

美作女子大学・美作女子大学短期大学部紀要
1987, Vol. 32, 1~12

教育における「優秀性」・メモランダム

— Prakash & Waks 論文の紹介を軸に —

松岡 信義

(I)

周知のように、現在アメリカにおいて、教育の改革についての論議はそのピークに達している。連邦、州、地方学区から提出されたものを含め、改革レポートは膨大な数にのぼり、賛否両論を中心とするそれらのレポートへの反応も、今や単なる言説の域を超え、提言の具体化と着手という新しい展開がなされている。⁽¹⁾ 顧みれば、この教育改革熱のトレーガーの役目を果たしたのが、1983年、「教育における優秀性に関する全米委員会」(National Commission on Excellence in Education)が提出した報告書『危機に立つ国家——教育改革の至上命令』(*A Nation At Risk—The Imparative for Educational Reform*)であった。この報告書に先立って、いくつかの注目すべき教育改革案ないし提言も出されていたが、何と云っても『危機に立つ国家』の衝撃波の群を抜いた強さと大きさは、この報告書への賛否両論を含めた多くの提言やレポートが、その後連続と発表されたことにあらわれている。

ところで、この深甚な衝撃力をもった『危機に立つ国家』は、アメリカの教育の改革の方向を示すにあたって、何をアピールしたのだろうか。いや、その前に、教育の改革を緊急の至上命令と考えるにいたった「危機」とは何であったのか。報告書は訴えた。

わが国は危機に直面している。かつては商業、工業、科学、技術革命において他の追従を許さなかったわれわれの優位も、いまや世界中で多くの競争者に奪われようとしている。この報告書はこ

の問題の多くの原因と次元のうち、その一面に限られるのであるが、その一面こそアメリカの繁栄、安全保障、市民生活の根底をしっかりと守るものである。われわれがアメリカ国民に報告したいのは次の点である。われわれは学校・大学が国家と国民の幸せのために長い歴史のあいだになし遂げ、貢献してきたことがらを誇りに思い、またその誇りを当然と考えている。しかし、われわれの教育の基礎は、次第に高まりつつある凡庸主義の波によって、今や侵蝕されつつあり、これは国家と国民の将来に対する脅威である。一世紀前までは想像もできなかったことが、起こっているのだ。——他の国々がアメリカ教育の成果と肩を並べ、あるいはこれを凌駕しようとしているのだ。

現在のこの教育成果における凡庸さが、もし非友好的な他国から巧みに押しつけられたものだとするならば、それは一種の戦争行為とみなしてもよいであろう。⁽²⁾

この激越な表現による危機意識が、教育改革の方向を決定する。曰く。

社会も教育機関も、学校教育の基本的な目的を見失い、また目的達成に必要な向上心と自律的な努力とを見失ったようにみえる。この報告書は、18か月の研究結果にもとづいて、教育制度に根本的改革を起こし、学校・大学の質を高めるといって、国民的使命を新たにしようとするものである。⁽³⁾

『危機に立つ国家』は、このように、アメリカの教育改革は押しよせる凡庸主義を克服すべく、教育の質

の向上——教育における「優秀性」(excellence)の追求——を至上命令としなければならないと訴えた。そして、「優秀性」について、特に次のような意味づけをしている。

優秀性ということばは、互いに関連するいくつかのことがらを意味するものと考えたい。まず、学習者ひとりひとりの立場でいうと、学校でも職場でも、自分の能力の限界を試し、これを押し広げるよう行動することが、それである。学校・大学のありかたについていえば、そこで学ぶものに高い期待と目標を掲げ、これを達成するようあらゆる面で手を貸してやるのが、それである。また社会のありかたについていえば、以上のような方針を受け入れるのが、それである。こうしてこの社会は、教育もあり、技能もある国民の中で、急激に変化する世界の挑戦に、対応できる態勢がつけられることになる。わが国の国民も学校・大学も、このような意味での優秀性の達成を使命とすべきである。⁽⁴⁾

では、この「教育における優秀性」の追求は、どのような方途によって実現されるか。『危機に立つ国家』は、これについて、①教育内容 ②学力への期待度 ③学習時間 ④教員 という四つの領域における達成度と問題点の現状認識、及び、そこに至った要因を分析し、それを踏まえて具体的な改善勧告を次のように行なった。⁽⁵⁾

- ①高校の卒業要件の強化。そのために少なくとも五つの新しい教科の基礎を固めること。高校4年間に、国語4年間、数学3年間、理科3年間、社会科3年間、コンピュータ科学1年半を習得すること。
- ②学校・大学はもっときびしい、測定可能な基準を用いること。学生・生徒の学業と行動に対する期待をもっと高めること。
- ③新しい基礎教科の学習に、もっと時間をかけること。そのために、授業時数の有効利用と、授業時間数および授業日数の延長をはかること。
- ④教員養成の改善。教職をもっと報酬の多い、尊

敬される職業にすること。

⑤改革の実現に必要な指導は、教育者と選挙で決められた役職者に、責任をもってこれを行なわせること。国民は、改革の実行に必要な財政的援助と一慣性を保証すること。

このように、『危機に立つ国家』は、教育における「優秀性」の追求を宣言し、そのための具体的な勧告を行なった。ところで、この『危機に立つ国家』をはじめ、これと相前後して発表された多くの改革案やレポートに共通してみられる観点が指摘されている。それは、

- 1.教育が経済発展ひいては国家的威信の向上の重要な役割を演じるとの考え
 - 2.教育の機会の均等を損なうことなく、教育の質を高めるべきであるとの志向
 - 3.改革のための最優先課題をカリキュラム及び教職の改善におく点
- 等である。⁽⁶⁾

一方、これらの改革案やレポートの内容や、それらを支える教育観に対しての批判や疑問点は、様々な観点から出されている。それは、たとえば次のような叙述としても示される。

これらの報告書及びその内容・教育観に対して、それらは子どもの発達の見地よりも「強いアメリカ」の復興という教育外的な論理によって貫徹されたものであり、教育を政治的に利用するものであるとか、現実に子どもや学校が置かれている危機状況は改革案が分析する以上に複雑なものであり、この点についての構造分析の不足に致命的な欠陥があるとか、優秀な教育を追求するあまり、優秀さと公平さという本質的に対立しあう要求の調整について、あまりに楽観的すぎる等の様々な批判・問題点が指摘されている。⁽⁷⁾

ともあれ、このような批判や問題点を含みこみながら、いくつかの州、地方学区では『危機に立つ国家』を含めたいくつかの改革案の趣旨に沿った具体的な改革事業が着手されている。

(II)

ところで、問題としたいのは、このアメリカの教育改革の動向が、日本でどのように受けとめられているかということである。というのは、現在進行中のアメリカの教育改革の動向に関わって、筆者が直接目を通した論評や紹介の中には次に示すように、現在日本で進行中の教育改革論議、とくに、臨時教育審議会のうち出す教育改革の方向に沿って『危機に立つ国家』を援用する向きがみられるからである。

さて、諸外国ではどうかと言えば、一番関係の深い国であるアメリカは、学力の低下や青少年の非行等、教育荒廃がひどく日本以上に深刻な問題に直面しているようです。そのアメリカでは、1983年4月に連邦政府の教育長官が小冊子『危機に立つ国家』を配布して国民に訴え、各州に対して、この主旨に沿って教育改革を行うよう要請しました。ここで望んでいることの一つに、基礎学力の重視ということが大きく横たわっています。ですからアメリカでさえ、学校教育は基礎・基本に徹するものだと言っているのです。

このような教育改革の基本的考え方を明確にして、……（日本において）各学校現場で自主的に改善に取り組む必要があるわけです。……それぞれの学校で、今日の教育改革の基本的原則をさらに具体化するという方針で、改善・改造しなくてはならないということになります。⁽⁸⁾（……部分および括弧内は、それぞれ引用者による略記と補い語）

このような紹介のされ方は、大きな問題をもっている。というのは、この文脈においては、アメリカの教育改革に関わる論議には、先に指摘したような様々な批判や問題点があることに触れられないばかりか、『危機に立つ国家』に代表される「教育における優秀性の追求」の実現を期す具体的方策の勧告が無批判・無媒介に、日本の教育現実にあてはめられているからである。問題は、「教育における優秀性」とは何であるかについての根本的な吟味がなされていないのにも関わらず、日本においても、その実体を不問にした

「優秀性」そのものが所与の教育的価値であるとして措定されているところにある。

このことに関わって、このところ、教育における「優秀性」概念の検討の必要を説く論文がいくつかあらわれている。そのうちのひとつに次のものがある。

Madhu Suri Prakash & Leonard Joseph Waks,
Four Conceptions of Excellence, 1985, Fall.⁽⁹⁾

この論文は、『危機に立つ国家』の出版以来、アメリカ国内において、教育制度に関わる多くの報告書が奔出し、立法者たちが「教育における優秀性の追求」を優先させるための法案を通過させるなどの熱狂にも関わらず、教育目標 (educational goals) としての「優秀性」の意味についての批判的検討は、驚くほどになされてこなかったという。Prakash & Waks は、この欠落を正そうとする。我々もまた、日本における教育の改革論議の真只中において、ややもすると先にみたように、「教育における優秀性の追求」が無批判に受容されかねない状況であることに鑑み、この機会に「教育目標としての優秀性」の意味を問うてみることは、極めて重要であると考えます。以下、Prakash & Waks 論文に依拠しつつ、その論旨を克明に紹介するかたちをとりながら、この問題を考えてみたい。

英語のexcellenceは、人の心を強く且つ深く動かす、奇妙に力のこもったことばであるといわれるが、これに対応する日本語の「優秀性」も、たしかに一種不思議な力で人を魅きつける響きがある。この言葉のもつ意味は人によってちがう。ある人が「優秀性」ということばに想いを駆せるとき、その人は、このことばの中に自分自身の憧れとか、自分自身の観念に基づく「高い標準」とか、よりよい世界への自分自身の希望などを読み込んでいる。すなわち、皆、自らの関心の方向に沿った見通しの効く観点から (from our own "vantage point") このことばを解釈する。たとえば、作家や政治家や歴史家は、皆それぞれ自らにとって重要な問題をもちだすのであって、何が優秀であるかも、その自らの関心の範囲と方向において決定され

るのである。

このことは、教育の領域においても当然あてはまる。「優秀性」の概念が人によって異なる以上、それらの人々の間では教育的価値の問題をはじめ、教育目的や教育評価、さらには「何がなされるべきか」「何が善か」「何が最良であるか」といった判断に関わる意見は、対立する。つまり、「優秀性」ということばは、共通の土俵の上においてこそ初めて機能しうるのである。

そうであれば、「優秀性」の概念はいま一度厳密な検討を必要とする。何が、どういう状態にあって「優秀」なのか。

Prakash & Waks は、「優秀性」について四つの概念を提出する。彼らは、まず、教育の概念を四つの次元においてとらえる。そして、この四つの教育概念は、それぞれに対応する「優秀性」の基準をもつものとされる。つまり、「優秀性」の四概念は、このように四つの次元においてとらえられる教育概念のそれぞれに対応する「優秀性」の基準をいうのである。これを表示すると、次のようになる。

	教育の概念	「優秀性」の基準	「優秀性」の四概念
第一	technical	mental proficiency	
第二	rational	disciplinary initiation	
第三	personal	self-actualization	
第四	social	social responsibility	

では、それぞれの概念の検討に移ろう。

(Ⅲ)

(熟達としての「優秀性」)

教育の第一の概念は「技法」に関わるものである。この教育の「技法的概念」(technical conception)においては、明確に測定可能な結果を示すために、効果的な提示方法をあてがうのをこととする。こういった測定可能な結果の典型的なものは認知能力であって、まとまった知識とか心的技能(mental skills)で示される。そして、これらは「標準テスト」「客観テスト」で測定される。このばあい、価値の基準は量的な

ものであって、「優秀性」とは、テストの点数で示される「熟達」あるいは「精通の度合い」(proficiency)である。

さて、この概念的枠組においては、精神はより一層機械的な次元において理解される。すなわち、記憶や問題解決の方式の強調である。ここでは、知識とは情報を記憶していることとみなされ、理解とはある問題を標準的な問題形式にあてはめる能力か、何かある妥当な問題解決方式に適用する能力であるとみなされる。したがって、各国の首都や生物種を丸暗記したり、基礎技能の反復練習や数学や科学の公式を習得することなどが典型的な学習活動となる。

この概念の下では、教師は知識の提供者であり、技能や問題解決方式のトレーナーとみなされる。標準学力テストを常に心の中に用意し、何はさておき、そのテストに出る知識や標準問題に沿って教えようとしている教師のもとでの生徒は、学習を「知的冒険」としてすすめている教師のもとでの生徒より、そのようなテストにおいて、平均的には優っている。そして、ここにみられる後者、すなわち、学習を「知的冒険」としてすすめる教師は「優秀性」を推し進めることに失敗しているとみなされる。

この概念の信奉者は教師を信頼しない傾向にあり、授業計画や教授あるいは生徒の評価といった面において、教師の自治を制限しようとする。もし可能であれば、教師なしですませるカリキュラムや教授メディアを推奨しようとする。そして、標準学力テストは、このような考え方での「優秀性」を達成することに責任をもつ教師を評価するのに、公正で客観的な方法であるとみなされる。

さて、一方、教育界における指導者たちは「知識や技能の提供者である教師」を監督する者であると思われる。この人たちの第一の仕事は、学校が効率よく運営されるようにすることであり、非生産的な教師を整理して、父母や地域住民の関心事に対応し、これらの関心事を能力と生産効率性とテストの点数の観点から組み直すことにある。

こうして、この概念の擁護者は、より一層の、しか

も、より一層過酷なほどの内容がカリキュラムに含まれるように、実際に行なわれていることの基準をひきあげるように、そして、生徒も教師も同様に、自らの行為実践を頻繁な客観的評価にさらされるようにすべきだと主張する。実際、この主張の精神は、先に触れた『危機に立つ国家』に一貫して流れており、現在、多くの州および地方からの改革レポートやその具体化は、この精神において行なわれている。

（学問的イニシエーションとしての「優秀性」）

教育の第二の概念は「合理性」を枠組とするものである。この教育についての「合理的概念」（rational conception）は、知識や認識は本来的にいくつかの学科にまたがるもの（intersubjective）だという見方により形成される。つまり、知識や認識は科学者の共同体とか芸術界とかいうような制度化された文脈（institutional contexts）において生起するのであって、いま在る個々の知識や認識は、ある観念がひき続いて展開していく要因となる、という考えに依っている。

この概念の下にあっては、教育の目標は、社会の若い構成員を「ルールによって支配された活動」という価値ある形態の中へ、現在作用している社会通念や様々な学問分野における価値基準を伝授することによって、専心させることである。いうなれば、教育とは若者の「認知的社会化」（cognitive socialization）であり、これは、人間らしさの発達にとって中心的なものとして根拠づけられる。

この概念の擁護者は、「よい人生」とか「自己実現」を達成することは、世界を様々な学問的分野のパーспекティブから理解し認識する能力と解き難くむずびついているものとみなしている。人間の優秀性は「精神の冒険」、すなわち、思考の諸形態の展開過程への意味ある参加にあるとみなされる。

この概念の下においては、「教育における優秀性」は、このダイナミックな展開過程への参加と寄与を押し進める技能や習慣や態度を学びとることで達成される。このばあい、「教育的優秀性」は「イニシエーション」（initiation）と同義になるという。ところで、

「優秀性」を問題にするとき「イニシエーション」を基準とすることは、訓練された思考を強調することである。というのは、そこでは妥当性は制度的規範によって決定され、学問上のパラダイムは、絶え間なく新しい問題を生み出し、より高位の分析的、創造的、そして、想像的能力を要求されるからである。同じ「問題解決的」要素をもつといえども、この点が第一の概念とちがうところである。

さて、この概念にあっては、生徒は重要な問題については自らルールを考案しなければならない。「良い教育」とは、何はさておき、「想像する能力」（faculty of imagination）を伸ばすことに向けられることになる。ルーティン化した機械的の側面から離れて、より創意に富む側面へ向かうことこそが「イニシエーションとしての優秀性」概念の特徴となる。したがって、カリキュラムは、生徒をますます複雑な概念的図式へ向けてやるように構築される。単なる知識や問題解決の技能は、それ自体では価値がなく、価値があるものとみなされるのは、科学や歴史や倫理学などから選り抜かれた模範を把握することであり、生徒にこれらの思考形態のエッセンスをはっきりと示してやることである。そして、そうすることで、生徒に自らの判断に基づくそのような思考パターンを生み出さしめ、且つ、自ら評価せしめるようにしてやることである。この概念の下では教師と生徒は共通の「冒険」に参加し、そして、その「冒険」はその学問の規範と権威によって支配される。

ところで、「優秀性」の基準を「熟達」（proficiency）におく観点からは、学力の尺度は客観的な標準学力テストであった。しかし、「優秀性」の基準を「イニシエーション」（initiation）におく観点からは、尺度は学問間的なもの（intersubjective）である。したがって、客観的であるとはいえない試験や学習課題を「優秀性」の観点から判定しようとするとき、そのばあいの適格な判定者とは、さまざまな学問分野への自らのイニシエーションと参加によって形成された自分たちの「暗黙の学殖」（“tacit knowledge”）を身につけ、そうすることで豊かな創造性と想像性、

さらに生き生きとした洞察力に対する感応性を備えた評価を行なうことのできる者である。いうなれば、こうした評価は有能な裁判官の最良の判示に相当する。

このようにみえてくるとき、この概念の下において、教師になるための準備は、まずもってさまざまな学問分野でのトレーニングを積むことであると考えられる。教師養成中の身にある者は、自然科学、人文科学、芸術の研究に身を入れるように導かれるのであって、カリキュラム、教授方法、教育心理学等は、もちろん、目を向けられはするが、そんなに注意を払われてはいない。

さて、ここにみてきた第二の概念、すなわち、「優秀性」の尺度を「イニシエーション」におく観念の最も完全な例証として、Prakash & Waks は最良の総合大学の学部をあげている。

（自己実現としての「優秀性」）

第三の教育概念は「個人的」観点から構成される。この教育の「個人的概念」（personal conception）は、個々の人間は自ら信頼に足るものを追求して、一生を通して生物学的および社会的事情から自由になることを求めているのだ、という人間の見方を基としている。自己実現こそが人間発達の目的であり、ここから、この概念の構成原理と「優秀性」の基準がでてくる。

この概念の下にあっては、個人のパーソナリティーを最も十全かつ豊かに開花させる諸要素が強調される。教育とは文化の層を付け足していく過程であるという観念を拒否し、個人が自己成就を追求しながら、全面的でユニーク、かつ自然の発達過程をたどることのできる「自由な空間を拓く」ようなやり方が望まれる。また、思考や認知に関わる達成の基準は学問分野のパラダイムといった伝統的手法によるのではなく、「自然性」(nature) に由来すると考えられる。すなわち、我々に共通にみられる悟性や人間としての潜在力の中に認められる人間的な自然、あるいは、我々の存在のしかたのユニークさや我々の固有の目的に由来すると考えられるのである。

ところで、「イニシエーション」を提唱する人々によれば、個人はさまざまなパースペクティブから構成

される肥沃な学問分野への「イニシエーション」を通してのみ、十全に人間的な存在となるわけであるが、自己実現を提唱する人々によれば、十全に人間的であること（full humanness）に達するためには学問的イニシエーションは充分でもなければ、必要でさえもない。もし、パーソナリティーが「学問漬け」にされることでその素朴さを失うようであれば、それはパーソナリティーの深く且つユニークな層に接する上での障害・障壁になるだろう。つまり、この人々にとっては、単純で、自然発生的で、真正で、知的造作を加えられていない、要するに世界への自然な反応こそが重要であって、パーソナリティーの「学問漬け」によって、この「世界への自然な反応」が妨げられることを恐れるのである。

もちろん、「優秀性」の基準を自己実現におくことを提言する人々も学問的教育（disciplinary education）を支持しはする。しかし、それは個々の生徒がそれぞれユニークな発達の道すじを追求していく上で有益となる限りにおいてである。彼らは学問に内在する「価値」と「障害」の双方を認め、それらの平衡を得ようと試みる。

さて、学問に内在する「価値」とは、学問上の仕事、学問において確認され規定された興味深い問題を提示することによって、厳密に事の真偽を問うこと（rigorous challenges）を提供することにある、とされるが、同時にまた、そこには三種の「障害」が指摘される：

1. ある種の学問的通念は、特定のばあいにおいて誤教育的（miseducative）であるだろう、ということ。学問上のコンセンサスは概して専制的になされ得るから、ばあいによっては、我々に共通な経験や理解を拡大することに失敗するのみでなく、現実にはそれらを台無しにするようなものであり得ること。この事情は、人間的なものの実現に向けてこそ学問の価値は認められる、ということであり、次のような主張を支持するものであろう。

「学問は、我々がより豊かな生を生きら

れるようにすべきであって、我々の生を束縛し、歪めるようであってはならない。¹⁰⁾

2. 学問を規定する概念や思想の構造や組織は、また、学問の成長や発展にとって慣行というブレーキとして作用し得る、ということ。
3. 学問上のパラダイムは、その一般的な教育的価値にも関わらず、特定の個人の特殊な教育的必要性に合致しないこともあり得る、ということ。

(Prakash & Waks は、二つの例をあげる：
①学問を無視して、なお且つ創造的であるEdisonのようなばあい ②学問分野間を交差して、しかも学問的教育や訓練を必要としないNietzscheのようなばあい)

では、生徒 (learner) と教師の問題はどうであろうか。この「個人的」観点からの教育概念においては、生徒は教育の場の中心であって、他の諸要素は生徒がそれらを活用するときのみ関連をもってくる。教師もまた多くの可能な資源のうちのひとつにすぎない。したがって、教師の人格による感化力やインフォーマルな状況における偶然の意見は、フォーマルな教授 (instruction) におけるよりも一層重要であるだろう。良い生徒とは、自分自身との接触をもっている者 (one who is in touch with himself or herself) のことであり、自分が座標の中心にある者のことである。また教師は、自治と自覚、干渉することなく関わりをもつ能力、さらに、生徒が自律的で自発的に発達してゆく個人となるように心を配る能力を尺度として選り抜かれる。

このように、自己実現を尺度とする「優秀性」概念の擁護者たちは、教師養成においては、自覚と人格の成長に向けての訓練を強調する。一方、教師養成中の身である者は、自分自身の限界や感情的反応、気質的な傾向がわかってくるにつれて、知覚や判断における「投射」 (projections) や「歪曲行為」 (distortions) の役割をより正しく評価するようになる。こうして、独立した人間としての生徒たちと関わることを学ぶのである。この「優秀性」概念において、教育的指導者とは学識を備えた恩慮深い人をいう。この者は、

助力と干渉の境界線を知る人であり、誤りは起り得るものであることを知りつつ、なお且つ真に知るに値するのは他の方法では学ばれ得ないことを知っており、その上で、生徒も教師も同様に誤った判断をし、そこから厳しい教訓を学びとっているのを黙って見守ることのできる者である。

この自己実現を尺度とする「教育的優秀性」概念の最も完全な例証として、Prakash & Waks は、芸術療法 (art therapy)、人格的成長 (personal growth)、エンカウンター・グループ運動 (encounter group movements) をあげている。

(社会的責任としての「優秀性」)

さて、最後に登場する教育の概念は社会的観点からのものである。この教育の「社会的概念」 (social conception) は、その関係を個人を超えた社会 (the community) へと拡大する。それは個人の目的を満足させることを社会の目的という文脈に位置づける。社会のために個人の自己実現を抑制するというのではさらさらなく、この概念は自己実現を根本的に重要であると考え。つまり、教育の最も根本的な目的は個人の間としての尊厳の発達、換言すれば、社会の中にある自己実現であると考え。

このことは、一人ひとりの利益は公共の利益に立脚しているという意味における自己実現の概念を主張する。そして、それは社会のいかなる構成員の利益をも、他の者の自己実現の犠牲に供されることを拒む。教育の目標は、まさに社会の中で自己実現をなしとげる個人ということであり、このことは、公共の利益のために積極的に関心を寄せ、責任を分かちあうという原理によって律せられる自己実現の形態を要請する。ここでは、社会的責任が教育的「優秀性」の基準を指定する。

この概念の下にあっては、教師たちは次のような認識に立っている。すなわち、教育された公衆とは、事情によく通じ、知識があって、思慮深く使用価値のある、果ては自己実現をなしとげさせた個々人の単なる総体よりずっと以上のものである、ということを知っている。つまり、一人ひとりが力のある有能な個人で

あるからといって、それらの個人によって形成される公衆が必ずしも常に発達した有能な公衆であるという保障にはならないのである。生气に満ちた健康な公衆は、個々人が共有する公共の利益によって導かれるときにのみ現われる。もし、個々人が、「私」同様「私たち」として思い、感じ、活動することを学ぶのでなければ、公共生活に対する教育は受けていないのである。つまり「優秀な」公教育（public education）を受けていないといえよう。

さて、この概念の下では、教育の目標の最前部に「責任ある社会的活動」が措定される。ここでいう社会的活動とは、幅広く、公共精神をもつ個人の諸活動のことであり、作家、芸術家、職人、社会活動家等があげられる。

では、公共生活に必要でありながら、学校で教育を受けている者に欠けているものは何か。かつてDeweyはそれを二つの面にとらえた。第一に、公共の問題として責任をもって受けとめるといふ点の欠落であり、第二に、たとえ責任をもって受けとめたとしても、それを行動にうつす面での関心と確信がもてないという点である。

これらの欠落を正すために、「優秀性」の第四の概念の擁護者たちは、学校が次のような知的および実際の「優秀性」の展開をめざすよう要求する：

1. 複雑な社会的状況、あるいは個人と個人の間
の状況にあって、何が問題となっているかをつき
とめ、その解決のためにふさわしい選択を生み
出すことでその状況を説明する能力
2. その解決に含まれている人的物的資源を生み出
し、操作する実際的な秘訣
3. 公共の利益に奉仕するためになされねばならぬ
行動への熱意、動機づけ、勇気、力の源泉

ところで、社会的責任を欠くことになった原因は何か。第四の概念の擁護者の多くは、この問題を学校における社会生活の貧困に求める。学校での社会生活は「社会的目標」（social goals）を促進するようには策定されておらず、しかも、学校では個人的に知識や学問的能力を最大限に獲得することで、自らを特徴

づけるように鼓舞されるのである。

では、この不備をどうするか。これに対しては集団での企画、集団での評価、そして学校を公共の利用のために開放する様々な方法が推奨される。

さて、全て地方の地域社会は、公共の注視を要する諸問題に満ちている。失業、飢餓、公共建造物や公園の濫用、補修を要する道路……。どの地域社会も核戦争の脅威を避けられない。生態系の不均衡もまた然りである。社会的責任に関わるカリキュラムの構案者たちは、これらの諸問題を認識し、それに立ち向かうために、生徒が学校から外に出ることを提案する。そして、既に公共の改善活動に携わっている人々と、それらの活動への見習いとして参加するなりして、連携をもつ道を見つけ出すよう提案する。Prakash & Waks が公共の改善活動の例としてあげているのは次のものである：

社会奉仕に携わる親；公共の利益についての自覚をうながしているジャーナリスト、作家、詩人、画家たち；貧困者、老人、障害者の権利擁護の仕事に携わる市民；脅威にさらされている生物種について我々に教えてくれる環境保護論者；最近の危機の解決にあたって、ただ黙って中央からの“専門家”や官僚的職員がやってくるのを待つという考えを峻拒する政治ロビイストたち。

Prakash & Waks の提唱する「優秀性」の四概念はこのようなものである。

(IV)

ところで、「優秀性」のこの四つの概念は共立できるであろうか。

もちろん、社会的責任の発達を追求する人々はまた、個人に、認知面でも能力があり、科学や数学その他の学問においても鍛えられており、自己実現を追求するようにも望んでいる。しかし、このことは、「優秀性」の四つの概念が同時に保持されるということ必ずしも意味しない。人は四つの概念をすべて同時に擁護することはできない。というのは、それらは論理的に一致しないからである。これら四概念は、事態を違った

ふうには評価し、相反する処方を示すのである。

これらの概念が共立できないのは、あたかも自由主義的、保守主義的、社会主義的立場が共立できないのと同様である。人は同時に自由主義者であり、保守主義者であり、社会主義者であることはできない。ある人は、自由主義者も保守主義者も社会主義者も、たとえば、「自由」とか「正義」といった“同じ価値”を認める、というかも知れない。しかし、自由主義者も保守主義者も社会主義者も、皆、自由と正義を支持するからといって、彼らは同じ価値を支持するのでは決していない。なぜなら、これらの相異なる集団は「自由」と「正義」という価値タームによって、相異なることがらを意味するからである。

「教育的優秀性」に注意をもちるとき、同じ論理があてはまる。四概念が定義され精緻化されるときに用いられる価値概念は、たとえ四概念のそれぞれの擁護者たちが皆、「熟達」とか「自己実現」という“同じ価値を共有する”といっても、実は一つひとつ相異なる概念的枠組において、それぞれ異なる意味をもっているのである。このちがいを理解するために、「言語の熟達」ということを例にして、教育的価値としての「熟達」の説明が四つの概念を通過するとき、どのように変化していくかをみてみよう。

第一の「技法的概念」の擁護者たちは、言語熟達を行動上の目標という観点から定義する。そして、習得されるべき個々の技能を含めたカリキュラムや授業プランを開発する。この概念の下では、これら個々の技能が「熟達」の核心である。評価にあたっては、彼らは、語彙、文法、作文技術といった客観テストを、目標が達成されたかどうかをみるために用意する。どんな学習目標でも、それらが量的に測定し得る目標や、標準化された学習パッケージ、そして、客観テストに移し変えることのできないものは無視されるか、疑いの目でみられがちである。

一方、「優秀性」の概念を「イニシエーション」の観点からみる人たちは、言語熟達を学問的パースペクティブからみる。彼らは「熟達」ということを、機械的な反復訓練や技能に還元してしまうことを拒否する。

彼らは、むしろ、語彙や文法を言語用法の文脈からとり除き、最良の範型を学び、模倣し、その範型にみられる価値の抽象と一般化を通して言語をマスターすることを促すのである。各々の年齢集団にふさわしい劇や詩やエッセイにおいて、相異なる言語スタイルを学ぶのである。生徒もまた、言語を機械的にではなく、直観と融通性と印象、そして創造性をもって用いるように鼓舞される。評価については、適格な評定者はその学問の大家であって、この人の暗黙の学殖（tacit knowledge）は、何か重大なものを失うことなくしては、機械的に適用できる評定準則に還元され得ないものである。ここでは、行動上の目標を明記する努力、すなわち、学習やテストを規格化することは疑いの目で見られる。そのような行ないは、話され、そして書かれた言語の中に表現される思想の自由な産出を妨げるものとなり、学問上の価値規準に敵対するものである。この「思想の自由な産出」こそ、これらの人々が言語熟達の核心とみなすものだからである。

また、自己実現に最高の価値をおく者にとっては、「熟達」とは、個人の目的を追求する過程での「表現の自由さと自然さ」である。彼らは、この「表現の自由さと自然さ」という目標は、文学上の範型を学習することで満たされるのか否か未解決であるとする。たしかに、文学的才能をもち、且つ努力している生徒にとって鍛錬された文学研究は有益であるだろう。しかし、それはまた、今まさに表出されかかっている本人自らのことばの核心に触れることの妨げとなるものであるかもしれない。あるいは、機械学的思考の傾向をもつ人にとって、言語熟達とは、機械学の問題に関わる観念を個人的やり方で習得し、伝達する技術をもつことを意味する。このばあいには、機械学的整合性をもった書物や論説がMiltonやShakespeareやBlakeといった著作家たちよりも、言語熟達にとってはより有益で、より生産的であり得る。

さらに、社会的責任という観点での「優秀性」を採用する人々は、言語をその社会的関係において考える。彼らは次のように問う： 生徒たちは自分たちの動機と能力に積極的に働きかけ、それらを、他者に関心を

もち他者と共有するように変革させるようなやり方で学んでいるのか、と。言語に熟達することは、文法規則や語彙のリストや文学の名作、あるいは単に個人的な情報を取得することとか自己表現といった目標よりも、察しの良さと率直さ、明晰で簡潔な演説と著述（はっきりと要点をおさえて話したり、書いたりすること）、人の話を積極的に聴くこと、そして人を説得することといったことの方が、より一層関わりをもっている。

ところで、四つの概念のそれぞれの擁護者たちは、皆、コミュニケーションの技術との関わりで言語熟達についての自らの関わり方を正当化するかも知れない。しかし、みてきたように、「技法的」な枠組においては、コミュニケーションの観念は実際には無く、それは社会的枠組においてのみ、十分に展開され得る。しかし、そうであるからといって、文法規則や語彙単語のリスト、あるいは、文学の名作とか自己表現といったことからは、すぐれた教育の中にそれらにふさわしい位置がないというのではない。これらはすべて社会的責任としての「優秀性」概念によって方向づけられる教育において、それぞれに正当な位置を見出すのである。しかし、それは他の概念における位置とはちがう位置であって、社会の中での個人の最善の発達という中心目標に合わせられた位置である。

以上、教育的価値としての「熟達」の説明が、四つの概念を通過するときどのように変化していくものであるかをみてきた。

(V)

さて、では一体「優秀性」の四つの概念は相互にどのような関係にあるのだろうか。

結論を先に言えば、これら四つの概念のうち、それぞれ後に位置する概念は、それに先行する概念の価値を、その価値の限界を排除しつつ、包摂する。各々の概念は、教育をより広く考えることによって先行する概念の限界を超えようとする試みであるとみなされよう。重要なことであるが、このことは、前に出ている雛形において認められた興味に、何か新しい興味を単

につけ加えることではなく、むしろ、より大きな興味の体系の中でそれらの興味を再解釈し、質を変化させることなのである。

第一の概念から第二の概念に移行するとき、第一の概念の中にある価値（心的能力 mental proficiency, 問題解決方式 etc.）は、より大きい文脈の中に位置づけられる。すなわち、新しい、予期しない、未だ基準を設けられていない諸問題への、創意に富む解決を生み出すのに十分な力となる合理的な知力（rational competence）、という文脈である。この知力を生み出す過程で第一の概念における目標のいくつかは廃棄され、他の目標は新しく必要とされるものに適合するように改修される。つまり、「イニシエーション概念」の擁護者は、孤立した個々の「熟達」はそれ自体においては価値がなく、それらが十分に組織された知力の中に位置づくことによって初めて、十全な効力をもった、創意に富む反応を生み出すと主張する。この議論においては、教育的価値の尺度は拡大する。つまり、教育的価値の新しい世界について考えるようになり、先行する枠組における価値要素のいくつかは、新しい文脈に適合するように再解釈され、残された価値要素は去っていく。

「優秀性」概念を自己実現の観点からとらえることを擁護する人々もまた、同様な図式で議論を展開する。彼らは、第二の概念の中心である創意に富む合理的能力（inventive rational abilities）を、さらにより大きい文脈の中に位置づける。つまり、十全な力と目的をもった全人（whole person）という文脈である。彼らもまた、次のようにいう： 学問によって鍛えられた合理的な知力をもっていることは、それ自体においては価値がなく、その知力が個人の目標を全範囲にわたって、首尾一貫したやり方で達成する上で、十全な効果をもつのは、それが生きることへの全面的アプローチへと統合されるときのみである、と。ここでは一人ひとりのかけがえのない個人の目的が教育的価値の最高の原理となるのであり、学問的能力は一人ひとりのかけがえのない人間の必要に合致するように再解釈され、適合されるのである。したがって、ある特

定の学問的目標は、ばあいによっては、ある特定の個人の自己実現にとっては有益でないものとされ得るだろう。

社会的責任概念の擁護者たちは、さらにまた価値を考える文脈を広げる。つまり、彼らのアプローチは、より一層包摂的である。彼らは、自己実現概念の価値要求、つまり、孤立した個人にとっての一連の教育的な有益性というものに目を向ける。個人が、何はさておき、私的で自己に関わる関心のみをもったアトム的存在であるとした場合、彼らにとって何が有益であるのかという点については、見方は一つである。しかし、彼らの自己実現を社会的パースペクティブにおいてみると、つまり、彼らの個人的達成を社会の達成とむすびつけてみると、何が有益であるかについての再解釈が生じる。社会的責任の擁護者は、孤立して純粋に私的な利益を耕やす試みは無益なものであるということを感じさせる。

地球村、核の脅威、そして生態系の不均衡という時代であって、社会的責任を伴わない自己実現は幻想である。もし個人が、戦争の脅威、貧困、汚染等と効果的にたたかうために団結する動機構造 (motivational structure) と術を欠いているならば、どうして彼らを自己実現している者とみなすことができようか？ 自己実現している個人とは、核の脅威といったような“不愉快な”ことがらから逃げ出し、買いだめた罐詰食糧や油絵具や“深遠な書物”やヴァイオリンをもって洞穴に隠れ棲む者のことであろうか？

第四の概念の擁護者たちは、次のように主張する：ある人の自己実現が他人を犠牲にして達成されているとしたら、また、それが公共の利益への効果的な関心を伴わず、ただ私的な目的のために公共の資材を減じるのみであるならば、その自己実現には倫理的価値はないのだ、と。こうして、この第四の概念においてもまた、教育的価値の新しい地平が拓かれ、これより前に位置する概念における中心的価値が再解釈され、いくつかの推定上の価値は去っていく。

(VI)

以上、教育における「優秀性」について、Prakash & Waksの提出した概念を克明に紹介するかたちをとりながら考えてきた。Prakash & Waksは、このあと「優秀性」の四概念がそれぞれどのような人々によって支持されるかにふれた後、核の脅威下にある地球村という現代であって、どの概念が採用されるべきであるかを問うている。

現実のアメリカ社会にあって、大多数の人々によって支持されているのは第一の概念であり、だからこそ『危機に立つ国家』があればほどの熱狂をもって迎えられたのである。一方、第四の「社会的責任概念」は最も包摂的でありながら、この概念を支持する人々はほんの一握りであり、しかも、現在提出されている教育改革のレポートや「優秀性」についての論議の中に、それらの人々の声は反映されてはいない。多くの者が形式的な学校教育の不毛性と退屈さに不満を抱き、学校教育が公共の関心や社会活動に対して低い評価しか与えていないことに不満を抱いているにも関わらず、である。Prakash & Waksは、このような現実をみすえながら、このままの状況が続けることで、どうして迫りくる危機に有効に対処し得ようか、という問いかけを、抑制された途述ながら説得力をもって語りかける。

さて、翻って、日本の現実はどうか。我々もまた、教育の改革論議のただ中にある。「0歳児からの優秀児作戦」や「幼児塾の過熱」にみられる、乳幼児の保育・教育の“知育産業”へのとり込まれ¹¹⁾から、偏差値社会の体制に組み込まれた大学入試にいたるまで¹²⁾、教育のあらゆる階梯において「ひずみ」ないし「ゆがみ」が顕在している状況にあって、国民の各階層から教育改革を要請する声はつとに高まっている。もちろん、「何を」「どのように」改革するかについては、意見が分かれる。学校教育を国民の学習権保障の観点から、国民教育制度としての一貫性を保つことを前提にし、その上での充実改善を希求する者と、教育にフリードマン流の「市場原理」を導入し、現在の学校が既にかなりの程度に具備するにいたってしまった選別

と配分の機能を一層助長する方向に導く者とは、
「改革」のなかみはおのずと異なる。

しかし、両者ともに今ある状態より「すぐれた」ものを求めるという点では同じであろう。この意味では両者は“同じ価値”を是認するというかも知れない。しかし、このことは先に本稿で検討してきた図式のように、両者が同じ価値を支持するのでは決してない。とまれ、現在の日本における教育の改革論議にあっても、「今ある状態よりすぐれたものをめざす」という意味での「教育における優秀性」が改革の内実を満たすものだと考えられていることは疑いない。しかも、「教師の資質向上」をめぐる論議、とくに臨教審の答申などにみられる論調は、アメリカでの教師養成の改革提言と一部共通項をもつ深い関わりをもっている。そうであってみれば、本稿であつてきたPrakash & Waksによる教育における「優秀性」概念は、より多くの人々の認識となることによって、日本の教育改革の論議に一石を投じるはずである。

(11)次を参照のこと。

松尾高志「“知育産業”はただいま大繁昌」『ちいさいなかま』1983年9月号。

松尾高志「3歳ではおそすぎる？」『ちいさいなかま』1986年7月号。

(12)北村和夫「近代社会的価値観と偏差値」『教育社会学研究』第39集, 1984。

(1986 12 受理)

註

(1)アメリカの教育改革の最近の動向を伝えるものに、今村令子「アメリカの教育改革の新しい展開」『内外教育』1986年12月5日号がある。

(2)National Commission on Excellence in Education, *A Nation At Risk —The Imparative for Educational Reform*, 1983. 橋爪貞雄『危機に立つ国家』1984(黎明書房)には、その全訳が収録されている。該当箇所はp.27. 以下「橋爪訳. p.××」の表記をする。

(3)橋爪訳. p.27

(4)同 上. p.41

(5)同 上. pp.62~74.

(6)平原春好「アメリカにおける最近の教育改革論」『季刊教育法』1984年夏季号等を参照。

(7)曾我雅比兒「教育の国際化試論」教育史研究会(岡山)1985年8月例会レポートより。

(8)奥田真丈「教育改革と教師」『建帛社だより・土筆』1985年9月1日号。

(9)*Teachers College Record*, 1985. Fall, pp.79-101.

(10)*ibid.*, p.86. Prakash & Waks の引用によるR. K. Elliotの言葉。