

1920 年代の教育測定運動に対するデューイの立場

岩 崎 保 之

Abstract

The purpose of this paper is to consider John Dewey's (1859-1952) position on the educational measurement movement, especially his view on quantity and quality in educational measurement, which was popular in the United States during the 1920s.

First, the relationship between the educational measurement movement and Dewey is discussed based on previous studies. Dewey was very critical of the educational measurement movement and thought the use of tests should be limited.

Next, Dewey's position on measurement in educational measurement is discussed based on his writings and papers. He argued that traditional schools had conducted tests and measurements in order to carry out school administration efficiently. Moreover, he regarded quality and quantity as interdependent. Therefore, he thought that " the limits of quantitative measurements " are determined by the intelligence of the teacher and the nature of the variables used to judge child achievements. He thought that in the case of traditional schools, exact quantitative determination of performance was used efficiently in evaluating progress in the " 3Rs. "

Finally, based on Dewey's position as described above, I came to the conclusion that although it is acceptable for today's schools to use tests as one method of instruction, using them for other purposes is not acceptable.

キーワード.....個性 査定 教師の理知 テスト 量的測定の限界

はじめに

日本の学校教育においては、こんにち、テストとその結果の標準化についての関心が、これまで以上に高まってきている。

世相の関心事としては、いわゆる“ 学力低下論争 ” におけるテストとその結果の標準化が代表例であり、全国統一の学力テストも計画されているところである。

教師の関心事としては、“ 指導と評価の一体化 ” でいう評価の道具としてのテストへの依存

- 習熟度別少人数編成の基準としての使用も含めて - が指摘できる。また、通知表や指導要録、内申書や入学試験といった、外部への学力証明におけるテストへの依存も教師の関心事であり、多様な議論がある中でいっこうに変わる気配はない。そして、最近の教師の関心事としては、子どもに対するテスト結果に依存した行政評価 - 学校評価や教員人事評価など - も登場してきている。

ところで、教師の関心事の三つは、目標の到達度や達成度を測る“量的な”評価がおもなものである。高浦勝義は、テストが「ある意味では『外部への説明責任』を従来からもよく果たしてきた」としながらも、「テストによる学習の結果情報からのみでは、子どもが何故できたのか - できなかったのか、どこでつまづいたのか、どこが楽しかったのかなどの情報は得られず、これでは指導を改善しようにも、いったいどこをどのように改める必要があるかなどの情報は得られず、このため『指導と評価の一体化』どころではなくなってくる」¹⁾と批判して、デューイ（Dewey, J., 1859-1952）の評価論に基づく“質的な”評価の在り方を提唱している。また、日本デューイ学会においても、2003年10月11日に開催された第47回研究大会シンポジウム「デューイ教育論における評価の問題」において、学校教育における学習評価に焦点をあわせたデューイ評価論の検討が行われたところである。

わたくしは、小学校教育の現場に身を置いてきた者の一人として、教師の多くがテストにどこまで依存し、標準化したテスト結果をどのように解釈したらよいか悩んでいることを実感している。そして、わたくしは、それら実施上の悩みを克服するための理論的・実践的方途を、デューイ評価論に求めて明らかにすることを企図している。

以上のような現状認識とそこから研究の方向性で、今後はその基礎的研究を行っていく。上述した教師の三つの関心事を順次、研究対象としていく心算であるけれども、今回は一つ目の関心事である「評価の道具としてのテストへの依存」に焦点をあわせて検討する。具体的には、1920年代の教育測定に関するデューイの諸言明に焦点をあわせることを念頭に置きながら、当時のアメリカを席卷していた教育測定運動（the educational measurement movement）に対するデューイの立場を論じる。

1 教育測定運動とデューイに関する諸研究

20世紀以降のアメリカにおける教育測定・教育評価の史的変遷に関しては、こんにち、大きく三つの時代に分けて捉えられている。年代順に、教育測定時代（1900～1929年）、教育評価時代（1930～1959年）、評価活動の現代化時代（1960年～現在）の三つである²⁾。

これらのうち、「教育測定時代」におけるアチーブメント測定は、ストーン（Stone, C. W.）による算数標準テスト（1908年）、ソーンダイク（Thorndike, E. L.）による書き方尺度（1910年）などが広く知られている³⁾。また、知能測定は、フランスのビネー（Binet, A.）による尺度

(1905年)が3年後にアメリカで翻訳・紹介され、知能テストという定式化した測定方法として普及していった⁴⁾。

これらの諸研究者に共通してみられた「調査方法の客観性や信頼性をより確かなものにするために、調査対象を数量化して処理するという傾向」⁵⁾は、「およそ存在するものは何でも、何らかの量をもって存在する。完全に知るということは、質だけでなく量を知ることを含んでいる」⁶⁾というソーンダイクの有名な言明(1918年)において、あまりに象徴的に表現されている。

梶田観一⁷⁾は、そのような「客観テストの出現」に関して、「初めて子どもの学力を客観的に把握する方法が確立されたといえるであろう」と評価する一方で、「しかし、このような方法によっては真の学力を把握することは不可能であるという批判が、ソーンダイクらが活躍していた1910年代からすでに強かった、ということも忘れてはならない」と指摘している。そして、客観テスト批判の要点を、「客観テストなるものは断片的、人工的な項目の寄せ集めにすぎず、個別的な知識に関する記憶を試験することはできても、論理的推論、批判的検討、創造的総合、といった高次の知的過程をみることは不可能である、というものであった」と検討している。

ところで、デューイが、客観テストを批判的に検討する立場の一人であったことは、先行する複数の諸研究によって明らかにされてきている。

田中耕治⁸⁾は、デューイの諸論文やエッセイ「普通と個性」(1922年)、「個性、平等、優越」(1922年)、「進歩主義教育と教育の科学」(1928年)を対象として、教育測定運動に対するデューイの立場を論じている。田中は、デューイが「個性の分析のためには、量的規準もひとつの方法ではあるが、絶対的なものではないと強調」していることや、「存在量測定という教育測定運動のシェーマ」が、「質的側面を軽視するばかりか、存在するもの(既存の子どもの状態や現行の教育課程や教科書)を肯定する保守的な理論であると指摘」しているとする。そして、教育測定運動に対する立場について、「デューイにとっては、教育とは存在する事実を基礎にしつつも、それを変革する当為の営みであり、まさにその営みのただ中でこそ子どもを把握しなければならないと考えられたのである」と分析している⁹⁾。

高浦¹⁰⁾は、デューイの論文「普通と個性」を対象として、デューイが「子どもをIQテストによって上・中・下といったランクづけをし、その結果でもって個性をとらえたり、教育的処方方を考えるといったこのような傾向をこっぴどく批判」していると指摘している。さらに、高浦は、テストによる測定について、デューイがたんに批判するのみならず「個性は個人差に還元することのできない質的全体であるが、しかし個人差によって測られる特性はこのような個性をとらえ、考えるための方法・手段として考えたらどうか、という提案」をしていると分析している。

古屋恵太¹¹⁾は、デューイの個性概念の独自性を、ターマン(Terman, L.)との比較において検討している。古屋によれば、ターマンら当時の保守的な心理学者は、個性を「量によって一

元的に測定され、社会的分業に対応した既存の『クラス』に従属させられる下位概念」として捉えていた。一方で、デューイは、そのような「静的な社会イメージに、動的で常に変化の過程にある社会を対抗」させる形で個性を論じた。すなわち、デューイは、個性を「生来のものと獲得されたものとを媒介する『知能』によって現出する認知的、実践的に新たな相互作用の様式」として理解したうえで、さらに、その様式を「時間的差異」において定義することを論じたのであり、この点に古屋は、デューイの独自性を認めることができると分析している。

以上のように、田中、高浦、古屋は、デューイの個性概念を検討する文脈において、教育測定運動に対してデューイがきわめて批判的であったことや、デューイが提案したテスト使用の限定的な考え方を明らかにしている。

ところで、教育測定運動に対するデューイの立場については、齋藤勉¹²⁾によっても検討が行われている。齋藤は、1897年から1922年までのデューイの諸文献・諸論文の中から、テストや標準化に対するデューイの批判文を複数引用している。そして、それらの諸批判文から、齋藤は、デューイが「教育測定の道具であるテストやその結果の標準化を、個人間差の測定であることを認めつつも、それらを使用する教育関係者の心性を一貫して批判している」と分析している。さらに、デューイの「テストや標準化に対する批判」が、1922年以降では「探究の理論との関係で評価が論議されており、批判というよりも代案の提出になっている」とする見解も述べている。

では、デューイは1922年以降、テストとその結果の標準化に関して、どのような「代案」を提出しているのだろうか。この研究論文においてわたくしは、先述した田中論文が言及していたデューイのエッセイ「進歩主義教育と教育の科学」（1928年）や、その翌年に発刊された著書『教育科学の本源』を対象として、デューイの代案を検討する。この検討は、学校教育において子どもを教育評価の対象とするときに、教育測定をどのように位置づけることができるのかという、わたくしが「はじめに」で述べた教師の一つ目の関心事に応える試みである。

2 教育測定における量と質

デューイは、進歩主義教育協会での講演を文章化したエッセイ「進歩主義教育と教育の科学」において、自らが主唱する進歩主義教育の立場を、「進歩主義的学校」と「伝統的学校」とを対置させる形で論述している。

そのエッセイで、デューイは、進歩主義的学校が「程度の差こそあれ、古い諸標準（standards）からの離脱を強調するところに特徴が示される」¹³⁾と言明している。例として、デューイは、進歩主義的学校に対置する“伝統的”学校の諸実践が、テストや測定を大きく重視する理論に基づいていることを指摘し、続けて次のように述べている。

「この理論は、等級づけ (grading)、授業、進級を重視する学校行政の諸モデルに反映する。知能指数とアチーブメントの測定は、これらの作業をより効率化する方法である。分類 (classification) の必要が、知能指数のためにテストする重要性の基礎となることを示すのは難しくないであろう。その目的は、あるノルム (norm) を確立することである。そのノルムは、統計上の改良が省略されていて、十分に多くの人々を取り上げることによってのみ見いだされた、実質上の平均 (average) である。この平均が見いだされた場合、どんな特定の子どもでも等級づけすることができる。彼は、割り当てられた量によって、それに達するか、それ以下に落ちるか、それを上まわるかである。」¹⁴⁾

デューイは、伝統的學校におけるテストや測定が、學校行政を効率的に行うための方法として、また、子どもを分類し等級づけするために必要な平均を見いだす方法として行われていることを、批判しているのである。

また、デューイは、音楽や劇、描画や機械的技術などの「特殊な能力」に関して、「進歩主義的學校では、そのような能力は、グループの協同の経験の中で利用される特殊な資源である」¹⁵⁾ とする。そして、テストによって特殊な能力を「平均化し分類する」ことは、「個々の子どもを (統計グラフの・引用者註) カーブの上に指定するためのたんなる説明であって、それは、進歩主義的學校の目標と精神にまったく反している」¹⁶⁾ と言明したうえで、次のように述べている。

「進歩主義的な教育者は、科学が量的結果によって構成されるという考えに、過度に脅える必要はない。存在するもの (exists) は、何でも測ることができる、なぜなら、すべての諸対象は、それらが量的なものに到着する前に質的な段階を通過するからであるとは、しばしばいわれていることである。もし、これがその立場ならば、数理科学の量でさえ、質的なものに近い秩序の考えと比較して、二次的な位置を占めることを示すことができる。すべての出来事において、活動と結果の質 (quality) は、教師にとってどの量的要素よりも重要である。この事実がある種類の科学の発展を妨げる場合、それは不幸であるかもしれない。しかしながら、教育者は、質を量に換算し得る諸方法があるまで、座して待つことはできない。なぜなら、彼は、今ここで働かなければならないからである。もし彼が、何らかの知的形式と結びついたものに質的な過程と結果とを組織することができれば、実際にもっとも重要なことを無視して、現に測定するような些細な副産物にエネルギーを注ぐより、はるかに科学的な方法を促進しているといえる。」¹⁷⁾

ここにおいてデューイは、教育測定における質と量の問題を論じている。デューイは、教育測定において「科学的な」測定で得られる「量的要素」以上に「活動と結果の質」を重視して

いるのである。また、教育者に対しては「質を量に換算し得る諸方法」の知的な形式化を、それが困難なことであることを予見しつつも求めているのである。なぜなら、デューイは、質を量に換算する方法を、量そのものを測定する方法以上に「はるかに科学的な方法」として位置づけているからである。

このことに関して、為本六花治¹⁸⁾は、「ソーンダイクの命題を基調に展開された、20世紀初頭の『教育測定運動』から、1930年代の『教育評価運動』への転換の動きの中には、なんらかの意味で、『量への信仰』への反省と『教育の論理』の復権の問題がかかわっていたのであろう」と前置きしたうえで、デューイによる上記の論述と同じ部分を引用している。そして、為本は、「ここには、保守主義の最後の砦としての〈精神の固定構造〉の理論の背後にある『量の信仰』に対して、〈知性の可能性〉を自らの生物学的な質の論理によって明証しようとするデューイの哲学的立場が表明されている」と述べている。

さらに、為本は、「しかしながら、教育者は、質を量に換算し得る諸方法があるまで、座して待つことはできない。なぜなら、彼は今ここで働かなければならないからである」というデューイの言明について、「すでに古くパスカルがデカルトに対してとった態度の中で、確率論的決断の問題にかかわって逆説的に表現された立場のことを想起させる」と指摘している。為本によれば、教育測定運動は、量を重視する「要素心理学的な立場」と、デカルトの合理主義を独我論として退けたパスカルの「確立論の立場」の二つが基底をなしている。デューイの教育測定運動に対する立場は後者であり、この場合、「確率論は〈質の世界に闖入した量の論理〉とでも名付けられるべき性格を担わされて登場している」と為本は検討している¹⁹⁾。

たしかに、「進歩主義教育と教育の科学」では、子どもの査定に関して、進歩主義教育の立場からの教育測定運動への決然とした批判が展開されている。このことは、デューイの「さらにもし、存在するものをすべて測定することができるかもしれないことが真実であったとしても、存在しないものは測定することができないことを、私たちはどうやって知ったのだろうか」²⁰⁾という同エッセイ中の逆説的な問いかけに、象徴的に認めることができる。また、デューイが教育測定運動支持者たちと同じ立場に立っていなかったことは、先述した他の先行諸研究からも明らかである。

しかしながら、為本論文が用いている「闖入」とは、辞書の定義では「ことわりなく突然はいりこむこと」(広辞苑、第三版、岩波書店)である。はたして、デューイは、教育測定における質と量を、為本論文が検討しているように、質の世界に“突然入り込んだ”量の論理として捉えていたのであろうか。

デューイは、先に引用した教育測定運動支持者たちへの逆説的な問いかけに続けて、「進歩主義の学校は、第一に成長と関係している」²¹⁾と表明している。また、「教育理論としてのアチーブメントに関する測定の地位は、静的な教育組織における地位と、教育組織そのものが動的であったり、成長の進行過程が重要な事柄であったりする教育組織における地位とでは、かな

り異なっている」²²⁾と述べている。

このことに関して、デューイは『教育科学の本源』において、教師の理知 (intelligence) が子どもや保護者、学校の諸活動に及ぼす影響の大きさを、複数の事例を引用しながら検討を行っている。その検討において、デューイは、教育における“測定”が物理科学における“測定”とは異なる点を、次のように述べている。

「相互依存 (質と量の・引用者註) が、教育的科学にとっての量的測定の限界を決定する。測定できるものは特殊なもので、特殊なものは分離できるものである。物理科学における測定の威信は、基本的な教育問題に対して私たちを盲目にすることを、許されるべきでない。つまり、特殊な諸技能 (skills) を形成し、情報 (information) の特別な体系を獲得するという孤立した取り扱いができる事柄から、教育はどれくらい離れているか、という問題である。……〔中略・引用者〕……教育上の問題は、欲求、好み、嫌悪、能力及び障害 (disabilities) に関して、彼 (人間・引用者註) は、自分の特殊な習得に加えて、他のどのような事柄を学習しているか、ということである。」²³⁾

ここでいう「欲求、好み、嫌悪、能力及び障害」を、デューイは、諸個人の変数 (variables) と呼ぶ。そして、デューイは、それらの変数を考慮に入れて判断することこそが「質的な状況の判断」であり、変数を考慮に入れる程度を決めるのが「教師の理知」であると述べている²⁴⁾。

さらに、デューイは、教育における「正確な量的決定」に関して、それが貢献し得る事柄と問題点を、次のように指摘している。

「親と教育者は、互いに繰り返さない状況に対処する。正確な量的決定は、少しもそのような状況の要求を満たさない。というのも、それらは、反復と正確な画一性 (uniformities) を想定するからである。それらの重要性を誇張することは、判断を束縛し、思考の自由な働きの代わりに一定の規則を用いさせ、学校の中にも存在する機械的な諸要因を強調する傾向をもたらす。それらは、せいぜい、いくつかの教科における現在の諸実践に対する、より効率的な働きに貢献するだけである。それらは、とくに 3R's のような、より型通りの諸技能において、(子どもの変数の・引用者註) 除去を確実にすることにおいて、すでに実が多かった。しかし、それらは、カリキュラムと諸指導法 (methods) の再構築というより大きな諸問題において、いかなる支援も与えない。さらに悪いことに、それらは、社会情勢の変化と学校組織の伝統の惰性に起因して、再構築の必要から注意とエネルギーをそらせる。」²⁵⁾

質と量を「相互依存」として捉えるデューイは、教師が自らの理知に基づいてどの程度子どもの変数を考慮に入れるかによって、「質的な状況」を判断する際の「量的測定の限界」が決ま

るとしているのである。さらに、この場合、伝統的学校においては子どもの変数を一切考慮しない「正確な量的決定」が、いくつかの教科における諸実践、とくに「3R'sのような、より型通りの諸技能」を効率的に測定する点において実が多かったと、デューイは具体的に限定して捉えているのである。

以上のことから検討を加えるならば、先述した為本論文が述べているように、デューイが教育測定における量と質を、質に「闖入」した量の論理として位置づけていたと捉えることは、全面的にはできないことになる。

おわりに

前章で検討した、デューイのいう「反復と正確な画一性を想定する」「正確な量的決定」とは、こんにちの日本における学校教育では、 \times でアチーブメントを測定できる漢字テストや計算テストなどが相当する。

これらの諸テストは、デューイの「量的測定の限界」の考え方に基づけば、親や教師が指導法の一つとして用いることは認められるけれども、測定した結果を習熟度別学級編成の基準として用いたり、教師の指導技量を査定する行政評価の対象として用いたりすることなどは、けっして認められないことになる。なぜならば、そうすることは、質的な子どもの変数を考慮に入れず、正確な量的決定の重要性を「誇張すること」につながってしまうからである。また、親や教師が、カリキュラムや指導方法の改善に、注意とエネルギーを注がなくなってしまう事態が想定されるからである。このような事態は、学校という組織が、動的なものから静的なものに変容してしまうこと、すなわち、組織のより以上の発展が止まってしまうことを意味している。

今回の研究では、検討の対象とした1920年代の教育測定に関するデューイの諸言明からは、質的に組織化された査定の具体的な姿や、教師の理知の働きの具体的な姿については、明らかにすることができなかった。そこで、今後は1930年代以降の「教育評価時代」を対象として、デューイが提出したとされる「代案」の詳細を検討することを課題としたい²⁶⁾。

< 註 >

この研究論文は、日本デューイ学会第49回研究大会個人研究発表「教育測定運動に対するデューイの立場——1920年代の評価における測定の位置について——」（2005年10月8日、於：鹿児島大学教育学部）に、修正と補足を加えて文章化したものである。

- 1) 高浦勝義『問題解評価 - テスト中心からポートフォリオ活用へ - 』（明治図書出版、2002）21頁。
- 2) 渋谷憲一『教育評価の基礎』（教育出版、2003）90頁。わたくしは、教育測定運動が生じた時代を、渋谷の区分でいう「教育測定時代」と仮説的に想定している。また、“achievement”の邦訳語としては、こんにち、広く「学力」が用いられている。しかしながら、日本では「学力」という用語が、テストで

- 査定できる「学びによる到達」という意味を超えて、多種に用いられている（佐藤学『学力を問い直す - 学びのカリキュラムへ - 』（岩波ブックレット 548、岩波書店、2001、2004）15-16頁参照）。わたくしは、そこから生じる意味の混乱を避けるために、こより以下、引用部分を除いて“achievement”を「アチーブメント」と訳出する。
- 3) 梶田勲一『教育評価〔第2版補訂版〕』（有斐閣、2002）29頁。
 - 4) ビナーは、知能指数を生得的なものとして捉えたり、知能指数によって子どもをランクづけしたりすることに反対していた。しかし、アメリカでは彼の意図とは異なった意図で知能テストが作成され、普及していった。この間の経緯は、Gould, S. J., *The Mismeasure of man*, Rev. and expanded, W. W. Norton & Company, 1996, pp.176-263. グールド、スティーヴン・J.著、鈴木善次・森脇靖子共訳『増補改訂版 人間の測りまちがい - 差別の科学史 - 』（河出書房新社、1998）212-330頁に詳しい。
 - 5) 田中耕治「測定・評価論 - アメリカの教育測定運動の特徴 - 」(長尾十三三編『新教育運動の歴史の考察』、世界新教育運動選書別巻3、明治図書出版、1988)120頁。
 - 6) Thorndike, E. L., “The nature, purposes, and general methods of measurements of educational products,” in Whipple, G. M. (Ed.), *The Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Public School Publishing Company, 1918, p.16.
 - 7) 梶田勲一、前掲書、30-31頁。
 - 8) 田中耕治、前掲論文、128-129頁。
 - 9) 田中によるこの分析について、木村拓也は、田中論文が「『伝統主義教育 対 進歩主義教育』の構図を適用し、それを『あれかこれか』の解釈枠組で、前者を断罪」していると指摘している。そして、木村は、「例え、教育測定運動批判を展開したとされるデューイであっても、彼自身が、教育において、ソーンダイクのなからゆる量的な事物を測定すること>自体を全否定していたと断言するには躊躇せざるを得ない。それは、単純な<評価 対 測定>或いは<質 対 量>という問題構図でデューイの所論を消費していく態度を再考することから始まるであろう。即ち、どのレベルの教育関係者の何をデューイが否定して、各教育関係者間の協働関係を如何に構築しようとしていたのかというデューイの教育学構想そのものを説き起こす作業が必要とされてくる」とする見解を述べている（木村拓也「デューイと教育統計」〔日本デューイ学会第49回研究大会個人研究発表当日配布資料、於：鹿児島大学教育学部、2005.10.8〕2頁）。
 - 10) 高浦勝義「オープン教育における個性観と教育目的観の特質」(大分大学教育学部教育学研究室編『人間と教育の探究 - 後藤文夫先生追悼論文集 - 』、一笠書房、1989)201頁。
 - 11) 古屋恵太「IQ論争期におけるジョン・デューイの『個性』(individuality)概念の展開」(『教育学研究』、第68巻第4号、日本教育学会、2001)72-82頁。なお、この引用文における「知能」は、古屋が“intelligence”の訳語であると注記して用いているものである。
 - 12) 齋藤勉「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、2004)171-172頁。
 - 13) Dewey, J., “Progressive Education and the Science of Education,” in Boydston, J. A. (Ed.), *The Collected Works of John Dewey Past Masters CD-ROM Databases*, Intellex Corporation, 1992, p.lw3.260. デューイ、J. 著、杉浦宏訳「進歩主義教育と教育の科学」(『全訂 教育科学の本源』、清水弘文堂、1971)83頁参照。
 - 14) Ibid., p.lw3.260. 同上訳書、84頁参照。
 - 15) Ibid., p.lw3.260. 同上訳書、84頁参照。
 - 16) Ibid., p.lw3.261. 同上訳書、84-85頁参照。
 - 17) Ibid., p.lw3.261. 同上訳書、85-86頁参照。
 - 18) 為本六花治「『教育評価』をめぐる思想史的一考察」(『教育学研究』誌、第43巻第2号、日本教育学会、1976)83-93頁。為本は、デューイからの引用文の出典を『教育科学の本源』としているが、これは明らかに誤りであり、正しくはエッセイ「進歩主義教育と教育の科学」(1928年)である。
 - 19) 同上論文、85-86頁。
 - 20) Ibid., Dewey, p.lw3.261. 杉浦宏、前掲訳書、86頁参照。デューイは明示していないが、この一文は、わたくしが先に引用したソーンダイクの言明が念頭にあったと捉えることは、おそらく妥当なことであろう。
 - 21) Ibid., p.lw3.261. 同上訳書、86頁参照。
 - 22) Ibid., p.lw3.262. 同上訳書、86頁参照。
 - 23) Dewey, J., *The Sources of a Science of Education*, in Boydston, J. A. (Ed.), *The Collected Works of John Dewey Past Masters CD-ROM Databases*, Intellex Corporation, 1992, p.lw5.33. デューイ、J. 著、河村望訳「教育科学の本源」(デューイ、J.・ミード、G. H.共著『学校と社会・経験と教育』、デューイ=ミード著作集7、人間の科学新社、2000)254-255頁参照。

教育測定運動に対するデューイの立場（岩崎）

24) Ibid., p.lw5.33. 同上訳書、255 頁参照。

25) Ibid., pp.lw5.33-34. 同上訳書、255 頁参照。

26) しかしながら、杉浦美朗は、「デューイ自身の著書論文のみからだけでは……〔中略・引用者〕……教育現場において実際に実施することのできる教育評価の在り方を具体的に構想することはできない」とする。そして、Tyler や Bloom などの「学習目標の明細化を目指す系統」と、Biggs や Fetterman などの「学習過程の過程分析（質的評価）を目指す系統」の両方を参考にすることが有効であるとの見解を述べている。わたくしの今後の研究の指針となる見解として受け止めたい（杉浦美朗「デューイ教育学における具体的教育評価の構想(1)」〔『甲南女子大学研究紀要』、第 40 号、人間科学編、2004〕45-56 頁参照）。

主指導教員（齋藤勉教授） 副指導教員（井上正志教授・柴山直教授）