

試験と評価

—その教育的意義と社会的機能—

堀 尾 輝 久 (教育学, 司会)

藤 田 英 典 (教育社会学) 渡 部 洋 (教育心理学)

佐 伯 胖 (教育方法学) 汐 見 稔 幸 (教育学)

本稿は、東京大学教育学部の1988年度総合科目(学部3年生を対象として4月初旬に行われる2単位の集中講義)の一環として行われたシンポジウムの報告と討論のテープを起こしたものに各報告者が若干の加筆修正を加えたものである。

趣 旨

教育において、試験と評価は避けることができない。これは学習者にとっては自分の学習の成果と、どこでつまづいたかを確認する機会であり、教育者にとっては次のステップへと進む参考となるものである。

しかし、現実には、試験と評価が、レッテル貼りとなり、あるいは人格評価と結びついてひとり歩きする場合も多い。さらに、入学試験は競争試験(コンクール)であり、教育的評価の原理からではなく、選別の機能を持ち、そこから多くの弊害が生じることにもなる。

シンポジウムでは、異った研究分野からの異なった視点をつき合わせながら、試験と評価の歴史、現状の問題点、改善への方向等を多面的に論議したい。(堀 尾)

教育における評価の構造と機能

藤 田 英 典

1 評価の日常性と遍在性—喫茶店での評価—

ご紹介いただきました藤田です。みなさんの多くには、この総合科目の初日にお会いしたと思いますが、そのときは、「教育社会学への招待」というタイトルの話をしました。そこで今日は、その延長線上で、評価という問題について考えてみたいと思います。とは言え、初日の講義を聞かれなかった方もいるでしょうから、まず卑近な例から考えてみましょう。

私は喫茶店に行くのが好きです。喫茶店は本郷界限にもたくさんありますが、どの喫茶店に行くかは、人それぞれに好みがあり、それぞれに、好みの喫茶店に行くわけです。しかし、非常に流行っている店もあれば、比較的小客の少ない店もあります。流行っている店は、一般に、多くの顧客が何らかの理由で高く評価した店だと言えます。つまり、このごく日常的な単純な行為のなかにも「評価」ということが含まれています。

いろいろな喫茶店のなかから、我々は何らかの理由で特

定の店を選び、その店に入るわけですが、そこには明らかに、評価する側と評価される側との関係が成り立っています。そこには、評価という行為、それに伴う心的な起伏があります。そこで、この場合の評価がどのような構図で行なわれているかと言いますと、この場合、喫茶店の持ち主なり働いている人なりが顧客である我々にサービスを提供し、そして、そのサービスに対して我々が評価するという関係になっています。つまり、顧客がサービス提供者とそのサービスを評価するというのが、喫茶店における評価の基本的な構図であります。

もちろん、喫茶店といっても、そこで提供されるサービスはさまざまあります。たとえばコーヒーにはいろんな種類があり、その出し方もさまざまあります。ブレンドだけしか出さない店もあれば、いろんな種類のコーヒーを出す店もあります。また、店のムードをセールスポイントにする店もあれば、安さや気軽さを売り物にする店もあります。つまり、どのようなサービスを提供するかは個々の喫茶店が決めているわけです。しかし、そのサービスを評価するのはあくまでも顧客であり、その評価基準も顧客の側の恣意的な好みであります。

それでは、学校教育における評価にはどのような特徴が

あるかを、次に考えてみましょう。学校における〈教育〉という行為は、教師あるいは学校が、顧客である学生・生徒に〈教育〉というサービスを提供する行為です。そしてもちろん、喫茶店の場合と同様に、顧客である学生・生徒は、そのサービスである教育行為を評価することができます。たとえば、みなさんは、大学進学に際して、ある評価をし、特定の大学を選んだわけです。また、入った大学や学部について、あるいは、そこでの授業について、さらには、事務の人たちの対応の仕方や施設設備について、それぞれに満足したり、不満を抱いたりすることができます。そういう意味では、喫茶店の場合と同様に学校教育においても、提供されるサービスに対して受手がそれを評価するということは実際にあることです。しかし、喫茶店の場合と違って、これらのサービスは、一度選択したら、卒業するまで、あるいは、一年間なり一学期間なりは、変わることができません。喫茶店の場合ですと、顧客にとってサービスが自分の好みに合わなければ、別の喫茶店に行けばいいわけですし、また喫茶店に行かなくてもいいわけです。喫茶店に行かないからといって、誰かになにか言われるわけでもなければ、なにか不利益を被るということもありません。ところが学校教育の場合、教師なり学校なりが選んだカルチャーであるにもかかわらず、顧客のほうは、そのカルチャーが好みに合わないからといって他のところに行くということではできません。もちろん、高校や大学については、行かなくてもいいわけですし、また、好みに合わなければ別の学校や学部を選ぶこともできないわけではありません。しかし、喫茶店の場合と違って、選択の変更にはそれなりのロスが伴います。つまり、顧客は自分の最初の選択に拘束されるわけです。また、義務教育についてはもちろんですが、高校や大学についても、行かないということは、全体的システムのなかで行った場合とは違う意味を持つこととなります。つまり、システム全体としては、選択変更が難しい仕組みになっているということであり、しかも、どのような選択もシステム全体のなかでなんらかの意味を付与される仕組みになっているということでもあります。この点は喫茶店の場合と非常に違ってきます。それは、〈教育〉が〈学校〉という制度と組織のなかで行なわれる営みであり、制度的・組織的に提供されるサービスだからであります。この〈制度化され組織化された教育〉、〈学校化された教育〉という問題については、後でまた考えたいと思います。

2 教育における評価の構図

さて、一般に「教育における評価」といえば、それは、

教師もしくは学校が生徒・学生を評価するという側面のことであります。そこで、この場合の評価はどのような構図になっているかを考えてみますと、この場合、サービスの提供者が評価者であり、逆に、顧客が被評価者であるという関係になっています。それは、喫茶店における評価の構図とはまったく違います。

このような教育における評価について、もう少し詳しく考えてみましょう。まず学校で提供されるサービスの種類についてですが、喫茶店の場合と同様、教育の場合にも提供されるサービスは多様であります。すなわち、学校で教える知識は、無限といってもいいような〈知識・文化〉のなかから選びとったものであり、それを顧客である学生・生徒に提供しているわけです。高校の普通科と工業科と商業科とでは、提供される知識、つまりカリキュラムが違います。また大学では、学部によって明らかにカリキュラムが異なっています。小学校や中学校の場合、そのような課程の違いはありませんが、それでも、たとえば小学校の社会科の内容は地域によってさまざまです。また、同じ教科・科目が同じ教科書で教えられていても、教え方や教材の使い方や強調の仕方なども考えるなら、学校で提供されるサービスは極めて多様であると言えます。しかし、重要なことは、提供される知識・サービスがどれほど多様であろうとも、提供されたサービスを顧客がどのように受容したかを評価するというのが教育における評価の基本だということでもあります。

さて、このような教育の過程を要素に分けて再度確認しておきましょう。まず第一は、喫茶店の場合もそうですが、学校教育の場合も、サービスを提供する側が、サービスの種類を限定しているということです。伝えるべき知識なり情報なりを無限の情報のなかから選び出し、編成し、そして、学生・生徒が覚えるべき知識として提供しているということです。そして、この選び出され編成された覚えられるべき知識の集合を、我々はカリキュラムと呼んでいるわけです。第二に、サービスの提供の仕方ですが、これも、喫茶店でもさまざまなお茶の出し方があるように、教師あるいは学校は、さまざまな仕方でも知識・情報を提供することができます。この提供の仕方が、一般に教育方法とかペダゴジーとか言われているものです。そして第三に、教師は、提供したサービスを生徒がどのように受容したかを評価するわけですが、これが一般に評価と言われるものです。そして、重要なことは、この三つの要素が一つの過程のなかに含まれているために、〈教育〉というサービスの提供は〈正当性〉という特別の性格を帯びることになるという点であります。すなわち、サービスを提供する側が、サービスの種類とその提供の仕方を選んでいるにもか

かわらず、そのサービス提供は正当なものであり、そして、その正当性を基盤にして、顧客はそれをどれだけ受容したかによって評価されるということでもあります。このような正当性は、喫茶店の場合にはありません。喫茶店の場合、サービスの正当性（適切性）は、主として顧客の好みという恣意的要素に依存しています。ところが学校教育の場合、サービスの正当性を不問にしたところでサービスの提供と受容が行なわれ、その受容について評価が行われるという構造になっています。つまり、サービスの正当性は教育の過程そのもののなかに構造的にビルトインされていると言えます。そして、このような正当性を教育の過程に付与しているのは、上に述べた〈教育における評価〉の特異性だと考えられるのであります。

3 教育評価の二面性

ところで、教育における評価でもう一つ考慮すべき点は、何のために評価するのか、ということです。すでに述べたように、評価という行為は普遍的な行為であるとはいえ、何のために評価するのかということは、教育の場合しばしば問題になります。それは、教育における評価がいくつかのレベルを持っているからであります。このレベルについて考えるために、まず教師という役割について考えてみましょう。アメリカの教育社会学者エリクソンは、『ゲート・キーパーとしてのカウンセラー』という本を書いて、教師・カウンセラーのゲート・キーパー論を展開しています²⁾。

一般に教師は、子どもにいろいろなことを習得し成長してもらいたいという基本的な願いをもって、教育に従事しているとされています。言い換えれば、〈善さ〉への働きかけをしているものと理解されています。しかし、既に述べたように、教師は同時に評価者として子どもたちのまえに立っています。そこで、その評価者としての教師が問題になるわけですが、いったい教師は何のために評価するのでしょうか。いわゆる「形成的評価」とか「到達度評価」が言われる場合、それは、子どもの学習・成長を促進するための手段と見做されています。しかし、たとえ形成的評価だと言われようが、また、実際の評価がそのような形式で行なわれようが、教師が行なう評価、学校で行なわれる評価は、もう一つ別のレベルで意味を持っています。その別のレベルというのは、日常の教授＝学習過程におけるさまざまな評価の結果として、次にどのようなステップを踏むことができるかが左右されるという文脈、つまり選抜の文脈であります。たとえば、高校入試に先立って、中学校では三者面談をしています。そこで教師は、それまでの

評価の集積に基づいて、個々の生徒に進路についての指導・助言をしています。具体的な学校名を挙げて指導しようが、単に過去の実績を示す表を提示するだけであろうが、同じことです。とにかく、そこでの教師の役回りは、個々の生徒に対して、日本の社会システムのなかで、学校教育システムのなかでどこへ入っていくのが望ましいかを示唆し助言するというものです。言い換えれば、進路の入り口に立って、ゲート・キーパーとしての役割、門番としての役割を演じているということです。意識するとしなやかにかかわらず、教師はそのような役割を不可避免的に担っているということです。そして、このようなゲート・キーパーという教師役割が構造的に不可避なものとしたら、教師の日常的な教育行為・評価行為は、その構造的な文脈のなかで一定の意味を持つことになります。そして、この構造的な文脈とそこでの意味を不可避免的に担われた教育行為・評価行為が、しばしば、〈教育的・形成的な〉教育行為・評価行為と矛盾することになります。

社会学では、この種の問題を、社会的行為の二面性の問題として、次のように説明してきました²⁾。すなわち、我々の日常的な経験の多くは、個人的出会いと代理人との出会いという二面性を持っています。前者は、個性的存在としての個人との出会いであり、そして、後者は特定の社会的役割の担い手との出会いであります。教育の場合で言えば、具体的な個人としての教師と具体的な個人としての生徒とが対面し、そこに個人的出会いのコミュニケーションが展開していきます。しかし他方では、〈教師〉という役割の担い手と〈生徒〉という役割の担い手との関係、いわば匿名的な役割関係が、そのコミュニケーションのなかに組み込まれています。代理人との出会いとは、このような役割関係として経験される出会いを言います。つまり、代理人との出会いは、対面的な状況で個人的出会いとして体験される教師＝生徒関係のなかに常に潜在していると言えます。従って、たとえば、「あの先生は、本当に俺たちのことを考えていたのではない」と子どもたちが反発する場合、その子どもたちは、個人としての教師を見ているというより、むしろ、その背後に巨大な社会システムを見、そのなかで代理人としてふるまう教師を見ているという場合が少なくないと考えられます。

そして、このような社会的行為の二面性の故に、一方では、教師が行う評価はある難しさを持つことになります。すなわち、個々の教師の主観的な意図がどのようなものであろうとも、学校教育が社会全体の階層的な地位体系と選抜制度のなかで一定の位置を占めているかぎり、教師の評価は、そのシステムによって付与される意味秩序から抜け出すことは不可能なことだからであります。

4 カリキュラム, 教育方法, および評価

さて、これまでは、教育における評価が社会的な選抜システムのなかで持たされる意味について考えたわけですが、教育における評価は、さらにもう一つ重要な機能を持っています。それは、いかなる評価であれ、〈評価〉は特定の〈評価基準〉を前提にしており、従って、そのような評価は、その基準に基づいて、人びととその行為とを差異化し分類することになります。この人びとを分類するという側面が選抜システムの一翼を担う基盤になっているわけですが、他方、その行為を分類するという側面が、ここで検討しようとしている問題であります。行為を差異化し分類することは知識を差異化し分類することでもあります。たとえば、体育や音楽の評価で、実技、態度、知識のどれを重視するかは、評価内容を左右すると同時に、体育や音楽という人間の活動と知識の領域をその基準によって差異化することになります。実際、体育の評価基準を、強さに置くか、美しさに置くか、楽しさに置くか、あるいは、知識に置くかによって、体育の授業そのものが変わってくると考えられます。デュルケームも指摘していますように³⁾、同じ身体の訓練であっても、アテネとスパルタとではその目的が違っていました。スパルタでは、強くなることが基本的な課題であったのに対して、アテネでは、美しくなることが身体訓練の課題だったのです。あるいはまた、実技に優れている人は、プロの音楽家やスポーツ選手になることができるかもしれませんが、音楽評論家やスポーツ評論家になるためなら、実技もさることながら、それ以上に知識が必要でしょう。いずれにしても、評価は、活動や知識の差異化を前提にしているのであり、しかも、その差異化が評価によって正当なものとされるところに、教育における評価の特異性があると考えられます。

ところで、いま評価は活動や知識の差異化を前提にしていると言いましたが、それは、言い換えれば、教育における評価は、教育方法(教授法)やカリキュラムと不可分に結びついているということでもあります。そこで、この教育過程の三要素間の関係について、もう少し詳しく考えてみたいと思いますが、ここでは、この点に関して興味深い仮説を展開しているバーンSTEIN(B. Bernstein)の議論を手掛かりに考えてみましょう。バーンSTEINは、イギリスの教育社会学者で主として言語社会学的研究をしている人ですが、彼は「階級と教育方法」という論文のなかで、教育方法を「目に見える教育方法」と「目に見えない教育方法」という二つのタイプに分けて論じています⁴⁾。

目に見える教育方法とは、評価基準が特殊的で、その伝達様式が明示的な教育方法を言います。他方、目に見えない教育方法とは、評価基準が多様で、且つ、その伝達様式が暗示的な教育方法を言います。しかし、これだけではわかりにくいでしょうから、この二つの教育方法の違いを、バーンSTEIN理論の重要な鍵概念である〈分類classification〉と〈枠づけframing〉を用いて説明しましょう。

前にも述べましたように、学校で教えられる知識(価値や技術も含む)は、社会のさまざまな知識のなかから選ばれたものですが、それらは、ただ雑然とではなく、系統的に整理されて生徒に提示・伝達されています。この整理のされかたに関わるのが、分類という概念です。一般に、教育的知識のさまざまな集合が相互に明瞭に区別されている場合、たとえば、数学とか国語とか社会といった諸教科間の境界がはっきりしている場合、社会や理科のなかでも地理や歴史、あるいは、生物や化学や物理といった科目間の境界がはっきりしている場合、さらには、各教科・科目のなかでも諸單元間の境界がはっきり区別されている場合、分類が強いと言います。この場合、分類された各教科、科目、単元で、何をどのくらい覚えたらよいのかが比較的はっきりしていることになります。他方、フレイミング、枠づけは、さまざまな知識がどのように伝達・教授されるか、その教授・学習過程を教師がどのようにコントロールしているかに関わる概念です。たとえば、私がいましゃべっているこのプロセスは、非常に枠づけが強いと言えます。それは、私の話、提供される情報は、特定の順列的な流れのなかで進んでいるからです。そのため、みなさんは、私の話の順序とは別の、各自が自分の好みの順序で聞くということとはできないわけです。つまり、私のペースに合わせなければならないのであり、私のペースから逸脱することはできないわけです。ところが、いわゆるオープン・スクールという形式の場合、学ぶ側である子どもたちにその点で大きな自由が与えられています。そこでは、子どもたちは、自分の好みと進度に合わせて、学習内容や教材を選ぶことができます。もちろん、学校のなかでのことではありますが、教師ではなく子ども自身が、学習の内容と時間と空間とを自分のリズムで決めるという形式もありうるわけです。そして、この場合、フレイミングは、非常に弱いということになります。

つまり、分類は主としてカリキュラム編成に関わる概念であり、他方、枠づけは主として教育方法に関わる概念ということです。そして、目に見える教育方法というのは、この分類と枠づけが強い教育方法を言います。そこでは、個々の教科・科目(より一般的には個々の教育活動)にお

いて何をどれくらい学べばよいかははっきり示されており、また、その教え方も、教科書などに従って、先生が一定の順序で教え、それを生徒は順にクリアしていけば、おのずと一定の知識が習得されることになると想定されています。そして、教師は、その習得された知識を評価するわけです。従って、こうした一連のプロセスは、極めて明示的なものであり、原則的には、子どもにもクリアに見えるものであります。

それに対して、目に見えない教育方法は、個々の教育活動において内容の境界がはっきりしていない、たとえば統合科目のように、さまざまな知識が一つの教授科目のなかに入っている場合がそうです。また枠づけについても、子どもの側に自由度があり、何をどのような順序でどのようなペースで学んでいくかは、個々の子どもの自主性にまかされることとなります。このような目に見えない教育方法のもとでは、もちろんうまくやっけていく子ども多いでしょうが、なかにはどうしたらよいかわからないという子どもでくるでしょう。先生が一定のコースを設定して、そこを走っていけばいいというのではないのですから、とまどう子ども、ひとところに滞留しがちな子どもがいたとしても不思議ではありません。

さらに、この目に見えない教育方法では、評価の基準も明示的ではありません。内容の境界が明確でないと同様、評価の基準も曖昧であり、しかも、子どもにとっても親にとっても、はっきりとは見えません。それでいて、評価は評価ですから、前にも言いましたように、活動なり知識なりを差異化し分類しています。バーンステインは、「目に見えない教育方法にとって基本となる概念は遊びの概念である」として、遊びについて論じていますから、それに基づいて考えてみましょう⁹⁾。目に見えない教育方法においては、分類と枠づけが弱いことの帰結として、〈遊び〉が重要な位置を占めることになり、〈遊び〉という活動と〈学習〉という活動の境界も曖昧になります。しかも、この教育方法では、理論的にも〈遊び〉が重視されるのですが、それは、「遊びは子どもが自分自身を教師に向けて外在化してみせる手段」だと考えられるからであります。しかし、われわれは、しばしば、遊びについて、生産的な遊びと非生産的な遊び、抑圧された遊びと自由な遊び、ひとり遊びと集団遊びなどを区別しますが、そのように遊びを捉えることになかに、すでに〈遊び〉という活動についての評価が含まれています。そして、その〈評価枠〉に従って子どもは解釈され評価されることとなります。バーンステインは、この〈評価枠〉を理論と呼んでいます。この理論では子どもの内面的な特性が、すべての外面的な活動と結びつけられて¹⁰⁾います。つまり、目に見えない教育

方法のもとでは、内面的な特性と外面的な活動とが概念的には区別されていながら、具体的な教育活動においては一体化され、評価されるわけです。

バーンステインは、以上のような二つのタイプの教育方法が歴史的にどのように変遷してきたか、それが、階級構造およびその文化的再生産とどのような関連を持っていたか、具体的に言えば、中産階級と労働者階級、中産階級のなかでも旧中産階級と新中産階層とでは、それぞれの教育方法に対する適合性がどう違っていたか、ということ仮説的に論じています。それは、非常に興味深い仮説だと思いますが、ここでは、これ以上言及する必要はないでしょう。興味のある人は、原論文をぜひお読みください。ともあれ、ここでバーンステインの議論の一部を紹介したのは、教育における評価は、どのような知識を選び、どのようにカリキュラムを編成し、そして、それを子どもたちにどのように教えるかという、一連の教育行為と接続しセットになっているということを確認するためでありました。しかも、初めのほうで述べたように、子どもはそれをどのように受容したかを評価されるわけです。教育における評価は、そういう基本的な構造を持っているということでもあります。

5 学校教育の三位一体的機能

さて、これまでに述べたことは、学校教育においては、(1)評価という行為は一定の教えるという行為を前提にしていること、つまり、評価はそれ相応のカリキュラムと教育方法を前提にしているということ、(2)その評価は、顧客がサービスをどのように受容したかをサービスの提供者が評価するというものであること、しかも、(3)その評価は、社会的な地位システムのなかで、進路選択・社会的選抜の基盤になるということであった。さらに、(4)組織化され制度化された学校教育が拡大し、普遍化することによって、学校教育は、巨大な評価システムとして社会全体に浸透するようになり、その営みを正当化するようになるということを示唆しました。つまり、学校教育は、このような〈三位一体的機能〉を担うことで神の座に舞い昇ったのだと考えられるのであります⁹⁾。

ここに〈三位一体的機能〉とは、社会化と選抜と正当化という三つの機能を言います。社会化とは、教育社会学における中心的な概念の一つで、機能概念であり、分析概念であります。内容的には教育とほぼ同じです。すでに繰り返し言いましたように、学校は、特定の知識・文化を子どもたちに伝達しています。しかも、そこで伝達される知識がどのように特殊なものであろうとも、子どもがそれを

拒否することは基本的には認められていません。それどころか、子どもはそれをどのように受容したかによって評価されます。喫茶店の場合もそうですが、〈評価〉という行為の基本は、評価する側が基準を設定し、その基準によって知識なり活動なり人物なりを差異化するということがあります。従って、学校教育は、自らが選んだ知識をサービスとして提供しているにもかかわらず、同時に、評価者として自らが設定した基準で顧客である生徒を評価し差異化しているということになります。この教育という行為と評価という行為の二重性のなかに、正当性の重要な基盤があると考えられます。

次に選抜についてですが、これについては既にかなり述べましたし、また、学校教育が巨大なソーティング・マシン（選抜・配分機関）として機能していることは⁷⁾、しばしば言われているところであり、みなさんも体験的によく知っていることだと思います。ともあれ、学校教育がそのような機能を果たしていることについては異論がないとして、問題は、なぜそうなったかであります。その内在的な基盤については、既に教育における評価の特殊性として説明しました。しかし、それだけでは、学校教育が社会的な選抜機能を担う主要な機関になる理由としては不十分のように思えます。おそらく、しばしば言われますように、その背後には、社会的選抜の原理に関する人びとの意識とその社会的制度の変化があると思われれます。すなわち、公正とか平等が重要だという意識であり、普遍的で客観的な評価基準・選抜基準が重視されるべきだという意識であり規範であります。コネや情実、家柄や性別といった個別主義的・帰属主義的基準ではなく、能力・努力・業績といった普遍主義的・業績主義的な基準が重視されるべきだという意識と規範であります。社会学では、こうした評価と選抜の基準の変化については、個別主義から普遍主義へ、帰属主義から業績主義へ、アスクリプションからアチーブメントへと、優勢な基準が変化してきたと言います。あるいはまた、「メリトクラシーの到来」とも言われます⁸⁾。こうした意識と規範の変化がどうして生じたかについては、たとえばウェーバーはその原因を官僚制に求めています⁹⁾、必ずしも定かではありません。ともあれ、学校教育は、そうした意識と規範を実現する機関として期待され拡大してきました。そして、そのような意識と規範に支えられ、そのような意識と規範を体現する機関として期待されることによって、学校教育はその正当性を外在的にも保障されることとなります。つまり、学校が提供するサービスとその評価が正当なものとして社会的に受け入れられることとなります。

もちろん、学校教育の正当性は、喫茶店の場合と同様、

その提供するサービスの正当性・適切性によっても左右されます。すでに述べたように、この場合の正当性は、顧客の恣意的な判断に基盤を置いています。従って、サービスが多く顧客にとって適切なものでないと判断されるようになると、この側面での学校教育の正当性は危機に直面することになります。一方で、価値観と生活様式が多様化し、他方で、情報化や国際化や経済のサービス化が進んでいる今日、たとえば高校の職業科はカリキュラム面でレリバンスが低いと判断され、また、中学・高校での過剰な統制は教育方法の面でレリバンスが低いと考えられることにもなります。この問題は検討すべき重要な課題ではありますが、ここでは、これ以上検討するゆとりはありません。興味のある人は、ぜひ考えてみてください。

さて、これまでに述べたことは、学校における一連の教育行為は評価と同時進行しているということでした。つまり、〈行為の二重性〉ということですが。教えるという行為は、その背後に評価という行為を伴っているということであり、さらには、知識や活動の差異化を伴っているということ。しかも、その評価は、自らの教育行為、すなわち自らが提供しているサービスが正当なものであるという前提で顧客である生徒を差異化するものであります。そして、この教育と評価の二重性のなかに、教育行為を正当化するロジックが内在しているということでもあります。さらに、評価は、一方で、知識や活動の差異化を伴う行為であり、他方では、社会的な選抜機能を担うことによって、教育行為を正当化する外在的なロジックを学校教育に付与します。しかも、この二重の〈正当化のロジック〉は、教育過程が合理的になればなるほど、社会的に平等が重視されるようになればなるほど、そして、学校教育が普遍的になればなるほど、強固なものになっていくように思えます。

さらに、教育行為は、〈出会いの二重性〉を持っています。つまり、教育の過程は、個人的出会いと代理人との出会いという二重の過程として進行します。しかも、個人的出会いは、〈教育〉として今日多くの人々がイメージしている人格形成とか人間的触れ合いといったことと馴染む傾向にあります。代理人との出会いは、しばしば、そうした〈教育〉の可能性を制限し、個人的出会いを疎外する傾向を持っています。そのため、しばしば教師は、教育の過程で、役割葛藤を抱え、難しい局面に立つこととなります。しかも、この難しさは、正当化のロジックによってからめとられています。そして、今日しばしば言われる学歴社会や受験競争の諸問題の多くは、こうした教育における評価の特殊性と正当化のロジックに根を持っているように思えるのであります。

以上、私は、かなり重いイメージを伝えたのかもしれませんが。しかし、今日、教育について考える場合、こうした側面を自覚することは重要なことのように思います。と同時に私は、日常的な教育行為とその可能性について、それほど悲観的に見ているわけではありません。その点については、また別の機会に述べたいと思います。

注

- 1) Erickson, F. & J. Shultz 1982 *The Counselor as Gatekeeper*. N. Y. : Academic Press.
- 2) Berger, P. L. & B. Berger 1972 安江孝司ほか訳『パーガー社会学』学習研究社 (1979), 16~20頁
- 3) Durkheim, É. 1922, 佐々木交賢訳『教育と社会学』(誠信書房1976年), 63-64頁
- 4) Bernstein, B. 1975 佐藤智美訳「階級と教育方法」, J. カラベル & A.H. ハルゼー編, 潮木守一ほか編訳『教育と社会変動(上)』東京大学出版会 1980年, 227-60頁
- 5) Bernstein, B. 前掲訳書 229-31頁。
- 6) 日本教育社会学会編『教育社会学辞典』(東洋館出版社 1986年)の「選抜と配分」の項(573-74頁), Illich, I. 1971, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』(東京創元社 1977年)および1981, 玉野井芳郎・栗原彬訳『シャドウ・ワーク』(岩波書店 1982年), Meyer, J.W. 1977 "The Effects of Education as an Institution" *American Journal of Sociology*, vol. 83, no. 1, 1977などを参照されたい。
- 7) Spring, J. 1976 *The Sorting Machine*. N. Y. : Longman Inc., Collins, R. 1979 大野雅敏・波平勇夫訳『資格社会』(東信堂1984年), 岩木秀夫・耳塚寛昭編『現代のエスプリ 高校生』(至文堂 1983年), 山村健・天野郁夫編『青年期の進路選択』(有斐閣 1987年)などを参照されたい。
- 8) Parsons, T. 1951 佐藤勉訳『社会体系論』(現代社会学大系14, 青木書店1974年), Young, M. 1958 伊藤慎一訳『メリトクラシーの法則』(至誠堂1965年)などを参照されたい。

テストの批判的吟味とその流れ

渡部 洋

教育情報科学の渡部です。教育情報科学というのはなかなかわかりにくいセクションだろうと思います。教育心理学に属していますが、教育心理学からは独立しています。学部学生はいません。大学院で別のコースになっています。従いまして、学部にしる大学院にしる、全てのコースにお役に立ちたいということで、教育統計とか心理測定とかを主に専門にやっています。ですが、レジメでいいますと私の本当の専門は6番にあたるのですが、堀尾先生の方からも別の話をとり入れて話をしてほしいということがありましたので、一応そういう観点をとり入れて話をしたいと思っています。

今日の話はテストといいましても、客観式のテストだけです。それに限定したいと思います。客観式テストといいますと、一番わかりやすく言えば○×式、あるいは多肢選

択式といったものです。そうしたテストというものを少し批判的にとらえてみようと思っています。批判的にとらえるということは必ずしもその否定につながるということではありません。むしろ、例えば面接テストとか論文テストなどは批判の俎上に載らないということが問題で、何をやっているのかさっぱりわからないということが問題なんです。客観テストというのは、一応それなりに批判というものの、流れというものが捉えられるということで、ちょっと書いてみました。

1, 2, 3, 4, 5の5つは、一応時代的な流れに沿っています。沿ってはいますが、そんな古い話ではなく、最近の話というふうに考えていただきたいと思います。

1番の「学者による批判」、これは古典的テスト批判といわれるものです。これは、ホフマンという物理学者、アインシュタインの同僚の非常に高名な物理学者でかつ数学者ですが、彼が当時アメリカでさかんに使われていた Educational Testing Service (ETS) という機関の中でつくられている SAT, これは大学入試の時にはこれを必ず受験生は受けるわけですが、日本の共通一次よりはよほど規模の大きなテストです。人数からいうと10倍くらい規模の大きなテストですが、こうしたテストをとりあげて批判した“Tyranny of Testing”という1964年の本があります。その中で展開した批判というのが、この客観式テストに対する古典的批判といわれるものです。客観式テストは創造性 *creativity* の測定ができないとか、あるいは解に至るまでのプロセスというものを捉えきれないということ、あるいは適用不可能な領域がある、例えば、医学の問題、どの病気であるかは確率的にさぐっていかねばいけない、サーチング問題だ、そういうようなものには向かない。従って、全ての領域に客観式テストが適切なわけではないという議論です。彼は全ての問題を非常に綿密に論理的に検討しています。ひとつひとつ例題をあげてこうなっている、だからおかしいというように。最近でたある議論の中では、彼は客観式テストの発展に最も貢献した人のひとりだと言われています。それほど徹底的に批判したためにテストをつくる側がそれをどんどん取り入れていった訳です。そのため、ホフマンのいうある部分については、テストの作成者の方もよく考えるようになったと言われています。ただし、ホフマンが言ったテストの批判は今日でも続いています。新聞などにでてくるような色々な人の意見はすでにホフマンが言ったようなことです。ただ、ホフマンはもっときちっと論理的に行なっています。たとえば、○×式は単純だから単純な思考を育てるといったようなことは、彼は言わないんですね。その思考のプロセスでまちがって解に至るという場合があるというよう

なことを論証している訳です。その中のもう一つの問題は、客観式テストですとあて推量ができるということです。最近ある新聞記者がアメリカ人にテストにおけるあて推量が許されるかどうかと聞いたところ、大多数が許されないと答えたそうです。その理由としては色々な議論があるんですが、アメリカ人はプロテスタントが多いために、自分に非常に厳しく考えるというようなことが、このデータとして表われたのではないか、カソリックでは教会に行って懺悔すれば皆、許されるからそういうことにはならない、だからイタリア人はそういうようには考えないだろうという話もありましたが、いずれにしろ、そういうあて推量の問題があります。それから試験を受けた時に受けた側は、これがベスト・アンサーであるということよりは、出題者がどういう解答を欲しているかということを考えるということが問題になる。それから、この問題はおかしいというように批判的に考える人は点数がもらえない。つまり、critical thinking を punish するんだというような議論もその中に入っています。

こうしたテストの原則的な批判はそれとして非常におもしろく、意味のある議論であるわけですが、2番の「教師による批判」というのは米国の教員組合は標準化テスト、これは皆さんが経験したとすると予備校の公開模擬テストのようなもので、自分が全国で何番かわかるようなテスト、つまりある得点をとった時にそれがどういう位置にあるかということがわかるように作られているテストに対して、21のスローガンを掲げています。このアンチ標準化テストの21のスローガンとしては、例えば、「標準化テストは経済的に不利な人々や文化的、言語的に異なった人々に対してしばしば片よっている」「標準化テストはしばしば能力集団分けに利用される」とか、「標準化テストは生徒や学校の比較のもととして用いられる」「標準化テストは創造性を測定しない」「生徒のパーソナリティを考慮に入れない」「生徒にラベルをつける」「競争が激化する」「標準化テストは重要でないことのみ測定する」とか、こうした21個のスローガンを掲げて、標準化テストはそんなに使ってはいけぬという議論を展開した訳です。

従って大きく分けると、ひとつは cultural background の問題です。日本のようにホモジニアスな人々の社会ではあまり問題になることはないのですが、アメリカのように人種のるつぼといわれるような社会では各々が背負っているカルチャーが違うわけです。ある人たちは野菜しか食べない。ある人たちは肉食ある人たちはユダヤ教を信じ、ある人たちは全く別の宗教を信じる。イタリア移民の町へ行けば全く英語が通じない。あるいはメキシカンの町へ行けばスペイン語。こうした非常に極端な状況にあ

る中で、一つの標準化テストというものを実施するとすると、いわゆる白人の中産階級の文化というものを元に置いたテストであって、黒人であるとか、プエルトリコの人とか、メキシカンにとっては非常に不利にはたらくということです。よく言われることですが、例えば社会科の問題で、牧場の社会的機能といった問題に対して、ある黒人指導者が、黒人はスラム街に住んでいる、牧場なんて見たこともない、そうした子どもたちに牧場でとったミルクがどうなるんだといったような議論をしたことがあります。それに対して色々な議論が起ったわけですが、要するにいわゆるカルチャーの問題があります。ここにはこうした問題を教師自身がどのように受けとめるかという問題も当然含まれている訳ですが。

それから第二の問題は、生徒をラベル化してしまうということです。できる子、できない子、いい子、ダメな子というように。日本でもそういう問題が起っている訳ですが、こうしたラベル化のためにテストを使う、自分が行なうと色々トラブルがおこるので、テストのせいにする訳です。テストの成績が悪いからダメな子だというように使われるので、けしからんということです。

このラベル化につながって、競争という問題が起こります。競争の激化という問題が第三の問題です。これによって生徒同志の関係もよくないし、教師と生徒の間も一方通行になってしまおうという問題です。こうした問題を21個のスローガンに込めています。もちろんこれはスローガンですので、読めば当たる点もあるだろうし当たらない点もあるだろうし、また、具体的にどういう事実があつてどういつながらりがあるということは述べられていません。一応こういう議論があつたということです。

三番目はもう少し専門家の批判です。知能テストの専門家が歴史をたどっていくことによって、知能テストには問題が多いということを議論しはじめました。結局知能テストの問題というのは、知能テストは戦争と人種差別によって発達してきたテストであるということです。知能テストは1904年にビネーがフランス文部当局から精神障害児を教育のために見つける方法を考えてくれと言われて、ビネー式の知能テストをつくったというのが最初です。それが1908年につくられたと言われていています。ただし、ビネーのテストは1対1のテストで、一般的に使われることには、ビネーは非常に強い懸念を持っていたというように言われています。これをヘンリー・ゴダードというアメリカ人が、これはおもしろいテストだということで英訳してアメリカに持ち込みました。それが1910年です。彼は精神障害児の施設を運用しておりまして、この男がなかなかくせものでして、要するに精神障害児を見つけて社会的に隔離

するために使うという発想なんです。ここらへんからしばらくの間アメリカでは知能テストを使って社会をよくする、つまり知能の高い人物が社会の上層へ行って知能の低い人間が社会の下の方へ行く、そういう社会をつくることを理想とするというような議論が続きます。例えばゴダードは、知能テストによって測定される知能の高い者ほど社会で優遇されるべきだ、あるいは知能薄弱児は結婚など許されないし親になることも当然許されない、隔離されるべきだというようなことを言いました。

その後、シャーマンという人が知能テストを非常に重視して、IQの高い人間ほど優遇されるべきだと考えた訳です。今知能テストに対してそんな幻映を抱く人はいないと思いますが、当時はそういう風に素朴に考えられた訳です。彼は1対1の知能テストを今度一度に多人数にできるように拡張しました。これは結局、第一次大戦にアメリカが参戦するというので、その際1対1で兵隊を測定することはできない、こうしたことと関係していた訳です。要するに知能テストが大量の人を相手にするようになりしました。

1917年には α とか β とか言われる知能テストがつくられました。 α が言語で、 β が非言語です。アメリカ人でも移民の人は英語がしゃべれないので、そういう人たちに対してもある程度知能の良し悪しをテストで測れるようにするというので、陸軍がテストをつくりました。

こういう流れの中で、第一次大戦で知能テストの大きなものが作られるようになった訳です。そして、ここでプリンストン大学の先生でブルグハムという人がいるのですが、彼がその時に活躍して、先ほどいったSATをプリンストン大学の入学者に対して要求する、その原型をブリグハムが作りました。ブリグハムがSATの原型をつくったのは、陸軍などのデータを解析している内に、彼にとって非常に嬉しいことを発見したからです。彼はとにかくユダヤ人がものすごく嫌いだったのです。たまたま彼が見たデータで、ユダヤ人の成績が悪いということに気がついたのです。それで彼は狂喜しまして、これは皆に受けさせなくてはいけないということで、SATの基になるようなものをつくったんです。そのかわり彼は、彼ほど仕事をしたという人はいないといわれるほど、ものすごく働いたんです。ところがデータを集めれば集めるほどユダヤ人の方が成績がいいことがわかってきて、途中で結局やめます。マア、そういう時代だったんですね。

1924年に移民法Immigration Actが実施されます。これは結局、知能の高い者は受け入れるけれども知能の低い者は受け入れないという法律です。最近日本でも外国人労働者が問題となっていますが。これは知能の高い者ほど優

遇されるという時代の流れにかなったものだったのです。この法律の下では、イギリスからの移民は通りますが、世界各国にちらばっているユダヤ人などには非常に厳しいものだったのです。ナチスがドイツで猛威をふるい出すと、ユダヤ人たちはアメリカに移民したいと考えた訳ですね。ところがこれにひっかかって入れなかった。今、アメリカのジャーナリズムの中にはユダヤ系の人はかなりいる訳ですが、彼らがテストに対して非常に批判的な理由のひとつには、こうした流れによってユダヤ人は移民できず、そのため多くのユダヤ人をみすみす殺してしまったという問題があると言われています。

ブリグハムはその後ひきさがるのですが、SATはその後、現在に至るまで続いています。SATのAに対応するAptitudeということばの意味が問題なのですが、要するに最初はトレーニングしてもこれ以上得点が上らないというような立て前だったのです。ところが最近はコーチングという問題がありまして、予備校で教えれば成績があがるというデータがどんどんでてきましたので、SATをつくっているETSではそういう風な言い方をしなくなりました。進学適正検査という言い方をしないで、そこらへんはうやむやにして、要するに単なる学力テストに近いような形へと少しづつ位置をずらしてきました。

ただ、SATのひとつのおもしろい機能は、1941年から同じ問題が含まれているということです。問題そのものは著作権で保護されているため出題内容は公開されていませんから、その問題を予備校で勉強するということはできません。従って毎年同じ問題を解くということによって、あるいはよその地域でも同じ問題を解くということによって、昔に比べて今の受験生の国語力はどうなっているかとか、数学力がどうなっているかということがある程度わかります。それはひとつおもしろい機能を果していて、これが現在のアメリカにおいて読み書き計算の力が非常におちているという議論のひとつのデータ・ソースになっています。

第二次大戦後にアメリカ兵が大量に復員してきます。アメリカは戦勝国ですから非常に景気がいい。それで帰ってきた兵隊に奨学金を出すというと皆大学に行きたいと言うんですね。皆大学に行きたいというと当然フルイにかけなければいけないということで、SATを使うということで、SATはますます大きくなりました。それで現在も、こういうようになっているということです。

第四に法律家による批判、これは弁護士のネーダーとストゥレニオによるものです。ストゥレニオはハンガリーの人間です。彼のお父さんはたまたま移民法の中でもうまく入ってこれましたが、お父さんの兄弟とか友だちとかは

ひっかかって入ってこれなかった。ハンガリーあたりでもナチスにつかまってずい分殺されたんですね。そういうことを彼は本の前書きに書いています。

ネーダーの議論は SAT の得点と世帯の収入額との間に相関がある、ソシオ・エコノミック・ステイタス (SES)、社会経済的なステイタスと SAT の得点との間に相互関係があるということです。つまり経済的にめぐまれている人間ほど得点が高いということは問題である。これについては色々データが出ていまして、相関係数でいいますと、だいたい 0.3 ぐらい常時でできます。相関係数が 0.3 というのがどれくらいのものかといいますと、大学の成績と高校の成績との相互関係くらいのもので、これは非常に微妙なところで、SAT を擁護する人たちはそれくらいはしかたがないと言うし、他の人たちは、要するに高校の成績と大学の成績というのは客観式テストの相関ではなくて、教師の成績評価の相関である。そんな相関が SAT と SES との間にあるのは問題であると議論しています。これもなかなかかみ合わないのですが、SES と SAT の相関が 0.3 ということは SAT の得点のうち 10% くらいは、その人の家の経済的な状況によって説明されるということになります。テスト関係の相関というものはそれほど高いものはあまりないので、0.3 でもあるといえはると思います。

もうひとつは、問題を公開しないのは実にけしからん、ということです。そこで Truth-in-Testing という法律が 1979 年にニューヨーク州で実施されました。これは、ニューヨーク州内で行なわれたテストは全て問題を公開しなければいけないという法律です。こうした法案を通して州は少しずつ増えています。これに対して SAT を作成する側はどう対抗するかというと、ニューヨーク特別版を発行する、つまりニューヨークではそれでいいですよ、でも本物の SAT とは問題内容が違います、というやり方です。これに対して色々な議論がおこっています。全米的に行なうべきかどうかといった議論もあります。

それから、イリーガル・テスト・ユースの問題。これもラルフ・ネーダー達が問題にしたのですが、結局、テストの予測力のないところにまでテストを利用するということです。日本でいえば、極端なのは例えば上級公務員試験でトップだったら必ず次官になれる、2 番目ならその下というように、テストの成績で一生決ってしまう。入ってからの実力で評価すべきなのに、テストの得点を業績の評価にまで利用するのはイリーガルであるということです。あるいは SAT や大学の成績をあとあとまで使うということはおかしいという批判をネーダーらが行なっています。

そういう批判がどれだけテストの改良につながったか

ということになりますと、非常に問題が多い。そこでだんだんイラ立ってきたのがジャーナリストです。日本でもかなりそういう状況はあると思いますが、この間、ジャーナリストのオーエンという人が None of the above という本を出しました。これは答として選ぶべき選択肢のうちの「どちらでもない」という選択肢をもじっている訳です。この本の中にも、いろいろテストに関する批判が述べられている訳ですが、例えば、ニューヨークのブルックリンでテストをするとどうということになるかという公けに皆、見せあいをする訳です。テストの監督は殺されるのはかなわないから、黒板を見ている、そういった状況が起っている。ちょっと文句でも言えばふくろだたきにされてしまう。だからニューヨークのテストは本当に使えるのだろうか、といった問題があるといえます。それからテストを作った者がデータを集めてテストを吟味するといったシステムはおかしいじゃないか、例えば東大の入試をする。その入試データを東大が持っている東大の教官が分析して、東大の中で使って、他の人は何も知らない、そういう状況ではテストは何も良くなるのではないか、従って、国家的な委員会をつくって、公けの場合に使うテストを全部集めて吟味するというようなものが必要だ、といった議論です。いろいろな議論が色々出ました。テストを作成する機関はつぶせとかかなり過激な議論も出ています。日本でもジャーナリストが共通一次などに対してかなりイライラしているといった状況にあります。アメリカの流れは日本にも影響してきますので、状況はそれほど違っていないと思います。今後どうなるのかということは、統計が専門なので自信をもって予測するという訳にはいきませんが。

客観式テスト批判の主なところはホフマンにおちつくといったところです。ただ、ホフマンは論文テストはいいと言っているのですが、論文テストも問題がたくさんあります。論文テストはどういうふうの問題を採点したかということがわからないと話にならないので批判にならないということです。

6 番のテストの妥当性、信頼性あるいはテスト情報量の問題というのは、統計的な問題で、専門家がそのテストを吟味するための概念です。妥当性というのは、内容的妥当性とか構成概念妥当性とか、基準連関妥当性とか色々言われているものがあります。これは要するにテストが測定しようとしているものを実際に測定しているかどうか、内容に即してどうか、専門的な構成概念にてらしてどうか、統計的なデータとしてはどうか、といったようなことです。それから信頼性というのは測定値の一貫性の問題です。今日測定したのと明日測定したのとで、値がガラリと

違うというものでは困る。そういう意味でその測定は信頼しうるものか、一貫性のあるものかどうか。特にこれは能力とか性格とかといったもの場合には非常に重要になります。例えばアメリカ心理学会ではどのようなテストに対しても信頼性とか妥当性についてきちんとデータの形で示せ、といった議論が行なわれています。

テスト情報量、これはもっと新しい概念で能力というものに関してテストはどのようなかということです。例えば、ある目的の下では、トップの10%の人を識別すればいい、そうするとその10%のところの精度が高ければいい訳で、テストのはじからはじまで精度が高い必要はなくなります。そういう意味で、どのレベルにおいて情報量が最も豊かであるのかということの問題にする。むしろもっと目的を重視してやっていくということです。例えば普通の知能検査ですと、精神障害児の識別には実はあまり役に立たないという問題がある。というのは、得点の低い方へいくと精度は悪くなっていく、あるいは得点の高い方へいくと精度が悪くなっていく、まん中あたりの精度がいい。こうなると実際の目的には使えないということが起きます。こうなりますと、目的とする能力のレベルにおいて精度が高い、そういうテストが重要になってくる訳です。こういう概念になってきますと、皆、受けるテストが違ってきます。最初10題同じ問題を取り、その内何題かできた人は少しずつ難しい方へ、あまりできなかった人は少しずつ易しい問題へ、そういうように計算機を使ってターミナルで答えるとかあるいは印刷されたものでも、この問題が解けた人は次には何の問題をとく、といった形になってきます。そういうのをいわゆる Adaptive testing といいますが、最近非常に議論も活発に展開されているという状況です。

では、これまでにします。

「テストを受ける」とは ——「される側」の情報処理——

佐 伯 胖

話かわって私ですけれども、学校教育の佐伯です。何ていうか、ずい分むずかしい話が続いていますけれども、僕のテーマは、「僕とテストとの長くて短かかった歴史」といった話をしてみたいと思います。

皆さんはどうでしょうか。自分が何らかの意味で「評価されているな」と思ったのはいつ頃でしょうか。小学校の低学年の頃でしょうか、中学年の頃でしょうか、あるいは高学年、中学。自分は何か評価されていると実感した時はいつ頃でしょうか。小学校低学年だった人手をあげてみて

下さい。では高学年ぐらいになって評価されていると思った人。高学年でだいぶ増えるようなかんじがしますね。中学くらいになってはじめて、という人はいますか。やっぱり何人かはいらっしゃる訳ですね。高校だという人はいますか。まあ、いないと。

僕とテストとの長くて短かかった歴史を語ってみましょう。僕は小学校時代は成績というものが存在するというのは全然記憶がないんです。何かもらっていたんだろうと思いますが、意識したことがない。中学の時も3年生くらいまでは、できるとかできないというようなことを自分自身について意識したことはないんですね。ただ中学2年生か3年生の頃姉がちょうど北野高校というところにおりまして、その山岳部に彼氏が複数おりまして、その彼ら、彼女も含めてですが、山登りに行くというのです。彼女は女性でひとり。それで見はり役だか何だかわかりませんが、僕を連れていくということになりまして、僕も姉に連れられて北野高校の山岳部の人たちと北アルプスに行ったんです。そしたらおもしろくて、山道歩きながら笑い通しというか、ケツサクな連中ばかりだったんですね。笑うやら、歌うやら、しんどいやら。これはいい学校だなと思っていたら、皆も、おまえ中学生やろ、来いよ、北野に、受けるよ、なんて言うんですね。じゃあ行きますよ、なんて適当なこと言ったんですよ。それで帰ってきて中学の先生に進学の話をした時、北野高校を受けたいと言ったんですね。そしたら、おまえは何を言うとかと、北野なんて全校でひとりかふたりしか受けられへんのかと、どだにお前はクラスの下から何番という人間なのに、何を大それたことを言うのか、と言われた時に、何、オレッアホなのかなと一瞬焦ったという記憶があります。しかしそういう時にも、ア、これはやらなくてはいけないのか、そんなに色々やらんならんのか、という意味で受けとめた訳ですね。ここがまあ重要な違いでして、最近の動機づけの心理学でその違いを明確に出しています。つまり人間の動機づけには、自分は頭がいいのか悪いのかという意味で他者の評価を理解するという仕方と、「やらんならんことがそんなにあるのか」といふように、学習の目標を示されたものとして評価を受けとめるということと、二種類あるということです。

最近のキャロル・ドゥヴック (Dweck, C.) という人の研究では、小学校の時に自分は ability (能力) というものがあるかどうかということを意識化した人は途中で坐折するというんですね。そうじゃなくて、やるのがこれだけある、これを学習目標 learning goal として評価を受けとめた人というのは割合に坐折不しないでやるということです。僕の場合は幸いにして受験というものをまさしく

learning goalとして、なんだ北野というのはそんなに色々やらんと入れへんのかという感じで受け止めたことは確かなんですね。

あと高校時代は皆さんと同じように暗い青春を過しました。何か自分の人生の中で灰色がかっていてあまり楽しくもないし、その中ではもちろんテストということを中心に意識させられた覚えはある。受験校でしたから、名前がはり出されるんですね。100人くらいはり出されるんですが、自分の名前が載っていないとかですね。そういう感じで非常にイヤな思い出がある、それが高校です。

大学に入ったとたんに、評価というものを忘れたというか、自分が評価されているという意識が全然なく、おもしろいから講義に出る。評価は結果である、つまり結果ということはそういうことを意識しないで、単位が取ればいいし、取れないなら取れない、それだけのことです。それがどうした、好きなことを俺はやるんだというかんじでしたから、評価される意識、被評価意識というのはなかったんですね。

その後、大学院でアメリカに行ったわけですよ。アメリカに行って最初の1・2ヶ月はそんな調子で、おもしろければやる、おもしろくなければやらないということで、ボウツと聞いていたんだけど、適当にやっていたら、ある時に学部長に呼び出されて、あなたは evaluation を受けるんだと言われてたんです。あなたは evaluation の結果、probation ということになったという。どういうことかよくわからないんです。ああそうですかということで家に帰ってきてから辞書で引いたら、“probation” というのは保護観察期間だと言うわけですよ。保護観察ということかということかという、その期間に悪いことをすると処刑されるというか、そういうことなんですね。つまり、それからあと1・2ヶ月の内にある程度以上の点をとらないと、おまえは放校になるということです。留年というありがたい制度がないんですね、アメリカの大学院には。できないならばやめなさいということなんですね。アレッ！と私はぎょうてんしまして、評価というものはこんなに怖いものなのかと思いました。命がけのものなんですね。実はその probation になったとたんに奨学金が切られちゃったんです。ですから食うことができないので、バイトをさがさなくてはいけない。バイトといっても何をやったらいいかわからない。英語もロクにできない。僕は経営工学を日本で少しやっておりましたので、ボーイング社へ行っただけです。ボーイング社で品質管理でもやっていないかと思ったんですが、やっぱり何やかんやと言われてダメだと、それからジェネラル・フーズというインスタントコーヒーなんかをつくっている所へ行きました。僕は日本で官能検査

というのをやっていたんですね。人間の感覚器管を使った品質のテストです。だから僕は官能テストはとくいなんだと言ったら、今は全部機械でやっているからあなたはいらぬ。それもダメ。最後に残ったのはガードマンですね。校内のガードマンで女子学生が夜歩く時についていくというのですが、お前その身長ではダメだと言われました。評価というものをこれほど切実に感じたことはない。まさしく評価された、お前はアカンと言われた、というこの実感は強烈に響いた訳です。胃潰瘍にまでなっていました。その頃の写真を見るとがい骨が坐っているというような、非常に恐い顔をしています。

評価されることの恐しさをいきなり教えられた訳です。自分で評価されようと思っていただけではなくいきなりお前は probation だと言われたという感じですよ。これは非常にショックで、まっ青になってしまいました。幸いにして私の場合、非常にいい友人と指導教官にめぐまれました、そこをのがれることができました。その時の免れ方というのが今日のテーマの重要な点なのですが、「偉大なる誤解」というような言い方ができると思います。お前は本当は頭がいい、本当は能力がある、本当はものすごく独創性がある、だけども語学がうまくできないために probation になってしまったんだろ、こういう言い方で友人や指導教官が偉大なる誤解をしてくれたんですね。僕は今でもその偉大なる誤解に感謝しているんですね。本当の私というものが正確に測定されていたら、ああいう風にはならなかったと思うんですが、彼らは非常に偉大なる誤解をしてくれたんですね。僕のために学部長にも話をしてくれたり、色々交渉してくれたり、ノートを貸してくれたり、試験の受け方のコーチをしてくれたり、点をとるにはこういう風なことを言わないかんというような、色んな作戦を教えてください、ものすごく支えてもらった訳です。そのおかげで、要するにテストで点をとるのはそれなりのスキルである、そのスキルを皆で佐伯につけさせてやろう、という訳でした。それで上ってしまえばいいのだから、その probation が終るまでは皆でとにかく応援してやろうということで、僕はなんとかのがれたわけですよ。友人はノートを貸してくれたり、毎週土曜日の午前中、忙しい指導教官が自分がやった授業をもう一回僕にやり直してくれたり、今思えば本当に感謝・感激なんですけど、救っていただいた。それも全部、偉大なる誤解のおかげなんですね。

それからの後のことと言うと、確かに制度としては evaluation の制度は色々あるんですね。博士課程のコースに入るための資格検定試験もあるし、学位論文着手の資格試験、それから学位論文の審査もある訳です。ところがその大学院に入って最初の半年の evaluation の時の

評価観とその後の評価観とは、僕にとっては全然意味が違うんですね。つまりそこから後のことというのは、再び learning goal 的になっているのです。ある特定の分野のことでこういう研究をしているのがおもしろい、その分野でこういうことがあるならば、それは知らねばならないこととして受けとめられる訳です。つまり勉強するとか何かをやるとかということが自分自身の頭の良し悪しとか能力のありなしというようなものではなくて、達成されるべきことからの性質上、それを知る必要のあるものとして受けとめられているということです。もちろん客観的に見れば、厳しい、激烈な競争でもあった訳です。私が大学院に入った時、1学年35・6名いましたけれども、博士課程に入れたのが15名くらいです。それからさらに学位論文着手の資格に通ったのが、僕と同世代では2・3人、その翌年にドクターをとれたのはほんとにひとりかふたりというように、いわば結果論的に言えば、非常に激烈なんです。しかし僕の中では競争という意識は全然ないんですね。人を蹴落すという意識ももちろんないし、requirement が激しいからやるという意識もないんですね。そうじゃなくて、そこにやらねばならないことがあるから、それはやらねばならないことでしょ、ということでやっている、という感じでした。とは言うものの、最後に学位論文の審査が終了時、指導教官たちが、万才とは言いませんけれども congratulations といって、握手せめに合った時、あなたはもう evaluation される身ではありませんと言われて、ハタと我に返ったというところはあるんです。俺はもう評価されることはないのかと。もっともそういう言い方はアメリカの社会では本当のことではなくて、associate professor から full professor になる時に評価を受けるとか、各々の評価はあるんですけども、少なくとも僕に握手せめにしてきた人達は、あなたはもう評価をする側に立っているんだという言い方を、あなたがいいと思うことが世の中でいいことであり、あなたが良くないと思うことは、そう主張していいことなんだ、そういう権利をあなたは今持ったと言ったんです。その時にハタと我に返って、なるほど、つまり評価されないということはそういうことなのか、つまり自分がいいと思うことは本当にいいと思っただけいいことなんだ、自分で悪いと思ったことは悪いと思っただけいいことなんだ。そういう身分になったのか、というような感覚がありました。そして、先ほど僕が言いましたように「僕と評価との長くて短かかったおつきあいの歴史」というような言い方になった訳です。

ここで、僕と評価との個人的なおつきあいを通して僕なりに考えてきたひとつの構造をお話したいと思います。それはどういうことかという、評価には必ず評価者がい

るということです。そして評価者が誰かということだけではなくて、評価者がどこを見ているかということが問題なんです。自分の頭の中心部の奥の方を見ているのか、それとも自分の表面を見ているのか、自分が何かやっているその手の先を見ているのか、あるいは自分とかかわるもう少し先の世界を見ているのか、というので、まなざしが色々変わるんですね。評価の視点というか、まなざしがあるんですが、評価される側としては、まなざしを意識するんですね。そのまなざし意識の中でも、てっぺんから自分が見下されているというまなざし意識の場合、オレはアオヤロカとか頭いいんかもしれないとか、オレという人間はこんな人間ではないだろうか、というように、自分というものにスポットライトをあてられて、てっぺんから見られているという感覚で評価を受けとめていると、そこで受けている評価はもうどうしようもない、手も足も出ない。オレはアホヤロカ、アホならアホなりに生きるしかないし、それなりの生き方として受けとめるしかないんですね。したがって、ダメだといわれるとそれを根にもつというか、グサツとくるというか、そういうふうに見られたということで決定的に劣等感を持ったり逆の場合は、優越感を持ったりする訳です。要するにセルフ・コンセプト、自立意識としての評価観、自分というものは何なのかというところでグサツとある判定を下してしまうというようになる。

しかし評価のまなざしがもう少し外側に出てくることもある。その場合は本当は違うんだという逃げ場があるんですね。つまり、そこで自分をわざと誤解する訳ですね。一応はそういう成績にはなっているけれども、あれは本気を出していないからだとか、教師が悪いんだとか、ああい教師だから算数が嫌いになったとか、相手のせいになる場合には自分自身は守られている訳ですね。自分はダメだ、アホなんだという感じから守られていて、何となく社会や相手のせいになっていたり、あの学校に入ったから俺はグレたとか、そういう言い方で自分を守っている訳です。そういうような形では、どのような「評価」が下っても、「評価」にはかっこがついている訳です。さっき言ったように、上からズバツと見られて、おまえという人間はもうダメなんだ、あきらめろ、といわれた場合にはもう救いようがない、逃げ場がない。そういう評価をうまくかわすかわし方として、あの教師は、自分のことを勝手に解釈しているだけだ、あの教師とはうまくいかないから、ああいう結果になったんだといった気持ちとか、あの学校だったから自分はダメになったけど、本当は違うんだぞというのが残っている場合があるんですね。それはある意味では、やる気のなさの証拠として今までは言われていたんですね。やる気がないということは、人のせいにする、世の

中のせいにする、自覚がないということです。でも僕はそれはやる気のなさということではなくて、ある意味での自己防衛といえるのではないかと思います。人間というのは本当に自分というものをズバリ全部知ってしまうということには耐えられないのではないか。本当は耐えられないというか、耐えてはいけないことというか、そういうことはあってはいけないことだと思うんです。つまり人間というものは最後の最後まで本来的に未知なんだというように考えたい訳ですね。人間というものが本当に真実として未知なものとしたら、そういう評価から逃げようとするのは実にナチュラルなことであって、ある程度逃げようとするのも許されるのではないか。その時には、やっぱりこの学校だったからダメだったんだとかあの先生だったからダメだったんだというようなことも、ひょっとすると単なるやる気のなさというようなことではなくて、自己防衛的な積極的な意味もあるのかもしれない。

しかし僕は評価というのはもう少し外側を向いてもらいたい。私がやることから、そのものが learning goal 的なものになってもらいたい。つまり私がやる事柄そのものを評価してもらいたい。その場合には、頭がいいとか悪いとかではなくて、お前はこのことはできるのかな、こういう事柄はお前に向いているとか、そういう個々の事柄に限定して、作業、つまり仕事、やることを感じたい訳です。僕が小学校の低学年の頃理科部に入っていて、毎晩、夜おそくまで実験をやっていたんですね。そうすると理科の先生は帰りがけに、「おお佐伯君、今日も実験か、なんやおもしろそうやな」なんて話しかけてくれたことを覚えているんですね。その時、自分が評価されているといった感じは全然ない。今晚は、鉄片に硝酸かけてみようかな、どんな色のけむりが出るやろ、そんなことがおもしろくて、毎晩実験やっていたんですね。そういう時には何かやっている自分がどう見られているのかということではなくて、やっている事柄というものに自分も向いているし、そのことを先生も見ていると思うんですね。おまえ今晚は鉄片を硝酸に入れたのか、そんな言い方で見られている。つまり評価者のまなざしが、私そのものを見ているのではなくて、私の手の先にあるものを見ている訳です。私も手の先を見ているし、評価者も手の先を見ている、私が今やっているこれを見ている、その出来ばえがいいとか悪いとか、もっとこうしたらいいんじゃないか、という意味で私を評価している訳です。こういう意味での評価というのは learning goal ですね。自分はこのことをやらなければいかん、もっとこういうことをやらなければいかんという感じでとらえている訳です。その時はもちろんセルフ・コンセプトはちゃんと保護されている訳です。お前

は本来、能力がないのではないだろうかとか、アホではないだろうかとか、そういうことから守られている。守られていながら一応評価は受ける。評価は受けるけれどもそれは、仕事の内容上で、例えば数学だったら、お前まだこの問題できないのか、これをやらないと次にこの問題を解くことはできないよ、というように評価を受けながら仕事をしているという感覚であるならば、それは大いに結構である。そういうまなざしか、私の手の先だけではなくて、行こうとしている世界、私のやろうとしていることの中に相手のまなざしが向かっている。君は将来、こういう所へいくのかというかんじで、その中にいっしょに評価者のまなざし加わる。どんな人も他人に見られているという感覚はあるのです。つまり評価者は私の延髄のどまん中を見ているのか、私の手の先か、それとも私の目線の先をいっしょに見てくれているのか、というところで評価される側の安心感をやる気というものが大いに変わると私は考えている訳です。

もうひとつ人間関係という問題があります。これは藤田先生の話と結びつく訳ですが、私とあなたがたという You 的な世界ともうひとつ They という世界があります。You は they を背負っている。これが藤田先生のことばで言えば代理人ですね。しかし私はあなたにとって欠けがえのないあなたであるという関係がある。我々をとりまく世界というのは「私」と「あなた」と「they」との相互関係になっています。そこで評価はどこからきているか、どういう「あなた」ということが問題になります。ここで非常に複雑なところがあるのですが、皆さんどうですか、朝起きてから寝るまで、あるいは寝てからも、常に誰かに見られていると思ったり、耐えられますか。耐えられないんじゃないですか。だけでもキリスト教では、神は常にあなたを見ているというんです、もしそうだとするとキリスト教の人は皆、きちがいになるのではないだろうか、と思われれます。しかし、実際はそうじゃないというんですね。それはいったい何なのかということです。こころへんが教師と子どもとの関係、見る見られるという関係を考える上で、非常に大事なことはないかと思えます。つまり、「あなた」と「私」という関係の中での見る見られるというまなざしの性質と、見知らぬ「they」が「私」を見るまなざしとは違うということです。もし they 的なものが常に私を見ているとすれば、それはとても耐えられない。じゃあ「あなた」神さまでもいいですが、誰かが私の側で私を見ているという意識を持つことは、私にとっては耐えられないものどころか、むしろなぐさめになる。「they」が見ている「私」と「あなた」が見ている「私」とでは大いに違うのかということです。それはさっき言った偉大な

る誤解ではないかと思えます。神様は自分に偉大なる誤解をしているのではないかと、僕も時々思うことがあるんですね。妙に恵まれていたりすると、こんなに調子がいいはずがない、どこかで誤解されているなど。つまり自分というものの本当の姿を客観的な事実として評価されているというのではなくて、ある意味では誤解されている、自分というものの断定を保留した形で見てくれている感覚がある。それが「あなた」的な世界での見られている感覚である。それに対して they 的な世界というのは客観的断定の世界です。つまり資格があるとかないとか、といった関係で見られる。そういうものと「あなた」という関係の中で見られている関係というのは、ずい分性質が違うのではないかと思うんですね。

私は教育というものが関与するのは、まさしく「あなた」として私を見ることであるだろうと思えます。そしてもうひとつはさっき言ったように私自身を見るというのではなく、「私の手の先」、今やっていること、まさしく学んでいることに対するまなざしへの加わりこみ(参加)というものがある。この二つのレベルで、教育という世界での評価というもののもつ一種独特な構造があると思えます。もちろん、世間では、客観テストとか、制度としてのテストがもちろん大切なことだと思います。テストは制度として色々制約があって変えられないこともあるのかもしれない。しかしそれを受けとめる我々の気持ち、それからそれを与える側の教育的なまなざし、そういうまなざしの中でのことかどうかということが重要なのではないか。テストの具体的なやり方の問題もさることながら、私自身はテストをどのように受けとめるのか、受けとめるのかという人間的な次元からの考察がやはり必要なのではないかと思う訳です。どうも失礼致しました。

教育実践と教育目的・目標

— なぜ日本の教育には目的・目標意識が弱いのか —

汐見 稔 幸

申し訳ありません、どこを見てもレジュメはないんです。それで今配ってもらっています。最後のところが白紙になっているのですが、結局考えがまとまらないで今日に至ってしまいました。

僕の話は、これまでの三人の先生方と若干方向が違うかもしれませんが。サブタイトルを見たらえわかるのですが、何故日本の教育には教育目標、教育目的意識が弱いのか、それだけを考えようということです。

教育評価とかテストの問題を考える時にふたつの発想の仕方があります。ひとつは、今、佐伯先生がお話になっ

たように、テストされるということはどういうことなのか、どういうテストをしたらされる方が生きてくるのか、あるいはどういうテストをしたら、する方にとって有効であるのかといった、テストの意義だとか具体的なやり方だとか中味だとかをピーンと頭に思いうかべる発想の仕方です。ところが僕なんかは、評価という問題をきくと、教育において何を教えるのか、どういう中味の教育をするのか、あるいはやった結果どういう能力を子どもたち身につけさせていくのか、といった教育の目的や目標を考えると、ということがまず念頭に浮かぶ訳です。今日お話ししたいのは、何を何のために教えなければならないのかという問題と教えた結果何がどう子どもの中に伝わり育ったのかという評価の問題とは本来はセットになって考えられなければならないのに、現状では分裂してしまっている、それぞれが違う次元の問題になっている、それが実は日本の教育学の現在の問題点だと感じているということについてです。

最初に目的と目標ということばの使い分けをしておきたいと思えます。私たちは何げなく教育目標、教育目的ということばを使っていますが、私は一応区別して使った方がいいと思っています。例えば勉強していたり仕事をしたりしていて、ちょっと疲れたとしますね。それで、体を休めたいとか気分転換をしたいと思って色々な行動をとる訳です。藤田先生ならまちがいなく喫茶店へ行くでしょうね。以前、本郷三丁目にはもう一軒パチンコ屋があったんですが、僕はよくパチンコ屋へ行きました。学生の頃は帰りにパチンコ屋へ通っていたんです。同じように気分転換をしたいと思った時に、一方は喫茶店に行って音楽をきいたり本を読んだりする。もう一方はパチンコ屋へ行って、チーン、ジャラジャラ。両方とも気分転換をしたいという目的はもっているんですが、選ぶ行動はずい分違う。あるひとつのことを何かのためにしたいんだけど、そのための選択肢は色々ある。これをもう少し別の例で言いますと、例えば山に登りたいとしますね。その時、今度は3,000m級の山に登りたいと思うのか、それとも家族で気楽にピクニックに行きたいと思うのかによって選ばれる山が違ってきます。それから同じ高い山に登るにしても、ゆっくり行くのか、がんばって急いで登ろうとするかでも違ってきます。

そういう時に、何のために喫茶店へいくのか、何のために山に登りたいのか、その「何のために」にあたることを僕は目的と言っている訳です。そのために当面、今日はあの山小屋まで行こうとか、喫茶店に行こうとか、こういうことを達成して「何のために」の気持ちを埋めようとする。その目当てのようなものを目標と呼んでいます。

教育というのは、色々な定義がありますが、最も抽象的に言いますと、子どもや被教育者の中に何らかの価値を実現する意識的な働きかけだといえます。その場合どのような価値を子どもの中に実現するのかという価値を選択する側の問題と、それをどのようにして子どもの中に実現するのかという二つの問題が常にセットになって登場します。何のためにどのような価値を選ぶのかということにかかわる問題がいわば教育目的論とか教育目標論に属する問題です。今度は、選ばれた価値が子どものものになったかどうかとどのようにして子どものものになるのか、あるいは実際にはある目標を立ててやってもそれ以外の効果が生じてしまう、違う価値が子どもの中に生じてしまうということがあった場合、その方法はどうか評価されるのかというような問題があります。そういう判断をするための議論が教育評価論になる訳です。

教育というものを十全な姿でながめて議論しようとする場合には、例えば一定のねらいがあって教育評価をしようとしても、必ず選ばれたある価値が本当にふさわしいものであったのかどうかということが問題になってくるはずで、そもそも課題がむずかしすぎたのだとかこんなことで何になるのだというようにですね。そう考えると、教育の議論は必ず教育目標論とか目的論と、それが実際に正しく実現しているのかいないのかという教育評価論とがセットになって議論されなければならないと思うのですが、実際にはなかなかそうになっていない。教育評価論というふうな問題を立てますと、だいたい登場してくるのは教育心理学の専門家なんです。時たまそれにもっと社会的な視野をつけ加えると教育社会学の先生が登場する。それに教科のレベルになると学校教育学の分野だとなります。めったに僕ら、昔でいえば教育哲学ですが、その専門家は登場しません。教育評価という問題を立てますと、実際には教育心理学の応用分野としてやるのが多くなってきているんですね。これは教育の全体性にとってあまり幸せな状態ではないのではないかという気持ちを持っている訳です。

それで少し、なぜ日本の教育理論あるいは教育実践が教育目的論と教育評価論とをセットにして議論しないようになってきたのか、ということを考えてみようという訳です。

それを考え始めますと、最初に現場の先生たちには、いったいこの子たちに何を教えようかと考え決定する権限が十分に保障されていないという問題にぶち当たる訳です。ご存知だと思いますけれども、今日の教育の一応の目的は教育基本法に書いてあります。これは抽象的なものですから、もっと具体的に考えなければならないわけです。

が、それをふまえた上で何を教えなければならないのかということ、日本の場合、概略学習指導要領できめられていまして、これに基づいてやらなくてはいけないということになっている訳ですね。学習指導要領というのはもともと、こういうものを参考にしてやって下さいということで作られたのですが、1950年代の末以降、この通りやらなければいけないというように、段々変えられてきてしまった。1960年代には勤務評定とか全国一斉学力テストなどがありまして、学習指導要領が国のかなり強固な基準とされてきました。教科書も指導要領通り書かないといけないということで、教科書会社はいくつかありますけれども、どの教科書を見ても、だいたい似たりよつたりのことが書かれている。これは他の国とだいぶ事情が違うところだろうと思います。これは学習指導要領に基づいて書かないと検定を通らないという基準があるからです。

そのために日本の教師たちは、この子たちに何を教えたいのかということを考える機会がほとんど与えられなかった訳です。例えば今小学校2年生の2学期頃に九九を教えますが、僕らの時は小学校2年生から3年生にかけてだったんです。それから高校で微分・積分を教えますね。ところが今の日本で、微分・積分を国民的にある程度全員ができる必要がどうしてあるのか、というようなことについて議論する余地はあまりないんです。小学校2年生に九九を理解させなければならないのはどうしてなのか、3年生でどうしていけないのかと思っても現場の教師にはそれを議論する場もなければ権利もないんです。もちろん意識的にそれに反発して、こんなこと教える必要はないんだと色々と言っている先生も沢山おられる訳ですけども、実際にはその決定権は保障されていないために、総体としてみると、教師は何を何のために教えなければならないのかということを考える訓練をされなくなった。教える中味はもう決められている訳です。それをいかに有効に教えるかということだけが教師の関心事にされている。僕はこうして生み出され教師を「方法教師」と言っています。日本の教師は、これから子どもたちが生きていく時代を深く読んで、あるいは人間にとって大切な歴史を通じて変わらない価値とは何かを考えて、さらに教育というのは本来こういうものだからと考えて、こういう能力こそ子どもたちに身につけさせなければいけないんだということを皆でケンケンガクガク議論して、そしてそのために何をやるか、そしてそれが実際どうだったかと評価する、そういう全体的な構造の全部を保障されている訳では必ずしもないということが一番大きな問題として背景にあります。

それから二番目に、日本の義務教育には諸外国と違うと

ころがいくつかある。そのひとつが履修主義です。たとえば小学校4年生から5年生にあがる時、日本の場合は、この程度の学力がなければ4年生を修了したとはみなさない、そのために一通り勉強した後、いわば進学のためのテストをして、それができたら5年生に行ってもいいという許可を与える、そういうシステムをとっていないんです。ただ授業にでて、大きな問題をおこさないで年間200日ちょっとのうちの一定数をこえる日を出席しておけば、次の学年に進んでよろしいという制度になっています。これを一応履修主義とっておきます。それに対して、4年生から5年生にあがるには、単に授業を出ているだけではダメで、それなりに能力がなければいけない、ということで簡単なテストをして、それにパスすれば5年生になってもよろしい、こういう制度もありうる訳です。ヨーロッパの大部分の学校は今、後者のようなやり方をしています。同じような義務教育制度だと思われているかもしれませんが、そうではなくて、ヨーロッパの学校は修得主義あるいは資格主義なんですね。5年生になるためにはそれなりに資格がなければならない。ちょっと調べてみたら、イギリス、フランスあたりでは、1年生から6年生まで1回も落第しないでストレートに行く子どもは半分くらいだそうです。

各々いいところ悪いところある訳ですが、履修主義では、4年生から5年生になるのに、どのくらいのことが出来なければならないのかということを考えることは、あまり先生の中には必要ない訳です。修得主義をとる場合は、4年生から5年生になる場合、この力がないと先に進めないという基準をつくったり作り直したりしなければならないのですが、履修主義というのはそういう機会がないんです。ただ与えられたカリキュラムに基づく授業を進めておけばよいという制度です。ある面では非常に効率の良い制度かもしれないのですが、これも教師に何のためにこれを学ばせなくてはいけないのかということを考えさせるチャンスを奪ってきた背景にあるひとつの原因になっているわけです。これが二つ目です。

三つ目に、到達目標と方向目標という問題です。こういう分け方がいいのかどうかという問題はありますが、これは科教協という民間団体の中心メンバーの一人の板倉さんがこういう言い方をして、それから広まったものです。例えば学習指導要領の国語には、国語の目標の1番にこういうことが書いてあるんです。「国語で思考し、創造する能力と態度を養う」、これが目標なんです。ところが、この目標にそってやったとしても、どれだけのことができたから、この目標を達成したことになるのか。子どもがどのようなことができた場合に「国語で思考し、創造する能力と

態度」が養われたと評価できるのか、そういう客観的な基準が定めにくい訳です。こういう客観的に計測しにくい目標の設定のし方を板倉さんは方向だけ定めたものという意味で「方向目標」と言ったわけです。それに対して、九九がまちがいなく言えるとか、 $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$ がまちがいなく計算できるとか、ある程度客観的に到達点を測れるような目標の立て方をした場合には「到達目標」と言います。

この到達目標と方向目標のさかいは非常にあいまいですが、目標の立て方には大きく言ってふたつがありうる。ただどちらを志向するのかということで大いぶ違ってくる訳です。学習指導要領はほとんどこの方向目標主義です。何々する態度を養うとか、何々する能力を身につけるというようなことが書いてあって、具体的に4年生だったら4年の子どもがどの程度のことのできた場合にそれがそう言えるのかという基準は具体的にはほとんど書いていない訳です。これは先ほど言いました履修主義ということと深くつながっていると思うのですが、ともかくかくかくのことは最低マスターしなければならないという形では書かれていないわけです。そうすると、あることが仮りにできないままの生徒がいたとしても、それを本当にその子にマスターさせる必要があるのか否か教師が判断することも必要ないことになります。もちろんできた方がいいんですが、できなくても、それが先生の教え方の問題なのか、むずかしすぎるのか厳しく追求される訳ではない。そういう形で指導要領の方向目的主義というのは、逆に言えば教師に何のために何を教えなければならないのかということを経年設定する作業を必要でないようにさせてきたと言えます。

それから、「受験競争の結果での学習内容のガイドラインの設定」、これはおわかりでしょうからとします。要するに、今年早稲田大学においてこんな問題が出た。これは新しい傾向だ、これは解けなければいけないということで受験に出た問題が基準になって高校や予備校の教育内容が決まっていく。その高校の教育内容が基準になって、中学校の受験勉強の内容が影響を受ける。さきほど指導要領といただきましたけれども、実際に日本の教育内容を規定しているのは、受験参考書とか入試問題などである面も大きいのです。いずれにしても、これも教師が自分で目的・目標を決めなくとも「教育」が成立していく背景のひとつになっています。

5番目に、「5段階相対評価による目標論の排除」というものがあります。5段階相対評価については説明する必要はないと思うのですが、例えば、小学校4年生のあるクラス40人の生徒たちの国語の点数は、テストをしてみた場合、おそらく正規分布するであろうということを前提とし

た評価方式です。正確に覚えていませんが、平均値から両側に標準偏差の1倍、2倍の線を引き、まん中に38%の子どもがきて、その両横に24%、7%とこういうように分けて、それで点の高いところから5、4、3、2、1となると、確かこういう分け方です。これには昔から色々な批判があります。とくに、今から20年くらい前のNETのモーニングショーで、父親から抗議があった時に、出席していた文部省の政務次官は別に通信簿はこういうのののつとっている必要はないですよ、と発言したので物議をかもしたことがあったのですが、それから多くの国民も強い関心をもつようになりました。そのときからあと、正式に通信簿はこれにのつとらなくてもいいけれども、指導要録にはこの5、4、3、2、1の基準で書くということになりました。小学校の教育課程では、勉強していることがほぼ理解できるというのが望ましい訳です。でもこれでいくと必ず1の子と5の子が出なくてははいけないことになってしまいます。しかしほぼ皆90点から100点くらいの間におさまらないと全員が大体わかったということにはならないんですね。ところがそうなると5、4、3、2、1とふり分けられない。ふり分けるためには試験をして、5点とか10点の子が出てきた方がやりやすいわけです。そうなると五年生なら五年生の子どもが何とか全員がほぼわかるような教育内容とか方法を一生けん命編み出す努力をしてほしいのですが、暗黙の効果として、変な言い方ですが「できない子」がいてもその方が評価しやすいということになって、その努力を放棄しても道義的責任を感じない、ということになってしまいがちなんです。そういう効果が「5段階相対評価」にはあるのではないかと思います。文部省は戦後教育方針を色々と変えましたが、5段階相対評価だけは、一貫して変えてません。1948年からずっとこういう評価方式を採用しています。

それから6番目に、直接教育の問題ではないんですが、先生が教えていることは何のためかということがあまり問いにならない理由のひとつに社会全体が何のために生きているのかをあまり問わなくなってきたことがあるのではないかと思います。これはきょうは詳しくお話する時間がありませんので措いておきますが、何のために、が問われなくとも、ひととおりの満足がえられる生活文化の影響が教育にもあらわれているということなんです。受験などの問題をとっばらったら、一体、何のために子どもを教育しているのか、最近では確信をもっている人が少なくなっているように思います。

最後に、「メディアの時代と技術」とありますけれども、テレビだとか雑誌などが氾濫して、知識を知らせるようなテレビ番組にしてもクイズにしたり、おもしろおかしくお

金をかけて世界中を回ってきて見せるようなメディアがどんどん発達しています。ですから学校の先生も、従来の講義形式でやっていますと生徒がだんだんついてこなくなってきた。極端に言えば何を教えるかという問題ではないんだ、どう教えるかが全てだ、というような傾向が出てくる。どんなつまらない教材でもそれを教える教え方、生徒のひきつけ方によっておもしろくなるんだ、そういうような傾向が広まっている。これも今日の文化の影響のひとつでしょう。そしてそのことが教師に何のために教えるのかという問題を考えることから遠ざけているという気がします。

7番目に、「発達論的教育論の目的論の困難さ」という問題があります。さっき佐伯さんが、キリスト教では常に見つめられているというお話をしていましたが、ヨーロッパでは19世紀まではキリスト教による人間形成論というのが支配的であった訳ですが、19世紀の後半から20世紀にかけてキリスト教自身が、世俗化していきます。キリスト教の世俗化がすすむと宗教的な世界観がもっていた目的論的な世界観や生き方の日常的モラルも崩壊していきます。そうなるといったい何のために教育するのかというそれまで神が定めていた目的や人間像とは離れていき個々人の恣意にゆだねられていく、そういう時代がやってくるわけですね。デューイのような新しい国家、社会をつくろうという時代の教育論を読んでも、そういう目的論的なことはもう問われない。そういう中での新しい教育の探索を行なったわけですね。デューイの影響を日本の教育は強く受けているわけですが、デューイの教育的価値論でいえば、子どもが生き生きと能動的にあることにとりくんでいる、その成長のプロセスそのものが人間的であるかどうか、それが評価の基準になってくる訳です。成長そのものがひとつの価値だというようにデューイは強調する訳です。こういう形での教育論は僕は個人的には好きなんですが、日本では有名な生活綴方教育というものだいたいこういう発想なんです。色んな知識を持っている子どもが、その知識を使って自分の目でどのような現実を見すえているか、それをバネに自分の生き方を考えていこうとするその姿勢が育っているかどうかを文章を通じて判断する訳です。子どもが探究的に人生に向っているかどうか、それが教育にとって本質的な問題なんだという判断をしようとしてきた訳です。そういう生活綴方に固有の教育目標論と評価論があるのですが、これははじめに言った心理学的な評価論とはなかなかなじまないんですね。授業なんかで子どもの目がきらきらして輝いていることが大事なんですと言われても、心理学者は判定のしようがないんです。今から20年前にここにおられた大田堯という人と東洋とい

う人がある雑誌で教育評価をめぐる議論したことがありますが、この問題になるとかみ合わなくなるんですね。大田さんは子どもの目が生き生きして探究的になっていることが一番大事だと言ひ、東さんはそれは評価できないというように終っている。この問題に典型的に表われているように、子どもの発達ということを大事に考える教育論は、評価論として行なわれてきた研究とどこで接点を持つのかということが大変むづかしい問題である訳です。

私は最初に申し上げましたように、日本の教育をもう少し生き生きとさせるためには、何のために何を教えるのかという研究とその教育が実際どういう効果をあげているかという研究とが、現場のレベルでもっと積極的にくっついていかなければまずいという主張を強く持っている訳です。そのためにどういうふうにして現状を克服していくかについて、いくつか提案するつもりだったのですが、時間がきましたのでひとつだけ言いたいと思います。それは子どもや青年が現代の社会と教育の中で、実際にどのように人間らしく育っているのかいないのかについて研究、僕はそれを「教育的な子ども・青年研究」といつているのですが、その研究のパースペクティブの中に今言った何のために何を教えたらいのか、そして教えた結果がどういうふうにして身についているのかという問いをかかえ込むような、そういうパースペクティブを持った人間の研究が教育学の中で正当な位置を占める必要があるのではないかと考えております。その点では是非色々な分野の先生方に意見をお願いしたいと思っております。

目的や目標の研究と評価の研究がそれぞれ分化して専門化していくことは避けられないし、それはそれで結構なことなのですが、それがバラバラなままで積極的に交渉していないことはやはり大きな問題だと思うんです。とくに現場では、日本の教育と文化の特殊な状況、事情の影響もあって目的・目標を考えるという機会が奪われがちだということを今述べたわけですが、このことは、教育を根本にもどって反省するという機会を現場の先生方があまりもてないという形で問題になるわけです。今は、学校教育のあり方がラディカルに問われ始めているのに、学校関係者自身があまり根本から問い直そうとしていないことの背景にはそういう問題があると私は思っています。そういう状況から脱脚していくのに、目的・目標論と評価論のそれぞれの研究をくっつけるというようなやり方ではなく、現場でも研究戦線でも、子ども・青年の発達のあり方をできるだけ深いところで批評できるような議論を展開する。そういう方向での実践、研究を切り拓くなかでつなげていくことが大事なのではないかと思うのです。以上です。

〈討 論〉

渡部 汐見先生がおっしゃった大田先生と東先生の討談と同じようなことが起るだろうと。私はやっぱり東先生の方に近いと言わざるをえません。たとえば目がキラキラしているからといったって、本当にキラキラしているのかどうか。単に涙を目にためているだけかもしれないし。やっぱり、評価の妥当性の問題があります。それから、誤解された場合どうなるかといった問題もでてきます。だからある程度、制度のあるものでなければいけないだろうと思います。かといって、制度、制度ということで、目的が見失われるようでも困るしと。そこらへんは、専門家と先生が批判的に見ていく必要があります。とにかく批判的に見ていくということが大事だと思います。批判がないと進歩がない。批判ができないような状況の評価を行なうということが最大の問題だと思います。

司会 それは、評価そのものが批判的に見る事が許されるような関係ということですか。

渡部 もちろんそのこともあります。具体的には評価の方法……あるいはデータをかくしてしまうとか、そういう問題も含まれます。常に自由に批判できるということ、それがまず第一歩でないかと思います。

司会 佐伯さん、どうですか。

佐伯 何といいますか、評価という行為に完全なる意味での適正とか、正確さ、精度という概念の前提になる truth value というものは、存在しないと私には思える訳です。ただ、truth value というものは、複雑な統計学の問題であって、それが存在するかどうかといった議論があるのですが、truth value というものは存在しないという立場をとった時、どうなるか。僕はそういう立場で考えてみたい。つまり、評価というものは social なものであると同時に inter personal なものでもある。お互いの中で結果的にできあがっていくものであるというふうに考えたいということです。そういう communicative な環境づくりということを私は強調したい訳です。アメリカの場合は、学生自身が教師や授業についての evaluation の権利を相当持っているということがバックグラウンドにあります。つまり、感情論とか人気とかということを超えた、かなりいいねいな、一生懸命色々な観点を考慮した evaluation を学生が大学の授業に対して行なう。それを、学部長クラスの人たちがたえずモニターする、こういうシステムがありません。そういう意味では、評価には、一方から他方への言い渡しではないような世界があると思います。ですから truth value というものを教師側が持っていて、それを信頼していくということではなくて、いわば試みとしてお互

いが誠実に考えたところのものを表明していく、そういうコミュニケーションの場として評価を考えていく、そういう評価観というものが今、必要なのではないのでしょうか。もっとも、ここらへんが理想論と現実論の違いですね。堀尾先生が言われたように、実際今の社会で、相互評価制といった場をどうやってつくっていくのか、ということは非常に難しい。小学校レベルで子どもが先生を評価するということは、考えられないといえば考えられない。しかし、ある意味では、評価しているということを socialize するというか、それを皆がモニターしているというような環境づくりは、色々なレベルでできるだろうと思います。だから、評価というのは真実を知る方法として考えるのではなくて、むしろ、ひとつのコミュニケーションとして捉えるということ、非常に相対化して見ていくことが必要なのじゃないかと思います。

司会 汐見さん、今の点はどうですか。truth value はないというように考えるということは。

汐見 僕の考え方は、おふたりの例でいくと佐伯さんに近いんですが、例えば、小学生に自分が受けている教育と教師を評価させるということは無理だと判断されていますが、僕の接しているある教師は、それを教師の側で意識的にしようとしているんですね。子どもは自分をどう評価しているんだろうかということを、子どもの表現とか作品とか、日常の生活姿勢とか、そういうものを通じて積極的にくみとろうとする訳です。さっき生活綴方の話をしましたが、生活綴方は評価論としてもおもしろい位置を占めていると思うんです。たとえば、戦前の小砂丘忠義という人は、綴方というのは国語の時間に上手に作文を書かせようとして生まれてくるものではない。全ての教育活動の産物としてしか生まれてこないと言っています。つまり日常の先生と生徒との inter personal なコミュニケーションを通じて、あるいは学校でみえる子どもの姿の背景にどんな家庭の姿を読みとるかということを通じて、子どもにどう働きかけるのかということ、それからもちろん授業とか、そういうことの全ての働きかけの産物が子どもの作品として出てくる。それを読みとらなければいけない。結局、それは子どもの生活を評価すると同時に、inter personal の関係にある他方の教師がどう子どもに評価されているかということを読みとる作業でもあるんだ、だから作品を子どもに書かせることは教育活動には不可欠なんだ、そういう思想なのです。

そういうことで一生懸命やっている先生の中には子どもの評価権というものにかなり敏感な先生が多いんです。例えば、僕の知っている先生で、5年生を受け持っている方がいます。小学校は座席が決っていますね。皆さんは

決っていないでしょ。仮に大学生に、あなたは毎時間ここに坐りなさいと言ったら、やはりかなり抵抗感があるでしょう。あの先生は好きだから前の方がいい、あの先生は眠たくなるから後ろの方がいい、そういうことを選択する権限は大学生にはあるのに、なぜ小学生にはないのか、こう問題をたてる訳です。例えば、国語の時間が好きだから前に行く、でも算数は苦手だから後ろへ行く、そういう権限は小学生にもあっていいのではないかという問題を子どもに投げかける訳です。子どもはエッと思うのですが、あれこれ議論すると、確かに先生の言う通りだということになって、毎時間、ガサガサッと移動するようになったわけです。でも、それでそのクラスに混乱が起ることはないのです。そこに相互の信頼があるわけです。それは、おそらく子どもの作品を通じて自分の教育活動はどう評価されているのか、それを何とかくみとろうとするその先生の姿勢が子どもに自分たちは信頼されているという感覚を生み、だから責任もとらねばならないのだと子ども自身も考えているからできるのだと思うんです。

僕は評価というものは、絶対的な真理に近づいていくための方法という前に、教師が目標を立てたときに、その立てた目標が実際に子どもにとってポジティブなものなのかどうか、それから立てた目標が実際に子どもに達成されているのかどうかということを判断する行為として、具体的なコミュニケーションの場でまず問われていくものだという気がするんです。そのレベルでの評価と社会的な選抜の対象となる評価とは、一応、今のところ区別して議論した方がいいと思っています。

司会 今の話では、子どもと先生の関係における、コミュニケーション的な関係を問題にして、子どもにも先生を評価することはできるんだという視点が出されたのだろうと思います。それからもうひとつ、何のために何をという目的、目標にかかわっての、いわば真理価値(truth value)といった問題があるのではないか、ということだったと思うんですが。

汐見 もうちょっと言いたいのですが、評価は子どもと教師との関係において行なわれているんだけど、何が評価されるかということ、今言ったように教師がこういうことを子どもにつかんでもらいたいわかってもらいたいと思って立てた目標が、本当に妥当なものなのかどうかということもふくむんだと思うんです。でもそれは大変むずかしいことだと思うんです。というのは例えば、小学校2年生に何かむずかしいことを教えて、子どもがそれをととても喜んでやったとしても、それをそのときやったということがその子の将来にどう生きていくのかということは、その限りではまだ判断しきれない訳ですね。だから、ある子

もの成長を何年も見守るといったような体制がとられなくてはいけないのかもしれないのですが、ともかくこういうことをあの子どもたちに教えたけれどもそれが本当に子どもたちに生きて働いているのだろうかということ絶えず判断し直すような姿勢を持たなければ、教育的な評価というのはまっとうしないと思うんです。そのためには最低限教師は何を何のために教えるのかという姿勢を持って方法を選ばないと教育活動としては完結しないと思います。それで、日本の教師には目標決定の権利が与えられるべきだと、それだけは強く思っている訳です。

司会 ちょっとこだわっているのですが。つまり、truth valueは存在しないと佐伯さんがおっしゃったことについてあなたは どう思いますか。

汐見 truthの中味が問題だと思います。例えば、教えている内容の科学性や客観的な妥当性を問題にする場合には、truthということはかなり大事なものと浮かび上がってくると思います。ただ、佐伯さんの文脈でいうと、interpersonalな関係の中でこれがいい教育だ、これが悪い教育だというような判断をする場合には、いわば人格的な評価というものを含んでしまう訳で、その人格的な評価にも truth valueをもちこむことの危険性を指摘されたんだと思うんです。そういう直接人格を評価するような評価は絶対やめてほしいという議論だったんじゃないでしょうか。もう少し言うと、本当は人格を励ましたいんだけれども、それを直接やらずに、迂回路をとってその子が何をなしているかを評価する、しかしそれが必ずある方向に人格をきれいにのばすような可能性を持っているということについては、どこまで言い切れるのか。これについては、客観的な妥当性があるというように決めてかからない方が色々な可能性が見えておもしろいんじゃないか、ということだと思うんですね。だから、人格的な評価という点で、truth valueというものを一旦、保留しておこうという議論はわかるんです。ですが、教えている中味の科学的な客観性や妥当性といったものについては、きちんとtruthという基準をすえて評価されなければいけないと思います。もちろん無前提的に truth valueにするというのではなくて、truth valueになりうるものを模索するということを含んでですが。

司会 こうような回路で、渡部さんとうまくつながるのかどうかかわからないのですが、汐見さんの議論は、おふたりのまん中にいて、うまくつながるかどうかはわかりませんが、両者をつなぐ位置にはあったんだ、というように僕は聞いていたんですが。

渡部先生へのお話は少しおいておいて、ここには派遣生の先生方のお顔も見えるので、何が発言して下さる方、い

らっしゃいませんか。特にありますんか。それでは考えておいて下さい。藤田さんどうですか。

藤田 先ほどからの議論には基本的には何ら異議はありません。例えば、類似のことでいいますと、最近の犯罪社会学とか非行問題の基本的な視点は、非行を犯した子どものパーソナリティを問題にするのではなくて、行為を問うあるいはその行為が生じた状況を問題にする、なぜある特定の状況の中で問題がおこったのか、ということで、パーソナリティそのものについて断罪することはしないということ。昔はパーソナリティそのものを断罪していた訳です。あの子どもは、こういうような環境の中で育ってきて、こういう人格をもつに至ったから、こういう行為を行なったんだという解釈を行なっていました。そういう意味で教育は、最終的にパーソナリティについての断罪をしないところで、何らかの評価をするということだろうと思います。これは、学習なり人生なりに対してポジティブな構え、とにかく絶えず育てていくことが重要な点だというような表現と、おそらく重なってくるのだらうと思います。それは教師が心がけるべきことの中心的な問題のひとつなんだらうと思います。いつの時代にもそうなんだらうというような気がするんですが、しかし、歴史的にはいつもそうであったとは限らないんじゃないかと思います。今はポジティブな構えをはぐくむことが初等中等教育—高等教育でもそうかもしれませんが—では、重要な側面であると強調されるようになってはいますが、おそらく明治期、戦前・戦中期の教育の全体的な動きというのは、そういう姿勢を必ずしも重視しないものだったのではないかと思います。先ほどの私の話でいえば、いわゆる代理人的な評価というものが、選抜にしる、非常に大きなウェイトを占めている。それが大きなウェイトを占めていたのは何故かという、教師の側に問題があった、教育界の中に問題があったというより、社会そのものが汐見先生のレポートでいえば、合理主義的なものを要求していたということだろうと思います。これは、イリイチのことばでいえば、操作主義的な社会、操作的な制度をどんどんつくり出していこうとする社会の中で、学校教育が発達してきたということです。そうすると、そういう社会の中で教育的な営みが常にあるレベルで評価されていく、その評価されるレベルが選抜と結びついていく、しかもそれが、親たち自身も子どもたち自身もそういう所を避けて通れないような意識の中に深く入りこんでいってしまうような傾向があったのではないかと。ですから、そういうような所に流れないように教師は、あるいは教育者は色々と努力しなければならないというのは、非常にもっともなことだと思えます。

それから、先ほど私が言った、生徒は教師を選ぶことはできないということについてなんです、これもある意味では同種のものであります。先ほど汐見先生が挙げられた例だとか、アメリカの大学等で学生が教員の授業を色々と評価しているとか、あるいはオールタナティブ・スクールのような試みというのは親や生徒に学校を選ぶ権利を与えようということですから、顧客の方がサービス提供者を評価するという側面がないというつもりはないんです。しかし、基本的に教育という場において、教師が子どもに対して下す評価というのは、教師が提供したサービスを是として、正しいものとみなして、それを受けとめたかどうかを評価する、ということで受容することが強制されている訳です。受容した時に高い評価が与えられ、受容しなければ低い評価が与えられる。ところがレストランに行くと、何か料理を食べる時、サービス提供者の側が、「おまえ、食べ方が悪いからダメだ」なんて言ったとしたら、それなら他の店へ行きますということになるんですね。つまり、出したサービスに対して、ある特定の正しい受けとめ方しかない、そしてそうしたお客さんには、お店の人が高い評価を与えるというようなことは、日常的にはない訳です。ですから、オールタナティブ・スクールとか色々な試みがなされようとも、それは教育的な行為というものが必然的に担っている宿命のようなものである訳です。でもそのことがダメだということではありません。汐見先生が教える内容の科学性ということを言われましたが、教える内容そのものが、ある恣意的な選択に基づいて提供されているんだということは、やはりどこかで確認しておく必要があるんじゃないかと思うんですね。ですから、ポジティブな姿勢を子どもの中に育てるということは、かなり普遍性があるように思いますけれども、しかし、そのポジティブな姿勢の中味が、これに対してポジティブにならなければいけないということであれば、やはり問題がある。知的な教科については好きだけれども運動するのはイヤだという子どももいれば、逆に動き回っていることだけが全てであって、それが一番のびのびできる場だという子もいるんじゃないかと思います。そうした子に対して、教育の場では他の教科にもポジティブに向かわなければいけないというように強制しなければならぬ仕組みになっている訳です。そのへんのところである留保を持って、相互作用的な場面で、いかに教師が生徒とのコミュニケーションを充実したものにするか、それは佐伯先生が言われたようなことなんじゃないかというような気がします。

司会 さて、皆さんどうですか。皆さんの方で質問はありませんか。

汐見 確認のためなんです、藤田さんの言われたこと

に、少し質問させて下さい。単純に言えば学校を喫茶店モデルで説明されたこと自体の中に、学校もそうなった方がいいということが含まれているのかどうかというようなことです。例えば、喫茶店が本郷界限にはひとつかふたつしかなくて、喫茶店そのものが選べない。その喫茶店がまずいコーヒーを出そうが、サービスが悪かろうが、文句は言えない。しかも新しい喫茶店をつくらうと思ってもいろいろと制約があつてつくらせてもらえない。今の学校はそういう状況になっているから色々な矛盾が起きているんだというのが臨教審の第一部会なんかの論調でしたよね。そして、サービスを受ける側が何ら選択できないのはおかしいんだ、だから本郷界限にもっといろんな喫茶店をつくって、どこの喫茶店に行くかは親と子どもが選べるようにすればいいんだ。そうすればお互いが競争して、よいサービスを提供しあうようになるだろうとまあこういう議論だったわけです。

けれども顧客の方に選択の機会を与えるやり方は、たとえ大きな喫茶店しかなくても、そこのマスターを変えてもらうとか、もう少しバラエティのあるメニューを用意してくれとか、豆をよくするとか、色々な形で顧客の方が注文を出して改良することも可能な訳です。そういうことをしないで、たくさん喫茶店をつくらせるにまかせるとどうしてもいつのまにか金のある奴は高い所に行って、ない奴は安い所に行くしかなくなる、こういう批判も色々ありましたでしょ。今の藤田先生の話は、学校というのは公けの性格をもつものであるから、たくさん喫茶店をつくるという形での選択肢の増やし方というのは、学校というものの論理にはなじまないのではないかと、という判断があつてのことなんでしょうか。

藤田 そのへんは必ずしもそうではないんです。例えば、中世の大学は基本的には学生の側が教師を選んでいった。教師の方はそのへんの回廊の片すみで講義を行なっていて、学生は興味のある先生の所に行ってお金を払って講義を聞く。そういう形態はあるんですね。あるいは大学については、レジャーランド型とか自動車学校型だとか色々なことが言われている訳ですが、学生の方が提供される内容を選べるシステムにした方がいいといった議論がたくさん出ています。これらの議論はどれも選択権を拡大することにつながるであろうし、そうした方向はめざす必要があるだろうと思います。しかしアメリカのオールタナティブ・スクールのように、現実の初等、中等レベルでそれが実現可能かどうか。もちろん、現実の条件を一切はずせば、喫茶店のように様々な学校をたくさんつくればいいというように言えるでしょうけれども、しかしそういうことをすることが実際に可能なのか。確かに、日本語を教える学

校、英語を教える学校、フランス語を教える学校を小学校レベルでつくっていくことは制度を変えればできると思います。しかし、こうした小学校をたくさんつくって、子どもたちが好みによって学校を選んで行く、そこで子どもたちがイキイキと目を輝かせて勉強する、それはいいんですがでもその後、我々の社会の中でそういうように学んだことが必ず評価される訳です。これは選抜の問題とっていいですが、社会的に何がしかの地位についていく時、そのところでどういう評価がされるかということが問題です。佐伯先生が、いつ頃評価されたと感じたかと質問なされた時、小学校高学年というお答えが多かった訳ですが、その頃になると、先を見通して、現在自分のやっていることが長期的な文脈の中でどういう意味を持つかということから自らも評価するし、社会的にもそういうような評価の文脈の中におかれる訳です。そうすると、突然、分業体制の中でそういう評価の分脈の中に置かれれば、自分のやっていることがどういう意味をもつかということに無関心でいられない人たちがたくさん出てくる。そのことを現実的な拘束性といっておきたいと思います。例えば、アメリカのバイリンガリズムの問題で、スペイン語系の子どもたちが学校で英語を学べない、話せないわけですが、その子どもたちが英語で問題を出されて評価されれば、成績が悪いのは当然だ、その成績にもとづいて上級学校へ行けるかどうかを決めるのはもってのほかだ、従ってバイリンガル・エデュケーションをやしましょう、スペイン語で授業をしましょう、こういうことで、アメリカでバイリンガル・エデュケーションが始まった訳です。しかし70年代に入ってどういう問題に直面したかということ、小学・中学はそれでもよかった、高校もそれでもよかった訳です。ところが学校を出て、いざ職につこうとすると、スペイン語しか話せないために職につける道はほとんど閉ざされている。そこで、バイリンガル・エデュケーションでスペイン語教育を促進したのは、何だったのか、ということが70年代に問われました。それでバイリンガル・エデュケーションが後退していく訳です。そういう文脈の中に我々は置かれているのです。そういう文脈を避けることができないとすれば、我々がA校を選んだか、B校を選んだかということとは全体的に見ればほとんど意味をなさないんじゃないかということですか。

司会 今のお話で藤田先生のお考えがかなりわかったように思いますが、重ねて質問したいと思います。藤田さんのレジュメでは、大きく三つのカテゴリーを出していて、「学校教育の三位一体的な機能」ということで、社会化、選別と書いてありますね。社会化ということは教育だと言われたように思いますが、つまり教育というカテゴリーと

社会化ということは教育だと言われたように思いますが、つまり教育というカテゴリーと社会化というカテゴリーが、藤田さんの場合、イコールでつながれているということがある訳ですね。

藤田 一応、置きかえてもいいということですか。

司会 ところが私の感じでは、社会化イコール教育とは言えないような問題があるように思います。つまりひとりひとりの発達という問題です。発達ということに何故こだわるかということ、そのまま即社会化というように行けないからなんです。ひとりひとりの持っている可能性をどう伸ばすかという問題があつて、それと社会化というのが一方では矛盾をきたすということがあると思うんです。先ほどのバイリンガリズムの主張の中には、おそらくもっと人間的な主張があつたと思うんですけれども、それが現実のアメリカ社会では逆にネガティブな作用をもつということから、むしろ先の見通しをもって社会化というように考えた方がポジティブではないかといった問題もおそらく出てくるのだと思います。教育=社会化というようにつなぐ社会学的な発想に対して、僕はひとつのクッションを置きながら、教育的価値の自律性とか発達の価値といったようなものを考えようとしている訳です。そのへんの違いは、はっきりさせた方がいいと思うんです。別に対峙させるということではなくて。各々の学問の正面にすえている問題の違いということがあるから。それで始めて議論がながっていくと思うんです。ですからこれは別に藤田さんを批判するつもりで言っているのでは全然ないんです。

藤田 そういうふうに言われれば、ごもっともで、私は別に同じだというつもりはもちろんないんです。これは授業でも言っているんですが、概念としては、社会化の方が教育より広い概念だと思います。それから社会化というのはファンクショナルな概念で、意図的な教育の結果であれ、あるいは意識していない教育の結果であれ、様々な相互交渉の結果、何らかの状態の変化が起つた場合、それは皆、社会化なんですね。ただ私が先ほどの話の中で、社会化と教育を同じようなものとして考えて下さって結構ですと言ったことの趣旨は、社会化といった時に、何を修得していくかということが、その社会のカルチャーによって大きく規定されている、そして教育もまた、その例外ではないということですか。意図的に働きかけることは、その意図的な働きかけそのものが、その社会のカルチャーなり文脈の中から独立して行なわれることはありえないということ、一応ここでは同じようなものとして捉えるということですか。このことは話の筋からいって、誤解はないと思います。

佐伯 堀尾先生と藤田先生の両方に対して質問したいの

ですが、企業の入社試験に見られるように、企業そのものが、学校教育に対しての信頼を持っていないということがあります。藤田先生は、先ほどから社会の要請と学校とが連続性を持つのが本来だという話をなさっていたと思うのですが、実際は、社会・企業の側の選別基準というものと、学校の中で教えている基準とは全然違うんですね。学業成績の優秀な者だけをとるという意識は全然なくて、有名校の学生をとるのは忍耐力とフレキシビリティを評価しているだけだと天野先生はおっしゃっている訳です。実際にそこで得られた知識を、社会で利用するという気はさらさらないんだと。そういうようなことをのん気に、善意に堀尾流に捉えれば、それが学校教育の自律性だ。要するに企業に合わせていないんだという風にもとれる訳です。一方、藤田先生流に、連続性なんだと想定しても、事実上は非連続なんだと私には思える訳です。社会化意識というものが小学校高学年で出るといっても、その意識といっても、それは大学のレベルで、要するにカルチャーとかソサエティといったレベルではないのではないか。そのへんの疑似的 socialization というものが、生まれているのではないかという気がします。こうした点についてお聞きしたいと思います。

司会 僕はある意味ではのん気に、それが自律性だと言ってもいいと思っている部分はあるんですね。別に、学校のできのいい奴が社会ではうまくいかないということは、当り前のことなんです。学校は別に社会でうまくやっていく人を育てている訳ではないんですから。別の価値で育てているんですから。それでいいんじゃないかという思いは一方であるんです。ただその場合に、学校というものを閉じた社会と考えているかというところではなくて、そこには何のために何をという問題があって、当然大きな課題をしょっている訳です。僕は、真理的な価値というものがあると思うんです。むしろその真理的価値なるものが、学校という枠の中でいかにゆがめられているかということをもっと問題にしなくてはいけないと思うんですね。それが指導要領の問題であったり、大学入試の問題であったり、あるいは社会的に再生される偏見の中で知の枠組が規定されているということをきちんと分析していく必要があると思うんです。僕は渡部さんにはそういうことを期待しています。つまりテストの真理的な価値というもの、アプリオリに正しいということはない訳です。さっきから批判されているように、そういう批判の視点をもっと多面的に検討しなければならぬという限定づきで、僕はやっぱり真理的価値というものを軸にしたいんです。

ところで、それじゃあ社会的要請というものを全然考えないかというところ、そういうことはないんです。今の社会的

要請というのは全く目先の要請にすぎないと思うんですね。本当に全ての人間が真理・真実を知ることを通して、大きく人類的な課題に応えるというような社会的要請は、本来あるはずなんです。実は、今度学部長になって始めて入学式に出たんですが、その時に森総長が話されたことでちょっとおもしろかったことがあるんです。森先生は、大学と社会的要請ということで話されたんですが、社会的要請といっても、色々なレベルがあると言われたんですね。家族や友人の要請もあれば、企業の要請もあるし、人類的な要請もあると言われたんですが、僕は全くその通りだと思ったんです。少なくとも社会的要請を一面的に産業界の要請として捉えるから、社会的要請はけしからぬという議論もあるんですけども、もっと大きな課題として社会的要請をとらえそれを学校の課題とを結びつけば、学校というのは別にそんなに閉じた所ではなくて、そういう課題に学校はこたえなければいけないと思っている訳です。自律性という問題は、自立満足的な自律性ではなくて外からの短絡的要請に対して自立的であるということと同時にそういう大きな課題に開かれているという意味を含んでいるんです。やや極楽とんぼ的なところもあるかもしれませんが。

佐伯 藤田先生、どうしてそういう分離が起っているのか、あるいはどうすれば、今、極楽とんぼと言われましたけれども、本当の意味での socialization と結びつくようになるのか、そのへんのところはどうか。

藤田 いくつか、スッキリしない問題があります。例えば、企業の人事、採用ということに関していいますと、色々なデータが出されていて、なるほどそうのように見えながらも、本当のところはわからないというところがあります。皆さんの中には来年就職される方もいるでしょうけれども、某企業にいくと、100人採用されたとして、東大の人が10人、京大の人が10人、早稲田・慶応の人が10人、何とかの人が10人ということでアッという間に100人になってしまう訳です。企業の人事担当者の方に、どういう基準で選考しているのかと聞くと、確かにバイタリティとか色々な要素を上げますよね。ところが現実的には、あるラダーがあって、採用された人を比べてみれば、A企業はあるグループの大学の人をとっている、別の企業は別のグループの大学の学生をとっている、それが問題かどうかはともかくとして、学校教育の中で学生が学んだことと、企業が採用するに際して何を期待し、何を評価しているかということとの間に、ギャップがあるかどうか、ということですね。私は、ギャップがあるといえどもあるだろうし、ないと思えば全然ないというように思っている訳です。具体的な問題でいえば、企業が選考していることで、メリット

があると教育経済学なんかで言われていることは、ひとつには、大学を漠然と否定することで、全国の450ほどの大学生を全て対象として、その中からたかだか100人を選ぶといった膨大なエネルギーを省くことができる。つまり、大学又は学校教育という指標を使うことによって、選考の手続きそのものが、企業にとっては、非常に簡潔に、合理的にできるようになる。これがひとつの側面だろうと思います。では、実際に誰を採用するかということについては、天野先生も言っておられたと思いますが、企業が少なくとも信念として信じ込んでいるのは、教育可能性、つまり、今すでに身につけているというものではなくて、ある仕事を与えた時に、どこまでこなすことができるか、あるいはチャレンジしようとするか、その可能性に関しては、かなりの指標として有効ではないかという信念のようなものを持っている訳です。先ほどのスペイン語の話でいえば、スペイン語はその可能性はほとんどない。英語を話す顧客に対して、スペイン語しか話せないキャッシャーが応待するというのは不可能です。ですからそういう意味での可能性があることを前提として、何らかの望ましいと判断するもの、バイタリティでも何でもいいですが、それで採用する。ですから、企業サイドの人事担当者に対する調査をすれば、出てくる結果と実際にどういう人が選ばれているかという、その選考との間には、かなりのギャップがあっても決して不思議ではありません。

それからもうひとつの問題は、学校教育が何らかのメリットクラティックな基準で評価をしている。その子が、学校で提供される知識をどのくらい修得したかということによって評価をしている。その前提の下に、企業はそういう人たちを選ぶことで、自らの選抜の結果を正当化することができる。あるいは、その後の配属についても、あの人たちはこういうふうには能力があったのだから、ということで、少なくとも自分たちの選択の結果を正当化するひとつの根拠を入手することになります。こういうような要素があると思います。それから、これはボールズ、ギンティスの『アメリカ資本主義社会における学校教育』や一連のラディカルな研究者たちの議論の中で言われていることですが、企業サイド、産業界が評価しているのは知的な能力もさることながら、それ以上に、パーソナリティ特性といいますが、創造的に仕事であれ、ルーティンワークであれ、自分がどういうことに向いているかと思っているかということを含めて、その人々たちがどういう作業に向いているかということを含めて、その人々たちがどういう作業に向いているかということを含めて、その人々たちがどういう作業に向いているかということを含めて、その人々たちがどういう作業に向いているかということを含めて、その人々たちがどう

業的な役割に関して行なわれている様々な選抜との間には、かなり根強く太いつながりがあると思えるんですね。ですから、個々の企業とか職業をとってみると、必ずしもつながっていないように見えるかもしれませんが、全体としては少なくともそういうつながりがあるという信念のもとに、多くの人たちは行動しているのではないかなと思います。非常に暗いことを言っているのかもしれませんが。

司会 この先をつつこんで議論をすれば、おもしろいことになりそうなのですが、時間がきてしまいましたので、とりあえずここで終りにせざるを得ないと思います。

評価、とりわけ学校での教育評価という問題は、今言われたように、社会的な問題へとそのままつながっていく。それが順接しているのか、それとも矛盾を孕みながらもつながっているのかという非常に大きな問題があります。そういうアクチュアルな問題です。そしてまた他方で、人が人を評価するというとはどういうことなのか。それは評価ができないということではなくて、人は生きている限り、お互いを評価し合っていることも事実な訳です。ですから、本当にお互いを励まし合うような評価がありうるのではないかということを含めて、さっきの私と You というような問題を軸にした教育評価のモデルというようなものも当然考えられるだろうと思います。冒頭でも言いましたように、子どもたちを励まし、そして教える側からすれば自己点検をする、そして次にどういう手立てをすればいいかということを含めて、発見するための評価というのは、教育という行為の中には不可欠のものです。それは教師にとってはそうなんだけれども、子どもの側にとってはどうか、ということがもうひとつ出てきているということもある訳ですから、深く人間論的な考察が必要なのではないかと思います。価値論は人間論であり、社会論でもあります。今日のシンポジウムがスケールの大きな評価についての研究、学科を越えた共同研究での一つの刺激になればいいと思います。学生諸君も、自分の学科にとじこめるのではなく自分の関心を軸に、他学科、さらに他学部の講義にも自分の関心をつないでいくことを期待しています。

最後にレポートのテーマは先ほど言いましたように各々の学科・コースでどういう課題を持っているかということです。そういうテーマでは書きにくいという人は、今日自分が聞いていて触発されたこと、問題でもいいです。そして全体の感想と出席回数、これはおそらく評価の対象ではないんです。つまり先ほど言ったような、総合科目をよくするという観点のものです。

それから、東大キャンパスの中では色々きれいな所があるんですが、医学部の食堂のところの桜並木がとてきれ

いなんです。帰りぎわにブラブラ行けば、花ふぶきの中を それでは、これで終わります。
歩くことができると思います。