

学力評価の改善方策に関する研究 (1)

——中学校社会科における学力評価方法の現状と課題——

小泉祥一^{*1}・佐藤邦宏^{*2}

東北大学大学院教育学研究科^{*1}・仙台市立郡山中学校^{*2}

本研究は、学力評価の改善方策に関する研究の一部である。新しい指導要録に基づく学力評価システムがスタートして4年目を迎えているが、学校現場においては新評価システムが浸透する一方、学力評価の方法をめぐり困惑や戸惑いが見られる。この問題状況に鑑み、本研究では、中学校における社会科の学力評価の実態を調査、分析し、その問題点を明らかにするとともに、新たな改善方策の手がかりを提示することを試みた。方法として、事例校調査により実態を分析した。その結果、社会科の学力評価の方法においては、目標に基づく評価方法に対応して、①評価基準とその整備状況の学校間格差の問題、②評価基準の妥当性の問題、③A・B・Cの3段階評価（評価尺度）設定上の妥当性の問題、④観点別評価の評定化の困難性と妥当性の問題等が明らかになり、改善への手がかりが得られた。

キーワード：学力評価 学力評価方法 指導要録 評価基準 社会科

1 研究の目的と方法

新しい指導要録に基づく学力評価システムがスタートして4年目を迎えている。ところが、学校現場においては新評価システムが浸透する一方、学力評価の方法をめぐり困惑や戸惑いが見られる。この間、学力評価の問題は、目標に基づく評価（目標準拠評価）に対応して、おもに各学校における「評価規準」や「評価基準」の作成など、教育目標（教科等目標、単元目標など）との関連において検討されてきたが、その中でA・B・Cの3段階評価や観点別評価、さらに観点別評価の評定化の方法においてさまざまな問題がみられる。このような問題状況に鑑み、本研究では、中学校における学力評価の改善方策に関する研究の一環として、中学校社会科の学力評価の実態を調査、分析し、その問題点を明らかにするとともに、新たな改善方策の手がかりを提示することを目的としている。方法として、学力形成に力を入れ、評価方法に工夫を重ねているS市内のK中学校を事例として選定し、実態を分析した。その場合、目標に基づく評価方法に対応して、①評価基準の妥当性、②A・B・Cの3段階評価（評価尺度）、③観点別評価の評定化方法の点に注目して検討を行った。

このようなことから本研究は、学力評価方法の改善に向けて次のような意義も持つものとする。すなわち、①学力評価の方法について、今後の教育政策の立案において科学的合

理的な視点と根拠を与えることになる。②各学校においてカリキュラム経営の視点から学力評価方法の改善を図る上での実践的な手がかりが得られる。③教育行政が、指導行政、とりわけ学校の学力形成と学力評価をサポートする上での実践的な手がかりが得られるなどである。

2 中学校の社会科の学力評価をめぐる問題状況

現在中学校の社会科学習は、知識を教え込む授業から自ら学び考える授業への転換を目指しさまざまな工夫改善が試みられている。すなわち、学んだ知識を覚える暗記中心の学習から、「知識・理解」を重視するとともに、社会的事象から問題を見だし、資料を収集・活用し考察し発表するなど、追究の過程で培われる関心・意欲・態度や思考力・判断力、資料活用能力・表現力などの諸能力の育成も重視する学習を目指した工夫・改善である。

こうした学習指導の工夫・改善は、当然ながら社会科における学力評価とも密接に関連する。そもそも、思考力・判断力、資料活用能力・表現力などの能力の育成は、中学校学習指導要領において中学校社会科の三分野（地理・歴史・公民）の目標にも具体的に示されており、「目標に準拠した評価」を進める際には、こうした能力をどのように指導し評価するかは重要なポイントになる。しかし、こうした能力は、ペーパーテスト等で比較的評価しやすい知識・理解とは異なり、数値化して評価するのが難しい。これらをどんな場面でどのように評価するか、さらにはどのように評定化するかは、社会科の学力評価における課題となっている。

3 K中学校における社会科の学力評価の現状

「目標に準拠した評価」を進める際には、目標と学習指導と学力評価の間の整合性が保持されなければならない。社会科の学力評価のあり方については、各学校においてさまざまな方法を模索し改善を図っているが、ここでは、S市内のK中学校の学力評価の事例を取り上げ、社会科学力評価における学校現場の実態およびその課題について考察していきたい。

学力評価の現状分析を行うにあたり、目標に基づく評価方法に対応して、①評価基準の妥当性、②A・B・Cの3段階評価（評価尺度）、③観点別評価の評定化方法の点に注目する。

(1) 評価規準・評価基準の設定

目標に基づく評価を進める際には、評価規準・評価基準を明確にし、それに基づき指導と評価が行われなければならない。

K校では、全教科で観点別学習状況の評価規準を盛り込んだ年間指導計画を作成している（例えば、K中学校「社会科年間指導計画」）。評価規準は、国立教育政策研究所の評

価規準を参考に、K校の生徒の状況等を考慮して作成したものである。さらに、年間指導計画を基に、全教科で評価基準表を作成している（例えば、K中学校「社会科評価基準」）。この評価基準のC段階については、「C段階の生徒に対する具体的な指導・支援の手立て」をも明記している。

K校では、年間指導計画は年度当初（4月）に、評価規準は学期の始め（4月と10月）に、生徒と保護者に公表している。これは、目標に準拠した評価を進める際に、学習目標を生徒と保護者に公表することは大切な手順であるとの考えに基づいている。生徒と保護者に示す学習目標については、単元ごとの評価基準をもとに「この単元ではどんなことがわかればいいのか、何ができるようになればよいのか」を学習目標の形にして具体的に理解しやすい表現にしている（K校「教科別学習目標一覧」）。

さらに社会科では、生徒が学習目標をより具体的に把握し、自らの学習への取組について振り返ることができるように自己評価表を活用している（K校「自己評価表」）。「自己評価表」は、単元の冒頭に配布し、単元の終了時点で記入し提出させている。また、自己評価を記入する際には、自己評価を学力評価の資料として用いないことを生徒に伝え、正確に自分の活動を振り返るよう指示している。これは、自己評価が自分を振り返り自己評価力の育成を図る学習活動の1つであるにとらえ、その育成を目指そうとしているからである。

(2) 観点別評価

社会科の観点別評価は、①関心・意欲・態度、②思考・判断、③資料活用の技能・表現、④知識・理解の4観点となっている。この4観点の評価にあたっては、単元ごとに各観点の評価基準を設けて評価している。例えば、歴史的分野「身近な地域」で取り扱う「郡山遺跡」の学習では、評価規準や具体的な評価基準を、単元の評価基準として設定している。この単元は、「古代までの歴史」と関連させ、身近な地域の文化財への関心を高め、律令国家が形成される様子を地域の遺跡や遺物から具体的に考察する単元である。

ここでは、特に思考・判断や資料活用など、数値化することが難しい観点・能力をどのように評価しているかについて、1つの事例を見ていきたい。思考・判断や資料活用等の評価についても、評価規準をもとに具体的な評価基準を作成し、それに基づき単元の評価基準を設定して評価している。例えば、思考・判断の評価については、ワークシートへの記入内容から評価し、朝廷が律令制を陸奥国に拡大しようとした意図を考察している場合にはB評価、朝廷の意図とともにそれに対する蝦夷の立場を推察できた場合にはA評価としている。資料活用の技能・表現の評価については、遺跡資料室で調査活動を行う際の調査用紙の内容や調査結果の発表から評価し、遺跡の概要について調査しまとめている場合にはB評価、遺跡の概要に加え瓦や柱など具体的な根拠を示したものはA評価としている。また、遺物の調査では、4種類以上の遺物の特徴をまとめたものにはA評価、2～3種類の遺物をまとめたものにはB評価としている。これらの評価基準について、B評価に至ら

ない生徒については、放課後等の時間を使って個別的に遺跡資料室の再調査を行ったりするなどの補足的な学習を行い、極力C評価の生徒がでないようにする努力を行っている。単元の評価基準にC段階の評価が明示されていないのは、C段階の生徒に対して個別指導を行いC評価にならないようにするためである。

関心・意欲・態度の評価については、学習への取り組みの観察とワークシートの内容から評価している。評価基準は、調査活動において意欲的に調査活動を行いワークシートにまとめている場合はB評価、図やイラストなどを用いるなど自分なりに工夫してまとめている場合はA評価としている。また、単元のまとめの段階において、身近な地域の遺跡の調査活動に満足感や達成感を持っている場合にはB評価、身近な地域の歴史に愛着を持ち、新しい発掘への期待感などを持っている場合にはA評価としている。

知識・理解の評価については、確認テストおよび定期考査で、郡山遺跡がどんな遺跡か、年代や役割、朝廷の意図などを理解している場合にはB評価、遺物の意味や多賀城との関連などからも把握している場合にはA評価としている。また、歴史の学び方の一つとして、身近な地域の歴史を調査して日本の歴史との関連を調べることを理解している場合にはB評価、身近な地域の歴史から日本の歴史との関連や多面的・多角的な考察したことを理解している場合にはA評価としている。

地理的分野における思考・判断や資料活用の技能の評価についてもほぼ同様である。例えば、都道府県の調査の宮城県の学習の場合、思考・判断の評価については、宮城県の紹介文を作成する場面において行っている。ここでは、宮城県の特色を多面的に考察できるかという視点から評価している。具体的な評価基準は、2～3項目について紹介している場合はB評価、ランキング（全国や東北での宮城県のランク）→分布（県内の特色ある地域）→変化（人々の工夫や他地域との関連による変化）という学び方を踏まえて4項目以上について紹介している場合にはA評価、1項目しか紹介できない場合には、個別的な指導や補足的な指導を行うことにしている。また、資料活用の技能・表現については、紹介した内容について宮城県の白地図に2～3項目表現できている場合にはB評価、4項目以上多面的に表現できている場合にはA評価、1項目しか表現できない場合には個別的な指導や補足的な指導を行い、B評価を目指した努力を促すことにしている。

次に、定期考査の扱いについて見ておく。定期考査は、2～3の単元を総括的に評価する機会であり、生徒にとっては学習内容をまとめて復習し、テスト結果から自分の取り組みや習得の状況を把握する機会でもある。それゆえ、「単元の評価」→「単元2～3つを範囲とする定期考査」→「学期での評価」→「学年での評価」という4つの機会それぞれにおいて、指導の工夫・改善や個に応じた指導を推進している。そのことを通して、どんな力が付いたのか、どんなことができるようになったのか、どんな点を改善しなければならないか等について、教師も生徒もともに振り返り、見つめ直すことが期待されている。

K校では、このような定期考査を、観点別評価の機会としても活用している。関心・意

欲・態度、思考・判断、資料活用の技能・表現の各観点については、テスト法では評価しにくいとされている。しかし、定期考査において作問を工夫することによって、思考・判断や資料活用の技能・表現の評価の資料として活用を試みている。

(3) A・B・Cの3段階評価

各学期には3～5の単元が取り扱われるが、学期末にはこれらを総合して観点別評価を行うことになっている。K校の場合、学期や学年の観点別評価については、達成率をもとに3段階評価を行っている。これは、学校の方針であり、学校だより「通信票の見方について」を配布し、生徒や保護者にも公表している。

社会科の場合、各単元の観点別評価項目について、Aは20点、Bは10点として計算している。ただし、BやC段階の生徒の場合、取り組みの状況やレポート等の内容によっては、+5点の幅で加点することとしている。したがって、学期の観点別評価について、例えば5つの単元を取り扱い、ある単元での評価が「A A A B B」だった場合、観点の合計点は80点となる。達成率は $80/100 \times 100 = 80\%$ となり、3段階評価では「A」となる。

(4) 観点別評価の評定化

5段階評定については、観点別評価を総括し、その達成率をもとに評定化している。K校の場合、学校の方針として、各観点を総合し、目標に対する実現の状況を達成率で表し、達成率85%以上を「5」、達成率70%～85%未満を「4」、達成率40%～70%未満を「3」、達成率20%～40%未満を「2」、達成率20%未満を「1」という5段階を設定し、学校だより「通信票の見方について」を配布し、保護者にも公表している。単元を総括する方法は、各教科で工夫することになっている。

社会科では、各単元における4観点の評価を次のように数値化してその合計を基に評定化している。例えば、1つの学期で5単元を取り扱った場合、ある観点でA A B B Bという評価であれば、その観点の合計は $20+20+10+10+10=70$ となる。各観点でこうした集計を行い総合したものを、学校の基準に沿って評定化している。

なお、評定化する際に観点による重みづけは行っていない。これは、単元の学習の際にある観点を重点的に扱う場合もあるが、学期や学年の評定の際には、社会科の目標である社会認識を深めることと照らし合わせ、極端な重みづけを行うのではなく4観点を同等に評価し総括していく必要があるという考えに基づいている。

4 社会科学力評価における課題

(1) 社会科の授業改善と観点別評価

現在、中学校社会科では、観点別評価は授業改善の大きな指針となっている。知識を教え込む授業から自ら学び考える授業への転換をめざすことは、知識・理解のみを重視する学習から、関心・意欲・態度、思考力・判断力、資料活用の技能・表現能力等の育成もめざす学習への転換をはかることである。その方法の1つとして、目標と指導と評価の一体

化を志向する授業がある。これは、単元レベルで目標と観点別評価の評価基準をしっかりと設定し、評価基準、評価場面、評価方法を明確にした指導計画と評価計画を作成して展開する授業のことである。こうして、生徒のどんな力を伸ばすのかを単元ごとに整理することで、知識・理解に偏ることなく、関心・意欲・態度や思考力・判断力等の諸能力を育成していくことが可能となる。

(2) 学力評価の課題

一方、実際のカリキュラム（教科）経営においては、観点別評価をめぐって次のような問題が生じている。

① 各観点の評価基準、評価場面、評価方法の妥当性

目標に基づく評価では、各校ごとに評価基準を設定し評価を進めるが、このことは、評価について学校により差があることを意味する。具体的には、評価規準・評価基準、評価計画（評価基準、評価場面、評価方法）が整備されている学校、評価基準は整備されているが、評価計画は教科担任等に任されている学校等があるということである。したがって、学校の基本方針のもと、各教科で明確な評価計画を作成し、絶えず改善していくことが課題となる。

また、評価基準、評価場面、評価方法が妥当なものかどうかの吟味も課題となる。具体的には、例えば関心・意欲・態度の評価の場合、発言回数や提出物についてはどのように扱うのか、思考・判断の評価の場合、武士や貴族など異なる立場から考察できればA評価としているが、それでいいのか等の問題である。最終的には、教師が単元の授業目標・学習目標と照らし合わせ設定することになるが、こうした設定の仕方にはさまざまな考え方があるのが現実である。今後、各学校ではどういう評価基準、評価場面、評価方法によって評価を行っているのかを情報交換し改善を図る機会を持つなどの工夫が必要である。

② 観点別評価の評定化の問題

観点別評価の評定化する方法については、各学校でさまざまな工夫が試みられている。K校の事例では、観点別評価を総合する際、A評価を20点、B評価を10点として総合している。さらに、評定化する際には、4つの観点を総合した数値を合計し、その達成率によって5段階評定を行っている。

また、他の方法としては、4観点の状況から評定化する方法もある。例えば、4観点の総合がA A A AとA A A Bの場合は「5」、A A B BとA B B Bの場合は「4」などとする方法である。このような方法以外にもいろいろ考えられる。

このように、目標に基づく評価における5段階評定は、学校により算出の方法が異なり、各学校で工夫・改善に取り組んでいるのが現状である。相対評価における5段階評定は、集団内のおおよその位置を示すものとして、分かりやすく用いられ受け入れられてきた。しかし、目標に基づく評価においては、5段階評定を算出する方法がさまざまあり、さらに、4観点を総括するのに数値化して合計することが妥当なのか、合計することにどのよ

うな意味があるのかなど、もっと吟味を要する問題が横たわっている。

目標に基づく評価が導入され、すでに4年が経過しようとしている。この間、各学校においては、上記のような課題はあるものの、評価基準や評価方法などを少しずつ改善し、取り組まれてきている。K校の社会科においては、定期考査の得点を重視する評価から、レポートやワークシートの内容など単元における学習状況を重視する評価に変わってきている点にその成果が見られる。そして、学力評価の際にできるだけC評価の生徒を出さないように補充学習などの努力が行われるようになってきている。もちろんC評価を全く出さないことになっているのではない。補充学習が行われてもC段階の場合にはC評価をつけている。

このような目標に基づく評価については、保護者にもその理解が少しずつ浸透してきている。K校の場合、評価についての保護者の意識は、次のようになっている（K校「平成17年度学校評価」保護者回収率：約52%、回答者数298人）

学習評価については保護者の約78%がA（よい）またはB（おおむねよい）とし、教師の意識ともそう大きな開きは見られない。一方、教師、保護者とも約20%がC（十分ではない）とし、保護者の約3%はD（改善が必要）としている。十分ではないと回答した理由については、保護者の場合、生徒の努力が正当に評価されていないととらえていることなどが考えられる。また、教師の場合には、評価基準、評価方法や評定化の方法等で悩みを持っていること、評価や評定にかなりの労力が必要になっていることなどが考えられる。

今後、評価基準（評価規準を含む）、評価方法の改善を進めるとともに、目標・指導・評価の一体化を志向する授業を展開すること、そして、目標や評価基準などの教育情報を教師と保護者がより共有することが、各学校に求められているといえることができる。

5 まとめ

以上、K中学校の事例分析を中心に、社会科における学力評価の現状と課題について論述してきた。ここでは、その中で明らかになったことを、目標に基づく評価方法に対応して、①評価基準の妥当性、②A・B・Cの3段階評価（評価尺度）、③観点別評価の評定化方法の点から整理しておきたい。

①評価基準、評価場面、評価方法の妥当性の問題

学校ごとに作成される評価基準については、学校によりさまざまな違いや差があるということ。また、評価基準や評価計画（評価基準、評価場面、評価方法）の整備状況にも格差があるということである。

次に、評価基準、評価場面、評価方法が妥当なものであるかどうかの吟味も課題となる。例えば関心・意欲・態度の評価の場合における子どもの発言回数や提出物の扱いの問題、思考・判断の評価等の場合におけるA評価とB評価の違いの妥当性の問題、そもそもその違いを設定することの意味や妥当性の問題等である。

②A・B・Cの3段階評価（評価尺度）の問題

上記のことと関連するが、観点ごとの評価基準の妥当性の問題。例えば、関心・意欲・態度の評価の場合における基礎となる情報や資料の妥当性、A評価とB評価に区分する妥当性の問題。さらに、思考・判断等の評価の場合においてA評価とB評価に区分する妥当性の問題がある。授業において当初の授業目標を達成しているかいないか、のおよその目安を評価基準として設定することは可能であろうが、A評価とB評価、すなわち、「十分満足できると判断されるもの」と「おおむね満足できると判断されるもの」を区分して設定することの技術性と妥当性の問題が残る。さらに、A評価の内容、すなわち、「十分満足できると判断されるもの」を、当初の授業目標として設定し、授業開始の段階で児童生徒に提示しておくことができない点なども疑問が残る。

③観点別評価の評定化の問題

観点別評価の評定化する方法について、4観点のA・B・Cの組み合わせ状況から評定化する方法、観点別評価を総合する際、A・B・C評価を点数化し、評定化においては、その4観点の数値を合計し、その達成率により5段階評定を行う方法、観点ごとの評価をA・B・C評価に変換しないで、数値のまま、その達成率により5段階評定を行う方法などがみられる。このように評定方法については、学校ごとに算出の方法が異なるという問題、そして、4観点を総合する場合、数値化して合計するという問題がある。さらに、評定は「簡潔でわかりやすい評価情報を提供するもの」（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」200年12月）とされているが、以上みてきたことから、評定がかえってわかりにくいものになっているという問題がある。このように観点別評価の評定化の困難性と妥当性の問題等が明らかになった。

最後に、評価基準の作成や評定化の作業にかなりの労力負担の問題などがある。

このように学力評価方法を改善していく上での課題や手掛かりが明らかになった。今後これらの基礎作業をもとに改善方策を検討していきたい。

付記

本研究は、東北大学大学院教育学研究科教育ネットワーク研究室、先端的プロジェクト型研究（A型）の補助を受けた。