

高校の先生方から寄せられた学習評価に関する疑問や悩み、また、『ChiReKo』2023年度2学期号「新課程ナビゲート」の座談会で話題になった課題について、専門家の先生に相談しました。

1 見えてきた高等学校での課題

『ChiReKo』2023年度2学期号「新課程ナビゲート」座談会を拝読した。「今教師に求められている評価とは、…生徒自身が現状を把握することができる評価、さらには生徒を伸ばすための評価（野々山先生）」「生徒とやりとりをしながら教師と生徒、双方が納得できる評価（木場先生）」「テストは、あくまでも一つの評価材料…生徒に身に付けてもらいたいコンピテンシー（資質・能力）を意識しながら年間計画を作る（内久根先生）」などをはじめとして、観点別学習状況評価（以後、観点別評価）の実践に資する多くの貴重な提言がなされていた。未読の方はぜひお読みいただきたい。

また、この座談会からは、観点別評価の導入をめぐり、多くの課題に直面し、苦慮しておられる先生方の実態がうかがい知れることもできる。座談会後にも先生方からさまざまな課題が寄せられた。私たちは現行学習指導要領の下での評価の改革に伴う課題の山にどう向き合えばよいのだろうか。ここでは、評価の課題について3点を挙げ、考えてみたい。

2 「客観的な評価の難しさ」について

観点別評価と聞くと、客観性に欠けるのではないかという不安を抱かれる先生方が多い。これまで主に定期テストの点数を基にして成績を付けていた先生方*1から見ると、観点別評価は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の観点をABCの3段階で評価するものであり、ペーパーテストで測りにくい観点

もある。そのため、教師の主観に左右されやすいものに映るのも、もっともなことであろう。

しかし、よくよく考えてみると、定期テストの点数分布を基本にして生徒を段階的に評価するこれまでの方法（いわゆる「相対評価」）は客観的なものだったといえるのだろうか。学校単位というわずかな母集団で正規分布の論理に基づく段階評価を行うのは無理がある（と同僚だった数学の先生に聞いたことがある）。それだけではない。定期テストは授業を担当した教師が作問するのが一般的だが、私の経験では、定期テストのたびに同じ科目の担当者間で問題の適否をめぐって意見が食い違うこともしばしばだった。新しく導入された観点別評価だけではなく、従来の定期テストも思いのほか、出題者自身の主観に左右されているのである。

また、教師間の力量の差も無視できない。例えば、新任教師と三十年選手の教師の力量は異なるだろう。力量の異なる教師がそれぞれのクラスを担当し、それを共通のテストで評価をするというのは、生徒の立場からは、評価の客観性の基盤ともいえる平等性が保証されていないように受け止められるかもしれない。

ブルームは「教育は目的をもつ活動であり、私たちは、教えないならならぬことを、生徒に習得させようと努めている。もし、私たちの授業が効果的に行われておれば、学習成績の分布は、正規分布とは非常にちがったものになるはずである。事実、もし、学習成績の分布が正規分布に近づけば近づくほど、その教育的努力は不成功であったと断言してもよい」*2と述べているが、その意味で、集団（学校、クラス）における相対的位置を基に評価を行うのは、教育の営みになじみにくいのかもし



れない。

では、観点別評価はどうだろう。現行の学習指導要領からは3つの観点それぞれについて、目標に準拠した明確な評価規準を設定し、評価を行うことになっている。しかし、そうであってもやはり「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」の評価、とりわけ「主体的に学習に取り組む態度」の評価では、主観を全く排することは難しいだろう。結局、これまでの定期テスト中心の評価も、現在、難しさを感じている観点別評価も、いずれも客観性には課題が存在する。

こうして見ると、客観的な評価自体が本当に可能なのか疑問になる。私には高校生の子どもがいるが、時折、何を考えているのかさっぱり分からなくなる。毎日顔を合わせていても理解できない。ましてや、週に数回授業で顔を合わせるだけの生徒たちである。客観的に理解するなど、もとより望むべくもないのではないだろうか。確かに客観性は目指すべき理想なのだが、厳密な客観性が担保できなければ評価はできないと言ってしまっただけは、元も子もない。そうであれば、教壇に立つわれわれが評価に求めるべきなのは、伸ばそうとする者と伸びようとする者との間の信頼に基づく説得力、了解といった意味での「妥当性」と「信頼性」であろう。事実、現行の高等学校学習指導要領の総則には評価について「学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう」*3と表現されており、「客観性」を求める言葉はどこにも見られなくなっている。

3 「観点別評価の評定への総括」について

評価の煩雑さの中でも、最も深刻なものの一つに、観点別に行ったABC評価を5段階評定に総括する作業がある。現在、この総括作業については、各教師、各学校などが、それぞれの理念と責任の下に判断し、実施しているのが実情である。総括の手順に関するルールを国が定めてはどうかという意見も聞いたことがあるが、生徒の評価や評定の判断は、教師が一人一人の生徒の顔を思い浮かべながら決断を下すべきプロフェッショナルな作業である。この作業の固定化は教師の主体性を奪うものとなるだろう。

しかし、そもそもこの5段階評定は誰のため、何のためにあるのだろうか。観点別の評価であれば生徒はみずからの学びのどこがよく、何が悪いのかについてある程度分析的に理解することができる。しかし、5段階評定

では数値しか生徒に伝わらない。教師が膨大な労力をかけて評定への総括を行っても、生徒の心に残るのは教師からの値踏みを示すような数字だけ。このような評定は教育の在り方をゆがめてきたといえるのではないだろうか。いじめ、不登校、校内暴力等々、生徒のストレスに起因する諸問題と評価は決して無関係ではないだろう。

戦前の学校にも「甲・乙・丙・丁」や「優・良・可」といった評定があった。しかし戦後の新教育では、これらの評定は権威的にすぎ、戦後の新教育にふさわしくないという理由から廃止され、しばらくは観点別評価が行われていた。その後、再び評定が復活したのは1955年。復活の理由の一つが「一教科一評定の方が選抜資料として使いやすい」ということであった*4。観点別評価が廃止され、5段階評定が復活した際には、生徒から「なぜ2なのか、なぜ3なのか納得できない」といった声も上がったという*5。つまり、現在の5段階評定は就職先や進学先の要望に応じるための外部向けの資料として復活したものであり、生徒の指導を意図していない。その意味で、観点別評価と5段階評定は目的が全く異なる。外部向けの資料である評定が生徒に示す評価に転用されてきた実態こそが教育上の問題だったのではないか。

この問題は、現行の学習指導要領下での評価の方針を検討した中央教育審議会の学習評価に関するワーキンググループでも議論となった。5段階評定が生徒の指導にとって本当に必要なのか、ABC評価を5段階評定に総括する作業は教師の負担を増しているだけではないのか、指導要録への5段階評定の記載を廃止してABCの観点別評価のみを記録するようにはどうか、といった議論が熱心に交わされた*6。この議論は結局決着せず、その結果、現行学習指導要領の下では、高等学校でも小学校や中学校と同様に5段階評定と観点別評価の両方を指導要録に記載することになったが、今後の議論次第では、5段階評定自体を廃止する方向で検討が進むかもしれない。

もしかしたら、先生方の中には、5段階評定が廃止されたら大学や就職先への内申点をどうするのかと不安を感じる方もおられるかもしれない。しかし、少子化が進行している現在、そして入試形態が多様化している現在、大学や就職先といった受け入れ側自身が、高等学校の観点別評価の結果を総括したり点数化したりして選抜資料を作成するのが筋の通った考え方ともいえるのではないだろうか。案外、受け入れ側にとっても、観点別評価の総括方法もバラバラな評定の数値が各高校から提供

されるより、観点別評価の情報をそのまま提供されるほうが各生徒の状況がより詳しく分かるので貴重かもしれない。ワーキンググループの議論を反映した『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』にも「大学入学者選抜等において用いられる調査書を見直す際には、観点別学習状況の評価について記載することで、一人一人に着目した、よりきめの細かい入学者選抜のために活用していくことが考えられる」*7と明記されている。忙しい高等学校の教師が身を削ってまで評定で苦勞することがなくなるよう、そして生徒のストレスが軽減し、より適切な入学者選抜が行われるよう、私もその方向で議論が進むのを願う一人である。

4 「評価材料の収集の難しさ」について

高等学校に先立ち、すでに小学校と中学校では2002年から指導要録に観点別評価を記入することになっている。2002年当時の新聞には「授業ごとに一人一人の子供を（中略）三つの観点から評価する。（中略）40人のクラスなら1時間授業するごとに120～160項目の評価が必要になる。『そんなことできるわけないから、教員はみんな適当にやるさ』」*8という中学教師の言葉が紹介されていた。あれから20年以上もたったので、さすがにこのような誤解をしている教師はもういないと思いたい。誰が見てもこの教師が語るような評価は無理である。でも、「テキトーに」ではさすがに困る。では、どうすればよいか。

評価の手法はさまざまにあるだろう。3つの観点が適切に評価され、それが授業の改善や目の前の子どもの指導の充実につながるのであれば、それらはそれぞれ正しい評価の姿といえる。また同時に、評価は無理なく実施できる現実的な方法であることも大切である。そこで、ここでは単元の指導計画に評価の計画を組み込んで、3観点を評価する方法について考えてみたい。

話によると、2022年度の東京都の教員採用試験では、二次試験の課題として「単元の指導計画と評価計画」の作成が課せられたと聞く*9。一昔前なら、1時間の学習指導案を作成するのが教員採用試験の定番だったが、この課題は、現行の学習指導要領に基づいて、生徒に身に付けさせたい資質・能力を育成する場面をきちんと位置づけた単元計画と評価計画、具体的には、単元の評価規準を設定したうえで、毎時ごとの「学習活動・学習内容」と「学習活動に即した具体的な評価規準（評価方法）」

を設定することを求めているのではないだろうか。この課題では3観点の指導場面と評価を組み込んだ単元の指導計画をプロデュースする能力が問われよう。まさに慧眼である。そう、これこそが観点別評価を無理なく実施する現実的な方法である。

つまり、教師は単元を通して、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」をどのようにして育てるのか考え、単元計画の中に具体的な指導場面を組み込む。そして、その指導を通して評価材料を収集し、ねらった資質・能力がどの程度それぞれの生徒に習得されているかを評価する。指導していないことは評価できない。指導と評価は表裏一体である。

私は、しばしば先生方から「『主体的に学習に取り組む態度』はどう評価すればよいのですか」と尋ねられることがある。そのときは、「『主体的に学習に取り組む態度』を育てるために、どのような指導をされましたか」とお尋ねすることになっている。「主体的に学習に取り組む態度」を授業で指導されていれば、その指導内容に応じて、評価の材料を収集する具体的な方法を考えることができる。しかし、もし指導自体がなされていなければ、評価の材料を集めようがない。結局、授業を変えなければ、評価はできないのだ。

2章 地球的課題と国際協力

序説 複雑に絡み合う地球的課題	162
1 地球的課題と解決に向けた目標	162
1節 人口問題	164
1 人口の増加と少子化・高齢化	164
SKILL 10 人口ピラミッドの読み取り方	165
2 地域で異なる人口問題と取り組み	166
2節 食料問題	168
1 飢餓と飽食	168
3節 都市・居住問題	170
1 都市への人口集中	170
2 地域で異なる都市・居住問題と取り組み	172
4節 感染症・衛生問題	174
1 広がる感染症と衛生問題	174
5節 資源・エネルギー問題	176
1 限りある資源・エネルギー	176
2 地域で異なる資源・エネルギー問題と取り組み	178
6節 地球環境問題	180
1 国境を越えて広がる地球環境問題	180
2 地球温暖化と国際的な取り組み	182
2部 2章のまとめ	184
アクティビティ SDGsの目標をどうやって達成するか!?	186

図1 『高校生の地理総合』もくじ（一部）

図1 は帝国書院『高校生の地理総合』のもくじの一部である。例えば、この2章について「単元の指導計画と評価計画」の作成という東京都の教員採用試験の課題に取り組むならば、あなたはどのような単元をプロ



デュースするだろうか。もちろん、すべての観点を毎時間評価することは不可能だし、その必要もない。一例であるが、「知識・技能」については、これまでどおり定期テストで評価すればよい。「思考・判断・表現」については、定期テストで適切に評価することができれば*10 それでもよいが、難しければ教科書の節末に記述されている課題解決の「取り組み」について、その妥当性や実現性についてさらに多面的・多角的に考えるよう指示し、ワークシートやレポート等にまとめさせて、評価してはどうだろうか。また、「主体的に学習に取り組む態度」については、この章の終結部に置かれた **アクティビティ** で何らかのパフォーマンスに取り組ませ、それに基づいて評価してもよいかもしれない。教師の工夫次第で、生徒も自分事として積極的に取り組める単元がさまざまにプロデュースできるはずである。そして同時に、指導と評価に計画性があれば、評価場面の精選が可能となり、評価の手間も労力もコントロール可能になるだろう。

5 おわりに～教師の主体性

日々、生徒の前に立っておられる先生方であれば、どなたもすでにお気づきだと思うが、子どもは評価されるものを身に付けようとする。このことは、評価されなければ子どもは身に付けようとはしないことを意味している。だから、教師は生徒につちかいたい学力は必ず評価しなければならない*11。いくら4月の授業開きの時に教師が熱を込めて生徒に思考力や主体性の重要性を説いても、それらが実際に評価されるのでなければ、生徒にとっては絵空事にすぎない。また、実際に授業を通じて思考力を育てたり、主体的に学習させたりするよう取り組んだとしても、それらが評価されなければ、その成果が定着するかどうかには疑問が生じる。評価は指導のオマケではなく、指導そのものである。

社会を的確にとらえ、よりよい社会を構成する人を育てたい。社会について深く考え、課題を解決しようとする人を育てたい。何より生徒によりよい人生を送ってほしい。先生方にはそれぞれに、そうした、生徒につちかいたかった資質・能力、そして夢や理想がおありであろう。観点別評価の導入は、そのような教師としての思いや願いを実現するチャンスではないだろうか。教師としての思いや願いを実現できるよう、単元と授業をみずからプロデュースし、本当に自分が育てたかった力をきちんと評価し、生徒の血肉とする。それが教師としての

何よりの喜びではないか。観点別評価は、育てたかった力についての評価を落とし込む3つのポケットだと考えてはどうだろうか。観点別評価の導入を負担が増えたととらえるよりも、教師としてのみずからの主体性を発揮するチャンスととらえるほうがずっと前向きなのではないだろうか。

もちろん、まだまだ課題は多い。学習評価における「客観性」の問題は昔からあった問題であり、改善の余地はあるだろう。3観点の評価をどう5段階評定に総括するかは今後も整理が必要だ。「単元や評価の計画」の再検討は第一に取り組むべき喫緊の課題だろう。しかし、評価と授業は表裏一体。われわれは観点別評価の導入の契機を、評価に向き合い、教師としての夢や理想を実現するチャンスとしたい。現行学習指導要領では、生徒に「主体的に学習に取り組む態度」をつちかうことが求められているが、単元・授業のプロデュースと観点別評価の実施を通して、教師にこそ主体性が強く求められている。今こそ、われわれの腕の見せどころではないだろうか。「さあ、ここがロドスだ。ここで跳べ!」*12

- * 1 : 二井正浩 (2011) 「高等学校における学習評価の実施上の課題に関する調査」工藤文三『高等学校における学習の評価の実態把握と改善に関する研究』2008～2010年度科研(基盤C)研究成果報告書 (https://www.nier.go.jp/shochu/seika/kakenhi/kakenhi_report.pdf 2023年10月24日閲覧)、2017年度文部科学省委託調査『学習指導と学習評価に対する意識調査報告書』(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1406428_9.pdf 2023年10月24日閲覧)など。
- * 2 : B.S.ブルーム著、稲葉宏雄、大西匡哉監訳(1986)『すべての子どもにたしかな学力を』明治図書出版、185頁
- * 3 : 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』総則第3款2(2)より。
- * 4 : 大内茂男(1956)「改訂指導要録の『学習の記録』—どういうふうに変更されたか—」『児童心理』1956年6月号、金子書房、10頁
- * 5 : 池上正道(2003)「技術・家庭科の評価の本質と国政研の『目標に準拠した評価』—その指導要録・内申書の評定記入の問題点—」『産業教育学研究』第33巻第1号、日本産業教育学会、42頁
- * 6 : 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループでの審議は2017年10月から2018年12月まで計12回行われた。この議事録は、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/giji_list/index.htm (2023年10月24日閲覧)に公開されている。
- * 7 : 2019年1月21日中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』20頁
- * 8 : 2002年6月3日、毎日新聞
- * 9 : 2023年度の東京都の教員採用試験では、「単元の指導計画と評価計画」の作成は課せられていない。
- * 10 : 適切に評価できない場合は、生徒が「思考・判断・表現」について求められている資質や能力を誤解する恐れがあるので、ペーパーテストで評価すべきではない。詳しくは二井正浩「歴史系科目における観点別学習状況の評価」(『地歴・公民科資料 ChiReKo』2022年度3学期号、4-7頁)を参照。
- * 11 : このことについては、同上書に詳しい。
- * 12 : イソップ童話の中の言葉。ロドス(ロードス)島の競技会で大跳躍をしたと吹聴する者に、周りの人がここがロドスだと思って、ここで跳んでみせろと言った寓話から、ここで跳ばねば、どこで跳ぶ、ここで跳べない人間が、ほかのところで跳べようか、の意で用いられる。