

— 総 説 —

小・中学校の新教育課程における観点別学習状況評価から評定の手続き

長 瀬 荘 一

A Study on the Procedure from Evaluating by the Viewpoint to Rating  
in the New Curriculum for Elementary and Lower Secondary Schools

Soichi NAGASE

要 旨

平成14年度から実施の小・中学校の教育課程において「各教科の学習の記録」の観点別学習状況評価と評定は絶対評価で行われ、「総合的な学習の時間」は文章記述されることになった。観点別学習状況評価では評価規準、評価・指導目標、評価・指導計画、評価基準等を設定する「指導目標と評価目標作成のステージ」、授業計画を立て教材・指導法を用意して授業を実施する「授業の立案と実践のステージ」、評価資料を収集して観点別に評価する「各観点の評価と評定のステージ」の段階の手続きが必要となる。「総合的な学習の時間」の評価では、「学習活動」「観点」「評価」の3項目について、特に児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況を取り上げる。

キーワード：教育課程 curriculum, 学習指導要領 course of study,  
観点別学習状況評価 evaluation by the viewpoint,  
評定 rating, 評価規準 criterion, 評価基準 standard

はじめに

小・中学校の新教育課程は平成12、13年度にわたる2年間の移行期間を経て平成14年度から完全実施される。一般には、新教育課程の特徴は「総合的な学習の時間」の新設であるとされるが、これ以外にも、学習内容の「3割削減」に象徴される「基礎・基本」獲得の問題や1単位時間の弾力的運用の扱い、さらには中学校「選択教科」の質的変容に伴う運用の改善など、学校現場にとっては決して小さくない教育課題が同時に浮上している。

もともと、この度の新教育課程を貫く教育理念は第15期中央教育審議会の第1次答申<sup>1)</sup>に明記されている学校週5日制に対応する「『ゆとり』の中で『生きる力』を育む」ことであった。そして、そこにおける「生きる力」とは、①「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、

②「自らを律しつつ，他人とともに協調し，他人を思いやる心や感動する心など，心豊かな人間性」，③「たくましく生きるための健康や体力」であるとされた。社会の変化が著しいと予想される21世紀を生きぬく資質として，主体的な問題解決の能力や態度，心豊かな人間性，たくましく生きるための健康や体力づくりを強調する教育の重要性が示されたのである。その上で，こうした新しい時代に対応できる教育を推進するために，各学校には創意工夫にとんだ「特色ある学校づくり」が求められ，各学校の校長に学校運営におけるリーダーシップが，教員に研修と意識改革が，よりいっそう求められることとなったのである。

こうした状況下において，新教育課程の完全実施を控えた小・中学校の新たな課題として浮上したのが，改訂された児童生徒指導要録の「各教科の学習の記録」と「総合的な学習の時間の記録」の記載に関わる学習評価の問題である。新教育課程における学習評価の在り方については，基本的考え方が中央教育審議会の第1次答申，第2次答申<sup>2)</sup>および平成10年7月の教育課程審議会答申<sup>3)</sup>に示され，その具体的課題は平成12年12月の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」<sup>4)</sup>に示された。結論的に言えば，改訂された児童生徒指導要録における「各教科の学習の記録」欄の観点別学習状況評価や評定については絶対評価を基本とし，「総合的な学習の時間の記録」欄については児童生徒のよい点，学習に対する意欲や態度，進歩の状況などを文章で記述することと定められた。その詳細は，「小学校児童指導要録，中学校生徒指導要録，高等学校生徒指導要録，中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校，聾（ろう）学校及び養護学校の小学部児童指導要録，中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について（通知）」<sup>5)</sup>に示されたが，いくつかの点において現行の児童生徒指導要録とは異なる対応が求められている。

そのため本稿では，新教育課程における学習指導の在り方と不可分の関係にある学習評価の在り方について分析，検討することにし，とくに「各教科の学習の記録」については「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」による観点別学習状況評価から評定への手続きについて，「総合的な学習の時間の記録」については「学習活動」「観点」「評価」の記載に関わる学習評価について学習指導の在り方と関連づけた考察を試みることにしたい。

## 1. 教育評価の歴史的歩みと今日的意味

### (1) 教育評価の歴史的歩み

歴史的にみれば，教育における評価研究が本格的な歩みを始めるのは20世紀初頭のソーンダイク（Thorndike, E.L.）らの教育測定運動からである。それ以前においては，教育における評価は，主に口述試験や論述試験を用いた合否の決定や成績の順位づけに利用されていた。1910年代から1930年代にかけての教育測定運動において口頭試験や論述試験を用いた伝統的な評価法に疑問が投げかけられ，採点者の主観によって評価結果が異なることのない試験の客観性が問われるようになった。そこでは，真偽法や多肢選択法などを用いた，より客観性の強い

評価法が強調された。1930年代以降になると、この教育測定の考え方が教育評価の考え方へと移行する。これがタイラー（Tyler, R.W.）を代表とするいわゆる「測定から評価へ」運動であるが、ここで教育測定の所産を教育目標に照らして解釈し、教育の立案や施策に利用することを重要と考える教育評価の概念が浮上した。これにより、評価を教育の実践に役立てようとする評価観がより鮮明になった。1960年代に入ると、集団準拠評価（norm-referenced measurement, NRM）つまり相対評価の考え方に対して、目標準拠評価（criterion-referenced measurement, CRM）つまり絶対評価の考え方の重要性が指摘されるようになる。そこでは、評価を合否の判定や順位づけに利用するだけでなく、それを指導目標の設定や指導成果の判定に生かし、指導目標の明確化や達成状況の把握に役立たせる試みがみられるようになった。1970年代に入ると、教育における評価研究はまた新たな展開をみせる。そこでは、評価を学習の前後に行うだけでなく、学習途中で行う形成的評価（formative evaluation）の必要性が指摘されるようになった。そして、ブルーム（Bloom, B.S.）を代表とする形成的評価の概念の登場により、学習前に実施される診断的評価（diagnostic evaluation）や学習後に行われる総括的評価（summative evaluation）を中心とした旧来の評価観は、学習途中の評価情報をフィードバックして以後の学習や指導に生かすことを重視する新しい評価観へと移行することになった。梶田（1983）<sup>6)</sup>は、こうした学校教育における新しい評価の意味を以下のようにまとめている。

- 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現に持っているか、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てとること

梶田は、ここにおいて「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、を判断する」とし、学校教育における学習評価が単に学習前の診断や学習後の判定に用いられるだけでなく、学習の途中において以後の学習の方向づけをし、指導の適性を図る機能を併せもつことを指摘している。

ここで着目したいのは、学習の途中に行われる形成的評価においては、そこに学習者にとって動機づけの機能が働くとみられる点である。このことは、学習評価が診断や判定の機能をもつことにとどまらず、指導する側と学習する側の双方にとって新しく大きな可能性をはらむことを意味する。つまり、学習評価において診断や判定機能のみを重視するならば、学習者の不足する点や課題を提示する欠点指摘型の評価で事足りるが、学習評価における学習の動機づけの機能に目をやるならば、学習者の伸びやよいところを見つけてその伸長を図る肯定支援型の評価の視点をもつ必要が生まれる。そして、この考え方に立てば、学習指導における評価の内

容や方法もまた、資料収集の段階から従来とは異なる視点をもつ必要が生まれるのであり、結果として、これまでの学習評価で主要な位置を占めていた試験や作品等の結果に基づく点数や順位づけによる従来の評価法の限界に気づくことになる。

## (2) 学習評価の今日的意味

学校の教師にとって学習評価が意味することは、元来、それによって成績の合否判定や順位づけをすることであった。もちろん、現在の学習評価においても、評価のこうした機能が失われているわけではなく、今もなお一部の小・中学校教師の間に根強く残っている「評価はさして教育実践に役立たないもの」とする雰囲気を生む要因となっている。しかし、平成元年の小・中学校学習指導要領<sup>7)8)</sup>が告示されて以降、学校の教育実践における学習評価の役割が一段と強調されるようになった。そして、それに伴って改訂された児童生徒指導要録では「各教科の学習の記録」欄に観点別学習状況評価の記述が義務づけられ、すべての教科で「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点で評価することとなった。これによって、児童生徒や保護者の評価に対する意識が一段と高まり、各学校の教師は評価規準や評価基準の設定、評価場面や評価方法の明確化など、新しい学習評価の理念と新しい学習評価の技法を学ぶ必要が生まれた。

一方、公的機関としての学校にとって、学習評価はより確かで質の高い教育実践に役立たせることと共に、学校教育の成果を保護者や地域住民に知らしめるための情報提供を意味する。これはすなわち、近年欧米で大きな課題となっている学校のアカウントビリティ（説明責任）の概念であり、学校は国民や市民の付託を受けて存在している以上、絶えず学習目標や指導経過の説明そして学習指導の成果を公表し、それを教育課程や指導内容の改善に生かしていく責任を果たす必要がある。現在、わが国の学校における学習指導の成果については、主に児童生徒とその保護者に手渡す通信簿や児童生徒指導要録において個々の学習成績として公開されているが、そう遠くない将来において、学校として学習指導の成果や課題、今後の教育計画の全体を説明責任の名において一般市民に公開する義務を負う時代がくるものと予想される。

また、児童生徒にとって学習評価のもつ意味は、第一義的には、自らの学習状況に気づき、その後の学習課題を見つける機能である。それまで取り組んできた学習の結果を示されることによって、自分を振り返り、見つめ直して、以後の学習の取り組みの改善を図るのである。学期末に渡される通信簿や学期末に行われる個人懇談会は、まさにこうした機能を働かせる貴重な情報獲得の場である。しかし、現実には、児童生徒にとっての学習評価は、将来の進路を選択するために必要な学力判定の機能も併せもつのであり、その結果に一喜一憂したり神経質になったりする側面があることもまた事実である。このため、義務教育段階において過度に集団標準評価が行われることは学習評価の教育的な機能が妨げられることになり、改訂された児童生徒指導要録においては、こうした反省に立って、目標標準評価による本来の学習評価を重視する方針が明確にされたのである。

## 2. 新教育課程の教育観と評価観

### (1) 新学習指導要領における教育観

平成10年に告示された新学習指導要領<sup>9)10)</sup>を構成する主たる教育観については、まず第15期中央教育審議会第1次答申において、①「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」と明記された。そして、平成10年7月の教育課程審議会答申で、児童生徒に身につけさせたい学力について、「単なる知識の量ととらえるのではなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を身に付けているかどうかによってとらえるべきである」と述べられ、とくに学習指導と評価の在り方について、「基礎・基本の徹底や個性を生かす教育を充実する観点からは、学習の過程を重視したり、児童生徒のよい点や進歩の状況を積極的に評価すること」「児童生徒が自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題をもって学習を進めていけるような評価を行うことなどが求められる」と示された。その上で、「教育課程の基準の改善のねらい」に、①「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成」、②「自ら学び、自ら考える力の育成」、③「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育」、④「各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりの推進」が挙げられた。これらの4項目は平成10年に告示された小・中学校学習指導要領の基本方針に引き継がれ、「生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と明示されるに至っている。

これらを、平成元年に告示された旧学習指導要領との比較でみると、以下の4項目を新学習指導要領の特徴として挙げるができる。

- ① 「生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で」の記述が加わっていること
- ② 「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」が「自ら学び自ら考える力の育成」にかわっていること
- ③ 「基礎的・基本的な内容の指導」が「基礎的・基本的な内容の確実な定着」にかわっていること
- ④ 「個性を生かす教育の充実に努めなければならない」についての変更はないこと

また、同教育課程審議会答申の「教育課程の基準の改善のねらい」には「自ら学び、自ら考える力を育成すること」に関連して、「知的好奇心・探求心をもって、自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力」「試行錯誤しながら、自らの力で論理的に考え判断する力」「自分の考えや思いを的確に表現する力」「問題を発見し解決する能力」「創造性の基礎を培い、社会の変化に主体的に

対応し行動できるようにすること」が挙げられ、児童生徒の主体的な学びと問題解決能力の向上を図る教育の方向性がより明らかになっている。そして、新設された「総合的な学習の時間」において「知識と生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすること」に留意するとされ、そのために「体験的な学習」「問題解決的な学習」「調べ方や学び方の育成を図る学習」「自ら調べ・まとめ・発表する活動」「話し合いや討論の活動」を充実する教育の方向が示されている。

## (2) 新教育課程における評価観

新教育課程を構成する評価観については、平成10年7月の教育課程審議会答申において、「基礎・基本の徹底や個性を生かす教育を充実する観点からは、学習の過程を重視したり、児童生徒のよい点や進歩の状況を積極的に評価すること、また、児童生徒が自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題をもって学習を進めていけるような評価を行うことなどが求められるとともに、いわゆる絶対評価や相対評価、個人内評価を含め評価の在り方について検討する必要がある」と明解に述べられている。

この考え方は、平成12年12月の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」でいっそう明らかにされており、「これからの評価の基本的な考え方」として、

- ア) 学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けること、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」がはぐくまれているかどうかによってとらえること。
- イ) 観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視するとともに、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価するため、個人内評価を工夫すること。
- ウ) 学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら展開されるものであり、指導と評価の一体化を図るとともに、学習指導の過程における評価の工夫を進めること。評価が児童生徒の学習の改善に生かされるよう、日常的に児童生徒や保護者に学習の評価を十分に説明していくこと。
- エ) 教育活動の特質や評価の目的等に応じ、評価の方法、場面、時期などを工夫し、児童生徒の成長の状況を総合的に評価すること。
- オ) 各学校において、評価の方針、方法、体制などについて、校長のリーダーシップの下、教員間の共通理解を図り、一体となって取り組むこと。各教員が、評価についての専門的力量を高めるため、自己研鑽に努めたり、校内研究・研修を実施すること。

の5項目が挙げられている。

その上で、同答申では、「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむこと」と「基礎的・基本的な内容の確実な習得」を目指し、学習指導要領に示す目標の実現の状況のみ

る目標準拠評価と観点別学習状況評価を基本とした児童生徒の学習の到達度の適切な評価を重視するとしている。そして、こうした評価を行うにあたっては、知識や技能の到達度の評価にとどまらず、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を適切に評価していくことが大切」であり、新学習指導要領においても現行指導要録における評価の観点である「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点による評価を基本とするとしている。同時に、これまでの教育課程で重視してきた「児童生徒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」については、これまでと同様とし、加えて、「課題を発見する能力や自ら学び自ら考える力」や「よりよく問題を解決する能力」などの育成が重要であり、「興味・関心、進路、習熟度などに応じて選択学習の幅の拡大や個に応じた指導の充実を図り、個性を生かす教育」を推進する必要があるとしている。

一方、これまでの「評定」で行われてきた集団準拠評価つまり相対評価については、「基礎的・基本的な内容を確実に習得し、目標を実現しているかどうかの状況や、一人一人の児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況について直接把握すること」において必ずしも適するものではないとし、加えて、「児童生徒数の減少などにより、学年、学級の中での相対的な位置付けを明らかにする評価では、客観性や信頼性が確保されにくくなっていることも指摘されている」と述べている。ただ、ここで集団準拠評価を全面的に否定する立場をとるのではなく、「目標に準拠した評価や個人内評価に関する情報とともに、集団の中での自分の相対的な位置付けに関する情報も、自分の適性を知る手掛かりとなるのであり、児童生徒は、これにより自分の目標を定めて学習に取り組む動機付けを得たり、将来の進路を考えていく際の情報として活用したりすることができる。したがって、各学校においては、必要に応じ、集団の中での相対的な位置付けに関する情報を提供することが考えられる」として含みを残したのは、今後、各学校での取扱いに複雑さが加わる要因になると思われる。

### 3. 児童生徒指導要録における学習評価に関わる規定

児童生徒指導要録には、本来、指導の過程や結果を要約して記録することにより、その後の指導に役立たせる機能と外部に対する証明等に役立たせる機能の二つがある。改訂された児童生徒指導要録では、この二つの機能を踏まえ、

- ① 絶対評価を加味した相対評価をすることとされている各教科の評定を、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改めること
- ② 「総合的な学習の時間」について、各学校で評価の観点を定めて、評価を文章記述する欄を新たに設けること
- ③ 「生きる力」の育成を目指し、豊かな人間性を育てることが重要であることを踏まえ、「行動の記録」の項目を見直すこと

④ 「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、児童生徒の成長の状況を総合的にとらえる工夫ができるようにする趣旨から、所見欄等を統合することの4項目が基本方針として示されている。

このうち、学習評価の記載に関わる記載については、とくに、目標準拠評価つまり絶対評価をいっそう重視し、指導と評価の一体化や評価方法の改善を図ること、「総合的な学習の時間」については各学校で評価の観点を定めて評価を文章で記述することが特徴となっている。その上で、各学校における児童生徒の評価が客観的で信頼できるものになるよう、児童生徒の学習の到達度を評価するための評価規準、評価方法等を関係機関において研究開発する必要があると、各学校では評価に関する研究を進め、教員間の共通理解を図る必要があるとしている。

以上の基本方針に基づいて、「各教科の学習の記録」と「総合的な学習の時間」について示された具体的な記載の要点は以下のようになっている。

#### A. 「各教科の学習の記録」の記載

##### (1) 「観点別学習状況」の評価

- ① 目標に準拠した評価を基本とする。
- ② 「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点により、実現の状況を3段階で評価する。
- ③ 実際の評価においては、ペーパーテスト、実技テストなどによる評価が重視されるもの、児童生徒のノート、レポートや作品などによる評価が重視されるもの、教員による観察、面接や児童生徒の自己評価、相互評価などが重視されるものなど、教科や評価の観点などによって、評価方法の重点の置き方に違いを設ける。
- ④ 各学校における実際的评价においては、教科の特性や観pointsの趣旨に応じて、評価方法の適切な選択や組合せを工夫し、できるだけ客観的で妥当な評価を行う。

##### (2) 「関心・意欲・態度」の観点の評価

- ① 態度や行動、発言内容の観察による評価、作品の評価、児童生徒の自己評価や相互評価、予習・復習の状況の評価など、多様な評価方法により継続的・総合的に行う。
- ② 単に数値化されたデータだけが信頼性の根拠になるのではなく、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ので、今後、教員の観察力や分析力など評価に関する力量を高めるとともに、多様な評価方法の工夫改善を進める。

##### (3) 「評定」の記載

- ① 目標に準拠した評価に改め、学習指導要領に示す目標が実現されたかどうかを客観的に評価する。
- ② 小学校第3学年以上において3段階、中学校の必修教科においては5段階で行う。小学校第1・2学年については、既に評定を行わない評価が定着していること、身に付け



る内容等が基本的なものであることなどから、これまで同様、評価は行わない。

- ③ 集団に準拠した評価については、各学校において、必要に応じ、集団の中での相対的な位置付けに関する情報を提供することも考えられる。
- ④ 指導要録においても、目的に応じて、集団に準拠した評価に関する情報を「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄に記載することができる。

#### (4) 「所見」の記載

- ① 全人的な力である「生きる力」の育成を目指す学習指導要領のねらいを踏まえ、児童生徒の成長の状況を総合的にとらえる工夫をする。
- ② 各教科の学習、特別活動、行動の記録等に分かれていた所見欄を統合して「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄を設け、総合的に記入する。
- ③ 一人一人のよさや可能性、進歩の状況などを適切に評価していく上で、個人内評価を一層充実していく。

#### (5) 「観点別学習状況」の評価と「評定」との関連

- ① 観点別学習状況の評価と評定は、ともに目標に準拠した評価となるが、観点別学習状況の評価では分析的な評価を行い、評定は、簡潔で分かりやすい評価情報を提供するものとして、教科を総括的に評価する。
- ② 観点別学習状況の評価を、どのように評定に総括するか具体的な方法等については、各学校において、各教科の特性や観点の趣旨等を十分踏まえ、研究し工夫する。

#### (6) 中学校「選択教科」の評価

- ① 各学校で定める観点による観点別学習状況の評価を3段階で行う。
- ② 評定についても、各学校で設定した目標に準拠した3段階の評価を行う。
- ③ 個人内評価として特筆すべき事項については「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄に記載する。

#### (7) 教員への要請

- ① 目標に準拠した評価を客観的に行うことができるよう、評価についての教員の専門的力を高める。
- ② 児童生徒の学習の状況を客観的に評価するための評価規準の研究開発などの取組みを進める。

### B. 「総合的な学習の時間の記録」の記載

- ① 学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて評価し、数値的な評価をしない。
- ② 学習指導要領に示された二つのねらい（①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自

己の生き方を考えることができるようにすること)などを踏まえ、各学校において具体的な目標、内容を定めて指導し、その目標、内容に基づき、観点を定めて評価する。

- ③ この時間において行った「学習活動」を記述した上で、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する。
- ④ 「観点」については、各学校において、指導の目標や内容に基づいて定めるが、例えば、「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」のような観点を定めたり、教科との関連を明確にして、「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」などの観点や各学校の定める目標、内容に基づき、「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などの観点を定めたりする。

#### C. 「高等学校入学者選抜における調査書」の取扱い

- ① 指導要録と調査書とは作成の目的や機能が異なるものであることから、調査書の各教科の評定を指導要録に合わせて目標に準拠した評価とするか、集団に準拠した評価とするかなど、具体的な取扱いについては、従来どおり、各都道府県教育委員会等の判断において適切に定める。
- ② 今後、評価の客観性、信頼性を高める取組みを一層進めることにより、調査書の評定を目標に準拠した評価とするための努力が行われることを期待したい。

#### D. 「通信簿」の取扱い

- ① 児童生徒の学習の過程や成果、一人一人の進歩の状況などを適切に評価し、その後の学習を支援することに有効に役立てられるものとなるよう、記載内容や方法、様式などについて改善充実を図る。
- ② 学校としての評価の考え方や方針を、教育活動の計画などとともに児童生徒や保護者にあらかじめ説明し、評価規準や評価方法等に関する情報を適切に提供し共通理解を図る。

### 4. 児童生徒指導要録における「観点別学習状況」と「評定」

#### (1) 「観点別学習状況」の評価と「評定」

「観点別学習状況」の評価の意味は、児童生徒の学力ないしは学習の状況を観点ごとに分けてとらえるということである。そして、知識・理解、技能の習得の度合いだけで評価するのではなく、関心・意欲・態度の心的傾向や行動傾向を含めた広い意味での学力を育てることをねらいとしたものである。小・中学校においては、観点別学習状況評価のこうした本来のねらいをよく理解した上で、改訂された児童生徒要録が重視している、

- ① 児童生徒のよさや可能性を多面的・分析的に評価し、それらを総合して豊かな自己実現に役立たせる評価であること。
- ② 指導と評価とが一体化しており、児童生徒一人ひとりの指導に活かされる評価であること。
- ③ 基礎的・基本的な内容を身につけるだけでなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」がはぐくまれる評価であること。

の趣旨が実現するよう学習評価の研究を深める必要がある。

改訂された児童生徒指導要録の「各教科の学習の記録」については、「観点別学習状況」の評価と「評定」のいずれにおいても目標準拠評価すなわち絶対評価が基本となっている。このうち、「観点別学習状況」の評価については従来から絶対評価によるとされていたが、「評定」については「絶対評価を加味した相対評価」によるとされていたため、小・中学校では、実際の運用において少なからぬ混乱を招いていた。そして、結果的として、「観点別学習状況」の評価と「評定」との整合性がみられなかったり、本来の趣旨に反して「評定」が集団に準拠した相対評価によって行われたりする実態があった。

「各教科の学習の記録」におけるこうした混乱は、教育課程における学習評価の基本的な考え方が明確ではなかったというより、むしろ、「観点別学習状況」の評価と「評定」との間の評価法の不統一により、「各教科の学習」の評価全体に関わる共通理解と信頼が小・中学校教師の間で十分に得られなかったためではないかと思われる。また、とくに中学校においては、高校入試の際に提出される調査書が相対評価によるものであったことから、「評定」における「絶対評価を加味した相対評価」という考え方は、進路指導上の実際の運用に際して理解し難い概念であり、結果として、本来の趣旨が不徹底となっていた実態が見受けられた。この点、新しい児童生徒指導要録においては、「評定」においても目標準拠評価とすると改められたため、少なくとも、学習評価の基本的理念という点では整理、確定されることとなった。

## (2) 「観点別学習状況」の評価の内容

「観点別学習状況」の評価の内容は、小・中学校とともに、

「小（中）学校学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し、A、B、Cの記号により記入する。この場合、『十分満足できると判断されるもの』をA、『おおむね満足できると判断されるもの』をB、『努力を要すると判断されるもの』をCとする。

また、特に必要があれば、観点を追加して記入する」

と規定された。また、中学校の「選択教科」については、

「生徒選択を基本とし、生徒の特性等に応じた多様な学習活動を展開するという趣旨が生かせるよう考慮して、学校が観点を設定し、記入する」

とされ、各中学校において観点を設定すると定められた。

ここで示された「観点別学習状況」の観点の項目については、文部科学省通知の別添資料に、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を基本として、例えば、小学校国語では「国語への関心・意欲・態度」「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」「言語についての知識・理解・技能」、社会では「社会的事象への関心・意欲・態度」「社会的な思考・判断」「観察・資料活用の技能・表現」「社会的事象についての知識・理解」、算数では「算数への関心・意欲・態度」「数学的な見方や考え方」「数量や図形についての表現・処理」「数量や図形についての知識・理解」等が挙げられている。

小学校8教科、中学校9教科において、それぞれこのような観点が設定されているのであるが、設定された各観点について目標標準評価を行う際には、各観点の趣旨をよく理解した上で、それぞれの観点について基礎的・基本的事項の内容を明らかにすることが必要となる。その上で、各観点について評価規準（クライテリオン）の作成と評価基準（スタンダード）すなわちカットポイントを設定することが求められる。

ちなみに、この場合の評価規準とは『何を評価するのか』のよりどころであり、教育目標を細分化・具体化した「質的記述としての目標や行動」である。一方、評価基準とは、評価規準として記述された目標や行動について『到達や発達がどの程度か』を判定解釈するよりどころであり、到達や発達の段階を示した「量的記述としての照合判定の枠組み」である。目標標準評価である絶対評価と集団標準評価である相対評価とでは、教育目標から下ろされる評価規準（クライテリオン）は同じであっても、結果の判定解釈のよりどころ（スタンダード）が、目標標準か集団標準かで異なることになる。

## 5. 「観点別学習状況」の評価から「評定」への手続き

観点別学習状況評価を行う際には、授業構成における3段階つまり授業計画（P）、授業実施（D）、授業評価（S）を視野に入れる必要がある。そして、評価規準、評価・指導目標、評価・指導計画、評価基準等を設定する「指導目標と評価目標作成のステージ」、授業計画を立て教材・指導法を用意して授業を実施する「授業の立案と実践のステージ」、評価資料を収集して観点別に評価する「各観点の評価と評定のステージ」の3ステージで基本的手続きを踏むことが求められる。

### (1) 指導目標と評価目標作成のステージ

#### ① 学年レベルの評価規準の作成

年間指導計画をもとに、各学年の指導目標と評価規準を各観点ごとに抽出する。これらの目標は、児童生徒の発達段階と学習内容とを考慮し、できるだけ児童生徒の行動目標によって記述する。実際には、学習指導要領や国立教育政策研究所が作成した「評価規準及びその具体例」等を参考にしながら作成する。

## ② 単元の観点別評価目標と指導目標の設定

単元の観点別評価目標と指導目標の設定では、学習内容を分析し、児童生徒の能力を想定しながら、できるだけ児童生徒の行動目標によって記述する。「～が分かる」「～を理解する」「～を知る」等の内面的記述ではなく、「身の回りにあるものの体積を調べたり、それを活用したりしようとする」「立方体や直方体の体積を求めることができる」のように、結果として何ができるようになったかを、他者が観察によって確かめられるような行動目標による記述で表現する。

## ③ 授業前の児童生徒の実態把握

教材研究をし、評価目標、指導目標を分析する作業を進めていくと、指導後の児童生徒の理想像だけを描いてしまい、目の姿を見失ってしまう恐れがある。観点別学習状況評価が児童生徒のための評価であり、指導に生かされる評価であるためには、単元の学習に入る前の診断的評価によって、観点ごとの児童生徒の実態をていねいに調べるのが求められる。ここでは、指導の手がかりとするためにも、一人ひとりの学習の伸びを確認するためにも、知識・理解、技能・表現だけでなく、関心・意欲・態度や思考・判断も含めて調査する。そして、実態を把握した結果を座席表プロフィール等の形で一覧表にまとめ、授業中や授業後に活用する。

## ④ 単元の評価計画と指導計画の作成 ー評価目標と指導目標の分析ー

先に設定した「単元の観点別学習状況評価目標と指導目標」を定められた指導時間数の中で割り振る。ここでは、教材や児童生徒の学習の様子を十分イメージした上で目標を検討し、次・時の配分を行う。この時に児童生徒の学習の様子をいかにイメージ化できるかが、指導者の力量や持ち味である。ここで行う評価目標、指導目標の再検討の綿密さが、単元の学習指導の成否を分ける。この部分を機械的に行うと、授業が計画倒れになったり無駄になったりして、児童生徒が生き生き活動する学習が成立しなくなる。一般の学習指導案では、これは「単元の指導計画」として記載されている。観点別学習状況評価の趣旨にしたがい、この部分を観点別の評価目標、指導目標として、ていねいに次・時に案分する。

## ⑤ 具体的評価目標と評価場面、評価方法の決定

どのような教材で、どのように取り組ませるのか、どのような能力を伸ばそうとするのかを明らかにする。そして、観点別学習状況評価を行うために、どんな場面で、どんな行動を評価するかを明らかにする。評価場面として吟味したいのは、それらが指導目標に関わる学習場面であるか、その観点を評価するのにふさわしい活動場面であるかどうかである。もちろん、単元のすべての場면을評価場面として選ぶ必要はなく、適切な場面だけを抽出する。

評価方法については、その観点の特質に即した適切な方法があるのであり、「観察法」「作品法」「評定法」「自己評価法・相互評価法」「テスト法」等の内から、各観点到にふさわしい評価方法を決定する。

## ⑥ 観点別評価基準表の作成 ー 判定基準（評定尺度）の設定ー

観点別評価基準表とは、これまでに決定した「単元の観点別評価目標」「具体的評価目標」「評価場面」「評価方法」と評価規準をもとに作成した、A、B、Cで表記する3段階の「評価基準」を一覧にした表のことである。観点別学習状況評価においては、「十分満足できる」「おおむね満足できる」「努力を要する」の判断が教師の主観に偏る恐れがあるため、文章で記述した明確な「評価基準」を設けて客観性を保つ。

### (2) 授業の立案と実践のステージ

#### ① 時レベルの学習指導過程の作成

観点別学習状況評価が学習成果の測定と判定にとどまるのではなく、児童生徒のよさや可能性を伸ばす評価であるためには、それが授業実践と個別指導に密接に結びついていなければならない。授業立案と実践のステージは、この意味において重要な位置を占める。

時レベルの学習指導過程は、学習指導案では一般に「本時案」と呼ばれる。学習指導過程の立案で留意したいことは、児童生徒が何を学習材にしてどのような学習をし、教師がどのように支援していくかを具体化することである。ここでは、児童生徒の主体性を生かした学習活動を組織し、併せて、観点別学習状況評価の評価場面と評価方法を明らかにする。

#### ② 評価用具・用紙の準備

授業実践の前には教材・教具の準備、説明・指示・発問の準備、学習形態の決定、机間指導のポイント、板書計画の立案、時間配分の決定等を行うと共に、評価計画の立案、評価用具、評価用紙の準備をする。座席表、記録簿、観察結果を記入するチェックリスト、小テスト、アンケート用紙、ビデオ等の中から適当な評価方法を選択する。

#### ③ 授業の実践 ー 評価資料の収集とフィードバックー

授業は、児童生徒の学習活動を支援するプロセスであると同時に、学習状況を把握して即時にフィードバックしたり評価・評定の資料を収集したりするプロセスでもある。この意味で、授業者は常に、指導する時には評価の目を、評価する時には指導の目をもつ必要がある。

また、児童生徒は受け身的に学ぶときより、能動的に学ぶときの方が能力をより向上させる。教師は、一方的に話すことが、そのまま児童生徒を理解させることになっていると勘違いしてはならないのであり、理解や技能の向上のようす、関心・意欲・態度の表れを観察するためにも、児童生徒が主体的能動的に取り組むことのできる学習過程を仕組む必要がある。

### (3) 各観点の評価と評定のステージ

#### ① 評価資料の収集

観点別学習状況評価は学力を多面的にみる評価であり、それだけ評価資料の収集も多様になる。評価したい観点によって適した評価方法が異なるため、「観察法」「作品法」「評定法」「自己評価法・相互評価法」「テスト法」等を用いて、それぞれに適した方法を選択する。

## ② 単元の観点別学習状況評価 一評価資料の集約と判定一

「観察法」「作品法」「評定法」「自己評価法・相互評価法」「テスト法」等によって収集した評価資料を集約する。そして、設定した評価規準のそれぞれに、作成した評価規準に基づいて◎○△をつける。この評価結果は、記録に残すだけでなく、以後の学習支援に生かす。

### ③ 学期途中に行う観点別学習状況評価の結果の活用

学期途中に行う観点別学習状況評価は、その結果が以後の学習に生かされてはじめて意味をもつ。口頭での指導、ノートでの指導、プリントに書く助言、放課後の面談等、授業中、授業外のさまざまな場面をとらえて個別指導を行う。観点別学習状況評価の結果が、単なる評価の記録にとどまらず、学期途中の学習支援に生かされるよう心がける。

### ④ 学期末、学年末に行う観点別学習状況の総括的評価

学期末、学年末に行う観点別学習状況の総括的評価においては、当該期間内に指導した単元について、各観点ごとの評価結果を得点化し、集計する必要がある。そして、その他の補助資料と合わせて総合的に「A、B、C」などの判定がなされる。

この場合の得点化と集約の仕方については、例えば、設定した評価規準のそれぞれに◎○△をつけ、◎に2点、○に1点を与えて各観点ごとに合計するなどの方法を工夫する。仮に、期間内のある観点の評価規準が5項目あった場合、Aは10点満点のうちの8点以上、Bは7点～5点、Cは4点以下というように判定基準を決める。判定にあたっては、集計の結果とその他の補助資料を総合して「A、B、C」の最終判断を下す。この総括的な評価における判定の基準については、教師間での打ち合せを十分に行い、学級間の格差が大きく出ないように配慮する。

#### (4) 「観点別学習状況」の評価から「評定」への手続き

各教科の「評定」については、小学校では、第3学年以上において3段階で表すことになっている。表示は「3、2、1」とし、「十分満足できると判断されるもの」が3、「おおむね満足できると判断されるもの」が2、「努力を要すると判断されるもの」が1となっている。

中学校の必修教科については、評定は5段階で表すことになっている。表示は「5、4、3、2、1」とし、「十分満足できると判断されるもののうち、特に高い程度のもの」が5、「十分満足できると判断されるもの」が4、「おおむね満足できると判断されるもの」が3、「努力を要すると判断されるもの」が2、「一層努力を要すると判断されるもの」が1となっている。一方、選択教科の評定については、3段階で表すことになっている。表示は「A、B、C」とし、「十分満足できると判断されるもの」がA、「おおむね満足できると判断されるもの」がB、「努力を要すると判断されるもの」がCとなっている。

「観点別学習状況」の評価を「評定」へ移行する手続きについては、図1のように、各単元の「観点別学習状況」の評価結果を学期全体の「観点別学習状況」の評価に集約し、次に、それを「評定」に結びつける課題が生まれる。ここでは、とくに各教科で設定された各観点の比重をどのようにするかの問題が発生する。この場合、各観点の評定値（A、B、C）の重みを

同じにして「評定」の評定値を求める方法もあれば、各観点によって評定値の重みに違いを設けてバイアス値をかけ「評定」の評定値を求める場合も考えられる。これらの手法については、定まった規定があるわけではなく、各学校において望ましい指導と評価の在り方について研究を深めることが求められる。

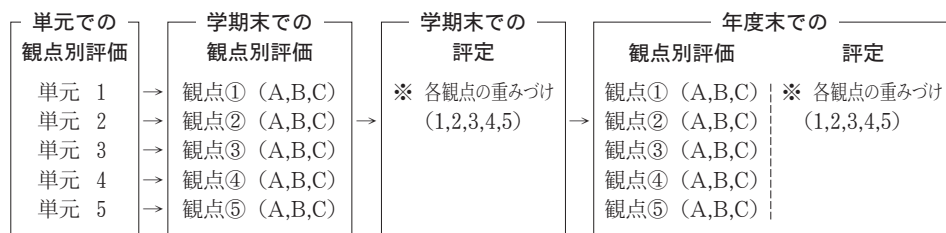


図1 「観点別学習状況」評価と「評定」の手順（中学校・必修教科）

いずれにしても、「観点別学習状況」の評価を「評定」を結びつける手続きについては、平成12年12月の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」において「観点別学習状況の評価を、どのように評定に総括するか具体的な方法等については、各学校において工夫することが望まれる」と述べられているように、各学校において、評価についての教員の専門的力を高める必要があり、児童生徒の学習の状況を客観的に評価するための評価規準の研究開発などの取組みが求められる。



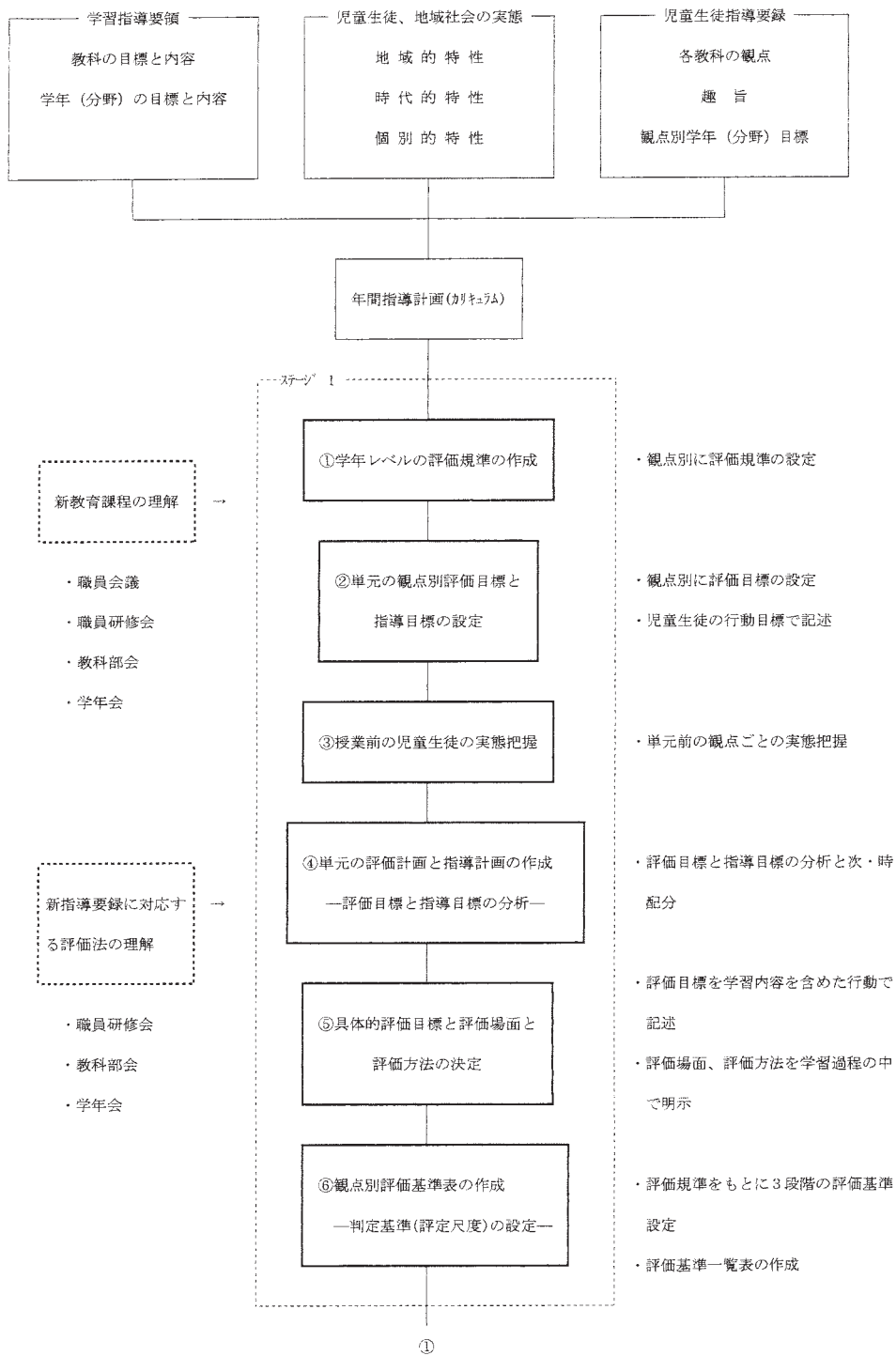


図2 観点別学習状況評価の一般的手順(その1)

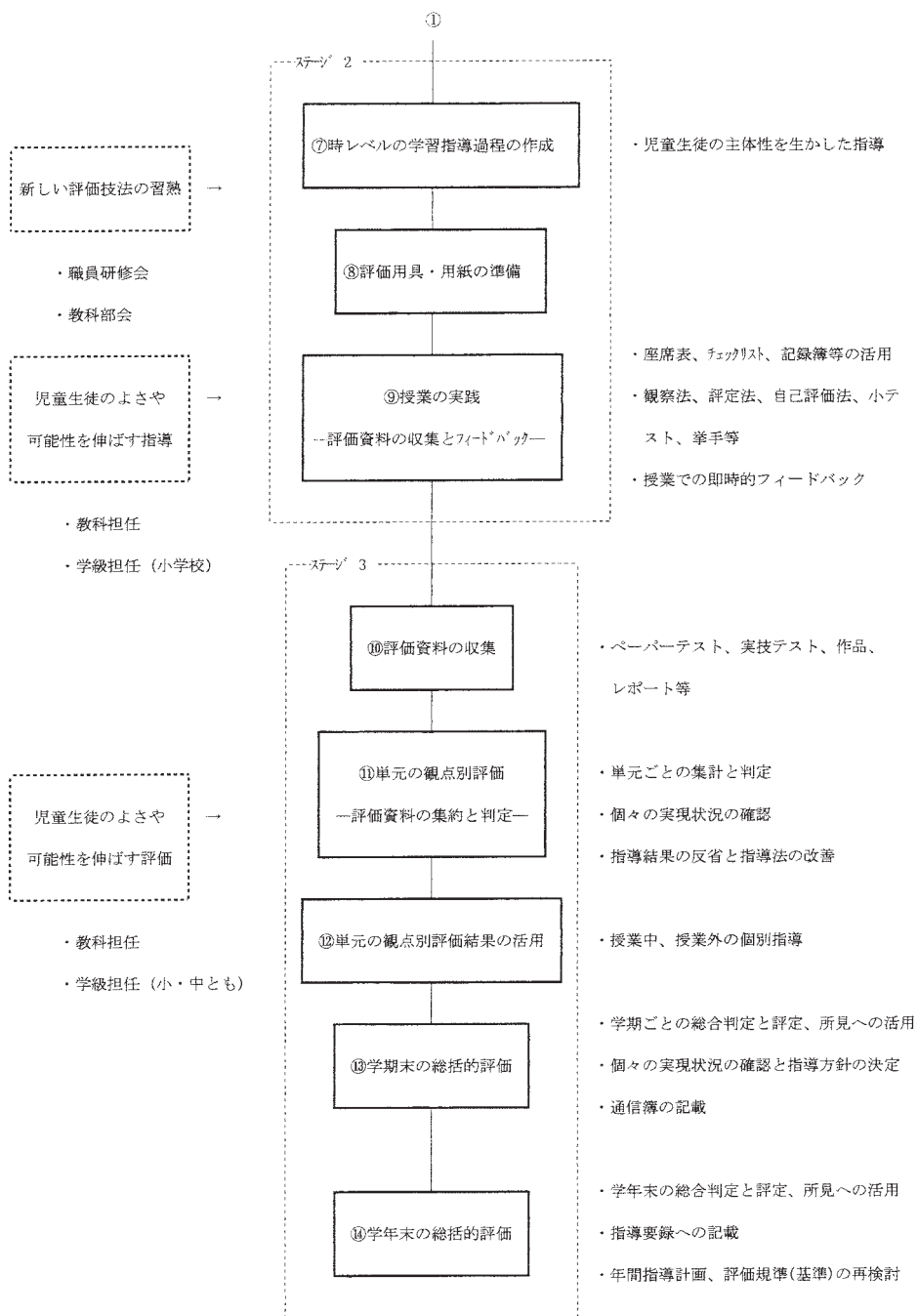


図2 観点別学習状況評価の一般的手順 (その2)

## 6. 「総合的な学習の時間」における評価と「学習活動」「観点」「評価」の記載

改訂された児童生徒指導要録の「総合的な学習の時間の記録」については、「この時間に行った学習活動及び指導の目標や内容に基づいて定めた評価の観点を記載した上で、それらの観点のうち、児童の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述する」と定められている。

この規定のうち、「学習活動」欄については、「総合的な学習の時間」に行った学習活動の内容を記述することになっている。例えば、国際理解では「地域に住む外国人留学生との交流」、情報では「インターネットで職場探検」、環境では「日本のゴミ問題」、福祉・健康では「老人ホームの訪問」などと記述する。

「観点」欄については、学習指導要領に示された総合的な学習の時間の二つのねらい「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」を踏まえ、各学校において具体的に定めた目標、内容に基づいて決定し記述する。教育課程審議会答申においては、この時間の二つのねらいを踏まえた「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」、教科との関連を明確にした「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」、各学校の定める目標・内容に基づいた「コミュニケーション能力」「情報活用能力」が例示されている。各学校においては、これらの観点を参考にしつつ、また一方では、これに固執することなく、各学校が「総合的な学習の時間」を実施するために定めた指導目標や指導内容にそって数項目の観点を明示する。大切なことは、新教育課程では「生きる力」を育むことが強調されているのであり、そのために新設された「総合的な学習の時間」の二つのねらいにそった観点が焦点化されて設定されているかどうかということである。この点、各学校での研究と工夫が求められる。

「評価」欄については、教育課程審議会答申にあるように、「児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて評価すること」を基本として文章で記述することになっている。この場合、指導者は、まず児童生徒への細やかな観察と評価資料に努める必要がある、複数の教師の協力のもとで多面的な観察と資料収集にあたることが求められる。具体的には、観察記録、対話・助言記録、ノート、レポート、作品、質問紙、自己評価記録、相互評価記録、発表記録などを評価資料として活用する。ただ、現実的には、児童生徒に比べて少人数の指導者が、内容的にも場所的にもさまざまに展開する児童生徒の学習活動をくまなく補足することは困難な現実がある。また、多様に行われた児童生徒の学習記録を一人の指導者が一括管理することの物理的な制約もある。そのため、ここで改めて「問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」と

いう「総合的な学習の時間」の趣旨に立ち返る必要があり、児童生徒本人も学習の過程で記録したメモ、レポート、作品などを保管する「ポートフォリオ」の考え方を導入することが考えられる。「ポートフォリオ」とは、元来、「紙ばさみ、折りカバン」あるいは「その中に入れた書類、絵、写真の意味」を意味するが、学習指導の領域では、児童生徒の学習の歩みを示すレポート、作品、作文、テストの答案などを意味するようになり、総合的学習の趣旨にふさわしい評価法として注目をあびるようになった。この「ポートフォリオ評価」で留意したいのは、いろいろな場面で残した記録を児童生徒が自分の学習の振り返りに用いたり、教師が保護者が励ましたり助言したりする資料として活用されることである。また、こうして得られた資料に基づく「評価」欄の具体的な記述については、各学校で今後研究を深める必要があるが、例えば、「インターネットで各地のゴミ問題を情報収集し、共通する問題を明らかにすることができた」「高齢の人にすすんで話しかけたり手伝いをしたりして、心を通わせる交流をすることができた」「店の販売体験によって、売る人と買う人の互いの心遣いを考えることができた」などのように、「ポートフォリオ評価」を含めた観察と評価の結果をもとにして、児童生徒のよい点を取り上げた分かりやすい記述にすることが大切である。そして、作品や発表のできばえを他の児童生徒と比べる相対的評価を行うのではなく、個々の児童生徒の「生きる力」につながる肯定的で支援的な評価を行っていく必要がある。

#### 引用文献

- 1) 中央教育審議会, 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第1次答申) (1996)
- 2) 中央教育審議会, 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第2次答申) (1997)
- 3) 教育課程審議会, 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申) (1998)
- 4) 教育課程審議会, 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申) (2000)
- 5) 文部省, 小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録, 高等学校生徒指導要録, 中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校の小学部児童指導要録, 中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について (通知) (2001)
- 6) 梶田叡一, 教育評価, 2 (1983)
- 7) 文部省, 小学校学習指導要領 (1989)
- 8) 文部省, 中学校学習指導要領 (1989)
- 9) 文部省, 小学校学習指導要領 (1998)
- 10) 文部省, 中学校学習指導要領 (1998)