



高校教育と学習評価

—矛盾をどう乗り越えるか—

わたなべ あつし

渡辺敦司 教育ジャーナリスト

1. 「指導と評価の一体化」どう響く

学校教育にはしばしば、理想と現実、本音と建前に大きな矛盾があり、そのはざまで教職員が悩まされている——。教育関係者なら多かれ少なかれ、誰しも実感するところだろう。学習評価は、とりわけ高校教員にとってその最たるものの一つではないだろうか。

言うまでもなく学校には、児童生徒の指導要録を作成・保存する法令上の義務がある。高校では、単位取得の証明ともなる。伝統校の校長室には今も指導要録を保管するための重厚な金庫が残っていることが珍しくないが、今どきの若い教職員はその由来を知らないかもしれない。

しかし実際の進路指導では、指導要録を原簿とした調査書の方が、はるかに重みを持っていることだろう。指導要録に評定を付ける時でさえ、進路実現が頭をよぎってしまうのではないか。指導要録に記載するための学習評価は、実際には地道で迂遠な作業でもある。

そんな現実を前にして「学習評価は、指導と評価の一体化＝教師が指導の改善を図るとともに、生徒が自らの学習を振り返って次の

学習に向かうことができるよう、評価を教育課程の改善に役立てるためのものだ」という建前を繰り返されても、どれだけ教職員の心に響くだろうか。

しかし生徒たちは卒業後、V U C A (Volatility＝変動性、Uncertainty＝不確実性、Complexity＝複雑性、Ambiguity＝曖昧性)とも呼ばれる困難な時代を生き抜かねばならないことも、また現実だろう。

そのために初等中等教育で、どのような資質・能力(コンピテンシー)を身に付けさせればいいのか。今こそ現場の教職員が、真剣に考えなければならない時ではないか。だからこそ現実や本音を乗り越えて、学習評価の在り方を、現場発で模索しなければならない——。そんな理想や建前を臆面もなく書き連ねようと、あえて現場の読者には分かり切った「現在地」の確認から始めた次第である。

2. 「恒例行事」でいいのか

高校では2018年告示の学習指導要領の全面实施に伴い、22年度入学生から観点別学習状況の評価が本格的に導入された。文部科学省が示す指導要録の参考様式に、各教科・

科目の観点別状況を記載する欄が設けられたことによる。

そうは言っても、読者にはピンと来ないかもしれない。神奈川県立高校では07年度から「目標に準拠した評価・観点別評価」が実施されている。その間、09年を含め2回の指導要領改訂が行われており、評価の改善に関するノウハウの蓄積も進んでいることだろう。

ただ今回の改訂では、前回と比べても評価規準・基準づくりの作業は並大抵ではなかったのではないだろうか。評価の観点が4観点から3観点に変わっただけでなく、地歴・公民をはじめ教科・科目の大幅再編があった。

もちろん国立教育政策研究所(国研)や神奈川県教育委員会の詳細な資料が示されているから、実際にはそれに沿って学校や生徒の実態に応じたカスタマイズを行えばよい。改訂時の「恒例行事」「風物詩」と割り切れば、それまでである。

しかし、それで本当に生徒の資質・能力が伸ばせるのか。学習評価は「上」から示されるままに作業をし、生徒の今の成績を「値踏み」するだけで今後、本当にいいのか。そんな根本的な問いかけが、今こそ必要な気がしている。

3. 徒労感?の原因

新課程入試に伴う25年度大学入学者選抜実施要項の見直し予告(21年7月)で、調査書の様式として『「各教科・科目の観点別学習状況」の項目は直ちには設けない」と明記されたことも、高校現場には先刻承知のことだろう。

これは、文科省の「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」の審議のまとめ(21年3月)で「各教科・科目の観点別学習状況の評価を調査書に記載することの意義は認められるものの、現時点において大学入学者選抜で直ちに活用することには慎重な対応が求められる」とされたことに基づく。

文科省の委託調査によると、17年度で指導要録に観点別評価を記録している高校は13.3%にすぎなかった。高校での観点別評価はまさに「開始されたばかり」(審議のまとめ)であり、大学側で「評価結果を単純に点数化したり、特定の観点の評価結果だけを抽出したりするなど、多面的・総合的な評価の趣旨に添わない活用となる恐れがある」(同)からだという。

同協力者会議は、初の大学入学共通テストが始まる1年あまり前の19年末になって記述式問題の出題や英語民間試験の活用が相次いで「頓挫」したことを受けて、「大学入試のあり方に関する検討会議」に2カ月遅れて20年3月に設置された。大学入試の多面的・総合的な評価の主要ツールになるはずだった高大接続ポータルサイト「JAPAN e-Portfolio」(Jep)も、同会議の審査を経て同年8月で一般社団法人の運営許可が取り消された。Jepなき後どうやって多面的・総合的な評価を行うかも議論になり、私大関係者の委員からは、観点別評価の活用に期待を掛ける向きがあった。審議のまとめにも、確かに「肯定的な意見」の幾つかが紹介されている。

ただ実際の議論では、必ずしも真剣に検討されなかった印象がある。協力者会議の事務方である文科省当局には、当初から調査書への記載は時期尚早と判断していた節さえあった。

調査書に反映されないのなら、指導要録の精緻な観点別評価は何のための作業なのか。高校現場が徒労感を抱いても、現状では無理からぬところだ。

4. 高校と大学の間にある「評価」

大学入試を巡る文科省諸会議での論議を聞いていると、二つの意味で深刻な問題が内包されているように思えてならない。一つは、そもそも高校の評価が信頼されていないという問題だ。

確かに調査書の評定は、奨学金の審査などはもとより、大学のAO・推薦入試(当時)でも広く使われてきた。ただし学力評価の機

能としては、高校入試を経た高校間格差が存在していることは大学側も織り込み済みだ。旧一般入試が現在の一般選抜に移行しても、調査書を学力評価に活用しようという声が一向に盛り上がっていないことが、それを象徴していよう。だからこそ共通テストのような客観的に学力を測定でき、かつ受験生の選抜機能も備えた「試験」の存在が求められ続けている。

もう一つの深刻な問題は、そもそも大学側がどのような資質・能力を入学者に求めるのか、必ずしも明確にできないままであることだ。

確かに大学教育では17年度から、ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針、DP）、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針、CP）、アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針、AP）に基づく「三つのポリシー（3ポリ）」改革が義務付けられている。本来なら送り出すべき卒業生像を基に、期待される入学者像をコンピテンシー・ベースで示せるはずだ。しかしAPは、どうしても抽象的、一般的なものとどまっていることが少なくないのが現状だろう。

大学にとって現実には、まず入学者を確保することが最優先になる。私立大学では教職員さえ把握できないほど多様な選抜方法と選抜回数を用意されているのも、もはやAPに基づくというより、「多様」な手を使ってでも早く学生を集めたいというだけになっているのが現状だろう。

5. 大学「入試」は持つのか

そもそも「高大接続改革」は、大学教育、高校教育改革、大学入学者選抜改革という「三位一体」改革が趣旨だったはずだ。

しかし議論の場が中央教育審議会から高大接続システム改革会議、文科省改革推進本部・高大接続改革チームの「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」検討・準備グループへと移っていくにつれ、結局は高大接続改革

の論議自体が大学「入試」改革に焦点化されてしまった。挙句の果てに共通テストの二つの目玉が「頓挫」したのは皮肉だ。

歴史的に別々の形で発展してきた大学と高校の接続には、「入試接続」と「教育接続」の二つの形があるとされる。しかし教育接続の方は、高校以下で育成された「学力の3要素」を大学入学後の3ポリ改革で伸ばして社会に有意な人材を送り出すという、極めて理念的・抽象的な整理で済まされてしまった。

しかし大学界は今後、深刻な問題に直面する。関係者の間では24年度までに入学希望者総数が入学定員総数を下回る「大学全入時代」が到来するとささやかれているが、05年1月の中教審答申の段階で全志願者に対する入学者の割合である「収容力」が07年度にも100%に達すると予測されていた。実際には今も高い選抜性を維持する難関大学が一定存在するため見えづらいが、実質的には「全入状態」が長く続いていることになる。そうした中で私立大学の半数以上が、定員割れに悩んでいる。

むしろ関係者にとっては26年度以降、主な大学入学年齢である18歳人口が減少の一途をたどることの方が深刻だ。22年の出生数は80万人を割り、実際の少子化は従来の推計より早く進行している。最近、大学の募集停止が相次いでいるのも、それに備えた動きだ。定員割れも、将来的には地方国立大学でさえ例外ではなくなろう。

そんな中いつまでも入試接続に依存していたは、大学教育の質は保てなくなる。大学教育を変えるには、送り出す側の高校教育にも変わってもらわなければならない。大学入試が改革の障壁になっているのなら、三位一体で変えてしまおう——。だからこそ12年8月の中教審では「大学教育の質的転換」が答申された直後に、高大接続改革が諮問されたはずだった。もう10年以上も前の話だ。既に20年以上も前から抱かれていた危機感でもあった。

それなのに、いつまでたっても入試接続に

ばかり関心が集まり、教育接続の論議が高まらないのは、学習評価にとっても不幸なままではないか。

6. 新指導要領から「次期改訂」へ

観点別評価も本格導入された高校の新指導要領はようやく2年次まで全面実施に入ったところだが、早くも「次期改訂」の話が持ち上がっている。

具体的には総合科学技術・イノベーション会議（CSTI、議長＝岸田文雄首相）の提起を受けて22年、中教審に「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会」と義務教育・高校の二つのワーキンググループ（WG）が設けられ、さらに改訂諮問の準備作業を担う「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会」も来年3月の論点整理を目指して議論を進めている。前回改訂のスケジュールを10年後ろ倒しするなら、来年秋にも諮問、26年中にも答申、27年から順次告示となることが既定路線化しつつある。高校は28年告示、32年度入学生から全面実施という見通しだ。

一連の会議体では、21年1月の中教審答申に基づく「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」を更に進めるべく議論が行われている。新指導要領の「主体的に学習に取り組む態度」評価の二つの側面のうち「自らの学習を調整しようとする側面」は、新型コロナウイルス禍を経て「自己調整学習」の必要性にまで存在感が増すようになった。

GIGAスクール構想による1人1台端末の実現を背景に、一斉授業を見直して「単元内自由進度学習」など1教室内でも多様な学びを展開すべきだとの議論も持ち上がっている。

さらには、教える内容が多すぎる「カリキュラム・オーバーロード（教育課程の過積載）」の解消も課題視されている。新指導要領では「ゆとり教育批判」の再燃を恐れるあまりコンテンツ（学習内容）にほぼ手を付けずにコンピテンシー（資質・能力）で整理する格好を取ったが、次期改訂ではコンピテンシーの観点からコンテンツを整理する「学習内容の重点化」（2月の義務WG論点整理）が焦点に浮上しそうな気配だ。

全国の先進例を取材していると、新指導要領下では大学入試改革も契機となって、進学校を含めて総合的な探究の時間の本格的な取り組みが、あっという間に広がった。それ自体がカリキュラム・マネジメント（カリマネ）の取り組みだし、ルーブリック評価も今や当たり前になった。次期改訂は、その延長線上にあるとさえ言える。

既に作成が行き渡ったスクール・ミッション／ポリシーを実質化するカリマネによって各教科・科目を含めた教育課程全体に及ぼし、VUCA時代にも耐えうる生徒のコンピテンシーを育成することを、各校で真剣に考えなければならない。指導と評価の一体化も、そのためにこそ必要だ。決して進路実現という「出口」だけの狭い話にとどめてはいけない。

執筆者プロフィール

1964年、北海道生まれ。90年、横浜国立大学教育学部（小学校教員養成課程、教育学科）を卒業して日本教育新聞社に入社し、編集局記者として文部省（当時）、進路指導・高校教育改革などを担当。98年からフリーとなり、『内外教育』（時事通信社）をはじめ教育専門誌・サイトを中心に取材・執筆を続けている。主著に『学習指導要領「次期改訂」をどうするか―検証 教育課程改革―』（ジダイ社、2022年）。