

観点別評価について

長野県教育文化会議

1. 観点別評価導入の背景

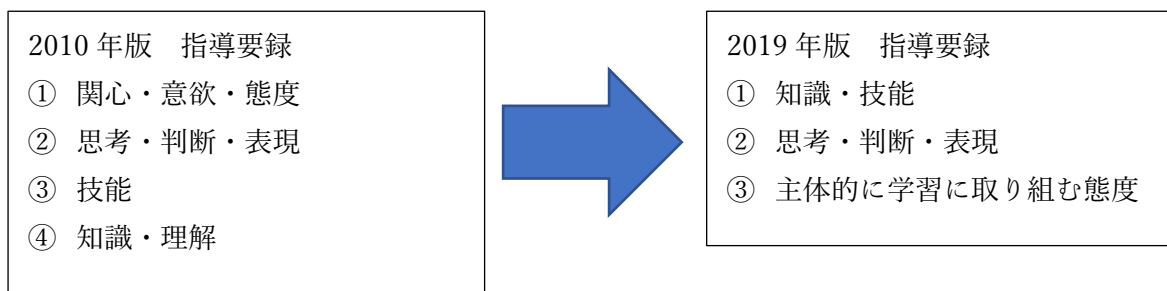
1989年の学習指導要領の改訂とこれに伴う「指導要録」の改訂によって、いわゆる「新学力観」（「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の四観点）が示され現場に強制されたことが、今日の学習評価問題を直接に引き起こしたといえます。加えて、1998年の小中学校学習指導要領の改訂（高校は1999年）の「生きる力」の育成の強調はその言葉づかいの柔らかさに反して、子どもの人間性・心の中にまで学校評価の対象範囲を広げたという意味で、深刻さのレベルが決定的に深まったといえます。観点別評価は高校現場では導入が進みませんでした。2022年度から高校において導入されようとしています。¹

学校教育法の改訂（2007年）で学力の三要素が規定され、それを受けて学習指導要領では「育成すべき資質・能力」が三本柱によって示されました。「資質・能力」は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を指しています。文科省は「資質・能力」の育成がバランスよくなされているか観点別評価をし、指導の改善を図るとしています。

観点別評価導入の背景には、知識基盤社会では非認知的能力が重要であるという視点があります。学校が行う教育の範囲を知識・技能の習得に留めるのではなく、生徒が初めて出会う問題解決の場面において効果的に活用できる思考力・判断力・表現力など汎用的認知スキルを高め、さらに非認知的能力の涵養まで拡充するという姿勢が見られます。学校は教育の範囲を広げ生徒の可能性をのばすということになりますが、その目的は何かを考えると同時に、教員はどのような存在となるかと考える必要があります。現在、教育施策は政府、教育再生実行会議、経産省や文科省などが進めており、「資本主義経済の中で有能な人間」という学力観に基づいたものになっています。換言すれば Society5.0 の社会において「産業界から求められている人材」育成に教育目標を置き、その実現を目指していると言えます。これは人材育成であり、人格の完成を目指す教育にも未来の主権者を育てることにもなりません。

2. 観点別評価の概要

2010年版、指導要録の4観点が、今回の改訂で3観点に変更されました。² 3観点は①「知識・技能」②「思考・判断・表現」③「主体的に学習に取り組む態度」です。



¹ 武者一弘「観点別評価討議資料に関する意見」（2021.6）

² 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）」（2019年1月21日）

「学びに向かう力・人間性等」には「主体的に学習に取り組む態度」という観点別評価で見取ることができる部分と、観点別評価にはなじまず、個人内評価を通じて見取る部分（下図「感性、思いやりなど」）があると明確に2つに区分しました。

- ①観点「知識・技能」は従前のペーパーテストなどの評価方法を用いることになります。
- ②観点「思考・判断・表現」の評価方法としてパフォーマンス課題を挙げています。これは「論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等」で評価するものです。
- ③観点「主体的に学習に取り組む態度」では、「粘り強さ」と「自己調整」の2つを挙げ相関（図2）を見て評価をするとしています。³

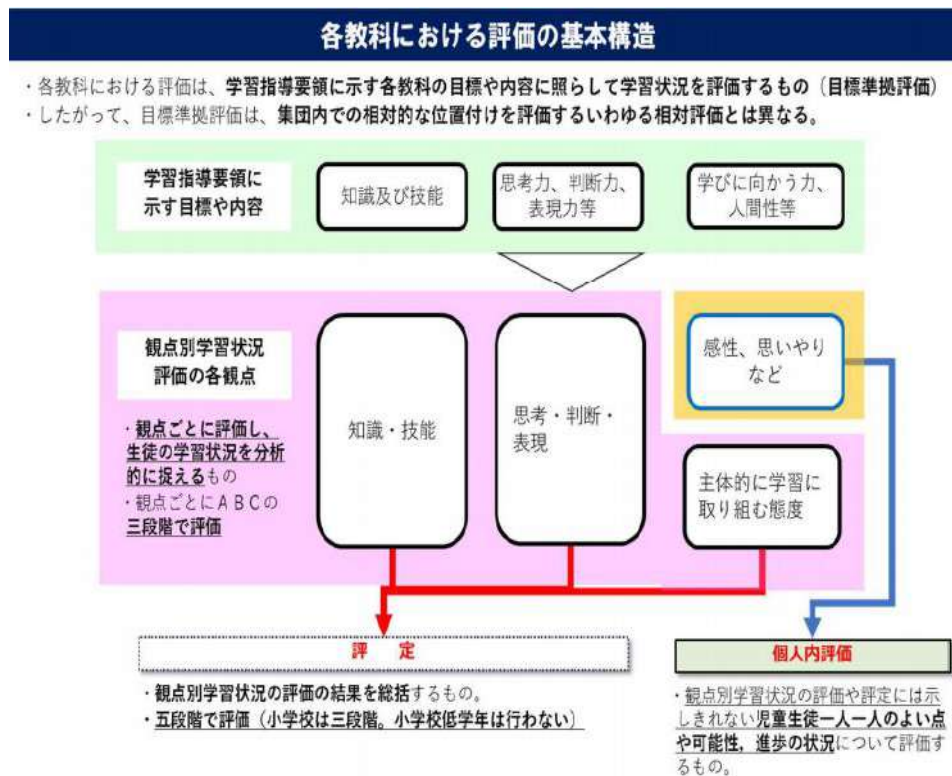


図 1

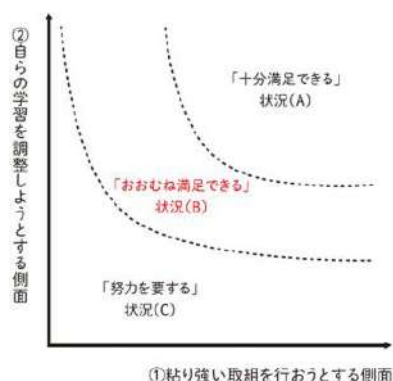


図 2

指導要録の参考様式にも各教科・科目の観点別学習状況を記載する欄が設置されます。この欄に3観点をABCで評価し記載することになり、ABC評価の配列パターンにより評定(5,4,3,2,1)が決定されることとなります。⁴

³ 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）」（2019年1月21日）

⁴ 長尾 篤志（文部科学省初等中等教育局）「新学習指導要領に対応した学習評価（高等学校編）」（2019年）

観点別学習状況の評価から評定への総括表（試案）⁵ 図 3

評定の範囲		評定1	評定2	評定3	評定4	評定5
		19% ～ 0%	20% ～ 49%	50% ～ 79%	80% ～ 89%	90% ～ 100%
評定5 の配列	AAA (80%～100%)				←→	
	AAB (70%～93%)				←→	
評定4 の配列	ABB (60%～86%)			←→		
	[BAB] (60%～86%)			←→		
評定3 の配列	BBB (50%～79%)			←→		
	BBC (33%～69%)		←→			
評定2 の配列	[ACC] (27%～66%)		←→			
	[BCC] (17%～59%)		←→			
評定1 の配列	CCC (0%～49%)	←→				

[] の配列パターン、他の配列パターンが出現した場合は検討が必要（筆者作成）

観点別学習状況の評価を評定に換算し調査書に記入することになります。図3は試案ですが、各校で制作することになります。

第1学年		
観点別 学習状況	評定	修得 単位数
AAA	5	2

図 4

3. 長野県内の動き

新学習指導要領の実施にともない、観点別評価制度が2022年度から高校現場へ導入されます。この「学習評価」では、「知識・技能」（職業に関する教科については「知識・技術」）「思考力・判断力・表現力」「主体的に学びに向かう態度」の観点別学習状況をA、B、Cの3段階で評価するとしています。

1999年（H.11年）の学習指導要領改訂に伴い「観点別学習状況の評価」を行うこととしていましたが、指導要録に観点別学習状況を記録している高校は全国で13.3%（2017年）だと文科省調査で報告されています。

県教委は評価の導入のために研修会等の施策を具体化しています。第1回学習評価研修会が4月に各校代表者対象にオンライン開催され、7月8日に第2回が、9月下旬に第3回が行われます。9月教育課程研究協議会が全県4地区で開催され、観点別評価について研究協議がなされる予定です。

7月から9月に授業内容について、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の観点に該当するかを照合と整理をし、10月から12月にかけて「総合的な探究の時間の記録」の観点を決定し、

⁵ 北原琢也「中学校におけるこれからの学習評価」、『資質・能力の育成と新しい学習評価』（ぎょうせい、2019年）

観点別評価方法の検討・試行を実施します。2022年1月から3月に決定をし、2022年度から全県で実施するとしています。

評価内容が複雑になり現場の負担過重が心配されます。また「主体的に学習に取り組む態度」（「学ぼうとしているかどうか」という意思的な側面）の評価にあたっての「信頼性」「妥当性」などが問題になります。評価結果を指導要録に記載し、進路等の資料として使用される時、評価の客観性や公正性などが担保されなければなりません。「観点別学習状況の評価や評定」で示しきれない「感性や思いやり」など「個人内評価」についても、「新しい学びの『指標』」と同じく内心、思想の評価に通ずるものであり批判と検討が必要です。

4. 観点別評価に関する課題

観点別評価には課題があり、無批判な導入は生徒と教職員の間に問題を引き起こすことが危惧されます。また観点別評価が評定に換算され生徒の進路における公的な資料として使用されることにおいて、生徒や保護者に対して透明性を確保する必要があります。

観点別評価に関わる基本的な認識として、評価者（教職員）と被評価者（生徒）の関係において、「教員を管理者や利害関係の優位者の立場と評価項目の内容・方法に馴化させ、教育観と子ども観を変えていくことと同時に、子どもを被管理者や利害関係の弱者の立場へとまた評価項目の内容・方法の受容・内面化をさせ、全体として学校観と社会観を変えていこうとするもの（変質させるもの）」と捉える必要があります。評価を介して教員と生徒は「利害関係者の関係に組み替えられると同時に、管理者・被管理者の関係に組み替えられてしまった」⁶との指摘を心に留めるべきだと言えます。学習評価が生徒の成長に寄与するのではなく、生徒の資質さらには学習に対する態度の在り方を画一化し人格形成がゆがめられることになることは避けられなければなりません。

以下の課題や視点を批判的に検討していくことが必要です。

- (1) 「資質・能力」論において、「暗黙裡に最も重要視」するのは教科内容を媒介しない「態度」である。一方的に「望ましいと定めた振る舞いや心構え」を生徒に押しつけることになる。態度主義の学力観に問題がある。
- (2) 情意領域については、全人评价や価値の押し付けにつながる恐れがあるため、目標として掲げ形成的に評価しても、評定（成績付け）するべきではない。生徒が息苦しさをを感じる評価に成長を促す意味はない。
- (3) 「妥当性」は担保されるのか。評価対象を適切に図ることができるのか。
「主体的に学習に取り組む態度」を評価対象とすることが可能なのか。
- (4) 「信頼性」は担保されるのか。「評価者間信頼性」（評価者が異なっても同じ採点が行われるのか）と「評価者内信頼性」（同じ評価者が一人の子どもを何度か評価しても同じ採点になるのか）を担保することは可能なのか。教科基準が教職員ごとに異なることをどのように解消するのか不明確である。
- (5) 公正性は担保されるのか。
評価対象となる生徒の家庭の経済資本、文化資本、教育資源の格差がある中で、「主体的に学習に取り組む態度」等の評価の公正性を担保できない。
- (6) 2001年学習指導要領以降、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」が採用された。

⁶ 武者一弘「観点別評価討議資料に関する意見」（2021.6）

学校では、評価が主観的にならないようにするため、目標にどの程度達しているかを示す材料・資料集めに追われ、「評価疲れ」の状況が生まれている。これを繰り返すことになる。

- (7) 観点別評価、先にありきで、評価結果を導き出すためのパフォーマンス課題が教科ごとに実施される逆転現象が起きる。パフォーマンス課題は筆記による、エッセイ、小論文、歴史新聞、観察記録、実験レポート、物語、脚本、詩、曲、絵画、また実演による朗読、口頭発表、プレゼンテーション、グループでの話し合い、演劇、ダンス、曲の演奏、彫刻、スポーツの試合などが用意されることになる。ポートフォリオ評価により長期的に学習活動等の見取り行われるが、一層の教育活動の多忙化を招くことになることが危惧される。
- (8) 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2019年1月）で、分析評価と総合評定にかかわって、「CCA」「AAC」といったばらつきが基本的には出ないとしているが、根拠に論理性がない。具体的な評価、評定付けの手順について現場の裁量としているが、論理的に理解できない評価方法を現場任せにすることは無責任である。
- (9) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価イメージの評価軸の値が明示されていない。評価者の主観による評価になり、これで客観性を担保することは不可能である。観点別評価と総合評定という評価制度に内在する構造的な問題がある。
- (10) 評価が生徒指導的な機能を果たしてきた。今回の評価方法の導入により保護者は、観点別評価やそれを基にした総合評定に不透明性や不公平感を感じ、学校に不信を抱く問題が生じる。
- (11) 評価は、生徒をエンカレッジ（励まし・元気づけ・自信づけ）したり、一人特定の者に対するというよりもクラスづくり・集団づくりのものである。観点別評価は、現場の評価の実際、さらには生徒指導を無視し、歪めるものになりかねません。
- (12) 個人内評価と「新しい学びの指標」はどのように区分けするのか。同じ内容の評価を重ねることになり生徒の精神的な負担感や教職員の負担感は計り知れない。