

文章作成過程の評価指導に関する課題

— 記述前指導における自己評価を中心に —

井 口 あずさ

(2007年10月4日受理)

Issues about Instructions of Evaluation in the Writing Process

— Focusing on the self-evaluation in the pre-writing stage —

Azusa Iguchi

Abstract. The purpose of this paper is to clarify issues about instructions of the self-evaluation in the writing process for training the ability of self-education. Based on analysis of previous researches, four important issues were led as follows: (1) the instructional process close to the learning process, (2) contents and manners of the evaluation about recognition, (3) manners of the evaluation in the reciprocal activities, and (4) contents of the evaluation in the affective domain according to conditions of students.

Key words: self-evaluation, recognition, instructional processes, contents and manners of the evaluation

キーワード：自己評価，認識，指導過程，評価内容と評価方法

1. はじめに：評価の視点と求められる評価の内容

平成10年度中学校学習指導要領の教科の目標には「国語を適切に表現し、正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。」とある。これについて益地(2002)は、目標の中核は前段で示された言語の能力の育成であり、そのためには、後段で示された「思考力」「想像力」「言語感覚」「国語に対する認識」「国語を尊重する態度」を指導・評価すべきであることが示されているとした。また、今後は「『どのような視点から評価するのか』ということを明確にした上で評価対象を焦点化する」ことが必要であると述べ、「言葉による人間形成」の立場から、評価のねらいに即した3種の視点を示した。すなわち、(1) 総合か部分(下位能力)か、結果の評価(総括的評価)か過程の評価(形成的評価)か、(2) 同一化(社会において生きていく上で誰もが身につけておくべき能力)か個別化(同

一化の基盤の上に立って、その人らしい個性や独自のよさを育てていくこと)か、(3) 認知能力か情意能力か、である。更に、国語科教育においては、到達度評価という同一化の視点とともに個別化をどのように評価するのかということ、「関心・意欲・態度」以外の情意能力の評価も重要であることをそれぞれ指摘した。これは、同一化や認知能力の視点での評価と、個別化や情意能力の視点での評価とを、指導過程でどのように行い、どのように達成させるのか、という問題でもあるだろう。例えば、中学校学習指導要領の「書くこと」の指導事項にある「発想や認識」に示された「ものの見方や考え方を深める」と、同指導事項の「推敲」に示された「説得力のある文章」を、指導過程でどのように評価し達成させるか、ということである。このように現代の中学校における国語科教育では、認知面である言語能力と、それを支える認識や情意等の個別的な下位能力を、どのように関連づけ、どのような方法で育成し評価していくのか、評価内容、評価方法、指導過程の検討が求められているといえよう。

また、藤井(2002)は国語科評価論を4期に分け、

1990年代以降の第4期を、「個を生かし個性を伸長することや自己教育力が中心的な柱とされた時期」とする。この自己教育力は、1983（昭和58）年11月中央教育審議会教育内容等小委員会「審議経過報告」で、今後特に重視されなければならない視点として挙げられ、その柱には「主体的に学ぶ意志、態度、能力など」「学習への意欲」「学習の仕方の習得」「これからの変化の激しい社会における生き方の問題にかかわるもの」があるとされ、平成元年学習指導要領の改訂基本方針の一つとなった。更に藤井（2002）は、平成元年度学習指導要領では、指導の過程における評価の重視、平成10年度版では、継続的な評価の必要性等が示されたこと等を指摘し、平成14年の指導要録の改訂では、成長を統合的にとらえる点など、評価が「学校教育の中だけのものではなく、生涯学習の体系の中の一つであるという視点」が盛り込まれていることを示した。このように現代の中学校における国語科教育では、評価内容、評価方法と指導過程を検討するとき、生涯学習の観点から、言語能力だけでなく言語による認識・思考や情意面を含めて、学習者をいかに総合的に評価・育成するのか、という観点が重要であるといえる。森田（2000）は、表現教育の内容として最も把握しやすいのは、表現に関する知識、技能であり、「人間のものの見方・考え方、感じ方、つまり、（平成10年度）『学習指導要領』にいう『思考』『創造』『心情』『態度』等は相対的に把握しにくいものである。しかし、その把握しにくいものが、逆に、人間の存在の本質に最も深く関わっているともいえる。」と述べ、表現教育では、言葉による認識力の育成と言語表現能力の育成の双方が重要であることを指摘している。

以上より、本稿では自己教育力、自己学習力の育成を視野に入れ、文章作成過程における評価指導に焦点をあて、先行研究で示された評価内容、評価方法、指導過程を検討し、研究上の課題を整理することを目的とする。評価方法は自己評価に、指導過程は記述前のものに注目する。学習者は、認知的な発達段階を考慮し、自己評価が安定して可能となる中学生を想定する。

自己評価は、自身を対象とした自身による評価というが、従来、認識・思考、情意といった外部から把握しにくい心理的構成概念を評価するときに多く用いられてきた。梶田（1992）は自己評価の意義を、学習面と自己形成の面から次のように5点指摘している。

(1) 自分の認識の仕方について認識し、自分の学習の仕方について学習する点、(2) 他者評価との関連で、客観的な妥当性を持つ自己認識を成立させるきっかけとなる点、(3) 自分のあり方を分析的に吟味する点、(4) 自己感情を喚起、深化する点、(5) 自分の次のス

テップについて新たな決意、意欲を持つ点である。一方、本稿で注目する記述前の指導は、直接には主題の設定、取材、構想の各作業を対象とするが、これらは学習者の情意面と関連し、書く文章の質を左右する。とりわけ、書くことが困難な学習者は、何をどのように書いて良いのかわからず学習意欲を失う場合が多く、文章作成過程において記述前指導は特に重要であると思われる。本稿で対象とする自己評価と記述前指導は、平成12年12月教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の「これからの評価の基本的な考え方」で示された、「個人内評価」「学習指導の過程における評価」に対応するものである。なお、「自己学習力」は学校教育で育成するもの、「自己教育力」はそれを包摂し、生涯にわたって育成するものとする。

以下、先行研究を用いて、国語科教育における自己学習力、自己教育力の育成と自己評価との関係をまとめ、自己評価の意義と問題点を整理する(2.)。更に先行研究・実践の、自己評価を取り入れた指導過程、評価内容、評価方法を検討し(3.)、文章作成過程における自己評価指導の課題を導く(4.)。

2. 文章作成過程における自己評価の意義と問題点

2.1. 自己教育力・自己学習力の育成と自己評価

まず、国語科教育における自己教育力、自己学習力に関する先行研究を用いて自己評価の位置づけを整理し、自己評価を指導過程に取り入れるに際して考慮すべき点をまとめる。

井上（1983）は、問題解決過程におけるメタ認知に注目して、自己学習能力の育成に必要なものを指摘した。まず、(1)「自分の認識・思考の仕方そのものを反省する、メタ認知的なスキル」が重要であること、特に「問題解決の仕方に関するものが自己学習能力の育成を考える上で」有益であること。しかし、そうした手順や方法を固定化させないように、(2)「状況に即したものに調節し適応させていこうとするモニター機能としての自己批判能力ー批判的思考力ーをつける」こと、そのためには、「話し合いによる共同学習や子ども同士の教え合いの積み重ね」が重要であり、それがモニター機能へと発展していくこと。更に(3)「子ども自身が問題を解決しよう、考えていこうとする、学習への興味・意欲を持つ」ようにすること。そのためには、(4)「子ども自身に課題を発見させるということ、つまり『課題意識』を持たせる」必要があることを示した。上記の(1)(2)は思考に、(3)(4)

は情意に、(4)は学習内容に関する指摘であると考えられる。

浜本(1985)は、主として学習活動の観点から、「自己学習力」の要素として(1)基礎学力、(2)問題発見力、(3)学習構想力、(4)情報操作力、(5)自己評価力を挙げた。更にこの自己評価力を、(1)－(4)をふまえ、「自分で問題を見だし、主体的に学習構想を練り、情報を操作し、その結果を自分で評価してそれまでの自分を越える認識を獲得する力であり、新しい認識に至った時にそれまでの自分を越えて新しい自己へと自らを変えていく力である」とした。つまり、浜本(1985)のいう自己評価力は、自発性、能動性に支えられた学習方法であるとともに、学習者の認識の深化や変革にもとづく自己形成の力を備えたものである。自己学習の方法であり、同時に自己教育力そのものとして把握されていると考えられる。

また竹長(1993)は、井上(1983)、浜本(1985)等をふまえて「自己学習力」をモデル化した。モデルでは「基礎学力」を技能面として基盤層に置き、「課題発見力→問題発見力」「学習計画力→学習構想力」「資料活用力→情報操作力」「自己評価力(自己モニター能力を含む)」を並列させ、認知面として発展層に置いた。これらの発展層と基盤層をつなぐ中間層として、「自己学習への意欲・内発的な動機」の情意面を位置づけた。この自己評価力は、他の認知面の力とともに情意面と関連し、学習活動の過程や結果に働く力として位置づけられていると考えられる。つまり井上(1983)が指摘するモニター能力等の思考面を含むが、浜本(1985)のいう認識に関する力や自己形成の力は含まない。このように竹長(1993)は、学習活動全般に関係する学習方法として、自己評価の位置づけを示したといえる。

以上より、自己評価は、学習の過程や結果を通してなされるもので、「自己学習力」とそれを包摂する「自己教育力」の育成のための重要な学習方法であり、自己形成に関係するものといえる。この自己評価は、井上(1983)、浜本(1985)、竹長(1993)をふまえると、表1の学習活動に関連すると考えられる。表1のa-eは、基礎学力、関心・意欲などの情意面にそれぞれ支えられており、モニター能力を必要とする。自己評価を取り入れて指導過程を作成するには、このような学習活動を意識的に設定する必要があるだろう。

では、文章作成の指導過程では、このような学習活動を、自己評価内容、自己評価方法としてどのように具体化する必要があるのだろうか。次に、先行研究で指摘されている自己評価の問題点を整理する。

表1 自己評価と関連する学習活動

a	問題を発見し、課題を設定する活動/課題を反省・吟味・調整する活動
b	問題解決に向けて、学習を計画する活動/計画を反省・吟味・調整する活動
c	問題解決に向けて、認識・思考を働かせる活動/認識・思考の仕方そのものを反省・吟味・調整する活動
d	問題解決に向けて、資料・情報を操作する活動/操作の仕方を反省・吟味・調整する活動
e	問題解決の過程や結果を通して、認識を深化、変革する活動

2.2. 文章作成過程における自己評価の問題

2.2.1. 指導過程と自己評価

三浦(2004)が実践の枠組みとして示した評価を、表2に整理する。文章作成過程における評価指導として、表2のa-cのうち、到達度評価、形成的評価、相互評価を取り入れた自己評価が従来多くなされてきたが、問題点も多く指摘されている。第一に、文章表現過程は、直線的に進行するのではなく再帰的(recursive)であるため、指導過程が表現活動と異なること(森田2000)、表現活動の個人差が大ききことである。第二に、形成的評価の評価項目は、客観性を求めるあまり、観察しやすい知識や技能に偏りがちである。そのため、学習者の態度的・情意的側面や、指導目標には含まれない学習者の活動は、評価対象外になることがある(牧戸2004)。第三に、指導過程に自己評価活動を設定する場合、評価項目がマニュアルのような管理的な性格を持ち、主体的な学習者の育成につながらない場合がある(安彦1987)。「学習者に『自分の学習はどうか、きちんとできたか』といった形で、態度や到達度を突きつけるものになりがち」であり、学習の楽しさや充実感と相容れない場合がある(三浦2004)と言われる。第四に、自己評価は客観性に乏しいことが多く指摘されている。大熊(1996)は、相互評価を取り入れた「自己評価能力の育成に焦点を当てた作文教育が急務」と述べる。自己評価の客観性を高

表2 評価の種類

a	評価の時期	診断的評価、形成的評価、総括的评价
b	評価の主体	自己評価、相互評価、第三者評価または教師評価
c	評価の基準	相対評価、絶対評価、到達度評価、(伸び率評価)
d	評価の内容	知識的側面、技能的側面、態度的・情意的側面
e	評価の手段的方法	テスト法、アンケート法、調査法、観察法、制作物評価法、ポートフォリオ法など

める方法については、相互評価の重要性が従来指摘されているが、指導過程の中で、いつどのように相互評価活動を行えば自己評価の客観性が高まるのか、自己評価能力はどのように発達するのか、今後更に検討が必要であろう。

では、指導過程ではどのような自己評価内容が設定されてきたのだろうか。次に、評価内容に関する先行研究を整理し、問題点を指摘する。

2.2.2. 指導過程・評価内容

評価内容は、指導目標に応じて評価観点として多様に示されてきた。指導目標には、学力観、文種、学習者の発達や実態などが反映されるため、評価観点には様々な要素が混在することになる。以下に、評価観点を、認知面に関するもの、つまり文章作成過程の作業結果を評価するものと、認識・思考や情意面など学習者の内面を評価するものとの関係で整理する。まず、認知面を重視するものとして平成10年度中学校学習指導要領が、また、認知面と学習者の内面との関係を整理するものとして、認識力の発達をふまえた福岡教育大学国語科研究室他（1975）、学習者の個別性「個のよさ」を、認知面と情意面との関連で整理した福岡教育大学教育学部他（1986）が、それぞれ挙げられる。次に、学習者の内面を重視する日本作文の会（1958）大村（1962）が挙げられる。大村（1962）は、記述前、記述中、記述後の自己評価観点を情意面と関連させて示した。これらの評価観点は、どれもそれぞれに重要であるが、学習者の内面と書かれた文章との関係を詳細に示すものではない。福岡教育大学国語科研究室他（1975）は、学習者の認識力と文章表現力との関係を学年毎に評価項目として整理したが、項目相互の関係や、指導過程との対応は明示されていない。

一方中洸（1981）は、表3に示すように、多様な評価観点を3つの「視点」と「角度」で指導者の立場から整理し、評価観点を包括的に把握する方法を提案した。「評価の対象」は、書かれた作品、表現活動の過程、表現と理解との知的生活（思考・感動の生活）とした。表3の「視点」は、具体的な指導過程に対応するもの、「角度」は、学習者の系統的な発達や発達の総合的な把握を意識したものと考えられ、上記の「評価の対象」と「視点」は、学習者の内面（「知的生活」「意欲や態度」）＝「ひと」から表現過程の活動＝「こと」へ、その結果として書かれた文章＝「もの」へ、と階層的に整理できる。また千々岩（2003）は、構想作業でどのような内容、どのような質の思考活動が行われたのか確認できるような、自己評価の観点と水準が必要であると指摘する。この構想作業は、学習者の認識・思考や、その結果である取材や主題の設定作業の成果を示し、

表3 評価の観点

a	「こと」の視点	学習者の表現過程における個々の活動はどうか。
b	「ひと」の視点	全表現過程での学習者の意欲や態度はどうか。
c	「もの」の視点	書かれた文章はどうか。
d	「継承性」の角度	学習者は経験や学習成果を生かしているか。
e	「適応性」の角度	学習者は今後の文章表現生活に必要な要素を身につけてきているか。
f	「創造性」の角度	学習者は創意工夫や独自のものを出しているか。

同時に記述する内容や方法を表したものである。したがって、今後重要なのは、指導過程の中でも特に構想作業での評価内容を検討すること、そのためには、学習者の内面と表現過程の活動を、書かれた文章表現との関係で把握し、自己評価観点相互の関係性を整理すること、その上で、指導過程、評価過程が問題解決の過程となるよう検討することである。その際には、自己評価の発達の系統性や、書くことが困難な学習者にも対応できるような段階性も考慮する必要があるだろう。

3. 自己評価を取り入れた文章作成の指導過程の検討

では、文章作成過程における自己評価指導は、先行研究・実践において、どのように工夫されてきたのだろうか。次に、自己評価を取り入れた指導過程を検討し、2.2.で述べた自己評価の問題について、どのような取り組みがなされ成果が見られたのか、またどのような課題が残されたのか整理する。以下、形成的評価に関する実践・研究と自求の評価研究をとりあげる。自求の評価とは、形成的評価の問題点を改善するものとして成田（1999）が提唱した評価である。

3.1. 形成的評価に関する研究・実践

3.1.1. 中島（1985）

本実践の指導過程は、中学3年生を対象に論説文を書かせる11時間構成のものである。学習者の活動の個人差に対応し、学習者の意欲を引き出すために、記述前、記述中の評価は、指導目標でねらった点からのみ行い、評価結果に応じて学習内容を複数パターン用意した。指導過程の工夫として（1）導入部に選択学習とフィールドワークを取り入れた学習を設定する、（2）目標を焦点化して形成的評価を行い、個人作業の進度差を縮める、（3）自己目標を立て意欲的な表現活

動を行う、の3点が示されている。(2)の目標は、主に認知面に関するもの、(3)は個人の情意目標に相当するものである。なお評価内容の設定に当たっては、認知面と情意面を関連づけた目標分析表を用いて目標分類を行っており、認知・情意の両面が意識されたものになっている。

指導過程では形成的評価を4回実施し、毎回指導者の示した項目について自己評価がなされ、第4回では友人3名による他者評価もなされた。第1-3回の形成的評価の項目は、「・が難しい(かどうか)」「感動を与えるものがあるか」「論説文を書くうえでどうなったら満足するか(自己目標の設定)」のように、情意面を含めて2-4通りの中から記号で判断させるものである。また、形成的評価の結果に応じて、次に取り組むべき作業が3-4通り示され、手引きや参考作品など、個別作業の方法が準備された。このように、本実践の形成的評価としての自己評価は、客観性を問題にするのではなく、自身の作業や理解状況を、評価項目に照らして振り返らせるものであった。

しかし学習者は、自身の状況を振り返った後、指導者が与える指示や作業に従うことで、結果として自律性の低い学習になったと推測される。学習者は、指導者の示した自己評価項目に助けられて、表1のaのように問題や目標を見つける機会を得たが、それを表1のb、cやdの活動につなげるための学習内容を設定する必要があったと思われる。例えば、指導者が用意した複数の作業から適切と思うものを選ばせたり、どの作業を選ばいいのか学習者相互で相談させたり、作業の取り組み方を計画させたり、あるいは、指導者の用意した参考作品を比べて情報を集めさせたりというものである。学習者は、このような自身の判断を伴う主体的な問題解決の過程を経ることで、学習意欲を高めることができると思われる。単元開始時の学習者の意欲が低い場合は、本実践のように評価項目に情意を問うものを設定すると、回答しやすくなると思われる。しかし、それはあくまで表1のaの位置にまず立たせるためのものであり、真に主体的な作業を導くには、それだけでは不十分だろう。認知と情意の両面に配慮した評価内容は、自律的な判断を伴う表現過程の活動について評価させるときに、情意面にも有効に働くと考えられる。

3.1.2. 北九州市立大蔵中学校(1976)

本研究は、中学生を対象に、自己評価を重視した構想作業中心の作文指導過程を作成し、実践を通して検証したものである。北九州市立大蔵中学校(1976)は、作文指導改善の観点として、学習者の学習過程に即した生きた指導法の開発、学習者の主体的作文学習の成

立等を示し、構想作業を中心とした指導・評価計画を作成した。構想作業に関して、「構想は、自分の想を見つめ、題材が書き手によって消化されていく過程であり、これによって表現意欲を持ち、主体的表現の基盤が作られる」、「構想は、書く目的と主題が具体的に照応して構成されたものであるから、記述前・記述中・記述後の指導の基底に、常に位置づけなくてはならない」とした。更に、構想の自己評価・相互評価を通して現時点の活動の確認、反省、次への具体的な手がかりを持たせ、構想を確かなものにし、「それを表現の各過程に有機的に照応させることによって望ましい作文能力や作品が形成されていくと考える」とした。このように構想作業を、学習者の意欲喚起、指導過程の中心、評価を通じた質の高い文章作成、のそれぞれに深く関連するものとして位置づけた。

指導過程に関しては、従来の「取材-構想-叙述-推考-評価」という方法では、表現過程の各段階が独立的・部分的であり、次段階との関連づけや一貫した指導ができないことを指摘した。そのため新しい指導過程を設定するに際しては、「取材」「計画」「叙述」の活動を、常に構想と照応させつつ、目的(「主題・意図・要旨」)を展開させることができるようにし、更に評価活動を通して確認や反省、修正に取り組ませるようにした。構想を評価する内容は、例えば「取材」段階では、「不必要なものはないか」、「計画」段階では「中心の部分があるか」等であり、目的と照らしながら構想を評価・修正し、同時に、取材や計画作業を評価・修正させた。このような指導を行った結果、学習者が、「評価項目に従って書きすすめるうち、作文は何を書くか中心(主題・意図)がはっきりしないとだめだということがわかってきた」と述べられている。学習者は、構想に照らし、かつ目的に合うよう複数の作業を評価・修正しながら、書きたい主題や意図を明確に把握し、認識を深めたと推測される。

以上のような構想を中心とした指導過程は、学習過程に即した再帰的な表現過程になっており、かつ、構想の評価を重視することで作文の質の向上につながったと考えられる。また、評価項目は認知面のものであるが、学習者は構想の評価を通して自身の認識を変化させながら、表現意欲等の情意面を高めたと思われる。学習者にとって、同時に複数の作業を評価することは負担が大きいが、手引きを用いたり、共同作業や相互評価をさせ、主体的に判断させたりすることで、表1の学習活動が保証されたと思われる。更に、構想の評価を中心に設定することで、認識・思考面の活動と、表現過程の活動、書かれた文章の質の高まりが、同時に導かれたと考えられる。

今後の研究上の課題として、「心情面の掘り起こしをさらに深化させるために、どのようにするか」「評価の角度の構造化」等が示されている。そのためには、例えば表1のaのように、主題を設定させ、次にbのように、主題という問題を解決するためにはどのように「取材」「計画」すればいいのか考えさせ、c、dのように、多様な情報を用いて主題を多方面から吟味させ、同様に構想も検討させるような自己評価活動を設定することが考えられる。そうすることで、主題を吟味・修正しながら認識の深化が導かれ、意欲だけでなく、成就感や自己認識の変革まで期待できると思われる。このような一連の活動において、「評価の角度の構造化」を設定するとは、主題を多方面から検討し深い認識を導くような表1のcの活動を、評価項目として整理することであるといえよう。

3.2. 自求的評価

自求的評価は、成田（1999）が形成的評価の問題点を改善するものとして提唱した、学習者の「評価要求」行動に注目した評価である。これは自己評価とは異なり、学習者の「評価要求」にもとづいて指導者が行うものである。小学校4年生を対象として説明文を書かせる授業でその検証が行われた。

成田（1999）は、形成的評価の問題点を4点指摘する。すなわち、(1) 学習につまずいた時点と評価の時点、評価の時点と学習のやり直しとの間にタイムラグが生じること、(2) 共通の評価場面、観点・基準で評価するため、個に応じた評価ができないこと、(3) あらかじめ設定された自己評価であり、主体性が育たないこと、(4) 情意の評価が、認知・技能の評価と切り離されてなされることである。これらの問題点を改善するために、自求的評価、つまり「学習者が学習の過程において不断に行っているモニタリング・メタ認知によって、その必要を感じたときに、随時に随意的な観点・内容について他者（教師や友だち）に向けて、自分に対する評価を求める行為であり、かつ求められた他者が求めに応じて評価する」ことが提唱された。これは、「評価は目標に対して行われる」という考えに縛られず、「目標の単位である学習単位を評価単位としなくてもよい評価」とされ、指導過程と直接には関係しないものとして考えられている。

自求的評価という「評価要求」は、学習者の指導者に対する問いかけの行動「ask」のことであり、授業での検証の結果、次の4種に分類された。(1) 「これでいいでしょうか？」という「学習状況に対する承認要求の表れ」、(2) 「これでいいですか？」という「学習状況の可否判断の依頼」、(3) 「（どうやったらいいで

すか？」という「主観的な情報（学習方法や技能）に関する質問や相談」、(4) 「・・・は何ですか？・・・はどうするのですか？」という「客観的な情報（命題的知識・手続的知識）に関する質問や確認」である。評価意識は(1)が最も高く順に低くなるとされる。一方、問いかけを受けた指導者は、即座に承認や助言などの支援を行う。承認は(1)に対して、助言は(2)(3)(4)に対してなされると考えられる。以上より、「評価要求」は、学習の達成状況を自己判断して教師に自発的に報告し承認を要請する行動(1)と、教師への援助要請行動(2)(3)(4)の双方を含むものといえよう。自求的評価では、このような2種の問いかけの行動を「学習者が自発的に自分自身を評価する目的をもって行う」自己評価とし、それと教師による指導、支援、評価が同時になされる点で、従来の自己評価と形成的評価との間に位置づくものとされる。

このような自求的評価の意義として8点が挙げられている。(1) 「指導と評価の一体化」「学習と評価の一体化」がなされていること、(2) 個々の学習者の立場に立った支援ができること、(3) 学習者の自発性にもとづく評価であるため主体性を育成できること、(4) 多様な情意を詳細に評価できること、(5) 学習者の「自己認識」が学習状況と一致するよう修正できること、(6) 学習の達成やそうできない原因を探り次の方針を決定できること、(7) 認知・技能と情意を一体的に評価できること、(8) 問いかけの少ない学習者に対応可能であること、である。このように自求的評価は、学習者の自発的な問いかけに応じて、学習者の学習達成状況を情意面との関係で、個々に随意に評価するものであり、形成的評価を補完する性質のものといえる。また、学習活動で味わう成就感や自問などの内言を、指導者が外部から承認、助言することで、意欲を喚起して学習目標の達成を導くものでもある。それは同時に、自問してそれに自身で的確に助言・援助するという自己評価能力の育成につながる学習方法でもあり、表1のcに特に関連する活動といえる。

一方、自求的評価の問題点としては、(1) 学習者の問いかけと、表現過程の作業、書かれた文章との関係がわかりにくいこと、(2) 学習者相互で自発的になされる問いかけは、自求的評価の対象外であること、(3) 自身で問題を解決するための自律的な問いかけと、問題解決そのものを指導者にゆだねる依存的な問いかけとの区別がなされていないこと、(4) 学習者からの問いかけの生起する条件が限定的であることなどが考えられる。

問題点の(1)に関して、自求的評価は随時になされるものだが、問いかけと表現過程の作業との関係を

整理して自求の評価を指導過程に位置づけないと、問いかけと助言をどのように生かして書く文章の質を高めさせるのか、学習と評価の関係が見えにくいと思われる。例えば、表1のa-dの各段階や、形成的評価の前後で生じた問いかけの内容を、助言とともに整理する方法が考えられる。問題点の(2)に関して、指導者に問いかける際には、自分をよく見せたい、よく思われたいという欲求が生じる場合があるが、学習者相互の問いかけでは比較的少ないと思われる。学習者相互の問いかけや相互支援の中でこそ、意欲などの情意が表出されやすいだろう。問題点の(3)に関して、学習者の情意面の把握には必要な観点だと思われる。問題点の(4)に関して、問いかけの生起には、クラスや教師との人間関係、学習者の発達や性格、情意、認知過程が複雑に関与していると考えられ、問いかけそのものが困難になる場合も多いと思われる。そのため、評価に際しては、学習者の問いかけを待つだけでなく、指導者の意図的な問いかけで学習者がどのように反応するか、という観点も重要になるだろう。

4. 文章作成過程の評価指導に関する課題

本稿の目的は、自己教育力、自己学習力の育成を視野に入れ、文章作成過程における評価指導のうち自己評価に注目して、評価内容、評価方法、指導過程を検討し、研究上の課題を指摘することであった。これまでの検討より、自己評価と関連する学習活動、自己評価の意義と問題点が示され、更に自己評価を取り入れた指導過程、評価内容、評価方法の意義と問題点が整理された。最後に、文章作成過程における自己評価指導の課題を、指導過程、評価内容、評価方法の観点から示す。

まず、指導過程に関しては、学習過程とのずれを少なくする必要がある。具体的には、北九州市立大蔵中学校(1976)のような、構想を中心とした再帰的な指導過程が挙げられる。また、従来の「取材・構想・叙述・推考」のような直線的な指導過程を設定したとしても、後戻りして作業内容を修正する機会を設けたり、構想作業の後に取材作業結果と比較させたりして、何度も作業を吟味・修正できる、柔軟な過程にすることが重要である。そのときに、主題に照らして作業させると、表現の吟味や修正を通して認識が深まり、書く意欲が喚起されるとともに、構想の質、書かれた文章の質も向上すると予想される。

次に、評価内容、評価方法に関しては、第一に、学習者の認識を重視する必要がある。北九州市立大蔵中

学校(1976)が示したように、認識の変化を導く学習活動が、意欲や構想作業の質と関連していると考えられる。具体的には、表1に示した学習活動を自己評価内容とし、指導過程に位置づけることが可能と思われる。自己評価観点を作成する場合は、成田(1999)の示した問いかけの行動に着目し、表1の活動を導くような簡単な問いかけの形式にして、学習者が自問自答できるものにする必要がある。自問自答の内容は、成田(1999)の示した問いかけのうち、学習状況と学習方法に関するものが特に重要になるだろう。学習状況は自身の認識を問うもの、学習方法は認識の変化を導くものとして、表1のcに対応させて設定できると思われる。自身の認識を問うものとしては、北九州市立大蔵中学校(1976)が示すように、特に主題に関係するものが重要である。第二に、このような自問自答による自己評価が難しい場合は、学習者相互で問いかけをさせて、自問自答に慣れさせる必要がある。また、共同作業も重要である。第三に、中島(1985)が示したように、評価内容には、書き手の満足感や、読み手の感動など、学習者の実態に応じて情意を含めた観点を取り入れ、意欲を引き出す配慮が必要な場合がある。

今後は、上述の課題をもとに自己評価観点を作成して指導過程を設定するとともに、指導の有効性を検討する必要があるだろう。

【引用文献】

- 安彦忠彦(1987)『自己評価—「自己教育論」を超えて—』図書文化
- 井上尚美(1983)『国語の授業方法論』一光社
- 大熊徹(1996)「教育としての評価の実践上の課題—作文教育に関する考察」, 田近洵一編『自ら学ぶ力を育てる国語科の評価』国土社, 200-212.
- 大村はま(1962)「中学校・作文の評価をどうするか」『国文学解釈と教材の研究』, 7-13. (『国語教育基本論文集成30国語教育評価論』明治図書, 1993年, 173-182.)
- 梶田淑一(1992)『教育評価 第2版』有斐閣
- 北九州市立大蔵中学校(1976)「構想の評価に着目した作文指導」『教育科学国語教育』明治図書, 215, 199-209.
- 竹長吉正(1993)「『自己学習力』の構造化モデルと国語科教育—生涯学習時代を見据えて—」『国語科教育』全国大学国語教育学会, 40, 20-24.
- 千々岩弘一(2003)「構想メモから評価へ」『実践国語研究』明治図書, 244, 16-19.
- 中冽正堯(1981)「作文教育における評価」, 増淵恒吉・

- 小海永二・田近海一編『講座中学校国語科教育の理論と実践』有精堂, 122-132.
- 中島清志 (1985) 「評価と自己目標を取り入れた論説文の指導」, 陣川桂三・梶田叡一編『形成的評価による国語科授業改革』明治図書, 80-95.
- 成田雅樹 (1999) 『自求的評価の理論と実践—これからの作文評価法のあり方を求めて—』国語教育科学研究所
- 日本作文の会 (1958) 『生活綴方事典』 明治図書
- 浜本純逸 (1985) 「総合単元学習と自己教育力」『現代教育科学』, 339, 35-39.
- 福岡教育大学教育学部・附属福岡中学校 (1986) 『「個のよさ」を伸ばす授業の創造—国語科・「よさ」を意識した自己目標の設定と評価活動のあり方—』昭和61年度研究紀要, 附属福岡中学校 (『国語教育基本論文集成30国語教育評価論』明治図書, 1993年, 433-442.)
- 福岡教育大学国語科研究室 附属小倉中・福岡中・久留米中 (1975) 『認識力を育てる作文教育』明治図書
- 藤井知弘 (2002) 「国語科評価論の整理と総括」『実践国語研究』明治図書, 233, 74-79.
- 益地憲一 (2002) 「国語教育における評価方法と評価内容」『日本語学』明治書院, 21-7, 49-57.
- 牧戸章 (2004) 「形成的評価の方法と試行」, 世羅博昭・三浦和尚編『朝倉国語教育講座5 授業と学力評価』朝倉書店, 142-159.
- 三浦和尚 (2004) 「評価研究の意義と方法」, 世羅博昭・三浦和尚編『朝倉国語教育講座5 授業と学力評価』朝倉書店, 106-125.
- 森田信義 (2000) 「表現教育の研究」, 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一『新・国語科教育学の基礎』溪水社, 23-59.
- 文部科学省 (2004) 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—国語編—』東京書籍
(主任指導教員 迫田久美子)