

体育における新学力観に基づく評価と評定

野田 智洋*・水田兼二**・神家一成***・野村直三****

(*高知医科大学医学部体育学教室・**高知県スポーツ教育センター

高知大学教育学部・*高知県立高知江の口養護学校)

A Study about Evaluation and Grading Based on the New Concepts of Attainment in Physical Education

Tomohiro NODA*, Kenji MIZUTA**,

Kazushige KAMIYA*** and Naozo NOMURA****

* *Department of Physical Education, Kochi Medical School, Nankoku-city, Kochi 783, Japan ;*

** *Kochi Prefectural Center of Sport Education, Haruno-cho, Kochi 781-03, Japan ;*

*** *Faculty of Education, Kochi University, Kochi-city, Kochi 780, Japan ;*

**** *Kochi Prefectural Kochi Enokuchi School for Handicapped Students, Kochi-city, Kochi 780, Japan*

Abstract. The purposes of this study is to find what some confusion of evaluation among teachers, which are brought about a revision of the government course guidelines (1991), are caused by.

As a result of these examinations, we can point out three causes by which teachers are confused on evaluation based on new concepts of attainment :

1. Invisible attainment, which means “interests, motivations, attitudes” “ability to think, judgement” and so on, is not included in learning contents. But it is possible for teachers to accept “invisible attainment” when they evaluate students. On this account, it is hard that teachers adjust their ideas of evaluation to learning goals, learning contents and evaluation. There is a divergence.
2. It is hard for teachers to eliminate their subjectivity, because the government course guidelines tell them to regard the evaluation of students’ emotional states as important. But at the same time teachers are required to ensure objectivity when evaluating students. How can we balance these confusing demands?
3. It is necessary for teachers to evaluate emotional sides, but they should not rate students on the basis of it.

はじめに

平成元年3月に告示された現行の学習指導要領は、中学校では平成5年4月1日をもって完全実施となっている。また、平成3年3月20日付けで指導要録も改訂され、「新しい学力観」が提唱されるとともに、評定に代わって観点別評価が「学習の記録」の前面へと押し出された。文部省は、この指導要録改訂にあたって各都道府県の教育委員会に通知を出し、改訂の趣旨を述べている。それによると、今回の改訂は「新学習指導要領が目指す学力観に立った教育の実践に役立つようにすること」^(3 p.196)が主なねらいだと言明している。従ってここで、いわゆる「新学力観」に一つの定義付けがなされたことになる。すなわち、新しい指導要領が目指す学力観というのは、この指導要録に示された観点から評価できる学力観のことだと規定したわけである。これからの生涯学習社会で重要となる学力は、これまで重視されてきた知識や技能の量ではなくて、関心・意欲・態度といった学習そのものを動機付ける力の方だというのである。「学力」を、累積された知識や技能の多寡を問題にする考え方から、一人ひとりの「個性」に彩られた「資質」や「能力」へとスライドさせ、「自己実現」に収斂する論理の上で教育のパラダイムを転換しようとしているのだ⁽¹⁸⁾とあってよい。これはまさにドラスティックな変化であり、今回の教育改革が、明治の学制施行、戦後新教育の展開と並ぶ、第三の教育改革⁽¹⁷⁾と呼ばれる所以である。

ところで、この新しい学力観の唱道は、同時に「新しい評価観」をも要求することになった。実際、観点別学習状況の記入において生徒の情意的側面が重視されたことで、教師は、評価の客観性を確保することが困難となったのである。評価のしかたへの不安を和らげるため、新しい評価観に関する解説書が続々と出版されている状況がこれを物語っている。教科体育の代表的な専門雑誌である『学校体育』と『体育科教育』も、競い合うように特集を組んで、新学力観に基づく評価のあり方について^(4, 5, 6, 7, 19, 20, 21)多方面から論じてきた。ここまで同じ様な内容で矢継ぎ早に特集を組む理由は、読者である教員からの要望が強いためだろう。それだけ、新しい評価観が分かり難いのだと言い換えることもできる。つまり教育現場の意識改革が、文部省主導の教育改革になかなかついていけないのである。むしろ、それほど教師の不安や不満、躊躇や困惑は根深いものに違いない。

本論では、今次指導要録改訂によって生まれた評価への戸惑いが、何に起因するものなのかを明らかにすることが目的となる。そのためにまず、高知県の中学校体育教員を対象として行われたアンケート調査を分析して問題点を整理したい。続いて、新しい学力観・評価観に関する文献を渉猟し、現行指導要録の内容について詳しく検討する。そして最後に、調査結果から抽出された現状と、文献研究によって指摘される課題との関わりについて考察し、新学力観に基づく評価と評定が抱える問題点を明らかにしたい。

I. 調査

1. 高知県中学校の体育授業における学習評価の現状

(1) 調査の概要

- ①調査目的：高知県中学校における体育授業に関する基礎的資料を得ること
 ②調査対象：県内中学校体育教師274名
 ③調査期間：平成5年12月5日～16日
 ④回収率：54.4% (149名)
 ⑤回答者の属性：

性別	単位：人 (%)	年齢	単位：人 (%)	経験年数	単位：人 (%)
男性	92(61.7%)	20歳代	26(17.4%)	5年以下	28(18.8%)
女性	57(38.3%)	30歳代	84(56.4%)	6～10年	45(30.2%)
		40歳代以上	39(26.2%)	11～15年	34(22.8%)
				16年以上	38(25.5%)
				不明	4(2.7%)

(2) 調査結果

①体育の学習目標について

体育授業において、生徒に身に付けて欲しいと思っている事柄を、重視している順に3つ選択してもらった。

学習指導要領に示されている保健体育科の目標は、「運動の合理的な実践と健康・安全についての理解を通して、運動に親しむ習慣を育てるとともに健康の増進と体力の向上を図り、明るく豊かな生活を営む態度を育てる」こととされている。^(12-p.76)これは方向目標として示されているため、^(23-p.31)評価の指標としての具体的到達目標は別に定める必要があるだろう。ここで、目標という表現を用いているのはこの意味である。調査では、具体的到達目標として考えられるものをいくつかの選択肢として用意し、強く当てはまると思う順に回答するようお願いした。

体育の学習目標として、「関心・意欲・態度」に関する内容を目標の第一位にあげた教員は

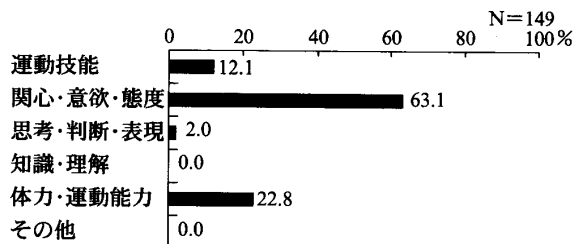


図1. 第一体育目標

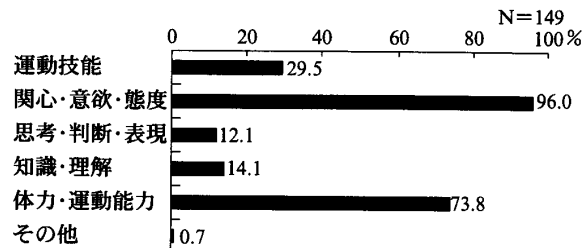


図2. 体育目標 (重複回答3つ)

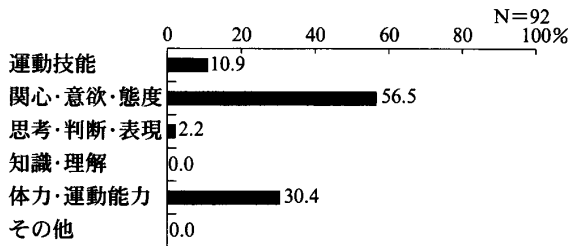


図3. 男性教員における第一体育目標

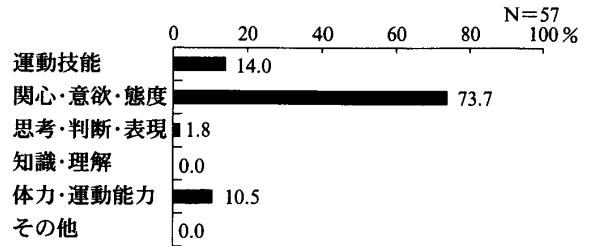


図4. 女性教員における第一体育目標

63.1%と最も多く、重複回答に至っては96.0%の教員が重視していると答えている。次いで、「体力・運動能力」に関する内容が22.8%、「運動技能」が12.1%と続く。反面、「思考力・判断力・表現力」、「知識・理解」を重視していると答えた教員は極めて少なく、重複回答でも15%に満たない。また男女別に比較してみると、女性教員は「関心・意欲・態度」を目標にあげるものが圧倒的に多いのに対して、男性教員では、「体力・運動能力」の向上を目標とするものも、比較的多くなっている。

②評価の観点について

生徒の学習状況を評価する場合、観点として重要だと思っている事柄について、重視している順に3つ選択してもらった。

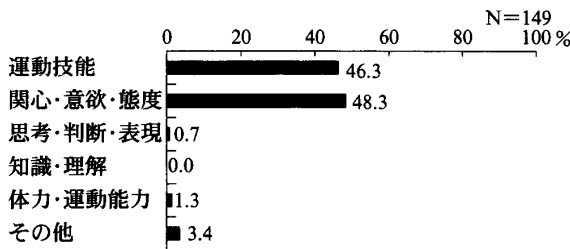


図5. 第一評価観点

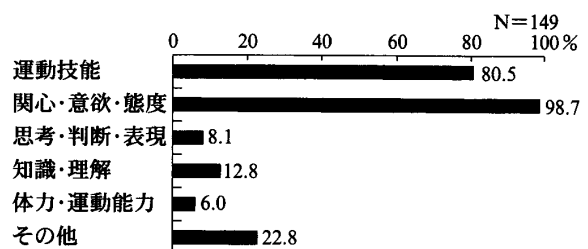


図6. 評価項目 (重複回答3つ)

評価の観点として重視している項目は、「関心・意欲・態度」と答えた教員が約半数に達し、「運動技能」をあげたものがこれに次いで多い。この2つ以外を選んだ教員は極めて少数である。さらに、重複回答で「関心・意欲・態度」を選ばなかった教員は、2%以下であり、指導要録改訂の趣旨は、十分に受け入れられているものと推察できる。

③学習目標と評価観点の関係について

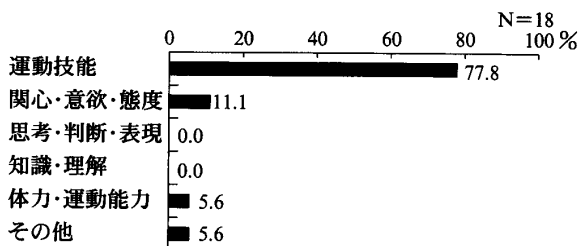


図7. 「運動技能」を第一目標にしたものの評価項目

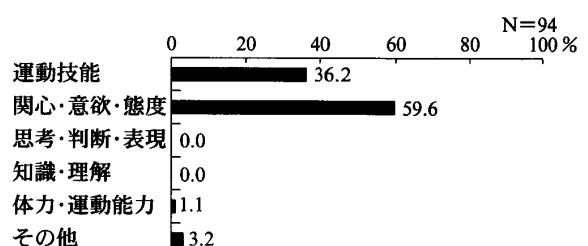


図8. 「関心・意欲・態度」を第一目標にしたものの評価項目

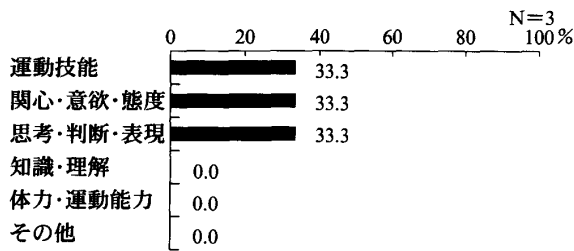


図9. 「思考力・判断力・表現力」を第一目標にしたものの評価項目

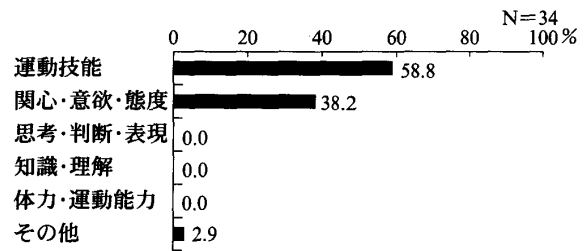


図10. 「体力・運動能力」を第一目標にしたものの評価項目

当然のことながら、目標をどこに置くかによって、評価項目の重点が異なっている。特に、「関心・意欲・態度」と「運動技能」を目標にあげた教員は、概ねそれぞれを評価の観点として重視している。しかし、「関心・意欲・態度」を目標にした教員の36.2%が、「運動技能」を評価の重点にし、「体力・運動能力」を目標にした教員の38.2%が、「関心・意欲・態度」を評価観点として最重視しており、目標と評価の観点が必ずしも一致していない。

④学習評価に用いる資料について

体育の学習評価の際に、どのような資料を用いているか、評価する観点ごとに答えてもらった。

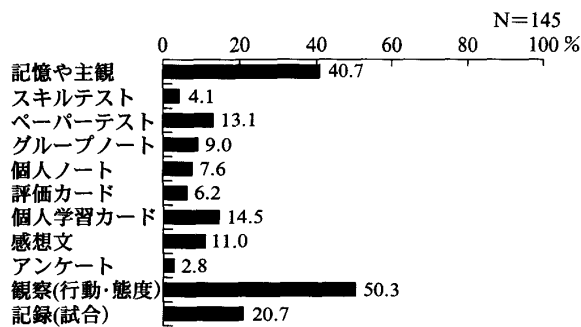


図11. 「関心・意欲・態度」の評価資料

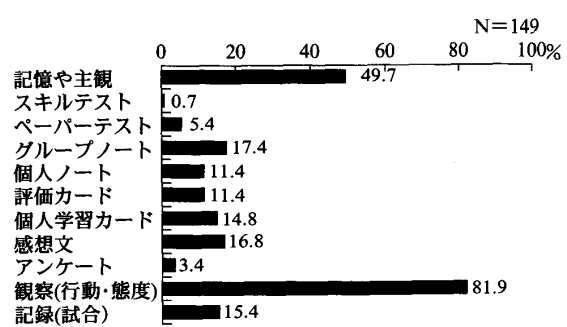


図12. 「思考・判断」の評価資料

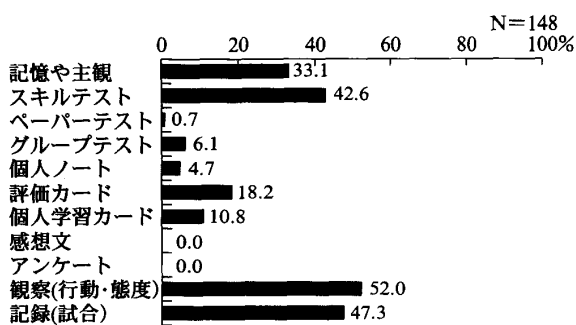


図13. 「運動技能」の評価資料

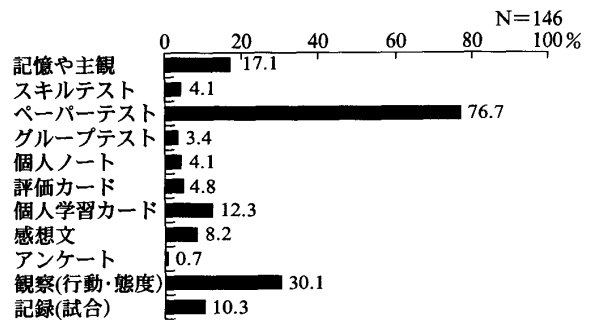


図14. 「知識・理解」の評価資料

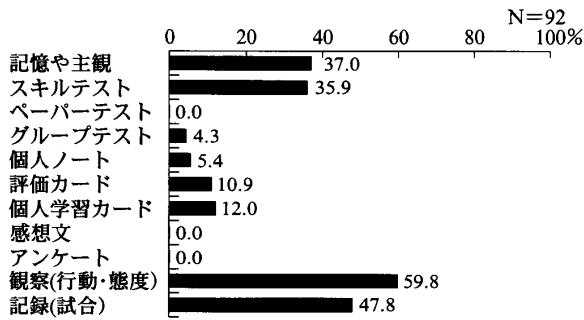


図15. 男性教員における「運動技能」の評価資料

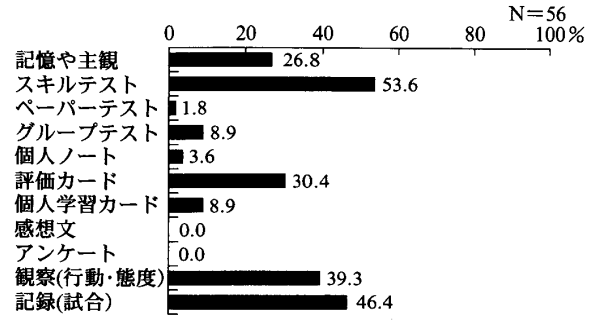


図16. 女性教員における「運動技能」の評価資料

評価の観点に応じて、それぞれ利用する資料の性格が異なっている。予想通り、「知識・理解」の評価では「ペーパーテスト」が最も多く利用されているし、「運動技能」の評価では「スキルテスト」が比較的多い。評価資料を「記憶や主観」「観察」などの主観的なものと、「スキルテスト」や「ペーパーテスト」などの客観的なものとに大別すると、「知識・理解」では客観的資料を、それ以外では主観的資料を多く用いている。また、「運動技能」の評価において、男性教員が「記憶や主観」「観察」に頼る場合が多いのに比べて、女性教員は客観的資料を利用する傾向が強い。

⑤評価上の悩み

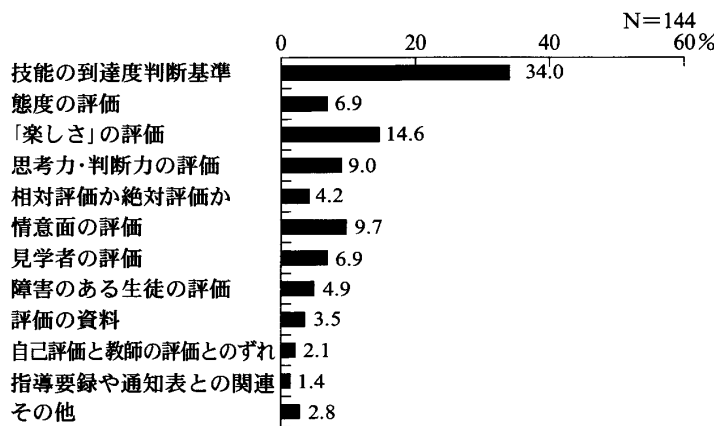


図17. 評価上の悩み

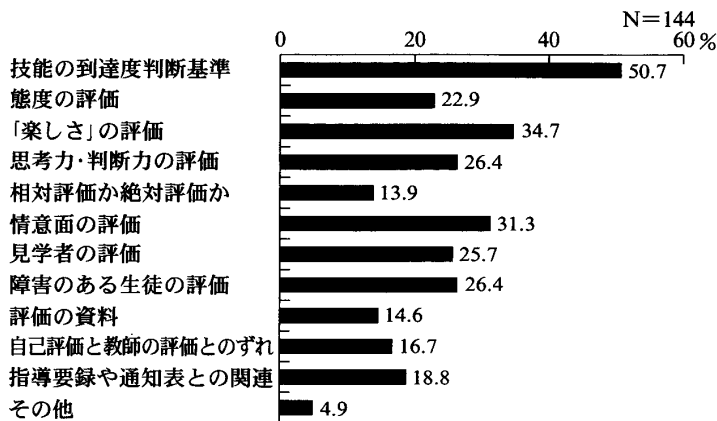


図18. 評価上の悩み (重複回答3つ)

体育の学習評価に際して、困っていることや悩んでいることについて、強くあてはまる順に3つ選んでもらった。

「技能の到達度判断基準」といった技能の習得状況に関する悩みが、34.0%と最も多かった。次いで、評価の観点として最も重視しているとの回答が多かった「関心・意欲・態度」に関連する、「楽しさの評価」「情意面の評価」「態度の評価」についての悩みも、合計すると31.2%に達する。

2. 調査のまとめ

以上、具体的な事例として、平成5年12月に行われたアンケート調査に基づく、高知県の中学校体育授業における学習評価の現状について整理した。調査自体が学習評価に的を絞ったものではなく、踏み込んだ質問項目を用意することができなかつたため、これ以上詳細な言表は推察の域を脱し得ない。従って、この調査から高知県中学校における学習評価の問題点として指摘できることは、以下の二点に限られるであろう。すなわち、具体的到達目標と評価観点の整合性が低いことと、評価の際に客観的な資料を重視していないことである。まず第一の問題点として指摘されたのは、目標と評価観点との一貫性が確保されていないことである。一般に「教授－学習過程」を考える場合、まず生徒にどんなことを身に付けさせたいかが明確にされ、その具体的目標に対応して何を学習させるかが決定されなければならない。そして、それが身に付いたかどうか問われるのが評価であるから、学習目標・学習内容・評価観点は、共通のカテゴリーで構成されているべきであろう。

第二点目に指摘されたことは、評価の際に客観的な資料を重視していないことである。前田幹夫らが昭和56年に、四国四県の教員を対象に実施したアンケート調査によると、高知県の体育教員の場合「評価に用いる資料は、教師の記憶や主観、及び観察記録が主であり、学習者の自己評価や相互評価の活用には消極的である^(16-p.34)」との指摘がある。10年以上前に同様の傾向がみられたことを勘案すると、一見地域性のようなものも感じられないわけではない。しかしこの調査の場合、対照群となっている他の三県の教員が高知県で開催中の研究大会の出席者であるため、特に授業研究に熱心なサンプルばかりが集まった可能性も残される。ただ他県との比較は措くとしても、高知県の中学校体育教員は、評価の際に主観に頼る傾向があることを否定することは出来ないだろう。

II. 文献研究

1. 「新しい学力観」の構造

今回改訂された指導要録の最大の特徴は、何と云っても「新しい学力観」の提唱であろう。文部省は、平成2年1月に「指導要録の改善に関する調査研究協力者会議」を発足させた後、1年3ヶ月にわたって審議を行い、平成3年3月13日に小中学校の指導要録の改善方針をとりまとめた^(13-p.64)。この改訂作業の段階で「新しい学力観」が生まれたという⁽¹⁶⁾。その基本的な考え方について、西順一は「協力者会議」の主査を務めた奥田眞丈の講演を基にして、以下のように説明している。すなわち、「学力」は、次の三つからなる。

- ①学ぼうとする力（関心・意欲・態度）
- ②学ぶ力（思考・判断、運動の仕方）
- ③学んで得た力（運動技能、知識・理解）

従来の学力観は、どちらかというと『学んで得た力』を重視してきたきらいがある。これから

の生涯学習社会にあっては、『学ぼうとする力』と『学ぶ力』がより重視されるようになる。新しい学力観は、このような考え方に立った学力観である⁽¹⁴⁾。これは、新指導要録における「観点別学習状況」欄の観点の表現、および構成順序が改められたことから裏付けられる。新しい中学校指導要録における保健体育の観点別学習状況記入欄は、

- ①運動や健康・安全への関心・意欲・態度
- ②運動や健康・安全についての思考・判断
- ③運動の技能
- ④運動や健康・安全についての知識・理解

とされており、前回のものと一変した。因みに、昭和55年改訂の旧指導要録では、

- ①運動の技能
- ②知識・理解
- ③運動・保健に対する関心・態度

とされ、観点そのものよりもむしろ構成順序の変更が教師たちの戸惑いを生み出したといっても過言ではない。例えば、八代勉は「示されているような順序が重要度をも意味していること⁽²⁵⁾」に留意すべきだと主張している。また、園山和夫も「今回、観点の構成順序が改訂されたことは、単なる順序の変更にとどまらず、体育の評価が、これまでの技能を重視していた考え方から、生涯体育・スポーツの基礎を培う方向、すなわち運動に親しむ態度を培う方向へ転換したことを意味するものとして捉える必要がある⁽¹⁵⁾」と明言している。新しい学力観に立つ現在の体育科教育では、「学ぼうとする力」や「学ぶ力」を重視して、積極的に評価することが必要なのである。

ところで1973年以降、翻訳出版された B. S. ブルームらの『教育評価法ハンドブック (Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning)⁽²⁾』によって示された教育評価の理論は、我が国にも大きな影響を与えずにはおかなかった。これによって、診断的評価・形成的評価・総括的評価を中心概念とする到達度評価の考え方が、初めて日本へ導入されたと言えるだろう。その翻訳作業の中心的役割を担った梶田叡一は、新しい学力観の構造を氷山に例えて以下のように説明している。すなわち、これまで重視されてきた「知識・理解」「技能」などは、目に「見える学力」であり、いわば水面に出ている氷山の一角に過ぎない。実は、水面下の見えない部分に「関心・意欲・態度」や「思考力・判断力」が広大な領域を占めていて、「見える学力」を根底で支えているのだという主張である⁽⁸⁾。ただしこの場合、「学んで得た力」は、常に「学ぼうとする力」や「学ぶ力」に支えられたものとして固定的に捉えてはいけな。現実には、これとは逆に、生徒が「学んで得た」知識や技能の習得がきっかけとなって、ますます「学ぼうとする」関心・意欲が高められ、「見えない学力」の向上が促される場面も存在するからである。体育の学習では、情意的側面の変化と技能の習得は、相互促進的に循環しながら発達するのが常であり、必ずしも学ぼうとする意欲の方が基底的なわけではない。

すなわち、生徒の主体的な学習は、たまたま「学んで得た力」によって、「学ぼうとする力」や「学ぶ力」が育まれたり、逆に「学ぼうとする力」が生じたために「学んで得た力」が現実のものとなるのである。むしろ重要なことは、これらの力は相互に依存し合う関係にあるため、それぞれが向上の連鎖に入っているときは極めて有効に機能し合う。例えば、技能の獲得が内発的動機付けとなって、関心や意欲を高め、さらなる技能の習得を指向させる場合である。ここでは、何らかの運動ができるようになったから楽しくなり、「学ぼうとする力」が育ったのであって、技能の習得が「関心・意欲・態度」を支える構造になっている。ところが逆に、一方が欠けてしまった場合は、たちまち悪循環に陥ってしまい、学習活動が停滞してしまうだろう。「見える学力」と「見えない学力」は、極めて複雑に絡み合いながら生徒の学習を促進させるのである。

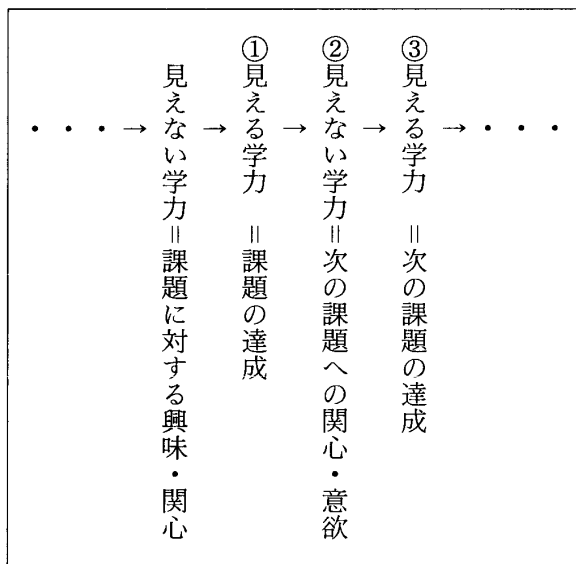


図19. 見える学力と見えない学力の循環構造

図19は、このことをわかりやすく示したものである。すなわち、①の「見える学力」というのは、確かにそれ以前の「見えない学力」に支えられたものだが、②の「見えない学力」は、①の「見える学力」の習得によって初めて形成される性質のものである。そして、われわれにとって最も目に付きやすい③の「見える学力」は、②の「見えない学力」を前提にしている。「新しい学力」は、このような相互促進的循環構造を持つものとして動的に捉えておく必要がある。

もちろん、梶田が主張したように、まず主体的に学びたいという関心や意欲があつて、

思考力や判断力を駆使しながら学習が進み、結果として知識の理解や技能の向上が現れたという場面も少なくないだろう。しかし、運動を学習させる場合、表面的な関心や意欲では、継続的な努力を要する技能の習得には結びつかない。むしろ、技能の向上に裏付けられた運動への関心や意欲、課題解決に向けられた思考や判断こそ、真に生涯スポーツへとつながる学力なのではないだろうか。「学ぼうとする力」を身に付けさせるには、「学んで得た力」を前提とする場合もあるし、「学ぶ力」が育っていなければ、学習活動が間違った方向に進む場合さえ考えられる。十分な「思考力」や「判断力」が形成されていなければ、適切な課題の選択が不可能だからである。「新しい学力」を構成する四つの観点は、たがいに絡み合っている。どれをその前提とするかは学習者個人の状況によって様々であり、原因と結果が状況に応じて入れ替わるダイナミックな構造を持つものとして理解しておくべきだろう。

2. 「見えない学力」の評価・評定における問題点

(1) 学習内容と評価観点

ところで、『教育評価法ハンドブック』に示された教育評価の理論によると「我々にとっての教育とは、学習者に変化をもたらすプロセスを意味しており、それぞれの教育計画や教育課程、教育単元が生徒に対して重要な変化をもたらすものと期待している。生徒は、単元の終わりには、それ以前と異なっているべきであり、1つの単元を完了した生徒は、そうでない生徒と違って^(2-p. 7以下)いなくてはならない」とされている。ブルームらの考え方によれば、教育活動によって生徒に学習内容が身に付いたかどうか、その変化の度合いを測定することが評価であると説明できるだろう。例えば青木真は、評価と内容の整合性について次のように言う。「原則論から言えば、どれだけ学習内容を身に付けたかをみるのが評価であるから、学習内容は評価の内容と一致する。何を評価するかは、何を学習させようとしたのか、ということと表裏の関係にあると言いかえてもよい^(1-p. 144)」。また、内海和雄は、生徒の「関心・意欲・態度」や「思考・判断」は、「知識・理解」「技能・表現」を獲得する過程で形成されるものであり、「関心・意欲・態度」それ自体を教えることは不可能だ⁽²²⁾という。学習の内容、すなわち教師が教えるのはあくまでも「知識・理解」「技能・表現」だから、評価の観点も当然この二つが重視されるべきだ^(23-p. 30)というのである。

彼らの立場では、「学習内容として直接の扱いをしなかったもの(あるいは、むしろしない方がいいものを含めて)は、評価の観点として設定することは不相当だということになる。例えば、授業の中でというよりは、生活の中でのいろいろな条件の影響を受けやすい、体力や運動能力、一般的な態度や性格は学習評価としての観点には^(1-p. 142)ならない」のである。内海は、さらに「教えたものはしっかりと評価してやること、そして教えないものは評価しないことが重要である。……(中略)子どもの家庭や地域での学習も含めた能力一般ではなく、まさに学校で教えたことのみを評価の対象にすること、この点での識別が重要^(23-p. 30)である」と強調している。彼らの主張に従えば、教育とは、教えたことによって生徒に変化が生じなければならないから、学習内容として直接取り上げることができない、生徒の「関心・意欲・態度」は評価の観点にすべきではないことになってしまう。

しかしながら、たとえ学習内容として関心や意欲、あるいは態度を教えなかったとしても、ある単元を終了することによって、生徒の「関心・意欲・態度」に望ましい変化が生じたとしたら、それはやはり評価に値するのではないか。さらに踏み込んで言えば、教えたことしか評価してはならないといっても、こちらの意図とは関係なく、生徒が勝手に学び取ってしまう場合も考えられる。学び取った変化が望ましいものであった場合、われわれは、評価の対象にすべきでないとは思えないのである。むしろ教えたことと、教えないのに生徒が学び取ってしまったことの識別が、本当に可能なのかも疑わしい。この意味でも、「関心・意欲・態度」「思考力・判断力」は、たとえ学習内容にならないとしても、評価の観点として設定することができ

るだろう。「関心・意欲・態度」が教育によって高まる性質の「見えない学力」であり、望ましい変化として評価できる可能性のあることも認めておかなければならない。

(2) 客観性の確保

「関心・意欲・態度」といった生徒の情意的側面の評価は、これまで技能や知識などの習得状況に対する補助的、あるいは副次的な観点でしかなかった。例えば、技能の習得が、ある程度体格や体力に規定されてしまうため、懸命に努力しているにもかかわらず習得状況の芳しくない生徒がいたとしよう。教師は、取り組みのまじめさや積極性など、教師の望ましいと考える行動が観察された場合に、関心・態度といった観点の評価を相対的に高くしていたのではないだろうか。あるいは逆に、運動能力は高くても、公正、責任、協力などの態度が身に付いていないと感じられた場合には、評価を下げる目的でそれらの観点を利用したかも知れない。

ここで問題となるのは、これらの評価観点が、教師による行動観察と生徒による自己評価や相互評価に依存せざるを得ないため、指導要録への記載に際して教師の主観を排除するのが不可能なことである。そして今回の指導要録改訂によってもたらされた現場教師の戸惑いは、これらの観点が、学習評価の重点へと移行してきたことによるだろう。知識や理解などの認知的側面の評価では、ペーパーテストの得点が目安となるから生徒との相互理解も容易である。しかし、新学力観の登場によって「関心・意欲・態度」など情意面の評価観点が前面に押し出されたことで、生徒本人との信頼関係が揺らぐ不安をかかえ込まざるを得ない。文部省内指導要録研究会も、観点別評価が基本とする絶対評価は、ややもすると主観的な評価に陥る危険性があることを認めた上で、評価規準を作成することが大切であると強調している。「評価規準は、目標規準と判定規準とからなるが、前者は単元ごとの目標・内容を評価の観点との関連で具体化した表をつくることであり、後者は、量的な判定規準を作成することである。この両者が絶対評価を行うに当たって必要な手続きである^(3-p.19)」と注意を促している。

すなわち、われわれ教師は手続きとしての客観性の確保に努力しながら、生徒の自己実現の程度を個別に判断していくしかないのである。観点別評価のうち、生徒の「見えない学力」を評価する観点は、「学んで得た力」を測定する際利用してきた偏差値のような極めて客観的な規準を用意することができない。逆に、それが不可能であるからこそ、客観的手続きが十分に確保された上で、観点別評価が行われるべきなのである。

(3) 情意的側面の評価と評定

はじめに述べたように現行の指導要録では、「各教科の学習の記録」における「評定」と「観点別学習状況」の立場が逆転された。絶対評価に基づく観点別評価が、「学習の記録」の基本に据えられ、評定の事実的優位がはっきりと覆されたのである^(13-p.46)。しかし、確かに主役の座を下りたとはいえ、中学校の必修教科においてはこれまで通りの5段階評定が行われることになって

いる。確かに小学校低学年では廃止され、中・高学年の全教科と、中学校での選択教科について3段階へと縮小されたが、その存在が義務教育の課程から消えたわけではないのである。

ところで、重視されている「関心・意欲・態度」など、生徒の情意的側面の評価が評定に結びつくことについて、どのように考えればよいのだろうか。ブルームらによると、アメリカの学校教育においても、彼らが主張するまで情意的な側面の評価は閑却されてきたらしい。そして、その理由について、次のようにまとめている。

情意的目標は評価できない、という非常に説得的な主張がある。すなわちその理由は、まず第一に、知識や理解といった認知的目標と違って、情意的目標は短期間の教育では達成されない^(2-p.317)ので、学校場面では評価することができないという考え方である。こうした信念は、生徒の中に開発しようとした態度、価値、興味、鑑賞能力といったものは、学校教育が終わってずっとたってから初めて現われるものであるという認識に基づいている。さらに、第二の理由として、学業的な能力と違ってこの種の性質のものは、公的というよりもむしろプライベートなものと考えられていることである。社会問題に対する態度とか宗教に関する信念とか政治的選択などはプライベートな問題であり、教師が評価の観点に置くべき問題ではない。このような理由で、大部分の教師は、生徒の態度とか価値とか興味といったものの成績を記録するのは適当でない、と考えるのである。

ブルームらはこのように、教師の立場に一定の理解を示しながらも、完全習得 (mastery learning)^(2-p.61)を目指す学習評価の考え方に立って、以下のように述べている。「情意的能力を総括的に評価し等級づけるなどといったことは望ましいことではないであろうが、形成的に評価するのは望ましい場合が多い。……(中略)情意的目標の形成的評価は、成績をつけることを目的とするのではなく、生徒にフィードバックすることを目的とする、ということなのである」^(2-p.318)。つまり彼らは、生徒の情意的側面の能力は、形成的評価に目的を限定して行うべきだと主張しているのである。

ここでは大いにブルームらに賛同したい。すなわち、観点別評価の重点に移行した「関心・意欲・態度」などの情意面に関する評価は、相対評価になじまない^(11, 12)のである。観点別学習状況の観点として設定し、絶対評価を行うことは可能だが、総括的評価として等級づけをするべきではない。従って、観点別学習状況を基本的な要素として評定を下すことには、やはり問題が残るだろう。

3. 観点別学習状況と評定の関係

ここまでの考察で、今次指導要録改訂の問題点がいくつか浮き彫りになってきた。確かに、これからの生涯学習社会においては、「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を図る」^(11, 12)ことが極めて重要となるだろう。指導要領の「総則第1の1」に謳われているこの一文が、改訂の理念として掲げられて当然である。しかも、学力の多様な捉え方を認め、「子

供たちの内発的な学習意欲を喚起し、自ら学ぶ意欲や、思考力、判断力、表現力などを学力の基本とする学力観に立って教育を進めることが肝要である⁽¹³⁾として「新学力観」を定立したこともよく理解できる。また、指導要録改訂に関わった梶原康史が「学力を多面的に捉えると、それを一括して『評定』の中に総合して押し込んでしまうことは必ずしも適切ではない^(9-p.6)」と述べて、観点別学習状況を「学習の記録」の筆頭に掲げたことも至当だろう。

ところが梶原は「絶対評価の在り方を基にする考え方に立つところに、新指導要録の意義を見出すのである^(9-p.7)」と強調した後、次のように付言する。「しかし、だからといって相対的な見方がないがしろにされたのではない。『評定』欄には、『各教科別に小学校（中学校）学習指導要領に示す目標に照らして、学級、又は学年における位置づけを評価して記入すること』と^(9-p.7以下)されている」。

「児童生徒一人一人の可能性を評価し、豊かな自己実現^(3-p.196)に役立つ」^(3-p.196)てるために改訂された指導要録の長所を強調したい気持ちは理解できる。しかし、最終的にはそれと相容れない評定が廃止されなかったことを正当化するような言い方は問題だろう。

そもそも絶対評価とは、「意図された学習目標や学習内容に関する尺度を参考にしながら、個人の達成状況を評価する⁽²⁴⁾」方法の一つであり、一人ひとりの自己実現の度合いを把握するためのものである。観点別に測定したそれらの値を基にして、生徒の相対的位置を確認することにどれほどの意味があるだろう。実際、教師が極めて優秀であれば、具体的到達目標の設定が適切で、しかもクラスの生徒全員が、全ての観点からみて「十分満足できると判断される」可能性はある。このとき教師は、生徒の評定を「1～5」までに振り分けることができるだろうか。仮に微少な差異を問題にして5段階の評定が行えたとしても、観点別学習状況が全てAなのに、評定で「1」しか貰えなかった生徒を納得させることができるのだろうか。

結果として、教師は「各教科の学習の記録」を記入するにあたって、「I 観点別学習状況」と、「II 評定」を切り離さざるを得なくなる。いくら地道に努力しても相対的順位が変わらないため、生徒の努力が評価に反映され難いという5段階評定に対する不満があるとしても、教師側の意識としては「評定」を求めるのが自然だろう。なぜならその方が生徒の進路指導に役立つからであり、不安がつきまとう主観的判断から教師を放免してくれるものだからである。従って、観点別評価と、評定との乖離は否応なく拡がることになるだろう。そのため今後、観点別評価は形式的なものとして等閑視され、事実上これまでと変わらぬ評定による相対評価が、評価活動の中心へと戻って来ることが懸念される。

III. 考察のまとめ

以上、新学力観に基づく評価において、教師が戸惑っている理由を、アンケート調査の分析と、文献の検討という二つの方法によって考察してきた。ここで最後に、高知県中学校の事例によって浮き彫りにされた調査結果を参考にしながら、「新しい学力観」に基づく評価の問題点

を指摘して考察のまとめとしたい。

1. 「関心・意欲・態度」、「思考力・判断力」などいわゆる「見えない学力」は、学習内容とはならない。しかし、現行指導要領の趣旨を咀嚼すれば、評価の観点に設定することは可能であるため、目標－内容－評価観点の整合性が失われる。

高知県中学校における調査の結果からは、教師が掲げる学習目標と、評価の観点とが必ずしも一致していないことが明らかにされた。しかし、学習内容にならない項目が評価の観点として認められるならば、「体力・運動能力」を学習目標として設定して授業を行った教員が、「関心・意欲・態度」を評価観点として重視しても論理矛盾は来さないだろう。むしろ授業によって、生徒が自分の体力に対する関心を芽生えさせ、運動能力の向上に意欲を燃やすようになったとしたら、その態度の変容を積極的に評価することに論難を浴びせる必要はないと考えられる。

2. 情意的側面の評価が重視されたことで、観点別学習状況の記載において教師の主観的判断が占める割合が大きくなった。各校の実情に応じた具体的評価規準を作成し、手続きとしての客観性を確保する努力が求められる。

調査の結果、「関心・意欲・態度」の評価に、教師の「記憶や主観」、「授業内での行動、態度についての観察・記録」を基礎資料として用いるケースが多いことが指摘された。さらに、テストによって測定しやすい認知的側面の評価については一部客観的資料を多用しているものの、それ以外では「記憶や主観」「観察」に頼る場合がかなりある。このことは、今回の指導要録改訂によって「見えない学力」を評価の観点として重視した結果、ある程度避けられないことだろう。しかし重要なことは、行動や態度についての観察記録を評価の資料とする場合、明確な評価規準を作成して、それに則った評価をしているかどうかである。この点については、調査不十分のため詳しく言及することは出来ないが、教師主観という絶対者を規準とする評価が旧態依然と続いているなら、厳しく指弾されてしかるべきだろう。

3. 評定を全廃できなかったことによって、観点別学習状況と評定との乖離が起こっている。

情意的側面を評価することは認められるが、それに基づいて評定を下すべきではない。

高知県中学校の調査によって浮き彫りになった問題点は、今次指導要録改訂に秘められた課題をわれわれに突きつけて来る。「関心・意欲・態度」のような、学習内容として直接教えることのできない情意的側面を到達目標とした場合、観点別学習状況への記入に際しては、教師の記憶や主観によって曖昧なままに評価することもできるだろう。従って、具体的評価規準の設定を怠った主観的な絶対評価の存在を助長している可能性がある。しかし、評定への記入に際しては、情意的側面を評定に結びつけることへの躊躇と、客観性の確保が尊重されるため、こ

れまで通り「運動技能」中心の相対評価が続けられることになる。なぜなら特に中学校の場合、評定が、入学志願者調査書に結びつくからである。調査の結果、評価における教師の悩みが、情意的側面の評価よりも運動技能の到達度判断基準にあることが、これを裏付けている。

謝辞：本稿は、平成7年8月23日に逝去された前田幹夫先生の招請によって実現したものである。平成6年の春、著者の4名がご自宅に招かれ、先生が実施したアンケート調査を基にして共同研究をしたいとの申し出があった。その後、約1年をかけてデータを取りまとめ、既に、体調を崩されていた前田先生以外のメンバーを中心に、討議を重ねてきた。昨年、先生の突然の他界によって、研究を中断せざるを得なくなってしまったが、この夏の一周年を機に、先生の関わった最後の研究として取りまとめたものである。

研究を始めるきっかけを作って下さった前田幹夫先生のご厚意に感謝し、謹んでご冥福をお祈りしたい。

文 献

- 1) 青木真, 学習評価, 学校体育経営ハンドブック (宇土編著), 大修館書店 (1982).
- 2) Bloom, B. S. ほか, 教育評価法ハンドブック (梶田 渋谷 藤田訳), 第一法規出版 (1973).
- 3) 福島忠彦 山際隆, 新中学校指導要録必携, 第一法規出版 (1991).
- 4) 学校体育編集部, 特集=新要領の考え方に基づく評価と評定, 学校体育, 45, 6, p.10-34 (1992).
- 5) 学校体育編集部, 特集=『新しい学力観』に基づく評価, 学校体育, 46, 4, p.10-36 (1993).
- 6) 学校体育編集部, 特集=観点別評価の視点とその方法, 学校体育, 48, 2, p.10-35 (1995).
- 7) 学校体育編集部, 特集=学習意欲を高める評価, 学校体育, 49, 3, p.10-31 (1996).
- 8) 梶田叡一, 講演記録「新しい学力観」を考える, 学力観の転換 (人間教育研究協議会編), 金子書房, p.130-131 (1993).
- 9) 梶原康史, 新学力観に基づく指導要録の改善, 文部省発表 小・中学校指導要録-全文と改訂の解説-, 明治図書 (1991).
- 10) 前田幹夫ほか, 体育科教育の研究-学習評価の現状を中心として-, (1982).
- 11) 文部省, 小学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, p. 1 (1989).
- 12) 文部省, 中学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, (1989).
- 13) 文部省, 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開, 東洋館出版社 (1993).
- 14) 西順一, 体操における評価の考え方と方法, 学校体育, 46, 4, p.18 (1993).
- 15) 園山和夫, 改訂指導要録における評価の観点と評定の考え方, 学校体育, 45, 6, p.22 (1992).
- 16) 杉山重利, 教育課程の改訂と新学力観の行方, 体育科教育, 44, 2, p.14 (1996).
- 17) 諏訪哲二, 戦後公教育は終わったか?, プロ教師の教育改革総点検, 宝島社, p.207 (1995).
- 18) 鈴木一郎, 教育改革のキーワード, プロ教師の教育改革総点検, 宝島社, p.178 (1995).
- 19) 体育科教育編集部, 特集=新しい体育授業の展開と評価, 体育科教育, 40, 4, p.10-57 (1992).
- 20) 体育科教育編集部, 特集=新しい学力観・評価観と体育授業, 体育科教育, 41, 6, p.10-52 (1993).
- 21) 体育科教育編集部, 特集=新学力観と評価・評定, 体育科教育, 43, 12, p.10-50 (1995).
- 22) 内海和雄, 体育科の「新学力観」と評価, 大修館書店, p.40 (1995).
- 23) 内海和雄, 評価-用語解説, 体育科教育, 41, 7 (1993).
- 24) 柳沢和雄, 用語解説: 到達度評価と進捗度評価, 学校体育, 48, 2, p.36 (1995).
- 25) 八代勉, 体育における「新しい学力観」に基づく評価の考え方, 学校体育, 46, 4, p.16 (1993).

(1996年9月15日受理)