

教育目標論の展開

—タイラーからブルームへ—

田 中 耕 治

The Development of the Theory of Educational Objectives

—From R. W. Tyler to J. S. Bloom—

TANAKA Kōji

課 題 設 定

カリキュラム構成に占める教育目標の位置は、単なる構成上の第一ステップを画するというにとどまらず、教材論・授業論・教育評価論ひいては教師論に及ぶ教育実践の全性格を規定するという意味で決定的な役割を担っている。本稿では、アメリカのカリキュラム研究史上「パラダイム」を形成したとされるタイラー (R. W. Tyler) の教育目標論から、ブルーム (J. S. Bloom) をオピニオン・リーダーとする教育目標の「分類学 (taxonomy)」論への教育目標論史を分析するなかで、教育目標の機能的側面である「教育目標の明細化 (specification)¹⁾」論をめぐる今日の理論的課題に就いていきたい²⁾。

この「教育目標の明細化」論に対する批判的見解を代表するアイズナー (E. W. Eisner) によれば、教育実践における芸術的契機の優位性を主張する立場から、「教育目標の明細化」論は教師による自由闊達な「教育的タクト」の行使と生徒における主体的能動的な学習活動の進展を封殺する機能を果たすと論難した上で、「教育目標の明細化」の機能する範囲を 3R/S とした特定の技能を習得する場合に限定すべきであると述べている。もとより、教育実践における芸術的契機は技術的契機と内的連関において論定されるべきであって、アイズナーのように芸術的契機の一面的な強調からはその理論的意図に逆行する結果に陥ることになる。このことを確認した上で、アイズナーによる批判的見解を「教育目標の明細化」の立場から生産的に検討していくためには、以下に示す課題が考察の対象として設定されなければならないだろう。

その第一の課題は、「教育目標の明細化」を主張する立場には、タイラーからブルームへと展開していく潮流とメイジャ (R. F. Mager) やポプム (W. J. Popam) に代表される教授工学論者の潮流とが存在しているという事態を教育目標論史のなかでいかに位置づけていくのかというものである。周知のように、1950年代後半から60年代前半にかけて展開された「カリキュラム改革運動」は、教育目標の文化的側面として「学問性」を、その機能的側面として「教育目標の明細化」を強調した。しかしながら、1960年代後半から抬頭してくるカリキュラム研究における「ヒューマニズム」の潮流は、「カリキュラム改革運動」の性格を規定していた教育目標論に対する批判的見解を表明し、教育目標の文化的側面として「社会性」と「児童性」を、その機能的側面に対してはアイズナーに代表される教育実践の芸術的契機を積極的に打ち出したのである。

ところで、着目すべきことは、「教育目標の明細化」論において共通の基盤にたつと考えられていたタイラーとブルームもまた、この時期⁹⁾に、いわゆる「行動目標運動 (the behavioral objectives movement)」の代表的存在であったメイジャやポファムの立場を訓練主義的な教育観として手厳しく批判したことである。この批判的見解には、アイスナーとは異なって、本来の「教育目標の明細化」論のもつ意義を確認していこうとする意欲が込められていた。その際、とくにタイラーは、「行動目標運動」の提唱者でないことを証明するために、自らの理論的淵源に遡及するなかで、1930年代に実施されたオハイオ州立大学でのテスト作成研究、進歩主義教育協会(以下、PEA と略す)の「8年研究(the Eight-Year Study)」の歴史的意義に触れている。本稿では、したがって、「教育目標の明細化」論の初発の契機を解明し、異なる潮流をもつ教育目標論史の展開を吟味していく基礎作業として、タイラーの1930年代の諸論稿を分析する。

次に、第二の課題は、アイスナーによる「教育目標の明細化」論批判にあるように、はたして明細化されるべき教育目標の対象は 3R/S という特定の技能教科に限定されるべきであろうかというものである。換言すれば、高次の精神活動である科学的思考力や興味、態度、関心、鑑賞力、価値観といった情緒的で価値的な側面は、本来「教育目標の明細化」に馴じまないものだろうかという問題である。行論のなかで明らかになるように、アイスナーの指摘とは異なって、まさにタイラーからブルームへの教育目標論の展開過程は、いかに高次の精神活動(情緒的・価値的側面も含めて)を教育測定の対象として措定しうるかという課題を通じて、その理論的実践的産物として「教育目標の明細化」論が提起されてくることを示している。とくにブルーム等の情意領域における「分類学」確立への模索は、この課題への果敢な挑戦であったといえよう。以上の二つの課題を念頭において、以下、タイラーからブルームへの教育目標論の展開過程を検討していきたい。

第一章 タイラーの教育目標論の提起

第一節 オハイオ州立大学でのテスト作成研究の意義

タイラーは1929年からオハイオ州立大学で各学部スタッフと協力して大学生を対象とするテスト作成研究に従事する。その際、研究の起点として当時の教育測定法の抱えていた問題性について次のような批判的見解を持っていた。当時の教育測定法は伝統的なテスト法に一般的であった主観性を克服すべく、標準偏差や相関率といった統計的方法や「知能テスト運動 (the intelligence-testing movement)」の成果を採用することによって、テスト法における客観性・信頼性・妥当性の追及に重大な関心を払っていた。しかしながら、この教育測定法は測定の精密化のみに傾斜することによって、「何を測定するか」という教育目標を看過し形骸化の道を歩んでいたのである。たとえば、知能テスト法では、テスト結果と教師による生徒の聡明さに関する判断との間の相関関係を調べることによって、テストの妥当性を確定していた。そこで、この相関関係を援用することで当時のアチーブメント・テスト法は自らの妥当性の根拠としていたのである。しかし、容易に理解できるように、この方法によって得られる妥当性は、教師の判断を凌ぐ妥当性を保障するものではなく、結局のところ旧来のテスト法の主観性を克服できないのである。

これに対して、タイラーはとくに大学教育実践においては、あくまで教授の結果が問題にされることを重視し、したがって「その科やコースの重要な目標がうまく測定されるか⁴⁾」というのが、

アチーブメント・テストの「妥当性の本質的規準 (the essential criterion for validity)⁶¹⁾」であると捉えるようになる。このタイラーの示した理論的経緯の歴史的意義は、教育測定における内容的妥当性の基準としての教育目標を俎上に載せることによって、形骸化しつつあった当時の教育測定論を心理学でなく教育学の分野において蘇生させようとしたことにあったといえよう。後の「8年研究」で示されるように、教育学と結合した教育測定論は、教育評価論として定式化され、教育実践の改善にとって本質的な役割を担うことになるのである。

さらに、タイラーは教育目標を内包する教育測定論の意義を実践的に示すために、アチーブメント・テスト作成の一般的テクニックを提起する。以下、アチーブメント・テスト作成のストラテジーを挙げておこう。

- I コース目標の定式化
- II 各々の目標を生徒の行動との連関で規定すること
- III 生徒が各々の目標の存否を示すであろう状況を蒐集すること
- IV 状況を生徒に提示すること
- V 各々の目標に照らして生徒の反応を評価すること
- VI 評価の客観性の決定
- VII 必要な時に客観性を改良すること
- VIII 信頼性の決定
- IX 必要な時に信頼性を改良すること
- X 必要な時にもっと実践的な測定方法を開発すること⁶²⁾

このストラテジーのなかで最も重要なステップは、教育目標に関わるIとIIであって、「これらの目標の性格が、構成されるアチーブメント・テストの多様性を決める⁶³⁾」からである。まず、ステップIについて、「目標の定式化の課題は今までのいかなるカリキュラム研究も行われていなかった必要な最初のステップ⁶⁴⁾」であって、すべての重要な目標が含まれる必要があると述べている。ただし、この時期には教育目標の源泉に関する包括的な見解は示されておらず、それは「8年研究」の成果を待たなければならなかった。たとえば、タイラーはこの時期オハイオ州立大学における動物学科の初級コースのために次のような目標を挙げている。

- ① 動物の諸活動や諸構造についての情報の蓄積
- ② 専門用語の理解
- ③ 仮説を提起するために事実から推理を引き出す能力
- ④ 仮説を検証する方法を提起する能力
- ⑤ 原理を具体的な状況に適用する能力
- ⑥ 観察の正確性
- ⑦ 顕微鏡や他の重要な道具の使用技能
- ⑧ 効果的に動物に関する考えを表現する能力⁶⁵⁾

以上の目標群はけっして恣意的に列挙されたものではなく、タイラーによれば、当該教科の一般的機能からはじめて下位機能へと分析する方法と、当該教科の内容から得られるトピックとの連関で設定する方法との連結によって定式化されたのである。すなわち動物学科の一般的機能である、「動物学の広義の知識の蓄積」という目標からは①と②が、「動物学での科学的方法の習得」

という目標からは③～⑥が、かえるの解剖というトピックからは⑦と⑧が、各々定式化されている。

このようにして定式化された教育目標に即して教育測定のテクニックが創意工夫されるのであるが、このことを容易に遂行するために、タイラーはステップⅡを設定し、そのなかで重要な提起を行っている。教育目標論史上、「教育目標の明細化」論を厳密に規定した記念碑的な提起となっているので、以下長くなるが、引用しておこう。「各々の目標は、そのコースが生徒に発達することを助けるべき行動の種類を明確にする用語で定義されなければならない。すなわち、記述は、その目標に達した人に期待できる反応 (the reactions) を叙述することによって、その目標の意味を説明するようであればならない。このことは、その目標が達成された時、どのように伝えることができるかを明確にするのに役立つ。なぜなら、目標に達した人は、この分析で特定化された (specified) 行動によって特徴づけられるだろうから。行動は (behaviour) はここでは広義に使われており、生徒の適切な反応たとえば精神的 (mental)、肉体的 (physical)、情緒的 (emotional) 等の種類を意味している。⁹⁾」(傍点は筆者による)教育目標を行動＝反応によって規定することでコミュニケーションが容易になるとされ、さらには、行動をいわゆる活動 (action) に限定しないで広義に捉える点など、後のブルームに継承されていく内容が、すでにこの時期に提起されている。

しかしながら、このタイラーの提起をなによりも特徴づけているのは、教育目標の規定を「内容分析の方法 (the analysis-of-content method)」からでなく、行動分析の方法で行っている点であろう。タイラーは動物学科のコースを例示しつつ、その理由を次のように述べている。たとえば、動物学のテキストにある「かえるの解剖」を教授する場合、従来であれば、「教科書分析 (a textbook analysis)」によって実験の記述を暗記させ、その結果をテストしてきていた。しかし、「事実から推理を引き出す能力」といった場合、該当する実験の詳細を暗記することが重要なのではなく、自分で実際に実験を説明できることこそが期待されているのである。すなわち、実験を観察し、実験の結果を読み、道理ある推理によって仮説を構成することを実際の行動で示すことが肝要なのである。したがって、教育目標は「生徒がこの内容をなすために期待される反応を規定する⁹⁾」必要があったのである。

ところで、タイラーによる教育目標論史に関する概括的な整理が示しているように、一般に行動によって教育目標を規定することは、タイラーの独創に属するものではない。このような発想は、能力心理学の影響になる形式陶冶論を克服する形で提起され、学習は行動のパターンを獲得することであると考えられるようになった。しかし、当時の学習心理学に優勢であった連合理論の下で、「1918年から1925年にかけては、目標は普通、高度に特定化された用語で記述された¹⁰⁾」のである。たとえば、2と3を加算する能力とか、“believe”を綴る能力といったように目標化され、算数では3千個、英語では2千個ほどの目標が数えられるようになった。この事態に至って、この立場は、多数の目標を教師は保持できないし、生徒もまた「一般化された行動パターンの発達 (the development of generalized behavior patterns)¹¹⁾」を看過されるということで批判を受けることになる。

この事由により、ジャッド (C. Judd) 等の理論的根拠にも支えられて、1930年以降の教育目標は、「原理を具体的問題に適用する能力」といった「一般化された行動の概念 (a conception of generalized behavior)¹¹⁾」でもって表現されるようになる。ただし、この「一般性」とは、形式陶

治論の能力規定とは異なって、教師が一般的用語から具体的事例を想起できる程度に明確に規定されていなければならないのである。1935年以降からは、この一般的能力に含まれる行動の種類を規定するとともに、その行動が適用される内容の範囲を指示する方向に研究が進められる。そして、タイラーその人が、この研究の動向において先進的な役割を果たしたことは言うまでもない。

この教育目標の「一般性」を主張する立場は、後の教授工学論者の教育目標論と対峙されることによって、より鮮明に彫琢されてくる。タイラーは、その際、「生徒に発達させたいと望むレパートリーとの連関における目標と、学習の系統化との連関で目標を分析することを区別する必要がある¹²⁾」という重要な指摘を行っている。たとえば、フランス語の新聞を読める能力を育成したい場合、発達課題としていかなる読解力が要求されるのかを規定することと、この達成のために語学教師が「語彙」から学習を始めるのか、それとも「口頭発音法のパターン」から学習を始めるのかという学習系列を決定する問題とは区別されるべきであるという。タイラーによれば、教授工学論者はこの区別を混同し、後者をもって教育目標の規定方式とすることによって、その明細化の程度を高くする。しかし、「さまざまな教授手続きや学習経験を特定化するということは、目標を特定化することではない。目標は、生徒が獲得することを求める行動の一般性のレベルで記述されるべきである¹³⁾」と主張する。

このタイラーの主張するところの意義は、次の点にあるといえる。それは、教育目標論と教材論・授業論とを分節化することによって、一方では教育目標の「一般性」に込められている人格形成にかかわる教育的価値を確保するとともに、他方では教材論や授業論における教師の教育活動の自由な展開を保障するという志向性をもっていたといえよう。したがって、教授工学論者のように、明細化の程度の高い目標を設定することは、軍隊や企業の訓練と同質であると批判されるのである。ちなみに1973年のインタビュー⁸⁾では、タイラーはもはや「明細化 (specification)」という用語を不要とみなし、「明確化 (clarity)」という用語によって自らの立場を説明するようになる。

なお、タイラーは望ましい「一般性」の程度、換言すれば「明細化」の程度を決定する二つの基準を指摘している。それは、ひとつに「生活上の効果的な使用に対して要求されるレベル¹⁴⁾」であり、もうひとつは「当該の生徒に学習を望ましいレベルまで一般化するように教授する際の効果¹⁵⁾」である。前者はそれ自体で価値ある目標であって、たとえば「フランス語の新聞を読める」という目標は妥当するが、「仮定法を確認できる」というのは重要な目標に対する手段であるから目標に入らないのである。後者は、小学校段階であれば個々の加算を行わせなくても加算という考え方を目標に設定する方が良いという場合に該当する。タイラーによれば、前者が教育目標の高度な「明細化」を避けるのに機能するのに対して、後者は「一般性」を生徒の学習能力のレベルで限定する方向に機能すると説明している。

以上、オハイオ州立大学でのテスト作成研究において、教育目標論を内包する教育測定論の具体的戦略と、「一般性」を保持した「教育目標の明細化」論とを提起したタイラーは、1934年に PEA の主催していた「8年研究」に招聘される。

第二節 「8年研究」と教育目標・評価論の定式化

PEA が主催した「8年研究」は、20世紀前後からアメリカで精力的に展開された中等教育カリキュラム改革の系譜に属し、NEA の「十人委員会」(1893年)の報告や「中等教育再組織委員

会」による「中等教育の基本原理」(1918年)を批判的に継承し、PEA による「中等教育カリキュラム委員会」(1932年)の成果を直接の背景として成立する。「大学と中等学校の連絡に関する委員会」を中心に、その委員長アイキン (W.M. Aikin) のもとに、1930年から活動を開始する。

この「8年研究」が、従来の諸研究と区別されるユニークな構想は、アイキン以下26人の委員達のもっていた中等教育カリキュラム改革に対する、きわめて鋭い現状認識、問題意識に多くを負っている。すなわち、委員達によれば、従来の中等教育カリキュラムの改革が、十分に所期の目的を達成できない最大の理由は、大学入試制度のもつ中等教育カリキュラムへの規制力を適確に把握できていない点に見出す。中等教育段階でのカリキュラム改革が、どれほど構想として独自の豊かな内容をもっている、大学入試制度が旧態依然たる方法で実施されているかぎり、結局のところ、中等教育は、大学入試準備教育に傾斜し、改革構想は机上のものとして終わらざるを得ない。中等教育のカリキュラム改革は、常に、大学入試制度という厚い壁の前で、逡巡を余儀なくされたのである。とくに、PEA の提唱していた経験カリキュラムは、この大学入試に対する有効性という面で危惧をもたれ、十分に教育現場に定着していかないという現状であった。

そこで、委員会は、公私立、規模の大小、およびアメリカの各地域の代表という点に留意しつつ、30の実験校を選択し、協力を求めるとともに、約300のカレッジとユニバーシティに、在来の入学試験を免除して、これらの実験校の卒業生を受け入れることを約束させるという画期的な活動計画を明らかにした。1933年から、実験校は、まさしく「学校ぐるみ」で自主的な立場からカリキュラムの再構成に取り組み、1936年から1941年までに、約1万人の実験学校の卒業生が、約250の大学に入学したのである。

ところで、大学入試を免除されたということは、大学入試に対する資格を不問に付されたということではない。当然に、大学側から各校に対して、大学教育課程を修得するにたる能力を有する生徒の推薦と、その生徒に関する詳細な報告書の提出を求められたのである。さらに、入試を免除されて、実験的なカリキュラムのもとで育成されてきた生徒が、実際に大学教育の場で、いかに成長、発達するかを、通常のコースから入学してきた生徒との比較研究で明らかにしようとする要請もおこってきた。大学入試という既成の評価方法を否定することで出発した「8年研究」は、ここで改めて、教育評価という行為に対する本質的究明と、実験的な教育実践に対応する多種多様な評価方法・技法の創意工夫という課題に直面したのである。そこで、委員会は、オハイオ州立大学で注目すべきテスト研究に従事していたタイラーを招聘し、タイラーを中心に評価委員会を組織する。

タイラーを中心とする評価委員会の成果は、「8年研究」報告集¹⁴⁾第三巻『生徒の進歩の評価と記録』に凝縮されている。とくに、その巻頭論文であるタイラー論文¹⁵⁾は、オハイオ州立大学でのテスト作成研究の成果を発展的に継承しているのみならず、アメリカのカリキュラム研究史、教育評価研究史において教育目標・評価論の「パラダイム」としての定式化を行ったという意味で、画期的な位置を占めている。以下、このタイラー論文の行論に従って考察してみよう。

タイラーは、教育評価のあり方に関わって、(i)教育評価の主要な目的 (ii)教育評価プログラム作成のための基本的な仮定 (iii)教育評価プログラムを開発する際の一般的手続き という順序で行論している。その際、行論の前提として、従来の用語である測定 (measurement)、テスト、試験 (examination) ということばを避けて、教育評価 (evaluation) という用語を採用す

と言明している。今日では、以上の用語上の区別は明らかであるが、この当時における歴史的な言明として、再度、その区別の意味を確認しておきたい。すなわち、従来の用語は、あくまで教育活動の結果にのみ関わるのに対して、教育評価という用語は、価値実現の教育活動のプロセスをも包含するものと捉えられる。したがって、教育評価という行為は、カリキュラム研究と密接不離の関係をもち、全教育活動の統合的部分として定立されるのである。

(i)教育評価の主要な目的 従来の学校における評価の目的は、生徒の序列づけや組分け、進級のためのものであった。しかし、「8年研究」での教育評価の目的は、それとは異なって、5点にわたって整理することができる。その第1は、学校での教育活動を定期的にチェックし、プログラムの改良が必要なポイントを示すことである。第2に、あまり着目されてこなかった点であるが、学校が、それに基づいて活動しているところの仮説を確認することである。こうして、その仮説を吟味し、改善された仮説へと再構成していくのである。

次に、第3の目的は、個々の生徒に対する効果的な教育指導の基礎となる情報を提供することである。そのためには、生徒が達成するすべての意義ある側面を包括するに十分な教育評価が求められる。とくに、実験的なカリキュラムでは、知識量や特殊技能をのみ目標とするのとは異なって、効果的な学習法、注意深い思考法、広範囲の興味、社会的態度といった多面的な発達をめざしていることから、以上の要請はきわめて重要である。

さらに、第4に、教育評価は、教師達や生徒や両親に、ある心理的な安心感を提供する。ところが、とくに教師達は自己の教育活動の成否に不安を覚え、性急に安心感を求めて、安易に大学入試の成績といった、有形で外在的な評価に飛びつきやすい。この場合の教育評価も、第3で述べたように、あくまで生徒の多面的な発達を包括する評価でなければならず、そうすることによってはじめて実験的なカリキュラムを採用している教師はもちろん、生徒や両親にも真の安心感を与えるのである。最後に、第5の目的は、以上の包括的な教育評価によって、学校と地域の協力関係を進展させることである。

(ii)教育評価プログラム作成のための基本的な仮定 ここでタイラーは、「教育目標の明細化」という教育目標の機能的価値に関わる諸前提を、教育評価の立場から意味づけている。タイラーによれば、教育とは人間の行動パターンを変化させるプロセスであり、この変化の種類こそ、教育目標として記述され、設定されなければならない。もちろん、この場合の「行動パターン」とは、「活動(act)」だけでなく、「考える(think)」「感じる(feel)」といった多面的な人間行動を包含している。たとえば、以前には内蔵していなかった「概念を使う」「思考の方法を改良する」「美的経験の反応を変える」といった行動変化が、教育目標となるのである。

したがって、教育プログラムを評価するという意味は、生徒における行動の変化が、実際にどの程度生じたかを見い出すプロセスである。しかしながら、人間の行動、それも外面的のみならず内面的な側面までも問題にしようとする場合には、単一の用語や尺度によって、それが適切に記述され、測定されうると予想することは妥当ではない。そこで、生徒のさまざまな行動パターンを相互連関的に捉えていくという志向をもちつつ、評価方法を、従来の筆記試験に限定せず、教育目標に向かって進歩していく生徒の行動について、妥当な証拠を提供すると思われるあらゆる創意工夫を励ましていくことである。たとえば、生徒に関する観察記録、活動記録、さらには、質問、インタビューといった評価方法であり、評価対象である行動の種類に応じて選択して利用

されればよいのである。

また、教育目標と内的連関をもつ教育評価は、必然的に、教授—学習のプロセスに影響を与えないではおかない。教師は評価する内容を教授の際に強調するし、生徒の方は試験に出そうな内容を集中して勉強するであろう。つまり、敷衍すれば、その教育評価が包括的な視点を獲得している程度に応じて、教授—学習活動の質を規定するのである。タイラーにとっては、教育評価という営為は、全教育活動に内的に連関し、その改善のための本質的な役割を演じると考えられている。

タイラーは、その基本的な仮定の最後に、貴重な提起を行っている。それは、学校のプログラムを評価する責任は、あくまでも、学校の教職員に属するというものである。この提起は、実験校の自主的なカリキュラム改革を保障した「8年研究」の実践的帰結として言明されているものであるが、今日のカリキュラム自主編成運動に投げかける教訓としてみた場合、その運動が教育評価を行う権利と責任を実質的に獲得しないかぎり、それは真の自主性の名に値しないものといえよう。それゆえに、タイラーを中心とする評価委員の仕事は、実験校との密接な協力関係を保ちつつ、もっぱら、評価方法、技法の開発に集中、限定されている。

(iii)教育評価プログラムを開発する際の一般的な手続き タイラーは、以上の教育評価の原理的解明を踏まえながら、教育評価の機能を完遂させる立場から、カリキュラム構成のプロセスを以下に示す7つのステップに分節化している。換言すれば、教育目標や教授—学習過程と内的連関をもつ教育評価論の立場にたつことによって、複雑多岐と考えられていたカリキュラム構成の仕事を、きわめて合理的に分節化しえたといえるだろう。ちなみに、「8年研究」の第2巻のなかでは、このステップは、カリキュラム構成論の立場から一般化され、「目標設定」「教材選択」「教育方針と学校の組織化」「教育評価」という4領域に整理、統合される。後の「タイラー原理」にみられる合理的核心であり、教育システム化論にも影響したと言われる、カリキュラム構成の4つの基本問題—「目標の記述」「教育経験の選択」「教育経験の組織」「教育評価」—は、明らかに、この第2巻の成果を継承している。そして、その初発の契機は、タイラーに求めることができよう。

まず、タイラーは、目標設定に関わるステップとして、①「目標の定式化」②「目標の分類」③「行動の用語で目標を規定すること」という3つを挙げている。①のステップは、先述した「タイラー原理」でいう教育目標の源泉をさしており、社会の要求、生徒の性格、学習内容の意義、さらには、教育哲学、学習心理学の成果を吟味したうえで、目標選択が行なわれる必要があると説かれている。そして、次の②のステップにおいて、選択された目標群を、学習経験のタイプに従って分類する試みが行われる。「8年研究」の評価委員が考えた主要なタイプとは、①効果的な思考方法②仕事の習慣や学習技能③社会的態度④有意義な興味⑤音楽、芸術、文学等の鑑賞力⑥社会的感受性⑦個人的社会的適応⑧情報の獲得⑨身体的な健康⑩生活信条 以上である。さらに、③のステップで、このように分類された目標のタイプを、行動の用語で「明細化」していくのである。たとえば、④の「効果的な思考法」であれば、「特定のデータから合理的な一般化を定式化する能力」という具合に「明細化」される。そして、以上のように設定された目標の達成が現出する場面を規定するのが、第④のステップである。「8年研究」の第二巻では、カリキュラム構成論の立場から、このステップは、「教材選択」と「教育方法と学校の組織化」に分節化されている。

そして、最後に、教育評価のステップが、⑤有望な評価方法の選択と試行⑥評価方法の開発と改良⑦結果の解釈と続く。とくに、⑤と⑥のステップこそ「8年研究」の評価委員が努力を傾注したところであり、主要な学習経験のタイプに応じて適切で本質的な評価方法の創意工夫をしており、後述するように、ブルーム等が「分類学」における情意目標の「明細化」にあたって参考にしたところである¹⁶⁾。

以上、「8年研究」における教育評価研究の指針となったタイラー論文を要約的に示しながら検討を加えてきた。タイラーは、ここで、オハイオ州立大学でのテスト作成研究の成果を継承しつつ、明らかに教育評価論の本質の規定から教育目標論を発展させている。すなわち、その第一は、教育目標の源泉を「社会性」「児童性」「学問性」そして教育哲学と学習心理学の成果に整理し、各々の意味内容と相互関連の態様によってカリキュラムの性格を規定しようとしたことである。この分析的で総合的な視点は、カリキュラム形態を「教科カリキュラム」と「経験カリキュラム」に類型化し、それに基づいて当該のカリキュラムの性格を規定していた従来のカリキュラム研究の方法論を明らかに克服したものといえよう。そして、ブルームもまたこの方向でのカリキュラム研究を示唆している¹⁷⁾。

第二の発展的様相は、カリキュラム構成における教育目標の規準性 (criterion) を授業論まで視野に入れて確定したことである。つまり、教育目標・評価論が包括的な視野を獲得している程度に応じて、授業の質が規定されてくることを示したのである。このことは、教育目標の「明細化」の対象をいわゆる情意領域までも包含するものとして設定することを意味する。それは教育目標・評価論にとってきわめて複雑で困難な課題を提示したものであるが、中等教育段階の進歩主義諸学校はまさに以上の課題の解決を差し迫ったものとして要求していたのである。「8年研究」では自らの任務を高次の精神活動の領域に関わる評価テクニクの開発に限定したタイラーは、「それは、単なる技術的問題ではない。進歩主義教育の持続的な改善というものは、各校の主要かつ重要な目的に対する望ましい努力を評価する手段の開発に依存している¹⁸⁾」と声明している。

第二章 ブルームの教育目標における「分類学」

第一節 「分類学」の基本性格

1948年にボストンで開催されたアメリカ心理学会のインフォーマルな会合において、アチーブメント・テストに関心をもつ人々によって、教育目標の「分類学」に関する討論が開始される。そこに集会した人々の共通認識は、教育評価に関わる仕事の協力を推進していくに際して、「共通の準拠枠 (a common frame of reference)」が欠除していることの問題性であった。本節では、ブルーム等によって作成され、今日の教育目標論に不抜の地歩を築いた「分類学」の基本性格を、(1)「コミュニケーションの可能性 (communicability) の原理」(2)「包括性 (comprehensiveness) の原理」(3)ヒエラルキーの問題 (4)三領域論の問題に分けて考察していきたい。周知のように、「分類学」に関する最初の著作の献辞が、タイラーその人に与えられているように、「分類学」はその理論的根拠としてタイラーの教育目標論に多くを負っている。とくに(1)と(2)の問題はタイラーとの連続性を確認できる。しかし、「分類学」はタイラーの単なる延長線上に存在するのではなく、(3)と(4)の問題に示されるように新たな理論的展開を行っている。

まず、「コミュニケーションの可能性の原理」は、「分類学」の初発の動機として教育目標の明確な規定性を意味している。その際に、この明確さを確定するために、操作的用語で教授後に発達するであろう広義の行動を「明細化」する必要性が強調される。さらにその「明細化」のレベルは教育実践の解体に陥らない程度の「一般性のレベル (a level of generality)」が要求される。この立場からブルームもまた教授工学論を手厳しく批判している¹⁹⁾。

このようにして選択される教育目標は、すべての教育的志向性を視野に入れなければならないという意味で、「包括性の原理」が主張される。ブルーム等によれば、この原理は無限の広がりを持つ内容の分析ではなく、人間行動の分析から教育目標を記述することによってはじめて可能になるとされ、またこの限りにおいて「中立性 (neutrality)」であると述べられている。もとより、教育実践の価値的性格を如実に体现する教育目標は、文化的側面はもちろん機能的側面においても価値自由性ではありえないのであって、ここではとりあえず「中立性」は「包括性」という限定を加えて把握されているという点に着目しておきたい。

「分類学」におけるヒエラルキーの問題は、タイラーの教育目標論との明確な差異を示すにとどまらず、まさに「分類学」自体の本質的特徴を説明するものとなっている。ブルーム等によれば、教育目標論を探究する方法として、タイラー以来30年間実施されてきたプロセスと「分類学」のプロセスを次のように区別している。前者について、「ひとつのプロセスは目標を行動的用語で記述し、それから、生徒がその目標に『達成』したかどうかを判断する際に適切である証拠 (たとえば、課題、テスト、観察等) を決定する²⁰⁾。」それに対して、後者の「分類学」では、「第二のプロセスは 広範囲の機構やマトリックスのなかで目標を位置づけようとする試みである。(中略)ここでは目標を分類機構のなかに位置づけることは、目標を連続体 (a continuum) 上に位置づけることであって、そうすることによって、意図されていないことと意図されていることを指示するように機能することが期待されている²⁰⁾。」すなわち、タイラーの場合、各々の教育目標に応じて行動的用語で「明細化」を試みるのに対して、「分類学」の場合は、後述するようにこの試み(たとえば「8年研究」等)の歴史的蓄積を踏まえるなかで、行動の連続体を示すマトリックスを事前に設定し、教育目標の行動規定に際しての実践的効率性ととも目標の系列化を追及しようとしたものといえる。

その際、「分類学は、その用語の秩序がその用語によって代表される現象間のある『实在の』秩序に対応するほどに構成されなければならない²¹⁾」と主張されているように、現象を秩序づけ構造化する説明原理が要求される。これに対して、「分類学」は認知領域では「複雑性の原理 (the principle of complexity)」を、情意領域では現段階の成果として「内化 (internalization)」概念を提起する。(後に詳述)そして、この行動の発展系列に関する説明原理に基づいて、以下のような「分類学」の連続体が得られる。

認知領域 1「知識」—2「理解」—3「応用」—4「分析と総合」—5「評価」

情意領域 1「受け入れ」—2「反応」—3「価値づけ」—4「組織化」—5「個性化」

ところで、このように人間の行動を認知領域と情意領域そして運動技能領域という三領域に区分することに対して、その単純な図式性ゆえにさまざまな疑問が惹起しよう。「分類学」の立場もまた「各々の人が反応する時はいつでも全体の有機体や全存在として反応するのは大変明白なように思える²²⁾」として、この三領域論のもつ問題性に自覚的である。しかし、その上でなおか

つ三領域論を提起するのは、「すべての分類図式は、使用者の便宜のためにのみ、とくに使用者にとって重要性のある現象の特殊な性格を強調するためにのみ、現象間を任意に区別する抽象物である²³⁾」と言明されているように、あくまで実践的要請に基づいている。したがって、この三領域論はその「任意性 (arbitrariness)」によって、教育実践のなかでの有効性を発揮する度にに応じて、その意味を獲得すると考えられている。

第二節 認知目標と情意目標

(1)認知目標はその「複雑性の原理」に従って、単純な認知行動に属する知識目標と複雑な認知行動に属する能力・技能目標に大別される。タイラーの教育目標論と比較考量すると、まず指摘できる点は知識目標の位置づけについての相異である。タイラーも既述したように情報の蓄積、専門用語の理解を教育目標に含めているが、「このような目標は、情報が機能的なものとして、すなわち、生徒の問題に対する取り組みや、彼の練習の指導等に関して役立つとみられるときのみ重要であることはもちろんのことである。情報はそれ自体が目的として価値があるわけではない²⁴⁾。」と述べているように、高次の認知行動との連関でのみその存在理由を認められる。他方、「分類学」はこの事態を自覚しながらも、知識教授の目的として「それが教育の他の目的にとっての基礎 (basic) とみなされる²⁵⁾」と論述し、その基礎なくして問題解決も思考も可動しないと主張される時、明らかにタイラーと比較して、知識目標に対する相対的重点に相異がある。

この相異を生み出すひとつの理由は、ブルーム等によって知識の増加は「実在 (reality) の直接知 (acquaintance) の発達²⁶⁾」であると捉えられているように、知識用具観を克服する知識観が志向されていたことである。しかしながら、さらに重要な理由は、タイラーが大学・中等学校レベルの科学的思考方法をモデルとして分析を進めていくのに対して、「分類学」の場合は人間の認知行動の発展系列の分析を主眼におくという研究方法上の相異に由来すると考えられる。連続体としての「分類学に表現される知的能力は知識を必要条件²⁵⁾」として成立するのである。

次に「分類学」でいう能力・技能目標は、従来から「反省的思考(デュエイ)」とか「問題解決思考」と呼称されていたもので、「技能+知識=能力」という式が成立するとされる。この目標の意義については、従来から進歩主義教育において繰り返し強調されてきたものであるが、「分類学」の貢献はこの知識目標とは区別される高次の認知目標をヒエラルキカルに整理することによって、現有的問題解決能力のレベルを規定するとともに、真の問題解決能力形成へのストラテジーを示そうとした点である。たとえば、「応用」レベルでは既存の解決法を前提とするが、「総合」レベルでは独創的な解決法が求められるということを「分類学」は示しているのである。

(2)従来から、認知目標について成績づけを行うことは、学校教師の責任に属することとして当然視されている。したがって、認知目標の「分類学」を形成することは、その可能性においても必要性においても疑義を挟まれることは少なかった。しかし、「分類学」が情意領域にまで立ち入った時、以下で示すような多くの抵抗があった。にもかかわらず、「分類学」がまさに情意目標の「明細化」を仮說的にであれ提起した時、「分類学」それ自体に対してもきわめて高い関心が払われるようになったのである。

情意目標の「明細化」に対してのひとつの抵抗は、教育測定上の困難性を指摘することによってなされた。すなわち、認知領域のように生徒が「できること (a can do)」を測定することは容易だが、「主体的にしていること (a does do)」という内面性に関わることを測定することは

困難であるという理由である。たとえば、「多様な音楽経験を楽しむ興味」という目標の場合、生徒の本当の興味からくる反応かそれとも単に教師を喜ばせるための反応かを区別することは困難であるという事態を指している。しかし、「分類学」の立場からは、この問題は測定テクニックの工夫改善によって克服されようと考えられる。

情意領域をタブー視する第二の抵抗は、西洋社会の民主主義的伝統に由来するものである。すなわち、認知領域に関わるものは「公共的 (public)」な性格をもつと考えられるのに対して、情意領域は「私的 (private)」な性格のもののみなされるのである。したがって、興味、価値、信念という個人の内的状態は、本人の同意なくして詮索されてはならない。ここから、学校教育の任務規定として、特定の価値や見解を押しつける「教化 (indoctrination)」ではなく、あくまで認知領域に限定して、選択や決定は個人の問題と考える「教育 (education)」であるという見解が導かれる。しかし、以上の見解を認めるとしても、情意領域全般を無視して学校教育が成立しない以上、むしろ問題は認知領域と情意領域との具体的な関係を解明することであると「分類学」は考える。

さらに、情意領域の困難性を強調する見解は、認知領域に比して、その発達に要する期間がかなり長いという事態を指摘している。しかし、この事態も学年間、教師間の協力による教育計画が作成されるならば、かなりの程度解決されると「分類学」は考える。ともあれ、従来のカリキュラム研究や教育評価研究にとって、情意領域は不測の難儀を生み出す「パンドラの箱 (Pandora's Box)」だったのである。

しかし、その難儀さゆえに、もし実際の教育実践において態度や興味や関心といった情意領域を完全に放擲して認知目標のみの追及を行えば、それは教育的営為を機械的な暗記学習に転落させるだろう。言うまでもなく、情意領域は人格形成の重要な部位を占めており、したがって、いかなる困難があろうとも、その情意領域を研究対象に設定し、その本質を究明する志向性を保持しないかぎり、教育学は常に不可知論に脅かされるだろう。ブルーム等は、この課題を教育評価論というすぐれて実践的な分野からアプローチし、「分類学」を樹立しようと意欲したのである。「もし、我々が情意領域の目標をあいまいにし、平凡な文句で、それらを葬り去るならば、どのようにしてそれらを吟味し、その意味を決定し、それについて何か建設的なことをすることができようか。我々の『箱』は、もし、我々が現実を直視し、実践しようとするならば開かれなければならない。²⁷⁾」

まず、情意領域において「分類学」を樹立しようとする場合、既述したように教育目標をヒエラルキカルな秩序に構造化する説明原理が要求される。そのためにブルーム等は、過去の蓄積(たとえば「8年研究」)を吟味しつつ、興味、態度、価値、鑑賞力を扱う教育目標に対して要素分析を行った結果、次のような要素秩序＝連続体を発見する。

- ① 現象に気づき、それを受容できる。
- ② 喜んで現象に参加する。
- ③ 積極的な感情をもって現象に反応し、ついには進んで反応するようになる。
- ④ 自分の行動や感情の概念化とこの概念化を構造化に組織する。
- ⑤ この構造化が人生観になる²⁸⁾。

そして、このプロセスの説明原理として「内化」概念が提起される。すなわち、「この語は、現

象や価値が連続的に浸透しつつ、その個人の一部となるプロセスの適切な記述であるように思える²⁹⁾」からであった。以下、この概念の厳密な規定を得るためにブルーム等の説明を検討しよう。

まず第一点は、「内化」概念と類似の概念である「社会化 (socialization)」概念一所与の社会規範に同化することとの異同の問題である。その異同のひとつは、「社会化」概念に比して「内化」概念はあくまでプロセスを内包していることである。しかし、それ以上に重要な差異について、次のように説明されている。「我々の学校は個人主義 (individualism) の啓発者としての役割において、文化における変化の動因として、単に協調 (conformity) のみに関心をもっているのではない。『分類学』で定義される内化は、どちらも個人の行動に浸透しているように、協調と非協調の両方の発達を等しく助ける。『内化』という用語は、一般的に価値、態度等が獲得されるプロセスに言及することによって、社会の現代的価値パターンの受容のみに言及する社会化より広い意味をもつ³⁰⁾。」と。既述したように、ブルーム等のいう「中立性」は「包括性」を意味するといった場合、げって価値自由性ではあり得ないと指摘したのであるが、情意目標の機能的側面において、それは不可避的な課題として提起されたのである。教育目標が「社会化」なのか「内化」なのかという問題は、教育実践の根本的な質を決定するものといえよう。

次に第二の点は、「内化連続体 (the internalization continuum)」は現段階では多次元 (multidimensional) であると説明される。これは、認知目標が「複雑性の原理」によって一次的に規定されるのとは異なって、複雑な要因をもつ情意目標の現段階での到達点を示しているといえよう。(i)単純から複雑へ (ii)具体から抽象へ (iii)外的コントロールから内的コントロールへ (iv)連続体のある時点までの増加 (v)意識的から無意識的へ (vi)態度的要因の組織化の認知面 という多次元的な説明原理によって、連続体が構成されているのである。

最後に「内化」概念に基づく情意目標の「明細化」で使用される概念と、従来から情意領域を示す語として使用されていた興味、態度、価値というような概念との関係が説明されている。次頁の図表(註31)に明らかのように、従来の情意語はあまりにも概念の外延が広く、「分類学」によってより厳密に規定されなければならないのである。認知目標の場合と同様、「分類学」は行動発展の系列化であって、タイラー等の使用していた情意語を、この観点から規定し直すことによって、情意形成のストラテジーを鳥瞰しようとしたといえよう。

(3)教育目標の「分類学」を認知領域のみならず情意領域にも樹立することによって、両領域の相互関係が明瞭に自覚化されてくる。タイラーも態度や興味に占める認知的要因に着目していたが、上述したようにその使用される概念の外延の広さによって、両領域の相互関係を意識的にコントロールするには至っていない。

「分類学」によれば、低次から高次に至る目標系列において、各々のレベル(とくに、レベル1, 4, 5は顕著)は対応関係をもつと指摘される。さらに、すべての認知目標は情意要素をもつと同様に、その現象形態には差異はあるが、「すべての情意行動において認知要素は現われ、含まれている³²⁾」と説明される。したがって、学校教育はこの両領域の関係認識に基づいて教育実践を展開することが可能となってくる。その際、(1)情意目的 (goal) への手段として認知目標を使う場合 (2)認知目的への手段として情意目標を使う場合 (3)両目標の同時達成という三つの形態のストラテジーが挙げられている。

響を及ぼすとされている。

以上のような「教科」や「学校」という外的な対象に対する学習者の情意は、明らかに自分自身の能力に対する情意—「アカデミックな自己概念 (academic self-concept)」に転化する。言うまでもなく、この情意こそ、今日の教育実践論が重要な関心を払うところである。ブルームは、これに応えて、この「アカデミックな自己概念」の形成は、自分の所属するクラスでの他の学習者との相対的な位置に対する学習者の受けとめ方に大きく依存し、したがって、成績の両極端の学習者に顕著にあらわれるという。よくできる子は、ますます積極的に自分を評価し、学習に邁進し、できない子は、その逆である。そして、このような状況を増幅しているのが、相対評価に基づいて、競争原理を常用する今日の一般的な学校の姿である。しかも、高度に発達した社会では、学校で疎外され、否定的な「アカデミックな自己概念」をもつ学習者は、他の領域で自分の価値—「非アカデミックな自己概念 (non-academic self-concept)」を見いだそうとしても、やはり、その発見の度合も学校での経験に影響されるという、絶望的な状況にある。ブルームは、正しく、そのような学習者は、不法な「ギャング」の道でも選ぶしかないと指摘している。

さらに、教科や学校、自分に対する情意は、重要な発達の節を学校段階で経過する学習者にとって、「精神衛生 (mental health)」—自我の発達、不安やストレスのコントロールの度合—の上に大きく影響を及ぼす。この点では、学校から疎外された成績の悪い学習者同様、よくできる学習者にも例外なく問題が生じる。後者の場合は、競争的な学習を強制され、それに対して従順な学習者に多く生じるとされ、また、学習者の両親が、わが子の成績に高い関心をもつ場合には、学校での成績の効果は増幅されると、ブルームは指摘している。

次に、認知目的への手段として情意目標を使う場合、まず何よりも「興味」とか「動機づけ」を形成することが目ざされる。それは、まず生徒に学習活動の楽しさを知らせることである。もちろん、逆に否定的な情意(罰の恐怖など)でもって認知目標を達成させることも一時的に可能ではあるが、生徒にとっては外的な服従にしか過ぎず、結局のところ持続的な学習活動に転化していかないのである。また、学習への内発的動機づけの方法として、ブルナー (J. S. Bruner) の提唱した「発見的方法」も有効であると指摘されている。

ところで、この第(2)ストラテジーにおいて、ブルームが実り豊かな研究領域として、「最高の学習体験 (Peak Learning Experience)」を挙げていることは、着目に値する。これは、生徒が、ある授業の魅力に全面的に没入する一種の美的体験 (an aesthetic experience) であって、数年後にも、その場面を明瞭に想起できるというものである。もちろん、この結果、授業で注目された考え方や教科をさらに探究しようとする意欲が喚起される。しかし、ブルームは、この体験を偶然の出来事としてみるのではなく、この体験を惹起させる変数を以下のように析出している。

①教師—カリマスの教育者であるよりも、生徒が、基本的真理やユニークで重要な方法を教えてくれる人とみなす教師であること。②対照 (Contrast) —以前の体験とまったく異なるものを提起すること。③内容—古い世界がくずれ、新しい世界がひらかれるような、基本的真理、新しい洞察や方法を含んだ内容であること。④終わりがなく (Lack of Closure) —完成とか終了ではなく、さらなる学習への見通しを開く単元であること。以上、ブルームはこの体験の重要性とさらなる研究の必要性(たとえば視聴覚機器の利用等)を強調している³⁵⁾。

最後に、第(3)ストラテジーとして認知と情意の同時達成の事態を指摘している。この事態は、

あたかもひとり人間が二つの段ばしごを並行に設定して壁をよじ登る姿に似ているという。すなわち、認知目標と情意目標との二つの段ばしごの横木を交互に登ることで、より高次の目標に達していこうとするものである。この戦略は、「分類学」の設定によって、はじめて可能となったものであり、今後の教育実践の重要な指針になるものと考えられる³⁶⁾。

以上、タイラーの「教育目標の明細化」論の理論的枠組みを基本的に継承したブルーム等による教育目標の「分類学」は、行動発展の系列をカテゴリー化するなかで、タイラーの教育目標論をより実践的な規定に転化させようとする試みであったといえる。とくに、このことは認知目標と情意目標との相関関係を意識的にコントロールし、教育実践における基本的な戦略を提起したことに象徴的に示されている。

結論と今後の課題

以下、タイラーからブルームへの教育目標論の展開過程を考察してくるなかで明確になった諸点を、本稿の当初の課題との連関で整理するとともに、今後の研究課題を提起しておきたい。

その第一の問題は、タイラーとブルームが共通して、教育目標の「一般性」を主張することによって、教授工学論との立場上の相異を確認したことである。その意義は、既述したように、人格形成という価値的性格を如実に反映する教育目標の質を保持するとともに、その実現過程を組織する教育活動の自由な展開を志向しようとしたことにある。この教育目標論史上に現象する二つの潮流をさらに厳密に検討していくためには、タイラーの教育目標論史の概括的整理に示唆されているように、教育目標を内在的に規定している「行動」概念の吟味が必要になってくるだろう。たとえば、タイラーの教育目標論に決定的な影響を与えたジャッド等の理論の歴史的位相を探る課題である。

ところで、タイラーからブルームへの教育目標論の展開は、多くの共通項を含みながらも、まさに「分類学」の提唱に示される質的相異が存在している。このことは、「8年研究」に参加したタイラーの進歩主義教育への接近と、一般に本質主義教育に属するとされる「モリソン・プラン」へのブルームの共鳴にも明らかである。この両者の異同には、教育目標の規準性の問題とくに行動の発展系列である「分類学」の教材配列と授業展開に対する規準性の問題が反映している。この規準性を検討することによって、教授工学論に対峙して主張される教育活動の自由性の質が吟味されるだろう。

第二の問題は、アイスナーの指摘とは異なって、タイラーとブルームとの教育目標論の最重要な課題は、高次の精神活動とくに情意的価値的側面をいかに射程に入れるかというものであった。ブルームの情意領域の「分類学」樹立への模索は、この問題への果敢な挑戦であり、教育評価論の立場から旧来の教育学に浸透していた不可知論的前提を払拭しようとしたものといえよう。

しかし、タイラーとブルームは、この情意形成に関わる教育目標の文化的側面の役割については言及していない。換言すれば、教育目標の源泉としての「学問性」「児童性」「社会性」の意味内容と相互連関によって規定される文化的価値のもつ情意形成への反映的側面を展開していない。たとえば、「学問性」における歴史的契機と論理的契機、「児童性」における生活者像と学習者像のどちらを強調するかによって、教育目標の陶冶価値は重大な影響を帯びるのである。ともあれ、この課題は、まさにカリキュラム研究者に残されたものである。

最後に、教育実践の情意的成果を評価する際に、教育測定論に代表される科学的認識の側面とともに、形象的または芸術的認識の可能性の問題がある。アイズナーは、後者の課題に応じて、「教育批評 (educational criticism)」論を提起している。また、我が国の生活綴方教師による教育実践記録の作成もこの系譜に属するものと考えられる。科学的認識という基軸をおさえつつ、教育実践の形象的認識の可能性についても今後探っていきたい。

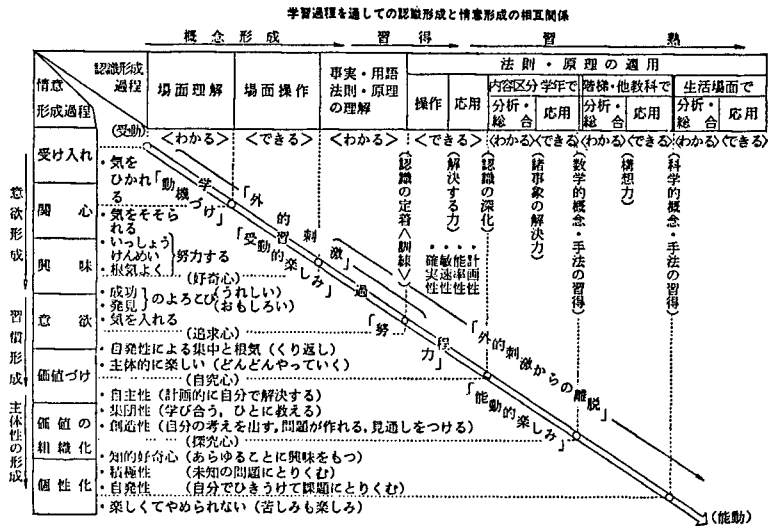
註

- 1) この概念は行論のなかで厳密に検討されるが、ここではとりあえず、次のリンドバルの二つの規定を挙げておく。
 - ①「特定の目標の記述は、生徒との連関で言語化されるべきである」
 - ②「特定の目標の記述は、生徒が表わすことを期待される正確な行動を含まねばならない」
- C. M. Lindvall (editor), *Defining Educational Objectives* (University of Pittsburgh Press, 1964), p. 4.
- 2) 本稿は拙稿「教育目標とカリキュラム構成の課題—ブルームとアイズナーの所説を中心に—」京都大学教育学部紀要第28号(1982年)の続編に位置づく。
- 3) R. W. Tyler, "The Father of Behavioral Objectives Criticizes them: An Interview with Ralph Tyler", *Phi Delta Kappan*, September (1973) と B. S. Bloom, "Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation", in *The Sixty-eighth Yearbook of the NSSE* (1969) 参照。
- 4) R. W. Tyler, *Constructing Achievement Tests* (The Ohio State Uni, 1934), p. 4.
- 5) *Ibid.*, pp. 5-6.
- 6) *Ibid.*, p. 6.
- 7) *Ibid.*, p. 32.
- 8) *Ibid.*, pp. 18-19.
- 9) *Ibid.*, p. 7.
- 10) R. W. Tyler, "The Curriculum-Then and Now", *The Elementary School Journal*, April (1957), 364-365.
- 11) *Ibid.*, 365.
- 12) C. M. Lindvall (editor), *Defining Educational Objectives*, p. 78.
- 13) *Ibid.*, p. 79.
- 14) 「8年研究」に関する第一次資料は1942年に Harper & Brothers 社から刊行された以下の5分冊の報告集である。
 - I W. M. Aikin, *The Story of the Eight-Year Study*.
 - II H. H. Giles and others, *Exploring the Curriculum*.
 - III E. R. Smith, R. W. Tyler and the Evaluation Staff, *Appraising and Recording Student Progress*.
 - IV D. Chamberlin and others, *Did They Succeed in College?*.
 - V *Thirty Schools Tell Their Story*.
- 15) E. R. Smith, R. W. Tyler and the Evaluation Staff, *Appraising and Recording Student Progress*, pp. 3-34. 参照。
- 16) ブルーム等は情意領域の評価に際して、「8年研究」の鑑賞力についての目標の「明細化」と評価技法に着目している。

B. S. Bloom and others, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (Mcgraw-Hill Book Co, 1971), pp. 230-232. 参照。
- 17) ブルームは、「カリキュラム開発における教育科学の役割」(1965年)という論文で、教育目標の源泉として、①各分野の専門家の助言による教材研究 ②社会学者や経済学者等の助言による社会的背景の研究

③臨床心理学やガイダンスの助言による生徒の研究 ④哲学者や社会学者による価値観の研究 ⑤教育心理学者による学習理論の研究を挙げ、カリキュラム作成者には、目標設定に際して、以上の研究を統合するよう求めている。B. S. Bloom, All Our Children Learning (McGraw-Hill Co, 1981), pp.177-191. 参照。

- 18) R. W. Tyler, Constructing Achievement Tests, p. 110.
 - 19) 拙稿「教育目標とカリキュラム構成の課題—ブルームとアイズナーの所説を中心に—」108頁参照。
 - 20) D. R. Krathwohl, B. S. Bloom and B. B. Masia, Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II : Affective Domain (David Mckay Co, 1964), p. 4.
 - 21) B. S. Bloom (editor), Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I : Cognitive Domain (David Mckay Co, 1956), p. 17.
 - 22) D. R. Krathwohl, B. S. Bloom and B. B. Masia, Handbook II : Affective Domain, p. 7.
 - 23) Ibid., p. 47.
 - 24) R. W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (The University of Chicago Press, 1950), p. 46.
- なお、金子孫牛監訳『現代カリキュラム研究の基礎』(日本教育経営協会, 1978年)参照。
- 25) B. S. Bloom (editor), Handbook I : Cognitive Domain, p. 33.
 - 26) Ibid., p. 32.
 - 27) D. R. Krawthwohl, B. S. Bloom and B. B. Masia, Handbook II : Affective Domain, p. 91.
 - 28) Ibid., p. 27.
 - 29) Ibid., p. 28.
 - 30) Ibid., pp. 29-30.
 - 31) Ibid., p. 37.
 - 32) Ibid., p. 53.
 - 33) Ibid., p. 55.
 - 34) B. S. Bloom, Human Characteristics and School Learning (McGraw-Hill Co, 1976), pp. 145-159. 参照。
 - 35) B. S. Bloom, All Our Children Learning, pp. 193-199. 参照。
 - 36) 以下の表は、ブルーム理論の創造的適用によって得られたものとして興味深い。



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) 36頁。

(本学部助手)