

今後の教育課程、学習指導、学習評価等の在り方に関する有識者検討会 第11回

「学校現場における学習評価について諸課題」 R6.4.26 戸田市教委・戸ヶ崎

【最近の実践を通して評価について感じたこと】

○ 本市の小・中学校の中には、PBL型の学びを充実させていく中で、児童生徒たち自身がルーブリックを使って自己評価や相互評価をする学校も出てきている。そんな中、最近、「学びが個別化していく中で、学びの進度の差が拡がり、教師によるマネジメントがより難しくなっている」という声がよく聞かれるようになった。しかし、本来の教師の指導と評価の基本は、「児童生徒の認知プロセスを予想しながら理解すること」である。日々一人一台端末をフル活用していることから、それを活用してスタディ・ログで収集すべきは、学習結果だけではなく、児童生徒の認知プロセスである。そのためにも、これまでも教育現場で長年研究されてきた誤答分析の視点で、認知プロセスを把握しやすくすることが重要ではないか。

○ 本市教育委員会で国立特別支援教育総合研究所（当時）の海津亜希子氏の御支援のもと長年取り組んできた「学習に困難がある子供に関する実践研究」で、特に読む力などを早期に客観的に評価し、一人一人に適した指導方法を提示する「多層指導モデル（Multilayer Instruction Model：通称 MIM）」の取組は大変効果的である。いわゆる発達検査のような、特につまずいていると思われる児童生徒に対して実施するものではなく、すべての児童生徒を対象に客観的なアセスメントを実施するものである。心理職などその道の専門家でなくても、教師自身でできることも好評である。児童生徒を観察する教師の目を補完し、関係者が早期支援に乗り出すための「共通言語」としての有用性がある。また、アセスメントに紐づく指導方法が明確になっており、「合った指導、支援方法で、できるようになる」、さらに「他の人との比較（相対評価）ではなく、その子の中でのがんばりや伸びが正当に評価（個人内評価）される」という経験を通じて「肯定的な自己像」を築いていくことの一助になっている。

【評価の意義についての再認識の必要性】

○ まず、学習評価の重要性についてあらためて強調したい。子供を見取り、その認知プロセスを予想しながら課題を明らかにし、手立てを講じるという教師の専門性を発揮していく上で、学習評価の活動は欠かせないものであり、評価の荒さは授業の荒さにも直結する。真に役に立つ学習評価は、教師の授業作りやその背景にある教材観・子ども観・学力観・指導観の成長とともに実現されていくものであり、授業力の向上と評価力の向上を一体として捉え、学習評価の重要性を再度強く認識する必要がある。

○ 教科教育を突き詰めていくと、避けられないのが評価の問題である。この評価理論や手法の複雑な迷宮に一度足を踏み入れると、抜け出すのが非常に困難になる。もし軽い授業や薄い授業を行っていれば、迷宮入りを避けることはできるが、それでは、その先にある素晴らしい景色を見ることができない。迷宮に入った者は、教師だけの視点で頭でっかちになるのではなく、教育の本質である学習者一人一人の学び

の状況を深く理解し指導に生かすこと、さらには、その学びの状況そのものを子供と話し合い気づきや動機付けを促すことの重要性に改めて気づくはずである。

○ 教育データの利活用でよく話題になる「データは、誰のもので、誰のために、何のために」という問いは、評価のプロセスにも照らし合わせるべきと考える。評価は単なる成績付けの手段ではなく、それが子供の成長に寄与するものになっているか、どのように指導や支援の質を向上させるかを常に自問自答することが重要である。自戒を込めて、教師は評価の在り方についてもっと学ぶべきであるが、評価のための評価にならないことに留意すべきである。さらに、「子供を主語とした評価の在り方」を追究していく必要があるのではないか。

○ 評価というと、評定や総括的評価を思い浮かべる人が多いが、すべての児童生徒に質の高い学びを保障し、また、そのために不断の授業改善を図っていくには、指導過程における評価（形成的評価）の充実が不可欠であることに論を待たない。また、評価を通じて児童生徒たちは「学習状況を振り返る」とともに、教師にとっては「指導を見直す」という評価の原点を改めて認識する必要がある。その形成的評価は、特に、インタラクティブでありコミュニケーションの中で実施されるべきであることも。このことについては、中教審教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」(2019年1月21日)、p.14の3の(3)「評価の方針等の児童生徒との共有について」において次のように記載されている。

「これまで、評価規準や評価方法等の評価の方針等について、必ずしも教師が十分に児童生徒等に伝えていない場合があることが指摘されている。しかしながら、どのような方針によって評価を行うのかを事前に示し、共有しておくことは、評価の妥当性・信頼性を高めるとともに、児童生徒に各教科等において身に付けるべき資質・能力の具体的なイメージをもたせる観点からも不可欠であるとともに児童生徒に自らの学習の見直しをもたせ自己の学習の調整を図るきっかけとなることも期待される。また、児童生徒に評価の結果をフィードバックする際にも、どのような方針によって評価したのかを改めて共有することも重要である。」

この内容について、改めて教師一人一人が深く理解する必要がある。このところ教育委員会も教師も「児童生徒たちにどのような力がついたのか」を顧みずに「指導」にばかり目を向けてきたことが一因としてあるのかもしれない。

【目標と評価の一体化】

○ 昭和の時代から指摘され続けていることであるが、指導に生かす評価を充実させること（いわゆる指導と評価の一体化）が強く期待されている。そこで、目標に準拠した評価と併せて、児童生徒たち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価することの重要性から、また、「比べる評価」から脱却し「育ちの評価」への転換をする意味からも「個人内評価」の工夫が大切であることも、改めて認識する必要がある。なお、「指導と評価の一体化」の前に、「目標と評価の一体化」を追求してみることも必要であろう。なお、塾や家庭学習など学校外の学びも含めて評価してしまわないよう、学校で責任をもって意

識的に指導し、児童生徒の育ちを保障するものを中心に評価するということの再認識も重要である。

【評価の軽視と目的化】

○ 従来から行われている多様な評価資料の収集方法（ペーパーテスト、観察法、作品法、レファレンスペーパー、質問紙法、自己評価・相互評価、ポートフォリオなど）のICT化ができないだろうか。最近では学校現場で「評価についての研究」を目にすることはめっきり少なくなっている。評価が軽視されているように思われてならない。一方で、自戒を込めてであるが、「多様な評価資料の収集」の拘りすぎは「指導の評価化」や「評価の目的化」を招きかねないので注意が必要であるが、近年、ペーパーテストと観察だけの評価に陥ることを危惧している。令和3年の中央教育審議会答申のねらいは、わが国の学校教育の150年間に及ぶ蓄積を活かしつつ、ICTを活用することで「個に応じた指導」に加えて「指導と評価の一体化」がより深いレベルで実現できることを期待している。その意味するところも改めて認識すべきである。

【評価の妥当性と信頼性】

○ 評価の基準（規準）については、形成的評価も総括的評価も「目標に準拠」する。さらに形成的評価は児童生徒の学習の改善を目的にすることから、「個人に準拠」（特に個人の時間的な変化を捉える縦断的個人内評価の視点）が重要である。求められる質については、妥当性（評価の適切さ）と信頼性（評価の安定性）があり、両者がトレードオフの関係にあることを前提にして考える必要がある。形成的評価では、まずは児童生徒一人ひとりの学習状況を的確に捉えることが必要であることから、信頼性よりも妥当性が優先される。一方、総括的評価は、成績の決定（指導要録への記載）や調査書を通して選抜資料として用いられることから、将来に影響があるという意味でハイスティクスな評価となる。そのため、公平性の観点から、妥当性よりも信頼性が優先される。このように目的・機能、基準、求められる質は相互に関連しながら、形成的評価と総括的評価を特徴づけている。この辺りの学校現場の理解は覚束ない。

なお、総括的な評価の信頼性・客観性を高めるためには、「評価する人、評価される人、それを利用する人が、互いにおおむね妥当であると判断できること」が信頼性の根拠として意味を持つことへの理解が必要である。その際、評価の信頼性や妥当性の確保にむけた研修として次のような内容が考えられ、かつてはよく行われていたが改めて見直されてもよいのではないかな。

- ・日々の評価の累積に使える補助簿等の作成とその活用についての研修
- ・教科等の枠を越えた、評定への総括の仕方の共通理解を図る研修
- ・評価の資料を集め、それをどのように分析していくかという研修・授業を通して、あの子はAかBかを複数の目で見取るような研修
- ・教師の気づきをPCに入力し、効率的に記録や処理をする研修・テスト問題の作り方の研修 など

【観点別評価と評定】

○昨今、観点別評価の評判がすこぶる悪いように感じる。「知識・技能」「思考・判断・表現」はともかくとして、「主体的に学習に取り組む態度」の評価である。高校での本格的実施もその一因と思われる。毎時間のきめ細かな授業観察で特に「主体性」など情意領域を評価するものとしてのイメージが強いのではないかな。

○本来、観点別評価は、目指す学力の質の違いに合わせて多様な評価方法の使用を促す点に主眼があり、一単元や一学期といったスパンで考えるべきものではないか。また、主体性などの情意領域を含まない観点別評価もありうるということも改めて認識すべきではないか。総括的評価と形成的評価との混同、指導要録の「観点別学習状況の評価」欄と「評定」との関係（観点別評価で形成的に評価して、評定欄で総括するという関係との思い込み）などについて改めて学校現場の周知理解が必要である。特に、形成的評価は、特段の客観性は必要ではなく、あらかじめ抽出した児童生徒を机間指導でチェックしたり、児童生徒同士のやり取りを観察するなどしたりして理解状況などを直観的に把握するだけでも十分なことも多いのではないかな。しかしながら、西岡先生の御発表にあったように、「主体的に学習に取り組む態度」の評価を各教科の観点別評価の観点から落として、「思考・判断・表現」の観点の中で見ていくことについては、慎重であるべきと考える。その主な理由としては、以下のような点が挙げられる。

- ①粘り強い取組といった側面や自らの学習を調整しようとする側面を、思考・判断・表現の評価の中で、どのように見たらよいか、正直なところ学校現場ではかなり混乱が起きると考えられる
- ②日本のほとんどの教師は、評価については「がんばっていることを励まし何とか認めてあげたい。」と思っており、それを評価できる観点がなくなることへの違和感や混乱も生じる
- ③極端な場合、思考・判断・表現の評価も、まじめに取り組んでいるか、意欲的に取り組んでいるか、といった情意領域に次第に浸食されていく恐れがある
- ④主体的に学習に取り組む態度の評価が各教科等からなくなった（？）と誤解され、やっと地に足がつき始めた、各教科での問題解決的な学びや総合的な学びの時間が軽視されていくことも危惧される
- ⑤子どもの主体性を見取り手立てを講じていくという評価で最も大切なものまで奪われてしまい、教師の評価力がますます低下してしまう

【情意領域の評価】

○「見える学力」(測定・評価し易い学力)と「見えにくい学力」(測定・評価し難い学力)という区別が今なお示唆的である。三つの観点のうち、「知識・技能」は「見える学力」、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」は「見えにくい学力」に該当する。したがって「見えにくい学力」は意図的に見えやすい

指導や場面を作っていく必要がある。つまり、「指導していないことは評価できない」ということを念頭におくべきである。例えば、従来から情意領域の評価は難しいといわれているが、情意領域をどう指導しているかが問題となる。児童生徒が「主体的に学習に取り組む態度」を積極的に示すよう授業改善されていなければその評価はできない。指導があって評価がある。評価ができるように、また、しやすいように「見せ場」が準備されていない状況で指導されていることなどを見直してみる必要がある。

○ 情意領域としての「主体的に学習に取り組む態度」の評価を「評定」から外すという考えについては、悩ましい論点であるが、私としては「評定」として残すべきと考える。情意領域については目標として掲げて評価はしても、評定することには慎重であるべきだという考えについては、一定の理解はするが、「評定はつけない」ということは「それほど重要なものではない」というメッセージを教師や子供、また保護者へも与えてしまうことにもなりかねず、結果として日常的な形成的評価においても軽視される恐れがある。情意面の信頼性・妥当性のある評価は大変難しいのは事実であるが、非認知スキルに代表されるように、情意面の重要性は国民の多くが認めるところであり、世界的にもその重要性を積極的に評価する流れにある中で、この観点が軽視される結果を招くことは適切とはいえないのではないか。

【昔は熱かった情意領域の評価】

○ 昭和50年代から平成の当初は「情意領域の評価」について学校現場等で盛んに研究や実践が行われていた。しかし、最近はその熱もめっきり冷めてしまったようである。当時の問題意識は、一つには、学校教育の目指すところが、長らく知識の伝授にあったこと、二つには、情意領域の中味が未分化であり、外観可能でないものが多く含まれているために、計画的な指導と評価がしにくいこと、そして三つには、情意は外から教え込んだり形作ったりするものでなく、児童生徒の内から湧き出してくるものであるから、間接的な条件づくりや助長に、教育的働きかけの主眼がおかれることになる。いきおい、その指導や評価の技術は、非常に高度なものとなり、一般化もしにくいこと、などがあげられていた。

○ そんな中であって、認知心理学や脳生理学によって、人間の情報処理やコミュニケーションにおいて、情意が占める位置や機能が次第に解明しつつあり、今更ながら、従来の学習指導が、知育偏重で人格の深層には、まるで届いていない、皮相的なものであったことなどが指摘されていた。一方、学校においても、放送・視聴覚教育の裾野が、全国の教室にひろがりつつあり、パソコン創世記の中、視聴覚教材等がもつ情意領域への効果とか、イメージや情意の変容を評価することの必要性などが、先導的な教師たちに認められるようになってきていた。また、「ゆとりの時間」等の活用において、選択学習や自立学習の機会が増加してくるにつれて、感情、興味・関心、意欲、価値づけなどの多方面にわたる情意領域の指導と評価の問題がクローズアップされてきたのもその頃である。しかしながら、情意領域での指導や評価は、次にあげるような点で、認知領域のそれとは比較にならぬ困難点をもっているとされていた。

①情意領域の中に含まれるものが、感情とか知的好奇心のようなものから、価値判断に至るまでの、極め

て広範囲なものを含んでいる。それは単に範囲が広いというだけでなく、質や次元を異にする。それらを「情意」という総括名辞でくくることに、まず基本的な問題がある。

- ②この領域に含まれるものは、長期にわたる指導の中で醸成されていくのであって、一題材とか、一時限の中での、短期集中型の指導にはなじまない。また、特定教科の題材だけで醸成されるのではなくて、学校教育と家庭教育のあらゆる場での刺激が、総合的に作用する中で、しだいに濃く大きくなっていくものといえる。日頃は教師も児童生徒も、リジッドな教科指導になれ親しんでいるために、こうした総合的で、フレキシブルな、教授（学習活動）になじみにくいし、すぐれたモデルも少ない。こうしたことから、情意領域の重要性は十分に認めているのだが、目標にも、情意目標にあたるものを多く掲げているが、実際の授業では、教師主導型の教科指導と、大同小異のパターンで展開してしまうことになる。
- ③評価の道具についても問題が多い。全般的にみて未開発であることの感は否めない。SD（Semantic Differential）法とか、イメージマップ(連想語地図)、イラスト表現法、感想文など、主観性を殊更に強調するもの、ないしは、児童生徒の自己評価とか、第三者による表情の観察などのように、主観性が絶えず付きまとうものが、評価の道具の大半を占めている。しかも、定量的な分析よりも、定性的なそれに重点がかかる。

○「実態把握の深さと評価の客観性との矛盾」が、もっともシャープに出てくる領域ともいえる。この①～③の捉え方は、あれから半世紀近い時間が流れた現在においても変わっていないのではないか。

【その他主体的に学習に取り組む態度について】

○「主体的に学習に取り組む態度」については、「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」でもページを割いて説明がされている。平成28年の中教審答申で、「主体的に学習に取り組む態度」について、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を行おうとしている側面、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面、という2つの側面を評価するよう強調されているが、具体的な児童生徒の姿をイメージしづらいというのが実態ではないか。この2つの視点を、各教科等の評価の観点の主旨に照らして評価することが求められているが、各教科等によって評価規準のフォーマットが違ったり、観点の捉えが統一されていなかったりすることもあり、学校現場としてはどのような姿をイメージして指導に当たればよいのかが曖昧になっている。「粘り強い取組」をあえて一言でいえば、問題解決的な学習、主体的な学びということになるのではないかと。つまり、問題解決的な学習の過程の中で、主体的な学びをしていけば、児童生徒たちは自らの学びを調整するようになるのではないかと。この辺りが釈然としない。

○また最近では、「主体的に学習に取り組む態度の評価は難しく観点別から外したい」という意見もよく聞かれる。がんばっていることを何とか認めてあげたいと思う教師がほとんどではないか。しかし、「主体的に学習に取り組む態度」の評価で「自らの学習を調整しようとする側面」が盛り込まれたのは「がんばっているが成

果が出ないのであれば、学習方法を見直して指導することを考えてください」というメッセージともとれるのではないか。

○ 多くの教師は、「主体的」＝「興味・関心・意欲」と捉えているのではない。しかし、「主体的」は興味・関心・意欲だけではない。平成28年12月の中教審答申では、「主体的な学び」について、次の4つについて言及している。①興味や関心をもっている、②見通しをもっている、③粘り強く取り組んでいる、④自らの学びの振り返りができる、しかもこれら4つは、バラバラに存在しているのではなく、一連の問題解決的な学習の中で互いに関連しあって存在していることへの理解もほとんどされていないのではないか。

【今後に向けて】

○ 「主体的に学習に取り組む態度」については、今後、授業改善を進めるとともに教師の子ども観・指導観などを育てていく上でも重要な評価観点であり、引き続き各教科で評価・評定していくことが重要であると考え、様々な取組をしてもなお評価が困難と判断する場合は、カリキュラム全体で見る、特別活動や総合的な学習の時間の時間に特化して評価する、評定ではなくカリキュラム評価として位置づける、個人内評価とする、さらには、GIGA端末を活用してスタディ・ログを活用した情意領域での評価を科学する取組なども考えられよう。

○ 「評価」を各教科の特性を踏まえた柔軟なものにすることも考えられる。例えば、音楽の「鑑賞」の評価などは教師にとっても大変難しい作業ではないかと思われるが、評価の仕方によっては児童生徒たちにとっての音楽の楽しさや興味関心を低下させることになりかねない。

○ 児童生徒の自己評価力を向上させていく必要がある。そのためには、まず学習過程において、目標や評価規準に照らした評価情報を、教師と児童生徒の間で共有する必要がある。そして、自分の至らなさ等を自覚し、それを埋めるための改善の手立てを自ら考えることを促す必要がある。GIGA端末をフル活用して相互評価の場面や、練り上げ等の場面で、意図的に「想像説明」を取り入れたり、よりよい解法や改善点等を議論したりする場面を多くすることで、自らの評価力をアップさせる機会を持つことが大切である。このことは、教師が児童生徒のつまづきを直接的に指導するよりも、子供同士の学び合いの力を生かすような、間接的な手立てや仕掛けをしていき、教師と児童生徒の評価に関する妥当性と信頼性の納得解を共有していくべきである。