意識することは、「解決が求められている問題」（課題）に向かって「プロジェクション」ということである。「プロジェクション」が具体的に機能している状況は「調べ学習」として確認できる。しかし、実際の「調べ学習」の状況は、先生や友達の働きかけで仕方なく（嫌々）調べるレベルにおいては、到底「プロジェクション」しているとは言い難い。また先生や友達の働きかけで何となく調べたり、漠然とした興味をもって調べたり、さらに疑問に思うことがあって自分から調べたりするというレベルも単に調べているだけに過ぎず、「プロジェクション」状態にあるとは言えない。子供の解決に向けての強い欲求に裏打ちされた明確な課題設定のもとで解決が図られる状態こそが、「プロジェクション」が機能しているレベルだと考える。すなわち子供自身が解決すべき自分の明確な課題をもち、自分なりの仮説を立てて検証するという、子供自身がどのように解決するかについての解決策を見出すことができる課題設定のもとでの学習を成立させる必要がある。

そこで課題を設定する場合、①子供の力で解決できる課題であること、②すでに解決されているが、子供自身が問題状況を抱き、新たな知的欲求を抱いて取り組める課題であること、③大人でも解決できない難しい問題ではあるが、取り組む必要のある課題であることに十分留意しなければならない。例えば「出水干拓は、どうして日本有数のマナヅルの飛来地なのか」というように、課題同士が絡み合い、連鎖的に広がったり深まったりするようなレベルの課題設定が重要だからである。

学習において「プロジェクション」が保障され、機能する状況をいかに整備するかが教師の大きな役割となる。

(4) 「プロジェクション」を位置づけた授業の基本的考え方

「プロジェクション」の機能が十分に発揮される学習活動においては、常に子供の

批判的思考が発揮されることが求められる。すなわち「前に知られなかった考え」や新たな「意味体系」を構築することができるように、授業では子供が問題を自覚・意識して、主体的・能動的に関わったり、振り返ったり、分析・総合・評価したりする等の多様な活動を十分に展開できる時間や場を保障し、「プロジェクトン」が有意な状況で機能する授業の基本構造をまず十分に検討する必要がある。つまり、知識・理解のないところでは思考は働くはずもなく、当然判断したり、表現したりする必要も、また何をどう判断したり表現したりすればよいのか不明のまま、ただ一方的に受容するだけの授業となる。

そこで授業の基本的考え方として、「しっかり教える」「じっくり考えさせる」「はっきり表現させる」という学習過程を単元レベルで明確に位置づけ、子供が常に新たな「意味体系」を創造し続けることができる場を保障する必要がある。すなわち、それぞれの段階で子供に何を身に付けさせるかを明確にして授業を構成するのである。「しっかり教える」では、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、個に応じたきめ細かな指導を行うこと、そして基礎的・基本的な内容を繰り返し定着させることを目的とする。「じっくり考えさせる」では、身に付けた知識・技能を活用して考えさせたり、考える方法を教えること、そして書いたり発表したりして、自分の考えを整理させまとめさせることである。さらに「はっきり表現させる」段階では、基礎的・基本的な表現の技能を身に付けさせる、相手や目的に応じた表現の方法を教える、相手に伝わるように筋道立てて表現させる、ということがまず大きな目的となる。

問題的状況の解決に向けて、子供が主体的、能動的に安定した状況を創り上げるために自己をプロジェクトンさせ、新たな意味体系を構築するために、教師は「しっかり教える」「じっくり考えさせる」「はっきり表現させる」という一連の教授行為を授業の基盤に据えた学習過程を整備することが肝要となる。

(5) 単元構成上の留意点

授業の基本的考え方を基盤として単元構成をする場合、子供の学習を最善にするための効果的な学習活動の指導の在り方が検討されなければならない。「意味体系」を創造し続ける学習指導という見地から検討するとき、単元を構成する上で以下の5点に留意しなければならないと考える。

①「探究」を保障する学習指導

「意味体系」の再構築を目指す授業とは「探究としての授業」である。「探究」を学習指導という視座から考究するとき、デューイの授業構成原理（「経験場面の提供」「解決すべき問題の決定」「知識を道具とした統合的な解決指導」「仮説の検証指導」）が参考となる。それは批判的思考を発揮しながら新たな意味体系を創造し続けるという、課題解決に立ち向かう優れた方法だからである。「探究」という方法を身につける学習指導が希求されなければならない。そこで教師の学習指導の指導手順におけるポイ

ントを簡単に整理する。

1) 経験場面の提供

デューイは子供に「学ぶべき何かではなく、為すべき何かを与える」ことが教育において最も重要であるとして、「その為すことは、思考すること、すなわち意図的にいろいろな関連に注目することを要求するようなもの」²²⁾と、「為すべき何か」を十分に吟味する必要性を説いている。子供が事物の諸関連についてあれこれ考えたり、試しに何かをしたり考えたりする中で結果を導き出すという、事物との試行錯誤的接触をするような経験の機会・場面・状況を与えることが重要なのである。その経験している状態が、ある場面において急に崩れたり、混乱を来したり、困惑や葛藤を引き起こしたりする問題的状态を招き、子供はその場面において「問題」を自覚・意識するようになる。

問題は他者から与えられるものではない。それらは自由な試行錯誤的な活動を通して、自然のうちに子供の内から湧き出てくるものである。こうした状況を引き起こすために「型にはまった作業でもなければ、気まぐれな行動でもない何かをなすべき仕事であり、言い換えれば、何か新しい（それゆえ、不確かな、あるいは、問題的な）ものであり、そして依然として一つの効果的な反応を呼び起こすための現存の諸習慣と十分に結合されているものであるような何か」²³⁾を提供することが、教師の大きな役割となる。

2) 解決すべき問題の設定

「問題」は「問題的状态」を契機として、「ああでもない」「こうでもない」といった試みがなされた後で設定されるものである。「問題」が設定された時には、既にある程度その解決すべき方向なりポイントが、たとえ漠然とした形であっても、子供には把握されることになる。したがって、子供が問題的状态から生み出す疑問、意欲、興味、必要を、いったい何が真に問題なのか、疑問なのか、必要なかを、教師の働きかけを介して子どもと共に分析・検討して整理する指導が必要となる。

3) 知識を道具とした統合的な解決指導

「問題」が明らかになると、教師はその解決のために必要な資料（知識、情報、事物等）を操作し、子供の解決活動を方向付けなければならない。そこで、まず教師は子供の既成の知識や事物・事象等は子供の探究の道具であると考え、子供に「観察」と「推理」を繰り返させながら、解決に向けての仮説を創り上げ、仮説を検証する（確かめる）という子供自身による問題解決を実現させるようにする役割を担わなければならない。

次に、子供が多面的、多角的、統合的に、深い解決活動を展開できるように、絶えず子供が導き出した解に対して「本当にそうなのか？」と問い続け、働きかけていく必要がある。そして、子供が様々な知識や情報、技術等の中から、最も解決に相応しい活動を選択したり、実践させたりさせながら、子供自身が自分の取組を客観的に振り返ることができるようにさせたり、他者のよさを検討したり、他者と協働して一緒に取り組ませたりして、最善の解決に向けて問い続ける指導を徹底して

行うことが重要である。

4) 仮説の検証指導

「仮説」に基づいて子供が導き出した最善の解決策の妥当性を検証させるために、教師は子供が実際に解決策に基づいて実験したり、調べて確認したり、日常生活に生かしたりするなど適用の機会を設定することが重要な指導である。解決策の妥当性や結果が好ましいものでない場合には「仮説」から見直させる指導も必要となる。満足すべき事柄が明らかにされれば、それによって子供の経験はより一層豊かなものとして改造されることになり、「検証された仮説」(知識)はやがて訪れる新たな問題的状況において、生きて働く有益な道具(手段)として子供の中に蓄積されることになる。

②「対話」の重視

子供が互いに自由な発想で自分の考えを持ち、そして自分にはないものを相手に求め、互いの考えを吟味し合って、そこで新たに得られた考えが相互の共有物として成立させる「対話」を重視することである。ここでいう「対話」とは一人一人の子供が自分の考えを持ち、その不完全性を自覚し、相手の考えの中にも自分に取り入れなくてはならないものがあるといった構えで進められる「対話」である。

③切実な問題の設定

「対話」によって、子供一人一人に連続的に発展する切実な問題を持たせていくということである。「切実な問題」の設定は、一つの問題が解決するとそこにまた新たな問題的状況が発生するという、思考の深まりに乗じて起こる探究心をかき立てたり、喚起させたりして子供の探究における大きな原動力となる。

④判断場面の設定

問題の解決において、解決の見通しをもたせたり方向を選択させたり、問題解決の進め方の是非を見極めさせたりして、得られた結果や考え方、方法が正しいものかどうかを判定する等の判断場面が学習を深化させる。

⑤学習活動の工夫

学習プロセスにおいて、常に「これでよいかどうか」、「なぜよいといえるのか」、「なぜいけないのか」、「どちらを選択したらよいか」等、子供が常に多面的・多角的に思考し続けることができるように、考え合い、判断し合い、考えを練り合い、すり合わせながら自分の考えをより洗練されたものへと仕上げていくことができる体験や場を豊かに設定した学習活動を工夫する。

(6) 単元の基本的学習過程

「単元構成上の留意点」をもとに「未来志向」の学力を育成する授業構成モデルを

単元レベルで構想すると【表2】のように設定できる。

この根拠とするところは、まず平野博文文部科学大臣の中央教育審議会への諮問（『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』）における「自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要である」²⁴⁾とする提言である。この提言の具体化は、授業を一時間レベルの単発的な授業とするのではなく、単元レベルでの一つのまとまった探究としての授業によって実現できる。一連の学習活動の連続性を整備することによって学習の発展・深化が図られると考えるからである。

また、本諮問では「コンテンツ・ベース」から「コンピテンシー・ベース」への転換が強く要請されており、各教科等の内容中心（「何を教えるか」「何を学ぶか」）から育成すべき資質・能力中心（「何ができるようになるか」）、そのために「どのように学ぶか」（課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習：Active Learning）という学びの質や深まりを重視する授業革新とともに、評価においても「どのような力が身についたか」という視点の重視がなされている点は看過できない。

さらに国教研の「21世紀型能力」の提示では、「思考力」（深く考える：問題解決・発見、論理的・批判的・創造的思考、メタ認知・学び方の学び）を中心とし、それを支える「基礎力」（道具や身体を使う：言語、数量、情報）と、使い方を方向付ける「実践力」（未来を創る：自律的活動、関係形成、持続可能な社会づくり）の三層構造にまとめられる資質・能力形成が必要とされている。この点を鑑み、この三層構造を前述した「授業の基本的考え方」と「単元構成上の留意点」を基盤にして、単元を一つの探究のプロセスとして展開できるように構造化を図る。

具体的には「問題を探る活動」→「課題を設定する活動」→「課題を追究する活動（①意思決定を行う活動、②合意形成を図る活動）」→「評価し合う活動」→「課題を解決・発展させる活動」の5段階で単元を構成し、これらの活動の深まりによって子供の批判的思考力は育成され「未来志向」の学力が育まれていくと措定した。

「問題を探る活動」は、資料や教材を通して子供が問題的場面に出会い、問題的状况を明確にして、自分は「何を知りたいのか」「何を明らかにしたいのか」「何を解決したいのか」等、子供一人一人の思いや願いを十分に表出させながら問題を自覚・意識させるようにする段階である。そして、個々の子供が問題的状况を解決するために、必要な資料や情報を抽出したり、集めたり、まとめたり、子供同士が互いに発表し合ったりして解決活動に挑ませる。

「課題を設定する活動」では、子供が互いに共有した問題において、解決は出来たもののどうしてもその事象の意味や意義が理解できなかつたり、曖昧になっていたりする問題を整理・分類し、何を解決すべきなのかの問題を選択・抽出して絞り込み、解決すべき課題として全員で設定する。また設定した課題に対しては、個々の子供がそれぞれに根拠ある考えや資料を基にして結論を予想して、仮説を設定し、その結論を導き出すための検証方法をつくりあげる。

仮説を基に「課題を追究する活動」においては、個々の追究によって自分としての

最善解を導き出させ、それを他者に提示したり、他者の考えを聞いたりして、最善解にも別の視点があることに気づかせ、自分の考えを問い直したり、練り直したりして思いや願いをふくらませて考えを組み換えるようにする。そして自分の考えを再構成しながら、自分のなかでより最善解と考える根拠ある考えを意思決定して導き出す。その後、子供が互いに導き出した考えを共有しながら、幾つかの考えの中で自分の考えを関係づけて一つの明解な最善解を導き出すと共に、その中においてもなお残る問題点や課題をはっきりさせ、解決活動へ強く動機づけていくようにする。

そして課題追究段階で導き出された最善解に対する検証を「評価し合う活動」では位置付け、その最善解の「意味体系」が明確に理解できるようにすると共に、子供一人一人が自分の言葉で根拠やつながり、関連性を明確にして、他者に対してわかりやすく説明できることが重要な視点となる。

こうした一連の解決活動を踏まえて「課題を解決・発展させる活動」では、残された課題や問題を明確にすると共に、未来創造に向けて具体的な方法や手だてを導き出す活動を構成することが必要となる。そのために子供の自律的活動や「意味体系」を明確にできる活動を位置付け、共有して取り組んだ課題に対する最善解や解決した内容、事柄を基にして、こだわりを持って課題を解決させるようにする。

【表2】「未来志向」の学力を育成する単元モデル

学習活動の段階	「study」する子供の姿	類型
1. (1) 事象との出会い（観察）	①問題的状况と出会い・素朴なハテナをもつ。	問題を探る活動
(2) 問題的状况の自覚・意識化	①知りたいこと、わかりたいこと、気になることを明確にする。	
(3) 解決の見通し・予想	①解決方法を考える。 ②予想をたてる。	
(4) 情報収集	①必要な情報を集め、読み取る。 ②集めた情報を発表する。 ③発表を聞いて、感心したこと、疑問に思ったことなどを話し合う。	
2. (1) 課題の作成	①さらに疑問になったことや、どうしても解決したい課題を作る。	課題を設定する活動
(2) 課題の提示・共有・認知	①全員の課題を提示し合う。 ②まとめられる課題は一つの課題として整理する。	
(3) 学習課題の設定・成立	①全員で解決すべき課題を明確にして、設定する。 ②課題に対する自分の考え（予想・仮説）をつくる。 ③課題解決を図る方法や手順等を明確に設定する。	

<p>3. (1) 学習課題の検討①</p>	<p>①課題に対する自分の考えを、資料等を使って根拠を明らかにして作る。 ②自分と他者の考えを比べ、他者との考えの異同に気づき、互いの問題点を指摘し合う。 ③考えの根拠を探る中で、不確かさ、曖昧さ、矛盾を感じとり、自分の考えはこれでよいのかとふりかえる。 ④互いの考えやイメージ、疑問、矛盾を出し合い、自分と他者の考えの異同や関わりを見つめさせ、自分の位置（立場）を決める（意思決定）。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 他者の考えを聞いて別の視点があることに気づき、自分の考えを問い直したり、練り直したりして思いや願いをふくらませて考えを組み換える。 </div>	① 意思決定を行う活動 ② 合意形成を図る活動
<p>(2) 学習課題の検討②</p>	<p>①意思決定した考えを出し合う。 ②互いの考えの問題点や疑問点を明確にして、課題の解決に向けて納得し合える根拠ある考えを導こうとする。 ③幾つかの考えの中で自分の考えと友達のことを関係的に位置づけ、確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 幾つかの考えの中で自分の考えを関係的に位置づけさせ、あらためて問題点をはっきりさせ、解決活動へ強く動機づけていく。 </div>	
<p>4. (1) 課題の解決</p>	<p>①分かったこと、結論をまとめる。 ②自分の言葉で結論を説明する。</p>	評価し合う活動
<p>(2) 学習の振り返り</p>	<p>①互いの発表を聞き合い、課題が解決できたかどうかを確認し、振り返る。 ②学習活動を通して感心したこと、はっきりわかったこと、さらに疑問に思ったこと等を整理する。</p>	

<p>5. 発展的な課題の解決</p>	<p>①残された課題やさらに知りたい内容や新たな問題が何かを明確にする。 ②解決したことをもとにして、残された課題や新たな問題の解決方法を決定する。 ③問題や課題を自分で解決する。 ④解決した内容を整理し、わかりやすくまとめ、友達等に自分の言葉で発信しあう。 ⑤発信し合った結果を共有し、さらによりよい結論を導き出す。 ⑥学習活動ではっきりしたこと、よくわかったことを、自分の言葉でまとめる。 ⑦新たな問題・課題が見つかる。</p>	<p>課題を解決・発展させる活動</p>
---------------------	--	----------------------

このような探究としての組織的活動を成立させるためには、子供がまさにそうしなければならないという主体的な欲求なり必要が出发点となっている。与えられた問題を単に解決するのではなく、まさに子供の内的に動機づけられた主体的、目的的な問題的状况を解決する活動によって展開するのが提示した単元モデルの特徴である。解決すべき問題は、何よりも子供自らが発見し見出したものであることが重要なのである。そのために解決すべき問題が子供の内的な困惑や欲求から生じるように、教材を工夫し、解決のための方法や行動を子供に仮説として設定させ、見通しをもち、他者との交流や協働した活動等を通して解決活動に当たることができるように、「探究する子供」言い換えれば「study」する子供の育成を目指した授業構成が、「未来志向」の学力を育成することにつながると考える。

おわりに

急速に進む少子高齢化と人口減少社会を迎えた今日、社会・経済的、文化的活動が地球規模で拡大し、様々な影響を及ぼすグローバル化の波が押し寄せている。また平成23年3月の東日本大震災という未曾有の自然災害や原発事故等、次代を担う子供には、これまで経験したことのない新たな課題を見出し、それらの最善解を当事者として対応し、応答して導き出したり生み出したりして、社会を切り開いていこうとする創造的な研究実践力としての「未来志向」の学力を備えなければならない時代を迎えた。「未来志向」の学力とは、単に知識や技能を有しているだけではなく、多面的・多角的な視点からものごとの意味や意義を新たに発見したり新しく構築したりして、その本質を確実に把握できる能力であり、未知の問題や解決困難な状況に対して答えを生み出すために他者と協働した活動を通して多様な価値観を共有したり解決に挑んだりして、新たな価値や方法を見出し、社会を切り拓いていこうとする創造的な研究実践力である。

持続可能な発展を遂げる社会構築のために必要な「未来志向」の学力は、これから

一層学校における授業レベルで明確な理念・目的をもって育成されるべきであり、21世紀に相応した必要となる授業の考え方や方法をさらに一層明確にする必要がある。本来学力というのは、学校教育全体を通して身に付けられる人間的能力である。人間的能力を確かに育成するために、子供が問題を発見・自覚・意識し、その最善解を導き出すために探究的態度、創造的知性や創造的態度を発揮しながら未来に向かって力強く「study」し続ける学習を成立させる授業が必要なのであり、教員には子どもが未来志向のエネルギーを育む授業や学校づくりに向けての力量形成が求められる。

そのために教員自身がまず、課題探究的な活動を自ら体験し、未来志向の豊かな学びを繰り返す中で、複雑かつ多様な課題に対して幅広い視野に立って柔軟に対応したり、同僚と協働し、組織として困難な課題に対応したり、応答したりすることができる力を身に付けることが必要となる。また地域との連携等を円滑に行うことができるコミュニケーション力等にも磨きをかけ、創造的活動を楽しむ体験・経験を積み重ねながら教員の探究的態度の形成を図ることが「未来思考」の学力を育むための大きな基盤となるのではなからうか。

【註及び引用文献】

- 1) 国立教育政策研究所『平成24年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 [改訂版]』, <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>, (2014年8月13日閲覧), p.14.
- 2) 文部科学省「OECDにおける『キー・コンピテンシー』について」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/06092005/002/001.htm, (2014年8月10日閲覧), p.1.
- 3) 文部科学省 同上書, p.1.
- 4) 文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—について」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2014年8月20日閲覧), p.3.
- 5) 文部科学省 同上書, p.10.
- 6) 国立教育政策研究所 勝野頼彦(研究代表)『平成24年度プロジェクト研究調査報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」』, 2013.p.26.
- 7) 平野博文文部科学大臣『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について』(諮問)配布資料1-1, 2014年11月20日, p.2.
- 8) OECD教育革新センター編著 立田慶裕・平沢安政監訳『学習の本質—研究の活用から実践へ—』, 明石書店, 2013年, p.30.
- 9) 角屋重樹「理科の学習指導の改善の視点とその具体化」(『初等教育資料』所収), 1993.

p.11.

- 10) 無藤隆「判断」judgement (『現代学校教育大事典』所収), ぎょうせい, 1993,p.510.
- 11) 無藤隆 同上書, p.510.
- 12) デューイ著 鈴木康司訳『経験としての芸術』, 春秋社, 1953, p.72.
- 13) 加藤秀俊 『取材学』, 中央公論社, 1995, p.24.
- 14) 加藤秀俊 同上書, p.27.
- 15) デューイ著 金丸弘幸訳『民主主義と教育』, 玉川出版部, 1991, p.232.
- 16) 藤井千春 『問題解決学習のストラテジー』, 明治図書, 1996,pp.91-93.
- 17) デューイ「経験と教育」(デューイ=ミード著作集『学校と社会・経験と教育』所収) 人間の科学社, 2000, p.203.
- 18) 上田薫『知られざる教育—抽象への抵抗』, 黎明書房, 1992, pp.57-58 .
- 19) Dewey, J. ; Democracy and Education (以下、Democracy と略) , Macmillan-Company, 1916, p.159.
- 20) M.J. ランゲフェルド著 岡田渥美, 和田修二監訳『教育と人間の省察』, 玉川大学出版部, 1974,p.84.
- 21) ランゲフェルドによれば、「プロジェクトンしつつある子供は、世界の中へと自己形成している」という。なぜなら「その子供は、世界の中で、自己を表現しているからである。(中略) そこでは、接触したり、試したり、子供が熱望するか激しく拒むような人間関係を真剣な遊戯の中で企画したり、新しい活動や、課題や目標がなされていく」とプロジェクトンの教育的機能に注目している。
(M.J. ランゲフェルド著 岡田渥美, 和田修二監訳 同上書, pp68-69.)
- 22) Dewey, J. 前掲書 19), p.154.
- 23) Dewey, J. 同上書, p.154.
- 24) 平野博文文部科学大臣 前掲書 7),p.2.

【参考文献】

- 安彦忠彦『『コンピテンシー・ベース』を超える授業づくり—人格形成を見すえた能力育成をめざして』, 図書文化, 2014.
- 安藤雅之「今こそ『Learn』から『Study』への学習観の転換を」(日本学校教育学会編『学校教育研究』(第13号)所収), 教育開発研究所, 1998, pp.285-290.
- 安藤雅之「未来志向の学力観・学習観と教師の指導力—learn から study へ」(日英教育学会『日英教育研究フォーラム』19号所収), 2015.pp.17-22.
- 安藤雅之・田宮 縁『社会科の教材開発と授業づくり』, 篠原出版, 2011.
- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』, 日本標準, 2015.
- 片上宗二『「社会研究科」による社会科授業の革新—社会科教育の現在、過去、未来—』, 風間書房, 2011.

- 佐藤 学「リテラシー教育の現代的意義」(日本教育方法学会編『教育方法 36 リテラシーと授業改善 —PISA を契機とした現代リテラシー研究の探究』所収), 図書文化, 2007, pp.12-19.
- 高橋 勝『学校のパラダイム転換 —<機能空間>から<意味空間>へ』, 川島書店, 2004.
- 立田慶裕『キー・コンピテンシーの実践—学び続ける教師のために』, 明石書店, 2014.
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕監訳, 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村 和・平沢安政訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』, 明石書店, 2006.
- 中野啓明「キー・コンピテンシーと PISA リテラシー」(『敬和学園大学研究紀要』所収), 2012, pp.169-184.
- P.グリフィン, B.マクゴー, E.ケア編, 三宅なほみ監訳, 益川弘如, 望月俊男編訳『21 世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち』, 北大路書房, 2014.
- 松尾知明『21 世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』, 明石書店, 2015.
- 松下佳代「<新しい能力>による教育の変容 —DeSeCo キー・コンピテンシーと PISA リテラシーの検討」(『日本労働研究雑誌』No.614 所収), 2011, pp.39-49.
- 森敏昭監修, 藤江康彦・白川佳子・清水益治編集『21 世紀の学びを創る』, 北大路書房, 2015.
- 吉田卓司『教育方法原論—アクティブ・ラーニングの実践研究』, 三学出版, 2013.

