

Title	<研究論文>教育目標設定の論理：「代行」と「参加」のあいだ
Author(s)	田中, 耕治
Citation	教育方法の探究 (2002), 5: 6-12
Issue Date	2002-03-31
URL	https://doi.org/10.14989/190266
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

【研究論文】

教育目標設定の論理

——「代行」と「参加」のあいだ——

田 中 耕 治

課題設定

このたび改訂された指導要録（2001年4月27日文科科学省通知）では、「評定」欄にまで「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を採用することによって、戦後の教育評価観の基調であった「相対評価」を基本的に放逐することになった。ここであらためて、「相対評価」に代わる「目標に準拠した評価」の意味内容や実施方法が問われることになった。「あらためて」と表現するのは、「目標に準拠した評価」はわが国の教育評価史上における初めての試行ではなく、その直接の淵源を1970年代中頃から1980年代にかけて展開された「到達度評価」に持っているからである。そして、そこで提起された内容は「目標に準拠した評価」を考察する際に、多くの示唆を与えるものと思われる。

この小論では「目標に準拠した評価」の性格規定をより明確にするために、その評価論の中心的な課題であり、それゆえに論争点ともなる「教育目標の設定主体とその方法」について若干の考察を加えたいと思う。その際、「到達度評価」の提起した「代行」説を今日の時点から批判的に吟味することによって、この教育目標設定の論理を解明したいと思う。この作業はまた「目標に準拠した評価」の新たな可能性を模索することに通ずるものとなるだろう。

第1章 「代行」説の主張とその批判

「教師の目標づくりは子どものその代行である」とは、「到達度評価」の理論と実践を探究するために結集した人々によって組織された「全国到達度評価研究会」が編集した『だれでもできる到達度評価入門』（あゆみ出版、1989年）からの一節である。この書物は「到達度評価」の基本的な考え方を「二十一原則」として整理し、その「第三原則」として先の文言を提示している。ここでは、このような教育目標設定の論理を総じて「代行」説と称しておきたい。

それでは、この「代行」の論理や根拠とは何か。この書物の解説に従って要約してみると次のようになる。子どもの発達課題である教育目標とその目標づくりは、本来は子ども自身に属するものである。しかし、教育目標の設定には「専門性が介在する」ために、「系統性・順序性など

の把握は子どもたち自身によるのは無理」であるために、教師が代行することになる。教師は、子ども理解（発達の順序性）や教材解釈（教材の系統性、指導過程の明確化）を視野に入れて具体的な到達目標を設定することになる。その際、なぜ「教師」かと言えば、教師の教育権は「国民の教育権」保障の内実としての親権（親の義務）を付託されているからである。

これが「到達度評価」が教育目標設定の論理として提起した「代行」説である。それでは、この「代行」説の意義はどこにあるのだろうか。筆者はおよそ三点にまとめることができる。

その第一点は、教育課程行政の軸にナショナル・カリキュラムを据えるわが国のような体制の中で、「到達度評価」という「到達目標」を基準とする評価論を展開しようとするときに、「到達目標」イコール「学習指導要領」との短絡視が生じることへの警戒心や批判意識が、「代行」説には存在していることである。「到達目標」という教育目標とは、子どもたちの発達課題を示すものとして本来は子ども自身に属するものと強調することによって、ア・プリオリにトップ・ダウンされてくる教育目標設定の論理の不当性を指摘するとともに、そのように降下してくる教育目標を子どもたちの発達課題という視点から教師が批判的に吟味する地点を構築しようとしたのである。

その第二点は、「到達目標」という教育目標は本来は子ども自身に属するものとしながらも、その教育目標の設定を子ども自身に委ねないのには、それが「学習法的発想」を許すことになると考えるからである。「学習法的発想」とは、あたかも子ども中心のソフトな考え方を標榜しつつ、実相としては教育や指導のあり方を棚上げにしてもっぱら子どもたちにすべての責任をなすりつける論法を意味する。子どもによる目標設定とは、子どもの意思を尊重するようにみえて、実態は既存の目標を前提として子どもたちの中にある学力格差を拡大することを結果することになると警戒される。したがって教育目標は、専門家であるとともに指導の責任を負う教師によって決定されるべきなのである。

第三点は、まさに「代行」たる所以であるが、第一と第二から導かれる教師による教育目標決定の論理を承認しつつも、それが教育目標の詰め込みに陥らないためには、教師は教育目標のあくまでも「代行」者として、本来の持ち主である子どもたちにそれを移行・移管する責任と創意工夫が要求される。そして、教師はその専門性においても「代行」を可能にする存在なのである。

このようにみえてくると、「代行」説は「目標に準拠した評価」を展開する際の有力な視角を提供しているように思われる。加えて、天野正輝が『総合的学習のカリキュラム開発と評価』（晃洋書房、2000年）で強調しているように、「到達度評価」の真骨頂でもあるカリキュラム評価において「目標－活動－評価－改善」という一連の行為が意図的に組織されるならば、「代行」者としての教師による目標設定が硬直化するという危険を回避することも可能だろう。

しかしながら、このような「代行」説に対して、次のような疑義や批判があったことも事実である。たしかに、それは子どもたちの発達を保障する論理を目標設定に具体化しようとするもの

ではあるが、「代行」された行為が字義通りに「代行」されたかどうかを誰がどのように判断するのかという問題である。また、「代行」が自己目的ではなく子どもたちへの移行・移管をめざすものであれば、同じくその移行・移管の実現状況を誰がどのように判断するのかという問題である。このような問題提起の背景には、「代行」の主体としての教師の専門性のみによって、目標設定の妥当性や目標移管の実現性を保証できるのかという問い掛けがある。

もちろん、「代行」という行為が教師の恣意に陥らないためにこそ、「到達度評価」は「目標－活動－評価－改善」の一貫性とそこでの「評価」の役割を強調してきたのであった。しかし、あえて言えばその「評価」の主体も教師にあるとなれば、比喩的に述べれば料理人が自作のスープを「味見」することによって、お客の「味見」を代行してしまうことになりかねないのではないか。「到達度評価」という目標標準拋型評価では、教師のめざす「目標」から「はみ出す」子どもたちの行為を無視またはたんなる修正の対象に据えることが多いが、それは「はみ出す」行為に含まれている教師の「代行」行為それ自体を問い直すという契機を読み取る装置が「到達度評価」にはなく、まさに教師の善意にのみ委ねられているからではないか。そして、このような「代行」説の前提に、未熟で無能な子ども像が潜んでいる。

このような「代行」説に対する疑義や批判は、「代行」説が克服しようとした国家の教育権論や「学習法的発想」論からなされたものもあり、教師の専門性を軽視したり、子どもたちの自己責任を過度に強調するといった帰結には十分な注意が必要である。しかし、もとよりこのような「反論」だけでは「代行」説それ自体に対する疑義や批判を払拭したことはならない。もし仮にこのような「反論」に安住するとなれば、「代行」説はある種のレトリックにしか過ぎなくなるであろう。

第2章 「代行」説と「参加」説の相克

このような「代行」説に対する疑義や批判に対して、再度「代行」説の論拠を明らかにしながら、結果として「代行」説を乗り越えると思われる提起を行ったのが、「到達度評価」のトレーガーのひとりである中内敏夫である。ここでは、中内の「新説」を読み解くことによって、「代行」説と、そのオルタナティブとしての「参加」説の相克の様相を明らかにしてみたいと思う。

ここで中内の「新説」と称したのは、『中内敏夫著作集』第Ⅰ巻（藤原書店、1998年）の「公共社会と普通教育の『戦後』概念」（pp.70-72）で示された内容をさしている。この部分は、初出である『教材と教具の理論』（有斐閣、1978年、pp.194-196。新版はあゆみ出版、1990年、pp.206-208）の同部分より構成されたものであるが、比較して明瞭のように大幅な加筆・修正が行われている。その加筆・修正の背景としては、日本国政府も1994年に批准することになった国際条約「子どもの権利条約」が、普通教育の概念とその目標づくりの組織と手続きの構造を変革する「新段階」を画したという認識がある。

すなわち、「子どもの権利条約」は、理論上子どもが公共社会の構成員であることを確認したものであるから、普通教育は子どもの権利保障の体系になり得ているかぎり存在を公認される性質のものである。ここから、国民の目標決定の権能は、子どもの発達保障の義務を負う大人の世代の権利（教育権）の一種ではあるが、あくまでも発達保障の条理に即して発動されなくてはならない。そして、ここから「子どもの発達権は（中略）、よりよい人間形成のあり方を求める親と教師の側の教育過程評価（目標内容の改廃等のかたちをとる）システムへの子ども・生徒の参加というかたちをとるのが順当」（p.71-「引用A」と略称）との主張が導かれる。この主張は、「子どもの権利条約」が示した子どもを保護の対象としてだけでなく、権利の主体として、その行使に「参加」すべきとの考え方をまさに教育目標設定の論理として具体化したものである。しかしながら、この一文に続く中内の次の文章に注目してみたい（pp.71-72）。やや長い引用になるが、事の重要性にかんがみて容赦を願いたいと思う（「引用B」と略称）。「目標内容決定の権限は、第一義的には子ども自身に属する。しかし、子どもは、現実には自力でこの権利を行使しえない場合が生じるから、その自力に破綻がおきてきたときの助力者が必要になる。この自力の果てに現れるほころびを足場にしてそのうえに現れていくのが、大人の世代の目標内容づくりの権能である」。続けて、「それゆえ、こうして目標内容づくりは大人の世代の手に移行するといっても、それは子どもが自力でこれをおこなうことができるようになるまでの間、かりに大人の世代があずかっているかたちのもので解すべきである。これが一般に学習指導要領づくりの国民への公開、さらには参加といわれるものの実体である」。

言うまでもなく、ここに引用した中内の論法はすでにみた「代行」説そのものである。たしかに「目標内容決定の権限」は「第一義的には子ども自身に属する」としながらも、子どもの「自力」には破綻が生じるから、子どもが自力で行えるまでの間大人があずかっているということ、まさにこれが「参加」の実体と規定されている。もちろん、中内にあっては、「引用B」は「引用A」の構想をさらに明示的に示そうとしたものである。しかしながら、両者に使用されている「参加」の意味内容やイメージにはかなりの隔りがあるように思える。

「引用A」で使用されている「参加」は、「親と教師の側の教育過程評価（目標内容の改廃等のかたちをとる）システムへの子ども・生徒の参加」とあるように、いまだ具体的なイメージには乏しいものの、文字通り子どもの主体的で能動的なアクションを予想できるものである。しかし、「引用B」には「子どもが自力でこれをおこなうことができるようになるまでの間」における「参加」をどのように想定しているのかが不分明であり、大人の「代行」の論理に「参加」（概念やイメージ）が事実上併呑されていると読み取れる内容である。この両記述の「参加」をめぐる隔りや、権利の行使主体として子どもを立ち上げようとする子ども観と、「代行」説に色濃く影を落としている、（未熟で、破綻を引き起こす恐れのある）子どもを保護の対象とみなす子ども観との、中内におけるある種の「揺れ」の反映ではないだろうか。やや踏み込んで言えば、もちろん発達途上にある子どもを保護の対象とみなす点に誤りはないが、「代行」説は結局

のところ子どもを保護の対象とのみみなして権利の行使主体ととらえる発想に乏しいことが、期せずしてこの隔たりを生み出してしまったのではないだろうか。

もちろん急いで断っておくと、中内は「代行」説の弱点にからめ捕られて、「子どもの権利条約」を放棄してしまったと主張しているのではない。この『中内敏夫著作集』第I巻(藤原書店、1998年)をめぐる座談会(「中内敏夫『新・教育原論』は教育と教育学の危機の時代に何を提起しているかー『中内敏夫著作集I「教室」をひらく』の集団検討ー」竹内常一、汐見稔幸、井上正允、中内敏夫、久富善之、『教育』1999年7月号)において、中内は「・・・『還元』という概念。これを見つけるのに、子どもが参加しているんですよ」(p.99)、「(形成的評価の過程とは)授業をうまくやるテクニックじゃなくて、未発見の目標内容を明らかにしていく一步一步の仕事」(p.100)と述べているように、「子どもの権利条約」の延長上に「参加」概念を把握しようとしている。しかし、にもかかわらず「(実際の授業には一筆者注)予測不能のおもしろさがいっぱいあるはずなのに、そんなものが機械的に切り捨てられている、という印象」(p.94 井上発言)をもたれるのは、「目標内容決定の権限は、第一義的には子ども自身に属する」とは『『教師が預かる』』というのがその考え方ですね」(p.91 中内発言)とする「代行」説の弱点を払拭していないからではないかと考えられる。

そして、この弱点を突くように「教えることの罪深さ」(p.90)、さらには「どこでも同じ論で通用するような普遍的な生活性というのはいり得ない」(pp.103-104)とする汐見の発言がなされている。この汐見の発言は、「教師が預かる」という「代行」説が教師中心主義になることを揶揄したものを受けとめられるが、さらには「代行」説の硬直したイメージ化が目標内容の普遍性までも否定するような解釈を惹起させる点でも、ある意味で興味深いものがある。中内にある、「代行」と「参加」の揺れ、客観的には両者の相克を乗り越えて、「子どもの権利条約」の延長上に教育目標設定の論理を鍛えること、これが今日の課題となっている。

ここでは次章に進む前に、「代行」説と「参加」説双方に向けられている批判を再度整理することで、論点をさらに明確にしておきたい。まず、「代行」説への批判を簡潔にまとめると、子どもの未熟性や無能性を前提とする「代行」行為は、そのレトリックにもかかわらず、教師による教育目標の占有とその詰め込みを合理化するのではないかというものであった。「参加」説は、ここに権利の行使主体としての子どもを登場させることで、この「代行」説を乗り越えようと意図する。

しかしながら、「参加」説を強調する論法に対しても、さまざま角度からの批判が予想される。そのもっとも大きなものは、発達途上の未熟な子どもに「参加」を促すことには限界があり、ましてや教育目標の設定への「参加」には無理があるというものであろう。にもかかわらず「参加」を強調するとすれば、それは子どもの自己責任を一方向的に強調する「学習法的発想」に起因するか、または子どもの「個性」尊重のもとに目標内容の普遍性まで否定する「相対主義的な発想」が根底に存在するからである。そして、このような「学習法的発想」や「相対主義的な発想」で

は、ナショナル・カリキュラムを批判はしても組み換える論法を構築できないから、事実上はナショナル・カリキュラムを肯定することになるという批判である。「代行」説を乗り越えて「参加」説を主張する場合には、このような「代行」説と「参加」説双方への批判を念頭においた理論構築が求められている。それでは、次章では「参加」説の最近の動向について検討を加えることによって、教育目標設定の論理を明らかにしていきたいと思う。

第3章「参加」説が提起していること

(1) すでに指摘したように、「子どもの権利条約」が批准・発効されて以降、「子どもの保護」、「権利の供与」とともに、権利実現の過程に子ども自身が「参加すること (Participation)」が強調されるようになってきている。この面についてはやくから積極的な発言を行っていた藤田昌士は、「子どもの学校参加」とは、たんなる「教育方法」の工夫を意味するのではなく、「子どもが必要な情報を得ることを前提としながら、学校の管理運営の過程、さらにいうならば学校的意思決定の過程に参加すること」(「子どもの学校参加」『生活指導』1995年2月号)であると規定している。そして、その意義について、子どもを指導のたんなる対象とするのではなく、教育過程それ自体を構成する参加者、協力者と位置づけるとともに、その参加を通じて権利行使能力の育成をはかるものであると述べている。

もちろん、そうは言っても、子どもたちが具体的にはどのような領域(学校の管理・運営、教科指導、教科外指導など)に参加するのか、またどの程度参加するのかについては慎重な検討が必要となる。ここで藤田はこの子どもたちの参加の程度について、「関与」と「共同決定」の二つを区別するという重要な提起を行っている。「関与」とは子どもたちの意見を反映するが、最終決定は教師が行うもの、「共同決定」は文字通り教師と子どもたちが協議して決定することとされ、参加する領域や内容、子どもの発達段階に応じて両者は区別されなくてはならないとされている。「代行」説と「参加」説の大きな争点のひとつとして子どもの「参加」能力の有無があったが、それを「全か無か」と発想するのではなく、教育実践の条理に即して「参加」のあり方を区別したことの意味は大きい。

このような藤田の論を踏まえながら、授業場面における参加について、子安潤は『「学び」の学校』(ミネルヴァ書房、1999年)において、教科内容の基本的な枠組みといった社会的決定に属することは「関与」という参加であり、下位の教科内容をどのような教材でどのような方法で学ぶのかについては「共同決定」という参加が可能であるとしている。その例として、「家族問題」や「性と世代交代」のレベルは教師が基本的に決定するが、「夫婦別姓」「シングル」「同性婚」などのレベルは「共同決定」を行っている吉田和子の実践を引いている。この子安の提案は、授業への参加をたんなる授業形態のひとつと考えるのではなく、その内実にわたっての子どもたちの参加のあり方を明らかにした点で、注目しておきたい。

(2) この点に加えて関心を引くのは、アメリカの教育評価研究において、「評価参加者(stakeholder)」という言葉が使用されていることである。この用語がアメリカの教育評価論の文脈で登場してくるのが1970年代であり、そこには次のような背景があった。わが国でもよく問題となるように、「環境アセスメント(査定)」といった場合、それは行政サイドが施策を実行するための「正当化」に利用することが多い。他方、このような評価結果が大きな影響を与える住民の意見は、軽視されがちである。「stakeholder approach」とは、したがって、評価結果に利害のある人たちが、積極的に評価行為に参加する権利があるという主張なのである(シャクリー他著、田中耕治監訳『ポートフォリオをデザインする』ミネルヴァ書房、2001年参照)。

それでは、学校での評価場面では、このような「評価参加者」とは誰だろうか。それはまず、「子どもたち」があげられる。このことは、至極当然のことと思われるかもしれない。しかしながら、考えてみれば、「子どもたち」が評価行為に参加してくるということは、かなりラディカルな提案である。「テストさえなければ学校はもっと楽しいのに」と子どもたちが思うと同じ程度に、多くの教師たちは、「評価行為こそ教師の権威を保つ(子どもたちを沈黙させる)伝家の宝刀」と考えてきたのではないだろうか。子どもたちも「評価参加者」であるとする考え方は、まさにこの「権威」に真っ向から挑戦しようとする。そしてさらには、「評価参加者」は保護者にも拡大する。

この子どもたちさらには保護者も「評価参加者」であることをもっとも典型的に示す場面が、「ポートフォリオ法」で実践される「検討会(conference)」である。そこでは教師の教育目標と子どもたちの学習目標さらには保護者の教育への願いがより合わさって、新しい目標づくりが意図されている。この場面を想定すると、子安の論じる「関与」と「共同決定」とは機械的に区別されて前者から後者へ一方的に降下されると考えるのではなく、後者からの前者の組み換えも展望されていると受けとめておきたいと思う。

以上、「目標に準拠した評価」における教育目標設定の論理を「代行」説から「参加」説への転換のなかで明らかにしようとしてきた。そして、次に問われるべきは、教師の目標づくりを子どもや保護者に関くという「子どもの権利条約」の立場を踏まえながら、あらためて教師の専門性とは何かを明らかにすることであろう。

(教育方法学講座助教授)