

児童生徒の評価についての教育学的考察

黒田 耕司

Pedagogic Consideration of the Student's Evaluation

Koji Kuroda

Summary

Today's school pedagogy has the problem that clarifies the acquisitive process of the evaluation in student's learning process. The textbook of the national language of the elementary school was analyzed in this paper for that. As a result, five kinds of evaluations of the feeling, the hope, the attitude, the assumption, and the synthesis were done in the textbook of the elementary school. In addition, the forms of the simplicity, the emphasis, the limitation, the condition, the reason, the reverse-connection, and the presumption were evaluated in the textbook of the elementary school. Moreover, a lot of evaluations to others and to self were included there. When the evaluation of the student will be researched in the future, it is necessary to clarify the structure and the guidance method of the evaluation in all textbooks.

1. はじめに

「金星には日本の宿泊施設がない。だから、金星に日本の宿泊施設を建てるべきだ」という意見に賛成する人はいなくても、「この学校には女子更衣室がない。だから、女子更衣室を作るべきだ」という意見となると、賛成する人はいるかもしれない。そして、その場合には、それに賛成する人は、「女子更衣室を作るべきだ」という「結論」に賛成するがために、論理が見えなくなっていると考えることも可能であるとされる⁽¹⁾。そして、そのような「結論」、つまり事物・事象に対する「評価」は、それに賛成する人の認識を構成する際の「論理」と感覚や記憶から発生する「感情」との相互作用の過程でつくり出される「高度な認知構成体」である、と想定することが可能である⁽²⁾。このことから、今日の学校教育は、児童生徒の、「論理」と「感情」と「評価」に注目し、その発生過程を明らかにする課題をもっていると考えられる。

そこで、本稿では、児童生徒の「論理」を表現する「接続語」、及び「感情」を表現する「感情語」の発生要因を解明するための小学校の国語の教科書の分析に基づき⁽³⁾ ⁽⁴⁾、児童生徒の「評価」を表現する「評価語」を考察するために、引き続き同じ国語の教科書の分析を試みた。

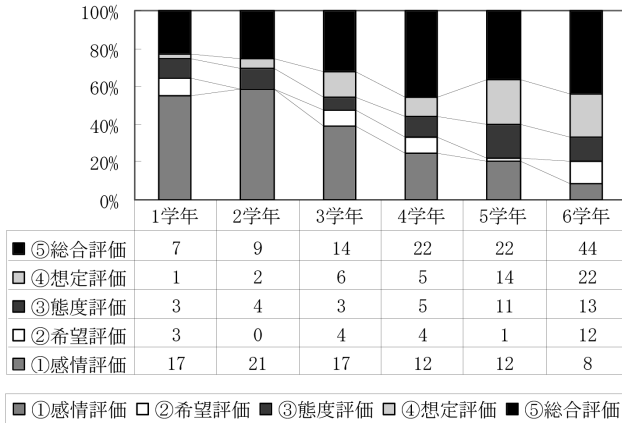
2. 「評価」の分類

「評価」（語）は様々に分類されているが、児童生徒の視点から分類される評価（「自己評価」

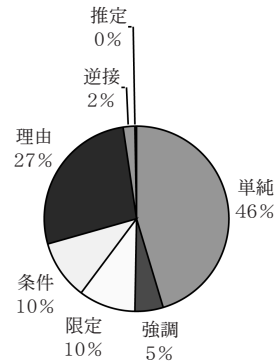
と「他者評価」)を、その内容から分類すれば、「自己評価」においては、以下のようなものがある。すなわち、①「頑張った」「工夫して取り組んだ」といった「授業・活動への参加状況」、②「～ができるようになった」「～がわかるようになった」といった「向上・成長の状況」、③「予習をやっている」「復習をやっている」といった「学習に関する習慣・態度」、④「先生によくわかってもらっている」「親によくわかってもらっている」といった「対人関係のあり方」、⑤「今のままの自分でよいと思う」「明るい将来が、待っていると思う」といった「自分自身の全体的なあり方」、等である⁶⁾。あるいは、①「教科学習における自己評価」、②「生活指導面からの自己評価」、③「集団的な自己評価」、④「長期的な観点から、自分の過去と将来を評価的に考えること」、⑤「メタ評価」のようなものである⁶⁾。

本稿では、そうした分類に基づくのではなく、5社の小学校の国語の教科書(平成21年版)を総合して捉え、そこに表現されている評価を、その実態に即して分類し、その特性を考察した(教科書間の比較は行わなかった)。その結果、5社の教科書の中に現われている評価は、事物・事象に対する①感情を表現した「感情評価」、②希望を表現した「希望評価」、③態度を表現した「態度評価」、④想定を表現した「想定評価」、⑤最終的な総合判断を表現した「総合評価」の五種類の評価に分類することができた。そして、それらの評価の教科書における出現割合は、「感情評価」は27パーセント、「希望評価」は9パーセント、「態度評価」は13パーセント、「想定評価」は18パーセント、「総合評価」は33パーセントとなっていた。そして、これらの「評価」の学年ごとの出現の様子は、【図1】のようになっていた。ここでは、「感情評価」が1学年から6学年に移行するに従って減少しており、逆に「総合評価」は低学年よりも中学年と高学年の方が多く出現している。それは、「感情」と「論理」の発達過程の相違を基本にした教育課程の編成原理に基づいていると考えられる。すなわち、そこには低学年から中学年の子どもにとっては、事物・事象に対する「感情」を評価として表現することは、極めて自然な子どもの発達上の原則であるという理解に基づいた教育課程の編成が見られ、そして、「総合評価」は、事物・事象に対する最終的な判断であり、しかも論理と感情を総合した最終判断であるため、高学年になるに従って要求されるべき高度な評価であるという理解に基づいた教育課程の編成が見られる、と考えられる。

【図1】 学年別評価の出現



【図2】 形態別評価の出現割合



評価を分類する際の第二の特性は、評価を表現する「形態」である。国語の教科書の評価は、①具体的な注釈を付与することなく断定的に行われた「単純」な評価の形態、②単純な評価を「強調」して行われた評価の形態、③評価の対象を「限定」して行われた評価の形態、④「条件」を示して行われた評価の形態、⑤「理由」を明確にして行われた評価の形態、⑥「逆接」的な論理と共に行われた評価の形態、⑦「推定」によって行われた評価の形態である。その評価の分類によれば、それらの7種類の評価は、総体としては、【図2】のように出現した。

ここで明らかなのは、小学校の国語の教科書においては、何ら具体的な注釈や説明を付与することなく断定的に行われる「単純」な評価の形態と「強調」して行われた評価の形態と合わせれば全評価の約半数の51パーセントとなり、逆に、何らかの「理由」を明確にして行われている評価が全評価の27パーセントであり、「限定」と「条件」を合わせると47パーセントとなり、「単純」な評価とほぼ同数となる、ということである。注釈や説明に関わるこのような評価の出現の事実は、極めて重大な教育的な事実である。評価を行う際には、文章の表現上は、必ずしもその「理由」や「状況」が明示され評価について注釈や説明が付加される必要はないとも考えられるが、しかし、もし「理由」や「状況」を明示しないということが習慣化され、その結果、子どもが評価を行う際に「理由」や「状況」を吟味することに注意を払わなかったり、それらを判断する能力を欠落させたりするということになれば、教育上それは極めて重大な教育問題となる、と考えられるのである。

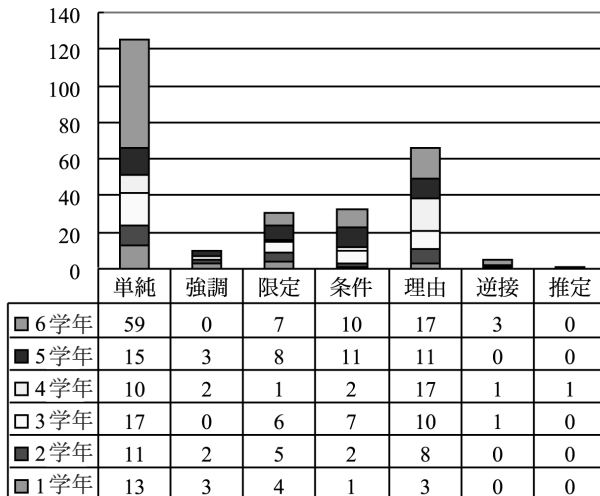
一般的に、教師の評価には、「注釈」を加えることが必要であるとされる。「子どもにとって評価は、わからないことが多い。なぜそのように評価されるのか理解できないのである。子どもに納得される評価となるためには、評価にその判断の説明としての注釈（コメント）を入れること、子

どもたちに価値判断の分析基準や根拠や理由を明示することである」とされる⁽⁷⁾。この評価に「注釈」を付けるということは、教師の評価のみならず、児童生徒の評価にも必要となると考えられる。児童生徒においても、評価を他者に伝えるだけでなく、その評価を通して自己を認識することが求められるのであり、そのために、評価の「理由」を明確にして付け加えるということは、児童生徒の評価にとっても必要不可欠であると考えられるのである。

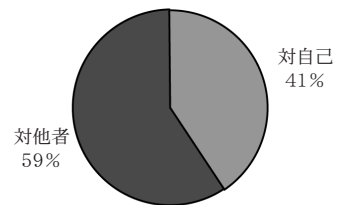
さらに、評価の形態の変化と実数を学年別に見れば、【図3】のようになるが、「強調」と「逆接」と「推定」の形態での評価の出現の数に注目することが必要であると考えられる。小学校の児童の作文や感想文においては、「強調」の表現は頻繁に見られる。そのことからすれば、「強調」の表現はより多く表記されてもよいのではないと思われる。さらに、「逆接」の形態での評価についても、同様の状況がある。小学校の児童は、「逆接」の論理を好んで使用するとされている⁽⁸⁾。

「推定」の評価については、「推定」によって評価を行うという点で、その指導は最高度に重大な教育課題であり、今後の教科書編成の際に最大の注意を払わなければならない、と考えられる。

【図3】 学年別評価の形態の出現



【図4】 他者評価・自己評価の割合

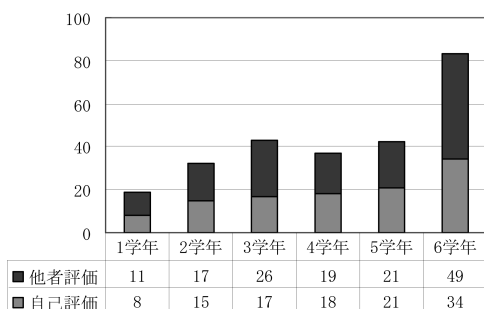


評価を分類する際の第三の特性は、評価が「他者」に対して行われたもの（「他者評価」）であるか、「自己」に対して行われたもの（「自己評価」）であるかどうかということである。「他者評価」と「自己評価」の出現状況は、【図4】のようになっており、評価の過半数（約6割弱）は、他者に向けられた評価であるということが判明する。教科書に表記されている評価の多数は、他者（事物・事象・他人等）に向けられたものであるということである。その状況は、【図5】の

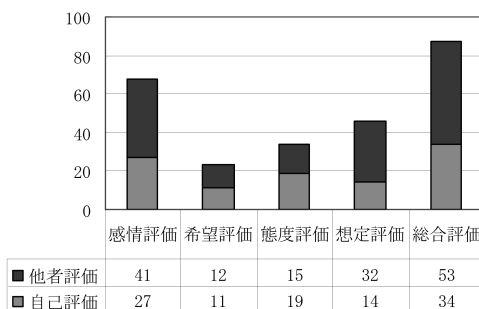
各学年の分析においても、【図6】の評価の種類毎の分析においても、ほぼ同等の結果になっている。児童の発達過程においては、「感情による構造化はまず対他関係においてみられ、対自関係にそれがみられるようになるのは、ほぼ数年遅れて児童期の後期から思春期にかけてである」とされる⁽⁹⁾。すなわち、感情による「評価」は、児童期においては、他者評価が先行し、児童期の後期になって、自己に対する感情による評価と、同時に認識の発達が促進される、ということである。このことから、教科書の中の評価の表現の学習を通して、「他者」と「自己」を評価する際の評価の「標準」（内容）と「基準」（レベル）をどのように児童生徒に教授するのかという課題が解決されなければならないと考えられる。

また、「他者評価」は、「同級の友達を評価することをとおして、自己を反省する契機となる」という意味において、やはり自己評価に通じる性質をもっている。また、自己評価が主観的になりやすい欠点があったのに対し、相互評価法ははるかに客観性、信頼性が高い」とされる⁽¹⁰⁾。すなわち、「他者評価」を「自己評価」に向けられるべきものとして理解し、その能力形成のために「他者評価」を活用するという視野のもとに指導することが望まれるということである。「他者評価」を単なる「他者評価」として終わらせるなら、それは単なる他者への批判能力の形成となる。従って、国語の教科書の中に記載されている「評価」の約6割を占める「他者評価」の指導については、それを単なる国語的な読みとりで終わらせることなく、自己の視点における自・他の評価能力の形成という一般教育学的な視点での指導が望まれる。

【図5】 他者評価・自己評価の出現状況



【図6】 評価の種類と他者評価・自己評価



3. 「感情評価」の分析

事物・事象に対する感情を評価として表現した「感情評価」を、「単純」「強調」「限定」「条件」「理由」「逆接」「推定」の評価の形態によって分類すると、【図7】のようになっている。それによると、「感情評価」の中で最も多くを占めているのは、「単純」な「感情評価」であるが、その出現率は全体の傾向よりは少なく、37パーセントとなっている。この「単純」な「感情評価」は、理由や状況を説明することなくいきなり評価として感情を表出するものであるが、例え

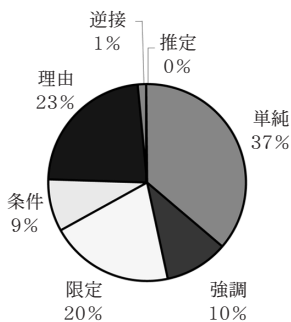
ばそれは、第1学年では、「たのしかった」「面白かった」「うれしい」「好きです」「きれい」(5種類)、第2学年では、「うれしく思っています」「いいきもちでした」「たのしかった」「いやだ」「おもしろい」「あきあきした」(6種類)、第3学年では、「いい気持ちだ」「すばらしいと思った」「むっとした」「まち切れない」「こわい感じがした」「おどろかされます」(6種類)、第4学年では、「はずかしくなりました」「だいじょうぶ」「よかった」「むねの中がいっぱいでした」(4種類)、第5学年では、「だいじょうぶ」「なるほどと思いました」「大変なことです」「今さらのように感じた」(4種類)、第6学年では、「うれしかった」「ばかばかしく見えた」(2種類)といった表現で行われている。「単純」な「感情評価」の形式としては、学年に関係なく、多彩に表現されているということになる。

率直に感情を表現するということにはそれなりの必要性はあるであろうが、「理由」づけを行ったり、状況を説明したりするということにも必要性があるであろう。そして、「単純」な「感情評価」は、「強調」された「感情評価」を含めると、「感情評価」全体の47パーセントを占めている。また、「理由」をつけた感情評価は23パーセント出現している。従って、その「理由」をつけた感情評価と「単純」な感情評価とを、意識的、自覚的に指導しなければならないのであり、「状況の認識」を伴った「感情評価」を行うことの教育上の必要性についても、さらに検討しなければならないのではないだろうか。

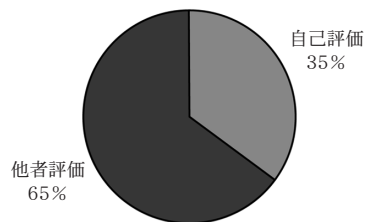
「逆接」の評価については、「逆接」の形態をもちながら「譲歩」の意味を保持している評価とともに、その人間教育的な意義に関心を向けなければならないであろう。「・・・であるけど・・・と感じる」という「感情評価」のもつ評価の視点の拡大と展開は、極めて重大な人間教育的な意義をもっていると考えられるのである。

また、「他者評価」と「自己評価」の出現状況は、【図8】のようになっており、全体の傾向とほぼ同様のものになっている。

【図7】「感情評価」の形態

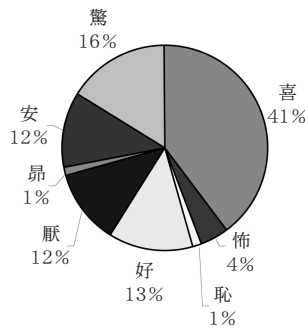


【図8】「感情評価」における他者評価・自己評価の割合



さらに、小学校の国語の教科書に表現されている感情は、「喜」「怒」「哀」「怖」「恥」「好」「厭」「昂」「安」「心」「驚」の11種類の感情に分類することが可能であるが、その分類に従って、教科書における「感情評価」の種類を分類すれば、【図9】のように、「喜」41、「怖」4、「恥」1、「好」13、「厭」12、「昂」1、「安」12、「驚」16（パーセント）となっており、学年間の相違は特には認められない。「喜」を表した「感情評価」は41%となっており、「好」「安」の感情を示す「感情評価」と合わせると、全体の66パーセントが肯定的な快感情を示す「感情評価」となっている。「子どもがことばで表現する感情は、快感情の場合よりも不快感情の場合が当然多い」とされているが⁽¹¹⁾、子どもの発達過程においては必然的で切実な感情であると考えられる「怒」「哀」「怖」「厭」「恥」等の否定的な不快感情を示す「感情表現」は、教科書の中には十分には表現されていないのである⁽¹²⁾。とりわけ、「恥」の「感情評価」については、不十分な教育課程編成となっていると考えられる。以上の「感情評価」は【表1】のように現われている。

【図9】「感情」の種類



【表1】「感情評価」

種類	単純	強調	限定	条件	理由	逆接
自己評価	嬉 たのしかった、面白かった、うれしい、いいきもちでした	いちばん楽しかった、あまりうれしかった	(・・・が) おもしろかった、(・・・は) 気持ちよかった	(・・・している) ととてもたのしい、(そうなる) ととてもふしあわせな気持ちになる	(きれいな色をしている)のでうれしかった、(できるようになった)のでもっとうれしかった、(・・・できた)のでとてもうれしかった	

児童生徒の評価についての教育学的考察

自己評価	好	すばらしいと思った		(・・・が)すぎです				
	厭	いやだ、むっとした						
	安	おわってほっとしました、安心しました、だいじょうぶ、よかった、むねの中がいっぱいでした					(つかれがふつとんで) すっきりしました	
	昂	まち切れない						
	恥	はずかしくなりました						
	怖						(知ってから) 心配になった	(ゆれましたが) こわいと思いませんでした
	他者評価	喜	おもしろい	とってもかわいい、だいじょうぶ、世界一美しい、とてもきれいだった	(・・・が) おもしろかった、(・・・が) たのしかった、(食べたところが) すぎです、(もの) の見方や考え方があらわれることも) おもしろい、(・・・が) すぎだ、(なぜそう思ったのか) ここがおもしろいと思った	(・・・したら) 楽しいと思います	(ほめられて) とてもうれしかった、(そう思うと) こいしくなりました、(だから) 楽しみ	
好		すぎです	大すぎだ	いちごがすぎ、(・・・で)きれいだ		(ふくろがいっぱいになって) たいへんでした、(ばけものをやつつけます) 好きです、(と思い) 好きになりました		
厭		きらい、今さらのように感じた、ばかばかしく見えた、あきあきした				(それを考えれば) いけないという気持ちになる	(・・・なので) いまいましく思っていました	
安				(と書いてあります) よかった			(なっていると) 安心だ	
怖		こわい感じがした						
驚		おどろかされません、なるほどと思いました、大変なことです、今さらのように感じた		(・・・したこと) に感動しました、(意見がたくさん出されたのには) おどろいた	(つくれたら) すばらしいと思います(・・・のときは) 変だという印象をもってしまう	(きちんと言えて) すごいなと思った、(・・・を知って) おどろきました、(見えてくるから) 不思議です		

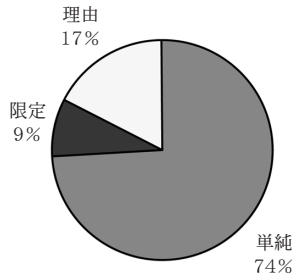
4. 「希望評価」の分析

事物・事象に対する「希望」を評価として表現した「希望評価」は、「単純」「強調」「限定」「条件」「理由」「逆接」「推定」の評価の形態によって分類すると、【図10】のようになっているが、「単純」「限定」「理由」の評価の形態に制限されている。さらに豊かな「希望評価」を教育するためにも、「強調」「条件」「逆接」等のその他の評価の形態の教育内容の精選と配列が教科書に求められる。また、学年別「希望評価」の出現状況から判断すれば、抽出事例数が少数であることから断定はできないが、「希望評価」が6学年の教科書に突出していることから、その必要性について理解することはできるが、「希望評価」の系統的な配列の原理の究明が求められる。さらに、「希望評価」の自己に対する表出状況を見れば、「他者評価」と「自己評価」の割合は、表出数としては少ないが、その出現状況は、【図11】からもわかるように、全体の傾向とほぼ同様のものになっている。

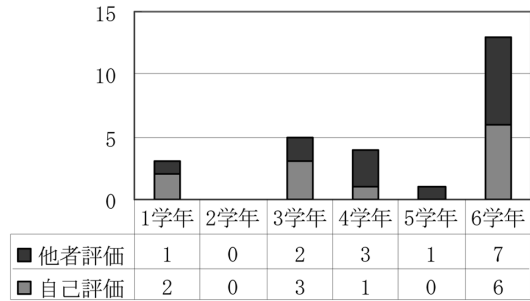
一方、「希望評価」を内容で整理すれば、【表2】のようになる。ここから、「希望評価」においては、「他者評価」においても「自己評価」においても、「空想的な状態への希望」を除外して、「現実行動への希望」「抽象的な状態への希望」「内面への希望」「人間関係への希望」に分けられていることが判明した。ここで、教育的に配慮すべきことは、「将来に対する希望」を保持する際に重要なことは、「自己のあり方とどう関わっているか」ということで、将来展望のもつ意味は異なってくる」ということである⁽¹³⁾。すなわち、「現在」の自己のあり方と無関係に未来の状態を希望したり、現在の状態が無条件に続けばよいといった視点で未来の状態を希望したりすることと、現在の自己のあり方に影響を及ぼす信念や具体像をもって未来を希望する場合とは、教育上の価値が異なるのである。その意味で、「現実」との関連をつけるという指導の視点が忘れられてはならないであろう。

さらに、「過去、現在、未来における自己の価値づけの変容過程は、児童期から青年期にかけて、現在の自分をはっきり肯定する段階から、次第にその意識が薄れ、逆に否定する段階へと変化していく」とされる⁽¹⁴⁾。その意味では、実際の教科書の活用の段階においては、「未来を否定する」という児童生徒の意識をも予想し、それをふまえて、それを乗り越える展望をもつことができるように、未来の「希望評価」の指導が行われることが必要となると考えられるのである。

【図10】「希望評価」の形態



【図11】学年別「希望評価」の出現状況



【表2】「希望評価」の内容

希望の種類	自己評価	他者評価
1 現実行動への希望	これからやってみたい、調べてみたい、見てみたいです、またのりしたい	絶対にやめてほしい、持ってもらいたい、受けついでもらいたいと願っている
2 抽象的な状態への希望	進んでいきたい、歩きつづけたい	元気でいてほしい、ぶつかってもらいたい、大切にしてほしい
3 内面への希望	知りたくなりました、やわらかさをもちたい	考えてほしいと思います、知ってもらいたい
4 人間関係への希望	話してみたい、聞いてみたいです	おしえてもらいたい、してほしい、見守っててください
5 空想的な状態への希望	木になりたい	—

5. 「態度評価」の分析

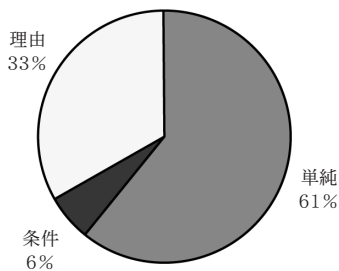
現代のわが国の学校教育においては、教師による児童生徒の「関心・意欲・態度」の評価が行われており、その評価の方法も広範囲に開発されてきているが、その評価は、児童生徒の達成状況の「測定」のために行われるものではなく、「指導」のために行われるものであると考えられる。従って、「関心・意欲・態度」の評価は、児童・生徒の自己評価として理解されてはじめて意義をもつものである。そのような理念に基づくならば、「態度」に対する児童生徒の自己評価の能力を高めるということが、現代教育における重要な実践課題となる。そうしたことから、「自己評価票」にチェックさせたり、コメントや反省作文を書かせたり、という自己評価活動が各地の学校で見られるようになった。『関心・意欲・態度』『情意領域』が大きくクローズアップされた頃から、特にこの傾向が強い。・・・結局、学習者1人ひとりが自分自身で点検し、吟味してみるのが一番よ

い、という考えが広がってきた」とされているのである⁽¹⁵⁾。しかし、児童生徒の自己評価は、自己評価票等で点検評価することだけでなく、教科書には数多くの「態度」に関する「他者評価」と「自己評価」の視点がもり込まれているということを考慮し、教科書における教育課程編成の実態を把握し、そこから望まれる「他者評価」と「自己評価」のあり方の指導を行っていくことが必要であると考えられる。

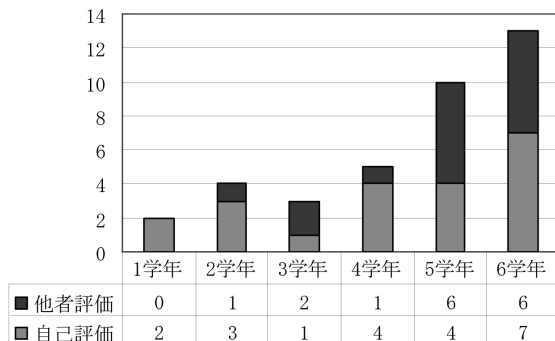
事物・事象に対する態度を評価として表現した「態度評価」を評価の形態によって分類すると、【図12】のようになる。「態度」を示す「評価」は、理由や条件のない「単純」なものが全体の61パーセントとなり、理由を示した「態度評価」は33パーセントになっている。このように、教科書において、何の理由や条件も付与されることもなく絶対的に「単純」に評価が言明されているという事態は、極めて重大な教育上の課題を発生させていると考えられる。教科書に含まれている文学作品や評論や生徒の作文・発表等の教材の表現に問題があるということではなく、そうした「単純」な表現の評価について学習を深めていくことによって、より望まれる「態度評価」のあり方について学習することができると考えられるのである。

一方で、【図13】のように、「態度評価」が、高学年においてより多くもり込まれているということについては児童の発達過程上の教育的要請にかなうものであると考えられる。さらに、「態度評価」においては、【表3】のように、「希望評価」と同様に、「現実行動への態度」「抽象的な状態への態度」「内面への態度」「人間関係への態度」の評価の実態が明らかになる。こうした評価の事例は多くはないが、その実態を自覚し、そこで必要な教育的支援と指導が求められるのである。そうした指導がなければ、「学校は態度教育の目標のみを高く掲げて、実際にはその方法を講じないで、ただ日常の教授の副産物として自然発生するのに委している」⁽¹⁶⁾という警鐘が受け止められていることにはならないと考えられる。

【図12】 「態度評価」の種類



【図13】 学年別「態度評価」の出現状況



【表3】「態度評価」の種類と自己評価・他者評価

	態度の種類	自己評価	他者評価
1	現実行動への態度	ねむってしまおうかとおもいました、つづけたいと思います、見に行こうと思う、・・・にしようと思います、読んでみるつもりです、実行していききたい、学びたいと思います、話してみたいと思った、遊んでみたいと思いました、早くねるようにしたい、確かめたいと思った、実行していききたい	とらえてやろう、育てていききたい、使い分けていききたい、保護してやりたいと思う、もっと調べてみたいと思います、発達させたいと思います、作りたいと思います
2	抽象的な状態への態度	がんばってやっつけていこう、気をつけていききたい	きれいな村にしたい、ゆたかなものにしていききたい
3	内面への態度	決めたいと思います、大切にすることを持っていきたい	興味をもつようになりたい
4	人間関係への態度	みんなががんばりたいと思う	たずねてみたいと思います、かしてあげたいと思います

6. 「想定評価」の分析

少年期の特性を一義的に定義づけることは困難であるが、それは第一に、「子どもが外的世界に対する心身両面での集中した積極性・能動性を発揮する時期」であり、第二に、「子どもは様々な集団に対して、独自の態度をとることができる」ようになり、第三に、「子どもは一致した目的にしたがって、同年齢の仲間たちと、何ものにも制約されない自発的な交際・交流ができるようになる」ともされている。そして、そのことで、子どもは、身体と感情と認識を発達させるとされている⁽¹⁷⁾。したがって、この時期の子どもが学習する教科書の中の「想定評価」の表現の意義は重大である。

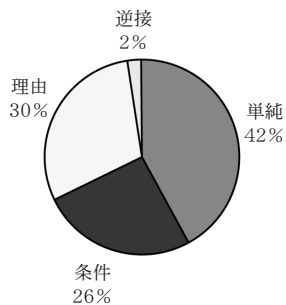
そこで、事物・事象に対する想定を評価として表現した「想定評価」を、評価の「形態」によって分類すると、【図14】のようになる。「想定」を示す評価は、「（…できたら）楽しいんじゃないでしょうか」「（・・・したら）どんなにいいでしょう」といった「条件」とともに行われる評価が全体の26パーセントとなり、「（・・・なので）安心させるためなんだと思いました」「（だからこそ）努力を始めるのだと思っている」といった「理由」を示す説明と共に行われる評価が30パーセント表現されている。これらの「条件」や「理由」を示す評価が想定の評価全体の56パーセントを占めるということは、児童に「想定」する際に、同時に客観的な認識を必要とするということを教授する上で、大きな可能性をもっていると考えられる。しかしまた、何も「条件」や「注釈」がない状態で単純に「想定」がなされている事例も、「想定評価」全体の42パーセントある。他の評価の場合も同様であるが、「想定評価」において、常に必ずしも、何らかの「注釈」が必要だということではないであろうし、場合によっては「注釈」がないということが、

学習上必要であるということもあるであろう。しかし、そこでは、省略された「注釈」を学習させるという教育的な指導が必要となるであろう。

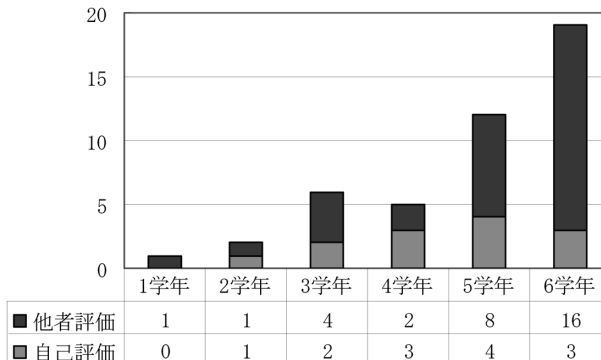
さらに、「想定評価」は、【図15】のように、学年とともに、「・・・にちがいありません」「発展していったのにちがいない」といった「他者評価」が多くなり、全体としては、【図16】のように74パーセントを占めている。児童が成長とともに「他者」（他人や事物・事象）に対して関心をもつのは当然であり、教科書の構成は、当然の教育内容の配列となっているといえることができる。

さらに、「想定評価」において想定する「肯定」と「否定」の内容は、【図17】のようになっているが、その中で「（そうすれば）なるかもしれません」「（うごきません）ねむっているのかな」といったように「肯定」も「否定」も含み込まない「中立」の想定は13パーセントになり、「がっかりすると思います」「はぐらかされたと思いました」といった「否定」の想定は18パーセントとなっている。そしてその他の69パーセントが、「そのうちなおると思っています」「解決していけそうな気がする」といった「肯定」の内容の想定となっている。「肯定」の想定自体は児童生徒の学習にとっては無条件に望ましいことであると思われるが、一方で児童生徒は「不安」や「恐れ」等の「不快感情」を強くもっているため、「否定」の想定をどのように学習させるのかといった課題が残されていると思われる。

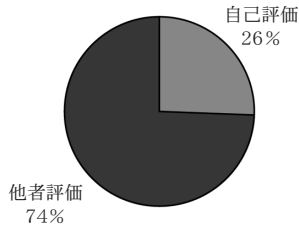
【図14】「想定評価」の形態



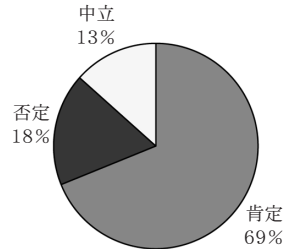
【図15】「想定評価」における他者評価・自己評価



【図16】「想定評価」における自己評価・他者評価の割合



【図17】「想定評価」における「肯定」と「否定」



7. 「総合評価」の分析

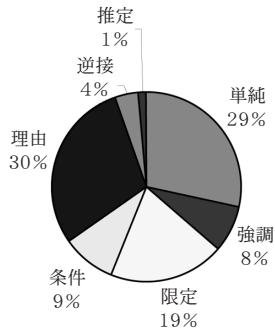
「総合評価」の具体例は【表4】のようになるが、それらを評価の「形態」によって分類すると、【図18】のようになる。ここでは、「理由」を明示する「総合評価」が全体の30パーセントを占めており、他の4種類の評価と全く異なっている。総合的な評価を行う際にはやはり「理由」を明示するということが必要であるということが明確になっている。また、この「総合評価」においても、「他者評価」の評価が66パーセントと高い割合となっており、評価全体における「他者評価」の割合の59パーセントと出現割合が比較的似ている。そして、学年ごとの「他者評価」と「自己評価」の出現は【図20】のように、学年毎に多くなり、6学年において突出している。「総合評価」は事物・事象に対する最終評価であるため、6学年の教育内容においてそのように配列されていることは、当然のことであると考えられる。また、「総合評価」においては、「未来」に対する評価が51パーセントとなっており、「未来」を予測した評価となっている。

「未来」を予測した評価、すなわち「予測的自己評価」(prognostische Selbsteinschätzung)は、子どもの学習能力と比例しているとされている⁽¹⁸⁾。

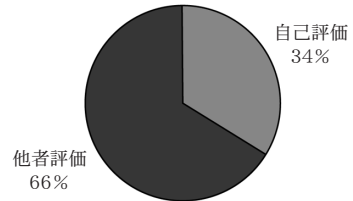
従って、児童生徒の「過去」や「現在」だけでなく、「未来」を評価する力を育てることは、今日の重要な教育課題であり、適切な教材の配列が期待される。

さらに、「総合評価」においては、善悪に対する「肯定」の評価(よい)が、全体の74パーセントを占めており、肯定的な評価が数多く教科書に表現されている実態が判明している。さらに、「したほうがよい」という形式を保持している評価の割合は、全体の71パーセントを占めており、「しなければならない」「してはいけない」「ぜったいにしてはいけない」という内容は、全体の29パーセントを占めている。「ねばならない」式の価値判断については、今日、認知・精神療法的な支援においてその問題性が指摘されてきているが、そうした視点からも、このような「総合評価」に対しては、十分な教育的な配慮に基づく指導が行われることが望まれる。

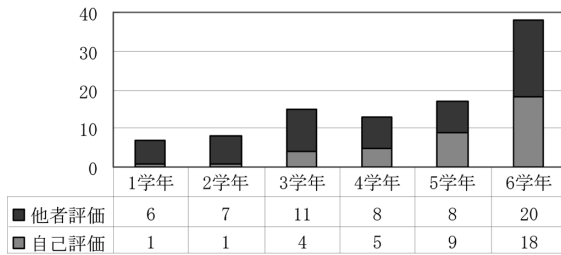
【図18】「総合評価」の形態



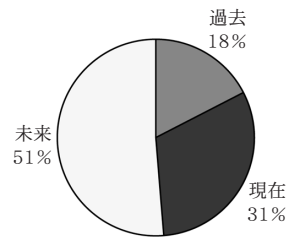
【図19】「総合評価」における自己評価・他者評価の割合



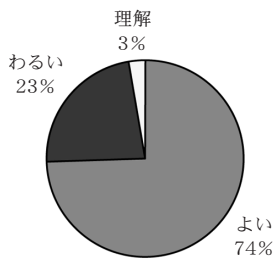
【図20】「総合評価」における他者評価・自己評価



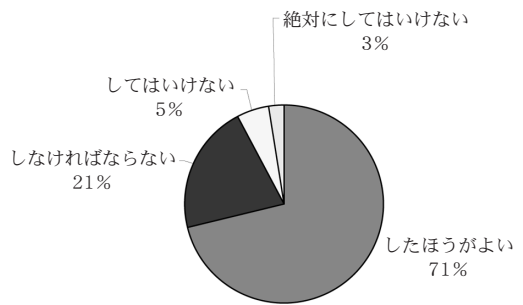
【図21】「総合評価」における過去・現在・未来



【図22】「総合評価」における善悪の判断



【図23】「総合評価」における「ねばならない」の割合



【表4】「総合評価」の内容

	過去	現在		未来
肯定	よかった、いいことをした、ええことをしなすった、犬かつやくした、最適だと思えました、(できました)あきらめないでよかったです、(と言われます)よかった、(しかし)あったにちがいないと思える	いいです、よいのではないか、うまく書けている、よく伝わってきます、重要な役割をしている、・・・さんの言うとおりで、とても大切なことです、(その点で)意見に賛成します、(遊べるものが)たくさんあるのがとてもいいです、(・・・に)さんせいです(・・・は)すばらしいことだ、(おいしい)世界一だ	したほうがよい	大切だと思う、大じだと思う、(思いっきりするの)いい、(努力していくことが)必要だと思う、(作成することが)大切です、(楽しむ方が)よい、絵にかいてみるのもいい、くふうすることがだいじです、(・・・ために)住んだらいいと思います、(いけたら)いいのではないかと思います、(聞けたら)勉強になると思います、(書きかえたり、せつめいをつけたりすると)分かりやすい、(まってみたら)いいと思う、(メモしておく)よいでしょう、(・・・したら)いいと思います、(・・・があれば)感じるができるにちがいない、(がわかりました)ちょうせんしていくとよいと思います、(・・・だから)すばしいと思います、(・・・教えてくれました)朝早い時間に行くほうがいい、(・・・なので)早くねるのがよい、(きれいになって)いいと思いました、(・・・できるので)とても便利だ、(いちばんおもしろかったから)・・・がいいと思います、(・・・になっています)大切なのです、(ですから)必要なのです、(生きていけないのです)必要です、(でも)大事なことがある
			しなければならぬ	身につけねばならない、持たねばならない、(・・・だから)働くべきだと思います、(・・・になったので)感謝しなければならぬ、(つながっている)・・・いかなければならぬ、(知ってから)たいせつにしていかなければならぬと思った、(だから)分け合えないといけない、(・・・なので)考えなければいけない
否定	悪かった、しまったと思いました、(道にまよってしまった)どのように道あんないをすればよかったのか、(・・・ができませんでした)こんなによごれていたんだとおもいました、(・・・だろう)いたずらをしなけりゃよかった	ずるい、ちがう、むずかしい、意味がない、いちばん不幸なことだ、大きすぎる、(切っちゃうのは)ひどい、(・・・は)大変、(ですから)反対します、(役割であるから)おかしいと思います、(でも)難しい	してはいけない	してはいけない、(一年生が楽しめるかどうか)が大事)・・・やさしすぎてもいけない
			絶対にしてはいけない	絶対にいけないことです
理解		わからない、(ちがつているところが)よく分かりました		

8. おわりに

教師が児童生徒に何をどのように評価させるのかということ、すなわち児童生徒の評価の「規準」と「基準」を考える際には、従来、「授業・活動への参加状況」「向上・成長の状況」「学習に関する習慣・態度」「対人関係のあり方」「自分自身の全体的なあり方」等の機軸が考慮されてきた⁽¹⁹⁾。そのような評価の機軸は、児童・生徒の授業における「活動」を構想するときには、指導上の適応性をもっていると考えられる。しかし、一方で、実際の授業では、例えば、本稿で明らかにしたような多様な評価の視点で構成された教科書が使用されている。従って、今日の児童生徒の評価研究においては、国語を中心とした教科書における評価の構造を明らかにし、それに対する児童生徒の評価の指導方法が検討されなければならないであろう。児童生徒は、基本的には、教科書を中心とした学習活動において、その「論理」と「感情」と「評価」を形成していると考えられるのである。従って、児童生徒が学習する教科書の内容を児童生徒の評価能力の重大な発生要因として捉え、国語の教科書等における評価の状況について、教育学的な分析が継続されなければならないであろう。

【参考文献】

- (1) 小野田博一『13歳からの論理ノート』PHP研究所、2006年、21頁。
- (2) 拙論「『道徳』の授業に対する大学生の『感想文』の分析」『道徳教育方法研究12』日本道徳教育方法学会、2006年。
- (3) 拙論「児童生徒の接続詞についての教育学的考察」『北九州市立大学文学部紀要（人間関係学科）第17巻』北九州市立大学文学部、2010年。
- (4) 拙論「児童生徒の感情形成についての教育学的考察」『北九州市立大学文学部紀要（人間関係学科）第18巻』北九州市立大学文学部、2011年。
- (5) 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅰ』金子書房、1997年、224頁。
- (6) 安彦忠彦『自己評価―「自己教育論」を超えて』図書文化、1989年、110頁
- (7) 山下政俊、『評価言の人間化』明治図書、1996年、117頁。
- (8) 拙論、「児童生徒の接続詞についての教育学的考察」、前掲書。
- (9) 『新・児童心理学講座6 言語機能の発達』金子書房、1990年、269頁。
- (10) 橋本重治『学習評価の研究』厚徳社、1984年、124頁。
- (11) 『新・児童心理学講座6 言語機能の発達』、前掲書、359頁。
- (12) 拙論「児童生徒の感情形成についての教育学的考察」、前掲書。
- (13) 梶田叡一、『自己意識研究の現在』ナカニシヤ出版、2002年、107頁。
- (14) 塚野州一『過去、現在、未来における自己の変容過程とその規定要因の検討』風間書房、1995年、209頁。

- (15) 梶田勲一『教育評価』有斐閣、2002年、183頁。
- (16) 橋本重治『教育評価法総説』金子書房、1959年、248頁。
- (17) 『岩波講座子どもの発達と教育5』岩波書店、1980年、7頁。
- (18) Nataliya A. Mentschinskaya, Besonderheiten des Lernens zurückbleibender Schüler, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, S.110.
- (19) 梶田勲一、『教育評価』、前掲書、224頁。