

【書評】

田中耕治著『学力評価論の新たな地平 ——現代の「学力問題」の本質とは何か——』 (三学出版 1999年7月発刊 1300円)

二 宮 衆 一

『学力評価論の新たな地平』と銘打たれた本書は、3年前に発刊された前著『学力評価論入門』（1996年）の続刊である。前著が「学力評価論」における理論的体系性の展開を意図したものであったのに対して、本書はその「一度組み立てた系統性や体系性の質を問い直そうと意図したもの」として位置づけられる。つまり、両著作の関係は前著によって理論的枠組みの構築を、本書によってその理論的枠組みの実践的妥当性を確認するという視点から「学力評価論」という若い科学を開拓するものとなっている。こうした両著作の関係から想像できるように、本書は前著において提起された基本的な理論的路線を踏襲しながらも、前著の出版から今日に至る期間の中で生じた教育問題と密接な関連を保つことが意図されている。

両著作に共通するタイトルである「学力評価論」とは何か。前著では「学力」という対象の特質と対応しながら分化してきた3つの学力研究分野が示されていた。それらは「その時代に存在している学力の実態や学力の見方（学力観）とそれを規定または要求する学校と社会（企業や地域・家族など）のあり方を問おうとする」「学力の社会・政策学」「あるべき望ましい学力（学力概念）の探究と、それに基づく学力の形成と評価の方法を明らかにしようとする」「学力の教育学」。そして、最後に学力の主体的側面に注目し、「能力・知能に占める学力因子の特質や学力形成の内的メカニズムを解明しようとする」「学力の心理学」の3分野である。「学力評価論」とはこれら学力研究のなかの「学力の教育学」に位置づく。しかし、著者によると「学力評価論」は学力形成における一つの要素である「教育評価」を直接の立脚点とすることによって、他の「学力の社会・政策学」「学力の心理学」の諸成果を結合し、学力研究の統合的な展望をめざすものであると述べている。直接的には表明されていないが、本書もこうした構想を受け継ぐものである。本書の章立ては以下のようになっている。

- 第1章 「子ども観の転換を『子どもの権利条約』に読む」
- 第2章 「学力評価論が直面している課題とは何か」
- 第3章 「『総合学習』は学力評価論に何を提起しているか」
- 第4章 「学力評価論の現段階を問う」

第5章 「学力評価のしくみはどうなっているか」

以上のような5つの章によって本書は構成されているのであるが、前著『学力評価論入門』との関連性から評者としては第4章から読むことを薦めたい。第4章では「学力評価論」の支柱である「教育評価」についての理論的枠組みが展開されている。この章において読者は、「絶対評価」「相対評価」「個人内評価」「到達度評価」という4つの教育評価の立場から戦後の教育評価観の歴史を俯瞰し、現段階での「学力評価論」の到達点を理解することができる。そして、現代の子どもたちを圧迫している「学力評価」＝「焼きゴテ」という「選抜と序列」に奉仕する現在の支配的評価観に代わる新しい評価の思想的系譜に出会うことになる。「焼きゴテ」という暗いメタファーで語られる「教育評価」に代わる著者の主張する教育評価の新しいあり方とは「教育活動を評価する行為」としての「教育評価」である。しかしながら、この評価観はそれほど新しいものではない。「教育活動を評価する行為」としての「教育評価」は、1930年代のアメリカで成立した「エバリュエーション」に起源を遡ることができ、日本でも戦後初期における国語科学習指導要領の作成時のエピソードである「国語科における評価」と「国語科の評価」の相違、そして1970年代中頃に登場してくる「到達度評価」の歴史的遺産として今日にまで継承されている。本書では、この貴重な遺産である「到達度評価」が前著に引き続き「学力評価論」の今日的形態として把握されている。「到達度評価」の意義とは「共有の目標化」と「目標の共有化」を同時に実現することによって、「全ての子どもたちに確かな学力を保障する」点にある。こうした特質を持つ「到達度評価」に関わって、次のような特徴が引き出されると思われる。

まず、「学力保障の立場」が第一点目の特徴として指摘されるだろう。学力保障の重要な着眼点として本書で提起されている「共有の目標化」と「目標の共有化」は次のような意味を持っている。前者は様々な価値を体現する文化価値の中から子どもたちが共有するに値する教育目標を選択・編成することを意味する。すなわち、共有することを目標とする「共有の目標化」は、教育課程がめざす学力像が「本当にこの社会を自立的に生きるにふさわしい内容であるかどうかを吟味する」という批判的精神を自覚化する視点である。後者は共有するに値する教育目標に全ての子どもたちが到達することを保障するという意味を持つ。教育目標を子どもたちが実際に共有化していくためには、多様な「科学知」や「生活知」を保持する子どもたちの実態に即すると共に、「多面的で重層的な『教材・教具』を準備」といった共有を実現化するための柔軟な教育的行為を必要とする。「目標の共有化」とは、子どもたちの学習過程へのそうしたダイナミックで柔軟な働きかけを教師に要求するものである。

「到達度評価」に関わる第一点目の特徴である「学力保障の立場」とは、「到達度評価」という名前の由来である「到達目標」を明確にし、その共有化を図る「共有の目標化」を自覚的な課題とすることによって、「社会を生きるにふさわしい」学力像を絶えず問い直す契機を含むことになる。そして、「共有の目標化」によって設定された「到達目標」を再度「目標の共有化」という教育の実践的な過程の課題とすることを通じて、子どもの学習実態に即した柔軟な教育的働

きかけを要求し、このことによって全ての子どもたちに価値ある確かな学力を保障していこうとする立場である。本書での第1章、第2章、そして第3章は「到達度評価」が持つこうした「学力保障の立場」から「総合学習」をはじめとする現在の教育状況に対して日本の教育が進むべき筋道を提案している。また、こうした本書での提案は「あるべき望ましい学力（学力概念）の探究」という観点から今日の日本に「存在している学力の実態や学力の見方（学力観）」を問い直すという文脈において「学力の教育学」と「学力の社会・政策学」をつなぐ役割を果たしていると考えられる。

次に第二点目の特徴として「教育実践改善の立場」があげられる。教育実践においてややもすれば教師が陥りがちな「教えたはず」「教えたつもり」という実践の空洞化を防ぐ「教育評価」の精緻化がこの立場の立脚点である。著者によると、この立場は「到達度評価」が提起した「形成的評価」に具体化されている。従来の教育では、実践の最後にのみ実施する「総括的評価」が教育評価の中心に位置づいていた。これに対して「到達度評価」は、実践過程の中で行われる教師による様々な評価行為を自覚的に評価論として汲み取り、これを「形成的評価」として教育評価の中心に位置づけ、授業改善に生かそうとする試みである。それは、この点において「子どもたちを評定する活動」という「焼きゴテ」式の教育評価観から脱皮し、「教育活動を評価する活動」へと教育評価を転換させるものであった。

しかし、こうした意義を持つ「到達度評価」も『『教育実践における目標の規定性』』に対する機械的な理解があったため、それが持っていた「わかる授業づくり」という方向性を見失い、一歩間違えば「つめこみ教育」へと転化する危険性を持っていた。本書では第4章、第5章を中心に、従来の「到達度評価」が内包していたこうした弱点を分析すると共に、「教育評価」を中心とした「わかる授業づくり」という本来それが持っていた貴重な遺産を実現するための方略として「到達度評価と個人内評価の内在的結合」を提案している。この新たな方向性は、子どもたちの「つまずきをなくす授業づくり」から「つまずきを生かす授業づくり」という授業原理の発展の中に明確に示されている。「つまずきをなくす」という教師を中心とした教育実践改善の立場から「つまずきを生かす」という「つまずき」を教師と子どもが協同で自覚的に克服していく教育実践へと進んでいくことを提案したこの立場は、子どもたちの「自己評価能力」の形成をめざすものである。この「到達度評価と個人内評価の内在的結合」は「学力の教育学」から「学力の主体的側面に焦点を合わせる」「学力の心理学」との結合をはかるものといえるだろう。

最後に、願わくば読者には本書によって現在の教育問題に対する一筋の光明を見出すことを、著者には著者自身が「おわりに」で述べているように本書を「踏まえたさらなる著作の誕生」を期待したいと思う。

（京都大学大学院教育学研究科 修士課程2年）