

デューイ教育学における具体の教育評価の構想 (1)

杉浦美朗

An Essay on a Concrete Scheme of Educational Evaluation Mainly Based on Dewey's Theory of Education (1)

SUGIURA Yoshiro

Abstract : This essay is a summary of the first part of a guest speaker's presentation (to be divided into three parts) to the 45th Annual Meeting of the Japan Society of John Dewey, which will be held at Okayama University on 10–12 October 2003. In this presentation, we try to outline a concrete scheme of educational evaluation based on Dewey's theory of education. But Dewey himself did not draw clearly his own scheme of educational evaluation. So, to build a concrete scheme of educational evaluation, we have to borrow some ideas from two streams of educational evaluation, that is, first, Tyler R. W.→Bloom B. S. — a stream of specification of learning goals, next, Biggs J. B.→Fetterman D. M. — a stream of qualitative approaches to evaluation in education. Based on Dewey's own theory of education and these current materials concerning educational evaluation, in this essay, we discuss ①meanings and kinds of educational evaluation, ②a part of the concrete scheme of educational evaluation we have in mind. (end of First Part)

まえがき

「デューイ教育学における評価の問題」というテーマを与えられているわけであるがゆえに、ここにおいてわれわれは、例えば「デューイにおける価値論」とか「デューイにおける評価論」とかといった哲学的一般論を展開しようとしているのではなくして、あくまでも「デューイ教育学における具体の教育評価の在り方」を構想しようとしている。そして、このことを実行しようとする、われわれは最初に、使用する資料に関わっていくつかのことを断って置かなければならないように思われる。なぜならば、それらはわれわれの構想を規定してくるがゆえである。

まず第1は、デューイ自身の著書論文のみからだけでは、(小・中・高・大——以下同様——)の教育現場において実際に実施することのできる教育評価の在り方を具体的に構想することはできないということである。もちろん、われわれは、「デューイ教育学における具体の教育評価の在り方」を構想するに当たっ

て、彼自身の著書①*Interest and Effort in Education*, 1914 ②*The School and Society*, Revised Edition, 1915 ③*Democracy and Education*, 1916 ④*Experience and Nature*, 1925 ⑤*The Sources of a Science of Education*, 1929 ⑥*How We Think*, Revised Edition, 1933 ⑦*Art as Experience*, 1934 ⑧*Logic; The Theory of Inquiry*, 1938 ⑨*Experience and Education*, 1938 ⑩*The Theory of Valuation*, 1939……, さらに枚挙するには余りにも多数に過ぎる論文の本旨を十分に汲み取るべく、われわれなりに最大限の努力をしたつもりである。しかし、これらの著書論文に基づくのみでは、残念ながら、われわれはわれわれの構想を完全な形において描き切ることにはできない。

それゆえに、第2は、われわれは「デューイ教育学における具代の教育評価の在り方」を描くに当たって彼自身の著書論文以外の他の著者たちによる多数の著書論文の手助けを借りざるをえないということである。そして、われわれが使用した他の著者たちの著書論文はおおよそ2つの系統に分けることができるであろう。すなわち、それらは、例示するならば、(1) ①

Tyler, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949 ②Madaus, G. F. and Stufflebeam, D. ed., *Educational Evaluation; Classic Works of Ralph W. Tyler*, 1989 ③Bloom, B. S., ed., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, 1956 ④Crathwhole, D. et al, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, 1964 ⑤Bloom, B. S. et al, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, 1971……といった学習目標の明細化を目指す系統と(2)①Biggs, J. B. and Collis, K. F., *Evaluating the Quality of Learning*, 1982 ②Bliss, J., Monk, M., and Ogborn, J., *Qualitative Data Analysis for Educational Research*, 1983 ③Fetterman, D. M., *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*, 1988……といった学習過程の過程分析(質的評価)を目指す系統の2つの系統に分けることができるであろう。

そして第3は、1955年から現在にいたるまで、全国各地における教育実践を観察させていただく機会に恵まれてきたのであるが、これらの観察結果もまたわれわれなりの「デューイ教育学における具体的教育評価の在り方」を構想するに当たって大いに貢献してくれたということである。

かくして、デューイ自身の著書論文を中心の柱としながらも、われわれなりの「デューイ教育学における具体的教育評価の在り方」はこれらの資料の手助けを借りて構想されている。あるいは、「デューイ教育学」を越えているのではないかという批判が出てくるかもしれないけれども、それはわれわれも承知しているところである。しかし、「デューイ教育学のためのデューイ教育学の研究」は、われわれの目指すところではない。われわれは、われわれの子供たちの教育の改善を目指しているのであり、それに役立つかぎり「デューイ教育学」の手助けを借りようというのである。もちろん、「デューイ教育学」がわれわれにとって最も大いなる導き星であることは、言を俟たない。しかし、「デューイ教育学」の完全視や絶対視はわれわれの採るところではない。

I. 教育評価の本質

1. 教育評価の意味

Democracy and Education や *How We Think* においてはもちろんのこと(なお、口頭提案であるため、引用箇所は頁数の注記は省略させていただく。以下同

様)、われわれ自身のいくつかの書物(なканずく『自己教育力が育つ授業—デューイ教育学の展開—』1989年—以下Aとする、『デューイ教育学の展開—新しい学力のために—』1995年—以下Bとする、『デューイ教育学の再構築』2002年—以下Cとする)において指摘しているように、①「知性的指導者としての教師の指導を媒介として展開される広義の教授活動(学習指導・生徒指導・道徳教育……)⇔広義の学習活動(教科学習・特別活動・道徳学習……)—学校における教育活動全体—は、子供を自由放任のままに放って置くことではなく、意図的計画的に展開される働きである。」そして②「意図的計画的に展開される働きである以上、それは意図すなわち(広義の)教授目標あるいは(広義の)学習目標—教育目標—へ到達したか否かを評価されなければならないであろう。われわれにとっては、③「この(広義の)教授目標あるいは(広義の)学習目標—教育目標—へ到達したか否かの評価が、いわゆる教育評価である。」

2. 教育評価の種類

すると、ここにおいてわれわれは、3つの観点から教育評価の種類についてわれわれなりの見解を述べて置かなければならないであろう。なぜならば、教育評価流行りの今日、いたるところにおいて、教育評価という言葉が使用されているが、それらの意味は必ずしも同一ではないがゆえである。(なお、すでに十分に示唆されていることであるが、ここにおいてわれわれは、教育評価という言葉の小・中・高・大の学校教育およびそれに影響を与えるもろもろの組織や活動に限定して使用することにしたい。)

まず第1に、わが国においては、教育評価という言葉は、後に明らかになる、われわれのいう子供評価(広義の学習活動の評価)のみを意味し、これも後に明らかになる、われわれのいう教師評価(広義の教授活動の評価)は意味していないのであるが、われわれは両者を併せて狭義の教育評価—授業評価—と考えている。

次に第2に、本来、教育評価は、子供評価や教師評価のみではなくして、広義の教授活動⇔広義の学習活動に密接に関連する、わが国の場合でいえば、各種学校組織、各種教育委員会、各種教育審議会、文部科学省を中心とする政府、文教委員会を中心とする国会、国立大学協会、公立大学協会、私立大学協会、教職員組合、経済団体、農業団体……、さらには高度技術社会にして高度情報社会である現代社会そのもの、の多

様な活動全体に対する評価，すなわちわれわれのいう**広義の教育評価——教育関係組織評価——**を含むべきである。もし教育が国家百年の大計であるというのであれば，なにかんづく各種教育政策立案組織は厳しい評価を受けるべきであろう。（しかし，非常に残念ながら，ここにおいては，与えられている時間からして，狭義の教育評価＝子供評価と教師評価＝授業評価の内の**子供評価**のみに限定してわれわれなりの具体的教育評価の在り方についての構想を簡単に紹介するに止めざるをえない。）

最後に第3に，すべての教育評価は，**自己評価と他者評価**という形を取って行われるべきである。子供評価のみ子供の能力の故をもって他者評価という形において行い，他の教育評価はすべて自己評価という形において行うということは，余りにも虫の良い論理である。教師評価をはじめ，上記のあらゆる組織や活動に関する評価は，自己評価とともに厳しい他者評価という形を取るべきである。この意味において，例えば，子供による教師評価，学校評議会による学校評価，第三者機関による大学評価などは大いに促進されるべきである。教育評価は相互評価である。

3. 教育評価の本質

さて，（われわれがここにおいて直接的に取り扱うところの），子供評価という意味におけるにせよ，教師評価という意味におけるにせよ，そもそも，**教育評価**とは何であろうか。（論拠を十分に説明している時間的余裕はないけれども），一言をもってすればデューイのプラグマティズムの立場に立っているわれわれは，教育評価ということに関して基本的に次のように考えている。

まず第1に，子供評価という意味におけるにせよ，教師評価という意味におけるにせよ，**教育評価は子供の学習活動の改善および教師の教授活動の改善＝教育効果の向上**という目的を目指して行われるべきである。もちろん，いうまでもなく，子供評価は子供の学習活動の改善という目的を目指し，教師評価は教師の教授活動の改善という目的を目指してというのではなくして，両者はともに子供の学習活動の改善および教師の教授活動の改善＝教育効果の向上という目的を目指して行われなければならないのである。（もちろん，子供評価や教師評価に限らず，すでに明らかかなような，あらゆる教育評価が究極的にはこのことを目指して行われなければならない。）

次に第2に，すでに明らかかなように，**教育評価は他**

者評価および自己評価という2つの形を取って行われることが望ましいのであるが，ここにおいてはまず，**子供と教師の自己評価**について一言述べて置くことにしたい。（拙著BおよびCにおいて詳述しているように），**広義の教授活動⇔広義の学習活動**は，正に（**子供と教師の**）**共同活動**として展開していくものであり，それゆえに，そこにおいては，自己評価は，子供にとっては**自己の学習活動の反省**という意味をもっており，教師にとっては**自己の教授活動の反省**という意味をもっており，このそれぞれの反省に基づいて，前者は**自己の学習活動の改善の手掛かり**を得，後者は**自己の教授活動の改善の手掛かり**を得るということになり，これらの手掛かりを併せることによって，**広義の教授活動⇔広義の学習活動**は改善され続けていくことになるであろう。

次いで第3に，**他者評価**についてであるが，他者評価という形における子供評価は，もしそれが本当に教育評価の名に値するならば，例えば，多数の子供を，いうならば横に並ばせておいて，合図をもって一斉にマークシートを黒塗りさせ，彼らが記憶した情報の内，一定の時間内に再生することのできた情報の量の多寡を競うといった形の**相対評価**などであるべきではない。言葉を換えるならば，それは**序列機能および選別機能**を目的として行われるべきではない。しかし，わが国においては，例えば，毎年50万人を越える受験生がセンター試験なる大学入学試験を受けているのであるが，しかし，それによって彼らの**広義の学習活動の改善の手掛かり**や**教師の広義の教授活動の改善の手掛かり**がえられようとは受験生も教師も実施機関も考えてはいないであろう。センター試験による情報の記憶量の比較は，**序列機能および選別機能の遂行**ということ以外のいかなることをも目的としていない。それによって本当の意味における**学力＝本当の意味における思考力**，すなわちわれわれのいう**子供の自ら探究し続ける力（教育において実現されるべき価値）**を育てることなど，到底期待しうべくもない。教育評価はある子供自身が彼の学習においてどこまで学習目標に近付いたかという**絶対評価（到達度評価）**の形（もちろん，ある子供の内において時間的経過とともに成長する彼の学力の評価を含めて）を取るべきであろう。教師評価に関わっても，例えば昇格試験といった形における**他者評価**が行われているが，これについても同様のことがいえる。（なお，われわれは，入学試験や昇格試験は教育評価ではないといっているのであり，それらが無用であるといっているのではない。）

そして第4に、教育評価は、量的評価という形を取るのみならず、Biggs, J. B. and Collis, K. F.→Fetterman, D. M. に倣って質的評価(過程分析)という形も取るべきである。もちろん、後に述べるように、いずれの形を取るにせよ、教育評価の困難性に変わりはないけれども、しかし、もし1人1人の子供の学習活動の改善や1人1人の教師の教授活動の改善を目指そうとするならば、われわれは、なにかんづく質的評価の重要性を忘れてはならないであろう。なぜならば、質的評価によって得られる改善の手掛かりの方が、例えば、子供の躓きや教師の出過ぎなどを教えてくれ、この意味においてより優れた手掛かりすなわち改善の方向と方法を具体的に示してくれる手掛かりであるがゆえである。

最後に第5に、Bloom, B. S. たちの1960年代後半における提唱以来、アメリカにおいても、わが国においても、いわゆる形成的評価がいろいろな形において問題にされているが、われわれは、ひとまとまり(一単元)の教授活動⇔学習活動の途中において行われるがゆえをもって形成的評価の名をもって呼ばれるにせよ、ひとまとまりの教授活動⇔学習活動の終局において行われるがゆえをもって総括的評価の名をもって呼ばれるにせよ、それらが第1の条件を充足しているならば、それらはすべて形成的評価——形成の役割=改善の役割を演ずる評価——であり、そして形成的評価であるがゆえをもって、教育評価と呼ばれうるに値する、と考えている。もしわれわれが総括的評価の名に値するものを認めるとするならば、(教育実践の観察結果からして、ある単元終了後ではなくして)、最低のところ、それは、子供評価に関していうならば、初等教育終了後に行われる教育評価、中等教育終了後に行われる教育評価、高等教育終了後に行われる教育評価ということになるであろう。

II. 教育評価の具体

教育評価の具体についての考察に入る前に、大前提として一言断って置きたいことがある。(拙著BおよびCにおいて詳述しているが故に、ここにおいては)ながながと説明することを省いて、端的にいうならば、それは、われわれは「教育の本来の在り方は探究を通しての絶えざる経験の改造=より以上の成長であり、教育の本来の目的は子供が自ら探究し続ける力を自ら養い育てることである」と考えているということである。言葉を換えるならば、われわれは「子供が自

ら探究し続ける力を自ら養い続けること」こそ、教育を通して実現される価値である、と考えている。

しかも、われわれは、デューイ自身の著書論文を精読するならば、このことは一部の教科、例えば理科とか数学とかにのみ当て嵌まるものではなくして、総合学習を含めてすべての教科に〈道德にも、芸術にも、体育にも〉当て嵌まるものである、すなわち学校教育全体に当て嵌まるものである、と考えている。もちろん、道德に関しては、彼は完全に反省道德(探究道德)の立場に立っているといつてよいであろうが、芸術や体育においては、衝動→感性→情緒→技法→表現といった、いうなれば表現の論理に基づいた一連の活動が中心ではないかという疑問が当然に出てくるであろう。しかし、われわれは、それがこのような、いうならば探究の論理に基づいた一連の活動と総合的に展開されてはじめて、そこに芸術なり体育なりも成立しうる、と考えている。

デューイは進化論的自然主義者・実験的経験主義者・社会的構成主義者である、そして3者を貫いている原理が知性主義=探究主義である、とわれわれは考えている。

このような大前提の上に立って、すでに明らかなように、ここにおいてはわれわれは、子供評価のみに限定して考察を進めていくことにしたい。

1. 教育の本来の目的としての探究し続ける力の内実 = 探究の展開過程

すると、まず、問題の探究はいかに展開していくのかということになるのであるが、われわれは、昨年公にした拙著Cの時点において、(最も単純化した形において捉えるならば、という条件の下に)、探究の展開過程を次のように措定している。(なお、探究の展開過程の柔軟性については、How We Thinkにおいてデューイ自身が明確に指摘しており、われわれが繰り返すまでもないであろう。)

- ・ 探究の先行条件……不確定的状況
- ・ 第1の探究の様相……困難の感得
- ・ 第2の探究の様相……問題の設定
- ・ 第3の探究の様相……可能的解決策=第1次仮説の策定
- ・ 第4の探究の様相……推論による第1次仮説の検証=第2次仮説の確定
- ・ 第5の探究の様相……回憶による第2次仮説の第3次仮説への変換
- ・ 第6の探究の様相……実験による第3次仮説の検

証

・探究の最終結果……状況の変容と知識の産出＝
確定的状況と真理

子供が自ら養い育てることをわれわれが望んでいる探究し続ける力とは、(原則として)このような形において探究を展開していく力のことである。(なお、探究し続けると続けるという言葉をつけている所以については、いくつかの拙論において論及しているが、なかんずく拙著 B, C を参照していただきたい。教育が絶えざる経験の改造＝より以上の成長として定義される以上、探究し続けることは必然的に要請されることである。)

2. 学習目標

このような教育の本来の目的(教育において実現されるべき価値)としての子供が自ら探究し続ける力を自ら養い育てることは広義の教授活動⇔広義の学習活動において達成されていくわけであるが、このことを可能ならしめるためには、Tyler, R. W.→Bloom, B. S. に倣って、われわれは問題の探究し続ける力を自ら養い育てることを具体的教授目標＝学習目標(煩雑を避けるため、以下においては、われわれは単に学習目標とのみ表記する)にまで明細化していかなければならないであろう。なぜならば、探究し続ける力を子供が自ら養い育てることを明細化していくならば、そこには(広義の教授活動⇔広義の学習活動に含まれるすべての教授内容＝学習内容という意味における広義の教科および単元の目標である)教科目標－単元目標(同様に煩雑を避けるため、以下においては、われわれは単に教科目標－単元目標とのみ表記する)にまで具体化された学習目標が浮かび上がってくるのであるが、この意味における教科目標－単元目標にまで具体化された学習目標に基づいてはじめて、われわれは(広義の教授活動⇔広義の学習活動の設計＝授業設計を厳密に行うことができるとともに)問題の子供評価を厳密に行うことができるであろうが故である。

(1) 一般目標①

さて、われわれは、教育の本来の目的としての探究し続ける力を子供が自ら養い育てることの明細化は、わが国の教育実践を念頭に置かならば、4つの段階に分けて行われなければならないであろう、と考えている。そして、われわれは、これらの4つの段階の明細化から生まれてくる学習目標は、上からそれぞれに、(1)一般目標①、(2)一般目標②、(3)具体目標①＝教科目標、(4)具体目標②＝単元目標と呼ばれるのが

適切ではなかろうか、と考えている。(なお、当然のことながら、われわれの考察は一般目標①から順次に展開していくことになるのであるが、しかし、ここにおいてはわれわれは、許されている時間の故に、1つ1つの教科の目標あるいはある教科の1つ1つの単元の目標にまで踏み込む余裕はなく、一般目標①および一般目標②についての考察に止まらざるをえないであろう。)

A. 一般目標①としての探究し続ける能力

Democracy and Education や *How We Think* を引き合いに出すまでもなく、よく知られているように、われわれが子供が自ら養い育てることを望んでいる探究し続ける力は3つの側面(わが国の子供評価は文部科学省の指導もあり観点別評価を原則としているが、ここにおいてわれわれがいう側面はいわゆる観点別評価における観点に相当するであろう)もっている。そこで、当然のことながら、われわれはそれらの3つの側面に即して探究し続ける力を子供が自ら養い育てることを明細化していくことになる。

まず第1に、能力的側面＝探究し続ける能力に関わっては、一般目標①は次のように設定されうるのであろう。(このような目標の設定根拠については、探究の展開過程についてのみ前述しているにすぎないがゆえに、他の目標の設定根拠については *Democracy and Education, How We Think, Logic; The Theory of Inquiry* はもちろんのこと、拙著 A, B を参照していただきたい。なお、また、以下においては、煩雑を避けるために、子供という言葉および最初の自らという言葉はすべての場合に省略することにしたい。)

- (1) 探究の展開過程を理解して柔軟に探究を展開する力を自ら養い育てる
- (2) 探究の論理構造を把握して厳密に探究を展開する力を自ら養い育てる
- (3) 探究を飛躍させるために想像力を駆使する力を自ら養い育てる

B. 一般目標①としての探究し続ける態度

次に第2に、態度的側面＝探究し続ける態度に関わっては、一般目標①は次のように設定されうるのであろう。(この側面の目標設定の根拠については、*Democracy and Education, How We Think* はもちろんのこと、拙著 A, B を参照していただきたい。)

- (1) 率直性を自ら養い育てる
- (2) 寛心性を自ら養い育てる
- (3) 責任性を自ら養い育てる
- (4) 共同性を自ら養い育てる

(なお、共同性という態度はデューイ自身は探究し続ける態度の1つとして挙げていないけれども、彼を社会的構成主義者として捉えているわれわれは拙著 B, C において探究を共同活動という形において展開していく働き、すなわち共同活動としての探究(あるいは探究としての共同活動)として捉えている。)

C. 一般目標①としての探究し続ける意欲

そして第3に意欲的側面=探究し続ける意欲(活動傾向)に関わっては、一般目標①は次のように設定されうであろう。(この側面の目標設定の根拠については、*Interest and Effort in Education, Democracy and Education, How We Think, Art as Experience* はもちろんのこと、拙著 A, B を参照していただきたい。また、生命衝動、好奇心、興味といった探究し続ける意欲は、いわゆる自発性を本質とするがゆえに、たとえ自らであるとしてもそれらを養い育てることは不可能ではないか、いかな必要ではないかという疑問が出てくるかも知れない。本来ならば、正にその通りである。われわれ自身も拙著 A, B, C はもちろんのこと、いろいろな論文において指摘しているところである。すなわち、本来ならば、デューイ自身が言っている通り「子供は純粋に潜在的な存在ではなくして、正にすでに激しく活動的な存在である。」しかし、自然や社会の現実から子供が切り離されてしまっている高度技術社会にして高度情報社会である現代社会においては、現実には、われわれは子供がわれわれのいう「探究し続ける意欲を自ら養い育てる」ことを学習目標として設定し、教師は子供がそれを実現しうる環境を準備せざるをえない。)

- (1) 生命衝動を自ら養い育てる
- (2) 好奇心を自ら養い育てる
- (3) 興味を自ら養い育てる

(2) 一般目標②

すでに指摘したように、次いでわれわれは、一般目標①を一般目標②へと明細化しなければならない。この一般目標①の一般目標②への明細化に当たって、一方において、先程も明らかにされたばかりの(1) 探究し続ける力の内実(探究の展開過程)および *Interest and Effort in Education, Democracy and Education, How We Think, Art as Experience, Experience and Education* はもちろんのこと、や拙著 A, B, C, において考察されている(2) 学習内容の内実(教科内容の内実)を念頭に置き、他方において、(先の3著におけるわれわれ自身のそれを含めて)これまで公表されて

いる無数といってよいほどの(3) 学習目標の分類事例(のいくつか)および(4) 学習目標の具体事例(のいくつか)を考慮に入れて、(現在の時点において)、われわれは以下のように一般目標②を措定している。

A. 一般目標②としての探究し続ける能力

まず、能力的側面=探究し続ける能力に関わっては、われわれは次のように一般目標②を措定している。(なお、< i > 能力的側面=探究し続ける能力に関わる3つの一般目標< 2 > は相互に密接に関連し合っているがゆえに、われわれは、一般目標< 2 > はこれらの3つの一般目標< 1 > を総合して明細化するという形において設定されることが望ましい、と考えている。また、< ii > 命題という言葉がしばしば出てくるが、ここにおいて命題論を詳しく展開している時間的余裕がないがゆえに、命題論については *Logic; The Theory of Inquiry* および拙著 A を参照していただきたい。)

(i) 困難の感得に関わって(例示-以下同様)

- (a) 不確定性(困難)を感得する力(感性)を自ら養い育てる
- (b) これまでどおり活動することにためらいを感じずる力(躊躇)を自ら養い育てる
- (c) これまでどおりの活動を中断する力(決断)を養い育てる

(なお、困難の感得に関わっては、これ以上の明細化は不可能かつ無意味であろう。)

(ii) 問題の設定に関わって

- (a) 感得した困難との関わりにおいて、特定命題として陳述されている既習の情報(知識)を回憶する力を自ら養い育てる(*印も例示-以下同様。)*諸種の事実についての情報(知識)を回憶する*諸種の事物についての情報(知識)を回憶する*諸種の事象についての情報(知識)を回憶する
- (b) 感得した困難との関わりにおいて、特定命題として陳述されている回憶した情報(知識)に導かれて現存の事実・事物・事象を正確に観察-測定-特定命題として陳述する力を自ら養い育てる*回憶した情報(知識)に導かれながらも、常に新しい観点から多面的かつ正確に諸種の事実を観察-測定-陳述する*回憶した情報(知識)に導かれながらも、常に新しい観点から多面的かつ正確に諸種の事物を観察-測定-陳述する*回憶した情報(知識)に導かれながらも、常に

新しい視点から多面的かつ正確に諸種の事象を
観察－測定－陳述する

- (c) 感得した困難との関わりにおいて、特定命題として陳述されている回憶した情報（知識）に基づいて観察－測定－特定命題として陳述した現存の事実・事物・事象を知性的に整理して問題を設定する力を自ら養い育てる

*回憶した情報（知識）に基づいて未習の現存の事実・事物・事象を要素に識別－分析する

*回憶した情報（知識）に基づいて関係のない未習の現存の事実・事物・事象の要素を摘出－排除する

*回憶した情報（知識）に基づいて関係のある未習の現存の事実・事物・事象の要素を整理－総合する

- (iii) 第1次仮説の策定に関わって

- (a) 設定された問題との関わりにおいて、特定命題以外の存在命題として陳述されている既習の情報（知識）を回憶する

*諸種の内容についての情報（知識）を回憶する

*諸種の原理についての情報（知識）を回憶する

*諸種の法則についての情報（知識）を回憶する

- (b) 設定された問題との関わりにおいて、特定命題以外の存在命題として陳述されている回憶した情報（知識）および観察－測定－特定命題以外の存在命題として陳述した現存の事実・事物・事象に基づいて第1次仮説（特定命題以外の存在命題として陳述される）を策定（推論）する力を自ら養い育てる

*回憶した情報（知識）に導かれながらも、大いに想像力を駆使して、新しい観念としての第1次仮説を策定（推論）し、特定命題以外の存在命題として陳述する

*第1次仮説は空想ではないがゆえに、厳格に観察－測定－陳述した現存の事実・事物・事象を実証として第1次仮説を推論（策定）し、特定命題以外の存在命題として陳述する

*可能なかぎり多数の観点から可能なかぎりの多数の第1次仮説を策定（推論）し、特定命題以外の存在命題として陳述する

- (iv) 第2次仮説の確定に関わって

- (a) 策定（推論）された第1次仮説との関わりにおいて、普遍命題によって陳述されている既習の情報（知識）を回憶する力を自ら養い育てる

*諸種の内容についての情報（知識）を回憶する

*諸種の原理についての情報（知識）を回憶する

*諸種の法則についての情報（知識）を回憶する

- (b) 策定（推論）された第1次仮説との関わりにおいて、回憶した普遍命題によって陳述されている情報（知識）に基づいて、新しく普遍命題によって陳述される第2次仮説を確定（推論）する力を自ら養い育てる

*回憶した普遍命題によって陳述されている情報（知識）に基づいて、特定命題以外の存在命題によって陳述されている第1次仮説を普遍命題によって陳述される第2次仮説へと変換する

*回憶した普遍命題によって陳述されている情報（知識）に導かれながらも、大いに想像力を駆使して特定命題以外の存在命題によって陳述されている第1次仮説を新しい観念として普遍命題によって陳述される第2次仮説へと展開する

*回憶した普遍命題によって陳述されている情報（知識）に基づいて、新しい観念として普遍命題によって陳述される第2次仮説を可能なかぎり多数の観点から厳格に理論的に検証－確定（推論）する

- (v) 第3次仮説への変換に関わって

- (a) 確定（推論）された第2次仮説との関わりにおいて、特定命題以外の存在命題によって陳述されている既習の情報（知識）を回憶する力を自ら養い育てる

*諸種の内容についての情報（知識）を回憶する

*諸種の事物についての情報（知識）を回憶する

*諸種の事象についての情報（知識）を回憶する

- (b) 確定（推論）された第2次仮説との関わりにおいて、回憶した特定命題以外の存在命題によって陳述されている情報（知識）に基づいて、第3次仮説を策定（推論）する力を自ら養い育てる

*第3次仮説も空想ではないがゆえに、厳格に回憶した特定命題以外の存在命題によって陳述されている情報（知識）を実証として、第3次仮説を策定（推論）し、特定命題以外の存在命題として陳述する

*回憶した特定命題以外の存在命題によって陳述されている情報（知識）に導かれながらも、大いに想像力を駆使して、新しい観念として第3次仮説を策定（推論）し、特定命題以外の存在命題として陳述する

*可能なかぎり多数の観点から可能なかぎり多数の第3次仮説を推論（策定）し、特定命題以外

の存在命題として陳述する

(vi) 第3次仮説の検証に関わって

(a) 検証されるべき第3次仮説との関わりにおいて、適切な実験計画を設定-遂行する力を自ら養い育てる

*第3次仮説を検証するための適切な実験計画を設定する

*実験計画を遂行するための適切な存在的素材-設備、装置、機械、機具、材料……を選択する

*実験結果を観察-測定するための適切な存在的素材-設備、装置、機械、器具、材料を選択する

(b) 検証されるべき第3次仮説との関わりにおいて、特定命題によって陳述された既習の情報(知識)を回憶する力を自ら養い育てる

*諸種の事実についての情報(知識)を回憶する

*諸種の事物についての情報(知識)を回憶する

*諸種の事象についての情報(知識)を回憶する

(c) 検証されるべき第3次仮説との関わりにおいて、特定命題によって陳述された回憶した情報(知識)に基づいて実験結果を解釈-検証-する力を自ら養い育てる

*回憶した情報(知識)に導かれて、厳格に実験結果を解釈-検証-する

*回憶した情報(知識)に導かれながらも、大いに想像力を働かせて、新しい観点から多面的に実験結果を解釈-検証-する

*実験結果の解釈-検証-によって、不確定的状況が確定的状況に変容されたことを確認する

B. 一般目標②としての探究し続ける態度

次に、態度的側面=探究し続ける態度に関わっては、われわれは次のような一般目標②を設定している。そして、具体的検討に入るに先立って、われわれは次のような2つの事柄を注記して置くことにしたい。

第1に、すでに示唆されているように、この態度的側面=探究し続ける態度に関わる(1)率直性を自ら養い育てる、(2)寛心性を自ら養い育てる、(3)責任性を自ら養い育てる、(4)共同性という4つの一般目標①も相互に密接に関連し合っているがゆえに、われわれは、一般目標②はこれらの4つの一般目標①を総合して明細化するという形において設定されることが望ましい、と考えている。それゆえに、探究の様相の変化にも拘らず、実質的に同様の態度をそれぞれの探究の様相において子供が自ら養い育てることが目標

とされる。

次に第2に、(拙著Cにおいて繰り返し指摘しているように)、子供の自ら探究し続ける力は能力的側面=探究し続ける能力、態度的側面=探究し続ける態度、意欲的側面=探究し続ける意欲という3つの側面をもって、いふなれば1つの全体として構成されているがゆえに、当然のことながら、これらの3つの側面を厳密に区別することは難しく、したがって一般目標(2)のレベルにいたるといづれの側面の一般目標(2)に入れてもよいであろう一般目標(2)が出てくる。それゆえに、ここにおいてはわれわれは、重複する可能性のあるものは極力除外して、一般目標(2)としての探究し続ける態度にしか入れることしかできないであろうと思われるもののみを取り上げることにしたい。(なお、これら2つのことは一般目標(2)としての探究し続ける意欲に関しても同様にいうことであり、したがってそこにおいてはこれら2つのことについて簡単に指摘するに止めたい。)

(i) 問題の感得に関わって(例示-以下同様)

(a) 不確定性をありのままに受け入れる態度を自ら養い育てる

(b) これまでどおり活動することをためらう自らを受け入れる態度を自ら養い育てる

(c) これまでどおりの活動を中断する態度を自ら養い育てる

(能力的側面=探究し続ける能力の場合と実質的には同じことになってしまうが、この第1の探究の様相においては止むを得ないことであろう。)

(ii) 問題の設定に関わって

(a) 自己意識を捨て感得した困難を問題として設定すること自体に取り組む態度を自ら養い育てる

(b) 全心をもって感得した困難を問題として設定することのみに専心する態度を自ら養い育てる

(c) 既存の知識や経験に囚われることなく自由な精神をもって感得した困難を問題として設定する態度を自ら養い育てる

(d) 観測-測定した現存の事実・事物・事象をありのままに受け入れて感得した困難を問題として設定する態度を自ら養い育てる

(e) 最後まで責任をもって感得した困難を問題に設定することに徹底する態度を自ら養い育てる

(f) 相互の立場を尊重しつつ共同して共通の目的を達成すべく感得した困難を問題に設定する程度を自ら養い育てる

(iii) 第1次仮説の策定に関わって

- (a) 自己意識を捨て第1次仮説を策定（推断－陳述）すること自体に取り組む態度を自ら養い育てる
- (b) 全心をもって第1次仮説を策定（推断－陳述）することのみに専心する態度を自ら養い育てる
- (c) 既有的知識や経験に囚われることなく自由な精神をもって第1次仮説を策定（推断－陳述）する態度を自ら養い育てる
- (d) 観察－測定した現存の事実・事物・事象をありのままに受け入れて第1次仮説を策定（推断－陳述）する態度を自ら養い育てる
- (e) 最後まで責任をもって第1次仮説を策定（推断－陳述）することに徹底する態度を自ら養い育てる
- (f) 相互の立場を尊重しつつ共同して共通の目的を達成すべく第1次仮説を策定（推断－陳述）する態度を自ら養い育てる

(iv) 第2次仮説の確定に関わって

- (a) 自己意識を捨て第2次仮説を確定（推論－陳述）すること自体に取り組む態度を自ら養い育てる
- (b) 全心をもって第2次仮説を確定（推論－陳述）することのみに専心する態度を自ら養い育てる
- (c) 既有的知識や経験に囚われることなく自由な精神をもって第2次仮説を確定（推論－陳述）する態度を自ら養い育てる
- (d) 回憶した概念・原理・法則をありのままに受け入れて第2次仮説を確定（推論－陳述）する態度を自ら養い育てる
- (e) 最後まで責任をもって第2次仮説を確定（推論－陳述）することに徹底する態度を自ら養い育てる
- (f) 相互の立場を尊重しつつ共同して共通の目的を達成すべく第2次仮説を確定（推論－陳述）する態度を自ら養い育てる

(v) 第3次仮説への変換に関わって

- (a) 自己意識を捨てて第2次仮説を第3次仮説へ変換すること自体に取り組む態度を自ら養い育てる
- (b) 全心をもって第2次仮説を第3次仮説へ変換することのみに専心する態度を自ら養い育てる
- (c) 既有的知識や経験に囚われることなく自由な精神をもって第2次仮説を第3次へ変換する態度を自ら養い育てる
- (d) 回憶した事実・事物・事象をありのままに受け入れて第2次仮説を第3次仮説へ変換する態度を

自ら養い育てる

- (e) 最後まで責任をもって第2次仮説を第3次仮説へ変換することに徹底する態度を自ら養い育てる
- (f) 相互の立場を尊重しつつ共同して共通の目的を達成すべく第2次仮説を第3次仮説へ変換する態度を自ら養い育てる

(vi) 第3次仮説の検証に関わって

- (a) 自己意識を捨て実験を計画－遂行し第3次仮説を検証すること自体に取り組む態度を自ら養い育てる
- (b) 全心をもって実験を計画－遂行し第3次仮説を検証することのみに専心する態度を自ら養い育てる
- (c) 既有的知識や経験に囚われることなく自由な精神をもって実験を計画－遂行し第3次仮説を検証する態度を自ら養い育てる
- (d) 実験結果をありのままに受け入れて第3次仮説を検証する態度を自ら養い育てる
- (e) 最後まで責任をもって実験を計画－遂行し第3次仮説を検証する態度を自ら養い育てる
- (f) 相互の立場を尊重しつつも共同して共通の目的を達成すべく実験を計画－遂行し第3次仮説を検証する態度を自ら養い育てる

C. 一般目標②としての探究し続ける意欲

最後に第3に、意欲的側面＝探究し続ける意欲に関わっては、われわれは次のような一般目標②を設定している。

そして、ここにおいてもわれわれは、2つの事柄を注記して置くことにしたい。すなわち、まず第1に、すでに示唆されているように、この意欲的側面＝探究し続ける意欲に関わる（1）生命衝動を自ら養い育てる、（2）好奇心を自ら養い育てる、（3）興味を自ら養い育てるという3つの一般目標①も相互に密接に関連し合っているがゆえに、われわれは一般目標②はこれらの3つの一般目標①を総合して明細化するという形において設定されることが望ましい、と考えている。

次に第2に、一般目標②としての探究し続ける態度の場合と同様の理由に基づいて、一般目標②としての探究し続ける意欲（活動傾向）に入れてもよいであろう一般目標②がいくつか一般目標②としての探究し続ける態度の中に含まれているがゆえに、ここにおいてはわれわれは、それらを除外して、一般目標②としての探究し続ける意欲にしか入れることができないであろうと思われる一般目標②のみを取り上げることにしたい。

- (i) 困難の感得に関わって(表面的には態度的側面=探究し続ける態度について掲げた一般目標②を取りつつも、内面的には以下に例示する意欲を自ら養い育てていることが望ましいということになるであろう。)
- (a) いかなる困難に対しても積極的に立ち向かっていく意欲を自ら養い育てる
- (b) いかなる困難に対してもあらゆる身心の器官を働かせる意欲を自ら養い育てる
- (c) いかなる困難に対しても常に問いを発する意欲を自ら養い育てる
- (ii) 問題の設定に関わって
- (a) 問題の設定(観察→事実の知性的な整理)に対して積極的に立ち向かっていく意欲を自ら養い育てる
- (b) 問題の設定(観察→事実の知性的な整理)に対してあらゆる身心の器官を働かせる意欲を自ら養い育てる
- (c) 既有的知識や経験に対して常に問いを発する意欲を自ら養い育てる
- (iii) 第1次仮説の策定に関わって
- (a) 第1次仮説の策定に対して積極的に立ち向かっていく意欲を自らや真意育てる
- (b) 第1次仮説の策定に対してあらゆる身心の器官を働かせる意欲を養い育てる
- (c) 策定された第1次仮説に対して常に問いを発する意欲を自ら養い育てる
- (iv) 第2次仮説の確定に関わって
- (a) 第2次仮説の確定に対して積極的に立ち向かっていく意欲を自ら養い育てる
- (b) 第2次仮説の確定に対してあらゆる身心の器官を働かせる意欲を自ら養い育てる
- (c) 確定された第2次仮説に対して常に問いを発する意欲を自ら養い育てる
- (v) 第3次仮説への変換に関わって
- (a) 第3次仮説への変換に対して積極的に立ち向かっていく意欲を自ら養い育てる
- (b) 第3次仮説への変換に対してあらゆる身心の器官を働かせる意欲を自ら養い育てる
- (c) 変換—策定された第3次仮説に対して常に問いを発する意欲を自ら養い育てる
- (vi) 第3次仮説の検証に関わって
- (a) 第3次仮説の検証に対して積極的に立ち向かっていく意欲を自ら養い育てる
- (b) 第3次仮説の検証に対してあらゆる身心の器官

を働かせる意欲を自ら養い育てる

- (c) 実験計画—実験結果に対して常に問いを発する意欲を自ら養い育てる

3. 学力構造

いま、学習目標が具体的に明らかになったのであるが、(ここにおいては子供評価に焦点を当てているがゆえに、授業設計全体に対する考察は省略することにして)、探究として展開(する授業の展開過程において、また展開結果として、子供がどこまでこれらの学習目標を達成したかを明らかにすることが子供評価(という教育評価)の次の課題になる。すなわち、そこにおいて1人1人の子供の学力構造が明らかにされることになる。この学力構造は、(量的評価+質的评价)×(自己評価+他者評価)=4学力構造となるのが一般であろうけれども、われわれは(授業結果+授業過程)という観点(前者を静態と呼び、後者を動態と呼ぶことにする)も入れて、 $2 \times 2 \times 2 = 8$ の8学力構造を措定している。(なお、この点については、拙著Aを参照していただきたい。)しかし、限られた時間からして、ここにおいては(他者評価が中心になってしまうが)重要である(とわれわれが考える)4学力構造のみを取り上げることにはしたい。(また、この点については、拙著Cを参照していただきたい。)

(1) 量的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造

教師がそれぞれの教科(生活科・総合学習・道徳教育などを含む)のそれぞれの単元目標にまで具体化された学習目標に対してテスト問題を作成し、それらペーパー・テストとして子供に対して実施することによって彼らの学力構造を量的に把握しようとするとき、そこに利用的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造が結果することになる。

具体的にいえば、「量的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造は、教師がそれぞれの教科(生活科・総合学習・道徳教育などを含む)のそれぞれの単元に即して、子供自らが探究し続ける力に関わって、熟知としての知識、情報としての知識、科学としての知識、科学の方法(学習内容をこのように4つ水準に分類することに関しては、拙著A, B, Cを参照していただきたい)をいかなる程度にまで身に着けたかを紙上に筆記された解答を計量するという形において把握される学力構造である」ということになる。

このようにして学力構造を把握しようとする場合、

まず①一般教科に関していえば、思考力テストといわれるテストも客観性の保障のために再認あるいは再生→多肢選択……といった形（マーク・シート方式）を取らざるをえなくなり、学力構造といたしながら、結局、それは偏差値によって表現される情報の記憶量の多寡ではないかという批判が出てくるであろう。そして、このような批判に対しては、残念ながら、限界があることを承知のうえ、われわれは学力構造を可能な限り正確に把握しうる思考力テスト＝自ら探究し続ける力のテスト（例えば、選択肢数を多数にするのも1つの方法であろうが、なかんずく論述方式を中心とするテスト）の開発にこれまで以上に努力するほかないであろう。

次いで②生活科・総合学習・道徳教育などに関していえば、例えば道徳教育の場合、デューイが批判している徳目教育における道徳についての観念のみが把握され、彼が主張している反省道徳における道徳問題を自ら探究し続ける力や共同活動を通して涵養される共同精神などは把握されないのではないかという批判が出てくるであろう。しかし、ここにおいても、残念ながら、限界があることを承知のうえ、われわれは、例えば道徳問題を自ら探究し続ける力や共同精神を可能な限り正確に把握しうるテスト（同様に論述方式を中心としたテスト）の開発にこれまで以上に努めるほかないであろう。

(2) 質的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造

量的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造の場合と同様の資料、すなわち紙上にと筆記された解答（論述が中心となるであろう）を使用しながら、「教師が、例えば、子供がいかにして→何ゆえに→正答あるいは誤答に到達したかという探究過程としての学習過程、言葉を換えるならば子供はいかにして→何ゆえに学習目標に到達することに成功したかあるいは失敗したかという探究過程としての学習目標到達過程を分析→解釈し、この分析→解釈に基づいて子供の成功あるいは失敗の原因あるいは程度を明らかにしようとするとき、そこに質的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造が浮かび上がってくる」ことになる。

さらに言葉を換えるならば、質的評価——他者評価——によって把握される静態の学力構造は、「教師がそれぞれの教科（生活科・総合学習・道徳教育などを含む）のそれぞれの単元の学習目標到達過程（探究過程）において、子供が探究の操作に基づいて探究の様

相を着実に展開して自ら探究し続ける力を身に付けるにいたっているか否かを（紙上に筆記された解答を手掛かりに）分析→解釈し、この分析→解釈に基づいて子供の成功あるいは失敗の原因あるいは程度を明らかにしようとするとき、そこに浮かび上がってくる」ことになる。

そして、このようにして学力構造の把握が行われるならば、原理的には（拙著 A を参照していただきたい）、例えば、「子供は、(a) 推論という探究の操作を (b) いかなる探究の様相において (c) いかなる事実に基づいて行い (d) そこに策定された可能的解決策＝第1次仮説をいかなる種類の存在命題によって陳述しているか……といったことが明らかになり、最後には (e) それが当該の学習目標到達過程（探究過程）を成功裡に展開するに当たって（どの程度まで）妥当であったか妥当でなかったか」ということが明白になる。（なお、たとえ論述方式を取るにしても、紙上に筆記された解答からこれだけの分析→解釈を行うことの困難性は十分に承知しておくがゆえに、後に改めて質的評価——他者評価——によって把握される動態の学力構造について考察することになっている。）

(3) 量的評価——他者評価——によって把握される動態の学力構造

「教師がそれぞれの教科（生活科・総合学習・道徳教育などを含む）のそれぞれの単元目標にまで具体化された学習目標への到達過程を（ペーパー・テストによってではなくして）①探究過程として展開されつつある現実の教授活動⇔学習活動そのものあるいは②探究過程として展開された現実の教授活動⇔学習活動の記録に基づいて量的に把握しようとするとき、量的評価——他者評価——によって把握された動態の学力構造が浮かび上がってくる」ことになる。

①の場合には、問題の子供評価は、教授活動⇔学習活動が現実展開されつつあるときに、教師がそれを観察→確認→評価するという形を取るか、あるいは子供に発問→確認→評価するという形を取って行われることになる。

そして、前者の場合、問題の子供評価は、より詳細に言えば、教師が自然に発せられる子供の発言を聞いて聴取→確認→評価あるいは発問→確認→評価するという形か、教師が自然に行われる子供の活動を見て目視→確認→評価あるいは発問→確認→評価するという形を取って行われる。

そして、この場合、問題の聴取→確認→評価あるいは発問→確認→評価、目視→確認→評価あるいは発問

→確認→評価は、学級集団全体の子供に対して行われるか、1人1人の子供に対して行うことになるであろう。(しかし、いずれの形を取るにせよ、わが国においては、少人数指導が取り入れつつあるものの、現在一般の学級規模を考慮に入れると、それは、チーム・ティーチングにおいてであろうとも、学級集団の中の数人の子供を抽出して行わざるをえないであろう。)

②の場合には、問題の子供評価は、**現実の教授活動⇔学習活動の記録=授業記録**(この授業記録の中に、われわれは、文字授業記録、映像授業記録、音声授業記録に加えて、子供の学習ノート・ワークシート・作文・絵画作品・木工作品・陶芸作品……など、子供および教師のあらゆる表現活動や表現結果を含めることにしたい)に基づいて行われるわけであるが、①の場合に問題になったところの観察→確認→評価あるいは発問→確認→評価はかなり広範かつ正確に行われることになるであろう。

しかし、①においては可能である発問→確認→評価を行うことは、授業記録というまでもなく現実の授業そのものではないがゆえに、不可能である。したがって、授業記録に基づく子供評価は、現実の授業後に、教師と子供(可能ならば第三者にして専門家である観察者を加えて)の集団討議という形において行われることが最も望ましい。(しかし、いずれにせよ、動態の学力構造を量的評価によって捉えることは難しい。なぜならば、量的評価の基準となる数量化がペーパー・テストの場合などととは比較にならないほどに難しいがゆえである。)

(4) 質的評価によって把握される動態の学力構造

そこで、動態の学力構造を把握しようとすると、どうしても(授業記録を)学習目標に照らして分析→解

釈すること(質的評価)が重要になってくる。すなわち、現在の段階においては、「現実の授業活動⇔学習活動の記録(授業記録)を、教師・子供・観察者の3者による集団討議を通して、学習目標に照らして分析→解釈することが、探究過程としての学習過程における子供の動態の学力構造を質的に把握する最善の方法である」ということができるであろう。

具体的にいえば、「教師・子供・観察者がそれぞれの教科(生活科・総合学習・道徳教育などを含めて)のそれぞれの単元の学習目標到達過程という形にまで具体化された探究過程としての学習過程において、子供がある探究の操作をそれが適切な探究の様相において着実に実行しつつあるか否かを分析→解釈するという形において把握される学力構造である」ということになるであろう。

そして、もしこのような探究過程としての学習過程の分析→解釈という形において学力構造の把握が行われるならば、原則的には、すでに例示したように、例えば、「子供が(a)探究の操作の中の推論を(b)いかなる探究の様相において(c)いかなる事実に基づいて行い、(d)そこに策定された可能的解決策=第1次仮説がいかなる種類の存在命題によって陳述しているか……といったことが明らかになり、最後には(e)それが当該の学習目標到達過程という形にまで具体化された探究過程としての学習過程を成功裡に展開するに当たって妥当であったか否か」ということが明白になるであろう。

*われわれの「教育評価論」のごく1部(子供評価)の、またごく一部(他者評価という観点からの子供評価)のみに過ぎないけれども、許された時間のこともあり、これをもって提案資料にさせていただきます。