

1. 研究主題

「21世紀型能力を育む授業デザインⅡ」 －互いのよさを感じ合わせるために－

2. 研究の目的

子どもが本当の意味で学習に参加し、教科の本質に向かっていく授業デザインをすること

3. 研究の内容

※各項目の参考文献と注釈のMSゴシックは本研究の解釈・主張である。

(1) 背景と研究の視点

21世紀の社会は、グローバル化や情報化が進む。世界の国々では、21世紀に必要な能力として新しい学力観による教育が進められている*1。日本でも国立教育政策研究所により、「21世紀型能力*2」が提案され、「基礎力（知識やスキル）」と「思考力」の他に、自律的活動、関係形成、持続可能な社会づくりからなる「実践力」の重要性が述べられている*3。

これらのことは、これまでの「学習とは、知識を獲得していくこと」という学習観だけではなく、「学習とは実践の共同体*4の参加者になること」とする学習観の必要性*5を示唆していると考えられる。この参加とは、単に共同体に入るだけではなく、共同体の成員とともに文化的・社会的実践の場に向けて働きかけ、社会にとって「よりよいもの」をつくり出そうとする文化的実践*6*7を行うことである。

つまり、21世紀型能力を育むためには、文化的実践に参加する必要があるといえる。

*1 国立教育政策研究所(2016)『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』東洋館出版社 p.24

本著では、諸外国の資質・能力目標について図1のようにまとめている。それによると、言語や数、情報を扱う「基礎的リテラシー」、思考力や学び方の学びを中心とする「認知スキル」、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」の3つに大別され、「知り、考え、社会の中で行動する力」が求められているとしている。

図1 諸外国やプロジェクトの資質・能力に関する教育目標

| OECD (DeSeC) | EU | イギリス | オーストラリア | ニュージーランド | (アメリカほか) | |
|----------------------------------|-----------------------------|---------------------------|----------------|-------------------|---|--------------------------------|
| キーコンピテンシー | キーコンピテンシー | キースキル と思考スキル | 汎用的能力 | キー コンピテンシー | 21世紀型スキル | |
| 相互作用的 道具活用力 | 言語、記号の活用 | 第1言語 外国語 | コミュニケーション | リテラシー | 言語・記号・テキスト を使用する能力 | |
| | 知識や情報 の活用 | 数学と科学技術の コンピテンシー | 数学の応用 | ニューメラシー | | |
| | 技術の活用 | デジタル・ コンピテンシー | 情報 テクノロジー | ICT技術 | | |
| 反省性 (考える力) (協働する力) (問題解決力) | 学び方の学習 | 思考スキル (問題解決) (協働する) | 批判的・ 創造的思考力 | 思考力 | 創造とイノベーション 批判的思考と 問題解決 学び方の学習 コミュニケーション コラボレーション | |
| 自律的 活動力 | 大きな展望 人生設計と個人的 プロジェクト | 進取の精神 と起業精神 | 倫理的 理解 | 自己管理能力 | キャリアと生活 | |
| 異質な集団 での交流力 | 権利・利害・境界 や要求の表明 | 社会的・市民的 コンピテンシー | 問題解決 協働する | 個人的・ 社会的 能力 | 他者との関わり | 個人的・社会的責任 参加と貢献 シティズンシップ |
| | 人間関係力 協働する力 問題解決力 | 文化的気つきと表現 | | 異文化理解 | | |

基礎的な
リテラシー

認知スキル

社会スキル

*2 国立教育政策研究所(2016)『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』東洋館出版社 p.217

本著では、21世紀型能力を「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」と、思考力の使い方を方向付ける「実践力」の三層構造で表しており（図2、表1）、三つの力が一体として働くことによって、「学びの道具を使って、深く考え、未来を創る」ことが可能になる力であるとしている。

図 21世紀に求められる資質・能力の構造一例

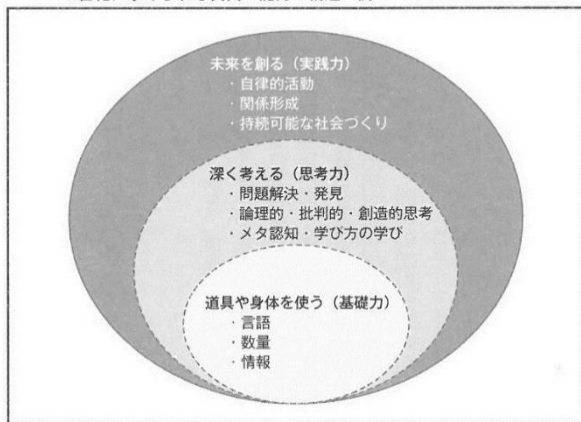


表 1 21世紀に求められる資質・能力の内容 (イメージ)

| 求められる力 | 具体像 (イメージ) | 構成要素 |
|----------------|---|---|
| 未来を創る (実践力) | 生活や社会、環境の中に問題を見だし、多様な他者と関係を築きながら答えを導き、自分の人生と社会を切り開いて、健やかで豊かな未来を創る力 | 自立的活動 関係形成 持続可能な社会づくり |
| 深く考える (思考力) | 一人一人が自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を創り出す力、更に次の問いを見付け、学び続ける力 | 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 |
| 道具や身体を使う (基礎力) | 言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力 | 言語 数量 情報(デジタル、絵、形、音等) |

*3 国立教育政策研究所(2016)『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』東洋館出版社 p.12

本著には「何を知っているか」だけではなく、それを使って「何ができるか」「いかに問題を解決できるか」が問われるようになってきました。

(中略)

単に知識を覚えていることより、調べたことを使って考え、情報や知識をまとめて新しい考えを生み出す力が大事になってきました。

(中略)

その多様性を生かして、問題を解き新しい考えを創造できる力が重要になってきました。」とある。

これらのことから、21世紀の社会では、これまで重要だとされてきた「基礎力(知識やスキル)」と「思考力」だけではなく、他者と協働し社会をよりよくしていくために新たな価値を生み出していく「実践力」が重要とされるようになったと考える。

*4 佐伯胖著(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店 p.147

佐伯(1995)は、たんに「集まること」だけが目的の集団ではなく、まさに「外側」に向けて働きかけ、「よりよいもの」を創り出そうとしている集団のことを、実践の共同体とした。

*5 佐伯胖著(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店 pp.146-147

本著には「関係づくりが集団の内側に向かうとき、とくにその規範の維持に向かうとき、そこにある成員関係は先に述べたとおり権力関係(従わせる側と従う側)しかない。しかし、関係づくりが集団の外側(文化的・社会的実践の場)に向かうとき、集団の成員間は、先輩・後輩のちがいはあっても、基本的には「ともに学ぶ者」同士となる。」とある。

このことから、共同体(ともに活動する集団)の意識が、社会によりよいものを創り出そうとすることに向けられているとき、共同体の参加者の中で価値観や熟達度の違いにより、互いの学び合いが生まれるといえる。つまり、「実践力」を育成するためには、これまでの「学習とは、知識を獲得していくこと」という学習観だけでは十分ではなく、新たに「学習とは実践の共同体の参加者になること」とする学習観が必要であると考えられる。

*6 日本国語大辞典第二版編集委員会 小学館国語辞典編集部(2001)『日本国語大辞典 第二版』

(第 11 卷) 小学館 p.1111

本著によると、文化とは「自然に対して、学問・芸術・道徳・宗教など、人間の精神の働きによって作り出され、人間生活を高めてゆく上の新しい価値を生み出してゆくもの」である。

このことから、自分だけではなく、人間が生活をする社会にとって「よりよいもの」をつくり出していこうとする営みを文化的実践と考える。

*7 佐伯胖著 (1995) 『「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店 pp.195-196

佐伯 (1995) は、『よい』とは本来どういうことなのかをさぐること (価値の発見)、『よい』とする価値を共有しようとする事 (価値の共有)、『よい』とされるものごとをつくり出すこと (価値の生産)、『よい』とされるものごとを多く残したり広めたりする技術を開発すること (価値の普及) の活動を文化的実践としている。

言い換えると、人間の営みとしての価値の発見・共有・生産・普及という活動を行うことそのものが文化的実践に参加していることになる。なぜなら、価値という考え自体が社会的、文化的、かつ歴史的なものであり、広く社会的・文化的・歴史的に認められているからこそ価値としての意味を持つのである。このことから、上記の社会にとって「よりよいもの」をつくり出していくことには、価値の発見・共有・生産・普及が含まれると考える。

(2) 授業における「文化的実践への参加」とは

授業における文化的実践とは、他者 (ヒト・モノ・コト) とわかり合おうとする活動を通して、自分たちがまだ気づいていなかった学ぶ対象の価値をわかっていくことである*8。つまり、授業における文化的実践への参加とは、他者との相互交渉*9を通じて教科の本質*10に向かっていくことであるといえる*11。本研究では、このような意味での参加を、本当の意味での学習への参加と捉え、教科の本質に向かう相互交渉を引き起こすために、「双原因性感覚」に着目した。

*8 佐伯胖著 (1995) 『「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店 p.102

佐伯 (1995) は、価値の発見・共有・生産・普及という活動の前提に、「わかる」という活動があり、人間は常に「わかる」ということを通して文化的実践に従事しているとしている。

前述のように、文化的実践とは、社会にとって「よりよいもの」をつくり出していこうとする営みであるが、授業において、社会にとって「よりよいもの」とは学ぶ対象の価値 (よさ: 文化的・社会的・歴史的意味) に気づき、分かっていくことであると考えられる。なぜなら、学ぶ対象である自然現象や社会事象に対する見方・考え方、学問、音楽や芸術作品、スポーツ、道徳などは、人間がこれまで長年培ってきた文化であるからである。それらの自分が知らなかった新たな価値をわかっていくことは、生活をよくしていくもの、つまり社会にとって「よりよいもの」であると考えられる。これらは他者 (ヒト・モノ・コト) に働きかけ、わかり合っていこうとする事で、自分がまだ知らなかったことに気づき、わかることができると考える。

*9 本研究では、相互交渉とは「互いの納得解や目標達成を目指して、互いにより方向に影響を与え合うこと」と考える。

*10 文部科学省 (平成 26 年 3 月 31 日) 「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 ―」 p.21

<http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/0

教科の本質に関わるものとして、「具体的には、その教科等ならではのものの見方・考え方、処理や表現の方法など」としている。

その教科等ならではのものの見方・考え方、処理や表現の方法は、これまで人間が培ってきた文化である。つまり、教科の本質に向かっていくことは、授業における文化的実践であると考える。

- *11 学ぶ対象に向かうとき、他者と相互交渉を行うことで自分の見方・考え方とのズレに気づき、自分の知らなかった見方・考え方に気づくことができる。その際、子どもの見方・考え方が教科の本質に向かうことで、学ぶ対象のもつ、社会的・文化的価値に気づくことができると考える。

(3) 「双原因性感覚」について

「双原因性感覚」とは、「自己原因性感覚」と「他者原因性感覚」が一体となる感覚である。本研究では、「自己原因性感覚」を「自分が他者に影響を与えている感覚*12」と捉え、それに対し「他者原因性感覚」を「他者から自分が影響を受けている感覚」とする。

子どもは、「自己原因性感覚」を感じることで学習に対して「やる気」をもつことができる。しかし、「自己原因性感覚」は、他人から動かされているという感覚が強ければ萎縮し喪失してしまう*13。「自己原因性感覚」を喪失してしまうと、自分は変化の原因になれないのではないかと思ひ込み、不安に陥り学習に対して「やる気」をもつことができない*14。「自己原因性感覚」を感じさせるためには、子どもがどのように学習に向かうかを自分自身で決定したと覚えることが大切である*15。「自己原因性感覚」を感じている姿とは、自分の好き勝手をしている姿ではない。自分にとって意味があると覚えている文脈の中で、目標に向かって努力している姿である*16。

しかし、「文化的実践へのやる気」をもつためには、「自己原因性感覚」だけでは不十分である。「他者原因性感覚」も一体として覚える必要がある。なぜなら、「自己原因性感覚」だけでは、学習が個人での活動になってしまい、他者との関係として捉えられなくなってしまうからである。学習は、個人で閉じてしまうのではなく周囲の他者に開かれることで、文化的実践になる。

「他者原因性感覚」には2種類あると考える。1つは「受動的な他者原因性感覚*17」で、もう1つは「能動的な他者原因性感覚*18」である。「受動的な他者原因性感覚」は子どもの「自己原因性感覚」を萎縮させ喪失させてしまう*19。一方、「能動的な他者原因性感覚」は、自分から、対象からの語りかけを求めているので、他者からの影響を受け入れることに対して「やる気」をもたせることができる*20。

このように、「自己原因性感覚」と「能動的な他者原因性感覚」が一体となった感覚が「双原因性感覚」であり、授業で「双原因性感覚」を感じている姿とは、学習に没頭している姿であると考え*21。「双原因性感覚」を感じるような相互交渉を行わせることで、子どもは教科の本質に向かい、21世紀型能力を育むことができると考える。

この「双原因性感覚」に着目した授業デザイン（「教材」「課題」「場設定」「対話」）について、各教科で提案していく。

- *12 R. ド・シャーム著 佐伯胖訳(1980)『やる気を育てる教室 内発的動機づけ理論の実践』金子書房 p.7

本著では「人間の第一次的動機傾向は、彼を取り巻く環境に変化をもたらすことにある。人間は彼の行動に対して原因主体であろうとし、第一因であろうとする。つまり、指し手であろうとする。要するに、彼は自己原因性のために努力するのである。」とある。

つまり、自己原因性とは、周囲に影響を与えるための行動が自分自身から生まれたものであるかどうかであると考え。そこで本研究では「自己原因性感覚」を「自分が他者に影響を与えているという感覚」とする。

- *13 佐伯胖著(1997)『子どもが熱くなるもう一つの教室 塾と予備校の学びの実態』岩波書店 p.58

- *14 佐伯胖著(1995)『「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店 p.102

- *15 R. ド・シャーム著 佐伯胖訳(1980)『やる気を育てる教室 内発的動機づけ理論の実践』金子書房 p.13

本著には「もし、人が行為の原因を自らの内部にあることを実感しているならば、彼は自己原因性を実感していることになる。」とある。

- *16 R. ド・シャーム著 佐伯胖訳(1980)『やる気を育てる教室 内発的動機づけ理論の実践』金子書房 p.241

本著には「指し手(引用者注:自己原因性感覚を感じている人)は目標達成のために未来を見つめているが、まわりの世界の束縛の枠組みも認識していて、その中で努力によって道を開こうとしている。」とある。

このことから、「自己原因性感覚」を感じている姿とは、周囲のことやその場の状況や文脈を無視して、自分の思い通り振る舞う姿ではなく、周囲の制約やその場の状況や文脈を認識し、その中で、目標達成のためにどのように振る舞うか、自分自身で判断し決定している姿であると考え。

- *17 佐伯胖著(1997)『子どもが熱くなるもう一つの教室 塾と予備校の学びの実態』岩波書店 p.58

佐伯(1997)は「他人に動かされている感覚」を「他者原因性感覚」としている。

このように、学習者が望んでおらず、他者から強要され受動的になっている他者原因性感覚を、本研究では「受動的な他者原因性感覚」と呼ぶ。

- *18 佐伯胖著(1995)『「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店 pp.106-107

本著には「そのような「思うようにいかない」経験を通して、人は対象の世界によって「自分を変えられる」実感を持ち、相手が語りかけてくることに耳をかたむけます。(中略)このような「対象が語りかける」他者原因性の感覚は、1番はじめの無力感のときの、自己原因性の喪失と同じでしょうか。」とある

このように、対象の語りかけに対して自ら耳を傾けようとする他者原因性感覚を、本研究では「能動的な他者原因性感覚」と呼ぶ。

- *19 佐伯胖著(1997)『子どもが熱くなるもう一つの教室 塾と予備校の学びの実態』岩波書店

本著には「この自己原因性感覚は、「他人に動かされている」という感覚（他者原因性感覚）が高まると萎縮し、ついにはまったく消滅してしまう。」とある

- *20 学習とは、本来「わかりたい自分」「できる自分」「なりたい自分」を目指して行われるものである。「受動的な他者原因性感覚」は、「なりたい自分」ではなく、他者から無理矢理やらされたり言わされたりするものである。この場合、「なりたい自分」とは無関係にやらされるので、「自己原因性感覚」が低下しやる気をなくしてしまう。しかし、「能動的な他者原因性感覚」は「わかりたい自分」「できる自分」「なりたい自分」を目指して、自分から、対象からの語りかけを求めているので、他者からの影響を自分のために取り入れていくことに対して、やる気を持つことができ、対象に働きかける用意があるという点で、「自己原因性感覚」ももっている。

- *21 佐伯胖著（1995）『「わかる」ということの意味 [新版]』岩波書店 p.107

佐伯（1995）は「対象の世界に没入したときの原因性感覚を、『双原因性感覚』と呼びたい」としている。

学ぶ対象の世界に没入しているとき、対象世界に働きかけ、他者から影響を受け、関わり方を変えていこうとする。このことから、「双原因性感覚」感じている姿とは、学習に没頭している姿であると考えられる。