

コンピテンシー・ベイスの教育が持つ「危うさ」とその対処 ——「総合的な学習の時間」と 子どものための哲学（P4C）の比較を通して——

神戸 和佳子*, 原 圭寛**

The “Trap Pit” of Competency-based Education and How to Prevent It:
Comparison between the “Period of Integrated Studies” and Philosophy for Children (P4C)

Wakako GODO, Yoshihiro HARA

Abstract:

This paper examines the Period of Integrated Studies in secondary schools in Japan, from the viewpoint of the “risks which competency-based education has,” by using the framework of Revised Bloom’s Taxonomy and comparison with an activity of P4C Hawaii. As a result, representative cases of the Period of Integrated Studies contain such risks and the activity in P4C Hawaii contains hints to solve them.

Keywords: the period of integrated studies, Philosophy for Children (P4C), competency, curriculum, pedagogy

要旨:

本稿は、中等教育において必修となっている「総合的な学習（探究）の時間」の教育課程内の位置づけと意義について、実践例を交えて検討することで、中学校及び高等学校のカリキュラム編成の一助とすることを目的とする。ここでは国立教育政策研究所が示す「総合的な学習の時間」の事例について、奈須の述べる「コンピテンシー・ベイス」の教育が持つ「危うさ」という観点から、改訂版ブルーム・タキソノミーの枠組みを用いて分析することでその問題点を指摘し、これを補完し得るものとしてアメリカ・ハワイ州におけるP4Cの実践を紹介する。

キーワード: 総合的な学習の時間・総合的な探求の時間, 子どものための哲学 (P4C), コンピテンシー, カリキュラム, 指導法

1. はじめに

本稿は、中等教育において必修となっている「総合的な学習（探究）の時間」の教育課程内の位置づけと意義について、実践例を交えて検討することで、中学校及び高等学校のカリキュラム編成の一助とすることを目的とする。

世界的に学校教育の成果を「コンピテンシー・ベイス」で明示していこうという動きが昨今では増し

ているが、1998・99年の学習指導要領改訂で導入された「総合的な学習の時間」は、現在の改革動向を先取りしたものであるとされる（森田・篠原，2018，p. i）。しかし「総合的な学習（探究）の時間」の指導法やカリキュラムの編成方法については、これまで養成段階での指導が十分に行われておらず、これらの項目が教員養成課程で必修となったのは2019年大学入学の学生からであった。故に従来からあった「特別活動」との混同や進路指導・受験指導等への時間の流用が生じたり、いわゆる「自由研究」的な時間に充てた結果「活動あって学びなし」の状態に陥ったりするなど、本来「総合的な学習（探究）の時間」で目的とされたことが達成されない状況が各地で生じた。加えて2017・18年の学習指導要領改

*湘南工科大学 工学部 非常勤講師

**湘南工科大学 工学部 総合文化教育センター・教職センター 講師

訂では、高等学校の領域の名称が「総合的な探究の時間」に変更されたことに象徴されるように、探究的な活動に焦点が当てられることとなった。従って単なる各教科の探究的な活動に陥らずに、各教科の知見を「総合」させながら探究をさせていくような授業のモデルを考えていく必要が生じている。以上のような理由から、これまでの実践を検討したうえで授業のモデルを提示し、「総合的な学習（探究）の時間」について養成段階で学ばなかった現職の教師や養成段階の学生向けにその材料を蓄積していくことが現在必要とされている。

またその前提として、現在世界的な動向として求められている「コンピテンシー・ベイス」の教育という考え方自体を改めて検討する必要がある。現在広く流布している「コンピテンシー・ベイス」の教育は、知識の獲得と能力育成を対置し、後者をより優先させるべきとの主張を展開することが多い。先に述べた通り、「総合的な学習の時間」はこの動向を先取りしたものであるとも言えるが、元々はいわゆる系統主義的「詰め込み」教育に対する反動として生じた考え方であり、教科で得た知識を自身の生活現実をもとに再構成し活用する、というコアカリキュラムの考え方がその源流のひとつであった（森田・篠原，2018，pp. 22-24）。

対して「コンピテンシー」概念も、元々は知識の獲得と能力育成を切り離れた概念ではなかった。この点について奈須（2019）は、コンピテンシー概念のルーツの1つとしてWhite（1959; 1963）を挙げながら、以下のようにその本来の意味するところを説明している。

「知る」ことを駆動するエネルギー要因から「知る」営みのメカニズム、さらにそれを通して質的にも量的にも拡充・洗練していく環境との「関わり方」までもを包摂したホリスティックな概念としてコンピテンスは提起された。（p. 3）

同じく奈須（2019）によれば、このホリスティックなコンピテンシー概念を今日広く使われる形に「発展しないしは矮小化」させたのが、McClelland（1973; 1993）であった。ここでは伝統的な学力テストや学校の成績・資格証明が職務上の業績や人生の成功を予測しえないことを具体的な事実を挙げて論証したうえで、意欲や感情の自己調整能力、肯定的な自己概念や自己信頼などの情緒的な要因、対人関係調整やコミュニケーションに関わるスキル等の方がむしろ重要である、と論じた。すなわちここでは、知識

獲得と能力やスキルの育成を対置させたうえで、後者を特に職務上の業績や人生における成功の要因となる「有能さ」、すなわち「コンピテンス」と呼ぶこととしたのだった。

奈須（2019）はこのようなMcClelland（1973; 1993）に依拠したコンピテンシー・ベイスの教育が「心理学を中心とした科学的な研究から生まれてきた点」に着目しながら、この考え方が持つ危険性について、以下のように指摘している。

コンピテンシー・ベイスの教育を巡っては、コンテンツ・ベイスの教育以上に、目指すべき価値や社会との関わりについて慎重且つ広範な議論が不可欠だが、科学はそれ自体として価値に言及する十分な方法論を持たない。ここに、教育創造における科学の限界なり危うさ [がある]。（pp. 4-5）

従って、目指すべき能力やスキルとは一体何なのか、それが求められる社会とはどのような社会なのか、またそれらがどのような価値を持つのか、といった考察を教師が深めるとともに、生徒とともに考えていく姿勢が必要となろう。

他方、「総合的な学習の時間」は、教科の知識を総合して活用する、という当初の活動目的から、単なる活用のみならず「探究」を行わせることが重視され始めており、「各学校において定める内容」を基に「目標を実現するにふさわしい探究課題」を設定するよう学習指導要領で定められている。ここで言う「探究」とは、「課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現」などの過程を指すが、このように学習の過程を想定し、これに応じた評価を行う枠組みとして、ブルーム（1971 = 1973）が提案し、Anderson & Krathwohl（2001）が改訂した「ブルーム・タキソノミー」と呼ばれる評価枠組みがある。

石井（2015，chap. 3）によれば、Anderson & Krathwohl（2001）による改訂版ブルーム・タキソノミー（Revised Bloom's Taxonomy: RBT）で想定されている認知の過程は、知識を「記憶」する所から始まり、この記憶した知識を「理解」し、これを様々な場面に「適用」という段階を経る。ただしRBTにおいてはこれに留まらず、適用した知識を「分析」し、「評価」することによって知識そのものを問い直し、最終的には知識を「創造」するところまでも包含した、6つの段階からなる。またここで言う「知識」とは、単なる個別具体的な「事実的知識」のみならず、「野心」「ヒーロー」「アイロニー」などの「概念的知識」、読解力についてなどの「手続的知識」、

加えて「メタ認知的知識」の4つの領域からなる(この4領域6段階をマトリックス・テーブルで示したものはタキノミー・テーブルと呼ばれる)。特にここで言われる「概念的知識」及び「手続き的知識」の「分析」「評価」「創造」は、先に述べたコンピテンシー・ベースの教育が持つ「危うさ」を補完するものとして注目すべきポイントであろう。

これを踏まえ以下本稿では、「総合的な学習(探究)の時間」とP4C(詳細は後述)の事例を、タキノミー・テーブルを用いて比較したうえで、P4Cの手法の「総合的な学習の時間」への適用可能性について検討する。そのために第2節では、国立教育政策研究所(2020)が提示する事例を、タキノミー・テーブルを用いて検討する。そして第3節ではアメリカ・ハワイ州におけるP4Cの事例を紹介し、第4節で同事例を、タキノミー・テーブルを用いて分析したうえで、「総合的な学習(探究)の時間」と比較し、その有効性を考察する。

2. 「総合的な学習の時間」の事例検討

本節では、前節での理論的検討を踏まえ、国立教育政策研究所(2020)に提示されている、中学校における3つの事例においてコンピテンシー・ベースの教育が持つ「危うさ」への対応が可能か否かを検討する。検討においては、RBTの枠組みにのっとり、各事例の単元の評価規準をタキノミー・テーブルのあてはめ、特に知識の分析・評価・創造が行われているか否かに着目する。以下本節内で示すページ数は、国立教育政策研究所(2020)のページ数を指す。

総合的な学習の時間の評価にあたっては、平成29年改訂学習指導要領により、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点で評価規準を策定することが定められている。本稿では以下、この3つの観点を「知識」「思考」「主体」と略記する。

事例1 「未来の人も豊かな暮らしをするために」

本単元は、前年度に行った自然保護に関する単元の結果、生徒の自然保護の意識が高まった一方で、「現在の自分たちの暮らしが、自然環境を開発したうえで成り立っていることには十分に気付いておらず、表面的な理解に留まっていた」との反省に基づき、「自然との共生の在り方について考えることができる生徒を育てていくことを目指し、「エネルギー問題と、限りある資源を未来の世代に残すための取組」という探究課題を踏まえて構想した」とされる(p.

48)。本単元の評価規準は、表1の通りである。

表1 事例1の評価規準 (p. 49)

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	①エネルギーの問題について、資源には限りがあることや発電方法のバランスが重要であること、生活と暮らしとのつながりが大切であることなどを理解している。	①電気エネルギーを生み出すための発電について、何をどのように調べるか見通しをもって活動計画書を作成している。 ②多様な発電方法について、その仕組みや特徴に関する情報を、幅広く効率的に収集している。 ③自分でできる節電方法について、それぞれのメリット・デメリットを明らかにしたうえで、取り組むことの優先順位を決めている。	①エネルギーに関する問題について、調べたことの中から伝えたいことを明確にして、新聞を作成しようとしている。 ②太陽光発電が増えることは是非について、異なる意見のよさや他者の考えの価値を受け入れ参考にしようとしている。
	②地域への節電の呼びかけを相手や場面に応じた適切さで実施している。	④エネルギー問題の解決方法について、結論に対する根拠を明らかにして、自分の考えを主張している。	③アンケートの結果から、これからの社会を視野に入れ、節電の取組を地域に継続的に働きかけようとしている。
	③エネルギー問題と自分の生活との関係について探究し続けてきたことよって、自らの行為が未来社会に深く関わっていることに気付いている。		

本単元の評価規準をタキノミー・テーブルにあてはめると、表2のようになる。基本的には技術・家庭科や社会科などで学んだ事実に知識を特定場面に適用させるような内容になっており、例えば評価規準の知識①に出てくる「生活と暮らし」とは何かを問い直したり、思考③に出てくる「メリット・デメリット」の判断基準(=価値)を考え直したり、主体③に出てくる「アンケート」の妥当性を問い直したり、といった活動は見られない。

表2 事例1のタキノミー・テーブル

	記憶する	理解する	適用する	分析する	評価する	創造する
事実に知識	知識③	知識①	思考③④ 主体③			
概念的知識		主体②				
手続き的知識			知識② 思考①② 主体①			
メタ認知的知識						

事例2 「人はなぜ働くのだろうか?」

本単元は、職場体験活動を総合的な学習の枠内で行うにあたり、これを「生徒が社会と関わり、自己の生き方を具体的、現実的なものとして考える探究的な学習」として位置づけ、生徒が「自分自身の特徴を内省的に捉えたり、周囲との関係で理解したりして、学ぶ意味や自己の将来について考えること」を期待して単元化したものである(p. 56)。本単元の評価規準は、表3の通りである。

表3 事例2の評価規準 (p. 56)

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	①働くことの意味について、収入を得るため以外にも、自分自身や他人のためになっていること、地域社会のためになっていること、それらは自己の成長とともに見いだすことができることに気付いている。	①働くことの意味について、自分たちの考えと実際に働いている人々との考えの隔たりから、自分自身で課題を設定し、見直しをもっている。	①課題解決に向けて見直しをもち、粘り強く取り組み、自身の活動を振り返りながら次時の活動に生かそうとしている。
	②収集した情報を手際よく分類し、分かりやすい方法で表している。	②他者に自分の考えが伝わるように、目的に合わせて情報を分類したり、効果を意識して表現方法を組み合わせたりしている。	②仕事と自分との関わりに関心をもち、今後の学習や生活の在り方を積極的に考えようとしている。
	③働くことの意味を考える学習が、将来の職業選択のみならず、今後の自分自身の生き方に深く関わっていることを理解している。	③相手や目的に応じて自分自身の考えをまとめ、適切な方法で表現している。	

本単元の評価規準をタキノミー・テーブルにあてはめると、表4のようになる。本単元名を見ると、「労働」という概念についての分析・評価を行い、生徒なりの「労働」観を打ち立てるような可能性を秘めた単元でもあるかのように見えるが、実際には知識①において労働の意味について、「自分自身や他人のためになっていること、地域社会のためになっていること、それらは自己の成長とともに見いだすこと」という解を予め設定してしまっており、こうした解を再検討するような場面は、少なくとも評価規準からは見られない（こうした場面があったとしても、評価の対象とならない）。

表4 事例2のタキノミー・テーブル

	記憶する	理解する	適用する	分析する	評価する	創造する
事実的知識	知識①	知識②③	主体②			
概念的知識			思考①			
手続的知識			思考②③			
メタ認知的知識			主体①			

それどころか、この事例ではむしろ教える側の固定化した知識に沿って生徒の意見を誘導したかのような形跡が見られる。同書では生徒Aのウェビング・マップと記述の変化が示されているが、ここでは生徒がもともと持っていた「お金のため」という考え方が全く評価されず、知識①の枠組みに沿って添削がなされたことが示唆される。すなわち奈須が重視するような「目指すべき価値や社会との関わりについて慎重且つ広範な議論」を全く行っていない、コンピテンシー・ベースの教育における最も「危うい」事例と言える。

事例3 「善光寺WALK」

本単元は、観光資源に対する外国人対応スタッフの不足という地域的課題を基に、この解決に向けて生徒が英語での案内を繰り返す中で、「地域の観光資源の魅力や価値を見だし、積極的な情報発信に取り組む活動を通して、単元の目標にある資質・能力の育成を目指した」ものである (p. 63)。本単元の評価規準は表5の通りである。

表5 事例3の評価規準 (p. 64)

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	①善光寺には固有の魅力や価値があること、それらを訪日外国人に伝えるには求めに応じた関わり方や情報発信が大切であることなどを理解している。	①外国人観光客の訪問に対して地域が抱える問題状況の中から課題を設定し、解決に必要な具体的な取組について、見直しをもって計画している。	①外国人観光客との交流を繰り返し、日本文化のよさを諦めず最後まで伝えようとしている。
	②英語による観光ガイドを、相手の求めに応じた適切さで、手際よく実施している。	②外国人観光客が必要とする情報を、相手の状況を意識しながら多様な方法で収集している。 ③善光寺WALKの活動について、成果と課題に分類しながら自分の取組を整理している。 ④「善光寺WALK①」「善光寺WALK②」を振り返る中で、自分自身の変化や成長、課題に気付き、これから取り組むことを明らかにしている。	②外国人観光客への対応に関する問題状況の解決に向け、グループのメンバーと協力して取り組んでいる。

表6 事例3のタキノミー・テーブル

	記憶する	理解する	適用する	分析する	評価する	創造する
事実的知識		知識①				
概念的知識						
手続的知識			知識② 思考①② 主体①②			
メタ認知的知識			思考③④			

本単元の評価規準をタキノミー・テーブルにあてはめると、表6のようになる。本単元は主に英語科と社会科で習得した事実的・手続的知識を基に、これを外国人向けの善光寺の観光案内という個別具体的な場で適用させようとする単元である。そのため多くの評価規準が手続的知識の適用に偏っている。本単元も、例えば英語科で得た手続的知識を実際に適用してみても、「そもそも英語科で学んだことは通用したのか」といった問いを立てれば、手続的知識の分析、評価、さらには創造へと発展し得るが、そうした機会は設けられていない。また、知識①において「善光寺には訪日外国人にとって固有の魅力がある」ということが前提とされているが、そもそも「魅力」とは何か、その魅力の「固有性」とは何か、といった問いを立てれば、概念的知識の各段階も充足し得るが、そのような事柄は見られず、

教師側が思いついた「魅力」を生徒に押し付ける危険すら有しており、「目指すべき価値や社会との関わりについて慎重且つ広範な議論」はここでも行われ得ない。

ここまでの3事例の分析は評価規準を基に行っているため、個別具体的な生徒と教師のかかわりの中では、もしくは生徒間の話し合いの中では、各知識の分析以降の過程に踏み込むようなやり取りがあるのかもしれない。しかし評価規準においてこうしたやり取りを想定していない以上、こうしたやり取りを「授業の成果」として捉えることができず、むしろ「議論が迷走した」としてマイナスの評価をしまう可能性すらある。そのような評価の祖語はあってはならない。

加えてタキソノミー・テーブルにおける分析以降の段階、特に概念的知識についてのそれが各事例で全く現れていないという事は、各事例がコンピテンシー・ベースの教育が持つ「危うさ」に飲み込まれることを示唆している。実際に事例の中で教条主義的な前提を無自覚に取り入れているかのような表現が散見されるため、これを問い直すような授業の枠組みを構築する必要がある。次節では、こうした問題に対応し得る授業モデルを構築するために、P4Cと呼ばれる探究学習の事例を取り上げ、そのポイントを確認する。

3. P4Cを活用した探究学習の事例

Philosophy for Children (P4C) は、M. Lipman によって 1970 年代の米国で提唱され、その後世界各地に広まった、教育理念および実践手法である。各地で様々な展開を見せているが、共通点としては、初等・中等教育段階にある子どもたちに哲学的な考え方の特徴や手法を教え、子どもたちの探究的な活動を促すことや、哲学的な対話の手法を用いることがある。そのため日本では「哲学対話」「子ども哲学」などの名称で呼ばれることも多い。また、この教育活動の重要なポイントの一つとして、教室や学校を「探求の共同体」、すなわち、探求という目的や活動を紐帯とした関係性に、変化させていくということがある。

各地の P4C の中でも、特に米国ハワイ州での P4C は、その地域の特色から独自の展開を見せている。ハワイ州の学校には多様なエスニシティの子どもたちが通っていることや、ハワイ大学で比較文化・比較思想研究が盛んなことなどから、P4C の西洋哲学的な要素は弱まり、市民社会の形成や民主主義に資する教育という側面が強まっている。探求の共同体

は、知的に安全なコミュニティでなければならないとされ、敬意と尊厳を保ちながら同時に批判や吟味を行うための、様々な工夫がなされている。

本節では、このハワイ州の P4C (p4c Hawaii) の理念と方法に基づいて計画実施されている、カイルア高校におけるエスニック・スタディーズの授業事例を検討する。このコースは主題を特定した一科目として置かれているため、日本の総合的な学習(探究)の時間とはやや性質が異なる。しかし、日本のカリキュラムと比較すれば教科横断的な学習となっており、また探究的な活動を中心に置いている、学校や地域の課題に応じたカリキュラムが作られているなど、共通点も多い。また、学習指導要領で挙げられている探究課題の例に、現代的な諸課題、特に国際理解の項目があることから、カイルア高校のエスニック・スタディーズとの比較により総合的な学習(探究)の時間に対する示唆を得ることは十分可能であると考えられる。

カイルア高校のエスニック・スタディーズは、6つの単元から構成されている。単元 1-5 は教室内の授業であり、単元 6 はグループごとの地域奉仕活動とそのリフレクションで、授業内の活動とは独立に行われる。単元 1-5 の概要は以下の通りである。

単元 1 は、コース全体の導入に当たる。ここでは、教室を「探求の共同体」にしていく関係づくりの活動と、自分自身のエスニシティを現時点でどのように捉えているかを整理する活動が行われる。今後の学習の土台づくりの単元であると考えられる。

単元 2 は、エスニック・スタディーズの基本的な語彙を学び、分担しながら自分たちで基本用語集を自作する活動が行われる。この語彙には、偏見、レイシズム、植民地主義、公正など、60 程度の語が含まれる。また用語集の作成にあたっては、歴史上の関連する多くの出来事に関する文章を読む課題も課せられている。その上で、哲学的な対話の手法を学び、エスニック・スタディーズに関連するテーマ(問い)を自由に立て、対話による探求を行う。そして、単元 2 までの学びについて、認知と感情の両面から、振り返りが行われる。

単元 3 では、単元 2 の学習をふまえて、自分自身のエスニシティについてあらためて探求を行い、レポート(エッセイ)を執筆する。まず、「よく考える人の道具箱 (Good Thinker's Toolkit)」と名付けられた質問の形式(どのような意味か、なぜそうなのか、何かを前提していないか、そこから何が推論されるか、それは真実か、根拠は何か、反例はないか、など)を学び、動画を批判的に視聴することでそれを用いる練習をする。その上で、自分自身のエスニ

シティに関する情報を収集し、分析を行い、自己概念に関する文章にまとめる。この中には、アウトラインの書き方など執筆の基本的な手法の学習や、ピアレビューなどの協働的な活動も含まれる。

単元4では、カイルア高校が直面してきた暴力の歴史について、地元出身の小説家 Chris McKinney の小説 *The Tattoo* を読むことによって学び、それを検討する。この小説を5つの部分に分け、それぞれの部分ごとに、自由に問いを立てて哲学的な対話が行われる。

単元5では、単元4で検討した地域の課題が、国家レベルの課題へと拡張される。小グループに分かれて、日系、フィリピン系、ネイティブハワイアンなどのエスニックグループから一つを選び、その歴史について調べ、まとめたものを発表しあう。またその上で、アリストテレス以来のデモクラシーの理想についての議論を学び、それらの批判的な検討を行う。それを通じて、これからのデモクラシーやそれへのみずからの関わり方について考えていくことになる。

4. P4Cの事例の「総合的な学習の時間」への適用可能性

4.1 P4Cと「総合的な学習の時間」の各事例の比較

この実践を、第2節で検討した国立教育政策研究所(2020)の3つの事例と比較すると、大きく分けて3つの特徴が読み取れる。

第一に、自分自身の生き方やあり方についての探求と、社会的な事象や課題についての探究が、どちらも同程度に重視され、相互に関連し合いながらコース全体を通じて行われていることがある。2節の事例では、1・3はいずれも社会的な課題に重心が置かれており、これをまず学習した後に、その後、それに自分自身はどう関わられるか、という順序で検討が行われている。しかしここには、自分自身に対して社会の課題や構造がいかに影響しているかを考えたり、自己像を反省的に検討し変容させたりするような活動は含まれていない。また、事例2は自分自身にとつての働くことの意味を考えることに重心が置かれており、その材料として、現在働く人へのインタビューやフィールドワークが含まれている。しかし、勤労の社会にとつての意義や、職業についての歴史的な検討などは、授業計画には含まれない。この違いには、時間数や学年の違いももちろん影響しているが、むしろ探究や学習の捉え方の違いに起因するところが大きいと考えられる。

第二の特徴として、基礎的な事項や語彙の習得や、

議論や執筆のためのスキルの習得が、一連の探究プロセスの中に位置付けられており、かなり時間と労力をかけて行われること、また、その習得した知識や技能は、このコースの中で即座にまた繰り返し活用することが求められることがある。このコースでの知識習得は、探究のための分析視点や枠組みを生徒に持たせる目的で行われていることが明確である。また、質問の仕方や対話の方法などのスキルは、映像などの教材分析、学習内容の振り返り、エッセイのピアレビュー、地域奉仕活動の検討など、様々な場面で活用することが求められる。また、教室を民主社会に見立て、その中で自分が一市民として貢献したかどうか、毎回自己評価が求められている。対して、2節で検討した事例では、知識や技能の習得には(おそらく教科の学習で行われているという前提のもとで)力点が置かれておらず、特に知識に関しては、探究テーマに関する情報収集の意味合いが強い。分析視点を得させるといふ観点からの教科学習内容の整理も、少なくとも明示的には行われていない。

第三の特徴は、コース全体の方針としては多様性の尊重や自己理解・他者理解が目指されていしつつも、その中では自由な吟味や対話が繰り返し行われていることがある。与えられた問いではなく、生徒自身の中から生まれた問いを集めて、民主的なプロセスによって授業内で考えるべきことを決めていくという活動が多く取り入れられている。また、既存の価値観や歴史的な事実を常に批判的に吟味するよう生徒に求めており、さらに、生徒同士でも繰り返し、相互に批判し合う活動が促されている。こうした批判的な態度の育成という強調点は、第2節で検討された事例にはほとんど見られず、むしろ、課題解決や望ましいとされる価値の実現に向けてまっすぐに向かうよう促す構成になっている。

4.2 タキノミー・テーブルによるP4C事例の分析

このP4Cの事例をタキノミー・テーブルにまとめると、表7のようになる。この事例はの特徴は、単元1における自身のエスニシティについて客観視する活動、すなわち一種のメタ認知的な活動から入り、そのうえで単元2において事実に・概念的・手続きの知識がかなりの時間を割いて生徒たちにもたらされる。そのうえで、単元3・4でエスニシティについての個別具体的な事実に知識についての「批判的な検討」、すなわち分析・評価を経て、最終的に単元5にてデモクラシー理念の批判的検討、すなわち概念的知識の分析・評価へとたどりつく。ちょうどタキノミー・テーブルにおいて、左下から右上に

向けて展開していくイメージである。

表 7 P4C 事例のタキソノミー・テーブル

	記憶する	理解する	適用する	分析する	評価する	創造する
事実的知識	単元2	単元2	単元3	単元3・4	単元3・4	
概念的知識	単元2	単元2	単元4	単元5	単元5	
手続的知識	単元2	単元2	単元2			
メタ認知的知識	単元1	単元1	単元1			

このようにして見ると、日本の各事例に比べて、特に事実的・概念的知識に対する批判的検討、すなわち分析・評価にまで踏み込んでいるという点、またメタ認知的な活動を全活動の基礎としている点から、P4C の事例の方が、より総合的な学習（探究）の時間で求められている様々な技能へと結びつき、かつ「コンピテンシー・ベース」の教育が持つ「危うさ」を回避できるような活動を内包できる可能性が強いのではないかと考えられる。

対して P4C の活動においても手続的知識及びメタ認知的知識の分析・評価、そして知識の創造には至っていない。しかしこのような活動は主に高等教育段階において行われるべきであろうし、中等教育段階ではその準備として、その全段階まで行うことが出来れば十分であろう。

5. おわりに

以上本稿では、国立教育政策研究所が示す「総合的な学習の時間」の事例について、奈須の述べる「コンピテンシー・ベース」の教育が持つ「危うさ」という観点からその問題点を指摘し、これを補完し得るものとしてアメリカ・ハワイ州における P4C の実践を紹介した。

もちろん、今回の「総合的な学習の時間」の有する「危うさ」の指摘は、国立教育政策研究所が示す事例に対するもののみであり、より詳細に全国の活動を調査すれば、既にこれを超えているような事例は多く存在するものと考えられる。しかし同研究所が同時間の評価に関する参考書に「事例」として提示してしまっている以上、これを単にフォローするような活動が蔓延することも危惧されるため、今回はこれらの事例に焦点を充て、議論を行った。今後、国内の事例から「危うさ」を乗り越えうる活

動を発掘していくことが必要となる。

加えて、ハワイ州における P4C の事例については、ハワイという地域が有するエスニシティという特有の問題意識があつて初めて成立するものである。従って展開の枠組みを用いることは可能でも、この題材を直接日本に移入するわけにはいかない。従って、この枠組みを用いた、日本においても導入可能な題材を検討することも必要となる。これらの点は今後の課題として、ここに提示するにとどめる。

文献

- Anderson, L. W. and D. R. Krathwohl (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- ブルーム, B.S.他 (1973)『教育評価法ハンドブック : 教科学習の形成的評価と包括的評価』梶田叡一他訳. 第一法規.
- 細尾萌子・田中耕治編著 (2018)『教育課程・教育評価』ミネルヴァ書房.
- 石井英真 (2015)『現代アメリカにおける学力形成論の展開 : スタンダードに基づくカリキュラムの設計』増補版. 東信堂.
- 国立教育政策研究所 (2020)『「指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料 : 中学校総合的な学習の時間」』東洋館出版社.
- McClelland, D. (1971= 1973) "Teaching for Competence Rather Than 'Intelligence.'" *American Psychologist* 28, 1-14.
- (1993) "Introduction." In L. M. Spencer and S. M. Spencer. *Competence at Work: Models for a Superior Performance*. John Wiley & Sons. 3-8.
- Makaiau A. S. and Glassco, K. (2009) *Kailua High School Ethnic Studies and Philosophy Student Workbook*. <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Ethnic-Studies-Workbook.pdf>, accessed on Sep. 24th, 2020.
- White, R. W. (1959) "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence." *Psychological Review* 66, 297-333.
- (1963) *Ego and Reality in Psychoanalytic Theory: A Personal Regarding Independent Ego Energies*. International University Press, New York.
- 森田真樹・篠原正典編著 (2018)『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房.
- 奈須正裕 (2019)「コンピテンシー・ベースの教育が

抱える可能性と危うさ』『教育哲学研究』(119),
1-6.

附記

本稿は、3 節及び 4 節の 1 を神戸が、1-2 節及び 4 節の 2 を原が執筆し、5 節を共同で執筆した。