

『社会科教育』（村上俊亮・石山脩平編）目

一九五四年七月（新日本教育協会）

社会科の評価活動

矢口 新

目次

一 教育評価の概念と領域	(1)
二 教育評価の基本構造 — 学習指導の評価を中心として — 評価の対象たる学習指導の構造／評価の役割 評価に必要な資料／評価の主体の問題	(3)
三 教育評価の方法 学習の成果を把握する種々な方法 学習の成果を把握する基本的な方式 教育評価の本質的な領域	(8)
四 むすび	(14)

一 教育評価の概念と領域

意図的教育活動は常にある結果を予想している。現在の諸々の活動は、ある結果に到達するための、それへ向かっての手段という意味をもっている。結果は現在の教育活動からみれば、未来に属することであり、その活動が一区切りついたところで見ることが出来る。目的はその結果の予想であって、頭の中には現在すでにあらわれているといつてよく、現在の活動の中に内在しているともいえよう。ある結果へ向かっての現在の活動は、現在のあらわれている目的によって構造をあてえられているのである。

ところが、結果は必ずしも、現在あらわれている目的と同じものとなつてあらわれて来ないのである。即ちある結果に到達したとき、それは最初に予想して活動をはじめた時の予想とはかなり異なつた姿をもっているのである。それは結果が実現するまでに様々な要因があつて、それらの総合的な組み合わせが具体的な結果となつてあらわれるからである。勿論はじめにそういう要因をも考慮に入れて、目的を実現する手段を考え、実際活動も行うのである。しかし、現実にはその予め計算したものよりもつと複雑なのである。そこで多くの場合、否すべての場合、最初の予想とは異なつた、下廻つた結果があらわれるのである。

しかし、われわれの理想としては予想通りの結果があらわれることを望んでいる。自分のしようとすることによりよい結果を望み、自分の理想を生かそうとするのは人間の宿命だといつてよい。否、人間が何かをしようとして活動することの中には理想の実現への意欲が含まれているのである。だから予想を下廻つた結果が出た場合は、その原因をつきとめ、次の機会にはそういうことのないようにより精細な

計算をしようとするのである。即ちわれわれは自己の実践に対して反省をし、その結果を未来に生かそうとするのである。また現にこれまでもそうして来たのである。

教育活動の世界においてもこのような点は同様であって、いかなる人も、自分の行った教育活動に対して反省をし、それを次の活動の活動として、しだいによりすぐれた教育活動をこれまで積みあげて来ているのである。

しかし、これまで行われて来た反省は多く個人的であり、主観的であった。それぞれの人が自分の行動の反省として自分の関する限りのことについて個人的、主観的な反省を行って来た。ところが教育活動は単に一人の教師の心の問題でない。むしろ社会的な活動であって、社会がもっている諸々の要素の表現である。いわば社会の生活技術の総合表現としての教育活動なのである。教育活動に対してこのような見方が成立して来たのはまだ最近のことである。いわば教育活動というものに対する社会的見方である。そうしてこのような見方の成立して来たところに、教育活動に対する反省も、一人一人の教師の心の底でひそかに反省が行われるという段階を脱して、これを社会的活動という客観的な対象として、社会的な方法によって客観的に分析しようという考え方があらわれて来たのである。これがいわゆる教育活動ないし学校活動の評価といわれるものである。

社会科の教育、即ち社会についての学習を行わせているのは、ほかならぬこの社会であるが、さまざまな人がさまざまな活動をして、この学習を現実にも成立させているのである。最も先端にいるのは教師と子どもであって、そこで最も現実的な営みが行われているのであるが、そういうものが成り立つためには、その背後にさまざまな社会的教育活動があるのである。それらのすべてをわれわれはとりあげて反省しなくては、この一つの社会科の教育でもどこにどのような欠陥があり、

どのような点を改めるべきかが明らかにはならないのである。社会科における評価の問題は、このような広い見地から考えられるべきであると思う。

これまで評価というと、成績考査という言葉にかわった新しい流行語であるという程度の概念しか一般に持たれていないようであるが、これは成績評定とは根本的に異なったものである。成績の評定は、教師が生徒や児童の序列をつけることでしかないものであって、教育評価とは教師が、即ち教育活動をするものが自己自身を評価することなのである。教育活動をするものももちろん一人の教師に限らない。集団という社会的主体である場合もある。その教育の主体が自らを反省することであって、教育対象を批評することではないのである。生徒の成績の評定は、教育に付属した仕事であるかも知れないが、それだけでは、教育的な仕事ではないのである。例えば、社会が学校卒業者を採用するような場合、その人間が多くの人の中でどのような位置にあるかを知りたいであろう。そこで成績順位といったものを学校に求めることはある。しかし、それは何も教育的な配慮としてそういうことを考えているのでなく、多くの人の中でできるだけ才能のある人間をとろうという利害関係に基づいているのである。そういう要求にこたえて学校でも成績順位をつける必要に迫られるかも知れない。しかしそれは唯それだけのことであって教育的な活動ではないのである。このようなことは上級学校への進学などの場合にもあろうが、それは上級学校が自分の社会をできるだけすぐれた人間を以て構成しようという利己的な要求にしかすぎない。けれどもそういう教育にとつては第二義的なことが、従来は学校で比較的重要視されて来たのである。それは教師が自己自身を反省するよりは、教師の方は動かすべからざる位置に置いて、教育対象の序列をつけて、その批評をしておれば容易であったからである。また、教育の権威というものがそういう形で

誤ってあらわれて来ていたのである。こうして教師は己れの特権の上にあぐらをかいて、生徒を序列づけるといふことで毎日やって来た。こういうことを自ら承知していたかどうかは別であるが、結果において少なくともそういうことになるのである。一生けんめい成績を評定し、仕事そのものは良心的に行って来たとしても、その仕事の意義は案外に価値のないことであつたのである。

教育評価は、成績評定とはその意味ではコペルニクス的な転回をした概念であるのである。さてそれでは、そういう教育活動の評価とは具体的にどのような構造をもつた活動なのであるか、それを次に考えてみよう。

二 教育評価の基本構造

——学習指導の評価を中心として——

教育評価の対象は、われわれ個人や社会が行っている教育活動である。それは一口に教育活動というのが様々な視点からとらえることが出来る。例えば、一人の教師が行う、ある一時間の社会学習の指導もやはり教育活動であり、それを対象として、その評価をすることも出来るであろう。また、いわゆる一つの単元といわれるかなり長時間にわたる社会学習の指導も、これを一つのまとまった教育活動とみることが出来るから、それも評価の対象となるのである。更に一人の教師が行う学習の指導も、その教師が属する学校の全体の社会学習に対する活動——例えば教育課程の構成といったこと——を背後にもっているから、そういうものを含めて、その学校の社会科に関する教育活動の全体を一つのまとまったものとみることも出来る。そうすると、前にあげた教師の活動などは、その要素として含まれるが、それらを含め

て、学校の社会科の教育に関する活動を評価するということも成り立つのである。

このように評価の対象としてとらえる教育活動の時間的、空間的な構造がちがうことによって、われわれのそれに対する評価の方式も具体的には異なつて来るのである。

1 評価の対象たる学習指導の構造

ここでは、主として学習指導を例にとつて、それも極く短い時間の学習指導を一つのまとまった教育活動としてとらえ、評価する場合に例をとつて、評価の基本的な構造を考えてみよう。まず評価の対象たる教育活動、ここでは学習指導の構造を考えてみる。

学習指導を行うには、教師の頭の中にまず具体的な目的があろう、すなわち結果の予想があろう。それは全体の単元の中に位置づいて、それからきめられて来たのであろう。例えていってみれば、新聞の働きについて理解させたいといったようなことである。この時教師には新聞の働きを理解しているということはどういうことかという具体的なことがわかつているであろう。あるいはそういうことを考えないで、ただ新聞は社会の人々にニュースを与えるという言葉を教えればよいと考えている教師もいるかも知れない。しかし、その場合も、ニュースを与えるとは具体的にどういうことかということが多少なりともわかつていなければ、言葉そのものが無意味になってしまうからその具体性の段階にいろいろあつても、具体的なことが多少はわかっているのである。

ともかくそういう具体的な理解の姿が結果として予想されて、それに到達するために学習させ、その指導をするのである。

ところでこの結果の予想は、教育の対象がどういう程度の理解力を

もったものであるかによって、具体的には異なって来るのである。すなわち新聞の働きについての理解といっても、様々な段階があるのであって、様々な社会の関係について深い理解をもっているものならば、その働きを具体的に、また多角的に理解していけるが、そうでない場合ならば、ごく典型的なことについてしか理解できないのである。教師が学習指導を行うにあたって、まず大切なことは、学習する生徒・児童がどういう程度の理解力をもったものであるかを把握していることである。この把握に基づいて、具体的に教師がどんな社会の現実をみせて、そこから新聞の働きを生徒につかませるか、それをどう解釈してやるかといったことがきまって来るのである。いわば、具体的な教師の方法活動は、生徒のレディネスの把握によって始まるといえるのである。

そこで教師は、教材を準備し、生徒・児童に教材を提出し、考えさせ、作業させ、話し合わせて、現実に対して一つの構造的な把握をもたせて、新聞はこれこれの働きをしているということを理解させるのである。この時にどのような教材が提出され、どのようにそれが整理されるかなどということは、教師がもっている、その問題についての理解の程度が大きく影響するであろう。それは前に目的の場合にのべたと同様であって、教師がどのようにそのことを把握しているかによって、学習の実態が異なってくるのである。

そうして、その結果、生徒・児童がある段階に到達する。そうしてその結果は、様々な姿で、生徒が新聞の働きについての理解をもっていることになるのである。教師としてはすべての生徒・児童に同様にこれこれのように理解してもらいたいと思っているであろうが、そうはいかなかったというようなことになる。またよくわかっているものは、せめてこのことはわかってもらいたかったと思っていたが、そこまではいかなかったということにもなる。すべてこれらは、後から

いえば、教師の計算違いだったということになるが、それは、どこで、どのように計算ちがいをしていたのであろうか。目的のたて方にあやまりがあつて、最初から程度が高すぎたのか、低すぎたのか、あるいは、教材の提出の仕方に不足なところがあつたのか、あるいはその根底となる生徒・児童の理解に不十分なところがあつたのか。こういうことがはっきりするならば、つぎの社会学習を展開させる上に大いに役立つであろう。

2 評価の役割

そこで、この学習指導をわれわれは評価してみることになるのである。学習指導の評価というのは、だから別なことばでいえば、行われた学習指導の欠陥を発見することなのである。どうせ完全なものはないから、そういうことをやって、完全なものに一步で進もうとするのである。ところで一度行われた学習指導は二度とやり直すことはない。来年また同じようなことが行われる可能性はあるが、それとて全く同じことではないのである。だから過ぎ去ったことそのことがよいとか、わるいとかだけいのでなく、実はこれから先のことが問題なのである。

ということは例えば、一人の教師が学習指導を評価して、今後の学習指導の参考にしようということであり、また他の人がそれを参考にしようということであり、一般に現在行われているこの種の学習指導についての問題を発見して、一般の人々の参考に供しようということなのである。

3 評価に必要な資料

イ 学習の成果を正しく把握すること

さてそこで、学習指導の結果はどういう状態になっているかがまず

明らかにされなければならぬだろう。どういう状態になっているかということは、具体的にいうと、これこれの状態になっているかということである。字義どおりどういう状態になっているかということでは実際に状態がどうなっているかを把握できないのであって、そのどう、いう、ということの中には、はっきりしたこう、い、とか、ああ、い、とかという視点がなくてはならぬ。こういう状態になっているとかいないとかということでは、はっきりと実態がおさえられるのである。その視点は、つまり学習指導の最初にあった、あるいはいつも根底にあったところの目的である。こういう結果にしたいというあの結果の予想である。その結果の予想を具体的に生徒や児童の到達する状態として考えて、その状態になっているかどうかを見るのである。このことがしつかりつかまれない場合は、学習指導の評価はできないのであって、この点が詳細に調べられればそれだけ、学習指導について詳細に考察する端緒となるのである。

ところで大抵は、ここまで調べて、あとは「ああ、こういうことは出来なかった、こういうことは出来た」ということでおわってしまうのであるが、評価とは、そこから先が本来のしごとなのである。

そもそも結果を予想したときに、でたらめに予想したのではないはずであって、その時の予想ではまず実現可能だと思ったのであるから、それと異なった結果が出たについては、行われた学習のどこかにその原因があるはずである。どこにその原因があるかをつきとめるのが評価で最も大切なしごとなのである。ここぞと思われるところをつきとめて分析し、結果と原因との間に納得の行く関係を発見するのが、評価ということの本来のしごとなのである。

口 児童の能力を正しく判定して、目的が設定されたかどうかを把握すること

それではどんな場所にその原因がつきとめられそうであるか。はじめにあげた新聞の働きの例で考えよう。

まず第一に、結果の予想そのものに誤算があったのではないかということが考えられる。というのは先にも述べたように、新聞の働きについての理解といってもさまざまな段階があるのであって、現実の学習においては、学習するものがどの程度の理解力をもつかということによって、到達する段階が異なるのである。だから具体的には生徒・児童の実態についての把握によって、到達の段階が予想されているのである。そこで一般的な目的でなく、生徒や児童の状態とかみあわされた具体的な予想について、はっきりした、的確なものがあるかないかは、学習の結果に大きい影響を及ぼすのである。新聞の働きはニュースを提供することであるということを理解させよう、という程度のことばだけの、すなわち概念的な目的を以て学習をはじめると、子どもの状態によっては、受けつけられないのである。その辺に問題はなかったかどうかを考察してみる必要があるのである。

ハ 提出する教材が適切であったかを明確にすること

また同じような問題が学習の実際の場合に、教師が生徒・児童に対して提出する教材についても考えられる。すなわち教材が生徒・児童の実態に適合しないということがありはしないか。教師の生徒・児童の段階に対する認識が甘ければそれに応じて提出する教材も的確でなく、その方法にも問題があろう。どこにどうという教材が提出されて、どのように生徒が学習活動を行ったかという実態を考察して、それと結果とのむすびつきに納得しうるような説明がなされなくてはならぬであらう。

ところでこのようなことは、学習を指導する教師がみずからの学習について反省する場合ならばある意味では比較的容易に行いうるの

である。自分が何をなしたか、どう考えたかということについて、当事者として一応記憶をもっているからである。ところがある教師の学習指導を他人が評価しようというような場合になると大変なのである。そして教育評価は、ただ自己反省としてでなく、客観的に、他人の活動に対して行う必要もあるのであって、それによって、自己反省では把握し得ない様々な教育活動の問題点をつかむことができるのである。そういう場合には、教師の目的や、学習指導の実態について、客観的な材料をうるための仕事は相当にぼう大なものとなる。きわめて具体的なことでいえば、たとえ一時間の学習の実態をとらえるにも相当の手間を必要とするのである。そこでそういうことが行われにくい状況にある。そしてたとえばペーパーテストのごときものが行われただけで、これに点をつけて上、下の差別をつけている。ただそれだけであって、それでは教育活動の評価にはならないのである。教育の進歩に貢献しないのである。こういうところに今後、いかにして学習の実態をとらえ、それを評価の材料として利用するかという基本的な問題があるのである。

二 教材に対する教師の教養に不足はなかったかを的確にすること

それはともかく、さらに予想された結果と、実際の結果との違いが原因を発見する考察を進めよう。上にのべたように、目的を描くにしても、学習指導の実際を計画するにしても、一方には教育内容自体について教師がもっている教養が一つの支柱であり、他方には教師の現対象としている生徒や児童の現在の能力の状態がまた一つの支柱となっているのである。その教師の教養がどうかであるか、即ち教育を行うについての基礎的教養が不足していないかどうか大いに考察してみる必要があることである。この教育内容をとり扱うには、かくかくのことがなくてはならぬということが明らかにされなくて

はならぬのである。

また一方、生徒や児童の能力の状態がその学習の結果を大いに左右するが、これは結局その状態を教師がよく認識して、的確に指導したかということである。すなわち認識のしかたにあまりところがなかったか、とくにこの新聞の働きを学習するについてどうであったかということが考察されなくてはならぬのである。生徒や児童がどうであろうと、とにかくその状態に適応した学習が行われなくてはならぬのであるから、その状態を教師がよくつかまえているかどうか問題になるのである。そしてこの教育内容をとり扱うについては、かくかくの点の認識が不足していたというようなことが明らかにされる必要がある。

以上のようなもろもろの考察がなされて、はじめて、かくの如き結果がでて来たということが納得が行くようになるであろう。するとそれはすでに一回行われた学習の評価をただけでなく、その特殊な一回かぎりの活動を材料にして、つぎの学習において、あるいは他の人々の学習において、役立つもろもろの考え方、見方の参考となる材料を提供したことになるのである。なぜなら、あるところで新聞の働きを学習した場合は、生徒・児童の状態はかくの如き場合があったが、この場合はそれと異なるといえるか、あるいはほぼ同様であるかということが考えられるのである。だれも同じように目的を考え、方法を考えるのであるから、それを具体的に考えて行く場合に、この方法だと限定して行くための考え方のよりどころがあたえられたことになるのである。

このようにして評価が具体的に行われれば、教育活動の進歩をうながすことになるのである。

4 評価の主体の問題

最後に、評価の基本的構造について、もう一つ考えておくべきことは、だれが何を評価するかということが、評価については、重要な問題であるということである。

というのは、さきにも述べたように学習指導は（学習指導に限らず教育活動はすべてそうであるが）、一つの構造をもったまとまりのある活動であって、一人の教師がその教師のもっている考え方によって、その考え方からでた生徒・児童の理解をもとにして、一つの活動を演出したものであるから、これをもし他の人が理解するということになれば、一つの芸術品を理解すると同様な態度が必要なのである。と同時に、自分がそれを振りかえってみるといっても、それは自分の世界像の中での反省であって、なかなかその外へは出られないのである。そこに評価の客観的、科学的方法を使用するといっても限界があるのである。

たとえば、ある教師が、その教師なりに、新聞の働きについて理解をあたえようと考えたことは、よかれあしかれ、その学習の全体を支配していく。その教師がかりに非常に概念的なことを考えておいて、言葉で「新聞はニュースを提供する」と教えればよいと考えておれば、そういう教育をするであろう。その教師が自分で自分の学習を反省するため、生徒や児童がどういう結果に到達したかを見ようとする時にも、恐らくはそう簡単に考え方はかわらないから、やっぱり概念的な観点で教育の結果をたしかめるであろう。そうすれば、かりに子どもが、新聞はニュースを提供するという言葉を使うことができるようになったという状態をもって満足するかも知れない。そうすると自己の学習指導は成功であったと評価し、このような方法でよろしいと考えるかも知れない。

ところが、他の人がもつと具体的に現実的に考えて、新聞の働きについて理解するとは、そういう言葉を理解することではなく、新聞が人々の生活の中ではたしている役割を現実的に理解することだとして、その見地から、その前の概念的学習の結果を評価するとする。そういうことは当然あり得ることである。「新聞の働きについて理解させる学習」という言葉の上では、ともに同じことをいっていても、その内容にまるで異なったことを考えている人が多くいるのである。そのちがった考え方にもとづいて、ちがった構造で生徒や児童を理解し、その教材提出を考える人が、前の学習を評価すると、おそらく多くの問題が出て、前の教師が自分で評価した結果とは似ても似つかぬことになるかも知れないのである。

そこで評価についてもこれを客観的に、科学的にするには、社会的な組織が必要になるのである。ということは、評価の中心観点になる具体的な結果の予想について、共同の地盤がなければ、真に客観的な評価は成立しないということである。そして、これは社会科の教育の場合は、現在その内容が漠然としているから、特に必要なことなのである。

そしてこのことは、正しい評価を成立させるには、まず正しい学習活動が何であるかということを考える体制が整っていないなくてはならぬということであって、現在ののような勝手気ままな主観的な解釈で社会科の内容が考えられていては、なかなかむつかしいということである。しかしまた一方、評価を行うことによつて、しだいに客観的なものを成立させる基礎ともなるのである。いずれにしても、共同の理解を成立させるという態度が根本的に必要となつて来るのである。

三 教育評価の方法

評価とは以上述べたように、一つの具体的な構造をもった教育活動の総合的理解と批評なのであって、それが自己自身の活動に対する反省としてあらわれることもあるのである。単にテストを行って採点をするなどという単純な形式の問題でなく、そういうことは総合的理解のために必要な資料を得る手段なのである。

この総合的理解のために、どのような資料をどのようにして得るかがこれからの問題である。

1 学習の成果を把握する種々な方法

まず第一に、生徒や児童がどういう結果に到達したかをとらえる方法が考えられなければならないであろう。これについて最初に考えておかねばならぬことは、評価ということがどういう規模で行われるかということによって具体的に方法が異なってくるということである。即ち評価の対象が一人の教師の学習指導である場合と、多くの教師の、たとえば一つの学校群を対象として、その中に行われる多くの社会学習を、全体として評価するという場合もあろう。またそれと組み合わせ、一時間とか二時間とかいう短い時間の学習指導、いいかえれば、ある限られた学習内容に関する評価の場合もあろうし、一単元とかさらに大きくは一年間にわたる社会学習の評価ということもある。そういう対象が何であるかによって評価の方式が現実的にいろいろ異なってくることをまず考えておかななくてはならぬ。

イ 観察や問答による方法

社会学習においては、学習の内容が単に言葉をおぼえるということにとどまらないで、そういうことも要素としてはふくまれているが、物の考え方、現実をみて、それをどう把握するかというときが目的となっている。そういうことを考慮に入れて、生徒・児童の到達した段階がどのようなものかをとらえることになると、簡単には行かないものである。学習の目的、内容のみを考慮して、どうして生徒・児童の到達した段階をとらえるかということになれば、それは観察や問答によって、生徒の社会に対する構造的把握がどの程度であるかをみて行くのが最もよいことである。たとえば、子どもと一しよになにか現実の社会現象をみる、そしてその理解の仕方を一つ一つ問答しながら聞いて行って、チェックして行くのである。このような方法になれば生徒や児童の数も少なくなければならぬ。数が多ければ、それに対応して、観察したり、問答したりする人が多くならなければならぬであろう。

多くの場合、学習指導は、学級を単位として行われるのである。そこで評価も学級に対する指導が一つの単位と考えられてよいであろう。一学級は、現在のわが国では五十人内外の生徒・児童をふくんでいることも一つの条件として考えておかななくてはならぬ。そこで今一つの学級の指導に対する評価を考えればよいということであるならば、このような観察や、問答による方法も大いに考えられてよいことなのである。場合によっては、その生徒・児童の中から、いくつかの階級にわけて生徒を抽出し、その少数数について、できるだけ詳しくその到達した段階をくらべ、それによって、学習指導の結果を知ることができよう。

こういう方法は、かなり理想的に、いわば一つの学習指導を実験的にを行い、その評価をしようとする場合に行われるのである。そしてそういうめんどろな方法をとって行ってもそれだけの効果はあるので

本時の主題 _____			
そのねらい _____			
月 日			
時刻	主な学習	教師の活動	生徒の活動

ある。しかしそれには、よほどそういう準備がなされていなくてもはできないのであって、そういう評価を行うには、誰が行うにしてもその前に学習指導の全体について、詳細なことを知っていなければならぬのである。

ロ 学習の観察記録による方法

ところでこのように、学習が終ったことを仮定して、いまその到達した段階をいかにして調べるかをのべたのであるが、実はそういうように形式的に考えなくても、生徒・児童の段階をみる方法はあるのである。それは学習の進みゆきの過程において、いわば観察記録ともいべきものを作成することである。たとえば左表のような形式で学習の進みゆきを子細に速記にとってゆくのである。

このような方式で、教師の活動がどのように行われ、生徒の学習がそれに対してどう行われたかを、細大もらさず記録していくのである。教師が黒板に書けば、それも記録していく。教師が何か発問すればそれも書く。そういう環境の中で生徒・児童がどう発言し、どんな行動をしたかを記録していく。それによって、生徒・児童がどのような経過をたどつてのびているかがとらえられるであろう。

こういう方法でとらえられたものは、学級全体としての生徒・児童の到達した段階である。一人一人の生徒・児童については、これでは資料は得られないけれども、学習指導を評価すべき学級がどのような段階に到達したかを知り得る資料としては重要なものである。

ところでこのような方式は、学習指導をしている教師が、それぞれ自己の指導をおこないながら、無意識的におこなっていることを、具体的に客観的にしたものだといえることができるのである。教師は、学級全体を相手にしながら、問答をしたり、作業をさせたり、考えさせたりしながら、最後の段階に進んでいくのである。その間において、学級がいまどのような状態にあるかをおさえていて、それをもとにながらつぎの段階に進んでいっている。それが客観的な方式で、とらえられたということなのである。

もし観察記録をとる人がいて、その人によって学習の経過がとらえられれば、それは教師が自己のできるかぎりにおいておこなっている学級の到達段階の認識とは異なったものになるであろう。そこに評価の材料が得られるわけである。

ハ ペーパーテストによる方法

しかしこのような方式で生徒・児童の一人一人から評価の材料を得ることに限界があるので、ここにいわゆるペーパーテスト方式による方法が用いられる。これにもまた種々の方式があることは人のよく

知るところであるが、これは学級のすべての成員から、評価のための材料をかなり簡易に得られるというところに特色があるわけである。

学習指導というものは、現在の教育方式では学級という単位に対して行われるものであるが、しかしその成員の一人一人に対して効果があるかわれなければならぬのである。しかし一人一人に対して指導をしていたのでは、学級全員に対する効果があらわれないこともまた確かである。そこに学習指導のむつかしさがあるのであって、一人一人の成員がそれぞれ異なった状態にあるのを全体としてまとめつつ、しかも全体がそれぞれにおいて、学習の結果或る段階に到達することが目標なのである。そこで評価の場合も一人一人がどういう段階に到達しているかという見地から、学習指導のどこに問題があるかを明らかにする必要があるのである。勿論、その成員の一人がきわめて低い段階にあるからといって、その学習指導全体を否定することはできない。一人一人の到達した段階もまた全体が集められて、全体としてどういうところに到達しているか、その中で一人一人がどういうところにあるかを考えて、学習指導の結果を明らかにするのである。

2 学習の成果を把握する基本的方式

イ 問題の構成について

そこでつぎに生徒・児童が到達した段階がどこであるかを把握する方法について考えてみよう。いかなる方式によってそれをとらえるにしても基本的な考え方は同様である。

まず第一に、学習の結果到達すべき段階がはっきりとつかまれないとはならぬ。たとえば、新聞の働きについて理解しているということ、それはさまざまな場合に、具体的な事実となってあらわれてくるであ

ろうが、その状態をはっきりと描かなくてはならぬ。一例をあげると、つぎの問題は、国立教育研究所で、六年生に対しておこなった学力調査の中の一問題であるが、これを例にとって考えてみよう。

二ろうくんたち、新聞部の委員は、新聞らしい新聞をつくっていきたくて、今までだした一〇号までの学校新聞について、どんな種類の記事をどれだけ、とりあげているか、その数をしらべてみました。その結果を、となり村の、小学校の学校新聞について同じことをしらべたものとくらべてみました。そうすると、つぎの表のように、二つの新聞は、非常に性質のちがうことがわかりました。

記事の種類	二ろうくんたちの学校でとり上げた回数		となり村の学校でとり上げた回数	
	じっさいの回数	パーセント	じっさいの回数	パーセント
	10	約 9	30	32
	5	〃 4	20	21
	15	〃 14	8	9
	15	〃 14	9	10
	25	〃 23	7	8
	20	〃 18	8	9
	20	〃 18	10	11
合計	110	100	92	100

*ライブラリ編集部注
「記事の種類の内容」の記述はない。

この結果を、参考にしながら、二ろうくんたちは、つぎのような、いろいろな意見をだしました。新聞らしい新聞を、つくっていくという点から考えて、あなたは、どの意見に賛成しますか。上の表をよくみて、賛成する意見を、二つえらんで（ ）の中に○印をつけてください。

おもな意見

- () 一 今までの、自分たちの新聞は、おとなの新聞のぬきぎきを多くかせてきたが、これは記事が作りやすいし、早く記事ができるから、これから、ますます多くしていきたい。
- () 二 校内のニュースやできごとは、となり村にくらべて非常に少ないが、新聞としては、これから、そういうものを多くするのがよい。
- () 三 絵や、まんがの多いのは、この新聞の特色だから、これからも、もっとふやしていきたい。
- () 四 こどもの詩や歌、研究発表は、となり村の学校にくらべて多すぎると思うから、もっと、こどもたちの意見を、多くしたらよいと思う。
- () 五 こどもの詩や歌、研究発表、先生の話が多いのは、新聞としてすぐれた点だから、これからも、多くとりあげていきたい。

以上のような問題であるが、これは勿論ペーパーテストであることをまずことわっておかなくてはならぬ。しかし今問題にしていることは、ペーパーテストであろうと、観察であろうとあるいは問答であろうと、生徒・児童がどういう結果に到達したかをみる根本的な方法についてである。この問題では新聞の働きについて理解したということは、

新聞の記事の種類をみて、どれが新聞の働きに本質的な記事であるかを見わけることが出来ることだというように考えているのである。そこで二つの新聞の記事の種類とその%を比較させて、判断させようとしたのである。すなわち新聞の働きについて理解したということは、具体的にこのように現実につかかって判断ができるということであろう。これはその一つの場合であるが、まだほかに様々なものがある。

そういうことがはつきりと具体的にえがかれなくてはならぬ。例えばどういう場合でどういう判断をすることが、新聞のはたらきを理解していることである、というように具体的に目的が把握される。そうすると観察という方法で生徒・児童の状態をしらべるといふのならば、生徒・児童をそういう場面に置いてみて観察すればよい。問答法ならば、その材料を子どもに提出してそれについての判断を聞き、しだいにたたみかけて行くという方法をとればよい。ペーパーテストならばその場面をペーパーに文章の形であらわして、条件として与えればよい。この基本的な態度はいずれの場合も同様である。ただ方法がちがえば、先に述べたように、その結果とらえられたものの評価において果たす役割がちがうだけである。

この問題では、回答は選択肢をあげてそれによって答えるように仕組まれているが、それは大ぜいの反応をできるだけ客観的に短時間に処理するためにとられた方法であって、このように選択肢を与えれば半分は回答を与えたことになるから、それだけ反応の場合の創造的な思考を阻害していることになる。だから本当に、そういう場面に衝突した場合、はたして反応のように判断できるかどうかは、わからないとも言いうる。その点では割引しなくてはならぬであろう。

そういう点では適切な条件を設けて、生徒の行動を観察する方がより真実のものを把握することになるであろう。しかしそれは前にも述べたように実際問題として種々の障碍が伴なうということである。

同様なことが一問一答による方法に対しても言い得るのである。

しかしまた観察や一問一答に有利な点もある。それはペーパーテストでは、一回の問いに対し一回の回答であって、問う者と答える者との間には一往復があるだけであるが、観察や問答によればつぎつぎへとたたみかけて、深く突っ込むことができるであろう。ペーパーテストの場合は、いくつも問題を作成して、そのたびに異なった条件を提示して回答を求めるのであって、そこから一つのことさらに対してもわずかな片鱗をしかみることができない場合が多い。

更にペーパーテストでは、どうしても言葉が使われ、したがって文字により、読むことのできる能力が大きな条件となつて、社会のことに対する理解そのものを問題にすることが困難であるということもあるのである。

□ 結果の解釈について

ところで以上のようにして、種々な方法によつて、生徒・児童の反応が客観的にとらえられたとすると、それはなにを意味するか。例えば、ペーパーテストの場合、その正答のところへ○印をつけたものが学級で二五%だとする。これは一体どう解釈するかということである。あるいは観察法や問答式で、これこれの反応をしたものが何%と出たとしても、これはどう解釈するか。

こういう問題になつてくると複雑である。それは一応学習を指導した教師が、どの程度まで答えてもらいたいと考えているかということによつて決するとも言える。とくに教師がそのような指導をしておれば、指導した教師としては、理想としては一〇〇%答えてもらいたいと考えるであろう。ところが全然そういう指導が行われていない場合もある。そういう時はおそらくその教師が自分で生徒の到達段階を知らべるときは、このような傾向の問題を構成して、生徒に反応を求

めないであろう。他の人によつて問題が構成されたとき、新聞の働きについてこの問題のような傾向の指導をしなかつたところの教師はどう考えるであろうか。おそらくその反応は極めて低く見積もるであろう。そしてこのことは答えられないが、あのことなら答えられると考えるかも知れない。

なるほど、新聞の働きについて理解させるといふ目的の中には、一般的にいって、この問題に対して答えられるようにするというようなことも入っているであろう。しかしこれだけでなく、これは大きな目的の側面である。まだまだ多くの種類の具体的なことからいって理解すべきことがあるのである。だからそれらの点を調べなければ、この一つの問題についての結果がどうであつたから、新聞の働きについて理解させる学習がどうだ、ということとは言えないのである、ただこの問題が、反応が何%であつたということだけである。

それは観察法や問答法によつて、生徒・児童の反応の状態を知らべた場合も同様である。全然答えられないという段階から、全部答えられたという段階にさまざまに分布するだけの話である。それをどう解釈するか。一般的にすべての問題に対して答えられるのがよいとは言えようが、それは教育評価の問題ではないのである。そこでつぎに、前にのべたような学習活動の実際を把握するとか、教師がいかなる結果を予想して学習を指導したかという実態を把握しなくてはならぬ問題があるのである。

3 教育評価の本質的な領域

しばしば述べるように、従来は教育評価とは、生徒の結果を判定して、それでどまっていたのである。一般的によかつたとか、悪かつたとかいふことでおわっていたのであるが、これは考えてみれば、ま

ことに奇妙なことである。きわめて非科学的な態度といわなくてはならぬ。実際に学習を指導した教師ならば、それをもとにして、どこにどういう指導の欠陥があったかを反省し、他人が評価するならば、学習の実態をとらえて、これをその結果との構造的関係をとらえることがなされなくてはならぬのである。前に述べた例でいうならば、たとえば学習の実態が全く観念的であって、新聞の働きということについて、具体的にいかなる記事をいかにして提供しているかというごときことについては全然生徒・児童に考えさせていない学習であるとするならば、そのことと、こういう問題に対して生徒の反応がきわめて低い結果となってあらわれて来たということとを二つ考えあわせて、そこにはじめて教育評価が行われるのである。学習のどこにおいてどういう教材を使って、こうすべきであったというようなことが明らかにされるのである。

また教師が最初からそういうことを考えていなかったということが明らかになれば、教師の教育内容自体に対する基礎的な教養に問題があったということになるのである。

こういうことを明らかにするためには、どうしても学習の実態を把握する学習の観察記録が必要であろう。それは先に述べたものと同様な方式でよい。前には生徒の到達段階をとらえる方法としての観察記録ということを行ったが、学習の実態をとらえたものは、あらゆる場合、さまざまな観点から利用され得るのである。

ところでこの実態をどのようにして把握したらよいであろうか。学習活動はそれぞれ一つの構造をもった活動であるから、これを断片的な要素に分解してしまうことはできない。一定の目的にしたがってさまざまな活動が組みあわされているのである。そこでこれを分析して行くということは困難なしごとである。しかしながら、たとえば、新聞の働きについての理解という目的が一つ考えられているとすれば、

その目的を一つの視点として、学習の全体を見て、その目的にかなう学習活動が、どう行われたかをとらえることはできるのである。新聞全体に関する学習のうち、どこからどこまでが、その働きについての理解を得る学習というようには平面的に分けられないものである。社会に対する理解はどのように単純なものでない、むしろ学習の全体に、その目的が浸透していると見るべきであろう。そこで、学習全体をその見地から見直して、それぞれが、新聞の働きにどう位置づいた学習であるかを判定するのである。

この場合、もう一つ困難なことは、学習が全体として、つながりをもっていて、どこからどこまでというように区切ることが困難であろうということである。大きくみれば学習全体が一つのつながりであり二十時間、三十時間にわたる学習も一つであるとも見られる。こまかくみれば、生徒の一言一行がまた一つの全体として意味をもつとも言い得る。これをどうとらえるかは、まったく難しいことであるが、ただこれは一般的にきめるべきことでなく、われわれが問題にしていることに応じてきめるべきことである。例えば、新聞の働きについての理解という問題を問題にするならば、それに応じてそのための学習活動というものとのとらえ方がおのずからきまつて来るのである。かなり大きい団体的な行動がそういうものとしてみられるときもあるし、小さな分子的行動がそういう活動としてみられるときもある。それをきめるのは一に視点によるのである。

さてこのようにして、新聞の働きについての理解のための具体的な学習活動がこれこれであり、それがいかなる教材に対して、生徒・児童がどういう行動をしたことであるか、という具体的なことがとらえられるのである。そうしてそれに対して、生徒の到達した段階がどうであるが対比せられて、はじめて、その教育活動が、どこにどういう問題をもつかが明らかになるのである。

そのことは、同時にいま行われた教育活動がどうあらねばならぬかということを示すものであり、さらに教師は凡そ新聞の働きの理解と
いうことをどう考えねばならぬか、それについていかなる教材が必要
であるか、生徒に対してどのような考え方が必要であるか等々のこと
が明らかになって来たことなのである。

四 むすび

このようにして評価とは、教育の実践を一步一步進めて行く、もつ
とも基礎的な現実的研究ともいべきものであつて、こういう研究を
積みあげることなくしては、真に現実的に、教育を發展せしめること
はできないというべきであろう。

特に社会科の教育は、現在のところ、一般的理念が明らかになつた
段階であつて、具体的にいかなる学習をし、なにを生徒・児童に積み
重ねて行くかさえ明確には把握されていないのである。このような状
態においては、評価という活動を通じて、その目的を具体化し、生徒
に積みあげられたものを具体的にとらえ、その見地から、学習の具体
的なあり方を明らかにし、かくして抽象的理念的段階にある社会科の
教育を具体的にする営みが、ぜったいに必要なのである。

評価活動は社会科教育の現実的推進の基礎を与えるものと言いう
るであらう。