

入江良英
(こども学科 特任教授)

【キーワード：知識基盤社会 新しい能力論 SEM(拡充カリキュラム) 独自カリキュラム 地域(方)創生】

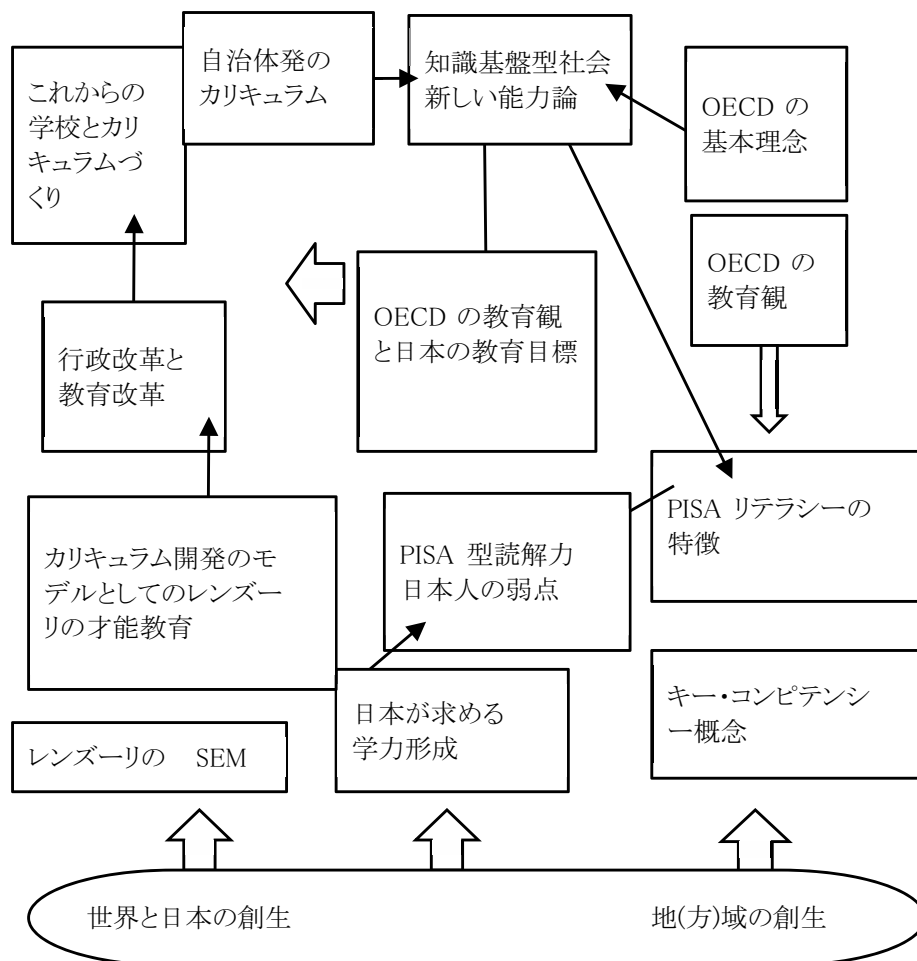


図1 本論図示「OECDの教育観と日本の教育目標」^{注5}

I. 「知識基盤社会」と「新しい能力論」

「知識基盤型社会」と「新しい能力論」の理論的意義と両者の関連性の研究の必要性についてまず考察してみよう。現在、「新しい社会づくり」のための「教育改革」が進んでいる。世界はグローバル化を迎え、今まで日本国内における価値観・動機付けで事足りていた「教育政策」だけで、人間形成・教育を行えなくなっている。さて、「中央教育審議会答申（平成20年1月）」^{注6}に見られるように、「知識基盤型社会」の時代などといわれる社会の構造変化の中で、その基盤形成のための教育研究、具体的に言えば、「新しい能力（ポストモダン化能力）研究」は、まだその緒についたばかりである。

さて、この能力の意義をさらに精緻化し、かつ簡潔な形で仮説的に「新しい能力養成のための実践プログラム」を提示することは、最も必要とされている教育研究上の仕事の一つではなかろうか。さて以上のことを、「OECDの基本理念」や「PISA（Programme for International Student Assessment）のリテラシー論」などについて考察することから始めてみることにしよう。

II. 「OECDの基本理念」について

教育問題そのものに入る前に、グローバリズムを奉じる「OECD全体の政策・理念」を見てみよう。『OECDイノベーション戦略：明日への有利なスタート』（The OECD Innovation Strategy：Getting a head Start on Tomorrow）に以下の主張がある。^{注7}

1. より強くクリーンで公正な成長を実現する上で、イノベーション政策が果たす役割をもっと 戦略的に重点化する
2. イノベーションには様々な無形資産への投資やアクターが必要となることを認識する。
3. 教育・訓練政策を、社会の全構成員が創造力を発揮し、イノベーション促進策の幅を科学技術以外へ広げる。
4. 新たな企業の設立と成長、画期的なイノベーションや新規雇用を創出する上での新たな企業の役割に政策上もっと留意する。
5. 革新的なイノベーションを可能にするとともに、将来のイノベーションの基礎を作る上で科学研究が果たす役割に留意する。
6. 円滑に機能するネットワークや市場を通じて

知識の普及と適用を促進するメカニズムを改善する。

7. 高速ブロードバンドネットワークなどを通じてイノベーションの新たなプラットフォームを創造する上で、政府が果たす役割に留意する。
8. グローバルな課題への取り組みやコストとリスクの共有に寄与する国際的科学技術の新たなアプローチやメカニズムを整備する。
9. 政策決定の指針に対するため、より広範かつよりネットワーク化されたイノベーションの概念とその影響を測定する枠組みを整備する。
このようにOECDは、「イノベーション戦略」を利用して国家のおよびグローバルな解決策の設計を模索しようとしている。もちろん「ギリシャの経済危機」などに見られるように、俗にいうグローバリズムが大きな問題点を抱えていることは間違いないであろうが。

II-1 「OECDの教育観」＝「新しい能力」への教育方法

OECD（経済協力開発機構）によるPISA（Programme for International Student Assessment）：「生徒の学習到達度調査」などの国際比較調査が社会的な注目を集めてきた。2003年PISAの結果公表が引き起こした「日本版PISAショック」^{注8}は、「教育政策の転換」の引き金となり、「活用力」重視の「新学習指導要領」や「全国学力テスト（「全国学力・学習状況調査」）」を生み出した。またOECDでは現在、PISAの成功を受けて、大学版PISAともよばれるAHELO（Assessment of Higher Education Learning Outcomes：「高等教育における学習成果の評価」）や16～65歳を対象とするPIAAC（Programme for the International Assessment of Adult Competence「国際成人力調査」）の計画を進めており、すでにわが国も参加して予備調査が実施されている。ところで「新しい能力概念」には、以下のようなものが含まれていると考えられる。^{注9}

1. 基本的な認知能力（読み書き計算、基本的な知識・スキルなど）
2. 高次の認知能力（問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方の学習など）
3. 対人関係能力（コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど）。

4. 人格特性・態度（自尊心、責任感、忍耐力など）

これらの「新しい能力概念」に共通する特徴は、A：認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること、B：そうした能力を教育目標や評価対象として位置づけていること、にある。わが国における「新しい能力概念」には以下のものがある。①「生きる力」(文部科学省) ②「リテラシー」(OECD－DeSeCo) ③「人間力」(内閣府) ④「キー・コンピテンシー」(OECD＝DeSeCo) ⑤就職基礎能力(厚生労働省)、⑥「社会人基礎力」(経済産業省)、⑦「学士力」(文部科学省)等。これらに共通して言えることは、「水平軸(広さ)」「垂直軸(深さ)」という二つの軸を想定して組み立てられているということである。多くの「新しい能力」概念にみられる特徴は、垂直軸については、能力を認知的側面だけでなく非認知的側面(情意的側面・社会的側面)も含むものとみなし、水平軸については能力を汎用的(領域一般的)なものともみなしている。これまで日本人は、「集団・人間主義」を重んじてきたために、教育場面において「収束的思考(分析的思考)」を重視し、「拡散的思考」(イメージ・直観)を重要な要素とする「創造的教育」を、集団のまとまりや構造を崩すものとして、どちらかといえば、軽視してきた。だが変革期としての現代は、文化をより国際的で高次なものにせねばならない段階にきている。つまりこの解決策が「創造性の立場」であり、「メタ認知」「反省的实践」「判断力」など、PISA等により、重要とされる。「創造的研究」は、「新しい能力」の重要な部分である。「進化」を促す力としての創造性研究が行われなければならないと考えるが、このような教育改革に反対の立場は、現在も教育現場においてまだまだ強い。このような立場を代弁するような教育社会学者、刈谷剛彦氏の、次のような意見もあることを忘れてはならない。^{注10}「入学試験全般を罪悪視し、忌避するという感情に導かれることによって、私たちは、教師が知識を教えることを、知識の『詰め込み』とみなすようになった。しかも、学歴は肩書きだけで実力とは結びつかないという学歴社会の神話にとらわれることによって、私たちは、『学校が伝達する知識は役に立たない』というみなされる知識を教えることは、詰め込み教育である。そういった『学歴社会＝受験教育』への反動が、過度の知識軽視を生み

出してきたのである。その結果、『詰め込み教育』のラベルを貼られないようにと、子どもへの『指導』ではなく、『支援』こそが教師の役割だという考えが『新しい学力観』のもとで導入されて広まった。しかしとりわけ小学校レベルでそれが行き過ぎた面もあり、学習における理解や定着をおろそかにする風潮を一部で生んでしまった。」刈谷氏の意見は、確かに基礎学力を培うために適切ではあるが、それにしても日本のこれまでの教育は、あまりにも厳格な「教科主義」「拘束的思考」を採っていたのではなかろうか、と考える。やはり、ここでは「創造性」「個性重視」を新しい改革教育の出発点としたい。そういう教育こそが、時代の進化を促し、「新しい能力」「新しい科学」を導くであろう。刈谷氏への反論と考えられるものとして、東大先端科学技術センターと日本財団が進める『異彩発掘プロジェクト』を行う、中村賢龍東大先端研教授の意見を挙げておく。^{注11}

「日本の学校教育はオールマイティーで協調性のある人間を育てるには適していたが、それでは、イノベーションは起きない。適応教室などでは満足しきれない子がとがった牙を磨く教育の場を作りたい。」日本の教育は大きな転換点を迎えているのである。『日本オープンオンライン教育』、「無料オンライン講座(Mooc＝マッシュ・オープン・オンライン・コース)」はその一例である。大学で学ぶには、入学し授業料を払って講義を聞くことが、一般的だったが、MOOCが普及すれば、遠隔地からでも、働きながらでも、年齢に関係なく、必要な勉強ができるようになる。MOOCの動きは、大学教育にも少なからず影響を与えていくであろう。MOOC事務局長、山内裕平は対面授業をする大学教育について次のように述べている。^{注12}「従来の大学の存在意義は、講義で知識を提供することにあったが。だが、それがネットで手軽にできるようになれば、対面の授業ではより高度な内容が求められるようになる」

つまり大学教育は、私大の4割が定員割れしていくなかで、学生が授業準備を行い、授業の中ではグループ学習などを十分取り入れ、教育の効率を高める、学生の予習・復習を前提とする「反転授業」などにより、より高度化していくであろうことが予想される。

II-2 「PISA リテラシー」の特徴

日本の学校教育改革をめぐる議論のなかに、「リテラシー」という概念を位置づける一つの契機をつくり出したのはOECD（経済協力開発機構）のPISA調査（Programme for International Student Assessment）であろう。PISA調査がとらえようとしたのが、義務教育終了段階にある15歳の子ども達が獲得している「リテラシー」であり、「読解リテラシー」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」について調査を行ってきた（2003年調査では、「問題解決能力」も追加されている）。

PISAリテラシーは、ある一定のカリキュラムの内容をどの程度習得したかではなく、知識や技能を使って実生活で直面する課題にどの程度直面する課題にどの程度対処できるのかを問うものである。単に知識や技能を有しているかどうかではなく、それらを道具として世界と相互作用しながら、現代社会を生きる市民として子どもたちが社会参加していく力を問うている点に特徴がある。

さらにPISAリテラシーをより包括的に捉えるためには、OECDがPISA調査と並行して実施した「DeSeCoプロジェクト（Definition and Selection of Competencies）」との関連を捉える必要がある。「人生の成功と正常に機能する社会」を形成するために人々が備えるべき鍵となる能力として、「相互作用的に道具を用いる」「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」という3つのカテゴリーが選出され、その中核に「思慮深さ（反省性）」が位置づけられており、これらのうちPISAリテラシーは「相互作用的に道具を用いる」というカテゴリーの一部に位置づけられ、また、先進資本主義国からなるOECDの提起であるという限定つきではあるが、「正常に機能する社会」を構想する際に、「経済生産性」を掲げるだけでなく、「民主的プロセス」「連帯と社会的結合」「人権と平和」「公正、平等、差別感のなさ」「生態学的持続可能性」をい不可欠な要素と捉えている。OECDが提起するリテラシーやキー・コンピテンシーは、ポスト産業社会として出現する「知識基盤社会」において、社会の変化に柔軟に適應できる能力を求めているだけでなく、その社会が直面する現代的・人類的な課題に当事者として応答する能力をも積極的に探求している。学力・リテラシー形成と子どもの「自己物語の再構築」は、多様な物語が葛藤す

る場である。学力・リテラシー形成の場としての授業も、学習対象の見え方をめぐり、子どもたちの多様な物語が葛藤する。「科学の知」が一般性や普遍性のある知を追求するのに対し、「物語の知」への着目は学びの世界が学ぶ「私」とつながる回路を導く。テストが広がりを見せる時代においては、学力を数量的に捉える思考様式や学力・リテラシーを効率的に向上させる手法が広がりをみせ、子どもたちから語り出される物語は、余分なものとみなされがちである。しかし目に見やすい成果に囚われてしまうのではなく、学力・リテラシー形成が、子どもの自己形成といかに結びついているのかを捉える視点が重要となる。その際の一つの手がかりとなるのが、「子どもたちの生きる物語と学習活動がどのように往還しているのか？」を問う視点である。子どもたちの声を聞き取り、子どもが支えとする物語を立ち上げ、豊饒化させていく学びをつくり出していくこと、さらには子どもたちが生きる物語と響き合い、時にそれを脱構築していく学びを探究していくことが求められる。

II-3 「キー・コンピテンシー概念」

DeSeCoのコンピテンシー概念は、多分野（哲学、人類学、経済学、心理学、社会学など）の専門家と関係者の協力により、理論的・概念的基礎の構築が目指されている。これは日本では、初等・中等教育の文脈で議論されることが多いが、むしろ、初等、中等教育と高等教育の境界をこえた理論的・概念的な探求とみなすべきである。DeSeCoのコンピテンシー概念は、「ある特定の文脈における複雑な要求（demands）に対し心理社会的な前提条件（認知的側面・非認知的側面の両方を含む）の結集（mobilization）を通じてうまく対応する能力」と定義される。その特徴は、「コンピテンシーのホリスティック・モデル」、「内的構造と文脈依存性をもったコンピテンシーへの機能的アプローチ」というフレーズに集約されている。

II-4 「PISA型読解力」について（日本人の弱点）

欧米人が日本人と会議すると、黙っている日本人が多いのに驚く。日本人は公的な場面では自発的に発言できない。それは、何か発言すると、「出る杭は打たれる」と後ろ指をさされるからである。こういうところから沈黙の文化が、形成されてい

く。日本人は生来無口なわけではない。小学校低学年までは、活発に発言する。しゃべらなくなるのは、生物学的な理由ではなく、自由に発言することを喜ばないところが日本文化にあるからである。文化を国際化するためには、発言をさせない原因を取り除かなければならない。発言を押さえつける最大の原因は、発言したことについて陰で批判したりする習慣である。言いたいことがあれば、面と向かって卒直にしかも相手を傷つけないと言えるコミュニケーション・スキルを身につけねばならない。日本の教育に欠けているのは、「クリティカル・リーディング」である。クリティカル・リーディングは「批判的読み」と訳すが、相手を批判するという意味ではなく、テキスト全体から書き手の意向を理解した上で自分の考えを元にテキストを評価する読解活動である。このため、日本人のコミュニケーションは、以下のようになりがちである。^{注13}

- 1 自己主張が弱く表現が曖昧で、イエスとノーがはっきりしない
- 2 根拠を挙げて、論理的に自分の意見を言わない
- 3 質問ができない
- 4 批判ができない
- 5 問題解決ができない
- 6 発言ができない

以上の弱点を克服した、論理的表現の基本は次の三点である。^{注14}

1. だれが聞いても納得するような理由と根拠を挙げて、意見を書くこと。
2. 意見がふらふらと変わらないで、終始一貫していること
3. 意見が飛躍せずに、論理的につながり、展開すること。まず「自尊感情」を育てればコミュニケーションが好きになる

どうしたら自損感情を高めることができるか？どんな子どもでも、必ず自損感情を高めることができる。そのためには以下のことを心がけるべきである。^{注15}

1. 子どもをそのままに受け入れて、頭ごなしに否定したり批判したり禁止したりせず、いつも暖かく共感的な態度で愛情をもって接する。
2. 子どもの人権を大切に、決して成績で序列化したり差別したりせず、どんな子どもの個

性をも尊重して、寛容に深い愛情で接する。

3. 常に、興味や意欲を引き出す刺激を与え、どんな子どもにも達成可能なやさしい課題を与えて成功体験をさせる。
4. どんな小さなことでも、その子どもが努力していることを認め、具体的に子どもの心に届くように、確信を持って、繰り返し繰り返し心から誉める。

教師から評価の低い子どもは、自損感情が低く、何をやっても自信がなく最後までやり通すことができない。例えば日本の講演会では質疑応答が成り立つことが希で、語り手は一方的にまくし立てる。これでは、双方向のコミュニケーションは不可能なのである。

II-5 「日本が求める学力形成」

日本の学校教育改革をめぐる議論のなかに、「リテラシー」という概念を位置づける一つの契機を作り出した、OECD（経済協力開発機構）のPISA調査が捉えようとしたのが義務教育終了段階にある15歳の子どもたちが獲得している「リテラシー」であり、「読解リテラシー」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」についての調査が行われた。学習環境が本当に効果的であるためにはすべてのまとめが必要となってくる。それらとは、①学習者中心的か②構造化され優れた設計か ③きわめて個別化されているか ④包摂的か ⑤社会的か、である。最近の教育上の主要な傾向は、「21世紀のスキル」あるいは、「21世紀のコンピテンシー」と要約できる高度創造的な学習にますます焦点をあてるようになってきたことである。私たちに必要とされているのは、①複雑な情報を生み出し、処理し分類すること、②体系的、批判的に考えること、③多様な形態の証拠や根拠を比較検討して決定すること、④多様なテーマについて意味のある問いかけを行うこと、⑤新しい情報に対して柔軟に適応すること。⑥創造的であること、そして、⑦現実の世界に存在する問題を見定め解決すること、等である。

学習社会における学校の中心的な役割を考えるなら、学校はこのような21世紀型社会の要求にどのように応えようとしているのだろうか。もちろん、OECD諸国の内外において、教育実践のあり方はさまざまである。しかし多くの学校の土台

となっている教育学モデルはいまだに産業経済のために生徒を準備する「教え込み型」を目標としている。多くの教室や学校で起きていることは、知識経済における知識基盤型産業の中心にある活動とは大きく異なっているのである。

学習に関する研究のひろがり：政策と実践のエビデンス基盤とは、心の働き、脳の発達、興味の形成、人々の差異、そして最も重要なことだが、人がどのように学ぶのかについての実証的エビデンスが、この数十年の間に、大きく広がった。多くの異なった研究領域が学習と教授の理解に貢献している。たとえば、認知科学、教育心理学、コンピュータ科学、人類学、社会学、情報研究、神経科学、教育学、デザイン研究、教授設計などである。

人がどのように学ぶのかに関する強力な知識ベースが構築され、「学習について私たちが今語る物語は、かつてなく豊かなものになっている」。また、このような研究が研究室や実験的環境における人為的なものから、教室における実際の活動に焦点をあてるようになり、教育にとってより適切なものになったことを述べている。

20世紀の主要な学習概念とは^{注15}、

1 行動主義

これはいわゆる「刺激—反応結合」(S—R反応)、あるいはコネクションとよばれ、環境から得る刺激(たとえば、「3+3」という問題の提示)と、それに対する個人の観察可能な反応(「6」という回答)との関連を強化し応用することを意味する。

2 ゲシュタルト心理学

学習と思考に関するゲシュタルト心理学の主な貢献は、洞察の研究である。つまり学習とは、洞察を得て、構造を発見し、そして、その結果としての理解の習得から構成される。洞察的な学習は、問題に対する思いつきの解法として生じる。ただし、ゲシュタルト心理学の学習へのアプローチはそれほど世界へは広がらず、教育に関して言及することはほとんどなかった。これが実は学習上の大きな問題となった。「大局を見る」という最高の学習能力を首唱する大事な契機が失われたのである。

3 認知心理学

アメリカの心理学における重要な発展は、1950年代後半に始まり、「認知革命」として知られてい

る。その結果、行動主義から認知心理学への移行がもたらされた。人は、もはや外生的な刺激に対する反応の集合体としてではなく、基本的に情報処理装置として考えられるようになった。行動主義理論の力では心理学として複雑な精神現象を十分に説明できなかったことが、このような移行の生じた一つの理由である。また情報処理装置としてのコンピュータの出現に強く影響を受けた結果でもあった。この新しい視座には、人間の認知の本質についての根本的に異なった理解が伴っていた。つまり原子論的な見方からゲシュタルト的な見方への移行である。

4 構成主義

学習者とは、受動的な情報の受容者というよりもむしろ、環境との相互作用を通して、知識とスキルを能動的に構成しているという考え方が1970年代から1980年代の間に現れることとなった。構成主義については、多くの異なった見解が存在する。教育に関わる特徴の一つは、急進的構成主義と穏健的構成主義の違いにある。急進的構成主義は、あらゆる知識が純粋に特異な認知的構成物であり、「世の中」の实在を映し出すものは何もないと主張する。もう一方の穏健的(あるいは实在論的)構成主義は、学習者が最終的には環境の中の外在的な实在と調するような認知構造に到達し、この構成過程が教授法によって媒介されうると考える。しかしいずれの構成主義的視座にも共通するのは、学習者中心のアプローチである。このアプローチによって、教師は、知識の伝達者ではなく、生徒の学習上の認知的指導者となる。

5 社会構成主義

20世紀後半、学習の構成主義的理解はさらに、文脈の役割、とりわけ社会的相互作用の役割の重要性を強調する「状況的認知と学習」(situated cognition and learning)の視座が登場したことによって、飛躍的に改良された。主な問題点は、認知と学習を、精神の内部に密閉されて生じる過程とみなしたことにあった。そこでの知識は、自給自足でき、状況から自律的なものと考えられていた。新しいパラダイムでは、認知と学習が、個体と状況の間の相互作用的な活動として認識される。知識は、状況依存的で「ある意味で活動、文脈、そして文化の中の生産物であり、さらにその中で発達し活動されるもの」として理解される。この点

で社会構成主義観点は、社会的・文化的過程に優先権を与える社会文化的アプローチとは区別される。

半世紀以上も前の社会学者K. マンハイムの「社会概念」・「ゲシュタルト観」から考察してみよう。マンハイムは、「新しい科学の可能性」を構築するために、「想像 (imagination)」に基づいた構造 (構成) 主義」を主張する。^{注16}

「社会的現実を認識するためには『想像 (imagination)』を、しかもある特定の種類の想像をもたねばならない。その想像は、虚構を生み出すのではなくて、構造連関の直観的把握に基いて、一見連関がないと見える事実を関連させるがゆえに、私は、その想像のことを、『實在論的』と呼びたいと思う。つまり、この直観的把握のみが、いかなる事実も、最も偶然的な事実さえも適合する枠組みを見ることをわれわれに可能にしてくれるのである。」畢竟、科学というものは、どのような構造を、どのような場で構成・構築するかにかかっているが、「言語」というもの以外に構造を認めない「言語学的構造主義」、精神の構造に対する基礎としての脳の神経組織のみを普遍的と考える「発生論的構造主義」も、各々の場では有効性をもちえんと考えるが、マンハイムの主張する「生命的構造」に着目してこそ、人類の進化は、促せるのではないか。「意識化」や「広大な無意識」を秩序化する努力が、最終的には不可欠だとしても、構造主義にとって緊要な事は、人間の成長と発達、まず物界に適應することから始まり、次に「情動的世界」「言語と心の世界」、それから「超越 (精神) 界」へと進行することを銘記し、多次元を重層的に包含する体制をつくりあげることではなかろうか。

「生命」は、パターン (形) を通じて、無秩序を秩序へ向かわせようとしている。そして「進化への生命意志」が、「構造」を構築することを、ここで再び確認しておこう。^{注17}

- 1 安定した構造はプロセスの最終段階であり、そのプロセスを記録する役割を果たす。
- 2 安定した構造が事態を支配する。なぜなら、不安定なものは消え、安定したものが残るからである。
- 3 不完全な構造には、ある不安定性さがともない、自らを完成へ向かわさせるか、崩壊

させるかのどちらかを傾向を示す。

- 4 ある構造の存在は、それと同一または類似的、あるいは相互補完的な構造の形成を促進する。一個のモデル (または相互補完的な二個のモデル) は、無数の子孫を生む。
- 5 複雑な構造は、類似した構造と選択的に相互作用を行う傾向を示す。
- 6 複雑な構造の特性はパターンを形成する個々の構成要素により、構造的パターン全体の特性によって決められる場合が多い。

上記の「構造概念」が、マンハイムの「構造直観」と自然科学系と人文・社会系の違いはあるにせよ、きわめて類似していることは間違いがない。

学習の認知的視点：重要な10の知見

「知識」が事実を知ることだけではなく、もっと広い意味で理解されるべきであるとし、知識の獲得を学習過程の中心に位置づけた。彼らは、学習の認知的視点を、10の「道標」にまとめている。^{注18}

- 1 学習は、本質的に学習者によってなされる活動である。
- 2 最適な学習は、既有知識を重視し考慮に入れる。
- 3 学習は、知識構造の統合を必要とする生徒の知識が広い源から出ているという事実は、別の問題を提起する。すなわち学習者は、
- 4 最適な学習によって、概念、スキル、メタ認知能力をバランスよく獲得できる。
- 5 学習は、知識の基礎的要素の階層的組織化により、さらに複雑な知識構造を最適に構築する。
- 6 最適な学習によって、心の中の知識構造を組織化するために外部世界の構造を活用できる。
- 7 学習は、人間の情報処理能力の限界により制約を受ける。
- 8 効果的な相互作用から生まれる。
- 9 最適な学習は、汎用可能な知識構造を構築する。
- 10 学習は、時間と努力を必要とする。

発達と生物学的視点からみた学習環境のデザインについての意義：

心、脳、教育の研究は、効果的な学習環境を創造するためにも他の領域からの知識を統合して活

用すべきである。この新しい領域から出た原則は、学習環境のデザインにとって重要な意義を持つ。教育と脳の関係で興味深いのは、まずは、「脳幹」機能の問題である。脳幹とは、中枢神経を構成する器官集合体の一つであり、脳と脊髄をつなぐ部分のことである。これはさらに、中脳、橋、延髄と間脳に分けられる。脳幹は、無限ともいえる量で入ってくるデータの中から、根源的関心のあるものや、当座の目的にかなったものを選び出す能力をもっている。この「脳幹の機能」は、人間の存在・能力開発にとって根源的なものといえるだろう。

また、「統合脳」という概念がある。脳は孤立した機能システムではなく、統合的に機能するデザインされたシステムである。さらに、大脳皮質と視床、脳幹を結びつけている「大脳基底核」の重要性を主唱する立場もある。前述の「認知心理学的」な立場からは、以下の問題も挙げられるだろう。①「連合」、モジュール間のフュージョン（融合）②アナロジーの問題 ③陰状記憶 ④「脳相似型」の社会 ⑤脳の創発性 ⑥司令塔としての「前頭前野」⑦多層性の脳 ⑧創造性問題 ⑨「直観」の問題など、が挙げられる。

以下のように学習・教育体制を整えることも大事である。^{注19}

1. 学習環境に重点をおく
2. 情動の重要性を認識する
3. 言語の学習に適切な時期を考慮する
4. 神経科学の研究成果から読解指導に情報を提供する
5. 数学指導に神経科学からの情報を得る
6. 多様な方法での表現やアセスメント、関わり方を組み入れる
7. 強固な学習コミュニティを打ち立てる
8. 文化的配慮のある学習環境を創出する

Ⅲ.「これからの学校」と「カリキュラムづくり」について

本章では、「学校は、これからのカリキュラム（＝教育課程）づくり（編成・開発）にどのような視点で取り組んでいくべきであるのか」という視点から、このテーマを考える。カリキュラムとは何のために（教育目標）、どのような内容（教育内容）を、どのような方法（教育方法）で教えていくの

か、という学校の教育活動の全体計画であり、学校の教育理念がそこに反映されている。したがって、どのような視点からカリキュラムをつくるのかを問うことは、これからどのような学校をめざすのかを問うことと密接に関わっている。本章では、まず、学校におけるカリキュラムづくりにあたって考えるべき諸問題について検討する。そして、最後に、これらを踏まえて、今後学校がカリキュラムづくりにあたって考えるべき諸問題について検討する。そして、最後に、これらを踏まえて、今後、学校がカリキュラムづくりを進めていく際に必要な視点について提起したい。カリキュラム編成・開発が求められている現状と課題についてまず考えてみよう。「カリキュラムをつくる」というとき、私たちは新しい教育内容や指導法についての研究に取り組むカリキュラム開発をイメージすることが多いのではないだろうか。それは、文部科学省が、学校や地域に新たな指導法や教育内容に取り組むカリキュラム開発を依頼する研究開発学校制度があるからである。しかしどの学校も毎年、その学校の年間指導計画を考えるという形でカリキュラムを編成している。その意味ではカリキュラムをつくることは学校の教育活動の一環として、常に行われている。学校独自のカリキュラムをつくることが強調されたのは、「ゆとり」のなかで「生きる力」を育むことを提起し、特色ある教育や特色ある学校づくりを各学校に求めた平成10年度版の『学習指導要領』からであった。特にこの時に新たに設定された「総合的な学習の時間」では、他の教科のように 細かなねらいや内容が示されておらず、それぞれの学校が創意工夫を生かして、この時間のカリキュラムを新たにつくることが求められていた。

Ⅲ－1 行政改革と教育改革

日本の教育制度の集権的なシステムの見直しは、国の行政機構の見直し、戦後システムの改革と連動している。一般的に言うと、それは地方分権の推進と規制の緩和に向けて改革が進められているといえよう。例えば、中央省庁再編につながる1997年12月の行政改革会議の最終報告^{注20}は「今回の行政改革の基本理念は、提起するのがまさに規制緩和との推進であり」「徹底的な規制の撤廃と緩和を断行し、民間にゆだねるべきはゆだね、また、

地方公共団体の行う地方自治への国の関与を減らさなければならない」とされたのであるカリキュラムの開発とその実施は、教員や子どもたちにとってどのような変容をもたらしているのか。教育委員会事務局ではカリキュラムの開発にあたって学校とどのように連絡をとり、各学校での実施にあたってはどのような支援を行っているのか。校長や教員はそれに対していかなる支援を求めているのか。学校での学びを通じての新たな世界への旅立ちの物語は色褪せたとはいえ、ナショナル・カリキュラムは、依然として強い力をもっているといえる。

Ⅲ―２ 自治体発のカリキュラム改革を進める国の施策の展開

1947年の『学習指導要領一般編（試案）』では、「教科課程は、それぞれの学校で、その地域の社会生活に即して教育の目標を吟味し、その地域の自動青年の生活を考へて、これを定めるべきものである」と規定されていた。これを受け、学校単位や行政区域単位でカリキュラム開発を行う運動が活発化した。地域の児童青年の生活を考えることを主としたコア・カリキュラム型教育課程研究では埼玉県川口プラン、広島県本郷プランなどがある。とりわけ地域教育計画型教育課程研究は主として地方自治体レベルでの教育課程研究であった。しかし、1958年の学習指導要領の改訂により、その性格は大きく変容する。文部省が作成する学習指導要領の改訂により、その性格は大きく変容する。文部省が作成する学習指導要領を官報告示することにより、法的拘束力をもたせ、「教育課程の基準」であることを明確にし、教育内容・編成に関わる国家の権限が一方的に強化されたのである。そして、教育課程の編成主体が、自律的な実践主体としての教師・教師集団・学校からの実質的に国家へと転換し学校における教育課程編成の画一化を進行させることになった。

Ⅲ―３ 独立カリキュラムの事例

集権的システムの「制度疲労」とともに集権的システムのもとでの「依存体質」や「思考停止」が指摘される中で、各自治体においてどのように進められているのか。教育課程特例校制度のもとで特色ある取り組みを行っている自治体についてみると、首長の働きかけ教育長のリーダーシップ、

民間からの寄付など、自治体発のカリキュラム改革の始動の要因は多様である。

ここでは日本における二つの「新しいカリキュラム」について述べよう。^{注21} その二つとは1. 長野県諏訪市における「相手意識に立つものづくり科」と2. 熊本県産山村における「ヒゴダイイングリッシュ」「うぶやま学」である。諏訪市において構造改革特別区研究開発学校設置事業の指定を受け、「相手意識に立つものづくり科」が新設されたのは、2008年4月となる。経済産業省のプロジェクトが終了を迎えるにあたり、教育委員会は今後も安定的にものづくり教育を行うため、2007年度から特区申請に向けて、準備を進めていた。校長会・教頭会への事前の提案や教職員による実践研究を行うのはもちろんのこと、保護者にはリーフレットを配布し、「ものづくり科」の実践を継続している。なお、「相手意識に立つものづくり科」は、小学校1年生から中学校3年生まで年間25時間ずつ実施されているが、学習指導要領改定後は、生活科、図画工作科・美術科、技術家庭科、総合的な学習の時間を削減し、その時間を捻出している。そのねらいとしては、「子どもたちが、相手への思いを基に知識を活用する力（知恵）をものづくりの実体験を通して身につけること」が挙げられている。また実際の製作にあたっては積極的に社会人講師（専門家）の手を借りることとし、2006年度からは「ものづくりサポーター制度」を創設しているが、他方で、製作の構想を立てる段階では、子どもたちが「相手意識」に立ってアイデアやイメージを膨らませることができよう、教師がワークシートなどを活用しながら主導的な役割を果たすことを求めている。それでは、「相手意識に立つ物づくり科」に対して、どのような成果と課題が認識されているだろうか。まず成果としては、「ものづくり」の技能の向上及び「ものづくり」に対する理解の深まりが指摘されている。他方、「ものづくり」の枠にとどまらない成果として挙げられているのは、「相手意識に立つ」という面での子どもたちの成長である。この試みで最も抵抗があったのは、学校の教職員であった。「ものづくり教育」という心地よい言葉の響きや教育としての可能性は理解しても、一つの教科として教育課程を整え、これまでにない知識や技能の習得を必要とし、評価もするとすると、消極的になる先生が少なくな

かった。しかしこれは、結果が出るにつれ、改善されるようになった。また別の課題もある。小中と続けた、ものづくり教育を高校から大学、社会へとどう繋げていくか。企業の厚意に支えられながら進めていることから、経済の状況や企業活動の変化に影響されることも少なくない。また教職員の人事異動や得手不得手から、学級や学年に温度差が出てしまうなど、今後の改善が期待される。次に、②の熊本県産山村における、小中一貫による「ヒゴタイイングリッシュ」「うぶやま学「チャレンジ学習」についてである。熊本県阿蘇郡産山村は、九州のほぼ中央部に位置し、人口約1600人標高480～1050mの高原型の小さな農山村である。総面積の8割以上を山林と原野（改良草地を含む）が占めている。基幹産業は農業・畜産業と、観光施設を生かした観光業である。産山村では、昭和の終わり頃から、特徴的な教育の試みを行ってきている。タイ国と英語を用いて交流するヒゴタイ交流や、海浜地域の小学校との海山交流は、昭和にさかのぼり、学社融合、子どもヘルパー、わいわいヒゴタイ土曜塾など、学校教育と社会教育・地域社会との連携を行う事業も早くから取り組まれてきた。この中で、本書の関心の中心である小中一貫教育型のカリキュラム改革や、その基盤となる2学期制という制度のもと、「人が地域を創る」との考えに立った「人材育成の推進」を重視し、教育改革の機運が高まっていた。

「うぶやま学」は、「学社融合事業、地域ボランティア等活用事業、総合的な学習時間のなどで培ってきた産山村における特色ある活動をキャリア教育の視点で体系化し、地域との連携や地域人材などの活用を通し」て行う「体験を重視した学習」のことである。ここからは、「地域・自然」「人とくらし」「川」「森と草原」「福祉」「産業」「未来」をテーマに、村内の関係者・関係機関の協力を得ながら、活動を中心に学習する計画となっている。

「チャレンジ学習」は、「国語、算数・数学、情報の各教科において、子どもが向上心をもって、自らの目標を設定して取り組むもの」であり、それをととして「基礎的基本的な内容の習熟を目指すとともに、子どもの学習意欲を喚起し、個々の能力を開発することをねらい」としている。基礎基本の習得のための学習、パソコン操作の基礎を行うとともに、村教委が、独自に設定した「うぶ

やま検定」への挑戦・認定を経て、英語検定・漢字検定など各種検定の実施を行う。成果は次のように集約できる。まず、小中9年間の一貫性を意識した教職員の指導が生まれてきたということである。小学校での学習状況を直に知った上で中学校での指導を構想したり、9年間のゆとりをもって、繰り返し学習を構想できたりするなどのメリットがあるという。小中合同での行事、研修会、職員会議を充実させたこともあり、指導の継続性が生まれ、児童生徒の学力・学習意欲も高まっている。教育長のリーダーシップと先駆性、教育委員会と教職員の一体性、他の政策を活用しながら新しいカリキュラムを充実させる総合性。これらの特徴を活かして、ローカルオプティマを追求する産山村の教育改革は、特筆すべきものの一つである。

IV. カリキュラム開発のモデルとしてのレンズーリの才能教育

アメリカの才能教育には、二つの対極的な考え方がある。一つは知能検査などの認知テストの点数を基準にごく少数の才能児を認め、教育活動を行うタイプのもの。それに対して、より幅広い観点で幅広い対象から柔軟に才能教育の対象者を認定する方法である（全体の2割程度を認定することが多い）。具体的には、テストの点数に加えて、特定の教科や領域で特筆すべき学習成果を上げつつある生徒も積極的に対象に加える。また、アメリカが抱える生徒の多様性に配慮し、家庭環境や経済力、母語の違いなどが不利に働かないような配慮にも苦心している。これらの要素に柔軟に対応するためにも、すべての才能児認定は各地域や学校で決定されるべき（locally determined）と考えている。最近のアメリカの教育政策では、統一テストでの結果が非常に重んじられる一方、生徒の創造性の伸長はどちらかというと軽視されやすい傾向にあるが、大切なのはバランスである。アメリカ文化は「創意工夫（inventiveness）」の点で特に優れていると考えられるが、この点がないがしろにされてはならないであろう。

IV-1 SEMとは何か？

レンズーリは、1970年代初期から、教育でのプログラム計画モデルを提唱してきた。そういうモデルによって絶えず」主張してきたのは、才能を

行動的に定義することと、才能教育プログラムのノウハウを児童・生徒集団のより大きな部分（普通教育）に応用するのをもっと重視することである。レンズーリはSEM（全校拡充モデル）を再編成して、全国で起こっている学校改革の活動に溶け込めるようにした。そしてそれらによってつくられた、そのプログラムは、地域の資料や、子どもの集団構成、学校のリーダーシップの活動力、教師の長所や創造性にもとづくはずである。そしてそのために、「拡充学習・教授」の実践を、既存の学校の構成と学校改善の活動に組み入れる。SEMは、高学力の子ども向けの既存の指導に取って代わったり、それを軽視しようと意図するものではない。SEMは、教師がつぎのことを行う際の適切な方法を提供する^{注22}。

1. 子どもの長所の評価を体系的に行うことによって、潜在的な才能を伸ばす。また、カリキュラムの個別化や授業時間の使い方について、柔軟なアプローチを用いる。
2. 普通カリキュラムのすべての分野で、すべての子どもの成績を改善させる。標準のカリキュラム活動に、有意義な拡充学習を混合させる。
3. 学校教職員の、持続して反省的で向上心のある活動を促す。
4. プロ意識を高める。
5. 民族や性差、文化の多様性、相手を敬う心、民主主義の原則、地域資源の保護といった価値観を重視する学習共同体をつくる。
6. 子どもと保護者、教師、校長たちが適切な意思決定の機械をもてるような、協力的な学校の雰囲気づくりに寄与する。

IV—1—2 SEMの特別指導の連続体

SEMが対象とする特別な構成として、「特別指導の連続体」とよぶ広範囲の特別指導がある。これらの指導を図式化すると、次の図ようになる。こういう指導は、ふつうは拡充クラスターや普通カリキュラムでは得られないが、一般につぎのようなものがある。個人や小集団のカウンセリング、高度な学習を容易にする直接の援助、大学の教

員や地域の人による個人指導の手配、そして、子どもや家族と学校外の人々や組織との間で他のタイプの関係をつくること、などである。直接的な援助には、子どもや教師、保護者が特別プログラムに関与するように、準備して促すことも含まれる。たとえば、「未来の課題解決」（「心の放浪」「国連モデル」（全国規模のコンテスト）その他、州や全国規模の作文、数学、歴史コンテストなどである。また別のタイプの直接的な援助は、個々の子どもが校外の活動に参加するように手配することである。たとえば、夏季プログラムや、大学キャンパスでの講習、特別学校、劇団、科学展、高度な学習の機会が得られる場所での実習、などがある。こういう指導を提供することは、全校拡充の専門教師のスケジュールでは、教師は週に二日、二つの学校の相談役として働き、三日は子どもを直接指導するものである。拡充学習・教授が直接的に学習過程に適用されるためには、それが教師や子どもにとって意味があるやり方で組織されなければならない。「拡充三つ組モデル」と呼ばれる組織化のモデルが、この目的のために用いられる。

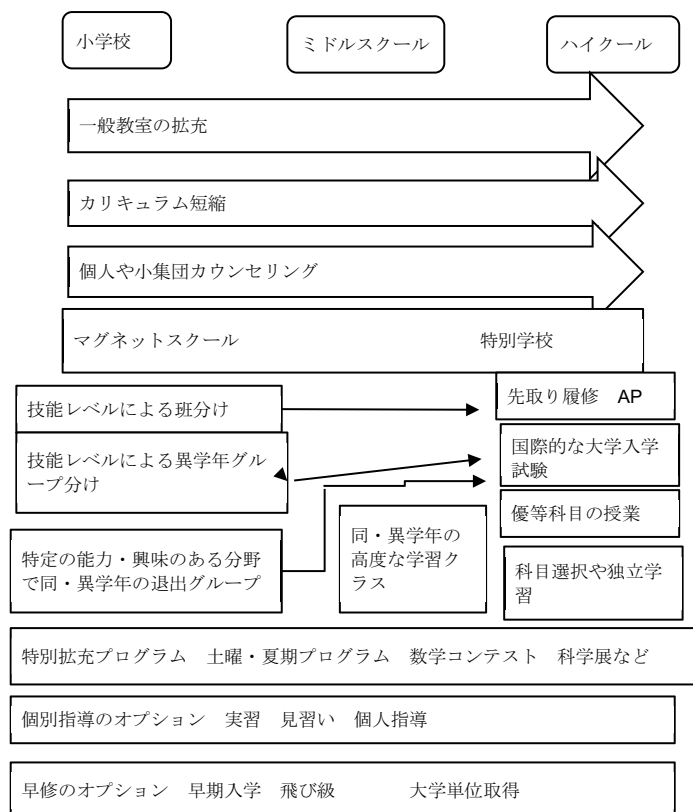


図2 特別指導の連続体^{注23}

IV-1-3 「才能教育」の重要性

小学校から学校内で多様な才能の芽生えを見つけ伸ばせるような制度づくり、また学校内と学校外の機関、あるいは上級学校とのスムーズな「特別指導」の連携が望まれる。日本の「総合的な学習の時間」では十分配慮されないが、SEMの拡充クラスターなどの拡充で重視されるのは、能力・興味・学習スタイルといった個人の特性を評価して、役割分担で最適の学習活動などを行い、また、より高度に個性化された学習（タイプⅢの拡充とよばれる）へ発展するように学習の評価をくりかえす点である。総合学習でもそういう発展学習の場が保障されるべきである。また各教科でも、個人・小集団によるタイプⅢの拡充を行うことによって、教師からボトムアップに個性化教育の授業を創っていける。これは一斉授業による基礎・基本の徹底を軽視するものではない。＜カリキュラム短縮＞によってむだな反復学習を省略して、時間を生み出すというのが趣旨である。学習指導要領のレベルで、一律に重要な概念の学習を先送りして内容削減することではない。タイプⅢの発展学習のために、資料・学習材の豊富な各種の学習コーナーを用意して、地域の人材の支援を得たり文化・体育活動と連携して、校内外（全国規模まで）のコンテストを充実させ、本物の学習の発表の場としたりする。才能ある子どもは放っておいても自力で何とかやり抜く（そうしないのは意欲や努力の不足のせいだ）というのが、一般によくある素朴な通念である。しかしそうではなく、才能児の学習を個性化するには教師の専門性の高い支援が必要であるし、才能児も不適応に陥り、援助を求めていることも少なくないのである。才能教育の原点は、国家に有益な人材の育成などではなく、まさにこの心理学的に必要な特別支援の観点から考えられるべきである。とくに才能と障害を併せ持つ二重に特殊な子どもたちの存在を認識すべきである。

V.「地方創生」について

前述の「独立カリキュラム」のところで述べたように、長野県諏訪市や熊本県産山町で見られるように、教育は、地域の産業を創りだし、活性化や地域の創生に直接的な影響を与えている。文部科学省も「地域（方）創生」に全力を傾けている。

東京一極集中の動きは依然としてとどまるところを知らず、消滅可能の自治体の比率は、49.8%ともいわれる。こうした状況において、地域における科学技術イノベーションの施策の取り組みは、地域に新しい産業を生み育て、中長期的な産業を創出する。文部科学省が実施してきた知的クラスター創生事業は、主に都道府県単位で実施されてきたが、革新的なイノベーションを創出するためには、異なった地域が互いに協力し結びつく必要が確認されるに至った。これがスーパークラスタープログラムである。このプログラムは、コアクラスターとサテライトクラスターのマッチングにより、国際協力のある広域クラスターをつくりあげようとする試みである。各地域が相互に結びつき、グローバル化していく体制が求められている。

VI.日本と世界の再生・創生へ

ところで再び「新しい能力」とは何かについて考えよう。これは近代の分裂的な「心理－社会問題」を解き超えるものであると考えたい。70年以上も前の社会学者であるが、K.マンハイムは主著の一つである「自由・権力・民主的計画」のなかで「進歩的教育」について7つの主要な構想を述べている。

1. 伝統的な主題に即してよりも、機能的な中心や意図をめぐる全教科課程を組織すること。
2. それぞれ計画を含む大規模な研究課題、または、まとまった学科単元を組織すること。
3. 在来由学校によってなされたきたよりも、もっと現実的に個人的な差異を認識し利用すること。
4. 創造的な自己表現活動を奨励すること。
5. 学校を純粋に楽しいものにすること。種々の活動と主題を、年齢による関心の発達に従って時間的に配置すること。子どもに受け入れの用意があるときに素材を与えること。
6. 自己他者との競争で勝つ満足感に代用させること。
7. 「達成しうる目標を」を設定すること。

以上、半世紀以上も前に、K.マンハイムが提唱したこれらの教育構想とは、さらに、1980年代、1990年代に入ってから、多くの先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった教育・能力概念である、「解釈力」「判断力」を重視する「新し

い能力」(ポスト近代化能力)と類似のもの(マンハイムの方が知の在り方についてさらに水平的ではなく垂直的、潜在能力を重視する立場)といえよう。しかし現代は「変革期」である。戦後日本は、「下部構造(経済)」ばかり力を入れすぎ、「上部構造(価値・理念X)」を蔑ろにしてきた。日本は新しい国家理念をつくるべきである。これは国際化・グローバル化の問題と矛盾しない。つまり国際化・世界化した日本の国家理念を打ち立てるときにきているわけであり、そのための教育理念・教育政策・教育方法が構築され、実践されねばならないだろう。

(引用参考文献、等)

- 「リテラシー」とは、「何らかの表現されたものを適切に理解・解釈・分析・記述し、改めて表現する」という意味に使われていることが多い。
- 「拡充カリキュラム (SEM)」とは、本論中に見られるように、アメリカの代表的な組織的「能力開発的教育プログラム」である。本論図の2を参照。
- 「独自カリキュラム」とは、文字通り各地域でつくられる独自のプログラムであるが、日本でもプロジェクト学校での長い歴史はあるが、最近では主に「総合的学習」などを活用してつくられることが多い。
- 「地方創生」とは、地域振興・活性化といったものを指しているが、地方創生の定義や意味するところは、はっきりと確定しているわけではない。農業・観光・科学技術イノベーションなど様々な方向性が考えられる。
- 本論文の概要を図示した。要旨などと併せて本論理解のための一助とする。
- 「中央教育審議会答申(平成20年1月) 中央教育審議会答申は、初等中等教育分科会教育課程部会を中心にこれまでの学習指導要領全体の見直しについて審議を積み重ねた。
- THE OECD Innovation Strategy : Getting a Head Start on Tomorrow www.oecd.org/sti「明日への有利なスタート」2015.9.1を参照。
- 「PISA ショック」とは、PISAの調査において2003年、2006年と連続して多くの分野で日本は順位を下げた。これは2002年に改正された指導要領、いわゆる「ゆとり教育」が原因とされたが、近年の「総合的学習」の成果等により改善され、日本はトップに近い成績をあげるようになっている。
- 松下佳代編著『＜新しい能力＞は教育を変えるか』 ミネルバ書房 2010年 31～60頁参照。
- 刈谷剛彦著『教育改革の幻想』 筑摩書房 2002年 20～40頁参照。
- 東京大学先端科学技術センター「異彩発掘プロジェクト Rocket」[https://rocket Tokyo](https://rocket.tokyo.ac.jp/) 2015.9.4 参照。
- JMOOC. 日本オープンオンライン教育推進協議会 www.jmooc.jp 2015.9.1.
- 有元秀文著『PISA型読解力が育つ七つの授業改革』明治図書 2008 21～25頁。
- 同書 26頁。
- 同書 30～40頁。
- K.Mannheim, Essays on Sociology and Social Psychology 1953 Rouledge & kegan Paul P.26
- R/L.ホワイト著 幾島幸子他 訳『形の冒険』 工作舎 1987 22頁。
- OECD教育研究センター編著『学習の本質』 明石書店 2013 81～105頁。
- 同書 150～153頁。
- 行政改革の最終報告(平成9年12月3日)において行政改革の理念が語られている。
- 大桃敏行・押田貴久編著『自治体カリキュラム改革』 学事出版 2014 90～125頁。
- J.S.レンズーリ 松村暢隆訳『個性と才能を見つける総合学習モデル』 玉川大学出版部 2007 27～32頁参照。
- 同書23頁 より転載。

※訳注

- ・小学校、ミドルスクール、ハイスクールは、全国一般に5・3・4年のパターンが多い。
- ・マグネットスクール——学校の特色を出して学区外の広い地域からも生徒を集める。特別学校。

- ・特別学校——学力や芸術的才能などに優れた生徒を選抜した特色のある学校。
- ・先取り履修——大学の科目内容をハイスクールで履修し、大学入学後に単位認定される。
- ・退出——授業時間に普通学級とは別のプログラムクラスに行く。
- ・優等科目の授業——科目ごとに選んだ内容の授業を行いその科目が得意な生徒が履修する。
- ・実習、見習い、個人指導——明確な区別はないが、いずれも学校外の人材により、実習は校外で集団で個人指導は校内外で個人・小集団で行う。
- ・早終——学年より進んだ科目を履修して単位が認定される。
- ・大学単位習得——大学入学前に単位が認定される。