

到達度評価論からの授業改革

倉橋 忠

(1) 荒れる子どもとの出会い

教師としての新任1年目、悲痛な子どもたちの叫びに出会った。子どもたちは、毎日のように、教師に襲いかかり、破壊の限りを尽くした。校内暴力は、子どもたちの「わかる授業」を求める、子どもたちの最後の手段としての悲鳴である。

対教師暴力の大半は授業中に発生する。子どもと教師が最も接近する場面だからだと説明する者もいた。しかし、より、子どもに接近している教師は、子どもに説得力をもっていたし、襲われることはなかった。

学校中のガラスが割れるような状況の中でも、成立している授業があった。「ワル」が授業に参加し、クラスが一つになって学習ができていた。授業技術の差だと周囲の教師は考えていた。

学年が全体的に荒れ、ほとんどの授業が成立しなくなったとき、学年会で教師たちは、一人の人物の力を借りることにした。校区の寺院の住職であった。住職は、体育館で何の小細工もしない状態で、ざわめいた状態を制止することもなく、淡々と話しはじめた。教材は谷村新司の「北風のエアール」だった。「人は一人で生きているのではない。人の歓びを自分のものにできてこそ人間だ。」という、内容は極めて説教くさいものである。しかし、その教材と「説教」の内容の見事な対応と、住職の巧みな話術に子どもたちはひきつけられた。約90分間、普段、教室にも入らない子どもたちが、私語もせずに住職の「説教」に聞き入った。

このシーンは、子どもよりも教師に感動を起こした。「わかる授業」こそが、学校を立て直す「力」だということに気がつく、私の第1歩であった。

(2) 到達度評価との出会い

「デキの悪い」子どもでも、授業に参加させ、テストでも50点以上をとらせる先輩教師がいた。腕力をもっているわけでもない。彼の武器は、授業だった。奇抜な教材を使うのでもない。特別に、話術に長けているわけでもない。それでも、子どもたちはその教師の授業には参加した。彼が、行っていたことは教育目標の徹底的な研究であり、教育目標の体系化だった。その体系化された教育目標は、地理的分野、歴史的分野及び公民的分野のすべてを包括していた。彼は教えてくれた。

「教育目標の徹底した研究こそが授業の生命だ」と。「到達目標の体系化は、道を歩きながらでもできる」とも教えてくれた。これが到達度評価との出会いだった。

子どもたちは証言した。「あの先生の授業を受けたら、勝手に点がとれるんや」と。教師歴20数年の中で培われた、教育目標の体系化と教材・教材構成の対応だった。子どもたちが学習する道(手

順)を、具体的な到達目標にしていくことが、授業過程の構造を明確にし、授業者である教師自身の教育目標がぶれないことを担保するのではないか。さらに、到達目標と構造的な対応関係にある教材が用意されることによって、子どもの学力をより確実に高めることが可能になる。先輩教師は、それを具体的に示しているのだと私に感じさせた。

この住職と先輩教師の「授業」の共通点こそ、授業成立の基本だと私は考えた。そこに見られるのは、教育目標と教材・教材構成の完全な対応である。そのことによって、子どもたちは「授業」に参加し、「わかる」ことができたのである。「わかる」から「楽しい」、「わかる」から「やってみよう」とするのである。

一方、荒れる授業の共通点に、教育目標の不安定性と、教育目標と教材・教材構成の非対応がある。さらに、教育目標の不安定性は、授業内容と教育評価(テスト)の非対応に現れる。授業内容と評価内容が対応しないとき、子どもたちに与える教師に対する不信感と「わからない」状態が「構造的」に生み出される。「授業を真面目に聞いていても、テストになったらわかれへん」という反応は、授業エスケープをする子どもや荒れる子どもたちに共通する経験的事実である。

これらの体験が、到達度評価論に基づいて教育目標と教材構造・教材構成の関連を研究するに至る動機を形成している。

(3) 到達度評価論の前史

到達度評価は、学力保障を通じて、子どもたちの発達保障を実現するために教育評価のあり方の再編成を主張するものである。また到達度評価は、ブルーム(Bloom, B. S.)のマスタリー・ラーニング(Mastery Learning)理論に多くを学び、理論的な基礎を形成している。しかし、それは単に輸入・翻訳の教育実践の取り組みではない。

田中耕治によれば、文献の中に「到達度評価」の用語が登場するのは、1975年の京都府教育委員会作成の「到達度評価への改善を進めるために ― 研究討議のための資料 ―」が最初である¹⁾。しかし、到達度評価の成立には、評価論の成立と到達目標の研究及び実践の結合という条件が必要であった。以下に、その成立の跡を概観する。

わが国における評価観念の端緒は、「芦田恵之助『読み方教授』(1916年)出版前後からはじまる生活綴方運動がつくりだした評価観念」だと中内敏夫は指摘する。芦田以降の生活綴方運動の中で、「教育の結果を、子どもが学習した知識と子ども自体とのかかわりあいにもで探りをいれる形で評価する、全人评价の日本における原型」²⁾が生み出される。

そして、この生活綴方運動から生み出された「評価観念」を継承しながら、中内は教育評価の基準について次のように主張した。教育評価の「基準は、学習者である子どもの『生活の論理』(東

1) 田中耕治「到達度評価の成立」稲葉宏雄・大西匡哉・水川隆夫編著『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』あゆみ出版 1984. 7. 20 p. 305

2) 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 国土社 1983. 3. 20 pp. 162-163 初出『現代教育学』第2巻 岩波書店 1960

井義雄)と、学習対象である『教科の論理』(同)のあいだの拮抗の構造の客観性の度合に即してつくりあげなければならない」³⁾。この中内の教育評価論は、到達目標への足がかりを提供した。

一方、現場教師や各種教育研究団体による教科内容の研究が、1960年代に展開・発展した。現場教師たちによる各教科の教育内容や教材の研究は、各教科の指導過程を明確に体系化した。この教科の体系化が、指導の段階で指導すべき内容を明確にし、子どものつまづきを分析する視点を提供した⁴⁾。こうして1960年代には、教育評価論の成立と現場教師や各種教育研究団体の教科研究の蓄積があり、到達度評価の誕生のための土台を形成していた。

ところで1967年のわが国の教育界では、「落ちこぼれ」問題が大きな社会問題となり、一方で相対評価のもつ問題性が指摘されるようになっていた。特に「落ちこぼれ」問題は、現場教師の大きな課題となっていた。そうした事情が、現場教師たちの教科研究を発展させた要因でもあった。

この状況下に、梶田叡一らによって1973年、ブルームらの『教育評価法ハンドブック』⁵⁾が訳出された。梶田らによって教育現場の教師に紹介されたブルームのマスタリー・ラーニング理論は、適切な指導があれば、すべての子どもが一定の目標に到達するというものであった。このブルームらの主張は、現場の教師を強く刺激した。

こうしてみた場合、1960年代から取り組まれてきた教科研究とブルームらの主張が出会ったときに、到達度評価の具体的な一歩が始まったといっていよいであろう。その背景には、わが国の教育事情と、中内をはじめとするわが国の教育評価に関する研究の成果があったのである。

ブルームのマスタリー・ラーニング理論の特徴は、教育目標の分類と教育評価の結合にある。「ブルーム・タクソノミー」では、教育目標となりうる能力を認知的領域、情意的領域、運動技能的領域の3領域に分析し、それぞれの領域を「行動」の単位で細部にわたり分析する⁶⁾。さらに、教育評価は、診断的評価、形成的評価、総括的評価の3つに分けられる。その中で、特に形成的評価は授業過程で実施され、教育課程や授業の改善に機能するものとして重要な意義が与えられる。

(4) 到達度評価の主張

到達度評価は、五段階評定に代表される相対評価を次のように批判して登場した⁷⁾。

戦前の絶対評価は、教師の主観的判断が強く入り込んだものであった。そこには、絶対評価のための内容・目標に準拠した評価基準を明確に示すという発想は見られなかった。そのために戦後、数理的科学的性を根拠にした相対評価は広く支持された。

3) 前掲 中内『増補 学力と評価の理論』p.165

4) 柏木正「到達度評価の胎動」前掲『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』p.300

5) B.S.ブルーム, J.T.ヘスティングス, G.F.マドゥス著『教育評価法ハンドブック・教科学習の形成的評価と総括的評価・』梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵聖訳 第一法規 1973.11.25

6) 田中耕治「ブルーム・タクソノミーの成立」B.S.ブルーム 稲葉宏雄・大西匡哉監訳『すべての子どもにたしかな学力を』明治図書 1986.3 p.317

7) 田中耕治「到達度評価の基本的な考え方」全国到達度評価研究会編『到達度評価 6』明治図書 1986.2 pp.13-14

稲葉宏雄「今こそ到達度評価の実践を」前掲『基礎からの到達度評価』 pp.14-15

大西匡哉「到達度評価の考え方」同上『基礎からの到達度評価』 pp.36-38

しかし、五段階相対評価は、学力の中味を示すものではなく、成績や点数の相対的順位を示すものでしかない。そのために五段階相対評価では、仮にクラスの全員が到達目標に示された学力水準に到達していても、何かの理由をつけて、段階[1]に何人かの生徒を配分しなければならない。本来、教育の任務は、段階[5]と評価される学力水準にまで、すべての子どもを到達させることにあるはずである。にもかかわらず、必ず[1]を配分しなければならないこと自体、その教育がすべての子どもに対する学力保障という本来の任務を果たしていないことを表白するものである。五段階相対評価は、落ちこぼれる子どもは必ず存在するのだという前提に立脚するものだといわなければならない。相対評価の論拠に正規分布曲線（ガウス曲線）が援用されている。けれども、「教育は目的をもつ活動であり、私たちは、教えなければならないことを、生徒に習得させようと努めている。もし、私たちの授業が効果的に行われておれば、学習成績の分布は、正規分布とは非常にちがったものになるはずである。事実、もし、学習成績の分布が正規分布に近づけば近づくほど、その教育的努力は不成功であったと断言してもよいのである」⁸⁾。また、序列主義が五段階相対評価の特質であり、そこでは学力の内容は無視され、子どもたち相互は競争者として敵対関係におかれる。それは、代理不可能な個々の子どもの全体的な人格の形成と発達を図るという教育本来のあり方から大きく離れた状態を生み出す。

では、到達度評価は、何を提案するのであろうか。到達度評価の狙いを、稲葉宏雄は「すべての子どもたちに『質の高い、豊かな学力を保障すること』を通じて、彼らの『健やかな人格発達』を実現しようとする企て」⁹⁾であるという。その考え方の基盤には「学力こそが子どもたちの人格発達の原動力であるという、ゆるぎない信念」があり、「到達度評価は、何よりもまず、学力形成と人格形成の深い内的連関を明らかにした」。「特に学校教育の場では、子どもの人格発達は質の高い学力を基礎にしてのみその推進がはじめて可能になる」と稲葉は主張する¹⁰⁾。

こうして、到達度評価はまず、学力そのものを問題にする。稲葉は「学力は、子どもの学習活動の所産である認識形成と情意形成を、一つの総体として統一する力と構造をもっており、そのことの故に、学力は、認識と情意の統一体としての人格の発達とその形成を根底から支える力である」¹¹⁾として、「知育の徳育性」を求めようとする。

さらに稲葉は「ひとりひとりの子どもの学力の固有な構造を明らかに」し、「個性的な違いをもっている、個々の子どもの学力の到達度、その状態を明確に把握する」ことこそ大切であり、「ひとりの子どもをも落ちこぼしてはならない」。それが到達度評価のとらえようとする学力の構造・内容であると主張する¹²⁾。

8) 前掲 B.S.ブルーム『すべての子どもにたしかな学力を』稲葉・大西監訳 p.185

9) 稲葉宏雄「今こそ到達度評価の実践を」前掲『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』 p.12

10) 前掲 稲葉「今こそ到達度評価の実践を」 pp.12-13

11) 前掲 稲葉「今こそ到達度評価の実践を」 p.13

12) 前掲 稲葉「今こそ到達度評価の実践を」 p.14

そのアプローチを抽象的に概括すれば、次のようになる¹³⁾。

- ① 国民的教養の基礎として欠かすことのできない学力を到達目標として設定する。
- ② 到達目標に到達させるための教材・「わかる授業」を組み立てる。
- ③ たえず個々の子どもが到達したかどうかを確認する。
- ④ ほぼ全員の子どもが到達していると確認されれば、発展的学習を用意する。
- ⑤ つまずきがあれば回復の手だてをとる。
- ⑥ 子どもの到達度が低い場合は、教材内容を再検討し、教え方を改善する。

この骨組みをもって、すべての子どもが一定以上の学力に到達できるように教科指導を確立していこうとするのが、到達度評価のアウトラインである。

したがって、到達度評価論を単なる通知簿改善運動とか、一部にみられるような形成的評価だけを強調する理解は、正鵠を射ない理解である。

(5) 到達度評価の授業

① 確かな学力をつけるための目標分析

到達度評価の実践は、基本的には目標分析と評価の二側面をもっている。この両者は表裏一体の関係にある。

到達度評価における目標分析は、教育課程と授業計画を適切にたてることを目的にした行為である。目標分析は、教科・学年目標→基本的指導事項（単元）の到達目標→授業過程の目標へと、教育過程全体を見通した視点から、順を追って段階的に、一時間ごとの具体的・個別の授業へと細分化される。これによって、教育目標の体系化と各一時間毎の授業の体系的な整合性を図ろうとする。

京都府の実践・研究では、認知・技能領域の目標と情意領域の目標とに分けて設定している。前者は知識・理解・技能・応用などの習得・習熟にかかわる目標であり、後者は興味・関心・態度などの情意の面の発達に関わる目標である¹⁴⁾。そして、習得・習熟にかかわる目標については到達目標を設定し、情意の面の発達に関わる目標については方向目標を設定している。

このように到達目標と方向目標が並列しているのは、理論的な根拠があってそうなっているわけではなく、技術的な面での困難性がそうさせているのである。したがって、情意領域の目標の到達目標化は、今後の研究課題である。

到達目標は、学力の基本性を示す目標と、学力の発展性を示す目標とに分けられる。「基本性の目標とは、その学年においてどの子どもにもつけたい基礎的な学力の習得を目指す目標であり、発展性の目標とは、習得した学力を十分に消化してそれらを深化・発展させることを目指す目標」¹⁵⁾である。

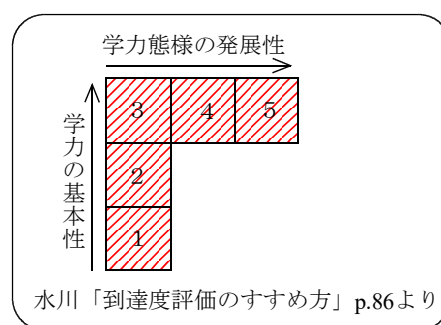
13) 前掲 大西「到達度評価の考え方」 pp. 44-45

14) 水川隆夫「到達度評価のすすめ方」前掲『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』 pp. 62-63

15) 前掲 水川「到達度評価のすすめ方」 pp. 68-69

基本性の目標の内容は、先に触れた「国民的教養」である。「十分に消化してそれらを深化・発展」させるというのは、習熟の段階を意味するものである。

この点について、到達度評価では、学力の発展性は、定着力、正確性、総合力を内容とする学力の状態であるととらえている。そこでいう「定着力とは、授業で習得した知識や技能が一定期間を過ぎてももち続けられ、いつでも使えるという学力の状態」であり、「正確性とは、授業で習得した知識や技能などを正確に再生したり使用することができ

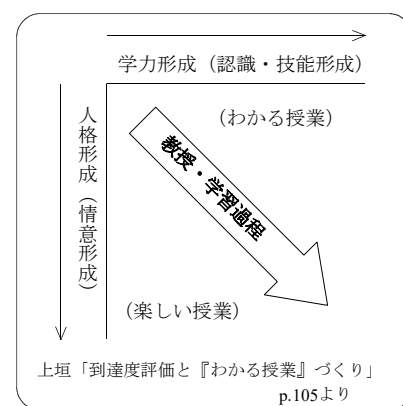


[図1-1]

きるような学力の状態」であり、「総合力とは、授業で習得した知識・技能などをこれまでに習得した知識・技能と総合し、新しい課題を解決したり、新しい考えなどを創り出したりできるような学力の状態」をいう¹⁶⁾。

しかし、定着力と正確性は量的に把握が可能であるが（[図1-1]の「3」の段階と考える）、総合力は量的な把握だけで判定し得るものではない。「総合力」は習熟の段階を意味するものであろう。

基本性の学力と発展性の学力は次のような関係にあると理解される。「発展性の学力を基本性の学力より縦の方向に高い学力ではなく、習得した様子(態様)の違いであり、基本性の学力の横の方向への広がり」であるということになる（[図1-1]参照）。



[図1-2]

この学力に基本性と発展性の二面性をとらえるアプローチは、到達度評価独自の取り組みであるといってよい。また、到達度評価は「わかる授業」と「たのしい授業」の両面を追求する試みである。到達度評価は、「わかる」を認識形成過程としてとらえ、「たのしい」を情意形成過程として位置づける¹⁷⁾（[図1-2]参照）。

② 習熟と方向目標

先に触れたように、到達度評価の発展的な学力は、「総合力」＝習熟を内容に含む学力である¹⁸⁾。

しかし、発展的な学力と、習熟の内容は微妙なズレを内包するものである。

中内によれば、習熟とは「教育過程によって組織されるモノゴトにむかっていく行為の、単なる『心内化』（レオンチェフ）、『具体性からの解放』（ピアジェ）以上の、行為の自動化と短縮化ともい

16) 前掲 水川「到達度評価のすすめ方」p. 69

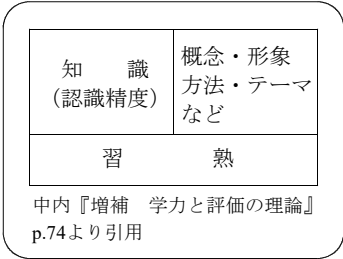
17) 上垣渉「到達度評価と『わかる授業』づくり」前掲『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』p. 107

18) 稲葉宏雄は発展的な学力を次のように説明する。「上への直線的な上昇過程として考えられるのではなく、学力の内実の相違、いわば態様の相違として、横の関係として把握されるのである。『最大限の成就』による到達目標への到達は、発展的レベルにおける到達基準達成の充実と伸長として学力の幅と厚みの増大、学力の構成要因としての知識、理解、技能、応用、分析、総合、習熟などの発展的態様の獲得と考えられる」。稲葉『学力問題と到達度評価 上』あゆみ出版 1984. 8. 5 p. 63

うべき部分をいう」¹⁹⁾。それは、「『身についた知識』とか、『その人そのものになった方法』と(いわれてきた) […]中略…」思考のひとつの決定論的客観的あり方である」²⁰⁾(()は私)([図1-3]参照)。

この習熟のレベルの具体的な順次性を明確にすることが、到達度評価における発展性の学力を判定する基準を明確にすると思われるが、中内の説明は、やや抽象的である。

ここで私の習熟に関する理解を示せば、次のようになる。



習熟とは、「だれにでも分かち伝えうる部分」²¹⁾を知識・技能として、正確に理解し獲得した内容を、(1)子どもが子ども自身の生活にあてはめることが可能になったり、(2)子ども自身の生活に具体的に活用しうる状態や、(3)また子ども自身が正確に理解し獲得した知識・技能内容を再構成して、新たな概念を模索するような状態などを指すものである。このように理解すると、習熟の段階の学力の状態は、無限に広がる可能性をおびる。また本来「発展性」は、無限に展開する可能性を予定するものである。この「発展性」こそが、子ども自身を個性のレベルへ導くものである。ここでは、もはや特定の到達目標で到達・未到達を判定することは極めて困難な状態に至る。

「定着性」・「正確性」までは、到達目標で判定は可能であり、かつ測定可能である。しかし、このように「総合力」＝「習熟」の段階は、判定不能ないし測定不能の可能性を有した「教育目標」となり、方向目標²²⁾とならざるを得ないように思える。

この意味で、方向目標に学力の内容としての意義が認められる。学者の研究成果や職人の名人芸など高度な習熟の段階では、本来的に結果そのものの到達度を示すことはできない。その段階の結果(社会的判断の結果など)そのものは、全く個性として尊重されるべきものであるからである。そもそも到達目標は、方向目標の抽象性・無限定性を克服して、方向目標の中の段階性を具体的に示し授業の教育目標を具体化するものである。したがって、この意味では、方向目標と到達目標は対立矛盾の関係にあるのではなく、相互補完の関係にあるものである。それが対立するのは、相対評価と結合した評価論・教材論・学習過程論との関係においてである。

しかしながら、習熟の順次性を明確にすることは、この方向目標の内容部分をさらに、具体的な到達目標に組み入れることを可能にすることになる。この習熟の段階の順次性については今後の課題であろう。私としては、先にあげた順が習熟の順次性を具体的に表すものであると提案したいが、今後これは実践で研究を重ねる必要があるものである。

以上から、私は教育目標を、方向目標と到達目標の両者を含む概念として仮定し、使用する。

19) 前掲 中内『増補 学力と評価の理論』第4版 p.74
20) 前掲 中内『増補 学力と評価の理論』第4版 p.74
21) 前掲 中内『増補 学力と評価の理論』第4版 p.54
22) 「到達目標と方向目標という用語は、もともと、[…中略…] 仮説実験授業の関係者のひとり板倉聖宣が、教育目標と学力評価の関係についての見解を示すために用いた用語である」前掲 中内『増補 学力と評価の理論』第4版 p.19

③ 到達度評価における評価活動

到達度評価においては、指導の段階に応じて3種の評価を行う。すなわち、授業前の評価として、診断的評価。授業中の評価として、形成的評価。授業後の評価として、総括的評価である。

この試みは、マスタリー・ラーニング理論から学び、実践化する取り組みである。

診断的評価は、一定期間の授業を始める前に、目標達成に必要な知識・技術などのレディネスの状態を確認するための評価である。なお、目標とする内容が子どもたちの既習事項でないかどうかを確認したり、教科・教材などに対する興味・関心などを調査する目的で実施される場合もある。

形成的評価は、スクリバン(Scriven, M. 1967)が、カリキュラム開発のための評価として用いたのに端を発し、後に、ブルームらが学習活動のなかでのこの評価の役割を強調したものである。

形成的評価の方法は、子どもの表情や態度の観察、発問に対する応答や発表の観察も含む。しかし、これらの観察は教師の主観が入りやすいために、つまずきを見落とし易いという短所をもつ。そこで、レポート・作品などの点検、小テスト（ペーパーテスト）などによって、全員の到達度を確認する方法がとられる。形成的評価の結果、つまずきが発見された時は、回復指導が実施されることになる。回復指導が行われる場合、1回目と同じ教材を用いるのではなく、別のわかりやすい教材を発見する必要がある。なお、クラスの大半が到達度に達していない場合には、授業時間の一部を一斉の回復指導にあてられるべきであり、少数の者が未到達の場合には、一斉学習による話し合いや班学習による教え合い、家庭学習、個別指導、添削指導などによって回復の手だてをとる。

回復の際、子どもたちによる教え合いは、到達している子どもにとって発展的な深化学習をしていることになる²³⁾。しかし、この点については、実践する場合かなり慎重にあつかうべきであろう。けだし、現実の教室を考えた場合、到達度に達しない者が固定化するケースが多いと予想できる。未到達の者が固定化している状況では、当該の子どもは常に教えてもらうという弱い立場に追い込まれる危険性がある。その危険性を看過すべきではないからである。

総括的評価は、基本的指導事項（単元）の授業終了時と、学年末に実施される。この評価では、ペーパーテストが一般的であるが、他に、感想文、レポート、子どもの作品、実技テストなどもその手段となる。この総括的評価で、つまずきが発見された場合にも回復指導が実施される。

(6) 到達度評価論に関する批判と検討

このような主張と内容をもつ到達度評価に対して、次のような批判がある。①詰め込み主義あるいはテスト主義に陥っている。②目標一覧表づくりに終始している。③教育目標と評価が対応を欠くとき、評価活動は教育とは無関係であるにもかかわらず評価結果が教育成果とみなされる。このような評価は、教育活動を阻害する。④教育目標の分類学が成立したとしても、評価には基本的に

23) 前掲 水川「到達度評価のすすめ方」pp.77-81

教師の主観性が関与することは免れ得ない。⑤評価結果の合理的利用に関心が集中して、教授活動あるいは児童・生徒の学習活動への指導助言などの教育活動が留守になったり、あるいはそれらの活動に対する教育内容研究への精力を削ぐことになりやすい。

これらのうち①②は、一般に到達度評価批判の論拠であり、特に現場教員の中でこの考え方を示す者が多い。③④⑤は、教授・学習過程論としての評価論的接近一般に対する批判と警告である²⁴⁾。

①の批判は、到達度評価が目指す授業が「わかる授業」をであることを看過するものであり、記憶主義の授業を構築するものではないことを正しく理解するものではないと考える。さらに「テスト主義」批判は、形成的評価に関しての批判であると思えるが、それは「テスト」を成績と結合させて理解する立場に対しては妥当するであろうが、到達度評価の形成的評価は子どもの成績の資料収集のために実施するものではない。あくまでも形成的評価は、子ども一人ひとりを到達目標に到達させるための、「つまずき」発見のためのものであり成績の資料としないものである。このように反批判することが可能である。しかしまた、この批判の指摘する点は、到達度評価が陥ってはならない点を警告するものであると謙虚に受けとめたい。また余り多数回にわたる形成的評価は、授業の流れをも阻害し、形成的評価のための授業となる恐れもある。そこで、形成的評価の趣旨を子どもたちに明確に説明し授業に臨むべきであるし、簡潔で要点を得た形成的評価問題を作成する努力を怠ってはならないと考える。

②の批判のように、到達度評価が、教育目標ないし到達目標の一覧表作成に終始しているようにも受け取られるのは、未だ到達度評価の歴史が浅く、過渡的な段階というよりも生成過程にあるために教育目標ないし到達目標の整理作業が必要不可欠であるからに他ならない。確かに、この作業は多くの労力と時間を要求し、現場教員の限られた時間の中で実践することは容易ではない。しかし、そのことと到達度評価の趣旨が非難されるべき理由は別物である。むしろこれは、教員及び研究者の共同作業として取り組むことによって解消すべき問題である。

③の批判は、警告と理解すべきものである。如何に精緻な形成的評価がなされようと、それが教育目標ないし到達目標に対応しないものであるならば、その評価は教育活動を阻害する。その危険性を回避するのは、教育目標のうち特に到達目標の内容が具体的に措定されていることであろう。

しかしながら、実際の授業実践において対応を欠き易いのは、教育目標ないし到達目標と評価の関係よりも、教材との関係においてではないかと私は考える。すなわち、次章以下で考察するように、カリキュラム編成上での教材配列や、具体的な授業の教材構成及び、単一の教材構造という、教材に関わる構造が、事実上の教育目標を規定することを無視してはならない。

④の批判も評価一般に当てはまるもので、梶田はこれを「落とし穴」と呼んでいる²⁵⁾。評価一般が教師の主観に陥る危険性には、レッテル効果、背光(ハロー)効果、寛容効果の心理過程があげ

24) 伊藤信隆『教授・学習過程論』大日本図書 1985. 11. 15 pp. 40-41

25) 梶田勲一『教育における評価の理論』10版 金子書房 1982. 10. 30 p. 56

られている。授業そのものは教師の何がしかの評価なしには、事実上成立しないであろう。この批判は、授業に臨む教師全般に要求されている警告である。特に、評価を軸に教育課程を編成しようとする到達度評価に対して、強く訴えられるものである。しかし、その主観性を極限まで減少させようとしているのが、到達度評価の到達目標づくりである。その意味では、到達度評価は到達目標を介することにより、授業から教師の主観的评价を排除するために、客観的な評価への視点を明確に示す機能を果たそうとする試みであるということが許されるであろう。

⑤の批判も到達度評価にとっての課題というべき警告であると理解したい。それは、到達度評価を実践するうえで評価のための授業をするのではなく、あくまでも子どもの学習過程を支えるための、評価活動であることを忘却してはならないことを教示するものである。

このように考えると、到達度評価は多くの課題をかかえてはいるが、一人ひとりの子どもの学力を確かなものにするための授業のあり方を示す試みであるということができる。

1992年3月