

アイデンティティ形成の観点から見た総合的な 学習の時間のあり方について

杉 浦 健

平成10年12月、新しい学習指導要領が告示された。平成14年4月から施行されるこの学習指導要領は、これまでの様々な学校の学習の問題を反映して大きな学習観の転換をはかっている。そしてその転換を象徴的に示すのが総合的な学習の時間の設置である。総合的な学習の時間は様々な意味でこれまでのカリキュラムとは大きく趣を異にする。例えば、大きく学校裁量が認められていること、評価がないこと、科目の枠がないこと、学校外との連携を目指すことなどである。

なぜ総合的な学習の時間は、新しい学習指導要領のカリキュラムに含まれたのだろうか。その理由はこれから詳しく述べていくことになるが、端的に言えばこれまでの「学校の授業で教えられる教科学習」が限界にきていたからだと思われる。そして総合的な学習の時間は、これまでの学校の問題を克服し、これからの学校の学習を変えていくための、そして学校自体を変えていくための切り札と言ってもいいものなのである。

それでは総合的な学習の時間はなぜ切り札なのだろうか。そもそも総合的な学習とはどんな学習なのだろうか。そして総合的な学習の時間はこれからどのように行われるべきなのだろうか。既に導入された学校でも何をどのように教えたらいのか試行錯誤が続いている。総合的な学習の時間は、これまでの学習指導要領からすれば全く初めてと言っていいほど内容について学校の裁量を認めている。このことは逆に言えば大きく正否が分かれる可能性をはらんでいるということである。本論文では、総合的な学習の持つ意味を明らかにし、総合的な学習の時間がいかにあるべきか、どのような学習が行われるべきかを明らかにしていきたい。

本論文ではこの問いに答えるにあたって、自己形成の観点からこれまでの学校での学習を見直し、上記の問いの答えを明らかにしていきたい。なぜなら総合的な学習の時間は「自分がか

けがえない一人の人間として大切にされ、頼りにされていることを実感でき、存在感と自己実現の喜びを味わうことができること(平成10年7月、教育課程審議会答申)」の実現のために作られたのであり、これはまさに自己形成の問題といえるからである。

もちろんこれまでの学校での学習が自己形成を目指していなかったわけではない。児童生徒を一人前の「社会人」にするという意味では、教育の目的はまさに自己形成であった。だが現在の学校は自己形成を目指しているにもかかわらず、様々な問題によってむしろ自己形成が疎外される状況にある。ここでは自己形成の観点から学校の学びを再考することで、何が問題なのかを明らかにしようとするのである。

自己形成の問題を考えるにあたっては様々な概念が考えられるが、ここではエリクソンをその祖とするアイデンティティの概念を立脚点にしていきたい。エリクソンが提唱したアイデンティティ概念はその後、心理学・社会学・文化人類学など様々な分野で援用されている。この理由は、エリクソンの考えるアイデンティティが個人的な心の問題であると同時に個人と社会との関係性の問題であって、近年の人文科学がそのような個人と社会との関係性をますます重視するようになってきているからだと考えられる。本論文が自己形成の問題をアイデンティティの概念に立脚するのも、まさにこの理由からであり、自己形成を考えるにあたって社会と個人との関係性は非常に重要であり、無視することができないと考えるからである。

以下では、これまでの学校での学習の問題点をアイデンティティ形成の観点から明らかにし、その問題点を克服するために総合的な学習の時間がどのようにあるべきかを考察していく。なお本論文では、学校での学習の中でも特に教科学習(いわゆる「勉強」)及び授業について問題にしていきたい。なぜなら教科学習・授業は学校での学習の中心となるものであり、加えてアイデンティティ形成という観点において最も問題を含んでいると思われるからである。また総合的な学習の時間が今の教科学習・授業のあり方の反省に由来するものだからである。なお本論文の適用範囲は、後述するようにアイデンティティ形成が青年期の課題であるということから、主に小学校高学年から中学校、及び高校での総合的な学習の時間のあり方になると思われる。

エリクソンのアイデンティティ概念

エリクソンによると、アイデンティティ²とは今の自分がまさに自分であるという主観的感覚だという。そして人がこのアイデンティティの感覚を感じるためには、「自己の時間的な齊

アイデンティティ形成の観点から見た総合的な学習の時間のあり方について
一性と連続性（自分が一貫して自分であるという感覚）」と「自分がこうだと思っている自分らしさを周りの人や社会が認めていること」という2つの条件が必要だとしている。例えばエリクソンはアイデンティティの意識が、

自分は本当に自分であるという意識、すべてが安定しているという感じ、他人が善意に満ちているときに自分をこういう人間だと考えてくれる、そのような人間（自分の理想像）に自分が近づきつつあるという意識（エリクソン、1963、p36）

であるという。また次のようにも言う。

アイデンティティの観念は、過去において準備された内的な斉一性と連続性とが、他人に対する自分の存在の意味——「職業」という実体的な契約に明示されているような自分の存在の意味——の斉一性と連続性に一致すると思う自信の積み重ねである（エリクソン、1963、p336）。

彼ら（子ども）のアイデンティティは、真の業績——すなわち、その文化の中で意味のあることを成しとげること——が誠意をもって、かつ終始一貫して認められることにより、初めて真の強さを持つのである（エリクソン、1963、p303）。

このことから分かるのはアイデンティティの感覚は、社会から（他者から）独立して感じられるのではなく、「この自分こそがまさに自分である」ということを他者もまた同様に「それこそがあなただ」と認めてくれることが必要だということである。アイデンティティの概念が「心理・社会的（エリクソン、1982、P71-112）だといわれるゆえんである。ただし誤解してはいけないのは、社会的に自分の存在が認められれば良いわけではないということである。「自分が自分であるという感覚」が社会的な承認によって浸食されて、主体性が奪われてしまっ
てはアイデンティティの感覚は得られない。つまり自分が自分であるという感覚が保たれているという前提のもとで、それが社会・他者に認められていることが必要なのである。

またエリクソンによると、青年期においては確固たるアイデンティティを形成することが必要だという（エリクソン、1967、p44）。アイデンティティは人生初期のすべての段階を通して発達するものであり、その段階々々で自分らしさの感覚として感じられるものである。だが青年期になると、性的発達という大きな身体的変化のために、またこれから社会へ出ていくと

いう時期であるために、子供時代のすべての自分らしさ（その自分らしさは親を中心とした様々な他者や自分の抱く様々な理想像に自分を同一化することによって得られているという）を統合して、これこそ自分だという確信を手に入れ、その確信を社会にも認められる必要があるのである。見方を変えれば、アイデンティティ形成とは自分の社会的役割を明確化することとも言える。

さてそれではこれまでの教科学習や授業ははたして生徒にこのようなアイデンティティの感覚を感じさせ、アイデンティティの形成を助けるように働いてきたのだろうか。むしろ生徒のアイデンティティの感覚を失わせ、アイデンティティ形成を妨げるように働いていたのではないだろうか。

学校での学習が奪うアイデンティティの感覚

これまでの教科学習や授業は、生徒のアイデンティティ形成を十分に助けてきたとは言い難い。それを教師の怠慢ということは簡単である。だがそれは教師個人の力量にすべて原因が帰せられるものではなく、学校という制度自体が抱える問題を反映したものだと思われる。言葉を変えて言うなら、教師の力量次第では学校での教科学習・授業によってアイデンティティ形成を促すことは不可能ではないし、実際に優れた教師は既に様々な実践によってそれを可能にしているが、教師が現在の学校のあり方や授業のあり方を当たり前と思いついて安住している場合には、生徒のアイデンティティ形成を促すことなど望むべくもないということである。以下では多少ステレオタイプ的ではあるが、典型的な授業を例として示すことによって、それがいかにアイデンティティ形成から遠いものかを示していこう。

典型的な授業は教科書を使った講義形式で行われる。生徒がそこで行う学習は、教師から伝えられた知識を理解して覚えることである。学ぶ内容は教科書に従って決められており、生徒は何を学ぶかを自分で選ぶことはできない。ある程度授業が進むとテストが行われ、学んだ内容を覚えているかが評価される。生徒にとってテストの成績は授業で行う学習の最終目的だといっても過言ではない。テスト以外に授業で学んだ知識が（その学んだ時期に）使われることはほとんどない。知識は「将来いつか役に立つかもしれないから」という理由で教えられる。テストの目的は本来的には知識が身に付いているかを確認するためであり、そのための手段として評価が行われ、成績がつけられる。だが一般的には目的と手段の本末転倒が起こっており、成績をつけるためにテストが行われている。成績をつけるためには生徒を得点によって序列化

アイデンティティ形成の観点から見た総合的な学習の時間のあり方について
する必要があり、そのためのテストは大量の知識を問うような形式にならざるを得ない。生徒はそのようなテストで良い点を取るために大量の知識を覚えなくてはならず、その学習はいわゆる詰め込み学習になってしまう。このような学習では、生徒はテストや受験のために自分と何の関係があるのか分からない知識を詰め込まないといけないため、学んでも覚えても少しも自分らしさを認識することができない。それどころか学べば学ぶほど、覚えれば覚えるほど自分らしさがなくなり（みなが同じ内容を覚えるのだから……）、自分が自分でないような感覚（アイデンティティ拡散という）を感じるようになってしまう。

さらに典型的な授業では、生徒は授業中に自分の考えを持ったり、発表したりする機会をほとんど与えられない。授業中に発表したとしても、その質問はほとんどが知識を覚えているか、理解しているかの質問であり、自分の考えを発表するものではない。また国語の授業などで、一見自分の考えを述べているようでも実は教師の求める正解を推測して答える「言語ゲーム」になってしまっている場合もある（上野、1992）。授業でなされる質問のほとんどは正答のある問いであり、例えば「人はどう生きるべきか」などのような正答が無く、それだけに自分なりの考えを持てるような問いかけがあまりに少ないのである。

このように典型的授業（とそれに伴うテスト）では、生徒は自分らしさを発揮することも、自分らしさを認められることもほとんどできないため、それによってアイデンティティの感覚を感じる事がほとんどできないのである。

ただし、たとえテストで良い点を取るためだったとしても、努力することによる充実感や他の人よりも成績が良いことでアイデンティティの感覚が感じられることがある。このこと自体は十分に意味があることであり、エリクソン（1963、p 332-335）はアイデンティティ確立前にこのような勤勉性の発達に伴うアイデンティティの主観的感覚が必要だとしている。だが学校で養われた勤勉性は残念ながらアイデンティティの確立にうまくつながっていないようである。なぜならこれまでの教科学習や授業は、多くの知識を覚えさせテストをすることで生徒の勤勉性を発達させることには成功してきたが、次の課題である自我同一性確立についてはほとんど何もしてこなかったからである。

もちろん学校がすべて悪いのではない。学校でアイデンティティの形成ができている者も多くのいるだろう。その手段はクラブだったり、生徒会活動だったり、学校で出会った友達だったりする。結局問題なのは学校でもっとも多くの時間を費やす教科学習・授業なのである。例えばかつて筆者が大学生に「学校とは何をするとところか」を問うたところ、多くの者が「勉強はもちろんのこと」という言葉を枕詞にして、「人間関係を学ぶところ、友達を作るところ、自

分らしさを発見するところなど」などと答えた。このような答え方が示すのは、生徒がそれまでの自分の経験から勉強や授業とアイデンティティ形成とを分けて考え、勉強や授業ではアイデンティティ形成などはできないと思っているということである。だが授業においてもアイデンティティ形成は可能であろうし、総合的な学習の時間はこれまでの授業のあり方を転換してアイデンティティ形成を積極的に目指すのである。例えば、以下に示した総合的な学習の時間のねらいにはそれがよく表れている³。

- (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。

これまでは「学校は、勉強はもちろん、自分らしさをつくる場所」という発言が象徴するように、学校での学習（授業）とアイデンティティ形成には大きな乖離があった。それに対して総合的な学習の時間は両者の統合を目指そうとしている。だがそのあり方次第ではこれまでの問題が繰り返され、副作用（例えば学力低下）だけが残る結果になりかねない。総合的な学習の時間をこれまでの授業の二の舞にしないためには、学習とアイデンティティ形成との関係を明らかにし、両者を統合するような学習のあり方を探る必要があるのである。そのために、ここでは近年新しい学習理論として注目を浴びているレイブとウェンガー（1991）の「状況に埋め込まれた学習（situated learning）—— 正統的周辺参加（legitimate Peripheral Participation）——」について言及をしていこうと思う。この正統的周辺参加という新しい学習についての考え方は、学習とアイデンティティ形成との統合を考えるにあたって非常に重要な視点を提供している。なぜなら正統的周辺参加では、学習とはまさにアイデンティティ形成だからである。

状況に埋め込まれた学習 —— 正統的周辺参加 ——

正統的周辺参加は、レイブとウェンガー（1991）が学校外の学び、具体的には様々な現存する「徒弟制」を研究することで明らかにした学習観である。レイブとウェンガー（1991）は様々な徒弟制の事例を示すことでこの学習についての考え方を説明している。ここではその中から西アフリカのヴァイ族とゴラ族の仕立屋の例を挙げて、学習 = アイデンティティ形成という

ことがどういう意味なのかを説明していこう。

ヴァイ族とゴラ族の仕立屋は、親方数人と職人、徒弟からなる。徒弟ははじめ簡単な服（帽子やズボン下、子どもの普段着など）を作ったり、ボタン付けなどを行ったり、ごく簡単な仕事に従事する。彼は熟練するにつれて次第に重要な工程、例えば縫うこと、裁断することなどを担うようになり、最終的には高級スーツなども作るようになる。徒弟制は約5年間ほどであり、その後独立することになるのだが、その間親方から直接服の作り方を学ぶことはほとんどない。その代わりに徒弟は、親方や職人、他の徒弟の行う仕事や製作工程、完成品などをじっくり観察することができる。

徒弟は次第に仕立ての仕事に熟練していく、つまり仕事を学んでいくわけだが、ここで重要なのは徒弟があくまで実践（実際の仕事）に参加していることである。仕立屋という仕事から別の所で（例えば洋裁学校と考えればよい）学習をしているのではなく、あくまで実際の仕事の一工程（はじめはごく些末な工程であるが）を担っているということである。レイブとウェンガーは、徒弟がたとえほんの周辺の営みであれ、本当の実践に参加して学んでいることを示して、その学びのプロセスを正統的周辺参加と呼んだのである。

正統的周辺参加における徒弟の学習プロセスは熟練のプロセスであり、仕立屋として一人前になることであり、仕立屋の分野で一人前として認められることであり、仕立屋として社会の中で自分の居場所を手に入れることである。正統的周辺参加の持つこのような意味は、エリクソンの述べたアイデンティティの感覚を感じるための2つの条件を十分満たしており、まさにアイデンティティ形成に他ならない。

なおこの熟練のプロセスにおいて学習したことは仕立てという実践から切り離せない。裁断の技術やミシン縫いは実際に服を作る実践の過程で学ばれるのであって、学習のプロセスはまさに実践という状況に埋め込まれており、基礎と応用のように切り離すことはできない。正統的周辺参加という学習のプロセスが「状況に埋め込まれた学習」だと言われるゆえんである。

正統的周辺参加は、これまでの学習観を大きく転換させ、既に述べたような学校での学習の問題をその対照によってクローズアップするものである。学校での学習の問題を正統的周辺参加と相対化してもう一度まとめてみるなら、学校での学習は、社会や社会の実践とつながりが薄く、生徒の社会の中での居場所を作っていないために、学習がアイデンティティ形成にはつながっていないと言える。また学校での学習で覚える知識は実践から切り離された「普遍的知識」であり、社会の実践で使えないばかりか、知識の詰め込みを引き起こすという問題も指摘できる。

総合的な学習の時間のあり方とは？

最初の問いに戻ろう。総合的な学習の時間で何を学ぶのか、どんな学習が可能かという問である。これまで述べてきたのは総合的な学習の時間が自己形成を目指すということであり、そのための学習はアイデンティティ形成とイコールになるべきだということであった。そしてその意味で正統的周辺参加は非常に多くのヒントを与えている。

キーワードは「実践への参加」である。本物の実践へ参加して、その過程で学ぶということである。これまでの学校での学習は生徒に社会での居場所を作らせなかった（「生徒」という役割以外には）。しかしそれでは社会の中で重要な役割を担う者として認められるというアイデンティティ形成の条件を十分に満たすものではない。それに対して、正統的周辺参加は社会の中での役割・居場所を作るという意味でまさにアイデンティティ形成であった。「周辺」という言葉は、中心的ではないという意味で通常あまり良い意味で使われることはないが、正統的周辺参加ではむしろ積極的な意味が付与されている。それは社会の本物の実践に（ほんの端っこであれ）参加しているということであり、社会の中で中心的な役割を果たすようになる道筋が開かれた所で参加しているという意味である。レイブとウェンガー（1991）によると学校の子ども達は学校文化に対しては正統的に周辺参加をしているが、社会の実践からは隔絶されており、周辺の参加をしていないという。社会の本物の実践に学校の学びが開かれることで社会への参加が可能になり、社会の中でのアイデンティティ形成が可能になるのである。なおこの意味で「極めて成功した試み⁴」であるのが、平成10年度に兵庫県で行われた「トライやるウィーク」であろう。「トライやるウィーク」では県内すべての公立中学校2年生が1週間、地域で職場、福祉、文化芸術など各自の興味に基づいた体験活動を行い、地域に生徒の居場所ができた、不登校の生徒が登校するようになったなど、様々な効果が上がったという（日本教育新聞平成10年12月12日）。ここで興味深いのは、不登校生徒に登校の改善が見られたという予想外の効果である。藤田（1995）が指摘するように、アイデンティティ形成は学校から社会へ出てからの将来の問題であると同時に、「今その時」の問題でもある。「トライやるウィーク」はまさに社会・実践に開かれた学習だったわけだが、学習が社会に開かれ、（ほんの端っこでも）自分の役割を見いだせたことで、「今」アイデンティティを感じる事ができたのではないかと。だからこそ不登校に改善が見られたのだろう。

総合的な学習の時間において、何を教えるかは本質的な問題ではない。環境学習も、地域に密接した学習も、国際理解も重要ではある。だが本物の実践への参加という視点が忘れられて

しまうと、それは単に環境、地域理解、国際理解という新しい教科ができただけのことで、アイデンティティ形成につながっていかないのである。同様にどんな学習方法で学習するのかということも本質的ではない。学習指導要領では、「自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、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」など、多様な学習方法が必要だと述べられている。だが多様な学習方法は実践でのプロセスの中で必然的に行われるもので、学習方法を取り出して、それだけを学ぶのでは本物の実践にはならない。それはいわば「発表・討論ごっこ」「観察・実験・調査ごっこ」「ボランティアごっこ」である。それでもこれまでの画一的な学習方法に比べたらずっと進歩であろうが、アイデンティティ形成というねらいを十分に果たすためには、やはり本物の実践のプロセスで学ぶことが必要なのである。本当に考えるべきなのは、何を教えるかでも、どんな学習方法の学習を行うかでもなく、どんな実践で社会に参加するかであろう。一人の人間の社会とのつながり方は多種多様である。もちろん仕事でのつながりが大きな役割を果たすことは確かだが、社会とのつながりは仕事だけではない。例えば将来の親として、民主主義の担い手として、地域人として、国際人として、様々な社会とつながりを持つことが必要なのであり、総合的な学習の時間はそのような様々な社会とのつながりを育てるために、環境や子育てや国際理解やボランティアなど多様なテーマで多様な学習を行うことが必要なのである。

ところで総合的な学習の時間に個人の評価が無いことは非常に重要である。評価をしてしまうとどうしても「できる、できない」が重要な問題になり、「できない」と認識することによって社会とのつながりを断ってしまい、ねらいとなるアイデンティティ形成が不可能になるからである。別にできなくとも良いのである。できなくとも社会とつながることは可能なのである（そのための周回の参加なのである）。同様の理由で総合的な学習の時間で「学力⁴」を定着させるなどと考えない方がいい。「学力」定着は総合的な学習の時間の目的外なのである。総合的な学習の時間は、これまで述べたような教科学習の問題（例えば自分と関係する学習ができない、社会の実践とつながっていない、アイデンティティ形成につながらないなど）を補償する時間なのである。

総合的な学習からの波及

総合的な学習の時間は単に教科学習や授業のみならず、学校全体のあり方、いや社会全体のあり方を根底から問い直すものである。総合的な学習の時間は、これまでの、そしてこれから

の学校のあり方について様々な気づきを与えてくれるのである。例えばこれまでの教科学習では数学の時間では数学だけを、英語の時間には英語だけを教えていた。また授業の時間が50分だとしたら、50分が経てばその学習は終わり、次の時間には別の学習が始まっていた。だが総合的な学習を行うことによって、学習が教科の枠で区切られるものでも、時間で区切られるものでもなく、様々な教科が有機的に関係するものであることが気づかれるであろう。

またこれまでは教育は学校がするものであり、学校で準備をしてから社会に出ると考えられていたため、学校は社会に開かれることなく、教育を独占していた。だが総合的な学習の時間において学校が地域・社会へ開かれることによって、学校外にも様々な教育の場、学びの場があることが気づかれるであろう。そして学校は、学びを独占する場から、社会での学びを準備し、社会での学びに道筋を与え、また社会で学んだことの意味を深める「学びのベースキャンプ」へとその役割を変えることになるだろう。本来、教育は学校だけがするのではなく、社会全体によって行われるものなのである。近代の学校の発達には教育の役割を学校の専売特許にして社会における教育の役割を忘れさせてしまってきたのである。総合的な学習の時間は、原点に戻って社会全体が子どもに対して教育者の役割を果たすことを可能にするのである。

学校のあり方が変われば、教師の役割も必然的に変わっていくことになる。ボランティアにせよ、ものづくりや生産活動にせよ、本物の実践に近くなればなるほど様々な問題が出てくる。生徒の立場としては実践の邪魔者になるといっても過言ではないだろう。そこでの教師の仕事は、学ぶ内容を提供するのではなく、むしろ社会での学ぶ場所を開発し、そこに生徒がスムーズに参加できるような橋渡しをすることではないだろうか。教師はこれまでの知識の伝達者から社会への道先案内人、先導者としてその役割を変えることになろう。当然、教師自身も社会とつながり、社会に開かれる必要がある。逆に言えば総合的な学習の時間は教師がこれまでよりもっと社会へつながる糸口にもなるのである。総合的な学習の時間はひとつのカリキュラムであると同時に、教師が教育を考え、様々な学校のあり方を再考し、学校を変えていく大きなきっかけになる可能性も持っているのである。

最後に

総合的な学習が様々な問題を抱えていることも確かである。例えば学びが変わっているのに受験を中心とした学びの評価が十分に改革されていないことや総合的な学習の時間が教科学習の時間を圧迫することで学力低下が起こるのではないかという指摘もされている。だが前者は徐々

アイデンティティ形成の観点から見た総合的な学習の時間のあり方についてにはあるが入試改革が進んでおり、後者にしてもアイデンティティ形成というねらいが十分に果たされるのならば、生徒は教科学習に対しても学ぶ意味を見いだすことができ、それによって「学力」も向上するであろうと思われる。様々な問題を克服するためにも、総合的な学習の時間が形式だけで終わるのでなく、その理念（＝アイデンティティ形成）が十分に理解され、実現されることを望みたい。そしてそれによって学校が生徒のアイデンティティを作る学びを提供するように変わっていくことを願いたい。それこそがこの論文の目的なのである。

注

- 1 「社会人」という言葉も奇妙な言葉である。社会の一員という意味では、子どもも児童生徒も赤ん坊ですら「社会人」のはずである。「社会人」という言葉には、学校と社会とを隔絶し、子どもを社会の実践から遠ざける（そうして自己形成を妨げる）働きがあると言える。この問題は論を新たにして言及したい。
- 2 エリクソンはアイデンティティの概念について明確に定義しているわけではない。その言及は多岐にわたっており、アイデンティティの概念は様々な文脈（例えば戦争神経症の症状を説明する場合やアメリカインディアンの教育を説明する際、ナチスの青年団体への青年の傾倒についての文脈など）において説明されている。ここではアイデンティティ概念の本質的な部分について、本論文と関連づけて簡単に説明していく。
- 3 このねらいにはアイデンティティ形成に必要な社会との関係性についてほとんど言及されていないが、学習指導要領の文中には、地域の人々の協力を得ることや就業経験、社会経験などの体験的学習を行うことなどの言及があり、総合的な学習の時間がアイデンティティ形成をねらいとしていることを明確に示している。
- 4 レイブとウェンガーは学校での学習が社会の実践から切り離されていることを、「社会共同体での活動への生産的なアクセスが与えられていない」という言葉で表している。
- 5 有馬文部大臣の発言（日本教育新聞、平成10年12月12日号）
- 6 学力には、学ぶ力という意味と、学んで覚えるべきことという2つの意味があるという（佐伯、1992）。ここでは学んで覚えるべき内容という意味で使っている。新しい学習指導要領においては、前者の「学ぶ力」へと学力観を転換させるべきという言及がなされている。

引用文献

- エリクソン, E. H. 岡堂哲雄・中園正身訳 1981 エリクソンは語る 新曜社 (Erikson, E. H. 1967 Dialogue with Erikson. New York: Harper & Row.)
- エリクソン, E. H. 仁科弥生訳 1977 幼児期と社会1 みすず書房 (Erikson, E. H. 1963 Childhood and Society. New York: W. W. Norton & Company.)
- エリクソン, E. H. 村瀬孝雄・近藤邦夫訳 ライフサイクル、その完結 (Erikson, E. H. 1982 The life cycle completed. New York: W. W. Norton & Company)
- 藤田英典 1995 学習の文化的・社会的文脈 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編) 学びへの誘い 東京大学出版会、P. 93-142。
- レイブ, J. & ウェンガー, E. 1993 佐伯胖訳 状況に埋め込まれた学習 産業出版 (Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated learning: Legitimate Peripheral participation. Cambridge Univ. Press)
- 佐伯胖 1992 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学(編) 学校の再生をめざして2 教室の改革 東京大学出版会、P. 193-227。
- 上野直樹 1992 「言語ゲーム」としての学校文化 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学(編) 学校の再生をめざして1 学校を問う 東京大学出版会