

# 教育課程の特別活動における主要能力の育成に関わる研究

今西 幸蔵

## 1. 教育の国際化と OECD の動向

教育の国際化が指摘されて 20 年になろうとしている。この間、外国語学習の推進や国際親善交流など、さまざまな事業が実施されてきたし、また国際理解教育や多文化・共生の視点に立った教育実践も数多く行われてきている。実際、大勢の留学生も行き来し、わが国における教育の国際化に関わる取組が進展しているように見えるが、わが国の教育を国際比較した場合、いわゆる欧米をはじめとする先進工業国の教育水準と比較した場合、どのような実態が露呈するのであろうかという疑問が存在する。

そして、わが国がこれまで「学力」としてきた内容が、果たして真の「学力」だと言えるのかどうか、そのことを国際社会で問うた時に、どのような回答が存在するのであろうか。

確かに、これまでのわが国の教育は、国を発展させるという意味で、諸外国よりも優れた内容の教育が行われてきたという事実は否定できないであろうが、今や教育の国際化という流れが突きつけてくる教育内容を見ると、現状には多くの問題が存在するといえるのではないか。

そこで本稿では、国際社会の教育の現状を踏まえて、わが国の学校における教育課程の今後の進め方について検討することになる。論じるにあたっては、特に最近注目されている PISA 調査の背景と役割、主要能力（キー・コンピテンシー）<sup>注1)</sup>と呼ばれる学力の定義について検討し、さらに主要能力と新しい学習指導要領との関係、主要能力を育成する特別活動の進め方の視点と事例について考察したい。特別活動を取り上げた理由は、それ自身が DeSeCo 調査や PISA 調査が必要とするクロス・カリキュラム的（教科横断的）な性格を持った実践的な学習プログラムであることによるが、その内容において体験・経験を主とした学習活動であることから、そうした活動との関連研究といった側面があることもここで述べておきたい。

今や「世界の教育は国境を越え始めている」と言われる<sup>注2)</sup>。この福田誠治の指摘は、「教育におけるヨーロッパ領域（European dimension in education）の策定（1974 年の EU 教育大臣会議）」に論拠があり、ヨーロッパにおいては、教育における流動化が極めて大きい問題であるとされる。たとえば、移民労働者の子どもたちに対する教育の実施において、種々の課題が存在し、それが問題視されているというのである。

こうした理由から、「教育におけるヨーロッパ領域の策定」に関わって、エラスムス計画

(1987年)、リング計画(1989年)、ソクラテス計画(1993年)及びレオナルド・ダ・ヴィンチ計画(1995年)が立案されたという。さらに、この系譜にあるとされるボローニャ宣言(1999年6月19日)は、ヨーロッパ各国が高等教育の保障の観点から、国境を越えて単位互換を承認するものであった。北イタリアのボローニャで開催されたヨーロッパ29カ国の教育大臣会議における宣言であり、「2010年までに欧州高等教育圏(EHEA)を確立する」ということになった。つまりヨーロッパにおいては、やがては国際バカロレア<sup>注3)</sup>と呼ばれるような学習到達水準が設定される端緒が開かれたということであり、それを獲得した学生はヨーロッパ域内でのどこでも学べるというものであった。OECDが国際標準の学力を策定することになったのは、こうしたヨーロッパの事情が背景にある。

また、欧州評議会は、1997年2月から「民主的市民性のための教育(EDC = Education for Democratic Citizenship)」計画を発足させている。ヨーロッパ域内の人々が、「参加する市民」という言葉であらわされるような価値と技能の獲得をめざしたものであり、同年10月のEUヨーロッパ・サミットで「民主的市民性のための教育」に取り組むことが行動計画に盛り込まれたのであり、EDCでは知識、技能、態度、価値を「コア・コンピテンシー(core competencies)」という言葉で表現したことが報告されている<sup>注4)</sup>。「ヨーロッパ市民」と呼ばれるような人々を育てようというのである。

次に、1980年代から1990年代にかけてのOECDの動向について述べたい。OECDは教育のグローバル化、すなわち「教育におけるヨーロッパ領域の策定」の強い影響を受けて、国際標準の学力の策定に乗り出したということは前述した通りであるが、もう一つ大きな要素があったことを指摘しておきたい。

それはユネスコの提唱に始まる生涯学習である。ユネスコの生涯学習論の系譜をみると、まず第3回成人教育推進国際委員会でのポール・ラングランのレポートがあり、ここでは教育を生涯にわたる自己教育としてとらえられている点が重要である。その後、シカゴ学派のロバート・ハッチンスにより、すべての成人に単に教育を提供するだけでなく、社会のあらゆる制度が、学習、達成、人間的になることの実現を志向するように、価値を転換した学習社会を形成することが提唱され、こうした理論はエドガー・フォールによって引き継がれた。フォールは、教育開発国際委員会のレポート『未来の学習』を提出し、民主主義と参加の重要性を説き、生涯学習社会を提唱した。

このフォール・レポートの考え方は、1985年のユネスコ第4回国際成人教育会議での「学習権宣言」の採択を経て、やがて1996年のユネスコ21世紀教育国際委員会におけるジャック・ドロールが示したレポート『秘められた宝：生涯学習』において、4つのキーワードとして示されている。「Learning to know」「Learning to do」「Learning to live together」「Learning to be」の提唱である。ドロール・レポートが示した21世紀の教育とは、この4つのキーワードを核にした生涯学習の実現であり、「生涯学習とは、権利主体としての人間が、全生涯にわたっての自己実現を図っていく過程を保障するメカニズム」

ということとして認識される。生涯学習からの問題提起が、OECD にも強い影響を与えたという予測が容易である。

さらに、20 世紀末から指摘されていたことであるが、学習社会から知識基盤社会へのパラダイム転換という課題が生まれている。この知識について、「知識とは、他の商品とは異なって、決まった中身を詰められるものではない。それは、使用されるものであって、作成済みのものではない。その使用が、さらなる知識を生み出すのである。つまり、知識の価値は希少性にあるのではない。知的特性は、積極的に知ろうとする行為を物化された知識に向けて探求することであって、ひとたび固定されると、知識は価値を失うのである」という福田の引用があるが<sup>注5)</sup>、立田は「知識の生産」「知識の普及」「知識の活用」といった観点から知識基盤社会を把握している。つまり、「知識」は獲得することに重点が置かれるのではなく、新しい知識を生産、普及、活用につなげるような展開に意義を見つけ出すことが求められている。そうであるがゆえに、ナレッジ・マネジメントが取り上げられることになる<sup>注6)</sup>。

新しい課題は、OECD にあっては、CERI の活動によって焦点化されることになる。OECD は 1968 年に教育研究革新センター（CERI）を創設し、1988 年から「国際教育指標事業（INES）」を開始している。このことは、教育指標全般に関する INES の年次報告書『図表でみる教育』の刊行で広く知られていることである。また CERI は、1995 年頃からの自身の活動の意義について、学校教育の一部だけが測定されているために、学校が十分な力を発揮していないのではないかと、もし新しいテストが開発されて、新しい質の教育が評価されれば、学校が本来行うべき教育活動に陽の光が当たり、理想的な教育に弾みがつくだろうと思案したとされる<sup>注7)</sup>。

こうした CERI の動きは、やがて OECD による PISA 調査と PIAAC 調査の実施に結びつく。

生徒学習到達度調査（PISA）と呼ばれる PISA 調査（The OECD Programme for International Student Assessment）は、OECD が実施している学校教育調査のプログラム名を指すが、2000 年から調査を開始し、すでに 2000 年、2003 年、2006 年の 3 回の調査を終えている。この調査結果については、「生きるための知識と技能」（Knowledge and Skills for Life）として刊行されている<sup>注8)</sup>。

この PISA 調査が子ども（日本では 15 歳の生徒）を対象としたものであるのに対し、成人を対象とした調査プログラムも存在する。いわば PISA の成人版であり、これを PIAAC（The OECD Programme for International Assessment of Adult Competencies）という。

PIAAC は OECD が実施しているが、この PIAAC に関連するものとして、1994 年以降においては、PIAAC のための基礎となる調査である成人識字調査（IALS）があり、2000 年以降については、この IALS を発展させた成人識字生活技能調査（ALL）が実施されて

いる。ALLの実施のための事務局は、カナダ統計局及びETS( Education Testing Service , 国際的に TOIEC や TOFFL を実施している機関)にある。

ここで PISA 調査と同様に、子どもを対象とした学力調査である TIMMS 調査(国際数学・理科教育動向調査)についても触れておく必要がある。TIMMS 調査は、国際教育到達度評価学会(IEA)が1964年から実施しているもので、主に子どもの数学及び理科のような教科の学力や生活実態を調査している。日本では1964年から数学、1970年から理科に参加しており、学力調査の対象は小学校4年生(第4学年)と中学校2年生(第8学年)となっている。中学2年生を対象にした TIMMS2003の結果(2003年にTIMMSが実施した学力調査)が文部科学省によって報告されている。

学力を教科の知識や技能と見るような国家、たとえばイギリスなどがそうであるが、そうした国ではTIMMS調査は重要な学力指標となっている。TIMMS調査実施国の多くは、その後、強気に学力(ここでいう学力とは数学や理科を中心とする教科学習である)を向上させようと努力しているように見える。そのためのテストが実施され、競争原理が働き、格差が広がったという報告も少なくない<sup>注9)</sup>。

これに対して、PISA調査が求めた学力は、将来起こりうる問題を効果的に理解し、解決し、自分の人生に成功をもたらす(うまくいく)ための学力であり、社会に出て活用できる学力であり、このような実際の学力が「コンピテンシー」なのであった。

それでは、PISA調査でのテストで測りうる生徒の能力とは如何なるものを指すのであろうか。学校で子どもを育てる学力とは一体何なのだろうか。この研究を進めていく過程でCERIが辿り着いた先は、全教科を通じて育成されるべき能力であり、それは教科横断的コンピテンシー(クロス・カリキュラム・コンピテンシー)であるということであった。

ところで、学力には測定可能な学力もあれば、測定が難しい学力もある。測定が難しい学力をどのようにすれば良いのかという課題があるが、測定可能な学力については測定する必要がある。学ぶべき「目標の明確化」と「評価」が必要とされるからである。

そこで、CERIが測定可能な学力として求めたものが、(ア)読解力(読解リテラシー)、(イ)数学的リテラシー、(ウ)科学的リテラシー、(エ)問題解決能力の4つからなる概念であった<sup>注10)</sup>。

この測定可能な学力について福田は、「問題解決の後に問題解釈があったり、また、問題分析、解決の論理づけの後にコミュニケーションが入っているように、自己の行動を評価・吟味し、それを自己表現するところまで育て、評価すべき思考プロセスの中に入れていく。PISAは本格的に思考力を測定しようとする世界的な試みとして、特筆すべきテストである。またPISAはコンピテンシーを幅広く、社会的かつ動的にとらえ、カリキュラム上形成されたコンピテンシーや、教科横断的なコンピテンシーのほかに、自己の学習動機づけ、自己信頼、学習戦略など、総合的な実践力を扱っている。このような総合的な学習力は、社会に出てからも学び続けるという生涯学習の発想と一致している。<sup>注11)</sup>」と指摘する。

こうした福田の指摘にあるように、また前述したような「ヨーロッパ市民」という発想の根底に、生涯学習論が存在することは言及を待たないであろう。特に移民労働者の教育の問題、ヨーロッパ域内での教育の流動化の問題に対しては、これまで OECD やユネスコが提唱してきた生涯学習論の文脈で説明することが適当であると考えられる。

## 2. 主要能力（キー・コンピテンシー）の構成概念と9つの能力

### (1) DeSeCo 計画とキー・コンピテンシー

OECD の国際標準の学力の定義と選択の作業は、実際には PISA と平行して進められている。

主要能力、いわゆるキー・コンピテンシーの確定については、スイス連邦統計局と PISA との協力により、1997 年 12 月から始められた。こうして開始された DeSeCo 計画（コンピテンシー定義と選択，Definition and Selection of Competencies）は、PISA や PIAAC の実施のために必要な「能力の定義と選択」をするための調査の名称ということになる。

このようにして、コンピテンシー概念の調査研究が行われ、長期的な展望の枠組みの形成に関わる調査研究（「コンピテンシーの定義と選択；理論的・概念的基礎」プロジェクト，通称デセコ・プロジェクト）が 1999 年から開始され、2002 年までに 2 回の国際シンポジウムの開

催し、2002 年には作業を完了し、最終報告書が 2003 年に刊行されている。

OECD 教育局指標分析課長であるアンドレア・…シュライヒャーは、「DeSeCo プロジェクトは、教育に関する OECD 事業の本質的部分を形作っています。それは、コンピテンシーの定義が、OECD の新しいプログラムである PIAAC（成人能力の国際評価プログラム）や PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）といった教育調査のさらなる発展を導くことができるからというだけではありません。こうした調査研究は、たしかに青年や成人が人生の挑戦に対してどのように備えることができるかという問いへの回答を得る助けとなります。しかし、それだけではなく、DeSeCo プロジェクトは、学校教育システムや生涯学習の包括的な目標を確かなものにしていくという点で、各国を支援することができるのです。<sup>注12)</sup>」と述べている。

また「DeSeCo 計画の出発点は、先述したように旧来の学力観では重要な資質を見落としてしまうということにある。すなわち、カリキュラム基盤コンピテンシーや教科関連コンピテンシーは、人間の発達や社会の発展、あるいは政治的な統治や経済的な統治にとって重要な教育成果を全部カバーするものではなく、むしろ、実践的思考の領域の方が現代の社会や経済において『うまくいく（success）』のに決定的に重要だと考えた。」という福田の指摘がある<sup>注13)</sup>。

いずれにせよ、OECD は DeSeCo を通して従来の学力観とは異なった新たな学力観を提

示したのである。2005年6月、「OECDはそれまで学んだ知識や技能ではなく、これから何ができるかという能力を測ることを決めた」というシュライヒャー発言は、まさしく学力観の転換を宣言したのであり、学力調査での測定の対象を、「習得した知識と技能」から、「コンピテンシー」という応用力ないしは学習力へと移動したことを意味するものであったといえよう。

ところで、DeSeCo調査にPISA調査が強い影響を与えたことは次の指摘が物語っている。

同時並行で実施されているPISA調査で生まれた課題からDeSeCo調査への発展について、立田慶裕は、第1に、人生における成功は、知識や技能だけでなく、いっそう広い能力概念であるコンピテンスに左右されるのではないかということが取り上げられたこと、第2に、コンピテンスとは、「特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出して動員することにより、複雑な需用に応じる能力」と定義されたこと、第3に、いろいろな状況に対応し、各国の教育政策に共通するキーとなる複数のコンピテンシー（キー・コンピテンシー）が存在するのではないかという問いが発せられたことをあげている注14）。

表1 各国のレポートに見るキー・コンピテンシーの領域の記載頻度（出所：Trier 2003,section2.3.3, 今西訳）

高い	中位	低い
社会的コンピテンシー / 協力	自己コンピテンス / 自己管理	健康 / スポーツ / 身体的コンピテンス
リテラシー / 知性 応用的知識	政治的コンピテンス / 民主主義	文化的コンピテンシー（美的感性、創造性、異文化間能力、メディア）
学習コンピテンシー / 生涯学習	生態学上のコンピテンス / 自然に対する関係	
コミュニケーション コンピテンシー	価値志向	

ここで説明したように、PISA調査が大きな役割を果たしたのであるが、実際のDeSeCo

による国際標準の学力の検討については、さまざまな分野の著名な学者、専門家や政策担当者の国際的なグループの積極的参加や関心から支援を受けて作業が行われたということである。

OECD の報告書では、各国のコンピテンシーの現状を調査したことが詳細に述べられている。

ここで示している表 1 は、各国がめざしている学力の質となるコア・コンピテンシーである。

つまりは国際標準の学力を作り出すような作業をしていたことを如実に示すものである。こうした各国のコア・コンピテンシーを集約したものを DeSeCo は国際標準の学力（すなわちキー・コンピテンシー）としたのである。

このような経過でもって、DeSeCo の考え方は「キー・コンピテンシー」という用語でもって説明されることになった。「鍵となる能力」と訳されるが、単なる知識や技能の習得を超えた新たな概念であり、私たち一人ひとりの人生の成功と、良好な社会の形成の鍵となるものである。キー・コンピテンシーが、どのような社会像や価値観を前提にしているのかという社会的意義について、OECD 報告書は次の 2 点で説明している<sup>注 15)</sup>。

まず第 1 点は、「世界人権宣言」「万人のための世界宣言」「環境と開発に関するリオ宣言」「万人のための教育世界宣言」などの国際的協定に依拠する。つまり人権尊重や持続可能な開発という共通目標のもとでの議論をふまえているということにある。

第 2 に、共通する地球規模の課題への対応という問題が存在する。文化的多様性と社会経済的不平等が存在することを前提にして、多様性を否定せず、各国間で共通の目標に言及しているというような対応がある。

世界が複雑化する一方で、技術や文化の相互依存の高まりがあり、地球規模でのキー・コンピテンシーの必要性を意味しているということにある。

OECD 報告書は、キー・コンピテンシーの定義と選択の基準について、次の 3 点を指摘している<sup>注 16)</sup>。第 1 に、全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から、個人及び社会のレベルで高い価値をもつ結果に貢献すること。第 2 に、幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に応えるために有用であること。第 3 に、すべての個人にとって重要であること。この基準について、キー・コンピテンシーは「単にエリートの利益を促進するのではなく、むしろ社会的平等に貢献するように能力を高めることにこだわるという意味で、政治的な選択を反映している。」としている。

そして、「このこだわりは、生まれつきの能力よりも学習で身に付けられたスキルに対して、また本質的にエリートだけではなく、すべての人が適切で意味のある生活を手にするために必要なコンピテンシーに対して注目していることに示されている」とし、またペレナウドの言葉を引用し、「『すべての市民、特に何よりも現在資源を取得できていない人々が、資源を手にかけることができるようにするということがなければ、いったい“基本的な”

能力を定義するという意味はどこにあるか』ということである。すべての人の能力に投資することは、OECD 諸国が生活のさまざまな領域で個人が手にする機会を拡大し、社会の全体的な生活条件を高め、これらの目的のためにすべての人の能力の開発に投資することに全般的にコミットしていることと一致する。」と述べた上で、「この定義における『人生の成功』、『正常に機能する社会』、『複雑な要求』への言及は、社会的目標、及び能力が適用される世界を規定するいくつかの主要な特徴についての全般的なビジョン、あるいは合意に関するさらなる説明を必要としている。」と述べている<sup>注17</sup>。

## (2) キー・コンピテンシーの内容

「人生の成功」と「良好な社会に貢献」することを目的とするキー・コンピテンシーの説明において、OECD 報告書は3つのカテゴリーとそれを構成する9つの能力を示している。

1つ目が、「社会的に異質な集団で共に活動・交流する力(第1のカテゴリー)」であり、他人とうまく折れ合うという能力であり、協力し合い、チームで作業したり、対立を解決する能力を意味する。お互いに、どのように知識を共有し合うか、それをどのように活用し合うかということである。

2つ目が、「自律的に活動する力(第2のカテゴリー)」であり、物事を全体でとらえて活動すること、責任を取ることに、自分および自分以外の人の権利や限界を知ることといった能力を求めている。

3つ目が、「対話の方法として相互作用的に道具を活用する力(第3のカテゴリー)」であり、言葉や記号、テキストを使って情報を駆使し、テクノロジーを活用して相互に働きかける能力をあげている。

そして特に重要なことは、この3つのカテゴリーを連関させる中核があり、これを「省察力」あるいは「思慮深さ」(Reflectiveness)とし、キー・コンピテンシーの核心としている点である。

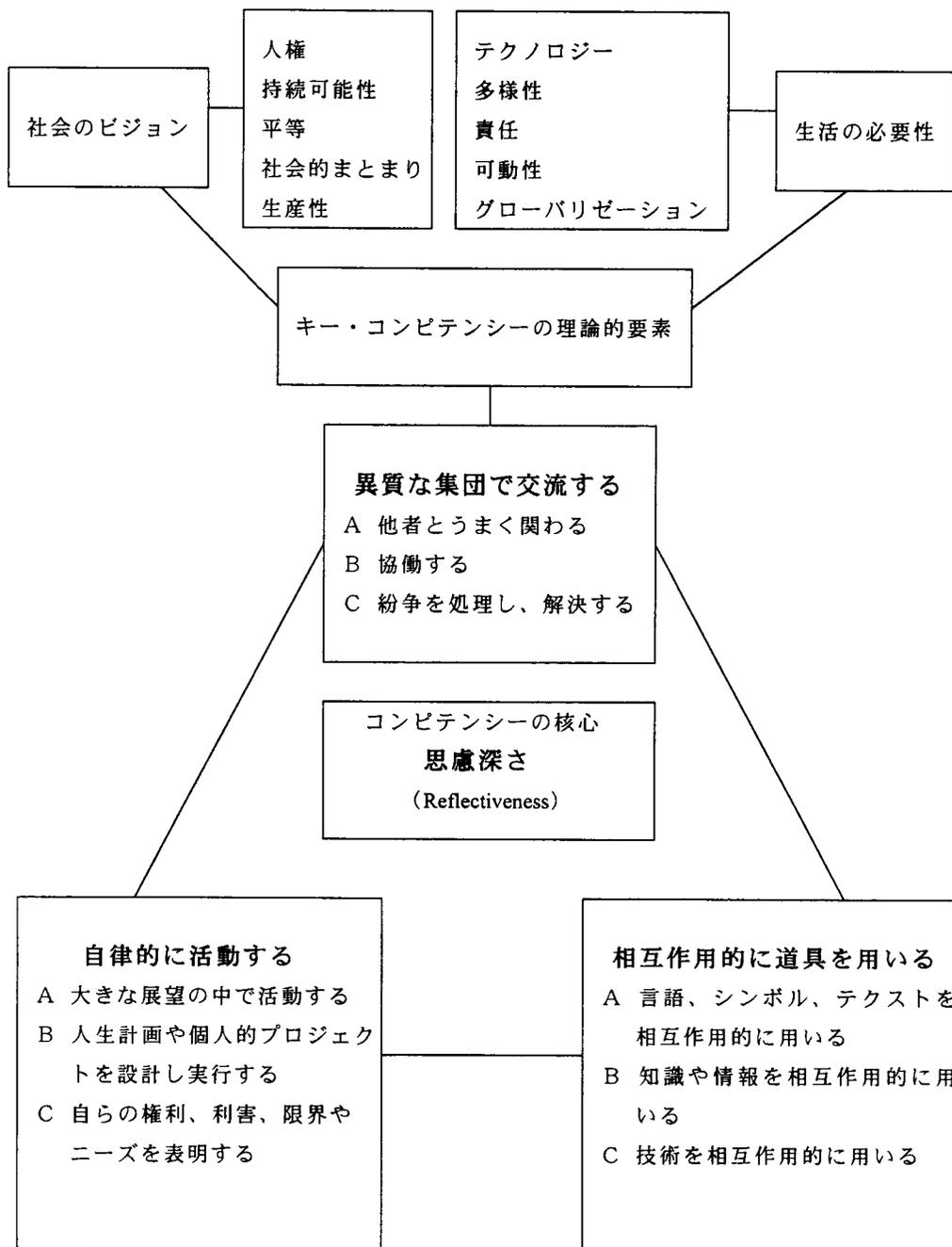
こうした指摘の背景には、1990年代からの認知科学の進展がある。学習の過程とは、自分を客体化して、自分の思考で判断するというメタ認知があることに気付かなければならないだろう。

また、次に示すように、3つのカテゴリーのそれぞれに3つのコンピテンシーを定め、合わせて9つのコンピテンシー(本稿ではこれを「9つの能力」としている)を示している。

### (第1のカテゴリー) 社会的に異質な集団で共に活動・交流する力

- 2A 他者と良好な関係を作る力
- 2B 協力する力
- 2C 争いを処理し、解決する力

図1 キー・コンピテンシーの理論的枠組み（出所：立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー』（明石書店）等）



(第2のカテゴリー) 自律的に活動する力

- 3A 大きな展望の中で活動する力
- 3B 人生計画や個人的活動を設計し実行する力
- 3C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力

(第3のカテゴリー) 対話の方法として相互作用的に道具を活用する力

- 1A 言語、記号、テキストを相互作用的に用いる力
- 1B 知識や情報を相互作用的に用いる力
- 1C 技術を相互作用的に用いる力

(3) キー・コンピテンシーに関わる政策課題

OECD がキー・コンピテンシーを定義し、選択したことは、伝統的な学習モデルを発展させようとしたものでないことは明らかで、前述した CERI の指摘にその目的がみられる。

ゴンチ (Goncz, 2003) の疑問は次の言葉に発展する。「古い学習理論のパラダイムは、学習が生じる環境に学習者を結びつける新しいパラダイムに代えられる必要がある。新しい学習の概念は、個人の認知的側面と同様に、感情、道徳、身体を考慮したものであり、そして現実の学習が行為の中で、及び行為を通してのみ生じるという。したがって、キー・コンピテンシーの学習は、判断を下す力量をおそらく生涯にわたって増大させるという点で、現実の世界への働きかけを通してのみ生じることができる。<sup>注18)</sup>

キー・コンピテンシーの定義と選択は、各国の教育政策のデータを提供するという役割があることも指摘しなければならない。そうであるがゆえに、キー・コンピテンシーを政策として採用する場合、次の2点の課題があるとされる<sup>注19)</sup>。

1つは、学習を促進する戦略についてである。学校は、基礎的カリキュラムを通して、教員が知識と認知スキルの伝達を伝統的に強調してきた。知識を持つ教員が、知識を持たない生徒に対して知識を伝えるというような伝統的な学習モデルを転換させることが必要であり、それは学習において、認知的な側面だけでなく、感情や道徳、身体を考慮したモデルへの転換が重要であるという指摘である。

「ゴンチはまた、キー・コンピテンシーの教授と他の教科素材の教授を統合することを勧め、他の活動と統合することによってキー・コンピテンシーが明確になると勧めている。<sup>注20)</sup>」という指摘を受けて、立田は、「キー・コンピテンシーの学習は、学校カリキュラムやプログラムの改善や拡張を必要とするのである。同時に、学校だけで基礎的なコンピテンシー・レベルに達成できない可能性を考慮すれば、成人期にも発達的な視点に立った教育や学習の戦略を提供することが求められる。<sup>注21)</sup>」という。

この指摘をキー・コンピテンシーの戦略として捉えたならば、実は生涯学習の基本的理論を構成する自己管理学習に結びつく。「さらに、教えられたことが個人にとって意味あるものとし、いろいろな状況で直面する生活要求に個人が対応できる能力を保証する重要性にキー・コンピテンシーの考え方は焦点をあてている。このため、適応性の考えは重要であ

る。いくつかの研究は次のことを示した。それは学習の戦略が、適応性を向上させ、短期記憶よりも深い学習に結びついたということだけでなく、また動機づけや自律性を強化するものであったといことだ。効果的な学習戦略は、広範囲の文脈の活用や、演繹的というよりは機能的なプロセス、バラバラで人為的な要素よりも問題が全体として統合された問題中心の学習状況、自己決定学習や自己反省的な学習スタイルの促進を含んでいる（Oates,2003）<sup>注22)</sup>」という指摘につながるものであり、立田がいうところの成人期にも発達的な視点に立った教育や学習の戦略の提供という生涯学習の政策課題に結びつくのである。

またキー・コンピテンシーの政策課題に、好ましい学習環境の形成という問題がある。

コンピテンシーの獲得は、個人だけの責任ではなく、好ましい素材、制度や社会環境の存在が必要であり、教育政策によってコンピテンシーを学習できる機会の提供が求められている。

この点についても立田は、「それぞれの社会に必要なコンピテンシーをそれぞれの社会や社会的組織が求める以上、その発達のためには社会的な環境、コンピテンシーの学習環境の整備が求められる。家庭や学校、職場などがそれぞれに必要なとするコンピテンシーを学び、補強できるような学習環境の形成が急務となる。<sup>注23)</sup>」と述べている。

#### （４）キー・コンピテンシーの意義

すべての人々が生存できる持続可能な社会をめざして、能力があり、責任感があり、思いやりがある人間を育てることの意味を DeSeCo はキー・コンピテンシーという形で示した。これが、単に学力を測定するための指標でないことは明らかである。

PISA 調査が指標とした「読書」「数学」「科学」といった認知的領域が、結果的にはキー・コンピテンシーに発展した理由として、「PISA が、あまりうまく定義されなかった結果の測定に焦点をあてた構成要素を持つのではないかということだった。その結果は認知的側面と非認知的側面の両方を含み、またなんらかの固有の主題の領域を特定するものではない。そうしたカリキュラム横断的なコンピテンシー（たとえば、市民性、自己概念、問題解決など）のサンプリングについていくつかの基礎的な経験を得たが、この領域の新規性やそれを考えるための全体的な概念枠組みの欠如が明白であった。指標とその評価研究が続けられる間に、DeSeCo は新しいコンピテンスの領域のために堅実な理論的基礎を提供し始めた。そこで、理論的、概念的、将来的な視点から私たちが理解し測定しようと試みるべきものについて、またコンピテンスやキー・コンピテンスが私たちの社会で意味することについて、いっそう広い考え方に焦点をあてることとなった。<sup>注24)</sup>」とオーエンは述べている。

PISA 調査は、基本的には「言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する力」に焦点をあてたテストだと考えられ、この PISA が求めている「読解力（読解リテラシー）」、「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」を、どのように学ぶのかというメタ認知的な態

度の形成にこそ DeSeCo が求めたキー・コンピテンシーの意義がある。つまりキー・コンピテンシーの存在が、PISA 調査が求める学力の獲得に不可欠だということになる。PISA 調査は、調査を通して、どのように学んでいるのかということを探っているといえよう。そこで、「省察力」( Reflectiveness ) がコンピテンシー学習の核心とされている点が重要なのである。

知識の獲得が、知識の活用につながり、さらに知識が普及されるような学習が組織されているかどうか、PISA 調査がめざしている「測定」の意味がそこにあるということになる。

このことは、学校での教科・科目といった学習を促し、それを活用していくような児童・生徒を育成するためには、キー・コンピテンシーで示されたコンピテンシーやリテラシー（測定可能なコンピテンシー）に関わる学習の組織化が必要であるということであり、学校における教育課程の在り方が極めて重要な課題として問われているのである。

### 3 . 新しい学習指導要領と主要能力

わが国では、学校の教育課程に関する事項は文部科学大臣が定めるとなっている（新学校教育法第 33 条）<sup>注 25</sup>。教育課程に関わる最近の動向をみると、2006 年 12 月 22 日に改正教育基本法が成立し、翌 2007 年 6 月 27 日には教育三法の改正、特に学校教育法の改正があり、さらに 2007 年 11 月 7 日には、中教審教育課程部会が「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」を示した。この「審議のまとめ」は、2008 年 1 月 17 日には、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」という形で明示されたのである。

当然のことであるが、今後は、この答申に基づいた学習指導要領の改訂が文部科学省によって進められることになる。答申では、学校週 5 日制の下での土曜日の活用、発達段階に応じた学校段階間の円滑な接続、あるいは教育課程編成・実施に関する各学校の責任と現場主義の重視等、教育課程の基本的なシステムに関わる問題について、一定の見解が示されているが、特に注目すべき点は、言語活動の充実、理数教育の充実、伝統文化に関する教育の充実、道徳教育の充実、体験活動の充実、小学校段階における外国語活動及び社会の変化への対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項（情報教育、環境教育、ものづくり、食育、安全教育、心身の成長発達についての正しい理解）が取り上げられていることである。

この答申を通して、新しい学習指導要領の特徴をあげるならば、実はこうした課題の多くが、「教育の国際化」と深く関わっている点にある。言語活動の充実、理数教育の充実、体験活動の充実、小学校段階における外国語活動及び社会の変化への対応等については、OECD や TMMS 等の国際社会における学力調査が求める学力観と密接な関係を持つから

である。

本稿の冒頭で論じた「今日の教育の国際化」という潮流を狭義でとらえるならば、既に1984年から1987年にかけて4次の答申を示した臨時教育審議会に源があり、教育改革の柱として示した「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」及び「変化への対応」という3つの視点にこそ原点があると考えてよいだろう。1989年に行われた前々回の学習指導要領の改訂は、その意味でまさしく「教育の国際化」の起点ともいえるべきものであり、それは「生涯学習」という用語に代表されるような新しい教育観を示したのである。

そのことは、幼稚園教育要領等で示されているような「学習者主体の教育の推進」、さらには初等中等教育段階での「各教科において思考力、判断力、表現力等の育成」や「自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方を身に付けさせること」といった教育内容で具体化されている。

次の1998年における学習指導要領の改訂では、こうした教育観のパラダイム転換がより明確な形となって現れ、「教育内容の厳選と授業時数の削減」「総合的な学習の時間の創設」「中学校における選択教科の授業時間数の増加」が実施され、こうした教育活動の基盤に「生きる力」という学力観を示したことは周知のとおりである。このような潮流をみると、この時点では確実に「教育の国際化」が進展しており、わが国の教育改革は、恐らく国際社会の中でも先頭を走っていたのではないかと考えられる。

しかしながら、その後の展開をみると、わが国の教育は1980年代以前に逆走し始めた観がある。たとえば、「教育内容の厳選と授業時数の削減」は、新しい学習指導要領が実施される以前に、「ゆとり教育」批判といった形で、教育学系ではない一部の大学教員が問題提起を行い、それが国民に広がって行ったという事実がある。「ゆとり教育」の意味や意義が十分に伝わらなかったという理由も存在するが、多くは国民の理解不足と特定の人の根拠の乏しい意見であったと考える。

また「総合的な学習の時間の創設」についても、そのことの意義や背景が十分に理解されずに今日に至っている感がある。それには、現場の教員（多くは中学校以上の教員）が対応できない状態のままに教育課程が編成されたという、いわば準備不足の問題があり、さらには教員の教科・科目至上主義の壁を越えられるような説得力が弱かったという指摘になる。

このようなわが国の教育の逆走ぶりを象徴するのが、2003年5月に文部科学大臣が諮問した「今後の初等中等教育改革の推進方策について」であり、それを受けた中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」であり、文部科学省による学習指導要領の一部改正であろう。そこでは「確かな学力」といった言葉が登場し、基礎的・基本的教育の充実だけでなく、「ゆとり教育」批判といった側面が存在した。

しかし、今次の中央教育審議会答申においては、「生きる力」という理念が変わらないと

しており、「ゆとり教育」批判に対して、「ゆとり教育」か、「詰め込み教育」かの選択ではなく、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着とこれらを活用する力の育成を両輪として伸ばしていくと答えている。

このことは、2007年6月に改正された学校教育法において、幼稚園から大学までの段階に応じた各学校の教育目標を設定していることでも分かるように、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して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」というふうに義務教育の目標を定めることにより明確にしている。

さらに、今次の答申においては、学力の重要な要素として、以下の3点をあげている。

基礎的・基本的な知識・技能の習得

知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等  
学習意欲

「生きる力」の育成という学力観を再確認したということであり、1980～1990年代の教育改革路線の再スタートを切るということを意味しているのであるが、実はこの学力の3要素として明確化されたことは、改正学校教育法（2008年4月1日施行）の第30条そのものなのである。

同法第30条は、「小学校における教育は、前条に規定する目的を実現するために必要な程度において第21号各号に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」とあり、さらに第2項では、「前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して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。」と述べているのであり、ここで指摘されている学校教育法第21条の各号こそ、「生きる力」として求めてきた学力と言ってもよいものだと考えられる。

このような、いわば文部科学省の開き直りとも言えるような路線の再確認があったということは、背景に国際社会からの要請が存在することは言うまでもない。今次の中央教育審議会答申は、従来型の教育路線を採用するのか、あるいは国際社会の現状と未来を展望した新しい教育路線を設けるのかという重要な選択であったと考えられる。

ところで、文部科学省は2007年4月から「全国学力・学習状況調査（全国学力テスト）」を実施しており、その結果についての議論があるが、この議論に外的見解が示されている例が多い。日本の子どもたち（15歳）の学力が、低下傾向にあることを理由に、再び学力低下論を論じる人がいるのであるが、もし学力低下があると指摘するならば、日本の子どもたちが得意ではなかった問題、特にB領域の問題（応用的問題）について、どのような見解を持って論じているのであろうか。

実はこのB領域の問題こそ、国際社会が求めている学力観(すなわちPISA型の学力観)に極めて近い内容であるからである。現場の教員の意見を聞くと、ほとんど解答を書いていない生徒がいたり、その前に読んで考えようとする生徒が結構存在するなどといった深刻な問題が出てくる。

さて、今次の学習指導要領の考え方においては、「知識基盤社会」を踏まえて、「生きる力」の育成がますます重要となりつつあると理解されており、こうした認識を今次の学習指導要領で明確すると考えられるのである。

本答申は、知識基盤社会について、「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」とし、「『知識基盤社会』の特質としては、例えば、知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、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、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、性別や年齢を問わず参画することが促進される」と指摘している。

また、本答申は、知識基盤社会やグローバル化への対応として、「アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている」とし、「身近な地域社会の課題の解決にその一員として主体的に参画し、地域社会の発展に貢献しようとする意識や態度をはぐくむこともますます必要となっている」とし、さらに、「社会の構造的な変化の中で大人自身が変化に対応する能力を求められている。そのことを前提に、次代を担う子どもたちに必要な力を一言で示すとすれば、……『生きる力』にほかならない」と論じているのである。

こうした点から判じると、今次の答申がめざす方向はかなり明確になろう。一方で「学力の低下」という批判があり、授業時数の増加などの対応を施しつつ、また一方では学力の向上という命題を踏まえつつ、国際社会が模索する方向へのパラダイム転換をより明確にした教育施策を推進しようとしていることが分かるのである。「生きる力」を育てることを再確認し、「生きる力」が主要能力を先取りした考え方であるという説明を通して、来るべき時代に向かう行政当局の姿勢が明確にうかがえるのである。

それでは、学校の教育課程においてはどのような具体的施策が必要なのだろうか。どのようなカリキュラムを準備し、どのような授業を組織していく必要があるのだろうか。教科・科目、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間という4領域の中で、この問題をどう具体化していくのかということが問われる。今夏以降に示されるであろう学習指導要領はもちろんであるが、学校現場において、新しい学力観を具体化するための教育内容・方法の検討が必要である。

本稿では、その一端として、特別活動においてどのように主要能力を育成するのかという研究のための視点を示した。ここで特別活動を選んだ理由については、本稿の最初の部

分で述べているが、クロス・カリキュラムとしての教科横断的コンピテンシーを獲得するための学習機会として、特別活動を研究対象とすることが最適だと思われたからである。もちろん総合的な学習の時間を対象とすることも考えられたが、特別活動が内包する学習機能の多様性、教授方法や教育内容の柔軟性などの点から、特別活動を対象として研究することになった。

#### 4．特別活動における主要能力の育成

##### (1) 現行学習指導要領における特別活動

現行のわが国の教育課程は、その実施についての基本的な考え方として、「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」「自ら学び、自ら考える力を育成すること」「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」「各学校が相違工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」をねらいとしてあげており、これをふまえて初等・中等教育学校における学習指導要領が基準として示されている。学習指導要領は、小・中学校については1998(平成10)年12月に、高等学校については1999(平成11)年3月に文部大臣、有馬朗人によって告示されたものである<sup>注26)</sup>。

初等・中等教育学校における教育課程を教育活動の領域で見ると、高等学校で「道徳」が実施されていないことを除くと、「各教科・科目」「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」の4領域の教育活動で構成されている。この4領域が各々単独で存在するのではなく、さまざまなカリキュラム理論の下に、相互に関連し合い、教育課程全体を構成しているのである。

こうした教育活動を「陶冶と訓育」という視点で見ると、基本的には知識とスキルの習得に力点を置く活動、すなわち「陶冶」に近い活動領域に該当するのが「各教科・科目」「総合的な学習の時間」であり、「訓育」に近い教育活動に当たるのが「道徳」と「特別活動」と考えられる。もちろん前述したように、それぞれの領域が相互関連していることが前提となる。

特別活動については、小・中学校及び高等学校のいずれについても学習指導要領第4章で示されているが、内容については発達段階に応じたものとなっており、校種によって部分的に異なる。

たとえば目標については、小学校は、「望ましい集団活動を通して」「心身の調和のとれた発達と個性の伸張を図る」「集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」と述べているが、中学校では、「集団の一員」が「集団と社会の一員」となり、「人間としての生き方についての自覚を深め」「自己を生かす能力を養う」が加わっている。さらに高等学校では、「人間としての在り方生き方につ

いての自覚」と表現されている。

こうした少しの違いがあるため、本稿では中学校学習指導要領の特別活動に沿って論を進めることにしたい。そこで文部省が示す中学校学習指導要領解説をみると、目標については、「望ましい集団活動の育成」「個人的な資質の育成」「社会的な資質の育成」「自主的、実践的な態度の育成」「人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力の涵養」の5項目の構成要素でもって説明されている<sup>注27</sup>。

さらに特別活動を達成するために、学級活動（高等学校ではホームルーム活動）、生徒会活動及び学校行事の3つの内容が示されていることについては周知の通りである。

ところで、特別活動については次の4つの教育的特質があると考えられる。

(ア) 実践的な集団活動による学び

(イ) 将来の目標の達成という自己実現をめざした学び

(ウ) 異年齢の児童・生徒との共同活動など、多様な人々との交流を通じた学び

(エ) 心身の調和のとれた発達をめざす学び

こうした特質については、学習指導要領で示されている目標（第2章）と内容（第3章）で明確になっているので、本稿では、後に現行学習指導要領との関連の中で、主要能力（キー・コンピテンシー）の活用について考察する。

## (2) 新しい学習指導要領での特別活動の進め方

今次の答申が示している特別活動の基本方針をみると、以下の4点があげられている。

特別活動と道徳、総合的な学習の時間のそれぞれの役割を明確にする

望ましい集団活動や体験的な活動を通して、豊かな学校生活を築く

公共の精神を養い、社会性の育成を図るといふ特別活動の特質を踏まえ、特によりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を重視する

道徳的実践の指導の充実を図る観点から、目標や内容を見直す

いうまでもなく、主要能力観が明確に位置付けられていることが分かる。さらに、校種別の改善の具体的事項が記述されている。

小学校における学級活動については、(ア) 学級や学校の生活づくり、(イ) 日常生活や学習への適応及び健康安全の2つの内容があげられ、児童会活動については、異年齢の子どもたちからなる集団による自治的能力の育成を重視すると述べられている。またクラブ活動については、楽しい学校生活やよりよい人間関係を築く力の育成を図るとされている。学校行事については、集団への所属感や連帯意識を深め、学校の仲間や地域の人々とのかかわり、協同の意義、本物の自然や文化の価値の大切さを実感する機会を持つことを求めている。

中学校における学級活動については、(ア) 学級や学校の生活づくり、(イ) 適応と成長及び健康安全、(ウ) 学業と進路の3つの内容になっており、生徒会活動については、学校内外における異年齢の子どもたちからなる集団による健全な人間関係の広がり、自治的能

力や責任感の育成を重視するとされ、学校行事については、集団への所属感や連帯意識を深め、学校や社会の中での様々な人とのかかわり、生きること働くことの尊さを実感する機会を持つことが指摘されている。

高等学校については、まずホームルーム活動について、(ア)ホームルームや学校の生活づくり、(イ)適応と成長及び健康安全、(ウ)学業と進路の3つの内容が示されている。生徒会活動については、よりよい学校生活を主体的に築こうとする自治的能力や責任感の育成を重視し、さらに地域の大人や社会とのかかわりを深める社会貢献活動の重視している。また学校行事については、集団への所属感や連帯意識を深めつつ、社会的自立や社会貢献を念頭に置いた体験活動、実社会の中で共に生きること働くことの意義と尊さを実感する機会を持つことを求めているのである。

### (3) 特別活動の考え方と主要能力

#### 1) 「望ましい集団活動の育成」

この目標については、特別活動の特質の1つを具体化したものであるとともに、特別活動の方法原理を示したものである。学習指導要領の解説では、学級活動、生徒会活動及び学校行事といった集団を単位とした活動が組織される特別活動においては、「生徒は、このような様々な集団に所属し、その中で互いに理解し合い、高め合い、個人と個人、個人と集団、集団相互が互いに作用しながら、集団活動や体験的な活動を進め、それぞれの生徒が全人的な発達を遂げ、また所属する集団自体の改善向上を図っていくことが求められる」とある。

特に特別活動については、「生徒が自主的、実践的に集団活動を進め、その間の生徒の相互作用を第一義とする」と考えられており、「この相互作用を重視した『望ましい集団活動』を育てることが最も直接的な目標となる」とされている。

ところで、キー・コンピテンシーにおいては、その構成に至る過程で、「需要に合わせたコンピテンス」が求められており、「良好な関係を作る能力」がコンピテンスの内的構造として必要とされる。この「良好な関係作りに関する項目」として、「行動」「知識」「認知的スキル」「実践的スキル」「態度」「感情」「価値や倫理」「動機」「関心」といった内容があげられており、これがキー・コンピテンシーの根幹となるコンピテンシーである「社会的に異質な集団で交流すること」、すなわち「人間関係のコンピテンシー」として理解されよう。つまり「社会集団に参加し、社会集団を形成し、社会集団の中で有能にふるまう力」に結びつくものであると考えられるからである。

そこで、「望ましい集団活動」が、「人間関係のコンピテンシー」を表すものとするのが当然であり、実はドロール・レポートで示された学習の4本柱の1つである「Learning to live together(共に生きることを学ぶ)」に関わる学力として捉えられるべきものである。

「人間関係のコンピテンシー」というコンピテンシーを特定した DeSeCo は、「他者と良好な関係を作る能力」「協力する能力」「争いを処理し、解決する能力」といった形のコ

ンピテンシーとして表されている。立田はこれをもう少し具体的に説明しており、このコンピテンシーを理解する上で参考となるので、次に示しておきたい。

「他者と良好な関係を作る能力」というコンピテンシーについては、「具体的な能力として、人生を通じ、人は他者との絆に依存する。そこで、この力が個人に求めるのは、他者と共に学び、働き、円滑に交流することである。」といった内容であり、「人間関係をつくるだけでなく、その維持や管理も行う力である。……自分に快適な環境をつくるには他者の価値観や信念、存在を尊敬し評価するだけでなく、他者から学んで成長することも重要な力である。」と述べられており、「協力する能力」とされるコンピテンシーについては、「個人単独で対処できないような要求と目標に対し、チームや市民運動、経営組織や政党、労働組合など同じ利害を共有する人々のグループで力をあわせる必要がある。そうした協力に必要なのは、メンバーが一定の資質を持って、集団の目標や関わりと仕事の優先順位を調整し、役割分担しながら他者と助け合う力である。」とされ、「争いを処理し、解決する能力」というコンピテンシーについては、「家庭や学校、職場を含め、人間関係に常につきまとう現実として、争いは生活のあらゆる面にみられる。各人やグループが多様な要求、利害、目標、価値観をもつ以上、その調整をしないと対立や争いが生じる。この争いの存在を否定するよりも建設的方法で取り組む鍵は、争いを目標実現のための1つのプロセスと考えることである。対立する両者の利害や要求を考慮して、双方が利益を得られる解決策を工夫する力が重要となる。」といった内容で捉えられるべきものと説明されている<sup>注29)</sup>。

このように、「人間関係のコンピテンシー」として求められる学力をみると、学習指導要領が求める「望ましい集団活動」で、「特に集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である。」という指摘とが重なり合うものとして理解することは容易であると思われる。

## 2)「個人的な資質の育成」

学習指導要領で「心身の調和のとれた発達と個性の伸張を図る」とあるが、これは「個人的な資質の育成」を目指そうとする特別活動の達成目標の1つである。この「個人的な資質の育成」をキー・コンピテンシーとして捉えるならば、「自律的に活動すること」、すなわち「個人形成のコンピテンシー」として理解することになる。

「個人形成のコンピテンシー」は、ドロール・レポートで示された学習の4本柱の1つである「Learning to be」に関わる学力として捉えられるべきものであることはいうまでもない。

「個人形成のコンピテンシー」というコンピテンシーを特定した DeSeCo は、「大きな展望の中での活動する力」「人生計画や個人的活動を設計し実行する力」「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力」といった形のコンピテンシーとして表されている。

これについても、立田は、「自律的に活動するとは、明確な自己概念を伴い、意思を持った行為ができること、つまり決定や選択、自らの欲求や要求を実際の活動に置き換える能力である。それぞれ具体的能力として次のものがある。」とし、「大きな展望の中での活動する力」というコンピテンシーにおいては、「人は自分がどこにあり、どんな人物として生きているか、自分の行為や決定がどんな影響を持つかを社会や時代の大きなイメージのなかで知り、選択と活動を行う必要がある。」としている。そして「人生計画や個人的活動を設計し実行する力」というコンピテンシーについては、「このコンピテンシーでは、自分の希望や夢と可能性、そして実現可能な領域での堅実な将来展望が求められる。自分の人生を1つの物語と見なし、変化する社会や環境のなかに意味と目的を与える力である。」と述べ、さらに、「自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力」というコンピテンシーについて、「多くの権利や要求は、法律や契約により制度的に擁護されているが、そうでない状況もある。そうした問題に対して、自身の権利や要求、利益を知り、積極的に主張して守る時、最終的には個人の力が重要となる。他方で、集団の一員としても自分が生活する地域や働く職場で、民主的な団体や地方・国の政治活動への積極的な参加などが求められる。」と説明する<sup>注28)</sup>。

### 3) 「社会的な資質の育成」

学習指導要領では、「集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする」とある。「社会的資質の育成」という理解につながるものであり、自分が属する団体や組織への所属感や連帯感を持つことであり、集団生活や社会生活の向上に自分を生かすという姿勢や態度が求められている部分でもある。特別活動の時間においては、個人については、こうした自分自身の役割や在り方を自覚的に捉えさせ、そのための「経験」を学ばせることが目標となる。集団生活においては、個人が自身の役割を遂げることによって自己実現を図ることが求められるのであり、それは他者との「他者と良好な関係を作る能力」「協力する能力」「争いを処理し、解決する能力」といった「人間関係のコンピテンシー」の獲得において形成すべきことであろう。

ところで、「社会的な資質の育成」とキー・コンピテンシーとの関わりということで論じるならば、DeSeCoがキー・コンピテンシーを示したことで自体が「社会的発展」という視点に立つものであり、持続可能な発展のために環境維持、経済的生産性、社会的まとまりや公正と人権、民主的プロセスをコンピテンシーとして位置づけている。キー・コンピテンシーという概念のメタ認識として理解されるべきことになる。

また「人間関係のコンピテンシー」に結びつく部分としては、「特別活動の体験を通して育成された集団成員としての態度は、家庭や地域社会の一員として、さらには将来において広く社会の成員として、望ましい行動を自ら選択、決定していくための基盤ともなっていくことが期待される。」とする特別活動の理念がある。

### 4) 「自主的、実践的な態度の育成」

特別活動においては、集団活動を通じた実践的、体験的な学習活動が主となる。現実の生活や社会で起きる問題を解決する力を育成することが求められているのであり、学校では与えられた問題に対して、児童・生徒がどのようにして解決していくかという学習活動が組織される。特に、集団の中では、望ましい人間関係が構築されることにより、生徒同士の間で自主的、実践的な態度が育成されることになる。

また、そのような状況を作り出すことが教員の役割となるのであるから、教員は意図的に生徒に問題を提示し、生徒自身が問題解決を図るための自主的、実践的な態度の育成を図ることになる。こうして得られた学力は、人間としての生き方の自覚を促すものであり、他者との共生という課題をふまえて、自己を生かす能力を養うという特別活動の目標の達成につながるのである。

#### 5)「人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力の涵養」

フォール・レポートを受けて、ドロール・レポートにおいても「Learning to be」(人間として生きること)が21世紀の学習の4本柱の1つとして示されている。それは「人生において幸福と成功をもたらす力」という学力観として、キー・コンピテンシーの基本的概念として理解されている事柄である。キー・コンピテンシーでは、さらに具体的に、「個人の健康と安全」「人間関係」「有利な就職と所得」「政治への参加」というキーワードが与えられることになるが、「複雑な社会で自分のアイデンティティを実現し、目標を設定する」「自分の環境を理解してその働きを知る」といったことが、「個人形成のコンピテンシー」が必要とされる理由である。

こうした文脈から「個人形成のコンピテンシー」を理解するならば、「人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力の涵養」という特別活動の柱と深く結びついていることが分かる。

特別活動における「人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力の涵養」については、「自己の判断力や価値観を養い、主体的に物事を選択決定し、責任ある行動をすることができるよう、人間としての生き方についての自覚を深めさせ、集団や社会の中で自己を生かす能力を養わせていくことが大切である。また、生徒が社会の一員としての望ましい在り方を身に付け、健全な生活態度や人生及び社会について主体的に考えていくよう、教師は忍耐強く指導・援助することが必要である。」という指摘があり、「さらに、『自己を生かす能力』は勝手気ままな行動を意味するのではなく、自己の個性や能力・適性等を十分に理解するとともに、それらを創造的に発展・伸張させることにより、現在及び将来にわたって他者と共生しながらより充実した生活を送ることができるような自己実現を図るための能力であると考えられる。」となっている。

#### (4) 主要能力の育成につながる特別活動の事例

3つの概念に基づく9つの能力を観点として、特別活動の在り方・進め方を検討した場合、どのような事例が求められるのであろうか。勿論、この事例を求める背景には特別活

動において必要とされる学力が明確になっていることが前提であり、ここで明確にされるべき学力が評価の対象となることは言うまでもない。

そこで、3つの概念に基づく9つの能力を学力の指標としてとらえ、特別活動における3分野である「学級活動(ホームルーム活動)」「児童会・生徒会」「学校行事」のそれぞれの活動の事例を示すことによって、どのような活動の中で、どのような学力を育てるべきなのかを検討したい。

#### 1) 道具を相互作用的に用いる力

言語、記号、テキストを相互作用的に用いる力

ここで指摘されている能力とは、さまざまな状況において、言語スキルや計算その他の数学的スキルを効果的に活用する力をいう。このスキルは、社会や職場でうまく機能し、個人的・社会的な対話に効果的に参加するために欠かせない道具である。PISA 調査の読解リテラシーや数学的リテラシーはこれに関連する。そこで「学級活動」をみると、例えば「朝の会で読書活動を実施する」といったことなどが、この能力の育成としてあげられる。PISA 調査においても、日本の子どもたちが言語力にやや陰りがあることが指摘されていることは周知である。言語や記号を相互作用的に用いようとするならば、まず読書をして、それについて話し合うといった場面が想定される。このほか、「学級で討論会を実施する」といったこともあり、他の人々との効果的な対話に参加するための力を育むことになる。次に「児童会・生徒会」では、「アンケート結果や統計を発表する」といったことや、「児童会・生徒会だよりを発行する」などがある。統計の処理のような数学的スキルは活用されてこそ意味を持つ。また広報のような文章を通してのコミュニケーションを得るスキルも必要である。「学校行事」では、「読書コンクールや研究発表会に出る」といったことが考えられる。これも単なるイベントとして捉えるのではなく、そこに至る取組の経緯の中で育むべき能力に焦点をあてることが重要である。

知識や情報を相互作用的に用いる力

サービスや情報セクターが世界経済において大きな役割を果たすが、ここでは、知識や情報の能力をキー能力として位置付ける。情報そのものの性質、その技術的基盤や社会的、文化的、思想的な背景や影響について考える力である。情報能力は、選択肢の理解、意見の形成、意思決定において責任をもって行ういろいろな活動の基礎として必要な能力なのである。また、PISA 調査の科学的リテラシーは具体的なものである。そこで「学級活動」では、「学級内で起こっていることを学級新聞にする」といったことや、「学級文集を作成する」ことなどがあげられる。これらにおいては、情報能力の育成が大きな目標となっている。「児童会・生徒会」では、「学校図書館にある新刊書を紹介する」といったことがあげられる。情報能力の育成の一環であるが、意見の形成や意思決定において責任をもって行うという力量形成につながる。「学校行事」では、「卒業式での音楽の曲目を選定する」などがある。社会的、文化的な影響について考えることができる機会であり、選択肢の理

解といった力も育成される。

#### 技術を相互作用的に用いる力

技術革新は職場の内外で新たな要求を個人に求めている。同時に、技術の進歩は、新しい違った手法でこうした要求に効果的に応じる新しい機会を人々に提供している。そこで、対話などの相互作用に技術を用いることは、新しい手法を私たちに気付かせ、その手法を通して、毎日の生活に技術を活用できることを示している。他の道具と同じように、利用者が技術の性質を理解してその潜在的な可能性について考えれば、技術はいっそう相互作用的に用いることができる。こうした技術的な道具に眠る可能性を自分たちの状況や目標に関連づけていく必要があるということである。そこで「学級活動」において育成するには、「PC を活用して体験活動先に礼状を送る」などの行為が考えられるし、「児童会・生徒会」では、「活動記録を学校のホームページに掲載する」などがあげられる。また「学校行事」についても、「ホームページで体育大会を広報する」といったことがあげられる。いずれも PC という情報機器を活用して、生徒が自分たちの可能性を発見することができるようなプログラムの中で、力量形成に努めることが必要となる。

#### 2) 異質な集団で交流する力

##### 他者と良好な関係を作る力

知人や同僚、顧客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、管理する力をいう。良好な関係作りは、社会的な団結のためだけでなく、だんだんと経済的な成功の必要条件ともなってきたり、変化する企業や経済は情動的な知能にも重要な価値を置くようになりつつあると考えられている。人が自分が良いと感じる環境を創り出すためには他の人の価値観、信念、文化や歴史を尊敬し、評価できるだけでなく、それらを取り入れて成長するということが求められている。

こうした力量を形成する方途として、「学級活動」では、「他の学級成員と親睦を深めて交流する」ことがある。単なる集団形成の視点ではなく、情動的な状態を効果的に創り出す営みが求められよう。「児童会・生徒会」については、「生徒会の委員会や学校におけるさまざまな集団に所属する」ことなどがある。異年齢の児童・生徒である他者との関係作りは、この種の能力の形成に大きな力となるであろう。次に「学校行事」に関わることをあげると、「地域住民と共にボランティア活動に参加する」などがあげられる。集団として、行動して効果のある事柄に取り組むことを通して得られる資産がこの力量形成に役立つと思われる。

##### 協力する力

グループで力を合わせて同じ利害を共有する人々には、個人単独では対処することができない要求や目標を求めることができる。強力に必要なのは、個々人が一定の資質をもつことである。その個々人に求められるのは、自分自身の優先順序の中でグループの目標とグループへの関わりとを調整できることであり、リーダーシップを分け合い、他者を支援

することができるような能力でなければならないとされる。そこで「学級活動」としては、「班・グループ活動に参加し、意見を調整したり、他の班・グループと一緒に活動する」といったことがある。こうした集団の場で、自分のアイデアを出し、他人のアイデアを傾聴することができる能力の育成が目指される。交渉する力もこのカテゴリーに含まれる。次に「児童会・生徒会」においては、「児童会や生徒会主催のイベントに参加する」ことなどが該当する。ここでは、戦略的もしくは持続可能な協力関係を作る力が特定される。「学校行事」では、「運動会で他学年の人と同じチームになる」とか、「学校をあげて校内美化活動に取り組む」といったことがある。参加した児童・生徒は、異なる反対意見を考慮して決定できる包容力を養い良い機会となる。

#### 争いを処理し、解決する力

家庭や職場、あるいはより大きな地域共同体や社会を含め、争いは生活のあらゆる局面で発生する。そこで建設的な方法で争いに取り組むキーは、争いを否定することよりも、何かを行うための1つのプロセスとして争いを認識することである。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。個人が争いを処理し、解決する積極的な役割を担うために必要な能力を養うことが求められている。

そこで「学級活動」では、「学級内での対立した意見を調整する」とか、「友人に対するいじめや暴力、差別や偏見に対して取り組む」といったことが考えられる。合意できる領域とできない領域を確認するということが重要なのである。「児童会・生徒会」ではどうかというと、「児童会・生徒会で会員相互の意見を聞いたり、相談に応じる」といったことが該当する。

進んで妥協できる部分と、その条件の設定をするとともに、一方では自分の要求と目標の優先順位を決定するような力量形成が望まれる。次に「学校行事」についてみると、「ディベート大会に参加する」ということなどが考えられる。ディベート自身が争いの仮説であり、ここではできるだけ異なる立場があることを知り、現状の課題と危機にさらされている利害やすべての面から争いの原因と理由を分析する。

#### 3) 自律的に活動する力

##### 大きな展望の中で活動する力

ここで求められている能力とは、自分の行為や決定をいっそう広い文脈で理解し、考える力である。自分たちが他のものとのどのように関係しているかを考慮することであり、社会的なルールや社会的、経済的な組織、そして過去に起こった出来事との関係を考えることから求められる力である。人は、自分自身の行為や決定がこうした広い図のどこに、どのようにあてはまるかを知る力が必要である。こうした認識の上で、3領域の活動事例をみてみたい。

まず「学級活動」で考えると、「学級活動の指導目標を理解する」とか、「学級での生活

全般に適応する」といったことなどがあがり、「児童会・生徒会」では、「児童会・生徒会の運営方法や規則について話し合う」といったことが考えられる。ここでは自分たちが存在しているシステムについての理想を持つという課題が存在する。そして公式あるいは非公式なルールや期待といったものが存在する場合、こうした行為を制約するような知識を持つことで、権利についての理解を補うことが重要なのであろう。さらに「学校行事」については、「勤労体験活動に参加する」とか、「交通安全講習会に参加する」などといったことがある。こうした活動を通して、自分の行為の直接的・間接的な結果を知ることとか、個人及び共通の帰阪や目標に照らして起こりうる結果を考えながら、違う道に至る行為から選択を行えるような力量をつけることが期待される。

#### 人生計画や個人的活動を設計し、実行する力

この能力を身に付けることは、個人の活動計画を考えるために役立つ。またこの能力の前提となることは、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である。「学級活動」では、「学級の目標をみんなで決める」とか、「学級成員が自分の将来についての作文を書き、発表する」といったことがあげられる。計画を決め、目標を定めるというのがここで問われている能力である。次に「児童会・生徒会」では、「児童会・生徒会でイベントを企画・実施する」といったことや、「予算を考え、執行し、決算する」といったことなどがあげられる。目標の優先順位を決め、整理する能力の形成である。また進歩をチェックし、計画の進展に応じて必要な調整を行うといった力も獲得できる。「学校行事」については、「奉仕的行事に参加する」とか、「プレゼンテーションできる機会に自分の将来の夢を語る」といったことがある。承認された権利や要求を自分のものとするための根拠を持つといった能力の育成につながるであろう。

#### 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力

この能力については、高度に制度化された法的な事項から、個人的な利害の主張を含む日常的な事例に至るまでの広い状況で重要である。多くの権利や要求は法律や契約が作られ、擁護されているが、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のは、最終的には個人次第である。他方、この能力は、その人自身の権利や要求に関わるものであるが、また一方では集団のメンバーとしての権利や要求にも関係している。民主的な団体や地方と国の政治活動への積極的な参加などをいう。この能力の育成については、「学級会」においては、「学級会で、学校生活改善のための自分の意見を主張する」などがあり、「児童会・生徒会」では、「役員選挙に立候補して、所信を表明する」などがあがる。さらに「学校行事」については、「弁論大会で自分の考えや意見を発表する」といったことが該当する。いずれも選挙などのように自分の利害・関心を理解する力の形成に結びつく。また承認された権利や要求を自分のものとするための根拠を持つということが個人としての能力を育てることになる。



## 5. 今後の課題

本稿においては、OECDのDeSeCo計画で示したキー・コンピテンシーを主要能力と考え、それを新しい時代の学力観として捉えたものとして今次の中教審答申を位置付け、そこで示されている特別活動の考え方を踏まえて、今後の特別活動に対する視点と具体的な活動事例を通しての特別活動の在り方・進め方について述べてきた。

特別活動で学ぶということが、どのような学力を形成するのかという課題にアプローチしたつもりである。もちろん、ここで示したような特別活動と学力との関わりについては、各々の学校において検討されるべきものであり、学校の特性や地域性によるものでもある。

さらに重要なことは、ここで示した学力を子どもの成長につなげるための指標としていくことである。学力指標となれば、それは評価ということを要求するものになる。測定できる学力は、測定すべきである。

本稿では主要能力を特別活動の中でどう学ぶのかという試案を示したのであるが、社会教育等の学校外教育も含めて、体験活動や経験活動のような学習活動においても同様のことが検討されるべきであり、それは社会教育のプログラムについての検討にも波及するものである<sup>注30)</sup>。さらに学社連携や学社融合といった形のものも含めて、地域、家庭や学校の連携・協力に関わるプログラムの中心が、体験活動や経験活動であることを考え合わせると、こうした検討の必要性が理解されよう。

ところで、国際社会で主要能力と呼ばれている学力は、教科・科目を中心とした知識習得型の学力だけを求めているのではなく、思考力や応用力といった社会で活用できる力を必要としているのであり、それは教科・科目の授業といった学習だけでは手に入れることが困難なものである。この意味で、体験活動や経験活動で学ぶことがどれだけ重要かが理解されることになるし、体験活動や経験活動の意義が十分に評価されねばならないのである。

では、何故これまで多くの教員が体験活動や経験活動にそれほど積極的になれなかったのか。体験活動や経験活動の意義を認めていても、実際には、学力という視点での理解が十分ではなかったのではないかという問題に突き当たらざるを得ない。学力形成ということへの確信が持てなかったからである。

しかし、主要能力が示された今日、明らかに教育事情は革新されねばならない時代を迎えている。知識基盤社会においては、知識の活用や普及が重視されるのであり、そうしたことを可能とする学力こそ、ここで問われている学力ということになる。

教育は教科・科目を教えることではなく、知識や技能が役に立つような人間を育てることにあるという OECD の指摘を問い直すことが求められる。それは、教科基盤カリキュラムから目的基盤カリキュラムへのパラダイム転換として理解されねばならないことである。

今日の教育の目指すところにあるものが、「市民的民主性」の獲得ということが表明されたヨーロッパ社会は、新自由主義経済下においての社会発展の可能性をより高めつつある。ただし、それは社会を階層分化する方向のものではなく、社会的「平等」の追求という高い理念に基づくものでなければならない。OECD が求めてきた教育の本質を注視しつつ、今後の日本の教育の在り方について検討していくことが我々に課せられた課題であろう。(了)

[注]

- 1) キー・コンピテンシーは、OECD によって DeSeCo 調査の中で示され、「国際標準の学力」と呼ばれるものであるが、中央教育審議会答申(2008.1.17)の中では「主要能力」と呼ばれている。
- 2) 福田誠治『競争しても学力行き止まり』(朝日新聞社,2007.10)の p.163
- 3) 相良憲昭・岩崎久美子『国際バカロレア』(明石書店,2007.2)などを参照
- 4) 2)の p.162
- 5) 2)の p.179
- 6) 立田慶裕「知識社会の教育システム - 教育の工夫と知識の共有化 - 」(『日本教育経営学会紀要』第 48 号,2006.6,p..171)
- 7) 2)の p.164
- 8) 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能 - OECD 生徒の学習到達度調査』(ぎょうせい, 2002.2~)
- 9) 2)の p..98 ほかと同様の報告がある。
- 10) 8) 参照
- 11) 福田誠治『競争やめたら学力世界一』(朝日新聞社, 2006.5)の p.198
- 12) 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,2006.5)の pp..4-5
- 13) 11)の p.200
- 14) 立田慶裕「生涯学習のためのキー・コンピテンシー - 理論的枠組みから実践的展開へ - 」(『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』第 1 号,生涯学習・社会教育研究促進機構, 2007.11)の p.157
- 15) 12)の pp..91-94
- 16) 12)の pp..88-89

17) 12) の pp.89-90

18) 12) の p.79

19) 12) の p.79

20) 12) の p.79

21) 14) の p.164

22) 12) の p.80

23) 14) の pp.164-165

24) 12) の p.225-226

25) ただし条文には「学校教育法第 29 条及び第 30 条の規定に従い」とあり、この第 29 条及び第 30 条では、教育基本法に基づく教育の目的と目標が示されている。

26) 当時の文部大臣が告示した学習指導要領を印刷したものには数点あるが、ここでは、文部省『中学校学習指導要領(平成 10 年 12 月)解説 特別活動編』(1999.9)と文部省『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』(1999.12)を参照した。

27) 文部省『中学校学習指導要領(平成 10 年 12 月)解説 特別活動編』(1999.9)の pp.9-14

28) 立田慶裕「共に生きる社会を形成する - 学力国際リテラシー調査とキー・コンピテンシー - 」(『部落解放研究』第 170 号,2006.6 月号)の pp.8-12

29) 28) の pp.8-12

30) 今西幸蔵「社会教育行政の新たな課題 - 学力と評価の視点から」(『天理大学 生涯教育研究』第 11 号,天理大学人間学部人間関係学科生涯教育専攻,2007 年 3 月)で問題提起しているので参照願いたい。

#### [引用・参考文献]

1. 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, 2006 年 5 月)
2. 立田慶裕「共に生きる社会を形成する - 学力国際リテラシー調査とキー・コンピテンシー - 」(『部落解放研究』第 170 号, 2006 年 6 月号)
3. 立田慶裕「生涯学習のためのキー・コンピテンシー - 理論的枠組みから実践的展開へ - 」(『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』第 1 号,生涯学習・社会教育研究促進機構, 2007 年 11 月)
4. 中央教育審議会「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」(答申, 2008 年 1 月)
5. 福田誠治『競争やめたら学力世界一』(朝日新聞社, 2006 年 5 月)
6. 福田誠治『格差なくせば子どもの学力は伸びる』(亜紀書房, 2007 年 7 月)
7. 福田誠治『競争しても学力行き止まり』(朝日新聞社, 2007 年 10 月)
8. 文部省『小学校学習指導要領』(1998 年 12 月)

- 9 . 文部省 『中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月）解説 特別活動編』（1999 年 9 月）
- 10 . 文部省 『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』（1999 年 12 月）