

『教育研究』一九五〇年七月（東京高等師範学校附属小学校）

## 教育評価の基本理念

矢口 新

一

曾つて成績の評定が行われていた伝統的な考え方は、評価という言葉にかわっても、そう簡単にはなくならないのである。教育評価といふことが盛に言われていても、依然として人間の段階でばかり行われているのである。極端に言えば成績評定の方法がかわつたという程度にしか理解されて居らないのではないか。

如何に客観的な方法を使用し、科学的な技術を使つて行つたとしても、その結果が生徒の成績評定にだけ終わったのでは、大して意義を認めることは出来ないのである。一人一人の生徒にしても、集団にしても、それが全体の標準の中の、どの程度の所に位置するかを明らかにしてみただけでは意味がない。すべて人間は差異があるのが当然であつて、差異があれば、多くの人間を集めればその間に序列をつけることも出来るというだけである。すべて人間が同じでなければならぬという仮定がない以上、そういうことだけを明らかにしても無駄である。

我々は小中学校の頃は、何人中何番など序列をつけられていたが、これくらい馬鹿馬鹿しいことはない。そういうことが我々自身のものの考え方を変えさせもしなかつたし、行動の仕方を変えさせる程影響したこともなかつた。若し何か影響があつたとすればむやみに勉強――

それは暗記する機械的な仕事が大部分であつたが――する時間をふやそうとした位のものである。そのことの結果間接的に好いこともあつたかもしれないが、ただがむしゃらに記憶をしようという愚かな行動をより多くしたというマイナス面の方が大きかつたであろう。考えてみると我々は恐ろしく固定した教育形式に住んでいたものである。学習とは記憶するということが厳として存在し、その他の方法は考えられず、それをさせる鞭が成績評定であつた。

今時これ程馬鹿げた方法は存在しないけれども、十とか一とか符号をつけることが教育評価だと考えている人はないでもないらしい。五つの段階にわけて、形式的な処理をすることに満足している人は多いのである。五段階の何所に位置するといふようなことを明らかにしてみることが、教師の教育活動や生徒の学習に具体的に何をもちたすかを考えてみると、こういうことだけで満足しているのは余り利口なことではないことがわかるであろう。

順位をつけられたり段階をつけられたりして、そのままで放り出されたのでは、生徒としては何をどうしたらよいのかは具体的にはわからない。ただ記憶をすればよいといふような学習の形式が定まつているならば、その時間をもつと増すことが自分のなすべきことだと考えるかも知れないが、そうでなければ意味をなさない。

教師や父兄の側にしても、生徒について理解がどう、態度がどうという段階をつけただけでは、実質的に生徒にどう指導すべきか、即ち生徒にどういふ教材を与え、どういふ風に活動させるかは明らかにならない。そういうことは教師や父兄の考えることでないのならばいざ知らず――それは教育といふことを考えないといふことである――そうでなければ教育するものの本来の責任を全然放棄していることになるであろう。

評価ということも、要するに我々の教育活動の一つであるからには、具体的に教育活動乃至生徒の学習活動を指導するものでなければならぬのである。換言すれば教育評価とは、具体的に教育活動や学習活動を評価して新たな活動を指示するものでなくてはならないのである。そうしてそのためには、評価活動のあり方について根本的な反省がなされねばならないのである。何をどうすることが評価であるかということについては、はっきりした考え方を持たなくてはならない。

教育評価とは何を評価することかと言えば、言うまでもなく、教育活動——それは生徒の側から言えば学習活動であるが——を評価することである。評価の対象は生徒でなくして、むしろ教師の側にあることを特に注目しなければならぬ。もちろん教師の側にとっても、教師の品等をつけたりすることではない。教師の側が、次になにをなすべきかということ、具体的に明らかにするために、現在迄の活動を評価するのである。いわば今後の教師の活動がどうあるべきかを考え、また生み出すために、後ろをふりむくのである。後ろをふりむいただけでこれからさきをみることの無い評価というものは無意味であるというべきであろう。そういう意味で、今言われている評価はうしろだけを振りむいていて、これから先を考えることがない、そこに問題があり、これから先何をなすべきかということを視点に於て評価活動をするとすれば、どのようなことが考え行われなければならぬかを考察してみる必要がある。

## 二

教育活動というのは、言うまでもなくやり直しのきかない仕事である。理科の実験などと異って、失敗してもう一度やり直してみようわけには行かない。だから教育活動というものは一回勝負の連続だ

とも言えよう。それだけに真剣であるわけであるが、真剣ということとは結局、現在の状況を正確に判断することと、その中から最も合理的と考えられる方法を生み出すことの二つが徹底的に行われることである。

現在の状況を判断するということは子供が現にどういう子供であるかということとを正確につかむことや、その環境がどういう環境であるか、現在の社会が如何なる現実にあるか等が、出来るだけ正しく把握されなくてはならない。そういうことの上に立って、社会の必要を満たすような人間にまで育成する様々な方法や技術を如何に使用するかを考え、一定の教育活動が営まれるのである。

こうして教師が生徒と共に生み出して行く教育の過程は、教師と生徒の全力がその場に結集して営まれて行く生活の連続となる。併しそういう緊張した行動が営まれるからといって、実際にその行動の結果が常に思い通りに行くとは限らない。併しまた失敗といい、成功というも厳密には分らない事である。ともかく、その行動の結果が、生徒に何等かの痕跡となつて残り、それなりに人間が形成されていくことには間違いない。次の教育活動はその状況の上でまたこれを的確に判断して最も合理的な方法が生み出されて行くことになる。

所でこのように教育活動を区切りをつけて考えるのも事実を抽象した言い方である。本来は教育活動そのものは区切りがついているわけではなく、行動から行動へと無限に連続しているのである。区切りをつけてみれば年間或は数年間、或は数十年間を以て区切りとすることも出来るし、また短かく考えれば一刻一刻が実践の区切りとしてみることも出来る。実際教師の活動をみれば、生徒を一刻一刻判断し、そこで次から次へと方法を決定しながら教育しているのである。だから具体的な教育活動をみれば、それは実践と反省との交互に出現する場

面だとも言われるのである。

一刻一刻をとらえても、大きくとらえてもそれは実践と反省とが無  
限に交錯する営みだと言つてよいかも知れない。人間の考えているこ  
とがいつもそのまま実践されるならば問題はないのであるが、事実は  
之に反する。如何なる実践も自分の考えていることの半分も具現し得  
ないのが本当の所である。それは現実の制約があるからだと普通考え  
るが、現実の制約がなくなるといふことは考えられないから、現実の  
制約というよりは制約が現実だと言つた方がよいであろう。だから考  
えていることと、その具体的な表現である行動とは、どこまで行つて  
も或る隔りがあると言つてよい。そこに自己の実践に対する反省が行  
われ、不満が感ぜられ、または或る程度の満足感が生ずる地盤がある。  
それがまた実践が発展する契機でもある。実践の発展とは理想が現実  
の中で具現されて行く過程だとも言えよう。

われわれの教育実践は、それが大きな規模のものであれ、小規模の  
ものであれ、常に或る時と所に於ける現実の中の実践である。国家が  
六三制の義務教育制度を持つといふことも、学校教育という方式で人  
間を育成しようとするとも、かくかくの教育課程を以て教育しよう  
とするとも、教師が一定方式の学習指導法をとるといふことも、何  
れも或る理想の現実形態なのである。現在のわれわれがもっている教  
育理想が現実の中で具体的にこういう姿をとつてあらわれて来てい  
るという事である。

だからそれは理想通りに行つていないとなればいつでも批判され  
改められなければならないし、また事実理想通りに行かないのである  
から、われわれはそういう自己自身の実践を常に自己の理想と照し合  
せて、果してこれでよいかどうかを判断することをつとめなければな  
らぬ。

例えば、現行の教育課程をとる所以はその背後に我々の考え方が  
ある。こういう教育課程が人間を教育する方法として現在最も適当だ  
と考えられて一定の方針に従つた教育課程が編成される。それは文部  
省から試案としてコース・オブ・スタデイが発表され、全国の教師に  
そういう考え方が伝えられる。

さて全国の教師はその考え方を理解し、それを自己の考え方として  
実際に教育課程を編成する。さて現実に全国の学校という現場で行わ  
れている教育課程は文部省の指導要領試案という形で出た考え方を  
どれだけ現実的に具体化しているであろうか。コース・オブ・スタデ  
イにはいろいろな考え、理想が含まれている。例えば教育課程の経験  
化という理想が含まれているとする。それはどれだけ現実の中で実践  
的に表現されているであろうか。若しそういう理想が教育実践の現場  
で具体化されていないとすれば、われわれは改めて考え直さなければ  
ならないであろう。

教育課程を経験化するという理想そのものは正しいと仮定しよう。  
もちろん実際はその事についても充分検討されなければならないけ  
れども、今はそこにはふれないでもよい。経験化するために様々の方  
法が具体的に考えられている。例えば単元系列によつて教育課程を構  
成するという方式もその一つであろう。そういう方法によつて現実に  
教育課程を経験化することが出来るとわれわれは考えたわけである  
が、それが出来ていないという事実が若し出てくれば、これはこの方  
法について批判を加える必要があるという事である。

単元学習という方式が事実上は會つての教科書学習の方式と同じ  
姿の学習を生み出しているという結果があるとすれば、この方式は教  
科書学習を否定して、経験的な学習を生み出そうとした理想を具現し  
ていないという事になる。これは単元学習という方法が、そのままの

あり方では現実の様々な条件の上で、教育の経験化ということを具現し得ないという事である。

そこでわれわれは理想を更に具体化する手法としていろいろの事を考え出さなければならぬ。それには例えば単元学習を真に経験的な学習として成立せしめない条件が、教師の教養にあるとか、教材の不足にあるとかという理想を現実化するための様々の条件が明らかにせられなければならぬ。

われわれが理想を実現しようとするときは、もちろん、現実の様々な条件を考慮に入れてその上で実践するのである。併しそれが常に十全であるとは限らない。否、多くの場合はいろいろなミスをもっているのが普通である。これが実践してみても明らかになるのである。即ち実践が理想の限定という意味をもつのである。実践は或る限界内にとどまる。

そこで如何なる具体的な方法がとられたか、その何所にミスがあったかが反省されるのである。そうして理想は更に現実に適した形で具体化される道が発見される。この様にして例えば単元学習という概念がその中にもっている理想を更に具体的に実現する道がひらかれるのである。そしてこのようにして理想が一步一步具現されることが教育の進歩である。

このように考えると、我々が教育の発展のために評価しなければならぬのは、我々自身の実践であるが、その実践の結果がどうであるというだけを見るのだけが評価ではなく、その条件がさぐられて行くことが評価をすることなのである。

### 三

教育評価が意義を發揮するためには、その方法について、一歩進ん

だ研究が必要である。例えば、生徒の効果判定が行われると、それで満足してしまうけれども、それは評価の一つの要素を明らかにしただけであって、評価そのものは、それ以後にある。即ち生徒が現在のこの程度の状態にあるということが明らかにされただけでは、まだ教育活動が評価されたことではない

現在の事態が教師の如何なる指導の結果生じたものであって、現在生徒の状態から考えて、それが如何に改められなければならぬかどうかについて科学的な考察がなされなければならぬのである。

このことは評価に於て、最も大切なことであるけれども、また最も困難なことである。それは、現在の結果が如何なる条件の総合であるかという函数的な考察を必要とするからである。一般に社会現象の函数的な考察は非常に複雑なものであって、軽々に結論しようとするれば独善に陥るおそれなしとしない。

例えば、他人と協力する態度に欠けているということが明らかにされても、それが如何なる理由に基くかを明らかにするのは仲々むづかしいのである。それは教師の指導のみならず、その他の様々な条件の総合であるからである。こういう事実はまず具体的に生徒が行動している場面で明らかにされなければならず、そういう場面はその生徒の態度のみによつて成立しているのでなく、他人との関係に於て成立しているのだからたまたまある場面で社会的な非協力の態度をとる生徒がいたとしても、それがどういふ条件に基くかは仲々明らかにされない。ただ簡単に生徒の態度が不協力的という結論を出すことは大して意義がない。それよりも大切な事は具体的な場合に於て、態度がこうであるということが認められたならばその場に於てその生徒に何等かの指導が与えられることが必要なのである。その生徒をそういう場面に置いた事が誤りであるかも知れなかったのである。併し場面をか

えても果してどうなるかはわからない。けれどもその事によって次第に生徒の姿をより明らかにして行くことが出来るであろう。と同時に教師が如何なる指導をして行くべきかをも明らかにして行くのである。

この様に評価とは一方に於て生徒の姿を明らかにして行くと同時に、他方に於て生徒の活動のあり方に対して、教師が何をなすべきかを刻々明かにして行くことなのである。

こう考えると、評価という事は、そういう態度が、常に教師の人柄の中に生きていて、その観点で教師が常に教育活動をしているということが大切なのである。刻々の実践が、常に評価されて行くように、評価の精神が教師の身についていなければならぬ。いわば教師の教養となつて居る事が大切である。そしてその精神とは、先ず第一に自己の実践を反省するということであつて、ここに評価の基本的意義がある。その意味で評価とは最も民主的な精神にとんだものであるといわなければならぬ。他に責任を転換し、生徒に押しつけてしまう成績評定とは、根本的に差異があることを知らなければならぬ。

その意味ではまた、評価の基本的精神は、人間形成の社会的条件を問題にするということである。人間が成長し、或る行動をとることは、曾つては単純に個人の責任に課せられたが、評価が問題とするのは、それを社会的な条件からみて行こうとすることである。常に反省は社会的な条件——即ちそれは教師の指導を中心として成立つ環境であるが——そちらの方へ向けられるのである。評価とは成績評定と全然方向が異なつた活動であることを忘れてはならないのである。

そこで問題は、評価が正しく行われるためには、生徒の現実のあり方を如何に社会的条件の函数として考えるかという所にある。この点については、今後根本的な研究がなされなければならぬが、それに

いては従来、形態心理学やトポロジー心理学が大きな貢献をなしつつある。人間の行動をある状況との関連に於て考察しようとする態度である。そういうものを基礎として今後その考え方が充分身につけられる時に教師の評価活動も真に正しい方向に進むであろう。

ここでは教師の活動の評価についてのみ問題を限つたが、評価はそれのみにとどまらない。国家の政策の評価もなされてよいし、地域社会の政策も評価されなければならない。そしてその考え方はやはり同様であつて或る具体的な条件との関係に於ける一つの現実を明らかにして、今後如何なる条件を克服すべきかを発見することにあるのである。これはいわば教育活動を社会科学的に分析し、そこから新たな政策を生み出そうとする新しい考え方の方向をもつて居る。

(中央教育研究所員)

