

が、この基準点とは、学びの一定の到達点であるとともに、それは次の学び、あるいは社会で雇用されていくためのスタートにもなるようなものです。それを知識基盤社会においてどう保障していくかということが必要だと思うのですが、それと多様な文脈に開かれた学校の自律性をどう考えるかというところでは、

例えばアメリカは今、スタンダード／アセスメント政策が展開されています。基準を作って、統一テストで成果を出して、そこに非常に厳しいアカウントビリティを求めています(①)。その一方で、規制緩和・学校の自律性が言われており、例えばボストンのパイロット・スクールだと、保護者や住民の参加、参加型の経営を取りながら「真正の評価」、いわゆる現実社会で直面するような課題に生徒を取り組ませ、生徒も多様な形で自分の能力を示していく。それをポートフォリオや発表等を通じて評価していく(②)。そういう子どもの文脈に合わせた指導をしているところがあります。

- ・ 標準化と自律性(基準点の保障と多様な文脈への配慮)
- ＜米国の例＞
- スタンダード／アセスメント→統一テストに基づくアカウントビリティ①
- 規制緩和・学校の自律性→パイロット・スクール: 参加型ガバナンス+「真正の評価」②
- パイロット・スクール: 統一テストでも好成績(②→①?) (黒田, 2009; CCE, 2007)
- ・ 学習者自身がカリキュラムの形成にどうかかわるのか
- 学校で学ぶことと、生涯にわたって学び続けること

図 6

面白いのは、そのパイロット・スクールが統一テストでもいい成績を収め始めていることです。逆に言うと、①のアカウントビリティ政策で、アメリカでは5年やっとうまくいかない場合はリストラされるというところがありますが、このパイロット・スクールがその再構築のモデルになってきています。

そうすると、共通性の保障と、多様な文脈に開くというところをどうとらえるのか。そこを秋田先生と藤村先生に補っていただければと思います。

最後が、「学習者自身がカリキュラム形成にどうかかわるのか」という点です。キャリア教育のところでも個々の子どもたちのニーズというものがありました。それから、学校で学ぶことと生涯にわたって学び続けることがあります。そうすると、カリキュラムの構成の中で、学習者自身がどうかかわっていったそれを構成していくのか、そこを高橋先生と牧野先生に補っていただければと思います。私の質問は以上です。

参考文献

- ・ 石井英真, 2009, 「スタンダードに基づく教育改革」の再定義に向けて—NCLB法制定後のアカウントビリティ強化の観点から—北野秋男編著『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開—マサチューセッツ州(MCASテスト)を中心に—』東信堂。
- ・ 黒田友紀, 2009, 「ボストン学区におけるパイロット・スクール改革の検討—「真正の評価」に焦点をあてて—」同書。
- ・ ハウ, K. R. (大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳), 2004, 『教育の平等と正義』東信堂。
- ・ Center for Collaborative Education (CCE), 2007, *Strong Results, High Demand: A Four-Year Study of Boston's Pilot High Schools.*

図 7

指定討論 2

「何のためのカリキュラムか？」

本田 由紀(比較教育社会学コース)

はじめに

大桃先生が「だれが、どのようなカリキュラムを、どのようにして形成するのか？」というタイトルを付けておられたので、私もそれに準じて「何のためのカリキュラムか？」(図 1)というタイトルでコメントを作ってみました。というのも、私はサービス精神旺盛な人間で、必ず受け手の側に立って考えたいと常々思っています。今日の場合、このシンポ

ジウムに来てくださった皆さんは今日の私たちが用意したものの受け手でおられますし、あるいはこのシンポジウムの内容は教育やカリキュラムの話ですから、その受け手である子ども、若者、生徒たちの立場に立って考える必要があると思います。

【指定討論】

何のためのカリキュラムか？

本田由紀
東京大学大学院教育学研究科
比較教育社会学コース 教授

©本田由紀 東京大学学校教育高度化センター since 2010

図1

そう考えたときに、これまでの方にとっても充実した内容を発表していただきましたが、大丈夫だったかなと思うところが2点あります。というのは、全体として教育方法論寄りの発表だったような気がします。もしかしたらこの「新たなカリキュラムの形成」というタイトルに引かれてここに来てくださっている皆さんは、方法論よりも具体的な教育内容をもっと知りたいという関心から来てくださっているのではないかと感じてしまうのです。つまり、howではなくて what という観点から、教育とは何を教えるべきなのかというご関心かなと、これは勝手に私が想像しているだけですが、もしそうだとすれば、そういう観点から発表者の方々にあらためて問い直してみたいのです。

教育方法の how to ということを考えるわけですが、その how を吟味する際には、what というところをある程度棚上げして考えることができます。その what に関していろいろ望ましいものが並び得るわけですが、例えば今日であれば言語力、人

間力、あるいは学力など、さまざまな「力」が付くものが並んでいます。それらを身につけてもらうにはこのようなやり方、つまり how が適切であるという言われ方をしますが、「力」と付くものが今は日本社会に非常に氾濫しています。人間力であれ、老人力であれ、言葉の力であれ、そういう「力」という発想で人をとらえることそのものが、私たちは何を知らべきか、考えるべきかという発想を希薄にしているのではないかと私は恐れています。

もう一つは、「新たなカリキュラムの形成」ということで、これは今次の改訂ではなくて、2020年のカリキュラム改訂のためにどんな準備が必要か、あるいは21世紀という非常に長期的なスパンで考えていきたいというシンポジウムのようなのです。しかし、実は私の目からすると、今、足元の日本社会が非常に危うい状況にあるような気がします。2020年、あるいは21世紀、そんな悠長なことを言っている暇があるのかなと、焦りを覚えるような認識が私自身にあります。

この目下の日本社会において、howではなく what を吟味するという課題が今は必要なのではないかな。そういう観点から、もう一度、発表者にお答えを伺ってみたいと思います。

戦後日本型循環モデルとその破綻

これは1990年ごろ、バブル経済が崩壊するまでの日本社会のごく粗いモデル(図2)ですが、このような日本社会の状況がありました。これは私が「戦後日本型循環モデル」と呼んで、愛用しているいろいろところで使っている図です。このモデルの非常に大きな特徴は、教育と仕事と家族という三つの異なる社会領域の間が、ほかの先進諸国には例を見ないような独特の大変太い矢印によって緊密につながっていて、この三つの間に循環関係が成立しており、政府が特に細々と介入しなくても、この間で循環が回っていたということです。しかし、このような戦後日本型循環モデルが1990年代に入って崩壊に向かいます(図3)。

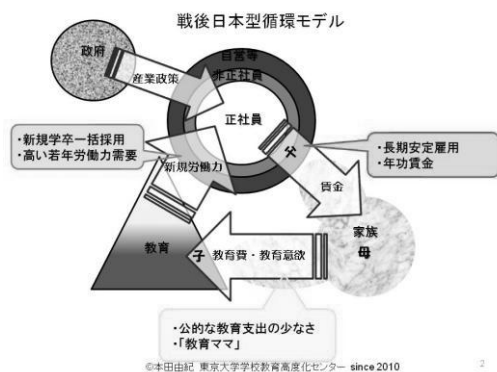


図2

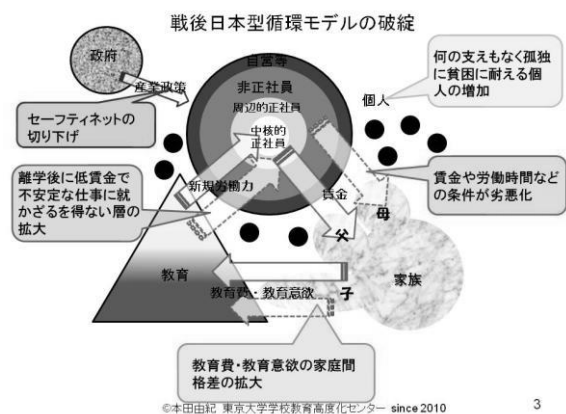


図3

まず、きっかけとなったのは、仕事の世界的変化です。仕事の世界において安定した働き口がぐっと減り、正社員の中にも中核的正社員と周辺の正社員の間の分断が現れ、非正社員や無業・失業者が膨大に現れるようになりました。それとともに、教育を受けても安定した仕事に就けない層、あるいは仕事に就いても家族がつくれるような収入さえ得られない層も今は膨大に現れています。家族間にも持ち帰ることのできる賃金に大きな差があるので、次世代の子どもに何が投入できるかというところで大きく差がつき始めています。

このように循環が破綻し始めている中で、仕事と家族の狭間に置かれている教育がこれまでよりもずっと厳しい状況になり、大きな課題を様々に抱

え込みつつあります。今までであれば放っておいても家族、主に母親が教育熱心でいろいろ下支えてくれたのが、今はそんな余裕がない家族が非常に増えています。一方では、非常に教育熱心で高度なクレームをつけてくる家族も増えています。家族が両極化しているという時代です。

一方、出て行く先の仕事も、卒業生を単に送り出しておけば会社が引き受けて育ててくれると安閑としていられる状況ではなくなっています。出て行く先の社会に向かって、教育がどのように子どもたちを実質的に力付けることができるかということが、今ごろになってぐいぐい問われ始めているのが日本の教育です。

このように家族と仕事に挟まれた中で教育に何ができるかを喫緊に考える必要があるというのが私の主張です。

循環構造とその崩壊が若い世代にもたらした二つの不幸

この循環構造の破綻が若い世代に対して今、大きな二つの「不幸」をもたらしていると思います(図4)。

循環構造とその崩壊が若い世代にもたらした2つの不幸

- ・ 物質面での不幸
 - ・ 出身家庭が保有する諸資源(経済的・文化的・社会関係の...)が子世代の教育達成・社会的地位達成に対し直接に影響
 - ・ 離学後に仕事から得られる賃金の少なさや雇用の不安定性、あるいは長時間の過重労働により生活や健康が成り立たない層が膨大に出現
 - ・ 希少化した豊かさや安定をめぐる争奪戦の激化
- ・ 精神面での不幸
 - ・ 崩壊以前から各領域の「意味」の空洞化が進行
 - ・ 「よくなっていく明日」と「標準的な人生」の共有が不可能に
 - ・ 崩壊後に個人が直面する過酷な状況への解釈図式の不在と「能力主義」の内面化による「自己責任」化
 - ・ 不透明な将来展望、社会への不満
 - ・ 寸断された各層間・世代間・個人間の憎悪・軽蔑・無視

図4

一つは物質面での「不幸」です。生活基盤の物質的な側面そのものが非常に崩壊して、時には貧困状態など、かつてよりも大きな格差という形で顕在化しています。例えば子どもや若者の出身

家庭が保有する諸資源が子世代の教育達成や社会的地位達成に対して、かつても影響してはいたのですが、今はもっと顕著に影響するようになっています。学校を出た後、若者が将来にわたって生きていけるだけのたつきが得られるかどうかは大変危うくなっており、それをめぐる争奪戦も激化しているという大変矛盾したところに若者は置かれています。

一方、精神的にも今の若者は「意味」や「目的」を見失っている状態にあります。戦後日本型循環モデルは、それが崩壊する前から、例えば学び、働き、家族を愛することの「意味」が空洞化するような問題をはらんでいました。そのようにもともと空洞化していた「意味」が、その循環構造そのものが破綻する中で一層見えなくなっています。とにかく循環に乗っていれば良くなっていく明日があるだろう、標準的な人生があるだろう、そういう共通認識が今はもう共有できなくなっています。

今、教育を終えた後、あるいは社会の中で、あつという間に極めて苛烈なところに置かれる個人が出てきているのですが、なぜそういうことがこんなに日本社会で増えてきているのかということについての解釈図式が今のところ不在であるが故に、それはその人に何らかの欠点があったのだという図式がまかり通っています。寸断された各層や世代や個人の間で憎悪や軽蔑や無視が広がり、精神的・内面的な「不幸」も広がっています。こういう危うさの中に置かれている子どもや若者に対して、教育は何ができるのかということを私たちは考える必要があります。

これらの〈不幸〉に対して教育は、(新たな?)カリキュラムは、何ができるのか

このような不幸に対して、教育は、あるいはこれから作っていく新たなカリキュラムは一体何をすべきであるのか、私自身も考えてはいますが、今日はせっかくそうそうたる方々が登壇して下さっているのもっとお知恵をお借りしたいのです

(図5)。

これらの〈不幸〉に対して 教育は・(新たな?)カリキュラムは、 何ができるのか

- 今回の学習指導要領の改訂(高密度化、要請の増大)は子ども・若者の現実にとって何を意味するのか。
- 「健全な生活を営んでいる『一般市民』」をモデルにした人間力とは? 誰? 平板? 当てはまらない者は排除?
- 「20世紀型」カリキュラムの発想が強固に存続したまま「ガラパゴス化」しつつあるように見える日本をどう変えるのか。
- 「21世紀型」カリキュラム(ex.協働的なプロジェクト型学習)は教育達成の格差やそれに基づく選抜を克服しうるのか。

©本田由紀 東京大学学校教育高度化センター since 2010

図5

市川先生に伺いたいのは、今回の学習指導要領の改訂において、結局は「生きる力」も基礎・基本も大事で、全部抱え込んで時間数も増えるような形の高密度化、要請の増大は、このような精神的・物質的不幸の下に置かれている若者にとって何を意味するのか。そもそも勉強する動機付けがなかなか獲得できない状況に置かれて、「だるいし、それをやらされて、やって、その先に何があるのか」という気持ちの若者に対して、あれもやれ、これもやれと言うことがどのようなことを意味しているのかについて、どう考えておられるかを伺いたいです。

人間力に関しては、先ほどのパワーポイントには「健全な生活を営んでいる『一般市民』」をモデルに「して作った」と書いてありました。それは誰ですか。それが素晴らしいことだと考えることは、人間像を平板化することではないのでしょうか。その健全たる市民に当てはまらない、例えば生活保護を受けているかもしれない、野宿者かもしれない、そういう人たちは排除されてしかるべきなのか。この「人間力」像についてこない子どもは、「君はもう駄目だからいいよ」ということなのかということを伺いたいです。

佐藤学先生のご発表は大変勉強になる点が多

かったのですが、「20 世紀型」カリキュラムの発想がまだ日本では強固に存続しているように見えます。ガラパゴス化しつつあるような日本を一体どのように変えていくことが可能なのか。また、「21 世紀型」カリキュラムの素晴らしい点として、例えば協働的なプロジェクト型学習は、若者の間の教育達成の格差や、それに基づいて社会的選抜がなされているような状況に対しての解決策となり得るのかということについて、お考えを伺いたと思います。

次は、その後にご発表くださった、秋田先生、高橋先生、牧野先生、藤村先生に順番に伺ってみたいことです(図6)

- ・ 言語力は家庭の文化的資源の格差を反映しやすいが、それをいかにして克服できるか。言語力を何に対して・何のために・どのように用いるのか。
- ・ 結局のところ、「働くこと」の厳しい現実に対していかなる理解が子ども・若者にとって必要であり可能なのか。それをどのように伝えるのか。
- ・ 教育・カリキュラムを通じた、「プロセスとしてのわたし・わたしたちの生成の自由を保障すること」がいかにして可能か。プラットフォームとは何か。オートポイエティックなシステムはプロセスと排他的でない。
- ・ 何について・何のために、「わかる学力」が必要なのか。協同探求は常に相互承認的関係をもたらすのか。

©本田由紀 東京大学学校教育高度化センター since 2010

図 6

今次の学習指導要領でも、言語力が大事だ、しかも科目教科を貫いて大事だということですが、言語力は家庭の文化的資源(文化資本)の格差を極めて反映しやすい要素です。そのような格差の生じやすさをいかにして克服できるのか。たとえば、そもそも漫画の方がよほど面白いと思っている子どもに対して、良質な言語文化に触れる重要性をいかに説得することができるのかについてアドバイスをいただければと思います。獲得した言語力を使って、一体どのような成果を、つまり彼らがどのような将来を歩んでいくことを求めるのか。言語力そのものは単なるスキル、OS のようなもの

で、コンテンツは空っぽです。今必要なのは、これからこの社会をどうつくっていくかについてのコンテンツなのではないか。言語力を使って一体何(what)を彼らに伝えていくべきか、お考えを伺いたいです。

高橋先生は、最後の方にご研究をされているというシートがお手元の資料集の中に入っていると思いますが、そこは省かれたのです。私はそれを楽しみにしていましたが、ご研究の中で試みられるキャリア教育は、失業者の事例を通じて、必ずしも働くことがいいことばかりではないという、酸いも甘いも噛み分けたような内容のキャリア教育だと想像しますが、それを通じて子どもたちや若者たちがどのような良い面を獲得されたのか、続けて伺いたと思います。

牧野先生の話は抽象度が高過ぎて、私には実際、何のことかよくわからなかったのです。「わたし」「わたしたち」、生成のプロセス、プラットフォームなるものを具体的な学校のカリキュラムにどう落とししていくことが可能なのか、あるいはご関心はないのかということ伺いたと思います。ちなみに、オートポイエティックなシステム論というのはプロセスと排他的ではないので、プロセスとシステムを対置して使うことには慎重であられる方がいいと思います。

最後に藤村先生のお話は大変参考になることが多かったのですが、「わかる学力」というと、ここにおられる方々は「できるよりもわかることが大事そうだ」と理解されると思います。このように「これは大事だ」と言われると「それはそうだ」と思うのですが、実際に子どもたちはそれについてきてくれるのか。「わかる学力」は大事なのだというときに、「うん、大事だね」と言ってくれる子どもばかりではありません。「面倒くさい」と言う子どもに対して、それをどのようにして説得的に伝えることができるのか。また、ほとんどすべての皆さんが言及していらしたと思いますが、協同してみんなでする学習は大事だと言いますが、そのような協同的探求

学習が、出身家庭に格差が広がり、子どもたちの中にも時にはスクールカーストと呼ばれるような「地位」的な差が非常に広がりつつある中で、その彼らを一緒に活動させるということは、常に相互承認的關係をもたらし得るのか、もたらすための条件は何なのかということについても考えていくべきではないかと思います。