

「学習 発展編」

「プロジェクト達成度評価」の学習の在り方



1 : プロジェクト達成評価のあり方について・・・(1)

・・・「学校プラン」と「評価」の研究・・・

－学習者が能動的になる評価のあり方を求めて－

2 : プロジェクト達成度評価のあり方について・・・(2)

これからの21世紀社会での評価のあり方を探る

－学習者が能動的になる評価のあり方を求めて(2)－

3 : 「プロジェクト達成度評価のあり方について」(その3)

「成熟市民社会」を担う市民育成教育のあり方について

・・・21世紀社会での教育についての社会学的検討・・・

・・・これは、「プロジェクト達成度評価のあり方」(1)(2)
(3)『安田女子大学研究紀要』をもとに、読者用に書き直しをした
たものです・・・

プロジェクト達成評価のあり方について・・・(1)

・・・「学校プラン」と「評価」の研究・・・

—学習者が能動的になる評価のあり方を求めて—

金岡俊信

「A Study on the Ideal Way of Project Achievement Evaluation」

-Focusing on how to employ evaluation methods for fostering active learners -

T o s h i n o b u K a n a k a

I. はじめに・・・評価研究の今日的課題

評価については、おおよそ十数年前に当時所属していた「広島授業評価研究会」会長の内田憲至氏から次のような言葉を聴いた。「先生ね、もし評価が子どもにとっての成長に役立たないようなものだったら、そんな評価なんかしない方がいいんだよ。」¹⁾ 当時の教育現場での、ブルーム理論に基づく評価研究者としてはおそらく県下で第一人者であったと思われる氏の言葉だけに、評価というものの本質を学んだようで、この言葉はいつまでも心に残っている。評価は人間の成長に関わる重要なものである。その評価は人を活かすか殺すか分からない両刃の剣である。だから、心して当たれということだろう。そして、その奥には、教育の根底には人に対する思いやりがなければならないということの示唆がある。また、このような評価に関する配慮は多くの研究者に共通するところでもある。²⁾

本主題は、まず、どのようにして今日の教育評価をめぐる問題が起きたのか、その問題点を整理し、その社会的背景を探ることとし、次稿で「教育評価の今後の課題を明らかにしながら、これからの評価の在り方について検討していきたい。なお、本稿で、評価という場合、ことわりのない場合「教育評価」のことである。

II. 評価をめぐる今日的課題

学校教育にかかわる評価については、これまでの一般的なものとしては、教師が学生の学習について一定の時期を経て試験で評価をすることが主流であったが、その他に今日では学生による教師の指導についての評価や、学校の教育活動についての評価など多様なものとなってきている。評価が今日これほどの関心を集めているには、まず、このように評価の領域がひろまったことがあり、また、この評価のあり方が妥当なものかどうかの検討がなされてきたこと、さらには、この評価結果が必ずしも満足できるものではないことから今後の教育課題について議論が広く巻き起こっているからである。

このように、現在関心の高い教育評価であるが、これをめぐる問題点を考察してみると、次の五つに要約される。

一つには、評価を、教授指導や学習過程とは切り離し、結果だけに限定してしまってい

ることである。PDCA（プラン・実行・チェック・再実行）やPDS（プラン・実行・評価）のサイクルでは、評価はいかにも最終段階のことに思われるが、実はプランの段階で目標を設定する時に、すでに評価の方向とプロセスが見定められて敷かれているのである。もしそうでないなら、このプラン自体が絵空事や画餅に過ぎないものであろう。

「指導と評価の一体化」が叫ばれるのは、この分離が起こりうることを心配してのことである。だが、現場では多くの場合、これが必ずしもつながっていないのである。

二つには、評価が学習者から離れ、指導者主導となっていることである。教授や学習の目的は、学習者が成長し賢くなることであり、指導者が賢くなることではない。もちろん、指導者も学習者の成長のためには賢明になる必要があろうが、それは副次的なものであり、あくまで学習者の成長が本義である。その意味では、先の「指導と評価の一体化」は指導者主導のものであり、学習者主導の立場からすると、「学習と自己評価の一体化」が目指す評価の在り方というべきであろう。それだけに、未だに学習評価が指導者主導であることには問題がある。

三つには、評価方法が、目標達成のための指標ではなく、集団内での位置づけに使われていることである。前述したように、学力は学習者の成長のために行われるのであるから、それはどの方向に向かってどのようなプロセスで行うのかという計画とその途中の学習過程での評価が求められる。学習はその目標の達成のために行われるものであり、集団内での競い合いの為に行われるのではない。もちろん、現実の試験では順位も付けられ、入試などではこれにより、合格や不合格が決められるのであるから、「勝つ」ためにはこの集団内の相対評価を無視するわけにはゆかない。また、学習の意欲付けでも、この評価の果たす役割もある。しかし、学習とは本来、「わかる」「できる」ことのために行われるものである。単に「勝てる」ことに焦点を当てると、「わかる」「できる」が疎かになり、次第に学力が落ちてくるのが危惧される。³⁾にも拘らず、この相対評価への信頼や愛着が根強く、途中評価として行われる「形成的評価」でさえもこの相対評価が使用されているのが現状である。この背景には到達度評価の基準が曖昧なことがあげられる。確かに現状では、明確な基準は存在しない。この点をいかに改善すべきかについては次回の論文で検討するが、これが到達度評価の乗り越えるべき大きな課題である。

四つには、学習評価が、評価しやすい項目に重点を置いていることである。これは、「評価のための評価」に陥った発想から出たものであり、精緻で客観的評価の方が、主観的で曖昧性のある評価より正しいという考え方である。この考えに基づいて行われる評価が今なお主流であるが、現場の学習に携わる者として、いかにも精緻な評価問題ではあるが、何かしらもっと重要なことが欠落しているのではないかという不安がぬぐいきれないのも事実である。精緻で客観的な評価測定ということになれば、個別知識や計算の結果を問うこととなり、知識事項を組み合わせる相互の関係や構造の認識、さらにその価値について判断させることなどは、主観的要素が入り込み問えないこととなる。しかし、これらの関係認識、構造認識、そして価値認識などが実は学力の向上につながるものである。また、知的好奇心とつながる関心・意欲は学習の原動力であり、学力の基底になるものであるが、これも評価の対象とはなりにくい。これらの重要な要素を抜きにした評価が何を表わしているのかという疑念が残るところである。

五つには、以上の4点の根底に関わる問題であるが、そもそも到達させたい学力とは何

であるかという問題である。この求める学力が異なれば、当然学習も異なり、評価も違ったものになるのである。この学力については様々な議論があり、一様には論じられないが、筆者としては、学力は学習指導要録⁴⁾に示されている「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4領域として、これらの力を学習者の中で統合された学力としていくことが課題であると考えている。統合とは、学習者が「学びの主体」として高まっていくことであり、能動的な探究学習のプロセスで、関心・推理・理解・判断を行い、さらに知識の吸収・活用・表現など一連の知的・技能的な活動を自らが行うことである。このような学習者をいかにして育成していくか。そのために評価はどうあるべきかを本稿のテーマとして設定したい。

以上の問題点を解決するためには、これまでの学習や評価の在り方を変えて、学習者自らが、学習の目的や目標を意識して「学習プロジェクト」を立ち上げ、学習のプロセスも理解しながら、指導者からの指導・助言や支援を受けて、自らの目標に向かって学び、その学習達成度を「自己評価」しながら、学習を進めていくという「プロジェクト達成評価」へと変えていく必要があると考える。学習が成り立つためには、「学習指導要領」⁵⁾で述べられているように、「基礎・基本の習得の徹底」とあわせて「主体的な学習力の育成」が不可欠なのである。今回この「プロジェクト達成評価」では、学習者による自己成長のための評価を強く意識した。安彦忠彦氏も述べるように、自己評価能力を高めて自己を知ることなしに自己成長はないからである。⁶⁾それは、自己認識というメタ認知を経ない人間は、自己への客観的把握が持てないからでもある。また、この「プロジェクト」という言葉には、単に与えられた目標というのではなく、自らが学びの目的や意義、さらにはその過程での学習内容までも考えて選択し、作り上げるということも含んでいる。これは、武市常一氏が批判しているような「既定の能力知の階段を上がるために自己学習を強いる」⁷⁾ことではなく、これから先の大きな学びの可能性を求めたいからである。

確かに、これまでの学習は、一元的な能力主義のもとに、まるで閉じられた塔の中のラセン階段をあがるような学習であったと言えよう。それを、上に空が見え、また隣に木々の梢を眺めながら、ともに登る仲間とともに、時には風や雨が吹き抜けるタワーの梯子を登っていくような「学び」としたい。そして、このタワーは自分で設計するのであり、それは微妙に他の学習者のものとは異なるものであるだろうし、タワーの向こうに見える空の景色もそれぞれの想いを映し出したものとなるかもしれない。もちろん、このようなタワーを自分だけで設計し作れるわけではなく、そこには指導者による目標設定の提示と指導・支援が不可欠なことである。そして、こうした目標設定であるから、多くのタワーは八合目まではかなり共通した梯子であるだろう。それでも、それらのタワーを自らが選択し、設計したということは、与えられた塔を登ることと決定的に違う。この「プロジェクト達成評価」の方法や実践については、次稿「評価改善のこれからの課題」で具体的に論じたい。

III. 評価の在り方と今日の社会状況

さて、前章で述べた五つの問題がどうして生じてきたのか、その背景をさぐるためには、この教育評価が経てきた歴史的経緯の考察が必要である。

評価とは、一定の目的や目標に向かってどれほどの達成であるかを見定めるものである。それゆえ、教育評価は、教育の求める人間像により規定されるが、教育の人間像は、人間の在り方の根源に関わる「普遍的なあるべき人間像」とその時代の社会状況が「その時に求める人間像」の二面性を持っている。そこで、その二面性と評価とのかかわりを、「不易」（底流を流れるベースの主旋律）と「流行」（その時のテーマを盛り上げる主題旋律）という言葉을借りて分析検討してみよう。もちろん、この二面の両方の人間像が必要なものであり、どちらも欠かす訳にはいかないのである。「普遍的なあるべき人間像」のないまま「時代が求める人間像」に追随すれば、本質を見失い時代とともに流し去られるし、「時代が求める人間像」を一時的流行りだとして軽視し、「普遍的なあるべき人間像」に拘れば時代の流れに乗りそこなう。

1. 評価は人をつくる

(1) 「人は、求める人間像をもとに評価される。」

前述のように、評価は最後に行われるものだと思われがちだが、実は、すでにプラン（目的の検討と目標設定）の段階で組み込まれており、この組み込まれた評価を適用することによって、人はそれなりの人としてつくられていくのである。このことを端的に叙述しているのが次の文章である。

「かつての日本の陸軍では高級士官の訓練の仕方と、下士官や兵士のための訓練の方針を意図的に変えていたということです。その一番の相違点は将来エリート士官となっていくコースの人々に対しては、失敗をとがめず自分で思い切ってやって、うまくいったことは十分に褒めてかつ激励します。これに対して、兵や下士官に対しては間違いは徹底的に厳しくとがめ、勝手なマネはできないようにし、正確に誤りなく決められたことを行うというふうにしつけます。つまり、少し抽象的に言いますと、評価の仕組みを変えることによって、思い切った行動のできるリーダーと、間違いなく確実に命令を遂行するフォロアーを育て分けようとしたということができると思います。それは、日本の軍隊だけでなく、日本の軍隊が模倣したヨーロッパの軍隊の中で既に考えられていた形なのだと思います。」⁸⁾

ここでは、軍隊という組織でのリーダー育成評価とフォロアー育成評価という二つの評価方法が述べられているが、他のどの組織や社会も、その存続と発展のために人をどのように育てていくかの設計図を持っているのである。それは近代になればなるほど明確となり、民主化すればするほど、その社会設計への参加者が増えることとなり、その設計図の影響力は大きくなるのである。

そして、その設計図の基底にはその時々求められる社会像があり、どのような国家や社会を作り上げていくのかというその時の指導者や世論の意思や設計図がある。もちろん、近代から現代に至るに従い、この指導者は少数のエリートから多数の大衆へと拡大してきており、現代では、それは世論として社会を一定の方向性へと進めている。

(2) リーダー育成の評価とフォロアー育成の評価

このリーダー育成評価とフォロワー育成評価の二つのキーワードをもとにこれまでの社会状況と評価がどう変化してきたのかを俯瞰してみよう。まず、フォロワー育成評価は到達目標を明確に定めたクローズドエンド型の評価であり、何ができるようになるのかが明確に定められたマニュアルに沿っての習得を測るものである。学習の道筋は明示されており、後はいかにして懸命に学習するかが課題である。先ほどの「学習指導要領」のなかでは、「基礎・基本の習得の徹底」度を測ることである。それに対して、リーダー育成評価はオープンエンド型で、到達目標は明確ではないし、過ちも許すものである。思考の自由を促し、試行錯誤も認めるのは、将来設計を立てる能力と場に臨んでの応用力・活用力をつけさせるためであり、評価はこの力の習得に注目しているといえよう。これは「学習指導要領」での「主体的な学習力の育成」を求める考えと通じるものであろう。

2. 評価と社会との相関関係

さて、組織は「目的や理念の下にその時々々の目標とそれを実現するための制度や設備と人（構成員）により成立している」⁹⁾ のであるが、これらの関係は社会状況によって変化する。組織の創成期には、目的や理念への信頼も厚く、これがその組織をリードする。しかし、やがて組織が発展し始めると制度や設備の充実に重点が置かれ、さらに、それにより安定や豊かさが確保されれば、人の幸福が求められる。時代により、テーマ性が異なってくるのである。その意味で、どの時点での評価であるかは大きく評価の性格を規定する。

日本の社会でこれをみると、明治期の創成期には、理念を信じた若者たちが高く評価されて活躍し、その後の制度や設備の時代には有能な官僚が求められ、さらに大正から昭和にかけて安定期に爛熟文化期を迎えると、それに合った人が評価され富と名声を得ることとなる。その後、戦争により、また振り出しに戻り、この60年余で現在また人の時代の文化成熟期を迎えて、特にマスメディアを中心に、それらしい人々が高評価され持て囃されているのである。

このことを、人の育成に関して、前述した「普遍的なあるべき人間像」と「時代がその時に求める人間像」という観点から考えてみると、目的・理念は「普遍的なあるべき人間像」という不易の面を持ち、目標や制度や人は「その時に求める人間像」に合わせることで多く、流行であると考えられる。理念や目的は相当な経験と思索のもとに立てられるものであり、それだけに時代を経ても人々の支持をうけるものでなければならない。逆に、人は時代に動かされやすく、それは時流に乗るという積極的な面をもち、尊重すべき動きではあるが、流行に敏感となり過剰な反応が起こると、この本質を見失いがちである。一般に、理念が生き続けるには、その理念の奥に「人・創始者」の生きざまがあり、その生き様から来るイメージが必要なのである¹⁰⁾。「郷塾や私塾から出発した学校はそうした創始者の理念を引き継いでいるが、初めから公立学校の場合には、「伝統校」といわれるまでの歳月を待たないと「人に付随した理念」は作り上げにくい。公立学校ということは、市民・県民の意向に沿う学校運営を行うことが基本であり、その時代の「流行・テーマ」に敏感であることが求められる。その時に、「不易」としての理念の弱い学校では、その時々々の「流行・テーマ」に流されやすい状況となり易い。もちろん、理念の強い「私学」にあっても時代に敏感であらねばならないが、その奥に何か教育の本質にかかわる「不

易」の想いを保持しているというのは大きな違いである。

（１）人間教育の不易・ベースの人間像とその評価

教育の理念としては、「人があるべき人間像」を知育・徳育・体育の本質として考えたものが多く、それだけに抽象的であるが普遍性をもつものである。

これらは、古代からの徳目として唱えられるものが多いが、その多くは、教科学力というよりも、人間教養のやや徳育を中心としたものである。それらには、仁・義・礼や真理・正義・中庸・信仰などある意味では普遍的な概念があげられている。それは現在でも求められるものであるが、その修得と評価についてはあまり言及されていない。ここでの評価は、仁者・君子、勇者、孝行者、忠義者という賞賛と、反対に、小人、卑怯者、親不孝とか、不忠者とかという非難によって行われたのである。それらも厳密な評価基準があった訳ではなく、かなり主観的なものであったと思われるが、案外と深いところで評価基準として長く採用されてきた。このように、明確な評価基準が定められなかったのは、古代から近代までの指導者が上層の特権階級であり、広く大衆を教育することがなかったことと無関係ではあるまい。学習評価が本格的に問題とされるのは、学習が大衆化して多くの学習者たちが教育に参加し始める近代になってからである。

（２）テーマとしての教育・その人間像・学力・評価

さて、ここでは、「時代に求められる人間像」について考察してみよう。それは、どのような人々がどのように社会に参加してきたのかという社会状況と深く関わる。

古代から近代までは、その社会での指導権は少数のエリート集団に握られてきた。彼らが、その社会をリードし、時にミスリードした場合には勢力を失い、倒されたり殺されたりしながらも、一定の少数のエリート集団しか権力を握れなかった。多くの大衆は、フォロアーとして付き従ってきたのである。

それが、現代では、大衆民主主義の実現で、かつてのフォロアーがリーダーの役目を果たすこととなるが、この社会状況でいくつかの混乱が起きている。それは、多くのフォロアーが、リーダーとしての知育や徳育などの教育や評価を経ないままその役目を担い、能力の育たないままに似非リーダーとして世論を形成していることからくる問題である。リーダーとしての能力は、知的面では「コミュニケーションスキル・プレゼンテーションスキル・作文能力・簡単な数理的能力」¹¹⁾であるし、また、徳育的な生き方の姿勢としては「不易」の領域とも言える「自己研鑽や社会的責任・道義性」などであろう。さらに、評価としては、「失敗を咎めず思い切ってやらせる」ことを主眼にしたものとなろう。

こうした改善なしには、この大衆民主主義は成熟しないのだが、現在の日本の教育界ではまだこの動きが主流にはなっていない。文科省や一部の教育者の中ではこのことに気づき、それが前述の学習指導要領での「主体的な学習の仕方の育成」や「生きる力」の主張となっているのであるが、反面には「基礎・基本の習得の徹底」も重要だと述べていることもあり、現場ではこの二律背反の中で混迷し、結局は、これまでの教師が御しやすいフォロアー育成の教育をより精緻に行っているのが実情である。これは現場の教師だけの責任ではなく、これからの「21世紀的国家像・社会像・人間像」への展望を展開しえない政治・経済・文化界のトップ層にも問題がある。この将来の国家・社会像や人間像を模索

し、これからのリーダー育成はどうあるのかということは、教育や評価の在り方を考える上で重要なものである。我が国では不十分なこの問題に、EU参加諸国のいくつかではすでに模索し始めており、それがPISAの学力観として示されているのである。それでは、このリーダー育成型評価とフォロアー育成型の評価がどのような変遷を経て来ているのか、そして今後どの方向に向かっていくのか考察してみよう。

①共同体的社会での人間像と評価

この社会は農業型社会やその後の産業資本主義社会でもあるが、ここでは少数のリーダー（エリート）が指導者であり、多数の大衆はフォロアーである。労働形態も画一化されており、皆同じような仕事をしているのである。このような労働形態は生活形態にもおよび、集団で考え、動き、「人はみんな同じ」という思考と評価を生み出していった。ここでは、大衆であるフォロアーは、自分という個を浮き立たせないというのが良い評価をもらうこととなる。この教育評価で育成された人々の様子は、その時代の名も無き兵士たちが、戦場でおびただしく無言のうちに戦死していったことに象徴されよう。¹²⁾

この社会状況での、少数のリーダー（エリート）と多数の堅実なフォロアーの育成は、社会秩序の安定度と一定の進歩とをもたらす、この成功がこの後も長く日本の教育や評価のあり方を規定することとなる。特に、堅実な生徒の育成を目指す学校や落ち着いた学校風土を掲げる学校では、この共同体を基にしたある意味での善きフォロアー育成という教育目標がかかげられ、それにより生徒評価がなされている。

しかしやがて、資本主義が高度化するに従って労働形態に変化が表れ、それはフォロアー達にリーダー的要素をもたらすこととなった。近代工業が高度化すればするほど、その技術習得にかかる学習も高度化し、さらにそのような社会を維持するためにも高度な教育環境を整備する必要があった。その教育環境や文化の中で、大衆は次第に賢さに目覚めていく。そして、やがて彼らが近代市民として社会の重要な構成員となってきたのである。

②市民的社会での人間像と評価

このような市民は、労働形態としては、集団よりも次第に個別の職務に従事するようになり、生活形態も個性的な生き方を求めることとなる。また、この時代は消費者社会にもなっており、特に1980年代になると消費文化が形成され、消費者主権や顧客重視のマーケティングが優勢となった。一足早くにこのような社会状況を迎えたアメリカからの影響や圧力もあり、日本社会は急速に生活形態を変えていった。そして、こうした社会状況の変化が教育界にも影響し始めたのである。また、戦後の民主主義の充実に伴い、ようやくここでこれまでのフォロアーであった大衆がリーダーになれる状況が生まれてきたのである。さらには、経済環境も変化し、「土地」や「資本」から「知」へと生産の主流が移るといふ、堺屋太一氏のいう「知価革命」¹³⁾の時代を迎えてきた。これらは次のような社会現象として表れてきた。

一つには、リーダー仲間に入るためのパスポートとしての受験学力への拍車であり、保護者の教育への関心の高まりと学校への要求の強まりである。もちろんこの要求は「学び」の在り方を求めてというより、既存の能力競争への参加と勝利への要求である。このように、受験勉強に打ち込む風潮が強まるのだが、それはかつてのようなリーダー育成として

の性格を持たないものである。かつては、本気であるいはある種の建前として、リーダーとしての社会的責任を併せ持っていたが、この時期の受験勉強にはその社会性はなくなり、まったくの「個」的な性格のものとなった。それは、諏訪哲二氏の言葉を借りれば、「子どもが変わったということは、子どもが『共同体的な子ども』から『市民社会的な子ども』に変わったのだと規定することができよう」¹⁴⁾ということとなる。諏訪は、この子どもたちは、これまでの共同体の子どもたちが指導や学習を教師からの「贈与」としてある意味感謝して受け取っていたのと異なり、学習や指導を対等の「等価交換」や「商品交換」と同様な「交換」として受け取っている。ここでは、学習は等価交換であるから、学習者は、指導者と対等であるか、もしくは、学習代価を支払った権利者であり主権者ということになると言う。そして、ここでは、指導者が本当に等価交換に値するだけの指導内容を与えてくれたかが問われることとなる。こうした風潮の中で育ちゆく彼らは、受験競争を経てそれなりの地位についても、知的にもまた社会性や道義性でも、真のリーダーとしての能力を欠如した似非的リーダーとなる可能性がある。

ただし、このような風潮が拡大し、人々がそれを良しとすることとなると、県民・市民の負託に応えなければならない公立学校はその動きを無視できなくなる。そして、この流れに適合するために、学校は受験学力の習得に多くの時間を費やすこととなる。そして、期待される受験指導力を発揮するために奔走し、サービス過剰の学習環境を作ってしまったのである。その結果、一定の成果を上げたものの、一方では実は学習者の主体的学習力は弱まり、ねらいとした教科学力の成果でも十分な効果が上がらない状態となって来ている。¹⁵⁾

もちろん、こうなる原因には大きな社会の流れが関係しているのであるが、これまでの教師が、教育の本質について深く研究することも、時代の流れをつかむことにも熱心でなかったことにも原因がある。そのことの解明はここでは省略するが、学校教育現場に存在する「目先目標以外のことは不要である」とする「場当たり主義」が根強くあったことは指摘しておきたい。もちろん、目先の要求への対応は当然行うべきものであるが、それに深まりや広がりをもたらす教育研究も不可欠である。その「場当たり主義」による教育の混迷については、広田照幸氏の厳しい指摘がある。¹⁶⁾

一方、こうした受験競争での評価になじめず、他との比較を嫌うものの中には、その頃流行した「オンリーワン」という言葉にフォロアーからの脱出の思いを託した人々もいた。しかし、「オンリーワン」は出発点としてはありうるかもしれないが、到達点としては何の意味ももたらさないだろう。この世の中のすべての人がそのままで「オンリーワン」であるなら、学習も努力も必要ないものとなる。なんらの自己研鑽や社会への貢献もないままでも「オンリーワン」であるならば、そのような者が集まったところでほとんど意味をなさないのである。しかし、この風潮に若い世代が影響され、学習への取り組みを責任回避し、それでも消費者主権として権利行使をしてリーダーらしき主張はしたいというのが現在の学校現場でも見られる現象である。彼らがフォロアーであることを拒否し、自分という「主体」を主張し始めてきた面を評価すれば、自分でものを考え始めた頼もしい方向であると言えるが、それが後ろ向きであることも否めない。このままでは混乱だけで成長もないまま、フォロアーとしてもリーダーとしても育たないこととなるだろう。

このような状況を改革するために、もう一度「農村型共同体」や産業資本時代の「工場的共同体」へと追い込み、集団統制し、さらに指導者の指導や学習を「贈与」として感謝して受け取る上下関係を明確にした方が問題解決になるのではないかという考えも生じよう。「多数に開かれた権力構造」の混乱を「少数に閉じられた権力構造」で解決したい誘惑はいつの時代にもある。¹⁷⁾ 現に近代市民社会を否定するこのような動きは、ある意味では魅力的な発想で、世界の現実で起きている。ただ、こうした復古主義的な動きは実は多くの無理や悲劇を生んでいる。やはり、時代の流れを単純にひき戻すことは不可能なことなのである。それは、古代ギリシアのアテナイがちょうど農村共同体から都市国家の市民社会となり、民主主義が衆愚化して混乱期に陥った時に、ソクラテスが直面した問題と似通っている。彼は、新しい市民たちのわがまま気まます、伝統的な古い神々の復活で抑えようとする復古主義は、「墓の中に帰ることだ」と述べ、批判している。¹⁸⁾

確かに、「多数に開かれすぎた権力構造」を一部修正する動きは時に有効であり、必要でもあるが、基本の流れは、この多数者を時間をかけて、権力構造を担いうる力を付けていくしかないのであろう。それでは、こうした多数者をどのようにして、本当の意味でリーダーやミニリーダーとして成長させるには、どのような社会状況となり、そこで教育や評価はどうあるべきなのであろうか。

③成熟市民社会での人間像と評価

近代の市民社会は、個人の自立から始まり、個人主義の拡大を実現させたが、しかし、それが今や限界に達してきた。個々人の衝突はクレーマーの出現を生み、力とチャンスを得たものとそうでないものには大きな格差を生じさせ、社会全体としての方向性や調和を維持することが困難となってきている。共同体から這い出て市民社会の中で自由で自立した個人が、その自立と孤立ゆえにさまざまな問題を抱え込むこととなった。現代日本の格差社会、市民間の無関心と非条理な犯罪、無責任な児童虐待、家族関係の崩壊、学習の孤立化などまるでアノミー化した状況を呈している。そして今、この克服が課題となっているが、それは先のソクラテスの表現を使うと「墓の中へ」という復古主義でなく、「墓を越えて」先に向かうものでなければならない。それはまた、哲学者ヘーゲルが「欲望の体系としての市民社会」を「人倫としての国家」で弁証法的に止揚しようとしたことと方向は同じである。¹⁹⁾ ただし、今日の市民成熟度を見るときに、市民社会と国家との結合はもっと市民的要素の強いものと考え、本稿では「国家」ではなく「成熟市民社会」を「市民社会」を止揚した段階のものと考えている。

さて、前述したように、このことを現実に行っているのが現在のヨーロッパ諸国である。欧州共同体EUとして、これからの社会の在り方や人の生き方はどうあるべきかを模索している。それが、「ユネスコ・21世紀教育国際委員会報告書」²⁰⁾の文書とつながり、PISAの学習観もこれからの社会像の模索と連動している。²¹⁾ また、まだマイナーではあるが、大きな大都市ではない中小都市の在り方を模索する「スローシティ運動」²²⁾としても表れている。これらの新しい共同体は、共同あるいは協同という共生の理念を持ちながらも、かつての古い共同体とは異なり、少数のエリートが一律的なまとまりを定めるのではなく、多数の多様な生き方や働き方をミニリーダー達がつなげていく社会である。この社会では、参加と責任を担う自覚した市民たちが、小企業を興したり、NPOを立ち

上げたり、市民サークルを結成し、またそれが政党とつながることにより政治参加を行ったりする社会となろう。²³⁾ また、こうした社会では、その中での労働形態は、みなが同じ仕事をする共同労働ではなく、一人ひとりが自立しさまざまな異なった仕事をしながらも協力して補完しあい働く協働労働となるであろうし、教育における学習も同様な協働学習が進められるであろう。²⁴⁾

それでは、この成熟した市民社会を担う人育成のための学習や評価はどのようなものであるべきか。人づくりの「学習」は、単なるサービス提供というものではなく、後世の後継者・リーダー育成というものとなることから、古い言葉でいえば「師による弟子の育成」である。それをあえて経済学的な表現にすると「投資」という言葉になるであろう。²⁵⁾ 「弟子の育成」ということも「投資」ということも、ともに将来の成長を期待するというものである。「消費」が現状の満足を思わせるのに対して「投資」は未来志向型であり、教育でよく言われる「明日の笑顔のために今日の汗と涙がある」という考え方と近いものとなる。教育が「育成」ということを目指す以上、教育活動は「消費」よりも「投資」としての性格が強い。また、「消費」型の保護者や学習者よりも「投資」型の保護者や学習者の方が学校への参加や理解も深く、このような人々の集まる学校や学部が学習成果も高まることは想定されうる。「消費者主権」の発想では責任よりも要求が強いが、人は自己責任という自覚なしには育たないのである。

その意味で、本当にこれからの教育が担う責務は、現状での「消費」サービスの提供だけでなく、学習者の成長という未来への「投資」期待に応えることである。それは、その実績の例証の一つとして、試験や認定資格への合格も期待の実現として求められるであろうが、その上に、学習者の知的・技能的・文化的な向上や、学習者を、知的研究や議論ができ、状況対応能力を持ち、人間としての文化的雰囲気を感じさせるようなレベルに至らせることを目指すことも大切である。さらには、この「投資」の目標や結果が、単に個人的なレベルの達成だけでなく、大きく社会的な広がりや文化的な豊かさ、学問的な深みへとつながっていくようなものとなるようにすることが必要である。それは、教育そのものが、俗にいう「世のため人のため」という社会性を持ったものであるからであり、「投資」の観点からみても、社会性を帯びる方が広がりを持続性を持ち、より効果が高いということとなる。

これからの成熟社会では、人々は、自分の不得意な分野ではフォロワーであるにしても、なんらかの領域では、リーダーやミニリーダーとしての役割を持ちながら社会参加する時代となろう。そして、ここでの評価はリーダー育成型とフォロワー育成型の調和したものとなるであろう。確かに、誰もがいきなりリーダーとなれるというのは楽観的すぎるが、この成熟市民社会は、大衆民主主義社会でもあり、それは、市民・国民がリーダー的資質を持つことを前提としている社会なのである。²⁵⁾ それだけに、この社会に生きる人々は、このリーダー的資質を持つことは自分に向けられた要請であるとの認識を持たなければならないだろう。現在要請されているのは、かつての少数エリート集団としてのリーダーではなく、前述したようなそれぞれの小集団でのミニリーダーであり、それには、多くの人々が、「才能、意欲、努力」のいずれかの領域では、その役目を担い、それなりの貢献ができるのではないだろうか。現実には、現在の最新の企業でも、かつての秘書の仕事であ

った資料やデータ管理、スケジュール調整を社長自らがこなし、逆に、これまでの秘書役や事務従事者も、かつては社長の仕事であった経営プランへの参画や提言を行ってきているのである。民主主義によって「開かれた権力構造」となった社会での矛盾は、「閉じられた権力構造」で解決することが不可能であり、悲劇を生じさせることが判明した以上、この社会の参加者である個々人の成長により、これを解決するしか他に方法はないのである。

それは、「主体的な学習者」を「市民社会の主体者」として育成し、社会意識や文化力を向上させ、また、職業的スキルを習得させることであるし、さらには「国家の主権者」として統治に参画するための力量を高めることである。その「主体的な学習者」育成の第一歩が「プロジェクト達成評価」の取り組みである。

次稿では、その具体的取り組みである「学習者による自主的な目標達成計画（エントリーと達成宣言）」、そのための「シラバスの改善（『説明するシラバス』から『約束するシラバス』へ）」と「学習方法の改善（teach から educate）」、そして「形成的評価での学習者と指導者の関係改善（これまでの試験の発想的転回）」について論述する。

本稿の論旨をまとめると、次表のようになるだろう。

表1 「二つの評価とそれにより育ちゆく人間像」

	リーダー育成の教育と評価	フォロワー育成の教育と評価
人間像	「普遍的あるべき人間像」 ・不易的な人間像	「時代に要求される人間像」 ・時代流行的な人間像
知育的領域	抽象思考力 ・全体把握・概念化できる力 ・自己認識力強く自主的行動	具体思考力・具体的技能 ・個別認識・抽象力はやや弱い ・自己認識力弱く指示されての行動
徳育的領域	内面化的「道徳」が行動原理 ・社会的責任力＝強く全体把握あり ・人間的道義性＝自己責任力を持つ	指示による「躰」が行動原理 ・社会性＝弱く個人的動機 ・道義性＝指示者の指示には忠実
その他	「投資」的発想 ・現在から未来・プロジェクト型	「消費」志向強い ・未来より現在・現状での満足追及

「筆者による作成」

ただし、歴史上でのリーダーのすべてがこの様であったということではない。リーダーとして育成されながら、リーダー像にふさわしくない人々が多くいたことは事実である。

注 「引用文献・参考文献」

1) 広島授業評価研究会『こうありたい・こうしたい・こうしよう』1998年、3頁。内田は「長年続いている定期試験をやめたらどうでしょうか？それはできませんね、でもどうしてでしょう？」と本質的な問いを行っている。

2) 浜田寿美男「生活と教育と評価」浜田寿美男・長尾彰夫編『教育評価を考える』ミネルバ書房 2000年、15頁。「実際のところをいえば、建前はともかく子どもの意識の中では、学校で学んだことは試験で評価される、だから覚えておかなければならないということになっていないだろうか」と、学びと実

生活上の意味との乖離を問題にしている。

3) 鹿毛雅治「学びの場で経験される評価」浜田寿美男・長尾彰夫編『教育評価を考える』ミネルパ書房, 2000年, 96頁。エイムズとアーチャーの理論をもとに, 相対評価と到達度評価「マスタリー目標評価」との比較を行っている。それによると, 相対評価は自分の成果と位置関係に注目し, 「わからないこと」はマイナスだと評価してしまい, それを質問したりして疑問を深めることをしなくなるという。

4) 「学習指導要録」平成22年改訂版。平成22年「学習指導要領」の一部改訂で学力要素を「基礎的・基本的な知識・技能, 思考力・判断力・表現力等, 主体的に学習に取り組む態度」としたことで, この様に新しく整理した。

5) 「中学校学習指導要領」平成20年3月告示。総則に「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ, ・『中略』・主体的に学習に取り組む態度を養い, ・『中略』」とある。まったく同じ方針が, 「高等学校学習指導要領」平成21年3月告示に掲載。

6) 安彦忠彦「自己評価の重要性」『指導と評価』日本評価研究会, 2002年, 3月号, 15頁。

7) 武市常一『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社, 1996年, 118頁。

文科省が「関心・意欲・態度」まで評価しようとすることに對して, これを「自主的な学習」を強いるものであるとして批判的である。

8) 東洋『子どもの能力と教育評価』東京大学出版, 2001年, 5頁。

日常的なインフォーマルな評価が知らず知らずのうちにその集団の人間を作り上げていることへの指摘を行っている。

9) 拙著『学校経営の実際・管理職の役割』広島県教頭研修テキスト, 2005年, 3頁。

10) 「庄原格致高校」と「安田学園」

理念が人と結びつくことでイメージが膨らんでいくことは, 多くの郷塾・私塾・私学に見られる。広島県北部の「庄原格致高校」には筆者も勤務したこともあるが, 校名はご承知のように『大学』の中の「格物致知」に由来し, 当初は私塾であった。創始者小田源吉への信頼は厚く, その物語が理念を彩り, 公立移管後も学校理念として残っている。創始者の人柄が理念と結びつき膨らみを持たせている点は, 本学園の安田リヨウ「柔しく剛く」にも見られる。

11) 黒澤昌子「高等教育市場の変遷: 米国の経験」, 八代尚宏編『市場重視の教育改革』日本経済新聞社, 1999年, 160頁。

12) 司馬遼太郎『坂の上の雲(三) 日露戦争』文芸春秋, 2008年, 300頁。「歩兵の躍進は, 早朝, 砲兵の射撃とともに始まったが, 山麓に近づくにつれて損害がものすごい勢いで増え始めた。・・・[中略]・・・敵の機関銃が, 前後左右から猛射してきて, 虫のように殺されてしまう。・・・[中略]・・・まるで人肉をミキサーにかけてように粉々にされてしまう。一敵は機関砲というものを持っている。」

13) 堺屋太一『知価革命』PHP, 1986年, 223頁。この段階ではまだ「知価」を「社会的主観性(社会性はあるが主観的なもの)」としている。しかし, この後の20年を経た現在, 「知価」は, サービス・研究などの分野で発展し, 客観的存在となっている。

14) 諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』中央公論新書, 2006年, 83頁。

15) 藤澤伸介『ごまかし勉強』新曜社, 2003年, 91頁~95頁。

考えることなしに解答を与える, その解答を子どもは, 理解せずに反復して記憶する, それを繰り返すために小テストをこまめに行う, それを教師自らが採点し, 子どもはお客となる。その結果, 疑問を持たず, 理解もせず, 自分の学習状況もわからない子どもが増加すると, 警告を発している。

16) 広田照幸『日本人のしつけ教育は衰退したか』講談社現代文庫, 1999年, 52頁。

「学歴競争はかつてのような切実さを失って一種のゲームのようになり、学校の進路指導は単なる競争者間の振り分け作業となってしまった」との指摘。

17) 山本光雄訳・プラトン『国家論』河出書房新書, 1974年, 179頁。師であるソクラテスを民衆裁判で刑死させた民主政治(デモ・クラティア)に失望したプラトンは「哲人政治」を構想した。それは、古い貴族政治に戻るのではなく、知的なエリートを全市民の中から選び育てようとするものであり、その点は卓見で、復古主義でなく進歩的でもあるが、親子関係や人間の心情を無視したものとなり、やはり実現不可能なものとなっている。現状での「閉じられた権力構造」の例としては、世界各地にみられる「歴史の逆戻し現象」や未だに続く一党支配体制などが考えられる。

17) デューラント「西洋哲学物語」講談社学術文庫, 1976年, 32頁。

19) 平山茂樹「ヘーゲル『法哲学』における自由な共同体」, 加藤尚武編『ヘーゲル読本』, 法制大学出版局, 2005年, 292頁。彼は、「家族・市民社会・国家」という3段階を考えて、市民社会の止揚段階を国家の機能に託し、そこでの「私の利益と皆の利益の一致」を構想している。

20) ユネスコ『21世紀教育国際委員会報告書』, 1996年「1 知ることを学ぶ(Learning to know) 2 為すことを学ぶ(Learning to do) 3 (他者と)共に生きることを学ぶ(Learning to live together, Learning to live with others) 4 人間として生きることを学ぶ(Learning to be)」

21) 増田ユリヤ「PISA型読解力をつける教師の育成」, 『指導と評価』日本教育評価研究会, 2009年8月号, 3頁。PISA型学力構想の背景には、ヨーロッパの社会像の模索があることを説いている。

22) 『スローシティの動き』池田憲昭 <http://www.ikedai-info.de> より

イタリアで始まったスローフード運動と連動した住み心地の良い小都市作りの活動。

23) 島田恒『NPOという生き方』PHP, 2006年, 60頁。

20世紀は、経済・政治・社会・文化の4要素のバランスが経済の突出で壊されたが、21世紀はバランスの良い社会するために、NPOの役割は重要であると説く。

24) 片上宗二「調停としての社会科授業構成の理論と方法」, 全国社会科教育学会, 『社会科研究』2008年, 6頁。「21世紀を生きる私たちに求められているのは、隠されている解決策の発見や、協働して解決策を構築していくからであろう」との指摘。

25) 八代尚宏「教育サービスにおける消費者主権の回復」, 八代尚宏編『市場重視の教育改革』日本経済新聞社, 1999年, 13頁。「教育には、それ自体を教養として楽しむ消費的な要素とともに、それが個人の能力形成とも密接に結びついているという投資的な要素を持つ。そして、この人への投資は社会にとってよりよい社会状況を作り出すという貢献を行っている」

26) 『米国独立宣言』条文より抜粋「We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness」

『日本国憲法』前文より抜粋「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであつて、その権威は国民に由来し、その権力は国民の代表者がこれを行使し、その福利は国民がこれを享受する。これは人類普遍の原理であり、この憲法はかかる原理に基くものである。」この両者ともに自然法と社会契約論に基づいた主権者を想定している。ただし、この思想は歴史の実態を経たものでも現実の分析を経ての結論というものでもなく、一種の理想的願望を述べているものである。生まれながらに権利者であるというのは、その権利のありようを意識しない限り、大きな齟齬を生み出すだろう。それを意識し警句として表明されたのが日本国憲法第97条と言えよう。

プロジェクト達成度評価のあり方について（2）

これからの21世紀社会での評価のあり方を探る

—学習者が能動的になる評価のあり方を求めて（2）—

金岡俊信

「A Study on the Ideal Way of Project Achievement Evaluation」
-Focusing on how to employ evaluation methods for fostering active learners -

T o s h i n o b u K a n a o k a

はじめに・・・前回論文のまとめと本稿の論旨

本稿でも、前号の論旨に引き続き、21世紀の社会構造の変化の中で、これからの成熟市民社会を担う力（自覚と識見・技能）を得た市民・国民をいかにして形成するかを主題として、知力育成のための「学習と評価のあり方」について論じていきたい。

ここで、「前回での本論の展開」を項目ごとに整理しておきたい。

1：評価と学習との関係について

「評価と学習は一体である。」「人は評価によって造られる。」

2：評価理論の概略の検討

「評価は、相対評価から到達度評価重視へ」「評価は、他者評価から自己評価へ」

3：評価の社会学的検討

「閉じられた権力構造の時代」

*一部がエリート的リーダー、大衆はフォロワーである。

「開かれた権力構造である民主主義の時代」

*大衆が権力を持ち始める。そこで、大衆にも、リーダー育成型学習と評価が望ましいが、しかし、現在では、リーダー育成もフォロワー育成にも失敗している。

「開かれた過ぎた権力構造の時代」

*教育が大衆迎合してしまい、大衆を権力者として自覚させ、リーダー的資質を育成させる役割を回避している。そのため、民主主義の迷走が起きてくる。

*やはり、「民主主義の充実のための主権者の自覚と能力育成」は大きな課題。

この課題を受けて、「本稿では次の展開」としたい。

1：成熟市民社会を担う主権者の育成のための思想的論拠の再検討

*前期「民主主義社会」の思想（反権力の原理＝権力否定と個の独立の思想）

*後期「成熟市民社会」の思想（社会形成の原理＝権力構築と協力・結合の思想）

2：成熟市民社会を担う主権者育成のための学習と評価の検討

*探究学習とプロジェクト達成目標設定と達成のための自己評価

3：そのための学習と評価についての具体的提案

I：成熟市民社会を担う主権者の育成・・・その思想的論拠の検討

1 市民社会を成立させた思想・・・反権力の思想

近代市民社会は、歴史の通説通り、君主の絶対主義権力や封建体制の否定から始まった。この時の思想的支柱が「社会契約論」¹⁾である。これが、前回に述べた「アメリカ独立宣言」や「同国憲法」や「日本国憲法」の基本に関わっているものである。もちろん、それ以前の思想でも、当時の権力構造を批判し、人間の資質の平等（生活上での平等ではない）を説き、人間としての権利を保障したものは多く存在するが、その思想の中には、二つの傾向がある。一つにはその権利は自然の与えたものでありそのまま確立していると説くものであり、二つには、その権利は自然のままでは不完全で、人の研鑽が求められるとするものである。私見であるが、前者は反体制的な思想で、時の権力に対する批判の段階に留まったものであり、後者は、批判後の現実的な問題を意識したところまで思考したものであると言えよう。

前者の場合、抵抗思想である以上、権力者側の識見を認めることはできないこととなり、生まれながらの自然状態やより無権力の状態の方を優位に置くことが必要となる。「権力者に対しては民衆」を、「政治家に対しては無垢な国民」を、「大人に対しては子ども」を、「専門家に対しては素人」を、「教師に対しては生徒・学生」を「男性に対しては女性」を置き、そしてそのままの状態ですべて完全な主権者とみなす発想²⁾をとる。それは、ここに教育など作為的なものを持ち込むと、否定したはずの権力構造に取り込まれることになるとの恐れからである。確かにこの思想は、革命の始まりとしては大きなエネルギーとなるのだが、彼らが政治権力を担う段階となると、このままでは困ったこととなる。まさに、素人支配と無垢な大衆支持の社会構造となる。先ほど述べたように、民主主義の基盤となっている「社会契約論」は「アメリカ独立宣言」や「日本国憲法」³⁾の基本原則であるが、前者の抵抗思想を原理とする民革命の思想であり、市民をそのまま（即自的存在 an sich）完全とみなしており、ここから民主主義の迷走が始まっていると言えよう。

ここで前回の本論で紹介した、諏訪氏の「子どもが『共同体的な子ども』から『市民社会的な子ども』に変わった」との指摘⁴⁾に再度注目したい。氏は、これを「消費社会の登場により商品交換的な原理が教育に入ってきた」としているが、筆者の見解では、この時代にちょうど民主主義の成熟期に入ってきたこととも関係させて考えたい。それは、筆者自身が、若き頃教師として、共同体からの個の自立を善いものとして説いてきたことがあり、その時代それが一般的な方向であったからである。いわば、古い農村共同体の桎梏からの「個」の脱出が、新しい日本の登場となっていた時期でもある。現在でも、それは誤りではなかったと思う。ただ、当時はそれで問題は解決すると思っていたのであるが、その後の社会の展開で、ことはそれほど単純ではないということが判ってきたのである。その時代の「反抗と自立」の時期は、民主主義の成熟過程の初期段階であり、民主主義を成熟させるためには、実は、後者の思想的展開が必要ながことが判明してきたのである。

2：民主主義社会を担う思想・・権力への参画と人の結合

民主主義の初期の思想は、古い共同体(身分制社会や地域権力者が支配する封建的社会)に反抗し、人間の自由と平等とを説くものであったが、その後の新しい社会を担う市民の育成には無頓着であった。それは、彼ら国民・市民を、「即自的存在 an sich」のままで良しとしているからであるが、これが原因で民主主義の迷走が起きているのであるならば、ここに市民の教育による「対自的存在 fur sich」への移行を求める思想的展開が必要である。時の権力(テーゼ・These)への反権力(アンチテーゼ・Antithese)は歴史を推進するものであるが、それは、再度の新しい権力・社会構造(ジンテーゼ・Synthese)の完成にまで達しないと完結しない。⁵⁾

残念ながら、現在の日本の教育は未だ民主化の初期段階であり、権力への反抗を唱えながらも、そのままの姿勢で、個が分裂したままで、ある種の権力への接近の自由を進めている段階である。そのため、現実社会の変革を求めるよりも、現実社会でのポジション取りである受験競争を激化させている状況である。民主主義の成熟段階である、新たな社会体制としての協働社会の形成とそのための成熟市民育成教育の推進という段階には至っていない。市民社会の成長を匂わすかのような政治勢力も、未だに、民主主義初期の思想から脱却できない中途半端な段階であることから、民主主義の迷走を繰り返しているのである。だが、この迷走を止めるために隣国のように再度「閉じられた権力構造」に戻すことは不幸・不可であることも自明のことであるから、残された道は、市民・国民の教育の推進による成熟市民社会という新しい社会構造の形成しかない。当然ながら、この時の教育とは、現在の一部の市民・国民が無自覚に欲するままの、ポジション取りや欲望追随のためのものではない⁶⁾。

この教育推進の課題に答えるには、次の三つが理論的な前提となる。一つには、人は生まれながらに自由と平等であり、それ故、誰もが自分の幸福を追求するために自分の生き方選べること。これは、「自然状態での人の能力の平等性」であり、民主主義初期の思想であるが、これなくしては民主主義も教育も成立しない。二つには、人は自然のままでは未発達・未分化な状態であり、一定の識見と技能を持ち自立するには、それに対応した教育(特段に学校教育に限定しない)が必要である⁷⁾こと。これは、「人間の成長の人為性」を認めることであり、ここにおいて教育が要請されるのである。三つめには、教育には、そのままで見える「私的・個人的な要求を満たす領域」とともに、そのままでは見えにくく、指導者(師・大人など先達)の導きによらなければ見つけられない領域の二面がある。この見えにくい領域には、「公的な課題を担うための識見と技能育成の領域」と「高度な学問的領域」の二つがある。この領域においての教育では、指導者の優位性を認め、保証することである。なぜなら、公的なことや高い学問性を有するものごとは、一般には、子ども時代には、時には青年期でも、社会経験の不足や研究の未熟さから、そのままでは理解しにくい事柄であり、彼らの自由学習にしておけば、その存在に気づかないことさえあるからである。

以上の三つの前提があって、成熟市民社会を担う若者を育成する教育が成立する。その学びの形態としては、指導者と学習者の教育構造を維持しながら、学びの実態においては双方の協働活動を進めるものが望ましい。筆者は「師弟同行」という語句が

このことをよく表していると思える。これは、学びにおいては、師と弟子との立場はあるが、しかし同時に、同じ道を行く仲間でもあるという意味である。市民としての成熟度を高めるには、探究と問答による方法が良いであろう。これは、先の弁証法的な展開からすると、ジンテーゼ（「合」）の段階であるといえよう。

よく誤解されるようであるが、儒教は上からの押しつけ教育の元凶であると思われているが、実は、孔子も彼らの後継者達も、押しつけではなく、問答と議論とで物事の探究を行っているのである⁸⁾。さすがに儒学が体制側に利用される時代には、上からの押しつけ教育であったことは多くの歴史で例証され、確認されているが、その時代であっても、かなりの教育機関では、教育の基本である問答を大切にしていたのである。もちろん、仏教では、特に聖道門と言われる、仏教本来の学びの形態を保持しているところでは、問答がその学びの主流であった。⁹⁾ これからの教育で、市民の成熟が求められるのであるから、この問答型の探究学習が主流となるであろうし、さらに学習自身による自己評価と自己修正・改善であるプロジェクト達成度評価の必要性が高まるであろう。その時、案外と、これらの過去の教育理論や実践に学ぶことが多いのではないだろうか。それは、これらの教育思想がその時代の変革思想でありながら、同時にまた、変革した社会の維持と形成発展に責任を持つ段階にまで高まっているからであり、また、その社会の維持や発展を担う出発点を市民や公人の育成と言う立場に立っているからである。¹⁰⁾ これに対して、抵抗原理の段階にとどまった思想（「権力への抵抗と個の独立と競争」）では、弱者からの権力批判とそれと裏腹の、指導者による弱者救済や大衆教化が説かれ、大衆を市民や公人として肯定し、彼らを育成しようという発想が弱い。また、その時代迎合の、時流で成立した教育論（例えば、近代産業維持のための「一斉・一律・全体」の統制を原理とする教育論など）は、大きな時代変革期には対応できないであろう。

それではどのような教育理論が、これからの「成熟市民社会」を担う人材育成理論となるのだろうか。その思想的前提には、「これからの市民社会を担うのが市民や公人であることを確認しながら、同時に彼らを育成することが必要である」とする思想が必要であり、教育理論としては、前回に論述したように、「探究型の学習の中で自主プロジェクトを立ち上げ、その進展をプロジェクト達成度評価で行う」とする理論が不可欠である。この本論でも、前回に引き続き、この理論に従い具体的な展開を行っていききたい。

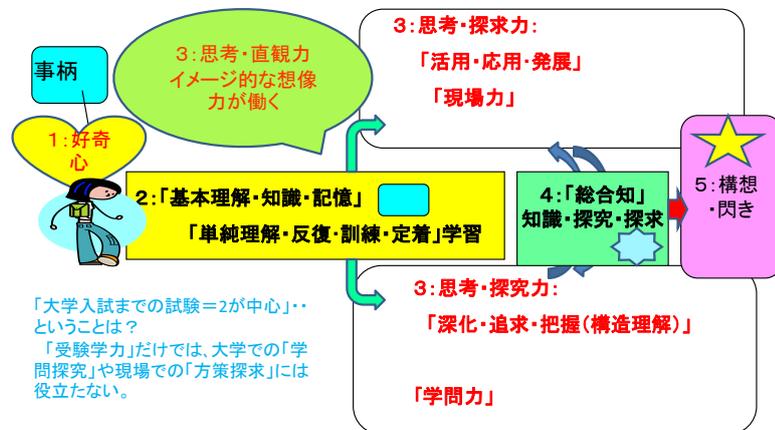
II：探究学習と評価理論の検討

1：探究学習

学習には三つの形態がある。一つには、学習事項の理解と記憶定着の学習であり、これまでの学校で主流で行われて来た一般的な学習形態である。二つには、学習した事柄を探究・深化してその奥を追求する研究形態である。そして、三つには、探究して了解したことを踏まえ、それを活用・応用究し、新しい方策を模索・探求して

いく研究形態である。¹¹⁾。本稿の記述形態は、前半は二つ目の「探究・深化」であり、後半は三つ目の「模索・探求」である。なお、探究の具体については、Ⅲ章での具体的提言で述べるのでここでは省略する。

「学びの種類」・要点 「知的好奇心」から「知識」「思考」「構想」まで



2：プロジェクト達成度評価とプログラム

ここでプログラムとプロジェクトについて言及しておこう。一般にプログラムとは、一定の教育課題とそのマスターのためのカリキュラムのことであり、既に事前計画できあがった「所与の計画を予定通りに遂行する」ことのように受け止められる。それに対して、プロジェクトは、「所与のものではなく、学習の段階で構成され発展されるもの」としてとらえられよう¹²⁾

確かに、学習者の主体性の育成からすると「プログラム」より「プロジェクト」の方が、より創造性を意識させるものではあるが、実際には、この両者とも必要なものであり、両立するものである。プロジェクト達成度評価の項で後述するように、教育現場では、到達の八合目まではプログラムであり、プロジェクト的要素は、登山ルートが自己選択であると言うことと登山道の道のりが少し異なるという程度である。プロジェクトになり始めるのは、九合目から十合目にかけてであり、頂上のどちら方面に到達して、どの方向の景色を見るかと言う状態になってからのことである。その意味で、確かにこの八合目までのプロジェクトは「学習者の態度」¹³⁾に過ぎないであろう。ただし、この「態度」というのは、教育現場においては決定的に重要な要素である。それは、学習者が、当初の登山の出発時から、これはプロジェクトであることを自覚していなければ、九合目や十合目での場所や方向の選択はないのであり、八合目までは言われるままの学習で、単純理解と記憶定着に甘んじてきた学生が九合目から突然に、プロジェクトを担う主体性を発揮することはないのからである。

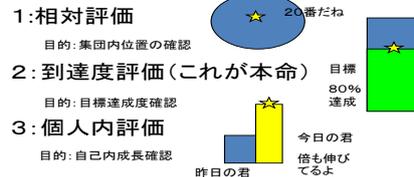
3：3つの評価指標の検討・相対評価と到達度評価・個人内評価

これらは、次のように要約できる。

- ◎：相対評価は、順位だ。
- ◎：到達度評価は、目標への一里塚（マイルストーン）確認だ。
- ◎：個人内評価は、その学習者自身の成長記録だ。

評価の目的・種類別の目的 「一定期間での成長の認知・認定」

☆自分の自己認識・世間でも一定の評価認定
☆方法



(1)「相対評価」についての検討

相対評価についての現場での声を想像すると次の様なものであろう。

「順位がはっきりするので、競い合いにはもってこいだ。やる気が起きるよ。」「でも、大集団では、自分の位置が分ることの意味はあるが、小集団になると、その集団の性格により、位置づけは変化するので客観性は薄まるな。」「最終の評定がトップはベスト5までしか優秀ではないというように決められていると、ここでは結局は5人しか賢くならないのだと、学習する前から決めつけているようだよ。」「それは教育の否定ではないの?」「でも、教育の現実とは言えるのかな?」「しかし、それを始めから言ったらお終いよ。」「でも、分かりやすいから、みんなの支持は多いね。」

(2)「到達度評価」についての検討

到達度評価についての現場での声を想像すると次の様なものであろう。

「頂上からみると、何をどれだけ学べばいいのかが理解できるし、今、自分がどの位置にいるのかがよく分るね。」「目標に向かって、友達と協力できるので、順位を競う時よりか学習が深まるまるだろうね。」「でも、どこが頂上か、どこまで行けばいいのかを明確に示してくれないと、何か霧の中を歩いているようで分かりにくいよ。」

この到達度評価が成り立つためには、目標を明示することが不可欠であり、だから、指導者は、これまでのような「学習を説明するシラバス」をさらに発展させた「目標を明示するシラバス」を提示する必要がある。たとえば、頂上に到達するとこのような力が付くし、そこに行くまではこのような段階を踏んで学習し、その段階ごとにこのレベルまでは理解できるようになるのだということを示さなければならない。この段階の途中までは、分かりやすい学習プログラムで示せるであろうし、評価も数値的な手法で対応できるであろう。もちろんここまでも、単純な「事項記憶」だけでなく、事項関係の理解である「関係認識」や「イメージ想像」の思考ができるレベルが要求されよう。そして、最終の頂上では、「構造認識」や「価値認識」の思考段階が求められるだろう。そこでは、評価は数値だけでなく、論文や企画書、さらには作品などの何らかのパフォーマンスによる評価が必要となるであろう。その前提があつてこそ、学習者は、どこまで登るか自分のプランを立てることが可能となる。

(3)「個人内評価」の検討

これはどちらかという、幼児や学習の初歩者に適用されるものである。幼児には、「昨日より今日のはるかに頑張ったので、成長したよ。」との励ましが必要であるし、

所謂中高年の頑張り屋に対して、「大分上達されましたね。その頑張りが貴重ですよ。」などとインストラクターが励ましに使うものである。このように、どちらかという、幼い学習段階や初歩的な段階での適用と想われてきたが、プロジェクト達成度評価では評価展開の出発点として大きな意味を持つものとなる。

（４）評価の展開

人の成長を見ると、まずは自分の事を自分自身で確認する段階としての「昨日よりは成長したかな。」と言う「主観的」自己評価から始まり、他者の成長との比較や到達プログラムとの照合を通じて「でも、やはり、まだ到達までは遠いな。」と「客観的」な自己評価ができるようになり、そして、「これからの成長のためには、このように改善すればよいのだな。」などと自分の学習を「主体的」に構築することとなる。このゆな「主観・客観・主体」という弁証法的展開により、学習と評価が有機的に結びつくからである。また、この三種の評価について、教育的な意味¹⁴⁾からすると、個人内評価が一番学習者の現実に即したものであろう。その次が到達度評価であり、相対評価は教育的と言うよりも現実的な領域のものであると言えよう。本稿で展開する「プロジェクト達成度評価」は、この到達度評価を主体的に展開したものである。

III プロジェクト達成度評価と学習改善の具体的検討と提言

1：評価指標の設定とエントリー

これまでとかく、評価は指導者がするものであって、学習者自身がするものではないと思われてきている。また、現在ではその過剰反発として、学習者が指導者を評価する事も制度化されているが、このどちらの評価形態も望ましくはない。評価が指導者に握られていることは、学習者の自己評価力が弱まるし、その反対に、学習者が指導者を評価することも、自己評価力を奪ってしまうからである。

学習は自己成長のために行われるものであることからすると、自らが、自己の状況を察知して改善を考えて対応していくことが一番の方策である。もちろん、その前提で、指導者や他者からの評価を受けることや指導者に対して指導改善について要求することは必要なことでもある。しかし、「学習主体と自己評価」が確立していないと、指導者からの強い指導も指導者への要求もマイナス効果を惹起させよう。だからこそ、学習者による学習者のための「学習主体と自己評価」として、「プロジェクト』の立ち上げと、「達成目標の設定」そしてその学習過程を自分で確認するための「プロジェクト達成度評価型」が求められるのである。

（１）「プロジェクトの立ち上げ」・・・「エントリーと自己管理型評価」

学習は、自分が自分の成長のために行うものであるから、到達目標も自分で設定するものとなる。ただし、実際には、一定の学習のプログラムはあらかじめ指導者が設定しておく必要がある。すべての学習を、学習開始時から学習者が作り上げてプロ

ジェクトにすることは困難であり、プログラムとプロジェクトとは補完しあうのである。実践例として、筆者が提起した中学や高校での「地理学習」の場合で考えてみる。

「例」・・・「地名博士なろう」

①「目標」のレベルを示す（指導者による「説明するシラバス」）・・・4月

「博士のレベル」とは＝次の3つの力を持つこと

- 1：「地名100の記憶と地図の場所」・・・「博士見習い」段階
- 2：「地名由来の理解」・・・「博士助手」段階
- 3：「地名周辺の地形・気候・産業・文化事項の把握」・・・「正真正銘の博士だ」

*3つの目標値に具体的な到達を明示＝「発表のサンプル」「確認テストサンプル」「レポートのサンプル」などの提示。

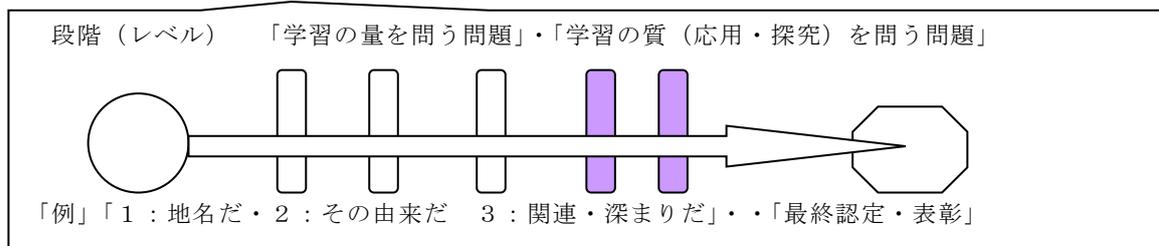
*目標ゴール到達までのプロセスでの途中評価では「中間終了証」の発行。

*最終到達すると「到達書」を発行し表彰・評価する。

②「目標」を立てる（学習者のエン트리・プロジェクトの成立）・・・5月

*上記の1～3の具体的な目標を選択する。自分なりの目標を追加してもよい。

③「学習過程」を双方で確認（「プロジェクトチーム（学習者と指導者）の結成」）



このように何を学習すべきかという目標と評価規準（**critterion**）や学習プロセスが明示され、その結果どこまで到達したかを判定する評価基準（**standard**）を示せば、学習者はその中で、「博士レベル」まで行くか、その途中の「助手」か「見習い」までとするかを考えて選択する。もちろん、指導者は「博士レベル」までを推薦するが、学習者のその時の学習段階によっては、まずは「見習い」までを習得させるのが現実的なこともある。この時に、この学習は学習者自身が設定したプロジェクトであり、指導者はその協力者としてチームを結成することとなる。そして、このプロジェクトチームは学習者の数だけ存在することとなる。もちろん、他のチームとの連携や協力もあり得る。この段階に至ると、シラバスは「契約するシラバス」となる。

④これらを全教科で行い、「エントリーシート」を作成する

この際に特に大切なのは、学習者も指導者も、「結果」だけを求めるのではなく、学習過程での「疑問」「質問」を大切にして、「理解と納得」を深めることである。その積み重ねが「結果」なのだ¹⁵⁾。また、もう一つ大切なことは、最高段階の到達については、必ずしも皆が同一のものではないということである。客観的な真理を追究する教科である数学や自然科学では、皆が同じのことも多いが、それでもその後の方向性では幾分かの違いが出よう。また技能面での学習であるスポーツ競技や英語技能などの技能習得でもやはり一定の共通項が多いが、それでもそれぞれの味合いがあろう。ましてや、文学や芸術的な要素が強い科目では、かなりな幅で「主観性」を認めることが必要である。いわゆる向上目標は柔軟性がある方が後の成長につながる。

「例」ある学習集団（クラス）の到達目標設定・エントリー表
「生徒エントリー表」（例）

教科・科目	国語	地理	数学	生物	音楽	体育	家庭	英語	
Aさん	◎	◎	○	○	◎	○	◎	○	
Bさん	○	○	△	◎	○	◎	○	◎	

◎：最高段階（5段階レベル）を目標 ○：とりあえず普通（3レベル）は習得したい
△：まだまだ苦手なので初歩段階までとしたい

（２）「プロジェクト推進にいたるための学習集団作り」・・・「生徒が生徒を育成する」

それでは、このように自らプロジェクトを立ち上げる学習集団はどのようにしてできるのでしょうか、また、育成するのでしょうか。

ここでは、2つの学習集団を比較してみよう。

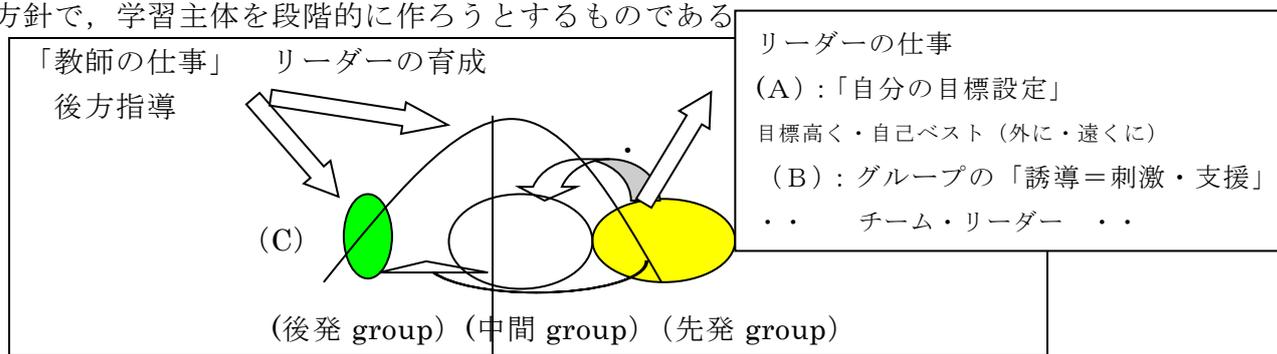
①「学習者弱体時代」

ここでは、一般に「指導者」が主導権を持って、あるいは、学習者の主体が弱くて、主導権を持たざるを得なくて、指導している場合である。この時、教師が前面に立ち、中間層や後発層を意識しすぎて、「良く分からせよう」とサービスをする。すると、途中からは、生徒が受動的になり、学習意欲が減退する恐れがある。そして、「意欲がなく反応の乏しい生徒」への対応として、教師はさらにサービス過剰に陥り、また意欲減退が起きる。その上に、意欲の減退の理由を教師の指導のせいにするグループも出てくる。また、サービスになれた生徒や学生からは反応が期待できないので、一方的な授業展開となりがちである。その結果、授業で費やした労力やサービスの割には、学習効果が向上しない悪循環に陥る。現在、多くの中間層レベルの学校や教育機関が抱えている問題である。

次の図式はこの状況を改善しようとするものである。

②「学習者成長時代」

「学習の隷属者(labor)になるな、学習を仕事(work)に、企画(project)にせよ」との方針で、学習主体を段階的に作ろうとするものである。



「図表の解説」

(A) 段階では、リーダーが「自己目標の設定」を行う。

*指導者が「リーダー・サークル結成」し、研修（意識・意欲付けを行う）。

(B) 段階では、リーダーがグループを率いて、得意科目で、他の生徒を引っ張る。

* 「代表質問」・「模範朗読」・「予想問題作成・採点委員」「個別指導」を行う
(C) 段階では、指導者の「後追い指導」がなされ、遅れた生徒を学ばせる。

* 「学習への説得と学びの強制」さらに「学び方支援」を行う。・・再度「自分に合った到達目標設定」をおこない、「学習拘束」して学ばせたり、支援として「学び方指導」などを行う。・・

③「自己が学ぶ評価」のあり方・・「他者を評価しながら自己が学ぶ」ということ

このような学習形態では、学習者間の相互評価が頻繁に行われる。その際には、まずは、到達目標に対してその人がどのレベルにまで到達しているかを評価するが、学習者同士の評価では、自他比較で、評価した相手から自分は何を学びとったかを自覚し、自己評価と結びつけることがより大切である。これは、評価の本質である「自己成長のための学び」に合致するものでもある。たとえ他者を評価する場合においても、単に相手の取り組みを評定するために行うのでは意味がないし、もっと言えば、有害でもある。「賢者は誰からも学ぶ」のであり、ましてや成長過程にある学生がその自己の学びを軽視し、他者への批評を重視することとなるとそこで教育は終了する。現在、往々にして、評価が自分ではない誰かの言動や能力を査定したり、批判するかのようにとらえられている状況であるが、それでは、自己責任の回避や相手責任の追求ということが主流になり、「学びによる自己成長」はなくなってしまふ。現在、多くの教育機関でこのような「一方的他人評価」についての考え方が広まり、まさに、「愚者は誰からも学ばない」状況が起き、これに惑わされた学生・生徒の学習崩壊が起きてしまっているのである¹⁶⁾

2: 「見える学力」評価と「見えにくい学力」評価・・リーダー育成のための評価

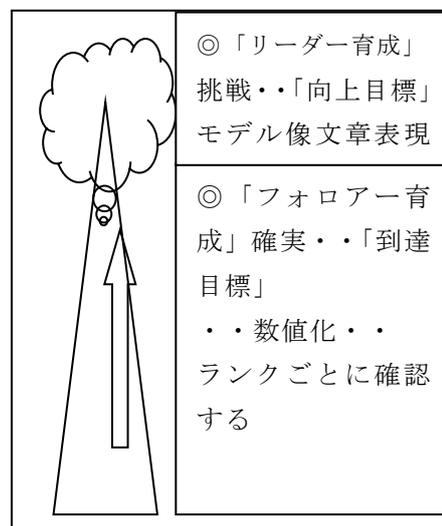
(1) プロジェクト達成に向けての共通目標の設定(ともに見つめる『遠く』が必要)

さて、こうして相互評価を行う際には、双方とも合意した目標の設定が必要である。それが、前述した「プロジェクト達成目標」である。この目標に、学習者はいかに近づいているか、そのための学習方法は最良か、学習姿勢は確立しているかが問われ、また、学習指導者は、目標への指導的的確か、学習支援は最良か、学習者に対しての支援姿勢は健全かなどが問われる。決して、双方が水平に見つめ合い、相互批判をして責任転嫁したり、逆に、馴れ合って仲良くなり、努力なしでもよくわかる授業だったなどの現状満足型の評価ではいけない。「中身のない下手な授業」は最も忌避されるものではあるが、「中身のないうまい授業」も危険なのだ。双方が満足しても、それは双方とも「個人内主観評価」で傷を嘗めあっているだけなのである。途中段階では、こうした励まし評価も必要であろうが、あくまで、目標値に対しての自己分析であり、他者分析であるべきなのだ。

そして、もちろんこれも前述したように、目標値は、山の中腹までは領域を明確にした評価(「ドメイン評価」)として数値化も必要であるので、フォロアー育成型の単純数値化したものともなるだろうが、しかし、頂上付近では、リーダー育成を意識して、学問的な理論や文化的な感性などの到達目標の設定が不可欠であり、ある種の期待像(コンピテンシーモデル、あるいはロールモデル)¹⁷⁾に近いものとなることもあり

得る。このあたりになると、学問的な深まりや芸術的な奥行き、さらに技術的には奥義の領域になるからである。特に、高等学校の最高学年や大学においてはこれらのモデル的な到達目標を意識することがとても重要である。学びは、閉じられたもの (closed end) ではなく、さらに先に先へと開かれたもの (open end) であるのだから、領域を超え出た未来像を模索する発展型になることが求められる。もちろん、生徒や学生がその学習の始めに領域にその時に到達するはずはないが、その感触の領域として設定しておくことは、リーダー育成の観点からは不可欠のことである。

前述したように、フォロアー育成ならば、八合目までの数値化目標で十分であると思われるが、しかし、人の育ちは予測できないことがあり、将来的な成長を考えれば、彼らにも九合目以上の目標を感じさせることは必要である。そのためには、彼らにも、数値化目標を最終目標としないこと、そこに意味があるのではないことについて気づかせなければならない。もちろん、リーダー育成では、その集団内での位置づけには、さほどの意味があるわけでもないことも知らさなければならない。リーダーとは、その集団の中で一定の役割を担い、果たす人のことであり、集団内で何番である人か？ と言うことではない。



（２）ポートフォリオ評価の必要性・「何を評価するのか、評価対象の検討」

学習のプロセスをみると、「意欲」「能力」「結果」の順となろう。そして、とかく評価の対象となるのは、最後の「実績結果」ということとなる。実際に世の中に出れば、「結果」が全てだということが当たり前となる。最後に勝たなければ何にもならないのだということは重たい事実である。しかし、教育の現場とは、その「結果」に至るまでの過程を預かるところである。習い始めた子供に、いきなり、「最後には勝つのだ」という「結果」を意識させることが必要か、またどれほどの効果をもたらすのかということを考えなければならない。大きな目標を持ちうる子供もいるかもしれないが、多くの子供は大きな緊張を強いられるだけではないだろうか。さらには、学習仲間との連帯が築けなくなる恐れもある。

学びはやはり、「面白い」ということから始まり、「できそうだ」ということで持続し、その結果「勝てる」（もちろん負けることもある）のである。こうしたプロセスを踏むと、もし負けても、それまでの歩みに自信が持てるから、再度の挑戦に向かうことができ、その結果いつか勝てることとなるのである。戦国時代の覇者である、武田信玄や上杉謙信さらに織田信長でも連戦連勝ではないのであり、むしろ負け戦からいかに学んだかということが次の勝負につながっているのである。そう考えると、学習者の育成では、学習の始まりである「意欲」を大切にし、途中での「能力」育成を重視し、そして最後の「実績結果」でその時代に要請されるレベルにまで達しているかの総まとめをするということとなろう。

①「**意欲**」では、学習の思いやイメージを大切に、それを絵やイラスト、ミニ感想などで表現させることも必要だ。ここでは主観の想いも大切にしたい。

②「**能力**」では、基本の原理や基底のイメージまで理解し納得しているかを徹底することがとても重要だ。だから、疑問と質問がポイントだ。疑問や質問がなく暗記に走る学習ではここから先が伸びない。

③「**実績結果**」では、その時に求められる水準にどこまで達成できたのかを問うことが必要だ。目標は、その人にとって、今は高次のAレベルではなく中位のBレベルであっても、やはり当初の目標には達しないと自信にはつながらない。そして、その人にとって大切なテーマなら、最後はAレベルまで行く決意もさせよう。

このように、経過を追って学習者が、自己の学習総体を自己評価し、自己の学習分析をすることとなると、また、指導者もそれに従って評価し指導することとなると、総合的な評価が求められよう。それには、学習者それぞれが「自己学習ファイル」を持ち、自分の学習をまとめることが必要である。これが「エントリー型学習と自己評価」と深く関わる「ポートフォリオ評価」¹⁸⁾である。そこには、どのような学力をどこまで育成するのかという目的や目標値の設定やそれに関わった実践記録が必要である。また、この評価により、フィードバックや再評価とその後の自己改善や修正がないと本来の意味は失われると言われている¹⁹⁾

終わりに・・・今後の課題

現在、やっと探究思考力の育成が注目されてきた。それは、21世紀像の国際的な模索活動に日本も参加せざるを得ない時代だからである。今回の原子力発電事故以前から、既に地球的環境問題や民族間や宗教観での紛争と殺戮、さらに経済格差の問題は大きな課題であり、その解決なくして21世紀はないことも推測されていた。そして、この解決がまた、大きなプロジェクトになり、ビジネスにもなることから、多くの国々はこの課題解決に挑戦し始め、我が国もそれに参加している。そのため、探究学習と思考法開発、それと関わる評価研究が重視され、現在多くの教育期間が、思考力育成のためのシンキング・ツールとしての開発を行っているのである。

本稿では、その中の、探究と評価のあり方について検討したが、なお本格的な教育改善のためには、教育のあり方を巡る社会的視野での大きな転回が求められる。

一つには、本稿でもテーマとした、生徒・学生の学習への参画推進である。授業内容に関わるような自覚を高めることであり、授業を共に作るための学習形態の改善を図ることである。今回提起した「プロジェクト」の設定と「達成度評価」、学習リーダーの育成、さらにモニター制を取り入れた「授業改善型評価制度」の導入である。

二つには、実はこれが大きな課題であるが、顧客設定の再検討をすることである。現在、顧客として「サービス対象」としている生徒や学生を、その成長に相応しながら、仕事の協働者の後輩として「育成の対象」とすることである。教育産業における顧客とは、学生を迎え入れる側の、企業や教育機関やNPOなどの社会組織であり、

やや抽象的なとらえ方をすれば、将来の市民社会であり国家であり、将来の文化や科学を含んだ世界である。成長した学生・生徒は、この将来の顧客に備えて相応の仕事力を学ぶ研修生であり、顧客ではないのである。彼らは「お客」として採用されるのではなく、仕事ができる「生産者やサービス提供者」として求められているのである。こうした将来の期待に応えることが教育の仕事であり、これが、個人投資家としての保護者や社会的投資家である市民・国民という「顧客」の満足に応えることである。

そして三つには、本稿でも触れたが、この成立のために、指導者優位の教育環境を再構築することである。これは、決して「閉じられた権力構造」の中での、指導者の絶対優位制を求めるものではなく、この領域の教育の性質上求められることなのである。それは、前述したように、教育の公的性や高度な学問的事柄については、若い生徒・学生がその時点では学びの意義を見だしにくいものであり、彼ら優位であるならば、学びが成立しないことだからである。だが、この公的性や高度な学問に関わる教育は、民主主義の成熟段階にとっては不可欠なものである。この教育なくしては、現状の市民社会はやがて限界を迎えよう。

現在、先進国での一般教育が不調なものこの限界にその原因があるのであり、個々の教師の努力不足や誤謬、個々の生徒・学生の怠惰や能力欠如ではない。元来、完璧な教師も、学びたくてたまらない生徒や学生も存在しないのである。それでも、何とか教えと学びの構造を創りあげるのが教育の仕事なのである。しかし今、私たちを包括するこの大きな前提が崩れている。そこに本当の原因がある。

この点については、古代アテナイの民主政治の盛衰に学ぶところが多いが、また機会があれば論じていきたい。

「注・・引用文献・参考文献」

1) 拙著「プロジェクト達成度評価のあり方について(1)」、『安田女子大学紀要 2011』, 145頁。「社会契約論」も他の思想と同様に、時代的制約を受け、それなりの限界がある、それは、理論が提起された時期は、現実の社会の中でこの契約が行われてはいない段階のことであり、実際の契約のあり方について言及する材料のない中での理想論であった。そのため、どのような契約が実効的なのか、また、契約主体者である市民・国民はどうあるべきかなどの課題については論じていないのである。

2) 中国では、老子や荘子の思想が、原始的な無垢の人間や無作為の共同体を理想とし、人為を廃した「無為自然」を是とすることから、人間教育を基本とする儒学的な思想と対立してきた。(『老子』第3章・「無為をなせば、すなわち治まざることなし」など。) キリスト教の場合、当時の権力者ユダヤ教との闘争に於いて、弱者の側に立ったことから、「幼子や女性・犯罪者・病人」などをそのまま肯定することとなった。(『マタイによる福音書』第18章「この幼子のように自分を低くする者が、天国で一番偉いのである」他) また、仏教でも浄土門に属する浄土真宗の場合には、時の権力との対抗の中で、弱者と罪の自覚者「悪人」の側に立つこととなる。(親鸞『歎異抄』第3章・「善人なをもて往生をとぐ、いはんや悪人をや」など。) 私見ながら、これらの思想は、社会の深層や人の心奥にまで思考が及び、理性(ロゴ

ス)での脱出が困難な状況にまで達したがために、情念(パトス)での飛躍を求めたのである。ただ、パトスによる飛躍のためには、超越的な神や仏が必要であるし、政治的にはカリスマが求められる。しかし、これほど深い思想であるが故に、逆に、理解不能な素人の単純な曲解が生じやすい。現在でも、この単純な反権力的発想は日本社会でも垣間見られ、「素人的発想」の政治や経済活動や教育を良しとする世相も惹起している。

3) 日本国憲法では、「前文」で、無限定のまま国民を主権者としたことから、それを修正するかのように、第97条では、この「基本的人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」であることとしており、この権利が、自然に付加されたものではないこと明示している。だが、その維持のために教育による主権者の自覚を高めることの必要性については触れていない。

4) 拙著「プロジェクト達成度評価のあり方について(1)」、『安田女子大学紀要 2011』、142頁。

5) G. W. F. ヘーゲル、榎山欽四郎訳『精神現象学』河出書房新社、1974年、10頁他。

6) この場合、ポジション争いも適者の選択である場合には必要なことであるし、欲望も芸術文化や科学の追究に必要なものである。ただし、これらを内部エネルギーとして包括するだけの社会の成熟がないと、これらが暴走することで社会の分裂と崩壊を招くことが分かってきた。

7) 現行の憲法では、前述の第97条で「これらの権利は・現在及び将来の国民に対し、侵すことのできない永久の権利として信託されたものである」と述べているだけで、この権利の保持と発展のために、一定の力量を持つことが、現在及び将来の国民の責務であるとは言っていない。ちなみに、第26条の「教育を受けさせる義務」は、教育を受けたものの義務ではない。そのため、教育は学ぶ側の恣意的なものとなり、学ばない選択もあることとなる。そして、どれほど学ばなくても、市民・国民として生まれた以上、そのまま権利保障と権力行使はできるのである。

8) 多くの問答が、弟子の問に対しての孔子の返答である。たとえば、「子貢が紳士についてたずねた。先生が言われた、『まず実行して、その後で言葉が行為を追いかける、というものだ』」(『論語 学而第一 13)このように、多くの探究が師弟間の問答でなされている。

9) 『道元』菊村紀彦、現代教養文庫、1975年、63頁、73頁。中国留学時の逸話として、老いたる典座との再会時での問答がある。この問答により仏教の悟りの道は始まるのであろう。仏教の伝授は「仏云祖云面授」であり、問答が大切にされている。なお、過去の偉大な教育は、そのほとんどが問答による事柄の解明や真理の探究である。ギリシャ哲学での「ソクラテスの問答法」や仏教での「釈迦の問答と説法」、さらに、先に例証した「孔子と弟子たちの問答」などを想うと、教育の基本は問答による探究であると思う。

10) 私見ながら、成熟した思考段階にまで発達した思想では、師の成熟と社会的立場とが関係していると思われる。ソクラテス・仏陀・孔子の年齢は70を越えようとするものであり、彼らの姿勢は、「理想の実現の追求」であり、そのためにも権力との関係についても熟考している。それは、もちろん、権力への妥協ではなく逆に権力側の譲歩を求めるものである。

11) 藤澤伸介『ごまかし勉強』新曜社、2003年、93頁。図はこれを元に筆者が作成したもの。

12) 『キルパトリック教育思想の研究』佐藤隆之、風間書房、2004年、210頁。なお、この両者の概念を巡っての展開がこの後続くが、現場での教育課題とは直接結びつかないので省略する。

13) Thomas H. Kilpatorick, *The Project Method*, Teachers College Record 19, 1918, p.316.

“We scorn the man who passively accepts what fate or some other chance brings to him. We admire the man who is master of his fate, who with deliberate regard for a total situation forms clear and far-reaching purposes, who plans and executes with nice care the purposes so formed.”

（「運命の支配者」とは、全体状況を考慮して、明確で周到な目的を立てる人であり、また、適切な配慮によりその目的について計画し、実行する人でもある。） 筆者（私）も、このプロジェクト達成型学習では、その理念に則り、「自分の学習は自分で！」の方針で行うことが本筋であろうと考える。なお、教育現場の経験を持ち、熟知したキルパトリックが「プロジェクト」を唱え、その中で「学習態度」を重視したことを、同じく現場からの思いとして賛同したい。“ ”

14) 評価のあり方については、様々な議論があるが、ここでは、子どもの生活の向上と言う教育の原点から論じた考え方を紹介する。浜田寿美男「生活と教育と評価」,長尾彰夫編『教育評価を考える』ミネルヴァ書房,2000年,28頁他。教育における評価が、生活から遊離し,学校における選抜手段と化していることを『逆立ちした,評価・・教育システムの離陸』と批判し,相対評価における順位付け・選抜評価の問題点を指摘している。

15) この評価のありかたについては、『広島県・広島市 公立学校教員採用候補者選考試験』（平成23度）の「教職に関する専門教育科目」においての出題がある。そこでは、基礎的・基本的な学力を活用して課題解決するための思考力・判断力・表現力を育成するための、評価のあり方について問い、受験者に、学習過程や個人内評価・自己評価、相互評価についての見識を答えさせようとしている。

16) このような「一方的他人評価」を改善して「学びのための評価」とするために、次のような方法を考えている。(例)「課題プレゼンテーションの相互評価について」・・*評価については、次の項目に従い、自分が発表者だったらと想定して、それを3レベルの基準として発表者を評価しよう。*それにより、「自分とその人との比較と気づき」を発見し、学ぶべきところが見えてこよう。その理由=評価とは基本的に自己評価であり、他者を批判することではなく、その他者によって自分に気づき、その他者から学ぼうとするために行われるものである。*「方法と項目」・・「レーダーチャート」で以下の項目で評価する。(a 全体構想力 b 分析力 c テーマ性 (発想力) d 企画性 e 具体性)



17) 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房,2004年,76頁他。学習には、中での自己を励ますための自己コントロール力も不可欠である。そのためのモデルの設定である。ただし、このような人物像の設定には、ある種の価値観も内包されるために、できるだけ客観的な人物像となるように留意しなければなるまい。そのためには、目標と評価をより客観的で適正なものとする必要があるであり、その際には「ルーブリック」を用いて、より客観的なパフォーマンス評価を行い、受容可能な評価となるよう検討が必要である。なお、ルーブリック (Rubric) とは、レベルの目安を数段階に分けて記述して、達成度を判断する基準を示すものである。学習結果のパフォーマンスレベルの目安を数段階に分けて記述して、学習の達成度を判断する基準を示す教育評価法として盛んに用いられるようになった。これまでの評価法は客観テストによるものが主流を占めていたが、知識・理解はそれで判断できたとしても、いわゆるパフォーマンス系 (思考・判断, スキルなど) の評価は難しい。ポートフォリオ評価などでルーブリックを用いて予め「評価軸」を示しておくことが不可欠である。

18) ポートフォリオ評価法は総合的な学習評価法として、英米での導入後、90年代に日本

に入ってきた。従来の科目テストや知力テストで測定できない個人能力の質的評価方法とされている。学習過程で生徒が作成したさまざまなものを収集し系統的に選択し、教師とともに生徒自身も自己評価を行い、ステップアップしていくというもの。『三省堂辞書サイトより』

また、西岡加奈苗「これからのポートフォリオ評価」『指導と評価』2010年、8頁。によれば、この評価には6つの原則があることとなる。「①子どもと教師との共同作業、②子どもの具体的な作品の蓄積、③作品の整理、④教師と子どもの評価基準検討会、⑤検討会の定期開催、⑥長期の継続」本稿の「プロジェクト達成度評価」も、このポートフォリオ評価の形態に近いものとなろう。

17) 佐藤史子・森朋子「ポートフォリオ評価の現状」『東京家政学心大学紀要 第44号』, 2004年, 174頁。この評価が、最終的には自己評価と改善へと向かうことを示唆。この指摘も本稿での「プロジェクト達成度評価」の目指すところと同じである。

「プロジェクト達成度評価のあり方について」(その3)

「成熟市民社会」を担う市民育成教育のあり方について

・・・21世紀社会での教育についての社会学的検討・・・

金岡俊信

「A Study on the Ideal Way of Project Achievement Evaluation」(3)

・ Focusing on How to Educate Citizens of a “Matured Civil Society” ・ ・

-A Sociological Viewpoint of Education in the 21st Century-

Toshinobu Kanaoka

はじめに・・・前回論文のまとめと本稿の論旨

本稿では、これまでの二つの拙論の趣旨を受けて、引き続き、21世紀の社会構造の変化の中で、これからの成熟市民社会を担う力(自覚と識見・知力・技能)を持つ市民をいかにして育成するかを主題として、社会の有り様と教育の関わりについて論じていきたい。

ここで、「これまでの論説の展開」を項目ごとに整理しておきたい。

1：評価と学習との関係について・・・「評価と学習は一体」「人は評価によって造られる」

2：評価理論の概略の検討・・・「到達度評価重視へ」「自己評価へ」

3：評価の社会学的検討

「閉じられた権力構造の時代」・・・少数エリートとフォロアーの大衆の区別評価

「開かれた権力構造である民主主義の時代」・・・大衆もリーダー育成型学習と評価に

「開かれた過ぎた権力構造の時代」・・・教育の大衆迎合的評価・民主主義の迷走

4：成熟市民社会を担う主権者の育成のための思想的論拠の再検討

「前期民主主義社会」の思想・・・「反権力・個の独立」

「後期成熟市民社会」の思想・・・「社会形成(協力・結合)・権力への参画」

5：成熟市民社会を担う主権者育成のための学習と評価の検討

「探究学習」・「プロジェクト達成目標設定」・「その自己評価」

ここまでの論旨を受けて、今回の論文では、主に社会のあり方から教育のあり方を照らし合わせて検証したい。教育が、どの分野でもどの組織でもそうだが、現実の社会や時代の将来的展望から離れ、いわばそれ自身で完結する絶対的なものであるかの

ような独善性に陥らないためには、どのような視点が必要であるかについて検討・思考する。そのためには、教育という分野から離れた他の視点からの検討が必要である。今回は前回よりももっと社会との関わりの検討を掘り下げて、そこからいかなる教育活動が求められるかについて、ヘーゲルの歴史弁証法を援用し、アテナイ民主政治の歴史的検証を行いながら思考を展開したい。

I：成熟市民社会を担う主権者の育成・・・その思想的論拠の検討

1 成熟市民社会とは・・・その成立まで

(1) 前近代的家父長型社会

市民社会は、歴史の通説通り、君主の絶対主義権力や封建体制の否定から始まった。それは、組織論からすると、前近代的な家父長型社会から契約型社会への展開ということである。この前近代的家父長型社会の思想的支柱は、家族的な紐帯を基本とする「共同体社会」での心情的な暗黙の了解である¹⁾。そこには、肉親としての愛情と共感の家族関係が成り立ち、その上に、近隣として朋友があり、さらに郷土愛と親近感情の地縁社会が成立してきた。この共同体をベースにした権力構造が王制や君主制である。ここでは、上下関係では忠誠心、土地に対しては愛郷心、仲間に対しては友愛が基本とされ、こうしたある意味で曖昧な主観的感情で社会が成り立ち、その上に権力構造が成立し得たのである²⁾。この社会では、古臭い非合理的な慣習や非効率な思考方法などがあるにしても、どこかしら人間性の原点としての心情的な世界も存在していたのである。ある意味では、ここは人類の源泉であり、郷愁の場でもある。

(2) 市民社会

さて、このような前近代的家父長型社会を市民革命という歴史的事実として打ち破って成立したのが市民社会であるが、この思想的支柱が「社会契約論」であることは、前回の拙論³⁾ですでに述べた。この社会は、これまでの社会が「共同」という原理であったのに対して「自由」を行動原理とする社会である。ここでは、市民は「個」として独立し、私的欲求に基づき自由な活動を行うのである。この自由な欲求活動が次第に整って相互の契約が社会として成立していくことを、ヘーゲルは「欲求の体系」(das System der Bedürfnisse)⁴⁾として、市民社会の原理とみなしたのであるが、それはちょうどイギリス資本主義の成長期であり、フランスやドイツにおいては勃興期に当たる。この時代に、彼はその資本主義を原動力とする市民社会の現状と将来についての想定を行っているが、彼の予見の通り、この欲求社会は日本など先進国では今や最終段階にまで成熟してきている。ここでは、自由の中で市民が成長し、個の自立・自律が進み、教養(Bildung)としての知的・技能的レベルでの向上が起きている。しかし、その一方で社会矛盾も展開し、経済学的には景気変動と不況が、社会学的には貧富の格差の拡大が、教育学的には「公や共同」の観念の喪失が起きた。

日本での市民社会への展開は、明治以降からではあるが、本格的には現行憲法による近代型契約国家の成立による。戦前の前近代的家父長型社会の心情的紐帯を基本と

する国家がアメリカを中心とする近代合理的契約国家に敗れて、自らが新しく契約国家としての現行憲法⁵⁾を基に国家再編成をしたのである。この中で、私的な欲求の全面展開が起こり、これが経済の活性化、文化の爛熟、市民の教養、知的・技能的能力の発揮を実現してきた。この中で、しかし、先ほど述べた大きな矛盾も起きていることも事実である。

特に、今回の主題である教育問題に焦点を当てると、「公」なき社会状況は顕著である。それは、我が国の場合、「公」を握っていた家父長的権力構造が、敗戦という多大な惨状と被害を国民にもたらし、「公」への信頼を全く失わせてしまったからであろう。それにより、それまでの「公」権力が説いてきた倫理的な価値や日常道徳的な習慣までが崩壊したのである。「欲求の大系」の市民社会から、ヘーゲルの言う「国家」への移行⁶⁾、私流に言えば「成熟市民社会」への移行が遅れてしまう背景がここにある。「公的領域」を担う分野の教育は低調で、「私的領域」の個人利益に結びつく分野が肥大化し、教科学力も、資格試験や進学試験と直結するものには重視されるが、「公的要素」を持つ生徒会活動や学校行事、HR活動は敬遠されている現状である。このために、所謂「欧米先進国」では大切にされる、思考力や芸術・文化活動、学生自主活動などへの関心も低い状況である⁷⁾。これには、「欧米先進国」では市民社会への移行が早く、「公権力」を市民が掌握し、「自由」を基調とする市民社会に「共同」の原理を取り入れてきた歴史があるが、我が国の場合「公権力」を旧い家父長的国家が持ち続けてきたことにより、「公」は古くさいもの、抑圧的なものという意識が根付いてしまったことが歴史的背景として考えられる。

（3）成熟市民社会・・国家的要素を併せ持つ

この社会は、ヘーゲル流に言えば「国家」であるが、彼の歴史上の位置を考慮し⁸⁾、また現状の社会状況を観察すると、彼の想定していた「国家」という概念を「成熟市民社会」という概念にした方が適切ではないかと思ひ、この言葉で市民社会の止揚形態（aufheben・否定的発展形態）と考えたい⁹⁾。この社会では、市民の「自由」と共同体の「共同」の原理とが統合され、国家的な普遍の要素が入らなければならないのであるが、実際には難しい課題なのである。ここから先は、ヘーゲルの卓見に示唆を受けながらも、現実社会でその展開を見ている私達の識見から論を進めてみよう。

ヘーゲルの市民社会の矛盾についての卓見とは、市民社会は「個々の契約」から成り立つのであるが、この「個々の原理」が強いことでの制約により、「普遍」が成立しないのではないかという指摘である¹⁰⁾。この指摘を受けて、現在の市民社会の現状を見ると、政治の基本原則を「国民の総意」に置き、選挙はその国民の皆さんの意見を聞くことであり、結果は票数で表されることとなっている。この思想的背景には、前回の拙稿で述べたように、「個々人」をそのまま「完全人」とみなしていることから来る臆見があり、それでは、その時その場のいわば「流行」で判断する国民の動向にそのまま左右され「民主主義の迷走」が起きる。もちろん「流行」も国民動向も、それを感得することは大切であるが、その「流行」の奥に何らかの「不易」なものを洞察することがリーダーとして必要なことである。市民社会は大衆民主主義の時代でもあるから、当然このリーダーは大衆から出るものでなければならない。筆者の主張す

るリーダーシップを担える若者の育成という教育課題がここにあるのだが、しかし、現状の教育界では、リーダー育成の観点は乏しく、むしろ逆に多数の生徒（児童・学生）への追随という「流行」追いの教育に陥っている。

実は、多くの民主政治が、大衆の「流行」にリーダーたる政治家が迎合し、まともな市民リーダーを育ちえなかったのである。「流行」の奥に「不易」や「普遍」を見ることなく迷走した民主政治の錯誤は遠く古代アテナイにまで遡る。次章では、「流行」に追われて、「不易」を観るリーダーシップの育成に失敗した古代アテナイの状況について述べる。そこには、現代民主政治の迷走と教育の混迷の原型が典型的に示されていると思われる。

2 市民社会の社会学的考察・・・古代アテナイの盛衰から見る

(1) アテナイの民主政治の勃興

古代ギリシア人は、バルカン半島から南下して現在のギリシアの地に定住し、多くの都市国家（ポリス）を作り、互いに協力したり争ったりしながら活発に経済活動を行い、次第に政治制度を整えてきた。中でも有力なポリスが、イオニア人の作ったアテナイとドーリア人の作ったスパルタである。どちらも当初は有力貴族が権力を握っていたが、アテナイでは次第に権力構造が開かれたものとなり、市民達（現代の市民と異なり、男性の特権的市民）が権力に参加することとなる。これには、戦時（特にペルシア戦争）における市民層の活躍が大きな要因であるが、前462年には民会や評議会そして民衆法廷が制度化され、ここにポリスを守り維持発展させる市民が国の基となる制度が確立した。ここに至るまでには、クレイステネスの改革（前508年）などで、「デモス制度」（10部族の区制）により貴族の権力基盤の解体を行い、僭主の危険性を防ぐための「陶片追放」制度、さらに役人の不正を糾す「弾劾裁判制度」も制度化されていたのである¹²⁾。こうした民主制度の中で、アテナイ市民は直接「民会（Ekklesia）」（assembly）に集まりそこで物事の最終決定を行った。この最高決定機関である「民会」への議案提出は、市民から抽選で選出された「評議会」のメンバーが予備審議する。実際の政治・経済・軍事の業務は、民会から選挙された将軍と抽選で選出された執政官や財務官などの役人が担当した。そして彼ら役人は、民衆裁判所（陪審員も抽選選出）が監視し、ことあるときには弾劾裁判権を持っていた。このように10部族区制（デモス）を基本とする、市民の完全平等の民主政治が確立されていたのである¹³⁾。

この頃の勃興する市民達の雰囲気文化を文化劇として表現したのがアイスキュロス（前500年頃）である。彼の『縛られたプロメテウス』¹⁴⁾では、プロメテウスは、神々の王であるゼウスに反抗し人類に火を与えたことにより、ゼウスから罰せられても屈服しない英雄として描かれている。これは、これまでの古い貴族政治から新しい民主政治へと進みゆくアテナイ市民へのエールとも言えよう。勃興期の人間は前方に希望を見て改革を断行する前向きの人々である。アテナイの民主政治はこうして始まった。

(2) アテナイの民主政治の最盛期

こうして制度化された民主政治により、アテナイは発展を遂げた。それは、「これまでの抑圧的な支配者の下で主人のために働くことから、各人が自分自身のために働く

こととなったからであるとヘロドトスが述べている」¹⁵⁾とあるように、この時代には、市民社会での「自由」が人々を活気づけ、「欲求の大系」が作られてきた時代でもある。アテナイの民主政治は、政治権力への参画が広く開かれたことから、市民の政治参加意識も高く、また民会手当も出されるなど経済的な保証もあることから隆盛を極めた。

この当時の市民の雰囲気伝えるものに、ソフォクレス『オイディプス王』¹⁶⁾がある。ここでは、オイディプスは、自らの悲劇的な運命を予感しながらも真相究明のために探究をやめない英雄として描かれている。彼は自分の運命が究明され、自らの罪が明らかとなった時点で、自分の両眼をつぶし、こう述べる「・・・それはアポロン・・・このわしのこんな苦しみの受難の運命をもたらしたのは。だが、両の目を突き刺したのは、ほかならぬこの惨めなわし自身だ。」と。ここに、自らの判断と決定に対して自己責任を取る主体的精神を謳い上げるのである。民主政治は、このような精神で運ばなければならない。

（3）アテナイの民主政治の衰退

①システムの問題

しかし、『オイディプス王』でのソフォクレスの主張も虚しく、この民主政治も衰退期を迎える。それは、市民の特権的待遇（手当などの財政援助・権力にまつわる汚職構造）と完全平等からくる自己研鑽の乏しさ、リーダーへの嫌悪感・猜疑心、さらには、すべてが投票数で決まるとことによる大衆迎合などが原因と考えられる。男子市民は18歳になればそのまま民会や民衆裁判所への被選出権を持つのである。もし、学習するとすれば、票数を勝ち取るための演説や弁論であり、真理を追求するための思想は敬遠されていたようである。「普遍」や「真理」を問うソクラテスは不人気で、個人的利益追求として「流行」を追う弁論の教授を担うソフィストは時代の寵児となるのである¹⁷⁾。深く思考しない時代には、深い思考や思想は煩わしいものとなり、とりあえず大衆の多くが「よくわかる」一般的な事象を手っ取り早く取りまとめ、理論的な粉飾をした弁論が受けるのである。そしてそれが、投票数を獲得すれば、「質」を問わない状況では「量が真理」となるのである。やはりいつの時代でも、質的な深みは判りにくいものであろう。

②知性の問題

それは、探究として論理的に深く探る思考力が要るからでもあるが、それよりも、その質に何らかの価値観が関わり、その価値観が人により立場が異なると判断が困難になるからである。ソクラテスが彼の価値観から批判した抽選型民主政治も、他の価値観を持つ者からすると平等の証で守護すべきものとなる。その真否の判断は、双方の価値観の吟味と論証によるしかないのであるから、これに耐えうる知性はその時点でどれほどの力を持つかが問われる。アテナイ市民のあいだでもそれほど多くの知性はいなかったことはプラトンの著作¹⁸⁾で読み取られるし、当時の歴史的事実¹⁹⁾が証明している。多くの大衆はその時点では判断できず、その後の展開で悲劇に陥ってから気づくのである。その意味で、ソフィスト達が教え広めた弁論術は、価値の深みを探究するよりも、現実の事象を処理する処世術的なものであったようである。アテナイで、歴史上あれほど賞賛される芸術学問の隆盛も、多数派の支配と言う原理で動

く政治の世界には及ばなかったのであろう。

それは、現代においても同様であろう。深く問えば回答も深く、またそれなりの時間がかかる。それを待ち切れるほどの余裕が世間にはない。それゆえに、その深さと時間的ゆとりに耐えるリーダー層の存在が求められるのである。市民間の完全平等を前提としたアテナイには価値の深さを問うリーダー育成の意図は弱かったと思われる。あったのは、種々の技芸や弁論の塾であり、かろうじて演劇（特に悲劇）が市民の思慮を呼び起こそうと試みたのであると言えよう。多くの市民たちは、政治参加で役立つ弁論や学習で、市民生活がいかに上手に運ぶかということ学んだのである。これが有効に働くのは、政治的・経済的にも大きな問題がない時であろうが、この頃アテナイはスパルタなどとの戦争状態（前430頃からのペロポネソス戦争）であり、大きな政治的決断を行う必要に迫られていたのである。ペリクレスという権力と民主的要素とを合わせ持つ指導者を失った後、抽選型の民主政治を善としてリーダー育成を怠ってきたツケが出てしまう。

③「理性」の衰退

この時代のアテナイの民主政治の衆愚化と迷走、伝統的な信仰や道徳への懐疑、公共精神の希薄化などの混乱により市民が自信を失っていった状況は、エウリピデス『トロイアの女達』²⁰⁾で告発されている。ここでは古代のトロイ戦争を題材としながら、当時のアテナイ市民が、戦争状況で理性的判断を狂わせ、猜疑心と目先の利益や感情で、弱小ポリスを抑圧することを決定したことを批判し、民会がもはや正当な判断ができるものではないことに警句を発したのである。

その後、実はペロポネソス敗戦後に民主政治が再生し、これまでの民主制度の欠陥を補修しようとして、民主政治の原則に、「人から法」への移行を行い、それに伴ういくつかの改革を実施した²¹⁾。「人から法」への動きは、民会での恣意的な決定を法により防ぐ意図であったが、結果的には「民衆裁判所」の権限強化となり法の適用の峻烈さとなってしまった。また、制度の精緻さは増したが、意見の対立を多数決で解決しようとする原理は変わらないのであるから、たとえ制度がより精度さを増し厳格になっても、結局は誰も責任を持つての決定権を担わないことには変わりがない。知の領域では、「数が真理」と規定する思考レベルに留まり、多数票獲得の弁論術以上に達せなかったのである²²⁾。しかし、弁論が巧みであることと政治的判断を主体的に行えることは別の能力である²³⁾。ソクラテスの刑死以後²⁴⁾、数年の流浪と逃亡を経て帰国したプラトンが、「価値」を問うリーダー育成のためにアテナイ郊外に学校（アカデメイア）を建てたのは、この民主政治の失敗を理論的に総括し、何らかの理念を持った国家観を樹立する必要を痛切に感じたからであろう。次章において、教育の課題を検討する際に彼のいくつかの示唆に触れてみる。

II：成熟市民社会を担う教育の課題と実践

1：成熟市民社会の構想・「自由」と「共同」、あるいは「特殊」と「普遍」の統一 (1) アテナイに見る市民社会の限界

ヘーゲル的な国家観からすると、古代アテナイには市民社会はあっても「国家」が

なかったと解釈できよう。市民の民会で最終決定がなされるが、それは時代の流行の後追いであり、大きな政治的判断はできないだろう。また、アテナイでは評議会が民会をある程度コントロールできたのであるが、評議員が市民より高度な判断力を持っていたわけではない、「普遍」を意識することなしに民主政治は終了する。それは、今日の世論アンケート型の民主政治での政治家が、自分の判断力を持てず機能不全に陥るのと同じである。歴史上では、民主政治の矛盾が自己否定して次代へと移る展開ではなく、北のマケドニアの支配下に入ることとなるが、その底流にはこの民主政治の矛盾が展開しての変化である。

これについて、社会構造からの分析を試みると、組織には、秩序型のピラミッド構造、自由型のフラット（平面）構造、その二者の組み合わせという三つの構造となる。アテナイでは、ピラミッド型の固い特権秩序である貴族政治を打ち破り、ペリクレスの時代に柔らかい平面型の組織構造へと転換し、市民完全平等の民主政治へと移行したのであるが、その後もこれがそのまま精緻化する展開であり、秩序とフラットとの折り合いは付かないままであった。アテナイ市民は、フラット構造と寡頭政治との2局対立構造での振幅を繰り返すだけで、その時その場で、時には雄弁家の演説に惹かれ、時には自己の利害に引きずられ、自由に任せて票決していったのである。そうしたシステムであるならば、政治権力構造が不完全なピラミッド型ではあれ、一定の秩序のある安定したマケドニア国の方が相対的な優位性を持つであろう²³⁾。

（2）「普遍」と「国家」

さて「成熟市民社会」は、国家的要素、つまり「共同」や「普遍」という、「個々の集約」を超えた原理を持つものとなるはずである。これをヘーゲル流に言えば、まず最初には、「憲法や公法」として普遍性が述べられ、次ぎに「国際公法」として普遍性が唱えられ、最後に世界史の中での「世界精神」としてその普遍性が展開されることとなる²⁴⁾。彼の時代から200年余を経た現代、今日の多数の国の「憲法」が、個別性や特殊性を乗り越えた理念を表明しているし、国際公法も、国連成立後から種々のNGOなどの活躍する現代、世界のあり方を志向する理念を内包したものとなっている²⁵⁾。最後の「世界精神」の実現は、未だ世界連邦が不成立であり、実現はできていないが、国連憲章やEU憲章などはその方向へと進んでいると言えよう。国家が、市民の単なる契約から成り立つだけのものでなく、何らかの普遍的理念により、市民間の統合（調整ではない）を行うべきであることは、今日の市民社会延長型の政権の混迷を眼にした多くの人が了解するだろう。また、国家を越え出た組織も普遍性が求められることも、特殊的なナショナリズムや各種宗派間による血の争いの歴史を想うとき、納得できるものであろう。しかし、その「普遍」を個々の特殊とどう統合して行くかは、なかなか困難なこれからの課題である。

2：成熟市民社会を担う人材とその育成

（1）成熟市民社会を担う力

①「現代の動向」

成熟市民社会の構想が現代では現実的になりつつある現在、それはどのような「普遍」であり、どのようにして実現できるのであろうか。そのためには、多くの市民が

「知性」を獲得しなければなるまい。しかし、これまでの拙論で、大衆宗教や大衆民主主義が、さらには大衆教育が「反知性」となること、そして、それは知性が社会組織の上層部である特権階級に独占されてきたことから、その知性への接近は権力者への妥協と屈服を意味するからであると述べてきた。だが、今日のように、この知性の独占状態が終わり、知が開かれ、大学や多くの研究機関が、出版やネット配信で積極的に知を公開する時代を迎えた現在、私達は妥協も屈服もなしに知性的になれるのであり、また、そうでなければ、この市民社会は、相互の個別状況を普遍する「成熟市民社会」にはなれないのである。

この「普遍」が「どこからか舞い降りてくる」ものであればこれほど怖いことはない。多くの民主派と称する人々が「国家」という概念に懸念を示すのはこのためである。彼らは、だから国家も権力も要らないとするアナキズム的主張となるのであるが、それはまた市民社会の矛盾を放置したまま無視する意見である。「国家」的要素は必要であり、しかも、この「普遍」は市民たちの「知性」で練り上げなければならないのである。成熟民主主義を形成するためには、教育において何よりも「知性主義」が求められるのである。ヘーゲルより 200 年余りを経た今日、大衆の知的レベルも進展したことは確かであり、それは、「PISA」(Programme for International Student Assessment)や「ユネスコ 21」(21 世紀教育国際委員会)の主張から看取される²⁶⁾。これについても、これまでの拙論で述べてきたが、これらの理念が未だ十分に理解され展開されてはいないので、ここでそのポイントを再整理しながら、成熟市民社会を担うための今後の教育についてあらためて提言したい。

②「これからの力」

一つには、共生に向けての「感性」の育成である。自然や人への共感的な感性なくして共生はあり得ない。一般論で言う「真・善・美」を深く感じ取る力が成熟市民として必要である。この感性が弱いと、あるいは間違ってしまうと、個の自己主張だけが対立しあう市民社会のレベルを脱しえない。文化・芸術教育や自然環境教育が盛んとなるとともに、それが深いものとなるようにしたい。深みのない感覚的な皮相レベルの文化・芸術や自然体験などで作られた感性では、この本質を直観しうるものとはならない。

二つには、文化・科学を担う「知力」の育成である。知識や情報を収集整理し、新しい真理を発見したり仕組みを創造する力は、人類社会を維持・展開するためには必要である。知識収集と整理、そのための論理思考力や批判的思考力などの習得は不可欠である。情報社会で多くの情報が入手できるが、それを整理編集できる能力がなければ、判断を誤ることとなる。私達の脳は、感性の部分が大きく、時として感性の生み出す感情で誤判断を行うこととなる²⁷⁾。それを防ぐためにも、知的な働きの基本である論理思考力は必要である。論理思考には、演繹的思考として原理追求とその原理からの発想の力を養いたい。また、帰納的思考として事例の客観的収集と比較検討する力とを鍛えたい。これは成功と失敗の知恵に学ぶことであり、実際の批判的思考力として有効である。これらの思考力が明確に提示されていれば、アテナイでの民主政治はもう少し健全さを保てたかもしれない²⁸⁾。

三つには、感性と知力を統合する「知性」の育成であり、「普遍」に気付く能力の

育成である²⁹⁾。ものごとを推し進めるには、創造に向けての想いや熱意、創造するための論理思考が必要であるが、それはその前方に何かしらの「普遍」に関わるもの、前述した「真・善・美」などを感じ取る感性や、それを追求する思想とか価値に関わるものが要るのである。民主政治の質的転換を目指したプラトンが求めた「イディア」はこうした「普遍」と通じるものであろうが、これには「知の階級制」という問題もあり、市民社会の止揚というよりも否定的要素が強いと思われる。この点、ヘーゲルに於いては、この「普遍」は「国家」が担うものであるが、より具体的なものとして、「職業団体」の二つの性格にこの統合を読み取ろうという見解をとり、市民社会を止揚する発想が見られる²⁸⁾。

(2) 教育現場での育成

それでは、これらの三つの力の育成をこれからの教育ではどのように行うべきであろうか。これについては、これまでの拙論での述べてきたように、「プロジェクトによるプラン作りの能力」と、そこに向かって「自己評価できる力」とが必要と言うことである。多くの学習活動で、生徒（児童・学生）の自発によるプロジェクトチームの結成とグループ活動とを奨励・推進・育成することである。その中で、プロジェクトに参画する生徒（児童・学生）は、プランには何らかの目的や理念が必要なこと、それには、深い感性や思考が必要であり、それがないと共感や普遍的思想性のない「場当たり」のプランになることを理解するであろう。また、プロジェクト実現の際には、論理的な思考や組織整備などマネジメント的能力が必要なことも、プランに続く「計画書」や「企画書」の作成で了解してくるのである。さらに、相互のプロジェクト発表会や討論会で、互いに学びを深めながらこれからの時代を担うリーダーとなるのである。自発型プロジェクト開発学習がこれからの学習として有効である³¹⁾。

このような三つの力の育成に関わるプロジェクトについて提言しておく。

『知のゼミナール』開講提言

リーダーの育成講座

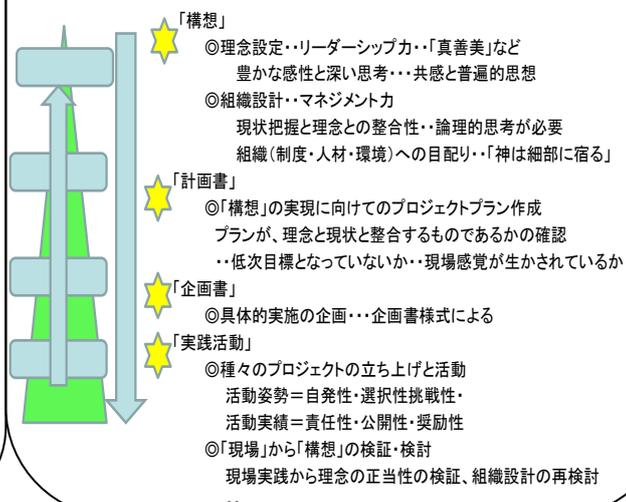
- ① 生徒の自発エントリー
～ミニリーダーへの意志・意欲～
- ② プロジェクト達成目標の設定
- ③ プロジェクトグループの結成
- ④ 「感性・知力・知性」の習得
- ⑤ プロジェクト提言の発表会と討論
- ⑥ 自己評価と改善

プロジェクト・グループの例

「探究問題作成」チーム、「一日一話講話」チーム、「いじめ相談」生徒会チーム、「生徒川柳」冊子作成委員会、「授業モニター」プロジェクト、「1日先生」プロジェクト・・・

「プロジェクト達成力の構造」

「構想(理念設定・組織設計)」・何のために?どのようにして?
「組織と仕事の計画」=プロジェクトプランへ・・・「企画」=具体へ
「実践」=現場で・・・実践と理念との整合性



終わりに

「現場なき空論」そして、また「理論なき現場迷走」・・・これが現代社会や教育界が陥っている現実であろう。幸いにも、筆者の立場が、教育現場での経験の上に研究の場に身を置くことができたことから、この二つの統一を目指すことを課題としてきた。だが、この課題を実現することはなかなか困難なことである。深く研究しなければ提言ができないことは当然であるが、現場を知ることと文献的な深みの研究の両立は難しいものである。そのことに慎重になりすぎれば、何時までも提言はできないし、提言自体も自己防衛的な狭量なものとなってしまう。

現在、あたかも、多数が集まれば自然発生的に気高い理想や熟達した思想が生まれてくるかのような世情であり、教育界でもある。しかし、これまでの科学的真理も人類を救う高邁な思想も、さらには日常の有益なアイデアさえも、それを思考する人々の存在があったからである。これからの成熟市民社会では、多くの人々がこのような思考を行う役割を担うこととなるであろう。またそのようにすることが教育の課題でもある。

今回も、こうした現場に求められている課題解決への提言という事態に衝き動かされて、研究不足を承知しながらも、状況分析ではできるだけ理論的な検討を加えて、さしあたり妥当であろうと思われることがらを論述してみた。その意味で、多くの先達の研究成果に学びながらも、現場からの発想で、それにかなりな私見を交えながら理論的展開を行わざるをえなかったことをご容赦頂きたい。

「引用文献・参考文献」

- 1) テンニース『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト』(上) 岩波文庫, 1980年, 50p~53p.
- 2) 儒学で言う古代国家がこれであるが、東アジアではこのような国家観が根強く、この形態を持った国家が最近まで存在していたし、現在でも伝統的国家観のなかには息づいている。
- 3) 「プロジェクト達成度評価について(1)(2)」『安田大学研究紀要』No.39, No.40 による。なお、以下での拙論引用は、この2つの論文に限るので引用紹介は省略する。
- 4) 上妻精『ヘーゲル 法の哲学』有斐閣, 1980, 210p~214p。なお、この中でヘーゲルは、市民社会は、利益社会(die Burgerliche Gesellschaft)であるとして、家族的愛を否定し展開した利己主義が汎く認められる社会であるとしている。ただし、この社会を否定的に見ているのではない。この市民社会の展開によって人間の自由と自立が実現すると見ている。
- 5) 『日本国憲法 前文』・・・「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであって・・・」
- 6) ヘーゲルの人倫(die Stittlichkeit)の弁証法からすると「自由」を基調とする市民社会が、その矛盾故に内部変革を起し、人倫の最高形態である「国家」へと移行して「共同」と「自由」の結合が起きることとされるのであるが、我が国の場合、この「共同」への信頼が崩壊した歴史を持つだけに、「国家」への移行も永い道りを経る。私流になぜ「成熟市民社会」であるかについては本論で後述する。
- 7) この現実の奥にあるのは、かつての文科省と大学関係者や経済界のリーダー達の臆見がある。高度経済成長時代は、いわばマネの時代であり、経済先進国である欧米をまねることが重要であったことから、「知識習得」科目が異常に重視されたことは予想されるが、それが、産業構造が劇的変化して20年余

にもなる現在も変わらずに、未だにこれらの科目がセンター試験の主要科目になっており、今後の産業展開で求められる思考力・文化芸術的能力・自主活動力などは考慮の対象外とされていることにも根の深さがみられる。

8) 実はヘーゲルは、権力を市民が掌握した時代を生きているが、それは、イギリスやフランスのことであり、ドイツ（当時はプロイセン）において実現していない。だからこそ、市民の権力抗争について客観的な識見が持てたとも思える。また、この市民達の権力が「共同」的要素を持ち文字通り「公」権力として機能し始める歴史事実も経験していない。これは20世紀中頃になってからの修正資本主義時代の「福祉国家」の成立後のことである。

9) 市民社会の自由な中で、私的な欲求と個人的利益しか考えない個々人は相互に利害関係で対立し、敵対関係に陥ることとなり、ここに、相互互助と総合的利害調整できる国家的権力構造を求める状況が生まれる。正し、この国家観念も宙に浮いたものではなく、現実の市民が共有するものであることから、成熟市民社会を国家要素を含むものと解釈した。

10) ヘーゲル『法の哲学 下巻』岩波書店、2001年、258節 438p。ここでは、ルソーの一般意志論を評価しながら、それが共通的な段階のものにとどめたことを批判する。参考、上妻精『ヘーゲル 法の哲学』有斐閣、1980、237p。

11) 大田秀通『ポリスの市民生活』河出書房新書、1975年、97p～115p。

12) 橋場弦『丘の上の民主政治』東京大学出版、1997年、48p～53p。

13) アイスキュロス「縛られたプロメテウス」『ギリシア悲劇全集2』岩波書店、1991年、4p～71pによるが、この劇の解釈については、山内登美雄『ギリシア悲劇』NHKブックス、1969、110p～113pに負うところが多い。

14) 大田秀通『ポリスの市民生活』河出書房新書、1975年 107p。

15) ソフォクレス「オイディプス王」『ギリシア悲劇全集2』岩波書店、1991年、223～269pによる。

16) プラトン『ソクラテスの弁明』河出書房新書、1974年、352p他。ここでソクラテスは、ソフィストと自分との対比を述べ、彼らの職業として金銭を伴う教授に対して自分の市民としての対話の重要性を述べ、また、彼らの「知患者ぶり」に対して、自己の「知の探究・愛知の立場（哲学）」を唱えている。

17) プラトンが、中立的な著述者ではなく貴族派・寡頭派寄りの立場であったことはよく知られている。そのため、歴史的事実での検証も必要である。

18) 手嶋謙輔『海の文明ギリシア』講談社、2000年、180p～194p。レスボス島ミュティレネの反乱鎮圧、メロス島制圧、シチリア遠征失敗など、民会での決定の危うさが証明されている。

19) エウリピデス「トロアードス（トロイの女達）」『ギリシア悲劇全集 7』岩波書店、1991年、117p～206pによるが、この劇の解釈については、山内登美雄『ギリシア悲劇』NHKブックス、1969年、179p～185pに負うところが多い。

20) 橋場弦『丘の上の民主政治』東京大学出版、1997年、148p～165p。

21) アテナイ市民達は「数の多さが判断の正しさに通じる」と単純に信じていたようだ。だから、「500人裁判」などが存在した。確かに、少数のものほど腐敗しやすいという点もあるし、1人より3人の方が知恵が出るとは言えよう。しかし、それでは30人、300人ならその10倍や100倍の良識となるかと言えそうではない。逆に人数が多いほど、自己責任感は薄まり、群集心理にはまりやすい。質の向上を考えなければ民意尊重型民主政治もこの陥穽に落ちる。

22) 余談ではあるが、このアテナイ民主政治を理想として建国したのがアメリカ合衆国である。建国 200 年祭には、ワシントンの「国立公文書館(The National Archives)」で記念展示をおこない、The American school of classical studies at athens『The birth of democracy』などの図書を出版するなど、国民にアテナイ民主政治の啓発を行った。今日のアメリカ民主主義でも、演説が一番の切り札であり、その回数と広がりによる得票数が決め手の政治である。

23) 橋場弦『丘の上の民主政治』東京大出版, 1997 年, 163p~165 p。ソクラテスは、反民主派と思われていたことから、寡頭派と民主派の抗争に巻き込まれる。再生後の民主政治では、この抗争の中で相互不信と猜疑心が横行し、民衆裁判での票決を左右し、死刑判決を招いたと言えよう。そのいきさつは、プラトン『ソクラテスの弁明』に述べられている。

24) 私見ながら、組織論から世界史を見ると、アテナイの市民社会はフラット型、マケドニアは自由市民的な組織の上に秩序が置かれており、自発と統制のバランスがとれていると言えよう。後に、アレキサンドロスが滅ぼすペルシア帝国は、頭(王・トップ)の崩壊が全ての組織壊滅となったことから、固いピラミッド型の秩序組織であったと言えよう。

25) 上妻精『ヘーゲル 法の哲学』有斐閣, 1980, 238 p。

26) 日本国憲法では「恒久平和」「政治道徳の普遍性」などを述べている。世界人権宣言では「人類」を意識し、現在では「2011 国連ミレニアム開発目標」ではその普遍性の展開を掲げている。

27) これらの目的はこれからの社会像の模索であり、その中ではリテラシーを重視しているが、それは何も読み取りの能力を高めて国際的順位を競うというのではなく、今後の多民族共生社会での相互共生を目指すコミュニケーション能力の育成を求めたものである。

28) ダニエル・ゴールマン『EQ』講談社α新書, 1998 年, 41 p~64p。彼はそれだけに、人間の知性のあり方の検討では、IQ 的な部分でなく EQ 的な部分も考慮せよと言う。

29) ギリシア人の知性としては、実はこのレベルにまで到達していたと思われる。プラトンはイデア論で演繹的な思考を、アリストテレスは帰納的な思考の方法について展開している。これは、彼らの単独な能力だけでは不可能で、当時、相当な高度な思考力を持つ集団があったと考えられる。ただし、それは大衆化しなかったようだ。

30) ヘーゲルの「人倫」の発達論に、敢えて私見をこじつけると、最初の「感性」は「家族」の愛の中で育まれるものであり、二つめの「知力」は「市民社会」での自由の中で育つもの、そして三つめの「知性」は「国家」の普遍の中で、家族の感性的な愛が客観化され、市民社会の特殊知力と統合され、実現されることとなる。

31) ヘーゲル『法の哲学 下巻』岩波書店, 2001 年, 264 節, 438 p。また、上妻精『ヘーゲル「法の哲学」』有斐閣, 1980 年, 234 p~240p。ここでヘーゲルは「仲間集団」(ゲマインデ)の必要性を説く。この仲間集団で、個人的特殊利益が普遍的団体利益に転化すると考えた。つまり、「職業団体は」実際の生産に携わる職業人としての利益を求めて生きる市民(ビュルガー)とともに、社会や文化の育成と言う普遍的なことにも携わる市民(シトワイヤン)としての両方にまたがる力も求められている。

32) この生徒(児童・学生)リーダーの育成については、筑波大学付属学校教育部編『リーダー教育』東洋館出版社, 2011 年, 42 p。ヒドゥンカリキュラムとしての課外活動や交流活動など自発的学びが必要だとの提言が参考となる。