

知識経済下における学力と評価の 問題に関する一視点

中野和光

(2005年8月24日受理)

A Perspective on the Problems of Academic Achievement
and Evaluation in Knowledge Economy

Kazumitsu Nakano

Contemporary school curriculum regards academic achievement as important to prepare for economic activity and competition. The humanistic elements, what is a human life?, how should we live?, are lost sight of in these skill-centered and performance-centered curriculum.

When criterion-referenced evaluation in the classroom is put together with the evaluation for accountability, it becomes a monolithic evaluation system which emphasize an aspect of learning outcomes. To overcome this bottleneck of criterion-referenced evaluation, an alternative model of academic achievement is proposed. This model conceives the academic achievement as consisting of the ability of content reading, writing, listening and speaking plus athletics ability plus artistic ability. This alternative model emphasizes the social aspect of academic achievement, because academic achievement is both of the outcome of the efforts of individual pupil and the group in which learning activity is carried out.

Key words: Criterion-referenced Evaluation, Standards, Academic Achievement, Humanism, Knowledge Economy

キーワード：目標標準評価，スタンダード，学力，人文主義，知識経済

1. はじめに

1956年、ブルナー J. S. Bruner は、『思考の研究』において、科学は真理の発見ではなく、記述の発明であるという「新唯名論」と呼ばれる考えを述べている¹⁾。この考えは、その後、クーン T. Kuhn の『科学革命の構造』(1962)で推し進められた。それによれば、パラダイムの転換で起こっているのは、「説得」である。一つの科学的絵が勝ち、一方が負ける。勝った方が実験的に真実であったからではなく、より説得的であったからである²⁾。科学研究のもっとも中心的部分にある実験報告も実は、特別な種類の物語であると述べたのは、ベーザーマンら(Charles Bazerman, 1974)である。ベーザーマンによれば、実験報告はその核心において、経験の説明である。事象の世界を言葉の世界に還元することにおいて、それは文学やレトリックの世界と

同である³⁾。

レトリックは、雄弁家の伝統、ルネッサンスの人文主義の伝統に属する。科学もレトリックの一分野と考える考え方が正しいとすると、この半世紀に起こっている学問観の変化とは、科学の人文主義化ではないだろうか。少なくとも、自然科学と人文科学という境界はあいまいなものになっているのではないだろうか。

たとえば、今日、学校教育で育てようとしている情報リテラシーのある人とは、「情報が必要なときを知り、それを位置づけ、評価し、効果的に使用することができる人であり、究極的には、学習の仕方を学習した人である」とされている。このように定義するとき、特に、自然科学と人文科学の区別をしているわけではない。

レノワール Timothy Lenoir は、今日の学問観の変化を次のように述べている。

「認識の客体と解釈者は、相互に独立して存在しているわけではない；認識は、科学社会学が好んで言うような、客体と距離をおいた、身体性のない、思弁的な産物であるというよりは、世界との一時的、身体的関与を含んだ解釈の一形態である。」⁴⁾レノワールによれば、このような学問観においては、純粋科学と応用科学の区別は意味がない。

知識経済下、このような学問観の変化を背景にして、現代の学問は、効用によって自己を正当化するレトリックの営みとなっている。学校カリキュラムは、経済活動に役に立つ知識や技能の成績を重視し、競わせるものになっている。経済競争に準備し、経済競争に生きることが人生であると教えているかのごとくである。そこで、見失われているのは、人生とは何か、人生をいかに生きるべきか、ということを問う人文主義的要素である。最初に、この人文主義の問題を歴史的に検討してみたい。

2. 人文主義とカリキュラム

(1) 古代ローマの人文学

プロクター Robert E. Proctor によれば、人文学 (studia humanitatis) という概念は、キケロが用いている。人文学とは、キケロが青年期にアルキアスから学び、humanitas を獲得することを助けてくれた教科 (art) のすべてである。具体的には、詩、幾何学、音楽、弁証法、である。後では、幾何学、音楽、学問一般 (letters)、詩、と述べている。あらゆる liberal arts とりわけ、哲学、とも述べている。学問一般 (letters, litterae) は、自然の学問を含む⁵⁾。

(2) ルネッサンス期の人文学

絶滅した studia humanitatis を復活させたのはペトラルカ Francesco Petrarca (1304-1374) である。克蘭ツ F. E. Cranz の説明によれば、起源1100年ごろから、ヨーロッパの思想は、二つの両極に向かった。一つは、数学的機械的思考である。これは、ガリレオや複式簿記の方向に向かった。もう一つは、この数学的機械的思考は、直接性と究極性が欠けていると見る思考である。この直接性と究極性はペトラルカによれば、「心を持つてみる」ことによって獲得される。人文学 (studia humanitatis) は、この思考の重要な部分を表現した。それは、自己への新しい経験のためのカリキュラムとして起こった⁶⁾。

当初の人文学は、明確な内容を持っていた。14世紀の前半、ブルーニ Leonardo Bruni (1370-1444) は、人文学について、次のように述べている。

「あなたの学問を二重にしなければ。一つは文字の技能の学習です。もう一つは、人生と道徳的性格に係る物事の知識です。これら二つは人文学と呼ばれます。なぜなら、それらは、人間存在を完成し、光を添えるからです。」⁷⁾

ブルーニによれば、市民法の学習は、有用性において市場価値があるが、尊厳において、人文学が勝る。なぜなら、それらはよき人間を作ることを目指すからである⁸⁾。

古代においては、人文学と科学の区分は存在しなかった。ルネッサンス期における人文学と科学の区分はこの古代的統一の崩壊から始まった。近代の人文学の目標は、もう一つ別の種類の統一である。それは新しい内向的自己の統一である。ブルーニは、幾何学と算術を軽視した。なぜなら、それらは個人がいかに生きるかについて何もいわないからである。ペトラルカはさらに明確に、自然世界の正確な知識はわれわれをより幸せにはしない、道徳的によりよくはしない、我々自身についての知識と人生の意味や目的について貢献しない、と述べている⁹⁾。

このように、ルネッサンス期の人文学は、その本質において、(古典語学習を通した) 近代的自己(独自の自律的自己) のためのカリキュラムとして誕生した¹⁰⁾。

プロクターは触れていないのだが、イタリアの後期人文主義者ヴィーコ Giambattista Vico (1666-1744) について述べておきたい。

ヴィーコは、真理とは作られたものに他ならない、という立場から、「自然界を創ったものは神であるから、その学をもちうるのは、ひとり神であるが、これに対して、諸民族の世界即ち文明世界を造ったのは人間なのだから、この『学』を究めることができるのは人間なのである。」¹¹⁾(『新しい学』) と述べている。ヴィーコにおいては、真なるものと作られたものとは互換性があるわけであるから、文明世界についての真理とそれを造ることとは互換性があることになる。ペトラルカが強い近代的自我の形成に向かったとすると、ヴィーコは、文明世界を造ることに向かっている。

ヴィーコは人文主義教育の目的について、次のように述べている。

「正直で自由な性質を持つあなた方に、市民性の共通の善のために教育されることとはどのような個人的利点があるかということをし上げましょう。あなた方の同輩の市民 (fellow citizen) の要求に自由に奉仕することの重要性を学ぶべきです。」¹²⁾

「人間社会において、有用なものや名誉あるものという二つの言葉を区別するという最も危険なことをする人々に対して反対することにおいて私はソクラテス

と同じ意見です。』¹³⁾「有用なものから分離されるかあるいは区別された名誉あるものはありえないということを確認したいと思います。』¹⁴⁾

このように、ヴィーコは、人文主義教育の目的を同輩の市民への奉仕においている。

(3) 新人文主義

18世紀末にドイツにおいて新人文主義が勃興した。その中心にあったフンボルト Wilhelm Humboldt は、ギリシャ人は、内的諸力の調和的発展という理想を持った自律的自己を準備したと述べた。人文主義教育は自己の完成と形成を目指した¹⁵⁾。

(4) 人文主義の衰退

ラテン語とギリシャ語の文学の学習で自己の完成ができるなら、なぜ近代文学は同じことができないのかという疑問が生まれた。こうして、自己の開拓という古典語教育の目標は掘り崩された。社会的自己は本当の自己ではない、社会的役割を演じているだけである、暗い秘密の自己があるという、という近代文学が生まれた。フロイトの精神分析の誕生とともに、それは、精神分析によって明らかにされる領域であることになった。かくて、文学による内的自己の形成という信念は掘り崩された。20世紀になると、精神訓練説は崩壊し、ある教科が特に内的諸力の調和的発展に力があると信じるものはなくなった¹⁶⁾。

人文主義は外的環境からも掘り崩された。古典語の学習は、かつては教師への道を開いた。また、専門職への道を開いた。性格や英知を形成して、リーダーへの教育の基礎となった。しかし、近代的管理の登場とともに古典語の学習は不必要になった。代わって、管理的科学的知識が必要となった¹⁷⁾。

人文主義の歴史を振り返ってみて、次のことが気づかれる。第1に、自然科学と人文科学の境界があいまいである現代は、人文学と自然学の区別がなかった古代とよく似ているということである。このことを、キケロの『弁論術の分析』で検討してみよう。キケロはその中で、弁論家の機能として、①発想、②配置、③表現、④所作、⑤記憶、の5つをあげている¹⁸⁾。現代においては、データがハードディスクやインターネット上にも「記憶」されていることをのぞいては、現代の学問研究におけるレトリック的営みと古代ローマのレトリックは大差ないのではないだろうか。

第2に、古代ローマの *humanitas* が自由学芸 *liberal arts* をもっていることによって特徴付けられるとすると、ルネッサンスの人文学は、よりよい人生を生きる

ことを問っていることによって特徴付けられる。ヴィーコにおいては、文明世界を作ること、同輩の市民に奉仕する生き方に関心が向かっている。

3. 現代カリキュラムと学力

現代カリキュラムは、ある意味で、有用なスキル中心、テストによって測定されるパフォーマンス中心のカリキュラムである。それは、グローバルな経済競争に必要であるということによって正当化されている。そこで、見失われているのは、人生とは何か、人生をいかに生きるべきか、という人文主義的要素であると述べた。人文主義の歴史を振り返ってみると、このことをもっともよく問っているのはルネッサンスの人文主義である。後期人文主義のヴィーコにおいては、文明世界を作ること、同輩の市民に奉仕することに人文主義の意味を見出している。このような意味の人文主義的要素が現代カリキュラムにかけているのではないだろうか。

この意味で、現代カリキュラムに求められる学力として次のことを提案したい。

1 学力を、教科内容に関わった読み、書き、聞き、話す能力+運動能力+芸術的能力ととらえたらどうだろうか¹⁹⁾。

読むためには書かれた内容が必要であるし、書くことはそれを読む人がいることを前提としている。聞くことは話す人がいることを前提としているし、話すためには、聞く人は必要である。このことは、学力は個人的に獲得されたものであると同時に、その個人の読み書き聞き話すことにかかわった集団や社会の産物でもあることを意味している。

学力をこのようにとらえることは、かつて、学問のある人が、*humanae litterae, man of letters* と呼ばれたことと通じる。

2 教科内容は、人間とは何か、人生いかに生きるべきか、どのような社会が望ましいか、といった人文主義的要素を中心に構成したらどうだろうか。

この場合、学力のある人 *man of letters* とは、教科内容の学習を通して、人生いかに生きるべきか、どのような社会が望ましいかについてよく議論をし、よく熟慮した人となるだろう。

現代カリキュラムを人文主義的要素を中心に構成することには、次のような疑問が生じると思われる。それぞれについて考えてみよう。

1 人文主義は西洋的なもの、それも、既に過去のものではないか。それを、今日の日本のカリキュラム

に当てはめるのは無理があるのではないか。

人文主義は西洋起源のものである。ただ、ペトルルカにとっても、古代ローマの *studia humanitatis* は、過去のものだった。彼は、数学的機械的思考に抗して、それを変質させた。ヴィーコも同時代のデカルト的近代科学の潮流に抗して、「新しい学」を提案した。彼らは、その時代の潮流との戦いの中で新しい人文学を作ったのである。現代の日本のカリキュラムにおいても、新自由主義、新保守主義、技術的決定論といった潮流に対して、新しい人文学を構想すべきである。

2 ハッチنزの『偉大な会話』や「偉大な本」とどこが違うか。ハッチنزの思想を現代に復活させようとした、アドラーの「パイディア宣言」とどこが違うか。また、ハーシュの「文化的リテラシー」とどこが違うか。

ジウスティアニ Vito R. Giustiani は、ギリシャのパイディア *paideia* とローマの *humanitas* の違いを述べて、パイディアは文化に主要には焦点を当てているが、*humanitas* は、学問 (*learning*) を意味すると同時に、性格や徳といった他の価値も含んでいる、と述べている²⁰⁾。プロクターはさらに、シェイドバルト Wolfgang Schadewaldt を引いて、*humanitas* は、学問への愛だけではなく、政治的動機も含んでいると述べている²¹⁾。文化的教養だけではなく、社会のあり方や生き方を問おうとしている。また、過去を単に美化するのではなく、間違った過去の生き方は修正すべきであると考え。その意味で、失敗の経験も取り上げるべきである。また、自分の国の文化だけではなく、広く世界の文化の中から題材は取り上げるべきである。

3 具体的なカリキュラム構成はどのようになるのか。

すべての教科内容が生き方や社会のあり方と関連づけられるべきであるという意味と、よく生きることにつながるカリキュラムの目的であるという意味において、人文主義的要素がカリキュラムの統合的な構成原理となるべきである。

4 人文学と科学はしばしば対比させられてきたが、科学はどのように位置づけられるべきか。

ヴィーコは、『学問の方法』において、弁論の技法には、真理について述べるクリティカと論点のあらゆるトポスを知って言葉豊かに述べるトピカがあると述べている。科学はクリティカに属する。ヴィーコは、クリティカを優先するデカルト派に反対して、トピカがクリティカより先に教えられるべきであると述べている²²⁾。このことは、人間はいかに生きるべきか、どのような社会が望ましいかという議論に導かれて科学研究は行われるべきことを意味しているように思える。

4 どの程度の過去の生き方と直面させるのか。

プロクターは、今日における人文主義の意味について、次の4つをあげている。

- (1) 徳の行為は、徳の行為を鼓舞する。
- (2) 歴史を学ぶことによって、文化的相対性を発見する。
- (3) 心と自然の統一
- (4) 古代とのコミュニティを失った自律的自己はつかみどころがなくなる²³⁾。

この中の、(2) にかかわって、若者を現代の文化から脱出させ、別の生き方と直面させるための過去である。たとえば、メディアを批判的に見るメディアリテラシーの重要性が言われるが、現代文化の中に浸っている、批判にも限界があるように思える。

5 人文主義教育はかつてはエリート教育であったが。すべての子どもたちが人生とは何か、どのような社会が望ましいかについて考え、よい社会の形成者になるように導かれるべきであるという点において、エリート教育を志向していない。

5. 目標準拠評価の問題

(1) 知識経済下の教育

ハーグリーブス Andy Hargreaves は、知識経済下の教育について、次のように述べている。

知識経済は、創造性、創意工夫によって刺激され、推進される。

知識経済下の学校は、このような資質を育てなければならぬ。そうでなければおいていかれる。知識経済は、成長と繁栄を刺激する。それはあくなき利潤追求である。それは社会を緊張させ、断片化する。それは主要には私的利益に奉仕する。公的利益も包含される。学校はこの両者に若者を準備しなければならない。

知識経済の中では、人々は生産と消費に時間を使い、家族と地域社会のためにはあまり時間を使わない。貧富の格差の拡大は、テロ、犯罪、不安を増長させる。

創造性を育てるために、学校は、画一的なカリキュラムを課し、ミクロに管理することにとりつかれている。教師は、テストの成績、達成目標、成績一覧表でしばりあげられている。

多くの国で、高度な教育水準という要求はスタンダード化という義務的な妄想に墮している。コスモポリタンのアイデンティティの代わりに、誇張された国家的なアイデンティティが促進されている。

学校は、おおむね、知識経済の中で、よく働くこと、強力な市民社会の中でよく生きること準備していな

い。

教師は、ふたたび、社会の中で、尊敬される知識人としての地位を取り戻さなければならない。教室の壁を越えて、生徒たちを世界の市民に準備させなければならない。

知識社会において、教師には、公共の善、市民社会、共同体へ生徒を関わらせることが求められる²⁴⁾。(以上、概略)

ハーグリーブスによれば、知識経済を越えて、生徒の中に、知識資本だけではなく、社会資本（ネットワーク、人間関係、コミュニティや社会への貢献）を形成すること、人道主義、民主主義、公共生活のための教育が求められている。知識経済を越えて、性格、コミュニティ、安全、包含、誠実、コスモポリタンのアイデンティティ、連続性と集団的記憶、同情、民主主義、個人的専門的成長、といったことが求められている。現状では、成績がすべてで民主主義が取り残されている²⁵⁾。

ハーグリーブスは、標準化政策に代わって、学校は強い専門的学習共同体であるべきであるとして、次のように対比させている²⁶⁾。

標準化政策

- 1 知識の伝達
- 2 要求を課す
- 3 結果によって推進
- 4 偽の確実さ
- 5 標準化された文書
- 6 権威への服従
- 7 集中的訓練
- 8 成績の重視

専門的学習共同体としての学校

- 1 知識の変容
- 2 共同的探究
- 3 証拠にもとづく
- 4 状況中での確実さ
- 5 地方的解決
- 6 共同責任
- 7 継続的学習
- 8 実践の共同体

目標標準評価は子どもたちの学習権の保障を志向した教育評価である。しかし、既に指摘されているように、外的に設定された評価基準や学力テストと結びつくと、問題を生じるように思われる。

2004年の全国教育研究協会年報（the 103 Yearbook of NSSE）は、教室内の評価とアカウンタビリティのための評価の統合問題の特集している。

編集したウイルソン Mark Wilson が、そのような統合はよいものであると前提しているのに対し、モス Pamela A. Moss は、次のように反対している²⁷⁾。

アカウンタビリティ（説明責任）のための指標システム（indicator system）は、18世紀末のプロイセンにおける科学的林学にもとづいた林業政策の失敗を想起させる。

森林を財政収入を得るための資源としてしかとらえない科学的林学によって、単一の種類の樹木しか植樹されず、他の要素、植生、茂み、小枝、動物、昆虫の生活、人間との共生といった問題はすべて無視された。この政策の失敗のあと、林学は多様性を強調するようになった。

ナショナルスタンダードは同じようなもろさを抱えている。

指標は、学習成果の単一の見方を反映している。

このような指標を中央集権的に課すことによって代替的な実践を経験する機会が奪われる。

特定の教科の認知的目標のみが評価される。

学習の他の要素は無視される。

とりわけ、社会的側面は無視される。

生徒間、生徒教師間の人間関係に大きな影響を与える。教師は、特定の社会的役割を演じるようになる。

アセスメント・システムは、その最善において、学習の部分的表現に過ぎない。

学校教育に関する科学的知識は、部分的なものである。

総合的な指標システムを開発できるというのは魅惑的な妄想である。

現実を単純に記述する中立的な言語はない。

目標標準評価のこの隘路をどのように突破したらよいのだろうか。

人格の形成にとって大切なことは、組織体にとっても、その構成員にとっても意味のある遠い大きな目標を持つことである。小さな手近な目標は、この遠い目標と関連づけられ、構成員にとっても組織体にとってもその達成の意味が感じられるものであるべきである。遠い大きな目標がなく、意味が感じられない目標による小刻みな評価は人格形成に役に立たないだけではなく、有害である。たとえば、セネット Richard Sennett は、短期の、契約による、一時的な労働によって、労働者の人格が腐食していく姿を描いている²⁸⁾。

手近な目標と区別された遠い大きな目標とはどのようなものだろうか。リンジ Colin Winge は、目標と区別された教育目的の特徴を多様な解釈に開かれていること open-ended, 常に求められ続けること on-going であることに求めている²⁹⁾。目標準拠評価における目標は、このような、open-ended で on-going な目的と関連づけられる必要があるのではないだろうか。いかに生きるべきか、どのような社会が望ましいか、を考えることは、このような特徴をもっている。

セネットは、近代資本主義の予期せぬ結果の一つとして、場所の価値の強化、コミュニティへの憧れをあげている。職場編成の柔軟化による不確実性、深い信頼や関与の欠如、チームワークの表面性、出世の失敗、仕事によって生計を立てることの失敗という幽霊、といったこれらすべての条件が人々に、愛情、深さという他の光景を求めさせている、とセネットは述べている³⁰⁾。

セネットによれば、社会的絆は、もともと基本的には、相互依存の感覚から生まれる。しかし、新自由主義は、福祉国家政策不信から、人に頼ることは恥であるという感覚を与えてしまった³¹⁾。

読み、書き、聞き、話す、という活動は相手との信頼や集団に対する愛着があって活発に行われる。その意味で個人の獲得した学力はその個人の努力の成果であると同時に、読み、書き、聞き、話す相手をした集団の成果でもある。よい達成をした子に拍手を送り、遅れた子をみんなで助ける集団でこそ、目標準拠評価は意味があるのではないだろうか。この意味において、ハーグリーブスの言葉を用いれば、専門的学習共同体としての学校の方が目標準拠評価の向かうべき方向ではないだろうか。

本稿は、日本カリキュラム学会第16回大会課題研究発表「知識経済下における学力と評価の問題に関する一視点」課題研究Ⅲ「目標に準拠した評価の課題—スタンダードをめぐる論点—」2005年6月19日(日)於東京学芸大学に若干の修正をしたものである。

【引用文献】

1) Bruner, Jerome S., J. J. Goodnow and G. A. Austin, A Study of Thinking, John Wiley, 1956, p.7.

2) Kuhn, Thomas, The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press, Third edition, 1996 (1962), p.200.

3) Bazerman, Charles and David R. Russell, The Rhetorical Tradition and Specialized Discourse, in

Charles Bazerman and David R. Russell ed., Landmark Essays on Writing across the Curriculum, Hermagoras Press, 1994, pp.xvii-xxxiii.

4) Lenoir, Timothy, Instituting Science, Stanford University Press, 1997, p.5.

5) Proctor, Robert E., Defining the Humanities, Indiana University Press, 1990, pp.14-19.

6) Ibid., pp.80-81.

7) Ibid., p.3.

8) Ibid., pp.3-4.

9) Ibid., pp.21-22.

10) Ibid., p.24.

11) ヴィーコ, 清水幾太郎責任編集『新しい学』中央公論新社 1979 156ページ

12) Vico, Giambattista, On Humanistic Education, Cornell University Press, 1993, p.96.

13) Ibid., p.99.

14) Ibid., p.100.

15) Proctor, op. cited, pp.104-105.

16) Ibid., pp.105-117.

17) Ibid., pp.118-130.

18) キケロ, 片山英男訳「弁論術の分析」『キケロ選集6 修辞学』岩波書店 2000

19) 中野和光「教科学習と学力」中野和光編著『教科の充実で学力を伸ばす』ぎょうせい 2004 2-13ページ参照

20) Giustiani, Vito R., Homo, Humanus, and the Meaning of 'Humanism', Journal of the History of Ideas, vol.46, April-June, 1985, pp.167-195.

21) Proctor, op. cited, pp.213-214.

22) ヴィーコ, 上村忠男・佐々木力訳『学問の方法』岩波文庫 1987 29ページ

23) Proctor, op. cited, pp.156-169.

24) Hargreaves, Andy, Teaching in the Knowledge Society, Teachers College Press, 2003, pp.1-3.

25) Ibid., pp.54-59.

26) Ibid., p.184.

27) Moss, Pamela, The Danger of Coherence, in Mark Wilson ed., Towards Coherence between Classroom and Accountability, the 103 Yearbook of the NSSE, Part 2, The University of Chicago Press, 2004, pp.217-238.

28) Sennett, Richard, The Corrosion of Character, W. W. Norton, 1998.

29) Wringe, Colin, Understanding Educational Aims, Unwin Hyman, 1988, p.14.

30) Sennett, op. cited, p.138.

31) Ibid., p.139.