

浅野誠エッセイシリーズ4

教育理論・ 世界の教育

2009～2013

はじめに

先に、ブログ掲載記事などをもとにして、「浅野誠エッセイシリーズ3 子育て・教育」をまとめたが、ページ数が多くなりすぎたので、一部を分けたものとして、本書を作成した。

前半の「教育理論」は、書籍の紹介コメントを中心に教育理論を扱うが、最後の「教育の二つの顔」は、長期連載したエッセイである。後半は、これまた書籍の紹介コメントによって、世界の教育動向を扱う。

章内の記事配列は、ブログ掲載順だ。タイトル前に記載した年月は、ブログ掲載年月を指す。

目次

教育理論

4

長谷川裕「教育実践における階級・階層論的視点」を読む

竹内常一・佐藤洋作編著「教育と福祉の出会いと場所」山吹書店2012年を読む

久富善之他編「ペダゴジーの社会学——バーンスティン理論とその射程」

茂木俊彦「子どもに学んで語りあう」(全障研2012年)に触れて

「子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ」を読む

『未来をつくる教育 ESD』を読む

新鮮な角度からの教育の提案——『屋根のない学校』本を読む

今日の経済と教育 金子勝『閉塞経済』にヒントをえつつ

教育の二つの顔

1. 必然と創造 専門外の方々への話
2. 「必然」に強く「創造」に弱い学生
3. 必然の学び やる気 競争 自己評価
4. 90年代はじめの愛知の学生たち
5. 「ルールを早く走る学力」はあがったが
6. 地球起こし・沖縄起こしの学力は？
7. 脱線1 大学教育改革
8. 脱線2 「インターナショナル」学校
9. 脱線3 子ども若者の将来の職業
10. 格差・福祉 タイムス『学力ってなに』
11. 二つの教育方法の流れ
12. 二つのタイプの受験高校・受験学習
13. 「必然」も「創造」も主体的積極的に
14. 地球起こし・沖縄起こし・人生起こしの学力

世界の教育

31

経済協力開発機構(OECD)「PISAから見る、できる国・頑張る国——トップを目指す教育」

1. 教育政策立案者・教育界への重大な問題提起
2. コンピュータによるテストに対応できるか
3. すべての人々が「知識労働者」になれる教育
4. 知識労働者を育てる学校には専門的裁量、自由が必要
5. 選抜によって同質の生徒が集まることの問題性

6. 留年・転校による生徒の「同質化」の問題性
7. 若者の自己評価 困難なところへの資金配分
8. カナダ・オンタリオ州の高学力実績
9. 教育界の自主的営みを尊重するカナダ・オンタリオ州
10. 研究創造専門職型 オンタリオ教育界
11. 2009年PISAトップ上海の教育転換
12. 上海の教育改革 研究(探求)型カリキュラム
13. 上海と香港 香港と沖縄 教育改革の比較対照
14. 香港の教育改革 学習の仕方を学ぶ 通識
15. 高成績 フィンランド 格差小 福祉 信頼
16. フィンランド教員の自由裁量の大きさと責任
17. フィンランドの学び 生徒自身が計画 協働重視
18. 日本の教育の評価 先進国動向との距離を暗示
19. 日本の教育の特質 入試 就職 全国統一
20. シンガポール 批判的分析力
21. 教えを少なく学びを多く シンガポール教育改革
22. 高校ですべての生徒をエリート水準へ底上げ
23. 多肢選択型から記述型へ 何度でも挑戦できるへ
24. 教員養成 研究的実践者 研究的に実践
25. 研究と教員 教育行政 大学 教員組合 校長
26. 「官僚的管理運営」から「専門職的な職場組織」へ
27. 生徒間の多様さを生かす 学習者中心 実践サイクル
28. テイラー方式と専門職的な職場環境 学校レベル重視
29. 学校と職場の関係
30. 本書が日本・沖縄に提起すること

『現代アメリカ教育ハンドブック』(東信堂2010年)を読む

1. 私とアメリカ教育
2. 日本の大学の課題とコミュニティ・カレッジ
3. 生徒懲戒
4. ティーム・ティーチング
5. 二重の特別支援教育
6. ミドルスクール

「世界の学力マップ」を読む

1. 産業主義・ポスト産業主義と学力
2. 産業主義と学力と日本・沖縄
3. 習熟度別学級はむしろマイナス!
4. テスト 多文化主義
5. 教師と学校

教育理論

2013年11月19日

長谷川裕「教育実践における階級・階層論的視点」を読む

著者から送っていただいた抜き刷りで、正式タイトルは「教育実践における階級・階層論的視点——全国生活指導研究協議会の集団づくり実践論の場合」だ。琉球大学法文学部紀要「人間科学」第30号2013年9月発行に掲載された論文だ。

研究対象となっている実践の中心は神保映さんのもので、理論的検討の中心の一つが当時の私の一連の論考となっている。ということで、私にも送付していただいたのだろう。

当時の論議を丁寧かつ正確にまとめつつ、的確な分析が加えられている論文だ。

私に関わっては、80年代末から90年代初めの時期の研究活動だ。80年代半ばころより、格差拡大をともなう社会変動が子ども・学校の世界を鋭く覆い、それに対応した実践展開が必要なことを実践家たちは気づいていた。神保さんはそうしたことを先駆的に取り上げていた。80年代末、私は小田原の神保学級を訪問「滞在」し、論議しあった。時には、私がピンチヒッターで授業をしたこともあった。

こうしたことは、東京の鈴木和夫さんの学級をはじめとして、いくつかの小中学校でしていた。それらの経験をもとにして、90年代前半にいくつかの論考を書いたのだが、それらは、「学校を変える 学級を変える」「転換期の生活指導」（いずれも青木書店1996年）にまとめた。

階層特性は、子どもたちの文化特性、発達特性にも表れている。それらを意識化して、どのような実践を構想していくか、ということを一連の論考で提起したのだ。

階層特性を視野に入れた実践展開は、どの子どもも平等に扱うことから外れ、平等希求に相反するのではないか、という危惧があることは、論を提出した当時も出会ったことだ。だが、事実として存在する階層特性に留意しない実践はかえって、階層差を序列的に再生産することにつながってしまう。あるいは、無意識に特定の階層を標準化して、それに該当しない子どもたちに不利になる教育実践になりかねない。実際、そうした実践を制度的に推進することが現代学校の特質にもなっている。

こうした階層的視野は、校区内だけでなく、地域差としても必要だろう。沖縄教育を分析構想する際にも不可欠の視点だろう。さらに、日本でも事実として存在しているけれど、意識化がそれほどされていない問題が、世

界的には多様な形で存在していることを、カナダ在住中の研究生活で、より鮮明に自覚した。その後の私は、そうした問題にも関わって提起してきた。

それにしても、自分自身の研究が、研究対象になるというのは、不思議な感覚を与えてくれる。と同時に、そうした歴史的視野で、自分の過去の研究だけでなく、現在将来の研究に重要なものを提出してくれるので、大変光栄であるだけでなく有益なことだ。

ところで、長谷川論文は、教育目標評価学会とのかかわりをもって書かれている。同学会につながる研究動向とのかかわりで、思い出と宿題がある。

1983年、東京での研究生活中に、到達度評価とのかかわりで生活指導とくに生活指導の教育内容をどう把握したらよいか、という問題に出会った。当時、到達度評価研究をすすめていた中内敏夫さん、村越邦夫さんたちと、この問題にかかわって共同の仕事をし、『教科外教育と教育評価』（1984年日本標準）制作に、私も編者の一人として参加した。

その際、私にとって、結論保留の課題を残した。その問題は、のちに中内敏夫さんが、『生活訓練論第一歩』（日本標準2008年）の「第二章 教科外活動における目標と評価の問題」などで、改めて論及しておられる。それは、私への宿題でもあると思うが、まだ取り組みえていない。

中内さんには、私の大学院生時代から沢山の宿題をいただいているが、いまだに宿題を提出していないことがいくつもある。この評価の問題、生活指導の教育内容論の問題、さらには、沖縄教育史に関わる問題、などなどだ。

2013年10月14～16日

竹内常一・佐藤洋作編著「教育と福祉の出会いとところ」山吹書店2012年を読む

副題が「子ども・若者としあわせをひらく」とあるように、この世代が生きていくうえでの協同活動を描いている。その際、竹内常一の言葉を借りれば、「財を「もつ」ことを願う「所有欲求」を原理とする」のではなく、「人間で「ある」ことを願う「存在欲求」を原理」P232、とすることを基本的な立場とする。

それは、次の事態と結びつけて語られる。

「1960年の安保改正反対闘争の後に登場した所得倍増計画は、「存在欲求」原理にもとづく社会と教育に代えて、「所有欲求」原理にもとづく社会と教育を選択し、経済成長に対応した人的能力の選抜・選別を教育の基本目的とした。ということは、それ以後、公教育は企業国家の要請に応じてマンパワーの選抜と競争の教育を組織するものになったということである。」P232-3

ここでいう「所有欲求」は、金銭と商品の所有という形をとるのが、通常となった。自分たちで自分たちのために何かを作り出すというのは例外になったのだ。

そしてそれまで、地域と家族の教育活動の中で展開されていた時間と内容が、学校に移されてきた。さらに、ある程度は、企業のなかに移された。その結果、地域と家族の教育の時間と内容が著しく減少した。家族について、より厳密に言うと、教育熱心になり教育時間が増加したが、それは学校が指示する教育内容に沿って、子どもたちが努力することを、家族が支持推進する、つまり学校を支えるものとしての家族の教育が登場拡大したの

だ。

増加した家計支出の多くは、教育費に向けられた。増加がなく、格差の底に置かれた家族とその子どもには支出できる教育費が少なく、「教育の空白」が生じる。そこに福祉的取り組みを求める要因の一つがある。

また、学校から企業へという流れ（ルール）が標準化され、その道を歩むこと、できるだけ早く走ることが子ども・若者も求められる。それを私は「ストレーター」という用語と使って論じてきた。そのルールの上を子ども・若者が確実に早く歩むことを支えるのが教育熱心家族の役割とされた。

だが、そのルールの道から外れる子ども・若者はどうしたらいいのか。ルールに「戻す」ことしか正当化されない状況が長く続いた。しかし、そうでない道を歩むことをサポートする動きが、根強く広がり深まってきた。そうした子ども・若者、そしてかれらをサポートする動きは例外的なものではなく、むしろオールタナティブな流れを創造さえし始めている。

そうした流れの一つとして、本書に収録された興味深い実践報告がある。私にとって、その中の教育にかかわる報告は、すでに目にしたものが多いが、福祉関係のものは、新しく読むものが多い。そこで福祉関係を中心に紹介コメントしていきたい。

これまで述べてきた歴史過程は、子ども・若者が自分自身の人生創造主体でなくさせられてきたこと、人生創造が競争的自己責任的孤立的なものとなり、共同的なものでなくさせられてきたこと、という事態と結びついてきた。

それは、竹内がいうように、「社会が「学び」を組織することを放棄して、それを「学び」を欠く学校にまると委ねたという問題である。そのことは高校の教育の普及に反比例して青年団による「青年の学習」が消滅した」過程でもあった。

そこで登場してくる「福祉」的要素のある実践の特質について、佐藤洋作は次のように述べる。

「若者自立支援とは、個々の若者に既存の労働市場への一方的な適応を迫る支援ではなく、だれもが人間らしく生き、働くことができる社会にむけて、若者がその創造主体となるべく教育的アプローチを基底にした支援でなければならない。若者自立支援とは、若者たちが相互応答的で自治的な関係をとおして自己責任イデオロギーを溶かし、他者信頼、自己信頼を形成する居場所をつくり出すことであり、その居場所をベースキャンプにして若者たちが自分たちの社会を創造していくのを支えることである。私たち支援者が、その社会創造のプロセスに若者の協同的他者として参加することであると言うこともできる。私たちの若者支援の現場は福祉と教育と労働が会う、若者たちの居場所である。」 p 230

ここに書かれていることは、私が沖縄にそくして「沖縄おこし・人生おこしの教育」を主張してきたことと響き合う。

実践例としては、高橋薫「関係性を回復する支援～サポステを訪ねてくる若者たち」、篠崎修「困窮家庭の子どもの学習支援～自治体とNPOの協同事業」を、興味深く読ませていただいた。

加えて、「正規の教育コースからドロップアウトした若者を対象とした職業学校である」「デンマークに発し、ドイツにも広がっている「生産学校」の事例、そして韓国の「職業高校などからドロップアウトしていく若者などに対して、ワークショップなどの創造的な活動をつうじて、自発的に学ぶことで問題を解決していく若者を育

てることがめざされている」「ソウル市立青少年職業体験センター（ハジャセンター）」の事例の紹介は大変興味深い。（佐藤洋作執筆個所 P 217～223）

また、高橋報告で、「子どもや若者たちの“心”が壊れているのではない、人と人との関係性が壊れているのだ」（P 171）という個所に、私はおおいに共鳴する。

本文内容とのかかわりは薄いが、最後に一点述べたい。

本書が紹介している諸活動のなかで、関係を築きあげつつ自分なりの前向きの歩みを始めたKさんの次のような振り返りの言葉にかかわって、である。

「人間関係、就職、勉強、どれだけ逃げてきたかおもいだせないくらい逃げてきました。この「逃げる」という習性が原因で、困難に立ち向かい、達成感を得る機会が少なく、その結果として、自信を持つことができませんでした。」 P 212

私は、「逃げる」ということが消極的否定的に語られていることが気になる。個人レベルで、しかも「心」レベルで、人々を支配することが強力になっている今日、「逃げる」という行為をとおして、ヒト・モノ・コトから一定の距離を取り、それらによって支配されることを避け、自己防衛することは、多くの「強くない人」にとって重要かつ必要なことだ。

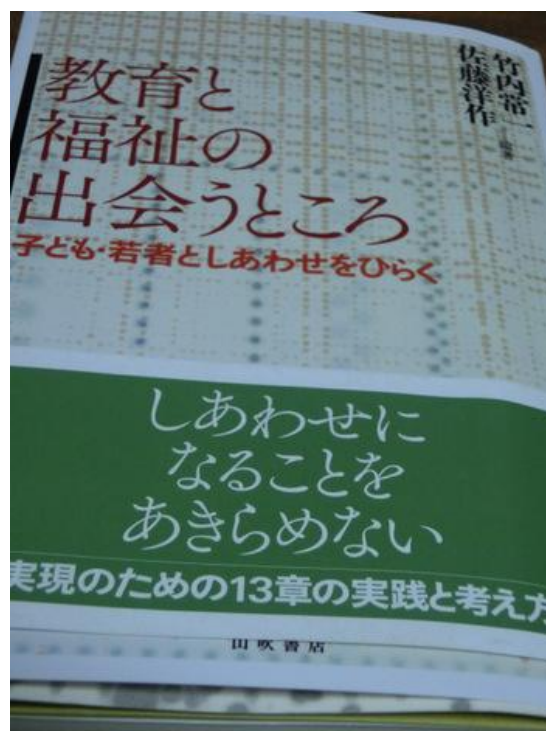
にもかかわらず、「逃げるな」「ごまかすな」「まともにぶつかって行け」「挑戦しなさい」というメッセージが強力に与えられ続けられている。そのなかで、必要な距離をとることさえ「逃げる」ことだ、というレッテルが貼られ、「逃げる」自分を否定的にしかとらえられない若者を増やしているのではなからうか。

こうした論理は、強者の論理でもある。弱者は「逃げる事」「距離をとること」で自己防衛しつつ、他者とのつながりの中で、強者の論理に押しつぶされないように生きているという現実が広く存在しているのだ。

「逃げる」か「立ち向かう」か、というオールオアナッシングな二者択一ではなく、あいまい・ファジーなところがあることを受け入れつつ、関係と自己を築いていくことが求められよう。

そうしたありようも、かけがえのない生き方なのだ、と考えられないだろうか。こうしたとらえ方から、Kさんの振り返りをとらえなおすとどうなるだろうか、と私は考えてしまう。

30年ほど前、相談された時に、「逃げるな」「ごまかすな」「まともにぶつかって行け」「挑戦しなさい」というメッセージを提起した私は苦い失敗体験をいくつも持っている。



2013年8月21日

久富善之他編「ペダゴジーの社会学ーバーンステイン理論とその射程」

2013年6月に学文社から発刊された本で、久富さんの他の編者は、小澤浩明、山田哲也、松田洋介さんだ。一橋大学の久富ゼミにかかわる若い研究者たちによる共同執筆だ。

元になっているのは、バーンステインの4つの著書だが、とくに最後に書かれた、久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳「<教育>の社会学理論、<教育>の言説、アイデンティティ」法政大学出版社2000年、に焦点を当てている。

私は、階層と教育に関心をもっていた1980年代末から90年代初めにかけて、バーンステインの著書のうち2冊に触れて、刺激を受けたことがある。しかし、残念ながら、上記の最新著書は、本書を通してその存在を知ったくらいだから、当然読んでいない。

そのため、本書は読むと言うよりは、流し読みであり、ここでコメントするには大変な準備不足状態だ。

とはいえ、私がかつて読んだ2冊では、精密コード・制限コードなどをキーワードとして、教育方法においても階層性があらわれる、といった指摘など注目点が多かった。

バーンステインの最新書および本書は、その2冊以上に、教育実践や教育方法にかかわって刺激的なようだ。その点では、教育社会学ではなく、教育方法学関係者がこの本をどのように読んでいるか、あるいは、教育社会学と教育方法学の両分野の研究者の対話が行われると良いだろうと思う。

とはいっても、本書が日本の教育実践にふれていないわけではない。数編が、主として執筆者自身の教育実践を分析対象として論を展開している。それは主として、バーンステイン理論を使って実践を読むとどういうことになるか、というアプローチである。それがさらに、実践展開への提言を含んで書かれると、興味深いことになるだろう。あるいは、日本における主傾向を代表とする見なされる実践を素材にして論じられると、より一層注目すべきものになるだろう。

直接的なコメントにならなくて、恐縮だ。

私にとっては、学習研究すべき課題が、また一つ加わったといえよう。ワークショップ型授業の特性の検討、あるいは現在再開しつつある沖縄教育の歴史的な分析などにかかわって、有益な視点が加わりそうでもあるからだ。

2013年7月23日

茂木俊彦「子どもに学んで語りあう」(全障研2012年)に触れて

6月初めに久々にお会いした茂木さんから著書を送っていただく。

障害を持つ子どもへの対応・ケア・指導をめぐるの、最新情報に基づく、大変わかりやすくなじみやすい本だ。関係者の御一読をお勧めする。章タイトルを紹介しておこう。

- I 障害にある子どもの理解のために
- II 教育目標と発達段階に応じた実践
- III 分かる喜びに応える教育を

IV 子どもたちの現在とインクルーシブ教育

タイトル「子どもに学んで語りあう」は、著者の願いと主張を込めたものだ。これに触発されて、一つ考えた。本書のなかでも出てくるが、現場教員は大変繁忙のなかで苦勞している。そのことが実践を事務的なもの管理的なものにしがちでさえある。そうだからこそ、「子どもに学」ぶ姿勢が重要な意味をもつ。

その繁忙さは、子どもたちの生活スタイル・生活スタイルと、ケアする人・教育する人のそれらとの間に距離を作りさえする。その際、子どもたちを自分たちの方向に引き寄せると言うより、両者の間の距離を縮める、あるいは、むしろ子どもの方に近づくことが求められる。

無論、繁忙化の背後には、政策的なものがあるのだが、その変更を求めるだけでなく、繁忙化をすすめる政策の浸透に歯止めをかけられないライフスタイル・リズムをもっていはしないのか、という問いかけも必要なのではないか。

世の中は、物質的には豊かになっているだろうが、生活の上では貧困化している。あるいは格差が開いている。そうしたものに対処していくうえで、子どもたちのゆったりしたスタイル・リズムに学ぶような姿勢を、ケアする人・教育する人には求められているように思われる。ゆったりしたスタイル・リズムは豊かさを構成するものだとは私は考える。

2011年10月7～13日

「子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ」を読む

本著は、クランディニン他著田中昌弥訳で、2011年明石書店刊である。

カナダのアルバータ州の学校現場を素材に書かれた本で、「カナダの小学生が語るナラティブの世界」というサブタイトルがついている。本書が提起するものを「訳者まえがき」が簡潔に述べているので、一部を紹介しよう。

「わたしたちは、過去と未来を結ぶ人生のストーリー＝物語を通して現在の意味をとらえ、自分のありかたを確認する。物語が変化・転換すれば、人生の意味・自己も組み替えられる。そして、本来、学校とは、子どもが教師や仲間と共に人生の物語を綴り合う場だ。日々の学び、今ここでの仲間との経験が、その子の未来の物語を紡ぐ糸となり、過去の物語を編み直す手掛かりになる。

だが、近年の日本の学校は、人生の物語を綴り合う場ではなく、数値化された「学力」を一面的に追求し、評価と管理の支配的物語で子どもと教師を抑圧する場へと変貌しつつある。貧困・格差の拡大の中で、学校をめぐる支配的物語にうまく適応できない子どもと家族は切り捨てられていく。

本書の舞台であるカナダでも「学力向上」政策と新自由主義改革が進められている。その中で、子ども一人ひとりのかけがえのない物語をとらえ、教師たちを励ますナラティブの探究を続けてきたのが著者たちである。ナラティブとは、ストーリーを含みつつ、より普遍的な意味での「物語」「語り」のことだ。本書が描くのは、学校においてナラティブの葛藤と紡ぎ直しを生きる子どもたちと教師の姿である。そして、教科指導と生活指導をつなぎ、「子どもを丸ごととらえる」ことを目指してきた日本の教育実践こそ、実はナラティブ的な教育に他ならない。」P

統計的調査などマクロな分析が幅をきかしているが、その中であって本書は、学校現場で子ども・教師たちが紡ぎだす物語に焦点をあてて教育を考える。数字が処理する「オモテ」にはでてこない、子どもたち・教師たちの別の物語を、観察や会話を通してつかんだ物語をもとに、新たな物語を発見していく。

学校での支配的な物語とは異なった世界を明るみにすることで、教育学研究の新たな地平を切り開こうとする点で興味深い。本書に登場する物語には、多文化世界を反映した子どもたちの物語が、学校の支配的な物語とぶつかりあうなかで、教師たちがどのように対応し、実践を創造していったかを示すものが多い。その点で、日本の学校教師たちにも示唆的なことが多い。

ところで、こうしたアプローチの研究で思い起こされるのは、日本の教師たちが書く実践記録である。そして、それをもとに研究者が行う教育学研究である。実践記録は、子どもの記録を含むが、教師自身の教育実践についての記録である。その点で、研究者が記録する本書での物語とは性格が異なる。

にもかかわらず、両者を比較検討することは重要なものを提起すると思われるので、本書の著者や訳者たちの検討を期待したい。とはいうものの、日本の実践記録が外国語で紹介されることは、ほとんどないことは残念ではない。

日本の実践記録は、教師自身が自らの実践を記録するだけでなく、それを教師たちの共同検討の場に持ち出し、より良き実践創造を共同で発見創造するところに焦点がある。

本書では、学校の標準的な物語とは異なる物語をもって生きている子どもたち、矛盾をもって教育実践をしている教師たち、標準的な物語を提起する学校、これらの葛藤・対立が描かれる。そのなかで、学校の中に、多様な物語の存在を認め、創造を認め、広げていく可能性を探っている。

本書が提示しているような、教育活動についてまわる様々な物語が、教育研究者の記録作業を媒介にして、教師たちのものとなっていくプロセスは、日本の実践記録の共同討論の場では、教師自身の手で行うことだといえよう。

しかし、おそらく、カナダも含めて世界の教師たちに、日本のような形での実践記録を書く慣行はない。その意味で、日本の実践記録とその共同検討について、積極的に世界へ紹介することは重要なことであろう。

そうしたことを考えると、教育学研究書として提示されている本書だが、それが教師たち自身の実践改善の営みと転化していく道筋が示されることを期待したい。

私がこう書くのは、「グローバル教育からの提案」(セルビーと私との共編著 2002年日本評論刊)を編集する際に、何人かのカナダの教師たちに、実践報告を書いていただいた経験をもとに考えるからだ。かれらは、実践報告スタイルは書けるが、実践記録スタイルは、未体験ゆえになかなか難しい。わたしとの何度かの往復のなかで加筆を要請し、実践記録スタイルに近づいたものもあるのだが。

本書では、子どもの、教師の、研究者自身の物語を紡ぐことは、おのおのの人生を綴ることでもあることが示されている。教育実践は、人生創造の営みなのだ。

カリキュラムという言葉が、経歴・履歴に関わる用語であることが、日本ではあまり知られてはいず、教育内容・教育課程と同義に扱われている。本書では、教師自身が、さらには子ども自身が自らのカリキュラムを作る過程が示されているが、それは、私が最近繰り返している「人生創造」「人生おこし」とかかわる作業である。

こうしたことにかかわって、本書は興味深いことを述べているので、いくらか紹介したい。

「学校において人生と人生が会おう場の一つがカリキュラムづくり (curriculum making) である。」 P 2 2 3

「わたしたちも (中略) 「人生のコースというカリキュラムの見方」 (中略)、あるいは、人生のカリキュラムという見方をとっている。人生のカリキュラムは、子どもたちと教師の多様な人生が、学校や、教室の内外で出会ったときにつくられる。子どもたちと教師の支えとするストーリーが、学校についてのストーリーや、学校のストーリーと衝突することによっても、人生のカリキュラムは方向づけられる。」 P 2 2 3

「教師たちは、「わたしの教育実践のストーリーにおいて、わたしとは何者なのだろうか」「わたしは学校の中でどのような位置を占める人間なのだろうか」「子どもたちのストーリーの中でわたしは何者なのだろうか」といった問いを出していた。」 P 2 6

「標準化された通知表を用いつつ人生のカリキュラムを共に模索し続けようとすることによって、リアン、ション、そして子どもたちは、通知表によって説明責任を果たすという支配的な学校のストーリーに対して競合するストーリーを綴った。これは、人生のカリキュラムを共に模索し続ける一つの方法であり、それによって子どもたちも教師も、通知表についての支配的なストーリーに対する競合するストーリーを実現できるだろう。それは、教室の共同的な場で人生のカリキュラムをつくる方法でもある。」 P 2 3 8

「ほぼ15年前、クランディニンとコネリーは、「カリキュラムは、教師と子どもたちが学校と教室で共にする人生の記録と見ることができるのではないか」と書いた。その当時、彼らは、カリキュラムづくりにおける教師の位置に主に注目していた。今、わたしたちは複合的な視野に基づく方法で、教師、子どもたち、家族、管理職に注意を向け、また、教師、学習者、学習主題、環境の動的な相互作用、すなわち、カリキュラムづくりにおいて彼らが綴り、実際に生きている人生に注意を払うことに挑んでいる。

この複雑な混じり合いの中で核心をなすのは人生である。人生、人びとの経験、わたしたち一人ひとりが何者であり、何者になろうとしているのが核心だ。人づくり (person-making) 世界づくり (world-making) についての問いは、わたしたちが綴っているカウンター・ストーリーにおいて核心的な関心事となる。わたしたちのカウンター・ストーリー、そしてその中に人生のカリキュラムの場を想像することで、わたしたちは、子どもたちと家族が学校の内と外の両方で生きている経験、子どもたちが人生に抱いている夢、家族が子どもの人生に抱いている夢、子どもたちと家族が学校で経験する衝突する場面で形成される相互不信、沈黙、排除に対して意識的であり続けることの重要性に注意を払っている。このように意識的であり続ける人生のカリキュラムを共に模索することは、それゆえ、それ自体が、改革についてのカウンター・ストーリーを生きたこと、発展すること、転換することだ。」 P 2 8 0

2010年7月3日

『未来をつくる教育ESD』を読む

この本の正式タイトルは、五島敦子・関口知子編著『未来をつくる教育E S D——持続可能な多文化社会をめざして』（明石書店2010年）だ。

E S Dは、Education for Sustainable Development（持続可能な発展のための教育）である。「持続可能」という用語は、1990年ごろから世界的に盛んにつかわれ始めるが、「それを教育にも」ということで、E S Dがいわれ、その組織も動いているが、日本ではスタートしてまだ日が浅い。そのE S Dについてわかりやすく紹介するのがこの本である。おそらく大学の教科書としての使用も考えてのことだろう。南山大学を中心に若い大学教員たちが執筆に当たっている。

この分野に関心を持つ人にふさわしい入門書である。また、動きの激しいこの分野について、課題をめぐる状況を整理して把握するのに適切な本といえよう。

特に「第Ⅱ部持続可能な未来をめざして」の次の4つの章は興味深い記述が多い。

第5章 持続可能な未来への学び——E S Dとは何か

第6章 環境教育の視座——自然と人間の関係性を問う

第7章 多文化社会の異文化間コミュニケーション

第8章 越境時代の多文化教育——21世紀の教育と市民性を問う

これらのなかでも、とくに6, 7, 8章には注目したい。

なお、私は、「持続可能な発展」という表現は避けたいと思っている。英語のDevelopmentを和訳するとき、発展、開発、発達などの用語がつかわれるが、それらは「右上がり」イメージが強い。たとえば、「経済の持続的発展」、ないしは「持続的成長」などは、「右上がり」そのものだ。そして、政治経済の分野では、それが絶対的に必要だ、という観念が強い。

私は、必要な事は、経済成長の持続ではなく、地球、人間集団の持続であり、そのためには、経済は「成長」ではなくて「縮小」が必要だ、と考えている。特に「先進国」は、先頭を切って追求する必要があると考える。そうしなければ、持続どころか、地球、人間集団の崩壊が始まる危険性が増大すると思っている。

だから、「持続可能な発展」から、「発展」は取り去りたいと思っている。そして、それを受けとめる人々の生き方創造の創造が差し迫っている、と思う。

こうしたあたりについては、残念ながら、本書の論調は鮮明ではないが、示唆的な記述もある。たとえば、「GDPには換算されない、幸せにつながるものを足して、幸せにつながらないものを引いた「真の進歩指標」を紹介している個所、あるいは、ブータンの「国民の「幸福」で国の進歩を測る指標」である「国民総幸福」の紹介などである。P135～136

この本のクライマックスは、多文化について論じる最終の2章だ。そこには、私が、D. セルビー、浅野誠編著『グローバル教育からの提案』（日本評論社2002年）などで提案してきたことと響き合う点を多く持っている。注目点をいくつか箇条書き風に紹介しておこう。詳細は、この本に直接あたっていただきたい。

- ・自文化／自民族中心主義から自文化／自民族相対主義へ P167ほか
- ・シンパシー（同情）からエンパシー（共感）へ P170
- ・アサーティブ・コミュニケーション
低コンテクスト・スタイルで話す、など P170～
- ・多一文化主義と多文化一主義 P191～
- ・潜在能力の平等 P193～

- ・批判的教育学アプローチによる包括的な多文化教育 P195
- ・日本型多文化教育の展開に向けて——公立学校の変革の可能性 P196～

2010年3月5日

新鮮な角度からの教育の提案——『屋根のない学校』本を読む

財団法人 住宅総合研究財団 住教育委員会編著で、2009年12月に萌文社より出版され、サブタイトルは「対話型共生型住まい・まち学習のすすめ」だ。

私は、こういうアプローチの取り組みがあることを知らなかった。考えてみれば、衣食住という生活にかかわって、盛んな食育と同じように、衣教育、住教育があつていいわけだ。家庭科教育の中だけに閉じ込める教育でもない。

ということで、建築家なども含め、多様な方々の論稿・討論が集約されていて、面白い。学校関係者だけだと気づきにくいアプローチが続出だ。

いくつかのタイトルを紹介しておこう。

まち学習におけるアートの快樂

『えき・まち活性化』で育んだ高校生の公益活動

建築系専門学校生のための住まいづくり体験プロジェクトの実践

食がはぐくむ住まい手・つくり手

生きものと一緒の棲み家：命の教育・きたなか林間学校

・・・

ちなみに、最後のものは、沖縄の北中城での取り組みだ。

学校関係者がいないと、こんなにも生き生き行きと自由な発想の取り組みができるのだなあ、などと思ってしまう。不思議なことだ。

ついでに気づいたこと。コミュニティとアソシエーションという問題をめぐって、3月2日の「広井良典「コミュニティを問い直す」を読む5」の記事で書いたことと同趣旨のことが、本書の佐藤学講演に登場してくる。

2009年1月8日

今日の経済と教育 金子勝『閉塞経済』にヒントをえつつ

このところの経済の激動状況の理解は、私のような素人にとってはなかなか難しい。その理解の参考に読んでみた。経済専門用語が飛びかうので、なかなか難しいが、私なりにおおよその理解はできたと思う。その詳細は直接この本を読んでいただくことにしよう。同書は、ちくま新書2008年発刊である。

ここでは、著者の提言の一つの柱が教育にかかわってであることに注目し、私なりの感想・意見を述べたい。

まず注目されるのは、長い間の政府の政策、そしてそれを支えてきた主流経済学への、著者の批判は手厳しい。たとえば、

「供給サイドにおける構造改革と需要サイドにおける金融緩和の組み合わせは、結局、新しい成長分野を生みだせないまま、輸出主導の景気回復におわり、ひどい格差社会に帰結してしまいました。」 P131
というように、である。

そして、「バブル崩壊に対して経済学は役に立つのか」という節を設けるほど、経済学そのものへの強い問いかけがある。それは、「かつて大恐慌に至る過程において」のシュンペーターやケインズの提起に言及していることにもあらわれている。

今日の経済状況の解決には、これまでの流れのなかでの政策展開を超えた、大きな展開が求められているようだ。

著者自身の回答の一つは、次の叙述にあらわれている。

「セーフティーネットの張り替えを急いで社会崩壊を防ぎつつ、環境エネルギー革命あるいは教育投資にもとづく知識経済の強化を中心とした産業戦略を強めなければ、この閉塞状況を突き抜けることは難しいでしょう」 P194

また、日本のような「成熟した経済というのは、絶えず高い技術力で新しい製品を生み出していく力がなくなると、成長ができずに中長期的には衰退していかざるをえません。たとえば、ソニーがiPodを作れなかったことが日本の状況を象徴しています。」 P119

それに対して、成熟した経済でも、「福祉や教育が充実していわゆる『大きな政府』と呼ばれるフィンランドやスウェーデンやデンマークは、国際競争力ランキングでは常に上位を占めています」と述べる。

そして日本の教育に対して、「大量生産時代の規律正しいワーカーを作るシステムのままで」、「ディスカッションをしたり、答えのない問題に挑んだりということさせたりして『考えさせる教育』を絶えずおこなっている「多くの先進国」の教育とは対照的であると、手厳しい評価を下し、教育費の大胆な増額などを提起している。

このあたりの日本の教育の評価については、同感である。日本の教育の現状が、80年代の企業社会に適合的であり、それでは、経済の「じり貧」を招くにもかかわらず、その「再建」をはかる政府の教育政策、また、そこへの「追いつき」をはかろうとする沖縄県の教育施策などは、「先進国」の「常識」から遠い。

その意味では、経済学の再構築と同様に、教育の再構築が必要なのだ。

私自身は、日本の教育学をどう再構築するか、ということに深い興味をもっている。ここ数年、というか、作業開始ということでは、1986年ころ以来、1960年代に構築された今日の教育学の基本型を批判的にとらえ直し、新たな教育学を構築する課題を、生活指導分野を軸に提案してきた。それは、政府の教育施策だけでなく、それに批判的な論に対しても、であった。

「集団づくりの新しい展開」「異質協同の教育」「ワークショップ論」「生き方の教育」「自発的結社にもとづく教育論」などがそうである。

しかし、それらの私の提起は、どちらかというと「早すぎた」らしい。少しは受け入れられたが、たいへんゆっくりと部分的なものだった。このあたりのことについては、持続的に提案し、かつ今日の時代に適合したものとして再提案していく必要があるようだ。その仕事は、私自身の現在、およびこれからの課題でもある。

とくに、この間の私の展開でもあるが、改めて、生き方の転換・創造として、以上の問題を考えたい、という

ことが、私の中心関心にある。

本書の提起は、やはり経済成長・経済発展を前提に存在している。私は、「先進国」で、そのことがいかんどうかが問われなくてはならないと思っている。地球起こしとの関係で、とくにそうである。むしろ、これまでの経済の発想でいえば、「縮小」することをいかに平和的に受け入れていくのか、という課題が存在していると思う。人々個人のレベルでいうと、金銭・商品に過剰に依存する生き方・生活からいかに脱け出していくか、そのことを保障する経済学や教育学が必要だと思う。

私がくりかえし言っている「地球起こし、地域起こし、人生起こし」に対応する経済学だし教育学である。

また、地域起こし（沖縄起こし）は、著者がいう「絶えず高い技術力で新しい製品を生み出していく力」とかかわる。その力を、沖縄という地域のなかで、沖縄の地域にそくして育てていく必要がある。そしてそれは、金銭・商品への過剰依存と対照的なものである必要がある。それらの点では、著者と私は大きく異なるかもしれないし、重なるかもしれない。

大学づくり、地域起こしアイデアコンテストも、こうしたことにかかわる。

2009年4月14日～5月7日

教育の二つの顔

1. 必然と創造 専門外の方々への話

このところの私の日常のつきあいは、私の専門の教育関係の人でない方々が多い。そして、学力問題などマスコミ報道も、教育以外のことにタッチする方々に大きな関心を引き起こしている。

とはいっても、子育てとか、会社などの組織にいて、若い方の教育にあたるなど、実際には教育に携わっている人は大変多いのだから、専門外とはいっておられない。

そんな方々に、教育をわかりやすく、そして鋭く、理解し考えていただくためにはどう説明したらいいか、と考える。

そこで、こんな説明を考えてみた。30年くらい前には、「必然と遊び」という言葉を使って考えていたが、今回は「必然と創造」という言葉を使って説明しよう。

この考え方は、私が独創的に考えたというよりは、長年いわれてきたことを私なりの言い方で説明するものだ、と断言したいかもしれない。

「必然と創造」とは、「こうあることになっている——これからつくる」だから、対極にある。だが、実際の教育は両者の顔が入り混じっている。だから、二つの各々のありよう、そしてその混ざり方が肝心だ。

また、片方だけでいく、というわけにもいかない。必然だけだと、教育される側は、機械のように、あるいは奴隷のようになってしまう。創造だけだと、創造をはじめる基盤というか、「よすが」というか、そんなものがな

くて、創造しようがない、ということになってしまう。

2. 「必然」に強く「創造」に弱い学生

大学生の「学力」・学びへの構え、ということに窓口にして考えてみよう。

2004年1月からの5年間、琉球大学、沖縄国際大学、沖縄県立看護大学、沖縄大学、名桜大学、沖縄県立芸術大学、そして沖縄リハビリテーション福祉学院の学生たちを対象に、授業やワークショップなどをもった。もう1000人を越すだろう。

1990年までも同様に、沖縄の学生対象に18年間、3000~4000人くらいは教えただろう。

以前の学生に比べながら、最近の学生に感じた違いについて書こう。

1) 与えられた課題をこなすことに迅速正確になった。授業の出席率もすごく高い。90%を越す。出欠をとらなくても、欠席している人がすぐにわかってしまうほどだ。

私語も少ない授業が多い。居眠り学生に出会うことも、私の授業でいうと、5年間の1000人中で2~3人か。

2) 私が授業中に発言を求めても、発言する人は滅多にいない。同じクラスメートで、2~3年間いっしょに学んできたのに、知り合いといえるほどの関係をもつ人は少ない。クラスのなかの数人とだけつきあっているという感じ。だから、授業で学生の共同作業の場面の最初は、とつてもとつつきが悪い。それでもノッてくると、「えーっ、この人こんななんだ」ということで、はじめて新鮮なつきあいがはじまる。

1) 2) をまとめていうと、受身で授業とつきあっている。かといって、眠っているわけではない。

与えられた課題以外に、自分で問題を見つけて学習ということになると、はたと困ってしまう。

私の授業はワークショップスタイルが圧倒的に多い。そこでは、学生の自主的共同活動がほとんどを占める。だが、学生たちは、そうしたことがほぼ初体験だ。ワークショップはいやおうなしに、自分を出さなくてはならない。それに対する構えが弱いのだ。

前回の言葉を使って説明しよう。

「やらなくてはならない必然」の課題に対しては受身的だが、とても積極的に学ぶ。それに対して、「みんなで作っていき創造」の課題に対しては、能動的でなく、とても消極的なのだ。

それは不思議なことではない。そうなるだろうと思う。高校までの授業、さらには大学に入ってから授業が、圧倒的に、学生の「受身」性を育む授業なのだ。創造性・共同性・活動性という授業が、とても少ないのだ。

だから、わかりやすくいうと、決められた知識をどれだけ記憶できているかを測るテストには、とても強い学生がつくられる。そういう学力が高くなった。しかし、創造性・共同性・活動性に満ちた学力を身につけさせる点では、「未開拓」なのだ。

3. 必然の学び やる気 競争 自己評価

「必然」の学びだからといって、受身的消極的で、「やる気」が低いとは限らない。

逆に「創造」の学びだからといって、主体的積極的で「やる気」があふれるとは限らない。

ここでは、「必然」の場合について考えてみよう。

問題の焦点は、「必然」の学びを、学ぶ本人自身が、学ぶ意味・学び甲斐・目標・見通しをもって、すすめているかどうか、である。また、学ぶ場・過程が、楽しく創造的なものになっているかどうかである。また、他の人といっしょに共同作業的に楽しくやっているかどうかである。コンヴィヴィアルという英語がそれにあたる。

そしてまた、「必然」であっても、学ぶ本人にとっては、はじめて出会う新鮮な発見であり、またはじめてわかるようになり、できるようになるということであるので、喜びを伴う。ここに授業の良さがあらわれ、教師としてのやりがいも生まれてくる。

ところが、学習者が、あたかも機械のように学ぶ時に、それとは対極的な状況になる。与えられたものを、いかに性能よくかつスピーディに「こなす」かどうかにかんして焦点があたる。「なぜそうなるのか」「なぜ学ぶのか」「自分としての目標設定は」「どのくらい学ぶと、次にどんな風になるのか」といったことが、よくわからないまま学ぶのだ。

機械のように学ぶことを楽しみ、「やる気」をもって学ぶ学習者がいる。「機械」としての正確さ性能のよさが評価される時、そういうことが生じやすい。対照的に、不正確さ性能の悪さが指摘されると、「やる気」を低め、失うことになりやすい。ふんばり、がんばり、取り返しがきくと感じる時はそうでもないが、「悪さ」の指摘がくりかえされてくると、自分自身の「低い」位置を自覚し、自分を「性能が悪く、スピードが遅い」ものと思込んでしまう。

こうしたことは、他者と比較するとき、生じやすい。他者との比較がたやすいのは、競争関係に置くことである。競争で優劣が明示することで、「やる気」を出させようという時、しばしば逆に「やる気」をなくさせてしまう。

こうして、結果として、学びの年数がたってくると、「自分なりの位置」を自覚し、ないしは、自分を否定的にとらえる学習者が多数を占めてくる。そして、競争上の位置で自己評価し、大部分が「低い」位置に自己評価するにいたる。

競争上の位置がかなり高いものでも、「上には上がある」ということで、否定的自己評価をもつことが一般的にさえる。こうした事態が日本中に広がり、自己評価（セルフエスティーム）が低い日本の若者たちという、国際調査の結果にあらわれてくる。だから、教師からみて、「やる気がある」はずの高得点の学習者にも共通して、自己評価が低く、学習に対する受身的姿勢が固定化する傾向を生みだしている。だから、受身性は、「やる気がない学生」の独占物ではなくて、「やる気がある学生」にも見られることである。

私は、全国数十の大学をまわって、大学教員対象に、大学授業の改善についてのワークショップなどをおこなってきたが、いわゆるエリート大学の教員たちも、学生たちが「受身的」で、課題意識をもって積極的に学ぶ姿勢の弱さをどう改善したらよいか悩んでいる。たとえば一橋大学では、高校までの受身的学習姿勢をいかに転換するか、ということで「転換の教育」を追求しておられた。

4. 90年代はじめの愛知の学生たち

3で書いたことを強く意識したのは、1990年に私が琉球大学から愛知県の大学に転勤した当初、授業内外で学生たちに出会った時のことだった。

ある学生は、こんな風に語った。

「ぼくは、〇〇駅で下りたくなかった。△△駅で下りたかった。そこは無理としても、せめて□□駅で下りたかった」と語った。私は最初、その意味がわからなかった。いろいろと聞いていくなかで、偏差値序列が接近しているが、偏差値上の序列が明瞭な各大学が、△△駅前-□□駅前-〇〇駅前の順にあるということなのだった。

もう一つ、学生たちと話がすすむなか、「どこ出身なの」と問うと、「愛知県」とこたえる。愛知県にある大学だから、愛知県と答えられても、あまり意味がない。もう少し聞くと、「尾張」「三河」と答える。さらにもう少し聞くと「名古屋」「豊橋」と答える。もう途中で聞くのをあきらめるのが普通だった。同じことを、1980年代の琉球大学でたずねたら「知念高校」「読谷高校」などと高校名で答える例が多かったのと対照的だ。

愛知県では、決して高校名では答えない。300高校があれば、300の偏差値上の序列がある愛知の高校である。高校名をいえば、偏差値が明瞭にわかるのだ。中学校時代の内申書の点数がほぼわかるのだ。

もう一つ。

愛知教育大学での学期最後の授業でのこと。ふりかえりの意味で、お互いのいいところを紙に書いて回していく、という「いいところ探し」の活動をした。クラスメートたちが書いた「自分のいいところ」を読んだ学生たちのうち、2/3ぐらいが泣きだしたのだ。「こんなにほめられたことがないので、うれしくて」というのだ。

それまで、ほめられたことがとても少なく、自分は駄目だと思い込んでいたという。つまりセルフエスティーム（自尊感情）がとても低いのだ。かれらは、偏差値的にいえば、かなり高く、低いとはとてもいえない。しかし、「上には上がある。君たちはまだまだ低いのだ」といいつづけられてきたのだろう。

私は、90年代前半、たいへんな苦勞をしながら、そうした学生に対応できる授業づくりに励んだのだが、それについては次回以降述べることにしよう。

2004年からの沖縄の大学での授業で、90年代はじめの愛知のこうした様子とたいへん似通ったものを感じた。たとえば、「どこ出身」と聞いて、高校名で答える学生に出会うことは稀になった。

授業では、とても静かに授業を聞き、難しい課題や大量の課題を与えた時でも、「文句をいわず」やってくる。対照的に、自分から質問意見を出す学生は減多にいない。そして、討論を交わし共同作業に取り組むことに抵抗感を示す学生が激増したのだ。

つまり、15年以上、もしかすると30年以上の「遅れ」で愛知の状況が沖縄の学生たちにもあらわれはじめたのだ。

5. 「ルールを早く走る学力」はあがったが

1960年代から1990年代前半まで全国的に追求されてきた「学力」——あえていうなら、「ルールを早く走る学力」——に、90年代以降の沖縄は、急速に追いつこうとしてきたし、ある程度の成功を収めたようだ。そういう意味では、追いついてきたといえようが、他府県もさらに前に進んでいっている。

ところで、1960年代はじめにも全国学力テストがあり、いろいろな問題が生まれたが、当時、学力全国1、2位を競ったのは、香川、愛媛であり、「大企業誘致」政策とからんでいた。

ちなみに、近年のトップには秋田などの東北地域も顔を出している。数日前の報道だと、秋田は人口減少率トップだという。私は秋田のことをあまり知らないが、それだけに、人口減少問題にあらわれる秋田の地域起こしの課題と、秋田での学力追求はどうからんでいるのだろうか、そのことに興味をもつ。

これまで述べてきた沖縄における事態変化を、私は学生たちに強く感じたのだった。つまり、2004年以降沖縄で出会った学生たちが、1990年はじめに愛知に出会った学生たちとたいへんに似てきたということだ。

この間の「学力向上」対策のなかで、かなりの「成功」を収めたものが大学生になっているのだが、そうした学生たちが大変受身的になっており、1980年代の沖縄の学生たちとはずいぶん感じが異なるのだ。

例外はある。社会人学生たちだ。かれらは、80年代までの学生たちの雰囲気似たものをもっており、沖縄と自分自身の人生についての考えをもとに学んでいる。その意味では受身ではない。

「受身」的になっている学生たちのなかでも、「与えられたルール」を「やる気」をもって歩もうとするタイプと、「やる気」が下がってきて、授業に対応するのに息が切れてきているタイプがいる。もしかすると、大学に来ていない若者たちのなかには、すでに高校時代、中学時代に息が切れているタイプが大量に存在しているのかもしれない。「息が切れる」というよりも、学校に魅力を感じないでいるのかもしれない。あるいは、大人たちから、マイナスイメージのレッテルを貼られて、自分はそういうものだ、決め込んでいるのかもしれない。

大学生のなかでも、「息が切れる」ものがふえてきているように思う。たとえば、大学2、3年生になって、「ルール」を早く走るだけでは、ことがすすまず、自分なりに人生を切り開かなくてはならない事態に遭遇して、それに気づき、立ち止まってしまう学生は結構多い。それ以前に、自主性が重視される大学生活そのものにたちすくんでしまう新入生はたいへん多い。

大学生期間は持ちこたえきれても、就職してから、たちすくんでしまうタイプも多い。

最近、よく学校現場の教職員のなかの世代間差異の話題を耳にする。おおよそ40歳前後で大きく異なるという。40歳未満の方は、これまで話題にしてきた1990年ころ以降、大学生活を送った方々で、「ルールを早く走る」という学び方をよく身につけた方が多そうだが、それ以前の方は、そうではないとのことだ。

比較のうえでいうと、若い世代の方は、教師生活にあっても、「ルール」がある仕事はうまくこなせるが、「ルール」らしいものがない仕事をこなすのに苦労しているという。

たとえば授業でも実験・実習など体験型のものは、自分自身がそれほど経験していないので、教えるのに苦労しているという。また、学級担任になって学級経営する場合には、対応不能のことが多くなりそうだ。さらに、「やる気のない」生徒への対応というのをたいへん苦手にする人も多そうだ。

「ルールを早く走る」タイプの人が、教師になって、「ルールを早く走る」ような指導はうまいが、そうではないことでの指導にはうまくいかない、ということになってしまう。

その意味では、循環構造ができあがりつつあるのである。それを「悪循環」という人にも出会ったことがある。

「ルールを早く走る学力」は、大企業の生産ラインに対応するうえでは、とてもいい。製造業日本一の愛知県は、まさにそうであった。生産ラインとはやや異なるが、性格的に大変似ているのは、コールセンター業務である。与えられたマニュアルに沿って、的確に素早く対応できる力量が問われるからだ。そして、そういう力を追求することが、この間の沖縄でもおこなわれてきて、一定の「成果」を収めているようだ。そして、実際、沖縄にコールセンターを設置する企業が増え、大量の雇用をもたらしている。

だが、90年代初頭、その大企業の代表であるトヨタ自動車の工場見学にいった私は、人事担当者から、これまでの「受身」的な学力ではこれからはやっていけないという話を聞かされた。大企業においてもすでに転換ははじまっていたのだ。

それはトヨタに限らない。世界的に共通する問題になっていた。そのことについては、次回以降述べることにしよう。

この世界的な動向への対応だけでなく、沖縄の地域起こしに対応できるかどうか、ということ、この両者を結びつけてとらえていくことが重要だと私は思っている。

それ以前に、現実には大きな問題になっているのは、生産ライン適合型の「レールを早く走る学力」とは距離がある若者・子どもたちにどう対応していくか、である。しかも、そうした若者・子どもが多数を占めているし、大人になったら、むしろそのほうが普通になるのだ。ほとんどのものは、「レールを早く走る学力」とは異なる、自分なりに創造できる力を獲得しなくてはならないのだ。しかし、その課題については、前面にあがってきていない。

6. 地球起こし・沖縄起こしの学力は？

これまでの日本の教育界が追求してきた学力の主要点を大胆かつ象徴的にいうと、これまで述べてきたように、企業の生産ラインに素早く対応できる学力に関係する。1960年代、そのことを「企業誘致ができる学力」と表現した県もある。

そうした発想は、いまだ沖縄の教育界には根強いのではないか。そんな状況を、「村を捨てる学力」となづけ、「村を育てる学力」とを訴えたのは、東井義雄であったが、今の沖縄で、「沖縄を捨てる学力」なのか、「沖縄を育てる学力」なのか、という問いかけがあってもいいのではないだろうか。

日本全体でいうと、1990年代、そうしたことから転換をはかる動きが、日本の中央政府の教育関係者からも生まれた。そのなかで、「新しい学力」などという言葉も登場した。それは、先にトヨタの人事関係者が述べた発言とも重なっている。それは、ある意味で、型通りの学力ではなく、創造性あふれる学力であった。

そうした動きに拍車をかけたのが、例のPISA学力調査での日本の状況についての「ショック」であった。そこで、それまでの学力テストに加えて、Bテストという、PISAテストに似たテストが登場した。だが、教育体制は、授業時間増加で、「つめこみ」的色彩が強い以前の状況へと逆戻りである。

そんな意味では、日本の教育政策の「揺れ」は激しい。

沖縄の教育界も、その日本教育政策をおっかけるものだから、「揺れ」の振幅はもっとはげしいかもしれない。そうではなく、旧来のスタイルの学力を一貫しておいけてきたのだから、「揺れ」は中央政府より小さいかもしれない。

PISAショックは、「グローバルな世界に通用する学力を」というスローガンでの動きをつくりだしているのだが、それが果たして世界に通用する学力を追求できるものになっているのかどうかを、真剣に問うていかなくてはならない。

たとえば、小学校で「英語」の授業を行う動きは、かなり前から沖縄で行われてきた。だが、グローバルな世界に通用する学力と響きあって設定された「総合学習の時間」を、それに代えて行う例が多かった。不思議なものだ。

ここで気になるのは、日本の英語授業の基本スタイルが受験英語型で、読み書き文法中心であり、教師から生徒への一方向型なものが圧倒的に多いことである。世界的に見る時、英語授業は、話し聞くことが主体になっている。話し聞くためには、生徒は自分なりの考えをもち、それを表明し、意見交換しあうという、積極的な姿勢が要求される。そここのところで、日本の子どもが弱いし、日本の英語授業、とくに中学以降の学校での弱点なのだ。

そんな意味では、PISAテストやBテストに対応する力量を高めようとするなら、授業のありようそのものを大きくかえていく必要がある。つまり、生徒が自分から主体的に動き、かつ生徒相互間の活動が豊かに展開する授業を追求する必要がある。そんなことに期待をこめて、「総合学習の時間」が設定されたはずなのに、それは縮小されるというのだ。

こうしたことを「二つの顔」でいうと、「創造」の顔を前面にたてた教育を展開することが求められているのだ。そして「必然」の顔についても、「創造」とつながるような展開が求められているのだ。このいずれにおいても、子どもたちの積極的な学習への構えが求められている。

そしてそのためには、教育現場にある教職員自身が、子どもの実態に即した創造的な実践を日常的に築き上げていく必要がある。それは当然のことながら、地方分権が声高にいわれている今、地方教育行政自身が、地域の実態に即した、創造的に政策を築き上げていく必要がある。このあたりは、PISAテストで高得点をとる国々の多くが、地方教育行政機関、教職員の自由裁量が高い点に学んでいく必要があろう。

どうやら、現在の教育施策は、中央政府レベルでも沖縄レベルでも、試行錯誤、「揺れ」が続きそうな気配だ。そして私が気になることは、中央政府の定めた基準においつくにせよ、あるいはグローバルな動向に対応するにせよ、そこに沖縄の地域起こしということが登場しないことだ。沖縄が登場するのは、中央政府の行うテストなどで、「沖縄が遅れている」という言葉だけなのだ。これからの沖縄の子どもたちの課題、間近いといわれる道州制に対応して、沖縄に必要な学力は、どんな学力なのか、という論議がないのだ。

私は沖縄は、日本の他の地域と比べる時、世界につながるという点では、歴史的に豊かな蓄積をもってきたし、今もそれはかなりのものだと思う。そういう意味では、地域起こし・沖縄起こしと結びつける視野のなかで、学力を含む教育問題を考える思考を、沖縄の大人たち、とくにリーダーたちはもつ必要があるのではない、と思う。

7. 脱線1 大学教育改革

これから3回ほど脱線する。

脱線の最初は大学教育についてだ。

これまでも述べてきたように、大学生が、大学教育に対応できない状況がすでに一般化している。引っくり返していうと、大学教育が、大学生に対応していない状況が一般化している。それは、すでに1960年代からいわれてきたことだが、いまや「ごく普通」のことであり、大学生と大学教育がうまくかみあっている事例を見つけるほうが難しいといってもいい。

伝統的な大学教育は、大学生が自分なりの問題意識をすでもち、大学教員が自らの研究成果をもとに講義形式で提供する情報に対して、大学生が研究的にかかわっていく姿勢と能力をもっているという前提でつくられていた。

そうした条件が現在成立しているのは、研究者たちが組織する学会においてであるが、そこでの研究発表とそれにもとづく研究討論が、大学講義の原型となっている。

現実の大学でそれが成立しているのは、大学院、とくに博士後期課程においてであり、あるいは、社会人入学の学生たちの一部においてである。

数十年前にそうした構えをもっていたのは、「帝国大学」に入学する「エリート」学生たちであった。今日では、「エリートコース」を歩んできた学生といえども、そうした姿勢と能力を持ち合わせていない。

それは、高校までの教育のありようにかかわる。受験高校の大部分がそのような姿勢と能力を育てる「創造」の教育をしていないからだ。むしろ逆の教育をして、受身性を増大定着させているといってもよい。

そして、学生にそうした姿勢と能力を持ち合わせていないのに、大学教育も、かつての伝統型の講義をしている状況が、いまだ一般的なのだ。にもかかわらず、その責任を学生に、そして高校までの教育においかぶせようとする。

今日の現実には、伝統的の大学教育のありようが成立する条件はほぼないのだ。

そこで、大学教育改革が必要となる。このことについて、私は1970年代後半から、自らの教育実践をもとにして、くりかえし主張し、全国の大学で授業改善の実際について講演・ワークショップをしてきた。

1990年代末に入って、このことが、ようやく文教政策にもとりあげられるようになった。

最近でいうと、中央教育審議会が「学士課程教育の構築に向けて」という答申を出している。そのなかで、「他の先進国では『何を教えるか』より『何ができるようになるか』を重視した取組が進展」とか、「大学の多様化は進んだが、学士課程を通じた最低限の共通性が重視されていない」などと指摘し、「大学は、卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化し積極的に公開」「国は学士力に関し、参考指針を提示」という。その「学士力」として、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力」の項目をあげている。

私が述べてきた「必然」の学び一辺倒になってしまっている現状に対して、「創造」の学びに大幅にシフトするという、あたりまえのことがいわれている。

そして、ここ何年か、文部科学省は、大学教育改革への特別予算を組み、重点配分している。沖縄では、沖縄国際大学や沖縄大学が、激しい獲得競争をくぐって、この予算を獲得して成果をあげている。しかし、自民党「無駄遣い撲滅プロジェクトチーム」は、その予算は「無駄遣い」で「不要」としている。

この自民党と文部科学省のやりとりについてはともかく、大学教育が大きな脱皮をとげていかななくてはならないことは、文部科学省も含めて大学関係者・教育関係者の共通認識になりつつあるといえよう。

私自身、こうした大学教育改革に30年余りかかわってきたが、定職としての大学教員の仕事を終えて6年もたつので、もうかかわることはないだろう、とおもっていた。

そんな私に、いまでも大学教育改善の講演・ワークショップの依頼がくる。そして、客員教授をしている沖縄大学でも、本格的な教育改革に取り組みたいとのことで、助力を求められている。

ということで、暇な私に仕事が増えてきている。

8. 脱線2 「インターナショナル」学校

大学院大学の教職員の子どもが通う学校、ということで、沖縄県がうるま市にインターナショナルスクールをつくる計画について、新聞報道がくりかえしなされている。うるま市議会がその土地契約を問題にしたので、いろいろと議論がなされている。

ここでは、いくつかの問題について考えてみたい。

一つは、この計画は、沖縄県が中心になっているが、なぜか沖縄県教育委員会の名前がでてこない。

最近、いくつかの地方自治体において、首長・首長部局と教育委員会との関係にズレがあったり、ときには対立したりしていることが報道されているが、その一つといえるかもしれない。いずれにしても、県の重要な教育施策に教育委員会が登場してこない、というのは不自然だ。

もう一つは、計画されているインターナショナルスクールの教育は、旺文社に委託するという。沖縄内にそうした力をもつものがないというのだろうか。あるいは、そうした力を育てるということはできないのだろうか。

沖縄には、バイリンガル、ないしは国際的な視野をもって活動する人、活動できる人はかなりいると思うが。少なくとも、そうした態勢にある人たちはかなりいるわけで、そうした人を育てることが大切だと思う。そうしないと、沖縄県の「教育力」が伸びないのではないか。

もう一つは、この学校は英語一本でいくのか、英語と日本語のバイリンガルでいくのか、という問題だ。世界の多くの国ですでにそうだが、これからの学校はバイリンガルの方向性が強まると、私は思う。そして、それは当然、多文化であることが前提となる。そうした方向性をもつ学校であってほしい。

大切なことは、「富裕層の子弟」「エリート」だけを対象にするのではなく、一般庶民自身を対象にして考えていくことだと思う。

一般庶民の子どもたちも多くが、いずれそのような必要に迫られてくることになるだろう。また、そうした方向性の追求のなかで、沖縄起こしを構想していきたい。だから、一般庶民におけるバイリンガル・多文化教育を追求していく必要があると思う。

沖縄は、ウチナーグチとヤマトグチというバイリンガル状態が長く続いてきた。今でも、一定年齢以上はバイリンガルなのだ。しかし、20代以下では、ウチナーグチ使用不能者が増えている。そんなこともあってか、県はシマクトゥバの日を設定して、ウチナーグチを盛り立てようとしている。

しかしながら、学校はウチナーグチを徹底的に排除して、ヤマトグチ一本できた。その意味では、沖縄の学校教育は、バイリンガル排除の歴史に彩られている。それをどう転換するのか、という課題でもある。

日本と沖縄の二つの文化のなかに沖縄はあるが、沖縄文化を排除して日本文化一本できたのも、沖縄の学校の歴史なのだ。多文化を教える歴史的経験が少ないどころか、多文化を押えつける経験ばかりが蓄積している。

その意味で、これからの教育にとって不可欠となりつつあるバイリンガル・多文化の教育をどう推進するのか、そのことが問われているのだ。

インターナショナルスクール設立というのは、そういう問題ともからんでいるのだ。

9. 脱線3 子ども若者の将来の職業

先日我が家に民泊した修学旅行の中学生に、「将来はどんな仕事をしたいの？」と聞いてみた。

みんなはっきりと応えてくれたのに、正直びっくりしつづうれしかった。このようにはっきりと応えてくれる中学生は、それほど多くないからだ。応えてくれる生徒が増えたのは、近年しきりにいわれるキャリア教育の影響だろうか。この生徒たちも、職場体験があったという。

その体験がプラスに働くとは限らない。ひとりの生徒は、生産現場で体験をし、単純くりかえし作業がいやに感じ、そのこともあってか、「動物関係」を考えはじめたという。

高校生あたりでも、場合によっては大学生にも動物関係という答えは、とくに女性の場合に多い。10年以上前、大学のゼミ生でスポーツ選手だったが、卒業後、専門学校にいて、ペットのケア関係の職業につく計画だという学生がいたが、そのころから増えているように思う。

この仕事は、自分の自己実現的な意味合いを含んだ職業選択だ。以前から、10代半ばくらいまでは、「自己実

現的な意味合いを含んだ職業選択」は多かったが、その一つとして動物のケア関係が登場したということだろう。

小学生後半から中学生になってまもない時は、「将来計画は？」と聞かれると、職業と趣味とが未分化な答えが多い。趣味のなかでも、音楽関係とかスポーツ関係とかが圧倒的に多い。そして、それらをそのまま職業にしたいと言う子どもが多い。プロのスポーツ選手、音楽家になれるのは、ほんの一握りなのだ。

それはその年齢時期までに、やりがいを感じ、これから追求していきたいと考えるものとしてイメージできるものに、そうしたものが多いからだろう。それには、マスメディアの影響も大きいだろう。そしてまた、部活などの影響も多いだろう。

残念ながら、学校の授業の影響はそれほどない。また、親の影響もそれほど多くない。親の仕事に直接触れる機会が少ないからだろう。無論、自営業の親の場合には状況は異なるが。

この問題を考える時に、シリーズで述べてきた二つの顔、つまり「必然」と「創造」の二つのアプローチが有効になる。

これまで、多くの場合、職業を「必然」の流れのなかで構想することが、大人の側、学校教育の側は多かったのではないだろうか。そのアプローチで、キャリア教育をとらえ、やらざるをえないものとして職業を、生徒に考えさせることに比重がかかっていたのではないだろうか。

それに対して、生徒の方は、「創造」的な職業、それは自己実現的なものでもあるが、そうしたものに比重をかけるということが多いのではないだろうか。

実際の職業は、「必然」と「創造」とがからみあっている。しかし、80年代までの学校教育の力点は、生産現場のラインに対応できる力量を育てることにかけていたのではないだろうか。それは、「必然」のものを受身的になって行う作業に耐えつつ、いかにスピーディ、効率的にやるかということに焦点があてられていた。現在40代以上の方には、こうした世界を体験し、それがあたりまえだ思う人が結構いるかもしれない。しかし、30代以下の人には、それに否定的反応を示す。現在の中学生もそうだろう。「自己実現」「やりがい」を大切にす志向性が強まっているのだ。

90年代に入ると、創造性が強調されるようになってきた。

しかしながら、どうやら、創造性の発揮の必要を、「エリート」的な成績優秀者に限定する傾向が見えてくる。90年代半ばに出された日経連の労働力を三層にわけた発想は、それにつながっているといえよう。大企業の幹部候補になるような人には、終身雇用を保障して、「創造的」な力を発揮させる。それ以外は、期間限定の雇用、非正規の雇用にして、単純くりかえしの作業にも耐えうることを求め、また「自己責任」で職業を変えていく能力・姿勢を求める。

しかし、学校教育において、成績が芳しくない生徒には、「基本」のくりかえし反復を強調し、受身的な「必然」の教育に力点をかける80年代までの教育動向が残り、というか、最近再び強まりつつある。だから、職業体験も、単純労働をいわず、また労働力の流動性のなかで、派遣社員などを含めた非正規雇用に対応できる力量・姿勢を準備できることを求めている傾向がしばしばみられる。

だが、「創造性」は「エリート」に限定されることだろうか。大企業の幹部にはなれない多くの若者たちは、転職をしながらも、そのなかで「自己実現」できる仕事をたどりつきたいとおもっている。場合によって、自ら「仕事起こし」をしなくてはならないとおもっている。実際、そうしたチャレンジをする人たちを多くみかける。かれらには「創造」的な姿勢・力量が必要なのだ。

しかし、そのことを保障実現する学校教育の態勢は大変不十分だ。だから、そうした若者は、学校に見切りをつけたり、あるいは学校と「テキトーにつきあう」とどめ、卒業して、実社会にはいつから多くの苦勞をしながら、自分なりのチャレンジを展開しているのが、実情ではないだろうか。そうした事態を、子ども若者が学校に適應しない・おちこぼれるという見方をすることが行われることが多いが、逆に、そうした子ども若者に学校が適應していないのではなからうか。そうとらえてはどうだろうか。

だから、そういう「創造」を求める若者子どもたちの動向に応える学校教育をつくるのが大切なのではないだろうか。そしてまた、社会人になってから、そうした人たちが求めるものを提供する教育が、社会的に保障されなくてはならないと思う。そこに実のある教育が展開されるように思う。再チャレンジを育むような教育である。

こうした点を考えると、フィンランドの教育は、早期から職業を意識させつつ、子どもを格差化するのではなく、底上げ型の教育を展開し、また再チャレンジが容易な教育システムをつくりあげている点で、日本とは対照的ですからある。

10. 格差・福祉 タイムス「学力ってなに」

沖縄タイムス社『学力ってなに 「最下位」の衝撃を超えて』（沖縄タイムス社2008年）を読み終えた。

主として2008年に沖縄タイムスに連載された特集記事を収録したものだ。

私もインタビューされたことがある関係で、すでに読んだ記事もあるが、タイムスを講読していないため、未読のものが多かった。

相当に水準の高いレポートであり、このテーマに関心をもつ方にとっては必読文献ともいえよう。ここでは、格差と福祉を視野にいれた記事に注目したい。

一連の学力テストのなかで、沖縄の子どもたちのなかに学力の二分化、格差化の進行がみられることが、学力テストに付随する調査で示されていることが紹介されている。

そして、「低い」ほうの子どもたちが、教育格差だけでなく、生活格差の問題の直撃をうけていることが指摘されている。そしてその克服に向けてのNPOなどの営みが紹介される。また、広がってきている習熟度別学級が、格差化を克服するよりも、逆効果になっていることも示されている。

そうしたなかで、福祉と教育の連携協力の追求が紹介される。福岡県筑豊の事例が大変印象的だ。

これまでの学校・教育界にはそうした視野が希薄である。福祉諸施設・機関・職員と連携することが不可欠なのだ。その意味で、欧米で広くおこなわれているスクール・ソーシャル・ワークが日本でも導入されはじめたことに注目したい。

※ 先日のフィンランド講演会で、日本でいうスクール・カウンセラーがサイコロジスト、日本でいうスクール・ソーシャル・ワーカーがカウンセラーという名称が使われていた。欧米ではそのほうが一般的かもしれない。カウンセラーは、心理的なものに限定されないのに、日本では心理的なものと理解されていることが構みられる。

今、学校で子どもたちが直面している課題には、福祉的なアプローチがかなり重要である。日本のスクールカウンセラーには心理専門の人が大部分だが、実際は福祉的なアプローチをしなくてはならないことに、うまく対

応できていない、という話をよく聞く。

この本でもいわれているが、学力の底上げには、子どもたちおよびその家族への福祉的アプローチが不可欠なのだ。ところが、実際には「自己責任」論が強調されるなかで、親の困難が、子どもたちにも継承される状況が一般化しつつある。その悪循環を断ち切るうえで、福祉と教育の連携が不可欠である。

と同時に、「自己責任」「敗者を必然的に生む競争」ではなく、「底上げ」をはかることがこれらの施策には不可欠なのだ。そして、子どもたち相互の関係のなかに「共同」的關係を築くことが重要だ。この本では、学力差がある子どもたちが相互に教えあうことによって、お互いの学力を引き上げる事例が紹介されている。少人数学級を、習熟度別ではなく、そのように展開することで、全体の学力を引き上げている事例が紹介されている。

11. 二つの教育方法の流れ

明治以降の日本の学校の教育方法には、二つの大きな流れがあった。それは初代文部大臣森有礼がいったことによくあらわれている。それを今風の言葉でわかりやすくいうと、こうなる。

大学では、研究成果の情報を教員が学生に講義し、学生は自分自身で学ぶという教育方法をとる。小学校では、教員が提示したものを子どもたちがそのまま受身的に習得するもので、子どもが自分で考えるというものではない。

中学校はその中間といっているのだが、その中学校は今でいうと、高校レベル以上である。

この二つの流れを別の角度からいうと、「エリート」になるような上層階級用の教育方法と、「下層」向けの教育方法ということなのだ。

断わっておくが、この二つは、政府がおしすすめた学校における教育方法であり、学校外の世界では別の教育方法が存在していた。それについては、ここでは話題にしないでおこう。

この二つの流れが今でも、日本の学校には強く残っている。大学では、いまだに授業の大半は教員のレクチュアに終始している。学ぶかどうかは、「エリート」的な自覚をもっているはずの学生自身にかかっているということだ。

実際のところは、学生たちは、もう一つの流れの受身的なスタイルが「骨の髄」まで染みこんでいるため、大学教育は悪戦苦闘している。

結果として、社会的にリーダーを果たすという良い意味での「エリート」が育ちきれていない状況がある。

小学校では、まさにその通りに受身的なのであるが、それが中学高校でも続いている。そして大学受験を軸にしまわっている高校でも、このスタイルなのだ。

このスタイルは、大企業の生産ラインでも好都合である。与えられたことそのままに、スピーディ効率的にやることができるからだ。だから、全国的に1980年代まで、このスタイルが支配的どころか徹底された。それがつめこみ教育であり、「偏差値教育」なのだ。

しかし、自分の頭で考えなくてはならない問題にぶつかった時には、「エリート」や上層階級だけでなく、だれもが、自分で創造的に学んでいくことが求められる。

そして、20世紀末から、こうした「学力」が世界的に強調されるようになってきた。以前からもだれもがそうした学力は必要だったが、それは学校で学ぶというよりも、人々の生活体験のなかで伝えられ学んできたことだった。それを生活体験だけでなく、科学などの専門的なものについても、しかも地球的な視野をもって、意図

的に身につけないといけなくなってきたのだ。

こうした学び方は、現代の大人にとって、どうしても必要なことであり、子ども時代からそれへの準備をしていく必要がある。

それは子どもにとって、特別に難しいということではない。小さな子どもが、「なぜ、なぜ」と大人に聞いて困らせるとか、小さな子どもが自分なりの物語をつくって遊んでいる姿をみる時、むしろ、こうした学び方のほうがごく普通なのだ。

そして自分なりに興味関心をもって学ぶなかで、「こんなことが知りたい」という学習要求がわきあがってくる。そうしたものと、学校が提示する知的なものとかみあうとき、子どもも教員もそんなに無理なく学習は発展していく。

こうした視野で考える時、沖縄の学校教育が、いまだ圧倒的に教員による強制にもとづくつめこみ教育になっている事態があることを憂慮せずにはおられない。話題のフィンランドの学校教育とは対照的だ。

ということは、沖縄という地域まるごと、「下層の教育方法」が採用され、「ツメコミ」「単純くりかえし」「テストでおいかける」スタイルがいいのだと、考える人が教育界に結構多いということになってしまうが、いかがだろうか。

12. 二つのタイプの受験高校・受験学習

11で述べた二つの教育方法の流れは、大学受験者が多い「進学校」にも反映している。

一つは、「エリート」養成的発想とからむことが多いが、生徒の自主的学習を基本にして、教員は必要な情報を提供することを基本とするものである。いわゆる伝統校に多い。そして、生徒の自主的学習を育む雰囲気というか、土壌が豊に蓄積していて、生徒は自主判断で、進学先を選び、その希望を達成するために、必要な学習（受験勉強）をする。

教師はそうした生徒たちの自主的活動をサポートし、また夢を豊かに発展させるような授業をすることが多かった。私が教育学以外に進学候補と考えた物理学は、担任教師が、博士課程で物理学を研究した人で、その物理の話が興味津々だったからである。おもしろくなると不思議なもので、物理の授業を受講しているだけで、個人学習はほとんどしないでも、テストではいつも高成績だった。対照的におもしろくない科目では、なかなか成績があがらなかった。

もう一つは、「受身」型で、「つめこみ」「テスト追いかけ」「大量の授業時数」をもとに展開する。志望校選択も、生徒任せにしないで、教員・学校がかなりかかわる。

1979年共通一次試験がはじまったころ、九州から団体で琉球大学を受験しにきた高校がいくつも出た。県内出身者の合格率を押し下げ、それが当時の「学力論争」の一つのきっかけだった。

その九州から入学した新生には、本人希望ではなく、国立大学合格者数を増やすという高校の至上命令のなかで、受験させられたものがかなりいた。かれらは不本意入学であり、大学教育になじむのにかなり苦労したが、そうしたかれらをいかに前向きに学ばせていくか、ということが当時琉球大学にいた私の教育課題の一つだった。

実際のところは、片方どちらかだけというのではなく、両者がまざって、どちらの比重が高いかどうかで、受験校の校風が大きく変化する。しかし、沖縄の進学校の大半は後者の比重がすごく高い。

そのため、沖縄の進学校出身者が、大学入学後、学生自身の自主性を軸にする、大学の教育方法に対応できな

くて、困ってしまう事態が大量にでてくる。私自身が、2004年以降の沖縄の諸大学で出会ったのはそうした事例だ。

ここで少々、私の個人的経験を語ろう。私は、1959年に愛知県の私立中高一貫校に入学した。その学校も二つの性格を持ち合わせていた。

一つは当時から有名だった「愛知の管理主義教育」に合うものでもあるが、受験つめこみ型教育である。生徒の番号も、入学試験の席次順でつけられていた。テストの席次でクラス編成することもおこなわれていた。

高校一年生時代、成績で分けられたAB群の二つにわけられたクラス編成のなかで、失望・自身喪失その他などにより、生徒は「大量非行」を起こした。それはまさに管理主義的に処置された。そのなかで、生徒たちには不満と脱力感が充満蓄積していった。

もう一つは、旧制中学のバンカラストایلを引き継ぎ、自由に物事を考える「エリート」的性格であった。生徒の自主的な活動もかなり尊重されていた。

教員たちも、この二つの発想に分かれていて、教育の方向をめぐって、激しいせめぎあいがあった。

三つエピソードを書いておこう。

一つは、管理主義的な受験教育を変えてほしい、という願いをベースに、学校改革を要求するだけでなく、自らそのための努力をする動きが生徒のなかに広く生まれた。

私のクラスでは、一方的説明だけで、多くの生徒が居眠りをしてしまう授業を変えてほしいという要求を出した。その教師はなかなかの人物で、その要求を代表して発言した私に、「それなら、浅野君、君が、君たちが望む授業をやってみたまえ」と逆提案をした。そして、私は「ルネサンス」について授業をした。かなりの勉強になった。また、クラスのなかに、生徒たちだけで、教科ごとに学習委員会をつくり、相互の学びあいを組織した。

もう一つは、そうした要求が生徒会のありようを変えていくことにつらくなっていく。古びて、板書が見えない黒板を変えてほしいといった教室環境整備を生徒会がとりあげて、実現していった。当時、みんなにおされて私は生徒会長だった。

そんな具合だから、生徒会活動は結構忙しかった。毎日生徒会のために数時間活動し、帰宅が遅くなることも多かった。さらに、他校との協力交流もあり、高校時代は、受験学習真っ最中の3年生の秋まで、日曜日でもかけていた。

三つ目は、大学受験学習を、友人たちとおこなったことである。友人たちと、将来どんな職業につきたいか、と語り合い、そのなかで進学希望校・希望専門を決める友人が多かった。私自身は、この高校生時代の体験をベースにして、教育学を選択した。

その希望校を決めて、自分の現在の成績とを照らし合わせ、どのくらいの学習が必要なのかを、自分たちで割り出した。その計画をもとに、受験学習を友人たちとおこなった。受験校ということもあって、1月にはいと授業はほとんどない。そこで、友人たちと愛知県立図書館の学習室に開館時間にあわせて集合し、各自学習した。休憩時間になると、お互いに報告相談をして、励まし合った。また、型通りで知識の羅列に近い教科書や受験参考書では飽き足らず、専門書を読んで、受験学習に代えたということもした。

結果はなんと、友人たち全員が希望通りの大学に合格した。なかには、つめこみ型進路指導教師を驚かせた生徒も何人かいた。

13. 「必然」も「創造」も主体的積極的に

子どもたちは、小さいころから、「必然」の学びと「創造」の学びとを交差させながら、学び成長していく。だから、それにかかわる大人が、この二つにかかわる教育をうまく交差させながら展開していくかどうか大切になる。

この両者を、「機械」を動かすように強制的に単純くりかえしをさせ、子どもがそれらに「受身」的「消極的」に対応するようにさせていくのか、そうではなく主体的に意欲的にやっていかせるかどうか問われる。

だから「必然」=受身的消極的、「創造」=主体的積極的というわけではないのだ。二つの顔の各々に受身的消極的と主体的積極的の双方があるのだ。「創造」が強制されることも結構ある。指定された流れ・型通りに「創造」することが要求される事例だ。

これらの過程が、「外から」ないしは「上から」強力に枠づけられ、それからずれることが許されない時、教える側も子ども側も受身的消極的になりやすい。

残念ながら、日本のここ150年近くの学校はそうした傾向がすごく強いものであったが、沖縄ではそれが著しかった。人々の生活とかけ離れたものが強制されたからでもある。教師自身も沖縄の生活現実から離れ、自らの教育実践を創造的に展開する余地が大変せばめられてきたのだ。

そして、「必然」と「創造」の二つの教え・学びを豊かに交差させていくことが肝要だ。

たとえば、子どもたちが、自ら課題設定をし、企画をたて、実施し、発表し総括して学んでいく、という創造の流れのなかで、学ばなくてはならないものに気づき、いろいろと調べるなかで、「必然」の学びを進行させていくことは、ごく自然のことなのだ。日常生活から出発した「創造の学び」が、「必然」として存在する科学などの成果からの学びにつながるのである。

そうしたタイプの「必然」の学びは、なぜ学ばなければならないのか、を子ども自身がわかっているから学習意欲も高い。

だから、「必然」の学び=一斉授業、テスト管理、記憶中心の学びではないのだ。「必然」の学びも、自主計画で学ぶこと、仲間と励まし合って学びあうことが大切なのだ。こうしたスタイルを10代半ばから20代にかけて身につけていくことが求められているのだが、今の学校では逆方向が主流になっているといわざるをえない。

たとえば、授業時間を増加させて生徒の学習時間を管理していかなくては、生徒は学ばないと思いついでいる大人が結構多い。その結果、生徒の自学の時間がとても短くなっているのが特徴だ。そして、かえって「集中力」が低下していないだろうか。ただだと時間だけがのびていくということはないだろうか。

また、仲間と相互に学び合うことが大変減っているように思う。この時期は仲間関係が大変重要になる。その仲間間での相互協力関係ができるかどうかで、「学力」に大きな差異がみられる。そのことについての私自身の経験は先に紹介した。

もう一つ、述べよう。

大人が教える場合に、「なぜそれを学ばなければならないのか」という「必然」を子どもたちにわからせることが大切になる。と同時に、「必然」の学びの進行のなかで、「わかる」「できる」喜びが、学び自体をより楽しくさせていく。そしてそのなかで、「創造」の学びを生みだしていくという流れも存在する。そこに、教師を含めた大人側の教える喜びもあるのだ。

14. 地球起こし・沖縄起こし・人生起こしの学力

以上の連載を通して、私が、地球起こし・沖縄起こし・人生起こしと結びつけて、「学力」問題を主張している理由が多少はおわかりいただけたらだろうか。

実体験し、実感できる生活現実から出発して、学習要求・関心・意欲を築き上げ、そのなかで、科学などを獲得していく要求をも成立させていく。

科学などには抽象的なことが多いからこそ、生活現実と結びつけてリアリティをもたせ、科学などの知識の意味と学びの意味をわからせていくことが必要だ。

そのためには、子どもたちの生活自身を豊かにしなくてはならないし、生活のなかに学習意欲のスタート地点をもたせる必要がある。その点で、近年の子どもたちが、生活現実から「浮遊」してしまっていないか、と問う必要がある。そうした事態を変えていくために、子どもたちに地球起こし・沖縄起こし・人生起こしにかかわる生活にいっぱいかわらせることが必要なのだ。

そんなことを考えて、私は、玉城小学校の全校の子どもを対象に、「玉城物語」をつくってもらうワークショップをおこなったことがある。時間が短くて不消化な面があったが。

子どもたちが、自らの人生創造の物語づくりをしていくことに、沖縄・地域をかかわらせ、さらに地球の過去・現在・未来をかかわらせていくことが肝心なのだ。

教師が授業プランをつくる時も、こうしたアプローチが必要なのだ。全国画一教材から出発しなくてはならない現実があるが、そのなかに、子どもたちが実感できる地球的テーマ、沖縄的テーマ、そして子どもたち自身の人生的テーマを組み込んだ豊かな授業づくりを期待したいものだ。

もしテストをするなら、そうした角度からおこなうテストを作成できる力量が、沖縄の教育界・教師たちに求められているのだ。

そういう意味で、新聞のインタビューで、沖縄独自のテストをつくるようなアプローチを期待したのだ。

そして、沖縄全体を、「下層」対象の教育システムに埋めておくのではなく、「創造」性あふれる教育システムの世界へと移行させていく「気概」を、沖縄のリーダーたちに期待したのだ。

この連載で主張してきた学びのありようは、「エリート」「ディキヤー」だけでなく、「ディキランヌー」も含めて、すべての子どもたちを対象にしておこなわれることをもとめる。

そして、「エリート」「ディキヤー」が、実は「エリート」「ディキヤー」になりきれない構造が巨大化しているのではないかと、とも問うてきた。たまたま、大規模工場の生産ラインに、スピーディに適合するうえで、「よりましな」状態にあるだけのことではないか、という疑いさえもたざるをえない状況があるからだ。

また、「ディキランヌー」も、実は、かれらがやる気を燃やせるような授業に出会ったことがないだけのことでないだろうか、という疑いをもっている。

そしてまた、こうしたことは、地球的規模にみたときに不可欠なことだと考えている。「地球の危機」ともいえるべき要素を含んで、今日は激動の時代だ。それに真っ向から対応するためには、子どもたちに創造性・共同性・活動性にあふれた「学力」が求められるのだ。

世界の教育

2012年3月17日～7月30日

経済協力開発機構（OECD）

「PISAから見る、できる国・頑張る国——トップを目指す教育」

1. 教育政策立案者・教育界への重大な問題提起

経済協力開発機構（OECD）「PISAから見る、できる国・頑張る国——トップを目指す教育」明石書店2011年を読んだ。

教育政策立案者・教育界への重大な問題提起を多分に含んだ本なので、かなり長い連載で紹介・コメントしていこう。

とくに、日本の政策立案者には重大というか、これまでの日本の流れからいうと、大方向転換を求める深刻な、というべきであろう問題提起をしている。

翻訳者たちには、文部科学省関係者が多くかかわっているので、日本の教育政策立案者たちにおいても、深刻に受け止められている可能性があるので、今後を注視していきたい。

沖縄県の教育行政にかかわっていると、さらに深刻な転換を求めるものだろう。変化がないとすれば、もしかすると、この本を目にしていなかったのかもしれない。とすれば、勉強不足を問われてもしかたがないだろう。

この深刻さと言うのは、実はアメリカからことが発している。というのは、この本の原題が、“Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States” とあることからわかるように、アメリカがPISAテストの結果を深刻に受け止め、教育政策転換へと模索開始するための本であるからだ。

「日本語版解説」には、つぎのように書かれている。

「報告書作成の経緯・背景——アメリカが直面する教育の課題

(中略) 本書の原文はOECDのダリア事務総長とアメリカのダンカン連邦教育長官との2010年4月の会談を契機として作成されたOECDの報告書で、PISA調査の結果から見てアメリカの教育の現状はどう評価できるのか、何を学べるのかが報告の主眼である。」 P 6

アメリカを「追いかけてきた」という要素もある日本の教育政策だからこそ、この本の邦訳が原書発刊後、間髪をいれずなされたのだろう。

最初に断っておくが、本書はあくまでもOECD、そしてアメリカの教育改革が焦点だし、教育政策担当者向けに書かれている。現場教師たち、保護者達、子どもたちは、直接の対象ではない。それだけに、政策担当者がこれをどう受け止めているのかを注視しないわけにはいかない。

2. コンピュータによるテストに対応できるか

本文の紹介・コメントに入る前に、次の記述に注目しないわけにはいかない。

「大規模調査においてコンピュータを使用した調査に移行する可能性はすでに世界的な流れになりつつあり、PISA調査でも次回2012年調査では移行期として筆記型とコンピュータ使用型の両方を実施するものの、2015年調査ではコンピュータ使用型調査への完全移行を目指している。」 P 6

日本、沖縄では、これに対応できるだろうか。その時にコンピュータを用意すればいいというものではない。生徒が日常的に慣れている必要がある。しかも、大学入試のセンターテストの択一式のような入力容易な解答形式の比率は、PISAではとても低いはずだから、コンピュータ使用に相当程度習熟しておく必要がある。

しかし、日本の若者・子どもは、ケータイやスマートフォンには慣れているが、通常のコンピュータには親しみがそれほどあるわけではない。

PISA型テストは、一部の生徒対象ではなく、すべての生徒対象なのだから、このあたりについて、日本・沖縄の学校の構造的転換が迫られているといえよう。

3. すべての人々が「知識労働者」になれる教育

「第1章 はじめに：教育システムの分析とPISA調査」の注目点について紹介・コメントしよう。その「第1節 変わりつつある教育上の成功の基準」に、つぎのような記述がある。

「職場のオートメーション化は労働市場の統合以上に急速に進んでいる。(中略) オートメーション化は、より一般的には技術上の変化が進むという意味で、ルーティンワークしかできない人々に対する需要を減らし、知識労働ができる人々に対する需要を高めることになる。このことは、人々が一層多く、知識基盤型労働を行うような専門職として教育される必要があることを意味する。高い給与を得ることができる国では、こうした知識労働者を高い割合で養成し、彼らを労働力として維持することができる場合のみ、相対的に高い給与を維持することができるのだということが分かるであろう。こうした仕事はますます高いレベルの技能を必要とし、より高いレベルの創造性やイノベーションを求めることになるだろう。

これは考えられる将来の1つの姿を描いているわけではなく、現在動いている経済のダイナミクスを描いたも

のである。OECD諸国で給与が高い国では、技能の高い人々に対する需要が急速に、供給よりも増えており（OECDの指標は、技能の高い人々に対する報酬が増加していることを示している）、技能の低い人々に対する需要は急速に、供給よりも減少している（OECDの）指標は技能の低い人々の失業が増えたり、給与が低下したりしていることを示している）。仕事は、特定の仕事に求められる技能を最も安く提供することのできる国々に急速に移動している。（中略）

これは、もはや万人のための基礎教育を提供するにとどまらず、すべての人々が「知識労働者」になることを可能にする教育を提供することが目的となる。」 P 2 2

大変重要な指摘である。フィンランドなどは、まさにこういうありように対応した教育をすでに長期にわたって展開しており、私の目から見ると、まさに「すべての人々が「知識労働者」になることを可能にする教育を提供」している。

対照的に、日本では、中学卒業段階の選別が代表的だが、「知識労働者」にするのは一部であり、いまだに、「技能の低い人々」「ルーティンワークしかできない人々」を育てる教育がかなりの比重を占めている。沖縄では、むしろそのほうが多数を占めているとさえ言えそうだ。それはベルトコンベア式の大量生産に対応するつめこみ・くりかえし型教育である。そして、「知識労働者」になるはずの「受験専門高校」の生徒にさえつめこみ・くりかえし型を中心とする教育が広く行われているのだ。

それでは、「知識労働者」を育てきれない。そしてまた、社会的指導者としての「エリート」を育てきれない。「受験専門高校」式のつめこみ・くりかえしでは、エリートを育てきれないどころか、抑え込む逆効果を発揮してしまう。結果として、エリートを育てるのは学校ではなく、有志グループ、ないしは個人的な力になってしまう。

4. 知識労働者を育てる学校には専門的裁量、自由が必要

前回紹介してきた「知識労働者」を育てるためには、学校自体が古い体質から抜け出す必要がある。その点で、教育行政・教育政策推進者がいかにして学校体質を変えていくのかに注目しないわけにはいかない。しかし、日本・沖縄の現実とは逆戻りしているように感じることさえある。

フィンランドでは教員すべてが、研究型大学で修士をとり、研究型で自律的に教育活動を展開するように期待され、学校行政もそのように推進されているのを見ると、日本の学校の現状は深刻そのものである。

その点にかかわって、次の指摘は、日本の学校の問題性を、そして沖縄の学校の問題性を鋭く突いている点で注目したい。

「グローバル経済で競争する最も良い方法は、以前はエリートにのみに提供されていたタイプや質の教育をすべての市民に提供することである。より多くの人々に質の高い教育を提供するためには、教育システムが高等教育の人材プールのトップから教員を採用しなければならないのである。だが、成績の良い卒業生は、官僚的な命令と統制システムを用いている学校はテイラー的管理法に基づく職場であり、そうしたところは魅力的な選択肢ではないと考える傾向にある。最も優れた卒業生を教職に引き付けるためには、これらのシステムが、彼らの学校の職場組織を、官僚的行政的な統制形態から、専門職的な統制規範にとってかわるような環境に移行させる必要がある。同様に重要なのは、教員に与えられるより専門的な裁量は、知識基盤型経済にとって重要な生徒の創造性や批判的思考能力を発達させる上で、教員に一層の自由を認めることになる。しかし、こうした技能は、規

定性の高い学習環境では向上が難しい。」P26-7

こうした「専門的な裁量」「自由」を保障する学校のありようが求められるが、日本、とくに沖縄の現実を見る時、大変寒い思いをする。仮にそうしたものが存在したとしても、教員相互間に「出た釘」を抑え込む体質がいまだにあるのだという声さえ聞かれる。教育のように将来に関わる仕事には、前向きなトーンが不可欠なのだ。

5. 選抜によって同質の生徒が集まることの問題性

本書の眼目は、PISA調査に基づいて、OECDからのアメリカ教育への問題提起にあるが、「第2章 PISA調査の結果から見たアメリカの教育」は、まさにそのことを扱っている。

たとえば、次のような記述がある。

「調査結果によると、社会経済的に不利であることがアメリカにおいては特に強く生徒の成績に影響を及ぼしており、アメリカにおける生徒の成績格差の17%は生徒の社会経済的背景によって説明される。対照的に、カナダと日本におけるこの割合は9%にすぎない。」P47

日本でも、所得と学力の相関があることが示されているが、その日本よりずっと高い相関があるアメリカであり、日本を参照しなさい、と示唆しているのは、日本の教育関係者を複雑な気持ちにさせるだろう。

それにしても、戦後日本の教育は、アメリカを追いかけてきた側面が強いのだが、その追いかけて停止修正すべきことが示唆される個所が随所に出てくる。たとえば、次の個所は強い示唆を含んでいる。

「PISA調査のデータは、選抜によって同質の生徒が集まる学校や教室を作ることは、教育システムのパフォーマンスの平均と関係がないことを示している。」P65

こうした動きはアメリカでは強いようで、そのアメリカに刺激をうけたこともあろうが、90年代の日本では、学校選択制や習熟度別学級編成と言った形が随分と広がった。偏差値による輪切り選抜が強い高校だけでなく、小中学校でもその傾向を強める動きが目立った。それに対して、逆の事が提起されているのだ。こうした動きで、日本はアメリカに追随するのをやめるべきことが示唆されているといえよう。

6. 留年・転校による生徒の「同質化」の問題性

学校が同質の生徒を集める際に、留年や転校という手段がとられることがあるが、それについては、PISA調査に基づいて、以下のような鋭い指摘がなされる。

「PISA調査のデータによれば、留年は機会均等と負の関係があるばかりでなく、教育システムのパフォーマンスにとってもマイナスである。すなわち、留年率が高い学校制度は生徒のパフォーマンスが低い学校制度であるという傾向がある。さらに、全教科において能力別の生徒集団を作ろうとする学校が多いほど、あるいは生徒の学力の低さや問題行動、特別な学習ニーズにより他の学校へ転校させる学校が多いほど、学校制度全体のパフォーマンスは、国民所得を考慮した上であつても低い傾向にある。問題の多い生徒を学校外へ移すことは学校

にとって有利なことかもしれないが、教育システム全体として見た場合そのパフォーマンスとはマイナスの関係にあり、学校間のパフォーマンスの差も大きいようである（中略）。

転校は、それが学校内で共有されるべき教育的資源への生徒のアクセスを制限したり、支援のネットワークや友人の輪を再び作り出すことを生徒に求めるため、社会関係資本の喪失を意味するものであり、生徒の達成度を妨げる可能性がある。さらに、転校が、問題行動や低学力、特別な学習ニーズの必要性によって行われる場合、転校させられる生徒は同質の生徒が多い学校に受け入れられる可能性が高い。これらの理由で転校させる生徒は、社会関係資本に関する犠牲を払うのみならず、高い学力を持つ同年齢の仲間から得られる恩恵に浴する可能性も低くなる。また、転校や留年が日常的な学校制度において、教員や学校のコミュニティは、内在する問題を解決するために教育資源を割いて関わっていく努力よりも、転校によって問題から逃れようとするインセンティブが働く（中略）。

同様に重要なことは、転校の割合が高いほど、社会経済的な不平等が大きいということに関連しているようである。」 P 65-6

「データが示しているのは、PISA 調査で成績が良かったほとんどの国においては、学校と教員の第一の責任は、留年や、低い学力要件しか求めないタイプの課程あるいは学校に移すという選択肢をとらずに生徒たちの関心や能力、彼らの置かれた社会経済的背景の多様性に対して、積極的に関わっていくことである。」 P 67

日本の学校、とくに高校では、上記の指摘に該当する措置をしばしば目にする。生徒本人の意思によるという形だが、実質的には高校側がそのように「追い込む」という例もかなりのものだろう。それは、勉強しない本人の責任だとして、課題を学校が引き受けないという問題なのである。

多くの学校で、これらを鋭い警告として受けとめることが求められよう。

7. 若者の自己評価 困難なところへの資金配分

「第2章 PISA調査の結果から見たアメリカの教育」の紹介・コメントの最終回だ。次の記述に注目したい。

「アメリカの15歳児は、PISA調査で測定される学力に関して他国と比較して良い成績を収めているわけではないが、通常、自分自身の学力については比較的高く評価している。これは、文化によるものかもしれないが、1つの解釈として考えられることは、成績の良い教育システムの国々では受け入れられないであろう仕事に就いて働くことが称賛されるということもある。近年、各国で共通に見られる傾向の1つは、社会が抱く期待を学習の成果に結び付けようとする努力と、これらの期待を教育目標や教育スタンダードに落とし込むための努力が払われているということである。」 P 67

しばしば指摘され私も何度も書いてきた、日本の若者のセルフエスティームの低さにかかわる問題でもある。日本の若者は、比較される事多い中国やアメリカの若者の高さと同対照的なのだ。

ここでは、アメリカの15才の高さが「成績の良い教育システムの国々では受け入れられないであろう仕事に就いて働くことが称賛される」ことを指摘しているが、私にとっては初見の指摘だ。考えていきたいことだ。

後段の「社会が抱く期待を学習の成果に結び付けようとする努力」と「これらの期待を教育目標や教育スタンダードに落とし込むための努力」についてだが、具体的にはどのような事を指すのかははっきりしないが、考えた

い問題である。おそらく職業準備にかかわることも、それらに結びついているのだろう。

日本では、タテマエの「目標」「スタンダード」や「社会が抱く期待」は、これらの指摘に該当し、「努力が払われている」と評価されるのかもしれない。だが、子ども・若者のレベルでは、与えられたスタンダードなコース・レールのなかでより高い位置を占めることが目標化されることが広く深く存在する。

それだからこそ、コース・レースが競争的秩序的に受けとめられ、そのことが、自分より高いものと比較して「劣っている」という意識を生み出し、セルフエスティームの低さを生み出す、大きな要因になっているといえよう。

次は、学校財政にかかわる指摘だ。

「アメリカの学校財政制度は、地方税に依存しているため住居費と密接に結び付いている。すなわち、アメリカでは学校財政の仕組みが教育資源の乏しい学校に不利な立場にある生徒を集中させることにつながっていると見えるかもしれない。」P47

これは、地方自治体による教育税にもかかわる指摘で、戦後のアメリカ統治の一時期、沖縄でも行われ、議論を呼んだことである。

「教育資源へのアクセスにおける機会の均等の節で述べ、特にカナダ、フィンランド、上海の章でも解説するように、特筆すべきは、アメリカの財政支出の様式が世界で成功している教育システムに多く見られるようなものからは、かけ離れたものであるということである。これらの国々では、学校が所在する地方の豊かさに応じて教育資金を配分するよりも、資金は最も困難なところに最も多くつぎ込む方法をとっている。さらに、最も困難な教室に最も有能な先生を引き付けるためのインセンティブと支援システムを設けている。また、これらの国々では、教員や管理職の募集や研修、給与やその他の報酬、短期及び長期のインセンティブに関して、これまで引き継がれてきた伝統的、官僚的なシステムを改革した。」P73

フィンランドの教育方針は、競争的な日本などと比べると、構造的な「底上げ」システムが明瞭だ。だから、15才の義務教育終了時期に、学習不足だからと言って、自ら学校にとどまり再履修する生徒がかなりの数にのぼり、そのことが否定的な自己評価を生み出さず、全体としての「底上げ」につながっていくようだ。

日本では、ここで紹介されている解決すべき問題を抱えているアメリカのこれまでのありようを、今なお追求しているような傾向が強まっただけとはいえないが、いかがだろうか。

8. カナダ・オンタリオ州の高学力実績

第3章は、「カナダ・オンタリオ州：多様性社会における高学力支援改革」である。PISAで高成績を挙げた最初の事例として、カナダ、しかもオンタリオの事例が述べられているのは、私個人にとっても感慨深い。

というのは、1999年4月から一カ年、オンタリオ州の州都であるトロントにある、トロント大学のオンタリオ教育研究所で、訪問教授としての研究生活を送ったからである。当時のカナダ教育については、「カナダ教育事情」（中京大学教養部紀要『教養論叢』42巻1号2001年）に書いた。

滞在中、小中高校大学大学院と、各種の学校で授業見聞を重ねたが、どこでも生徒学生の学習熱心さには圧倒された。教員が発言を求めるとクラスの7～8割は挙手する、日本とは対照的な光景には驚かされた。そして、

課題探求・協力協同のワークショップ型授業が一般的で、レクチャー型は少数派に転落していた。そうした蓄積というか、体質をもつカナダが、PISAで高成績をとらないわけがない、と思う。

本書は、次のように述べる。

「カナダが国際ランキングの上位となったのは比較的最近のことである。日本や韓国と違い、1980～90年代のカナダは国際学力調査において明らかに主導国ではなく、2000年のPISA調査のランキングの発表後にカナダが主導国であることが明らかとなったのである。これらの結果は、実際のPISA調査で証明されており、カナダは平均点が高いことと他国と比べても社会経済的階層の高い生徒と低い生徒の間にばらつきが少ないことの両方が明らかにされた。」P86

カナダの高成績は、PISA型テストであれば当然だと、私は思う。だから、「1990年代に低かったのに、何らかの改善があったから上昇した」というよりは、「国際標準の方がPISA型に転換した」からだという解釈も成り立つような気がする。

「社会経済的階層」の「ばらつきが少ない」ことも、カナダが隣のアメリカとは異なって福祉国家的施策が長くおこなわれてきたこととも関係があるろう。その点では、フィンランドと似ているとも言えよう。

本書も次のような指摘をしている。

「教育において中央政府は何の役割も担っていないが、カナダ全体が好成績であることを説明し得る国全体の重要な基底的価値観として存在するのが、教育に対する関わりが強いという文化である。カナダの強力な社会保障網と言われるように、子どもの福祉への関わりは、なぜカナダの学習到達度の格差がアメリカにおける格差の深刻さに比べると大変小さいかを説明することができる。」P100

また、この叙述にもあるように、カナダでは、国が教育にかかわるのは、先住民教育や矯正教育などのごく限られた分野であり、教育は、主として州と学区が関わる。そして、この両者については、次のように説明されている。

「カナダでは、州と学区の中間に当たる行政レベルはなく、州主導で州と学区が直接、相互に関わり合いながら運営されている。」P87

9. 教育界の自主的営みを尊重するカナダ・オンタリオ州

まず二つの指摘を紹介しよう。

「1987年に、ブリティッシュ・コロンビア州が最初に教員の自治を認め、学生選抜、教員養成、現職教育を管理する専一の権限をブリティッシュ・コロンビア・ティーチャーズ・カレッジに与えた。1996年にはオンタリオ州がその例に倣って、類似の機能を持たせたオンタリオ州教員協会を創設した。評議会の構成員31人のうち17人は協会に選ばれた教員、後の14人はオンタリオ州教育大臣が任命する。」P87

「カナダの教員は、政府が行うのはすでに学ぼうとしている生徒を学校に連れてくることまでであり、一方で、教員は生徒を実際に教育していくことに大きな責務と責任を感じるものと考えています。」P90

このように、教育界の自主的営みを尊重する体質ともいえるべきものが、カナダには存在しているようだ。とはいえ、私の滞在した前後に政権交代が続き、州政権が教育費削減を含む教育界を抑えつける施策を推進し、教育

界との激しい対立を生んだことがある。州政権と対抗することになった教員組合がしばしばストライキを実施し、高校生徒会がそれを支持するなどのことを実見した。

研究調査などでしばしば出会った、コンフリクト・レゾリューション（対立解決）担当の教育委員会所属専門家が、予算削減のなかで職を失うこともあった。カナダの大学の多くは州立大学であるが、トロント大学もそうであり、政権による予算削減に大学人は怒りをぶちまけていた。当時トロント大学教授のセルビーさんと私の共編著「グローバル教育からの提案」（2002年日本評論社）は、英和同時出版の予定だったが、この予算削減のあおりもあって、英語版は出版できないままになった。

しかし、私がトロントを離れて数年後には、政権と教育界との関係は多少は修復されたのか、次の記述が示す状況に至っているようだ。

「オンタリオ州の改革は、政府も自負する州の教員たちの質の高さによるものが大きい。（中略）地域の試みや斬新な取り組みを促すために元手となる資金を学校現場に支給するという「読み書き能力と計算力向上の事務局」による決定は、読解や算数の勉強で見られる弱点を教員が解決することが、上から押し付けられた解決法よりもうまくいきやすいことをしっかりと示した。（中略）前政権時には「教員へのバッシング」があったが、教員の能力と専門家気質に信頼を置くことが、教員と政府との不和状態を修復するためには不可欠の材料となる。

オンタリオ州は管理職、特に校長の研修に特別な関心を寄せている。2008年に、政府は効果的なリーダーになるためのスキル、知識、資質について詳述したオンタリオリーダーシップ戦略を発表した。戦略項目の中には、今や4500人以上の校長、副校長が受講する指導プログラムや学校のリーダーを対象とした新規の州全体勤務評定プログラムなどがある。」P101

研修のレベルの高さ、とくに大学がかかわっての展開は、私がトロント在住の際にも、実感することが多かった。たとえば、教育学博士号をもつ校長の多さにはおどろいた。校長には、そうした研究的力量が求められという考え方がすでに広がっていたのだろう。また、私がかかわったOISE（教育系大学院）に通う現職教員の多さに驚いた。日本の大学のように数人とか、数十人の単位でなく、2000人とか3000人といった人数なのだ。いくつかの大学院授業に同席したが、夕方以降の開設科目が多く、受講生の大半が現職教員だった。

10. 研究創造専門職型 オンタリオ教育界

オンタリオにおける近年の政権側の教育界への対応について、本書は次のように述べている。

「低評価に対しては、非難や処罰ではなく、常に介入と支援で対応した。初期に得られた大きな成功の1つに、低学力の学校の数を劇的に減らしたことが挙げられる。ここでは（アメリカでよくあるような）閉鎖の可能性をちらつかせるという方法はとられず、低学力の学校に技術的な援助と支援を注ぎ込むという方法がとられた。オンタリオのリーダーたちが考えていたこととして、教員は正しいことをしようとしている専門職であり、学力の問題はやる気の欠如と言うよりは知識不足によるものということがある。結果的に、この方が、外部のアカウンタビリティをより厳格に適用しようとする他国の例よりも、教員が学力に責任を持とうとするのだ。」P102

そして、政権の教員への対応について、次のように述べる。

「カナダの経験からは、大まかな改革事項への協力者として教員は欠かせない顧客であるという複雑な分析ができる。皮肉にも、教員が政府をハンマーのようなものとして見れば見るほど、教員は専門集団として連携をと

るよりも労働組合化する傾向を強める。代わって、オンタリオの経験は教員を専門家として扱い、話し合いの席に組み入れることによって、相当の友好関係（長期的かつ持続的な変革には必須のもの）を築くことができることを教えてくれる。これは政府が単純だということではなく、組合の交渉時における基本的な議論の要点をしっかりと意識しているのであり、政府は研修の時間をもっと与えるなどの双方向とも満足できる事項に力を注ぐことができているのである。結論になるが、オンタリオ州政府は持続的な戦略を立案し、教員除外ではなく教員を含めた形で改善のために明確な努力を進めてきたのである。」 P 1 0 3

このように教員を研究創造専門職として対応するオンタリオとはかなり対照的に、日本では上意下達型行政職的対応をするスタイルが長期に続いてきた。PISAの結果が目されるようになって以降も、その体質構造に変化はなく、むしろ現場教員は、研究創造的ではなく「上意」をそのままうけて、ますます熱心にこなす傾向をつよめているようにさえ見える。そのなかで、教師たちの繁忙化・心身の「病」がひろがっている。

大きな構造転換が必要に思われる。「学力向上」を図るためにも。

11. 2009年PISAトップ上海の教育転換

本書第4章は、「上海と香港：中国の教育改革における2つの特徴的事例」だ。

上海が、2009年PISAで「読解力」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」のいずれでも、ぶっちぎりトップだったのに、だれしも驚いたことだろう。従来トップのフィンランドを追い抜いている。

従来の詰め込み的学力をはかる国際的テストでなら、「ありうる」ことだと思える人でも、新しいスタイルのPISAテストでトップは想像しにくいことだろう。こう書く私もそうだった。こういう結果に至る分析を、本書は展開している。

まず本章の扉の文だ。これは上海だけでなく香港を含んで、中国政府の施策にかかわる記述だが。

「政府が、少数のエリートに対する「重点学校」の上に立てられたシステムを放棄して、すべての児童生徒が高い水準に到達できるより統合的なシステムを発展させること、教員給与を大いに引き上げ、質の向上と教員養成においてさらなる改善を行うこと、丸暗記を重視することをやめ、理解を深めることを強調すること、つまり、知識を新しい問題を解決するために用いる能力や創造的に考える能力を重視するようにすること、である。これらすべては、教育課程と試験についての改革が大きく反映している。改革によるこれらの変化によって、児童生徒の教育課程上の選択の幅が広がり、試験の内容の決定についての地方の裁量権の拡大が生じ、そして、同様に、教育内容と指導に対する規制緩和につながっている。」 P 1 0 9

上海にかかわる本文中の記述にも、次のように書かれている。

「改革の言説の1つに「生徒の学び」があることは明らかである。ほぼ同時期にシンガポールや香港で見られた同様の改革においても、この言説は共有されている。改革は構成的な学習概念に強く支えられている。それは、単に現行の教育課程の改善でなく、教育課程の基本的な概念の見直しであり、教育と教育課程に関する基本的な考え方に対する挑戦である。伝統的に行われてきたことを行わず、より多く、より良く、違った方法で行うのであり、それゆえ、本当の意味での教育課程の改革なのである。」 P 1 1 9

「作文の試験では、教科の枠組みを超えた内容で、実際の生活上の問題に知識を応用する能力を測ることが求められている。別の例では、試験において授業で扱っていない問題を出題し、これまでの知識を新しい問題に応

用する能力を測ろうとするものもある。同市の公立学校の試験では選択肢の問題がなくなっている。」P122

こうした大転換の前の教育についての叙述を少しだけ見ておこう。まず、過重な宿題であり、「宿題は生徒にとって負担であるため、中国の多くの地方政府は学校が課す宿題量（時間単位）の上限を定めている。上海は早くから政府の政策として制限を加えた地域の1つである。」P122と述べている。

また、日本の学習塾にあたる塾通いについても、「親の80%以上が子どもを塾に通わせている。」P122状況にあることを指摘している。

こうした以前の状況下にあった「上海の若者」について、

「彼らはたくさんのことを学んでいるということになる。評論家は彼らを「与えられた」ものを学んでいるだけだと見る。というのも、彼らは自らの選択で学習することはめったにないからである。例えば、彼らは自然と向き合うことや、社会での経験もほとんどない。たくさんのことを学んではいるか、学び方を学んでいないのかもしれない。上海市政府は生徒の学習負担を減らし、学習の量よりも学習の経験の質に重点を置く新たな政策介入を進めている。社会の変化と変わり続ける社会からの挑戦によって、より大きな意味では、一心不乱の勉強と真の意味での学習との間の葛藤が続いている。」P123と述べている。

こうした状況の中で、教育の大転換が進行し始め、まだ日が浅いにもかかわらず、PISAトップを獲得している。驚くべきことだろう。

12. 上海の教育改革 研究（探求）型カリキュラム

上海の教育改革は、次のように、教育課程と教育方法の改革に焦点が当てられている。

「新しい教育課程は3つの要素からなる。すべての生徒に提供され、必修科目として実施される基礎型カリキュラム、生徒の潜在的能力の発展を目的とし、主に選択科目として実施される発展型カリキュラム、主に課外活動を通じて行われる研究（探究）型カリキュラムの3つである。研究（探究）型カリキュラムでは、生徒が自らの経験に基づいて研究テーマを決定することが求められる。その際に教員は生徒にサポートや助言を与えるのみである。主体的な学習や探究を通じて、生徒は学習することを学習し、創造的かつ批判的に物事が考えられるようになり、さらに社会生活に参加して社会福祉を促進するようになることが期待されている。2008年以降、新しい教育課程が市内全体で実施されている。」P124

課外活動というと、日本では運動部活中心にイメージされ、学業にかかわるものは少ない。戦後一時期存在した自由研究がそのイメージにもっとも近いのだろうか。生徒自身がテーマを決定して追求するとは、大胆にみえるかもしれないが、PISA型学力になじみやすいだろう。

日本でも、中学高校で「卒論」として実践している例をしばしば聞く。大学卒論の中学高校版だ。小学校での夏休みの自由研究もそれに近い。こうしたことを本格的にカリキュラム化するのだ。

こうした改革は、教育方法改革につながるが、それについては次のように書かれている。

「教育課程の改革と並行して、教育方法の改革も行われている。これは、教室を生徒が学びやすい場所に変えることを目的としている。近年、「生徒に授業時間を返す」というスローガンの下でかなり目立った改革が行われている。この改革では、教師による講義に対して、授業での生徒の活動時間を増やすことが提唱されている。こ

れにより、良い授業に対する見方を基礎から覆すことになった。良い授業とは、かつては、教師がよく工夫をし、良い講義をするかに代表されていた。いまや模範となる授業では2つのカメラで録画されており、1つは生徒の活動を記録することになっている。教師の能力は今や生徒に活動の時間をどれだけ与え、生徒の活動をうまく組織できたかどうかによって評価されている。類似のスローガンに「あらゆる問いには1つ以上の答えがある」がある。これは、知識を教える教師の正当性や権威性に対して難問を投げかけている。」 P 1 2 5

「1つ以上の答えがある」などは、当然だが、これまでの中国の学校体質からいえば「革命的」だろう。これらについての今後注目していきたい。

だが、この教育改革には、矛盾難問が存在している。一つはこれまでの伝統との衝突だし、もう一つは、改革の推進がボトムアップというよりトップダウンだと言うことにある。その点についても、本書は率直に指摘している。

「生徒もまた自分自身が興味を持っている問題を特定するようになり、自由に探究を行うようになりつつある。こうしたすべての変化は、生徒に教科の知識を暗記させ、試験ではその暗記の知識を測っていた伝統的な中国の学習パターンとは大きく異なっている。

しかし、上海市の教育システムの質については、インタビュー対象者の誰もが満足していなかった。1人の経験豊富な教員が洞察しているように、生徒の学習における変化は組織化され、構造化されたトップダウンの改革によってなされたもので、試験の改革や政策転換を通じて実施された。こうした手段は確かによく工夫されていたが、生徒は学習において依然としてそれほど自立性が与えられてはいない。目立った特徴を持っている学校も極めて少なく、試験による負担はまだ解消されていない。」 P 1 3 0 ~ 1

いずれにしても、今後の動向が注目される。

13. 上海と香港 香港と沖縄 教育改革の比較対照

歴史的に共通の部分と異なる部分をもつ上海と香港が、ともに近年のPISAテストで高成績を収めたことが注目されている。いずれも近年の教育改革と関わるが、その異なるありようについて、次のように説明されている。

「上海は組織化された社会に属しており、組織化された方法で教育改革に取り組んだ。上海の改革をトップダウンとして表現するのは正確ではない。なぜなら、一般の人々から紛れもなく、優れた戦略が生まれているからである。しかし市政府は改革を考案するだけでなく、改革の過程にも効果的に介入した。例えば、市政府の関与は学校の運営や教授法の改善などの改革に認められる。

香港はほぼ正反対である。香港の改革は学校に改革のための土台を提供し、財政支援を行い、大学入試とともに公立学校入試を変更した。しかし、改革の過程は学校に任せている。教員にとっては、彼らが今まで親しんできた方法が効力を持たなくなるような教育課程や試験の改革であったために、困難を感じたかもしれない。だが、改革は学校と教員の専門的な立場を明らかにし、専門的自立性を発揮させ、指導を生徒に最も適するよう変えてゆくことを後押ししている。」 P 1 4 1

これを読むと、日本、とくに沖縄は、上海型に近いといえるかもしれないが、沖縄の場合は、中央政府の指示

に沿って教育界内部でのトップダウン的性格で推進される性格が強いといえようか。

また、つぎに紹介するように、香港の教育改革の必要についての社会的背景の説明は、沖縄とからんで注目される。

「これまでは、9年間の義務教育しか受けていない若者が容易にブルーカラーの非熟練労働者として工場で職を得ることができた。だが、こうした工場のほとんどが、(中国の開放政策の結果)労働者に支払う賃金が安い中国南部に移転した。香港では、サービス業の拡大とともに、労働者に高い知識を求めるようになったのである。

つまり、20世紀末の香港の教育システムは複数の構造的危機に直面していたのである。特に、より多くの子どもを受け入れる努力を払わなければならない、また、社会の変化に教育が対応しなければならなくなった。

この視点から見ると、当時の香港の教育システムの明らかな失敗は、政府の無力さや管理上のミスの問題とは言えない。それは、急激に変化した社会に対して静的なアプローチをとってきた教育との間に広がったギャップによるものであった。この問題への解決策は、学校がこれまで行ってきたことを増やしたり、より良くしていくことではなく、教育を異なる枠組みに置くことであった。それが、1999年に開始され現在も続いている、香港における包括的な教育改革の出発点であった。」P135

最近、中国東北部の企業が、賃金高騰化に対応して、沖縄への移転を検討しているという話を耳にした。沖縄が低賃金労働力提供先として注目されているというわけだ。つい最近も、ある企業のコールセンターが沖縄で大量の雇用を進めることが報道された。

「ブルーカラーの非熟練労働者」市場が「中国南部に移転し」、「労働者に高い知識を求めるようになった」香港と逆の事態ではないか。

また、沖縄の教育施策では、「学校がこれまで行ってきたことを増やしたり、より良くしていくこと」が中心で、「教育を異なる枠組みに置くこと」ではないと見ることができそうだ。

香港では、開始された教育改革の中で、「小学校に対する見方も、試験や反復練習を行う場から学びの場へと変わっていった」し、「10年も経たないうちに、中等学校でも小学校を卒業した生徒が活動的な学習を行うようになり、読解力の国際調査でも連続して生徒の成績に改善が見られるようになった。例えば、PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 国際読書力調査)では、香港の小学生の読解力の成績は国際ランキングで2001年の14位から2006年は2位となった(中略)。中等教育学校のレベルでは、PISAが15歳の学習成果を測定しているが、読解力を含む3つの分野の技能においてかなり一貫した高い成績を示している。」P136 所まで来た、というのだ。

こうした香港の動向に、沖縄は示唆を受けることはないのだろうか。沖縄には「急激に変化した社会」に対応する教育施策の必要はないのだろうか。

14. 香港の教育改革 学習の仕方を学ぶ 通識

香港の教育改革を、教育実践場面に焦点化して見ると、次の記述が注目される。

「2002年、重要な改革のための文書「学習の仕方を学ぶ (Learning to Learn)」が出版された(中略)。このタイトルは主として次の2つのメッセージを伝えている。「指導」から「学習」に焦点を当てることと、知識の暗記よりも学習の過程を新たに重視することである。この文書は、改革全体において参照すべき基本文書となっ

ているもので、今日の学習理論に基づいている。この理論を分かりやすく説明すると、次のようになる。

学習は学習者によって知識を能動的に構成していくことである。

学習は過程であって、学習経験と呼ばれる活動を通じて獲得される。

類似体験は異なる種類の知識の構成につながることもある。すなわち、同じ経験をした人でも学んだ内容は異なる。

学習は理解のためである。

理解は知識の効果的な応用によって実証され、そして構築される。

効果的な学習経験はしばしば知識の統合を必要とする。

学習は実体験の中で最も高い効果を得られる。

学習は社会的活動でもあり、集団の中で行われるのがよい。

人間の学習は向上心によって動機付けられる。」P 136～7

「教育課程の変化」は、「後期中等教育段階において最も大きな影響が見られる」P 137というが、大学入試に、中国語、英語、数学と新たに導入された「通識」という科目に、その変化が象徴的に見られる。

「通識は香港の中等教育に新しい評価を導入した。通識では、時間割やシラバスがなく、多岐にわたるテーマを学習する。評価は柔軟に行うことになっている。事実、教員は生徒に多くは時事問題や教科書に載っていない情報に基づき学習計画を立てさせ、レベルの高い批判的思考力を養おうとしている。この学習には、適切な課題設定、分析方法の発見、統合、概念化、課程や理論の提示が含まれる。」P 138

日本の中等教育機関における教育改革の具体化が遅い一因は大学入試にあるのだが、香港の大学入試科目「通識」は、日本にとっても示唆的であると言えよう。

以上見てきたような、上海・香港の構造的転換、その結果としてのPISA上位確保を、日本の関係者はどう考えるのだろうか。だが、これらのこと自体が話題にのぼることさえ少ない。気になることだ。

15. 高成績 フィンランド 格差小 福祉 信頼

第5章は、フィンランドを扱うが、そのサブタイトルは、「一貫した高成績への緩やかで安定した改革」となっている。

PISAにおけるフィンランドの長年にわたる高成績はよく知られ、私もこのブログで再三書いてきた。本書も、このことを、とくに教育政策の視点から分析指摘している。

そして、フィンランドの特質を以下のように簡潔にまとめている。

「フィンランドは過去10年にわたって、すべてのPISA調査において一貫してトップグループに位置しており、さらにその成績で筆筆すべきは、学校間で驚くほど一様であることだ。学校間の結果における差異がこれほどまで小さい国は他に存在せず、また、学校内での成績上位と下位の生徒の差も並はずれてわずかである。フィンランドの学校は、家族背景や社会・経済的地位にかかわらず、すべての生徒に対して申し分なく尽くしているかのようである。」P 156

格差が小さいことは、学校間競争とか生徒間競争とかも少ない事に通じる、その点で、競争を促進し、競争に依存することで、教育政策をすすめることさえ多い日本とは対照的だろう。加えて、よく指摘されるように、高

成績の背景の一つに、高福祉があることを次のように指摘している。

「最初に留意すべきは、学校は教育以上のものを提供している点である。学校はフルサービスの場合である。学校は今生徒に温かい給食を毎日与え、保健・歯科サービスを提供する。学校は指導や心理カウンセリング、さらに、必要とする生徒と家族に対して、より広範な数々の精神保健その他サービスへのアクセスを提供する。これら全サービスは家計調査に基づくものではない。全員が利用できることは、全児童の福祉に社会が深く関わっていることを反映している。」P162

学校と福祉の一体化が、子どもたち、保護者たち、教育関係者たちに、安心安全を作り出す。ゼロトレランスなどを含む取り締まりや警備の強化によって「安心安全」を作り出す政策とは対照的だ。

そして、フィンランドの成功要因について、本章冒頭の鏡文で、次のようにまとめている。

「成功の背景にあるいくつかの要因（中略） それらの要因とは、共通の学校制度において、すべての児童と一緒に教育しようという政治的コンセンサス、家族背景あるいは地域環境にかかわらずすべての児童が高いレベルに到達できることへの期待、優れた教育指導をひたむきに追求すること、学習に困難を抱える生徒に対して学校が共同責任を持つこと、学級に対して適度の財源がしっかりと向けられていること、そして教育者と地域社会の間に信頼感が存在することである。」P155

「底上げ」にむけての多様な協力協同関係が長期にわたって安定的に作られていることが示されているといえよう。こうしたフィンランドの教育施策は、アメリカやイギリスのような国から見ると、想定外のようなものである。その点に関わって、次のように指摘されている。

「フィンランドの成功を説明するのは、中央政府からの継続した計画的なイニシアティブではなく、この新しい分野の全体像である。ある批判的な考察者は、実際には、フィンランドには改革戦略がないと示唆した。これは、政府が制度を通して推し進めようとする中央のイニシアティブがないことを意味する。しかし、より長い目で、さらに、より分野別に見ると、国際ランキングの首位に押し出したような戦略がフィンランドには確かにあるのだ。他国はその改革の取り組みにおいて、この視点を適用することから利益を得ることもあるだろう。」P176

「多くのOECD諸国、とりわけ顕著には、アメリカとイギリスの改革戦略を特徴付けている評価及び外部責任体制を制度化することに対して、フィンランドではほとんど関心が持たれていないように見える事実は、おそらく、教育者と地域の間に存在するであろう根本的信頼関係を最も的確に証明している。過去10年にわたるフィンランドの制度の素晴らしい実績をかんがみると、これこそ他者が学びたいと考える教訓である。」P176

強力な統制と競争促進を軸に政策を推進している人たちからは、信頼関係を軸にするフィンランドの政策展開は信じがたいことだろう。しかし、教育にふさわしいのは、自己信頼・相互信頼を基礎に置いた政策展開だろう。

16. フィンランド教員の自由裁量の大きさと責任

世界のほとんどの国（州）が、全国統一のカリキュラムをもつが、それをどの程度中央統制的にすすめているかは、国（州）によって異なる。フィンランドについては、次のように書かれている。

「フィンランドの教員は非常に独立している。教員は、どのように教えるか、基礎（全国）カリキュラムから何を選択するか、特定の話題をいつ教えるかなど、ほぼすべての事を自分で決定することができる。」P165

「フィンランドの学校に関する最も驚くべき事実の1つは、生徒の授業時間がどのOECD諸国の生徒よりも短いことである。これは、フィンランド人教員が教育指導を行う時間は、他の国々の同業者よりも短いことを意味する。例えば中学校では、フィンランド人教員は年に約600時間、すなわち45分間授業を800回、あるいは1日に4授業を行う。(中略)

全国共通カリキュラムは実際には、計画表というよりもむしろ枠組みである。したがって教員には、その枠組みを解釈し、自分で教科書やその他教材を選び、そして自分の授業を計画するという大きな裁量が与えられており、こうしたことはすべて時間を要する。ある学校では、カリキュラム開発の過程は教員のチームにより協力して取り組まれているが、他方で、小規模学校では個別の教員に大きな責任が課されている。」P168

日本でも、戦後一時期は、これに近かったが、中央集権化が進行して、今日ではフィンランドとは対照的な姿になっている。

フィンランド教員はきわめて研究的に仕事をすすめており、日本の中でそれに近いのは大学教員である。日本の小中高校教員は、研究的性格がないわけではないが、行政的事務的色彩が強められてきた。無論、現実の教員のなかには研究的に仕事をすすめている教員がそれなりに存在することを見落としてはならない。だが、そうした教員は「目をつけられて」行政的なコントロールを「覚悟」しなければならないことがしばしばである。

アカウントビリティという言葉が多くで使われるようになってきているが、日本では、行政システムの展開されがちである。それに対して、フィンランドでは、次に見るように教員自身のアカウントビリティが重視される。

「アカウントビリティはフィンランドにおいて重要であるが、それはほぼ完全に専門的アカウントビリティの形といえる。そのアカウントビリティの最も強いあらわれは、フィンランドの学校は、学習困難を抱える生徒に対して共同責任を取るよう組織されている度合いに見ることができる。フィンランドの教員は、問題がある児童を特定し、これら児童がやる気をなくして、クラスメイトから落ちこぼれる前に介入すべく訓練されている。どの学校にも特別な訓練を受けた介入の専門家——特別支援教員——がいることは、正規のクラス担任が支援を容易に利用でき、さらに、学習困難を抱える生徒が気付かれなかったり、あるいは放っておかれることがはるかに少なくなることを意味する。生徒のためのケアグループに組み込まれている資源の調整機能と同様、フィンランドの学校が小規模であることが、ここでは重要な要素である。さらに、こうした要素が組み合わさって、なぜフィンランドでは、学校間及び生徒間における成績の上位と下位の差異が、事実上すべての他の国と比較してこれほどまで小さいかを説明できるだろう。」P174

競争的傾向の濃厚な日本にあっては、特別支援学級の属することを避ける傾向が強い。対照的に、フィンランドでは、たとえば、中学校卒業段階で、「学び足りないから、もう一年やる」という選択をする生徒がかなり存在する。

そのことがそれ以降の進路に不利にするわけではない。日本だと、「出来るだけ偏差値の高い」高校に入ろうとする競争現実があり、その成否があとあとまで尾を引くという感覚が広く存在するが、フィンランドの場合、どのような進路を当面取ろうが、生涯学習の展開の中で、職業的進路、アカデミックな進路などへの変更発展が多様に行われており、15才の選択が一生を決めるなどという事態は存在しないようだ。

17. フィンランドの学び 生徒自身が計画 協働重視

フィンランドの学校での生徒の学びは、教師→生徒という流れで一斉進行する日本の授業イメージとは全くといっていいほど異なる。日本の教師によっては、これは授業でないという人がいるかもしれない。日本の大学院レベルのイメージのものを高校生が展開しているのだ。

「フィンランドのクラスは、観察者により、一般に学習者中心のものとして評されている。生徒の自己評価を強調することが示唆するように、生徒は自らの学びを計画することに積極的役割を果たすよう求められている。生徒はプロジェクトごとにチーム内で協力して活動することが期待され、伝統的な教科や専門分野の線引きを横断するプロジェクトがかなり重視されている。生徒が高等学校（10～12学年）に入学するまでには、個別のプログラムを計画できるよう、自らの学びに十分に責任を持てることが望まれる。高等学校での学びは今や、主として個別の学習計画に基づいたものであり、もはや学年の形は存在しない。つまり、各生徒はモジュール方式内で自分のペースで進んでいくのだ。各生徒は自らの学習計画を立て、それは各自の個別選択に基づいて、多様な教科内での種々のコースから成り立っている。」 P 163～4

こうしたことが、グローバル競争力トップのフィンランドを支えているといえるかもしれない。だから、次のような指摘がでてくる。

「フィンランドの学校は、創造性、柔軟性、イニシアティブ、リスクを取ることに、新しい状況の中で知識を応用できることといった、ときに革新者を連想させるような気質や心構えを若者の中で涵養する作用を行う。(中略)イノベーションと起業精神が進歩への推進力であり続ける経済へと国民を用意させるよう重点を置くことについて、フィンランド人はまったく弁解を行わないのである。」 P 175

フィンランド最大のグローバル企業であるノキアの経営幹部による以下の発言が象徴的だ。

「もし私か、ここで働くために必要な数学や物理を全部は知らない若者を雇ったとしても、そういった事を容易に教えることができる同僚がここにはいる。しかし、他人と一緒に働く方法を知らない者、異なる考え方ができない者、独自のアイデアを生み出せない者、そして間違いを犯すことを恐れる者を雇った場合、我々がここで出来ることは何もない。我々の教育制度を最新のものに保つために必要なことをしてほしい。」 P 161～2

ここで注目したいのは、個人個人が自立した学びをすることが協働と結びついていることだ。競争的なものとは対照的なのだ。こうしたフィンランドの教育のありようが、個人個人の学習意欲を大いに盛りたてる。

また、日本のように、実業高校が普通高校より一段と低く見られるような構図とは異なる。そこには、研究的な実学と言うべきものが存在している。日本の普通高校とも実業高校とも異なる世界だ。

「VET（職業中等教育機関）の生徒に高等教育への道が完全に開放されており、VETは高等教育への信用に足る道筋となった。その結果、20代の青年フィンランド人の43%が高等教育に在籍しており、これはOECD平均の25%を大きく上回り、ヨーロッパで最高の割合である。加えて、フィンランドでは労働に基づいた率先した学びを育成するために多くの取り組みがなされ、VETと職業生活との強い結び付きができていく。」 P 160

18. 日本の教育の評価 先進国動向との距離を暗示

第6章は、「日本：持続的な優秀さの物語」というタイトルで、日本の教育の分析だ。OECDに加入する「先進国」が日本の教育をいかに見ているかを知り、「先進国」のなかで日本の教育がどう位置づくかを考えるうえで、有用な章だ。

まずは、章冒頭の鏡文を紹介しよう。

「国際的な教育の比較調査が始まって以来、日本は、国際的順位のトップか、その近くに居続けている。本章では、日本がこの一貫した地位をどのように達成したのか、他の国は日本の経験から何を学べるのかを探る。日本の教育システムは、子どもへの深い関与を基礎にしており、それは具体的で、永続的な試みである。また、日本の成功は、第一級の教師、家庭での子どもに対する家族の最高のサポート、人的及び財政的資源を教授に集中させたこと、生徒が難しい科目を履修し、学校で懸命に勉強するように教育制度が与える強い動機付けに起因すると考えられている。日本における学校カリキュラムは、深い概念的理解を育てるという明確な目的があり、非常に理路整然としており、注意深く主要なテーマに特化している。そのアカデミックなプログラムは、論理的な流れに従い、認知的課題の非常に高いレベルに設定されている。カリキュラムは全国にわたって適用されるが、日本の教員はその応用において顕著な自律性を有している。そのアプローチのすべては、能力ではなく努力が生徒の達成度を説明するという共有された信念によって支えられている。学校においては、能力による振り分けが存在せず、クラスは不均一で、生徒は成績によって留年したり、進級したりすることがない。そのシステムには、両親や同僚などに対して内在的なアカウントビリティが存在している。入学試験が日本の高等教育へ進むために極めて重要である一方で、学校における教員のアカウントビリティに関しては、興味深いことに、生徒の評価に基づいていない。これらは、他の多くの要素とともに、世界で最も教育され、最も生産性の高い労働力を生み出すことに結び付いている。」 P 181

まず注目されるのは、他の章のほとんどでなされている近年の教育改革動向に焦点化するのではなく、タイトルの「持続的」が示唆しているように、これまでの歴史的な「体質」とも言うべきことに焦点を当てていることだ。

この文で注目される個所を並べてみよう。

「子どもへの深い関与を基礎にしており、それは具体的で、永続的な試み」

「第一級の教師、家庭での子どもに対する家族の最高のサポート」

「人的及び財政的資源を教授に集中させたこと」

「生徒が難しい科目を履修し、学校で懸命に勉強するように教育制度が与える強い動機付け」

「深い概念的理解を育てるという明確な目的」

「アカデミックなプログラムは、論理的な流れに従い、認知的課題の非常に高いレベルに設定」

「カリキュラムは全国にわたって適用されるが、日本の教員はその応用において顕著な自律性」

「能力ではなく努力が生徒の達成度を説明する」

「能力による振り分けが存在せず」

「両親や同僚などに対して内在的なアカウントビリティ」

「入学試験が日本の高等教育へ進むために極めて重要」

「学校における教員のアカウントビリティに関しては、興味深いことに、生徒の評価に基づいていない」

「世界で最も教育され、最も生産性の高い労働力を生み出すことに結び付いている」

これらの指摘は、1990年代まで各種の国際的学力調査でトップを占め続けた日本に対する分析評価に妥当するものであるが、その後の展開を横に置いたまま、今日なお同様な分析評価をしていることが、きわだって注目される。

本文のなかでは、近年の世界的な改革動向のなかでも、日本が旧来のスタイルを「持続」させていることを指摘する、以下のような叙述がみられる。

「最近の自由化（中略）でさえも、日本のカリキュラムは、西洋のどの国でも典型的にみられるものよりも、生徒の選択肢がいまだに少ない。このカリキュラムは、日本の生徒が非常に多くの時間を学校で過ごしているという事実と合わさって、日本の生徒が他の多くの国以上にこれらの主要科目をより深く理解するためにより多くの時間を割いているということの意味している。同様に日本の生徒は、補助的なコースに邪魔されることがないために、カリキュラムの主要科目に非常に集中している。

日本のカリキュラムは、非常に要求が厳しいものとなっている。またそれは、非常に論理的なやり方で年々、一步一步進むという意味で、非常に一貫性があるものとなっており、年ごとに翌年示される教材を理解する上で習得しなければならないテーマに集中して取り組んでいる。」P187～8

「日本は、他の国々のように積極的に学校へ権限を委譲することを認めたがらないが、他の国々よりも自律的で、創造的な生徒を育てる学校を作ることが難しいことも分かっている。このことは、個人の自発性に高い価値を置く創造的文化が要求することと、自分の考えを積極的に提示する前に通常は集団の承認を得ようとする日本の文化が要求することとの衝突を反映しているのかもしれない。日本は、日本人の価値観に合致し、日本が達成したいと望む経済的、社会的進歩に相応しい異なる道を見出したのである。」P203

こうした叙述なので、日本内で話題になり、改革をめぐる論議や試行錯誤が続いている問題、否定的な事態への直接的な言及がみられない。ついでにいうと、データ上では、日本の教育支出がGDP比3.4%であり、OECD平均5.2%と比べてかなり低いことについては、詳述されていない。P204

こうした日本のありようを、「先進諸国」は、肯定的にとらえ参照すべきものと考えているのか、それとも否定的にとらえているのだろうか。その点をはっきりしない。

いずれにしても、「先進諸国」動向と日本の動向とは、かなり距離があることを暗示しているといえよう。

19. 日本の教育の特質 入試 就職 全国統一

本書は、次のように、日本の教育の特質を簡潔に指摘している。

「変わり始めているとはいえ、一般的に、人々は学校や大学卒業後に入社した同じ会社で生涯働く。通常、会社に就職する前に通った高校や大学に応じて、特定の企業に雇用される。このようなことは、日本以外では珍しい。同様に、通う高校や大学は、生徒の入学試験の結果に完全に基づいている。」P185

「日本以外では珍しい」ということが、日本の若者・子ども・保護者だけでなく教育関係者の大半に知られていない、ということが特徴的だろう。そして、近年、このシステムが縮小していることに対して、どう対処するのか、それに代わるものがあるのかどうか、ということをめぐる「思考停止」状況がみられる。もっぱら経費削減を求める企業側の動向に振り回される状況がまだ広くみられるのだ。

さらに、以下の指摘もなかなか要を得ている。

「日本の試験は、分析的な思考や創造力、イノベーション能力よりはむしろ、暗記し、事実を積み上げ、手順を習得することを重視している。(中略)

日本の雇用主は、志願者が賢いかどうかだけでなく、自らの知性で対処できるかどうかを知りたがっている。雇用主は、応用力に関心がある。日本の試験は、生徒がどれぐらいの応用力があるか、知能を使って何か価値あることがどのくらいできるのか、調べられるように設計されている。日本の試験では、一生懸命、長期間にわたって勉強しなければ、良い成績をあげることができない。これには訓練と粘り強さが要求される。多くの国では「学び方を学ぶこと」の重要性が話題になる。日本では、話題になることをはるかに超えてそれがなされている。つまり、この国では、「学び方を学ぶこと」を中心に教育システムが構築されているのである。

要約すると、歴史的、社会的背景から、日本の教育事情をまとめるのに役立つ、以下の3つの点が挙げられる。

- ・この一貫した能力主義社会 (meritocratic society) においては、高校入試と大学入試が、日本社会で高い地位を得るための道となっている。
- ・これらの試験でどれほどの成績をあげるかは、生まれ持った知性よりも、一生懸命勉強したことに左右されると、日本人は広く信じている。
- ・試験に合格することは、個人だけでなく、母親や家族、先生の問題である。この援助の集まりは、失敗の責任を共有し、成功への圧力を生み出している。」 P 186～7

「教育システム」がその「中心に」おいている「学び方を学ぶこと」ということは、私がこれまで繰り返し言ってきた、与えられたルール上をいかにまっすぐ早く進むかに焦点化される。他のルールをみずから新たに創り出すと言う創造性は期待の範囲内でない。むしろ、それは抑制される。だから、「正解が一つ」でないような PISA 型テストでは不振になる。変化が激しく創造性が期待されるこれからの社会では、大きな困難を若い世代に追わせることになりそうだ。

そうした教育システムは、全国統一のカリキュラムと深いかわりがあるが、それについて次のように述べる。

「日本の隅々でこのカリキュラムを忠実に遂行することによって、非常に容易に、みんなが結果の責任をシステムに負わせることができる。生徒すべてがこの非常にやり応えのあるカリキュラムを同じペースで習得することが求められるという事実によって、この透明性が増している。(中略)

教員は、教科書の使用する部分を選択することはない。日本の生徒全員が同じ基準で学ぶことを期待されている点に最も明確に示されているが、教員には、教科書のすべてを教えることが求められているのである。」 P188

日本の教師たちは、こうした強い枠の中で奮闘している。枠に異議を唱えるような人が教師になりにくい状況が広がりさえしている。

これらの指摘がしているような日本の教育システムを変更する動きが、教育政策のなかで大変弱いのが日本の特質だろう。

20. シンガポール 批判的分析力

第7章はシンガポールで、サブタイトルは「強靱なパフォーマンスを導いた急速な改革」であり、これまでの PISA テストの先の追求が紹介されている。

「教育長官ホー氏は、そのインタビューで、シンガポールの教育システムは読解力 (literacy)、数学、及び理科について引き続き強化し、これは堅持されなければならないと表明している。しかし、未来型の学習を可能にするためには、思考技能をより伸ばしていく必要がある。ホー氏は「情報過多の現状が、批判的な分析力をより重視することを後押しした。異なる文化を超えて活動するためには、語学の技能とより広い世界的視野が必要となる」とも加えた」 P 215

近年のPISAテストでのシンガポールの成功はよく知られているが、その先の「未来型の学習」が強調されている。その中軸に「批判的な分析力」の重視が坐っている。このあたりは、「批判的な分析力」などとは思い浮びさせない日本の教育の大勢とは大きく異なっている。

こうした政策展開は、世界経済動向を見る政府の施策で重要な位置を占めているようだ。

「グローバルな知識経済の進展に伴い、シンガポールの教育システムはパラダイムを転換し、革新型、創造型、研究型へと重点を移すことが求められた。」 P 214

「学校レベルで、シンガポールは新しい教育ビジョンとして「考える学校、学ぶ国家 (Thinking Schools, Learning Nation)」を策定した。(中略)「考える学校とは、若者の創造的思考力を伸ばし、生涯にわたって学ぶ意欲を持たせ、国への参加意識を高めることができる学校システムのことである。学ぶ国家とは、社会のあらゆるレベルで創造力と革新力が発揮されることを国民文化とする学習ビジョンのことである」」 P 214

※ ここで、Nation を国家と訳するのは的確だろうか。むしろ国民と訳した方がよい、と私は思う。

こうした国家政策を受けて、教育省も政策展開する。

「人的資源の開発に重きを置き、経済開発との連携の重要性が理解されているので、同国政府は教育に何が必要なのかはっきりしたビジョンを提示し、教育省はこのビジョンに合わせて、政策を立案し、実践に移すことができる。」 P 218

だが、そうした政策は、トップダウンの中央集権型とは対照的なスタイルを取ることも特徴的だ。

「学校経営にも大きな変化が生じた。中央集権的なトップダウン方式で管理することを改め、学校は各地の学校区ごとに組織化され、より大きな裁量権を得た。学校区長は、校長職にあった者の中から任命され、多くの教員を指導し、経営改革を促進した。より多くの裁量権が与えられたことで、学校のアカウントビリティの在り方も刷新された。」 P 214

成功を収めつつある国での教育行政が、中央集権的ではなく、学校および教員自身の教育創造に比重を高めていることは特徴的である。中央集権型政策を受けて、できる限りその通りにやろうとする教育では、学校および教員が創造的になりにくいし、生徒も受身的になってしまうというのは、非常にわかりやすいことだろう。にもかかわらず、日本、沖縄の教育界はいまだに中央集権的であり、各学校・各教員の創造的実践展開が妨げられがちであることは残念だ。

21. 教えを少なく学びを多く シンガポール教育改革

シンガポールの動向は、かつては類似の課題を抱えていたように思われる日本に示唆するところが大きそうだ。だが、近年の教育改革の動向は大きく異なる。

「2004年にリー・シェンロン (Lee Hsien Loong) 首相は、「考える学校、学ぶ国家」のコンセプトの下、次の段階として「教えを少なく、学びを多く (Teach Less, Learn More)」の理念を導入した。その目的は、生徒により深く学ばせるために、カリキュラムの中により多くの「ゆとり」を設けることであった。教育システムについては広くその成功が認められたが、学習者はなおも受動的で、学習内容も過多で、また成績ばかりに目が向きがちで、必ずしも自ら学ぼうという姿勢ではなかった。「教えを少なく、学びを多く」の目的は、「暗記学習や試験の繰り返し、また教員からの一方的な教授に頼るのではなく、能動的な学習、経験を通じた発見、多様な教授法、生涯学習の技術、革新的で効果的な教え方やそれによる人格の形成など、異なる学習のパラダイムを促進して、学習者の心に火をつけて、やる気を起こさせることであった」 P 215

このように、シンガポールでは、すでに10年近く前から、新たな改革動向へと踏み出している。それは、日本では、旧来のスタイルが圧倒的に残っている数学や理科においても、次のように展開する。

「1980年代に世界中の数学研究を検証して開発され、何度も手直しを経たシンガポールの数学カリキュラムは、数学教員の役割を「数学的センス」を浸透させることに置いている。シンガポールの教室で、その目標は1つの正確な答えにはない。その目標はむしろ、生徒が数学の問題を解決する方法を理解することを手助けすることにある。シンガポールの「モデル・メソッド」もまた、学生が数学を理解するのを助けるために、視覚教材と視覚化を広範囲に利用する。」 P 221~2

一つの正解の追求におちいりがちで、また問題解決の方法でさえ、解法の暗記と、反復練習に終始しがちな日本の数学教育の大勢にたいして示唆的だ。無論、日本でも、そうではないものが、主として民間教育団体によって蓄積されてきた。だが、とくに中学高校に至ると、それらは抑え込まれてきた、と言うべき状況が広く見られる。

「役立つ技術として理科に対する生徒の関心を高めるために、探究プロジェクトは、理科が日常の生活や社会、環境の中で果たしている役割を主に扱う。数学・理科フェアや品評会、数学や理科で学んだ学習成果の展示など、正課併行活動 (Co-Curricular Activities) は生徒の関心を高めるように工夫を凝らしている。シンガポール・サイエンス・センターにあるDNAセンターは生命科学を学ぶための体験的な活動を展開し、政府機関であるA*STARは働いている科学者の研究成果を生徒向けに展示している。」 P 222~3

日本の受験校では、理科の実験さえ縮小され、暗記学習を中心に進められる実態が広く見られる。それらは、大学入試のありようが強く影響している。報道によれば、日本の文部科学省も、ようやくその改革に腰を上げ始めたようだ。だが、どれほど本格化するだろうか。これまでの流れを見ると、期待と不安・あきらめが入り混じる気分にさせられる。

22. 高校ですべての生徒をエリート水準へ底上げ

連載が長くなってしまった。国ごとの章は、ブラジル、ドイツ、イギリス、ポーランド、韓国 (附章) を残しているが、割愛させていただく。

最後に、本書の目的でもある「第11章 アメリカへの教訓」を紹介・コメントしていこう。この章は、日本の教育にとっても示唆的な事が多そうだ。

この章では、「高い成果をあげている国に学ぶ」ということで、12項目に分けて述べている。まず1番目は、「教育に積極的に取り組みすべての生徒が高い水準を達成できるという確信を持つ」で、たとえば、次のようなことが述べられる。

「最上位国の中に観察される最も興味深い共通の変化は、生徒が中等学校において異なる学校に分岐していく制度（そこでは、学校種により、カリキュラムは大変異なるレベルの認知要求を設定している）から、多くの国で段階的に、同じ高いレベルの認知要求を設けているカリキュラムを持つ学校にすべての生徒が在学するようになっている点である。こうした移行を成し遂げた国々では、それまでの認知要求の平均をとって、新たな認知レベルの水準を設定したのではない。むしろ、そうした国々は、「レベルアップ」して、すべての生徒が、それまでエリートの子供だけに期待されていた水準を満たすようにしたのである。こうして最上位国においては、現在、すべての生徒がそれまでエリートの子供に限られていた水準への達成が求められるようになっている。」P 308

1960年代以降、高校の多様化=序列化の推進定着化をはかってきた日本に対しても、きわめて刺激的な「教訓」だ。高校教育現場では、「底辺校」「超底辺校」と呼ばれ、「学び」から放り出され中退へと追い込まれた生徒が大量に存在し、彼らへの対処で苦悩しさまよう教師たちが溢れている。

そうした生徒を含め、「すべての生徒がそれまでエリートの子供に限られていた水準への達成が求められるようになっている」というのである。アメリカの現実には詳しくは知らないが、日本の現実には、そうしたものと正反対になっている。

そうした現実には、生徒自身、教師自身以上に、これまでの政策を推進してきた人々と機関、そうした政策を継承してきた人々と機関に対して、鋭く重い提起となる。

それは日本全体だけでなく、当然、沖縄においてもそうである。特に、沖縄では、こうした多様化政策が、1980年代以降推進され、近年に至って定着したという事実を見る時、他府県以上に政策担当者にとって重大な提起となるのだ。

本書は、OECD、PISAがかかわる一連の国際的教育文書の中でも、焦点化しわかりやすい問題提起なのだが、こうした本を、日本の教育政策関係者がどれだけ読みこなし、対応をどれだけ検討しているのだろうか、ということが気になる。本書は文部科学省関係者によって出版にいたったわけだから、文部科学省関係者に読んでいる人は多いだろう。対応が必要だと考える人もいるだろう。

では、沖縄の教育政策関係者はいかがだろうか。読んだ方は何人いるだろうか。おりしも沖縄県議会選挙があった。残念ながら、新聞報道を見る限り、この種の問題は、全く触れられないままである。

23. 多肢選択型から記述型へ 何度でも挑戦できるへ

2番目は、「野心的で焦点化された一貫性のある教育システムの中で共有される教育スタンダードを確立し、リスクの高い次の段階への入り口・関門と教授・指導システムとを整合させる」というわかりにくいものだが、試験のありように絞ってみると、注目点が浮かび上がる。

まず試験の出題方式についての次の記述に注目したい。

「本報告書でみた国の試験では、ほとんど、あるいはまったく、コンピュータによる多肢選択問題に頼っていない。これらの国の教育者は、コンピュータによる多肢選択問題は、高度の思考力を測るのに適切ではないと信じている。それに代えて、それらの国のほとんどは、時間制限のある試験において記述型問題を用い、また、時

間制限のある試験ではできないような作品を評価している。また、多くの国が口答試験を用いている。反対に、アメリカの州による評価は、多肢選択問題が支配的で（以下略）」P 310～1

アメリカにかかわって述べているのだが、まるで日本の現状を批判しているかのようだ。本書のこれらの記述の影響もあるのか、日本の文部科学省は、つい最近6月に入って、ここで指摘されていることにかかわってという入試問題を含めて、あらたな大学改革に踏み出した。それについては、並行して紹介している連載を見ていただきたい。

もう一つは、日本でいうと、「コンピュータによる多肢選択問題」の代表例ともいべき大学入試センターテストが典型的にそんなのだが、競争型で、ほとんど若い人に限定されがちなテストに依存するありようへの改革の提起を、次のように提起している。

「北欧諸国では、資格制度が確立していて、ある資格を取るのに遅すぎるということはない。そうした制度では、試験に落ちたというのではなく、まだ取得していないというだけなのである。この点はアメリカの高校卒業証書とは対照的である。ほとんどの州では、20代前半までにこの卒業証書を得なければ、その後も得ることはない。よくてもGED（一般教育発達検定）を得ることであるが、GEDは一般に高校卒業証書ほど評価されていない。北欧のほとんどの国では、アメリカの高校卒業証書と同等のものが成人教育センターにおいて取得できる。試験はまったく同じなので、義務教育を終えて通常の年齢で高校卒業証書を得た生徒と、すべて基準を満たして高校卒業証書を手にした45歳の大人は同等として捉えられる。

どのような資格であれ取るのに遅いことはないといった制度においては、資格制度を持つことの有利さは、試験が常に利用でき、その水準を決して下げたり免除したりすることがない点である。生徒は、資格を取るために、困難なコースを取らなければならない、一生懸命勉強しなければならないことを理解し、そうするのである。（中略）その結果は、生徒にセカンドチャンスを与えるために水準を永遠に放棄してしまうような社会においてよりも、社会全体を通じて高い教育水準となる。確かに、リスクの高い試験制度は、真の学習を犠牲にして、テスト準備に焦点を当てるようになる面がある。富裕層に好まれる民間の個人指導の教育産業が発展し、テストでの不正行為を生むことになる。こうした危険性は本当のことであり、各国報告の中にも見られる。しかし、本報告書に取り上げられた国々のほとんどから言えるように、こうした危険を軽減することは可能である。」P 311～2

最後の数行は、アメリカだけでなく、あたかも日本の大学入試高校入試（一部では中学小学入試）を指して指摘しているようにさえ読み取れる。

OECD諸国動向は、すでに大きく舵を切り終えている。日本は、ようやく踏み込み始めたといえるだろうか。

24. 教員養成 研究的実践者 研究的に実践

「第11章 アメリカへの教訓」の3は「教育現場で教員の能力を一層開発する」で、注目点が多い。「高い成績をあげた国々の教員養成プログラム」の「共通する特徴」について、次のように指摘する。

「全体的に、優秀な成績をあげた国々では、教員養成プログラムにおいて、アカデミックな内容よりも、臨床的な専門性の向上に力点が置かれるようになっている。そこでは、従来よりも学生はより早い段階で学校に行き、より多く学校で過ごし、その過程で、より良い支援を受けている。フィンランドにおいては、教授法に関する集中的なコースワーク、及び大学と連携した1年間を通した臨床経験が含まれる。これらのモデル学校は、教育実

践の革新を目指し、学習と教授に関する研究を促進している。

それらの国々は、生徒の問題を速やかかつ正確に診断するための、能力開発にかなり力を入れている。これらの国々では、広範なあり得る解決策の中から、その診断にふさわしい対処法を導き出す能力を将来の教員に育てようとしている。

これらの国々は、将来の教員が教授することになる教科に即した特定の教授技術をより強調している。フィンランドの教員教育は、教員養成学部と他の学部との共同責任で行われていることから、教員志望者に対しては、教科に焦点を当てた教授学に重点が置かれている。

上海やフィンランドといった国では、アカデミックな方法に基づいて教育実践を改善するために、それを実現するために必要なリサーチスキルを教員に提供している。フィンランドでは、教員は、その教職生活を通じて、効果的な教授実践を基礎とした知識に貢献するよう奨励されている。つまり、教職志望者は、教育や人間の発達を基礎とした知識を身に付けるほか、最終的に修士レベルの研究論文を書くことが求められる。中国においても、将来の教員に対して、実地研究に必要なスキルを与え、また、教員実践に基づく研究をもとにして、長期にわたって教育システムを改善する方法を与えることが強調されている。さらに中国は、教育制度の改善のための新しいアイデアを組織的に導入し、試してみるために、教育部によって組織された取り組みのリーダーとして、こうして養成された教員の協力を求めることができる。」 P 315～6

これらを、「アカデミック=理論よりも、現場実践に密着したもの」と把握をする人がいるかもしれない。私は、そうではなく、「研究的に現場実践を遂行する力を育てるもの」と把握すべきだと考える。

別の言い方をすれば、理論と実践の結合、両者の循環関係である。1970年代末から80年代にかけて、教員養成論において、あるいは教育学研究と教育実践との関係について、私は、そうした主張を繰り返した。たとえば、理論学習を終えてから実践学習に取り組むという教員養成カリキュラムがほぼすべての大学で採用されていた当時、教育実習を低学年から高学年までのいくつか分けて、理論学習と実習が循環するようにプログラムする提案を行った。

また、教育にかかわる研究者には、「実践的研究者」になるよう、そして現場教師には、「研究的実践者」になるよう、提起した。

こうした主張には、当時、大きな反論があったわけではないが、まだ特異なものとして受けとめられた。それでも、私が属していた琉球大学教育学部では改革試行がなされた。

こうした私の提起は、例外的主張であった状態から、長時間かけて少しずつ受け入れられていったように思う。今では、教育実習をいくつかのステップに分けて実施している大学にしばしば会うようになった。そして、いくつかの重要点において、本書にあるように、「優秀な成績をあげた国々」における志向性と響き合っているようである。

これらの問題は、日本で言うと、師範学校に象徴される戦前型の教員養成のありようをどう見るのか、大学で教員養成を行うようになった戦後のありようをどう評価し、今後、どのように構築していくか、というテーマでもある。

そして、教育現場と大学との関係、また、現場教師と教育行政との関係、また、大学と教育行政の関係とを問うものである。

25. 研究と教員 教育行政 大学 教員組合 校長

前回の最後に提起した構図について考えよう。

師範学校に象徴される戦前型の教員養成のありようの評価、大学で教員養成を行うようになった戦後のありようの評価、さらに今後どのように構築していくかというテーマでもある。

そして、教育現場と大学との関係、また、現場教師と教育行政との関係、また、大学と教育行政の関係を問うものでもある。

日本での特徴的なことは、教育行政が中央集権的に全国的に教育実践を統制する構図が、過去も現在も強力であることだ。そして、教育研究活動を展開する教員組合と、文部省=教育委員会とが、対立的様相を濃厚に持つ時期が長期に存在してきたことだ。また、その構図とかかわるが、優れた現場教師の多くが民間教育研究団体をよりどころに、研究的な実践創造活動を旺盛に展開し、かなりの蓄積をつくりだしたことがある。そして、そうした研究団体に深くかかわる大学研究者たちが、教育実践発展に重要な役割を担ったことがある。

民間教育研究団体に言及したが、他にいわゆる半官半民の研究団体も数多くあり、一定の役割を果たしてきた。海外では、後者はかなり存在するが、教育行政とは独立的で、時には対立するような前者の日本における存在は、独特だといえよう。

海外では、大学と教育行政との協力提携関係は強力であることが多いが、日本では必ずしもかみ合わない状況が長く続いてきた。専修免許制度を含め、大学が研究的な教員養成に果たす構想が提起されてきてはいるが、必要な成果を収める段階には至っていないといえよう。

そうしたなかで、本書の提起は示唆に満ちている。

「注意深く選抜された学校が、時に、大規模に施行される前に、新しいプログラム、あるいは施策の実施を求められる。そうした学校の優秀教員は、新しい実践の効果を評価する、共同研究者の役割を求められる。こうした国の教員の初期研修において、リサーチスキルの指導が含まれていることから、アカデミックな方法で教育実践を改善するエビデンスを作り出すスキルを用いることが期待される。こうした国にあっては、研究は、専門職たる教員であることの重要な一部なのである。」P316

日本でも現場教員の実践にかかわる研究的力量が強調されることもあるが、中央集権的な教育方針を現場で遂行する末端的性格が色濃い。それだからこそ、自主的研究の姿勢と力量をもつ教師が民間教育研究団体をよりどころにして、実践研究をすすめたという、日本の特性が生まれた、というべきだろうか。

次の指摘も興味深い。

「生徒の成績の高い国の多くは、フィンランドや日本のように、強い教員組合を持っている。組合（特に教員の組合）の存在と生徒の成績には何の関係もないように見える。しかし、教職の専門化の程度と生徒の成績の間には関係がありそうである。実際、世界の教育ランキングで高い位置にある国ほど、組合と建設的な関係を持ち、教員を信頼に足る専門職パートナーとして過しているのである。カナダ・オンタリオ州やフィンランドの報告を参照されたい。」P317

日本にも触れているが、残念ながら、さらに突っ込んだ分析がなされているわけではない。

次の指摘もまた注目される。

「本報告書で調査したほとんどの国では、高校の規模は、一般にアメリカと比べて小さい。また、学校の各部

を統轄する責任は校長であるが、校長は、アメリカの校長のようにフルタイムベースの管理者ではなく、一部の指導も行っている。校長は、しばしば、その管理運営能力よりも、その教授・指導上のリーダーシップを理由に選ばれている。そうしたリーダーシップの在り方は、専門的アカウンタビリティに対する支援的枠組みを提供しているようである。そこでは、教員は、自らのパフォーマンスについて、相互的な責任を持つように感じ、アメリカのように、教員が上位にある校長やその他に対して責任を持つ管理的アカウンタビリティの形とは違う。」P 318

私がトロント大学で研究に従事していた1999-2000年のころ、同大学の大学院には、2000-3000人という大量の現職教員——そのなかには校長も多く含まれていたが——が在籍していた。校長には博士号を持つ人がかなりの比率でいた。現場教員・校長が研究的であり、また教育現場と大学とが密接な関係にあることを、私は実感した。

しかし、日本の場合、ここに書かれているアメリカと似た状況がある。専門的アカウンタビリティよりも管理的アカウンタビリティが重視されているのだ。戦後日本の教育行政が、アメリカをモデルとして展開されてきたから当然のこととは言えようが、今後はどのように展開していくのだろうか。

26. 「官僚的管理運営」から「専門職的な職場組織」へ

次の項目は、「1. 4 教員がその能力、すなわち管理運営・アカウンタビリティ・知識マネジメントを発揮できる職場組織の提供」というタイトルで、こう述べる。

「本章の冒頭で、テーラー式経営パラダイムと、管理専門職または「知識労働者」により即したパラダイムとを区別した、前者は、官僚的な「命令と管理」制度に見られるものであり、工場の現場や組織のサービス提供部門においては、労働者や監督にほとんど裁量は与えられていない。後者のパラダイムでは、実際の生産やサービスの提供に責任を負う者が、用いられる資源、人員の配置、仕事の組織、仕事のやり方について多くを管理している。

成績優秀国の多くは、アメリカに比べてより中央集権的、官僚的、そして管理的であるが、そうした国々は、校長や教員により裁量を与えることでそのシステムのバランスをとっている。多くの場合、これらの国について以下のようなことが言える。すなわち、トップダウンの施策では、深く長期にわたる実践上の変化には不十分である。なぜなら、改革の焦点が、教授・学習の中核的なところからあまりに距離があるからである。また、改革では、教員がどのようにするべきかを実際には知らないことを知っている想定している。さらにまた、あまりに多くの両立しない改革が、教員に対して余りに多くのことを同時にするように求めている。あるいはさらに、教員と学校も、改革の戦略を自ら引き受けてはいない。フィンランドとカナダ・オンタリオ州の章では、従来中央集権的であった組織がどのように、教授・指導の改善を強調する方向に向かっていったのかを見た。

(中略)

別の国では、教育当局が、常に校長に目を配って、教育の方向や人員を管理している。しかし、共通する要素としては、そうした国々はいずれも、ある程度、テイラー方式の官僚的管理運営に代えて、(マスプロの産業管理よりも専門職的パートナーシップに見られる) 専門職的な職場組織を作り出している。」P 319~320

ここでいう「テーラー式経営パラダイム」は、私がこのところくりかえし述べている、大量生産に対応したべ

ルトコンベア式生産システムであり、それに対応した詰め込み繰り返し訓練型の教育システムだといってよいだろう。こうした問題把握が、OECDが深くかかわって作成された本書に登場するとは、時代の流れを感じざるを得ない。

と同時に、日本の教育施策は、「テーラー式経営パラダイム」に共通するものを多分に含んでいるのだから、今後どうしていくのだろうか、と注目される。

戦後日本の教育施策史を見ると、戦後しばらくは、学校現場の教師たちが校長を含めた協力体制の中で、学校教育を作り出していく「専門職的な職場組織」の要素が強い。しかし、1960年ごろ以降は、トップダウン的な中央集権的教育行政の展開が学校現場にまで及んでいき、「テーラー式経営パラダイム」の比重が高まっていく歴史、ないしはそれをめぐるせめぎ合いの歴史とでも言えよう。沖縄でいうと、1980年ごろを境に中央集権的方向へと、おおきく舵が切られてきた。

そうした方向を継続するのだろうか、本書がいう「専門職的な職場組織」へと転換するのだろうか、鋭く問われている。

27. 生徒間の多様性を生かす 学習者中心 実践サイクル

次は、「1.5 教授・指導実践を改善し制度化する」である。次の記述は、日本における誇るべき実践例に言及している。

「アジアの多くの国では、学級規模はアメリカよりも大きく、教員は、通常、授業時間全体を通して一斉授業の形をとっている。また報告は、これらの国では、教員による講義は少ない。その代わりに、教員は実際の世界の問題をクラス全体に示し、そして、生徒がこうした問題を解こうとしているのを観察し、生徒に黒板のところに出てきて、その問題の解決のアプローチについて話すよう求める。このとき教員は、生徒の中には問題解決に選んだ方法が間違っている子どもがいることを知っている。日本と上海の報告に書かれている通り、教員は、クラスの議論を発展させるために解答方法の違いを利用している。その議論では、問題解決に含まれる重要なコンセプトに焦点を当てることで、クラスの中の理解の速い生徒とそうでない生徒の間で議論を起し、問題の深い理解を促進する。教授実践の重要性をこれほど明確に示すものはない。」 P 321

小学校の中では、「間違いを宝」にしたり、多様な生徒の理解アプローチの違いを生かしたりする実践が、長い間注目されてきた。それらは、詰め込み型や「行政的な」実践では評価されないとしても、そうした実践を高く評価する姿勢が、とくに民間研究団体のなかで、あるいは広く小学校実践では、存在してきた。そうしたものが、現在の授業改善にも有用であることが、ようやく国際的にも評価されてきたというべきであろうか。

しかし、日本の中高の授業実践では、こうした授業展開の動きが少数派にとどまっているのが残念だ。

次の指摘にも注目したい。

「フィンランドの教育制度は、学習者中心のアプローチをとっている。そこでは、生徒による自己評価が強調され、その中で生徒は、伝統的な教科あるいは領域横断的なプロジェクトについて、自身の学習活動や集団活動を設計する上で積極的な役割が期待される。後期中等教育（10～12学年）までに生徒は十分自らの学習に取り組むことができるようになることが期待され、自らの学習プログラムを設計することができる。プログラムでは、学年の仕組みを持たずに各々の生徒は、教育課程の示すモジュールに沿って、自らのペースで学習を進めることができる。

同様に上海における探求型カリキュラムでは、生徒は、教員の支援と指導を得つつ、経験に基づく研究テーマを明確にすることが求められ、学ぶ力を伸ばし、創造的批判的に思考し、社会生活に参加し、社会の福祉を促進することを追求する。事実、上海において「授業時間を生徒に返せ」というスローガンを通して実施されている1つの重要な変更点は、教員による講義よりも、授業における生徒の活動を増やすことであった。これが良い授業という観念について根本的な変化をもたらした。かつて良い授業とは優れた教員によって決まり、その教員によってよりよく練られた発表が行われた。モデル授業のビデオでは、かつては教員の動きに注目があつた。しかし現在、モデル授業では2つのカメラをおいて、1つは生徒の活動に向けられる。今日教員のパフォーマンスは、生徒の参加のための時間とその生徒の活動がいかにか効果的に組織されているかによって評価される。」P 321～2

日本でも、こうした実践がなかったわけではない。大学では、卒論やゼミでの共同研究などで広く行われてきたし、小中学高校でも、自由研究、ごく一部だが、「卒業研究」といった形などで展開されたし、生徒中心型の授業も結構長い蓄積があつた。

しかし、ここ数十年にわたって、それらは抑制傾向にあつた。大学でさえ、卒論を必修から外す例が広がってきた。それに代わって、大量の知識を注入する授業の比率が高まり、教師中心の伝達型の授業のほうがより支配的なものとなってきたのは残念でならない。

授業構成についていうと、私は、生徒間の学び・共同創造過程をサポート・指導することに焦点化して指導するように、長年提起してきたが、そのことと響き合うような叙述である。

ビデオカメラの話だが、私は1970年代に授業撮影をしていたが、その際、教室前部から生徒に焦点化していたことを思い起こした。また、授業参観の場合、できるだけ教師の側から生徒を見る視線を重視し、生徒の動きを見られるような位置を取るように、学生たちに勧めてきた。

次の叙述もまた、私個人にとって、興味深いと言うか、懐かしいものだ。

「フィンランドは、教員養成プログラムに同様の取り組みを採用している。教職課程の学生は定期的に問題解決グループに参加しているが、これはフィンランドの学校でよく見られる風景である。問題解決グループは、教員養成課程全体を通じて行われるもので、企画・計画、行動そして反省・評価のサイクルを持っている。そして実際にそれは、教員が生徒の指導計画を立てるモデルとなり、教員は、自分の学生が同様の調査研究を用いることを期待している。ある意味で、フィンランドの制度は、絶え間ない反省を通じて、教室、学校、地方そして全国の各レベルで評価や問題解決を改善することを意図していると言える。」P 322

私は、1980年ごろ、「子どもの事実→その分析→指導方針作成→実践→子どもの事実・・・(くりかえし)」という教育実践の自己展開サイクルというものを提唱し、現場教師に投げかけると同時に、教職科目においても、実践記録を、このサイクルを使って読み取ること、また学生自身が子ども対象の実践をするときに、このサイクルに基づく実践記録を書く、という指導を繰り返し行ってきた。

ここに記述してあることは、私が長年してきたことと重なりあう。そんな意味で「懐かしい」と書いたのだ。

このサイクルを提起する時、外部の権威とか行政指示とかに基づいて実践を展開すると、サイクルが成立しないことを指摘したが、多くの教育現場に、サイクル不成立状況があることを合わせ指摘した。残念ながら、いまなお、というか、ますます、というか、そういう状況が広がっている。

いずれにしても、こうしたサイクルの重視・成立が国際的な教育実践研究の共通土俵を作り出すであろうことを確認しておきたい。

28. テイラー方式と専門職的な職場環境 学校レベル重視

本書の結論部分の「第11章アメリカへの教訓」のなかの「1. 6 効果的な仕組みを整え、関係者を取り込む」での注目点だ。

「テイラー方式の職場環境では、経営管理者が注意深くその成果を測り、期待を超えた成果をあげた人物に報奨が与えられる。こうした環境では、労働者は互いに競争をして、多くは自分より成果をあげる者を快く思わず、優れた成果をあげる者は集団の中で仲間はずれになるという社会的規範が生まれることになる。しかしながら、専門職的な職場環境においては、専門職的パートナーシップがあり、グループ全体の成功は各人のアウトプットを最大限にすることにかかっている。したがって、働き手は、アウトプットを増やすために協力する傾向がある一方、そのグループのパフォーマンスを落とすような働き手の排除を支持し、そして、その努力やスキルによってグループ全体としての利益を増やすような、そうした人物にはより多く報酬を出すことを認める傾向がある。」

P 3 2 4

ここでいうテイラー方式は、いうまでもなく、ほぼ100年前にフォード車の大量生産システムのスタートにあたって採用された管理方式であり、その後の大量生産にあたって参照されることが多かったものである。日本でも採用されたが、トヨタはそれを多少「改良」していわゆるトヨタ生産方式を生み出した。

いずれもベルトコンベア的な流れの中での大量生産システムであり、その生産ラインで働けるような人材育成を学校教育に要求するものであり、日本の1960年代から90年代にかけての学校システムが、その模範的存在となり、多くの発展途上国が1980年代に日本の教育システムを取り入れようとした。

だが、時代は変わっている。トヨタは、賃金が安く、販売の中心ターゲットになりつつある発展途上国へと工場を国内から大幅に移転させつつある。同様なことは、大量生産システムをとる産業に共通の問題になりつつある。そして、国内では、大量生産に合いやすい単純繰り返しではなく、多分野の専門家たちが、共同創造するなかで開発を進める方向へとシフトし、人材育成もその方向へとすでにシフトしてきている。その点では、日本は、それ以前の大量生産システムで、高実績をえてきただけに、それからの転換にとまどっている状況が見られる。沖縄では、その日本全体の以前の趨勢に追いつくべくいまだに「奮闘」していると言わなければならない。

次は、「1. 9 行動のための権限や正当性を備えた能力ある中央と地方の責任のバランス」の問題である。

「同州（カナダ・オンタリオ州のこと）の教育省は、明確な期待と達成目標を定め、財政支援を行い、教授と学習の改善を支援する団体交渉の場を設け、外部の専門家を提供し、問題校に支援を与えている。学区の役割は、人事の方針を全体的な政策と合わせることにあり、継続的な学習の過程を学校がとれるよう、学校を支援することである。実際の取り組みの多くは学校において行われるものであり、そこでは教員はコミュニティにおいて働き、実際的な問題について考え、互いに学ぶのである。そこには次のような明確な認識がある。つまり、教育の使命とプレッシャーが上から来る一方で、変更が行われるのは学校レベルであり、また、教育制度における他の機関の役割は、学校で行われる学習と変化を支援することである。」 P 3 3 3

中央集権色が強い日本の学校では、中央の方針をできるだけ忠実に実施することが期待され、各学校が独自に方針を具体的に創造するということが抑えられ気味であった。そうしたありようを越えて、学校自らが考え実践

し、それを教育行政が支援することが求められている。このことは、日本の学校、沖縄の学校にとって、決定的な変更を求めるものだ。たとえば、校長が在任期間2年と短く、中央政府や教育委員会の方針を執行する役割が中心となるような、旧来のあり方ではなく、校長は、専門職としての教職員集団のリーダーとして研究創造的に、現在よりはるかに長い期間任にとどまるといったイメージが要求されるのだ。

29. 学校と職場の関係

「1. 10 学校から仕事への移行を推進するための職場訓練の重要性」には、次のような記述がある。

「ドイツのデュアルシステムは、様々な社会階層の若者がアカデミックな技能を完成された特定の仕事のスキルと統合することを可能にすることに成功したことで有名である。デュアルシステムでは、職業コースに籍を置く生徒の3分の2は、学校での座学と職場での実習を数日ずつ繰り返している。その結果、生徒は、共通的な仕事のスキルを実践する中で、実践の背後にある理論を理解する。多くの、おそらくはほとんどの雇用主にとって、動機、持続性、努力、規律、対人能力といった共通的な仕事のスキルは不可欠である。また、多くの生徒にとって、こうした実践を基礎とする高度な応用的学習システムは、自分が知り担当することになるものにはっきりと応用することもないまま、学校で教材を学ぶより遥かに効果的な方法である。加えて、OECDの調査研究から分かることとして、潜在的な雇用主と従業員とが互いに知り合う機会を得られ、また、見習い訓練生が訓練によって雇用主に直接利益となるような貢献をすることができることから、職場での学習は従業員のリクルートを促進する。」P335

これを読んで、私は、フィンランドの応用科学大学を思い起こした。従来型ともいべき一般大学と並行して存在し、学生数の半数以上を占め、多様な分野で実学と結合した教育を展開する大学だ。そこでの卒業研究には、職場で展開され、指導教官を大学にも職場にも持つという形で行われているものが多い。

ドイツの例にしても、フィンランドの例にしても、日本にはなじみが薄い。日本では、ヨーロッパと比べればずっと短い職場実習的なものがある。看護大学等では結構長期だが、例外的だ。

そうやってきたのは、日本の大学を含む学校には、私企業と言うこともあるが、企業団体が教育に発言することに対する強い警戒感と言うか、拒否反応的なものが強い。一方、企業側は、学校で学んだことをあてにすることが少ない。大学で専門分野を学ぶ途中で結果が出ていない3年生からの就職活動を展開させていることが、それを象徴している。

学校と職場とつなぐと言う意味での、両者の協同体制は意義あることだろう。日本でも、興味ある実践は行われている。ある商業系の国立大学のゼミで、中小企業の経営者と大学教員が提携して、個別企業にゼミ生が継続的に入って、その企業に商品開発等の提案を行い、その出来具合を期末の成績にも反映させるという取り組みである。それは、いわゆる産学協同と言うよりも、職場と学校との連携であり、ドイツやフィンランドの形の、日本での芽のように、私には感じられる。

こうした模索試行を蓄積しながら、職場と学校との新たな連携を追求したいものである。

「1. 11 政策と実践の整合性の確保、制度のすべての側面に政策を合致させること、長期にわたる政策の一貫性、及び一貫性のある実施の確保」では、次の記述に注目したい。

「本報告書の記述を通じて、最も成功している教育システムは、カリキュラムにおける目標、生徒の到達度に

対する目標を立て、さらに、最低限のスタンダードとして公的に定められた基礎的スキルを習得することよりも、複雑で高度な思考スキルの獲得や、それまで遭遇したことの無い問題にスキルを適用する能力を強調している。」 P 3 3 6

この文は、読み取り方で意味が大きく異なってしまいが、おそらく、「カリキュラムにおける目標、生徒の到達度に対する目標を立て、さらに、最低限のスタンダードとして公的に定められた基礎的スキルを習得すること」よりも、「複雑で高度な思考スキルの獲得や、それまで遭遇したことの無い問題にスキルを適用する能力を強調している。」と読み取るのが自然だろうと思われるので、そう理解してコメントする。

とすれば、これまで本書にかかわって紹介コメントしてきた通り、かつて日本が「成功」を収め、発展途上国のモデルとされたようなあり方からは、大きく転換する必要が書かれているのだ。

この文の直後に、次の文が書かれている。

「そうした教育システムでは、その構造の転換が進み、異なる社会階層の生徒を異なる学校やコースに置くような制度(そこでは、エリート職、中産階級の職、労働者の職、さらに下の階層の職といったものをその国の経済に供給しようという狙いがある)から、従来はエリート職に必要なと考えられていたスキルをすべての労働者に提供しようというように設計された制度に向かっている。」 P 3 3 6

これまた、これまでも紹介したことだが、これとは対極的にある日本の教育を、日本の教育界はどうしていくのか、国際的に鋭く問われているのだ。

そして、教育費を私的負担・自己負担にする傾向が強まっており、たとえば、GDP対教育費の低さ、さらに公費にたいして私費割合の高さが色々なところで話題となるような、日本のありようが問われてくる。日本と同じように私的負担・自己負担を強調されがちなアメリカと比べても、例えば大学への公費支出比率は、日本がはるかに低いのだ。それについての、次の叙述は示唆的だ。

「教育制度に資金を調達することで、高い教育水準を満たすのに必要な教育資源を、すべての生徒が手に入れることができることに気付いている。」 P336

本書、とくに本章はアメリカへの問題提起をテーマとしているが、日本に対して、より鋭い内容をもって迫っている印象だ。

30. 本書が日本・沖縄に提起すること

「第11章 アメリカへの教訓」の末尾で、次のように述べられている。

「本報告書の冒頭で扱った分析枠組みにもう一度戻ろう。そこでの観察から得られたこととして、価格で競うような低収入・低付加価値の経済体制の国から、質と革新によって競う高収入・高付加価値の国へ移行する中で、1つの局面から他の局面に移行する中で、経済が変化し教育システムの発展において次の段階に進むことを可能にする上で必要な資源を蓄積してきた。

こうした過程がブラジルにおいてどのように進んだかを見ることができる。ブラジルは、先住民の教育的ニーズを無視した歴史を克服しようとしている。また、ポーランドの教育政策は、より排除せずに包摂する姿勢をとるようになった。教育と経済発展の結び付きは、政府のトップをはじめシンガポールにおいて特に緊密である。

シンガポールは港湾事業を基礎とする経済から、低賃金・労働集約的な製造業を経て、資本・技能集約的な産業に至り、最終的に、知識集約的な産業に力を入れるようになっていく。労働力の質を高める教育制度が、シンガポールを世界の中で競争力のある国にしているのである。これらすべての国が経済発展の良い方向に向かって動いてきたわけではないが、そうした方向に向かっていくのである。」 P 340

これらの提起を含めて本書は、アメリカへの問題提起だ。では、間接的に、日本・沖縄に対してはどう提起しているのだろうか。戦後日本の教育政策は、アメリカを最大のモデルにしてきた。同様に、変わった表現になるが、沖縄は日本を最大のモデルにしてきた。

その結果、この紹介文で提起しているような点では、日本・沖縄がどう位置づくのだろうか。

「低収入・低付加価値の経済体制の国から、質と革新によって競う高収入・高付加価値の国へ移行」という面では、日本の産業界の主流はかなり移行しているだろうが、沖縄の産業界は移行過程に直面して苦闘している印象を受ける。

シンガポールの展開でいえば、日本の主力は、「資本・技能集約的な産業に至り、最終的に、知識集約的な産業に力を入れる」という流れに沿っているだろうが、全面的にと言うわけではなく、産業界のなかの格差は激しい。その格差のなかで「下」に置かれている印象を免れえない沖縄は、「低賃金・労働集約的な製造業」でなく「低賃金・労働集約的なサービス産業」のなかにあるのが圧倒的だとの印象さえ持つ。

こうした格差は、教育では一層激しい。「より排除せずに包摂する姿勢」をとるポーランドとは対照的に、「教育は金次第」とばかりに教育費に相当の出費ができる世帯とそうでない世帯との格差が現実化している。

沖縄にあっては、「エリート」と目される生徒たちにも、最近話題となっているゼロ時間授業に象徴される長時間の詰めこみ・くりかえし訓練的なものがはびこっており、「低賃金・労働集約的なサービス産業」人材養成の印象さえ与えている。

こうした現状をどう打開して、「移行」を果たしていくのだろうか。と言う以前に、こうした課題に気付かない、というか、そこから逃げていく政策担当者・教育関係者がいまだに多いかもしれない。

2011年3月11～25日

『現代アメリカ教育ハンドブック』(東信堂2010年)を読む

1. 私とアメリカ教育

書店で見つけたアメリカ教育学会編の本だ。

アメリカ教育と私のつきあいは、教育研究者としては、専門分野ではないので、特別なものはない。ごく常識的なことを知っている程度だろう。その常識についても、やや不鮮明でもあるが。

あえてつきあいをあげれば、アメリカの隣のカナダの中心都市であるトロントで研究生生活を1年間過ごしたの

で、そのつながりがある。カナダの研究者から要請されて、モンリオールで開催されたアメリカ教育学会の年次研究大会の「いじめ対処」分科会で、日本での状況などを問題提起したことがある。日本の教育学会とは桁違いの規模の巨大な学会だ、と感じたことがある。

もう一つ、2007年から1年余りアメリジャンスクール・イン・オキナワの校長をつとめた際に、アメリカの教育にかかわる機会をもったことがある。同校は、準拠するものとして、日本の学校だけでなく、アメリカの学校があったので、いやおうなしに、アメリカの学校システムにかかわることになった。具体的には、アメリカの軍人軍属の学校教育を統括する教育委員会(Dodds)が提供するものに触れたことが、間接的にアメリカ教育に触れることになったのである。

そんな事情があるので、少しはアメリカ教育事情の概括を知りたい、と思ったのである。大判で200ページの本だから、情報量が多い。また、翻訳ものではなく、日本の学会が編集し、すべて日本人研究者である学会員が執筆している。つまり日本からの視点のものである。ということで、アメリカ教育の概要・動向を知るうえで好都合な「ハンドブック」である。

一応通し読みをした。その中で、関心を特にひきたてられた項目について紹介し、コメントしていくことにしよう。

2. 日本の大学の課題とコミュニティ・カレッジ

日本の大学の課題と行方を考える時、示唆に富むのが、アメリカのコミュニティ・カレッジである。

日本の大学の課題は、過半数の人口が通うというユニヴァーサル化が進行する一方で、同世代人口減と保護者の経済力の低下の中で、大学のサバイバルが浮上している事態に、一つの象徴を見ることができる。

「偏差値」によって細かく序列化された大学、そのなかで経済的に恵まれた学生が国立大学により多く通うなどの形で、より多くの公的資金がつき込まれる。その結果、かなりの地方私立大学が定員割れの事態にある。保護者の財政負担に耐えきれぬ額を超えるために、大学進学を断念し、中途退学する学生は多い。結果的に、親の経済力が、大学進学に強く影響を与え、経済力がより高い学生に公費がより多く支出される、という不公正な構図が作られている。

また、大学は全体として見ると、職業的進路を切り拓く上での有効性が低いために、実学を提供する専門学校に移る傾向が、大学の基盤を弱めている。また、大学と地域との結びつきが弱い実情もある。

そうした日本の大学の課題と現状打開を考えるうえで、アメリカのコミュニティ・カレッジ(その大半が公立)が掲げる方向は一つの手掛かりになろう。と言っても、それらが現実にもどう展開しているかを、私はほとんど知らないのだから、本書で次のように書かれている理念上に限ってであるが。

「1970年にカーネギー審議会がユニバーサル・アクセスを実現する高等教育の階層システムを提唱した。それは、コミュニティカレッジを開放制の高等教育機関として階梯の最下層に置くことで高等教育の機会と優秀さを維持する。コミュニティカレッジはマイノリティや低所得家庭出身者、学業不振の学生が多く進学する大学になった。」P103

「コミュニティカレッジには五つの使命がある。それは、「開放制(Open Access)と公正(Equity)」「総合性(Comprehensiveness)」「地域密着(Community-Based)」「教育重視(Commitment to Teaching)」「生涯学習(Lifelong Learning)」である。(中略)「総合性」とは、学士課程の前期2年間の教育だけでなく、職業教育や補習教育、地域貢献活動など多様な教育の提供である。準学士を取得した学生は4年制大学に編入して、上級の学位を取得する。

職業教育は看護師や製図工、工作機械工など中堅職あるいは準専門職(semi-professionals)の養成など、多くの職業教育プログラムを提供する。」P103~4

こうした施策を、日本で実施するとしたら、大胆な財政組み換えが必要になる。したがって、主として国の教育政策の転換が必要だ。それはそうだとすると、自治体、そして大学関係者自身の改革追求もまた欠かせないだろう。そして、保護者・若者が大学に求めるイメージの転換も求められよう。

それらを考えると、現段階では、コミュニティ・カレッジ型のものを日本に持ち込むのは非現実的だろう。そうだとすると、こんなことにヒントを得ながら、日本の大学改革を考えるのは有用ではあろう。

3. 生徒懲戒

アメリジャンスクール・イン・オキナワ校長在任中、日米の学校のありようの違いで苦労したのは、生徒懲戒の件である。とくにアメリカ人教師のこの問題での対応である。彼らは、アメリカの学校スタイルで処理しようとする。たとえば、タイムアウトといって、1時間前後の時間、教室から出して職員室の前あたりで、「反省・学習」を求めるものがある。この生徒の対応に、校長が関わる事を求められることもある。カナダでもそうだが、北米では生徒の問題行動への対処は、管理職の役目という考えが強い。

この他に、「居残り」「停学」「退学」といった懲戒の規定が、不十分であったので、その整備を求める要請がアメリカ人教師から繰り返し寄せられた。

それに対して、私は「校則」を整備することを追求した。かつそれを、生徒、保護者、教職員おのおのの意見の集約、討論、決定承認をもとに進行させた。また、単に懲戒規定整備に留めるのではなく、学校精神・生徒の権利・生徒の責任を明確にする方向で進めた。また、子どもの権利条約を前面に掲げたものを作成した。かなり沢山の意見が各々から寄せられ、半年間も時間をかけて確定した。

そうした経験をもっているので、本書の「生徒懲戒」「懲戒権(児童・生徒)」の項を、思い出のような形で読んだ。そのなかで、歴史的経過を要約する次の記述は注目される。

「児童・生徒への懲戒としての体罰を禁止し、他の手段を講じだすのは、20世紀の中葉以降である。特に、公民権運動に代表される種々の人権運動の影響である。公民権運動は黒人差別是正がその活動の中心であった。さらに、それ以外のマイノリティ、女性、障害者、そして、児童・生徒の人権も問題になった。すなわち「子どもの権利」への関心が高まった。

この関心は、家庭内における児童虐待の問題へとつながる。それは、家庭内において躰として行われていた体罰も対象となった。この文脈において、懲戒としての学校体罰も児童虐待としてみなされはじめた。さらに、1989年の「子どもの権利条約」により、学校体罰の廃止へと動いた。

現在の懲戒の手段は、一般的に、タイムアウト、早朝登校・放課後居残り、学内停学・学外停学、オルタナティブ・スクールへの一時的転学、退学等である。ここでのオルタナティブ・スクールは、懲戒制度の一環として設置された学校である。

1990年代からはゼロ・トレランス政策により、規則を細部まで定め、それに応じた罰則を規定し、厳密に懲戒を行うという方式が採られるようになった。ゼロ・トレランス政策には、その有効性が認められる一方で、ドロップアウトを増やしているという批判もある。」P162

私を知る限り、「規則を細部まで定め、それに応じた罰則を規定」するものがある一方で、生徒の権利を正當に規定し、それを前提に、「懲戒」も含めて「生徒の責任」を明示するものもある。私が10年余り前に出会ったトロント市教育委員会の規定はそうしたものであった。そのあたりは、学校や教育委員会による差異が大きいのだろう。

その点で、本書が、懲戒に関する項目を二つ設けながらも、生徒の権利の項目を設けていないのは残念である。

4. ティーム・ティーチング

「ティーム・ティーチング」の項には、三つのパターンが紹介されているが、そのうち二つは日本でも知られていたり、実際に行われていたりしているが、三つ目のものは日本ではなじみが薄い。紹介しておこう。

「最後の一つは「学際的ティーム型」、すなわち、異なった教科の教師がティームを組んで指導に当たる形である。特にミドル・スクール(中間学校)での総合学習(トピック、テーマ学習)の授業に多くみられる。たとえば、『酸性雨』というテーマの総合学習で、理科、数学、国語、社会科の教師が協力し合って指導に当たる場合である。この場合、それぞれの教科の特性を生かして、同じテーマをそれぞれ独立して指導する場合と、教科にこだわらず、一緒にティームを組んで指導に当たる場合がある。」 P165

なぜ、この項に注目したのかと言うと、この型のティーム・ティーチングは、1970年代後半に、私自身が、同僚の中村透さん(作曲家)と行い始めたものであり、その後も色々な形で取り組むだけでなく、こうしたスタイルのティーム・ティーチングが、私の主張してきた異質協同型の実践であるとして、何度となく著書論文に書いてきたからである。

アメリカのものとの相互関係相互交流は全くないが、結果的に共通のものを追求し実践していたことが印象深い。それだけに、日本でこのスタイルのものが、なかなか広がらないことを残念に思う。

5. 二重の特別支援教育

日本では聞きなれない用語であるが、「障害に関わる特定の領域の学習だけが苦手、もしくは困難であるが、優れた能力を示す他の領域をもつ」生徒がいることはよく知られている。 P167

そうした生徒を対象として、「発達障害の補償と才能の伸長という、二重に特別な教育支援を必要とする(中略)生徒のための教育」P167について、アメリカはそれなりの蓄積があるようであり、そのことの紹介の項目である。

考えていきたい取り組みである。

6. ミドルスクール

ミドルスクールの項目では、次のように興味深い紹介がある。

「教科分立型の指導体制をとっていたジュニアハイスクールは、いわゆるハイスクールの“ミニチュア版”にすぎず、カリキュラムや教育体制の点で、青年期前期の生徒の教育的ニーズに見合っていないという批判を背景に、ミドルスクールは出現・普及してきた経緯があることから、ミドルスクールでは独自の指導観や指導体制の導入・確立が目指されてきた。小学校と高等学校の橋渡しをスムーズに行なうという意図から小学校の「学級担任制」と高等学校の「教科担任制」の中間的な指導体制として、ミドルスクールでは専門教科の異なる複数教員による「教科の枠を越えたチームによる指導体制(interdisciplinary team instruction)」を創造し実践してきた。この指導体制の特徴は、子どもが主体となる体験的な学習・探究的な学習を中心とした教育体制にあり、いわゆる、教科横断的な学習・総合的な学習を目指している点にある。こうした指導体制のもとでは、教師と生徒の関係性は友好的であり、指導者・学習者というよりは、助言者・被助言者の関係が目指されている。また、ミドルスクールでは「助言プログラム」を充実することで、学校や家庭・友人関係など日常生活面においても生徒を支援する体制をつくっている。さらには、生徒個々人の将来の専門性の分化をも視野に置き、個々の生徒の興味・関心に見合った多彩な選択科目やミニコースを設けているミドルスクールも多い。」P193

興味深い記述だ。日本との関わりでは、次の2点の検討が必要だろう。

一つは、この連載の4で述べたような形、つまり「学際的チーム型」のチーム・ティーチングの経験が日本には希薄であることだ。

二つ目は、一つ目とも関わるが、「子どもが主体となる体験的な学習・探究的な学習を中心とした教育体制」「教科横断的な学習・総合的な学習」の経験の蓄積が少ないことである。戦後一時期、アメリカの進歩主義教育の影響もあって、こうした実践が試みられたが、短期間でほとんど消滅してしまったのは残念なことである。

2009年10月1～5日

「世界の学力マップ」を読む

1. 産業主義・ポスト産業主義と学力

佐藤学・澤野由紀子・北村友人編「揺れる世界の学力マップ」(明石書店2009年)は、PISAテストをめぐる世界的動向を、それに参加していない発展途上国の動向もふくめて、大変わかりやすく描いている。欧米諸国にしても、それらの中の微妙な差異、さらに、東アジア諸国の動向も興味深く描く。それらを通して、日本の特徴というべきか、特異性を描きつつ、日本が向うべき道を示唆するものとなっている。

まずは、PISAテストに象徴される世界的動向の歴史的流れを理解する上で、佐藤学執筆による次の記述は示唆的だ。

「産業主義化を推進する途上国の教育においては、今なお旧来型の学力の形成が中心であり、PISA型学力は副次的な目的にはなりえても中心目的にはなりえない。

これまでのPISAの結果が示すように、PISA型学力は、ポスト産業主義社会へと突入し生涯学習社会を成熟させている北欧諸国の教育において親和的であり、その親和性は、PISAにおいてフィンランドなどの北

欧諸国、あるいはカナダなどの北欧型の福祉国家の伝統を継承する国々が好成績をおさめていることにもしめされている。」P319

10年前、私はカナダに住んでいたが、10年前だけでなく、それ以前から、カナダはこうした流れにあった。友人の一人が当時、「日本は学力世界一といばっているが、すぐにカナダには抜かれるだろう」と語っていたが、実際、そうなりつつある。

また、ドイツはPISAテストショックをうけた国の一つだが、その対応は日本とは対照的でさえある。ドイツは、新しいスタンダードをつくるが、その例として、数学的リテラシーを、近藤孝弘が次のように紹介している。

「このスタンダードは、数学的リテラシーにとって重要なのは問題解決能力、コミュニケーション能力、論理的思考力、モデル化能力、表現能力という5つの一般的性格をもつ能力であるとしている」P59

「読み・書き・算といった基礎的な——つまり道具的性格の——知識・技能も、人権・平和・環境などの現実の諸課題と結びつけて学ぶものとされる。」P60

「PISAとそれに準拠した教育政策は、15歳時点で必要最低限の「学力=学ぶ力」をもつ人口の割合を高めること、つまりドロップアウトを減らすことを主眼にしている。それは必ずしも最先端科学技術に携わる人材の確保をめざすものではない。本稿が見てきたような学力政策の背後にあるのは、産業構造の転換に対応すると同時に、それでも発生するであろう大量の失業者予備軍に対し、学校での意味ある学習の経験を通じて自尊心と最低限の規律を与え、彼らのできるだけ多くによき市民として生きてもらおうとする発想である。」P65

こうしてみると、日本は「先進諸国」とはずいぶん異なり、産業主義を追求する発展途上国に近いのではないかと、との疑念さえもたされる。

2. 産業主義と学力と日本・沖縄

前回紹介した、産業主義からポスト産業主義への移行については、佐藤が、日本の学力にかかわる終章で、次のような重要な指摘をしている。

「先進諸国において教育は「量」の時代から「質」の時代へと転換している。産業主義の時代における教育が「量」の追求であったのに対して、ポスト産業主義の時代における教育は「質」の追求へと転換しているのである。その尺度でPISAの結果を見ると、途上国においては授業時数の増加や教育内容の増加が教育改革の中心課題であるのに対して、先進諸国においては授業や学びの質や教育内容の質や教師の質が教育改革の中心課題となっていることが理解できる。新指導要領における授業時数の増加や教育内容の増加は、「質」を追求すべき時代において、子どもや教師の負担を増加させるだけで、かえって「質」の低下をもたらすだけである。」P322

「産業主義化の過程にある途上国においては経済成長率が高く、個人の社会移動における教育努力の投資効果が高いことがあげられるだろう。かつての日本は高度成長期において世界一勉強熱心な国であった。教育努力の投資効果が高かったからである。しかしもはや、日本を含む先進諸国においては「学習意欲」の時代は終わった。そのことをPISAの結果は表現している。より正確に言えば、日本を含む先進諸国は「学習意欲」の時代から「学ぶ意味」の時代へと転換している。」P324

日本は産業主義段階ではなく、「先進国」が位置するポスト産業主義段階にあるにもかかわらず、教育政策は依然として産業主義段階にある、というメッセージを匂わせた記述だ。だからこそ、次の記述が出てくる。

「先進諸国のナショナル・カリキュラムを瞥見すれば明瞭だが、どの国も21世紀の社会変化に対応する教育課題として、①知識基盤社会への対応、②多文化共生社会への対応、③リスク・格差社会への対応、④成熟した市民社会への対応(シティズンシップの教育)の4つが掲げられている。しかし、新指導要領は①の知識基盤社会への対応を掲げているだけで、②多文化共生社会への対応も、③リスク・格差社会への対応も、④シティズンシップの教育についてもひとことも言及していない。」P321

そこで、微妙な問題として、佐藤のいう「東アジア型学力」の問題が登場する。東アジア諸国(シンガポール、韓国、香港、台湾、日本)は、TIMSS(国際数学・理科教育動向調査)2007では、最上位5位を独占している。

これらの国には、次のような共通点があるという。

「これら5つの国は、いずれも「日本モデル」によって教育の近代化と現代化を達成した国々である。その特徴は、①中央集権的統制によるトップダウンの教育行政、②画一的平等による競争の教育、③受験教育と学歴主義、④大きな学校規模と学級規模の効率的教育、⑤塾と予備校の氾濫、⑥テスト対応の一斉授業などにある。これらの特徴を有する「東アジア型教育」は、しかし、TIMSSによる高い得点にもかかわらず、今、大きな転換点に立っている。」P328

こうした東アジア諸国では新たな模索をたどっている。欧米のポスト産業主義の道へと進むのだろうか。それとも産業主義的対応に固執していくのか、それとも異なる「新たな道」を探るのか。それにしても「新たな道」はほとんど提示されていない現状だ。

こうして見てくると、沖縄の教育界は、日本全体の政策よりもさらに「古典的」な産業主義段階の施策になっている。2番目の引用にある「社会移動」にからめていけば、「社会移動」を促進する学力を追求しているが、それが結果的に、点数の高い若者たちの沖縄脱出を促進することにならないのか、という検討をした形跡は感じられない。

沖縄の教育施策は、沖縄の現実分析に立って考えたうえのことではなく、「日本全体よりはるかに遅れているので、それに早く追いつこう」という、日本全体の政策を後追いすることで、展開してきたのではないか。

この問題は、産業主義とかポスト産業主義とかが絡むことからわかるように、実は教育界だけでなく、経済界や政治界が関わることでもある。そういう意味でも、私は、沖縄のリーダーたちの「気概」ある対応を期待してきたし、今もそうである。

3. 習熟度別学級はむしろマイナス!

PISAテストでの日本の不振について、佐藤は次のように指摘する。

「日本にとって重要な事実、PISA2000からPISA2003にかけて学力低下が顕著に生じたことである。わずか3年間でこれほど転落した国はほかにない。その大きな要因は中位層の子どもが下位に転落したことによる。(中略)

この3年間で学校現場は非常勤講師と臨時採用講師が爆発的に急増した。少人数指導と少人数学級の拡大であ

り、地方財政の悪化による教師のパートタイム化である。

それと並行して学校現場には、小学校の73%、中学校の67%に習熟度別指導が、これも爆発的に普及した。これらの変化は、学校と教育、教師をとりまく他の何よりも大きな変化であった。PISAによれば、能力別指導によるトラッキングを採用している国ほど、学力水準が低く学力格差が大きい。」P327

EU（欧州連合）の動向についての澤野由紀子の文も、同様のことを紹介している。EU（欧州連合）の政策執行機関である欧州委員会の教育・文化総局の委託を受けた「デンマーク技術研究所は、国際学力調査結果の分析に基づいて、次のような提言を行っている。」とし、その提言の冒頭の「(1) 習熟度別システムは格差を拡大する」点について書いている。P46

日本では、習熟度別授業は、子どものレベルに応じてなので、子どもの学力を高めるのに役立つという「常識」が広く信じられているようだが、むしろ、その逆なのだ。

欧米では、多様な子どもを包み込んで実践するインクルージョンが90年代から強調され、いまや当然のこととして受け入れられ、実践されている。日本では、その歴史と蓄積は浅い。このことも関係しているだろう。

欧米の授業の多くがワークショップスタイルで、多様な子どもたちが課題に取り組むタイプが多いことも関係しているだろう。だから日本でいう複式授業は、日本のように敬遠されず、歓迎されることさえあるのだ。

私なども、大学授業で、同年齢で同質の学生だと、とてもやりづらい経験をもつことが多い。意見をもとめても「前の人と同じです」などという発言がよくでてきて、シ〜ンとしてしまうのだ。

4. テスト 多文化主義

佐藤執筆の箇所だ。

「PISAの結果は、韓国と日本は例外であるが、一般的に言ってテストやドリルが多い国ほど学力が低い傾向にあることが示されている。フィンランドをはじめ北欧諸国やヨーロッパ諸国は総じてテストの実施が少ない国である。また、PISAの結果を見ると、フィンランドやカナダなど芸術教育に熱心な国が学力が高いことも示している。さらに、カナダやオーストラリアやニュージーランドなど、多文化主義の教育を推進した国ほど好成績をしめしている事実も認められる。」P326

テストやドリルが多いというか、その中に「潰れこまれている」日本の学校にとっては、重大な問題提起である。

そして、多文化教育の指摘については、前回紹介した、EU委託によるデンマーク技術研究所も、同様の指摘をしている。

「外国に背景をもつ生徒を学校に分散させることによって学力向上が可能となる。」

「バイリンガル教育の可能性を増やすことによって外国に背景をもつ生徒の学力向上が可能になる。」P47

カナダの多文化教育に触れてきた私も共感する指摘である。個人だけでなく、学校も学級も多様さをもつことが、プラスになるというのである。均質・同質志向の強い日本とは逆である。「バイリンガル教育」とは縁が薄いどころか、それを排除し、単一言語、単一文化教育を志向してきた日本の公立学校とは対極的ですからある。私は、日本語と沖縄語のバイリンガル教育の検討を要請したい。もし、こうした構図で教育がおこなわれてきたなら、

この130年間の沖縄教育はずいぶん異なったものになったろう。

また、日本では先駆的にバイリンガル教育を現実に行っているアメリジアンスクール・イン・オキナワに、日本の公立学校は沢山のことが学べるだろう。

5. 教師と学校

これまた佐藤の指摘だ。

「学習環境に関する調査結果において特徴的なことがらの1つは、日本の学校と教師の自律性(オートノミー)の弱さである。(中略) グローバリゼーションのもとで世界の教育改革は分権改革によって進行しており、どの国においても学校と教師の自由と自律性は拡大している。しかし、日本の学校と教師は、分権改革の進行によって自律性の拡充を達成していないし、むしろ分権改革のもとで逆に官僚統制によって自律性は縮小される傾向にある。事実、日本の学校と教師の自由と自律性は調査対象国のなかで最低レベルである。」 P 3 2 5

「生徒の学力水準にもっとも相関するのが教師の資質と教養である。その相関の高さは世界各国のどの調査研究によっても確認されてきた。そうだとすれば、日本の教師の自律性の弱さ、教育水準の低さ、研修の機会の少なさは、もっと多くの関心が払われるべきであり、もっと本格的に議論されるべきである。」 P 3 2 6

先に紹介したデンマーク技術研究所も「学校自治が生徒の学力向上に関係する。」 P 4 7 と指摘している。

日本の学校は個性化が言われながらも、依然として非個人的である。学校間の違いを全国学力 テストの点数の上下で競わせようという発想は、大変単純で貧困だ。

学校が個性的になるためには、学校自治が必要だし、住民の学校参加拡大が不可欠だ。私はよく、こんなカナダの例を紹介する。全国紙に毎週校長公募の広告が掲載される。保護者を中心に構成される学校協議会が、こんな校長を募集するという広告だ。そして、応募者は、自己アピールし、協議会のメンバーが選ぶ。場合によっては、仮採用もある。

校長には博士号をもっている人が結構いる。学校運営も研究的にアプローチするのだ。そして校長任期は長い。10年というのはざらだ。教員も同一校勤務期間は、日本に比べるとずいぶん長い。こうした条件のもと、学校の個性的な運営ができてくるのだ。

教師の研修機会も多様だ。日本の教育委員会の研修のように、講師の話聞くだけというのとは違う。参加者の体験的共同創造的なワークショップが多い。休暇中にも学校に出勤する日本とは全く異なり、自分なりの研修を行う。大学院に自主的に通う人も多い。海外にでかける人も多い。

日本の教員で、観光を除いて海外滞在体験のある人はどれくらいいるだろうか。夏休みの自主研修機会を奪われては、それも難しいだろう。

それにしても、日本はいまだ「産業主義」に適合的な一昔も二昔も前の教育政策で、「先進国」並みのつもりでいる不思議な存在だ。