

特集：「令和の日本型学校教育」の構築をめざす教育実践の可能性
「学びの性向」(learning dispositions)に関する予備的考察
—「令和の日本型学校教育」と関連づけて—

浅野 信彦
(文教大学教育学部)

Preparatory Study on 'Learning Dispositions':
Related to 'Japan-Specific School Education in the Reiwa Era'

ASANO NOBUHIKO
(Faculty of Education, Bunkyo University)

要 旨

本稿は、「令和の日本型学校教育」の趣旨を踏まえ、子どもが発揮する能力（知識、スキル等）を環境やコミュニティとの関連で捉えるための基礎概念を検討するものである。具体的には、ニュージーランドで1996年に導入された乳幼児教育カリキュラムでめざすべき成果とされた「学びの性向」に注目する。この概念は、米ハーバード大学「プロジェクト・ゼロ」が提唱した「思考の性向」をもとにしている。両者の連続性と実践的意義を検討し、「令和の日本型学校教育」をめぐる議論に新たな視点を提示する。

1. はじめに

中央教育審議会（2021）は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大をはじめとする社会の急激な変化の中で再認識された学校の役割や課題を踏まえ、2020年代を通じて実現すべき学校教育の姿を「令和の日本型学校教育」とし、その今後の方向性を答申した。この答申は「総論」と「各論」に分かれている。「総論」では2020年代を通して、学校教育において「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成すること」¹⁾が実現すべき姿として示され、そのために「個別最適な学び」と「協働的な学び」の充実を図ることが重要であると述べられている。これを受けて「各

論」では、幼児教育、義務教育、高等学校教育、特別支援教育、ICTを活用した学び、学びを支える環境整備、学校運営や学校施設、教師及び教職員組織など多岐にわたる課題が挙げられ、それに対する具体的方策が示されている。

このように、本答申は、持続可能な社会の実現に向かう近未来の学校像を「令和の日本型学校教育」とネーミングし、「個別最適な学び」と「協働的な学び」というキーワードを用いながら、現在進行中のあらゆる教育政策を再定位したものであり、従来の学校の姿を抜本的に転換することを志向しているものではない。それでは、なぜこの時期に「令和の日本型学校教育」を示す必要があったのだろうか。

新型コロナウイルス感染拡大に伴ってICT環境が急速に整備された。これに伴い、学校での子どもたちの学びが「孤立した学び」²⁾

に陥るのではないかという危惧が生じた。その一方で、我々は感染防止のための一斉休校なども経験し、学校で他者とともに学ぶことの意義を再確認した。個人がICTを活用して効率的に学習することの利点は否定しがたい。しかし、むしろ、従来の学校教育で重視されてきたように、子どもたちが「探究的な学習や体験活動」などを通じて「多様な他者と協働」し、「持続可能な社会の創り手」となるために必要な資質・能力を育成することに資するような学習環境を整備することが重要である。ICTは子どもの探究を支える多様な学習環境を整備するためのツールにもなりうる。こうした近未来に実現すべき学校像を教育関係者だけではなく社会全体で共有することで、地域住民や保護者の参加を促しつつ、学校教育の質的充実を図る。これが本答申のねらいであると考えられる。各学校で具体的実践を創出していくことが最も重要であることは言うまでもない。

こうした本答申の趣旨を踏まえ、奈須(2021)は、学校教育において学習環境を整備する際、「環境による教育」をメインの教育方法としている幼児教育から学ぶことが大きいと述べている³⁾。ICT活用において幼児教育が義務教育段階よりも進んでいるということではない。奈須は、幼児教育では日常的に行われている「環境による教育」が「すべての子どもは有能な学び手だ」という子ども観に支えられていると指摘する。そして「すべての子どもは有能な学び手である」という事実と、その有能さを存分に発揮し、さらに高めていくのにふさわしい環境の提供こそが教師の仕事であると気づく」ことが必要であると強調している。

本稿は、こうした子ども観に立ち、我が国のカリキュラム改革において、子どもが発揮する能力(知識、スキル等)を環境やコミュニティとの関連で捉えるために必要な基礎概念を検討する。具体的には、ニュージーラン

ドで1996年に導入された乳幼児教育カリキュラム「テ・ファーリキ」でめざすべき成果とされた「学びの性向」(learning dispositions)という概念に着目する。同国では、2007年に学校カリキュラムをこれと密接に関連づける改革が行われた。この「学びの性向」概念は、米国ハーバード大学の「プロジェクト・ゼロ」(Project Zero)が提唱した「思考の性向」概念(thinking dispositions)をもとにしている。本稿は、両者の関連性に留意しつつ、これらの理論的背景と実践的意義を検討し、「令和の日本型学校教育」をめぐる議論に新たな視点を投げようと試みるものである。

2. ニュージーランドにおける「学びの性向」

ここ数年、筆者は幼小接続カリキュラムの研究をすすめてきた。この過程で「学びの性向」概念に着目するようになった。ニュージーランドの乳幼児教育施設で「ラーニング・ストーリー」(Learning Stories)というアセスメント実践が行われていることを知ったことがそのきっかけである。1996年に策定された同国の乳幼児教育カリキュラム「テ・ファーリキ」の策定プロジェクトの共同ディレクターを務めたマーガレット・カー(Margaret Carr)によると、「テ・ファーリキ」のめざすべき成果は「学びの性向」であり、それをアセスメントする方法として彼女自身が主導して開発したのが「ラーニング・ストーリー」である。2012年に出版されたヴェンディ・リー(Wendy Lee)との共著の中で、彼女は「学びの性向」について以下のように説明している(ただし、大宮勇雄らによる日本語訳ではlearning dispositionsに「学びの構え」という訳語が当てられているため、以下の引用はそれに従う)⁴⁾。

学びの構えは、より複雑な知識やスキルを身につけていく際のフィルター―感情に

根ざし、あるいは感情からつくられ、文化の影響を受けて形づくられるフィルター—としての働きをしている。学びの「構え」(dispositional milieu)は、家庭の外の場にも持ち込まれ、新たなアイデアや探究に向かわせたり、逆にそれに制限をかけたりする。そうした新たな場に—保育施設や学校などもまた構えを育む環境の1つであり、その一員として—参加するということは、多くの場合、そのコミュニティ特有のもの見方や態度を身につけることにつながる。すなわち、その子が生きる世界に関する知識として何が適切か、間違いを冒すリスクにあえて挑戦することについてどう考えるか、学び手は自分から何かをはじめていい存在か、それとも誰かに従うべき存在か、新たな考えや問題に熱中し進んで探究するという行為にはどんな価値があるか、いかにあるべきかをめぐって議論する機会が用意されるべきか否か、といったことに関わる見方や態度を身につけていくのである。

まず、カーは「学びの性向」とは子どもたちが「より複雑な知識やスキルを身につけていく際のフィルター」として働くものであると述べる。幼い子どもは自発的に遊んだり活動したりするなかで様々な知識やスキルを身につけていく。しかしそこには「フィルター」が作用しているという。子どもは身近な環境に存在する多種多様な情報を無制限に受容し、それらとの適切な関わり方(スキル)を無差別に習得するわけではなく、そこには「フィルター」による選択が介在しているのである。しかもそれは「感情に根ざし、あるいは感情からつくられ、文化の影響を受けて形づくられるフィルター」であるという。なるほど、子どもは成長するにつれて一人ひとり固有の好奇心や好き嫌いの感情をもつようになり、それに応じて周囲の環境から受ける刺激の内容や量も変化していくことは事実

であろう。好きなことを習慣的に繰り返すうちに「好き」という感情が高まれば、それに関連する情報や刺激に対してよりいっそう敏感になることもありうる。このように「フィルター」は「感情に根ざす」と同時に「感情からつくられる」側面ももつ。つまり、それは生得的なものではなく発達していくものである。とはいえ、個々の子どもの好奇心や好き嫌いなどの感情も、実際にはその子どもが生活している保育施設や学校や家庭などのコミュニティの中で育まれていくものである。したがって、子どもがコミュニティでの生活を積み重ねていくうちに、不安定であった「フィルター」は次第に安定へと向かっていくであろう。それはやがて、子どもたちが「学び」に向き合う際の「もの見方や態度」となり、知識やスキルの習得に大きな影響を与えると考えられる。逆にいうと、乳幼児教育においては保育者や教師や家族が子どもをとりまく人的物的環境やコミュニティの文化に即して、個々の子どもの「フィルター」を可視化しながら価値づけていくことが求められる。

それまでの乳幼児教育においては子どもが習得した知識やスキルを直接評価することに関心が向けられがちであった。これに対してカーは、上述の「子どもが知識やスキルを身に付けていく際のフィルターとして働くもの」を子どもの「学び」につなげる観点から価値づけた「学びの性向」という概念を用い、乳幼児教育施設の保育実践の文脈の中でそれをアセスメントする方法として「ラーニング・ストーリー」を開発したのである。

当初、筆者は幼小接続カリキュラム研究の立場からこの概念に着目した。その理由は、第1に、ニュージーランドにおいて2007年に改訂された初等中等教育段階のナショナル・カリキュラム「ニュージーランド・カリキュラム」に「キー・コンピテンシー」が導入された際、「テ・ファーリキ」に示された「学

びの性向」との密接な関連づけが図られたからである。カーによれば、「キー・コンピテンシー」は長期的な視点から性向を捉える手がかりであり、学校現場で実践者と校長たちが「ラーニング・ストーリー」をアセスメントに取り入れることを含む創意工夫を試みているという⁵⁾。

第2に、「学びの性向」概念が乳幼児教育施設や学校や家庭など子どもが参加するコミュニティに密着する視点をもつからである。実際、子どもたちは複数のコミュニティの境界をまたいで生活しているのであって、それらのコミュニティには保育者や教師や家族など立場の異なる人々がつくる多様な文化が存在する。そうした文化的環境の中で子どもたちは多様な「ものの見方や態度」に触れながら「学びの性向」を形成していく。幼小接続期は、こうした多様なコミュニティで形成された「学びの性向」をもつ幼児たちが、小学校コミュニティに参入していく「移行期」にあたる。この時期に子どもたちが自らの「学びの性向」を再構成していく複雑な過程が存在することが推察される。この過程をありのままに捉える視点は幼小接続カリキュラム研究にとって意義がある。

こうした「学びの性向」を知識やスキルの評価と同様に客観的に捉えることはできない。このことを踏まえ、「学びの性向」をアセスメントする方法として「ラーニング・ストーリー」がセットで提唱されていることが第3の理由である。「ラーニング・ストーリー」は、保育者や教師が子どもの姿を短いエピソードで記述する、いわゆる「エピソード記録」に似ており、近年注目されている「ドキュメンテーション」の一種とも捉えられる。カーは、この方法で「継続している学びを捉え、何度も捉え直す」ことを推奨する⁶⁾。複数の保育者や教師が同じ子どもに注目してそれぞれの立場から「ラーニング・ストーリー」を作成し、それをもとに対話することもでき

る。そうすることで、子どもの姿のどこに注目するか、それをどのように捉えて、どのようなストーリーとして描くかなど様々な違いが顕在化し、その背景にあるコミュニティ間の文化や価値観の違いが自覚されるかもしれない。こうして文化的な越境を重ねることで「学びの性向」を捉えるレパートリーが豊かになる。このように子どもの姿を複数の環境をまたいで多面的かつ長期的に捉えることで「学びの性向」に迫っていく点に「ラーニング・ストーリー」の特徴がある。その際、ストーリーを「学びの性向」として価値づけて構造的に理解するための手がかりとして、以下の「5領域」と「3つの次元」が設定されている⁷⁾。

「学びの性向」の「5領域」

- ①関心を持つ
- ②熱中する
- ③困難ややったことがないことに立ち向かう
- ④他者とコミュニケーションをはかる
- ⑤自ら責任を負う

「学びの性向」の「3つの次元」

- ①進んでやろうとすること
- ②機会を捉えること
- ③することができること

「ラーニング・ストーリー」は保育者や教師が特定の場面や時間の中で捉えた子どもの姿を記述するものであるが、それを「学びの性向」として価値づけるための枠組として、この「5領域」と「3つの次元」が参照されるわけである。これについては後述する。

3. 米国ハーバード大「プロジェクト・ゼロ」における「思考の性向」

ニュージーランドの乳幼児教育カリキュラムにおける「learning dispositions」の概念は、

カーの著書を日本に紹介した大宮勇雄らによって「学びの構え」と訳された。しかし、彼女自身が著書で「learning dispositions」はアメリカにおける批判的思考研究やハーバード大学の「プロジェクト・ゼロ」における「thinking dispositions」の枠組を活用したものであると明記しており、日本の教育方法学において「dispositions」にはすでに「性向」という訳語が与えられていた(石井, 2011など)。これを受けて本稿では「learning dispositions」に「学びの性向」という訳語を当てることにした。ニュージーランドの乳幼児教育における「learning dispositions」と米国の教育研究における「thinking dispositions」は連続性をもつ概念であり、同じ「disposition」に異なる訳が当てられているのは混乱を招くと判断したからである。

石井の研究によると、1980年代、米国で批判的思考や創造的思考の育成をめざす研究者の間で「性向」が鍵概念として認知されるようになった。エニス(R. H. Ennis)は批判的思考の構成要素として認知的な「スキル」「能力」に加え「性向」(disposition)という従来の研究ではほとんど省みられることのない情意的要素を位置付けた。そこには、批判的思考スキルを習得した人が、適切な場面で批判的に思考する、もしくは批判的に思考しようとするとは限らない、という「認識と行動のギャップ」に関する問題意識があった。ここで「性向」はデューイ(Dewey, J.)の用語法にならない、「精神の習慣」(habits of mind)と言い換え可能な概念として用いられている⁸⁾。

この「性向」概念を子どもの発達やそれを取り巻く環境や文化の観点から捉え直したのが、ハーバード大学教育大学院(Harvard Graduate School of Education)の「プロジェクト・ゼロ」(Project Zero)の研究者たちであった。とりわけ、パーキンス(David Perkins)、ティッシュマン(Dhari Tishman)、

リッチハート(Ron Richhart)らによる「思考の可視化」(Visible Thinking)プロジェクトが長年この課題に取り組んできた。ちなみに、「プロジェクト・ゼロ」とは1967年に哲学者ネルソン・グッドマン(Nelson Goodman)が設立したハーバード大学の研究機関である。初期には芸術教育分野における認知や創造性の発達などについて研究していたが、現在では「全ての人間の学習、思考、倫理、知能、創造性などの潜在能力を理解し、育成する」ことをミッションとし、「そのような潜在能力の本質、それらが発達する文脈や条件、そしてそれらが開花するよう支援する実践についての調査研究」を行っている⁹⁾。現代米国における教育研究に関する主要なセンターの一つであり、国際的にも大きな影響力をもっている。

その中であって、パーキンスらの「思考の可視化」プロジェクトは、教科をまたいで子どもの思考の発達を統合することをめざすものである¹⁰⁾。彼らは80年代にエニスが指摘した「認識と行動のギャップ」に関する問題意識を継承し、「どのように良い思考者を育成するか」を問う。そして、それまでの批判的思考や創造的思考の教育が「思考スキル」を教えることを過度に重視してきたことに疑問を投げかける。従来の思考の教育は、論理的思考、バランスの取れた意思決定、深い質問の提示、異なる視点の探究などを行うために必要なスキルを学ぶことですぐれた思考者になれることを前提として実践されてきた。しかし、それだけでは不十分であると彼らは述べる。そして、当時はまだ若い分野であった認知科学の成果を参照しながら、単に特定の思考スキルを持っているだけでは、人々がそれらを適切な場面で使用する保証がないことに注意を促す。

パーキンスとリッチハートによると、従来の思考の教育は「良い思考とは何か」を規範的に問う哲学の知見と、良い思考者である個

人の特性を解明しようとする心理学の知見を重視してきた。しかし、このことは、人がしばしば良いタイミングでの思考を逃す（またはその機会を選ばない）ことがあるという事実を看過している。人はしばしば、思考を要する場面が自らの前を通り過ぎるのを見過ごしたり、その場面に関与しないことを選んだりすることがある。ここに思考の重要な側面がある。それは、適切な瞬間に適切な種類の思考を試みることであり、スキルや能力を活性化して思考することが必要な瞬間（When）に気づくことである¹¹⁾。この側面に注目するために彼らは「性向」概念の再構築を試みた。

アメリカの批判的思考研究のルーツとされるデューイは、「性向」を先天的な素質ではなく、後天的に形成された反応方法や様式と捉え、「精神の習慣」とも呼んでいる¹²⁾。パーキンスらは、デューイ以降の哲学者や心理学者による「性向」の定義をレビューしたうえで、上述の「いつ（When）良い思考をするのか」という問いに対して、「性向」を「傾向」（inclination）、「感受性」（sensitivity）、「能力」（ability）という3つの要素に分けて説明している。従来の「性向」概念は「能力」と「傾向」を対比的に捉え、「性向」を「傾向」とほぼ同一視したため、「能力」を支える関心や動機づけの側面が過度に強調されてきた。これをパーキンスらは批判し、「傾向」とは区別されるべき「感受性」の要素を含む3要素からなる「性向」概念を提起した¹³⁾。

「感受性」とは、進行している出来事の流れの中で、思考することが要求される状況に気づくことである。例えば、急いで因果関係を推論したり広範な一般化を試みたりする必要があるか、疑うべき前提や解決すべき刺激的な問題が存在するかを問うことである。そうしたことに気づかなければ、仮にその人がそれに関する「傾向」や「能力」を持っていたとしても、何もせずにその状況が過ぎ去るのを見送ることになる。「感受性」と「傾

向」は一体となって「能力」の発揮を促すが、ある場面で「感受性」が働かなければ「傾向」は顕在化せず「能力」が発揮されることはない。

「傾向」とは、人がある事柄を考え抜こうと努力を払うか否かにかかわる傾向性であり、好奇心や個人的な関心による動機づけや、思考の習慣などにかかわる要素である。しかし実際には、「思考すべき状況に気づいていても関心がない」状況や「思考を払うべき関心のある状況がそこに存在することに気づかない」状況がありうる。従来の「性向」概念は「傾向」が「感受性」を伴わず単独で「能力」に結びつくことを想定していた。パーキンスらはこれを批判し、「感受性」と「傾向」を要素として区別しつつ、これらが一体的に働くことを強調した。

「能力」とは、物事を効果的かつ持続的に考える能力であり、知識やスキルを含む。例えば仮説を生成することなどがこれにあたる。

パーキンスらは、上記のような三位一体の「性向」概念によって、人が「良い思考者」であるためには「傾向」（関心・意欲）や「能力」（知識・スキル）ばかりでなく「いつ」（When）に気づく「感受性」が不可欠であることを示した。

これについて「思考の可視化」プロジェクトの紹介動画では次のように説明されている¹⁴⁾。

注意深い観察家という「性向」を持つ生徒を想像してみてください。この生徒は、注意深い観察に関連するいくつかの能力を持っているでしょう。例えば、物事の細部をじっくりと注意深く見たり、微妙な違いを識別したりすることができるかもしれません。さらに、これらのスキルを使用する意欲を持っているでしょう。彼女は物事を注意深く観察したいと思っているでしょう。そして、理科の授業や美術の授業、あるい

は学校の帰り道にでも、彼女は実際に注意深い観察家であるべき状況に気づくことができるでしょう。これらの3つの要素が集結するからこそ、「この生徒は注意深い観察家の性向がある」と言えるのです。

こうした「性向」概念にもとづき、パーキンスらは「良い思考のための鍵となる性向」として以下の7つを挙げている¹⁵⁾。

1. 広い心をもち冒険的である性向
2. 持続的な知的好奇心に向かう性向
3. 理解を明確にしようと探求する性向
4. 計画的で戦略的である性向
5. 知的に慎重である性向
6. 理由を探求し評価しようとする性向
7. メタ認知的である性向

彼ら自身、これらを「大胆な主張」と述べており、完全に実証されたものではない。しかし、良い思考のための性向の総合的なモデルとして役立つことが強調されている。

4. 「思考の性向」から「学びの性向」への展開

以上が米国ハーバード大学「プロジェクト・ゼロ」による「思考の性向」概念のあらましである。ニュージーランドの乳幼児教育研究者であったマーガレット・カーは、この概念枠組を活用し、その適用範囲を児童生徒の「思考」から乳幼児の「学び」全体へと拡大して「学びの性向」概念を提唱した。それでは、彼女は「思考の性向」をどのように「学びの性向」に発展させたのだろうか。

ここで注目すべきは、前に言及した「学びの性向」の「5領域」と「3つの次元」である。このうち「5領域」は、パーキンスらが「良い思考のための鍵となる性向」として7つを列挙していることと同様に、発達を「参加の変容」と定義するバーバラ・ロゴフ

(Barbara Rogoff)らの視点を参照して、カー自身が乳幼児の「学びの性向」を5つに整理したものである¹⁶⁾。一方、「3つの次元」は、パーキンスらが「思考の性向」を「感受性」「傾向」「能力」の3つの要素から説明したことに由来すると思われる。つまり、「学びの性向」の各次元と「思考の性向」の各要素を次のように対応するものとして理解することができる。

「学びの性向」の「進んでやろうとすること」という次元は「思考の性向」の「傾向」という要素に対応する。

「学びの性向」の「機会をとらえること」という次元は「思考の性向」の「感受性」という要素に対応する。

「学びの性向」の「することができること」という次元は「思考の性向」の「能力」という要素に対応する。

上記のように、各次元と要素が対応していると考えられる。

カーによると、「3つの次元」は一体となって育まれていくが、その一方で、教師はいずれかを独立して取り出して前景化したり背景化したりすることもできる¹⁷⁾。いずれかの次元を前景化するとき、教師は子どもの行為や自己像もしくは能力や知識などを具体的に捉える視点をもつことができる。このことについて、カーは先述した「5領域」に即して以下のように整理している¹⁸⁾。

「機会をとらえること」

- その場所において、何かに関心を持ったり、選んだり、深めたりする用意があること。また、他の様々な場においても、そこにある文化的道具と活動と社会的アイデンティティをつなげて理解することができる用意があること。【「関心を持つ」領域】
- 自分のまわりの環境は安全で信頼できるということを知っていること。【「熱中する」領域】

- その場や状況が、困難ややったことがないことに立ち向かったり、今までのやり方を変えたりすることを価値あるものとしているかどうか—つまり、限界まで挑戦したり、あらかじめ方法や展開を決めずに柔軟に活動したり、間違ったりすることが学びの一部として励まされるかどうか—に対する感受性。【「困難ややったことがないことに立ち向かう」領域】
- 子どもたちの発言の機会を尊重し、またそうした声を丁寧に聴き取ろうとするその場の雰囲気に応じようとする。【「他者とコミュニケーションをはかる」領域】
- 責任を担うべき機会を認識したり、自ら設定したりすること。【「自ら責任を担う」領域】

「進んでやろうとすること」

- 関心。様々な人や場所やものごとは興味深いものとなり得ると期待。自分は何かに関心を持つことができる存在であり、また誰かの関心をひきつけることができる存在であるという自己像。【「関心を持つ」領域】
- とぎれることなく一定の時間、あることに進んで熱中し、注意を払おうとする構え。自分は何かに熱中する人であるという自己像。【「熱中する」領域】
- 困難ややったことがないことに立ち向かってみたいという気持ち。学びにおいては間違いを犯すリスクがあることは当然であり、また間違ふことには意味があるという考え。自分は困難ややったことがないことに取り組む人であろうという自己像。【「困難ややったことがないことに立ち向かう」領域】
- 1つあるいはそれ以上の「100の言葉」¹⁹⁾を用いて他者とコミュニケーションをはかろうとする構え。考えや感情を進んで表現しようとする構え。コミュニケーションをはかる人としての自己像。【「他者とコミュ

ニケーションをはかる」領域】

- 多様な方法で進んで他者の立場に立ち、善悪を判断し、不正に抵抗する等、責任を担おうとする習慣。権利と責任を有する1人の市民としての自己像。【「自ら責任を担う」領域】

「することができる」(能力と知識の蓄え)

- 彼らの関心を支える適切な知識の蓄えと能力。【「関心を持つ」領域】
- 熱中し、集中を維持するための方略。【「熱中する」領域】
- 問題を発見したり、問題を解決したりするのに必要な知識とスキル。失敗することは問題を解決するために不可欠の一部であるという経験。【「困難ややったことがないことに立ち向かう」領域】
- 1つあるいはそれ以上の(広義の)言語—広義の意味での言語—を駆使する力。その文脈に特有の「言葉づかい」の習得。身近な出来事の流れや見通しに関わる知識。【「他者とコミュニケーションをはかる」領域】
- 決定を下したり、相談を受けたり、責任を担ったりする経験。公正さと正義に関する一定の理解。責任を担うための方略。【「自ら責任を担う」領域】

これらの視点は「ラーニング・ストーリー」の作成やそれを活用した教師や保育者同士の話し合いの際に参照され、次にどうするかを判断するために役立てられる。ニュージーランドにおける「学びの性向」概念は乳幼児教育施設におけるアセスメントの方法としての「ラーニング・ストーリー」を理論的に裏付けるものである。こうした理論が示されていることで、教師や保育者は子どもたちが生活する文化や環境に目を向けることを促される。学校や保育施設などのコミュニティの中で人や環境との相互作用から生起する「学び」を

子どもの視点から意識的に捉えようとするようになる。さらに、複数のコミュニティをまたぐ視点をもつことで、教師・保育者自身が子どもの「学び」に影響を与える環境の一部であることに気づくだろう。「学びの性向」は教師・保育者からの直接的な働きかけによって獲得される知識やスキルではなく、「文化の影響を受けて形づくられるフィルター」である。それは子どもの「感受性」と「傾向」が一体となって「能力」を支えるものである。そのような理解に立つことで、教師・保育者には「性向」の発達を促す文化的環境を構成する重要な役割があることが自覚されるだろう。

ひるがえって、パーキンスとリッチハートは、学校における思考力の育成について、知識やスキルなどを直接指導する「能力中心の理論」の限界を指摘し、次のように述べる²⁰⁾。

「性向」の視点は、思考力育成という教育的な取組について、「考えること」に関わる価値観や関心を育てることに重点をおくとともに、うっかり通り過ぎてしまうかもしれない思考すべき時の兆候に対する注意深さを養うべきことを示唆する。しかし、価値観も関心も注意深さも直接的に訓練することはできない。このことは、教えることと学ぶことの文化化の形態に目を向けることを意味する。それはすなわち、学び手が教室や家庭や職場の文化から内面化する価値観や実践の様式に目を向けることである。

つまり、「思考の性向」概念によって、パーキンスらは、子どもが参加する教室や家庭などのコミュニティの文化や環境が思考力の育成に強く影響を与える側面に教師の目を向けさせようとしているのである。ここに「思考の性向」と「学びの性向」との概念上の連続性を確認することができる。

5. まとめと課題：「令和の日本型学校教育」と関連づけて

ここまでの検討結果から、「学びの性向」と「思考の性向」を統合した新たな「性向」概念を構築することの可能性が示唆された。新たな「性向」概念は、幼稚園・保育所や小学校・中学校などの学校段階やコミュニティの境界をこえて、教師や保育者、その他子どもにかかわる大人たちが、子どもの学びを連続的に捉えるための共通の視点をもつための参照枠を提供するだろう。本稿は、こうした概念の形成に向けた予備的考察をおこなったものである。

冒頭、「令和の日本型学校教育」の趣旨を踏まえ、幼児教育の中心的教育方法である「環境による教育」に学校教育が学ぶべきであるという奈須の主張を紹介した。奈須は「(子どもが)有能さを存分に発揮し、さらに高めていくのにふさわしい環境を提供することが教師の仕事であると気づく」ことが重要であると論じていた。筆者は、ICT環境の整備もこの発想に立って進めていく必要があると考えている。子どもたちにICT活用の能力(知識やスキル)を直接指導することには限界がある。そうした能力が実際に発揮されるかは、思考力の場合と同様、教室や家庭などのコミュニティの文化や環境を通して形成された「性向」に依存するところが大きいであろう。教師や保育者が提供した環境が子どもたちの有能さの発揮につながるためには、それを支える「性向」の豊かな育ちが不可欠である。乳幼児期から「より複雑な知識やスキルを身に付けていくためのフィルター」として形成されてきた「性向」が、小学校への移行を経て、どのような教室環境の中でどのように再構築されていくのかを可視化する必要がある。それにとどまらず、その後の学校教育全体において多様な環境を通して変容していく過程があると思われる。したがって、より長期的に「性向」の発達を捉える視点を提

供しうる「学びの性向」概念を構築することが課題である。

<注>

- 1) 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021年、15頁。
- 2) 同上、18頁。
- 3) 奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社、2021年、190-193頁。
- 4) Margaret Carr & Wendy Lee (2012), 大宮勇雄他（訳）『学び手はいかにアイデンティティを構築していくか』ひとなる書房、2020年、46頁。
- 5) 同上書、15頁。
- 6) 同上書、27頁。
- 7) Margaret Carr & Wendy Lee (2001), 大宮勇雄他（訳）『保育の場で子どもの学びをアセスメントする』ひとなる書房、2013年、51-52頁。
- 8) 石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂、2011年、166-180頁。
- 9) 「プロジェクト・ゼロ」公式HPより。
<https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- 10) 「思考の可視化」プロジェクト公式HPより。
<https://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- 11) Perkins, D. and Richhart, R. (2004). “When Is GoodThinking?”, in D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.) *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*: Routledge, pp.2-3.
- 12) 豊島まり絵「思考の教育における性向概念の再検討」日本教育方法学会『教育方法学研究』第48巻、2023年、75頁。
- 13) Perkins, D. and Richhart, R. (2004). op.

cit, pp.12-15.

- 14) 前掲10) 参照。
- 15) Perkins, D., Jay, E., and Thishman, S. (1993). “Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking” in *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol.39, No1: Wayne State University, pp.1-21.
- 16) Margaret Carr & Wendy Lee (2001), 大宮勇雄他（訳）前掲書、41頁。
- 17) 同上書、80頁。
- 18) 同上書、81-85頁。
- 19) レッジョ・エミリアの幼児教育の創始者、ローリス・マグラッツィの「でも、100はある」という詩を想起させる。次の文献を参照のこと。レッジョ・チルドレン著、ワタリウム美術館編『子どもたちの100の言葉－レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録－』日東書院本社、2012年。
- 20) Perkins, D. and Richhart, R. (2004). op. cit, pp.44-45.

<文献>

- Dewey, J. (1910). *How We Think*: D. C. Heath & Co. (Kindle 版).
- Barbara Rogoff (2003), 當眞千賀子（訳）『文化的営みとしての発達－個人、世代、コミュニティ－』新曜社、2006年。
- 樋口直宏『批判的思考指導の理論と実践－アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用－』学文社、2013年。
- 池内慈朗『ハーバード・プロジェクト・ゼロの芸術教育理論とその実践－内なる知性とクリエイティビティを育むハワード・ガードナーの教育戦略－』東信堂、2014年。
- 大橋節子・中原朋生・内田伸子・上田敏文（監訳・編著）、神代典子（訳）『ニュージールランド乳幼児教育カリキュラムテ・ファーリキ（完全翻訳・解説）』建帛社、2021年。