

## 能力をめぐる普遍性と時代性



松下 佳代

京都大学高等教育研究開発推進センター教授

### 一 二二世紀はどんな社会か

教育は、未来の社会の担い手を育てる営みである。子どもたちが生きていく二二世紀は、今後どんな社会になっていくのだろうか。

#### (1) デジタルテクノロジーの発達と雇用の未来

私たちの生活にますます大きな影響を与えていくことになることが確実視されるのが、デジタルテクノロジーの発達である。デジタル時代に向けた教育改革を唱えるキャシー・デビッドソンは、二〇一一年のインタビューで「今年入学した小学生の六五%は、今はまだ存在していない仕事につくことになるだろう」と語り、話題を呼んだ。

今は存在していない仕事であっても、仕事につくことができるのであればまだいい。マサチューセッツ工科大学のE・プリニョルフソンとM・マカフィーは、『機械との競争』（日経BP社、二〇一二年）という本の中で、テクノロジーの進歩のスピードはすでに人間には追いつけない段階に達したと述べている。公道での車の運転は、二〇〇〇年代前半には機械による自動化が困難なタスクだと考えられていたが、二〇一〇年にグーグルによって実現された。雑誌記事の作成や医療診断のような、これまでは大卒のホワイトカラーがやってきた仕事も、一部は機械に置き換えられつつある。

歴史を振り返ると、従来は技術革新が人間から仕事を奪

うことがあっても、技術革新によって経済が拡大し生活水準が向上することにより、新たな雇用機会が創出されてきた。だが、今後もそうなるという保証はない。オックスフォード大学のC・B・フレイとM・A・オズボーンは、二〇一三年に出した「雇用の未来」という論文の中で、二〇二〇年後には、今ある702の職種のうち四七%がコンピュータに代替されるだろうと予測している。

テクノロジーによる自動化が今後、どの程度進んでいくのかを正確に予測するのは難しいとしても、それが、創造的な仕事と低賃金の肉体労働という労働力の二極化を生み出し、中間層の仕事を奪っていくだろうということは、多くの論者の一致した見方である。

## (2) 二〇五二年の予測

いうまでもなく、教育は子どもたちを職業につかせるためだけに行われるのではない。子どもたちは、家族をなして家庭を築き、市民として民主主義社会を構成し、文化を創造し伝達していく存在となるよう教育される。

また、二一世紀の社会に影響を与えるのはデジタルテクノロジーばかりではない。一九七二年に『成長の限界』という本で、資源枯渇や持続可能性について考えるきっかけを作った民間シンクタンクのローマ・クラブは、その四〇

年後の二〇一二年に、『2052—今後40年のグローバル予測—』（ヨルゲン・ランダース著、日経BP社）を出した。それによれば、これから数十年の間に地球社会は、貧困、環境汚染、気候変動・温暖化、富の分配の不公平、社会紛争など、いくつもの深刻な問題に直面する。世界経済の成長はピークを過ぎて減少に転じ、また、女性が出産する子どもの数を自発的に減らすことにより人口も頭打ちになる。

この本の著者ヨルゲン・ランダースは、このような危機を引き起こすいばんの元凶を「短期志向（短期的に効果をあげることを優先すること）」に見いだしている。そしてこれらの危機を回避するために必要なもの、この短期志向を乗り越えることだという。例えば、投資の流れを「最も利益をもたらすもの」から「社会を長く持続させるために役立つもの」へとシフトさせたり、各国の孫世代のための政策を支援するために超国家的な機関を設立したり、といったことが提案されている。

## 二 希望としての教育

私の好きな言葉に「知性による悲観主義、意志による楽観主義」という言葉がある。過去の経験や情報にもとづく

将来予測が悲観的なものであったとしても、それを変えることができるという希望をもつて働きかけていく。自分たちの世代では解決しきれなくても、子や孫の世代まで長い時間をかけて解決に努力し続ける。教育が「ともに希望を語ること」であるとすれば、教育に携わる者にとって求められるのは、こういったスタンスではないだろうか。

もちろん、このような問題を解決する上で教育が果たせる役割は一部でしかない。しかし、この解決に取り組もうとする人間を創り出すのも、あるいは、それをなおざりにする人間を創り出すのも教育の力にかかっていることを考えれば、その「一部」は決して小さな「一部」ではない。

### 三 能力をとらえる枠組み

一九九〇年代に入った頃から（日本ではとくに二〇〇〇年代以降）、世界中で、さまざまな能力が教育目標として提唱されるようになってきた。私はそれらを〈新しい能力〉と総称している（松下佳代編『新しい能力〉は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー―』ミネルヴァ書房、二〇一〇年）。

なぜ、九〇年代以降だったのか。一言でいえば、その頃から後期近代の特徴が顕わになってきたからである。一九

八六年にはチャレンジャー号爆発事故とチェルノブイリ原発事故が立て続けに起こって科学への信頼が失われ、一九八四年のベルリンの壁の崩壊、一九九一年のソ連崩壊で東西冷戦が終結してグローバル化が加速し、一九九五年にはウィンドウズ95が発売されて情報化社会・ネット社会が本格的に到来した。日本では、一九九一年のバブル崩壊以後、平成不況に陥り、一九九五年には日経連が「新時代の『日本的経営』」を打ち出して、終身雇用制の解体、非正規雇用の拡大が進んだ。その結果、若者の「学校から仕事への移行」は困難になったが、それは一九八〇年代に西欧・北米諸国の若者に生じた変化をなぞるものであった。このような状況のなかで、世界各国の教育政策がこぞつてさまざまな〈新しい能力〉を教育目標に掲げるようになったのである。

国立教育政策研究所では、こうした世界各国の能力概念を整理して、基礎力―思考力―実践力という三層構造からなる「二一世紀型能力」を提案している（松尾知明『二一世紀型スキルとは何か―コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較―』明石書店、二〇一五年）。しかし、私はこれとは別の枠組みで整理してみたい。

人間は、ある動機の下で、道具を使って、他者とともに

表1 能力の三軸構造

|                                  | 〈カテゴリー1〉<br>対象世界との関係 | 〈カテゴリー2〉<br>他者との関係    | 〈カテゴリー3〉<br>自己との関係  |
|----------------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|
| キー・コンピテンシー<br>(OECD-DeSeCo,2003) | 道具を相互作用的に<br>用いる     | 異質な人々からなる<br>集団で関わりあう | 自律的に行動する            |
| 21世紀型コンピテン<br>(全米研究評議会,2012)     | 認知的コンピテン<br>ス        | 個人間コンピテン<br>ス         | 個人内コンピテン<br>ス       |
| 一般的コンピテン<br>(チューニング・プロジェクト,2008) | 道具的コンピテン<br>ス        | 対人的コンピテン<br>ス         | システムのコンピ<br>テン<br>ス |
| 人間力<br>(内閣府,2003)                | 知的能力的要素              | 社会・対人関係的<br>要素        | 自己制御的要素             |
| アイデンティティ資本<br>(コテ,1996)          | 人的資本                 | 社会関係資本                | アイデンティティ資本          |
| 専門職の資本<br>(ハーグリーブス他,2012)        | 人的資本                 | 社会関係資本                | 意思決定資本              |

対象世界に働きかける。対象世界に働きかけるために道具が創られ、他者との間で仕事や役割の分担が行われ、明示的・暗黙的なルールが形成される。こうして、人間は動物とは異なる文化や社会を形づくってきた。このように人間の活動は、主体と対象世界と他者が、道具と分業とルールという媒介物によって結ばれることによって構成されている。

学びも人間の活動の一つであり、同じ構造をもっている。学びとは、「学習者と対象世界との関係、学習者と他者との関係、学習者と彼／彼女自身（自己）との関係、という三つの関係を編み直すこと」だとする「学びの三位一体論」（佐藤学）は、そのことを簡潔に表現している。

能力が、人間が活動において必要と①、また活動を通じて形成されていくものであること、学びの結果身につけられるものであることを考えれば、同じく三つの軸でとらえられると考えるのは自然なことだろう。実際、このような三つの軸で能力を構造化しているものは、国内外を問わず数多く存在する（表1参照）。

#### 四 能力の普遍性と時代性

人間の活動が主体（自己）、対象世界、他者の三軸で構成されるということ自体は、いつの時代も変わらぬ普遍的な構造である。したがって、能力の三軸構造も一定の普遍性をもつといつてよいだろう。しかし同時にまた、そこには時代性も読み取れる。

時代性は第一に、それぞれのカテゴリーの能力が教育の対象として意識されるようになった時期の違いに表れている。例えば、人的資本という考え方は一九六〇年代の高度

成長期から提唱されてきたのに対し、社会関係資本は（言葉自体は古くからあるものの）市民権を得たのは一九九〇年代以降であり、アイデンティティ資本についてはまだ一般にはなじみのない学術用語にとどまっている。後期近代に入って、社会が流動化・個人化するなかで、他者との関係や自己との関係を育む能力を意識的に教育することが求められるようになったのである。

第二に、それぞれのカテゴリーの能力の中身にも時代性は反映されている。例えば、対象世界には、一であげたような地球社会の問題があり、その際の道具として外国語や科学、政治、テクノロジーなどの知識やスキルが必要になる。また、他者の範囲は大きく広がり、人種・民族・宗教・文化などの異なる他者を理解することがいっそう重要になってくる。さらに、人生を自分でデザインしたり、人生の中で何度も学び直したりする能力も、今以上に求められるようになるだろう。

## 五 〈新しい能力〉の逆説

〈新しい能力〉は今日、単に教育目標として掲げられるだけではなく、評価の対象ともされており、それが〈新しい能力〉の教育への影響力を強める大きな要因となっている。

る。とりわけ、PISAやTIMSSといった国際調査や全国学力・学習状況調査などを通じて、読解・数学・科学の能力（リテラシー）についての調査結果が、国家間、自治体間・学校間の教育の成否を示すものとして使われるようになってきた。その結果、初等・中等教育では、こうした中心教科の授業時数や指導時間が増加し、その分、他の教科や学習活動が圧迫される傾向にある。

だが、教育の成果をもつばらテスト成績の上昇に求めることは、それこそ、教育が「短期志向」の罠に陥ってしまうことを意味する。また、「機械との競争」によってコンピュータに仕事が奪われつつあるなかで、人間ならではの創造性やイノベーションの価値はいっそう高まっているが、そうした能力を伸ばす上で期待されているのはアートの持つ教育力であり、中心教科のみに労力を傾けることは決して望ましいことではない。もちろん、音楽や美術は、単にそうした能力を伸ばすための手段ではなく、感性と理性を結びつけ総合的で全体的な学びをもたらすという本来的な価値をもっていることもつけ加えておきたい。

能力の時代性に踊らされることなく、能力の普遍性を見すえながら、子どもたちの成長を長期的にとらえるまなざしが、今あらためて必要とされている。