

# 教育評価における「情意」の位置づけの在り方 デューイとブルームの理論比較を通して

岩 崎 保 之

新潟青陵大学看護福祉心理学部

## Positioning of “ Affection ” in Educative Evaluation : Comparative Study of works of Dewey and Bloom

Yasuyuki Iwasaki

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY

DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY

### Abstract

This paper compares the works of Dewey (Dewey, J., 1858–1952) and Bloom (Bloom, B. S., 1913–1999), and examines the positioning of “ affection ” in educative evaluation. As a result, it was found that the concept of “ interest ” proposed by Dewey and “ affection ” proposed by Bloom is parallel from the viewpoint of the relationship between a learner and the object of study. In addition, it was found that the evaluation of “ concern, willingness, and attitude ” is effective as long as it aims at the improvement of learning.

### Key words

interest, affection, criterion, self-assessment

### 要 旨

デューイ (Dewey, J., 1858 - 1952) とブルーム (Bloom, B. S., 1913 - 1999) の文献を研究対象として、教育評価における「情意」の位置づけの在り方を考察した。その結果、デューイの「利害関係」とブルームの「情意」は、学習者と学習対象との関係を論じている点において並行する概念であることや、「関心・意欲・態度」の評価は、学習改善を目的とする限りにおいて有効であることなどの知見を得た。

### キーワード

興味、情意、評価規準、自己評価

## はじめに

第2次世界大戦後、日本ではそれまでの学校教育における考査への批判と、アメリカにおける1930年代以降の教育評価運動の流れを受けて、1948年版の学籍簿（指導要録）以来、一貫して「態度」が評価の観点に掲げられてきている。1955年版からは「関心」が、1991年版からは「意欲」が追加され、「関心・意欲・態度」は、現在すべての教科において、第1項目の観点に位置づけられている。

わたくしは、先行研究において、1920年代の教育測定運動に対するデューイ（Dewey, J., 1858 - 1952）の理論的立場を考察したことがある。そこでは、彼の「量的測定の限界」論を研究対象として、アチーブメント・テストの有効な測定範囲を明らかにした。<sup>1)</sup>

今回の研究では、デューイの興味論<sup>2)</sup>、こんにちの教育評価論研究において主要な研究対象とされてきているブルーム（Bloom, B. S., 1913 - 1999）の完全習得学習（mastery learning）論における情意領域の論じられ方とを比較研究することを通して、教育評価における「関心・意欲・態度」、すなわち情意の位置づけの在り方を論じる。

研究対象とする主な文献は、デューイ著『民主主義と教育』（1916年）と、ブルーム著『人間特性と学校学習』（1976年）である。

## 1 デューイにおける「関心」と「興味」

「関心・意欲・態度」のうち、「関心」（concern）という用語は、デューイにおいて、しばしば「興味」（interest）という用語とセットで用いられている。

たとえば、『民主主義と教育』において「関心、興味」は、「将来の諸結果に関する心配、不安、そして、よい結果を確かにしたたり、悪い結果を避けるように行動したりする傾向」を意味する用語であると定義されている。<sup>3)</sup>

「関心」や「興味」は、一般的には「多分に重複した概念として、あるいは同義の概念として用いられることが多く、また、それぞれはかなり多様な意味を含むものとして用いられている」<sup>4)</sup>用語である。

では、デューイにおいて「関心」「興味」は、どのように区別されているのであろうか。以下、『民主主義と教育』におけるデューイの論述を引用する。

「興味（interest）と諸目標（aims）、関心（concern）と目的（purpose）は、必然的に結びついている。目標、意図、めあて（end）といった言葉は、望まれたり努力されたりする諸結果（results）を強調する。すなわち、それらは、気遣いと注意深い熱意という個人的な態度を、当然の前提としているのである。興味、愛情、関心、動機といった言葉は、個人の運命を予見するものとの関連を強調し、起こり得る結果を確かにするために行動する<sup>5)</sup>という、個人の能動的な欲求を強調する。」

この引用文において、「関心」と「興味」は、「目的」と「目標」の区別に対応する用語として言及されている。

しかしながら、『民主主義と教育』においては、これ以上明示的に二つの用語を区別する論述を見出すことはできない。同書における他の箇所では、たとえば、「興味、関心は、自我（self）と世界とが、発展しつつある状況のなかで、お互いに連動していることを意味する<sup>6)</sup>」とか、「知的には、一つの全体の存在は、関心や興味に依存する。すなわち、それは質的であり、状況が訴える力の完全さである<sup>7)</sup>」というように、二つの用語を重複させて用いている。デューイにおいては、「関心」と「興味」は、ほぼ同義語として用いられているといつてよい。

そこで、「興味」に限定して、デューイの用語法を調べてみる。すると、彼においては、「興味」を以下の二つに区別して用いていることに気付く。

一つは、“教えるべきことを教える”という教師の態度を指示する「興味」である。たとえば、以下のような論述である。

「熟慮は、興味がないところでは機械的になり、表面的になるであろう。親や教師は、しばしば、子どもたちが『聞いたがらない

とか、理解したがない』と言って嘆く  
 そして、それは正しい。主題 (subject) に子どもたちの心がまっすぐ向かわないのは、その主題が、子どもたちの心をつかまないからである。すなわち、子どもたちの関心に入らないのである。これは、改善されることを必要とする事態である。しかし、その改善は、無関心や嫌悪を増やすような方法を用いることではない。不注意のために子どもを罰することでさえも、その事がまったく関係ないことではないことを、その子に悟らせる一つの方法である。すなわち、それは、『興味』を呼び起こしたり、結びつき (connection) の感覚を生じさせる一つの方法である。長い間には、それは、大人によって要求されるような方法で行動するために、単なる肉体的刺激を与えるか、それとも、子どもを『考える』よう導く  
 つまり、自分の行動を熟考し、それらの行動に諸目標を植え付ける かどうかによって、方法の価値は測られる。<sup>8)</sup>

ここでは、指導方法を工夫することによって、主題に対する子どもの興味を呼び起こそうとする、親や教師の姿がえがかれている。この場合の指導法には、懲罰を与えることも含まれている。そして、指導の結果、子どもが主題との「結びつき」を意識するようになったとき、その子は、主題に対する「興味」が強いと評価されることになるのである。

いま一つは、“やりたいことをやる” という子どもの態度を指示する「興味」である。たとえば、次のような論述である。

「利害関係 (interest) という用語によって、われわれはまた、ある対象がある人に関係したり、彼を引きつけたりする点、すなわち、彼に影響を及ぼす点を意味する。<sup>9)</sup>」

「興味」と「利害関係」という二つの “interest” のうち、デューイにおいては、主題そのものの「興味」よりも、子どもと主題との「利害関係」が重視される。このことは、「教育における興味の地位が低く評価される」と、「本来なら平凡な教材 (material) に何ら

かの魅力的な特徴を与えること、つまり、快楽という賄賂を与えることによって、注意や努力を確保することを意味することになる」というデューイの批判的論述において確認することができる。<sup>10)</sup>

それゆえ、主題に対して「子どもたちの心がまっすぐ向かわない」とき、親や教師が「興味のあるものにするような仕掛け」<sup>11)</sup>を施したり、あるいは「肉体的刺激」を与えて強制的に取り組ませたりすることは、適切ではないことになる。

そうではなく、主題との「利害関係」を子どもに悟らせるように指導することで、主題を興味あるものにするのが、デューイにおいては「まったく正しい分別」<sup>12)</sup>となるのである。

デューイはいう。

「その用語 (誠実さ・引用者註) で伝えようとしていることは、興味の完全さ (completeness) と目的の統一である。すなわち、公言された目標は仮面であるにすぎず、抑制されてはいるが効果のある、隠された諸目標がないということである。それは、精神の誠実さに相当する言葉である。夢中になること、没頭すること、教材それ自体のために向けられた十分な関心が、誠実さを助長する。分裂した興味やごまかし<sup>13)</sup>は、誠実さを破壊する。」

デューイは、教材 (主題) に対して、子どもが夢中になり、没頭し、十分な関心を向けているような姿を、「誠実さ」ととらえているのである。「誠実さ」という用語は、情意面の態度を表す用語である。

では、そのような「誠実さ」を、あるいはまた「ごまかし」を、わたくしたちは、どのように評価することができるのであろうか。

高浦勝義は、デューイの場合「教育評価の基準は、教師が予め設定してそれに向かって子どもを指導していくといった形で提出されるものではなく、子どもが営む『経験』(子どもと教師とのトランスアクションな場)のなかで自ら主体的に探究するその結果として構想される活動の目的 (目論見) であると

考えるのほかないのである<sup>14)</sup>と述べている。

田中耕治は、デューイらの構成主義的な学習における評価は、まず、子どもたちの「今までの学習経験や生活経験といった既知なるものを確かめること」が必要であるとする。また、既知と未知との「葛藤」を具体的に把握することや、「既知と未知との往還のプロセス」や「知の組み換え」に関する子どもたちの自己評価も、大切な評価対象であると述べている<sup>15)</sup>。

高浦、田中の所論によれば、教育評価を行うときの規準は、教師が設定する目標のみが規準となるのではなく、子ども自身が設定する目的も規準として用いられるということになる。

## 2 ブルームにおける「情意」

完全習得学習論を主唱するブルームもまた、学習者と「学習されるものとの関係 (relation)」に着目している<sup>16)</sup>。

ブルームは、『人間特性と学校学習』において、「学校学習 (school learning) における個人差を説明するごく少数の変数 (variables)」<sup>17)</sup>として、以下の三つを指摘している。

認知的前提諸能力 (cognitive entry behaviors)

情意的前提諸特性 (affective entry characteristics)

授業の質 (quality of instruction)

これらのうち、情意的前提諸特性は、「新しい学習課題 (learning task) を学習するための、学習者の動機づけ (motivation)」<sup>18)</sup>であり、「興味 (interest)、態度 (attitude)、自己観 (self-view) の複雑な複合体」<sup>19)</sup>であるとしている。

また、ブルームは、「個人の興味や態度や自己観に現れる、学習に対する情緒的な準備状態には、大きな個人差がある」とする<sup>20)</sup>。たとえば、教科など課せられた学習における情緒的な準備状態と、自動車の免許取得など自らの自由意思で選択した学習における準備状態との違いが、その例である。

このように、情緒的な準備状態には個人差

があることを前提として、ブルームは、次のように述べている。

「われわれは、ある特定の学習課題 (learning task) の出発点における情意的諸特性と、同一の学習者がその学習課題を離れる際の情意的諸特性とを区別してみようと思う。これらは、同じこともあれば違うこともあるであろう。この両者は、いずれも学習者の個人史と経験の結果であるが、一つはその課題 (task) に先立つ経験から、もう一つはその課題内における経験から得られたものである。しかしながら、いずれの場合でも、それは学習者の事実そのままの個人史ではない。むしろ、それは、彼が自らの個人史をどのようにとらえ、特定の学習課題とこの個人史についてのとらえ方を、<sup>21)</sup>どのように関係させるかによるのである。」

ブルームは、学習者の情意的諸特性を、学習者の「個人史」と「経験」において規定されるものととらえているのである。そして、学習者自身が、「学習課題」と自らの「個人史」との関係をもどのようにとらえているかという点に、着目しようとしているのである。

また、ブルームは、「情意的諸特性」に関係する用語として、「教科」 (subject) と「学校」それぞれに対する「情意」 (affect) という用語も用いている。

これらのうち、教科に対する「情意」について、ブルームは、次のように述べている。

「わたくしたちは、いろいろな諸研究において用いられている多様な測定値や指標を検討してみたが、興味と態度のあいだに、はっきりとした境界線を見いだすことはできなかった。ここに現れたのは、ある教科に対する肯定的な見解や好みやプラスの情意から、否定的な見解や嫌悪やマイナスの情意へと至る一つの連続体 (continuum) であつた。<sup>22)</sup>」

そして、ブルームは、次のようにも述べている。

「学習者の情意的態度は、部分的には、学習者が心の中に持っている将来の目標、目的、方針一式と、現在の課題との関係についての知覚（perception）によっても決定され得る。もしも、現在の課題をそれらの目標達成に寄与するものとみなす場合には肯定的態度をとるようになり、目標達成を妨げるとか無関係なものとみなす場合には、その課題に対して否定的態度をとったり明らかな反対を示したりしがちである。

そこで、わたしたちは、教科に対する情意を、（本人が、諸課題と関係していると信じていることに対する）過去の個人史についての知覚と、現在の課題、本人の将来の意思や方針との関係についての知覚が総合されたもの（resolution）と考えるのである。……（中略・引用者）……それには、非常に意識的で明瞭な知覚から、ほとんど無意識的な感じやおぼろげな知覚にすぎないものまで含まれ得るという点を認めなければならない。」<sup>23)</sup>

すなわち、ブルームは、教科に対する学習者の情意的態度が「過去の個人史、現在の状況、将来の目標の知覚に基づく」<sup>24)</sup>ととらえているのである。この場合、過去の個人史、現在の状況、将来の目標と教科との関係を学習者がどのように知覚しているかを調べることによって、学習者の「情意」は評価できることになる。

ブルームは、「知覚」を調べる方法として「一人ひとりに、ある教科の学習を好むかどうか、その教科の学習を続けたいか、その教科では何が好きで何が嫌いかを質問」したり、「学校の課題に対してどの程度プラスあるいはマイナスの感情（情意的態度）を抱いているかを示す意見や見解や好みを要約してくれる多様な質問紙法」を実施したりすることを例示している。<sup>25)</sup>しかしながら、ブルームは、関係についての知覚が、学習者においてつねに明瞭であるとは限らないので、「情意」を質問紙などによって評価することには理論的に限界があることを認めているといえる。

さらに、ブルームは、完全習得学習論その

ものの理論的限界についても、次の三つを指摘している。<sup>26)</sup>

学習されるもの（特定の具体的な学習単元や学習課題）との関係において、学習者や授業が扱われていること。

大部分の例は、認知的な性格の学習課題に関するものであり、情意的な性格の学習課題との関係を示す証拠が、ほとんどないこと。

教育的営みの基礎をなす諸価値や、ある与えられた教育的情況における諸価値の選択を扱わないこと。また、特定の学習課題に対する学習者の諸特性を決めるかもしれない、個人史における多くの特殊条件や個人的諸経験も、扱わないこと。

このような理論的限界をもつ（とする）完全習得学習論について、梶田叡一は、「学習者の認知面についてのみ関心を持つのではなく、……（中略・引用者）……意欲や動機づけ、情意的態度や自己概念、等々といった情意面を重視している点は、今後の教育研究、教育実践を方向づける示唆を豊かに含むものとして、大きな意義を持つ」と評価している。<sup>27)</sup>

しかしながら、梶田はまた、ブルームにおける情意面の重視は「未だ十分とは言えず」、「このような限界性は、実は、ブルーム教授が目標のヒエラルキーに沿った指導過程を考える、というプログラム学習的発想を未だ濃厚に持ち続けているためではないかと思われる」と述べている。<sup>28)</sup>

### 3 「利害関係」と「情意」

以上述べてきたように、デューイとブルームは、子ども／学習者と、主題／学習されるもの（学習課題、課題、教材、学習単元）との関係に着目していることでは並行している。その関係を、デューイは「利害関係」と表現し、ブルームは「情意」と表現している。

「利害関係」も「情意」も、原理的には、子どもの個人内世界において語られることからである。しかしながら、それらを評価しようとするとき、「利害関係」の評価規準を設

定するのは学習者であるのに対して、「情意」は「多様な質問紙」によって評価されることから、その評価規準を設定するのは指導者となる点において、両者は異なっている（しかも、「情意」の評価規準を設定することは、かなり困難である）。

わたくしは、この相違は、デューイとブルームにおける指導観の相違に対応していると考えられる。すなわち、デューイにおいては、教師が子どもに対して、「主題」との「利害関係」をどのように知覚させるかという点に焦点が当てられる。この一方で、ブルームにおいては、基本的に「学習されるもの」はあらかじめ計画されたものであり、教師が学習者に対して、個人差のある「情意」に対してどのように働きかけるかという点に焦点が当てられるのである。

指導観の相違の例を示す。「子どもの『意欲、関心、態度』をいかにはぐくんでいくかこそが最大の教育課題である」とする齋藤勉は、川を訪れた子ども（作者不詳）のポートフォリオへの作文を、以下のように引用している。

「川を見て気づきました。水の色のことです。とてもきたなく、水がドロミたいな色です。ぼくは、川が『きれいにしてよー。』と悲しそうに言っているように見えました。…（略）…

こんど川へ行くとときは、ゴミ袋を持って行って、ゴミをひろいたいです。川には、ゴミを捨てないでほしいです。<sup>29)</sup>

齋藤は、教師がこの作文を「見取る観点」として、「川がきたない」と「きたない川である」の二つを示している。そして、次のように述べている。

「（この子どもの作文は・引用者註）『きたない川である。』という川の様子や条件を明確にした知識が書かれていない作文である。

それゆえ、意味づけに弱さがある。もっと川の条件を客観的に書くことが大切である。

しかし、一方、の観点を取る教師は、すばらしい作文であると見取るであろう。

この作文には、その子の価値づけ『川がきたない』が賞味的実感として表現されている。川探検や川クリーン作戦という教育活動を通して『きたなさ』を賞味的に実感が生起し、その上で『こんど川へ行くとときは、ゴミを持って行って、ゴミをひろいたいです。』という目的・手段のつながり（意味づけ）が書かれている。この意味づけは、当事者性<sup>30)</sup>があるので高く評価することができる。」

齋藤の論述を参考にして、デューイとブルームにおける指導観の相違を考察する。

デューイの指導観においては、「川がきたない」が、作文を見取る観点となる。この場合、子どもが「川がきたない」と賞味的に実感できる現地に出かけることが、「主題」との「利害関係」を子どもに悟らせる指導になる。そして、子どもが現地で、川に夢中になり、没頭し、十分な関心を向けた結果として「川がきたない」と賞味的に実感したとき、その子どもは、「主題」に「当事者性」を發揮して、ゴミ拾いという次の活動を自発的に設定することになる。そこで、教師は、ゴミ拾いという活動を教育的に価値あるものにするための教育内容や教育方法を考えることとなる。

これに対して、ブルームの指導観においては、「きたない川である」が、作文を見取る観点となる。この場合、子どもが作文に「川の条件」を客観的に書いていない点、すなわち「学習されるもの」である川の「意味づけ」が獲得できていない点が、教師にとって指導の反省点となる。いきなり川へ出かけるのではなく、あらかじめ教室で、川と自分たちの生活との密接な関係や、水質や景観といった「きたない川」の条件などの知識をおさえておいた方が、訪問後の子どもの作文には、より詳しく「川の様子や条件を明確にした知識」が書かれることになるであろう。すなわち、ブルームの指導観においては、「学習されるもの」に対する子どもの「情意」の個人差に、教師が学習対象との関係を子ども

に知覚させる知識を提示することによって、働きかけることになるのである。

#### 4 「関心・意欲・態度」の評価

「利害関係」を知覚させたり「情意」へ働きかけたりすることは、いずれも子どもの個人内世界、すなわち現象学的領域に教師が関わろうとすることがらである。

齋藤は、「教師の心情性を失った知的説得や知的教授ほど、子どもを不安に落とし入れ、子どもの人間的な成長の障害となるものはない。子どもの現象学的領域にもっと注意を払い、子どもの自己達成への意欲を湧き出させることは、今日の教育活動において重視されなければならない」と述べ、子どもの現象学的領域を重視することを提言している。

では、教師は、子どもの個人内世界や現象学的領域に関することがらを、どのように評価することができるのであろうか。

これは、現行の指導要録に照らしていえば、子どもの「関心・意欲・態度」をどのように評価するか、という命題に関わることがらである。しかしながら、この命題については、1960年代のいわゆる「態度主義論争」を経たこんにちにおいても、評価できない、評価すべきではない、という主張が見られる。

たとえば、『関心・意欲・態度』は学習者個々人の内発的な特性であり、教育者が外部から教え込むことができないばかりか、評価し評定するための信頼すべき手段も存在しない。このような内容に関する評価は厳しく禁欲されなければならない」とする主張や、「こういった目標を、到達・未到達といった形で測定することは不可能である」とする主張である。

また、「不可能」ではないけれども、「関心・態度の評価が、人間性にかかわるものだけに、評価回数や評価項目の具合いによってはかなりの危険を伴う」とする主張や、「自由な行動の主体を形成しようとする理念や条件が欠落しているところでは、あるいは、実践者の主体性が確立していないところでは、公権力による子ども支配を容易にするものとなり易い」と、安易な評価の実施を危惧する

主張もある。

田中は、このような『態度主義』に敏感に反応した<sup>36)</sup>主張に対して、「学力形成にとって『関心・意欲・態度』的な要因を指導の対象にするのであれば、その成否は当然に評価されて改善の取り組みがなされなくてはならない。評価無き実践は、実践家の意図とは別に、その独壇場に化する危険がある」と指摘する。そして、『関心・意欲・態度』を『知識・理解』や『思考・判断』と関係づけてとらえること<sup>37)</sup>によって態度主義を克服できると述べている。

わたくしは、田中の指摘する「改善の取り組み」としての「関心・意欲・態度」の評価に関して、子ども自身が自らの学習を「改善」するために、また、教師自身が自らの指導法やカリキュラムを「改善」するために評価結果を用いるのであれば、デューイやブルームの所論にもかなう評価の在り方であると考えられる。なぜならば、先述したようにデューイもブルームも、「利害関係」や「情意」を学習者（子ども）と学習対象（主題、学習されるもの）との関係において論じているからである。すなわち、学習対象への「関心・意欲・態度」を子どもの側において論じるとき、学習対象との「利害関係」や「情意」を子ども自身がどの程度、悟ったり知覚したりしているかが問題となる。また、教師の側において論じるとき、学習対象との「利害関係」や「情意」を子ども自身にどのように悟らせたり知覚させたりするかという、指導方法あるいはカリキュラムの有効性が問題となる。

情意的側面を評価する目的について、ブルームは、『生徒学習の形成的・総括的評価に関するハンドブック』（1971年）における情意領域のタクソノミー（taxonomy）を論じる文脈において、次のように明示的に述べている。

「（情意的側面を・引用者註）評価できないというのは、評価という概念を狭く限定して考えていることと、形成的（formative）評価と総括的（summative）評価との違いを見ないことに原因があるのである。評価は、成績をつけるとか試験を施行することと同

義に考えられるべきではない。なぜならば、個人やグループの到達度やカリキュラムの有効性などを明らかにするのに役立つ情報は、多用な方法で得られるからである。

情意的能力を総括的に評価し等級づけるなどといったことは望ましいことではないであろうが、形成的に評価するのは望ましい場合が多い。そのような評価は、目標の到達に向かってどの程度進歩したかを生徒に教えてやることができる、という意味で診断的である。また、たとえば学業や職業に対する興味のプロフィールを生徒に示してやるならば、教育上有益であろう。ここで言いたいのは、情意的諸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、ということなのである。<sup>39)</sup>

すなわち、ブルームにおいては、情意的諸目標の評価が総括的ではなく形成的に行われるとともに、教師が子どもの成績をつけるためではなく、子どもに目標への到達度をフィードバックしたりカリキュラムの有効性を明らかにしたりすることを目的とするならば、その評価は「教育上有益」であるととらえることができるのである。

では、実際に子どもの情意的側面、すなわち「関心・意欲・態度」を評価しようとするとき、具体的には、どのような評価方法を用いることができるのであろうか。

デューイは、『学校と社会』(1915年)において、「およそ3か月にわたる作業を、集約的に表した」子どもの作文を、以下のように引用している。

「大昔、地球が新しくて、まだ溶岩であった頃は、地球上には水一滴もありませんでした。そして、地球を包んでいる大気中は、すっかり水蒸気で覆われて満たされていました。同時に大気中には、さまざまな気体が含まれていました。その一つが、二酸化炭素でした。ところが、地球が冷え始めたので、その水蒸気は雲になりました。そして、まもなく、雨が降り始めました。水は上から降ってきて、二酸化炭素を溶かして

しまったのです。」<sup>40)</sup>

デューイは、この作文を「『科学的』であるばかりではなく、詩的なものにさえ思われる」と評価する。そして、その理由を「子どもが明瞭なイメージをもっており、しかも、そのイメージされる現実に対して、子ども自身の感情を表しているからである」と述べ、「言語を用いている背景に生き生きとした経験が存在する場合には、その言語も生き生きと使用されている」と、子どもの作文を見取る観点を示している。<sup>41)</sup> このデューイの所論に基づけば、学習後の作文に、子どもの「感情」が「生き生きと」した言葉で表現されているか否かが、「関心・意欲・態度」を評価する規準として用いられることになる。

ブルームは、2節において先述したように「多様な質問紙法」による情意の評価を構想している。たとえば、「数学に対する学習者の情意的態度を見る一番簡単な方法」として、「これからも数学の科目を取りたいと思いませんか? はい、いいえ」という設問を示している。<sup>42)</sup> また、質問紙以外にも、ブルームは「情意的諸目標の評価技法」として、面接法、SD法 (the semantic differential technique)、投影法に言及している。<sup>43)</sup> ブルームにおけるこれらの諸方法は、デューイにおける作文の見取りとは異なり、教師があらかじめ作成する特別の評価ツールを用いて、学習者の情意を評価しようとするものである。

ところで、デューイやブルームの理論研究に基づいて、日本の学校教育における情意的側面の評価方法を考察した先行研究としては、次のような論考を指摘することができる。

梶田は、自己評価票を用いた子どもの自己評価が、各地の学校で広く行われている点に注目している。彼は、その理由を「教師の目からの評価、外部の視点からの評価、がどうしても困難な『関心・意欲・態度』や『情意領域』といった内面世界に関わる達成や成長については、結局、学習者1人ひとりが自分自身で点検し、吟味してみるのが一番よい、という考え方が広がってきた、ということであろう」と述べている。<sup>44)</sup> そして、「メタ認識」「メタ学習」による「振り返り」が必要なこ



とについて、梶田は、「授業の中などでもやもやしていた点、もう1つのめり込めない点、などもはっきりしてくるであろうし、また、これをきっかけとして、よりいっそう適切で有効な学習の仕方、課題との取り組み方、学校での身の処し方、などを考えることもできるはずである<sup>45)</sup>」と述べている。つまり、子ども自らが個人内世界を対象化していくということこそ、「自己評価においては必要となるのである。

田中は、ウィギンズ (Wiggins, G. P., 1950 - ) らの研究成果を参考として、ポートフォリオ評価におけるルーブリック (rubric) の活用に注目している。ここでいうルーブリックは、ブルームの「目標の分類学」などを参考にして「情意目標を分節化」することによって、あるいは「関心・意欲・態度」を「共感やイメージ力」ととらえ直すこと<sup>46)</sup>によって、作成されることになる。

自己評価もポートフォリオ評価も、テストで測ることができるアチーブメントの狭さに対する批判や、アチーブメントを偏重する教育評価に対する批判を克服する方法の一つとして開発された評価方法である<sup>47)</sup>。自己評価やポートフォリオ評価においては、子どもの情意面を評価するときは、あらかじめ「認知領域と情意領域における目標と評価の関係<sup>48)</sup>」を明らかにしておくことが必要となる。このことを高浦は、デューイの「探究」(inquiry) 論に着目して、「関心・意欲・態度」を「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」とともに構造化して位置づける必要があると述べている<sup>49)</sup>。

## おわりに

この研究では、デューイとブルームの文献を研究対象として、教育評価における「情意」の位置づけの在り方を考察した。

その結果、得られた知見は、およそ以下の通りである。

デューイの用語法においては、「関心」と「興味」はほぼ同義である。

評価規準について、デューイの指導論

においては、子ども自身が設定する目的も規準となるけれども、ブルームの完全習得学習論においては、評価規準を子ども自身が設定するという理論枠組みになっていない。

デューイの「利害関係」とブルームの「情意」は、学習者と学習対象との関係に着目している点において並行する概念であり、「関心・意欲・態度」の評価は、学習改善を目的とする限りにおいて有効である。

「利害関係」と「情意」は、子どもの個人内世界に関わることがらであり、「関心・意欲・態度」の評価方法としては、自己評価が有効である。

しかしながら、ここに至ってもなお、学習者がどのように「主題」と自分自身との「利害関係」を知覚するのかといったメカニズムの問題や、「情意」における「個人史」や「経験」の位置づけといった問題について、詳細に考察することができていない。

これらの諸問題について、わたくしは、現象学的アプローチからの接近を試みていくことを今後の研究課題としたい。

## 註

この研究論文は、日本デューイ学会第50回記念研究大会個人研究発表「戦後の教育評価運動とデューイ 『関心・意欲・態度』の位置づけの在り方」(2006年10月1日、於：早稲田大学)に、修正と補足を加えて文章化したものである。

- 1) 拙論：2006、「1920年代の教育測定運動に対するデューイの立場」、『現代社会文化研究』、第35号、新潟大学大学院現代社会文化研究科、37 - 46ページ参照。
- 2) デューイの興味論については、すでに複数の先行研究が発表されてきている。彼の興味に関する最初の論文「意志に関連したものとしての興味」(1896年)を中心として、興味論の特色を検討した

- 研究には、佐々井利夫：1982、「デューイの興味論」、『日本デューイ学会紀要』、第23号、日本デューイ学会、42 - 47ページがある。また、「教育における興味と努力」(1913年)を中心として、デューイの「教育的興味」を検討した研究には、三浦典郎：1962、「デューイの興味論 『教育における興味と努力』をもとにして」、東北学院大学論集(一般教育)、東北学院大学文経法学会、123 - 151ページや、佐野真一郎：1987年、「デューイの『興味』と『経験』」、『上智教育学研究』、上智大学教育学会、1 - 12ページがある。
- 3) Dewey, J., "Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education," A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1916, 1966, pp. 124 - 125. デューイ著、松野安男訳：1975、『民主主義と教育(上)』、岩波書店、1998、200 - 201ページ参照(訳語は、一部変えてある。以下同じ)。
- 4) 下山剛：1990年、「興味、関心」〔細谷俊夫他編、『新教育学事典』、第2巻、第一法規出版〕所収、507ページ。
- 5) Dewey, op. cit., p. 125. 松野：1975、前掲訳書、201ページ参照(引用文中の傍点は、原文ではイタリック体である。以下同じ)。
- 6) Ibid., p. 126. 同訳書、202ページ参照。
- 7) Ibid., p. 198. デューイ著、松野安男訳：1975、『民主主義と教育(下)』、岩波書店、1998、13ページ参照。
- 8) Ibid., p. 129. 松野：1975、前掲訳書、208ページ参照。わたくしは、主題との関係を子どもに「悟らせる」方法を明らかにする目的のもとで、デューイの所論に基づいた“総合学習”の研究的実践に取り組んだことがある(拙論：2001、「児童が学習問題をつかむための学習活動の工夫 『総合的な学習の時間』を模索する現場からの問題提起」、日本デューイ学会紀要、第42号、180 - 184ページ参照)。
- 9) Ibid., p. 126. 齋藤勉(新潟大学)は、デューイの訳書においては“interest”の単数形を「興味」、複数形を「利害」と訳出すると指摘している(於：新潟大学大学院現代社会文化研究科プロジェクト「現代社会における教育現象に関する総合的研究」第2回研究協議会、2006年11月28日、新潟大学教育人間科学部教育演習室7)。しかし、松野は、この引用箇所“interest”(単数形)を「利害関係」と訳出しており、訳書では「利害関係」と注記して
- いる。たしかに、英和辞典においても「利害関係」は訳語の一つとして掲載されている(『新英和大辞典』、研究社、第五版、1980)けれども、松野は訳語を使い分けている理由を明らかにしていない。この引用箇所においては、暫定的に松野の訳語を用いることとする。
- 10) Dewey, op. cit., p. 126. 松野：1975、前掲訳書、203 - 204ページ参照。
- 11) Ibid., p. 127. 同訳書、204ページ参照。
- 12) Ibid., p. 127. 同訳書、205ページ参照。
- 13) Ibid., p. 176. 同訳書、279ページ参照。
- 14) 高浦勝義：1974、「J.デューイの教育評価論」、中村学園研究紀要、7号、77 - 87ページ。
- 15) 田中耕治：2002、「教育評価の新しい考え方」〔田中耕治編著、『新しい教育評価の理論と方法 [ ] 理論編』、日本標準〕所収、23ページ。
- 16) Bloom, B. S., 1976, "Human Characteristics and School Learning," McGraw-Hill Book Company, p.15. ブルーム、B. S.著、梶田叡一、松田彌生共訳：1985、『個人特性と学校学習 新しい基礎理論』、第一法規出版、18ページ参照。
- 17) Ibid., p. 10. 同訳書、13ページ参照。
- 18) Ibid., p. 11. 同訳書、14ページ参照。
- 19) Ibid., p. 75. 同訳書、81ページ参照。
- 20) Ibid., p. 74. 同訳書、79ページ参照。
- 21) Ibid., p. 75. 同訳書、80ページ参照。
- 22) Ibid., p. 77. 同訳書、83ページ参照。
- 23) Ibid., p. 78. 同訳書、84ページ参照。
- 24) Ibid., p. 78. 同訳書、84ページ参照。
- 25) Ibid., p. 77. 同訳書、83ページ参照。
- 26) Ibid., pp. 15 - 16. 同訳書、18 - 19ページ参照。
- 27) 梶田叡一：1986、『ブルーム理論に学ぶ』、明治図書出版、39ページ。
- 28) 同書、19ページ。
- 29) 齋藤勉：2004、「賞味的実感」、『総合的な学習を創る』誌、2004年4月号、166、明治図書出版、72ページ。
- 30) 同論文、73ページ。
- 31) 齋藤勉：1981、「教育現象学・実存主義」〔杉浦宏編著、『アメリカ教育哲学の展望』、清水弘文堂〕所収、152ページ。
- 32) 本田(沖津)由紀：2000、「教育内容の『レリバンス』問題と教育評価 社会システム論の視点から」〔長尾彰夫、浜田寿美男編、『教育評価を考える』、ミネルヴァ書房〕所収、181 - 182ページ

- ジ。
- 33) 山根俊喜：2002、「通知表・指導要録の課題  
教育評価制度の歴史と現状をふまえて」〔田中、  
前掲編著〕所収、144ページ。
- 34) 陣川桂三：1988、「関心・態度の評価」〔東洋、  
梅本堯夫、芝祐順、梶田叡一編、『現代教育評価事  
典』、金子書房、1996〕所収、118ページ。
- 35) 天野正輝：1993、『教育評価史研究 教育実践  
における評価論の系譜』、東信堂、328ページ。
- 36) 田中耕治：2004、『学力評価の“今”を読みとく  
学力保障のための評価論入門』、日本標準、  
121ページ。
- 37) 同書、122ページ。
- 38) 同書、115ページ。
- 39) Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F.: 1971,  
“Handbook on Formative and Summative Evaluation of  
Student Learning,” McGraw-Hill Book Company, p. 227.  
ブルーム、B. S.、ヘスティングス、J. T.、マドウス、  
G. F. 共著、梶田叡一、渋谷憲一、藤田恵璽共訳：  
1973、『教育評価法ハンドブック 教科学習の形  
成的評価と総括的评价』、第一法規出版、2000、  
318ページ参照。
- 40) Dewey, J., “The School and Society,” in Boydston, J.  
A. (Ed.), The Collected Works of John Dewey Past  
Masters CD-ROM Databases, Intellex Corporation, 1992,  
p. mw. 1. 35. ジョン・デューイ著、市村尚久訳：  
1998、『学校と社会・子どもとカリキュラム』、講  
談社、118ページ参照。
- 41) Ibid., p. 35. 同訳書、118 - 119ページ参照。デュー  
イは、例としてこの作文以外にも、次の二つの作  
文を引用している。「地球が凝縮できるほど冷却し  
たとき、水は二酸化炭素の助けを借りて、岩石の  
中からカルシウムを引き出して、大海の中へ注ぎ  
込んだので、小さな動物はカルシウムを取ること  
ができるようになったのです」「地球が冷却したと  
き、カルシウムは岩石の中にありました。それか  
ら二酸化炭素と水とが結びついて、溶液となりま  
した。そして、それが流れるにつれて、カルシウ  
ムをもぎとって、海へと運びました。その海では  
小さな動物がいて、溶液の中からカルシウムを取  
ったのです。これらの作文に対して、デューイは、  
「このように『引き出した』とか『もぎとった』と  
かというような言葉が、科学的結合の過程と関連し  
て使われたということは、子どもが独自にその科  
学的結合という現象を適切に表現しないではい
- れないという、その子ならではの理解がなされた  
ことの証拠にほかならない」と述べている (Ibid.,  
pp. 35 - 36. 同訳書、119ページ参照)。
- 42) Bloom: 1976, op. cit., p. 79. ブルーム著、梶田・松  
田共訳：1980、前掲訳書、85ページ参照。
- 43) Bloom, Hastings, Madaus: 1971, op. cit., pp. 235 - 244.  
ブルーム、ヘスティングス、マドウス共著、梶田、  
渋谷、藤田共訳：1973、前掲訳書、333 - 348ペー  
ジ参照。
- 44) 梶田叡一：2002、『教育評価〔第2版補訂版〕』、  
有斐閣、183ページ。
- 45) 同書、185ページ。
- 46) 同書、122ページ。
- 47) 拙論：2004、「児童の自己評価力を高める評価活  
動の研究」、『現代社会文化研究』、第31号、新潟大  
学大学院現代社会文化研究科、227 - 244ページ参  
照。この研究論文においてわたくしは、ポートフ  
ォリオ評価と自己評価の先行諸研究を整理し位置  
づけるとともに、実際の教育実践においてそれら  
の教育的効果を検証した。
- 48) 天野、前掲書、320ページ。
- 49) 高浦勝義：2004、『絶対評価とルーブリックの理  
論と実際』、黎明書房など。

