

## 新学習指導要領、わたしはこう見る

### ——基本的認識論がおかしい——

佐 伯 胖

キーワード：資質・能力 コンピテンシー 内容知 方法知 言語主義

#### 1. 「資質・能力」とは

平成28年12月に中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」という全243頁の文書において、「資質・能力」という単語で検索をかけると、この文書だけで599件ヒットする（1頁あたり約2.5件）。その少し前、同年8月に出された中央教育審議会教育課程企画特別部会の資料1「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」という、全17頁の文書では43件ヒットする（1頁あたり2.6件）。しかし、両文書のどこにも、この言葉の定義らしい説明は見あたらない。

ただ「答申」15頁の脚注43に以下のような記述がある。

資質・能力の在り方については、OECDにおけるキーコンピテンシーの議論や、問題発見・解決能力、21世紀型スキルなど、これまでも多くの提言が国内外でなされてきた。これらは全て、社会において自立的に生きるために必要とされる力とは何かを具体的に特定し、学校教育の成果をそうした力の育成につなげていこうとする試みである。（中略）そこでは、教育の目標や内容の在り方について、①問題解決能力や論理的思考力、メタ認知など、教科等を横断して育成されるもの、②各教科等で育成されるもの（教科等ならではの見方・考え方など教科等の本質に関わるものや、教科等固有の個別の知識やスキルに関するもの）といった視点で、相互に関連付けながら位置付けなおしたり明確にしたりすることが提言された。

この「OECDにおけるキーコンピテンシー」という言葉が、錦の御旗のように掲げられており、その

せいか、この新学習指導要領について市販の雑誌や書籍等における解説文書を読むと、ほとんど例外なく、「資質・能力（コンピテンシー）」と、「コンピテンシー」が括弧書きされている。しかし、先の「答申」にも、「審議のまとめ（素案）のポイント」にも、「コンピテンシー」とは何か、これまで使われてきた「学力」や「能力」とどこが違うのか、なぜ、「資質」ということばを入れるのか（広辞苑によると「うまれつきの性質や才能。資性。天性。」とある）についてはまったく説明らしきものはない。

#### 2. 「コンピテンシー」とは

「コンピテンシー（competency）」という言葉が人間の知性に関連して用いられたのは、私の知る限りでは、N.チョムスキーが言語能力について論じた際の言葉である。チョムスキーは、辞書では完全に同義語の「コンピテンス（competence）」を使っているが、彼は、人間の言語は、複雑な文法構造を有するが、母語を語る人が日常使っている母語の文法構造についてはほとんど意識していないし、説明もできないが、みごとに「明確な規則（文法）」に従って語り、その規則（文法）に少しでも違反する言い方はただちに「おかしい」と判別できる。このように人がもっている潜在的言語能力のことをcompetenceと呼び、それが刺激-反応の連合による行動主義的学習では絶対に習得できるものでないこと（つまり、意図的な「教授（instruction）」では「身につけさせる」ことはできないということ）を、数理言語学的手法でみごとに論証したのである。そのような潜在能力を、人はどのようにして獲得しているのかという点について、チョムスキーはなかば生得説を唱える。つまり、人には生まれながらにして言語獲得装置（Language Acquisition Device: LAD）

が備わっており、外界の言語的環境 (Linguistic Environment) にどっぷり浸って育つことで、自然に、その文化固有の言語の文法構造を作り上げていくのだとしている。ちなみに、最近刊行された広瀬友紀著『ちいさい言語学者の冒険』(岩波ライブラリー 259, 2017年) には、言葉を使い始めの幼児の言葉 (幼児語) が一見「おかしく」聞こえるが、実はきわめて「文法的」である (子どもなりに自ら作り出した「文法」に忠実に従っている) という事例が満載されているが、チョムスキー言語学のみごとな例証となっている。

このように考えると、OECDがどういう経緯で「キーコンピテンシー」なる用語を使い始めたかは寡聞にしてわからないが、チョムスキー論をもとにした私の解釈では、「教え込み」ではなく、豊かな実経験の中で、多様なひと、もの、こととの出会いや相互交渉を通して自然に「身につけていく知性」を大切にしようということを唱えているのではないと思われる。

### 3. G. ライルの「知性」論

チョムスキーが言語的知性について、人は自ら「知っている」けれども、知っている「内容」を明示的に述べることはできないし、「訓練」や「教授」等を通して外から身につけさせられるものではないとしていることは、認識論 (epistemology: 「知る」とはどういうことかを探求する哲学) では、別段特異な話ではなく、むしろ「常識」に近い。

1949年に刊行されたG. ライルの “*The Concept of Mind*” (坂本百大ほか訳『心の概念』、みすず書房 1987年) は、認識論のまさにスタンダード・テキストとして広く知られており、そもそも「人がものごとを“知る”とはどういうことか」を論じる際に、ライル論を避けて通ることはできないというのが、哲学の素養のある人にとっては「常識」である。残念ながら、「教育」(特に我が国の) という世界ではこの「常識」が常識たり得ていないと思われるので、以下で簡単にその骨子だけを簡単に説明しておく。

ライルは人間の知性について一般的には①知識の所有 (Knowing That) と②技能の獲得 (Knowing How) の二種類があるとされているが、ライルはそれをデカルトの「心身二元論」に由来する誤った考え方であるとして否定する (残念ながら、我が国の

教育界ではそれぞれが「内容知」と「方法知」と名付けられ、「それぞれを身につけさせた上で、両者を“関係づける”」などという手品のようなことが教育の目標とされている)。その上で、ライルは、人間の知性というものは、理知的 (intelligent) な行為 (多様な状況に、それぞれ適切に対応すること) をもたらす傾向性 (disposition) にあるという。ちなみに、村上陽一郎は“disposition”を「潜性」と訳しており、特定の状況の下での行為の際に現れ出る特性 (たとえば、砂糖は「なめると甘い」というのが潜性の例) であるとしている (佐伯編『理解とは何か』東京大学出版会、2007年、pp. 9-36)。さきにあげたチョムスキーのコンピテンス論はまさにこの「傾向性」(=「潜性」) としての言語知性論である。

### 4. D. ショーンの「実践知」論

ライルの認識論を踏まえて、D. ショーンは1983年に “*The Reflective Practitioner*” (佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆるみ出版、2001年) を著した。

ショーンは、専門教育が、一方で「専門的知識」を高等教育機関で専門分化した専門知識と専門技術の開発によるとされ、専門家はその「専門知識」や「専門技術」を実践現場で「応用」ないしは「適用」するのだという考え方を、「技術的合理性 (Technical Rationality)」と呼んで厳しく非難した。ショーンによると、この「技術的合理主義」の知性観は、実践現場では「専門的知識」や「専門的技術」なるものが「使いものにならない」事態を思い知らされ、結果的に、経験豊富な熟達者の「わざ」を「暗黙知」として神秘化し、あがめる方向に走る (先にのべた「内容知」と「方法知」は、まさに手品でなければ結びつかない)。

ショーンによると、「技術的合理性」に陥らない知性の探究は、「実践の中の省察」にあるという。これはライルが否定した内容知 (Knowing That) と方法知 (Knowing How) の二分法を乗り越えて提唱する実践知 (Knowing-in-Practice) の探求である。この実践知を得るために提唱するのが「実践の中の省察 (Reflection-in-Practice)」である。

「実践の中の省察 (Reflection-in-Practice)」という言葉で注意すべきところは「の中の (-in-)」の意味である。これを文字通りに「実践の真っ最中で

の」という意味で解釈すると、実際の現場で活動している真っ最中での省察ということになるが、現実には、時々刻々迫ってくる緊急の事態への対応に追われて、まさに「それどころでない」のが実態であろう。しかし、ショーンの原著をていねいに読むと、ショーンが「Reflection-in-Practice」というときの「in-」というのは、「situated-in」のこと、つまり、「現場に身を置いて考える」という意味である。省察しているときというのは、現場から離れていたり、現場のビデオ録画を観ていたり、現場で書かれたメモや写真を観ながら当事者同士で話し合ったり、……これらはすべて「実践の中での省察」に相当する。

ショーンの「実践の中での省察」の重要なポイントは、「どこで省察するか」という問題ではなく、「省察」そのものにある。

ショーンの「実践の中での省察」は、客観的に記述する観察者（むしろ傍観者）としての言葉によるのではなく、当事者の感じ取ること（feeling for）によるのである。いわくいいがたい「違和感」、先が見えなくなる「とまどい」、「あせり」、「そうだったのか!」という発見の「驚き」、などである。

このように考えると、チョムスキーのいう「コンピテンス」（これがOECDのいう「キーコンピテンシー」かどうかは定かではないが）が「獲得される」（「教え込まれる」ではない）プロセスがどのようなものかがわかってくるのではないだろうか。

## 5. 「感じる知り方」を失わせる言語主義

2010年2月19日付の、『日本経済新聞』文化欄のコラム「だましの名画十選4」に中央大学教授の山口真美氏がつぎのようなエッセイを書いておられた。

1万5千年前のラスコーの壁画には、生き生きとした動物の姿が描かれている。その表現には驚くばかりだが、真骨頂は空間の描き方にある。

（中略）堂々と描かれた黒い牛の後ろには、ぼんやりとした馬の姿がある。牛よりも小さく描かれている。牛の角をよく見ると、手前の角は奥よりしっかりと太く描かれている。これらは奥行きを描く絵画的な手法である。近いものは大きく遠くのもの小さい、遠近法の基本がそこにある。

しかし最近の研究から、幼稚な絵画表現は抽象的な概念形成に直結することがわかってきた。プ

ロ顔負けの写実的な絵を描く児童が言葉を学習した途端、普通の子のような稚拙な絵を描きだしたという。顔から手足の出ている薄っぺらな人の姿の横に、モデルの名前が書かれていた。写実的に対象を表現する代わりに言葉を使うようになったのだ。

これはちょっとおそろしいことではないだろうか。言葉を身につけることで、世界を知るときの非言語的な知り方—いわゆる「感じる」という知り方—を失うという可能性があるというのである。

ところが教育の世界、とくに「学校教育」の世界では、「言語表現」第一主義が蔓延している。子どもたちに、遠足、運動会、美術鑑賞…などなどのあと、必ずといってよいほど、「感想文」を書かせる。それだけではない。教師にも、ことあるごとに（むしろ、「こと」すらないのに）「報告書」、「計画書」を書かせられる。これらはすべからず、「現場で感じる」という知り方から遠ざけることになる（「コンピテンシー」は身につかない）。

実際に「そこで起こっているできごと」に、思い巡らせ、とまどい、模索し、絶望し、それでもがき、かすかに見えてきた光明に感動し、驚き、歓喜する——コンピテンシーはそこでしか得られない。

学校教育では「書く」力・「読む」力・文章を「判断する」力が強調されるが、これらはみな「書き言葉」が中心である。「書き言葉」は、古代エジプトのヒエログラフの頃から、「事実を記述する」ための記号であったが、文字の使用より数万年前にあった「話しことば」は、「事実」を伝えるというより、むしろ「感じること」を伝えるためのものだった。当然、表情、からだのしぐさ、声の高低・強弱・リズムなどを用いて「情感込み」で表現し、それを受容して「応える」側も、当然、表情、からだのしぐさ、声の高低・強弱・リズムなど、さまざまな様態全体を用いて、「情感込み」で応えていたに違いない。しかし、教育の世界では、「文字で書く」ことが「表現」とされ、「事実命題」の伝達こそが大切とされ、「感じる」という情感込みのコミュニケーションが排除される。これでは「ことば」本来のコンピテンシーは喪失されるばかりである。

（田園調布学園大学大学院）