

名古屋大学教育方法研究室における「授業分析」と「R.R.方式」の教育評価論としての意義の再検討

* 柴田好章

** 石原正敬

1. はじめに
2. 名大教育方法研究室の「授業分析」・「R.R.方式」と教育評価
 - 2-1. 授業分析の研究手法と「教育の科学化」
 - 2-2. 授業分析と教育評価 ―授業分析の二つの要件―
 - 2-3. R.R.方式の研究経過と研究手法
 - 2-4. R.R.方式による子どもの思考体制の類型化
 - 2-5. R.R.方式と「小学校社会科における評価の研究」
3. 教育評価と教育測定運動
 - 3-1. 第二次世界大戦前後における教育評価と教育測定運動
 - 3-2. 小見山栄一の教育評価観
4. 教育測定への矮小化に抵抗する教育評価観
 - 4-1. 重松鷹泰の教育評価観
 - 4-1-1. 重松鷹泰の評価に対する問題意識
 - 4-1-2. 重松鷹泰の「評価の手がかり」と「子ども理解」
 - 4-2. 上田薫の教育評価観
 - 4-2-1. 上田薫の評価に対する問題意識と「評価の要件」
 - 4-2-2. 教育評価とペーパーテスト
5. 全体性の解明を志向した授業分析及びR.R.方式
 - 5-1. 授業分析とR.R.方式における研究方法の対比
 - 5-2. 授業分析とR.R.方式の共通のねらいとしての子どもの思考体制の究明
 - 5-3. 授業分析とR.R.方式の共通の研究動機としての社会科の評価
 - 5-4. 授業分析における個別指向性とR.R.方式における類型指向性の矛盾的統一過程
6. 授業分析とR.R.方式の今日的な示唆
7. おわりに

1. はじめに

「授業分析」は、1954（昭和29）年に名古屋大学教育方法研究室¹⁾において重松鷹泰によって開始された（重松鷹泰1967, p.1）。授業分析は、研究者と実践者が互恵的で対等な関係性を保持しながら、授業の諸事実

の記述と分析に基づき教育実践を指導する理論を構築することをねらいとしている。重松が提唱した授業分析では、授業を基礎とする教育研究として「教育の科学化」を問題意識の中核にしていた点に特色があり、この点は近年の研究者にも注目されている（柴田好章2007; 伊藤実歩子2017）。重松（1961, p.18-19）によれば、教育の科学化とは、教育に参加する人々の協力を可能にすることつまり実践や研究の積み重ねを可能にすること、教育の科学的な根拠を明確にすることで

* 名古屋大学大学院教員

** 名古屋大学 授業研究国際センター・研究員

ある。つまり、教育の科学化を主題とする名大教育方法研究室の授業分析は授業研究の一つの手法に位置づくと同時に、授業改善にとどまらず、教育学の固有の理論を構築するための包括的なアプローチによる基礎研究にも位置づくものであると特徴づけることができる。

一方、初期の名大教育方法研究室では授業分析と並行して、1953(昭和28)年から13年にわたって「R.R.方式(相対主義的關係追究方式)」に関する共同研究プロジェクトが推進された。R.R.方式とは、児童の思考体制の解明を目的とする質問紙調査の実施・分析方法のことである。授業分析が教育実践を対象とした事例研究であるのに対して、R.R.方式による研究は児童を対象とした大規模な調査研究であった。その方法は、動的相対主義に依拠した科学の方法論に基づくものであり、開発された研究手法も独創的なものであった。R.R.方式による研究では、子どもの思考をその動きの根拠になっている情緒や知識、習慣などを、統一的に把握することがめざされた(重松鷹泰・上田薫1965, p.17)。そのために質問紙への反応の共起性を分析し、その結果を考察することによって、子どもの思考体制の類型を顕在化している。

名大教育方法研究室における共同研究として展開された授業分析とR.R.方式の研究が開始して、およそ65年が経過する。その間、授業分析の共同研究は一貫して進められており、授業諸要因の関連構造の解明や、そのための研究方法に関する研究(中間項による授業における諸事実の再構成)などが行われてきた(日比ほか1993; 柴田2010)。一方で、R.R.方式に関する研究については、近年目立った進展は見られていない。

本来は両者とも教育評価と潜在的には深い関連を有しているが、その関連性は主題としては焦点化されず、その意義や可能性は問われてきていない。授業分析に関しては、授業研究の方法論の系譜に位置づけられているが、教育評価の問題として捉えられてはいない。一方のR.R.方式の研究動機は、そもそもが教育評価の問題、特に小学校の戦後初期社会科の評価の問題の解決にあったにも関わらず、そのことは後続する研究にはほぼ引き継がれていない²⁾。R.R.方式がその後の教育学研究に与えた影響は極めて限定的であると言わざるを得ない。これは、当事者が「子どもの真のありかたを教育的にとらえるためには、これまで用いられてきた立場と方法は無力だと考えられたのである」(重松・上田1965, p.57)と述べているように、参照する先行研究が不在であり、動的相対主義を基底とする研究方法論、研究方法、研究成果はいずれも難解であり、

極めて独自性の高い研究であったがゆえのことであると考えられる³⁾。

ところで、名大教育方法研究室から離れて、戦前から戦中、戦後の我が国における教育測定論及び教育評価論を俯瞰すれば、アメリカの影響を受けつつも独自に展開されてきたことがわかる。天野正輝(1993)によれば、「アメリカにおける教育測定運動の進展は、わが国の教育界にも大きな影響を与え、第一次世界大戦の頃には既に教育現場でも注目され」(p.213)、正規分布曲線に基づく5段階相対評価の原型が開発されるなど、教育測定運動に依拠した評価方法が教育現場では運用されていた。このことは、それまでの主観的で非科学的な教育評価から、客観的で科学的な根拠に基づく教育評価へと転換を図ろうとしていたことを意味する。しかしながら、アメリカにおける「進歩主義教育連盟を中心とした教育測定批判」(天野1993, p.219)や日本における戦時体制に移行していく中での「教育研究活動全体の停滞」(天野1993, p.215)によって、戦前の日本における教育測定論は、その本質に迫るまでの研究の深まりを見ることができなかった。一方で、戦後教育改革期には、学習指導要領に基づく新たな教育が始まり、教育活動における教育評価の取り扱いも大きな課題の一つとして注目されることとなった。小見山栄一は、戦後の学習指導要領に深く関わりつつ、5段階相対評価の導入に積極的な役割を果たした人物である。重松も、教育評価に関する論考に引用するなど小見山に注目していた(重松1963a)。二宮衆一(2007)によれば、小見山は、「1948(昭和23)年版児童指導要録の改訂委員に就任、さらに1951(昭和26)年改訂版学習指導要領の総責任者を務め、「評価」という考え方の普及に努めた第一人者であった」。小見山は、子どもの全体性を理解するための「教育評価」とともに、客観性のある採点結果にもとづく「教育測定」も重視していた。特に、5段階相対評価の導入の根拠とされた教育測定論は、全人的評価を前提とする児童中心的教育や経験主義教育にもとづく教育評価論とは、目指す方向が異なり矛盾する関係にあった。1947(昭和22)年版や1951(昭和26)年版の学習指導要領(一般編)などの策定に深く関わった青木誠四郎や小見山栄一は、子ども中心主義や経験主義の教育の重要性を主張していたが、結果として5段階相対評価の導入にも大きな役割を果たしている。この小見山における戦後の教育評価と教育測定の関係を参照することは、名大教育方法研究室の教育評価の特質を考察する背景を理解する上で有効である。

また、授業分析とR.R.方式に関する研究が開始され

て5年ほど経過した1958年に、名大教育方法研究室の主要メンバーである重松と上田らが中心となって、民間教育研究団体である「社会科の初志をつらぬく会」（以下、「初志の会」）が発足した。会の発足の契機は、徳目主義による修身科の復活を企図した小・中学校での「道徳」の時間の特設や社会科の解体や系統主義の台頭に対する危機感にあった。そして、経験主義にもとづく問題解決学習を原理とする戦後初期社会科の理念にもとづき、実践と研究が推進された。この会の内部においても、教育現場の日常におけるペーパーテストを中心とする評価に対する問題意識から、教育測定を含む評価のあり方が研究課題となった。特に、1963年に開催された第6回全国研究集会の研究主題は「社会科における評価の問題―指導記録を手がかりとして―」であり、翌年の第7回全国研究集会の研究主題は「社会科における評価の方法」であった。この2回の大会の前後においては、重松や上田が機関誌において教育評価への見解を積極的に示しており、初志の会の内部でも多様な議論が展開した。初期の名大教育方法研究室における教育評価をめぐる議論を考察する上では、重要な検討対象となる。

以上を踏まえ本研究では、授業分析とR.R.方式に関する名大教育方法研究室の初期の研究を対象にし、教育評価論としての意義を明らかにする。まず、授業分析とR.R.方式について概観した上で研究が目指したもののやその方法論の特質を確認する。その際、戦後新教育期の教育評価論の展開の中での重松と上田の教育評価観の位置付けや、初志の会における教育評価に関する議論の展開を参照する。以上を通して、初期の名大教育方法研究室の研究から教育評価における今日的な示唆を明らかにする。

2. 名大教育方法研究室の「授業分析」・「R.R.方式」と教育評価

2-1. 授業分析の研究手法と「教育の科学化」

重松によって指導された同研究室の「授業分析」の特色は、授業の詳細な記録（発言の逐語記録など）をもとにした授業の研究である。記録に基づき、授業展開の特徴や分節とその関連の構造、教師と子どものズレ、あるいは子どもどうしの思考の関連やズレなどが解明される。この授業分析では、授業の良否を決定する外的な基準に頼って安易に判断したり、既存の仮説や理論から授業を評価したりすることは避けられる。真に授業の良否を決定する基準自体や、実践を真に指導する強靱な理論を、授業の事実の中から構成しようとする研究である。そのために、既成の仮説の排除を

基本的な原理とし、対象により不変な固定的な尺度が適用されるのではなく、あくまでも内在的で個別的、具体的な事実が重視される。そのため、分析に用いられる授業記録においては、個々の子どもの個人名の特定がなされている。また、全ての発言に連番（発言番号）が付され、分析や考察においては発言番号によって特定の発言が特定される。それによって授業分析では、「子どもたちの考えは概ね…」という概説的な語りではなく、「この子は、この発言をした時、…」という限定的な語りとなされる。授業分析は授業研究の一面あるいは一部であることから、よりよい授業の実現をめざした改善を最終的には求めているが、性急にそれを求めるわけではない。むしろ、真に授業の改善を求めるからこそ、一般化や抽象化に対しては慎重な態度であり、個別性や具体性を重視した分析に価値がおかれる。教材や教師の要因（例えば発問、指示、板書）の良し悪しを語るためにも、授業の事実として「この子がどう学んでいるのか」という具体的な過程が重視される。また単に授業中の子どもの言動の表出だけが分析の際の問題になるのではなく、生活経験を含めた子どもの個性や関心、思考の動きを含めた全体的な子どもの把握が目指される。この点において、授業分析は個別性を重視するとともに、子ども理解すなわち個の全体的な理解を志向している。

重松（1961）は『授業分析の方法』の中で、授業分析の基本的な考え方を整理して述べるとともに、実際の分析事例も示している。重松（1961）は、授業分析における理論と実践の関係について(p.15)、「年々おびただしい書籍、論文、講演などを通じて、「教育をかく考えるべき」「こうすべき」という「理論の洪水の中」にいるようなもの」でありながら、「理論は実践を指導しよう」と意図しながら、実際には実践とはなれて変転し、実践もまた理論に耳を傾けているつもりで、実際には理論と背反して変転してしまうのである」と、「理論と実践の統一」の難しさ、「分裂」の現状を指摘している。その原因を、「理論それ自身が、授業の具体的問題に迫るだけの強靱さをもっていない」ことや、「授業という実践の構造的な動きが明らかにされていない」ことに求めている。そして、「理論と授業の実践とを明確な即応関係におき、実践を理論によって方向付けるとともに、理論を実践によって検討し、両者の接近を実現していくためには、授業という実践の構造的な動きを追究しなければならないのである」と指摘している。この授業という実践の構造的な動きの追究こそが、重松が「授業分析」を提唱する目的である。「授業分析は、授業そのものの改善を図ることを狙うとい

うよりも、授業改善に貢献すべき教育理論そのものを強靱な真に実践を指導する力を持ったものにしよと狙いを持つということが出来る」(p.16)と主張している。そして、「授業分析の究極の狙い」を「教育の科学化」におき(p.18)、「教育の科学化」とは、「教育の科学的根拠を明確にすること」であり、その有力な手立てが、授業分析である。それを實現する「授業分析の原理」として、「既成の仮説の排除」「中核的関連の考察」「構造的な把握」「思考体制の動きの追究」(p.20-28)が挙げられている。

2-2. 授業分析と教育評価

一 授業分析の二つの要件一

重松は、授業分析を提案した理由の一つとして「現場の経験というものは、ともすれば当時支配している教育上の仮説によって性急にまとめられてしまうか、さもなければかくかくの場合にこうであったという羅列的な事実にとどまってしまう、それを結びつけていくことが困難である」(重松1963a, p.6)と述べ、授業分析の原理である「既成の仮説の排除」や「中核的関連の考察」、「構造的な把握」を重要視する授業分析を採用することによって、現場の経験を基礎とした理論構築を試みようとした。これを實現するための授業分析には以下の二つの要件があると指摘した。一つは、授業の諸事実を子どもの思考体制⁽¹⁾の動きや相互作用としてとらえること、すなわち子どもの思考体制と授業の関係に着目することであり、二つは、仮説の絶対化を拒絶し、授業の諸事実の整合性を保持し、授業を説明しようと試みること、すなわち授業者や分析者にとって異質なものを排除せずに、授業の諸事実を粘り強くつなぎ合わせることである。この二つの要件に関して、重松(1963a, p.6)は「この要件を充たす授業分析が、たとえ、評価の研究ということを意識的な目的としていないでも、評価の研究になることは、自明の理である。子どもたちの成績を段階づけたり、点数化することに直接役立たないにせよ、子どもたちの成長をとらえていく基礎的ないとなみであるからである。ここでは理解・態度・能力とか、知識や技能とかいうものが、個別にあつかわれず、子どもたちの生き方、事物や他人の主張に対する対し方、すなわち思考の動きとして、追究されるのである」と、2要件を満たす授業分析と評価の関係性に言及し、授業の諸事実整合性を保ちながら、子どもの思考体制の動きに焦点化した授業分析であれば、同時に、教育評価が成立するとしている。

2-3. R.R.方式の研究経過と研究手法

一方、初期社会科の評価や思考体制の追究に、より直接的に取り組んだ研究が、「R.R.方式」(相対主義的關係追究方式)である。重松は、後に詳述するが、教育における評価に対する高い問題意識をもって名古屋大学に着任し、同様の問題意識を有していた上田らとともに、1952年の着任直後に「小学校社会科に於ける評価の研究」に着手した。これを発展させ13年に及ぶ共同研究として「R.R.方式」による子どもの思考体制の大規模調査が実施された。

R.R.方式の調査は、「第一回大根はこびの調査」(1953年実施、回答数398人)、「あんのかすの調査」(1954年実施、有効回答数518人)、「水害の調査」(1955年実施、有効回答数3,152人)、「サザエさんの調査」(1956年実施、回答数8,947人)、「第二回大根はこびの調査」(1960年実施、有効回答数3,338人)の5回にわたって行われた。その間、研究は試行錯誤を繰り返し、最終的には「水害の調査」と「第二回大根はこびの調査」が、主たる研究対象となり、成果としてまとめられている(重松・上田1965)。

いずれの調査も、多肢選択式の質問紙調査が用いられる。一定の文章もしくは漫画を読ませた後、いくつかの設問に回答をさせる。ただし、設問ごとに正答あるいは望ましい回答が、あらかじめ設定されていることはなく、例えば、「第二回大根はこびの調査」では、一つの設問に対して、七つの選択肢が示されており、そこから二つを選択する。複数選択させることにより得られた、回答パターン(組み合わせ)をもとに分析がなされる。回答選択の共起関係から、設問項目の選択肢がグルーピングがなされ、思考体制の推定が行われる(図1)。

2-4. R.R.方式による子どもの思考体制の類型化

図1のように、R.R.方式では「クリスタル図」と呼ぶ図によって結果が示される(重松・上田1965, p.147)。図の中の1つの点は特定の設問における選択肢の回答パターン(選択された2つの組合せ)に相当している。また、統計的に有意な共起関係にある点どうしが線で結ばれている。この「クリスタル図」をもとに、子どもの思考体制の類型を明らかにしている。

以下には、顕在化した子どもの思考体制の類型の一例を示す(上田1958/1992, p.135-141)。

- (1) 分裂的な傾向にあるもの
やはり幼稚なものが多く問題とならない。
- (2) 単純な統一をめざすもの
視野の狭い簡単な割り切りであって、そぼくで

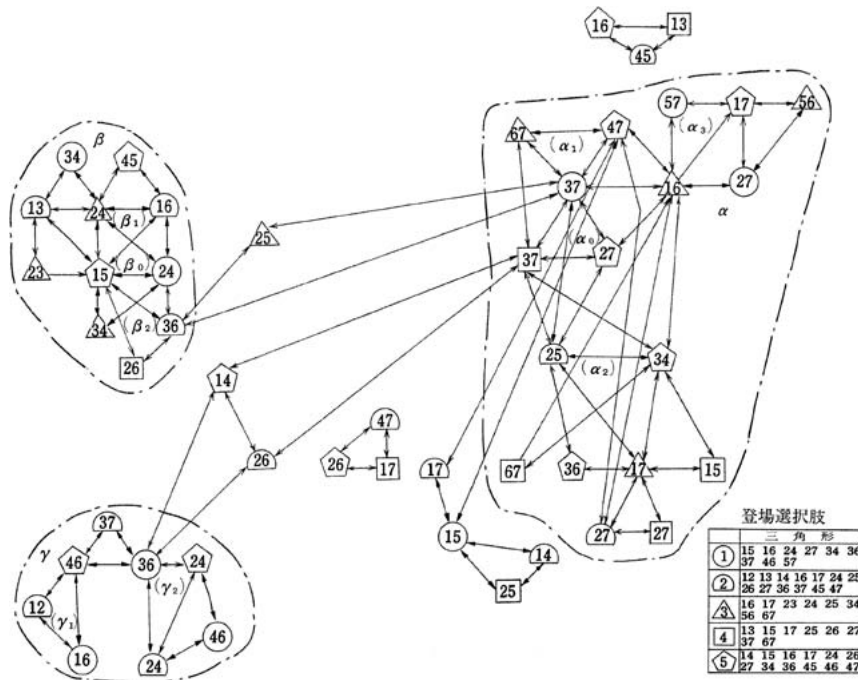


図1. R.R.方式の結果の例（クリスタル図）

はあるが大きな渦のなかに浮く一枚の落葉のように、単なる点にすぎず、思考としては、幼いものである。

- (3) 既成の権威や習慣等によりかかって統一をたもとうとするもの

第三のよりかかる統一は、いわば抽象的思考の典型といってよい。相手がなんであれ、できるかぎり安全なものを求め、それによりそって安定しようとするのである。したがってそのよりどころとなるものは、ある場合には封建的秩序であり、ある場合には進歩的思想であり、またある場合にはいかめしい知識体系である。

- (4) 抽象的独断的な立場で統一をもつもの

第四の独断的統一は、どうであろうか。これは同じく抽象的でありながら、そのありかたにおいて明確に第三と対立する。すなわち自己流に強引なこじつけをおこなうことによって、安定をたもとうとするからである。第三の非個人的に対し、第四はいちじるしく個人的である。しかしその個性は閉鎖することによってのみ守られる個性である。そこに第四のものが、第三の弱さとは異なった弱さをもつ点がある。

- (5) 具体的な立場に立って動的な統一をもつもの
第五の動的統一だけが具体的思考の性格をも

つ。それは他の四つのように割りきらず、あくまでねばりぬいて、強じんなバランスをたもつからである。具体的なものは割りきることができない。しかしそれは弱いために割りきらないのではなく、強いために割りきらぬことができるのである。割りきらぬ統一ほど困難ものはない。

2-5. R.R.方式と「小学校社会科における評価の研究」

R.R.方式の研究は、「児童における労働の理解（第一次報告）」として名古屋大学教育学部紀要第1巻に発表された成果が皮切りとなっているが、研究前史として、名大教育方法研究室による「小学校社会科における評価の研究」が行われていた。これは、教育評価、特に小学校社会科における評価の問題が動機となっている。

「小学校社会科における評価の研究」における問題意識とは、以下のようなものであった(重松・上田1965)。「小学校社会科は、その教科の性質上、ときに評価の基準、すなわち、いかに目標が実現されたかを判定する基準の設定についていちじるしい困難がある。社会科の目標は立場によって色々違ってとらえられるであろうが、単に知識や技能の獲得だけではなく、子どもの社会生活についての思考と

行動、認識と実践の力を正しく育てることにあるという点には異論がないと思う。しかるに一般に広く行われている評価は、知識の習得度や技能の向上度をみることではいくらか役立っても、社会科学全体において期待されている成果の評価ということからいえば、それはきわめて部分的なものにとどまっている。しかも、その部分的な知識の習得度や技能の向上度の評価が、全体の中でどういう位置をもっているかは明らかにされていない。」(p.9)

この問題意識の中心である評価における基準の設定について、R.R.方式では独創性の高いアプローチが用いられている。第3章で示す通り、一般的に評価の客観性を担保しようとするならば、評価の基準や尺度は、評価対象の外部に存在し、固定的かつ静的な性質を有するのが一般的である。しかし、R.R.方式においては、「基準は動きそのもののなかにある。追究の過程で生れ、かつ発展する。R.R.方式はその組織化である。そこでは評価の尺度はたえず動き発展」(重松・上田1965, p.59-60)する。このように、R.R.方式における評価の基準は、評価対象の内部に存在し、発展的かつ動的な性質を有する。重松・上田(1965)は、「R.R.方式は評価の研究として出発したが、じじつそれは多角的評価(関係追究の評価)のもっとも本格的な展開であるといってよい」(p.60)と述べている。

R.R.方式は、その正式名称である「相対主義的関係追究方式」からも、研究方法論の基底に上田が主張した動的相対主義の哲学が底流になっているといえる。そして、「動くものを動くままにとらえることが、正しい評価の、的確な予測の不可欠の条件となる」(重松・上田1965, p.57)と述べているように、動的相対主義にもとづく教育評価の実現をねらいとしていた。

しかし、一般的で外的、固定的な基準を用いずに「動くものをうごくままにとらえる」ことは、容易ではない。この点について重松・上田(1965)は、以下のよう

「かといって、ただやたらに変化する対象はとらえることもできないし、本来動くと考えられるものでもないものである。持続的な面を持ちつつ、しかもつねに変化するものが動くということであり、個性的なもの一般的なものが生きたかたちで結びつくように把握することが、動くままとらえるということなのである。わたくしたちは、その生きたかたちを『動的調和』と名づける。」(p.57)

このように、「持続的な面を持ちつつ、しかもつねに変化するものが動く」という、持続と変化の矛盾の統一

が、さらには個性的なもの一般的なものとの生きたかたちでの結合の把握という矛盾の統一が、「動的調和」であり、この研究原理がR.R.方式という独自性の高い研究を生み出している。

3. 教育評価と教育測定運動

3-1. 第二次世界大戦前後における教育評価と教育測定運動

以上に述べてきた通り、独自性の高い研究が名大教育方法研究室では進められてきた。この特質を明らかにするために、以下では、名大教育方法研究室の研究から離れ、当時の教育評価をめぐる議論について整理する。

ソーンダイクなどに代表されるアメリカで提唱された教育測定運動は、日本における戦前の教育評価に影響を与えた。ここでの教育測定を導入する以前は、アメリカにおいても、日本においても、評価における「主観性」や「非科学性」が批判の対象とされていた。例えば、同一の答案であっても採点者によって得点異なることや、考査の問題がどのような基準で編成されているかその根拠が乏しいことや、考査の結果(点数)が他者との比較においてどのような意味を有しているのか明確でないことなどである。それらの問題を乗り越えるために、「客観性」や「科学性」を有する教育測定が登場した。

教育評価における客観性や科学性を志向した教育測定は、戦前の日本においても岡部弥太郎や田中寛一らによって広められていったが、「満州事変あたりを契機として、ファシズムの抬頭と超国家主義教育の高まりの中で教育研究活動全体が停滞し、人間の能力や学力を客観的に追及することも自由にできない状況」(天野1993, p.215)となり、教育測定運動の十分な定着が図られなかった。

教育測定運動が展開されたアメリカでは、1930年代に「人間を要素的に測定してその機械的総和で説明するのではなく、全体的、有機的、統一的に把握」(天野1993 p.209)しようとする教育評価(Evaluation)という概念が登場し、教育測定の短所を克服する動きが生まれた。しかし、日本はその過程を経ずして、戦後の新教育期に客観的で科学的なアプローチに基づく教育測定と、全人格的に児童や生徒の発達を捉えようとする教育評価論が時期を同じくして登場しない再登場した。村越(1978)によれば、「戦後の教育体制の民主的な改革のなかで、教育評価の問題が、絶対的天皇制下における主観的評価のあり方にたいする批判の上に浮きぼりにされ、子どもの発達のための評価が強調

された」(p.99)。また、この時期には、「客観テストや標準化されたテストが、実際の教育活動のなかに大幅にとり入れられ、指導要録にも標準知能検査、適性検査の結果を正確に明記することが義務付けられ（1948年）、また大学入試のさいにも、進学適性検査が8年間（1947-54年）にわたって実施された」（p.99-100）。さらに、「アメリカでは、教育評価という概念が教育測定にたいする批判という形で登場してきたのたいし、日本においては、戦前、教育測定運動自体が十分現場に広がらずにきたことから、その否定的媒介を経ずに、戦後、教育評価という概念が登場してきたことが戦後の教育評価の動向を強く規定」し（p.112）、「戦後においては、教育評価という言葉が強調されたものの、実質的にはこの教育測定的な側面が強調されることになった」（p.113）。

図2に示すように、アメリカでは「主観的・非科学的」な評価への批判として生じた「客観的・科学的」アプローチに基づく教育測定と、それへの批判として展開した「総合的・統一的」アプローチに基づく教育評価が継時的に起こったが、日本の戦後期においては、民主主義や経験主義による教育改革の中で、同時並行的に展開されていた。

3-2. 小見山栄一の教育評価観

1947年版学習指導要領一般編（試案）の編纂に深く関わった青木誠四郎、同じく1951年版学習指導要領一般編（試案）の編纂に深く関わった小見山栄一は、教育測定を積極的に提唱したが、戦後新教育が目指した児童中心主義的な教育と、それに基づく教育評価を重視する立場にもあった（樋口2007、二宮2007）。1947年版学習指導要領一般編（試案）の第5章「学習結果の考査」では、教師にとっての評価の目的について、1）教育活動による子どもの変化を確かめること、その変化を促すための、2）指導法や教材の適切性、3）指導計画の立案の契機の発見が列挙されている。また、子どもにとっての評価は、1）学習の進捗状況の自覚や2）今後の学習方法の進め方を考える契機となると示されている。ここでは、少なくとも教育評価が、数値化された教育測定のみ限定されていない。新教育へと転換するためには、子どもの統一的総合的な教育評価が重視されていた。

しかし、まもなくその教育評価論は、正規分布曲線に基づく5段階評定に代表される教育測定論に矮小化され、リジットな比率にもとづく相対評価としての5段階評価が主流になり、戦後新教育の目指した児童中

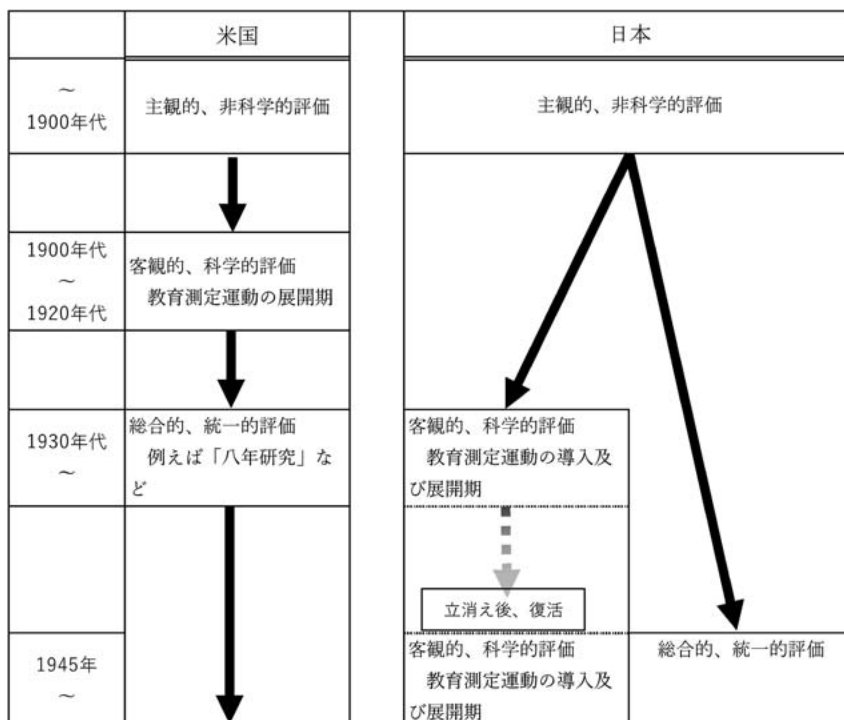


図2. 日米における評価の発展過程

心主義的な理念と矛盾を抱えることとなった。

松本和寿(2019)は、後に「児童指導要録」と改称される1948(昭和23)年の「小学校学籍簿」について、次の通り述べている。

「その特質は、『教育評価』の実現に資する個々の児童について、全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿」という点にあったが、「学習の記録」欄には5段階相対評価の結果を記入することとされた。このことは、アメリカでは対立する「教育測定」と「教育評価」の概念を日本が併わせて受容した象徴的事象と言える。」

そして、「教育測定」が「教育評価」に包摂されるとされながらも、「実態としての5段階相対評価は、『教育評価』に包摂されておらず、『教育評価』から独立した存在であったと言える」と指摘している。

小見山(1952, p.356)は教育測定運動の大正末期から昭和初頭にかけての日本への影響について、「各種の知能検査や性格検査の作製もみられ、わが国にもテスト運動の隆盛時代が来た」にも関わらず、「教育測定運動が十分に成熟しないうちに、日支事変から世界第二次大戦に進み、全体主義的教育観の圧力の下に、個性研究や個性教育の基礎としての教育測定運動が、その萌芽の中に抑えられたのは、わが国の教育にとって誠に不幸なことであった」と述べている。さらに、小見山(1952, p.360)は、シカゴ大学における「八年研究」を取り上げ、「教育の個性化や児童中心の教育が叫ばれることによって、測定が個人の教授や指導に役立てられなければならないことが認められるに至り、教育評価として考察されるようになった」と述べ、教育測定の積極的な側面を認め、教育評価への包摂の可能性を指摘している。そして、測定と評価を概念として明確に区別する必要性を主張している(小見山1952)。

「そもそも人間は、統一性のある全一体である。個々の要素の単なる結合ではない。したがって、断片的な測定結果をよせ集めたのでは、全人的な理解には到達しない。評価において本質的なことは、測定尺度のかわりに価値の尺度を用いるということである。たしかに価値も測定されよう。しかし、通常の測定尺度はそれをなしていない。というのは、多くの場合に測定は価値とは無関係に行われているからである。測定は、客観的条件を量的に表現しようとしている。評価は、この条件への個人の反応を価値的に判定するものである。この条件を客観的に記述する過程と、この条件に対する反応を価値づける過程とは異なるもので

あって、混同されてはならない。客観性を強調するあまり、この二者を区別しないもの、二者の区別を認めないものは、『客観性のとりこ』であるといわれよう。」(p.361)

このように、測定結果は、それだけでは教育的な価値を持たず、あくまでの全人的な評価に還元しなければならないと指摘している。加えて、測定結果のみでもって評価とすることを「客観性のとりこ」として強く戒めている。さらに、小見山(1949)は、採点における主観性を排除できない論文体テストに対して、採点の安易性と客観性という優位性を有した客観的テストにも妥当性の面から問題があると指摘し、「客観性のとりこ」に囚われてはならないとしている。

このような立場である小見山(1954)は、『教育研究事典』において、「教育評価」の項目の執筆を担当し、「教育測定運動と教育評価」、「性格」、「方法」、「評価と指導」、「課題」を節に立てて整理し、最終節では、以下の通り教育評価に関する主要課題を提示している。

- 1) 教育の目的及び指導目標の妥当性の検討
- 2) 個々の評価技術に対する実証的批判による評価技術の利用価値と限界の明確化
- 3) 「ペーパーテスト」とは異なる問題解決に現れる具体的な態度や行動の評価手法の開発
- 4) 教育測定によって得られたデータの個人の全体理解への還元への必要性
- 5) 教育評価方法の継続的研究
- 6) 新教育の発展を支えるための学校評価及び教師評価の研究の必要性

このように、戦後における教育測定論の展開に重要な役割を果たした小見山も、教育測定は教育評価の一部であり、限界を明確にした上で、ペーパーテスト以外の評価手法を開発し、測定結果を個人の全体理解へ還元することを重視していた。

4. 教育測定への矮小化に抵抗する教育評価観

前章で検討した通り、戦後新教育期において学習指導要領や指導要録を通じて教育評価論をリードした小見山は、測定と評価を概念上区別した上で、測定を包摂した評価を構想していた。小見山は、「客観性のとりこ」という表現を用い、教育測定の結果が、そのまま教育評価として扱われることを問題視していた。しかし、現実には、指導要録において5段階評価を採用したことなどにより、教育評価の重要性が指摘されながらも、教育測定が教育評価の全体を覆い尽くすような状況になった。

こうした状況に対して、名大教育方法研究室の重松と上田は、一貫して子どもの全体性を把握しようとする本来の教育評価論の立場を取り続けたといえる。

それでは、いわゆるペーパーテストや、客観的な評価について、重松や上田はどのような立場であったのだろうか。科学性という教育測定論を否定していたのだろうか。重松と上田両氏に主張の濃淡はあるものの、むしろ、以下のように、量的に測定される評価についても、それが一人歩きすることを警戒し一定の留保を付しながら、それを活用することについて発言している。すなわち、教育測定を批判しながら、それを包摂した教育評価論を展開している。

4-1. 重松鷹泰の教育評価観

4-1-1. 重松鷹泰の評価に対する問題意識

重松(1955)は、終戦直後に文部省において小学校社会科の立ち上げに携わった時期を振り返り、「最初の学習指導要領の作製に携わりながら、自分の無力を特に痛感したことが二つある。その一つは、問題解決学習の過程というものを中心に押しだしながら、青少年の直面する問題を具体的にとらえないことで、今一つは学習効果判定の基準を明らかにし得ないことであった」(p.74-75)と述べ、社会科を創設した責任者として、問題解決学習と教育評価の2つの課題に対して無力感を抱いていたことを明らかにしている。

そして、教育評価に関して、「戦後最初の学習指導要領(社会科編)をつくったとき、わたくしの最も当惑したのが、この評価の問題であった。各学年の各問題毎に評価の項を設け若干の示唆を述べてはいるが、はなはだしんのないものである。評価を省くことのできないという教育の厳然たる事実と直面しながら、それを相互に信頼し交換しあえるほどのものに具体化することができないことに、わたくしは強い敗北感をさえ覚えたのである。評価の具体的な方策を探し出すということが、わたくしの奈良の女高師付小の現場に赴かせた一つの大きな動機であった。小見山氏はこの頃文部省にあって教育評価のことを研究しておられたのである」(重松1963a, p.3)と「評価」に対する強い問題意識が、1946年に最初の社会科の学習指導要領を文部省で作成している当初からあったことを述べている。

さらに社会科発足当時の指導要録をめぐる議論について、以下のように述べている(重松1963a)。

「社会科発足の際、わたくしたちは社会科の評価は、子どもの成長を文章的に表現する以上の方法が考えられないから、指導要録の中に欄を設ける

ことを見合わすか、さもなければ特別の記入欄をつくるよう、強く要請したのであるが、意図的に実施する教育である以上、他の教科の教育と同様に評価すべきであるという見解によって、押し切られてしまったのである。」(p.3)

このように、評価の問題に対する文部省時代の「当惑」、「自信のなさ」、「敗北感」が、その後強く「評価の問題」を追求する原動力になっていったと考えられる。

重松(1963a)は、前章に示した小見山(1954)による教育評価の6つの主要課題を引用した上で、「これらの問題は、教育評価の領域が難問の錯綜した密林の状態であることを、示している」(p.2-3)と述べ、教育測定を積極的に用いている小見山であっても、個人の全体理解への還元の見き教育測定は妥当性を欠くと考えていることを紹介している。すなわち、重松は「戦前的」な「主観性」や「非科学性」の批判として登場した「客観性」や「科学性」を有する教育測定を、「戦後民主的」であり「子ども中心主義的」な児童の全人格の理解に基づく教育評価に包摂させる必要があると考えていた小見山と、問題意識を共有していたといえる。さらに重松は、その方途を具体的に探るために、名大での授業分析、R.R.方式の研究へと向かったと考えられる。

4-1-2. 重松鷹泰の「評価の手がかり」と「子ども理解」

重松は、「初志の会」の機関誌「考える子ども」においても、評価に関する論稿を残して、「評価の手がかり」について3回論じている(重松1963c, 長坂1964, 重松1964)。これら3回の重松の「評価の手がかり」の変遷を図3に示す。

その第1回にあたる第31号では、「評価の手がかり」として、最も多くの人に認められているものは、所期の知識が獲得されたかどうか言うことであろう。(中略)わたくしは、この獲得された知識の種類や量を、第四の評価の手がかりとすることを容認しないわけではないが、それのみを評価の手がかりと考えることには、反対しないわけにはいかない」(重松1963c, p.10)と述べている。

第2回は、第34号に掲載されており、重松自身の著作ではなく、重松の提案を長坂端午らが座談会形式で検討している記録である。これは、研究集会での検討内容を事前に検討した座談会である(長坂1964)。第3回は、第35号に再び重松自身の論考が掲載されている(重松1964)。

重松の「評価」に対する基本的な考え方は、個々の

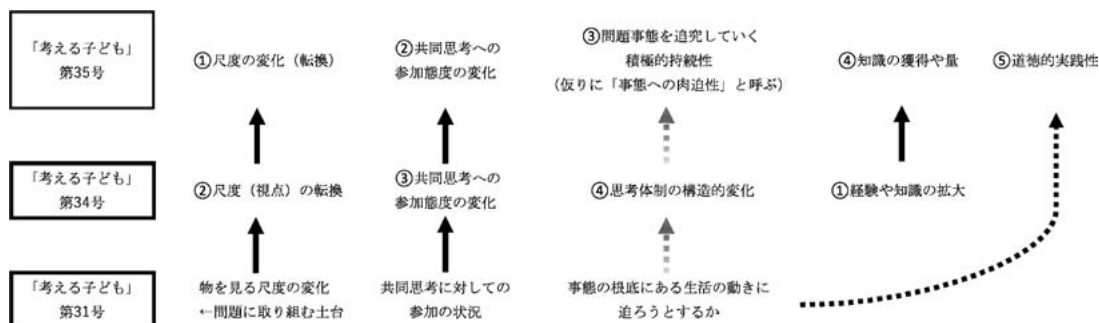


図3. 重松鷹泰の「評価の手がかり」の変遷

子どもの全体的評価につながる評価を希求する態度にあるといえる。重松(1963a)は、自分に対する評価の問題をめぐる誤解を取り上げながら、部分的な評価の寄せ集めが全体的な評価になり得ないことを主張している。

「世間には、わたくしが評価に反対であるとか、評価を軽視するとか、主観的な評価に甘んぜよとか、主張しているかのよう、錯覚している人がかなりおられるようであるが、これは全くの誤解である。たしかでない評価をたしかなもののように考えたり、部分的な評価を寄せ集めて全体的な評価ができるように思ったりすることに、反対しているのにすぎない」(p.4-5)

「独断的な立場乃至は便宜的な立場から、性急にその要請に答えようとして、かえって評価そのものを不十分なものにしてしまうこと、乃至は、教育をその評価の(不十分な、あるいは、逆行的な)基準によって、拘束してしまうことを、警戒しているのである」(p.5)

このように、「たしかでない評価」や「独善的立場乃至は便宜的な立場」を退け、「全体的な評価」を重松は求めている。ただし、これはたやすいことではなく、奈良女高師附小に移ってからの研究をもってして、「個々の能力が子どもの全人格的発展の動きの中からどのような根拠によって抽出されてきたか、について答えられないでいる」(p.3)と評している。

このような重松が重視する「全体的な評価」とは、子どもの全体を捉えようとする子ども理解を意味していると考えられる。重松(1963b)は、「わたくしは、評価ということを広義に解釈し、子どもたちの動きを理解することとしている」と述べている。

さらに、理解について、「基準なり尺度なりを設定しながら、それに拘束されず、逆にその基準なり尺度なりを検討していくことを可能にするものは、事態の

動きの統一的な把握への努力にほかならない。わたくしはそれを理解と呼ぶ。その意味でも評価は特殊な理解として位置付けられるべきだと考える」(重松1963b, p.8)と述べ、理解は「事態の動きの統一的な把握への努力」であり、子どもの感情や意図、知識や経験などの表出していない部分も含めての個としての全体的な評価であるとしている。これらの関係は、図4のように図式化できる。

このように、重松の構想においては本来的に評価とは、子ども理解と分別不可能な概念である。そして、基準や尺度に基づく狭義の評価に対して、本来的な評価は全体的・統一的・動的な評価である。前者の狭義の評価は、検討の加わらない基準や尺度に基づくものであるため、部分的・局所的・静的な評価であり、一般的には測定と言われるものに相当している。

4-2. 上田薫の教育評価観

4-2-1. 上田薫の評価に対する問題意識と「評価の要件」

上田も重松と同様、戦後新教育期に文部省において社会科の創設に関与したことから、評価、特に社会科

<本来的な評価>	評価＝理解
広義の評価	＝ 子ども理解 ＝ 子どもの動きの理解 ＝ 全人格的発展の動きの評価 ＝ 全体的な評価 ＝ 事態の動きの統一的な把握 → 基準や尺度の検討を可能にする
<限定的な評価>	評価≠理解
狭義の評価	＝ 基準や尺度に基づく評価 ＝ 特殊な理解 ≠ 子ども理解

図4. 重松鷹泰における「評価」と「子ども理解」の関係性

における評価について深い関心を有していた。上田（1953）は、社会科における評価の目的は、「究極においてこどもの成長のすがたをとらえること」としつつ、「実現された学習成果」と「教師が活用した指導計画」の二つの面に分けて考えなければならないと述べている（p.169）。その際に、「新年度のカリキュラム作成にあたってはじめて反省を迫られる」のではなく、「むしろたえまなく反省検討を行うことによるのみ、社会科の指導が正しく進行する」と述べ、社会科における評価は、不断に行われなければならないことを強調した（p.169）。そして、一般的にありがちな「教師が学年末になってはじめて頭をなやましはじめるような種類の評価」は無意味であり、健全な指導のありかたを歪めるものであると指摘し、数字に還元可能な評価が重視される入学試験やその数字の優劣を懸念する保護者の要望、学期や学年末にのみしか評価を顧慮しない教師の行動や態度など教育を取り巻く問題が正しい評価の妨げになっていると主張した（p.170）。

さらに、上田（1953）は、社会科における評価は、「公式的な安直なやりかた」では困難であるとし、社会科の学習とその指導が、固定化された方法と親和性を有していないことから、評価においても柔軟性や流動性が重視されなければならないとしている（p.171）。そして、柔軟性や流動性を持った評価の特質を4点あげて、評価を行うために考慮すべき要件としている（p.172）。

一つは、一般的基準にのみ依拠するのではなく、また、他の子どもとの優劣にこだわることのない、個人としての成長を重視する評価の個別性である。二つは、先入観や独断を排して、些細な行動や態度も対象にして一人の子どもの全体を把握し、合理的に解釈しようとする評価の科学性である。三つは、子どもの一面性のみだけで評価したり、切り取られた一面を常に子どもの全体に還元したりするのではなく、一人の教師の独断や偏向によらず、複数の人間によって評価を行うという二つの意味での評価の多面性である。四つは、先にも強調されていた通り、成績表を作成する際だけでなく、学習の進捗や個人の変化に合わせて行う評価の継続性である（上田1953, p.172-177）。

以上のように、上田は、評価の要件に、個別性、科学性、多面性、継続性の4点を挙げている。

次に、「初志の会」において、教育評価の問題が大きく取り上げられていた1963年から1965年頃の上田の教育評価観を整理してみたい。上田（1963b）は、「評価の根本問題」と題した論文において以下のように述べ、自身の教育評価観の本質的部分は、「人間の総合的

把握」であると主張している。

「教育評価とは、まずなによりも人間に対する把握である。それは態度を測定することでもなく、知識の量をはかることでもない。客観的な学力を明らかにすることでさえない。ひとりの人間の現在と、未来における可能性を、ある立場からえぐりとらえようとする努力である。この平凡な事実を、今日の教育の世界は、あまりにも忘却しすぎているのではないか。計測可能なもののみを学力とみなそうとする主張などはまさにその弊の極端なものというべきである。

多く見られる評価の悪弊は、安易な分析のみがあつてかんじんの総合を欠くことにある。教科をわかり、またそのなかを細分し、テストによる部分的抽象的把握に満足し、そのデータの位置づけ、したがって総合的把握をおろそかにする。」（p.2）

ここに見るように、上田の教育評価は、態度の測定でもなく、知識の量の計測でもなく、客観的な学力の解明でもなく、人間に対する把握であり、人間の可能性を解釈しようとする努力であるとしている。加えて、計測可能なもののみを学力とみなすことを批判している。そして、教科による学習の細分化やテストによる部分的抽象的把握を例に取り、評価における総合性の欠如を問題視し、総合的把握の重要性を主張した。

さらに、「与えた内容が生きた子どもの全構造にどう位置づけられ働くか、そのことを離れた分析は空転にすぎない。計測できようとできまいと、子どものなかで働くもののみが評価の対象である。人間の把握こそ評価だというのは、このように複雑な動的なありかたこそ人間の本質だと考えるからである」（1963b, p.2）と述べている。教育実践を通して獲得した知識や技能は、その子どもにとってどのような意味があるかが重要であり、複雑かつ動的な存在である人間（＝子ども）にとって働くものが評価であり、それは人間の把握であると主張している。

上田の評価論のもう一つの特徴は「過程の把握」である。上田（1963a）は、先の論文（上田1963b）に先立って「詩と空白と評価」と題した論文で以下の通り述べている。

「評価は過程をとらえねばならぬ。評価の表現は、過程に対する把握を示さねばならぬ。どれほどめんどうくさくても、どれほど表現が混雑しても、過程を看過した評価になんの意味があろう。数字は過程をあらわすことができない。100点も0点

も、過程の表現ではない。生きた人間への評価、過程への評価は、99点から1点のあいだに分布する。しかも奥行きをもって分布する。しかしそれはじつはやがて数字の否定へと帰着するであろう。100点60点20点を取る子どもは、平均点は同じでも、60点を三度とる子どもとは、まったく異なっているのである」(p.9-10)

以上の通り、上田が示す評価の要件は、個別性、全体性、多面性、継続性であり、上田の教育評価観の本質を「人間の総合的把握」と「過程の把握」と捉えることができる。

なお、上田の教育評価観に関する先行研究として、伊藤(2007)は、上田がその後授業研究の手法として推奨し学校で広く用いられた「カルテ」の実践的意味を教育評価論として問直し、1)人間把握としての評価、2)教育実践(あるいは指導)の出発点としての評価、3)「関係追求的評価」、として特徴付けている(p.116-118)。

4-2-2. 教育評価とペーパーテスト

第1章でも触れたが、「初志の会」の第6回全国集会(1963年開催)の大会テーマは「社会科における評価の問題—指導記録を手がかりとして—」、第7回全国集会(1964年開催)の大会テーマは「社会科における評価の方法」であり、いずれも社会科における教育評価が主題となっている。時を同じくして、上田は、ペーパーテストに関する論稿を発表している。「新しいペーパーテストの創造」(上田1964a)と題した論文では、ペーパーテストの注入主義との不可分性を想定しながら、「わたくしたちの会がペーパーテストについて研究するのは奇妙だと考える人がいるかもしれない」(p.38)と述べ、従来のペーパーテストに代わる「子どもの実態に対する深いとらえ」(p.38)、「立体的」かつ「奥行きのある」評価が可能なペーパーテストの創造に挑戦することを課題として示している。

ここで、評価の立体性や奥行きが必要であると主張しているように、上田は、知識の獲得の有無や知識の量を問うペーパーテストの一般的な特性を批判し、「ひとりひとりの子どもの個性のにじみ出た複雑なありかたとして把握されてこそ、評価は新しい指導のための手がかりとなる」(p.38)と述べ、新たなペーパーテストのあり方を模索している。

上田は、「評価の性格とペーパーテストの原則」(上田1964b)の中で、「評価」は「次の指導のための手がかり」であり、「終末ではなく始発であり、正しくは途中」であり、「未来への可能性をとらえるもの」である

と、評価の性格を列挙し、過程を重視し指導に還元できる評価の原則を示している。

さらに、「では評価はつねに統一的総合的にしかおこなわれえないのか」と問題提起し、「生きた統一総合を凝縮させた『関連』においてなされるのではなくてはならない。それだけが評価の断片性を脱する道」と指摘した。つまり、統一的で総合的な評価の前段階としては断片的評価が存在することを認め、その断片的評価が、断片的評価で終始するのではなく、関連を重要視した。上田は、ペーパーテストを排除するのではなく、ペーパーテストの存在も是認し、逆に望ましいペーパーテストの具備すべき条件を示している。上田がペーパーテストに求めた条件は、以下の通りである。

- 相対性(正解を複数とする)
- 関連性(問題の間に関連をつける)
- 間接性(距離をおく)
- 具体性(おいこんできく)

このように、上田の考えるペーパーテストは、子どもの部分的抽象的把握のためのものではなく、あくまでも総合的把握を前提としたものである。そのため、正解を複数にするなど、当時の、そして今日のペーパーテストの基本的な考えとは大いに異なったものといえる。

5. 全体性の解明を志向した授業分析及びR.R.方式

5-1. 授業分析とR.R.方式における研究方法の対比

第2章で示したように、重松・上田によって指導された初期の名大教育方法研究室の主要な共同研究であった、授業分析及びR.R.方式は、教育評価に対する問題意識を内包しながら、同時並行的に研究が進められた。いずれも大学の研究室内部だけに留まらず、小中学校をはじめとする教育現場との密接な関係の上に推進され、全く同一ではないにしても、研究に関わったメンバーも重複していることから、両者の研究目的や問題意識は同研究室内では共有されていたと考えることが妥当である。特に、本論で焦点化している教育評価の問題が両研究の問題意識に内包されていたことは、これまで明らかにしてきた通りである。

ただし、両者の研究手法には大きな違いもある。以下では、いくつかの観点によって両者の特徴を対比的に整理する。

授業分析が取り扱うデータ(授業記録や指導案など)は、発言者や児童や生徒が特定されており、デー

タにおける固有性が保持されていることから、個別性を志向した研究手法である（データの固有性）。一方、R.R.方式が取り扱うデータ（調査結果）は、設問に対する回答のみであり、データにおける匿名性が保持されていることから、一般性を志向した研究手法である（データの一般性）。

また、授業分析は、既存の仮説や理論を排除し、分析者の独断のかつ独善的解釈を拒絶することから、収集可能な限りの教育実践に関する事実を分析の対象とする（データの広範性）。一方、R.R.方式も、分析者の独断のかつ独善的解釈を拒絶するものの、質問紙による設問という一定の制約的条件のもとに対象データが収集される（データの制約性）。

さらに、授業分析は、現実に起因している授業場面つまり具体的な教育実践を研究対象とし（データの具体性）、分析者の主体的な解釈により質的かつ多角的に分析が進められ（分析方法の開放性）、事例の蓄積を前提としている（結果の個別性）。一方、R.R.方式は、日常生活や具体的な教育実践と無関係ではないものの、直接的には研究者が計画した大規模調査を実施する研究であり（データの抽象性）、量的で定式的な方法で分析され（分析方法の定式性）、考察結果が類型化される（結果の類型性）。

このように研究方法の側面からみると、授業分析とR.R.方式には対称的な関係性がみられる。表1の通り、これは個別指向性か類型指向性かの違いといえる。

表1. 「授業分析」と「R.R.方式」

授業分析	—個別指向性
授業の構造との関連において、子どもの思考を把握し、子どもの全体性を個別として理解しようとした。つまり、現場における新たな理論研究および新たな教師教育観の提示。	
R.R.方式	—類型指向性
子どもの思考を動的把握と全体性を基準（尺度）として、子どもの評価を試みた。つまり、新たな評価観および教育評価論、評価手法の提示。	

5-2. 授業分析とR.R.方式の共通のねらいとしての子どもの思考体制の究明

以上のような相違はあるものの、当時の名大教育方法研究室のメンバーが自覚的に対立的にとらえられていたとは見受けられない。また、重松・上田をはじめ

とする多くの名大教育方法研究室グループのメンバーは、両方の研究に携わっている。さらに、先に引用した、重松（1963a）による「評価の研究」についての論考では、「現場の教師の知恵や経験をも動員して、評価の問題に取り組むこと」と「R.R.方式」が、「平行し互いに支援しあっていく」ことが構想されている。前者は明らかに「授業分析」を想定している。このように、むしろ、「授業分析」と「R.R.方式」は対立というよりも併存もしくは補完という状況にあったといえる。しかも、子どもを深く理解する、子どもの思考体制ないしはその動きを追究するという目的も共有していたといえる。

「思考体制」とは、「R.R.方式」が直接にねらいとしているところであるが、同時に授業分析においても、これを捉えることが主要な目的に位置付けられている。重松（1961）は「授業分析の原理」を明らかにする上で、思考体制ないしは思考体制の動きを以下のように説明している。

「授業分析の要点は、授業を、それに参加している教師、子ども、さらに教材に代表される先覚者（先進者）の物の考え方の緊迫した交渉として捉えるところにあり、そのためには従来の仮説に安住してこれを依存することをやめて、授業の流れの中にあらわれてきた諸事実の関連を合理的に説明すること、換言すれば授業の中にあらわれている事実をもって授業そのものを説明することを求めていくべきだということになる。ここにいう物の考え方とは、いわゆるイデオロギーというように限定したものではなく、それをも含みながらそれを支えている、より広汎な各人の個性的な思考のし方である。（中略）そのような広汎な各人の個性的な思考のし方をわたくしたちは思考体制の動きと呼ぶ。各種の事態の下で各人の思考のし方はさまざまに変化すると思われるが、それは決して無秩序なものではなく、各人それぞれに進展させてきた思考の持っている法則性を根底においていると考えられる。その意味において各人がそれぞれに進展させてきた思考を思考体制と呼び、しかもそれが固定し停滞するものでなくさらに発展（変化）せざるを得ないものであると考えて、それを問題とするが故に、思考体制の動きと言おうとするのである。」（p.27-28）

5-3. 授業分析とR.R.方式の共通の研究動機としての社会科の評価

また、先述した通り、重松は名古屋大学に着任当初

より、社会科の評価の問題に対して、高い研究動機を有していた。これが、授業分析とR.R.方式の共通の研究動機になっていた。戦後新設された社会科の任務は、児童生徒に「社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである」と、1947年版学習指導要領（社会科編）の序論第1節「社会科とは」に記述されているように、子どもたちによる社会生活の理解が、教科としての社会科の中心課題となっていた。問題解決学習を原理とする初期社会科の実践における子どもの思考体制の動きを解明することが授業分析の目的であった。そして、R.R.方式の前史として初期の名大教育方法研究室では、より直接的に社会科の評価の基準を設定するための研究として、子どもたちの生活に対する理解を、1)現在の自分の生活に於ける関心事、2)他の子どもの綴方に対する反応(綴方)、3)その綴方にあらわれた生活事象に対する判断、の3点を究明するための調査が実施された(重松・上田1955)。しかしながら、一つは自由記入式であったため、回答内容が不明瞭でないものが生じたこと、二つは表現内容の分析視点が未確立であったため、十分な成果を得るに至らなかった。以上のような経過から、R.R.方式では、多肢選択の質問紙調査の形式を用いられるようになっていった。これら一連の研究を通して、1)子どもの考え方と結び付いた社会科の目標の実現つまり評価のあり方、2)子どもの考え方を把握する視点の確立、が追求されていった。

個の中の思考体制の動きを捉える「授業分析」も、個を超えた集団としての思考体制の類型を捉える「R.R.方式」も、どちらも事実在先だった正解・基準・尺度を排除し、それらは研究を通して構築されるものとされている。とはいえ、帰納法的に個別のデータの集積から考察が行われているわけではない。「授業分析」における記録の解釈や、「R.R.方式」で分類されたパターンの解釈には、問題解決学習の教育観、動的相対主義の人間観が作用していたといえる。

5-4. 授業分析における個別指向性とR.R.方式における類型指向性の矛盾的統一過程

さらに、両者の研究には、基盤となる研究方法論における共通性が見られる。つまり、あらかじめ外的な基準を設定した研究でなく、都合の良い事実だけでなく、あらゆる事実をつなぎ合わせて、諸事実の整合性を重視した解釈を行い、子どもの全体性を思考体制の動きとして捉えようとした研究である。

ここで、全体性という用語の二面性に着目したい。一つ目の全体性については、個を超えた全体性であ

り、多様な個を包摂する大きさをもった全体性のことである。一方、二つ目の全体性については、個人としての全体性（部分の寄せ集めではない統一ある人格が有する全体性）である。直接的には、R.R.方式は類型性を指向し個を超えた集団としての全体性を対象とした研究であり、授業分析は個別性を指向し一人の個の全体性を究明しようとする研究である。

包摂関係にある二重の全体性は、集団全体の中にある個の中にも全体を認めるものである。個の中にある全体性は、決して一色に染まっているわけではなく、また不変なものでもなく、外界との相互作用によって動的性格と多様性を有する。そこで、個の全体性の中には、全体(集団)を構成する様々な個(他者)の要素が入り込んでいると見ることができる。集団の中に個があるだけでなく、個の中に集団があるという見方である。こうした立場に立てば、全体性の二重性が再帰的に作用し、個を超えた集団としての全体性を理解することも、全体性としての個々の思考体制を理解することに収斂していつているといえよう。つまり、「R.R.方式」は、一義的には個を超えた集団全体の思考体制の特徴を明らかにしようという企てであるが、それが一人の個の中の全体性として思考体制の動きを捉えようとする営みといえる。この見方においても、個を個として捉える「授業分析」と多様な個からなる集団を捉える「R.R.方式」は対立的な緊張関係をもちつつ、動的過程として矛盾的に統一し発展する可能性がある。図5に示したように、個別指向性と類型指向性という対立が、授業分析とR.R.方式という、運動体としての研究室の研究活動を通して、矛盾的に統一をしていく過程が目指されていたといえよう。

6. 授業分析とR.R.方式の今日的な示唆

授業分析では、個々の子どもの個別の行動・発言を関連付け、個としての一貫性や個性を構造的に把握す



図5. 個別指向性と類型指向性の矛盾的統一過程（概念モデル）

る。R.R.方式では、複数の選択肢への反応パターンの共通性から集団としての特性を類型化する。授業分析においても、R.R.方式においても、個としての全体性と、集団としての全体性という全体性の二重性が再帰的に作用し、個の思考体制の解明に収斂していつている。

昨今、エビデンスに基づく政策決定が優位になる中で、教育においても成果の可視化が求められる。一元的な尺度で測定しうる能力の範囲も、いわゆるペーパーテストによる学力にとどまらず、ルーブリックを活用したパフォーマンス評価や非認知的能力などにも拡大している。限られたエビデンスだけが尊重され、そのエビデンスに回収される事象以外は捨象されるようになると、教育実践が画一的になり、教師の個性・意思決定・状況判断・洞察力が不問にされ、教職の専門職性が脅かされることも懸念される。個を部分の寄せ集めとしてとらえる人間観が表に出て、統一的に全体像を求めようとする動きを弱めてしまうことが懸念される。また、エビデンス重視の今日の状況の下、量に解消されない質や、集団的な特徴（平均値）に収束され得ない一人一人の個の個別性が埋没することも懸念される。

名大教育方法研究室による相対的かつ動的な評価論は、客観性を重視する段階的な教育評価とは異なる新たな地平を開くことが期待される。

7. おわりに

本研究では、授業分析とR.R.方式に関する名古屋大学教育方法研究室の初期の研究を対象にし、教育評価論としての意義を明らかにすることを目的とした。まず、授業分析とR.R.方式について概観した上で研究が目指したものやその方法論の特質を明らかにした。授業分析は、(1)授業の諸事実を子どもの思考体制の動きや相互作用としてとらえること、(2)仮説の絶対化を拒絶し、授業の諸事実の整合性を保持し、授業を説明しようと試みることを要件としていた。またこれらの要件が、教育評価としての授業分析の特質を示している。また、R.R.方式は、動的相対主義の哲学が底流とし、「動くものを動くままにとらえることが、正しい評価の、的確な予測の不可欠の条件となる」(重松・上田1965, p.57)と述べているように、教育評価の実現をねらいとしていた。

また、戦後新教育期の教育評価論の展開の中では、日本においては教育測定論と教育評価論が同時に展開され、後者の一部に前者を位置付けようとしながらも、前者が後者を覆い尽くすという現実が生じた。そ

うした中にあり、重松と上田の教育評価観は、教育測定に矮小化されない本来の教育評価を目指していた。また、両名が中心になって設立された「初志の会」においても、教育評価に関する議論の展開していた。重松は、子ども理解と分別不可能な概念として、評価の本来のあり方を提示した。それは、全体的・統一的・動的な評価であった。また、上田は評価の要件として、個別性、全体性、多面性、継続性を挙げ、教育評価の本質「人間の総合的把握」と「過程の把握」として示していた。

授業分析とR.R.方式は、研究方法の面で見れば、個別指向性と類型指向性という対比的な関係にある。しかし、個を超えた集団としての全体性と、個としての全体性という、全体性の二重性を動的な過程として捉えれば、前者が後者を含むだけでなく、後者にも前者が含まれるという矛盾的な関係にある。研究活動のサイクルによって、これらが統一的に追究されて行くことに、思考体制の動きを解明する評価研究としての意義を見いだすことができる。

こうした研究方法論や、複数の正解のあるペーパーテストの提案など独自性の高い提案は、エビデンスが強調される今日の教育界にあって示唆的である。日比裕やの場正美らによる名大教育方法研究室のその後の展開も含めて、授業分析とR.R.方式を教育評価論として捉え直し、今日的な教育評価方法の提案につなげていくことを今後の課題としたい。

〔注〕

- 1) 名古屋大学教育方法研究室という名称は、制度的な正式な名称ではなく、本論文では名古屋大学教育学部教育学科教育方法講座のことを指すことにする。初代の教授は重松鷹泰、助教授は上田薫であった。この2名を中心に助手・大学院生・出身者らのグループを含めた総称として、名大教育方法研究室と呼ぶことにする。なお、2000年より、同講座は名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻学校情報環境学講座教育方法学領域に改組されている。
- 2) 名大教育方法研究室内部の立場から、日比(1967)は、授業分析において子どもの個々の発言や行動に基づいて子どもの思考を捉えようとする際の視点として、R.R.方式によって明らかになった思考体制を活用している。また、直接的な引用による言及はみられないが、日比ほか(1989)以降の授業諸要因の関連構造の究明や中間項を用いた授業分析の研究には、R.R.方式の研究方法論が引き継

がれていると考えられる。この点の解明は、他日を期したい。

- 3) 名大教育方法研究室外部の立場から、木原健太郎(1992, p.143)は、R.R.方式を戦後の日本の授業研究の系譜に位置付け、重松・上田の「科学」の捉え方の独自性を論じている。
- 4) 思考体制とは、初期の名大教育方法研究室の授業分析およびR.R.方式にとっての主要概念であり、この解明のために2つの研究が取り組まれていた。思考体制の詳細は本稿第5章で詳述する。

【文献】

- 天野正輝(1993)『教育評価史研究』, 東信堂。
- 伊藤実歩子(2007)「『カルテ』にみる教育評価論—上田薫の場合—」, 田中耕治編著『人物で綴る戦後教育評価の歴史』, 三学出版。
- 伊藤実歩子(2017)「授業記録の歴史をひもとく—教育方法学にとってのエビデンスとは何か—」『戦後日本教育方法論史』, ミネルヴァ書房。
- 上田薫(1953)『社会科の理論と方法』, 岩崎書店。
- 上田薫(1958)『知られざる教育』, 黎明書房(引用は1992版, 上田薫著作集第1巻)。
- 上田薫(1963a)「詩と空白と評価と」, 考える子ども, No.28。
- 上田薫(1963b)「評価の根本問題」, 考える子ども, No.31。
- 上田薫(1964a)「新しいペーパーテストの創造」, 考える子ども, No.35。
- 上田薫(1964b)「評価の性格とペーパーテストの原則」, 考える子ども, No.37。
- 木原健太郎(1992)戦後授業研究論争史, 明治図書。
- 小見山栄一(1949)「客観的テストの批判」, 『教育現実』, 第1巻5号。
- 小見山栄一(1952)「教育評価」依田新編『教育心理学』, 金子書房。
- 小見山栄一(1954)「教育評価」石山脩平編『教育研究事典』, 金子書房。
- 重松鷹泰(1955)『社会科教育法』, 誠文堂新光社。
- 重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』, 明治図書。
- 重松鷹泰(1963a)「評価の研究」, 考える子ども No.28。
- 重松鷹泰(1963b)「評価と理解」, 考える子ども, No.29。
- 重松鷹泰(1963c)「評価の手がかり」, 考える子ども, No.31。
- 重松鷹泰(1964)「評価の手がかり」, 考える子ども, No.35。
- 重松鷹泰(1967)「まえがき」日比裕『授業分析の基礎理論』, 明治図書。
- 重松鷹泰・上田薫(1955)「児童における労働の理解—第一次報告—」, 名古屋大学教育学部紀要, 1。
- 重松鷹泰・上田薫(1965)『R.R.方式—子どもの思考体制の研究—』, 黎明書房。
- 柴田好章(2007)「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性—重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」, 『教育学研究』, 74(2), 189-202。
- 柴田好章(2010)「問題解決学習の討論場面の中間記述言語を用いた授業分析—江口武正「耕地整理」を対象にして—」, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 57(1), p.1-14。
- 長坂端午ほか(1964)「(座談会)さらに一歩を進めるために—39年度夏季集会をめぐって—」, 考える子ども, No.34。
- 二宮衆一(2007)「戦後初期の「教育評価」の概念—小見山栄一の場合—」『人物で綴る戦後教育評価の歴史』田中耕治編著, 三学出版, p.26-40。
- 日比裕(1967)授業分析の基礎理論, 明治図書。
- 日比裕ほか(1989)授業諸要因の関連構造にもとづく授業の構造分析, 名古屋大学教育学部紀要(教育学科), 35, p.273-340。
- 日比裕ほか(1993)児童発言の中間項への転換(発言の再構成)にもとづく子どもの思考過程の相互関連の顕在化, 名古屋大学教育学部紀要(教育学科), 39(2), p.127-156。
- 松本和寿(2019)「戦後教育改革期の「教育測定」と「教育評価」」, 日本教育学会第78回大会発表資料。
- 村越邦男(1978)『子どものための教育評価』, 青木書店。

Reexamining the Significance of “Lesson Analysis” and “Relativistic Relation Research Methods” in the Division of Methods of Education at Nagoya University as Educational Evaluation

Yoshiaki SHIBATA*, Masataka ISHIHARA**

This paper aims to investigate the history of collaborative research in the Division of Methods of Education at Nagoya University and to clarify the implications of two major joint studies in terms of educational evaluation. Professor Shigematsu Takayasu and Professor Ueda Kaoru began the studies on “Lesson Analysis” and the “Relativistic Relation Research Method” (R.R. Method) in the 1950s-60s. It can be claimed that both studies have substantial differences in terms of research method and data collection. While Lesson Analysis uses the case study method and collects the detailed records of the learning process during the lesson focusing on the individuality of learners, the R.R. method employs a large-scale survey and collects the patterns of the responses in the questionnaire focusing on the typology of learning style. However, the research methodology of both studies shares the same paradigm, that is, dynamic relativism aimed at revealing learners’ thinking systems from a holistic perspective. Recently, more and more demands for evidence-based decision-making in education are arising, despite the threats to teachers’ professionalism and individually customized teaching. Thus, alternative views of educational evaluation are needed, and it is helpful to look back at the unique research methods employed at Nagoya University.

* Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

** Researcher, International Center for Lesson Studies in Graduate School of Human Development, Nagoya University