

観点別評価の「観点」の吟味 ——実態調査を手がかりに——

竹田清夫*

An Examination of Items in Analytical Assessment

——by means of survey——

TAKEDA Kiyowo

In SHIDOUYOUROKU (the cumulative guidance records), the pupil's performance in each subject is measured analytically. Therefore, the items of measurement must be appropriate, objective and exact. But regrettably, my survey had shown that the items of measurement in SHIDOUYOUROKU didn't satisfy those requirements. For that reason, I can not but conclude that the current analytical assessment should be canceled.

1. まえがき

現行指導要録の「各教科の学習の記録」の欄は、「I 観点別学習状況」「II 評定」「III 所見」の3欄からなっている。「I 観点別学習状況」は、「学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現の状況を観点ごとに評価」する欄であり、A, B, Cで記入する。「II 評定」は、「学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、学級又は学年における位置付けを評価」する欄で、小学校3年以上では3段階で、中学校では、必修教科（英語を含む）は5段階で、選択教科はA, B, Cの3段階で評価する。「III 所見」は、各教科の学習について総合的に見た場合の児童の特徴及び指導上留意すべき事項を記入する」欄である。

そして「I 観点別学習状況」欄に掲げられた「観点」は、「各教科の評定を行う場合においても基本的な要素となるもの」で、「各教科の学習の評価」の最も基本となるものである。

そのように「各教科の学習の評価」の最も基本である「観点」は、言うまでもなく、その区分が適切で、客観的で、明瞭で、誰が評価しても同じ結果が得られるものでなければならない。しかし、現行の指導要録の「観点」はそのような条件を満たしているであろうか。残念ながら満たしているとは言えないのである。したがって学校現場でも、「観点別評価」に関しては、多くの戸惑いや不安が示されているのである。

そのように指導要録の「観点」に問題がある原因は、第一に個々の「観点」の内容の捉え方に問題があるからであり、第二に四つの「観点」の間の関係の捉え方に問題があるからである。

そこで筆者はこれまで、個々の「観点」の内容および四つの「観点」の間の関係について、主として理論的な観点から問題を提起してきた¹⁾。

この論考では、これまでの理論的な考察を通して提起してきたことを、実態調査を通して実証しようとする。

* 東京工芸大学工学部基礎・教養 教授
2000年9月1日 受理

考察は二つの側面からなる。第一の側面は、現行の指導要録の四つの観点がいかに曖昧なものであるかを明らかにすることである。その際まず、文部省が平成9年9月に発表した『学力調査』の集計結果である『教育課程実施状況に関する総合的調査研究の調査結果』を手がかりに、その中で示された、各設問を四つの観点で分類したその分類がいかに曖昧なものであるかを明らかにする。さらに、その各設問を学校現場の教師達が分類したらどのようなようになるかを、教師を対象に行った調査からも考察する。

第二の側面は、児童を対象に行った「学力調査」の得点から、各観点の内容およびそれらの間の関係を考察することである。文部省は前述の『調査結果』の中で、思考・判断の教育と知識・理解や技能・表現の教育とは別のものであるとの立場に立って、「表現力や考える力がやや弱い。知識中心の授業から抜けきれていない傾向は否めない。」としている。しかし筆者は、前述したこれまでの考察で述べたように¹⁾、思考力を構成するものは、一方で過去の経験（知識と技能・技術）であり、他方では観察・分析、変形といった技能・技術であると考えている。もし筆者の見方が正しければ、それらのことは学力調査の得点からも言えるはずである。すなわち、知識や技能・技術が十分学習されていないければ、思考・判断も不十分になるはずである。したがって、学力調査の得点を見れば、そのような関係があるはずである。つまり、「知識・理解」や「技能・表現²⁾」の得点の低い者は、「思考・判断」の得点も低いはずである。言い換えれば、「知識・理解」や「技能・表現」の得点と、「思考・判断」の得点との相関は高いはずである。さらには、思考・判断と同じく、実は技能・技術も、技能・技術についての知識と、技能・技術そのものつまり非言語行動としての技能・技術とからなる、と考えられる。したがって、知識が十分学習されていないければ、技能・技術も不十分であり、「知識・理解」の得点の低い者は、「技能・表現」の得点も低いはずである。この仮説を実証するために、「学力調査」の得点の間の相関を調べることにした。

そのためには本来は、文部省の学力調査のデータを使うのが一番手っ取り早い。そこで文部省にそのデータの利用を申し出たが、「目的外の利用はできない」とのことで断られた。それで、個人的に文部省の調査に類する「学力調査」を行い、そのデータで上記の仮説を検証しようとする。

2. 調査問題の作成と調査の対象、時期等

しかしそこには、いくつかの大きな障害があった。第一の障害は、調査問題の作成であった。ただ単に学力調査の問題を作成するのであればさほど困難はない。しかしこの調査は単なる学力調査ではなく、四つの観点ごとの得点の関係を調べるための調査である。しかも『調査結果』が行った各設問の四つの観点への分類を手がかりにするので、すべての設問は文部省の調査の各設問の観点と同じ観点の設問にしなければならない。しかし文部省の調査の設問とまったく同じでは、著作権の問題もあるので、好ましくない。観点は同じでありながら、内容の違う設問を作成しなければならない。そのための具体的な方法は、文部省の調査を参考にしながら、取り上げる題材や数値を変えることである。しかしそれに関してまた障害があることがわかった。それは、取り上げる題材はどの教科書もほぼ同じであることである。例えば、小学校5年の理科で「魚などの動物を育て、発生や成長を調べる」内容で、取り上げる題材はどの教科書も「メダカ」である。したがって文部省の調査でも「メダカ」を題材にした設問となっている。それをもし取り上げる題材を別の魚にしまうと、子どもにとっては設問の性格が変わってしまうのである。したがって、観点は同じでありながら、内容の違う設問を作成することはかなり困難で、結果的に文部省の調査の設問に非常に近い設問にならざるをえなかった。

第二の障害は、何年生の、どの教科の調査をするかである。個人とする調査であるから、文部省の調査と同じように小学校から中学校に亘り、しかも主要5教科すべてに亘って調査することは不可能である。しかし実は単に不可能というだけではない。先に、『調査結果』ではすべての設問をど

の観点の学習成果を測る設問であるかを分類していると述べたが、実は一つの設問を、一つの観点の設問としているのはむしろ少なく、大部分は一つの設問がいくつかの観点にまたがったものとなっている。例えば、小学校5年の社会A問題の1の(2)の設問は、「技能・表現」と「思考・判断」の両方の観点の設問とされている。このように一つの設問がいくつかの観点にまたがる設問とされていること自体が、後で述べるように、「観点」が曖昧である証拠であり、教師たちが戸惑う原因である。したがって文部省の調査の大部分の教科は手がかりとしにくい。それらの中で、小学校の理科だけは、むしろ大部分が一つの設問が一つの観点の設問とされている。このように文部省の調査の中でも、学校段階により、また教科により観点の分類が異なっていることもまた、後で述べるように、「観点」が曖昧である証拠であり、教師たちが戸惑う原因なのであるが、ここでは小学校5年の理科B問題のみを手がかりとすることにし、結局小学校5年の理科のみを調査した。調査をお願いした学校は、以下の通りである。

県	児童数	県	児童数
山形県 1	30	東京都 1	27
山形県 2	30	神奈川県 1	32
山形県 3	27	神奈川県 2	32
群馬県 1	39		
群馬県 2	34		
合計	8校	251人	

調査期間は、平成12年2～3月、調査時間は45分である。

3. 『調査結果』における「観点」の曖昧さ

文部省の『調査結果』では、集計に際し、各設問が、指導要録の四つの観点のいずれの観点に関する設問であるかを明示している。しかしそこで示された「主な評価の観点」は、非常に曖昧である。そして曖昧であることは、二つの事実を示されている。しかしそれらも結局は指導要録の「観点」が曖昧だからである。したがってまず、それから考察する。

1) 指導要録の「観点」の曖昧さ

指導要録では、各教科ごとに「観点の趣旨」および「参考資料」が示されているが、表1に示したように、ただ観点と同じことばを並べただけで、まったく参考にならない。例えば、「関心・意欲・態度」では「関心をもち、進んで表現する」とか、「思考・判断」では、「考え、判断する」と述べるだけで、関心をもつとはどのようなことか、またどうすれば関心をもつようになるかとか、考え、判断はどのようにして行われるのか、またそのことと知識とはどのような関係にあるのか、といったことは何も述べられていない。したがって、観点の内容は全く明らかにされていないのである。

2) 評価の観点の重複

上述のように『調査結果』では、各設問ごとに「主な評価の観点」が示されているが、実はほとんどの設問において、「主な評価の観点」が複数示されているのである。そのことを示す一覧表が表2である。特にそのことが著しく現れているのは国語で、小学校では61設問中、四つの観点すべてに関わる設問が12、三つの観点に関わる設問が20もあり、中学校では145問中、三つの観点に関わる設問が17もあるのである。これでは教師は、個々の観点を評価するためにどのような設問で評価したらよいかわからない。

またこの『調査結果』に示された「主な評価の観点」の内、「関心・意欲・態度」の観点が単独で示されているのは、小学校、中学校の全学年、全教科の、全設問中、中学校3年理科B問題のたったの2問に過ぎない。このことはまず、この観点は現行の指導要録のいわば目玉として強調されているものであるが、この観点の捉え方には問題があり、この観点を他の3観点と並列することは適切ではないことを示している。この観点は、筆者が指摘しておいたように¹⁾、他の3観点とは性格を異にするもので、他の3観点の学習の様態を表す観点であることを示している。

また、「関心・意欲・態度」が主で、他の観点にも関わる設問や、他の観点が主で「関心・意欲・態度」にも関わる設問は、それほど多くはないが、

いくつかある。それらはほぼ、自分の身近な生活にかかわるような内容の設問である。例えば、これはすぐ前に述べた、「関心・意欲・態度」だけに関わる2設問であるが、具体的には、「ある川の流域人口は増えているにも拘らず、水質がきれいになった原因を、①～④から一つ選べ。」と、「ソーラーハウスは従来の家の2倍の建築費がかかる。あなたはソーラーハウスを建てるか、従来の家を建てるか。その理由も書け。」というものである。これは言い換えれば、学習成果の実際生活への応用である。しかし学習成果を実際生活へ応用できるためには、そのことの学習が十分に、また強くなされなければならない。つまりこれも、この観点が、他の3観点の学習の様態であることを示しているのである。あるいは、学校で学習したことを実生活に応用するかどうかを、いわゆる学校の学習の成果を測るものとしての学力調査で測ることは困難であることを示している。学校で評価できるのは、学校での学習の様態である。

3) 担当者間の分類の食い違い

この『学力調査』は、小学校5・6年、中学校1～3年に亘り、また小学校では国語、社会、算数、理科、中学校では国語、社会、数学、理科、外国語の諸教科に亘ってなされた。したがって『調査結果』も多くの担当者によって纏められたはずである。その時、各「観点」は区分が適切で、客観的で、明瞭で、誰が評価しても同じ結果が得られるものであるならば、どの学年の、どの教科の分類も同じになるはずである。しかし『調査結果』で示された分類は、前に述べたように、学年により、また教科により非常に違うのである。このことは、同じ『調査結果』を纏めた担当者間でさえ、観点の基準が異なるほど曖昧であることを示しているのである。

4) 現場教師の分類との食い違い

まえがきで述べたように、今回は個人的に文部省の調査に類する「学力調査」を行ったが、その時調査に協力して下さった学校の先生方に、その調査の各設問について、それはどの観点に関する

設問であると思うかを記入していただいた。なお『調査結果』では、3設問で副次的観点として「関心・意欲・態度」も示されているが、集計が難しいことと、数が少ないことのため、先生方にはすべて4観点のいずれか一つに分類していただいた。その結果を集計したものが表3である。なおこの表では、筆者の分類も合わせて載せてある。

結果は、まず教師の間でもかなり分類が異なる。26設問中、51人の教師の分類が完全に一致した設問は一つもなく、一致率は最高で96.1% (4の(1)知識)、次が90% (5の(5)思考)、80%台が3に過ぎない。逆に一致率が30%台の設問も2ある。全設問を通しての一致率の平均は63.7%に過ぎない。

次に『調査結果』の分類を基準にすると、多くの教師の分類と一致した設問は、思考で11問中8、技能で10問中3、知識で5問中3である。なお、筆者も含めて三者が一致した設問は、思考で11問中5、技能で10問中3、知識で5問中3に過ぎない。

このように分類は人によりかなり異なってしまうのである。このことは、各観点の内容が明確でなく、またそれらの関係も明確でないことを示している。

次に三者の分類は、次のようである。

	思考	技能	知識
文部省	11	10	5
教師	15	3	8
筆者	13	5	8

これで文部省と、教師さらには筆者の分類とで最も異なるのは、「技能・表現」である。そのような違いが生じた原因は、まさにこの観点の特性にある。すなわち、この観点の学習は、実際の操作、資料の読み取り、結果の表現等であるが、技能には、実際の操作としての技能と、技能についての知識とがあるのである。文部省はそのいずれも技能とした。例えばてこ実験器を釣り合わせる(1問)、糸につるした重りの1往復する時間の調べ方(2問)、月の満ち欠けを調べるための、スポットラ

イト、ボール、観察者の位置関係について(1問)、を技能とした。しかし調査は用紙で行われており、実際に操作をするのではない。そこで教師や筆者は技能とはしなかった。

逆に「思考・判断」は、教師や筆者の方が多い。この原因もまさにこの観点の特性にある。筆者がすでに他の機会に理論的な論考で指摘したように¹⁾、思考力を構成するものは、過去の経験(知識と技能・技術)と、観察・分析、変形等の技能・技術である。したがって簡単に言えば、知識、技能・技術、思考は連続したもので、最も簡単なものが知識であり、次が技能・技術、最も難しいものが思考なのである。そこで、設問をどの程度難しいと見るかによって分類が分かれるのである。

その難しさも2種類ある。一つは複合度、つまり多くの要素を含むことである。他は新奇さ、つまり過去に経験したことのない要素を多く含むことである。この難しさに応じて、次のように、解決するまでに必要な反応が異なる。

問題状況	必要な反応
単純な問題	知覚 過去経験の想起
輻輳した問題	観察・分析 過去経験の想起
新奇な問題	過去経験の変形

教師たちは、知識と思考の設問を、問題の解決までに必要とされる反応に応じて、相対的に分類しているのである。つまり知覚や過去経験の想起で解決できる設問は知識の設問、観察・分析や変形を要する設問は思考の設問としているのである。

4. 四つの観点の内容およびそれらの関係

指導要録では、四つの観点が截然と区別され、それぞれ独立の学力とされている。しかし筆者は、それはまず相互に重複した部分を含んでおり、相互に関連していると考える。そうであれば、その関連は児童の学力調査の観点間の得点に現れてくるはずである。そこで第2の調査を行った。

1) 四つの観点の内容

- ①「知識・理解」——まずこの表現が問題で、知識は学習される対象ないしは結果であるのに対し、理解は学習の過程であるから、それは思考の一部とすべきであり、ここは「知識」のみとすべきであろう。

「知識」とは言語で表現された情報で、単位となる情報である。それには二種類あって、イ、特定のものについての知識、ロ、行動の仕方についての知識、である。先の設問の観点別分類で、文部省、教師、筆者の三者が一致した設問の3つは、知識の観点のものである。しかも教師の間の一致率もいずれも80%以上である。具体的には、「男女のからだの器官」を答えるもの、「哺乳動物」を答えるもの、「太陽と月に関する事実」を答えるもので、いずれも「特定のものについての知識」であり、比較的の内容が明確である。

- ②「技能・表現」——この表現も問題で、表現は技術の一つであるから、ここは「技能・技術」とすべきであろう。

「技能・技術」とは実際の行動、非言語行動である。そして学校で学習する実際の行動のほとんどは、特定のものについての知識を学習していなければできないし、行動の仕方についての知識も学習していなければできない。例えば、顕微鏡の操作ができるためには、まず顕微鏡の各部分の名称や機能を知っていなければならないし、操作の仕方を知っていなければならない。したがって、「技能・表現」の得点と「知識・理解」の得点とは相関するはずである。もっとも、非言語行動そのものには、行動の仕方についての知識とは独立した部分もある。

しかしここで問題は、「技能・技術」と「技能・技術についての知識」との区別である。特に用紙で調査する場合に問題となる。先に述べたように、三者の分類で食い違いが生じた原因の一つはこれである。

- ③「思考・判断」——この表現も問題で、判断は思考の一過程であるから、ここは「思考」の

みとすべきであろう。

「思考」とは問題を解決する過程であり、それを構成する要素は、すでに他の機会に述べたように¹⁾、一方で過去の経験（知識と技能・技術）である。したがって、多くの過去経験をもっていなければ、思考はできないはずである。それゆえ、「思考・判断」の得点と「知識・理解」および「技能・表現」の得点とは相関するはずである。

思考を構成する他の要素は、問題状況を観察・分析したり、過去の経験を変形する技能・技術である。これらは過去経験とは一応独立であるが、しかしやはり過去の経験と無関係ではない。すなわち、観察・分析にしても変形にしても、過去に経験したものはよく観察・分析、変形できる。したがって全体として、「思考・判断」の得点と「知識・理解」および「技能・表現」の得点とは相関するはずである。

- ④「関心・意欲・態度」——現行の指導要録で最も強調された観点であるが、実は最も問題のある観点である。まず指導要録では、これも他の三つの学力と並ぶものとされているが、そうではない。

「関心・意欲・態度」とは行動の様態あるいは態様（行動の強さ、長さ、頻度、起き易さなど）を表す概念である。そしてそれらは、上記三つの学習の定着の度合いにより決まる。

したがって、「関心・意欲・態度」の得点と「知識・理解」、「技能・表現」、「思考・判断」の得点とは相関するはずである。また指導要録では「評定」と相関するはずである。

以上述べたことを図示すると、表4のようになる。したがって、学力調査の観点別得点の間には、次のような相関があるはずである。

まず「技能・表現」は、「知識・理解」と実際の行動とからなる。しかも学力調査は用紙で行われたので、実際の行動は行われない。したがって、「技能・表現」と「知識・理解」の得点は非常に相関が高いはずである。もっとも「技能・表現」は資料の読み取りや処理といった「知識・理解」と

は比較的独立の内容も含まれているので、全く同じにはならない。

次に「思考・判断」は、「知識・理解」、「技能・表現」と、観察・分析、変形などの思考の技能・技術とからなる。したがって「思考・判断」の得点は、「知識・理解」、「技能・表現」の得点と非常に相関が高いはずである。しかも「知識・理解」の観点と「思考・判断」の観点とは、難しさの度合いによる相対的な区分にすぎない。

これらの関連を学力調査の得点から調べたものが表5である。ただしここでまず問題になるのは、すでに述べたように、四つの観点は截然と区分できるものではないので、分類次第で数値が動くということである。言い換えれば、文部省、教師、筆者の分類それぞれで、数値が異なるのである。さらには、ここでは掲載できないが、各学校ごとに相関を見ると、かなり数値に幅がある、ということである。

まず「技能・表現」と「知識・理解」の得点の相関であるが、文部省のように、「技能・表現」の中に行動の仕方の知識も含めると、相関は高くなるし、教師や筆者のようにそれを除くと、相関は低くなる。また学校による差も大きく、最高、最低は、文部省分類で0.835と0.504、教師分類で0.871と0.344、筆者分類で0.880と0.284である。したがって学力調査の結果からは、「技能・表現」と「知識・理解」の得点の相関は高いはずである、という仮説を明確に証明したとは言い切れなかった。

「思考・判断」と、「知識・理解」および「技能・表現」の得点の相関は、かなり高く、文部省分類で0.67、教師および筆者分類で0.74である。また「思考・判断」と、「知識・理解」の得点の相関も、ほぼ同じように高い。したがって、「思考・判断」と、「知識・理解」、「技能・表現」の得点の相関は高いはずである、との仮説は実証された。もっともここでも学校間の違いは大きい。

5. 指導要録の変遷

指導要録に相当する公簿は、敗戦までは学籍簿

と呼ばれた。その学籍簿も、昭和16年国民学校令の公布に伴い、それ以前の学業成績中心のものから、児童の成長発達の状況を「立体的かつ具体的に諒察される」ものになった。

敗戦後アメリカの指導の下に新しいものとなったが、当初の名称はなお学籍簿であった。それが指導要録と名称を改めたのは昭和24年である。

それ以来、学習指導要領の改訂に合わせて改訂されてきた。したがって評価の様式は何度か変化している。

すなわち、アメリカの指導の下に新しいものとなった昭和23年の指導要録(名称は学籍簿)の各教科の学習の評価は、観点を数個ずつ挙げ、その観点ごとに5段階評価をするものであった。その観点は「知識・理解、態度、思考、技能」等で、ほぼ現行の観点と同じであり、いわゆる観点別評価はこの時始まったのである。

しかし実施後、「教科一本としての成績が把握されないため、社会一般に強い不満があった。また、この分析目標は、学習指導要領の教科目標とのつながりが不完全であり、教師が正確に評定することが困難なため、かえっていいかげんな評定が行われるおそれもあった。」³⁾ので、昭和30年の改訂では、各教科の評価は観点別評価ではなく、各教科・科目ごとに一本の総合評定を行い、5段階で評価することとなった。もっとも観点が全くなかったのではなく、それは「所見」の欄となり、「掲げられた観点その他について、その児童としての特徴があれば○×印」を記入するようになった。

その後の大きな変化は昭和46年の改訂で、観点別評価が強化された。すなわち、これまでは「特徴の認め難い場合には、しいて記入する必要はない」とされてきたものを、「他の児童との比較ではなく、…○印、…×印を記入すること。」とされた。もっとも観点からは「関心」がなくなった。これは「実施上の経験から評価の難しい」⁴⁾ものとされたからである。さらに、観点の順序が入れ替わって、「知識・理解、技能・能力、思考・判断」となった。

昭和55年の改訂では、従来「所見」と言われてきた欄を「観点別学習状況」に改め、観点別評価

がさらに強調された。また全教科の観点到「関心・態度」が設けられた。それは「指導と評価が知識・理解の面に偏りがちな状況についての反省」⁵⁾からである、とされた。

平成3年の改訂では、「新学習指導要領に示す各教科の目標や内容を踏まえ、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力などの育成に重点を置くことが明確になるよう配慮し」て、観点の順序を逆にした。また「関心・態度」は「関心・意欲・態度」に改められた。

このように、各教科の評価は、①観点別評価が強まったり、弱まったり、②「関心・態度」がなくなったり、復活したり、③観点の順序が逆になったり、戻ったりと遷り変わってきた(表6)。そのような変化の原因は、①指導要録は本来、指導のための資料という性格と、公簿として対外的な証明等の原簿という二つの性格とをもっているが、どちらに重点を置くか、②評価が困難であるか、③記入の面倒さ、などである。

6. 提言

学習指導要領が全面改訂されたので、指導要録も間もなく改訂されると思われる。これまでの指導要録を変化させた要因は、いま述べたように、主として「実施上の経験」であった。しかし筆者は、それらに加え、筆者のこれまでの理論的考察および実態調査を通しての考察から明らかになったことのいくつかを踏まえて、提言する。

まず、観点別評価は廃止ないしは自由にすべきである。観点別評価を行うためには、「観点」の区分が適切で、一つ一つの内容が客観的で、明確でなければならない。しかし現行のものは、まずその捉え方に問題があり、またそのこともあって、非常に曖昧である。これでは意味がない。特に現行の指導要録の最大の強調点である「関心・意欲・態度」の観点は問題で、現場の教師たちは、「お助け項目」などと呼んでいる。つまり、他の観点では、客観的にはよい評価を与えられない生徒をなんとか励ましたい時に、この観点で救うのである。

さらには、観点別評価を行うために、現場の教師は非常に多忙になっている。意味のある行動のためならば多忙も当然であるが、あまり意味のない行動で多忙になるのは無意味である。

次に、観点別評価は「評定」で十分である。すなわち四つの観点は相互に重複しており、密接に関連しているのだから、観点に分けずに評価しても同じことである。つまり一つの教科の学習が目標を達成している度合いと、四つの「観点」とは相関するのである。もっとも現行の「評定」は、「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付けを評価」することになっているので、それは改め、「学習指導要領に示す目標に照らして、達成度を評価」するものとする必要がある。

さらには「所見」欄では、「生徒の特徴及び指導上留意すべき事項を記入する」ことになっているので、「評定」では表すことが困難な事項はこちらで記入すればよい。ただ「所見」は「各教科の学習について総合的に見た場合の」それであるが、各教科別の記述があってもよいであろう。

註

- 1) ① まず四つの「観点」の内容の捉え方の内、最も問題があるのは、実は、現行指導要録の目玉ともいえるべき「関心・意欲・態度」であるので、それらについて学校現場での評価の実態を調査し、その内容が曖昧であるため、教師たちは戸惑い、評価に不安を感じていることを明らかにした。
「指導要録における『関心・態度』評価の実態」『教育

方法学研究』第17巻1992

② 次に、それでは「関心・意欲・態度」はどのようなものであり、どのように評価すべきかを理論的に考察し、それらは行動の様態を表すもので、他の3観点と並列すべきものではなく、3観点の様態であること、したがって評定と同じであることを明らかにした。

「指導要録における『関心・態度』の評価について」『群馬大学教育学部紀要』（人文・社会科学編）第41巻1992

③ 次に問題のある「観点」は、平成元年学習指導要領の基本方針の一つである「思考力」の育成に関わる「観点」の「思考・判断」である。そこでまず、文部省が平成9年9月に発表した『教育課程実施状況に関する総合的調査研究の調査結果』を手がかりに、イ、思考力の学習成果を測る設問とされた設問の内容は曖昧であることを指摘し、次いで理論的考察から、ロ、これまで考えられてきたような精神の力としての思考力というものはないこと、ハ、思考力を構成するものは、一方で過去の経験（知識と技能・技術）であり、他方では観察・分析、変形といった技能・技術であること、ニ、したがって思考力を教育するには、一方で多くの知識と技能・技術を教育し、他方で観察・分析、変形といった思考の技能・技術を教育すべきことを明らかにした。

「思考力の教育についての一考察—文部省『学力調査』を手がかりに—」『教育方法学研究』第24巻1998

- 2) 表現は技術の一つであるから、これは技能・技術とすべきである。なお技術は比較的大きな身体行動であり、技能は比較的に外から見えにくい小さな身体的行動である。
- 3) 文部省内指導要録研究会 監修『平成3年改訂 指導要録の解説』平成3年8月 ぎょうせい 11頁
- 4) 同上 21頁
- 5) 同上 26頁

表1

教科	観点	趣 旨	資 料 (6年生のみ)
国語	意欲 表現 理解 知識	関心をもち、進んで表現、理解する 自分の考えを的確に話す、書く 話や文章を正確に理解する 文字、語句を理解し	関心をもち、進んで表現、考えを深める 目的に応じて話す、書く 話や文章の主題、要旨を理解する 言語事項を理解し、正しく書く
社会	意欲 思考 技能 知識	意欲的に調べ、責任を果たそうとする 意味を考え適切に判断する 資料の活用、成果の表現 社会的事象の特色や関連を理解	意欲的に調べ日本人としての自覚もつ 社会的事象の特色を考え、判断する 資料の活用、成果の表現 社会的事象の特色や変化を理解
算数	意欲 考方 処理 知識	関心をもち、進んで日常に生かす 数学的な考え方の基礎 表現や処理 概念や性質の理解	進んで活用しようとする 数学的な考えを身に付ける 処理や表現 概念や性質の理解
理科	意欲 思考 技能 知識	意欲的に調べ、生活に生かす 事象を論理的にとらえ問題を解決する 実験、器具の扱い、結果の表現 自然事象の特徴、関係の理解	意欲的に追求、生活に活かす 自然事象の関係をとらえ問題を解決する 実験、器具の扱い、結果の表現 自然事象の特徴、関係の理解

表2

[国語]

小学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	表現 (能力)		理解 (能力)		知識 ・技能
関心・意欲		↓	↓	↓	↓	
表現(能力)		↓	↓	↓	↓	
理解(能力)		↓	↓	↓	↓	
知識・技能		↓		↓		29
小計		2	11	10	9	29
合計		61				

中学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	表現 (能力)				理解 (能力)		知識 ・技能
関心・意欲		↓	↓	↓	↓	↓		
表現(能力)		↓	↓	↓	↓	↓	↓	
理解(能力)		↓	↓	↓	↓	↓	↓	37
知識・技能				↓		↓		66
小計		9	17	4	1	3	5	37
合計		145						

[数学]

小学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	考え方	表現 ・処理	知識 ・理解
関心・意欲		8		10
考え方		8	11	
表現・処理		2	26	3
知識・理解		1		29
小計		19	37	42
合計		98		

中学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	考え方	表現 ・処理	知識 ・理解
関心・意欲		12	3	9
考え方		15	2	6
表現・処理	1	3	32	5
知識・理解			10	12
小計	1	30	47	32
合計		110		

[社会]

地理の内容

小学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考 ・判断	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲		5	1	
思考・判断		3	4	3
技能・表現			11	5
知識・理解		3		8
小計		11	16	16
合計	43			

中学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考 ・判断	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲				
思考・判断	4	1	5	3
技能・表現		2	8	3
知識・理解		2	4	21
小計	4	5	17	27
合計	53			

歴史の内容

小学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考 ・判断	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲			1	
思考・判断		5	3	4
技能・表現		4		3
知識・理解		3	1	13
小計		12	5	20
合計	37			

中学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考 ・判断	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲				
思考・判断	2	9	6	4
技能・表現	2	1	4	6
知識・理解	2	6	7	38
小計	6	16	17	48
合計	87			

公民の内容

小学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考 ・判断	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲		1	2	
思考・判断				2
技能・表現				1
知識・理解			1	5
小計		1	3	8
合計	12			

中学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考 ・判断	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲				
思考・判断	9	21		
技能・表現	2		11	
知識・理解	3			37
小計	14	21	11	37
合計	83			

[理科]

小学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲		7	6	1
思考		34		
技能・表現			31	
知識・理解				46
小計		41	37	47
合計	125			

中学校

主観点 副観点	関心 ・意欲	思考	技能 ・表現	知識 ・理解
関心・意欲	2	13	19	24
思考	4	58	8	7
技能・表現	6	10	26	1
知識・理解	3	19	18	32
小計	15	100	71	64
合計	250			

表 3

問題 番号	1			2			3		4		5				
	①	②	③	①	②	③	①	②	①	②	①	②	③	④	
文部 省	技能 意欲	思考 意欲	技能 意欲	技能	技能	思考	思考	思考	知識	知識	技能	技能	思考	思考	
教 師 合 計	意欲 %	16 31.4	3 5.9	2 3.9	2 4.1	3 6.1	0 0.0	2 3.9	0 0.0	0 0.0	2 3.9	0 0.0	0 0.0	1 2.0	1 2.0
	思考 %	16 31.4	34 66.7	32 62.7	0 0.0	2 4.1	36 73.5	3 5.9	21 41.2	2 3.9	7 13.7	9 18.0	38 76.0	40 80.0	45 90.0
	技能 %	15 29.4	1 2.0	8 15.7	26 53.1	31 63.3	1 2.0	9 17.6	2 3.9	0 0.0	1 2.0	41 82.0	6 12.0	6 12.0	1 2.0
	知識 %	4 7.8	13 25.5	9 17.6	21 42.9	13 26.5	12 24.5	37 72.5	28 54.9	49 96.1	41 80.4	0 0.0	6 12.0	3 6.0	3 6.0
総計		51	51	51	49	49	49	51	51	51	51	50	50	50	50
筆者		技能	思考	思考	技能	技能	思考	知識	知識	知識	知識	技能	思考	思考	思考

6		7	8			9			10		11
①	②	①	①	②	③	①	②	③	①	②	①
思考	思考	技能	技能	技能	知識	思考	思考	知識	技能	思考	知識
2 3.9	0 0.0	3 5.9	2 4.1	2 4.1	0 0.0	4 7.8	0 0.0	0 0.0	2 4.0	0 0.0	1 2.0
30 58.8	27 52.9	12 23.5	24 49.0	23 46.9	28 57.1	14 27.5	34 66.7	35 68.6	11 22.0	25 50.0	4 7.8
5 9.8	2 3.9	17 33.3	19 38.8	20 40.8	2 4.1	6 11.8	4 7.8	7 13.7	11 22.0	12 24.0	5 9.8
14 27.5	22 43.1	19 37.3	4 8.2	4 8.2	19 38.8	27 52.9	13 25.5	9 17.6	26 52.0	13 26.0	41 80.4
51	51	51	49	49	49	51	51	51	50	50	51
思考	思考	知識	思考	思考	思考	思考	技能	知識	知識	思考	知識

表 4

知識・理解 (知識)	言語行動 特定の知識 行動の仕方の知識	
技能・表現 (技能・技術)	言語行動 特定の知識 行動の仕方の知識	非言語行動 実際の行動
思考・判断 (思考)	言語行動 特定の知識 行動の仕方の知識 (理解・解釈・判断)	非言語行動 実際の行動 非言語行動 思考の技能・技術 観察・分析 変形(創造)

関心・意欲・態度(評定)

表 5

文部省				教 師				筆 者			
	思考	技能	知識		思考	技能	知識		思考	技能	知識
思考	1			思考	1			思考	1		
技能				技能				技能			
知識	0.665		1	知識	0.747		1	知識	0.74		1

文部省				教 師				筆 者			
	思考	技能	知識		思考	技能	知識		思考	技能	知識
思考	1			思考	1			思考	1		
技能	0.652	1		技能	0.493	1		技能	0.512	1	
知識	0.673	0.676	1	知識	0.736	0.488	1	知識	0.717	0.474	1

表 6

教科	昭和 23 年 (学籍簿・学習の記録)	昭和 30 年 (所見・しなくても可)	昭和 36 年 (所見・しなくても可)	昭和 46 年 (所見・すること)	昭和 55 年 (観点別学習状況)	平成 3 年 (観点別学習状況)
社 会	理解 態度 技能	(関心) (思考) (知識・技能) (道徳判断)	(関心) (思考) (知識・理解) (道徳判断)	知識・理解 観察や資料活用能力 思考・判断	知識・理解 観察・資料活用能力 思考・判断 関心・態度	関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解
算 数	理解 態度 技能	(関心態度) (洞察) (思考) (技能)	(関心) (考え方) (理解) (技能)	知識・理解 技能 考え方	知識・理解 技能 考え方 関心・態度	関心・意欲・態度 考え方 表現・処理 知識・理解
理 科	理解 態度 能力	(関心) (思考) (技能) (知識・理解)	(関心) (思考) (技能) (知識・理解) (自然愛護)	知識・理解 技能 思考	知識・理解 技能 思考 関心・態度	関心・意欲・態度 思考 技能・表現 知識・理解