

国語科における「評価の観点の趣旨」の変遷

Historical Changes in “Points of Assessment Items” for Japanese language courses.

西辻 正副*
NISHITSUJI Masasuke**Abstract**

This paper focuses on points of assessment items for Japanese language courses. Mainly by reviewing the points of assessment items adopted in different phases of the post-war Showa era, and exploring what characterized each phase, the paper aspires to find out if there is anything of significance that can contribute to improving and enriching today's assessment procedure.

First, we examine the period between the post-war 1940s, when the ideas on assessment items were initially formed, and the early 1970s. This was the period when the major emphasis was on the teachers' comments on individual students in their Cumulative Guidance Record. From the late 1950s to the early 1960s, the points of assessment items were based on the ultimate goals of the subject, whereas in the late 1960s the basis was expanded to include the goals set for each grade as well as the content of instruction. These changes in focus show us that, the points of assessment items were centered on the course of study throughout the period, albeit it to an insufficient extent.

On the basis of the above shift in focus, the paper then observes the period after the late 1970s. In this period, the assessment was done through educational development status on each assessment items, which fitted in with the course of study. During this phase, the points of assessment items were reviewed in accordance with the revisions to the course of study, and at each revision, the emphases characteristic to the revision were specifically indicated. As a result, the points of assessment items put higher priority on the systematic continuity of education in primary, junior-high and high schools. It is also found that the points of assessment items relating to affective aspects exerted an overall influence of the goals of the subject.

This paper concludes that, to form a more well-developed assessment standard for Japanese language courses that fully takes into account the unique characteristics of the subject, it is helpful to encourage teachers to learn about the historical shifts in the assessment focuses for the subject, and deepen their understanding on the framework of assessment built around the points of assessment items.

As for the assessment of affective aspects, this should be reviewed in the light of historical shifts in the assessment focuses, to shape a more desirable form of assessments of “interest, willingness, and attitude”, something which should be on the agenda.

* 教育課程研究センター研究開発部教育課程調査官

1 本稿の目的

筆者は、学習評価（以下、本稿では「評価」という。）の観点に関して、これまでに、「指導要録における『評価の観点』の史的変遷」をまとめている^(注1)。そこでは、児童（生徒）指導要録（以下、「指導要録」という。）における国語科の評価の観点（昭和55年の通知による指導要録以降の名称。それまでは「所見欄の観点」等。本稿では、いずれも「評価の観点」という。）の変遷を整理し、評価の改善の経緯を概観した。その結果、次のような点が明らかになった。

- (1) 観点別評価は、指導の改善に生かすための記録として戦後すぐに導入されたが、実施上の問題点が指摘されるなどの曲折を経つつ、再び重視されるに至った。
- (2) 観点別評価における各観点の変遷は、目標に準拠した評価を定着、充実させる歩みであったとともに、評価を指導の改善に生かすことの難しさを克服する歩みでもあった。
- (3) 国語科における評価の観点は、教科の特性、それぞれの時期に重視した内容を反映している。

本稿では、目標に準拠した観点別評価を今後一層充実させることに資するため、主に(2)、(3)を更に掘り下げて考察する。具体的には、学習指導要領における国語科の目標を受けて設定されてきた、評価の観点及びその趣旨の変遷に焦点を当てる。

それは、指導要録が、指導の面から教育の質を保証する学習指導要領に対置して、結果の面から教育の質を保証するものでありながら、その営みの根幹をなす、評価の観点の趣旨については、先達の願いにもかかわらず^(注2)、国語科についての管見の限りではあるが、これまでほとんど意識されてこなかったからである。そこで、評価の原点に戻り、現在という時点から、過去の評価の観点の趣旨（特に昭和期）を見直し、それぞれの時期の有り様を省みることで、現代につながる意義を見だし、評価の改善・充実に資したいと考えた。なお、本稿における「評価の観点の趣旨」は、各通達、通知の中で「評価の観点」に付されている、観点それぞれの内容を理解するために記述された説明のことである。

本稿において対象とする通達・通知は次のとおりである。なお、小学校、中学校については、国立教育政策研究所が、⑥までを資料として整理しているが^(注3)、本稿では高等学校も含め考察する。

① 昭和22年から30年発行の学習指導要領(試案を含む)に対応

- | |
|--|
| ①-1 「小学校学籍簿について」(昭和23年11月12日付け 発学第510号 文部省学校教育局長) |
| ①-2 「中学校・高等学校生徒指導要録について」(昭和24年8月25日付け 発初第108号 初等中等教育局長)
(以下、発出者は同じなので省略。) |
| ①-3 「小学校、中学校および高等学校の指導要録の改訂について」(昭和30年9月13日付け 文初中第373号) |

② 昭和33(小・中学校)、35年(高等学校)の改訂に対応

- | |
|--|
| ②-1 「小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について」(昭和36年2月13日付け 文初初第92号) |
| ②-2 「高等学校生徒指導要録の改訂について」(昭和38年1月5日付け 文初中第348号) |

③ 昭和43(小学校)、44(中学校)、45年(高等学校)の改訂に対応

- | |
|---|
| ③-1 「小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録について ^(注7) 」(昭和46年2月27日付け 文初初第150号) |
| ③-2 「高等学校生徒指導要録の改訂について」(昭和48年2月19日付け 文初高第145号) |

④ 昭和52(小・中学校)、53年(高等学校)の改訂に対応

- | |
|---|
| ④-1 「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について」(昭和55年2月29日付け 文初小第133号) |
| ④-2 「高等学校生徒指導要録の改訂について」(昭和56年12月24日付け 文初高第303号) ^(注4) |

⑤ 平成元年(小・中・高等学校)の改訂に対応

- ⑤-1 「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について」(平成3年3月20日付け 文初小第124号)
- ⑤-2 「高等学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の高等部生徒指導要録の様式例等の改訂について」(平成5年7月29日付け 文初高第162号)

⑥ 平成10(小・中学校)、11年(高等学校)の改訂に対応

- ⑥ 「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」(平成13年4月27日付け 13文科初第193号)

⑦ 平成20(小・中学校)、21年(高等学校)の改訂に対応

- ⑦ 「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」(平成22年5117日付け 22文科初第1号)

2 各時期における国語の評価の観点の趣旨についての考察

(1) 評価の観点の趣旨が学習指導要領に基づいて記述され充実していく時期についての考察
(「項目」「目標」の時期)

ア 学習評価における「観点」の萌芽期

昭和23年の小学校の通達(①-1)では、これまでの学籍簿の在り方を見直し、指導に役立てるための記録という点を重視し^(註5)、「聞く」「話す」「読む」「書く」「作る」という、分析的な「項目」が示された。しかし、この時期は、学習指導要領(試案)(昭和22年)に評価についての記述があるからであろうか、趣旨については示されていない。なお、この学習指導要領(試案)には、「評価というのは、ある学習の目的が達せられたかどうかをしらべることであって、これによって、生徒_(ママ)各自が学習の結果、この目的のどれだけを達したかを、自覚させ反省させることにある。また教師は、これによって指導の方法・企画などのよき資料がえられるのである。」と記し、評価を指導の改善に役立てることを明確に示している。また、この時期に、分析的な「項目」が示されたことは、今日における、目標に準拠した評価を観点別に行うことを重視する考え方の芽吹きとみることもできる。評価の方法は、相対評価による、項目ごとの5段階の評定であった。

翌24年の中・高等学校の通達(①-2)では、「目標」が次のように簡潔に示され、目標ごとに、小学校と同じく相対評価による5段階の評定を行うこととしている。

- 理解しながら早く読む能力
- 文学の理解と鑑賞
- 書く事によって効果的に自己を表現する能力
- 話す事によって効果的に自己を表現する能力

(個人内評価としての「所見欄」の時期)

イ 評価の観点の趣旨の萌芽期(観点別による個人内評価の始まり)

昭和30年の通達(①-3)では、指導要録は2つの機能(証明等のもとになる原簿。指導に役立てるための記録。)をもつことを踏まえ、これまでの枠組みを見直し、教科ごとに評定欄と所見欄と

が設けられた。評定欄には、各教科の総括的な評価を5段階の相対評価で記入することとなった。それを補うような形で分析的な評価を行うため、所見欄に観点が示された^(注6)。所見欄は、個人として比較的すぐれている特徴があれば○印を、比較的劣っている特徴があれば×印を記入としている。記入上の注意に「他の児童生徒との比較を考慮のではない。」と明記していることから分かるように、この時期に既に、相対評価でもなく、また、戦前の昭和16年から行われた、国定教科書の内容に示された学年相応の学力に達しているかどうかという学年基準による絶対評価でもなく、個人内評価を行うことを求めており、指導のための記録であることが一層明確になっていることに注目する必要がある。

観点別に個人内評価を行い、指導のための記録として、指導の改善に生かしていくというこの欄の考え方は、その後、昭和55年の通知で「観点別学習状況欄」と改称し、目標に準拠した評価を行うまで継承されている。

評価の観点として、小・中学校については、「言語への関心意識^(マ)」と、学習指導要領(試案)(昭和26年発行)における領域の区分に拠る「聞く・話す」「読解」「作文」「書写」の計5観点、高等学校については、学習指導要領(昭和30年発行)で重視している「読解」「言語の使用」の2観点が示されている。この枠組みは、高等学校の適時性を優先させたものであろうが^(注7)、小学校から高等学校までの系統性という点からは不整合なものとなっている。

評価の観点の趣旨については、学習指導要領(試案)に評価についての記述があることから、全観点ではなく、次表のとおり、共通理解が必要な観点のみについて示している。

言語への関心意識(小中)	ことばに対する積極的な関心、ことばを正しく使おうとする意欲、使っていることばに関しての自覚など。
書写(小中)	文字を思い起し ^(マ) て正しく書く能力、文字を効果的に書写する能力など。
読解(小中高)	読解には鑑賞、批判を含む。
言語の使用(高)	ことばを効果的に使用する能力、その中には聞くことを含む。

この時期の記述は、その後の趣旨の書きぶりとは異なり、評価の対象や評価する際の留意点となっている。その結果、学習指導要領の目標、内容に照らして評価することを明確に示すものとはなっていない。とはいえ、この時、初めて、観点到趣旨が示されたことは、その後の評価の観点到趣旨へとつながる一歩となったと思われる。

なお、「言語への関心意識」の趣旨には、評価の対象として、「関心」「意欲」(この語は、その後、長らく観点到趣旨から消えている。)^(マ)「自覚」の3点が挙げられている。これらは、指導に役立てるための記録としては、欠くべからざるものである。また、「読解」には「批判を含む」とある。これらを、戦後間もなくの時期の特徴として読み過ごすのではなく、今でも色あせない、不易な内容が含まれていることに注意する必要がある。

ウ 教科目標に基づく評価の観点到趣旨の時期(目標に準拠した評価へと向かう揺籃期)

昭和33年(小・中学校)、35年(高等学校)に改訂された学習指導要領は、学習指導の有り様が、戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏り過ぎる傾向を省み、各教科のもつ系統性を重視している。国語に関しても、基礎学力の充実を図るために内容が再検討された。その結果、小学校国語については、次のような教科目標が掲げられた。

- 1 日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。
- 2 経験を広め、知識や情報を求め、また、楽しみを得るために、正しく話を聞き文章を読む態度や技能を

養う。

- 3 経験したこと、感じたこと、考えたことをまとめ、また、人に伝えるために、正しくわかりやすく話し文章を書く態度や技能を養う。
- 4 聞き話し読み書く能力をいっそう確実にするために、国語に対する関心や自覚をもつようにする。

昭和36年の通達(②-1)では、評定について、相対評価ではあるものの「小学校学習指導要領に定めるその教科の教科目標及び学年目標に照らし」と、目標に準拠した評価を加味することを明示している(中学校も同じ)。

この時期から、学習指導要領の記述が簡素化され、評価についての記述はなくなっている。それを補い、引き続き学習指導要領を意識して評価を行うことを啓発するため、評価の観点の趣旨が、学習指導要領の目標を踏まえ、全観点について示されたと思われる。この点で、学習指導要領の目標に準拠した評価という現在の評価の枠組みの芽生えが、この時期にみられたともいえる。

小学校の評価の観点の趣旨は次のとおりである。

聞く	正しく話を聞く態度や技能を身につけている。
話す	正しくわかりやすく話をする態度や技能を身につけている。
読む	正しく文章を読む態度や技能を身につけている。
作文	正しくわかりやすく文章を書く態度や技能を身につけている。
書写	文章を正しく書く態度や技能を身につけている。

この時期の小学校国語の評価の観点は、学習指導要領の内容のA「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」に拠り、能力の観点(目標の記述からは、この時期、「能力」は、「技能」や「態度」などによって構成されるものと考えていること^(注8))として設定されている。評価の観点の趣旨は、教科目標のうち、1の「日常生活に必要な国語の能力」を具体的に規定している2、3に拠っている。なお、内容のB「以上の聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの学習を通して、ことばに関する次のような指導を行う。」として示されている事項(以下、「ことばに関する事項」という。)についての観点は設定されていない。

それぞれの評価の観点の趣旨は、目標の2、3に示されている態度や技能を「養う」という目標に照らして、「身につけている」かどうかをみるという評価の枠組みを示している。ただ、趣旨は、教科の目標のすべてをカバーしていない。つまり、この時期の観点及びその趣旨、それに伴う分析的な評価では、目標の1に示されている思考力や心情、4に示されている国語に対する関心や自覚などの評価を欠くおそれを内包していた。それは、当時、所見の観点は、個人内評価において個人の特質を把握しやすいものという見地から考えられており、分析的な評価を総括して評定をつけるという考え方をとっていなかったこと^(注9)が影響していたと考えられる。

しかし、目標の4については、それぞれの観点に分散して含まれているとみることができる。この時期、小学校では、これまで置かれていた「言語への関心意識」の観点が、単独での評価になじまないという理由で削除され、能力と合わせて、それぞれの観点で評価するという枠組みに変わっている^(注10)。そこで、注目すべきなのが、「態度」という語である。これは、能力を構成する一要素として目標の2、3にも用いられているが、後述する中学校の記述に照らして考えると、この時期、小学校の各観点では、これまでの「言語への関心意識」の観点に関わること、つまり、目標の4の実現の状況については、「態度」という視点から評価するという枠組みとしたことが分かる。

もう一つ注目する点がある。評価の観点の趣旨に共通して用いられている、「正しく」という語である。この「正しく」は、目標2、3に用いられているのを受けたものであるが、学習指導要領改

訂の基本方針である基礎学力の充実を端的に示す語である。この点から、評価の観点の趣旨は、その時期の学習指導要領が目指していることを実際の学習指導において実現しているかどうかをみるという、重要な視点を示すものとなっていることが分かる。学習指導要領が重視していることを顕現するという趣旨の書きぶりは、これ以後も引き継がれていく。

中学校の教科目標は次のとおりである。

- 1 生活に必要な国語の能力を高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。
- 2 経験を広め、知識を求め、教養を高めるために、話を確実に聞き取り、文章を正確に読解し、あわせてこれらを鑑賞する態度や技能を身につけさせる。
- 3 経験したこと、感じたこと、考えたことをまとめ、人に伝えるために、わかりやすく効果的に話し、正しく書写し、的確に文章に書き表わす^(マ)態度や技能を身につけさせる。
- 4 ことばのはたらきを理解させて、国語に対する関心や自覚を深め、国語を尊重する態度や習慣を養う。

評価の観点の趣旨は次のとおりである。

聞く	話を確実に聞き取る態度や技能を身につけている。
話す	わかりやすく効果的に話す態度や技能を身につけている。
読む	文章を正確に読解し、鑑賞することができる。
作文	的確に文章に書き表わす ^(マ) ことができる。
書写	文字を正しく書くとともに、美しく速く書くこともできる。
国語への 関心・意識	ことばのきまりがわかり、国語に対する関心や意識をもって国語の表現や理解をしようとする。

教科の目標と、評価の観点及びその趣旨との対応は、おおむね小学校と同様である。

ただ、小学校とは一つ大きな違いがある。それは、「国語への関心・意識」という観点が置かれていることである。これまでの第1観点から第6観点へと移動しているものの、中学校では、関心等を評価する観点（以下、「情意面に係る観点」という。）が引き続き置かれたということである。

ところが、この観点は、情意面に係る観点名ながら、趣旨の冒頭に「ことばのきまりがわかり」とあるように、学習指導要領の内容のB「ことばに関する事項」に対応していることが分かる。これは、当時、目標の4を、「ことばに関する事項」の学習の目標と位置付けていたことが影響している^(注11)。目標をこのように位置付け、この観点が、この時期にこの枠組みで置かれたことは、その後、昭和55、56年に「国語に対する関心・態度」が復活してからも、この観点が狭くとらえられ、国語科が対象としている学習内容の全体に関心をもち、自ら学ぼうとする意欲や態度を身に付けているかどうかを評価するものであるという認識を共通理解するために、時間がかかったということと無関係ではなかったと思う。

しかし、この観点の実際の評価は、「ことばに関する事項」に限ってはいない。「国語への関心・意識」という観点が置かれた結果、「読む」「作文」「書写」の趣旨では、小学校とは異なり、目標の2、3にある「態度」という語を用いていない。各領域の指導における「態度」については、「国語への関心・意識」で評価することとしたのである。そこで、「読む」「作文」「書写」の観点では、文末表現も、小学校のように「身につけている」ではなく「できる」としている。ただ、「聞く」「話す」には「態度」も用い、文末も「身につけている」となっている。それは「中学校でもまだじゅうぶんに学習することの必要があるから」^(注12)という判断により、あえて重複させたからである。これは、「話すこと・聞くこと」の指導が、この時期、重視されていたことを反映している^(注13、14)。

このように、小学校と中学校とでは観点到違ひがあり、それが、各観点到評価すべき中身にまで

影響しているが、この枠組みが通知された当時、このことに対する関心は、管見の限り、低かったようである。それは、評価を行う際の基本として、評価の観点の趣旨に注意を払うという意識がほとんどなかった（現在もその傾向は続いているように思う。）からであろう。

高等学校の教科目標は次のとおりである。

- 1 生活に必要な国語の能力を高め、言語文化に対する理解を深め、思考力・批判力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。
- 2 経験を広め、知識を求め、教養を高めるために、また、思想や感情を人に伝えるために、目的や場に応じて正しく的確に理解し表現する態度や技能を養う。
- 3 ことばのはたらきを理解させ、国語に関する知識を高め、国語に対する関心や自覚を深めて、国語を尊重し、その発展に寄与する態度や習慣を身につけさせる。

昭和38年の通達（②-2）による評価の観点の趣旨は次のとおりである。

この時、評定については、「高等学校の学習指導要領」に定める当該教科・科目の目標に照らすことが明示された。

国語への関心	国語の理解、表現に対する関心や自覚を深め、国語を尊重して、その発展に寄与しようとする。
技能・態度	目的や場に応じて、正しく的確に聞くこと、話すこと、読むこと、書くことのできる技能や態度、また、言語文化を理解し鑑賞する技能や態度を身につけている。
知識・理解	ことばのはたらきを理解して、国語に関する知識を言語生活に役だたせることができる。

高等学校の評価の観点は、この時期も、小・中学校のような領域の区分に拠るものではない。領域の区分で指導事項を示しているのは、この時、基礎学力の充実と言語生活の充実ということから新設された「現代国語」のみで、古典に関する科目は一括して指導事項を示していることから、「技能・態度」「知識・理解」と大括りに示したものと思われる。なお、この時期以降、高等学校の指導要録の様式例に、観点名は示されなくなった。このことが、高等学校において、評価を、観点別に行うという考え方が定着しなかったことにつながっている。

観点ごとに見ると、「国語への関心」は目標の3、「技能・態度」は目標の2、「知識・理解」は目標の3を、それぞれ主に受けている（目標の3を、「ことばに関する事項」の学習の目標と位置付けているのは中学校と同じ。）。ただ、「技能・態度」に「言語文化」を含めるなど、総括的な目標である1の中身も取り上げている。

「国語への関心」が高校として初めて置かれ、第1観点となっている。「現代国語」の内容構成から見ると、内容のA「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」についての評価の観点が「技能・態度」、内容のB「ことばに関する事項」についての評価の観点が「知識・理解」である。内容のBについて独立した観点がない小学校、観点の位置付けが情意面と重なる中学校に比べ、その点での対応は明確である。一方、聞く、話す、読む、書くなどに拠る観点ではないため、これまで同様、指導事項を重点化して評価することを啓発する難しさはあったと思われる。

この時期、評価の観点について、全体としては校種間の一貫性を図ることが意識されていたものの、国語においては校種ごとの独自性を優先している。その結果、情意面に係る観点を置いている中・高等学校において、観点名のみならず、評価する対象も異なっている。中学校では、情意面に係る観点で、領域の指導における「態度」について評価することとしているが、高等学校においては、「態度」を「技能・態度」の観点で評価することとし、この観点の文末は、小学校と同じく「身につける」としている。これは、当時、「能力」を、「技能」と「態度」などと合わせたものと考

えていたことから、高等学校では、「技能・態度」の観点で、この時期に強く求められていた基礎学力をはじめとした国語の能力が身に付いたかどうかを評価することを重視した結果であろう。このように、評価の観点の設定や、評価の観点の趣旨の記述は、当該時期の、学力についての考え方や、指導と評価において何を重視していたのかなどを読み取る手掛かりとなる。

系統性からみると不整合があるとはいえ、小・中・高等学校とも、評価の観点の趣旨は学習指導要領の目標に基づいて記述するという枠組みがこの時期から始まり、それ以後の書き方に引き継がれていく。言い換えれば、学習指導要領に示された目標、内容に照らすことが、所見欄における個人内評価においても必要であることを、この時期以降、示し続けたということである。このような変化をとらえ、この時期を、現在の目標に準拠した評価の揺籃期と位置付けることができると考える。また、興水実は、戦前を「教材主義」、戦争直後を「活動主義」とするのに対して、昭和35年以後を「技能主義」と名付けていることにも注目したい^(注15)。

なお、この時期、小・中学校の各学年の評価の観点の趣旨についてはまだ示されていないが、学習指導要領における教科目標と学年目標が、参照すべきものとして通達(②-1)に示されている。これは、学習指導要領が、この時期から当時の文部大臣による告示となったことを踏まえ、評価は学習指導要領の目標、内容に照らし、それに拠った評価の観点及びその趣旨に沿って行うものであることを一層強く伝えようとしたのであろう。

エ 学年目標や指導事項も踏まえた評価の観点の趣旨の時期（目標に準拠した評価へと向かう準備期）

昭和43年に改訂された小学校学習指導要領の教科目標は次のとおりである。

生活に必要な国語を正確に理解し表現する能力を養い、国語を尊重する態度を育てる。

このため、

- 1 国語で思考し創造する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達の役割を自覚して、社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を愛護する態度を育てる。

昭和46年の通知(③-1)による、小学校の評価の観点の趣旨は次のとおりである。これまでは教科目標をほぼそのまま趣旨として用いていたが、そのみではなく、学年目標、指導事項も踏まえて記述したと思われる（この点は、中・高等学校も同じ）。

聞くこと	話を正確に聞き取る能力や態度を身につけている。
話すこと	わかりやすく効果的に話す能力や態度を身につけている。
読むこと	文章を的確に読む能力や態度を身につけている。
作文	文章を適切に書く能力や態度を身につけている。
書写	文字を正しく整えて書く能力や態度を身につけている。

観点については、体言止めになったことを除いてこれまでと変わりはない。なお、小学校学習指導要領の内容の示し方が、「A 聞くこと、話すこと」「B 読むこと」「C 書くこと」の3領域（以下、「A、B、C」という。）となり、これまでは学年ごとに一括して示されていた、「ことばに関する事項」も、A、B、Cのそれぞれの(2)に示されている。このことにより、小学校では独立した観点が置かれていない「ことばに関する事項」については、各観点到含めて評価する枠組みが明確になったといえる。

情意面に係る観点はこれまでと同じく置かれていない。したがって、「態度」という語が、引き続

き各評価の観点の趣旨で用いられ、文末も「身に付けている」のままである。

それぞれの評価の観点の趣旨のキーワードは「正確」「わかりやすく」「効果的」「的確」「適切」などとなった。このうち、「わかりやすく」「的確」は、学習指導要領では直接用いられていない語で、各学年の目標を統括した語となっている。これまで、「正しく」で統一されていたことを考えると、領域の内容に応じて記述を改善したことがよく分かる。このことにより、「正しく」という一本の物差しではなく、学習指導要領の、各学年の目標や内容に応じた評価をすることを啓発したのであろう。

また、これまで「技能や態度」としていたものが、「能力や態度」となっている。これは、目標で「能力」と「態度」を並列して用いたことによる（「能力」と「態度」の関係が、これまでの、「態度」は「能力」の要素の一つという構造から、並列の構造になったことが、目標の記述から読み取ることができる^(注16)。）語の整理である。

昭和44年に改訂された中学校学習指導要領の教科目標は次のとおりである。

生活に必要な国語の能力を高め、国語を尊重する態度を育てる。

このため、

- 1 国語によって思考し、理解し表現する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、考えを深め、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達を効果的にして社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 言語文化を享受し創造するための基礎的な能力と態度を育てる。
- 5 国語の特質を理解させ、言語感覚を豊かにし、国語を愛護してその向上を図る態度を養う。

昭和46年の通知（③-1）による評価の観点の趣旨は次のとおりである。

聞くこと	話を正確に聞き取る能力や態度を身につけている。
話すこと	わかりやすく効果的に話す能力や態度を身につけている。
読むこと	文章を的確に読解し、鑑賞する能力や態度を身につけている。
作文	文章を適切に書く能力や態度を身につけている。
書写	文字を正しく整えて書く能力や態度を身につけている。
ことばに関する知識	国語の理解や表現を的確にするためのことばに関する知識を身につけている。

これまでの「国語への関心・意識」が、この観点は評価しにくいという理由で「ことばに関する知識」に変わっている^(注17)。これに伴って、領域に拠る各観点において情意面も併せて評価するという、小学校と同じ枠組みになり、「読むこと」「作文」「書写」では、「態度」という語が用いられている。

この時の中学校では、A、B、Cに加えて、「D ことばに関する事項」が独立して示されている。「ことばに関する知識」は、このDに対応する観点である。これまでの「国語への関心・意識」は、「ことばに関する事項」を評価するという性格も併せもっていたが、この時期、それに特化されたわけだ。

小学校と中学校とでは、目標は個数も異なり、中身も発達段階を踏まえた違いがあるものの、評価の観点の趣旨は、中学校の「読むこと」に、鑑賞する能力が置かれていること以外は、驚くほど似通っている。このように評価の観点の趣旨を同一とすることは、学習指導要領の学年目標、さらには指導事項に注目させることとともに、国語は発達段階を踏まえてスパイラルに指導と評価を行う教科であることを改めて啓発する効果があったと思われる。

昭和45年に改訂された高等学校学習指導要領の教科目標は次のとおりである。

生活に必要な国語の能力を高め、国語を尊重する態度を育てる。

このため、

- 1 国語によつて的確に理解し表現する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、思考力・批判力を伸ばし、心情を豊かにする。
- 3 国語による伝達を効果的にして社会生活を高める能力を伸ばし態度を養う。
- 4 言語文化を享受し創造するための基礎的な能力を伸ばし態度を養う。
- 5 国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を愛護してその向上を図る態度を養う。

昭和48年の通知(③-2)による評価の観点の趣旨は次のとおりである。

知識・理解	国語の理解や表現を的確にするためのことばに関する知識を身につけている。
技能	目的や場に応じた的確に聞くこと、話すことのできる技能、文章に応じた的確に読解し鑑賞することのできる技能、目的に応じて文章を的確に書くことのできる技能を身につけている。
国語への 関心・態度	国語や言語文化に積極的な関心をもち、国語を愛護してその向上を図ろうとする態度を身につけている。

小・中学校と異なり、高等学校はこの時期も領域の区分に拠る観点とはなっていない。ただ、中学校では削除した情意面に係る観点を、評価することが難しいということで、これまでの第1観点から第3観点へと移してはいるが、高等学校においては大切な観点であるということから存続させている^(注18)。これは、この時期、高等学校への進学率が上昇し、生徒が多様化してきたことを背景としている。

これまでと比べての変化は、「態度」を「技能・態度」から「国語への関心」へと移動し、「国語への関心・態度」と改めたことである。情意面に係る評価は、「関心」だけではなく、「態度」も同じ観点で評価することが適切であるという考え方をとったのであろう。さらに、高等学校国語では、目標に掲げられている「能力」と「態度」とを、それぞれ意識して指導することを、評価の観点で、「技能」と「国語への関心・態度」とを並列することによつても示したと思われる。

なお、「技能」のみとなった評価の観点の趣旨では、目標では「技能」から「能力」へと用語が変わっているものの、評価の観点の趣旨では「技能」という語を引き続き用いている。これは小・中学校における用語とは齟齬を来しているが、「技能」という観点名に沿って用いたのであろう。

この時期、小・中学校については、学習指導要領の内容の示し方と、評価の観点及びその趣旨との整合性が高まっている。このことは、結果としてみれば、次の時期から開始されることになる、所見欄を観点別学習状況欄へと改善し目標に準拠した評価を行うという枠組みに向けて、評価の観点及びその趣旨が充実しつつあった準備期ととらえることができる。一方、高等学校学習指導要領の「現代国語」においては、A、B、Cそれぞれに、指導事項と、ことばに関する事項を一括して示している。その結果、どれがことばに関する事項に該当するのか、どれを「知識・理解」の観点で評価するのかについては、指導者の判断が求められる状況になったと思われるが、管見の限り、このことについて取り上げた文献はない。やはり、この時期も、高等学校における評価の観点についての関心は低かったのであろう。

(2) 目標に準拠した評価を観点別に行うことになった時期についての考察

(「観点別学習状況欄」の時期)

ア 目標に準拠した評価を観点別に行うことが始まった時期

昭和52年(小・中学校)、53年(高等学校)に改訂された学習指導要領の教科目標は次のとおり

である。

国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。(小学校)

国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる。(中学校)

国語を的確に理解し適切に表現する能力を身につけさせるとともに、言語文化に対する関心を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。(高等学校)

昭和 55 年の通知 (④-1) では、これまでの所見欄が観点別学習状況欄に改称された。これは、この欄の評価方法を、個人内評価から目標に準拠した評価へと転換したためであった (一方、これまでの備考欄を所見欄と改称し、個人内評価も文章記述として継続している)。この大きな考え方の転換の背景には、基礎的・基本的な事項を児童生徒に確実に身に付けさせることが学習指導要領の基本的なねらいの一つであったこと、評価研究の進展により到達度評価の重要性が指摘されるようになったことなどがある。この考え方の転換をスムーズに実践に移すに当たっては、ここまで述べてきた、評価の観点の趣旨を、学習指導要領の目標、内容に基づいて記述し、不十分ながらも、評価は、学習指導要領に照らして行うという枠組みを示し続けてきたことが大きかったと思われる。

評価の観点の趣旨は次のとおりである (高等学校は、昭和 56 年の通知 (④-2))。現在のように教科目標が端的な一文になった結果、評価の観点の趣旨は、これまでもまして、学年目標等の文言を用い、発達の段階も踏まえた記述となっている。

小学校

言語に関する知識・理解	表現及び理解の能力の基礎となる発音、文字、文法的事項等に習熟している。	
表現の能力	作文	表現しようとする内容を的確に文章に書いたり、話したりすることができる。
	話す	
理解の能力	読む	文章や話の内容を的確に読んだり、聞いたりすることができる。
	聞く	
書写	文字を正しく整えて書くことができる。	
国語に対する関心・態度	国語に対して関心をもち、国語を尊重し、的確に表現したり理解したりしようとする。	

中学校

表現の能力	考えを的確に表現することができる。
表現 (書写) の能力	文字を正しく美しく速く書くことができる。
理解の能力	話や文章の内容を的確に理解することができる。
言語に関する知識・理解	文法・語句・語彙などの国語に関する知識を身につけている。
国語に対する関心・態度	国語に対する関心をもち、進んで表現し、読書に親しむ態度を身につけている。

高等学校

表現の能力	相手や目的に応じて、事柄や考えを適切に話したり書いたりすることができる。
理解の能力	話の内容を的確にとらえ、文章や作品を的確に読解し鑑賞することができる。
言語に関する知識	表現や理解に必要な文法、語句、語彙など、国語に関する知識を身につけている。
国語に対する関心・態度	国語や言語文化に関心をもち、積極的に表現したり読書したりする態度を身につけている。

学習指導要領の示し方が2領域1事項に変わり、それに伴う観点の変更が、小・中学校において行われている。また、高等学校が領域の区分に拠る観点となり、観点の趣旨の改善も含めて、この点での小・中・高等学校の系統性が高まった。このことは、各校種において目標に準拠した評価を観点別に行う（高等学校の指導要領の様式に、観点別学習状況欄は置かれていないものの）環境が整ったといえることができる。これと合わせるように、この時期から、『高等学校学習指導要領解説国語編』（昭和54年5月）に、付録として中学校学習指導要領国語が掲載されている。

さらに、この時期の特徴は、指導と評価が知識・理解の面に偏りがちな現状を省み、学習意欲の向上や自ら考え実践しようとする態度の育成等を重視している学習指導要領の趣旨に即応し、情意面に係る観点「関心・態度」を、各校種、各教科等で復活したことである。国語では、全校種に「国語に対する関心・態度」が置かれた。ただ、この観点に関する研究が進んできていたとはいえ、まだ十分ではなく、導入した文部省も「今回は、たとえ、評価が多少教師の主観によることとなっても、関心・態度は教育上重要な要素として評価の観点の一つに掲げておくことにしたのである。」と述べていたほどである^(注19)。しかし、この時期以降、情意面に係る観点の評価についての実践と研究は飛躍的に進展したこと^(注20)を考えると、困難を意識しつつも評価の観点を置いたことの重みを感じずにはいられない。

「国語に対する関心・態度」の趣旨に、初めて、表現することや、理解すること、読書すること（この時期に読書を重視していることが、評価の観点の趣旨から読み取れる。）が示され、国語科が対象としている学習内容の全体に関心をもち、自ら学ぼうとする意欲や態度を身に付けているかどうかを評価するものであるということが、目標に沿って明確に述べられている。ただ、小学校が、現在と同じく「……しようとする」という文末であるのに対して、中・高等学校は、「関心」については「進んで」「積極的に」、「態度」については「身につけている」としており、この点での一貫性は欠いている。

一方、小・中学校のその他の評価の観点の趣旨からは「態度」という語が消え、能力（文末が「……できる」）と知識・理解（文末が「……を身につけている（習熟している）」）に特化していることが明確になった。

観点別学習状況欄への記入方法は、「目標を十分に達成したものについては+印を、達成が不十分なものについては-印を記入すること。」とされ、目標に準拠した評価を行うことを示している。ここで、「達成」という語を用いたことにより、能力の観点の文末を「……できる」に整えたとも思われる。

なお、小・中学校では、教科の評価の観点の趣旨を具体化した、各学年の評価の観点の趣旨が参考資料として初めて添付された。これは、実践の場において評価方法を具体化することに資するためであった。

イ 目標に準拠した評価を観点別に行うことを基本とするようになった時期

平成元年に改訂された学習指導要領の教科目標は次のとおりである。

国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。（小学校）

国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる。（中学校）

国語を的確に理解し適切に表現する能力を身に付けさせるとともに、思考力を伸ばし心情を豊かにし、言

語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。(高等学校)

平成3年の通知(⑤-1)、5年の通知(⑤-2)に示された評価の観点の趣旨は次のとおりである。小・中学校は、この時期から、観点別学習状況を評価の基本とすることとなった。

小学校

国語への 関心・意欲・態度	国語に対する関心をもち、国語を尊重し、進んで表現したり理解したりしようとする。
表現の能力	自分の考えを豊かにして、目的をもって話したり、自分の考えを順序よく的確に文章に書いたりする。
理解の能力	話し手や書き手の立場や考えをとらえ、話や文章を叙述に即して正確に理解する。
言語についての 知識・理解・技能	表現及び理解の能力の基礎となる発音、文字、語句、文・文章等について理解し、習熟している。書写では、文字を正しく整えて書く。

中学校

国語への 関心・意欲・態度	国語に対する関心を深め、国語を尊重し、進んで表現したり理解したりしようとする。
表現の能力	自分の考えを豊かにしたり深めたりして、目的や場面に応じ、筋道を立てて話したり文章に書いたりする。
理解の能力	話し手や書き手の立場や考えをとらえ、話や文章の構成や展開に即して的確に理解する。
言語についての 知識・理解・技能	表現と理解に役立てるための音声、語句、語彙、文法、漢字等について理解し、知識を身に付けている。書写では、文字を正しく整えて速く書く。

高等学校

関心・意欲・態度	国語や言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図り、進んで表現したり理解したりしようとする。
表現の能力	自分の考えをまとめたり深めたりして、相手や目的に応じて筋道を立て、表現を工夫して話したり文章に書いたりする。
理解の能力	話し手や書き手の考えに即して内容を正確にとらえ、自分の考えを深めたり発展させたりしながら話や文章を的確に理解する。
知識・理解	表現と理解に役立てるための音声、文法、表記、語句、語彙、漢字等を理解し、知識を身に付けている。

学習指導要領の趣旨を反映し、自ら学ぶ意欲の育成が、評価においても明確になるよう「意欲」という語が観点名に用いられ、各校種とも「(国語への) 関心・意欲・態度」(括弧内は小・中学校にのみあるもの。以下同じ。)が第1観点となっている。

なお、この時、能力分析的な観点として各教科の観点のベースとなる、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の、いわゆる基本の4観点が初めて示されているが、国語においては、教科の特性から、「思考・判断」「技能・表現」については、これまでどおり領域の区分に拠る観点としている。

評価の観点の趣旨では、「新しい学力観」を反映し、思考力、判断力等の育成を重視することを示すため、「考え」という語を能力の観点で用いるなどの改善がなされている。併せて、文末表現を「…できる」から「……する」へと改めている。これは、「評価の観点の趣旨」の「趣旨」という点、つまり、評価を行うに当たって基となる、学習指導要領の考えやねらい伝える点を重視した改善と

考えられる。なお、観点別学習状況欄への記入方法を、学習指導要領の目標に照らして「十分満足できると判断されるもの」をA、「おおむね満足できると判断されるもの」をB、「努力を要すると判断されるもの」をCとすると改善したことも、文末の表記の改善に影響したと思われる。

書写については、昭和30年の通達以降、一貫して独立した観点であったが、この時期、中学校も小学校と同じく〔言語事項〕で示し、表現及び理解の能力の基礎として指導することとしたことから、これを改め、「言語についての知識・理解・技能」の中に位置付け、書写に関する趣旨を移動している。

このように、評価の観点の趣旨については、学習指導要領の目標や内容に基づくという枠組みはもはや揺るぎないものとなっている。ここに至るには、戦後5回にわたる指導要録の改訂、40年余の期間を経ている。それによって、評価の観点の妥当性、校種間の系統性、評価の観点の趣旨の整合性が確立し、評価の改善、充実が進んできた。実践に当たっては、その時間の重みを意識する必要がある。

この時期以降の評価の観点の趣旨については、学習指導要領の改善の趣旨を踏まえた改善はなされているが、大きな枠組みの変更を伴っていないことから、その特徴のみを記すにとどめる。

平成13年の通知(⑥)に示された観点については、領域構成が変わり観点名が変更されているが、観点が領域の区分に拠ることに変わりはない。なお、小・中学校では、この時期から、評定も目標に準拠した評価となり、この点でも、小・中・高等学校の系統性が確立した。

「生きる力」の育成が重視され、目標に「伝え合う力を高める」が入ったことにより、「関心・意欲・態度」の趣旨に、その文言が追加されている。また、読むことの指導の改善に資するため、「読む能力」の趣旨に、「目的に応じて」読むことを示すなどの改善を行っている。

平成22年の通知(⑦)では、学校教育法30条2項に規定された学力の要素、それを受けて改訂された学習指導要領を踏まえて改善された評価の観点、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」との整理を行い、これまでと観点は同じとしたものの趣旨の書きぶりを見直している。

「(国語への)関心・意欲・態度」の趣旨も、教科の目標との構文上の整合を一層高め、例えば小学校では、「国語で伝え合う力を進んで高めるとともに、国語に対する関心を深め、国語を尊重しようとする。」としている。

また、能力の観点についても見直しを行い、「話す・聞く能力」「書く能力」については、学習指導要領の内容に一層即し、意図などに応じて表現するなど改善している。新たに置かれた〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は、「(言語についての)知識・理解(・技能)」で評価することとしている。

3 まとめと展望

ここまで、戦後から現在に至る、小・中・高等学校国語の評価の観点及びその趣旨が変遷してきた経緯を考察してきた。その結果、次のようなことが明らかになり、また課題として浮かんできた。

評価の観点の趣旨は、昭和20年代の評価の観点及びその趣旨の萌芽期、昭和30年代の教科の目標に基づく評価の観点の趣旨の時期、昭和40年代の学年目標や指導事項も踏まえた評価の観点の趣旨の時期へという推移をたどっている。昭和30年代以降、評価の観点が所見欄の個人内評価に用いられていた時期において、不十分ながらも、学習指導要領の目標や内容に着目し続けてきたことが、

昭和 55 年の通知以降、観点別学習状況欄において、学習指導要領の目標に準拠した評価を観点別に行うことへとつながったと考えることができる。しかし、このような重みに比べて、この趣旨の内容に対する教員の関心は低いままである。それは、指導要録の機能に対する関心が薄く、学年末に記入するものという程度の認識の教員が多かった（これは今も改善し切れていない。）ことによると思われる。

また、評価の観点の趣旨は、学習指導要領の改訂に合わせ、それぞれの時期で重視することを明示するという見直しが行われてきたが、同時にそれは、国語科にとっては、小・中・高等学校の系統性を確立していく歴史でもあった。しかし、系統性の確立は難しく、それが完全に実現するのは平成の時代に入ってからである。

そのような状況の下での国語科の評価についての課題は、既に国語科教育の中では指摘されていること^(注21)ではあるが、国語科の特性を十分に踏まえたものとなっていないという点である。確かに評価についての研究と実践の進展は目覚ましいものがあり、国立教育政策研究所も参考資料を公表するなど、国レベルでも評価の改善についての啓発を続けている。しかし、各学校では、外国における研究も含めた理論研究を、国語の学習指導要領の目標・内容や、学習指導の実態を踏まえず安易に取り入れている場合も少なくない。また、各校種、各教科との共通性、差異性の整理も十分とはいえない。このような状況を克服するためにも、今一度、本稿で考察した先達の試行錯誤を省み、国語科の評価の観点及びその趣旨から始まる、評価についての枠組みの理解を深めるよう啓発する必要がある。そのことが、評価の妥当性、信頼性を高めることに資するとともに、指導を改善することにつながると考える。

さらに、観点の動きで注目すべきが情意面に係る観点であったことも分かる。この観点の変遷を一覧にすると次のようになる。

通知等の年 (小・中学校) (高等学校)	昭 和					平 成		
	23	30	36	46	55	3	13	22
(高等学校)	24		38	48	56	5		
小学校	×	①	×	×	⑤	①	①	①
中学校	×	①	⑥	×	⑤	①	①	①
高等学校	×	×	①	③	④	①	①	①

○囲みの数字は観点の中での順序を示す。
×印は当該観点が置かれていないことを示す。

情意面に係る観点の変遷で注目すべき点が2点ある。一つは、この観点の必要性が戦後の早い時期から意識されていたことである。もう一つは、昭和 55、56 年の通知で全面的に復活したときの評価の観点の趣旨の内容である。この時、趣旨に表現や理解についても記述されたことで、教科目標を全面的に受けるのが、この評価の観点であることが明確になった。これによって、国語科が対象としている学習内容の全体に関心をもち、自ら学ぼうとする意欲や態度を身に付けているかどうかを評価するものであることへの理解が深まり、評価の有り様が改善されることが期待されたが、現実にはなかなかそうはならなかった。誰しもが、この観点の大切さは認識している。しかし、教師に対する意識調査^(注22)によると、今なお、小学校で約 40%、中・高等学校で約 30%、が、「関心・意欲・態度」の評価を円滑に実施できているとは感じていない。今回の評価の改善に関する討議においても、妥当性、信頼性という点から、この観点について単独の観点で評価することの是非に言及する発言も聞かれ^(注23)、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成 22 年 3 月、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会。）では、2段階で評価するなどの工夫例が記述されている。

評価の中でも、とりわけ情意面に係るものについては、その評価を十全に行うため、そしてそれ

を指導の改善に生かすために、本稿で考察した、この観点及びその趣旨が変遷してきた経緯を確実に踏まえる必要がある。そうでないと、過去の轍を踏むことになりかねない。国語科における、情意面に係る評価の改善、充実については、教科の特性を踏まえつつ、更に考察を深め、広げていく必要がある。それを今後の課題とし、この稿を閉じる。

注

- (注1) 西辻正副「指導要録における『評価の観点』の史的変遷」(「国語科教育」第68集 全国大学国語教育学会) 2010.9 pp.75-82
- (注2) 倉沢栄吉「学習指導要領と国語科の評価」(「教育科学国語教育」明治図書) 1961.3 pp.3
- (注3) 「教育課程の改善の方針、各教科の目標、評価の観点等の変遷」(国立教育政策研究所) 2005.3
- (注4) 「18日」としている資料(『現代日本教育制度資料48』東京法令 1990.12 pp.638)がある。
- (注5) ①-1の通知では、趣旨の第1として「個々の児童について、全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿となるものである。」を掲げている。
- (注6) 「中等教育資料」(文部省) 1955.9 pp.3
- (注7) (注1)に同じ。pp.77
- (注8) 『小学校国語指導書』(文部省) 1960.3 pp.2
『中学校国語指導書』(文部省) 1959.8 pp.9
- (注9) 上野芳太郎、安達健二『新指導要録の解説』帝国地方行政学会 1961.4 pp.53-54
- (注10) 「初等教育資料」(文部省) 1961.3 pp.17
- (注11) 『中学校国語指導書』(文部省) 1959.8 pp.22
- (注12) 「中等教育資料」(文部省) 1961.3(臨時増刊号) pp.38
- (注13) 『中学校国語指導書』(文部省) 1959.8 pp.17
- (注14) 増田信一『音声言語教育実践史研究』学芸図書 1994.10 pp.117-171
- (注15) 興水実「国語科における診断と評価の問題点」(「国語科研究資料 7集」明治図書) 1976.3 pp.14-15
- (注16) 『小学校指導書 国語編』(文部省) 1969.5 pp.7
『中学校指導書 国語編』(文部省) 1970.5 pp.11
- (注17) 「中等教育資料」(文部省) 1971.3 pp.60-61
- (注18) 「中等教育資料」(文部省) 1973.5 pp.61
- (注19) 「初等教育資料」(文部省) 1980.5 pp.84
- (注20) これ以降、国語科の評価を組織的に考察したものとして『国語科評価論と実践の課題』(全国大学国語教育学会 明治図書 1984.2)、昭和の戦後期における評価論をまとめた『国語科教育評価論』(国語教育基本論文集成 30 明治図書 1993)、個人の実践をまとめた『国語科評価の実践的探究』(益地憲一 溪水社 1993.7)など、多くの著作、論文が公表されている。
- (注21) 『国語科教育学研究の成果と展望』(全国大学国語教育学会編) 明治図書 pp.43
- (注22) 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書」(財団法人日本システム開発研究所) 2010.1 pp.22-23
- (注23) 「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会」に置かれた「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」での討議

(受理日：平成23年3月15日)