

# 教文通信

発行所  
長野県教育文化会議  
発行人  
寺尾 真純

観点別評価と教育課程を考える  
総合研究会

HP <https://kyobun-kaigi.org>  
Email [kyobun.nagano-h@educas.jp](mailto:kyobun.nagano-h@educas.jp)

**2022/夏の総合研究会**  
新学習指導要領の想定する「学習評価」について、このときの「学習-教授」の関係と「社会に開かれた教育課程づくり」(カリキュラム・マネジメント)を視野におさめて整理するとともに、子どもの発達保証から出発する「教育課程づくり」における「教授-学習」の関係と「学習評価」について、その可能性をきめて考えます。

長野県教育文化会議  
長野市県庁 992-026-224-2216

**2022.7.23 (土) 13:00 ~ 16:00**  
オンライン (zoom) 開催  
観点別評価と教育課程を考える総合研究会  
講演：「観点別学習状況の評価」と「教育課程づくり」  
講師：武者一弘さん (中部大学)

報告・討議  
1. 全県観点別評価アンケート結果  
2. 県内高校の評価基準と状況 (下高井農林・上田千曲・上田染谷丘・屋代)  
3. 各研究会から教育課程研究協議会レポートをもとに (国語・社会・数学・理科・家庭科)

※総合研究会終了後、教育課程研究協議会レポートについての運営委員会を短時間開催します。関係の方は引き続きご出席下さい。

詳細・申込みは教文 HP から。  
(申込期間 7月1日～21日)

## 今号の記事

- 02-04  
観点別評価や非認知能力の評価・評定をめぐると 黒田友紀さん
- 05-06  
長野県の「学びの指標」調査についての感想 梅原利夫さん
- 06-08  
「資質・能力」論批判と教育評価のあり方について 佐貫浩さん
- 09-11  
観点別評価について

特集 夏の総研 評価と教育課程を考える総合研究会

評価とは何か

観点別評価をめぐって

2022年度、高等学校において新学習指導要領が年次進行で実施となりました。学校教育法では、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、そして「学びに向かう力や人間性など」を「学力」と規定しました。新学習指導要領では、「何を知っているか」ではなく、「何のために学ぶのか」が重要だという視点を持ち、「資質・能力」を育む必要があるとしています。

新学習指導要領のもと高校現場には、観点別評価も導入され、対応が必要になっています。態度主義の学力観ではないか、評価者の主観による評価で客観性を保つことは可能なのかなど、多くの課題を抱えたままのスタートになりました。

今号では、「評価」について再度ご確認いただき、学校で議論していただくために、教文会議に寄稿された評価に関する論文を再掲しました。教育実践の一助となれば幸いです。

## 観点別学習評価や非認知的能力の評価・評定をめぐる問題

黒田 友紀（日本大学）

2017・18年に学習指導要領が改訂され、「教員が何を教えるか」という学習内容の規定から子どもが「何ができるようになるか」という資質能力の育成へと抜本的な変更が加えられた。そして、「生きる力」を育むために、「何を理解しているか・何ができるか」、「理解していることできることをどう使うか」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」を3つの柱として提示し、これらをすべての教育活動において偏りなく実現するために、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習にむかう態度・人間性」の3つが教育評価の観点として設定された（評価の改革として、大学入試改革も今改訂の目玉であったが、頓挫している）。また、「主体的・対話的な深い学び」の実現とも関連して、「どう学ぶか（教えるか）」という、教育方法や学習過程にまで踏み込んだ点でも、今回の学習指導要領の改訂は大きな転換点となっている。そこで、本稿では、現在の学習指導要領のもとでの教育評価、とりわけ観点別学習評価や非認知的能力の評価・評定、そして、長野県の新しい「学びの指標」をめぐる問題について考えたい。

### 観点別学習評価のこれまで

観点別学習評価については、1976年の学習指導要領改訂と1980年の指導要領の改訂によって、各教科の評価の観点到「関心・態度」が盛り込み、1989年の学習指導要領の改訂と1991年の小中学校の指導要領の改訂において、「関心・意欲・態度」観点別学習評価の筆頭に据えた。現在、観点別学習評価が再編され、「主体的に学習に取り組む態度」が加えられた。

1989年の改訂における「新学力観」以後、「関心・意欲・態度」の「適切な」評価は混迷している。金子（2003）は、2002年から調査書で絶対評価（＝目標準拠型評価）を採用した東京都の中学校教員へのインタビュー調査と質問紙調査から、「関心・意欲・態度」を正しく評価することの困難から教員の負担が増加していること、そして、生徒は、教科の学力よりも「社会の荒波に乗るための上手な世渡り」を身に付けていることを指摘した。一方で、生徒の親や高校から、「関心・意欲・態度」の評価はあてにされず、進学校ほど学力調査を重視する傾向が強いことも示されている。

学力調査重視の傾向は、平成29年の文部科学省による「学習指導と学習評価に対する意識調査」においても明らかである。観点別学習評価に関する高校を対象とした結果では特に顕著であり、「関心・意欲・態度」の評価においてもテストの影響が大きいという。また、授業やテストで観点到配慮しているものの、指導要領に観点別学習評価を

記載しているのが13.3%、通信簿へ観点別学習評価を記載しているのが2.1%であり、高校においては、観点別学習評価が重視されていない側面も浮かび上がる。

### 観点別学習評価の課題…主体的に学習に取り組む態度・人間性を評価すること

これからの新しい3つの観点での評価については、とりわけ、「主体的に学習に取り組む態度・人間性」の評定づけとその評価方法について問題がある。そもそも、子どもの内面にあたる部分を測定・評価することができるのだろうかという疑義もある。近年、エビデンスに基づく政策が求められているが、その測定（方法）の妥当性や適切性、そしてどんな効果を根拠に「主体的に学習に取り組む態度・人間性」の評価を取り入れたのかも明らかではない。「主体的に学習に取り組む態度・人間性」の評価が高校の入学試験の判定資料の一部となる場合、子どもに「主体的であること」を強制し、その価値を教化する危険性が高まることは明白である。

「主体的に学習に取り組む態度・人間性」の評価にあたって、国立教育政策研究所の「学習評価の在り方ハンドブック」（2019年）や『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料』（2020年）では、主体的に学習に取り組む態度として観点別学習評価として捉えられる部分と、感性や思いやりなどを個人内評価で見取る部分とに分けて評価を行うとしている。新学力

観以後、観点別学習の適切な評価方法は混迷しているが、今回、さらに困惑させられるのは、ハンドブックや参考資料で、「主体的な学習に取り組む態度」の評価について、「イメージ」図が提示され、このイメージをもとに教師に評価を求めていることである。そもそも、「評定付け」はなじまない性質の観点であるが、それでも、評定付けが求められる。実際に、生徒が「B」という評定を付された場合、「B」の示す範囲が広いいため、その評定を次の学習に生かすことは困難だろうと推測する。評価が次の学習に生かされない場合、意味のある教育評価にはなり得ない点も問題である。

評価の方法として、『学習評価の在り方ハンドブック』には、挙手の回数や毎回ノートをとっているか等ではない方法として、たとえば、「ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、生徒による自己評価や相互評価等の状況」を評価の材料とすることが例示されている。実際に、記述内容や発言内容を評価に入れる場合、「主体的に学習に取り組む態度」以上に、知識や思考力や表現力の評価になり得る。生徒それぞれの学びを個人内評価として記述し、生徒が次の学習に生かすことができれば理想であろう。しかし、これまでの「関心・意欲・態度」の評価においても、評価方法などに困難を抱え、教師の負担となっていた状況を考えると、すべての教科の個人内評価の記述も現実的ではない。一方、高校においては、これまで通信簿や指導要録に観点別学習評価の記載がなかった状況に鑑みる

と、観点別学習評価は重視されない状況が続くのかも知れない。

### 非認知的能力への着目と「人材」としての子ども

ここで、「主体的に学習に取り組む態度」のよいうな「非認知的能力」についてみておきたい。近年、テストなどで測定可能な学業成績等の認知的能力以外の「新しい能力」として、「粘り強さ」「自制心」「好奇心」「樂觀的思考」「自信」「協調性」などの「非認知的能力」あるいは「社会情緒的な能力 (social and emotional competencies)」が注目されている。この「新しい能力」は、幼児教育や「教育経済学」の領域で注目され、たとえば、ジェームズ・ヘックマンの『幼児教育の経済学』は、子どもを「資本」、教育を「投資」として、投資効果を計算すると、幼児教育への投資が最も収益率が高く、幼児教育で非認知的能力を育成することが重要であることを示した。この動きは、世界各国で幼児教育の充実や無償化政策として展開している。

そして、非認知的能力を高めることが学業成績を向上させるといった研究や、子どもが安全・安心に学ぶことのできる人間関係や環境の整った学校風土や文化を醸成することが、問題行動(長期欠席・停学等)を減少させ、学業成績や意欲を高め、ウェルビーイングを改善させるといふ研究が行われつつある。非認知的能力そのものやその効果を測定する研究は現在進行中であり、何らかの教育効果の指標として用いるには十分な検討が求め

られる。

高校をめぐる状況を考えると、子どもが人材、とりわけ、近年は「グローバル人材」として労働市場において商品化され、キャリア教育のもとで「エンプロイアビリティ」(雇用され得る能力)といった、労働市場や企業が求める価値や能力に隷属させられかねない状況もある。また、人物重視の大学入試の実施も同様であり、高校においては、義務教育段階での各教科における観点別学習評価による影響以上に、外部が定める指標の影響が大きいともいえる。

### 新しい「学びの指標」の導入

長野県の新しい「学びの指標」についても触れておきたい。この指標で例示されている質問項目は、認知的能力も含まれてはいるが、多くは非認知的能力である。そして、学校外部が定めた、個人の能力に焦点化した指標である。調査・評価の際に、生徒は「うがができるかどうか」という形でこれらの指標を問われれば、「身に付けなければならぬ能力リスト」として受容される。また、これらの価値を「良きもの」「そうあらねばならぬ」と受け止め、合致しない自分を責める事態も生じ得る。新しい「学びの指標」は、受験等の学力を重視する評価によって、自己肯定感を失い、苦しむ生徒がいることを課題として、生徒個人と社会のウェルビーイングを実現しようとするものである。しかし、指標にもとづく調査を行い、生徒の内面にまで学校が介入することで、より子ども

を追い詰めることにもなりかねない。学校をこれまで以上に子どもが生き生きと学べる空間にし、子どもの人権や個性を尊重しようとするなら、個人の能力を調査するのではなく、生徒に良い影響を与える学校風土や学校環境の調査の方が有効だろう。

また、この新しい「学びの指標」は中学生と高校生を対象としており、中学生は各教科の観点別学習評価で「主体性」を、「学びの指標」では「目指すべき姿」を求められ、高校生は「進学や就職で求められる能力」と親和性の高い「学びの指標」に示された能力を求められる。そして、これに対応する受動的な主体性が評価されていくとき、ここに真の子どもの主体性があると言えるのだろうか。いくら掲げられている理念が素晴らしいものであっても、指標や評価方法によって、生徒の主体性や可能性を矮小化してしまう点には注意が必要である。

### これからの教育実践に向けて

観点別学習評価や新しい「学びの指標」の評価方法の問題や危険性を述べてきた。高校のみならず、すべての学校段階において、主体性や外部から与えられた指標や価値を強制されるのではなく、「子どもが主人公になる」教育実践が必要である。たとえば、新しい「学びの指標」で具体例として列挙されている項目からでもよいが、生徒自身が関心を持ち伸ばしたい項目や克服したい事柄を選択し、目標とテーマをもって学習や学校

生活を進めていくことは可能だろう。そして、それを生徒自身のストーリーとして表現し、エビデンスとしていくプロセスを通して、生徒は「主体」になっていくのではないだろうか。また、「グロバル人材」「○○できる力」といった「強い自己・人材像」のもとでは、自己の弱さを認め他者に依存することは忌避される。「自己のケア」や「他者に助けを求める力」についても、同時に考える必要がある。そして、目の前の子どもを聞いて実践を行い、子どもが主人公にならない評価や教師に過剰な要求をする教育施策に対して、現場からおかしいと声をあげ続けることが重要だろう。

#### 【引用・参考文献】

- ・ジエームス・ヘックマン、大竹文雄・古草秀子 訳（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社。
- ・金子真理子（2003）「中学校における評価行為の変容と帰結―教育改革の実施過程に関する社会学的研究―」『教育社会学研究』第65号、69-89頁。
- ・民主教育研究所編（2021）『民主主義教育のフロンティア』旬報社。
- ・折出健二（1994）「新学力観の批判」『愛知教育大学研究報告』第43巻、39-51頁。
- ・佐藤学（2021）『第四次産業革命と教育の未来』（岩波ブックレットNo.1045）岩波書店。（教文通信2021年7月1日号掲載）

## ○お知らせ○

7月23日（土）は、オンラインで夏の総合研究会を開催します。どなたでも参加できます。お申込みは、教文ホームページから。

### 夏の総研（観点別評価と教育課程を考える総合研究会）

7月23日（土）13時～16時 オンライン（zoom）開催

講演：「観点別学習状況の評価」と「教育課程づくり」

講師：武者 一弘さん（中部大学）

報告：①全県観点別評価アンケート結果

②県内高校の評価基準と状況

③各研究会から教育課程研究協議会レポートをもとに

※総合研究会終了後、教育課程研究協議会レポートについての運営委員会を短時間開催します。関係の方は引き続きご出席下さい。

## 長野県「学びの指標」調査 についての感想〈第一次〉

梅原 利夫

(前民主教育研究所代表・和光大学名誉教授)

1. まず、このような質問調査をすることについて、当事者である中学生、高校生の了解を得たのでしょうか？ そもそも「了解など得る必要はない」と考えておられる(教育委員会も学校も)のではないのでしょうか？ その前提として、当事者に疑問の余地のないような、丁寧な説明がされたのでしょうか？ 2020年7月提起から12月決定まで、教育委員会は、まずは当事者である高校生の皆さんにこそ、調査の意図と協力をお願い、疑問や質問に誠実に答えるべきだったのではないのでしょうか？

教育委員会が決め、学校が従えば、このような調査は実施できる(なぜなら、調査は生徒にとつてよいことなのだから)と、初めから考えていたのではないのでしょうか？  
また仮に丁寧な説明と応答を経ていよいよ実施されるにしても、調査用紙の冒頭には「この調査に答えたくない人は、何も書かなくて結構です」というような「留保事項」を明記していたのでしょうか？

以上で述べてきた疑問点に、今回の調査の「そもそも問題点がある」と思います。

つまり、「子どもの権利条約」の以下の条項が、尊重されなければなりません。このことは、調査の前提として考慮されたのでしょうか？

- 第3条…子どもの最善の利益、
- 第12条…意見表明権、
- 第13条…表現・情報の自由、
- 第14条…思想・良心・宗教の自由、
- 第15条…プライバシー・通信・名誉の保護、
- 第28条…教育への権利、
- 第29条…教育の目的

2. 生徒の学びについては、もともとあらゆる教育活動において多面的に働きかけるべき事柄であり、日常的に指導にあたっておられる教師および教師集団が、多様で具体的な視点や指標で把握され指導に生かされるべきものだと考えます。

今回のように、あらかじめ他者(教育委員会であれ、学校であれ、教師であれ)が「いくつかの項目」に押し上げて限定してしまい、かつそれを集約できることがらではないと考えます。

ましてやそれを質問形式で選択させ、「なぜそう思うか」について記述させるといふ、調査形式まで「あらかじめ決めて実施する」ことにはなじまないと思います。さらにそれを数値化しデータ化して集約することなど、どのような意味を持つのでしょうか。

かえってこのようなデータ集約化が、ゆがん

だ形で「利用され活用される」恐れが強いと考えます。

3. 今回の「全県共通質問」項目では、次の2点を読み取れます。

①「価値観や考え方」ないしは「生き方」ないしは「よいところ」自体を聞くのではなく、それを「持っているか」ないしは「考えているか」ないしは「思うか」を聞くのだから、「内心そのもの」ではないので「内心の侵害にはあたらない」というように、初めから「予想される批判や反対意見」をさけようとする巧妙な意図が働いていることが、ありありと読み取れます。

②生徒の回答を他者との比較ではなく、個人内での時期的な変化過程をみるとして、だから生徒間での相対評価にはならず、個人内評価であることを強調しようとしています。

しかし、①では選択肢の次に「なぜそう思うのか」を記述させています。その記述のなかでは、自分の「価値観や考え方」に触れざるを得ない生徒が出てくることは容易に想像され、あたかも生徒が自らの判断で「価値観や考え方」を自発的に書いてしまうように仕向けている点で、これは「手の込んだ誘導質問になっている」と思います。

②では、個人面談や教育活動にフィードバックされる重要な資料となることによって、他者との比較や学校全体のデータとして集約される流れが用意されており、決して個人内のみ収まる保証はどこにもないことは明らかです。

4. 「学びの指標」の選択肢回答を5段階に振り分け、その1回目と2回目で組み合わせられる25通りの回答パターンに分類化しています。その後は、パターン化された数値の統計処理により、生徒の傾向をつかめると「判断」し、「識者に分析」してもらおう、という情報処理作業を重ねることによって、いつか生徒の何がどのように「把握できた、理解できた」と言うのでしょうか。このようなデータ処理のために、生徒に回答させ—それをデータ化し—膨大な財政を費やして統計処理をし—出てきた「なにがしか」の「結果なるもの」が、生徒の「価値観形成」や「生き方の支援」にどのように有効に働くのでしょうか。

そのような確証はないのではないのでしょうか。

5. もともと人間の「本音」や「内心」に関わる事項は、そうそうすぐに簡単に（質問に選択肢で選び、理由を言葉で答えらえるほど）表現できる性質のものではありません。それぞれ個人の人格の内面で、あれこれの葛藤や自問自答や表現不能部分を含んで渦巻いているのであり、それを「質問—選択—理由説明」などという安直な形式で捉えられるとする認識自体が、人間の内面の複雑さや深さを理解しようとしないう冒涇した見方ではないかと思えます。

指標検討委員会の「質問—回答」方式で把握できると捉え、それらを数値化・データ化して傾向がわかるという方法意識こそ、人間理解にたいする底の浅さを露呈しているように思えてなりません。

6. これらは、最近の中央教育行政に見られる「学び論の安易な定型化」の動向を、県レベルの教育委員会でさらに増幅したものである、と言わざるをえません。

参考文献・梅原利夫『「学び方」の定型化から解き放たれる』雑誌『人間と教育』111号、2021年秋号、旬報社

(教文通信デジタルNo.182022年2月号掲載)

### ○経過報告○

4/16 教文委員総会

第1回総合研究会

「ケア・ジエンダー・民主主義—ケアと

教育のあいだで考える」

講演 岡野 八代さん

4/29

第1回運営委員会

5/8

県教研分科会役員会

5/29

拡大運営委員会

6/11

「教文会議課題別研究会再編について」

6/25

第2回総合研究会

「高校通級をフル活用して特別なニーズ

対応できる組織作り」

講演 岡 耕平さん

※第1回・2回総合研究会の報告は、教文ホームページ・教文通信デジタルをご覧ください。

## 「資質・能力」論批判と教育評価のあり方について

佐貫 浩 (法政大学名誉教授)

### (一) 学力・人格を目標管理する政策の展開

この30年間のグローバル資本主義の下での新自由主義化が進展した。新自由主義は、その教育政策で、①グローバル資本の戦略から要請される人材形成、②国民が、現代のグローバル企業の論理や秩序を主体的に内面化し、それを自ら積極的に担うような意欲や価値観の形成、③軍事大国化を進める国家主義、排外主義的ナショナリズム、民主主義を後退させる強権的支配の体制に対し、国民の同意を調達することを、中心的な目標とする。

新自由主義教育政策の顕著な特徴は、これらの目的を実現するために、学力の質を直接国家政策が規定する方向へ一挙にターンした点にある。二〇〇〇年代から行政や教育に導入されたNPM（ニューパブリック・マネジメント）やPDC Aシステムは、権力の設定する目標の達成度を数値評価して目標管理する行政の手法として導入された。その支配と管理は、それまでの、政策に抵抗する「違反者」「抵抗者」を発見して罰するといういわばピクアップ方式ではなく、公教育の全ての内的プロセスを政策が実現しようとする価値と規範によって評価し、その達成度に「信賞必

罰」(総務相『新たな行政マネージメントの実現に向けて』(2002年5月13日)の処遇を行うという方法で遂行されている。それは、人間が働き生きるその根幹のプロセスに入り込んで、支配に同調させ、主体的忠誠的にその課題を担うものにより多額の賃金や職業上の地位を分け与える仕組みである。それは①教基法に「教育の目標」を規定し、②学習指導要領に「教育の目標」を詳細に描き込み、③教科書検定で教科書(教育内容を統制し、④教育振興基本計画で首長と教育行政が学校に達成すべき目標を提示し、⑤上からの目標管理体制を忠実に実施する学校管理体制やカリキュラムマネジメントシステムを構築し、⑥学力テストでその目標の達成度を計測し、⑦教員の人事考課によってその達成度と忠誠度に応じた処遇(賞罰)を行う全体的かつ緻密なシステムとして完成されつつある。

学習指導要領には「資質・能力」規定が組み込まれ、教基法改定により、態度が教育による達成目標の位置に押し上げられ、国家による「学力」と「人格」の望ましいあり方が規定され、その達成を目標管理する教育政策が始動しつつある。教師は、PDCAで、その目標達成への忠誠を競わせられ、学校は国家から提示された学力目標を達成する「教育工場」化されようとしている。それは、教育の内的価値の自由を保障し、それを統制してはならないとする日本国憲法の精神を、根底から覆し、教育の内的価値への国家統制を一段階引き上げるものといわなければならない。

## (二) 評価論の変質と危うさ

教育学的に見れば、学力の質に関わって人格のあり方が大きく関わっており、その意味では人格レベルに存在する価値や態度と学力形成との関連を検討することは、不可避かつ積極的でもある。しかし、だからといって、権力が、その価値や態度を方向づけ、その内容や達成度を計測し管理することが正当化されるわけではまったくない。今、教育政策で展開している最も重要な危うさは、学力の人格的側面への権力的な関与の拡大である。

第一に、「資質・能力論」で、学力に人格的要素が深く関与していると、学力の三要素の一つとして「学びに向かう力、人間性等」をあげ、その人格的な目的や価値の形成を「態度の養成」として改訂教基法の「教育の目標」に掲げ、その「目標」達成の視点で子どもの達成度を計測し評価しようとしている。教科「道徳」は、その中心にある。

第二に、この政策に、態度も学校教育における子どもの評定として実施可能であるという評価論(指導要録で「関心・意欲・態度」評価として数値化を伴って導入)が合体され、教基法の「教育の目標」とされた「態度」を計測・評価するシステムが組み込まれつつある。

第三に、さらに目標とされた「態度」を演じることがパフォーマンス評価の対象とされる危うさが加わる。ここではコンピテンシーは、指定され

た・価・値・的・態・度・を・担・い・物・事・を・遂・行・で・き・る・力・に・ま・で・肥・大・化・さ・せ・ら・れ・て・い・る。愛国心の獲得を表す態度が、国旗に敬礼をすることで評価される事態の広がり、その恐れを単なる杞憂ではないものとしている。

## (三) 教育における子ども的人格への働きかけと評価の基本原則

教師は、①獲得すべき知識や文化の提供によって学力を方向づけるだけではなく、②子どもの発達という側面から学力を捉え、コンピテンストとして学力を捉え、単に知の伝達に止まらず、子ども自身が知を使いこなして自らの課題に取り組みむという思考、探究、表現、創造、参加の活動を組織し、それを可能にする身体(頭脳を含む)の発達を促進する。③さらに子どもが直面する関心や課題を学習の課題と結合し、学ぶことが同時に生きる課題に挑戦していく営みであるように学習を組織みかえようと、人格の核心にある価値や目的の意識に働きかけ、主体性や自主性を高めようとする。その学びは、競争によって意味づけられるものから、他者との関係の中で共同を実現し、自らの願いや意見を表現として提示し、関係に参加し、社会に参加していく過程、子ども自身が自らの生き方を切り開く過程と結合して展開されるものとして組織されねばならない。学習は子ども自身の生きる目的と結合することで、人格の自由な自己実現に向かう本質的にアクティブなものとなる。

しかし留意すべきは、子どもへの評価のあり方である。上記のような視点から子どもに働きかけるには、当然にも、それに関わって子どもの状態、学力の到達度、その基盤にある価値や目的の主体的形成の度合いなどを教師が評価し、子どもに働きかけていく教育実践の全体構造が必要となる。そこに関わる評価は学力の全体性に対応した全体性を持ち、子どもの人格のありようにまで及ぶ。そのとき評価は、教師自身の教育実践に対する自己吟味と改革へと繋がる再帰的なものとなる。

しかし、その評価を子ども個人の「評定」として機能させることは、最小限の領域——知識や技術の獲得、客観的に計測可能な課題の処理能力など——に限定する必要がある。もしそこを超えて人格の価値的態度や社会への参加の方向性を、「評定」という意味での評価として、学習の過程から切り離して取り出し、社会の評価の空間にさらすようなことがあれば、その評価は、人格に対する統制や差別として機能する可能性がある。そのような評価は人間の自由、教育の自由に関わる重要な侵害や逸脱を生み出し、政策が人格のありようを目標管理する仕組みに繋がる。そのことを、「教育」2018年8月号の「学力・人格と教育実践——子どもの変革的主体形成を支える」では、「学力『評価』は「〈学力＋人格〉複合体」を対象とするのではなく、〈学力〉の客観的に評価可能な部分の獲得物を計測して行われ、人格そのものは、「評定」の対象としてはならない」と述べた。

**(四) 教育の内的な過程における「評価」と「評定」を区分する**

現在長野県内の公立高校に「学びの『指標』(案)」という生徒評価の導入が県教委によって導入されようとしている。生徒の自己肯定感を涵養するために年1回、数値により記名方式で生徒に回答させるものである。県教委は「相対評価によって生徒が悩み、自己肯定感を喪失しているのでこの評価を導入したい。現状を測定し、過去と現在の状態を比較することで生徒の変容や成長をみる。同じ到達度に達成することを目的にする必要はない。個人差や凸凹があつていい」と述べている。しかしそれは非常に危うい。

競争を組織し、その中で、学力の要素であるとする「学びに向かう力、人間性等」の自己評価を記入させるといふ行為は、そのような危うい評価をより意識させ、自己責任を喚起し、多くの場合自分を追い詰めるものとなる。競争のなかでの自信喪失や自己への絶望は、たとえ競争の順位が変わらなくても、自分の未来に希望があるという関係を子どもの未来に保障することによってこそ克服すべきものである。そういう関係が「希望」として提供されることによって、子どもは自分の未来への目的、目標を発見、回復し、その中でよりよい未来を創る主体へと成長しようという新たな意欲を取り戻すことができる。子どもの人格への働きかけはそういうことを課題とすべきものである。そのとき子どもの人格の挫折を子ども

に見いだしたからといって、その人格に低い評価を与え、ましてやそれを「評定」化するなどということは、本来の教育においてはあり得ないことである。そこでの子どもの人格への評価は、その困難を抱えた子どもをいかに支え、共に生きるかを考える教師の実践のあり方を組み直すための教師自身の実践に対する再帰的評価としてのみ、許されるものである。評価論は、いま教育の自由と、それを権力統制しようとする権力の対峙する接点にあつて、教育の本質を擁護、実現する拠点とならなければならない。

(教文通信2020年12月号掲載)

**○お知らせ○**

「教育のつどい」のチラシをお届けしました。詳細とお申込みは教文ホームページをご覧ください。



# 観点別評価について

長野県教育文化会議常任委員会

## 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るようとしています。注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 Society 5.0 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。注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。

「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でできる部分と、観点別評価に

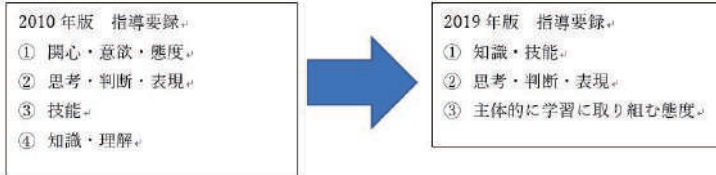
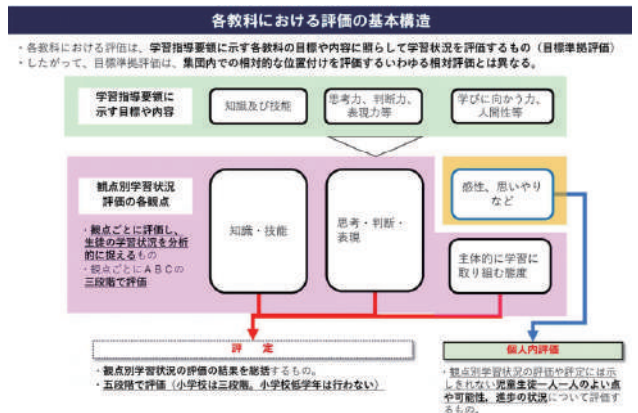


図1 ↓



はなじまず、個人内評価を通じて見取る部分（図1「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。注3

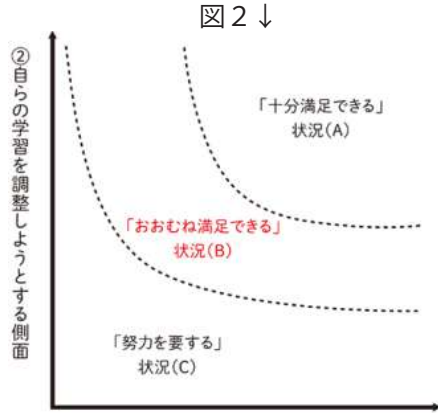
指導要録の参考様式にも各教科・科目の観点別学習状況を記載する欄が設置されます。この欄に3観点をABCで評価し記載することになり、ABC評価の配列パターンにより評定（5、4、3、2、1）が決定されることとなります。注4 観点別学習状況の評価を評定に換算し調査書に記入することになります。図3は試案ですが、各校で制作

することになります。

### 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%（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、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」（学習ぼうとしていくかどうかという意思的な側面）の評価にあつての「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

図3 ↓ 注5

評定の範囲	評定1	評定2	評定3	評定4	評定5
観点別学習状況の評価の到達範囲	19% 0%	20% 49%	50% 79%	80% 89%	90% 100%
評定5の配列				←→	←→
評定4の配列			←→	←→	
評定3の配列		←→	←→		
評定2の配列		←→			
評定1の配列	←→				

〔 〕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）

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つた」注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、全人評価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。生徒が息苦しさを感じる評価に成長

図4 ↓

第1学年		
観点別 学習状況	評定	修得単位数
AAA	5	2

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ているのか。「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が不明確である。

(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。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。

『脚注』

注1 武者一弘「観点別評価討議資料に関する意見」(2021年6月)

注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)

注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)

注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)

注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)

注6 武者一弘「観点別評価討議資料に関する意見」(2021年6月)

2022年6月11日、第61回定期代議員会が行われました。本年度は、情勢、事業報告、事業計画、決算・予算報告に加えて、第6号議案として「研究会再編計画」、第7号議案として「教員免許更新制廃止に伴う官制研修強化と自主研修保障に関する特別決議」を提案しました。高校現場では、4月から新学習指導要領が本格実施となり、観点別評価や教科「情報」をはじめとする新教科が始まり、GIGAスクール構想によるICT教育の実施等、様々な課題を抱えてのスタートとなりました。討議では、ICT教育、観点別評価の問題、官制研修導入に向けて自主研修の重要性、高校再編の第3次案、望月サテライト校からの報告、通級指導の実施校からの報告、教育条件整備拡充の重要性などについて情報交流と討議が行われました。

今年度は、教文会議の課題別研究会の再編に向けて具体的な動きが始まります。また今後、官制研修強化がなされないような働きかけをする必要と、教文会議や民間教育研究団体など自主的で民主的な研修をより活性化することも大切になります。

## 教員免許更新制の廃止に伴う官制研修強化と 自主研修保障に関する特別決議

「教育公務員特例法および教育職員免許法の一部を改正する法律案」が5月11日、国会において可決成立し、7月1日から教員免許更新制が廃止されます。同時に教育公務員特例法が改訂され、教員ごとに「研修などに関する記録」を行うことを義務付け、校長による「指導・助言」を行うこととしました。新たな研修制度が2023年4月から始まることとなります。

教育公務員特例法第22条では「教育公務員に研修の機会が与えられなければならない」「勤務場所を離れて研修を行うことができる」としているように、教育公務員の研修は権利であり、自由で自主的な研修の保障こそが教育にとっては有益だと言えます。

「研修などに関する記録」を強制することは管理職・教育委員会及び教職員の業務負担を著しく増大させます。また研修の記録は、教職員の自主的・主体的な研修を教育委員会が縛ることとなり、萎縮を招いてかえって教職員の資質向上にマイナスに働くとと言えます。

衆参両院の附帯決議(衆議院4/12、参議院5/10)では「研修に関わる教員の主体的な姿勢の尊重と、教員の学びの内容の多様性が重視・確保されるものとする」「本法の施行によって、教員の多忙化をもたらすことがないよう十分留意する」と述べており、教育行政は遵守すべき責務を負っています。

研修は教職員の権利であり、個々の自主性を尊重し、承認研修の対象を拡大する等、自主的な研修権が保障されなければなりません。免許更新制廃止にあたり、教員研修に関して新たな制度をつくることは教職員の負担を増やすことになるため、制度構築をするべきではありません。また教員研修の記録や受講報告書などを人事評価や給与反映などとリンクさせることがあってはなりません。研修に関わる教員の主体性が尊重され、学びの内容の多様性が重視され確保されて、創造的な教育実践が展開できるのです。

長野県教育文化会議は創立以来50年にわたる教育実践の蓄積と民主的、主体的な教育研究活動を追求してきました。憲法と子どもの権利条約に基づき、平和を守り真実を貫く民主教育を確立するために、教文活動を一層発展させます。さらに教職員としての自覚に基づき、自主研修に努め、創造的な研究・実践を展開します。以上決議します。

2022年6月11日  
長野県教育文化会議