

中学・高校の国語評価をどのように考えていくか

— シンポジウムをふまえて —

難波博孝

1. はじめに

二〇〇三年八月一日、広島大学国語教育学会で、「中学・高等学校国語科評価について」というテーマのシンポジウムが行われた。登壇者は、徳本孝治氏（広島県立音戸高等学校）、矢原豊祥氏（竹原市立忠海中学校）、雲山由美子氏（滋賀県立水口東中学・高校）で、コーディネーターは難波博孝（広島大学）であった。本稿では、登壇された三氏がまとめられ本誌に掲載された報告を私なりに読みながら、それにシンポジウム当日の議論と私自身の考察を加えて、中学・高等学校の国語科において評価をどのように考えていけばいいか、その示唆を得ることを目的としたい。

2. 三氏の報告から

まず、徳本孝司氏の「高等学校国語科の評価について」についてである。ここでは、最初高等学校の評価の現状と課題が述べられている。高等学校では、目標と評価の関連づけようとする意識が薄く、「高等学校における「観点別

評価」の立ち後れ」が見られるとし、また、「指導過程に対する評価の比率は低」く、従来のままの「結果主義的评价」が観点も明確にしないまま行われていると指摘している。さらに、小中学校に比べ、「高等学校におけるそれ（＝評価基準作り）が極端に低調」であり、「個人レベルではなく学校としての評価の観点の明確化と体系的な「評価規準」および「評価基準」づくりが急務」であるとされている。ここからうかがえることは、高等学校の評価が、個人的・結果的・非観点的なものそのままであるという現状である。

この現状を乗り越えるために徳本氏は、まず「観点別評価」と評価規準の明確化」を主張し、「それぞれの学校の特質に応じた評価規準、およびそれに基づいた具体的評価を行うための評価基準を作成し、併せて何をを用いて判断するかという評価方法についても検討しておく必要がある」としている。つまり、各学校が評価規準／基準と評価方法を時間をかけて開発するべきであり、これなしでは「為にする評価」になると述べている。また「指導と評価の一

体化」をすすめるべきだとし、そこでは、「授業に対する教師の「自己責任」が問われるとしている。

また、「評価規準、評価方法の具体例」として、愛知県立総合教育センターの研究を挙げている。その研究を、「生徒の学習目標が学校間で異なりがちな高等学校で」「状況に応じた取捨選択を行い易くし、他校の参考となりやすい資料」と評価している。

この中で私が注目したのは、「読むこと」の学力に関しては、その捉え方が教師個人個人によって異なるものであり、「目標に準拠した評価」を行うためには是非とも明確化・統一化を図らなければならない学力観である」という徳本氏の指摘である。ここには、学力観(特に読みの学力観)を明確化・統一化しなければ、学校が行う評価に対して説明責任を全うできないという徳本氏の考えが出ている。

最後に徳本氏は、ポートフォリオ評価の可能性を述べその根拠として、

(1) 自己の学習成果を学習者自身が管理することで、学習達成度を学習者が望む時に自己確認できる点

(2) 教師が生徒の学習達成度を短期間のスパンで把握しやすく、学習者への指導助言を適時に行えること

(3) 教師間の、評価の継続性が保てる点

(4) ポートフォリオによる、保護者への評価に関する説明が明瞭にできる点

の四点を挙げている。(1) (2) は従来からポートフォリ

オ評価に対して言われていることであるが、ここで注目したのは、この評価が(3)や(4)の「評価の継続性」や「保護者への説明責任」にあって利点があるという指摘である。

以上のような徳本氏の報告から、評価というものが(その方法だけでなく評価そのものの中味も含めて)、個々の教師ではなく学校全体が、考え実施し責任を背負うものでなければならぬということが浮かびかかってくる。つまり、どのように評価するのかだけでなく、何を教え何を評価するのかということ、さらにその背後にある教育観や学力観をも、学校全体ですりあわせていくことが求められているということである。そしてそのことが、保護者や社会に対する、学校としての責任を果たすと言うことになるのである。

では、評価の変革がすすんでいる中学校ではどうであろうか。矢原豊祥氏の「中学校 国語科における評価―絶対評価」が導入されて―をみてみよう。二〇〇二年度から行ってきた絶対評価導入の準備の中で浮かび上がってきた課題を矢原氏は、

(1) 「絶対評価」と「相対評価」のちがいを理解し、これまでの評価に固執しないよう、教職員の意識改革をしなければならぬ。

(2) 評価の仕方が変わることに対し、保護者・生徒に説

明を行い、学校のアカウントビリティを果たさなければならぬ。

(3) 本稿で行った評価が、他校でも通用する評価であることをめざし、マネージメントサイクルを導入して、絶えず評価の改善を行わなければならない。

という三点を挙げている。

(1) については、矢原氏は二五項目にもわたる改革の観点を挙げている。そこには、シラバスや評価基準の作成、評価場面に合わせた評価方法の開発が挙げられているが、注目すべきは、「こつた煮採点」や「総合問題の合計点」の排除という点と、「説明を求められたとき、評価した者は、全ての人に対して説明責任をもつ」という点、さらに、教科任せにしない評価運営システムの構築という点である。ここには、従来教師個人が、暗黙のうちに(あるいは無意識的な慣習のうちに)行ってきた、評価(と授業内容そのもの)を、学校という共同体全体で責任を負いながら進めていかなければならないという思いが込められている。適当に問題を作つてあるいは観察してそれを足し算して評価(これは評定というべきであろうが)するのではなく、何を教え何を評価するのか(そして何を教えなければならないかも含めて)を学校全体が明確にしていきそのことに学校全体が責任を持つことが求められているというのである。

(2) については、保護者会での説明と各授業での生徒

への説明を繰り返していることが、また、(3) については、矢原氏の所属する中学校の、マネージメントサイクルの実際が述べられている。さらに、評価を明確にした実践例として、「ポスターセッション」(中学二年)という単元の例が挙がっている。この実践では、「評定を意識した総括的評価ではなく、形成的評価で」、「学習者の学習目標の達成状況を把握しながら授業を行」つたとし、「教師が評価を媒介にし、学習者と学力形成のための合意形成を図る」ために、「評価基準・基準を学習者に事前提示し、何をどこまですればよいのかという見通しを持たせて学習活動を展開した」としている。ここにも、教師が指導内容を明確にし、学習者に対して責任を持つという考えが表れている。

最後に矢原氏は、絶対評価の課題として、

(1) 保護者の理解に時間がかかること

(2) 学校ごと、教師ごとに評価の基準の設定の仕方が異なる可能性があること

(3) 個に応じた指導の一層の必要性

(4) ペーパーテストなどにおける「読むこと」と「書くこと」が関連する(クロスする)問題などを、どのように評価していくのか。また、そのような「総合問題」は必要なのか。

(5) 一つの目標として表された「学力」でさえも、複数の「学力」の要素から構成されている。よって、観点別で、目標ごとで評価していくことには限界がある。

(6) 「国語への関心・意欲・態度」はどう評価するのか
教師によって異なり、曖昧である。

(7) 評価についての教師の説明責任が問われ、個人データの蓄積と評価方法などの開示が必要となる。教師の評価力の客観性、信頼性が一層問われる。

の7点を挙げている。ここで重要なのは、絶対評価を押し進めていこうとすれば、(4) (5) (6) のような、(国語科) 学力とは何か、学力はどのような構造をもつか、その中の何を評価すべきなのかという問題に突き当たる、ということである。しかも、そのような学力観を教師が個別に持つだけでなく、学校共同体としての共有の学力観を持つことが求められているというのである。

最後に、雲山由美子氏の「水口東中学・高校における国語科の実践と評価」を見てみたい。雲山氏が勤める水口東中学・高校は、公立中学校を併設した中等教育学校であり、中高一貫教育の実践校である。雲山氏は、この学校の「国語総合」「言語」(高等学校一年)と「Lタイム」(読書タイム)(中学一年)を担当しており、この報告にはそれぞれの科目の年間指導計画が掲載されている。ここには「年間指導計画の作成にあたっては、教科ごとに原案を立て、複数の担当教員が足並みをそろえて進めることを原則としている」としている。

この報告では特に「Lタイム」が取り上げられその実践

内容と評価のありようが述べられている。この科目は、学校設定教科であり、学習目標としては、

(1) 段階的に様々な分野の読書に慣れ、日本語に対する言語感覚を磨き、自分自身の考えを深めよう

(2) 読書を通して、人生や社会に対する視野を広げ、自分自身の考えを文章にしたり、発表したりしよう

となつてゐる。Lタイムの内容は、大きく二つに分かれている。一つは、帯単元としての「読み聞かせ」であり、もう一つは「読書活動」「話し合い活動」「スピーチ活動」などの、読書活動を基本にしたさまざまな言語活動である。

これらLタイムの評価はどのように行われてのであろうか。まず、「読み聞かせ」については「一切生徒への評価はしない」としている。しかし、「生徒の反応やその場の雰囲気には毎回気を配つて」おり、「生徒には感想も聞かない」。一方で、「教師の自己評価は毎時間行つていた」。具体的には、「今回の選書はどうか、自分の読み方は適当だったのか、生徒の座り方に問題はなかったか。」などである。

また、学校司書の先生にも評価してもらつていた。つまり、教師の活動を自己評価と他者評価していたのである。また、生徒には評価されていないようにみえるが(感想を聞いていない)実はそうではなく、読み聞かせのようすから十分把握できただろうと考えられる。読み聞かせは、教師が評価される場ということができらう。

また、「好きな本を読もう」では、「できるだけたくさん

読むことを目標」とされており、また「読書紹介カードの
回し読み」では、生徒同士の相互評価が中心となっている。

また、「読書紹介スピーチ」では、「原稿を見ないで話すこと、
本の一部を紹介すること、はっきりした声で話すこと」と
いう話し手の目標と、「話し手が気持ちよく話せる雰囲気
をつくること、期待感を持つて聞くこと」という聞き手の
目標のもとに、生徒の相互評価と自己評価が行われている。

こういったＬＴタイムの評価のありように対し、雲山氏は
以下のように考察している。まず「ＬＴタイム」のように、
知識の多寡を問うことができない教科の場合、どのように
評価していくべきなのか」と問題設定を行い、その解決と
して年度当初に、生徒自身には個人の目標（何冊読むか、
など）を設定し振り返らせること、教師側はその目標とし
て、一年時には「落着いて読書し、意欲的に授業や読書
記録に取り組むことができる」「幅広い分野の図書を読み、
適切な表現で記録することができる」と設定し、評価の観
点にしているとしている。さらに、ペーパーテストになじ
まない学習は、「学習過程」への評価と「長いスパン」を
見通した評価が必要と述べている。

最後に雲山氏は評価全体について四点挙げて考察してい
る。一つは、教師としての力量の向上についてであり、「主
観的だと思われる評価」は「最も生徒の心に届きやすい」
のだから「主観的な評価眼をも磨いていくべき」としてい
る。二つ目は、生徒を伸ばすための評価であるという認識

をもつことの重要性を指摘しており、「一人ひとりと話を
する中から個々に応じた選書を行い、到達目標を定める必
要」があるとしている。これら二つの点からは、教師が一
人一人と対話しながら生徒の将来を見通し目標をたて、励
ましていく（これが評価そのもの）という評価の姿が見え
てくる。三点目は、ねらい・願いを踏まえた評価について
であり、指導目標には「学校や教師のねらい、願いが込め
られている」のだから「職員全体が、学校の理念や目標を
再認識し、共有しておく必要」で、「個々がバラバラでは
意味が薄れてしまうと指摘している。四点目は、プロセス
を重視した評価についてであり、ポートフォリオ評価を積
極的に取り入れ、「徐々に徐々に水まきをを行っているよう」
に行いながら「目に見えるものとして確かな自信につな
がっていく」形で記録していくことで、個々の学習者の「知
の総合化」を図りたいとしている。

雲山氏の報告からは、現在の評価活動を行うためには、
学校全体での意識の共有が必要である一方で、一人一人の
生徒が今どのような状態でどこに向かうべきかを、じつと
り生徒と対話して考えていくこと、また、一時間や単元
の目標と評価だけでなく、長いスパンを見通した目標と評
価が必要であるということが見えてくる。

3. 次の「評価」に向かうために

三氏の報告からどのようなことが見えてくるだろう

か。報告をまとめつつ私の意見を加えながら述べていきたい。

(1) 共同体としての学校が、社会という共同体に責任をもつということ

三氏が指摘する内容に共通するのは、もはや教育を、單純に、教師個人と学習者という構造だけで考えてはいけない、ということである。教師が行うさまざまな教育活動には学校全体が責任を負っているのであり、生徒一人一人の背景にある保護者や地域、そして社会という共同体に対して、何をどうするのかについて説明責任を負う、ということである。特に税金でまかなわれている公教育については、日本社会全体への説明責任を負っていると考えなければならぬだろう。

(2) 学力観、学力構造観、教育内容観の明確化とすりあわせ

(1) を実行するためには、個々の教師が職人芸的におこなってきた授業を「開示」しなければならぬ。そのうえで学校全体で、何を(教育内容)どのように(教育方法)教えるのか、またそれはなぜか(学力観、学力構造観)についてすりあわせを行わなければならない。例えば、文学教材の授業について、ある教師は作家研究的に、ある教師は受験技術的に、ある教師は社会文化的に教えるとして、

それぞれの教師がそれぞれの「観」を開示し、対話し、すりあわせる必要があるのである。それがなければ、共同体としての学校とは、とても呼べないだろう。ただし、それは一つにまとめると言うことではない。(3)を参照のこと。

(3) 個と対話できる教師

一方で、評価の改革がすすむということは、必然的に個々の学習者に目が向くということでもある。ペーパーテストで測れる学力でさえも、明確な観点が必要であり、この学習者はこの部分が弱いからこのような指導が必要だ、という判断が求められる。まして、音声言語や読者、その他ペーパーテストでは測れない学力については、学習者個々を見守り対話しながら、今何が必要か未来に何が必要かという判断を行わなければならない。雲山氏がいうように、教師は「主観」も磨かなければならないのである。

個と対話できる教師とは、個別の学習者と対話できる教師だけを指すのではない。(2)で見たように学校が共同体として機能するためには、個々の教師のさまざまな「観」のすりあわせが必須である。教師どうしが「互いの立場や考えを尊重しながら」自己の「観」を開示し対話していかなければならない。それはまた、どこかが決めた評価規準に唯々諾々と従うことでもない。まずは、教師が自身の「観」を意識化し言語化して明確なものとして他の教師に呼びかけていく過程で、その人自身にも他の教師にも多くの学び

が起こるだろうし、そのような過程を他の教師と協働で行うことで、自分だけでは気づけなかつたさまざまな可能性が見えてくるだろう。このような過程そのものを「学びの過程」と呼ぶなら、閉じこもる教育を開いていく可能性は、まさにここにあるはずである。同じことは学習者ともできるだろう。

大事なのは、どこまでが共有できどこからが個別的なのか、そしてその個別的なものを共同体としてどこまで認めるのか、ということなのである。

(4) 評価の賞味期限を考える

何をどのように教えるべきかを明確にしていく中で、どうしても避けて通れないのは、評価の賞味期限である。ここで教えていること、ここで学んでいることを、どのようなスパンから評価するのか、敏感でいなければならぬ。例えば、教室でうまくスピーチできなかった学習者は、その時間の評価としては「サポートが必要」なレベルかもしれない。しかし、もしかしたらそのときは、その学習者の心の中では次へのステップを模索しているときかもしれない。そうだとすれば、一単元の評価とすれば見守つていくのが妥当ということになるだろう。あるいは、ある文学教材について、その教師が提示したかった解釈に非常に近い解釈を提出した学習者は、かなり高い評価を与えられるかもしれない。しかし、その学習者は、単にその教師の解

釈図式を自家菜籠中のものにしてにすぎないかもしれない。その学習者が、他の解釈図式を利用できないとしたら、学校を出てからの生涯にわたる言語生活というスパンから考えて、指導が必要ということになるだろう。

つまり、同じ活動に関しても（学習者の活動にしても、教師の活動にしても）どのようなスパンから眺めるかによつて、評価の内容も変わってくるということである。したがつて、どの活動をどのようなスパンから評価するのか、また同じ活動でも異なつたスパンから考えたときに異なつた評価内容が得られるとしたらどのような指導をするべきなのか、について意識的でないならならぬだろう。

4. 最後に

国語科の教育内容の大半は、人文科学に属するものである（言語研究の一部の分野は自然科学であると主張する人がいるかもしれないが、国語科の教育内容としてはあつたとしてもごく一部である。また、自然に関する説明文や評論文も、自然科学の研究成果そのものと考えられるには、時代が古いものが多い）。したがつて中学・高等学校の多くの教師は、人文科学の訓練を受けて教職に就いている。人文科学という学問は、個が個に向き合うものであり、基本的に一人で研究を行う。多くの中学や高校の教員は、「人文科学的職人」の気質をもつことができるだろう。

一方、自然科学の研究者やエンジニアは基本的に共同で

研究を行う。論文や研究成果を発表する際も、共同執筆であることがほとんどである。一人で考え一人で動くことはあまりないだろう。自然科学的な仕事に従事している人々は、共同で何かを行わなければならない故に、徹底的に透明なことばで自分のアイデアや意見を述べなければならぬのである。

国語科の教師が、現在の教育改革、その中でも今回取り上げた評価に関わる改革に拒否感を抱くのは無理もないことである。人文科学的職人としてプライドを持ってやってきたことを、開示し対話しすりあわせて行えというのだから。まるで個（としての教師存在）が否定されたような気がするのではないだろうか。いつもいつも共同でやれというのか！という怒りが聞こえてきそうである。

しかし、今求められているのは、新しい教師モデルである。個に閉じこもる人文科学的職人モデルでも、個が透明化させられる自然科学的研究者モデルでもない（実際の自然科学研究者に個がないといっているのではない。あくまでモデルの話である）。

学校という共同体の中でその一員として社会に対して責任を持ちつつ、教師や学習者個々人と対話しながら互いの「観」を深化させていく教師のモデル。それを「社会科学の職人」と仮に呼んでみることにしよう。経済学や政治学、社会学などの社会科学で常に問題となるのは、マクロかミクロかという問題である。つまり、社会構造や国家という

マクロの問題とそのマクロに属するミクロ（あるグループであつたり、個人であつたり、個人の内部の一心理要素であつたりする）の問題とがどのように関わるのかということであり、どちらの視点で見えるか、また二つの視点のバランスをどのようにとるかということでもある。社会科学は、マクロとミクロとの間を常に揺れ動くのである。

「社会科学の職人」は、共同体の構築と個々の尊厳との両方を図りながら仕事を行う人のモデルである。私は、これからの国語科の教師は、すぐれた人文科学的知識を持ちつつ、仕事場である学校では、すぐれた「社会科学の職人」としても活躍していかなければならないと考えている。また、国語教育学とは、そのような、「人文科学的知識」をもつた「社会科学の職人」を育てるためのテクネーとなるべきだと考える。

（広島大学）