

最近の公教育学校における「評価」の在り方について

安彦忠彦（名古屋大学名誉教授）

はじめに

最近の学校教育における「評価」の議論には、制度面では基本的な変化はないと言ってよい。小・中学校に加えて、高校にも「観点別評価」が導入されたことは大きな改革の一つであるが、それは小・中学校の延長で拡大適用したに過ぎない。ただし、筆者自身も、あまり近年の評価について詳細な実情は知らない。

ただ結論的に言えば、「学習評価」という表現をしながら、「学習」と「評価」との関係が明確でないまま今に至っているように見える。学習指導要領や指導要録（「学習指導要録」ではない！）で、「学習評価」という用語で扱っている内容は、基本的に「指導要録」の中身の議論が中心であり、そこには「教科」の観点別の「評価」と「評定」の書き方が主に論じられている。ところが実際の学校現場では、ほとんど大きな改善は認められないように思う。

本稿で「評価」として論じるのは、入試制度などを含む広義の「教育評価」ではなく、授業における子供の学習との関係で問題とされる「学習評価」のこととし、中でも「評定」と「評価」（狭義）の二つを意味していると考えてほしい。そして、むしろ「評定」の方が色々な意味で、問題であるということを論じたい。

1 公教育における新学習指導要領と指導要録の位置づけ

現在の学校のカリキュラムを規定している国家基準「学習指導要領」では、知識の「記憶・再生」よりも「活用・探究」を重視し、子供の学習指導の「目標」をそこに焦点化している。そのことは必ずしも間違いではない。しかし、それならば、「評価」の対象もそれに焦点化しなければならない。

[評価と評定] ところが、そのことについて、「指導要録」の方では決して明確に指示していない。新指導要録も「評価」（狭義）と「評定」の違いを、従来通り欄を分けることで示しているが、「評価」（狭義）については「指導と評価の一体化」という趣旨を強化し、高校の方も、小・中学校に準じて、新たに「観点別学習状況の欄＝観点別評価」を導入したことに、重点がおかれている。確かにそのことについて、高校教員が強い関心をもつことは間違いがないが、実際は、小・中・高とも共通の観点とすることとし、しかもそれが「資質・能力」を構成する、いわゆる「学力の3要素」の「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力（学習意欲等）・人間性」（「観点」の方では、最後の要素は「主体的に学習に取り組む態度」と変えられた）とされたことは、ある意味で分かりやすい。しかし、趣旨を間違えるもとなろう。

筆者はこれを見て、字句上は、戦後の公教育の学力観も指導要録も、結局は構造上何も変

わっていない、との印象を持った。その意味するところは、「観点別評価」の趣旨が、元来は、「指導と評価の一体化」のために、各教科の学習過程の中で、絶対評価（ないし目標準拠評価）の方法でチェックすべき観点を教科ごとに決め、指導の改善に役立てようとしてきたものなのである。それを新「指導要録」はいわゆる「学力の3要素」で統一してしまったことは、それだけこの3つを全教科で重視している結果とも言えるが、逆に形式的な適用で、各教科の評価活動自体が形骸化する恐れがあり、この試みが成功するかどうかは疑問である。各教科の特性や個別の指導過程を軽視しているからである。

また、相変わらず「観点別」の「評価」が部分的・過程的評価で、「評定」が全体的・総括的評価だとされ、観点別の「評価」の中身をそのまま総括して「評定」の中身に行っているが、このような趣旨の違う「形成的評価」と「総括的評価」の組み合わせ方は、国立教育政策研究所の示した方法によるもので、筆者は賛成できない。「形成的評価」は「指導過程・指導方法の改善のため」のものであるのに、「成績に順位をつけるため」の「総括的評価」に使うのは、カテゴリー間違い、適用間違いと言うべきものである。「形成的評価」をそのまま「総括的評価」には使えないはずである。もし使うつもりならば「形成的評価」も順位づけのためのものに変えねばならない。そうならば、評価の観点なり、問題づくりをも変えねばならないのである。そこまで考える研究者や実践家はいないのであろうか。しかし、「形成的評価」は、あくまでも指導の過程・方法の改善のための、データ収集の活動でなければならない。「評定」のための方法は、別途用意すべきものである。(1)

[目標－指導－評価の一体化] 現行の指導要録で重視されている「学習評価」は、従来の「指導と評価の一体化」と言われてきた方向性に加えて、「目標－指導－評価の一体化」とする「目標」を加えた方向性が重視されている。(2) それは2001年からの指導要録では「目標準拠評価」が導入されたからである。

ある意味で、「目標」をこれまで以上に「評価基準」として自覚的に位置づけ、「目標」の記述の仕方を、一般的な表記から、個々の授業では、より具体的な表記に変えることが求められる。例えば、小学校5年の国語科の授業の場合は、この表記の仕方を変える原則は「目の前の子供たちが成長できるように」ということだという。

「・教科書（指導書）の目標＝人物像や物語の全体像を想像したり、表現の効果を考えたりし、見つけたおもしろさを解説する文章を書くことができる。

・具体化した目標＝物語に潜む謎を皆で解く活動を通して、全体の構成や表現の工夫を読み、「調査報告書」にまとめることができる。」(3)

このような工夫がうまくできるかどうかは、必ずしも分からないが、何らかの工夫はしなければならない。谷口先生は「名探偵になって謎を解こう」と子供には示しているという。全ての教科の、全ての単元の、全ての授業でそれを工夫しなければならない。

ただ、なぜ「目標」が今度の指導要録の学習評価で求められるようになったのか、筆者にはよく分からない。2001年の学習指導要領から目標準拠評価が導入されたのだから、当時

からそのようにされて当然であろう。ところが過去 20 年間はあまり「目標」は重視されず、「指導と評価の一体化」だけが強調されてきた。「目標」の違いが「指導」と「評価」に影響することは明らかである。「目標」を重視してこれを「指導と評価の一体化」に結びつけたが、これを上述のように個別的に、多様にうまく結びつけることが、全ての教員に出来るかどうかは、現実的に考えると無理があると言ってよい。ただ、これぐらいしかすることがないとも言えるし、これが出来れば効果が上がるとされているのである。

[評定はそれを求める者がすべきである] 一方、「評定」のための評価活動は、単に「総括的評価」としての「期末テスト」や「中間テスト」などだけが問題なのではない。実際に「全国学力・学習状況調査」や OECD の「PISA」や IEA の「TIMSS」などの、国際学力調査の結果をも含めて考察しなければならない。「全国学力・学習状況調査」も、本来は「教育課程行政の改善のため」のデータ収集だったはずで、その証拠に、各児童・生徒に成績の個票が返されて、問題ごとの結果を知らせ、教員と本人のその後の学習の改善に役立てるようにしている。だから全数調査が必要で、標本抽出法は不適切なのである。ところが、ジャーナリズムも都道府県単位の順位付けに関心があって、報道の仕方もそちらに偏っており、本来の趣旨がどれほど生かされているのかあいまいである。実際にその趣旨を生かしている県なども無いわけではないが、全国的に見て、コスト・パフォーマンスの面ではどうなのかと思う。何のために順位づけなどをするのだろうか。

他方、学校の内部の試みとして最近目立ったのは、元麴町中学校の工藤勇一校長による「期末テスト廃止」などである。実際、期末テストの廃止まで考えなくとも、いわゆる「評定」のためのテストをやめている校長などもかなり出ている。その延長で「通知表(票)・通信簿」の廃止を行っている校長、とくに小学校校長も多い。それは、学校での「評価」活動は「成績による生徒の序列化」ではなく、「良い成績を少しでもよくすること」だからだという。正論である。ところが、ではなぜ「序列化」がなされるのか。その理由は「保護者・親」や「一般社会」が競争的な「選抜・選別」のために、その種のデータを求めるからである、と言える。しかし、それは学校という「教育」機関がやらねばならないことだろうか。それは親や社会の方が、「選抜・選別」したい方の組織・機関がやるべきことではないだろうか。現在のほとんどの学校規模の小ささを考えると、統計的には、順位付けはほとんど客観的で公正な意味のある数字ではない。

教育機関である学校などは、「より高い教育効果を挙げることにだけ」集中すればよいのであり、そのための「評価」(狭義)活動は積極的に行うべきであろう。一般的には、それは「机間指導」による「評価」(狭義)や、「授業研究」における「授業評価」の形が多い。例えば、「学習指導案」の「評価」欄における活動として、「机間巡視で全員の出来具合を評価する」とか、「ここでグループ分けをするために、ミニテストをする」とか、「教師の発問に明確に答えるか否かを見る」とかと書かれることが普通である。中には、もっと個別に「〇〇さんに答えさせて、全員の理解度を見る」といったものもある。

[良い評価(言)]の条件]もっとクラス全体における「評価」活動としては、それなりの条件を踏まえないと、「良い評価」活動とは言えない。一例として、授業場面での教員や指導者の「評価」活動の例を、「言語的」なものについて示しておこう。(4)

- (1) 一人一人に個別に言う＝概括的に、全体に向かってほめたり叱ったりするのではなく、その子供、その人に個別に言うことが重要である。
- (2) 誉め言葉はややオーバーに、責め言葉はやや抑え気味に言う＝誰でも褒めるときは「少し」オーバーに言った方がよいが、叱る時は「少し」控え目に言う方がよい。
- (3) できるだけ即座・即時に言う＝褒めたり叱ったりする評価は、できるだけその時、その場でいうことが望ましい。時間が経ってしまうと、何に対する評価なのか分からなくなるから。
- (4) 他の子供と相対比較するのではなく、教員の期待水準、その子供の理想・目標状態とどれほど離れているかを、個人内で絶対比較してはっきり言う＝「〇〇さんはこうなのに、あなたは駄目ね」とか他人と比べて言わずに、「あなたはここまでやれるはずなのに、なぜこれで諦めるの?」と言うように、その人の個人的基準を念頭に、それとの距離で褒めたり、励ましたりする方が効果的である。
- (5) 子供のその行為に対する言い分、理由をきちんと聞いてから言う＝特に叱るときは、頭ごなしに初めに叱るのではなく、まずその子供の言い分をしっかりと聞いてから叱る。

以上の「評価(言)」が効果を上げるには、教員と子供たちが一緒にいる集団全体に、民主的で、互いを認め合い、尊敬し合う雰囲気、前向きな成長への促しの雰囲気が明確に存在していなければならない。「教育」の場はそのような人間関係の中にしか生まれない。

ただし、一般には、明確で客観的な「評定」が求められることは多い。しかしその際には、そういう目的のために、評定活動を求める者自身が行えばよい。それを安易に学校などの教育関係者に求めることは必ずしも妥当ではない。教員は児童・生徒の指導者としての役割を負っている点で、客観的な立場には立てないからである。先述のように、指導者は「評価」による「指導過程・方法」の改善に責任があり、目標に達したかどうかだけには、義務に近い自覚・意識が求められる。そのような立場にある者により、必要があるからと言って、そういう中で、子供たちに序列をつけてもらうことが適切なことかどうか、一度、よく考えてみてほしい。評定方法にもよるが、高校入試などで問われる「客観性」や「段階評価」に関しては、中学校の内申書(調査書)の記述の信用性が疑われることが多く、議論になってきたことは周知のことである。あらためて、そういうやり方でなく、選ぶ側が「評定」を行うのが本来の在り方であろう。

2 「探究」重視の学習における「評価」の在り方

[評価の対象の変化] 現行の学習指導要領が最も重視しているのは、「探究」の能力を高めることであるということが出来る。その意味では、小・中学校の「総合的な学習の時間」も、

なぜ「総合的な探究の時間」にしなかったのかと思う。その際、「評価」に関して注意すべきは、「評価の対象」が、いわゆる学んだ知識がどれほど身についたかを見る「記憶力」よりも、その記憶した知識を活用して学習を展開する「活用力・探究能力」に変わるということである。この認識があいまいなままでどれほど評価を行っても、そのデータは妥当性を欠くもの、不確かなものだと言ってよい。

実際は、この「評価」の対象が変わることにまで、その考え方が徹底していないことが問題なのである。実際の期末テストや中間テストの問題づくりが、この変化に応じて変えられているかといえば、必ずしも徹底していない。しかし、大学入試などが変われば、高校以下の学校教育のテストの問題づくりが変わるであろう。実際、変えようとしてきたと言われるが、現実にはそれほど大きく変わっているとは思われない。問題づくりは決して容易ではないと言われ、大学共通テストで数年前に試行問題が示されたけれども、その問題づくりの困難さが認識され、その種の問題づくりが中断されているからである。

では、テストによらない方法として、その「探究」活動は、どのような評価方法が考えられるのか。そこで強調されているのが、「ルーブリック」による「パフォーマンス評価」である。「ルーブリック」づくりのためには、実際の児童・生徒の「読む」・「書く」・「説明する」・「陳述する」などの「パフォーマンス＝表現・行為」を通じたものによって評価する、ということである。従って、「探究」の過程や成果を評価の対象とするときには、「探究」活動を行った際につくったメモ、ノート、記録、用具、方法、方略などを、結果として出来上がった最終の作品、報告書、論文などとともに、評価することになる。

しかし、これは非常に手間と時間のかかるものである。しかも単に時間がかかるのみでなく、「探究」がどれほどの質のものかを吟味する必要があるが、これは非常に難しいものである。「主体的、対話的で深い学び」という親しみやすい用語で、その「探究」の趣旨を表現しているが、実際にはこれをどう解釈し、どう評価するのは容易でない。

[知識・技能・アイデアの「活用・創造」] 先述のように、評価すべき対象が知識・技能の「習得」に向けられていたのに対して、現行ではそれが、知識・技能の「探究への活用」に変えられねばならないと述べた。問題は、それが実現するためには、知識・技能あるいはアイデアの「活用」、時に「探究・創造」を体験させる授業が具現化できなければ、無意味である。

もちろん、全ての授業が「活用」や「探究・創造」を体験させるものになるとは言えないが、単元全体としては、そのような授業が中心部に含まれていなければ、「評価」する意味がない。一つの授業の中で「記憶」や「習熟」、「活用」や「創造」がともに含まれることもあろうが、前者はあくまでも、後者のために必要な条件であるにすぎないことを、明確に自覚しなければならない。言ってみれば「身に付けた知識・技能・アイデア」を、いかに具体的な問題・課題の解決に向けて「活用」し、「探究・創造」しているか、が評価されねばならないのである。

ただし、「活用」にも、その目的に応じて2種類あると考えている。(5) 一つは、習得・習熟を確かなものにするための「活用」である。これを筆者は「活用 I」とした。実際、身に付けた知己・技能等は、これを使ってみなければ確かな習得には至らない。この種の体験が、これまでも、授業の時間不足といったことを理由に、子供には欠けていることも多い。この点の評価の重要性は、そのような時間不足を改めさせるものである。主に、時間の確保という形で、評価の成果が示されるとよい。比較的単純に量的な改善を図ればよい。

もう一つは、問題解決・課題解決のための「活用」である。別言すれば「応用・適用」することで、問題を解決したり、課題を達成あるいは解決したりするものである。こちらの方が活用度は高い、活用の質・レベル・価値が高いため、「活用 II」として区別してきた。こちらは、どのような問題や課題に、ある知識・技能・アイデアなどを活用するかは、本人の独創にかかっており、それで解決に成功すれば最も良い評価が得られる。もっとも、活用を間違えても、その積極的な態度は評価されてよく、「活用」することのために身に付けていることを、自覚させる必要がある。ただし、「何のために活用するのか」という、目的に関わる部分では、その目指す目標となる価値がいかなるものか、についての吟味がなされなければならない。悪いことに「活用」されたのでは、「教育的」とは言えないからである。

[「I(C)T・AIによる個別最適な学習」との関係] ここで、現行学習指導要領の目玉の一つであるデジタル化の推進という「ICTやAIの導入」による「個別最適な学習」の具体化がある。

筆者は日本の教育界のデジタル化が、教育の成果・効果を上げるかどうかに対しては、一貫して疑問を呈して来た。その根拠は、デジタル化が進んでいる国のPISAの成績を見ても、とくに成績が良くなって来たという証拠はないからである。実際、PISAの実施責任者であるOECDの事務局長のシュライヒャー氏も、デジタル化はPISAの成績向上には関係がない、と認めている。(6)

確かに「個別最適な学習」を実現できるためには、まさに個々の子供の学習成果が、学習の過程で評価され、個々に評価データがフィードバックされることが必要だからであり、それにはICTやAIが有効だという見方が一般的だからである。しかし、そこまでの教員がいなければ、宝の持ち腐れである。それをしなければ、個々の子供にとって本当に「個別最適」な学びの方法が組み合わせられているか、その効果が分からないからである。従来通りの「学級全体の平均からみて」、どこまでの点数に達しているかを見るなら、あまりこれほどと変わらない評価活動になろう。現在、私には、望ましい個別的・個人的なフィードバックを丁寧に行っているのは、デジタル化を売り物にしている一部の学習塾のように見える。公教育を担う各学校がそのようにすることができるためには、よほどのデジタル技術をもつ教員を育て上げるか、教員を補助する助手を育てなければならないであろう。教員養成が問われる所以である。

また、「個別最適な」というのは、「探究」的な学習のための条件であって、それが目的で

はない。いくら「個別最適な」学習が実現しても、それで求めている資質・能力、とくに「探究能力」がどの子供にも育たないのであれば、あまり意味がない。「個別最適」を目的にしてはならず、それは、あくまでも望む資質・能力、探究能力を確実に育てるための手段に過ぎない、この点の押さえを間違えないためには、「学習評価」をそこに焦点づけなければならない。つまり「個々の子供の探究能力を育てる個別最適な方法を組み合わせているか」という点に、焦点が絞られていなければならないということである。もちろん、部分的・過程的な場面での評価は、直接的に結び付けられなくてもよいが、「個別最適な」という言葉に惑わされてはならず、最終的に「全ての子供の探究能力の育成」に結びつけられるものでなければならない。

3 「評価」の客観性と教育性

最後に、「評価」の問題として繰り返される「客観性」と「教育性」について、あらためて吟味し、最後に「自己評価」の意義を考えてみたい。

[評価の客観性について] 最近の「指導要録」論議では、「評定」の欄を設けなくても良いのではないか、という点が話題になったとのことである。筆者もかつてそういうことを述べたことがあるが、その理由は何であろうか。通常は、「評定」は「客観的」ではあるが、教員の指導活動の改善、子供の学習活動の改善にはほとんど役立たず、ただ、子供をテストによって序列をつけるに過ぎないからであるとされる。しかし、実際、「序列化」をするためのものであっても、厳密に言えば「客観的」であるとは限らない。なぜなら「序列」をつけるためのテストの問題構成が、問題作成者、通常の担当の教員の恣意的なものだからである。もちろん、その受験者は平等に同じ問題の試験を受けるので、一定の客観性があるとも言えるが、テスト問題が作成者の自分勝手なものである限り、このレベルにおける客観性はない。

この点で最も鋭角的に「評価の客観性」を否定的に問題にしたのは、東洋であった。(7) まさに上述の問題点を挙げて、東は教育心理学の専門家として、根本的な問題提起をしている。その問題提起は、筆者にとって説得的だったが、完全な客観性はなくとも、できるだけ客観性を担保しなければならないことは確かである。

実際、児童・生徒の保護者は、子供たちの成績について「客観的な評定」による順位づけを求めていたからである。第二次世界大戦後の日本は、身分社会的な性格を脱し、いわば基本的に「能力主義」による競争社会に変わって、学校の成績による「序列化」に大きな関心が寄せられることになったと言ってよい。そこで「成績評定」が大きな焦点の一つになったのである。そこで求められたのが「客観性」であるが、ある意味で見かけ上のものでよかったようである。一般に、生物のある種を選んだとき、極端に小さい個体や大きい個体は数が少なく、次に小さい個体や次に大きい個体がともにそれよりも多くあり、その4つの群のどれにも入らない、平均的な大きさの個体の数が最も多い、というのである。このように5つに分けるときの「正規分布」をなすのである。

そこで子供の成績も、この「正規分布」曲線を成すとする前提で、5段階相対評価とか、10段階相対評価とかが、社会的に妥当な「成績評定」として認められるようになった。第2次世界大戦後のことである。しかし、この正規分布曲線は自然の状態におけるものであり、「教育」という人為的働きかけの成果を見る場合には、これを適用できないことが現在では明らかになっている。なぜなら、教育という行為は、全ての子供を一番良い成績にすることを目的にしているからである。現在、指導要録はこの5段階相対評価をしないようにと注意を促しているが、まだまだ教員や保護者の中には、そういう「評定」をするよう求める傾向がある。このように、一見「客観性」をもつことを、集団の中の位置づけ・序列化の形で示すことで示せる時代は過ぎているのである。

以上のように、現在の「学習評価」については、「客観性」というものが厳密にはないことを十分理解し、周囲に発信しなければならないと思われる。

[評価の教育性について] 他方、最近では「評価の教育性」、「教育的な＝子供の成長・発達を促す」評価であることが求められている。けれども「評価」それ自体が、直接的に子供の成長・発達を促すものでなければならぬわけではない。例えば、「ここは間違っているよ」という評価が、その子供に対して、その成長・発達を促すかどうかは分からない。子供の受け止めによって異なるとともに、とくに「評定」の場合は、ピシッとその出来具合を厳しく示すことが必要でもある。

この意味で、重要なのは「評価が乗っている文脈」というか、「評価」がなされる時の教員と子供との人間関係である。そもそも「評価」が行われるのは、本来、自分が求めている目的・目標に到達しているか、その途中のどこまで出来ているかを知り、その完全な到達のために、自分の言動をどう修正するのか、の情報を得るためである。「自己の言動の修正」が許され、認められ、称揚される文脈でなければ、そこで行われる「評価」は無意味か、かえって有害である。なぜなら「目的・目標の放棄ないし下方修正」しかあり得ないからである。この意味では、「評価」自体が「教育性」をもつというよりも、その「評価・評定」が乗っている文脈の方が大きな役割を果たしていることに、もっと留意する必要がある。約言すれば、「教員と子供との間の、開かれた自由な、愛情に裏打ちされた信頼関係の有無」が問題なのである。その意味では「評価」それ自体をあまり神経質に行うべきではないと言えよう。

しかし、同時に、「評価」そのものが「教育的」な場合もあり得る。その「評価」によってその子供が「学習意欲」を高めたり、「積極性」を強めたりするようになることがある。前提となる文脈は必ずしも決定的ではなく、むしろその「望ましい文脈を作っていく評価活動」というものがある、と言ってもよい。一般に「褒める文化」は、その文脈を望ましい方向につくって行くと思われる。誰でも、褒められれば嬉しいものである。今の方向をそのまま進めて行けばよいからである。しかし反対に、「叱って批判する文化・欠点を指摘してそれを直すよう求める文化」は、受け止める方にとって厳しく、辛く感じるものである。なぜ

なら自分の言動のどこを、どう直せばよいのか、すぐには分からない場合が多いからである。

一般に日本人の「自尊感情」や「自己肯定感」は、世界的に見ると低いと言われている。(8) 日本人は確かにあまり褒めたり、褒められたりしない。これは儒教的な伝統によるのかもしれない。褒めることによる「増長(思い上がり)」や「傲慢さ」が嫌われ、褒められても褒められなくても、「謙遜・謙虚」や「自己卑下」の方が評価される傾向が伝統的にある。これは、「個人・個性の尊重」の概念が日本人には徹底していないからであろう。日本人は「個人としての強さ」が欠けている。集団になると思わぬ成果を生み出すが、一人一人を見るとそれほどでもないことが多い。今後は「個人の尊重」や「個性の発揮」が日本人社会で高く「評価」され、価値づけられなければならない。それには「もっと一人一人を見る教育」、「個々人が、個人として大切にされる文化と教育」が必要である。「評価の教育性」もそこまでを視野に入れて進めて行かねばならない。

[「自己評価」の活用を「自立」の基礎に] 「教育的な評価」として無視できないのは、筆者の考えでは「自己評価」活動である。(9) 筆者は拙著『自己評価―「自己教育論」を超えて―』図書文化、1987年を出版して以後、すっかり「自己評価」の専門家とされてしまったが、自己評価は客観性に欠けるので信用できないという、従来の、とくに教育心理学者の見方に抗して、「客観性よりも教育性」の方が重要だとして、その意義を強調した。ちょうど、「総合的な学習の時間」が導入された頃であったため、客観的に見える数値による評価が難しい、この時間の学習評価をどうしようか、という状況にあったことも幸いして、「自己評価」を活用した学習評価もよいのではないかと、この主張が受け入れられやすい時期であった。

このような時期の問題よりも、「自己評価」のもつ教育的意義が極めて重要だ、ということ、教員にも一般社会にも認めさせたかったのである。実際、自己評価は主観的だからこそ自分に身近で馴染みやすく、また「教育」の目的たる「自立」に必須の要件として、「自己評価能力」の育成があることに注目してほしい。「自立」は「自己評価能力」に支えられている。自分の言動を、自分で、自力でチェックし評価できなければ、他人の評価・評定に依存しなければならない。これがもし直接的な「他者依存」であれば、「自立」することには矛盾する。もちろん、「依存性」は無くならない。問題はそれを間接的なものにし、他者の評価・評定は副次的な参考に留めておくことである。

「自己評価能力」が正確でなければ、次の目的・目標は妥当なレベルで立てられない。つまり「自己評価」活動は「自立」にとって必要不可欠な要素なのである。ではその「自己評価」活動を、どうすれば意義あるものにすることができるのか。やはりできるだけ客観的で、信頼できるものにしなければならない。そのために「他者評価」を利用するのである。「自立」した人間は、自分の言動についてこれを利用し、慎重で正確な評価・評定を行っているものである。

その場合、「自己」というものには、「評価する方の自己」と「評価される方の自己」がある。前者は自己であると意識できるだけで対象化できないが、後者の方は「対象化された概

念（イメージ）としての自己」である。ところが、この「自己概念」の方が「自己」の内容を規定しているのであり、「自己」はこれに縛られる。例えばある人が、「自分は、本当はさびしがりやなのだ」という自己概念を持っていると、無意識にその概念に合わせるような言動をしがちになる。この意味では、望ましくない自己概念を持っていたら、意識的にそれを壊して望ましい自己概念に変えることができなければならない。つまり「自己評価」が「自己概念」の中核にあるのであり、その評価に見合うような「自己統一性」を体制としてもっているの、これを変えることは、場合によってはかなり辛い思いをしなければならなくなると言われる。(10)

しかし、「自己評価」は無意識の場合が多いので、「自己概念」も無意識に出来上がることが多い。望ましい自己概念の場合は、その自己評価も妥当なものが多いのが普通である。自己評価が妥当なものであるためには、正しい自己評価能力を育てる必要がある。子供に対するその育成のためには、その活動を日常的に展開していく必要がある。意識的な育成の継続により、望ましい無意識の自己評価能力が育つものとする。学校の教員も保護者も、それが子供の「自立」に必要不可欠な条件であることを、もっと明確に認識すべきであろう。

おわりに

現行の学習指導要領における学校の公教育は、改訂された「指導要録」によって学習評価の記録が残されている。学校学習の成果をどう評価するかは、目標・内容・方法を変えている学習指導要領の改訂ごとに変えられているが、実はそれほど大きく変わっていない。例えば、現在、文科省にも影響を与えている、最も発言力のある教育学者の一人である、石井英真氏（京都大学准教授）は、次のようにポイントを示している。

- 「・形成的評価と総括的評価を区別し評価材料を集める場面を重点化する（「指導の評価化」に陥らない）。
- ・評価は授業の鏡、観点別評価を『学びの舞台』づくりにつなげる（「テスト7割、平常点3割の再構築」）。
- ・『主体的に学習に取り組む態度』は『出口の情意』（試行錯誤、工夫、問いの生成・展開）として捉え、『思考・判断・表現』の充実を本丸にする（情意の評定を管理の道具にして学校を息苦しくしない）。
- ・『間主観性』から評価（改善）・評定（説明責任）の在り方を見直す（事例をもとに生徒の見る眼を育て、評価結果への納得感をつくる）。」(11)

石井氏の示すポイントについて今は詳細に論じることはしない。むしろここで最も興味が引かれたのは、上記三つの背後にある、「コミュニケーション（対話）ベースの評価」へ変えることの必要性の強調である。ここで言われる「コミュニケーションとしての評価」とは、筆者の解釈では「評価は、学習や教育という活動の改善のために活用する手段・道具である」ということだと解する。そういう見方自体は、すでにもう1960年代から日本では存

在したものであり、特別に新しいとは言えず、石井氏流の表現に過ぎないように思われる。しかし、これが石井氏の教育行政や教育現場への影響の与え方なのである。

具体的な石井氏の提言は、ルーブリックの活用であったり、パフォーマンス評価であったりしており、一つ前の学習指導要領と同じものである。これは現行の学習指導要領の目指す資質・能力たる「探究能力」を育て、測るのに適切なのだろうか。どうも、この点については、石井氏もあまり明確にしていない。

最後に繰り返すが、今後の学習評価は、「身に付けた資質・能力」をいかに効果的に「活用」して、新しいものを「探究」する活動に役立てるか、という点に見なければならない。なぜなら、そこに最高の教育目的上の価値を置こうとする行政方針だからである。そこが評価されないのなら、あまり独自の意味がない。換言すれば、重要なことは、最終的な教育目的・目標の達成に結びつく評価でなければならない、ということであろう。学習評価に関する議論が、そういう目的・目標との結びつきを見落としている場合がいかにか多いか、ということに気付く必要がある。その意味で「目的・目標」が見直されているならば喜ばしい。

[注]

- (1) この「評価」(狭義)と「評定」の区別は、續 有恒『教育評価』<教育学叢書 21>第一法規、1969年で、理論的かつ厳密に行われているのが最初である。
- (2) 「特集：指導と評価と目標の視点から学習評価を考える」『教育展望』2022年7・8合併号
- (3) 谷口祥子「目標と指導と評価を一体化させた国語科の授業づくり」『教育展望』2022年7・8月合併号、33頁
- (4) 拙稿「授業研究の視点と方法－教育内容面からの理論と実践の再検討－」日本学校教育学会編『学校教育研究』第2号、東信堂、1987年
- (5) 拙稿「第4章 習得から活用・探究へ」溝上慎一編著『高等学校におけるアクティブラーニング：理論編』<ALシリーズ・第4巻>東信堂、2016年、62～93頁
- (6) A. シュライヒャー著・OECD 編/鈴木 寛・秋田喜代美監訳『教育のワールドクラス：21世紀の学校システムを作る』明石書店、2019年
- (7) 東洋『子どもの能力と教育評価』東大出版会、1979年
- (8) 拙著『自己評価のすすめ－「自立」に向けた「自信」を育てる－』図書文化、2021年
- (9) 拙著『自己評価－「自己教育論」を超えて－』図書文化、1987年
- (10) P. レッキー、友田不二男訳『自己統一性の心理学』岩崎書店、1955年
- (11) 石井英真「学習評価について考える」第34回調研セミナー講演記録、2022年6月18日