

# 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、は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)<sup>(1)</sup>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<sup>(2)</sup>。

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ことができる。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<sup>(3)</sup>。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<sup>(4)</sup>。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<sup>(5)</sup>。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<sup>(6)</sup>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、単なる事實的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け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結果があらわれた。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<sup>(7)</sup>。」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）<sup>(8)</sup>

「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<sup>(9)</sup>。」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<sup>(10)</sup>。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が<sup>(11)</sup>（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<sup>(12)</sup>。

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<sup>(13)</sup>、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<sup>(14)</sup>。「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<sup>(15)</sup>。」

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<sup>(16)</sup>、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<sup>(17)</sup>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<sup>(18)</sup>。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、といえ、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るだろう。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いくのである。

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

の学習経験の所産を学習における個人史 (history of the learner) としてとらえて、ブルームは、これから取組む学習課題との関連で「認知的前提能力」(cognitive entry behaviors) と動機づけにかかわる「情意的前提能力」(affective entry characteristics) の二つの要因を考慮に入れるべきであるとしている<sup>19)</sup>。

後述する日本の教育評価論研究はこの点をどのように解決しようとしているのだろうか。学習者の個人史という視点が現実には授業を改善していくためには不可欠の要因であるとの指摘は、必ずしも目新しいものとはいえない。だが、これを測定し、あるいは明確化することは、何によって可能になるのか。カリキュラムの系統性との関係はどうか。また、そこでは学習課題に特殊な認知的能力とみられるものと、言語能力、読解力、学習スタイルといった、より一般的な認知的能力<sup>20)</sup>の区別が必要になると思われるが、学校における学習の成果としての特性と、就学前や家庭、社会において形成されるものの相互作用にも着目すべきであろう。

いうまでもなくこれは、学力とは何かというわれわれの関心にも通底する課題なのである。

#### 4. 転移と習熟

先に教育評価の理論がひとつの高みないし到達点に至ったと述べたが、しかしカリキュラムへの対応ということだけが評価なりテストに必要な特性なのか、という課題は残る。評価しようとするものの複雑さに応じて、事柄は簡単に図式化できるようなものではない。

例えば、「知的な能力を測定するということは、(もっている) 知識の深さ、結合性、応用性を測定することだ」ということがいわれる。その指標のひとつはこれまた60年代新カリキュラム運動のキーワード、転移 (transfer) である<sup>21)</sup>。転移には、応用性をもつ転移と、時間を経て効果が現われる適性としての獲得の二つのタイプがあるとされるが、短い時間間隔で応用性をみるよりも、クロンバクは、ある分野を学習してそこで強化した学習能力が重要であるという。すぐれた生物学のカリキュラムで学んで、その理論やデータのタイプをきちんと理解する能力を習得 (master) しておけば、次の年に民族学を学ぶ際に収穫が大きい、というわけである。

クロンバクはこうした転移を得ることを習熟 (proficiency) ととらえているようだが、その測定は困難であるとしても、どこまで習得しているかについて、あるテーマがどのようにプログラム化されて保存されているかを確かめることによって学習能力を評価できるとしている。

別の研究では、これも認知的過程に即してではあるが、自動化 (automatism) について説明する際に (それは質的な変化によって起きるというよりは、連続的な過程の中で量的な変化によるものであるとされる)、能率、記憶量と共に、転移の範囲を相関関係にあるものとしてあげている<sup>22)</sup>。行為、行動の自動化とは異なり、精神活動における自動化すなわち知識の習得から習熟にいたる道程なり習熟あるいは自動化の状態は、深まりという意味での連続性、転移ということが可能な形での応用性、結合性という指標で見えていくことが確かに可能と考えられる。ただしこの場合の習熟のとらえ方は、あくまで知識習得において単位 (事實的知識やカテゴリー的知識) としてのそれを想

定しており、これと例えば一般的知能 (general intelligence) との関係にまで言及することは、現在では不可能であろう<sup>24)</sup>。

いまひとつの課題は、深まりに対して広がりの問題というべき、学習との関係でいえば、学習適性にかかわる問題である。ブルームは認知と情意の前提特性をあげていたが、一般的に見られるのは、学習適性を認知能力、達成動機、興味、創造力といったカテゴリーでとらえる方法であろう<sup>25)</sup>。

「しかし、まだ分かっていないことは、このような動機の違いというものが、テストや学習課題についての認知的な作業における情報処理に対して影響を及ぼす能力差との間でどのような相関があるかということである<sup>26)</sup>。」といわれるように、認知-動機の相関を測定することについてもまだ充分には明らかにされていない。

態度についても多くのことが語られてきた。例えば次のように。

「態度は意味又は信念であって、承認、不承認の単なる表れではない。」ある人の科学への態度というものは、月ロケット打上げや猿の母親についての研究がもたらす何か、自然の枯渇といったことについてある科学者を権威たらしめている事柄についての様々な考え方も含んでおり、また、自己概念とその分野についての概念の間にも一致があることが重要であるとする。学習活動も態度に寄与するが、何かひとつの教科といった範囲をこえて、生徒の自分自身の能力についての感覚とか学習意欲というところにまで、それは及ぶ<sup>27)</sup>。

習熟や態度の測定は生徒にみられる変化によって行なうとされるが、この点に関する議論に欠けているのは、何のための測定なり評価なのか、という基点である。評価の方法はさほど複雑なものが開発されているわけではないようである。しかしそれにしても、それは何のために必要なのか。ブルームらの研究はそれに示唆を与えるものであったが、さらに習熟についての検討をすすめる中で、この点を考察してみたい。

## 二. 到達度評価論における習熟論

### 1. 到達度評価論が提起するものは何か

到達度評価と到達目標という概念がなぜ日本の教育史のうえにたち現われてきたのか、またこの原理に立って進められている教科の教授=学習過程の改良のもつ意味は何か。いくつかの視角(特質)からこれを整理しておこう。

第1は、戦後長く続いた相対評価論がもつ矛盾を解決する試みとして出てきたということである。法的な規定をとくにもたない(しかしルーティンとして見過すことは現実にはできない)通知表における、正規分布をいくつかの段階に分けて評定する方式の問題性については多くのことが語られてきた。

学力の形成を学校教育の目標とするのであれば、差異心理学に理論的根拠をもち、集団基準に準拠して個人の相対的位置(順位)を把握することを特性とする方式は、それに適うものとはいえない



い。学力形成の現実態と、それを改善するための指針を明確にし得るような教育評価の方式は何か、という探求の中から今日到達度評価とよばれる教育実践の構想が生まれた。

指導要録（小学校児童指導要録，中学校生徒指導要録）に準拠した形式であれば成長，発達のレベルが異なる小学校でも中学校であっても，ほとんど表現が変わらない観点，例えば社会科では「知識・理解」「観察・資料活用能力」「社会的思考・判断」「社会的事象に対する関心・態度」が評定のための要素となる。（これがそのまま評定の観点になっていく場合もある。）到達度評価ではこれに代えて，社会科では「石器時代には人々のくらしは常に自然の変化に左右され，貧富の差さえ生じなかったことがわかる。」（小学校6年），また算数科では「分離量・連続量・外延量・内包量（度・率）がわかり，量を表わす単位の成り立ちがわかる」（同6年）という学習内容との結合を明示して，学力形成の態様に応じて達成の状態を示す形をとる<sup>28)</sup>。

具体的な学習内容に即した目標（到達目標）を，基本的な指導事項を系統化する作業の中から翻訳して定立させることが必要になるので，この評価論はカリキュラム内容の批判的な分析を必須の課題とするはずである。当然，それは教授（指導）方法のあり方と結びつけて考察されねばならないから，評価者，教授者としての教師の遂行をもその対象として評価の回路に組みこんでいくことになる。これが第2の特質である。

先の指導要録に表わされたような観点で評価するということは，結局評価の対象は子どもの側の学習態度，学習適性，すなわち子どもの学習への構えであって，カリキュラムや指導の方法，教授＝学習過程を支える諸条件が学力形成をはたす意味については不問に付されることになる，という批判を前提としているのである。

もちろん，学習指導要領ではやや具体的な目標（ただしそれはほとんどの場合，知識・理解・技能と情意・態度・関心を組み合わせて記述しており，達成の態様が明らかになっていないことが多い。）があり，さらに細分化された内容の提示がある。達成の態様，習得の実態，程度が明確に示されない目標記述，細分化された知識・技能の内容の指導が行なわれる一方で，個人の学習態度を重要な評価対象とする二元的な評価観，これらは相対評価に拠らざるを得ない「方向目標」観につながるものとして，つとに批判の俎上にのせられてきた問題である<sup>29)</sup>。

第3の視角。到達度評価が新しい目標と評価観を提起したというならば，それは当然，教授＝学習過程との関連が問われることになる。

相対評価の克服の過程で到達度評価が注目されるようになったことについては先にふれた。その際，学力形成の現実態（すなわち到達度）が明確に把握されることと共に，教育実践の課題としてより重要なことは，その結果がどのように継続的に指導過程に反映していくかという課題であった。

「到達度評価を具体化するための授業モデル」「『つまずき』の回復指導を組み込んだ授業モデル」のような基本型をみる限り，マスタリーラーニングにおける形成的評価の組み入れに示唆を得ていることはその通りにしても<sup>30)</sup>，教育課程，教育目標，基本的指導事項の検討と授業過程との結

合を強調しているところに特色がある。

カリキュラム、授業、評価全体にわたる到達度評価論の構想が京都府教育委員会によって提起されたのは1975年のことであった。ただし、到達目標(対概念としての方向目標)という用語が現われたのは1960年代の半ば頃からであり、理論的に戦後教育評価史、学力論の舞台にすえて初めてとり上げたのは中内敏夫(1968年)である<sup>81)</sup>。また、到達度評価という用語は用いていないが、通知表に教材に沿った評価項目をとり入れた実質的には到達評価型の実践もつとに生まれていた<sup>82)</sup>。

マスタリーラーニングについても、同義反復的、つまりこれまで蓄積されてきた知見の組みかえではないのかという批評があることは先に紹介したが、到達度評価論についてもその特殊性とは何か、という批判が常にある<sup>83)</sup>。到達度評価を組み入れた組織的、実験的なカリキュラム、授業研究を進めてきたグループがその結節点において、「ごく言いふるされたあたりまえのこと」を確認したと述べていることは示唆的であるが<sup>84)</sup>、これも日本の教育実践史上の知見が、適切な仮説や授業の構想のもとに、独創的に組みかえられたうえでの結論であるとみれば、それは単純な同義反復ではない。教育実践という相でのできごとは、存外「保守的」なものである。その実践形態や理論上の達成から読みとるものをもつかもたぬかは、観察者の想像力の問題なのではないか。

この点に関してどうしてもふれざるを得ないのが、中内敏夫による「到達度評価のひとつの源泉は生活綴方教育」という言明である<sup>85)</sup>。

## 2. 生活概念と習熟の段階

源泉という意味は、もちろん目標、内容、方法にわたる同一性ということではなくて、近似性又は共通性をもつものとして語られる。

例えば、子どもの生活に対するリアルな認識を生活綴方を通じて得ていくことと、形成的評価(「教師が自己自らに点数をつける過程<sup>86)</sup>」)との間の共通性。詳しく言いかえると、「(1)教師は、子どもたちをより深く知り、(2)その知りえたことにもとづいて自己自ら、つまりその教育課程をつくりかえ、(3)こうして、子どもたちの表現物を大切に、これをみなで討論することによって、他方では、子どもたちにその『生き方』の目標をつかませる<sup>87)</sup>。」という、平凡といえればそれ以上のこともない生活綴方教育の指導の過程が、到達度評価における三つの分節に対応しているというわけである。

「かれら(綴方教師—引用者注)は、作品評価というかたちで、学校づくり、教育課程づくりの『教育学的支柱』である教育評価論の分野を、しっかりとおさえている人びとなのである<sup>88)</sup>。」

中内のこれらの言明は、到達度評価論は、綴方にたずさわった教師たちが作品評価において見出したまさに生活綴方教育にふさわしい「生き方」(ないし生活綴方の用語でいえば生活知性、生活意欲)につながる自らの評価基準をもとにした実践論を対象化しようとした、と解釈されるが、このアナロジーのもつ意味は実際には何であるのか。

そのひとつは、教育あるいは学校、教師といってもよいが、これらと現実の社会との関係につい

ての問題意識にかかわることである。その現実のなかで、教育方法の改良を「どう自己一身上のしごととしてみずからにひきうけるか<sup>39)</sup>」という、いわば「姿勢」の意味において綴方教師のしごとと今日の到達度評価の課題の共通性を強調しようとしたものと考えられる。

子どもの綴方や詩における、また広くは大正自由主義系の新教育、生活教育にあったラディカルではあるが一種の童心主義と化してしまった思潮を批判して、それは統一した表現では括りきれないほど多彩な立場に立っていたいわゆる綴方教師たちの、子どもの現実「生活重視」という、高踏を排するその「姿勢」のことであろう。もちろん生活綴方教育は姿勢の相にとどまっていたわけではなく、生活と表現をめぐる独自の教育方法の領域を造ろうとしたのである。

先にふれたアナロジーにおけるいまひとつの意味は、反語的になるが、共通性を強調することによって実は双方の目標と内容の異なりをかえって浮きだたせようとしているということである。

例えば「生活綴方だけでやってきたのになぜ、最近到達度評価というのがでてきたのか。なぜ、このようなものが必要になったのか。生活力だけでなぜいけなくなったのか」と述べる部分が、「連続性」を指摘したすぐ後にでてくる<sup>40)</sup>。

生活綴方教育の目標概念を「生活力」ととらえたうえで、「本当の学力というのは生活力を含んだような学力」だとする。そこでは、その移行を根拠づける「客観的条件」については必ずしも説得的に説明されているとは思えないので、このような認識の背後にあるものについて、もう少し考えてみたい。

中内は、教師の指導過程のモデルを作る試みの中で、時間を縦軸にとり、教材を科学的概念（又は芸術的形象）と生活概念という相へだたった幅のある広がりをもつものとしたうえで、その往還を推進する手順を横軸と位置づけている。そして、「わかる」ことの、『飛躍』のもたらす概念の発展と精神のカタストロフには、あきらかに意識の表層でのものと深層におけるそれとのちがいがあのだ<sup>41)</sup>」ということで、これを指導過程における深さの軸と位置づけた。指導過程の様々なモデル図が到達度評価の中で試みられているが、指導過程と（仮に）認識—情意形成、また子どもの発達の軸を同時に示すことには困難があるため、その多くが必ずしも成功していないだけにこの三次元で構想を示す試みは興味深い。しかし問題はその先にある。

それは、深さの軸を「生活概念の各層」でつくりあげられるとしていること、ならびに「深さの軸を指導する方法」の例として生活綴方のしごとをあげていることである。

生活（的）概念という用語は、レフ・ヴィゴツキーの心理学理論が紹介されるなかで普及していった用語である。その過程では、生活綴方を生活的概念の発達において位置づけて、学校教育としては「子どもの認識の発達の原動力」である科学的概念の発達の道こそむしろ第1次的に重んずべきだ、という生活綴方に対して批判的な議論も現われた<sup>42)</sup>。

ヴィゴツキーは、ピアジェ理論に対する評価と批判の叙述の中で「自然発生的観念」という用語を生活的概念と同義に用いている<sup>43)</sup>。とすれば、生活綴方教育において、その時点での能力を基盤に、子どもが現実を取材しながら複雑な思考活動を通して表現に至る道すじを指導するという過程

は、必ずしも生活的概念(自然発生的観念)の形成にのみ対応するとはいえないはずである。

中内によれば、コトバの形態によって階層づけられるものとされているが、生活(的)概念を単純に生活綴方のしごとになり目標と対応させて結びつけることは正しくなく、本来の意味において考えれば、それはより広い生活経験の土台において形成されるべきものととらえるべきであろう<sup>44)</sup>。

到達度評価における習熟論とのかかわりでは、「既成の科学概念を含んだ生活概念」が授業過程を経て「より高い生活概念」へと発展するというとらえ方がある<sup>45)</sup>。また、教科の成果を「生活の中に生かす」とか「観念としての知識に止まって生活化していない」という表現も用いられてきた。概念や方法の習熟のレベルでは、それを表現し得る生活場面の必要も説かれている<sup>46)</sup>。

このような発想におしなべてうかがえるのは、教科の学習がいかなる意味においてか「人格」の形成と結合しなければならない、という意識にはかならない。また、学習への意欲づけの場あるいは問題意識の喚起の場として生活をとらえるという発想もよくみられる。しかし、教科の学習で得たもの(学力)が生活の場で具現化するというとき、それは生活のどのような単位で、さらには教科によって達した習熟におけるどのような単位でみていくのだろうか。一方、生活はそれ自体自己形成と経験の活舞台であって、任意の教科学習の領域と直ちに即応すべきものでもない。

このように考えるのは、学力や能力を定位しようとするときに、広い生活の視野に学校ないし教科教育を位置づけてこれらを見るのではなく、専ら教科教育の側面から「人格」の全体を照射しようとするために(学力や能力の)概念の肥大化が起きているのではないかとみるからである。

### 3. 到達度評価における習熟論

到達度評価において評価の対象にすえるもの、すなわち到達目標の領域を人間の諸能力、さらには人格の発達との関連でどのように限定していくのかという課題は、様々な角度から論じられてきている。

その焦点は、到達度評価で学力として「計測」するのは認知的諸能力なのか、あるいは方向目標として一旦とり除かれた態度、関心、情意に関連する目標も到達度評価の枠組みに位置づける方向をとるのか、という問題である。後者にかかわっては次のような主張がある。「学力の内実は、認知内容に関する到達目標への到達と情意に関する方向目標の成就によって構成され、その学力形成の過程は、一方では、認知学習から認知的能力の形成へという形をとり、他方、その同一過程の反面で情意的経験が生起し、その中で固有の情意的性向の形成が遂行される<sup>47)</sup>。」

ここから、客観的な指標化は困難にしても、「方向目標の到達目標化」の必要を説く論理がでてくるのは当然のことである<sup>48)</sup>。元来は、人格評価につながるおそれから、情意領域の目標群は到達度評価の対象にはならないとされていたが、その場合でも「学力の形成(認知・技能領域)」と「人格の形成(情意領域)」に分けて教科の目標を設定している。ただし到達目標として評価の対象となるのは前者に限られていた<sup>49)</sup>。

評価といえば数値化、等級づけということが連想されるため、情意領域の評価をどのような形で

行うかということは確かに困難な課題である。ブルームらは「情意的目標の形成的評価は、成績をつけることを目的とするのではなく、生徒にフィードバックすることを目的とする<sup>60)</sup>」とその機能を明確化した。そこで提案されている「1 受け入れ, 2 反応, 3 価値づけ, 4 組織化, 5 個性化の実現」という内面化の五つのカテゴリーは、個々の授業過程に段階的に対応するというよりは、ややまとまった時間やカリキュラムを単位として（例えば教材単位）、学力形成過程を質的に評価し、意欲を喚起するような方向で学習者にフィードバックすることができれば、有効な意味をもつだろう。しかし、到達度評価、到達目標の生成史からふり返ってみれば、情意的なもの、関心や態度の評価にかかわっては複雑な議論があった。

戦後、学力低下問題の中で実施された日本教育学会の中学生の基礎学力調査では、調査内容に「社会的態度テスト」や「知的操作力テスト」が入っていたが、そこでは知識型の問題ばかりでなく、推理・解釈を加えていくような能力をみていくことの必要性なども強調されていた<sup>61)</sup>。問題解決のための思考力の重要性の強調は、いわゆる学力の三層説に典型的にみることができる。

その中心にあった、ものの見方・考え方を含む態度概念や、学習を通して認識を深化させていくことと切断して創造力や心のもち方を重視する論理への批判から、創造的思考の発達の段階をとらえるために「範疇」と知識への「習熟」という概念を提起したのは中内敏夫である。習熟とは「教育課程によって組織されるモノゴトにむかっていく行為の……自動化と短縮化ともいうべき部分」ということであるから、それは「認識精度」、すなわち教科学習で習得した学力の発展段階に位置づくものであると解釈されるのが普通である。

知識だけでなく、それが心理的機序と結合して認知的諸能力として発達していく小さなシステムとして学力をとらえようとする発想は、しかし必ずしも一般的な態度についても評価論の対象から除外してしまうということではなく、生き方や思考ならびに行動のし方といった領域が教育的価値の大事な部分を占めるという性格づけについては一貫しているといえるだろう。

「価値判断や感情や意欲は、存在の認識のひとつのかたち、またはその成長のある段階を示す<sup>62)</sup>」と説明すれば、それは確かに学力と関心・態度を二元論的にとらえる立場を否定して一元論で、すなわち学力形成の道すじの彼方に、その個性化や価値の内容をなす人格性が形成されていくという論理になる。

ここで検討すべき問題は次の二点である。

ここでの習熟とは、定義通りの、習慣化するほどに会得するといった技能、行為の習得状況を意味するものではなく、学力の個性化のレベルを意味している。とすると前項でもふれたが、それを一般的能力（キャロルの例にならえば一般的知能）の形成としてみるのか、あるいは何らかの単位をもつ知識・範疇の個性化としてとらえるのか、という問題がある。

後者であれば、やはり人格と学力の「二律背反問題」は解決されたことにはならないだろう。つまり、認識精度といってきたものの範囲を教科の内容の単位との関連で限定して到達目標の系統化を徹底して進めなければならないことになる。

第2に、前者であるとする、そのような習熟に導く教育実践の指導過程はどのようなものかという問題になる。この点については、現在のところ到達度評価論者の中にも諸説がある。理論上は、認知と情意の二つの軸によって支えられる教科指導の過程によって進めることができるという予定調和的なすじ道になるだろう<sup>63)</sup>。しかし、生活概念との関わりでもふれたように、教科指導の意味なり学力の構造を論理的に結晶化させていく方向で定義づけようとすれば、その目標はどうしても多くの要素を含まざるを得ないのではないか。中内が言うように習熟の過程と到達の過程とは対応している子どもの発達過程が質的に違っているとするのであれば<sup>64)</sup>、ますます習熟の意味は学習の内容から離れて一般化したものととらえられることになるだろう。

ゆえに、とりあえずは教科の枠組みに定位することになるが、自動化と転移（非特殊的転移）がより進んだ段階を習熟としてとらえて、到達度評価論による到達の水準から内容的に連続した指導過程の構築が重要である。抽象化、一般化された態度、関心ではなく、教科の内容なり教材の学習に即した情意形成の状況を評価しながら、記述的に子どもの行動や社会性、道德性の形成の状況をとらえていく手順の開発も実際の課題となるだろう。ここでは、いかなる目的のために習熟の状況や態度・関心の評価を行なうか——目標と指導法の妥当性の検討のための情報の収集——という基点の確認がたえず必要になることはもちろんである。

(注)

- (1) Jerome Bruner, *In Search of Mind: Essays in Autobiography* (New York: Harper & Row, 1983), pp. 196-198.
- (2) しかし新カリキュラム運動自体が、進歩主義に対する「批判」という教育の論理をひとつの要因としていたことは確かだが、アメリカにおける科学技術教育の立遅れという事実の前に、国防教育法や国家科学財団などの支持によって、いわば国策の一環として出発したことも又確かな事実である。
- (3) David Tyack and Elisabeth Hansot, eds., *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1920-1980* (New York: Basic Books, 1982), p. 160.  
George F. Madaus, Daniel Stufflebeam, and Michael S. Scriven, "Program Evaluation: A Historical Overview," in *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, eds. G. F. Madaus, M. S. Scriven, and D. L. Stufflebeam (Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983), pp. 5-6. 本書では、テストのデータなどによって、マンらが体罰の放棄に反対する校長達をやめさせたとの記述があり、評価結果の政治的利用の初期の例としている。
- (4) Lee J. Cronbach, "Course Improvement Through Evaluation," in Madaus et al., *Evaluation Models*: pp. 101-102.  
本書は、評価論のうち学習計画（カリキュラム計画）の評価方法を中心に探求しようとしたアンソロジーである。それは、教育評価の一分枝についてというよりは、本来の教育評価論のあり方をも提起しようとしたものとなっている。
- (5) 以下 Cronbach, pp. 102-104, Madaus et al. pp. 4-18, Tyack et al. pp. 160-161を参照。
- (6) 八年研究（1934-42年）については、さしあたり田中耕治「ブルーム・タクソノミーの成立」（B. S. ブルーム、稲葉・大西監訳『すべての子どもにたしかな学力を』、明治図書、1986 所収）がくわしい。
- (7) Madaus et al., p. 17.
- (8) この他初期のものに、James H. Block, *Mastery Learning: Theory and Practice* (New York: Holt,

- Rinehart and Winston, 1971). James H. Block and Lorin W. Anderson, eds., *Mastery Learning in Classroom Instruction* (New York: Macmillan Publishing, 1975) など。
- (9) Robert E. Slavin, "Mastery Learning Reconsidered," *Review of Educational Research*, summer 1987, p. 175. ここで、スレイヴンは集団に対応する形式でのマスタリーラーニングについての疑問を中心に提起しているが、マスタリーラーニングそのものに必ずしも異議を唱えているわけではない。
- (10) L. W. Anderson and J. H. Block, "Mastery Learning Models," *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Oxford: Pergamon Press, 1987)
- (11) このような評価法の原形は先に R. タイラーによっても提唱されている。Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 360* (Chicago: The University of Chicago Press, 1950), pp. 68-81.
- (12) Benjamin S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning* (New York: McGraw-Hill Book, 1976), p. 5.
- (13) Bloom, p. 4.  
Benjamin S. Bloom, *All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers, and Other Educators* (New York: McGraw-Hill Book, 1981), p. 133.
- (14) 以上, John B. Carroll, "A Model of School Learning," *Teachers College Record*, 64 (1963), p. 725L, p. 727, pp. 729R-730L, など。
- (15) Slavin, p. 177.
- (16) 例えば, Slavin, pp. 178-182.
- (17) Anderson and Block, pp. 60-61.
- (18) Bloom, *All Our*, pp. 132-136.  
Bloom, *Human Characteristics*, pp. ix-x.
- (19) Bloom, *Human Characteristics*, pp. 13-15.
- (20) Bloom, *Human Characteristics*, pp. 69-70.
- (22) Cronbach, pp. 112-113.
- (23) Eliot R. Smith and Miriam Lerner, "Development of Automatism of Social Judgments", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 50, No. 2, 1986, pp. 246-247.
- (24) 例えば, R. スノウは, J. キャロルの能力要素の分類表を借りてその一般的知能を説明している。そしてこれを構成する下位の知能, 例えば言語の理解, 辞書の知識といった結晶化された知能 (crystallized intelligence) や, 演繹的推論, 帰納的推論, 情報処理の正確性といった流動性のある知能 (fluid intelligence) などとの相互関係と共に, 数学などの教科で発達していく可能性のある知能は何か, 問題解決など学習行動との関係はどうか, と教育の役割を強調している。
- このような形で学校での学習なり, 生活の中で出会う認知的な課題と一般的能力との相関を後者を前提にしてとらえていく方法も, 図式化すぎるとして単純に否定できないものをもっていると考える。  
(以上 Richard E. Snow, "Individual Differences and the Design of Educational Programs," *American Psychologist*, Vol. 41. No. 10. 1986, pp. 1030-1031. を参照。)
- (25) Snow, p. 1029.
- (26) Snow, p. 1032.
- (27) Cronbach, p. 109.
- (28) 佐々木元禧編 『到達度評価 — その考え方と進め方 —』, 明治図書, 1979年, p. 77.
- (29) 中内敏夫 『学力と評価の理論』, 国土社, 1971年.
- (30) 佐々木前掲書 p. 60.
- (31) 中内前掲書 序 (この部分の原著は1968年).
- (32) 安藤 弘 「教師集団でとりくんだ新しい通知表づくり」(『国民教育』 No. 8, 労働旬報社, 1971年), pp. 136-156.
- (33) 例えば足立自朗「到達度評価と教育実践研究との間」(『現代教育科学』1983年7月号, 明治図書)
- (34) 大津悦夫, 滝沢孝一, 山口修平『わかる授業づくりと到達度評価』, 地歴社, 1984年, p. 245. な

お、本書は到達度評価論にもとづく実験的な学校研究として最もすぐれた実践記録である。

- (35) 中内敏夫 「『学力と人格』問題と到達度評価の指導過程」、『到達度評価』 No. 4, 明治図書) p. 13.  
中内敏夫 『指導過程と学習形態の理論』, 明治図書, 1985年, p. 167では「わたくしは、到達度評価・目標運動を、生活綴方運動の60年代以後の段階での正系の嫡子とみるのだが、」とのべている。
- (36) 中内敏夫 「生活綴方と到達度評価」(『到達度評価研究会報』 No. 4, 京都到達度評価研究会 1983年) p. 3.
- (37) 中内 『指導過程と学習形態の理論』, pp. 66-67.
- (38) 同上 p. 68.
- (39) 同上 p. 167. (傍点省略)
- (40) (36)の文献 p. 4.
- (41) (37)の文献 pp. 23-24.
- (42) 柴田義松 「生活的概念について」(『作文と教育』1961年8月号, 百合出版) p. 12.
- (43) ヴィゴツキー, 柴田義松訳『思考と言語』(下), 明治図書, 1973年, pp. 17-18.
- (44) 拙稿「習熟の過程と子どもの『生活概念』」(『到達度評価』 No. 9, 明治図書, 1987年)でもこの点にふれている。
- (45) 中原克己 『算数科到達度評価事典』, 明治図書, p. 406.
- (46) 中原克己 「到達度評価の実践-現状と課題」(『現代教育科学』1983年7月号, 明治図書) p. 18.
- (47) 稲葉宏雄 『学力問題と到達度評価』(上), あゆみ出版, 1984年, pp. 162-163.
- (48) 同上 pp. 164-165.
- (49) 佐々木前掲書 pp. 29-30.
- (50) B. S. ブルーム, 梶田・渋谷・藤田訳 『教育評価法ハンドブック』, 第一法規, 1973年, p. 318.
- (51) 城戸幡太郎・海後宗臣責任編集 『中学校生徒の基礎学力』, 東京大学出版会, 1954年, p. 64.
- (52) (35)の文献 p. 12.
- (53) (35)の文献 p. 11, (44)の文献 p. 59. 尚(37)の文献 pp. 12-14も参照のこと。
- (54) 中内敏夫 「到達目標と方向目標」(『到達度評価研究ジャーナル』 No. 1, 地歴社, 1980年) pp. 24-25.