

# 教育評価の困難性についての試論

池 田 賢 市

## はじめに

学校は、日本国憲法（第26条）によって宣言されている「教育を受ける権利」保障の場のひとつである<sup>1)</sup>。義務教育段階にあっては、保護者が、その保護している子どもに普通教育を受けさせる義務を果たす場でもある<sup>2)</sup>。ただし、子どもには通学する「義務」はなく、教育への権利のみが確保される。教育活動にとって「評価」が欠かせないと言うとき、まずは、この「権利」保障の達成度をその対象としているはずである。

しかし、学校教育を受けている子どもたち、そしてその保護者も教員も、テスト等で測定された数値による序列づけのことを「評価」だと思っていないだろうか。かつ、教育行政においても、評価の対象は子どもたち（知識習得の到達度だけではなく、学習態度なども含めて）であるとの前提がとられている。なかでも、観点別評価と呼ばれる評価のあり方を見ると、子どもたちの学び方へのかなり強い規制が読み取れる。これは、子どもたちが行使する権利への制限として機能する。

本稿では、これらをふまえた上で、子どもたちにとって確保されるべき学びの環境は、「人の行為に対して、学んでいるとかいないとか、そういう判断をしようとする『まなざし』にさらされずに過ごせる環境」<sup>3)</sup>でないと「権利」が確保できないとの結論に至る過程を試論として提示してみたい。なお、教育評価にはさまざまな種類や手法があるが、特に観点別評

価という考え方を中心にして検討してみたい。

## 1. 権利保障からみた評価の意義

「評価」という行為は、(無自覚的な場合も含めて)人が社会生活を送る上でつねに実践されている。何らかの目的を達成するためにさまざまな行為が選択され、その成果が検証される。そして、その反省の上に次の行為が続くといった具合に。これが、教育という社会的行為についても適用される。しかも、それが制度化されている場合、公金が投入されている点が着目され、その有効性が(説明責任といった用語とともに)政治的にも求められることになる<sup>4)</sup>。

では、そこでの評価は、何を対象とし、どんな目的を達成するためのものであるのか。

憲法 26 条に立脚すれば、教育への権利保障の実現の度合いが評価されることになるだろう。つまり、その生活環境等に左右されずに、すべての子どもが教育にアクセスできる制度となっているかどうかの評価されることになる。もし、貧困等の要因によって十分に学べない環境になっているのだとすれば、それは公金を投入している教育政策としてはあってはならないことになる。すぐに何らかの改革がなされなければならない。少なくとも、経済的負担を負わなければ教育にアクセスできないのでは、権利保障としては不十分である。したがって、教育の無償化は、権利保障のための重要な政策となる。

しかし、この点からみた日本の教育制度への評価は低くならざるを得ない。義務教育段階ですら、(憲法に立脚した場合でも)授業料のみが無償である(との法的解釈がなされている)にすぎず、私費負担の部分が大きい<sup>5)</sup>。高等学校に関しては、一定の無償措置はあるものの、また大学では、奨学金等の措置を充実させるとの方針もあるが、いずれも経済的負担が進

学の機会や学習の継続を大きく左右していることに変わりはない。まずこの点が評価の対象として重点化されなければ、学校現場での他の評価活動も意味が薄れてしまう。

そして、次に問題とすべきは、「入試」ということになるだろう。教育を受ける権利はどの人にも平等に開かれていなければならないという原則に基づけば、また、教育機関として学校が大きな位置を占めていることをも考えれば、「入試」（いわゆる学力試験のみではなく推薦入試も含め、かつ、何らかの受け入れ制限の設定という意味で）の存在自体をどのように位置づけ、正当化するかについて議論が深められなくてはならない。もちろん、単純に施設設備面において受け入れ許容限度がある場合には、何らかの選抜はせざるを得ない。ただその場合にも、それをどのような基準や方法で実施していくか、権利保障という観点と照らし合わせながら、諸施策の検討が必要である。現在の「入試」のあり方が、学校での「評価」のあり方と連動しているという実態があるだけに、重要なテーマである。（なお、本稿では、「入試」のあり方そのものの議論が主題ではないので、別の機会で取り上げたい。）

## 2. 評価に内在する「比較」

「評価」という行為は、何らかの「比較」と「測定」とを前提としてなされる。たとえば、物の長さを測るといった場合にも、その物と物差し（の目盛り）とを比較して、その長さを決定している。測るとは比較することである。教育制度に関していえば、権利保障という目標と現状（さまざまな格差による諸問題）との距離が測定されることになり、それが評価行為を支えていることになる。（「測定」だからといってすべてが数値化されるわけではない。）

このような制度に着目した評価とは別に、学校での具体的な教育活動を

評価しようとするときには、その対象が複雑に絡み合うことになる。最もわかりやすく、なじみがあるものとしては、子どもの知識習得の度合いを評価しようとする場合である。このとき、評価には必然的に「比較」という要素が入っているために、それが誤って適応されていき、子どもどうしの習得度が比較され、それが序列化を生むことになってしまう。しかし、測られるべきものは目標との関係（距離）であるので、それぞれの子どもの「距離」どうしを比べて優劣を語っても意味はない<sup>6)</sup>。

ただし、評価が教員の教育行為に反省を迫るものだとすれば、教員による一定の計画の下で、なぜ子どもによって「差」がついていくのかを比較した上で、指導のあり方を見直すことが必要となる。この場合、教員はその「差」をなくしたいと思うだろうが、そこを主題としてしまうと、結局は、子どもの序列化や子どもに努力を強いる方向に抗しきれなくなるだろう。後述するように、いまのその子どもにとっての学びとは何かが明らかになる「比較」となっていかなければ、権利としての教育の姿から遠ざかってしまう。

繰り返すが、達成すべきとされる「目標」は誰が定めたのかといえ、教員である。そして、その目標の根拠として学習指導要領がある。指導と評価の一体化が強調されることがあるが、そうであるならば、なおさら、評価されるのは教員（の授業等の方法等）であるということになる。一定の目標を定め、それにしたがって授業を組み立てているのは教員であるのだから、その結果としてある一定数の子どもたちがその目標に到達しなかったのだとすれば、それを計画した教員の責任である。テスト等の結果（目標と子どもの現状との距離）は、子どもによって突きつけられた教員の反省材料である。子どもたちはそのことを学びたいと言ったことはないだろうし、学校は、子どもたちに学びたいことを聞いたうえでカリキュラムを組んでいるわけではないのだから、子どもたちに責任はない。

たとえば、分数の足し算ができるかどうかは、テスト等によって明らかになる。しかし、仮にできなかつたとしても、もっと努力せよと言われたり、宿題を出されたりすることがあってはならない。子どもから見れば、勝手に目標を立てられ、既定の授業時間内で理解せよと言われ、それができないと責められるなどという状況が許されていいはずはない<sup>7)</sup>。

仮に、「評価」を（よく誤解されているように）子どもたちの理解度のランク付けだとしても、それは、評価しようとする者が定めた時期における理解度ということになる。どの時点で理解度を測ろうとするかによって、結果は異なってくる。わかりやすく言えば、30分と設定されたテスト時間で、31分でわかつたとしても、それは「できなかつた／わからなかつた」ということになる。ある知識や技能の理解度等が、なぜ一定の時間内で、一定の時期に、他者にわかるような形でアウトプットされないと理解度が低いことになるのか。「評価」はあくまでも長い「過程」の中の一瞬の輪切りである。その時点の「評価」を固定したものとして理解してはならないし、だからこそ、教員がその後の授業計画をどう改善すべきかの資料ともなる。したがって、学年という単位で学習内容を分割していくことに対しても、ある程度の柔軟性をもった運用ができるような工夫も必要となるだろう。

### 3. いわゆる技能教科における評価

学校には「技能教科」という言い方がある。体育や音楽などの教科を指し、学校教育を経験してきた者は、この表現に慣れている<sup>8)</sup>。

多くの教員は、技能教科における評価は難しいと感じる。おそらくある種の「芸術性」について優劣を決めることへのためらいがあるのかもしれない。しかし、そもそも個人がもつ（とされる）「芸術性」は、学習指導要領を見ても、評価対象にはなっていない。評価が指導（計画）と連動す

るものだとすれば、少なくとも芸術性といったような各人のとらえ方によって変化するのは目標に入れなければよいのである。

あるいは体育のように、体格等の（本人の努力とは関係ない）資質・素質のようなものによって明らかに結果が異なると予想されるものへの評価のためらいがあるのかもしれない。しかし、たとえば、より速く走らなければならないといったことは学習指導要領には書かれていない。もちろん、回転したり、飛んだり等のいろいろな「技」ができたり、できなかったりということはある。

「芸術性」も「体力・体格」も、その子どもの生まれもった資質等が大きく関係しているのだから、それを評価するのは難しい、あるいは公平とは言えない、という疑問（あるいは迷い）があるのだとすれば、それは、いわゆる「技能教科」に限ったことではない。おそらくすべての知識・技能の習得に当てはまる。なぜなら、国語や算数の理解度については、家庭の経済状態や保護者の学校教育に対する態度等に大きく影響されることはすでに様々な研究によって解明されており、体格等と同様に、子ども本人の努力ではどうにもならないことだからである。しかし、なぜ、国語や算数の場合には、評価する際に困難を感じたり、迷ったりしないのか。このことこそ、問う必要がある。

なお、「技能」という点に着目すれば、現在は、すべての教科の評価観点に「知識および技能」が入っているのだから、ことさら「技能教科」というくくり方で区別する必要があるかどうか、学校現場で問うておく必要もある。この観点（知識および技能）に関しては、単純に、できたかどうかの問題とされているとすれば、どんな教科も測定して評価を出すことは可能である。分数の計算ができたかどうか、鉄棒で回転できたかどうか、楽譜通りに音を出せたかどうか、明らかにわかる。もし鉄棒等は体力の問題があるから結果をそのまま評価できないと考えるのなら、分数について

も同様に考えなければならない。

目標として定められたことができたかどうかを単純に評価するだけなら、それを難しいと感じることはないはずなのだが、多くの教員は困難を感じている。なぜかと言えば、(家庭環境等の要因に考えが及んでいるからというのではなく)学校では、「評価」が、単なる知識等の習得の度合いを超えて、その子ども自身の(存在自体に関する)ランク付けであるかのよう<sup>9)</sup>に受け止められることが多いからであろう。子どもも保護者も、そう感じている。このこと自体がまちがった見方なのだが、それが問われることがない。したがって、「評価」すること自体にためらいを感じる教員も多くなる。この困難を回避するために、きわめて慎重に「証拠」を集めて、その評価の根拠を合理的に示そうとする<sup>9)</sup>。

#### 4. 評価の観点とその測定方法の問題

なぜこのような「気の使い方」をしなければならないかと言えば、評価の観点に「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」があるからである。先の「知識および技能」と合わせて、現在、この3観点から子どもたちの学習評価が行われることになっている。「思考力」や「主体性」は、単にできたかどうかを問題にする観点とは異なって、判断がかなり難しく、「人間性」のようなものをイメージさせてしまうことさえある。

評価が、その子どもの存在そのものへのランク付けだとすれば、まず教員としては、「そんなことはできるはずがない」と反応すべきなのだが、実際には、ランク付けだからこそ、いかに根拠を集めて「正確に」評価していくかを一生懸命に考え、その方法をつくり出そうと努力してしまう。

では、実際に、「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」について、どのような「証拠」で評価が付けられることが多いのか。

「思考力・判断力・表現力」に関していえば、たとえば体育でのチーム

競技において、どんな作戦を練るかといった場面で、思考・判断・表現がかなり具体的にあらわれるはずである。いろいろとアイデアを出す子どもがいたり、それをまとめて実際の戦術に具体化する子どもがいたり、といった具合に。

「主体的」という点に関してよく用いられる指標は、授業中の発言や挙手の回数である。グループでの話し合いの場面などでは、誰がリーダー的な役割を果たしているかも明確に把握できるだろう。

これらをより明確に、客観的に判断するために、子どものノートを見ることで、その学習への取り組み方を読み取ろうという方法もよく行われている。子どもに「ノート提出」をさせ、その中を教員がチェックすることで、思考力等を測ろうとするわけである。まずは、きれいに書いているかどうか、授業内容がうまくまとめられているかどうか、図や表、式などが正しく、わかりやすく表現できているかどうか、また、提示された資料を適切にまとめ、かつ活用しているかどうかなどをチェックすることで、評価結果に客観性をもたせようとするわけである<sup>10)</sup>。

しかし、これらの作業が、無理に無理を重ねたものであること、しかも適切に子どもたちの思考力等を測れているかどうかさえきわめて怪しいということは、すぐにわかる。

たとえば、「きれい」に書いているかどうかは、書かれた文字のうまい下手によって印象がずいぶん変わる。もちろん、単純にそのことをもって優劣を判断しないように意識されているはずではあるが、手書きよりもパソコンで打ち出した文書のほうが正しいことが書いてあるような錯覚をもたらすことはよくあることであり、それを考えれば、少なくとも子どもや保護者の側からみれば、やはり見た目の整い方が重要だと思いたくなるだろう。また、内容がうまくまとめられているかどうかに関しても、本来ノート（メモ）は自分の理解のために書いているのであって、他人に見せる



ためのものではないのだから、その子どもなりのまとめ方があるはずで、それを見た教員が「まとめられていない」などと判断できるのだろうか（判断しているのだろうか）。さらに、理解していることを全員が言葉や図表、式などによって表現できるとは限らない。「うまく表現できる」と「理解していること」とはズレる（というより、関係がない）。

このような「見える」形での「根拠」で、果たして本当にその子ども個人の「思考力・判断力・表現力」や「主体的に学習に取り組む態度」を評価できるのだろうか。

さらに説明を加えれば、発言回数が多い子どもは、確かに「発言する」ということに関しては積極性があるのだが、発言の少ない子どもやまったく発言しない子どもが授業に積極的に取り組んでおらず、主体的に参加していないかと言えば、けっしてそうとは言い切れない。よく話をする子どもがよく理解しているとは限らない、という事例はいくらでもある。また、発言するかどうかの背景には、子どもたち同士の間関係が強く反映されている場合もある。その「場」の特性（雰囲気等）が、発言等の子どもたちの動きに影響を与えていることは（経験的にも）明らかである。グループでの話し合いの場面では、この点はより顕著にあらわれる。仲の良い友達がグループにいる場合とそうでない場合、あるいは、その授業が始まる前にたまたま喧嘩をしていたり、いろいろな要因で発言（回数や内容）が変化していく。要するに、「発言する」ということを単純に「主体性」等の指標にしてよいかどうか、疑う必要がある。

## 5. 子どもたちへの「忖度」の強要

寡黙な子どももいれば、言葉では表現していなくとも表情であらわす子どももいる。子どもたちは多様（人間なのだから当たり前だが）である。ただ、ここで注意したいのは、「では、表情を見て積極的かどうか判断し

よう」とか「発言だけではなく、書かせることで判断しよう」などと考えてはならない、ということである。これをやり始めると、数限りなく指標をつくらざるを得なくなる。しかし、いくら指標づくりに努力したところで、結局は、評価をする教員が理解可能なものしか指標にできないのだから、それを積み重ねても子どもたちの姿には決してたどり着けない。全体は部分の単純な総和ではない。

つまり、子どもたちが思考や判断等をしているかどうか、主体的かどうかは、外から見て明確にわかるようなものではない、と考えておく必要がある。一見すると、おとなしく座っていて、主体的に考えているようには見えなかったとしても、その子どもの頭のなかでは、目まぐるしくいろいろな思考が渦巻き、かなり主体的、積極的に考えているかもしれないからである。もちろん、それが（書き言葉などで）うまく表現されるとも限らない。このような経験は、誰もがもっているはずである。

しかし、現実問題として、「思考力・判断力・表現力」や「主体的に学習に取り組む態度」が評価観点になっており、そのことを子どもたちも知っている以上、教員にわかりやすいような「思考」や「主体性」をアピールせざるを得ない。そして、そのアピール度の違い（子ども自身がそれを意識していなかったとしても、少なくとも教員は、そこに何らかの違いを見出さなければ評価はできないと考えてしまう）を評価に反映させることになっていく。したがって、その「差」を証明できるような資料を整えなくてはならない。これが不可能なことはすでに述べた。教員の理解の範囲内でしか評価できないのであり、そこには必然的にある種の偏見の入り込む余地もある。

そもそも、思考や判断をせずに何かを表現することは（人間の社会的行動として）あり得ないのだから、かつ、何が「表現」であるかも一律には確定できないのだから、生存している限り「思考力・判断力・表現力」が

あると判断せざるを得ない。たとえば、テストで解答を書いている子どもたちは、全員、「思考力・判断力・表現力」を行使していることになる（思考、判断、表現なくして解答に取り組むことはできないのだから、そのような「力」があると前提せざるを得ない<sup>11)</sup>）。もちろん、解答の結果として、できたかできなかったかについては差がつく。ただし、「思考力等」には差がつかない。もし、そこに差をつけるのだとすれば、評価をする者が認めるような（理解できるような）「思考力等」が見える形であらわされていないとよい評価が得られないということになる。これは、子どもたちの思考等の方向性（優劣）を公務員たる教員が統制（評価）してよいということになる。評価が「入試」に強く結びつけられていることは誰でも知っていることであり、より長く教育を受けようとするれば、その「入試」を突破せざるを得ないのだから、子どもたちは教員が高く評価するであろう考え方を表明しようとする。このような「忖度」の実質的強要は、民主主義社会においては避けなくてはならない。

## 6. 態度や行動の重視へ

ここまでの議論で、子ども（の学習状況等）を対象とした評価がいかに困難かがわかってきた。しかしながら、「客観性」のある評価を求める傾向はむしろ強くなる一方である。客観的であるためには、先の「ノート提出」のように、対象が具体的であるほうがよい。そこで注目されるのが子どもの「行動」や「態度」である。これは、すでに教育基本法が2006年に「改正」された際に、その第2条で明確にされている。そこには「教育の目標」が5つ列挙されているのであるが、そのうちの4つは、条文の最後の表現がいずれも「態度を養うこと」となっている。以下、第2条を引用しておきたい。

## 教育基本法 第二条

教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

先の3観点のひとつにも「主体的に学習に取り組む態度」というものがあつた。「態度」なら見える、だから評価もしやすいと考えられているのだろうが、それが「思い違い」に過ぎないことは、これまでの議論からすぐわかる。目標が達成されたことがわかる「態度」とは、どのようなものなのか。態度を養うことが目標なのだから、その完成形としての態度の明示が必要になるだろう。しかし、当然、そこには評価する側の解釈が入り込む。繰り返しになるが、よい解釈をしてもらえるように、子どもたちは自らの「態度」を工夫していくことになる<sup>12)</sup>。

では、もっと具体的な「行動」（態度も行動のひとつではあるが）に着

目していくことにすれば評価しやすいのではないか、という提案もありうる。この点に関しては、各学校で、評価の観点をより細かく分割して、つまり、子どもたちの行動を分割して、さまざまな表現で評価対象として明示されている。たとえば、思考力等の観点に関しては、「工夫して書き表す」「資料を使って説明している」「表現している」「伝えている」といった具合である。主体性に関する観点では、「伝え合おうとする」「生かそうとしている」「活用しようとしている」「解決しようとしている」といった表現が使用される<sup>13)</sup>。これなら、「態度」よりも見えやすいし、評価する側が判断しやすい。

限界はあるとはいえ、「差」が見えやすいように指標を細かく設定していけば、何段階かに区別できるような評価結果を得ることはできる。しかし、評価に関する問題は、どうすれば「正確に」「客観的に」評価できるかという点にあるのではない。問題は、「態度」や「行動」が評価対象になることで、子どもたちの態度や行動が指定された方向に向かうように規制され、そうではないものが実質的に排除されていくか低い価値を与えられていくということにある<sup>14)</sup>。しかも、何が「よい態度・行動」なのかの判断は子どもたちではなく、教員が決めるのであるから、このような環境の中でいくら「主体的な態度」を養おうとしても果たされることはない。子どもたちは、評価する側の視線におびえ、つねに顔色をうかがいながら生きていくしかない。

## 7. 具体的な評価づけにどう対応するか

指導要録に記載する観点別の評価は、現在、3段階（A・B・C）でなされることになっている。では、以上のような評価をめぐる議論をふまえると、評価はどのように実施されていくことになるのか。

まず、「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」

については、子どもの内面の動きに関する部分であり、外から容易に見えるものではなく、見えたつもりになってもならず、かつ、そもそもそれを評価しようとする自体にも問題があるのだから、当然、全員に「よくできる」「十分満足できる」との評価（A）をつけざるを得ない<sup>15)</sup>。

3段階評価の難しさは、「差」をつけることの難しさという点にあるが、「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、そもそも差がつくようなものではない。また、差をつけること自体の問題性を考えれば、差をつけた評価自体が不可能ということになる。繰り返すが、何らかの指標を設定して差をつけることは可能ではあるが、子どもたちのすべての思考等を救い上げるような指標づくりは不可能であり、できたと思ひ込むことの怖さ（指標設定の権力性への無自覚）がある。そこで「差」は、いかに教員の思う通りに考え、行動したかという観点からの査定結果であり、学校において民主的社会の一員を育てたいと思うなら、慎重に避けておく必要がある。

残るのは「知識および技能」である。これは、何かができたかどうかに着目しているのだから、明らかに「差」はつく。むしろ、かなり厳密に差をつけることも可能である。すでに述べたように、「技能教科」であろうがなかろうが、この点はまったく同じである。

しかし、その「差」をそのまま評価に用いてよいかどうかは、実は難しい。ここでは、お互いに関連するが、2点指摘しておきたい。

まず、評価観点における学習内容が、先述のように、通知表でさらに細かくどのように表現されているかによる困難さを指摘できる。「知識および技能」の観点に関して、いくつか例示してみたい。

国語で、たとえば「日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付ける」という場合、子どもそれぞれに「日常生活」のあり方は異なるので、今どのような国語の知識等が必要かは、子どもによって異なる。「生活」の具

体を超えて、一律に必要な知識等があると前提することは危険である。したがって、むしろ、漢字がどれくらい書けたかとか、文章が自分で書けたかとか、そのような単純な指標にしたほうがよいことになる。

同じく音楽で、たとえば、「音楽を感じ取って、楽しく合唱したり、合奏したりする」とした場合などは、ますます評価を難しくしてしまう。「感じ取って」いるかどうかは内面の動きなので外からは知り得ず、また「楽しく」歌っているかどうかも判断は難しい。「感じ方」や「楽しい」といった感情の部分を評価対象にすること自体にかなりの無理がある。したがって、ここでも、合唱や合奏ができたかどうかといった単純な項目にしておけば、判断は簡単ということになる。

体育では、「基本的な動きができる」かどうか問われることが多い。その判断は確かに簡単である。しかし、ここでも、その「基本的」という内容を教員が一律に決めていくことになりやすいので、「その子どもにとって」必要な基本的な動きとは何か、という問いが見過ごされてしまわないように注意が必要となる。

このように考えてくると、通知表の各観点をふまえた「学習の内容」の欄は、単純化して、扱う單元のみを書くようにするほうがよいことになる。そもそも「知識および技能」なのであれば、それを楽しく学ぼうが、つまらないと思っていようが関係がない。もちろん、現実問題としては「楽しく」あってほしいと思うだろう。しかし、この「楽しく」活動しているかどうか、なぜ子どもへの評価の観点として成り立つのか。仮に楽しそうでないとなれば、それは子どもの責任ではなく、明らかに教員の授業のやり方に問題があると考えるのが当然であろう。楽しめないような授業であるのに、楽しんでいないと評価が低くなるなどということを誰が納得するのか。

もうひとつの困難さは、知識・技術における「差」の背景にある子ども

たちの「生活」をしっかりと認識した上でないと、この「差」の意味がわからない、という点である。単純に、できたかどうかといった結果のみに着目するのではなく、なぜできないのか（なぜできるのか）を問わなければならない、しかも、それを子ども本人の責任に帰す見方ではない見方をしなければならない。

先に指摘したように、家庭の経済的状況等によって、いわゆる「学力（点数化可能なもの）」のあり方が強く影響されることは、様々な研究により（国際的にも）明らかにされている。また、学校教育は、子どもたちに何を知らりたいのかを聞き、その意見を吸い上げた上でカリキュラムを組んでいるわけではないという限界性（公教育制度そのものの特徴）の中で展開せざるを得ないことをも考慮すれば、「知識および技能」という一見すると単純に評価できそうな観点に関しても、教員からの一方的な裁定という側面はぬぐい切れない。

したがって、「知識および技能」を測ろうとする場合も、結果自体は単純に出てくるが、その子どもの生活背景を十分に理解した上で、「いまのその子どもにとっての」知識・技能とは何か、という問いをつねに立ておく必要がある。そのうえで、授業で扱った内容を子どもたちそれぞれがどのように受け取ったのかを丁寧に見ていく必要がある。

## 8. 評定のつけ方

さて、困難を伴いながらも観点別の評価を行った後に待っているのは、公的記録かつ保存文書としての指導要録への「評定」の記載である。評定は、各教科の観点別評価を総括した数値あるいは記号であり、小学校では3段階、中学校では5段階で示すことになる。ここではわかりやすく小学校の例でみていく。

まず、これまで述べてきたことからわかるように、各教科で3観点のう



ち2観点(思考力等と主体性の部分)については「A」が付くことになる。差がつくのは、「知識および技能」の部分のみとなる。指導要録の各教科の「評定」のところは、3観点の組み合わせで結論を出すことになるので、少なくとも2つはAが付いているのだから、次の3つのパターンのみとなる。それを元にどのような評定とするかは各学校現場で議論していくしかないのだが、たとえば、「AAA→A」「BAA→AまたはB」「CAA→B」となるだろうから、実質的にはAとBしかない2段階の評定ということになる。

これは、なるべく差をつけないようにするための方便のように見えるかもしれないが、評価が子どもたちにもたらす悪影響を少なくしていくための判断だといえる。また、子どもたちが自信をもって、教員からの評価にびくびくしないで学習できる環境を享受できるためにも、必要なことではないだろうか。

ただし、繰り返しになるが、「知識および技能」におけるA・B・Cの評価も、点数等で単純につけることはできない点は了解しておく必要がある。また、差がついたとしても、それをどう位置づけるか、という点を教員として自覚しておく必要もある。少なくとも、その違いは、その子どもの存在自体に対するものではないという点は、保護者にも理解しておいてもらわなくてはならない。現状において「評価」に意義があるとすれば、それぞれの子どもにとっての学びを丁寧にみていく必然性を喚起しうる限りにおいて、ということになる。

## 9. 評価方法の工夫の限界

これまでの議論の核をなすのは、評価という「まなざし」が子どもたちの学びに抑圧的に働くという点にあった。したがって、評価の方法を多様に工夫したとしても、その抑圧機能を軽減させるには限界がある、という

ことになる。むしろ、その工夫が、より一層、そのような評価の機能を強化する方向に作用する危険がある。

ここで評価の具体的な方法について、細かく分析していくことはできないが、いくつかを確認し、その危険性を見ておきたい。

たとえば、中央教育審議会（初等中等教育分科会，教育課程部会）による『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』（2019年1月）という文書には、以下のような記述がある。

（文部科学省ホームページより引用<sup>16)</sup>）

各教科等における思考力，判断力，表現力等に関わる目標や内容の規定を踏まえ，各教科等の特質に応じた評価方法の工夫改善を進めることが重要である。具体的な評価方法としては，ペーパーテストのみならず，論述やレポートの作成，発表，グループでの話し合い，作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり，それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫することが考えられる。（8～9頁）

ここでは，子どもたちのあらゆる活動が集められ，全体として，長期的に評価されようとしている。これでは，子どもたちはもうどこにも逃れられない。すべてが評価対象になってしまうのだから。同報告は，以下のよう  
に，子どもたちの「意思」までも評価しようとしている。

各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る評価の観点の趣旨に照らして，知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりするために，自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら，学ぼうとして

いるかどうかという意思的な側面を評価することが重要である。(10頁)

また、パフォーマンス評価のように、習得した知識等を使いこなしているかどうかに着目する場合もある。そこでは、日常的な観察や対話、一定の作品や実演、レポート作成や口頭発表など、かなり複雑に評価方法が開発されている。これが、ますます子どもたちを精神的に追い詰めていくことになることは明らかである。学校にいる間、つねに評価にさらされ、その状態に一定の判断を下され続け、場合によっては頼んでもいない「支援」が追いかけてくる。

## おわりに

ここまで、子どもを対象とした評価の危険性と、子どもたちそれぞれの「生活」の具体をふまえながら、その子どもにとっての評価を考えていく必要がある、という趣旨で述べてきた。この場合、実際に学校として子どもや保護者と対応していくときに注意しておくべき点がある。それは、「学力」や「成績」の向上のために、私生活に変更を求めていくようなことはしてはならない、ということである。もちろん、虐待が疑われたり、健康に悪影響を及ぼすようなことがわかれば、さまざまな部署等との連携の上で「生活」に介入せざるを得ない場合はある。しかし、そうではない場合には、「生活」に着目することの意義は、学校側がいかにその「生活」をわかった上で（前提とした上で）、その子どもの学びへの権利をどう保障していくかを考える点にこそある。けっして、学校でよい成績が取れるように、生活状況をチェックし、変更（「改善」と呼ばれることもある）させていくということではない。評価は、目標がどの程度達成されたかどうかに着目するのであり、その目標を定めたのは教員の側（学校や教育行政も含めて）なのであるから、当然、教員の指導のあり方や学校としての計

画のあり方などに見直しを迫るような意味での評価がなされているということをおぼろげに忘れてはならない。なお、自己評価も含めて子ども自身に評価の観点を設定させる実践もあるが、本稿のここまでの議論から、これが論外であることは明らかである。抑圧者への隷従が求められているのだから。

現状においては、評価の背後に、教員の「権力性」が潜んでいるため、子どもたちは、つねに他者からの評価におびえ、気に入られるような発言をし、行動をとろうとする。したがって、自分では「考えなくなる」。評価のまなざしが子どもを精神的に追い込み、「積極的に受身」な存在にしていく。このような「主体性」を奪われた学習環境から子どもたちをいかに解放していくか。なぜ、いま、この子が、このことを、ここで学ぶのか、その意味をどう考えるのか、といった意識を教員が前提として実践が構築されていくことを求めたい。そして、そのための評価論を展開していく必要がある。

#### 注

- 1) ここで「場のひとつ」と表現したのは、「教育を受ける」ということは、「学校教育を受ける」とこと同義ではないからである。日本国憲法第 26 条の「教育を受ける権利」に年齢制限が付けられているわけではないのだから、教育は権利として生涯にわたって保障されなければならない。したがって、必然的に、学校以外の「場」における教育を享受することも権利保障されねばならない。もちろん、学校で学ぶということも、権利行使しようとする本人が希望すれば、生涯において確保されねばならない。また、一般的には、学校で学習する年齢は、小学校入学の 6 歳から 15 歳までの義務教育期間、および進学率が 95% 以上になる高校教育までを含めて 18 歳まで（そしてそれ以降、大学等への進学）を基本とすると考えられているが、制度に忠実であろうとすれば、むしろ、学年と年齢とがずれることなく進行していくこと自体を基本的展開とはしない認識の仕方が必要だろう。
- 2) 学校教育法第 17 条に定められている通り、保護者のこの義務は、子どもを学校に就学させることで果たされるとされている。なお、日本国憲法では、教育を「受ける」と受身で表現されているが、戦後教育改革の趣旨等から解釈して、この権利には教育内容要求権も含まれるとの見方がある。この点については、

永井憲一『憲法と教育基本法』（勁草書房，1970年，とくにその第4章）などを参照されたい。「権利」として教育の享受を論じるのであれば，その内容について権利行使する者が関与できない状態は避けるべきものとなるだろう。

- 3) 拙著『学びの本質を解きほぐす』新泉社，2021年，3頁。
- 4) なお，近年，学校に対する評価の方法として「PDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクル」が用いられることが多くなっている。これは，工場などでの製造過程においてはよく当てはまる手法ではあるが，これを教育に応用した場合には，いくつかの注意が必要である。教育を受けることが権利であるのならば，まず，P（プランを立てること）は，学習する子どもたちの側の作業ということになる。しかし，実際には，本稿で述べていくように，学習指導要領などを根拠としながら学校側が計画を立てている。D（実行すること）も，同様に，子どもたち自身の自主的活動がイメージされなければならないが，実際には授業において「学習させられている」。C（評価すること）は，子どもが自分の計画した学びが希望通りにできる環境であったかどうかのチェックであるべきだが，実際には，学校の計画通りに子どもたちが変容したかどうかが問われている。そしてA（改善すること）は，子どもたちから要求される環境整備ということではなく，あくまでも学校の立てた計画の一層の浸透のために行われている。
- 5) 義務教育段階の教科書は憲法ではなく法律（義務教育諸学校における教科用図書の無償措置に関する法律）によって無償配布とされている。
- 6) 子どもどうしを比較する評価ではなく，「個人内評価」として実施することを強調すれば，序列化の傾向も抑制できるとの見方もある。しかし，本稿での評価についての議論においては，むしろ，より一層子どもたちを苦しめることになる。「個人内評価」は，子どもたち一人ひとりの良い点や可能性，進歩の状況などを評価するというものだが，たとえば「良い点」というのは，誰から見た時の何に対する「良い点」なのかを考えただけで，その問題点は明らかである。教員が「良い」と判断しなければ，子ども自身が何をやっていようが高く評価されることはない。子どもたちには，教員の顔色を伺いながら行動することが強いられる。どんな子どもにも必ず良い点や可能性はあるのだから，それを励ますような評価となればよいのではないか（つまり，個人内評価においては，つねにプラスの評価がなされるということ）との反論もある。しかし，どんな子どもにも良い点や可能性があるなどということは，あまりに当たり前で（もちろん，誰がそう判断するのかという問題は解決はされないのだが），あえて教員から言われる必要もないだろう。「可能性」や「進歩」という発想が，教員が定めた目標との関係において決まることの問題性は言うまでもない。これと関連して，子ども自身による「自己評価」という方法もある。これは，自分の学習を振り返り自ら評価をするもので，これによって主体的な学習が促されるとされている。しかし，まったく逆の効果しかない。いかに他者が定めた目標の達成に自己を合わせることができたかどうかを自らチェックしているのだから，

「主体的な学習」どころか、他者に合わせることをめざすことになる。

- 7) なお、大学を含む教育現場で、「去年と同じようにやっているのに、今年の子ども（学生）たちは理解が悪い」などという教員の発言をよく聞くことがある。どうやら、子ども（学生）たちの学力低下を嘆いているようなのであるが、去年の子ども（学生）たちといま目の前にいる子ども（学生）たちとは別人なのだから、去年と同じようにやってそれでうまくいくとどうして思ったのかを逆に聞きたい。相手が違えば、やり方も変える必要があるのではないかとふつうは考える。何の前提もなく、同じでいいと判断できるはずがない。自分が何かを伝えようとしている相手の特性に応じて、授業の方法等を変えていくのは当然である。そのための資料が評価によって得られるわけである。
- 8) 「技能教科」以外の教科を何と呼んでいるのか。「主要教科」と呼ぶ場合もあるのだが、それがおかしいな表現であることは誰でもわかる。ただ、この問題性については本稿の主題ではないので、ふれないことにする。
- 9) 多くの学校現場では、そもそも何を評価しているのかを冷静に問う前に、「説明責任」と称して評価を根拠づける諸指標の点数化に代表されるような証拠資料の作成に追われている。しかし、制度的に考えれば、「説明」するのは本来は行政側である。そのための資料は確かに各学校からあがってくることになるのだが、それをもとにいかにか教育の権利やその機会均等が実現しているのかどうかを説明するのは教育行政の責任である。学習指導要領によって細かく目標や教育方法などについて定め、予算の決定もしているのだから、その結果についても公的に説明しなければならない。
- 10) 小・中学校時代の「ノート提出」の経験について大学生に話を聞いたことがある。それによれば、ノートへの評価を「公正」に行うために、教員が黒板に書いたこと以外の内容をメモしていたノートには低い評価を付ける（減点される）という場合があったとのことである。このような経験は珍しいことではなく、多くの学生の発言内容にみられた特徴であった。板書内容を正確にノートに写せたかどうか評価されているわけである。しかし、黒板に書かれなくとも、教員の発言の中で重要だと判断すれば、それをノートに書きたくなるものである。それを禁じる発想は、子どもたちを学びから遠ざける環境をつくっていくことにしか効果を上げないだろう。
- 11) なお、テストで解答を出そうと苦勞している子どもたちは、本当に「考えて」いるのだろうか。そんな問いも立ててよいのではないか。なぜなら、テストで子どもがしていることは「思い出している（思い出そうとしている）」という行為なのではないかと考えられるからである。「これ、何だっけ〜？」と。子どもたちが真に「考える」テストづくりは意外と難しい。
- 12) まさにこのようにして子どもたちは自ら進んで他者（教員）が望む態度を身につけようと努力することになる。こうすれば、確かに「態度を養うこと」はできるだろう。しかし、これは皮肉にしかならない。もし、これが教育への権

利行使の結果なのだとすれば、私たちは「自由」の価値を犠牲にすることになってしまう。

- 13) この表現は、関東地方のある公立小学校の通知表に用いられているものである。
- 14) 社会生活には一定のルールが必要であり、態度や行動への規制は悪いことではないとの見解がある。しかし、道路交通法のように、一定の規制がなければ命を失うかもしれない事故が起こるから各人の行動評価は必要である、というような議論をしているのではない。権利保障として、人々の教育活動（学習活動）をどう確保していくかが問われているのである。権利である限り、可能な範囲で最大限の自由が保障されていなければならない。
- 15) 全員に同じ評価を付けるのだから、中間の「B」という評価を付けるべきだとの見解もある。その場合、判断ができない前提に立っていながらも、なぜ「A」ではないのかをあらためて説明しなくてはならない。ただ、そもそも「わからない」という前提に立っているのだから、このような議論は不毛とも言える。それならば、子どもに有利なように「A」としておくのが無難なのではないか。
- 16) 中央教育審議会（初等中等教育分科会，教育課程部会）『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』（2019年1月）は、以下のサイトより閲覧できる。  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afield-file/2019/04/17/1415602\\_1\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afield-file/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf)（最終閲覧日：2021年9月28日）

