

授業の中の教育評価

Educational evaluation in lesson.

小林 敬一

Keiichi KOBAYASHI

（平成12年10月10日受理）

要約：授業場面における教育評価には、授業のやりとりから切り離され外在化している評価と、授業のやりとりの中にあくまでも内在化している「評価」とがある。本論文では、両者を区別し、後者の独自性や意義を前者と対比させることによって浮かび上がらせることを試みた。まず、外在化している評価の場合、評価と教授学習が基本的に分離しているため、両者をどうつなげていけるかが常に問われるのに対して、内在化している「評価」の場合、まさに内在化しているという事実により、そのこと自体を問題にする必要がない。むしろ、内在化している「評価」では、授業のあり方との緊密な関係こそが問題になる。例えば、「評価」のあり方を変えていこうとする試みは授業のあり方そのものを見直していく試みを必然的に伴う、など。また、教授者が「評価」を担う授業においては、教授者に、学習者の発言やふるまいが有する可能性をそのつど見抜き対応できる力量が要求される。内在化している「評価」へのアプローチは、外在化している評価へのアプローチとは基本的に異なる原理・前提を必要とするのである。本論文の後半部分では、以上の議論をさらに、学習者による自己評価・「評価」の問題、近年そのあり方に変化しつつある授業における「評価」の問題に広げ、検討を加えた。

1. 授業の中の「評価」

これまで、授業場面における教育評価に関して少なからぬ議論や実証的・実践的研究がおこなわれてきた。ところが、そうした中で奇妙なほど議論や研究の対象にされてこなかったのが、授業の中であって、その教授学習の相互作用の一部をなす「評価」である¹。それは、同じ授業場面でおこなうといっても、形成的テストによる評価や自己評価カードによる評価など、授業の合間や直後に教授学習そのものと分けておこなう評価とは区別されるものであることに注意してほしい（以下、このような評価を「評価」と表記する）。

授業の中の「評価」がもっとも目にとまりやすいのは、授業のやりとりが「開始 (Initiation : I) - 応答 (Reply : R) - 評価 (Evaluation : E)」というパターンをなすときであろう²。I-R-Eとは、次のエピソード1、2のような教授学習のやりとりのパターンを指す(e.g., Lemke, 1990; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975)。

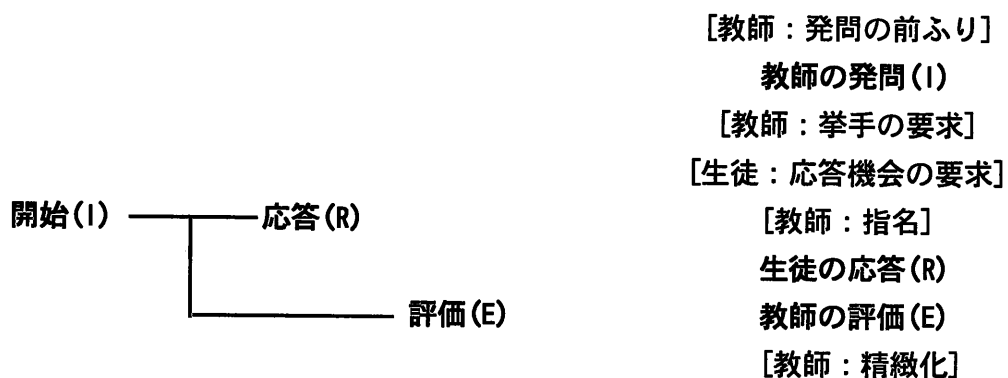
【エピソード1】³

- | | | |
|---|-----------------------------|-----|
| 1 | 教師：えーと（机の中からカードを1枚とり出す）これは？ | (I) |
| 2 | （カードを掲げる） | (I) |
| 3 | 子ども1：鳥 | (R) |
| 4 | 子ども2：鳥 | (R) |
| 5 | 子どもたち：（口々に）鳥 | (R) |
| 6 | 教師：うん、うん鳥（カードを黒板に貼る）ねー | (E) |
| 7 | （机の中から別のカードをとり出して）そしたらー | (I) |
| 8 | （カードを掲げて）これは？ | (I) |

【エピソード2】

- | | | |
|---|------------------------------|--------|
| 1 | 教師：（黒板の「鳩」を指さして）あれなんて読むのこれは？ | (I) |
| 2 | 子どもたち：（口々に）はと | (R) |
| 3 | 教師：（「鳩」の「鳥」を手で隠して）うううんこっちだけ | (E, I) |
| 4 | 子どもたち：（一斉に）きゅう | (R) |
| 5 | 教師：他になんて読む？ | (E, I) |

どちらのエピソードにも、教授者の発問や指示(I)、それに対する学習者の言語的・非言語的応答(R)、（自分がおこなった発問や指示に照らした上での）学習者の応答に対する教授者のフィードバック(E)からなるやりとりのパターンが認められる（また、Fig.1参照）。



a. Mehan(1979)による定式化

b. Lemke(1990)による定式化
([]はオプション)

Fig.1 I-R-Eの構造

フィードバックとしての「E」には大まかに、その直前の「R」を肯定するか否定するかのどちらかの機能が付与される⁴。肯定の「E」であれば、「I」の中で教授者が意図した教授内容をめぐるやりとりはいちおう終結し、（たいていは教授者が主導権をとって）次の教授内容をめぐるやりとりに移行する。例えば、上のエピソード1を見てほしい。「鳥」の甲骨文を描いたカードをめぐる教師の発問「これは？」に対して（1、2行目）、子どもたちから「鳥」という答え

を得（3～5行目）、教師がそれを肯定的に「評価」すると（6行目）、教師と子どもたちのやりとりは「木」の甲骨文を描いたカードをめぐるやりとりに移行している（7、8行目）。一方、否定の「E」が来ると、指示や発問をわかりやすく言い換えたり、ヒントを与えたり、指示や発問の相手を変えるなど、適切で正しい「R」が得られるまでやりとりが続く（Mehan, 1979）。例えば、エピソード2がそうである。本論文では省略したが、エピソード2に続くやりとりから、教師が1、3行目の発問で期待していた「R」は「く」であったことが分かる。ところが、その発問に対する子どもたちの「R」は、教師が期待していた「R」とは違って（2、4行目）。そのため、教師は、子どもたちの「R」を「ううん」と否定し、発問意図を明確にしてもう1度、同じ発問を繰り返したり（3行目）、子どもたちの「R」を正答と認めないことによって暗にそれを否定し、同時にヒントを加えた発問を繰り返している（5行目）。

「評価」を踏まえて、教授者が次の教授行動を組み立てる、同時に学習者が自分の理解や考え方、知識を確認したりするなど、教授学習過程を調整する機能をもつ（Edwards, 1993; Poole, 1990）という意味で、授業の中の「評価」はまちがいに教育評価の1つである。本論文では、授業の中の「評価」を教育評価としてあらためてとらえ直したときに何が見えてくるのか、教育評価研究の現状やこれからの課題を考えていく上でそれがどのような意義を有するのか、について検討したい。

2. 外在化している評価・内在化している「評価」

教育評価をめぐる議論や研究ではこれまで、評価を教授学習に活かしていくことの必要性、あるいはその方法についてさかんに論じられてきた（e.g., Bloom, Hastings, & Madaus, 1971; 鹿毛, 1996, 2000; 梶田, 1992; 菅井, 1996）。例えば、鹿毛（1996）は、教育評価に関して次のように書いている。「教師にとっての教育評価とは、自らの教育活動を振り返り、よりよくするためのものである。このプロセスは『理解→意味づけ→働きかけ』と記述することができるであろう。まず、学習者の学習の状態を『理解』（把握）する。…次の『意味づけ』（解釈）が重要である。把握した情報をもとに、その情報の意味づけを教師の『ねがい』や『ねらい』に照らして解釈しなければならない。…（そして）その『意味づけ』の結果を次の『働きかけ』（実践）に生かすべきだろう（同上, p.87)」。こうしたことをことさらに主張しなければならない背景には、教育評価がともすると評価のための評価にとどまり、教授者が意識的に努力し変えようとしなければ、よりよい教育活動を実現するための手段になっていかないという実状があると考えられる。なぜ、評価活動と教育活動とが分離してしまうのか？鹿毛によると、教育評価に対する一般的な誤解の1つとして、「結果主義」があるという。結果主義とは、一定の教育活動の後においてはじめて評価が問題になるとする考え方を指す。こうした誤解が教育現場やそれを取り巻く社会の中に根強くあるために、評価活動と教育活動が分離されてしまうというわけである。

しかし、もっと根本的な理由は、教育評価をめぐる議論や研究で想定されている評価がそもそも、教育活動（教授学習）のやりとりから切り離され外在化している評価だからであろう。例えば、Bloomら（1971）の提唱する形成的評価について考えてみよう。形成的評価をおこなうにあたっては、教科書の1つの章で扱われる内容や1～2週間の指導で扱われる教材をひとまとめにして学習単位とし、そこで教えられるべき内容を、用語の知識、事実の知識、法則性

と原理の知識、プロセスや手続きを利用する技能、変換する能力、応用する能力の6つのカテゴリーごとに個別目標化し体系化する(目標細目表)。そして、その目標細目表をもとに作成された形成的テストを、ひとまとまりの教材を学び終えた後、あるいは毎回の授業の後などに実施し、テスト結果を踏まえて次の教授学習活動が組み立てられる。このように見ていくと、確かに、形成的評価では、評価と教授学習が分かちがたく結びついているように見える。ただし、その結びつきが保証されているのはあくまでも、形成的評価理論の中でのことにすぎない。実践の中では、両者は容易に分離され得ることに注意してほしい。梶田(1992)によると、評価結果をもとにして様々な教育的決定がなされるなら、期末テストや学年末の成績表など、一般に総括的評価と見なされるものであっても、形成的評価としての機能を果たすという。このことは、逆に言えば、形成的テストを実施しても、(実施するだけで次の教授学習活動に活かそうとしないなど)扱い方しだいでは、形成的評価になり得ないということでもある。形成的テストの中にあらかじめ、形成的評価の機能が備えつけられているわけではない。形成的評価の機能は、教授者が、(教授学習の場から分離している)評価の場で学習者を評価した結果を、教授学習の場に持ち込み、教授学習に活かすよう意識的に努力することではじめて生まれてくる(Fig.2a 参照)。

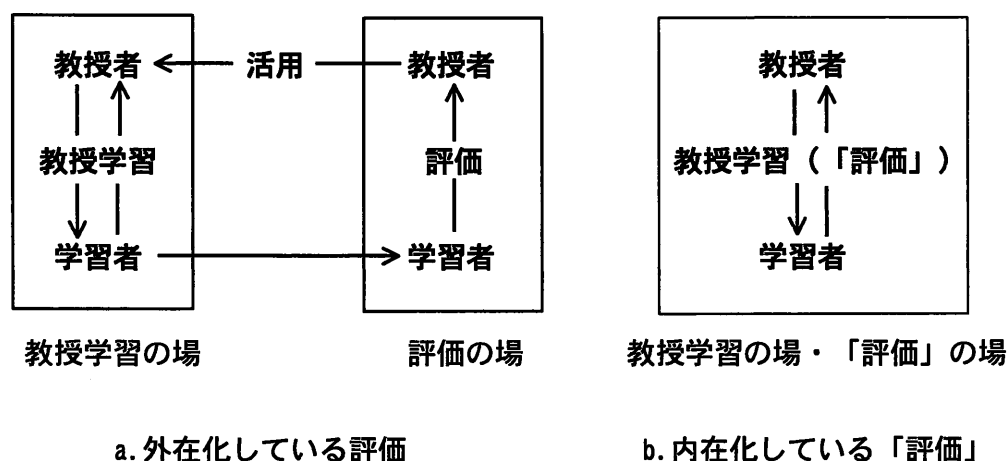


Fig.2 教授者による学習者の評価・「評価」

それに対して、授業中の「評価」の場合、「評価」は教授学習のやりとりの一部として授業の中に内在化している(Fig.2b 参照)。例えば、I-R-Eが大きな割合を占める教授者主導の一斉授業を考えてみよう。第1節でも述べたように、そうした授業では、今ここにおける学習者の「R」が適切かどうか、正しいかどうかについて、教授者がそのつど判断しそれをもとに行動したり発言したりしなければ(すなわち、「E」がなければ)、教授学習のやりとりが先に進んでいかない。教授者の「I」と学習者の「R」が交互に繰り返されるだけのやりとりは、口頭試問であって、教授学習のやりとりとはいえないだろう。少なくとも教師主導の一斉授業において、「E」は、教授者と学習者のやりとりを教授学習のやりとりに仕立てていく上で欠かすことのできないコンポーネントなのである。当然、そこでは、「評価」をいかにして教授学習の場に持ち込み、教授学習へとつなげていくかということが原理的に問題になり得ない。

ただしその一方で、内在化している「評価」には、教授学習のやりとりと一体化しているがゆえの問題がある。何よりも、「評価」は授業のあり方により敏感に反応し作用する (Farrar, 1988)。例えば、授業の中で、教授者があらかじめ一定の答えを期待して学習者に発問をしたときに、その期待にあくまでも固執して学習者の「R」を「評価」する場合もあれば、学習者の「R」が期待とは違っていても、そこに授業をより面白く深いものにしていける可能性を見出し、その「R」を積極的に「評価」する場合もあろう (Cazden, 1988; Lemke, 1990)。前者のような「評価」が中心の授業では、教授者が自らの既有知識・理解を学習者に一方的に伝達するやりとりが多く見られるかもしれない。一方、後者のような「評価」を多分に含んだ授業では、教授者自身の既有知識・理解もゆさぶられ、教授者と学習者が一緒になって新たな知識や理解を創りあげていく方向にやりとりが進んでいく様子が多く見られるかもしれない。内在化している「評価」の場合、そのあり方を考えていくということはそのまま、授業のあり方を考えていくということの意味する (この問題についてはさらに、第3、4節でとりあげる)。

また、内在化している「評価」では、学習者の発言やふるまいに対して即座に「評価」を返さなければならない (あるいは、返すことを控えなければならない) ため、教授者には、学習者の発言やふるまいがそのときの授業の展開にどのような意味を持っているのかを瞬時に見抜き対応する力量が要求される。次のエピソード3などは、そうした力量が現れた1つの例であろう。

【エピソード3】

- 1 教師：(カードを掲げて) 読めるかな？
- 2 子どもたち：はと
- 3 教師：あーわかったねー、うーん、これは、鳩、ね？
- 4 子ども1：鳥が9匹や
- 5 教師：じゃあ、ううん今なんていった？
- 6 子ども1：鳥が9匹や
- 7 教師：そういう意味で鳩になったんでしょうか？
- 8 子どもたち：違う
- 9 教師：どうして鳩っていう字がこんな字になったんかな？

教師が「鳩」という漢字の読みを子どもたちに確認した(1～3行目)直後に、子どもの1人が「鳥が9匹や」という発言をした(4行目)。この発言は、教師の発問や指名を待たずになされたという意味で、教師があらかじめ期待していたI-R-Eのやりとりから逸脱していることに注意してほしい(また、3行目の教師の発言「これは、鳩、ね？」という確認の問いにも呼応していない)。実際、その発言を耳にした教師は、「じゃあ」と言いかけた発言を途中でやめ、「ううん今なんていった？」ともう一度、子ども1に発言を繰り返させている(5行目)。教師にとって、子ども1の発言はいきなり耳に飛び込んできた予想外の発言であったわけである。このようなときには、子どもの発言をあくまでも逸脱としてとらえて、それを無視したり、発言したこと自体を否定するような教師の対応が見られても不思議ではない(Mehan, 1979)。ところが、エピソード3の場合、教師は、子ども1の発言を無視・否定せず、むしろそれが次の展開に生かせることをその場で見抜き、積極的にとりあげている(7、9行目)⁵。

エピソード3のような例は、1つ1つを見れば、けっして大げさなものではないが、授業の要所要所でそうした例がコンスタントに見出されるようになるためには、教授者の側に、佐藤・岩川・秋田（1990）のいう「即興的思考」「文脈化された思考」に裏打ちされた一定の力量が備わっていなければならない。即興的思考とは、授業の流れの中でその都度、考えていく思考のし方であり、文脈化された思考とは、授業の中の発話・ふるまいをそれ単独でとらえるのではなく、前後の発話・ふるまい、その場の状況、授業全体との関連の中でとらえていく思考のし方である。佐藤らの研究では、初任教师と（創造的な授業実践をおこなっている）熟練教師を比較し、後者の方が2つの思考に優れていることを見出している。つまり、2つの思考は、教授者にあらかじめ十全な形で備わっているものではなく、授業の実践的経験の中で、獲得し成長させていくものなのである。このとき、2つの思考に裏打ちされた力量は、授業の前に目標細目表を作ったり、テストの結果から各学習者の状態を分析・解釈したりできる力量とかならずしも同じではないことに注意してほしい。

現実の教育実践では、内在化している「評価」と外在化している評価が個々ばらばらに機能するわけではなく、両者が有機的に結びつくことでそれぞれの教育評価としての機能がうまく発揮されると考えられる（金子，1999ab）。しかし、だからといって、後者の前提・原理をそのまま前者にあてはめることはできない。少なくとも教育評価の研究においては、両者を明確に区別し、異なる前提・原理にもとづく教育評価として授業の中の「評価」にアプローチしていく必要がある。

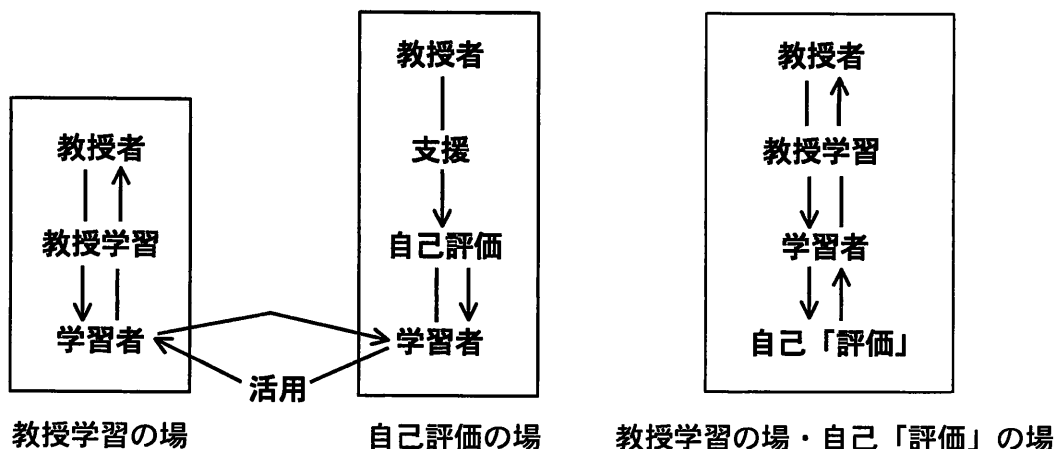
3. 自己「評価」

前節までの議論はもっぱら、教授者による学習者の評価・「評価」に対するものであるが、同じ議論は、教授学習面における学習者の自己評価・「評価」についても成り立つ。本節では、この学習者の自己評価・「評価」をとりあげ、検討することにしよう。

教育評価研究の中には、教育場面における評価の重心を教授者による学習者の評価（教授者評価）から学習者自身による自己評価へと移していかなければならないことを謳った議論や、それを試みた実践研究が数多く見られる（e.g., 梶田，1992；北尾，1996；安彦，1987；全国教育研究所連盟，1989）。こうした自己評価に関する議論・研究は一般に、次の3つの見方を共有している⁶。

- (1)学習者の自己評価はいつでも適切であるわけではなく、そこには改善の余地があるとされる。そして、学習者の自己評価が適切でないという場合、その直接的な原因は学習者の自己評価能力・スキルにおかれる。学習者の自己評価能力・スキルが未熟なために、適切な自己評価ができないというわけである。
- (2)学習者の自己評価が適切におこなわれるよう、教授者は、学習者に直接的に働きかけ、その自己評価活動を支援することができる。このとき、教授者の支援をうけた自己評価活動は、学習者の未熟な自己評価能力・スキルを発達させるための手段として位置づけられる。
- (3)教授者評価から、教授者の支援をうけた学習者の自己評価をへて、学習者による自律的な自己評価へと進んでいくことが、理想的な発達過程とされる。教授者が学習者に対しておこなっていた評価や学習者の自己評価活動に対する支援を徐々にフェイド・アウトしていき、最終

的には学習者が自分一人で適切に自己評価できるようになることを目指すわけである。



a. 外在化している自己評価

b. 内在化している自己「評価」

Fig.3 自己評価・「評価」

このとき、(1)~(3)の見方で「自己評価」という場合ほとんど、教授学習活動のやりとりから切り離され外在化している評価がイメージされていることに注意してほしい(Fig.3a 参照)。例えば、小学2、4、6年生、中学2年生に国語・算数(数学)の一学期の成績を自己評価させた結果を踏まえ、「自己評価は、学年が進むにつれて、現象面としては肯定的評価から否定的評価へと移行してきており、自己評価の傾向として甘さと厳しさの差があることが伺える(全国教育研究所連盟, 1989, p. 115)」と報告する調査がある。そこでは、子どもたちが、授業をはじめとする教授学習活動からいったん身を引いて、一学期における自らの学習を振り返り、自分の成績を予想することを「自己評価」と呼んでいる。あるいは、学習者の自己評価活動に対する教授者の支援の典型例として、北鹿渡(1996)の次のような実践が挙げられる。まず、教師が自己評価項目を選定し、さらにそれを子どもたちにとってわかりやすいことばで表現する(意欲・行動力を「やる気」、発想力・思考力を「考える力」にするなど)。その項目に先週の結果、今週のめあて、自由記述欄などの項目を含めて自己評価カードを作成し、毎日の帰りの会の時に子どもたちにカードに記入してもらう(A~Dの4段階のいずれかに○をつける)。週の終わりには、一番○の多い段階どうしを線で結ぶことで自分の学習の様子を視覚的にとらえられるようにし、子どもたちに、それを見ながら感想を書いてもらう。教師は、その後で、子どもの自己評価カードを集めて各子どもの自己評価に赤ペンを入れ、返す。この実践例においても、自己評価活動は、子どもが「やる気」や「考える力」を発揮したり、教師がそれらを育てるために子どもたちに働きかけていく教授学習活動そのものの外に位置づけられている。

確かに、現在の学校教育では、外在化している教育評価に占める教授者評価の比重が大きい。学習者を自律的な学習者に育てていくためには、そうした教授者評価の一部でも学習者自身による自己評価へと移し替えていくことが必要かもしれない。また、自己評価を外在化したものとして想定している以上、それを適切なものに変えていくためには、あくまでも外在化した形の自己評価がおこなわれるところで、教授者が直接、学習者の自己評価のし方に働きかけたり学習者が意識的に自らの学習活動を反省する機会を設けることも必要であろう。

ただし、第2節までで明らかにしたように、教育場面における評価はなにも外在化しているものばかりではない。そこには内在化している「評価」もあるのであり、内在化した形で自己「評価」もあり得る。学習者の自己「評価」は、教授者「評価」ほど意図的・意識的なものではないかもしれないが、教授者の「評価」に先だって学習者が自分の考えを自ら「評価」している様子から、それとわかることもある。例えば、次のエピソード4を見てほしい。

【エピソード4】

- 1 教師：うん、あ民枝さん
- 2 民枝：えっと甲骨文がかん、違うかもわからないんだけど甲骨文を、関係なし
- 3 にして
- 4 教師：うん
- 5 民枝：なんか、やっぱり、あの一、梅谷君のいったように、あの伝書鳩ってい
- 6 う意味で、昔の人はそういうふうに使っていたんじゃないかなあと思う
- 7 教師：学君

このエピソードでは、「鳩」という漢字はどうして「九」と「鳥」を組合わせるのかという問い（エピソード3の9行目参照）をめぐる、教師と民枝の間でやりとりがなされている。注目してほしいのは、2行目の民枝の発言である。民枝は、「鳩」の成り立ちに関する自分の考えをいいかけて（「えっと甲骨文がかん」）、前置きの自らの考えが「違うかもわからないんだけど」と「評価」し、それから自分の考えを発表している（「甲骨文を、関係なしにして…」）。エピソード4のように学習者の自己「評価」が顕在化する場合というのは、それほど多くないかもしれない。むしろ、学習者が、自分の考えが「正しいに違いない」「間違っているかもしれない」という「評価」を心の中でおこない、それにもとづいて発言したりしなかったりする場合の方が多いだろう（板倉，1989；松田，1996）。しかし、顕在的なものであれ潜在的なものであれ、学習者の自己「評価」はあくまでも、教授学習のやりとりにリアルタイムで呼応し、学習者がそのつど自らの行為を調整していくプロセスの一部として授業の中に内在化している（Fig.3b 参照）。

こうした自己「評価」のあり方を問題にすると、私たちはそれにどのように関わり、そのあり方を変えていけるのだろうか？板倉（1989）は、仮説実験授業の実践を振り返り、その授業実践が生徒の自己「評価」を大きく変えたことを報告している。仮説実験授業では、まず、教師が実験で検証可能な問題を生徒に提示し、生徒が実験結果についての予想をそれぞれ立てる。そして、生徒らは自分たちの予想をもとに議論しあい、お互いの予想の根拠とそのもっともらしさを明らかにしていく。最後に、実際の実験結果を見て、どの予想が正しかったのかを確認する。板倉によると、こうした授業を体験する過程で、予想の単なるあたりはずれよりもどのように考えてどう予想した結果あたったのかはずれたのかを重視するようになるなど、生徒らの「評価」のし方や基準が変化したという。仮説実験授業の中では、生徒の自己「評価」をことさらにとりだし、そのあり方を変えようとする意図的な働きかけがなされたわけではない。そうではなく、生徒ら自身がお互いの「評価」の担い手となってお互いの考えを認めあったり批判しあったりする中で、どのように考えて予想したかということこそが大切であることに気づき、自分の予想や考え方に対する「評価」のし方も自然に変えていったのである。

先の(1)~(3)の見方では、以上のような自己「評価」の変化をうまく説明できないことに注意してほしい。第1に、授業の中で生徒がより適切な自己「評価」をおこなえるようになったとしても、自己「評価」が他者「評価」に置き換わっているわけではない。両者は授業過程の中で対をなして併存する。第2に、自己「評価」の変化を引き起こし方向づけたのは、自己「評価」に対する他者からの明示的な教育的働きかけ（自己「評価」訓練、自己「評価」活動に対する支援、など）ではない。むしろ、仮説実験授業という授業のあり方にこそ、自己「評価」の変化を引き起こし方向づける力があつたと考えられる。そして第3に、自己「評価」のあり方が授業のあり方と密接に関連しているとすると、自己「評価」が適切でないというとき、その原因を生徒側の問題（自己「評価」能力・スキルの未熟さ、など）だけに帰属させることはできない。この場合、授業の中に内在化している自己「評価」のあり方は、学習者同士あるいは学習者-教授者間の相互作用の産物と見なすべきである。

もちろん、板倉の報告はあくまでもインフォーマルな観察と回顧によるものであり、それだけをもとにして、授業の中での他者「評価」と自己「評価」の関係、授業のあり方や学習者の能力・スキルと自己「評価」の変化の関係について一般的な判断を下すのは、危険かもしれない。しかし、たとえそうだとしても、外在化している自己評価を前提にした(1)~(3)の見方を内在化している自己「評価」に無批判に当てはめていくことの問題は十分に明らかといえる。(1)~(3)の見方から自己「評価」に関する研究や実践を始める前に、それらの見方を批判的に見直し、それらが本当に妥当なのか、どの点がどのように妥当なのかを検討する作業が必要であろう。

4. 変わりつつある授業の中での「評価」：まとめに代えて

志水(1999)は、ある小学校におけるフィールドワークの経験を踏まえて、近年の小学校教育において授業のあり方が変化しつつあるとする。何よりも、教師主導の一斉授業が驚くほど少なくなってきた。その代わり、グループや個人でテーマを決めてそれについて自分たちで調べ、調べた内容を整理し、その結果を他の人たちの前で発表し、みんなで討論する形の授業が増えてきているという。「例えば、『学校内の樹木』や『〇〇川のゴミ』といった身近なテーマを設定し、調査活動をおこなったのち、成果を報告しあう『国語』の授業。歴史上の人物を一人とり上げ、その人物について多面的に調べたうえで、地域の公会堂で発表する『社会』の授業。あるいは、家にある素材を自由に持ってきて、『自分だけの夢の世界』をつくる『図工』の授業(同上, p.6)」。今のところこうした変化の進み具合には地域や学校、校種によって差があるだろうが、近年の教育改革やそれにまつわる動きから考えると、一般的な傾向として、その方向での変化は今後ますます加速していく可能性がある。

本論文の中で繰り返し述べてきたように、授業の中に内在化している（自己・他者）「評価」はその授業のあり方と密接に関連している。当然、近年における授業のあり方の変化は、内在化している「評価」の変化を伴うことになるだろう。ある側面では、内在化している「評価」をいかに変化させることができるかが、変化させようとする授業の正否を左右するということがあるかもしれない。教育改革の流れの中にある教育評価研究の課題はなにも、学習者の「関心・意欲・態度」をどう評価するか、総合的学習の時間に子どもたちがなしたげたこと、学んだことをどう評価するかといった、外在化している評価の中にだけあるのではない。課題は、

内在化している「評価」の中にもある。例えば、志水の報告にあるように、学習者がそれぞれに調べ学んできたことをもとにして討論する形の授業が増えているとしよう。そうした授業では、教授者はどのように授業に参加しどのような役割をとることができるのか？その結果として、内在化している「評価」は誰がどのようにして担うことになるのか？それはどのような形態と機能を有するのか？

学習者相互の討論を主体とした授業の一例として、第3節でもとりあげた板倉の仮説実験授業が挙げられる。板倉によると、仮説実験授業の正否に直接的に関わりがあるのは学習者たちの「評価」であり、したがって、「評価」を担うのはもっぱら他の学習者や学習者自身であるという。そして、その場合、「この授業での子どもたちの評価（＝「評価」）の基準、それは実験の結果と、他の友だちの考えと、自分の考えとにしかありません。自分の予想やその底にある考えがあっているかどうかは、実験の結果が教えてくれます。それが自分にとって満足すべきものであったかどうかは、自分自身の気持ちが教えてくれます。自分のだした考えがどれほど説得的であったかということは、友だちが判断してくれます。なにも教師が口だしする必要はないし、口だししないからこそ、子どもは各自かってに評価活動をするのです(板倉, 1989, p. 54)」。評価者としての教授者の役割は、内在化している「評価」の中にはないわけである。むしろ、教授者は、外在化した形での評価において次のような積極的な役割をとりうる。a. 授業の後にテストをすることによって、どのような問題をどのくらい解けるようになったのかということを実感させる（このときのテストはあくまでも、各学習者が自分個人の中での進歩を確認するためのものであり、他の学習者と比較するためのものではない）。b. 授業の中では表面に出なかった学習者の「評価」を、授業後に書いてもらう感想文などを通して外化させ、それを他の学習者に示すことで、お互いの「評価」を事後的に交流させる。

もちろん、教授者が評価者として討論の中でもっと積極的な役割をとる授業があってもよい。O'Connor & Michaels (1996) は、教授者が各学習者の発言を相互にうまくつなぎ合わせていくことにより授業の中に討論的やりとりを産み出す実践例をとりあげ、そのときの教授者の発言に認められるリヴォイシング(revoicing)の形態と機能を焦点化し分析している。リヴォイシングとは、討論の参加者が討論のためにおこなった（口頭・書字の）発言を、別の参加者があるし方で言語的に繰り返すことをいう（エピソード5の3、4行目の教師の発言を参照）。

【エピソード5 (O'Connor & Michaels, 1996, p.71)】

- 1 学生：えーと、僕は、スミスの仕事は全くここでは関係しないと思います、どう
- 2 してかということ、彼女は大人だけを見ていたからです
- 3 教師：そう、それなら君はトムに賛成というわけだね、スミスは幼い子どもたち
- 4 の言語獲得には無関係というわけだね
- 5 学生：はい

エピソード中にある教師のリヴォイシングが、a. 学生の発言（1、2行目）の単なるオウム返しではなく、他の学生（トム）の発言と結びつけるように、言い換えたり、一定の方向に強調したものであること、b. 教師自身の考えとしてではなく、あくまでも学生の考えとして発言したものであること（「君は…ね」）、c. 教師の言い換えや強調のし方がどのくらい妥当かという判断を学生に委ねたものであること、に注意してほしい。リヴォイシングを介在させる

ことで、教師は、黒子役に徹しながら、学生同士の発言が討論という形をとって相互交流することを手助けできるわけである。このようなリヴォイシングもまた、内在化している「評価」の一種といえる。ただし、そのありようはI-R-Eにおける「評価」のありようとは大きく違う。後者の「評価」の機能は、学習者の「応答」の適否・正誤を判断しフィードバックすることであり、ひとまとまりのやりとりは教授者の「評価」で締めくくられる。それに対して、前者の「評価」の機能は、学習者らが討論にうまく参加し討論を適切に展開させていくことができるようその発言を手助けすることであり、なおかつその機能は、リヴォイシングに続く学習者の同意(エピソード5であれば、5行目の学生の発言「はい」)を得てはじめて発揮されることになる(学習者の同意が、ひとまとまりのやりとりを締めくくる)。

以上は、授業のあり方とそこに内在化している「評価」との関係のほんの一端にすぎない。授業の中に内在化している「評価」を教育評価としてとらえることから派生してくる課題の多くは、潜在化したままであると考えられる。それらを顕在化し解決していくためには、内在化している「評価」に関する実証的研究や理論的研究をさらに積み重ねていく必要がある。本論文をきっかけにして、授業の中に内在化している「評価」に正面からとりくむ教育評価研究が数多く産み出されることを期待したい。

【引用文献】

- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. 1971 *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill. 梶田叡一・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.
- Cazden, C.B. 1988 *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Edwards, D. 1993 But what do children really think?: Discourse analysis and conceptual content in children's talk. *Cognition and Instruction*, 11, 207-225.
- Farrar, M.T. 1988 A sociolinguistic analysis of discussion. In J.T. Dillon (Ed.), *Questioning and discussion: A multidisciplinary study* (pp.29-73). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Griffin, P., & Mehan, H. 1981 Sense and ritual in classroom discourse. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp.187-213). Hague: Mouton Publishers.
- 石井順治 1991 実践の記録 稲垣忠彦・谷川俊太郎・河合隼雄・竹内敏晴・佐伯胖・野村庄吾・佐藤学・前島正俊・牛山栄世・石井順治(編) シリーズ授業 ① 国語 I 漢字の字源をさぐる (pp.93-161) 岩波書店.
- 板倉聖宣 1989 私の評価論 国土社.
- 鹿毛雅治 1996 考えることの評価と教育実践 若き認知心理学者の会(編) 認知心理学者 教育評価を語る (pp.86-96) 北大路書房.
- 鹿毛雅治 2000 学びの場で経験される評価 —豊かな学びが生まれるために—長尾彰夫・浜田寿美男(編) 教育評価を考える (pp.73-115) ミネルヴァ書房.
- 梶田叡一 1992 教育評価 有斐閣.

- 金子真理子 1999a 評価って何だろう 志水宏吉(編)のぞいてみよう!今の小学校—変貌する教室のエスノグラフィー— (pp.59-102) 有信堂.
- 金子真理子 1999b 教室における評価をめぐるダイナミクス—子どもたちの行動戦略と学校適応—教育社会学研究, 65,69-89.
- 北尾倫彦(編)1996 新しい評価観と学習評価 図書文化.
- 北鹿渡庸子 1996 授業の中での自己評価の実際 北尾倫彦(編) 新しい評価観と学習評価 (pp.104-110) 図書文化.
- Lemke,J.L. 1990 *Talking science : Language, learning, and values*. NJ : Ablex Publishing Corporation.
- 松田文子 1996 自己評価の過程 北尾倫彦(編) 新しい評価観と学習評価 (pp.96-103) 図書文化.
- Matusov,E. 1998 When solo activity is not privileged : Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41,326-349.
- Mehan,L. 1979 *Learning lessons : Social organization in the classroom*. London : Harvard University Press.
- O'Connor,M.C., & Michaels,S. 1996 Shifting participant frameworks : Orchestrating thinking practices in group discussion. In D.Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.63-103). New York : Cambridge University Press.
- Poole,D. 1990 Contextualizing IRE in a eighth-grade quiz review. *Linguistics and Education*, 2,185-211.
- Rogoff,B. 1995 Observing sociocultural activity on three planes : Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V.Wertsch, P.Rio, & A.Alvarez, (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.139-164). New York : Cambridge University Press.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 1990 教師の実践的思考様式に関する研究 (1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に— 東京大学教育学部紀要,30,177-198.
- シリーズ「授業」編集委員会(編) 1991 シリーズ授業① 国語 I 漢字の字源をさぐる 岩波書店。(ビデオテープ)
- 志水宏吉 1999 小学校教育の変貌 志水宏吉(編) のぞいてみよう!今の小学校—変貌する教室のエスノグラフィー— (pp.3-13) 有信堂.
- Sinclair,J.M., & Coulthard,R.M. 1975 *Towards an analysis of discourse : The English used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press.
- 菅井勝雄 1996 指導と評価の一体化 北尾倫彦(編) 新しい評価観と学習評価 (pp.35-41) 図書文化.
- Wells,G. 1993 Reevaluating the IRF sequence : A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5,1-37.
- 安彦忠彦 1987 自己評価—「自己教育論」を超えて— 厚徳社.
- 全国教育研究所連盟(編) 1989 子どもは創る—自己教育力への道— 下 ぎょうせい.

【脚注】

- 1 もちろん、教授学習における「評価」は、授業分析に関する議論や研究という文脈の中で盛んにとりあげられてきた。しかし、教育評価研究という文脈の中でとりあげられることはほとんどなく、授業場面におけるそれ以外の教育評価とどのような関係にあり、教育評価研究においてどのような意義を有するのかについては、十分に検討されていない。
- 2 第三項部分の「E」は「F (Follow-up)」と表記される場合もある (e.g., Lemke, 1990 ; Sinclair & Coulthard, 1975 ; Wells, 1993)。しかし、第三項部分が「評価」であるということの直観的なわかりやすさから、本論文では「E」という表現を用いることにする。
- 3 本論文で示すエピソードのうち、エピソード1～4は、小学5年生の国語の授業（漢字の字源を探る）を記録したビデオ（授業シリーズ「授業」編集委員会，1991）を筆者自身が書き起こしたものをもとにしている。
- 4 当事者たちには、相手がどのような意図で発言したのか、自分の発言を相手はどう認識したのかを直接、知ることができない以上、（相互作用における）発言の機能・位置づけは、各発言と前後の発言・行動（シーケンス）との関係から、そのつど決定・更新されていく (Griffin & Mehan, 1981)。例えば、ある学習者の発言に対する教授者の発言は、それだけを取りだすなら、肯定の「E」にも否定の「E」にも見えないかもしれない。しかし、その教授者の発言に続く同じ学習者の発言から、少なくともその学習者が教授者の発言を自分の発言に対する否定の「E」と受けとめたことがわかる場合がある。ただし、それによって、教授者の発言が否定の「E」であることが確定されるとはかぎらない。教授者は、さらに発言をつなげることで、学習者に対する自分の発言はその発言を否定的に「評価」しようと意図したものではないと主張することもできる。ある発言が「E」かどうか、どのような「E」かの決定は、後続する当事者たちのやりとりに絶えず開かれているのである。
- 5 この授業の後、教師は自ら授業の記録を作りコメントを加えているが、その中でも、「子どもの方から造字の意味を考え出した」と、子ども1の発言が積極的に評価されている (石井, 1991)。
- 6 これらの見方の背後には、(全ての研究者がはっきりそれと意識しているわけではないにしても) Matusov (1998) のいう「内化モデル」がある。内化モデルとは、いわゆる「精神間機能から精神内機能へ」という Vygotsky の発達のテーゼをベースにし、両機能やその関係を次のようにとらえる考え方をいう。(a) 精神間機能と精神内機能は、前者が後者よりも発生的に先行するという関係にあり、相互に分離し得る。(b) 個人が他者と共同でおこなう活動と自分一人でおこなう活動とは別の活動であり、後者の方が前者よりも発達・進歩している。(c) 個人はある活動の中で獲得した能力・スキルを別の活動に転用できるという意味で、能力・スキル（つまりはそれを体現した個人）を活動の文脈から切り離すことができる。(d) 発達の方向性を、その社会文化に応じてではあるが、客観的に定義することができる。(e) 発達は、

個人のパフォーマンスを（最近接発達領域をつくり出し内化を促進する）社会的相互作用の前・中・後で比較し、その変化を見ることによって明らかにできる。これらのうち、「精神間機能」を「教授者による学習者の評価」に、「精神内機能」を「(適切な)自己評価」に、「他者と共同でおこなう活動」を「教授者の支援を受けた学習者の自己評価活動」に、「個人一人でおこなう活動」を「学習者による自律的な自己評価活動」に、「能力・スキル」を「自己評価能力・スキル」に置き換えてみれば、(1)～(3)の見方の背後に内化モデルがあることがよりわかりやすくなるだろう。なお、Matusov (1998) や Rogoff (1995) では内化モデルをどう乗り越えることができるのかについても議論されており、その議論の一部は本節の後の議論とも重なる。