

ESDではぐくむ「学力」

開かれた関係を築く複雑なコミュニケーション能力

今日の持続不可能な現実の前で、絶望的になる子ども達・かつての子ども達が、少なくありません。ESDは、希望にスポットライトを当てるきっかけ作りとも言えますが、どのような「学力」形成につながるのでしょうか。

ここでは、まずコンピュータでは不可能とされ、人間だからこそできる「専門的思考」と「複雑なコミュニケーション」を、これからの社会で重要な「能力」としてしています。そして、ESDに伴う学校内外の学びによって「能力」が獲得される可能性、その過程で人と人との間における<つながり>が強く、広くなり、個人ひとりの「力」を超えた何かを生み出し、社会をより良いものへと変える可能性を記しています。

しかし、そのためには、学校の先生方の間と地域との間における協力が必要です。子ども達だけでなく、大人も学び続ける必要があります。そして特に、異なる背景を持つ集団間の<つながり>が求められます。そうでないと、本来は全員が身に付けることのできるはずの「能力」は、一部の人だけのものになり、長続きしない偏りのある社会になってしまうかも知れないからです。結論部分では、持続可能にする「能力」形成のための3つの基準を記しました。

第Ⅲ部執筆担当：丸山英樹⁽¹⁾ (国立教育政策研究所国際研究・協力部 主任研究官)

はじめに：絶望的な現実の中の希望

今日の日本において、環境問題はファッションのように扱われるようになった。だが、その問題を詳細に知ると、絶望的な現実が進行中だと気づく子ども達も少なくない。複雑で高度に構造化された経済の仕組みと、自らがその中で生活するしかないという現実と直面するため、「何をやっても無駄だ」という結論に安易に達する場合もある。大人であれば、それでも何かできないかと考え、手っ取り早く寄付金箱へ小銭を投げ込むこともあろう。難しいことは他人任せとはいえ、自分の小さな力ではとても及ばないという絶望の中に、少しでも希望を持っている態度とも言える。

将来、自らの社会を築いていく子ども達が、希望を持ち続けられるようにするには、何が必要だろうか。いや、子ども・大人に関係なく、私達自身が希望を持ち続けるには、何に留意して、どのような「力」が求められるのだろうか。ESDは、他の誰かの意見を無分別に信じて諦めてしまうのではなく、自分の思考と判断でもって、希望を持ち続け、学ぶことで喜びを感じ、身の丈にあった行動⁽²⁾に移すきっかけを見つけ出す学びである。そして、ESD教材は、そのプロセスを強化・補完するものである。

デューイは、教材の本質として「教材とは、社会的交わりという母体の中に直接的に含まれている」とした。彼は、初等教育の基本的要素(基礎学力)が機械的に扱う読み書き算であるという考えは、民主主義の理想の実現のために必要な基礎的要素について無知であることにもとづく断言する。彼によれば、民主主義とは単なる政治形態ではなく、まず共同生活の様式、連帯的な共同経験の様式で、各人は自分自身の行動を他の人々の行動に関連付けて考えなければならないし、自分の行動に目標や方向を与えるために他人の行動を熟考しなければならないものなのである。これは、本書の事例の中に一貫して流れるテーマである。

日本には民主的社会的条件が、比較的そろっている。中でも近年のテクノロジーの発達により、社会における対話の可能性は拡大している。より多くの人で情報が共有されるようになり、より多くの情報がはるかに小さい費用で発信できるようになった今日、ある条件においては平等になったと言える。

しかし、教育機会の平等の原則は保たれているが、誰でも同じ能力を獲得できる、同じように努力すれば報われるという前提に疑問を呈する

意見もある。今日の日本の子ども達の教育条件に、階層間格差が増加していることを指摘する荻谷(2001)は、以前にも増して不平等になったと言う。彼は、がんばれば誰もができるようにするという強い個人の仮定による自己責任論が、表面上の不平等を隠すと述べ、その背景には社会的に望ましい教育成果への期待があると批判する⁽³⁾。知識を中心とした従来の学習以上に、自分で調べる学習に対してうまく対応できる家庭と、できない家庭の間で差が出やすいため、人的、物的、財政的な条件整備についての具体案がないまま教育改革が進む現在の状態に警鐘を鳴らす。

教育問題は学校だけの課題でないと解釈できる荻谷の指摘は、正しい。日本ではタブー視されがちな学校教育による階層間格差の再生産から目をそらすことなく、ESDは希望を育むものであるとし、敢えて、全ての子ども達および、かつての子ども達が今後必要とされる「能力」を身に付ける意欲を持ち続けるきっかけを作る場として、家庭だけでなく地域社会を含めて議論できないだろうか。本稿では、残念ながら、その議論の全てを網羅できず、自らと社会を持続可能にするための行動を促すであろう「能力」とコミュニティから得られる力の可能性を記すに過ぎない。

以下では、まず、いわゆる学力問題と関連して、到達度と自己教育力の見解を確認し、今後ますます求められるであろう「能力」について主に2つの文献から紹介する。次に、社会の中における関係性を潜在的な力にできる概念を、学び合いの機会を含めてまとめ、最後に自己と子ども達の「能力」形成の機会を確保するための暫定的な基準を示す。

1. 高度な思考とコミュニケーション能力

(1) 到達度と自己教育力

教育学者の佐藤(2001)は、そもそも学力とは英語の「achievement」であるため、子ども達が何を、どこまで、できるようになったのかという到達度を見れば、学力の現状が分かると記す。基礎学力とは「読み書き算」を指すが、その「読み書き」能力とは本来、識字以上の意味を含むものである。リテラシーという言葉は識字能力と訳されることが多いが、実際は社会に参加する者として必要最小限の共通教養を意味する機能的リテラシーである⁽⁴⁾。佐藤は、現在の日本で主張されているのは、機能的リテラシーである共通教養としての「基礎学力」ではなく、「読

み書き算」に限定された「基礎学力(basic skills)」の徹底であると批判的だ。なぜなら、1980年代初頭の米国における取り組み「back to basics(基礎に帰れ)」運動の失敗例として、次の2点が示唆されるからである。

第一に、基礎的な知識や技能は反復練習によって習得されるよりも、むしろ経験によって機能的に獲得される。これは身体が記憶する技能を除き、使用する機会のない知識は忘れられる傾向が強いためによる。「つまりいたら基礎に戻れ」は基本(fundamental)であって、基礎(base)を下げよという意味ではない。分からないときに、自分の分かる水準に戻るのではなく、分からない水準の事柄を教師や仲間とのコミュニケーションを通して模倣し、それを自分のものにすることが必要になる⁽⁵⁾。

第二に、「基礎学力」レベルでは就職できない時代⁽⁶⁾、つまり、労働賃金の低い外国へ外注することが増え、多くの職種で常に更新を必要とする知識が求められる時代に、私達は生きているためである。

学力形成のメカニズムとして、教育学者の藤田(1995)は、学力観の二つの立場を区別している。一つの立場は、学校のある領域において獲得された知識・技能、達成された課題遂行能力をもって学力と見るもので、そこでは学業成績(academic achievement)が学力の指標と見なされる。もう一つは、獲得され、個人の内に蓄積された知識・技能・能力という見方を否定し、学習する能力、理解力・思考力や意欲・関心などを含めて、自己の学習を組織し実現する能力(自己教育力)こそ学力の中核を構成すると考える立場である。ESDで見られる多くの言説は、後者の立場である。藤田は続けて、後者の学力観に立つ場合、①「関心・意欲・態度」、②「思考・判断」、③「技能・表現」、④「知識・理解」の4つの観点は、それぞれを固有の要素として評価すべきであるとする。また4つのうち、具体的な内容と形式を備える③と④の方が重要であるとし、その理由として、①と②は対象や状況との関係において具体化するという性質のものだからとする。

近年取り上げられることの多い経済開発協力機構(OECD)の示す学力観も紹介しておこう。全ての人にとって重要な鍵となる能力(キー・コンピテンシー)を3分類で示している。すなわち、異質な集団における交流(他者との関わり、協力、対立の解決)、自立的活動(大きな展望・文脈での行動、人生の計画を設計・実行、自分の利益を保護・主張)、道具を相互作用的に活用(言語・シンボル・テキストを、知識・情報を、技術を活用)である(Rychen & Salganik, 2003)。また、個人の獲得した能力による成功は、あまりにも個人主義的で、限定的アプローチであ

ると見なし、よく機能する社会を、社会的観点を盛り込むことで正常に機能する社会であるとする。

ただし、過酷な受験勉強、あるいは詰め込み型と呼ばれる方法による教育効果も認められる。半強制的な受験勉強であっても、それを通じて身に付ける勤勉さや忍耐、知識を習得する力、要領の良さといった、将来仕事で必要とされる潜在的な能力を身に付けることができ、「これはあくまでも学校の勉強であって、社会には答えのない問題だらけだ」と漠然と感じていた(荻谷2006)ことも、事実であろう。

(2) 「基礎学力」に加えられた「能力」への圧力

教育社会学者の本田(2005)は、「近代型能力」と「ポスト近代型能力」に分け、後者が求められる時代に私達が住むことを指摘する(表)。これは、基本的に藤田が指摘した学力観の分類に相当すると言えるが、本田の特徴は社会全体が「剥き出しの業績主義」になったことにより、前者に加えて後者が求められ、学習者とその家族に対して競争を強いるなどの影響力を持つことが挙げられる。これは産業界から求められる人材像が教育目標となったため、現在は知力(基礎学力、論理的思考、専門性など)、志と心(人間性、倫理観、社会性、責任感など)、行動力(実行、コミュニケーション、情報収集、異文化理解など)の3つの力が求められるようになったと指摘する。

表: 「近代型能力」および「ポスト近代型能力」の特徴

「近代型能力」	「ポスト近代型能力」
「基礎学力」	「生きる力」
標準性	多様性・新奇性
知識量、知的操作の速度	意欲、創造性
共通尺度で比較可能	個別性・個性
順応性	能動性
協調性、同質性	ネットワーク形成力、交渉力

本田(2005: 22)

例えば、日本政府をはじめメディアでも近年、「人間力」という表現の使用が増加したことを指摘し、それが家庭における競争に拍車をかけていることを示す。実際に、家族におけるコミュニケーション機会の多さ

が子ども達の対人能力を高め、それが「学力」にも影響し、進学へ強い関係を持つことも指摘している。そして、必ずしも「ポスト近代型能力」は努力を伴う勉強によって形成できるものではないとし、その要因として、コミュニケーション技能とポジティブ志向を定量的に取り上げている。さらに、現在の日本の学校教育の内容がこれらの能力形成に大きく貢献できていないことを示し、「ポスト近代型能力」形成の場の有力な候補として「地域」を挙げる。当然のことながら、彼女も学校教育は「能力」形成に有効であるとしつつも、制度が本質的に標準的・固定的であるため、「能力」内容と学校制度の間にある構造的異質性を指摘する。学校に関わる制度が構造的に変わらない限り「総合的な学習」のような試みも機能しないと批判した上で、現代に必要なのは、個人の習得可能な要素として個々の「専門性」を高めることであるとした⁽⁷⁾。

(3) コンピュータで加速される「能力」

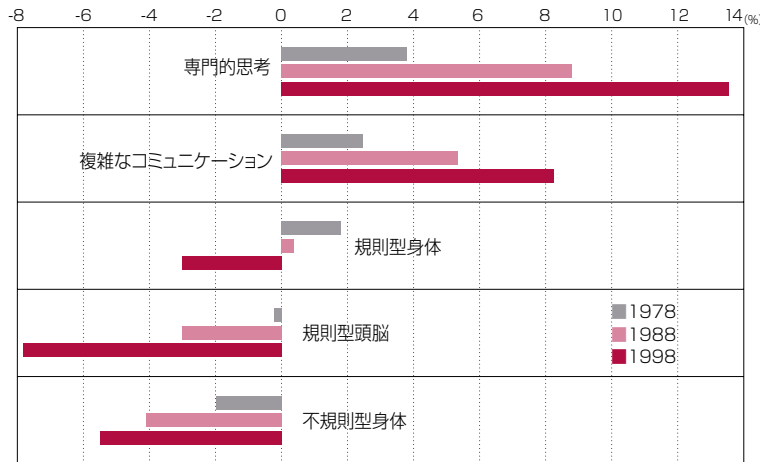
他方、海外の文献になるが、社会に急速な変化を生み出しているテクノロジーにより、人間でしかできない能力がより求められると示唆するものもある。コンピュータが明らかに労働市場を変えていると指摘したLevyとMurnane(2004)は、人間の労働そのものの中で分離が発生しているとする。その分離とは、今日のコンピュータが充実した経済において高度な業務をこなせる者とそうでない者の間における格差を意味する。コンピュータではできない「専門的思考(expert thinking)⁽⁸⁾」と「複雑なコミュニケーション(complex communication)⁽⁹⁾」を備えた人材である「知識ワーカー」は、今後の労働市場において引き続き求められる。しかし、ある規則に従った業務は激減し、コンピュータに取って代われ、コンピュータが両者間のニーズの差を加速度的に拡大させるというものである⁽¹⁰⁾。図は、米国の労働市場において求められる業務内容を分類し、1969年を基準として、その経年変化を示したものである。「専門的思考」が最も大きく伸びており、「複雑なコミュニケーション」がそれに続き、「規則型」の身体および頭脳を用いる業務はいずれも減少傾向にある。なお、人間の判断を伴う「不規則型」身体を用いる業務は一貫して減少しているが、その速度は「規則型」に比べると緩やかであることが分かる。

彼らは、コンピュータの支援を受けた分析的技能を求める相互作用的(social)仕事が今後さらに増加し、これは文脈(context)を理解し、判断できる人間にしかできない作業であるとした。例えば、歴史の授業で、ある出来事の年だけを正確に覚えていることよりも、その出来

事の時代背景（文脈）を理解した上でおよその年が分かっている方が、長期間の記憶として定着し、知識以上にその学習者と周囲の者の人生の糧となろう。また、自分の記憶がある目的のために使用できない場合は、別の方法を探るといったメタ認知ができることが「専門的思考」には含まれる。

「複雑なコミュニケーション」は、共有された理解、相互信頼、共有された目標があると非常にスムーズになる。教師は子ども達の言語化されていないメッセージを読み取り、対応するわけだが、これは今日のいかなるコンピュータによってもできない行為である。そして感情面での信頼関係を構築することも、コンピュータには不可能なことである。すなわち、教師が「複雑なコミュニケーション」技能を持っていない場合は、子ども達の「専門的思考」を阻害する危険性もある。

図：1969年を基準とした業務内容の経年変化（パーセント）



(Levy & Murnane, 2004: 50 より著者作成)

コンピュータ技術の進歩が目覚ましいことは疑いようもなく、その進歩によって人工頭脳を含む機械のパターン認識が強化されれば、一時的労働者の市場も奪い取ってしまうかもしれない。確かに、図に見られる増加と減少は、30年でわずか1割程度のものであると見ることができ、望むか否かの問題ではなく、すでに時間の問題であることは自明である。

Lawら(2008)の調査によると、多くの先進国では教員免許の認証にICT(情報通信技術)に関する具体的な要件を設置しておらず、ま

たICTを活用した教授や学習に関する基準もないことが分かっている。他国との比較で、特に日本の中学校においては、コンピュータを通常授業で使用することは少なく、生徒による学校内および学校間、国際的なコラボレーションのツールとしても活用頻度が低いことが、判明している。これは後述するような、ESDにおける協働のツールとしても、日本ではICTが有効に使われていないことを意味する。

以上、今世紀に求められる「能力」の特徴には、未知の出来事や変化に対応できる応用的で高度な知識と思考に加えて、テクノロジーをツールとしつつも人間にしかできない様々な技能を用いたコミュニケーション能力があると考えられる。本節で示した「能力」に共通する点は、多面的で複雑な文脈の中で自らの主体性を能動的に発揮できることである⁽¹¹⁾。

2. 他者と関わることから得られるもの

(1) 学校内外の学びの価値

では、そのような能力を形成する場所は、どこにあるのだろうか。学校が体系的に学力を高める場であるという点については、昔も今も反対意見はなかろう。だが、上記のような忍耐を要求する努力のみでは獲得できない「能力」が必要とされる時代においては、学校だけが「能力」形成の場ではないことも、異論がないと思われる。例えば、公教育とそれ以外の教育という二項対立的な言説には、意味がないことを記したRogers(2004)は、学校の内か外かという判断基準で学習を分類するのではなく、学習者の参加に焦点を絞っている。つまり、一方で、教室における取り組みのために、定められた内容が事前に用意されているにもかかわらず、その取り組みに参加する学習者が内容を決定する場合も多く、他方では、ある目的で自主的に集まった集団において学習内容が構造化され、学習の結果としての証明書が求められる場合も少なくないのである。したがって、公教育とそれ以外の教育(ノンフォーマル教育)の境界はあいまいで、むしろ「脱文脈化(普遍化)一文脈対応一文脈化」という連続体と見なすことができ、動的な参加の度合いによって学習の形態が定まると示唆している。

また、人類学者のLaveとWenger(1991)は、学校とは直接関係のない徒弟制に主に着目し、日常生活の中で生じる行為を通じた、学習者の内面で発達する、創造する知識について記述している。あるコミュニ

ティへの新参加者が、中心ではなく自分ができる周辺の活動から参加していき、古参加者から明示的・暗示的な指導を受けながら学び取っていき、周辺から中心的な位置へと参画し、世代交代をなす過程を示した。このような学習形態は、特に学校の外で生じる学びについて価値を見出す際に重要な視点である。彼らは、その学習が正統であり、周辺から参加していく「状況化された学習」と呼ぶ。学習者は、必然的にコミュニティに参加し、知識と技能の習得のためには、そのコミュニティの社会文化的な活動へ完全に参加することが必要になるからである。学習とは、実際には状況（文脈）に埋め込まれているばかりか、生活社会において社会活動の統合的な一部であるという点で、参加という形態で発生するプロセスであり、個人の気持ち（mind）の問題だけではないことである。完全な参加（full participation）とは、コミュニティの所属（membership）の多様な形態について、多様な関係を公平に扱うことである。したがって、新参加者の部分的な参加を、切り離された状態と見なすのではなく、参画を通して得られる理解の源泉へのアクセスを保証するものであるとする。そして、コミュニティの活動は潜在的な「カリキュラム」を作り上げることになる。そのため、学習カリキュラムとは、日常生活において、学習者の観点から見た学習資源の領域（field）なのである。

藤田（1995）も、「社会科」の学習対象である社会とは、学習が生起する環境でもあり、同時に、学習者自身がその維持・再編に参加している、当の社会であると記す。つまり、学習対象としての社会は学習環境としての社会でもあり、また、その成員として自ら作り上げていく社会、維持し再編していく社会でもある。「社会科」という、社会についての学習の特異性は、他の教科の学習と比べて、その三重性が際立って重要だという点にある。

古典であるが、教育哲学者デューイは、思考の最初の段階は経験であると明記した。学校において子ども達の思考を呼び起こすためには、日常生活の興味を思い出させる必要があり、できるだけ非学校的であるべきだとした。そして、子ども達の生活（文脈）とかけ離れた知識は、思考を促進せず、自分自身の解決方法を見出せず、ある正解を100%正確に復唱できても、それは学習とは呼べないとした。また、社会はコミュニケーションによって存在し続けるばかりでなく、コミュニケーションの中に存在するとも言え、共通（common）、共同体（community）、コミュニケーション（communication）という言葉には関連があり、参加することを確実にするコミュニケーションは、共通の情緒的、知的な性向を確保し、全てのコミュニケーションは教育的であると記した。さらに、

参加という点に関して、誰か他人が有利な結果を獲得するために利用されることを、「馬は自分の行動が社会的に利用される過程に本当に参加しているのではない」と比喩的に表現しており、人間らしく教育されるより、動物のように訓練される危険性も指摘した。

以上のことから、批判的に取られがちとはいえ、学校で育成される基礎学力に加え、学校という場所と機能を重視し、同時に、学校の授業以外のコミュニティとその活動に参加することによって獲得する暗黙的な知識と技能を含めると、「能力」形成の場について、大人が持つべき視点は、子ども達の生活世界は授業、教室、学校、学校周辺、地域、家庭と明確に境界化されているわけではないという点であろう。たとえ中学生になって、授業を教科別に受けることになったとしても、生徒の内面では、それらは全て連続しているからである。

(2) 社会関係資本

さて、必要な「能力」獲得の場は学校内外、特に社会・コミュニティとの関係の中にあると見てきた。では、個人の技能としてのコミュニケーション能力は、どのような機能を伴うときに、持続可能性を生み出すのであろうか。それは、自分自身の利益となり、同時に自身が所属する集団への利益、および所属しない集団に対する利益となる可能性を内包する機能があるときである。

丸山（2008）は、社会の中でサステイン（持続・支持）するに値する事例を中心に調査を行った持続可能な開発のための教育研究会（2007）で扱われた「つながり」の中でも、人間社会における関係性を重視し、社会関係資本という概念を用いて、ESDにおける分析視座を示した。社会関係資本とは、一言で表現するならば、人と人とのつながりの深さ、広さを意味する概念である。それによって、つながりに関係する個人に、所属する集団に、また所属してないが何らかの接点を持つ集団に、利益をもたらす。「資本」と表現されるからには、それが蓄積、交換されることが想定されているわけだが、より明確にするために、経済的資本と人的資本についても比較をまじえて簡単に見てみよう。

経済的資本は文字通り経済活動によって蓄えられ、使われる資金などを指し、それは個人にとっても、社会にとっても、大きな利益をもたらす。他方、人的資本は、公教育による教育成果によって学歴や知識として蓄積され、それもまたその個人にとってのリターンが大きいことも分かりやすいだろう。社会関係資本は、個人の中に蓄えられるものではなく、集団あるいは社会との関係性の中に蓄えられ、しかも明示的でない

点が特徴である。またその蓄積も、人的資本が直線的であるのに対して、社会関係資本は相互作用的で、循環的でもある。

例えば、少年Aは経済的に裕福な家庭出身で、試験の成績も良いとしよう。少年Bは、平均的な家庭、試験の成績も平均的であるとす。この時点で、経済的な資本については違いがあり、また成績の差から人的資本にも違いが出てくることであろう。しかし、Aが受験のための勉強を強制されており、学校においても、放課後も周りの者と交流する時間が限られ、帰宅しても両親が夜遅くまで勤務しているがために家での時間をテレビやインターネットで過ごしているならば、その時点での社会関係資本は非常に限られていると表現できる⁽¹²⁾。他方、Bは学校でサッカー部に所属しており、多くの自由時間を他の部員とその練習に費やし、試合に勝つために学校外のクラブにも参加し、本屋や図書館で技術面について調べ、試合の日には親が観戦に来てくれるとすれば、その時点での社会関係資本は大きいといえる。

社会学者Coleman (1988)は、家庭の背景によって子どもの教育上の達成に差が出ると実証した他、社会関係資本の及ぶ構造の範囲内において生産的な、時として個人では不可能な行為を可能にしている。一人では達成できないことも、集団の力によって達成し、その結果が集団と個人を成長させる可能性があることを示唆している。OECD (2007)も「学習の社会的成果 (Social Outcomes of Learning)」と題したレポートの中で、社会関係資本を大きな学習成果の一つとしており、人的資本 (教育の成果) との相互作用と補完的關係の潜在性を指摘している。

社会関係資本の形態としては、政治学者Putnam (2000)による結合型と橋渡し型が分かりやすい。結合型とは、ある同じ目的などを共有する集団内における結束の強さを示し、少年Bの場合ならば、まず学校のサッカーチームの仲間意識などとなる。橋渡し型とは、目的やメンバーの質が異なる集団と集団の間における関係性にあり、Aが所属する集団とBのそれとの間における関係を意味する。一般的に、日本人の場合は結合型の関係性を構築することは比較的容易であるが、橋渡し型は苦手であると言えよう。しかし、後者にはメリットが大きい上に問題が特に報告されておらず、Burt (1997)が記すように、異なることを行う者が多い方が社会関係資本は増えるため、異なる集団間のつながりを強めることが、コミュニケーションにかかる費用が小さくなった現代においては、重要である。上の例だと、少年Aは、Bの集団から友人や学校外の情報などを得ることができ、Bの集団はAの方から勉強を教わるなどの

利益を得ることができる。

また門脇 (1999)は、社会学者ジンメル「社会化すること (Vergesellschaftung)」概念にもとづき、「社会力」という表現を用いて、社会は個人の間における相互作用によって成立することを示唆する。彼は、人間が生来保有する能力を示す乳幼児の能力の高さに着目し、ヒトから人間になる過程において、外界との直接の対話的コミュニケーションの有無の影響を指摘する。そして彼も、整った施設や設備の有無ではなく、他者との相互行為が多い方が子どもの発達に良い影響を与えるため、コミュニティにおける関係性の構築および教室の外で生じる子ども達の行為から得られる「能力」を重視している。

ただし、規範が含まれる社会関係資本には、規範を強化するために集団・ネットワーク内のメンバーに対する制裁が用いられ、あるいは文脈を共有していないからといって、コミュニティへの新参者に対して排他的な反応が表象することも少なくない。これらは、結合型の特徴であり、結束が強ければ強いほど、制裁や排他性も強くなる。これは単一の社会の持つ特徴として、古くは人類学者の中根 (1968)が指摘した「ウチ」と「ソト」とも重なる。したがって、日本における他者・集団との関係性には、学校教育における基礎学力重視の傾向が強ければ一層のこと、橋渡し型の関係性が重要であると言えよう。

(3) 学び合いの態度

詰め込み教育を「銀行型 (banking)」とし、人間を知識を蓄える容器・物として見なすものだと批判し、課題提起教育 (problem-posing education) を提唱したブラジルの教育学・哲学者フレイレは、抑圧者は大衆を非人間化し、その権利を蹂躪するので、彼ら自身も非人間化されてしまうと記した。日本の文脈からはやや過激な感が否めないが、人間として生きるために闘う被抑圧者は、支配と圧迫のためにある抑圧者の権力を取り除き、それによって抑圧者の中から失われた人間性をも甦らせる教育、それを「解放の教育学」と彼は呼んだ。その方法として、実践と省察を両輪とする対話を重んじ、甦らせることを「意識化 (良心の覚醒・善悪の自覚: conscientização)」と名づけ、被抑圧者の教育学の最重要概念とした。彼は、教師・生徒という立場を矛盾とし、両者が同時に教師であり、かつ生徒となるように両極を統合することから始める必要性を示した。学習集団において教える者は一人だけという事態はありえないのである。そのような場では、全ての者が成長する過程に対して共同で責任を負うようになると述べ、その過程には権威をかさにきた議論

は成立しないとした。

同様のことは、子ども達同士の学びの支え合いとして示唆される。佐藤は「学び」として、次のように記している。

＜勉強＞の世界は、何とも出会わず誰とも出会わず自らとも出会わない世界であり、快楽より苦役を尊び、批判より従順を、創造よりも反復を重視する世界でした。＜勉強＞の世界は、将来のために現在を犠牲にし、……代価を財産や地位、権力に求める世界でした。……人と人との絆を断ち切り、人と人を競争に駆り立て、人と人を支配と従属の関係に追い込む世界でした。この世界の愚かさや、今の子どもたちはよく知っています。

それに対して、＜学び＞の世界は、対象と対話し、他者と対話し、自己と対話し続ける世界です。自己を内側から崩し、世界と確かな絆を編み直す世界です。自己に対する孤独な内省をおして人々との連帯を築き上げる世界です。あるいは、見えない土地へ自らを飛翔させ、その見えない土地で起こっていることを足元で起こっていることと結びつける世界です。そして、自らの幸福のためだけではなく、自らの幸福につながる無数の他者との協同の幸福を探求し続ける世界です。このような＜学び＞の世界の入り口に、私たちは子どもと一緒にやっとたどりついたといっても過言ではありません。ここから先は、子どもに導かれ子どもとともに学びあうこと、その実践以外になすべきことはありません。(佐藤, 2001: 58-59)

ここで、学びとは、子ども達だけに求められているわけではないことが分かる。例えば、教室で危機を抱える子どもに対して、子ども達は教師よりもはるかに忍耐強く接して寛容であることも指摘されている。ESDや「総合的な学習」の場では、民主的社会の特徴が発揮されやすい。民主的社会は、外的権威に基づく原理を否認するため、それに代わるものを自発的な性向や関心の中に見出さなければならず、それは教育によってのみつくり出すことができるとデューイも述べている。

以上、「能力」形成の場が学校内外にあり、コミュニティやネットワークといったつながりの中でも異なる集団間における関係性の構築によるメリットが重要であること、そして学び合いの態度が今後ますます重要であるが見なすことができた。次節では、学校において具体的に関連することがらを見ていく。

3. 事例を越えて

現場の先生方にとっては、すでに第I部で扱われた13の実践事例に目を通しただけで、その強みと弱みもご理解いただけていると思う。ここでは、事例では扱えなかった先生方からのコメントを短く追記する。

(1) 事例の背景から：制度、教員の資質、同僚性

①まず、制度的な問題として、授業数が限られている中で、どのようにESDに関する内容を扱うことができるかという点が提起された。特に中学校以降で顕著になる特徴は、教科の「壁」である。教科教員は、自分の教科を守備範囲とし、その外との境界線を明確にしている者も少なくないという指摘があった。したがって、ESDや「総合的な学習」の取り組みでは避けられない、教科以外の内容(他教科の領域)を扱うことに躊躇し、関心を持たない教員もいるとのことであった。

だが、本稿で扱った「学力(能力)」が、高校以降に大学合格者数増あるいは就職者数増に結びついてきたとの指摘があった⁽¹³⁾。実際に合格者が増えることで、他の教員も関心を持つようになったそうである。教科間の垣根を取り払う必要があるという認識が、ESDを扱う教師の中に芽生え、広がりつつある。また、ESDを意識していなくても、子ども達に身に付けさせたい「力」のことをつきつめると、他教科の教員との連携を構築せざるをえない。ここでも、橋渡し型の社会関係資本が重要になる。

ESDの実践とは、これまで継続している教育実践の、教材開発や授業の導入・考察において、視点をわずかに変えるだけのことである。ESDなどという言葉を使っていなくても、ベテラン教員はすでに子ども達の日常生活と経験に関連する授業を行う工夫や技術を持っている。現在、日本では多くの公立学校の教師が定年を迎えているが、退職した教師を学校教育から画一的に外してしまうのではなく、例えば非常勤として契約し学校に残ってもらう方法が今後必要ではないかという意見もあった。ベテラン教員の技術を若手教員へ受け継ぐためにも、大量退職への対応策にもなる。

他方で、教員の採用段階で、その応募者が自ら学ぶ力があるかどうかを見ることが一つの基準とすべきであるという点も指摘があった。それは次の資質の課題と関わる。

②教員の資質について、若手の教員の中で自ら学ぶことに慣れていない者が少なくないことにも言及された。例えば、教員研修においても、探究活動が苦手な教員が多く、早急な結果を求める傾向が強いとのことであった。ESDを扱う学校においては、地域における学習を導入するという名目で、フィールドに出たり、外部有識者から講演を受けたりするが、次から次へと展開するので、画一的な答えを早急に求めることは、様々な困難を生じさせることになる。これは、子ども達が必要とされる「能力」の議論がそのまま当てはまり、大人である教師の「能力」開発の課題である。すなわち、その「能力」を制度なども利用して自ら形成できない場合、コンピュータに取って代わられる日が来る可能性もあるわけだ⁽¹⁴⁾。

ただし、教師も人間であり、得手・不得手があり、例えば口頭によるコミュニケーションよりも文字による表現が得意な場合は、内発的な感覚として変容に気づく可能性に留意しながら道具も活用する工夫などが必要である。同時に、周囲の同僚も画一的で安易な評価を下すべきではないと言えよう。

③最後に、教員間における緊張感を伴う建設的チームワークの重要性が挙げられた。佐藤が「同僚性」と表現する、教師たちが授業を公開し合い、専門家として学び育ち合う連帯の構築である。ある学校では、気軽に教室の後ろのドアから授業中に入り、同僚の教員の行う授業を見学する。見る側は子ども達の様子も観察しており、授業の後で見られた教師に、気づいた子どもの状態を短く伝える。そこでは見る・見られる教師の両者が緊張関係にあり、しかしながら子ども達を中心にした、まなざしの共有という仲間意識が強まる。これを社会関係資本と呼ぶことも可能であるが、「能力」を高めるプロフェッショナル同士としてお互いから学び合う態度が前提にある。その学校へ来たばかりの先生は「最初は驚きました。『今度見に行くから』と軽く言われただけなのに、本当に教室にきましたから。でも、慣れたらどうということもなく、コメントもらえるのが嬉しい」と述べた。

教員間の「同僚性」が高まると、ESDに対して積極的な先生が転勤となったとしても、その後の連携を続け、状況（例：学校行事）の中に学びのきっかけを埋め込むこともできる。さらに、外部にある国際協力などの実践団体や保護者などとの「橋渡し型の信頼」があれば、学校の外に記憶が残り、「ある先生に頼りきりで、その先生が転勤したら下火になる」という状態ではなく、教育実践の文化として残され、引き

継がれていく可能性も高くなる。

(2) ESD教材の指標：英国からの8つのチェック項目

教材（学習素材）は、社会的な交わりの中に直接的に含まれていることから、特別な素材とは限らない。現に、教育の内容そのものは関係なく、市民・社会的関与に関連する認識能力などは、広範囲のカリキュラムを通じて養われる（Campbell, 2006a）。しかし、だからといって、誰もが容易に何でもESDの教材として適切に用いることができることを保証するわけではない。

そこで、英国教育技能省（Department for Education and Skills、当時）が、2005年に示したESDのための「資源検討ツール（Resource Review Tool）」をここで簡単に示しておく。「資源検討ツール」は、複数のチェック項目により教師がESD教材として使えるか否かを検討できるようにしている。その項目は次の8つの点で、「能力」との関連についてのみ内容を記す。

- ①持続可能な発展の鍵概念を扱う：全ての側面の関係やつながり、市民性、多様性
- ②知識の深さを形成：教科との関連性、文脈の概念、多様な尺度
- ③技能を育てる：批判的思考、複雑な関係性の考慮・表現、未来への思考、行動
- ④価値観と態度に対応：他者と環境に対する価値、価値が人に与える影響と関係
- ⑤市民性を促進する：個人の利害と責任、個人と共同による問題解決、行動
- ⑥学習者に合った教授・学習方略を採用：日常世界との関連づけ、教室外の学び
- ⑦公平で正確：事実にもとづく情報、バランス、開かれた探究
- ⑧使いやすい：明確さ、良いデザイン、最新である、手頃な費用

結論：「能力」形成のための3つの基準

ESDにおいて必要とされる「学力」とは学びの力・学び続けることのできる力であり、その力は「能力」と他者とのつながりによって形成されることを、本稿では見てきた。このような、自らと周りの他者を持続可能とする力を、自ら獲得し、学校においては子ども達に獲得する機会を

確保できる基準として、最後に、次の3点にまとめてみる。

基準1：規則的（ルーチン）作業でないこと

第1の基準は、コンピュータに取って代わられるような作業でない、人間にしかできないことを内容とし、そのための技能を習得・創造できるかどうかという点である。テクノロジーの革新によって日常生活の、特に道具が激しく変化しており、昨日まで慣れ親しんでいたものが、今日になって使えなくなった経験をお持ちの方もいるだろう。これは、経済主導の社会に住む私達に変化への対応を強制するものであるが、過去のテクノロジーにしがみつかない限りは、利便性が高まることを同時に意味する。

教科にかかわらず、授業で扱う内容が、あるルールによって解決するものであるならば、一定水準の知識と技能の獲得に照準を合わせ、より高度で応用的な判断を必要とする複雑なコミュニケーションを優先させるべきだろう。それは、常に総合的な学習の時間で扱われる必要はない。学習の機会を教室にとどめることなく、規定どおりの教え方と評価よりも、個人に合わせた学習の評価が、教師にとっても「能力」開発へとつながるチャンスだと捉えることができるはずである。例えば、小学校5年生と6年生にも外国語活動が導入される。その是非はともかく、子ども達のコミュニケーションに対する関心が高まるきっかけ、教師自らの技能を高めるきっかけ、一人で解決できないことがらに取り組みのために「同僚性」を高めるきっかけになる。

基準2：連携・協働（橋渡し型）であること

「同僚性」により学内では協力体制が整っていても、子ども達と大人の日常生活との文脈からかけ離れていては、結局、教師の行う教材開発のネタ切れを誘発するかもしれない。したがって、ESDをきっかけに、外部との接点を探る、少なくとも異質なネットワークとの接触を拒否しない態度が求められる。

子ども達が携帯電話で頻りにメッセージを交換する動機の一つは、「分かっただけ」や「つながっていたい」といった自然な欲求があるため、これが満たされると社会関係資本の結合型を強化することになる。同時に、そのネットワークに入っていない子ども達に対する排他性を強めることにもなり、これは学校内における不寛容・いじめといった問題と関連する。このような課題を解決する際には、教師も子ども達も高度な「能力」が求められるわけだが、教師も意図的に異質な集団との接触を経験

しておくことにより、外部との協力体制の可能性が高まる。

成田(2008)も、教科・領域などの限界・境界を越えて、同僚・保護者・地域・専門機関などとの連携・協働がESDには必要であるとし、そのためには教師一人ひとりが立ち止まって見つめ直す機会を持つ反省的アプローチを備える必要性を指摘している。

基準3：自らの学習の継続

最後に、ESDに限らず、学びの機会を確保することによって、最初は小さな力であっても、自分と周囲・社会を変える力を得ることができるようになることを前提に持ち続けることである。かつてフレイレは、「未来とは受け取るべく与えられるものではなく、人間によって創造されるべきものである」と記したが、それは現代でも通用する。

本稿のはじめでも記したとおり、努力をする意欲や、努力によって獲得できる希望が社会経済的背景によってより影響を受けるようになったという指摘により、教育を通して「能力」は誰もが習得できるものでは必ずしもないとした。教育の不平等を助長する社会階層の課題は個人の努力だけではすぐには解決できない。ただ、希望を持ち続けるきっかけ作りがESDで最も重要であるとするならば、次のような自らの学びの必要性も、決して文脈を無視した自己責任の主張による切り捨てではないことが分かるだろう。

教育のさらなる課題は、国内外の市場の目先の要求に応える知識ではなく、その先の、現在の社会を持続させるのに必要な知識、未来予測的知識を伝えること…健全で自主的な判断力と、それに基づき行動する想像力を育成するような教育が必要である。この点こそ特定の価値観や信仰を教え込むことと、いまこそ必要な知恵を育むことの決定的な違いである。…いまこそ必要な知恵とは教えられるものではなく、自ら学ぶものである(ラズロ、2005)。

謝辞

2009年3月7日に開催された『ESD教材活用ガイド』制作プロジェクトヒアリング報告会において、「学力」という日本の教育が抱える大きな課題について、参加いただいた先生方から多くの示唆をいただくことができました。

注

- (1) 本稿の内容は、全て著者個人の責任であり、文部科学省、国立教育政策研究所および(財)ユネスコ・アジア文化センターの公式見解を示すものではありません。ESD(持続可能な発展・社会・未来のための学び)として、これからの子ども達と私達が必要と思われる「力」について、読者の先生方からご批判いただければ至極の喜びです。(連絡先:丸山英樹(NIERmaruyama@gmail.com))
- (2) 身の丈にあった行動とは、誰かから与えられた課題をこなすだけを意味せず、自ら考え、納得した末に起こす行動である。現実的には、個人としてアクセスできる範囲は社会的背景によって異なるが、それを「格差」と捉えて是正する社会が、ESDの目指す民主主義社会であるとは本稿では捉えていない。そして、自ら起こした行動が、他人の個人的な利益のために使われていないかを常に振り返ることが個人・集団には求められるという点で、自己責任の立場を取る。
- (3) 「自らの興味関心に従い、自己実現を目指す、意欲あふれる個人、「自ら学び、自ら考える」個人―「内発的な動機づけ」にしたがった、自己啓発的な人間のモデルが、理想の教育をつくり出す「強い個人」である。……(この)学習モデルはあくまでも個人のモデルであり……ミクロな社会関係にまでしか射程が広がらない。……個人の自立と自己責任が求められるなかで、現実に行進しているのは、結果の不平等と、機会の平等の大前提(＝スタートライン)となる意欲や努力の不平等なのである(刈谷, 2001: 178-185)。」そのため、社会階層の下位集団の子ども達には、努力をしても報われないという意識が広がり、それは追い詰められた若者達の防衛機能といえるとする。また、「そのような力を学習者に身につけさせる方法が確立されているわけでもないし、ましてや、そもそもそれを教える教師自身が、優れた学習力をもっているとも限らない(刈谷, 2006: 234)」ため、教育改革の失敗のしわ寄せは、階層の下位へ及ぶことを示唆する。
- (4) 米国では、19世紀半ばで小学校卒業程度、1930年代に中卒、1950年代に高卒程度の教養となっており、大衆教育が普及するにつれて、リテラシーの基準が求められてきた。
- (5) 佐藤(2001)によると、いわゆる底辺校において、高校生の学校に対する最大の不満は「授業がやさしすぎる」ことである。他方で教師が「わかる授業」を目指しており、そのギャップが埋まらないまま半数近くの生徒が退学することになっている。「学力」は基礎から上に積み上げて形成されるのではなく、上から引き上げられて形成されるのである。
- (6) 三浦(2008)は、次のように企業が求める人材を紹介している。企業の人事部は、就職活動でエントリーしてきた有名大学の学生の学歴で、首都圏の私立高校出身者の場合、受験対策による進学度としてマイナス評価し、逆に地方の公立高校出身の者が工夫して勉強した成果や、私立校出身者でも学生時代に挫折し這い上がったことを示す一つのことに打ち込んだ経験があれば、それを評価する。
- (7) 学術的専門性という限定的なものではなく、営業、開発、衣料、アート、サービス、アジアなど無限の選択肢の中で、個人が社会の中で特に仕事に関する面で、立脚できる一定範囲の知的領域を指す(本田 2005: 261)。
- (8) 未知の問題を定め、解決する行為。その側面として、①専門家はある課題に関する多様な情報から意味のあるパターンを読み解く。名医は、患者が訴える症状と診察機器が示す結果だけに頼らず、その患者の家族などの背景についても敏感に聞き取り、個別の文脈に合わせて対応し、その対応も患者の容態の改善の度合いに応じて、変化させている。②内容に関する知識を熟知している。有能な車の修理工は、対象に関する知識を有機的に活用できるほど熟知しているため、一つの故障からその解決策の特定に限らず、他の問題も事前に解決策を取っておくことができる。③メタ認識ができる。当初の予定がうまくいかなかった場合、別の方法で物事を進める手配ができる。
- (9) 情報を処理するだけでなく、情報を特定の文脈で解釈して取るコミュニケーション形態。①文脈に関する理解が共有され、②自分と相手の間において相互に信頼があり、

③交渉を経て同意された目標が共有されると、コミュニケーションは最も効果的となる。本稿でも扱う社会関係資本は②の信頼そのものを含み、③は多くの教育学者が重視する対話・傾聴と大きく重なる。

- (10) ただし、規則に沿った業務の限界は、新しい問題が発生した際に対応できない、人間に蓄えられた暗黙知を普遍化できない、という点にあるため、これからもコンピュータは大幅とはいえない限定的な導入になることが予想される。しかしながら、それに伴って必要とされる人材は、「知識ワーカー」ではなく、即時的に採用され、解雇される労働者となり、グローバルな価格競争により低賃金の雇用形態がとられ、先進国においては「ワーキング・プア」と分類される者が増えることになる。
- (11) ただし、これは「労働市場の中で生き延びる」ことを前提にした「能力」であって、例えば、純粋に宗教や哲学に没頭できて生活ができる、あるいはグローバル市場の影響を一切受けることのない生き方が許されている周辺環境などにおいては、該当しないと考えられることを記しておく。
- (12) Bourdieuの言う文化資本については、ここでは直接扱わない。すなわち、裕福な家庭には文化的なアクセス、情報などの優位性があるため、たとえ時間的に制限が存在しても、効果的な「資本」の活用がありうる。
- (13) 『ESD教材活用ガイド』制作プロジェクトヒアリング報告会(2009年3月7日)における環境教育と大学合格者に関する発言、および注(6)で示した三浦(2008: 120-121)による。しかしながら、体系的調査はなされておらず、今後の調査・研究課題である。
- (14) 子ども達全員が強い個人ではないという立場を本稿ではとるが、教員は強くないと勤まらないと思われる。だが、全ての教員が強いと、その同質性から、強い個人を前提とする文化が生まれる可能性が高いことにも留意が必要だ。

参考文献

- 及川幸彦(2009)「学校教育における『持続可能な開発のための教育』の現状と推進方策」『学校における持続可能な開発のための教育に関する研究準備会議報告書』国立教育政策研究所 pp.45-56
- 門脇厚司(1999)『子どもの社会力』岩波新書
- 金子 勝(1999)『反グローバリズム』岩波書店
- 刈谷剛彦(2001)『階層化社会と教育危機』有信堂
- 刈谷剛彦+増田ユリヤ(2006)『欲ばり過ぎるニッポンの教育』講談社現代新書
- 木曾 功(2009)「持続発展教育(ESD)推進のために」『ACCU ニュース』No.371, pp.2-4.
- 佐伯 胖・佐藤 学・藤田英典 編(1996)『学び合う共同体』東京大学出版会
- 佐藤 学(1999)『教育改革をデザインする』岩波書店
- 佐藤 学(2001)『学力を問い直す』岩波ブックレットNo.548.
- 持続可能な開発のための教育研究会(2007)『アジア太平洋地域の持続可能な開発のための教育に関する国際研究集会に向けた企画調査報告書(平成18年度科学研究費補助金(基盤研究C)研究代表者:永田佳之)』(<http://groups.google.com/group/Education4SD>)
- ジンメル, G. (1979)『社会学の根本問題』清水幾太郎訳, 岩波書店
- デューイ, J. (1975)『民主主義と教育』(上) 松野安男訳, 岩波書店
- 中根千枝(1968)『タテ社会の人間関係』講談社現代新書
- 成田喜一郎(2008)「持続可能な開発のための教育(ESD)カリキュラムの開発の方法―ESD推進のための試み―」『環境教育学研究』第17号, pp.33-59, 東京学芸大学環境教育実践施設

- 藤田英典(1995)「社会の認識・倫理の形成」佐伯胖・佐藤学・藤田英典編『共生する社会』東京大学出版会 pp.177-226.
- フレイレ, P. (1979)『被抑圧者の教育学』小沢有作ほか訳, 亜紀書房
- 本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版
- 丸山英樹(2008)「つながりから見るESD研究: 社会関係資本論を用いた『持続可能な発展のための教育』への視座」『国立教育政策研究所紀要』第137集, pp.219-231. (<http://www.nier.go.jp/kyoutsu2/kiyou137-18.pdf>)
- 三浦展(2008)『下流大学が日本を滅ぼす!』KKベストセラーズ
- 山野良一(2008)『子どもの最貧国・日本』光文社
- ラスロ, E. (2005)『「いまこそ必要な知恵」を育む: 現代教育の最重要課題』『「持続可能な開発」と21世紀の教育』平成16年度教育改革国際シンポジウム報告書, 国立教育政策研究所, pp.7-21. (<http://www.nier.go.jp/symposium/jouhou20050326/j.pdf>)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage (宮島喬訳(1991)『再生産[教育・社会・文化]』藤原書店)
- Burt, R. (1997). The Contingent Value of Social Capital, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 42, pp.339-365.
- Campbell, D.E. (2006a). What is education's impact on civic and social engagement?, in R. Desjardins and T. Schuller (eds.), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic/Social Engagement*, pp. 25-126. OECD. (<http://www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf>)
- Campbell, D.E. (2006b). *Voice in the Classroom: How an Open Classroom Environment Facilitates Adolescents' Civic Development*, University of Notre Dame (<http://www.nd.edu/~dcampbe4/voice.pdf>)
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology Supplement*, 94, pp.95-120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*, Harvard Univ. Pr.
- Department for Education and Skills (2005) *Education for Sustainable Development: Resource Review Tool*. The United Kingdom Government. (http://www.teachernet.gov.uk/sustainableschools/tools_detail.cfm?id=5)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ. Pr. (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)
- Law, N., Pelgrum, W.J. & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*, Springer. (国立教育政策研究所訳(2009)『教育におけるICTの活用』国立教育政策研究所)
- Levy, F. & Murnane, R.J.(2004). *the New Division of Labor: How computers are creating the next job market*. Princeton Univ. Pr.
- OECD. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. (NPO法人教育テスト研究センター監訳(2008)『学習の社会的成果: 健康、市民・社会的関与と社会関係資本』明石書店)
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster. (柴内康文訳(2006)『孤独なボウリング』柏書房)
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* Kluwer.
- Rychen D.S. & Salganik, L.H. (2003). *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)

第IV部

ESDと「国連ESDの10年」

