

《研究ノート》

学力と評価に関わる一考察

赤堀 博行・町支 大祐・弘井 一樹・
大山 衣絵・長岡 恭平・星野 嘉之・三ノ輪 真人

帝京大学教職大学院教職研究科

要 約

本稿は、学習指導要領や社会状況の変遷をふまえて、「学力と評価とは何か」という問いに向き合い、考察を行ったものである。特に近年は、学習指導要領の改訂に伴う学校教育の転換期にあり、こうした時期にスクールリーダーがこれまでの実践や課題を振り返り、考察を加え、今後の展望を行うことは意義深い。さらに、それらの考察をふまえて分析することを通じて、今後の教育課題の解決を担う学校教育や教育政策のあり方や教員の資質能力の向上などについても、検討を加えたものである。

キーワード： 学力観、評価観、到達目標、批判的思考、学習評価

Ⅰ 学力と評価を視点に学校教育における自身の課題を明確にする

本稿は、研究同人が個々の教育実践や社会の状況などを勘案して、学力及び評価に関わる課題を明らかにして、今後の教育実践に生かそうとするものである。

学力及び評価に関わる問題は、学校教育における恒久的な論点と言ってもよいだろう。

学力を例に考えてみると、学力は、学習することによって獲得した能力、学習を通じて獲得した知識、学問をしていくための能力などの知的能力などと解される（小学館「日本国語大辞典」1980）。これらの解釈は、学力の外形を言い当てたものであり、折々に議論になるのは実質であるところの内容である。つまり、学力観である。

我が国の戦後の学校教育は、学習指導要領を基準として編成する各学校の教育課程の実施という形で行われている。時代が求める学力観は、学習指導要領に込められている。

例えば、法的拘束力をもつようになった昭和33

年（1958）10月1日告示の学習指導要領について、その改善を審議した教育課程審議会の答申「小学校・中学校教育課程の改善について」には次のような記述がある。

1 基本方針

(2) 基礎学力の定着については、特に、小学校における国語科および算数科の内容を充実し、その指導時間数を増加すること。

そして、基本方針に示された国語科及び算数科の改訂方針の第一には、それぞれ次のような事項が示されている。

(イ) 国語科

① 国語の学習指導については、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことのすべてにわたり、学年の児童発達段階に応じ、発展的・系統的な取扱いについて研究し、その充実強化を図ること。そのため、国語科の指導時間数を現行より増加すること。

(ハ) 算数科

① 算数科の基礎能力をいつそう向上させるために、小数・分数の四則を小学校で一応完成するなど、その内容の充実整備を図り、また、基礎的な知識・

技能の習熟、概念・原理の理解についても、じゅうぶんな指導が行われるようにすること。そのため、算数科の指導時間数を現行より増加すること。

このときの学力についての考え方は、国語科と算数科の「読み、書き、算」を中心に行っていたことが推察される。なお、指導時間数については、昭和26年（1951）の学習指導要領一般編試案には、授業時数が第5学年及び第6学年では国語科と算数科を合わせて全体の35～40%とされていた。第5学年及び第6学年の総授業時数が1050時間であったことから、概ね368～420時間ということになる。そして、昭和33年には、国語科は245時間、算数科が210時間となり、合わせると総授業時数1085時間の42%となる。

このように、学力向上には授業の量的な確保が重視された。こうした考え方は普遍的なものとは言えないが、当時は全国の学校における児童生徒の状況、授業の実施状況などを勘案して今後の方向性を示したものと推察される。

このように学力観は社会状況及び時代の要請によって変化する。現在は、これまでの日本型学校教育の成果と課題を明らかにしながら、令和の日本型学校教育の構築を目指しているところである。こうした状況下で、教育実践者、特にスクールリーダーとして、学力及び評価に関わる課題を明らかにして、今後の教育実践に生かそうとすることは意義深い。

（赤堀 博行）

Ⅱ 学力と評価に関わる一考察

1 自分らしくよりよく生きるための学力

(1) 我が国の全人的な教育の蓄積を生かして

新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大により、急激に変化する予測困難な社会の中で、目の前の現実から課題を見出し、主体的に考え、多様な価値観をもつ他者と協働しながらよりよい答えを生み出す力が求められている。

まさに、新学習指導要領で掲げられた、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手となる

ために必要となる力が求められている。

この力は、日本の学校で長年、知・徳・体の調和を重視しながら育成が図られてきた「生きる力」がその基礎になることは間違いないと考えている。この「生きる力」の育成は、学習指導だけでなく、生活面においても指導されてきた。

この全人的な教育は、日本の義務教育の財産であり、今後世界的にもその価値が見直されていくはずであると思われる。「令和の日本型学校教育の構築ⁱ⁾」においても、SDGsに取り組み、ツールとしてのICTを基盤としつつも、「生きる力」の育成を目指す全人的な教育は、今後も日本の学校教育の強みとして大切にされていくべきである。

本稿では、コロナ禍における社会不安が広がる現状を踏まえ、先行きの不透明な未来を、自分らしくよりよく生きる力を育むために、学力はどのような力と定義されるべきかを考察する。

(2) 変化する社会を生き抜くための「自己理解」

現在、各学校において、児童自らが記録と蓄積を行うとともに、それらを振り返りながら、新たな生活や学習への目標や、将来の生き方などについて記録していく教材として「キャリア・パスポート」の作成が進められている。

キャリアとは、人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ねⁱⁱ⁾を指す。児童自身が学校から社会へと円滑に移行できるよう、一人一人のキャリア発達を促すキャリア教育を通じて育成を目指す力の要素の一つとして掲げている4つの「基礎的・汎用的能力」の中に「自己理解・自己管理能力」がある。筆者自身が研究する道徳教育との関連が深い、この「自己理解・自己管理能力」の育成に着目したい。

「自己理解・自己管理能力」とは、「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力ⁱⁱⁱ⁾」と説明されている。

先に挙げたように、生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖によって形成されることから、今までの自分を振り返り、未来につなげる「自己理解を深める」学習の充実を図ることが不可欠である。教師の適切な指導の下、児童自らが記録と蓄積を行うとともに、それらを振り返りながら、新たな生活や学習への目標や、将来の生き方などについて記録していく教材として「キャリア・パスポート」を作成する意義もここにある。

(3) 自分らしい生き方を創る「自分らしい学び方」

自己のキャリア形成と関連付けながら、学習することの意義や、学習の見通しや振り返りの大切さ、適切な情報の収集や活用の仕方について考え、自立した学習者として生涯学び続ける意識をもたせる点で、特別活動における学級活動(3)が果たす役割は大きい。

学期ごとのめあて・振り返りカードだけでなく、学校行事におけるめあて・振り返りの記録や、学習の成果物に保護者や地域の方のコメントをもらったもの等、幅広い学習の蓄積を通して、児童が自身の成長や興味・関心について把握し、振り返りを行う。その際にも友達や教師、保護者からのコメントをもらい、多面的・多角的な自己理解につなげられるように工夫したい。

学習習慣の定着の視点から、学習者である児童自身の立場から、どんな学習が楽しかったか、どんな学習が有効だったか、今後どんな学習がしたいか等、児童自身が自分らしい学び方を把握していけるような「自己評価」を行う学習の振り返りを、今後更に重視する必要があると考える。

(4) 「自分らしい学び方」確立に向けた学習評価

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して答申素案に説明される「個別最適な学び」は、定義が難しいため、筆者は児童自身の「自分らしい学び」の確立と捉えることとしている。

その学びの確立にも大きく関わる学習評価であるが、観点別評価の3観点の1つ「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、『学習評価』の在り方ハンドブックにおいて「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する側面と、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、という二つの側面から評価することが求められる^{iv)}」と説明している。

学校において個別最適な学びを実現し、「自分らしい学び方」の確立を目指す以上、今後は「学習結果」の評価から「学習過程の評価」へと軸足を移すべきであると筆者は考えている。

①の粘り強い取組については、ノートやレポート、作文、発表、ワークシートや集めた資料などを定期的に蓄積した学習ファイル（ポートフォリオ）等での評価方法において見取る機会が多かったと考えられる^{v)}が、②の「自らの学習を調整する側面」は今まで積極的に評価してきたと胸を張れる教員は筆者自身を含め、少ないと思われる。

「自らの学習を調整する側面」とは、「自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなどの意思的な側面のこと^{vi)}」と説明されている。そして、児童が自らの理解の状況を振り返ることができるような発問の工夫をしたり、自らの考えを記述したり話し合ったりする場面、他者との協働を通じて自らの考えを相対化する場면을単元や題材などの内容のまとまりの中で設けたりするなどの工夫を挙げており、より自分の考えや学びを自覚できる学習へ改善を図る必要があると考えられる。

その過程で、児童の考えのよさや、学習理解の改善に向けた今後の学習への展望、学び方のよさを認め、課題に向けての支援や助言、代替方法の提案等を単元の終わりだけでなく、途中においても適切に評価し、その評価をフィードバックしていくことが重要になると考える。学期末の総括的評価としての「通知表」などではなく、単元ごと総括的評価を行い、学期末にはポートフォリオ等で今までの学びの過程を伝えていく。児童の学習の過程を保護者に伝え、学期末の成績処理はなくしていくことが児童のためにもなり、教師の指導改善にも有効ではないかと考える。

しかし、評定は一定の保護者等から、「相対的に成績の状況が見取りやすい」、「学校進学の資料として分かりやすい」等の声があることも事実^{vii)}であり、

学習評価の在り方についてはより広い視野での意識変革が求められよう。

また、意識変革がどれだけ難しくとも、学習を自身の生き方に結び付け、児童自身の学びを振り返り、成長を実感できる学習過程を一層重視し、自分らしい生き方を創るための、自分らしい学び方の構築を目指せるよう、意識しながら指導していくべきと考える。学ぶのは進学のためでなく、児童自身が自分らしくよりよく生きるためだからである。

筆者は「自分らしくよりよく生きるために、自分らしく学び続ける力」を「学力」と捉えたい。

(5) 「生きる力」を備えた「自立した学習者」に

振り返りの際には、自分自身のよさや課題について積極的に記録に残すことも指導したい。そのために、よさは更に伸ばし、課題は次なる目標を明確にするためのものとしてしっかりと向き合う等、よさも課題も含めて自分であると肯定的に受けとめ、自分を大切にしながら前向きに生活する意義を、日常の道徳教育の中で指導を重ねていく必要がある。

周囲の願いを受けとめ、自分自身を大切にする児童は、自分と同様に他者も大切にできるはずであると考えている。「キャリア・パスポート」の活用等を通して、あらゆる人々に支えられながら前向きに努力し、社会の中で自分自身が成長し、自分らしく生きていることを実感する学習の過程を繰り返し積み重ねていく。

そのように自己理解を深めていくことが、将来社会がどのように変化しようとも、生涯にわたって学び続け、自分にできることを一人一人が自ら考え実践する、「自立した学習者の育成」や、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手として「生きる力」の育成に資すると考える。

(弘井 一樹)

〈参考文献・引用文献〉

- i) 中央教育審議会初等中等教育分科会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申案）」2021年1月14日
- ii) 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア

教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年1月31日）

- iii) 同上
- iv) 国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック小・中学校編」2019年6月
- v) 株式会社浜銀総合研究所「学習指導と学習評価に関する意識調査報告書」2018年1月
- vi) 国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック小・中学校編」2019年6月
- vii) 株式会社浜銀総合研究所「学習指導と学習評価に関する意識調査報告書」2018年1月

2 これからの「学力」の先にあるもの

(1) 必要な「学力」とは

これからの時代を生きるために必要な「学力」は、思考力・基礎力・実践力の3つの力である、と考える。

「平成25年度プロジェクト研究調査研究報告書教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理 国立教育政策研究所 平成26年3月」によると、資質・能力を構造的にイメージすると、思考力を中核とし、それを支える基礎力と、使い方を方向づける実践力の三層構造である、と述べている。

ここで述べている思考力とは、1. 問題解決・発見 2. 論理的・批判的・構造的思考 3. メタ認知、学び方の学びと示されている。ここでは、思考力のうち、2点目に示された「批判的思考」に注目したい。

(2) 批判的に考える機会が低いのは、なぜか

TALIS第3回調査では、教員に対する調査で「批判的に考える必要がある課題を与える」に対し、「しばしば」「いつも」と答えた割合が、日本では、小学校で11.6%、中学校では12.6%であった。調査に参加している48か国中最下位であった。尚、全体の平均は小学校で51.8%、中学校で61.0%とある。

一方、学校教育法第51条3項において、高等学校の目標において、批判力について掲げられている。「個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。」とあり、批判力を養うこ

とは必然である。

なぜ、低いのか。水原克敏(2018)によると、「少数意見を堂々と言える社会、異質な意見が尊重される社会となることが必要条件ですが、それは近代以前からの日本的文化・風土の問題であり、容易なことではありません。」と述べている。市民教育の実践をとおしてみると、「批判的思考力」の弱さがあるとし、内省志向の市民教育が展開されていると指摘している。

(3) 批判的思考の3つのスキル

中央教育審議会高等学校教育部会 平成24年9月7日 資料4において、京都大学大学院教育学研究科の楠見は「社会の期待に応える教育改革の推進(文部科学大臣、平成24年6月4日)社会構造の変化に対応するための初等中等教育システム改革」の中に考える力(クリティカル・シンキング)が挙げられていることを示した上で、「高校生が身につけておくべき最も重要なものが考える力(批判的思考力)である。ジェネリックスキルとして、学業、市民生活、仕事の実践を支える。生徒の学習方略(スキル)の修得は、学習成績を向上させる。考える力(批判的思考力)の教育は、各教科や総合的な学習の時間で明示的、暗示的に教える混合アプローチがある。」と述べている。また、批判的思考を3つの側面からとらえている。

「証拠に基づく論理的で偏りのない思考－多面的、客観的にとらえる。

・内省的思考(リフレクション)－「相手を非難する」よりも、自分の思考を意識的に吟味する、メタ認知

・問題解決や判断を支えるジェネリック(汎用的)スキル－目標志向的－学業、市民生活、仕事の実践を支える。」

批判とは「相手を批判する」ではなく自分自身にリフレクティブな思考、また、楠見は「第6回研究会 批判的思考の能力と態度の測定 2005年8月24日」の講演の中で、批判的思考力の定義の中で、「批判的思考を行えば、合理的(理性的、論理的)な思考ができると考えられます。批判というと、日本語では、「相手を批判する」という日常語で使わ

れますが、むしろ自分の推論過程を意識的に吟味するリフレクティブ(reflective)な思考、つまり、批判の目は自分自身の推論過程に向ける。もちろん、他者に向けることもあります。そうした反省的な思考としての定義というのが大事だと思います。」と述べている。

批判的思考には、多面的、客観的に物事をとらえ、リフレクションをし、自分の思い込みに気が付く力が必要である。また、自ら問いを立て、調べ、各教科を複合して探求する。批判的思考力を育むなかで、市民生活に必要な実践力をみがき、多様な社会の変化に対応できる汎用的なスキルを身に付けることができる。

楠見氏の提案には、各教科の教育において批判的思考スキルなどを明示的に教えるアプローチや没入(イマージョン)アプローチ－学習者は教科内容に深く没入することを通して、批判的思考スキルを明示的に教えられなくても、気づきによって獲得することを目指す教え方(従来の教育)もあるとしている。

(4) 各教科での実践

批判的思考力を市民教育に取り入れるだけでなく、各教科においても実践することができる。TALIS調査にあるように、「批判的に考える必要がある課題を与える」と表すると新たに課題を生み出さなくてはならない感覚を覚えることかもしれないが、すでにある教材を活用することができる。例えば、社会科の資料の批判的読解に取り組ませることで、調べたり、自分の意見をまとめたり、友達の意見を汲み取ったりする経験をする。自分がなぜそう思ったのかを思考し、友達がなぜそう思ったのかを思考する。それを論じ合うことは、どの教科でも取り入れられるのではないだろうか。

(5) これからの社会の創り手となる子どもたち

Society5.0の社会がまもなく到来する。Society5.0は人間が中心となって、様々なサービスや産業、さらには、場所や空間をつなぎながら、AIを活用していく社会である。

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学び

と、協働的な学びの実現～（中間まとめ）令和2年10月7日 中央教育審議会初等中等教育分科会』によると、「我が国の学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。」と書かれている。

子どもたちが身に付けた学力の先にあるのは、子どもたちが自らつくる未来である。様々な領域のものをつなぎ、発展させ、人間がAIを活用しながら、持続可能な社会の創り手となるには、健全な批判力をもった子どもたちを育むことが急務である。

そのために、まず教師自身が批判的思考力を持ち、教材を選び、教材を熟考する。何よりも子どもたちの最もそばにいる教師の思慮を尽くした日々の授業実践に他ならない。

（大山 衣絵）

〈参考文献〉

- 1) 国立教育政策研究所 平成25年度 プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理 平成26年3月
- 2) TALIS 第3回調査 2018 報告書
- 3) 水原克敏 「新訂 学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史的変遷」 2018年 東北大学出版会
- 4) 楠見孝 京都大学大学院教育学研究科 教育認知心理学講座教授
「批判的思考について—これからの教育の方向性の提言—」平成24年9月7日 中央教育審議会高等学校教育部会 資料4
- 5) 楠見 孝（京都大学大学院教育学研究科）2005年8月24日 第6回研究会 批判的思考の能力と態度の測定於：東京大学赤門総合研究棟208号室
- 6) 中央教育審議会初等中等教育分科会「令和の日

本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（中間まとめ）2020年10月7日

3 小学校における学習評価の実際

(1) 学習評価の改善の基本的な方向性

平成31年1月21日中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会より「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」¹⁾がとりまとめられた。2020年度以降に順次実施されている新学習指導要領の下での学習評価の在り方について、基本的な考え方や具体的な改善の方向性をまとめられたものである。報告書によると、学習評価の基本的な考え方は、「学習指導」と「学習評価」は学校の教育活動の根幹であり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの中核的な役割を担っている。」ことと、「特に指導と評価の一体化の観点からは、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、学習評価は重要な役割を担っている。」こととされている。また、学習評価の課題としては、

- ①学期末や学年末の事後的な評価に終始してしまうことが多く、学習評価の結果が児童生徒の学習改善につながっていない。
- ②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とっているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない。
- ③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。

と、3点挙げられた。そして、上記の課題や教師の働き方改革等の状況を踏まえ、学習評価の基本的な方向性として、

- ①児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと
- ②教師の指導改善につながるものにしていくこと
- ③これまで慣行として行われてきたことでも、必要

性・妥当性が認められないものは見直していくことが、報告書の中でとりまとめられた。

課題で挙げられているように、児童生徒を評価する際、「関心・意欲・態度」を挙手やノートの板書の仕方などで評価している場面が少なくないのではないと思う。筆者も恥ずかしながら、「関心・意欲・態度」は、そのように評価をするものだと思っていた。実際に、平成29年度文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査 報告書」ⁱⁱ⁾によると、「関心・意欲・態度」を授業中の児童の挙手や発言の回数で評価をしている小学校教員の割合は、65.9%と多くの教員が児童の性格や行動の傾向

が一時的に表出された場面を評価していることが分かる。

そこで、本稿では評価について、見取り方を改めて確認し、教育現場では具体的にどのように評価を行っているのかを報告することとした。学習評価に自信があまりない筆者のような人たちの参考資料となることを期待して作成する。

(2) 評価の見取り方の一覧

「児童生徒の学習評価の在り方について」を基に筆者が整理 (表1)

表1

観点	見取り方
知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> ・ペーパーテスト (事実的な知識の習得を問う問題+知識の概念的な理解を問うも問題) ・児童生徒の文章による説明 ・観察・実験、式やグラフで表現 ・実際に知識や技能を用いる場面を設ける →多様な方法を各教科等の特質に応じて適切に取り入れる。
判断・思考・表現	<ul style="list-style-type: none"> ・ペーパーテスト ・論文やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動、それらを集めたポートフォリオを活用 →各教科等の特質に応じて評価方法を工夫する。
主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> ・×単に継続的な行動や積極的な発言を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するというのではない。 ・「主体的に学習に取り組む態度」に係る各教科等の評価の趣旨に照らして、 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2つの側面を評価する。 ※学習の調整が知識及び技能の習得などに結び付いていない場合は、学習の進め方を教師が適切に指導する。 <ul style="list-style-type: none"> ・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の状況の考慮



図1 ⁱⁱⁱ⁾

(3) 評価の具体的な例

① 「知識・技能」ペーパーテストによる評価の具体例（光文書院5年社会ワークテストより）ⁱⁱⁱ⁾

ペーパーテストは、観点ごとに分けられて採点ができるようになっている。今回は、「知識・技能」の欄を例に挙げた。写真の読み取りや、対応する資料の読み取りなどが問題になっている。（図1）

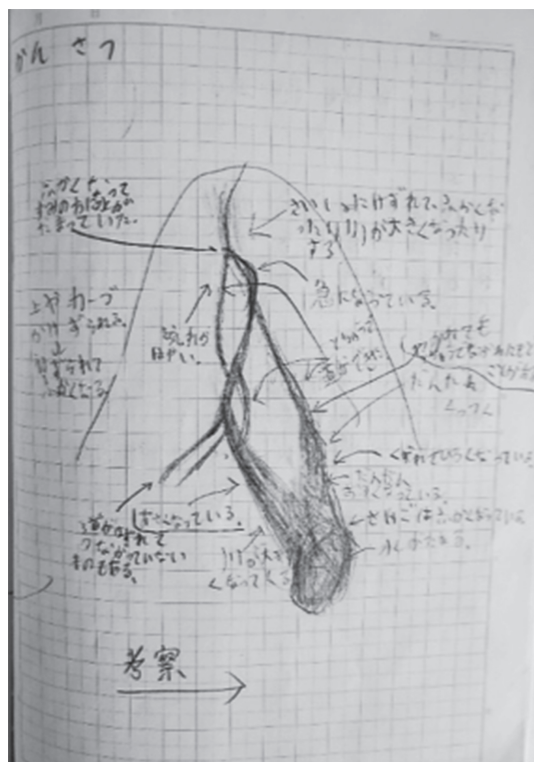


図2

② 「知識・技能」観察と「思考・判断・表現」作品の制作の具体例

5年生理科「流れる水のはたらき」の観察ノートと、総合的な学習の時間の学習の成果物である。理科の実験で観察したものをノートにまとめたり、学んだことを新聞製作という形で表現したりしている。（図2、図3）

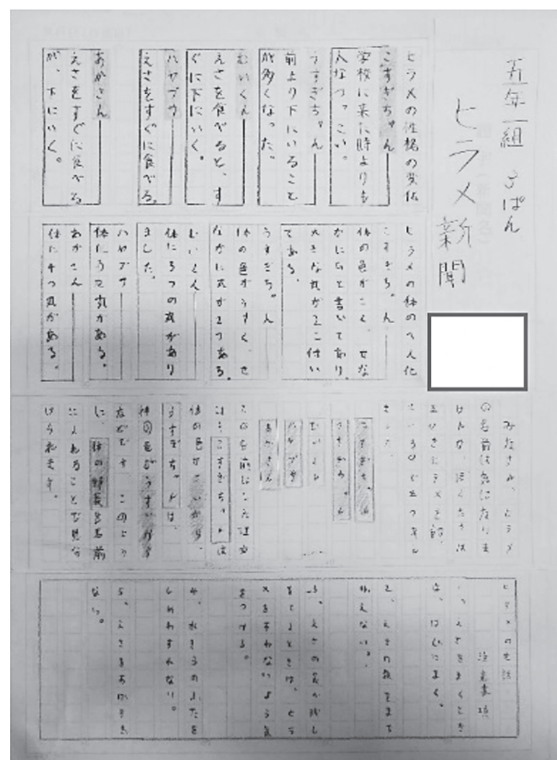


図3

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ

児童生徒の学習評価の在り方について（これまでの審議の整理について）において

○ 「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、「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を行おうとしている側面と、②①の粘り強い取組の中で、自らの学習を調整しようとしている側面という二つの側面が求められる。」とされている。

○ これら①②の姿は実際の教科等の中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられる。例えば、自らの学習を全く調整しようせず粘り強く取り組み続ける姿や、粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的ではない。

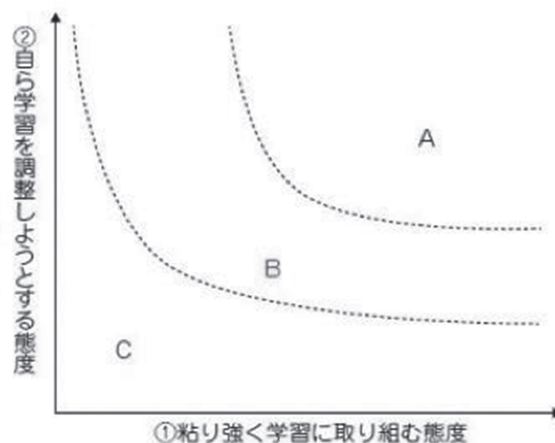


図4^{iv)}

③ 「主体的に学習に取り組む態度」鉄棒運動の学習における評価の具体例

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ (図4^{iv)})

- ・ 何度トライしても一向にやり方を変えない (ずっと同じ取組方で失敗を繰り返す)
- ・ 取り組もうとせずに調整のみしようとする (机上の空論)

という二つの側面から評価することが求められる。上手いかない場合は、教師は適切に指導を行う。

④ 「主体的に学習に取り組む態度」世田谷区立烏山北小学校N主任教諭の評価の実践例

「学びのあしあと」を活用し、粘り強い取組と学習の調整を見取る実践である。学習の計画を立てさせたり、学び方を振り返らせたりすることにより、児童も教師も学びの過程を俯瞰しやすくなっている。現在話し合われている「令和の日本型学校教育」の構築を目指して^{v)}の答申素案にも、「学習の個性化」すなわち、教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、子供自身が、学習が最適となるように調整する力の必要性が挙げられている。

図5

(4) 指導と評価の一体化

指導と評価の一体化の必要性は、新学習指導要領でもカリキュラム・マネジメントをはじめとしてより一層明確なものとなった。冒頭の報告書の課題に

あるように、学校で評価の実際は、学期末や学年末の事後的な評価に終始してしまうことが多くなっているように筆者も感じている。評価よりも指導を大切にしているという印象をもつが、本来「指導と評価」は同じくらい大切なものであるはずである。「こういう指導をしたい。」「授業を通してこんな姿になってほしい。」など、明確なねらいをもつと、「ねらいは達成できたのか。」ということが教員の方で気になってくるのではないだろうか。評価を軽視し、指導のみに重点を置いている教員は、この単元や一時間当たりのねらいの意識が甘いのかかもしれない。

指導に明確な目標をもち、内容のまとまりごと、あるいは一単位時間ごとの指導に当たることは大切なことである。また、児童生徒の学習状況を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、児童生徒が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにすることも同じく大切なことである。「指導と評価」すなわち「入口と出口」をしっかりと見通して指導に当たることが重要であると感じている。教員一人ひとりがそのことを意識し、国立教育政策研究所においてまとめている「「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」^{vi)}などを活用し、評価についての理解を教員それぞれがしっかりと深めていくことが大切である。

(長岡 恭平)

〈引用・参考文献〉

- 文部科学省「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」2019
- 文部科学省委託調査 株式会社浜銀総合研究所「学習指導と学習評価に対する意識調査」2017 P.16
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1406428_9.pdf (2021/01/26 最終閲覧)
- 光文書院「5年社会ワークテスト」
- 文部科学省「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」2019 P.12
- 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～

全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申素案)P.15
vi) 国立教育政策研究所「[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」2019

4 評価で大切なこと

～現状と課題を踏まえて～

学期末、担任教師から渡される「通知表」(通信簿)は子供たちにとって、非常に関心が高いものである。通知表を渡すときに伝える言葉は、日頃どのような願いをもって、どんな視点で子供たちを見てきたか、教師の指導と評価についての考え方そのものが問われているように思う。ここでは、①何のための評価か、筆者自身の実践や学校での現状を踏まえた②評価の現状と課題、③評価で大切なことについて論じていく。

(1) 何のための評価か

小学校学習指導要領解説総則編(以下、解説総則編)では、「学習評価の充実」について次のように示されている。

- ① 児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。

また、「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(平成22年3月教育課程部会報告より)では、学習評価に関する基本的な考え方が以下のように示されている。

- 学習評価は、学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するものである。
○ 各教科については、学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとら

える評定とを学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが明確にされている。

- 学習評価を行うに当たっては、子どもたち一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するように学習指導の改善につなげていくことが重要である。

上記の点を簡潔に整理すると、評価の目的を次のように、子供のための評価(①)と、教師のための評価(②)として整理することができる。

- ① 子供たちが学習したことの意義や価値を実感し、学習意欲の向上を図ることができるようにする。
② 教師の指導の改善に生かす。

(2) 評価の現状

学校では、いつどのように評価が行われているのだろうか。また、どんな課題が潜んでいるのだろうか。自身の実践を基に考えてみる。

① 現状

学校における評価の中心は、授業中における子供たちの学習状況の評価である。これは、授業者が考えさせたいことを子供たちがどの程度身に付けているかを把握する目的で行われ、子供の発言やノートの記述、単元についての学習後のペーパーテストなどを用いて評価している。

次に、授業以外での生活指導の中でも子供たちの様子を評価している。例えば、休み時間に率先して係の仕事を頑張っている姿や、元気に挨拶をする姿を見たとき、その子供のよさとして記録をしておくことがある。これは、通知表や指導要録というなら「行動の記録」に当たる部分の評価と考えられる。

また、子供たちへの評価だけでなく、教師にとって自身の授業を振り返る授業改善としての評価も行っている。例えば、授業後にノートを集めたとき、多くの子供たちが授業のねらいについてどのように考えているかを把握することがある。ねらいが達成できている子供たちがどの程度いるのかを把握した

り、一方、ねらいが達成されていない子供たちを把握し、次の授業でどのように支援していくかを考えたりもしている。

② 課題

このような学校で行われている評価を考えたとき、いくつかの課題が指摘できる。「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）の概要」では、次のような課題を例示している。

- (ア) 学期末や学年末の事後的な評価に終始してしまうことが多く、学習評価の結果が児童生徒の学習改善につながっていない。
- (イ) 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のノートをとっているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない。
- (ウ) 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。(番号と下線は筆者)

これらを見ると、筆者自信が評価をするときにも、いずれも経験していることであり、さらに以下（エ）のような課題も指摘できるといえる。

(エ) 相対的な評価が行われる

子供一人一人の進歩の状況や教科の目標の実現状況を的確に把握し、学習指導の改善に生かしたり、学習指導要領に示す内容を確実に習得したかどうかを評価したりするため、従来より（平成12年指導要録通知より）「目標に準拠した評価」（絶対評価）が行われている。しかし、時として「集団に準拠した評価」（相対評価）が行われるという矛盾が生じてしまうことがある。例えば、学年の先生とA・B・C評価の児童が学級で何割になるかという相談をすることがあり、絶対評価であれば本来必要のない議論が行われている現状がある。

ここまでの課題を踏まえ、評価で大切なことを次の三点に整理し考察してみたい。

(3) 評価で大切なこと

ア 明確な意図をもった計画的な評価

授業者は、子供たちのどんな姿を評価するのか、

意図を明確にした計画的な評価を継続的に行っていくことが重要であると考ええる。授業のねらいから「考えさせたいこと」を明確にもち、考えさせたいことを子供たちが考えることができているか、評価の視点をもって学習状況を把握することが大切である。どんな子供たちの姿を評価するのか教師が明確にもたないと、子供のよさや成長を見逃してしまうことにもなりかねない。一人一人の子供のよさが学習状況として明確に把握できたとき、A・B・C評価の子供たちの割合を気にするといった議論の必要性はなくなってくるのではないかと考えられる。評価に意図をもつことは、学習内容の定着を把握したり、授業改善を図る上でも特に大切なことである。

イ 組織的な評価

学年内では、どのように子供たちの学習状況の様子を評価するのか、学級ごとに差が生じないように相談しながら評価をすることは広く行われている。しかし、学校としての共通理解はどうだろうか。例えば、体育の技能をどのように評価するのか、また、通知表や指導要録の行動の記録はどのように評価するのかなど、多くが担任や学年の判断に任せられている現状がある。学校として、どのような子供たちを育てたいのか、6年間を見通した評価の方針を設けることにより、子供や保護者にも評価について根拠のある説明責任を果たすことができるようになる。また、学校としての評価がより客観的になり、高い信頼性が生まれ、学年が進級したときも前年度の子供たちの様子を新担任が把握しやすくなり、学習改善にもよい影響を与える評価となっていくと考える。

ここまで、評価で大切にしたいことを述べてきた。解説総則編93ページには、次のような記述がある。

評価に当たっては、いわゆる評価のための評価に終わることなく、教師が児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、(略)

ここに示されているような「評価のための評価」とならないよう、何のために子供たちを評価するのか、その本来の目的を見失わず、子供たちが学習し

たことの意義や価値を実感し、次の目標や課題につなげていけるよう、第一義的に「子供たちのための評価」という考えを大切にしていきたい。

(星野 嘉之)

〈引用文献・参考文献〉

- ・ 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編
- ・ 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）の概要
- ・ 学習評価に関する資料（平成 28 年 1 月 18 日総則・評価特別部会）
- ・ 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/faq/001.htm

5 学力における知識についての一考察

(1) 学力の 3 つの要素

学校教育法第 30 条第 2 項では、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」が、学校教育において重視すべき三要素とされている。また、今回の学習指導要領の改訂では、育成すべき資質・能力を「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」という 3 つの柱で整理されている。本稿では、その中の、知識について考察していく。

(2) 知識とはどのようなものか

知識とはどのようなものであり、どのように習得されるのか。新しい学習指導要領では、知識について、以下のように述べられている。

各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含むものである。例えば、“何年にこうした出来事が起きた”という歴史上の事実的な知識は、“その出来事はなぜ起こっ

たのか”や“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容（特に主要な概念に関するもの）の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる知識として身に付けていくことが重要となる¹⁾。

知識とは、個別の事実的な知識を指す場合もあるが、それらが相互に関連付けられたものとして考えることが大切である。それらが概念の理解につながり、知恵となっていく。何年にどんなことが起きた、という知識は、それに関連する知識と相互に結び付いていくことで、歴史に対しての見方となったり、歴史から学んだ知恵となったりしていく。例えば、弥生時代に米作りが始まったという知識は、米をめぐっての争い、米作りの指導者の出現などの知識と関連付けられることで、歴史に対しての見方が学習者に形成されていく。

(3) 知識はどのように習得されるのか

では、それらの知識はどのように習得されていくのか。しばしば、知識の教え込みが批判の対象とされることが見られるが、知識を習得させることそのものが批判の対象となるわけではない。問題は、その知識の習得のさせ方である。もちろん、何年にどんな出来事が起きた、という歴史上の事実的な知識を、一問一答形式の問題で答えられるようになることは指導の結果ではある。知識の習得の際、大切なことは「その出来事はなぜ起こったのか」「その出来事がどのような影響を及ぼしたのか」などの学習課題を追求していく過程を通じて習得されていくことである。例えば、「江戸幕府が 250 年以上も続いたのはなぜだったのか」という課題を追求していく過程で、学習者は武家諸法度や参勤交代などの政策を調べていく。それらの個別の知識が、江戸幕府が長く続いたという事実と関連付けられていき、学習者の中で習得されるのである。それが学習内容への

深い理解へとつながっていく。

このように、知識は課題を追求していく過程で、関連付けられていく。このことが重要であり、知識が関連付けられていく学習計画を立てていくことが必要となる。

(三ノ輪 真人)

- 1) 文部科学省『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』p17 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afield-file/2017/09/28/1396716_1.pdf
(最終閲覧日 2021年1月15日)

Ⅲ おわりに

本稿は、5名の教員の、学力と評価に関する考察を記述したものである。冒頭でも述べた通り、教育政策における公的な意味での「学力」「評価」は、社会状況及び時代の要請によって変化してきた。その変化は各種法令や学習指導要領、行政文書などを通じて全国の教職員に共有されてきた。

しかし、こうした伝達によって、全ての文言が意図通りにそっくりそのまま教員に認識されるわけではない。各人が、それまでの経験や文脈をふまえながら、解釈し、自ら意味づけていくことになる。本稿で記述された5名の考察について、その特徴を大まかに捉えると、次の3点がみてとれる。

一つは、普遍的な概念の捉え直しである。思考や知識といった、学校教育にとって、はたまた、その担い手である教員にとって、常に向き合ってきたと言えるものについて、新たな視点を加えて捉え直したものである。

次に、再帰的な捉え直しである。生きる力や批判的思考力は、必ずしも新しいものではない。継続してその重要性は指摘されてきたが、近年になって出てきた概念ではない。また一方で、思考や知識といったほど、普遍的な概念でもない。こうした概念を、現在の文脈をふまえて改めて捉え直したものである。

最後に、自分や自分の身近なところで行われている実践、およびその課題についての整理である。自

分の過去の評価や実践の中で生じた課題を今後の方向性に照らしてみる、あるいは、実践そのものを今後の方向性に照らしてみる、という形である。

本稿で取り上げた5名の記述には、それぞれのそうした考察や解釈がにじみ出ており、興味深い。現在は、まさに学力観や評価観が変化していく過渡期にある。新学習指導要領が実施段階にあり、評価の観点の数等も変わりつつある。こうした変化を形式的なものにとどめずに、時事刻々と変化する子どもたちに向き合いながら、新たな方向性を体現していくためには、そうした新たな学力観や評価観を受動的に受け入れていくのではなく、主体的に理解していく姿勢が求められる。そして、主体的に理解していくからこそ、考察し、解釈していくという段階が必要である。

なお、こうした考察や解釈の必要性を重視することは、政策を無視することと異なることであることには留意する必要がある。政策を無視することではなく、政策を十分に理解したうえで、考察や解釈を行っていくことが重要であると考えられる。

行政学における、第一線職員の研究においては、時に、こうした解釈の幅が生じることを悲観的にみる見方もあった(リプスキー 1986)。しかし一方で、第一線職員が持つ可能性について積極的に評価するものもある(真山 2011)。原則と現実との矛盾や乖離を悲観的に捉えることもできれば、第一線にいるからこそ、多様な現実と向き合い、裁量を発揮して、より良い状態を生み出しうるとも捉えることができる。本稿からは、特にこうしたポジティブな側面が中心的に見てとれたと言えるであろう。

また、これらの論に照らし合わせ、本稿に掲載した教員の解釈や考察に目を向けると、学校における仕事や教員の思考の特徴の一部がみてとれる。

一つは、概念的な理解の重視である。学習指導要領や評価についての変革は、単に「やり方」の違いとして捉えられているわけではない。思考とは、知識とは、批判的思考力とは、といったように、そもそもの意味を考えることにつながっていた。当然であるものの、教職という仕事に単になんらかのやり方に沿いながら事務的に作業を進めていく仕事では

なく、概念的な理解を背景としながら現場における判断や行動が行われていることが、改めて明らかになった。

二点目は、現実と原則との乖離の存在である。例えば、各種行政文書で示されてきた通り、特に関心・意欲の評価においては、その評価の難しさから実際の対応が政策的な意図通りにはなりづらい側面があったことがわかる。本稿においては、今回の政策的な変更がこうした側面の解消につながる可能性も見取れるとともに、今後の評価のあり方についても深い理解を要する側面もあることがわかる。今後の展開には注視が必要であると言える。

三点目は、これまでの政策の影響である。改めて考えてみると、政策的な変更によって表舞台に立つキーワードはそれぞれ変更が生じてきた。例えば、アクティブラーニングも言語活動も、かつてほどは言われなくなった。しかし、そうしたキーワードは政策文書にはあまり登場しなくなったとしても、個々の教師の中には残り続けていると言える。教師として働く中で出会ってきたキーワードについて、納得感の高いものがあれば、それは引き続き個々の教員の中に残って、高い影響を持ち続ける。教員という仕事は、免許を取得してから生涯を通じて従事する者が多いという特徴がある。その数十年の間に、様々な政策の転換を経験する。各教員の中で、転換が生じるたびに「入れ替わる」というより、それらは「新たに加えられる」、その総体について解釈が加えられて、蓄積されていくという側面がある。

本稿は、冒頭でも述べた通り、政策的な過渡期における教育実践者の考察をあらわしたものである。本節は、それらの考察を整理することを通じて、上記のような特徴が見られることを指摘した。これらの特徴が、政策的な過渡期である故にあらわれたものである可能性もあり、こうした分析は今後必要であると考えられる。

(町支 大祐)

〈参考文献・引用文献〉

- i) リプスキー・M (訳) 田尾雅夫、北大路信郷『行政サービスのディレンマ』木鐸社、1986 年

- ii) 真山達志「地方分権時代におけるネットワークの設計と管理」『法学新報』118 号 (3・4)、603-626 2011 年