

「学習評価」と「教育の質保証」

進級・卒業要件、入試等に見る、履修主義と習得主義、
絶対評価と相対評価の実態。

旺文社 教育情報センター 21年12月

学習指導要領の改訂(小・中学校は20年3月、高校は21年3月告示)を踏まえ、児童生徒の学習評価の在り方の改善などに向けた議論が中教審のワーキンググループで行われている。

学習指導要領には各教科・科目や各学年の目標・内容が掲げられているが、学校での学修の現状は、どこまでを習得したかという習得主義主体ではなく、授業出席など履修そのものに重きを置いた履修主義がほとんどを占めている。学力低下が社会的な関心事となっている中、進級や卒業要件、入学などにおける履修主義の検討が指摘されている。

また、学習評価については、小・中学校でも前回の学習指導要領の改訂(10年12月告示)から“目標準拠”による評価が導入され、小学校から高校まで絶対評価となった。しかし、入試との関わりなどから絶対評価の客観性や信頼性などを巡って問題点も指摘されている。

ここでは、教育の質保証を担う学習評価などについて、その現状と課題を探ってみる。



<学校における学修の現状>

各学校段階における教育の目標などは学校教育法で定められ、実際の運用のための大綱的な基準として学習指導要領がある。

こうした学校教育法の目標や学習指導要領における目標・内容等が、児童生徒に達成されているかどうか。学校は児童生徒の学修を見極める必要がある。この見極めの仕方には、「履修主義」と「習得主義」といった二つの大きな概念がある。

○ 履修主義と習得主義

履修主義は、原則として一定の年限(授業の出席日数など)を学習すれば、一定の教育課程を履修したものとして進級させたり、単位を取得させて卒業させたりする考え方である。

一方、習得主義は、一定の教育課程を習得して目標の水準に達していなければ、進級や単位取得、卒業などができないという考え方である。つまり、目標とする学力が実際に身につかなければ(習得しなければ)、次の教育課程に進めない。

○ 進級・卒業の認定

ところで、学校ではどのようにして児童生徒の進級や卒業などを認めているのか。

学校教育法施行規則では、「各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たっては児童(生徒)の平素の成績を評価して、これを定めなければならない」としている。

このことから、学習(在籍)期間や年齢によって自動的に進級させたり、卒業させたりするのではないことがわかる。進級や卒業は法規上、履修主義で規定されているわけではない。

○ “履修主義を前提”とした“習得主義的な指導”

しかし、小・中学校(義務教育)では「原級留置」(留年)がほとんど見られず、就学義務の始期と終期(小学校：満6歳～満12歳／中学校：小学校課程修了後～満15歳)が規定されていることなどから、厳格な習得主義が確立しているとはいえない。学校(教師)は、学習の積み重ね(スパイラル学習)を重視した習得主義に向けた“努力”をしつつ、年数主義(年齢主義)といった現実的な制度の中で結果的に履修主義を採っているといえる。

因みに、授業を理解できる児童生徒の割合は小学校7割、中学校5割、高校で3割といわれる“七五三現象”も指摘されており、習熟度別授業や補習授業などの習得主義的な指導(能力別教育)を行っている学校もある。

ただ、高校では小・中学校と異なり、単位取得が進級や卒業の基本的な要件となっており、単位認定による習得主義の考え方が小・中学校よりも強い。

義務教育化した高校(中学からの進学率約98%)も含め、学校での学修は履修主義と習得主義といった二項対立的なものではなく、教師は各学校段階や各学年(年齢主義、年数主義)の“履修主義を前提”として、“習得主義的な指導”を行っているのが実態といえる。

<学習評価>

○ 平素の成績評価

前述の進級や卒業認定で問題となるのは、「平素の成績評価」である。

“平素の成績”とは、所謂「学習評価」を主体とし、授業の出席状況や生活態度なども含めた日常的、総合的な“学校生活の成果”といえよう。

したがって、児童生徒の進級や卒業については、担任(クラス、教科)を中心とした全教職員での協議を基に、校長が認定することになる。

○ 絶対評価と相対評価

児童生徒の“平素の成績”で主体をなすのは、「学習評価」である。

現行の「学習評価」は、①関心・意欲・態度／②思考・判断／③技能・表現／④知識・理解、といった“4観点”と学習指導要領(目標)を踏まえ、「目標に照らして学習状況を観点ごとに評価」する—“目標準拠の評価”—、所謂「絶対評価」である。

「評定」についても、「目標に照らして到達状況を総括的に評価」した結果であり、絶対評価といえる。

一方、児童生徒の属する学年や学級などの「集団における位置づけ」を基にする“集団準拠の評価”、すなわち「相対評価」もある。

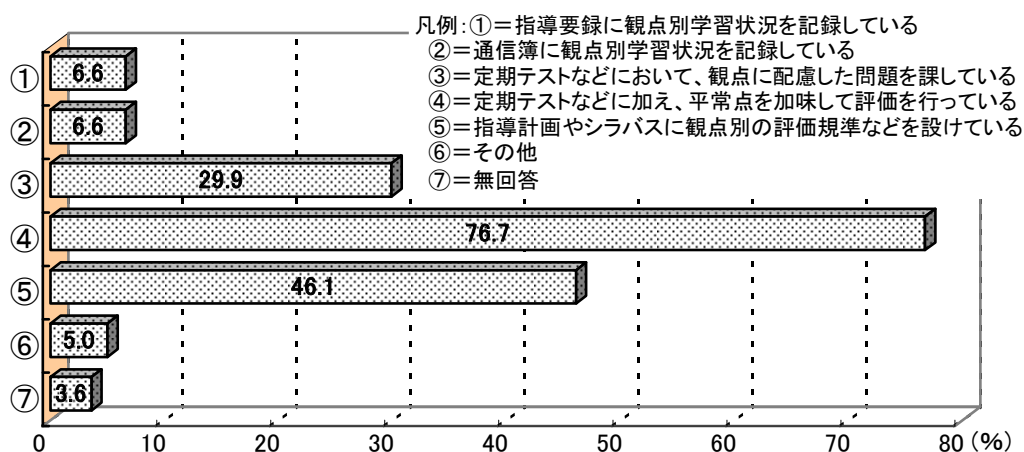
・指導要録の記載

小・中学校では、10年(告示)の学習指導要領改訂から絶対評価が導入され、「小学校児童(中学校生徒)指導要録」(学籍や指導に関する記録を記載した原簿。以下、指導要録)には各教科の「観点別学習状況」や「評定」が記載される。

高校の「高等学校生徒指導要録」(以下、指導要録)には各教科・科目等の「評定」の記

載はあるが、「観点別学習状況」の記載はない。ただ、「学習評価」は観点等を踏まえながら行くとされ、成績評価に観点別評価を取り入れているところもある。(図1参照)

● 観点別学習状況の評価の実施状況 (高校のみ) (図1)



注) 出典: 「学習指導と学習評価に対する意識調査速報」(全国の小・中・高校各200校(各2,000人)を対象に、21年8月に文科省実施。高校の回答人数: N=1691)。<中教審「児童生徒の学習評価の在り方に関するWG」の資料より>

<入試と学修の在り方、学習評価との関わり>

ここまで、学校での学修状況や「学習評価」の現状をみてきたが、次にそれらと入試との関わりについてみてみよう。

○ 高校の卒業認定と大学入学者

大学入試は、受験生の学力(後述)や適性などが各大学・学部のアドミッション・ポリシーにふさわしいかどうかを判定するための試験であり、高校(後期中等教育)と大学(高等教育)との接続(高大接続)の観点からも、その在り方について以前から議論されてきた。

高大接続の基本となる高校から大学への入学資格に関しては、学校教育法によって、高校を卒業した者、及び高校卒業と同等以上の学力があると認められる者(高等学校卒業程度認定試験合格者など)であることが規定されている。

ここでしばしば問題視されるのは、高校での卒業認定の在り方である。前述したように、高校での進級や卒業の認定は、履修主義を前提として行われている実態がある。加えて、高校の義務教育化や多様化の進展と相俟って、高校卒業者の学修の水準(到達度)も千差万別である。大学入学者に、高校での各学科に共通する各教科の履修教科・科目(必履修と選択)、及び学習指導要領の目標に対する到達度(学力)の平準化を求めるのは難しい状況にある。

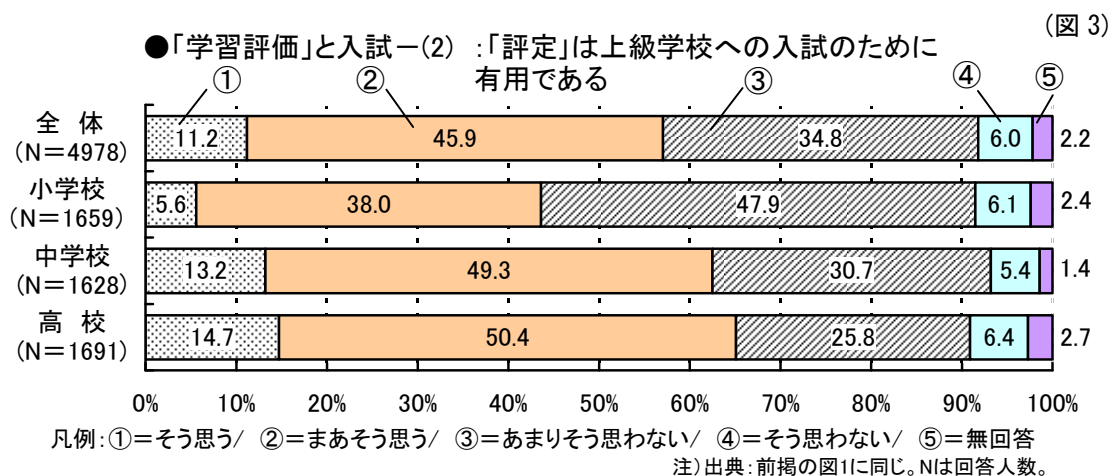
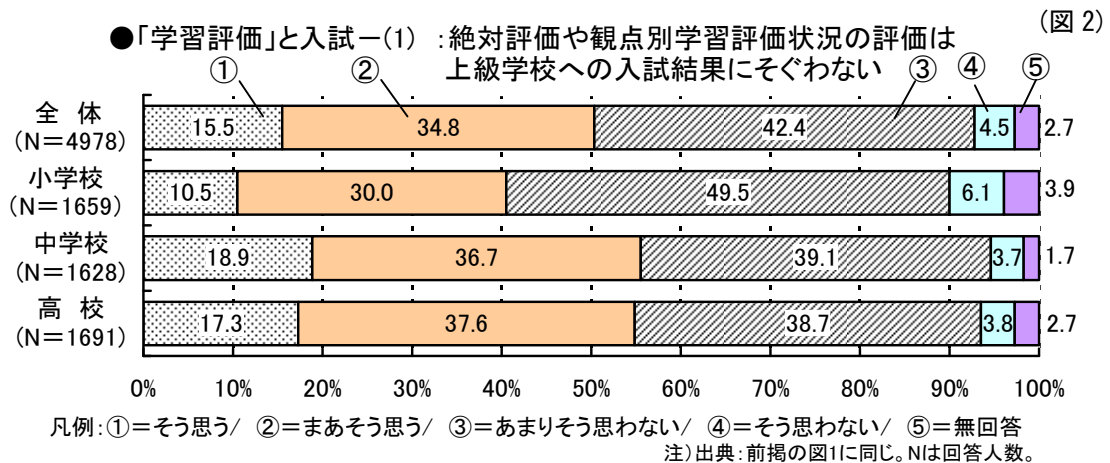
こうしたことから、大学側では、高校での単位取得は履修したか否かだけでなく、どの程度の学力を身につけたのかという到達度評価の観点を主体にした認定、すなわち習得主義に基づく進級・卒業認定の検討などを指摘している。

○ 教師の意識調査

文科省の「学習指導と学習評価に対する意識調査速報」(21年8月実施)によると、「絶対

評価や観点別学習状況の評価は上級学校への入試結果にそぐわない」とする(図2で、①と②の合計)教師は、小学校で約41%であるが、中学校で約56%、高校で約55%に達している。中学・高校では、絶対評価や観点別学習評価と入試との関わりについて、否定的な考えが多いことがうかがえる。(図2参照)

その一方で、「『評定』は上級学校への入試に有用である」とする(図3で、①と②の合計)教師は、小学校で約44%であるが、中学校で約63%、高校で約65%に達している。「評定」と入試に関しては、中学・高校とも肯定的な考えが多いようだ。(図3参照)



○ 調査書の信頼性

大学入試に供される「調査書」は、受験生の高校での学修や生活状況等をみる資料として、高校側には一般入試、推薦・AO入試などの出願に際し、その提出が必須とされている。

一方、大学側には入学者の選抜に当たって、調査書を十分活用することが望ましいとされている。

この調査書には「指導要録」に基づき、「各教科・科目等の学習の記録」として各教科・科目の在学中の全学年についての「評定」(5～1までの5段階表示)や「修得単位数の計」、「各教科の評定平均値」及び「学習成績概評」などが記載される。

しかし、この調査書に記載される評定値などは学習指導要領の目標や内容に準拠した“目

標準拠の評価”－絶対評価－でありながら、その多くは高校ごとの評価尺度、すなわち“校内尺度”であるとして、大学側からは客観性や公平性、信頼性が求められる入試への活用には評価の仕方などを検討すべきとの指摘がある。

このような指摘は、絶対評価に切り替わった中学校の調査書についてもみられる。高校入試に際して、「調査書の評定値が相対評価時代に比べて高くなった」「評定値5や4の増加で内申点のインフレ化が起こり、実力以上の評定値(成績)を過信した受験生がみられる」など、絶対評価による調査書の信頼性が指摘されている。

○ 評価の“規準”と“基準”

入試の際に上級学校から調査書が校内尺度などと指摘される背景には、到達度評価の“基準”が評価者の主観的な判断にあるといえる。

指導要録や調査書に記載される各教科(科目)の評定値は、前述したような4観点や学習指導要領の目標などを踏まえ、「評価規準」に則って、目標標準拠の絶対評価に基づいて決定される。高校における実技以外の科目では多くの場合、筆記試験の成績(得点)を主な「評価基準」とし、それに「関心・意欲・態度」などの観点から、授業中の評価(平常点)を加味した総合的な評価となる。したがって、ここでの評価“基準”は、評価の主体をなす“筆記試験の難易度”で決定づけられる。つまり、出題者の主観によって決まる。「A校の評定値5は、B校の4よりも実質的には低い」などといった、絶対評価でありながら、校内尺度などと指摘されるのは、こうした事情による。

つまり、「学習評価」については、学習の目標や評価の“規準”は明確化されているものの、目標に対する到達度を評価する“基準”は各学校や担当教師に任されているのが実態である。そのため、評定値は、学校間や担当教師の間で格差を生じ、上述のような指摘を受ける結果となる。



<新たな評価づくりの取組み>

○ 学力の要素と基礎学力の把握

今回の学習指導要領改訂の基になった中教審の学習指導要領改善に係る答申(20年1月)では、「学力の重要な要素」として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得／②知識・技能を活用して課題を解決する思考力・判断力・表現力等／③学習意欲、の3つを掲げ、その定義が常に議論されてきた「学力の要素」を明確に示している(学校教育法にも明記)。

さらに、中教審の『学士課程教育の構築に向けて』(20年12月答申)では、所謂「全入時代」(21年度の大学「収容力」 \langle 入学者数 \div 受験生数 \times 100 \rangle =91.0%)といわれる大学入試の現状を鑑み、大学に対してはいかなる入試方法であっても「基礎学力の把握」が適切に行われることを求めており、国に対しては、高校段階の「学力を客観的に把握・活用できる新たな仕組みづくり」について、高大接続の観点からの取組みを求めている。

文科省はこうした提言を受け、まず、大学入試の基本方針として、高校段階で育成され

る「学力の重要な要素」(前記の 3 点)を適切に把握するよう十分留意することを第一義に挙げるとともに、受験生に対し「何をどの程度学んできてほしいか」をアドミッション・ポリシーに具体的に明示することなどを大学側に求めている。

また、高校での学力の水準(標準性)を客観的に測り、高校段階での学力の到達度を評価するための新たな取組みとして、「**高大接続テスト(仮称)**」の協議、調査・研究が大学・高校・教育関係者らによって進められている。

○ テストの機能と高大接続テスト(仮称)

・“目標準拠のテスト”と“集団準拠のテスト”

一般に、テストが果たす機能には、受験者の「学力の把握」と「選抜」といった二つの側面がある。「学力の把握」機能については、目標に対する到達度を測定することで学力を評価する、いわば、“**目標準拠のテスト**”といえる。この型のテストは学校の定期テストや国が実施している「全国学力・学習状況調査」などで、児童生徒の評価の“基準”として用いたり、学習指導の改善や教育施策(教職員による学校評価<P-D-C-A サイクル>など)の改善、確立などに役立っていたりする。

一方、「選抜」機能はいうまでもなく、受験者の属する集団を基にした選抜(選別)を目的とした、いわば“**集団準拠のテスト**”といえる。この型のテストは入学試験が代表例であるが、中には、受験者数が入学定員を下回って文字通り「全入」となり、選抜機能を果たせない入試もみられる。ただ、基準点を設けて選抜を行う入試もある。

・高大接続テスト(仮称)の方向性と課題

高大接続テスト(仮称)は、“目標準拠”の色彩が強いテストとして想定されているようだ。その活用例としては、まず、推薦・AO入試での利用が挙げられている。

私立大入学者の 2 人に 1 人は推薦・AO入試で入学している。推薦・AO入試では多くの場合、学科試験を課さず、調査書と面接や小論文を主体としている。そのため、推薦・AO入試は“学力不問”とまでいわれ、AO入試を実施する約 6 割の学部、推薦入試を実施する約 5 割の学部が、こうした入試方法は基礎学力の担保に課題があるとしている。推薦・AO入試受験生の学力把握(基礎学力の担保)措置として、高大接続テスト(仮称)の活用が考えられている。

また、大学入試だけでなく、高校における大学進学希望者の学習の客観的指標、つまり“学びのマイルストーン(里程標)”としての活用も挙げられている。

他方、高校の義務教育化と多様化が拡大している現状で、高校教育のミニマム・リクワイアメント、つまり高校生としての“学びの共通性”を共通テストである高大接続テスト(仮称)でどう扱うのかが大きな課題となる。

全ての高校生に必要な最低限の知識・技能として、出題教科・科目はどのように設定されるのか。マークシート方式の限界が指摘されている中、学力の重要な要素でもある、思考力・表現力等を育成するのに相応しい試験の出題(解答)方式の検討も必要だ。

・センター試験との差別化

さらに、現行のセンター試験との差別化も求められる。

センター試験は、大学入学志願者の高校段階における基礎的な学習の達成度を判定することを主な目的とする、いわば“目標準拠型”のテストであり、平均得点率60%程度の難易レベルを目標に学習指導要領の範囲内(教科書レベル)で出題されている。

しかし、センター試験の利用実態は、ほとんどが“集団準拠型”のテストとして“選抜”に用いられている。その上、受験生の多様化(学力格差)が進んでいるにもかかわらず、現行の6教科28科目からなる出題は、同一科目における難易差はなく、すべての科目が1種類の単一問題である。

そのため、国公立大の一部の有力大(学部)では、学力判定や選抜のための機能を十分に果たせず、大学独自の個別試験(2次試験)を受験するための“資格試験的”な活用として、「第一段階選抜」にのみ用いているところもみられる。

高大接続テスト(仮称)はこうしたセンター試験と、どう差別化していくのか。また、上記のようなセンター試験が抱える課題を共通の課題として、どう改善していくのか。難しい課題が山積している。

ともあれ、「センター試験より易しい、高等学校卒業程度認定試験より難しい」といった、既存のテストの焼き直しではなく、高校生の教育や基礎学力を保証するための「学習評価」に資する“新たなテスト”の制度設計が期待される。

<学習評価と教育の質保証>

各学校段階における教育の質は、どのように保証されるのか。初等中等教育では、学習指導要領等に照らした「学習評価」によって保証されているといえよう。しかし、その評価の在り方や方法に様々な課題があることは、前述のとおりである。

「学習評価」の観点については、国が例示した「評価規準」(観点別学習状況など)によって、一定程度の統一性(客観性)は確立されている。

しかし、目標に対する「到達度評価」については前述のように、その基準が評価者の主観にあり、客観性・公平性・妥当性・信頼性などの点で問題視されている。

そこで、「学習評価」の大事な側面でもある「到達度評価」について、その在り方、方法、具体的な“基準”などを明確にする必要がある。到達度の基準については、義務教育段階では国の責務(教育の機会均等/水準確保/無償制)であるとの観点から、国としての統一的な水準が求められよう。高校段階では、画一的に設定するのではなく、各学校種や各学科等の特色、特性を踏まえて設定されるべきであろう。

いずれにしろ、社会的にも受容されるような「学習評価」を確立し、評価の客観性・信頼性を高め、児童生徒の学習の向上や教師の指導充実に結びつけ、教育の質保証を図っていくことが大事だ。

(2009. 12. 大塚)