

「ポスト近代型能力」の涵養と学校教育*

——「探究学習」の可能性と課題をめぐって [A1] ——

松 村 淳**

1. 本稿の目的

ここ数年、筆者が担当している大学一年生向けの初年度教育授業である「基礎演習」において、課題レポートの書き方や研究の進め方を、ある程度理解している学生が増えたように感じるが多くなった。その理由について彼らに質問をすると、「高校で基礎的な調査方法やレポートの執筆方法について学習した」という答えが返ってくる。彼らにそのような学習の機会を提供していたのは、小中学校では「総合的な学習の時間」、高等学校では「総合的な探究の時間」といった科目であり、そこで実施されている「探究学習」という学習形態である。「探究学習」の内実については後ほど詳述するが、ここでその概要について端的に述べておくと、「探究学習」とは生徒が主体的に課題を設定し、解決のための情報を収集し、整理・分析を行い、その結果をレポートや論文で発表するという一連の学習プロセスのことである。本論文は、こうした「探究学習」が積極的に取り組まれている背景には何があるのかについて、主として学習指導要領を紐解きながら検討を加えていくことを目的とする。

まず、「探究学習」の概要について、その理念や指導方法などを検討しながら明らかにしていく。次に、「探究学習」が登場した背景を検討する。具体的には「知識基盤社会化」や「グローバル化」といった課題に対応しようとすることで改訂を繰り返してきた OECD の教育モデルを参照し、そこで重視されているキー・コンピテンシー

について検討を加えていく。かつて、教育は「標準モデル」を有し、その内実は、課題を解決するための知識と手順を正確にマスターすることであった。このような教育の「標準モデル」は、大量生産・大量消費を前提とした工業化社会を生きる若者たちには有益であった。ところが、ポスト工業化社会を迎え、このような「標準モデル」は通用しなくなっており、OECD 諸国はこうした「標準モデル」からの脱却が進んでいる。日本においても、「知識基盤社会化」や「グローバル化」への移行を見据えた教育モデルへの転換が試みられてきた。しかし、その転換過程には他の OECD 諸国には見られない日本固有の様相が確認できるのである。日本固有の様相とは、教育課程の中に「知識基盤社会化」や「グローバル化」への移行過程において、青少年を取り巻く様々な問題への対応が盛り込まれ、その過程において「生きる力」や「ゆとり」といったキーワードが重要視されるようになってきていることである。第3章以降では、こうした日本固有の教育をめぐり様相について詳しくみていくことにしたい。

2. 探究学習とは何か

2.1 概要

「探究学習」とはどのような授業なのだろうか。ここで、文部科学省が平成 25 年に提出した『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）』（文部科学省 2013）の第二章を参照しながら、その理念と概要について検討していきたい。

*キーワード：探究学習、ポスト近代型能力、生きる力

**関西学院大学社会学部准教授

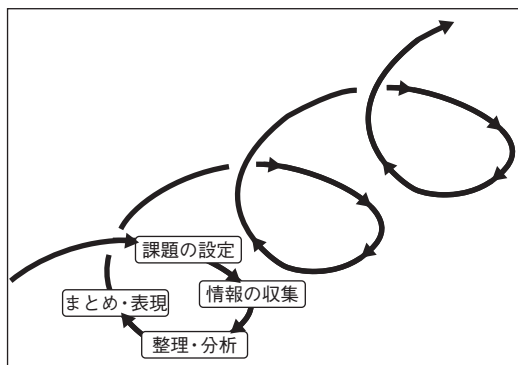


図1 探究学習における学びの概念

※「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開：総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料 p.17の図」より引用

「探究学習」は下記の①～④に記した活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動であり、こうした活動を何度も繰り返すことで、スパイラル的に学びが深まっていくとされている。(図1参照)

- ①【課題の設定】 体験活動などを通して、課題を設定したり課題意識を持つ
- ②【情報の収集】 必要な情報を取り出したり収集したりする
- ③【整理・分析】 収集した情報を、整理したり分析したりして思考する
- ④【まとめ・表現】 気付きや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

こうした探究の過程は、およその流れの概略的なイメージである。こうしたルーティンが常に順序よく繰り返されるわけではなく、学習活動のねらいや特性などにより順序が前後する場合がある。つぎに、それぞれの学習過程における学習活動について詳しく検討していきたい。

探究学習は生徒が課題を設定するところからスタートする。教師が生徒に一方的に知識を教え込む形の従来の授業とは異なり、探究学習では生徒が自ら課題意識を持ち、その意識を深め、発展させていくことが重要であるとされている。しかし、受動的な受講態度を前提としたこれまでの指導現場においては、どのような働きかけをすれ

ば、生徒が課題意識を持ち、主体的に動くのか、といったノウハウの蓄積はない。

生徒が自ら取り組むべき課題を持つためには、教師はただ待つのではなく、意識的な働きかけを行い、学習対象とのかかわり方や出会わせ方などを工夫することが重要である。課題の設定においては、次の点に配慮することが大切である。人、社会、自然に直接かかわる体験活動を重視すること、生徒の発達や興味・関心を適切に把握すること、これまでの生徒の考えとの「ずれ」や「隔たり」、理想と現実の対比などを大切にすること、各教科等で身に付けた知識・技能を積極的に活用することである。

また、「課題の設定」における具体的な方法として、以下のような方法が挙げられている。①体験活動を再検討する、②シミュレーションで課題を設定する、③資料を比較する、④グラフを読み解いて課題を設定する、⑤ブレインストーミングで課題を設定する、⑥ウェビングマップで課題を設定する、⑦KJ法的手法で課題を設定する⑧ランキングで課題を設定するなどといった方法である。

探究すべき課題が決定すれば、次には二番目の過程である「情報の収集」に入る。情報の収集の過程では、生徒は、課題意識や設定した課題を基に、観察、実験、見学、調査、探索、追体験などを行う。探究活動の過程においては、生徒が自覚的に情報を収集する学習活動が展開されることが望ましい。情報の収集については、次の点に配慮することが大切である。体験を通じた感覚的な情報の収集や数値化された客観的な情報の収集を行うこと、課題解決のための情報収集活動を自覚的に行うこと、その後の探究活動を深めるために、収集した情報を適切な方法で蓄積すること、より多くの情報、より確かな情報の収集を行うために、各教科で身に付けた知識、技能を発揮することである。また、具体的な情報の収集方法としては、以下のような方法が挙げられている。①アンケート調査、②フリップボードの利用、③インタビュー、④電話、⑤電子メール、⑥図書室や図書館、⑦インターネット、⑧講演会やセミナー、⑨フィールドワーク、⑩実験、観察、⑪実習といった収集方法に加えて、⑫形式をそろえて情報を集

積し蓄積する方法も呈示されている。

収集した情報を整理・分析する過程では、多様な方法で収集した情報を、思考する活動へと高めていくことが望まれる。集めた情報を種類ごとに分類したり、細分化して因果関係を導き出したり、批判的・複眼的な視点で分析したりする。これらが「思考すること」であり、そうした学習活動を位置付けることが重要である。また整理・分析を行うときには、どのような情報が、どの程度収集されているかを把握することが重要であり、また、どのような方法で情報の整理・分析を行うのかを決定し、整理・分析する活動を通して、「比較して考える」「分類して考える」「序列化して考える」「関連付けして考える」などの思考との関係を意識することも必要である。さらに、国語科や地理・歴史科、公民科、数学科、家庭科などの教科・科目等での学習との関連を図り、各教科・科目等と総合的な学習の時間が互いに支え合うように配慮することも重要である。

整理・分析の具体的な方法としては、①地図を使う、②時系列表を使う、③KJ 法的手法を使う、④ベン図を使う、⑤メリット・デメリットの視点で整理・分析する、⑥ビフォー・アフターの視点で整理・分析する、⑦マトリックス表を使う、⑧二次元表を使う、⑨Y チャートを使う、⑩ロジックツリーを使う、⑪グラフを作る、⑫統計的手法を使う、⑬フィッシュボーン（特定要因分析）を使う、⑭コンセプトマップを使うなど、多くの手法があるので、自分自身の課題に即したより良い方法を使うことが望ましいとされている。

最後の過程は、「まとめ・表現」である。情報の整理・分析を行った後、それを他者に伝えたり、自分自身の考えとしてまとめたりする学習活動を行うことにより、一人一人の生徒の考えが明らかになったり、課題が一層鮮明になったり、新たな課題が生まれたりしてくる。このことが学習として質的に高まることであり、深まりのある探究活動を実現することとなる。

この、「まとめ・表現」では、情報を再構成し、自分自身の考えや新たな課題を自覚することが重要である。また、相手に伝えるための具体的な方法を身に付け、内容を明らかにすることも重要な点である。そのために、各教科・科目等で身に付

けた表現方法を積極的に活用することが求められる。

「まとめ・表現」の具体的な方法としては、①レポート、論文、②新聞、③ポスター、といった基本的な方法に加えて、④プレゼンテーション、⑤ウェブページといったコンピュータを利用する方法、また、⑥制作、ものづくりといった方法、さらには、⑦パネルディスカッションや、⑧シンポジウムを行う、⑨まとめ・表現の総合表現を行うといった比較的規模の大きなもの、⑩地域社会に向けて報告会を開く、⑪社会参加や社会参画を目指すなど、より社会に開かれた方法も考えられる。

2.2 生徒に求められる当事者意識

探究学習はこのような一連の過程を通じて、学び、深められていくが、効果的な探究学習において、図1で示されているような学習課程（課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現）という一連の探究のプロセスの中で、生徒は受動的に探究のプロセスを学習していくのではない。

表1の「探究活動と自分自身」という項目を参照すると、一番目の「課題の設定」から、最終段階の「まとめ・表現」にいたるまで、全ての段階において「当事者意識と責任感をもって意思決定する」（文部科学省2013）と明記されている。つまり、探究学習においては、課題に取り組む生徒自身が当事者意識と責任感を持った探究プロセスを回していくことが強く求められるのである。

また、その際に、探究のプロセスで、資質・能力育成につながる思考が深まっていく活動を織り込みながらカリキュラムを設計することで、生徒の思考が深まり、本質的な問題解決に近づいていく。それが資質・能力の育成につながっていくのである。

また、課題の設定や情報の収集、整理、分析の場面で、自分の考えた仮説や収集した情報をお互いに共有し、他者の意見を取り入れて考えを深めたり、まとめ・表現や振り返りの場面で生徒間の相互評価や意見の出し合いなど、外部の関係者も含めた対話の機会を設けたりすることにより、生徒の協働的な態度、前向きな姿勢も育まれる。

他方、総合的な学習時間における「探究」と教

表1 探求のプロセスと育成すべき資質・能力・態度の関係

(「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開：総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料」より引用)

	課題の設定	情報の収集	整理・分析	まとめ・表現
学習方法	<ul style="list-style-type: none"> ■複雑な社会状況を踏まえて課題を設定する ■仮説を立て、それに適合した検証方法を明示した計画を立案する 	<ul style="list-style-type: none"> ■目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し、情報を収集する ■必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し、多角的、实际的に分析する 	<ul style="list-style-type: none"> ■複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し、自分の考えを形成する ■視点を定めて多様な情報から帰納的、演繹的に考察する ■事実や事実間関係を比較したり、複数の因果関係を推理したりして考える 	<ul style="list-style-type: none"> ■相手や目的、意図に応じて手際よく論理的に表現する ■学習の仕方や学習や生活に生かそうとする進め方を内省し、現在及び将来の学習や生活に生かそうとする
探究活動と自分自身	<ul style="list-style-type: none"> ■当事者意識と責任感をもって意思決定する ■自分の生活や暮らしとの関わりを意識し検討する ■目標や課題の解決に向けて計画的に着実に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ■当事者意識と責任感をもって意思決定する ■自分の生活や暮らしとの関わりを意識し検討する ■目標や課題の解決に向けて計画的に着実に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ■当事者意識と責任感をもって意思決定する ■自分の生活や暮らしとの関わりを意識し検討する ■目標や課題の解決に向けて計画的に着実に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ■当事者意識と責任感をもって意思決定する ■自分の生活や暮らしとの関わりを意識し検討する ■目標や課題解決に向けて計画的に着実に取り組む ■自己の将来について具体的に考え、夢や希望をもつ ■自らの生活の在り方を見直し、改善に向けて日常的に実践する
探究活動と他者や社会	<ul style="list-style-type: none"> ■互いを認め特徴を生かし合い、協同して課題を解決する ■異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする ■他者や社会との関わりを意識し検討する 	<ul style="list-style-type: none"> ■互いを認め特徴を生かし合い、協同して課題を解決する ■異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする ■他者や社会との関わりを意識し検討する 	<ul style="list-style-type: none"> ■互いを認め特徴を生かし合い、協同して課題を解決する ■異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする ■他者や社会との関わりを意識し検討する 	<ul style="list-style-type: none"> ■互いを認め特徴を生かし合い、協同して課題を解決する ■異なる意見や他者の考えを受け入れ、尊重し理解しようとする ■他者や社会との関わりを意識し検討する ■課題の解決に向けて多様な社会活動に当事者意識をもって参画する

科の授業がそれぞれ別の活動として行われていることも多い。しかし、総合的な学習の時間と教科の授業が有機的に連携・統合されることで、教科での知識・技能がより多様な文脈で使えるものとして確かなものとなり、各教科での深い学びや、教科へのさらなる興味・関心にもつながる。

さらに、各教科でも、総合的な学習の時間でも、根柢を持って自分の考えをつくり、対話により深めていく、というような主体的・対話的で深い学びの視点を今ある授業に共通的に取り混んでいくことで、学校生活全体で、生徒の資質・能力を高め、効果的な学習ができるようになる。

しかし、学校行事としての講演会や、ボランティア体験などの取り組みが単発で終わっており、探究的な活動とも結びついていない場合も散見される。探究活動の情報の収集に講演会を位置づけたり、フィールドワークとして修学旅行や体験的活動に位置づけたりするなど、探究的な活動の中に行事や体験活動を紐付けていくとより効果的な活動になると予測される。最終的には、探究を通じて発見された当事者としてのテーマ、つまり

「マイ・テーマ」や「マイ・プロジェクト」が、その生徒の将来のキャリアへとつながる持続的な課題となり、より専門的な教科の内容を深める必然性につながったり、志望理由の軸となったりすることで、学びに向かう力や、主体的なキャリア選択へとつながっていくことが期待されている。

3. 日本の学校教育の転換点——OECD の教育モデル

3.1 「知識基盤社会」における「能力」とはなにか
 以上見てきたような「探究学習」が導入されるようになった背景には何があるのだろうか。本章ではそれについて検討を加えていきたい。

過去数十年で、日本を含む世界の先進工業国は、産業経済から知識経済へと急速な変化を経験した。現代社会は、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「知識基盤社会」¹⁾の時代である。

知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアな

どの知識そのものや、人材をめぐる国家間競争を加速させるとともに、ダイバーシティの実践や国際協力の必要性を増大させている。こうした社会において、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基本的な知識・技能の習得や、それらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が求められる。しかも、技術革新のスピードが速い現代では知識・技能は陳腐化しないよう常に更新する必要があるため、生涯にわたって学習し続けることが推奨されている。学校教育はそのための重要な基盤としても位置づけられているのである。ところが、社会や経済がこうしたパラダイムの転換の渦中にあるにもかかわらず、学校教育は20世紀初頭に制度化されたまま更新されていないということ、ヨーロッパを中心としたOECD諸国の教育学者や教師が指摘し始めた。1990年代のことである。ソーヤー・R・キース（ソーヤ2016）によれば、このような批判が展開されるまで、学校教育モデルは一度も科学的に検証されることなく以下のような常識的仮定を基礎としてきたという。

- ・知識とは、世界に対する事実と問題をどう解決するのかの手順のコレクションである。
- ・学校教育の目標とは、生徒の頭の中にこれらの事実と手順を教え込むことである。
- ・教師はこれらの事実と手順を熟知しており、教師の仕事はそれを生徒に伝達することである。
- ・学校教育の成功を決める方法は、生徒たちがこれらの事実と手順をいくつ習得したかをみるために生徒をテストすることである。（ソーヤー2016）

従来の「標準モデル」の学校は生徒たちに、効率的・合理的に工業化社会への準備をさせたが、このモデルに基づいた学校は、標準的な質の「事実と手順」を生徒に伝えるのに効果的であった。

ところが、すでに述べたように、現代の社会・経済は工業製品の生産と供給よりも、むしろ知識

や情報の生産と流通に重点が置かれる時代へと大きく変化している。

知識経済社会において、社会から求められるスキルを涵養するためには「事実と手順」の暗記だけでは全く不十分である。知識経済社会を生きる人びとには、自らを取り巻く「世界」についての深く、正確な認識／理解が求められる。なぜなら、そうした認識／理解を起点にして、新しい商品やサービスのアイデアを提出できる者が、価値のある人材として高く評価されるからである。

また、知識経済社会では、ベースとなる知識や技術は日進月歩で更新されていく。去年までの最新技術は、今年には陳腐化している可能性もある。人びとは、新しい知識を手に入れ、技術を更新していくために、常に学び続ける姿勢が求められる。こうした時代に求められる多種多様な能力の評価や学習効果の測定のための活動として、1990年代後半から開始されたものに、OECD-DeSeCo（Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations）プロジェクト（1997～2003）がある。このプロジェクトは、PISAをはじめとしたOECDの能力評価プログラムの理論的・概念的な基礎づけを行うために企画されたものである。それは、コンピテンスの定義とキー・コンピテンシーの選択という二本柱から形成されている（松下2011）。

3.2 コンピテンシーをめぐる議論

それでは、コンピテンシーとはどのような概念なのだろうか。教育学者の汐見稔幸（汐見2021）の端的な説明によれば「個別の知識やスキルではなく、それを支える態度や個性、志向を含んだ能力のこと」（汐見2021:60）である。

また、教育学者の松下佳代（松下2017）によれば、コンピテンシーはもともと教育の世界より、むしろ経営の世界でよく使われてきた概念であったという。そこではコンピテンシーとは、図2に示されているように、可視化されたスキルや知識よりも、潜在的で可視化されない自己概念や特性、動機などを指す。そして、スキルや知識といった可視化されたものは、トレーニング次第で

いかようにも伸ばすことができるが、コンピテンシー、すなわち、潜在的な部分に位置づけられているものの開発は困難と考えられた。したがって、コンピテンシーが優れた人材を選考することが、効率性が高いことであると考えられたのである（松下 2013）。しかし、可視化されない潜在的な能力をどのようにして抽出・評価するのか。松下は一例としてスペンサーらが開発した職務コンピテンシー評価法について以下のように記述している。

組織の中から高業績者と平均的業績者を選び出し、「行動結果面接」（成功例と失敗例を語らせ、その状況での思考・感情・行動などについて尋ねる）を実施して、両者の差異を説明するコンピテンシー（達成志向、自信、チームワークと協同、概念的思考など）を抽出・尺度化するものであった。そして、そのコンピテンシーをモザイクのように組み合わせ

せて、職務ごとにコンピテンシー・モデルを構成するのである。こうして作られたコンピテンシーは 21 種類、コンピテンシー・モデルは 286 種類に上る。このコンピテンシー概念は、職業教育や高等教育にもインパクトを与え、多種多様な〈新しい能力〉概念が生みだされることになった。（松下 2013）

従来、可視化されてこなかった能力を、無理やり可視化しようとした結果、それを測る尺度が複雑かつ多様になるのは想像がつく。

さて、上述した DeSeCo では、コンピテンシーを潜在的で本質的な能力という定義にとどまらない。個人の潜在的な能力を開発し、それを実際に活用し、その結果として、どのような具体的な成果を達成したのか、DeSeCo で定義されているコンピテンシーとはそこまでを含む射程の広い概念である。さらに、具体的な成果を出すために、特に重要なコンピテンシーは、キー・コンピテンシーとして定義されている。それでは、キー・コンピテンシーとはいかなるものであろうか。

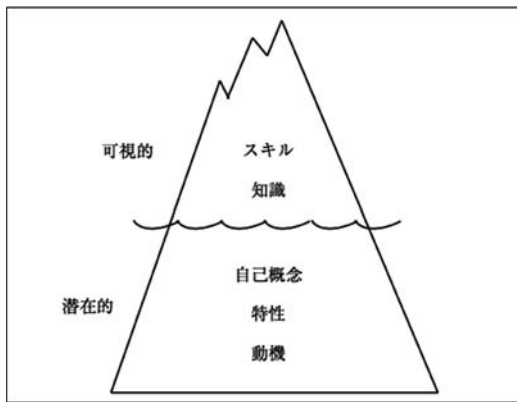


図2 コンピテンシーの氷山モデル
松下佳代 (2011, P.40) より引用

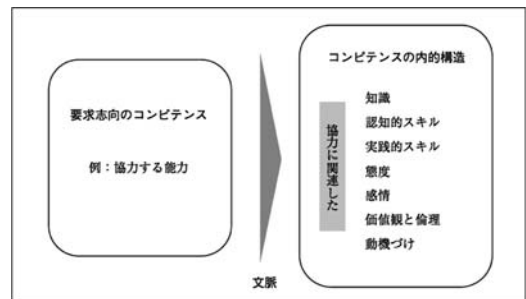


図3 DeSeCo によるコンピテンシのホリスティック・モデル
(松下佳代, 2017, p.20 より引用)

表2 DeSeCo のキー・コンピテンシー

〈カテゴリー1〉 道具を相互作用的に用いる	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C テクノロジーを相互作用的に用いる
〈カテゴリー2〉 異質な人々からなる集団で相互に関わりあう	A 他者とよい関係を築く B チームを組んで協同し、仕事する C 対立を調整し、解決する
〈カテゴリー3〉 自律的に行動する	A 大きな展望の中で行動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

(松下佳代, 2011, p.4 より引用)

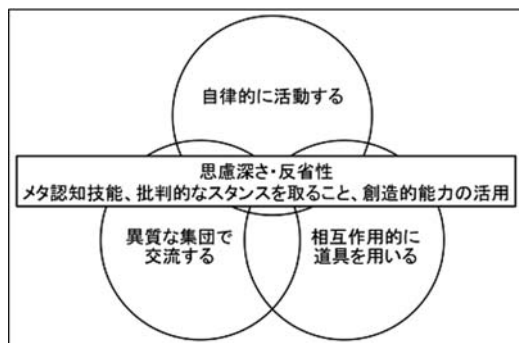


図4 三つのキー・コンピテンシーの概念
(松下佳代, 2017, より引用)

DeSeCo のキー・コンピテンシーはまず、「個人の人生の性向 (クオリティ・オブ・ライフ)」と「うまく機能する社会」を実現するためのコンピテンシーである」(松下 2011: 41)。具体的には、表2に示されているように、道具 (言語や知識・テクノロジー等) を相互的に用いて他者と関わる能力であり、異質な人びとからなる集団で相互に関わりあう能力であり、さらに、自律的に行動する能力でもある。

これらをまとめると、「DeSeCo のキー・コンピテンシーとは、道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力であると定義することができる」(松下 2011: 42)。

日本も OECD 加盟諸国と同様、学習とイノベーションが中心となる知識型・知価型の社会へと大きく転換を遂げている。中央教育審議会は、このような OECD の示すキー・コンピテンシー論に対して肯定的に捉えつつ、1998年の学習指導要領で、日本はすでにそうした議論を先取りしているという認識を示した。

とはいえ、1998年改訂の学習指導要領の核心において「思慮深さ (反省性)」が理念モデルの重要な軸としてとりわけ強調されているわけでない。そこで強調されていることは、「生きる力」であった。1998年の改訂以来、学習指導要領においては、自分の生き方や地域の問題について探究し、児童・生徒たちが意欲的に「生きる力」を獲得することに主眼が置かれている。それでは、なぜ日本では「生きる力」が中心に据えられてい

るのだろうか。以下、その理由と日本に特有の問題について検討していきたい。

4. 近年の学習指導要領において「生きる力」が主題になっている背景

4.1 「いじめ」と「不登校」への対応

中央教育審議会は、1996年 (平成8年) に提出した『中央教育審議会第一次答申パンフレット』において、その冒頭に「これからの教育は [ゆとり] の中で [生きる力] を育成することを大切にします」と明記し、「生きる力」を以下のように定義している。

- ・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能力
- ・自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力

一つ目の項目に関しては、DeSeCo が提示するキー・コンピテンシーと通ずるものである。注目すべきは、二つ目の項目にある「他人を思いやる」「感動する心」「豊かな人間性」「たくましく生きる」といったワードである。こうした文言が明記されている背景には、子どもたちをめぐって、「思いやり」や「感動」、あるいは「人間性」といったものが、改めて問い直されるような社会的な課題の存在が推測される。現に、同書には答申のポイントとして、「いじめ・登校拒否の問題への取組が重要です」という見出しが掲げられ、以下のようにいじめと登校拒否に関する言及を行っている。

- ・いじめ・登校拒否の問題は、社会全体に投げかけられた問題です。
- ・その解決のためには、「社会の同質志向」を排除して、個性を尊重する態度や価値観を育成することも重要です。
- ・いじめ・登校拒否の問題の解決に向け、家庭・学校・地域社会が手を携えて取り組むことが不可欠です。

ここでは、いじめ、登校拒否（不登校）が、子どもたちだけの問題ではなく、「社会全体に投げかけられた問題」であること、その解決のために、家庭・学校・地域社会が連携することの必要性が述べられている。

こうした文言が明記される背景には、いじめや不登校が大きな社会問題として認識され始めたことがあげられる。それでは、当時、いじめや不登校はどれくらい深刻な状況にあったのだろうか。統計データを参照しながら検討していきたい。まず、いじめについてであるが、1990年代に特に認知件数が増減したりしているわけではない。

（図5を参照）

それでも、1980年代からいじめによる子どもの自殺が大きく報道されはじめ、「いじめ」「自殺」といったワードが、社会の注目を集めるようになった。

1986年（昭和61年）に東京都中野区で起きた男子中学生の自殺事件である「中野富士見中学いじめ自殺事件」では、学級担任までもが、いじめ（葬式ごっこ）に加担するといった驚くべき事実が明るみに出た。事件の陰湿さもさることながら、教師に対する信頼を貶める事件として人々に記憶された。また、1993年（平成5年）には、

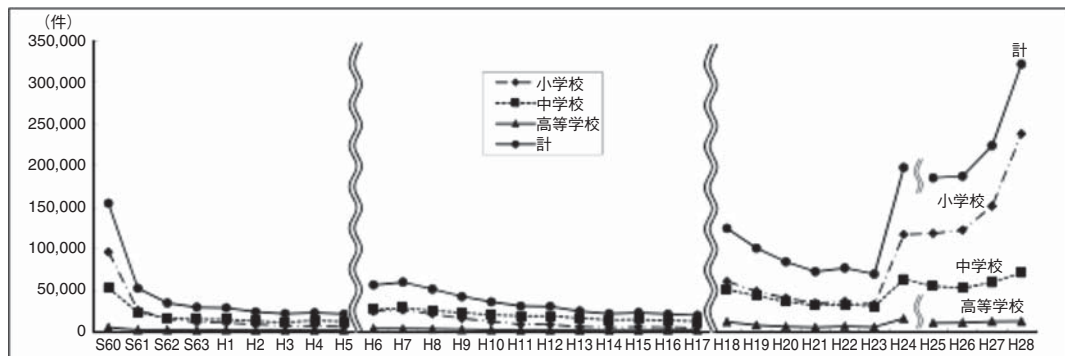


図5 いじめ認知（発生）件数の推移

（平成28年度、文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」より引用）

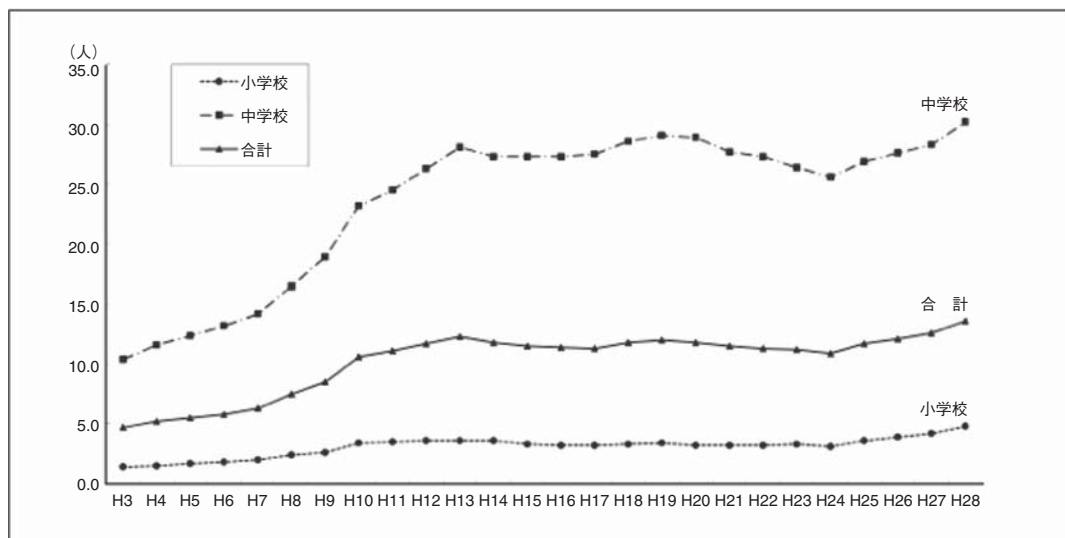


図6 不登校児童の割合の推移のグラフ（1,000人当りの不登校児童生徒数）

（文部科学省平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」より引用）

注）調査対象：国立私立小・中学校（小学校には義務教育学校前期課程・中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程、高等学校には中等教育学校後期課程を含む。）

山形県内の中学1年生の男子生徒が、同中学校の体育館用具室内で体育用マットの中に逆さまに入れられて窒息死した遺体となって発見される事件があった。当該事件は、被害生徒の無残な殺害のされ方に加えて、それが学校内での出来事であったということが人々を震撼させた。

一方、不登校はどうだろうか。不登校として把握される児童・生徒とは、年間30日以上欠席した児童生徒のうち、欠席理由が「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により登校しない、あるいはしたくともできない状況にある者。ただし、病気や経済的な理由による者を除く」といった定義に該当する者である（文部科学省2016）。図6は1,000人当りの不登校児童生徒数の割合の推移を示したグラフである。これによると不登校の生徒の割合は、特に中学校において、1995年（平成7年）頃から増え始め、2001年（平成13年）に一つのピークを迎えていることがわかる。

4.2 「生きる力」を育むために—家庭・地域・社会の「ゆとり」の必要性

1998年の学習指導要領改訂では「いじめ・登校拒否の問題は、社会全体に投げかけられた問題です。」と明記されているように、「いじめ」や「不登校」といった学校と子どもをめぐる問題が深刻化していることを重視し、「その解決のためには、「社会の同質志向」を排除して、個性を尊重する態度や価値観を育成することも重要」「いじめ・登校拒否の問題の解決に向け、家庭・学校・地域社会が手を携えて取り組むことが不可欠」とされ、具体的には以下のように述べられている。

- ・家庭、学校や地域社会が十分に連携し、バランスよく教育に当たることが重要です。特に、家庭や地域社会の教育を充実したものにすることが大切です。
- ・生活体験や自然体験など実際の体験活動の機会を広げていくことが望まれます。
- ・学校で「生きる力」の育成を重視した教育を進めていくことが必要です。
- ・子供たちと社会全体に「ゆとり」をもたせ

ることが必要です。

上記において、一番目に「家庭」があげられているように、今次の改訂では家庭の役割が強調されており、それが果たすべき役割も明記されている。そこには、「基本的な生活習慣・生活能力、豊かな情操、他人に対する思いやり、善悪の判断などの「生きる力」の基礎的な資質や能力の育成」が掲げられている。ここで謳われている「生きる力」とは、生活習慣を確立し、真つ当な倫理観を身に付けて生きていくことである。また、ここで想定されている家庭とは、企業戦士の父親が不在にしていることが多い家庭でもなければ、夫婦共働きで子どもが一人で夕食をとっているような家庭でもない。家族ができるだけ一緒に過ごせるような家庭が想定されている。

そのため、家族がそろって一緒に過ごす時間が持てるよう、社会全体に「ゆとり」を確保することが重要です。そして、「ゆとり」の中で、母親・父親、さらにはおばあちゃん・おじいちゃんが、愛情をもって子供と触れ合うとともに、時には子供に厳しく接し、「生きる力」をはぐくんでいくことが大切です。

特に父親に対しては「家庭教育に対する責任を自覚し、家族と一緒に過ごせる時間を確保することを望みます。」というメッセージが投げかけられており、家庭において積極的に子どもの教育に関わる主体としての自覚を促している。さらに、企業に対しては「父親が家族と一緒に過ごせる時間を確保できるよう協力を望みます。」という要求を呈示している。また、上述の引用箇所において、「社会全体に『ゆとり』を確保することが重要です」と述べられている背景としては、バブル経済崩壊以後の「失われた20年」と呼ばれる不況とそれに伴う社会・経済の停滞観などをあげることができるだろう。図7日本の自殺者数の推移を表すグラフである。これによると、自殺者数は、1983年（昭和58年）及び1986年（昭和61年）に2万5千人を超えたものの、1995年（平成7年）には2万1,084人まで減少し、その後2万人台前半で推移していた。しかし、1998

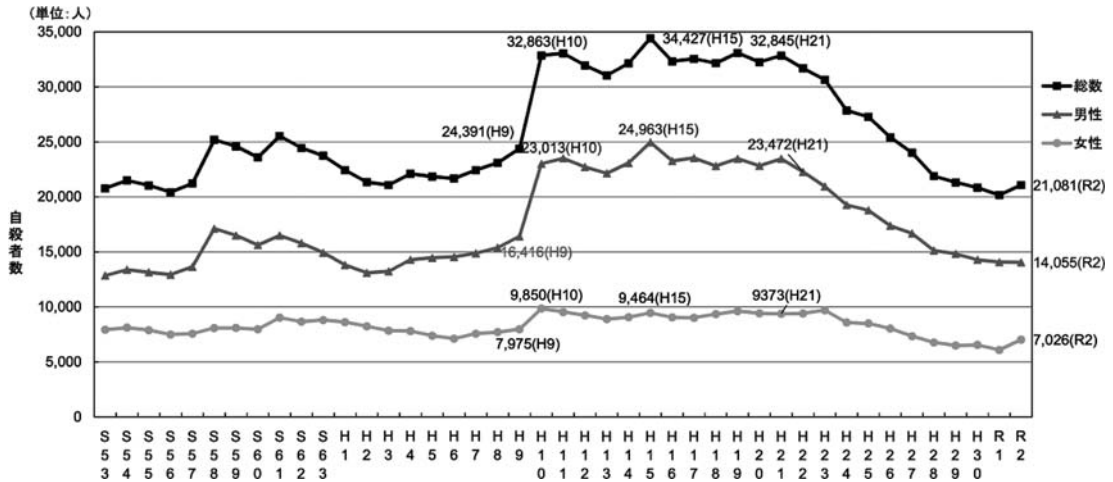


図7 自殺者数の年次推移

(令和2年中における自殺の状況 77 厚生労働省自殺対策推進室警察庁生活安全局生活安全企画課より引用)

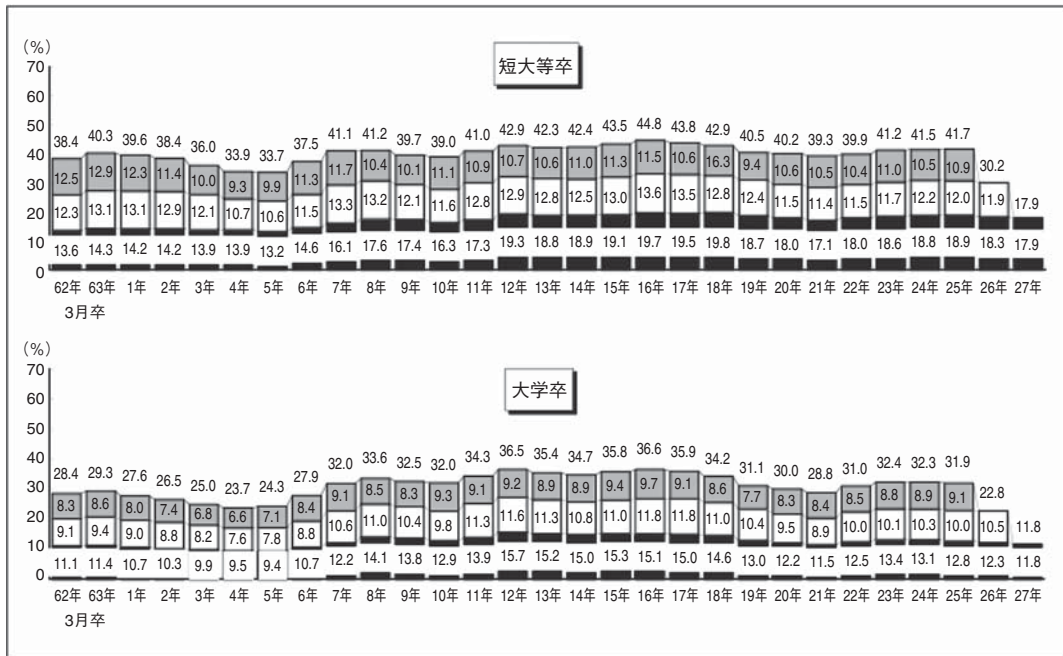


図8 学歴別卒業後3年以内離職率の推移

厚生労働省・新規学卒就職者の在職期間別離職率の推移より

年(平成10年)に1997年(平成9年)の2万4,391人から8,472人(34.7%)増加して3万2,863人となり、その後、2003年(平成15年)には統計を取り始めた1978年(昭和53年)以降で最大の3万4,427人となった。1970年代後半から1980年代にかけて自殺者数は年間2万5千人に達しており、その後2万5千人を割り込むもの

の、1998年(平成10年)には一気に3万2千人を超える人数となった。つづいて、学歴別卒業後3年以内離職率の推移を見てみよう。

図8をみれば、短大卒で1995年(平成7年)から離職率が40%を越え、以降平成25年まで40%を越えた状態で推移している。また、大卒でも1995年(平成7年)から離職率が30%を越

えており、2000年（平成12年）にピークを迎え、2014年（平成26年）まで概ね三割に近い数値で推移していることがわかる。

こうした状況を踏まえつつ、改めて「いじめ・登校拒否の問題は、社会全体に投げかけられた問題です」という文言を問い直してみると、高い自殺率や離職率も、学校における子どものいじめや不登校と地続きの問題であり、これらを生み出している元凶の一つが「ゆとりの無さ」であるという見立てが浮かび上がってくる。だからこそ、学校にも家庭にも社会にも「ゆとり」を取り戻し、ゆとりの中で「生きる力」を培っていくことを目指しているのである。

5. 「生きる力」を育む教育課程・「総合的な学習の時間」

5.1 「総合的な学習の時間」の概要

1998年の改訂では「生きる力」に加えて、「総合的な学習の時間」を設定したことも大きな特徴である。学習指導要領の「第4款総合的な学習の時間」によると以下のような文言が明記されている。

1. 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
2. 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
 - (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、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。
3. 各学校においては、上記2に示すねらいを踏まえ、地域や学校の特色、生徒の特性等に応じ、例えば、次のような学習活動な

どを行うものとする。

- ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動
 - イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動
 - ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動
4. 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。

また、総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする、として以下の点が挙げられている。

- 1) 自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
- 2) グループ学習や個人研究などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
- 3) 総合学科においては、総合的な学習の時間における学習活動として、原則として上記3のイに示す活動を含むこと。

このような「総合的な学習」のねらいを一言で言えば、従来の教科の知識体系による縦割り型の学力に対して、それを横断的に総合化して課題対応型の学力をつけようというものである。そして可能な限り児童生徒一人一人の生き方につながるような「学び」を創り出そうとするものである。教育学者の水原克敏（水原2017）は「知の総合化」「知の主体化」を志向した改革であったと述べている。

1998年の改訂においては、各教科の基礎・基本の教育を重視したことも重要であり、従来以上に基礎・基本に絞って、それを確実に定着させる

ことが意図されており、それは各教科の基礎・基本無くしては、「生きる力」の土台形成は困難であるということの意味している。そのため、まずこの土台形成をはかるための教育課程を構築することが求められた。これによって、児童生徒に課題対応型の学力が身につくことが期待された。

5.2 「ゆとり教育」に対する批判

しかし、学習指導要領の期待する教育課程の基本構造は上記のようであるにしても、そうした期待に沿った教育計画を各学校が作成できるか、そして教師たちが本当にその期待に応える実践ができるかとなると、現実問題として、それらは困難なことであった。それに加えて、教科を基礎・基本に絞り込んだ結果生じた授業時間減少と水準の低下に対して、学力低下を懸念する批判が沸き起こった。いわゆる「ゆとり教育」批判である。

「ゆとり教育」批判に対して文部科学省は、さまざまな行政的対応を取るとともに、2003年には学習指導要領の総則を中心にその一部を改訂した。その改訂の要点は次の三点である。

第1に、「学習指導要領の基準性を踏まえた一層の充実」、第2に、「総合的な学習の時間の一層の充実」、第3に「個に応じた指導の一層の充実」である。

ここで、「ゆとり教育」批判に対応しつつ改めて「総合的な学習の時間」の重要性が明記されていることに注目したい。総合学習については、「総合的な学習の時間の一層の充実」として、踏み込んだ文言が明記され、「知の総合化」が強調されている。

そこでは、各教科等で身に付けた知識・技能等を「相互に関連付け、学習や生活に生かし、それらが総合的に働く」ようにすること、また各学校では総合的な学習の時間の目標及び内容、そして全体計画を作成して、より一層自覚的に総合化する学習をすることが求められている。その背景には、総合的な学習の時間の在り方については、各学校の裁量に任されたので、「総合化」を志向せずに、全体計画すら作らないで、行き当たりばったりに実施される総合学習の存在、あるいは、

受験のための自習時間扱いに陥っている学校があるということ、その是正策が講じられたのである。さらに2013年、文部科学省は『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』（文部科学省2013）の中で、「総合的な学習の時間の課題としては、大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」と述べ、総合的な学習の時間に対する取り組みの不徹底に対して警鐘を鳴らしている。

このように、文部科学省が再三にわたって「総合的な学習の時間」に対する取り組みの不徹底さを指摘しているにもかかわらず、それが十分に実行されないのには下記のような理由があると考えられる。

人事異動が少なく、長い時間をかけて実践に対するコンセンサスが得られる国立や私立の学校と異なり、多くの公立学校では、頻繁な人事異動と進学実績上昇への圧力、さらには週5日制による多忙化・連携の難しさから、総合的な学習の時間は「お荷物」、「やっかいで迷惑な代物」という扱いを受けている。これは、高校統廃合と教員の高齢化による教員の活力不足に加えて、十分な説明や予算のないまま総合的な学習が導入されたことへの不満も重なったからだ。また、教師にとっては評価というポイントも大きな課題である。筆者が2018年に参加した探究学習をめぐるフォーラム²⁾においては、学習成果をどのように成績として評価するのかといったことに多くの教師が頭を悩ませていた。ルーブリックを作成し、それに基づいて評価するとしていた教師が多かったが、ルーブリックに基づく評価が定着することで、探究学習そのものの魅力の低下が生じると懸念している教師も多かった。

一方、生徒にとっても、受験勉強との両立が負担となっており、しかも探究学習が直接大学入試と結びつかないことに対する軽視という現象も見られた。また、教師の力量や生徒のレベルによっても大きな差が見られることも当該フォーラムで感じたことである。教師のレベルが高く、学生のレベルも高い、いわゆる高偏差値校では、かなり

2) 「金沢大学高大接続ラウンドテーブル」(2018年2月11日、12日)

の高水準の取り組みが行われ、それなりの成果が出ているが、そうではない学校では、学習というよりは、レクリエーションに近い活動に終わっている印象を受けるところもあった。

とはいえ、総合的な学習の時間（探究学習）がこうした問題を抱えながらも、年々その重要性が強調されている理由は、それにきちんと取り組めば、意味のある有意義な時間になりうるという確信を文部科学省や一部の熱心に取り組む教員が持っているからである。

6. 「ポスト近代型能力」の涵養と探究学習

「総合的な学習の時間」をめぐる「実施の不徹底」という状況を打開すべく、文部科学省は前掲の指導資料（文部科学省 2013）を発刊した。同書の「第 1 節学習指導の基本的な考え方」では、「総合的な学習の時間の改訂の趣旨を実現するためには、問題解決的な活動が発展的に繰り返される探究的な学習とすること、他者と協同して課題を解決する協働的な学習とすることが重要である。加えて体験活動を重視するとともに、思考力・判断力・表現力等を育む言語活動の充実を図ることが欠かせない」と述べているように、探究的な学習をさらに推し進めていくことを期待している。

同書は 2009 年に行われた学習指導要領の改訂で提起された「総合的な学習の時間での探究的な学習の取り組みが当初の趣旨・理念がかならずしも十分に達成されていない」という課題に応えるためにまとめられたものである。しかし、「総合的な学習の時間」の指南書という体裁をとりつつも、「現代社会で求められている力」を育成することを、より強化することに主眼が置かれている。

それでは、ここで謳われている「現代社会で求められている力」とはどのような力なのか。同書には、課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力といったものが挙げられている。こうした能力はいわゆる「ポスト近代型能

力」³⁾と呼ばれる能力であり、それらは OECD がキー・コンピテンシーとして整理した一連の能力とも関連する。また、そうした能力の重要性はすでに日本でも十分に議論されてきた。2000 年以降をみても、複数の省庁において提出されてきた報告書にもそうした能力の重要性は繰り返されている。例えば、2003 年に内閣府から提出された『人間力戦略研究会報告書』（人間力戦略研究会 2016）では、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」として、「基礎学力」「論理的思考力」「コミュニケーションスキル」「リーダーシップ」「意欲」「自分らしい生き方や成功を追究する力」などから構成される「人間力」の重要性が述べられている。

また、2004 年に厚生労働省から提出された『若年者の就職能力に関する実態調査』では、企業が採用に当たって重視し、基礎的なものとして比較的短期間の訓練により向上可能な能力として、「コミュニケーション能力」「職業人意識」などといった「就職基礎能力」が挙げられている。さらに、2006 年に経済産業省は『社会人基礎力に関する研究会－中間取りまとめ－』を提出し、職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力として、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」などから構成される「社会人基礎力」を挙げている。このように、これまでも「ポスト近代型能力」の重要性について繰り返し述べられているにも拘らず、改めてこうした能力の育成の重要性を強調する背景について、前掲の指導書（文部科学省 2013）では以下のように述べている。

学校を離れた社会全体に目を向けてみると、知識基盤型社会化・グローバル化などの社会変化、フリーター・パラサイトシングル・ネットカフェ難民など新しい青少年問題、「失われた 10 年」で企業が人を育てる余裕がなくなり、即戦力に対する需要の高まりなどを背景に、基礎学力や専門知識はもちろん、コ

3) 教育社会学者の本田由紀は、ポスト近代型能力として、ネットワーク形成力、交渉力等を挙げており、その性質として、多様性・新奇性・創造性・個別性・個性・能動性などを挙げている（本田 2005: 12）。

コミュニケーション力、課題解決力、論理的思考力、創造力など、学校を離れ社会生活や職業生活を営んでいく上で必要とされる「力」の育成の重要性が各方面から指摘されている。

つまり、ここで、「コミュニケーション力・課題解決力・論理的思考力・創造力など」とされている「ポスト近代型能力」は、「知識基盤社会化」「グローバル化」への対応が期待されていることに加えて、青少年が、「新しい青少年問題」として語られている困難な状況へと転落しないために必要な「力」としても位置づけられているのである。

つぎに、上記されている「新しい青少年問題」と呼ばれるものについて、それぞれ検討していく。はじめに、「若年無業者」⁴⁾を取りあげたい。「若年無業者」とは、15～34歳の非労働力人口のうち、家事も通学もしていない者のことであるが、それを例にとってみると、その数2002年に大きく増加していることがわかる。その後は、おおむね横ばいで推移しているが、15～34歳人口に占める割合は長期的にみると緩やかな上昇傾向にある。

続いて、「パラサイト・シングル」についての統計データを参照してみたい。「パラサイト・シングル」とは社会学者の山田昌弘が1999年に提起した概念であり、学卒後もなお、親と同居している未婚者のうち、基礎的生活条件を親に依存し

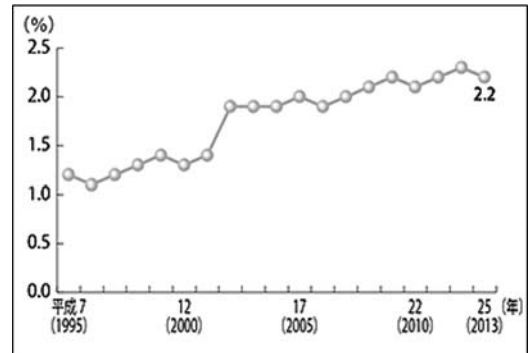


図10 15～34歳人口に占める若年無業者の割合
 ※平成26年版子ども・若者白書(全体版)第2節
 若年無業者、フリーター、ひきこもりより引用

ている者のことである。図7では「親と同居の壮年未婚者」と記載されているが、意味は同じである。

全国の「親と同居の壮年未婚者」数を見ると、1980年には39万人で35～44歳人口の僅か2.2%であったが、1990年は112万人で5.7%、2000年は159万人で10.0%と増加の一途をたどり、2010年には295万人で16.1%と急増し、2014年は308万人で16.7%と、実数及び割合ともに増加が続いている。このことから、「親と同居の未婚者」が壮年層まで拡大してきていることが分かる。これは、団塊ジュニアが、2006年から35～44歳の年齢層に入ってきていることが一因である。しかしながら、実数のみならず割合も上昇していることから、この年齢層における単なる人口増加のみが主な要因ではなく、それ以外の要因が内在していることをうかがわせている。また図8に示されているように、「親と同居の壮年未婚者」の完全失業率は2014年に9.1%と高水準であり、2005年が9.6%（35～44歳人口の完全失業率は3.8%）で、2010年には11.5%（同4.8%）とピークに達した。2014年には9.1%（同3.5%）と、低下傾向にあるものの、未だ高い水準で推移している。一方、35～44歳人口の完全失業率は、2005年以降、3.3～4.8%と比較的低い水準で推移している。このため、35～44歳全体と、そのうちの親と同居の未婚者との間には、完全失業率で、この間に4.8～6.6ポイントというかなり大き

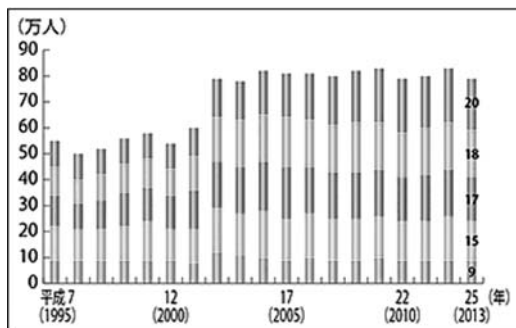


図9 若年無業者数の推移

※『平成26年版子ども・若者白書(全体版)』第2節
 若年無業者、フリーター、ひきこもりより引用

4) 平成27年版子ども・若者白書(全体版)第2節 若年無業者、フリーター、ひきこもりを参照

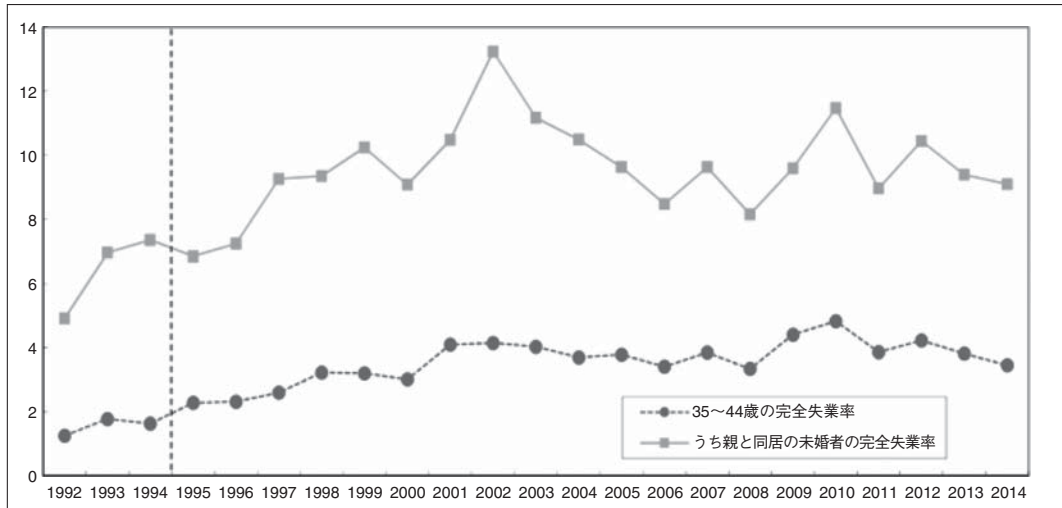


図 11 親と同居の壮年未婚者（35～44 歳）数の推移—全国（1980、1985、1990、1995-2014 年）
 （総務省統計研修所 西文彦 2015 年より引用）

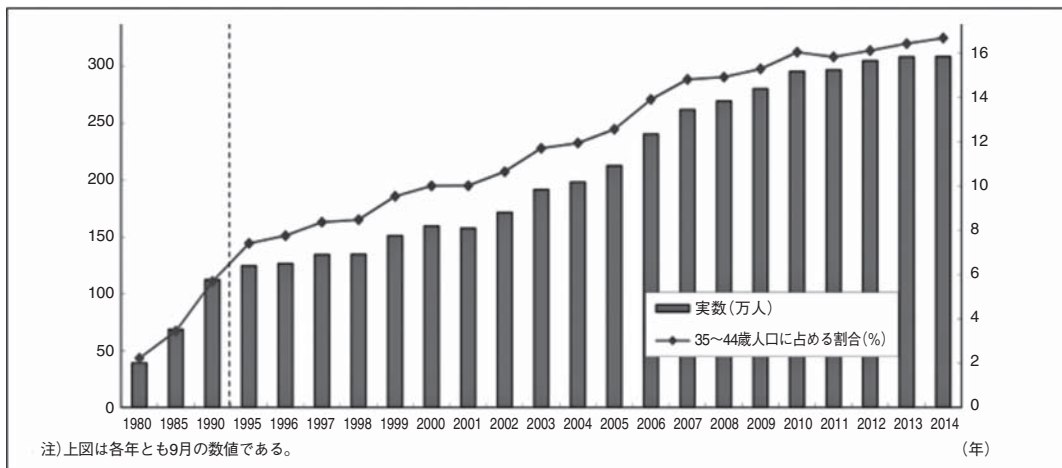


図 12 親と同居の壮年未婚者（35～44 歳）の完全失業率の推移—全国（1980、1985、1990、1995-2014 年）
 （総務省統計研修所 西文彦 2015 年より引用）

	①オールナイト利用者概数	②常連者概数
全国	約 60,900	約 21,400
北海道	約 4,500	約 1,600
関東甲信越	約 23,000	約 8,100
東海・北陸	約 13,000	約 4,900
近畿	約 9,000	約 3,200
中国・四国・九州・沖縄	約 10,500	約 3,700
東京 23 区内	約 8,500	約 3,000
横浜市内	約 1,500	約 500
名古屋市内	約 3,100	約 1,100
大阪市内	約 2,700	約 1,000

図 13 「ネットカフェ難民」と呼ばれる人々の現状
 （住居喪失不安定就労者等の実態に関する調査報告書）
 （平成 19 年 8 月厚生労働省職業安定局より引用）

な差があることがわかる。

最後に「ネットカフェ難民」と呼ばれる人々の現状をみてみよう。ネットカフェ難民（厚生労働省では「住居喪失不安定就労者」と定義）とは、インターネットカフェ・漫画喫茶等の昼夜滞在可能な店舗で寝泊りしながら不安定就労に従事する人々のことである。2007年（平成19年）に厚生労働省職業安定局が実施した調査によると、ネットカフェで一晩を過ごす「オールナイト利用者」数は、全国で60,900人、そのうち週の半分以上利用する常連者の数は21,400人と推計される。

以上みてきたように、1990年代半ば以降から、2000年代初めにかけて、「若年無業者」、「パラサイト・シングル」「ネットカフェ難民」等の増加を背景に、「新しい青少年問題」と呼ばれる事象が浮上してきた。こうした事象が「生きる力」を育む教育課程の根拠となっているのである。

7. 結論

以上みてきたように、現在、各学校が積極的に取り組んでいる探究学習の導入の背景には、国際的な「能力観」をめぐるパラダイムシフトがあった。これは、世界の先進工業国を中心とした国々の経済が、産業経済から知識経済へと転換したことによって、求められる人材像が変化したことによって、起因していた。しかし、日本の学校教育は、このような国際的な能力観のパラダイムシフトに応答しつつも、「生きる力」と称される諸能力の涵養が第一義として挙げられていた。その理由は、当時の日本の若者をめぐる状況が問題視されたからである。創造的に課題を解決し、新しい価値の想像に取り組んでいくポジティブな能力の涵養よりも、いじめや、不登校、自殺率や離職率の高さなど、青少年をめぐるネガティブな状況の打破が喫緊の課題とされた。そして、「生きる力」の涵養こそが、そうした問題を解決するためのキー概念とされた。

その「生きる力」を育む教育課程として設定されたのが「総合的な学習の時間」であった。そして、その導入にともない、上記のような問題を生み出している元凶の一つが、「ゆとりの無さ」であるという見立てが採用された。だからこそ、学

校にも家庭にも社会にも「ゆとり」を取り戻し、ゆとりの中で「生きる力」を培っていくことが目指されたのである。「ゆとり教育」はその後、毀誉褒貶にさらされ、評価が一定していないが、どちらかといえばネガティブな論調が優勢である。ひきこもり、自殺率の高さといった若者をめぐる社会問題に加えて、パンデミックの発生や長引く経済不振など、課題が山積する日本の現状が「生きる力」というマニフェストにリアリティを与える結果となっている。

参考文献

- 中央教育審議会、2016、「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及び必要な方策等について（答申）」。
- 本田由紀、2005、『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで日本の〈現代〉』NTT出版。
- 川妻篤史、2016、「〈高等教育の動向〉学びと成長を見据えた高大接続・高大連携——アクティブラーニングでつなぐ、つながる——」『京都大学高等教育研究』（2016）、22, p 127-137。
- 経済産業省、「社会人基礎力に関する研究会—中間取りまとめ—」。
- 厚生労働省、2004、「若年者の就職能力に関する実態調査」。
- 厚生労働省職業安定局、2007、「住居喪失不安定就労者等の実態に関する調査報告書」。
- 谷口聡、2017「新学習指導要領の構造と特徴—『主体的・対話的で深い学び』に着目して」『中央学院大学人間・自然論叢』（44）、201-212。
- 中留武昭監修、熊本県立鹿本高校編著、2003、『生徒の自分探しを扶ける「総合的な学習の時間」』。
- 松下佳代、2011、「〈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』2011年9月号（No.614）、独立行政法人労働政策研究・研修機構。
- 、2013、「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（第2回）資料」京都大学高等教育推進センター。
- 松下佳代編著、2017、『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 溝上慎一・成田秀夫、2016、『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂。
- 水原克敏、2017、『学習指導要領は国民形成の設計書—その能力観と人間像の歴史的変遷』、東北大学出版

会。

文部科学省、2009、『文部科学省高等学校学習指導要領』。

——、2013、『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開－総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』。

——、2015、『平成27年度文部科学白書』。

——、2018、文部科学省平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

人間力戦略研究会、2016、「人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～」。

汐見稔幸、2021、『教えから学びへ：教育にとって一番大切なこと』河出書房新社。

ソーヤー、R. キース、2016、「学習を最適化するということ：学習科学研究の意味」OECD教育研究革新センター編著、『学びのイノベーション：21世紀型学習の創発モデル』明石書店。

京都市立堀川高等学校、飯澤功、2013、「課題探究型学習でつきたい力とついた力」「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（第7回）資料」。

島根大学教育・学生支援機構アドミッションセンター『平成28年度大学改革シンポジウム報告書』。

リクルート進学総研、2016、「入試を起点とした、高大接続と地域貢献人材育成への挑戦」『リクルートカレッジマネジメント』。

ウェブサイト

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

中央教育審議会、1996「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」（2021年7月27日取得）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm

中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（2021年7月27日取得）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309655.htm

生涯学習政策局政策課、平成9年「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会第二次答申）（全文）」（2021年7月27日取得）

Relationship between the Development of Postmodern Ability and School Education: Possibilities and Challenges of Inquiry Learning

Jun MATSUMURA

ABSTRACT

This study clarifies the underlying mechanisms of the active efforts of *inquiry learning* in high schools in recent years, primarily by unraveling the curriculum guidelines. First, the study refers to the OECD education model, which has repeatedly been modified by endeavoring to respond to issues such as *knowledge-based socialization* and *globalization*, and considers the key competencies that have been emphasized. Previously, education had a *standard model*, which was to master the knowledge and procedures accurately so as to solve problems. Such a *standard model* of education was beneficial for young people living in an industrialized society premised on mass production and consumption. However, with the advent of the post-industrial society, such a *standard model* is no longer valid. Furthermore, OECD countries have been moving away from such a standard model.

In Japan, attempts have been made to shift to an educational model to respond to *knowledge-based socialization* and *globalization*. However, in the process of conversion, Japan's uniqueness is evident.

In the process of responding to *knowledge-based socialization* and *globalization* from the *standard model* of education, Japan has included responses to various problems encountered by young people. Consequently, keywords such as *pressure-free* and *power to live* are becoming more important.

Key Words: inquiry learning, power to live, pressure-free schooling