

高校入試と絶対評価

統一性のある評価・評定の追求を

評価

跡見学園女子大学教授

堀内 一男

1939年東京生まれ。東京学芸大学卒業、駒沢大学大学院修士課程修了。公立中学校社会科教師の後、指導主事として教育行政に従事。その後中央区立銀座中学校校長を経て1997年から現職。社会科教育法・総合演習・教職論等を講義。編著に「学校の中での環境教育」（国土社）、「変化の時代の学校教育」（東京書籍）、「選択履修の新展開」（明治図書）等多数。



1. 「相対評価」から「絶対評価」に —中学校での混乱—

平成12年12月の教育課程審議会は、「学習指導要領の目標に照らしてその実現状況を見る評価に。評価は観点別学習状況を基本に、評定で補完」として、相対評価から絶対評価を旨とする評価方法を答申した。昭和55年の生徒指導要録様式改訂時から「観点別評価の導入」→「絶対評価を加味した相対評価」→「絶対評価を旨とする評価」といったように、20年余にわたりその改訂の方向性は示されていたとしても、学校の教師から見ると「突然の大転換」と映り、何をどうすればよいのか見当もつかず、迷いのある学校が大多数であった。

確かに、「各教科の最低基準としての学力が身に付いているかの評価」「各教科4つ～5つの観点別に見た場合の学力の定着度を見る評価」「『生きる力』が育ってきているかの評価」が、一人ひとりの生徒の学習状況の評価となってくるとすると、「その集団の上から数えて何番目の成績か」を見る相対評価では、評価しきれないという実態を理解することははできた。しかし、テストでの得点を中心にして合算し、高得点者から並べ、5

は7%、4は24%…と、高校入試で使われる標準分配率で評定を出すことが「評価」としてきた多くの中学校の教師たちは、「なぜそのように変わるのか」「絶対評価はどのようにつけたらよいのか」の根本的な疑問に揺れ動いていた。と同時に、「評価観点を頭の片隅に置きながら進める授業」「今までとは異なる4つの観点を意識したテスト問題の作成」などに対する不安がよぎったといっただろう。まして、創設された「総合的な学習の時間」の研修が先行していたこともあり、「絶対評価」への関心は後手に回っていた。

しかし、「絶対評価研修」が一気に深まったのは、東京都教育委員会が「平成15年度の高校入試の調査書は、絶対評価の評定を用いる」と宣言し、多くの都道府県が追随する状況が生み出されてからであった。

2. 「絶対評価」の高校入試での活用 —矛盾と課題—

平成14年度1学期からの「各教科の目標に準じた観点別絶対評価」の導入と、この年の高校入試の調査書に「絶対評価の評定が用いられることが決定」したことによって、各学校では、「どのように客観的な絶対評価を行ったらよいか」の研

修が始められた。東京都の場合、国立教育政策研究所が検討している「評価規準・基準」の提示を待ちながら、早々と「観点別学習状況の評価及び評定の在り方」が教育委員会から各学校に示され、各学校の研修を促していたが、難しい数式があったり、様々な事例がかえって理解を妨げ、各教科の評価規準・基準も作られないまま、平成14年度を迎えてしまった。

平成14年度に入り、各学校では各教科の評価規準・基準づくりが始まったが、国立教育政策研究所の提示例や教科書会社の作成した評価規準・基準の借り物が多く、学習指導要領やその解説を読み込み、使用する教科書と関わらせながら策定したものではなかった。

したがって、平成14年7月の1学期の評価を出すまでは混乱の極みであったばかりか、多くの疑問・不安が渦巻き、観点別評価を行うための学習過程の検討やテスト問題の作成などに手がまわらず、やらなければならないからやったという混乱状況の学校が多かった。例えば、次のような課題があった。

① 教師は、評価規準・基準を、国立教育政策研究所の例示を参考にして作成したものの、どのように運用するかの研修をする間もなく評価を行い、出された評価・評定に、教科差・学年差が大きく、評価に自信と信頼が持てず、不安感を持っていること。

② 中学生とその保護者にとっても、評価は、中間・期末テストの得点だけで決まるのではなく、毎日の授業の中で関心・意欲・態度や表現力が評価されるばかりか、内容の異なる単元ごとの評価が合算されて1つの評価となってくるため、戸惑いが大きいこと。

③ 各教科4～5つの観点別評価から5段階の総合的評定に換算する作業が学校によって異なり、評定そのものに対する疑問が残ること。

一方、高校入試との関係を見ると、公立高校の入学試験を管理する教育委員会は、観点別絶対評価・評定の客観性を保つため、評価の考え方や具体的評価方法を提示し、適正な運用を呼びかけていた。しかし、各学校は、次のような不安や疑問をもっていた。

① 目標への到達の状況を見る「観点別絶対評価による評定」を、序列をつけて可否を決定する入学試験に用いることに矛盾はないか。その出し方が定まっていない絶対評価が、他の学校と比較して低すぎないか、入試資料として信頼できるものなのか。

② 目標への到達状況を示す評価を入学試験に有利に役立たせるために、甘くつける学校が出てきてしまうのではないか。

③ このことは、高等学校側でも同じで、中学校から出される評定をどこまで信頼して選考資料として活用したらよいか、学校差をそのまま認めてよいか。

3. 各中学校の評価状況の公表と 相対評価的な絶対評価への道

平成14年度1学期の評定には、迷いに迷った教師の姿を見ることができた。

表1のA中学校では、英語科の評定が学年によって大きく異なっていることが分かるし、都教育委員会が特異な分布を示す学校例として発表した中に、数学の評定に5が63%、4が30%の学校もあった。都教育委員会は、平成14年度、15年度の1学期の全中学校の教科別5段階評定の割合

を、より客観性の高い調査書作成のための予備調査として公表したが、特異な評価をしている学校を指導することで、入試資料としての有効性をアピールすることにねらいがあったといえよう。

表2は、東京都山の手S区の2校を取り出して比較したものである。同じ地域にある学校でありながら、5・4の評定を見ると、C中はB中の2倍以上の高評価者がいるばかりか、生徒全体の半数以上を占めており、1の評定が0の教科もある。9教科全体がこの傾向にあるので、C校の生徒たちの学習意欲や学力そのものが高いものと判断することができるが、教師の評価規準・基準の活用システムがどうなっているのか、つけ方が甘いのではないかという不信感も湧いてくる。このB校とC校の評定結果が、高校入試において同一に扱われるとしたら、評価を甘くつける「インフレ評価」を、生徒も保護者も教師も望んでしまう恐れが出てきてしまうのではないだろうか。このことは、全中学校の9教科の評定状況をまとめた表3に見られるように、平成14年1学期の予備調査より高校入試の調査書として用いられた2学期(12月末)の評定に、5・4評定が2~3%増え、2・1評定が減少していることによっても明らかである。

そこで、各教育委員会は、評定の客観性を高めるために全中学校の評価状況のホームページ上での公表を行い、特異な評価と思われる学校への指導を行ったり、区市校長会が各中学校がつくる評価一覧表の審査会を開いたりして、評価の客観化と公平性を求める動きは活発化していた。しかし、ある都道府県では、調査書は相対評価から絶対評価に変えるが、5段階評価の評定の配分比は学校による差が出ないようにするために、これまでの

相対評価の割合に準ずるようという提案がなされたという。

このように、評価の客観化と公平性を求めれば求めるほど、どの学校の評価・評定も相対評価の段階別配分比に近い数値を示すようになり、個々の生徒の学力の確かな定着を目指した「絶対評価」のねらいとの乖離かいりがますます大きなものになってきてしまっているのが実態である。

この結果、公立高校は合否判定における「調査書比率」が小さくなる傾向にあり、私立高校は「絶対評価」の評定とともに、期末や中間テストの校内順位や学校外で行われる大手学習塾や業者による会場テストの結果や偏差値を合わせ求める状況が出てきている。

4. 今後の改善方策

—絶対評価時代の高校入試—

どのように学校を指導し、評価規準・基準に基づく客観的な評価を求めたとしても、規準・基準そのものが学校独自に作られ、その運用も個々の教師に委ねられている限り、評価に学校差・地域差・教科差等が出てくるのは自明である。しかし、入学試験の合否判定に用いる調査書であるので、有利・不利をなくする努力は必要である。そのためには、当面絶対評価の観点別評価や評定の基本である「評価規準・基準」や「活用方法」を統一性のあるものにし、評価・評定の出し方に学校差がなくなるように努力しなければなるまい。そのためには、学習指導要領の目標の分析を基礎に、教科書、指導計画を参考に何ができれば、何が分かればよいかを吟味し、生徒・保護者にも評価規準・基準を基にした絶対評価の意味を繰り返し説明しなければならぬだろう。

表2 東京S区 B, C中学校の評定分布
(平成15年度1学期評定)
小数点下1位四捨五入(単位%)

教科	評定	B中	C中
国語	5	4	18
	4	15	36
	3	57	33
	2	19	13
	1	5	0
社会	5	7	29
	4	20	18
	3	36	46
	2	28	4
数学	1	10	4
	5	8	24
	4	28	31
	3	42	29
理科	2	15	15
	1	8	2
	5	4	26
	4	8	11
英語	3	56	49
	2	23	7
	1	9	7
	5	10	20
音楽	4	31	33
	3	37	38
	2	12	9
	1	10	0
美術	5	6	15
	4	19	44
	3	40	28
	2	30	7
保健体育	1	6	6
	5	2	9
	4	18	20
	3	77	54
技術・家庭	2	2	15
	1	1	2
	5	2	15
	4	30	40
	3	46	26
	2	20	18
	1	2	2
	5	5	13
	4	32	26
	3	49	37
	2	14	19
	1	1	6

表1 東京S区A中学校 英語科学年別評定分布
(平成15年度1学期評定—単位%)

評定	5	4	3	2	1
1年	17	38	34	9	2
2年	5	27	41	12	15
3年	23	18	37	18	4

しかし、「絶対評価」は序列を示す評価ではなく、中学校で学ぶ基礎的・基本的学力を身につけているかどうかの判断材料である。したがって、A～C, 5～1の評定を得点化して、入学試験のペーパーテスト得点に加算して合否を決する材料として用いて欲しくはない。

絶対評価による評定を、大きくとらえた個々の生徒の基礎学力グレードと考えて、各高等学校が求める基礎学力をクリアしているかどうかを大づかみに判断する資料として用いることはどうだろうか。

したがって、絶対評価を入試に活用する場合、数値のみの活用でなく、評価の背景にある個々の子どもの特性をつかむとともに、教科以外の学習評価、例えば総合的な学習や選択教科での成果、学校行事や部活動への参加状況、ボランティア活動への努力等々を併せ評価する入試があってもよいだろう。

最近、高等学校そのものが多様化してきており、普通科といってもコース制、単位制、進学重視型、基礎的学習を重視するエンカレッジスクー

表3 都内公立中学校第3学年1学期—9教科全体評定状況
(平成14年度600校, 平成15年度616校—単位%)

評定	5	4	3	2	1
平成14年1学期(予備調査)	9.7	25.2	41.8	17.5	5.8
平成14年2学期(調査書)	12.5	27.6	39.8	15.2	4.9
平成15年1学期(予備調査)	10.1	24.6	42.8	16.9	5.6

ル等々があり、それぞれの高等学校がどのような生徒に入学してほしいかと呼びかけている。入学試験の形態も、学力試験だけではなく、推薦入試、文化・スポーツ推薦、自己PRやプレゼンテーション入試等々がある。

受験生徒数と受入れ生徒数がほぼ同じとなり、かつての受験戦争が遠い昔の話となった今は、一人ひとりの将来を見つめ、そのために今何をやるかに主眼をおいた学校選択ができる時代となったのだ。

そうであるならば、中学校の教師も、観点別評価や5段階評定に異常な神経を使わずに、絶対評価本来の意味でもある「個々の生徒のやる気を促し、努力目標を示し、伸ばす」評価に徹していけるのではないだろうか。