

研究主題 評価を教育的なものへと生かす教師の主体
— 日常の評価を重視して —

要約： 教育現場では「評価」という言葉が日常的に使われていながらも、児童をいくつかの段階に分けるための「評定」をしていることが多い。また評価の際には客観性が重視され、そこに教師の「主体」が入る余地がなくなっているのが現状である。

まず、その後の指導改善に生かすために行われる行為が「評価」本来の姿であり、評価基準といったなんらかの基準によって児童をいくつかの段階に分ける行為は「評定」であることを確認しておかねばならない。石川県内の保護者・児童へ行ったアンケート調査の結果から、保護者・児童は、通信簿は児童の能力を「評定」するものという意識をもっている実態が見えてきた。保護者・児童が通信簿に求めているものは相対的順位・序列である。通信簿によって教育活動が総括的に収束してしまわないように、日常の様々な形での評価の機能を生かして、その後の指導改善が促進されていくような取り組みが必要である。

一方、評価を扱う際に「関心・意欲・態度」の評価が常に問題となる。「関心・意欲・態度」の評価は、教師自身が指導改善の参考資料として活用するために生かされるべきものである。通信簿や指導要録などで、児童の資質や能力を評定するために行うべきものではない。

評価を行う際には、教師が自分の意思の入らない客観性に縛られることなく、教育観に裏付けられた「主体」をもって評価活動を行うことが重要である。すべてを規準に任せてしまった評価は「客体」の強い機械的な評価、むしろ評定である。児童一人一人の人格完成のために、教師が自分の教育観をしっかりと持ち、児童を評価していくことが教育的な評価にとって大切なことである。同時に、教師が児童を評価するという一方的な評価活動だけではなく、今後は児童も「主体」をもって評価活動に参加してくるといふ、双方向的な評価活動が行われていくことが望まれる。

キーワード：「評価」と「評定」、選抜のための評定と意欲付けのための評価、
教師の「主体」、指導的評価活動、双方向的な評価

I はじめに

教育現場では日常的に評価活動が行われている。しかしながらそこで使われている「評価」という言葉が意味するものは、児童の力を形成

的に育てていくための、本来の評価活動とは異なり、児童をいくつかの段階に分けるための「評定」であることの方が多い。また、昨今のアカウンタビリティとも関わって、評価する際

に教師の教育観よりも客観性が重視され、そこに教師の「主体」が入る余地がなくなってきている。

評価を教育的なものへと生かすためには、教師の教育観にもとづく「主体」をもった評価活動が行われるべきである。

II 「評価」と「評定」

学校現場だけでなく、文科省審議会答申や巷に見られる書物においても、「評価」と「評定」という厳密には意味を異にする二つの言葉が同じようなニュアンスで用いられている。

本来「評価」というものは、教師や児童が自分自身のその後の教育活動の改善に生かしていくために行うものである。「目標に準拠した評価」が評価活動に導入されたことはよいことである。この「目標に準拠した評価」ではこれまで以上に、評価規準・基準によって客観的に評価することが重視されている。しかし、このような基準によって児童をなんらかの段階に分けることは「評定」である。「評価」活動の一部である「評定」を行っていながら、広く「評価」という言葉でくられてしまっている。

教育現場では二つの言葉の区別があいまいなまま評価活動が行われ、評価活動について議論されている。「評価」と「評定」を区別して使用すべきである。

III 通信簿と「評価」

保護者・児童にとって身近な評価である通信簿から、保護者・児童が評価に対してもっている意識を分析した。本論文では石川県内の5年生児童とその保護者へ行ったアンケート調査(2005.11~2006.1に実施¹)の結果をもとにして考察した。

次の図1にあるように、アンケート結果から、

¹金沢市12校(2005年11月調査)、かほく市2校、河北郡3校、羽咋市3校、羽咋郡3校、七尾市4校、鹿島郡1校(以上2006年1月調査)、合計28校の5年生児童819名とその保護者773名、担任教諭26名より回収。金沢市は2学期制、他の郡市は3学期制。

保護者は通信簿に対して、児童の能力を「相対的」に「評定」してくれるものであってほしいという意識をもってきているという実態が見えてきた。これは通信簿における「評定」が、選抜の資料という意識のもとに教師・児童・保護者にみられてきたことを反映している。

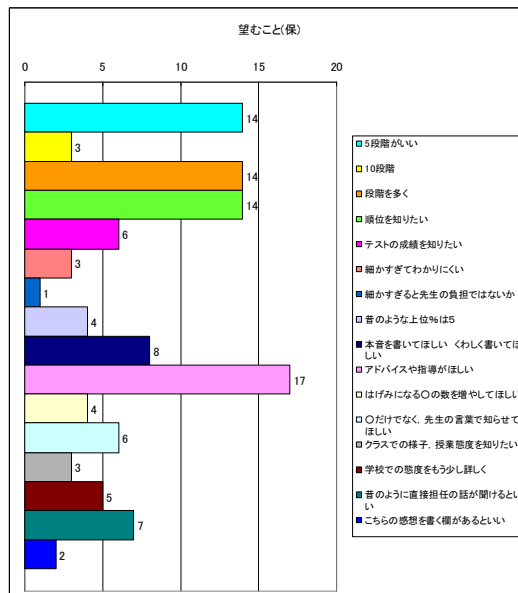


図1 通信簿に望むこと(保護者)(単位:人)

社会に存在する序列や競争の中で、保護者・児童は相対的な順位を知りたがっている。学校現場が「目標に準拠した評価」をおこなっているとはいえ、保護者・児童の意識は旧態依然として「相対的評価」から変わっていない実態が見えてくる。また図2にあるように、通信簿をもらってもその後の改善にはほとんど生かしておらず、通信簿で「評定」されたときとらえた時点で学習活動が収束してしまっている。

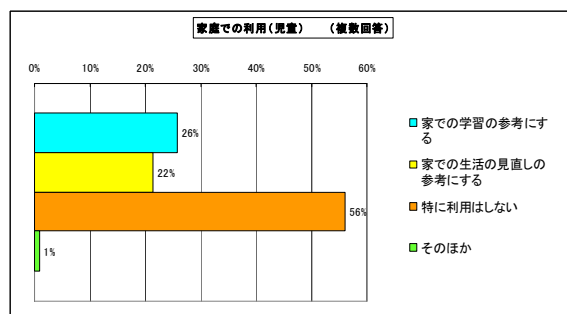


図2 通信簿の家庭での利用(児童:n=809)

通信簿が「評価」としての機能を生かすには、通信簿に書かれた内容が総括的な「評定」となるのではなく、形成的にその後の指導改善が促進されていくように、教師からの働きかけが必要である。アンケートの回答にも、保護者・児童が教師からのアドバイスを求めていることが書かれているものが多い。

その一方で、指導要録の様式に準じたような通信簿という手段にこだわらず、教師と保護者・児童が、評価内容を日常的に共有するような方策を考慮することも必要である。

IV 「関心・意欲・態度」の評価

評価を扱う際に、つねに「関心・意欲・態度」の扱いが問題とされる。

まず「関心・意欲・態度」をどんな方法で評価するかより、何のために評価するのかということが重要なことである。文科省の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」（2000年12月）には「教科の学習内容や学習対象に対して関心を持ち、進んでそれらを調べようとしたり、学んだことを生活に生かそうとしたりする資質や能力を評価するための観点」とある。しかし、筆者は「評価」本来の意味するところから、「資質や能力を評価するため」とはとらえない。

「関心・意欲・態度」を評価するのは、教師自身が自分の指導改善の参考にするために行うべきものであり、児童の資質や能力を評定するために行うべきものではない。現在の指導要録や通信簿で行われていることは、児童の側の意欲や態度を評価しているのであり、教師の側の問題とはなっていない。教育的な評価に生かすのであれば、児童の「関心・意欲・態度」を評価するねらいは教師の指導改善のために使われるべきである。「関心・意欲・態度」を方向目標とみて評価すべきではないとする立場の中内敏夫と、逆に評価の重要性を説く梶田叡一の二人がいるが、筆者は中内に近いスタンスである。

中内は「関心・意欲・態度」の評価を学習す

る児童の側の問題としてではなく、指導する側の教師の問題としてとらえている²。つまり「関心・意欲・態度」を評価するのは、その児童の「関心・意欲・態度」がよいかよくないかという問題ではなく、教師自身が自らの指導方法を考えるために必要だというわけである。教師自身の指導改善に役立てるために評価するのであり、通信簿や指導要録で児童の資質を評定するために行うのではない。

V 教師の「主体」

こうした様々な評価を行う立場の教師が、自分の意思の入らない客観性にばかり縛られていてはならない。評価における客観性の重要性は認めつつも、客観性以上に教育観に裏付けられた「主体」をもって評価活動を行うことを重視すべきである。

ここで筆者がいう「主体」とは、単なる認識の範疇である「主観」ではなく、能動的に対象に働きかけていくものである。教育の目的である児童一人一人の人格完成のために、教師が自分の意思をしっかりと持ち、児童を評価していくことが教育的な評価にとって大切なことである。点数で序列化したり、客観性を重視したりするあまり、「客体」の強い、血の通わない機械的な評価を行ってはならない。目の前にいる児童をどう育てたいのかという教師の教育観をもとに、教師が「主体」をもって評価活動を行うことがもっと重視されていくべきである。

VI 指導的評価活動

日常行われる評価活動は「評定」をつけるための活動ではない。それは、教師が自分自身の指導改善に生かすために行われるべきものである。そしてそこには、児童の持つ能力を高めるために、日常的に「指導的評価活動³」が行われなければならない。

「指導的評価活動」とは「指導と評価の一体

²中内敏夫『教育評論の奨め』144頁（国土社2005）

³吉本均編著『否定の中に肯定をみる』47頁（明治図書1989）

化」のように、評価した結果をもとに指導をする、指導と評価を2つの概念としてみるのではない。「指導的評価活動」とは「評価＝指導」、評価が即指導であるという考え方である。日常的に行われる教師から児童への一つ一つの行為は、即児童への指導としての意味づけをもつのである。

したがって、日々の学校生活の中で行われる教師から児童への評価行為が、同時に指導的機能を持つように、教師は意図して評価をしなければならない。学習活動が向上的に変容していくような評価活動が行われなければならないのである。

Ⅶ おわりに

これからは教師が児童を評価するという一方的な評価活動だけではなく、評価活動に児童も「主体」をもって参加してくるという双方向的（インタラクティブ）な評価活動が行われていくことが望まれる。

つねに児童が受動的に評価されるのではなく、児童自身がじぶんのめあてをもって、その達成具合を自己評価する。さきにこれからは、教師の評価活動へ児童も参加してくるといふ、児童の側の「主体」も育てていく評価活動が行われていくことが望まれる。

我々教師が行う「評価」活動は、評定をつけることが目的ではない。また序列をつけるために行うものでもない。一人の人間としての児童の成長をはかるために行われる活動でなければならない。

＜主要参考文献＞

- ・B.S.ブルーム他
『教育評価法ハンドブック』梶田叡一他訳
(第一法規 1973)
- ・東洋
『子どもの能力と教育評価 第2版』
(東京大学出版会 2001)

- ・梶田叡一
『教育評価 第2版』(有斐閣双書 1992)
『教育評価—学びと育ちの確かめ—三訂版』
(日本放送出版協会 2003)
『授業改革と通知表—絶対評価<目標標準評価>の
実践』(日本教育新聞社 2004)
- ・田中耕治
『学力と評価の“今”を読みとく』(日本標準 2004)
『指導要録の改訂と学力問題』(三学出版 2002)
編著『教育評価の未来を拓く』(ミネルヴェ書房 2003)
- ・遠山啓
『競争原理を超えて』(太郎次郎社 1976)
『序列主義と競争原理 遠山啓著作集 教育論3』
(太郎次郎社 1980)
- ・中内敏夫
『学力と評価の理論』(国土社 1971)
『教育評論の奨め』(国土社 2005)
- ・吉本均編著
『現代授業研究大事典』(明治図書 1987)
『否定の中に肯定をみる』(明治図書 1989)
- ・国立教育政策研究所
『学習評価の工夫改善に関する調査研究』(2004)
『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料(小学校)—評価規準、評価方法等の研究開発(報告
—』(2002)
- ・文部科学省
『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り
方について(教育課程審議会答申)』(2000)
『小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校
生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学
校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学
部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等に
ついて(通知)』(2001)