

## 高等学校学習指導要領と観点別評価

—資質・能力に関する考察—

### The Course of Study for Senior High Schools and Viewpoint-Based Evaluation: A Study on the Key Competency

小池 由美子

Yumiko KOIKE

Key words: 高等学校学習指導要領 観点別評価 資質・能力 主体的 自己調整力

はじめに —「評価」を巡る問題の所在—

#### (1) 「評価」にさらされている現代社会

現在日本社会ではあらゆる分野、あらゆる世代で「評価」が席卷しているといえる。グローバル社会の進展で新自由主義が拡大し PDCA サイクルによる目標管理や、国際競争が激しくなったことがその要因にあることは言を俟たない。

経済や企業はもとより、教育の分野においては、小中学校に全国学力調査（全国学テ）が導入され、都道府県市区町村の各学校に至るまで、競争と評価にさらされている。高等学校（以下高校）は少子化で「全入」の状況が生まれ定員割れの学校が増えている一方、難関校の受験競争は激化している。それは年度末になると、週刊誌などのメディアが一斉に大学進学実績ランキングを公表し、煽る役割を果たしていることが拍車をかけている。そして大学は国際競争にさらされ日本の高等教育力の低下が懸念されている。公教育として国民の期待に応える責務はあるが、そもそも「評価」は誰のためにあるのか、その根本が問い直されなくてはならない。

#### (2) 戦後の「評価」研究

戦後の日本において、「評価」に関する先駆的研究を行った続有恒は、「イバリュエーション」と「バリュエーション」を区別し、民間企業の業務活動からアプローチし、評価は活動でありフィードバック情報であると述べている。そしてその情報は自分自身が提供するものであり、自分自身の業績をチェックし、行動を目標に対して調整していく、その活動以外のところには評価はない、と断じている。この評価に対する視座は、企業の業務ならず「教育評価」に当てはまることを続は喝破している。

前に指摘した日本社会の現状を見るに、50年以上経っても、警句としての光を放っているといえよう。

#### (3) 「教育評価」の定義

以上のように一般社会でも使われる「評価」という語は、学校教育で行われる評価を「教育評価」という語に規定すると、その定義は何とするのが妥当であろうか。

中内敏夫<sup>ii)</sup>は「教育評価は、子どもや親のねぶみすることではなく、『教育』のありようについて第一責任のある、学校や教師の教育力や行政の政策能力をねぶみすることなのである」と述べている。教育評価は、教師が一方的に児童生徒に数値で評価をくだすものではなく、学校や教師の教育活動、教育行政の責任に対し「ねぶみ」することを明確にしている。続は評価について既に「値ぶみ」という語を用いているが<sup>iii)</sup>、教育評価を語る際には、誰が何を対象に何のために「ねぶみ」するのが本質であることを指摘したのは重要である。

梶田叡一<sup>iv)</sup>は、学校教育における教育評価の中核の主要なポイントとして次の4点を挙げている。

- ①子どもが現実にどのような発達の姿を示し、どのような能力や特性を持っているか、を見てとり、指導の前提としての1人ひとりの個性的あり方を見てとること
- ②子どもの示す態度や発言、行動について、どの点はそのまま伸ばしてやればよいか、どの点は特に指導して矯正すべきであるか、を判断し、指導のストラテジ(方略)を立てる土台とすること
- ③教育活動の中で子どもがどのように変容しつつあるか、を見てとり、1人ひとりに対する次の課題提示や指導のあり方を考える土台とすること
- ④教育活動自体がどの程度に成功であったかを、子ども

の姿自体の中から見とること

子ども一人ひとりの発達の観点から捉え、教育評価を教育活動の土台とすることを強調しているのは、現在の学校教育においても基本にされなくてはならない視点である。

この4つの視点は、2017年（小中学校）、2018年改訂（高校）の学習指導要領で導入された観点別評価を論考する際にも手がかりとなる視座であろう。

#### (4) 本論考の目的

以上「教育評価」を概観してきたが、2018年に改訂された高校学習指導要領は、2022年度の入学生から実施された。今次学習指導要領の大きな特徴は、第一に教育内容は減らさず教育方法で主体的に対話のある学びを取り入れたこと、第二に資質・能力に基づく観点別評価を導入したこと、第三に幼稚園から高校までその方針を一貫させることにある。この論考ではその中の観点別評価に焦点を当て、資質・能力との連関について考察する。

観点別評価は小中学校では1989年の学習指導要領改訂から導入され、高校においても1998年の学習指導要領改訂から導入された経緯がある。高校は小中学校と異なり指導要録に「観点別評価」の項を記載するかは裁量に任されていたことから、実際に導入した地方公共団体は10%程度に留まっていた。

本来、指導要録の記載内容を決めるのは地方公共団体の教育委員会であるが、今次学習指導要領改訂では、文部科学省が指導要録に観点別評価を記載事項とすることを強く指導している。その結果、全国の90%近い高校において観点別評価が指導要録の記載事項とされたことによって、高校現場には混乱が起きている。

本論考では、その混乱の要因は何であるのかを解明するために、1. 先行事例研究から日本における教育評価の変遷、2. 学習指導要領の変遷と「教育評価」、3. 学力と「資質・能力」の連関、4. 高校における観点別評価の実態を検証し、問題点と今後の課題を提示する。

#### 1. 先行事例研究 一日本における「教育評価」の変遷一

日本の近代公教育制度は、1872（明治5）年に「学制」が定められたことから始まり、この学制では習得主義が原則とされた。

梶田叡一は、明治初期から1945年の敗戦までの教育評価を校簿、選抜入試制度からのアプローチも含めて、次の(1)～(3)の様を外観している。

#### (1) 明治期の「教育評価」

1881（明治14）年には「学事表簿に様式制定の事」（文部通知第8号）が出され、校簿への成績記入は百点満点で何点という表記であった。1891（明治24）年の「小学校教則大綱」（文部省令第11号）には百点法に対して、「細密の優劣を評するに適する如くなれども…（中略）…此に依りて生ずるの弊一にして足らざるがごとし」と批判が書かれ、甲乙丙丁戊の標語法が取られるようになった。1990（明治33）年には「小学校令施行規則」で、通知表の様式は各学校が工夫するようにとするも、学籍簿を原簿とすることとされ、1938（昭和13）年まで教師による絶対評価が行われた。

#### (2) 大正・昭和前期の教育評価

ソーンダイクの教育測定運動の影響を受け、岡部弥太郎、田中寛一、大伴茂らが客観テスト法を導入し、評価の目標や基準の分析・明確化、正規分布に基づく相対評価を試みた。一見技術論にも見えるが、田中は「教育の目的は被教育者に変化を与えて、彼らをしてより良きものたらしめることにある」と、教師の主観でなく普通妥当性、客観性を追求し「児童を知れ」と提唱した。しかし教育測定運動の影響を受け、「教育評価」に関する研究では標準知能検査、多様な性格検査、適性検査等の開発や正常分配曲線に基づく相対評価の試みに飲み込まれていくが、学校教育の制度としては前述したとおり絶対評価が続いていく。

#### (3) 内申書（外部への学力証明）と入学者選抜

1927（昭和2）年に「中等学校令施行規則中改正」がなされ、中学校入試において学科試験が全面的に廃止された。「中学校試験制度改正ニ関スルノ件」通牒で、内申書、人物考査、身体検査を総合的に判断することが強調されたのである。

これは第一次世界大戦から日中戦争に向かう中で、教育勅語に基づく天皇に忠誠を誓う臣民づくりが進み、軍国主義教育が徹底したことと一体的であるといえよう。つまり軍隊の中で命令に従順に従う人格形成のため、教師の絶対評価が必要とされたと考えられる。こうした状況の下、1939（昭和14）年には「中等学校入学者選抜ニ関スルノ件」通牒で、学科試験は無しになり口問口答と内申書で入学選抜が行われた。

1941（昭和16）年には文部省の「改正入学考査の本

旨」では、小学校からの内申書報告を父兄に求めることは認めるが、学級全体の学業成績を公表することは弊害が大きいとされた。また徳性は知識に裏付けられ、知性は徳性にまで高められその本領を發揮するとした。特性と知性の連関については、新学習指導要領3観点のうちの「学びに向かう力、人間性」と通ずるものがある点は指摘しておきたい。この通牒では日本がいよいよ第2次世界大戦に突入り戦地が拡大する中で、学校教育が強い兵士づくりに傾斜していったことを窺わせる。しかし、身体検査偏重と学科試験廃止による学力低下が批判され、1944（昭和19）年には大都市において筆記試験による学科試験が復活している。これは大都市では受験競争が激しかったため選抜機能を強化し、幹部候補生育成には学力重視に傾斜したためとも考えられる。いずれにしても国家の教育観に基づく兵士づくりのための教育は、学校教育における生徒評価と入試選抜制度とも密接に関わっていたといえる。

梶田の教育評価を巡る概観は、国家の教育政策、教育内容と深く結びついていることを明らかにしている。教師が児童生徒の育成に心を砕きつつも、時代の大きな波に飲まれ、当時から「教育評価」による生徒間の競争原理が働いていたことも伺える。

#### (4) 戦後教育と学力・「教育評価」

##### 1) 1947年小学校学習指導要領（試案）

戦後1946年の米国教育使節団報告書には次の様に書かれている。

「…事実と神話を、現実と空想を区別する能力は、物事を批判的に分析する科学的精神の中にある。…もし生徒の能力についての正確な知識を得る必要があるとすれば、できる限りあらゆる創意工夫が用いられなければならない。」

この報告書に基づきその翌年の1947年に「小学校学習指導要領（試案）」が出された。この試案はこれまで国家が教育を統治し軍国主義に暴走していった反省に基づき、それぞれの学校で教師が自分たちなりの教育課程を編成していく際の手引きであることが高らかに謳われたのである。この試案の第5章「学習考查結果」に、評価の教育的必要性とその具体的方法が述べられていることに梶田は着目し<sup>vi</sup>、教師が主体性を持って教育に取り組みながら、しかも独善におちいることなく、常に現実を謙虚に見つめ、反省と改善に努めるために文部省が評価は不可欠と考えたことを高く評価している。

さらに梶田は、当時の文部省の評価観を1930年代に

タイラーらの行った「8年研究」を反映したものだとして次の様にまとめている。

- ①指導の結果に責任を取っていくためには評価が不可欠である。
- ②評価の前提としての指導の目標が明確化されていなくてはならない。
- ③評価は全体的総合的な立場から継続的に行われなくてはならない。
- ④評価の結果は、目標や指導内容、指導方法の改善のために活用されなくてはならない。

#### 2) 教育測定と相対評価

実際に終戦直後の学校教育では、戦前の教師による絶対評価を否定するため、「客観的科学的な」タイラーの教育測定運動が大きな影響を与えた。つまり知能検査や学力テストが行われ、正常分配曲線（ノーマルカーブ）に基づく5段階相対評価が一般化していったのである。ここにおいて戦後の新教育の評価観は、目標の明確化、目標志向的な実践、目標実現状況の評価、各側面の改善というサイクルが確立していったといえよう。戦後の保護者から見た我が子の評価は、国家に従属した教師による主観的な絶対評価に思われていたものが、終戦を境に知能検査や学力テストという数値に表れた「客観的科学的」な相対評価として信頼できたともいえる。こうして「教育評価」と学校から保護者へ手渡す学習成果である「通知表」は、40年以上もの間相対評価が続くのである。

## 2. 学習指導要領の変遷と教育評価

### (1) 高度経済成長と教育評価

1952年の学習指導要領改訂では、集団準拠の相対評価が明示され、評価の客観性を得ようとする試みが行われた。校簿の「学習の記録」欄には、児童生徒の「理解」と「態度」が設けられ、数値で表せられないことについては、個人内評価として記述された。この相対評価は、学校外部に対する学習の「証明」という役割を果たしていた。1958年の学習指導要領改訂では、評価に関する校簿の「様式の拘束力」が強化された。これは1947年、1952年の学習指導要領が「試案」だったのに対し、教育の逆コースが始まった学習指導要領であったことが影響している。つまり教育課程の編成を各学校で行うように謳っていた文言が影を潜め、教育への国家の統制が強められていったことと機を一にしているのだ。

高度経済成長期に入り1960年代以降高校進学率が上

昇し、1963年には経済財政審議会答申で「日本型能力主義」で知識技術より職務能力遂行に必要な活力、忍耐力、従順さが学校教育へ要求されるようになっていったことが明らかになっている。

1964年に東京オリンピックの開催で各家庭にテレビが普及し、1969年のテレビ番組で、視聴者から「子どもがどんなに頑張っても必ず1か2が出る評価はおかしいのではないか」という投書が紹介され、相対評価に対する批判がようやく健在化していったのである。研究者からも、1学級規模の人数に正常分配曲線を当てはめる無理や、集団準拠で到達度が不明、個々の児童生徒の進歩が示されないなどの論点が提示されていった。

次に学習指導要領の変遷から、「教育評価」に関わる点について検証しよう。

## (2) 学習指導要領の変遷と教育評価

ここでは、戦後の学習指導要領改訂をすべて押さえるのではなく、「教育評価」について顕著な特徴が見られた改訂に焦点を当てる。

### 1) 1998年改訂学習指導要領と「新しい学力観」

1998年の学習指導要領改訂では、「新しい学力観」が鳴り物入りで提示された。知識詰め込み偏重による受験競争の激化が社会的な問題になっていたこともあり、「知識・技術」「思考・判断」よりも「関心・意欲・態度」が評価の基準として最上位に躍り出たのである。これは「ゆとり教育」ともセットで導入されたことも注視すべきである。文部省(当時)は、「関心・意欲」に「態度」を付け加えた理由を、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」という「新学習指導要領が目指す学力観に立った教育の実践に役立つようにするため」としている。文部省はこの3つを目指す学力の最初に持ってきた理由を、「学力の基本として捉える考え方に立つ」としている。その結果小中学校では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」について、観点別にABCの三段階で個々の児童生徒に絶対(目標準拠による到達度)評価を行うこととなった。小中学校の教師たちは、相対評価が抱える矛盾から解放され、戦後初めて目標準拠の到達度評価になったことを歓迎した。従って、「関心・意欲・態度」という学習者の内面に関わることを、どのように評価するかという問題には、あまり注意が払われなかった面があった。その結果、何によって「関心・意欲・態度」を測るかは、授業中の挙手の回数で確認するなどの事態が全国で見られる

ようになった。文部省の「新しい学力観」が学校現場で理解されることは困難であったのだ。それは「たとえ評価が多少主観的になるとしてもこの観点を立てることとした」という文部省の説明に無理があったからである。一方教師は客観的な評価を担保するために、数値化できるものに頼らざるを得なかったといえるだろう。文部省は目標準拠による到達度評価の意味やあり方を、学校現場の教師に適切に伝える必要があった。

本多由紀はこの状況について、「ハイパー・メリトクラシー」という語で次の様に批判している<sup>vi</sup>

学校で身に付ける「知的」な「能力」を意味していたはずの「学力」が、知的な側面以外をも含むものとして膨張し、そこに「学力」とは別の名称がつけられることによって分離し、「学力」はその一部もしくは区別されるものとして生き残るといふ、言葉の意味以上の変容のプロセスが、1990年代以降に生じたのである。

この結果、従来の知的な「学力」以外の、主体性・意欲・個性等々の情動的な「能力」が、もう一つの垂直的序列化の軸として立ち上がる結果となった。すなわち、日本型メリトクラシーとハイパー・メリトクラシーという、二本立ての垂直的序列化が、以後確立されて行くことになる。

本田の「垂直的序列化」という概念は、経済格差と教育格差が拡大する中で、その問題を解き明かす重要な視座である。本田はここにハイパー・メリトクラシーがさらに強化される原点を見出していたといえる。

### 2) 教育基本法「改正」と「資質」・「態度」

2006年に教育基本法が「改正」され、第1章第1条(教育の目的)「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」と「資質」が書き込まれた。さらに、第二条(教育の目標)では、「態度」について下記のように明記された。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自立の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重ん

ずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。

四 生命を尊び、自然を大切に、環境の保全に寄与する態度を養うこと。

五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。(傍線筆者)

このように、法律で国民として取るべき態度が、あらゆる角度から規定されたのである。日本会議は2007年3月15日「オピニオン」欄で、教育基本法改正について、以下の項目を列挙している(抜粋)。

(2) 「人格の完成」を期すという抽象的目標から、伝統を重んじ、国を愛し、公のために尽くす「知徳体」を備えた青少年を育成するという「目標の達成」を義務化する。

(3) 義務教育の目標を、国民としての基本的資質を養うことと明記する。

(5) 子供の「問題行動」容認から、真面目に学ぶ児童・生徒を尊重する学校運営へ移行する。(傍線筆者)

この項目から分かるように、教育は国家のための人材育成に資するものに変質させられ、人格を支配する機能を持たせられたことを看過してはならない。本田は2006年教育基本法について次の様に述べている<sup>viii</sup>

従来は教育の目標として、主に知的な側面に関する「能力」が中心に置かれてきたのに対して、新しい教育基本法では、「能力」をも凌駕して、「資質」＝「態度」がはっきりと全面に押し出されるようになってきている。これは何を意味するのか。(中略)

端的に言えば、これからの子どもたちは、政府が望ましいと定めたふるまいや心構えを、従来よりも格段に強力に要請されることになる。「能力」の水準がどうであれ、まずはふるまいや心構えとしての「資質」＝「態度」において、政府の要請に従え、というメッセージが、新教育基本法の通奏低音なのである。

なぜ「資質」がこれほど重視されるのか、復古的な日本の教育思想から本田は解明したが、日本会議の主張と重ね合わせると肯んずることができる。

### 3) 2008年学習指導要領改訂と「資質」

次にグローバル社会の進展と経済界の教育への要請の視座から、「資質」について解明する。

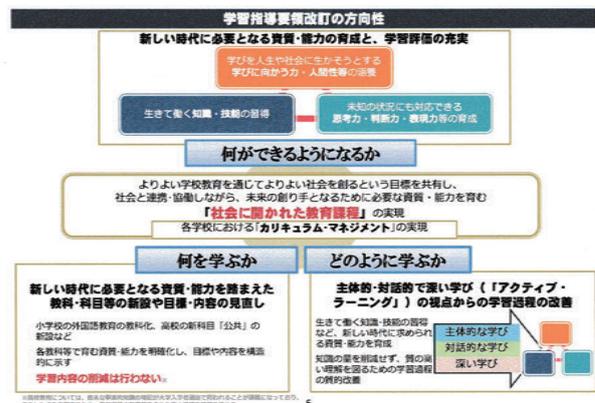
1998年改訂の「ゆとり教育」実施以降、学力低下批判が起こった。その根拠の一つとして2000年から始まったOECDのPISA調査結果が挙げられる。日本は第1回目は読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3つとも上位であったが、その次以降のPISA調査では、順位が下がっていった。また、大学教育では『点数ができない大学生』が出版されて以降、高等教育の学力低下も社会問題化していた。そこで2008年の改訂では「確かな学力」が強調されたのである。2007年から小中学校では全国学力調査が悉皆となったことも「確かな学力」政策の一つであった。

国際的に学力を高めることが、日本経済を牽引するグローバル人材育成につながると考える経済界は、OECDのキーコンピテンシー概念を積極的に取り入れるように教育政策に影響を強めた。

2003年のOECDのDesccoでは、グローバル人材育成に必要なキーコンピテンシー(資質能力)が議論された。中教審の審議過程を見ると、それが、2008年の改訂学習指導要領の「資質」へと反映されたといえる。

### 3. 学力と「資質・能力」の連関

(1) 2018年学習指導要領と「資質・能力」、「態度」教育基本法「改正」で盛り込まれた「資質」と「態度」から、前回の学習指導要領改訂で進められてきた「資質」と「態度」の結合の結果が、図1の通りの今次改訂の学習指導要領だといえよう。



従来の学習指導要領は教育内容を規定していたものであったが、今次学習指導要領は国家基準として教育方法、教育評価にまで踏み込み、国家の教育コントロールを完成したものと見える。文科省も「コンテンツからコンピテンシーへ」を強調し、コンピテンシー（資質・能力）が高まれば、学力が高まるという幻想を振りまいている。それを担保するものとして、図1の「資質・能力3つの柱」に「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」を据え、この3観点で評価することを導入したのである。中教審初等中等教育分科会教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」<sup>18)</sup>には、次の様に書かれている。

2. 学習評価についての基本的な考え方

(2) 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

○ 特に指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒の一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り学習や指導の改善に生かして行くというサイクルが大切である。すなわち、新学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重油な役割を担っている。(傍線筆者)

(3) 学習評価について指摘されている課題

○ 現状としては、前述したような教育課程の改正や授業改善の一連の過程に学習評価を適切に位置づけた学校運営の取組がなされる一方で、例えば、学校や教師の状況によっては、

- ・ 学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまう事が多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない、
- ・ 現行の「関心・意欲・態度」の観点について、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場合を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない、
- ・ 教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい、
- ・ 教師が評価のための「記録」に労力を割かれて、指導に注力できない、

- ・ 相当な労力をかけて記述した指導要録が、次学年や次学校段階において十分に活用されていない、といった課題も指摘されている。

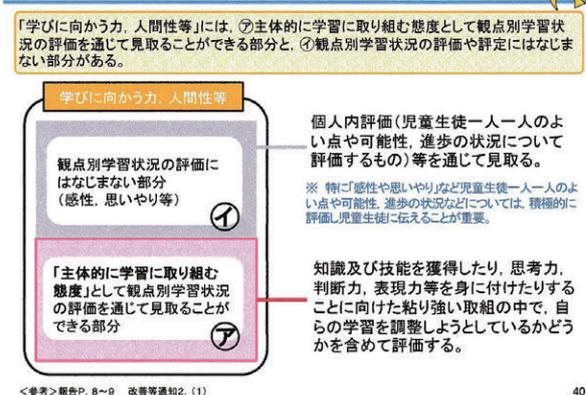
(2) 3観点評価の妥当性に関する疑問

この報告には課題は書かれているが、なぜ評価が4観点から3観点になったのか、その理由は触れていない。つまり4観点のどこに問題があり、3観点にすれば、どのように改善されるのかは明らかにされていないのである。学習指導要領改訂に当たってこれらのことについては、中教審、文科省が作成した解説等にも書かれていない。学力の捉え方は様々であるが、国家が3観点評価で枠をはめることが適切なのか、これで資質・能力が育成できるのかは、これから検証されていく必要がある。文科省は評価の仕方を次の様に図2～図6で解説している<sup>19)</sup>。



【図2】 Microsoft PowerPoint - 【案】171013 新しい学習指導要領の考え方(講演用) (mext.go.jp)

「主体的に学習に取り組む態度」の評価①

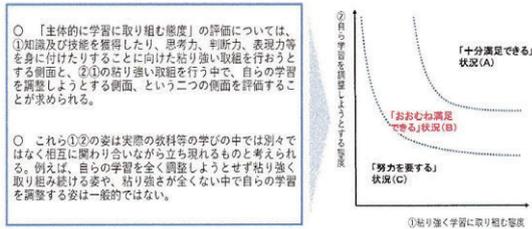


【図3】 文科資料 新学習指導要領の全面実施と学習評価の改善について20201023\_mxt\_sigakugy\_1420538\_00002\_004.pdf

### 「主体的に学習に取り組む態度」の評価②

「主体的に学習に取り組む態度」については、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組の中で、②自らの学習を調整しようとしているかどうかを含めて評価する。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ



<参考> 報告P. 8-9 改善等通知(2)

41

【図4】 図3のP41

### 「主体的に学習に取り組む態度」の評価③

<評価の工夫(例)>

- 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
- 児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いる

※「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で評価を行う。  
(例えば、ノートにおける特定の記述などを取り出して、他の観点から切り離して「主体的に学習に取り組む態度」として評価することは適切ではない。)

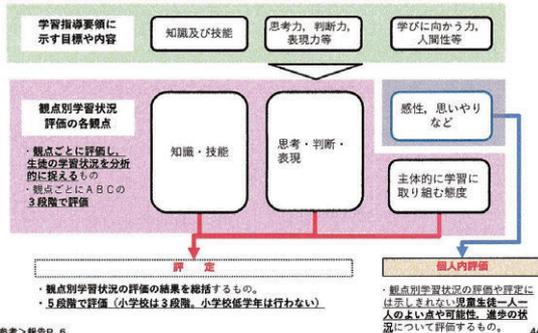
<参考> 報告P. 13

42

【図5】 同上 P42

### 【まとめ】各教科における評価の基本構造

・各教科における評価は、学習指導要領に示す各教科の目標や内容に照らして学習状況を評価するもの(目標準拠評価)  
・したがって、目標準拠評価は、集団内での相対的な位置付けを評価するいわゆる相対評価とは異なる。



<参考> 報告P. 5

44

【図6】 同上 P44

### 4. 観点別評価を巡る高校現場の実態

しかし、高校現場ではこの3観点評価を巡って次の様な混乱が報告されている<sup>xi</sup>。

#### (1) 高校の混乱とその要因

- ・北海道 実施前には不安があったが、生徒は小中学校で慣れているのか、寝ていても聞いたふりをしていたり、やる気があるように見せていたりする。観点別評価を何のためにやるのか悩むベテラン教師がいる一方、ちゃんとやろうとする若手教師もいて、教師の分断が進んでいる。

教育委員会が、3観点を単元毎など細かく出すようにと求めてくるので、小テストをする教科が増えた。その結果、教師も生徒もテスト疲れし、定期考査を行わなくなったケースもある

中学校で観点別評価に慣れていて、生徒は教師に「教の授業の観点は何ですか？」と聞いてくる。生徒は観点別の方が、評価はゆるくなると思っているようだ。

- ・長野県 評価についても本来は生徒の意見を聞くべきだが、見切り発車になってしまっている。試験の点が合計40点以上高いのに、観点別の結果評価が逆転してしまった例もある。これで生徒、保護者の理解が得られるだろうか。年度途中で評価を修正する学校も出てきている。

- ・富山県 評価については生徒にきつく言うようになってしまった。とにかく課題は必ず出すように、と。その結果生徒は、課題は必死になって出すが、試験は頑張らなくなった。

- ・京都府 生徒に振り返りアンケートを授業毎に取るようになったが、大変過ぎてやめた教科もある。提出物をちょっと出さないと、学びに向かう意欲がCになってしまう。「知識・技能」と「思考・判断・表現」は試験で問題を分けるようになった。「授業は変わったか？」と言われるが、授業は変わらなくてはいけないのか。

- ・大阪府 大阪府教委は観点の比率を1:1:1という基準に設定し換算表を作っている。これに従わなくてはならないので、学びに向かう意欲・人間性で低い評価がつくと評定も極端に低くなってしまふ。しかしその内容は生徒や保護者には見えない。観点別評価の導入によって不登校率も上昇している。

- ・香川県 日本史は資料の読み取りばかりさせるようになってしまい、まるで実技科目のようだ。これで歴史の授業といえるのだろうか。歴史を通して主権、人権、平和、性などについて考え、力を付けていくのではないか。

また筆者が講師を務めた長野県のある公立高校の授業づくり研修会のアンケートで、観点別評価について次の様な声が寄せられた。

- ・ 学びに向かう力をどのように評価するのか？ 授業態度と何を差別化するのか？
- ・ 観点別評価では生徒に共通した基準が作れない。平等性が担保できない
- ・ 生徒の内面まで見られないので、表面的なもので評価をするようになってしまっている
- ・ 観点毎に評価し、それを合計（集計）して総合的な評価といえるのか疑問
- ・ 評価をつけるための課題になってしまっている
- ・ 生徒が基準に納得し取り組んでいるか
- ・ 実技を客観的に測れるのか
- ・ 思考力と知識の区別が難しい
- ・ 生徒の意欲の向上につながっているのか
- ・ 主体的…… や人間性……を評価するのが難しい
- ・ 現在の評価方法で良いのかどうか分からない
- ・ どこをゴールとしての向かう力・人間性なのか ムリ

なぜこのような混乱が起きているのか。それは文科省が、学習と授業改善・評価の一体化と、生徒保護者への説明責任を果たすように、教育委員会と各学校に強く「指導」しているからである。学校から生徒保護者へ通知する評定は、外部への学力証明の機能も有しているので、高校入試や大学入試ではどの学校に入れるかは受験生にとって切実な問題である。教師はそのことを身に染みて感じているので、評定の公平性・客観性を担保することは第一義的に重要になってくる。新学習指導要領になり、どのような学習評価・評定をするのかは、子どもの「知る権利」に照らしても必要なことで、教師は授業で説明をしている。生徒にとっては自分が受験できる学校が左右され、自己の利益に関わることから、アンケートのような混乱と矛盾、葛藤、苦悩が噴出しているのである。提出物の回数で評価をするという事態は、小中学校に観点別評価が導入された時に、授業時の挙手の回数で評価した過ちを繰り返しているものである。

(2) 観点別評価方法に関する文科省の解説

文科省も挙手の回数などで評価するものではないと繰り返し説明しているが、それでは先に提示した文科省の評価方法に関する解説が適切で、教師がそれに基づいて評価できるものであるかは、甚だ疑わしい。

例えば、「学びに向かう力・人間性」の評価について、内面に関わることを数値化できるのかという批判があるが、それに対して文科省は図6を示し、「感性、思いやり」などは内面に関わるものであるから、数値と切り離し個人内評価を行い、学びに向かう態度は自己調整力によって「知識・技能」「思考・判断・表現」と結びつくので、数値で判断できるとしている。また、自己調整力によって結びついているので、「知識・技能」がC、「思考・判断・表現」がCで、「学びに向かう力・人間性」のみがAになるという評価はあり得ないとしている。その結果、東京や大阪の教育委員会は、3観点を必ず1:1:1で評価するように各学校へ強く指導しているのだ。

また、教育委員会が作成したエクセルのフォーマットに3観点を「知識・技能」C、「思考・判断・表現」C、「学びに向かう力・人間性」Aで入力すると、「入力が誤っています。正しく入力し直してください」というメッ

高等学校における観点別学習状況の評価

【改訂要領において観点別学習状況の評価に係る説明の充実】

<平成22年改訂等通知>  
【別紙3】高等学校及び特別支援学校高等部の指導要領に記載する事項等  
II 指導に関する記録  
1 各教科・科目等の学習の記録

(新設)

(1) 各教科・科目の評定  
②評定に当たっては、知識や技能のみの評価など一部の観点に偏した評定が行われることのないように、「関心・意欲・態度」「身体・行動・表現」「技能」及び「知識・理解」といった観点による評価を十分確保しながら評定を行うとともに、評定が教師の主観に流れて妥当性や信頼性を欠くことのないよう学校として留意する。(簡)

<参考>改訂等通知別紙3、平成22年改訂等通知別紙3

<平成31年改訂等通知>  
【別紙3】高等学校及び特別支援学校高等部の指導要領に記載する事項等  
II 指導に関する記録  
1 各教科・科目等の学習の記録  
(1) 各教科・科目の観点別学習状況  
高等学校及び特別支援学校(徳育指導、徳育指導、徳育指導、徳育指導)高等部における各教科・科目の観点別学習状況については、高等学校学習指導要領(平成30年文部科学省告示第69号)及び特別支援学校高等部学習指導要領(平成31年文部科学省告示第14号)(以下「高等学校学習指導要領」という。)に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が生徒や地域の実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らし、その達成状況を観点ごとに評価し記入する。その際、「十分満足できる状況と判断されるものをA」「おおむね満足できる状況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のように区別して評定を記入する。

(2) 各教科・科目の評定  
(簡)  
評定に当たっては、評定は各教科・科目の学習の状況を総合的に評価するものであり、「(1) 観点別学習状況」に即して掲げられた目標は、分析的・総合的・主体的な観点から、各教科・科目の学習の達成状況において基本的な要素となるものとして十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。 36

【図7】 文科資料 新学習指導要領の全面実施と学習評価の改善について 20201023\_mxt\_sigakugy\_1420538\_00002\_004.pdf P36

高等学校における観点別学習状況の評価の充実

【指導要領の参考様式における改善点】  
高等学校における観点別学習状況の評価の更なる充実とその質を高めることが必要。

指導要領の参考様式にも各教科・科目の観点別学習状況に記載する欄を設置。

第1学年			
学習状況	評定	修得単位数	
AAA	5	2	

従来の評定、修得単位数に加えて、「観点別学習状況」欄を新設。

<参考>報告P. 17 改訂等通知2.(4)

【図8】 同上 P37

セージが現れ、評価を変えなくてはならない、という報告も散見される。もはや教師から評価権が剥奪され、エクセルが評価を出す時代になってしまったといえよう。ベテラン教師は疑問を感じているが、ICTに慣れている若手教師の方が疑問を持たずにサクサクと入力する光景に学校が塗り換えられようとしていることには、警鐘を鳴らしておきたい。このような評価の実態で、学力が向上していくのかについても、今後検証して行くことが必要である。

(3) 自己調整力

ブルームの診断的評価、形成的評価、総括的評価は、1980年代以降日本にも大きな影響を与えたが、目標に準拠した到達度評価が学校教育に取り入れられたのは、ようやく1997年の小中学校学習指導要領改訂を見てからであった。

ここではブルームの形成的評価の視点から「学びに向かう力」は自己調整能力だと文科省が解説している内容を検証する。

伊藤崇達によると<sup>xii</sup>、ツインマーマンは「自己調整」を「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と定義している。自己調整学習のプロセスとして、図9のような「予見」「遂行コントロール」「自己省察」の3段階で構成される循環的なプロセスで捉えられている。

伊藤はこの3段階について次の様に解説している<sup>xiii</sup>。

「予見」の段階において、学習者は、何らかの目標をもっており、また、目標を成し遂げることに對する自己効力感や課題についての興味の程度は様々である。ここで、どのように学習を進めていくかについて計画が立てられる。「遂行コントロール」の段階では、学習や動機づけに影響を与える学習方略が実行される。遂行が上手くなされるように注意の焦点化、自己教示、自己モニタリングが行われる。「自己省察」の段階になると、学習者は、自己評価という重要なプロセスに携わるようになる。自分の学習成果が基準をどのくらい満たしたかについて自己評価をし、そして、なぜうまくいったのか、あるいは、うまくいかなかったのかについて考える(原因帰属)。自分の能力や努力によって成功したと考えれば肯定的な自己反応をもたらすであろう。方略の問題があれば、修正がなされるであろう(適応)。「自己省察」の結果は、次の「予見」の段階に反映され、循環的なプロセスとして成立していく。

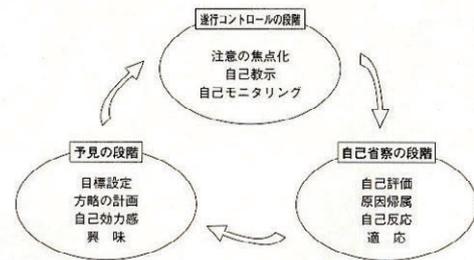


Figure 1-2 自己調整学習における3段階の過程 (Schunk & Zimmerman, 1998をもとに作成)

【図9】 脚注 x iv P4 参照

学習者が主体的に学習に向かうためには、重要なプロセスである。結果的に学力が向上し、自己肯定感が高まれば教育効果は大きく理想的だといえる。

(4) 自己調整力と教育条件整備

しかし学習者が自分の意思でこのプロセスを実行するためには課題が山積している。先ず第一に、学習環境の条件整備を教育行政が責任を持って行わなくてはならない。新学習指導要領では学習内容は削減されないまま、主体的で対話のある深い学びのある授業をしなければならない。一斉講義式より時間が必要とされるのは明瞭であるため、教師にとっても学習者にとっても学習内容が削減されなければ、自己調整力を活かす時間は取れないだろう。また小人数学級を実現しなければ、教師は学習者に目が行き届かずどこで躓いているのか見過ごしてしまう懸念もある。すると理解できない、目標に到達できないのは学習者自身の責任にすり替えられてしまう。目標が達成できなければ、自己省察も否定的にならざるを得ず、自己肯定感は低められ次時に学習に向かう意欲も薄れてしまうだろう。これを毎時間、どの授業でも強制されてインセンティブは高まるのだろうか。この観点別評価は今次学習指導要領改訂で、小学校から高校まで貫徹されているのである。文科省自身が発達観の観点から、小学校の低学年では自己評価は無理だとしている矛盾もある。また小学校中学年以降、毎時間どの科目でも自己評価をさせられて、インセンティブは持続し続けられるものなのか、今後検証される必要がある。

(5) 自己調整力と経済格差・教育格差

第二の問題が最も重要で、自己調整力を発揮する学習者の生活条件・環境が、全く除外されていることである。朝食をきちんと取り学校に登校し、落ち着いた条件で学

習に臨める生徒ばかりではないことは自明である。経済格差が教育格差を助長していることはもはや言を俟たないが、学習者に一様に自己評価させることは、格差によって置き去りにされた子どもの意欲をどれだけ削ぐことになるのか、教育行政と研究者は顧みるべきである。自己調整力を測るための「自己評価」は、到達できない責任を学習者に無自覚に自己に向けさせる。ブルームの形成的評価は、授業者が授業改善に用いるためのものであるが、学習者の自己評価は、問題を自己に向けさせる機能を果たすことになる。伊藤が解説する原因帰属が自分で分析できなければ自己肯定感は低くなり、自分の努力や能力が足りなかったと思い知らされる結果は、インセンティブを下げるだろう。このような状況が小学校から高校まで、毎日どの授業でも行われたら、自分を大切な存在だと思う自己肯定感が育成できるのだろうか。自己の在り方を自己の中に閉じ込めて断絶され、社会の形成者としての市民性を育成することができなくなるのではないだろうか。教師からも学習者からも、社会と教育の連関を思考する回路を閉ざすことになる虞がある。これは教育の個人の内面化になる懸念がある。

課題の第一の学習環境の条件整備は、文科省をはじめとした教育行政に実行する意思があれば実現できるが、経済格差と教育格差を放置したままでは、学習者が学びから逃走する事態が、今後広がって行くことを指摘しておきたい。

(6) 真正の学びとルーブリック評価

石井英真は<sup>xiv</sup>真正の学びの保障を次の様に提唱している。

授業としてアクティブでありつつも、論理的思考力やコミュニケーション力や粘り強さなどといった、コンピテンシー（社会が求める実力）のみならず、受験学力にも結果としてつながっていくような授業のあり方を提起できたらと思っています。一見両立しがたいと思われる、アクティブ・ラーニングと受験学力をつなぐポイントは、自立につながる人間的成長（視座の高まりと視野の広がり）の実現であり、見えている世界の風景や自己のあり方を揺さぶる「真正の学び」の保障です。

これは授業者にとってなんとも魅力ある提唱である。コンピテンシーを身に付けつつ、教科教育の真髄を深められる授業をすることは、どの教師にとっても理想である。実際に石井の著書には各教科に渡って、実践家が単

元や教材のねらいを十分研究し、それを実現できる丁寧なルーブリック評価が掲載されている。ルーブリック評価の観点としては、どの教師が行っても同じ視点で客観的に評価できることとされている。しかし、どの教師が行っても同じ授業になるのであれば、今後は AI が取って代わることもできる可能性も否定はできない。授業者は自分の人格をかけて授業を行っているのであり、それが学習者にも浸透していくことも忘れてはならない。従って他者が開発したルーブリック評価で良いのか、授業者自身がよく教材研究して吟味し、目の前の学習者の実態に合っているのか形成的評価をしっかりと行うことが求められる。他者のルーブリックの借り物では、その教師の生徒が理解できる授業になるかどうかは、別物である。

一方、ルーブリック評価を精緻化することにエネルギーを注ぎ、教材の本質や学習者の実態を置き去りにした実践も見られる。また、どんなに精緻にできたルーブリック評価でも、学習者の教科に対する得手不得手もあるし、(5) で述べたように学習者の生活背景は異なる。授業者はそれを前提に柔軟に授業開発をしていくことが今後肝要であろう。

5	4	3	2	1	
飢え死にをしないためには、手段を選ばず悪を犯さなければならぬほどの状況であることを理解している。	引き取り手のない死人がうち捨てられるほど、人々の人心が荒廃していることを理解している。	仏像や仏具を打ち砕いて薪の料にするほど人々の生活は困窮し、信仰心が失われていることを理解している。	災害が続いて起こり、羅生門の荒廃ぶりから、都すら統治が及んでいないことを理解している。	「巾女笠」や「採烏帽子」という表現から、平安時代を扱った小説であることを理解している。	作者が意図する小説の背景の理解度
「猫のように」「やもりのように」の生き物の動作に仮託した表現から、下人の状況と心情を読み取れる。	雨の描写が繰り返されることから、下人の置かれている状況や心情を読み取れる。	「夕闇は次第に」「蟋蟀も、もうどこかに」という表現から、時間の推移と下人の孤独を読み取れる。	「鴉」「夕焼け」「鴉の糞」などの表現を視覚的に捕らえ、不気味さを強調していることを読み取れる。	都大路に下人しかいないことや、羅生門の荒廃ぶりから、洛中のさびれ方が一通りでないことを読み取れる。	作中の表現効果への理解度

【表1】小説『羅生門』導入期における表現理解からの形成的ルーブリック評価例 筆者作成

【図10】

5. 資質・能力と人格形成

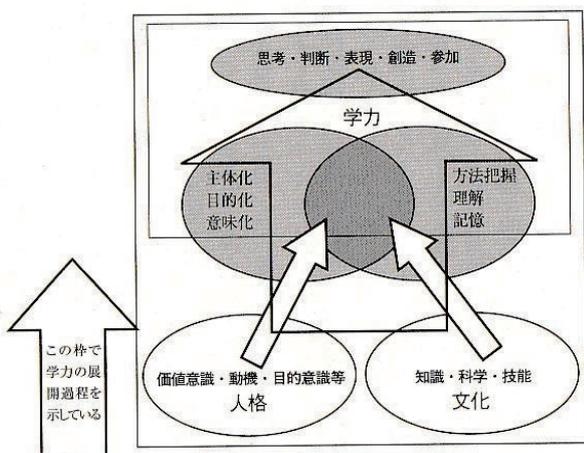
佐貫浩は、今次学習指導要領で高校に導入された観点別評価について、次の様に強い警鐘を鳴らしている<sup>xv</sup>。

そもそも、観点別評価において「主体的に学習に取り組む態度」〈観点③〉を、客観的な学力達成度評価指標〈観点①〉と「思考・判断・表現」〈観点②〉からは独立したもう一つの評価指標とし、それを段階的に〈数値化的〉に評定することは、不可避免的に矛盾と混乱を生み出す。教師は子どもの人格を段階評価するという危うい領域に踏み込まざるを得なくなり、生徒の間には、高い評価を得るための「態度」競争を生み出さざるを得ないものとなるだろう。態度は人格の表れという性格を持たざるを得ないものであり、教師の求める態度を演じるという人格的従属を学びの場に引き起こし、人格的自由や思想・価値観形成の自由が脅かされていく。これほど自明な反・非教育が展開する危険な評価政策が、なぜ強行されようとするのか。

そして、学力と人格、コンピテンシーの関係を図 11、12 の様に表している<sup>xvi</sup>。

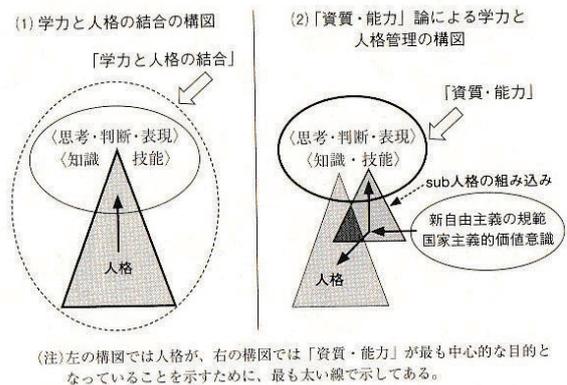
教育の目的を陶冶であるとすれば、それは獲得した知識や技能を自己の思考・判断・表現に活かし、人格の完成を目指すことにあるが、態度は評定すべきものではないことを佐貫は喝破している。教師と生徒を人格的従属の関係性に貶めるからである。これは 1998 年改定で小中学校に観点別評価が導入された時に、「内申が有利になるから、生徒会長に立候補する」などに象徴される現象になったことと通じる。学ぶことが私事化すること

図 1 「学力と人格の結合」と「キー・コンピテンシー論」の共通構図



【図 11】 脚注 x v P131 参照

図 2 政策における学力と「コンピテンシー」の改変の構図



【図 12】 脚注 v P135 参照

で、「真正の学び」が保障できるだろうか。自己調整力が、「知識・技能」「思考・判断・表現」に結びついているのならば、「学びに向かう力・人間性」を、佐貫が指摘する通り独立させて評価する意味はない。教師は経験からその 2 観点を結びつけて評価することはできるのである。生徒の中には「学びに向かう力・人間性」を評価されることを歓迎する向きもあるが、それは点数で表れる学力だけでなく、努力した所を教師が認めてくれるという期待感があるからである。しかし、自己調整力と結びつけられると、「知識・技能」「思考・判断・表現」に紐付けされた数値として表れる「学びに向かう力」なのである。それは先述したように、目標に到達できなければ容易に自己責任にすり替えられるものなのである。

まとめ 一今後の課題一

高校現場においては、観点別評価を自己目的化した授業づくりや試験作成のために行うのではなく、教科教育の本質を追究した授業づくりや生徒が納得できる試験問題を作成することが肝要である。指導要録や通知表は、本来法的には各教育委員会や学校の裁量で作成できるものであることを忘れず、学校の実態に即し、目の前の生徒の実情に合わせた書式を作成することを試みれば、実務的な混乱と教育の歪みは多少なりとも緩和することができるだろう。人格的従属関係を作らないように、評定の付け方を総括すれば問題は浮き彫りになり、改善の方向性は見えてくるはずだ。管理職は教師の声に耳をよく傾け、教育委員会に具申する勇気をもつことが肝要である。教育委員会も文科省の通知通りに各学校に下ろすだけでなく、法的に確立されている自立性を発揮すべきである。

国家の教育政策がここまで「資質」「態度」にこだわる

本音は、先述した日本会議が目指す教育の表れではないかとも見えてくる。OECDの学力観であるキーコンピテンシーは、本来自律と市民性を育成することを目指しているが、日本型キーコンピテンシーは、人格的従属を目指すものとなっていないか、注意深く検証していくことが今後の課題となろう。今次学習指導要領改訂では教育の機能を変えるために、教育方法、教育評価を変えることが自己目的化しているといわざるをえない。このよう

な制度設計で、本当に学力は伸びるのか、その学力の中身は何なのか、高校現場の実態や実践を検証し解明することが今後の課題である。

#### 【謝辞】

本論稿は日本学術振興会科学研究費助成事業基盤(A)20H00103『学習指導要領体制』の構造的変容に関する総合的研究の助成を受けて執筆したものである。

#### 【参考文献】

- 安彦忠彦著 『自己評価 「自己教育論」を超えて』 図書文化 1987年  
 田中耕治著 『学力と評価の”今”を読みとく ■学力保障のための評価入門■』 日本標準 2004年  
 田中耕治著 『新しい「評価のあり方」を拓く ―目標に準拠した評価』のこれまでとこれから』 日本標準 2006年  
 ダイアン・ハート著 田中耕治監訳 『パフォーマンス評価入門』 ミネルヴァ書房 2012年  
 佐貫浩著 『学力と新自由主義 「自己責任」から「共に生きる学力へ」』 大月書店 2009年  
 佐貫浩著 『現代をどうとらえ、どう生きるか ―民主主義、道徳、政治と教育―』 新科学出版 2016年  
 本田由紀著 『もじれる社会 ―戦後日本型循環モデルを超えて』 ちくま新書 2014年  
 古川治著 『ブルームと梶田理論に学ぶ 戦後日本の教育評価論のあゆみ』 ミネルヴァ書房 2017年  
 金馬国晴著 『カリキュラム・マネジメントと教育課程』 学文社 2019年  
 松尾知明著 『新版 教育課程・方法論 コンピテンシーを育てる学びのデザイン』 学文社 2018年  
 山内紀幸・本田伊克編著 『新時代の教育課程論』 一藝社 2022年

利用した著作物は許諾済みである。

- i 続有恒著 『教育評価』 教育学叢書第21巻 第一法規出版 1969年2月15日 P19  
 ii 中内敏夫／木村元・斎藤聡美／田中耕治編著 『『教室』をひらく―新・教育原論』 中内敏夫著作集I 藤原書店 1998年 P169  
 iii 続 前掲書 P20  
 iv 梶田叡一著 『教育評価 〔第2版改訂第2版〕』 有斐閣双書 2015年8月25日 P1-2  
 v 梶田 前掲書 P279-295  
 vi 梶田 前掲書 P298-299  
 vii 本田由紀著 『教育は何を評価してきたのか』 岩波新書 2020年 P154  
 viii 本田 前掲書 P166  
 ix 平成31年1月21日 P4  
 x 文科省 HPより(最終閲覧2023年8月31日)  
 xi 小池由美子著 「観点別評価と学力軽視複課題 ―新学習指導要領が高校教育に与える影響―」『大学評価学会第20回全国大会予稿集 大学の自律と「大学人像」』P16-19 大学評価学会 2023年3月1日 に加筆  
 xii 伊藤崇達著 『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』 北大路書房 2009年 P3 参照  
 xiii 伊藤 前掲書 P4-5  
 xiv 石井英真著 『高等学校 真正の学び、授業の深み 授業の匠たちが提案するこれからの授業』 学事出版 P2-3  
 xv 佐貫浩著 『危機の時代に立ち向かう「共同」の教育 「表現」と「方法としての政治」で委来る場を切り拓く』 旬報社 2023年 P149  
 xvi 佐貫 前掲書 P131、135 参照