

学力をどうとらえ、どのように評価するか

倉橋 忠

1 学力をどうとらえるか

(1) 学力の要素と生徒指導要録の観点

授業は、人類の文化的資産を後世に伝える営みである。そして、授業は、学力を形成するための計画的・継続的な営みである。しかし、学力をどのように規定するについては論争がある。

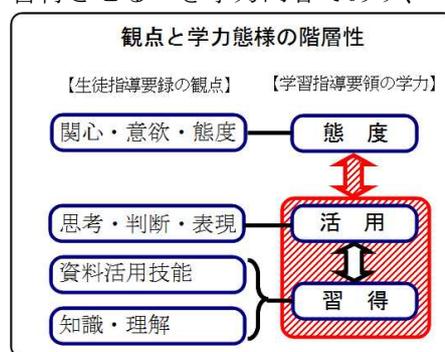
平成19年6月に改正された学校教育法第30条第2項は、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と義務教育で培うべき学力について規定した(下線は筆者が付した)。今日では、この法的な枠組みを基に学力モデルを措定した教育実践が求められる。

これを学力の要素として再構成すると、「知識及び技能」が習得させるべき学力内容であり、「思考力、判断力、表現力、その他の能力」は、活用するために必要な学力である。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」は生涯学習の基盤形成に必要な学力である、ということになる。右図は、学校教育法第30条第2項の学力規定と生徒指導要録の「観点」を筆者が図式化したものである。

そして、この学校教育法第30条第2項の趣旨は、生徒指導要録の「観点」にも反映され、従来「技能・表現」であった学力内容が、「思考・判断・表現」に変更された(平成22年5月)。

「技能を表現する学力」から「思考し判断したことを表現する学力」に変化したことは、単に、「表現」の位置づけが移動したのではなく、学力観が大きく変化したことを意味するものである。

さらに、文科省は、相対評価から決別し、「目標に準拠した評価」(以下、目標準拠評価と表す)に評価観を移行させることは確認済みだとして、新たに、「活用する力」の育成に力点を置く学力観を軸にすることを表明している。



(2) 基本性の学力と発展性の学力

ところで、学力そのものを、中内敏夫にしたがい、抽象的に定義すれば、「学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分」であり¹⁾、その内容は、「範疇・知識・習熟の三要素」である²⁾。ここでいう「範疇とは、科学的概念・芸術的形象・方法・テーマなど」である。知識は、「情報一般に拡大すべきではなく、客観的实在の模写に限定」³⁾するものである。

さらに、学力には、基本性の学力と発展性の学力の二側面があると理解することが可能である。基本性の学力とは、「これさえ教えておけばあとはおのずから『枝葉』としてこどもたちが自

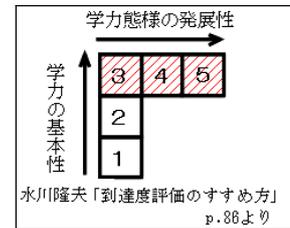
1) 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 国土社 1983年 p. 54。

2) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 p. 59。

3) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 p. 64。

力で開花さしてゆくことができるような、そういう知識の『原型』になる」学力である⁴⁾。具体的にいえば、基本性の学力とは、「基本的な科学的法則や芸術上の典型的なテーマや知識・技能などである」⁵⁾。この基本性の学力は、どの子にもつけさせたい学力であり、到達目標を示すことが可能である。

一方、発展性の学力は、基本性の学力を基にして成長する学力である。到達度評価での先行実践では、発展性の学力を「習熟」概念としてとらえている。そこでは、基本性の学力と発展性の学力の関係について、次のように理解されている⁶⁾。



発展性の学力は、「基本性の学力より縦の方向に高い学力ではなく、習得した様子(態様)」が違ふ、「基本性の学力の横の方向へ」広がる学力である⁷⁾。このように、学力に、基本性と発展性の二面性をとらえるアプローチは、到達度評価論独自の取り組みであるといつてよい。

しかし、習熟と、発展性の学力は微妙に異なるというべきである。すなわち、発展性の学力は、習熟を内容に含む学力である。そして、習熟は、習得した学習内容を正確に定着させている側面と、習得した複数の学習内容を総合的に結合・再構成することのできる側面を併せ持つ態様であると筆者は理解する。

そこで、発展性の学力を「だれにでも分かち伝える部分」⁸⁾としての知識・技能で説明すると、次のような段階を踏んで成長すると考えることができる。

- ① 知識・技能内容を正確に理解し獲得している (正確性)。
- ② 学んだ内容が、自動化するほど定着している (定着性)⁹⁾。

さらに、発展性の学力は、総合的に結合・再構成する態様として次のように成長する、

- ③ 獲得した知識・技能の内容的な広がりを見せる段階(洞察力)。^{どうきつりよく}

たとえば、「安土桃山時代の支配関係」の特徴を理解することが、次の時代の「江戸時代の支配関係」を理解するための、基本的な学力を形成することになる。「安土桃山時代の支配関係」と「江戸時代の支配関係」の学習内容は、垂直に伸びる学力内容ではない。むしろ、「知識」で言えば量の増大であり、「理解」で言えば質の拡大ではないか。この意味での、発展性の学力は、単元と単元を結びつけるような「洞察力」であり、その「洞察力」に結びつくような「知識・理解」の仕方こそ、基本性の学力の重要な要素とすべきであろう。そのように理解することによってはじめて、基本性の学力を「これさえ教えておけばあとはおのずから『枝葉』として子どもたちが自力で開花さしてゆくことができるような、そういう知識の『原型』になる」学力と言える。

- ④ 子どもが子ども自身の生活にあてはめることが可能になる段階。
- ⑤ 子ども自身の生活に具体的に活用しうる段階。

4) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 pp.118-119。

5) 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』あゆみ出版 1990年 p.26。

6) 水川隆夫「到達度評価のすすめ方」 稲葉宏雄・大西匡哉・水川隆夫編著『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』あゆみ出版 1984年 pp.62-63。

7) 稲葉宏雄『学力問題と到達度評価 上』あゆみ出版 1984年 p.63。

8) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 p.54。

9) 稲葉宏雄は発展的な学力を次のように説明する。「上への直線的な上昇過程として考えられるのではなく、学力の内実の相違、いわば態様の相違として、横の関係として把握されるのである。『最大限の成就』による到達目標への到達は、発展的レベルにおける到達基準達成の充実と伸長として学力の幅と厚みの増大、学力の構成要因としての知識、理解、技能、応用、分析、総合、習熟などの発展的態様の獲得と考えられる」。前掲 稲葉宏雄『学力問題と到達度評価 上』 p.63。

⑥ 獲得した知識・技能内容を再構成して、新たな概念を模索するような状態(これは学問的な「発見」といえる段階 … 学者の世界)。

なお、③と⑤の学力状態とは似通っているが、微妙に異なる。③の学力状態は、学習内容に向かっているものであるが、⑤は日常生活に還元される方向にも向かっている。少なくとも、③の学力状態になったときに、「生きて働く」学力と言えるであろう。

以上のように学力を理解すると、習熟の段階の学力の状態は、無限に広がる可能性をおびる。また本来「発展性」は、無限に展開する可能性を予定するものであるというべきである。この「発展性」こそが、子ども自身を個性のレベルへ導くものである。ここでは、もはや特定の到達目標でもって到達・未到達を判定することは極めて困難な状態に至る。

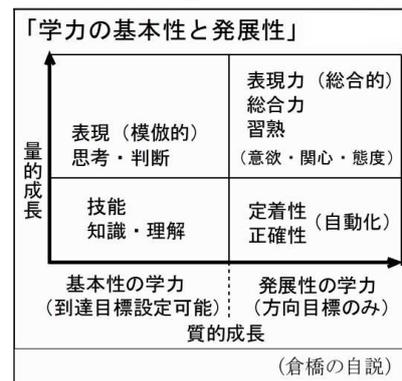
「正確性」・「定着性」までは、到達目標で判定は可能であり、かつ測定可能である。しかし、このように習熟の総合的な(上述の③～⑥)は、判定不能になる可能性を有した「教育目標」となり、方向目標とならざるをえないように思える¹⁰⁾。筆者は、この意味で、学習指導要領の示す方向目標に、学力としての意義を認めたい。

考えるに、高度な習熟の段階では、本来的に結果そのものの到達度を示すことはできない。その段階の結果(社会科的判断の結果など)そのものは、全く個性として尊重されるべきものであるからである。そもそも到達目標は、方向目標の抽象性・無限定性を克服して、方向目標の中の段階性を具体的に示し授業の教育目標を具体化するものである。したがって、この意味では、方向目標と到達目標は対立矛盾の関係にあるのではなく、相互補完の関係にあるものである。

しかしながら、習熟の順次性を明確にすることは、この方向目標をさらに、具体的な到達目標に組み入れることを可能にすることになる。この習熟の段階の順次性は、今後の課題であろう。

筆者は、先にあげた①～⑥の順が、習熟の順次性を具体的に表すものであると仮定して、教育目標及び教材や発問の成長段階を示すルーブリックの軸に据えている。

従来の学力観に支配された「知識・理解」を最終目標とするようなClosed-end形式の授業ではなく、疑問や謎を先に秘めたOpen-endの授業¹¹⁾が、今日の授業展開に求められている。



2 「思考・判断・表現力」と「関心・意欲・態度」をどう評価するか

(1) 「関心・意欲・態度」の評価

授業を教員と生徒たちが作り上げる「ドラマ」として捉えるべきだと主張した吉本均は、授業構成の「興味付け」に対して厳しい注文を付けた。それは、今日でも色あせない指摘である。

曰く「ドラマの成立にとって平凡だが、しかしもっとも重要な原則は、(A)できるだけ早く観客の興味をそそり、注意力を喚起すること、(B)一旦喚起した注意を最後の幕がおきるまで持続

10) 「到達目標と方向目標という用語は、もともと、[…中略…] 仮説実験授業の関係者のひとり板倉聖宣が、教育目標と学力評価の関係についての見解を示すために用いた用語である」前掲 中内『増補 学力と評価の理論』 p. 19。

11) 片上宗二は、従来の知識習得型の授業が学習の深化を図れなかったのは、知識獲得の段階で授業が閉じられていたからであると分析する。そして、授業は「以後の子どもの学習に対して、また同時にその社会事象のより深い把握に向けて、開かれ続けている」必要があり、それがOpen-endの授業であると主張している。

片上宗二『社会科授業の改革と展望 - 「中間項の理論」を提唱する』明治図書 1985年 pp. 124-126。

させ、強化させていくこと、だとされている。(中略)演劇においては、「観客の興味」を喚起し得ないときには、ただちに観客はそれを拒否して退場するからである。しかし、われわれの授業においては生徒たちは、いちおう、いつも「満席」なのである。そこに教師にとっての安易さと同時に「落とし穴」が存在している¹²⁾と。

傾聴すべき警告であり、学ぶべき論である。しかし、吉本均の視野にあるのは授業過程そのものであり、授業後に残したい「学力像」が希薄になっているように思える。無論、授業中の生徒たちの成長は大切であり、教員の授業力を課題にするときにそれは外せない課題である。

「低学力論争」で学校の授業に求められているのは、授業後にどんな力が残っているかが問われているのである。その課題を視野に入れると、「関心・意欲・態度」を学力として据え、授業後にこそ無限大に成長することを期待したい。「演劇」で言えば、鑑賞後の余韻こそ大切にしたいのである。したがって、授業構成の最も高い目標には「授業後」の「関心・意欲・態度」の持続性を据えておきたい。

以上の考察から、筆者は「関心・意欲・態度」を学力の一態様である¹³⁾と理解する。それを詳細に説明すると、次のようになる。

社会科の評価でいう「関心・意欲・態度」は、社会科の学習を通じて形成した基本性の学力（「知識・理解」「資料活用技能」¹⁴⁾や「思考・判断・表現力」¹⁵⁾をもとにして、形成される発展性の学力(総合力)である¹⁶⁾。

「関心」は、社会事象を社会的に課題対象として捉えようとする意識の傾向である。

「意欲」は、自発的に社会的な方法で課題追究しようとする意識の傾向であり、すすんで学習上の疑問点を調査したり、ノートにまとめるような行動に現れたときに学力としての内容をもつと考える¹⁷⁾。

なお、「態度」は「授業態度」ではない。社会的事象の多くは、学ぶ者に何らかの意志決定あるいは価値判断を要求する。その意志決定や価値判断で、客観的・合理的に、かつ公正な過程を経て導き出すことの能否が重要な内容である¹⁸⁾。

その内容の部分々々は、価値判断基準を選択し、その基準に即して、客観的・合理的に判断することのできる能力、すなわち「社会的思考・判断」という学力である。その「社会的思考・判

12) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982年 pp.111-112。

13) 田中耕治は、戦後の学力モデル論を「段階説」と「並行説」に分類整理した上で、試案的に独自の学力モデルを提起している。田中によれば、認知領域と共に情意領域も、基本性と発展性がある学力である。田中耕治「学力モデル再考」兵教大教育方法講座『授業の探究』第4号 1993年 p.19。

14) 「知識・理解」と「資料活用技能」が基本的な学力であることについては、大方の意見である。たとえば、倉持重男「中学校社会科の学力と授業」歴史教育者協議会編『歴史教育・社会科教育年報 1993年版』三省堂 1993年 p.147。

15) 倉持重男は、社会的思考・判断を発展的な学力であるとしているが、「興味・関心・意欲」を「学力を支える大事な要因、または目標と考えるべきではないか」としている。前掲倉持「中学校社会科の学力と授業」p.146。しかし、倉持の学力観は目標と分離されていて、目標の位置づけが不明確になる点で賛同できない。

16) 中内敏夫は「態度」概念の不明瞭さを指摘し、「習熟」を用いるべきだとする。また、中内は早くから「習熟」の評価に関する実践・研究の必要性を提起している。前掲中内敏夫『増補 学力と評価の理論』p.188。

17) 筆者の「ノートの評価基準(5段階)」は、次の通りである。

- A ノートに工夫(内容がわかりやすいように、構造化されている等)が見られ、自分で調べたことなどが整理されている。
- B 工夫してノートをまとめているが、自分で調べたことが部分的にしか整理されていない。
- C 板書を中心にまとめているが、自分で調べたことが整理されていない。
- D 内容的(板書など)に欠落があるか、指示された学習(テスト直しなど)をしていない。かつ、自分で調べたことが整理されていない。
- E 内容的(板書など)にかなりの欠落と、構造的な混乱があり、指示された学習がされていない。かつ、自分で調べたことが整理されていない。

18) 岩田一彦『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書 1984年 p.21。

断」を重ねて導き出された「結論」が、「社会的事象に対する態度」である。しかし、この「結論」部分は、いわゆる「個性」のレベルのものであり、評価対象にはなじまない。

かくして、筆者は評価対象を「社会的な態度」に絞る。すなわち、社会科の評価でいう「態度」とは、態度決定を迫られる場面で、結論（態度）を導き出すまでの方略に、客観的な事実を指摘し、社会科のテクニカルタームを適切に利用しつつ「社会的思考・判断」をとろうとする意識の傾向である。それは、社会科学習を通じて形成される「高度な表現力」に着目する¹⁹⁾ことで、客観化された測定・評価の対象とすることが可能となろう。具体的には、総括的評価として、一定の期間を定めて課すレポートであったり、定期考査等で作文を書かせる方法が考えられる。レポートや作文には、「関心」や、総合的な理解力及び思考・判断力や、応用力の到達点としての総合的な「表現力」が現れやすいからである。

(2) 「思考・判断・表現力」と「関心・意欲・態度」の違い

以上のように、「関心・意欲・態度」の評価場面を「高度な表現」に求めると、「思考・判断・表現力」との区分けが困難になる可能性がある。

しかし、「思考・判断・表現力」に言う「表現」は、基本性の学力としての「表現」である。この段階での「表現」は、社会的な問題に関して「思考・判断」したプロセスと結論を「表現」するものであり、定型のあるいは模倣的なものである。言い換えると、社会的な事象や問題に関しての多様な解決策や結論を選択することを意識しているが、「表現」されるべき「思考」方法や「判断」方法は、学習した内容に沿っていることが前提になる「模倣的な表現」である。

それに対して、「関心・意欲・態度」において求める「高度な表現」は、当該の学習内容だけに拘束されなくて、日常体験を含む広範囲な知識体系や、社会科学全般の専門領域の知識・理解を横断的に援用することで形成される「総合的な表現力」であると筆者は理解する。

そのように理解することで、生徒指導要録に言う「思考・判断・表現力」の「表現」の評価方法を具体的に規定することが可能になる。ポートフォリオ評価²⁰⁾やルーブリック²¹⁾²²⁾を活用したパフォーマンス評価の手法は、「思考・判断・表現力」だけでなく、「関心・意欲・態度」の評価場面でも真価を発揮するであろう。

(3) 「思考・判断・表現力」の学力と評価

19) 小学校の指導過程でも、「表現する力」が「新しい学力観」の中核であるとされている。いわく、「子供一人一人が、自分の思いや願い、考えなどを自分の言葉や行動ですなおに表現し、確かめたり他の人たちに伝えたりする力を身に付けることは、豊かな自己実現を図るとともに、これからの社会を主体的、創造的に生きていくうえで、重要なことである。」文部省『小学校社会 指導資料 新しい学力観に立つ 社会科の学習指導の創造』p.18。

20) 「ポートフォリオ(portfolio)は、個人のスキルやアイデア、関心、成果を示す証拠が入っている容器」のことである。ダイアン・ハート 田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房 2012年 p.32。

21) ルーブリック(rubric)とは、自由記述問題やパフォーマンス評価において用いられる評価指標(採点指針)のことである。「スウェーデンでは複数の観点についての評価指標を「マトリス(matris)」と呼ばれている」本所恵「スウェーデンの全国学力テストにおけるパフォーマンス課題」『教育目標・評価学会紀要』第19号 2009年 p.26。

西岡加名恵はルーブリックについて次のように説明する。「自由記述問題やパフォーマンス評価においては、成功の度合いに幅があるため、○か×かで評価することが不可能である。そこで用いられる評価指標(採点指針)のこと」であり、「ルーブリックは、成功の度合いを示す数段階程度の尺度(点数やレベル)と、それぞれの点数やレベルで期待されるパフォーマンスの質を規定する基準(criteria)を説明する記述語で構成される。西岡加名恵「総合と教科でポートフォリオを活用する」宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法』日本標準 2004年 p.203。

22) 「ルーブリックは何よりも子どもたちにとって学習活動や自己評価の指針としての役割を持つ」と理解されている。田中耕治『教育評価』岩波書店2008年 p.144。教員と子どもを同列に扱うことには抵抗があるかも知れないが、授業もパフォーマンスであると理解すれば、授業評価においてもルーブリックの手法は有効であろう。

「思考・判断・表現力」の評価について、平成22年年3月24日付けの中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、次のようにまとめられている。

『思考・判断・表現』として、従来の『思考・判断』に『表現』を加えて示した趣旨は、この観点に係る学習評価を言語活動を中心とした表現に係る活動や児童生徒の作品等と一体的に行うことを明確にするものである。このため、この観点を評価するに当たっては、単に文章、表や図に整理して記録するという表面的な現象を評価するものではなく、例えば、自ら取り組む課題を多面的に考察しているか、観察・実験の分析や解釈を通じ規則性を見いだしているかなど、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等を通じて評価するものであることに留意する必要がある。「このように、『思考・判断・表現』の評価に当たっては、それぞれの教科の知識・技能を活用する、論述、発表や討論、観察・実験とレポートの作成といった新しい学習指導要領において充実が求められている学習活動を積極的に取り入れ、学習指導の目標に照らして実現状況を評価する必要がある。」「また、この観点については、指導後の児童生徒の状況を記録するための評価を行うに当たっては、思考・判断の結果だけではなく、その過程を含め評価することが特に重要であることに留意する必要がある。」「なお、評価の観点である『思考・判断・表現』の『表現』は、基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動等において思考・判断したことと、その内容を表現する活動とを一体的に評価することを示すものである。これは、例えば、学習指導要領の音楽、図画工作、美術の各教科において示す領域の一つであり、歌唱、器楽、絵、デザイン等の指導の内容を示す『表現』とは異なるものである。」として、従来の「技能・表現」とは全く異なることを重ねて強調している（下線は筆者）。

次に、「思考・判断・表現」の3つの要素がどのような関係にあるのかを整理しておきたい。

小原友行は、社会科の「思考力・判断力・表現力」を概念規定すれば、「社会的事象や問題を『読み解く力』だと考えることができる」として、それを実現するために必要な問いは、①「どのように、どのような」②「なぜ、どうして」③「どうしたらよいか、どのような解決策がより望ましいのか」だと言う²³⁾。そして、「社会科が求める『思考力・判断力・表現力』とは、「知る・わかるだけでなく、その背景を熟考し、自分なりの意見や考えを持ち、それらを表現しながら社会への参加・参画を考える力である」²⁴⁾と詳細に定義付けている（番号は、筆者が付した）。その定義づけの参考に付された表からは、これらの資料活用技能・思考力・判断力・表現力は、相互に関連付けられながら、その表示順に発展すると捉えているように読み取れる。

方法的目標		内容的目標			
		事象・問題 情報	社会を知る 知識	社会がわかる 理解	社会に生きる 関心・意欲・態度
問題 発見力	資料活用 の技 能	→			
	思考力	「どのように、どのような」			
	判断力	「なぜ、どうして」			
		「どうしたらよいか、どの解決策がより望ましいのか」			

小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 中学校編』明治図書 2009年 p.10.
小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 中学校編』明治図書 2009年 p.10.

さらに、小原友行は、「思考力・判断力・表現力」を育成するための4つの活動として、「①資

23) 小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 中学校編』明治図書 2009年 p. 8.

24) 前掲、小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」 p. 9.

料から必要な情報を集めて読み取る②社会的事象の意味・意義を解釈する③事象の特色や事象間の関連を説明する④自分の考えを論述する」をあげている²⁵⁾。

そのうち、③「事象の特色や事象間の関連を説明する」とは、「社会的事象や問題に対して『なぜ、どうして』と問いかけ、その背後にある関係性を見つけ、それによって科学的に説明する活動である」。その学習過程は、問題把握、仮説の設定、仮説の論理的帰結の推論、資料の収集・分析、仮説の検証の段階を経るとする。

さらに、④「自分の考えを論述する」とは、「社会的事象の中の問題や課題に対して、『どうしたらよいか、どの解決策がより望ましいのか』と問い、自分なりの意見や考えをもち、それを論理的に表現する活動である。なお、この活動には、あらかじめ答えが用意されている場合と、そうでない場合の2つが考えられる。前者の場合が『意思決定』であり、後者の場合が『社会形成』である」²⁶⁾と小原友行は言う。

学校教育法第30条第2項では、「思考力・判断力・表現力」は、知識や技能を活用して課題を解決するために必要な、方法的目標(スキル)に設定されていると解釈するのが至当である。小原友行の立場では、内容的目標の「知識・理解」は「知識」から「理解」へと段階的に成長し、「知識」と「理解」は、方法的目標の「資料活用技能」から「思考力」・「判断力」へと深化するとクロスさせて理解することになる。この立場では、「思考力・判断力・表現力」が方法的目標であることと、段階的に成長することが明確にされている。さらに、「知識・理解」と「思考力・判断力・表現力」とを切り離して捉えないようにクロスさせて、理解することになる。

しかし、この立場を取ると、生徒指導要録上の「知識・理解」と「思考・判断・表現」は重なり、生徒達の同じ態様の学力状態を二重に評価してしまう恐れが生じる。今日の学校現場での実務では、「観点」ごとに評価し、それを基に「評定」しているからである。そのため、授業設計においても、「評価観点」が不明瞭になる恐れをはらんでしまう。

筆者は、「思考力」が先行しつつ、共に「判断力」が成長し、「関心・意欲・態度」の成長を段階的に導くと理解する小原友行の立場を踏まえたい。そのうえで、「知識・理解」と「思考力・判断力・表現力」は段階的に捉えることのできる学力要素(内容的目標と方法的目標)だと理解する。その場合、方法的目標は、内容的目標を包含しつつ成長すると理解したい。

3 最新の評価研究に学ぶ

(1) 「思考の六段階」に基づく実践報告に学ぶ

1950年代に、アメリカのベンジャミン・ブルームが開発した「教育目標の分類学(taxonomy of educational objectives)」(以下、タキソノミーと表す)は、方法的目標が内容的目標を包含しつつ成長すると理解している。このタキソノミーに基づく実践研究の成果から学び、生徒指導要録の学力要素の構造を整理してみたい。

25) 前掲、小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」 pp. 10-13。

26) 前掲、小原友行「社会科でこそ育成する『思考力・判断力・表現力』」 p. 12。

ちなみに、『意思決定』とは、問題場面での自己の行為を科学的な事実認識と反省的に吟味された価値判断に基づいて選択・決定する活動である。『社会形成』とは、よりよい社会を形成していくために、社会問題や課題を取り上げ、生徒が新たな制度設計や政策立案、あるいは合意形成などを図ったり、問題解決のための社会参画のプログラムを考え出したりする活動である。」と小原は説明している。同p. 13。

たとえば、オーストラリアの実践研究家のジェニ・ウィルソンとリスリー・ウィング・ジャンは、タキソノミーの「思考の六段階」を活用したオーストラリアの幼稚園や小学校での教育実践を紹介している²⁷⁾。

彼女たちの実践では、子どもたちの思考力は、「思考の六段階」を活用したカリキュラムに支援され、着実に成長することが実証されている。

このオーストラリアの幼稚園と小学校での思考力を育成する実践が示唆するところは大きく、わが国の生徒指導要録の学力観とも親和性が高い。

思考の六段階 (ベンジャミン・ブルーム)			ごみ問題を例にして
レベル	必要なプロセスの説明	内容	発問例
1 覚える	記憶だけが必要。情報を思い出す。	暗記力(事実や言葉ややり方や分類などを知っている)	どんなごみが落ちていましたか？ ごみはどこにありましたか？
2 理解する	言い換えが必要。情報の言い換えと比較。	内容を解釈したり、言い換えたり、説明したり、推し量ったりする能力	ごみはなぜそこに落ちていたと思いますか？
3 応用する	知識を新しい状況や体験に応用することが必要。	知識を一つの状況から別の状況に移すことができる能力	校庭のごみ以外の環境問題の例をあげられますか？
4 分析する	動機や原因、そして証拠を明らかにしたり、結果を導き出すために情報を使うことが必要。	全体の中野部分を見つけたり、区分けしたりできる能力	校庭にごみが散乱する原因はなんだと思いますか？
5 まとめる	予想を立てたり、問題を解決するために、情報をまとめることが必要。	部分を組み合わせて統一された全体を作り出せる能力	校庭のごみの散乱を避けるにはどうしたらよいと思いますか？
6 評価する	意味をつくり出したり、判断をしたり、意見を提示するために情報を使いこなすことが必要。	基準を使って情報の価値や使い道を判断できる能力	校庭にごみが落ちていていいと思いますか？ ごみが落ちてるとどんな気持ちになりますか？

ジェニ・ウィルソン&リスリー・ウィング・ジャン、吉田新一郎訳『考える力』はこうしてつける』新評論 2004.4.15 p.95

また、彼女たちの一覧表に記述されている能力規定は、どの年齢階層にも当てはめることができ、中学校でも活用可能である。

ここで表されているレベル1「覚える」は「知識」であり、レベル2「理解する」は「理解」として同定できる。さらに、レベル3「応用する」とレベル4「分析する」は「思考」であり、レベル5「まとめる」とレベル6「評価する」は「判断」として理解することができる。

しかし、このタキソノミーをそのまま生徒指導要録の学力要素に読み替えるには無理がある。「表現」と「関心・意欲・態度」に該当するレベルを探しにくいからである。

(2) 「知の深さ」評価に関する研究の動向

一方、今日のアメリカの学力向上に関する研究では、ブルームのタキソノミーを改良する動きが活発なようである。

石井英真によれば、1980年代以降のアメリカでは、「テスト問題の妥当性を検討する観点から、また、目標実現に向けて教育方法や学校経営を効果的に組織化する観点からも、目標と評価の一貫性(『アライメント(alignment)』)の吟味が課題になっている。」²⁸⁾

そのような背景の下で、ウェブ(N. L. Webb)は「知の深さ(Depth of Knowledge)」(以下、DOKと略す)を「教育目標と評価方法の認知レベルを明確化し、両者のアライメントを吟味する枠組みとして開発」した。DOKが示す「知の深さ」は、4つのレベルに階層分けされている。「DOKのレベルは、問題の形式でもなく、難しさのレベルでもなく、学習者に実際に求められる認知過程の複雑性のレベルとして捉えられる」²⁹⁾。

27) ジェニ・ウィルソン&リスリー・ウィング・ジャン、吉田新一郎訳『考える力』はこうしてつける』新評論 2004年 p. 95。

28) 石井英真「高次の学力の質を捉える枠組み -N. L. ウェブの『知の深さ』を中心に-」研究代表 田中耕治『活用』を促進する評価と授業の研究』京都大学大学院教育学研究科 2013年 p. 14。

29) 前掲、石井英真「高次の学力の質を捉える枠組み -N. L. ウェブの『知の深さ』を中心に-」 p. 17。

このDOKが示す「知の深さ」が示す認知過程のレベルは、今日のわが国の学校教育の実践にも多くの示唆を与えてくれる。従来、学習指導案などでも「思考する」とだけ表現されることが多かった指導過程に、ゴールとプロセスを段階的に指し示しうる可能性を示している。

レベル	一般的定義	国語・社会・数学・理科における目標例
レベル1: 再生 (Recall)	事実・情報・手続きの再生。	テキストの細かい記述を参照することで考えを支持する。 出来事や地図、文書を再生または再認できる。 測定のようなルーチン化された手続きを遂行する。 事実や用語、特質を再生または再認する。
レベル2: スキル・概念 (Skill / Concept)	情報や概念的知識、二つ以上の手順等を用いる。	知らない単語の意味を特定するために、文脈の手がかりを用いる。 特定の出来事の原因と結果を描く。 ルーチン化されたいくつかのステップから成る問題を解決する。 事実、用語、特質、変数間の関係を具体的に述べ、説明する。
レベル3: 方略的思考 (Strategic Thinking)	推論、計画や手順の系列の開発、いくつかの複雑性、一つ以上の可能な解凍を要求する。	特定の話題を扱うために、複数の資料からの情報を要約する。 変化が人々や場所ごどのような影響を及ぼしたかを分析する。 与えられた条件の下で、独自の問題を定式化する。 ある科学問題について、リサーチ・クエスチョンを同定し、調査をデザインする。
レベル4: 拡張された思考 (Extended Thinking)	調査が必要であり、問題の複合的な条件に関して思考したり、処理したりする時間が必要である。	様々なテキストを横断するような新たな見方について検討し、説明する。 ある状況・問題について調査する際に、その状況・問題を定義、記述し、代替案となる解決策を提示する。 問題を特定し、解決の道筋を決定し、問題を解決し、結果を報告するプロジェクトに取り組む。 生徒にとって目新しい複雑な実験で得られたデータに基づき、統制されたいくつかの変数間の根本的な関係を推論する。

出典:石井英真「高次の学力の質を捉える枠組み -N.L.ウェブの『知の深さ』を中心に-」
研究代表 田中耕治『「活用」を促進する評価と授業の研究』京都大学大学院教育学研究科 2013年 p.16。

特に、「知識」の獲得から「概念」(理解)の獲得、さらに「思考」の段階を明確にしている点は分かりやすく、わが国の教員にも実践化しやすいと思われる。

さらに、アンダーソンらによって「改訂版タクソノミー」が提案されている。「改訂版タクソノミー」は、目標・授業・評価間のアライメントの検討を目的にして、認知過程次元に、知識次元を加えて二次元で構成されている³⁰⁾。そのうち、認知過程次元は、「①記憶する、②理解する、③適用する、④分析する、⑤評価する、⑥創造する」の順に成長すると改訂されている。

このように、伝統的なタクソノミー研究の多くは、認知的知識の段階に対応させて階層的に理解している。

知識次元	認知過程次元					
	1.記憶する	2.理解する	3.適用する	4.分析する	5.評価する	6.創造する
A.事実的知識						
B.概念的知識						
C.手続的知識						
D.メタ認知的知識						

出典:石井英真「高次の学力の質を捉える枠組み -N.L.ウェブの『知の深さ』を中心に-」
田中耕治『「活用」を促進する評価と授業の研究』京都大学大学院教育学研究科 2013年 p.17。

近年のアメリカでの学力向上対策に関する研究動向から学ぶと、今日の日本の学校教育

実践に求められるのは、「現実世界の文脈に対応して個別の知識・技能を総合するような」、DOKの「知の深さ」で言われる、方法的思考の「レベル3に相当する思考力を発揮する機会が独自に保障されなければならない。思考力を育てるかいなかではなく、どのレベルの思考力を育てるかが問われている³¹⁾と、石井英真は課題提起している。

なお、教育目標の階層性という視点から離れて、タクソノミーをパフォーマンス評価の課題を考える際の「側面」に過ぎないと理解する立場もある。

「逆向き設計」を提案するウィギンズらによれば、伝統的なタクソノミーの教育目標は、「理解」の「6つの側面」であり、階層的にとらえる対象ではない。そして、「側面」は、側面1：説明、側面2：解釈、側面3：応用、側面4：パースペクティブ、側面5：共感、側面6：自己

30) 前掲 石井英真「高次の学力の質を捉える枠組み -N.L.ウェブの『知の深さ』を中心に-」 pp.17-18。

31) 前掲 石井英真「高次の学力の質を捉える枠組み -N.L.ウェブの『知の深さ』を中心に-」 p.20。

認識、に区分される。それらは、パフォーマンス評価の課題の実践的ヒントとして位置づけられている³²⁾。

ここで注意しておかなければならないことは、ウィギンズらの言う「理解」は、生徒指導要録の「知識・理解」の概念とは異なることである。「理解」は、「単一の学力ではなく複数の学力である」³³⁾として捉えられる。そして、学習のゴールに据えられているのは、生徒が細かい部分を忘れた後も残って欲しいと教員が望む「永続的理解」を内容とする学力であるとされる。それらは、内容に関する知識とスキルの二つを統合した「原理と一般化」に集約され、パフォーマンス評価を通して深く理解する対象とされる。そのため、「側面」に設定されている視点は、従来のタキソノミーとは異なり、学習者のメタ認知も含んでいて、学力の定着も視野に入れることを可能にしている。

(3) 指導要録の学力要素の階層性に対応する評価法の試案

しかし、筆者は、当面はウィギンズらのように「評価」のヒントとして参考にするのではなく、学力要素のタキソノミーに階層性を認める立場に立脚したい。現場での実践では、指導要録の学力要素との整合性を優先したいからである。

これらの研究成果を取り入れ、生徒指導要録の学力要素を階層的に理解すると、下の一覧表のようにまとめることができる。

なお、一覧表では「技能」が欠落しているが「知識」と同列に扱うことを基本としたい。学校教育法第30条第2項の規定、及び学習指導要領、生徒指導要録の学力要素の階層的な位置づけでは、「知識」と「技能」は同次元にあると解釈できるからである。

要録の学力要素	レベル	必要なプロセス	内容	評価例
1 知識	記憶する	記憶だけが必要。情報を思い出す。	暗記力(事実や言葉ややり方や分類などを知っている能力)。	単語(キーワード)などを再現できる。
2 理解	理解する	言い換えが必要。情報の言い換えと比較。	内容を解釈したり、言い換えたり、説明したり、推し量ったりする能力。	特定の事象や、事項について、短文で説明できる。
3 思考	応用する	知識を新しい状況や体験に応用することが必要。	知識を一つの状況から別の状況に移すことができる能力。	学んだことを正確に定義して、その定義を使って、他の事象や別の場所で起きていることの意味を、比較的長い文章で説明できる。
4 判断	分析する	動機や原因、そして証拠を明らかにしたり、結果を導き出すために情報を使うことが必要。	全体の中の部分を見つけたり、分けたりできる能力。 多角的な視点で公正に情報を扱える能力。	特定の事象に対して、二つ以上の要素を原因と結果に整理することができ、比較的長い文章で説明できる。
	評価する	意味をつくり出したり、判断をしたり、意見を提示するために情報を使いこなすことが必要。	基準を使って情報の価値や使い道を判断できる能力。 他者の気持ちに共感できる能力。	評価基準を用いて、社会事象に対して評価することができ、評価のプロセスと評価結果を矛盾なく説明する文章が書ける。 社会事象に対して、他者の思いを共感的にくみ取り、自分の思いとの異同について説明する文章が書ける。
6 欲関・心・態・度・意	創造する	予想を立てたり、問題を解決するために、情報をまとめることが必要。	部分を組み合わせて統一された全体を作り出せる能力。	過去や現在の状況に現れている問題点を具体的に指摘し、その問題を解決する方法を提案する文章が書ける。

32) G. ウィギンズ/J. マクタイ・西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計 - 「逆向き設計」の理論と方法-』日本標準 2012年 pp.101-102。

33) 前掲 G. ウィギンズ/J. マクタイ・西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計 - 「逆向き設計」の理論と方法-』日本標準 2012年 p.99。