

国語科教育における学習評価に関する一考察

—「指導と評価の一体化」を中心に—

木村穂乃香・山元 隆春
(2020年10月5日受理)

A Few Comments on Assessment in Japanese Language Education
— Focus on the “integration of teaching and evaluation” —

Honoka Kimura and Takaharu Yamamoto

Abstract: The aim of this paper was to investigate how “integration of teaching and evaluation”, an important concept in educational evaluation theory, has been traditionally understood in Japanese language education, to clarify the issues in practice, and to propose a practical approach to evaluation. First of all, the historical changes in educational evaluation were traced, and the background and specific methods of the concept of “integration of teaching and evaluation” were clarified. The concept of “integration of teaching and evaluation” is based on the concept of achievement evaluation, which has emerged as a criticism of relative evaluation. In particular, this paper emphasizes the formative evaluation, which is one of the functions of achievement evaluation, and encourages feedback to both learners and instructors in the process of instruction. Next, we surveyed national journals on Japanese language arts education to explore the position of “integration of teaching and evaluation” in Japanese language arts education and how it is adopted. We found three things: First, the integration of teaching and assessment has been emerging in place of “formative assessment”; second, although the concept of achievement assessment behind “formative assessment” was accurately captured in the beginning, it has become less visible in the 2000s. Third, there is a concern about the use of “formative assessment” for higher-level skills in literature education, which has not yet been resolved. Based on the above, we conclude that it is necessary to appropriate to use “integration of teaching and evaluation” in Japanese language education based on the premise of achievement assessment. And whether or not it is appropriate to use “integration of teaching and evaluation” according to the ability of the target of assessment.

Key words: Japanese language education, assessment, integration of teaching and evaluation
キーワード：国語科教育、学習評価、指導と評価の一体化

1. 問題の所在

「指導と評価の一体化」は、現在の日本の教育評価論において重要な概念である。この概念を文字通りに受け止めるとすれば、「授業等における学習者への指導と、授業等における学習者の成果への評価を一体化させる」ということになる。この「指導と評価の一体化」を重んじる姿勢は、1980年の指導要録改訂によっ

て「観点別学習状況」欄が設けられたことをきっかけに生まれてきたものであると考えられる。

しかし、「指導と評価を一体化させる」ということがすなわち何を指すのか、また評価者は具体的にいつ何を行うことを求められているのか、といったことは十分に明らかにされていない。そのため、「指導と評価の一体化」という概念がどのような経緯で、どのような意図をもって作られたのかを知る必要がある。ま

た、評価を行う上で指導を関連付けるのであれば、当然その指導の内容が評価に影響を及ぼすことになる。国語科において「指導と評価の一体化」を行うのであれば、教科としての指導上の特性を踏まえたうえで、どのような「指導と評価の一体化」が可能であるのかを考えていく必要があるだろう。

2. 研究の目的・方法

このように、「指導と評価の一体化」の内実を明らかにすることはこれからの国語科教育実践にとってきわめて重要な課題である。本研究においては、国語科教育の中で「指導と評価の一体化」が従来どのように捉えられてきたのかを調査し、実践上の課題を明らかにしたうえで、その評価実践のあり方を提案したい。

そのための手順は以下に示すとおりである。

- ①教育評価の歴史の変遷をたどることで、「指導と評価の一体化」という概念の意図や具体的な方法を整理する。
- ②国語科教育関係の雑誌に登場する「指導と評価の一体化」という言葉を辿ることで、国語科教育において「指導と評価の一体化」がどのように取り入れられていったのか、①との差異を比較しながら明らかにする。
- ③国語科教育における指導や評価の特徴や問題点を整理することで、改めて「指導と評価の一体化」を取り入れる中で注意すべき点を明らかにする。
- ④①から③を踏まえて、国語科教育の中で「指導と評価の一体化」をどのように位置づけ、行っていくことができるのかを検討する。

3. 教育評価の歴史における「指導と評価の一体化」

「1. 問題の所在」でふれたとおり、1980年の指導要録改訂によって「観点別学習状況」欄が設けられたことをきっかけに、学習評価と学習者への指導を関連づけようとする動きが高まった。「観点別学習状況」欄が設けられたことによって、「絶対評価」が促されることになったのである。

そもそもこのような指導要録改訂が行われた背景には、相対評価への問題意識がある。相対評価は、例えば教室内でテストを行ったとき、その結果を得点順に並べ替え、5段階や10段階に振り分けて学習者を成績づけるというように、一見すると客観的な評価を成立させているように感じられる。しかし実際には様々な

問題を抱えており、とりわけ以下の4点は看過することのできないものである。

その問題点とは、第一に「相対評価」は必ずできない子がいるということを前提とする非教育的な評価論であるということ。つまり、教育とは本来素質や能力の差を越えてすべての子どもに豊かな学力と人格を育むべきものであるのに、「相対評価」はいかに指導してもできない子が必ず存在するという素質決定論を前提としているということ。第二に、クラスの誰かが下がらなければ自分の成績が上がらないという構造から、「相対評価」は子どもたちの間に排他的な競争を常態化させ、「勉強とは勝ち負け」とする学習観を生み出すということ。第三に、「相対評価」は集団における相対的な立ち位置は示しても、学力の実態を映し出す評価ではないということ。第四に、「相対評価」は教育活動を評価することはできない。つまり「相対評価」は教育活動に反省をもたらす評価、すなわち教育評価にはなり得ていないということです。¹

この引用文における「第三」の問題点は、相対評価が集団内における個々の学習者の客観的な立ち位置を示すことはできても、それが個々の学習者の学力の実態を示すことと同義ではないと指摘するものである。その他の三つの問題点は、教育や学習や評価といったものの目的をどのように捉えるかということに関わる問題である。ここで相対評価が問題視されているのは、教育が「素質や能力の差を越えてすべての子どもに豊かな学力と人格を育むべきもの」であり、学習が「他者と比較したり勝ち負けにこだわったりせず、目標に向かって努力するもの」であり、評価が「学習者の学力の実態を示し、かつ教育者が教育活動を評価し反省をもたらすことができるもの」であると捉えられているからこそである。このような教育・学習・評価の捉え方は、絶対評価、ひいては後述する「到達度評価」に連なる捉え方である。

では、そもそも教育・学習・評価をそのように捉えるような考え方はどこからきたのか。また、到達度評価とは、具体的にどのようなものか。

到達度評価は、絶対評価における外的な評価基準の中でも特に「到達目標」というものを設け、基準とする評価である。到達目標は、外的かつ客観的な目標として明示的かつ具体的に示される必要があり、学習者はその目標に到達したか否かによって評価される。到達度評価の考え方は、アメリカの教育学者 B. S. ブルームの影響を強く受けている。

ブルーム (1973) は、教育の担う役割が、教師との関わりや授業などを通して学習者に変化を生じさせることにあると考えていた。さらに変化のなかでも特に学習については、設定した目標について90%以上の学習者が完全に習得できることを目指さなければならないと述べている。こうした考え方とそれを踏まえた学習へのまなざしは「完全習得学習 (マスタリーラーニング)」と呼ばれている²。到達度評価もこうした考え方を軸に、目標に到達したか否かで学習者に優劣をつけることをよしとしない。それよりも目標に到達できなかった学習者に対して、その原因「なぜ到達できなかったか」と対策「どのような指導が必要なのか」を考えることを重視している。

ブルームのこうした考え方は、上記のような相対評価を批判する教育・学習の捉え方に強い影響を与えたと思われる。

また、目標に到達できなかった学習者の原因と対策を探るため、またその後の効果的な指導につなげていくためにより効果的とされるのが、到達度評価を「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」の3つの機能にわけることである。この3つの評価もブルームを由来としているものである。1つ目の「診断的評価」は、学習指導の開始時に、生徒を適切に位置づけることや授業の展開にあたって生徒の学習上の難点の原因を発見することを目的とした評価である。2つ目の「形成的評価」は、学習指導の過程で、目標到達のために必要な課題を授業者と学習者の双方に明らかにすること(フィードバック)を目的とした評価である。3つ目の「総括的評価」は、学習指導の終わりに、目標到達の状況や指導の適不適について総括することで、カリキュラムの有用性を検討することを目的とした評価である。

この3つの評価の中でも、特に2つ目の形成的評価が、到達度評価の軸になるとされている。指導の過程で学習者と授業者双方へのフィードバックを促す評価を求められていることから、上記で相対評価を批判するに至った評価の捉え方に影響を与えていることがうかがえる。

「指導と評価の一体化」という言葉は、このような到達度評価の考え方の中で、特に指導過程に関わる形成的評価の機能を強調するために登場したものである。すなわち「指導と評価の一体化」において「指導と評価を一体化させる」ためには、ブルームの考える教育・学習・評価の捉え方を前提とした到達度評価を行うためのものであることを踏まえたうえで考えていく必要がある。

具体的には、まず完全習得学習の考え方を根拠とし

て、指導の前に明示的かつ具体的な到達目標を設定しなくてはならない。また、学習者がその目標に到達できているか否かを客観的に把握できるようにする必要があるのである。次に指導過程においては形成的評価として、その「評価」をもとに目標に到達できなかった学習者を把握した上で、原因と対策を考えなくてはならない。この時、授業者自身も自らの指導方法を見直すことになる。

「指導と評価の一体化」は、このような教育評価の歴史の変遷の過程で生み出された概念であり、「完全習得学習」や「到達度評価」の考え方を背景に持つのである。

4. 国語科における「指導と評価の一体化」

では、国語科教育において「指導と評価の一体化」はどのように位置づけられ、取り入れられていったのだろうか。「2. 研究の目的・方法」で述べた通り、国語科教育に関わる雑誌に掲載された論文を調査・検討することによってそのことを明らかにしたい。特に小学校から高等学校にかけての国語科教育の実践報告が掲載されている全国的な雑誌として次の雑誌を調査対象とした。

- ・ 明治図書「教育科学・国語教育」(1959.03—2018.12)
- ・ 東京法令出版「月刊国語教育」(1981.08—2011.03 (以降休刊))
- ・ 明治図書「実践国語研究」(1977.05—2019.12・01)

これら3つの雑誌を検討したところ、タイトルに「指導と評価の一体化」を含む論文18本、「形成的評価」を含む論文31本を確認することができた。(そのうち1本は、タイトルにどちらの語句も含んでいたため重複している。)

これらの論文は「指導と評価の一体化」導入の意義から書評、実践研究まで幅広く、扱われている領域も「漢字指導」「書くこと」「読むこと」など多岐にわたった。まずは、表1、表2の論文一覧をもとに、「形成的評価」と「指導と評価の一体化」が国語科においてどのように注目されたのかということを、時系列に即して追ってみたい。

なお、表1・表2では雑誌名を記号で省略している。「教育科学・国語教育」がA、「月刊国語教育」がB、「実践国語研究」がCである。雑誌発行年月の古いものから順に掲載している。

【表1 タイトルに「形成的評価」を含む】

	著者名・論文タイトル	雑誌名・号数 発行年月
①	富本佳郎「評価観の転換—形成的評価導入の意義」	A255号 1978.12
②	倉島敬治「形成的評価導入の基本条件—診断的評価・総括的評価との関連で」	A255号 1978.12
③	西村孔希「形成的評価の結果に基づく授業の改善」	A255号 1978.12
④	藤井治「形成的評価研究のための本」	A255号 1978.12
⑤	陣川桂三「(中学校) 形成的評価と授業の複線化」	A281号 1980.11
⑥	神田辰巳「基本方策と具体的方策をふまえた形成的評価」	A281号 1980.11
⑦	水川隆夫「つまずき回復指導の問題点—形成的評価を授業にどう取り入れるか—」	A299号 1982.3
⑧	長屋弘・内山和典「効力感の育成にはたらく形成的評価を」	A299号 1982.3
⑨	落合修一「形成的評価を生かした授業」	A299号 1982.3
⑩	荒木聖道「形成的評価による読解指導」	C39号 1983.6
⑪	陣川桂三「国語化形成的評価の実践研究の問題点」	A323号 1983.10
⑫	熊本県 松尾東小学校「形成的評価を生かした学習指導」	A324号 1983.10
⑬	米田猛「実践研究／形成的評価を取り入れた作文指導」	B29号 1984.2
⑭	樽崎タキコ「形成的評価を位置づけた指導の展開」	C47号 1984.8
⑮	島田末子他「形成的評価をとり入れた作文指導」	C50号 1984.12
⑯	関谷道雄他「形成的評価を生かした学習指導案」	C50号 1984.12
⑰	陣川桂三「国語科の形成的評価どこが問題か」	A349号 1985.6
⑱	深川明子「『形成的評価による国語科授業改革』(陣川桂三・他編)」	A353号 1985.10
⑲	猿楽茂樹他「形成的評価を生かした説明文指導」	C65号 1986.9
⑳	大平浩哉「形成的評価と授業の改善—この平凡にして新しきもの」	B102号 1990.3
㉑	大西道雄「形成的自己評価活動に収れんする評価のあり方」	A466号 1992.10
㉒	小林一仁「適正な自己評価力を育てよう—学習は常に過程。形成的評価で一」	B161号 1994.12

㉓	益地憲一「形成的評価論議(指導と評価の一体化)」	A510号 1995.6
㉔	藤木和直「『思考力』は形成的評価で」	A518号 1995.12
㉕	水川隆夫「形成的評価」	B181号 1996.6
㉖	田中耕治「『形成的評価』論の新たな地平」	B202号 1998.2
㉗	小林一仁「『漢字』の授業／自分の責任で、形成的に記憶し、使えるようにする」	A555号 1998.3
㉘	大西道雄「自立した学習者の育成を旨とする形成的評価のあり方を求めて」	A611号 2001.9
㉙	岡田一伸「形成的評価の4機能を組み込んだ授業—『大造じいさんとガン』(小5)」	C257号 2004.8
㉚	一瀬あゆみ「『書くこと』／形成的評価を学習過程や指導に生かす(小6)」	C259号 2004.10
㉛	岩崎直哉「私のおすすめ評価アイデア(高学年)／形成的評価で授業を見直す」	A746号 2012.3

【表2 タイトルに「指導と評価の一体化」を含む】

	著者名・論文タイトル	雑誌名・号数 発行年月
①	水川隆夫「指導と評価の一体化の実践研究」	A313号 1983.2
②	平川仁「指導と評価の一体化を図る工夫 走れメロス(中・二)」	C76号 1988.1
③	遠藤瑛子「学習者に沿った指導と評価の一体化」	A472号 1993.3
④	益地憲一「形成的評価論議(指導と評価の一体化)」	A510号 1995.6
⑤	益地憲一「『指導と評価の一体化』は教師の意識改革から」	A611号 2001.9
⑥	中島聖巳「第2学年解説指導と評価の一体化を実現する国語科年間指導計画の構想」	C232号 2003.1
⑦	花田修一「指導と評価の一体化を図った授業をどうするか」	C239号 2003.1
⑧	花田修一「根拠を具体的に説明できるか—『指導と評価の一体化』を図る授業を一」	A630号 2003.3
⑨	岡野健「評価の技法 指導と評価の一体化を図る評価の工夫」	B271号 2003.5
⑩	花田修一「コラム／輝く出会いを求めて(12) 指導と評価の一体化を(東京編)」	B281号 2004.3

⑪	佐藤喜美子「小学校国語科指導と評価一体化の授業展開」	C 265号 2005.4
⑫	金久慎一「[到達目標・指導・評価の一体化]の授業構想力」	A 662号 2005.11
⑬	植西浩一「指導と評価の一体化をめざした課題 * 「道順を説明する」(2年)」	C 271号 2006.12
⑭	佐藤喜美子「書き方の指導と評価の一体化を目指す」	C 271号 2006.12
⑮	本多和恵「指導と評価の一体化」	B (別冊, 号 数なし) 2007.5
⑯	花田修一「指導と評価の一体化を図る—思考・判断・表現の過程を重視する—」	A 731号 2010.12
⑰	花田修一「絶対評価是不変の実践課題—指導と評価の一体化を図る授業を一」	C 310号 2012.12
⑱	花田修一「書くことの指導と評価の一体化をどう図るか」	C 316号 2013.12

まず表1に着目すると、年代によって「形成的評価」をタイトルに含む論文の数に偏りがあることがわかる。その偏りから時期を区分すると、「形成的評価」が注目され始めた①～④の第Ⅰ期、1980年の指導要録改訂によって「観点別学習状況」欄が設けられ、一気に多くの論文が掲載された⑤～⑯の第Ⅱ期、そしてそれらが落ち着き年に一度、あるいは数年に一度論文が掲載されるようになった⑰～⑱の第Ⅲ期という3つの時期に分けることができそうである。特に第Ⅲ期中の2000年以降は、2012年までに4本の論文しか掲載されていない。第Ⅱ期の1980年から1986年の6年間で15本の論文は掲載されたことを踏まえれば、かなりの偏りがあることがうかがえる。

次に表2に着目すると、「指導と評価の一体化」という言葉が初めて登場したのが1983年である。あくまでも調べた3つの雑誌の範囲における話ではあるが、おそらくそれ以前もあったはずのこの言葉が、論文の中心テーマとして取り扱われるほど注目されるようになっていったのがこのあたりの時期であることが推測される。

さらに表1と表2を比較すると、「形成的評価」をタイトルに含む論文が減少した第Ⅲ期に、「指導と評価の一体化」をタイトルに含む論文が増加していることがわかる。特に2000年以降は「指導と評価の一体化」をタイトルに含む14本の論文が掲載されている。このことから、2000年以降は「形成的評価」という言葉の代わりに「指導と評価の一体化」という言葉を使うことが定着していったと考えることができる。

これらのことをふまえた上で、前述した「形成的評価」に関連する論文の掲載時期の区分をもとに、第Ⅰ期から第Ⅲ期の論文の内容を検討して「指導と評価の一体化」はどのように位置づけられ、取り入れられていったのかという観点から考察する。

まず、第Ⅰ期の論文は形成的評価（あるいは、その背後にある到達度評価）が強調されるようになった時期のものである。①の論文のタイトルに「転換」、②の論文に「導入」という言葉が含まれていることも、この区分の妥当性を支えているといってよい。この時期、「指導と評価の一体化」という言葉はおそらくまだ存在していないか、存在はしても広く普及はしていない。

第Ⅰ期については、形成的評価導入の意義や基本条件を論の中心に据えている、①富本佳郎(1978)「評価観の転換—形成的評価導入の意義」と②倉島敬治(1978)「形成的評価導入の基本条件—診断的評価・総合的評価との関連で」を中心に検討する。

富本はまず客観的テストや相対評価に関する問題点として、「評価において客観性を重視するという傾向は、はじめは教育目標のすべてについて、より客観的に評価する努力がなされたが、そのうち、客観的に評価しやすい側面への偏りを生じてくることになった」(p.6)ことを指摘する。これは評価の際に客観性を保ちやすい能力ばかりを評価してしまう状況についての指摘である。さらにこの状況に関連して、「授業場面において、いくら考えることの重要性が説かれたとしても、テストに含まれる問題が記憶力を中心にした内容であれば、子どもたちはあまり考えようとしない」(p.6)といったような、指導と評価のズレについても指摘している。

富本は客観テストや相対評価による評価活動の偏りと指導と評価のズレについて指摘した上で、この論文が発表される前後に形成的評価による学習過程の評価の充実が強調されてきていることを指摘し、形成的評価の概要を説明する。形成的評価の具体的な方法については、「テストという方法ではなくて、教師の観察によることになる」(p.10)と述べ、当時の電子機器の発達によって学習者の言動や授業者とのやり取りなど学習過程の評価に役立つ資料を記録しやすくなったと補足している。しかし、観察や記録による資料では学習者の「内面の動き」「考え方の様相」を捉えるには不十分であるとも述べ、学習者自身による自己評価を活用することが望ましいとしている。

この論文においては、形成的評価の導入が強調されるようになった経緯が十分にふまえられている。また、形成的評価の概要についても、「どうしたらすべ

ての児童・生徒が教育目標に到達できるか、その手だてを見出すための情報を得ることに重点がある」「この評価の考え方の基本には、指導法の改善を図ることによって、ほとんどすべての児童・生徒たちにその教育目標を達成させることが可能だという見方がある」(p.8)と述べられている通り、その背後にある到達度評価の考え方が十分に捉えられている。第Ⅰ期のほか②～④の論文においても、同様に形成的評価の導入の経緯やその背後にある到達度評価の考え方が述べられており、この時点では「指導と評価の一体化」という言葉はないものの、その基本的な考え方は取り入れられているといえる。

しかし、国語科教育における指導上の特性に関する言及は不十分であると考えられる。①の論文は教師の観察や学習者自身の自己評価など、教科全体に通じるものに留まっているため、国語科特有のものについての言及であるとはいえない。

一方で、②倉島敬治(1978)は形成的評価について「基礎的知識・技能や概念・法則を確実に習得するのに優れているが、それ以外の創造的知能、問題解決能力などが含まれる教科、および教科内容にはなお工夫の余地がある」(p.16)と指摘し、国語科教育においては「文学教育に至って最も困難な問題は完全学習と形成的評価そのものの成立が現段階では容易でなく成功しているとは言えない」(p.15)と述べている。すなわち、文学教育の中でも特に、情意的領域が比重を増し創造的知能や問題解決能力が必要とされる学習について、安易に形成的評価を取り入れていいものか懸念しているのである。特に完全学習³⁾については、明示的かつ具体的な到達目標を設定し、学習者がその目標に到達できているか否かを客観的に把握できるようにしなくてはならない。そうした目標の設定が、文学教育の中でも特に高度な、創造的知能や問題解決能力が必要とされる学習において可能なかどうか、疑問符を付けていると言ってよい。

第Ⅰ期の時点で懸念されていた上記の問題は、第Ⅱ期にどのような影響を与えたのだろうか。

第Ⅱ期は、指導要録改訂によって「観点別学習状況」欄が設けられ、形成的評価に一気に注目が集まった時期である。実践研究が多いのも特徴で、第Ⅱ期の15本の論文のうち、⑦～⑩、⑫～⑯、⑲の計10本が実践研究である。中でも文学教育に関する実践は⑧・⑨・⑯の3本であり、それ以外は文法や「書くこと」や説明文に関する実践である。また、文学教育に関する3本の実践のうち2本は俳句、短歌または詩の鑑賞に関わる実践であり、物語文の実践は⑯の1本だけである。

これら文学教育に関する論文3本で挙げられている

到達目標をまとめると、表3のようになる。

【表3 文学教育の実践で挙げられている到達目標】

	ジャンル 対象学年	到達目標
⑧	俳句・中三	・意味のリズムをとらえることができる
⑨	短歌・中二	・疑問点を指摘できる ・疑問点を解決する方法が言える ・解決することができる ・内容を自分の言葉で言える ・理由を説明できる ・内容をより深く考えようとする ・他の多様な考えを自分と比較しながら聞こうとする
⑯	物語・小六	・せっちゃん ⁴⁾ と三郎の心の触れ合いを通して、二人の淡い恋心に触れることができる ・会話や心情表現の部分に気を付けて、二人の性格や気持ちを読み取り、心の動きが表現できるように、朗読できる ・擬声語、擬態語、方言などから、言葉の使い方について関心をもつことができる

⑧の実践は表3の到達目標のほかに、向上目標として「季節感をとらえることができる」「素材の配合の仕方を明らかにし、それらのぶつかり合いによる句全体のイメージ化ができる」「語感をとらえることができる」「感動の核をとらえることができる」「象徴性をとらえることができる」「歳時記、録音テープ、図鑑などの補助資料をイメージづくりに活用できる」「歳時記に親しみ、季節の推移や四季の風物に関心を持っている」という目標を挙げている。ここでいう向上目標とは「いくつかの題材を通して、ある方向への向上を期待する、包括的・総合的な高次な目標」(p.72)である。到達目標を設け形成的評価によって到達を目指すべき目標と、到達ではなくある方向への向上を期待する高次の目標とを明確に区別している。すなわち⑧の実践においては、文学教育における高次の能力について安易に到達目標と形成的評価を取り入れようとせず、向上目標という形で区別することによって、形成的評価の導入と高次の能力の育成を両立させようとしているのである。

⑨・⑯の実践にはそうした区別はない。しかし、⑨の実践の到達目標でいえば「内容を自分の言葉で言える」、「内容をより深く考えようとする」、⑯の実践でいえば「せっちゃん⁴⁾と三郎の心の触れ合いを通して、二人の淡い恋心に触れることができる」「擬声語、擬

態語、方言などから、言葉の使い方について関心をもつことができる」という目標は高次の能力に分類することができそうである。⑨の実践ではこれらの目標は確認テストや授業者の観察によって形成的評価が行われ、⑩の実践では授業者の観察や学習者によるノートの記述によって一律に形成的評価が行われている。

以上のことから、第Ⅰ期で指摘された文学教育における高次の学習に到達目標と形成的評価を用いることへの懸念は、第Ⅱ期において解消されているとは言い難い。

最後に第Ⅲ期について検討したい。第Ⅲ期は「形成的評価」がタイトルに含まれる論文の本数が一気に減り、代わりに2000年代から「指導と評価の一体化」がタイトルに含まれるようになっていった時期である。

第Ⅲ期において文学教育の実践研究を行なっているのは、⑳・㉑の2件である。そもそも実践研究の割合自体が減少しており、⑳・㉑のほかには㉒の「書くこと」についての実践研究があるのみである。

⑳・㉑の実践では、形成的評価が指導の過程で行われる評価であるという点に焦点が当てられ、「到達目標」という言葉は出てこない。代わりに㉒では学習のねらいとして「登場人物（大造じいさん）の『データファイル』作りを行うことによって、子どもたち一人一人が自力で人物理解を深め、物語の主題に迫る読みができるようにする」（p.194）、㉑では1時間の授業の中に3つの形成的評価の場面を取り入れている。その3つは「『繰り返し』の構造に気づき、連のつながりが分かっているか」「『なぜ、金子みすゞが『上の雪』→『下の雪』→『中の雪』という順を選んだのか』という問いをもっているか」「『なぜ、金子みすゞが『上の雪』→『下の雪』→『中の雪』という順を選んだか』について考えをもっているか」というものである。

以上のことから、第Ⅲ期においては「指導と評価の一体化」という言葉が浸透していった代わりに、「形成的評価」という言葉が使われなくなっていったことや、その背景にある到達度評価の考え方が見えにくくなってきていると考えることができる。

ここまで、第Ⅰ期から第Ⅲ期という3つの区分によって国語科教育における「形成的評価」「指導と評価の一体化」という概念の使われ方を捉えた。そこからわかったことは以下の3つにまとめることができる。1つ目は国語科教育において、「指導と評価の一体化」は「形成的評価」の代わりに台頭していったことである。2つ目は「形成的評価」の背景にある到達度評価の考え方は当初正確に捉えられていたものの、2000年代においてはそれが見えにくくなっていることである。3つ目は、国語科教育の指導上の特性として、

文学教育における高次の能力に「形成的評価」を用いることへの懸念があるが、その懸念が現在まで解消されているとは言い難いことである。「指導と評価の一体化」は到達度評価における「形成的評価」の機能を強調するためにうまれたものであると考えられる。それだけに、最後の課題はそのまま「指導と評価の一体化」に関する課題であるといえる。

5. 国語科における「指導と評価の一体化」の課題

上記の課題以外にも、「指導と評価の一体化」を行うにあたって注意すべき課題がいくつかある。

そもそも形成的評価とその背後にある到達度評価は相対評価を批判する形で強調されるようになったのであるが、甲斐（1984）は、その到達度評価の強調について、「学習事項の具体化・細分化の方向に向かっていて、逆に全体として相対評価をどのように克服し、指導要録をどう改善するかといった巨視的・総括的な方向に進んでいない」⁴と指摘している。

また八田（2015）は、到達度評価が教育目標を到達したか否か明確に判断できるような到達目標の形で書くことを求め、その目標の明細化によって子どもたちの学習活動の全体性が損なわれる事態を招いたと指摘したうえで、以下のように述べている。

国語科においても、目標の「明細化」によって、例えば読みの学習が目標の達成に焦点化されてしまい、学習者の読む活動そのものが成立しにくくなり不十分になったりするという批判がされるようになった。読む活動そのものが成立しないと、自身の生活の背景や問題意識と関連させて遂行される読みを排除することになり、結果として生きて働く高次の読みの学力が形成されないという事態になる。⁵

国語科において過度に目標の明細化をすることは、高次の認知的目標を見すごすことになるだけでなく、そもそも読む活動そのものを阻害してしまう要因になりかねないことが指摘されている。国語科において「指導と評価の一体化」を行おうとするならば、読む行為を促進する「評価」のあり方を求めていく必要があるという指摘でもある。

6. 国語科教育における「指導と評価の一体化」の位置づけと行なう際の注意点

ここまでの検討によって、まず「指導と評価の一体化」という概念が、到達度評価という評価観と完全習得学習という学習観を背景に持っていることや、学習評価における「形成的評価」の機能を強調するために登場したものであることがわかった。このことを踏まえると、「指導と評価の一体化」を行うにあたっては、まず指導の前に明示的かつ具体的な到達目標を設定し、学習者がその目標に到達できているか否かを客観的に評価する形で把握できるようにする必要がある。次に指導過程において、その評価をもとに学習者が目標に到達できなかった原因を把握した上で、その後の学習で学習者が目標到達に至るための対策を考えなくてはならない。この時、授業者自身の指導方法も見直す必要がある。「指導と評価の一体化」とは単に「指導と評価を一体化させる」ということではなく、明確な到達目標を設定した上で「指導、評価、修正」というサイクルを繰り返すということなのである⁶。

また、国語科教育において「指導と評価の一体化」を行おうとするならば、まずは目標を過度に細分化してしまうことに注意する必要がある。過度な目標の細分化は、読みの学習の全体性を損ない、高次の読みの学力の形成を阻害してしまうからである。こうした高次の読みの学力については、「指導と評価の一体化」の中で行うことが本当に可能であるのか考えていく必要がある。あるいは、表1の⑧の長屋弘・内山和典(1982)による実践のように、到達目標とは別の目標として区別して評価していくことが重要になるのかもしれない。

7. 読むことの指導における「指導と評価の一体化」の提案

上記で述べたように、国語科教育、特に読むことの指導において「指導と評価の一体化」を行うにあたっては、過度な目標の細分化による弊害や高次の読みの学力の取り扱いなど、留意すべき点が多い。とはいえ高次の読みの学力以外の、知識やスキルに関わる認知的能力や情意的領域であれば、「指導と評価の一体化」はむしろ意識的に行っていく必要があると考える。

重要なのは、指導によってうまれた学習者の反応をどのように評価し、指導の修正につなげていくかということである。そのため、まずは学習者のどのような反応をどのように捉えるかということについて考えな

なくてはならない。反応の捉え方については、評価者の観察や学習者自身の自己評価など、これまですでに提案されているものがある。そのような捉え方を用いて、どのような反応を捉えるかということについては、読むことの指導の特性を踏まえたうえで、教材に対して学習者が抱く感想や意見という反応を捉える必要があるように思われる。

教材に対して学習者が抱く感想や意見は千差万別であり、好意的なものもあれば否定的なものもあると考えられる。それらを評価者の観察や学習者自身の自己評価によって捉えたうえで、評価者はどのようにフィードバックしていくべきだろうか。「このような感想・意見を持ってほしい」と評価者が「願い」、その方向に向かって指導を修正していくことは、過度な目標の細分化につながり、読みの全体性を損ないかねない。重要なのは、教材に対する学習者の反応がいかなるものであろうと、「なぜそう思ったのか」を明確に表現できるように指導を修正していくことではないだろうか。例えば学習者が「こう思っているけれど、なぜかはよくわからない」という反応を示しているとき、評価者は観察などからその原因が語彙力の問題なのか教材に対する理解の問題なのか、はたまたそれ以外の問題があるのかを検討する。そして、その問題が解決する方向に向かって指導を修正するのである。

とはいえ、数十人の学習者に対して、それぞれの学習者の反応に合わせて指導を修正するのは限界がある。注6で触れた「一人ひとりをいかに評価」のように、学習者を主体として「指導、評価、修正」のサイクルを行っていくことも検討していかなくてはならないと考えている。

8. 今後の課題と展望

「指導と評価の一体化」という概念を中心に国語科教育における学習評価について考察をしてきたが、「指導と評価の一体化」の中では、高次の読みの学力を評価の中でどのように扱っていくかということについての結論を出すことはできなかった。高次の読みの学力を評価するにあたっては、学習者の実態把握の方法や指導の改善の方法など多くの課題を解決する必要がある。「指導と評価の一体化」以外の評価の観点からも検討を重ねていく必要がある。いわゆる「新しい評価」に分類されるポートフォリオ評価やパフォーマンス評価など、さまざまな評価法を検討していく中で、高次の読みの学力を評価する方策を提案していきたい。

また、「指導と評価の一体化」は到達度評価における「形成的評価」の機能を強調する概念だが、「3.

教育評価の歴史における『指導と評価の一体化』で述べた通り、到達度評価はそのほかに「診断的評価」と「総括的評価」という機能を持っており、3つの機能を関連させてサイクルを作り出すことが重要である。「指導と評価の一体化」という概念をより良い形で生かしていくためには、「形成的評価」のみを強調するのではなく、3つの機能をどのように関連させていくのかを検討する必要があると考えている。

【注】

- ¹ 若林身歌 (2005) 「相対評価」(田中耕治編『よくわかる教育評価』(ミネルヴァ書房, p.19)
- ² B. S. ブルームほか『教育評価法ハンドブック』(梶田叡一ほか訳 第一法規出版 1973)
- ³ 「完全習得学習」と同義。
- ⁴ 甲斐陸郎 (1984) 「一 到達度評価の検討」(全国大学国語教育学会編『国語評価論と実践の課題』(明治図書, p.184)
- ⁵ 八田幸恵 (2015) 「5 到達度評価」(高木まさき他編『国語科重要用語事典』(明治図書, p.16)
- ⁶ このようなサイクルについて、学習者を主体として捉え直したのがC. A. トムリンソン・T. R. ムーン (2019) による「一人ひとりをいかす教え方」である。

「一人ひとりをいかす教え方」とは、「教師が、①学習目標である知識・理解・スキルに関連して、個々の生徒の現状を明確に把握して、②求められた学習を生徒がマスターしたなら、生徒たちが次の知識やスキルに取り組めるように計画することができて、③クラス全体としては先に進んでいるとしても、大切な知識やスキルをマスターしていない生徒たちがそれらをマスターできるようにするために『戻って教える』ことができる場合に、実現される」ものである。

【参考文献】

- B. S. ブルームほか『教育評価法ハンドブック』(梶田叡一ほか訳 第一法規出版 1973)
- C. A. トムリンソン・T. R. ムーン『一人ひとりをいかす評価』(山元隆春ほか訳 北大路書房 2019)
- 全国大学国語教育学会編『国語評価論と実践の課題』(明治図書 1984)
- 高木まさき他編『国語科重要用語事典』(明治図書 2015)
- 田中耕治編『よくわかる教育評価』(ミネルヴァ書房 2005)