

実践の評価手順に関する理論的考察[†]

—「計画-実践-評価」の循環的關係—

佐々木英和*

宇都宮大学地域連携教育研究センター*

一般に、政策・事業の評価や教育評価にはPDCAサイクルが用いられるが、この枠組みの意味を十分に理解しないまま、形をなぞるだけで済まされることが多く、評価が自己目的化しながら評価活動それ自体が形骸化している。そうした状況を批判的に捉える本稿は、「実践」に対する評価手順として、「実行-実現」の往還運動について、「インプット-アウトプット-アウトカム」の意味を再認識し、「効率」と「効果」とを厳密に区別するよう推奨する。また、「計画-実践-評価」という基本枠組みを提案し、「実践」はもちろん「計画」をも評価対象とし、「評価に対する評価」としての「メタ評価」の必要性を強調する。

キーワード：評価、実践、計画、インプット、アウトプット、アウトカム、効率、効果、構想

はじめに

日本の学校教育には、子ども達を評価することが、基本的に欠かすことのできない仕組みとして組み込まれている。「教育実践」と「評価」とは密接な関係にある¹⁾。さらに、“評価規準”などに対する研究も相当に蓄積されていて、“相対評価”や“絶対評価”や“個人内評価”を併用すれば、子どもの能力や可能性などを多面的に評価できる²⁾。

また、学校教育における評価対象は、児童・生徒・学生といった教育客体はもちろん、教師や学校といった教育主体にも及んでいる。大学そのものに対する評価も必要業務となっており、教育と研究の両面はもちろん、経営状況も含めて「大学の質保証」が求められ始めた³⁾。このように、教育界全体で、「評価」は重要トピック化している。

さて、筆者の一義的な関心は、先行研究が豊富な

「評価の意味合い」ではなく、「評価の位置づけ」にある。本稿では、「実践」にとって「評価」をどのように位置づけるべきかが中心課題である。

1 「評価システム」が主題化される文脈

教育界において、「実践」はやりっ放しでは駄目だという認識が共有され、事後的に「評価」が必然と化す。その際、教育現場では、「評価のあり方」が十分に論じられないまま、いきなり「評価システム」の採用と活用を求められがちである。その実態と問題点を確認するところから議論を始めたい。

(1) 「PDCAサイクル」活用の形骸化

行政施策や事業について評価する枠組として、有名どころでは「PDCAサイクル」がよく持ち出される。そこで、これについて学校教育を例にとって具体的に確認してみよう。

PDCAサイクルを学校に導入したときの一連のプロセスを整理すると、学校教育目標の設定、学校教育計画の策定を行い（Plan：計画）、実際に学校教育活動を推進する（Do：実施）、目標達成状況の総括、改善すべき課題の確認を行い（Check：評価）、課題解決方策の具体化、次年度教育目標等へ反映する（Action：行動）というのが一般的な流れである⁴⁾。

PDCAサイクルとは、「Plan-Do-Check-Action」の循環関係で成り立つ。このシステムは、まず最初

[†] Hidekazu SASAKI* : A Theoretical Study on the Estimation Procedure of Educational Practice : The Recurrence Relation between Planning, Practice and Evaluation

Keywords: Evaluation, Practice, Planning, Input, Output, Outcome, Efficiency, Effect, Vision

* Center for Education and Research of Community Collaboration, Utsunomiya University

(連絡先: sasakih@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

に「Plan：計画」を立てて、それを「Do：実施」した後、「Check：評価」を加えて、改めて「Action：行動」を起こすという考え方であり、その後再び「Plan：計画」を立て直して次に進むという営みを繰り返すというものである。

とはいえ、この評価システムの意味を原理的次元まで立ち返って考えるという姿勢を持つ評価者は極めて少なく、PDCAサイクルを回すことそれ自体が自己目的化していることが多い。たとえば、「Do＝実施」と「Action＝行動」との違いなどを考え出したら、合理的な説明が付きにくいこともあるはずだろう。いずれにせよ、こうした理論枠組の意味を深く考えずに形式的に採用したままでは、実践がどれくらい改善されるのか甚だ疑問である。

(2) 「計画－実践－評価」のサイクル

このPDCAサイクルの下敷きは、「Plan（計画する）－Do（実施する）－See（評価する）」という枠組みの「PDSサイクル」だと推察できる⁵⁾。このPDSサイクルは、計画を立てたら、それを実行し、その過程や結果などについて評価するという、至って単純ではあるが、メリハリの利いた思考である⁶⁾。筆者は、「計画－実行－評価－行動」といった4項目で成り立つPDCAサイクルより、PDSサイクルのほうが、基本的な骨組みとして論理的に整合的であり、焦点がぼけておらず、実用性が高く実践的に活用しやすい評価システムだと考える。

第一に、PDSサイクルが「計画」と「実践」と「評価」の三項で成り立っている点が、時間論的に過不足がない。「計画－実践－評価」サイクルは、「これからの実践を未来的に先取る〈計画〉」、「まさに現在進行形として展開する〈実践〉」、「すでに過去となった事柄を対象化する〈評価〉」というように、「未来－現在－過去」という時間的流れに基づいて、過不足ない諸要素により構築されている。

第二に、「計画－実践－評価」サイクルは、筆者が先に「構想－実行－実現」という形態で示した枠組みに呼応する⁷⁾。そのため、「構想を計画すること－実際に実践すること－実現した結果を評価すること」という整合的な組み合わせを提示できる。

第三に、「計画－実践－評価」の三項関係は、歴史の厳しい審判を受けながらも残り続けてきた思考法に近似しているという点でも理論的に洗練されている。筆者の着眼では、「計画－実践－評価」は、論理構造として「立法－行政－司法」といった三権

分立の考え方の骨組みに呼応する点で同型的であり、各々の要素の内容についても類似した面があるとみなせる⁸⁾。筆者の図式に三権分立論を当てはめて、各要素の本質の抽象度を高めた言い方をするのであれば、「ルール制定により未来の方向性を計画化することの一端を担う〈立法〉」、「ルールに基づいて現在進行的に実践する〈行政〉」、「過去に生じてしまった諸問題について、ルールに基づいて評価する〈司法〉」といった表現になる⁹⁾。

そのようなわけで、筆者は、評価システムについて論じる際には、PDCAサイクルではなく、PDSサイクルを前提にして考えていきたい。筆者が下敷きしているのは、「計画－実践－評価」サイクルであることを改めて強調しておく。

2 「実践」に対する評価手順

言うまでもなく、教育実践を積み重ねることそれ自体が貴重な経験である。だが、そうして積み重なった実践事例に対して漠然と向き合うだけでは、次の教育実践に向けた有益な知見が得られる確率は高くない。翻って、「実践に対する評価」が上手に行われ、それを踏まえた反省を行い改善が図られれば、良い方向に向かう確率が上がると期待される。

そこで、漠然と理解されがちな「実践一般」について「構想－実行－実現」図式で理解することを敷衍すれば緻密な議論が可能だという立場に立って、「評価」の問題を考えていきたい。

(1) インプット・アウトプット・アウトカム

行政機関などが何らかの政策や事業を評価する際、「インプット」、「アウトプット」、「アウトカム」といった三つの指標が用いられることが多い¹⁰⁾。ちなみに、「アウトカム」の代わりに「インパクト」という言い方が用いられることもあるが、それは、「アウトプットそのもの」を「アウトカム」と区別すべきことを強調している場面によく見られる。例示として、“アウトプットに基づく目標”が“1万人のホームレスに食事を提供したい”とされるのに比べて、“インパクトに基づく目標”が“飢餓を5%削減したい”という対比がある¹¹⁾。このように、「目標とする対象」について、「活動そのもの」ではなく「実現したい結果」に焦点を当てた言い方であることを強調したい場合には、「アウトカム」よりも「インパクト」という言い方が好まれる。

いずれにせよ、「実践」を評価する上で、「インプツ

ト」・「アウトプット」・「アウトカム≒インパクト」といった評価指標は、十分に理解されなければならない。筆者は、これらについての議論を詳しく行ったことがある。筆者自らが教育実践を題材として論じた内容を引用して再確認しておこう。

第一に、インプットについて、広義の「資源 = resources」を投入した状態だとみなすことができる。「教育的資源」といった場合、時間的側面と空間的側面とに着目する必要がある、教師をはじめとした人材がどれだけ教育的活動に時間を費やすことができるかの潜在的可能性や、それを実際に行える学校などの教育施設や場所の存在がクローズアップする。また、当然のことながら、教育予算などの金銭面は、教育に関する直接・間接の活動を根拠から支える現実的基盤として必要かつ重要である¹²⁾。

次に、「インプット」は、「アウトプット」とは対になっている。筆者は、「資源の投入・投資」に対する「活動の表出・産出」として対比している。

第二に、アウトプットについて、広義の「活動 = activities」が表出された状態だとみなすことができる。教育実践とは本質的に人的営みであるので、「教育的活動」それ自体が産出結果なのである。裏を返せば、何らかの教育的資源がインプットされていたからこそ、学校の授業などの個別実践は言うまでもなく、施策や事業といった行政的活動なども産出できたと考えられるのである¹³⁾。

こうした「活動」は、「始まり－途中－終わり」といった過程の全体を見すえながら評価できる。その際、アウトプットとは、インプットされた資源を活用するプロセスだとみなせる。よって、何らかの評価活動を行うのであれば、インプットとアウトプットとの両方への着目が要求される。

とはいえ、そのレベルに止まっている限りにおいては、筆者の言葉遣いでは、「実行段階」についての評価を行ってはいいても、「実現段階」についての評価を行っていないことになる¹⁴⁾。そこで、「実行」とは別次元にある「実現」を定義し直したい。

ダイナミックな内実を持つ「実行」について単純化した捉え方をすれば、それを「インプットとアウトプットとの往還運動」だとみなすことができる。これに対して、この往還運動が生み出す「新しい現実」のうち「成果」とみなしてよいものに対して「ア

ウトカム」という名称が与えられると考えてよい。そこで、「実行」とは区別される「実現」に着目することこそが、「アウトカム」もしくは「インパクト」に相当する評価指標を導く。

第三に、アウトカムは「成果 = effect」のことであるが、「獲得成果」をどのような水準で理解するかによって範囲が変動する。たとえば、新しい授業に挑戦した活動の記録をまとめた報告書は、関係者が頑張ってきたことの集大成という意味で、それ自体をアウトカムとみなすことも可能なものだが、それを読んでくれる人がほとんどいなかったら、そうした記録を残したという事実が存在するだけとみなされ、アウトプットの延長上にすぎないものに戻る。だが、この報告書の存在を周知させ、それを読んだ人が自らの実践に役立っているとすれば、重要な「教育的成果」だとみなせる。報告書はそれ自体では外形的なものにすぎないが、誰かに読まれることによって実質化する。裏返せば、倉庫に山積みされた報告書は、労力のかかったアウトプットではあっても、決してアウトカムだとは言いがたい¹⁵⁾。

改めて確認すれば、「アウトカム」とは、「実行」によって新たに生じてきた「新現実」の水準に属する概念である¹⁶⁾。「構想－実行－実現」の図式に基づけば、「アウトカム」は、その善し悪しや正否を超えて、「実現」次元の中核的な地位を占める。

ところが他方で、「インプット・アウトプット・アウトカム」評価指標について、「構想－実行－実現」図式との対応関係で考えると、これらの三項目の中には「構想」に該当する概念が理論的に見出せない。後ほど、この欠如問題が極めて重要な論点になることを予告しておく。

(2) 「効率」と「効果」との区別の必然性

以上のような「インプット・アウトプット・アウトカム」は、評価視点としては極めて重要な要件である。だが、さらに踏み込んで、それらの相互関連を意識して構造化しなければ、評価手順として理論的完成度を高めたことにならない。ここでの鍵は、評価対象として「効果」と「効率」とを厳密に区別するという発想である¹⁷⁾。そこで、筆者のかつての研究を踏襲すれば、以下のような結論になる。

まず、「効率」とは、「インプットに対するアウトプットの比率」である¹⁸⁾。よって、「インプットと

アウトプットの往還運動」としての「実行」は、効率的か否かが問われるもので、他とは独立させた形で評価することが可能だと判明する。

これに対して、「効果」とは、理念レベルに存する「目標＝ゴール」が事前設定されていなければ判断基準が成立しないものであり、「インプット→アウトプット」循環から外に出た評価として、「ゴールに対するアウトカム」として理解できる¹⁹⁾。その際、「目標＝ゴール」については、その目標が達成できなければ失敗とみなされる「達成基準」、その目標に届いたら成功とみなせる「到達目標」、その方向に向かっていくべき不動の絶対的指針とみなせる「努力目標」というような性格の違いを意識しておかなければ十分ではない²⁰⁾。

以上より、「構想－実行－実現」の枠組みにしたがえば、「効果」とは、「＜構想＞に対する＜実現＞の度合い」と定義できる。ここに至り、「実践」を評価したいと考えるのであれば、「構想」を評価することが避けて通れないことが再認識できる。「構想」の中核に「理想」や「理念」および「目的」や「目標」が位置しているので、その検討は欠かせない。なお、「効果」それ自体についても、概念レベルで事前に多角的に検討しておくべきである²¹⁾。

3 「計画」の意味づけと位置づけ

PDCAサイクルもしくはPDSサイクルにおいては、「評価」がなされる際には、「実践」の前に「計画」が立てられていることが前提となっている。そうすると、論理的必然性として、「評価システム」の中に「計画」という視点を事前に入れておかなければならなくなる。この前提の事項を問い直す。

(1) 「計画」の基本的意味合い

そもそも「計画」とは何か。辞書的には、“計画”とは、“ことを行なうため、まゝもってその方法などを考えること”である²²⁾。よって、「計画」は、「実践」にとって未来先取りのな事柄である。つまり、筆者の研究の文脈に則れば、「計画」について、「実践」に先立って、意図的に企画すること」と定義し直せる²³⁾。

したがって、「実践についての計画」には、「構想－実行－実現」に関する前もっての「シミュレーション」だという側面があることを強調して理解してよい²⁴⁾。それは、洗練の度合いはさておき、「構想に基づいて実行したことが、何らかの形で実現すること」について、思考レベルで実験しリハーサルする

ことだとみなすことができよう²⁵⁾。「実践」にとって、「計画」とは、もちろん「実践そのもの」ではないけれども、「プレ実践」として道しるべ的な役割を果たすものなのである。

(2) 「計画的実践」の意義

筆者は、「構想なき実践」すなわち「実行－実現」の単純往還については「素朴実践」と定義した上で、程度の差はあれ一応は「構想」を持ち「構想－実行－実現」として構成されている「実践」について「理論的実践」と呼んでいる²⁶⁾。同様にして、「計画なき実践」に対比して、「計画的実践」を想定できる。「理論的」であっても「計画的」とは限らないので、「素朴実践」はもちろん、「理論的実践」の中にも「計画なき実践」は数多く存在する。

それこそ素朴に考えて、わざわざ「計画」を立てなくても、何らかの「実践」を進めることは十分に可能であり、個人個人が日常的に営んでいる実践は、多くの場合、意識的・自覚的に計画化されたものではない。つまり、「実践」のほとんどは、「計画なき実践」である。というのは、理論上は、「実践」にとって「計画」は手段の位置づけを占めるにすぎず、「実践」を「計画の運用」だとみなすのであれば、「計画を運用しない」という選択肢が理論的にありうるし、実際的に多く存在しているからである。

だが、「効果的で持続的な＜実践＞」を進めたいとするならば、「計画化」は、その成功のための有力な担保となりうる。特に、集団・団体・組織において何らかの事柄を実践する際に、ある目的を達成したいと本気で願うのであれば、そこに至るための「未来地図」を構成員間で情報共有するほうが、目的地に近づきやすい。その地図が「計画」である。逆に、「地図を持たない実践」はまさに「無計画」であり、どこに向かえば良いのかの目的地すら見えないまま、道に迷ってしまいかねないのである。

こうして、「素朴実践－理論的実践－計画的実践」というように精緻化されていくにつれ、一個人の思いつきから集団的・組織的プロジェクトへと規模が拡大していても、適切な対応が可能になる。

(3) 「計画」についての「構想」の重要性

ここまでの議論より、「計画的実践」を前提とする場合、「構想－実行－実現」のうち、「実践」の指針的位置を占める「構想」に注目すべきことが浮かび上がってきた。というのは、「構想」と「計画」とが意味的に似ているからである。「構想」とは、「実

「実践」を導く指針であるという性格を持つ点で「計画」と類似しており、そのまま「計画」の核に移植できるものである。それどころか逆に、「計画」の核に元々「構想」が存在すべきである。「構想なき計画」は「魂なき肉体」に喩えられる。

ただし、本稿では、「構想」は「実践」の一部を構成すると位置づけるのに対して、「計画」は「実践」を外部から規定する重要な要件として扱うというような理論的区別をする。よって、「計画」と「実践」とが「構想」を共有しているとみなす。

では、「構想」の内実は、どのようになっているのか。「構想」とは、「現実把握－理想描写－方法選択」という枠組みで示してよいものである²⁷⁾。「計画」についても、「構想」に準えて、基本骨格は「現実把握－理想描写－方法選択」で構成する入れ子構造が基本だとみなしてよい²⁸⁾。ただし、両者の意味合いを分けるため、「計画」については「状況認識－目標設定－手法選定」というトライアングルで示すこととするけれども、これまた入れ子構造で理解してよいのである²⁹⁾。なお、「状況」とは、“ある時代、場所、事件などが、時とともに移り動いていく、その時その時の様子”のことであり、筆者は、「現実」に相当する日本語として選択した³⁰⁾。

4 「評価」の意味づけと位置づけ

ここまで、「計画」に基づいて実践したことを評価する」といった段階論を確認してきた。今度は、この流れの一部として、「評価」をどのように意味づけし、かつ位置づけし直すべきかを課題とする。

(1) 「評価」の基本的意味合い

言葉の定義として、“評価”といった場合、一方では“善悪、美醜などそのものの価値を定めること”といった客観中立的な意味合いになることもある³¹⁾。後者の場合は、英語で“〈人・もの〉よさがわかる、真価を認める；〈…を〉高く評価する”と訳される“appreciate”に相当する³²⁾。ただし、本稿では、「評価する」には、価値上げも価値下げもすることなく、価値を中立に測定する「物差し」のような意味合いで捉えておきたい³³⁾。

いずれにせよ、「評価」という営みを進める以上は、理論上、その対象たる「評価対象」を指定すべき必然性が生じる。まず、「計画して実践したことを評

価する」といった場合、最優先の評価対象とは「実践」である。その上で、評価対象に「ブレ実践」たる「計画」が含まれるのはもちろん、「ブレ実践」と「実践そのもの」との関係性を問う意味でも、「計画－実行」プロセスにおいて、「計画」と「実践」との関係性が問われる。両者の関係が連続的だったか非連続的だったかは、重要な評価基準になる。こうした「評価」は、単なる「自己評価」にとどまらず、「次なる計画」への足がかりとなる。

(2) 「自己評価に対する他者評価」の必要性

一連の自己反省のプロセスとして「計画－実践－評価」を理解し直せば、「評価すること」という行為もある種の「実践」であることに気づけるので、「評価」が「ポスト実践」に相当すると確認できる。そうすると、「評価に対する評価」としての「メタ評価」を自ら行うことも必要とされてくる³⁴⁾。

もちろん、メタ評価として手っ取り早い方法は、「他者評価」とか「外部評価」である。「計画」に基づいて実践したことについて自己評価したことが、他者から再評価される」という重層的な評価構造は、「実践そのもの」に対する自己評価を相対化させるのみならず、「計画それ自体」および「計画－実践」プロセスに対する自己評価をも相対化させる。

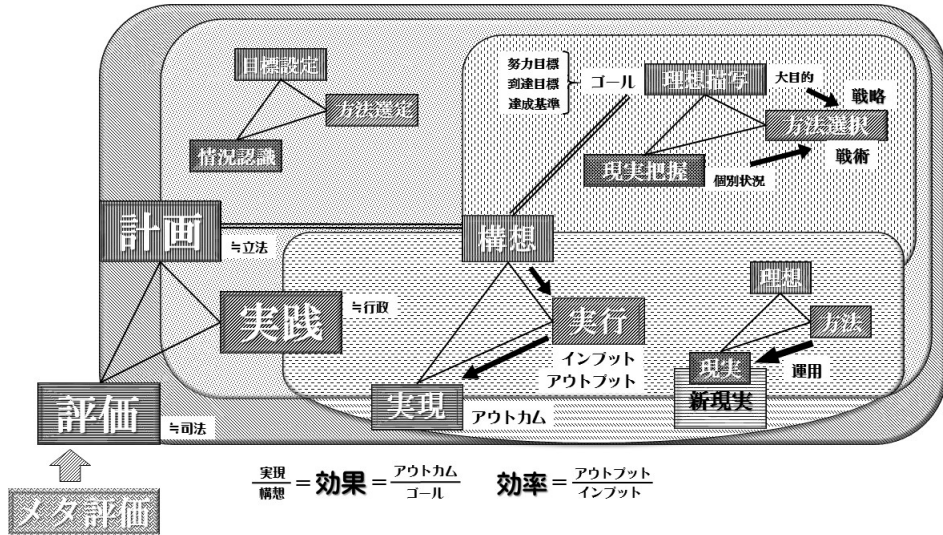
まとめにかえて

本稿より得られた重要かつ根本的な結論は、「実践に対する評価」を適切に進めたければ、その手順の中に「計画に対する評価」という項目を挿入しなければならず、「実践と計画との関係性」も自ずと評価対象として考慮しなければならないことである。さらに、そうして行った評価それ自体を「メタ評価」を進めて再検討することにより、再び「計画化」に向かわせるという循環構造が求められる。

本稿は、「構想－実行－実現」と「計画－実践－評価」とが、思考様式として同型的であることを意識しながら、議論を展開してきた。そして、その中核には、「(現実)－理想－方法－新現実」という思考法が入れ子構造として存在している。このことについて、全体的に図式化したのが、次ページの図1である³⁵⁾。

なお、紙幅の都合で、「計画に対する評価」や「評価に対する評価」については、個別具体的内容を展開できなかった。次回は、それらを意識して、いっそう構造的な議論を展開していく予定である。

【図1】「計画－実践－評価」システムの全体像および具体的展開



一注・引用文献一

- 1) “評価”の定義の一つとして“「きょういくひょうか（教育評価）」の略”と書かれている辞書がある（小学館国語辞典編集部『精選版 日本国語大辞典 第三巻』[は～ん]、小学館、2006年、320頁）。なお、“教育評価”の定義は、“児童・生徒の学習や行動の発達を教育の目標に照らして測り、判定すること”となっているが、それが“単に測定することだけが目的とされるのではなく、それによって教育効果を高める役割を果たすことが望ましいとされる”ものであり、その範囲については、“試験、考査だけでなく、日常の観察による判定も含まれる”と書かれている（小学館国語辞典編集部『精選版 日本国語大辞典 第一巻』[あ～こ]、小学館、2006年、1456頁）。
- 2) 安藤輝次「相対評価・絶対評価・個人内評価」（1章 評価をめぐる基礎知識徹底整理）、奈須正裕編集『評価規準の設定と運用法 50のポイント』（ピンポイント新教育課程実践、『教職研修』1月増刊号）、教育開発研修所、2003年所収、4～8頁。
- 3) “大学の質保証”と“大学評価”とは同様のものとして扱われがちだが、厳密には異なる概念である（早田幸政「大学の質保証とは何か」、早田幸政編著『大学の質保証とは何か』、エイデル研究所、2015年所収、9頁）。

- 4) 島善信「学校の自己点検・評価結果公表の考え方・進め方－学校のアカウントビリティ－」、八尾坂修編『わが校の「教育力」向上戦略No.2 これからの学校と“評価力”の向上－学校管理職・教職員の評価力を身につける－』、(株)教育開発研究所、2006年所収、43頁。なお、当時の島の肩書きは、大阪府教育委員会市町村教育室長であった（同上、45頁）。
- 5) 英単語“see”には、“〈…を〉見る、〈…が〉見える”とか、“会う、面会する”という意味があるほか、“見て知る”とか“理解する”および“〈…が〉わかる、〈…に〉気づく”という意味があるが、ここでは“よく見る”とか“〈…を〉確かめる、調べる”という意味に注目すべきである（竹林滋・吉川道夫・小川繁司編『新英和中辞典』、研究社、1967年初版[第8刷1996年]、1613～1615頁）。ここから読み取れる「吟味する」というニュアンスが、「評価」につながっていると思われる。
- 6) 筆者は、行政計画を実務的に立てる大前提として、「そもそも計画とは何か？」について詳しく論じたことがある。これについて、以下を参照。佐々木英和「計画とは何か」、国立教育政策研究所社会教育実践研究センター編『平成16年度 社会教育主事のための社会教育計画[理論編]』、国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、2005年所収、4～11頁。ただし、

- この時点の筆者は、「計画－実行－評価」という言い方をしていた（同上、10～11頁）。
- 7) 佐々木英和『『実践の議論化』のための思考手順に関する一考察－『構想-実行-実現』の循環的關係－』、宇都宮大学教育学部編『宇都宮大学教育学部 教育実践紀要』第2号、2016年所収、163～170頁。
 - 8) 辞書的な定義を再確認すると、“三権分立”とは、“国家権力を立法・司法・行政の三種に分け、相互間の抑制と均衡によって、国民の政治的自由を確保しようとする近代民主政治の基本原則”のことである（小学館国語辞典編集部『精選版 日本国語大辞典 第二巻』[さ～の]、小学館、2006年、165頁）。
 - 9) “立法”とは“法律を制定すること”を意味するのに対して（小学館、前掲辞典[第三巻]、1259頁），“行政”とは“法に基づいて国家の意思を形成し、それを執行する目的を持つ作用”であり（小学館、前掲辞典[第一巻]、1475頁），“司法”とは“国家が法に基づいて、民事（行政事件を含む）および刑事の裁判に関して行なう一切の作用”のことである（小学館、前掲辞典[第二巻]、396頁）。
 - 10) 筆者は、「効率的」と「効果的」との違いについての着目を切り口として、「インプット・アウトプット・アウトカム」について、以下の論文で、教育実践という角度から概念を整理済みである。佐々木英和「教育実践における『効率的』と『効果的』との関係性－教育的評価のあり方を問い直すための準備的考察－」、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第36号、2013年所収、379～386頁。
 - 11) マーク・J・エプスタイン、クリタイン・ユーザス共著『社会的インパクトとは何か－社会変革のための投資・評価・事業戦略ガイド－』（鶴尾雅隆・鴨崎貴泰監訳、松本裕訳、英治出版、2015年所収、23頁。ここでの例示は、“生み出されるインパクトではなく、組織が生み出すものによって成功を定義するという間違い”の一例である（同上）。なお、同書は、“中心となるメッセージ”として、“インパクトを起こすために必要な以下の2点”が、“自分にとって成功が何を意味するのかを定義する”と“それを達成したときにどうやってそのことを知るのかを考える”だと明示している（同上、22頁）。
 - 12) 佐々木、前掲論文（2013年）、381～382頁。
 - 13) 同上、382頁。
 - 14) 「実行」と「実現」とを概念的に区別すべき必然性の詳細については、以下を参照のこと。佐々木、前掲論文（2016年）、166頁。
 - 15) 佐々木、前掲論文（2013年）、382頁。
 - 16) “今の現実”と違う“新現実”は、“成り行き任せで生じてくる現実”と“実践したがゆえに生じた現実”との二層構造で把握できる（佐々木、前掲論文[2016年]、167～168頁）。
 - 17) 佐々木、前掲論文（2013年）、379～381頁。
 - 18) 同上、383～385頁。
 - 19) 同上、384～385頁。
 - 20) 佐々木英和「生産的な合意形成に至るための思考手順に関する一考察－『現実の明瞭化』・『理想の明確化』・『方法の明快化』－』、宇都宮大学教育学部編『宇都宮大学教育学部 教育実践紀要』第1号、2015年所収、149頁。ここで、「努力目標」を「十分に努力さえしていれば、そこに到達できなくても言い訳が可能な目標」として定義すべきでないことを強調したい。
 - 21) 教育社会学者の新堀通也は、“教育効果”を概念的に整理する上で、“教育の効果”と“教育的効果”を分けている（新堀通也「教育効果のとらえ方」[第二章]、市川昭午編『教育の効果』、東信堂、1987年所収、22～25頁）。新堀は、“教育の効果”については、“①教育から社会へ”向かう“教育の社会的効果”と“②教育から教育へ”という方向性とを想定するのに対して、“教育的効果”については“③社会から教育へ”という逆向きを示し、対比的な図式を提案している（同上、22～23頁）。
 - 22) 小学館、前掲辞典[第一巻]、1715頁。圏点は筆者強調。他には、“もくろみ”、“くわだて”、“はからい”、“企画”、“経画”が列挙されている（同上）。
 - 23) 英単語の違いに注目してみると、“plan”は“「計画」という意味を表わす最も一般的な語”であるのに対して、“program”は“予定されている行事や番組などの実施計画”、“project”は“大規模で野心的または実験的な計画”、“design”は“特定の意図をもって綿密に考えられた計画”

というように、各単語でかなりニュアンスが異なる（竹林滋・吉川道夫・小川繁司編『新英和中辞典』、研究社、1967年初版[第8刷1996年]、1352頁）。

- 24) 基本的なことを確認すると、“シミュレーション”とは、英語の“simulation”が原語であり、“模擬実験”と言い換えられる（小学館、前掲辞典[第二巻]、408頁）。それは、“オペレーションズ・リサーチにおいて、種々の場面になぞらえた模型をつくり、コンピュータなどを使って実際状況を実験的につくり出すこと”と定義されており、“それによって問題の解決を計ろうとする研究方法”を意味する（同上）。
- 25) “リハーサル”は、英原語で“rehearsal”であり、元々は“演劇・音楽・放送などで、本番前に行うけいこ”とか“予行演習”という意味になる（松村明監修・小学館『大辞泉』編集部編『大辞泉【第二版】下巻』[せ〜ん]、小学館、2012年[第一版1995年]、3805頁）。
- 26) 佐々木、前掲論文（2016年）、165～167頁。
- 27) 筆者は、「現実－理想－方法」のトライアングル思考について、以下で原理的な説明を展開している。佐々木英和「会議ファシリテーションの進行手順に関する基盤的考察－『現実』と『理想』とを架橋する『方法』の理論的意味－」、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第37号、2014年所収、291～292頁。
- 28) “入れ子”という表記で、“全体と似た構造が部分として埋め込めるもの”とか“相似形の箱などの一組で、大きい方に小さいのが幾つかきちんと納まるように作った器”という意味合いを示した（西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編『岩波 国語辞典 [第七版 新版]』、岩波書店、2011年[第一版第一刷 1963年]、76頁）。
- 29) ここで、「手法選定」という言葉は、概念の混乱を避けるための便宜として用いており、「構想」を構成する一要素である「方法選択」とほぼ同義だが、「構想」よりも「計画」のほうに若干の洗練度を増したイメージを持たせた。なお、“手法”とは、“物事のやり方”のことであり、“技法”と言い換えられ、“特に、芸術作品などをつくるうえでの表現方法”を指す（松村明監修・小学館『大辞泉』編集部編『大辞泉【第二版】上巻』[あ〜す]、小学館、2012年[第一版1995年]、1748頁）。また、“選定”とは、“多くの中から目的・条件などに合うものを選び定めること”である（松村監修、前掲辞典[下巻]、2083頁）。
- 30) 小学館、前掲辞典[第二巻]、575頁。なお、「情況」と「状況」とは同義であるが、「状況」という表記が日常的に多用されることに鑑みて、ここでは「情況」という表記を選択した。
- 31) 小学館、前掲辞典[第三巻]、320頁。また、「評価」が、“品物の値段をきめること”および“その価格”を意味することもある（同上）。
- 32) 竹林・吉川・小川編、前掲辞典、77頁。動詞“appreciate”には、他にも“鑑賞する、おもしろく味わう”や“〈物事を〉(的確に)認識する；〈事の重大さなどを〉察知する”および“〈人の好意などを〉ありがたく思う、感謝する”などの意味がある（同上）。
- 33) 英単語の違いに注目すれば、“estimate”は“価値・数量などを個人的判断で見積もる”ものであり、“熟慮した結果である場合も思いつき程度の場合も含まれる”のに対して、“evaluate”は“物や人の価値を評価する”が、“金銭上の評価には用いられない”ものである（同上、610頁）。“一般的な意味での評価にも用いる”英単語たる“appraise”は“特に金銭上の価値を専門的な立場から評価することを表わす”（同上）。
- 34) “メタ”の原語は“meta”であり、“間に”や“変化して”や“後退して”などの意のギリシャ語から発しており、“他の語の上について複合語を作り、超越した、高次の、の意を表す”もので、“メタ言語”や“メタメッセージ”といった用いられ方をする（松村監修、前掲辞典[下巻]、3573頁）。なお、メタ評価では、評価結果はもちろん、そもそもの評価内容や評価方法、さらには評価主体も「評価対象」である。
- 35) 筆者は、“戦略”と“戦術”とを明確に区別しており、前者が大目的を達成することを基準にして選択される手段であるとみなしているのに対して、後者が個別状況に応じて柔軟に選択される諸々の手段であるとみなしている（佐々木・前掲論文[2015年]、150～152頁）。

平成29年3月31日 受理