

# 学力評価に関する理論的・事例的研究 (その1)

香川大学教育学部附属教育実践センター  
学力評価に関する研究プロジェクト  
(執筆担当: 湯浅恭正・田上 哲・北林雅洋)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## Theoretical and Case Study on Evaluation of Scholastic Ability (No.1)

Research Project Team for the Evaluation of Scholastic Ability  
(Contributor: Yuasa Takamasa・Tanoue Storu・Kitabayashi Masahiro)

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu, 760-8522

**要 旨** 本稿は「はじめに」にあるように、香川大学教育学部教育実践総合センターにおける平成15-16年度の研究プロジェクト「教育評価に関する研究」の一つである「学力評価」に関する2か年の成果をまとめたものである。本稿は「学力評価に関する理論的・事例的研究 (その1)」として、まずこれまでの研究プロジェクトの全体の議論を振り返り (はじめに)、学力評価に関する2つの理論的な追究、①「教育における学力とその評価に関する一考察-学力をとらえる視座の問題-」と②「『子どもの意見表明権』と評価論の課題」からなる。①は学力ととらえ方について批判的な整理を試み、学力をとらえる視座の問題について考察したものであり、②は「子どもの意見表明権」のとらえ方の違いが端的に現れる論点は赤ちゃんにも意見表明権があるのかどうかという点であり、そのとらえ方の違いを確認した上で赤ちゃんにも意見表明権を認めるというとらえ方に立って、問われるべき教師の専門性や評価論の課題について論じたものである。

**キーワード** 学力評価 学力 学力観 参加 意見表明権

### はじめに 学力評価研究プロジェクトの概要と論点 (湯浅恭正)

本稿は、香川大学教育学部教育実践総合センターにおける平成15-16年度の研究プロジェクト「教育評価に関する研究」の一つである「学力評価」に関する2か年の成果をまとめたものである。今一つのプロジェクトは「学校評価」に関するものであり、この成果は別稿で示される。これら二つのプロジェクトの趣旨として以

下のように研究課題を設定した。「教育評価を巡っては学校への参加論を含んだ学校評価問題をはじめとして、教科学習・総合的学習に関する学力評価問題まで、その検討課題は多岐に渡る。中でも最近では、年齢主義から課程主義への重点移動や、絶対評価による観点別評価の提起、習熟度別学級による指導評価など、学校システムの転換が議論されている。こうした現代の動向を踏まえて、本研究プロジェクトにおいては、①学校評価の研究、②学力(子ども)評価の研究という二つの課題を取りあげる。」

学力評価研究プロジェクトは、平成15年6月から平成17年1月まで12回の会合を持ち、学力評価の理論的検討を進めるとともに、事例検討として、附属学校の事例に加えて、主要には香川県飯山北小学校での「総合的学習」をフィールドとして検討を行った。平成14年度からの総合的学習の本格的実施を視野に入れて、学力評価をどう進めていくか、そのあり方の検討が主要な課題であった。ところが本格実施に移り、その実践と意義や問題の検討がこれからという矢先、学力低下論の再興と総合的学習への消極的見地が示されてきた。こうした情勢の激変を的確に判断するためにも、この2年間の研究から示唆されるものを集約することは意義深い。

以下では、まず本プロジェクトのうち、主に理論的検討において議論された論点を紹介し、今、どのような角度から学力評価研究を進めるべきか、課題を示す。それに続いて、2年間の○学力評価の理論的検討○学力評価の事例的検討という枠組から、学力評価の今日的課題を提起する。なお、個々の論究は、本プロジェクトでの以下のような論点を踏まえつつも、個人の責任で今後の学力評価の方向を展望し、まとめたものである。

#### (1) 学力評価の基準をめぐって

まず、基準（以下では規準も含める）のスケールが学習論としてどう位置づけられるべきかが問われた。一定の基準を設定することは当然の課題であるが、その基準と子どもが学びの目標として意識する基準との間にズレが生ずることは不可避である。学力評価と子どもの自己評価とを結びつける議論としてこうした視点をどう引き取るかが今、学力評価の課題であろう。ポートフォリオによる評価の妥当性について、従来のテストへの批判を通して提起したものは何かを検討する必要性も指摘された。結果の評価とともに過程の評価とそこにおける「自己-仲間-モノ」との関係世界というコミュニケーションの必要性（鈴木2003）など、学習論の視点から学力評価を問い返すことが必要であろう。

基準への意識化は子どもだけの問題ではない。基準の妥当性そのものが一つの仮説であり、基準の作成過程において教師の側に何がどのように意識化されたかも見逃すことはできない。学力評価基準の作成過程における教師の教育観や学力観を問い返す視点が議論された。また基準の設定に囚われて、そのことが教師の評価力の低下を招いているのではないかとの指摘もされた。教材研究と評価の結合など、本来の教育活動に立ち戻る視点も提起された。さらに、基準を通して親がどのような評価観を持つに至ったのか、進学・受験というリアルな枠組みの中で親から見た学習と評価の視点を浮き彫りにすることも課題として示された。相対評価と絶対評価をめぐる親と教師の意識などが課題であろう。

次に、基準の内実に関しては、意欲等の基準をどのようなスパンで評価していくのか、また「わかる」という基準の数値化の可能性、「わかる」とことと自己理解の関連など、これまでも指摘されてきたことだが、改めて学力評価研究の課題として示された。その際、「交流・表現」といった形で示される学び論とそこでの評価基準は学力評価の説明責任を果たしうるのかなど、学びの質と学力との関連も問われた。

#### (2) 学力評価を媒介にした共同の関係をめぐって

学力評価が学びと指導の過程とセットになって追究されるべきことはいうまでもない（安彦2003田中2001）。その際、本プロジェクトでは、まず評価と参加の関係が問われた。評価の選択肢そのものを教師だけではなく子どもとともに作成していく実践を構想すべきではないか、評価への子どもの参加というとき、到達度を示してその範囲での参加に限定していいのかなど、参加論を視野に入れた提起がされた。むろん教育への「参加」論は「関与」を含んで広く捉えられるものである。そのレベルを意識しつつ、また子どもの発達を考慮しつつ学力評価への参加の内実をどう示すかが問われた。

さらに、「評価を子どもに返す」という指導

との一体化については、そこでは教師と子どもとの応答の質が厳しく問われるのではないか、「対話と公開」と特徴づけられたような評価に参与するものの共同－民主性のあり方を追究すべきだとする議論が展開された。

#### 参考文献

- ・ 安彦忠彦「単元レベルでの<評価規準>づくりを」『現代教育科学』2003年7月
- ・ 鈴木直樹「体育科における絶対評価導入に関する批判的検討」『教育』2003年2月
- ・ 田中耕治「これからの学力評価のあり方－<ポートフォリオ評価法>の可能性を問う－」日本教育方法学会編『教育方法』30, 2001, 図書文化

### 教育における学力とその評価に関する一考察－学力をとらえる視座の問題－

(田上 哲)

#### I. 問題の所在

学力をめぐる問題についての議論は不毛な状況に陥りやすい。端的に言えば、学力とは何かということが論者や立場によってまちまちだからである。したがって、その学力を評価するという問題はさらに一筋縄ではいかない問題となる。そこで本小論では、学力のとらえ方について批判的な整理を試み、学力をとらえる視座の問題について考察する。その作業を通して学力評価という営みが教育において有効なものとなるには学力について我々はどのような視座をとることが必要なか明らかにしたい。

問題を少し明確にするために、少し乱暴な問いかけではあるが、最初に次のように問うてみよう。教育において果たして学力評価は必要なものであろうか。今学力評価がなくなってしまうと何か困ることがあるだろうか。このように問われた時に、最初に多くの人の頭に浮かぶことはどのようなことであろうか。筆者も含めて多くの人の脳裏には、高校や大学などの入学試

験のことが思い浮かぶのではなからうか。とすると、学力評価は人をいかに選抜するかということに強く関与していることになるだろう。<sup>1</sup>

おそらくはこのような選抜のための学力評価のあり方とも関連して、学力評価ないしひろく評価が学校現場における教育実践にあまりよい影響を与えていないのではないかという考え方も見受けられる。例えば、内申書を楯に評価で子どもを脅す教師や、意欲や態度の評価が重視されるや、高い評価を得るために積極的に発表しようとする子どもなどの存在が指摘される。また、教師にカウンセリングマインドを求める論調の中で、子どもの話を傾聴し子どもを受容するためには、「評価的な視点を抜きにして子どもと接することが大切である」といった考え方も示される。ここでは、あたかも評価が教師と子どもの教育的なかかわりを困難にする障害として位置づいている。

さて、このような状況の中で必要なことは、学力評価は教育において本来どのような役割を担うものなのかを原理的に押さえていくことではなからうか。言い換えるならば、学力評価が教育の論理に即して行われるとはどういうことを意味するのかを明確にするということではなからうか。

人を選抜するための学力評価や教師と子どものかかわりを困難にする障害としての評価は、本来の教育の論理とは馴染まない、別の論理に沿って行われているものではなからうか。教師や保護者もそう感じとっているのではなからうか。というよりもむしろそういった学力評価や評価のあり方が今や常態化しており、そういった評価のあり方の方から教育をとらえ直すと、本来の教育の論理とは異なる論理があたかも本来の教育の論理であるかのように思ってしまうのではなからうか。

とすれば、問題は如何にして学力評価を本来の教育の論理に取り戻すかということである。誤解のないように言い足せば、もちろん本来の教育の論理なるものが既に確定されてあるものではない。ここで筆者が「本来の教育の論理」という言葉を繰り返すのは、学力や学力評価に

ついて論じている論者は自分のよって立つ教育観を明確にすることなく論じている場合が多いのではないか。あるいはそれを意図的無意図的に隠蔽することによって議論を展開しているのではないかという思いがあるからである。論者各々が教育という営みをどのようなものとしてとらえているか、そこを明らかにした上で学力や学力評価を論じていないことが、学力や学力評価に関する議論を不毛な状況に陥れてしまう大きな要因である。そこを明らかにした上で学力やその評価について論じ合っていくことが、本来の教育の論理とは何かを追究していくことにもなると考えるからである。<sup>2</sup>

## Ⅱ. 学力評価の教育における役割とそれが見失われてしまう理由

### 1. 学力評価の役割

学力評価の教育における本来的な役割とは何であろうか。これを考えるためには、教育という営みをどのようなものとして想定するかが鍵となる。そこで、まず筆者自身の考えを提示しておきたい。最もシンプルな形で表現すれば、筆者は教育という営みはその営みを通して「一人一人の人間がよりよく変わること」であると考えている。

このような教育観に立った場合に、教育における学力とその評価の役割はおおよそ次の二点に集約することができる。

- ①一人ひとりの子ども（被教育者）の（学習・学びの）ために働くもの
- ②一人ひとりの子どもの（学習・学び）に対する教師（教育者）の指導（の反省・改善）のために働くものである。

このような学力とその評価の役割について指摘しているのは筆者だけではない。例えば、吉田は「教育評価には二つの役割があると思っています。教師が自分の実践を反省するためと、生徒の学習を励ますためです」と述べている<sup>3</sup>。

しかし、現実にはしばしば①と②のような役割は見失われ、前述したように「選抜」することがその中心的な役割となっていたり、教師と

子どもの教育的なかかわりの「障害」として機能するようになってしまう。それはなぜであろうか。

### 2. 「学力」概念の問題

ここではまず、「学力」という概念に焦点を当ててみよう。前述したように「学力」は様々な立場で、様々な使われ方をする用語である。したがって例えば、汐見は、「『学力』という概念は、幅が広く、多義的なので、私自身はこれを教育学のキー概念とすることには賛成ではない」<sup>4</sup>と述べている。また、インターネット上で学力低下論に関する論考を展開してきた柏木も「『学力』なるあまりにあいまいな語は、一般の人々を混乱させ、論じる側にレトリックを許す要素を持っているので、今回のように教育そのものを問い直すような議論には使用すべきでない」<sup>5</sup>と主張する。

筆者自身も、「学力」概念について現状を考えるとこういった考え方に基本的には賛同できる。しかしながら、教育現場では、「学力」が教育実践のあり方を規定する中核的な概念として機能している。また、その使用が早々に制限されたり棄却される気配はない。さらに確かな学力の定着のために目標に準拠した評価が導入され、客観的で妥当な学力評価のあり方が模索されている。このような状況の中で、「学力」のとらえ方について整理を試みることは必要であろう。

#### (1) 学力構造と学力観（批判）

ここでは学力のとらえ方について2つの位相から考察してみたい。一つは学力構造を問題とする位相である。もう一つは学力観（批判）を問題とする位相である。

##### 1) 学力構造

前者では、学問・教科や人間の認識のあり方に注目し、子どもに習得させる学力の構造を明らかにしようとする。例えば、測定できる学力と測定できない学力、見える学力と見えない学力、学んだ力と学ぶ力、「知識・理解」と「思

考力・応用力・表現力」<sup>6</sup>等学力を2つに分けてその関連が問題にされる。これは、個人内在的な概念として学力をとらえようとするものと言えよう。このような学力の構造は、具体的に学力評価を行う際の手がかりとして機能するものであり、学力評価の方法を欲する現場の声にも応えるものと言えよう。

ただし、学力が構造として問題にされる際、国語科の学力構造、社会科の学力構造といったように一般に所与の教科等の範中で考察される。そして、その学力の評価は、個人がその教科の学習という限定された範囲・場面の中で、かつある学習が完了したとされる限定された時点において、どの程度の能力を発揮できるかということをとらえるものとなる。言い換えれば、部分的な知識や能力が形成されたかどうか重要なのである。

このように学力の構造を問題にする場合には、そもそも「学力」や「学力評価」の教育における役割についての疑問の余地はない。つまり、構造としてとらえられた学力とその評価については、本来の教育の論理そのものが問われることなく、教育とは子どもが主に教科を中心とした学習において能力を発揮できること、教科の学習において成果を上げることであることを前提とした議論が進められることになる。

## 2) 学力観 (批判)

それに対して後者は、「学力」そのものとの考え方やとらえ直しを問題にする。これは従来からある伝統的な学力観（いわゆる基礎・基本の学力を読み書き算の3R'sととらえるもの）との関係から3つに大別することができる。一つは、①そういった伝統的な「学力」概念はできれば使用しないか使用するにしても限定すべきだというものである。二つ目は、②そういった古い学力観から新たな社会状況に対応するために学力観を変える必要があるというものである。三つ目は、③やはり伝統的な学力観こそが必要だというものである。このいずれかの立場をとるかによって、学力評価についての考え方も異なるものになる。

①は、旧来の「学力」概念が全人格的な値踏み機能をもつことを批判する。そのことによって真の豊かな学び合い（学びの共同体）の成立が妨げられていると考える。したがって、「学力」概念は学業成績だけを指し示すもの、すなわち「生徒や親が進路を選択するための情報を提供する領域に限定し、通常の授業と学習を肥大した『学力』の観念から解放する」<sup>7</sup>ことが必要だとされる。

したがってこの場合、学力評価とは学業成績を測定すること以上でもそれ以下でもないものとなる。したがって、教育においてそれほど重要なものとしては位置づけられないことになる。

②は、学力構造のところで指摘したように、これまでの学力概念が個人内在的な概念だったことを批判し、社会的なパースペクティブをもった概念として学力を捉えなおす必要があると主張するものである。例えば、汐見氏は、従来の学力を「工業社会型学力」と呼び、これからの学力を「脱工業社会型学力」ないし「多文化共生型学力」と形容している<sup>8</sup>。このような捉えなおしと同様に、「知識・理解」を重視する旧来の学力観に対して、平成元年度の学習指導要領改訂時に関心・意欲・態度を重視する「新学力観」が提唱されたことや、基礎・基本の学力を読み書き算の3R'sととらえる伝統的な見方に対して、基礎・基本の学力をExplore（探究）・Exchange（交流）・Expression（表現）の3E'sとしてとらえなおそうという試み<sup>9</sup>なども新たな社会状況に対応するための学力概念の見直しであるといえよう。

それゆえ、この考え方に基づく学力の評価については、従来のようにテストによって量的に数値化していく評価よりもむしろ、学習のプロセスまでを対象にしたかなり質的な評価を工夫していく必要が出てくる。

③は、新学力観のもとに展開された「ゆとり教育」が学力低下を招いたとする学力低下論の中で主張されてきたものである。簡潔に言えば、読み書き算の3R'sを中心とした伝統的な基礎・基本の学力の習得こそが最も重要であ

ることを改めて主張するものである。

ここでは教科の学習において、できる子どもとできない子どもの学力格差が大きくなり、加えてできない子どもの割合が急増していることを問題視される。そして、このままでは、一方では優秀な人材を十分に育成すること（確保すること）ができず国際競争力の観点から見ても日本国家は斜陽していくのではないかと、また一方では、このような学力格差は結果として社会の階層化を一層押し進め、日本国内的に見ても将来の社会秩序に悪い影響を与えかねないのではないかとという考察が展開される。

それゆえ、すべての子どもに基礎基本を定着させる（学力を保障する）ことがまず重要視されることとなり、その上でできない子どもには「補充学習」を、できる子どもには「発展的学習」をといったような個に応じた指導が求められる。したがって、そのための評価には、まず基礎基本の定着を判断するための客観的で妥当な評価の規準と基準を明確にすることが求められることになる。

### 3. これまでの学力観（批判）と視座の問題

新学力観のもとではどちらかというとして上述した①や②の考え方に重点がおかれてきたと考えられる。しかし、2005年現在、学校現場の学力についての見方の主流は③であろう。

筆者は、上述した学力観（批判）について次のような問題を感じている。つまり、「一人ひとりの人間がよりよく変わる」ことが教育であるという立場をとると、これらの考え方の主張は互いに異なるものの、共通した一つの土台の上に成立しているように思われるのである。

例えば③の考え方においては、これまでの社会の延長上にこれからの社会を想定しているといえよう。それに対して、②においては、これまでの社会とは大きく異なるであろう社会を想定している。

しかし突き詰めて考えれば、両者とも、個人についてはこれからの社会の中での適応や成功、国家についてはその繁栄や隆盛、そして秩序の維持を目して展開されたものだと考えるこ

とができる。また、①についても、「学力」が全人格的な値踏み機能をもってしまっていることが学び合い（学びの共同体の成立）を妨げるとしているが、そこに理想的な共同体の有り様を目していることを見てとることができる。

すなわち、①②③に共通して言えることは、社会集団のあり方に照らした、これからのある（べき）社会集団に即した学力（批判）論であるということである。

そして、このような集団の視座にのみ基づいて学力やその評価がとらえられていることが、教育において学力とその評価がうまく機能しない根本的な原因ではなかろうか。

つまり、集団の視座をとることにより、①②③のいずれにおいても一人ひとりの子どもは、他と代替可能な子ども一般として抽象化されてしまう、と同時に外部に立てられた基準によって一人ひとり互いに比較選別される対象になる。その結果、最初にあげた、教育における学力とその評価の役割（①一人ひとりの子ども（被教育者）の（学習・学びの）ために働くもの、②一人ひとりの子どもの（学習・学び）に対する教師（教育者）の指導（の反省・改善）のために働くもの）が見失われてしまうことになるのである。

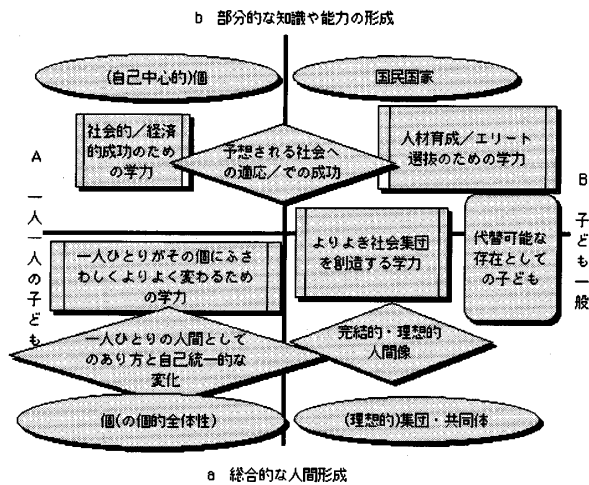
### Ⅲ. まとめと課題—子どもと教師のための学力とその評価へ—

以上のような学力観（批判）のとする視座についての検討を通して、筆者は、子どものとらえ方と学力のとらえ方について次のように図示してみた<sup>10</sup>。

縦の軸においては、学力を部分的な知識や能力の形成の観点でとらえるか、それとも総合的な人間形成の観点でとらえるか。横軸においては、子どもを一人ひとり個のレベルでとらえるか、子ども一般（他の子どもと代替可能な存在）のレベルでとらえるか。この二つの軸から4つの象限を構成することができる。

すると私事的な立場からの子どもと学力のとらえはAb象限に、教育行政な立場からはBb象

図1：子どものとらえ方と学力のとらえ方



限に、観念的な教育論の立場からはBa象限に位置づけることができるのではなかろうか。このような象限に位置づけられる学力のとらえ方を左下のAaで構成される象限へと移動させていくためにねばり強く論を展開し手だてを工夫する必要がある。学力評価もまさにこの点から問い直されていかねばならないだろう。

つまり、学力評価が教育において必要で有効なものになるためには、我々は学力をとらえるための新しい視座を獲得しなければならない。それは、端的に言えば、個の視座である。ただし、ここでいう個の視座とは、Aa象限で構成されるような私事的で自己中心的な個に視座をおくものではない。それは子ども一人ひとりの総合的な人間形成を意図して、その個の個的全体性にこそ視座をおくということである。

注

- 1 教育における「選抜」の問題について、N. ルーマンが教育システムの考察の中で、「選抜」を教育のコード（教育を教育以外のものと区別するもの）としてとらえていることを想起する必要がある（田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマン』勁草書房2004）。ルーマンに従えば、その選抜の基準としての「学力（できる／できない）」が、選抜の方法としての「学力評価」が機能しており、結果として学力評価が社会的利益に結びつくことになる。
- 2 この点で、本当に問題なのは、単に学力とその

評価なのではなく、教育とは何かについての異なる主観的見解の問題、学校が実現すべき「教育」とは何かをめぐる教育の理念の危機である（関曠野「教育・市場・平和」小谷敏編『子ども論を読む』世界思想社2003）。

- 3 吉田孝は、教育評価の不合理性として、本来教師の力量として評価されるべきものが、入学試験では生徒の能力と見られてしまうこと、そして指導とはまったくかけはなれたところで評価結果が利用される点を指摘している。http://homepage2.nifty.com/mus-edu/cool/hyoka.html
- 4 汐見稔幸 『教育からの脱皮』 ひとなる書房 2000 pp.40-41
- 5 柏木 大安 http://home.m05.itscom.net/kashi/index.html
- 6 田中耕治 『学力論の新たな地平』 三学出版 1999
- 7 佐藤学 『カリキュラムの批評』 世織書房 1996 p.439
- 8 汐見稔幸 『教育からの脱皮』 ひとなる書房 2000年 p.41
- 9 山極隆・田中博之 『中学校新教育課程『総合的な学習』をどう創るか』 明治図書 1999 pp.67-70
- 10 筆者の日本教育方法学会第39回大会シンポジウム（2003）提案「学力と個的全体性－「学力」を教育の論理にとり戻す－」の資料中の図を修正加工したものである。
- 11 個的全体性という概念は上田薫が提唱したものである（上田薫・静岡市立安東小学校著『安東小発個を見つめる授業』 明治図書1999）。いわゆる個性はだれもが有しているものであるが、個性そのものが重要なのではない。大切なのは個性的な自己統一であるという考え方である。

「子どもの意見表明権」と評価論の課題  
(北林雅洋)

1. 赤ちゃんにも「意見表明権」はあるのか  
学校で行なわれる評価活動への生徒の参加を強調する議論が、近年、多く見られるように

なった。「総合的な学習の時間」と関連づけて強調されることも多いが、なかには「子どもの権利条約」で示された「子どもの意見表明権」をふまえて、生徒の「参加」を強調するものもある。

たとえば田中耕治<sup>1</sup>は、「子どもの権利条約」が批准・発効されて以降、権利実現の過程に子ども自身が「参加すること」が強調されるようになっているととらえた上で、教育目標を設定する際にも子どもたちの「参加」が不可欠であることを説き、さらには評価行為にも子どもたちが「参加」すべきであること(子どもたちも「評価参加者」であるという考え方)を提起している。そして、「子どもの権利条約」の立場をふまえて「あらためて教師の専門性とは何かを明かにすること」が「次に問われるべき」だと提起する。

しかし「子どもの権利条約」について、特に「子どもの意見表明権」についてはそのとらえ方に幅があり、小論において確認するように、田中も含めた日本の教育学者のとらえ方は限定的なものといえる。「子どもの意見表明権」のとらえ方が違えば、それをふまえて「問われる」教師の専門性も、あるいは教育目標づくりの論理や評価論の課題も、焦点がずれていくことになる。とらえ方の違いが端的に現れる論点は赤ちゃんにも意見表明権があるのかどうかという点である。条約の翻訳文にもいくつかあるが、それらや教育学者も含めた多くのとらえ方は赤ちゃんには認めていない。ただ、一部に赤ちゃんにも認める議論がある。以下ではそのとらえ方の違いを確認した上で、赤ちゃんにも意見表明権を認めるというとらえ方に立って、問われるべき教師の専門性や評価論の課題について論じる。

## 2. 条文とその翻訳

「子どもの意見表明権」は「子どもの権利条約」第12条に示されている。その第一項の英文は以下のとおりである。

States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views

the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child.

これについての翻訳文を三つ示す。

①日本政府訳：締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

②日本ユニセフ協会の子ども向けの抄訳<sup>2</sup>：子どもは、自分に関係のあることについて自由に自分の意見を表す権利をもっています。その意見は、子どもの発達に応じて、じゅうぶん考慮されなければなりません。

③子どもたちによる翻訳<sup>3</sup>：赤ちゃんのうちはむりかもしれないけど、少し大きくなったら、自分に関係あるすべてのことについて、いろいろな意見、思い、考えをもつ。それはみんな、どんだんほかの人に伝えていいんだ。国は、大人たちがぼくらの年や成長をしっかり考えて、きちんと受けとめるように、してほしい。

政府訳では、赤ちゃんには「自己の意見を形成する能力」があるとはとても言えないので、意見表明権は認められないことになる。ユニセフ協会のもものも、赤ちゃんが「自分の意見を表す」とは考えにくいので、赤ちゃんにも意見表明権があるとは思えない表現になっている。そして、子どもたちによる翻訳では明確に否定されている。

## 3. 教育論が陥る矛盾

日本の教育論のほとんどは「子どもの意見表明権」を赤ちゃんには認められないととらえている。そして主に、子ども・生徒が決定に参加する条件と環境をどう準備するか、彼らを権利行使の主体としてどう育てるか、という点を中心に論じている。しかし、それらの議論には少なからぬ矛盾を見出すことができる。

田中耕治<sup>4</sup>は「子どもの権利条約」が主張する子ども観は、子どもを保護の対象とのみみな



すのではなく、この公共社会の構成員として権利の主体であり、したがって権利実現の過程に子ども自身が積極的に「参加」していくことを促すことが重要で、教育目標の設定においても子どもの「参加」は保障されなくてはならない、という。しかし、そうは言っても子どもがどの領域にどの程度「参加」するのは、子どもの発達段階や取り巻く諸条件によって具体的に構想される必要がある、と述べる。では、それを具体的に構想するのは誰なのか。この議論の流れからするとそれは大人・教師によってということになる。子どもの「参加」を重視し尊重すると言いながら、無条件にそれが認められるわけではなく、「参加」として認められるものは大人によって限定される、という矛盾がここにはある。

喜多明人<sup>5</sup>は「子どもの意見表明権」が、「完全に法的に無力な年齢の子ども」と「より成熟したことから、法が部分的な法的能力を与えることができる子ども」との区分のもとで、後者への人権の法的な適用をはかることに関心が付けられていた、として、それが自己の見解をまとめる力のある子どもを前提として、市民社会や自己に関わる司法・行政面での子ども自身の「参加」を担保することになる、ととらえる。このように「子どもの意見表明権」が前提とするのは「自己の見解をまとめる力のある子ども」であり、赤ちゃんはそれに当たらないととらえる喜多は、最近<sup>6</sup>では、子どもたちが自分の意思で人と関わろうとすること、自分の意思でさまざまな活動に参加すること、そのような意見表明・参加への意欲を高めていくプロセスを抜きにして、人々の前で「意見表明・参加権」を行使していく主体が育つはずがない、と思えるようになったという。ここには、権利を行使できる主体に育ち得ていない子どもたちの現状に対する不満が示されている。子どもの権利を尊重することが、その権利を行使できる主体の育成を教育の課題として強調することになり、子どもたちにそのような能力の獲得を強く要請していくことにつながり、さらにそれが権利を行使できない子どもを責め立てる論理に転化する

ことになりかねない。権利の尊重といいながらその行使を迫る、そのような矛盾がここにはある。

従来からよく「授業は生徒とつくるもの」と言われてきた。実際、生徒の参加のもとに授業は成り立つ。ただし、その際の生徒の「参加」は教師にとって肯定的なものばかりとは限らない。私語をしている生徒であってもそれはその生徒なりの「参加」であって、教師はそれを受けとめて授業づくりをさらに工夫してきたのではなかったか。しかし「子どもの権利条約」を受けて教育論において強調されるようになった生徒の「参加」は、大人のように（大人とほぼ対等に）子どもが「参加」することであって、子どものままの「参加」ではない。上記の田中、喜多以外でも、たとえば奥平康熙<sup>7</sup>は「何を、いつ、どのように学ぶかの決定に、学習者自身が参加するという思想は、近代的教育思想に欠けていた」のであり、その点で「子どもの権利条約」は「近代教育思想の授業観を乗り越えることを迫っているのではないだろうか」と述べる。また、中内敏夫<sup>8</sup>も「子どもの権利条約」がことの新段階を画すると指摘した上で、親や教師・専門家などと子ども自身の間での「それぞれの専門性と立場に応ずる権限の分与」に基づいた、目標内容作成のための組織作りに関する精緻な理論研究が「教育の目標内容論」の第一の課題になる、と述べる。どちらも、従来から教師が依拠してきた生徒の「参加」との関連が示されない。新しい「参加」を強調すると従来からの「参加」が位置づかなくなるという矛盾がここにもある。

一方、ごく一部ではあるが赤ちゃんにも意見表明権を認める教育論がある。増山均<sup>9</sup>によれば、障害児や赤ん坊は、「言葉」で「見解」をまとめる力がない子どもだから、「意見を表明する権利」がないという解釈は、全くの間違いであり、「子どもの権利条約」の基本精神に反していることになる。その理由を増山は、赤ちゃんが暑いときやオムツが濡れているときに、むずがって泣いたり、重度の障害児が、外側からの働きかけに対してわずかに反応する場

合のしぐさや目つきや表現も、「見解を表明する力」に含めてとらえることができるからだという。にもかかわらず増山は、子どもに対する自由な意見の表明の権利の保障が一方で子どもたちがこれを歪めて活用することをも生み出しかねないので、子どもたちに対する大人世代からの指導がとりわけ重要になっていると指摘する。赤ちゃんにまで意見表明権を認めておきながら、それを歪めて活用しないよう指導することに大人の責任を見出しているのである。

牧柎名<sup>10</sup>も「意見をまとめる力があるかないかということが問題なのではなく、子どもの意思を確かめるとか子どもの意見を聞くということ」が重要だと指摘し、「三歳の子どもの意思」だって聞かなければならないという。牧が、生まれたばかりの赤ちゃんにまで意見表明権を認めているかどうかは確認できないが、意思や意見を聞いたり確かめたりすることを大人に求めている。

#### 4. 赤ちゃんの「意見表明」とは

概して教育論においては、子どもの意見を尊重すると言いながら、子どもに意見表明を迫るものになっている。そこに旧来の権威主義的な関係を認め、疑問を呈するものもある。例えば小沢牧子<sup>11</sup>は「大人に準ずる能力」を持つことが前提になってしまっていることを問題にし、この条約といえども「大人が上、子どもが下」「子どもは大人に近づいてくるべきもの」という従来の子ども観から自由ではない、と指摘している。そして小沢は「言葉の能力だけに交流の方法を閉じ込めずに、子どもの側から発せられるメッセージを細やかに受けとめるしなやかさを持ちたい」と、子どものメッセージを受けとめる力を大人に求める。

法理論的な検討に基づいて赤ちゃんにも意見表明権があると明確に論じるのは福田雅章である。福田<sup>12</sup>によれば、条約12条が「その年齢および成熟度に応じて正当に尊重される」としているため、意見表明権が段階的に自己決定権に接近し、その結果、意見表明権を限りなく自己決定権に引きつけて、あるいは不完全な自己決

定権と解釈する論者もいるが、審議のたたき台となった当初のポーランド草案に見られるように本来年齢や成熟度とは関係のない概念だという。すなわち意見表明権は、自己決定権とは異なる新たな人権であって、能力次元での成熟度を問わず、およそ人間としての独立主体性を自ら実現する具体的な権利であり、その本質は人間関係を形成する権利だということである。そのことを福田は「自己の存在をそのまま認めてもらえるような人間関係を形成する権利」、「居場所を保障してもらう権利」ともいう。というのも、意見表明権の本質的な重要性を福田は、それが成長発達権の実体的な内容を形成する権利でもあるという点に見出すからだ。欲求や怒りを抑圧・抑制するのではなくて、それらが意見表明として開放されることによってはじめ子どもたちは自律的主体へ向けて成長発達することが可能になるのであり、したがって意見表明権は成長発達権の内実を形成し、成長発達権は意見表明権なしには保障されないことになるというのだ。

このように、赤ちゃんにも認められる「子どもの意見表明権」とは、さまざまな言動を意見表明として読み取り受けとめてもらえる権利、そのように読み取り受けとめてくれる大人たちに囲まれて育つ権利だといえる。したがってそれを尊重するということは、大人のような意見表明を迫ることではなく、まずは子どもがそのままに自由に自己を表現できるようにする、ということである。

#### 5. 評価論におけるいくつかの課題

上のように「子どもの意見表明権」を理解するなら、子どものさまざまな言動をどれだけ意見表明として読み取り受けとめられるかが、大人の責任として、教師の専門性として問われることになる。特に教師は、意図的に子どもたちにはたらきかけようとするわけだが、その際、はたらきかけようとしていること、さらには現にはたらきかけていることが妥当であるかどうかを、子どもの反応を通して、それらを意見表明として読み取り受けとめて、検証していくこ

とが求められる。そのような検証抜きには、意見表明権を保障することはできない。そのような検証がまさに診断的評価、形成的評価なのである。

一般に、診断的評価は実践を開始する前の学力実態を調べることで、形成的評価は授業中の子どもたちの学力状態を把握すること、ととらえられている<sup>13</sup>。しかしそれはあまりにもせまいとらえ方といえよう。「子どもの意見表明権」はそのようなせまいとらえ方を転換して、授業中の子どもたちのさまざまな言動を意見表明として読み取り受けとめて、教師のはたらきかけの妥当性を常に検証していく、そのような評価を求めているのである。実際にそのような評価を教師は授業中にある程度行なっているものであり、それを意識化し自覚的に展開していく基礎になるような理論(=評価論)が、実践をふまえて構築される必要がある。

また、現在のように子どもの「関心・意欲・態度」を評価する(その成績を出す)ことは、子どもの自由な意見表明を困難にすることになるので、そういう視点から評価論としての再検討が必要になる。

#### 注

- 1 田中耕治『指導要録の改訂と学力問題—学力評価論の直面する課題—』三学出版、2002年、pp.121-134。
- 2 Web ページ、<http://www.unicef.or.jp/kenri/syouyaku.htm> より。
- 3 小口尚子ほか『子どもによる子どものための子どもの権利条約』小学館、1995年。
- 4 田中耕治、前掲書。
- 5 喜多明人「子どもの権利条約をめぐる現況と理論的諸問題—教育学の見地から—」、永井憲一編『子どもの権利条約の研究(補訂版)』法政大学出版局、1995年。
- 6 喜多明人「子どもの意見表明・参加の権利をめぐる現代的課題」『教育評論』2004年8月。
- 7 奥平康熙「子どもの権利条約と授業改革」『教育』1994年8月。
- 8 中内敏夫「目標内容論の課題」『中内敏夫著作集

第一巻』藤原書店、1998年。

- 9 増山均『「子どもの権利条約」と日本の子ども・子育て』部落問題研究所、1991年。
- 10 牧征名『自分を生きる—子どもの権利条約を読む—』新日本出版社、2000年。
- 11 小沢牧子『子どもの権利・親の権利—「子どもの権利条約」をよむ—』日外アソシエーツ、1996年。
- 12 福田雅章「問われた先進国日本の『子ども期の喪失』—人間関係を形成する権利としての意見表明権—」、子どもの権利を守る国連NGO DCI 日本支部編『子ども期の回復』花伝社、1999年。
- 13 田中耕治、前掲書、p.25。

付記)・本プロジェクトにご協力いただいた香川県・飯山北小学校の諸先生方にお礼申し上げます。

プロジェクトメンバー及び研究協力者(なお、所属は平成16年度のものである)

プロジェクトメンバー

湯浅 恭正(附属教育実践総合センター長)

林 俊夫(理科教育・教授)

安東恭一郎(美術教育・教授)

高橋 尚志(理科教育・助教授)

北林 雅洋(理科教育・助教授)

植田 和也(学校教育・助教授)

田上 哲(附属教育実践総合センター・助教授)

藤井 浩史(附属高松小学校・教諭)

上村 和則(附属高松中学校・教諭)

谷 政憲(附属高松中学校・教諭)

森田 浩文(附属坂出小学校・教頭)

研究協力者

高橋 浩二(飯山町立飯山北小学校・教諭)

熊野 和久(高松市立鬼無小学校・教諭)

森川 淳一(高松市立花園小学校・教諭)