

知識基盤社会に対応する学力観に関する研究

久野 弘 幸 (愛知教育大学生生活科教育講座)

渡邊 沙 織 (愛知教育大学大学院)

New perspectives for development of Integrated Studies and Seikatu-ka under the concept of “Knowledge-based society”

Hiroyuki KUNO (Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education)

Saori WATANABE (Graduate Student, Aichi University of Education)

要約 学校で学んだこともすぐ古くなるような変化の激しい今日において、その社会を生き抜く子どもたちに求められる能力を育むための学力観はいかにあるべきかを探る必要がある。そこで、学力観についての捉えを再考するため、来るべき次世代社会に焦点を当ててみた。これからの社会を「知識基盤社会」とし、その実像を探るとともに、今後求められるであろう「キー・コンピテンシー」の姿を追ってみた。その結果、その概念が日本の教育の変遷に関わっていることや生活科・総合的な学習の時間の中で育まれている姿がみえてきた。

Keywords : キー・コンピテンシー, 知識基盤社会, 新学習指導要領

はじめに

昨今、子どもによる凶悪犯罪事件やいじめ自殺のニュースをよく耳にするようになった。学校現場でも、学級崩壊や小1プロブレムなど多くの問題が浮かび上がる。また、ボランティアとして小学校の子どもたちとかわる中で、挨拶ができなかったり、夢中になるものを持っていなかったりする子どもの姿を目の当たりにした。そのような中、子どもたちが夢を持てたり、他人を思いやる心を持てたりするために、何かできることはないだろうか考えるようになった。そこで、国際的な学力標準として注目されているキー・コンピテンシーに着眼した。キー・コンピテンシーとは、知識基盤社会に必要な能力として定義された主要能力のことである。

本研究の目的は、以下の二点である。一つは、キー・コンピテンシーの概念を明らかにするとともに、それが今次の学習指導要領の改訂にどのような影響を与えているのかについて、改訂の元となった中央教育審議会（以下、「中教審」と記す）答申の文書から明らかにすることである。もう一つは、キー・コンピテンシーの概念が実際の生活科・総合的な学習の時間（以下、「総合的な学習」と記す）の実践の中でどのように実現していると考えられるか、その具体的な姿を実践事例から明らかにすることにある。

上記の目的を実現するにあたり、本研究では以下の方法をとる。第I章では、文献及び先行研究から、「知識基盤社会」及び「キー・コンピテンシー」の概要について明らかにする。そして第II章では、その概念を念頭に置いた上で、中教審答申「幼稚園、小学

校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（以下、「答申」と略す）の中に見られるキー・コンピテンシーを分析する。最後に、第III章では、日本生活科・総合的な学習教育学会が発行する『生活科・総合の実践ブックレット創刊号』の実践事例とキー・コンピテンシーのカテゴリーを結びつけることで、キー・コンピテンシーのより確かな理解を図る。また、それと同時に、これまで行われてきた生活科及び総合的な学習が、キー・コンピテンシーの育成につながるものであることを明らかにする。

I これからの時代に求められる学力観

前項で示した通り、OECD¹⁾は次世代を「知識基盤社会」と称し、その社会を生き抜くために必要な能力として「キー・コンピテンシー（主要能力）」を策定した。ここでいう「知識基盤社会」の概念は、「脱工業化社会（1973）」という言葉を提唱し、世界の中でいち早く「知識基盤社会」の姿を示唆したアメリカの社会学者ダニエル・ベル（Daniel Bell）を始めとし、多くの学者たちがそれぞれの角度から示唆してきた。アメリカの評論家、作家、未来学者であるアルビン・トフラー（Alvin Toffler）が著書「第三の波（1980）」の中で、経営学者・社会学者であるピーター・ファーディナント・ドラッカー（Peter Ferdinand Drucker, 1909-2005）が著書「ポスト資本主義社会（1993）」の中で、アラン・バートン＝ジョーンズ（Alan Burton-Jones）が著書「知識資本主義（2001）」の中で、アメリカの経済学者であるレスター・C・サロー（Lester C. Thurow）が著書

「知識資本主義 (2003)」の中でそれぞれその概念を明らかにしている。

一方日本でも、2008年に中教審が答申の中で「知識基盤社会」という文言を用いている。

以下、時間軸に即して年代の早い順に、学者、OECD、中教審答申、の各々の捉える次世代社会の概念について記し、「知識基盤社会」への示唆を得たい。

1. 知識基盤社会とは

(1) ドラッカーの捉える「知識社会」とは

ここでは、「知識基盤社会」の概念を提唱する多くの学者の中から、教育の観点からも示唆しているドラッカーを取り上げる。彼の著書である「ポスト資本主義社会」に著されている知のあり方について捉え、「知識社会」について明らかにしていく²⁾。

ア 「知識」の意味の再定義

ドラッカーは、経営学者の視点から、「今や正規の教育によって得られる知識が、個人の、そして経済活動の中心的な資源となった。今日では、『知識』だけが意味ある資源である。³⁾」と指摘している。そして、これまでの伝統的な「生産要素」、すなわち土地(天然資源)、労働、資本がなくなったわけではなく、それらは、二義的な要素となってしまったのである、と述べている。それらの生産要素は、「知識」の活用によって、入手することが可能であろう。

その上で彼は、「そのような新しい意味における『知識』とは、効用としての知識、すなわち社会的・経済的成果を実現するための手段としての知識である。⁴⁾」と捉えている。このような「知識」の変化は、それが望ましいかどうかは別として、もはや元に戻すことのできない一つの変化、すなわち「知識の知識への適用」の結果であるという。「知識の知識への適用」とは、つまり、何か成果を生み出すために既存の知識をいかに有効に適用するかを知るための「知識」のようなものと捉えられよう。人が何か行為をする際、そこには何らかの知識が働く。しかし、その知識は本当に正しいか、またその知識をより効果的にするには何が必要か、さらには、最も良くその行為をする為にはいかなる「新しい知識」が必要かを知るための「知識」である。

具体例を用いて説明すると、以下のように捉えられよう。効率的に熟語の漢字テストの勉強をするという行為を実行し、良い成績をとるという成果をあげる際、そこには、ノートにひたすら漢字を書いて覚えることや、単語帳を作ってそれを何度も繰り返して見ることで覚えることや、語呂を考え熟語にインパクトを持たせることで覚えることなど、「各種の勉強の仕方」という「知識」が働く。その三つの知識について、どれが、今回の漢字テストの熟語量、テストまでの期間、現在の自分の暗記の水準などにおいて効率

的な方法であるかということを選択する「知識」。そして、選択した方法は本当に効果的か、また、さらにより方法にするにはどうすればよいか考えるため、そして自分に最も合った新たな勉強の仕方を創り出すための「知識」が必要となる。このような過程を、「知識の知識への適用」と捉え、ドラッカーの捉える「知識」であると考えよう。

イ 学習方法の学習

ドラッカーは、方法論にかかわる「知識」として、学校における学習についても示唆している。これから求められていこう学習について、彼は次のように述べている。「知識社会においては、教科内容そのものよりも、学習継続の能力や意欲の方が、重要でさえあるかもしれない。ポスト資本主義社会では、生涯学習が欠かせない。⁵⁾」。

すなわち、これまでの基礎的な知識というと、漢字や四則算、歴史など教科内容に関する知識を意味した。しかしこれからの知識社会では、上記のような教科内容に関する知識よりも、方法論にかかわる「知識」が必要となるのだという。この方法論にかかわる「知識」とは、学習方法の学び方を指すと捉える。

例えば、将来社会に出てから学びたいことや探求したいことができる、もしくはそうしなければならない状況になった場合、いくつもの学習方法が考えられる。まず一つ目に、書籍や論文、情報雑誌など、必要な文献を検索して入手し、調べるという方法。他には、インターネットを用い、膨大な情報量の中で取捨選択し、確かな情報を得るという方法。さらには、学びたいことについての知識に長けている専門家などを見つけ出し、コンタクトをとって話を聞くという方法も考えられる。このようないくつもの方法を知らなければ、学びたくとも学ぶことができないであろう。

こうして自ら学べ、成果を得ることができた場合には満足が得られ、学習が魅力的になり、学ぶことが楽しくなるだろう。そしてさらなる学習へと継続したり、新たに学ぶべきことが発生したりする場合でも、容易に学習を進めることができるだろう。

これまで学校ではあまり教えてこなかった学習の方法を、これからの「知識基盤社会」では、学校の中で学んでおかなければならないといえる。

ウ 教育と学校に関する新しい要件

ドラッカーは、これまでのところ、知識社会が必要とする教育制度をすでに手にしている国、もしくはその問題に取り組んでいる国はないとし、その「答」となる要件⁶⁾を以下のように明らかにしている。

①学校は、今日読み書き能力が意味しているものをはるかに超える高度の能力を提供しなければならない。

②学校は、教育制度や年齢を問わず、すべての生徒に対し、学習の意欲と継続学習の規律を植えつけなければならない。

③学校は、すでに高等教育を受けている人に対してはもとより、何らかの理由で高等教育を受けられなかった人々にも門戸を開かなければならない。

④学校教育は、内容にかかわる知識とともに、方法にかかわる知識、すなわちドイツ語の「ヴィッセン（知識）」と「ケンネン（ノウハウ）」の双方を与えなければならない。

⑤学校教育は、学校の独占であってはならない。ポスト資本主義社会における教育は、社会全体に広げなければならない。企業、政府機関、非営利組織などあらゆる種類の雇用機関が、教え学ぶための機関となる。学校はそれらの雇用機関と連携しなければならない。

ここに、上記の要件を一つずつ明確にしていく。

まず一つ目に、彼のいう「高度の能力」とは、生徒一人ひとりに、成果をあげ、貢献し、雇用されうような道具を身につけさせることである⁷⁾。もちろん、これまでの読み書き計算はこれからも現在と同様に欠かすことはできないが、これからは、数学的な要素、科学と技術の基礎的な理解も必要となり、外国語にも通じなければならないのだという。これまでの読み書き、算数、歴史、生物、さらには神経外科、医療診察などの高度な学科、さらに工学系学科のほとんどは、コンピュータを使うことによってよく学ぶことができる。したがって、教師の果たすべき役割は動機付けし、指示し、激励することである。教師はリーダーとなり、相談相手となることが求められていくのだという。

教師がこのような役割を果たし、上記の能力を提供する学校にしなければならないというのが①の文意と捉える。

次に、二つ目の「すべての生徒に対し、学習の意欲と継続学習の規律を植えつけなければならない」というのは、本項「イ 学習方法の学習」にて述べてある通りである。

三つ目の、いずれの者にも門戸を開かなければならないとは、すべての人に平等に教育を受ける機会を与えなければならないということであろう。

そして、四つ目については、内容にかかわる知識である「ヴィッセン」と方法にかかわる知識である「ケンネン（ノウハウ）」とは、どのような知識であるかについて記されている。①についての説明とも重なるところはあるが、以下に明確にしていく⁸⁾。

まず内容にかかわる知識とは、従来から必要とされてきた読み書き算の基礎的な能力や教科の内容に関する知識などのことであろう。そして方法にかかわる知識とは、コンピュータという新しい技術についての最

低限の能力のことであろう。

これまでの学校現場では、例えば算数の四則算や理科の基本となる語句の意味など子どもの能力に不足しているところがあれば、それを補う作業を教師がフォローアップとして多くの時間を割いてきた。学校は、すべての子どもに対して平均的な基準を満たすことを債務としてきたのである。しかしそのような役割は、コンピュータがこなせるものであり、さらには、人間よりうまくこなせるものにもなり得る。こうすることで教師は、一人ひとりの子どもの強みを把握し、焦点を当て、達成させるよう、指導するための時間を持つようになるというのが、ドラッカーの主張にある。

したがって、内容にかかわる知識とともに、平均的基準を満たすための作業を、技術をもってこなすことができるようになるためのノウハウも与えなければならないということであろう。

最後に、五つ目の「学校教育は、学校の独占であってはならない。」というの、教育は学校だけで行うべきものではないということであろう。つまり、学校に限らず、企業、政府機関、非営利組織などあらゆる種類の雇用機関において人材育成教育を行い、その場が教え学ぶための機関とならなければならないということである。

こうして、各々の項目を明確にしていく中で、①の「高度な能力の育成」には、日本の教育にも既に取り入れられている、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーなどの育成を図るPISAの国際学力調査の姿が自ずと浮かび上がってこないだろうか。そして、②の「すべての生徒に対し、学習の意欲と継続学習の規律を植えつけなければならない。」には、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ことを目標とする総合的学習や、同じ理念を持つ生活科の姿が見えてこないだろうか。

以上のことから、経営学者であるドラッカーの視点から捉えたとき、生活科・総合的学習がもつその視座は、現代社会を特徴づける知識基盤社会において本質的に重要な役割を果たすものであるといえる。

(2) OECDの捉える「知識基盤社会」とは⁹⁾

ア 知識社会への移行

1996年、OECDは、OECD教育大臣会議において、加盟各国の教育改革の目標を設定し、合意を得ている。その目標とは、知識社会への移行に対応するため「すべての人に生涯学習を実現する」というものである。この目標を設定した背景には、以下のような北欧諸国の歴史の経緯がある。

90年代初頭、北欧諸国は、主要貿易相手国であったソ連の崩壊により経済的に大きなダメージを受ける。ソ連が崩壊したことにより、輸出による収入が激減したのである。こうして北欧諸国では、93年頃から深刻

な失業問題が生じ、産業構造の見直しが迫られた。貿易相手国を西ヨーロッパへと方向転換し、西ヨーロッパの他の諸国に劣らないような新たな商品を開発することで経済回復を図るしかなかった。また、95年、EUに新しく加盟したフィンランドとスウェーデンでは、他のEU諸国に対する国際的な競争力を高めることも緊急の課題となる。

こうした産業構造の見直し、競争力の強化という課題を受け、90年代後半からは、IT産業を中心とする知識基盤型経済への移行を促進するため生涯学習社会の構築を標榜した教育改革を展開することとなった。産業構造の見直しをするにあたって、教育は、重要な位置づけにある。教育によって知識を得ることで労働者は効率の良い仕事ができるようになる。それによって経済的余剰、つまり、時間的・空間的・人的余裕ができる。すると、教育を受けたり、学習したりする時間が確保でき、さらなる経済的余剰を生み出すことができる。こうしたプラスの連鎖がもたらされるため、経済において教育は重要な位置づけにあるといえる。

なお、経済と教育の関係については、OECDによる教育に関する数値的なデータを集めた文献¹⁰⁾において、より高い確証を得ることができる。「インディケータA12：教育からの収益：人的資本と経済成長との関係」の中で、加盟各国の一人当たりのGDPの成長率の要因をグラフによって明らかにしている。そのグラフは、人的資本が新技術を補完するものであり、そのため人的資本に関心が集まっていることを示しているものである。

したがって北欧諸国は、知識基盤経済への移行を促進するため生涯学習に重点を置いた教育を展開していく意向を示した。そこで、そのことに「影響を受けた¹¹⁾」OECDは、はじめに挙げた目標「すべての人に生涯学習を実現する」を掲げたのである。北欧諸国はPISAによる学力調査で好成績をあげ、国際社会における北欧全体のプレゼンスは高まっているため、OECDやEUにおいて、大きな発言力を持っているのである。

(3) 文部科学省による平成20年度学習指導要領

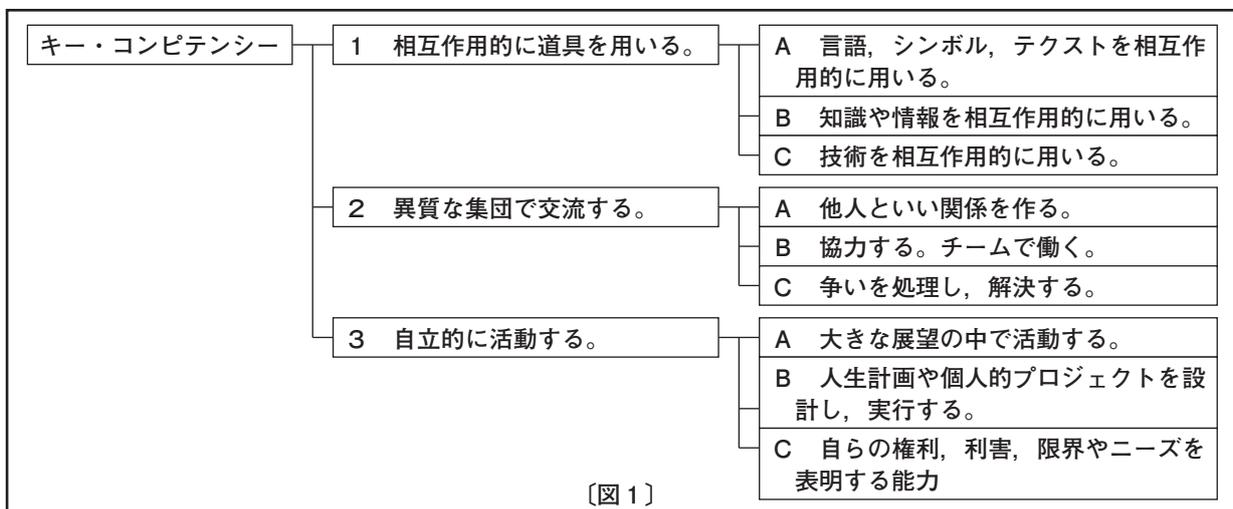
上述してきたように、OECDもドロッカーと同様の捉えをしている。そのような国際情勢の中で、文部科学省は日本の教育の基盤となる学習指導要領の礎にある中央教育審議会の答申において、これからの社会について次のように示している¹²⁾。「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる『知識基盤社会』(knowledge-based society)の時代であると言われている」。この「知識基盤社会」の特質としては、例えば、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、などが挙げられている。

このような社会であるからこそ求められる能力が、キー・コンピテンシーであると考えられる。そして、このキー・コンピテンシーに即した学力観を、今後子どもたちに養っていくべき学力の指標として捉えている。

2. キー・コンピテンシーとは

OECDのDeSeCo¹³⁾は、1997年から2003年にかけて、多くの国々の認知科学や評価の専門家、教育関係者などの協力を得て、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力として、「主要能力(キー・コンピテンシー)」を定義付けた。そして、それを国際的に比較する調査を開始している¹⁴⁾。この、人生における成功と社会の発展の両方を充足させるための「鍵となる力」は、2000年から開始されたPISA調査の概念的な枠組みともなっている¹⁵⁾。

「知識基盤社会」とは、文部科学省発行の教師用パンフレット「生きる力」によると、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す¹⁶⁾」



社会とされている。キー・コンピテンシーは、そのような社会に生きるための力とされているため、その能力の育成は義務教育終了時を目指すものである。その能力とは、具体的には以下のものである。能力には、「1 相互作用的に道具を用いる」「2 異質な集団で交流する」「3 自立的に活動する」という三つのカテゴリーがある。この一つ一つのカテゴリーを具体化すると、さらに三つずつに分けることができる。カテゴリー1は、「A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる（以下「1A」と記す。以下同様）」、「B 知識や情報を相互作用的に用いる（1B）」、「C 技術を相互作用的に用いる（1C）」となる。カテゴリー2は、「A 他人と良い関係を作る（2A）」、「B 協力する。チームで働く（2B）」、「C 争いを処理し、解決する（2C）」となる。最後に、カテゴリー3は、「A 大きな展望の中で活動する（3A）」、「B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する（3B）」、「C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力（3C）」となる¹⁷⁾（図1参照）

Ⅱ 答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の分析

今次の学習指導要領改訂は、平成20年1月17日に示された答申を基本的な枠組みとして進められている。本章では答申に即してキー・コンピテンシーとの関係を明らかにしたい。

本答申では、現行学習指導要領に立脚している「生きる力」の理念は、今回の検討においてその重要性が再確認され、「知識基盤社会」の時代を生きる子どもたちにとって、ますます重要になっていると示されている¹⁸⁾。そしてこれに続き、「平成19年6月に公布された学校教育法の一部改正により示された義務教育の具体的な目標¹⁹⁾」と「学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て²⁰⁾」として以下のことが記述されている。

ア「平成19年6月に公布された学校教育法の一部改正により示された義務教育の具体的な目標」

「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、
（ア1）基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、
（ア2）これらを活用して（ア3）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ことに、特に意を用いなければならない」と定められた（第30条第2項、第49条、第62条等）

（下線は引用者による）

イ「学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て」

本来、教科では、（イ1）基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといった（イ2）それぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における（イ3）教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させることが意図された。
（下線は引用者による）

上記の二つの文章を比較すると、次のことがわかる。（ア1）と（イ1）が「習得」を指し、（ア2）と（イ2）が「活用」を指し、（ア3）と（イ3）が「探究」を指すことから、両文章は同意義の文章であり、二つは非常に似ている構成であることがわかる。さらに、これはOECDが国際標準の学力として策定しているキー・コンピテンシーの概念とも近似している。同答申の9頁には、以下のように記述されている。

ウ

主要能力（キー・コンピテンシー）は、OECDが2000年から開始したPISA調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。PISA調査で測っているのは「（ウ1）単なる知識だけではなく、（ウ2）技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、（ウ3）特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という三つのカテゴリーで構成されている。（下線は引用者による）

このように、上記の「平成19年6月に公布された学校教育法の一部改正により示された義務教育の具体的な目標」及び「学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て」は、（ア1）と（イ1）が（ウ1）と対応して「習得」を指し、（ア2）と（イ2）が（ウ2）と対応して「活用」を指し、（ア3）と（イ3）が（ウ3）と対応して「探究」を指すといったように、キー・コンピテンシーの概念と非常に似ており、国際情勢が我が国の教育に反映されていると捉えられる。では、キー・コンピテンシーを受けて日本の教育が編成され、今次の学習指導要領にも影響を与えたのか。それを分析するにあたり次の記述に着目する。

経済協力開発機構（OECD）は、1997年から2003年にかけて、多くの国々の認知科学や評価の専門家、教育関係者などの協力を得て、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を、「主要能力（キー・コンピテンシー）」として定義付

け、国際的に比較する調査を開始している。このような動きを受け、各国においては、学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになってきているが、「生きる力」は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キー・コンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。²¹⁾（下線は引用者による）

以上より、国際情勢がキー・コンピテンシーに注目し始める前から、日本の教育はその必要性から「生きる力」の理念を掲げていたということがわかる。そして、その理念が色濃く反映されたものが、総合的な学習の時間の創設である。現行の学習指導要領「総則編」の第三章には、総合的な学習のねらいとして次のように示されている。

エ

- (1) 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
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、(エ3)問題の解決や探究活動に主体的に、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方（高等学校は「在り方生き方」）を考えることができるようにすること
- (3) (エ1)各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技術等を相互に関連付け、(エ2)学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること（下線は引用者による）

このように、(ア1)(イ1)(ウ1)は(エ1)、(ア2)(イ2)(ウ2)は(エ2)、(ア3)(イ3)(ウ3)は(エ3)と近似しており、総合的な学習を捉える射程は、国際的な学力の在り方を捉えたものと考えられる。総合的な学習とは、それほどの意味を持つものなのである。

それらを踏まえ、再度本答申を検討してみると、次のことがわかる。答申には、学校間・学校段階間の取組の実態に差がある状況を改善するため、総合的な学習において育てたい力の視点が例示されている。その視点とは、以下のものである。

- ・学習方法に関すること
情報を収集し分析する力、わかりやすくまとめ表現する力など
- ・自分自身に関すること
自らの行為について意思決定する力、自らの生活の在り方を考える力など
- ・他者や社会とのかかわりに関すること
他者と協同して課題を解決する力、課題の解決に向けて社会活動に参加する態度など

この三点は、順序や領域を含めて、キー・コンピテンシーのフレームワークである3つのカテゴリと極めて似ている。

以上をまとめると、答申の文書からキー・コンピテンシーの概念は、総合的な学習の概念と近似していることがわかる。そしてさらには、今後の学習指導要領改訂は国際的な学力の潮流という視点を勘案し、行ったのであろう。そのような位置付けにある総合的な学習は、今後求められていく教育であると捉えられる。

Ⅲ 実践事例からの分析

キー・コンピテンシーの能力の育成を『生活科・総合の実践ブックレット創刊号』に掲載されている実践事例から、キー・コンピテンシーを読み解く視点で分析する。分析には、次の二つの意図がある。まず一点は、事例に結び付けることでキー・コンピテンシーのより確かな理解を図るためである。もう一点は、これまで行われてきた生活科及び総合的な学習が、キー・コンピテンシーの育成につながるものであることを明らかにするためである。

1 事例の紹介

分析に使用するブックレットは、日本生活科・総合的な学習教育学会が発行する優れた実践事例集であり、そこには「本学会の目標の実現や使命と責任の一端を果たす²²⁾」という意義がある。創刊号に載せられた実践事例は以下の通りである。ただし、7つ目の事例は中学三年生による実践であるため、小学校教育を対象とする本研究では対象からはずす。

<事例1>

「一年生って、こんなに成長するんだね — 第一学年単元『学校探検』の実践から —」（埼玉県羽生市立須影小学校 第一学年 教諭 海老澤由美）

<事例2>

「自分のあり様を考える子どもを育てる生活科学習 — 『なりきりタイム』を活用した実践を通して —」（佐賀市立本庄小学校 第一学年 教諭 江島 孝浩）

<事例3>

「生活科で子どもたちの社会性を育む — 第一学年『風と遊ぼう — もっと〇〇（高く、楽しくなど） —』における学級全体の話し合いから —」（富山県高岡市立国吉小学校 第一学年 教諭 森 仁美）

<事例4>

「生活科と総合的な学習をつなぐ食育関連活動 — 第二学年『やさいを育てよう』と第三学年『かんぴょうPR大作戦』を通して —」（栃木県下野市立古山小学校 第二、三学年 教諭 鈴木 一恵）

<事例5>

「合い言葉は、『レベルアップ』 TSUKEMON

QUEST～三年生の漬物物語～」（横浜市立戸部小学校 第三学年 主幹教諭 鈴木康史）

＜事例6＞

「明日へ渡れ！新矢口渡プロジェクト —『奇跡と努力の矢口魂心丸』本物志向が子どもの意欲を高める—」（東京都大田区立矢口小学校 第六学年 教諭 中村泰之）

これらの小学校における生活科・総合的学習の実践事例を取り上げて、キー・コンピテンシーの9つのカテゴリーを論じることについては、次のことに注意を要する。キー・コンピテンシーとは、義務教育終了時、つまり15歳における能力育成を目指すものである。そのため、小学校段階で行われる生活科・総合的学習による能力の育成は、各カテゴリーの能力に完全に到達したのではない。したがって、生活科・総合的学習で育まれるものは、将来のキー・コンピテンシーにつながる原形と捉えている。

2 カテゴリーごとの分析

本項目では、ブックレットに示された事例を取り上げ、キー・コンピテンシーの各カテゴリーと結び付ける。各項目については、初めに実践事例の概要を示し、その後考察を加える。直接的にキー・コンピテンシーの能力の育成が見出される場所は、波線で示した。

（1）1A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる」とその事例

まず1Aの育成にあたって、漬物作りを扱った＜事例5＞を取り上げる。

授業では、漬物作りの過程で、週一回程度のペースで繰り返し試食会を行い、共通の観点を決めた味見カードに意見を書き合う。これにより、自分が工夫している点や振り返って次に改善すべき点が明らかになる。また、友達の漬物の味について責任もってアドバイスをするために、友達の活動を丁寧に見取ったりよいところを探そうとしたりするようになる。その中で、漬物の味だけでなくそれを感じる自分の味覚のレベルアップも感じている。ここで子どもたちは、まだ算数で学習していないにも関わらず、レベルアップの表現に折れ線グラフを用いた。

この、状況に応じて必要な数学的スキルを有効に利用することは、1Aの育成につながる活動であると捉えている。

（2）1B「知識や情報を相互作用的に用いる」とその事例

次に、1Bの育成について、地域の特産物である干瓢の良さをPRするという＜事例4＞を取り上げる。

そこに、教師のまとめとして次のことが述べられている²³⁾。

一人一人が考えた課題はさまざまであったが、それぞれの課題を伝え合う時間を設け、自分たちで同じ考えの友達とグルーピングできるようにしたことで、連帯感と主体性が生まれた。子どもたちが考えたテーマは、歴史・料理・栽培方法・実験など。友達と協力し合うことで情報が増え、「PR大作戦」に必要な情報を選ぶ力や分かりやすくまとめていく力を養うことができた。（下線は引用者による）

このように、情報の性質を理解し、自分の意思決定のために必要な情報を取捨選択する能力が養われたことは、1Bの育成につながる活動であると捉えている。

（3）1C「技術を相互作用的に用いる」とその事例

1Cの分析を行ったところ、ブックレットの6つの事例からは捉えることができなかった。

（4）2A「他人と良い関係を作る」とその事例

次に、2Aの育成について、栽培単元である＜事例4＞を取り上げる。

この学校では、学区内にあるトマト栽培農家のご厚意で、毎年二年生はトマト狩りを体験させてもらっている。この出会いをきっかけに子どもたちは、「自分たちもトマトを育ててみたい」という思いを抱き、生産者・異学年児童・家族等とかかわりながら活動を行う。ここでは、生産者とかかわりに注目する。まずトマト狩りでは栽培についての苦勞や喜びなどの話を聞くことができ、お礼の手紙を書く。その後、「トマト教室」と称して生産者を学校に招き、種をまくための土づくりや栽培方法を教えてもらう。その後も肥料や水やりのこと、害虫のことなど困っていることを相談する。自分で生産者宅を訪ね、相談にのってもらい子もいる。

このように、知人との間で個人的な関係を持ち始めることから、それを維持し、管理する力が養われたことは、2Aの育成につながる活動であると捉えている。

（5）2B「協力する。チームで働く」とその事例

次に、2Bの育成について、渡し舟を実際に作って再現するという＜事例6＞を取り上げる。

この活動を行うにあたって、「多摩川をよく知る地域の方々にお話を伺うこと」「船に乗る体験をすること」「和舟作りのビデオを見ること」の三つを行うことで、43人の課題を明確にし、共有する。その上での課題追求の場面では、まず、設計図の作成のために郷土博物館のべが船のペーパークラフトを作る。これは個人で作成し、設計図拡大の方法の話し合いは、三人に集団化して行う。設計図拡大の活動について、ある子どもは、「自分一人だったらできなかったと思うけど、拡大するときはどうするかグループでずっと考えて方眼紙を使ってできたときには本当にうれしかった。」

たです。」と振り返りカードに書いている。

このように、目標を共有し、リーダーシップを分け合い他者を支援する姿から、2Bの育成につながる活動であると捉えている。

(6) 2C「争いを処理し、解決する」とその事例

次に2Cの育成について、「風と遊ぼう」を単元とした<事例3>を取り上げる。

授業の中で、風の力で偶然におこる遊びを身体全体で楽しむという活動を繰り返している。そんな中である日、鯉のぼり広場で遊ぶ子どもたちに近づいてきたC児がポケットからはさみを取り出したかと思うと、いきなり泳いでいる鯉の殆どを次々に切り裂いてしまうという事件が起こる。事件後、「行動だけでは見えなかった仲間の思いを共感的に受け止められる、そんな学級にしたい」と願う教師は、C児が取り出し指導で教室にいない時間に話し合いを行うことにしする。話し合いの中では事件のことに話が集中する。そして、鯉のぼり広場で中心となって遊んでいたA児の悲しみに同情する声が多くあがり、C児を批判する空気が広がる。静まり返った時、G児が一人手を挙げ次のように発言する。「でもね、今C君は切のを止めています。だから、許してあげてください。」すると、H児も、「C君、今、机の上も上らないようにしてがんばっています。」と、自分の見つけたC児のほんの二日間の変革を糸口に、C児に寄り添う動きを見せる。と、次第に子どもたちから、C児を信じようとする姿、現在の頑張りを認める姿が見られていく。そして、C児の気持ちを推測しながら、あの日の行動を意味づけし、C児を優しく受け止めようとする。しかし、学級のみんながC児に寄り添う発言を続けられれば続けるほどA児は不機嫌になっていき、とうとう椅子から降りてあぐらをかき、床に座り込んでしまう。A児の心が変わらないまま話し合いは終了せざるを得なくなる。ちょうど話し合いが終わったとき、C児が上機嫌な様子で取り出し指導から戻ってくる。そこで教師は、C児に板書を説明しながら発言した子どもたちの思いをC児に伝える。神妙な面持ちで黙って聞くC児の目から涙が流れる。そして教師がA児と一緒に謝ろうと促すと、小さな声で「ごめんなさい。」と言う。九月以来一度も誰にも謝ったことのなかったC児が自分から謝る。でも、A児は返事をしない。教師は、「どうする?」と、A児の言葉をひたすら待つ。すると、A児は急に笑顔になり、「謝ったから許す。」と跳びはね、二人は握手をする。握手と同時に、周りのみんなから大きな拍手が起こる。

こうして、争いを処理し、解決する姿から、2Cの育成につながる活動であると捉えている。

(7) 3A「大きな展望の中で活動する」とその事例

次に3Aの育成について、学校探検を単元とする<

事例1>を取り上げる。

子どもたちが実際に探検に出かけ、戻って来た時の探検地図のシールを見ると、どの子ども二回の探検で学校全体を探検している。その上、子どもたちが見つけたのはどの子ども同じようなものばかりで、特別教室の場合でも子どもたちが知っているものに留まる。そこで教師は指導を改善し、「探検」から「不思議探し」に視点を変える。すると、子どもたちのやる気の高まりが見られ見つけた内容も多様になる。こうして子どもたちの「気付き」には、確かな広がりや深まりが見られるようになる。その中に以下のような気付きがある²⁴⁾。

- 5年生のMさんと知り合い、休み時間になると遊べるか聞きに行く。「今日は忙しいんだって…」など相手の状況で我慢しなければならないことも覚える。(下線は引用者による)

このように、自分の行為や決定を社会的なルールなどといったいっそう広い文脈で理解し考える力の育成は、3Aの育成につながる活動であると捉えている。

(8) 3B「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する」その事例

次に3Bの育成について、<事例2>の学級で行った生活科の学習における振り返り活動を取り上げる。そこには、教師の考察として次のように書いてある²⁵⁾。

十月に行った生活科の学習で変わってきたことを書くという振り返りでY児は、資料6のように書いた。「自分が疲れてもがんばれるようになったこと」「毎日かたもみをして優しくなったこと」で自分への自信を深め、「これからはもっと他のお手伝いをいっぱいやろう」と結んでいる。自分に自信を深め、自然とこれからの自分の学習や生活にたいする方向付けができ始めている。(下線部は引用者による)

このように過去の行いから学び、将来の成果を計画する姿は、3Bの育成につながる活動であると捉えている。

(9) 3C「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力」

次に3Cの育成について、学校探検の単元である<事例1>を取り上げる。

この学級では、学校探検を繰り返していく中で、「不思議探し」をしていくようになる。その中で、「たんけんはっけんカード」に発見したことを、生活科で大切にしている「人・もの・こと」の三種類のカードに分けて書かせることにしている。そうして活動を繰り返していくと、カードに書くことが待ちきれず、「帰りの会でみんなに教えていいですか?」と意気込むなど、見

つけたことを進んで伝えようとする子どもが出てきた。

このように、自分のニーズを伝える姿は、3Cの育成につながる活動であると捉えている。

3 結果からの考察

上述してきたように、各実践の中にはいくつかのキー・コンピテンシーの育成が見られた。この、能力の育成につながったと捉えられる活動後の子どもの姿及び能力の育成に関する教師の活動のねらいをカテゴリーごとに分類し、得られた結果からの考察を以下に述べる。なお、実践の解釈には幅が存在することを留保する。

(1) 1C「技術を相互作用的に用いる」について

まず一点目に、1C「技術を相互作用的に用いる」のみがブックレットの実践からはくみ取れなかった。この1Cとは、「どこにいても世界中の人々とのつながりやネットワークを促進することで、他の人と対話することができるという：技術的な道具の可能性を、人が自分たちの状況や目標に関連付けていくことである²⁶⁾」。この能力の育成がどの実践にも見られなかったのは、これらの実践が世界中の人々とのつながりというグローバルな視点に焦点を当てた実践でなかったためと考えられる。そのため、インターネットなどの情報技術を有効に活用して、実践を他地域に広める必然的が実践展開上生じなかったのではないかと捉えられる。実際に、学校、家庭、地域を学習の場とする生活科においては、グローバル性はさほど求められていない。総合的学習においても、国際交流を取り上げる以外には、グローバル性はあまり見られないであろう。しかし、1Cに相当する例を構想してみると、次のような例が挙げられる。「農村部と都市部の小学校で交流しよう!」「自分の学校の良さを伝えよう!」といった類の活動を設定し、インターネットを用いて互いの地域や学校の良さを伝え合う。それにより、異質な地域とかかわりながらその地域の良さを知り、それを通して自分の地域の良さにも気付く。ここでは、容易にかかわり得ない人々とのかかわりが、情報技術を通じて可能になることを知り、その方法も学ぶ。このように、1Cの育成につながる活動も、生活科・総合的時間において有効ではないかと考える。

(2) 2C「争いを処理し、解決する」と3C「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力」について

二点目に、2C「争いを処理し、解決する」と3C「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力」は他と比べて少ないことである。2Cとは、社会的現実の一部である争いを否定しようとするよりも、何かを行うための一つのプロセスとして争いを認識することであり、そのために必要とされるのは、他方のニーズと利害を考慮しながら両方が利益を得られるような

解決策の工夫である²⁷⁾。集団で学習を行う過程では、個々の争いは付き物である。そのため、その時々処理してきた児童間の行き違いなどをことさらに取り上げ、実践報告に記載するというのではなく、社会性を育む、思いやりを持たせるなどといったことを授業のねらいとする事例のみが浮き彫りとなり、2Cの育成として見られたのではないかと捉えている。つまり、2Cの育成と見られるような活動は、とりわけ抽出されていないだけで、集団活動である授業を通して、育まれているのではないかと考える。

3Cとは、他の人々のものと同じように個人がその権利や要求、利益を知って自ら評価し、また積極的に主張して守るというものである²⁸⁾。これは、生活科・総合的学習の実践に置き換えると、自分の思いや願いを持ち、主張することができるということであると考えられる。つまり、生活科においては、自分の思いや願いをもとに活動すること、総合的学習においては、自分なりの考え意見にして述べたり、計画立案や実施の際に希望を述べ、実現させたりすることであると捉えられる。したがって、教師の支援によって学習はそこからスタートするため、とりわけ、それが子どもの中に育まれた、あるいは子どもが成長した姿として、記述していないのであると考えられる。

分析よりCの能力の育成が少ないことが見られ、ABCの間に何か関係構造があるのではないかとこの点も検討したが、今回6つの事例だけでは、関係性が浮き彫りにはならなかった。今後、ブックレットの第2号などを用いて、さらに分類及び検証していきたい。

(3) 1A「言語、シンボル、テキストを相互的に用いる」と3B「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する」について

三点目に、1A「言語、シンボル、テキストを相互的に用いる」と3B「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する」が多いことである。1Aは、様々な状況において話して書くといった言語的スキルや、コンピュータまたは図表を用いるといった他の数学的なスキルを有効に利用するものである²⁹⁾。この能力の育成は、主に表現活動の場面で見られた。ブックレットに載る優れた実践は、表現活動も重視され、活動を振り返ることによって気付きや学びを深めている。答申には、そのことに関する「(4) 思考力・判断力・表現力等の育成」が、「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え方」に盛り込まれた。具体的には、「各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。」とある³⁰⁾。他にも、生活科には、内容(8)として「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行

い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする。³¹⁾」が盛り込まれたことにも大いに関係がある。したがって、生活科・総合的な学習の優れた実践において1Aは重要であると捉えることができる。

一方3Bは、「楽観主義と自分の可能性、そして実現可能な領域での堅実な土台をも含んだ将来への展望を前提とし、変化する環境の中でそこに意味と目的を与えること」である³²⁾。これは、活動の中での気付きからこれからの目標や展望を持つ場が事例の中に多く見られた。この3Bの育成は、生活科で「気付き」を大切にしているからこそ見られたと捉えている。よって今後も、生活科の中で3Bの育成は多く見られるであろう。

おわりに

第I部では、知識基盤社会及びキー・コンピテンシーの概念を明らかにすることで、これからの社会に求められる新しい学力観を捉えることができた。そしてそれが、国際的な潮流であることも知り得た。第II部では、答申を分析することにより、今次の学習指導要領改訂におけるキー・コンピテンシーの反映を捉えることとなった。第III部では、実践事例を分析することにより、生活科及び総合的な学習がキー・コンピテンシーの育成につながるものであることが明らかになった。

本研究を通して、今次の学習指導要領の改訂においてキー・コンピテンシーの概念がどのように影響を与えているかという点で、理論上の分析を行い、成果が得られた。今後は実践面から、その概念がどのように今後の生活科及び総合的な学習の時間の実践を切り開いていくのか、より深く追究していくことを今後の展望とする。

【注】

- 1) 1961年発足の経済協力開発機構。経済成長・発展途上国援助・通商拡大の三つを主要目的とする。
- 2) 本項の記述については、以下の著書を参考にした。P・F・ドラッカー（上田淳生、佐々木実智男、田代正美訳）「ポスト資本主義社会 — 21世紀の組織と人間はどう変わるか —」ダイヤモンド社、1993年、25-30、49-52、87-95、321-360頁。
- 3) 前掲書、87頁から引用。
- 4) 前掲書、87頁から引用。
- 5) 前掲書、331頁から引用。
- 6) 前掲書、326頁から引用。
- 7) 前掲書、328頁を参考にする。
- 8) 第4項は、1993年版翻訳本には記載されていたが、2007年に再録された全集版において削除されている。ドラッカーによる本項目の解説は、記載のある1993年版においても明確な解釈が示されていない。そのため、以下の論は、筆者が解釈したものである。尚、原文については現在調査中である。

- 9) 本項の記述については、主に以下の著書を参考にした。渡邊あや「フィンランドの教育改革と学力モデル」原田信之『確かな学力と豊かな学力 — 各国教育改革の実態と学力モデル —』ミネルヴァ書房、2007年、129-150頁。
- 10) 経済協力開発機構（OECD）、OECD教育研究革新センター「図表でみる教育 — OECDインディケータ（2004年版） —」明石書店、2004年、185-192頁を参考にする。
- 11) 上掲書7）、60頁による。
- 12) 中央教育審議会 答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」、2008年、8頁から引用。
- 13) Defining and Selection Key Competenciesの略称であり、邦語では「キー・コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクトと呼ばれる新しい事業のこと。このプロジェクトとは、成人の能力概念を整理し、新たな定義を行おうとするもの。〔ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク（立田慶裕 監訳）『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、2008年、13頁参照。〕
- 14) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク（立田慶裕 監訳）『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、2008年、13頁、及び、中央教育審議会 答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』、2008年、9頁参照。
- 15) 中央教育審議会 答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』、2008年、9頁、及び、渡辺 良「PISA調査から見た日本の教育 — 絶えず変化する未来を切り開けるか? —」、『教室の窓 vol.24』、東京書籍、2008年4月、10-13頁参照。
- 16) 文部科学省『生きる力（教師用パンフレット）』、2頁引用。
- 17) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク（立田慶裕 監訳）『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、2008年、210-218頁参照。
- 18) 上掲書12）、8頁参照。
- 19) 上掲書12）、10頁から引用。
- 20) 上掲書12）、18頁から引用。
- 21) 上掲書12）、9頁から引用。
- 22) 日本生活科・総合的な学習教育学会『生活科・総合の実践ブックレット 創刊号』、総合印刷、2007年、2頁。
- 23) 前掲書、63頁から引用。
- 24) 前掲書、14頁から引用。
- 25) 前掲書、34頁から引用。
- 26) 上掲書11）、212頁参照。
- 27) 上掲書11）、215頁参照。
- 28) 上掲書11）、218頁参照。
- 29) 上掲書11）、211頁参照。
- 30) 上掲書16）、24頁参照。
- 31) 平成20年度版学習指導要領より
- 32) 上掲書11）、217-218頁参照。