

カリキュラム開発におけるポジティブ・アプローチの展望と課題 ～ギャップ・アプローチとの対比を中心に～

Perspectives and Challenges of the Positive Approach for School Curriculum Development: Comparison with the Gap Approach

緩 利 誠*

1. はじめに

本研究の目的は、持続可能な特色あるカリキュラムの開発とそれを支える効果的な組織のあり方について、近年、組織開発論・組織変革論の分野で注目を浴びているポジティブ・アプローチ（以下、PA）の観点から論究することである。PAとは、「組織や人の潜在的価値や強みにフォーカスし、それらの連携により新たな成果を生み出し、ありたいすがたを描き共有することを通じて、新たな価値、目標、アクションを導く方法論」¹（大住 2012, 1頁）を指す。

教育政策の規制緩和に伴い、地方分権化が進み、自律的な学校経営と特色ある学校づくりの双方が学校現場に求められるようになって久しい。とりわけ、教育課程の基準が大綱化・弾力化された結果、各学校は自校でカリキュラムを開発し、マネジメントする力量が求められるようになり、そのための研修体制や機会が急ピッチで整備されてきた。一方で、各学校の自主性・自律性が拡大されたことにより、事前の届出への統制は弱まったものの、事後の結果責任に対する認識が強まったと言えよう。その背景には①業績／成果による統制、②市場メカニズムの活用、③顧客主義への転換、④ヒエラルキーの簡素化という特徴をあわせもつNPM（New Public Management）への志向が窺える（大住, 2012）。つまり、学校組織マネジメントの近代化である。例えば、文部科学省が学校現場における管理職、教師、事務職員のそれぞれ向けにとりまとめたモデルカリキュラム『学校組織マネジメント研修』を見ても、企業経営の手法から学ぶことで学校組織マネジメントの近代化を図ろうとしていることは明らかである。確かに民間人校長による実践事例にある通り、民間企業の手法を導入することで、これまで学校が自明視してきた前近代的な価値観や組織風土などが炙り出され、一つのカンフル剤として課題提起がなされたことは望ましい。

しかし、問うべきは「学校組織マネジメントの近代化を図ることで、教師の意識がどの程度ポジティブに変革され、その結果、学校現場におけるカリキュラムがどれだけ充実し、子どもたちにどのような変容が生じたのか」である。実際のところ、目の前に山積する数多くの問題への対応に日々追われ、「働きがい」や「やりがい」よりも「多忙感」や「疲労

* 浜松学院大学（教育学、カリキュラム研究）

感」を強く感じる教師が多く、学校組織における創造性は失われつつあるのではないだろうか。その背景には、ポストモダン社会において「近代化」を志向しようとする発想自体の矛盾と限界が見受けられる。

現代社会が教育に求めるものはグローバル化するとともに高度化しており、とりわけ学校現場には非常に高い期待が寄せられている。その一方で、価値観が多元化された社会における近年の学校現場に見受けられる各種の問題状況はますます複雑化しており、明確な原因が特定できず、適切な処方箋すら提示できていない。それにも関わらず「正解主義・前例主義・事なかれ主義」に囚われ、変化や挑戦への強い抵抗を示す姿が一部で見受けられる。実際、学校に対する不信感は高まっており、そうした非常に厳しい状況下において、新しい教育のあり方を模索し、実現していくことが学校現場には求められている。そのためには、今こそ学校現場が「飼い馴らされた主体性」(Carlson, 1965)から脱却し、創造性を存分に発揮することにより、これまでの枠を越えた実践を通じて、子どもたちに魅力的かつ創造的な学びを提供する必要がある。その際のキーワードの一つに「認知的個性」があり、全ての子どもの強みを伸ばして活かす学習の個性化に現状打破の糸口を求めることができるかと筆者は考える。

これまでの発想では画一化されたカリキュラムに子どもを適応させようとし、適応できない子どもたちを「不適応児」として扱い、特別な教育的支援の対象にしてきた。もちろん、その中には才能があるがゆえに不適応を起こしてしまった子どもも含まれる。しかし、冷静に考えれば、発想の手順は本来「逆」である。そもそも子どもたちは出生後、独自の遺伝と環境の相互作用により発達していくわけであり、個々の「強み」と「弱み」は異なる。したがって、誰一人として同じ子どもはおらず、全ての子どもが将来、特定の職業につくわけではない。子どもは個々に異なり、将来、様々な分野で社会人として活躍するという事実を積極的な意味でもって捉える時、子どもがカリキュラムにあわせるのではなく、カリキュラムが子どもにあわせて柔軟に編成され、展開されるべきである。つまり、子どもに障害／才能があるから不適応を起こすのではなく、カリキュラムに不備があるために子どもたちの不適応を引き起こし、学びから遠ざかってしまっている可能性が否めないということである²⁾。

しかし、こうした発想でもって学校改革・カリキュラム改革を志向する時、必ず困難に直面することが容易に予想される。例えば、デューイに代表される進歩主義教育が歴史的に見ても学校組織に根づかず、一過性のものになってしまうきらいがあるように、改革を推進する旗振り役の教師が抜けた後、カリキュラム実践はどうしても形骸化してしまう。一方で、他国で提唱された理論や実践をそのまま日本に紹介し、導入してもうまくいくとは限らない。日本はこれまで他国における理論や実践に問題解決の糸口を見つけようとしてきたが、日本特有の問題状況が深刻化していることから、もはや理想的な解決法を他国に求めるべきではない。したがって、他国での理論や実践を参照しながらも、日本に根づ

く、あるいは各学校に根づくカリキュラムを創造的なプロセスを通じて開発していく中で「日本型」のカリキュラムモデルを創出する必要がある、そこに至る手続きを明らかにする必要はある。

これらの問いを探究するにあたり、本研究ではカリキュラムづくりにおいてこれまで採られてきたプロセスを PA の立場から考察する。従来のプロセスはギャップ・アプローチ（以下、GA）によるものである。その特徴は「あらかじめ設定された基準と現状のギャップに焦点をあてて、それを問題として特定し、修正や改善を図る」点にある。しかし、これまでのカリキュラム研究が明らかにしてきたカリキュラム改善を促進する諸条件、例えば創造的・民主的・管理的なカリキュラム・リーダーシップの必要性（例えば Henderson & Gornik, 2007 ; 矢野 他, 2012）をはじめ、専門的な学習共同体／学習する組織の構築（例えば Hord & Sommers, 2008; Stoll & Louis, 2007 など）、協働性や同僚性、及びポジティブ文化の醸成（例えば中留, 2003 ; 2005）などを実現させる哲学や方法論は GA から導出できない。むしろ、それと対比される PA によって説明可能であり、PA を用いることが学校現場の創造性・革新性を高め、山積する教育課題の解決に資する新たなカリキュラムモデルの構築に寄与できることを論証したい。

2. ギャップ・アプローチの限界

ここでは、PA に対比される哲学や方法論としての GA の特徴と問題点を明確にする。GA の特徴は問題志向、欠陥志向、弱点志向にあり、その前提や手続き等は表 1 に挙げた通りである。基本的には「あるべき基準（外的基準）」と照らし合わせながら「問題解決」することを重視しており、次の手続きでもって進めようとする。すなわち、まず「確認された問題」を「特定の人々」が分析し、その「原因」を突き止める。その上で、いくつかの選択肢を考え、その中からより「正解」に近いとされる解決策を提案する。その提案内容を計画的に遂行できるよう、リーダーは指示・命令・説明という行為でもって組織構成員に伝達する、というものである。

表 1 : GA の特徴

| | |
|-------------|--|
| 前提条件 | 問題を解決すること あるべき基準が外側からくる (外的基準) |
| 介入の焦点 参加 | 確認された問題 選ばれた人々のみ |
| プロセス | ①問題の認識 ②定量的な分析を中心とする原因追究 ③現状分析 ④実行可能な解決策の検討 ⑤計画立案(対応策) |
| 普及 | 意思決定者にフィードバック/指示・命令・説明 |
| 創造的な可能性 | ブレインストーミングされた選択肢のリスト |
| 結果 | 問題を解決するベスト・ソリューション(正解) |
| 得られる能力 | 計画を遂行し評価する能力 |

(Whitney & Trosten-Bloom, 2003; Cooperrider & Whitney, 2005 などをもとに
筆者が作成)

GAでもって何か物事の改善を図ろうとする場合、問題が生じる原因の因果関係を明確に特定でき、望む方向性が誰からみても明らかである場合に限り効果を発揮する。メリットを享受できる事例として、モノづくりを挙げることができ、トヨタ自動車の業務改善方式（トヨタ方式）などは有名である。トヨタ方式の場合、問題が発生した時、真の原因を突き止めるために「なぜ？」という問いを5回繰り返すことが徹底される。対象が自動車という機械である以上、必ず不具合を起こす原因は明確な形で存在するわけであり、真の原因を突き止めなければ適切な対処を施すことができないためである。もちろんその他にも「トヨタ方式」の特徴はあるが、徹底的な原因追究というプロセスを経て、トヨタ自動車は世界から高く評価されるほど、品質の向上を達成してきた。

しかし、このアプローチでは、表2のような内容を中心に、欠点を徹底的に追究するため、人間や組織にこのような批判の目を向けると、問題ばかりが認知されるようになり、「壊れていないものまで壊してしまう」恐れが高まる。また、すでに起きてしまったことの原因を探し求めることになり、その作業に多くの時間を費やすことから、問題については詳しく学べるが、決して解決に向けて多くを学べていないという状況を生みやすい。結果的に、多くの場合、話し合いのプロセスは不満や愚痴の連続となりやすく、「犯人探し」という責任追及にもつながりやすい。解決策が上位下達的に指示や命令として下りてくれば、「やらされ感」さえもが強まってしまう場合さえある。とりわけ、重要なポイントは、仮に問題を解決できたとしても、それは問題がなくなっただけであり、決して「より望ましい状態」が生み出されるわけではない、ということである。

表2：プロブレム・トークの例（Whitney etc., 2010）

| 5W1H | 例 |
|-------|--|
| 誰が | こんな状態になったのは誰の責任なのか？ |
| なぜ／何を | なぜこの問題は引き起こされたのか？ この問題を引き起こした原因は何か？ |
| どこで | どこで戦略に大きなズレが生じたのか？ |
| いつ | いつこのような事態に陥ったのか？ |
| どのように | こうした事態を見過ごすことになった経緯は？ |

もしカリキュラムを「モノ」として捉えるのであれば、徹底的な品質管理（Quality Control）を図るため、その開発プロセスにギャップ・アプローチを適用すればよい。それによって得られる効果はもちろんある。しかし、カリキュラムを単純に「モノ」として扱いきれないところに課題がある。カリキュラムは（時には地域住民等の協力を得ながら）基本的には各教師の実践を通じて子どもたちに提供されるものである。教室を取り巻く物的環境や社会的環境のみならず、各教師もまたカリキュラムの成否を握っており、その成果と課題は子どもの学ぶ姿から判断されることが多い。すなわち、カリキュラムは関係者

の相互行為を通じて産出される「出来事」として捉えられるべき性質を併せ持つ。そのため、その開発プロセス/改善プロセスにギャップ・アプローチが適用されればされるほど、先述したようなデメリット、とりわけ、関係する人々への非難や責任逃れなどといったリスクを被る確率が高まってしまうのである。

3. ポジティブ・アプローチの特徴

PA の特徴は未来志向、可能性志向、強み志向にあり、その前提や手続き等は表 3 に挙げた通りである。基本的には「あるべき基準 (外的基準)」ではなく「ありたい状態 (内的動機)」を構想し、組織がもつ未知の潜在力を引き出すことによって、その理想を達成することを重視しており、次の手続きでもって進めようとする。すなわち、まずリーダー等が「ありたい姿」を描き、それを「肯定的な話題」でもって提示する。次いで、「全ての利害関係者」(ホール・システム) を巻き込み、個々人の生きたエピソードを交えた「対話」を通じて、組織がもつ「潜在力」を発見する。その潜在力が発揮された理想の状態をより明確にした上で、ビジョンを実現する方法、すなわち、「もっと望ましい解」をさらなる「対話」から導きだす。

こうしたトップダウンではなくボトムアップの対話プロセスを経ることで、「正解」ではなく丁寧な合意形成に基づく「社会的成解」を創り上げ、全ての利害関係者が「自分事」として変革を捉え、自らの強みを積極的に活用しながら「ポジティブ・チェンジ」のエージェントとして活躍できるよう促そうとする。

なお、PA では、決して「問題」が軽視されているわけではない。問題は単独で存在しているわけではなく、問題の裏には未だ形を与えられていない「夢」や「理想の状態」が必ずある。人々が問題を認識するということは、一方で、今の状態が理想的なものではないことに気づいていることを意味する。アインシュタインの有名な言葉に「問題を生み出

表 3 : PA の特徴

| | |
|---------|--|
| 前提条件 | 未知の潜在力を信じること ありたい状態が内側から出てくる (内的動機) |
| 介入の焦点 | 肯定的な話題 |
| 参加 | ホール・システム |
| プロセス | ①肯定的な話題の提供 ②ストーリーテリングによる組織がもつ 潜在力の探究 ③組織がもつ潜在力の発見 ④潜在力が発揮された理想の状態を明確化 ⑤ビジョンを実現する方法についての対話 |
| 普及 | 創造性豊かな方法で広範囲にベスト・プラクティスを共有 |
| 創造的な可能性 | よりよい世界への夢と組織の貢献 |
| 結果 | 夢と人間の願望を実現するデザイン (もっと望ましい解) |
| 得られる能力 | ポジティブ・チェンジし続ける能力 |

(Whitney & Trosten-Bloom, 2003; Cooperrider & Whitney, 2005 などをもとに
筆者が作成)

したのと同じレベルの意識では、その問題を解決することはできない」というものがあるが、PAでも問題「そのもの」ではなくその問題の裏側にある「夢」や「理想の状態」に注目することで、問題解決のみならず「こうありたい」という理想の状態の実現を目指そうとするわけである。

このようにPAでは、利害関係者とのオープンな対話による丁寧な合意形成を通じて、まずは理想のビジョンを描くことが重要視される。つまり、現状の延長線上に未来を構想するのではなく、理想とする未来から現状を捉え、その萌芽が既に存在しているという前提のもとで変革していこうとする。そのために、問題ではなく個々人や組織の「強み」「持ち味」「可能性」などに着眼し、「うまくいっている／できていること」などの成功体験や成功要因を語り合い／認め合える対話の場と時間を構造化する。例えば、表4のような内容の対話が繰り返し広げられる。その上で「ポジティブ・コア」や「コモングラウンド」という共通の価値観を導きだし、アクションプランをデザインしようとする。この根底には社会構成主義の考え方があり、ポジティブな未来を形づくるためには、あえてポジティブに現状の当たり前を疑いつつ、ポジティブに現状を描写・説明することにより、学び続けていく必要があるとする。結果的にこのアプローチでは、価値観が多元化され、変化が激しい社会であっても、利害関係者相互の厚い信頼を生み出し、当事者意識やエンゲージメントの高まりを可能にすると説明される。

表4：ポジティブ・トークの例（Whitney etc., 2010）

| 5W1H | 例 |
|-------|-------------------------------------|
| 誰が | 他にも誰か立役者がいるのでは？彼／彼女はどのように成功に貢献したのか？ |
| 何を | この状態を良い方向に持っていくために、どんなことができるか？ |
| どこで | 自分たちの強みをさらに引き出すチャンスはどこにあるのか？ |
| いつ | 自分たちが最大限の力を発揮したのはいつか？ |
| どのように | どのように協力し合えば、望んでいる成果を実現することができるか？ |

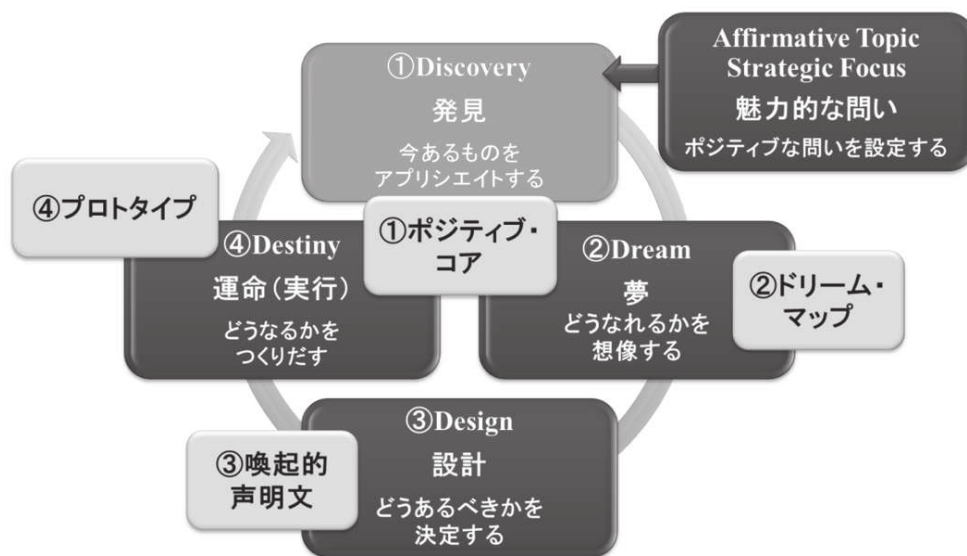
4. AI (Appreciative Inquiry) の場合

(1) AI の特徴

PAに属する各手法は、ホール・システムアプローチと呼ばれることもある。その場合、利害関係者が一堂に会してオープンかつ建設的な対話をすることが重要視され、そのための場が構造化される。例えば、ワールドカフェが有名であり、実施のしやすさから日本においても地方自治体の政策立案などのために用いられ始めている。この対話という特徴を併せ持ちながら、より積極的に組織やそこに関係する人々の強みに格段の焦点をあて、未

知る潜在力を引き出そうとする強力な手法に AI がある。

AI (Appreciative Inquiry) という名称には、自分たちの組織やそこで展開される各種実践のポジティブな側面を積極的に「承認」とともに価値を与え、それをさらに高めるような問いの「探究」を通じて、新たな潜在力や可能性を発見する、という意味が込められている³。そのため、過去や現在における成功から積極的に学びつつ、一方で、社会における最高の価値を見極めながら、より良い姿を実現するための要因を探ろうとする。AI により「パワーの解放」を導くには 6 つの自由が保障される必要があると言われており、それらは①かかわり合いの中で自分を知ってもらう自由、②話をきいてもらう自由、③コミュニティで夢を描く自由 (夢を分かち合う場を共有する自由)、④貢献のあり方を選択できる自由、⑤サポートするとともに行動する自由 (サポートのもとで行動する自由)、⑥ポジティブである自由、である (Cooperrider & Whitney, 2005)。こうした自由のもと、次の図のような具体的な手続きでもって対話が構造化される。また、紙幅の都合で手続きの詳細を説明することはできないが、こうした手続きには表 5 のような原理が埋め込まれている。



図：AI における 4D プロセス (Whitney & Trosten-Bloom, 2003)

表5：AIの原理（Whitney & Trosten-Bloom, 2003）

| 原理 | 定義 |
|--------------|--|
| 1. 構成主義の原理 | 言葉が世界を創造する ・私たちが認知している「現実」とは、客観と主観が混在した状態である ・言葉や会話を通して、意味・現実・知識が社会的に創り上げられる |
| 2. 同時性の原理 | インクワイアリーが変化を起こす ・インクワイアリーは、介入である ・質問を発した瞬間に、変化が生まれ始める |
| 3. 詩的隠喩の原理 | 私たちは何を検討・学習するかを選ぶことができる ・組織とは、開かれた本のように、学習、インスピレーション、解釈の終わりなき源である ・何を選び検討するかが、私たちの知る世界を表現し、ときには世界を作り上げることさえもできる |
| 4. 予期成就の原理 | イメージがアクションを刺激する ・ヒューマン・システムは、自らがイメージする未来へと進んでいく ・未来のイメージがポジティブで希望に溢れていればいるほど、現在のアクションもポジティブなものとなる |
| 5. ポジティブ性の原理 | ポジティブな質問がポジティブ・チェンジへと導く ・大規模な変化を起こすモメンタムは、多くのポジティブな感情と社会的な絆を必要とする ・このモメンタムは、ポジティブ・コアを拡大するポジティブな質問によって、最もよい形で生成される |
| 6. 全体性の原理 | 全体性は、最善のものを引き出す ・全体性は、人と組織の最善を引き出す ・大規模なフォーラムにステークホルダーが一堂に会することで、創造性が刺激され、集合的な能力が発揮される |
| 7. 体現の原理 | 「望む変化のように」行動することが、自己実現を可能にする ・本当に変化を起こすためには、私たちが「望む変化そのもの」にならない ・変化を起こすプロセスそのものが理想的な未来を体現するモデルである時に、ポジティブ・チェンジは実現される |
| 8. 選択自由の原理 | 自由な選択がパワーを解き放つ ・人々は何にどのように貢献するかを選択する自由があると、より良い行動をし、よりコミットする ・自由な選択は組織の卓越性とポジティブ・チェンジを誘発する |

（2）AIを支える代表的な原理

表5に挙げた原理のうち、最も中心的な原理に位置づけられるのが「1. 構成主義の原理」である。ポストモダニズム運動の源泉の一つである社会構成主義による影響をAIは強く受けている。Gergen（2009）によれば、社会構成を支える仮定は5つある。すなわち、①社会を理解する方法はものによって制約されない、②社会を描写・説明する方法は関係性の産物である、③社会的構成は社会的な有用性から意味を獲得する、④私たちが描写・説明するように将来を形づくる、および、⑤あたり前をふり返ることが、将来の幸福にとって重要である、というものである。この立場は従来のシステム論がもつ近代主義的な前提、例えば客観性や事実性を否定・懐疑するものであり、主観的／間主観的な「現実」（リアリティ）の多様性や構築性に焦点をあてる。

その背景には、私たちが過去に経験してきた出来事／エピソードは客観的な事実では決してなく、主観的（間主観的）な現実としての構築物であるという認識論がある。したがって、まずもって、私たちはそれぞれの解釈でもって様々な出来事やエピソードを捉え、それらを紡ぎ合わせることで現実を一つの「物語」として描写しようとする。そして、その物語を言語的に「語る」ことでリアリティを獲得し、「生きられた経験」を蓄積していくのである。また、私たちの生（人生／生活）の全体は、一つの物語として語り尽くせるような単純なものではないという認識論も前提とする。私たちの「生」（人生／生活）を巡る

物語は、意味づけの仕方によって複数存在しうるものであり、複数の物語は相互に矛盾する場合があり、否定し合う場合もある。

AIはこの社会構成主義の立場に依拠しながら、あえてポジティブなレンズを通じて現実を描写し、語り合わせることで、詩的隠喩を交えながら新たな物語の再構築を促そうとする（「3. 詩的隠喩の原理」「5. ポジティブ性の原理」）。それはどうしても私たちが現実をネガティブに捉えてしまうからである。現実をネガティブに捉え、各種の科学的分析を通じて裏づけが与えられたり、信頼している人などによって一貫した説明がなされたりする場合、私たちはそのネガティブな物語を「本当の物語」として受け取ってしまう。「問題を抱えた私や私たち」という物語に強い力が与えられる場合、その物語は一つの可能性にしかすぎないにもかかわらず、あたかも実在物であるかのように「本当の物語」として立ち現われ、現実を強力に支配する。その際、他に存在しえた物語は「隠ぺい」され「捨象」されてしまうのである。科学的な裏づけが提供される場合はなおさら「本物さ」の程度が増す。Foucault (1980) が指摘する通り、「力」と「知」は不可分の関係にあり、知は力を抜きに論じることはできない。すなわち、力の操作によって知は「真実」として規定されてしまいやすいわけであり、物語に関しても同様である。

AIが目指す方向性とは、この「本当の物語」に征服された「別の物語」の発掘を目指すものであり、優勢な知により征服された知の「反逆」を援助する点にある。それによって、「問題」としてしか定義づけられないような場合であっても、関係者に別の物語の可能性を発見できるように促し、関係者の共同作業を通じて、別の物語を生きてもらおうとする。そのために、AIでは4Dプロセスのうち、「①Discovery（発見）」において、Appreciative Interview という手法を用いて、表6のような問いを投げかけることでポジティブな探究に関係者を誘う（「2. 同時性の原理」）。

表6：Appreciative Interviewにおける質問項目の事例（Willoughby & Tosey, 2007）

| |
|---|
| <p>①【生徒向け】</p> <p>Meadfield 校で出会った最も素晴らしい先生のことを思い出してください。</p> <p>あなたにとって最も輝いていた教室での経験はどのような時でしたか？</p> <p>【教師向け】</p> <p>教えることを最も楽しんでいた授業とはどのようなものでしたか？</p> <p>② Meadfield 校で最も興奮し、熱中した時はどのような時ですか？教室の内外は問いません。</p> <p>③ あなたが自信を持てるように気にかけてくれたり、手助けしてくれたりした時のことを教えてくださいませんか？</p> <p>④ Meadfield 校でこれまでに感じた“思いやりの雰囲気”を説明していただけますか？</p> <p>⑤ 卓越するように励まされたり、そのために支援されたりした時のことを話してください。</p> |
|---|

ませんか？

- ⑥ この学校の核や軸となるものは何ですか？もしこれまでに存在していなければ、Meadfield 校を現状よりも全く別のものにするものは何でしょうか？
- ⑦ Meadfield 校をより良い学びや仕事の場にするため、あなたが3つの願いを持っているとすれば、それは何ですか？
- ⑧ 明日、あなたが学校に来て、何か一つの小さなことが変わっていたおかげで、学校がより良くなっていたとします。何が変わっているのでしょうか？

このような質問項目を用いながら、できる限り多くの関係者にインタビューをしていき、それぞれの語りを収集し、その語りの共有・分析を通じて、組織の強みや潜在力を見つめ出すとともに、それらをフル活用すれば実現できる理想を掲げ、具体的なアクションプランを導き出そうとする。質問内容にもある通り、インタビューの対象は教師のみとは限らず、その他の大人（行政関係者、保護者、地域住民、コミュニティ・リーダー、ビジネス・リーダーなど）も含まれ、さらに、中等教育段階であれば子どももまた含まれる（「6. 全体性の原理」）。また、同じく質問内容から読み取れるように、改革の萌芽は「すでに存在している」ものとして捉えられ、発見されるのを待っているわけである。その発見を手がかりにしながら、望ましい状態をより明確にイメージし、「望む変化のように」各自が行動を選択することで、対話を通じて掲げた理想的な状態を現実化しようとする（「4. 予期成就の原理」「7. 体現の原理」「8. 選択自由の原理」）。

（3）AI の効用と課題

AI は様々なレベル（学区レベル、学校レベル、教室レベル）において、すでに欧米を中心に学校教育に適用されてきた。トピックは様々であり、実施主体が置かれる状況に応じて設定される。各事例における代表的な成果と課題は次の通りである。

まず学区レベルで適用した事例である（Bush, 2008）。その事例では、学区内の8校に適用した結果、4校は意味ある変革を達成することができ、他の2校ではその学校がすでに取り組んできた変革プロセスを拡充化・加速化することができた。一方で、残りの2校では意味ある変革をもたらすことができなかった。その差を分けた要因には、明確かつ熱意に溢れ、積極的に関与しようとするリーダーシップが発揮されていたかどうか、学校で AI を取り仕切る者の役職を含めその者が信頼されていたかどうか、組織内で共有された関心や問題と AI が適切に結びつけられていたかどうか、AI の各プロセスで扱われる重要な論点等の性質に多大な注意を払っていたかどうか、にあったと指摘されている。

次いで、学校レベルで適用した事例についてである。例えばノルウェーの Ringshang Primary Schools で AI を実践したケースでは、AI を通じて「コミュニティとして学校がよりよく機能するには？」や「同僚同士がより信頼し合い、より良い協働をするためには？」

というテーマが浮上し、それらに関する探究と対話の結果、学校風土の改善を図ることができたという。例えば AI 導入をした 1 年後の調査結果で「非常に強い連帯感を得た」(89%)、「自分たちの学びや喜びのビジョンにより積極的に関与するようになった」(89%)、「成功により多くの焦点をあてるようになった」(87%の回答)、「全ての同僚と協働することへの動機が高まった」(84%)、「日常の仕事において、よりポジティブに考えられるようになった」(80%)、「他者の才能や資源に頼るスキルを向上することができた」(75%)、という結果を得た (Luth-Hanssen, Haugher, & Nesje, 2007; Nesje, 2007)。

また、ノルウェーの他の 6 校の事例では、「柔軟な学習機会の創出による生徒たちの学習への参加促進」に焦点をおいて AI が試みられた (Nesje & Nesje, 2007)。このプロジェクトでは 6 歳から 16 歳の子どもも参加し、学習への参加や柔軟な学習機会についてありがたい姿の探究が行われた。その結果、「コンピューターをもっと用いて学習したい」「個別の学習計画を持って学習したい」「どのように作業をするのかについてもっと選択肢がほしい」という願いが寄せられ、児童・生徒から「最も重要なことは、今やっている以上に教師がホンモノの興味を生徒たちに提示し、それを個々の生徒により関連づけてあげることである」というテーマを導き出した。その後の様々な対話を通じて、教師と生徒の信頼感や生徒の学校への所属意識は高まり、学習環境の改善に取り組まれるようになった。

その他にも英国ロンドンにある中等教育学校の Heathside School による実践は有名である。その事例では AI の導入により、学校文化の改善を図り、様々な学習環境の工夫を導き出すことで、国家基準を予想よりも早く達成した (Price, Scully, & Willoughby, 2007)。

最後に教室レベルにおける実践である。例えば、Ringshaug Primary School の 8 歳児クラスでいじめが深刻であった状況を受け、「生産的な学習の雰囲気」を醸成するために教師のみならず保護者と子どもを巻き込みながら AI が実践された (Wigerstrand & Hauger, 2007)。そこではポジティブな行為に焦点をあて、その行為が行われた瞬間を「黄金の瞬間」と捉え、ノートに書き残す、という活動が行われた。保護者が参加するプログラムにおいて、ノートに書き留めたエピソードを発表したりするなどの活動を通じて、結果的にいじめは改善され、生産的な学習の雰囲気を作り上げることができたという。これと同様に、AI は障害児と健常児がともに学ぶ社会統合 (Social Inclusion) を促進することができるという報告もある (Calabrese, Patterson, et al., 2008)。

このように AI を導入した事例の多くは、学校の組織風土のポジティブな変革をその主要な効果として挙げており、AI は学校改善の基盤構築に多大な影響を与えることができる。ただし、事例の分析に基づく報告は定性的なものに偏っているため、定量的な分析があまり行われていない。その点について Moran & Moran (2011) は様々な尺度を用いながら AI の定量的な効果測定を試みている。事例は米国の Crossroads City Schools という学区レベルで取り組まれたものである。この学区のほとんどの学校は深刻な教育困難校であり、コミュニティ・リーダーやビジネス・リーダーをはじめ、行政関係者、保護

者、地域住民、教師、子どもを巻き込みながら、「生徒の学習達成と成功」「信頼と尊敬」「コミュニティの誇りと積極的参加」をトピックにして AI が展開された。定量的な効果測定に関しては、質問紙を用いながら教師のみを対象に複数年にわたって行われた。2005年の調査は AI が実施される前に行われ、147人の教師（高校56人、中学校28人、小学校63人）が、2007年の調査は AI が実施された後に行われ、124人の教師（高校33人、中学校32人、小学校59人）が対象であった。その際、他の学区における97の高校、82の中学校、143の小学校に同じ尺度を用いた質問紙を配布・回収し、その集計結果を基準値（平均=500、標準偏差=100）として用いることで、AIの実施前後の効果が検証された（表7、表8）。

表7：学区全体における結果

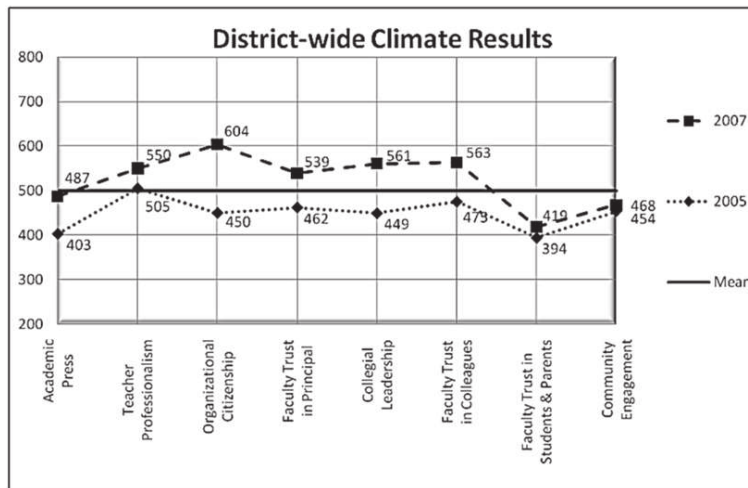
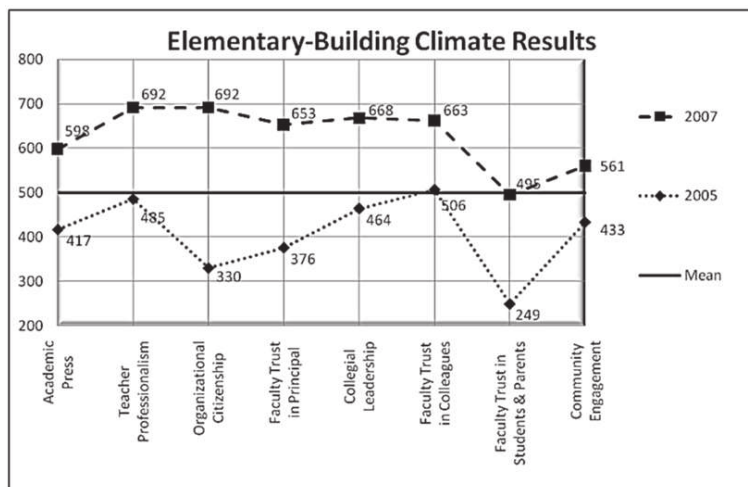


表8：学区内の小学校における結果



これらの結果からも分かる通り、当初は他の地域に比べ、各尺度の値は軒並み平均を下回っていたにも関わらず、AI を実践した後には平均値を超えるものが増えており、特に小学校において顕著な改善が図られたことが見受けられる。実際、この学校では具体的な学校改善が図られたようであり、学力テストの結果等も向上したことが報告されている。

AI がもたらすこうしたポジティブな組織風土の変革という効果は、先行研究で明らかにされてきたカリキュラム改善を促進する条件と照らし合わせて解釈する必要がある。まず表 7・8 中の「Academic Press」が高い学校は、例えば、卓越さに価値をおき、高い目標を設定するとともに児童・生徒にポジティブに対応しながらその達成に向けて真摯に働くと言われている。また、「Teacher Professionalism」は、教師が自分たちの仕事に積極的に関与し、組織目標に貢献するために進んで協働しようとする行為を指す。そして、「Organizational citizenship」は、組織による承認や報酬がなくとも自らに与えられた職責の範囲を超えて貢献しようとする行為を意味する。これらはいずれも専門的な学習共同体／学習する組織に該当する。

次いで、「Faculty Trust in Principal」は、例えば、校長が教師の考えに最大の関心を払っている、教師は校長のことを頼りにしている、などの内容を指しており、「Collegial Leadership」は過度に制限の多い命令ではなく支持的かつ合議的な校長の行為を意味する。これらはまさに創造的・民主的・管理的なカリキュラム・リーダーシップの必要性（例えば Henderson & Gornik, 2007 ; 矢野 他, 2012）にあてはまる。また、「Faculty Trust in Colleagues」は、同僚の誠実さを信じている、たとえ困難な状況であってもお互いを頼りにすることができる、などという意味内容を含んでおり、これは協働性や同僚性を指す。なお、これらの尺度を総じてポジティブ文化ということができ、中留（2003 ; 2005）の知見とも整合する。以上に挙げた項目はいずれも実際に改善を図れたものであり、AI の実践を通じて、カリキュラム改善における主要な必要条件の多くを満たしたと理解できる。

ただし、従来の AI 研究に課題はある。というのも、AI を導入した結果、カリキュラム（学習環境を含む）が具体的にどのように改善されたのか、という情報が文献ではあまり記されていないからである。AI が導入されるまでの経緯や AI を取り入れたプロジェクトの概要や流れ、特筆すべき組織風土の変革実績に関する記述は豊富にあるものの、肝心のカリキュラム実践の Before-After がはっきりとしないものが多い。例えば、活動的な学習の機会が増えたり、新しいテクノロジーが積極的に利用されるようになったりしたという事例はあるものの具体的な実践内容までは記述され尽くされていない。ポジティブな組織風土に変革がもたらされているのは確かであり、学業達成等に関する成果を見る限り、カリキュラム実践にも何らかの創造性が多少なりとも発揮されていることは推測できる。その一方で、AI によって組織風土はポジティブに変革されたものの、具体的な学習環境の改善は周辺的なものに留まってしまう場合もある（Willoughby & Tosey, 2007）。そのため、AI における対話プロセスとその内容がいかにカリキュラム実践の革新性を生み出すのか

という点に注目しながら、今後、学校教育における AI のデザインとそれを追跡する研究デザインを構築し、記述を分厚くしていく必要がある。カリキュラム変革・改善につながる十分条件の抽出こそが最も大きな課題であると言えよう。

(4) AI が機能する理由

先述した通り、PA には未来志向、可能性志向、強み志向という特徴がある。その代表的な方法論である AI も同様の特徴をもつ。これまで AI は組織レベルにおけるポジティブ変革を主たる対象にして様々な研究・実践が繰り広げられてきた。AI が変革をもたらした事例は数多く、多岐にわたる。それらの実績が AI への注目を高めてきたわけだが、AI はその起源からして、現場で精緻化されてきた方法論であるため、AI が機能する理由は十分に明らかにされているとは言い難い。そこで注目できるのが、近年、北米を中心に加速度的な勢いで展開されてきた Strength Initiative/movement であり、その運動を支えるポジティブ心理学の台頭である。ポジティブ心理学は 1998 年に米国心理学会会長であったペンシルベニア大学心理学部教授の Martin Seligman によって発議、創設された心理学の一分野である。その後、Seligman と共に発起人として関わった米国を中心とする第一線の心理学者たちによって分野の方向性が形成され、研究が推進されてきた。そこでは「何が人・組織・地域を繁栄に導くか」を明らかにするために、人の最適機能や卓越性、幸福度に関する科学的研究が志向されており、強みや可能性を発見・活用し、伸長することにより、価値ある人生をいかに善く生きるかが探究されている (Sheldon etc., 2000; Hefferon & Boniwell, 2011)。その背景には従来の心理学が精神疾患などの問題や欠陥を直すことに関心が偏りがちだったという反省がある。

本稿が注目する AI にはポジティブ性の原理が埋め込まれていることから、ポジティブ心理学との親和性は高い。とりわけ、強み志向という点で関心を共有しており、筆者は AI が機能する理由を実証主義に依拠するポジティブ心理学の知見から裏づけることができるのではないかと考える。これまでポジティブ心理学は強みの概念を明確化し、独自のアセスメント・ツールを開発・活用することで、その効果検証を試みてきた。主要なアセスメント・ツールには「Strength Finder」(Buckingham & Clifton, 2001)、「Value in Action Inventory of Strengths ; VIA-IS⁴」(Peterson & Seligman, 2004)、「Realise2⁵」(Linley, Willars and Diener, 2010) がある。「Strength Finder」では、強みを「才能×(知識+技術)」というように公式化し、才能を「無意識に繰り返される思考、感情、行動のパターン(≒資質)」と定義づける。したがって、才能は誰にでもあるものであり、必要とされる知識や技術を学習しながら磨きをかけることで、一貫して完璧に近い成果を挙げることができると主張する。また、「VIA-IS」は、西洋/東洋などの様々な社会で歴史的に重きをおかれてきた道徳的な価値(美德)という観点から「徳性」として強みを定義づける。個人によって秀でた「徳性」は異なり、その「徳性」を磨き上げていくことで個人や社会の

繁栄を導こうとする。そして、「Realise2」は、強みを「すでに存在する特有の振る舞い・考え方・感じ方のことであり、自分らしく感じるとともにエネルギーを感じ、人の最大限の力を引き出し、高い成果をもたらすもの」と定義づける。測定結果は「成果」「活力」「頻度」という3つの視点から分析され、4象限（活用している強み、もっと活かせる強み、習得した特性、弱み）に仕分けられたプロフィールが提示される。特に、成果だけでなく活力や頻度にも注目を当てる点で「Strength Finder」と差異化が図られている。各アセスメント・ツールで測定される強みは、表9、表10、表11の通りである。

これらのツールはいずれも強みは個々人に特有のものであり、必ず複数の強みが個々人に内在していると捉える。それら強みを発見・認識し、積極的に活用していくために、これまでマネジメントやコーチングの場面で各ツールは用いられてきた。様々な実証研究の結果、強みを積極的に活用することで次のような恩恵を得られることが分かっている（CAPP, 2010）。例えば、①より幸せになれる（幸福感が増す）、②より自信がもてる、③自己効力感が高まる、④ストレスが減る、⑤逆境成長力が高まる、⑥目標を達成しやすい、⑦仕事や学習でよい結果を残しやすい、⑧仕事や学習に没頭しやすい、などである。

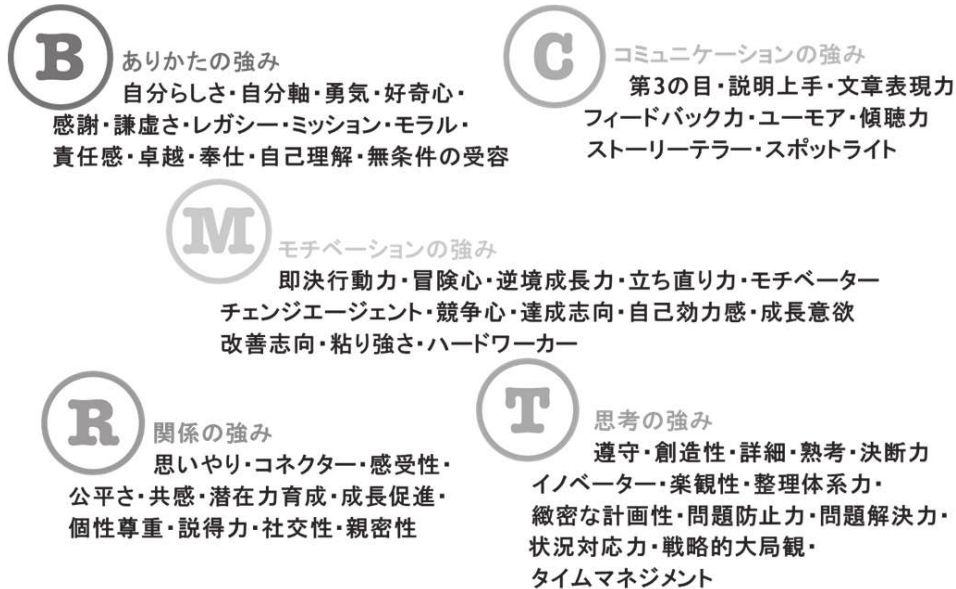
表9：Strength Finder

| | | | | | | | | |
|------|------|-----------|------|-------|------|------|-----|------|
| アレンジ | 運命思考 | 回復志向 | 学習欲 | 活発性 | 共感性 | 競争性 | 規律性 | 原点思考 |
| 公平性 | 個別化 | コミュニケーション | 最上志向 | 自我 | 自己確信 | 社交性 | 収集心 | |
| 指令性 | 慎重さ | 信念 | 親密性 | 成長促進 | 責任感 | 戦略性 | 達成欲 | 着想 |
| 適応性 | 内省 | 分析思考 | 包含 | ポジティブ | 未来志向 | 目標志向 | | |

表10：VIA-IS

| 領域 | 強みとしての徳性 |
|-------|----------------------------------|
| 勇気 | 勇敢／勤勉／誠実性 |
| 正義 | チームワーク／平等・公正／リーダーシップ |
| 人間性・愛 | 親切／愛する力・愛される力 |
| 節度 | 自己コントロール／思慮深さ・慎重／謙虚 |
| 超越性 | 審美心／感謝／希望・楽観性／精神性／寛大／ユーモア・遊戯心／熱意 |
| 知恵・知識 | 好奇心・興味／向学心／判断／創造性／社会的知能／見通し |

表 11 : Realise2



実証研究の成果から次のような「強みのサイクル」を導き出すことができる。すなわち、強みは積極的に活用すればするほど、よいパフォーマンスの達成につながる。組織であれば構成員の強みをそれぞれが共有・理解し、各自の強みを組み合わせることによって、各々の弱みを補い合う関係を築くことでよりよいパフォーマンスを残すことができる。その結果、ポジティブな感情を味わう機会が増え、困難な状況を克服できる耐性や自己効力感を強めてくれる。それがさらなる強みの活用につながる、というサイクルである。このうち、とりわけ、近年、ポジティブ感情がもたらす効果が脚光を浴びている。Fredrickson (2001) の「拡張－形成理論」(Broaden and Build theory) によれば、喜び、感謝、安らぎ、愛、興味、希望、誇り、愉快、鼓舞、及び畏敬というポジティブ感情を経験することで思考－行動レパートリーが一時的に拡張し、個人資源が継続的に形成されることで人間の螺旋的な変化と成長がもたらされるという⁶。このポジティブ感情による効果は線形効果ではなく、ポジティブ感情とネガティブ感情の割合が 3 : 1 を超えた時に変容すると言われる。強みを活用することは、これらポジティブ感情の恩恵をより多く得ることにつながる。

この「強みのサイクル」を組織レベルで実現しているからこそ AI は機能すると考えられる。AI では組織構成員や関係者それぞれが自らの強みを発揮した瞬間やエピソードを語り合い、認め合う。集約された数多くの語りは対話を通じて分析されることで、組織としての強みに昇華され、それを存分に活かすことのできる「ありたい姿」が導出される。そして、その姿の実現に向けてお互いが知恵を出し合ったり、使えそうな理論を学び合ったりしながら、自らの強みを活かしたアクションを起こすことで、その達成を組織で祝福し

合う。このように組織全体を巻き込むことで相乗効果が生まれ、より多くのポジティブ感情を豊富に味わうことができるようになる。その結果、思考－行動レパトリーの拡張が生じやすくなり、新たな挑戦や螺旋的な成長を組織にもたらすことが期待できるのである。

なお、ポジティブ心理学が開発してきたアセスメント・ツールを AI で利用する際には注意が必要である。それは、測定結果をもとに過去や現在の経験として照らし合わせながら探究することで、よりリアリティをもって解釈し受容するプロセスが不可欠である、ということである。ややもすると、実証主義に依拠するポジティブ心理学は新たな診断主義を生み出す恐れがある。その意味では、社会構成主義の影響を強く受ける AI とは相いれない部分がある。しかし、強みには「自分にとってあまりにも当たり前すぎる存在であるがゆえに気づかれにくい」という特徴があり、何も手がかりがないままに自分の強みを探究しようとしてもなかなか発見できない傾向がある。その際に、「一つの声」として測定結果を利用し、それを手がかりに語るという行為へ誘うことで、より豊富な経験の解釈に基づく新たな物語を紡ぎだすことが可能になる、と理解する必要があるだろう。

5. 結論：カリキュラム開発への示唆

カリキュラムを「モノ」として捉える限り、GA との親和性が高い。しかし、カリキュラムは「モノ」ではなく教師集団／子どもを含めた利害関係者との関係性に宿る出来事（「コト」）である。カリキュラムに生命を宿らせるための鍵は、その開発プロセスにおける対話の場であり、ポジティブティや強みの探究にある。これら AI の哲学を踏まえれば、カリキュラム開発とは「多様な利害関係者が理想に掲げる価値を対話によって探究し、ポジティブティや強みに焦点をあてながらカリキュラムという出来事を回顧したり、新たに生み出したりすることにより、ポジティブな変化・変革を創発し続けるプロセス」であると定義づけることができる。ただし、この考え方はネガティブティを否定するものではない。健康的、生産的、現実的になることを導くネガティブな性質と、自己憐憫に集中し下降的にますますネガティブになる性質を区別した上で、前者を受容・脱同一化しつつ、ポジティブティや強みの探究を図るものである（Fredrickson, 2009）。

この PA の立場から従来のカリキュラム開発を再考すれば、表 12 のような前提を疑う必要がある。そこに欠けているのは教師自身／教師集団のカリキュラム観への視座であろう。例えば、「カリキュラムは与えられるものであり、作り出すものではない」「基本的に例年通りやっていたら、大きな問題は起きない」「学習指導要領や教科書がある限り、それに従わざるを得ない」「自分は教科の専門家だから、自分の教科のことだけを考えておけばよい」「結局は受験の実績で評価され、子どもや保護者もそれを望んでいるわけだから、受験対策指導をやっていたらよい」「学力とはペーパーテストで測れるものであり、より早く効率的かつ効果的に暗記できることが大事である」「子どもは未熟な存在であり、まずは教えてあげなければ学ばない」「できない奴／ダメな奴はどのような授業を行ってもダメなものは

ダメだ」などというものである。GA はこうした「思い込み」によるカリキュラム観をより強固なものにしてしまう恐れがある。

表 12：従来のカリキュラム開発プロセスにおける暗黙の前提

- | |
|--|
| <p>① 一部の教師が中心となって何らかの理論に基づきながら質の高いカリキュラムを作り、他の教師に伝達すれば、理解・賛同してくれる。そして、進んで実践に取り組んでくれる。</p> <p>② 危機意識を煽れば教師のモチベーションは向上し、自ずとカリキュラム改善を図るようになる。</p> <p>③ 指示を明確にし、教師に理解できるカタチでそれを伝達・徹底し、チェック体制を厳格化すれば、教師はこなしてくれる。結果的にカリキュラム改善につながる。</p> <p>④ 子どもが変われば、自ずとそのカリキュラムの価値を理解するようになる。そうすれば、賛同者は増え、実践は改善により、より良いものになっていく。</p> |
|--|

これらの思い込みを解きほぐし、変革させるのが PA である。年に 1 回でも構わないから AI を実践し、自分たちのカリキュラム実践／授業実践について、身分や経験年数等の違いに関係なく、対等かつポジティブに語り合える場を設定してはどうだろうか。AI という形に捉われなくても、AI の哲学を踏まえた機会や場が構造化されていけば構わない。子どもや保護者などが同席できればなおよい。その場において、例えば、教師は「どのようなことを達成しようと思ひ、どのような点にこだわりながら単元や学習環境を設定することで、子どもたちに魅力ある学びを提供したのか、その結果、子どもたちのどのような姿や言動にやりがいを覚え、自分にはどのような強みがあると思えたのか」という本音を語り合い／承認し合えればよい。一方で、子ども自身も「どのような時に学びをおもしろい／やってみたいと思ひ、学びに没頭できたのか、そして、どのような学びの場を通じて、どのような成長を成し遂げることで、自分の強みに気づけたのか」を語ることで、その成長を祝福してもらえらるだろう。また、保護者は「その子どもの姿を見てどのように感じたのか」について語る事ができる。こうしたお互いの価値を認め合う語りの集約を通じて、カリキュラムに内在する価値に気づき、「もっとこういう取り組みを増やしていこう」「こういうやり方もあるよ」「だったら他の国や学校でこういう取り組みをしているらしいから、自分たちの学校でも取り入れてみようよ」「もっとこういうサポートがあればより良い実践ができるね」などと知恵を出し合いながら共に探究することで、教師集団のカリキュラム観を変革し、新たなカリキュラム実践を創り出し続けていくことが求められる。

ところで、転換的な変化を阻害するのは、ビジョンの欠如でもアイデアの欠如でもない。感知（センス）できないこと、つまり、深く、鋭く、一緒に見ることができないことである。すなわち、学校の繁栄の鍵はシステムの外部からもたらされるのではなく、シス

テムの内部で発見されるのを待っている (Sharmer, 2009)。また、そもそも人間は「論理の正確さ」だけでは動かない。「感情／感性」で納得する必要がある、「もっともらしさ」への共感が必要である。合理性は事後的に与えられるのである (Weick, 1995)。その共感を生み出しやすいのは「語り」であり、「物語」である。子どももまた学校組織の構成員であり、教師らとともにカリキュラムを語り、新たな物語を作り上げていくための担い手である。この語りの共有・共感を通じて、教師や子どもをはじめ、利害関係者それぞれがカリキュラムを自分事として捉える、すなわち、「カリキュラム・オーナーシップ」を高めることが不可欠であり、各々のポジティブティや強みを存分に発揮できる場やプロセスが不可欠になる。それらを AI に代表される PA は提供してくれるのである。

思い返せば、学校変革やカリキュラム変革の多くは、これまで学校という現場に内在する創造力によってもたらされてきたのではないだろうか。しかし、近年、学力テスト体制が強化され、アカウンタビリティが強く求められるようになり、学校は「管理」を語る傾向を強め、「ロマン」を語り合う場を失いつつある。その結果、社会は学校に外圧を加えることで危機意識を煽り、各学校は「あるべき姿」という結果の質を求め、そのために行動の質、思考の質、関係の質を管理でもって改善しようとしている。PA が提案するのは、そのサイクルの反転である。すなわち、率直な対話ができる安全な場を与えることで、関係の質を改善し、思考の質、行動の質を高めていき、「ありたい姿」という結果の質を当事者意識の醸成を通じて達成しようとする (Kim, 2001)。

たとえ学力のスタンダードが定められたとしても、その達成プロセスは多様であってよい。実際に多様性・柔軟性を重視する才能教育カリキュラムのモデルはこれまでも多数提唱されており、全ての子どもの才能を開発・伸長しようとする強み志向の実践モデルも構築されてきた。しかし、カリキュラムモデルはそれを支え、学校現場に根づかせる開発プロセスとあわせて議論しなければ「画に描いた餅」になってしまう。子どもの多様な才能を認め、多様かつ柔軟なカリキュラムを提供するのであれば、教師の多様な才能にも目を配らなければならない。学校を取り巻く全ての関係者が、自他の強みや環境の強みの価値を認め、弱みだけではなく強みの部分にも、同等のあるいはそれ以上の敬意を払うことで価値を高め合える関係づくり・組織づくりがあわせて求められる。そのための方法論として、PA は有益であり、その際に利用できる語彙をポジティブ心理学は用意してくれている。ただし、そうした挑戦をするためには、トップのカリキュラム・リーダーシップが求められるのは言うまでもない。

学校は個人や社会の繁栄 (Flourish) のために存在する。したがって、Well-being という観点から、学校を取り巻く全ての関係者にとって、学校という生活の場の質が機能しているかどうかについて、常に問い正していかなければならない。Seligman (2011) によれば、繁栄は「ポジティブ感情」「良好な関係」「達成」「積極的関与／献身的貢献」「意味の実感」によってもたされる。その根底に位置づけるのが「強みの認識・活用」であり、PA

はそれらをもたらす方法論として位置づけることができる。今後は、本稿で論究してきた PA を利用しながら、日本型才能教育カリキュラム実践のモデル化を実現させていきたい。

注

- ¹ 例えば代表的なものに、AI (Appreciative Inquiry)、FS (Future Search)、SC (Search Conference)、WC (World Cafe)、OST (Open Space Technology)、PF (Preferred Futuring)、SP (Scenario Planning) などがある。本稿では特に AI に注目する。理由は後述する。
- ² こうした発想の転換が伴わないままに特別支援教育（障害児や不応児への教育と才能児への教育の双方を含む広義の意味）だけを充実させようとしても根本的な解決には至らない。特別支援教育は通常学級との関係でもって考えられるべきものであり、まずもって通常学級におけるカリキュラムの多様化を図り、個々の子どもの認知的個性を伸長する中で特別支援教育のあり方を構想する必要があるためである。特別な教育的支援がどこまで求められるかは通常学級のあり方次第で変わるということを忘れてはならない。したがって、当面は特別支援教育のこれまでの知見から通常学級のあり方を見直す作業が求められるといえよう。その際、認知的個性を伸長するという観点に立てば、広義の才能教育から積極的に学べることは多いと考えられる。
- ³ AI は 1980 年に米国オハイオ州にあるケース・ウェスタン・リザーブ大学の大学院博士課程に在籍する学生であった David Cooperrider が地元クリーブランド・クリニックにおける調査プロジェクトから得た知見を学位論文として発表したことが起源だとされている。その後もアクションリサーチのような研究・実践を経て精緻化されてきており、現場における実効性は確かである。
- ⁴ ポジティブ心理学の父と称される Seligman は、病理／欠陥については科学的説明がなされ、そのための医学的／心理学的な語彙が「精神障害の診断と統計の手引き」(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ; DSM) などのように豊富に整備されているにも関わらず、人間の強み／可能性といった健康な部分を科学的に説明するための語彙が非常に乏しいことを批判している。VIA-IS は、DSM のポジティブ心理学版を作成するという明確な意図でもって、人間のポジティブな機能を分類・測定する枠組みとして開発された。
- ⁵ CAPP 社は言動や表情を手がかりにしながら強みを発見するツールとして「Strength Spotting」を提案しており、他者が相手の強みを見抜く際に役立てられるようにしている。
- ⁶ 例えば「愛」は人や周囲に対しての注意を広げ、人と経験し、遊び、探索する行動を生む。その結果、人とのつながりという社会的資源を得ることができる。また、感謝であ

れば、過去の体験への見方が広がり内省を促し、新たな意味を見出す行動を生む。その結果、自己理解力という心理的資源を得ることにつながる。その他にも、希望の場合、将来展望が広がり、改善する動機づけになり、可能性を信じて行動する力が広がる。その結果、目標達成力という心理的資源を獲得できる。

参考文献

- Buckingham, M and Clifton, D.O. 2001. *New, Discover Your Strengths*. Gallup Press.
(= 田口俊樹 訳 (2001) 『さあ、才能に目覚めよう』, 日本経済新聞出版社)
- Bushe, G.R. 2008. AI at Metropolitan School District. In D. L. Cooperrider, D. Whitney, & Stavros, J.M. *AI Handbook (2nd Ed.)*. Crown Custom Publishing, Inc. pp. 314 -317.
- Calabrese, R., San Martin, T., Glasgow, J., & Friesen, S. 2008. The power of an AI 4-D cycle in a non-AYP middle school: Positive direction for eight grade teachers. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4 (2), pp.17-42.
- CAPP. 2010. Why Strengths? The Evidence. http://www.cappeu.com/Portals/3/Files/Why_Strengths_The_Evidence.pdf
- Carlson, R. 1965. Barriers of Change in Public Schools. in R. Carlson et al., eds. *Change Processes in Public Schools*. CASEA.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. 2005. *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler Pub. (本間正人・市瀬博基・松瀬理保 訳 (2006) 『AI「最高の瞬間」を引き出す組織開発』, PHP 研究所)
- Fredrickson, B.L. 2001. The role of positive emotion in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56. pp.218-226.
- Fredrickson, B.L. 2009. *Positivity*. Crown.
- Foucault, M. 1980. *Power / knowledge: Selected interviews and other writings*. Pantheon Books.
- Gergen, K.J. 2009. *An invitation to social construction*. SAGE Publications Ltd.
- Hord, S. & Sommers, W. 2008. *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Corwin Press.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. 2011. *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. Open University Press.
- Kim D.H. 2001. *Organizing for Learning*. Pegasus Communications.

- Linley, A., Willars, J. and Diener, R.B. 2010. *The Strengths Book*. CAPP Press.
- Luth-Hanssen, V., Hauger, B., & Nesje, R. 2007. What impact does AI have on schools?. *AI Practitioner*, Feb. pp.37-43.
- マネジメント研修カリキュラム等開発会議 (2004) 『学校組織マネジメント研修テキスト (平成 15 年度版改訂版)』, 文部科学省
- Moran, M.T. & Moran, B.T. 2011. Taking a Strengths-Based Focus Improves School Climate. *Journal of School Leadership*. 21(3), pp.422-448.
- 中留武昭 (2003) 「カリキュラムマネジメントのデザインを創る－総合的な学習のカリキュラム開発に焦点をあてて－」 中留武昭・論文編集委員会 編『21 世紀の学校改善』, 第一法規, pp.146-164
- 中留武昭 (2005) 『カリキュラムマネジメントの定着過程－教育課程行政の裁量とかわって』, 教育開発研究所
- Nesje, R. 2007. Bright eyes give energy! The Impact of AI in Schools over Time. *AI Practitioner*, Feb. pp.1-4.
- Nesje, R. & Nesje, P. 2007. Experimental learning through improved participation: How to best ensure real student participation and more flexible learning in the education system?. *AI Practitioner*, Feb. pp.11-18.
- 大住莊四郎 (2012) 『ポストモダンの組織・地域開発: ポジティブ・アプローチの実践』, 日本評論社
- Peterson, C. and Seligman, M.E.P. 2004. *Character Strengths and Virtues*. Oxford University Press.
- Price, N., Scully, D., & Willoughby, G. 2007. Sustaining positive change in a school setting through an evolving model of AI. *AI Practitioner*. Feb. pp.44-48.
- Schermer, C.O. 2009. *Theory U: Leading from the Future as It Emerges*. Berrett-Koehler. (= 中土井僚・由佐美加子 訳 (2010) 『U 理論』, 英治出版)
- Seligman, M.E.P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sheldon, K., Fredrickson, B., Rathunde, K., Chilszentmihalyi, M. and Haidt, J. 2000. Positive Psychology Manifesto, revised at the Akumal 2 meeting, Mexico, January, www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm.
- Stoll, L. & Louis, K. 2007. Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches. In Stoll, L. & Louis, K.(eds.). *Professional Learning Communities- Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, pp.1-13.

- Weick, K.E. 1995. *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publications, Inc. (＝遠田雄志・西本直人 訳 (2001) 『センスメーカーキング・イン・オーガニゼーションズ』, 文眞堂)
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. 2003. *The Power of Appreciative Inquiry: A Practical Guide to Positive Change*. Berrett-Koehler Pub. (＝株式会社ヒューマンバリュー 訳 (2006) 『ポジティブ・チェンジ』, ヒューマンバリュー)
- Whitney, D., Trosten-Bloom, A. & Rader Kae. 2010. *Appreciative Leadership: Focus on What Works to Drive Winning Performance and Build a Thriving Organization*. McGraw-Hill. (＝市瀬博基 訳 (2012) 『なぜ、あのリーダーの職場は明るいのか?』, 日本経済新聞出版社)
- Wigestrang, S., & Hauger, B. 2007. The memory-hunting project: Moving from Bullying tendencies to joyful moments in one primary school class. *AI Practitioner*. Feb., pp.32-36.
- Willoughby, G. & Tosey, P. 2007. Imagine 'Meadfield': Appreciative Inquiry as a process for Leading School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), pp.499-520.
- 矢野裕俊・木原俊行・森久佳 (2010) 「カリキュラム・リーダーシップに関する理論の構造的把握の試みーPLC(Professional Learning Community)との接点に注目してー」, 日本カリキュラム学会第 21 回大会 (佐賀大学)