

I 課題解決型学習とは

第 1 章

課題解決型学習の展開 地域における成人の学習を中心に

田中 雅文

1 はじめに

地域や社会の諸問題を解決するため、行政をはじめとする公共的な諸機関だけではなく、市民もさまざまな活動を通してこれに取り組むことが重要とされている。2010 年 12 月に閣議決定された「第 3 次男女共同参画基本計画」（以下「基本計画」）において、このような考え方は課題解決型実践的活動という表現で強調されている。具体的には施策の第 14 分野「地域・防災・環境その他の分野における男女共同参画の推進」のなかで、「地域においては、高齢化・過疎化の進行、人間関係の希薄化や単身世帯の増加等の様々な変化が生じており、男女が共に担わないと立ち行かなくなる状況となっている。（中略）このため、男女共同参画についての意識啓発を更に進めるとともに、課題解決型実践的活動への移行を推進する」と記述されている。

さらに、学習については第 11 分野「男女共同参画を推進し多様な選択を可能にする教育・学習の充実」のなかで、「現代的課題について自ら学習する意欲と能力を培うとともに、課題解決に取り組む主体的な態度を養う」とされている。

以上のように、基本計画では、地域の課題解決を目指すためには男女共同参画による実践的活動が必要であり、そのためには現代的課題を学習する

意欲と能力、そして実際の課題解決に取り組む主体的な態度を養うことが必要だと述べている。

本稿はこのような背景をふまえ、基本計画でいう課題解決型実践的活動に取り組む能力や態度を培う学習を課題解決型学習と呼び、現代におけるこうした学習の概念を明確にするとともに、その発展に向けた社会的な課題を提起するものである。

2 学校教育における課題解決型学習

初等中等教育

課題解決型学習は、成人教育よりはむしろ学校教育のなかでなじみの深い概念といってよい。例えば、初等中等教育の指導要領をみると、小学校から高等学校まですべての学校段階における指導要領の総則に、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、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む」と明記され、課題解決型学習の必要性が示されている。教科ごとにみると、中学校の社会、理科、高等学校の地理歴史、公民、理科などにおいて、課題を解決するための力を付けるという趣旨の文章が掲載されている。さらに、総合的な学習の時間については、小学校から高等学校までのすべての学校段階において同様の趣旨が明記されている。

文部科学省が推進する「生きる力」の構成要素である「確かな学力」に着目しても、「自ら課題を見付ける」「よりよく問題を解決する」といった要件を含んでおり、やはり課題解決の重要性を訴えている。

さらに近年では、シティズンシップ教育やサービス・ラーニングが実践されている。以下に示すように、これらは課題解決型学習を内包する教育活動である。

まず、シティズンシップ教育を包括的に定義すれば、「主体的な市民としてさまざまな社会的課題に立ち向かい、それらについて他の人々とともに考

え、議論し、地域・国家・地球社会の各レベルで新しい社会を構築していくための力を培う教育」と表現できる。イギリスが2002年から導入したナショナル・カリキュラムが有名であるものの、世界各国で自国の事情に応じて取り組まれている（峯井 2007）。日本でも、上記のような趣旨にあった教育として、東京都品川区立小中学校の「市民科」、お茶の水女子大学附属小学校の「市民」などの授業科目が注目されている。

一方、サービス・ラーニングは、主にアメリカで発達したものである。「1990年全国およびコミュニティ・サービス法」(National and Community Service Trust Act of 1990)での定義に基づき、藤村好美は「学校教育などのカリキュラムに位置づけられるもので、学習とコミュニティ・サービスを組み合わせて、コミュニティの課題解決を図り、かつ学習者の省察を伴うもの」とまとめている（藤村 2007）。わかりやすくいえば、地域等で課題解決の活動を行い、その結果を教室等で振り返る授業形態である。

付言すれば、学校教育の外側でも、子どもの段階から課題解決に取り組むことの重要性が指摘されている。門脇厚司がこの10年間提案し続けた「社会力」は、その典型的な概念といってよい。門脇(2010:65)によると、「社会力」とは「人が人とつながり、社会をつくる力」である。「社会をつくる」という部分に課題解決の要素が含まれる。

高等教育

サービス・ラーニングやシティズンシップ教育は、初等中等教育だけでなく大学等の高等教育でも重要である。しかし、高等教育の段階では、より直接的に課題解決を打ち出した教育が政策的に推進されている。

例えば、2012年度文科省事業「情報技術人材育成のための実践教育ネットワーク形成事業」では、「情報技術を高度に活用して社会の具体的な課題を解決することができる人材の育成のため、大学と産業界が連携して課題解決型学習等の実践的教育を実施する」という目的を据えている。

一方、2006年から経済産業省が提唱している社会人基礎力とは、「職場や

地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」である。こうした力の一要素である「考え抜く力」は、「問題意識を持ち課題を発見した上で、その課題を解決するための方法やプロセスについて十分に納得いくまで考え抜く」力である。

なお、近年では課題解決型学習に相当するものとして、北米で実践されてきた Problem Based Learning や Project-Based Learning（どちらも略して PBL）の考え方を導入する動きが出ている。医学・工学系などの専門職養成課程ばかりでなく、社会人基礎力を身につける方法論としてあらゆる学部・学科の教育への適用が必要とされている（後藤 2010）。

3 成人教育における学習概念

社会構造から解放された学び

次に、成人教育に目を転じてみよう。学校教育における課題解決型学習の重要性の背景には、教師主導の受け身的な学習への反省がある。教師主導型から児童・生徒・学生主導型へ移るとき、その特性を体現するのが課題解決型学習ということである。これに対し、成人教育の分野では、教師主導型に対峙する学習者主導型の学習として、課題解決型が前提とはなっていない。まずは個々人を抑圧的な社会構造から解放する、という理念が基本となるからである。本項では、このような理念に基づく主な学習（教育）概念を概観する。

① ユネスコの提唱した生涯教育論

ユネスコの推進する生涯学習（生涯教育）は、必ずしも成人のみを対象とするわけではないものの、成人教育に主な焦点があたっているといっていよい。

まず、1965年に開かれたユネスコの第3回成人教育推進国際委員会（1965年）では、P. ラングランがワーキング・ペーパー「生涯教育について」を提出した。これは、指導者が媒介して人々を社会構造に組み込むための教育ではなく、個々人が生涯にわたって自らの可能性を十分に達成することを助

ける教育の必要性を訴えたものである。例えば、「人間の自然性癖と指導方法のくいちがい」の是正、指導者優位ではなく個人の要求にあわせた教育、知識の記憶よりも「学び方を学ぶこと」、職業人としての特定の知識・技能の学習よりも人間として十全に生きる可能性の保障などを提案している¹⁾。

1972年には、ユネスコ教育開発国際委員会が『Learning to be』をまとめた (Faure et al. 1972)。前述のラングランが強調していた「人間として十全に生きる」という視点は、この報告書では「完全な人間 (the complete man)」という言葉で表現されている。つまり、学歴、地位、金銭的な財産などを「持つ (have)」ために学ぶのではなく、人間として存在し、自らの潜在的な可能性を十分に発揮するという意味で、「完全な人間になる (be)」ために学ぶという考え方である。

② アンドラゴジーと自己管理的学習

従来から成人教育では、教師主導性の強い子どもの教育に対峙させ、学習者の主体性を大事にすべきだという考え方が浸透していた。それを代表する概念がアンドラゴジーと自己管理的学習である。

アンドラゴジーは、その対極にあるペダゴジーとの比較によって、次のような性格をもつ (Knowles 1980)。アンドラゴジーにおいては、学習者の自発性・自律性を尊重し、学習者自身が学習課題と学習方針を決め、指導者はこれを励まし、援助する立場に徹する。これに対し、ペダゴジーでは、教師が学習の課題を決め、学習者は標準化・画一化された学習コースにしたがって学ぶ。いわば、白紙状態の頭をもつ学習者に対して教師が必要な内容を教える、というのがアンドラゴジーとの対比からみたペダゴジーの特徴である。

なお、P. ジャービス (Jarvis 1980) は、アンドラゴジーとペダゴジーが、言葉の意味としては大人の教育と子どもの教育を指すため、実際の教育方法を表す言葉でこれらを表現することを試みた。そして、「平等な人々の教育」(education of equals) と「上からの教育」(education from above) という2つの概念を提起し、それぞれノールズによるアンドラゴジーとペダゴジーに匹敵すると考えた。

次に、自己管理的学習（self-directed learning）とは、学習者が学習目的を認識し、学習者自身が日々の学習の計画や意志決定（何をいかに学び、どこで支援を得るか等）やコントロールの第一義的責任をもつ学習である（西林 2006）。ジェルピは、このような自己管理的学習の必要性を被抑圧層の立場から論じた（Gelpi 2002）。彼は、第三世界の人々や少数民族など被抑圧者による自己管理的学習の必要性を提案したのである。

以上でみてきたように、アンドラゴジーや「平等な人々の教育」にしても自己管理的学習にしても、その背景には、社会構造の側が求める学び（教師主導型の学習）から、個人の主体的な意識に基づく学習へと転換すべきという思想をみることができる。

社会構造を変えるための学び

学習者主導の学習のなかには、個人の解放よりは社会構造の変革に焦点をあてた学びもある。これらは、成人教育における課題解決型学習といってよい。学校教育における課題解決型学習の主な目的が「学習をととして社会課題の解決を促す基礎的な力量を培う」ためのものであるのに対し、成人教育においては「学習をととして現存する社会課題を実際に解決すること」が重要である。主な概念をあげると、以下のとおりである。

① 革新型学習と「課題提起」教育

革新型学習（innovative learning）とは、ローマクラブがその報告書で使用了概念である（Botkin et al. 1980）。そこでは、社会の構造を変えられない「現状維持型学習」（maintenance learning）ではなく、未来予測にもとづいて新しい構造を提案できるような「革新型学習」を推進すべきだと提案している。

一方、パウロ・フレイレ（1979）は、知識を貯めこむ「銀行型」教育に対し、「課題提起」教育としての識字教育を追究した。これは、被抑圧層が自分の属する社会構造が差別的であることを理解し、教師と対等な立場で対話を重ねながら、差別構造の変革をめざす教育である。

② ユネスコの提言から

ユネスコが提言してきた「学習権」や「共に生きることを学ぶ」(learning to live together) という概念も、社会構造の変革という考えと強く結びつくものである。

1985年の第4回ユネスコ国際成人教育会議で採択された「学習権宣言」は、学習の権利があらゆる人々に付与される基本的な人権であり、しかも人類の生存のために不可欠な道具だと訴えている。そして、このような学習の権利は、食物生産、健康、平和、相互理解等、今日の人類にとって決定的な諸問題を解決する (solving the crucial problems of humanity today) ために、最も重要なものであると主張している。

一方、ユネスコ21世紀教育国際委員会は、その報告書のなかで、多様性・多文化性の観点から「共に生きることを学ぶ」を提案した (Delors et al. 1996)。近代社会が推し進めてきた競争原理ではなく共生原理を追究する学びは、進みすぎた近代化が招いたさまざまな課題を解決するための大切な論点である。

両面をもつ学習概念

以上、社会構造からの解放と社会構造の変革という2つの側面から学習(教育)概念をみてきた。しかし、実際の学習(教育)においては、この2つの側面は表裏一体の過程として成り立っている。例えば、ジェルビのいう自己管理型学習は、本稿では解放の文脈で取り上げたものの、抑圧的な社会構造の変革という意図も含んだものである。ユネスコの学習権宣言の場合も、本稿では変革の項で取り上げたものの、個々人が学習を通して解放されるという意図も含んでいる。そもそも、個人と社会は相互に影響を与えながら弁証法的に変化する (Berger & Luckmann 訳書 1997: 294) と考えられるのであり、社会構造からの解放と社会構造の変革は切り離せない関係にある。したがって、成人教育における課題解決型学習は、表裏一体の過程のなかでこの両者を実現する推進力と考えてよい。

4 現代における課題解決型学習とは何か

創造型ボランティア活動と新しい公共

地域や社会の諸課題に取り組む住民・市民の活動の多くは、ボランティア活動として行われる。このようなボランティア活動の変遷を整理した先行研究によれば、次のような傾向をみることができる。

1960年代後半～70年代における公的セクターや大手資本への対抗的な運動から、それらの停滞期を経て、80年代あるいは遅くとも90年代以降は、新しい社会の創造に向けてNPO・市民活動やそれらを基盤とするネットワークリング、行政や企業を含む協働・パートナーシップの活動が広がってきた(田中 2011:14-15)。ボランティア活動の変化をこのようにとらえたとき、前者(60年代後半～70年代の対抗的な運動)を対抗型、後者(80年代ないしは90年代以降の活動)を創造型のボランティア活動と呼ぶことができる(同)。

このような性格をもつボランティア活動は図1における第三セクターに位置し、他のセクターである国家/地方自治体、市場、地域社会/コミュニティなどと必要に応じて協働体制を組みながら、いわゆる「新しい公共」の一翼を担うことになる。

「新しい公共」を追究するボランティア活動や協働的活動には、学習が伴う。なぜなら、「新しい公共」の実現には、未経験の課題への取り組みや異なる関係者間の調整など、新しい知識や手法を生み出しながら活動を進める必要があるからで、そのためには最先端の知識や価値観を吸収するとともに、それを関係者間で共有することが必要だからである。このことを具体的にイメージするために、行政、企業、地縁的組織などと協働体制を組みながら里山保全の活動を行っているボランティア活動団体(A団体)を想定し、この団体における保全活動と学習との関係をみてみよう。

里山保全活動の事例から

A団体は、常に行政担当者と話し合っって課題を確認し合い、日常の作業は市民ボランティアを募集して行っている。地元の自治会やPTAとも連携しながらボランティアの確保に努めている。立ち枯れの高木の伐採や、時おり必要となる人工物の設置（頑丈な立入禁止柵や掲示板）などについては、担当する造園業者と協議のうえ適切な処置をするよう促している。図1に示した4つのセクターのうち、第三セクターにあたるA団体は、他の3セクターとの協働体制にもとづいて里山保全を進めているわけである。

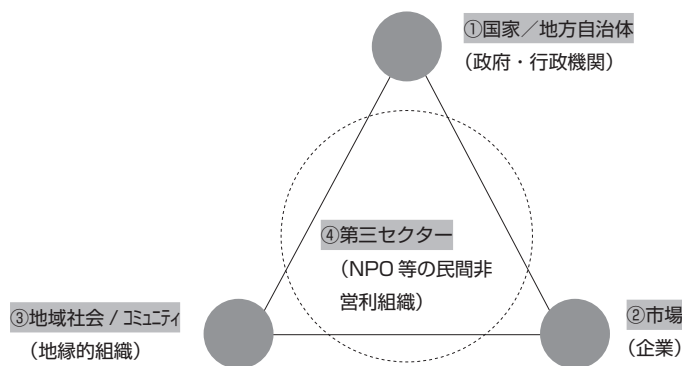


図1 社会を運営する4つのセクター

ところで、A団体の活動目的（ミッション）は、この里山に生物多様性の高い自然環境を取りもどすことである。そのため、活動目的の達成に必要な作業を、計画的に企画・実践している。長年放置されたために蓄積している不法投棄のゴミの処理、雑木林に繁茂して他の生物を圧倒している笹の刈り込み、畑を利用した有機農法による野菜栽培など、さまざまな作業が定期的に行われているのである。こうした作業は、A団体のボランティア・スタッフが企画し、一般市民に呼びかけて多くの参加者のもとに行っている。参加者は作業を通して、いろいろなことを学ぶ。例えば、笹刈や栽培の技術を少しずつ習得する、都市とゴミとの関係について考えるきっかけを得る、新し

い人と知り合いになることを通して人間理解が進むなどである。A団体のスタッフ自身にもこれらの学びは発生するものの、スタッフの場合はこれらの学びに加え、集団運営やイベント企画などのノウハウについても、実際の事業実践を通して体験的に学んでいる。

しかし、多くの都市住民は生物多様性とは何かについて理解していない。作業を通した体験的な学びだけでは、そうした知識を習得することはできない。そこで、市民の間に生物多様性についての知識が浸透し、その価値を認めてA団体の活動を後押しするような市民意識の広がりが必要である。そのため、A団体では上記のような定期的な作業とは別に、さまざまな学習機会を設けている。例えば、「里山とは何か」「自然とは何か」「生物多様性とは何か」といったテーマの講演会、現地での植物・野鳥・昆虫等の観察会、市民参加による土壌・植生等の調査である。これらの学習活動を通して、市民は生物多様性とは何か、それに照らした現状の里山はどのような課題を抱えているか、解決には何が必要かなどを、ある程度体系的に学ぶことができる。それらの学習活動を通して、市民の間に共通の基本的知識が浸透すると、里山保全に関する合意形成とそれに基づく各方面への提案を練り上げるため、ワークショップなどの討論型学習の機会を開催することができる。多くの人にとって馴染みのない事柄について何らかの合意形成をめざすためには、まず基礎知識を関係者の間に浸透させ、そのうえで討論に移行することが肝要である。

一方、A団体のボランティア・スタッフの多くは素人からスタートした人々であるため、上記にあげたような市民向けの学習機会と一緒に参加するとともに、スタッフ自身の徹底的な学習が必要である。専門家を招いた勉強会、専門誌の購入と輪読、外部講習会への派遣など、環境NPOとしての力量を高めるための研修にも力を入れる必要がある。つまり、上記で述べた市民意識の基盤形成、そのうえに立った市民同士あるいは各セクター間の合意形成、さらには保全方策に関する各方面への提案といった過程を滞りなく進めるためには、この活動の中核組織としてのA団体のスタッフに高い力量が求めら

れる。その力量とは、自然環境や生物多様性の保全手法、組織やプロジェクトの運営、マルチステークホルダー間の調整などに関するものである。

総合的な学習過程としての課題解決型学習

以上の総体が、「生物多様性の高さを維持した里山空間の復元」という課題の解決に向けた学習過程といえる。ここでのポイントは、ワークショップのみが課題解決型学習というわけではなく、多様な学習がその土台となっていることである。A団体の実態に即して示すならば、これらの多様な学習は図2のように整理してとらえることができる。この図の縦軸と横軸は、それぞれ次のように説明される。第1に、A団体が促進する学習は、団体内部のスタッフやメンバーに発生する学習と、外部の一般参加者や協力者に発生する学習に分類される。第2に、活動という状況のなかで体験的に発生する学習（状況的学習）と、学習機会として提供された場で行われる学習（非状況的学習）に分けることができる。

ここで、状況的学習と非状況的学習の違いを説明する。私たちは日常生活や諸活動のなかで、それらを向上させようと苦勞・工夫することによって多くのことを学んでいる。このような意味での学習は、時間と空間の占有を条件とせず、そして生活や諸活動といった諸状況と切り離されるのではなく、それらと表裏一体的に生まれ出るものである。いわば、「状況に埋め込まれた学習＝状況的学習（situated learning）」（Lave & Wenger 1991, Jarvis 1999）である。

一方、知識・価値観・技術等を習得するために設定された特別な活動を、我々は学習ないしは学習活動と呼ぶことが多い。例えば、公民館やカルチャーセンターなどでの学級・講座、同好の志で結成する学習サークル、テレビ等の通信教育などに参加することである。このような学習（学習活動）は、状況的学習とは異なり、他の生活や活動といった諸状況から切り離され、一定の時間と空間を占有して行われる独立の活動である。したがって、これを非状況的学習（non-situated learning）と呼ぶことができる。

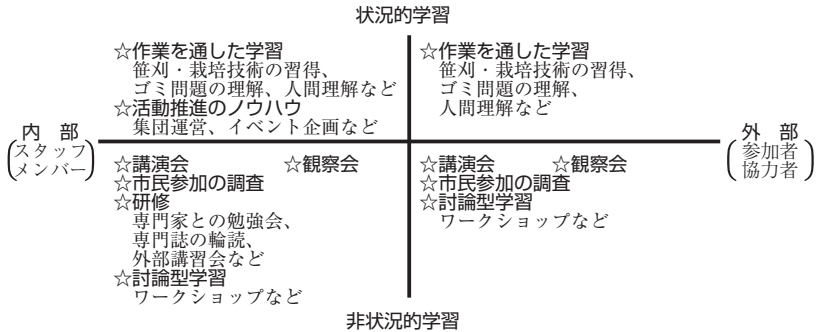


図2 ボランティア活動で発生する学習の類型

以上のように、A団体の活動によって生じている学習は、「内部—外部」「状況的学習—非状況的学習」という2つの軸によって、4つに分類することができる。図2は、A団体が促進している学習をこれに当てはめたものである。このように多様なタイプの学習が絡み合い、総体として「生物多様性の高さを維持した里山空間の復元」という困難な課題の解決を推し進めているのである。市民活動やボランティア活動における課題解決型学習とは、上記のような総合的な学習過程である。

現代における課題解決型学習の意味

現代における課題解決型学習は、上記のような総合的な学習過程として個々の課題解決に貢献するということにとどまらず、以下に述べるような意味をもちうる。

①ボランティアの意識変容の促進—〈再帰型学習〉を通して—

ボランティアは、保全活動の節目ごとに成功や失敗を体験する。もっとも、その体験が本人に与える衝撃（つまり活動成果からボランティアへの反作用）の大きさは、彼／彼女がどの程度この活動に責任感をもっているかによって異なる。リーダーやそれに近い人ほど大きな衝撃を受ける。そうした衝撃は、ボランティアの意識にふり返り（省察：reflection）をもたらす。それは、活動の反省や今後の活動にむけた戦略的思考などである。それが次の活動に

つながる。その結果がまた反作用をもたらし、新たな省察を生む。こうして、活動成果による反作用とそれを受けた省察が循環的に連なっていく。そのような過程は、ボランティアの世界観やアイデンティティにも影響を及ぼし、意識変容につながる。

「学習とは経験による行動（思考様式などの潜在的な心身機能を含む）の変容」だという定義（東 1977、井上 1986）に基づけば、A団体のボランティアが経験する意識変容も一種の学習であり、しかも活動という状況のなかで生起するので状況的学習である。このように、活動成果からの反作用とそれへの省察という循環的な過程を経て意識変容が生じる状況的学習を、田中（2011：130-131）は〈再帰型学習〉と呼んでいる²⁾。

以上のように、課題解決型学習は社会構造の変革を促すのみでなく、それに起因する循環的な反作用によって、ボランティアの意識変容も促進する。

②地域文化の創造と継承へ

A団体が取り組んでいる「生物多様性の高さを維持した里山空間の復元」に多くの住民・市民が共鳴するとともに、他の分野の諸活動（例えば、高齢者福祉や国際協力など）もこの過程との関係をもつようになると、単にこの里山の復元にとどまらず、この地域固有の文化が生まれてくる可能性がある。例えば、高齢者の健康づくり活動や異文化間交流の舞台としてこの里山が活用されるとか、地域内の多くの公園が生物多様性の観点から市民ボランティアによって保全されて「生物多様性型」の緑のネットワークが形成されるなどの動きが広がると、「里山とともに暮らす」や「野生生物とともに暮らす」といった価値を基盤とする、独自の地域文化の創造につながっていく。

さらにいえば、そうした市民の活動に青少年や学校を巻き込み、若い世代とともに地域文化を創っていく、あるいは青少年の意見に基づいて修正しながら次世代に伝える、といった営みにまで発展すれば、いつとき花開くだけのものではなく持続可能性の高い地域文化として後世に継承されていく。

以上のように、現代における課題解決型学習は、個々の課題の解決に資するのみではなく、そこから地域文化の創造や継承にまで広がりをもつことに

よって、個性と持続可能性に長けた地域社会の形成に大きく貢献することができるのである。

5 おわりに

本稿で考察してきたことを整理すると、以下のとおりである。基本計画でも強調されているように、地域における課題解決を目指すためには男女共同参画にもとづく課題解決型実践的活動が必要であり、そのためには現代的課題を学習する意欲と能力、そして実際の課題解決に取り組む主体的な態度を養うことが必要である。そのような力量の養成は、学校教育では、教師主導型の教育への偏重から脱却し、児童・生徒・学生主導の課題解決型学習に力点を置くことによって行われてきた。これに対し、成人教育における教師主導型からの脱却は、個々人を社会構造から解放することと、社会構造の変革（こちらが課題解決型学習に相当する）という両面から進められてきた。こうした経験を背景として、現代における課題解決のための学習は、内部に発生する学習と外部に発生する学習、状況的学習と非状況的学習などを含む総合的な学習過程として行われている。しかも、たんに個々の課題解決ではなく、個人の意識変容及び地域文化の創造と伝承という可能性ももちながら行われている。これが現代における課題解決型学習の特性である。

最後に、以上のような課題解決型学習を今後発展させるための課題を整理する。

第1に、学校教育のなかで、課題解決型学習の基礎を培うことである。これについては、本稿第2節でも概観したように、初等教育から高等教育までさまざまな工夫をしながら実践されている。今後さらに拡充することが期待される。

第2に、NPO等の民間非営利組織の発達及びネットワーク化を促進することである。内閣府調査³⁾によれば、NPO法人（特定非営利活動法人）の約半数が社会教育の分野で活動している。これは、多くのNPOがミッシヨ

ン遂行のために学習機会の提供を通して課題解決に取り組んでいることを示唆している。NPOの力量を活かして課題解決型学習を普及したいものである。

第3に、地縁的組織の活性化である。地域課題を当事者として受け止め、自分たちの生活改善と地域文化の創造や継承に主体者として取り組むことができるのは、これらの組織にほかならない。地縁的組織を中核として、必要に応じてNPO等とも連携しながら、地域コミュニティ自身が地域課題を解決するための学習に取り組むことが肝要である。

第4に、人材の育成が求められる。本稿で述べてきたような総合的な学習過程を促進し、地域文化の創造と継承を成功裡に進めるためには、地域内外の人々や組織をつなげて課題解決型学習を推進するためのコーディネーターやファシリテーターが必要である。このような人材を育成していくことも重要である。

第5に、的確な公的支援が必要である。学習や活動の拠点となる施設の拡充のほか、これまで述べた民間非営利組織や地縁的組織に対する支援、人材育成といったことも重要である。課題解決型学習のモデル開発や資金援助なども含め、行政等の公共機関には効果的な公的支援の手法を開発していくことが求められる。

注

- 1) ラングランの提出したワーキング・ペーパーの訳として、ここでは波多野完治訳「生涯教育について」日本ユネスコ国内委員会（『社会教育の新しい動向——ユネスコの国際会議を中心として』1967年に所収）を用いた。
- 2) ギデنزによると、再帰性（reflexivity）とは「社会的な営みが、それ自身に起因する新たな情報によって絶えず吟味・修正され、結果としてその営みが本質的に変容すること」（Giddens 1990：38）である。彼はこの概念を用いて、現代の自己が常に自己モニタリングをしながら変容する傾向が強いことに着目し、自己は＜再帰的プロジェクト＞となったと述べている（Giddens

1990：114-124, 1991：32-34)。＜再帰型学習＞とは、こうした考え方を応用して名づけた用語である。

3) 内閣府NPOホームページ(<https://www.npo-homepage.go.jp/>)より(2012/9/28)。

参考文献

- 東 洋 1977, 「学習」依田新監修『新・教育心理学事典』金子書房, pp.77-79
- Berger, P. and T. Luckman 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Doubleday (山口節郎訳 1977, 『日常世界の構成 アイデンティティと社会の弁証法』新曜社)
- Botkin, J. W. et al. 1980, *No limits to learning*, (大来佐武郎監訳 1980, 『限界なき学習—ローマクラブ第6レポート』ダイヤモンド社)
- Delors, J. et al. 1996, *Learning: The Treasure Within*, UNESCO (天城勲監訳 1997, 『学習：秘められた宝』ぎょうせい)
- Faure, E. et al. 1972, *Learning to Be*, UNESCO, (国立教育研究所内フォーラム報告書検討委員会訳 1979, 『未来の学習』第一法規)
- 藤村好美 2007, 「地域を変えるサービス・ラーニング—シビック・アクティビズムとその先駆け—」日本社会教育学会編『NPOと社会教育』東洋館出版社
- Gelpi, E., 1983, *Lifelong Education*, (前平泰志訳 1983『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』東京創元社)
- Giddens, A., 1990, *The Consequences of Modernity*, Polity Press, (松尾精文・小幡正敏訳 1993, 『近代とはいかなる時代か?』而立書房)
- 1991, *Modernity and Self-Identity*, Polity Press (秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳 2005, 『モダニティと自己アイデンティティ—後期近代における自己と社会』ハーベスト社)
- 後藤文彦 2010, 「京都産業大学における2段階方式実践的PBL型教育の実施」全国ビジネス系大学教育会議『社会人基礎力の育成とビジネス系大学』学文社
- 井上健治 1986, 「学習」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』東洋館出版

I 課題解決型学習とは

社, pp.66-67

Jarvis, P. 1985, *The Sociology of Adult & Continuing Education*, Routledge

——— 1999, *International Dictionary of Adult and Continuing Education*,
Kogan Page

門脇厚司 2010, 『社会力を育てる—新しい学びの構想』 岩波書店

Knowles, M. S. 1980, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy
to Andragogy*, Cambridge (堀薫夫・三輪建二監訳 2002, 『成人教育の現
代的実践: ペダゴジーからアンドラゴジーへ』 鳳書房)

Lave, Jean and Wenger, Etienne 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral
Participation*, Cambridge University Press (佐伯胖訳 1993, 『状況に埋め
込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書)

嶺井明子編著 2007, 『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/
市民形成』 東信堂

西林一江 2006, 「自己管理的学習」日本生涯教育学会『生涯学習研究 e 事典』
(2012/9/28)

パウロ・フレイレ (小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊東周訳) 1979, 『被抑圧
者の教育学』 亜紀書房

田中雅文 2011, 『ボランティア活動とおとなの学び—自己と社会の循環的発展』
学文社

(たなか・まさふみ 日本女子大学教授)