

21 世紀型教育への転換に向けた学校の変革課題

緩 利 誠

1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、21 世紀型教育を巡る議論の動向と課題を整理することによって、今後の学校が引き受けるべき変革課題を抽出し、21 世紀型教育を支える学校カリキュラムの方向性と学校の役割を明らかにすることである¹⁾。

社会の著しい変化は新たな課題を世界にもたらした。現代社会は「グローバル化」「資源の有限化」「少子高齢化」という課題を抱え、それらの解決策として「知識基盤社会の進展」「コミュニティを基盤とする社会への転換」「情報通信技術 (ICT) の高度化と利活用」に期待が寄せられている (勝野, 2013)。従来通りの方法ではもはや通用しない現実に直面しており、「新しい解を生み出せる人間」が求められるとともに、社会や人間のあり方そのものを問い直す必要に迫られている。それに伴い、人間の成長・発達に求められるものも変容しており、学校教育もまた変革が求められるようになった。

その証左として、近年の学校教育に関する先進諸国の動向を繙けば、リテラシーをはじめ、コンピテンシーや 21 世紀型スキルなど、<新しい能力>概念が登場し氾濫している。その背景には「学校で育成される『力』を従来のように『学力』という言葉でひとくくりにするのでは、もはやポスト近代社会、知識基盤社会、生涯学習社会といわれる現代社会に必要な『力』を表現するのは不可能である」(松下, 2010a, i - ii 頁) という認識がある。すなわち、学校知の転換が求められている。かつて学校は「社会の最先端」と言われていたが、もはや「時代遅れの象徴」という印象さえ受ける。その意味では、学校をアップグレードすることが急務である。

<新しい能力>概念は、初等・中等教育に限らず、高等教育・職業教育にも影響を与えており、教育政策のみならず労働政策や経済政策とも密接に結びつきながら展開されてきた。「人的資本への投資なくして、グローバル化された知識経済を勝ち抜くことはできない」という国家戦略を読み取ることができる。「人間にしかできないこと」の価値はますます高まっており、教育は「投資」の対象として国家戦略の重要な位置を占めるようになった。その政策展開上の特徴は「グローバルスタンダードを射程に入れた学力テスト体制の強化」と言い表すことができる。経済先進国では、「公的部門に民間企業の経営理論・手法を可能な限り導入しようという新しい公共経営理論」(大住, 2002, 41 頁) である NPM (New Public Management) が主流になっており、<新しい能力>は教育目標のみならず教育成果として管理される対象として扱われている。その動向はもはや各国のレベルに留まらず、グローバルなレベルで展開していると言えよう。

総じて、グローバル教育改革運動 (Global Educational Reform Movement: GERM) が隆盛を極める現状において、各国はグローバルスタンダードを射程に入れつつ、自国の置かれた状況に応じながら、学校教育を「リ・デザイン」していく必要に迫られている。どこの国も「正解」を持ち合わせておらず、「最適解」を求めて、試行錯誤の連続を繰り返している。日本も「日本版 PISA ショック」

を経験し、その方向性に順応させる形で「生きる力」路線の軌道修正を図ってきた。教育システムをグローバルスタンダードと照らし合わせながら、「根拠に基づいて」(Evidence-based) 改善・改革を図るという方法が定着しつつあり、そこでの「根拠」とは量的に測定されるものを指し、量的に測定されないものは改善できないという認識さえ見受けられる。こうした「第二の教育測定運動」の様相を呈していることに筆者は強い危惧を抱く²⁾。もちろん学校知の再編に関する議論には、教育学的な価値を見出すことが可能な事項も含まれており、そのポジティブな側面とネガティブな側面の両面を見据えながら、<新しい能力>概念を「飼い慣らす」(松下, 2010b) 知恵が必要である。「個人や社会にとっての成功とは何か?」「何が個人や社会の成功をもたらすのか?」という問いに対して、経済合理性という観点だけに引きずられることなく、真摯に向き合うことが今、求められている。

以上の問題意識を踏まえ、本稿では次の手順でもって考察を進めることにより、今後の学校が引き受けるべき変革課題を抽出し、21世紀型教育を支える学校カリキュラムの方向性と学校の役割を明らかにする。すなわち、①21世紀型教育への転換に向けて、何がどのように議論されており、②何を今後の課題として定位すべきなのか、を整理する。そして、③21世紀型教育を実現する主体である学校のあり方について、学校が引き受けるべき本質的な問いと結びつけながら考察し、学校教育をリ・デザインしていく方向性を見出す。

2. 21世紀型教育に関する議論の動向

(1) <新しい能力>に関する議論とその俯瞰図

学校知の再編にあたり、従来の学力が断片的な知識や技能の習得に偏っていたことが反省された。そして、現代社会におけるニーズと対応させながら人間の全体的な能力が再定義され、教育目標—教育評価に反映させようとする教育政策が国内外で広まっている。主要な能力リストは図1の通りである³⁾。日本でも各国の動向を踏まえつつ、『『生きる力』としての知・徳・体を構成する様々な資質・能力から、とくに教科・領域横断的に学習することが求められる能力を汎用的能力として抽出」(勝野, 2013, 30頁) することが試みられ、今後の方向性(図2)が示された。

DeSeCo	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)	
キーコンピテンシー	キーコンピテンシー	キースキルと思考スキル	汎用的能力	キーコンピテンシー	21世紀型スキル	基礎的 なリテラシー
相互作用的な道具の活用	言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力	第1言語 外国語	コミュニケーション	リテラシー	コミュニケーション	
	知識や情報を相互作用的に用いる能力	数学と科学技術のコンピテンシー	数学の応用	ニューメトラス		
	技術を相互作用的に用いる能力	デジタル・コンピテンシー	情報テクノロジー	ICT技術	情報リテラシー ICTリテラシー	
反省性(省みて考える力)	学び方の学習	思考スキル	批判的・創造的思考力	思考力	創造とイノベーション 批判的思考 問題解決 意思決定 学び方の学習 メタ認知	認知 スキル
自律的な活動	大きな展望の中で活動する能力	進取の精神と起業精神	倫理的行動	自己管理能力	キャリアと生活	社会 スキル
	人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力	社会的・市民的コンピテンシー	問題解決 協働する	他者との関わり	個人の社会における責任(文化に関する認識と対応)	
異質な集団での交流	他人と良い関係を作る能力	文化的気づきと表現	異文化間理解	参加と貢献	地域と国際社会での市民性/協働	
	協力する能力					
	争いを処理し解決する能力					

図1: 諸外国の教育改革における資質・能力目標 (勝野, 2013, 13頁の一部文言等を改変)

これら<新しい能力>概念にはいくらかの共通点が見受けられる。それらは①いずれも「自分自身に関すること」「他者との関係性に関すること」「世界（社会・文化）との関係に関すること」というカテゴリーで区分できること、②3 R's（読み書き計算）という基礎的な知識・技能ではなく、機能的リテラシー（目的や必要に応じて、情報にアクセスし、実生活で活用したり、社会に参加したりできるよう、情報を処理・理解するとともに、編集・表現する力）を必要としていること、③思考スキルや社会スキル（対人スキルを含む）をかなり重視しており、それらを各教科にまたがる汎用的な能力として位置づけていること、④能力の範囲が人格の深部にまでおよび、非認知的要素

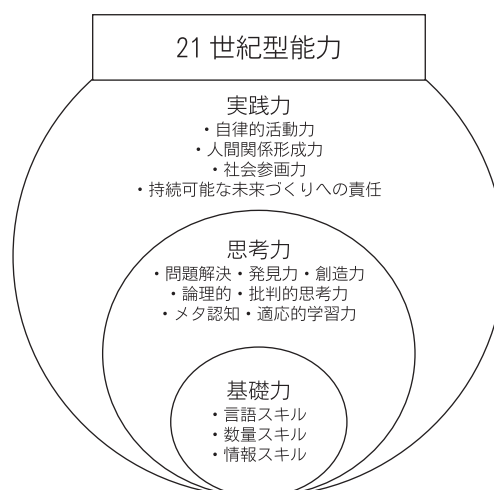


図2: 21世紀型能力（勝野，2013，26頁）

（動機，徳性，自己概念，態度，価値観など）にも注目していること，などが挙げられる。これら設定された能力は具体的な教育目標ならびに教育評価の対象として位置づけられることになる。

様々な<新しい能力>概念が編み出されてきたわけであるが，その立場性の違いを整理するために松下（2010b）は表1の分析視点から俯瞰することを提案する。

表1: <新しい能力>概念の立場性の違い（松下，2010bより筆者が作成）

第1の視点: 能力の全体性がどう捉えられているか	
① 垂直軸 (深さ)	要素主義的アプローチ: 各要素（認知的要素・非認知的要素）をいったんばらばらに切り離れた後に，組み合わせて全体を構成する＝カリキュラム・マップの作成を推奨 統合的アプローチ: ある特定の文脈における要求に対して各要素（認知的要素・非認知的要素）を結集して応答する＝現代生活の複雑な要求に直面する反省的实践を推奨
② 水平軸 (広さ)	脱文脈的アプローチ: さまざまな状況を超えて一般化でき，しかも，かなり長期間にわたって持続するような行動や思考という汎用性の強調 文脈的アプローチ: 文脈によって変化する対象世界・道具や他者との相互作用という文脈依存性を強調
第2の視点: 何（あるいは誰）のための能力概念か	
① 選抜か，教育か	
② 職業生活か，それ以外の社会領域（市民生活，家庭生活など）か	
③ 個人の人生編成か，社会の再構築か	

このように<新しい能力>概念を俯瞰すると，もちろん各国が置かれた各種状況に左右されるわけだが，一般的には「要素主義的アプローチ」「脱文脈的アプローチ」「職業生活／市民生活」の親和性が高いように思われる。特に，どうしても国家が主導する限りにおいて，経済的価値や社会統合が強調され，経済社会／市民社会に機能的に働きかけたり，主体的に適応したりする側面が強調される傾向が否めない。また，「要素主義的」「脱文脈的」なる能力観の背後にある「楽観的かつ無制限な学習の転移仮説の支持」は，認知心理学が明らかにしてきた成果を踏まえれば到底受け入れられるものではない。知識の領域固有性や思考の文脈依存性を度外視して，例えば問題解決全般に資する汎用的スキルを習得させることができるというのは幻想に過ぎない。

その中において，DeSeCoのキーコンピテンシーは，「個人の人生の成功」と「うまく機能する社

会」という両面から世界で暮らす全ての個人に獲得させるべきコンピテンシーを選択・定義している点に特徴がある⁴⁾。各コンピテンシーは「民主主義、人権の尊重、および持続可能な開発が中核的価値とみなされる規範的な枠組み」(Rychen, 2003=訳 2006, 105 頁)に埋め込まれ、個人と社会のあり方を方向づけている。そのモデルでは、「統合的アプローチ」「文脈的アプローチ」による学びを通じた「職業生活／市民生活／家庭生活」の弁証法的止揚を志向しており、それらの生活を支える経済的・政治的・文化的・生態学的な条件整備までを視野に収めている点で特筆に値する⁵⁾。現時点で最も注目できる能力モデルである。

ただし、DeSeCo の能力モデルは、「職業生活」の準備に向けて「要素主義的」「脱文脈的」に取り扱うこともできるため、注意を要する。例えば、OECD-PISA は DeSeCo の能力モデルのうち、「相互作用的な道具の活用」だけを取り上げ、しかもその一部分だけを測定しているに過ぎない。それにも拘わらず、日本では「活用型学習」という名の下で「要素主義的」「脱文脈的」に広まっていることが何よりの証拠である。DeSeCo に内在する規範性が忘れられると技術主義に陥ってしまう恐れがある。類似した言葉を使用しても、それらがどのベクトルに向かって必要とされており、何が要求されているのかということ冷静に判断する必要があることは言うまでもない。

(2) 教育学の反応と「教育実践」のデザインに向けた議論

様々な<新しい能力>概念が提唱されてきたわけであるが、それらを教育目標や教育評価の対象に据えたとしても、その間に位置づく「教育実践」のデザインに結びつけなければ「机上の空論」である。そこで「教育実践」のデザインに向けて教育学の反応から示唆を得ることとする。

教育学の反応を集約すると、主に「知識」のあり方の見直しとその位置づけ方、それに伴う「学習」のあり方の再考に集約される。<新しい能力>概念の多くに見受けられる重要な課題は、脱文脈的な「汎用性」が強調され過ぎており、知識やスキルの「道具的価値」だけに光があてられてしまっていることにある。つまり、知識軽視の暴走に歯止めをかけるため、知識の「内在的価値」という側面から、それ自体がもつ体系性や意味を改めて考えよう、という提案である。

知識が軽視されてしまうのは、その言葉が事実に・個別的な知識の暗記・再生というイメージをすぐに喚起するからであろう。しかし、当たり前のことであるが、何か具体的な問題解決に臨む時、あるいは、何か新しいものを創造しようとする時に、知識が全く必要ないと言い切ることはできない。問われるべきは「知識習得の『質』を問い直す回路」であり、「高次の認知能力を支える知識を問う回路」(石井, 2002)である。知識の習得と知的操作の発達を分断して捉えるべきではなく、「深い学習」や「参加型の学習」を通じて「生きた知識」とそれを支える思考様式の獲得を促す必要がある。

近年の学習論では、知識や技能は社会的・文化的実践に伴う文脈依存的なものであり、社会的に構成されるものであること、また、そうした「社会的・文化的実践への参加」を通じて認知的要素のみならず非認知的要素を含みこんだ全人格的なものとして獲得されることが明らかにされてきている。この見地からすれば、知識は現実世界との対話／への参加と不可分に結びついており、安易に心理的・抽象的な属人的能力だけを強調し、学びをその習得に還元することを許さない。だからこそ、「<新しい能力>の教育目標化は、対象世界との対話に伴って要求される部分に限定して、また、何らかの専門的知識の創出にかかわる部分に限定してなされる必要」(石井, 2010b, 273 頁)がある。

このように考えた時、今後の学校教育が真摯に向き合うべき課題は「学習の真正性」と言い表すこ

とができる。つまり、「学習活動の文脈の具象化・豊穡化」と「学習活動の認知レベルのメタ化・高度化」の統一的な追究である（石井，2010a）。裏を返せば，従来の学校知が人工的・抽象的かつ無機質な学習活動の文脈しか与えておらず，また，低い次元・水準の個別的な知識やスキルの習得しか図ってこなかったということもできる。この理念的な転換を具体化する際，「生活と教育を結びつける立場」と「科学と教育を結びつける立場」という2つの立場がある。前者の場合，実際の様々な生活場面（経済生活，市民生活など）における実践活動への参加を通じて，社会的有用性と結びつく学びが強調される傾向がある（佐貫，2009；岩川，2007など）。つまり，「生活する」ことを学ぶという考えである。市民教育などがその代表例である。ただし，「参加型学習」などの教育方法の側面が強調され過ぎるきらいがあり，教育内容に関するこだわりが希薄な場合が見受けられる。

一方で，後者は文化遺産の伝達・獲得と再創造にかかわる文化的実践を主軸に据える（石井，2010a）。そこでは「現実世界の深い洞察やそれに基づく妥当性の高い行動の基盤」，つまり，現実を深く捉える枠組として各教科の科学的概念を獲得することの意義を強調する。それは「教科する」(do a subject)という言葉で表現され，<新しい能力>を文化内容に即して捉え，その指導可能性と評価可能性を担保しようとする。また，その学びにおいては，「なすためになす」のではなく「理解を伴ってなす」ことが重視される（Barron et al., 1998）。つまり，「科学的で客観的な知識それ自体の陶冶性への楽観論を克服し，教育内容の獲得過程における，自分の身体と言葉を使って対象世界と対話する契機的重要性と，そのプロセスで形成される知的・社会的スキルや知的性向に目を向けることの必要性」（石井，2010a，171頁）を明確にしようとする。

いずれの立場に依拠するにしても，教育の焦点は認知的側面に注目した場合，より高度なものを，知識的側面に注目した場合，より深い水準の知識を希求する点ではある程度共通している。代表的なモデルと紐づければ，Anderson & Krathwohl (2001, p. 28) による改訂版ブルーム・タキソノミー（図3）における認知過程次元の4～6，知識次元のB～Dが該当する。また，Marzano & Kendall (2007, p. 66) の二次元モデル（図4）における処理のレベルのLevel2～6，知識の領域の心的手続きや精神運動的手続き，McTighe & Wiggins (2004, p. 65) の知識の構造モデル（図5）の場合，転移可能な概念と複雑なプロセス，さらには原理と一般化の部分である（図3～5には筆者訳を付加した）。

知識次元	認知過程次元					
	1 記憶する	2 理解する	3 応用する	4 分析する	5 評価する	6 創造する
A. 事実的知識						
B. 概念的知識						
C. 手続き的知識						
D. メタ認知的知識						

図3: 改訂版ブルーム・タキソノミー (Anderson & Krathwohl, 2001, p. 28)

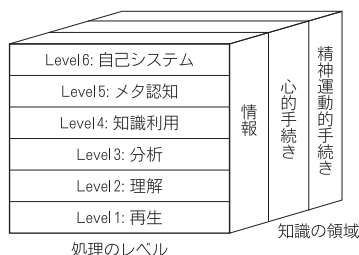


図4: 二次元モデル (Marzano & Kendall, 2007, p. 66)

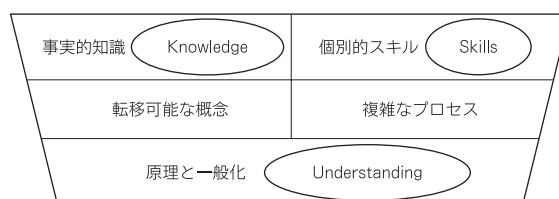


図5: 知識の構造モデル (McTighe & Wiggins, 2004, p. 65)

これら各種モデルに基づきながら、カリキュラムを編成する方法には、大別して2つの方法がある。すなわち、「資質・能力を下位スキル（e.g.「理解する」、「応用する」、「創造する」）にカテゴリー分けし、学習者にも具体的な手立てを示すことで、計画的・段階的に指導できると考えるもの」と「資質・能力を厳選し、知識の習得と活用（深い理解）を達成するための学習活動に使わざるを得ない機会を繰り返し埋め込むことで、初めて育成できると考えるもの」である（勝野，2013）。いずれが効果的であるかは今後の検証を待つ必要があるが、前者の場合、教育目標の明細化（教育目標を部分的で単純な下位目標へ分解すること）と教育目標の概念化・明確化（分析的で抽象的な理論的言語により学習者の内的能力の概念的理解を図ること）を区別する必要があるだろう。また、いずれの方法であっても教育目標の具体化（実際に思慮深く行為する子どもの姿の質的特徴を具体的に想像し記述すること）を図る姿勢が求められる（石井，2010b）⁶⁾。

3. 21世紀型教育への転換と今後に向けた課題

(1) 21世紀型教育の試論的枠組

21世紀型教育に関する議論を踏まえ、21世紀型教育の試論的枠組を提案すると表2の通りである。もちろん20世紀型教育との対比という二分法でもって示すことの弊害はあるが、より明確に21世紀型教育を支える諸原則を提示することができる。21世紀型教育では、子ども自身が何をいかに学ぶのかを教師集団が支える、ということが大前提となる。

表2: 21世紀型教育の試論的枠組

	20世紀型教育	21世紀型教育
重視される価値	進歩主義的世界観／機械論的な世界観 本質主義／論理実証主義 正義と善	持続可能な共生主義的世界観／生命論的な世界観 実存主義／社会的構成主義 幸福と善
能力観	属人論的／インプット重視 心理的・抽象的／領域一般性 要素還元主義的（認知的要素の重視）	関係論的／アウトプット重視 文脈依存的／領域固有性 統合主義的（非認知的要素を含む全体性の重視）
教育目的	既存文化（知識）の伝達 既存社会への適応 学力（Learning to Do/Know/Have）の獲得 競争と選抜に向けた生き残り	新しい文化（知識）の創造 新しい社会の構築 ウェルビーイング（Learning to Be/Live Together）の向上 あり方の自覚と調和や共生に向けた問題解決／イノベーション
カリキュラム	アカデミック志向／自己目的化された教養 浅く、網羅的、教科・領域等分断的 共通性（学ぶべきもの） 固定的・予定調和的な編成（個人差の抑制・是正） 教材単元へ主に構成	プラクティカル志向との超克／より善い生の探究に資する教養 深く、選択的、教科・領域等横断的 共通性と多様性（学ぶべきものと学びたいもののバランス） 柔軟かつダイナミックな編成（個人差の積極的承認） 目的に応じて単元を構成（経験単元とのバランス）
教育目標	低次な認知能力（記憶、再生、再現、理解、応用） 浅い知識次元（事實的・個別的） 明細化（教育目標を部分的で単純な下位目標へ分解すること）	高次な認知能力（分析、総合、評価、創造） 深い知識次元（概念的、原理的、メタ的） 具体化（実際に思慮深く行為する子どもの姿の質的特徴を具体的に想像し記述すること）
教育内容	正解のある問い（既知の習得）／答えを当てる学び 特定の価値／アジェンダの共有 バーチャル（仮想／架空） 教えるための教材（主たる教材としての教科書）	正解のない問い（未知へのチャレンジ）／自ら問いを創る学び 価値の対立／イシューの共有 オーセンティック（真正／本物） 学ぶための学習材（教育学的に熟考された道具と環境）
教育方法	ティーチング／アドバイス モノローグ（告白）／独力 Learning by Instruction/Doing 学校／教室内への隔離による完結 同質性集団による学び（シングルエイジなど）	ファシリテーション／コーチング／ティーチング ダイアログ（対話）／協働（コラボレーション） Learning by Doing and Designing with Understanding 学校／教室内外における参加 異質性集団による学び（マルチエイジなど）
教育評価	成果の重視 一元的な評価基準・規準／量的評価 個人間評価 ペーパーテスト（正誤、多肢選択）	成果につながる過程の重視 多元的な評価基準・規準／質的評価 個人内評価 パフォーマンス課題、ポートフォリオ、自伝的方法

(2) 試論的枠組からみた今後の方向性

①<新しい能力>概念における規範性と実存性という視座の位置づけ

<新しい能力>概念で欠いてはいけない考え方は「個人の人生の成功とうまく機能する社会の弁証法的止揚・発展」と「関係性」である。現在、注目できるモデルに挙げた DeSeCo のキーコンピテンシーには非常に多岐にわたる諸価値が含みこまれており、各価値の間に見受けられる対立や緊張関係（自由と平等、自律と連帯、効率性と民主的プロセス、エコロジーと経済の論理、多様性と普遍性、イノベーションと継続など）を思慮深い方法で対処することを求めている。つまり、「矛盾していたり（時にはただ表面的にそのようにみえるだけの場合も）、あるいは互いに相容れない考え方、論理、立場の間に存在する多くのつながりや相互関係を考慮にいれつつ、より統合的なやり方で考えたり行動したりすること」（Rychen, 2003=訳 2006, 100 頁）を学ばなければいけないという。この規範性（目的志向性）を失った<新しい能力>概念は、適応主義や技術主義をもたらすことになる。

一方で、その学びでは機能的な能力のみならず、必然的に「あり方」(Being) が問われる。すなわち、多様な他者や世界（社会・文化）との「関係性」から自己のあり方を「自ら」が省察・規定し、いかに自らの役割や責任を引き受けるか、である。学びの根幹は「私（たち）にとってのより善い生」を探究することであり、「より善く生きる」とはどういうことかを問い続け、対話と協働を通じて、自己・他者・世界（社会・文化）への真摯な応答関係を築き上げていく必要がある。だからこそ、21 世紀型教育における学びは、様々な「モノ」「コト」を自分自身と紐づけながら、自分事として捉えることのできる必然性を担保できるだけの「真正な文脈」の下で展開されなければならない。また、その学びは常に他者や世界（社会・文化）に開かれたものであることが求められ、そこに正解は存在しない。存在するのは「納得解」や「社会的成解」であり、いかにそれらをブラッシュアップしつつ、自己のあり方を深め続けることができるかが肝要になる。

②所与のものとしての「教科」概念の再考

<新しい能力>概念の暴走に歯止めをかけるために「知識」のあり方を見直し、学問的知識の深い理解を伴いながら社会的・文化的実践への参加を促そうとする主張には耳を傾ける必要がある。しかし、先述した「教科する」という発想に基づく議論は、既存教科を「所与のもの」として扱うきらいがある。社会的・文化的実践を既存教科に矮小化すべきではない。既存教科はもともと母体となる学問を背景に「正統文化」の伝達を図るために権力者によって選択され、組織されたものである。「アカデミック信奉」はかなり根強いが、変化の激しい不確実な社会に山積する様々な課題を前に学問自体のあり方が問い直されている状況に目を向ける必要がある。

そこで参考になるのが、藤澤（1990）が提唱する「プロト・ディシプリナリー」(Proto-Disciplinary: 学問としての原方向性) という概念である⁷⁾。藤澤は「何を教えるか」とともに「なぜ、それを教えるのか」という教育の根源を問うことで、個別の学問領域それぞれの中に共通する汎用的な原方向性を見出す努力が必要であるという。非常に限られた時間枠しか設けられていない総合的な学習の時間や特別活動に、現代的な諸課題が次々と要求され続けている現状がある。むしろ、それらの諸課題を各教科自体がいかに引き受ければよいのかという観点から、既存教科の枠組や内容をアップグレードしていく必要がある。つまり、「個人の人生の成功とうまく機能する社会の弁証法的止揚・発展」に各教科の学びはいかに貢献しうるか、を問い直す作業である。その際、例えば、Wragg（1997）が提唱

した「キュービック・カリキュラム」モデル（第1次元: 縦＝各教科, 第2次元: 横＝横断的課題, 第3次元: 奥行＝教授・学習スタイルで構成）が, 有効な視座になるだろう。

③学力からウェルビーイング (Well-Being) への転換

＜新しい能力＞概念に関する議論では, 「認知的要素」のみならず「非認知的要素」(動機, 特性, 自己概念, 態度, 価値観など) への注目が集まっている。「非認知的要素」が「認知的要素」に与える影響の大きさ(創造性の高まりや学習の促進など)は, 実証研究の蓄積により, これまでも裏づけられてきた。学びが全人格的な営みであることは確実である。それにも拘わらず, 認知的要素に働きかける教育を優位に位置づける議論が主流であり, 非認知的要素をフォーマルな場でいかに教育していくかという議論は不十分である。Seligman (2011) はウェルビーイング(持続的幸福)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: フロー状態を生み出す活動への従事を含む」(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(pp.5-29)。また, ポジティブ教育を「アカデミックスキル×ライフスキル」と定式化し, ウェルビーイングを高めるための心理教育プログラムを開発し, 学校で展開している(pp.78-97)。

学校は生徒指導上の課題も多く抱え込んでいる。＜新しい能力＞概念は「自分自身に関すること」「他者との関係性に関すること」「社会や文化との関係に関すること」というカテゴリーで区分できることは先述した通りであるが, 前二者を子どもたちはいつどこで学んでいるのか, を問い直す必要がある。家庭や地域の教育力が低下する中, 学習指導の場でライフスキルの指導を組み込んでいくことはもちろん重要だが, 生徒指導という括りでもって, 十分な時間的配分もせずに放置するべきではない。徳目主義に陥ることなく, 自己のあり方の探究を通じて非認知的要素(心理資源等)を教育することは可能であり, 学校教育の成功は従来のように学力という「達成」だけでなく, それを構成要素の一つとするウェルビーイングの向上でもって判断されることが求められる。

④教えられないことの自覚と挑戦

これまで教育学は, 測定困難ではあるが教育的に価値ある成果(より高次な認知能力やより深い知識の獲得・理解など)を対象に据え, 教育目標から教育評価に至るまでの各プロセスで具現化する方法論を模索してきた。その点で近年のパフォーマンス評価(ルーブリックの開発を含む)は注目できる。石井(2010a)が提案する「学力の中身に関する限界設定の規準」(公共性, 指導可能性, 評価可能性, 教育資源の確保可能性)はその流れを汲むものである。

しかし, 教師が「直接的」に指導できないものを子どもは学ぶことができるわけであり, 子どもは単なる「教育評価の客体」ではない。指導や評価が可能なものしか教えないというのは, 教育の「驕り」である。21世紀型教育では子ども自身の「あり方」をいかに深めていくかが問われる。したがって, Hakkarainen (2010, 289頁)が指摘する通り, 子どもを「自己変革的学習の主体」と捉え, 「自己変革のための要求や動機を創り出すこと」が不可欠である。すなわち, 自己変革が「何よりも教科内容の習得の観点から記述されており, 自由な探索や新しいアイデアの探求や自己実現といった観点からは記述されていない」現状こそ打破すべきである。そうした学習の機会をもっと積極的かつ

明確に位置づける必要がある。子ども自身を自己のあり方の探究へと誘うためには、「社会・文化領域における実践の卓越性・専門性」に根差した評価規準を教師集団が間主観的に共有するだけでは不十分である。「子どもの善さや強みを見出す判断規準」を持ち合わせ、その善さや強みを「社会・文化領域における実践の卓越性・専門性」と結びつけながら高めていく学びの機会が求められる。

全ての学びは「(自らが) 問いを生み出すこと」から始まる。学校は「教えられるもの」にこだわりすぎるあまり、易から難へ、単純から複雑へ、既知から未知へという具合に段階的に教えていくという伝統的な方法に囚われすぎるべきではない。その方法に固執する限り、永久に「基礎・基本」を超える学びは学校において生み出されない。(自らが設定した) 問いの解決や新しいアイデアの創造に向けて展開する学びは予定調和的ではなく、むしろ、子どもたちは、そのプロセスで生じる必要に応じて、「基礎・基本」を学ぶことを要求する。何を感じとり、何を見出すかという感性の次元は「教えられない」が「学びとる」ものであり、正解のない学びにおいては、全てを教えようとする考えを放棄することが求められる。

その学びの場において、教師ができることは「間接的」な指導、すなわち、ナビゲーションであり、対話の場と機会の構造化によるファシリテーションとコーチングである。その意味では、特定の尺度で学習の成果を測定すべき時にのみ、教育目標と教育評価の厳密な対応関係を図ればいいのであり、「教えられるもの」と「教えられないもの」の区別を自覚した上で指導に臨む必要があるだろう。その際、例えば、Glatthorn (1994) が提案した重要度と構造の二軸からなるカリキュラムの類型、すなわち、「完全習得カリキュラム」(重要度: 高/構造: 高)、「選択必修拡充カリキュラム」(重要度: 低/構造: 高)、「有機的カリキュラム」(重要度: 高/構造: 低)、「自由選択拡充カリキュラム」(重要度: 低/構造: 低)を参考にすることができる。そこに「検証可能-検証不可能」という軸を組み込んでも構わない。目的・目標や内容に応じて、各類型のバランスを図りながら、選択と集中によるカリキュラムの組織化をどのように図るのかを検討することが望ましいだろう。

4. 結論: 21世紀型教育を支える学校のあり方

現在の議論をシンプルにまとめれば、今後の教育の焦点は「イノベーション」と「コラボレーション」に集約され、多様な他者や世界(社会・文化)との「関係性」から自己のあり方を常に省察しながら、それらの力を発揮することが重要となる。いずれの国もアプローチは異なるもののそれらを身につけさせようとする点では共通しており、学校にも同様の力が求められている。21世紀型教育の実現に向けて残された課題は「誰が変革を担うのか」という変革主体の問題と「今、動いている学校教育をどのように変革していくのか」というデザインの問題である。

どの先進諸国も同じような課題を抱えながら試行錯誤を繰り返しており、もはや他国の「模倣」では対応できない状況下にある⁸⁾。また、変化が激しく不確実な社会において、中央集権的に細部までモデル化し、それを現場に「移植」しようとする方法も通用しない。変化の激しい不確実な社会において重要なのは、全体像を精緻に書き記した「地図」ではなく、優れた「コンパス」をもつことである。「モデルなき創造」(表3)を担う主体は各学校であり、国や地方教育委員会はより多くの裁量と自由を現場に与えることで、学校を「管理」するのではなく「支援」することが必要であろう。実際のところ、数多くの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」を強く感じる教職員が増え、学校の創造性は失われつつある。学校教育の「グローバル・

「オプティマム」を保護者や地域社会、行政との関係を視野に入れながら、ボトムアップ的に実現するための仕組みを構築する必要がある。

表 3: モデルなき創造 (マネジメント研修カリキュラム等開発会議, 2004, 3-1 頁)

① 「貧に処する教育」(欠乏欲求) から「富に処する教育」(自己実現欲求) へ
② 「模倣」(先進校モデル) 依存から「応ずる」(自校主義, 眼前主義) 指向へ
③ 「あてがい」(やらされる) 実践から「納得」(やりたい) 実践へ
④ 「古い革袋」から「新しい革袋」へ (組織体制の見直し)
⑤ 「閉じた世界」(校内主義) から「開かれた世界」(地域主義) へ
⑥ 「よそゆきの装い」から「普段着」(等身大) の実践へ
⑦ 「縦割り」(学年主義・教科主義) から「縦横」な関係づけへ

また、21 世紀型教育への転換といえども、全てが新しいわけではなく、既存の実践の善さを再評価する視点が欠かせない。外圧で押しつけられた変革は「自校化」せず、必ず「形骸化」の一途を辿る。だからこそ、眼前の問題の原因を深く分析し解決策を見出そうとする「欠陥モデル」や「問題志向」ではなく、自分たちがすでにできていることに目を向け、自分たちだからこそできることを希求する、すなわち、学校やそれを取り巻く環境の強みに注目した「成長モデル」と「解決志向」でもって変革に取り組むことが望ましい。その具体的な方法論の一つとして、Appreciative Inquiry というモデルが検討され始めている (緩利, 2014)。

今後、各学校が変革に向けて省察すべき本質的な問いは、表 4 の通りである。例えば、ICT などの機械で置き換えられる学びは ICT に任せればよい。グローバル (Think globally, Act locally) な視点からのビルド&スクラップの発想が求められており、学校が置かれた状況に応じて優先順位をしっかりと定め、学校を取り巻くステークホルダーとのコラボレーションを通じて、自分たちの手で学校にイノベーションを起こしていくことが肝要である。表 4 に挙げた問いは、いずれも学校だからこそできることの探究 (=学校の存在証明) であり、スペシャリスト/プロフェッショナルとしての学校の教師だからこそできることの探究 (=教師の存在証明) である。21 世紀型教育の根幹は「あり方」の絶えざる探究と言い表すことができる。

表 4: 「グローバル・オプティマム」の実現に向けて各学校が省察すべき本質的な問い

① 受験ではなく、何のために学校で教育するのか? もし受験がなかったら、どのような学びを子どもたちに提供したいか? (予備校や塾≒選抜という受験のための学びとの違い)
② ナショナル・ミニマムを達成するだけでなく (=学歴の取得)、学校教育を終えた後、どのような世界 (社会・文化領域) でどのように活躍/貢献しながら自分の人生を築き上げてほしいか? すなわち、人生という名の「旅」に備え、どのような旅支度をしてあげたいか? (完成教育との違い)
③ もし学習指導要領や教科書がなかったら、宇宙船「地球号」に乗り込む乗務員として、子どもたちはそれぞれの地域で何を学んでおく必要があるか? そのために学校は何ができるか? (網羅的な学校教育との違い)
④ ICT などの機械ではなく、人間だからこそできることは何か? また、授業の場において、ICT などの機械ではなく、人間である学校の教師だからこそできることはなにか? (ICT などの機械との違い)
⑤ 不登校ではなく「下校拒否」を生み出すものはなにか? (未来の充実のために今を耐え忍ぶという苦行のような学校生活との違い)
⑥ 教えられたものを学ぶだけでなく、子ども達が自分から学ぶように仕向けるにはどうすればいいか? (教えられるものに依存する学びとの違い)

注記

- 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) もし今のやり方のまま、グローバルスタンダードに基づく各国の競争を通じた教育システムの改善・改革を推し進めれば、学校教育における多様性は喪失され、「学校教育の標準化」という帰結がもたらされる、と筆者は考える。例えば OECD-PISA (Programme for International Student Assessment) に代表される通り、一元的な評価指標に則って、学校教育の成功を国際的に比較検証するという発想、あるいは学校教育の成果を管理するという発想は、かつて知能指数 (Intelligence Quotient: IQ) が学校教育に強く影響を与えていた時と極めて類似するのではないだろうか？ 知能指数が学校教育にもたらした社会的／個人的な弊害を今一度私たちは思い起こすべきである。松下 (2011) が指摘する通り、「私たちに最低限求められることは、PISA が〈何を測定して、何を測定していないのか〉〈何を見せて、何を隠しているのか〉を自覚し、測定されていないもの、隠されているものにも目を向けること」(49 頁) である。
- 3) その他にも日本では、学校教育を中心に産業界までを見渡した人間力 (内閣府経済財政諮問会議: 2003 年) をはじめ、高等教育・職業教育・企業内教育の場合、就職基礎能力 (厚生労働省: 2004 年), 社会人基礎力 (経済産業省: 2006 年), 学士力 (文部科学省: 2008 年), エンプロイヤビリティ (日本経営者団体連盟: 1999 年) が提唱されている。
- 4) DeSeCo とは「Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations」という OECD 主導による国際プロジェクトの略称である。その目的は「現代および将来の課題解決に必要な広い範囲のコンピテンシーにとって重要な理論的・概念的基礎の提供」であり、「政策担当者に必要な情報が提供できるコンピテンシーの評価と指標の枠組みの開発」であった。プロジェクトは 1997 年から 2003 年にかけて実施され、学際的な領域の専門家と OECD に加盟する 12 の参加国の政策担当者との協働によって進められた。
- 5) 松下 (2010b) の「DeSeCo の能力概念は、総花的で理想主義的ではあるが、理念的には、現在における一つの到達点を示しているといっておよいだろう」(32 頁) という評価に筆者も賛同する。
- 6) もし、「教育目標の具体化」が図られなければ、「第二の行動目標論」運動に成り下がり、かつて行動目標論に浴びせられた批判を再度呼び起こすことになるからである。実際に〈新しい能力〉の育成を目指す各種実践のうち、「要素主義的アプローチ」「脱文脈的アプローチ」を採用するものはその傾向がある。目標設定をはじめ、教育内容や教材の選択・開発、教育方法、教育評価の全てのフェーズにおいて、「学習の真正性」が問われていることを忘れてはならない。
- 7) 藤澤 (1990) によれば、学問の原方向性とは「世界がいかにあるかを知らうとする知の働き」と「その世界の中で自分がいかに生くべきか、いかに行動すべきかを知らうとする知の働き」が切り離されることなく、相互関連しながら、学問の大本の根として存在するものを指す。
- 8) 例えば OECD-PISA の結果で注目されるフィンランドも同様である。フィンランドの学校は社会構成主義的学習観に立脚するカリキュラムとして日本でもはやされた。しかし、Hakkarainen (2010) によれば、「知識の伝達は、ガイドラインのレベルでは否定されているが、日常の指導の中では行われている」(283 頁) のが実際であり、「指導 (教師の個人指導、教科書や教材) における厳しいコントロールや大量のアサインメントが、PISA 調査の課題を解く準備になり、しかしまた、教師の厳しいコントロールが学校の勉強を楽しく学ぶという純粋な動機づけを奪ってしまっている」(285 頁) という。学校現場のレベルに着目すれば、「学びからの逃走」という日本と同様の課題をフィンランドも抱えているわけであり、むやみにフィンランドを美化するべきではない。なお、日本を含め様々な国々の状況を見渡すと、初等教育では 21 世紀型教育と親和性の高い進歩主義的教育カリキュラム (生活中心主義や経験主義に立脚) が展開されやすいものの、中等教育以降には反映されないくらいがある。21 世紀型教育への転換の鍵は中等教育カリキュラムのデザインにあると筆者は考える。

引用・参考文献（アルファベット順）

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, Longman.
- Barron, B. J. S. et al. 1998. Doing with Understanding. *Journal of the Learning Sciences*, 7 (3-4). pp. 271-311.
- 藤澤令夫（1990）「＜講演＞学問の原方向性」『一般教育学会誌』12（2），2-9 頁
- Glatthorn, A. A. 1994. *Developing a Quality Curriculum*, ASCD.
- Hakkarainen, P.（2010）「フィンランドの教育制度における教師の能力形成への挑戦」, 松下佳代（編著）『＜新しい能力＞は教育を変えるか』, ミネルヴァ書房, 281-306 頁
- 石井英真（2002）『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築』『教育方法学研究』28, 47-58 頁
- 石井英真（2010a）「学力論議の現在」, 松下佳代（編著）『＜新しい能力＞は教育を変えるか』, ミネルヴァ書房, 141-178 頁
- 石井英真（2010b）「アメリカの場合」, 松下佳代（編著）『＜新しい能力＞は教育を変えるか』, ミネルヴァ書房, 251-280 頁
- 岩川直樹（2007）「貧困と学力」, 岩川直樹・伊田広行（編著）『未来への学力と日本の教育⑧』, 明石書店, 10-43 頁
- 勝野頼彦（研究代表者）（2013）『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則（改訂版）』（教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5）, 国立教育政策研究所
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議（2004）『学校組織マネジメント研修テキスト（平成15年度版改訂版）』, 文部科学省
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives 2nd Edition*, Corwin Press.
- 松下佳代（2010a）「まえがき」, 松下佳代（編著）『＜新しい能力＞は教育を変えるか』, ミネルヴァ書房, i-vii 頁
- 松下佳代（2010b）「＜新しい能力＞概念と教育」, 松下佳代（編著）『＜新しい能力＞は教育を変えるか』, ミネルヴァ書房, 1-42 頁
- 松下佳代（2011）「＜新しい能力＞による教育の変容」『日本労働研究雑誌』53（9）, 39-49 頁
- McTighe, J. & Wiggins, G. 2004. *Understanding by Design*, ASCD.
- 大住荘四郎（2002）『パブリック・マネジメント』, 日本評論社
- Rychen, D. S. 2003. Key Competencies. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H., *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers. (=立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー』, 明石書店, 85-125 頁)
- 佐貫浩（2009）『学力と新自由主義』, 大月書店
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish*, Free Press.
- Wragg, E. C. 1997. *The Cubic Curriculum*, Routledge.
- 緩利誠（2014）「カリキュラム開発におけるポジティブ・アプローチの展望と課題」『浜松学院大学教職センター紀要』第3号, 71-93 頁

（ゆりり まこと 総合教育センター）