

デューイにおけるコミュニケーションと 評価のレリヴァンスの検討

岩崎 保之

新潟青陵大学看護福祉心理学部看護学科

Examining the Relevance of Dewey's Concept of Communication and Evaluation

Yasuyuki Iwasaki

NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY DEPARTMENT OF NURSING

キーワード

教育評価, コミュニケーション, デューイ, 共感, アセスメント

要旨

本研究は、デューイ (John Dewey, 1859 - 1952) のコミュニケーション概念を教育評価としてとらえる立場から、デューイの諸著作やルーブリックを用いた授業実践を主な対象として、コミュニケーションと評価のレリヴァンスを考察した。その結果、教師と児童生徒とが協同的な探究活動において行うコミュニケーションは、児童生徒の評価能力を育成することや、教育的アセスメントを含む教育評価としての教育的行為であることを明らかにした。また、児童生徒に対する教師の共感は、原理的に教育的アセスメントにおいて働いていることや、教育上のアセスメントを教育的アセスメントへと移行させる働きをすることを明らかにした。

Key words

educational evaluation , communication , Dewey , empathy , assessment

Abstract

This study, from the perspective of John Dewey's (1859-1952) communication concept as an educational evaluation, considers the relevance of communication and evaluation primarily in using Dewey's works and rubrics of teaching experiments. As a result, it became clear that communication performed by teachers and pupils in the course of collaborative research, as an educational evaluation which nurtured pupils' evaluational abilities and included the notion of educative assessment, was an educational act. In addition, it was also clear that the empathy of teachers with pupils worked fundamentally on educative assessments and also had the effect of turning *educational* assessments into *educative* assessments.

1 研究の目的

学校教育においては、こんにち、評価の在り方を考察する上での主要な概念の一つとして、コミュニケーション概念が注目されてきている。そして、同概念は、デューイ思想の基底を形成する主要な概念の一つとして、これまでも多くの先行諸研究において考察されてきている。

授業や学習指導においては、教師と児童生徒とが“共につくる”という意味での“かかわり合いの世界”が展開されている。教師は、日々の教育実践において、児童生徒の学習状況を見取るために、発言、表情、活動の様子、ノートの記述などの児童生徒から与えられる記号を解読して、児童生徒のコンピテンシーを評価しようとする。この時、教師が見取ることのできる記号の量や記号解読の質は、児童生徒を見取る立場である教師のパフォーマンスの程度によって、さらには、教師と児童生徒のかかわり合いの深さによって変わってくるであろうことは、十分に予想されることである。

では、授業や学習指導での「教師と児童生徒のかかわり合い」におけるコミュニケーションとは、どのような様相なのであろうか。また、教師の見取りにおける児童生徒とのコミュニケーションは、どのような役割を果たすことが期待されているのであろうか。本稿においては、デューイのコミュニケーション概念を教育評価としてとらえる立場から、デューイにおけるコミュニケーションと評価のレリヴァンス(relevance)を明らかにすることを旨とする。

2 教育的行為としてのコミュニケーション

デューイが、自らのコミュニケーション概念について明示的に定義している論述は、必ずしも多くない。

その一つの例を、『民主主義と教育』から引用して示す。

「社会は伝達によって、コミュニケーションによって存続し続けるだけでなく、伝達の中に、コミュニケーションの中に存在し続けるといってよいだろう。共同(common)、コミュニティ(community)、コミュニケーション(communication)という言葉の間には、言語上の結び付き以上のものがある。人々は、自分たちが共通にもっているもののおかげで、共同体の中で生活する。それ故、コミュニケーションとは、人々が共同に事物を所持するにいたる仕方なのである。人々が共同体又は社会を形成するために共同に所有しなければならないものは、目標(aims)、信念(beliefs)、願望(aspirations)、知識(knowledge) 共通理解 社会学者のいう同じ精神である。」¹⁾

そして、これまでのデューイ研究において、コミュニケーション概念の定義は、次のように試みられている。

牧野宇一郎は、「観念や信念などの共有もしくは伝達ということは、われわれと相手とが一つの経験を共有または分担することを通して成立する。このような過程をデューイはコミュニケーションというのである」と定義している²⁾。この定義と合わせて、牧野は、デュー

ーイのいうコミュニケーションには「諸物の使用ということがなければなら」ず、単なる会話としてのコミュニケーションを「一面的といわねばならない」と検討している。³⁾

また、高橋佳子は、デューイのコミュニケーション概念を「包括的なデューイ思想に即して体系的に」検討した論考において、次のように定義している。

「デューイが述べるコミュニケーションは、各々が状況を統合する共通の目的に興味を持ち、それに主体的に関わること、それを達成するために他者と協力することが成立の条件となる。そして、実際に、コミュニケーションとは、ある共通の目的によって統合されている『状況』の中で、他者がどのように行為するか（事物を用いるか）を予想し、その予想に基づいて自ら行為することによって、他者がどのような人間であるかを理解し、かつ、そこに関わった事物の意味を自らの中に互いに生成していく過程である。」⁴⁾

牧野や高橋による諸定義は、デューイのコミュニケーション概念を、ある一つの経験を協力的に共有する過程であり、その過程において意味の共有や伝達が成立するととらえている点において、論理的に並行している。

このうち、共有経験の過程について、高橋佳子は、「そこに同時に民主主義社会が存在していることを示しており、そこにおいて、人間の成長が促され、共通理解が起こるのである」として、同過程を人間の成長を促す人間形成の過程としてとらえることができる点に、デューイのコミュニケーション概念の独自性が見いだせるとしている。

また、意味の共有について、立山善康は、前に引用したデューイの論述を「コミュニケーションは、複数の人がそこに参与することによって、ある事物に共有された意味を付与していく過程であると同時に、社会はそうした意味の共有過程によって初めて存在するのである」と解釈している。さらに、デューイのコミュニケーション概念を「分担・協働の『共同体』の中で『共通の』意味を共有しあう過程」であるとする早川操は、common、community、communicationというデューイの用語について、それら「三者の間には『意味の共有』(a shared meaning) という一本の線がつながっている」と検討している。⁷⁾

以上に言及した先行諸研究の成果に基づくならば、デューイのいうコミュニケーション概念は、民主主義社会を構成する成員が、経験を共有する過程において他者を理解し、他者の理解を通して成員間に共通する事物の意味を共通理解する過程であり、その過程はすなわち人間形成の過程でもあると、とらえることができる。

では、このような「教育的意味の深さ」⁸⁾を含んでいるデューイのコミュニケーション概念を、授業論や学習指導論としてとらえる時、わたくしたちは、どのような知見を導きだすことができるであろうか。

授業論としては、杉浦美朗が、「デューイにおいては、(A) 子供の『認識』の展開（陶冶）も(B) 子供の『人格』の形成（訓育）も(b)『コミュニケーション』=『集団過程』としてのみ十全の意味において成立する。『授業』は正に(b)『コミュニケーション』=『集団過程』として展開されなければならない」と検討している。⁹⁾

学習指導論としては、複数の先行諸研究において検討されている。牧野宇一郎は、「もともと探究は実験的でコミュニケイティヴであるから、コミュニケーションがすでに探究に内在する一つの原理である」と述べている。¹⁰⁾ また、早川操は、「探究は、意味ある状況を

創り、経験の意味を拡大させ、二つの経験を融合するという点で、『コミュニカティブ』である¹¹⁾とし、他者との関係性の中での成長を考察するために、探究の過程に「共感」を結合する必要性を提言している。そうすることによって、早川は、探究の過程において「複雑に入り組んだ状況を公正に調整する」ことができるとしている¹²⁾。さらに、藤井千春は、「協同的探究としての学習活動」について、「現代の多元的な立場での共生が課題とされる社会において、そこでの問題解決に必要とされる探究能力とコミュニケーション能力とを、子どもたち自身による使用を通じて成長させる活動である」と積極的にとらえている¹³⁾。そして、藤井は、デューイがそのような学習活動において子どもたちに育成することを目指したものが「独自に探究できる能力」だけでなく、「他者の探究について、反省的に点検・評価し、その適否について判定できる能力でもあった」と述べている¹⁴⁾。

以上に言及した先行諸研究の成果に基づくならば、コミュニケーションは原理的に探究に内在すること、「共感」を伴う協同的な学習活動としてコミュニカティブに探究を組織することによって、自己のみならず他者の探究をも点検、評価及び判定する「能力」を育成できることなどを、デューイの授業論や学習指導論におけるコミュニケーション概念としてとらえることができる。

3 教育評価としてのコミュニケーション

デューイは、『経験と教育』において、「経験を知的に組織化」する学習活動を展開する際の留意点の一つとして、「行動（action）の諸結果は注意深く、しかも識別できるように観察されなければならない¹⁵⁾」ことを指摘している。

この「識別できるように観察」するための評価ツールとして、こんにち、ルーブリック（rubric）を用いた教育評価が行われるようになってきている。

本間直樹は、「総合的な学習の時間」においてルーブリックを積極的に導入した教育評価の実践を公表している。本間は、小学校第5学年における「なるほどthe茶豆」と題した単元の導入時に、児童にルーブリックを提示している。ルーブリックは、学習の展開を見通した七つの「具体的な目標」（評価規準）と、それぞれの目標に準拠した5段階の評価基準によって構成されている。児童は、授業後、ルーブリックに基づく自己評定と自由記述による自己評価を行う。また、教師は、「日常的な教育活動における見取りを勘案しながら個々の児童に『期待値』を設定して、指導や支援の具体案を用意」して授業に臨み、授業後、児童の自己評定を「教師の形成的評価と合わせて数値化し一覧」にした結果「指導や支援が必要だと判断した児童を中心」として、次時に集中的に指導を行うのである。

本間は、茶豆に関する疑問や問題を10個以上「見つけ」とA評定、5個以上でB評定...となる授業において、A男と自らのかわり合いを、次のように抽出している。

「A男は、すぐにインターネットでの検索を始めた。約30分の検索で得た情報は2つであった。パンフレットやJAの資料を用いた児童は10個以上の事実を得ていた。そこで、私は情報交換の場を設けた。次の時間、級友からの情報を参考にしてA男はパンフレットや資料を用いた追求活動に変更した。手段を変更して追求を進めたことにより、インターネットの記述とパンフレットや資料の記述には、異なる事実が掲載されていることに

気づけた。『どっちが正しいんだろうね』と問いかけた。すると、農家の皆さんや地域のお年寄りへの聞き込みが始まった。その結果、両方の説があることが明らかになった。A男は、自己評価の記述に『調べ方を増やしたら、意外にいっぱい見つけていた』と書いた。」

本間は、A男の情報源がインターネットに限定されていることの問題点を、ループリックの評価基準と「情報交換」によって、A男自身に気付かせようとしている。また、複数の情報源を調べることよさに気づき始めているA男に対して、情報の正しさを問うことによって、A男が自ら「聞き込み」という情報源を新たに求め、問題を解決しようとする姿を、具体的に実現している。

ところで、ループリックは、学習の具体的な目標（評価規準）や到達基準（評価基準）があらかじめ児童生徒に示されるという点において、教師と児童生徒とが共有する“教育計画”である。そのような「計画」が、本間実践のように、児童の自発的な学習を特に強調する「総合的な学習の時間」で用いられてもよいか、という疑問が生じてくる。

デューイも、教師が準備する教育計画（planning）は「厳密に固定された知的なやり方で作られている」ので、「教師の押し付けとしての準備された教育計画が立てられることは、まったく可能なことである」と述べている¹⁷⁾。しかしながら、同時にデューイは、「すべての教育計画が拒否されてよいということにはならない。これに反して、もっと知的な一層困難な種類の教育計画を制度化する義務が、教育者に課せられているのである¹⁸⁾」として、次のように述べている。

「彼（教育者・引用者註）は、自分が扱っている個々の生徒たちに共通する独特な諸器量（capacities）や諸要求（needs）について調査しなければならないし、同時に、彼らの諸要求を満足させ、諸能力を発展させるような諸経験のために、教材や教育内容を提供するにふさわしい諸条件（conditions）を整えなければならない。しかも、教育計画は、経験の個別性が自由にはたらくことを許容し得る十分柔軟なものであるけれども、個人の力（power）が持続的に発展する方向を指示するに十分しっかりとしたものでなければならない¹⁹⁾。」

すなわち、デューイは、固定的であり、押し付ける形で使用される教育計画を退ける代わりに、生徒一人ひとりが自らの能力を個別的に伸長するために、柔軟であり、持続的な学習の方向を明確に示してある「知的な」教育計画を制度化することを、教師に求めているのである。その際、生徒の実態を事前に把握したり、学習条件を整備したりすることも、デューイは合わせて求めているのである。

では、デューイが求める教育計画において、教師が学習の方向を明確に示すことと、児童生徒の自由が保障され柔軟であることとのレリヴァンスは、どのようにとらえたらよいのであろうか。

デューイは、「計画（plan）というものは協同事業であって、指図（dictation）ではない²⁰⁾」として、次のように述べている。

「教師による示唆 (suggestion) は、鋳物に成るようにするための鋳型ではなく、学習過程にひたすら従事してきたすべての経験からの貢献を通して計画にまで展開されるべき出発点なのである。展開 (development) は、互恵的な “ギブ・アンド・テイク” を通じて生起するものであるから、教師は、受け取るけれども与えることをためらってはいけないのである。」²¹⁾

ここには、「協同的な学習活動」における教師と生徒の関係性の在り方が描かれている。デューイによるこの論述に基づけば、教育計画に合わせて生徒を「指図」によって指導する教師の態度は退けられ、教育計画を「協同」して遂行していく態度が要請されることになる。

また、デューイは、『評価の理論』において、「諸目的 (ends) と諸手段 (means) との区別は暫定的であり関係的である」として、次のように述べている。²²⁾

「実際に達成した目的は、事前に作成された評価テストと同様に、未来の目的への一つの手段である。達せられた目的はさらに先の現存する出来事の一つの条件なのであるから、それは潜在的な障がいや可能性として見積もらなければならない。」²³⁾

ここには、目的 手段の二元論的対立を退けるデューイの思想が、色濃く反映している。そして、この論述で見られる「目的」は、『論理学 探究の論理』におけるデューイの言葉を借りていうならば、教師と生徒の間で事前に交わされた「協定のシンボル」である。なぜなら、デューイは、「協定のシンボル」について、「異なる人々が、現実の諸結果に関係する現実の諸活動において一致することによって (シンボルの意味が・引用者註) 確立される」と述べているからである。²⁵⁾ すなわち、目的 (協定のシンボル) は、それ自体が固定的なものとして実在するのではなく、教師と生徒とが活動を通して「実際に達成した」と「一致する」ことによって、初めて意味をなすものなのである。

以上に言及したデューイの論述や先行諸研究の成果に基づくならば、ルーブリックは、児童生徒の探究活動を「指図」するものではなく、教師と児童生徒とがある一つの探究活動を協同的で互恵的な関係において経験する時に、有効に機能するものと考えることができる。また、目的は、教師と児童生徒とが探究活動の状況を相互に理解し一致するためのシンボルとして、かつ、次なる探究活動を見定めるといふ「目的」のための「暫定的」な「協定」として、位置付けることができる。

したがって、教師がルーブリックに準拠して児童生徒を評定する教育評価は、教育上の必要に基づく教育上のアセスメント (educational assessment) なのではなく、教育的な必要に基づく教育的アセスメント (educative assessment) なのであり、その教育的アセスメントは、すなわち、教育的行為であるといえる。²⁶⁾ また、この時ルーブリックは、児童生徒の自発的な学習を阻害するものではなく、その運用の趣旨を見誤らない限りにおいて、デューイ評価論にもかなう評価ツールであるといえる。

この意味において、「デューイの場合…… (中略・引用者) ……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ナルな場) 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）であると考えられるほかないのである²⁷⁾という高浦勝義の指摘は、ルーブリックを運用する際の留意点を考察する上で示唆的である。なぜならば、デューイは、『民主主義と教育』で「鑑賞」のルーブリックに関する諸原理を論じる中において、「有効な基準（評価基準・引用者註）は、個人が自分自身で、具体的状況の中で非常に有意義であると特別に鑑賞したものに依存する²⁸⁾」と述べているからである。そして、高浦がいう「子どもと教師とのトランスアクションな場」において行われるのが、コミュニケーションなのである。

4 教育評価における「共感」

では、本稿第2節において前述した、協同的な探究活動における「共感」は、教育評価においてどのように位置付けることができるのであろうか。

デューイは、『経験と自然』において、「花」という「指し示された事物」をめぐるAとBの2者のやりとりを記述することを通して、コミュニケーションの基本事象を論じている²⁹⁾。この論述について高橋佳子は、デューイがコミュニケーションの基本事象を「相手の立場に立つことを通じた協同的行為を指している」と検討し、「デューイが論ずるコミュニケーションにはコミュニケーションを行えば、その結果としてお互いが理解し合えるという積極的な意味合いがある³¹⁾」と述べている。

わたくしは、高橋が検討する「相手の立場に立つこと」を「共感」としてとらえる時、デューイが、『民主主義と教育』において「評価」を「賞賛（prize）、尊重（esteem）」と「鑑定（apprize）、見積もり（estimate）」として定義し、前者の二つを「第一義」に、後者の二つを「第二義」に位置付けている³²⁾ことを想起する。このことは、教師と児童生徒の人間関係において、どのようにとらえたらよいのであろうか。

高瀬恒男は、「教育的人間関係における評価には、発展志向性と責任性が基本的に内蔵されている。すなわち、関与を通して相手に呼びかけ期待するものは、相手の覚醒にもとづく自己成長であるが、両者の関係が関与関係である限り、呼びかけの内容とそれへの応答としての（ある時点での）成長像との間には、必然的に評価的認識関係（関与者からの評価ならびに自己評価を含む）が含まれている³³⁾」と述べている。

また、教育的関係を「役割関係」と「人間的関係」に区別してとらえる斎藤勉は、「教育的関係は、この二重性において、この両端をいったりきたりしている³⁴⁾」として、次のように述べている。

「役割関係に強く規定されている教育実践は、目的も内容も方法も規準化され、画一化されがちである。一方、人間的関係に影響される教育行為は、教師と児童生徒の相互関係が状況のなかで多種多様の姿をとってくる。

教育的関係においては、『教育行為』の方が大部分を占めている。それにもかかわらず、教育界におけるアカウンタビリティの要請と基準による評価の必要性から『教育実践』の結果が尊重されている。

ここに、教育的関係の在り方で必要なのは、役割関係と人間的関係の対立、教育実践と教育行為との対立ではなく、この対立コードを明らかにし、対立コードを解体し、

そして新たな教育的関係のコードを再構築することである。³⁵⁾

デューイ、高瀬及び斎藤それぞれの論考における「賞賛、尊重」、「発展志向性」及び「人間的関係」と、「鑑定、見積もり」、「責任性」及び「役割関係」は、論理的に対置される諸概念である。そして、それらはすべて、「評価」、「教育的人間関係」及び「教育的関係」に包含される諸概念でもある。

すなわち、教師は、**図1**に示すように、児童生徒との教育的（人間）関係において、賞賛、尊重及び発展志向性を伴う人間的関係としての「教育的アセスメント」と、鑑定、見積もり及び責任性を伴う役割関係としての「教育上のアセスメント」との間を「³⁶⁾ いたりきたり」しながら評価を行っているのである。

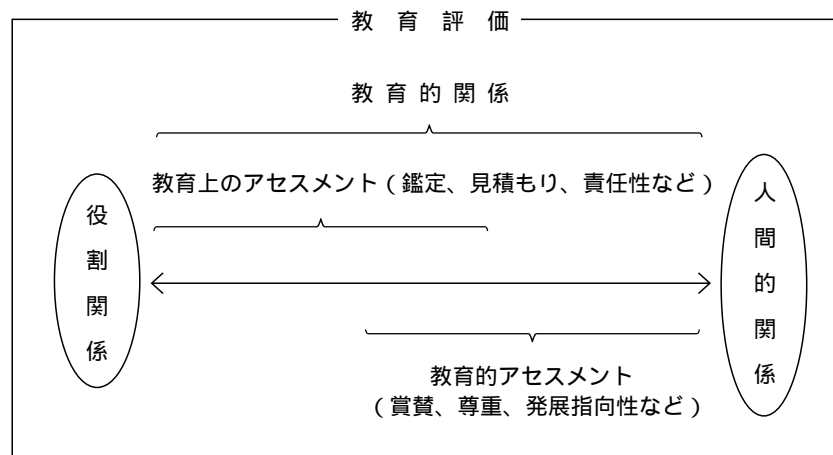


図1 教育評価のシェーマ（筆者作成、2008）

この時、「共感」は、原理的に「教育的アセスメント」において働いている。また、同時にそれは、「教育上のアセスメント」を「教育的アセスメント」へと移行させる働きもする。なぜならば、教師は、児童生徒にとっての協同的な探究者なのであり、「教師の仕事は、子どもが自己達成に取り組めるように、子どもに強さ、安心、思いやりを共感的に与えること」³⁷⁾にほかならないからである。

5 結語

以上、本稿においては、デューイのコミュニケーション概念を教育評価としてとらえる立場から、コミュニケーションと評価のレリヴァンスを検討した。

その結果、教師と児童生徒とが協同的な探究活動において行うコミュニケーションは、児童生徒の評価能力を育成するとともに、教育的アセスメントを含む教育評価としての教育的行為であることが明らかになった。また、児童生徒に対する教師の共感とは、原理的に教育的アセスメントにおいて働いていることや、教育上のアセスメントを教育的アセスメントへと移行させる働きをする理論枠組みにあることが明らかになった。

デューイのコミュニケーション論は、お互いを理解し合おうとする積極的な意味合いにおいて展開されていた。それゆえ、協同的な探究活動における「共感」は、「新たな教育的

関係のコードを再構築する」こと、すなわち、新たな評価のコードを再構築する上での大いなる手掛かりとなるのではないだろうか。そして、その際、「子どもに強さ、安心、思いやりを共感的に与える」という「教師の仕事」が、児童生徒とのコミュニケーションによって行われているということは、改めていうまでもないことであろう。

今後は、教師と児童生徒の関係性において、コミュニケーションが生起する条件を検討することを課題としたい。

註

- 1) Dewey, J.: 1916, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, in Boydston, J. A. (Ed.) *The Collected Works of John Dewey Past Masters CD-ROM Databases*, Intelx Corporation, 1992, p. mw. 9. 7. J. デューイ著、河村望訳：2000、『民主主義と教育』、人間の科学社、15ページ参照（訳語は、一部変えてある。なお、引用文中の傍点は、原文ではイタリック体で表記されている。以下同じ）
- 2) 牧野宇一郎：1977、『デューイ教育観の研究』、風間書房、119ページ。
- 3) 同書、120ページ。
- 4) 高橋佳子：1996、「デューイにおける意味生成としてのコミュニケーション事象」、『教育方法学研究』、第22巻、日本教育方法学会、46ページ。
- 5) 高橋佳子：1999、「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」、『教育方法学研究』、第13巻、教育方法研究会、45ページ。
- 6) 立山善康：1996、「デューイのコミュニケーション論 共同体論の基礎としての」、『日本デューイ学会紀要』、第37号、日本デューイ学会、29ページ。
- 7) 早川操：1988、「意味共有の基盤としての『習慣』の再検討 デューイにおける『共感』と『コミュニケーション』」、『日本デューイ学会紀要』、第29号、日本デューイ学会、12ページ。
- 8) 高橋：1999、前掲論文、46ページ。
- 9) 杉浦美朗：1984、「デューイの教育理論におけるコミュニケーションの問題」、『日本デューイ学会紀要』、第25号、日本デューイ学会、140ページ。
- 10) 牧野：1977、前掲書、839ページ。
- 11) 早川：1997、前掲論文、181ページ。
- 12) 早川：1988、前掲論文、15ページ。
- 13) 藤井千春：2006、「協同的探究の能力とその育成についての考察」、『日本デューイ学会紀要』、第47号、日本デューイ学会、208ページ。
- 14) 同論文、206ページ。
- 15) Dewey, J.: 1938, *Experience and Education*, in Boydston (Ed.) *op. cit.*, 1992, p. lw. 13. 59. ジョン・デューイ著、市村尚久訳：2004、『経験と教育』、講談社、142ページ参照（訳語は、一部変えてある。以下同じ）
- 16) 本間直樹：2005、「ルーブリックを用いた教師の形成的評価と指導のあり方についての一考察」、『日本生活科・総合的学習教育学会第14回全国大会（広島大会）大会要項』、日本生活科・総合的学習教育学会、92ページと同全国大会自由研究発表（2005年6月25日、於：広島大学附属東雲小学校）当日配布資料。本文中の引用は、同要項同ページまたは当日配布資料からのものである。

- 17) Dewey: 1938, *op. cit.*, p. lw. 13. 36. デューイ著、市村訳：2004、前掲訳書、91ページ参照。
- 18) *Ibid.* 同訳書、91 - 92ページ参照。
- 19) *Ibid.* 同訳書、92ページ参照。
- 20) *Ibid.*, pp. lw. 13. 46 - 47. 同訳書、115ページ参照。
- 21) *Ibid.*, p. lw. 13. 47. 同上。
- 22) Dewey, J.: 1939, *Theory of Valuation*, in Boydston (Ed.) *op. cit.*, 1992, p. lw. 13. 229. JOHN DEWEY著、磯野友彦訳：1957、『評価の理論』、関書院、82ページ参照（訳語は、一部変えてある。以下同じ）。
- 23) *Ibid.* 同訳書、82 - 83ページ参照。
- 24) Dewey, J.: 1938, *Logic: The Theory of Inquiry*, in Boydston (Ed.) *op. cit.*, 1992, p. lw. 12. 53. デューイ著、魚津郁夫訳：1980、『論理学 探究の論理』〔上山春平責任編集、『パース ジェイムズ デューイ』、中央公論社、1989〕所収、435ページ参照（訳語は、一部変えてある。以下同じ）。
- 25) *Ibid.* 同訳書、436ページ参照。
- 26) これら二つの「アセスメント」の区別は、齋藤勉：2004、「実践の判断としての評価」、『日本デューイ学会紀要』、第45号、日本デューイ学会、173ページを参考にした。
- 27) 高浦勝義：1975、「J. デューイの教育評価論」、『中村学園研究紀要』、第7号、中村学園大学、84ページ。
- 28) Dewey: 1916, *op. cit.*, p. mw. 9. 243. デューイ著、河村訳：2000、前掲訳書、311ページ参照。
- 29) Dewey, J.: 1925, *Experience and Nature*, in Boydston (Ed.) *op. cit.*, 1992, pp. lw. 1. 140 - 144. J. デューイ著、河村望訳：1997、『経験と自然』、人間の科学社、189 - 193ページ参照。
- 30) 高橋：1996、前掲論文、43ページ。
- 31) 高橋：1999、前掲論文、35ページ。
- 32) Dewey: 1916, *op. cit.*, p. mw. 9. 247. デューイ著、河村訳：2000、前掲訳書、316ページ参照。
- 33) 高瀬常男：1971、「教育における発達と評価」〔続有恒・高瀬常男共編著、『教育指導』、第一法規出版〕所収、108ページ。
- 34) 齋藤勉：1986、「教育的関係の在り方」〔堀内守編著、『教育哲学の諸問題』、名古屋大学出版会〕所収、243ページ。
- 35) 同上。
- 36) 図1は、齋藤による図（出典同上）を参考にして、筆者が作成したものである。
- 37) 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。

本稿は、岩崎保之：2008、「学校教育における目標標準批評論の研究 学習指導を中心にして」、博士（教育学）学位論文、新潟大学大学院現代社会文化研究科の一部を再構成したものである。