

習熟論と教育評価

河原 尚 武*

(1988年10月15日 受理)

Proficiency in School Learning and Educational Evaluation

Naotake KAWAHARA

一. 教育評価研究の現段階

1. 教育目標、教育評価研究の視点

教育実践という複雑で多様な要因に支えられている事実において、教育目標ないし授業目標、また時に選抜と同義にとらえられて批判されることの多い教育評価をとり出して研究することに、果たしていかほどの意味があるのか。それは、問題をはらむ学校教育や授業などのあり方を質的に改革するための糸口などとは到底なり得ないのではないか。むしろ、教育技術の細部にひそむ没価値的なルーティンにすぎないのではないか。

とくに、1970年代より顕著になった目標、評価についての研究の進展や、これにもとづく教授＝学習過程ないしカリキュラム改革・開発の研究が活発化する一方で、時に明らかな批判の形をとって上述したような懐疑が浮き沈みしていることは確かである。

このような懐疑にはもちろんそれなりの根拠がある。おそらくは、学校教育や社会における形成が、現実の社会・経済、諸制度の枠組みの下でそれらの決定的な影響を受けている、という当然の事実についての認識の仕方が基本的なモウメントになっているのであろう。その位相の差が、教育像の探求または教育の改造に向けての方略の違いにつながっていく。

日本の場合でいえば、それは1930年代以来、数次にわたる「生活教育論争」の中で、形をかえて取組まれてきたテーマのひとつであった。その背景には、近代公教育が制度として確立されて以来、目標研究やカリキュラム構成の領域はいわば不可侵のものであり、十五年戦争後の短い一時期の地域（学校）カリキュラムづくりの隆盛を別にすれば、そののちはそれが「法的拘束性」のもとにあった、という周知の事実がある。

教育実践史上の教育評価・測定論のありようについては、あとでふれることになるだろう。

アメリカの場合でも、教育における根強い住民自治のシステム、地方性を特質とする一方で、教

* 鹿児島大学教育学部教育学科

育が必ずしも常に「自律」の立場を守り続けてきているわけではもちろんない。例えば、1950年代末から、国家的規模で進められた「新カリキュラム運動」のひとつの行く末。

心理学、教育課程論の分野で、この運動の中心にいたJ. S. ブルーナーは回想録風のエッセイ集(1983年)⁽¹⁾で、自からも参画したカリキュラム「人間」(MAN - A Course of Study)が、1970年頃から「反知性主義」「幼稚な愛国心」「基礎へ帰れ」(back-to-basics)といった風潮の「十字砲火」を浴びたこと、また新カリキュラム運動を途絶させたものが何かは容易には分析できないとしながらも、議会や、財政的な支持を与えてきた国家科学財団さらにはジョン・バーチ協会等の動向にふれて、自分たちの自発的な事業との間にカリキュラムの存廃にかかわるきびしい葛藤があったことを認めている⁽²⁾。

教育実践や教育技術の細部の問題といえども、このような拮抗関係の埒外に存在しているわけではない。とくに教育評価、テスト論の分野は、外在的なものとの関連を強くもってきたといえる。アメリカの教育評価史では、1845年ボストン教育委員会が初めての大規模な筆記テストを用いて、生徒の学習内容や指導計画の評価にあたり、ホレイス・マンの教育改革を正当化して、学校長らとの抗争においてマンを支持したというできごとが嚆矢として取上げられている⁽³⁾。その関連性を強く意識したところで、教育目標と評価における目的と方法を限定し、価値と方法が、ある教育評価の立場にどのようにたち現われてきているかをとらえていこうとする評価史の方法はきわめて興味深い。日本の場合は、むしろ拮抗関係ないどころかに不可侵の回路をはらんできたという事情が、この分野への教育学的な、あるいは教育実践という具体の相における系統的な探求を回避させてきたのではないだろうか。

本稿では、まず教育評価に関する先駆的な実験的理論を簇生させてきたアメリカにおける教育評価に関する研究と実践の達成の概観から、授業改善から教育の改革にいたるその現代的な意義を確認する。もとよりその全てを把握することは不可能であるが、その現代的な意義と照応させながら、日本における教育評価研究のひとつの成果である到達度評価論において、未解決のテーマとなっている学力における「習熟」という局面のもつ意味について検討を試みる。そこでは、この評価論にもとづく教育実践の構造について、「生活概念」の位置づけを手がかりに、批判的な理論上の提起を試みたい。

2. 教育評価観の革新とカリキュラム評価

先にふれたアメリカ「新カリキュラム運動」に教育評価専門家として参加したL. J. クロンバクは、評価とは「ある教育計画について意思決定をおこなうための情報の収集と活用」であるとするやや広い定義を提起した。(1963年)当時の発展するカリキュラム開発の状況の中で、それにふさわしい評価の原理と方法を求めて、「テストゲームというあの慣れ親しんだ教条かつ祭儀」といかなるかたちで決別するのかと問うたのである⁽⁴⁾。もとよりこの時点でのクロンバクの関心は教科計画の評価にあるので、「鉛筆と紙によるアチーブメントテスト」が測定の専門家たちによって神

格化された、というここでの批判が直ちに必ずしも個人評価の不要論につながるわけではない。

今日にもその系譜をみることができる教育テスト運動のきっかけとなったのは綴り字のテスト結果を指導法についての評価に反映させようとした19世紀末のジョゼフ・ライスの調査であった⁽⁵⁾。そこでのテストは教師たちに指導法の再検討をせまるものではあったが、その後のいわゆる（科学的）測定運動の中では異なる機能を付与されることとなる。G.F. メイダスらの言う「効率性とテストの時代」（1900～1930年）においては、集団標準準拠的な「客観テスト」、アチーブメントテストの開発や採用が盛んになっていく。第一次大戦後、急速に標準テストが発展していくが、当初はむしろこれらは、教師や学校の能力評価に用いられることが多かったといわれる。

1930年代以降はテストというものは凡そ個人についての判定—すなわち生徒の選抜や才能の診断にむけられ、測定やテストの技法の正確さが専ら追求された。そして30年代なかばからは、「タイラー時代」（メイダスら）ともいわれるように「八年研究」を契機とするR. タイラー⁽⁶⁾らによる評価観ならびにそれによって求められるものの転換の時代が始まる。メイダスらによれば、タイラーはある指導計画において、目標に到達した程度を評価することを意味するものとして「教育評価」（educational evaluation）という術語を造り出したとされる。周知の事実であるが、タイラーはカリキュラムを、生徒たちが、明細化された行動で示される成果に到達するよう設計され実施される広汎に組立てられた一連の学校での経験として位置づけた。

しかしその明細化の意味は次のようにとらえられるべきであろう。すなわち、高度の精神活動の過程において、単なる事実に知識の教授だけでは、より重要な教育的成果、つまり（特殊な個々の知識に対応するというのではなく）一般的な教育的成果を導くことにはならないということである。そしてテストはその一般的な教育的成果、例えば「科学的な方法を理解する能力」のように測定できるものであるべきこと、という認識を発展させたことがそのタイラーの功績である。

しかし、60年代新カリキュラム開発運動の担い手のひとりとしてふさわしい主張というべきであろうが、クロンバクはこの後の進歩主義的なカリキュラム構成論には批判的な立場をとっている。その要点は次のようなことである。

進歩主義においては、個々の教室での教師と子どもによって作りだされる学習経験や計画に重点が置かれ地方性が強くおし出されることによって、専門家も加わった形でのカリキュラムなり教材の開発、またそれらの利用を通しての改訂という作業に不可欠な集中性から必然的にかげ離れてしまったこと。また現職教員のための評価法の開発に重点が置かれたことによって、テストを作成する過程についての研究は盛んになされたが、その結果を活用して個別の成果を他の学校などへ普遍化させていく努力が余り行なわれなかったこと、などである。

この論理展開は、新カリキュラム運動がもつひとつの性格をはからずも明るみに出したものとなっているところが興味深い。タイラーならびにその流れを汲む学派の現代における指導者であるB. S. ブルームの主張の特質である、学級教授におけるカリキュラム構成と教育評価の統一というテーマが、クロンバクにあっては、必然的に（国家規模でのカリキュラム開発の必要からみれ

ば) 非集中性につながっていくものとなると論難されるのである。教師が、明確な教授目標の確定や評価の手法の構成に参加することによって、状況に応じて複雑多岐にわたる学習経験を発展させていくことができる、と授業に実際にかかわっている教師による目標の操作的な定立をブルームが強調していることについても、上述したような理由で批判的に紹介している。しかし、目標を明確にのべることができるという課題、行動と教科内容のマトリクスによる目標作成という課題は、教師の教育方法としては当然のことながら、このときに初めて定義されたのであり、こうした目標設定を援助するために、タイラー原理 (rationale) や、のちのブルームの目標の分類学 (taxonomy) が発明されたのである。

その後のタイラー・ブルーム派が、カリキュラムそのものの改訂よりは、教授過程における目標論と評価の方法、そして新しい指導の方略の開発に研究の焦点をあててきたことは確かにその通りであろう。目標設定に教師が関与することの必要性は、たとえそれが直ちにカリキュラム開発に貢献するところが少ないとしても、目標に基づく評価結果の還流を通して、カリキュラムそのものの妥当性の検証に導かれる可能性をもつはずである。その意味で、先のタイラーとブルームの主張は、クロンバクの批判にもかかわらず正当だと考えるが、実際には、教授目標の定立、評価の枠組みの決定、学習者についての情報の還流といった手順がカリキュラム構成にどのように反映していくのかという課題は、後述する日本の評価研究においても実践の蓄積が少ないところである。

さて、学習計画すなわちカリキュラムの評価という分野は、新カリキュラム運動の中で改めてその位置を確かなものにしていくが、必ずしもそれ以前の比較実験的な評価研究や標準テスト技法の研究などが終息したわけではない。アメリカでは、1960年代の初等中等教育法 (E S E A) による補償教育の施策との関係で標準テストも用いられるが、とくに中産階級の子どもにくらべて発達のうえで不利な条件におかれている子どもたちの学力評価には有効ではないとする新たな問題も浮かびあがってくる。

1970年代以降については、「ついに評価研究において、目標に準拠したテストの利用を奨励するような大量の研究成果があらわれた。とくに、みのりが大きかったのは、カリキュラムに基盤を置いた評価の技法である。それは、カリキュラムの連続した目標との関連で、同時進行的に達成度に関する評価を提供するのである⁽⁷⁾。」とみられているように、教育評価論の発展段階としては、ひとつの高みに達していると考えられる。それは、テストなど評価技法の精緻化や、順位づけのための標準テストの開発、外在的な目的、例えば選抜のための評価研究ではなく、テストの項目分析などによるカリキュラムや教授法の検討、目標設定と授業構成の妥当性の検討など、結局カリキュラム自体の再編成に通じるような回路の中に評価を位置づけるという到達点である。

3. 個人差の意味と授業評価

B. S. ブルームらは、教育目標の「分類学」(“Taxonomy of Educational Objectives; Handbook 1: Cognitive Domain,” 1956年) から、教育評価における形成的評価の理論化 (“Handbook

on Formative and Summative Evaluation of Student Learning,” 1971年)に至るすじ道の中で、学校の機能が選抜ではなく個人の発達に向けられるべきであるとする見地のもとにマスタリーラーニングという授業の方略を提起した。“Learning for Mastery,” 1968年ほか)⁽⁸⁾

「極端な型においてみれば、マスタリーラーニング理論の中心的な主張は、ほとんど同義反復的といってもよいほどに正しい。合理的な学習目標を確立し、どの生徒も、どれだけ時間がかかってもよいから、高い水準に達するように求めれば、実際のところすべての生徒がいずれその基準に到達していこうというわけである⁽⁹⁾。」とやや皮肉をこめて評価されることもあるように、その原理は決して複雑なものではない。

ブルーム派の人々によっても次のように特徴づけられている⁽¹⁰⁾。第1には、授業学習についての昔からある楽天的な原理、つまりどの教師もすべての生徒をすぐれて、す早く、自信がもてるようなやり方で学習できるように援助することを主張する。第2には、このような学習を可能にする新旧の個別化学習論とその実践を組み合わせたものだということである。最適な質をもった指導と、適切な学習時間が確保されることによって、それが学級教授の場であっても個々の生徒にとって学習内容の完全な習得が可能になり、学習の適性 (aptitude) と学習の到達度 (achievement) の間にはほとんど相関がみられなくなる、というのである。ある学習課題のもとに、それをいくつかの単位 (unit) に分ける。その単位の学習のあとにテストを実施して、個々の生徒のいきあたっている困難や誤りを明らかにする (形成的評価) ことによって、それに応じた学習の機会と時間を獲得する、すなわち誤りの修正過程をどこかに含みこんだ学習過程といってもよいだろう。学習の最後に実施されるテストによって生徒の達成度と共に、その学習の質が評価される⁽¹¹⁾ (総括的評価)、個別的に、また小さなグループによって、フィードバックされた誤りの修正のための学習を必ず設定していくところにポイントがあると思われる。ブルームも、それが学習動機づけにも有効であるとも述べている⁽¹²⁾。

特に、この学習指導論の背景にあったものは、ブルーム自身も繰り返し言明しているように⁽¹³⁾、J. B. キャロルの次のように端的で、そして象徴的な学習モデル論であった。

“学習者は、与えられた学習課題を学習するのに必要とする時間の量を実際に使用したその程度に応じて、学習を成功させる。” 時間の消費とは単に経過した時間をいうのではなくて、実際に「注意を払って」学習に取り組んだ時間を意味する、というように、上の言明を支えるいくつかの要因ならびに変数があるが、中でも唯一直接に操作可能で計測が可能なものが、習得のための学習に許される時間 (学習の機会, opportunity) という変数である。(この他の変数としては、適性、教授に対する理解力 (ability to understand instruction), 教授の質 (quality of instruction), 持続性 (perseverance) があげられており、これらは相互に関連する部分をもつと同時に、個人にかかわる要因と外的な条件としての要因、また時間と何らかのかたちで相関性をもつもの、などの特質がある。)

まとめていえば、学習の程度は、時間の関数式として示し得る、という主張である⁽¹⁴⁾。「マスタ

リーラーニングの理論家たちは、次のように提唱する。教授の時間を一定にとどめ、達成度をばらばらにしてしまう(伝統的な教授においてそうであるように)よりはむしろ、達成の水準を一定に保ち、時間を臨機応変に使う⁽⁹⁾。」

信念のようにこれをいうのは容易であるが、学校種別と教科の違いをこえて、多様な形態でマスターラーニングは実験的に行われている。もちろん理論に沿う結果ばかりが出てくるわけではないが⁽¹⁰⁾、もはや役に立たないむだな仕事(boondoggle)か偉大な研究の賜物(boon)か、という論争⁽¹¹⁾は過去のものとなりつつあると考えてよいだろう。

教授の構造を時間の関数としてとらえるという発想自体は決して具体的なものではなく、象徴的な表現にすぎないように見えるが、ブルーム自身は個人差の意味の変換を通して、評価観と授業の方略の改革を導いたのであった。

「学校での学習における個人差というものは、多くは受胎の際に決定されたというよりはむしろ、人為的で偶然的なものだとみている。」として、学習者とその能力についての三つの異なる考え方をを用いて自らの論理の発展を説明している⁽¹²⁾。そのうち、克服されるべき第2の考え方すなわち「より速い学習者があり、ゆっくりと遅れる学習者がいる」、についてはキャロルの学習モデルとの関わりで展開しているので繰り返しを避ける。

第1の考え方は「すぐれた学習者があり、才能に恵まれない学習者がいる」というものだが、これについては次のように否定の理由を述べる。ブルームが教育と教育測定の研究を始めたころ優勢であった見解は、知能テスト、適性検査、アチーブメントテストによって計測される学習者の能力の量的差異は正規分布によって表わされるというものであった。しかし、このようなとらえ方を受け入れてしまえば、学校は学習者の能力についてなし得ることはほとんど何もなくなってしまうことになるだろう。

能力を固定した不動のものとするなら、結局教育の役割は、生徒を格差づけたり、選別や選抜のためのシステムと化するより他はない。

これらを克服するかたちでブルームは、自分たちが研究を通じて到達した第3の見地は、「適切な学習条件が与えられれば、学習能力、学習の速度、より進んだ学習にむかう動機づけに関して、ほとんどの生徒は非常に似通った状態になる。」というものであるとする。

「適切な学習条件」とはなにか、集団的ないっせいの学習形態の中で、修正のための学習の時間はどのように配分し確保するのか、といった基本的な問題もさることながら、上のような見地が現実化するためにはいかなる問題解決の過程を経なければならないのか、たとえば、本稿の冒頭に提出しておきたいわば教育評価の社会学とでもいうべき問題にもつながっていくことになろう。しかしそれにしても、評価の原理は改めてはっきりさせておかなければならないし、それによって問題解決の基点も定まってくるのである。

ここでの個人差はもちろん多様な「個性」を意味するものというよりは、あくまで学校における学習の上でのそれである。人為的に形成されてきたものである以上、先行の学習条件すなわち過去

