

観点別評価の意義と実施上の留意点

一般社団法人 教育評価総合研究所 代表理事
鈴木 秀幸

1. 学習評価改訂の経緯

今回(平成31年)の指導要録の改訂により、高校でも観点別評価を指導要録に記入しなければならなくなりました。これまでも観点別評価をすることにはなっていますが、指導要録への記入は初めてのことです。改訂で観点別評価のあり方を中心としたことでは考えてみたいと思います。まず、これまでの指導要録の改訂の経過を簡単に述べ、その背景となる学習観の変化と学習評価の考え方の変化、つづいて観点別評価の考え方について説明したいと思います。

私は、平成13年、平成22年、今回と3回にわたり、指導要録の改訂を検討した中央教育審議会の教育課程部会の下に設置された「ワーキンググループ」の委員を務めましたので、まず改訂の経緯やその考え方を説明したいと思います。

(1) 平成13年の改訂

この改訂以前、小中学校において観点別評価は絶対評価でしたが、評定は「絶対評価を加味した相対評価」となっていたものを、この改訂で評定も絶対評価としました。ただしこの改訂以降、絶対評価という言い方を改めて目標標準評価ということになりました。ですから、小中学校で全面的に目標標準評価となったというべきでしょう。

ただし、高校の指導要録はもともと目標標準評価でしたので、この点では小中学校が高校と同じになったというべきでしょう。

高校はもともと目標標準評価と聞いて驚かれる先生方がたくさんいるのではないかと思います。このように言う私も高校の教師だった頃、高校の評定は相対評価だと思っていた時期があります。というのは、高校の教師になって以来、評定を相対評価でつけていたからです。教育評価について研究を始めてから、改めて調べてみて目標標準評価ということを知って驚きました。

(2) 平成22年の改訂

この改訂では、それまでの4観点「知識・理解」「技能・表現」「思考・判断」「関心・意欲・態度」のうち

「技能・表現」から表現がなくなって「技能」となり、「思考・判断」に表現が入って「思考・判断・表現」となりました。つまり「表現」は思考・判断したものを「表現する」と考えるようになったわけです。

この改訂の議論の中で、高校の指導の在り方について、ワーキンググループの委員から批判が相次ぎました。批判の内容は、高校の学習指導が知識に偏っており、思考力や判断力の指導がおろそかになっているというものでした。その対策として高校でも小中学校と同じように、観点別評価を指導要録に記入させるべきという意見が出されました。これに対して、「多肢選択式のセンター試験を続ける限り、知識中心の指導をせざるを得ない。高校が思考力や判断力の指導に力を入れるようになるためには、センター試験に記述式の問題も出題すべきである。その上で観点別評価を指導要録に記入するようにすべきである」という反論を委員の私はしました。結局、指導要録への観点別評価の記入は見送られました。

(3) 平成31年の改訂

指導要録の検討段階では、センター試験を引き継ぐ大学入学共通テストに記述式の導入が決まりましたので、高校の指導要録への観点別評価の記入に反対はなく(私も賛成しました)、記入が決まりました。指導要録への記入が決まった後で、周知のように、実施直前になって記述式の導入は中止になってしまいました。大変残念なことだと思っています。

これに加えてこの改訂では、従来の4観点から3観点「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」となり、観定の意味内容も一部変わりました。従来の4観点の名前は「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」といわれておりましたが、実際には教科により部分的に観点名が違っていました。しかし、この改訂ではすべての教科の観点名が前記の名前に統一されました。

4観点が3観点になった理由については次のところで説明したいと思います。

2. 評価の考え方の変化

(1) 観点別評価……学力の分析

観点別評価は学力を分析的に考えることに特徴があります。一方で評定は、学力を総合してとらえる見方といってよいでしょう。学力を分析的に考えることはアメリカのB. S. ブルームの著作『教育目標の分類学(Taxonomy of Educational Objectives, 1956)』から始まりました。ブルームは認知的な能力を六つに分けて評価することを提案しました。知識、理解、応用、分析、総合、評価の六つです。しかし、その後の研究により、今では、六つを分けて評価することはできず、知識を一方の極とする能力と、総合と評価を一方の極とする能力(こちらの能力を欧米では高次の技能といっています)の二つに分けて評価できるのがやっつであることが分かってきました。この点でわが国の4観点の内の三つは認知的な能力(「関心・意欲・態度」は情意面です)を評価するものでしたので、実際に評価する際には区別できない場合があり無理がありました。そこで平成31年の改訂により、研究成果を取り入れて2観点となりました。わが国の「思考・判断・表現」の観点は欧米の高次の技能にはほぼ相当します。この2観点それぞれを評価するのに適した評価方法は異なります(詳細は後述)。

(2) ブロック積学習観から構成主義の学習観へ

1980年代前後から、何を学習と考えるかという学習観が変わってきました。わが国の学習指導要領や評価の考え方も、この影響を受けて変わりつつあります。

今回の新学習指導要領が「資質・能力の育成を目指したもの」といわれるのは学習観の変化を示しています。特に高校は小学校や中学校以上に伝統的な学習観が強いと私は感じています。もちろんこれには大学入試のあり方(特に多肢選択式の入試問題)も影響しているのではないのでしょうか。入試のような生徒の将来を決定づけるような評価をハイ・ステイクスといいますが、ハイ・ステイクスな評価(テスト)は、生徒の学習観や教師のそれをも決定づけるものとなります。

伝統的な学習観の特徴を示すのに、ブロック積学習観という言い方がされます。これは学習をコンクリートブロックやレンガを積み上げるようなものと考えて学習観です。つまり新しく学習したこと(主として知識)は、これまで学習したことの上に積み

重なっていると考えます。既存の知識等と新しい知識等は直接関連付けられることがないのが特徴です。例えば、サルトルは実存主義、レヴィ=ストロースは構造主義と両者を関連させずに学習することです。また、日銀がゼロ金利政策の次に量的緩和政策をとったとだけ学習することも同じです。

これに対して、構成主義の学習観では、生徒自身が学習したことを関連させたり、既存の学習事項と新しく学習したことを比較検討し、矛盾があればすぐに学習したことを修正したりすることを必要としています。先の例でいえば、「レヴィ=ストロースはサルトルの考え方を批判することになりますが、どこがサルトルの考え方と違うと思いますか」などと生徒に質問して考えさせることが必要です(数研出版の教科書『新版 公共』p.40参照)。後の例では「ゼロ金利政策ではなぜ不十分だったのでしょうか」と生徒に質問して考えさせる必要があります。もちろん構成主義の学習観とは関係なしに、先生方はそのような指導を心掛けていると思いますが、時間のかかることですから、これらのことが入試等で出題されなければなかなか指導するのは難しいと思います。

(3) 育成すべき能力や態度の多様化

近年、学力に関する国際調査が各国の教育政策に大きく影響するようになってきました。特にOECDが実施するPISA調査や、これと関連するOECDの各種報告が影響し始めました。PISA調査では、リテラシーという新しい能力が調査の対象となりましたし、今回の指導要録も、OECDのコンピテンシーの考え方が影響しています。

リテラシーやコンピテンシーの詳しい説明はここでは省略しますが、両者に共通の特徴として、学習した知識や技能を、実際の活動で活用することを求めている点があります。これが評価にどう影響するかといいますと、ペーパーテスト上でできるかを評価するのではなく、学習した知識や技能を現実の場面で用いることができるかを評価すべきということになります。PISA調査ではペーパーテストを用いていますが、それでも問題を工夫することにより、その状況に近づけようとしています。わが国でも、全国学力・学習状況調査の一部の問題は、同様の工夫をしています。

また後述のように、新指導要録での新しい観点「主体的に学習に取り組む態度」もこれまでになかったものを育成するように求めています。

(4) 評価の方法の多様化

評価に用いる手段としては、高校ではペーパーテストを用いるのが普通でしょう。ただし、実技教科の場合には、実際の演技や実技(体育や音楽)、制作物(美術など)も評価しています。その他には、日常の学習活動の様子の観察も用いているかもしれません。また、レポートなども用いることがあるでしょうが、これらは実施から評価(採点)まで時間を要しますので、使いにくいものです。

欧米では、1980年代前後より、ペーパーテストだけでは評価できる能力や技能に限界があることが問題とされるようになってきました。そこで登場したのがパフォーマンス評価です。パフォーマンス評価とは、求める能力や技能を実際に用いる中で評価しようとするものです。この考え方の延長上にリテラシーやコンピテンシーが登場したのです。

この考え方によれば、例えば理科での実験・観察活動の能力や技能について評価する場合、ペーパーテストで実験器具等の図を示して、質問や問題に答えさせるような現実の実験・観察活動の代替物で評価するのではなく、実際に実験器具等を操作する中で、実験・観察活動ができるかを評価すべきとしています。先に述べたように、実技教科の中ではこのような評価が行われていたのですが、理科や社会などの普通教科でも実際の活動で評価すべきであるとされたことから、あらためてパフォーマンス評価というようになりました。地歴や公民では、実際に調査する活動を設定して評価することがパフォーマンス評価となります。

パフォーマンス評価に加えて、ポートフォリオ評価も登場しました。これは生徒が学習した結果として優れた作品(制作物やレポート、文章など)を完成した場合、それをポートフォリオといわれるファイルに保管する評価です。保管した作品には、どこが優れているかを示した評価記録紙を添付します。

ここで注意すべきことは、ポートフォリオ評価とポートフォリオとは異なることです。生徒の学習の成果を選択することなく何でも保存した場合はポートフォリオといいます。これに対して、特に優れたものや生徒の特徴を代表するものだけを選択して保存した場合はポートフォリオ評価といいます。

生徒の学校内での各種の活動実績を記録したものを保管する目的で作成されたJAPAN e-Portfolioはポートフォリオの一種ですが、選択のことは考えら

れていませんでした。そのため、これに取められる記録は大量となり、全部を読むことは極めて労力のかかることが予想されました。結局、利用を予定していた大学が少なく、中止されることになったのです。重要なものだけを選択して保管するポートフォリオ評価としなければ、これを利用して生徒の能力や特徴を示すことには利用できないのです。

私自身が高校の教員であった時に、総合的な学習の時間での生徒の学習成果を示す目的で、全校生徒にポートフォリオ評価を実施しました。全生徒のポートフォリオ評価をするために、専用の保管場所を用意する必要がありました。

3. 高校での評価はどうすべきか……観点別評価を中心にして

(1) 基本的な枠組み

では実際にどう評価したらよいか、観点別評価を中心に具体的な方法について考えてみたいと思います。指導要録に観点別評価を記入することになりますので、これまで以上に評価結果について説明する必要が生じる場合もあります。評価については、国立教育政策研究所から「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(高等学校)」(以下、「参考資料」とする)が出されていますが、これはあくまで参考資料ですから、各学校でその学校に適合した具体的な評価の仕組みを考える必要があります。とはいえ、国全体としての基本的な考え方に沿って行うことは当然です。

基本的なことは、前にも述べたように目標準拠評価で行うことが必要です。観点については、「十分満足できる」状況と考えられればA、「おおむね満足できる」状況と考えられればB、「努力を要する」状況と考えられればCをつけることとなりますが、これだけでは評価基準^(注)としての内容はほとんど分からないのが実情です。「参考資料」にも、評価基準の作成方法が示されていますが、学習指導要領の「2 内容」に書かれている指導目標の文末「～すること」を「～している」に変換すれば、評価基準になるという極めて簡単なことしか書かれていません。そのため、「参考資料」により評価基準を設定しようとしても、実際に使えるような評価基準を作るのは困難といわざるを得ません。

(注)「基準」と「規準」という漢字のどちらを用いるのが正しいか、かつては論争がありました。現在ではどちらでもよいことになっています。

(2)「知識・技能」の観点の評価

「知識・技能」と次に述べる「思考・判断・表現」の違いは意外と分かりにくいものです。私は、コンピュータに例えて考えると良いと思います。コンピュータはいろいろな部品でできています。ディスプレイ、CPU、キーボード、電源、ハードディスクなどです。これらの部品をいくら調べても、コンピュータとしての働きは分かりません。コンピュータの働きはこれらの部品が組み合わされて初めて発揮されるものです。観点の「知識・技能」はちょうどコンピュータの部品が揃っているかを確認めたり、部品の性能を調べたりする評価となります。一方で「思考・判断・表現」の観点は、いろいろな部品(つまり知識や技能)が組み合わされたコンピュータとしての働きを調べる観点になります。

「知識・技能」の観点は、これまでと同様にペーパーテストを用いるのが良いでしょう。ペーパーテストは短時間で多くの知識等を身につけたかを評価できます。ただし、今回の学習指導要領では、「深い学び」が求められていますから、概念の名前や用語、出来事を書かせるだけでは不十分です。概念などを説明させることが必要です。つまり、一定の字数を書かせる記述式の問題も組み合わせることを必要とします。ペーパーテストでは当然のことですが、点数が出てきます。点数をもとにどこまでをAやBとするかは各学校や教師が判断することになります。

(3)「思考・判断・表現」の観点の評価

前に述べた通り、この観点は知識や技能を統合して用いることを評価することになります。そのため、用語や出来事の一つひとつ知っているかではなく、一定の課題をやり遂げることを通じて、いろいろな知識や技能を用いることができるかを評価することを必要とします。

公民では、学習した知識等を現実の問題等に應用して用いることができるかを評価することが必要です。例えば、数研出版の教科書『新版 公共』p.161の「Q1. 右の売買契約書は消費者契約法に違反しているだろうか。」というような問題に答えられるかを評価することです。消費者契約法の条文から根拠となる部分を用いて解答することが必要です。また、実際に起きている問題等について、調べたことをまとめてレポートとして提出させ、評価することも考えられる評価方法です。これは先に述べたパフォーマンス評価といえます。レポートのような場合には、ペー

パーテストの正解や誤りといった評価はできません。その代わりにレポート等の出来栄の良し悪しを、一種のレベル(優れているから劣っているまでのレベル)で評価することが必要です。そのような場合に用いる評価基準を、ルーブリックまたはスタンダードといいます。ルーブリックの場合は、特定の課題に特化した評価基準を意味しますが、スタンダードの場合は、いろいろな課題に共通して用いることのできる評価基準となります。後者はいろいろな課題に共通して用いることのできる代わりに抽象的な評価基準となりますが、この抽象的な表現を実際に評価した事例で補完する点に特徴があり、スタンダード準拠評価といいます。

(4)「主体的に学習に取り組む態度」の観点の評価

これまでの「関心・意欲・態度」に代わって新しく登場した観点です。この観点を構成している要素(評価の専門用語では構成概念といいます)は、「メタ認知の能力」と「粘り強く学習に取り組む態度」です。

メタ認知の能力とは、自分の学習の状況について自分で認識し、必要な場合には自分で学習を修正できる能力をいいます。学習上優秀な成績をあげている生徒を調べてみると、この能力が高いことが分かってきたのです。この観点については、その構成要素としてメタ認知の能力が加わった結果として、他の二つの観点との連動性が強まったこととなります。そのため、他の二つの観点でAAの生徒がこの観点ではCとなることは通常ありえず、さらに他の二つの観点でCCの生徒がこの観点はAということも普通ないと考えられます。この観点については、客観性をもって(評価の専門用語では信頼性、妥当性をもってといいます)評価することが難しいことを考えれば、当面は他の二つの観点でAAであれば、明確に否定する根拠のないかぎり、この観点もAと推定してもよいと考えられます。同じく、他の二つの観点でCCであれば、明確に否定する根拠がない限り、この観点もCと推定してもよいと考えられます。他の二つの観点でABの場合には、Bと推定しても良いでしょう。

(5) 評定

観点の評価を総合して評定を出すことになります。評定を導き出す方法については、各学校で決めることとなりますが、一定の地域で評定を導く方法を統一することが望ましいでしょう。中学校では、観点から評定を導く方法について、一定の地域で統一している例がたくさん見られます。