

哲学対話の評価論構築に向けて

——教育評価論をひらく——

塚原 健太, 江口 建

帝京大学宇都宮キャンパス総合基礎科目

概要

本稿の目的は、哲学対話における学びの本質的特徴の洞察を通して、哲学対話の教育評価論を構築するための要諦を提出することにある。哲学対話を評価する際に陥りがちな問題点を教育目標・評価論の文脈に位置づけ、哲学対話の目標がどのように定位可能なのか、そしてその目標はどのように評価すべきものなのかを検討した。その結果、哲学対話が育む(目標とする)能力は、個人の学力へ還元されるべきではなく、本質的には共同体の成長として把握される必要があることが確認された。

1. はじめに——なぜ哲学対話の評価論なのか

2017・2018 年改訂の新学習指導要領に示された「主体的・対話的で深い学びを視点とした授業改善」をはじめとして、近年、他者や学習対象との対話の導入により、学校における学びを編み直す必要が叫ばれている。こうした新たな学びの台頭は、知識を持った者(教師)が、知識を持っていない者(子ども)へ、知識を伝達するという学校教育の在り方を根本から問い直し、「他者との対話」が学校教育の重要な要素であるという認識を促している。

学校における「対話」を取り入れた教育実践は、各教科、総合的な学習の時間、そして特別活動など、それぞれの文脈に応じて展開されていくであろう。しかし、本稿で注目したいのは、近年全国的な広がりを見せている「哲学対話」(子ども哲学)である¹。哲学対話とは、1970 年代にマシュー・リップマン(Matthew S. Lipman)がアメリカの学校教育のために構想した哲学教育プログラムである[1]。子どもたちは身近な出来事や普段何気なく疑問に思っていることなどを題材に、自

分たちで問いを決め、それぞれの考えを出し合いながら深めていく。ここでは必ずしも結論を出す必要はなく、互いの意見に耳を傾けながら思考を深めていくことに主眼がある。こうした対話や思考の様式こそが、哲学対話と呼ばれる所以であり、必ずしも伝統的な哲学的トピックを題材にする必要はない[2, p10, 12]。

このような哲学対話の学校への導入は、まさに他者との対話そのものを学校の中で実現することにつながる。そればかりか、哲学対話は、哲学的なテーマの下に対話を重ねることで、そこに参与する子どもたち、教師、保護者、地域住民が互いに批判的、創造的、ケア的に関わり合いながら、よりよい在り方を探し求める「探求の共同体」へと学校教育の在り方をひらく可能性を秘めている。

その一方で、哲学対話をはじめとする対話を用いた学習の導入は、そこで展開される動的な学びの実態を、どのように捉え評価することが可能なのか、という問いを想起させる。この課題は、学校教育へ哲学対話を導入しようとする者にとって重要な関心事である。例えば、学校における哲学教育の世界的な指導者であるフィリップ・キャム(Philip Cam)は、自身の著書に「成績評価のため

Toward the Construction of Assessment Theory in "Philosophy for/with Children": Opening the Possibility of Assessment or Evaluation Theory in Education
Kenta Tsukahara and Takeru Eguchi
General Basic Subjects, Utsunomiya Campus, Teikyo University

¹ 哲学対話は、現在、私立学校を中心に、全国の小学校、中学校、高等学校、そして大学にて実践されている。中でも宮城県白石市では、市内の全小中学校に導入されている[3, pp41-42]。

のガイド」として評価シートを収録した[4, pp143–144]. また、我が国の学校教育における「子ども哲学」の第一人者である河野哲也らは、哲学対話における子どもの学習到達度を測る評価法の開発に取り組んでいる[3, 5].

哲学対話を旧来の価値伝達型(社会化)モデルに基づく学校教育に導入しようとするやいなや、子どもたちの学習到達度を評価しなくてはならないという学校側の論理が立ち上がる。上記の評価法研究も、この論理に応えようとしたものであると考えられる。このように哲学対話を学校に導入するにあたっては、学校教育と哲学対話それぞれの論理をいかに止揚するのかが大きな課題となろう。その典型が教育評価の問題であると言える。

哲学対話の教育評価論を構築するために両者の論理を接合するには、2つの方法があると考えられる。ひとつが、従来の学校教育における評価方法に適合する形で考察や検証を進め、学校教育関係者の理解を得ながら、よりよい評価論を構築していく方法である。もうひとつが、哲学対話の本質に根ざした評価論を構築することで、学校教育における評価論を鍛え直していく方法である。

ここでは後者の立場に立脚したい。それは先述のように、哲学対話が近代学校教育の在り方をひらいていく可能性を持っているからである。こうした発想によって構築される教育評価論は、現在の学校教育との間に葛藤を生じさせるかもしれない。しかし、哲学対話での学びの実相を読み解く教育評価論の構築は、学校教育実践の在り方を問い直すことにいくらかは寄与するであろうし、教育評価論を現代の学校教育に求められる学びの様態へとひらくことになるのではないだろうか。

そこで本稿では、哲学対話における学びの本質的な特徴を洞察しながら、哲学対話の評価論を構築するための要諦を提出することを目的とする。それにあたっては、哲学対話における学びを評価する際に生じる次のような困難と疑問を

糸口に論述を進めたい。

1. 「哲学する」力と、それを構成する個々のスキル(または能力)は、ぴったり重ならない。にもかかわらず、これらのスキルを哲学対話の目標や評価規準とする発想が、なぜ生じるのだろうか。
2. 哲学対話の教育目標を同定することは容易ではないが、教育評価論の俎上に載せるためには、その性質を理解することが不可欠である。哲学対話の目標は、どのような性質を持ったものであり、能力論の枠組みにどのように定位可能であろうか。
3. 哲学対話が育む能力は、どのように評価可能だろうか。

2. 細分化した個々のスキルにより「哲学的思考」を評価するという通念を問い直す

2.1 「哲学する」能力と、哲学的思考を構成する要素の違い

「哲学」を遂行するために必要な能力を個別に測ることは、さほど難しくない。例えば、論理的思考力、批判的思考力、概念化能力、推論能力、本質洞察力、抽象化能力、普遍化能力、公正な判断力、言語運用能力、文章読解力、発想力、自己相対化能力、多角的検証能力、等々の能力を、個々の項目ごとに測定することは十分に可能である。それぞれの能力が反映されるような設問を用意すれば済むからである。

例えば、推論能力を測りたいければ、三段論法、演繹法、帰納法などの形式論理的な推論形式を正しく用いることで正解に辿り着けるような演習問題を用意すればよい。自己相対化能力を測ろうと思えば、固定観点や偏見から脱却しているかどうかを試すような設問を作ればよい。

しかし、問題は、たとえそれらの能力を個別に測定できたとしても、それらを総合したときに、必ずしも「哲学する」能力にならないという点にある。個々のスキルの総和が「哲学する」全体的な力に重ならない。それぞれの能力において万遍なく秀でている学生が実際に「哲学的」な議論や思考を

できるとは限らないことは、成績優秀者として表彰される学生であっても、実際に哲学的議論をしてみると、「哲学」になっていないケースがしばしば見られることから判る。

つまり、何をもって「哲学」ができたことにするのか、その評価指標を構築することが、甚だ困難なのである。この議論の要諦は、細分化された能力評価をもって、あたかも「哲学的思考」という全体的な営みを評価できるかのように錯覚してはならないということである。

2.2 「目標に準拠した評価」というパラダイム

こうした錯覚に陥らずに「哲学的思考」を評価するにはどうすればよいのかを検討する前に、「一つひとつの細分化された能力」の評価をもって、総体としての「哲学的思考」の評価が可能であるかのように思われるのは、なぜなのかと問うことは無駄ではないだろう。

この問題の根底には、今日の初等・中等・高等教育において、「目標に準拠した評価」という評価パラダイムが自明視されている、という実情があるのではないか。カリキュラムや授業は一般的に、教育活動の出口 (learning outcomes) での子どもの具体的な姿を到達目標 (objectives) として設定し、学習活動 (経験) を選択・組織し、その実施結果を到達目標に照らし合わせ評価するという方法によって構築される。このカリキュラム構成の様式は、ラルフ・タイラー (Ralph W. Tyler) によって考案されたことから、しばしば「タイラー原理」と呼ばれる[6, pp86–87]。

タイラーは、1920年代のアメリカにおいて支配的であった、生得的な能力を量的に把握する「測定」(measurement) 概念を批判し、我が国における「教育評価」の原語である「エバリュエーション」(evaluation) 概念を提唱した人物としても知られている。エバリュエーションは、「教育目標が、カリキュラムや学習指導のプログラムによって、実際にどの程度実現されているのかを判定するプロセス」と定義されている[7, p137]。

この場合、カリキュラムや学習プログラムの評価が有効に働くためには、評価の基準となる目標が明確に設定されている必要がある。そこで彼は、「行動目標」(behavioral objectives) 論による目標の叙述を提案した。これは「何を教えるか」という教育内容だけでなく、「教育内容を学習者がどのように学んだのか」という行動・認知過程に着目して目標を叙述するものである[8, p81]。例えば、「幕藩体制の特徴(内容面)を現代日本の政治体制と比較する(行動面)」といったような具合である。

こうした目標の行動・認知的側面を分類することで、より明確な目標の叙述に貢献したのが、ベンジャミン・ブルーム (Benjamin S. Bloom) によって開発された「教育目標の分類学」(taxonomy of educational objectives), いわゆる「ブルーム・タクソノミー」である。これは「認知領域」「情意領域」「精神運動領域」の3つの領域からなり、それぞれの領域に学びの深さを示すいくつかのカテゴリーが示されている。「認知領域」では、「1. 知識」「2. 理解」「3. 適用」「4. 分析」「5. 総合」「6. 評価」の順で高次のカテゴリーとされ、より低次のカテゴリーは高次のカテゴリーの必要条件とされる[9]。

「教育目標の分類学」に基づき、教育実践をより実効的に機能させるためブルームらによって提唱されたのが、「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」という3つの評価機能と、それらを基盤とする「マスタリー・ラーニング」(完全習得学習)という授業方法である。この方法に基づく授業は、次のように展開される。まず、授業を通して達成されるべき最低限の到達目標を設定し、「診断的評価」によって把握した学習者のレディネスを踏まえて最適な教材や教授法を選択する。授業の過程では「形成的評価」によって、目標の達成度を把握し、つまずきの箇所を特定すると共に、それを克服するための治療的な指導を行う[10, pp54–55]。このように「形成的評価」を指導に活かすことによって、教室のすべての子どもたちに最低限の学力を保障しようとするのである。

現在、我が国の学校において採用されている「目標に準拠した評価」ないし「到達度評価」と呼

ばれる教育評価の立場は、タイラー原理とブルームの理論に基づいて形成されたものである[11]。そのため、哲学対話を小学校や大学の授業に導入しようとするれば、否応なしに到達目標すなわち哲学対話を通して習得される能力が問われるのである。そればかりか、授業の結果、学習者にどのような能力が身についたのかを具体的に知りたい(知らなければならない)という発想が生まれるのは、必然なのである。

しかし、哲学対話を教育評価論の射程に入れたとき、次のような疑問が生じる。果たして、哲学対話に「目標に準拠した評価」という評価パラダイムを適用することは可能なのだろうか、という疑問である。これはすなわち、哲学対話を通して育まれる「哲学的思考」は、評価の基準となる到達目標として定位可能なのだろうか、という疑問である。

3. 哲学対話の「目標」とは

3.1 哲学対話によって育まれる能力の性質

「他人と共に行う活動」という意味での類似の学習法として、いわゆる「協調学習(cooperative learning)」や「協同学習(collaborative learning)」がある。これらの学習法には、他人との協調性や、他人とコミュニケーションを図りながら問題を解決してゆく力など、孤独学習では原理的に得られない学びがある。

対話もまた、他人と共に行う言語的営みである。モノログ(独白)では得られない学びが、ダイアログ(対話)にはある。あるいは、「孤独な思考」では得がたい成果が、「共同的思考」にはある。しかし、哲学対話の学びの独特さは、おそらく、単に他人と共同で行うことのみならず、根拠を置く価値基準では測れないところにある。なぜなら、哲学対話においては、必ずしも「協調性」は美德とされず、また、「コミュニケーション上手」が、哲学対話における「対話上手」でもないからである。それどころか、他人と一緒に「問題を解決する」ことすら、必ずしも哲学対話の目標ではない。

ここから洞察されることは、哲学対話型の学習

の目的は、いわゆる協調／協同学習とは異なるということである。

そこで次に問われるべきことは、哲学対話の目標とは何でありうるか、ということである。ここでは、一つの指標として、河野らによる哲学対話の目的論を手がかりにしながら、哲学対話によって育まれる能力は、いかなる性質のものであるかを検討したい。

河野と得居千照は、リップマンの理論と、日本の学校における対話実践の経験に基づき、哲学対話が子どもたちの成長を2つの方向性で促すと指摘する[3, p44]。

第一に、個々の子どもの思考力の伸長である。ここでいう「思考力」は、リップマンの所論に基づき「批判的思考」、「創造的思考」、「ケア的思考」の3つの側面が重なり合う「多元的思考」とであると定義されている。

第二に、共同体意識の形成である。共同体意識とは、「社会での実践に身を投じること、そのために社会への参画意識を持つこと、公共的に対話すること、自他とともにケアする態度を示すこと、そして市民としての自覚をもつこと」[3, p45]を意味する。

河野らによれば、哲学対話が「哲学的思考」と「共同体意識」という2つの側面の力を育むのは、「自らの信念や思考の前提を問いなおすから」[3, p45]である。自らのあり方を反省し、それ以外でもあり得た可能性の一つとして捉え直すことにより、従来の思考の枠組みから自由になり、それが他者の立場を思いやるというケア的な側面につながるという。

以上のような河野らの目的論に立脚することで、他人と共同で行うという基準のみによっては、哲学対話の学びを測ることができない理由が明らかとなる。つまり、「探求の共同体」における他者との対話は、決して「協調性」や「コミュニケーションスキル」などの「社会的スキル」を育むための過程ではなく、むしろ自分自身についてその存在や価値にまで及んで捉え直すことによって、よりよい「生」を求める過程なのである。

れらを駆使しながら実際に哲学するという行為の間には距離があり、それらをつなぐものがない限り、「哲学的思考」は生じないということである。

それでは、個々の思考スキルと行為をつなぐものは何であろうか。リップマンは、これを「認知的な性向」(cognitive disposition)だと言う。

その答えは、子どもが一定の認知的性向を獲得する場面にあるように思われる。この性向は、それ自体はスキルではなく、スキルを用いるための——そして、それらのスキルが、調和的かつ蓄積的に強まるような仕方で用いるための——レディネスを表している。[1, p171](傍点, 筆者)

「認知的な性向」とは何であろうか。リップマンが、それはスキルを用いるためのレディネス(準備状態)であると説明していることから、彼の言う「認知的な性向」と、1980年代アメリカの教育目標論における「性向」概念との重なりを見出すことができる。ブルームを代表とする当時の教育目標論は、思考教授研究から生じたものである。石井英真は、当時の性向概念の検討に基づき、「性向」を「学習や問題解決の場面において自ずと特定の思考や行動をとってしまう傾向性や態度」[8, p106]と説明している。このように性向は、スキルの行使を含めた何かしらの行為に先だって存在する、それらを実行しようとする傾向性や態度を意味する。これは教育目標論における「情意」や、学習指導要領の学力モデルにおける「関心・意欲・態度」ないし「学びに向かう力・人間性」などに位置づけられる能力である。

石井は、ブルーム・タキソミー以降のアメリカにおける能力論を基に、学校のカリキュラム全体で育成すべき能力を階層性の側面から整理している。ここではその詳細に言及しないが、「情意」(思考の習慣, 市民としての倫理・価値観など)が、「認知システム」(知識の獲得・理解・使用など)や「行為システム」(課題の意識化・発見, 異質な他者との対話・協働など)の背景に位置づけられていることに注目すべきだろう。石井はこの点について、次のように述べる。

「認知システム」「メタ認知システム」「行為システム」の背景に情意面の要素を位置づけることで、「内容や活動への興味・関心・意欲」に支えられつつ、「知的態度, 思考の習慣, 市民としての倫理・価値観」などによって方向づけられながら、認知システムに関わる教科の学習や自律的な探求や自治的・協働的な活動が遂行され、またそれが情意に影響を与えるという相互関係も示している。[8, p100]

性向を含む「情意」が、認知スキルや行為を支え、方向づけ、遂行に導く能力として、それらと相互関係的に位置づけられていることが重要である。

「哲学すること」に「情意」が密接に関わるのは、筆者の哲学対話の経験からも明らかである[12]。哲学的な思考の深まりが見られた対話の参加者は、問うことや思考することに興味・関心を向け、自身の考えを率直に言語化しようとする。しかし、思考スキルに習熟していたとしても、斜に構え、知識をひけらかし、他者を論破しようとする者同士が集まった場には、本来の意味での対話は生起しない。第2章・第1節で言及した、成績の優秀さと対話の能力は別であるという事情は、ここにあるように思われる。

「哲学的思考」が発揮されるためには、他者や対話する場という文脈が必要不可欠である。そのため、文脈から切り離された設問によって「哲学的思考」を評価することはできない。なぜなら、「哲学的思考」が単に個々のスキルの集合ではなく、それらのスキルを相互に関連させ発揮させる動機や、人格的特性などの「情意」を必要とするからである。「哲学的思考」とは、様々な思考スキルが「性向」によって統合され、実際の文脈において行動として発揮されている状況そのものであると言えるかもしれない。

そうだとすれば、哲学対話が育む「哲学的思考」や「共同体意識」を、様々なスキルと「情意」の境界に定位するという可能性がひらかれる。しかし、これが妥当かどうかは能力論に関する詳細なレビューを必要とするため、今後の課題としたい。ここ

では「哲学的思考」に「情意」が含み込まれていることが確認できれば十分である。

4. 哲学対話における教育評価の本態

哲学対話が育む能力が「情意」を含むとすれば、それはどのように評価可能であろうか。その手がかりは、対話の内容やプロセスを丹念に読み解くことで、対話活動の評価は、ある程度、可能であるという事情にあると思われる。

河野は、思考力を個人の能力として評価する方法を探究しつつも、「対話活動の評価を個々人の活動の評価、それも個人の能力の評価へと還元してしまわないこと」[2, p189]が肝要であると述べる。この指摘が重要なのは、対話活動の観察では個々人の能力が評価しづらいという事情もさることながら、個々人の能力評価の限界を示唆していることであろう。

「情意」は、スキルのように直接的に指導し、育むことができない。例えば、ケア的に思考する態度を子どもたちに育ませるために、哲学対話のテーマに「介護」を選ぶのはまだしも、教師が教示的に「友達を思いやることが大切だ」と説明したところで、ほとんど効果がないであろう。哲学対話によって「ケア的な思考」が育まれるのは、対話によって自己の考えを改める過程で、他者の意見をよく聴き、尊重するという行為が行われるからであるし、そうした行為が重視される共同体に身を置くからである。「ケア的な思考」を育むためには、異質な他者の意見を尊重するという共同体の文化が不可欠なのである。

そのため「情意」(性向)の指導は、スキルの指導のように内容項目を細分化し、到達目標として位置づけることでは行うことができない。その指導は「教室文化の組み換え(思考する文化の形成)によってこそ達成される」のであり、情意は「個人の属性というより、教室・学校共同体が共有している文化の表れとして」把握されるべきなのである[8, pp106–107]。したがって、哲学対話が育む「哲学的思考」や「共同体意識」の評価は、本質的には哲学対話を行う共同体によって共有

されている文化を対象に行われるべきだと言える。

そうだとすれば、哲学対話の評価は、具体的に何を捉えるべきであろうか。石井は、情意領域の評価は、教育条件の質を問うカリキュラム評価の対象として位置づけられる必要があると指摘する。「学習への動機づけや意欲の評価については、教育活動が望ましい方向性に向かっているかどうかを確認し、基本的には、望ましくない方向に向かっている場合に、改善の手立てを講じるという形」[8, pp108–109]になるからである。

これを哲学対話に敷衍させれば、哲学対話の評価は、哲学対話を成立させ、対話の方向を規定する諸条件を対象に行われるべきであると言える。哲学対話のファシリテーターは、議論の傾向、場の雰囲気、共同体で共有されている価値観などを敏感に察知し、問いを投げかけたり、自身の考えを表明したりするなどの様々な手立てによって、参加者の対話と思考の深化を促す。この過程で絶え間なく行われるファシリテーターの判断こそ、哲学対話の評価とそれに基づく教育改善であると理解できる。

さらに、学校において哲学対話を行う場合、教師はファシリテーター(もしくは場を設定するコーディネーター)として、各回の対話相互の関連や、対話を実施する学級の価値観・傾向性を把握し、それに基づきどのようなテーマで、どのような対話を行うのかを判断することになる。また、対話を積み重ねる中で、教師は学級という「共同体」をどのように成長させたいのかという信念(方向目標と言えるかもしれない)を持つようになるだろう。この信念(方向目標)は、哲学対話が行われる共同体の状態を読み取り、働きかける基準となる。このように学級文化の把握の上に構築される信念を基に、共同体の成長を捉えていくことが、哲学対話における教育評価の要諦ではないだろうか。

5. おわりに

「哲学的思考」や「共同体意識」が「情意」を含む能力であるために、個人の学力へ還元されるべきではなく、本質的には共同体の成長として把

握される必要があることが確認された。したがって、教師が願う共同体の姿(方向目標)に照らし合わせ、成長の様子を捉えるという評価行為を基に、ファシリテートやカリキュラムを見直していくことが重要となる。この一連の行為が教師の中に蓄積されていくことで、評価の基準となる信念(方向目標)が更に深まりを持つのである。

だからといって、個々人の思考のスキルを育み、それを評価したいという教師の欲求を取るに足りないと言ってしまうのは強引であろう。教師は哲学対話を通して、目の前の子どもたちを「探求の共同体」として成長させたいと願う一方で、共同体を構成する一人ひとりに、思慮深くあることで自覚的に人生を歩んで欲しいと願うのである。こうした願いを受け止めるだけの真に教育的な評価論はどのように構築可能であろうか。探求の共同体としての成熟と個人の成長の両方を往還しながら、子どもたちの学びの実相を捉えることのできる教育評価論と、それに基づく評価方法の構築が今後の課題となろう。

謝辞 LT開発室室長の渡辺博芳教授、およびLT開発室の皆様にお礼を申し上げます。

参考文献

- [1] Matthew Lipman, “Thinking in Education”, 2nd Edition, Cambridge University Press, 2003 (1st edition, 1991) / マシュー・リップマン, “探求の共同体——考えるための教室”, 河野哲也, 土屋陽介, 村瀬智之(監訳), 玉川大学出版部, 2014
- [2] 河野哲也, “じぶんで考えじぶんで話せる子どもを育てる哲学レッスン”, 河出書房新社, 2018
- [3] 河野哲也, 得居千照, “子どもの哲学の評価法について——理論的考察と江戸川区立子ども未来館での実践を踏まえた提案”, 立教大学教育学科研究年報, No. 60, 2017, pp41-55
- [4] フィリップ・キャム, “共に考える——小学校の授業のための哲学的探求”, 榊形公也(監訳),

萌書房, 2015 / Philip Cam, “Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom”, Hale & Iremonger Press, 1995

- [5] 得居千照, 河野哲也, “子どもの哲学における対話型教育の評価法——道徳教育と総合的な学習への導入を視野に置いて”, 立教大学教育学科研究年報, No. 61, 2018, pp3-26
- [6] デッカー・F. ウォーカー, ジョナス・F. ソルティス, “カリキュラムと目的——学校教育を考える”, 佐藤隆之, 森山賢一(訳), 玉川大学出版部, 2015 / Decker F. Walker, Jonas F. Soltis, Assisted by Frances Schoonmaker, “Curriculum and Aims, 5th edition, Thinking About Education Series, Teachers College Press, 2009
- [7] ラルフ・W. タイラー, “現代カリキュラム研究の基礎——教育課程編成のための”, 金子孫市(監訳), 日本教育経営協会, 1978 / Ralph W. Tyler, “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, University of Chicago Press, 1949
- [8] 石井英真, “教育目標と評価”, 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治(編), 新しい教育評価入門——人を育てる評価のために, 有斐閣, 2015, pp77-111
- [9] B. S. ブルーム, J. T. ヘスティングス, G. F. マドウス, “教育評価法ハンドブック——教科学習の形成的評価と総括的評価”, 梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽(訳), 第一法規出版, 1973
- [10] 二宮衆一, “教育評価の機能”, 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治(編), 新しい教育評価入門——人を育てる評価のために, 有斐閣, 2015, pp51-75
- [11] 石井英真, “教育評価の立場”, 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治(編), 新しい教育評価入門——人を育てる評価のために, 有斐閣, 2015, pp23-49
- [12] 江口建, 平澤孝枝, 石川朝子, 塚原健太, “「校則」と「体罰」をめぐる哲学対話——高校生との対話を通して見えてくる隠れた権力構造と権利意識の問題”, 帝京大学宇都宮キャンパス研究年報 人文編, No. 24, 2018, pp129-172