



観察評価はいつ行う

根岸 雅史 Negishi Masashi
(東京外国語大学)

1. 観察による評価の始まり

観点別・絶対評価が始まり、授業中の観察が積極的に取り入れられるようになった。このシステムの導入後、全国で評価実践の報告を聞いたり、研究授業を見たりしてきた。ここからわかる特徴的な変化は、観察による評価が急激に増えた点である。指導案には、必ず評価の欄があり、そこではほとんどが「活動の観察」と記されている。

こうした変化は、多くの中学の英語教師が違和感なく受け止めているようであるが、実際にはテスト一本槍だった評価システムからすると根本的なパラダイム・シフトといえる。今までは、「観察」にあたるものは、せいぜいが「平常点」といわれていたもので、これはともすれば主観的な評価として懐疑的に扱われていた節がある。しかし、「観点別・絶対評価」では、これにお墨付きがでたのである。

いずれにしても、これだけのパラダイム・シフトをこなせたのは、もともと中学では「話すこと・聞くことを中心とした」指導が行われており、そのような授業では従来のペーパー・テストよりも、授業中の観察の方がふさわしいという状況があったためであろう。その上、英語の教師は、生徒の授業中の活動をもともとよく見ていたということもあった。確かに、言語能力の評価は、紙の上だけでは見ることができず、教室とはいえ実際にその言語を使っているのを見ることは、妥当性の高い評価と言えるだろう。

2. 「絶対評価」と「観察」

実は、「観点別・絶対評価」というシステムと「授業中の観察評価」という手法とは、本質的に結びつ

くものではない。「テスト」による「絶対評価」も可能だし、「観察結果」を「相対的に」扱うことも可能である。おそらく、この2つが結びついた直接的な原因としては、国立教育政策研究所(2002)が挙げられるだろう。この英語の評価事例では、2年生のある1課を5時間でやることになっており、以下のような評価方法が示されている。

時間	本課の評価基準との関連	評価方法等
1時間目	アの①	活動の観察(単語を提示するなど話す材料を与える)
	エの①	活動の観察(説明を繰り返したり補足説明を加える)
2時間目	イの①	生徒の応答(質問を変えて答えやすくする)
	イの②	活動の観察(機内でよく用いられる表現を個別指導する)
3時間目	アの②	活動の観察(つなぎ言葉やその使い方を説明する)
	イの①	活動の観察(パターン練習などを個別指導する)
	イの②	活動の観察 録画チェック(入国審査でよく用いられる表現を個別指導する)
4時間目	アの①	活動の観察(話しやすい雰囲気を作る)
	アの②	生徒の応答(説明を繰り返したり補足説明をする)
	イの①	活動の観察(パターン練習などを個別指導する)
5時間目	イの②	活動の観察(観光地でよく用いられる表現を個別指導する)
	アの②	録画チェック

後日	エの②	インタビューテスト
	アの①／イの①②／エの①	インタビューテスト、録画チェック
	アの①／イの①②／エの①	インタビューテスト、録画チェック

アの①…コミュニケーションへの関心・意欲・態度
(言語活動への取組)

アの②…コミュニケーションへの関心・意欲・態度
(コミュニケーションの継続)

イの①…表現の能力(正確な発話)

イの②…表現の能力(適切な発話)

エの①…言語や文化についての知識・理解(言語についての知識)

エの②…言語や文化についての知識・理解(文化についての知識)

このような評価事例が示されたために、現場の教師の多くは「観点別・絶対評価」＝「観察」という印象を持ってしまったようだ。しかも、国立教育政策研究所(2002)には、「観点別・絶対評価」を採用した場合に必要となる(ペーパー)テストの設計変更やその評価システムにおける役割変更についてはほとんど言及がない。

3. 構造上の問題点：プロセスとプロダクト

それでは、このような評価事例を示された現場での評価の実体はどうなっているであろうか。例えば、warm-upの活動も観察評価、導入の活動も観察評価、ドリルも観察評価、もちろん言語活動も観察評価、そして、最後のまとめの活動も観察評価、という具合である。とにかく教案の評価の欄に「活動の観察」がずらりと並ぶ。

しかし、このような授業の構成の意味を考えてみよう。warm-upは授業への準備である。そして、導入もドリルも実際の言語活動をできるようにするための準備活動である。このような授業構成で目標に達したかどうかの「記録」の対象となるのは、言語活動の部分ではないだろうか。少なくとも、「表現の能力」と「理解の能力」は、それに関連した言語活動の部分の評価対象とすべきである。また、最

終的な行動目標の達成は、学期の終了後、あるいは、学年末ということもあり得る。最終的に目指している行動目標(プロダクト)こそが評価対象となるべきであって、それまでの活動(プロセス)は目標達成のための手段である。

4. 行動上の問題点：

評価とは成績をつけることか

教室活動の観察では、教師は授業中の活動を見てABCの判断をして、メモをしていることが多い。また、評価の実践報告などでは、ビデオにとっておいて後でABCの判断をして、記録している場合もある。これらは一見すると「充実した評価実践」のように見えるが、問題は、ここでの教師の評価行動が成績をつけた時点で終わっている点である。いわゆるABCの判断と記録に気を取られ、その評価結果に基づく次の行動を教師が起こしていないとすれば問題である。これでは、医者が患者の病状をカルテに記入しただけで、診察を終えるようなものである。

評価の本質は、学習目標に対する生徒の達成状況を知り、そこに問題があった場合は、問題の改善のための方策を施すということであろう。例えば、生徒の音読を聞いたり、発話を聞いたりして、ここがいいとか、ここが問題だとか判断する。また、文型練習を行い、うまくできたとか、うまくできていないとかを判断する。しかし、それと同時に、この評価活動の結果をもとに、教師は即座のerror correctionを行うか、または、発達段階的に見てこのerrorはもう少しこのままにしておくというような判断を行うべきである。このような「治療(または、今後の治療計画)」を立ててこそ、「診断」を行う意義があるのである。

評価とは、「(成績を)つけて終わる評価」だけではない。「次につながる評価」を忘れないことである。これは、とりわけ「プロセス」の段階の評価においては重要な視点であると考えられる。

【参考文献】

国立教育政策研究所教育課程研究センター(2002)『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料(中学校)―評価規準、評価方法等の研究開発(報告)―』国立教育政策研究所