

子どもに即した評価

—他とどこがちがうの—

梅田 比奈子

一、評価について話したことはあった？

評価と一口に言っても様々である。形成的評価、到達度評価、観点別評価、自己評価、相互評価等々その中身も異なっている。また、現在、「評価」については、様々な議論が生まれている。実際に学校現場でも指導要領の改訂に伴い、評価の見直し論が生まれてきている。まさにタイムリーな話題である。

しかし、私は、今まで参加してきた初志の会の全国大会で「評価」を前面にかかげた提案は聞いたことがない。それなのに、いつも実践者の緻密な「評価」を感じてきた。具体的に言葉としてはでてこない「評価」。しかし、そこに位置付いている「評価」。これは、いったい何なのか。その疑問を解くことが、この「他とどこがちがうの？」という答えにつながるに違いないと考えた。

二、子どもの姿がみえる？

初志の会の提案では、いつも子どもたち一人ひとりの姿が語られる。この子は、なぜ、このような発言をしたのか、この子に対する教師の見取りは、まちがっていなかったのかなど個々の子どもを中心に議論がかわされる。その中で、子どもたちの様子がまるでそこにいるかのように伝わってくる。

「何故、その子どもは、そういう発言をしたのかという発言の背景をさぐっていくと、その子どもの拠って立つ立場があるはずであるし、授業記録を読むおもしろさは、発言の背景をさぐっていくことなのである。立場の違いを見いだし、そこからどう歩み寄ろうとしているのかを見いだしていきたい。抽出児の発言を抜き出してみると、そこには、きちんとした根っこがあるのである。そこには、家族環境、地域環境などが影響しているのである」
(島本恭介 教師やクラスの個性を読む 『考える子ども』一九九一年)

ここで述べられているように、授業記録を読むことによって、子どもたちの背景までも考えていく。それは、ある意味では、その授業に対する評価を授業者とは別の視点で捉え直したものであろう。そして、たくさんの人の目によって、授業者自身も自分の行った授業の意味や価値を問い直していく。

子どもの姿が見える、見ていこうとすることは、教師自身の評価にもつながることであ

ろう。

三、指導計画が変わる？

ところで、初志の会の実践は、固定化された指導計画で語られることはない。子どもと共に作り上げていく指導計画であるからこそ、そこには修正が何度も加えられる。

『指導の次の手だては評価から出てくる。評価を通して指導計画をつくる』—中略—児童は、主体的な学習を展開していくときに、そこに大きな変容があるはずだ。それを無視し、教師がねらったことをねらった通りに教え込んでいったらどうなるであろうか。変容を探ろうとしない、きわめて一方的な教え込みに終始するのではないだろうか。そこで、指導計画の修正のための評価を実施し、児童の変容をとらえ、次の指導計画を立案するという過程をとり続けていった。つまり、教師の指導計画の展開の中で次の指導計画を考えるのではなく、教師の問いと、子どもの成長（個と個のぶつかり合いの中で得たもの）の中から生み出される、共同作業となるのではないだろうか。（山田勉『分かる社会科の授業』秀英出版 一九八二年 二一二ページ）

つまり、教師と子どもたちの主体的な自己評価によって、それぞれが自分の学びや授業について振り返り、新しい学びをつくっていくという考え方である。これは、提案される実践に脈々と流れている。そして、その基盤は、子どもも教師も主体的に授業に臨むということである。

子どもと教師が主体的に臨んだ授業。そこでは、お互いの個性が発揮され合う。そして、それが、よりよい指導計画へ変化する原動力となるのである。

四、そして評価

今まで、子どもの姿が授業記録を通して見えてくることや指導計画が変わることは、その都度評価がなされているからだということを述べてきた。では、具体的に初志の会での評価については、どのように記されているのだろうか。

「評価は、総合的でしかも個性的な子ども自らの動き（営為）全体にまで深くメスを入れなければ、本当に子どもたちをとらえることにはならない。このように考えてくると、私は、あらためて、長坂、重松、上田氏らが、初志の会が発足してまもなく、(1)評価は、『ひとりの人間の現在と未来における可能性を、ある立場からめぐりとうろうとする』いとなみであること。 (2)評価を、『次の指導のための手がかり（指導と指導とをつなぐ接点となるもの）』としてとらえること。（評価は、終末でなく始発であり、正しくは途中である）(3)子どもの思考の発展（思考体制の変容）を中軸にして、子どもをとらえていくこと。を挙げて、初志の会の評価の研究を方向づけられたことは、まことに達見であったと思う」（竹中輝夫『問題解決学習の社会科授業』明治図書一九八八年）

ここで、記されているように、初志の会の評価は、結果論ではない。プロセスの中で行っていくものである。単にどのような知識が身についているかやどのような考え方が身についているのか、あるいは、学習に対して意欲的だったのか否かということの結果としてとらえているのではない。重松鷹泰先生は、評価の手がかりとして次の五つを挙げている。

- ・ 経験や知識の拡大
- ・ 尺度（視点）の転換
- ・ 共同思考への参加態度の変化
- ・ 事態への肉迫性
- ・ 道徳的実践性

そして、人間成長全体を踏まえながら、これらの視点を提示している。

ここでも分かるように、初志の会の評価というのは、分析的なものだけでなく、それを総合的に見ていくものである。そして、そのことは、人間としてのありようや成長を見ていくことにほかならない。また、評価は、変化する（成長する）人間を捉えていくことだとも言えよう。これは、教科としてどうだったかという他の研究における評価よりも深い営みがあり、だからこそ、ていねいに個に寄り添うことが必要になってくるのである。

五、カルテ・座席表を使うことって？

では、方法としては、どんな手段がとられているのか。

「カルテ」と「座席表」。私が、この言葉に初めて出会ったのは、初志の会だった。「カルテって医者が使う物じゃないの？」「座席表って席が分かるもの？」という皮相な知識しかもち合わせていなかった私にとって、安東小学校はじめ、初志の会の実践は、衝撃的だったのを今も覚えている。

このカルテや座席表が初志の会における「評価」の一つの方法である。「自らが『この子』に寄り添おうと綴りあげたメモこそが、その時々におけるその人なりの本物のメモ・カルテであると思う。『今、これを教えることがこの子にとって本当にどうなのか』を問わずに入られない足踏みである。この足踏みこそ、『この子』に豊かな対応を生み出す源である。足踏みのない座席表は、座席表の名に値しないとさえわたしは思う。」（足立敏雄 カルテ・座席表のとり方 『考える子ども』一九九五年十一月号）と述べられているように、「カルテ」や「座席表」は、個に寄り添い、その子の学びを評価し、教師自身の見方も評価していくものである。したがって、「カルテ」をとればその子が分かったり、座席表をつくれれば、その子の学びが深くなるわけではない。何のために、どういう意識で作っていくのかと言うことが大切なのである。そして、目標を分析しながら、一人ひとりの子どもをとらえて、授業の中で何度もその意味を捉え直していくことこそ、初志の会の評価の中核をなすものである。

六、では、何が違うの？

今まで述べてきたように、初志の会の評価は、子どもと教師が主体的な学びを作り出す中で生まれてくるものである。そして、子どもも教師も自己評価を行いながら、相互評価を行っている。また、評価は結果としてあるものではなく、プロセスとして存在し、人間の成長という総合的な営みの中に位置付いているものである。

評価について、専門的に考えてこなかった自分は、どう書いていいのかよく分からなかった。しかし、今まで出された本等を読み返す中で、「だから個を育てる教師のつどいなのだ」と何度も痛感した。個に寄り添い、集団の中での個の学びを大切にしていく。その姿勢が評価にも貫かれていた。

(神奈川県・横浜市立瀬ヶ崎小学校)

(社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』N.273、2002年5月号所収、pp.20-23)