

はじめに

私たちの教育評価研究委員会は、1996年6月、次のような目的と課題のもとに、その研究を始めることとなった。教育評価をひとつの切り口として、現在の教育改革に対抗すべき理論と運動の基本的課題を整理する。教育評価改革と教育課程改革との接点を明確にし、きたるべき教育課程改革への実践的な課題と手がかりを明らかにする。現在、各地・各学校で試みられている教育評価改革の取り組みを整理し、新しい教育評価のイメージ、形態、視点や方法を具体的に提起する。当委員会の発足にあたり、掲げられた目的と課題は、いまなお十分な重要性をもっていよう。2年間の研究期間を終えるにあたって、上記の目的と課題に、当委員会はどれほど応えることができたか。この点での不安は禁じ得ないところではあるが、私たちの研究は、大きくって2つの段階的なステップを踏むこととなった。ひとつは、まず教育評価にかかわる意識と行動の実態を明らかにしようとしたことである。1996年の9月から11月にかけて、現場の先生方から、教育評価に関するヒアリングを行い、それをふまえながら、1997年1月、盛岡で開かれた第46次全国教研の場で、参加者を対象に、「教育評価に関する実態調査アンケート」を実施したのである。私たちの研究のファースト・ステップともいふべき、これらの研究については、『教育総研年報'97』において中間報告したところである。これに続いて、1997年の7月から10月にかけて、宮崎、福島、千葉、大阪、兵庫等の県において、教育評価の改革を試みているいくつかの学校を訪問することになった。加えて、企業コンサルタントや保護者からのヒアリングも行った。これらは、いわばセカンド・ステップともいふべきものであったが、教育評価改善への具体的方向をさぐろうとするものとなっていた。当委員会の最終報告となるここでは、これまでの研究の全体をぶ。まえつつも、教育評価改善の方向によりウェイトを置いて報告していくこととしたい、

1 教育評価をどうとらえるか

(1) 教育評価とは

ごく一般的にいえば、教育評価、つまり教育における評価は、教育活動の点検と修正だといわれている。教育活動がどのような結果や成果を生み出したか、それらははたして十分なものといえるのか、次なる教育活動として求められるものは何か、こうしたことを明らかにしていくのが教育評価だということができよう。確かに、一般論、原則論としては、教育評価は、「教育活動の点検と修正」ということになるだろう。しかし、教育評価が実際に果たしている現実的な機能は、こうした一般論、原則論をこえたものとなっている。例えば、日常的なテストや通信簿といったものは、教育評価の重要な一部となっているのだが、子どもはテストの点数に大きな関心を寄せているのであり、学期の終わりに渡される通信簿に「一喜」愛することにもなっている。子ども自身にとって、テストや通信簿は、学習の反

省や喜びを与える一方、その結果（点数）がすべてを決定づけるかのように思いこませることすらある。教師が行っている教育評価活動は、教育活動の点検と修正をめざしてのものではあろう。しかし、現実にはその教育評価活動が学習活動を統制していくといったことは、しばしば見受けられる。教育活動の点検と修正のためのテストが、いつの間にか、テストに合わせての学習活動となり、教育評価が逆に学習活動への統制になっていくこともある。さらにいえば、こうしたテストの結果が積み重ねられ、指導要録に記載され、内申書へとつながっていくという現実も無視することはできない。指導要録や内申書が、就職や入学試験の際の資料とされていることからすれば、教育評価は明らかにある種の社会的選抜の機能を付与されることにもなっているのである。このように見てくると、教育評価を単に教育活動の点検と修正であるとする一般論からのみ論じ検討していくことの限界がつかびがってこよう。そしてもし、私たちが教育評価の改革を構想していくとすれば、まず、教育評価というものが現実に果たし、担っているその現実的な機能を整理し、とらえなおしておくことが求められていくのであろう

（２）教育評価行動とその機能

教育評価とは何か、本来、教育評価はどうあるべきか。こうしたことを明らかにし、論じていくことはそれほどむずかしいことではない。そして論理的に示された、あるべき教育評価の姿から、教育評価の改革や改善の方向を求めていこうとすることも、それほどむずかしいことではないだろう。しかし、そうした発想、アプローチから教育評価の改革と改善を考えていくことで十分なのであろうか。むしろ、現にある教育評価の実際、実態を見つめなおすなかから、その改革と改善の方途が導き出されていくべきではないのか。こうしたことから、私たちは、表１のようにして、評価活動とその機能を整理してみることにした。これは教育評価が現実に果たしている機能を、「子ども」「教師」「教育行政・社会システム」という視点から整理し、いくつかの具体的な評価活動において、その機能がさまざまな評価活動においてどの程度の強さをもっているかを色の濃淡で示そうとしたものである。この表は、どのよう

な評価活動が良くて、どのような機能が悪いかといったことを示そうとするものではない。あくまでも、教育評価とは何か、教育評価はどのような機能をもっているか、それらを分析的にとらえることによって、教育評価の全体構造を整理していくための仮説

(表1) 評価活動とその機能

機能 評価活動	子ども	教師		教育行政・社会システム	
	学習活動への喜びと反省	教育活動の確認と改善	学習活動への統制	教育活動の管理と統制	対外証明と社会的選抜
日常の授業					
小テスト					
定期テスト					
通知表					
指導要録					
内申書					
入試					

的な整理図ともいうべきものなのである。そしてこれは、私たちが、教育評価の現状を分

析し、教育評価改革の方途をさぐっていくうえでの全体的な枠組みを示そうとするものとなっているのである。

2 教育評価をめぐる現状の分析

本節では、私たち教育評価委員会が行ったアンケート調査・ヒアリング・実地調査などをもとに、今日の学校現場における教育評価の現状を検討する。具体的には、(1)「全国アンケート」から、(2)「学校改革の動向」から、(3)『学校をとりまく環境の変化』から、教育評価の現状を把握する。

(1) 全国アンケートから

本委員会では、1997年1月の第46回全国教研集会(岩手)において、「教育評価に関する実態調査」を実施した。その結果、小・中・高校あわせて307名(小144名、中93名、高70名)の教師から回答を得た。本調査の報告は、97年版の「教育総研年報」に掲載されているので、関心のある方はそちらをぜひ参照いただきたい。ここでは、その調査で明らかになった知見の概要を、3点に分けて示す。まず第一に、いわゆる評価活動は、教師の日常にぬきがたく組み込まれ、相当の時間と労力とを彼らに要求している。ここでいう評価活動とは、先にみた、授業における日常的観察、小テストや定期テスト、通知表、指導要録、入学試験などの要素をひっくるめたものである。閏2を、こらんいただきたい。これは、「通知表・指導要録・内申書に要する時間」の、学校段階別での平均時間を算出してみたものである。小学校では、通知表の記入に(1学期あたり)21.9時間を費やし、逆に中学校や高校では、内申書を作成するのに30時間内外を使っている(中32.5、高28.8)通知表の欄の数値を3倍したあと、それぞれの数字を単純に足し算すると、何と小学校では86.9時間、中学校では110.5時間、高校では78.6時間という膨大な時間が、これらを記入・作成するために使われていることになる。これらの数値は、あくまでも教師の自己申告に基づく主観的なものであることを断っておかねばならないが、このほかにも、定期テストや小テストなどを実施するためにも教師たちは相当の時間と労力を費やしていることは間違いない。こうした実態は、「方で教師たちの多忙感をいやがうえにも募らせるだけでなく、他方でそうした作業をルーティンワーク化させ、評価というものに対する彼らの反省的なとらえ返しをできなくさせていく。本来、教育活動の不可欠な」部をなすはずの評価が、大量の文書処理に短小化されてしまう危険性が、そこにはつきまとっているのである。第二に、本調査で明らかになったのは、評価活動についての、学校段階によるバラツキの大きさである。例えば、小学校では、評価にかかわる本を読んだり、通知表の改善・工夫を試みるといったことが比較的多く、評価というものに対して、概してポジティブな姿勢を有しているようである。それに対して、中学校や高校では、評価といえば、定期テストや通知表に直接的に結びつけて考えられることが「般的なようである。言い換えれば、選抜の圧力から相対的に遠い小学校においては、評価がより日常的なレベルで、教育的な意図のもとに把握・実践される傾向が強い」の対

して、そもそも選抜の枠組みのもとで教育活動を組織しなければならない中学校や高校では、評価が選抜との関連で論じられることが多く、教育的意図のもとで実践される余地はかなり小さいものにとどまっていた。とくにその「矛盾」は、中学校において集中的にあられていたようである。次の表3は、評価に関するさまざまな意見に対する賛否を、学校段階別にまとめてみたものである。a・c・d・e・h・l。などの項目で、不等号で示したような、学校段階別での差異が見られる。また、f・g・j。などでは、印で示したように、中学校の値がもっとも大きなものになっている。

(表2) 通知表・指導要録・内申書に要する時間(平均値)(時間)

	小	中	高
通知表	21.9	17.8	9.2
指導要録	16.0	24.6	22.2
内申書	5.2	32.5	28.8

(表3) 「評価」に関する意見(数値は「よく」+「かなり」あてはまるの値)(%)

第三に、教師たちの意識のなかに、予想されたような「ホンネ」と「タテマエ」の乖離、ないしはそれらの微妙な共存関係とでもいうべきものが見られた。表3の数値からもそれ

を読み取ることができようが、本アンケート調査の末尾に付された自由記述欄(「評価について、あなたのお考えや感じておられることを自由にお聞かせください))には、この点にかかわる教師たちのより率直なコメントが数多く記載されていた。さまざまなレベルで教師たちは、評価の重要性や意義を認識しながらも、他方で入試などの制度的制約や日

	(表3) 「評価」に関する意見 (数値は「よく」+「かなり」あてはまるの値) (%)			
	全体	小	中	高
a. 評価は子どもの学習や行動を理解するやりかたのある仕事だ	44.3	53.1	> 43.0	> 28.2
b. 新しい学力観に立って、関心・意欲・態度を評価すべきだ	50.2	57.2	41.8	46.9
c. 通知表の形式や内容はもっと自由であるほうがよい	80.5	87.9	> 75.6	> 71.9
d. 点数や成績をつけることは苦痛である	71.5	75.2	> 73.2	> 61.5
e. 評価に関する仕事は、単なるルーティンワークになっている	42.5	34.8	< 44.3	< 55.9
f. 評価に関する仕事が多すぎる	52.7	56.0	59.3	37.0
g. 現状は「指導のための評価」ではなく「評価のための指導」になっている	55.7	51.9	61.9	55.4
h. 子どもの人格にかかわる事柄は評価すべきでない	83.1	85.4	> 82.4	> 79.7
i. 現在の要録には教育的価値が認められない	75.1	77.3	73.2	73.4
j. 相対評価は必要悪で、やむを得ない	34.0	27.7	48.8	27.0
k. 入試制度の改善がなければ、評価の改善は不可能である	84.9	82.8	89.5	82.8
l. 本来、学籍の記録を除けば、要録のようなものは不必要である	77.2	82.6	> 74.1	> 69.8
m. 教師も、子どもや親からの評価を受けべきだ	63.6	63.1	51.8	70.8

常の多忙さを理由に、評価について考えをめぐらせ、工夫することに概して消極的である。

「私は教師だ。評価師でも、評定師でもない」「子どもを教師が評価するなど、おこがましい」といった心情は理解できなくもないが、現状の評価のあり方を否定的にみるあまりに、「評価する」という教師の活動の中核をなす部分から背を向けてしまっているとしたら、それは憂慮すべきことといわねばならない。今回のアンケート調査は、全国教研集会という特定の場でなされたものであり、回答数も300余りと決して十分なものとはいいがたい。さらに付け加えておきたいのは、いくつかの分科会会場で配布されたこのアンケート調査の回収率が、最終的に6割を下回ったという事実である。これはおそらく、本調査が扱っている評価という問題の微妙さ、ないしは、回答する際に教師たちが感じたであろう一むずかしさを反映したものだとは推測される。こうしたさまざまな限界はあるものの、本調査によって、学校現場がかかえる評価をめぐる複雑な問題状況の一端を明らかにできたのではないかと、私たちは考えている。

(2) 学校改革の動向から

学校改革の現状について、教育評価という視点から考えてみたい。「あらかじめ定められた特定の内容を学級単位の」斉指導によって教師が一方向的に教え、その学習成果をチェックする」という教育活動の概念が、学校改革によって突き崩されることで、子どもや教師の振る舞いや経験が多様化し、そこに子どもや教師の生の姿が見えてくるところに学校改革と教育評価の接点がある。そこで見えてきたことを次の教育実践に生かしていくことで、結果的に実践が豊かになっていく。学校改革と教育評価の接点について、以下では「開かれた場を割る」「カリキュラムを割る」「通信簿を割る」という3つの方向から検討したい。

開かれた場を創る

オープンスペースが学校に続々と誕生しているが、この「開かれた場を割る」という学校改革が、教育評価のあり方を変革する可能性をもっている。福島県A町では、「子どもの夢が育つ学校・教師の夢が育つ学校」をめざした教育改革の一環として「施設・設備の改革」に取り組んできた。とくにA町立中学校では、「教科教室型の学校運営方式」のメリットを最大限に生かしたさまざまな取り組みがなされている。「教科教室型の学校運営方式」では、すべての教科がそれぞれ専門の教科教室をもち、オープンスペース、教材準備室などとともに空間的な学習ユニットを構成している。また、個別のクラスルームをもたない代わりに、それぞれの学級の憩いの場である「ホームベース」が設けられている。ここは上靴を脱いで上がる和室風の造りであり、冬にはこたつを置いても違和感のないような、ゆったりとくつろげる語らいの場になっている。また、生徒一人ひとりのロッカーもある。生徒は個々の時間割に従って各教科の専門教室へと移動することになる。学校が空間的に開かれることによって一人ひとりの表現活動やコミュニケーションが多様になる。また、教師にとっても子どもにとっても学校が居心地の良い場所になることがその前提となろう。教育評価の原点が教師・生徒のコミュニケーションにあるという意味からして、「開かれた場を割る」ことが教育評価を改革していく前提条件のひとつになるといえるだろう。

カリキュラムを創る

子どもたちの実態をふまえ、彼らが生き生きと活動できるような教育課程を開発することによって、評価活動が広がる可能性がある。「エデュテインメント(楽しみながら学習する)」を合い言葉に「豊かに感ずる心」「たくましく生活する力」を育てる教育課程の研究開発に取り組んでいる兵庫県下のB高等学校の例を見てみよう。定時制のB高校では、従来の教科観や学習指導要領によって疎外され、小・中学校で学校教育の恩恵を受けてこなかった子どもたちに対して、楽しく学校に来てほしいという教師集団のねがいを総合学習のカリキュラムづくりによって実現しようとした。例えば、「遊びの名人」講座ではゴルフを取り上げ、その歴史を学ぶと同時に実際にグラウンドで実技指導を受ける。また、「手作りにチャレンジ」講座では、味覚の旅シリーズの「環」として中国の味覚を取り上げ、中国人留学生を講師として迎えて肉饅頭を「緒」に作るとともに、中国の風習や貨幣についての話を聞くなど、遊び感覚で楽しみながら、豊かな日常生活を送ることのできる力をつけることがめざされている。このような実践の結果、さまざまな場面で教師と生徒、あるいは生徒同士のコミュニケーションが生まれ、ティームティーチングによって複数の教師の視点から生徒たちをとらえることが可能になるなど、生徒の理解が深まった。また、総合学習では、必ずしも教師が生徒よりできるとは限らない場面も多く、教師が生徒から学ぶという通常とは逆の役割が生まれ、新たなコミュニケーションが芽生えた。

通信簿を創る

従来から、通信簿は、個々の子どもの成績評定や学校での様子を教師側から家庭へ一方向的に「通知」という意味合いが強い。また、そこに記される内容は、指導要録に準じたものが多く、表現も数字や記号、せいぜいが教師による短いコメントに限られている。このような通信簿のあり方を見直して、子ども、教師、親のすべてにとって豊かな意味が見いたせるような通信簿を創る実践がある。例えば、大阪府下のC小学校では、「全面発達を保障する個人カルテ」の取り組みを出発点に、「のびゆくすがた」の実践が続けられている。「のびゆくすがた」とは、1冊のファイルとそこに綴じ込まれる一連のシートから構成されるものである。具体的には、教科ごとの評定カードのほかに、新学年のはじめに作成する作文と写真(「1年生になって」)、学校生活上のめあてに対する教師評価と自己評価を記す「学校生活の様子」、身長や体重などを6年にわたって記入する「発育の記録」などのシートを順次ファイルしていくものである。このような所定のシートのほかに、行事(遠足など)をテーマとした作文や写真、図工や生活科で製作した作品の写真なども、適宜、綴じ込んでいく。近年、新しい評価のあり方として「ポートフォリオ」が注目されている。

『ポートフォリオ』とは書類を綴じる紙ばさみのことをさすが、そのように個人の学習の過程や成果をなるべくそのままの姿で記録し、集積していくような評価のシステムであるといえよう。これは、単なる評定の累積記録ではない。実施の形態は学校によってさまざまだが、あらゆる種類の子どもの表現した学習の過程や成果(物語、詩、小論文、研究ノートなどの文章は、演奏や発表などの録音テープ、ビデオテープ、さらには絵画、彫刻、

模型などをも含む)をできるだけまとめて(例えば、立体的なものは写真に撮るなどして)保存しようとするもので、それを教師のみならず子ども自身が「全人的」な成長の記録として評価するための資料として活用することがめざされている。C小の「のびゆくすがた」は、この「ポートフォリオ」のひとつの実践例であるとも位置づけられよう。それは個人の学習の履歴であり、それをきっかけに子どもは自分の学びを振り返る貴重な財産になるし、教師や親にとっては、その子どもの生の姿をそのままとらえることのできる貴重な資料となる。また、「ポートフォリオ」をきっかけにして、子ども、教師、親の間に、従来の「通信簿」によって生じるコミュニケーションとはまったく異質の、より豊かなコミュニケーションを生み出す契機としても機能する。また、この「ポートフォリオ」とは単なる評価の「方法」ではなく、その背後には従来の教育観・学習観を大きく転換した理念(学ぶ主体による知識や意味の構成こそが学習であり、共同性を尊重しながらその知的成長を促すような環境設定と適切な援助こそが教師の役割であるという考え方)が存在することにも注目する必要がある。以上、「開かれた場を割る」「カリキュラムを割る」「通信簿を割る」という3つの方向から検討してきたが、これら3つの内容は教育評価改革のいわばバックグラウンドとして重要であるといえよう。なぜなら、教育評価の改革とは、個々の細かな評価方法や技法を変えることにとどまるものではなく、むしろ、カリキュラムや教育制度の改革をも含む教育実践全体の改革のなかに位置づけるべき事柄だからである。

(3) 学校をとりまく環境の変化

教育評価のあり方には、学校教育内部のさまざまな条件だけでなく、学校教育にとって環境となる外部のさまざまな社会領域も影響を及ぼしている。そのような社会領域のなかでも、学校教育ととくに密接な関係を取り結んできたものとして、企業社会と家族があげられる。企業や家族は、従来の教育評価のあり方にどのような影響を与えてきたのか。そして現在、その影響は、どのような変化を遂げつつあるのか。これらの点について、本委員会が行ったヒアリングに基づいて考えてみたい。まず、企業社会について。高度経済成長期を通じて形成された「日本的雇用慣行は、新規学卒者の一括一律採用と、長期雇用を前提とした企業内教育訓練による人材育成を特徴としていた。このような雇用慣行のもとで日本の企業社会が求めていたのは、職業の専門的な知識や技能を身につけた人材ではなく、企業組織への強い忠誠心と、組織内のさまざまな変化に適応できる柔軟性をもつ人材、すなわち「ジェネラリスト」であった。そして企業が学卒者を採用する際に、このような人材を選ぶ指標として重視してきたのが、「相対学力」(または「受験学力」)である。学校教育の内部でも、テストや試験など統一的で標準的な評価方法によって厳密に測定され、しかも偏差値によって代表されるような「相対学力」は、もっとも客観的で公正な選抜指標として、選抜に広く用いられていた。そしてこの「相対学力」が、抽象的な一般的「能力」の指標として、企業社会の人材選抜基準としても転用されたのである。銘柄大学などの「学校歴」が選別に用いられる場合も、企業がその背後に透かし見ていたのは、それぞれの学校や大学に入学するための選抜の厳しさ、つまり入学者の「相対学力」であった。こうし

て教育評価は、特定の教育内容を身につけていることを証明する機能ではなく、個人問の序列のみを拡大生産する役割を果たしてきたのである。しかし、1990年代に入って世界的な経済競争が激化したことにより、日本の企業社会は根本的な体制変革の必要性を感じ始めている。経営合理化や収益サイクル短期化などの圧力が高まったため、企業が求める人材タイプは従来の「ジェネラリスト」から、即戦力的な「スペシャリスト」へと変化を遂げつつある。例えば日経連は1995年に、「新時代の『日本的経営』」のあり方として、雇用形態が（A）長期蓄積能力活用型グループ、（B）高度専門能力活用型グループ、（C）雇用柔軟型グループの3タイプに分化してゆくことを予測している。すなわち、従来の長期雇用・企業内育成の慣行が適用されるAタイプの規模を縮小し、専門能力に基づく成果に応じて処遇が決定されるBタイプの人材を活用することを、日経連は提唱しているのである。本委員会がヒアリングを行った企業コンサルタントも、将来は労働力の60～70%を「スペシャリスト」が占めるだろうと述べていた。そしてそれにともなって今後の学校教育は、子どもたちに多様な情報のなかから「選択する力」をつけさせることを、もっとも重要な機能とするようになると指摘している。

このように変化を遂げてきた企業社会の人材要求は、学校教育のなかにも取り入れられ始めている。大学・大学院など高等教育機関や専門高校をめぐる近年の改革動向は、学校教育における「スペシャリスト」的人材の育成への企業社会からの期待に応えようとするものである。企業社会がこのように変化を遂げる」方で、家族というもうひとつの社会領域はどのように変わってきたのだろうか。戦後の民主化と、経済成長がもたらした家庭の経済力の格差縮小により、戦後日本の家族は学校教育を、社会経済的な地位獲得の手段とみなしてきた。1960年代における高校や高等教育への進学率の急激な上昇の背景となっていたのは、企業社会における地位達成をめざす家庭の強い教育要求であった。そして進学や就職の際に、「相対学力」が重要な指標として用いられていたことから、家族の主たる関心は、子どもの「相対学力」を向上させることに向けられてきた。家族の内部では、父親は企業社会に多くのエネルギーを吸収されていたため、よい学校からよい企業へと子どもを向かわせていく役割は主に母親が担っていた。しかし、高校進学率がほぼ上限に達し、高等教育機会の拡大にも歯止めがかけられた1970年代後半以降、教育をめぐってさまざまな問題が顕在化するようになり、学校教育に対する家族の態度にも屈折が生じ始めている。なかでも不登校の増加は、従来の学校教育に対して一部の子どもが徹底的な拒否を示したことを意味する。それに対して当初はとまどいが大きかった親たちも、次第に学校教育以外の選択肢を積極的に模索する姿勢をみせるようになった。また「いじめ」もますます問題視されているが、その主要な原因が具体的に判明しにくいから、学校教育全体の病理の表れとみなされるようになってきている。さらに、先述した近年の企業社会の変質は、家族のなかでも主に父親に対して、雇用や処遇の面から直接に影響を与えている。それにより、学校教育と企業社会の関係が変化し始めていることが、家族のなかでも認識されつつある。もはや家族は、学校教育を企業社会における成功と単純に結びつけては考えるこ

とができなくなっている。このような状況のもとで、家族は学校教育に対する不信や警戒を強めている。例えば内申書などの教育評価を通じて教師が子どもに対する日常的な支配を強めることに対して、父母は不安を感じている。「学校や教師は子どもに何もしないでほしい。学校は勉強よりも友だち作りの場であり、教師は子どもをおおらかに見てほしい」「いっせいに教えていっせいに評価するのではなく、子どもが自分でものごとを考えられるための基礎作りをしてほしい」このような切実な声が、本委員会で父母に対して行ったヒアリングでも聞かれた。以上にみてきたように、企業社会、家族のいずれも、近年大きな変化を遂げてきている。これまで学校教育・企業社会・家族という3つの社会システムは、「相対学力」の重視と追求という点で一致しており、「種の安定的な関係を形成していたが、その相互関係に亀裂が入り始めている。このような変化が教育評価に及ぼす影響はいまだ部分的にしか表面化していない。しかし少なくとも、「相対学力」のもとでは省みられにくかった実質的な教育内容を、学校教育が子どもに対してどれほど確実に伝えることができているかについて、学校の外部からの注目が高まっていることは確かであろう。企業社会も家族も、それぞれの立場から、学校教育に対して教育の実質的な成果を保障することを、求め始めているように思われる。

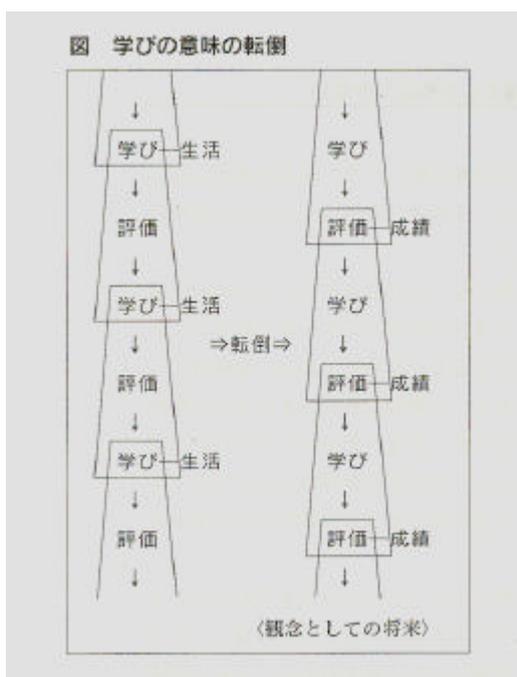
3 問題の所在と改善の方向

教育評価の問題は学校教育の問題全体と深く連動している。それゆえ、学校教育が大きな曲がり角にさしかかり、これまでにない危機的状況をきたしている今日、教育評価の問題がまたそれだけ混迷の度合いを増しているのは、しごく当然のことではある。ここで私たちがまず行うべきは、ともあれその混迷の内実を明確に押さえておくことであろう。私たちは、教育評価論を 転倒 過剰 肥大 不足 欠落 の5つの視点からとらえなおそうと考えてきた。つまり、・何のための学びが、何のための評価がという、もっとも根本的なところで評価の意味そのものが転倒していないか。・評価が評定として制度化された結果、狭義の評価、つまり評定の過剰ともいふべき事態が生じていないか。その結果、教師が子どもに与える教育評価の権力性が肥大することになっていないか。・逆にまた、それによって真の意味での評価、つまり教師と子どもが相互に学ぶことや教えることをより豊かにしていくための評価の働きが不足していないか。さらには学ぶ場としての学校が、子どもたちの 今のいま の生活を支えるものとしてどう機能しているのか、そこに評価の目を向ける姿勢が欠落してはいないか。これらはいずれもごく素朴なものではあるが、これまで私たちはこれらを十分に分析、検討してはこなかったのではあるまいか。ここであらためてこの5点を見つめなおすことを通して、教育評価論の原則を確認し、いくつかの提言を行いたいと思う。

(1) 学びと評価の転倒 生きる力は生きる場でしか身につかない

まず最初に、これまでの教育評価が陥ってきた最大の落とし穴について触れておかねばな

らない。それは 評価による学びの意味の転倒 ともいうべきものである。学校は、子どもが将来はとなになって社会に出ていくための準備の期間だと考えられている。つまり学校で学ぶことは学校でしっかり身につけて、将来それを役立てるという発想である。なるほどこれはもっともしくの話ではある。しかしこれがいまはたして建前以上の意味をもちえているかどうか、かなりあやしいというのが現実である。そればかりか、このような考え方が建前としてひとり歩きしている結果として、そこにきわめて重大な問題性がはらまれることにもなっている。将来役立つのだからいま学校で学ぶ、こういう発想で始まったとき、教師の側では、将来役立つべきそのものがしっかり身についたかどうかを、折々に試して、記録していく必要がある。それが評価である。この評価は、教師が次の教育過程に生かしていく資料であると同時に、現実的には個々の子どもの学力指標、知識獲得指標として、つまり成績として子どもに伝えられる。ところが子どもたちの側では、将来役立つというときの「将来」が現実のものとして見えてはいない。おとなたちにとって将来は自明でも、子どもにとってそれはまだ遠い先の観念的未来でしかなく、学ぶことの意味をそこに求めることはできない。したがって子どもたちの学ぶ意味はもっと直接的に与えられる評価、つまり成績に還元される。現に、子どもたちは学校から学校への節目になされる入試で、自分の人生が決まってしまうかぬないと思わされて、そこで学力を十分に発揮できるかどうかに関心を奪われる。そこで学ぶことの意味がすりかえられていく。本来、学ぶことの意味は、子ども自身の生活のなかでその学びが生きることにある。ところが、学んだ力が評価 = 成績を通して学校制度をわたる手段となったとき、力も知識も生活から切り離されて、力そのもの、知識そのものをもっているかどうかだけが問題となってしまう。そこには能力主義どころか能力中毒、知識中毒がはびこり、学ぶことが生活上の実質的な意味を失って、もっぱら制度的な意味に還元されていく。この間の事情を図解すれば、図のようになる。



学ぶことは生きることの一環である。学んだことは、昨日—今日—明日 という時間の広がりをもつ子ども自身の生活世界のなかで意味を帯びるはずのものである。そのなかでも、もちろん学びの成果がそのつど評価され、それが次の学びにフィードバックされるということはある。ただ、そこで注目してほしいことは、学びの意味が評価結果にあるのではなく、あくまでそれが子どものいまの生活世界にどう生きるかにあるということである。それゆえ、ここでは 学び—評価—学び というふうに学びを軸にしてサイクルが展開する（図の左側の流

れ)。ところが、子どもが学校を準備の期間として、学校制度をわたったのちの遠い将来をめざすようになったとき、学びの意味はいまの生活世界から切り離され、むしろ評価二成績が軸となって、学びは成績を高めるための手段となる。つまり 評価—学び—評価 というふうにサイクルが完全に転倒してしまう(図の右側の流れ)。

この転倒が、今日の学校ではもはや見誤りようもないほどあからさまに露呈しているのだが、人はその問題性に十分目を見開いてはいないように見える。実際、この転倒が続かぎり、教育評価は結局のところ、成績を軸にした選抜の手段に終わる以外にない。それゆえ、この転倒をいかに再転倒させていくかが、教育評価論にとって最大の課題にならねばならない。では、そのために何がなされるべきか。ひとつは、子どもにとっての「将来」を、制度の延長上にとらえられた観念から、子どもが生きている 昨日—今日—明日 にどう具体化していくかである。それは従来、進路指導の名のもとに意識されてきたことであるが、問題は狭義の進路指導におさまるものではない。子どもたちに人々の生きるかたちが見えるよう、学校を地域に向けて開き、子ども自身が学校から地域に出向く機会を用意する(多種多様な職種の人々を外来講師に迎える、子どもたちが地域の種々の現場に出て実習活動する、などなど)。こうして学校における学びの組み替えを試みるのが、評価の再転倒のための前提になる。二つ目は、評価主体の問題である。評価 = 成績という枠組みのなかでは評価主体は当然教師である。しかし 学び—評価—学び というサイクルを、その本来の意味においてとらえるならば、その評価主体は子ども自身でなければならない。教師の評価があるとしても、それは学ぶ主体たる子どもの側に納得されてはじめて意味をもつ。近頃では子ども自身に自己評価をさせる試みが見られるようになってきているが、はたしてそれが本来の意味での自己評価になりえているかどうか。ひょっとして子どものなかに「教師」の目を植えつけ、それを内化させるに終わっていないかどうか。学ぶ主体としての評価の原点は、自分が実際にやって、うまくいった、わかった、あるいはつまずいた、失敗したという自己確認であろう。先生にマルをもらったからOK、バツをもらったからダメというのではない。その意味でも、子どもが自分で方針を決め自分でやってみて、その成功—失敗を自分で見きわめ、自分で引き受ける、そうしたなまの経験がなければなるまい。教師の役割はそれをサポートすることにある。あえて標語的にいえば、「子ども自身が成功したと思える機会を、また子ども自身が失敗を味わえる機会を！」ということになる。

昨今あちこちで「生きる力を！」と叫ばれているが、これまた観念としての「将来」に巻き込まれて、意味が転倒する危険性がかかえている。これまでの学校的な発想のもとでは、将来のために 生きる力 を純粹培養的に育てて、それからその 生きる力 を使って生きるということになりかねない。学校は子どもたちが生きる場である。子どもたちに生きる場があってはじめて、そこではじめて生きる力が育まれる。そのことをあたらめて肝に銘じておきたい。

(2)「評定」をめぐる過剰 思いきった縮小を

従来の教育評価をめぐる問題として指摘できるのは、とくに「評定」ということに関して、それが以下に述べる3つの 過剰 を含んでいるということである。なお、ここで私たちが「評定」という言葉で表現しているのは、いわゆる「評定欄」にとどまらず、測定・評価した結果を一定の価値尺度に基づいて数値や記号などの形で記録する行為全般である。このような「評定」をめぐる過剰の第一は、「序列化の過剰」である。従来の教育評価、なかでもテストや試験など選抜的性格の強いものの場合、その評定結果は過剰に小刻みな表現方法で提示されることが多い。具体的には、素点や偏差値、あるいは1桁位など、主に数値的表現を用いることによって、個人間の序列を非常に微細に表す場合が、評定においてはあまりにしばしば見いだされる。このような表現手法は、個人間の差異を実際よりも拡大して表すことにより、人々の関心をその差異という点のみに集中させ、いかなる具体的内容をめぐる差異なのかを問う健全な感覚をくもらせてしまう。その結果、子どもが習得すべき内容の妥当性についてのチェックが欠如したまま、子どもは無限の向上を強いられることになる。第二は、「評定対象の過剰」である。教育における評定は、その対象となる事柄が、第一に、正確に評定可能であるということ、第二に、あくまで教育の成果であること、という2つの条件を満たしていることが必要である。しかし現実にはしばしば、これらの条件を満たさない事柄まで評定の対象とされる傾向がある。そのもっとも典型的な例のひとつが、「新学力観」と連動して導入されている「関心・意欲・態度」のホ床である。これは、教育に対して子どもが積極的に関与する態度を示しているかどうかを、授業など日常的な教育活動場面において教師が観察し、判定するものである。しかし、このような評価対象は、第一に、教師の観察や判断が正確であるかどうかを確認するための根拠を欠く。そして第二に、子どもの態度や情意は教育の成果というよりも、教育以前に形成された子どもの性格や好みに依存する面が大きい。これらの点で、「関心・意欲・態度」は評定の対象事項に関する上記2つの条件を逸脱している。にもかかわらず、それに対する評定を行い、その結果を記録するならば、それは子どもの人格に対する教師の恋意的独断が、歯止めなく流通すること以外の何ものでもない。さらに第三は、「記録作業の過剰」である。すでに2-(1)で指摘したように、日本の教師が通信簿や指導要録、内申書などの記入に要する時間は膨大な量にのぼっている。しかもこれらの書類のなかには、記入後にほとんど参照されず、教育実践に活用されないものも多い。こうして教師は、記録作業に無駄なエネルギーと時間を投入し、本務である教育活動に専念できない結果になっている。これらの過剰問題を緩和・改善するためには、いうまでもなくそれらを縮小することが必要である。上記の3点に即して、それぞれ次のような具体的な改善策が考えられる。まず「序列化の過剰」を抑制するためには、評定結果の提示方法を、絶対評価による大括りな区分にしてゆく努力ないし規制が必要である。ある要求水準を達成したか号していないかの2段階、あるいは多くとも3～4段階程度の表現で十分な場合がほとんどであろう。現在でも、小学校の通知表では絶対評価を主とする3段階評価を行う例が増えている。また大学でも、優・良・可・不可やA～Dなどの4段階評価が多い。これらの例を参考にし

つつ、評定結果を細かい数値で表現し、しかも安易に加算したり、平均したりすることに対する徹底的な反省がなされるべきである。むろん現在、非常に小刻みな表現が普及していること背景には、日本の高校や大学が序列構造をとっているため、個々の学校の入学者選抜や、それ以前に生徒が受験校を決定する際に、細かい指標が必要になっているという事実が存在することを忘れてはならない。それゆえ、このような選抜の仕組み、学校間の序列構造そのものを根本的に変えてゆくことが必要である。この点に関しては、前段階の学校の修了をもって、上級段階のいずれの学校にも入学できるドイツのアビトゥアやフランスのパカロレアのような仕組みが参考になる。そして日本の学校間の序列構造に対して、個々の教師、個々の学校が、大括りな評定結果のみを提出することによってゆさぶりを与えていくといった大胆な試みのなかから入試制度の抜本的な見直しと改革を展望していくことができるのではないだろうか。それゆえまずこのような日常実践が着手されることを、私たちは提唱する。第二に、「評定対象の過剰」を阻止するためには、端的に、上記2つの条件を大きく逸脱するような事項に対する評定が禁じられるべきである。すでに現在でも、指導要録の「関心・意欲・態度」欄の記入に対してとまどいを示す教師が多く、教育現場からの疑問の声が大きくなっている。このような、子どもの態度や情意に関する評定に対しては、指導要録以外の場合でも極力禁欲が必要である。また態度や情意だけでなく、他の評定事項全般に関しても、それが評定の対象として適切であるのか否かが慎重に検討されるべきである。第三の「記録作業の過剰」を縮減するための対策は、上記の第1点、第2点とも深く関連している。評価区分を大括りにすること、不適切な評定事項を排除することにより、評価結果を記録する作業は大幅に軽減されると思われる。なかでも指導要録に関しては、単に「関心・意欲・態度」欄を削除するだけでなく、廃止ないし大幅なスリム化が必要である。2-(1)の表3に示したように、項目i(「現在の要録には教育的価値が認められない」)は75.11%、項目1(「本来、学籍の記録を除けば、要録のようなものは不必要である」)は77.2%の教師が肯定している。これほど多くの教師が指導要録が無意味であると感じているにもかかわらず、その記入に膨大なエネルギーを割がざるを得ないという現状は、早急に解決されるべきである。現行の指導要録は学籍の記録を除いて廃止し、子どもの転校や教師の交代の際に必要な引き継ぎ事項については、より実質的に指導に役立つ別の方法が考案されるべきであろう。以上、「評定」に関する3つの過剰問題について個別に述べてきた。しかし、より一般的な問題として常に注意を要するのは、「評定」ということ全般が権力性を帯びており、すきあらば膨張しようとするモメントをはらんでいるということである。教育評価全体のなかで「評定」として最小限必要なものは何かを画定し、それ以外のものに対しては禁欲を守るといった基本的姿勢が、教育政策立案者や教師に求められている。

(3) 評価の権力性の肥大 「権利的評価」の追求

すでに述べてきたように、教育評価は教育活動の点検と修正のためのものだとはいわれている。しかし、こうした教育評価のとらえ方のみで、現実に行われている教育評価の営みの

すべてがとらえられているわけではない。教育評価が現実に果たしていることのなかには、教育評価を通して学習活動へのある種の統制と管理を行うという側面がある。それは、かくあるべしという理念的な是非の問題ではなく、現実的なリアリズムの問題なのである。テストは教育活動の点検と修正のものであるとされる」方で、テストが子どもの「学び」を意味づけていくという「転倒」については、すでに示したところである。そしてこうした「転倒」のもとでは、教師が行う教育評価は、単に学習を意味づけ、方向づけるだけではなく、学習を管理し、統制していく権力的な作用を肥大させていく。そうした状況をもっとも象徴的に示しているのが内申書（調査書）である。私たちが行った「教育評価に関する実態調査」によれば、内申書作成に要する時間は、中学校、高校では最大のものとなっていた（表1参照）。内申書は、入試の際の重要な判定資料のひとつとされている。とりわけ高校入試においてはそのように位置づけられている。これは学力試験による一発勝負の入試ではなく、日常的な学習の状況と成果をふまえた入試という、入試制度改善の「実」ともされてきた。しかし、こうした内申書の存在と内申書重視の方向が、日々の学習活動や学校生活にどのような影響を及ぼしてきたか。この点については、もはや多くを語る必要はないだろう。「現状は『指導のための評価』ではなく、『評価のための指導』になっている」「入試制度の改善がなければ、評価の改善は不可能である」といった多くの意見（表3参照）そして、「私は教師だ。評価師でも、評定師でもない」といった声は、内申書の存在、内申書の作成を教師の側から見つめようとしたときに感じざるをえない率直な意見、声となっているのである。多様な高校入試のあり方が求められていく中で、内申書の位置づけはさらに複雑なものとなりつつある。内申書とは何か、それをどうするのか、そうした問題は、入試制度そのもののあり方と深く結びついている。内申書問題の根本は入試制度の問題である。確かにこうしたことはいえよう。しかし、内申書は学習の結果をまとめ、学校生活の状況を要約し報告するという点において、やはり教育評価にかかわっている。教育評価論として、内申書にどのような問題があるのか。このことを十分に解明しないまま、内申書問題をすべて入試制度の問題としていくことは適切なことではないだろう。では、教育評価の観点から見て、内申書にはどのような問題があるのか。それは端的にいえば、内申書が一方的に作成され、まさに内密に上申されていくところにある。内申書記載の内容や様式は、内申書の提出を求め、それを活用していく者（側）の定めるところとなっている。内申書に何が書かれているか、内申書で学習の結果や学校生活の状況がどのように要約され、評価されているのか、そのことについて、当の本人である子ども自身の合意や納得、異議申し立てはまったく認められていないのである。何が書かれているか、どう評価されているか、それがまったく知らされないまま、入試の重要な資料が作成されていくなかでは、内申書作成の任にあたる教師は、それこそ生殺与奪の権限をもつ（もたされる）ことになる。そして、こうした権限をもつ（もたされる）なかで、教育評価が日々の学習活動や学校生活を管理し統制していく権力的作用へと転化していくのである。だとすれば、内申書のあり方を問いなおし、学習と生活に対する管理と統制への権力的作用に

歯止めをかけていく方途は、評価を受ける者（側）から、その評価に対する合意と納得、異議申し立てを保障していくようなシステムを創り出し、確立していくことであろう。そして実のところ、こうしたシステムを創り出し、確立していこうとする試みは、内申書の開示請求として現実のものとなりつつある。従来、教育評価は、それを行う者（側）からの要請、期待、活用を暗黙のうちに前提として論じ、検討されてきたのではないだろうか。しかし、教育評価は、それを受ける者（側）が、自らの希望、要求、課題を自覚的にとらえ、それらの達成を教育上の権利として求めていくといった視点から今一度とらえなおしていく必要がある。こうした視点からの教育評価は、あえていえば「権利的評価」の追求と実現といえよう。

内申書に象徴されるような教育評価の権力性の克服は、仮説的に示してきたような「権利的評価」の視点を手がかりに、教育評価のあり方を抜本的に問いなおしていくことにあるのではないだろうか。

（４）あるべき『教育評価』の不足 コミュニケーションとリフレクションに向けて
「教育評価とは教育活動の点検と修正である」という考え方は繰り返し主張されてきた。しかし実際には、この原則論が一種のタテマエや理想論として認識されており、評価が担わされている社会的選抜機能などを背景に、多くの教師がホンネでは「テストの点数、通信簿や指導要録等をつける作業こそが評価活動なのである」と考えているという現実がある。これまでの評価は「テスト 評定 伝達」という手続きによって進行することが多かった。そのため、教師の子どもたちを見る目がテストや通信簿の枠組みによって規定され、子どもたちは「できる子—できない子」「やる気のある子—ない子」といった、きわめて限定的な価値基準によって判断される傾向があったことは否めない。さらに、子どもたちの学習成果の責任を教師自身の実践に帰すというよりも、むしろ子どもの能力や家庭環境のせいにする風潮がないわけではなかった。以上のような理由によって、評価活動が教育の営みを改善することに必ずしも結びついていかなかったのである。この背景には「学習の結果をある特定の基準に基づいて評定することが評価である」という評価観が存在している。そこでは「子どもの学習や成長の過程を重視し、評価の情報を次の実践に活用することこそが評価である」という、これまで教育評価論が再三強調してきた考え方が軽視されているといえるだろう。このような教育評価の原則論を単なるタテマエに終わらせず、いかにそれを実践の場で具体的に実現していくかという点がいまなお重要な課題であることには変わりがない。この課題を言い換えるならば、個々の教師が日々の営みのなかで「評定」という作業を乗り越えて何ができるのかということに問うことにほかならない。まず、教育評価の目的は、子どもを「値ぶみ」することにあるのではなく、教師が教育の営みを振り返り、それをよりよく高めていくことにある点をまず確認したい。すなわち、評価の対象となるのは「子ども」だけではなく、むしろ「教師自身」の教育の営みなのであり、その意味で評価とは教師の「自己評価」なのであるという原点を確認する必要がある。

また評価とは、日常の実践を通して把握する多様な情報の「意味」を、教師が主体となって「理解」する営みであるにとらえなおす必要がある。つまり、子どもの姿を数値などによって「量的」に把握するだけでなく、個々の子どもの実態を「質的」にとらえ、具体的な教育実践の過程における子どもの成長の姿がどのようなものであるかについて、その意味を理解することが重要になってくる。評価の教育的な機能を取り戻すためには、「実践に生かす評価」と「実践としての評価」の2側面に注目し、そのそれぞれを教育実践のなかで具体的に実現していく必要がある。前者は、教師がとらえた情報を次の実践にどう生かしていくのかという側面である。そのためには、子どもの学習、成長のプロセスに「層」注目する必要がある。また、子どもを固定的な枠組みによって把握するのではなく、多様な成長のあり方を前提とした柔軟な視点によってとらえることが大切である。後者は、実践そのものが評価の機能をも内包しているという側面である。例えば、授業でのやりとりや、放課後の雑談のなかで子どもの生の様子をとらえて言葉がけをするなど、教師はさまざまな働きかけを日常的に行っている。このような「コミュニケーションとしての評価」について、もっと意識化することが必要であろう。以上の立場をふまえて、今後取り組むべき具体的な課題として「リフレクションの充実」と「コミュニケーションの充実」の2点を以下では取り上げてみたい。

リフレクションの充実

教師の仕事は多岐にわたり、教師は多忙を極めている。そのなかで、自らを振り返る心理的な余裕などないのが現状である。しかし上で述べたように 教育評価の本質が実践で生じる出来事の意味理解と教師自身の自己評価にあるとするならば、その日の出来事や子どもの様子を振り返り、その意味をじっくりと吟味してみる機会を意識的にもつことが重要になろう。そのことによって「人ひとりの子どもの具体的な姿を把握できたり、教師自身の思い込みや偏見に気づいたり、さらには自らの教育観や子ども観を再吟味することなどが可能になる。また、この「振り返り」はひとりでも可能だが、その内容をより深めるためには複数の者が参加して行う方がよい。このような振り返りは「リフレクション（省察）」と呼ばれ、近年、教師の専門性との関連で注目されている。今後、リフレクションが共同で行えるような時間的余裕の確保や、豊かなリフレクションを保障する場の設定が課題となろう。まず、評定作業が過剰である現状を改善し、評定にかかる時間を大幅に削減することによって、リフレクションを行う条件を整えるべきであろう。ただし、ここで指摘すべき点は、リフレクションのための特別な場を必ずしも新たに設定する必要はないということである。例えば、さまざまな教育研究集会や自主的な研究サークルなどの既存の場を、このような「リフレクション」の場としてとらえなおすことによって実現可能である。また、制度化された既存の研修制度もこの視点からぜひ見直す必要がある。このようなリフレクションの場を充実させることによって、教師が自分のもつ教育観を再吟味したり、子どもの見方を広げたり、深めたりすることが促され、日々の実践を再構築していく具体的な手がかりを得る可能性が開かれるのである。

コミュニケーションの充実

これまでの教育評価に関する論議のなかでは「実践に生かす評価」ということが強調されるにとどまっていた。ここではあえて「実践としての評価」という点を指摘したい。これは、教育の過程におけるコミュニケーションこそが、教師の子ども理解を深め、ひいては、教育の営みを反省し改善することに寄与するという基本的スタンスを意味している。つまり、教育評価とは評価結果を教師から子どもへと一方的に伝達したり、所定の教育目標の達成へ向けて単に利用するものではなく、教師と子どもたちが双方向的なコミュニケーションを繰り返すことによって、教育の過程を共同的に創り出していくダイナミックな営みのなかに埋め込まれている活動なのだという考え方である。このような発想に立つと、日々の授業の営みや、子どもとの日常的なやりとりを教育評価の実践としてとらえなおすことが可能になる。この『実践としての評価』という考え方は、私たちにかなりの発想の転換を迫るものであるが、このように考えることによって、教育評価の実践がカリキュラム創造の営みと有機的に結合するのだといえるのである。例えば、本研究委員会が調査した学校改革として「開かれた場の設定」や「総合的なカリキュラム」を前述したが、このような改革によって子どもや教師の動きや発想がよりダイナミックになり、そこで生じるコミュニケーションが多様化することを通して、教師の子どもを見る目が広がるとともに深まり、それがさらなるカリキュラム創造へのステップとなる可能性が生じるのである。とりわけ、次期学習指導要領の改訂で注目されている「総合的な学習の時間」の問題を検討する上でも、この「実践としての評価」という考え方は示唆に富んでいると思われる。なぜなら、総合的な学習では、子どもの多様な学習の方向性や過程が一層問われることになり、従来の数値化による学習成果の測定や評定がいよいよなじまないものとなってくるからだ。むしろ、学習過程の瞬間における個別的で具体的な子どもたちの姿と教師がかかわるなかにこそ評価活動が埋め込まれているのだと考えざるをえなくなる。いかに「評定としての評価」を脱却し「実践としての評価」を実現すべきかということがここでも求められているのである。また、前述の「ポートフォリオ」という評価のあり方も注目に値する。評価というと記号や数字によって通知されるものという固定観念があるが、この記号や数字のもつ一義性に対して、学習成果をできるだけ生の姿で記録し、その積み重ねを子どもの成長の足跡として位置づけるこの「ポートフォリオ」という評価のあり方は多義性を特徴とする。なぜなら、「ポートフォリオ」は生の素材の集積であるので、そこに含まれる情報の質も多岐にわたりがつ情報量も多く、評価する人の考え方によって多様な解釈が生み出される可能性があるためである。この「ポートフォリオ」を題材として、教師、子ども、親などが各白の見方を交流させることによって、その子どもの多様な側面や個人的な成長に気づいていく可能性が開けるだろう。つまり、「ポートフォリオ」は「意味理解」の有効な手段になるのである。以上に述べたように、「開かれた場」「総合的なカリキュラム」「ポートフォリオ」は、教師、子ども、保護者ら相互の双方向的なコミュニケーションを充実させる有効な手だてとなる。このような取り組みは、教育評価がその本来的な姿を

取り戻す一つの契機になるのではないかと考えられるのである。学校教育の主要な目的は、子どもに確かな「力」を育てることである。この「力」をどうとらえるかが教育評価の重要な課題であった。その「力」を抽象的なレベルであらかじめ想定し、すべての子どもが共通に身につけなければならないとする従来の考え方を乗り越えて、その「力」は子ども一人ひとりにとって個別的で具体的な意味内容を有しているという視座から「学力」問題を問いなおしていくことが、今日の教育評価実践の課題であるといえよう。この課題を念頭に置いたとき、教師の営みは「学力を評価すること」から「意味を理解すること」へと転換するだろう。また、同時に、その意味を理解する優れた眼をもつために、教師たちが共同して研究する場がますます重要になるだろう。

(5) 評価論に欠落している視点---スクールレポートの提言

教育評価とは、学校の場のなかでの 教育—学習 の営みを見直し、それを次の 教育—学習 にフィードバックしていくための手立てであったはずである。その意味では、子ども個人の学びの過程やその成果が評価の対象になるだけでなく、教師たちの教育の過程やその成果も、また学校という場全体のあり方やその方向も、当然にして評価の対象とならなければならない。ところが、これまでの教育評価論はその評価対象の単位を、もっぱら子ども個人において、そのことをいっさい疑わなかった。それはなぜなのか。大きくは2つの理由が考えられる。ひとつには、この時代にはびこっている個体能力論がある。賃労働をもとにした貨幣経済が経済の軸になって以来、個体を単位にした生き方が一般化し、教育の直接的目的も、結局のところ個人の商品価値を高めるところに集約されてしまうかのように考える現実があった。つまり個人として子どもが、どれだけの能力・知識・技能を獲得したかに、教育の最大関心がおかれた。二つ目は、学校という場を教師—子どもの生きる生活の場としてとらえる視点が欠如している点あげられる。学校はとかく、子どもが将来社会生活を送っていくための準備期間と考えられ、将来にむけての達成結果に焦点があてられがちである。小中学校の9年それに高校を加えればじつに12年間。それはおとなになるまでの過程としてみれば、確かに準備の側面をもっているが、子ども本人にとっては、やはり独自の意味をもった生活の時間である。子どもたちはその学校年代のいまを」つひとつ、単に準備としてではなく、まさに人生の」時代として生きているのである。とすれば、その年代の最大ファクターである学校が、学びの場として、また暮らしの場として十分にその機能を果たしているかどうか、重大な評価対象とならねばならないはずである。子ども個人が評価のひとつの単位になるのは確かだ、そのことを否定することはできないにしても、そこだけに評価の目を向けるのは、やはりおかしい。学校で個々の子どもが何を身につけたかというその結果を節目節目で問うだけでなく、それ以上に、子どもたちがいまを生きる場として学校が十全に機能しているかどうか、当然にして問われねばならない。従来から個々の教師の個人的な努力によって「学級通信」を定期的に出すといった実践がなされてきたが、それは学級を対象にした一種の評価活動だといえ

なくはない。そこから子どもたちが、また親たちが学校での暮らしぶりを知ることができる。とすれば、これをさらに組織的にしたスクールレポートを、子どもたちに向けて、また親たちに向けて発信することもできるはずである。それはいま各大学で行われている「自己評価」の小・中学校版、高校版と思ってもらえばよい。そこには子どもたちがそれぞれの教科をどう学び、休み時間、課外活動、ホームルーム、給食など、学校生活のひとコマひとコマをどう生き、どう感じているのか、校舎や教室、保健室、運動場、学校設備をどう利用し、どこまで満足しているのか、また不満な点はないのか、そうした子ども自身の学校での生活ぶりのすべてを年次ごとにまとめる。それは従来から学校に用意されている宣伝パンフや学校要覧のようなものではなく、子どもたちの生活の視点からとらえた、いわば「学校白書」である。この白書作りには、教職員はもとより、子ども自身の積極的な関与が必須である。こうした白書を公開文書として発表することによって、学校の実態が子ども自身にも親にも、そして教師、職員、管理職、教育委員会にも、共通の情報として与えられることになる。学校という場がこうして評価の対象になることで、学校化威嚇の具体的な道標をもそこから引き出すことが期待できる。子どもたちが学校を学びの場として、また生活の場としてどう感じているかという評価があつて、その一方で個々の子どもたちが、その学校で何をどう学び、どこでどう生活したかの評価がある。評価がそうして双方向的になったときはじめて、子どもへの個人評価も、これまでとは違った意味をもつようになるはずである。子ども―教師―学校 という相互の関係性を具体的に浮き彫りにするためにも、ぜひとも各学校でスクールレポート（学校白書）を作成、公開することを提言したい。

4 教育評価改善のための提言

最後に、これまで述べてきた教育評価の改善の方向性を、「提言」という形でまとめなおしておこう。

(1) 評価の意味の転倒を克服するために

1) 学校を地域に開く。人々の生きるかたちが見えるように、学校を地域に向けて開き、子ども自身が学校から地域に出向く機会を用意する。2) 子ども自身を評価主体とする。学ぶ主体である子どもの側に納得される評価のあり方を考える。自己評価は、そのひとつの形態であろう。3) 教師の役割を、子ども自身の『生きた経験』をサポートすることに求める。子ども自身が成功したと思える機会、失敗を味わえる機会を、教師が提供しなければならない。

(2) 評定の過剰を克服するために

4) 評定段階を大括りなものにする。学校で行われる評定を2～4段階のものにとどめる。評定結果を安易に微細な数値で表現することは、徹底的に反省されなければならない。5) 評定対象を厳選する。評定の対象となる項目に対しては慎重な検討が必要である。現場からの疑問が多い「関心・意欲・態度」欄の評価は取りやめるべきである。

6) 指導要録を廃止する。指導要録については、学籍の記録のみにとどめ、学習の記録欄は廃止されるべきである。

(3) 評価の権力性を克服するために

7) 内申書を開示する。内申書のあり方を問いなおし、そこでの評価に対する合意と納得、異議申し立てを保障するシステムを確立する。8) 権利的評価を追求する。教育評価を、それを受ける側が自らの希望、要求、課題を自覚的にとらえ、それらの達成を教育上の権利として求めていくものととらえる。

(4) 真の意味での評価を充実させるために

9) リフレクションの岡を確保する。教師の自己評価を深めるために、集団的な振り返りの場が積極的に設定されるべきである。既存の教研集会や自主的研究サークルのとらえなおしも必要である。10) コミュニケーションとしての評価を充実させる。教師・子ども・保護者相互の日常的なかかわりのなかにこそ、評価が存在しているということを再認識する。11) 子どもの姿が見える評価につとめる。子どもの姿が具体的に見えるような評価のあり方が開発されなければならない。「ポートフォリオ」は、その代表的なものとして注目されよう。

(5) 従来欠落していた評価の視点を導入するために

12) スクールレポート(学校自書)を作成する。

子どもたちが生きる学級・学校を評価の対象とし、彼らの視点から、何をどう学び、どこでどう生活をしたかを評価するスクールレポートを作成する。

教官評価研究委員会

委員長：長尾彰夫(大阪教育大学)

幹事：志水宏吉(東京大学)

委員：浜田寿美男(花園大学)

本田由紀(日本労働研究機構研究所)

鹿毛雅治(慶応大学)

研究協力委員：堀家由妃代(東京大学大学院生)