

## 評価者としての教師の責任の視点から

上越教育大学 西 穰司

### I 本提案の意図

わが国の今日の青少年を取り巻く発達環境は、全体社会の情報化・国際化・高齢化・少子化が急速に進展するなかで、かつてとはおおいに異なる様相を呈しており、とくに日常生活での彼らの直接的な社会体験を通しての対人的コミュニケーションの不足が深刻といえる。このような状況下において、学校教育においてこれまで長く保持され、自明視されてきたとさえ思われる学力・評価観の抜本的転換が不可欠の課題であると思われる。本提案では、今日においてきわめて重要なこの学力・評価観の転換の基本方向と課題について、学校教育の第一線の実践者としての教師の実感や具体的行動に焦点を当てて、筆者の率直な見解を述べることにしたい。

ところで、このたびの教育課程の基準のねらいの一つ、「ゆとりのある教育活動を展開するなかで、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」という国家的行政基準（指導観）は、学校教師の日々の実践感覚において矛盾なく理解できる指導観であるといえるのか。この行政基準（ねらい）は、単純にないし表面的に読んでしまえば、とくに問題がなさそうではあるが、改めてその内容を深く吟味してみると、相当むずかしい実践的課題を教師たちに突きつけていると考えられる。すなわち、どの児童生徒にも「基礎・基本の確実な定着を図り」、なおかつ「個性を生かす教育を充実する」という二つの事柄は、言葉こそ綺麗ではあるが、教師の日々の実践の文脈に置き換えた場合、もともとかなり実現困難な言説の恐れがある

と思われる（駒林邦男，1987参照）。

現在種々の教育改革の施策が積極的に展開されるなかでの日々の取り組みにおいて、教師はこうした文言や用語の意味を深く吟味し、自身の実践感覚のレベルで納得でき、しかもその中身を具体的事実として示じよう主体的な解釈と判断を下すことが肝要と考える。そうした姿勢に立つことが、学校教育の第一線を担うわが国教師に求められる社会的責任でもあると、筆者は考える。

ただし、青少年の望ましい発達を助成するという役割は、もともと学校教師のみによって果たされ得るものでないことを、ここでははっきりと確認しておく必要がある。わが国の現在の社会・文化状況を考慮すると、学校教師は、青少年の学習・発達を援助するさまざまな人的資源のなかで、血縁的關係に基づく保護者と、医療的・法的・福祉的専門機関の担当者等との社会的中間者（媒介者）としての特質と責任を有していると、筆者は考える（西穰司，1999，6-7頁参照）。この立場を基礎にして、21世紀型の学力・評価観をどう描き出し、どう具現できるかについて以下考察することにしてしよう。

## II 21世紀型の学力・評価観の基本要件

わが国の学校教育において、これまで追求されてきた学力やその評価に対する一般的傾向を考慮すると、筆者は21世紀という新たな時代状況において求められる学力・評価観として、次の3点が基本要件とされる必要があると考える。

- (1) これまでわが国の青少年の測定学力が概して高いとされてきたが、その学力の土台ないし基底部分（関心・意欲・態度など）の弱さを見据え、克服しなければならない。
- (2) 日本の学校教育における評価は、学校教育の量的拡大過程での上級学校への入学者選抜方法における客観性や公平性確保が重視されて来た経緯もあり、数量的序列主義ないし相対主義的色合いの濃いものと受け止められてきた【「課題学習」重視のカリキュラムと評価】。しかしながら、明らかに客観テストの結果重視の評価には限界があることを踏まえて<sup>①</sup>、これか

らは児童・生徒の個人差を深く考慮しつつ質の高い学力保障のための総合的援助活動としての「評価」(assessment)の考え方が採用される必要がある(James, M., 1999参照)。

- (3) 21世紀社会に生きる市民に求められる広い視野と高い倫理性を伴った質的に優れた学力を着実に育てるためには、青少年の“学び”の意味づけを重視する評価が可能な適切な方策が案出されなければならない【「志向学習」重視のカリキュラムと評価】(西穰司, 1999参照)<sup>(2)</sup>。

### Ⅲ 「評価者としての教師」という認識の意味と課題

#### 1. 従前の学校教育における評価をめぐる教師にとっての基本的課題

教育サービスを提供した側(つまり学校・教師)が、そのサービスの結果や成果を自ら「評価」という奇妙さが、もともと学校教育の評価にはつきまどっている。しかし、仮に教育サービスを受けた側(生徒・保護者など)からの評価を詳細に実施したとしても、その評価結果がどの程度妥当性・信頼性を持ちうるかは疑問なしとしない。

ところで、わが国においては、生徒の学習の評価をめぐる、実質的には客観テストの成績による一定の集団内での相対的な「評定」(valuation)ないし「格付け」(rating)が重視され、本来の「生徒にとっての今後の学習課題の提示や意欲づけ」、さらに「教師にとっての今後の指導内容・方法改善策の案出」の機能がきわめて不十分であったといわなければならない(安彦忠彦, 1999, 186-187頁および西穰司, 1996参照)。

#### 2. 「評価者としての教師」という認識の意味

「評価者としての教師」という認識は、上述のような外部指標に基づく、冷たい「評定」や「格付け」ではなく、個々の生徒に寄り添いつつ「生徒の今後の学習課題の提示や意欲づけ」と「教師の今後の指導内容・方法改善策の案出」という本来的な「評価」(assessment)の機能を担う教師が、これから強く期待されるという意味である(佐藤真, 2000参照)。

#### 3. 「評価者としての教師」に求められる責任感とその共有・履行体制の追求

上記2に述べた本来的な評価を十全に行うことは、もとより容易ではないが、勤務校の同僚教師や関係者（生徒の保護者・地域住民等）との積極的な連携を図りながら、高い倫理性を伴った責任感を共有し、その履行体制（いわばアカウントビリティ）の確立に努める必要がある。

ただし、ここでいう責任感とは、青少年の学習・発達援助者群のなかの社会的中間者（媒介者）としてのそれであって、その社会が学校教育に付与している資源ないし条件の制約を免れない性質のものであることを確認しておきたい。その意味で、わが国の教師の勤務構造の適正化や学校経営における慣習の大胆な見直しも今後真剣に取り組まれるべき不可欠の課題であることを指摘しておきたい。

#### <注>

- (1) 客観テストは、①すべての人に対して同じ意味を持ち、誰が採点しても同一の結果となるようなテスト項目を作成すること、②項目群が全体として一次元性をもち、個人差を敏感に反映するような弁別性を備えていること、という2条件の特質がある。

また、客観テストの限界として、断片的・人工的な項目の寄せ集めにすぎず、個別的な知識の記憶についてならば測定できるとしても、論理的推論・批判的検討・創造的総合などの高次の知的測定の困難性が指摘できる。梶田毅一、1992、168-169頁参照。

- (2) 教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」（2000年12月4日）に示された、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を基本とする考え方に立ち、指導と評価の一体化を積極的に推進すべきとする方向は、筆者もきわめて妥当であると考えられる。

#### <参考文献>

- ①安彦忠彦「カリキュラムの評価的研究」、安彦忠彦編著『新版カリキュラム研究入門』勁草書房、1999所収、181～207頁。
- ②梶田毅一『教育評価（第2版）』有斐閣、1992。
- ③駒林邦男「『基礎・基本』の徹底と『個性』重視は両立するか——『学習指導要領』『総則』の部分的検討——」、日本学校教育学会編『（学校教育研究第7号）学習指導要領を問う』東信堂、1987所収、4～14頁。
- ④佐藤真「教師の『みとり』能力の本質的性格と課題——『総合的な学習』

における質の評価法を中心に——」, 日本学校教育学会編『(学校教育研究第15号) 学校のアカウンタビリティを問う』教育開発研究所, 2000所収, 85～97頁。

- ⑤ 渋谷憲一『(学校改善実践全集第9巻) 子どもを伸ばす評価』ぎょうせい, 1987。
- ⑥ 西穰司「教科教育における評価の課題と展望——教師の自己評価を中心に——」, 上越教育大学教科教育に関するプロジェクト研究会(代表: 二谷貞夫)編『教科教育学教育の理論と実践』1996所収, 157～166頁。
- ⑦ 西穰司「子ども一人ひとりの『よさ』を育む学校教育の課題——『教え込み主義』の学校観の吟味を中心に——」, 教育と時間研究会編『ジャーナル教育と時間』第6号, 1997所収, 3-13頁。
- ⑧ 西穰司「教師の専門性とは何か」, 藤岡完治・澤本和子編著『(シリーズ新しい授業を創る 第5巻) 授業で成長する教師』ぎょうせい, 1999所収, 3～14頁。
- ⑨ James, Mary, *Using Assessment for School Improvement* (Oxford: Heinemann, 1998)