

評価結果の利用と評価活動のあり方

— 文学の授業の場合 —

松友 一雄

(愛媛県立大島高等学校)

0 はじめに

評価活動はどのような目的で行うのか。この問いに用意された解答は「評価によって産出された情報」（以下は「情報」とする）の利用目的であるといえる。この点は従来の評価論において十分に言い尽くされてきた事実であろう。しかしその一方で我々教師は子どもたちの成績をつけることに終始して、その利用という点にはなかなか至らないのが実態である。

このような現状は、どのような原因によるものなのであろうか。様々な原因が存在していると考えられるが評価理論上の問題点としては以下の点にその原因があると考えられる。

- ① 評価目的を達成するための具体的な手順が明らかにされていない。
- ② 評価目的が教科の教育内容に即して詳細化されていない。
- ③ 評価目的に即した解釈（情報産出）のあり方が明らかにされていない。
- ④ 解釈者（情報産出者）と利用者（情報利用者）が明確に区分されていない。
- ⑤ 産出される情報が固定的で利用目的に応じたものになり得ていない。

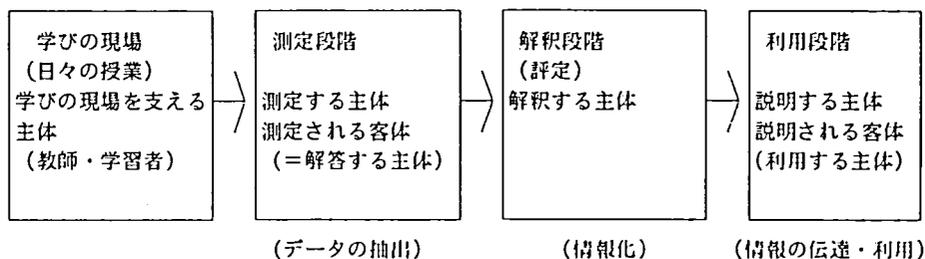
このような原因による情報利用の閉塞状況は、評価活動自体を形骸化し、点数化された情報を解釈することなく安易に利用する結果を招いている。しかし、評価活動は本来、学びの実態を他者（学びに関与する主体も含む）に説明する行為である。つまり学びの実態を客観視し、それを伝達可能な形に情報化し利用者へ示す行為である。このように考えるとき、現在の評価活動の情報利用の方法の不十分さ、情報利用者の狭さが浮き彫りになってくる。このような現状を改善するためにも、先に提示した点の改善が行われる必要があると考えられる。そこで本論考においては、評価活動における情報産出者と情報利用者を評価目的に応じて明らかにし、文学の授業という学びの実態をいかなる他者に対してどのように説明していくのかという点を明らかにしていくこととしたい。

1 評価活動に関わる様々な主体

評価活動は、「測定」「評定」といった切り離された行為を指すのではなく、学びの実態を利用者の利用目的に応じた形で産出する一連の過程として捉えるべきである。つまり評価活動という一連の行為は、学びの実態を他者（学びの主体を含む）に説明する行為であるといえる。つま

り、評価活動では、利用者が理解しやすい情報を産出することを重視すべきなのである。このように考えると、評価行為自体の妥当性や信頼性を決定する要因は、測定方法と評価する対象との関係のみに終始するのではなく、「情報利用者の利用目的」と「情報の形態」において再検討される必要がある。

そこで、評価活動を情報の産出・利用過程として捉え直すと、評価活動に関わる主体は「評価する側」と「評価される側」といった単純なものではないことが分かる。そこで、評価過程に即して、そこに関わる主体のあり様をまとめると以下になると考えられる。



この表によると、従来行われてきた評価は「測定する主体」＝「解釈する主体」＝「説明する主体」＝「教師」であり、「測定される主体」＝「説明される主体」＝「学習者」という構図を取っていることが分かる。従来の評価活動では、主体と客体の関係が固定化されているため、情報の利用幅を狭めている。そこで上図のように、客体として捉えられているものの主体的側面を意識していく必要がある。

また、「測定する主体」が「解釈し説明する主体」であることと「測定される主体」が「説明される主体」であること、この完全に無条件に分化された評価活動に対するスタンスのあり様が、「評価する側」と「評価される側」に単純に二分化された評価活動に対するスタンスを作り出していることが分かる。

しかし実際には、「学びの現場を支える主体」以外は、産出された情報の利用目的に応じて変動するものであり、各段階におけるスタンスは一貫性を持つものではない。例えば、「測定する主体」と「解釈する主体」は同一である必然性はなく、むしろ非常に限られた情報利用の目的の場合に同一となり得るのである。

このような評価活動に対する固定的スタンスの解体は、評価活動自体のあり方の改善によって現在進められている。例えば「自己評価」や「相互評価」などがその可能性を持つものとして考えられる。しかし、現在のこの点に関する研究や提示される方法自体に検討を加えてみると、依然として「評価する側」と「評価される側」といった固定的なスタンスによって研究が進んでいることが分かる。つまり、「評価する側」に学習者を立たせ、「評価される側」にも学習者を立たせ、自らが自らを評価するという行為として捉えているということである。このような捉え方の問題点は、「解釈する主体」の欠如のため、評価目的に即した情報を産出することが困難な点にある。「自己評価」や「相互評価」における教師の援助は「評価の視点の提示」に終始している。この点は「評価する主体」＝「測定する主体」という立場が意識されているためであると指摘できる。しかし、実際には学習者は測定はするけれども解釈が出来ない、つまり情報化が出来ないために、自己の学習成果を明確に把握することが困難になってしまう。

「測定段階」において情報の産出に関わる指標は客観性の高さであるという点は従来から指摘されている点である。この段階を学習者に任せるということは、いかに客観的な評価の観点を設けようとも、抽出されるデータは主観性を混入したデータとなってしまう。真に学習者に効果的な「自己評価」を目指すのであれば、「解釈する主体」や「説明する主体」としての学習者の立場を作り出すべきではないか。解釈段階では情報の利用目的に即してある程度主観性の混入する解釈が必要とされる。例えば、一つのデータに対して「自己内尺度」によって導き出されたデータは主観性を伴うものである。

このように考えると、評価活動全体は情報の利用目的によって規定されるべきであるということになる。そこで、この考え方に基づいて具体的な評価活動のあり方を模索していくこととする。

3 情報の産出と利用目的

本項においては、具体的な授業場面に即してその評価活動のあり方を考えていくこととする。そこで、先の項において指摘したように、情報の利用者を分類の軸として設定し、情報の利用目的を明らかにすることとする。

情報利用の目的は「学びの場を支える主体」が「利用者」である場合と、それ以外の人々（保護者を初めとする学びの場に関接的に関わりを持つ主体）が「利用者」である場合の二つに大別することができる。そこで、具体的な授業過程に即して情報の利用目的と情報の形態の関係を明らかにしていく上で、情報の利用者を、学習者と授業者に限定して考察を進めていくこととする。

また、この観点とは別に授業過程との関係から、評価目的を分類することができる。文学の授業過程は、その展開が学習者の読みの過程や深まりと密接に関係づけられながら作成され、進められていく。この点を念頭に置きながら、評価目的を明確に把握するとすれば、その観点は、各評価タイプの機能と授業過程との関係にあたるものと考えられる。そこで、二つ目の観点として、各評価タイプの機能による分類から評価目的と情報のあり方を考えていくこととする。

更に具体的な情報の利用を考えた際、文学の授業において産出される情報の記述形態が観点として考えられる。この点はすなわち、学習者の読みとして情報化するのか、それともその背景となる国語科において目指される学力として情報化されるのかという点の違いであると考えられる。

そこで、本項においては以上の三点を観点としながら、評価目的と情報のあり方の関係を考えていくこととする。

① 診断的評価（授業前及び導入時）

	学習者	教師
評価	1 治療的指導効果 2 これからの学習に対する準備 a 教材に対する矛盾点の意識 b 以前に行った学習（教材）との関連性の意識 c 指導者の意図の意識	1 学習者の治療的指導 a 必要とされる知識及び技能が 備わっているかという点を把握する b 学習者の継続的な欠点を把握する
目的	(例) 学習者自身の読みの構えの抽出と情報化 学習者自身が行うことによって、教材に対して学習者自身がどのようになっているかを自覚化させる。	2 授業案構築のための情報獲得 c 学習者の教材に対する興味・関心の把握 d 学習者が教材に対して持つ矛盾点の把握 e 学習者の読みの傾向の把握

情報 の 形 態	1 到達水準による情報形態 技能や知識を項目化し、到達水準に よる達成度を明確に示す	1 a 項目の分類及び細分化によつて 学習者の既得知識及び能力を 明確に把握する
	2 a 具体的な教材の読みつくりの形で示す。 他の学習者の矛盾点を網羅し列挙する	b 抽象的な技能や能力を項目と して到達水準に位置づけを行い 欠点の判断を行う
	b 抽象的な技能の蓄積を学習者に意 識させるために、前から教材という 観点から情報を作成する	2 c 興味・関心は作品全体に対し て持つものも作品の分類による 情報化の必要がある。前者はか ら後者へ向けて情報化すると する。前者は授業の構築にお けるため、教材の度合いを 情報化する。
	c これは、評価自体に投影されてい る教師の意図を学習者が意識 するものとして学習者に伝 達する必要はない	2 d 矛盾点の集中的度合いやば らつきを教材上に展開し情報 化する。この点は授業の展開 の目標とするため、教材の 度合いを情報化する。
	(例1) 情報の記述に際しては、学習者の 産出した内容をそのままに記 述し、漠然とした視点を持た せる効果を生かす。	2 e 学習者が教材に対して行った 初読を傾向として情報化する ため、授業の構築に際して 学習者の反応を抽出し、その 中から学習者の傾向を探り、 記述される必要がある。
	(例2) 学習者の様々な読みつくりの傾 向を学習者の位置づけに基づ くグループにまとめて提示す る。	

診断的評価において産出される情報は、これから行われる授業に効果的に寄与するものでなくてはならない。情報の記述の方法は、上の図においても述べたように、技術や知識等を項目化したものと、具体的な読みの形で教材上に展開したものがあられる。両者は評価目的の違いで分けられる。また、情報の形態としては集中の度合いやばらつきとして情報化する場合と傾向として何らかの観点において情報化される場合がある。しかしいずれにせよ利用者の利用目的に相即した情報形態である必要がある。

「授業者」が「利用者」である場合、情報の利用目的はこれから展開される授業をいかに構築していくのかという点に寄与するものであるといえる。具体的には、「学習者の読みの傾向」や「学習者の教材に対する興味・関心の度合い」等、学習者の教材との関わりを情報化することであるといえる。そこで産出される情報は、授業構築に寄与する形に記述される必要があるため、授業に参加する全ての学習者の反応を抽出し、その中から学習者の傾向を探り、記述される必要がある。

これに対して「学習者」が「利用者」の場合、これから授業に取り組むにあたって、どのような力が必要か、どのような力が不足しているのかという点を認識することに寄与するものであるといえる。そこで産出される情報は、学習者が学びの場に参加するための準備に寄与する形で記述される必要がある。つまり、情報は授業を進めていくために必要となる力を指標とし、学習指導目標に即して情報を産出することとなる。

4 評価目的に応じた情報の記述形態

先の項において明らかにした情報の内実は、測定によって得られたデータに対して、評価目的に適する解釈を加えたものであった。そこで、前項を受けて本項では、解釈法と情報の関係を明らかにしていくこととする。

そこでまず、本項において教育評価論におけるこれら解釈法のあり方を明らかにすることとする。

そもそも解釈法とは、テスト法によって抽出された素点に対して何らかの基準に基づいて解釈を加えることをいう。そして解釈法の機能的差異は、この基準の所在の差異によるものであると考えられる。現在の教育評価理論においては、この基準の差異を三つに分類し、それに反映する形で解釈法も三つに分類されている。すなわち、相対的解釈法・絶対的解釈法・個人内解釈法の三種類である。

これら三種類の解釈法は歴史的に見ると、相対的解釈法及び絶対的解釈法は古くから用いられていたようであるが、それを理論的に顕在化したのは、E. L. Thorndikeの1918年の論文、「The Nature, Purpose, and General Methods of Measurement of Educational Products」であった。氏はこの論文の中で教育測定を「平均誤差法」(Method of average error)と「正誤のケースの方法」(right or wrong cases)の二種類に分類した。この定義は現在の解釈法の分類の原点となる定義であり、前者は「相対的解釈法」、後者は「絶対的解釈法」と結びついている。また個人内解釈法は、古くからあった前の二つの方法では産出できない情報の形態を産出するもので、私見ではあるが、H. B. Lymanの1963年の論文、「Test Scores and What They Mean」の中で「換算点」のパターンとして定義されたものであると考えられる。

そこでこの三種類の解釈法がいかなる定義において教育評価論に位置づけられているのかという点を以下にまとめてみることにする。

	評価の基準	その基準の性格		記述の方法
絶対的評価	教育目標達成の有無・程度	教育目標に対し直接的	学習者に外在的	1 合・否 2 素点(正答率) 3 段階評定(内容) 4 誤答分析
相対的評価	所属する集団の成績分布	教育目標に対し間接的	学習者に外在的	1 順位 2 段階評定(比率) 3 パーセンタイル 4 偏差値
個人内解釈法	同一の学習者の示す教科・目標や過去の時点での成績水準		学習者に内在的	1 長所・短所 2 進歩・習熟の状況 3 プロフィール 4 成就値

以上のようにまとめてみると、それぞれの解釈法がそれぞれの特性に応じた情報を産出することができるという点が見えてくる。それは、唯一絶対的な解釈法の存在を希求するべきではなく、この三者をその特性を考慮してどのように体系化すべきなのかという点を研究の方向性として設定していく必要を示唆している。そこで、各階級法の有効性の範囲を明確にするため、それぞれの長所及び短所を以下にまとめることとする。

① 絶対的解釈法

(長所)

- 1 個人や集団の真の学習の成功や失敗並びにその到達度が把握できる。
- 2 学習者への正確なフィードバックが可能となる
- 3 他の集団との共通する基準が設定でき、様々な対象を正確に位置づけることができる。

(短所)

- 1 基準となる教育目標の分類・具体化・関係づけなどが困難であるため信頼性が低下する
- 2 記述の方法が相対的評価と近似しているため、没個性化が起りやすい。
- 3 手間がかかる。

② 相対的解釈法

(長所)

- 1 ある集団内においては極めて客観的な解釈が行える。
- 2 基準となる目標の行動目標化・具体化が行いにくい場合、別の基準として存在し得る。
- 3 異なる観点を共通の基準において位置づけることができる。

(短所)

- 1 個人の真の能力・成績を示さない。
- 2 結果主義的把握に陥りやすい。
- 3 集団のあり方の差異がそのまま評定の反映されるため、信頼性が著しく低い。

③ 個人内解釈法

(長所)

- 1 今日の個性教育に適している。
- 2 横断的解釈が可能となり、診断的側面が強調され得る。
- 3 縦断的解釈が可能となり、学習の累加性が情報化できる。

(短所)

- 1 集団内の位置づけが欠落し、情報自体の客観性が低下する。
- 2 他の解釈法から得た情報を前提とするため、この方法自体では独立できない。

このように各解釈法の特徴を把握してみるとより一層、この三者が様々な形態の情報を産出するものである点と、三者が体系化される必要があることが明らかになった。さらに、相対的評価と絶対的評価の結びつけ、他の二つを基盤として成り立つ個人内評価のあり方を模索していく必要性が認識できた。

そこで以上の二点を以下の項において考察していくこととする。そこでこの項の締めくくりとして、これらの関係を分析する観点を明らかにしておきたい。先ほどからまとめてきた各解釈法の機能及び特徴は、どれも評価の内容と結びついて分類されたものではないという点が認識できる。すなわちこれら解釈法のあり方を規定する要因がそこには無く、むしろどのような情報の形態が必要なのかという点、すなわち評価目的と密接に関係している点が明らかになった。そこで以下の項においては、先の項において明らかにした文学の授業において求められる情報のあり方を基盤としながら具体的に先の二点について考えていくこととする。

5 相対的解釈法と絶対的解釈法

現在、到達度評価を主とする絶対的解釈法の国語科への導入が熱心に行われている。しかし、このように絶対的解釈法を主として使用しようとする動向は、旧来から繰り返行われてきたことであった。それは、相対的解釈法の欠点を克服しようとする動きでもあった。しかし、現在に至るまでのこの二つの解釈法に関する問題は、どちらか一つの解釈法に万能を求め（特に絶対的解釈法）、両者の優劣に関して論じられてきた流れであったと位置づけることができる。確かに、教育目標との関わりを観点とすれば、絶対的解釈法は直接教育目標を基準として設定できるため、学習の成果を解釈する際には有効である。それに比べて、相対的解釈法は集団準拠による解釈法であるため、教育目標に対して間接的であり、学習効果を直接反映できないという大きな欠陥を持っている。このように明確な有効性の違いを持ちながら、絶対的解釈法への移行が完全に行われないのは、絶対的解釈法において基準となる目標の具体化・行動目標化が非常に難しいからであり、この点を解決しようとした教育目標分類学もやはり、行動目標化できない目標群を前に行き詰まっている。すなわち絶対的解釈法の導入は幾度も繰り返行われてきたものであり、相対的解釈法から絶対的解釈法への歴史的移行といった単純な動向ではないのである。

また、近年、到達度評価を中心とした絶対的解釈法が積極的に導入される背景には以下のような点が考えられる。

- | | |
|--------------------|-------------|
| ① 教育目標分類学の原理論の影響 | ② 教育工学の影響 |
| a 完全学習理論 | c 目標の行動化 |
| b 目標の具体化・明確化 | d 教育機器の充実 |
| ③ 社会的背景 | ④ 相対的評価の問題点 |
| e 学習内容の高度化・洗練化 | |
| f 明確な学習成果の公開要求 | |
| g カリキュラム改革の必要性の高まり | |
| h 教育の個性化 | |

以上のような点を考えてみると、①・②・③は教育事象に対する様々な解釈のある部分を強調したものに過ぎず、④に関しては欠落する観点の補充を求めるものに過ぎない。すなわちこのような背景において、絶対的解釈法の導入が求められるのは必然的であると考えられるが、相対的解釈法を廃する理由は見えてこない。すなわち、どちらを用いるのかという問題でこの動向を考えていくことは、結果的には評価システム自体の向上には結びついていかないのである。先の項

において明らかにしたように、各評価法の有効性は、あくまで限定されたものであって、それらの有効性の範囲を明らかにし、効果的に体系化していく研究の方向性が必要となってくるのである。

そこで本項においては、絶対的解釈法と相対的解釈法の有効性の範囲を具体的に文学の授業において求められる情報の中で把握していきたい。

まず両者の有効性の範囲を、先に考察した情報のあり方に即して考えてみたい。

	相対的解釈法	絶対的解釈法
診断的評価	<p>学習者</p> <p>教材に対する矛盾点の意識</p> <p>具体的な教材の読みとりの形で示す。他の学習者の持つ矛盾点や学習集団全体の矛盾点を網羅し列举する</p>	<p>治療的指導効果</p> <p>到達水準による情報形態 技能や知識を項目化し、到達水準による達成度を明確に示す</p>
	<p>教師</p> <p>c 授業案構築のための情報獲得 学習者の教材に対する興味・関心の把握</p> <p>興味・関心は作品全体に対し持つものとして情報化する必要がある。前者は原因を類推するため、後者は授業案構築の情報とするため教材の部分において集中度合いを情報化する。</p> <p>d 学習者が教材に対して持つ矛盾点の把握</p> <p>矛盾点の集中度合いやばらつきをこの点に展開し情報化する。この点は授業展開や学習指導目標の作成のため、情報と叙述の連関性や構造を加味して情報化する</p> <p>e 学習者の読みの傾向の把握</p> <p>学習者が教材に対して行った初読を傾向として情報化する。初読とらえられ、授業において深められる読みの連関性に基づいて情報化する</p>	<p>学習者の治療的指導</p> <p>a 必要とされる知識及び技能が備わっているかという点を把握する</p> <p>項目の分類及び細分化によって学習者の既有知識及び能力を明確に把握する</p> <p>b 学習者の継続的な欠点を把握する</p> <p>抽象的な技能や能力を項目化し到達水準による情報とともに、相対的位置づけを行い欠点の判断を行う</p> <p>(例)</p> <p>授業計画において目標化した「読む力」を学習可能な基盤として見られるかどうかを初見の感想を照らし、その際、指導事項の細かな展開が生かす。また、このように</p> <p>①発問内容及び組み合わせ ②学習者自身が進める部分と細くする箇所 ③授業の帰着点</p>
形成的評価	<p>学習者</p> <p>学習の促進</p> <p>a 他の学習者の読みを知る</p> <p>他の学習者の読みを具体的に列挙する。自己の読みと他の学習者の読みとを対比させ、重要な読みとを、具体的に情報化する</p>	<p>学習の促進</p> <p>c 自分のつまづきの原因を知る</p> <p>学習指導目標を到達度化し、その尺度を教材の構造・叙述の連関性に求める。すなわち教材の構造や叙述の連関性を基盤としたつまづきの箇所を明確に情報化する</p> <p>f 自己の読みと読みの方略の結びつきを知る</p> <p>具体的な読みと読みの方略の獲得や習熟の状況へと変化させて情報化する</p>
	<p>教師</p> <p>授業計画の修正</p> <p>a 学習者の読みの傾向を把握する</p>	<p>授業計画の修正</p> <p>b 学習者の学習内容の習得状況を知る</p>

		<p>具体的な読みを幾つかの傾向として取戻し、学習者の読みの方向性として情報化する</p> <p>b 学習者の学習内容の習得状況を知る</p> <p>同じ教材を用いている他の学習集団と相対的解釈による情報化</p> <p>d 学習者の教材に対する興味・関心の持続性を把握する</p> <p>学習者の傾向として観察法やテスト法といった評価技術から得られたデータを全体的に傾向として情報化する</p> <p>授業計画の検証 e 学習指導目標の達成率の把握</p> <p>学習指導目標の達成率を集団の中で相対的に位置づけ、学習集団の達成率として情報化する</p> <p>f 設定された教材に対する矛盾点の共有の度合い</p> <p>矛盾点の共有の度合いを数値として把握するとともに、共有していない個人を具体的に情報化する</p>	<p>学習指導目標の達成率として情報化する</p> <p>c 学習者のつまづきの原因を知る</p> <p>学習指導目標を達成されていない評価結果を教材の構造や叙述の連関性に基づいて分析し教材の部分として情報化する</p> <p>授業計画の検証 e 学習指導目標の達成率の把握</p> <p>学習指導目標の達成率を以下の点との相関性において情報化する。 ① 教授技術 ② 授業展開 ③ 教材の難易度</p>
総合的評価	学習者	<p>学習成果を知る d 学習集団上の位置づけを知る</p> <p>学習集団内において学習者の得た学習成果の度合いを位置づける</p> <p>治療的指導効果 f 自分の技能や知識の欠落を知る</p> <p>技能や知識の度合いを項目自体の到達度と学習集団の位置づけを複合した形で情報化する</p>	<p>学習成果を知る a 学習指導目標の達成状況を知る</p> <p>到達度基準に沿った度合いを具体的に目標ごとに情報化する。</p> <p>治療的指導効果 e 自分の頑きの原因を知る</p> <p>自己の読みの浅さの原因を、作品の構造や叙述の連関性を基盤として構造的に情報化する</p> <p>f 自分の技能や知識の欠落を知る</p> <p>技能や知識の度合いを項目自体の到達度と学習集団の位置づけを複合した形で情報化する</p>
	教師	<p>授業計画の検討 a 学習指導目標の達成率を把握する</p> <p>形成的評価と同じ</p> <p>b 学習者の読みの変革を把握する</p> <p>学習集団における読みの変革のあり方を把握し、変革の割合を統計的に情報化する。また他の学習集団と相対的解釈を加え情報化する</p> <p>成績の評定</p> <p>多角的であることを目指し、学習者の学習内容の達成の度合い・学習集団上での位置づけ・個人内での発展状況の観点から情報化する</p>	<p>授業計画の検討 a 学習指導目標の達成率を把握する</p> <p>形成的評価と同じ</p> <p>b 学習者の読みの変革を把握する</p> <p>個人的データとして、読みの変革の検討を行う。意図して認めた変革が学習者の読みに認められるかどうかという点を統計的にまた具体的変革の原因として情報化する</p> <p>成績の評定</p> <p>多角的であることを目指し、学習者の学習内容の達成の度合い・学習集団上での位置づけ・個人内での発展状況の観点から情報化する</p>

以上、評価目的と相対的解釈法・絶対的解釈法の関係を明らかにしてきた。このような関係づけを基盤としながら、相対的解釈法と絶対的解釈法の融合の可能性を考えていくこととする。

まず、両者の関係を把握する上で重要な観点として考えられるのが、より正確な情報を産出する関係を設定していく点であろう。そこで、情報をより正確なものにするための観点を提示するならば以下の二点になると考えられる。

- ① 評価目的に適した解釈法を選択すること。
- ② 情報を多角的に生成すること。

①に関しては先の関係把握において念頭に置いてきた点であるためここでは触れないこととする。むしろここで重視したいのは②の観点である。ある一つの教育事象に対して、多角的に解釈していこうとすることは、その教育事象自体を分析的に把握しようとすることである。それは具体的には上表の以下の部分に当たると考えられる

(学習者)

ア 自分の技能や知識の欠落を知る

(教師)

イ 学習者の学習内容の習得状況を知る

ウ 学習指導目標の達成率の把握する

エ 学習者の読みの変革を把握する

オ 成績を評定する

すなわち、学習者への情報のあり方は、評価目的に応じて観点を細分化していく必要があるため、どうしても①の観点から情報の正確さを向上させていく必要がある。一方、教師が利用する情報のあり方は、絶対的解釈法・相対的解釈法の二つの解釈を融合させることによって、すなわち多角的な解釈を加えることによって、教育事象を分析的に把握していく必要がある。

また両者の関係の把握によってそれぞれの解釈法は学習者の読みに対して以下のような点において有効な情報を獲得できると考えられる。

相対的解釈法・・・学習者の読みの傾向を情報化する際に用いる

絶対的解釈法・・・学習者の読みの過程を把握する際に、教材の構造を基盤としながら用いる。

相対的解釈法は集団に準拠するため、学習集団によって共有された読みの傾向や、学習者個人の読みを集団内に位置づける際に有効な解釈法であると考えられる。すなわち、学習集団の中において、他者の読みと自己の読みを相対化し、自己の読みを高めていく際の有効な情報として、相対的解釈法によって産出された自己の読みの集団内での位置づけに関する情報が有効であると考えられる。また教師が利用する場合においても、授業計画の修正のための情報として学習集団に共有された読みがいかなるものなのかという点を把握する必要がある。また、診断的評価において行われる、学習者の教材に対する矛盾の所在の把握は、様々な形で学習者個人個人が持っているという状況で把握される。そこで相対的解釈法によってそれらを傾向としてまとめ、授業展開の核として設定していくことが可能となる。

絶対的解釈法の場合、目標に準拠するため、解釈の方法として、教材の構造や叙述の連関性を加えることが可能となる。そこで、ある目標に対する学習成果を達成度によって情報化しようとする際、つまづきの原因を能力的見地・教材上の見地から把握することが可能となる。また、学習者に与える情報は観点別に詳細に産出される方が理解しやすいため、絶対的解釈法が用いられ

るべきである。

また両者を融合した解釈のあり方は、従来も潜在的には行われている方法であるが、授業計画自体の検討の際に有効な情報を産出することが可能となる。すなわちそれは、ある学習集団における学習成果、例えば学習指導目標の達成率等の絶対的解釈法による目標自体の達成率を抽出し、他の授業計画を用いた学習集団との相対的解釈により導き出された差異において、授業計画自体の評価を行う方法である。この方法を文学の授業に応用し、学習指導目標を反映した教材の叙述がいかなる部分であるのかという点を検証しようとする場合に、同じ方法によって有効な情報が得られると考えられる。すなわち、文学の授業を計画する際に、学習指導目標を設定すれば、そこに至る道筋、すなわち、教材のどの部分を結びつけることによってそこに到達するのかという点は、授業展開に等しい。しかし、教師の主観性が多分に混入するため、教師が設定した道筋が学習者に対して有効であるとは限らない。そこで、実際の授業において設定した道筋の検証が行われる必要がある。そこで、先に述べた二つの解釈法を融合した方法を用いることによってこの検証を行うべきなのである。

6 個人内解釈法と成績の累積性

現在、国語科において産出される情報のあり方は何らかの基準に則して学習成果を位置づけることはされていても、学習者個人の学習成果の累積の観点においては不十分であると考えられる。これは授業が教材単位に分断されていて、その系統性に欠ける点によるものであると考えられる。また、累積の対象となる具体的な国語の学力が普遍的・客観的に把握することが困難な点による。

そこで本項においては、先にて述べた個人内解釈法を有効に活用する具体的な方法について考えていきたい。まず、評価目的との関係を述べるとすれば、その利用者は学習者を中心とした学習結果の伝達に有効な解釈法であると考えられる。なぜならば、この解釈法が個人の変革を情報化する機能を持つため、還元される先も学習者個人になるからである。また、先に扱った解釈法が個人間差異を抽出する解釈法であったのに対して、この解釈法が個人内差異を抽出するものであるため、還元される先が学習者個人となるのも必然的なことであると考えられる。

しかし、この解釈法の問題点として考えられるのが以下の二点である。

- ① 累積される項目が常に抽象的な目標群であること。
- ② 独立した解釈法ではないこと。

①に関しては、具体的に文学の授業における有効性が低下していることを示すものであるとともに、成績の蓄積の可能性を秘めている点であると考えられる。

すなわち、教材の拘束性が強い目標群を学習指導目標として設定するため、それら学習指導目標と、個人内解釈法によって産出される情報に見られる抽象的な項目との相関関係が間接的であるという点に起因するものである。また、教材と教材をつなぐ観点としての抽象的目標群が明確に把握することが困難で、有効な情報の産出の妨げになると考えられるからである。

しかし、この点をそれ以前に行った教材を扱った授業の総括的評価と現在扱っている教材の診断的評価の結びつきを重視することによって、すなわち評価項目を抽象的なレベルにおいて結びつけていく作業を行うことによって克服するとすれば、個人内解釈法の情報は成績の累積を可能とする有効な方法として考えられる。

次に②に関してであるが、この解釈法は相対的解釈法及び絶対的解釈法を前提とする二次的解釈法である点が、個人内解釈法以外の問題を包括することとなるため、それ自体の改善が直接情

報の正確さを向上させないという点を引き起こす。この点に関しては先に述べた具体的改善点を前提とした情報を基盤として解釈を加えていく必要を示している。

しかしこのような二点の問題点を含みながらも、この解釈法に新たな解釈法拡張の有効性を見るのは、方法論的特徴を見るからである。先程から述べているようにこの解釈法は二次的な解釈法である。すなわち解釈を加える事象が、先に扱った二つの解釈法と異なるということである。この異なりの観点こそが新しい解釈法のあり方を示唆するものである。すなわち、解釈法の従来の分類を超越し、解釈法を分類する方法を示唆しているのである。例えば、仮説ではあるが、以下のような分類さえも可能となりうる。

- ① 統計的解釈・・・素点等に対して
- ② 観察的解釈・・・学習者の外見的行為に対して
- ③ 過程的解釈・・・読みの過程等、思考の過程に対して

更にこの解釈法の特徴として考えられるのが、横断的解釈によるプロフィール的信息が産出可能な点であろう。すなわち、学習者個人の長所・短所が明確な情報の形態として産出可能であるという点である。従来の教育評価論においてこの点は、学習者個人に見られる教科間の習得状況の差異を情報化する方法として考えられているものであるが、教材の種類に対してもまたは、授業計画と学習者との適合性に対しても情報を産出し得る方法であると考えられる。