

＜強みの哲学＞に基づく学校変革

—教育現実を社会的に構成する思考様式に注目して—

緩利 誠（現代教育研究所所員 総合教育センター）

1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、教育現実はいかなる思考様式によって社会的に構成されるのか、という点に注目しながら、＜強みの哲学＞に基づいて学校変革を進めていくことの意義と可能性を考察することである¹⁾。

「学校は社会の縮図である」と言われる。例えば、「今の社会では〇〇だから、学校もまた△△する必要がある」という具合に、現状の社会の姿を学校に当てはめ、その適応を学校に促すという考え方がある。あるいは、「今の社会は〇〇かもしれないが、これからの社会は△△を目指す必要があるため、学校は□□する必要がある」というように、未来の理想的な社会の姿を掲げ、その実現に向けて学校に変革を促すという考え方もある。いずれにしても、学校は家庭と社会をつなぐ役割を担っている以上、社会の要求を受け止める必要があり、社会の変化という現実を認識しながら、その時代における規範的な学校のあるべき像が描かれることになる。他方で、学校はすでに稼働しているわけであり、かつ、様々な機能を果たしていることから、その教育現実と規範とのギャップを埋めるために、具体的な改革案や改善案が構想され、展開される。その主体が国の場合もあれば、教育委員会、あるいは学校の場合もある。

本稿が問題にするのは、その現実認識のあり方である。主体の違いに関わらず、学校を変革しようとする時に、そもそも教育の現実をどのように認識するのか、その思考様式のあり方に目を向けたい。筆者には素朴な疑問がある。これまで様々な教育改革がなされてきたわけであるが、基本的には学校教育の現状をもっぱら「批判」することでもって進められてきたのはなぜだろうか？もちろん、健全な批判精神の重要性を否定するつもりはない。しかし、最近の例でいえば、「ゆとり教育」世代と名づけられた若者たちが受けてきた学校教育は、1990年代末から勃発した学力低下論争とその影響を受けた政策議論において、「批判」というよりは「非難」の対象にさえなっていた。「どうせ自分たちは『ゆとり教育』世代だから」と自己卑下する若者を生み出したのも事実であり、まるでその当時の学校教育は「失敗」であったかのように扱われる。本当にそうなのだろうか？

本来、まずもって問われるべきは様々な諸改革により、各学校の教職員の意識がどの程度ポジティブに変革され、その結果、学校現場におけるカリキュラムがどれだけ充実し、子どもたちにどのような望ましい変容が生じたのか、である。すなわち、「成果に基づく可能性」の吟味である。2000年代はじめから矢継ぎ早に打ち出されてきた学力向上政策が功を奏し、「脱ゆとり」のおかげで国際学力調査（OECD・PISA）の結果「は」V字復活したのかもしれない。とはいえ、だからといって改革の嵐がやむことはない。たとえ一定の成果を残したとしても、「日本の学校教育は〇〇がダメだ。だから、△△のために□□を◇◇のように変える必要がある。」という批判的な現実認識に基づき、各学校には新たな課題が突きつけられ続けるのである。「成果に基づく可能性の吟味」というよりは、「欠陥に基づく課題の吟味」が最優先される構造がそこにはある。それは国単位のレベルに留まらず、地域単位

や学校単位でも同様である。「ここは素晴らしいから、それをさらに伸ばしていこう」という現実認識は非常に乏しい。＜強みの哲学＞はそこに注目する。

当然のことではあるが、社会の変化に伴うニーズを踏まえながら、常に学校教育は更新していく必要がある。ただし、社会的ニーズを優先するあまり、現実を無視するわけにはいかない。学校はすでに稼働しているわけであり、全てをゼロベースで作り変えることはできない。有限の資源を活用しながら、あくまでもどのようにリ・デザイン（redesign）するのか、が問われる。変化が激しく不確実な現代社会において、教育課題はますます複雑化しており、各地域や各学校における教育現実は様々に異なる。それを解決するための正解は存在せず、自分たちの手で最善策を編み出す必要がある。このように考えれば、変革の場は各学校であり、変革の主体は各学校である。国や地方教育委員会の教育行政は、各学校が変革を進めていくための条件整備をその役割とするはずである。

しかし、実際のところ、「共通理解と同一歩調」を徹底するための行政による学校の「管理」は、近年、ますます強まってきている。学校は目の前に山積する数多くの学習指導／生徒指導に関する問題への対応に日々追われ、「働きがい」や「やりがい」よりも「多忙感」や「疲労感」を強く感じる教師が多く、学校組織における創造性は失われつつあるのではないだろうか。2009年6月に結果が公表された国際教員指導環境調査（OECD-TALIS）でも、「多忙で孤独で自信がない日本の教師」の実情が明らかにされており、与えられたノルマをこなすことで精いっぱいな状況が見受けられる。

筆者が最終的に明らかにしたいのは、学校教育の実質的な当事者たちを変革に駆り立てるものは何か、である。学校組織をエンパワー（empower）しない限り、どのような変革の必要性を問うたとしても、実質的な収穫を得ることはできないからである。学校組織は構成員（教職員／子ども）とステークホルダー（地域住民、保護者など）によって構成される。それらの人々が自分たちの学校を取り巻く教育現実をいかに認識し、社会的に構成するのか、その思考様式によって、学校変革に注がれるエネルギー量はかなり左右されるのではないかと考える。

以下では、この問いを考察するために、まず一般的に自明視されやすい教育現実の捉え方や語り方（≡「欠陥に基づく課題の吟味」）を問い直し、そこに孕むリスクを分析する。次いで、近年、様々な分野で提唱されてきている＜強みの哲学＞に基づいた教育現実の捉え方・語り方（≡「成果に基づく可能性の吟味」）の特徴を検討し、その意義や可能性を明らかにする。そして、本稿の結論として、＜強みの哲学＞から引き出される学校変革のあり方を描き出す。

2. 「欠陥に基づく課題の吟味」という思考様式と教育現実の社会的構成

変革とは社会・制度などを変えあらためることである。大抵の場合、現状に何らかの問題があるから変革することが求められる。問題はそれが問題であると認識されることで問題「視」され、それがなぜ問題なのかが何らかの根拠に基づきながら語られる。それが正しい認識であると共有されればされるほど、一つの言説として広く知れ渡り、その結果、問題を解決していく必要性が認められるようになる。

しかし、ここで注意すべきは、問題「視」されるものが特定の現象（例えば、不登校など）であったとしても、その眼差しは当該現象に従事している組織や人々、あるいは当事者にも向けられるようになる、ということである。問題「視」された側には「痛み」が伴うわけであり、ネガティブ感情が生じやすいこともあり、積極的にその現実を自分たちの責任として受け止めがたい。他方で、問題

状況が長期化したり、深刻化したり、満足のいく解決がなかなか得られなかったりする場合、問題「視」する側の眼差しには「不信」が伴ってくる。他者からの「不信」は当事者の「不満」を呼び、最悪の場合、互いにいがみ合う関係性が生じることになる。そうなってしまうと誰もが問題の解決の第一義的な当事者になることを逃れようとしがちになる。近年の教育改革の構図を千々布（2005）は「三すくみの教育改革」（図1）というモデルで捉えており、注目できる。国・学校・マスコミの三者はそれぞれがそれぞれに対して、不信と不満を抱いており、悪循環を招いている、というのである。ただし、この三者の関係は決して対等ではなく、権力関係で言えば、学校は最も弱い立場に位置づき、結果的に学校にしわ寄せがくる。

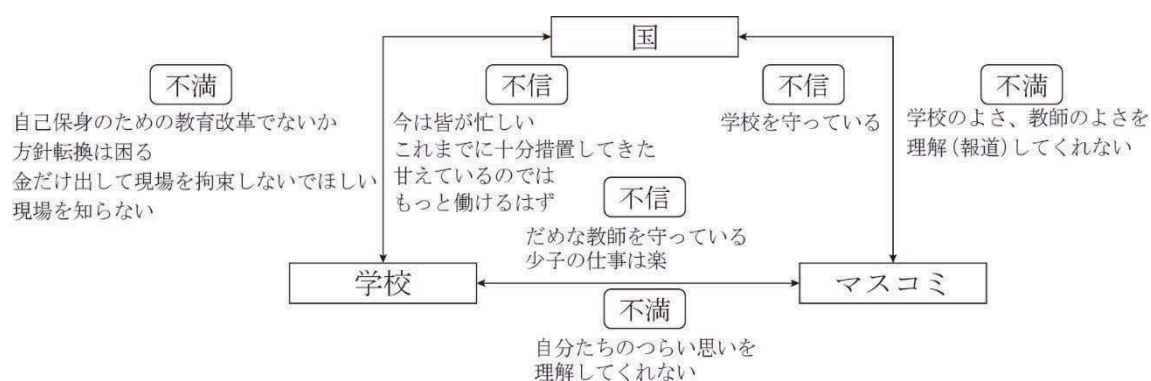


図1：三すくみの教育改革（千々布，2005）

千々布（2005）はマクロな視点から捉えているが、筆者は同様の構図は各地域単位ならびに各学校単位でも看取できると考える。すなわち、前者の場合、教育委員会・学校・地域社会の関係であり、後者の場合、校長・教師・生徒・家庭の関係である。各単位は相互に作用しあう入れ子構造になっており、マスコミは世論の形成という役割をどの局面でも担う。例えば、1990年代末まではマスコミ各社の新聞報道において「ゆとり教育」という言葉は非常にポジティブな意味で用いられていたが、学力低下論争や大阪教育大学附属池田小学校の児童殺傷事件などを経て、事態は一転し、非常にネガティブな意味で用いられるようになった。つまり、教育現実が社会的に再構成された好事例である。最近の教育関連のニュースでも、教員の不幸事の数々をはじめ、児童生徒の問題行動とそれに関する教育委員会や学校の対応のまずさが多く取り上げられ、一般住民の耳目を集めている。

総じて、ネガティブなレンズを通して教育現実が社会的に構成され、千々布（2005）の言葉を借りれば、「見えやすい学校の姿」（学力低下、学級崩壊、問題行動）に国民の関心は集中するようになった、とすることができる。その結果、学習指導に関しては学力テスト体制の強化、生徒指導についてはゼロ・トレランス方式に代表される管理的な指導方針・方法の採用に至っている。加えて、新自由主義的政策の導入により、各学校は競争的な環境にさらされるようになり、民間企業の手法を取り入れながら、学校経営の合理化・効率化を迫られるとともに、説明責任が強く問われるようになった。その根底にあるのは問題状況（が変わらないこと）への「不信・不満」であり、「心配」である。

この場合、焦点が置かれ続けるのは「問題」であるが、「問題」にこだわり続けることの問題性とは果たして何であろうか？この点について、社会福祉の援助実践に関する議論を援用しながら考察する。

制度や組織も最小単位で捉えれば、人と人との関係性を基盤にして成り立っているからである。また、文部科学省と教育委員会、教育委員会と学校、教師と児童生徒は、「援助者 - 被援助者の関係」であり、学校・教師と地域・家庭はそれぞれが援助しあう「互助の関係」と捉えることができるため、社会福祉の援助実践から学べることは多いからである。

Rapp & Goscha (2006=訳 2008) によれば、「問題をもっている」という専門用語は、「問題はその人々に属するものか、内在するものであり、そして、ある意味で、その人々が誰であるかということについての重要な事実を表現する」(p.26) ものである。それゆえに、「(1) 問題は、つねにその人の欠陥ないし能力不足とみなされる、(2) 問題の性質は、専門家によって定義される、(3) 治療は、問題の中心にある欠陥を克服するように方向づけられる」(p.28) ようになる。とりわけ、彼らの批判の矛先は、科学性、実証性を求めて問題を公式化することにより、働きかけの標準化を図ろうとする姿勢に向けられる。そのことについて、次のように述べている。

問題を探し出す活動は、特定の解決法とか治療法があるという幻想を生み出す。問題アプローチの根底に問題を正確に名づけることが必然的に適切な働きかけを導くという信念がある。しかし、この信念はときには正当化されることがあろうが、日常実践の経験ではまったく正しくない。多くの専門家は、状況を名づけることが必ずしも最善の対応法を見つける手がかりにならず、そして真の手がかりはその状況にあるクライアントとの継続的かつ変化し続ける関係性から出てくるものであることを知っている。さらに加えるに、問題を診断する行為そのものが、明確な治療経過を知るところを複雑にするという新たな問題を追加する可能性がある。(Rapp & Goscha 2006=訳 2008, pp.27-28)。

問題に焦点を当て続けることにより、問題がその人の生活の中心的関心事であり続け、問題行動に集中することがその人の生活になる。しかし、問題行動に治療目標を合わせ続ける限り、際限のない継続的働きかけが必要になり、達成感を得られることはなく、ラベリングなどのさまざまな社会的過程を経て、その人の生活は抑圧されることになる。結果的に、否定的イメージを内在化することによって自己を定義し、主体性を失ってしまう。そのように Rapp & Goscha (2006=2008) は主張する。生活の抑圧は、その人の居場所、時間、活力、移動性、絆、そして主体性を侵害し、人々に消耗をもたらすのである (Bulhan, 1985)。

このように社会福祉の分野において、問題や病理、欠陥に焦点をあてるモデルへの批判は強まってきた。狭間 (2001) が指摘する通り、最大の問題点は、その援助観、人間観が利用者のさまざまな側面の中で欠陥や弱さのみに収斂することであり、この視点からは人間が本来的に有する強さや成長力などが隠ぺいされてしまう、ということである。例えば、診断的な問題のラベルづけにより、その人がもつ他の様々な特性、経験、知識、願望などは覆い隠されてしまい、問題と望まなかった過去の詳細な記述が引き出されることによって、「間違っているもの」「機能していないもの」が明らかにされる。それに伴い、個人やグループの価値を下げるような言葉が用いられやすくなり、問題への対処能力や問題からの回復力について冷笑的な立場を導くことになる (Saleebey, 1997 ; Sharry, 2007 =訳 2009 など)。

ちなみに、この種の議論は社会福祉の分野に限ったものではない。組織開発論や組織変革論におい

ても、従来のプロセスを「ギャップ・アプローチ」という名で公式化しており、その特徴はあらかじめ設定された基準と現状のギャップに焦点をあてて、それを問題として特定し、修正や改善を図る点にある。ギャップ・アプローチの特徴は問題志向、欠陥志向、弱点志向にあり、基本的には「あるべき基準（外的基準）」と照らし合わせながら、問題を「診断」し、その原因を特定することによって、問題の解決を図ろうとする。いくつかの選択肢から「正解」に近いとされる解決策が提案され、それを計画的に遂行できるよう、リーダーは指示・命令・説得という行為でもって組織構成員に伝達することになる（Whitney & Trosten-Bloom, 2003＝訳 2006; Cooperrider & Whitney, 2005＝訳 2006 など）。これらの問題解決に至るプロセスでは、表1のようなプロブレム・トークが展開されやすい。

表1：プロブレム・トークの例（Whitney etc., 2010＝訳 2012）

5W1H	例
誰が	こんな状態になったのは誰の責任なのか？
何を	この問題を引き起こした原因は何なのか？
どこで	どこで戦略に大きなズレが生じたのか？
いつ	いつこのような事態に陥ったのか？
どのように	こうした事態を見過ごすことになった経緯は？

このように社会福祉の援助実践の議論と同様の構図が看取できるわけであるが、問題や欠点を徹底的に追究しようとする眼差しを人間や組織向けると、問題ばかりが認知されるようになり、「壊れていないものまで壊してしまう」恐れが高まる。例えば、先に挙げた千々布（2005）も、「三すくみの教育改革」が展開されることにより、「見えにくい学校文化」（教師の自発的な勉強会、自己研鑽の意欲の高さ、子どもが好きな教師、生涯をかけた教師の力量向上体系）が壊されてしまうことを危惧していた。また、すでに起きてしまったことの原因を探し求めることになり、その作業に多くの時間を費やすことから、問題の見方や問題を語る語彙を豊富に学ぶことになり、問題については詳しくなるものの、決して解決に向けて多くを学べていないという状況を生みやすい。場合によっては、話し合いのプロセスは不満や愚痴の連続となりやすく、犯人探しという「責任追及」や言い訳による「責任逃れ」にもつながりやすい。

社会福祉の援助実践の議論に引きつけられれば、当該組織で働く人々や学ぶ人々の生活は抑圧され、「診断 - 治療」という枠組みに現実を収斂させ、問題の当事者という支配的なストーリーに絡め取られることになる。そして、処方箋は管理や規則に基づく指示・命令というカタチで外圧として他者から与えられ続けるため、「やらされ感」は強まり、権力関係のもとで主体性は飼い慣らされてしまうのである。問題に焦点を当て続けることは、ネガティブ感情を強く生起させるわけであるが、ネガティブ感情が人間に引き起こす反応は「攻撃」と「逃避」の2つに集約される。攻撃は権力関係のもとでは無効化されやすく、逃避を選択せざるを得なくなると、人々は委縮してしまい、自信の喪失や学習性無気力感をもたらすことになる。結果的に、「とにかく問題が起きなければよい／問題を起こさなければよい」という非常に消極的な姿勢が強化され、説明責任を果たすために形式的な側面ばかりが整えられてしまう可能性が高まる。

学習指導要領などによって指導法や指導内容についての自由裁量の余地が広がったとしても、その代わりに目に見える成果の達成に向けた全体主義の一体感が学校を覆い尽くす中、『これもやらなきゃ。あれもやらなきゃ』という強迫観念に駆られ、実際にはやりきれない自分を強く責めることになった経験を持つ教師たちが増えている（勝野，2008）。その根底には問題や欠点に焦点を当て続ける現実認識があり、不安や緊張、葛藤にさらされ続けることで、問題とされる当事者たちをディスエンパワー（disempower）する構造が埋め込まれてしまっているのである。その限りにおいて、働く人々や学ぶ人々の自己実現は疎外され、問題がないことが「望ましい状態」とであると認識されてしまうのである。

3. 「成果に基づく可能性の吟味」という思考様式と教育現実の社会的構成

変革が実り多きものになるためには、「問題の当事者」が陥る支配的なストーリーという抑圧状況から当事者を解放し、「変革の当事者」として新たなストーリーを構築する、すなわち、エンパワーする現実認識の方法論が必要となる。それが＜強みの哲学＞である。

社会福祉の援助実践に関する議論では、病理や欠陥に対比する言葉として「ストレングス」が用いられ、新たな現実認識の方法として「ストレングス視点」が提唱されてきた²⁾。すなわち、問題より可能性を、強制ではなく選択を、病気よりむしろ健康を見ることが望まれる成果を生み出す、という考え方である（Rapp & Goscha 2006=訳 2008）。病理に関する言葉は論理実証主義を志向してきたが、強みを語る言葉は社会構成主義との親和性が高い。つまり、主観的／間主観的な「現実」（reality）の多様性や構築性に焦点をあて、現実を描写・説明する方法は「関係性」の産物であり、私たちが描写・説明するように将来を形づくる、と考える（Gargen, 2009）。この描写・説明の内容や方法を、ポジティブなレンズやフィルターを通して見直すことにより、新たなストーリーを紡ぎ出そうとするのが＜強みの哲学＞である。

＜強みの哲学＞は、「希望の種」や「変化の種」を見つけ出そうとする継続的な努力を要求する。例えば、Rapp & Goscha（2006=訳 2008）はストレングスモデルの重要な主題（表 2）を挙げ、個人の強み（願望、能力、自信）と環境の強み（資源、資産、サービス、社会関係、機会）を生活の場（居住改善、娯楽、仕事、教育、社会関係）において結びつけ、望まれる成果（生活の質、達成、有能感、生活の満足、エンパワーメント）を創出することを提案する。その際、人々は自分自身で生活を改善し高めることができるという信頼に基づきながら、人々が支援過程の監督者であると位置づけ、人々の希望と期待を最大限に尊重する必要性を指摘する。この場合、第三者（この場合、援助者）の役割は、強みを「探りだし、確保し、支える」ことにある。つまり、その人がもつ他の様々な特性、経験、知識、願望、資源などを明るみにして、目標と望む未来の詳細な記述を引き出すことによって、「正しいもの」「機能しているもの」を明らかにする。そこでは、変化がどのように人々の生活で起こるか、そして、どのようなポジティブな可能性が人々に対して開かれるかを理解することに焦点があてられるのである（Sharry, 2007=訳 2009 など）。それに伴い、個人やグループの価値を高めるような言葉が用いられやすくなり、目標と望む未来の実現にむけて嘆賞的な立場を導くことになる。

表 2：ストレングスモデルの重要な主題 (Rapp & Goscha 2006=訳 2008, p.78)

1. 人が置かれている生活の場の質が、達成を生活の質を決定する。
2. 生活がうまくいっている人には目標と夢がある。
3. 生活がうまくいっている人は、願望を達成するために、彼らのストレングスを用いている。
4. 生活がうまくいっている人は、目標にむかって次の段階に移る自信をもっている。
5. どの時点においても、生活がうまくいっている人は、少なくとも一つの目標、それに関連した才能と次の段階に移る自信をもっている。
6. 生活がうまくいっている人は、彼らの目標を達成するために必要な資源への接近方法をもっている。
7. 生活がうまくいっている人は、少なくとも一人との意味のある関係をもっている。
8. 生活がうまくいっている人は、彼らの目標に関連した機会への接近方法をもっている。
9. 生活がうまくいっている人は、資源と機会と意味のある関係への接近方法をもっている。

これと同様の議論が、組織開発論や組織変革論の分野においても展開されてきた。ギャップ・アプローチに対置される「ポジティブ・アプローチ」がその代表例である。ポジティブ・アプローチでは、あるべき基準（外的基準）ではなく、ありたい状態を構想し、その実現に向けて組織や人々がもつ未知の潜在力を引き出すことに重点が置かれる。その特徴は未来志向、可能性志向、強み志向にある (Whitney & Trosten-Bloom, 2003=訳 2006; Cooperrider & Whitney, 2005=訳 2006 など)。

この立場に依拠すれば、問題は単独で存在しているわけではなく、問題の裏には未だ形を与えられていない「夢」や「理想の状態」が必ずあると考えられる。したがって、仮に問題が認識されたとしても、もしその問題がなくなれば、どのような状態になることを望むのかに目が向けられる。つまり、問題状況にある現状の延長線上に未来を構想するのではなく、自分たちが理想とする未来から現状を捉え、その萌芽がすでに現状「のうち」に存在しているという前提のもとで変革していこうとする。なぜならば、現状は「常に」うまくできていないのではなく、(多少なりとも) うまくいっている時もあるからである。どちらの現実を切り取るかは、人々の判断に委ねられているのである。

解決志向ブリーフセラピーで「ミラクル・クエスチョン」や「例外探し」と呼ばれる技法があるが、「隠された希望や期待」や「ポジティブな逸脱」(Pascale etc., 2010) は組織や人々のうちに発見されるのを待っている。だからこそ、問題ではなく個々人や組織の「うまくいっている／すでにできていること」などの成功体験や成功要因を語り合い、互いの強みを認め合える対話の場と時間を構造化しようとする。そうして共有された価値を土台にして、望む変化に向けた組織や行為をデザインしようとする。このプロセスでは、表 3 のようなポジティブ・トークが展開されやすく、個々の差異は矯正するものではなく、多元化的な価値観に基づきながら「強みの共同体」を形成するためのかけがえのない可能性の源として尊重されることになる。

表 3：ポジティブ・トークの例（Whitney etc., 2010＝訳 2012）

5W1H	例
誰が	他にも誰か立役者がいるのでは？彼／彼女はどのように成功に貢献したのか？
何を	この状態を良い方向に持っていくために、どんなことができるか？
どこで	自分たちの強みをさらに引き出すチャンスはどこにあるのか？
いつ	自分たちが最大限の力を発揮したのはいつか？
どのように	どのように協力し合えば、望んでいる成果を実現することができるか？

こうした＜強みの哲学＞は、図 2 のようなソーシャルワークがこれまで重視してきた価値に基づく実践を引き出すと言われる（狭間，2001）。ここで掲げられている価値は教育実践においても重視されてきた価値ではないだろうか。＜強みの哲学＞は社会構成主義の影響を受けて、人々にポジティブな未来を形づくるために、「あえて」ポジティブに現状の当たり前を疑いつつ、ポジティブに描写・説明することにより、望む変化のように行動し、望む変化に向けて学び続けることを促す。論理実証主義を志向しながらも、近年、台頭してきたポジティブ心理学は個々人の強みを語るための語彙を体系的に整備し始めており、弱みの克服ではなく強みを発見・活用することが組織や人々の生産性を高め、ウェル・ビーイング（Well-being）を高めることを明らかにしてきている（Buckingham & Clifton, 2001；Peterson & Seligman, 2004；Linley, Willars and Diener, 2010 など）。このように＜強みの哲学＞は、人々に安心できる居場所、時間をもたらし、活力や移動性を高め、絆や主体性を構築することに寄与する。また、互いの差異を認識し、互いの価値を認め合うことで、互いに手を取り合って「変革の当事者」としてのストーリーを新たに編み出すことを勇気づけるのである。

これら強みに目を向けることは、組織や人々に自信をもたらし、ポジティブ感情を生起させやすい。Fredrickson（2001）の「拡張－形成理論」（Broaden and Build theory）によれば、喜び、感謝、安らぎ、愛、興味、希望、誇り、愉快、鼓舞、および畏敬というポジティブ感情を経験することは、思考や行動のレパートリーを一時的に拡張する役割を担っており、挑戦を通じた個人資源の継続的な形成、すなわち、人間の螺旋的变化と成長をもたらす。学校という生活の場で働く人々や学ぶ人々、その生活の場に関わる他の人々の自己実現を促し、互いの強みを信頼し、互いの成果を祝福するという関係性にこそエンパワーの源は宿る。

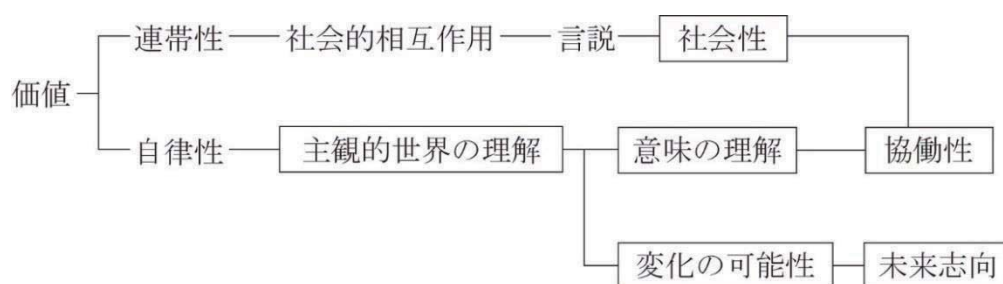


図 2：ソーシャルワークの価値とストレングス視点の特徴（狭間 2001，p.124）

4. 結論：＜強みの哲学＞がもたらす学校変革のあり方

教育は、こうあるべきという議論が先行する規範的な営みであるがゆえに、常に規範と現状のギャップを「診断」することにより、「ネガティブ・フィードバック」を基本に関係性が構築されるきらいがある。その場合、できるようになる、分かるようになることは当たり前のことであり、できないこと・分からないことは問題として扱われ、批判の対象になってしまう。子どもの立場から学校教育を捉えれば、その傾向は把握しやすい。例えば、あるテストで 70 点を取ったとしても、何のおかげで 70 点を取れたのかは問われず、なぜ 70 点しか取れなかったのかが問われ、残りの 30 点を取るためにはどうすればいいか、を考えさせられる。この現実認識の方法は、国、教育委員会、学校のマネジメントや教師の職能開発、あるいは育児などの場面でもあてはめることができると筆者は考える。できていないことや分かっていることの方が、成長の伸びしろがあると判断されるからである。しかし、本稿で考察してきた通り、人々に変化をもたらすのは「ポジティブ・フィードバック」である。私たちはどうしても現実をネガティブに認識してしまうからこそ、ポジティブであろうとする意志を＜強みの哲学＞は私たちに要求するのである。

一部の教育関係者にとって“悪名”高き OECD-PISA ではあるが、その結果を用いた教育システムの国際比較は、「日本型」学校教育実践の強みを私たちに知らせてくれている (OECD, 2011)。また、緩利ら (2008) は JICA の青年海外協力隊に参加した教師の報告書を分析し、発展途上国における教育経験が「日本型」学校教育実践のよさを相対化させる契機となり、職能開発の役割を担っていたことを明らかにしている。その他にも、千々布はアメリカとの比較を通じて、授業研究の伝統が日本の教育の質を支えてきたことを指摘し、「青い鳥は日本にいた」と表現した。その授業研究は主に「校内研修」を指しているが、もっと視野を広げて日本の学校教育の歴史を捉えると、授業研究の伝統は民間教育団体などによる「自主研修」が支えてきたということもできる (佐藤, 2005)。他国に比べ日本の民間教育団体は特異的な存在であり、数多くの団体が全国的に組織された例は類を見ない。

いずれの場合も外から内を見ることによって、私たちが自明視してしまっている「日本型」の強みやよさの再評価を迫っているものであり、＜強みの哲学＞は、そこから学び、自分たちの成長につなげていく必要があることを提案する。とりわけ、日本の教師たちが実践知として蓄積してきた教育遺産や教育資産の豊かさを低く見積もる必要はないのではないだろうか。「隣の芝生は青く見える」がゆえに、私たちは自分たちの強みは当たり前だと思い込んでしまっている。問題に焦点をあて続ける限り、それらの伝統が知らず知らずのうちに破壊されてしまう恐れがあることを自覚する必要がある。変革の契機はシステムの内部にある。

近年の「効果のある学校」論や「力のある学校」論も＜強みの哲学＞から説明できるモデルであろう。たとえ恵まれない環境に置かれた学校であっても、うまくいっている理由を分析することにより、学校ごとの組織としてのありようによって子どもたちに豊かな学習環境を提供できることを明らかにしたからである。ただし、それらのモデルもまた各学校に固有かつ独自な現実に基づきながら柔軟に考える必要がある (浜田, 2012)。内発的改善力を高めるための学校組織開発論を先導してきた佐古 (2011, p.184) は、各学校の教師集団が「単なる現象上の問題からより基底的な価値的目標をいかに構築・共有していくことが可能であるのか」という課題を提起する。それがひいては「子どもに関する価値を共有する共同体としての学校の存立可能性」を示すという。これは「教育という働きかけ自体が持ちうる全体的なダイナミックス、あるいは教育の根本的な理念の改革から教育のエートスを全

体的に変革するアプローチ」(浅沼 2006, p.2)とも発展的に言い換えることができ、学校という変革の場において様々なステークホルダーを巻き込みながら、それらを実現する方法論が求められる。

内発的な学校変革に成功した事例を紐解くと、学校や子ども、様々な教育実践の等身大の強みやよさ、価値を捉え直すことが契機になっている可能性が高い。教育経験や教育現実に対するポジティブな意味づけである。＜強みの哲学＞からすれば、人々に変革をもたらす、持続的な変化と成長をもたらすものは、変革の場に関わる人々のウェル・ビーイングの向上である。Seligman (2011, pp.5-29)はウェル・ビーイングを繁栄 (flourish) という言葉で表現し、その構成要素として PERMA、すなわち、ポジティブ感情 (Positive emotion)、エンゲージメント (Engagement)、良好な関係性 (Relationship)、人生の意味・意義／目的の追求 (Meaning)、達成 (Achievement) を挙げ、その根底に強み (Strength) を据えた。＜強みの哲学＞は、社会や組織、それらに関わる人々のウェル・ビーイングの向上でもって教育の成果を把握しようとし、そのための自由と多様性を積極的に認めようとする。すなわち、自分のことを相手に知らしめる自由、人に話を聴いてもらう自由、夢を分かち合う場を共有する自由、貢献のあり方を選択できる自由、支持のもとで行動する自由、ポジティブである自由である (Cooperrider & Whitney, 2005＝訳 2006)。これらが保障され、実感できる時に人々のパワーは解放され、人々の潜在力は開花すると考えるからである。強みに基づいて自己、他者、モノとの関係性を常に更新しながら編み直そうする、それが＜強みの哲学＞の基底である。

注

- 1) 本研究は昭和女子大学の研究助成を受けたものである。
- 2) 社会福祉の援助実践に関する議論では、ストレングスはカタカナ表記のまま用いられる傾向があるが、本稿ではストレングスの和訳として強みという言葉を用い、ストレングス視点もまた＜強みの哲学＞の一つとして位置づける。

引用・参考文献

- ・浅沼茂 (2006) 「カリキュラムディスコースとしてのナラティブスタディ (IV)」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』57, 1-10 頁
- ・Buckingham, M. & Clifton, D.O., 2001. *New, Discover Your Strengths*. Gallup Press. (＝田口俊樹 訳 (2001) 『さあ、才能に目覚めよう』, 日本経済新聞出版社)
- ・Bulham, H. A., 1985. *Frantz Fanon and the Psychology of Oppression*. Plenum Press.
- ・千々布敏弥 (2005) 『日本の教師再生戦略』, 教育出版
- ・Cooperrider, D.L. & Whitney, D., 2005. *Appreciative Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers. (本間正人・市瀬博基・松瀬理保 訳 (2006) 『AI「最高の瞬間」を引きだす組織開発』, PHP 研究所)
- ・Fredrickson, B.L., 2001. The role of positive emotion in positive psychology. *American psychologist*, 56. pp.218-226.
- ・Gergen, K.J., 2009. *An invitation to social construction*. SAGE Publications.
- ・浜田博文 編 (2012) 『学校を変える新しい力』, 小学館
- ・狭間香代子 (2001) 『社会福祉の援助観』, 筒井書房
- ・勝野正章 (2008) 「教師を判定、評価、比較することの意味」『高校生活指導』(2008 年夏季号)

No.177), pp.52-57

- Linley, A., Willars, J. & Diener, R.B., 2010. *The Strengths Book*. CAPP Press.
- OECD, 2011. Strong Performance and Successful Reformers in Education. OECD Publishing.
- Pascale, R., Sternin, J. & Sternin, M., 2010. *The Power of Positive Deviance*. Harvard Business Review Press.
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P., 2004. *Character Strengths and Virtues*. Oxford University Press.
- Rapp, C. A. & Goscha, R. J., 2006. *The Sterength Model*, 2nd Edition. Oxford University Press. (=田中英樹 監訳 (2008) 『ストレングスモデル [第2版]』, 金剛出版)
- 佐古秀一 (2011) 「学校の組織特性と学校づくりの組織論」佐古秀一 他『学校づくりの組織論』, 学文社, 118-184 頁
- Saleebey, D., 1997. “Introduction: Power in the People”, in Saleebey, D., ed., *The Strengths Perspective in Social Work Practice*, 2nd Edition. Longman. pp.5-7.
- 佐藤隆 (2005) 「教師の成長と民間教育研究運動」『カリキュラム改革と教員研修』(日本教師教育学会年報第 14 号), pp.41-47
- Sharry, J., 2007. *Solution-Focused Group work*. Sage Publications. (=袴田俊一・三田英二 監訳 (2009) 『解決志向グループワーク』, 晃洋書房)
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A., 2003. *The Power of Appreciative Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers. (=株式会社ヒューマンバリュー 訳 (2006) 『ポジティブ・チェンジ』, ヒューマンバリュー)
- Whitney, D., Trosten-Bloom, A. & Rader Kae. 2010. *Appreciative Leadership*. McGraw-Hill Education. (=市瀬博基 訳 (2012) 『なぜ、あのリーダーの職場は明るいのか?』, 日本経済新聞出版社)
- 緩利誠・緒方真奈美・田中統治 (2008) 「異文化における「日本型」カリキュラム実践の経験」, 筑波大学教育学会, 『筑波教育学研究』 第 6 号, pp.103-117