



教育評価にかんするいくつかの問題

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三上, 勝夫 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.32150/00002539 |

教育評価にかんするいくつかの問題

三 上 勝 夫

小論では教育評価論にかかわるいくつかの問題を理論的に検討した。とくに授業評価という概念をたて、これを教育評価の本質的機能と見た。授業評価との関連において、成績評価、通知表、指導要録、到達目標、形成的評価などの役割を相対化することをこころみた。

1. 成績評価と授業評価

まず、成績評価——いわゆる成績づけ——と、授業評価——授業（教授プログラム）の良否の判定——とを截然と区別しただうで、教育活動（授業）にとって、授業評価がより本質的な評価活動であることを示したい。

成績評価は、教育を受け、学習をおこなった効果の証しとして、必要となることがある。運転免許証は、自動車学校での相当に過酷な学科と実地の訓練の結果として、一定の基準に達したという証明がなければ、交付されない。大学では、年度の終りに出される各科目の成績を見て、学生は次年度の履習ないし再履習の方針を決めるだろう。社会がそこで行なわれる教育に直接的で、顕著な効果を期待し、学習者の人格的な自立の能力がある程度の高さにある場合には、成績評価は、一定の厳密さで要求されるだろう。

学歴社会をどう打開していくかという問題とかかわって、学校を自動車学校型と劇場型とに類型化してはどうかという意見を遠山啓氏が述べている。「遠い目標としては、学校そのものを、一定水準の知識や技術を身につけるための自動車学校的な学校と、楽しむための劇場的な学校とに分けていくようにするとよい¹⁾。」遠山氏は、劇場型の学校に、小、中、高校、大学の教養課程、およびさまざまな私塾などを含めるつもりであるらしい。当然にも「そこではいかなる評価もなされないし、卒業証書もない。人びとは楽しむために劇場にやってくる²⁾」ということになる。もちろんこの提案は一つの比喩であるわけだが、そうでありながら教育評価の本質を考えるのには大へん有効だと思われる。端的に言って、遠山氏は、小学校から大学教養課程程度の普通教育には、学歴の証しとしての評価はいらないと主張している。それは人間の序列づけにしかないといっているのである。残念ながら遠山氏のこのような主張を言下に否定し得るような事態にはないことは明らかである。ところで、「そこではいかなる評価もなされない」といわれる時の評価とは何だろうか。劇場型学校には評価は必要ないのだろうか。おそらく、評価ということばのなかに未分化に込められている二つの意味、成績の評価と授業の評価とをはっきりと区別することによって、この問いには正しく答えられるだろう。すなわち、劇場型学校において否定されているのは、成績評価なのである。何らかのし方によって、教育活動（授業）の良否を判断することの必要性は、良識ある教育者にとってはおそらく自明の前提であろう。劇場型学校においても授業評価はおこなわれる。観客があいそをつかさなどは評価の重要な資料であることにまちがいない。

しかし、教育評価論という固有の分野において、授業評価論が確立されているかといえば全くそ

うでない。例えば鈴木清他編による『教育評価事典』には、授業評価への指向は極めて不十分にしか見ることができない³⁾。授業過程にかかわった評価としての形成的評価論が紹介されはじめたのは最近のことに属するし、後に触れるように、この形成的評価論も、授業評価論としての要件に欠けるところがある。評価という語の中に授業評価という意味あいが、いかに希薄にしか認められてこなかったかという事情は、波多野完治氏のつぎのような述懐によってもうかがうことができる。

「(視聴覚教育の国際会議などでの体験から)日本では評価というと多く『学力評価』すなわち生徒一人一人の知識・技能などの評価の意味に用いられる。……わたしはもちろんそういう『言葉の意味』を心にもって、外国人のいろいろな話をきいたのだが、そうすると、話がいつもすこしずれる。どうもへんだと思って、いろいろためしてみた結果、彼らが『評価』というのは、『映画』または『放送プログラム』の価値を計測することに重点がおかれているのだ、ということに気がついたのである⁴⁾。」この、評価という語の新しい意味の発見は、たいへん貴重な体験であったと思われる。しかし、評価をもっぱら成績評価の意味に用いてきたのは、日本における特殊事情とは思われない。例えばアメリカにおいても、つぎのようなクローンバックの主張は新鮮だったにちがいないからである。「評価に関する考え方の古い習慣や長い間に確立された技術は、授業の改善に必要な評価のためにはあまり役立つ。伝統的に、教育測定は主として個人間を比較するためのもっとももらしい正確な数値をあてがうものとして関心がもたれてきた⁵⁾。」「私にとっては、これら評価の専門家たちが、果たして現在評価しうるものや評価すべく努めなければならないものについて、どれだけ明確なイメージを持っているかどうか疑問である⁶⁾。」ところでもしも、視聴覚教育関係者に波多野氏のような理解がとくに進んでいたという推測が許されるとすれば、それはたいへん示唆的である。映画という形であれ、その他の視聴覚的な媒体が用いられる形であれ、そこに言われる「プログラム」は明らかに確定された内容をもつ対象的なものだったろうと思われる。それらのプログラムの良否の判定＝評価や、それにもとづく修正も、いわば目に見える形での活動であったろう。フィルム1巻というような実在感がプログラムを対象、すなわち評価の対象として意識させたとも見てもよいのではなかろうか。授業評価論のために一つの手がかりを示してくれているといえる。

教育活動にとって、成績評価と授業評価のどちらが本質的価値を担っているかはすでに明らかであろう。波多野氏の貴重な体験は、たとえば『放送教育大事典』の評価の記述にいかされている。

「教育評価は『教育活動において生起するさまざまな事象について測定し、価値決定をなし、教育活動の改善や進歩をうながすことをいう⁷⁾。』」教育評価の本質的役割を授業評価にもとめようとしていることは明らかである。クローンバックもまた同様の趣旨のことを語っている。「評価が行ない得る最大の貢献は、授業のどこを修正した方が望ましいかという点を見出すことである⁸⁾。」

授業評価論の確立が遅れているとはいえ、実践的には少なくない教師たちが、成績評価から授業評価へと視点を転換させようとしている。通知表改善・到達目標づくりといううねりのような運動の体験を通して、教師たちはつぎのような自覚を鮮明にしてきた。「子どもを評価することは教師の授業のし方を評価することだと思います。授業のやり方をよくしていかなければ、子どもの通信簿は決してよくなってはいかないでしょう⁹⁾。」通知表や指導要録の改善のとりくみは、「授業のやり方をよくしていかなければ」という、まっとうで健康な認識を新たにさせている。

注

- 1) 遠山啓 『競争原理を超えて』(太郎次郎社)1976 92頁。
- 2) 同上 129頁。
- 3) 鈴木清他編 『教育評価事典』(第一法規)1975。

- 4) 波多野完治 「評価の心理学」『総合教育技術』(小学館)1978, 7月号 23頁.
- 5) リー・J・クローンバック 「授業のための評価」ヒース編(東洋他訳)『新カリキュラム』(国土社)1965 277頁.
- 6) 同上 257頁, なお,クローンバックによれば,アメリカにおける評価問題の経緯は,当初は「授業を改善するという目的」のために教育評価の導入がおこなわれたが,1920年代には「授業内容は確立されたものとして受けとめられ」体系的なアチーブメント・テストによる「教師や学校制度の効率を算定するため」の「管理的なテスト」が優勢となり,1930年以後は,「諸テストはほとんど個人個人についての判断をするために限ってなされるようになった.すなわち,上級学級への選抜に,また学級の範囲内で点数を割り当てるために,あるいは個人の能力や欠陥を診断するために行なわれた」と概括されている(同上259-260頁).
- 7) 馬場四郎他編 『放送教育大事典』(日本放送協会)1971 488頁.
- 8) クローンバック 前掲 263頁.
- 9) 菊池洋 「文章と懇談会でくわしく知らせる」『子どもと教育』(あゆみ出版)1977, 7月号 43頁.

2. 通知表・指導要録と評価

通知表の改善は,授業の改善への強い指向をはらんでいる.しかし,授業の改善のためには,評論論から見れば,授業評価が確立されなければならないのである.そのためには,まず通知表が渾然一体の形でさまざまな機能を担っている状態を整理し,通知表の本来の機能を明らかにするとともに,通知表のもとにこめられてきた評価の機能をここから分離し,独立させることが必要となっている.

大田堯氏のつぎのような発言を手がかりに考えを進めよう。「ぼくは,通知表の形式をいろいろ変えてみることにあまり意味を認めないんだけど,にもかかわらず,われわれ自身も通知表の形式のもとにある『哲学』に長い間気がつかなかったというところに,研究のたちおくれを感じます¹⁾。」にもかかわらず多くの学校と教師は,通知表の改善にかなりのエネルギーを費してきた.通知表の改善は,教育評価の改善であるという意識も一般的に見られる.大田氏のいう「哲学」の問題がここにある.

たしかに,通知表の改善は,望ましい教育評価の確立を目指して取り組まれてきたし,そのもたらした成果は極めて偉大なものである.すなわち,集団内的な基準にもとづく個人差の「客観的」な把握としての相対評価を批判し,個人内的な,学習の到達度を判定しようとする絶対評価(到達度評価)を工夫仕出したのである.到達度評価は,ある目標に到達しているかどうかを判定するのであるから,到達すべき目標が明確にされていなくてはならない.通知表の改善は到達目標づくりへと展開してゆく.とりわけ重要なことは,明確にされた到達目標への子どもの到達度の判定によって評価されているのは,ほかならぬ授業なのだという自覚を同時に生みだしてきたことである.

しかしこのような通知表改善の過程自体のなかに,問題点がはらまれてもいるのである.それは通知表と評価の同一視ないしは通知表づけ(成績づけ)と評価活動の同一視とでもいうべき先入観的な「哲学」が充分には克服されていないということである.教育雑誌の7月号ないしは3月号が年中行事のように教育評価問題の特集するのは,それが通知表づけの時期にあたるからであって,通知表と評価の同一視の社会学的なあらわれと見てもよい.通知表の評価項目がそのまま到達目標と考えられるという例はしばしば見受けられる。「評価を具体的にすすめる場合に問題なのは,各学年で,学期ごとの評価項目(到達目標)をどのように具体的に設定するかということである。」「通信簿の到達目標の設定は,たんに通信簿の形式的な改善を意味するだけでなく,各学年でどれだけのことを子どもに教えるか,ということと結びつかなければならない²⁾。」(傍点引用者)この論者は,評価と通知表とを全く区別し得ていない.通知表で評価をおこなうという発想から脱け出すことができずにいる.

通知表と評価とが同一視される根本的な原因は、通知表が大ていの場合、成績を記載しているからである。通知表づけのために、教師は評価（成績評価）活動を行なってきたからである。ところで、通知表がもっぱら子どもの成績を親（および子ども自身）に「通知」するものと期待されているという現実には、それなりの理由があろうと思われる。教育を受ける権利とは、教育を受ける機会の形式的保障にとどまることなく、教育を受けることによる効果の実質的な保障を求めることのできる権利と理解したい。成績を教育を受けたことによる効果の証しであるとするならば、本来の成績づけは、そのような教育を受ける権利の実質的な保障が、一人ひとりの子どもに満されているかどうかを確認する行為であるといえる。教育を学校と教師に委託した親が、そのような確認の内容を知る権利をもつことは当然であろう。通知表が、こうして成績の伝達的手段として何ほどか機能してきたことは明らかではある。このように考えると、重要なのは、教師による効果の確認であって、伝達は一応第二義の行為であるといわなくてはならない。教師の評価活動の確立こそが基本的な課題である。（さらに、このような成績の評価は、本来的な評価活動としての授業評価から位置づけなおされることが必要なのであるが、これは小論の最後に触れられよう。）評価活動が（通知表から区別されて）確立されるならば、その評価内容の伝達の方法はむしろ多様であってよい。親が教師の手もとにある評価内容を見に行くということであってもいいわけだ。教師の手もとには評価内容の記録が必要である。これについてはつぎに述べる。通知表が、一つの「哲学」として含んでいた評価の機能を、これとは別に分離、確立することができれば、通知表の伝達という機能はいつそうはっきりとしてくる。さらに通知表の他にも伝達方法が多様に工夫されるならば、通知表はたんなる成績の伝達という呪縛からも解き放たれて、学期の節目に、学校と親とに子育ての絆を結ばせるためのより豊かな役割を発揮することもできよう。

通知表と評価とが同一視されるいま一つの事情は、記録簿としての指導要録が、拘束的な性格を強くもってきたことに求められるであろう³⁾。指導要録は、5段階相対評価による評定にみられるように、その独特の評価観によって、教師の評価活動を強く拘束してきたし、また、している。学校は、長い間の習慣として、指導要録の様式をほとんどそのまま採用して通知表をつくってきた⁴⁾。従って通知表の改善は、長期間依存してきた指導要録の評価観とは異なった理念をたてることであったのである。通知表が到達度評価による評定を記入するようになったとき（それは教育史における特筆すべきできごとであったといっても過言ではないわけだが）、確かに通知表は新しい評価観を具現するものであった。まことに通知表は指導要録にかわるものであった。このような事情も通知表と評価の同一視という錯誤を生む一つの要因であったと思われる。通知表は望ましい評価の記録簿をも兼ねざるを得ない。指導要録の改善が一定の府県を除いては、にわかには難しいという状況のもとでは、指導要録への記載はそれとして、指導要録とも、もちろん通知表とも異なった評価の記録簿が必要である⁵⁾。京都の数学教師たちが試案として具体化しつつある「算数科第〇学年発達記録表（個人カルテ、補助簿）⁶⁾」などの試みは注目すべきであろう。

以上で、通知表が渾然一体の形で引き受けてきた、評価、記録、伝達などの機能を整理することができたように思われる。評価活動の確立、記録簿の必要性、伝達の意義と方法の多様性などについて述べてきた。くり返しになるが、通知表が成績の伝達にのみもっぱらこだわらなければならない理由すらもないのである。

他方、通知表は、伝統的には子どもに対しても向けられてきたのである。子どもらに対して、平素はもとより、学期の節目などに、学習や生活を具体的、記述的に評価し、学習への意欲を喚起するようなはげましを、通知表を通じて行なってやることは意義がある。その際、いわゆる成績は、子どもの人格的な自立に応じて知らされるという原則が必要である。子どもはやがては自覚的な学

習の主体として成長をとげなくてはならない、子どもはしかし、いまはそれに至る途上にあるのである。真に学習主体の確立に結びつくような成績の知らせ方が工夫されることも重要な教育的配慮である。幼い子どもに、本質的には本人の努力の外にある成績を、たとえ到達度評価によるにせよ、「がんばれ」「もうすこし」「できる」と知らせることに、どれほどの意味があるだろうか。

注

- 1) 大田堯 石田和男 「生きる励ましを与える評価を」『子どもと教育』(あゆみ出版) 1977, 7月号 6頁。
- 2) 坂元忠芳 「教育評価とは何か」国民教育研究所編『通信簿と教育評価』(草土文化) 1975 23-24頁。
- 3) 1948年の「学籍簿」に関する戦後初の文部省通達は、その性格を「指導上必要な原簿」とのみ規定していたが、1955年の第一回改訂によって「外部に対する証明」のための原簿という性格がつけ加えられ公簿とされたために、拘束性が強まった。その後1961年の第二回改訂、1971年の第三回改訂を通じて、公簿としての性格は変わっていない。浪本勝年「指導要録の変遷」『国民教育』8(労働旬報社)1971 参照。
- 4) 第三回改訂の通達は、「通信簿」に「指導要録の様式や記載方法等をそのまま転用することは必ずしも適当ではない場合もあるので、注意すること」という項をつけ加えて、五段階相対評価批判などの通信簿論議が、指導要録にまで及ぶことを警戒した。同上参照。
- 5) 指導要録という名称を用い始めたのは1949年9月の文部省通達からである(同上参照)。要録というからには要約ではない記録の存在が前提にされてよいはずである。むしろ積極的に存在すべきである。実際、1950年に指導要録が法令上の名称となった際の通達では「生徒指導要録は、平常累加的に記録せられた個々の生徒についての資料や知識を解釈し、その要約を記録するものであるから」と、平常の「累加的記録」が前提されていた。しかしその後「もっぱら『学習指導要領』に基づく『指導要録』の扱い方・記入方法が強調されることによって、あたかも『要録』のみが指導記録の教育的原簿であるかのようにとりあつかわれるようになっていった」という。村山祐一「教育評価の歩みと改善のとりくみ」前掲『通信簿と教育評価』参照。
- 6) 中原克己編『算教科到達度評価細案』(明治図書)1978。

3. 到達目標づくりと評価

通知表改善から出発した到達目標づくりは、過渡的には、評価のための到達目標づくりという性格を色濃くもった。いま、授業のための到達目標づくりへと視点を換えることが、重要な実践的、理論的課題になっている。なによりも、よい授業をつくるために。

評価のための到達目標づくりの陥りやすい一つの欠陥は、良質の科学(技術、芸術)を子どもの(ひいては国民の)ものとするという授業の目的を見失う傾向をもつということである。つぎのような指摘からもうかがえる。「到達目標一覧表をつくるのに、なかには教科書の指導書を引き写して目標にするというのがあります¹⁾。」「そう。授業抜きの、教育内容・目標の検討、つまり、なにをなぜ教えなければならないかの検討抜きの……²⁾。」評価のための到達目標づくりが、こうした傾向をもたざるを得ない理由としては、評価から出発するために評価の技術的特性に規定されるという面を無視し得ないと思われる。すなわち、ある目標を評価論的に分析する場合、到達度の判定が可能なように、下位目標、さらにその下位目標へと細分の連鎖が一方方向に進んでゆくのが普通である。ここでは、大もとの目標そのものの妥当性の検討はしばしば忘れ去られることになる。すでにつくられたいくつかの到達目標一覧を見るかぎりでも、その目標群が、既成の教育内容・教材の枠組のなかから脱け出していないことが知られる。評価のための到達目標づくりは、既成の教育内容の枠を超えた目標を設定するには極めて無力だからである。例えば各学年に配当されている漢字の読み書きができる、という到達目標はたてられやすい(今日の国字政策のもとで子どもに要求される能力という点で、この目標はもちろん積極的な意義をもつ)が、日本語の音声、語彙、文法などの体系を指導するという観点からの目標はなかなかたてられない。既成の教育内容・教材に対しては、つぎのような大胆な発想によるのでなければ、教育的価値の高い目標づくりは難しいのではなからう

か。「ぼくはぼくなりにはこういうことは身につけていたほうがいいんじゃないかと思うことがあります。しかしそれと全然無関係に学校の学力というものがあって、いま学校の学力といわれているもののなかの大部分はどうでもいいことだとぼくには思える。」あえてした「授業のための到達目標づくり」といういい方の真意は、授業の目的に照らして、目標はたてられるべきだということである。(よみ、かき、算はもとより)自然や社会についての基礎的、科学的認識を子どもに形成するのが授業であるとすれば、諸科学の良質の成果を、教育内容として構成することがよい授業をつくるための必須の条件であることは明らかではないか。到達目標づくりはそのような作業の重要な一部である。到達目標づくりは既成の教育内容の追認に終るのではなく、子どもに教えるにたる良質の科学(技術、芸術)の構成という仕事に位置づくのでなくてはならない。比喩的にいえば、目標づくりは目標さがしから始まるという程に理解するのがよいのである。

評価のための到達目標づくりが陥るいま一つの欠陥は、上にのべたことともかかわって、到達目標を、子どもに形成すべき認識のうち皮相なものに限りやすいということである。これまた比喩的にいえば、評価のための到達目標は「できる」ことにはなじむが、「わかる」ことには縁遠くなりがちだということである。実際、評価の技術論からすれば、あるテスト問題に答えられる(できる)ということを通して、何事かがわかっているかどうかの判定をもちたいのである。しかしそのような技術は望ましいことではあるが、充分開発されてはいない。分数のわり算の計算問題ができることと、それがわかっていることとは経験的にいっても同一ではない。新居信正氏は、「できる」ためだけならば「ひっくりかえしてカケル」と覚え込ませ、反復練習を行なうことによってでもある程度の効果の期待できそうな「分数の除法」の授業に、その計算規則の発見のためにだけ、10時間をおそらくは超える時間をかける。新居氏は、この一連の授業の目標をつぎのようにたてる。「①すべての子どもたちに分数乗除の計算規則を理解させる。②すべての子どもたちに、この一連の授業を楽しく感じさせ数学を学びとる自信と喜びをあたえる。」そしてさらに「計算力の習熟は、べつにこのあと水道方式の型分けによる問題を課して定着をはかる⁴⁾」のだという。新居氏は計算ができることとともにわかることを授業の目標にしている。授業のための到達目標は本質的に「わかる」ことを重視する。

教育内容が具えるべき二つの条件としての科学性と理解(可能)性という二点を、評価のための到達目標づくりが、評価論としての技術的制約から、双方ともに欠落させがちな傾向をもつということは示し得たと思う。

到達目標づくりに対するつぎのような坂元忠芳氏の指摘は、これまでの議論に似てはいるが、本質的には異なった見解である。「到達したかしないかを具体的に判定するためには、その目標はいきおい、知識・技能にかぎられてくると思います。……そこで方向目標がどうしても必要となり、それと到達目標との関係が問題になってきます。『態度』とか『努力』とか『関心』とかいうことは方向目標として示されるわけですが……⁵⁾」坂元氏は、上にのべたような「できる」ものに限られがちである評価のための到達目標の問題点について、「知識・技能の側面にかぎられる」というのはその意味であろう。問題の解決の方向を、坂元氏は「態度」「努力」「関心」などを方向目標としてたてることに見出そうとする。「態度」などを方向目標としてたてることにも、一定の意義を認めないわけにはいかないが、それはしかし、一種の論点のずらしである。評価のための到達目標がそのような限界を示すということであっても、本来の、すなわち授業のための到達目標がそうだとすることはないからだ⁶⁾。「態度」や「努力」を持ちだす前に、到達目標というものが豊かな内容のものとしてたてられ得るということに思い至るべきであった。村越邦男氏が極めて適切な批判を坂元氏の所説に加えているので引用しておく。「本来の到達目標とは、実は、ひからびた知識のよせ集

めではなく、知識の質それ自体を問うものであり、『わかる』ことと『できる』ことをしっかり統一したものである⁷⁾。」村越氏の「本来の」は、ここにいう「授業のための」と同義であろう。問題点の克服は、評価のための到達目標から、授業のための到達目標へと視点を転換させること、村越氏の指摘にもあるように、到達目標のなかに「わかる」ことを正しくすることによってこそ、遂げられるのである。

さらにいく分の敷衍を行なうならば、「わかる」ことの人格的な契機についてである。坂元氏のあげている「態度」「努力」などの認識の外郭における人格的要素とは異なった、認識の内部における「観」とでも呼ぶべき人格的な契機が、「わかる」ことの重要な内容を構成していることを敢えて指摘しておきたい。もともと「観」という語の提案者は遠山啓氏であった⁸⁾。氏は教育課程編成のために「術」「学」「観」という視点をおいたのであるが、ここでは、何ごとかが「わかる」ということにとりもなう人格的契機を指すのに転用する。これは、むしろつぎのような板倉聖宣氏の用法に近い。「観なんていうとえらくむずかしいように思うけれどもたとえばぼくらが授業で『宇宙はなんて広いんだろう。たまげたなあ。それにくらべて人間はなんてちっぽけなんだろう。しかしまた、そのことがわかる人間はなんて偉大なんだろう』という気持ちになるように十数時間でみごとにできる授業があります⁹⁾。」よい授業は、子どもが何ごとかをわかることを通して、みずからのうちにすぐれた自然「観」、世界「観」を形成してゆける授業でなくてはならないのである。他方そのようなものではない授業も、実は一つの「観」の教育をおこなっているのである。歴史を暗記ものとして学んだ子どもは、そのことで一つの歴史「観」を立派にもったといえるだろう。浦野東洋一氏がつぎのようにいう。「教育実践の課題——学校教育の成果として期待されていることがらからすれば、少なくとも、教科の学習においても『わかり方』まで問題にする必要があるであろう¹⁰⁾。」上にのべたような「わかる」ことと「観」に関する枠組の中に、浦野氏の見解も十分に落ちるものと思われる。

ところで、このような「観」が子どもに形成されたかどうかの判定、評価は可能であろうか。いまのところは、何らかのし方で可能であろうというのが結論である。例えば板倉氏は可能であるという。「ところが世界観が変わるとか新しい見方が身につくということの測定は楽しかったとか驚いたとかそういうことを見て測定できるわけです¹¹⁾。」前記の坂元氏は、目標に達し得たかどうかの判定可能性を「数量化」できるかどうかに求めているふしがあるが、それは到達度評価の皮相な理解といわざるを得ない。「到達目標を具体的にしめすことができる知識や技能などの到達度の評価は、ある程度まで数量的に明らかにできる。したがってこれを『評定』といい、評価一般から区別する場合もある。しかし学習態度・努力・学習傾向など、学力をささえる内面的な力を数量的に評価することは不可能にちかい¹²⁾。」たしかに京都府教育委員会の到達度評価への改善提案のように、到達度を5段階に分けて評定しようという試みもある。このことを「数量化」と呼んでいることも事実である。しかしこれは指導要録への記入を考慮したすぐれて現実的なしかも極めてたくみな改善策だということを忘れてはならない。「指導要録の公的性格から、評価を5段階で表すため……¹³⁾」の措置としての「数量化」なのである。また、相対評価であれ到達度の段階的評価であれ、そこに用いられる数値は何ら「数量」ではないのである。鉦物の硬度や、地震の震度と同じに、順序をあらわす符号にすぎない。到達すべき目標に対する到達度の評価というのは、到達したかどうかの判定を行うことであって、「数量化」ができるかできないかということは全く本質的なことではない。氏が到達目標を貧しく捉えていることはすでに指摘したが、実は到達度の評価を「数量化」と見る観点とみごとに符合しているのである¹⁴⁾。

注

- 1) 板倉, 坂元, 中内, 中原, 志摩 座談会「到達目標と教育課程」『教育』(国土社)1977, 12月号 中原克己の発言, 12頁.
- 2) 中内敏夫 同上.
- 3) 板倉聖宣 同上12-13頁.
- 4) 新居信正 「授業書く分数の乗除, 第一部分数の乗法」とその解説』『科学教育研究』2 (国土社)1970 144頁.
- 5) 坂元忠芳 「到達目標と教育評価について」『教育』(国土社)1975, 3月号 16頁.
- 6) 実は小論の基本的な骨組を構想し終わった後に坂本氏の所説に触れる機会があったのだが, 氏の論点のずれに對して, この, 評価のための到達目標と授業のための到達目標の区別が, 有効であることがわかった.
- 7) 村越邦男 「到達目標の構造」『教育』(国土社)1977, 9月号 37頁.
- 8) 遠山啓 「能力主義の克服をめざして」『教育』(国土社)1972, 6月号 23-31頁.
- 9) 板倉聖宣 前掲『教育』 25頁.
- 10) 浦野東洋一 「進路指導と高校・大学の入試制度」『78北海道の教育』1978 210頁.
- 11) 板倉聖宣 前掲『教育』 19頁.
- 12) 坂元忠芳 「教育評価とは何か」国民教育研究所編『通信簿と教育評価』(草土文化)1975.
- 13) 京都府教育委員会 『到達度評価改善の手引』1972.
- 14) あえて学力という語を用いなかったが, ここに氏の学力論をささえている論理構造がみごとに浮きぼりされている。「知識や技能など」は坂元氏が「狭義の学力」と呼ぶものであろうが, その「狭義の学力」を「数量的に明らかにできる」ものというように文字通り狭く解釈していることが, その狭さゆえに, 「態度」「努力」などを学力概念に引き入れようという意識を氏に起させているのではなからうか.

4. 授業と評価 — 形成的評価論批判 —

授業と評価の関係, 授業評価を考えるのに, 前記坂元氏らの評価論にも強い影響を与えている形成的評価論について簡単にふれておこう. ここでは, 形成的評価論が授業評価としての要件に欠けていると思われる二つの点についてだけ指摘する. もちろん, 形成的評価, およびそれを不可欠の環としてくみ込んでいる完全習得学習論が, 授業や評価に対して少なくともつぎのような前提的認識に立っているということについては, 積極的に評価されるべきである. ブルームらはいう, 「大抵の生徒は(おそらく90%以上の生徒は)我々の教えなければならないことからの習得が可能であり, 従って, 実際にそうした生徒に習得させるような方法を見つけることが教授課題となるのである¹⁾.」「正規曲線には何ら神聖なものはない. それは偶然やランダムな活動に最もふさわしい分布曲線である. 他方, 教育は意図的な活動であり教えるべきことを生徒に学ばせようとするのである. 従って, 教授活動が効果的なものであれば, 学力の分布は正規曲線とは全く異ってしかるべきである²⁾.」

完全習得学習の骨格は, おおむね, 授業→形成的評価→欠陥類型に応じた指導→総括的評価, というように理解してまちがいないだろう³⁾. 形成的評価とは, 数時間の授業が完結した段階でおこなわれる評価であり, 目標に達していない者, および「欠陥」類型発見のためのテストである. このテストで, 目標に到達していない者や, 誤りの類型が見つげだされると, 彼らには「欠陥」類型に応じた補充プログラムによる指導が行なわれ, 目標への到達が期される. 最終的には総括的評価が課される.

ところで, このように用いられる形成的評価という語は, そのオリジナルな意味あいとはもっと別のところにあったのだった. というよりは, 全く正反対の意味であったといってもよい程である. ブルームみずからがそのようにいう. 「形成的評価は, 新しいカリキュラムを作成しトライアウトする際に, 改訂の基盤となるような適切なデータを集めることを含むものであるというのが, 彼(スクリヴァン)の見解である. 我々は, 形成的評価はカリキュラム作成のみにではなく, 教授活動や

学習活動にも有効であると考え⁴⁾。」スクリヴァンの形成的評価は、カリキュラムの作成過程において、カリキュラムの改善のためにおこなう評価(カリキュラムの良否の評価)であったが、ブルームはこの語だけを借りて、授業の過程において、補充プログラムのコースを必要とする者の発見という程の意味に用いたのである。明らかなように形成的評価は、カリキュラムや授業を評価の対象とはしていないのである。形成的テストによって、子どもが目標に到達していないことが把握されても、それは授業の欠陥としては捉えにくいような枠組にあらかじめなっているのである。おそらく、到達しない子どもの存在を予定して用意されている補充コースがあり、それによる指導によってとにかく到達していなかった子どもが目標に到達し得たとすれば、全体としての授業は成功したという心証を教師ないし、プログラム作成者はいだくのではないだろうか。もちろんこのように断定することはできないが、本来考えられる授業評価とは、イメージを異にするとはいえる。授業評価としての要件に欠けると思われるのは、まずこのことである。永野重史氏が、適切な指摘をしている。「授業中に簡単なテストを行なって、その情報に基づいて学習者に次の段階では何を教えたらよいかということを決定するというようなことはフォーマティブな評価の中には入らなかったのである。」「クロンバックやスクリブンの主張した意味でのフォーマティブな評価というものが正しく理解されず、ブルーム流の解釈がより広く世に受け入れられようとする気配があるが、残念なことである⁵⁾。」

一般的にいて、教授プログラムがつねに完璧であるとはかぎらないのであるから、一連の授業の後の評価で(一連の授業の後に形成的評価をおこなうということも実は、形式的でとられた発想なのであるが、いまは問わない)、子どもが目標に達していないというような事態は残念ながら頻繁に起るだろう。形成的評価論が、そこで子どもを切り捨ててしまわないという理論の枠組をもち得たことはまことに貴重なことである。もちろん形成的評価論者ならずとも、良心的な教師であれば、それらの子どもに対しては、補充指導にとり組むであろう。それはぜひそうであるべきだ。が、授業づくりのための課題はその後にある。常識的にいっても、補充プログラムを必要とした授業は、授業に「欠陥」があるのであって、教授プログラムは修正されなければならないと判断されるだろう。いまのところ、形成的評価論における「欠陥」および「欠陥」類型という用語の用い方は、授業の「欠陥」では明らかになく、子どもの能力構造の「欠陥」と見られているようである。くわしい展開は小論「子どもの「つまずき」と教授学」にゆずるが、「欠陥」と見える「つまずき」の内に「わかる」契機を発見し得てはじめて、本質的な意味で授業プログラムの作成・修正は可能となるのであろうと思われる。形成的評価論における「欠陥」把握のし方も、授業評価論としての要件に欠けるいま一つの点ではないかと思われる。

梶田氏らの研究も、まずは完全習得学習、形成的評価論のモデル(授業-形成的テスト-補充プログラム)の確立にあったかと思われるので、むしろ今後注目すべきであるといえるかもしれない。形成的評価論の枠の中で考えても、上のようなモデルは、実は一つ一つのプログラムを確立してゆく過程の過渡的なモデルなのであって、いわば補充プログラムを要しないモデルこそ至りつくべきものと思えるが、そのような仕方では、モデルの相対化を形成的評価論が行ない得るかどうか、しばらくの時を待つべきであろうか。

最後に授業評価のあるべき姿についての若干の素描を行っておく。

- (1) 授業(教授プログラム)が何をねらうか、何をわからせ、何をできるようにさせるのか、到達すべき目標が明確にされていなくてはならない。
- (2) 授業(教授プログラム)が、評価し得るような対象性をもっていなくてはならない。どこがどう良いか悪いかが具体的に指摘できるような、例えば「授業書」のような形に、発問、提示

する素材が整えられていることが必要である。

- (3) 授業における子どもの反応は評価の第一の資料である。授業過程での子どもの^わ^か^り方で、授業の良否はほとんどきまる。授業がおもしろくないと子どもが感じたならば、発見の喜びを与えきれず、「観」の変革・形成のともなわない欠陥のあるプログラムと見るべきだ。授業において子どもの認識をどのように展開させ得たか、例えば子どもが充分につまずいて、かつ解ったかなどは、最も直接的なプログラムの検討・評価の素材である。従って（一連の授業の後の形成的評価というような形式を待つことなく）授業の過程でもプログラムの修正・変更がおこなわれる（未完成なものほどそうなる）。
- (4) 授業後の評価テストによる評価は、「できる」ことを通してではあるが、評価技術の工夫によって「わかった」こと「観」なども把握し得るようにしたい（このような工夫は何ら操作主義ではない）。
- (5) 子どもの感想文、子どもによる授業への評価は、とくに重要である。
- (6) 教授プログラムの欠陥は、プログラムの進行中にも修正されるが、以上の資料をもとにして最終的な修正、改訂がおこなわれる。当初たてた目標そのものの妥当性の検討もこの作業にふくまれる。
- (7) 以上の資料は一定の様式があってもなくてもよいが、授業の効果の確認として、個人発達記録簿に記録される。この段階でなお効果の充分に確認されない子どもには特別の手だてをつくすように努力する。指導要録への転載は、門外不出原則の確立されていないところでは、地域、学校での記入方法に歩調をそろえながら、正確さと子どもの人権尊重とを調和させておこなう。通知表は、学校、学年の教師集団の討議を組織しながら、子どものはげましになるような内容を工夫し、学習態度、授業での発言、発言しないまでも良く聞いたことなど、具体的に例をあげてほめてやることが望ましい。なお、子どもに成績を知らせるのであれば、子どもの人格的自立の度合に応じた、配慮が必要である。

注

- 1) B. S. ブルーム他（梶田他訳）『教育評価法ハンドブック』（第一法規）1973 61頁。
- 2) 同上 64頁。
- 3) 梶田毅一他 『形成的評価による完全習得学習』（明治図書）1976 9頁。
- 4) ブルーム 前掲 162頁。
- 5) 永野重史 「フォーマティブな評価と目標分析」日本評価研究会編『教育評価の新動向』（図書文化）1976 73頁。

[付記]

小論は、安藤忠吉氏をリーダーとする文部省特定研究費による「北海道における小中学校の各科教育史の研究」報告のための準備的な作業に位置づくものである。

（本学講師・札幌分校）