

教育目的論における「教育目標」概念の分析

—「教育目標」—「教育目的」の関係性の再検討を通して—

尾 崎 博 美

本論文の目的は、「教育目標」—「教育目的」の関係性の再検討を通して、「教育目標」(educational-objectives)概念がもつ特徴、意義、及び課題を明らかにすることにある。近年の教育哲学・思想領域においては、「教育目的論」の「不在」及び「不要」が指摘されてきた。これらの指摘は同時に、現在の教育領域においては「教育目的」よりも「教育目標」を重視する傾向が存在することを指示している。

そこで本論文は、主として日本におけるカリキュラム研究を対象とし、そこで論じられてきた「教育目標」と「教育目的」との関係性は一般的な「目標」—「目的」の関係性に還元できない場合がある点に注目する。このことは「教育目標」概念が当の概念に固有の系譜、性質、意義を持つことを示唆している。それを論じることによって、最終的に「教育目標」概念を問う議論がもつ課題と可能性とを提示し、当の概念が「教育目的論」に対していかなる示唆をなしうるかを示して結論とする。

キーワード：教育目的論、教育目標、「目標」—「目的」の関連性、教育評価、概念分析

はじめに：本論文の目的と構成

本論文の目的は、「教育目標」—「教育目的」の関係性の再検討を通して、「教育目標」(educational-objectives)概念¹を問う議論がもつ特徴、意義、及び課題を明らかにすることにある。

近年の教育哲学・思想領域において、「教育目的論」は二つの文脈において論じられてきた。第一の文脈は、「教育目的」を問う議論の減少を批判し、その必要性を指摘する「教育目的論の不在」の文脈である。第二の文脈は、「教育目的論」自体が教育実践からすでに乖離しその実効性を失っていることを指摘する「教育目的論の不要」の文脈である。これら二つの対称的な文脈において、一方で前者は教育実践が可視的かつ具体的な「教育目標」にのみ依拠することを危険視し、他方で後者は、教育実践は可視的かつ具体的な「教育目標」にこそ準拠して行われるべきであるとみなす。つまり、この二つの文脈は、現在の教育言説においては「教育目的」を問う議論よりも「教育目標」を問う議論が重視される(望ましいとみなす)傾向がある、と認識している点では共通している。

それでは、日本において「教育目標」論はいかに展開して来たのであろうか。これには、主としてカリキュラム研究及び教育評価論の文脈において多くの先行研究がある。例えば、田中耕治はタイラーからブルームに至る体系的研究を行っており²、「教育目標論」の変遷とそれがもつ特徴を論じている。また梶田叡一はブルーム理論を詳細に論じるとともにその実践的有効性を提示し、教育評価論として総合的に体系付けている³。さらに、近年の特徴的な動向として、ブルーム及びその後継者らによって成立した「ブルーム・タキソノミー Bloom's Taxonomy」の「改訂版」と称する著作が刊行されている点が注目される⁴。さらには、マルザーノらによる新しい「教育目標の分類学」の提示といった動きも見られる⁵。ここから、カリキュラム研究、特に教育評価論の文脈において、その成立当初から現在に至るまで「教育目標」概念が主たる議論の対象の一つとされていることが分かる。

ここで、上述の「教育目標」を主たる対象とする議論がもつ傾向性の中に、以下の問題点を指摘することができる。第一の問題は、「教育目標」を問う議論は上述のようにカリキュラム論及び教育評価論において散見され、それらは、①「教育目標」論の系譜及び展開を概観したものであるか、ないしは②「教育目標」をいかに有効に教育実践(その多くは教育評価)に適用するかといった議論の枠組みに留まっている点である。言い換えれば、「教育目標とは何か」、「教育目標と教育目的はいかに関連するのか」といった「教育目的論」上の問いは、特に日本においては十分に吟味されていない。

こうした状況に接するとき、以下の問いが生起する。「教育目標」とはどのような特徴をもつ概念であり、それを問う議論はどのような意義と課題をもつのであろうか。また、「教育目標」概念及びそれを問う議論は、「教育目的論」に対していかなる示唆をなしうるのであろうか。そこで、本論文は「教育目標」概念がもつ「教育目的論」上の特徴を明らかにすることを目指す。というのも、「教育目標」という概念それ自体が特定の文脈によって設定された比較的新しい教育概念であり、それゆえに「教育目標」概念は一般的な「目標」という概念に還元することのできない特徴をもつ可能性を有していると考えられるからである。さらに言えば、「教育目標」の概念的特徴を明らかにする試みは、「教育目的」概念との比較を通して、双方の相対的な特徴や関連性に対する検討へと展開しうる。ここから、「教育目的論」をより教育実践に関連する形で論じるための有効な示唆を得ることができると考えられるのである。

以上の目的を達するため、本論文は、第一に、これまでなされてきた「教育目的論」の「不在」及び「不要」の指摘を確認し、そこから「教育目標」への注目がいかになされてきたかを概観する。次に、「教育目標」と「教育目的」との関連性に注目する。このとき、「教育目標」—「教育目的」と、一般的な「目標」—「目的」との共通点及び差異について考察を加える。これを踏まえ、第三章では主として日本における「教育目標論」を対象とし、そこにおける「教育目標」概念がいかなる特徴を有するものであるかを論じる。ここでは、特に、①「教育目標」概念がもつ科学的性質、②教授—学習観との関連性、③「知識」観との関連性、④「教育目標」がもつ価値的性質の4点に焦点をあてる。以上の作業をふまえ、最後に「教育目標」概念を問う議論がもつ課題と可能性とを提示し、そこから「教育目標」及び「教育目的」を論じる上でいかなる示唆が得られるかを示して結論とする。

1. 「教育目的論」の不在と「教育目標」への注目

はじめに、近年の教育思想及び哲学の領域における「教育目的論」の「不在」及び「不要」の指摘がどのようになされてきたかを確認したい。例えばアメリカのケアリング論者であるネル・ノディングズは、著書『幸せのための教育』の冒頭で次のように指摘している。

かつては偉大な教育者が目的の問題について大いに考察したものでした。しかし今日では、そのような議論はほとんど見受けられません。あたかも、わたしたちの社会はもはや学校教育の目的が経済的なことにありと決めてしまったかのようです⁶。

ノディングズによれば、例えば数学の授業で「代数学」に多くの時間が費やされる理由は、「教育課程」や「教科書」に規定されている点によってのみ説明されるという⁷。このとき、そうした「システムの内側」にとどまる理由づけは「代数学を教えることによって、わたしたちは何をなし遂げようとしているのか、それはだれのためになるのか」という問いをなおざりにするとノディングズは批判するのである⁸。

一方、日本においても原聡介が同様の指摘をしている。原は、「どうして教育をするのか」という問いに対して、それが「必要」であるというよりもそれが「可能」であるという理由が挙げられるのが今日の教育状況であるとし、以下のように述べる。

何のためにやるのかはわからないけれど、やればできるからやる。また、工夫すればもっとできるようになる。だから、子どもたちにわかる授業を提供するために、教育学もがんばろうではないか。あるいは教師たちもそのための教育方法を工夫しようではないか、ということになっている⁹。

もちろん、原の指摘の主旨は、教育学における授業研究及び教育方法論を批判することにあるのではなく、当の文脈においては「なぜこれを教えなければならないのか」という問いが見落とされがちである点を指摘することにある。その上で原は、近年のカリキュラムをめぐる諸問題の要因の一つは、「何のための教育かということについての思考努力に対する期待と現実のずれが大きくなってきている」ことにあるとみなすのである¹⁰。

それではなぜ、こうした状況が生じたのであろうか。この問いに対する一つの説明が、1962年当時の『教育原理』においてすでに指摘されている。著者である海後宗臣は、日本における「教育目的論」が教育実践に現実的な力を現してこなかったと指摘し、以下のように述べる。

今日までの教育目的論は教育によって求められている人間のあるべき姿をきわめて一般的に把握してそれを思想的に展開していた。……教育目的論は高く上方へと築かれていったのである。……しかし毎日われわれの前に展開されている教育の実際に方向を与えたり、学習の素材

に教育の意味をもたせるためには、教育目的をより現実的なものとするように、これを下の方へとおろしてこななければならない。……これを現実的な教育目標と称することができる¹¹。

ここには、教育の現実への距離を理由に、「教育目的」ではなく「教育目標」を求める姿勢の存在が端的に指摘されている。

こうした「教育目的論」の展開がもつ現実からの乖離は、教育思想・哲学領域自体からも指摘されている。例えば、森田伸子は、先に引用した原への応答論文において「教育目的」言説の特異性を指摘している。森田は、教育において私的な目的や国家及び企業のレベルにおける公的な目的のいずれとも異なる「真の」目的を設定したということが近代教育思想の特徴の一つであると指摘する¹²。森田によれば、それら「真の」目的——例えば、「社会主義社会の建設」や「子どもの内在的自然の開発」といった目的——には以下のような特徴があるという。

ここには、教育の、私的な目的・公的な目的（国家や企業の？）・この二つを否定した「真の」目的、という三項関係が想定されている。……それ（「真の」目的）は「曖昧な」、と言うよりは、言説の中でのみ成立する理念としての目的であった¹³。

ここで森田が指摘するのは“「真の」目的としての「教育目的」概念”と特に近代の「教育目的論」との不可分性であり、その意味において前掲の海後の指摘とは主旨を異にしている。しかし、両者の指摘からは、「教育目的論の不在」ないしは「教育目的論の不要」の見方が広がる現状の分析として、以下の二点を見いだすことが出来る。第一に、現代においては、「教育目的」として据える内容や事柄の如何によらず、「教育目的論」そのものが教育実践に対する実効性を失っているとみなされている。そして第二に、「教育目的論」の教育実践に対する実効性喪失の要因は、価値観の多様化や社会／産業システムの複雑化といった要因よりもむしろ従来の教育学における「教育目的論」の展開のされ方それ自体にある。

それでは、以上のように実効性を欠くとみなされる「教育目的論」に対して、「教育目標」概念は如何なる有効性を示しうるものとして提示されるのであろうか。次章では、「教育目標」と「教育目的」との関連性について注目してみたい。

2. 「教育目標」と「教育目的」との関連性がもつ特徴

(1) 「教育目標」—「教育目的」と「目標」—「目的」の共通点

はじめに、「教育目標」—「教育目的」の関連性と一般的な意味において使用される「目標」—「目的」の関連性との間の共通点を確認しよう。例えば、1991年に刊行された荒井武他編纂による『教育原理』において、「教育目標」—「教育目的」の関連性は下記のように説明されている。

教育目的と教育目標は、前者が少数の項目からなるより包括的で究極的なねらいを示すのに

対し、後者はそれを達成するためのより多数の項目からなるより具体的なねらいを示すものとして、区別して用いることにする¹⁴。

ここでは、「教育目標」—「教育目的」の関連性が2つの点から説明されている。第一に、「教育目標」が具体的な項目であるのに対し、「教育目的」は究極的な項目である。この「具体的」—「究極的」という語に注目すれば、「教育目標」は個々の事物に即した項目であるのに対して、「教育目的」は個々の事物というよりもむしろそれら全体に共通する要素を抜きだした、その意味において抽象的な項目であると説明されていることになる。そして、第二に、「教育目標」は「教育目的」を達成するために設定される概念としてみなされている。

上述の二つの点、すなわち、「教育目標」は①「教育目的」よりも「具体的」であり、②「教育目的」を達成するために設定されるという説明は、多くの教育言説においてほぼ共通してみられる。例えば、2006年刊行の山崎英則著の『新・教育原理』においても、「目標とは、目的に至る際にしるしとなるめあてのようなものと理解されている」と説明され、それが「教育の目的を達成するため」のものであることが明記される¹⁵。また、2008年刊行の教師養成研究会編著による『教育原理(九訂版)』には、学校教育の「目的」には「その学校段階の設置の理念あるいは存在理由に対応する」目的と「それをさらに具体化しようとする」目的とがあり、「普通には、前者を「目的 (aims)」、後者を「目標 (objectives)」と呼ぶ場合が多い」とある¹⁶。

ここに現れているのは、当該の活動や営みがめざすところのものや場所という最終的な到達点としての「教育目的」と、その最終的な到達点に達するために設定される「教育目標」という図式である。柴田義松が明確に指摘しているように、ここでの「教育目標」は、「教育目的」に対してそれを「実現するための手段」という性質をもつ¹⁷。この点に鑑みれば、「教育目標」がもつ「具体的」という性質もまた、当の目的を達成するための手段として必然的に求められる——つまり、「教育目的」を具体化するために求められる——性質であることが示される。

上記のような「教育目標」—「教育目的」の関連性に対する説明は、一般的な「目標」—「目的」の説明とほぼ共通している¹⁸。「目標」は「目的」を達成するための手段であり、それゆえに「具体性」を求められる。これは例えば、日常的な場面で「売り上げ目標」や「目標地点」といった語が使用される場合、それらがしばしば明確な数値や具体的な地点によって示されることにも現れる。言い換えれば、上述のような説明が「教育目標」—「教育目的」の関連性の説明としてなされる場合、それは一般的な「目標」—「目的」の関連性と共通して説明されているというよりもむしろ、両者の間に差異が生じる場合が認識されることがなく説明されている、と述べた方が適切であると言えよう。

しかしながら、ここで特に「教育目標」概念に注目すると、「教育目標」—「教育目的」の関連性は、必ずしも一般的な「目標」—「目的」の関連性に還元できない場合が生じてくることが分かる。以下、この点に注目してみたい。

(2) 「教育目標」―「教育目的」の関連性と「目標」―「目的」の関連性との間の差異

例えば、『現代カリキュラム事典』の小項目「教育目的の意味範囲」において安彦忠彦は、「教育目的」と「教育目標」の説明には一般的な「目的」と「目標」の説明よりも「ややきめこまかく定義」することが必要になるとし、以下のように述べている。

たとえば、「目的」はそれほど誤解されることはないが、「目標」は類似の用語の中でよく使われるので意味の明確化が難しい。教育目標以外の用語としても、学校教育目標、教授目標、授業目標、指導目標、単元目標、学習目標などがあり、これらの「目標」の部分に「目的」を入れ替えることはできない¹⁹。

このとき、もしも「教育目的」や「教育目標」に類する引用部の用語が一般的な「目的」と「目標」の意味と完全に同一であれば、安彦が指摘する「目標」の部分に「目的」を入れ替えることはできないなどという事態は生じないはずである。なぜなら、すでに前項で指摘したように、一般的な「目標」は「目的」を達成するために設定されるものとして想定されているのであるから、例えば「学校教育目標」は「学校教育目的」を達成するために、ないしは「教授目標」は「教授目的」を達成するために設定される、と述べることは適切なはずだからである。否、むしろ「学校教育目標」や「教授目標」を説明するならばそのように述べなければならぬはずである。しかしながら、少なくとも『現代カリキュラム事典』においては、「学校教育目的」「教授目的」という語は記載されておらず、同様に、当の概念を主たる対象とする議論を見つけることもできない²⁰。ここから、「教育目標」と「教育目的」が、「教育目標は教育目的を達成するために設定される」といった単純な直線的関係には必ずしもない場合があることが分かる。このことは、「教育目標」には「教育目標」の、「教育目的」には「教育目的」の、それぞれ独自の意味や機能があることを示唆している。

さらに、安彦は、「目的」には「方向としてすべての目標を貫いている原則的な方針」としての「目的」があることを指摘する²¹。この場合、「必ずしも最終の目標を達成しても、目的は達せられない」のであり、例えばこれは「人格の完成」が該当すると安彦は説明する。注目したいのは、このときこの「原則的な方針としての目的」は「達せられない」が、しかしながら「成就する」ものとして捉えられている点である。安彦の例に即して言えば、「人格の完成」を「目的」とする営みは、「人格の完成」という到達点そのものに達することはない。しかしこの場合当の「教育目的」は、それを目指す営みのすべてを貫く原則として成就(成立)しているとみなされるのである。この「達成」と「成就(成立)」との差異は、それぞれの語及び概念において想定される行為や過程の差異をも示唆するものである²²。

以上のことからすると、「教育目標」―「教育目的」は、一般的な「目標」―「目的」と共通する点をもつ一方、①必ずしも「教育目標」は「教育目的」を達成するために設定されるという直線的な関係にあるわけではない点、②「教育目的」は達せられないが成立するという場合がある点において、それとは異なる性質をも有していることが示されるのである。

このことは、「教育目標」と「教育目的」が論じられる文脈に注目することでさらに明確となる。

例えば、日本における「教育目的論」の著作としては、吉田熊次の『教育目的論』(1938年)²³および稲富栄次郎の『教育目的論』(1958年)²⁴がある。これらの著作は「教育目的」についてはその歴史の変遷、背景となる教育理論・思想、社会観・人生観との関連性、文化・国家・民族との関係性、および教育法規や学校教育との間の位置づけといった様々な視点からの論述を記載している。しかし、その中において「教育目標」という語は議論の対象として登場しない。この「教育目的」を主たる対象として論ずる著作において「教育目標」が積極的に論じられないという事態は、近年の著作においても同様である²⁵。この点について、例えば『教育思想事典』のなかで宮寺晃夫は、「教育目的論」が「制度としての教育をそれ自体でまとまりのある自立的営みにしていくための、統合理論」として独立して論じられてきたと指摘している²⁶。

これに対して、「教育目標」という語・概念が主として論じられてきたのは、「教育課程の編成」、「教育評価論」、「教育の方法」といった文脈である。例えば、「教育課程」をいかに編成するかという理論の変遷は、しばしば、タイラー、ブルーム等の「教育目標」を中心とする理論にはじまり、時代を経て「オープン・エンド」な編成の主張へと展開する過程として説明される²⁷。また、「教育評価」の理論は、「評価」行為における「教育目標」の位置づけや機能の差異によって「目標に準拠した評価」、「ゴール・フリー評価」といった分類がなされ、様々な評価方法が提示されてきたのである²⁸。

以上ここまで、従来の「教育目標」と「教育目的」との関連性について論じてきた。ここで注目すべき点として提示されることは、「教育目標」を議論の対象としてきた領域及び文脈と「教育目的」を議論の対象としてきた領域及び文脈とが異なる場合の存在である。このとき、「教育目的」は主として「教育は何を目指すべきか」や「教育の本質は何か」といった問いとして思想・哲学領域において論じられるのに対して、「教育目標」は主として「実践のなかでどのように設定することが適切か」「評価の指標としてどのように位置づけるか」といった問いとして「教育課程論」や「教育方法論」の文脈において論じられるのである。

ここから、「教育目標」は、単に「教育目的を達成するため」の手段として設定される場合があるだけでなく、「教育目標」という概念としての系譜、設定のされ方、機能などの点において独自の体系を有しているということが示される。この点を踏まえ、次に、「教育目標」概念のもつ系譜における、当の概念がもつ特徴と意義とを確認する。

3. 「教育目標」概念の特徴・意義—科学的性質と多様性

一般的に、カリキュラム論における「教育目標」の系譜は、ポピットによって当の概念が創出され、タイラーによって体系化され、ブルームによって「分類学 taxonomy」として発展するに至ったとされる²⁹。本章では、これらの系譜に関する研究を概観し、そこから「教育目標」概念のもつ特徴を明らかにすることを目指す。

(1) 「教育目標」概念がもつ科学的(工学的)性質

「教育目標」概念がもつ第一の特徴は、その誕生時の系譜ゆえに産業・工学的な「科学的」性質をも

つという点である。例えば佐藤学は以下のように指摘している。

「教育目標」という概念は、カリキュラムの科学的研究の創始者であるボビットが近代的労務管理の出発点とされるテイラーの「科学的経営の原理」(1911年)における「生産目標」をそっくり援用して普及した概念である³⁰。

ここに明示されているように、「教育目標」概念はその誕生時において「科学的」性質と強く結びついている。また、佐藤は、「教育目標」の存在及びその必要性と意義が、「カリキュラム」(及びその研究)の科学化という要請の下にあった点を示唆している。

ボビットが「教育目標」概念を提唱した理由について、例えば中谷彪は①「1900年以後のアメリカで起こった優生学運動」をボビットが支持していた点、②当時のアメリカ社会では「科学的管理法」が流行していた点の二点を挙げる³¹。中谷によれば、ボビットは商業、製造業、慈善事業、教育等のいかなる組織であれ「経営管理、命令及び監督の基本的な仕事は、常にほとんど同じようになつてきつつある」と述べ、産業・工学的な「科学性」がすべての社会的営みにおいて有効な原理であるとみなしている³²。このとき、ボビットが産業・工学的な「科学性」を実現するために必要としたことが、「明確な量的質的標準」を設定し、それに基づいて「生産品」及び労働者を評価することであった³³。ここから、ボビットの「教育目標」概念がもつ科学的性質を以下のように指摘することができる。第一にここでの科学的性質は、教育における仕事の「能率(効率)」を向上させるために必要な要素として想定されている。これには教師(=労働者)の仕事率の評価が含まれる。第二に、それは生徒(=教育的原料)が最もよい結果を得る(=教育的生産物)ために必要な要素として想定されている。

こうした「教育目標」に基づく「教育」は、明確な教育目標を設定し、それに基づいて教師の営みを評価することを意味する。この点について中谷は、一方でボビットは「教育(行政)研究に自然科学的手法を導入しようとした」とその意義を指摘する³⁴。しかしもう一方で、ボビットの提唱した学校=工場、教師=労働者というアナロジーと描写があまりに過激すぎたために、教育長達から拒否された点も同様に指摘するのである³⁵。この「教育目標」概念がもつ産業・工学的な「科学的」性質——例えば、合理主義、客観性・効率性の重視、数値・数量による測定、実証主義——は、現在に至るまで「教育目標」概念を特徴づけている性質の一つとして指摘することができる。

(2) 「教育目標」概念と教授—学習観との関連性

「教育目標」概念の第二の特徴は、それが「教育」における教授—学習観と強く関連しているという点である。ボビットによって「教育」領域に創出された「教育目標」概念は、テイラー(「テイラーの原理」)によって、当の営みを決定づける重要な概念として定式化されるに至る。例えば田中耕治は、テイラーは「教育目標」を「カリキュラム構成に規準をしめす、最も重要なステップ」として位置づけたと指摘する³⁶。その上で、「教育」という営みにおける「教育目標」の役割・機能を重視し「教育目標の明確化(clarity)」を要請する「教育目標論」には、その教授—学習過程の捉え方の違いに応

じて二つの潮流が生じた点に注目を促す。第一の潮流はタイラーからブルームへと展開する「教育目標」の一般性を重視する潮流であり、第二の潮流はメイジャー及びポファムに代表される「教授工学論者」たちが展開した「教育目標」の詳細化を重視する潮流である³⁷。

田中は、「教育目標」において一般性を重視する立場と詳細化を重視する立場との差異について「この区別は、たんなる程度上のものではなく、両者の根底にある教授—学習観の相異に基づいている」とし、その違いをブルーム自身が以下のように指摘していると述べる。

前者の〔「教育目標」の詳細化を重視する〕場合には、授業を、生徒と特定の学習材料との刺激と反応の連関とみる一種の訓練主義的な教授—学習観を根底に持っている。それに対して、後者の〔「教育目標」の一般性を重視する〕場合は、授業を、生徒と教師と教材の相互作用の場とみなし、生徒が少数の適切な学習経験から一般化することを学べるように、教師には、最適の教授活動を行なう自由が保障されている³⁸。

ここで、田中及びブルームの指摘から「教育目標」と教授—学習観との関連を以下のように述べることができる。すなわち、「教育目標」は、教授—学習の過程において①学習者の学びの達成をどの点に求めるか、②学習者の学びが達成される要因をどのように捉えるか、という点によってその内容、記述の程度、位置づけが変化する。例えば、タイラー、ブルームのように「教育目標」の一般性を重視する立場からすると、学習の達成は外的に現れる行動の変化そのものであるというよりもむしろ、当の変化によってもたらされる（ないしはそれが示すところの）学習者の内的な変化にある。これに対して、「教育目標」の詳細化を重視するメイジャー、ポファムらの立場からすると、学習の達成はまさに「特定の刺激」によって引き出され、「特定の反応」として外部に明示的に現れるものとして想定されているのである。

以上に挙げた「教育目標」概念の想定上の差異は、「教育目標」概念が前項(1)のような「科学的性質」を有していることを前提としたとしても、それがどのような教授—学習観と結びつくかによって、その「科学性」の想定のされ方、適用のされ方に差異が生じうることを意味する。そしてそれゆえに、「教育目標の明確化」及びそれに基づく「教育行為の評価」を重視する「教育目標論」の立場に対して、それが画一的な過程を通した画一的な製品を生産する「工場モデル」であるとは一概には判断し得ない、という点を示唆する。例えば、田中によれば、「教育目標論」は「高次の精神活動」を包括し得ないと批判したアイズナーの指摘は、メイジャーやポファムの教育目標論には該当するが、タイラー、ブルームの教育目標論には必ずしも妥当ではない、という³⁹。この点は、次の第三の特徴である「知識」観との結びつきによってさらに強調されることになる。

(3) 「教育目標」概念と「知識」観との関連性

「教育目標」概念がもつ第三の特徴は、それが「知識」をいかに捉えるかという点と強く結びついているという点である。先に挙げたアイズナーの指摘は、「工学モデル」に基づく「教育目標」は「高

次の精神活動」—例えば、「科学的思考力や興味、関心、鑑賞力、価値観といった情緒的で価値的な側面」—を身につけるための教育には本来的になじまないというものである⁴⁰。ここでは、「教育目標」が「精神活動」をいかに規定しうるかによってその性質を変化させる概念であることが示唆されている。

このことを具体的に示す事例として、ブルームによる「教育目標の分類学」、すなわち「ブルーム・タキソノミー」の改訂版を対象とする議論を挙げることができる。例えば石井英真は、近年、「ブルーム・タキソノミー」の「改訂版」と銘打つ著書が多数出版されていることを指摘し、その「改訂」における注目すべき変化として知識と認知過程の捉え方に対する変化があると説明している⁴¹。

石井によれば、従来の「ブルーム・タキソノミー」が認知領域を「知識」、「理解」、「応用」、「分析」、「総合」、「評価」の6つのカテゴリーに分類し、学習を「知識」から「評価」に至る営みとして規定したことは二つの批判を受けてきたという。第一は、それが「知識を記憶という操作と結びつけ、しかもそれを知的能力・技能の習得に先んじて生起するものとしている点」に対する批判である⁴²。そして第二は、それが「量的知識観」を前提とし、「その獲得過程を貯蔵庫に次々と新たな知識を追加していく過程とみる」がゆえに、「知識習得における主体による構成の契機を等閑視する」点に対する批判である⁴³。その上で石井は、「知識の習得」と「知的技能の発達」とを分断している点に、「ブルーム・タキソノミー」の大きな危険性があると結論づけるのである⁴⁴。

ここで注目したいのは、こうした「知識」と「技能」との分離といった事象は、「ブルーム・タキソノミー」、ひいては「教育目標」概念そのものに付随している特徴ではないという点である。石井も指摘するように、それはむしろ当の分類学や「教育目標」を規定する基盤となる心理学や発達理論に付随する特徴である⁴⁵。それゆえ、1950年代の心理学や発達理論に依拠して構築された「ブルーム・タキソノミー」と、現代の構造主義や領域固有性を強調する心理学や認知科学に依拠する「タキソノミー改訂版」とでは、「教育目標」の内容、順序、関連性等が異なることになる。それは例えば、「タキソノミー改訂版」が「教育目標」において「知識と認知過程の二次元構成」を設定したり、あるいは「メタ認知(meta-cognition)」という新たな学力要素を導入したりするといった点に現れている⁴⁶。

こうした「教育目標」概念がもつ「知識」観との関連性は、前項(2)における教授—学習観との関連性の場合と同様、「教育目標」の設定、適用、そしてそれに基づく評価等がもつ多様性を強調する。このことは、「教育」における教授、学習、知識といった諸要素を具現化したものが「教育目標」概念であるということを示唆すると同時に、当の概念が操作的に設定されるものであることを改めて強調することになる。この点は、次の第四の特徴に関連する。

(4) 「教育目標」がもつ価値的性質／機能

「教育目標」概念が持つ特徴として最後に指摘したい点は、それが教育における「価値」を規定する性質を有しているという点である。ここでは再び、田中によるアイズナー分析に注目したい。田中によれば、アイズナーは工学モデルに基づく「教育目標」自体のもつ限界性にふれ、次のように述べる。

我々の教育的抱負のすべてが、言語的に叙述でき、測定できるものであるというふうに期待することは、あまりにも、期待しすぎである⁴⁷。

このアイズナーの指摘は、教育における言語的に叙述できないもの、測定できないものへの注目を要請する。田中によれば、これは教育活動という複雑性や偶然に富む領域においては「芸術的方法」に優位をおくべきである、という主張を包含するという⁴⁸。さらにここで、アイズナーの批判に対する、田中のブルーム評価に注目したい。

ブルームには、目標が「明確化」されて、はじめて、それは、コミュニケートされ、研究の対象になるという確信があり、したがって、「明確化」の困難な領域とされている情意領域に対して、階層性の提起を試みるのである。……少なくとも、その領域[情意領域]を不可知的なものとせず、あくまで、研究対象に設定した志向性は、高く評価されてよいだろう⁴⁹。

上記のアイズナー及び田中の指摘の主旨は、第一義的には「教育目標」を設定することが持つ教育実践(及び研究)への有効性を主張する点にある。しかし、ここで焦点を当てたいのは、「教育目標」はそれが設定されることによって、教育実践(研究)の中に特定の価値体系を生じさせる特徴／機能をもつという点である。

なぜなら、たしかに、前述のアイズナーの指摘は、教育実践において言語によって記述される「教育目標」では捉えることができない(と彼がみなす)芸術的活動の教育的有効性を指摘するものである。しかしそれは同時に、「教育目標」として記述されない諸要素が教育実践(研究)の中で軽視、ないしは無視される可能性をもつことを指摘している。この意味において、アイズナーの指摘は、教育実践(研究)において「教育目標」が設定されることによって、言語化することが容易な要素のみが重視され、言語化することが困難な諸要素が教育における価値を減じられることに向けられていたと言える。

同様の指摘を、田中の記述からも引き出すことができる。田中からすれば、ブルームが「教育目標」を「明確化」するその理由は、なによりもそれを教育(研究)の「対象」とするという点にある。そしてそれゆえに、「情意領域」というブルーム以前の「教育目標論」が一まさに言語化が困難であるという理由で一回避していた領域を、ブルームが言語化することによって評価の対象にする(教育的価値を与える)点に意義があるとみなすのである。

以上ここまで、「教育目標」概念がもつ特徴について4つの点から論じてきた。その結果当の概念の特徴を以下の3点にまとめることができる。第一に、「教育目標」概念は、①その系譜において「科学的」な性質を付与されて誕生し、それゆえに効率化、客観的な測定・評価といった行為と結びつく傾向をもつ。第二に、①にもかかわらず、「教育目標」概念は、②教授—学習観及び知識観と強く結びついているがゆえに、多層性・可変性をもつ概念である。そして第三に、②の特徴をもつがゆえに「教育目標」概念は、③教授、学習、知識を内包する「教育」における「価値」の提示という機能を

結果的に担う概念である。

以上3点の特徴は、「教育目標」は特定の「教育目的」を達成するために設定される、という一般的な「目標」―「目的」の図式に当てはまらない場合があることを改めて強調する。というのも、すでに述べたように「教育目標」概念の変遷の要因となってきたのは、教育実践における「科学的性質」の捉え方の変化、及び適切な測定・評価のための心理学及び認知科学等の進歩であり、最終到達地点としての「教育目的」の変遷ではないからである。それはつまり、「教育目標」を問う議論が「教育目的」を問う議論と離れて独自に展開して来たことを意味している。

次章では、このように独自に展開した「教育目標」概念を問う議論がもつ課題及びその可能性について考察したい。

4. 「教育目標」概念を問う議論がもつ課題と可能性

(1) 「教育目標」概念を問う議論がもつ課題

「教育目標」概念を問う議論がもつ第一の課題は、それが産業・工学的な「科学的」性質と不可分のものとして認識されたまま論じられる傾向がある、という点である。

前章(1)で論じたように、確かに「教育目標」概念はその誕生時において、産業・工学的な管理のための「科学的性質」を色濃く付与されている。そのことによって、「教育目標」はそれ自体が客観性や能率性を重視するものとしてみなされる。こうした「教育目標」のあり方がもつ弊害は、「教育目標論」の内部において強く警戒されている。例えば永野重史は、「具体的かつ明確なもの」としての「教育目標」にこだわることの問題性を以下のように指摘する。

こういうことだけ気にしていると、評価しやすいことだけを教育目標として掲げるようになり、「科学的な思考」や「文学的な感受性」のように評価しにくいものは、教育目標から消えてしまうことにもなりかねない⁵⁰。

このような「教育目標」概念が持つ産業・工学的な「科学的性質」に対する警戒は、教育課程編成論や教育評価論の内部において「教育目標」(及びそれを設定すること自体)を回避する傾向を生じさせる。例えば、アトキンによる「羅生門的接近」は「教育」を「実践」の営みとしてみなし、それゆえに「教育目標」を一般的な目標にとどめることを要請する⁵¹。また、前章(4)において論じたアイズナーの「教育目標」批判もまた、創造性をつちかうための「オープン・エンド」の目標設定を求める。さらには、スクリヴァンの「ゴール・フリー評価(goal-free evaluation)」の提唱もある⁵²。もちろん、これらの論は其々に評価論としての体系や力点において差異がある。しかしながら、産業・工学的な「科学的性質」と強く結びついた「教育目標」概念を前提とした上で、「教育目標」にとらわれない教育実践・評価の在り方を模索する点では共通していると言えよう。

しかしながら、こうした「教育目標」概念の問い方には以下の2つの問題点を指摘することができる。第一の問題点は、当の議論は「教育目標のある(重視する)教育」と「教育目標のない(重視しな

い)教育」という二元図式に陥りがちであるという点である。上述の論者の本来的な主旨は、「教育」が工学的モデルに基づいて捉えられることによってそこから合理主義、実証主義、量的測定では評価することのできない諸要素がとりこぼされることへの批判にある。しかし、「教育目標」概念自体が合理主義、実証主義、量的測定と結びつけて認識される傾向があるがゆえに、当の論者達の主旨は、「教育目標」概念それ自体への批判として機能するのである。たとえばスクリヴァン研究者の一人である根津朋実は、「goal-free evaluation」が「目標なしの評価」と揶揄されるなどの混乱が生じていることを指摘している⁵³。

第二の問題点は、2001年の指導要録改訂から採用された「目標に準拠した評価」(いわゆる絶対評価)の要請と関連して生じる。すなわち、「教育目標」が産業・工学的な「科学的性質」を持つものとして捉えられ続けるかぎり、当の「目標に準拠した評価」もまたそれに即したものの一筆記テスト等による量的かつ数値的な評価へと傾斜する危険性を孕んでいる。このことは同時に、多様な学力評価の方法として提起される「真正の評価」や「ポートフォリオ評価」と、「目標に準拠した評価」との間に分裂を生じさせかねない。

さらに、「教育目標」概念がもつ第二の課題は、当の概念自体がもつ権力性やメッセージ性が十分に把握されないまま、内容の精緻化が進められる点にある。本論文の冒頭においても述べたことであるが、「教育目標」を問う議論の多くは、その系譜の概観や実践への応用という点において論じられる傾向をもつ。この傾向は、すでに2章及び3章で述べてきたように、「教育目標」という概念自体がカリキュラム論や教育評価論の領域で独自に展開して来た点に拠る。しかしながら、「教育目標」の提示のされ方自体が教授、学習、知識の捉え方を規定する機能をもつことには十分な注意が払われる必要がある。

以上二つの課題は、「教育目標」に何が含まれるかという内容選別・設定の問題としてではなく、「教育目標」という概念自体がもつ特徴によって生起する。それゆえにこれらの課題に対しては、「教育目標」という概念自体を問う上で解決策を模索することが求められるのである。

(2) 「教育目標」概念を問う議論がもつ可能性

前項において述べた課題を解決するために、どのような方策が想定できるであろうか。第一の方策は、「教育目標」概念は、決して固定された概念ではないということを前提とし、その内容だけでなく当の概念自体の在り方を議論の俎上に載せることである。たしかに、「教育目標」概念は誕生時においては産業・工学的「科学性」を色濃く持つものであった。しかしながらここで、この固定された「教育目標」概念の捉え方から生じる弊害を払拭するために、以下の2点に注目することが必要になると考えられる。

第一に注目したい点は、「教育目標」概念はその誕生時の系譜が産業・工業における「生産目標」にあったことは事実だとしても、それが「教育」という営みに適応されるにあたっては様々な改変がなされたという点である。例えば、前述のようにポビットは教育行政側に拒否されるほど明示的に「教育」を「工場モデル」で説明しようとした。しかし、中谷によれば、そのポビットの主張において

さえも、例えば、「第4の原理—原料を最良に改造された生産品に仕上げるという原理—は、教育においては、個々人をその能力と必要性とに応じて教育することを意味した」のであり、そこでは生徒の関心やそれに応じた活動の選択の重要性が指摘されたのである⁵⁴。また、「労働者」に例えられた「教師」に対しても、大きな制限をつけその「教師」像には問題があるといっても、「詳細な指示」によらない創意工夫を発揮する余地を認めている点も指摘しておきたい⁵⁵。

このことは、例えば「能率の向上」や「管理」といった発想が「教育」においても適用される際、そこには「能率」「向上」「管理」といった概念自体の捉え直しが必要となることを示唆している。言い換えれば、それは「教育」という領域にそれ以外の領域からの考え方が適応されることを意味するだけでなく、当の考え方や概念を「教育」的観点から作り変えることを意味しているのである。

「教育目標」概念を問う議論の可能性を示すために第二に注目したい点は、「教育目標」の捉え方自体が変容可能性をもつという点である。第3章で確認したように、「教育目標」の位置づけ、記述のされ方、構造設定、内容などは、それが依拠する教授—学習観や知識観によって変化する。また、「タキソノミー」の考案者であるブルーム自身が「教育目標」は文化が異なれば異なると認識している点も注目に値する⁵⁶。こうした変容可能性を示す端的な事例が「タキソノミー改訂版」であり、そこではすでに述べたように、従来の「知識から評価に至る」順序が問い直されたり、「知識」と認知様式との関連が述べられたりといった変化が生じている。そしてこのことは、「教育目標」に基づいた評価の在り方の変化を示唆する。石井は、タキソノミー改訂版が、「パフォーマンス評価を用いて、真正の文脈でのパフォーマンスに着目しながら「高次の認知過程」をめざす単元設計」を提出しているとする⁵⁷。この石井の指摘は、子どもたちの多様な学力評価を志向することは、単純に「教育目標」概念を回避することによってなされるのではなく、むしろその視点から「教育目標」という概念自体を捉え直す試みを要請することを示唆している。

さらに、第二の課題に対する方策として、「教育目標」がもつ「価値」を作り出す機能に対してよりセンシティブな議論が必要となることがあげられる。この点は、「教育」という営み自体がもつ特徴と強く結びつく。というのも、例えば産業領域における営みでは、「生産目標」の設定の仕方によってそこにおける価値が変動するということは比較的考えにくい。そこには、1日の生産量の向上、商品の質の確保、コストの削減などの「価値」(＝目的)がまず想定された上で、それを達成するための「目標」設定という図式がほぼ成立している。しかし「教育」という営みの場合、「計算問題の正答率の高さ」が「教育目標」となれば計算力が「価値」となり、「友達と一緒にご飯を上手に炊く」ことが「教育目標」となればそれに必要となる諸能力が「価値」となる。ここでは、所与の確定された「価値」(＝教育目的)を達成するために「教育目標」が設定されるという図式は成立しない。それはむしろ、「教育目標」の設定によって、その結果として創出される「価値」(＝教育目的)という図式を生じさせる。これは同時に、そのように価値を創出する機能をもつ「教育目標」概念を想定した上で、「教育目的」概念を問う議論の必要性を示唆するのである。

おわりに

本論文では、「教育目標」概念について系譜、特徴、課題、可能性のそれぞれについて論じてきた。特に、「教育目的」概念との関連性において明らかになったのは、「教育目標」概念を、「教育目標」—「教育目的」という単純な上下図式で捉えることの限界性である。なぜならこの上下図式には、第一に所与として想定可能な、そして共有可能な教育的価値(=教育目的)の存在が前提されており、第二にその価値が細分化された具体的行為(=教育目標)の積み重ねによって段階的に実現されるという捉え方が内包されているからである。

この「目標」—「目的」図式にとらわれることのない「教育目標」—「教育目的」の想定は、「教育目標」概念自体が近年の授業研究や教育課程論の成果に基づいて変容する可能性をもつことを示唆している。そしてその一方で、①目的達成の道筋を段階的過程のみによって説明することを放棄し、②「到達点」としてではなく原理として教育営為を規定する「教育目的」のあり方への注目を促す⁵⁸。すなわちこのとき、普遍性や共有可能性によって上方に据えられる価値としての「教育目的」ではなく、「教育目標」によって創出される教育の営みの中に埋め込まれた価値としての「教育目的」を問う議論の可能性と必要性が示される。単純化して言えば、従来の「教育目的論」が思索に終始した結果として教育実践への実効性を喪失した(とみなされてきた)のは、こうした「教育目標」—「教育目的」の図式を偏って認識していたことにその一因があることが示唆されるのである。

今後の課題としては以下の2点が挙げられる。第一に、教育の営みの中に埋め込まれた価値としての「教育目的」とはどのようなものかを明確に示すことである。そして第二に、そのような「教育目的」を問う議論がいかなる有効性を持ちうるかということを提示することである。この点については稿を改めて取りくむことにしたい。

【註】

- 1 「教育目標」の英語表記には、purpose, goal, objective 等を使用する多くの種類があるが、本論文では educational objectives で統一する。また、本論文は主として日本におけるカリキュラム研究言説を対象とすることから、日本語における「目標」及び「目的」に注目する。
- 2 例えば、田中耕治、1983年、「教育目標論の展開—タイラーからブルームへ」、『京都大学教育学部紀要』、vol.29、pp.91-108。及び、田中耕治、1982年、「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』、vol. 28、pp.101-113。
- 3 例えば、梶田毅一、1983年、『教育評価』、有斐閣。及び、梶田毅一、1986年、『教育選書4 ブルーム理論に学ぶ』、明示図書出版。
- 4 例えば、Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Eds.), 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman.
- 5 Marzano, R. J., 2000, *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*, Corwin Press. マルザーノに関する研究として、例えば以下のものがある。高橋洸治、2001年、「教育目標の新しい分類法—ブルームの分類法からマルザーノの分類法への発展—」、『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』、第51号、pp.203-220。及び、石井英真、2005年、「アメリカの思考教授研究における教育目標論の展開—R.J. マルザーノの「学習の次元」の検討を

- 中心に一」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』、第51号、pp.302-315。
- 6 Noddings, Nel, 2003, *Happiness and Education*, Cambridge University Press, p.4 (邦訳: ネル・ノディンズ著、山崎洋子・菱刈晃夫監訳、2008年、『幸せのための教育』、知泉書館、pp.7-8)
- 7 *Ibid.*, p.75 (邦訳: p.95)
- 8 *Ibid.*, p.75 (邦訳: p.96)
- 9 原聡介、1992年、「近代における教育可能性概念の展開を問うーロック、コンディヤックからヘルバルトへの系譜をたどりながらー」、『近代教育フォーラム』、創刊号、近代教育思想史研究会、p.1 (傍点は引用者)
- 10 *Ibid.*, p.2
- 11 海後宗臣、1962年、『改訂新版 教育原理』、朝倉書店、p.123 (傍点は引用者)
- 12 森田伸子、1992年、「教育学的言説の彼方へ」、『近代教育フォーラム』、創刊号、近代教育思想史研究会、pp.33-4。
- 13 *Ibid.*, p.34 (〔 〕内、及び傍点は引用者)
- 14 荒井武、小林政吉、牧野吉五郎、前田幹編、1991年、『教育原理』、福村出版、p.29
- 15 山崎英則、2006年、『新・教育原理―高等学校の教員をめざすひとに―』、ミネルヴァ書房、p.36
- 16 教師養成研究会編著、2008年、『教育原理 九訂版』、学芸図書、p.20
- 17 柴田義松編著、2008年、『教育課程論 第二版』、学文社、p.63
- 18 特定の語の一般的な意味を提示するために明確な言説を事例に挙げることは困難であるが、その表れの一つに辞書の定義がある。例えば、『広辞苑』では、「目標」は「目的を達成するために設けた、めあて」、「目的」は「成し遂げようと目指す事柄」と記述されている。新村出編、2008年、『広辞苑(第6版)』、岩波書店、p.2783、「目標(もくひょう)」及び「目的(もくてき)」の各項を参照。
- 19 日本カリキュラム学会編、2001年、『現代カリキュラム事典』、ぎょうせい、p.95 (傍点は引用者)
- 20 ここでは、「学校教育目的」及び「教授目的」を一つの語、概念としてみなすため、「学校教育の目的」及び「教授の目的」と記述された場合は該当しないものとみなす。
- 21 前掲書、『現代カリキュラム事典』、p.95
- 22 「達成」と「成就(成立)」との差異及びそれぞれの特徴については、教育における言語分析の議論の対象の一つであり、当の営みやその過程を規定する上で極めて重要な論点を提示しうる。例えば、Ryle, Gilbert, 1949, *The Concept of Mind*, Hutchinson (邦訳: ギルバート・ライル著、坂本百大他訳、1987年、『心の概念』、みすず書房)における達成語(achievement words)に関する議論を参照。この点について、本論文では両者間の差異の指摘に留め、詳細な議論については稿を改めたい。
- 23 吉田熊次、1938年、『教育目的論』、目黒書店
- 24 稲富栄次郎、1955年、『教育目的論』、福村出版
- 25 例えば、沼田裕之、1995年、『教育目的の比較文化的考察』、玉川大学出版。西澤潤一、1996年、『教育の目的再考』、岩波書店などがある。
- 26 教育思想史学会編、2000年、『教育思想事典』、勁草書房、p.176
- 27 例えば、田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加名恵、2005年、『新しい時代教育課程』、有斐閣、pp.168-173
- 28 例えば、以下を参照。浅沼茂、1980年、「アメリカにおけるカリキュラム評価論の変遷」、『教育学研究』、47(3)、pp.220-229。田中耕治、1996年、『学力評価論入門』、法政出版。佐藤学、1996年、『教育方法学』、岩波書店。
- 29 例えば、田中耕治、前掲論文、「教育目標論の展開―タイラーからブルームへ―」を参照。
- 30 佐藤学、1996年、『カリキュラムの批評―公共性の再構築へ―』、世織書房、pp.9-10 (一部改、傍点は引用者)

- 31 中谷彪、1985年、「アメリカ教育行政学研究序説(第Ⅸ報)―「科学的管理法」とJ.F. ボビットの教育行政学」、『大阪教育大学紀要』、34(1)、p.16
- 32 *Ibid.*, p.22
- 33 *Ibid.*, pp.23-4
- 34 *Ibid.*, p.28
- 35 *Ibid.*, p.31
- 36 田中耕治、前掲論文、「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―」、p.102
- 37 *Ibid.*, p.108
- 38 *Ibid.*, p.108(一部改。〔 〕内は引用者)
- 39 *Ibid.*, p.109
- 40 田中耕治、前掲論文、「教育目標論の展開―タイラーからブルームへ―」、p.92
- 41 石井英真、2002年、「『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築―知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に―」、『教育方法学研究』、第28巻、日本教育方法学会、pp.47-58。また、以下を参照。石井英真、2004年、「『改訂版タキソノミー』における教育目標・評価論に関する一考察―パフォーマンス評価の位置づけを中心に―」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』、第50号、pp.172-185。
- 42 石井英真、前掲論文、「『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築」、p.52
- 43 *Ibid.*, pp.52-3
- 44 *Ibid.*, p.53
- 45 *Ibid.*, p.53
- 46 *Ibid.*, p. 49。また、以下を参照。石井英真、2003年、「メタ認知を教育目標としてどう設定するか―『改訂版タキソノミー』の検討を中心に」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』、第49号、pp.207-219
- 47 田中耕治、前掲論文、「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―」、p.104(一部改)
- 48 *Ibid.*, p.104
- 49 *Ibid.*, p.109-10
- 50 永野重史、1984年、『教育学大全集24 教育評価論』、第一法規出版、p.81
- 51 「羅生門的接近」は「工学的接近」と対比される教育課程編成理論であり、「工学的接近」が「一般的な評価枠組」に基づく「目標に準拠した評価」を志向するのに対して、それは「さまざまな視点」からの「目標にとらわれない評価」を前提とするものとして説明される。両者は、教育課程編成における「一般的手続き」、「評価と研究」、及び「教材」や「教授・学習過程」に至るまで異なる前提を採用する。文部省大臣官房調査統計課編、1975年、『カリキュラム開発の課題:カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』、文部省印刷局、及び前掲書、『現代カリキュラム事典』、p.26を参照。
- 52 スクリヴァンの思想及び「ゴール・フリー評価」についての近年の日本における研究として、根津朋実、2006年、『カリキュラム評価の方法―ゴール・フリー評価論の応用―』、多賀出版がある。
- 53 この点について、例えば根津は、「目標なしの評価」という誤解を避けるために、「目標にとらわれない評価」という従来の訳語ではなく「ゴール・フリー評価」という語を使用すると述べる。*Ibid.*, pp.30-1
- 54 中谷彪、前掲論文、「アメリカ教育行政学研究序説(第Ⅸ報)―「科学的管理法」とJ.F. ボビットの教育行政学」、p.21
- 55 *Ibid.*, pp.27-8。しかし、中谷がここで指摘するように、ボビットの考える教育においては「教師」と「教育のエキ

スパート」が明確に分離されており、「教育目標」の設定も後者にゆだねられるなど、「教師」自体の捉え方は非常に矮小化されている。

56 梶田叡一、前掲書、『教育評価』、p.135

57 石井英真、前掲論文、「『改訂版タキソノミー』における教育目標・評価論に関する一考察—パフォーマンス評価の位置づけを中心に—」、p.182

58 こうした原理としての「教育目的」概念への注目を促す研究として、R. S. Peters の規定した「教育目的」としての Educated Person 概念を対象とする研究がある。例えば、以下を参照。Peters, R. S., 1977, "Education and The Educated Man", in: Peters, R.S. *Education and the education of teachers*, Routledge & Kegan Paul, pp.3-21、Martin, J. R., 1981, "The Ideal of the Educated Person", *Educational Theory*, 31(2), The University of Illinois, pp. 97-109、Scheffler, Israel, 1995, "The Concept of the Educated Person" in: V. A. Howard and I. Scheffler (Eds.), *Work, Education, and Leadership: Essays in the Philosophy of Education*, Peter Lang Publishing, pp.81-99、Mulcahy, D. G., 2008, *The Educated Person: Toward a New Paradigm for Liberal Education*, Rowman&Littlefield

【参考文献】※註に示したものは割愛する。

安彦忠彦編、1999年、『新版 カリキュラム研究入門』、勁草書房

浅沼茂、1988年、「批判思想から見たカリキュラム研究の可能性—その原理と方法」、『教育学研究』、55(3)、日本教育学会、pp.257-266

浅沼茂他編著、1995年、『ポストモダンとカリキュラム』、みくに出版

中央教育研究所、1949年、『アメリカの教育科学』、誠文堂新光社

長谷川栄編著、1996年、『現代学力形成論』、協同出版

平野朝久、1981年、「『目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)』についての一考察」、『教育方法学研究』、日本教育方法学会、第7巻、pp.29-36

平野朝久、1982年、「カリキュラム編成過程における目標評価」、『東京学芸大学紀要』、第1部門、第33集、pp.61-71

伊藤安浩、1993年、「授業研究における批評の意義—E. W. アイスナーの“教育批評”論をもとに」、『東京大学教育学部紀要』、第33巻、pp.201-209

桂直美、2006年、「E. アイスナーの「教育的鑑識眼と教育批評」の方法論—質的研究方法としての特徴—」、『教育方法学研究』、教育方法研究会、第15集、pp.57-72

梶田叡一、1994年、『教育における評価の理論Ⅱ 学校学習とブルーム理論』、金子書房

アイズナー編著、木原健太郎・加藤幸次・高野尚好訳、1974年、『カリキュラム改革の争点—ウッズホール会議以後の10年の発展—』、黎明書房

松下良平、2000年、「自生する学び—動機づけを必要としないカリキュラム」、『グループ・ディダクティカ編、『学びのためのカリキュラム論』、勁草書房、pp.236-255

松下良平、2002年、「教育的鑑識眼研究序説—自律的な学びのために—」、天野正輝編、『教育評価論の歴史と現代的課題』、晃洋書房、pp.212-228

森谷宏幸、1994年、「E. W. アイスナーの質的教育研究方法論の検討」、『福岡教育大学紀要』、第43号、pp.65-78

長尾彰夫、1984年、「アメリカのカリキュラム理論に関する基礎的研究(第3報)—1920年代のカリキュラム構成と活動分析法—」、『大阪教育大学紀要』、第IV部門、32(2・3)、pp.141-51

中内敏夫、1977年、「教育の目標・評価論の課題」、『教育』、No.345、pp.82-95

- 根津朋実, 1998年, 「「ゴール・フリー評価」(goal-free evaluation)の方法論的検討—カリキュラム評価の質的な客観性を確保する視点を中心に—」, 『カリキュラム研究』, 日本カリキュラム学会, 第7号, pp.15-26
- 扇谷尚・元木健・水越敏行編, 1981年, 『現代教育課程論—カリキュラム入門—』, 有斐閣
- 佐藤真, 2000年, 「教師の「みとり」能力の本質的性格と課題—「総合的な学習」における質的評価法を中心に—」, 『学校教育研究』, 日本学校教育学会, 第15号, pp.85-97
- 柴野昌山, 1986年, 「「かくれたカリキュラム」の理論と実証研究—解釈的アプローチの観点から—」, 『京都大学教育学部紀要』, vol.32, pp.100-122
- Sheffler, Israel, 1960, *The Language of Education*, Charles C Thomas Publisher (邦訳: イズラエル・シェフラー著, 村井実監訳, 生田久美子・松丸修三訳, 1981年, 『教育のことば: その哲学的分析』, 東洋館出版)
- 下村哲夫編, 1996年, 『新しい学力観』, ぎょうせい
- R.W. タイラー著, 金子孫市監訳, 1978年, 『現代カリキュラム研究の基礎: 教育課程編成のために』, 日本教育経営協会
- 山口高哉, 1991年, 「現代学校とカリキュラム改革—「隠れたカリキュラム」論を手がかりとして」, 『教育学研究』, 58(3), 日本教育学会, pp.225-234
- 矢澤雅, 1999年, 「アメリカにおけるカリキュラム評価論の歴史的展開の過程に関する考察」, 『聖徳大学研究紀要 人文学部』, 第10号, pp.15-21
- 米村まろか, 1997年, 「教え—学ぶ〈主体〉と〈意味〉—主体の内面に関するウィトゲンシュタインとデリダのフッサール批判を通じた〈教育内容〉概念の検討—」, 『名古屋大学教育学部紀要』, 44(1), pp.51-70
- 米村まろか, 1998年, 「個人の経験は〈教科内容〉理解の適切性の基盤となり得るか—宇佐美寛による教科内容・教材・授業刺激・解釈内容の記号論的な区別について—」, 『名古屋大学教育学部紀要』, 45(2), pp.143-152

The Analysis of the Concept of “Educational-Objectives”

: With Re-examination of the Relationship

between “Educational-Objectives” and “Educational-Aims”

Hiromi OZAKI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

The main purpose of this paper is to discuss features of the concept of the “educational-objective” with re-examination of the relationship between “Educational-Objectives” and “Educational Aims”. Recent years, there are many indications which point out the “absence” or “needlessness” of the theory of the “Educational-Aims” in the field of the philosophy of education. They consider that the theory of the “Educational-Objectives” is more effective for practices of education. However, the point of the “Educational-Objectives” has been not fully argued from the perspective of analysis of that concept. Then, firstly, this paper reviews some discourses which claim the theory of “Educational-Aims” has no efficiency for educational practices. Secondly, this paper checks up the conceptual identity of the relationship between “Educational-Objectives” and “Educational-Aims” through comparing it to the relationship between “Objectives” and “Aims” in the general sense. Acknowledging this, four noteworthy features of the concept of “Educational-Objectives” are discussed, 1) implications of the nature of sciences based on industrial theories, 2) connections of understandings of the “Teaching-Learning process”, 3) connections of understandings of the “knowledge”, and 4) the property of proposing a certain set of values. Finally, following points are suggested. The one is that the relationship between “Educational-Objectives” and “Educational-Aims” is not entirely same as it is between “Objectives” and “Aims”. Then we may need to give up the idea that “Educational-Aims” is the end point not to be reached until all of “Educational-Objectives” are achieved. This indicates that the theory of “Educational-Aims” may need to be explained in terms of the fact that it is implicitly embedded in the basic of practices of education.

Key Word : Theory of educational aims, Educational objectives, Relationships between “objectives” and “aims”, Educational evaluation, Conceptual analysis