

教育評価の今日的課題

山下政俊*・今谷順重**・石田秀孝*

Masatoshi YAMASHITA, Nobushige IMATANI and
Hidetaka ISHIDA Today's Problems of Evaluation

はじめに

五月に発表された日教組の学力実態調査の結果は、新ためて確認されるべき一層ショッキングなデータを国民の前に明らかにした。

まず国語の場合、10年前や25年前の調査と比較して、小学校で習う漢字の読み書きの力が低下していること、学年が進むにつれて、学力が向上するどころか、停滞ぎみになっている。教えた内容が子どもの身につけていないこと、40人のクラスで10人前後の割合で、毎日学校で使用する教科書を読むことも困難を感じるであろう子どもが存在すること、小学校4年で習ったはずの「底」という字についてみれば、小学校6年で53%の正答率を得ているのに、中学3年までずっと停滞して、52%に落ちていること、25年前の同じ調査では、正答率が小学6年で41%で、中学3年では84%と向上していたことなどがわかったのである。

次に算数の場合、小学3年の段階から較差が現れ、しかもそれが学年進行とともに拡大していくこと、たとえば前の学年（4年）のつまずきがその次の学年（5年）のつまずきに引き継がれ、そして次の学年（6年）に引き継がれたところでまた新たなつまずきが発生して、中学一年の較差が広がるということ、中学一年で小数の割り算の部分に関して8割ぐらいの子どもが零点を取ってしまうこと、分数計算に関して、足し算、引き算、掛け算、割り算が全くできない子どもが中学一年で2割程度存在することが判明した。

最近では、このような学力の面の停滞、低下ばかりでなく、それと密接に関連しながら、大量の子どもの非行化現象、中学生などの自殺の増加も大きくクローズ・アップされてきている。過酷な受験体制と環境の悪化のなかで日本の大多数の子どもは、学力と人格の両面において、ある日突然死んだり、家出したり、不良化したりな

ど正に生死をかけるほどに、もはやどうにもならない状況に立たされているといってもよいのではなかろうか。

そのような現状認識にもとづいて、ここでは、教育評価の問題を、日本、アメリカ、DDR（ドイツ民主共和国）の現状・動向・歴史といった角度から、比較教育的にアプローチしてみた。

I わが国における教育評価の歴史と現状

1. 教育評価の変遷

教育評価の歴史は、わが国においては「学籍簿」（戦後の指導要録）の歴史であったといえる。わが国の近代学校教育制度は、1872（明治5）年8月3日発布の「学制」、そして同年9月の「小学教則」により厳格な進級のための試験制度をとともうものとしてはじまった。しかし、この制度は競争を激化させ、点数をあげることのみが目的となるといった大きな弊害を生むことになった。その結果、試験は及落の判定資料に活用されるだけのものとなり、生徒の教育指導とはほど遠いものとなったのである。1900（明治33）年には「小学校令改正」、「小学校令施行規則」において小学校の試験制度が廃止され、それに代わって「学籍簿」の作成が義務づけられることになった。

ところで、当時の試験は主に文章試験（論文体試験）で、成績の表現方法は、100点満点の点数法が用いられていたが、上記のような弊害から、また修身科の重視という点からも点数法では限界を生じ、のちに「甲・乙・丙・丁・戊」の評語法が採用されるに至るのである。そしてこの頃から義務教育の目標が、「学力」から「善良な臣民」の育成へと転換されていったのである。

大正年代に入ると、アメリカの教育測定運動が、わが国にも岡部弥太郎、田中寛一らの紹介により入ってきた。評価の容観化、科学化が説かれ、この時いわゆる正規分布曲線にもとづく教育評価理論も登場してきたのである。こういった動きは、各種の学力検査や標準知能検査、性格検査などの開発を促進させることにもなった。

* 島根大学教育学部教育学研究室

** 社会科教育研究室

「学籍簿」は、その後1941（昭和16）年の第4回改訂で「学齡児童ノ就学奨励及教育上ノ資料トシテ之ヲ活用セシムル」こと「学校長ヨリ学籍簿謄本ノ送附ヲ受ケテ之ヲ編製スルコト」と明記され、公簿としての性格が明確にされた。また、この時から通信簿は学籍簿に準ずるとされ、今日の通信簿のあり方を規定するものとなった。そして小学校は国民学校となり、太平洋戦争へとむかうことになった。

戦後の教育改革は、1946（昭和21）年4月に発表された第一次アメリカ教育使節団報告書による教育理念と教育体制の基本方策によって明確にされることになった。この報告書は、従来の試験及第一主義について批判するとともに教育課程の全面改訂、詰め込み主義的画一主義的教授法の改善などを提言した。

この精神を反映した文部省学習指導要領が1947（昭和22）年3月に発行され、同時に学籍簿の改訂も行なわれ、同年5月の学校教育法施行規則第15条で学校において備えなければならない表簿として学籍簿を位置づけ、その保存期間を15年以上とした。この学籍簿は、個々の児童についてその発達の経過を記録する指導上の原簿となるのだとし、行政的な学校記録から児童についての教育上の資料としての教育記録へと改められることになった。

学習の評価については、各教科の分析項目（国語では聞く・話す・読む・書く・作る、算数では理解・態度・技能）をもうけ「普通の程度と考えられるものを『0』とし、それよりすぐれた程度のもを『+2』、それより劣る程度のもを『-2』とし『+1』『-1』はそれぞれの中間の程度を示す。一般に『0』の段階のもがもっとも多数を占め、『+2』または『-2』のものはきわめて少数にとどまるであろう。」とされ、5段階評定で記入されることとなった。いわゆる正規分布曲線による比率は規定されてはいなかったが、「5段階相対評価」が採用されることになったといえる。

1949（昭和24）年、学籍簿は「指導要録」と改められ、第一次改訂（昭和30）、第二次改訂（昭和36）により「児童生徒の学籍ならびに指導の過程および結果の要約を記録し指導および外部に対する証明等のため役立つ簡明な原簿」（当時の文部省通達）として、いわば、指導記録という性格と証明原簿という二重性格をもつものとなった。

現行の指導要録は、昭和46年の第三次改訂のものである。基本的な性格はこれまでのものが踏襲されているが、公簿としての性格をよりいっそう明確なものとしているといえる。

ところで、戦後の教育評価の歩みにおいて高等学校、

大学への入学者選抜がもたらした影響を見のがすことはできない。これが、中学校さらには小学校での学習評価に与えた影響には大なるものがあつた。入学試験は5段階相対評価を定着させ、指導要録の「教育指導上の記録」としての性格は形がい化されていったといえよう。そうしたなかで、差別、選別のための評価という性格がいっそう強められ、授業についていけない子どもなどの問題が表面化し、国民的なレベルでの教育評価に関する論議が生まれてきたのである。

2. 教育評価改善へのとりくみ

教育評価改善へのとりくみは、主に通信簿（学校によって通知表、家庭連絡簿、あゆみ等一定しない。）改善へのとりくみとして、この数年来全国のさまざまな小・中学校で進められてきた。それは、1969（昭和44）年2月のNETテレビのモーニングショーでの通信簿の不当性を指摘した投書に見られたように、父兄のあいだからの教育評価（通信簿）に対する不信や疑問、その後の東京の立川二中の音楽オール3騒動や大阪の高槻六中の全教科オール3といった一律評価などの通信簿、指導要録をめぐる社会的に大きな反響を生んだ問題もその背景にあつたのである。それに対する文部省の見解は「通信簿は学校と家庭のあいだの連絡簿だから、その作成は各校の自由。しかし、公文書である指導要録は5段階相対評価で記録するよう指導している。」というものであつた。ところが、それまでの通信簿は指導要録の内容や形式に準拠して作成されることが多かつたため、公的な性格をもつものとして一般には考えられていたのである。

通信簿は、各学期あるいは各学年において、子どもの学力の水準がどの程度までに達しており、また達していないのはどの点であるかなどを確認し、家庭と学校との間の関係を密接なものとし、教師にとっても教授内容や方法の反省、改善をうながすものでなければならない。しかし、通信簿は、現実的には人為的な正規分希曲線にもとづく5段階相対評価によって歪んだ競争意識を育てるものへと作用していたのである。

評価改善への初期の動きの中には、さきほどの「一律評価」や「通信簿廃止」の動きも見られたが、この考え方からは、教育評価の本来的な意義をも否定することにつながり、「けっきょく、差別・選別の諸条件・諸関係に満ちた社会に無防備のまま子どもを放りだし、社会に甘え、社会を甘くみる青年をつくってしまうことになるのではないか」といった批判が出されるのである。

このような批判にもとづいた、本来の教育効果をもつ教育評価のすがたを求めようとする動きは、通信簿の改

定のみにとどまらず、今日では、「指導のあり方とも結びついた教育内容の検討」といったレベルにまで達してきている。教育評価という問題は、単に教育効果の判定にとどまるものではなく、本来、教育実践にとって必要不可欠のものである。評価なくして教育はありえないとまでいわれるゆえんである。坂元忠芳氏は「教育実践は教育目標の決定→教育内容の編成→教育教授活動→教育評価→教育目標の決定→……というサイクルをたえずくりかえすことによって展開されていく。教育評価は、つねにこのサイクルの中に位置づけられる。したがって教育評価がおこなわれていない教育実践を考えることはできない。……(略)……教育実践そのものが不断の教育評価をともなっており、したがって教育実践そのものが教育評価だといってもよい。」とのべている。つまり、教育評価の改善という問題は、評価方法を形式的に改定するという段階から、さらに進んで、学習指導全体の中に位置づけられる教育評価というものをめざすものでなければならないといえる。それはまず、相対評価から絶対評価への動きとして見ることができる。

3. 相対評価と絶対評価

相対評価か絶対評価かという問題は、評価方法を考えるうえでつねに問題として論議の対象となってきた。今日では、それぞれの評価方法のもつ意義と限界が明らかにされてきており、相対評価にするか絶対評価にするかといったレベルでの論議はあまり見られない。そもそもこのふたつの評価方法は、戦後、対立概念あるいは相補概念として論争の対象となってきたものである。

相対評価とは、ある学習者のある学習成績を評価するのに、他の学習者のそれとの相対的位置によって比較し大小を区別し評価するものである。したがってその考え方には、学力においては絶対的な原点がないから、その代りに相対的な基点を定め、その集団のなかでの個人の成績順位がそのまま学力差を示すものであるという概念が前提とされている。いわゆる5段階相対評価の場合、正規分布曲線にしたがって評価の比率を7・24・38・24・7の5段階に配分するものである。この5段階相対評価の不合理性については、しばしば論じられてきたように、児童生徒の学力の内容や進歩の状況などが明確にとらえられないという点である。つまり、絶対的には進歩していても、相対的には成績は上がらないという場合が起りうるからである。さらに、成績のランクづけにより格差をつけるために、子どもを差別・選別することにつながるという指摘もなされている。

これに対して絶対評価は、あらかじめ定められている基準に照らして学習者の状態を評価するものである。つまり、教育の目標を到達目標として設定し、すべての子どもをその目標にまで実体的・具体的に到達させようというものであり、この基準に照らして評価をおこなうものである。

今日、相対評価から絶対評価への動きは、全国的なものとなってきている。そしてそれは、実践的なレベルにおいて各地で採用されつつある。しかし、そこにはまだ解決されない多くの問題が残されていた。つまり、絶対評価は本来、その基準とする内容の決定が主観的なものになりがちであるという欠点が指摘されていた。したがって、つねにその基準をより客観的・科学的なものにするという努力がなされなければならなかった。今日、絶対評価への転換の中に、到達目標の設定ということが、はいり込んできているのも、必然的な動きであったといえると思う。

その結果、到達目標づくりが前面に現われるのであるが、到達目標の研究には、教育内容の検討が大きな比重を占める。到達目標は、教えるべき教科内容の科学性・系統性と子どもの発達にあった教材配列によるものでなければならない。そのためには、教育内容の精選・系統化を行なうことが必要となってくる。つまり、到達目標による教育評価を行なうためには、教育課程との全体的な長期的なとりくみが集団的に行なえる体制をつくりあげることの必要性が生まれてくる。

到達目標を明らかにする試みは、そのために、学習指導要領を批判検討したり、教科書の各単元ごとの目標を土台として整理検討したりなどということから出発し、そのような実践のほか、民間教育研究団体の研究成果をとり入れたものなど、各地で報告されている。

その中で、県単位の規模でとりくんでいるものとして京都府の例をあげてみよう。

4. 到達度評価

京都府教育委員会は、昭和50年2月に「研究討議のための資料——到達度評価への改善を進めるために」という、小・中学校全教科の評価基準を府下の各校に配布した。これは、「高等学校生徒指導要録」の改訂がきっかけとなったもので「小・中学校児童・生徒指導要録」についても研究・改善を行ない、「学習の記録」を到達度評価によって表わすよう、府としてとりくんだものである。その実践にあたって、「今日までの各学校における実践や教育研究団体によって進められてきた教育評価に関する研究を京都府全体のものとして検討し、評価の改

善にとどまることなく、各教科の指導がどのような実態をもとに、どのような目的をもち、どのような学力の発達をねらって、どのような構造と計画によって進められているかをあらためて確認し、特に、わかる授業として展開していくとともに、組織的に研究し、実施していくことが極めて大切である^④としている。

さらに、教科指導の現状にたらずして、一挙にその段階まで改変しきれない実態もあるとして、方向を示すという段階での参考例示にとどめるものだとしている。

教育の現状を見るならば、わからない子ども、授業についていけない子どもが、1971年の全国教育研究所連盟の調査で、小学生の場合49.2%、中学生の場合50.2%と、教室の半数近くの子どものが、授業がわからないまま置きざりにされていることが報告されている。そのような現状から、子どもの学力を保障するためにも、競争と選別をもたらす相対評価から到達度評価へという転換が必要であるとして、この資料は、次のような点をあげている。

1) 指導に役立つ評価にとって必要なことは、どのような学力が、どのようにについているかということであって、学年や学級での順位や位置関係ではない。少なくとも、その結果についての原因、背景をは握し、それを以後の指導に生かせるよう配慮できる評価のし方が必要である。

2) 学年末評価は、次の学年での学習に対する準備状況を点検する活動として意義をもつものであって、現在の学年における学習について、おくれをとりもどすための指導や学習を行なうことを含め、引きつぎ機能として指導のあり方を決定することが重要な課題となる。したがって、結果に対する評定を中心とするのではなく、年間の実践の総括として学年末における一定期間の評価活動としていく必要がある。

3) おくれがちで、つまづきがちな子どもがふえ、それぞれの学年でつけるべき学力が、確実についていけない中では、学力差の現象が強まっていく。こうした状況の中で、相対評価を残すことは、いっそう教育をゆがめ、子どもの人権をそこなうことにつながりやすい^⑤。

ところで、この資料によれば、評価と評定の混同をさけるため、評価は、指導と学習の相互の過程を点検し、その問題点や伸長させるべきことがらを明確にして、目標達成にかかわる以後の指導のあり方と教育条件の整備充実に関与するところに中心的な意義をもつものであるとして手続上の教育効果の判定としての評定とは区別している。

どのような学力がどのようにについているかを知るため

には、何ができることを目標とするのかという到達目標が、学力内容として具体化されていることが必要である。これまでの学習指導要領における各学年の目標は、きわめて抽象的であいまいな方向目標でしかなかった。それを具体的な、習得されなければならない知識や技能として明らかにしていこうというものである。つまり、「……を説明することができる。」「……の計算ができる。」「……がわかる。」「……を測定することができる。」などといったような具体的目標として表現するものである。こうした到達度評価の実施にあたっては、この到達目標・基準の作成が最も難しいものであり、これまでの相対評価から絶対評価への転換においても困難な問題のひとつの理由であった。京都府教育委員会の場合は、平和・民主・人権・科学の観点で学習指導要領と教科書の内容を検討し、さらに、暮らしとの結合をはかって到達目標を作り出したとしている。

到達目標の作成に関する手順・方法については、資料原文または「現代教育科学」1976年5月号、7月号などに紹介されているので参照されたい。

この資料からいろいろな特徴をあげることができるが、まず、算数・数学などにおいてその内容区分が、文部省が示した指導要録の観点と全く異った立場をとっていることがあげられよう。文部省指導要録においては、小学校についてみると、(1)知識・理解、(2)技能、(3)数学的な考え方と子どもの能力の種類によって分けられている。それに対して資料では、①数と計算、②量と測定、③図形、④数量関係と領域別の区分を行なっている。また、社会科においては、まず、社会科教育の基本的目標を次のように設定している。

- (1) 人間の労働と生産は、社会生活と社会発展の基礎であり、労働と生産をとおして、人間と人間との結びつき、人間と自然、人間と社会との関係などが発展することを認識させること。
- (2) 社会の進歩と発展は、歴史的法則があり、その歴史的発展をになうものは、民衆であるという認識を育てること。
- (3) 民主主義と人権の発展過程を歴史的にとらえ、今日の課題と、それを実現していく方法についての認識を育てること^⑥。

以上のような基本目標から内容区分として、(ア)人間と自然環境及び社会のしくみ(労働と生産)(イ)生活や文化の歴史的形成(ウ)人間生活と政治のしくみ(民主主義と人権)の3つを基本的視点、系統の柱として設定している。

つぎに特徴的なこととしてあげられるのは、実際の評

価表示において、到達基準に達するまでの3段階と、さらに、その学力の発展性の程度により2段階を加えた5段階表示をとっていることである。つまり、まず到達目標とする学力の内容にいたるまでの学力の基本的な部分についての到達度が評価され、ついで、到達基準に達した場合をさらにその態様のちがひ発展性のちがひ（正確性、転移、応用力、定着度など）としてとらえようとするものである。したがって、目標への到達度を表わす、表示1、表示2、表示3が基本となり、そのうち表示3をさらに表示3、表示4、表示5に分けたとも見ることができる。

以上、京都府教育委員会の資料を見てきたが、この資料の意義のひとつには、地域としてのとりくみを方向づけたことがあげられるであろう。京都府教育委員会の場合、こうしたとりくみは、各教育委員会、教員組合、校長会などによる民主的討議をへて行なわれたもので、今後、ほかの自治体などへも影響を及ぼすものと思われる。内容においても、この資料自身が指摘しているように、どこまで評価基準を具体化できるか、到達基準に達しない子どもをどう指導していけばよいかなど、さまざまな問題が残されている。こうした問題は、実際の授業場面のなかで検討されつつけていく問題であろう。今後、さらに教育課程、教材の検討を通じた教育実践のなかで、より科学的・客観的なものとしていくことと、それが同時に日本の将来を支える子どもの生きる力と具体的にも全体的にも将来的にもきり結んでいけるような内容を展望していくことが今後の課題であろう。

II アメリカにおける教育評価の動向

1. 従来の評価への反省

教育評価の問題は、アメリカにおいても1960年代以後活発におこなわれている教育の現代化運動の中で、教育内容や教授方法とならんでそのあり方が根本的に問い直されている最も重要な問題領域のひとつである。そして現在、この領域においても旧来の形態に対する卒直な疑問や批判がつきつぎと提示され、それらを克服するための新しい方向が真剣に検討されている。旧来の評価に関する種々の疑問の中で最も代表的なものは、これまでの評価があまりにも選抜機能に重点を置きすぎてきたことへの懐疑と反省である。そこではいわゆる学習過程における子ども個人々の進歩発展を評価するという視点がほとんど見失われ、学習結果にみられる個人的差異の発見とそれにもとづく集団内での順位づけという点に最大の関心が払われた。つまり、「これまでの評価の目的は、

何よりもまず生徒を段階づけ類別することであり、学習に失敗した生徒、成功した生徒、またその中間にいる生徒を区別することであった」ということができるのである。

こうしたやり方の背景には、B.S.ブルームも指摘するように、教育に対する社会的行政的要請のひとつである中等学校あるいは大学の課程にはいりそれを修了できる極めてまれにしかない少数の生徒の選定という側面が大きく作用していることは明らかである。つまり旧来の評価を支えていた考えは、「評価の目的は高等教育の機会を与えられるごくわずかの有能な生徒の発見である」というものであった。この種の評価は、子ども個人々の発達への援助と促進という教育独自の視点よりもむしろ社会に役立つ人間の選抜という、教育において無視することはできないにしてもけって第一義的とはいうことのできない社会的要請によって強く規定され支配されている点に顕著な特色を見ることができるのである。

正規分布曲線への疑問 そして、学習者間の能力の差異をはっきりさせるという意図の下で、教育者が生徒を評価する際に最も信頼しうる基準としてきたものが正規分布曲線の論理である。これは、生徒の成績はたとえどのように能力が類似し接近したグループの生徒たちであっても、グループ内の生徒の順位にもとづいてある少数者が「5」をもらい、それとほぼ同率の生徒が「1」をもらい、その中間にいるものが「2」と「3」と「4」をもらうという形で学習成果を5段階に順序づけそれを個々の生徒の学習成果とするというものである。この正規分布曲線の論理は、アメリカにおいても長い間教育者の間で評価のための基準として絶対視され神聖化されてきた。成績づけに正規分布を用いることはあたりまえのこととなりそれ以外の基準で成績を評価するなど想像にできないというような状態であった。しかし現在アメリカでは、多くの教育研究者がこの基準のもつ問題点に気づきその不合理を指摘している。たとえばB.S.ブルームはいう。「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はあるにしても、教えるべきことを生徒に学ばせようとする意図的な活動である教育においては、教授活動が効果的なものであればあるほど、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」と。つまり、正規分布は子どもの身長や体重のように無作為な自然現象の分布にはあてはまるけれども、子どもたちの成績はけっして無作為な自然現象ではなく、みんなが百点をとろうとする人為的な努力の結果である。したがって子どもの成績のばあいには、正規分布よりも上位者の数が増大するのが当然であり、学力の分布が正規分布

に近づけば近づくほど教育成果が上らなかつたことを示しているにほかならないということができるのである。

第2は、このような正規分布が端的な形で得られるのはたとえ子どもたちの身長分布であるにしても、千人二千人の多数を測定したばかりにおいてのみはじめて可能となるのであるが、40人程度のクラスの子どものたのわずかに数回のテスト結果を集計するだけでは、人数においても資料の数においても正規分布にあてはめるにははなはだ不十分であり無理があるというものである。これらの批判は旧来の評価が内包する問題点を、その理念と技術の両面においてすどく指摘したものであるということができよう。

子どもの発達を促すための評価 現在アメリカでは、先述のような批判に代表される種々の議論をふまえて、旧来の評価の在り方は全く対照的な新しい考えの挑戦をうけている。選択のための評価という考えと全く対照的なものは、キャロル(1963)、ブルーナー(1966)、グレイサー(1968)、グッドラッドとアンダーソン(1959)等多くの教育研究者の著書の中で提唱されるようになった、個人の発達を教育の第一の機能とするという考えである。ここでは、学校の中心的課題は「もはやごくわずかの成功者を見つけ出すことではなく、基本的には同一年齢層の大多数の人に、複雑な社会の中で自分自身を^①発展させていくために必要だと思ふ技能や学問を効果的に^②学習させる」ことである。教育の現代化の中では、教育は子どもひとりひとりを最高に発達させるためのものでありしたがって学校の責任は、各個人が自己の学習可能性を最高レベルにまで到達させようような学習条件を追求することであると考えられている。

そして、このような考えにもとづいた評価の新しいあり方に関してもいくつかの前提条件が明確になってきた。ひとつは、旧来の評価の大前提となっていた「限られた最も有能な生徒にだけ高いレベルの達成が可能なのだという考え」の否定である。そうではなくて、能力というものは「学習者が学習課題を完全に達成するのに必要な時間の量である」にすぎない。ここには、時間が十分に与えられさえすればすべての生徒が学習課題を達成することができるという新しい仮定があり、十分な時間と適切な援助が与えられるならばクラスの95%の生徒が「5」という成績を獲得することができるという確信がある。もうひとつの前提は、学習の成績は、互いに競争しあう中で獲得されるグループ内の順位によって決められるのではなく、習得された学習成果の水準それ自体によって決定されるべきだということである。すなわち、競争による順位づけとは異って、習得される中味につい

での標準を設定し、生徒が他人に勝ったか負けたかということに関心をもつことなく、互いに教えあったり助けあったりするなかで、できるだけ多くの生徒がこれらの標準にまで到達するのを援助することができるように評価のあり方を改善しようとするのである。

ここには、評価についての考え方の最も根本的な意味の転換がうかがわれる。生徒たちは成績をめぐる競争しあうのではなく、個々に必要なだけの十分な時間を与えられ、自己の能力を最大限に活用しながらその結果習得した学習の成果と弱点を把握し、成果をさらにのぼし弱点を克服するよう適切な指導とはげましをうけるのである。これは、旧来の評価の問題点を克服し教育的配慮のよりいきとどいた評価にするための努力として注目される。そしてその特質は、学習結果の差異の類別から学習過程の変化の把握への移行、選抜のための評価から発達のための評価への転換という言葉で表現することができるであろう。それでは、このような新しい評価は具体的にどのような形で実践可能なものとなりうるのであろうか。

2. 新しい評価の特色

W.B.レイガンは、新しい評価がもつべきより具体的な特質についてつぎのような点を指摘している。第1に効果的な評価は、全体的な教科プログラムの一部分として学習活動の中にしっかりと位置づけられたものでなくてはならない。目標と学習活動と評価の方法とが密接な形で関連づけられ統合されていてこそ、学習は一貫性や構造化をもつことができる。とりわけ、目標についての明確な理解なしに評価の基準を設定することは不可能であり、何を評価するかは、何の習得が強調されているかという学習目標のレベルから直接的にみちびきだされるといってもけつて過言ではない。このような意味で、学習の目標と評価の内容との間に大きなずれやくいちがいがあってはならず、目標は評価の内容や方法までを示唆し案内するほど明確なものであり、同時に評価は目標の中味を適切に反映したものであるという相互作用的な依存関係が十分にふまえられていなくてはならないのである。

第2に、評価のプログラムは包括的で総合的なものでなくてはならない。伝統的な評価においては、生徒の進歩を示す証拠は、生徒が教科書の内容を再生産する能力というただこの一点からのみ収集された。能力の差異を区別するだけならばこれで十分であったわけである。しかし、子どもの全人的発達を究極のねらいとする現在の小学校の評価は、学習経験の中では複数の学習目標が達成されうるといふ考えにもとづいている。教師は子ど

もが把握する教科内容だけではなく、彼らがそれを習得する方法や習得した教科内容をどのように利用するかに興味をもっており、さらにその結果、彼らの価値態度行動にどのような変化が生じたかにも注意を払っている。したがって評価は、知識と技能の2つの範疇からなる認知的領域とともに、価値態度等を含む情緒的領域についてもその進歩や発展を測定するための評価技術をそなえていなければならないというのが今日の一般的な考えである。

第3に評価は、連続的かつ持続的なプログラムであると同時に、子どもの能力の発展をよみとり記録するだけの体系的な方法をそなえたものでなくてはならない。評価は、単元が終わったときまたはある特別な問題が解決されたときのみおこなわれるものではなく、日常の教授学習過程の中で不断に継続しておこなわれるべきものである。またその際に使用される方法は、評価対象に対する内容的妥当性をもった信頼しうる客観的なものでなくてはならない。行うたびに結果が異なり行う人によって結果に著しくちがいがあったりしては困るからである。それはあくまでも、子どもの発展について合理的で公正な目標の評価を可能にするものでなくてはならない。

第4に評価は、教師にとっては教授方法や内容を改善するために使用され、子どもにとっては学習がどの程度進歩したかを教えられると同時に自分自身でも判断するための材料として使用されるものでなくてはならない。評価の原初的かつ最終的な目標は、教師と子どもの両者に自己診断の材料を提供することである。適切な評価結果をふまえることによって、教師は、自分の教えたことがどのように子どもに定着し子どもの思考がどのように変わり伸びていったか、またどこが不十分であったかをつぶさに観察分析して学習指導の改善に努めることができる。また一方子どもは、自分がどれだけ進歩したか、学習の目標をより効果的に達成するためには他に何が必要かといった視点から、自己の学習を反省すると同時にさらに進んだ学習への豊かな動機づけを得ることができるのである。

評価の前提としての行動目標の明確化

評価に関するこれらの新しい理念を実際の教育活動の中にくみこみ活用していくための具体的な処置として、今日アメリカで最も一般的に行きわたりつつあることは、これまでの教育目標があまりにも漠然としたあいまいなものであったことへの反省をふまえて、評価モデルの計画に役立ちうるような明確で正確な言葉で目標を表現しようとする努力である。このような形で設定された

目標は、行動目標または達成目標とよばれている。たとえば、過去において社会科のほとんどの教授目標はつぎのような形で書かれていた。「大都市の発展について理解させる。主な河川主な都市主な生産物について考えさせる。西部での輸送網の重要性に気づかせる⁹⁾」そこでは主に考えさせる、理解させる、気づかせるといった言葉が使用されていたけれども、それらは実際に教師がどのような学習活動を実施すればよいのか、また目標がいつどのようにして達成されたかをいかにして知ることができるかについてほとんど明らかにしていない。言葉がひじょうに漠然としているがゆえに、それは異った教師によって異った様々の意味に理解され、何らかの共通の基準にもとづいた評価は事実上ほとんど不可能であった。

この古い型の目標のもつあいまいさとは対照的に、行動目標では、生徒が達成すべき行為という観点から、実際に観察し測定することができまた明確な基準によって容易に評価することができるような形で目標の意味が具体的に定義されている。目標を説明するために使用される言葉は、生徒が目標の達成を示しているときどのような行為をおこなっているかを、他の教師や生徒によって容易に観察され認識されうる行ないとして明らかにしている。そこには、生徒が獲得するよう期待されている内容や能力や技能態度が、行動の変化についての正確な記述として表現されているのである。またここでは、考える理解する気づくといったあいまいな言葉よりも、書く比較する測定する証明するといった、具体的な動作を示す行為的あるいは操作的な動詞が多くつかわれているのがひとつの大きな特色である。

J.A.バンクは、このような行動目標を書くための公式として目標を定義する際にはつぎのような視点をふまえることが不可欠であることを指摘している。

- 「1. 特別な学習行動を達成する人（たとえば生徒、学習者、クラス、小集団、大集団）
2. 目標の達成を示すために必要な具体的な行動（たとえば書く、名前をつける、組み立てる、位置づける）
3. 目標が達成されたときとみなすことのできる学習の結果や産物（たとえば事実や一般法則についての説明）
4. 行動が達成される時の状況や条件（たとえば地図の助けをかりて、1970年の人口調査の資料を使って）
5. 到達目標が達成されたことを評価するために使用される基準や標準（たとえば5つのうちの4つを修正することができる、30分以内に課題が達成される¹⁰⁾）」

このような体裁を使用すれば、社会科における行動目標はつぎのように説明することができる。

例：1960年と1970年の人口調査の資料を提示し生徒は
ニューヨーク、シカゴ、デトロイト、グリーンランド、セントルイス、シアトルといった都市の人口の変化を示す棒グラフを作成することができる。

この簡単な説明によってわれわれは、自分の観察を分かちあいたいと望む同僚をも含めてより容易にしかもはっきりと教授目標を共有することができ、教授活動や評価手続きをより合理的な形で計画することが可能になるのである。

ただここでひとつ注意すべきことは、教育目標の定義づけに関するこのような考え方は、現在アメリカにおいて急速に大きな学問的潮流となりつつある行動学的あるいは操作主義的学問論の強い影響をうけているという事実である。このような考えに立つ教育研究者の代表的な一人であるタイラーは、「教育は教授活動という伝達方法を通して学習者の行動に変化を生み出すよう計画された組織的な過程である」という前提から、「評価の機能とは、主として生徒が望ましい方向に変化した度合い、変化しなかった度合いをはっきりさせることである」と規定している。ここには、生徒がそれまでできなかったある種の行為をおこなうことができたということは、彼の内部で効果的な学習が生じたことを意味しており、われわれは学習が生じたことの証拠としての観察された行為からその程度を推測し測定することができるという明確な仮説が存在している。しかし一方では、このような外見的な変化にのみ依存して、はたして複雑で微妙な精神活動の成否についてどの程度論じることができるのかといった心理学的哲学的な疑問も根強く残されており、今後はこういった観点からもさらに深い検討がなされなくてはならないであろう。

しかし、ここでおそらく最も重要でかつ価値あることは、目標についての最初の定義の中にすでに学習結果を評価するために必要な要素が組み込まれているということである。教授に先立って設定されたひとつの目標の中に、学習の内容と過程、学習結果がすべて結合されている。これは、後で後悔するかわりに、目標の設定と同時にあらかじめそれと同じくらいの重要性をもつ評価の方法や基準をも決定し明示しておこうとする努力であり、おごりな評価を克服し、より健全な子どもの発達を援助し促進するための教育的配慮を確立しようとしている点で高く評価することができるであろう。

診断的評価・形成的評価・総括的評価 評価のあり方を改善しようとするためのもうひとつの注目すべき具体

的方策は、評価はそのねらいにより診断的なものと形成的なもの、総括的なものの3つがあるべきだという新しい主張である。評価のこのような区分は、主としてこれまでどちらかといえば学習のつけたし部分として作用しがちであった評価を、もっと教授＝学習過程に密着したものにしたいという願望にもとづいている。「過去においては評価といえばたいてい総括的評価であり、単元や課程、あるいは学期の終りにのみ行なわれるものであった。」しかしこれでは、教授学習過程に修正を加えるのにはもはや遅すぎる場合が多い。そこで、教授学習過程の終期に、生徒の成績や可否の判定をおこない教師の活動成果やカリキュラム内容を評価することを主要目的としておこなわれる長期的な評価の他に、流動的で修正のきく間におこなわれる中間的な評価をもっと重要視すべきではないかというのが、このような評価の区分を主張する人々の意見である。

これら3種の評価を区別する特性は、「目的(利用法)、カバーされる教科内容の範囲(施行される時期)、およびテスト項目によって調べられる一般化の程度」である。診断的評価は、授業の開始時にあたって当面する学習課題に対して学習者がどの程度の準備をしているか、またこれまでおこなってきた関連する学習にどのような問題点がみられるかを発見することを目的とする点で他の評価の形式と区別される。すなわち診断的評価は、具体的な授業展開に入る前に生徒たちの出発点の状態をはっきりさせて、授業をそれに適したものにすることをおこなわれるのである。ここで教師は、子どもがすでに身につけている知識や技能さらに興味や適性を判断し、これからはじめようとする学習についての初めの想定を再吟味したり、計画していた学習の性質を変えたりすることが必要になることもある。

形成的評価は、授業過程が展開する中で学習の内容や方法を部分的に修正改善しながら進行していくための材料を収集しようとするものである。したがってそれは、もっぱら学習過程の一部とみなされるべきものであって、けっして生徒の能力判断や成績づけのためにおこなわれるものではない。ここで教師は、一般的な目標よりもさらに直接的で具体的な習得項目に照して、学習過程における当面のねらいが達成されているかどうか、もし習得されていないならば何をしなければならぬかを判断するのである。学んだことのすばやい確認とまだ学ばねばならないことの生徒への迅速なフィードバックがこの評価の重要な役目といえよう。そしてこのタイプの評価は、ひとつの大きな学習単位の中で簡単なテストや自己診断という形で比較的短かいインターバルで頻繁に実

施されるのが普通である。

総括的評価は、ひとつの学期やコースプログラムの終わりに、成績づけや認定、進歩の評価、カリキュラム内容の有効性の検討などを目的としておこなわれるものである。ここでは、学習目標としてあらかじめ設定された「達成基準（クライテリオン）」にもとづいて、個々の生徒の目標達成度が体系的に測定されるわけである。これら3つのタイプの評価を教授学習過程の中で効果的に活用することによって、学習結果の成否だけを判定しようとする結果主義の評価を克服し、教育実践の過程と密接に結びついた教育本来の要求にかなった評価のあり方が可能になると考えられているのである。

3. ひとつの具体例

このような考えにもとづいた新しい評価方法の具体例として、アメリカ新社会科の代表的なプロジェクトのひとつである TABA 社会科で採用されている綿密な記録 (anecdotal records) および照合表 (check list) とよばれる評価装置について簡単に触れておこう。「綿密な記録」とは、生徒の毎日の進歩の状況を物語的な口調で

書きつけた記録である。これはテストや照合表とは、対照的に、教師が自由にそしてかなり詳しく生徒の様子を観察し記録し保存することを可能にする。このような作業を通して教師は、一人ひとりの子どもに注意深くなり一層いきとどいた適切な指導をおこなうことが可能になるとされる。TABA 社会科では、生徒個人についての観察記録を時間の許すかぎり教師が作成すべきであることが推奨されている。しかし、この「綿密な記録」の長所は同時に短所ともなりうる。それは多くの生徒に対しては、あまりにも時間がかかりすぎて継続が困難となる。

もうひとつのより簡単な方法は、個人的であると同時にクラス全体の進歩の記録である「照合表」の作成である。TABA 社会科では、重要な学習目標のひとつである一般法則の形成を評価するために、いくつもの場面で作成される一般法則をあらかじめ設定された基準にもとづいて3段階または4段階のグループに類型化し、そこにあらわれる質的な発展過程を一覧表で示すことを提唱している。それは図で示せば図1のようになる。

<図1>

氏 名	基 準				包 括 性				抽 象 性				試 験 的 性 格				比 較				民 族 中 心 主 義		
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3				
P. Adams																							
K. Key																							
R. Chris																							

⑤

一般法則を類型化するさいの原理的基準としてはつぎのような視点が設定されている。

- 「a) 包括性 これは、練習問題の前に教師によって示唆された重要な項目がどの程度一般的な文章の中に含まれているかを意味する。この基準にもとづいた最も良い答えは、すべての項目を含んでいるばかりでなくもちろんそれらが正確でなければならない。
- b) 抽象性 生徒が、学習していることの中の重要な考えを要約するよう求められるとき、もし答えの中で抽象的な言葉を多く使うならばその考えの広範な部分を表現することができる。抽象的であるためには言葉は、手でふれることのできる要素ではなく状況や性質に言及する言葉を使用しなければならない。
- c) 試験的性格 これは生徒が答えを提示するとき、その中に彼の資料からひきだされる結論のもつべき限

界性についての認識がどの程度含まれているかを意味する。

- d) 比較 これは一般法則を作成するさいに、生徒が自分自身をも含めて彼らの知っている他の人々の経験や今学習している経験を、自発的にどの程度比較しているかということである。自発的に比較をおこなう生徒は望ましい精神的柔軟性を示す。
 - e) 民族中心主義 これは、自分自身の集団だけが正しい答えをもっており異った価値や生活様式は好ましくないとする傾向をどの程度克服しているかに言及している。自分自身と同時に他の人々の生活について理解することにかかなりの重点をおく社会科では、この基準は不可欠である。」
- そして、この種の方法による分類がもし一年間を通して継続されたならば、授業の中での診断や改善のための

きわめて正確で効果的な材料を提供することができ、つぎのようなことがらの評価が可能になるとされている。「特別な時間の特別な目標についてクラスの中での生徒個人個人の達成度、ある期間内の生徒の答えの種類と質の変化、ある期間内のクラス全体の答えの様式と質の変化」、つまりそれぞれの基準の縦のトータルはクラス全体の達成度を表わし、横のトータルは生徒個人個人の達成度と進歩の過程を表わすわけである。このような、個人またはクラスの達成度についての連続的な記録は、プログラムの修正や誤りの訂正、適切な知識や思考技能、態度の一層の発展のための手順の改善にフィードバックされることはいうまでもない。この照合表は、診断的評価、形成的評価、総括的评价といった範疇にそのままあてはまるものではないが、学習過程の継続的な把握という点でそのねらいを同じくしており、3つの型の評価を作成するための原理的基準にもなりうるという点で、むしろこれらの評価のためのさらに基本的な枠組を明確に示したものとして注目されるであろう。このような枠組にもとづいてはじめて診断、形成、総括のさらに具体的なテスト問題の作成も可能になるのである。

この他に TABA 社会科では、思考技能や態度・感情・価値・学問的社会的技能の評価についても、類似的なまたは全く異った方法が考案されている。またそれぞれのタイプの評価のためのテスト問題の作成方法についても、B.S.ブルーム等によって詳しく論じられているが、それについての考案は今後の課題としたい。

これまで、その基本的理念から具体的方法までアメリカにおける新しい評価のあり方についてみてきたが、それは一口でいって、旧来の簡単に成績順位をつけようとする評価から、子どもの学習の進歩状況について注意深くなる評価、子どもそれぞれの可能性を最大限に伸ばすための評価への動きとしてとらえることができるであろう。アメリカにはアメリカ独自の教育環境があり、これはあくまでもその中での改革であることはいうまでもないが、これを批判的に吸収発展させることによって、わが国の教育評価の改善の上でも貴重な手がかりとすることができるように思われる。

IV DDRにおける教育評価の現状

1. 評価の必要性と意義

授業の成果を評価することは、どういう結果が得られたか、ということを経験者に報告することである。しかし、それだけでなく、教師は自分の活動自体のために、子どもが何を知りかつできるのか、どのような学習態度

をとるのかなどということについて、はっきりとした見通しをもたねばならない。教師には子どもの動機、確信、感情、性格特性などについての洞察が必要である。授業での評価は、すべてこうしたことにかかわっているのである。そしてそのさい、DDRの教師は、どの子どもをも、すべてが将来のDDRの建設者、未来のにないでとみなすよう努め、すべての子どもに最良の知識、技能、能力とを与え、社会主義的人間に教育するよう努力するのである。したがって、教師の評価は、DDRでは、どんな子ども（人間）でも自己の人格を全面的に発展させようのだという偉大な展望＝社会主義ヒューマンイズムの理念で、まずもって導かれるのである。

評価においては、ただ単に陶冶と訓育の効果を公平に測り、成績表を渡すということだけでなく、成長しつつある人格の発展が総合的に追求され得る。評価は、教師にとって意義があるだけでなく、子どもにとっても意義が少なくない。子どももまた、自分が何をしたか、自分のしたことがどう評価されるのか、ということを知るべきだし、事実知りたいと思っているからである。評価は、子どもを自己認識に導き、自分のなすことを向上させ、構えなどを改善するのを助け、かつ促す優れた手段となる。

DDRにおける評価は、それと密接に関連しながら、社会主義的教師—子ども関係に基づく教育的な位置からも生じる。それには、教師の子どもへの愛、青少年の発達に対する弁証法的理解、全ての子どもの達成準備性と発達可能性に対する深い信頼などがあるが、L.クリンクベルクは、その他に次のことを挙げている。

- 子ども人格への高い尊敬と高い達成能力に適した子どもへの諸要求との統一、
- 子どもの達成のなかの肯定的なものの強調、
- 子どもの「内的構え」の考慮、
- より良い達成、欠点の克服への励まし、
- 見通しを示すこと——「教育の手段としての喜び」の教育的な潜在力を汲み尽くすこと。

子どもの達成と行動の評価は、それだけにとどまらず、多数の教師の経験によっても確認されている、子どもの発達に、彼の活動の結果が評価される時、急速に進行すること、子ども（人間）の諸能力は、彼の活動のなかで現われるために、最も良く活動の過程において評価もされ得るという心理学上の理論的帰結にも基づいている。

2. 点検・評価の機能と役割

DDRでは、達成の点検とその評価は密接に関連させ

て扱われている。「点検」とは達成および行動の発達とその時々^㉑に獲得した達成段階と行動の発達水準の確定への諸活動と理解される。また「評価」は、子どもの達成と行動の査定^㉒の公示と理解される。

点検・評価の教育学的機能は、個々の子どもまたは学級の達成状態を意識させること、有能な「側面」と不十分な「側面」を明確にすること、肯定的なものの強化と評価、達成の不十分さや達成の欠点を示すことにある。心理学的に見るならば、達成の点検・評価は、確認と承認または「義務」と「現在」との間の不一致の体験、そしてそのことによってよく生じる訂正や批判の重要な役割を演じる。

サイバネティック的に見るならば、それは、教師—子ども—教師という「規則環」におけるフィード・バックの契機、教授学的に重要な、授業過程の「調整」または「操縦」のための資料の伝達の可能性である。

達成の点検・評価は、子どもの達成の点検・評価だけでなく、それどころか、教師の自己検証、自己評価でもある。そのように見るならば、達成の点検・評価は、授業過程の相対的な終結であるばかりでなく、それ以後の教授学的諸処置の発端と刺激でもある。達成点検・評価は、したがって、一面的に結果として批判になってはならないのである。むしろ次のことが問題である。

—子どもたちを価値判断するさいには、批判、鼓舞、刺激、賞賛を正しく相互に結合すること。

—子どもの達成点検・評価を教師の自己検証自己評価と結合すること。ここでは教師の教授内容・方法などの反省としての授業評価が重要である。それには、たとえば、その時間の成果は、目標と一致しているか、その時間は授業単元の全過程のなかに有機的にくみ入れられたか、前の時間と後の時間との結びつきが作り出されたか、教材は適切に選択され、明瞭に分節されたか、その時間の教材は過剰であったか、貧弱であったか、あるいは適度であったか、組織的方法的構成は、教材および子どもたちの年齢に即応したか、その時間は子どもの能動性や自主性をたかめるのに役立ったか、その時間は生活に接近したかなどがある。

点検・評価は、教授学的過程に内在する機能でもある。子どもたちの全行動・秩序・規律・彼らの身ぶり・「調子」は、教師にとって個々の子どもや学級の評価にとって意義がある。どんな子どもの答も、さらに子どもたちの疑問、共働の仕方、教具との交際などは、教師にとって彼の学級に対する知識・技能・行動のための重要な支点である。つまり、教師はたえず「点検・評価し」それとともにたえず自己点検・評価も行なっているの

ある。したがって、子どもたちの達成の点検・評価は、授業過程の特別な場面としてののみ把握されてはならないのである。

3. 評定(価)とその問題点

DDRでは、次のような基準によって評定(価)されている。

1 = 「とっても良い」 子どもは、教科課程の諸要求を模範的に達成する。つまり、彼の知識は、確実で包括的である。彼は明らかに、自主的に関連づけ、そして批判的に思考できる。彼は彼の知識や思想を自主的に、系統的に、創造的に、異議なく提示するのに通暁している。彼は彼の知識や技能を意識的に創造的に応用する。

2 = 「良い」 子どもは、教科課程の諸要求を不足なく達成する。つまり彼の知識は確実で包括的である。彼は明らかに自主的に関連づけて思考できる。彼は彼の知識や思想を自主的に、創造的に、大体から言えば異議なく提示するのに通暁している。彼は彼の知識や技能を意識的に応用する。

3 = 「満足」 子どもは、教科課程の諸要求を概して達成する。つまり彼の知識は、個々には不備があるが、しかし関連は失なわれてはいない。彼は、明らかに自主的に思考できるが、しかし、その際、つねに合目的に、首尾一貫して前進するわけではない。彼は彼の知識や技能を概して正しく応用する。

4 = 「十分」 子どもは、基本的な教本的な教科課程の諸要求だけを達成する。つまり、彼の知識は、極めて不備があるので、関連は危機的であるがまだ失なわれてはいない。彼は彼の知識や思想を援助を得て始めて提示できる。彼は一部分だけ、彼の知識や技能を応用できる。

5 = 「不十分」 子どもは、教科課程の諸要求を達成しない。つまり彼の知識は、極めて不備で表面的なもので関連がない。たいていの場合、彼は関連づけて思考し、彼の少ない知識や技能を応用することはできない。

評定(価)は、教科課程の諸要求に基づいて行なわれるが、これに対して二つの立場が存在し、論争がある。

一つの立場は、評定の客観性を高める排他的な努力のなかに現われる。その弁護者によれば、獲得した陶冶＝訓育の結果は、統一的中心的教科課程の諸要求で測定されねばならない。子どもたちは、彼らの学習に多くの緊張を必要とする高い要求を課せられていると感じなければならぬ。この高い諸要求は、客観的に社会全体の発展から生じる。子どもと両親は、獲得した達成が、教科課程の諸要求と一致しているかどうか、知りたがっている、以上のように主張する。

他の立場は、次のように主張する。客観性への排他的な努力によって、評価が、子どもや学級の内的諸条件、彼らの学習の外的諸条件を全く考慮していない、機械的、非個人的な清算の性格を得てしまっている。そこから、それは数学的劃一主義と無情を生み出し、その結果、多くの学級と成績のおもわしくない子どもにおいて、学習への構えの悪化、教師—子ども関係の妨害、両親との衝突などの発達を阻止する誤った結果が増加する。この立場の主張者は、彼らが評定を学級のその時々的发展段階に適合さすことによって、悪い成績を避けるよう努力する。彼らは、自らの立場を、教育的努力にもかかわらず、内的諸条件によるその「屈折」が考慮されねばならない。なぜなら、さもないとそれは子どもたちに「受け入れられ」ないからであるという教育学上の認識で弁護する。彼らは、正当にも、国民の全子弟が問題であり、社会主義的教師は、まだ遅滞している子どもや学級に対しても良い発達条件を創造しなければならないと主張する。

評定は、教育学的行為であって、子どもに対する官僚的、形式的構えで克服され得る出来事ではない。評定では、心理学的背景も考慮する必要があり、熟考された点数体系と推敲された評価技術の事柄ではない、それは教育学的問題であり、人間的問題（教師と子どもにとって）であり、教師が教育者であることが判明する問題である。

成績で、一般に人は、ひとりの人間を幸福にできるが、しかしまた、ひとりの人間を落胆させ得る、心を傷つけ得る、いや絶望させ得るのである。DDRの学校の性格と一致できない「教育の方法」には、肉体的な管刑だけでなく、心的な管刑もはいるのである。一般に人は、子どもを言葉と、彼が子どもに成績を与える方法でも「なぐる」ことができるのである。

それに対して、第一の立場の主張者は、正当にも、上述のことに異議を唱える。もしそのような評定がされたとすると、その時、優れた評定と試験の点数は、現実の陶冶＝訓育の結果を正しく反映することはない。そうなると、もはや授業と現実の陶冶＝訓育の結果の質を絶えず向上させるための努力が行なわれなくなる。いやそれどころか回避される。そのため、学級間的发展の相違はますます大きくなる。子どもたちは、低く要求されるようになり、学習しなければならないことの重大さを彼らは感知しないし、その後の職業教育や他の継続陶冶施設の諸要求にも従わなくなる。それが家庭との衝突に発展するようになるのである。

4. 評価における二つの立場の克服と統一

上述の「二者択一的立場」では、問題の解決にはならないのである。「評価の客観性と子どもと学級の内的構えの考慮は、弁証法的矛盾の二つの側面であり、教師によって同時に努力して目指されるべき二つの目標である。この矛盾は、教師によって教育的過程において創造的につねに新たに解決されねばならない。そのさい、どの側面も一面化されてはならない。客観性の要求を過大強調することは、機械的、教条主義的な教師の行動に、内的諸条件の考慮の要求を過大強調することは、客観的に必要な社会的諸要求に対する教師の主観主義的な構えに導くことができる。」

「評価が教育学的に正しく行なわれているのは、それが子どもと子どもの集団の発展を社会によって決定された目標の方向に促進し、それを阻止しない時である。評価の客観性と教育学的取扱いとは統一をなしており、二者択一的に把握されるべきではない。」

「われわれは、評定と評価を子どもの寄観的達成標識としても彼の刺激と能動性への教育的手段としても見なす。」

そのことから生じる結論は、子どもたちの獲得した達成段階の教科課程要求との客観的、冷静な、事実即した比較（義務—現在比較）は、教師の活動の不可欠な構成部分であるということである。DDRの学校における評定は、それどころか、評価を決断するさいに、子どもと学級の全發展水準と評価との関連で作用する教育学的法則を考慮してそれを利用することを要求しているのである。

そのためには、一方で、指導要領や各教科課程の本質に絶えずより深く通暁することによって、DDRの陶冶と訓育の目標と内容をますます完全に認識し、子どもの学習を本質的なものに集中させ、教科課程の要求と子どもと学級的发展段階との間の時々の距離を一層客観的に探究する能力を得ることである。しかし、また他方では、よく子どもを知ること、彼の達成段階、彼の態度、彼の思考、子ども集団における世論を知ること、評価とそれの人格への作用との間に存在する合法性則を知り、そしてそれを考慮することなどが教師に要求される。それには次のようなことが大事である。

- 成功体験は、一般的に失敗体験より強く発達を促進する。
- 評価と動機づけとの間には弁証法的な関係が存在する。評価は、達成や行動の発達を促進するが、しかし同時に、もし評価によって発達に長期的に作用し、そして社会的に有意義な動機が得られないならば、子どもたちは、評価が予期される時だけ全力を

尽くし、評価のないときは全力を出さないといったDDRの諸人格に対する要求と矛盾する構えや行動様式を身につけてしまう。

—個々の子どもの評価の教育的作用には、子ども集団における世論が大きな影響をもっている。それは、教師を人格として尊重する時、達成が真と見なされ、評価が正当と思われる時、強力に作用する。

さらに諸条件の考慮は、教師に、具体的な要求と評定(価)の尺度を確定するさいにも、どのように先行の授業が必要な前提を作ったのか、そしてそうであったかどうか(教師は教授されなかったり展開されなかったことを要求してはならない)と教授学的に編成された授業過程のどの位置で達成が成就されたから出発することを要求する。また、よくベテラン教師は、課題の範囲と困難度の選択、標識の確定、評価の尺度の選択によって子どものいかなる達成評価の結果にもどのように影響を及ぼすか意識している。そして彼らはこの事実を教科課程の目標の方向で子どもの発達のために使用するのである。

次のような実践報告がされている。つまり二人の数学の女教師が、授業が欠落していたり、授業が不十分な質のために一般的な状態にある8学年を受持った時のものである。二人は、遅れをとりもどそうと懸命な努力をしたが、評定(価)に関して異なったやり方を行なったのである。

一人は、達成点検のさいに、達成力がよりある他の平行学級と同じような要求を課した。平行学級では「4」と「5」はほんのまれであるのに対して、その学級はよく出現したのである。そのため、最初の半年の終りには、50%以上の子どもが進級を危くしたのである。校長、他教師、両親の批判的言及に対して、彼女は「私は客観的に評定(価)しなければなりません。それで平行学級と同じ尺度をあてるのです。私が達成点検の場合に要求した課題はすべて8学年の教科書にあるものです。私が欠陥をうめさせるために、懸命に努力しているのにもかかわらず、一部の子どもは、全然問題を解くことができません。だから、彼らは怠けているんです。」

他の女教師は「最初の時間に、私はかなりの欠陥を確認しました。収休休暇の前、最初の点検活動において、私は前年に8学年で書かせたのと同じものを使用しました。ところが50%以上の子どもが「5」という結果でした。そこで私は異なった処置をせざるを得ませんでした。つまり私は、8学年の教科課程を、6学年と7学年のなかの本質的な教材を反復する計画と重ねて、全14日間、新しい教材の他に、6学年と7学年の教材単元のそれぞれから本質的なものに集中した教材を反復しようと

努力しました。子どもたちに高い学習結果を得るためにはそれが私の場合は普通なのですよと言いました(他の教師の陰に陽にの苦情を私は軽視した)。達成点検のさい、学級の水準に合った課題を設定しましたが、困難度は、最初は前年の8学年よりも低いものでした。

口頭での点検とペーパーによる点検は、つねに、8学年の教材から成る課題と6学年と7学年の教材から成る課題という二つのグループの課題から成り立っており、しばしば、両者は一つの課題に結合させました。

それは集中的な活動を要求しました—子どもたちに—、が、しかし学年の終りには、前年の8学年と同じことを書かせることができませんでした。そして学級では「4」がわずか4人となり、しかも「1」が6人存在しました。最初の場合、8学年の始めから子どもたちは、誤った結果が積み重ねられている。大きな力の消費の下で、(一部は補習授業によって)突然要求される高次の達成への「飛躍」を生みだし、最初の半年後に、彼らが期待し、また彼らのこれまでの要求水準と一致した成績を得た子どもが多かった。しかしそれにもかかわらず、この「飛躍」を生みださない子どもが存在した。そしてそれは、構えの悪化、個人的要求水準の下降、達成発展の遅速化、それとともに人格発達への妨害に導いた。50%の子どもが自分を「数学の才能がない」と思い始めた。総じてこの学級でとくに必要な陶冶=訓育の成果の向上のための諸条件は、一層悪化された。正に、その女教師によって、彼女が歩みたい道の上に障害物が構築されてしまったのである。

明らかに、第二の女教師は、より正しく処置している。少なくとも、彼女はいかなる障害物も作らなかった。しかし、決定的なのは、彼女が前者とちがって、必要な達成の向上をすべての子どもにやらせ、遅れを回復させ、8学年の教科課程を達成するのに成功したことである。評定(価)に関して、彼女は諸条件を考慮するさいに、評定(価)の客観性の程度を絶えず高めなければならないのであったのである。

教師の具体的な決定には、どんな場合でも、多数の諸条件、彼の授業の効果、学年段階、学級その他教科の達成段階、学級の学習態度と規律性、意識の段階、学級におけるピオニールやFDJの活動、教師—子ども関係、教師の能力などが影響する。したがって評価の場合も、個々人にまで立入った諸決定を中心的統一的に確定することは不可能である。客観的に必要なのは、教師の評価に対する自己責任を高めることである。つまり、彼の評価は、教科課程で要求されている知識と技能の習得に、彼の子どもの全面的な発達に寄与しているかで推察され

るのである。

このことから、達成評価の問題は、直接、教授学と授業の倫理的次元に導かれる。達成評価は、良心のつまり優れたりっぱな教師たらしめるもの、公平さに対する絶えざる斗いの問題でもある。「授業」という教育学的事件は、技能的出来事として、官僚的に「済」まされ得ないものである。そのなかには、つねに人間の運命とそれとともに社会主義モラルと倫理の問題が存在しているのである。

V これからの展望と課題

これまで各国の教育評価の現状を、わずかながらも見てきたのであるが、以上を通して見ても、今日、わが国の教育評価をめぐる情勢は、新たな段階に確実に入ってきたように思われる。単なる五段階相対評価と絶対評価の比較といった、教育目標や教育内容と具体的に関わらない、教師の指導のあり方や子どもの学習過程にフィード・バックしていかない、評価それ自体だけの内容と方法の問題から、ここまで到達させたいという統一的客観的な教授=学習過程をも対象にした、そのなかで子ども一人ひとりがどのような態度や構えを示したのか、どの程度まで彼らは具体的に目標を獲得したのかを明示できる評価の問題へと移行してきたと考える。そして、評価、厳密には、到達度評価を決定する到達目標づくりへと大きく視点が移っているのである。

I, IIで述べた到達目標とか、到達度というのは、そういう動きの最先端だったのである。そして、今やその最先端は、限りなく円に近づく？角形の先端にとって代われようとするぐらいに、大きく全国に拡大しつつあるように思われる。それは、教育が本来、子どもがもっている現在の力の違いをもとにして、子どもを選別・区別・隔離していくのではなく、すべての子どもを、客観的に、教師にも子どもにも、父母にもだれにでもわかる、納得のいく科学的な内容を、ここまではみんな国民的教養として、必要だとするところまで、伸ばしていくよう努力することだ、という教育観が多くの人々に支持されてきている現われでもあろう。

そのように教育を把握すると、評価もおのずと決定される。すべての子どもに等しく学力を保障する一つの手段として、教師自らに対しては、自らの具体的な指導のあり方などを問う手段として、子どもたちに対しては、目標到達度のみきわめる材料であったり、そこまでの励ましになったり、自らの学習過程などを自己評価する能力を養えるような媒介物として、評価は考えられる必要がある。これまでの教育評価から教育評価へと転換しな

ければならいのである。

さて、到達目標づくりと到達度評価に原則的に賛成しながら、以下、これからの課題を少々述べてみたい。

1. 到達目標そのものの内容が現状ではまだ一部抽象的だし、方向目標的なものがあるのをどうするか、その点で評価などをとおして逆に到達目標にも作用していく視点を評価にももたせる必要があるのではないか。

2. 到達目標における具体的ないろんな知識、認識、技能などが、どう人格発達と関わるのか、その関わりかたや人格発達の具体的な様態をどう評価していくのか、また、確実な知識の媒介が、どうしたら確固とした技能、基本的な確信へと移行するのか、この移行を具体的にどう評価するのか。

3. 授業で養われる力を、子どもの生活と、子どもの社会的活動や生活の見通しと結びつけて評価する必要があるのか。

4. 教授=学習過程を認識過程として把握するならば、それとの関係で評価はどうなるのか。単に到達度評価だけではすまないように思う。子どもの視野から評価する観点も必要ではないか。

5. 教師の指導的役割を具体的に評価する必要がある。教師の説明・指示・発問・資料提出・組織方法などを。

6. 子どもの学習は過程的性格をもっているから、そこをきちっと具体的に評価することも重要である。

7. 子ども集団の役割や発展が子ども一人ひとりの発達に大きく作用しているので、それとの関係でも評価する必要がある。

8. 子どもや子ども集団の発展における肯定的なところをこれまでより一層評価する必要があるのではないか。

9. 総じて、授業における子どもの人格発達を具体的に評価するのかもしれないのか。するとすればどのような目標とそれの評価が可能になるのか。(1976.9.10)

注

①詳細は国民教育研究所編『国民教育』29号、1976を参照されたい。

②深谷錦作『母親のための教育学』新日本図書、206頁

③国民教育研究所編『通信簿と教育評価』草土文化、14頁 1975

④京都府教育委員会『研究討議のための資料——到達度評価への改善を進めるために』1975

⑤同上書 2頁

⑥同上書 27頁

- ⑦B. S. ブルーム, J. T. ヘスティング, G. F. マドゥス著梶田毅一他訳『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』第一法規昭和48年7頁
- ⑧同上書 64頁
- ⑨同上書 62頁
- ⑩同上書 66頁
- ⑪William B. Ragan, John D. Macnlay, *Social Studies for Today's Children*, Appleton-Century-Crofts, 1973, pp. 317-321
- ⑫James A. Anks, *Teaching Strategies for The Social Studies*, Addison-Wesley Publishing Company, 1973, p. 521-523
- ⑬B. S. ブルーム同上書 34頁
- ⑭B. S. ブルーム同上書 89頁
- ⑮The TABA Program in Social Science, *Teacher's Guide for People in Communities*, Addison-Wesley Publishing Company, 1972, p. 39
- ⑯Taba-Durkin-Fraenkel-McNaughton, *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies*, Addison-Wesley Publishing Company, 1971, pp. 144-146
- ⑰Hilda Taba, *Curriculum Development-Theory And Practice*, Harcourt, Brace & World, 1962, p. 325
- ⑱L. Klingberg ; *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, 1974, S. 396
- ⑲S. L. Rubinstein, *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*, 1968, S. 701 bis 702
- ⑳Beiträge zur Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts, 1975, S. 127
- ㉑Ebenda, S. 127
- ㉒吉本均他訳『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書 1967, 643頁
- ㉓Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für "Volksbildung", Nr 23/1960, S. 219
- ㉔Allgemeinbildung Lehrplanwerk Unterricht, 1972, S. 484 bis 485
- ㉕L. Klingberg, *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, 1974, S. 399 bis 400
- ㉖M. Honecker, *Mit guten Leistungen zum Pädagogischen Kongreß "Pädagogik"*, Heft 2/1970 S. 112f
- ㉗M. Honecker, *Wir lehren und lernen in Geisteswissenschaften*, DLZ-Information" Deutsche Lehrerzeitung" Nr 20/21/1970, S. 34
- ㉘Allgemeinbildung, Lehrplanwerk Unterricht, 1972, S. 489
- ㉙Ebenda, S. 487-488

〔追記〕 本稿は、はじめに、これからの展望と課題、DDRにおける教育評価の現状は山下が、アメリカにおける教育評価の動向は今谷が、わが国における教育評価の歴史と現状は石田が、それぞれの内容に責任をもって個別的に分担執筆したものである。