



Title	評価について：とくに高等学校国語科の場合
Author(s)	水田, 潤
Citation	語文. 1954, 13, p. 33-36
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/68469
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

評価について

—とくに高等学校国語科の場合—

水田潤

さいきん、評価の問題が再び国語科の課題となりつゝある。問題を学習成績の評価だけにかぎつて考えるとしても、こんにち、われわれが当面している問題は、「目標」と「方法」に関する懷疑であり、「評価」そのものの再検討である。

しかも、それらが高等学校国語科に於ては、その大学予備校的崎型の問題とも関連し合つて、教師にとつても、また生徒自身にとつても、案外の無関心事であるとすれば、問題の深刻さがどの程度のものであるかは容易に見当がつくであろう。

もつと端的に言うなら、教師たちは、実は、こんにちの評価目標もふくめての広義の評価方法に失望しているのである。高等学校国語科における「評価」の問題は、ますこの点から見究めていかねばならぬと思う。

問題はまず「評価目標」からはじまる。そして、ある意味では、「評価」に関する論議の大部分がこゝに集約せられている。

評価目標の問題が、学習活動の諸内容に緊密に関連し、評価目標について論じることが、本質的には国語教育全般について論じることであることは言うまでもないが、こゝでは、問題となるだけ「評価」そのものにかぎつて、高等学校国語科の実情を中心として、問題の所在をあきらかにしたいと思う。

こんにちではだれもが知つてはいるようだ、国語科の評価目標は、目的論的には、「聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと」の四領域であり、これが、知識・理解だけではなく、すべての領域において、その習慣・態度・技術・能力等を直接に対象とするところに、旧來の評価の克服が特色づけられている。そして、具体的にはこれが小中高を一貫する国語教育こんにちの大勢となつてゐることは、だれも否定することはできない。いわゆるこの新しい国語教育の動向じたいは、何ら反対すべきことではなく、いわば「読むこと・書くこと」の知識・理解のみにとじこめられていた形式主義から解放としての意義を持つものではあるが、しかし、問題はむしろこゝにはじまると言つてよい。中学校においてすでにいだかれた疑惑は、高等学校においてはもやはつきりとした否定となつてあらわれてゐる。こゝに、再び国語科がかつての殻にとじこもろうとする危険さえ感じられる。そして、現実には意志的な方向づけへの努力としてではなく、大学入試への順応に責任を転嫁しなければならぬ高等学校国語科の不安がある。

こう見てくると、訴えはきわめき摸索的であり、あるいは、高等学校国語科の保守性と無目的性の故にひきおこされた自家中毒的矛盾の暴露とも見えようが、分岐された課題の多様性はともか

く、問題は「評価」の具体的な領域設定に帰着する。

たとえば、「話すこと」の評価に代表せられる技術主義への批判——。こゝであえて『學習指導要領』をひきあいに出すまでもなく、もちろん話すことばの能力は、たんに自然習得にまかせておくだけではなく、高等学校国語科でも、小学校・中学校からの目標をうけついで、意識的に効果的に経験をくりかえすことによつて高められねばならぬであらうし、はじめに話すことも、歯切れよくはつきりとした表現をすることの教育も、決して意味のないことではない。しかし、こゝした意義や目標の正当性をじめうぶんに認めた上で、しかも、高等学校国語科が「話すこと」の評価に冷淡であり、また批判的である事実は見逃すことはできない。こゝで何よりもたいせつなことは、「話すこと」の教育が必要かどうかの詮索よりも、現状として話すことの「評価」が挫折しているという事実である。そこには根抵的な問題が横たわつてゐるようと思われる。それは、あるいは「話すこと」はたんに話す技術としてあるのではなくしに、「言語行為としてもつと有機的」にあるのである。もちろん国語教育を行つてゐる以上「話すこと」の教育を度外視はしないが、それは「読むこと・書くこと」また「考えること」の教育を通じて、きひしく学びとらせ評価するのであるという積極的な意見、あるいはまた、たとえば「悪の愉しさ」の主人公のようなソフィストに最上級の評価を与えなければならぬのであるうかといった疑い。いずれにしても、それじたに論議せらるべき問題はあらうが、「評価」は、こゝでもたんに評価そのものの問題としてだけではなく、露骨にからまわりをつづけてゐる。

私の知つてゐる範囲では、高等学校で「話すこと」の評価を自覚的に行つてゐる学校はない。しかも、『指導要録』(編輯室註かつて学籍簿とよんでいたもの)には、すべての学校が、はつきりと「話すこと」によつて効果的に自己を表現する能力——⁴などと記載しているのである。ここにいたつては、『指導要録』に示される評価目標は、その主体性の喪失とともに、すでに形骸化したものでしかない。「目立つ生徒だけが私の頭脳に印象づけられて、この誠に頗りない印象をもとにして英断を下している」(本誌前号出口正巳氏)といふ告白はいたるところで耳にする。あるいは紙面的には「應この目標領域によりながらも、實際には他の異った目標によつて評価を行う方法もとられている。これはいわば注釈法とでも言われる方法であり、たとえば、この項は「文法」であるという教師の注釈によつて、はじめて生徒に了解せられる方法である。「話すこと」が「文学史」の評点であつたり、夏休みのレポートの成績であつたりする歪みさえも皆無ではない。いつか評価方法の問題とも関連してきたが、本質的には密接につながりあうべき評価目標と評価方法の問題が、このようなずれを持ち、畸形的であつたことが、かつて教育史上に存在したであろうか。こゝに国語科ごんにちのなやみが象徴せられてゐる。そして、これがたんに高等学校における問題としてだけではなく、中学校さらには小学校においてさえも、その矛盾をあらわにしてゐるという事実に目をおおうことはできない。しかも、学科担任制における中学・高等学校教師が週二十数時間の授業に耐えながら、チエックリストを持ち、時間とともにあとかたもなく消えざりふりかえることのできぬ無形の言語行為の評価を、相対評価として客観

- 的に行なうことがいかに至難であるかは容易に見当がつくであろう。
- 評価は指導の反省であり帰納である。また評価の基準が、それぞれ学習指導の範囲や目標によつて規定せられなければならないことはいうまでもないが、試みに「話すこと」の学習目標について見るなら、高等学校生徒の到達目標23項目のうちには、
- 1、長上や未知の人に対して、自然な快いあいさつができる。
- といった小学一年風の目標とともに、
- 9、劇を演じて、自然なせりふのやりとりができる。
- 11、放送に慣れる。
- 16、豊富な領域の広い話題を持つ。
- 17、自然の身ぶり・表情ができる。
- などという種類のものまでが掲げられている。「恒常ある言語経験を豊かに与える」ということや、「効果的に自己を表現する」ということは、これほどまで演技的に教室で果されなければならぬのであるうか。こゝに「評価」の不安がある。
- こう考へてくると、国語科評価のからまわりは、もとをただせば「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことは、みな一種の技術であつて、技術として学習され、指導されなければならない」という理論にさへえられる国語科すべての問題であり、評価じたいとしては、もはやぎりぎりのところまできてしまつてゐるのでないかとさえ思われる。(もちろんこれは課題としてであつて、教師について言つてゐるのではない。) そしてこれはまた、これから國語教育を実践的にどの方向におしすするめかという積極的な課題に統合せられる。

同じく学習成績の評価であつても、たとえば、「音楽」などで

はこの間の事情はよほどちがつてゐる。評価目標設定の立場の可否についてははしばらくおくが、すくなくとも、素朴には技能教科と見られるこの教科で、「知的の理解・鑑賞・創作・演奏」と音楽科としての構成部門によつて指導評価せられていることや、「数学」「理科」においてさえ、教科構造的に目標づけられているといつた相違にも、さうきん現場の教師や父兄たちの口からしばしば言われる総合評価論や、「講読・作文・文法・習字」への復帰論への一つの根拠が考えられる。そして、われわれが、あらためていま国語科評価を問題にしなければならぬ理由の一つがこゝにある。国語教育が安易な鑑賞教育へ逆行し、評価が伝統的な *test* や *examination* にたちかえることへの危険が多分にこゝに祕められてゐる。

こゝに、もうすこしだらうて、評価そのものについて具体的にありかえつてみる必要がある。評価が一回かぎりのものではなく、生きてはたらく指導の推移の発達記録であり、たんなる単位認定や進学就職指導のための資料でないことはいうまでもないが、近いる国語科評価に感じられる危惧は、評価目的設定の問題とも関連しあつて、評価の手順の問題がある。そこには、

1、評価目標に適応した評価方法が考えられているか。

2、評価計画が明確に立てられているか。

3、評価が指導計画の立案や指導法の改善に役だつているか。

といった、どの教科にも共通な課題に対する国語科(というよりは教師)の参与のしかたの問題があるが、原理的にはともかく、問題を「評価方法」(狭義に)だけにしぼつて眺めてみても、国語教育ジャーナリストたちからは意識的に見すごされている問題の

いくつかがある。論議の焦点は、これをいろいろの角度に求めることができようが、「評価方法が煩瑣にすぎ教師の負担にたえない」というような問題は別としても、問題は、

1、客観テスト形式に代表せられる方法への批判。

2、正常分配理論による五段階法に対する不信。

など、究極的な課題に集約して見ることができる。

いずれも、国語科だけの問題ではないが、ことに国語科のように多角的な学習構造をもち、モチーフの不分明な教科においては、こうした問題の不明確さが、ガイダンスに関与しユニット計画に帰納せらるべき評価の方向を歪曲し、高等学校国語科の恣意を助長しているともみられる。2、の問題についてはあとで述べるが、1は、たとえば評価目標や標準テストの問題とも関連しあつて、たゞ混乱をひきおこしている。すなわち、(1) 評価し得る妥当性・信頼性の範囲が限定されている(文学の鑑賞などはこの形式では評価しにくい)。(2) 論理的な推論を導き出す能力の評価ができない。(3) 聴測による解答が生じる。などという批判は、平面的ではあるが、まさしくこの形式のテストの盲点を端的に示し得ている。

しかし、これらに対しては、評価方法は決してこれだけではないのだという答が用意せられているし、「国語学習では、担任教師の人間的な接觸によつて、ふだんのことばの習慣や態度を評価することがたいせつである。」という解説が、いわゆるその望ましい方向を指示するようでもある。だが、結局はいくら懇切な方法によつて、評価技術の解説や理論づけが行われても、また行われれば行われるだけ、評価における断層は深まり、混乱がつづくのはなぜかという疑点が残される。

こんにちの国語科評価(ひいては国語教育)の危機は、実はこうした客観テスト形式に代表せられる測定主義に導かれていると

ころにある。もちろん、これは、こんにちなお世間の客観テスト不信論に感ぜられるような伝統的試験様式(すなわち論文体試験)への無批判な鄉愁にもとづくものであつてはならない。一方倒の)への無批判な鄉愁にもとづくものであつてはならないし、また測定のもつ評価の客観性・実証性の否定の上にたつ論証でもないが、測定の問題が評価の問題と同一化し、測定の完了が評価の完了であるとする考え方たこそ、むしろ評価の混迷の直接のない手であるとさえ考えられる。測定のもつ評価への意味は、評価の基準性・客観性・公共性・実証性の保証にあるが、しかし、これにはなお人間を歴的関係において把握しようとする抽象性があり、かえつてその方向としては「人間疎外という危険さえ孕んでいる」のである。とくにこれが、正常分配五段階法によつて相対評価として決定づけられるところに、「或は自分としては文字表現よりも言語表現の方を得意としていたのにこれはどうしたことがであろうか」(全出口正巳氏)といつた矛盾を露呈するのである。こゝに評価における「妥当性」の問題、ひいては「基礎学力」の問題が、その正当性を主張する根拠がある。(社会的有用性の問題をふくむ)そして、これがその有効性を主張するためには、学習課程の理解に出发しなければならぬところに、評価の循環性・連続性がある。わかりやすい例で言うなら、Aテストによつて測定可能な目的領域、Bテストで測定可能な目的領域、Cテスト、Dテスト……と延長しくりかえし得るテストの可能性の累積が、とくに国語科のようないいな教科においては、学習効果の正当な評価にはならないのではないかという問題、さらには、「評価の手続が簡単で明瞭であること」といういわゆる管理的性格から要請に規制せられる評価方法が「基礎学力」の追求をはなれて成立し得ないということ、とくに高等学校国語科にこれが強く要請せらるるのではないかと思われる所以である。(一九五四一〇一〇)

* 岩座「教育」第三卷 所収 正木正氏