

I 中・高における「総合的学習」の学力観と評価の在り方

—総合的能力と評価観点の確立—

丸 山 豊

【抄録】 「総合的学習」の評価の在り方を学力観と評価観点、評価方法から考察する。その中で総合的能力とは何か。評価の主体、評価観点を3年間の研究実践から分析するとともに、その成果と課題を明らかにする。

【キーワード】 総合的学習の評価観点と評価方法、総合的能力とは何か、評価の問題点

1. 生きる力と「総合的学習」

今、「総合的学習」でどんな力を育てるのか論議を呼んでいる。また「生きる力」を育てる学習として「総合的学習」が注目を浴びている。しかし、「生きる力」への過大な期待は教育現場を混乱させるばかりである。中教審で示された「生きる力」とは、21世紀が余りに不透明な時代であり、日本全体がその中をどう生き残るか、といった先行き不安な社会を想定したものだろう。「青少年よ、国や社会に期待する時代はもう去ったのだよ。これからは自分の責任で生きていかないと知らないよ。」といわば突き放してしまった。生徒たちは言う。「今までと違って、私たちの将来は自分たちの希望が実現しない世の中になるのではないか、真剣に悩んでしまう。」と。現代の中高生にとって、将来の社会不安があまりに強調され過ぎ、彼らの自己実現に結びつかず、かえって「学校」や「学び」の意義を失わせている結果にもなっている。

「生きる力」の指摘は今日に始まったわけではない。しかし、過去にも現在にも共通している問題は「生きる力を育てるためには何を課題にすべきか」「何を教えれば生きる力を培うことができるのか」が明らかにされてこなかった点にある。つまり前期青年期教育に欠落している部分を避けてきた。

私たちは「総合人間科」の研究開発に当たり、この欠落した部分をこう指摘した。

「たとえどのような生き方をしようと、人間は社会や自然の問題から逃れることはできない。生命・環境・平和・民族・人権・開発など21世紀に向けた課題は世界的、地球的規模の問題である。」

「総合的学習」で求める資質、能力が「生きる力」にあるなら、「前述した課題を解決していく力量を中高生一人一人につけていくこと」が「生きる力」の

中心的な学力だろう。言い換えれば、未来の主権者として変貌する社会の課題を解決していく力と行動力を育てる教科として「総合的学習」を位置づけなければならない。私たちはこれを「自分の人生を自覚的に選択していく力を育てる」と表現し、新教科「総合人間科」を設置して研究に取り組んだ。

しかし、多くの中学校で取り組まれ始めた「総合的学習」が「生活科に毛の生えたような単なる体験活動」（富山大、山極隆）に陥っているとの指摘もある。そうならないためにも学力観と評価の在り方について、実践に基づいた研究から提示しておく必要がある。

本論は、こうした観点から総合的学習の評価観点と評価方法の在り方を試案として論ずるものである。

2. 学力観をめぐる問題

中・高における「総合的学習」の大きなねらいを「21世紀を築く判断力と行動力」＝「生きる力を育てる」とするなら、①生徒自身の「人生選択力」に結びつく内容でなくてはならない。つぎに②今まで各教科で学んだ知識、技能の能力を「自分で総合的に捉え直し多元的に転換できる力を育てる場」とする必要がある。

したがって「生きる力」を評価することは非常に難しい。強固な意志とか、立ち向かっていく意欲、失敗にめげない態度…等と表現すると、どこやらの部活動と混同してしまう。このようなサバイバルな「生きる力」で終わってしまうところに「総合的学習」の弱点がある。

「生きる力」を育てるためにとりあえず「機能的学力」について整理しておく必要がある。「学び方」、「調べ方」、「表し方」などへの関心・意欲・態度をはじめ「課題発見」「問題解決」「実践行動」「協同と協調」など指摘されている学力観を評価観点と照らし

ていくことが求められている。

3. 評価をどのように考えるか

「総合的学習」の評価はどの研究開発学校レベルでも未知数であり、理論化されていない。それは、「生きる力とは何か。その構造は」「総合的能力とは何か」に踏み留まっていたためである。また、「総合的学習」の評価は、教師自身の学習活動の転換と自覚への決意も求められるため、評価まで具体的に突っ込んで研究されていない。

私たちは、学習の主体者が生徒であることを確認しつつ「総合的学習」の評価を次の3つの点から検討を重ねた。

- | |
|------------|
| ①評価主体の問題 |
| ②総合的能力とは何か |
| ③評価観点の問題 |

(1) 評価主体をどう考えたか

— 4つの主体 —

中学、高校では相変わらず5段階相対評価が主流であり、生徒も教師も保護者もそれで納得しているのが現実である。しかし、「総合的学習」は従来にならぬ学習活動が展開される。情報の収集、フィールド体験、メディアの駆使、自分の意見表明、様々な表現の多様性、人との出会いなどである。このような生徒の学習活動を評価するためには、新しい評価観を確立する必要がある。

そのために私たちは、評価主体を当初、生徒自身、生徒同士、教師間、の3者から考えた。しかし、「総合的学習は」教師と生徒の間だけで成り立つものではない。常に、地域社会の多くの人々から直接学ぶ。現在はそのような外部評価を加えた4主体を検討している。

①自己評価の問題

自分で目標を設定し、評価観点を見出し、自分を見つめる作業が「自己評価」である。同時に学習の主体者になるため「自己評価力」=自己評価する力をつけていくことがねらいである。

- 自己の目標を設定できる力をつける。
- 目標に向けての自己の評価観点を見出ししていく力を育てる。
- そのことが自分を知り、他者を理解し自己実現への力となっていく。

以上が自己評価のねらいといえる。自己評価の問題点を2つ挙げたい。生徒自身が必要以上に自己を

厳しく評価したり、逆に甘く現状に妥協すること、もう一つは教師自身の学習の質が問われることである。いずれにしても自己評価の観点を見出ししていく力をどう育てていくかが課題である。

②相互評価の問題

相互評価とは、友人同士で評価することである。共に学んできた仲間を評価することは困難を伴う。友人を評価することは自己評価の一つになるからである。つまり友人への評価観点はそのまま自己の学習活動にはね返ってくる。また、コメントを加えたり、アドバイスを与えたりすることは言語表現力であり、コミュニケーション能力にもつながるものである。

相互評価の良さは、教師が見えない部分を生徒どうし日常的に見ているため、教師とは違う観点、見方で評価できることである。しかし、生徒間の慣れ合い、かばい合い、仲間意識や力関係に左右される評価を避けることは言うまでもない。

相互評価では批判力をつけさせることも重要な課題である。グループによるアドバイスをディスカッションなどを取り入れる工夫も必要だ。

③教師評価の問題

教師評価は、生徒自身による自己評価、相互評価に客観性をもたせ、その評価力（自己、相互）を伸ばすものでなくてはならない。学習活動を通して随時行われる評価活動として、「励まし」「アドバイス」「相談活動」などが含まれる。また、生徒の自己評価力を伸ばす意味から、生徒自身が作成した評価観点を教師が評価することも考えられよう。

「教師のコメント」は「総合的学習」において特に重要な意味を持つ。なぜなら「総合的学習」の評価では、数値的評価はなじまない部分が多いからである。生徒の研究報告書、自己評価、発表、討論に対するコメント評価は生徒の学習意欲を高めることは言うまでもない。コメントは確かに労力を要する評価活動であるが、生徒の心に残るだけに教師の自発性が求められる。

「総合的学習」ではティームティーチングを取り入れることが多い。したがって教師評価は複数による多元的評価を前提とする。

本校の「総合人間科」では、学年団の協議で教師評価が行われている。

④第三者による外部評価

「総合的学習」は脱教室で学ぶ。フィールドワークで、訪問先で、地域の人々、その道の専門家の方

など生徒が教室を出て学ぶ教科である。第三者による評価とはお世話になった方から評価を頂くことである。

本校では中学一年生で試みた。大半は好意的で生徒の良さを指摘し、このような活動を積極的に評価してくれる。しかし、評価観点を整理し「総合的学習」の評価に対する相手方の理解を得ておかないと、誤解を招く恐れがある。

4. 「総合的学習」における総合的能力 — 4 観点とは —

「総合的能力とは何か」がまだ明らかでない。しかし、教科や教科外活動、社会的体験などで培った知識や能力を「生きる力」まで引き上げる力こそが総合的能力の求められるところである。このことは、前述した「課題を設定していく力」=すなわち「認識」と、「行動力」=「実践」の2つを生徒自らが統一していく能力でもある。

「総合人間科」の実践の中で、私たちは評価の論議を繰り返しながら観点を4つにまとめた。①**知的関心の形成と問題解決能力**、②**体験・コミュニケーション能力**③**創造的表現力**④**総合的思考力と実践能力**である。これらは「総合的学習」が求める学力観ではあるが「総合的能力とは何か」を問い直す観点である。

知的関心の形成と問題解決能力

総合的学習の基本となる問題解決能力である。問題を解決していくためには、生徒自身の知的探求力を育てる必要がある。そのためには教師の側から知的関心の形成を働きかけてやらねばならない。いわゆる動機づけである。「総合的学習」難しさはこの動機づけにある。外的、内的の両者の比重とバランスは個々の生徒によって異なる。これが崩れると、徘徊主義もしくは押し付けの批判を受けることになる。

中学生にあっては知的関心の形成は中学低学年で最も重視されなくてはならない。高校生はむしろ問題解決のための企画力こそ問題解決能力につながるものである。いわゆる「自ら調べる力」(知的探求心)は、生徒の問題意識の質と深さにストレートに結びつくだけに、この「知的関心と問題解決能力」については課題を生徒自身どう自分のものにしていくかのプロセスに教師の指導力が問われる。

体験・コミュニケーション能力

「総合的学習」は教室を飛び出して(脱教室)、地

域、社会に学ぶ学習が中核をなす。外部社会との接触、ボランティアを含む様々な体験活動にいかにか意欲的に取り組むことができるか。その中ではコミュニケーションが大きな比重を占めることになる。地域社会の人々と、友人同士、協同で学び合うとき、このコミュニケーションは、現在の中高生に欠けている能力の一つといえる。

「総合的学習」は対話、討論の学習形態に発展する。ディスカッション、プレゼンテーションでのスピーチ、ディベートといった従来の教科ではあまりみられない形態である。これもコミュニケーション能力である。この活動の中で自分の意見表明をし、他者を理解し多角的な見方を形成できる。

創造的な表現力

コミュニケーションを言語表現力とするなら「総合的学習」での成果をどう発信し伝えていくかが「創造的表現能力」である。音楽、美術と言った芸術的表現から、劇化、詩、コンピュータに至る自己表現力とあっていい。ここでは既存の教科や、生徒の生活が総合的に表現される。しかし、十分な時間的保障がなされないと生徒自身過重負担を感ずる場合が多くなる。

総合的思考力と実践能力

「総合的学習」が重視する「生きる力」につながる観点である。学んだことをどう生かすことができるか。中学段階では「問題解決の中での感動、困難を克服した力、充実感」を各教科への還元ばかりでなく、学校生活の中に行動として生かしていく力である。

高校生では「総合的学習」で学んだことを通して積極的に社会へ働きかけていくことが望まれる。社会への参加または発信する意欲を育て、その中で自らの人生を選択し、これからの社会の在り方に主体的に関わっていくという社会的な自立を目指す。

しかし、このような評価は最も困難である。多くの生徒はそう劇的に変化しない。この観点は生徒の大きな変革を性急に求めるのではなく、小さな変化を見逃さず評価していくことが大事である。その積み重ねが生徒個々の自己評価力を高め、自分の良さを再発見させていく。

以上、総合的能力を4つの観点から分類し、「総合的学習」の求める評価を考察してきた。次に示す図は、これらを図表化したものである。

図 表
総合的能力の4観点

総合的能力	中学校評価観点例	高等学校評価観点例
I 知的関心の形成と問題解決能力 課題決定力 課題追究力 課題解決力	(1) 課題に向けての知的関心の形成 (2) その中から課題を発見する力 (3) 課題を追究していく意欲（自ら調べる力）	(1) 課題を設定し、探求していく力 (2) 創造的に問題解決していくための企画力と問題解決能力
II 体験・コミュニケーション能力 体験学習への欲 協同、連帯 討議、主張 相互認識	(1) 様々な人から学ぶ意欲 (2) 体験への積極的参加態度 (3) 協同、協調、コミュニケーションへの意欲 (4) 話し合い、討論できる力	(1) ディスカッション ディベートスピーチ等の能力 (2) 積極的な対話力 討論能力
III 創造的表現能力 自己表現力 発表能力	(1) 多様な表現能力（まとめる力と発表能力）	(1) 問題解決へ向けての表現力
IV 総合的思考力と実践能力 行動力 社会的態度 自らの生活と関わる力	(1) 課題解決の中での感動、困難克服、充実感の体験を学校生活に生かしていく態度 (2) 各教科にかかわる学力の総合的に働かせる意欲	(1) 学んだことを総合的に働かせる力 (2) 社会への参加、発言等の行動力（地域社会への積極的参加） (3) 自己と他者を理解し自己実現に向けての実行力（人生の自覚的選択）

5. 「総合的学習」における評価活動の課題

「総合的学習」の評価の在り方をめぐって、本校で論議された課題について整理しておきたい。

(1) 評価と評定の違いをどう考えたらよいか

高校・大学入試の際の調査書等への記入方法、他教科との評定の落差など、私たち自身、評価と評定の混同があった。評価とは、自分の活動に対するフィードバックであり、改めるべきデータを得る事、そのことが評価活動である。評定とは、教師による「価値付け」である。集団の中での評定は、相対的価値を含むが教師評価が評定に比重を置きすぎると、生徒にとってマイナスに作用する恐れがある。

共通の観点を定め、絶対的評価を行うべき性質の教科ではあるが、ABC等の緩やかな3段階の相対的評価も取り入れざるを得ないのが実際である。

(2) 評価観点の言語化と尺度の統一の問題

個人内評価とするなら、生徒一人一人について観点を定め、その中で絶対的評価を行う必要がある。これは、個人の変化を評価することであり生徒自身

の自己評価ともつながる部分である。評価観点を言語化し生徒に明示することで自己評価力も高まる。その際尺度の統一が必要になるになることは言うまでもない。

(3) 学習形態による評価の問題（グループと個人）

具体的には、グループ活動に取り組んだ場合、集団としての評価と、その中にいる個人の評価の在り方の二面性が問題点として指摘された。

優れた学習活動として評価されたグループの中にも、リーダーの陰に隠れて自己を出せないまま終わってしまう例、他人まかせの無関心などをどう評価できるのかが悩みとなる。

(4) 生徒の文章化・コメントをどうみるか（感想文、作文を含む）

点数化になじまない「総合人間科」の評価は、生徒の自己評価も含めてコメント、「感想文」（文章化）を利用する機会が多い。感想文は目標への自己点検、教師への評価、教科への評価を含む（観点の内面化）ばかりか、生徒の感動や驚きといった情意的側面が表れているだけに積極的に取り入れていきたい。生

徒が自分の言語で表現することは認識や行動への前提である。しかし、感想文を評定することや点数化することは問題が残る。第1年次の実践の中から次のような問題点が指摘されている。

- (1) 子どもに感想文を書かせることにより教師に迎合した内容に陥るおそれがある。
- (2) レポートも含め感想文等の文章表現は国語力(作文能力)に左右される。
- (3) 単なる感想文の強制により感想文アレルギーにならないか。

感想文をどう活かすのか、が今後の課題である。しかし、(1)～(3)の状況がなぜ生まれるのが、問題点を指摘しておきたい。

- ア、他人に見せるための文になっていないか。
- イ、生徒自身が評価観点に縛られ過ぎてはいないか。
- ウ、学校全体に、子どもの自由な意見表明が保障されない雰囲気はないだろうか。
- エ、他の従来型教科、行事を含めてさまざまなレベルでの表現力が十分育てあげられていないのではないか。

ただ単に書かせるだけでは指導の放棄かもしれない。生徒へどのように返しているのか、教師のコメントはどうか、提出しない生徒への対応等多くの課題が残されている。

(5) コンピュータリテラシー(メディア・インターネット等)の評価の問題

各種メディア、ネットワークは総合的学習を支える道具であり、同時に総合的能力を高める手段でもある。したがって、このことが目標となり評価対象となるのは好ましくない。しかし、この手段を用いることで学習方法が質的に大きく転換し、生徒主体の学習活動が展開される。誰もが達成できる「到達度評価」も考えられるが、技能的側面の評価を「総合的学習」に求めるのは、問題が多い。

6. 評価方法の実際から (中1～高3「総合人間科」の評価活動から)

「総合人間科」の具体的な評価の実際に触れる。前述した「総合的能力」の4観点を中高各学年で重点化かつ言語化し、自己評価、相互評価、教師評価(その他第三者評価)から評価活動を行った。観点別評価、形成的評価は各学年の独自性を生かしている。指導要録、通知票は3段階評定と教師のコメント評価が全校的合意である。(各学年の具体的な取り組みについては、本紀要「総合人間科」その評価の実際から」参照)

中1の例…学習単元に応じて、自己評価と相互評価を3段階(3-充分できた、2-ほぼできた、1-あまりできなかった)の観点別評価を実施している。これを点数化し総合評価を示した。

「総合的思考力と実践能力」については自己・相互・教師の各評価ともコメントとした。またフィールドワーク評価は訪問先の第三者評価も加味されているのが特徴である。

高1の例…評価活動をどの段階で、どこまで行うべきか悩んでいる。評価機会を次の4過程で行った。

- ①各自の研究テーマ決定とその発表会
- ②フィールドワークの取り組み
- ③発表会とパネルディスカッション
- ④自己評価力

以上の①～④を自己・相互・教師の各評価を行った。それぞれ過程で教師のコメント評価も行われている。

高2の例…(1)自己評価については生徒の文章化で実施した。たとえば、総合人間科の一年を振り返って俳句・川柳、短歌・狂歌形式で自由に書かせている。

(2)相互評価についてはグループ内で文章化しアドヴァイスや励ましを送った。クラス内では各学習単元で評価できる友人をベスト5として選び称えた。

(3)教師評価はコメントとした。

(4)以上を総合し評定表を作成し通知票に添付した。

高3の例…高3は自分の人生選択が問われる学年でもあり、あくまでも自己評価が中心となる。そのため教師評価とのズレが生じるのはやむを得ない。「自分の生き方」のクラスで発表するスピーチを行い、友人の相互評価が本人に集約された。自らの評価と比較することで客観性をもつ自己評価力が育成されていく。

7. おわりにかえて —教師自身の自己評価を—

以上「総合的学習」における評価の在り方について、「生きる力」「学力観」「評価主体」「総合的能力と評価観点」「評価活動の課題」「評価方法の実際」

等から論じてきた。

特に従来、高校の場合、評価は評定と一体であり、単位習得と進学調査書を念頭に行われてきたきらいがある。

それだけに「総合的学習」の評価観は改めて「評価は学習者のためにある」という原点を見つめ直すことになるだろう。その原点を見失うと「関心・意欲・態度」の評価のため数学化、点数化にエネルギーを注いでしまう。その結果、生徒を評価のためのチェック対象化し、新たな序列を生み出しかねない。

「総合的学習」に取り組んで教師はどう変化したのか、「教師自身の自己評価」が問われている。

評価の見直しは、教師の教科観、学習観の転換を余儀なくされる。教師の専門・教科という孤塁を守

る時代から、専門・教科主義を脱ぎ捨て新たなカテゴリーで自分の専門・教科を再編していく時が来たのではないか。この意識変革なくしては「総合的学習」は厄介者扱いされてしまうかもしれない。

[参考文献]

- ①安彦忠彦・丸山豊「総合人間科のカリキュラム開発とその実践」『名古屋大学教育学部紀要第43巻第2号』1997年
- ②丸山豊「中・高における総合的学習のカリキュラムの開発」『授業研究』明治図書1997. 7月号
- ③水越敏行「複合的なカリキュラム開発の必要性」『授業研究』明治図書1997. 7月号