

教育評価における主観の再検討

—研究者の諸論を手がかりに—

根津 朋実

問題の所在，研究の目的

本稿¹の目的は、「これまで教育評価において主観はどう扱われてきたか」の一端を確認することである。この確認により，二項対立（dichotomy，二分法）的な「主観／客観」図式を脱し，「主観／間主観／客観」（たとえば，小山2021，南浦他2021）へと転換する，理論的な基盤を提供できる。ひいてはポートフォリオ評価等，評価者の組織的な判断を重視する教育評価の方法論に関し，今日的な意義を主張できると目される。

教育評価において，主観を排除して客観性を高める手続きは，以前から実施されてきた（たとえば，梶田2010：27-41）。近年もパフォーマンス評価やルーブリックに関し，主観的な要素が「混入」として，客観性への懸念が表明される（たとえば，宮国他2018：263）。筆者の経験でも，「学習評価の客観性を確保するにはどうすればよいか」，「あるプログラムの客観的な効果を知りたい」といった教育関係者の意見に接する機会は，珍しくない。こうした客観性や客観化への志向は，科学的な裏付けを求める現れと解せるが，評価への苦手意識や嫌悪（根津2020）の「裏返し」かもしれない。あらかじめ定められた「客観的な手続き」に従えば，評価する側は自己（自我）を介入させずに済み，評価する作業への戸惑いや不安を回避できるからである。

教育評価の客観化にとって，主観の排除は必要か。そもそも，主観抜き教育評価はありうるか。たとえば「教育評価は客観的でなければならない」という類の言明は，賛否はさておき一つの主張であり，人間による判断の表明に他ならない。だとすれば，この言明自体，主観的な要素の「混入」は避けられない²。本稿は基礎的な作業として，従来の教育評価における主観の扱いを瞥見する。

研究の課題と方法

次の通り，研究の課題と方法とを設定する。

まず，ここ約半世紀に著された，教育評価関連の和書等10件前後（表1）を対象に，主観や客観，および関連概念の扱いを確認し，整理する。その際，教育評価においてまさに一時代を画した，

表1 対象とした教育評価関連の文献

著者 (刊行年)	文 献 名
続 有恒 (1969)	『教育評価』
中内敏夫 (1976)	『増補 学力と評価の理論』
梶田叡一 (1976)	「教育評価の科学性」
永野重史 (1984)	『教育評価論』
安彦忠彦 (1994)	「『教育における自己評価』 試論」
東 洋 (2001)	『子供の学力と教育評価【第2版】』
天野正輝 (2002)	「教育評価史研究の意義と課題」
橋本重治 (2003)	『2003 年改訂版 教育評価法概説』
渋谷憲一 (2003)	『教育評価の基礎』
田中耕治 (2008)	『教育評価』
岡田純一 (2011)	『評価の探究』
石田恒好 (2012)	『教育評価の原理』

根津作成。出版社・掲載誌等は略、詳細は主要参考文献の末尾に別記した。

formative/ summative evaluation の命名 (Scriven 1967, 根津 2006 : 92-101) 以降に限定した。次にこの整理に基づき、「主観／客観」図式が存在、およびこの図式に解消されない「間主観」や類似概念（たとえば、廣松 1991 : 73-74）の扱いを確認する。これらの結果をもとに、主観や間主観（性）に基づく評価の構想を述べ、結論とする。

本稿の課題や方法には、当然いくつか制約がある。まず、教育評価は教育学や心理学等と関連する学際的な分野であり、それらに関する資料を表1で完全に網羅できたわけではない³。また、約半世紀の研究動向に関心があったため、研究者ごとの論の変遷（たとえば、田中 2007）は扱わなかった。関連して、改訂版等を含め表1以外の資料も確認し、結果的に表1の通り選定したが、遺漏は免れない。さらに表1は、日本の被占領期から1960年代半ばまでの文献を含まない。被占領期から1960年代半ばまでは、占領政策にともなう外国からの各種評価の導入や普及・展開と不可分であり、本稿とは別に扱うべきと判断した。

結果と考察

以下、諸資料から得られた認識を、三点に要約する。

(1) 主観（性）の排除によって客観（性）が確保される。

「主観」に関連する言及は、「客観」に比べて否定的な表現が目立った（表2）。

以上の整理から、「主観（性）の排除によって客観（性）が確保される」という認識を読み取れる。評価の手続き上、主観は「混入」するので除去しなければならない、という認識ともいえる。

表2 「主観」の除去に関連する言及

文 献	引用文 (ページ)
続 (1969)	評定 (測定) の客観性とは、尺度または検査の採点、あるいは判定が客観的であることを言う。採点や判定が人によって変動するようであれば、これは公正なものと、公共性のあるものとも言えない。個人個人の主観の反映にすぎないものである。(214)
梶田 (1976)	近代における教育測定評価論の歴史とは、実は、評価の個人差や歪みをいかにして除去するかという問題を主要な軸として展開されてきたと言ってよい。(16)
中内 (1976)	評価の客観化とは、評価をする者の偏見や気分が評価過程にはいりこむことのないように、そういう意味で、評価を機械的で非人格的なものにすることである。私的な利害感情や、虫のいどころが評価の過程に大量にはいりこむ可能性の多い口頭試問や観察法その他の技術よりも、それが少量ですみうる (もちろん皆無にはならないことはよく知られているとおりである) ペーパー・テストのほうが、ある条件さえ満たせば有効であることは、明白である。(241)
永野 (1984)	広義的教育評価のなかには、ある指導を行ったら、生徒たちの表情は明るくなったとか、他の指導法にくらべて理解しやすいようであったというような、あまり計画的でない観察や、直観的、主観的な判断に頼る「非公式の informal 評価」もあるが、ステイクが論じたのは、計画的な測定や比較をめざす「公式の formal 評価」または客観的評価である。(56-57)
安彦 (1994)	主観というものを、主観的だからだめだというように主張してきたのが今までの科学であった。(8)
東 (2001)	学校での評価はどうして客観的であるべきだと考えられるのでしょうか。音楽や絵は芸術だから主観的な評価が入らなければならないので、学校の教科ならば客観的に評価しても歪まないと言われるかもしれませんが、実は、いわゆる知的教科の場合でも話は同じなのです。(26-27)
天野 (2002)	教育活動の成果をとらえる測定・診断、そして評価の方法には、その妥当性、正確さ、客観性がつねにもとめられる。なかでも教師による主観的な評価を排し客観的な評価の追求には多くの努力が注がれてきた。(4)
橋本 (2003)	客観性 (objectivity) というのは、測定・採点において、採点者の好みや偏見などの個人的判断が影響しない性質のことであって、テストの信頼性を左右する諸条件中のもっとも重要なものである。いわゆる客観テストは、この性能においてもっとも優れた用具である。(34) 客観テスト (objective test) は、主観的に陥りやすい条件をほとんど完全に排除でき、得られる資料の信頼性・客観性においてもっとも優れた技法といえる。(56)
渋谷 (2003)	19 世紀までの主流であった口述試験にとってかわった論文体テストに「評点の恣意性」といった困った問題が明らかにされたわけである。これは、現在叫ばれている「絶対評価」においても同様な問題をやどしていることを示唆する。(92)
田中 (2008)	「目標に準拠した評価」が提起されるやいなや、それは教師の主観的な判断が入りやすい評価であり、まさしくその客観性が問われるという指摘が、マスコミを中心として巻き起こった。そこでは、「目標に準拠した評価 (いわゆる絶対評価)」は教師の主観的な判断が入りやすい評価であり、まさしくその客観性が問われていると指摘されている。(135)
岡田 (2011)	(略) 客観的評価については、評価に客観性が存在し得るのかという難問が残る。つまり、評価者の主観が含まれるということである。(13)
石田 (2012)	観察法、面接法などでは、観察者、面接者の主観が反映して、主観的な測定になりやすい。これらの技術での客観性は、多数回行うか、多人数で行って、それらの結果の一致で保証することになる。(26)

根津作成。

主観（性）に関連する文言を、表2から抜粋する：「採点や判定が人によって変動する」、「評価の個人差や歪み」、「評価をする者の偏見や気分が評価過程にはいりこむ」・「私的な利害感情や、虫のいどころが評価の過程に大量にはいりこむ」、「あまり計画的でない観察や、直観的、主観的な判断」、「音楽や絵は芸術だから主観的な評価が入らなければならない」、「採点者の好みや偏見などの個人的判断」、「教師の主観的な判断」、「評価者の主観が含まれる」、「観察者、面接者の主観が反映して、主観的な測定になりやすい」。これらの文言から、評価者による変動・個人差や歪み・好みや偏見・私的な利害感情・非計画的等が主観（性）やその特徴とされてきた、といえよう。

同様に表2から客観（性）について抜粋すれば、「公正なもの」・「公共性のあるもの」、「機械的で非人格的なもの」、「計画的な測定や比較をめざす」、「歪まない」、「妥当性、正確さ」等となろう。主観（性）に比べ、明らかに望ましいとされる。誰が実施しても同じであり、誰からみても等しいという、いわば認識の斉一性や再現可能性、正確さが客観（性）として重視されてきた、となろう。

興味深いことに、表1・表2の資料は「主観」をさほど厳密に定義せず、図書の索引語も「主観（性）」がなかったり、「客観（性）」に比べ本文の叙述が少なかったりした。「Aの排除によってBが確保される」という論理であれば、排除の対象となるAについて、相応の言及を要するはずである。表2の認識「主観（性）の排除によって客観（性）が確保される」は、むしろその逆と思われる。すなわち、「主観（性）を排除するには、客観（性）を確保する必要がある」と、客観（性）確保の手続きを優先する方向へと進みかねない。これは、目的と手段との転倒や混同にみえる。また、「客観的な手法を採用したので客観的である」とするなら、排除された主観（性）が何を指すか明示されず、同語反復（トートロジー）に陥る。

他方で、主観性の除去による客観性の確保は「一面的」な規範の強制を招きかねないという指摘や、「相対評価」による客観性確保への批判もみられた。

だいたい、客観的であろうとすれば一面的になるというのは、どうしても逃れ難い運命だと思われます。合唱コンクールや絵の展覧会などで、審査員が評価するのを見ますと、専門家といわれる人たちが同じものに対してまったく違った評価をすることにびっくりします。けれども、これを無理に客観的にしようとすれば、審査員に事前にうち合わせてもらって、見どころを統一するよりほか仕方ありません。（東 2001：25-26）

成績配分の不公平観とは、「正規分布曲線」に基づく成績配分を客観的とみる心性に発していることは間違いない。もとより、このような「相対評価」の「客観性」こそが、学力実態を伴わない排他的な競争を激化する非教育的な評価観として厳しい指弾を受け、それを克服するものとして「目標に準拠した評価」が採用されることになった。（田中 2008：135）

いずれの引用も客観（性）を絶対視せず、「主観（性）の排除によって客観（性）が確保される」

という認識に対しても、慎重な立場といえる。関連して、次の引用も興味深い。

観察法、面接法などでは、観察者、面接者の主観が反映して、主観的な測定になりやすい。これらの技術での客観性は、多数回行うか、多人数で行って、それらの結果の一致で保証することになる。(石田 2012 : 26)

主観性の排除ではなく、むしろ主観を重ね合わせることで客観化をはかる、という発想を読み取れる。「多数回行う」・「多人数で行って」・「結果の一致」という表現から、測定の反復または合議によって、誤差の発生や外的基準の不在といった課題に対応し、客観性を「保証する」、といえる。この認識は、後述する「間主観(性)」に近い。

(2) 評価は人間が行う以上、主観を完全に除去できず、完全に客観化できない。

この見出しに関連する言及を、表3に整理した。

見出し(2)の認識を言い換えれば、主観がまったく介在しない評価はあり得ない、だからといって客観化の努力は放棄すべきではない、となろう。この認識は見出し(1)と矛盾するようだが、評価理論とテスト理論との違い(永野 1984 : 29)や、評価と教育との違い(天野 2002 : 21)という指摘を考慮すれば、見出し(1)の認識は主にテスト理論に根差したと考えられる。

表3には、「主観／客観」を区分(分類、カテゴリ)ではなく、連続体(尺度、スケール)とする記述が散見された(たとえば、田中 2008 : 136, 岡田 2011 : 27, 石田 2012 : 44)。これらは、客観性を確保する努力を強調した記述だった。「主観／客観」を二項対立とし中間を認めず「白黒つける」立場と、「主観／客観」の間に「灰色」の「中間帯」を設ける立場とは、同一視できない。明確に「白黒つける」ならば、「客観テストは客観的(だから信頼できる)、観察法は主観的(だから要注意)」となる。一方、「中間帯」を設けると、「客観テストは観察法に比べれば客観的だが、どちらも主観を完全に排除できない」と、二項対立的な「主観／客観」図式を相対化できる。つまり、二項対立的な「主観／客観」図式は、いわゆる「理想型」「理念型」にあたるといえる。

(3) 主観／客観の(二項対立的な)図式に加え、間主観や共同主観に近い見解もあった。

ここまでの整理によれば、主観がなければ客観もなく、かつ、どのような評価も主観を免れない、とされる。よって教育評価において、「主観的な評価」の存在や可能性が導かれる(東 2001 : 23, 渋谷 : 2003 : 7-8, 岡田 2011 : 13)。また見出し(1)の末尾において、主観性の排除ではなく、むしろ主観を重ね合わせることで客観化をはかる、という発想を確認した。この発想からも、「主観的な評価」の存在自体は、否定しがたい。

そこで、主観や主観の重ね合わせに類する言及を確認し、表4に示す。

表4中、「総合主観的」(統 1969 : 133-134)、「評価の間主観的な妥当性の確保」(梶田 1976 :

表3 主観の除去不能に関連する言及

文 献	引用文 (ページ)
続 (1969)	(略) 教育評価における評価結果は、評価者であるところの教育者に対してのみ意味を持つものである。従って、それが直ちに主観的なものであって、客観性のないものであるということにはならないが、他の教育者にも通用するものであるかないかは、第一義的には問題にはならないのである。教育者が集団である場合、評価結果は、少なくとも総合主観的という意味において客観性を持っている。しかし、教育者が個人である場合には、独特の価値観に従って評価し、調整していくことも、大いにありうるわけである。(134)
梶田 (1976)	(略) 評価の判断という点だけに問題をしばったとしても、評価目標や評価基準の選択的設定、評価対象に関する実態把握、把握された実態に対する評価基準の適用、等々、その過程におけるいずれの局面をとっても、評価主体のあり方と切り離して考えることは困難である。この意味において、評価は、本来的な主観性を持つと言わねばならない。(12)
中内 (1976)	私的な利害感情や、虫のいどころが評価の過程に大量にはいりこむ可能性の多い口頭試問や観察法その他の技術よりも、それが少量ですみうる（もちろん皆無にはならないことはよく知られているとおりである）ペーパー・テストのほうが、ある条件さえ満たせば有効であることは、明白である。(241)
永野 (1984)	教育評価の専門家は、自分たちは、生徒の適性、教師の指導、指導後の生徒の能力などを、客観的に「記述」するだけだ、と思いこんでいることが多い。一方、教師たちは、教育評価とは「判断」なのであって、評価の専門家たちは生徒や教師、あるいは指導性についてどれがよい、どれが悪い、といて段階点をつけようとしている、と考えがちである。しかも、そのような判断を下す際に、ある地方、あるいはある学校の教師たちが、地域の実情や学校の伝統などを考慮して、個性的な教育を行おうとしているのに、教育評価をしようという連中は、画一的な基準を持ち出して勝手な判断をしようとする、というような印象を持っている。(58)
安彦 (1994)	(略) そもそも「主観」の働きの方が基本的なものであるので、そのことを抜きにして「客観」などというものは普通有り得ないと考えられる。(8)
東 (2001)	客観的な評価も大事ですが、自己評価も同じくらい大事です。(16) 評価は本来多義的なもので、それを一つのところに落ちつかせるためには、さまざまな恣意的な選択が介入しなければならないということをはっきりみとめる必要があります。「これこそが客観的に判断した君の学力の実体だ」などということは、まさに思い上がったことだと思います。(236)
天野 (2002)	客観的な評価方法や技術の採用が自動的に教育の論理につながっていくものではないことにも注意せねばならない。学習者を指導する論理にどのようにして客観的な評価を位置づけていくかを明確にする作業が不可欠であり、それが欠落するところでは、評価が客観性を確保できたとしても非教育的な評価に容易に転化する危険性が生じる。(21)
橋本 (2003)	客観テスト (objective test) は、主観的に陥りやすい条件をほとんど完全に排除でき、得られる資料の信頼性・客観性においてもっとも優れた技法といえる。しかしながら、妥当性の保証ということになると満点とはいえず、そのためにはかなりの工夫を要する。(56)
渋谷 (2003)	これが教育測定時代の胎動と展開の経緯であるが、今日の視点からわれわれが汲み取るべき教訓は、「先人たちが、測定・評価の主観性を脱却して、信頼性・客観性を高めることにいかに苦心を払い努力しているか」ということである（後にスタークとエリオットの研究として取り上げる）。(86)
田中 (2008)	(略)「目標に準拠した評価」は「教育目標」を評価規準としているから、ただちに客観性が担保されるかというと、そう単純ではない。その場合、「目標に準拠した評価」に現れる主観性は、戦前の「考査」に代表される「主観的絶対評価」のように宿命的なものではない。あえて言えば、それは「目標に準拠した評価」の未熟さの反映であって、あくまでも克服の対象とされるものである。(136)
岡田 (2011)	(略) 評価における主観性という観点からみれば、どのような評価に関しても主観性が完全に払拭されることはない。それでも、客観性を評価のなかに最大限採り入れる工夫を図ることは必要であり、それをめざすことでその評価自体の質が高まるのではなからうか。(27) (略) どのような評価形態であっても、すべての評価のなかには何らかの主観がもたらされることは、厳密には回避できないのである。これはすでに述べた、評価とは、評価者の価値が含まれているという視点からも理解できる。(30)
石田 (2012)	観察法は、客観的で正確な記録によって成立する。記憶に頼ると不正確になり、観察しながらの記録にも限界がある。また、客観性を心がけても、主観性はまぬがれない。工夫と配慮が必要である。(44)

表4 主観や主観の重ね合わせに類する言及

文 献	引用文 (ページ)
続 (1969)	教育評定は、その特性上、客観性を持ち、普遍性を持つために、そこでの価値評定の段階自体が、少なくとも総合主観的に妥当であり、歴史的社会的文化的発展の現段階において普遍性を持っていないといけない。(133) 教育者が集団である場合、評価結果は、少なくとも総合主観的という意味において客観性を持っている。(134)
梶田 (1976)	(略) 教師の主観的認定という形をとった評価は、個別的具体な教育活動とのみ結びついており、その妥当性ということとは、教師の教育的力量と表裏一体のものであった (以下略) (12) (略) 評価結果が教師や学校の手を離れて社会的に一人歩きせざるをえないといった事態においては、評価の手続きと結果に関する社会一般の納得と支持が、必要不可欠になってくるのである。言いかえらば、このような場合には、評価の間主観的な妥当性の確保ということが、大きな社会的教育的課題にならざるをえないのである。(12) (略) 評価の個人差や歪みのため、人が他人の能力や特性、業績等を評価する場合、そのままでは評価結果の間主観的妥当性を保障することが非常に困難になる。(16)
中内 (1976)	たしかに「価値感情」を「主観的」に「露吐」しただけでは、自己主張であっても、科学的な研究ではない。けれども、この見解が、「価値」を取り扱うということは、科学的でないといおうとしているのであったなら、それは、教育学研究のひとつとして行なわれている学力の理論にたいするやや見当はずれの誤解である。(29)
永野 (1984)	教育評価の専門家は、自分たちは、生徒の適性、教師の指導、指導後の生徒の能力などを、客観的に「記述」するだけだ、と思こんでいることが多い。一方、教師たちは、教育評価とは「判断」なのであって、評価の専門家たちは生徒や教師、あるいは指導性についてどれがよい、どれが悪い、といった段階点をつけようとしている、と考えがちである。しかも、そのような判断を下す際に、ある地方、あるいはある学校の教師たちが、地域の実情や学校の伝統などを考慮して、個性的な教育を行おうとしているのに、教育評価をしようという連中は、画一的な基準を持ち出して勝手な判断をしようとする、というような印象を持っている。(58)
安彦 (1994)	(略) 以前から私も言ってきたことで、最近の哲学ではもうほぼ共通理解されているようであるが、客観性というのは別の面から見ると「複数の主観の集まり」だといえる。この面から見ると、たまたまそれらが一致したから「客観」と呼んでいるだけで、そもそも「主観」の働きのほうが基本的なもので、そのことを抜きにして「客観」などというものは普通有り得ないと考えられる。(8)
東 (2001)	親の欲目だの、教師の欲目だの、自分の欲目だのというものは、少なくとも文字通りの客観的評価ではありません。むしろ、主観的な評価です。(中略) 私は教育をする当事者、あるいはされる当事者に送られる評価情報は、こういう欲目を押しつづぶするようなものであってはいけません。親や教師や本人が持っている欲目を押しつづぶさない、むしろ育てていくという条件が正確性・客観性の条件に優先すると思うのです。(23) 客観的にきちんと評価をしようとすればいろいろな技術が必要だが、主観的な評価なら誰にもできると思われるかもしれませんが。けれどもそれは違います。客観的評価であろうと主観的評価であろうと、評価の対象となっている事象を的確にとらえることは必要であり、そのためには、評価資料の質の吟味を欠くわけにはゆきません。(66) (略) ひとりでは、または同じ立場の者だけで評価するのではなく、複数の、しかも立場を異にする人々が討論しながら評価するのが羅生門的な評価の趣旨に合います。(214)
天野 (2002)	客観的な評価方法や技術の採用が自動的に教育の論理につながっていくものではないことにも注意せねばならない。学習者を指導する論理にどのようにして客観的評価を位置づけていくかを明確にする作業が不可欠であり、それが欠落するところでは、評価が客観性を確保できたとしても非教育的な評価に容易に転化する危険性が生じる。(21)
橋本 (2003)	(略) 行動観察法は偶発的に行われるので、組織的でないという欠点もあり、また観察者の主観に左右されやすいという重大な弱点も所有している。それらの危険を排して、正しい観察を行うためには、いろいろな注意と工夫が考慮される。(中略) 客観的に評価するには、いろいろ違った場面や機会ではしばしば観察し、さらに保護者やほかの人々の観察資料も併せて評価するのがよい。(83-84)
渋谷 (2003)	評価活動によってもたらされる記述情報、判断情報を大いに活用し、従来重視されてきた客観性、もっともらしい数値からぬけだし、少々教師の主観が入っても、相互主観性をよりどころとして、一人一人の子どもにもっと大胆に接近し、一人一人の子どもの「育ち」の姿をとらえることが必要とされてきているといつてよい。(7-8)
田中 (2008)	「ゴール・フリー評価」は、「目標に基づく評価」が陥りやすい料理人＝商品管理者＝教師の判断の絶対化や主観化を常に問い直し、教育評価のパワーを常に更新していくための方略と考えてよい。そのためには、何よりもプログラムの効果に関係する人々が積極的に評価行為に参加していくことが求められる。(59)
岡田 (2011)	(略) 主観的評価は、客観的評価と対して捉えられるものであり、端的に述べて自己評価を行った結果である。客観的評価は他者評価や第三者評価といったものを行った結果といえる。(13) 自己評価といえるものは他者評価が行われていても必然と生じる可能性のあるものである。しかしながら、自己評価がどれだけ望ましく行えるかに関しては、どれだけ客観性を保持した状態で自己を捉え得るにかかってくるものであるといえる。(27)
石田 (2012)	また、客観性を心がけても、主観性はまぬがれない。工夫と配慮が必要である。(1) 行動描写法。見るがままに記録をする技術である。実際に行うのは難しいので、録音、録画の機器の力を借りると、繰り返し観察もできる。(2) 逸話記録法。すべて記録するのは大変なので、有意義な行動、状態のみ(逸話)を記録する技術である。事実のみを記録し、解釈は別に記録して、客観性を確保し、主観性を排除するように努める。(44) 3 面接法 (中略) 【短所と留意点】 (中略) ③大変主観が入りやすい技術である。複数で行い、多数の一致により、客観性を確保することである。(46)

12), 「複数の主観の集まり」(安彦 1994: 8), 「相互主観性」(渋谷 2003: 7-8) といった表現が興味深い。いずれも、個人の主観に限定されない複数の主観の重ね合わせを指す、と解せる。二項対立的な「主観／客観」図式に還元されない立場として、複数の主観の重ね合わせを設定する－これを端的に表現すれば、問主観(性)や共同主観(性)(廣松 1991)となろう。

複数の主観の重ね合わせ等とは明示しないが、個人の主観に限定されない手続きとして、反復や他者、組織や参加を示す言及もあった: 「教育者が集団である場合」(続 1969: 134), 「教師たち」・「評価の専門家たち」(永野 1984: 58), 「複数の、しかも立場を異にする人々が討論しながら評価する」(東 2001: 214), 「いろいろ違った場面や機会ですばしば観察し、さらに保護者やほかの人々の観察資料も併せて評価する」(橋本 2003: 84), 「プログラムの効果に関係する人々が積極的に評価行為に参加していくこと」(田中 2008: 59), 「複数で行い、多数の一致により、客観性を確保する」(石田 2012: 46)。いずれも程度の差はあるが、「単独で客観的に」よりも、「複数で主観を持ち寄って」という立場を想定したといえる。

表 4 中、価値と科学との関係(中内 1976: 29)や、評価の論理と教育の論理との違いへの言及(天野 2002: 21)から、教育学は価値や規範の扱いを排除すべきではないという認識をうかがえる。これらは「主観／客観」図式や問主観性とは明言しないが、教育評価における判断、ひいては主観や問主観の容認につながる認識といえよう。

結論

改めて述べれば、本稿の目的は、「これまで教育評価において主観はどう扱われてきたか」の一端を確認することにあった。具体的には、ここ半世紀間の教育評価の関連和書等 10 件前後を対象に、主観や客観に関する記述内容を確認したところ、おおよそ次の三つに整理できた。

- (1) 主観(性)の排除によって客観(性)が確保される。
- (2) 評価は人間が行う以上、主観を完全に除去できず、完全に客観化できない。
- (3) 主観／客観の(二項対立的な)図式に加え、問主観や共同主観に近い見解もあった。

教育評価の客観性を確保するために主観は排除すべきだが、そもそも評価は人間の判断に依拠する以上、主観を完全に除去できない。よって評価の客観性を現実的に確保するには、複数の認識の重ね合わせにより、完全ではなくともできるだけ主観を排除しなければならない－これが本稿の整理で確認された、従来の教育評価における主観の扱いの一端だった。

以上の主観の扱いは、哲学的には、「(略)客観・客体は、そもそも認識の対象である以上、『認識とは独立』ではありえない」(大庭 1998: 329)という「日常的な客観性」(同)に近い。他方、「科学的な客観性」(同)は「認識と独立の存在を要請する客観性概念」(同: 330)を指すが、「誰にも現れないものを『あるがまま』に見る神の視点を暗黙のうちに想定している」(同)と批判される。

直ちに続けて、「こうした擬似神学的な形而上学を取り払ってみると、客観性とは、個人的・私的な観点・利害関心の変換を貫いた主張可能性、ないし自己組織的に立ちあがって通用する間主観的(inter-subjective)な妥当性という以上のことを意味しがたい」(同、下線は引用者による)とも指摘される。「客観性」を「間主観的な妥当性」とみなすこの見解は、前掲(2)(3)の認識とほぼ共通する。

仮に教育評価が「科学的な客観性」のみに依拠するならば、「真実を知っているどこかの専門家が行う、客観的で科学的な教育評価」という認識が当然視されるかもしれない。この認識から「教育評価は客観的でなければならない」という類の言明までは、さほど遠くはない。この種の認識や言明は、前述の指摘によれば、取り払うべき「擬似神学的な形而上学」やその表明にあたる。あわせて、次の二つの警句を想起せざるをえない。

教育現場としては、いたずらに教育心理学の法則をふりかざす学者には用心しなければならない。教室のなかで起っている「事件」を解決することが大切なのであるから。(永野 1984: 162)

(略) 私は、評価に内在する多義性、不確定性を、そしてさらに、人間というものの自体がたえず変動しつづけているものだということを、積極的に、肯定的に認識したいと思います。(東 2001: 238)

以上の警句や本稿の検討によれば、持つべき認識はむしろ逆で、「真実を知らない今ここにいる実践家が行う、主観的で日常的な教育評価」が可能である、となろう。本稿で批判的に検討してきた二項対立的な「主観／客観」図式は、教育評価において前述の「白黒つける」両極端な認識を強いてきた、ともいえる。二項対立的な「主観／客観」図式は、自己と自己以外の他者しか存在せず、自己と他者が画然と切り離された、非現実的な世界を前提とする。現実には、自己と他者の間に組織や社会が存在し、他者や組織・社会によって自己は形成される。ゆえに二項対立的な「主観／客観」図式は、教育評価を含め人間の世界で、常に成立するわけではない。そこで図式を「主観／間主観／客観」へと更新すれば、「真実を知らない今ここにいる実践家や様々な人々が行う、主観的で日常的な教育評価を持ち寄って照合する手続き」と、組織的で現実在即した、「間主観的な」教育評価を新たに構想できる。例示してきた「教育評価は客観的でなければならない」という類の言明は、「教育評価は様々な人々の参加によって客観性を保つ努力をしなければならない」、と読み替えるべきだろう。

新たな図式「主観／間主観／客観」を改めて教育評価に適用し、具体例をそれぞれ構想すれば、主観：個人・自己評価、間主観：組織・羅生門の評価、客観：他者・各種テストや検査、となろう。間主観にあたる組織・羅生門の評価は、個人による自己評価や、組織外の他者による各種テスト等の結果を、人々が持ち寄って照合し判断する手続きとなる。教育評価において従来の「主観／客観」

図式は、客観化を重視するあまり主観を忌避したため、間主観にあたる「人間の組織的な判断」をも結果的に軽んじてきたと思われる⁴。二項対立的な「主観／客観」図式においては、主観と客観とは分断され、かつ主観は排除の対象だった。一方で間主観は、前提や構成要素として主観を擁護するとともに、主観や客観と相互に照合できる。よって羅生門的評価に限らず、ポートフォリオ評価やルーブリック等、人間の組織的な判断に依拠する手続きは、間主観的な教育評価の方法として成立する。主観は「混入」する夾雑物ではなく、人間の組織的な判断にとって不可欠である。

たびたび例示した「教育評価は客観的でなければならない」という類の言明は、往時の教育評価へのテスト理論の導入や展開、蔓延といった、「科学主義」的な時代の認識の残滓かもしれない。この検証は、本稿で対象外とした、被占領期からの検討を要するだろう。課題として記す。

[注]

- 1 本稿執筆にあたり、JSPS 科研費（基盤研究（B）、20H01637）、早稲田大学特定課題研究【2022R-007】の助成を受けた。
- 2 「事実記述と価値づけとは絡み合いうるし、またそうならざるをえない」（バトナム 訳 2006：31 傍点ママ）、「科学は認識的価値を前提している」（同：34 傍点ママ）という主張に負うところが大きい。なお後者は、**formative/summative evaluation** の命名者 **Scriven, M.** による、「あらゆる科学にとって、評価は唯一の必要不可欠な活動である」（Scriven 1983：79）と通ずる。
- 3 田中（2007）は戦後の「代表的な人物の教育評価論を整理・検討」（同：iii）した。同書は全 15 章からなり、序章を除く 14 章に、「代表的な人物」を 1 名ずつ配した（なお、終章はない）。参考までに、計 14 名のうち本稿で扱わなかった 8 名を、同書の章順に記す：青木誠四郎、小見山栄一、正木正、東井義雄、上田薫、板倉聖宣、稲葉宏雄、水越敏行。本稿との重複は、橋本重治、続（續）有恒、中内敏夫、梶田徹一、安彦忠彦、東洋の計 6 名である。同書と本稿とは刊行時期が異なり、検討した文献も同一ではない。また、被占領期から 1960 年代半ばまでの教育評価の扱いや、「目標に準拠した評価と個人内評価の結合」（同：5）といった点も、関心を異にする。
- 4 もちろん、複数人だから合理的な判断を得られるとは限らない。いわゆる「船頭多くして船山に上る」、「集団思考」（groupthink）（松井 2020）といった例がある。

[主要参考文献]（＊表 1 の資料は別記）

- 廣松渉（1991）『世界の共同主観的存在構造』講談社。
- 梶田徹一（2010）『教育評価』（第 2 版補訂 2 版）有斐閣。
- 小山英恵（2021）「主観性／間主観性／客観性」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書、46。
- 松井亮太（2020）「集団思考（groupthink）とは何か：複合集団における集団思考の可能性」『日本原子力学会誌 ATOMOS』62（5）、272-276。
- 宮国泰史・福本晃造・杉尾幸司・古川雅英（2018）「教育評価における客観的評価と主観的評価との関係」『日本科学教育学会年会論文集』42、263-266。
- 文部省（1975）『カリキュラム開発に関する国際セミナー』文部省大臣官房調査統計課。
- 南浦涼介・石井英真・三代純平・中川祐治（2021）「実践の可視化と価値の物語化から見る『評価』概念の問い直しー日本語教育実践における実践共同体構築にもとづいてー」『教育方法学研究』46、85-95。
- 根津朋実（2020）「教師の『評価忌避』に関する試論ー小学校教師のグループ・インタビューからー」『教育目標・評価学会紀要』30、21-30。
- 大庭健（1998）「客観性」廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末本文美士編『岩波 哲学・

- 思想事典』岩波書店, 328-330.
- パトナム, ヒラリー著 (藤田晋吾・中村正利訳) (2006) 『事実／価値二分法の崩壊』《叢書・ユニベルシタス 847》法政大学出版局 (=Putnam, Hilary, *The Collapse of the Fact / Value Dichotomy and Other Essays*, Harvard University Press, 2002)
- Scriven, M. (1967) "The Methodology of Evaluation", in Tyler, R. W., Gagné, R. & Scriven, M., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally & Co., 39-83.
- Scriven, M. (1983) "The Evaluation Taboo", *New Directions for Program Evaluation*, 19, 75-82.
- 田中耕治編著 (2007) 『人物で綴る戦後教育評価の歴史』三学出版.

***表 1 の資料** (別記分, 刊行年順)

- 続 有恒 (1969) 『教育評価』(教育学叢書 21) 第一法規.
- 中内敏夫 (1976) 『増補 学力と評価の理論』国土社.
- 梶田叡一 (1976) 「教育評価の科学性 ―客観性と教育性の問題をめぐって―」『教育学研究』43 (2), 12-19.
- 永野重史 (1984) 『教育評価論』(教育学大全集 24) 第一法規.
- 安彦忠彦 (1994) 「『教育における自己評価』試論 ―知識から知恵へのホロニック・アプローチ―」『名古屋大学教育学部紀要 (教育学科)』40 (2), 1-11.
- 東 洋 (2001) 『子供の能力と教育評価【第2版】』(UP 選書 198) 東京大学出版会.
- 天野正輝 (2003) 「教育評価史研究の意義と課題」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房, 1-22.
- 橋本重治 (2003) 『2003 年改訂版 教育評価法概説』図書文化社.
- 渋谷憲一 (2003) 『教育評価の基礎』教育出版.
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店.
- 岡田純一 (2011) 『評価の探究 これからの生涯学習社会へ向けて』樹村房.
- 石田恒好 (2012) 『教育評価の原理 評定に基づく真の評価を目指して』図書文化社.