

観点別学習状況の評価の特徴と課題

—— 体育科教育を中心に ——

広島大学
木原成一郎

<キーワード> 観点別学習状況、評価基準の信頼性、「関心・意欲・態度」評価の妥当性

はじめに

本稿では「観点別学習状況の評価の特徴と課題」について体育科教育を中心に以下の3点を論じる。第1に、学習指導要領改訂（2008）と指導要録改訂（2010）による「観点別学習状況」欄の「観点」の変更箇所を指摘する。第2に、「観点別学習状況」評価の実践上の課題とそれへの対応を提案し、今後の展望を考える材料とする。第3に、「観点別学習状況」評価の制度上の課題とそれへの対応を提案し、今後の展望を考える材料とする。

1. 指導要録改訂における「観点別学習状況」欄の「観点」の変更

中央教育審議会教育課程部会（2010, pp.13-18）及び文部科学省初等中等教育局長（2010, p.3）によれば、従来の「思考・判断」の観点が「思考・判断・表現」に変更された。また、「技能・表現」が「技能」に変更された。「関心・意欲・態度」と「知識・理解」は従来どおりで変更なしであった（図1を参照のこと）。

そして、「技能」と「知識・理解」の観点で「基礎的・基本的な知識・技能の習得」を評価し、「思考・判断・表現」の観点で「教科の知識・技能を活用して課題を解決する」能力を評価するとされた。この「思考・判断・表現」の評価の方法を各教科で開発し、形成的評価や総括的評価として具体化することが今回の改訂で新たに求められた。

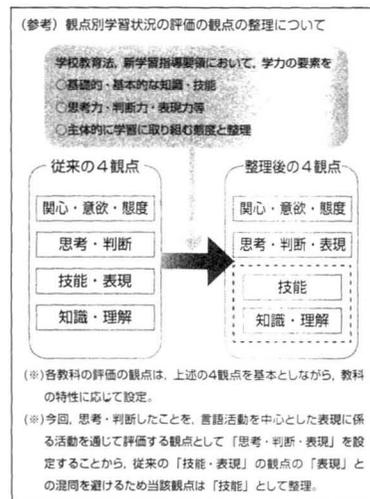


図1 「観点別学習状況」欄の「観点」の変更
(出典：『新しい教育』日本標準、20号, p.6.)

2. 学習指導要領（2008年改訂）のめざす「確かな学力」と各教科の「観点別学習状況」評価との関係

文部科学省(2008)の「2 改訂の基本方針」は以下のように述べる。

「② 知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。…確かな学力を育成するためには、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむことの双方が重要であり、これらのバランスを重視する必要がある。このため、

各教科において基礎的・基本的な知識・技能の習得を重視するとともに、観察・実験やレポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を充実すること、さらに総合的な学習の時間を中心として行われる、教科等の枠を超えた横断的・総合的な課題について各教科等で習得した知識・技能を相互に関連付けながら解決するといった探究活動の質的な充実を図ることなどにより思考力・判断力・表現力等を育成することとしている。また、これらの学習を通じて、その基盤となるのは言語に関する能力であり、国語科のみならず、各教科等においてその育成を重視している。さらに、学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うとともに、家庭との連携を図りながら、学習習慣を確立することを重視している。（下線は引用者）

つまり図2に示したように、各教科で「基礎的・基本的な知識・技能」を「習得」させそれを「活用」させるとともに、「総合的な学習の時間」の「探求活動」を充実させることを通じて「思考力・判断力・表現力等」を育てるといふ。また、「その基盤となるのは言語に関する能力」であり、全体として「学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養う」ことをめざすというのである。

広島大学

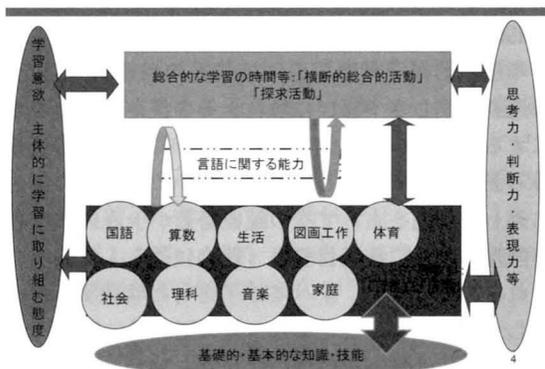


図2 「確かな学力」と各教科の「観点別学習状況」評価との関係

3. 「観点別学習状況」評価の実践上の課題：体育科を例として

(1) 「ゆとり教育」の結果

小学校学習指導要領に示された体育科の目標の一

つである「技能」の目標を高学年の「器械運動」について抜き出すと、以下のように「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い」という文言が1977年の小学校学習指導要領から30年間続いてきた。

- 1) 「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を養う。」(1977年告示小学校学習指導要領、6年学年目標、器械運動、下線は引用者)
- 2) 「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技ができるようにする。」(1989年告示小学校学習指導要領、5・6年学年目標、器械運動、下線は引用者)
- 3) 「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、技に取り組んだり、その技ができるようにしたりする。」(1998年告示小学校学習指導要領、5・6年学年目標、器械運動、下線は引用者)。

本来は、今できる「自己の能力に適した」技を学習し達成した後、より困難な課題に挑戦することが求められていた。しかしながら学校現場では、今できる「自己の能力に適した」技を達成すればいいと理解された。その結果、学級や学年ですべての子どもが学習すべき共通の運動技能の目標と評価基準を設定し、その運動技能を全員が達成することが回避され、運動技能の到達度の格差が大きくなる事態を招くことになった。

実際に学校現場では「個に応じた指導」として、各個人の技能差に応じて「自己の能力に適した」技を達成させるために、多様な技能の練習ができるような図3のような「場づくり」を具体化する授業が推奨された。

こうした特徴を持つ小学校学習指導要領の授業を実際に経験し、現在小学校教員をめざす学生の意識を探るために、筆者の勤務する広島大学教育学部の小学校教員免許取得の必修科目である「初等体育科教育法」を受講する98名に以下のような実践を行った。まず、「ゆとり教育」で推奨された「個に応じた指導」の具体例である「いろいろな前転」(小学校3年生)の授業ビデオをみせ、この授業に「賛成か反対かを決め、その理由を5名程度の小グループを作って話し合いなさい。」と課題を出した。次に、各小グループの代表的な意見を板書させた。

その結果98名の学生の内、賛成が90名で反対が8名となった。そして、各小グループの板書からキーワードを取り出すと表1のようになった。

めあて①の学習と場づくり

できるとび越し方で、いろいろなとび箱(高さ・向き)に挑戦して楽しむ。

〈開脚とびの技術ポイント〉

●第一踏み切り～第二踏み切り

●着手

●つきはなし着地

学習資料

〈横とびの技術ポイント〉

○できばえの基準

A. なんとかとべた

B. 着地は不安定だがとべた

C. ピタッと着地ができる

図3 「個に応じた指導」の授業例 出典：杉山重利他編著（1990、p.72.）

賛成の理由は、これまで体育授業を受けてきた学ぶ側からの意見であり、反対の理由は、この直前に指導した模擬授業の経験を通して教える側にたった意見と考えられた。体育の授業を計画し指導する教師にとって、このどちらの視点も重要である。しかしながら、「自分なりの目標」でできる運動を「意欲的にかつ達成感を持ってできる」ことにより「自分に自信が持てる」と考える学生が多数を占めたことは、これまで30年間にわたって実践されてきた学ぶ側の意欲や達成感を重視した「個に応じた指導」が成果を上げていることを示していると思われる。

表1 「個に応じた指導」への賛成と反対の理由

賛成の理由	反対の理由
「自分のペースで」「自分なりの目標」「達成感を得る」「個人のレベルに合わせる」「自分に自信が持てる」「意欲的にかつ達成感を持ってできる」「みんな同じようにできなくてもいい」	「子ども同士の教え合いがない」「活動内容に差が出る」「けがなどをしてしまう可能性」「クラス全体の個に応じることは難しい」

(2) 「運動の楽しさや喜びに触れ、その技ができる」学び

2008年版の体育の学習指導要領では、小学校5・6年生の器械運動領域の「技能」の目標が「(1)次の運動の楽しさや喜びに触れ、その技ができるようにする。」という表記に変わり、1977年の指導要領から98年版まで一貫して示されていた「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い」という文言が削除された。技能目標は「能力に適し」で個別化されるのではなく、すべての子どもに共通する目標として設定されることになったのである。

他方で、器械運動領域の「思考・判断」の目標は「自己の能力に適した課題の解決の仕方や技の組み合わせ方を工夫できるようにする。」と示された。学級の子どもに共通の「技能」を教えようとしても、運動の得意な子と苦手な子との技能差は大きいので、自分の技能レベルに適した「課題の解決の仕方」を子どもが「思考・判断」しながら学ぶ授業が今求められている。

「運動の楽しさや喜びに触れ」するためにはこれま

でできなかった運動ができるように「自己の能力に適した課題の解決の仕方や技の組み合わせ方を工夫」(思考・判断)することが必要である。たとえばマット運動であれば、足を伸ばして側転できないという課題を練習する時に、先生や友だちのアドバイスをもらって、既にできている腰の上がった側転をしながら最初の着手を回る方向にまっすぐつく練習をする。ここでは、これまでに習得した「運動技能」と運動のポイントの「知識」を活用して「課題の解決の仕方」を「思考・判断」しているのである。

このような学習を指導することが、2011年から全面実施される学習指導要領では実践上の課題として教師に求められている。そこで、「観点別学習状況」評価の実践上の課題としては、この「思考・判断」の評価基準を各学校で開発すること、そしてその評価で得られた情報を指導の改善に生かすとともに、各教科の「評定」欄に総合して成績として保護者に通知することが求められているといえよう。

4. 「観点別学習状況」評価の実践上の対応

西岡加名恵(2010)は、「知識・理解・技能」を「習得」の観点とし、「ペーパーテストや実技テストで評価」する一方、「思考・判断・表現」を「活用」の観点とし「パフォーマンス評価」を行うという提案を行っている。

これを踏まえれば、各教科で「活用」を評価する「パフォーマンス評価」の方法を教師と研究者が共同で開発すること、そして、「パフォーマンス評価」の評価基準の共通性を構築する必要がある。なぜならば、同じ学校の同一学年の学級間や同じ中学校区にある複数の小学校の同一学年で同じ「パフォーマンス評価」を用いた時、その評価基準に共通性がないと保護者はその評価結果に対して不公平であると不満を持つからである。

「パフォーマンス評価」の方法や評価基準の開発にあたっては、各学校の教務部が中心となって協議することはもちろんであるが、小中学校を管轄する市町村教育委員会、高等学校を管轄する都道府県教育委員会にはこれらの開発と実施のために必要な教師への研修を設定する等の支援が求められる¹。

5. 「観点別学習状況」評価の制度上の課題と対応

(1) 評価基準の信頼性の確保

1) 解決すべき課題

文部科学省初等中等教育局長(2010,別紙1,p.3.)によれば、「評定は各教科の学習の状況を総括的に評価するもの」であるから、児童生徒の学習の到達度を対外的に証明する資料となる。

ただし、「観点別学習状況」の「評価基準」や「評価基準」の水準が学級間や学校間で統一されている保証がないため、「評定」の信頼性が担保されないという課題が残されている。

2) 今後の展望を考えるための対応の提案

中央教育審議会教育課程部会(2010,p.32.)は、「学校の設置者である教育委員会等の役割」として次のように述べている。

「また、地域の教育研究会などと連携を図り、評価についての実践的な研究を深めたり、地域で単元計画や評価規準を共有したりするなど学習評価の妥当性、信頼性等を向上させる取組なども見られるところであり、地域や学校の実情を踏まえながら、このような取組を今後とも継続して進めていくことが求められる。」

早急に学校の設置者である市町村教育委員会の責任で、各教科の専門家(エキスパート教員や指導主事等)が各学校で共通に使用できる「評価規準」及び「評価基準」を開発すべきである。さらに、「評価規準」や「評価基準」の開発にとどまらず、各教科の専門家が各教員の評価場面(実技やパフォーマンス評価を含め)を観察し、開発された「評価規準」及び「評価基準」を適切に運用しているか判断することを通して実際の水準を揃える制度を設立すべきである。

つまるところ、日常の授業で行われる教師の学習評価の結果を総括的な成績の「評定」として使用することに関して、その信頼性や妥当性を担保していることを対外的に示す制度を構築することが求められるよう。

イギリスのGCSEのように外部試験団体が学力を証明する制度がひとつの例として考えられる。GCSEは、イギリスの義務教育終了段階での資格試験であり、学校外の試験機関が作成したシラバスに基づき指導と試験が実施され、資格が認定される。

例えば、体育のGCSEを例にあげると、北部試験評価機関(NEAB)の到達目標と学習評価の方法は表2のようにになっている。運動の実技と分析的

探求の学習評価の方法はコースワーク (coursework) である。キャロル (Carroll, 1994, p.11.) によると、コースワークは、期末試験 (terminal examination) と対照的な方法である。コースワークは、授業中かコースの終りにコースで指導された内容に関連した課題を生徒が教師に示してみせ、これを教師が学習評価する方法である。これに対して、期末試験は、あらかじめ同一に作られた質問や課題形式のペーパー試験で学年末に課される。

実技の学習の成果は運動場で発揮され、分析的探求は実技と切り離して実行することは困難である。そこで、教師が生徒の運動を観察して実技を評定する。また、実技の変化を測定してその結果をまとめたレポートを教師が読んで、分析的探究を評定することになる。つまり、ペーパー試験よりもコースワークの方が測りたいものを測れるという意味でより妥当性は高いといえよう。

ただし、コースワークは、結果の信頼性と客観性に疑問が出されているので、次のような手続きをとる。つまり、コースの実施前に学習評価規準の水準を揃えるための講習会に体育教師が参加し講習を受ける (スタンダーダイゼーション, standardisation)。さらに、NEAB のモデレーターが学校を訪問し、抽出児の実技を観察し学習評価の結果の正当さを確かめるモデレーションを行うのである (NEAB, 1998, pp.75-78.)。

表2 NEABの到達目標と学習評価の方法及び配点

到達目標	学習評価の方法	配点
運動しながら計画, 遂行, エヴァリュエーティングを相互に関連付ける能力を含んだ運動の能力の程度	運動の実技 (コースワーク)	50%
自分自身や他人のパフォーマンスを分析して改善する能力	分析的探求 (コースワーク)	20%
知識と理解 (1. パフォーマンスに影響を与える要因, 2. 身体運動の健康と安全に関する側面, 3. 身体運動へ参加する理由と参加の機会)	期末試験 (ペーパーテスト)	30%

出典：NEAB(1998, pp.2-3.)

(2) 「関心・意欲・態度」の妥当性の問題

1) 解決すべき課題

文部科学省初等中等教育局長 (2010, 別紙1, p.3) によれば、「『観点別学習状況』において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する」とされたため、「観点別学習状況」の「A, B, C」の結果が「評定」に配分され、成績の資料として使用されることになる。

表3：A市の公立中学校1年生3学期の成績個票 (2006年度、保健体育)

A市立 中学校 第3学期評価資料		1年 組 番 氏名				
保健体育	観点					合計
	関心・意欲・態度	思考・判断	運動の技能	知識・理解		
学年末				58/100		58/100
3km			38/50			38/50
2.5km			21/25			21/25
サッカー			15/25			15/25
ノート提出		10/10				10/10
持久走特別		4/10				4/10
2km		4/5				4/5
授業態度	7/10					7/10
合計	7/10	18/25	74/100	58/100		5段階評定
5段階評定算出用 (/100)	17.50/25	18.00/25	18.50/25	14.50/25		68.50/100
観点別達成度 (%)	70.00	72.00	74.00	58.00		
観点別評価評定	B	B	B	B		3

表4：A市の公立中学校1年生3学期の成績個票（2006年度、数学）

評価事項	観点				合計
	関心・意欲・態度	見方・考え方	表現・処理	知識・理解	
学年末テスト		38/56	8/10	14/34	60/100
冬休み明けテスト			53/64	9/18	62/82
レッスン	1/5				1/5
数学教室	15/17				15/17
宿題	5/10				5/10
ノート	4/5				4/5
小テスト	25/48				25/48
授業での取り組み	2/10				2/10
冬休みの宿題	16/16				16/16
合計	68/111	38/56	61/74	23/52	5段階評定
5段階評定算出用 (/100)	15.32/25	16.96/25	20.61/25	11.06/25	63.95/100
観点別達成度 (%)	61.26	67.86	82.43	44.23	3
観点別評価評定	B	B	A	C	

表3と表4は、2006年度にA市の公立中学校に通った1年生の3学期末の通知表に添えられた成績個票である。A市では各観点の「評定」への配分を均一にすることが申し合わされているため、表3の保健体育では「関心・意欲・態度」「思考・判断」「運動の技能」「知識・理解」の各観点の結果が「評定」に25%ずつ配分される。表4の数学では同様に「関心・意欲・態度」「見方・考え方」「表現・処理」「知識・理解」の各観点の結果が「評定」に25%ずつ配分される。「関心・意欲・態度」の観点別学習状況の結果が学期の成績の25%を占めるために、保護者に成績を説明しなければいけない教師は、その証拠を示すという大きな負担を強いられることになる。

表4の数学では「レッスン」「数学教室」「宿題」「ノート」「小テスト」「冬休みの宿題」という提出物やテストやノートとして証拠が残る「評価事項」が「関心・意欲・態度」の91%を占め、「授業での取り組み」は9%にとどまる。これに対して、保健体育では、「授業態度」のみを「関心・意欲・態度」の「評価事項」としている。

数学の提出物のチェックが、主に学習規律の評価を意味するのに対して、保健体育の「授業態度」は、子どもの授業での学習での「意欲・関心・態度」を見とろうとしたものである。保健体育でも授業で指導した運動の知識や学び方を評価するために「ノート提出」をさせているが、それは「思考・判断」の観点の「評価事項」として活用されている。

たしかに、ルールを守ることや協力して活動することを指導する保健体育では授業中の生徒の行動からルールを守る行動や協力する行動を読み取ることは可能である。しかし、「なぜ私の『関心・意欲・態度』がB判定なのですか」と質問する保護者や生徒を保健体育教師は証拠を示して納得させられるのであろうか。同じ問いに対して、数学の教師は提出物の結果を示し説得力を持って説明できるであろう。「観点別学習状況」欄は、「指導の計画や改善のため」に活用することを期待されていた。しかしながら、「関心・意欲・態度」が「評定」の「基本的な要素となる」とされたことにより、多くの学校が「関心・意欲・態度」の評価対象を保護者に証拠を示すことのできる「評価項目」に限定せざるをえなくなってしまうのである。

もちろん、本来の「関心・意欲・態度」は、提出物の有無で評価することはできない。教科教育における「関心・意欲・態度」は、その教科で指導された内容に関して「関心」や「意欲」を深め、その教科への価値観を育むという「教科内容の追求態度」に加え、グループや学級の友人を共に学ぶ仲間と考え、協力して学習しようとする「学習集団への参加態度」から構成される²。この「教科内容の追求態度」や「学習集団への参加態度」の変容や深まりは、授業での子どもたちの発言や行動から教師が観察により見とって評価することになる。

ところが、中学校の指導要録の「観点別学習状況」の結果を総括した「評定」の結果は、「調査書」に

転記され高等学校の入試資料として活用される。そのため、「評定」の「評価基準」の信頼性（共通性）が厳しく求められ、教師は証拠を示すことのできる資料を活用せざるを得ないことになる。

一方で、「評定」の基礎となる「観点別学習状況」には、本当に評価すべきものを評価しているのかという意味で、評価の妥当性が求められる。提出物のチェックによる評価は、本来評価すべき「関心・意欲・態度」を評価しているとはいえないであろう。

2) 今後の展望を考えるための対応の提案

教師は、授業中に教えている運動に「関心」を示さない子どもに気づけば、自分が教えている運動の技能レベルが子どもの技能レベルに合っていないのではないかと判断し、より簡単な技能レベルの場を作るなどの指導の改善を行うことができる。また、バスケットボールの試合で「チームの男子がボールをまわしてくれない」という子どもの訴えから男子の態度の問題を把握することができる。そして、そのチームの男子に男女が協力してボールをまわした方がシュート数が多くなり試合に勝つことができることを指導し、男女が協力するという「学習集団への参加態度」を育成することができる。このように、「関心・意欲・態度」の評価で得られた情報は指導の改善に活かすことができる。これは、「指導と評価の一体化」として、「目標に準拠した評価」の重要な機能として強調されていることである。

そもそも「教科内容の追求態度」や「学習集団への参加態度」は、その目標が示す価値の方向を示すことはできるが達成した到達点を示すことはできない「方向目標」としての性格を持っている³。またそれらの目標は、教師が観察しながらチェックリスト法を活用して子どもの行動を評価したり自由記述の感想文を解釈するという主観的な方法でしか評価できないのである。もちろん、その評価が恣意的なものにならないように、教師は自分の観察や解釈による評価が正当であるかどうかを常に吟味する必要がある。また、学級担任の教師であれば、子どもの授業での学習の様子をボランティアの学生や管理職に観察してもらったりして多様な目で子どもの行動を評価する努力が必要である。

「関心・意欲・態度」として本来評価すべき対象を評価し、その評価の結果を「指導の計画と改善」に活かすことを本当に実現しようとするならば、

「関心・意欲・態度」を「評定」の「基本的要素」となる「観点別学習状況」欄から除外するべきであると思われる。ただしその場合には、各教科で子どもの「学習意欲」を形成的評価し指導改善の情報として活用する制度的仕組みをどう確保するのが問題となるであろう。

これに対して、「観点別学習状況」欄に「意欲・関心・態度」をこれまでと同様に置くのであれば、「指導要録」の「評定」を廃止し、「観点別学習状況」を成績評価の資料に活用せず、形成的評価（指導改善のためのフィードバック情報）のみの使用に限定することも考えられる。この場合には、「5.『観点別学習状況』評価の制度上の課題と対応」で示したイギリスの GCSE のように、日常の授業で行われる教師の学習評価の結果を、その信頼性や妥当性を担保していることを対外的に示して成績を証明する制度を構築することが求められよう。

おわりに

教師と子どもと保護者が一緒になって、授業を子どもが意欲を持って学力形成を行っていく過程とするために、「目標に準拠した評価」は重要な役割を果たす可能性を持っている。しかしながら、この役割を実際に実現していくためには、現在の制度に関して改善すべき課題はまだ多く残されている。教師の多忙化が言われて久しい。日常的な評価が教師の書類作成の事務作業に終わらず、その本来の役割を発揮するために、「観点別学習状況」評価を含めた現在の「目標に準拠した評価」制度の改善が望まれる。

注

1 中央教育審議会教育課程部会（2010,p.32.）は、「学校の設置者である教育委員会等の役割」として次のように述べている。

「市町村教育委員会等は、国や都道府県教育委員会等の示す資料を踏まえながら、各学校が具体的に定める指導と評価の計画、評価規準や評価方法に関して指導・助言を行うことが求められる。さらに、都道府県等と連携しながら、教師の実践的な研修等を行っていくことも重要であり、例えば、一つの学習活動や児童生徒の作品等を複数の目で評価することによって評価規準や評価方法を見直す研修等も考え

られる。」

- 2 この点は次の拙稿を参照のこと。木原成一郎「教えと学びを振り返る体育の授業研究、第2回」『体育科教育』2010年5月号。
- 3 この点は次の拙稿を参照のこと。木原成一郎「教えと学びを振り返る体育の授業研究、第1回」『体育科教育』2010年4月号。

参考文献

- Carroll B., (1994), *Assessment in Physical Education*. Palmer.
- 中央教育審議会教育課程部会(2010)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」2010年3月。
「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループにおける審議の中間まとめの概要」『新しい教育』2010年, 日本標準, 20号, p.6.
- 文部科学省初等中等教育局長(2010)「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)2010年5月11日付」
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 総則編 平成20年6月』東洋館出版社。
- NEAB (1998), *General Certificate of Secondary Education (GCSE) Syllabus for 1998 Physical Education 1271*. NEAB.
- 西岡加名恵(2010)「新教育課程における新しい学習評価」『新しい教育』20号, pp.2-5, 日本標準。
- 杉山重利他編著(1990)「体育科教育 別冊 新しい体育の展開と評価」38巻10号。