

生活綴方と到達度評価をつなぐもの

—中内敏夫の学力保障論に着目して—

一橋大学大学院博士後期課程 菊地愛美

はじめに

近代市民社会は、今日様々な矛盾を露見させながらも、人々が所有した能力を基準として社会生活を営んでいくことを原則として成立している。そして、新たな基準となった能力のひとつである「学力」が、学校に代表される教育を介して人々に共有されるにつれて、労働を基準にした共同体とそこでの人間形成の世界は弱体化していった。「学力」の形成と共有を重視した公共社会とそれを基盤とする人間形成の世界が出来上がったのである。日本においては、戦前から見られていたこの変化は戦後になって急速に進み、共同体の衰退と「学力」形成の重視という2つの課題に応えるかのように、戦後の教育運動は、生活綴方を含めた生活指導と、「教育と科学の結合」に代表されるような教科指導というテーマに注目するようになった。本稿が対象とする到達度評価は、公共社会を生きるために必須となった「学力」を子どもたちに平等に保障する「学力保障」の理念を掲げていたという点で、後者を代表するものとして解されてきたと思われる。

中内敏夫がその理論化に尽力し、教育目標・評価研究において「転換点」とも位置づけられる到達度評価論は、今日「目標に準拠した評価」として継承され広がりを見せている。到達度評価が「転換点」との評価を受けているのは、教育評価を真に「教育の評価」たらしめた点にあると言われる。すなわち、子どもたちの学習の結果を、従来の相対評価のように子どもたち自身や家庭の問題に帰す「非教育的」な評価ではなく、学校教育の指導の質の問題として捉えた点において画期的であった。到達度評価は、「学力疎外」の状態にある子どもたちへ対処とともに、指導・評価過程における子どもの人権問題にまで立ち入って教育評価を捉えなおそうとした教育研究・運動の1970年代時

点での到達点であったといえる。

本稿では、上記のような特徴を持つ到達度評価が、今日どのように批判・継承されているのかを整理・検討することを課題とする。その際、中内敏夫による「正系の嫡子」論と呼ばれる生活綴方と到達度評価の関係と「学力保障」概念に着目したい。中内は「学力保障」について「公共社会の構成員である子どもに、共同体が保障の責任を負う一定以上の学力¹⁾」と述べているのであるが、「学力保障」としての到達度評価を検討することは、今日の公共社会と教育との関係を捉える上で、重要な示唆が含まれていると思われるからである。

到達度評価における“代行”と“参加”

さて、“評価の時代”とも称されるほど教育評価研究が隆盛を見せている中で、到達度評価の歴史的位置づけは、大きく2通りに分けられる。第一に、教育的遺産として位置づけつつも乗り越えるべき対象として捉える立場であり、第二に、現在もなお発展途上の理論として捉える立場である。以下、それぞれの代表的な見解を概観する。

前者について代表的なのは今日の新しい教育評価研究の第一人者でもある田中耕治である²⁾。田中は、到達度評価のもつ指導の評価という側面を「『エバリュエーション』概念の正統の嫡子」であると評価し、「目標に準拠した評価」がその継承・発展を担うという見解をとる。また、到達度評価が相対評価の「非教育性」への批判から生まれ、子どもの人権問題にまで立ち入って「学力保障」の理念を掲げたことを重視した上で、子どもの人権事項の一つとしての学習権の保障をも視野に入れる必要を説いている。その際、田中は子どもの「参加」を重視するのであるが、この点は、到達度評価と「目標に準拠した評価」の明確な相違点でもある。すなわち、到達度評価が教師による「代

行」の名のもとに教育目標の設定主体を教師に求めていたことに対して、それがもたらすリスク—教師による目標の占有や教化—を回避すべく、子どもの「参加」を軸として教育過程を作りあげていこうとする志向性である。今日、子どもの権利への意識の浸透とも相まって、子どもの「学び」を重視した教育構想が展開しているのであるが、教育評価研究においてもそれは例外ではない。

田中による到達度評価の歴史的な位置づけに対し、到達度評価の歴史的意義と今日的可能性を積極的に評価する立場から批判的検討を加えているのが小林千枝子である³⁾。小林は、中内が提起した「到達度評価は生活綴方の正系の嫡子」論を踏まえて、日本の教師たちが自生的に作り出した教育遺産としての教育評価を再評価するとともに、到達度評価のもつ授業づくりの側面のみが強調されてきた点があるのではないかと推察する。その上で、小林は大きく2つの点から批判を展開している。すなわち、到達度評価がその支柱とする「代行」論は、教師のしごとが「『代行』にすぎない」ことを明らかにした点ですでに子どもの「参加」の可能性が内包されていたとする点、さらに今日の「高次の学力」は、到達度評価論における発展的学力の様態を表す「習熟」レベルの学力に相当すると考えられるため、到達度評価実践においても目指すことが可能であるとする点である。いずれにしても、到達度評価を発展途上の理論として捉える事で、今日的な教育評価論の課題にも応答可能であるという立場であろう。

中内も述べているように、到達度評価における最も重要な批判と課題の1つは、教育目標をどのようにして子ども自身の目標として設定することができるかという点であった⁴⁾。中内におけるその答えの1つが「代行」論であったのであるが、一方で、田中・小林両氏においては評価過程への子どもの直接的な「参加」をその解あるいは「代行」論と同義としているのだと思われる。より踏み込んでいうならば、到達度評価がその理論的支柱とした「学力保障」概念が、子どもの「学習権」の保障と並置され、その内実が問われることのないまま継承されているのではないかとも思われるのである。公共社会の構成員としての「大人」と新規参加者としての「子ども」という両者の質的な違

いに注目すれば、教師が目標をもって子どもに働きかけるという「代行」論の意義は、子どもを目標設定主体として位置づけるという側面のみならず、公共社会で生きていくために必要な力とは何かを議論し明示し育成するという大人世代の「責任」として公教育を位置づける側面も持つのではないか。

ここで指摘する「責任」とは、子どもたちの最大限の成長を期待することではなく、子どもの自立に最低限必要な力を保障するということであり、その内実を問うための目標論を鍛えるという志向である。後述するように、中内によれば、到達度評価の原型は、1930~40年代に教育科学研究会の城戸幡太郎・留岡清男と生活綴方教師の間で展開された「生活教育論争」にある⁵⁾。本稿では、到達度評価における「学力保障」を「生活教育論争」で提起された「国民教養の最低必要量」の議論の引き取りにまで遡って検討することによって、目標論を深める基軸を得ることができるのではないかと考える。

1 「正系の嫡子」論

—到達度評価の原型としての生活教育論争—

中内敏夫による「到達度評価・目標運動を、生活綴方運動60年代以降の段階におけるもっとも正系の嫡子とみる⁶⁾」という提起は、「正系の嫡子」論と呼ばれ、相容れないと思われる両者—教育を制作として捉え、教育評価の構造化・システム化を目指す到達度評価と、子どもや学級集団の情況に即して自由に指導のあり様を変える生活綴方—がどのようにつながるのかという点が主な論点であった⁷⁾。この点を考察するのに重要な論点の1つは、中内が生活綴方の定義を「『形成』過程を対象にして組織された人間形成活動」であると改めた点にある。すなわち、「生活綴方は『教育』ではなく生活訓練の方法のひとつ⁸⁾」という見解である。後述するように、中内は、生活綴方から教科教育へと軸足を移していった綴方教師の「転生」に着目するのであるが、これは綴方教師たちが、指導の焦点を生活訓練から知育へと移していったことを意味するだろう。何故この「転生」が促されたのだろうか。

中内は、1982年の提起から亡くなる直前まで練

り返し両者を接続させて論じているが、中内の補足によれば、到達度評価の原型は、いわゆる「後期生活教育論争」にある。中内はこの議論を、綴方教師の「はっきりした到達目標論の自覚なしに、自己の教育を評価する評価論」と旧教科研の「国民教養の最低必要量」という目標論のぶつかり合いであったとし、「その相克のなかから目標・評価論の新しい姿が生まれてきた」と学力保障論としての到達度評価の原型を見ている。中内は、留岡が綴方教師のしごとを「鑑賞に始まり感傷に終わる」と指摘した中に、「鑑賞」= 診断的評価、「感傷」= 形成・総括的評価という到達度評価の過程を読み取り、「鑑賞と感傷の論理⁹⁾」と呼んでいるのであるが、これが教科研の目標論とぶつかることによって、綴方教師たちに、国語科作文のみならず他の教科指導にも広げていかななくてはならないという反省を促したことに着目する。この反省が、綴方教師たちの「転生」を促す契機であったと思われる。

綴方教師の「転生」については、綴方から教科教育の指導系統案の作成を目指した国分一太郎や、相対評価による通知票の見直しを試みた東井義男・師井恒男などに言及されているが、いずれもそれぞれの課題意識に即して、潜在化されていた目標論を問いなおし、教科教授における学力形成のしごとを積極的に担おうとした綴方教師の事例として捉えられるであろう。

さて、上記のように生活教育論争は教科研の目標論と綴方教師の評価論とのぶつかり合いとして捉えるのが一般的であるが、一方では教育的価値（教育目的）をめぐる共通の発想があったことが指摘されている¹⁰⁾。すなわち、子どもたちの生活に根ざした教育の発想であり「教育目的の社会的規定説」とも呼ばれる立場である。留岡は「今日の教育は……最小限度を保障されざる生活の事実から遊離して、最大限度の観念に満足する一般論を教へてゐる¹¹⁾」と当時の教育学を批判し、子どもたちの「出てゆく先」で求められる「教養の最低必要量とその質」を吟味することを主張していた¹²⁾。これら「国民教養の最低必要量」の議論は教科研を中心に活発に議論され、一定の支持を得ることになる。綴方教師の一部もまたそこに含まれていた。しかし、そこには教師の指導によ

って切り開かれる社会像の違いも存在しており、調和的な同意を得たというわけではない。子どもたちを取り巻く社会は、学力という共通の能力を有することによって共同体という限界を乗り越える可能性を持った新しい社会へと変貌しつつあり、それは同時に、共同体における労働の様態もまた学力と産業社会の席卷によって解体されようとしていたことを意味する。その意味では、綴方教師は共同体を超えた新しい公共社会の成立に対応した指導を打ち立てる必要に迫られていたのだとも思われる。この点が生活教育論争によって洗い出されたのであろう。では、綴方教師は具体的にどのような課題を見出し、教科教授を重視する方向へ指導のあり様を変化させていったのだろうか。

中内は、平岡さつきとの共著論文の中で、山口の綴方教師・師井恒男の「転生」に着目し、生活綴方と到達度評価の「結節点」として師井を位置づけている¹³⁾。後述するように、師井は、生活綴方と教科研との出会いによって教師というしごとを幾度も問い直し、炭鉱労働者家族の切実な教育要求・学力要求に根ざした学力保障に取り組んだ教師である。中内・平岡による師井実践の評価を検討することで、到達度評価が生活綴方から引き継いだものを確認することができるだろう。以下、中内・平岡論文に即して、師井実践を概観する。

2 「結節点」としての師井恒男

師井は、1911年（明治44年）3月、山口県長門国厚狭郡宇部村（1921年から市制が敷かれ、現在の宇部市となる）に生まれた。宇部村は下関市に次ぐ規模の巨村で、村の人口の大半が坑夫によって占められる炭鉱地帯であった。師井の実家は「これら炭鉱や工場に従事する坑夫・工場労働者を顧客に日用雑貨を売るよろず屋」を営む浄土真宗の熱心な信徒の家庭であり「比較的恵まれた家庭環境」にあったという。

1930年（昭和5年）に師範学校を卒業後、師井は教員となるが、その後『生活学校』誌（1935年1月～1938年8月）により生活綴方と出会い、綴方教師となる。1930年代末には地元の炭鉱経営者が主催する「宇部文化協会（『宇部文化の会』とも呼ばれる）」や青年団において地域に教育文化を

広げることが目的としながら、宇部地域の環境問題や衛生問題に切り込んでいったという。1940年ころには『生活学校』が教科研への結集を訴えつつ終刊にしたことに応えて、教科研に入会している。1944年には戦時動員生徒指導中に山口県特高課に検挙され、半年余りの獄中生活を送る。そして、1946年に復職したのち、1968年に退職し教員生活を閉じた。中内・平岡によれば、師井は「戦前に綴方教師として培った経験と教育思想をもとに、戦後『学校づくり』を推進し、親・子・教師をむすぶ様々な教育実践を組織し¹⁴⁾」た教師である。その中でも、師井が1970年代の京都府を中心とした到達度評価の提起に先立つ1956年には五段階相対評価批判に基づいた到達度評価型の通知表を考案していたことから、「教育評価史上、全国的にみて極めて早い時期に位置づく」として、師井実践を生活綴方と到達度評価の「結節点」と位置づけている。

(1) 教員文化の批判者への「転回」

一 「生活の事実」への着目

中内・平岡は、師井の教員時代において、以下のように2度の「転回・転生」を指摘しているのであるが、本稿においても、この「転回・転生」を重要な契機と捉える。

幼少期の家族教育によって芽ばえたかれの欣求浄土と学校教員ふうの偽善否定の民衆心性は、師範学校教育の洗礼をうけることによっていったんはとじこめられるが、やがてかれを教員文化の批判者へと転回させ、<綴方教師>師井恒男誕生の原動力となる。のみならず、さらにはその綴方教師のわくをうちやぶって、感性や欲求など現実的なものの肯定精神をかれの内部から引き出し、労働者家族の教育要求の代言人へとかれを転生させていくことになった¹⁵⁾。

ここでは、「教員文化の批判者」への転回と、綴方教師から「労働者家族の教育要求の代言人」への転生という2つの「転回・転生」が指摘されている。特に生活綴方と到達度評価の「結節点」という点においては、後者の「転生」が重要だと思われるが、本稿では前者の「転回」もまた同様

に重視したい。なぜなら教員文化に対する「批判」「脱却」「訣別」という師井の厳しい姿勢は、子どもに対する批判というベクトルを、教師の意識や指導過程に対する反省という内向きのベクトルへと転換させたという点で、「教育評価」の萌芽であったと考えられるからである。

さて、戦前の彼の勤務する学校の子どもたちは、その多くが炭鉱労働者や農民、漁師の家庭であったとされるが、この点について中内・平岡は以下のように分析している。

師井が代弁する階層は、「北方系」教師のあいだの一部にみられた土地と血縁を基盤とするものでない点では『赤い鳥』系や「南方系」のばあいと共通性があったというものの、旧共同体からの意図的な「脱却」どころか、そこからいやおうなしに「欠落」せざるをえず都市に集まった階層であった点で、後者のばあいと決定的に異なる。かれらは学校教育によって自己実現を保障されたものたちであるはずもなく、その外側において、それらの出自を再生産せざるをえないものたちであったのである¹⁶⁾。

炭鉱労働者たちが、共同体からも学校教育からも疎外された存在であった点が指摘されている。師井は、「炭鉱社宅が悪い」「行儀が悪く粗暴」「注意散漫」「教育環境として劣悪」といった炭鉱労働者たちに向けられる教師たちの侮蔑的な視線や学校教育のあり方に対して批判的であり、「子どものおかれた『生活』の事実をマイナスにばかり評価する教師集団の中であって、師井は、かれらの親の職業や住居が同じであることによってもたらされる『連帯感』に着目しそれを教育実践に組織化」しようとした。すなわち、かれらの「生活の事実」に根ざして教師のしごとを計画していく必要を感じたのだという。ここで「生活の事実」とは、子どもたちの生活環境が劣悪な衛生状態にあること—共同風呂によるトラホームや共同便所における南京虫の問題など—や炭鉱労働者という生き方に向けられる社会的評価のみならず、そうした生活の質を共有することによる「連帯感」をも含めた現実を直視することであろう。そして、師井は子どもたちの「生活の事実」を「教室の問題」

にすることをとおして、「生きていく能力」や「真の実力」をつけることをめざしている。

師井における教員文化への不信は「天降的な教育的の押し売り」として当初から自覚されていたのであるが、綴方と出会うことによって、綴方をおして見出した「子供の当面の現実を肉体的に感じ、主体的につかみ、切実な問題とする教師へまで厳しく鍛え上げる¹⁷⁾」という自らの指導過程を問題にする論法をつかみ出していったという。中内・平岡はこの点を「教員文化からの訣別の論理」とみなし、その後の生活綴方との「訣別」にも同様の論理を見出している。この「生活の事実」への着目の徹底が、いわば、師井実践の根幹であったとも言えるだろう。

(2) 労働者家族の教育要求の代言人への「転生」 一下からの「学力保障」

師井は、学校内外において綴方を中心とした実践を展開していくのであるが、下記のような労働者たちの切実な教育要求に触れ、教科教授の充実を志向する教師へと「転生」していくこととなったという。

ある飯場の大将の話—わしあねえ、先生。小学校で二度落第したんですよ。……なんちゆうでも家が貧乏でろくすっぽ学校へいかなんだ。……とり返しのつかん無学者、それだから子供らだけは、どんなことをしたつて、できるだけの学問はやらしちやろうと辛抱しとるんですよ。……炭鉱にゐる親達の凡てに流れてゐる切実な願望であり、労苦からしみ出した教育尊重の声なのである。

「わし等は坑夫でない生活がしたいといふ願ひだけはのける事ができない。宿帳に炭坑夫と堂々と書ける人間が何人おるだらうか」と私に問ひかけて来た若者がある。此の町に生まれ、此の町の子を預かってゐる私の終生頭にのこる激しい言葉であった¹⁸⁾」

親たちの教育要求の背後には、自らの坑夫としての生活が「無学者」であることに起因するという自覚が横たわっている。大田堯のいう「国民生活の有機的一部」と化した教育は、坑夫としての

彼らの生活を「とり返しのつかん」ものとして固定化する一方で、そこから脱する手立てとしての「学力」という光を彼らの子どもに投げかけたのだと思われる。親たちによるこの自覚は、生きていくために労働を選択した親世代と、学校を選択する子ども世代との間に生じた社会の変化を、生きる実感として労働者が抱え始めていたことの表れとして捉える必要があるだろう。

親たちの切実な教育要求を受け、師井は「親や子どもの学力要求とその保障が自らの課題として自覚化され、教科教授の充実の必要性¹⁹⁾」を説くようになる。そして、「綴方教師との訣別」を遂げたのだとされる。この「訣別」は、先の「教員文化からの訣別の論理」である「生活の事実」への着目の徹底によってなされたというのが、中内・平岡の解釈である。師井は生活教育論争の最中に、次のような綴方教師との訣別の「伏線」を形成していたという。

しかし、(生活綴方への没入は)解決ではなかった。夢中になった綴方科熱心がさめれば僕の前に何が横たわってゐたか。……今度の自己不信は、いくら教師がバタバタ騒いでも、どれだけ文化を発展さす能力があるかと云ふことだ。……あまりにも他人の影の追従が多すぎたのだ。もっともっと己れの日常生活を素直にみ、理論を己れの生活にしみこむものとして考へるべきではなかったかと、思わねばならなかった²⁰⁾。

ここでは、師井によって生活綴方の限界が悟られ、「労働者の学力要求に素直にこたえていくという自分の実践のたてなおし」を企図するようになったと指摘されている。すなわち、日本社会が学力を必須とする社会へと変貌を遂げつつある現実を捉え、さらにはそこから疎外された人々の苦しみを直視する中で、学力形成を通して、彼らの生活を引き上げる可能性を広げていくことに、教師のしごとの意義を見出したということであろう。

(3) 「生活の事実」への着目と「学力保障」

以上をまとめると、師井実践が生活綴方と到達度評価の「結節点」とであるとされるのは、師井における2つの「転回・転生」に即して理解するこ

とができる。

第一に、教員文化への批判と生活綴方との出会いによって導かれた「生活の事実」への着目の徹底と、そこからつかみだされた問題を教師自身の問題として捉えなおすという反省の視点である。これは、留岡によって指摘された「鑑賞と感傷の論理」という生活綴方の評価論が、師井実践においても確認されていると捉える事も出来るだろう。第二に、「生活の事実」への着目の徹底によって見出された炭鉱労働者たちの教育要求・学力要求とその応答としての「学力保障」への志向である。いわば、「生活の事実」に誠実に向き合うことによって突きつけられた公教育の目標論であり、生活教育論争が提起した「国民教養の最低必要量」の議論の生きた形として捉えることもできよう。

ただし、この「学力保障」への「転生」は、生活綴方が教科研による目標論とぶつかることによって必然的になされた帰結であったわけではなく、綴方教師として培った「生活の事実」への着目が、学力を必須とする社会の到来を捉え、その対応の必要を導いたと捉えるべきであろう。すなわち、社会の変化それ自体が直接的に「転生」を促したのではなく、社会の変化とそれへの対応の必要が親と子ども達によって希求されることをもって、師井における「学力保障」への志向が切り開かれたと解するべきではないかということである。師井の次の言及がそれを端的に示している。

遊びたい、仕事をしたい—その己れの日常生活を誠実に観てゆくべきだったのだ。肉体的な諸々の欲求が決して教育の方向と矛盾し、必ずしも圧迫し抑制すべきものではない筈である。その肉体的な欲求をただ欲望くらいに放っておかず、そこに素直に土台をおくべきだったのだ²¹⁾。

「最低限を保障されざる生活」を送る炭鉱労働者の生活と彼らの率直な欲求の地平に立つことによって見えてきた公教育の目指すべき姿が「学力保障」という教科教育への志向として現れたのだと考えられる。「肉体的な欲求」に「土台」をおくことについて、中内・平岡は『『小吏的な保身』からすっかり足を洗い、『積極的に時代の認識にた

った批判精神の具体的行動』をとれということなのだ、とも師井は語る」と述べているのであるが、おそらく師井にとって「肉体的な欲求」に「土台」をおくとは、浄土信仰の影響を強くうけつつ深まっていった人間観であったとも思われる。「肉体的欲求」をも含めて人間としてのすべてを受け入れるという心性であり、どこまでも民衆心性を基盤として教育を構想しようとする姿勢へとつながっていく。師井において、生活綴方と「学力保障」をつないだものは、教育目標・内容の設定基準は民衆の生活—それも「最低限度を保障されざる」生活—におくべきであるという点であったと思われる。それは「教育的」に何かを施すという旧来の教員文化への忌避でもあろう。

師井実践への評価を踏まえるならば、中内が生活綴方と到達度評価との接点として「代行」論を介して主張していたのは、民衆の教育要求を教育目標としてすくい上げていく教師のしごとであった。ただし、ここで留意したいのは、民衆の教育要求・学力要求がそのまま教師によって教育目標として設定されるわけではない点である。次節でこの点を考察する。

3 中内における「学力保障」概念の検討

中内は、到達度評価が「自生の教育運動」である点をきわめて重視してきた。川地亜弥子の整理を借りるならば、国民の基礎教養そのものを「下から」問い直す回路を重視したということである²²⁾。この点は「代行論」と重ねることによって、「個人と社会との関係調整」という課題をその射程に含む。すなわち、教育の結果の責任を教師の指導に帰すという視点は、設定された教育目標や教育条件の妥当性を問い返す回路を形成するという意味で、双方向的な学力の自主管理システムを構想した。これまでの到達度評価に対する理解はこの点にあったと思われる。しかし、本稿ではやや大胆にはあるが、この「代行論」の意味づけに対する問い直しも含めた疑問を提起してみたい。それは、師井実践における「学力保障」概念に見るように、「最低限度を保障されざる」人々の学力要求・教育要求への応答がどのような意味を内包しているのかという点の吟味である。中内の到達度評価論において、この「最低限」という「共通性」

への着目が極めて重要になると思われるからである。

(1) 教科教育と生活権保障

師井実践に見てきたように、中内は教科教育を生活権保障と結び付けて捉えていた。その意味では「貧困脱出を可能にする経済成長という威力に教師や教育学者が抗しがたかった²³⁾」等と批判されるように学力形成の目的を経済的自立に直結させて捉えていたわけではない。そうではなく、社会の変化と生活の実態を鑑みるならば、綴方による批判意識や主体形成だけでは対応できない事態、すなわち科学知識による現実理解の必要が示唆されたのではないだろうか。科学知識を有していないことによって生活権が侵害されるという事態への対応が求められていたと捉えた方が良いだろう。中内が着目する1970年代青森県下北地域の公害学習運動は、それを端的に示している。

下北地域の教師たちは新全総の巨大開発地として指定された同地域の乱開発に反対する住民運動への参加を通して、既成の理科教育を根本的に問い直すことになった。特に「生態系」の学習が乱開発による生活の危機的状況と重ねて検討されている。学習指導要領でも自らの実践の中でも、還元の役割を持つ「カビ・キノコ」という菌類を「むりやり『植物』の一部におしこんで」軽視してきたことへの気づきが、人間社会においても生産と消費のみを重視してきたという反省として捉え返されているのである。下北の教師たちは「カビ・キノコ」を生態系の中の重要な媒介として位置づけなおし、小学校3年生から高等学校生物に至るまでのスケールで再構成した。この点を中内は次のように評価している²⁴⁾。

(前略)・・・生態系における還元概念を目標内容(もしくは学力モデル)と評価項目に、それとかなり重要なその結節点に正当に位置付けてこそ地球そのものの危機が目前に姿を現しはじめた時代の学力保障の教育の一翼たりうるということになる。下北の教師たちの事例は、地域に生活する人びとのくらしを守り育てていくとする一種の社会計画としての住民運動が、どのようにしてその授業計画にまでわたっての

全体計画を、グローバルな展望をもつ一つの学力保障の運動としてつくりだし提起していくかの典型例であるといえる。

下北地域に押し迫る生活破壊の要因を自身も含めた人間社会における「還元」概念の軽視に読み解いた点で、卓越した目標づくりの実践・運動であったと思われる。従来、「生態系」という科学知識が「自然を大切にしましょう」という観念的な心構えとしての教育目標・内容に加工されてきたことにより、教師や子どもたちの自然像がゆがめられてきた点を鋭く突いたのであり、改めて科学知識を基礎として教育目標・内容を構成しなおすことによって、実際生活を正しく認識し課題を見出す道筋を示したのだと考えられる²⁵⁾。同様の構図は、師井実践がそうであったように、共同体における生活権の侵害のみならず、そこから疎外される人々の連帯に根を持つ場合もあるだろう。今日的には、貧困問題や多様性への新しい解釈としての性教育や障害児教育などにも見出せるかもしれない。

(2) 「教育福祉」の領域の創出

中内は、「正系の嫡子論」を提起した論考の中で、「到達度評価・目標運動が、戦後『学力』論争のひとつの帰結」であると述べ、戦後改革における学力「低下」問題や、1960～70年代の「学力格差」を含む低学力問題と、「学力と人格」問題の具体的な解決方法として到達度評価・目標運動を捉えている。換言すれば、到達度評価は、学力が必須となった社会の成立がゆえに課題となる「学力疎外」の克服を目指して発案されたということであろう。そのため到達度評価に向けられる批判の前提には、「もっと深く、学力と子どもに学力をつけるしごとそのものに対する不信ないし不快感」が存在していることを指摘している。

中内は、京都府の到達度評価運動の中心的な人物でもある京都府教育研究所の佐々木元禱が近代日本の子ども史を「『教育』で捨て(その現代版は『おちこぼし』である)、『福祉』で救ってきた歴史」(『到達度評価研究入門』『到達度評価ジャーナル』2)であると指摘した点を受け、それに同意した上で次のように述べている²⁶⁾。

されるのである。中内は次のように述べている。

「国民生活の有機的一部」と化した教科教育が「『福祉』はより恵まれない条件の子どもを、より正当な対象とし、『教育』はより恵まれた条件の子どもをより正当な対象とし、それぞれ全く異なる思わく」で動いているからといって、このしごとに否定的になるのではなく、むしろ逆に、教科教育と福祉の「相即的機能の体系」＝「教育福祉の領域」を創出していくことに力を注ぐ。それは端的に言えば、親や教師ひとりひとりの主観的意図や善意・悪意を超えた社会的力になってしまっている学力の創造と評価の機構にたいする、子どもと親の自主管理のシステムをつくりだすことであり、……（後略）

ここで中内は、人権保障という観点を欠落しているがゆえに「教育」体制が不信を招いている点を端的に指摘しており、それへの対応として教科教育と福祉との「相即的」な関係を展望している。中内の到達度評価論における人権への着目は、相対評価批判の系譜のみならず、地域住民の生活権確立を目指した「自生的な教育運動」であるという点で注目されてきた。田中の整理にもあるように、「到達目標」を「国民の生存権の文化的側面を構成する学習権（教育をうける権利）に対する国家（共同体）の義務²⁷⁾」として捉える点はこれまで論じられてきたし、今日の子どもの「参加」論の隆盛は、この視点を深めるべく展開しているとみるべきであろう。しかし、師井実践を「結節点」と位置づけた中内の「学力保障」概念を鑑みるならば、そこには一般的な人権概念への言及にとどまらない生活困窮者の生活権保障の問題があった。「福祉＝社会の構成員に等しくもたらされる幸福」と理解するならば、それは一律に「共通」「共有」の目標を目指すのではなく、その中でも「最低限」を問い続けることが求められる。そして「最低限」を「共通」の目標として設定するということは、「社会が何を要求しているか」ではなく、「社会が何を基盤として成立しているか」という視点で教育を構想するということであろう。したがって、そこから「疎外」されているという事実は、それだけで克服の対象とされるべきであるし、公教育の責任としてその疎外状況を埋める手立てが必要と

ここに公共社会とは、歴史的概念としては市民社会、法制上は形式的合理性の意識に支えられた合法的・目的的制度としての自治体、狭義には官僚制である。……（中略）……しかし、国民国家の内部に福祉の概念が成熟してくるとともに、それはもっと広く国民共同の利害にかかわる共生的な生活空間、むしろ公共の福祉もしくは公益論がその視野に含めてみずからの合法性を立論する場合の生活の共同連関、その生活環境の基礎部分を意味するものになってくる。その公的な生活諸連関の中に子どもや青年の将来像である国民諸階層をどのように位置づけるかの公的問題こそ、普通教育の性格づけとその目標内容づくり、そしてその管理をめぐる年来の確執の底にしずんでいた問題である²⁸⁾。

中内における公共社会は「公共の福祉」を前提とした「生活の共同連関」として捉えられていることが確認できる。同時に、普通教育の目標づくりは、子どもの人格の発達という個性化的、私化的性格をもつものであるにもかかわらず、公共社会の管理・運営という社会的な問題とならざるをえないとも述べられているのであるが、公共社会の管理・運営の問題、すなわち公共社会の存続のあり様にかかわる問題として、個人と社会とをつなぐ視点が求められている。いわば、子どもたちのより良い生への展望を下支えしているのは、大人世代の「責任」論でもある点への留意が必要であろう。

さらに、中内が左記の引用部分において、「教育」と「教科教育」とをほぼ同義として用いている点に留意する必要がある。これは、中内が生活綴方を「教育」と区別し、「生活訓練の方法の一つ」として定義し直したことも関わろう。中内にとって「教育」は「知育」に限定されて整理されたのであり、公教育がその「責任」として引き受けるしごとと捉えられたのだと思われる。そのため「保障」という到達点から設定される教育目標は、到達目標として厳密に設定されることになる。その意味で、生活綴方は公教育の「責任」の範疇を超えるしごとであるとみなされたのであろう²⁹⁾。

ただし、それは生活綴方に代表される生活訓練を捨て去ったのではなく、「学力」を創出する土台として積極的に位置づけ直されたことを意味する。到達度評価が追究した教育目標は、「学力」の修得のためには子どもの内面を経る必要があるというような「学力」と「生活」の二元論的な捉え方ではなく、教育目標・内容自体が子どもたちの生活の保障を可能にするかどうかという一元論的な基準によって設定される必要を主張していた点で、子どもたちの具体的な生活の場である共同体を土台とした教育目標・内容づくりの理論として位置づけられるのである。人々の生きる場としての共同体を介して、公共社会で生きていくために必須の「学力」を創出し問い返すシステムづくりが、到達度評価が生活綴方の「正系の嫡子」として位置づけられたことの意義であろう。

上記のように整理するならば、今日の「高次の学力」と呼ばれる人格にかかわる能力観をもとに「学力保障」「学習保障」を掲げ、教育実践を作り上げていく方向性にはどのような矛盾があるのだろうか。現状、「高次の学力」は個人の心の動きや生き方をも含めた「理想とされる生き方(人間像)」を追究する教育目標・内容であると捉えるべきであろう。今日の教育評価が「学力保障」「学習保障」概念を掲げ教育目標を設定するのであれば、「高次の学力」は、すべての子どもに「保障」すべき学力であるのか、それははたして修得可能なかという点が、公教育の責任論と重ねながら深められていく必要がある。そうでなければ、教育評価が子どもの内面にまで及ぶ「管理」のしごとにすりかわりかねない。

4 まとめと今後の課題

以上、中内の到達度評価における「学力保障」概念を「正系の嫡子」論に着目しながら整理してきた。到達度評価が「国民教養の最低必要量」の議論から引き継いだのは、人権保障の一形態としての「学力保障」論であった。それは、学力必須社会の成立を前提として、生活を上げる術としての学力への着目であり、「教育福祉」領域を創出していくことの試みであった。「最低必要量」として学力を定義していくという作業は、公教育

の「責任」をそこに定めるということの意味する。小玉重夫³⁰⁾が指摘するように、公共社会の既存の構成員が自らの問題として引き受けるという意味で、「教え」の重要性が見直されなくてはならない。中内は、教師のしごとを「代行」と限定することによって、子どもを主体とした教育の創造を追究してきたのであるが、その解は子どもの「参加」のみならず、大人と子どもそれぞれの立場で設定される教育目標をもとにした「対話」「調整」にあるとみる事もできよう。このことは、教育過程を「教え」と「学び」の統一体として捉える必要を再確認させる³¹⁾。教師による「教え」を土台として、子どもの「学び」の自立性の実現が目指されるということでもあろう。

本稿では、中内における「学力保障」概念を検討する中で、中内の「公共社会」観が生活連関を意味するものであることを確認した。いわば、個人と公共社会をつなぐ中間項として、文化を創造し伝達可能な形に加工する共同体が想定されていたのだと思われる。一方で、中内が「生活訓練」に着目し、知育と並ぶ重要な活動として位置づけようとしたのは、共同体解体に対する「危機」意識によるものと思われる。中内は「公共社会の現実」は固定的なものではなく、絶えず創造され発展しつづける現実であると捉えていたが、今日もなお変容する公共社会に思いをめぐらせるならば、共同体解体の「危機」とは一体何を意味しているのか、そしてそれは人づくりというしごとをどのように変容させていくのか。引き続き検討していきたい。

註

- 1) 中内敏夫(1998)『中内敏夫著作集I 教室をひらく一新・教育原論』藤原書店74頁
- 2) 田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店
- 3) 小林千枝子(2014)『戦後日本の地域と教育 京都府奥丹後における教育実践の社会史』学術出版会、小林千枝子・平岡さつき・中内敏夫(2016)『到達度評価入門—子どもの思考を深める教育方法の開拓へ』昭和堂
- 4) 中内敏夫(1982)『「学力」論争の回顧と展望—生活綴方・到達度評価・公害学習』『教育』2月号
- 5) 近みち子、久富義之(2003)〈聞き手〉「<インタビュー

- 一>中内敏夫さんに聞く どう考える 評価問題」
『教育』第685号
- 6) 中内敏夫 (1982)
- 7) 中内の「正系の嫡子論」については、川地亜弥子 (2003)「生活綴方運動と到達度評価・目標運動についての一考察：中内敏夫の教育論を中心に」京都大学大学院教育学研究科紀要、川地亜弥子 (2004)「戦前生活綴方における教育評価論研究の方向性：綴方批評と「生活台」分析を結ぶ観点から」京都大学大学院教育学研究科紀要に詳しい。川地 (2003) は、生活綴方と到達度評価の共通点を①教育観、②教師の仕事観、③評価観の転換、④指導過程、⑤評価尺度論の探究という5点に、さらに相違点を目標設定過程と指導過程の違いとして整理した上で、目標設定主体が子どもであるか教師であるかの違いは大きいとして正系の嫡子論には「無理がある」と結論づけたが、川地 (2004) では、近・久富 (2003) における中内の生活教育論争への言及を受けて、両者の接続が国民の基礎教養そのものを「下から」問い直す回路を重視したという点において受容されている。また、小林千枝子・平岡さつきもそれぞれに到達度評価が生活綴方から継承しているものを検討している。小林によればそれは「生活」であり、平岡によれば「主体形成」であるという。これらは、到達度評価がそもそもそのうちに「生活」や「主体形成」という教育目標・内容を内包しているという見解の上に成立した視点だと思われるが、本稿では到達度評価が学力保障の理論・運動として発展したという側面を重視した。結論でも述べるが、到達度評価における「生活」の重視は、習熟レベルの目標として目指すことができるという目標・内容自体としてではなく、教育目標づくりの土台として一もしくは目標を支える教育目的レベルの問題であるかもしれない—教育目標を下支えするものであったと思われる。この点にこそ到達度評価が「学力保障」の理論として位置づけられる意味があったのだと思われる。小林千枝子・平岡さつき・中内敏夫 (2016)
- 8) 中内敏夫 (2008)『生活訓練論第一歩』日本標準110頁
- 9) 近みち子・久富義之 (2003) 60頁
- 10) 中内 (2008) 189頁
- 11) 留岡清男 (1937)「酪聯と酪農義塾—北海道教育巡礼記—」『教育』10月号年
- 12) 留岡清男 (1940)「教育科学研究会の使命と現状」(『北海道教育評論』4号
- 13) 中内敏夫・平岡さつき (1991)「<綴方教師>師井恒男の誕生と転生—到達度評価成立史序説 (上)」『<教育と社会>研究』創刊第一号26頁)。なお、同名論文 (中) (下) が引き続き刊行されているが、中内との共著は (上) のみである。そのため、本稿では (上) を主な対象資料とし、両著者の統一見解としてこれを解釈した。
- 14) 同上26頁
- 15) 同上28頁
- 16) 同上30頁
- 17) 同上29-30頁
- 18) 同上32頁
- 19) 同上32頁
- 20) 同上31頁
- 21) 同上31頁
- 22) 川地 (2004)
- 23) 奥平康照 (2017)「教育の生活課題化的構成—書評への一つの応答」『日本教育史研究』第36号193頁)
- 24) 中内敏夫 (1998) 219-220頁。なお、引用部分において「学力保障」が充てられている部分は、それ以前の論考 (中内敏夫 (1985)『指導過程と学習形態の理論〔教育原論Ⅲ〕』明治図書111-112頁) 等では「発達保障」の語が充てられている。本稿では1998年論文によって精緻化された概念として「学力保障」の語を引用しているが、中内において「発達保障」が「学力保障」へと変化するその意味についても検討の対象とすべきところであろう。仮説的に述べるならば、学力を必須とする社会が成立することによって、「学力疎外」にある子どもたちは、公共社会への参入と自立を阻まれるという点において「発達疎外」の状況にあるとみなされたのではないか。子どもの発達を考える上で、学力形成の比重が大きくなってきたという点が指摘できるだろう。
- 25) 補足的に述べるならば、社会認識の手段としての“知”は、科学的知識のみが想定されていたわけではない。中内は、『赤い鳥』に代表される生活綴方が追究した「現実を『ありのまま』に書き、捉えようとする子どもの能力」が「数学以下の近代の諸学の精神でもある」と指摘している。その上で、到達度評価をけん引した人物の一人である中原克己らの算数・数学の学力保障運動に触れ、「戦前・戦後にわたる生活作文と中原のしごとは、近代日本では外見上まったく違ったかたちの歴史を形づくったが、その間には自然や生活社会を書き、捉え、なぜかに答えることと人格の形成の間の関係をめぐって通底するものがみられる」と述べている。この点においても中内は生活綴方と「学力保障」としての到達度評価との共通性を見ている。ただし、その目的のレベルでは、「子どもの人格の偏差値による序列化と選別でかつ鈴木三重吉のものいいに典型的にみられるように慈恵心によるもの」であるのか、「公共社会=公立学校の『保障』義務」によるのかという違いがあったと指摘されている。この点は重要な論点として今後検討していきたい。中内敏夫 (2012)『綴ると解く の弁証法—「赤い鳥」綴方から「読み方読本」を経て—』淡水社157-158頁)

- 26) 中内 (1982) 38頁
- 27) 田中耕治 (2008)
- 28) 中内 (1998) 66頁
- 29) この点については、共同体の解体に伴い表面化し予想外に進んできた子どもたちや親の対人能力や道徳感情の衰退への対処の手がかりを「生活訓練」の中に探ろうとする中内の着想からなされた位置づけであり、「生活訓練」に代表される教科外活動が「教育」活動とならぶ重要な人間形成活動として重視されている点には留意が必要である。(中内2008)。このことが意味するのは、共同体における人間形成の機能が、学校教育や社会教育によって補完されることが検討されるほど解体が進行していると捉えられているということであり、学校教育を構想するに際して、子どもたちの生活の土台としては位置づけられる一方で、子どもたちの将来の生活をそこに求めるという点では困難を抱えていると捉えることができるだろう。
- 30) 小玉重夫 (2013) 『学力幻想』ちくま書房
- 31) 木村元 (1997) 「教育課程改革の現代的な争点—教育目標・評価論の視点から—」『一橋論叢』第118巻