

ARTICLE

「変わる学び」を見える化する

勁草書房『学びの見える化の理論と実際』 編集者の一人として――

若者文化研究所 西村美東士

はじめに

今日の「学び」の変化は、次のような時代背景に影響を受けていると考えられる。

第一に、個人化・多様化である。多くの若者は、「幸せなんて人それぞれでしょ」と言っ、それ以上深く考えようとはしない。

第二に、流動化・不透明化である。これまた多くの若者は、「何が正しいの

かなんて、どうせわからないでしょ」と言うだろう。

どちらも、若者だけに、時代の一面を正しくとらえた言葉と言わざるを得ない。

そして、ビジネス界では、VUCA（ブーカ：変動性・不確実性・複雑性・曖昧性）という観点が広まり、PDCA（計画、実行、評価、改善）よりもAAR（見直し、行動、振り返り）のサイクルで、「とりあえずやってみてから考えよう」という潮流が強まっている。

これも、経済の勢い（GDP成長率）では世界最低に落ち込んでいる日本において（佐藤学『第四次産業革命と教育の未来』ポストコロナ時代のICT



西村 美東士
(にしむら みとし)
聖徳大学人文学部元教授（現非常勤講師）、専門は社会教育学、青少年教育、ICT教育。東京都社会教育主事、国立社会教育研修所専門職員、昭和音楽大学助教授、徳島大学教授、聖徳大学教授、板橋区社会教育指導員（中高生の居場所づくり）を経て、2020年4月より若者文化研究所代表。著書に、『癒しの生涯学習（増補版）』（学文社、1999年3月）等。

教育』、岩波書店、2021年4月）、変革を目指す方向の一つと言えよう。ただし、従来の文部科学省（公教育）と経済産業省（教育産業）と産業界（IT産業）の間の壁を取り払い「経済産業省と文部科学省の協力」によって推進されるICT教育としての「未来の教室」や「GIGAスクール構想」は、海外のICT企業と教育企業の技術的に洗練されたICT教育と比べれば、20年前の「過去の教室」のIT教育に見えてしまうと佐藤は批判している。

若者も、財界も、教育政策も、なかなか明るい展望が見えていない感じだ。対して、多くの社会教育やまちづくりの現場においては、のびのびとした明るい活動を見いだすことができる。筆



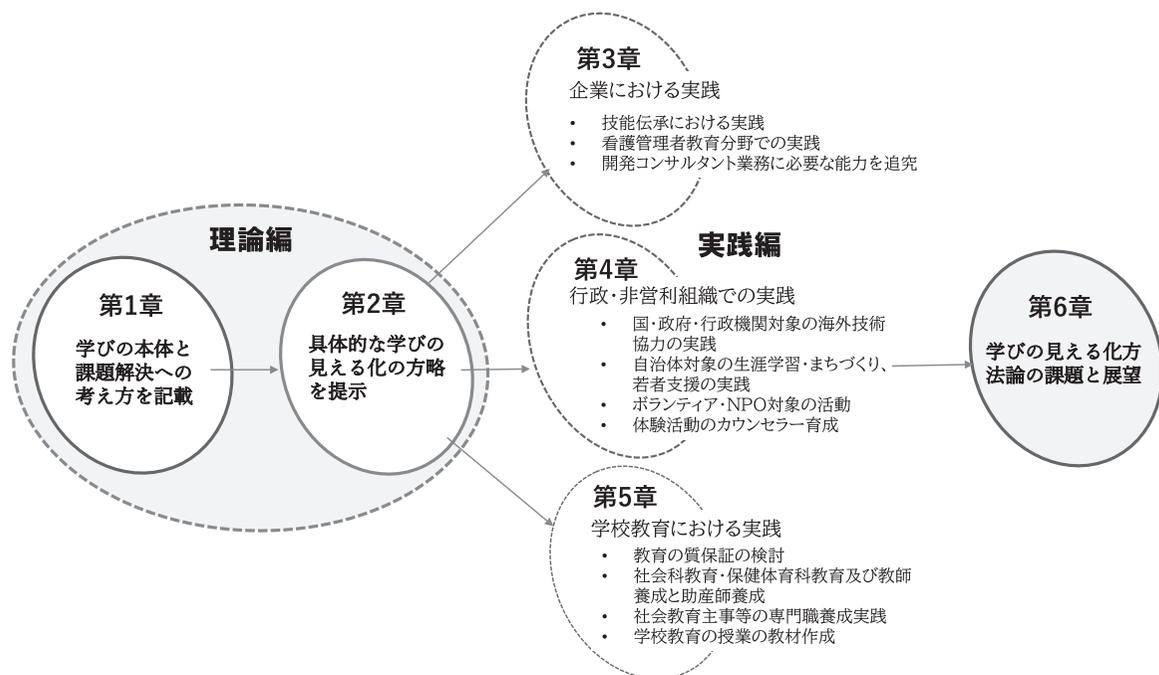
齊藤ゆか、森和夫、西村美東士編『学びの見える化の理論と実際』、勁草書房、2023年3月

者は、個人個人の「自分らしさ」を引き出して、個人化、多様化、流動化、不透明化の時代において、その変化を歓迎してプラスに転ずるような「新しい学び」を、本稿で「見える化」してみたい。

1 本書の読みどころ

教育活動には明確な目標設定と計画が求められる。しかし、学びによって人や組織が変わっていく過程を判断するための「学びの見える化」は十分に行われてはいない。本書では、生涯教育や職業教育の理論や実践の蓄積を踏まえ、各分野で適用できる必要能力の構造化や体系化の実践例を示し、人材育成や能力開発を推進する方法を「見える化」しようとした。

本書全体を貫くキーワードが、職場や学校で獲得すべき能力を「見える化」するクドバス（CUDBAS）という手法である（創始者・森和夫）。クドバスによると、現場の当事者が、5〜6人程度で、仕事の遂行に必要となる能力をカードに書き出して分類し重要度の順に並べる。これによって必要能力を構造化することができる。



本書の概要

本書の概要は、上図のとおりである。各章のポイントとは次のとおりである。

第1章…なぜ「学びを見える化」するのか。われわれは、「生きること」とは「学ぶこと」であるとして考えている。個人的にも、社会的にも、充実した人生を送るために、人は多くのことを学んでいく。この学びの中で、社会の側が意図的に学びを促す「教育」が、プロセス等が見えないまま進められていくことについて問題を感じている。「教育が学習者の主体性を育てる」ためには、「見える化」が大きな貢献をなすと考えた。

第2章…「学びの見える化」をどう進めるかについて論じた。能力のとらえ方は学びの見える化方法論に大きな影響を与える。まず、学びと密接な関係にある能力とは何かについて議

論を深め、それに基づいた学びの見える化方法論を構築しようとした。われわれの提起する「学びの見える化」モデルは、現場から帰納的に積み上げ、ローカルなりアリティを実現する。その典型として必要能力を構造化するクドバスがある。

第3章・企業におけるものづくり技能者、看護師、コンサルタントの各実践から「学びの見える化」の考え方と方法の実践報告を収録した。本章では、学習者の主体性を高めるという教育の本質を踏まえた人材育成の最前線の取り組みが報告されている。ほとんどの社員は、願わくば「役に立つ存在」でありたいと考えているのに、仕事で役に立つ必要能力と効果的な習得方法が「見える化」されていないことがネックになっている。そして、「見えない」がゆえに、「私は向いていない」などという「全否定」の極論に走ってしまうのではないか。個人化、多様化、流動化、不透明化の時代においても、「見える化」の可能性は大きく広がっている。

第4章・行政・非営利組織の学びの見える化を扱った。現在、自由で主体的な学び合いが、まちづくりへの参画

や国際貢献などの活動のなかで、活発に行われている。そして、その多くは、組織的、計画的な意図的支援によって支えられている。ここでは学びの主体である個人の想いやニーズを把握した上で、社会参画や社会貢献につながるものが大切になる。そのためには学びの見える化が欠かせない。仲間とともに参画する活動であるとしても、教育の本質を踏まえて、個人に適した支援をする必要がある。この章では国・政府・行政機関対象の海外技術協力、自治体の生涯学習・まちづくり・若者支援、ボランティア・NPOを対象とした活動・体験活動の各実践を収録した。

第5章・学校における学びの見える化として、大学教育、中学・高校教育を扱った。学校教育では現場の抱えるさまざまな教育課題を解決すべく努力が重ねられている。教員や職員の努力範囲を超えた課題も多いが、解決への期待も大きい。課題解決に際して大きな力となるのは学びの見える化であろう。これによってその教育に携わる者が「やりがい」とゆとりのある活動となることが期待される。また、学びの主体である学生・生徒が学ぶ内容の価値や面白

さ、新しい価値などが見える教育になることも期待できる。本章では教育の質保証の検討、社会科教育・保健体育科教育、教師養成・助産師養成・社会教育主事等養成の専門職養成を取り上げた。

第6章・本書の理論編と実践編を土台にして学びの見える化の課題と展望を論じた。学びの見える化は重要な観点であり、事実のとらえ方と関係している。本章では学びの見える化という活動自身が抱えている宿命ともいえる課題とその解決への展望を示した。具体的には可視化の手法の開発、見える化の質的向上、評価方法の課題、学問および体系化に関する課題などについて検討した。また、本章では、「新しい能力」についても、できる限りその「見える化」を進めるための方法を探った。さらに、教育目標に沿った計画化や到達度の評価が避けられがちなワークショップや居場所論でも、これらの「見える化」が必要であり、可能でもあることを主張した。

2 PDCAと社会開放型の視点による「根拠のある自信」

筆者は、本書の成果をもとに、教育

のPDCAの見える化を進めることによつて、学習者の主体的参加を促していきたい。教育は、血の通った目標追求活動である。それとともに、PDCAのAとは「改善」であつて、「失敗」ではない。また、AからはPだけに戻るといふ画一的なシステムではなく、現場では、DやCにも直接戻る機動的で柔軟なシステムである。これがいわゆる「現場力」につながる。若者には、このような楽観的見通しを伝えたい。それが「貴重な体験」として自己肯定感につながる。それは根拠のある「自信」といえる。さらに、この自信は、社会開放型の視点によつて、より根拠のあるものになると考える。

土井隆義は、多くの若者たちが、内実のよく分からない異次元の目標のためではなく、その営みの過程それ自体を楽しみ、なにか別の目標を実現するためではなく、人間関係そのものを築く自己充足的な人間関係を紡いでいると評価する（土井隆義『宿命』を生きた若者たち…格差と幸福をつなぐもの』岩波書店、2019年6月）。たしかに「宿命」の受容も、真実の生き方につながる重要事項だと思ふ。しかし、

土井は、外部へと開かれたつながりのなかで、視野を広げ、格差に気づき、是正の声を上げるよう訴えている。

また、斎藤環は、今の「ヤンキー」について、「高尚な芸術」に対するバッドセンス、「気合い」や「絆」といった理念のもと、家族や仲間を大切にするという一種の倫理観が融合したひとつの文化であると述べる。そして、非行はともかくヤンキー性は更生させる必要はないと言う。コミュニケーションも、お笑い芸人のように達者で、自信をもつて生きている。しかし、同時に、「公共」概念とセットで「個人主義」を再インストールするよう斎藤は提言する（斎藤環『ヤンキー化する日本』角川書店、2014年3月）。

本稿の筆者は、次の経験をした。豊島区家庭教育推進員の毎月の集合学習の場を利用して、推進員である母親たちに対して、各地区における「子育てまちづくり計画」の策定を指導した。平成20年度の学習効果測定においては、他の親や、地域、社会との関係性を強める効果は認められたものの、自己の子育てや親子関係に関する問題解決の方向を見出す効果は低かった。これに

対して、平成21年度の活動は、「自分たちでできることに取り組む」を出発点として、「わが子とともにする、わが子を対象とした研究」、「豊島区長期計画と連動する研究」という2方向への転換を図るとともに、これまでの推進員による研究活動の延長線上に、「自らの仮説に対する責任をもった実践的検証」を位置付けた。これまで、一般的には、「子育て学習」支援においては、シミュレーションとしての「参画教育」が限界であり、逆に、「子育てまちづくりへの参画」支援においては、「自分の子育てに関する学習」が別扱いにされてきたと考える。これに対して、豊島区家庭教育推進員の子育てまちづくり研究活動は、第一に、自治体の行政計画等によるまちづくり計画と連動しつつ、第二に、「わが子とともに、わが子を対象として」、第三に、「自らの仮説に対する責任をもった実践的検証」を行うという意味で、「子育て学習」と「子育てまちづくりへの参画」を一体的に推進するものといえる。「個人完結型子育て学習」では、子育てに関する個人完結型の気づきが深まっていく。「交流・ワークショップ型子育て学習」では、

他の親と交流することによって、より効果的に社会化が促進される。「学習画像型学習」では、学習を自ら組織する活動を通して、まちな人や諸機関と連携することによって、社会的視野が拡大される。「まちづくり参画型学習」では、自分たちでも達成できる範囲での子育てまちづくり活動を行うことによって、社会的存在としての自己を高めていくと考えた。

このように個人完結型から社会開放型（の子育て観）へと学習者が視野を広げるとき、自己の（子育ての）活動がよりクリアに「見える化」するとともに、社会の中での自分という個人の存在も「見える化」することによって、自己の（子育ての）活動に関する「根拠のある自己肯定感」を強めることができるのである。

3 「見える化」の目を曇らせる「新しい能力論」と「資質向上論」

現在、「生きる力」、「コンピテンシー」、「非認知能力」そして「社会情動的スキル」といった「新しい学力観」や「新しい能力論」が盛んに言われるようになった。これらのおおもとには、

トランジションといって、「学校から社会へのスムーズな移行」を重視する考え方があるのだろう。これは、「個人としての充実」とともに求められる「社会の一員としての充実」のために、たしかに重要なことである。しかし、それを構成する必要能力を帰納法的、かつ批判的に検証することによる「見える化」ができていない、あるいはそもそもできないように筆者は感じる。

学歴偏重社会から生涯学習社会に移行するに当って、「社会に役に立つ能力」が重視されているのだが、それがクドバスのような帰納的思考ではなく、演繹的に根拠のないまま「抽出」されて一人歩きしているようだ。「目新しい言葉」は、とくに行政トップが新しく就任したときなどにも、しばしば表われるものであり、雰囲気先行型であることから、「見える化」しようとする目も惑わされがちである。

中村高康は、次のように主張する。大学教育が普及することで、逆に学歴や学力といった従来型の能力指標の正当性が失われはじめた。その結果、これまで抑制されていた「能力」への疑問が噴出し、「能力不安」が煽られるよ

うになった。だが、たとえばキー・コンピテンシーについて、中村は、次のように語っている。「異質な集団で交流する」というのも、中身を分解すること『他者とうまく関わること』『協力すること』『紛争を処理し、解決すること』だとされていますが、従来から言われていた、ごく常識的なことが書かれているだけではないでしょうか。このように、OEC Dのような権威ある機関が言っていることだからという姿勢が批評精神を妨げていると言えよう（中村高康『暴走する能力主義』、筑摩書房、2018年6月など）。

また、千々布敏弥は、都道府県教育委員会の施策の主たる考案者である指導主事の問題について、次のように指摘している（千々布敏弥『先生たちのリフレクション―主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』、教育開発研究所、2021年11月）。先行研究をレビューして問題点を検討して論文の主題の必要性を説明する。同様の手段をとるように助言すると「それはできない」との回答。「引用するのであれば、そのセンターの了承を得なければならぬ」という理由だ。部外

秘の文章ではない。ほとんどの教育センターは紀要として冊子を刊行し、図書館や他センターに送付している。インターネット上でPDFを公開する教育センターも多い。それなのに、許可なしに引用することはできないという価値観(迷信)が流布していると言う。

千々布は言う。このような研究スタイルにおいて、学習指導要領自体が検証の対象になることはない。学習指導要領をいかに解釈するかという姿勢で研究がすすめられる。これは儒教の教えを解釈していった訓詁学に似ている。訓詁学は經典の語句の意味を解釈するものとして出発したが、その解釈の形骸化が指摘されることになった。そのような訓詁学的な実践研究が蔓延している。学習指導要領を經典のごとくとらえ、いかに解釈するかが重要になってくるので、実証研究の積み重ねで新たな理論を構築する発想は希薄になってくる。

千々布は、日本でとくに学習指導要領に関して新しい概念が形成されるときは、現場目線の帰納的思考で検討されると言う。学習指導要領の成果は教育課程実施状況調査で測られることと

なっているが、ペーパー調査で判明できるのは限界がある。そこで検討に付されるのが、文部科学省の教科調査官が講演や授業研究指導などで得た現場情報である。教科調査官の週末は、学習指導要領作成や学力調査などのための会議で埋められている。そのためにウィークデーに代休を取得できるが、多くの調査官はその代休日に現場に足を運んでいる。著者は、そこまで働いて、彼らが手にする給与は教員時代よりも低い。まったく頭の下がる人たちだと言う。

教科調査官が得た情報は定期的に開催される教育課程課との会合で行政職に提供される。加えて教科調査官が学習指導要領作成などのために開催している教科ごとの協力者会議のメンバーの多くは全国から集められた、選りすぐりの現職教員や指導主事たちである。国としては、常日頃から現場の情報を収集しており、それらの情報は帰納的に将来の施策を議論することに役立っている。都道府県教育委員会の議論も同様だ、施策の考案者のほとんどは指導主事であり、彼らも日常的に現場に足を運んでいる。しかし、日本の問題

点は、それらの(筆者注…教育現場から得る)帰納的思考が含まれていることがブラックボックス化していることだと千々布は言う。帰納的思考で100%教育課程施策が形成されているわけではない。今日の意思決定システムであれば、国民の信託を得た議員やそのなかから任命された省庁の幹部からトップダウン的に新しい施策が示されることは避けられない。行政官はそれが現場に降りた際に予想される混乱や効果を説明し、現実的な施策となるよう働きかけるのだが、その説明が効を奏さない場面が増えていると千々布は言う。内部の人間であればそれが政治案件で、それが現場の実態に即した帰納的思考で形成された施策であるかは承知しているのだが、それをブラックボックス化していずれも必要な施策として説明するのも、日本の行政官の思考形態である。かくしてトップダウン的に示された施策を演繹的思考で「周知徹底」しようとする教育関係者が増えているのではないか。そして、実践研究がその手段と化する現状が維持されることになっているのではないかと千々布は懸念する。

本稿の筆者は考える。下の者は「前例踏襲」となりがちなのだが、上の者は、新規に着任した途端、目新しい、あるいは目新しく見える施策を立てたがるのは、よく見る傾向である。それが教育界に混乱を引き起こすことにつながる。学習指導要領では、「生きる力」や「学びに向かう力」など、さまざまな非認知能力の育成が謳われている。しかし、そこには「社会からの要請」や「政治案件」による影響、偏り、変質が存在している。ここに、著者の言う「訓詁学的」検討の限界があいまって、中教審の求める「授業研究」も、現実的な教育施策に結実しないという状況が生じている。

トップは施策改善のプロセスを「見える化」し、これを明確な施策目的とともにトップダウンで提示する。それを受けた教員は訓詁学的姿勢を拭い去り、現場で新しい施策を責任を持って検証し、その結果をさらなる改善提案として帰納的にボトムアップで提示する。このようなトップダウンとボトムアップの心地よい交流こそ、教育行政が追求すべき「学校経営」と考える。千々布が「まったく頭の下がる人たち

だ」と言う教科調査官や他の教員の苦勞も、このような学校経営によってこそ報われるのだと考えたい。

小塩真司は、ある心理特性がすべてのよい結果につながるわけではないとし、どのような結果に結びつくかについては、それぞれの心理特性によって異なっており、何がよい結果をもたらすのかは、時代や場所によっても異なってくる可能性があり、誰の人生にとってもすべてにおいて万能な、よい心理特性が存在するわけではないということに留意するよう注意を促している（小塩真司編著『非認知能力―概念・測定と教育の可能性』、北大路書房、2021年8月）。また、同書で非認知能力として取り上げた心理特性の中には、あまり望ましくない心理特性と関連するものもあるとしている。

このように多面的な概念を含む「非認知能力」を見える化するためには、本稿の「見える化」の観点からは、教育的価値に基づいた「教育目標」の設定が不可欠だと考える。同書では、教育効果がおもに心理学の尺度に基づいて評価されている。だが、教育現場の者にとっては、いわゆる「非認知能力」

といえども、心理学的尺度ではなく、教育可能な「教育目標」を設定して、その到達度を評価する必要があると考える。

さらに、後天的な「能力」ではなく、先天的な「資質」の向上を目標に置くことも、「見える化」の阻害要因になっていることを指摘しておきたい。

廣瀬裕一は、「教員の資質向上」という表現について、次のように批判する（廣瀬裕一「教員の資質向上でいいのか」、日本教育新聞社編集『週刊教育資料』1578号、教育公論社、pp.35-37、2020年8月）。「資質は本来、生得的なものを意味し、向上はしない。言葉の意味は時代とともに変化もするから、今や法律上の文言ともなった『資質』が誤用であるとは言いきれないが、日本語の不適切な使用や解釈が、教員のクオリティ向上を阻害している現状がある」。

廣瀬は、平成28（2016）年に改正された教育公務員特例法には、その前年の中央教育審議会答申「これから学校教育を担う教員の資質能力の向上について」を受け、教員等の「資質」という語が頻出すると言う。そして、

それを「向上」させるために「研修」を行うこととされていると言う。

本稿の筆者は、このことについて、クドバスの「能力カード」の表記ルールを想起する。クドバスの「能力カード」の表記には、「できる、知っている、態度がとれる」(技能・知識・態度)という「縛り」があり、「資質」は書かないことになっている。クドバスは教育が可能であること、現実的な教育目標(としての能力)をもとにしたカリキュラム作成手法を目指しているからである。筆者は、さらに、教育が、「もともと」のその人らしさ」とも言うべき「資質」にまで踏み込んで教育目標を設定すること自体に大いに抵抗を感じざるを得ない。

廣瀬は、次のようにも述べている。近年、我が国の教育界では「豊かな人間性」という語がはやっている。しかし、教育の目的は、「豊かな人間性」ではなく、「人格の完成」である。「人格の完成を目指す」とは、教育を施す者が自らの自律性の完成を目指しつつ、教育を受ける者の自律性の完成を目指すことを意味する。人格の完成を目指すところこそ人間の尊厳があり、こ

の尊厳性こそが人類の特権としての人権の根拠であることを忘れてはならないと言う。

このような「資質向上」や「豊かな人間性」というあいまいな用語を、「まあ、悪いことではないから」と見過ごしてしまつと、必要能力の「見える化」はますます遠ざかってしまう。注意が必要といえよう。

ちなみに、「生涯学習のほうが生涯教育より学習者の主体性を尊重するものだから、生涯学習という言葉のほうが使いましょう」という言説についても、筆者としては納得できない思いを抱く。「学習者の主体性を重んじるということ」なのだから、まあいいでしょう」と言うことは、学習者の主体性を育む生涯教育はどうあるべきかという「見える化」の努力を棄却することにもつながりかねない。

4 「見える化」の発展—クドバスからラダーへ

現場での必要能力からかけ離れた目標が観念的、演繹法的に「抽出」され、恣意的に並べられる現実に対して、クドバスでは、職業人が必要と感じてい

る当該現場での能力をすべて(能力カードとして)リストアップし、それらを帰納法的に(いくつかの仕事カードとして)構造化するため、全体像を把握することができる。そこで5〜6人程度で2、3時間で作成したクドバスチャートが、該当する現場の他のメンバーに承認され、追加の能力カードはほとんど出されないということをわれわれは経験している。このように、現場に限つて言えば、必要能力をほぼ完璧に網羅し、構造的に「見える化」するクドバスの威力は大きなものがある。これが提示されていない職場で、能力獲得目標が不明確なままに、「自分にはこの仕事があつているのだろうか」という漠然とした悩みを抱える職業人にとっては、クドバスの導入は自己のスキルアップの展望を、育成者にとっては職員が主体的に参加できる人材育成の方向を、それぞれ「見える化」する結果につながるといえる。

ピンポイントで、やるべきことを教えられ、やらされるとしたら、主体性は期待できない。それを見て、上の者が「主体性に欠けている」と嘆くのは、ナンセンスな話だ。これに対して、職

業人が職業の「全体像」と自己の位置を「見える化」して仕事をするということは、主体的、生産的に仕事に取り組むことができるようになるということを意味している。

筆者は新たにGoogleドライブのスプレッドシートを利用し、学生にオンラインでクドバスチャート「公立小学校PTA役員に必要な能力」を作成させた(筆者のホームページに詳細を掲載)。

各自の自己内対話の結果である能力カードを、オンラインでの対話を通して、仕事別に分類し、重要順に並べ替える。これらの作業の過程が、各自のパソコン上で可視化される点と、作業経過に伴う学生の発言が動画として記録され、授業研究に役立つという点が、オンラインワークショップのメリットとして注目に値すると思われる(西村美東士「オンラインワークショップにおける自己内対話と協働の意義と方法」、『Society5.0』に対応する学校教育に関する基礎的研究―日本大学文理学部人文科学研究所共同研究(第五次報告書)』、2023年3月)。

さらに、それぞれの段階で必要な能力をクドバスによって構造化すれば、ラ

ダーが完成する。ロジャー・ハートの「子どもの参画ラダー」が有名であるが、それは「参画形態」の発展段階を表わすものであって、エンパワーのための教育目標の「見える化」の観点から言えば、発展段階ごとの「参画必要能力」を表わすものでなければならぬ。

5 参画教育の「見える化」

本書では、佐野市の市民アンケートの因子分析の結果から、佐野市民の生涯学習関連の志向を「地域に生きる」「地域で自分を生かしたい」「自分を見つきたい」「自分を打ち出したい」の4タイプとして命名し、受動/能動、自分/地域の2軸に分けて整理した結果を報告した(第2次佐野市生涯学習推進基本構想・前期基本計画)2022年2月)。

これまでの生涯学習推進施策においては、生涯学習の自主性の尊重の原則を十分認識しつつも、実際には「足りないところ」に足りないものを注入するといった単純な考え方が支配的であった。しかし、これでは自己決定力は育たない。自己決定力が、どのようにして獲得され、どのようにして発揮され

るのか。この、まだ誰も答を知らない「未知の問い」へのアプローチの一つの方法として、このような4タイプの「見える化」をもとに、各タイプに応じた推進施策を開発する必要がある。このことについて、同構想では次のように述べている。

たとえば、地域×能動の「地域で自分を生かしたい」に対しては「まちづくり活動メニューの提供」、自分×能動の「自分を打ち出したい」に対しては、「自己診断カルテの作成」、地域×受動の「地域に生きる」に対しては、地域を知る機会や多世代交流の場の提供、自分×受動の「自分を見つきたい」に対しては、居場所・出会いの場の提供などが考えられる。このような個人の状況やニーズに合わせて多様な選択肢を用意することが、「私の楽習」からの出発を保障することにつながる。

次に、参画教育で多用されるワークショップにおける教育目標等の「見える化」について述べておきたい。指導者は、学習者が楽しくのびのびとやるように努める必要があるのはもちろんだが、同時に課題や獲得能力の目標(教育目標)を「見える化」して、学習

者がより主体的に参加できるよう配慮する必要がある。

市川力と井庭崇はワークショップの「ジェネレーター」とは「生成するもの」であるというコンセプトのもとに、教育の枠を超え、自ら探究し、創造する社会をつくる新たな学び、生き方のスタイルを提案しようとする(市川力、井庭崇『ジェネレーター』学びと活動の生成』、学事出版、2022年3月)。ジェネレーターは多くの場合、見えないうなりゆきを追ってゆくので、そもそも場をまわせない。見通しはまだないし、何から語ってよいかもはっきりしない。コミュニケーションをとるだけでは解決しないケースに直面している。だから、語る前にあてもなくどこかをふらついたり、自分が感じたことを素直に出して、とりあえず何かやってみることから始めたりせざるを得ないのだと言う。

ワークショップなどの場合、教師でも「教える」という枠組みから自由になつて、ジェネレーターのように子どもたちのワークに「巻き込まれてみる」ことも、新しい価値の生成にとつて有効なときもあるのだろう。これまでの

体験から、筆者も確かにそう思う。しかし、教育の場で指導者として関わる場合に、教育目的が「見える化」されないまま、そして、「教育目標」を設定しないまま、スタートすることができないのだろうか。同書の言うように「見えないなりゆきを追ってゆく」ということは、ワークショップにはよくあることであり、同書の言う「ワクワクする創造的な世界」も共感できる。しかし、「生涯「教育」においては、価値の伝承だけでなく、新しい価値の生成を」ところに大いなる魅力がある。そのため、ワークの途中から、よりシフトアップした目標に切り替えて進行させることもあつてよいだろう。しかし、指導者が、スタートからワン・オブ・ゼムであつて、目的も目標ももっていないければ教育は成り立たないと考えるのだ。このようなことから、本書で追求した「見える化」は、「新たな学び」のための不可欠の要素となるに違いないと考えている。

6 「見える化」による新しい価値の創造

最後に、メディアやネットがつくる

「新たな学び」について一言、ふれておきたい。とくにChatGPTは、競争試験の必要がない生涯教育においては、強力なツールになると予感する。メンバー一人一人が個性を生かして自由に探索し、これを持ち寄つて、結局AIではカバーできなかった部分を協働で追求する。このようにすれば、市民による価値創造や社会参画は、大きな飛躍を遂げるのではないか。

苦野一徳は、「相手をいい負かすための議論術」でもそれはとてもむなししいとして、「共通了解志向型対話(超ディベート)」を提唱している(苦野一徳『はじめての哲学的思考』、筑摩書房、2017年4月)。これは「あちらもこちらも、どちらも納得できる第三のアイデアを考え合う」というものである。「AかBか」ではなく、Cという新しい価値を見いだそうというのである。

対話の基盤となる情報が十分に確保された上で、教育側も学習側も、互いの考えが「見える化」できれば、個人化・多様化・流動化・不透明化の時代においても、「新しい学び」は、それぞれの現場から「新しい価値」を創り出し続けるに違いない。