

教室の評価行為のエスノグラフィー

—小学校における「業者テスト」の存続メカニズム—

比較教育社会学コース 佐藤 真理子

An Ethnography on Teachers' Evaluation Behavior in Classroom :

The Mechanism of Determination of Grades on Report Cards

Mariko SATO

This paper is partial product of ethnographic research at an elementary school. It deals with a teacher's evaluation behavior in classroom. Currently, most grade teachers don't make achievement test by themselves, but use ready-made "gyosha-test", which is standardized all over Japan. And in classroom I observed, pupils' grades on report cards are mostly determined on the basis of these results.

The purpose of this paper is to describe mechanisms which lead a teacher to adopt the results of "gyosha-test" as a main criterion of grading report cards. I analyze this teacher's behavior from the following three view points. First, a teacher's evaluation is restricted by the present environmental conditions at school. Second, it's the most fundamental point, this teacher's evaluation behavior is based on his layer knowledge in everyday life. Third, a teacher prepares his assertion which can remove some conflicts caused by this present evaluation behavior.

目次

- I 章 課題と方法
 - A. 問題設定
 - 業者テストが制度的評定の主要な基準であり続ける理由—
 - B. 方法論
 - C. 分析枠組
- II 章 学校現場の制度的・実践的環境に適合的な業者テスト
 - A. 業者テストへの小さな疑念
 - B. 教師の多忙と制度的・実践的環境に適合的な業者テスト
 - 1. 業者テストの学年採用
 - 2. 通知票や指導要録の教科枠
 - 3. 観点別評価の導入
- III 章 業者テストの採用を支える日常的知識の層と基盤
 - A. <業者テスト=行為者(生徒や保護者)が納得する評価基準>という日常的知識
 - B. <指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない>という規範
 - <業者テスト=行為者が納得する評価基準>という日常的知識の構成基盤—
 - 1. 教師はなぜ保護者が納得すると思うのか
 - 2. <指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない>という規範
- IV 章 制度的評定の周縁性という主張
 - コンフリクトの解消と評定方法の脱問題化—
 - A. 制度的評定と対面的評価との間の評価基準のズレ
 - B. 評定の周縁性という主張
 - コンフリクトの解消—
 - C. 評定方法の脱問題化
 - 制度的評定の周縁性という主張がもたらすもの—
- 終章 結論

I 章 課題と方法

A. 問題設定—業者テストが制度的評定の主要な基準であり続ける理由—

個性重視の風潮の中で、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視するという「新学力観」が、論議的となり脚光を浴びている。このようなかけ声は、評価面においても、指導要録における観点別到達度評価の導入¹⁾を媒介として、制度上の実施に移されることになった。しかしながら、生徒の自ら学ぶ意欲や思考力、判断力をどのような基準で測るのか、そもそも、思考力なるもの、判断力なるものの中身は誰が判定できるのかといった問題は十分に議論されているとはいえず、ほとんどが教師の裁量に任されている。ここで、通知票が記入される時に、小学校教師が何を判断の基準にしているのかという実態に目を向けると、「業者テスト」の存在に触れなければならなくなる。

業者テストとは、教科書の単元に沿った内容のテストを作成する、専門の業者数社から発行されているテストであり、現在多くの小学校で利用されている²⁾。業者テストの特徴は、その内容が、どの地域においても使えるように標準化され、フォーマット化されていることである。また、業者テストの業者は、指導要録の新しい形式に対応するのが速く、一枚のテストに観点別到達度評価の各項目ごとの問題を名目上配分し、それぞれの項目を点数化できるようにしている。たとえば、一枚の算数のテストを例にとってみると、表面の左半分には「数量や図形についての知識・理解」、右半分には「数量や図形についての表現・処理」、裏面には「数学的な考え方」についての問題が掲載されているという要領になっている。ただし、これらが新学力観の謳うところの、生徒個人の思考力、判断力、表現力等を真に測っているかは、今の段階では保証することができない。なぜなら、個性を生かす教育を充実することを基本的なねらいとしている新学力観において、これらの能力の中身を個人の個性としてとらえる考え方に立つと、そのような個性は、全国において標準化された業者テストという紙の上では測りようがないからである。

しかしながら、多くの小学校で業者テストが利用されていることを鑑みると、業者テストは、今もなお通知票や指導要録上の評定を決定するときの大きな基準になっていると考えられる。実際、筆者がフィールドワークを行ったインフォーマントの小学校教師の場合、通知票記入場面における評定の決定基準においてベースとなっているのは、業者テストの結果であり、これに名簿に残っ

ている日常的評価の記録物や教科カリキュラムに関係する提出物等が加味されていた³⁾。すなわち、業者テストの得点結果は、指導要録や通知票の評定欄を記入する場面で、教師の評価を左右するもっとも大きなファクターとしての位置を保ち続けているのである。(とりあえず以下では、学期末に通知票の「学習の記録」の「評定」欄に3段階で記入される教科別の評定と、学年末に指導要録の「各教科の学習の記録」の「評定」欄に3段階で記入される教科別の評定のことを、制度的評定と定義する。)

このように、教師が今なお制度的評定の主要な決定基準として業者テストの結果を採用し続けているのはなぜなのか。本稿では、「新学力観」という流れの中でこれと一見矛盾するような「業者テスト」が、なお多くの小学校で利用されながら残っているという事実注目し、その理由を解き明かす。ただし、本稿は「新学力観」的評価を積極的に支持したり、反対に「業者テスト」を否定するものではない。私の関心は、「新学力観」的評価行為と業者テストに基づく制度的評定行為—一見矛盾する二つの評価の基準が教室という場で共存し続けている理由を解明することであり、その理由を明らかにすることを通して、日本の学校が内在させている文化や構造を明らかにすることにある。

B. 方法論

先行研究では未だ十分に検討されることがないこの作業の鍵を握っているのは、どれだけ教師の目線で教室の日常の実態に迫れるかという点にある。そこで本研究では、学校現場に入り込み、教室での教師や生徒の言動ややりとりを丹念に追いながら丸ごと記録していくというエスノグラフィーの手法を駆使して、教室の複雑な評価の構造を描き出す。

基本的には、東京都内の公立A小学校5年生の1クラス(95年度からは持ち上がりの6年生)を主な調査対象としており、フィールドワークの調査期間は94年5月から95年11月にかけての18ヶ月間にわたる。中心的なインフォーマントとなっているこの学級の教師は、教師になって16年ほど経たベテランの男性教師である。彼は生徒の「人間形成」を願いながら、教科指導だけでなく生活指導や学級運営にも精力的に取り組んでいる。教科指導に限ってみても、教科書の内容を形式的に教えるだけではなく、生徒が自ら考え自主的に取り組むことができるようなプログラム開発に熱心であり、それを実行に移している。なお本稿では、この教師の言葉をTと表記した。

さらに本データの補足として、そのほかの小学校教師

3人へもインタビューを行っており、本稿では、千葉県内の公立小学校で2年生を担任している女性教師へのインタビュー結果を一部併用した。

C. 分析枠組

本稿では、〈制度的・実践的環境のレベル〉、〈教師の日常的知識のレベル〉、〈教師の主張・論理のレベル〉という3つのレベルを射程に入れて、教師が制度的評定の主要な決定基準として業者テストを採用し続けている理由を解き明かす。

教師が業者テストを採用し続けている理由としては、まず、学校という場の制度的・実践的環境による制約の影響が考えられる。II章では、学校の環境条件が、評定の決定基準として業者テストを採用しやすい状況を作り出していると考えられる点を例示する。

しかしながら、教師はこのような環境に一方的に制約されて、環境に「適合的だから」という理由だけで、業者テストを主要な評定基準として採用しているわけではない。仮に環境が整えられたとしても、教師はおそらく、業者テストを評定基準から外しきれないだろう。なぜならば、教師に業者テストを捨てきれなくさせているより根本的な理由は、教師が持っている日常的知識に求められると考えられるからである。

ここでいう日常的知識とは、教師本人にとって自明視されている常識のことである。それは、自分一人だけではなく、他者—ここでは教師が日常的に対面する生徒や保護者をはじめとしている—との間で暗黙のうちに共有化されている了解事項であると、教師が知っている知識である。このような日常的知識は、本人の自明視の度合いにより層化されており、行為の背後にある日常的知識が構成されてくる基盤を探っていくと、最終的には、知識の源泉が問われることのない最も自明視された日常的知識に行き着く場合がある。このような日常的知識を背後に持っている行為は、基盤が強固なのでなかなか変革されることはないだろう。III章では、業者テストを制度的評定の主要な決定基準として採用するという教師の行為を生み出している日常的知識の、層化された基盤を探っていく。

以上で述べるような日常的知識を基盤として、教師は業者テストの結果を中心に制度的評定を決定していると考えられるが、このような行為は、学校の他の場面—教師と生徒の日常的相互行為場面—における行為やそこでの教育理念とはコンフリクトを持っている可能性がある。しかしながら、そのようなコンフリクトが生じた場合でも、教師はこれを解消する論理を用意している。IV

章では、制度的評定の決定基準がもたらすコンフリクトを、理屈の上だけでも調整し解消していくような教師の主張があることを明らかにする。

II章 学校現場の制度的・実践的環境に適合的な業者テスト

A. 業者テストへの小さな疑念

たしかに、観察学級において、業者テストの得点結果は、指導要録や通知票の評定欄を記入する制度的評定行為場面で、これを左右するもっとも大きなファクターとしての位置を保ち続けている。しかし、仮に新学力観の謳うところの思考力や表現力をはじめとした観点別評価の考え方に則って制度的評定を考えた場合、業者テストがその決定基準として本当に妥当かどうかということを教師に尋ねてみると、教師自身も業者テストのものさしとしての妥当性を確信しきっているわけではない。

〈データ1〉

業者テストを前にして、

筆者「(業者テストには観点別到達度評価の各項目ごとの問題が名目上配分されているけれども) いまの業者テストが本当に正確に思考力や表現力や知識理解を観点別に測っているといえるのでしょうか。私自身、このテストを見ていて、どうしてこの問題が知識理解で、こちらの問題が技能・表現で、これが思考力を測っているのかその基準がわからないんです。」

T 「そうなんだよね。いずれにしても教科書的なものかもしれません。」

筆者「表現力や思考力を見るのに、たとえば小論文とかの方法はどうですか。」

T 「でも、結局ヒカリさんみたいな子が小論文などをやったときでも良くできるよね。テストの出来る子が小論文も出来る傾向があるんです。」

筆者「実際、作文などを書かせてみるとよくできるんですか。」

T 「うん、そうだよね。もし仮にそここのところの相関がはっきりと科学的に出れば、この業者テストをやってもいいことになるんじゃないかな。」

95/10/12

業者テストの問題についての教師のコメント「いずれにしても教科書的なものかもしれません」を見ると、教師自身も業者テストを完全に信仰しているわけではない。彼は、新学力観の流れのなかで、業者テストには弱点が

あるという点についても考えに入れている。

それにもかかわらず、教師が業者テストを制度的評定の決定基準として従来通り採用し続けるのはなぜなのか。まず、学校という場の制度的・実践的環境による制約の影響が考えられる。本章では、現行の学校の環境条件が、業者テストを制度的評定の主要な決定基準として採用しやすい状況を生みだしている点を例示する。

B. 教師の多忙と制度的・実践的環境に適合的な業者テスト

1. 業者テストの学年採用

分業化の度合いが低い小学校教師は、授業だけではなく生活指導や学校行事、そのほかのもろもろの雑用に追われていると、その多忙感を語っている。そのようなせわしさの中で、しかも学期末の短い期間中に、教師はテストの採点や通知票の記入という仕事を終わらせなければならないのである。

<データ2>

筆者との雑談のなかで

T 「5月は運動会でしょう。7月はテスト、通信簿も書かないといけないし、林間学校があるしねえ。6月の3週間くらいだけがやっとほっと出来る時期でしたよ。」

筆者「6月には、家庭訪問もありましたよね。」

94/7/8

このように多忙な教師にとって、7月に業者テストを頻繁に行わなければならないという事情は、少なからず負担になっている。しかし、観察校において、業者テストは学年で一括して採用されていた。したがって、一つのクラスの担任だけの意思によって、採用を取りやめたりすることはなかなか出来ない。多くの小学校では、例年、業者テストを採用しているという経緯の中で、業者テストは半ば学校の中の一つの制度として存在しやすい。そして、いったんそうなると、今度はこれによらずして学級内の評価活動を行うことは許されなくなる側面がある。

<データ3>

学期末にテストを実施しているときに筆者に対して

T 「学期末はテスト、テストで大変ですよ。単元テストだけでなく、まとめのテストもあるんですから。(授業でも) もっといろんなことをやりたいのに、結局、テストで制約されてしまうね。業者テストは

学校が親からお金をもらって買っているから、やらないわけにはいかないんですよ。」 94/7/8

業者テストの学年採用という制度的環境条件によって、業者テストが評定の主要な決定基準となりやすいことは既に予想されるが、上に示すように、業者テストの頻繁な実施は教師の多忙感を一層募らせてもいる。しかしながら、業者テストを用いる代わりに、教師が自らテストを作成したり、別の評価方法を編み出したりするのでは、余計に教師の日常的負担は大きくなるだろう。このように考えると、多忙感を募らせている教師にとって、業者テストは実践的環境にもやはり適合的なのである。

2. 通知票や指導要録の教科枠

また、テストの実施場面ではなく、通知票を記入する場面を考えてみても、業者テストは制度的・実践的環境に適合的であるといえる。制度的評定は、通知票や指導要録の「評定」欄に各教科別に記入されるものである。したがって、テーマ学習や自由研究⁴⁾などのレポートのうち、どの教科枠にも直接的には属さないような内容のものは、制度的評定の決定基準としては採択されにくい。それに比べて、業者テストには、それぞれの教科について教科書の各単元に沿った問題が盛り込まれており、その内容は通知票や指導要録の教科枠にはじめから対応している。それだけを考えても、少なくともテーマ学習や自由研究などのレポートに比べると、業者テストは各教科別の評定基準の一つとして選ばれやすいといえる。通知票や指導要録の教科枠の存在という制度的要因によって、教師の行う制度的評定行為は既に大きな枠付けを与えられているわけだが、教科枠に対応したこのような業者テストを、評定の決定基準として用いることは、教師の時間的・労力的負担を軽減することになる。

3. 観点別評価の導入

業者テストは現在の通知票や指導要録のフォーマットに対応していることを上述したが、それは教科枠に限ったことではない。業者テストの様式は、新指導要録における学習の記録の中心を占める「観点別学習状況」欄のフォーマットにも対応している。観点別到達度評価の記入は、思考力や判断力等の中身についての議論が煮詰まっていなまま、日々の業務に追われている教師の裁量に任されている。しかし、多忙な教師が個人的に十分な観点別評価を行うことは時間的にも労力的にも難しい。その点、業者テストの問題には、指導要録の観点別評価の各項目に対応する問題が既に別々に割り振られているので、それぞれの項目を点数化することができる。忙しい教師でも、このような業者テストをもとにした観点別

得点集計を利用すれば、指導要録の観点別評価を比較的簡単に書き込むことが出来るのである。実際、次のデータに見るように、多忙な教師はこのような業者テストを利用して、指導要録の観点別評価を書き込まざるをえない。

<データ4>

生徒は音楽の授業に行っている。その間に教師はテストの採点と名簿への得点記載をしている。

筆者「テストの丸付けもいまは大変ですよ。中学校だと中間と期末の2回なんでしょうが、小学校では1つの学期に1科目で7回くらいあるんですから。それに私が小学校の頃は表だけで裏はやりませんでしたよ。」

T「そうですよ。昔はやりませんでしたよ。いまは裏までやるんですよ。どうしてかというと、観点別評価に対応した分析に必要だから。…でも、こんなに細かくやっているわけだから、それをフィードバックしてやらないと意味がないよね。だから、僕も生徒たちにちゃんとこれを説明した方がいいのかな。つまり、いまは思考力とか観点別に評価しているよ、それで君の弱いところはここで…というように…」

95/10/12

本章の冒頭に示したように、業者テストによって、それぞれの観点別の生徒の能力が真に測られているかどうかについては、教師自身も疑問を抱いてはいる。しかし、教師は多忙な業務に追われる日々の中で、評価、しかも「観点別の」評価を短期間に行わなければならないという実践的環境に、皮肉にも拘束されて、業者テストを利用せざるを得ない状況になっている。したがって、指導要録上に観点別到達度評価が導入されたとしても、業者テストの点数は、制度的評価の決定基準として採用され続ける傾向があるのである。

Ⅲ章 業者テストの採用を支える日常的知識の層と基盤

前章では、業者テストの採用は、学校の現行の制度的環境に呼応したものであり、実践的環境にもそれなりに機能的な一面を持っていることを示した。たしかにこのような環境のなかでは、業者テストが制度的評価の決定基準として採用されやすい場が提供されている。しかしながら、教師は以上の環境に一方的に制約されて、環境に「適合的だから」「便利だから」という理由だけで業

者テストを採用しているわけではない。仮に環境が整えられたとしても、教師はおそらく、業者テストを評定基準から外しきれないだろう。このように教師に業者テストを捨てきれなくさせているより根本的な理由は、教師の行為を背後から支えている日常的知識（他者との間で共有化されている暗黙の了解事項であると、教師が知っている知識）に求められる。以下では、制度的評価の決定基準として業者テストを採用するという教師の行為の背後にある日常的知識と、それが構成されてくるさらに自明度の高い日常的知識の層化された基盤を、さかのぼりながら探っていく。

A. <業者テスト=行為者（生徒や保護者）が納得する評定基準>という日常的知識

Ⅱ章の冒頭のインタビューにもあるように、教師は、新学力観の流れのなかでは、業者テストを中心にした現行の制度的評価の決定基準には弱点があるという点を自覚している。そして、業者テストは生徒を判断する一つの基準にすぎず、それとは異なる視点の評価の可能性があることもわかっている。つまり、彼はなにも、評価の決定基準として業者テストを自明視しているわけではない。しかしながら、教師は、日常的場面において自らが対面する生徒や保護者が、業者テストの結果ならば評価の決定基準として合意する（あるいは合意せざるを得ない）ということについては、彼らとの間の暗黙の了解事項としてすなわち自明なこととして知っている。

<データ5>

1学期末、終業式が終わり、教室で夏休みの生活の注意をしたあとに、

T「それでは通知票渡していきますのでー。…はい、通知票渡します。混合名簿で1人ずつだから次の人待機してて。」

先生は自分の机に座り、その横にイスをもう一つ用意した。そして、生徒一人一人を名簿順に呼んでそのイスに座らせ、生徒の前に通知票を広げて、それを一緒に見ながら何かコメントを言い、通知票を渡す。先生の手元には業者テストに関する教科の総合得点と順位が示されている表が置かれており、その順位表には上から順番に生徒の名前が載っている。それには大きく二つのボーダーラインが蛍光ペンで引かれている。先生は時折その順位表を子どもに見せながら説明を加えたり、生徒を励ましたりしている。たとえば「算数のテストを見ても、だいぶ上位に食い込んでいる。」「あなたは社会のテストを見るとこら辺（順位表の下の方）にいるから…、これ

(今回の「あゆみ」の「学習の記録」)はもう(Cでも)しょうがないよね。」というように。この時の生徒の様子を見ると、通知票の制度的評定に反論したり文句を言ったりする子は1人もおらず、黙って先生の言うことを受け入れていた。 95/7/20

業者テストの点数をデータとして持ち出せば、生徒はたとえ通知票のなかの評定が芳しくなくても「しょうがない」のだと納得するであろうということを、すなわち、教師と生徒の間で評定の結果を正当なものとして認めあうことができるということを、教師は彼らとの間の暗黙の了解事項として知っている。ただし、生徒の場合、それが業者テストでなく教師による手作りのテストであっても、その得点を示されれば納得したであろう。しかしながら、これが業者テストの点数でなければ、生徒の保護者には納得してもらえないであろうと、教師は言う。

〈データ6〉

筆者「業者テストをやめて手作りのテストにするのはいかがですか。」

T「僕はそういうやり方に考え方が近いけれど、他のクラスとの関係もあるし、…親もねえ。」

筆者「親は業者テストをやってほしいと言うんですか。」

T「あなたが親だったらどうですか。周りのクラスやその子の兄弟もみんな業者テストをやっているんですよ。」

筆者「説明がない場合、業者テストの方が安心のような気もするかもしれませんが…」

T「そうですね。そうなんです。(業者テストをやらずに手作りのテストなどをやって)それで何かミスが出たりしたら、すぐ業者テストをやってくださいよ。」 95/10/12

以上のように、日常的場面において自らが対面する生徒や保護者が、業者テストの結果ならば評定の決定基準として合意するという点に関しては、教師は彼らとの間の暗黙の了解事項としてとらえている。教師がこのような日常的知識を持っていることが、業者テストの結果を評定基準として採用し続けることを可能にしている根本的な理由である。

B. 〈指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない〉という規範

—〈業者テスト＝行為者が納得する評定基準〉という日常的知識の構成基盤—

1. 教師はなぜ保護者が納得すると思うのか

それでは、生徒や保護者も業者テストの結果ならば評定の決定基準として合意するであろうという、教師の日常的知識はどのようにして構成されてきたのだろうか。その手がかりは、データ6の教師の言葉、「あなたが親だったらどうですか。周りのクラスやその子の兄弟もみんな業者テストをやっているんですよ。」に発見できる。これは、「親ならば、教育という場において他の多くの子どもがやっていることは、自分の子どもにもやらせたいと思うのが人情だ」という行為者(親)の立場に立った指摘である。ここにおいて、〈業者テスト＝行為者が納得する評定基準〉という教師の日常的知識が構成されてくる背後には、より根本的な日常的知識の基盤があると推測できる。それは、「保護者は標準化した指導や評価を望むものだ」という日常的知識である。

2. 〈指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない〉という規範

教師は「保護者は標準化した指導や評価を望むものだ」という日常的知識を持っているが、彼は保護者がたとえこのような望みを持っていてもなんら不思議ではなく当然だと了解している。すなわち、保護者の望みを正当なものとして受け入れているわけである。なぜならば、教師の以上のような日常的知識は、〈指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない〉という規範が自分を含んだ世間一般で共有されているだろうという、より自明視されている日常的知識を基盤にしているからである。そして、これは、知識の源泉が問われることはない最も自明視されているレベルの日常的知識と言ってよいだろう。

千葉県公立小学校の2年生を担当している女性教師は、低学年でも国語と算数において業者テストを用いており、その結果は通知票を書き込むときの主要な基準になっていると言っていた。その理由を尋ねると、「(業者テストを採用しないと)自分の得意なところばかり教えたりすることにもなりかねないでしょう。業者テストをすることによって、指導や評価の穴をふさぐことによるのよね。標準化されている問題を出すことによって、偏った出題や指導を避けることができるから。」と回答した。教師のこの言葉が前提としているものこそ、〈指導や評価はある一定のラインで標準化されなければならない〉という規範である。

IV章 制度的評定の周縁性という主張

—コンフリクトの解消と評定方法の脱問題化—

A. 制度的評定と対面的評価との間の評価基準のズレ

制度的評定の主要な決定基準として業者テストを採用するという教師の行為は、以上のような日常的知識の層を基盤として営まれており、もとをたどれば、〈指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない〉という規範が自分を含んだ世間一般で共有されているだろうという、自明視されている日常的知識と結びついている。したがって、この日常的知識が強固であればあるほど、教師にとって制度的評定は業者テストの結果をベースとしたものであり続ける。

ただし、以上のような業者テストの結果を中心とした評定基準は、教師と生徒の相互行為場面における日常的な対面的評価の基準とはズレている。実際、教師と生徒の日常的な相互行為場面では、教師は、生徒の個性に応じた思考力や判断力などの育成を図るべく、教科書や業者テストの内容を押さえた上でのさらなるプラス α の指導を精力的に行っているし、学習面に偏らない生活指導にも熱心である。そこでは、あらゆる場面・領域で、多様な基準による評価が教師の裁量において臨機応変に行われている。

そのことは、私の観察からも明らかである。まず、生活指導にかかわる評価（しつけの評価、集団のなかでの「人間形成」「態度形成」面での評価）に重きが置かれ、教師は、「学力形成」と同様、むしろそれ以上に「人間形成」の重視というメッセージを生徒に伝えている。学習指導場面では、知識に関する評価よりもむしろ、「考える力」「判断力」「表現力」に関する評価、学習態度（まじめさや積極性）に関する評価などが重要な評価対象となっている。つまり、生徒との対面的評価行為場面では、すでに「新学力観的」ともいうような評価が日常的に行われていたのである。

このように見てくると、教室という場には、フォーマルな制度的評定と日常的な対面的評価という二重の評価のディメンジョンがあって、それぞれの評価の基準はズレていると言ってよい。両者のズレは教育現場にコンフリクトをもたらす可能性がある。そして、教師自身もこのことは自覚している。

B. 評定の周縁性という主張—コンフリクトの解消—

ここにおいて、このコンフリクトを解消するために教師がとる行動は、制度的評定の決定基準を変えることではない。ただし、教師がこのような行動をとらないのは、

なにも生徒や保護者と同じように、評定の決定基準として合意する唯一の選択肢として、業者テストを自明視しているからではない。繰り返しておくが、II章冒頭のインタビューにもあるように、教師は、新学力観の流れのなかでは、業者テストを中心にした現行の制度的評定の決定基準には弱点があるという点は自覚している。そして、業者テストは生徒を判断する一つの基準にすぎず、それとは異なる視点の評価の可能性があることもわかっている。にもかかわらず、その上で、教師が制度的評定の決定基準を変えないのは、前章で示したように、教師本人ではなく生徒や保護者が業者テストの結果ならば評定の決定基準として合意するであろうということを、教師が彼らとの間の暗黙の了解事項として知っているからなのである。

しかも、教師はこの日常的知識を最終的には正当なものとして受け入れている。なぜならば、この知識が構成されてくる源泉を突き詰めると、それは〈指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない〉という規範が自分を含んだ世間一般で共有されているだろうという、完全に自明視されている日常的知識にぶつかるからである。このレベルの日常的知識は、もはや知識の源泉を問われることはない。したがって、教師の優れた洞察力も、ここから先には及ばず跳ね返されてしまう。すなわち、教師は業者テストの評定基準としての妥当性をいったんは検討の俎上に載せながらも、業者テストを採用するという行為のそもそもの基盤となっている以上の日常的知識については、相対化したり検討することはない。したがって、断ち切りようがないこのような日常的知識と結びついている現行の評定基準は、変えられることはないのである。

それでは、教師は、制度的評定と対面的評価との間の評価基準のズレがもたらすであろうコンフリクトをどのように解消しているのだろうか。私の観察によれば、彼は、制度的評定の決定基準を変革するかわりに、制度的評定自体を教室のなかで無化していくような働きかけを行っていた。つまり、教育活動全体のなかでは制度的評定は中心的な事項ではなく周縁的な事項であると主張するのである。

たしかに、生徒との対面的場面における日常的な指導や評価も、通知票を書くときの制度的評定も、教師にとっては人々に認めてもらわねばならない行為である。しかしながら、III章に見るように、現行の制度的評定に関しては、既に生徒や保護者の同意を暗黙のうちに取り付けていることを、教師は知っている。一方、生徒や保護者の制度的評定への執着が強くなればなるほど、それとは

基準がズレている日常的な指導や評価は軽視されやすくなるおそれがある。このような事態を避けるため、すなわち、両者のバランスをとるため、教師は、教育活動全体のなかでは制度的評定は周縁的なものであるということを強調するのである。

観察学級の教師は、学期末の終業式の日学級の生徒全体を前にしてつぎのような言葉を伝えていた。

<データ7>

T 「テストで点数をとろうと、いい成績を取ろうと、本当に自分の生きていく力、人間的な力が何よりも大事だと思う。」 95/7/20

この言葉はまず、「テストで点数をとること」と「いい成績を取ること」が並列関係にあり、制度的評定＝成績＝テストの点数というつながりが前提となっている。だからこそ、制度的評定と「人間的な力」とが対比され、両者は別個のものであるととらえられている。その上で、後者こそが最も重要だということによって、前者を無化していく働きかけが認められる。

また、彼は、筆者が評定に関するインタビューを集中的に行っていたときにも、評定を研究の中心テーマに据えることに対して違和感を語っていた。

<データ8>

教師へのインタビュー（放課後）

制度的評定を決定するときに、テーマ学習や自由研究の評価はどのように関わってくるかなど、評定の決定基準を詳しく聞いていたインタビューの終わりの方で、筆者「私は評価についてやっているのですが、どうしてもこういう質問（評定の決定基準にかかわる質問）を深くお聞きしてしまうのですが…」

T 「評価⁵⁾のために教育をやっているわけじゃないじゃない。評価というよりもやっぱり人間形成だよ。」
筆者「評価というものの自体は目的ではなく付随するものということですか。」

T 「そうだよ。まあ、評価のことを割り切ってやるのもいいのだろうけれど。でも、評価評価ではねえ。この評価を受けるために子どもがこういう行動してしまうとかね、これは評価があるからこうするとか、すぐなるよね。」 95/11/6

<データ9>

放課後の教師へのインタビュー

生徒への質問紙調査の草稿を見ていただいたときに、通

知票「あゆみ」の学業成績に関する質問項目が入っていたのを見て、

T 「うーん、なんかねえ、学業成績という、僕は「あゆみ」なんかよりも自分自身をどう高めるかっていうことで教育進めているよね…」 95/10/3

教師によって語られたこれらの言葉の中にも、通知票に記載する評定は、教育活動において中心的なものではなく周縁的なものであるという主張が現れている。教師が評定の周縁性を主張すると同時に、改めて「人間形成」の重要性を強調するのは、通知票を渡す終業式の日学級生徒たちに対してであったり、評定の決定基準について詳しくインタビューを続けていた筆者に対してであった。このとき、生徒と筆者は、通知票の存在に敏感であり、制度的評定に少なからぬ執着を示していた。教師は我々のこのような姿勢を洞察し、制度的評定と対面的相互行為場面における日常的な指導や評価との間の緊張関係を鑑み、「人間形成」の重要性を改めて指摘したと考えられる。つまり、彼自身は日常的場面においては制度的評定とは違う評価の基準が用いられていることに自覚的であり、通知票に記入される制度的評定を変革しないまでも相対化する（制度的評定は重要な評価ではあるが、数ある評価の視点のなかの一つとしてとらえる）力を持っていることがわかる。以上のような場面で教師が「人間形成」の重要性を語るのには、教師にとっては、制度的評定を無化するような働きかけをせざるを得ない、教育現場のコンフリクトが見えており、これを解消するためではないだろうか。

C. 評定方法の脱問題化—制度的評定の周縁性という主張がもたらすもの—

以上のように、教師は、教育活動全体のなかでは制度的評定は中心的な事項ではなく周縁的な事項であるということを主張している。制度的評定の周縁性というこのような主張によって、業者テストを基準とした従来の評定方法と、日常的な対面的評価の基準との間にズレがあったとしても、このズレがもたらすコンフリクトは表面上解消される。なぜならば、たとえ理屈の上であっても、日常的な相互行為場面への制度的評定による侵略を防ぐことができるからである。そして、このようなコンフリクトが解消されることによって、教師自身がわざわざ制度的評定の決定方法を再問題化するべきせっぱ詰まった必要はなくなる。

また、制度的評定の周縁性という主張がもたらす上のような働きとは別に、この主張の字義通りの意味も、よ

り直接的に評定の決定方法を脱問題化する役割を果たしている。なぜなら、制度的評定自体が教育の中心を占めるものでないと主張する以上、制度的評定の決定方法を問題にすることも、教育における中心的な関心事項からは外れるとすることができるからである。

結果的には、制度的評定の周縁性という教師の主張・論理は、評定の決定方法をより一層脱問題化させる働きを持っており、学校の従来の評定方法—制度的評定の主要な決定基準として業者テストの結果を採用する—が踏襲され続ける状況を強化している。

終章 結論

「新学力観」という流れの中で、これとは矛盾するような「業者テスト」が、制度的評定の主要な決定基準として小学校で利用されながら残っているのはなぜなのか。以上では、このような疑問を出発点にして、小学校における「業者テスト」の存続メカニズムを分析してきた。新学力観の流れのなかでは、教師自身も、業者テストの評定基準としての妥当性を確信しきっているわけではない。しかし、そうであるにもかかわらず、彼が制度的評定の主要な決定基準として業者テストを採用する理由について、本稿は以下の3つのレベルから回答を与えた。

第一に、学校の制度的・実践的環境の制約のなかでは、業者テストが制度的評定の決定基準として採用されやすい場が提供されている(Ⅱ章：〈制度的・実践的環境のレベル〉)。しかしながら、第二に、教師はこのような環境に制約されて、環境に「適格的だから」「便利だから」という理由だけで業者テストを採用しているわけではなかった。教師は、日常的場面において自らが対面する生徒や保護者が、業者テストの結果ならば評定の決定基準として合意するということを、自明なこととしてとらえている。教師のこのような日常的知識は、〈指導や評価は一定のラインで標準化されなければならない〉という規範が自分を含んだ世間一般で共有されているだろうという、より自明視されている日常的知識を基盤にしている。教師がこのような日常的知識を持っていることが、業者テストの結果を教師が採用し続けることを可能にしている根本的な理由である。(Ⅲ章：〈教師の日常的知識のレベル〉)ただし、第三に、以上のような業者テストを中心とした評定基準は、教師と生徒の相互行為場面における日常的な対面的評価の基準とはズレている。両者のズレは、教育現場にコンフリクトをもたらす可能性がある。そこで教師は、教育活動において制度的評定は周縁的な事項であるという主張を掲げることでこれを

回避しているわけだが、同時にこの主張は、評定の決定方法をより一層脱問題化する役割を果たしており、結果的に学校の従来の評定方法—制度的評定の主要な決定基準として業者テストの結果を採用する—が踏襲され続ける状況を強化している。(Ⅳ章：〈教師の主張・論理のレベル〉)

制度的評定の主要な決定基準として業者テストを採用するという教師の行為は、以上に示したような様々なレベルの要因が絡み合って成り立っているのであるが、もとをたどれば、Ⅲ章に述べたような半ば自明視された日常的知識に基盤を持っている。したがって、制度的評定の上での新学力観の現実的可能性を議論しようとするならば、行為の基盤となっているこのような日常的知識にまで検討が及んだ上ではじめて、現実的な議論の土壌が提供されるのである。もし仮にこのような日常的知識に対する検討を加えないまま、たとえば学校内の制度的・実践的環境だけを変えても、業者テストは従来通り採用され続ける可能性が高いだろう。したがって、教育改革の前に、我々がまずしなければならないことは、教師の日常的な行為パターンを生み出す基盤となっている日常的知識の層を探り、これを見極めていく作業である。それは時間のかかる地道な作業ではあるが、かけ声だけではない実質をともなった教育改革への近道になるはずである。

本稿では、分析のなかで日常的知識の層を明らかにしながら、そのための一步を踏み出すことを試みた。このような作業を積み重ねることによって、教師の教育行為の根の深さを知り、行為の基盤となっている日常的知識の重層的な構造を議論の俎上にあげていく努力を始めた。

(指導教官 荻谷剛彦助教授)

謝 辞

長期にわたるフィールド調査において、インフォーマントとなってくださった小学校の先生に、心から感謝致します。本論文の執筆プロセスにおいても、貴重なご意見を賜りました。記して御礼に代えさせていただきます。

註

- 1) 平成3年に改訂された新指導要録では、「観点別学習状況」の欄が評価の中心におかれるようになった。「観点別学習状況」については、各教科の目標に照らして評価の観点を設け、児童の目標の実現の状況について評価する。評価の観点は、従来の評価のあり方を知識理解を中心とした断片的、一面的な評価法

として批判した上で、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの能力の育成に重点を置き、基本的には、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の四項目で構成する。(指導要録記入委員会『ポケット判 小学校児童指導要録実践ハンドブック<新しい評価と記入の方法>』あすろ出版1991参照。)

- 2) 8校の公立小学校(千葉県内4校, 神奈川県内3校, 東京都内2校)の教師または生徒に問い合わせたところ, そのすべての小学校において, 基本的に国語, 算数, 理科, 社会の4教科に関しては業者テストが利用されていた。このテストは, 授業で一つの単元が終わった時点で実施されることが多いが, 授業の進度が遅れたりすると学期末に持ち越されることがある。さらに, 学期末には学期全体の「まとめのテスト」も用意されているため, テストを実施しなければならない時間が続くことがある。
- 3) この小学校の通知票は, 各教科の「学習の記録」について観点別評価を導入してはおらず, 総合的に「たいへんよい」「よい」「もう少し」の三段階の評定を行うという従来の形式を維持しているため, この傾向が強いともいえる。しかし, 筆者がインタビューを行った3人の教師(千葉県内2校, 神奈川県内1校の公立小学校の教師)も, 業者テストの結果を通知票を決定するときの基本的な目安としていると話していた。なお, この3校では新指導要録の形式に則った通知票が既に用いられ, この中でも観点別評価が導入されている。ただし, インフォーマントになっていた小学校教師の場合, 業者テストの得点上でボーダーラインにいる生徒の評定を決定する際には, 宿題をやってきたかどうかなどの日常的評価の記録物や, 教科カリキュラムに関係する提出物等が大きな意味を持っていた。
- 4) テーマ学習や自由研究は, 正規のカリキュラム枠にはとられない幅広い分野において, 生徒自らが自由にテーマを決めて行う自主学習の形式をとっている実践であり, このクラスでは頻繁に行われていた。
- 5) ここで教師が用いている「評価」という言葉は, 評定の決定基準を話題にしていたという会話の文脈からいって, 広い意味での評価ではなく, 通知票の制度的評定のことを指していると考えられる。

主要参考文献

- Berger, P.L. & Luckmann, T., 1966, 山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社 1992
- 藤田英典 『子ども・学校・社会』 東京大学出版会 1991
- Keddie, N., "Classroom Knowledge", in M.F.D.Young ed., *Knowledge And Control*, Collier-Macmillan, 1971
- King, R., 1978, 森・大塚監訳『幼児教育の理想と現実』 北大路書房 1984
- 森重雄 「現代教育の基本構造」 田子健編『人間科学としての教育学』 勁草書房 1992
- 佐藤郁哉 『フィールドワーク』 新曜社 1992
- Sharp and Green, *Education And Social Control : A Study in Progressive Primary Education*, Routledge & Kegan Paul, 1975
- 指導要録記入委員会 『ポケット判 小学校児童指導要録実践ハンドブック<新しい評価と記入の方法>』 あすろ出版 1991
- 志水宏吉・徳田耕造『よみがえれ公立中学』 有信堂 1991