

教育研究創発機構第3回公開研究会

荻谷 それでは3時を少し回っておりますが始めさせていただきます。私は、教育学研究科にあります教育研究創発機構の機構長を務めております荻谷です。

今日は、この教育研究創発機構の第3回の公開研究会として川本先生と勝野先生にそれぞれお話をさせていただくことになりました。これまでの研究会と多少性格が違いまして、これまでですと大きなタイトルを掲げて、そのタイトルのテーマに沿ってお話ししていただく方を決めて研究会というかたちでシンポジウムのような形式を取ったり、講演会のような形式を取ったりしてきたんですが、今回は、実は教育学研究科の中には教員懇談会、かつては教官懇談会と呼んでいましたが、そういう催し物がありました。毎年度新任で着任された先生方にご自分のご研究についてお話をさせていただくというようなことで、お互いにそれぞれの研究活動をそういうかたちで学び合おう、そういうような性格の会だったんですが、今回はその教員懇談会と機構の公開研究会を兼ねてしまいました。

かつては、ですから教育学研究科のファカルティーだけが新任の先生方のお話を聞く特権を与えられていたんですが、今回こういうかたちで研究機構の創発研究機構の公開というかたちにしましたので、広くいろいろな方々にも来ていただいて新任の先生方のお話を伺うということができることになりました。

今日は、最初に川本先生のほうから「教育・正義・ケア」ということでお話をさせていただきまして、そのあとに勝野先生から「教員評価研究の現状と課題」ということでお話をさせていただきます。

それぞれ大体4、50分から1時間ぐらいでお話をいただいたあとに、個別の質問について大体10分ないし20分ぐらいですね、時間を取って、そのあとまたお二人のお話が全部終わったところで、総括というのがどういうかたちでできるのか、ちょっとこれまでのテーマを掲げてやってきた研究会と違うものですからちょっと分からないんですが、ただ、かえってそういう意外な組み合わせというのはもしかすると面白い論点を生み出すのではないかと思って、あえて総括討論の時間というものを最後に少し設けたいと思っています。それでは早速ですが、まずトップバッターとして川本先生のほうから、じゃあお話をお願い致します。

川本 教育学コースに4月から参りました川本と申します。大体50分から60分といった感じで話を組み立ててみました。お手元に、昨夜というか今朝というか送りましたレジュメ4枚と、それからそれは以前に用意しておいた資料、全部使えるわけではありませんけれども資料をホチキス留めで2組、だから、あることをご確認ください。資料のほうは私の「自由、平等、福祉が」という大きな字で留められているものです。

最近の発表をいろいろ見てますと、文科系の研究者でもパワーポイントっていうのを使って、すいすいすいすいやっていくのにちょっと私は戸惑ってるんですけども、まだ私、全然使えませんのでまさしくパワーもポイントもないお話を、でも勝野先生の前座ということであれば何とか引き受けてということで始めさせていただきます。

それと、趣旨が、かつてはほんとに内輪の新任を呼んで今までの研究活動の紹介をやれということだったんでリラックスして構えていたんですけど、ちょっとこの機構という開かれた場でのお話になったんで、ちょっと我ながらというか柄に合わずちょっと緊張はしておりますが。

まず、タイトルなんですけれどももちろんこれは頼まれて、まあ三大話決めれば何とか作れるわというのはいきなり思い付いたんですけど、副題にちょっとしゃれたというか、もちろん「パーソナル・イズ・ポリティカル？」という第2のフェミニズムのスローガンですけれども、私自身ちょっとフェミニズムから学ぶとこありましたんで、個人的なことであっても非常に政治的な広がりを持つというのがフェミニズムの運動を勇気付けたわけですが、私の個人的なお話がどっかでペダゴジカルでしょうと（笑い）おおげさですが、教育学的というか、まあ、教育の研究者に資するものがあればというようなつもりで、でもあまり気負うつもりはないので「？」を付けて、個人的なこともひょっとしたら教育学的な行動に値するかもしれないということで付けさせていただいたタイトルです。

「はじめに」ということで、もちろんお話をいただいて、何か休み明けの教授会の直前に、荻谷さんがひょこひょこっと来て「もう日にちは決まっているからやってくれ」と、何かその休みぼけが抜けないうちに、そのどっかぼけてる間に引き受けさせられたってのが正直なところなんですけれども。改めて、今年から発足したんだそうですが機構のホームページを見せていただきましたら、荻谷機構長の非常に格調の高いあいさつ文がありまして、私ちょっと特に気に入ったというか、所を抜書きして参りました。

いわゆる「『機構』が従来の教育研究の枠組みにこだわることなく、新たな教育研究を誘発し創造することを目指した新しいタイプの組織である。中略致しまして、特に大学院生をはじめ、若手研究者に、『コースの壁』、『既存の領域の壁』を越えた研究交流の場を提供したいと願っている」。こういうことであれば私、一肌も二肌も脱ごうという気持ちに改めてなりました。

私自身がカントとの倫理学とか、古いところをやりながら、だんだん現代にシフトしていったときに、やっぱり分野の壁をやっぱりものともせず、越境というふうに僕は勝手に自分で呼んでたんですけども、縄張りを越えて、それから、できるだけ現代の問題に応答するという「越境と応答」というのを自分の現代倫理学の研究のスローガンにしておりましたので、まさにそれにぴったりのこういう場を与えていただいたというふうに思っております。

それから二つ目は、たまたまというか安直ですが、AERA Mookの「新版 教育学がわかる。」なんてものをばらばら私も新参者ですからめくっておりますと一番最後に、佐伯胖さんが「雑学で、何がわるい！」というなかなか威勢のいい文章を書かれておまして、そこに「教育学っていうのは教育のためにいろんな学問が単に寄り集まるんじゃなくて、寄せ集めるんじゃなくって、むしろ主体的に寄り集まる必要があるんだ」という言い方をされてました。

あるいは、「元のすみかからちゃんと出家する」と、単にちゃんと元を残しておいて出

張というかたちで軽く出ていくんじゃなくて出家の決意を固めろとかいう、なかなか強い促しが私にというか、私というか、いわゆる教育研究者だったんでしょうけれども、書いてありまして、むしろこういう場に呼んでいただいたっていうのは私に早く出家せいという、一種の通過儀礼というふうに受け止めて、身を清めてここに参ったつもりです。

それで「はじめに」は終わりにしまして、三大話ということで、教育はやはり皆さん方と私の接点でもありますし、これから、それこそ出家してかどうか、とにかく教育のために今までの自分の守備範囲を生かすということであるわけですから、教育から入るのが無難であろうというか、真っ当であろうというふうに思ってまず掲げました。

ここはちょっと話は違うけれど、それこそパーソナルなことばかりになりますのでいくらでも長くなるんですが、適当にはしりながらお話ししていきます。やっぱり私がやっぱり教育って問題にこだわりを持ち、文学部で育ち文学部でずっと教えていた、この3月まで教えていたわけですが、お誘いで教育学に来る気になった一つはやっぱり自分自身の教育へのこだわりというのがあります。

それはやっぱり、何を隠そう、やはり私自身の「“ハイスクール1969”」と書きましたけれども、これはこの夏に四方田犬彦さんの「ハイスクール1968」と言う、彼のいわゆる、私たちのころは教駒と言っていた教育大農学部附属駒場中学・高校、その69年の半日限りのバリケード封鎖に四方田少年がコミットして、そのあと挫折する。それにだから彼にいろんな青春の遍歴というのが非常に克明に描かれてるので、同時代に生きた私としては本当に涙を出しながらというのはおおげさですけども、読んだ本なんです。

それに触発され、それから前々から藤田省三さんの「不良精神の輝き」と言う、これも私を励ましてくれるエッセーなんですけれども、これをまず枕というか置きたいと思いません。

実は、私は広島、これも別にとじました資料の最初のページに私の自己紹介が、これはいわゆるそのAERA Bookの、おなじみのAERA Bookの「新版 哲学がわかる。」の私のページなんですけど、社会倫理学ということで書かせていただいたんですが、やっぱり学ぶことになったきっかけから書けというのが編集部からの依頼で、私はそこに「被爆都市広島に生まれ中高一貫のカトリック男子校で学んだ」というふうを書いておきましたけれども、素性をばらしましたが、いわゆる広島学院というイエズス会の経営する学校で学びました。

やっぱり御多分に漏れず、69年というのは各地の高校紛争というのが起きたわけですけども、私たちの学校でも私たちが高3の時にちょっと、いわゆるバリケード封鎖まではいきませんけれども、今までの受験の在り方とか学校と家庭の在り方をへたくそながら私たちが問いただしたという運動がありました。もちろんそれはまたあとで、受験等で拡散していくんですけども、やっぱりそこから私は、でも離れるわけにはいかない。

実はかなりこれは、まさしく個人的なことになって申し訳ないんですけども、その時にいろいろみんな学校を騒がせた1人の友人がこの夏に亡くなってしまって、その彼の

今までの私の交流を振り返ったり、彼が昔書いた文章をこの夏いろいろ整理していたら、やっぱりここが自分の一つの問題意識の原点であるということを改めて確認したものですから、やっぱりそこから始めました。

ただ、あんまり、私の実際の広島で69年の夏に何があったかってなことはある場所には書いたんですけども、四方田さんほど筆の力がないのできちんとはまだまだめてはおりません。しかし、最初に四方田さんの引用をしておきましたけれども、やはり69年の高校生がいわゆる学校の在り方とか、あるいは社会の在り方を問い詰めたというのは、例えば東京だとエスカレートして実際に機動隊導入して、バリケードを、封鎖を解除するとかということもあったんだそうですけれども、そこがつけですね。

一時期、やはり自主ゼミとかというのは、例えば都立上野高校で試みられたりしたのは私の耳にも入ってきましたけれども、結局は元の木阿弥になってしまったというのが、今さまざまなかたちで中等教育が問われている、一つの原因とは言いませんけれども、一つの背景は成しているんじゃないかという気は致しました。それにちょっと近い意見を四方田さんが書かれております。

それと、私たちにとってはお兄さん、お姉さん方のいわゆる大学の闘争というのは、あるいは紛争というのは、それなりに当事者が資料を残し、総括をし、残っているんですけども、高校のいわゆるさまざまな全国各地の、何て言えばいいんですかね、反乱というか、そういうのはやっぱり散発的で、当事者はさまざまな心の傷を抱えたままで終わってしまったってのが、私にとって非常に正直な気持ちが致しますので、そこからもう一回歩き直そうという四方田さんの訴えには非常に共鳴するものがありました。

更に、私がそういう69年の問題にこだわっている時に、それを励ましてくれたのが次の藤田省三さんの「不良精神の輝き」。これ自身は戦争中の旧制今治中学かな、藤田さんが在学された旧制中学での管理教育とかいわゆる皇民教育に対する、「こうみん」と言ってもパブリックのほうじゃなくて、天皇の民のほうですが、そういう教育に対する教育勅語の路線に対するそこそこおっちゃんのような、ああいう反発を痛快にやった記録が、藤田さんの独特のというか語り口の中で生かされているんですけども。

まあ、そのドキュメントは非常に面白いんですが、この結びの所に不良精神ということ強調されるんですが、不良精神を忘れるなど、「不良精神とは単に不良の美学だけじゃなく、不良の倫理学をその核心に持っているのだ。本当に最高の倫理学とは常に不良の倫理学を根底に持っている。それある時に始めて、権力その他への批判と、批判の自由をいかなる時にも許容する自由な寛容と、他人への共感を、感受性の底から基礎づけることが出来るからなのです。」

ここを読んで、私は84年に読んだんですけども、よし、俺も不良の倫理学でいこうというふうに心に決めたという大事な文章なんですけど、ずっと続いておまして「もう一つ、青少年諸氏に申し上げたい。その感受性をもって人間として軽蔑すべき教師をはっきりと明らかに軽蔑して頂きたい。そうすれば尊敬すべき教師もおのずから明らかになって来て、本当に有益な影響を受けることが出来るでしょう。それが在るべき教育を受ける

ということなのです。」

これもいいせりふだなと思いました。しかし、私たちにとってはもう教師業になっているわけですから、次なんです、「それから教師業の人たちには、私たちそれぞれが持っている不良経験を忘れるな、と申し上げたい。なぜなら全ての経験は」、これは藤田さん独特のターミノロジーでもあるんですが、「経験は在る意味では不良経験に他ならず、経験を経ないものが所与のコースを人々、(若者たち)に押し付ける所には、如何なる教育もありえないばかりか、自分自身の不誠実極まりない精神的墮落だけが残るからです。」という文章があります。

そこら辺のことを、これはもう84年ですから、私、大学教師になってから読んだんですけども、やはり教育を考えると何かこういう、一応、企画からすると不良というようにレッテルを張られる、何と言うんですかね、アクションかもしれないけれど、そこにこそ教育を活性化する糸口があるというようなことは私の揺るがない確信になって今に至っておりますので、そこから始めました。

そういう不良高校生、ちょうど昔ちょっと機会があつて佐藤学さんと話した時に、同い年でして私たちは、私は広島西のほうで、彼は東のほうで、やっぱりそれぞれ同じようなことを学校に対して考えたり教師に対する不満を持ってたんだなということをやっと確認したりして、うれしくなったりしたんですけども。

そういう高校生を経て70年に私は大学に入りました。ここもAERA Bookにはそこを書いてあるんですけども。ちょうどこれ、サークル活動なんかしたんですが、72年に国立大学の授業料が一举に3倍という年、値上げが言われた年に、私は教養課程を終わるという時期になりまして、全学のストライキが駒場で打たれました。なかなかスト解除ができず、確か本郷に進学したのは6月になってだと思ふんですけども。そのまだストが続いていく時の、つまり1970年4月のちょうどやはりちょっと哲学に関心を持ち始めたころだったんで、「理想」と言う雑誌を定期購読、生協に頼んで定期購読したんですね、ちょうど4月号が教育の特集でした。

もちろん72年のここら辺、2月が例の浅間山荘事件ですし、そういう時期でもあるわけですが、4月号の特集号に巻頭に滝沢克己という、これは私が広島にいた時から非常に関心を持って読んでいた九州大学の、当時九州大学の倫理学の先生だったんですけども。彼が「現代教育の盲点」と言うエッセー、いわゆる宮沢賢治が亡くなるほとんど最後の弟子に対して残した非常に、これ、考えさせられる手紙なんですけれども、それを材料にしながら現代の教育はどういう問題を抱えているかということ論じたエッセーです。

私は実はこれしか、これと実は一番最後にある資料しか読まなかったんですけども、改めてこの72年4月号を見てみますと、というのでちょっと目次だけ皆さんに抜き書きしてお配りしました。五十嵐良雄さん、高橋勉さん、八木下浩一さん、中尾ハジメさん、新島淳良さん、西田秀秋さん、そして横浜国大の現代教育研究所が「教育の地下水を求めて」という。

これは実は、「理想」という非常にお堅い哲学・思想系の雑誌では初めてというか空前

絶後のことだったんですが、いわゆる69年辺りからの教育を巡るビラとか発言、立て看のメッセージというものをこの研究所、あるいは五十嵐さんなんかもかんで、ある、もちろん観点からですけれども整理されて2段組でびっちり再録された資料です。

実はこのちょっと編集があまりにも、今までの「理想」の路線を破るものであるというので、この時の編集長があとで首になったというようなことまで、私、あとで聞いたんですけれども。でも、こういうところから教育というのを、私は大学入って更に考えるようになりました。

そして、駒場にいる間も法学部進学コースだったんですけれども、「でもしか」もいいところなんですけれども、社会科の教職だけは取っておこうというつもりでお定まりの、当時は必修というかたちでの確か教育原理・心理というのを駒場で取ってですね。2年で本郷の法学部に進学して、3年次にいわゆる教科教育法っていうかたちで、これは教育学部に聞きに来るといことで、たまたまその時の担当の講師が横浜国大の伊藤勝彦先生でした。

ちょうど、何かつまり1972年と、でも冬学期を私聞いたんだと思うんですけれども、ちょっとお体を悪くされていて集中講義のようなかたちのお話を聞きました。非常に実は私は感動したんですが、社会科教育というのは、私は資格のために単位だけ取ればいいやと思っていたんですけれども、実は生きていくための方法論を考える学問なんだということ非常にはっきりと言われて、哲学とか倫理とか考えている私に非常にフィットするようなお話を聞いて、そしてそれに別に励まされたわけではないんですけれども、法学部は1年ぽっきりでやめて文学部に転部致しました。

そして4年目ということなんです、私は文学部では3年目にとどまったんですが、教育実習を、今もあります東大付属でやりました。何かこの前、話をしていたら、どうも同時期に汐見先生と同じ時期の教育実習仲間だったらしいというのが判明したんですけれども。それで中学生、私は中学生の歴史分野をちょっと教えたんですけれども、でも楽しい経験でした。それとか、文学部に移ってまだ分からない時期だった、でも教育自習仲間というのが何週間か共にしますんで、できたということも実習の大きな成果でした。

そんなことをやりながらとにかく大学院に進みまして。当時はまだ、予備校っていうのがなかなか職もすぐにはなくて、友人の紹介で中学、いわゆる都立高校受験のための学習塾の講師をマスター、ドクターの丸5年ですかね、続けました。英・数・国、ときにはちょっと理科とか社会とかもオールラウンドに教えないといけなくて、でも毎週ほとんど週4日、青山にある学習塾通ってたんですけれども、これも大学院の勉強するだけじゃなくて、若いというか中学生と付き合う経験というのがなかなかいいものだなと思いました。

それと前後して結婚しましたし、共働きを始めますし、すぐに子供もできて、保育所に預けたり何やりという子育ての経験も、ドクターの間に2人の子供を授かりましたので、その子育てはいい経験になりました。

そして、ちょうど大学に10年いたかたちになるんですけれども、1970年に入学して80年の3月に、大学院5年で何とか終わりましたもんで。というよりか、オーバード

クター、もちろん覚悟してたんですけども、たまたまドクター3年の修了と同時に、跡見学園女子大学と言う、埼玉県新座市にあります女子大学に就職することができました。そこで文化論というので、あれこれほんとに若気の至りで勉強しては面白いところを学生さんにしゃべると言う自転車操業の授業、ゼミをやりましたし。

それから女子大では2年か3年で終わったんですけども、あと別な大学の非常勤でずっと続けたのが一般教養ですね、当時の。一般教育科目の倫理学って言う科目を、いきなりドクターぽっと出で担当しましたもんでテキストにももちろん困ったんですね。ちょうどその時に吉野源三郎の「君たちはどう生きるか」と言う、まだ岩波文庫に入る前だったんですけど見つけて、これはすごいいい本だという。もちろん鶴見俊輔さんの推薦もあったんで安心して選んだんですけども、これを倫理学のテキストにしてずっと学生と読むということをやって参りました。

それから特にやっぱり女子大ということがありまして、最初は文化とか人間とか一般論でやってたんですけども、やっぱり相手が女性だということもあって男だてらにとか、いわゆる女性学とかいわゆるフェミニズムとかというのをかじり始めました。それはまあ、私なりに学生に伝えると学生も反応してくれるということもあって、結局、通算で女子大学に17年勤めたんですけども、後半はほとんど女性学路線で、いろんなテキストを選び、読んできた。その中にギリガンが登場するんですけども、それはあとでお話します。

あるいは、学生の中でやはり教育に関心を持っている学生も多くて、1人はほんとに林竹二で卒論書いたりしたんですけども。でも、その前に学生とやっぱり読書会みたいなのを、課外でまだ若かったんでいろいろ頑張ってやってたんですが、竹内敏晴さんのエッセーをみんな読んでいて、そこで林竹二さんのお仕事、特に「授業」と言うやつですが、それを知ることもありました。

それからこれは、そういうのと違う、関係ないルートなんですけれども、たまたまご縁がありまして、NHKの通信高校講座現代社会の講師を確か1988年から11年間ぐらいいやったんじゃないかな、やりました。ディレクターには叱られっ放しでしたけれども、そこでいろんな教科書とか現代社会で何を教えないといけないのかということも含めて、もちろん指導要領も読まされましたし、工夫をするという、十何年間は生身の高校生相手にしての講義ではありません、講義というかお話じゃないんですけども、ラジオというメディアを使っただけの10年以上の経験というのも私の何か宝になっております。

それもあってか、これは確かにそれがあってお引き受けしたんですけども、友人の誘いで、それこそ「現代社会の教科書を書かんか」というふうに言われた時に喜んでとか、お引き受けをして書きましたのが、もう一つの別添の資料の1枚めくっていただくと河合秀和監修の「現代社会」、教育出版という決してシェアは現代社会に関しては高くない出版社なんですけれど、売れないんですが。

その出版社の教科書の、特にその部分ちょっと枚数多くてあれなんですけれども、もし興味があればということで、私が書いた部分を「豊かな生活と社会福祉」という第1編

第1章の三つの単元、それから第2編の第3章「現代の民主主義と倫理」の第1節「民主社会の倫理」という所の五つの単元、計八つですね。見開きで16ページというか8枚になっていると思いますけれども、そこにつらつらというか、書くことができました。

そこでやっぱり、自分が今まで現代倫理学というか正義とか自由とか分かったつもりで書いてたことをやっぱり高校1年生ですから、に対して語り直す、書き直すという、非常にこれもいい経験をしました。ヘーゲルの有名な言葉で「よく知られているものが必ずしもよく認識されているとは限らない」という有名なせりふがありますけれども、ほんと分かっているつもりなんですけれども、これやっぱりいざ高校生に分かる言葉で例えば「権利」、「自由」、「人権」という言葉を、しかも限られた字数で難しい言葉が極力避けて書くということは、私にとってほんとに試練の場でした。

そういう試練という言葉をちゃんと生かして、「教育学研究」にこの現代社会教科書執筆の経験をまとめて書かせていただいたこともあります。やっぱり難しい抽象名詞を、例えばその基にあるいったいどういう経験に基づいているのか、どういう動詞、どういう形容詞がその基礎にあるのかということを考えるきっかけにしました。

権利というのは、やっぱり例えば一番最初に持ってくるんじゃないで、これは非常に持って回った言い方なんで自分でもまだ反省、砕けてないなと反省してるんですけども、例えば、別添の資料の何枚目になりますかね、番号付けとけばよかったんですけども、6枚目になりますか、「民主社会に生きる」という所を見ていただければいいんですが、「社会って何だろう」という所から入ったんですけども、あるいは「冒険的企てとしての社会」という所で、一種の社会契約説を高校1年生に分かる言葉で書いたつもりなんですけれども、「人間が社会を作る前の状態を想像し、そうした状態の人間にも、〈それを失うと自分が自分でなくなり、それを奪うと相手が相手でなくなるような大事なことがら〉があり、それをあくまで個人の手で守り抜こうとするとどうなるかを考え抜くのだ。」

このちょっと山括弧でくくった〈それを失うと自分が自分でなくなり、それを奪うと相手が相手でなくなるような大事なことがら〉。最初にまず長ったらしく、でも「奪う」とか「大事」とかという動詞、形容動詞にしといて、これを実は今、もう既に高校生でも知っている言葉で「人権」、人間ならだれでも持っている権利ということなんだよというふうに入れました。

つまり、これは憲法の学習の前にこの民主社会の倫理を置くという、私たち工夫をしたもんですから、もう憲法で基本的人権の尊重というのは習ってるよねというふうにはやらないと。もっとやっぱり高校生の暮らしの中での思いとか悩みとか願いとか、そういうとこにできるだけこたえるようなかたちで、でもやっぱり権利・人権って言葉をちゃんと使ってほしいという思いで書いたものです。

そんなことを実は教育を巡って、あと、まあ教育に関係することを列挙していったら切りがないんですけども、やって参りました。

何かもう半分それで時間を食ってしまいましたんで大急ぎで2番目のですね、「正義とケア」。これも実は関心を持ったのも大体そういう順番なんですけれども、お話ししてい

きます。

これは別添の資料の最初のまたAERAに戻るんですけども、そこに書いておいた、「研究テーマ」と言うところで書いておきましたように、法学部から文学部に変更しましてカントの宗教論を卒論から取り上げました。ほんとに今も非常に考えさせられるテキストだというふうに思っておりますけれども、その延長線上でやっぱりカントから「若きヘーゲル」とか、あるいはフォイエルバッハとか、そこら辺に至るドイツ観念論において宗教とか国家とか、そういうものがどういうふうにとらえられていたのか。それと今の私たちの現代社会とがどういうふうに関わり結ぶのかってな非常に若者の野心というか、でもって研究計画を漠然と立ててたんですけども。

ところが修士論文もカントの宗教論で書いて更にと感じておりましたら、ちょうどそのころ、清水幾太郎さんの「倫理学ノート」というものを単行本は確か72年に出たものを少し私、大学に入ってから読んだんですけども、非常にこれに挑発を受けました。これもAERA Bookに書いてあるんですけども、17ページ、左側の上のほうですが、博士課程進学後もカントの社会哲学の研究を続けるつもりだったのだが、その倫理学ノートが社会的現実から切れたところで言語分析を行う現代倫理学、いわゆるメタ倫理学と言われる風潮ですが、それと社会のあるべき姿を描こうとする姿勢を失った社会科学の双方に投げた、「このままでいいのか」という糾弾には心を動かされました。

しかし、清水が最後に残るのはもう功利主義しかないというふうに言うんですが、私はそこでちょっと待てよという思いがした時に、たまたま大学院の自主ゼミで、それが③なんですけど、1977年にロールズの「ア・セオリー・オブ・ジャスティス」と言う本の存在を知りました。もちろんこの本は1971年に出ておまして、すぐには向こうでもなかなか読まれなかったんですけども、日本でも経済学、法学、政治学、いわゆる社会科学の人たちがいち早く注目してぼちぼち紹介、研究が出ておりました。私、本当にそれに助けられて遅まきながら、77年からロールズを読み始めたというのが正直なところですよ。

しかもそのロールズが、清水幾太郎がこれしかないと言っている功利主義、そのほかならぬ功利主義に対抗する、取って代わる正義の考え方を社会契約説、ロック、ルソー、カントの社会契約説を現代風に再構成した公正としての正義、「ジャスティス・アズ・フェアネス」という観点で出すということにも非常にほれ込み、かつ、その方法論も、単にその思想史研究ということではなくて、やはり現代のゲーム理論とか社会科学のやっぱり水準を踏まえて出すと。

それと同時に、私はロールズを気に入っているところは、自分がやっぱり生活者として抱く社会の正義・不正義に対する直感で言うんですかね、それをやっぱりおろそかにしないというか、それをやっぱりベースにするんですね。直感にちゃんと向き合う、生活感覚に向き合いながら、かつ同時代の社会科学の水準をちゃんと摂取して、その双方を突き合わせながら社会正義の原理を提出していくという方法論に非常にほれ込んで、そのあとはロールズ研究一途というか。

一途と言っても、でもこのロールズが開いた論争がやっぱり社会学者を巻き込んで非

常に活発になったんで、ロールズだけでは済まなくなって、追っ掛けていればどうしてもそれが目に入るという、勉強の仕方をして参りました。

特にこれは改めて感謝を申し上げますが、佐伯胖さんがまだそれこそ、教育学に出家なさる前に書かれた、本当に名著だと思いますけれども「きめ方の論理」という本が80年に、ちょうど私が大学院が終わって大学教員始めて、忙しいからなかなか院生仲間と勉強ができないというので困ってた時にちょうどこの本が出て、一種のこれは何ていうんですかね、テキストにして。

いわゆる佐伯さんは社会的決定理論で書かれていますけれども、私をもっと経済学、厚生経済学に近いところでの社会的選択理論の勉強に何とか首を突っ込み、それこそアッケンサローとかアマルティア・センとかと言う、いわゆるかなり数理的なお仕事ですけれども、何とか、そこそこという感じですけども、理解できたのもこの佐伯さんの本があり、かつそれを丹念に仲間を読み進んだというおかげです。

で私は「現代倫理学の冒険」で、かなり年取ってからやっと95年にまとめたんですけども、その中で功利主義、ロールズ、そしてノージックのリバタリアリズムとかコミュータリアリズムとかフェミニズムとか、いろいろ私なりに何十年か勉強してきたところのエッセンスを示したつもりなんですけれども。やはり今もその評価は変わってないんですが、やっぱり正義論のやっぱり最高の達成がアマルティア・センによってなされているというふうに思っております。

そういうセンとの付き合いも佐伯さんの本のおかげということがあります。ただ、センがノーベル経済学賞もらってからやたら何か、それまだ、マル経の人も近経の人もセンてのは変な奴やつだっというので、ほとんど経済学者はごく一部の心ある人を除いて注目もしてなかったんですけども、それが最近猫も杓子もセンだとか何とか言い始めて、何か自分だけがひいきにしていたインディーズ系のバンドが急にメジャーになって出過ぎて自分から遠くに行ってしまったという感じもしてしまってますね。

最近センが、でも彼もほんとにちょっとノーベル賞以降忙しくなり過ぎて、論文集とかまとまったお仕事はちょくちょくあるし、それから緒方貞子さんと一緒になって人間の安全保障というヒューマンセキュリティのプログラムを国連と、それから日本の小淵恵三さんが一時期入れ込んでいたんで、そのお金で途上国のヒューマンセキュリティを何とか実現しよう。

その時に緒方さんはもちろん難民を軸になさるんですけども、出がそうですから、センはあくまでやっぱり教育、いわゆる基礎教育を充実させるというところから人間と、いわゆる経済開発ではなくて、いわゆる社会開発性だとかヒューマンディベロップメントっていうものを考えていくというところに、やっぱり彼の基礎教育の重視の姿勢は今も貫かれているので、そこもこれからも学び続けたいというふうに思っております。

次が「ケア」なんですけど、ケアは、最初は非常にブッキッシュというか理論的なのというか頭の上だけの関心で始まりました。つまり女子大学に勤めていて女性学やら何やら追っ掛けてたんですけども、その時にたまたまキャロル・ギリガンの「イン・ア・ディファレ

ント・ボイス」と言う、「もうひとつの声」というのが話題を呼んでるというのをあるエッセーで知って。

でも発達心理学、もちろん道徳発達ですから私に関連はなくてはならないんですが、むしろコールバーグの仕事なんかはロールズとの関連でも知ってはいたんですけども、コールバーグのもとでの研究であるということも含めて、読みたいなと思っていたんですけども。幸いに1987年に翻訳が出たのですぐに読みました。これは本当に面白かったんで、すぐに女子大のゼミのテキストにして原書と付き合わせながら丹念に読みました。

やっぱりそれまで正義、正義というふうに、特に分配の問題を軸に考えてたんですけども、やっぱりそれだけでなく倫理の問題としては目の前で苦しんでる人、いわゆるニーズを持っている人に対してどうこたえるか、これがギリガンのいわゆるケアですけども。あるいは、目の前にある苦しみをどのように緩和するかという責任、そういうケアの姿勢っていうのは大事なんだ。

ところがこれ、やっぱり男性中心の学問では主題としても取り上げられることはほとんどなくて、ほんとに疎んじられてきたと。これをもう一つの声というかたちで非常にセンセーショナルなとか巧みなネーミングだと思いますけれども、それで出したものですから衝撃を受けて、このあといわゆる正義とケアの論争なんていうものを現代正義論の土俵の中で追っ掛けて参りました。それでケアという言葉は私の関心の中に一つ、1度登録されたんですけども。

それからしばらくたってスーザン・ゴードンと言う、私、尊敬するジャーナリストですね、よくアメリカの医療現場にライフサポートという非常にいい本を書いている女性なんですけれども。そのインタビュー記事をたまたま読んで、ノディングスのインタビューをしていて、ああ、教育学でもそれまでのそれこそ教科教育というか、カリキュラム中心の教え方ではなくて、ケアリング、その輪を広げていくというような教育の見直しがなされてるんだと初めて知りました。

それからしばらくたって佐藤学さんがずっと「ひと」と言う雑誌に連載されていた、ちょうど引越しの中に出てきたんですけども、特集号の中で「ケアリングとしての教育」と言うエッセーを書かれ、のちに太郎次郎社のエッセー集に再録されましたけれども、ノディングスのケアリング論のエッセンスが的確に紹介されていて、ノディングスもちよっと追っ掛けを始めました。

ところがこれが理論のほうから入ったケアなんですけれども、たまたま広島でずっと80まで独り暮らししていた母がいろんないきさつがあって独り暮らしができなくなって、いろいろ遠距離介護もやってみたんですけども、結果的にやっぱり東京に来てもらおうというかたちで、長い、いわゆる療養型病床群、昔風の老人病院ですけども、そこでの入院を経て東京に連れてきました。

その時にやっぱり、いわゆる老人病院というか、そこでの安静中心の老人のケアはやっぱり駄目になるという、いわゆる寝かせきりが寝たきりを生じさせて、例えばもう、はっきり言えば面倒臭いからおむつを付けてしますともう座っての排便はできなくなるという

ことがあるわけですね。あるいは、そういう老人の病院とか施設のベッドが大体非常に高いんですね。つまり介護する側があんまり腰を曲げなくても体位変換とか、そういう交換ができるようなかたちで、非常に高くなっているんですけど、それはお年寄りにとっては足がぶらんぶらんで下りたいときに下りれないという高さになる。

そういう、その問題を実は三好春樹さんとか最首悟さん、実は間に長崎浩さんというのが一枚かむんですけれども、その仕事に再会することによって、やっぱり特に高齢者の介護というときにどれだけやっぱり生活とちゃんといわゆる、単に病気にさせないという安静第一ではなくてやっぱり残っている能力なりの、お年寄りの、やっぱりその自立というかそのお手伝いをするのがケアというか介護のはずなんで、それがどうも医療側の介護はほんとに医療者中心の悪くすれば薬漬けになったりとか、リハビリといっても普段は寝かせきりにしといて、週に何回か車椅子でリハビリ室に連れて行って機械でひょこひょこ動かして、母もそうだったんですけどもそれだけで終わるんですね。

それは三好春樹さんという方は生活ケアということを言われて、むしろお年寄りが嫌でも日常的な、いわゆるADLってやつでしょうか生活行動とか排泄に、とか食事に行く、あるいは隣の友達、病室の友達に話しに行く、その動くことそのものをケアとかリハビリに使うようにしなければ、何か閉じられた空間だけでのリハビリというのは非常におかしいとか、本末転倒であるということを生かケアという言葉で、あるいは生活リハビリということで三好さんが述べられてたのに非常に意を強くして、ああ、やっぱりこのまま老人病院入れてたら母は駄目になると思って東京に連れてきました。

案の定、東京に来てちょうど介護保険もスタートしておりましたんで、デイケアもすぐ東京で入れたんですけども、要介護度認定等もちろん受けました。広島で入院している時は何にも言われなかったんですけども、変形性膝関節症という、診断名は私も聞いていたんですけども。それでちょっと歩くのが不自由になったんで結局食欲不振も起こって病院に入り、それが寝たきりになったというよくあることらしいんですけども。

ところが東京に来て介護を始めるので新たに診断書で診てもらいましたら、いわゆる廃用性症候群という言葉が教えられました。つまり使わない、ディスユースシンドロームと言うんだそうですけれども。つまり寝たきりで結局、いわゆる寝かせきりにされて、動かなく、足とか手とか、あるいは口とか、あるいは声とか、そういうのを動かさなくなった、使わなくなることが一種のシンドロームとか症候群を作って、ひいてはいわゆる痴呆というのに至るという、けっこう怖いシンドロームなんですけれども、それだというふうに言われて、慌ててとにかく使ってもらおうという、生活の中でケアしていこうという方針に切り替えて、今何とか、要介護度はやはりもちろん下がらないんですけども、何とか昔やっていた俳句をもう一回ひねるようになったりとか、カムバックしてくれました。

そういう母をやっぱり生活の中で介護するという気にさせてくれた三好春樹さんというのが「再会」と書きましたのは、実は、私がさっきの「ハイスクール69」じゃありませんけれども、69年に広島で修道高校がバリケード封鎖したんですね。その時の実は仕掛

け人でして、私より一つ学年上で、卒業の直前に、69年卒業組なんですけど、退学になって、そのあとは政治活動、一種のあるセクトに入ってやるんですけどやっぱり内ゲバで愛想を尽かして。

その20を過ぎて高校中退の若者が働けるとこっていったら当時のいわゆる老人ホームしかなくて、そこで、でも何かお年寄りと付き合っているうちに非常に面白い介護が、お年寄りが自立していくのを助けるのが非常に面白いということ、しかもまだ理論がないということに気が付いてもう一回大検を受けてリハビリ大学校に入られて、今は介護の職人というのを自称されて全国飛び回っていらっしゃいますけれども。

私にとっては、69年当時は「修道の三好」と言ったら、ほんとに一種のあこがれというか、高校生の政治運動のリーダーだったんですけども、その人が今は本当に老人介護の最前線でそういうのを引っ張ってらっしゃると言うことが大きく、因果は巡るもんだなと思ったりするんですけど。

そして最首悟さんとの再会というのも、実は私が、もちろん最首さんのお名前はこれもやっぱり「ハイスクール69」なんですけれども、朝日ジャーナルとかっていうのは唯一、広島の高校生なんかにとっては首都圏というか熱気が伝わってくるジャーナルとかメディアだったもんですから、分かりもしないで、でも読んで、買って読んでたんですけども。

そこで最首さんのお名前はちよくちよく目にしておりましたし、さっきも名前を挙げた滝沢克己さんというのも、その朝日ジャーナルで山本義隆さんと往復書簡というのをジャーナル誌上でやったのが、私にとっての出会いだったんですけども。

その最首さんと70年に、私、駒場に入塾して、まだつまり69年入試なくて私たちがぼっと入ったわけですけども。今どうなっているんですかね、202という2号館のはずれの教室を使って自主講座を、折原浩さんもまだ授業拒否なさってましたし、ソウサ学生相談所のニシムラ先生もいらっしゃいましたし、そこに私の上の世代が一種のたまり場みたいになってたし、私も70年、入学したもののやっぱり行き場がなかった時に202の自主講座というのは、何かものを考えさせられる、連続シンポジウム、闘争と学問で続いていたんですけども、70年の4月からですね。

実は私は4月入学してから最初に202の自主講座を聞いた時の講師が、ほんとに去年お亡くなりになったんですけども今井澄さんでした。若い人にとっては、今井澄さんてのは佐久総合病院とか、あるいは社会党からはずれて最後は民主党系のあれですかね、お医者さん出身でいろいろ医療改革の努力をなさった議員さん、政治家というのでご存じかもしれませんが、さんずいに登というので澄なんですけど。

私たちの世代にとっては、というよりかその時の70年の自主講座の触れ込みも、安田講堂の守備隊長、MLの今井澄来るみたいな感じの、そういうはっきり言えば新左翼のばりばりの闘士だったんです。でも、その方もやはりそのあとちゃんともう一回医者になられて、地域医療に献身されて国政レベルでも医療改革に携わる流れがあるんですけども。

。

そういう202の自主講座の中で最首さんの顔とか声とか見てたんですが、たまたまずっと最首さんとはそのあと離れてたんですけども、最首さんの娘さんの星子さんと言う、かなり重度のダウン症の娘さんのそれこそケア、もう24時間ケアをしないといけないという娘さんとかかわりを「星子が居る」って言うエッセー集で書かれ、まとめられて、その中に内発的義務という言葉、ケアの基礎にある、やっぱりこれは何でそのケアを必要人を助けないといけないのかというのは、これ倫理学にとっても大問題なんですけれども。

最首さんは独特の思索、粘り強い思索、それから星子さんとかかわりを通して、内発的としか言いようのない、つまり外発的ではない義務として困っている人を助けるということ、これを述べられました。そこら辺で最首さんと学ぶことができました。

それから更にケアということ、私、もっといろんなところで使いたいというふうに思って、例えば今日一番、別添の資料の一番最後に、新聞記事を付けておきましたけれども、今年の7月の末に広島市の市立大学付属の平和研究所という所が国際シンポジウムをやりました。

広島に原爆を落としたB29、エノラ・ゲイが去年の12月15日から永久、いわゆるスミソニアンの新館に永久展示されることになったのですね。もちろんスミソニアンですからあくまで第二次大戦中の航空技術の成功、素晴らしい成功を表す機械としてディスプレイされる。もちろん戦闘として初めて広島に原爆を落としたという説明も軽く付いているんですけども。10年前にやっぱりスミソニアンで原爆展の大論争があった時のように、詳しい情報とかは結局出されずじまいで永久展示が今始まっております。

そういうので、もう1回エノラ・ゲイを考えながら国際シンポジウムを平和研究所の方に呼びかけられて、私はそこで「記憶のケア」という問題提起をしました。確かに、日本でやっぱり原爆の記憶とか意味付けはもう大きく隔たっています。いまだにアメリカの多くの市民は、原爆が落ちたから、落としたから戦争が早く終わってアメリカ軍の何十万の命が救われたということ、信じてはばからないわけですね。いろいろ歴史家は新しい資料を突き付けるんですけどもそこはなかなか変わりません。

でもそこであきらめるんじゃなくて、やっぱり記憶とか思い込みのゆがみみたいなものを丹念にケアしていく。固定するんじゃなくてほぐすというのはちょっと無理な使い方であると思うんですけども、記憶をケアしていく。

これは逆にアメリカの人にだけ言えることではなくて、例えば私も広島で育って平和教育を受けてきたんですけども、その記憶にもゆがみ、欠落があつて、特に言えるのは、特に私小さい時には何も気が付かなかったんですけども、やっぱり被爆者の少なくとも1割は中国大陸、朝鮮半島から来た、あるいは連れて来られた被爆者というのがいるわけですが、それがほとんど1世の記憶の視野に入ってきてないんですね。あるいは、戦後の平和教育の中にも入ってきませんでした。

これはやっぱり記憶を固定化するのではなくてケアするというのが大切であろうというふうに思って、記憶のケアという問題で何か社会倫理学のほうからそういうお手伝いができ

ないかなというふうに考えています。

それからケアというのはずっとそれこそギリガンを読んでから使って……。

(テープ1・A面終了)

川本 ……やっぱり世話という言葉が、ギリガンの「もうひとつの声」だと「思いやり」とかと訳してあるのですが、ちょっとあまりにもメンタルというか、エモーショナルすぎるので、世話という言葉がいいなと思っていたんですけども。たまたま必要があって福澤諭吉先生の「学問のすゝめ」を読んでおりましたら、これ別にケアを説明しているわけじゃないんですけども、世話に二つの意味があるという非常に面白い。それは保護と命令なんです。

「保護とは人の事につき傍らより番をして防ぎ護り、或いはこれに財物を与え或いはこれがために時を費やし、その人をして利益」、あるいはこの当時ですから利益(りやく)と読んだほうがいいのかもかもしれませんが、「利益をも面目をも失わしめざるように世話をすることなり。命令とは人のために考えて、その人の身に便利ならんと思うことを差図し、不便利ならんと思うことには異見を加え、心の丈けを尽くして忠告することにて、これまた世話の義なり」という。

非常にここでやっぱりケアのほとんどの要素が、でもやっぱりノディングス流に言うと、保護と指図だけじゃなくて、保護された側のレスポンスというのがやっぱりノディングスが強調するケアリングのファクターなので、ここはさすがの福澤諭吉も、欠けてると言ってもしょうがないんですが、これはあくまで日本語の「世話」においてはこの2面だけなんだろうが、ケアリングにはもうプラスアルファがあるということをももちろん押さえながら、でもやっぱり世話という言葉をやっぱり私は活用したいと思っております。

もうあと2分、3分足らずなんで、今後の課題ということで、ロールズからやっぱり大学院の本格的な勉強をスタートしましたので、それからやはり教育学の中で私が比較的、哲学者の中で、まだ短いと言えば短いのですが、短い中では長いお付き合いをしてきたノディングスですから、その2人を読み比べながらいわゆる教育における正義、それからケアリングの倫理を何とか統合するという作業はこれからも続けていきたいというふうに思っております。

それから、高校公民科教育への参与観察。教科書を書いたり、いろいろ高校の先生とお付き合いがあるものですから、これをいわゆるアーティキュレーションとかたちでフィールドワークも含めてやっていきたいと思っております。

それから、西洋教育史という科目というか、かたちで呼ばれたものですから、そこに一番近いこととしてやっぱり近代の教育思想におけるリベラリズムの系譜をきちんとたどりということが大切だなと思っています。

リベラルという形容詞というか、言葉のやっぱり最初の使われ方がアルティス・リベラーリースというか、やっぱりリベラルアーツのいわゆる形容詞として、つまり教育用語としてリベラルというのは使われて、それがいわゆる政治思想の言葉に転用されたという出自というか、それは決して忘れてはならないことだと思うんです。自由人のための教育と

いうのでリベラルという言葉が使われ始め、それにさまざまな思いが、宗教戦争とかそういうものを通してリベラリズムというものが膨らんでいくということは押さえていきたいと思えます。

ちょうど今年がジョン・ロックが亡くなって300年、カントが死んで200年という、2004年がそういう節目の年なんです。ロックもカントもいわゆる教育思想においても社会思想においてもリベラリズムのチャンピオンと言えばチャンピオンですので、それもきっかけにしながら、カントの場合、昔ちょっとなじんでいたんですけども、やっぱりロックももう1回、所有の問題等も含みながらやっぱりロックの教育論とか、それがどういう意味でリベラルであったのか、あるいはそれを現代においてリベラルであるというのはいったいどういうことなのかというのを考える研究もしていきたいと思っております。

最初の佐伯胖さんの「出張じゃ駄目だよ。早く出家せい」というお勧めなんですけれども、でもまだやっぱり出張か出家かというふうに迫られると、私はまだ「家や家族がおるもんで」というふうに、つい逃げたくなるところがありまして、例えば在家のまま、これは単なる言葉の遊びですが、教育学に寄り集まって一緒に研究をするという仕事はこれからもやっていきたいと思っております。これを機によりしくお願いしたいと思っております。（拍手）

苅谷 じゃあ、あまり時間はないんですが、まず今のお話で、こういう話を確認したいとか、コメントでも結構ですので、もしそういうふうなご意見でも、ご質問なり何なり。一応、ご所属とお名前をお願い致します。いかがでしょうか。

大体、沈黙があってから1分ぐらい、一応待つことになりますけれども、特に今の時点でお伺いしたいことがなければ、お二人のお話が終わったあとでもまとめて意見をする時間を取っておりますので、そちらでまた意見をいただくことにして。

それではちょっと休憩を取らずにこのまま進めさせていただきますが、続きまして勝野先生のほうからお話をお願いしたいと思います。それでは。

勝野 この4月に川本先生とご一緒に着任致しました勝野と申します。よろしくお願ひ致します。私がこれから申し上げる、ご報告するものは川本先生のお話と違って、味わいも広がりも全くありませんので、本当にばさばさとした中身になります。ご了承ください。

私自身は教員評価の問題をこの間考えてきておりまして、一番私にとっては今、重要な研究課題というふうなことになっております。なぜ教員評価を私自身が研究対象にしているのかというふうなことから少しお話をしたいと思います。

教員評価といっても、なかなかまだなじみにくいといえますか、恐らく教育学部にいらっしゃる先生方や、あるいは教育学部で学んでいる学生の皆さんや大学院生の皆さんにとっても、あまり目の前の問題としてはないテーマなのではないのかなというふうに思っています。

ただ、実は今、政策的な動きというふうなことに少し注意をしてみますと、新しい教員評価というのを実施するんだというふうなことで、今、全国の都道府県で一斉にこの調査

研究が進行しているというふうなことがあります。

ですから、なぜ研究対象なのかというふうなことに關しては、一つは非常に・・・、何と言うんでしょうか、後追的な感じが一つはしてしまうわけですがけれども、ただ、事実として新しい教員評価というものをきちっと研究的にも対象にしなければいけないという必然性がまず一つあるというふうなことだろうというふうに思います。

それから、ここでは書きませんでしたけれども、実は教員評価の問題は、教員評価によって先生方が、教職員が力量を着けることができる、あるいは教育の専門家として成長することができるんだというふうなことが制度上、政策的にも言われたりするわけです。ただ、これが実際、今、実施されたり、あるいは検討されてるような仕組みでそれがうまくいくかどうかというふうなことは少し批判的に見ていかなければいけないというふうに私は思っています。

ただ、その一方でやはり不十分ではありますけれども、学校へ私が足を向けて訪ねて、そして先生方の話を聞いていたりすると、本当にその先生方が心の底から「いい教育実践をしたい」、「教師として成長したい」、そういうふうな声が本当に聞かれるわけなんです。

だとすれば、もし教員評価というふうなことでもって、今、その教員評価がそうした目的にかなう、実現するためのものなんだというふうなことを一方で政策的に言われてきている。他方で、学校の現場においても、教職員が皆「そういうふうな力量を着けていきたいんだ」、「専門家として成長して、いい実践をしていきたいんだ」というふうな声が切実であればあるほど、やっぱりそれにきちっとこたえるようなことを考えていかなければいけないというふうに私は思っているわけです。

まず、政策的な動きというふうなことなんですが、新しい教員評価、あとからまた少し触れますけれども、これもまたあまりご存じでない方々もいらっしゃるかと思いますけど、実は古い教員評価というのが既にあるわけでありまして、勤務評定というのがあります。これは1950年代半ば過ぎぐらいから非常に実は教育史の中では大きな一こまになっているわけですが、日本では勤評闘争というのがありまして、その実施の是非を巡って大変な混乱が起きたというふうなことがあります。

ただ、それだけの混乱というものを巻き起こしながら現実的には今、現段階においては勤務評定というのはほとんどの所で形骸化をしているというふうなことが言われているわけです。形骸化をしているというふうなことの意味はいっぱいあると思うんですけど、一つには勤務評定をやってもそれが給与等、具体的な結果に結び付いていかないというふうなことがその理由として挙げられているわけです。

そうでは駄目なんで、つまり今新しい教員評価というふうなことが言われている、そのどこが新しいのかと言えば、きちっとその教員の力量なり、成果なりを評価をして、それを給与等、処遇等にも結び付けるんだと。それが結局、教師のインセンティブ、職業的なモチベーションにもつながることになるし、あるいは特にもう一つの新しさという点で言えば、特にこの新しい教員評価というふうなことに關しては、その評価でもって、その教

職員の力量向上、資質能力の向上というふうなことにつなげるということです。あとから出てきますが、能力開発型の教員評価という新しい装いというものをまとうように今なっているところがあります。

その新しい教員評価を実施しなければならない、導入しようというふうな動きに関しては本当にこの間、この数年間ぐらい、本当にたくさんの人たちが、政治家であり、文科省なり、いろんな所で言われてきているというふうなことがあるわけであります。

ただ、教員は都道府県の教育委員会が人事権を持っておりますので、そこで調査研究が文科省から委託されるかたちで、一応自主的にそれぞれの県での制度を構想する、計画をするというふうなことになっておりますけれども、今、その調査研究が進行している各地での議論の中身を見ていきますと、ほぼ制度設計的には同じものです。

目的として掲げているのは、やはり教師の資質能力の向上や学校の教育力の向上につなげるために、こうした新しい教員評価を行うんだというふうなことが一つですし、それからもう少し具体的な内容を見ていきますと、目標管理ということでもって、これも勤務評価にはこれまでなかったわけですが、自分の教育実践、教育活動上の目標を自己申告して立てて、それを常に自分でモニターしながら、最終的に評価をしていくという部分と、それからこれは従来からもあるわけですが、校長ないし教頭も含めた管理職からの業績評価や能力評価というふうな部分です。こういった制度設計というところは、ある意味で非常に驚くほど各県教育委員会は、似通った、本質的には共通の制度設計で今考えられてきているというふうなことがあります。

実は、今、ほぼ共通の制度設計というふうに言いましたところでお気付きかというふうに思うんですが、その前の、河村文科大臣が今年の8月に、前文科大臣でありますけれども、8月の義務教育の改革案というふうなところでは、あるいは、この間ずっと文科省なり、政治家なりから「教員評価を実施すべきだ」というふうなこと、その筋の中では給与等の処遇との反映ということが非常に強く出てたんですけども、今、都道府県のところの制度設計をされている教員評価に関して言うと、その部分は著しく後退といいますか、とりあえずは出てこないというふうなかたちになっているわけなんです。

もう少し新しいこの教員評価というふうに言われるものの政策背景を丹念に見ていきますと、一つは教員だけではない、国家公務員・地方公務員を含めた公務員制度改革というものがございます。これももうこの間、何年間ずっと課題になっていて、今の国会でも法案が出るか出ないかというふうなことで随分議論があつて、とりあえず出ないかたちになってしまったんですが。

その中では教員の労働基本権を認めるかどうかというふうなことがかなり議論されていますけれども、と同時に、これまで以上に能力主義、業績主義、成果主義を徹底するんだというふうなことが言われておりますし、そのためには教員だけではなく、公務員全般に関して評価制度というものをきちっと構築しなければいけないんだというふうなこと、整備しなければいけないんだというふうなことがうたわれているというふうなことがあるわけです。

ただ、今言いましたように、各県で議論されている新しい教員評価に関しましては、それを給与等の処遇に結び付けるというふうなことを明確にしている所はほとんどありません。あえて触れないで教員評価の仕組みを導入しようというふうに、ある種の戦略、攻略というふうなことが多分あるんだろうというふうに思います。

それから、実はこういった新しい教員評価の政策論を見ていますと、非常に特徴的なこととして、いろいろな今、現代の社会における教育諸問題というのがあるわけですが、いじめ・不登校・学力低下などなどのこういった諸問題の原因かつ解決策、両方を兼ねているというふうに思いますけれども、こういった教育諸問題の原因かつ解決策として教師の資質能力というものに対する注目が非常に高まっているといたしますか、注目をされているというふうなことがあるわけです。

これは文科省の中教審の答申などでも、しばしば、ほとんどこの言葉が何回も何回もリフレインされて出てきますし、都道府県の検討委員会の所でも出てくるんですが、例えばそこにありますように、「学校教育の成否は、その直接の担い手である教員の資質能力によるところが大きい」という、こういう認識。だから教員評価でもってその教師の資質能力というふうなことに、直接政策的に、制度的に手を付けるんだというふうなことが言われているということがあります。

それからもう一つはこの間、指導力不足教員、不適格教員というふうに言われる、あるいは問題教員ですとか、頭文字を取ってM教員というふうに言われるような者が随分社会的にもマスコミでも取り扱われる、論じられるようになってきまして、扱われるようになってきまして、その背景、あるいはどちらが原因なのか、結果なのかって難しいと思いますが、やはり教師あるいは教職というものに対する社会的信頼の低下というものも、こういった教員評価を推進していく、政策的あるいはもうちょっと広い社会的な背景としてやはり見逃せないものなんだろうというふうに思います。

それからもう1枚めくっていただきますと、評価というものは教員評価だけの問題ではなくて、もう少し目を広げると、今の教育制度あるいは教育の統治の仕組み全体の中で、評価というものがやはり柱になった組み替えられ方をしているというふうなことにも注意をしなければいけないんだろうというふうに思うわけです。

細かいことは申し上げられませんが、企業経営的な発想で一般行政、公教育、教育行政といったものを組み替えていこうというふうな動きは非常に大きなものがありますし、例えばそれが事前に規制をするというものから・・・。「事後規制」というより「事後評価」ですね、ごめんなさい。事前規制から事後評価に転換をしていくというふうな表れ方。あるいはこの評価というふうなことで、事前規制から事後評価と転換するということが、今いろいろと公教育に必要だというふうに言われている多様性ですとかを創出することになるですとか、あるいは「健全な」という言葉がよく枕ことばで付けられますが競争的環境を整備することになるんだというふうなこと。

こういった政策的な背景の中で教員評価だけでは実はなく、政策の評価というふうなことも課題になっていますし、学校の評価というふうなことも課題になっていますし、ある

いは子供たちの成長・発達や学習の評価といったことも多分セットになって今、評価というものが非常に大きな意味を持ってきているというふうなことがあるんだろうというふうに思っています。

既に、実はこの新しい教員評価というのは、いくつかの自治体において先行実施をされています。具体的には2000年度から東京都が始めておりますし、これが全国で一番早く、旧来の古い教員評価である勤務評定をやめるかたちでもって、新しい教員評価をスタートさせています。ですから、5年目に既に東京都はなっているということになります。それから、そのほかにも大阪・神奈川・広島・香川といった所で、この新しい教員評価が全国、ほかの他府県に先立って実施されているというふうなことがあるわけです。

大体、この既に先行実施をされている新しい教員評価を見ても、その教員評価の目的ということでは、これは教師の資質能力の向上、先程も言ったような、あるいは学校の教育力の向上という、先程見たようなものが出てくるわけですが、ただこれがどれだけの効果を上げているのかというふうなことになりますと、非常に疑問視せざるを得ないようなものがあります。

もちろん、まだまだ制度が導入されたばかりだからということもありますし、それからこれまでこの効果を曲がりなりにも測定しようといいますが、効果を考えようというふうなときのその研究の方法が、ほとんどその当事者の意識調査というふうなことになっておりますので、そういった効果を見るときの限界性というものも当然あるとは思うのですが、ただ、やっぱりどうも新しい教員評価というのが制度目的を達成しつつあるとは言いがたいというふうに言わざるを得ないものがあります。

特にこれは教員評価制度そのものがどうなのかということよりも、むしろ今見ていると、いろんなかたちで今、教育改革、教育施策が学校現場に下りてきていて、その全体に対するある種の不信感とか、教育改革のスピードに対する戸惑いだとかといったものが、今、学校現場に非常に蔓延をしてきている。

その中で、この教員評価というものがさっき見ましたように、いろんな教育の諸問題の原因であり、と同時にそれが解決策であるような言われ方をします。そういったものに対する現場の先生方の抵抗なり戸惑いなりというものが非常に大きな意味を持っているんじゃないかなというふうに私は見えています。

逆に、士気が、モラルが減退したとか、伸び伸びとした雰囲気が教職員の集団間になくなったとか、あるいは管理職が評価者、教職員が被評価者というふうな関係になるわけですが、関係が悪化したといったこと、そういったような具体的な声のほうが、より成果を賞賛する声よりも大きく聞かれるというふうな状況に今なっているというふうなことがあります。

そこにご紹介しましたが、一つは私の先生ですし、前任者ということになるんですが、浦野先生が行った東京都の公立学校教員それから校長を対象にした調査結果です。人事考課制度によって、教員のもっと頑張ろうという意欲が高まっているかどうかということに関して、現場の肯定的に答えている先生たちは1割に満たないという結果があります。

逆に否定をしてしまう先生方が7割、75パーセントというふうなことの結果が出ています。また、人事考課制度によって専門的な力量の向上、職能成長に役立っているかどうかというふうなことにしても同じような傾向が出ているということがあるわけです。

注目をしなければいけないのは、評価者である校長先生も実はあまり成果に対して、それほどというふうに言ったほうがいいんでしょうか、自信を持っていないというふうなことがこの結果からうかがえる。実際に校長先生たちの声を拾って聞いてみたりすると、やはり評価っていうのは難しい。現場での先生たちとの関係を壊さずに評価をしていくというふうなことの困難さということをよく聞くことができます。

これは研究者が行った調査ということになりますが、今年の3月にこれも大阪府で、大阪府の場合には「教職員の評価・育成システム」というかたちで新しい教員評価をやっています。

実は東京都の人事考課制度が、一方で教職員の資質能力の向上というふうなことを掲げながら、と同時にはっきりと最初から給与等の処遇への反映ですとか、そういう成果主義的な要素というものを強く打ち出していたというふうなことがあり、また、この浦野先生の調査などでも分かるように、非常に学校現場の受けが悪いというふうなことがありまして、大阪府の新しい教員評価は「育成システム」。より以上に教師の力量向上、職能成長というふうなことを目的とするようなものに、制度設計を何とかうまくやっというふうなことでもって、一定程度学校の現場の先生たちの声も受け入れながら、こういう制度設計をしていったというふうなことが経緯としてあります。

それを平成15年度、昨年度、すべての先生たちを対象にして試行したんですが、それを「試行実施のまとめ」ということでもって、これは大阪府教育委員会が調査主体になってやったものです。

ただ、この結果をご覧いただいてもお分かりのように、やはり目的として掲げている教育意欲や資質能力の向上ですとか、教育活動等の充実や学校の活性化ということに役立つんだ、そういうふうな制度になっているんだというふうなことを肯定的に答えている先生方はやはり、東京都の場合よりちょっと多いんですけども、13.3パーセントというふうなことになっておりますし、校長先生たちもやはりそれほど自信を持っていない。東京都と同じような数字がそこで出ているというふうなことがあります。

また、大阪の場合には業績評価と能力評価というのを理由がきちっとあって分けているんですけども、それぞれに関して「適正な手法である」かどうかというふうな問いに関してもこのような非常に低い、否定的な答えがほとんどだというふうなことがあるわけです。これが、今、政策的な背景ですとか、それから既に現時点で先行実施をされている新しい教員評価の効果、現状というふうなことになります。

こういったことを踏まえて、それでは教員評価を研究対象にしていくときに、どういう視点なり、分析のレベルというふうなことを定めながら研究をしていくのかというふうなことです。これは私自身が今悩んでるところというか、あまり大したものではないんですけども、これからやっていきたいという計画というふうなことになるわけですが、三つ

のレベルなり、研究の視点というふうなことを考えています。

一つは、政策論的なことというふうなことになるわけで、これは今、見たような内容があるわけです。それから、もう一つは制度自体をどういうふうに作っていくかというふうなことがあります。それから、もう一つ、非常にこれが大事だというふうに思いますのは、やはり教員評価というものはその教師の専門性、言うまでもないことなんですが、その教師の専門性ということに深くかかわってくるというふうなことがあるわけです。

評価というのは恐らく中立的なものではあり得ないわけで、どういう教員評価をするのか。実際にそのことによってその教師の専門性なり、教師の価値観なりというふうなこと、あるいは実践の質なりというふうなものが非常に大きな影響を受けてくるというふうなことがあります。

とりあえず、建前として、建前と言っては失礼なのかもしれませんが、この教員評価というものが教師の資質能力の向上というふうなこと、そして全体として学校教育の質的な向上につながるんだというふうなことが言われてるわけですから、じゃあ本当にそういうふうになる教員評価というものを制度論のレベルだけではなくて、まさにその教師がどうやって学習をしたり、あるいは成長していくのか。その専門性の議論とかかわらせるかたちでもって、この教員評価に関する研究をしなければいけないだろうというふうに思うわけです。

私は学部時代、大学院と教育行政学という所で学んできましたので、主には1と2、政策や制度レベルでの議論をしてきているわけですが、しかしやはりこの教員評価というふうなことに関しては、この三つ目の分析のレベルということが決定的に重要であるというふうに今考えています。

ちょっと戻りまして、その政策というふうなことに関しましては、これは教員評価というふうなことだけではなく、先程触れました評価というものを柱とする今の教育制度、あるいは統治の在り方全体の組み換えという方向の中で、これが一方では、現場あるいは学校や先生方にとっての自由裁量の拡大、特に事前規制ということをやめて、事後的な評価にしていくというふうなことがありますので、これが裁量の拡大につながるのではないかと、それを主張する側もありますし、しかし、この評価というものがより強力な学校現場の裁量を押さえ付けていく、あるいは統制をしていく手段になるんじゃないかというふうな、そういう政策分析もあり得るわけです。ほかにもいくつか論点はあるかと思いますが、この論点ということはひとつ欠かせないというふうに思っております。

それから、一番中立的というか、技術的な問題になりますけども、どういう制度を作っていくかというふうなことに関しては、一つは制度目的の問題があります。従来型の成績判定型というふうに言われるもの。あるいは総括的な評価というふうな言葉を当てはめてやる場合もありますが、学年の末の段階でその教師の成果というものを判定をする。それを給与等の処遇に結び付けるというかたちで行われるような、そういう成績判定型の教員評価。

それから、むしろその教育実践のプロセスに寄り添うかたちでもって、形成的な評価を

しながら教師の資質能力というものを高めていくということを目的にしている能力開発型というふうなもの。大きく分ければ、制度目的ということ言えばこの二つであり、実際にはこの二つが混在、非常に微妙なかたちで混在するかたちで制度設計がなされてきているというふうなことになっているわけです。

それから、制度というものがやはりいくつかの条件、最低限満たさなければならない条件というふうなことがあるわけで、この教員評価というふうなことに関しても、その公正性、公平性ですとか、客観性ですとか、透明性、納得性といったことが要件として指摘をされ、一定確認をされてきているというふうなことがあります。

具体的にはこういった要件を満たすためには、評価者研修の問題。評価する側の評価能力の向上の問題ですとか。それから、納得できる評価ということ言えば、さっきの目標管理も実はかかわってくるんですが、評価する・されるというふうな双方向的な評価の関係をどうやって制度の中に盛り込むかということ。

それからやっぱり制度理解が、特に評価をされる側が制度について理解していなければうまくいかないだろうというふうなこともありますし、それから評価の客観性ということに関して言うと、評価基準や観点をどれだけ明確化していくかというふうなことや、あるいは評価結果の本人開示、評価結果に対して不満がある場合の苦情処理、不服申し立て、こういったようないくつかの制度的な要件というものが必要になるだろうというふうなことが、今研究の所でもある程度の合意というふうなことがあるかと思えますし、今制度を作ろうとしている所でもこういったことに一定程度配慮をするというふうなことがあります。

最後の特に評価結果の本人開示ですとか、不服申し立てというふうなことに関して言えば、旧来の古い教員評価に関して言えば、全くこういうことがありませんでしたので、ですから一歩も二歩も進んだというふうなことは言えるかもしれませんが、評価基準や観点の明確化というふうなことに関してそうですし、双方向的な評価というふうなことに関してもこれまでの勤務評定では基本的には行われてこなかったということがあります。

やはりこの中では非常に重要な意味を持つのが、評価基準というふうなことになるわけですが、そこに挙げましたのは東京都の教員の人事考課制度の中の教諭の評価基準です。そこに示しましたのは「普通」というふうに評価をされる評価基準を示したんですが、括弧内のものが付きますと「A」の「優れている」という評価になるんだというふうなことです。

いくつかの領域に分かれておまして、能力・業績・意欲といったところをまたその項目ごとに評価をしていくことになります。一番最初のは学習指導という領域の面で、その能力がそこにあるように「専門的な知識・技能を活用し」ですと「B」なんですが、「十分」というのが付くと「A」になると。

それから、「直面した学習指導上の課題に対して、適切な指導計画を作成し、解決方法を見出すことができる」、これが一応「B」なんです。括弧の課題を自分から発見したり、分析したりすることができるか、解決方法も有効な解決方法を見いだすことができるということになると「A」になるという、こういう評価基準等、各地で作ってきていると

いうふうなことがあるわけです。

実際に先程も触れましたように、評価をする校長先生の話聞いていても、「S、A、B、C、D」というのが東京都の評価、5段階評価をしているんですが、「D」という評価はできるけれども、やっぱり「A」、「B」の区別は非常につきにくい。「A、B、C」の評価はどうやってやったらいいのか自信がないし、分からないというふうに言う校長先生がほとんどであるような気が私はしています。

これ一見、非常に細かい評価基準を立てているわけですがけれども、なかなかこれで評価をする側、客観性ですとか、公平性というふうなことが担保できるのかどうなのかというのはやはり疑問に思いますし、またこの評価をやって本当に教師の資質能力が向上していくのかというふうなことに関しても、やはりかなり疑問に私自身は思っています。

それから、評価結果を給与に反映をさせるというふうなこと、これはアメリカなどでは「メリットペイ」というふうな言い方をしていますけれども、これが本当に言われているように教師にとってのインセンティブ、あるいは職業的な満足をもたらすというふうなことになるんだろうかというふうな問題も一つあります。

これは「職業的動機付けの諸理論」というものがありますので、こういった観点で検討していくというふうなことが必要かと思いますが、概して言えば、特にアメリカで行われたメリットペイのインセンティブ的な効果というふうなことで言うと、概して言えば消極的な研究があるというふうなことが言えると思うんです。あまり、教師のインセンティブや職業的満足感にはつながらないというふうなことがあるかと思いますが。

そこに挙げましたのは、80年代にアメリカのいくつかの州で行われたメリットペイの総括として、アメリカの研究者が書いているものを引用しておきました。実はほとんどのアメリカの州では80年代にこのメリットペイを導入した結果、しかしあまり思ったような効果が上がらずに制度をやめた、実施をやめたというふうな経緯があります。

ただ、実は90年代といいますか、また最近になって教師の評価というものが注目を浴びるようになってきている。ただ、それは先程言った、ご紹介した言葉で言えば、成績判定型という、こういうメリットペイよりも教師の資質能力の向上に結び付くような評価、能力開発型の教員評価というふうなことで、装いを新たにといいますか、強調点を少し変えるかたちで教員評価論というのが、また政策的にも研究的にも再燃をしているというのがアメリカの今の現段階だろうと思うわけです。

三つ目の重要ではないかというふうに私が思っていて、また私自身がまだ不十分だというふうに考えている点ですがけれども、実は古い教員評価、勤務評定問題が50年代の後半から末ごろにかけて日本で非常に大きな問題になっていた時に、日本教育学会が「教師の勤評問題の全般的見解」というものを出しています。

そこでは、当時議論されていた勤務評定は、これはやっぱり教師の統制手段にほかならないというふうな断定の仕方を実はしているわけです。そういった勤務評定というのは到底受け入れることができないけれども、しかし、教育者としての成長に不可欠なある種の評価というのはやっぱりあるだろうと。それはむしろ積極的にこれから開発をしていく、

構築をしていかなければならないんだというふうなことをこの見解の中で述べているということがあります。

ただ、それから既に四十数年たっているわけですけれども、教育者としての成長に不可欠な教員評価といったものが、今どれだけ研究的に明らかになってきているかというところが非常にやはり難しい、困難なところ、不十分だというふうにやはり言わざるを得ないんだらうと思います。

実は、アメリカの例に少し触れましたが、教員の評価に対する注目というのは日本だけではありませんし、アメリカだけではなく、実は非常に世界各国で広がりを持った政策動向ということになっています。1998年版のユネスコ編の「世界教育白書」がありますが、翻訳をされているわけですけれども、その中でも実は教員評価について触れられています。

そこでは「教員の効果の評価に対する教育政策担当者の関心が高まっているが、評価に対する政策的関心に教員の専門的力量に関する知識の裏付けが伴っていない」というふうな、58年の日本教育学会の全体的な見解と、基本的な認識ではほぼ一致するような文言がやはりここでも出てきているし、それから、今の残念ながら日本の政策動向を見てもやはりこれは当てはまっているというふうに私は思うわけです。

特に、またその専門性ということに関しましては、先程も触れましたように、やっぱり評価というのは技術的・中立的なものではないというふうなことを忘れてはいけないんだらうというふうに思っています。

これは教育学部の先生方はご存じの先生方がたくさんいらっしゃると思いますが、例えばこれはあまり適切ではないんですけれども、子供の評価をするときの問題。その評価の政治性なり、統制機能の問題として、マイケル・アップルなどがそこに引用したような文章で言われているもの。これは政治的な統制ということと、社会・経済的な構成、社会的・経済的に構成されたものがその評価の枠組みなんだ、基準なんだというふうなことに対する関心・注意を引くものですが、やはりこれと同じことを教員の評価の基準というふうなことを考えるときには忘れてはならないんだらうというふうに思うわけです。

ですから、今、三つのレベルでというふうなことを申し上げてきたわけですが、実はこういった評価の持つ政治性や統制機能というふうなことを強調すると、一番最初の政策的な教員評価の動向ということにやはりつながってくる問題なんだらうというふうに思うんです。政策的にどういう教師をというふうなことと、評価基準というのと、教師の専門性をどういうふうに作っていくかというふうなことが、実はこの分析のレベルというのがだんだんミクロのほうに下がってきているようで、また連関をしているというふうなことを私は思っています。

最後に特にこれから考えていきたい、また必要性もあるというふうに思われる能力開発型の教員評価というふうなことです。ここでは二つの構想というふうなことについて、少し言及をしたいというふうに思っています。

先程も申しましたように、80年代にアメリカで行われていた非常に素朴な教師を競争

させる、また給与等の報酬に評価結果を結び付けることでもって、それが教師のインセンティブになるし、職業的な満足ももたらされる、資質能力も向上するんだというふうな、かなり素朴な評価というものは既にうまくいかないということで、ある意味では結論が出ているところでもあります。ただ、それに代わって教員評価をやることによって教師の能力開発をしていくんだという評価は、非常にクローズアップをされてきているということがあるわけです。

その一つの例として、特にメリットペイなどでは「優秀な教師」というふうなこと、非常にあいまいな基準を立てて、自然に相対評価になることが多いわけですがけれども、そのことによって教師間の非常に無益な競争みたいなものが起きるというふうなこともよく言われてきた。

そういった「優秀な教師」というふうに言われる者のある種のあいまいさの克服ですとか、あるいは、教師間の無益なあるいは有害な競争を回避していく、そういった評価にするために、教師の教育活動の質とか水準というものをきちっと詳細に記述をして、それが評価するときの明確な基準になるような、ある種の客観的な基準、これを提唱者は実は「外的基準」という、かなり意味深い言葉だと思いますけれども、「外的基準」ということを用意して、これに基づいて評価をしていく。つまり絶対評価にしていくんだというふうな話になってくるわけです。基準に準拠した評価。集団ではなくて、相対評価ではなくて、きちっと「優秀な教師」、「いい教師」というふうなことの基準を明確に打ち立てる。

その「いい教師」ということの中身は、知識ですとか、それから何ができるか。教科に関する知識ですとか、それから何ができるかという実践の質というふうなことになってくるんだと思うんですが、それを用意してやって、それに合わせるかたちでもって教師がそれを目標に頑張るんだというふうな、そういうふうな評価に今なってきているというふうなことがあります。

また、オッデンと言うアメリカの研究者がいますが、この方はもともとの専門領域は教育財政学なんですけれども、こういった教員評価の動向に注目をしながら、コンペテンス・ベースド・ペイというふうなことを言っています。つまり、こういった教育活動の質や水準というのをコンペテンス、何ができるかという職務遂行能力というふうなかたちでもって明確にして、その職務遂行能力を基準にして評価をすれば、それを給与等に結び付けるというふうなかたちになっても、これは変なかたちの競争にならないし、また評価される側、処遇を受ける側も納得できるというふうな、そういうふうな言い方をしてくるわけです。

ただ、私は一定の進歩といいますか、意義というふうなことはこのことは認めながら、しかし、やはり限界はあるんだろうというふうなことを思っています。一つは、こういった構想の中ではまず「効果的な教授」というものの研究があって、その研究から基準が導き出されるんだ。優秀な教師の絶対的な基準というのが導き出されるんだというふうなことになりがちであります。そういう前提を持っていかなければ、果たしてそういう効果的な教授というものに関する研究から、個々の教師の専門性を向上させる評

価基準というものが直接導き出されるのかというふうなことに 대해서는 非常に疑問に思うというふうなことがあります。

それから、もしこういった基準というものが効果を持つというふうなことであったとしても、私はやっぱり、それは非常にいい教師といいますか、優れた高度な専門性を持った教育実践に導くというふうなことにはちょっとなりにくいのではないかと。どの教師もやっぱり最低限満たさなくてはならない最低基準というふうなことでは有効性を私は持つというふうに思っていますけれども、こういった評価基準で評価をしていくことでもって、より高度な、もっと高度な質の高い専門性というふうなことをもたらすというふうなことにはなりにくいんじゃないかというふうに私は思っています。

それから、こういった評価基準が先程も触れましたように、やはり政治的な統制機能や社会的な統制機能を持つというふうなことも当然注意をしなければいけないと思うわけです。

あとから1枚、参考としてお配りをしたものがありますが、これは教員評価のやはり一種というふうなことになるかと思えますけれども、これも政策的な動きの中で教員免許の更新制の導入の是非というふうなことが議論されるようになっております。中身をご覧いただければお分かりのように、実は数年前に教員免許の更新制ということに関しては中教審等でも議論をしたという経緯があるんですが、しかし、今の時点で導入することは慎重であるべきである。

いくつか理由がそこに挙げられていますけれども、ということで頓挫をしたかたちになっていたわけです。ただ、今年の夏の前河村文科大臣の試案の中で、この教員免許更新制をもう1回導入に向けて検討し直すというふうなことが、発言があったものですから、計画があったものですから、これから中教審等でも議論をされていくというふうなことになると思うんです。

これは、私、直接実は面識はないんですが、早稲田の浅田先生と言う方が教員免許更新制について、成長・発達を促す視点でもって考えるべきだというふうなことが書かれています。また、優れた教師像というふうなこと、それを一義的に定義することの限界ですとか。その優れた教師像ということ的前提にして、教師の専門性を高めていくというふうなことのやはり限界というふうなことについても触れられているようで、拝読をしていて、読んでいて非常に私としては納得できたものです。

浅田先生は中教審の多分臨時委員でしょうか、をなさっているというふうに思うんですが、こんなような議論もあるということでご紹介をしました。

レジュメのところに戻りますが、教師の専門的な力量を高める評価というふうなことを考えて、ある種の評価というふうなことになるんだろうというふうに思いますが、私自身、これからきちっと勉強していかなければいけない、研究をしていかなければいけないというふうに思っている課題ということになるんですが、どうやったら教師がいい実践をすることができるのか、専門性を高めることができるのか。そういったことに関しては、これまでこの教育学部でもいろんな議論や研究ということがなされてきているんだら

うというふうに思うわけです。

例えば、佐藤学先生が恐らく日本では初めて紹介をされたんだろうというふうに思いますが、ドナルド・ショーンの教師の「反省的実践」というふうなこと。それから、私自身は少しイギリスの研究ということを見ながら、ローレンス・ステンハウスですとか、ジョン・エリオットというふうな論者のことを見てきたわけですが、そこで言われている「実践的探求」というふうなこと。

こういった「反省的実践」や「実践的探求」という非常に高度な専門性に支えられた教師の実践というもの。どうもこういったものを見ていくと、その根本にあるのは、一人一人の教師の専門性向上のためのいろんな営為ということではなくて、そういったものを支えているのはやっぱり協働性というふうなことなんだろうというふうなことなんです。

それは非常に平たい言葉で言えば、やはり教師の学び合いというふうなことですとか。それから教師間関係だけではなくて、やはり今子供との関係。よく学校の先生方は子供から教えられるというふうなことをしばしば言いますし、それから保護者からも教えられる。地域からも教えられるというふうなこと。どうもやはり学校の先生方にとっては、そういった教職員間、それから子供から、あるいは保護者から学ぶというふうなことが非常に大きな教師の実践を高める、あるいは専門性を高めることの契機になっているんだろうというふうに思うわけです。

大阪府の教育委員会が、先程ご紹介したあまり効果としては上がっていないように見える、1年目ですから何ともそこら辺は言いしがたいわけですが、「評価・育成システム」の導入の中で、導入するに際して検討委員会を立てておまして、その中でそこに引用してある文言を検討委員会の報告書の中で述べています。記しています。

そこでは教職員の意識改革というふうなことに限定をして言っているわけですが、しかし、教職員の声は意識改革の問題ではむしろなくて、やはり教職員の成長とか、実践の質の向上というふうなこととして、私はとらえたうえで、ここに書かれていることを肯定していきたいというふうに思っているわけです。

それはまだ、きちっと理論付けていない、きちっとまとめきっていませんけれども。自己評価というふうなことを大事にしながら、しかしそれが閉じられた自己評価にならない、開かれた自己評価というふうなことにつながっていかねばならないというふうに思いますし、教員評価というものが教師の専門性を高めるというふうなことに資するというのであれば、いかにしてこの開かれた自己評価とか、あるいは「反省的実践」や「実践的探求」というふうなことを促進する。それに開かれるような評価制度ということを考えていかなければならないかという、その問題に最終的には帰着をするんだろうというふうに考えています。

私自身が、今いくつかそのための課題といいますか、具体的な問題意識を持っているわけですが、一つだけご紹介をしますと、それは最後の所にも少し書きましたが、今、児童・生徒、子供からの授業評価の問題があるわけです。これは大学では学生による授業評価というふうなことが、やはりこれも実は大学の自己点検評価が大学設置基準の改定以降行

われるようになった。

ほぼ同じ時期に学生による授業評価というようなことが導入されてきているということがあり、それが一方でファカルティディベロップメントと関係しなければならないというふうな認識もありながら、現実にはほとんどこれが機能してきてないという事実があるんだろうというふうに思うんです。

多くの所では学生による授業評価は、やったらやりっ放しになっている所がほとんどだろうというふうに思うんです（笑い）。実はそれとほぼ同じようなことが、高校・小学校・中学校でもあり、児童・生徒による授業評価が、学校評価それから教員評価の一環としてやれということで教育委員会も言ったりですとか、あるいは各学校が自分たちでこういう評価に取り組むという所も現れ始めているわけです。

この児童・生徒による授業評価というものは、いくつかの可能性といますか、別れ道といますか、分岐点をやっぱり持っているんだろうと思うんです。一つは、やはりこれが非常に教師たちのある種のランク付けだけにつながってしまうような、その教師の実践をむしろ萎縮させるような、そういう強力な統制機能といますか、教師の専門性を抑圧するようなかたちで、この授業評価というものが機能する可能性もじゅうぶんにあるだろうというふうに思いますが、その一方で子供たちの声というふうなことを教職員が受け止めることで、やはり教師としての今の実践を振り返る、それが開かれた自己評価ということにつながっていく可能性を私は考えていきたいというふうに思っています。

それは教師の専門性の研究というふうなことにもなりますし、ある意味では学校経営の課題というふうなことにもなっているかというふうに思うんですけれども、そんなところをひとつこの教員評価の問題として、具体的な課題として、しばらく考えていきたいというふうに思っています。以上です。どうもありがとうございました。（拍手）

荻谷 どうもありがとうございました。それでは、今のご発表につきまして、まず10分ぐらい時間を取りまして、ご質問やコメントがあればいろいろ伺ったうえで、そのあとお二人のお話を合わせて質疑に移りたいと思います。まずは今の勝野さんに何かご質問とかご意見とかがあればよろしくお願いします。

―― はい。では、先行実施されている所での現状をもう少し教えていただきたいんですけども。具体的な評価は、これは校長1人が多分教員を評価するというかたちでしょうか。

勝野 そうですね。基本的には校長が評価者、ただいくつかの所では教頭が一次評価者と言って、東京都の場合で言いますと、教頭が一次評価者になるんです。その上に校長の二次評価者、学校の中での最終的な評価決定者というふうなかたちになっています。でも、ほとんどの所はやっぱり校長でしょうか。

―― そのときに、評価の基準とかというのは明文化されるとしても、評価の材料というか、データですね。どれぐらいの側面について、どれぐらいの量、質と量ですね。データの質と量、どれぐらいのものに基づいて校長は評価できるものなんですかね。

勝野 評価者能力ということにかかわって、やっぱりそれが非常に大きな問題になってい

と思うんですが。

―― 能力というよりも、現実の学校の在り方として、どれぐらい接触があって、知り得るチャンスがあるかという。

勝野 授業観察をしなければいけないというふうに言われている所がほとんどです。その授業観察の中身といいますか、頻度や分量ということだと、例えば東京都の場合ですと、最低30分の授業観察を1学期に1回ぐらいずつ、年に3回というのが求められるような。ただ、実際のところはそれすらできない、していないという所が現実には多いというふうに私は見えています。それだけの時間的な余裕が取れないですし。

―― 逆に、教員から校長を評価するというのは割とできそうなんですけれどもね。（笑い）たくさんの教員がそれぞれのを持ち寄ってというのはできそうなんですけど、逆は相当難しいなと思います。

もう一つ、給与に反映させる場合もそうですし、相対評価と言われればそうなるわけですが、結局最後は一列に並べるかたちになるわけですね。得点化するようなかたちに。普通に考えてもいろんな意味での良い教師というのはいるわけで、インテリジェントな教師もいる。

それをまた評価の明確化というかたちに、基準の明確化をしてしまうと、そこに集約してしまう、収束、ディレクトしてしまうという危険があって、これをもう少しプロファイル的に、多変量的に、多面的に、特に成長の****でしょうか。どの部分が欠けているというような、質的な評価というか、プロフィル的な評価というのが必要になってくるだろう。その辺は一系列化するとなじまないし、また給与に反映させるということもまたなじまないという感じがするんですけれども。最後はやっぱり一元化するかたちを目指されているんでしょうか、現状。

勝野 ジレンマだと思うんですけれども、評価基準をできるだけ厳密に細かくやらないと客観性が保たれないというふうなことが随分強調されるんですけれども、それをやっていると今おっしゃられたようなご指摘のようなことも多分起こり得るんだろうというふうに思うんです。

そうじゃないんだというふうなことは言われる。つまり、これを教師の在り方だとか、実践だとかを一元化していくようなかたちが目的ではないんだということはやっぱり常に言われますけれども、現実問題として、そうやっていく可能性とか危惧は非常に高いんじゃないかなと私は見えています。

荻谷 よろしいでしょうか。

―― はい。

荻谷 ほかにご質問とか、ありましたら。

広田 広田です。二つ関連して質問したいんですけれども、関連した質問をしたいんですが。事前規制から事後評価への原理的な転換がベースにあると思うんですが、その場合には、個人レベルの評価が導入されるにあたって、事前規制が教師個人レベルでどのように撤廃されているのかという、要するに教師はどこまで自由になった中で評価を受けるのか

というのは、いろんな地域でいろんなことがあるのかもしれませんが、それを教えてください。

それからもう一つ、最後のところで、統制強化の可能性・危険性もあるし、教師の成長と発達の可能性もあるというふうな両義的な可能性を言われたんですが、そのどちらに落ちるのかという、特に制度化のときのポイントは何なのかということですね。工夫のレベルの問題ではなくて、きっとどこかに大きな分かれ目があるんじゃないかと思います。それを教えてください。

勝野 二つとも非常に難しい、特に後者は非常に難しく考えているところとしか言いようがないんですが、一つ目の問題に関して言えば、事前規制がどれだけ緩和された中での評価なのかというふうなことですね。個々の教師のレベルで事前規制があまり緩和されているとやっぱり見えないんです、現実問題として。

確かに学習指導要領が最低基準だというふうに言われるようになったというようなことがあって、それは大きな要因なんだろうと思いますが、ただ学校の先生たちを見ていくと、先程のご指摘というか、ご質問の中にもあったように、むしろ例えば学校評価や教員評価の中でも自分たちの、何て言うんでしょうか、むしろ自分たちの中で評価基準を一元化していくような動きみたいなものがあって。

例えば、まだ学校評価などでも、どういう評価基準や評価項目で評価をするのかということの県の教育委員会などでもきちっと決めずに各学校に任せている場合でも、でも自分たちでもやっぱり、例えば進学実績ですとか、文書活動の頻度ですとか、そういったような具体的な目に見えるかたちでの、何て言うんでしょうか、成果にすぐに結び付けるようなかたちでの評価項目を立ててしまう。それは学校の、何か構造的な問題や文化の問題があるんでしょうけど、そうやってきているんです。

ですから、一方で政策的に学習指導要領に見られるような事前規制が緩和をされているということは、確かにあることはあるんですけども、現実問題として学校の先生たちの今の働き方、動き方を見てみると、自分自身が規制しているという部分がむしろ強まっているような気がしますし、決して事前規制、そのことも含めて事前規制が弱まっているというふうにはやっぱり言えないんじゃないかというふうに私は思っています。

それから、両義的な可能性を持ちながらどうやったらある種の評価が教師の力量向上や専門性の向上につながるようなものになり得るか。そこで制度的なポイントになるもの、メルクマールになるようなものは、どういうものかというふうなことだったと思いますが、非常に難しい問題で、これから考えていかなきゃいけないと思いますが。

一つはやっぱり成果、給与等処遇に結び付けるという評価とのリンクは最低限避ける。それとの関係はきちっと切って、切断をしたところで、対話の関係ということをやっぱり作んなきゃいけないだろうというふうに思いますし。

それから、児童・生徒等による授業評価というふうなことに関して言えば、やっぱり今行われている評価というのはほとんどの場合、アンケート評価でもって、それを教師が一応形式的に見て、それで終わりになることが多いわけですけども、実際問題として本当

に実践の向上に役立つような評価であるためには、そのアンケートを基にして議論をし合うような関係というものをやはり作っていかなくちゃいけないし、うまくいっている所はともそうような気がするんです。

それをきちっと理論化をしていったり、あるいは制度化をしていくというふうな課題はまだ残っているというふうに思いますけれども、そんなふうに今見えています。ちょっと歯切れの悪いことで申し訳ありませんけれども。

広田 最初の論点で、もし、学校レベルの自由度が拡大する中で、教師個人の自由度は何かも拡大しないとすると、そうすると事前規制を撤廃して事後評価を入れるという論理自体がすごい欺瞞に満ちたもののように思うんですけれども。そういうことではないんですか。そういう原理で動いているわけではないということですか。

勝野 原理で動いているわけではないといいますか。現実には私、広田先生がおっしゃっていることが、そのほとんどそういうふうに動いているというふうに私自身は見えています。例えば、先程の人事考課に対する学校の先生方の意識調査を見ても、三つの項目が、浦野先生が行われた調査がありましたけれども、人事考課が意欲が高まるかどうかとか、資質能力の向上に役立つかということに関しては、やっぱり校長先生たち自身もあまり自信が持っていないわけですから、三つ目の学校経営の改善という点では、教師の回答が否定的な答えはあまり変わらないのに対して、ここは校長先生は非常に自信を持ってくるわけです。

これを見ていると学校の裁量というのがある程度広がりを持ちながら、しかし学校の裁量の個々の教師の裁量の拡大だとか、エンパワーメントだとかというふうなことにやっぱりつながっていないとふうに言わざるを得ないんじゃないか。人事考課はそういった、少なくともこの結果を見る限りは、そういった学校経営とか学校管理の在り方を助長していくのに非常に役立つという、そういう見方をしてもあながち間違いではないんじゃないかというふうに見えています。

佐藤 最後の広田さんと僕は問題意識が共通だと思うんだけど、この新聞もそうなんだけど、どうも教師の評価による官僚的統制に対して、要するに、そうではない教師の成長・発達につながる評価をという、この大綱軸が僕は基本的におかしいと思うんです。要するに、ポリティクスなんだから、要するに官僚的統制に対応するとすれば、その評価によって、教師のオートノミーがやっぱり政治的に確立できるような評価システムに対峙させないと。要するに成長・発達をどうするかという問題は、要するにそのときの官僚的なコントロールなのか、それか教師のオートノミー、プロフェッショナルオートノミーによるかたちなのかによって、いくらでも座標軸は動くわけでしょう。

例えば、浅田さんが例に挙げているアメリカにおける評価のポートフォリオの活用だとか、そういうのはいっぱいやられればやられるほど、官僚的コントロールが強まるわけです、実際に。ですからそれは成長・発達というかたちで合理化されていくという、そういうかたちの中に組み込まれていくと思うんですよね。だから・・・。

荻谷 もうちょっと具体的に、そのオートノミーを可能にする評価というのは。

佐藤 だから、そこが問題なんですよ。要するにその評価をやることによって、われわれも同じだと思うんだけど、つまりプロフェッションの評価という***評定っていうコントロールと。***っていうコントロールがあるでしょ。今は当時もそうだし、大学院もそうなんだけど、その両方にささえられているわけ。で、それに対して、半分くらいの***オートノミーを活用する***という構造の中にね、***

サービスという両極端に分裂しているだけだと、ぼくはそう思うわけですよ。

ですから、その対抗軸としての、つまり評価を通して、ある種の教職の要するに信頼性をえる、とかあるいは自分たちがある権限を獲得するだとか、先ほどいった を獲得するだとか、根拠にするような評価システムが再考されないといけないと思う。だからちょっとこの対抗軸というのは、ぼくからいうとすごくうさんくさい。それについてちょっと考えていること、ならびに、現実に日本の中ではまず実践されていないから、なかなかふくまれないと思うけれど、それを一点お願いしたい。それから、いいですか。

荻谷 ちょっといったんそこで、川本さんのところで、今の問題とも関係するから、あとで。とりあえず最初の10分は質問、今のところでお答えをお願いします

勝野 あの、私も、えーと、成長発達とか能力開発型教員評価に対して、あの、それをさきほど佐藤先生おっしゃられた言葉でいうと、官僚統制的な評価と成長発達型の評価という二項対立、二項校図式でとらえることに対してはおかしいといいますか、異論をもっているんですね。ですから、評価の持つ成長発達といったばあいの評価にしても、そこに政治性のある統制機能というものがあるはずなので、そこの視点に注目をしていきたい、ということをちょこちょこつと言ったということがあります。ただもうひとつは、私はあの、やっぱりいまオートノミーをどういうふうにとらえるかというふうなことがすごく大事になっていて、或る意味では、かなりオートノミーって少ないと、それは、官僚統制に開かれる形で教師のオートノミーを崩すのではなくて、こどもや保護やとの関係でオートノミーを崩していかなければいけないんじゃないか、という思いを実は持っているんです。で、それが、その評価というふうな形で、どういう評価になるのか、っていうのは、まだ私わからないのですけれども、、、

佐藤 オートノミーを今、崩すっていうのは、横転性という意味？それはオートノミーとはまた違うよね。

勝野 そうですね、でも、その専門的な自律性といわれるものをどうやって、あの、こどもや保護者との関係で、ま、崩していく、という言葉か、別なものにしていくのか、っていう、それはあの、ショーんっていうえば、やっぱり、反省的な関係、契約関係といわれるもの、教師の実践、文脈のなかでどうやって位置づけるかという問題だと思うんですが。それもまたしかし、二重の、両義性があるわけで、非常に難しい問題だと思っているんですけれど。

荻谷 あの他には、ま議論は***して、おふたりの発表がかなり近づいてきたといえると思いますけれど、ちょっと佐藤さんの前にひとまとめにさせてください。

たぶん、いまの勝野さんのお話のなかで、非常に具体的に教員評価というところに引

きつけて論点、問題につなげてお話になりましたけれども、その背後にある論理や倫理や、それから、この場合でいくと分配の正義、という言葉、結局、メリットペイという話とか今の専門的なオートノミーの問題と、それから分配の問題をどう考えるのか、それはたぶんケアと自立の問題とか、みんなどっかで全部、強引ですみません、関係していると思うんですね（笑）で、やっぱり、応用倫理学とおっしゃる以上はその辺にも応用してほしいな、というのがあるもんですから、そこのへんのところで、これはやはり共通地平で、そこらへんでこう、お二人同士の議論も含めてですね、少しこれからは、あの、どちらかということではなくて、いろいろ問題について、あの、議論をそれを巡る報酬の分配の問題とか、そのなかでやはり、じゃあこのままほっとくと年功性っていうのはどういう分配のルールになるのか、という、****。もう一つ逆の、実は、何にも変えないことがある種のルールを採用していることになるわけですから、そのこと自体を巡る正義の問題というのも実はあるわけですね。しかも教員の給与っていうのは全部税金でやるわけですから、そこもまた、入り組んだ関係だと思うんですね。ちょっといろいろいいすぎましたが、でも、いずれにしてもちょっとこれからはオープンにしますので、まずは佐藤さんのご質問からスタートしますが、じゃあ****。

佐藤 勝野さん、ま、さっきの話は後に****。

ちょっと何かね、やっぱりあの、教師の場合も、ぼくは、ある種のキャリアラダーを設定して、権限におけるいわばプロモーションという、権利を設定すべきだと思うだよね。で、公共以外はみんな でしょ。で、この構造のなかに評価をいれていくと、もっとはっきりと評価によってある種の権限なり権利が獲得されていて、もっとオートノミーがはっきりするというようなシステムを構築して、たとえばね。

何か、いずれにせよ、評価によって、評価が自立のプロセス、とか、ポリティクスとなるようなシステムを同時に平行させないと、構想していかないと、難しいんじゃないかなと思っっています。はい。

それからちょっと、えーとですね、あの、しつこい根本的な質問で申し訳ないんだけど、川本さん、どうゆうふうにご答えられるか。最後の、今後の追求されるとおっしゃった部分の、つまり、カント、ロック、ロックはいいとしても、カントから発展していくような、一種のリベラリズムの教育の思想の定義と、それから冒頭におっしゃったその一番目のところは今度は、ノディングスにあるようなケアの倫理の発展とおっしゃったと思うんだよね。どうゆうふうにご衝突する、衝突というか、つながるのかということだと思いますね。多分、僕なりの理解で言うと、ノディングスのケアの倫理学というのは、ものすごくつき詰めて言うと、カント倫理学を超えたいというか、否定しているというか、そういう問題をはらんでいるわけですね。

この1番と、最後に川本さんが、一方でケアの分野ということを追っているから、もう一方ではカントの、いや、カントだけではなくていいんですけど、リベラリズムの中における倫理、教育の倫理というのをもう一個置かれている。その関係というか、それはどうゆうふうにご。象徴的なものとして描き出して****させるのか。僕は****無理なん

ですね。

―― ですから、問題提起いただいて。

佐藤 多分、だから川本さんの議論はどうも違うように思えるので、それを少し****聞かせていただきたい。

川本 やっぱり****したことないの。

佐藤 分かりやすくね、カント的な倫理ケアというか****。ノディングスのケアの論理というのは****だったのですよ。倫理において****違う。なぜケアの倫理を言ったのかということ、それはここで問題になって、****としても、例えば****のケアの場合と、ノディングスのケアの場合、明らかにカントの倫理学を哲学的にどう超えるかという問題意識があって、そこに共通していると思われるから。それを衝突と****しちゃうか、あるいは、川本さんはどうもそうじゃなくて、もう一回再評価しながら両方を作ろうというふうに考えていらっしゃるように思えるので。一度聞きたいと思って。

川本 非常に好意的にとらえてくださって。僕はそれこそ、ケアと正義の論争を知った時からそうなんですけど、ケア・バーサス・ジャスティスというふうに立てて、それで論争がスタートするのは非常に大事なんですけども。論争って、ややもすると今度は、論争を続けることが自己目的化して、対立ばかりがどんどんと激しくなってきた、最初に何でその論争が起こったのかということのを忘れて論争文献、あるいはそれを更に二次的に研究する人間が増殖していくという。いわゆるノーマルサイエンスの典型だと思って。

それがあるので、正義とケアのこと、あえてあまり「バーサス」というかたちで付けないで、例えば正義のほうをちょっと形容詞にして、抽象名詞動詞だと確かに「バーサス」というかたちで立てやすいし、それから「カント・バーサス・ノディングス」とか、人名でも立てやすいんですけども。それぞれの分担していたものを品詞を換えて、抽象名詞で対立するのではなくて、正義をもし「正しい」というふうに、元はそうですから、形容詞ですから、というふうに戻せば、それは正しいケアの在り方、正しいケアの展開というかたちで問題は新たに立て直されるし。

僕はそれを問うことによって、大上段での対立というのを、格好良く、格好良くはないかもしれませんが、ずらしていくというか、それをずっとやってきたんですね。だから、最初に佐藤さんが問われたカントやノディングス、確かにノディングス自身、本当にすごく意識して、更にちょっとこれは悪乗りとも聞こえる感じで、いわゆるジェンダーを使って、父の声の倫理と母の声の倫理とかいうふうに、非常にクリアカットに対立させていますけども。

でも倫理という言葉ではやっぱり何か、人が社会なり何なりに住んで、もし何か苦しみがあったり、あるいはもっとポジティブに楽しく生きようという問題が原点にあったので、原理同士の対立をあまりにも追い掛け過ぎていると、最初の問題を忘れてしまうと思っているので、見抜かれた通り、私は対立させる方法は採らないし。

これはもちろん、研究スタンスというか、実際にモデルとして対立させて両立可能かどうかやる研究も僕は可能だと思うし、それはたくさんやっている人がいると思うんですけ

ど。むしろ、ノディングスが教育の場で目指していることと、カントはやっぱりもちろん、あくまでも18世紀後半のそういった思想ですから、その思想がその現実の中で、でも可能な限り普遍的な倫理学を目指したという試みは、原理同士の対立としてではなくて。

例えば、私たちが引き取ってある問題に即して、カントがどこまで使え、ノディングスがどこまで使える、ここからはやっぱりちょっと駄目だなとかたちで、そういう意味ではプラクティズムを乱用しているかもしれませんけどね。そういう問題に即して使えるところ、使えないところを見ていくというやり方を採ってきたんです。

だからあんまり、最初からカントとノディングスを対立させるという姿勢は避けてというか、あるいはずるいかもしれませんが、そういうふうで来た。これからもやっていきたいというか。

ー ジャスティスはジャスト。つまり真つ当であるというか、****であるというか。そういうのはものすごく出てくるわけですね、カントですね。それはすごく賛成なんだけどね。

今井 今井です。今の****川本さんにお聞きしたいことがあって、カント****ですけど、共通しているのは相互性というか、それを倫理の前提にして****がある。カントだったら同じ人間ですよ。だから****ない限り、そういうふうにしていたら多分、相手から認められるというか、ウエルカムされるというふうになると思いますけど。教育のことをだんだん考えると、そう****やっつけいけないですから、多分感情移入とか****があると思うんですね。

それは話を聞いてないと言っても、いや、それを勉強しなくちゃいけないというかたちで、ある意味強制する場合があります。それは将来、今は分からないかもしれないけれど将来****というかたちで強制する。多分それが、****が考えるような、コミュニケーションがゆがんでいる。相互性ではいずれもコミュニケーションができない。そこで権力があると。

そういう問題を考えたときに、ケアとか正義の問題をどういうふうに対応できるのかなというのを川本さんに聞いたかった。

川本 これもすぐにはあれなんですけど、おっしゃる通り、相互性というのは、ノディングスのレシプロシティーという言葉でキーワードですよ。ただ、それはいわゆる社会科学でよく使われる互酬性とか互惠性とは、ちょっとやっぱりニュアンスが違って、そう思うんです。もちろんそれはベースになっていると思うんですけども。

ノディングスのレシプロシティーというのは、むしろ普通はケアされる側というかたちで受動と見なされているし、本人もそういうふうにより自己定義をしている人たちであっても、その人たちのそれこそレスポンスが、実は例えば教育とかケアリングというのを成り立たせるんだというので、普通の対等な者同士のギブ・アンド・テイクという意味でのレシプロシティーとちょっと違っていると思いますね。

むしろ、保護される側、あるいはケアされる側からのこたえが、もちろんそれがうまくいっている場合は感謝というかたちで表れるし、それから、それがむしろうまくいって

ない場合は、それこそ余計なお世話というかたちでの非難というか拒絶というかたちで表れるにしても、そのケアされている側からの応答が、実はケアリングという関係を支えているという意味でのレシプロシティーなんですね。

だからカントのちょっとレシプロシティー、カントのレシプロシティーと呼べるかどうかちょっと問題だと思うんですけど。理性を持った自由で平等な主体同士のというかたちの倫理学のモデルとはやっぱり違うので、その点では同じ相互性でも違うと思いますね。

だから、むしろ、その次に言われた教育とか、あるいは環境における世代間の問題なんかにおいて、ノディングス流のレシプロシティーというのを生かしていくことができるんじゃないかということです。レシプロシティーを一義的にとらえないということで、今ちょっと考えてはいるんですけども。

―― ****の考え方の中に評価というのはどう****。

川本 いや、具体的な、それこそ制度とか何か分かりませんが、今のお話の続きで、ケアされる側からの応答が評価になるんじゃないですか。ケアリング関係、本当にケアリングになっているかというのを。つまり、ケアする側はそれこそよかれと思って、何かそれこそ働き掛けるわけですね。

―― それも分かりやすいけど、だから今度は、じゃあケアする側の評価ということは考えられないの。

川本 むしろケアする側が持っている最初の、それこそ善意なり、何か思いみたいなものをケアされる側からの反応というか、応答によって、それこそ吟味に掛けるというか、批判にさらされるというのが評価なんじゃないでしょうか、ケアリング関係における。

苅谷 もう1人が出てきちゃっているんだ。つまり、その関係自体をだれかが見ている、介護保険でもいいけど、例えば金の使い方として、これはいいのかどうか。例えば、いいのかという議論が出てきたときに、それがされる側に出てきたときにどういう、レシプロというか、違う関係というんですかね。制度的にはそこが出てきちゃうことが、今の、さっきの佐藤さんで言うと関連性が出て、****が引っ掛かっているところで、うちからも出てくる。

―― あるいは、第三者評価になってくる。

―― ええ、だから第三者評価なるものが成立するかという問題なんですよ。

苅谷 今みたいに引き受けちゃいけない問題だった、西平さんの質問は。

―― でも、いいです。

―― だから、今、ケアの関係というのはレシプロシティーということ。そのレシプロシティーというときの評価というか、あるいはもう一つ違うんだと言っている。現実的に成り立たない。現実的に違うんだよね。

―― やっぱり組み合わせられない。

―― 組み合わせられない。それは実は市場なり社会システムの中で運用されなければいけないから、問題だと言っている。そういうことです。

―― でも、そうすると勝野さんにお伺いしたいんですが、評価というのは本当に完成す

る****ですか。

―― そこに情報何とかという話につながるかどうか。

―― そこが完全****と言うんです。分かりやすく言うと、評価というのは****。

―― 佐藤さん、子供でなくてもそれを言う、そうすると子供も****。

―― だから、ケア****との関係というのは、要するにケアしてやるほう、****そちらのほう****。だから教育の関係で言うと教師が****から、ケアの関係においてケアを受ける側、患者の側に****子供****。そこにある種の人の出会い****そういうことを目指していると僕は……。ごめんなさい、話が分からなくなって。

荻谷 今の西平さんの質問が難しくて……。

勝野 私には難しいのですけれども、私は実は普段、もうちょっと学校の先生たちと話をするときには、評価を三つに基本的に分けていて、一つは官僚的な評価、もう一つは能力開発型評価。能力開発型評価はうまくいかないと、実は先生方は言い切ってしまう。あり得るとしたら、括弧付きの評価で、それは実は今お話を聞いていて、すごく私自身は学ぶところが多かったのですが、さっき実は、オートノミーが独善性ということといいですかと佐藤先生に言われた時に、勢いでちょっとうなずきかけたんですが、やっぱりそうじゃないんですね、オートノミーも。

やっぱりそのオートノミーというものを今のお話の中でのレシプロシティーとか、ケアされる側とか子供とかのオートノミーにどうやってこたえるかという部分を含み込んだオートノミーとして考えないといけないんだと思うんですけども。その中であり得るといえるか、成立してくる関係というのはある種の評価関係と言っても、私はいいんじゃないかと思っているんですね。括弧付きの評価という言い方をしているんですけども。

それを、評価という言葉を使わないで別の表現を多分すれば一番いいだろうと思うんですが、そういう中で教師の専門性の向上とか力量の向上とか、質の向上だとかというふうなことがやっぱりあり得るんじゃないかなという見通しは持っているんです。

荻谷 5分ぐらいありますので、もう1人、2人ぐらいは。

鈴木 ****評価の****。(笑い) 質のほうもやっぱり評価という****川本先生****1ページにあるように思って、「その感受性をもって人間として軽蔑すべき教師をはっきりとあからさまに軽蔑して頂きたい」と。これは僕は****じゃないかと思ったんです。ただ、勝野先生の2ページ目の下のほうにあるように、こういう具体的な評価基準と、それから観点をだされているのであれば、それはそういう****ができる****。

それはそれでやって、あと、教員として自分が****先程の教師の採用が基本的な評価と関係がありますけれども、あとはあとで、そういう評価がする、導入されれば、それはそれで対応すればいいというふうな****。その観点が与えられた場合に、じゃあ模範教師というのがあるとして、すべてAというような模範教師。さっきの一元化の問題じ

やないですが、すべてがパーフェクトな、そういう教師像がある。あると設定されれば、それを目指せばいいわけで****。

あと、****教員養成の問題をどのように考えられるか、聞きたい。教師の免許を取って、実習して免許が出てすぐに教員になる。先程の****であると、そこにいきなり教員評価が入ってくることがある。大学自体の教員養成でどのような教員をつかって出すかが、教員評価に欠かせないことではないかなと思うんで、教員養成を含んだ問題の** **。

荻谷 あと一つで、じゃあ、どちらかを。(笑い)

勝野 とりあえず、「S」というのはスペシャルなんでしょうけども、S評価の教員というのが現実には出るわけですね。この制度になったときの問題はまさしく官僚的な機能の問題として、「S、A、B、C、D」を付けるときに、最終的には特に給与等処遇に結び付けるときには分布率を使って、Sを1パーセントの教員を必ず集めなければいけないという問題が必ず出てくることなんですよね。

そうすると、みんながSかというふうに納得できなくても、とにかくSという教員を作り出さなければいけないという、そういう問題がひとつあるだろうというふうに思います。ですからちょっと、本当にすべての項目に関してSの教師が実在するかというのは、私、どういうふうがいいか、よく分からないんですけども。

それから、教員養成の問題に関しては、ちょっと非常に、私自身、よく分からないのですが、さっきの評価基準ということで少し戻って言うと、Sの教師になれるというふうに今、鈴木先生がおっしゃったのですが、実際しかし、評価者、校長先生や教頭先生がそういう評価をしたときに、自分はSだというふうに思ってもSと評価してくれるかどうかという問題があるんだろうと思うんですね。

それから、私がある制度の客観的な基準を用意するときには、最低基準としては機能するかもしれないけれどもと言っているのは、やっぱりこの東京都の人事考課の基準を見て、そして実際に評価している校長先生たちの話を聞いても、やっぱり最低基準のところはある程度自信が持てるという回答が出てくるんですね。A B C DのCとDのところは何となく分かるけども、S・A・Bの評価はすごく難しいんだという話をしてくれる。

そうなってくると少なくとも現職教員のところはともかくとして、教員養成のところのある程度の一定の水準、基準というふうなことは設定、合理的にできるのかなという思いはあるんですね。以上です。

川本 教員養成に関してあれなんです。ちょうど鈴木先生が藤田省三さんの所を読んでくださいましたけれども。やっぱり言えるのは、今のところ、そこですね。まず、やっぱりどういう教師になりたいかという、やっぱりモチベーションというか、それがないと養成も空回りするし、うまくいかないと思うんですよ、いろんなことを工夫してもね。何か、実習なり、いわゆるいろんなテクニックとか理論とか。

やっぱりその手前に、軽蔑すべき教師を、こんな教師になりたくないという思い、こんな教師に教えられたくないという思いがやっぱりいい教師になってやろうという思いに

なるのかもしれないし。更に、そのあとにもありますけども、やっぱり尊敬すべき教師にたまたま、特に中等教育、あるいは初等のほうが大事かもしれない、初等・中等教育で出会っていると、それがやっぱり一番根っここのというか、モチベーションになっていくと思うんですね。

だから僕も、それこそ「でもしか」というのは若い人には死語かもしれませんが、「教師でも」とか「教師しか」というかたちで教員免許を取ろうとしましたけど。でも、それは単に大学院に行っても就職の保証はないしというだけではなくて、もう一つは私の高校の世界史の先生なんですけども、やっぱり私たちみたいな不良どもにもちゃんと付き合ってくれて話を聞いてくれたという1人といえば1人なんですけども。

その先生のようにになりたいという思いが、どこか私を教職を採る、そういう実習を支えていたのではないかと思って、やっぱり初等・中等教育のときに会う先生というのが大事だと。

これは鶏と卵の問題になるんで、それをうまくやって、それはそれでどうやってそういう先生をつくるかという、また養成の問題に戻っていくかもしれませんけれども。今言えるのはそのぐらいです。

苅谷 ほかによろしいでしょうか。もしなければ、時間がそろそろ来ましたので。もう私のほうから最後にまとめるようなことはないんですが、ただ今日、お二人のお話を伺っていて、どんなに懸け離れているのかなと思っていましたが、やっぱり実際話をしてみると、いろいろと本当に共通する部分も私はあるんだと思います。

社会学者として言うと、やっぱり****制度の中の実は、その以前の****倫理的な判断というのはもう既に埋め込まれていて、それを変えるときにいろんな問題が出てくるとしても、そのこと自体も****的な判断とか決断になるんでしょうが、それ以前の基本的な、隠されている基本的な判断というのは何であったのかということをお問わないと、現状認識という言葉は実はもうある、そういった倫理的な判断をしたうえで成立しているんだということを気が付かせていただきましたし。

あと、品詞を換えてものを考えるというのは、今日は非常に学習してしましまして、これは授業で使えるなと思ってしまいました。名詞だけでなく、ときには形容詞や形容動詞や動詞に換えて、ものを考えてみるというのはとてもものを発想するときの手掛かり、知的にバージョンアップするに（笑い）。

これは冗談ですが、でもこういうふうなかたちで、もともと教官懇談会というフレームの中でやっていたことを、今回無理やりお願いして公開の研究会に載せていただいたのですが、実際にこうやって議論してみると、やはり議論がかみ合うという部分は、研究会でこういうことをやっていくことの意味ではないかと改めて思いました。

今日はちょっと教員懇談会の流れがあるので、このあとは残念ながら、発表者の方を囲むような会はちょっとクローズドになってしまいますけども、一応これで今日の会は閉じます。一言だけ、次回の予告をさせていただきます。次回の機構の公開研究会は11月10日。この日は若干、お願いしてあります方々のご都合で、通常、いつも3時から開いて

いるんですけど、この日は1時半から開きます。この日は学校臨床総合研究センターに今、シンガポールから客員の先生でいらっしゃっていますリー先生と言う方に、あともう1人、シンガポールの教育を研究している、私どもの所で博士課程にいる方。そのお二人に、シンガポールの教育を中心にお話をしてもらう予定です。これはまた、近々ポスター等を作ったり、メールで皆さんにお渡ししたいと思います。また、次回もいらしてください。それでは今日は、お二人の発表ありがとうございました。改めまして、お二人に拍手をお願いします。（拍手）

（終了）