

『新しい学校』一九五五年（興文館）

教育を改善するための評価活動

—その基本的な方式—

矢口 新

(一)

評価というと、成績考査にかわった新しい言葉であるという程度にしか考えられていないのではないだろうか。評価の問題で私の所へ来られる先生方は、結局の所成績の評定の方法を問題にして居られる人が多い。これは実際問題として、児童の指導記録をとる必要もあるし、また様々な場合、例えば就職、進学などの場合に、生徒の成績の評定が要求されるから、自然にそういうものに関心が向くようになるのである。

けれども、これは教育の評価ではないのであって、それが教育評価と誤られることは、教育の進歩のために決して好ましいことでない。教育の評価とは、本来教育活動の評価をいうのであって、生徒や児童に対する評定よりもむしろ、教師の活動の仕方や教師たち或は学校の活動に対する評価でなくてはならない。その意味で、教育を行うものの自己批判といってもよい。生徒や児童の成績のよしあしという所でおしまになるものではないのである。

教育活動は、それが目的活動である限り、常に或る結果を予想して

いる。その結果の予想は常に現在の活動を生み出す原動力となっている。その意味で現在の行動の源であり、その意味で現にあらわれずしてあるといつてよい。それがあらわれるのは、現に行っている活動の結果である。併しそのあらわれた結果、必ずしも、今結果として予想してその予想を以て活動を行いつつある所のその予想とは必ずしも一致しないであろう。否、殆んどすべての場合、予想と異つた結果が出て来るのが、われわれの人生の現実なのである。

併しわれわれは、それをただ現実だからといってあきらめはしない。どこまでも、われわれの目的とする所を実現しようと努力するのである。何故われわれの予想が、予想通りに実現しないのか、それには無限とも言うべき様々の原因があるが、その原因を一つでも二つでも明らかにして、われわれの活動の仕方をよりすぐれたものとして、われわれの予想に一步でも近い結果を生み出そうと努力するのである。それがわれわれの理想を追究する本性なのである。

教育活動の評価ということが問題になったのは、こういう地盤に於てであつて、われわれの教育活動の科学的、客観的な分析を行い、その予想と実際の結果との異同を明らかにし、どこにどんな喰いちがいがあつたかを明らかにしてわれわれの教育活動の全体構造を一步でも改善しようと考えるのである。

教育評価の活動とは、教育活動の改善という理念をもっているのであつて、一步でも教育を理想的なものに近づけようとする人間理念のあらわれなのである。

そういう理念はすべての人々がもっている。誰もが、毎日毎日の自己の教育活動を反省し、明日はより進歩した教育を生み出そうと努力している。昔からそういう人々の努力によつて、教育の結果が積み重ねられ、人々に受けつがれてそれが現在の段階の教育活動の形を生み

出したのである。併しわれわれはそれを更に科学的な方法で、社会化された方法で組織的に行い、より能率的に行おうとするのである。そこに教育評価ということが言われ出したのである。

こういう点から考えると、教育評価は、最後は現在の教育活動の批判とその改善の方途を発見する所にあるのであって、いわゆる成績評定や、学習効果の判定が、生徒児童の評価に終ってしまいか、たとえその結果教育活動の反省ということが行われても、それは教師の参考という程度に終り勝ちであるというのは根本的に異なるのである。

教育評価では、生徒児童の学習効果の判定も、方法として大いに必要である。それが明らかにされなければ、如何なる結果が生れたかが明らかにならぬからである。如何なる結果があらわれたかを明らかにし、それは最初の予想とどう異なるかを明らかにし、その喰いちがいがどこにあるかを科学的に分析しなくてはならぬのである。そうして、教育活動の欠陥のあった所を明らかにし、如何に改善するかを発見しなくてはならぬ。そこに最も力を注がればならぬのである。そうして、その現在の教育活動を分析し、反省し、改善の方途を発見する所に、科学的な、組織的な方法を使わなくてはならぬのである。そこに比重が高くかかつて来る所が、ただ成績評定をし、それを参考として、場合によっては自分の教育活動を反省するという程度とは異なるのである。まず教育評価と、成績評定の区別をこのようにはつきりつけることは、教育評価の活動というものを今後育ててゆく上に非常に重大なことであろう。とくに評価の場合に、その方法として、部分的に学習効果、成績の判定などということも行われるので、尚更、基本的な意味、乃至全体的な構造のちがいを明らかにしておくことは、これから、その構造を考えるに当たっても、特に必要なことである。

(11)

次に一口に教育活動の評価といっても、その教育活動というものを如何なる視点からとらえるかということから、様々な評価の対象が考えられる。まずわれわれの毎日行っている教育活動は、いろいろな単位で把握することが出来る。毎日の毎時間、毎時間という一時間の活動を単位として、その時間時間の学習の指導を一つの教育評価の対象とすることが出来る。そういう学習の指導は、様々な教科によって、種類を分けてみることも出来る。例えば、国語の学習指導、社会の学習指導というように。所でそれを一時間の単位でみて、その一時間の学習指導の結果は、どういうようにあらわれたか、そのどこに、どういう問題があったかとみる事が出来る。これは、或る一時間の学習指導の評価活動を行うことであろう。

学習指導は併し、一時間の単位でのみとらえるとは限らない。何時間もつづいた一単位というようにとらえてみることも出来る。そうすれば、或る教科の一単元の学習指導が評価の対象となるということである。もつと時間の中をのぼして、数単元に亘り、或は一年間に亘り、それを一まとまりの教育活動、学習指導とみてそれを対象として評価を行うことも出来る。

何れにしても、これは学習指導という視点からみた、教育活動のとなえ方であり、そういう対象に対して評価が考えられるということである。

教育活動は、学習の指導という点からばかり見られるのではない。教育活動は現在或る数の生徒を一単位として、学級を編成して行われている。多くの教育活動はこれを単位として行われている。この学級の生徒を集団として取扱ひ、その成員の間に相互に協同の精神を養ひ

共同して学習を行うという精神的な結果を予想して教育が行われている。それは普通学級経営などという言葉で呼ばれている。これも広い意味の教育活動ではあるが、主として学級という環境の設定であり条件整備という点で教科の学習指導とは区別して考えられている。そういうものもまた評価の対象となりうる。

教師の学級環境の整備や運営が、その学級の成員の中に如何なる精神的状态を生み出したか、成員相互の人間関係を如何につくりあげているか、それは好ましい方向に向っているか、予想された結果にたがわずにあるか、どこにどのような問題があるか、という様な点を評価してみ、改善の方向を発見することは意義のあることである。

また教育活動を、教育課程という視点からみて評価することも出来る。教育課程とは、生徒児童の経験の系列というように一般に言われている。生徒や児童の経験の系列は、具体的には教師の教育活動と全面的に関係のあることである。学級経営や学習指導の結果、具体的に経験として成立して来るのである。そういつてしまえば、区別が出来なくなるが、それを大きく、如何なる経験が如何なる順序にならんでいるかという点で、主として経験の領域とその系列という構造的な点を問題にすることも出来る。いわば巨視的とも言うべき見方である。言いかえれば主として、教育の内容方法の構造関連の問題とも言うべきものである。学習指導は、この教育課程に対して言えば、経に對する緯の如き関係にある。経験の系列が現実のものとして成立して行く緯の如きものである。

この両者は、概念の上では車の両輪の如きもので、如何に教育課程がすぐれた構造関連をもつていようと、それを生かす学習指導が拙なれば、現実にはよき効果はあらわれない。反対に学習指導が如何にすぐれていようと、教育内容方法の構造関連の上に欠陥があれば、こ

れまた全体として教育の結果は好ましくない。教育活動は様々な角度からみて、よき調和が必要である。かくして、教育課程を評価して、教育活動の全体の構造関連がどうであるかという点を批判検討して行くことも、教育の改善のためにまた欠くべからざるものである。

以上の如く、教育活動は、様々の観点から様々に評価の対象となるのであるが、何れも教育活動の改善という立場から、その現実態が如何なるものであり、それは最初から内在する目的をどの程度まで実際の結果として生かしているのか、ということを経験的に分析することである。

(三)

教育評価を行うためには、様々な客観的資料が集められなければならない。否、教育評価というのは、その形式から言えば、教育活動を分析し様々な資料を集めて、これを相互に関連づけ、目的と結果とが相異した原因を明らかにし改善の方策を発見することであるといった方がよからう。

先ず第一に必要なものは何か。第一に、教育活動は如何なる目的を以て、即ち如何なる結果を予想して行われたかを明らかにしなければならない。これは一面から言えば、教師の意図した所といつてもよい。併しこの教師の意図した所が真に何であるかということをとらえるのは、考えてみればむずかしいことである。教師が、自分の意図はこれこれであるといったのが、果して真に教師の意図といえるか。極端に言えば、教師が口で言ったことが、それが意図であるか。教師の口で言ったことと、真に意図していることとはちがつているかも知れない。そう考えるとなかなかむずかしい問題である。併し真の問題はそういう意図した所が何であるかではなく、現に行われた教育活動に内

在して、それらを統一している所の目的性は何かということである。即ち行われた教育活動をみて、それを目的統一体として把握し、その目的性を発見することである。それが現実に行われた活動の中に内在する目的である。それは教師がその通り意識している場合もあろうし、意識していない場合もあろう。意識していないというのは過大に意識したり過小に意識しているということである。

例えば、学習指導で新聞の機能について理解させるというように教師は意識しているが、実際に行われた学習をみれば、それは新聞社の機構を理解させていることになっていない場合もあろう。そういうことは、実際に行われた学習の中から把握して来なければならぬ。

さて、この目的が全体の教育活動を構造づけ、或る結果を生み出して来るのである。そこで次には、この目的に基づいて行われた、教育活動の構造的な把握が必要である。学習指導にしても、学級経営にしても、教育課程にしても、現実のものは、刻々と流れ去ってしまうのである。この流れ去ったものが、教育活動の現実なのであって、教育の現実の進歩とは、この流れ去る性質のものが進歩することなのである。われわれは、教育の現実を把握することが難しいので、所謂計画と称するものによって代用している。教育課程の計画とか、学習指導の計画とかである。そうしてそれを様々に批判、検討し、再構成している。所がそれほどまでも頭の中の計画にすぎないのであって、それが現実には如何なる形をとってあらわれるかは、わからないのである。計画の立派なものが出来、それが教育の進歩であるかの如く見誤っているが、それを実際に生かす教師の活動の能力もあれば、設備等の環境というものもあり、必ずしも計画通りに現実にはあらわれない。そこで計画のみを問題にして居れば、現実の貧困さは見失なわれることになるのである。

われわれの問題はあくまで現実なのであるから、この流れ去る現実を如何にして把握するかということに力を注がねばならない。それは教師の活動能力の表現であり、施設設備の表現であり、生徒児童の行動の表現であり、何所に如何なる問題があるかを発見する源泉なのである。これを把握する方法は、教育活動の観察記録という方法以外にはない。教育活動の客観的な観察による把握である。これによって、教師が現実には如何なる目的をもつて教育活動を行ったかも分れば、また、教師がその目的のもとに如何なる指導をしたかも、如何に施設設備が使用されたかも、児童生徒が如何に行動したかも分るのであろう。それらは結局は、その教育活動の目的のもとに構造をもつて統一されているのである。構造連関が緊密な場合もあれば、粗雑な場合もあろう。ともかく、如何なる程度の構造連関であるかが把握されるのである。そうして、そこからこの教育活動の問題点も明らかにになり、改善の方向も発見されて来るのである。

次に、生徒児童の行動の仕方が教育の結果どういう事態に到達しているかが明らかにされる必要がある。生徒や児童の行動の仕方の把握である。これはまず第一に実際の教育活動の場面で行われているものを把握することが出来る。即ち観察記録の中で、生徒、児童の行動がどうあるかを分析的にとらえることが出来る。また所謂テストによって、行動の仕方をとらえることも出来る。即ち問題を出して、反応の仕方をみてそれによって行動の仕方がどの程度かを察するのである。テストというのはここに位置づくのである。

教育活動は結局は生徒児童の行動の仕方が、発達して行くことであるから、その行動の仕方が、その教育活動に於て最初予想されたものと異って居れば、それは何所かに原因があると考えるのである。それは目的の立て方に誤りがあったかも知れない。目的はよかったが、そ

れを表現する方法にあやまりがあったかも知れない。或は生徒児童の能力の判定にあやまりがあったかも知れない。そういう点が明らかにされて行くには、教育活動の観察記録によって把握されている教育の現実と一々照合してみなくてはならぬ。そこに問題が明らかになり、教育活動の仕方についての改善の方途が出て来るであろう。所でこういう評価は、既に行われた教育活動に対する批判検討であって、今後の活動の資料となるかどうか。具体的な教育活動などというものは、一回限りのものであつて、例えば同じ単元についての学習指導であつても、同じことが二度実現することはない。生徒もちがえば、時、所あらゆる点にちがいがあつて、そういうものを、検討することによつて如何にして今後の改善の方途を発見することが出来るか。それは結局この所は、あの時こうすればよかつたという死屍の年令を数えることになりはしないかという疑問があろう。

確かに評価とは、そういうものである。ただわれわれは、これを一般化し、普通のものとして、これを原理的に捉えようとするのである。併しそれは唯原理でなく、あくまで具体の中に生きた原理なのである。否具体を原理的にとらえるのである。そのことにより、別な具体に対して、原理的に反応する力を得ようとするのである。

この意味では、教育評価とは一方に於ては、教師の教養を高める、教師の行動の仕方についての修練だということが出来よう。教師が自ら評価活動を行うことにより、己れの考え方、見方、行動の仕方を次第に構造あるものとして行くといふ一つのプロセスと見る事が出来る。

(四)

評価活動は、具体的に教育活動をおさえ、これを原理的に分析し、

一つ一つの活動の問題点を明らかにして行くといふ仕事であつて、それらを数多く集積し、それによつて、次第に一般化し共通点を発見し、新しい教育活動の方式を生み出そうとするのである。これは一人一人の教師によつて行われる成績評定とは根本的に異つた目的をもつたものである。いわばあくまで教育の改善といふ社会的な目的をもつたものなのである。

併しこの目的が現実に生かされるには、評価活動自体が社会的な組織を以て行われ、多くの評価の資料が集められ、その中から一定の結論を見出して、具体的な改善方を考えるということがなくてはならない。評価委員会の如きものによつて、これが常時行われる体制にならなければ、教育改善のための評価活動とはならないであろう。

事実、教師の一人一人や、学校の中の評価活動に限定されて居ては、狭い夫々の世界の中だけの独善的な評価活動になるのであつて、多くのものとの比較検討によつて、正しい評価も行われ、その結果も妥当公正なものとなる。それらが多くの人々の中に行き亘つて行くことにより、多くの教師の教養ともなり、それを通して評価の結果や改善の方途が客観的にみとめられ、普及して行くのである。そこから教育改善の道が開けてくるのである。