

平成30年度創価大学教職大学院連絡会総会
連絡会ワークショップ報告

価値を創造するための3つの原理

世田谷区立塚戸小学校
内田 稔

1 時代の要請としての価値を創造する力

経済協力開発機構（OECD）は、2015年より各国政府と連携を取りながら、新しい時代に求められる教育の在り方を探るプロジェクト、Education 2030に取り組んでいる。

2018年2月には、初期段階の研究成果を報告するポジション・ペーパーⁱを発表した。その中で、これまでキー・コンピテンシーとして定義されてきたものの上に、さらに一層高まりつつある若者への期待として、「変革を起こす力のあるコンピテンシー（Transformative Competencies）」と称される、次の3つのカテゴリーを設定している。「新たな価値を創造する力（Creating new value）」、「対立やジレンマを克服する力（Reconciling tensions and dilemmas）」、「責任ある行動を取る力（Taking responsibility）」であるⁱⁱ。

「新たな価値を創造する力」という点については、これからの社会が、より強靱で包摂的かつ持続可能な発展を成し遂げていくための決定的な要素としてイノベーションの重要性を説くとともに、2030年に向けて一人一人が創造的に思考することができるようになることが求められる、としている。

国内においても、2018年6月に閣議決定された第三期教育振興基本計画には、個人の目指すべき姿として、「自立した人間として、主体的に判断し、多様な人々と協働しながら新たな価値を創造する人材の育成」が掲げられたⁱⁱⁱ。そこには、「変化に適応するのみならず、自らが自立して主体的に社会に関わり、人間ならではの新たな価値を創造し、将来を創り出すことができるようになるべきであり、そのためには、予測不能な状況の中で問題の核心を把握し、自ら問いを立ててその解決を目指し、多様な人々と協働しながら、様々な資源を組み合わせることで解決に導いていく力が重要となる」と説明が加えられている。

このことは、先述の Education 2030と歩を合わせるものであり、「価値を創造する力」の育成を希求する声は現在世界各国に共通する、まさに「時代の要請」と言っ

差し支えないだろう。

2 価値の創造とは何か、価値を創造する力とは何か

筆者は、公立小学校の教員として日々の教育実践を積み重ねながら、価値の創造とは何か、その力を育む教育とはどのようなものか、といった問題にたえず考えをめぐらせてきた。関連する文献を読み、国内外の実践・研究を見聞し、一般的に価値を創造する力が高いと思われる具体的な人物がもつ特質について考察することなどを通して、これらの問題に関して、次のような意見をもつに至った。

価値の創造には、「自己実現」と「社会貢献」という2つの要素があるのではないか。ここでは「自己実現」という言葉を次の意味で使用している。主体である個人が、自身の嗜好、興味関心、快不快といった感情、価値観や信念に基づいて、自然環境と社会環境から成り立つ世界という客体に対して働きかけたり、あるいは自分自身の内面や外面を自ら調整したりして、自分と世界との間により意味のある関係性を築くことである。また、ここで言う「社会貢献」とは、自分以外の他者の「自己実現」の手助けとなることを指す。

この意味から言えば、「社会貢献」も「自己実現」に包含されるものとして捉えることが可能である。しかし、現実には個人にとって価値があると判断した行為が周囲に対して害を及ぼし、結果として主体である個人にとっても反価値となる場合があることや、無数にある自己実現の方向性の中で、主体と社会環境との関係性の向上につながる「社会貢献」は、それ自体が社会的存在である人間にとって特別な意味をもつことなどから、敢えて独立した要素として示すこととした。

価値を創造する力とは何かという問題に対して、筆者はここに表現できるような明確な意見を持ち合わせていない。先述の Education 2030においても、今後、検討すべき課題と位置付けられている。しかし、果たして、人間の営みを細分化し、分析して、そのような「力」を構成すると考えられる要素を一つ一つ定義することができたとして、それらを掲げることで、一人一人の子どもに身に付けさせることが可能となるのであろうか。この点に筆者は違和感を覚える。もし、価値の創造を「自己実現」と「社会貢献」と捉えることができたとしたなら、子どもたちに与えるべきものは、バラバラに細分化されたスキルのリストやそれらを散りばめたカリキュラムなどではなく、それら全てを全体として駆使することが求められ、繰り返し練習することができる、「自己実現」と「社会貢献」を経験する場としての環境なのではないだろうか。

このような考えを裏付ける具体的な事例として、米国マサチューセッツ州にあるサドベリーバレー・スクールがある^{iv}。当該校は、2つの中心的な信念によって運営され、開学50年を迎えている。

一つは、学習者自身が学びたいと望まない限り、意味のある学びは発生しない、と

いうものである。そのため全ての授業は、子どもたちの発意に基づき、スタッフである大人との契約を結ぶことによって生まれる。それ以外の時間、何をして過ごすかは一人一人の子どもが自分で決める。学校の周囲には、商店や工場、会社などがあり、興味があれば交渉次第で、インターンとして働きながら学ぶことも可能であるという。

もう一つは、民主主義の真の担い手は、真に民主的な環境の中でしか育たない、というものである。学校での生活、運営に関することは、スタッフの雇用なども含め、全て、大人も子どもも平等な1票をもつスクールミーティングにおいて決定される。また、年齢ごとのクラスというものがなく、興味や必要に応じて異年齢の子どもたち同士がかかわり合うため、自然と年長者が年少者を気遣い、いたわるという社会性が身に付くという。

調査の結果によれば、当該校の卒業生は、一般と比較して、総じて独立心に富み、人生の目的を持ち、自分というものを見失わないとともに、高い社会性を備えた人材として成長していることが確認されているという^v。これらの特徴は、「自己実現」と「社会貢献」としての価値創造という本稿の考えに合致しているものと言える。

3 「価値を創造するための3つの原理」という仮説

価値を創造する力を定義することはできないが、上述のサドベリーバレー・スクールなどを参考に、子どもたちが置かれている環境が、価値の創造つまり「自己実現」と「社会貢献」の実践と練習の場として機能するものかどうかをチェックするための3つの観点を提案したい。筆者は、それを「価値を創造するための3つの原理」と称することとした(図1。以下「3つの原理」)。「3つの原理」とは、①「自律性」、②「多様性」、③「開放性」、である。それらが学習者個人、また学習集団全体において高く保たれているほど、その環境は価値の創造をより促すものになっていると言えるのではないか、というのが筆者の仮説である。

第一の「自律性」とは、一言で言えば、「自分で決めることができる」ということである。自分自身の嗜好、興味関心、快不快といった感情や価値観・信念に基づいて、ある事象や問題について思考・判断し、意志決定したことを表現したり、行動に移したりすることができ、

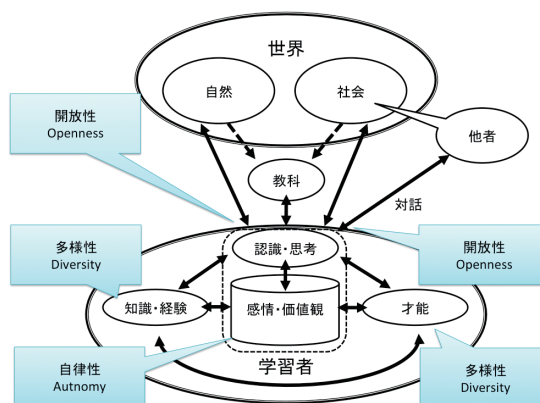


図1 「価値を創造するための3つの原理」

それが認められることで、あるがままの自分であることや自分の人生を自らコントロールすることができるという実感をもつ、ということである。その際、自分が他者や社会から受けている影響についても自覚的であることが重要である。他の存在から完全に切り離された個性というものは想像することができないし、自らが下した決断だと思い込んでいるものが、実は周囲からの強い同調圧力によるものであるという場合も多い。自身の内面に対する鋭敏さと洞察力も関係してくるだろう。

第二の「多様性」とは、一言で言えば、「自身の内面にある多様さ」ということである。自分自身を価値の創造のための資源として捉えたとき、その内面にある知識や経験、才能がどれだけ多様であるか、またそれらをどれだけ学習者本人が自覚できているかということである。価値の創造とは、無から有を生み出すことではない。すでに在るもの同士の組み合わせによって価値を生み出すというのがイノベーションの基本的な考え方である。問題を解決し、「自己実現」を進めるためには、一見関連のないように思える自分自身の個々の知識や経験がヒントとなることも多い。そのような知識や経験は、学習者の脳内に記憶の断片として保持されており、再構成される契機が必要な場合がある。他者との対話は、それらを引き出す最も有力な契機と言ってよいのではないか。さらにそれは学習者個人の内面に、自分とは異なる見方や考え方、新しい知識をもたらし、多様性をさらに高める機会でもある。それと同時に、異質な他者との対話によって、自分らしさをより一層自覚するという働きもあるだろう。これらのことは、先述の「自律性」や後述する「開放性」とも深く関わる部分である。また、ここで言う才能とは、ハワード・ガードナーのMI理論における「インテリジェンス (Intelligences)」^{vi}や、ドナルド・クリフトンが提唱する「強み (Strength)」の芽としての才能^{vii}のような、学習者個人に備わっている資質のことを想定している。これらを学習者自身が自覚できているということが「自己実現」と「社会貢献」の実践を促進すると考えられる。

第三の「開放性」とは、一言で言えば、「世界とどれだけ作用し合っているか」ということである。ここで言う世界とは、学習者個人を取り巻く2つの環境を指す。自然環境と社会環境である。それらと学習者との相互作用には、大きく分けて次の2通りがある。1つは、知覚・認識を伴う心理的作用である。これは、主に情報の伝達を意味する。もう1つは、物理的作用である。これは物質やエネルギーの受け渡しを意味する。また、学習者の視点から見れば、それらの作用を「受ける」という受動的な働きと、「与える」という能動的な働きの2つの側面がある。勿論、何かを「受ける」ために環境に能動的に働きかけるという場合もある。学習者個人においても、学習集団においても、外部のより広い世界に対して開かれ、心理的にも物理的にも交渉があればあるほど、内面の「多様性」が一層高まる。また、それは「自律性」の源泉とも言える感情や価値観にも刺激、影響を与える。さらに、周囲の社会環境に対して何かしらを「与える」営みこそが、「社会貢献」そのものであると言っていいだろう。

4 仮説に基づいた実践の紹介

前節のような抽象的な議論の価値はどこにあるのか。それは、目の前にある学校という環境や、学級や職員組織といった集団の状況、取り組んでいる具体的な実践などを「よく観るための枠組み」を提供するということだろう。それこそが「概念（コンセプト）」のもつ働きである。「3つの原理」に即して、一般的な学校と先述のサドベリーバレー・スクールを眺めると、どのようなことが見えてくるだろうか。例えば、「自律性」という視点から見て、一般的な学校において子どもが自分の学びについて自ら決めることができる事柄と、サドベリーバレー・スクールにおけるそれとを、それぞれ一覧にして比べてみたらどうだろう。その結果をここで述べることはしないが、「3つの原理」をそのように使うことができると考えている。

本節では、筆者が「3つの原理」に照らして、価値の創造につながる経験として有効であろうと判断し、取り組んだ実践の中から、2つの事例を紹介したい。1つは、小学校における哲学対話の実践である。もう1つは、校内研究を探究型にする取り組みである。

(1) 哲学対話

初等・中等教育における哲学対話の本格的な実践および研究は、マシュー・リップマンにより1970年代に米国で始まった。P4C (Philosophy for Children) と称される、この取り組みは現在世界各国に広まっている^{viii}。

哲学対話は、2つの目的をもつという。「思考力の発展」と「共同体の形成」である。哲学対話で育つ思考力について、マシュー・リップマンは「批判的思考」、「創造的思考」、「ケア的思考」の3つがあると述べている^{ix}。そして、それらの思考は他者との対話を個人が内化することによって発展するとの考えから、対話を通して探究を深め合うことができる「探究の共同体」を築くことが必要であるとする。また、真実の探究には人々の絆を深める働きがあるとし、上述の2つの目的を、相互補完的で切り離すことができないものとして捉えている^x。

昨年度、筆者は担任した6年生の児童と、道徳の時間において全12回の哲学対話を行った。対話の中心となるテーマについては、教師があらかじめ設定する場合と、教師が提示した教材（絵本、写真、文章など）をもとに児童がつくる場合の2つを試みた。全12回のテーマは、以下の表の通りである。

授業においては、具体的な場面に置き換えて考えることができるよう、複数の小さな問いを設け、段階的に掘り下げていけるように展開を工夫した。児童は、安心して発言できる雰囲気の中で、お互いの意見から刺激を受け合い、思考を深めていった。例えば、表中11「コンピューターは考えることができるか」について語り合った際に

表1 昨年度実践した哲学対話におけるテーマ

1	正しい行動とは何か	5	真実とは何か	9	絶対に疑えないものはあるか
2	友情とは何か	6	誰もいない森で木は音を立てて倒れるか	10	数は存在すると言えるのか
3	勉強するより遊ぶ方が幸せか	7	人間としての立派さとは何か	11	コンピューターは考えることができるか
4	絶対にウソをついてはいけないか	8	手を離したらペンはどうなるか	12	今、あなたは自由か

は、「できないと思う。なぜなら、コンピューターは目的をつくり出せないから。」との発言を受けて、別の児童が「では、私たちはどうなのか。目的をつくっているのか。こうやって学校に来ているのも大人が言うからではないか。コンピューターと変わらないのでは。」と意見をつないだ。仲間が示した考えを視点として、自らの在り方を見つめ直したことが伝わってくる。このようにして、「考える」とはどういうことか、「人間らしさ」とはどういうことかといった問題について児童の目は開かれていった。



このように、異なる視点や意見を自己の内面に取り込みつつ、物事に対する自らの考えを問い直し、さらに仲間に対して心を開き、世界に対して目を開く契機ともなる哲学対話は、「自律性」、「多様性」、「開放性」の3つ全てにつながる取り組みであると言える。

このように、異なる視点や意見を自己の内面に取り込みつつ、物事に対する自らの考えを問い直し、さらに仲間に対して心を開き、世界に対して目を開く契機ともなる哲学対話は、「自律性」、「多様性」、「開放性」の3つ全てにつながる取り組みであると言える。

(2) 探究型の校内研究

昨年度来、筆者は研究主任として、所属校の校内研究が、教員一人一人にとって探究型の学びの場となるよう、管理職をはじめ同僚教員の理解・協力を得ながら取り組みを進めてきた。

対話を通して共通理解された所属校における校内研究の目的は、「一人一人の学びを最大化すること」、「教員同士の専門家としての関わりを深めること」の2つである。この目的に迫るため、以下の諸点を工夫した。①自らの問題意識に基づき一人一人が「問い」を設定する。②「問い」に基づいて研究チームを編成する。③一年間を「調査研究期間（情報収集と思索）」、「実践研究期間（実証授業とフィードバック）」、「省察・活用期間」の三期に分ける。④検証授業及び研究協議は、同日、複数チームが行う。⑤講師は、各チームの必要に応じて招く。⑥研究紀要は作成しない。チーム・個人のリフレクションと成果物の保存・共有をもってまとめとする。⑦年間を通じて、

「問い」に基づいた授業公開を各人・各チームで行う。(月一回を推奨)

昨年度は、全部で10チームが編成され、それぞれの問いを探究した。(先述の筆者による哲学対話の実践もその一例である。) 年度末に行った教員対象の意向調査では、全体の7割以上がこの校内研究の進め方を継続したいと回答した。その理由の一部を抜粋する。「自分の研究に対する意欲や目的意識が高まり、今自分が高めたいことや知りたいことが学べるよい機会となったから。」「一人一人の専門性が生かされているため、私にとっては先輩方の貴重なアドバイスを受けることのできる有意義なものになったから。」「同じ悩みや、同じ目指す児童像をもった先生方と話したり、授業づくりをしたりすることができ、充実したから。」

また、「開放性」という視点から、民間企業の組織改善、人材育成の専門家を講師として招き、教員向けのワークショップを開催した。今後も、教員集団にとって「自律性」、「多様性」、「開放性」の3つが保障された組織に近付けるよう、校内研究をさらに発展させていきたい。

- i OECD “THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS Education 2030”, 2018
- ii 文部科学省『教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳（案）】』「中等教育資料5月号」2018、学事出版
- iii 文部科学省「第3期教育振興基本計画」2018
- iv ダニエル・グリーンバーグ「世界一素敵な学校」2006、緑風出版
- v 同上
- vi ハワード・ガードナー「MI：個性を生かす多重知能の理論」2001、新曜社
- vii トム・ラス「さあ、才能に目覚めよう 新版」2017、日本経済新聞出版社
- viii 河野哲也『『こども哲学』で対話力と思考力を育てる』2014、河出ブックス
- ix マシュー・リップマン「探究の共同体 考えるための教室」2014、玉川大学出版部
- x 河野哲也『『こども哲学』で対話力と思考力を育てる』2014、河出ブックス