

【特集論文】

**国語科評価論**  
**—読解力を中心とする諸外国事例にみる評価と改善の方策—**

奥泉 香（日本体育大学）

本稿では、戦後我が国の国語科において展開されてきた教育評価及び教育評価研究を、学習指導要領の変遷や全国大学国語教育学会開催によるシンポジウム等の資料を基に通時的に概観し、その中から今日の国語科において取り組む必要のある評価に関する課題や論点を析出・整理する。さらに、それら析出した課題や論点を基に、国語科における評価の特質を検討し、諸外国の母語教育における評価研究や学力調査、さらには読解過程への教育実践的な見取りやその方法を事例として検討して、我が国の国語科教育における今後の教育評価及び教育評価研究に資する観点や工夫を考察する。

キーワード、教育評価、パフォーマンス評価、海外事例、学力調査、設問

**Some key Characteristics and Reform Measures for Educational Assessment  
in Japanese Language Education  
—Through Examination of the Evolution of Japanese Educational Assessment, Using  
Some Examples from Abroad—**

Kaori OKUIZUMI (Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to examine the characteristics of educational assessment in Japanese language education in Japan for children whose first language is Japanese. To achieve this, I surveyed evolution of Japanese educational assessment after World War 2, up to the present. Through these analyses, I was able to identify some key characteristics and difficulties of educational assessment in Japanese language education. Based on this, in the last section, I introduced and analyzed some examples from abroad, which will give us some ideas regarding improvement points for Japanese educational assessment in Japanese language education.

**Key Words:** assessment, Japanese language education, aspects of reading, content- structure

## 1. はじめに

本稿では、戦後我が国の国語科において展開されてきた教育評価及び教育評価研究を概観し、その中から今日の国語科において取り組む必要のある課題や論点を析出・整理する。さらに、それら析出した課題や論点を基に、国語科における評価の特質を検討し、それを基盤として、海外の母語教育における評価研究の取り組みを参照する形で、実践に向けた課題や工夫を考察・提示する。

## 2. 戦後国語科において展開されてきた教育評価及び教育評価研究の変遷

戦後我が国の国語科において展開されてきた教育評価及び教育評価研究を、大西・前田(1993)および益地(2002, 2013)、さらには全国大学国語教育学会における評価をテーマとしたシンポジウムの記録、同学会編纂の関連文献を主な手がかりとして整理・概観する。そしてそれを基に、国語科における教育評価の特質や、取り組む必要のある課題や論点を析出・整理する。

### 2.1 戦後国語科教育における教育評価の変遷

大西・前田(1993)は、戦後から昭和 60 年代までの国語科における教育評価及びそれに関する動向の変遷を、以下のような学習指導要領の改訂に沿った形で 10 年毎の括りで整理している。また、益地(2013)では、昭和 60 年代から平成 14 年までの評価の動向を、10 年を括りとして整理している。そこで、これら 10 年を単位とした整理に沿った形で、平成 14 年以降の動向を整理・補足し、これらを通じた各期の国語科教育における教育評価の動向や変遷を通時的に概観する。

(1) まず 1945 年以降を中心とした昭和 20 年代は、「新教育を求めて、学力の実態や、学力観、指導法」を模索した時期であり(益地, 2002, p.39)、国語科においても、学習指導要領(昭和 22 年度試案)に示された「単元を中心とする言語活動」を中核に、各地の付属学校を中心として国語科単元学習の実践が試みられ、そのための教育評価も模索された時期であった。

国語科における「言語活動主義」とは、昭和 10 年前後から西尾実が主張した「国語教育論の立脚点」であり(桑原, 1998, p.27)、「言語活動」という概念は、「人間の知情意と一体となった『ことば』」であると捉えられている(桑原, 1998, p.88)。そして、この「言語活動」が、戦後「言語生活」という概念として再整備され、我が国の戦後国語科教育の中軸の一つとされていく。

(2) 1955 年以降を中心とした昭和 30 年代になると、それまでの単元学習を中心とした指導による基礎学力低下の問題が議論されるようになる。そして、その問題意識に基づいて、指導方法や学力の実態が再検討されるようになり、国語科における指導観、評価観も、自覚的に見直される時期に移行する。

(3) 1965 年以降を中心とした昭和 40 年代に入ると、「教育の現代化」といった問題意識の下(益地, 2002, p.39)、経験主義的教育から系統的な指導へ、そして評価も、客観性・科学性が重視されるようになる。国語科においても教育評価を「指導と評価の一体化」としてとらえる動きが強まり、指導実態の調査が行われるようになった。

(4) 1975 年以降を中心とした昭和 50 年代に入ると、それ以前からの高度経済成長期を背景とした受験競争や序列化、相対評価への批判が展開され、全ての学習者への基礎・基本の学力保障が議論されるようになる。また、同時期に完全習得学習のブルーム理論が紹介されたことも契機となり、形成的評価、到達度評価のあり方が探究されるようになった。

(5) 1985 年以降を中心とした昭和 60 年代に入ると、自己学習力や個性の伸長といった問題意識が議論されるようになる。国語科においても基礎基本を大切にしながら、教材の内容主義を克服するためにも、ブルーム理論を援用した授業目標や、つきたい力の分類・明確化が検討されるようになる。そして、これらの観点を反映させた形成的評価による授業改革が行われるようになった。

(6) 1995 年以降を中心とした平成期に入ると、自ら学ぶ意欲や主体的に問題に対応する能力とい

った新しい学力観が議論され、到達度評価を基底とした自己評価や情意評価、さらにはその指導が探究されるようになった。そして、こういった新たな学力観の下、その育成のために総合単元の性格を持つ「新単元学習」(浜本, 2006, pp.155-156)が提唱されるようになる。これは、浜本(2006)によれば、「はいまわる経験主義」の批判を受けた戦後の単元学習を克服するもので、自ら学ぶ意欲や問題に対応する能力といった、新たな学力観を統合したプロジェクト型の単元学習である。また、この期の後半 2001 年には、指導要録の改訂において、戦後採用されてきた「評定」欄の「相対評価」が、「目標に準拠した評価」に変更されている。

(7) 2005 年以降を中心とした平成 10~20 年代には、「習得・活用・探究」の学習や、PISA (生徒の学習到達度調査) の結果報告の影響を受けた読解力(読解リテラシー)の定義の見直し、さらには社会的実践に開かれた真正の学びと、評価の問題が議論されるようになった。また、「指導」に学習者間の学びを加えた「授業と評価の一体化」の取り組みの中で、日々の学びの集積・分析・評価としてのポートフォリオの導入・実施が行われるようになった。

(8) 2015 年以降現在までの動向としては、2000 年代以降「言語活動」を軸に取り組みされてきた国語科の授業について、教育課程企画特別部会の「論点整理」(2015)を受けた反省的検討が行われ、その克服の方向としてアクティブ・ラーニングを踏まえた国語科の授業改革が進められてきたことを特徴として挙げる事ができる。この「論点整理」では、「課題を解決するために、必要な情報を収集し的確に整理・解釈したり、自分の考えをまとめたりすること」に課題があると報告されている。こういった流れの中で、アクティブ・ラーニングを踏まえた国語科の授業改革が進められ、アクティブ・ラーニングと親和性の高いパフォーマンス評価が注目されるようになった。パフォーマンス評価とは、ハート(2012)によって広く知られているように、「事実や個別のスキルの評価に重点を置く従来のテストとは異なり、生徒の学習にとって

最も重要なこと、すなわちさまざまな現実的な状況や文脈で知識とスキルを使いこなせる能力を評価する」評価法である(ハート, 2012, p.54)。

以上、戦後の昭和 20 年代から現在まで、国語科における評価に纏わる動向や変遷を整理・概観してきた。このように整理してみると、戦後の単元学習を中心とした指導が、基礎学力低下の問題として議論され、それを受けて昭和 30 年代から自覚的に探究されるようになった国語科の評価観は、昭和 40 年代に入って、「指導と評価の一体化」として具体的に検討されるようになり、平成 10 年以降今日まで、「指導」に学習者間の対話的視点を加えて「授業と評価の一体化」の問題として、継続的に取り組まれてきていることが改めて確認できる。また、昭和 50 年代には、それが「基礎・基本の学力保障」といった文脈の中で、形成的評価、到達度評価の導入と結びつけて論じられ、昭和 60 年代には「自己学習力」や「個性の伸長」といった、それまでの枠組みでは評価が難しい、新たな学力観を反映した観点が加わっていることがわかる。さらに、平成期に入ると、「自己評価」や「情意評価」といった性質の異なる観点が加わり、「目標に準拠した評価」が導入された。こういった状況を受けて、「新単元学習」という総合単元的な性格を持つ授業に再び光が当たるようになった経緯が、これらの動向から確認できる。また、平成 10~20 年代になると、「真正の学びと評価」や「日々の学びの集積・評価」としてポートフォリオ評価が導入され、平成 20 年代後半以降には、アクティブ・ラーニングを踏まえた国語科の授業改革が行われる中で、状況や文脈に依拠したパフォーマンス評価が必然性をもって議論・実践されるようになってきている。戦後のこういった流れの中で、日本の国語科は、評価に焦点を当てて眺めると、時々の政策や理論を取り込みながら、「言語活動」「言語生活」の概念を通底して重視し、それを具現化する単元学習と学力保障の問題に取り組んできたと見る事ができる。

そこで、以上見てきた上述の変遷・整理に関連させて、さらに、次項では我が国の国語科教育を

牽引してきた主力学会の一つである、全国大学国語教育学会における評価に焦点化させたシンポジウムの記録や、同学会編集の関連文献等を突き合わせる形で、国語科教育における評価の特質や課題を検討する。

## 2.2 国語科教育の評価における中心的問題

上述の変遷の中で、(4)期の昭和 50 年代後半に、全国大学国語教育学会が評価に焦点化させて編纂した『国語科評価論と実践の課題』(1984)が刊行される。前項の整理で言えば、(4)期は国語科において形成的評価、到達度評価が論じられるようになった時期である。この著書の中で、倉澤栄吉は、国語科における評価の実践や研究がなかなか本格的に進展しないことを指摘し、中でも「結果主義の克服」の問題が一番深刻であると述べている(倉澤, 1984, p.3)。そしてこの倉澤の論考からは、それまで行われてきた客観性を重んじた相対評価への批判は自覚しながらも、それを克服する授業の改善や学習者の学びにフィードバックできる形成的な評価を、国語科授業の構想の際に構造的に位置づけることの難しさを読み取ることができる。

この著書が刊行された 1980 年代以降、同学会では教育評価をテーマとしたシンポジウムが、5 回開催されている。そこで、上掲の書が刊行された時期に開催された学会シンポジウムの記録を重ねて検討することによって、国語科教育において、この時期にどういったことが評価に関して議論されていたのかをさらに考察してみる。

1982 年、第 63 回全国大学国語教育学会において開催された教育評価をテーマとしたシンポジウムでは、井上尚美・森田信義・益地憲一によって、形成的評価の導入による「授業と評価との一体化」の問題が議論されている。そして、福岡教育大学附属中学校での実践事例を挙げながら、1970 年代半ばから取り組まれてきた、「形成的評価による授業改善」の方向が、ようやく本格化してきたとまとめている。

また、1994 年第 86 回学会におけるシンポジウムでは、笠井正信・有働玲子・森田信義・水川隆

夫によって、「音声言語教育の評価」、「学び方の評価」、「国語科目標論・評価論」といった観点からの発表・議論が行われている。この(4)期から(5)期に向かう時期に開催されたシンポジウムでは、前シンポジウムから議論されてきた「授業と評価との一体化」の問題に継続的に取り組みながら、さらにその問題を「目標論」との関係で学習指導全体の中に位置づけ、「自己学習力」をも組み込む形で議論が行われた。

さらに、2000 年以降開催された 3 回の評価に関するシンポジウムについても、議論された論点のみ、重ねて検討しておく。2001 年に開催された第 100 回学会においては、「新しい学力観」に対応した「関心・意欲・態度」や「問題解決能力」「自己評価」について、問題提起が行われている。そして、2002 年に開催された第 103 回学会においては、「目標論・評価論としての国語教育実践学の在り方」が議論され、目標論・評価論を国語科の全体構造の中で論じるためには、経験則に基づく仮説としての評価基準だけではなく、理論的体系の構築が必要であることが議論されている。さらに、2003 年に開催された第 104 回学会においては、再び「指導」だけでなく「授業と評価の一体化」の問題意識が提示され、その中で「真正の評価」や理論と結びつけた「ポートフォリオ学習」の事例が提示・検討されている。

このように、前項の整理に全国大学国語教育学会のシンポジウムや関連書籍で議論されてきたことを重ね合わせて見てみると、国語科教育において教育評価が本格的に進展し始めた 1980 年代から、前項でも整理した「結果主義の克服」、「授業と評価との一体化」、そして言語活動を主軸とした総合的な「単元学習の授業構想と学力保障の問題」が、学会においても議論の中心となってきたことが改めて確認できる。また、その改善の動力として、形成的評価の導入や、目標論との関係における構造的な取り組み、さらには日々の学びの集積・評価としてのポートフォリオの導入と、国語科においてもエビデンスに基づく理論的・構造的な評価法への取り組みが検討されてきたことが確認で

きる。

### 2.3 国語科教育における評価の特質と問題

このように、国語科における評価研究が検討されてくる中で、幾つかの問題も浮き彫りになってきた。例えば先のシンポジウムにおける笠井や有働の提言に見られるように、文字によってテキスト化されない音声言語教育のような評価を、どう進めていく必要があるのかといった課題も顕現化してきた。国語科における評価を考えていく場合には、文字テキストを読むことと書くこと、音声言語による聞くことと話すことといった様態の異なる学力を、各々に適する方法で評価していく困難さが内包されている。また、さらに文字テキストを読む力を評価する場合でも、文法や論理的構造といった文章の形式面に関わる力と、文章の内容面に関わる語彙力や生活経験と結びつけた理解力といった別の側面を、統合的に関係付けて評価していく必要もある。つまり、国語科における教育評価を考える際には、評価しようとする国語科の学力自体を、分析的・体系的に整理して把握し、それらの関係の中で検討していく困難さが、前提として存在しているのである。

田近(1983)は、こういった問題に関して、国語科の学力を、次のような要素や要素間の関係として、以下のように分析・整理して捉える方向性を提示している。

- ・知識・・・A 言語要素に関する知識  
B 言語活動・言語文化に関する知識
- ・技能・・・C 事象認識に関する能力  
D 関係認識に関する能力  
E 思想構成に関する能力  
F 思想表現に関する能力  
G 評価に関する能力  
H 一般化に関する能力
- ・態度・・・I 情意的態度  
J 認識的態度  
K 社会的態度

勿論、この田近の分析・整理だけを正しいと無批判に受け入れることは難しい。しかし、上掲の

分析・整理を見ても明らかなように、「知識」として評価しやすい要素もあれば、「技能」のように、実際に書いたり読んだりする中でないと評価が難しい要素もある。また、さらには「態度」のように評価者によって、均一に評価しにくい要素も含まれている。

こういった多種類の知識や技能、態度が、多層的に交錯し、それらが文字テキストと音声言語といった様態の異なる形でインプットとアウトプットを繰り返す学習状況において、評価を行っていかなければならないという点が、国語科における評価の一つの特徴と言えるのではないだろうか。勿論国語科教育においても、前項で触れたように、ブルームのタキソノミー理論とそれに基づく目標準拠テスト、あるいはアイズナーの教育鑑識眼等の理論を国語科に援用する動きもある(鶴田, 2010, 勝見, 2017)。しかし、上述のような多様な要素を構造的に評価していく枠組みの開発のためには、さらなる教育実践に沿った具体的な工夫や理論的整備が必要であると考えられる。

そこで、次節では、こういった複雑性を内包する国語科教育の評価に、援用可能な枠組みや考え方を、海外の事例を分析する形で考察する。一つめは、全米学力調査(NAEP)の事例、二つめは、国際リテラシー学会が提示している図書のレベル分けのための枠組みの事例、そして三つめは、オーストラリア連邦のニューベーシックス・プロジェクト(以下 NBP と称す)において取り組まれた、目標と評価の設定のし方の事例である。これらの事例から、前項で整理した国語科における評価の特質や課題に、示唆を与えると考えられる点を分析・考察する。

### 3. 複雑な読解過程を評価する工夫

まず最初に、文章の複雑な読解過程の評価に関する工夫を、NAEP の取り組みから検討する。前節でも言及したように、読解過程の評価は、文章の形式面に関わる力と、内容面に関わる力との関係で見ていく必要があるため工夫を要する。この点は、我が国の表記における多様性との違いはあ

るものの、各国共通に抱える問題である。

アメリカ合衆国では、NAEP(The National Assessment of Educational Progress)と呼ばれる全米学力調査が、1969年より2年おきに実施されている。その中の「読解(reading)」の評価枠組みや、設問の作り方を例に、前節で言及した言語教育における評価の複雑性への対応の工夫を検討する。

### 3.1 複数調査の組み合わせによる評価

上述した読解過程における複雑性への対応として、NAEPから二種類の工夫や観点を分析することができる。1点目は、性質の異なる二種類の調査を組み合わせる読解する力を調査している点である。荒井・倉元(2008)でも詳述されているように、NAEPではその時代に求められる学力を柔軟に調査することを目的に設計された「メインNAEP」と、定点観測的に基礎学力を調査することを目的に設計された「トレンドNAEP」の二種類が実施されている。つまり、焦点の当て方を変えて、性質の異なる二種類の調査双方に、読解の力を調査する問題を設定し、その二種類のデータから読解する力を評価しようとしている。

### 3.2 指針となる理論的枠組みの明示による評価

2点目は、読解する力を評価するために、NAEPでは次の四つの読みの観点を提示して、設問作成も評価も行っている点である。

- ① 全体的な理解の形成
- ② 解釈の深化
- ③ 読み手と文章の関係の生成
- ④ 内容と構造の確認

(①～④の訳語は、(堀江, 2010, p.77-78)に倣った。)

読解する力を評価する観点は、勿論様々に設定し得る。しかし、上記の四つを検討してみると、例えば上の④は、テキストの内容と構造との関係をどのように読解できているのかを見ようとしていることがわかる。つまり、この④は、出題されるテキストの種類にもよるが、前節で指摘した「文

章の形式面」に関わる読みの力と「文章の内容面」に関わる読みの力とを、統合的に評価しようとしていると見ることができる。

また、③はテキストと読み手との関係をどのように読解できているのかを見ようとしている。これもまた、前節の分析に沿って述べるならば、田近の提示した「I 情意的態度, J 認識的態度, K 社会的態度」を評価する観点と理解することが可能であり、テキストの種類によっては、「真正な評価」につなげることも可能な観点と見ることができる。この四つの観点に関して、足立(2010)は、他の諸外国におけるEEP(スペインの調査)やPIRLS(国際調査)、DART(オーストラリアの調査)との読解力における評価の観点の類似性を、指摘・重視している。これらが、読解の理論を基盤として類似した枠組みで調査・評価されていることによって、目指す読解の力に関する指針を示す役割を果たし、学習者にとっても教師にとっても、学習の改善に活かす目安とすることができるからである。これに関しては、堀江(2010)においても、NAEPが国内の調査であるにもかかわらず、世界的なテスト研究開発機構であるETS(Educational Testing Service)に作問を委託している点を重視している。理由は、足立と同様に、理論に基づく国際的に同等な基準で読解する力を調査・評価していくことによって、学習者や教師にとって、学習の方向性や、他の国際的調査と測られている学力の関係が理解しやすいからである。

今後我が国の国語科における評価を、より実り多いものとしていくためには、前節でも言及したこういった点の整備を行っていく必要がある。鶴田(2010)や足立(2010)においても、我が国の全国学力・学習状況調査においては、学習指導要領の領域やそれに関連する評価の観点は示されているものの、理論的な枠組みの提示が弱いとの指摘がある。前節で提示した、田近(1983)に見られるような国語科学力の要素整理と併せ、読解や語彙・作文指導等に関する理論的枠組みの整理を、評価においても関連させて明示することによって、前

節で倉澤(1984)が指摘していた教育評価の「結果主義の克服」は、遂行されるのではないだろうか。

#### 4. 図書のレベル分け枠組みに見る理論的体系性

複雑な読解過程を評価する工夫の2点目として欧米を中心として行われてきた学習者用図書のレベル分けについて検討する。これは、長年取り組まれているため、紹介している論考も多いが、本稿では国際リテラシー学会が提示している本のレベル分けのための枠組みを検討し、そこから複雑な読解過程の評価に向けた観点を検討する。

国際リテラシー学会(前 International Reading Association) 刊行の Weaver(2000) では、レベル分けのために、以下の枠組みが提示されている。そこで、この図1に記された項目や読みのレベル分け、さらにはそれらの基盤となる理論的背景を検討してみる。

##### 4.1 図書の難易度レベルを分類する要素と構造

図1の左端に書かれている数字が、図書の難易度レベルを表している。一番上が就学前のkレベルで、その下から1~6の全7レベルが初等教育期間をターゲットとして、学習者用図書の難易度レベルとして設定されている。そして、上段の横軸には、太字でレベル分けのための鍵となる要素が記されている。例えば、その本の中の単語数や難易度、音節数や文数・構文、あるいはジャンルの特徴、そしてその本を理解する際に必要となる読む技術や方略等の枠組みが書かれている。左端のレベル数の右側に記された「Print Conventions」とは、印刷物としての決まりや約束事を表しており、左から右に向かって読み進める方向性への理解や、句読法、時制等についての項目が設定されている。これらの項目毎に、上から下に向かって、各レベルの難易度の目安が記されている。

##### 4.2 読みの状態の見取りにおける工夫

これら縦軸・横軸に配された項目やレベルは、その時々主流となる学習理論を基盤に微修正されるが(Weaver, 2000, pp.1-2)、重要なのは、これ

らの項目による枠組みと、学習者の読みの状態における評価的な見取り、そしてそれらに基づいた教授といった三者の有機的な関係である。つまり、上述したレベル分けの枠組みを活用して、各レベルにある学習者の読みの状態を的確に評価して見取り、それを基盤として適切な教授を行い、学習者が次のレベルの図書を読めるようにサポートするといった、循環的・螺旋的なサイクルを構想してこの図書のレベル分けは行われている。

そして、その読みの状態における評価的な見取りでは、さらに様々な工夫が示されている。例えば、本の一部を音読させてみる。音読はできても、内容的な理解ができていない場合も想定して、幾つかの内容的・構造的な発問を準備する(Weaver, 2000, p.10)。さらには、本に書かれている登場人物の言動について発問したり、それに関連する学習者の似た体験を語らせたり、本で使われている文章技術や構造を使って、学習者に作文を書かせたりと、音読・応答・作文を駆使した多様なパフォーマンスを組み合わせた見取りの方法が、表1の右端の欄にレベル毎に例示されている。

このように、学習者用図書のレベル分けは、評価の観点から改めて考察すると、各本を成立させている内容的・形式的な複雑な要件を、読みの理論に沿って分析・配列し、それを目安として、音読・応答・作文といったパフォーマンスを組み合わせ、学習者の読みのレベルを分類・評価する規準としても機能していることがわかる。そしてその規準を、色や模様を変えたラベルで各本の背表紙に貼り、学習者にも教師にも明示的に示している。これによって、学習者は自分に読みやすいレベルの本を選び、次に目標とするレベルの本を自覚しやすくなる。また、教師にとっては、どういったレベルの文法や読みの方略に焦点を当てて、発問や作文を課す必要があるのかを考える助けとなる。この本のレベル分けの実践や研究からは、複雑な読解過程に関わる要素や、図書を構成している社会・文化的な要件、学習者の読みへの形成的な評価の枠組みと、それらに関連させながら活用するシステムを参照することができる。



表 1 図書の難易度分類表 (Weaver (2000) をもとに作成)

Grade Level	Print Conventions	Word Study	Comprehension	Genre Specifics	Response/ Writing
K	Locates print. Reads left to right. Identifies period.	Meaning of pictures.	Uses pictures to understand.	Knows different type of books	Orally relates picture and text. Orally retells. Writes random letters.
1	Knows alphabet. Identifies words. Understands period, question mark, comma, exclamation point.	Voice/print match. Language segmentation. Distinguishes word detail. Uses initial sounds. Uses language structure.	Users pictures to understand. Uses text. Retells text.	Some understanding of real and fantasy.	Orally relates picture and text. Orally retells. Draws picture to respond. Writes random letters and words. Writes inventive words.
2	Understands other punctuation. Understand sentence.	Uses self-correction. Applies sounds. Some learning of vocabulary from text reading.	Retells text. Summarizes text. Knows some of literary elements.	Identifies fiction and non-fiction.	Writes inventive and conventional words. Writes simple sentences.
3		Learns vocabulary from text. Applies sounds. Understands affixes. Integrates cueing strategies.	Summarizes text. Knows literary elements. Understands some comprehension patterns. Understands literal and some interpretive text.	Identifies features of genres.	Predominant use of conventional words. Uses experience and text to respond. Uses mechanics in writing.
4		Applies reading strategies. Develops reading vocabulary from text.	Understands comprehension patterns. Understands literal and interpretive meaning of text. Uses study skills.	Understands features of genres. Understands some relationship of genre and message. Understands comprehension patterns and genre.	Uses mechanics consistently. Writes for purpose. Uses experience and text to respond.
5		Applies reading strategies. Develops reading vocabulary from text. Understands multiple meanings.	Understands advanced literary elements. Understands patterns and how relates to author's message. Uses study skills.	Understands relationship to genre and message. Uses study skills to understand genre.	Writes with style, organization, and appropriate format. Writes with a variety of sentence structures to convey message.
6		Understands origins of words. Explains definitions to others.	Uses resource aids. Used text and experience to apply in another context. Develops note taking skills.	Understands how genre features promote message of author.	Writes with style, organization, and appropriate format for a specific purpose. Uses vivid language.

## 5. 複数の評価項目を織り込んだ学習課題と評価

3 点目の事例として、オーストラリア連邦・クィーンズランド州（以下 Qld 州）において取り組まれていたニューベーシックス・プロジェクト (NBP) の評価方法、及び学習目標との関連・設定方法の工夫を、事例として検討・考察する。そのために、まず NBP の概略を、本稿の目的に沿って必要な限りにおいて紹介する。

### 5.1 NBP の背景と概略

NBP とは、通信技術や急速な社会構造の変化に伴い、2000 年以降新たなリテラシー観が議論されるようになった文脈において、検討・実施された

教育課程改革・評価改革・実践改革のプロジェクトである。ニューロンドングループ (New London Group) という英国、アメリカ合衆国、オーストラリア連邦、南アフリカ共和国に及ぶ言語教育の研究者グループによって構想された、マルチリテラシーという理論を基盤としている。NBP とは、こういった流れの中で、マルチリテラシー理論を、オーストラリア連邦・Qld 州が世界で初めて州を挙げて教育課程に導入・実施したプロジェクトである。オーストラリア連邦では、現在は全州共通のオーストラリアン・カリキュラムに改訂されているが、その実験的な設計や実践報告からは、現在でも多くの示唆を得ることができる。

## 5.2 学習課題・学習目標・評価観点の関連設計

上記のプロジェクト NBP では、学習課題・学習目標・評価観点の設計のし方に特徴があるため、本項ではこの点に焦点化して検討を行う。

NBP では、各学年や各教科といった枠組みによらないリッチタスク（以下 RT と称す）と呼ばれるプロジェクト型の学習課題が、3 学年を通した括りで開発・設定されていた。州内の多くの学校では、午前中を従来からの基礎科目の学習に当て、午後の時間をこのリッチタスクに当てるといった工夫をして取り組んでいた。

先の 2 項において言及したように、2000 年以降のこの(7)(8)の時期は、世界的にみても社会の変化に伴って学力観が大きく変革された時期であり、我が国においても、PISA の影響や、「習得・活用・探究」の学習観、さらには「社会的実践に開かれた真正な学び」と評価の問題が議論されるようになった時期である。そういった背景の中、Qld 州では急速な社会構造の変化を見据え、「学習者がこれからの新たな人生に挑戦していけるよう備える」ための RT と呼ばれる学習課題を、以下のような四つの領域を策定して開発した。その四つの領域を、Department of Education Queensland(2005)から要約・翻訳する形で示す。

- ① 自分は何者で、どのように生きていきたいと考えるのかという「生き方と社会の未来」
- ② 自分は外界と、どのようにつながりコミュニケーションをとっていくのかという「マルチリテラシーとコミュニケーションメディア」
- ③ これからの社会やコミュニティの中で、自分はどうありたいのかという「積極的なシティズンシップ」
- ④ 自分を取り巻く環境やテクノロジーを、自分はどう分析し考えていくのかという「環境とテクノロジー」

つまり、学習者が取り組む RT は、マルチリテラシー理論を基盤に、それを体系的に具体化して設定するという方法で開発・設定されている。各教科に関連した下位課題や学習要素は、その枠組みの中に関連付けて組み込んでいく方法で設定

されている。

また、先の四つの領域から RT を具体的に構想する場合には、次のような特徴を備えるよう、学習に必要な観点が予め明示されている。そして、これらの観点が評価にも反映されるよう設計されている。その観点を、Department of Education Queensland,(2005)から要約・翻訳する形で、以下に示す。

- a. 新旧の多様なメディアに接する活動が織り込まれていること。
- b. 問題解決のプロセスが、織り込まれていること。
- c. データや文献の有効な意味づけの活動が織り込まれていること。
- d. 複雑で知的な社会的・文化的実践が織り込まれていること。
- e. マルチリテラシーの理論で提示した六つの意味構成要素を、なるべく多様に使用すること。このように、基盤となる理論から四つの領域を導き出し、その中から学習課題を作成して、さらに必要な学習の観点を、その課題に組み入れるという形で、新たな時代に対応できるような学力を育成しようと試みていた。NBP では、こういった方法で、学習目標と学習課題を関連させて設計していたのである。

## 5.3 授業と評価を一体化して構想する RT シート

それでは、具体的にはどういった RT が開発されていたのだろうか。この時期に開発された RT の例としては、例えば㊸「州や連邦において、絶滅に瀕している動植物についてのマルチメディアを用いたプレゼンテーション」や、㊹「お話を読んで対話しよう」、㊺「口頭で語られた歴史と、多様化し変化を続けるライフスタイル」などを挙げることができる。

㊸の RT を見てもわかるように、学習課題は「マルチメディアを用いたプレゼンテーション」を効果的に行うだけでなく、そのテーマに、学習者が将来的に関わる州内の環境問題が重ね合わせて設定されている。つまり、この学習課題は、上掲の四つの領域の中の①と④の領域から、組み合わせ

て設定されていることがわかる。このように、理論的枠組みを基盤に RT の学習課題を設定していくので、学習者にとって自らが望む将来という真正な目的に向けて、必要な情報を調査し、問題解決的に解答をデザインする学習の機会を、共有する学力の大きな方向性を確認しながら、多様に設定することができる。

また、実際に RT の構想をする際には、図 1 に示すような、RT シートという学習指導案のようなシートを、州の教育省・学習局の web サイトからダウンロードして活用できるようになっている。

この RT シートには、中央に学習の流れが書けるようになっており、その左右に、学習目標やそれに対応する評価の観点、そして反対側には活動に移す際のポイントや留意点等が書けるようになっている。こういった項目を、一覧できるように配置して書き、一枚のシート上で確認しながら、修正したい点や加えたい点を、教師が付箋紙等で貼りながら仕上げていく。特に、各学校の地域性やクラスの特徴等を加味した改良点を、書き加えて実践の修正・開発を行っていく。

この RT の実践は、見方によっては我が国の国

語科における単元学習と類似している。図 2 に例示した RT は、「お話を読んで対話しよう」という実践であり、例えば国語科における山本(2013)の「これからの自分を探そうー生き方を読むー」という単元と類似している。そして、山本(2013)の実践は、勿論このままでも価値あるものである。しかし、先の 2 項で検討してきた国語科に内在する評価や学力保障の問題、あるいは表現内容と表現形式の問題、口頭表現や文章表現の評価の問題を、より体系的に関連させて設計・実践していくためには、NBP で検討された幾つかの方策や工夫を参照する価値がある。例えば、NBP で行っていたように、単元を設定する際に、教科を越えた目指す学力観の理論的枠組みから、関連する項目を導き出し、一覧できるように記載して、その項目と学習目標・評価の観点との関係を図 2 のように図示してみる方法が考えられる。さらに、その過程で、現在の国語科に求められている学習の要素を洗い出し、それらの観点からも単元の学習を検討・修正してみる方策が考えられる。

RT「お話を読んで対話しよう」では、複数の本を読んでクラスメイトと対話をする活動や、その

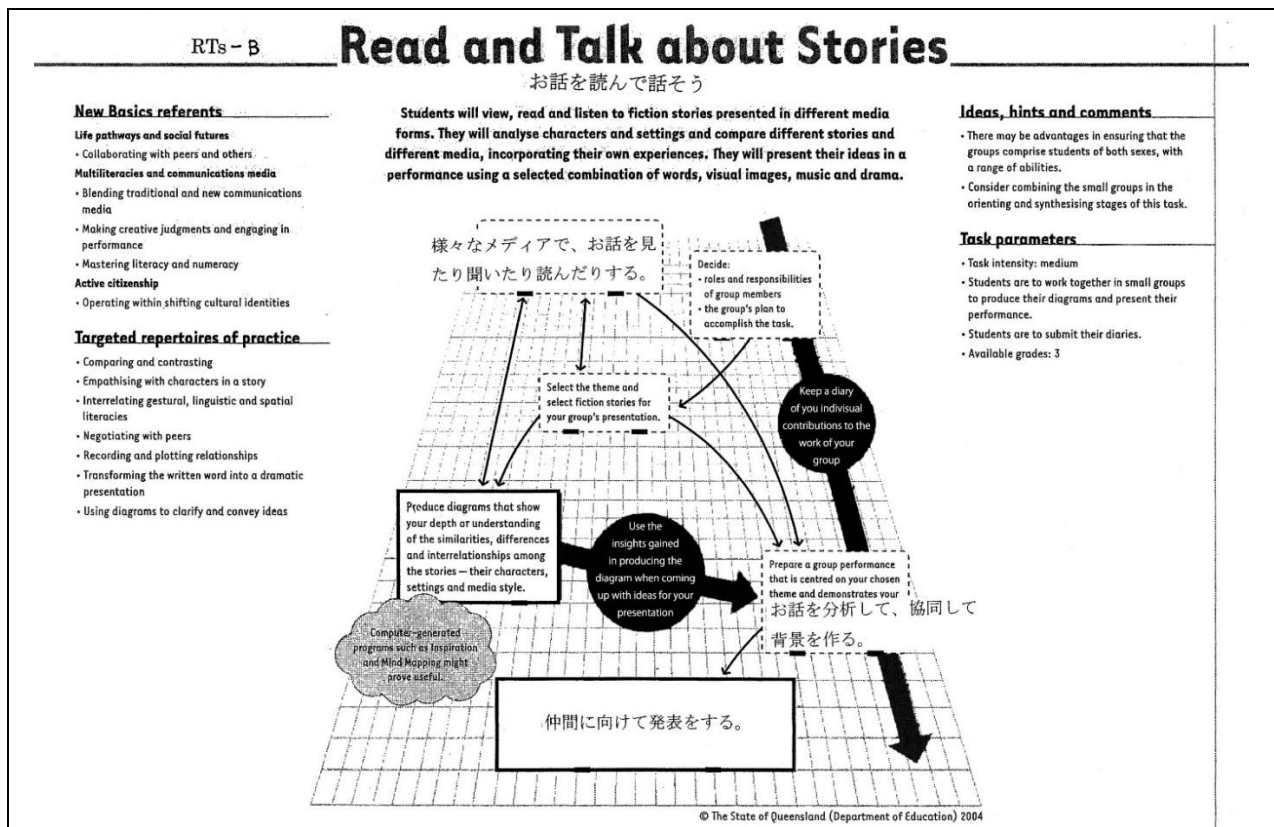


図 1 RT シートの例 (Queensland 州ベルビューパーク小学校より資料提供を受けたシートをもとに作成)

内容を、地域の住民を学校に招いて発表したりと、日本の学校でも見かけるような実践が行われた。しかし、前項で見たような、理論的な枠組みやそこから導かれた学習に織り込むべき観点が明示されているために、例えば次のような学習の要素が織り込まれた実践になっていた。理論的な枠組みにクリティカル・リテラシーが背景として設定されているため、複数の本を読んだ後に、それらの物語に共通に通底している価値観についての討論が設定されていた。また、学習に織り込むべき観点に、「新旧の多様なメディアに接する活動」が入っているため、複数の物語を、本・動画・電子書籍等で読み比べる活動も設定されていた。そして、「外界とのコミュニケーション」の観点が織り込まれていたため、本についての対話の際にも、仲の良い小グループから居住地域が遠く、家族構成等の異なるグループへと、対話相手の編成も段階的に変えていた。こういったことは、日本の授業においても、個別には様々な場面でなされていることかもしれない。しかし、これらの学習を構成する要素を、理論的体系の下に関連づけて体系的に実践していくためには、NBPにみられるような理論的背景を具えた枠組みが必要である。

NBPでは、こういった枠組みを活かしたグレーディングマスターという、図2のような評価方法も開発された。

これは、複数の観点を複合的に評価していくためのシートで、図3中の3本の縦線の上に、評価したい各学習の観点が書かれている。紙媒体で提供された資料のため、細部の判読が難しいので、書かれている内容を補足・説明する。3本の縦線は、各々「記述」「デザイン」「ウェブサイトの構築」といった、この課題を評価するための主たる観点となっている。また、右端に書かれたAやB/Aという文字が、評価のレベルを表している。ちなみにAが一番高い評価である。この評価法では、縦線の右に、その観点に関する学習者の現在の姿が文章で書かれており、これら複数の観点別の姿を総合して評価し、次のRTに活かす仕組みになっている。このように、前項で示した①～④、そ

してa～eの観点は、このグレーディングマスターでも対応させて活用されている。

本稿では紙幅の関係で割愛したが、NBPでは、この他にも3種類のデザイン概念を用いた学習理論や、意義ある対話を成立させるためのメタ言語の開発等、様々な工夫が検討されている。こういった工夫を内外から参照し取り入れることによって、単元学習と基礎学力の問題、さらには急速な社会の変化に対応できるような国語科の学力、授業と評価との一体化の実現が、可能になるのではないだろうか。

## 6. まとめと今後の課題

以上、戦後我が国の国語科において展開されてきた、教育評価及び教育評価研究を概観し、国語科における評価の特質や、取り組む必要のある課題や論点を析出・整理した。その結果、国語科における評価は、時々の政策や理論を取り込みながら、「言語活動」「言語生活」の概念を通底して重視し、それを具現化する単元学習と学力保障の問題に取り組んできたことが確認できた。また、国語科における評価の難しさ・複雑さは、文章の読解や産出、口頭表現と聞くことといった様態の違いによる学力の見取り方法の違いや、内容的理解と形式的理解との関係等が起因していることも確認できた。

こういった国語科に内在する評価の特質や課題に関して、海外の事例から、学習目標と学習課題・教育評価とを関連づけて体系的に構想する枠組みを、NBPの事例から参照・分析した。また、米国の学力テストの検討からは、異なる観点を組み合わせる方策を分析した。さらに、図書のレベル分けの事例からは、読みの能力を構成している要素についての考え方を検討した。

勿論、海外の方が優れた研究や実践をしているとは限らない。しかし、NBPのように州を挙げて実験的に取り組んだ授業実践・教育課程の開発の中で研究された教育評価に関する報告書や、長い蓄積を持つ図書のレベル分けや学力テストについての報告書や論文からは、国の違いを越えた課題

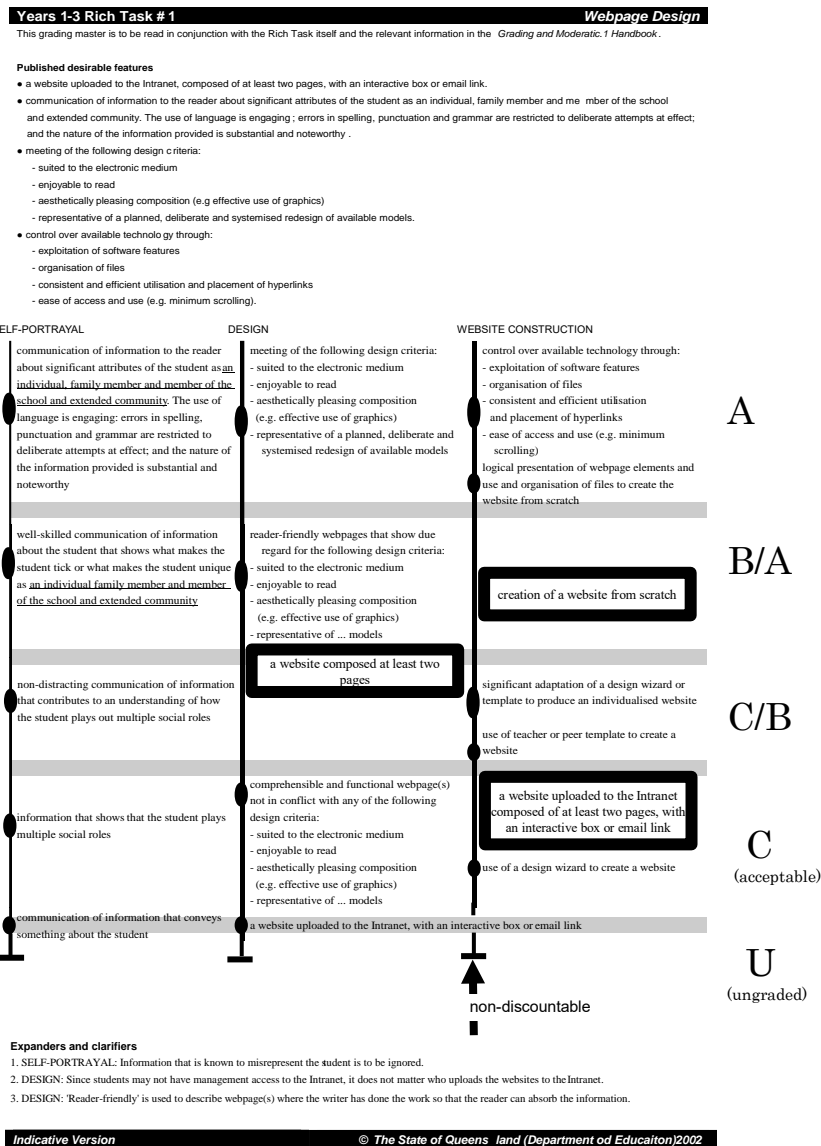


図2 グレーディングマスターの例 (Queensland州ベルビューパーク小学校より提供された資料をもとに作成)

解決への糸口や、工夫を読み取ることが可能である。今後は、本稿の検討で得た海外事例に見る方策や工夫を、我が国の国語科における評価に援用し、具体的な単元の開発に沿った評価方法の開発・改善や検討に活かしていきたい。

**注**

1) 「読解力」という語は、ある特定の読み方を示す場合があるため、本稿では「読解する力」、あるいは「読解の力」という表現を用いた。

**引用・参考文献**

足立幸子 (2006) 「読解力を高める教育課程の創造的展開—オーストラリアの取組を中心に—」『初

等教育資料』 809号, pp.2-5.  
 足立幸子(2008) 「マルチリテラシー教育を実現するカリキュラムの構成」 桑原隆編『新しい時代のリテラシー教育』 東洋館出版, pp.166-182.  
 足立幸子(2010) 「国語学力調査の比較」 全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』 明治図書出版, pp.144-159.  
 荒井克弘・倉元直樹編著(2008) 『全米学力調査日米比較研究』 金子書房。  
 ブルーム, B.S. ( 梶田 毅一 ・ 渋谷 憲一 ・ 藤田 恵 璽訳)(1973) 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価』 第一法規出版。(Bloom, B.S.(1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student*

- learning*.)
- Brenda, M.W. (2000) *Leveling Books K-6*, Newark: International Reading Association.
- 中央教育審議会(2015)「教育課程企画特別部会『論点整理』」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/data/pisa/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm) (2019/01/8 閲覧)
- Cope,B.,Kalantzis,M.&NewLondonGroup(Eds.) (2000).*Multiliteracies:Literacy learning and the Design of Social Futures*,London: Routledge.
- Department of Education Queensland (2005) *Key Learning Area.English*,BBn: Queensland Department of Education.
- Department of Education Queensland (2005) *Document 2010*, BBn: Queensland Department of Education.
- 浜本純逸(2006)『国語科教育論』溪水社.
- ハート,D.(田中耕治監訳)(2012)『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房,p.54.
- 堀江祐爾 (2010)「全米学力調査(NAEP)から読解力の学力調査を考える」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版,pp.76-86.
- 石井英真(2004)『改訂版タキノミー』における教育目標・評価論に関する一考察—パフォーマンス評価の位置づけを中心に—『京都大学大学院教育学 研究科紀要』第 50 号,pp. 172-185.
- 勝見健史(2017)「戦後国語単元学習における評価に関する一考察」『早稲田大学国語教育研究』第 37 集,pp.105-116.
- 倉澤栄吉(1984)「国語教育と評価の問題」『国語科評価論と実践の課題』明治図書出版, pp.3-4.
- 桑原隆(1998)『言語活動主義・言語生活主義の探究』東洋館出版.
- Luke, A.& Freebody, P. (Eds.)(1997). *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton press.pp.184-226.
- 益地憲一(2002)「国語科評価論の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育における成果と展望』明治図書出版,pp.39-46.
- 益地憲一(2013)「国語科評価論に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育における成果と展望』学芸図書,pp.39-46.
- 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/data/pisa/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm) (2019/01/8 閲覧)
- New London Group(1996).A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational review*, 66, pp.60-92.
- 西岡加名恵編著(2016)『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書出版,pp.11-27.
- 大西道雄・前田真証(1993)『国語教育基本論文集成』第 30 卷. 明治図書出版.
- 田近洵一(1983)「国語学力の構想」全国大学国語教育学会編『国語学力論と実践の課題(国語科教育研究 ;1)』明治図書出版.
- The National Center for Fair & Open Testing (Queensland, Australia, “Rich Tasks” Assessment Program)  
<https://www.fairtest.org/queensland-australia-rich-tasks>.(2019.2.26 閲覧)
- The National Center for Education Statistics, [nces.ed.gov:443/nations report card](https://nces.ed.gov/443/nations-report-card/)( 2019. 2.27 閲覧)
- 鶴田清司 (2010)「学力論・方法論の視点から国語学力調査を検証する」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版.
- 山本はるか(2013)『「活用」を推進する評価と授業の探究』平成 22-24 年度科学研究費補助金基盤研究 C 研究成果報告書, pp.37-50.
- 全国大学国語教育学会 (1982,1994,2001,2002, 2003)「国語科教育研究」第 63 回大会,第 86 回大会, 第 100 回大会, 第 103 回大会, 第 104 回大会, 全国大学国語教育学会.
- 全国大学国語教育学会 (1984)『国語科評価論と実践の課題』明治図書出版.
- 全国大学国語教育学会 (2010)『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版.