

授業の工夫改善につながる学習評価

- 1 単位時間の観点別学習状況の評価の在り方 -

「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」「個人内評価」が重視される中、各学校では、今後一層、評価との一体化をふまえた指導が求められている。

本研究では、これらの評価が重視される背景を探るとともに、全国の小学校の移行期の動向を参考に、観点別学習状況の評価の在り方を探ろうとした。そして、国語科・算数科の具体的な展開例を通して、単元や1単位時間における評価の時期、評価規準やそれに対する判定の基準、評価方法の在り方などについて検討した学習モデル例を提示した。

目 次

はじめに 1

第1章 新教育課程で求められる評価とは

第1節 目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）が重視される背景

- (1) 「新学力観」「新評価観」の一層の徹底 1
- (2) 「指導と評価の一体化」が意味するもの 3

第2節 各学校に求められる評価とは

- (1) 移行期における全国的な動向 4
- (2) 求められる評価規準の作成 8

第2章 1単位時間における 観点別学習状況の評価の在り方

第1節 学習を設計するプロセス

- (1) 評価と評定 9
- (2) 評価の時期と判定の基準 10

第2節 評価方法

- (1) 観点別学習状況の評価をふまえた
評価方法 13
- (2) 各観点の評価方法 16

第3章 「指導と評価の一体化」 をふまえた学習評価の実際

第1節 国語科における学習評価

- (1) 国語科改訂の趣旨と目標改善の要点 20
- (2) 指導と評価の一体化をふまえた
国語科における学習モデル例 20

第2節 算数科における学習評価

- (1) 算数科改訂の趣旨と目標改善の要点 28
- (2) 指導と評価の一体化をふまえた
算数科における学習モデル例 29

第4章 これからの「学習評価」

第1節 新しい評価が学校に求めているもの

- (1) 評価を評価する 35
- (2) 家庭との連携を図る通知票の改善 35

第2節 新しい評価が教師に求めているもの

- (1) 指導のフィードバック
・フィードフォワード 38
- (2) 日常における
児童理解を深める評価 39

おわりに 40

< 研究担当 > 中 村 隆 （京都市立永松記念教育センター研究課研究員）

< 研究指導 > 外 川 正 明 （京都市立永松記念教育センター研究課指導主事）

< 研究協力 > 教育改革パイオニア調査研究 「学習評価」研究グループ

はじめに

平成12年に出された教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」は、「集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）は、集団の中での相対的な位置付けによって児童生徒の学習の状況の評価するものであることから、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に習得し、目標を実現しているかどうかの状況や一人一人の児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況について直接把握することには適していない。また、児童生徒数の減少などにより、学年、学級の中での相対的な位置付けを明らかにする評価では客観性や信頼性が確保されにくくなっていることも指摘されている。」と述べている。

このことは、これからの評価は、集団に準拠した評価に変わって、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）や個人内評価が重視されることを意味している。そして、学習指導要領が示す、基礎的・基本的な内容を確実に身につけ、自ら学び自ら考える力を子どもたちに育成していくため、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を基本として評価していくことが一層求められているといえる。

また、これらの評価は、日常の教育活動の積み重ねによって児童生徒に育まれていくものであるという点から、これまでもいわれてきたように、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという「指導に生かす評価」を充実させることが一層重要となる。

本研究ではこうした観点から、今回の改訂で、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）や個人内評価が重視される背景を明らかにし、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を行う上で重要となる観点別学習状況の評価の可能性を探ろうとした。また、こうした視点をふまえながら、全国の「学習評価」についての研究指定校などを含む先進的な取組を行っている小学校に、学習評価についてアンケートによる回答を求め、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）の実践例を探ろうとした。

そして、小学校における「指導と評価の一体化」を図る学習を設計するプロセスについて検討するとともに、国語科・算数科の1単元を通して、とりわけ1単位時間における観点別学習状況の評価をふまえた学習モデル例を開発し、提示することを目的とした。

第1章 新教育課程で求められる評価とは

第1節 「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」が重視される背景

（1）「新学力観」「新評価観」の一層の徹底

新しい教育課程で、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」「個人内評価」が重視される中、各学校では、どのような評価のシステムの改善が求められているのだろうか。そのことを明らかにするためには、これらの評価が重視される背景を検討し、評価をどのような側面からとらえていくのかということを検討しなければならない。

社会の変化に伴い、「生きる力」の育成が求められる中、平成10年の7月に「教育課程の基準の改善」の答申が出され、同年12月には学習指導要領の改訂が行われた。新しい学習指導要領は、基礎的・基本的な内容の確実な習得を図り、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成することを基本的なねらいとしている。これは、一斉、画一的に知識を教え込むことになりがちであったこれまでの教育を転換しようとするものである。これを受け、評価の在り方についても見直されることになった。

平成12年12月、教育課程審議会は、「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の答申を出した。そして、同答申「これからの評価の基本的な考え方」では、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視するとともに、個人内評価の重要性、指導と評価の一体化など、5つの考え方を示した。

今回の大きな改訂の一つは、指導要録の評定についても目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）になることである。答申ではその理由を次のページの左上の表のように整理している。

現行の指導要録における絶対評価の解釈は、到達度評価の目標を達成するものとされていたが、その目標が教師の到達目標であったり、児童個人の目標であったりと、目標の錯綜が見られた。

しかし、今回の目標に準拠した（いわゆる絶対評価）の「目標」とは、学習指導要領に示された目標に照らして行われる学習活動の目標であり、目標に準拠した評価が重視される背景には、学習指導要領の目標を実現することが意図されている。

また、個人内評価は、一人一人の児童生徒のよ

さや可能性，進歩の状況をみていくことであり，この評価が重視される背景には，「生きる力」の育成に関わって，児童生徒の自己教育力を高めることが求められているということがいえる。したがって，他者との比較に重点をおいた「集団に準拠した評価」は，目的に応じて生かされる場合の必要性から，所見として残されているものの，今回の改訂では後退しているといえる。

「評価が目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改められた理由」

- (1) 児童生徒一人一人の進歩の状況や教科の目標の実現状況を的確に把握し，学習指導の改善に生かすため
 - (2) 学習指導要領に示す内容を確実に習得したかどうかの評価を一層徹底するため
 - (3) 児童生徒がその学校段階の目標を実現しているかどうかを評価することによって，上級の学校段階の教育との円滑な接続をするため
 - (4) 個に応じた指導に生きる評価を行っていくため
 - (5) 少子化等をふまえ，評価の客観性や信頼性を確保するため
- (H12 教育課程審議会答申)

しかし，今回の評価についての答申の内容を見ると，「評価についても，目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改められる」ことを除いては，大きく変わる点はないという見方も可能である。今回重視されている「観点別学習状況の評価」，「指導と評価の一体化」や「評価方法の工夫」も，実は前回の指導要録の改訂時に重要とされていたことである。

確かに，答申の「指導要録改善の基本方針」では，総合的な学習の時間については，各学校で評価の観点を定め，内容とともに評価を文章記述する欄を設けることが示された。また，「行動の記録」に新しい項目が加えられたり，「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄の設置が示されたりしたことなども，評価に関わって改善された点である。

これらは，「生きる力」の育成や児童の成長の状況を総合的にとらえられるようにする趣旨から改善されたものであるが，「総合的な学習の時間」も，結局はねらいをふまえ，各学校で明確な観点を設定して評価する，いわゆる観点別学習状況の評価を生かす個人内評価である。また，「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄の設置も，従前から重視されている個人内評価である。

このように見ると，今回の改訂で求められてい

る評価は，表1-1「指導要録における各教科の学習の記録（平成3年改訂）」のように，評価が目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）になることに改訂されるものの，前回の改訂時に示された，児童生徒一人一人の学習の定着状況を的確に把握し，観点別学習状況の評価を重視することを一層推し進めたものとしてとらえることができる。

これらのことから，新教育課程での評価は，「基礎・基本の徹底」「個性を生かす教育」「自己教育力の育成」を重視する以前からいわれている「新しい学力観」と，評価から児童生徒をとらえ，学習過程の評価を大切にし，評価を指導に生かすことを重視する「新しい評価観」を一層発展させるものとして位置づけることができる。

表1-1 「指導要録における各教科の学習の記録」（平成3年改訂）

各教科の学習の記録		
観点別学習状況	評価	所見
観点ごとに3段階の絶対評価表記は，十分満足できるものはA，おおむね満足できるものはB，努力を要するものはCとする。観点は「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の順	相対評価を原則とし，絶対評価を加味する。表記は3，2，1（ただし第1，2学年は評定なし）	本人として優れている点，進歩の状況など，長所を取り上げる個人内評価を基本とし，文章記述する。

換言すれば，今回の改訂の背景には，「児童生徒一人一人の学習の基礎的・基本的な内容の確実な定着」と「一人一人の個性を生かす教育の充実」のため，各学校には，観点別学習状況の評価を重視し，学力観と評価観は表裏一体のものとしてとらえる，すなわち指導との一体化を図った評価を行うことが再度求められているといえる。

これらのことから，新教育課程での評価の在り方を考えるとき，各学校では，次の二つの側面から評価をとらえていくことが必要となる。

一つは，今回求められている評価を，従来から重要とされてきた「指導と評価の一体化」という視点から，観点別学習状況の評価を生かした授業の在り方を再度見つめ直すことである。そしてもう一つは，目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を行っていくための目的を把握し，その方法を明らかにすることである。

(2)「指導と評価の一体化」が意味するもの

そもそも、「評価とは一体誰のためにあるのか、何のためにするのか。」という根本的な問題について述べておく。

ここでいう評価とは、いうまでもなく「教育評価」である。児島邦宏は「評価はだれのため、何のためということを考えて場合、その対象は国、地方(直接的には教育委員会)、学校、教師や子どもというレベルで捉えられる。」(1)と述べている。

教育評価の中心を教育活動と直接的な関連をもつものとしてとらえた場合、関連をもつ全てのものが評価の対象となる。そしてその対象として最も重視されてきたのは児童生徒一人一人である。教育活動の目標が、最終的に自己実現を目指すという究極的なものであれ、過程の中で一時的に達成される現実的なものであれ、評価が児童生徒一人一人の成長や発達を促すものでなければならないことは当然のことだからである。

また、児童生徒が学ぶ学校においては、計画的、意図的に組まれた教育活動の有効性が重要となることから、教育活動そのものも評価の対象となる。そして何よりも、教育活動を計画する主体者であり、児童生徒の成長や発達と直接的に関わる教師も評価の対象として重視されることは当然のことである。梶田叡一は、教育における評価の意義を、学習者、教師、管理運営者の側からとらえている。

学習者にとって、評価はペースメーカーとなり、価値の方向や自己認識の機会であること、教師にとっての評価は、指導の対象の理解や、教育目標の実現状況を確認し、その十分な実現に向け、新たな手立てを考えるものとしている。さらに管理運営者にとっての評価は、評価しつつ教育の改善を実施し、教育の水準維持を図るものとして位置づけている。(2)

つまり評価とは、児童生徒が、評価によって自分自身に気づいたり見直したりするものであると同時に、教師自身も、一人一人の子どもたちのどの点を伸ばし、どの点を補うのかを判断し、指導の策を講じたり、子どもたちの変容の姿から、次への指導の在り方を探るものとして機能するものでなければならない。「指導と評価の一体化」が重視される理由はここにあり、逆にいえば指導の改善につながるものでなければ評価とはいえない。

このことについては、答申の第1章第2節の3でも、「学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されている。

すなわち、指導と評価は別物ではなく、評価の

結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である。(中略)また目標に準拠した評価においては、児童生徒の学習の到達度を適切に評価し、その評価を指導に生かすことが重要である。そのため評価活動を、評価のための評価に終わらせることなく、指導の改善に生かすことによって、指導の質を高めることが一層重要となる。」と述べ、評価が指導と連動することを強調している。

各学校で目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)を行うためには、目標の実現に迫る観点別学習状況の評価をふまえた指導が重要であることを述べてきた。したがって、「指導と評価の一体化」の意味を改めて整理しておく必要がある。このことは、目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)を行っていくための目的を把握し、その方法を明らかにするための第一のステップである。

「指導と評価の一体化」は、指導と評価の目標が表裏一体であり、評価はその後の指導に生かされなければならないことを述べてきた。つまり、評価の目的とは、評価をすることによって、学習過程で指導をフィードバックし、指導の軌道修正を行うことである。

次に、学習過程での評価を考える場合、評価の時期が重要となる。評価をいつどんな段階で実施するのかということについては、答申の第1章第2節の4「評価方法の工夫改善」の中で、次のように述べられている。「評価を行う場面としては、学習後のみならず、学習の前や学習の過程における評価を工夫すること」「評価の時期としては、学期末や学年末だけでなく、目的に応じ、単元ごと、時間ごとなどにおける評価を工夫すること」

評価の時期に関わって、梶田叡一は、ブルームが示した、教育評価の在り方を機能の点から三大別した「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」の特性を記している。

つまり、診断的評価とは、単元での授業開始前に、既習の知識や技能があるかを評価し、不十分な場合は補充したり、その後の単元の指導計画を立てる場合の参考としたりするための事前の評価である。そして、形成的評価とは、評価の結果を一人一人の児童生徒の学習改善や教師の指導にフィードバックするための学習過程についての評価である。さらに、総括的評価とは、単元終了時での、児童生徒の学習目標の達成度や教師の指導の実践を点検する評価である。表1-2はその特性の一部を示したものである。(3)これらの評価は実

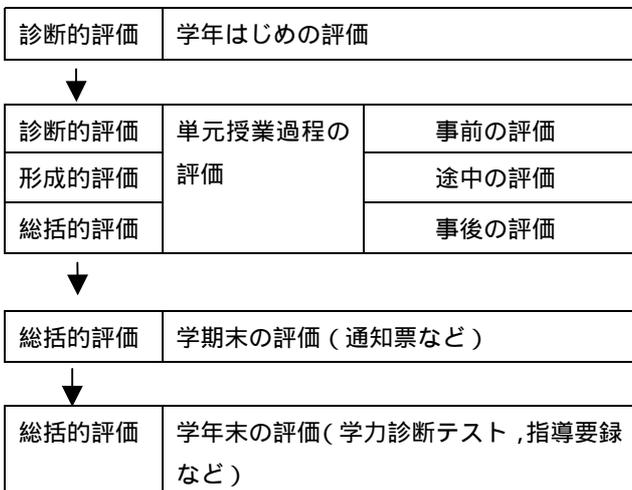
施時期だけでなく、評価の手続きや利用のされ方などの点でも異なるものとされている。

表1 - 2 「診断的・形成的・総括的評価」の特性

	機能	実施時期
診断的評価	クラス分け ・必要とされる技能があるかないかの確認 ・予め習得されているレベルの確認 ・各種の教授方式に関係があると思われる様々な特性による児童生徒の分類 持続的な学習上の問題点の底にある原因の確認	・クラス分けのためには、単元・学期・学年が始まる時 ・通常の教授によっては十分学習できないことが一貫して明らかな場合には、教授活動の進行中
形成的評価	・児童生徒の学習の進展に関する教師と児童生徒へのフィードバック ・治療的な指導の方針をはっきりさせることができるように単元の構造の中で誤りを位置づけること	・教授活動の進行中
総括的評価	・単元、学期、課程の終わりに単位を認定したり成績をつけたりすること	・単元、学期、学年の終了時

(梶田叡一他訳「教育評価ハンドブック」より)

図1 - 1 「学習評価の年間の流れ」



(橋本重治「到達度評価の研究」より)

形成的評価については、学習の過程から指導の改善を図るというフィードバック機能としてのよさや、評価の機会が多いこと、評価の手段が多様であることが利点であるといわれている。ただし形成的評価はいわゆる成績をつけるものとして機能するものではなく、基本的に児童生徒にとっての学習の改善や、教師にとっての指導の改善につながるものであることが重要である。つまり、そ

れが行われなければ、形成的評価の有用性は認められないことになる。

また、形成的評価の場面での評価の項目数が多すぎると評価のための評価になる危険性も含んでいることをふまえておく必要がある。また、橋本重治は、評価の時期を、単元と年間を軸に、それぞれの評価の場面から見ていくこともできることを図1 - 1のようにまとめ、示している。(4)

このように、評価の場面や時期などについて適切な方法を工夫し、それらの積み重ねによって児童生徒の成長の状況を総合的に評価していくことが一層重要である。

第2節 各学校に求められる評価とは

(1) 移行期における全国的な動向

そこで、学校改善が求められている中、先行的に「学習評価」の研究に取り組んでいる学校を含め、全国の小学校研究指定校にアンケートを送り、他府県では「学習評価」についてどのような考えのもとに取組が進められているのかを探ろうとした。アンケートの目的や内容は下記の通りである。

「学習評価」に関する

全国小学校に対する資料提供依頼について

<目的>

- ・新教育課程での、「目標に準拠した評価」をふまえた学習モデルを開発するための参考資料を収集する。
- ・全国の研究指定校などの「目標に準拠した評価」の考え方や具体的な取組(「評価規準」の作成、「判定基準」「評価方法」「通知票」など)を知ることにより、「指導と評価の一体化」を図る学習モデルの作成の参考とする。
- ・全国で行われている取組から「目標に準拠した評価」を行っていく上での問題点をつかむ。

<アンケートの構成>

1. 通知票の在り方に関して
2. 各教科の観点別学習状況の評価の在り方について
3. 「総合的な学習の時間」の評価について
4. 新教育課程における「学習評価」について検討する組織について
5. 新教育課程での評価を行う上での課題

<方法>

- ・「学習評価」に対する考え方を理解するためのアンケートとする。(選択方式、記述式)
- ・資料として、通知票などを提供依頼する。

<対象>

文部科学省の指定校以外に、紙上発表や先進的な取組を行っている小学校

(ただし、1. 通知表、4. 組織についてのアンケート結果については、第4章1節の2項で述べる。)

< 「学習評価」に関するアンケート >

依頼校 89 校, 回収校 33 校 (20 都道府県), 回収率 37.1%
[調査年月日 平成 13 年 7 月 30 日]

各教科における
観点別学習状況の評価について

各教科の単元における
1 単位時間ごとの「評価規準」の有無

表 1 - 3 各教科の単元における
1 単位時間ごとの「評価規準」の有無
(該当校数及び回答校数に対する割合)

作成している	作成していない
3 (9 %)	29 (88 %)

あえて 1 単位時間での作成を尋ねた。表 1 - 3 を見ると, 1 単位時間となると作成している学校は少ない。しかし, 基礎的・基本的な内容の確実な定着を考えれば, その時間に何をおさえるのかということが明確にされていなければならない。1 単位時間の授業で 4 観点での「評価規準」を設定し評価していくことは, 一方で「評価倒れ」を招く可能性があるなどの問題はあるが, 指導計画全体の中で 4 観点の比重を設けるなどの工夫もできる。指導の改善に生かすためにも, 1 単位時間ごとの「評価規準」を設け, 形成的評価をしていくことは重要ではないかと考える。

観点別学習状況の評価をする場合の
主な「評価方法」

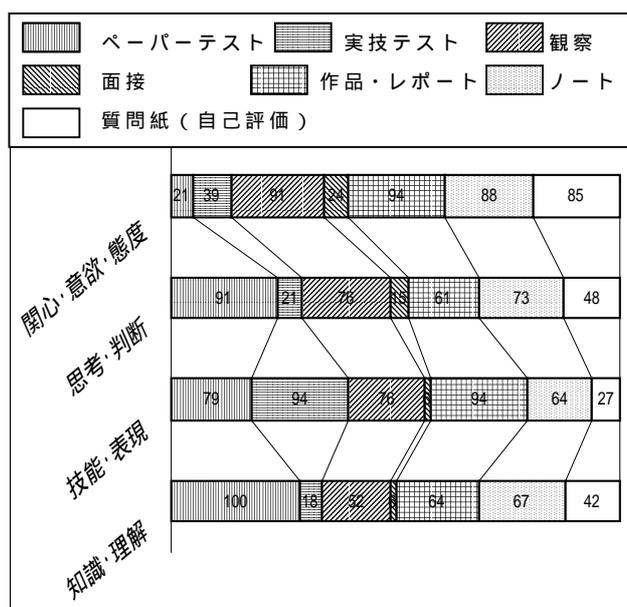
「評価規準」が作成できたとしても, それに照らし, それを見取っていく場面や判定の基準と関連して, 「評価方法」が重要となる。「関心・意欲・態度」の「評価方法」については 2 章 2 節で検討するが, 全国のアンケートを通して見ると, 各観点の主な「評価方法」は図 1 - 2 のようになる。

まず, 「関心・意欲・態度」を見ていく「評価方法」についてであるが, 情意的な目標とされるこれらの観点は, テスト法など数値には表しにくい。したがって, 観察法や面接法, 作品・レポート・ノート, 質問紙法や評定法による自己評価を採用している学校の割合が他の観点での採用の割合に比べ, 高くなっている。

次に「思考・判断」の観点である。「考え方の進め方」「問題との取組の仕方」など高次的な目標について見取っていくものであるが, 「関心・意欲・

態度」の観点同様, 向上的な目標であることから, 数値化など測定的に見ていくことが難しい観点であるとされている。しかし, 結果からはペーパーテストが 91% と高い採用率となっている。テストでの問題作りも可能ではあるが, 一層の検討が必要である。

図 1 - 2 観点別学習状況の評価をする場合の
主な「評価方法」(複数回答)(%)



一方, 「関心・意欲・態度」「思考・判断」では観察法の採用も多く, チェック・リストなどを作って, 観察したことを記録する方法も多くの学校で採用されているのではないかとと思われる。

次に, 「技能・表現」の観点である。実技テスト, 作品・レポートの採用の割合が高くなっているが, 実技や実習を伴う教科や単元では採用が多くなることが予想できる。また, 算数の「数量や図形についての表現・処理」に含まれる計算の技能などについてはペーパーテストで見えていくことも可能である。

最後に「知識・理解」の観点である。はっきりとした到達目標として, 到達の基準点を設定しやすいこともあり, アンケートに答えた全ての学校ペーパーテストが取り入れられていた。また, 作品・レポート, ノートの採用も高くなっているが, 「知識・理解」が身についた結果が具体的なものに表れているものとして評価していこうとする考えに立つものであると思われる。実際, 教科や単元の特性により, 観点を独立させて評価することが難しい場合があるが, この問題については 2 章で検討する。

また、全体として、面接法の採用は少ない。面接法は一定の時間が必要となることから、時間が十分に取れないなどの理由であまり採用されていないことが考えられる。しかし、指導の個別化と関連し、情報を得る、治療に生かすという意味では効果的であり、一層検討の余地がある。ただしこの方法は、面接者と被面接者との間に絶対的な信頼関係が前提となることを付け加えておきたい。さらに、それぞれの観点を評価する上で有効な評価方法について一人一人の教師が研鑽を積んでおくことが求められる。

「技能・表現」「知識・理解」の到達（判定）基準（主にペーパーテストによる評価）の設定方法

表1-4 到達（判定）基準の設定方法
（該当校数及び回答校数に対する割合）

到達（判定）基準設定の方法	該当校数（回答校数に対する割合）
ア．担任に任せている	9（27％）
イ．学年など複数の教師で基準を決めている（どの教科も一律の到達（判定）基準を設定）	6（18％）
ウ．学年など複数の教師で基準を決めている（評価の実施時期や問題の難易度により到達（判定）基準を設定）	15（45％）
エ．校内で一律の到達（判定）基準を設定	1（3％）
オ．その他	2（6％）

表1-4では、結果として「ウ」の、評価の実施時期や問題の難易度を考慮しながら、学年で共通理解の上、基準を設定しているところが半数近かった。

学級の実態やそれに伴う指導の工夫があることなどから、各担任で基準を決めるとなると、共通の「評価基準」で「判定基準」が異なることになり、児童生徒一人一人に基礎的・基本的な内容の確実な定着の視点からずれてしまう。違いは「評価基準」に迫る指導法の違いであり、到達（判定）基準の違いではないととらえるべきである。

到達度評価では、信頼性や客観性を高めるということで、様々な到達（判定）基準を設定する方法が紹介されているが、できるだけ複数の目で基

準を設定すること、テストをする際の問題数や難易度（基礎的な問題か発展的な問題かなど）を考慮することが一つのポイントとなる。ここでは、「技能・表現」「知識・理解」の観点を中心としたものとして限定しているが、「関心・意欲・態度」「思考・判断」の観点になると、担任の主観に頼らざるを得ないこともあり、一層の共通理解が必要となる。

「関心・意欲・態度」の観点の
評価への加算の有無

「評価」（総合）と「観点」（分析）の関係である。以前から議論の対象になっている、「評価」を分析の加算としての総合と見るか、分析の加算（解消されない総合と見るか）という問題である。

答申でも観点別学習状況の評価をどのように総括していくかについての具体的な方法については明示されず、各学校では、各教科の特性や観点的趣旨をふまえて研究していくことが求められている。中でも、「関心・意欲・態度」の観点は、発展的なものとしてとらえるのか、他の観点到内包されているものととらえるのかという問題がある。

また、「評価基準」はあげられるものの、向上すべき目標といわれていることから、数値化による加算は難しいとされている。これらの問題は2章2節の2項で検討する。

表1-5 「関心・意欲・態度」の観点の
評価への加算の有無
（該当校数及び回答校数に対する割合）

加算の有無と方法	該当校数（回答校数に対する割合）
ア．どの教科のどの単元も割合を決め、含めている。	13（39％）
イ．教科や単元によっては含めていないこともある。	42（42％）
ウ．どの教科のどの単元も含めていない	0（0％）
エ．その他	5（15％）

表1-5を見ると、教科や単元の特性をふまえながら加算するかしないかを決めたり、比重を考えたりしながら加算している学校の割合が高くなっている。その他については、「割合は決めていないが含めている」「通知票の評価は設けていない」

「学期ごとに単元を総括する形で評価している」などの回答があった。

「関心・意欲・態度」の観点の評定への加算の問題は各学校で工夫していくことである。現段階では加算の対象として、数値化やそれに代わるものを検討し、確立していかなければならない。

「総合的な学習の時間」の評価について

「総合的な学習の時間」の
「評価規準」の有無

表 1 - 6 「総合的な学習の時間」の「評価規準」の有無
(該当校数及び回答校数に対する割合)

「評価規準」を 設けている	「評価規準」を 設けていない
16 (48%)	17 (52%)

表 1 - 6 を見ると、約半数の割合で「評価規準」が設定されている。

この時間の学習活動の展開は、学習指導要領に示されたねらいをふまえ、各学校で具体的な目標や内容に基づいた観点を設けることが適当であるとされており、観点をあげるという意味では、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価である。しかし、一人一人の児童生徒のよさや進歩の状況を見ていくという意味では個人内評価でもある。いずれにしても、今後この時間が、「活動あってねらいなし」ということに終わらないためにも、身につけさせたい力を、小・中・高等学校など、系統立てていくことが重要となる。そういう意味で、学年を考慮しながら観点到に沿った「評価規準」を設定しているとすれば、この結果は理解できる。ただし、この時間の趣旨からは、学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などをふまえて評価することが適当であることから、数値的な評価をすることは適当ではないとされていることを理解しておく必要がある。

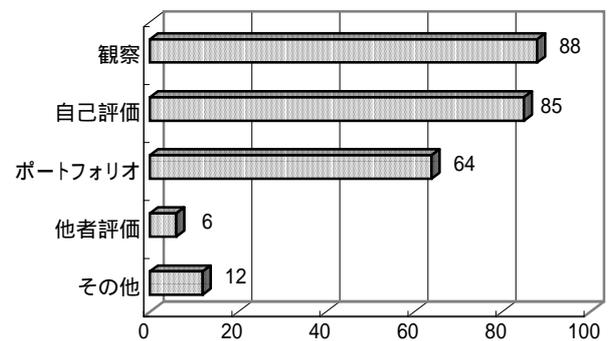
総合的な学習の時間の「評価方法」

図 1 - 3 を見ると、観察や自己評価、ポートフォリオによる評価を採用している学校の割合が高い。いずれの評価も、個人内評価を有効に機能させるものであるととらえられる。

ポートフォリオ評価については、「総合的な学

習の時間の『評価規準』の有無」でも述べたように、「活動あってねらいなし」ということに終わらないためにも、単に個人の資料収集に終わらない工夫をすることが今後重要となる。鈴木秀幸は、「個人差は認めるにしても、生徒が全体的にどう発達していくかの視点は大きかにも必要であろう。」と述べ、「態度の発達」「学習過程上の技能」「概念の把握」の観点から一般的な基準となるものを例示している。(5)

図 1 - 3 「総合的な学習の時間」の主な評価(複数回答)



個人内評価は二つの視点から見ていく必要がある。個人のプロフィール的なものを示す評価と個人の伸張を示す評価である。前者は児童生徒の個性を發揮させることが目的であるため、児童の興味や関心を重視する活動が中心となる。また、後者は、目標とする能力に関して、とりわけプロセスで身につける「学び方」について、児童生徒がどれだけ伸びたのかどうか重視される。教科では後者が中心となるが、総合的な学習の時間では両方を見ていくことになるのではない。

観点をあげることが求められるこの時間は、その観点について児童生徒がどれだけ進歩したのかをみていくことは、総合的な学習の時間がイベントに終わらないようにするためにも重要である。いずれにしてもポートフォリオの中心は児童生徒であり、作成したり収集したりする中で、内面を見つめられるような支援が教師に求められる。

また、ポートフォリオで収集した資料を選択・活用し、最終的には自己との関わりにおいて、内面に働きかけるものとして活用されることが望ましいと考える。そのためには資料収集の視点を教師が示すことが大切である。そして、観察で評価しきれない部分については、児童生徒に、自分でどこまでできたかなどを記録させる方法を併用していくことが必要である。

新教育課程での 「学習評価」についての課題

アンケートの結果を大きく分類すると、「通知票に関すること」「観点別学習状況の評価に関すること」「総合的な学習の時間に関すること」となる。そのうち、各教科の観点別学習状況の評価について見ると、「評価規準の見直しや評価規準作成のよりどころ」「到達度評価の到達基準の設定」「『関心・意欲・態度』『思考・判断』の評価の在り方(評価方法や評価基準など)」「自己評価の確立」などをあげている学校が見られた。

以上全国のアンケート調査の結果を見ていくと、新教育課程での評価では、「評価規準」「判定基準」「評価方法」などがキーワードになると思われる。つまり、各学校では、目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)をふまえ、単元や1単位時間の目標を明らかにし、観点ごとに何ができればよいのか、あるいは何が向上すればよいのかということを経験的、記述的に示す評価規準の作成がまず必要となる。そして、それがどれだけ到達したり向上したりしたのかを見取る判定の基準の考え方を確立しておく必要がある。さらに、判定をしていく際に、教科の特性や観点をふまえた評価方法について検討することが求められているといえる。

そこで第2章では、これらのキーワードをふまえながら、1単位時間における観点別学習状況の評価の在り方について、実際にその学習を設計していくプロセスについて検討してみる。

(2) 求められる評価規準の作成

評価を指導の改善に生かしていくためには、形成的評価を行う必要があることについて述べてきた。診断的であれ、形成的であれ、総括的であれ、指導の目標があり、その目標と表裏一体となった評価の目標がある。

目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)を行うということは、まず、何を評価するのかということをはっきりと示しておくなければならないことは明白なことである。そしてそれをより具体化した目標や行動を示す規準が必要となる。それは学習指導要領に示された各教科の目標や単元の目標に基づき、観点別学習状況の評価をふまえたものでなければならない。

これは、各学校に、各教科の特性をふまえながら、「～ができる」という最低限度の評価の「規準」を観点別に検討し、作成していくことが求められ

ているといえる。また同時に、その「規準」が、どの程度一人一人の児童生徒に達成されたのかということを見ていくため、「ここまでできる」という、到達を判定する「基準」の考え方を明らかにしていくことが求められている。(註)

* (注1) 教育課程審議会答申では「きじゅん」に「規準」をあて、「評価規準」という用語を使っている。

金井達哉は、「規準」と「基準」について、橋本重治の考え(6)を基に、Criterion(クライテリオン)の訳語として質的記述的な「規準」をあて、Standard(スタンダード)の訳語として量的尺度的な「基準」をあてることや、「基準」を、判定の拠りどころ(目標、集団、個人)によって、それぞれ絶対評価、相対評価、個人内評価に分類し、これらの二つの「きじゅん」を合わせて表示する場合「基準」とすることを指示している。(7)しかし、これらの点については、両語が同音語でありながら異義語であり、類義語でもあることから必ずしも定説とはなっていない。

なお本文では、「何ができるか」という質的な面を評価する評価項目を指す場合には「評価規準」をあて、量的な評価を表すものとしては「評価基準」という用語をあてている。

そこで、各学校で「評価規準」を作成する場合、どの範囲で作っていくのかという問題が出てくる。平成13年5月、国立教育政策研究所から出された「評価規準、評価方法等の研究開発(中間整理)」は、観点別に、学習指導要領各教科の内容のまとめりごとの「評価規準」の具体例(判定の規準は「おおむね満足できる」)を学年ごとに示している。

これを一つの参考資料として、各学校で「評価規準」を作成することが考えられる。その場合、教科指導が一般的に単元を単位として行われていることから、まず単元を核として作成することになる。文部科学省の示す「評価規準」はこの段階のものを示すものとして考えられる。

この段階の「評価規準」の作成にあたって、北尾倫彦は、「教科や観点の性格、単元の大小によって異なる面もあり、いちがいにいえないが、各単元(題材)につき、各観点で2～3程度の目標をあげておくのが実際的であろう。(中略)一般に、評価目標を細分化しすぎれば評価の煩雑さをまねき、指導の流れをそこなうおそれがある。また、子どもの行動をあまりに要素的に分析しすぎること自体、新しい学力観になじまない面があることにも注意したい。」(8)と述べている。続けて北尾は、評価場面を設定するとともに、どのような行動特徴を取り上げるかを明確にするため、1単元でおよそ「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の四つの観点がみられるよう

に、場面の活動の要素を入れた、さらに具体的に記述した具体的評価目標の必要性を述べている。(9)本市の平成14年度からの京都市立小学校教育課程指導計画では、これを「評価の視点」として位置づけ「おおむね満足できる」のレベルで明記する。

そこで、本稿では、北尾の示す「具体的評価目標」、及び本市でいうところの「評価の視点」を「1単元における評価規準」として位置づけたい。単元のねらいをふまえた各1単位時間にも指導の目標があり、それを受けての評価の目標がある。指導と評価を大切にすることとは、1単位時間の授業での目標を具体的に立て指導方法を工夫し、児童の状況と指導の在り方を振り返ることである。評価場面や評価項目が多くなることにより、いわゆる「目標つぶし」「評価倒れ」になってしまうことは避けなければならないが、その時間に何を身につけさせたいのかということを確認することは教師の責任であると考えからである。

次に、各学校で、どの範囲で設定するのかということについて共通理解され、具体的な「評価規準」が作成されると、それを判定していく「判定基準」が必要となる。このことについては第2章1節の2項で検討していくこととする。

- (1) 児島邦宏「教育課程審議会・指導要録改訂の解説」『学校運営研究』 明治図書 2001.1 p.71
- (2) 梶田叡一『教育における評価の理論』 金子書房 1994 pp..4~9
- (3) 梶田叡一他訳『教育評価法ハンドブック』 第一法規 1973 pp..130~131
- (4) 橋本重治『到達度評価の研究』 図書文化 1981 p.39
- (5) 鈴木秀幸『『総合的な学習時間』の評価』『中学校学習指導要領の展開』 明治図書 1999 pp..71~72
- (6) 橋本重治『新・教育評価法総説(上巻)』 金子書房 1976 pp..288~305
- (7) 金井達蔵「規準と基準の用語について」『指導と評価Vol39.No9』 図書文化 1993.9 pp..53~56
- (8) 北尾倫彦『小学校4年観点別学習状況の評価基準表』 図書文化 1993 p.12
- (9) 前掲 注(7) p.13

第2章 1単位時間における 観点別学習状況の評価の在り方

第1節 学習を設計するプロセス

(1) 評価と評定

全国のアンケートから、各学校における「評価規準」の必要性、「判定基準」の考え方の確立、「評価方法」の追究などが重要となることが明らかになった。学習を設計するプロセスを考える場合も、これらのキーワードは欠かすことができない。単元の指導計画を立てる場合も、1章1節の2項で述べた「評価の時期」とともに、指導計画立案の重要な要素となる。

「評価」

・教育によって生じた児童生徒の変化を、一定の価値基準に照らして判定することを中心に、その変化の背景となっている諸条件の価値をも判断して、教育と諸条件を改善し、その目標を達成するための営みである。

「評定」

・ある状態や状況を設定し、それぞれに点数や記号を予定する。児童生徒が該当する状態や状況になった時に、予定していた点数や記号を付与することである。

(石田恒好「評価の目的と、評価・評定のちがひ」

『指導と評価Vol46.No4』より)

まず用語の整理をしておく。石田恒好は、評価と評定について上の表のように述べている。(10)

つまり、ここで観点別学習状況の評価と評定の関係を述べる場合、指導に返るという意味では観点別評価となるが、A、B、Cをつける意味では、観点別絶対評定であるとし、「評価」と「評定」が混同して使われないことを述べている。

さて、観点別学習状況の評価が重視されることをふまえ、指導と評価が一体となった指導計画を作成する際、マトリックスの要素として指導要録の示す4観点をあげなければならない。つまり、それぞれの観点をふまえた「評価規準」の作成や判定の考え方、評価の時期や評価方法が検討されなければならない。その場合、観点の特性から、解決しておかなければならない様々な問題がある。とりわけ、「関心・意欲・態度」「思考・判断」の観点は、その評価の在り方が、前回の学習指導要領改訂時から各学校の課題となっている。10年前と同じ議論をすることは避けたいが、学習を設計するプロセスを検討する上で重要となる。

そこで、まず観点別学習状況の評価と評定との関連を明らかにしておきたい。なぜなら、「関心・意欲・態度」「思考・判断」といった向上的な目標をどのように分析し、総合としての評定に加算するのかという問題は、プロセスを検討する上で避けられないからである。

また、現状では観点別評価から評定を導き出す方法は学校や教師に任されており、全国的にはバ

ラつきがある。特に中学校では、評定も目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）となれば、調査書との関連からも、その信頼性が問題となることは目に見えている。

いずれにしても現段階では、評定自身に基準を設け言語で表現するか、観点別学習状況の評価を数値化し、観点の点数を合計したり平均を出したり（各観点の比重を考え、係数をかけるなどのウエイトを設定する方法も含む。）するなどの方法が考えられる。鈴木秀幸は、数学的な方法、言語表現による方法、両者の併用法と、観点別評価と評定の関係を三つに大別している。(11)鈴木は、保護者の不信感を取り除く方法の一つとして、観点と評定の関係を明瞭にし、かつ技術的に簡単な方法として、まず数学的な方法について述べている。

実際の計算方法は、単純に四観点の三段階を1, 2, 3として、各観点の合計を集計して4で割ったり、合計点の範囲別に評定の値を決めたりするなど様々である。

表2 - 1 観点到ウエイトをかける方法

観点	評価	ウエイト
関心・意欲・態度	B (2点)	1
思考・判断	A (3点)	2
技能・表現	C (1点)	1
知識・理解	A (3点)	2

(鈴木秀幸「評定の作成方法 - 観点との関連で - 」
『指導と評価Vol147.No2』より)

表2 - 1は、鈴木が示した数学的な方法の観点到ウエイトをかけた一例であり、この場合 2×1 (関心) + 3×2 (思考) + 1×1 (技能) + 3×2 (知識) = 15, $15 \div 6 = 2.5$ となり、この数値を四捨五入し評定を3とする方法である。(12)

しかし、これらの数値化による方法は、「関心・意欲・態度」の観点における比重が統一されていないこともあり、各学校独自の計算では利点が失われるとも述べているが、現段階では観点別学習状況の評価をできるだけ客観的に行い、その結果を総合としての評定に表すという意味では一つの方法であるといえる。

次に、鈴木は「関心・意欲・態度」「思考・判断」の観点は一定のパターンであり、単元ごとに独立したものであるとは考えにくいこと、これらの観点が「知識・理解」など他の観点の水準と関連していることなどから、数値化によるものではなく、言語表現による方法として、ベスト・フィット法やベスト・パフォーマンス法(註)を唱えている。

なお、両者の併用法は紙面の関係で省略する。

* (註) ベスト・フィット法は、総括的な評価をする領域内で、児童生徒の活動を全体として見渡して、判定の基準のレベルや段階の中で、最も児童生徒の学習の状況を代表すると思われるレベルや段階を選択する方法である。そして、ベスト・パフォーマンス法とは、ベスト・フィット法をさらに客観的に見ていくものとして、対象となる領域で全ての条件が最もうまくそろった場合、児童生徒が最大どこまでのパフォーマンスを示すかを評価する方法である。(13)

いずれにしても現時点では、評定を目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）で行う場合、「知識・理解」以外の観点の目標の具体化や、評価するもの、評価されるものどちらもが納得する基準を設定することは難しい。したがって観点別学習状況の評価を、主観的な部分も認めつつ、できるだけ客観性のあるものとし、その総合として評定をするしかないのではないか。

そのためには、観点別学習状況の評価の中で、ペーパーテストなどの測定を生かす評価と、実際の活動で評価していくパフォーマンス評価の両者をうまく取り入れていくことが必要となる。奈須正裕は、「学習結果は測りにくいものもあればそうでないものもある。目的に照らして何が重要であるかを考え、容易に測定しうるものなら測定に依存すればいいし、そうでないなら測定以外の手段によって必要な情報を収集すればいい。つまり、評価は目的に依存する。」と述べている。(14)

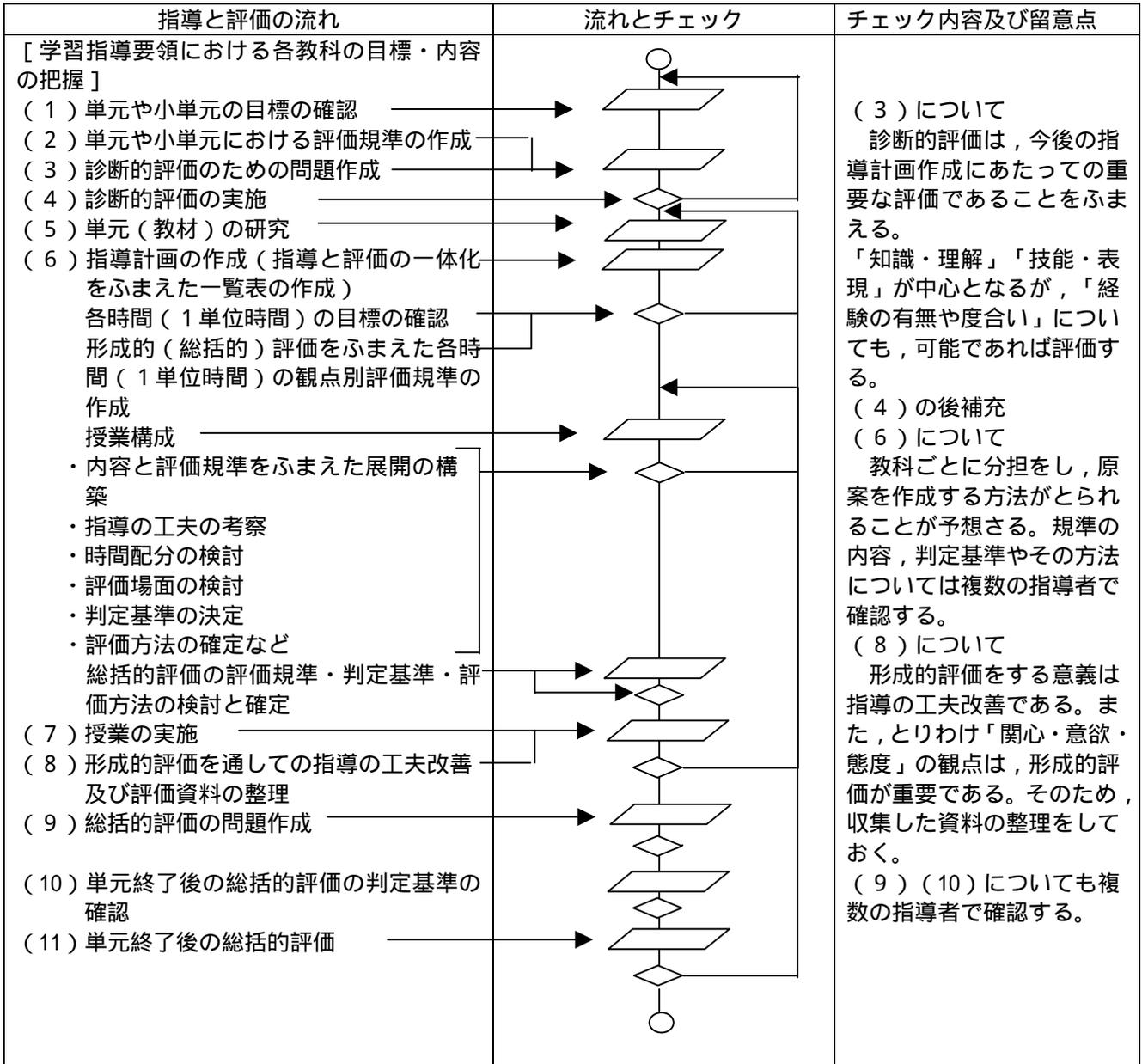
次項では、評定の客観性をできるだけ高めていく観点別学習状況の評価の視点をふまえ、学習を設計するプロセスを探っていきたい。

(2) 評価の時期と判定の基準

「指導と評価の一体化」をふまえた学習を設計する具体的な流れを図2 - 1に示した。評価の時期については、第1章1節の2項でも述べたように、単元を一つの流れと考えた場合、指導にフィードバックする機能をもつ形成的評価を生かすことが大切である。と同時に、単元に入る前の診断的な評価や単元終了後の総括的な評価を行うことが重要である。この流れに沿ってプロセスを検討してみる。

単元(小単元)における「評価規準」の作成
まず、学習指導要領におけるその教科の目標や内容をふまえて構成されている単元や小単元の目標を確認することから始めたい。ここでいう「目標」は、目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)の目標であり、指導計画立案に際しては、まずこ

図2-1 学習（指導と評価）の設計と流れ



のことをふまえておかなければならない。

次に、「単元における観点別評価目標」を設定しておきたい。これは単元や小単元における「評価規準」の作成のもとになり、観点と内容をマトリックスに表すことができる。具体的な作成については、各学校で教科主任を中心とした組織を編成し、国立教育政策研究所が示す観点の趣旨や学習指導要領、教科書や指導書などを参考に作成していくことが考えられる。

そこでまず、「技能・表現」「知識・理解」など、比較的到達度評価で見えていきやすい観点について、橋本重治の考え方を参考にして、診断的・形成的・総括的な評価の在り方を検討する。なお「関心・意欲・態度」「思考・判断」といった向上的な

目標とされる観点についての判定の基準や評価方法については第2節で述べる。

診断的評価にあたって

診断的評価は、「知識・理解」「技能・表現」の観点を中心にそれを見ていこうとするものである。単元の学習に入る前に、その単元の前提となる既習事項がどれだけ定着しているのかを評価しておく必要がある。またその結果は、その後の単元の指導計画を考える上で重要なものとなる。診断的評価の機能や実施時期については既に第1章で示したので、ここでは方法について述べる。

この評価にあたっては、前提条件を満たすテストが必要となる。テストの結果を見て、不足して

いる点を補充していくものである。したがって、テスト問題の作成と、評価規準を達成しているかどうかを判定する基準が問題となる。

橋本重治は、まずテスト問題の作成にあたって、単元の目標との関連を考え、既習事項の中から前提条件を満たす複数の問題（一つの前提的目標に対して3～5個）を設けることを述べている。また、達成の判定の基準については、「単元学習時間内での補強もできること」、「診断的評価に時間にとられすぎないこと」などの理由から、あまり高く設定しすぎないように、あくまでも例示として50%の正答率を基準として示している。(15)

形成的評価にあたって

まず、小単元や1単位時間ごとの指導の目標を明確にしておく必要がある。形成的評価の位置づけとして、1単位時間ととらえるのか、小単元としてとらえるのかという問題がある。

ここでは、第1章第2節の2項で述べたように、まず1単位時間での「評価基準」を設定した場合、この規準の達成を見ていくことを形成的評価と考える場合について述べる。

橋本重治は、1単位時間で形成的評価を行う場合は、「直接にその各事項の合否や正誤を判定すればそれでよいので、別に正答率による基準や分割点（補充が必要かどうかの基準点）を設定するまでもない。」と述べている。(16)そして小単元として行う場合には、目標領域が狭く基礎的な目標であることから、「技能・表現」「知識・理解」の観点で、それぞれ3～5個のテスト問題を作成することを述べている。さらに、達成の判定の基準として、形成的評価であることから、「到達」と「到達していない」の2区分（分割点は一つになる。）で行い、基礎的目標と総括的評価との違いを考え、その分割点の基準、80%～85%を一つの目安として例示している。(17)各学校では、これらの考え方を参考に、判定の基準を設定していくことが求められることになる。

総括的評価にあたって

さて、到達度評価の視点から、単元学習の総括的な評価を検討する。本市小学校においても、1単位時間を使って行われる単元学習終了後のテストを、その単元の総括的な評価として位置づけていることが多い。

この段階では、単元の観点別学習状況の評価を行うことが求められ、「技能・表現」「知識・理解」の観点だけでは不十分であり、「関心・意欲・態度」

「思考・判断」といった向上的な目標とされる観点についての評価もしていかなければならない。診断的評価や形成的評価でも述べたが、「技能・表現」「知識・理解」の観点は、到達度によって評価していきやすいが、「関心・意欲・態度」「思考・判断」など、情意的、向上的な目標の領域は限定しにくいことから、到達度評価で見ていくことは難しいとされている。さらにこれらの観点は、単元ごとに判定することが難しいという考えや、これらの観点は他の観点到に内包されているという考えもある。

この問題については、観点別学習状況の評価の総合として評定をするということと関連し、避けられない問題である。これについては本節2項及び2節の2項で述べることとし、ここでの総括的評価は、主に「技能・表現」「知識・理解」の観点の評価を中心に述べる。

表2 - 2 単元末総括的テストにおける
標準的な到達（判定）基準

到達度の区分	基礎的目標		発展的目標
	最低必要の基礎	一般的基础	
・到達している	85～90% 以上	80～85% 以上	75～80% 以上
・おおむね到達	65～70% 以上	60～65% 以上	55～60% 以上
・到達が不十分	65～70% 未滿	60～65% 未滿	55～60% 未滿

（橋本重治「続・到達度評価の研究」より）

総括的なテストの問題を作成する場合、その単元で学習した全ての目標を満たす問題を作成しなければならない。また、形成的評価に比べ、指導内容や目標の範囲が広がることを考えると問題数も多くなる。そして到達の判定の基準について、橋本重治は表2 - 2 (18)のように私案として示している。

まず区分は、通知票や指導要録の成績評定の目的もふまえて3区分（「到達」「おおむね到達」「不十分」）にしている。また、「思考・判断」などの発展的目標を試み的にテストなどで測定すると仮定した場合の基準を示している。これらの目標は短いスパンでの到達は困難であることから、判定の基準を低く設定している。

また、この表で「技能・表現」「知識・理解」にあたることを基礎的目標とし、さらに最低必要な基礎目標をあげたのは、単元終了時の評価を、主として治療の目的に利用しようとする場合である。成績評定を目的とした場合は、一般的基礎の欄だけの基準を設ければよいとしている。(19)

ただ今回、評定も目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)に変わることについて、小学校の現状を見ると、「知識・理解」の観点では、単元終了時のテストの総和として学期末の総括的評価を行っているところが多いと思われる。この場合、単元終了時は達成していても、学期末の段階では時間の経過に伴い、必ずしもそういう状態ではなくなり、目標に準拠しているという信頼性の問題が生じる。目標達成の基準が不統一になってしまわないためにも、国や都道府県レベルで、テストにおける目標達成の基準点を示すことが必要である。

このように、到達度評価をする場合には、それぞれの時期の評価の目的をふまえ、判定の基準を考えておく必要がある。学習を設計するプロセスを、指導計画に表す場合、マトリックスの一つの要素として、単元学習における評価の時期を考慮した判定の考え方を確立しておくことが明らかになった。

そして指導計画を立てる場合に、欠かすことのできない他の要素として、時間配分、評価をしていく場面や評価資料を収集するための評価方法の工夫を次の段階として考えておかなければならない。また、その評価の解釈のため、目標に準拠した評価、個人内評価などの評価観を整理しておくことはいうまでもない。

第2節 評価方法

(1) 観点別学習状況の評価をふまえた評価方法

評価基準を設定し、判定の基準の考え方に対する共通理解を図った上で、いよいよ評価をしていくための評価資料の収集をしていかなければならない。そして、その評価資料の収集には、評価基準に適した評価方法が必要となる。観察法、評定法、質問紙法、客観テスト法、論文体テストなど、様々な評価方法の中から有効な方法を選択し、作成などの準備をしなければならない。

辰野千壽は、評価を行う際のいくつかの問題点の中で、「成績のつけ方に対し、一致した基準がない」「評価方法が信頼できないと、つけた成績も信頼できない。」ことを指摘している。(20)

つまり測定論の立場でいう、妥当性(測定すべきものを測定している)と信頼性(結果における一貫性、安定性)の問題である。評価方法を考えるにあたっては、まずこの二点を念頭におき、これらを満たす評価方法を考える必要がある。

どの評価方法を採用するかについては、教科の特性や、どの観点の評価に適しているかといった評価方法に対する理解と、設定された評価基準に合うものであるかどうかを見極めなければならない。とりわけ学習過程を大切にしていける形成的な評価が重視される中、評価方法の工夫が一層求められる。

表2-3 テストや観察の目標とその技術との妥当関係

テスト目標		妥当する主要な技術
理解		論文体テスト、客観テスト(特に選択法、組み合わせ法、選択組み合わせ法、完成法)
知識		単純再生法、選択法、組み合わせ法、選択組み合わせ法、真偽法、序列法、訂正法等の各種客観テスト並びに論文体テスト
技 能	読み・書き・計算	各種客観テスト
	会話・討議などの社会的技能	チェック・リスト、ゲス・フー・テスト
	図表・図書・機械器具等の使用技能	チェック・リスト、評定尺度、各種客観テスト
	構図・描画・工作・裁縫・実験・運動の技能	チェック・リスト、評定尺度、各種客観テスト
思考力		問題場面テスト(論文体と客観的との)
図画・工作などの作品 音楽・体操などの表現		チェック・リスト、評定尺度
態 度 ・ 興 味 ・ 習 慣	価値観・意見	質問紙法、論文体テスト
	興 味	質問紙法、ゲス・フー・テスト
	学習習慣、健康習慣	チェック・リスト、質問紙法、ゲス・フー・テスト
鑑 賞		チェック・リスト、評定法、質問紙法

(橋本重治「教師自作テストのつくり方と行い方」
『新版 教育評価の技術』より)

表2-3は評価目標と評価技術(評価方法)の適合関係を示したものであるが、(21)教師一人一人がそれぞれの評価方法の長所や短所を理解しておく必要がある。

表2 - 4 テストによる評価方法

客観テスト法	(1)再生形式 習得した内容を一定時間経過後テストする。	<p>単純再生法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容を理解し、それを再生して答える方法 完成法 ・文や図に空欄を設け、用語、数字などを記入させる方法 訂正法 ・誤った箇所を含んだ文、数字、図表などを示し、それを正しく訂正させる。 序列法 ・無秩序に並べられたものを、例えば、大小順、年代順などに正しく並べ替えさせる方法
	(2)再認形式 学習終了素材と未学習素材を混在して示したり、正答と誤答を示して正答を選ばせたりするもの	<p>真偽法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一つの概念、命題、定理などを示して、その真偽を判断させる方法 多肢選択法 ・一つの問題について4～5の選択肢を設け、正答を選んでいく方法 組み合わせ法 ・一定の関係をもつ二系列の事項間で、互いに関係するものを正しく組み合わせる方法(2群から関係のあるもの同士を組み合わせる方法) 選択完成法 ・多肢選択法と完成法の併用型(虫食い問題を選択肢から答えさせる方法)
論文体テスト	知識・理解の定着をみるのに最適であり、また、思考力・価値判断力・態度、深く明確な学力をとらえる際にも有効である。ただ、採点の客観性や、学習面の感情を圧迫されやすいなどの問題もある。	
記述式テスト	×テストに対応するもので、比較的よく使われる方法である。基本的には、論文体テストと客観テストのうち再生形式のテスト、特に単純再生法の両者を含むもので、知識・理解、思考・判断などの習得状況を明確にみることができる。	

(祇園全禄 「評価技術」『指導と評価 Vol46. No9』より)

評価方法は、各教科の観点をふまえてどのような方法を採用するのかを選択することになるが、観点における様々な問題があることを述べておきたい。例えば、算数科での「表現・処理」と「知識・理解」の観点の関係でも、実際に概念が理解できているかどうかを技能によって見ていく場合も起こりうる。したがって、「数と計算」の領域でも、計算問題のペーパーテストの結果を、「表現・処理」の観点としてとらえるのか、この結果を理解できたものの上につつまのとしてとらえるのか

という問題がある。違う言い方をすれば、このテストは「表現・処理」の評価として見、この計算に関わる「知識・理解」の部分は、問題場面テストや授業におけるノートを見ていくということも必要となる。つまり、評価方法の多様化が求められることになる。

また、従来から評価の難しさが指摘されている「関心・意欲・態度」の情意面に関わる観点の評価や、「思考・判断」といった向上的な目標とされる観点の評価方法については2項で述べるが、平成12年の教育課程審議会答申は、「関心・意欲・態度」の観点について、「例えば、態度や行動、発言内容の観察による評価、児童生徒の自己評価や相互評価、予習・復習の状況の評価など多様な評価方法により継続的・総合的に行う必要がある。」と示し、「評価する人、評価される人、それを利用する人が互いにおおむね妥当であると判断できることが信頼性の根拠として意味を持つ」と述べている。つまり、これからは、一層の多様な評価方法が求められ、教師一人一人にそれらの方法を駆使する力量が必要となる。

表2 - 4はテストによる評価方法である。(22)テストは専門家によって作成される標準化テストと、教師が担当する児童について、その指導の経過や結果を評価する目的で、教師が自作するテストに分けられる。標準化テストには、集団準拠のものと同標準準拠のものがあるが、特に目標を達成したかどうかをみる後者については、期待される教授目標にどの程度近づいたのか、どの程度達成したのかをみることから、新教育課程で目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)が重視されることもあり、今後注目されると考えられる。

また、その他のテスト法として、問題場面テストがある。これは、推理、批判、概括、分析など問題解決能力(思考力)を評価するもので、客観テスト、論文体テストいずれの形式でも作問できる。しかし、問題作成が難しいことや問題数が限定されること、文章読解能力が問われるなどが難点としてあげられている。

表2 - 5は、テスト以外の主な評価方法を示したものである。(23)それぞれの方法の利点とともに、留意すべき点についても理解しておく必要がある。辰野千壽は、「例えば、質問紙法は、集団で実施できる利便性があるものの、質問の内容が難解であると児童が判断できない。また一方的な答えを暗示するようなものであったり、一方を他方より多く選ばせるようなものであったりしてはいけない。さらに、社会的、道徳的な評価をされる

と思うような質問もよくない。」と指摘し、「要するにできるだけ簡単で、具体的にし、答えも簡単に記入できるものが望ましい。」と述べている。(25)

観察法はできるだけ観察項目を立てたり、チェック・リストを作成したりすることにより、観察者の先入観を防ぐことができる。反面、金井達蔵は、「観察は生徒の行動の一端しかとらえられないことから生ずる『行動見本の誤り』と、観察者の記憶や判断から起こる『観察者の誤り』とが介入しやすい。」(25)ことを指摘している。

表2 - 5 様々な評価方法

質問紙法	・評価項目に合うような質問事項を設け、児童に記入させそれを分析する。各質問項目について自由に意見や考えを述べる自由応答式と、質問に対する応答を選択肢として設ける制限応答式のものがある。 ・関心・意欲・判断・学習習慣・鑑賞についての度合いなどをみるのに適している。
作品法	・作品を通して、関心・意欲・態度、思考・判断、知識・理解など、あらゆる側面の学力を総合的に評価する。また、テストや観察ではとらえにくい技能・表現をみるのにも適している。
観察法	・日常場面での行動・発言・出来事などを観察し、記録を取り評価し指導に生かす方法で、関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現の評価に適している。
評定法	・観察法や作品法と組み合わせて、観察結果や記録をもとに、予め作成された一定の尺度にしたがって評定する。関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現の評価に適している。
チェック・リスト法	・観察記録の方法として、指導・評価に生かす行動内容を予めリストアップしておき、観察によってチェックしていく方法であり、関心・意欲・態度、技能、鑑賞の評価に適している。

(祇園全禄 「評価技術」『指導と評価Vol46.No9』より)

次に評定法である。辰野千壽は、この方法は一定の集団内で一定の基準により相互に比較して順序に並べる序列法と、予め一定の段階(尺度)を設け、評価対象を段階にあてはめる評定尺度法があることを示している。そして前者には、作品などについて、全対象を二等分したり三等分したりして段階づけていく簡便法がある。ここでも教師の主観が中心となるため、予め評価の観点、基準を決め、客観性を高めることが大切であると指摘している。(26)続けて辰野は、評定尺度法について表2 - 6のように分類し、さらに信頼度と妥当性を高めるための使用上の注意を示している。(27)

表2 - 6 様々な評定尺度法

記述尺度法	予め文章で記述した類型を作っておき、個々の子どもがどの型に入るかを決めていく方法である。特質の記述が不明瞭にならないように、各特質をできるだけ具体的に記述しておくことが大切である。
点数尺度法	記述尺度の段階を一定の約束にしたがって、点数に表す方法であり、指導要録の学習の記録の「評定」はこの方法による。
図式尺度法(グラフ式尺度法)	人の特性の連続性を仮定し、これを評定する際、一本の直線上のある位置におきえるようにした方法である。客観性は高いが、細かな差異の弁別は困難で、一般的には5~7段階で目盛りを設けることが多い。
人物尺度法	各段階ごとに、実際の人物を各段階の見本として取り出し、個々の子どもがどの人物に最も近いかを判断し評定する。ただし評定者が代わるとその標準も変わる欠点がある。

(辰野千壽 「新しい学力観に立った学習評価基本ハンドブック」より)

評定法使用の場合の注意事項

<p>評定しようとする特質について十分観察した後に行う。ある特質について評定しようとするとき、その特質を細かに分析し、その分析したものについて評価し、最後にそれらをまとめて、その特質の評価とする。</p> <p>ある個人が、一つの特質で優れていると評価されると、他の特質においても優れていると判断されやすい。これを防ぐためには、一度に一つの特質を評価し、それが終わってから、次の特質の評価に移る。</p> <p>得点を尺度の一方に不当に偏らせないように工夫する。</p> <p>評価者によって評価の規準に難易があると、評価が甘くなったり、からくなったりする。これを防ぐには、その割合を決める。</p> <p>数人の評価者の評価を総合すると、評価が一層客観的になり、また公平にもなる。</p>

(辰野千壽 「新しい学力観に立った学習評価基本ハンドブック」より)

表2 - 5の他に面接法がある。口頭試験、口述試験ともいわれる。利点として、形成的評価として直ちに指導に生かされたり、考え方や誤りの原因を見つけたりできる。さらに知的学力だけでなく、性格、行動、情意的な目標などについても評価できる。しかし、時間がかかることや、評価が主観的になりやすいこと、対象の児童の性格が成績に影響したり暗示に陥ったりする可能性があること、口頭では評価が難しい領域があることなどの短所もある。この場合、質問事項を予め用意する、子どもに過度の緊張を起こさないようにす

る，答えをせかさない，質問を簡潔明瞭にする，質問を言い換えるなどの配慮が必要となる。(28)

このように，評価方法にはそれぞれの利点や問題点があるが，それを念頭において，それぞれの観点での評価方法を検討してみる。

(2) 各観点の評価方法

「技能・表現」「知識・理解」の観点の評価方法
まず「知識・理解」の観点であるが，評価方法を考える上で，「知識・理解」をどのようにとらえるのかが重要である。紙面の関係で各教科のこの観点の趣旨を掲載することは省くが，この観点の意味を，角屋重樹は，「知識・理解とは，ある目標の下に，子どもが既有経験をもとにして対象に働きかけ，種々の情報を獲得し，それらを既存の体系と意味付けたり，関係付けたりして，新しい意味の体系を創り出すというように，意味を構成する活動とその活動によって構成した意味の体系であるといえよう。」(29)と述べ，この観点は，対象に働きかける方法とその結果得られた体系との両方から成り立つとしている。この体系は各教科の内容をふまえ，学年ごとに示されており，これにそって設定された評価規準に対する評価資料を収集することになる。

その場合，これまででは，ペーパーテストを中心に評価資料を収集することが多かったと思われる。しかし今後は，子どもを多面的に評価することや，能力が実生活で応用できるまで身につけているかを評価していく上で，観察法，質問紙法を，チェック・リストや評定尺度などの評価用具を使い評価したり，パフォーマンス評価を取り入れたりしながら評価していく可能性を探っていくことが重要となる。ここで，パフォーマンス評価について説明しておく。

実際の活動での評価
時間的に長期にわたる学習活動を用いた評価
一定の意味のある学習活動を用いた評価
複合的な技能や能力を用いる課題で評価
児童生徒が自分で作り出すことを評価

(鈴木秀幸 「パフォーマンス評価とは」
『指導と評価 Vol47. No4』より)

パフォーマンス評価についての全体的な特徴について鈴木秀幸は上記のように示している。(30)

特に，はこの評価の基本的な要件であり，目標とする学習活動の達成目標に達したかどうかを，間接的な方法でなく，実際にできるかどうか

で評価するということである。そして，テストなどで評価しにくい能力を評価したり，現実生活の問題や場面と関わり合わせたりしながら評価するものである。これによって応用力の評価も可能となる。まとめれば，学校で学習した能力や技能が，単にテストの問題を解くためではなく，実生活で応用できるまで深く理解され，身につけているかを評価することであるとされている。このことは，新学習指導要領で示された「生きる力」と大いに関わるものである。

ただし，この評価を観察によって行う場合は，対象の児童生徒が多数の場合は限界があり，それを補完するものとしてレポートやノート，ポートフォリオ評価の採用も有効となる。また，実施に時間がかかることや，課題数が多い場合などは，ペーパーテストなどと組み合わせる必要があるとされている。また，この評価の特徴が全ての教科にあてはまるものではないため，具体的な内容は教科ごとに検討していく必要がある。

もともとパフォーマンス評価は，高次の技能，観点でいえば「思考・判断」「技能・表現」，「問題解決能力」の評価を行う上で有効とされるが，上記の表の特徴は「関心・意欲・態度」とも関連し，また実際の活動を通して知識を得，理解していくという意味で「知識・理解」の観点としても関連するものといえる。

ただ，現実には「知識・理解」の観点の評価は，ペーパーテストが主となると思われる。しかし，評定も目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)で実施されることについて，国や都道府県レベルのテストの実施や，それにおける判定の基準が確立されていない中，達成したかどうかを客観的に判断できるのかという問題がある。

年度末は目標基準準拠学力標準検査(CRT)を利用する方法もあるが，学期末の通知票に評定を設けている場合，単元終了時だけのテストの総計で目標に達成したといえるのかどうかという問題もある。学期の早い段階で学習した内容が理解できていないという結果を考えると，テストの実施時期さえ目標達成の度合いに関わってくる。評定の客観性を高めるためには，単元終了時のテストだけでなく，評定を行う総括的評価(例えば学期末)での何らかの評価資料が必要となってくるのではないかと。これらのことをふまえると，国や都道府県レベルでのペーパーテストにおける参考となる基準点が必要となると思われる。

次に「技能・表現」の観点である。結論を先に述べると，算数科の計算，漢字の書き取りの能力

など、技能の知識・理解面はペーパーテストでも測定できるが、実技面に関しては、行動過程や作品、表現などの観察、評定法などの評価方法を併用していく必要がある。図画工作の作品や音楽での歌唱・器楽、体育での表現などは、知識や理解を含んだものとしてとらえることもできるが、テストでは評価しにくいことになる。

この観点では、前述したように、観察により、予め具体的に目のつけどころを具体的にしたチェック・リストや評定尺度法を作成し、自己評価なども併用しながら評価することが必要である。

また、この観点でもパフォーマンス評価が可能である。理科を例にとると、「観察・実験の技能・表現」では、予想や仮説に基づいた観察や実験の計画、検証ができたかどうか、適切な器具や材料を見つかったり、使ったりできたかどうか、学習したものの性質や規則性を生かした具体的な製作活動ができたかどうか、観察・実験の過程や結果をわかりやすく表現できたかどうかなど、実際の活動の中での評価を生かしていきたい。

ただ、この観点の判定の基準を作成する際には、どこまでの技能や表現を求めるのかという発達段階を考慮したり、各教科の特性（例えば算数科にみられる系統性の問題など）を考慮したりしておく必要がある。

「関心・意欲・態度」「思考・判断」

の観点の評価方法

平成12年の教育課程審議会答申は、「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』を育成する上で、基礎・基本には、知識や技能だけでなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力なども含まれる」と示している。いうまでもなく、これらの観点は、「生きる力」の育成と関わって、児童生徒の自己教育力を高める上で重要な観点である。

まず「思考・判断」の観点であるが、これらの評価をいつどこでどのように行うかということを考えて時、特に「いつ」に関わって重要な問題がある。この観点は広い範囲の「知識・理解」の観点と関わり、しかもこの観点自体の能力が長い時間をかけて発達するという点である。

鈴木秀幸は、この点に関連し、「関心・意欲・態度」の観点も含め、これらの観点について評価する場合、単元を独立させて評価規準を設定したり、単元で独立させて評価し、その総和として表2-1で示したような、数値化により評定したりすることは避けるべきであると述べている。(31)

単元ごとの評価という方法については議論の分

かれるところであるが、現状では単元での各観点の趣旨があり、継続的に評価していく大切さをふまえながら、単元における様々な評価場面で、数値化に頼らない評価方法を工夫し、それを評価資料として学期末での総括的評価に生かしていく方法も一つであると考えられる。

その場合、単に思考力や判断力が身についたと性急に評価するのではなく、問題を解決する過程の習得の評価をしていくことが重要である。これについては、例えば「必要な資料がみつかる。」、「解決した方法がわかりやすく発表することができる。」などの具体的な評価の見取りの視点を設ける必要がある。さらに、この観点は、他の観点の能力を活用して展開されることをふまえて評価していくことも念頭に入れておく必要がある。

そこで、「思考・判断」の観点の評価方法である。問題解決の過程を評価することを考えると、教師の観察法がまず重要となる。観察法は、客観性に乏しいことや、児童生徒の人数が多い場合の限界性など、様々な欠点を含んでいることは既に述べたが、この観点を評価する上で、観察法は重要であり、できるだけ欠点を克服しながら活用していくことが求められる。

教師の感覚や感受性、評価場面における明確な評価の目的への意識など、優れた観察力をもつ評価者としての資質が前提となることはいうまでもない。観察法における重要な点をあげながら評価方法を検討してみる。

a. 評価の視点をふまえた観察

何でも評価したり、学習活動のねらいと関わらないものを評価したりするものではない。この観点を評価するために設定した評価場面で学習活動との関わりで評価の視点を予め決めておく必要がある。そして、チェック・リストや評定法を活用することによって、できるだけ客観性のあるものに記録する。また、児童生徒には質問紙法による自己評価をさせる。(自己評価については後で詳述する。)

b. パフォーマンス評価による観察

「思考・判断」の観点に関わる問題解決の能力は、実際的な場面で使えるかどうかということと大きく関わる。前ページで述べたように、実際に設定された問題場面で考え、解決していく評価をするために、パフォーマンス評価が考えられる。

c. 作品やノート、レポートによる評価

作品は、つくる過程で思考が働くことを考えるとそのプロセスの評価が重要となる。また、考え方や思考過程を書き表したものとして、ノートに

よる評価も可能である。

また、ペーパーテストによる評価もできなくはない。北俊夫は、「テスト問題に示された場面において、資料や学習経験などを生かしながら、自分なりに考え判断しながら答えを引き出していくような問題を工夫する。このことによって、ペーパーテストによって子どもの『思考・判断』の学習状況の一部を評価することができるようになる」と考える。」(32)と述べている。

次に「関心・意欲・態度」の観点である。この観点のおよその趣旨は、学習への関心と、進んで課題に取り組む姿勢や態度と考えられる。他の観点についての能力を身につけるために、学習の対象に対する関心や意欲は不可欠である。平成3年度の改訂で、「生きる力」の育成と関わり、この観点が観点別評価の筆頭になり重視されたことは周知のことである。しかし、この4つの観点が、それぞれ独自の意味をもちながらも、密接に絡み合いながら総じて情意的な側面を含んでいることから評価の上で様々な問題を含んでいる。このため、まず問題点を整理し、その上で評価の在り方を検討してみる。

まずこの観点の特質として、量的に測定しにくく、見えにくいということである。それにも関わらずなんとか客観的に評価していこうとすることから、発言の回数にみられるような数量化がなされることがある。特に、評定との関連で将来の進学や就職などに関わるものとして扱われる場合、ある意味客観性をもっていた方が望ましいということになってしまう。

また、長期にわたってこれらの能力が高まっていくことから、単元ごとに評価しにくいといった問題がある。もちろん一般的なものとしてとらえるのではなく、各教科における「関心・意欲・態度」としてとらえていくのであるが、そこで培われた結果は、学校生活のいろいろな場面で表出してくることから、評価資料を広範囲で考えていくことが求められる。

さらに、この観点が他の観点とどのように関わっているのかという問題がある。田中耕治は、その位置づけについて、まず、学力の発展的な様相を示す「習熟」ととらえ直して、学力の基本性がある子どもたちの中に十分にこなされた状態であるとする立場(「知識・理解」が「C」で「関心・意欲・態度」が「A」となることはない。)があるとししている。さらに認知「知識・理解」項目と情意「関心・意欲・態度」項目は基本的に平行して発展していくものとする立場があると示して

いる。(33) つまりどちらが客観的で妥当性があるかということについて検証していく必要がある。

その他、「関心・意欲・態度」を高めて単元学習に臨むにあたって、授業の単元導入時にこの観点を評価する際、単に学習に臨む「やる気」を図ってしまうことは避けなければならない。少なくとも形成的評価では、そのような姿勢を高められたかという教師の指導の在り方にフィードバックするものでなければならないからである。すなわち、評価の結果を何に用いるのかという目的を明確にしておくことが重要である。しかし、評定の規準が不統一の現状では、各学校で評定の基準をつくるか、比重を考え、観点別学習状況の評価の総合として評定を行い、何らかの方法で学期末の総括的評価をしていかざるを得ないのではないかと。

これらの問題が在ることをふまえ、この観点での評価方法を検討する。まずこの観点が教師の主観に陥りやすいという問題については、あえて主観的になることを憂慮しすぎてはいけないことを述べておきたい。子どもたちと日々関わる教師の主観(ただし独りよがりではないもの)は、むしろ有効なものとしてとらえることも可能である。数値化により到達しているかを評価しやすい観点もあれば、向上的な目標など、全て客観的に見ていくことは難しい観点もある。評価方法についても、観察法は多分に教師の主観によるものもある。ただできるだけ客観性のある評価にしていくためには、具体的に記述された評価規準や判定の基準、観察の際の具体的な見取りの視点が必要である。

これらのことをふまえた上であるが、この観点でもパフォーマンス評価で観察していくことが重要となる。例えば、「進んで関わろうとしている」状況の具体的な視点の項目がいくつか用意されていたほうが望ましい。嶋野道弘は生活科を例にとり、見取りの視点を下記のように示している。(34)

【評価規準】

・ウサギに関心を持ち、進んでかかわろうとしている。

【見取りの視点】

- ・さわったり抱いたりしようとしている。
- ・話しかけたりしている。
- ・好物を調べたり与えたりしようとしている。
- ・表情やしぐさに一喜一憂している。
- ・表情やしぐさに見入っている。
- ・他のウサギにもかかわろうとしている。

(嶋野道弘「関心・意欲・態度」の評価
『小学校これからの評価とその方法』より)

また、観察法と併用して質問紙法や面接法、自己評価などを取り入れることもできる。自己評価は、平成12年に出された教育課程審議会答申「評価方法の工夫改善」でも、「自ら学ぶ意欲などを見る上で有効であるばかりでなく、児童生徒が自分自身を評価する力や他人からの評価を受け止める力を身に付け、自己の能力や適性などを自分で確認し、将来を探究するためにも大切である。」と述べ、自己評価が自己教育力の育成と深い関わりをもつものとして位置づけている。

しかし、今後自己評価は、社会的に要請されているからという理由のみならず、また単に狭い範囲の学力の評価技術として扱うのではなく、人間として自己を見つめるためにその重要性を認識する必要がある。この点に関わって、安彦忠彦は自己評価の主要な教育機能について、「自分を超越する目をもつこと」「自省と自身を促すこと」として、自己評価を教育の中に自覚的に組み入れることの重要性を述べている。(35)

評価方法としての自己評価を考える場合は信頼性や妥当性の問題がある。自己評価そのものを見つめる「メタ評価」にも「他者からの目」が必要となる。すなわち自己評価は他者評価と関連をもち、他者評価も重要な評価となる。自己評価カードの効果的な内容構成や使用法について、安彦忠彦は以下の項目を示している。(36)

学習目標の明記
学習目標達成のための計画
目標達成の程度の規準の明記と達成度の明記
未達成の部分の明記とその原因の明記
反省の文章の書き込み欄の設定
教師のコメント欄の設定

(安彦忠彦「自己評価」より)

自己評価には様々な方法があるが、短期的なものか長期的なものか、発展的な目標か到達的な目標か、あるいは教科の特性などをふまえながら、使われなければならない。そして、単に自己評価をさせることに終わらず、その後、それが一人一人の児童にどのように返っていくのかということも見取っていくことが重要である。

- (10) 石田恒好 「評価の目的と、評価・評定のちがひ」 『指導と評価Vol46.No4』 図書文化 2000. 4 p.47
- (11) 鈴木秀幸 「評定の作成方法 - 観点との関連で - 」 『指導と評価Vol47.No2』 図書文化 2001. 2pp..34~37
- (12) 前掲 注(1) p35

- (13) 鈴木秀幸 「新教育課程における評価のあり方」 『指導と評価Vol46.No11』 図書文化 2000.11 p.45
- (14) 奈須正裕 『「生きる力」を育てる評価活動』 教育開発研究所 1998 p.27
- (15) 橋本重治 『続・到達度評価の研究』 図書文化 1983pp..74~76
- (16) 前掲 注(15) p.76
- (17) 前掲 注(15) pp..76~80
- (18) 前掲 注(15) p.83
- (19) 前掲 注(15) pp..80~85
- (20) 辰野千壽 『新しい学力観に立った学習評価基本ハンドブック』 図書文化 1993 pp..8~9
- (21) 橋本重治 「教師自作テストのつくり方と行い方」 『新版 教育評価の技術』 図書文化 1981 p.37
- (22) 祇園全祿 「評価技術」 『指導と評価Vol46.No9』 図書文化 2000.9pp..17~18
- (23) 前掲 注(2) pp..18~19
- (24) 前掲 注(20) p.24
- (25) 金井達蔵 「教育評価の技術と必要性」 前掲 注(20) p.29
- (26) 前掲 注(20)pp..24~25
- (27) 前掲 注(20)pp..25~26
- (28) 前掲 注(20) p.27
- (29) 角屋重樹 「知識・理解」の評価 『小学校これからの評価とその方法』 国土社 1995 p.84
- (30) 鈴木秀幸 「パフォーマンス評価とは」 『指導と評価Vol47.No4』 図書文化 2001. 4 pp..56~59
- (31) 鈴木秀幸 「観点別評価は二つの評価法の併用で」 『指導と評価Vol46.No12』 図書文化 2000.12 pp..44~45
- (32) 北 俊夫 「思考・判断」の評価 前掲 注(29) p.74
- (33) 田中耕治 『学力評価論の新たな地平』 三学出版 1999 pp..108~109
- (34) 嶋野道弘 「関心・意欲・態度」の評価 前掲 注(29) p.62
- (35) 安彦忠彦 『自己評価』 図書文化 1987 p.6
- (36) 前掲 注(35) p.122

第3章 「指導と評価の一体化」を ふまえた学習評価の実際

これまで述べてきたことをもとに、教科における実際の評価の在り方を検討してみる。いうまでもなく、評価は教科ごとに議論する必要がある。例えば、パフォーマンス評価をしていくとしても、理科では、実験や観察活動での評価が中心となる

し、体育など実技を中心とした教科では、実際の行動そのものがパフォーマンス評価ともいえる。つまり、教科の特性をふまえて評価を行っていかなければならない。そこで、まず国語科を例に、「指導と評価の一体化」をふまえた学習モデルを検討してみることにする。

第1節 国語科における学習評価

(1) 国語科改訂の趣旨と目標改善の要点

今後の教育課程審議会答申における国語科の改訂について確認しておく。改善の基本方針では五つのことを述べているが、大きく改訂された点は、領域の構成で「2領域・言語事項」が「3領域・言語事項」に変わることである。これはそれぞれの領域の特性を生かしながら児童主体の言語活動を活発にし、言語の教育としての国語科の目標を確実に豊かに実現するためであり、とりわけコミュニケーション能力の重視がうかがえる。

また、小学校国語科の改善の具体的事項では、日常生活に必要な「話す・聞く」「書く」「読む」などの、基礎的な内容を繰り返し学習し、確実に言語能力を育成することを重視し、各領域で以下のような改善を図ることを示している。

- 小学校国語科の改善の具体的事項（教育課程審議会答申）
- ・「話す・聞く」領域...目的や場面に応じて、自分の考えをもって相手に分かるように話したり、相手の要点を聞いたりする能力の育成の重視
 - ・「書く」領域...相手や目的に応じて、必要な事柄を集めたり選択したりして内容や文章を構成する能力の重視
 - ・「読む」領域...目的や意図に応じて要点や要旨などを読み取る能力や読書に親しむ態度の育成の重視
- * 目標や内容を二学年まとめて示すこと。
* 指導事項を精選し、児童の発達段階に応じ重点的に指導する。
* 言語事項について基礎的な言語能力を養い、中学校の内容との関連を図りつつ、基礎的な文字や表記、音声言語、簡単な文章の組み立てや構成などについて内容の指導を重視する。
* 親しみやすい文語調の文章について音読を中心に指導する。

改善の趣旨をふまえると、国語科改訂の要点における、改善の基本的な考え方は次の五点となる。

伝え合う力の育成の重視

指導内容と言語活動の関連を図った児童の主体的な活動の促進

確かな国語の力の十分な定着

指導事項の重点化

確かな漢字の力の育成

国語科の目標は、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるととも

に、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」と示されている。

「表現する能力」がはじめに位置づけられているのは、自分の考えを自分の言葉で積極的に表現する能力や態度を重視したものであるととらえられる。また、「表現力」と「理解力」は表裏一体であり、スパイラルに機能していく国語科における最も基本的な目標であるとしている。

同時に、言語は、形式とそれによって表される内容の両面をもっていることから「表現力」と「理解力」における言語能力は、言語を適切に使って表現したり使い方を正確に理解したりする能力と、内容や事柄を適切に表現したり正確に理解したりする能力が求められ、日常生活に生きて働く力として育成することが大切であることを示している。これに関連し、目標や内容が2学年ずつまとめて示されたことも、目標や内容もスパイラルに機能するという側面をもっているからである。

また、「伝え合う力」が、互いの立場や考えを尊重するという、人間形成の上で重要であること、「生きる力」の育成と関わって思考力や想像力が重視されたこと、児童一人一人の個性とも関わり、言語に対する感性を高めることの重要性が示されている。さらに、言語能力と態度とが密接に関連し合いながら「国語を尊重する態度」を育てていくことが、言語生活を豊かなものにし、人間を高めていくものとして欠かせないものとしている。

(2) 指導と評価の一体化をふまえた

国語科における学習モデル例

さて、これらの改訂をふまえ、第6学年の来年度の教材「学級討論会をしよう」を例に、国語科における観点別学習状況の評価をふまえた学習モデルを検討してみることにする。

第5学年及び第6学年の目標

- (1) 目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話すことや相手の意図をつかみながら聞くことができるようにするとともに、計画的に話し合おうとする態度を育てる。
- (2) 目的や意図に応じ、考えた事などを筋道立てて文章に書くことができるようにするとともに、効果的に表現しようとする態度を育てる。
- (3) 目的に応じ、内容や要旨を把握しながら読むことができるようにするとともに、読書を通して考えを広げたり深めたりしようとする態度を育てる。

まず、学年としての目標は上記の通りである。平成14年度からは、2学年まとまった目標として

表3 - 1 第5学年及び第6学年の評価の観点の趣旨

「評価規準，評価方法等の研究開発（中間整理）H・13」（国立教育政策研究所）

国語への 関心・意欲・態度	話す・聞く能力	書く能力	読む能力	言語についての知識・理解・技能
・国語に対する関心をもち、計画的に話し合ったり、適切に書いたり、幅広く読書したりしようとする。	・目的や意図に応じ、考えた事や伝えたい事などを的確に話したり、相手の意図を考えながら聞いたりする。	・目的や意図に応じ、考えた事などを筋道を立てて文章を書く。	・目的に応じ、内容や要旨を把握しながら読む。	・音声、文字、語句、文や文章、言葉遣いなどの国語についての基礎的な事項について正確に理解している。書写では、文字の形、大きさ、配列、毛筆では、点画の筆使い、文字の組立て方、字配りなどを理解して文字を正しく書く。

表3 - 2 第5学年及び第6学年における「話すこと・聞くこと」の評価規準 「上記（中間整理）」（同研究所）

国語への関心・意欲・態度	話す・聞く能力	言語についての知識・理解・技能
・話の組立てを工夫して話そうとしたり、話し手の意図を考えながら聞き取ろうとしたり、目的や意図に応じた言葉遣いで話したりするとともに、計画的に話し合おうとしている。	・考えた事や自分の意図が分かるように話の組立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話している。 ・話し手の意図を考えながら話の内容を聞いている。 ・自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合っている。	・語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもっている。 ・文や文章のいろいろな構成があることについて理解し、活用している。 ・日常よく使われている敬語の使い方に慣れている。 ・共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話している。

示される。本教材「学級討論会をしよう」は、「話す・聞く」領域であり、上記の表「目標（1）」の内容と大きく関わっている。

次にこの学年での評価の観点の趣旨である。平成13年に、国立教育政策研究所が出した「第5学年及び第6学年の評価の観点の趣旨」及び「『話すこと・聞くこと』の評価規準」[評価規準，評価方法等の研究開発（中間整理）]は、評価の観点を領域ごとに表3 - 1、表3 - 2のように示している。

これらを参考にし、単元における具体的な評価規準を作成する。ここで、本教材で取り上げる「話す・聞く」領域について、学習指導要領の内容に指導事項がどのように示されているかをつかんでおくことが重要となる。基礎的・基本的な内容を確実に定着させるためには、この中身をふまえて具体的な評価規準を作成することになるからである。内容は下記のように示されている。

【学習指導要領の内容における第5学年及び第6学年の指導事項 A 話すこと・聞くこと】

（1）話すこと・聞くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

ア．考えたことや自分の意図が分かるように話の組立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと

イ．話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。

ウ．自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に

話し合うこと。

・関連する[言語事項]を含む。

さて、本教材では、ディベート形式による討論会を行う学習活動を計画してみた。そこで、小学校における、話し合い・討論・ディベートの基礎的・基本的な内容としてどのようなものがあるのかということについて検討してみた。相澤秀夫は、以下の4点をあげている。(37)

（1）相手意識・目的意識・場の意識をもち、それらに応じた適切な言葉遣いで話すこと。

（2）自分の考えを筋道立てて話すとともに、話の組み立てを工夫しながら話すこと。

（3）話の中心点や互いの相違点・共通点、話し手の意図を考えながら聞くこと。

（4）自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的かつ進んで話し合うこと。

これらの内容からもわかるように、この領域では、実際に児童が「話す・聞く・話し合う」という行動を見取っていくことを通して評価をしていくことになる。まさにパフォーマンス評価である。

【教材観】

この教材の目標は、「討論会の進め方や効果的な説得の仕方を理解し、相手とかみ合いながら計画的に話し合うことができるようにする」ことで、現行の教材「クラス討論会」にあたるものである

う。ここではディベート形式の討論会が可能である。

「討論」は、相手の主張する言葉に耳を傾けながら、同時に、相手を自分の主張に同調、あるいは共感させることのできる論をその場で展開していくことである。つまり、相手を言葉で説得することが目的であり、一方的な自己主張にならないことは当然のことである。また、高学年での「話すこと・聞くこと」の領域での目標が、「的確に話す」「相手の意図をつかみながら聞く」「計画的に話す」ことが重要とされていることから、本教材の評価の視点はこれらのことが重要となる。

さらに、国際化の中でのコミュニケーション能力の必要性や、人権意識を含む豊かな人間性を培う上で重要となる「伝え合う力」の育成の視点からも、本教材での、言葉を選んで対応する「話し言葉」の技能の学習は大切である。今回、全学年を通して、学習指導要領の内容に「話し合うことに関する指導事項」が設けられ、積極的に話し合いに参加する態度を養うことの重要性が示されたことも指導計画作成においてふまえておきたい点である。つまり、国語科における討論やディベートの学習活動は、他教科では活動の手段として用いられるが、国語科では討論や話し合いに参加すること自体が目的であることをふまえておく必要がある。

さらに、本教材は、多くの「話す・聞く」技能が総合的に取り入れられることから、第6学年に位置づけられているものと考えられる。新学習指導要領で削除される[言語事項]の「発音・発声」「言葉の抑揚・強弱」などは、既にそれまでの学年で培っておきたい能力である。

【指導観】

本教材を扱う上でまず重要であることはテーマである。教科書では、学級文庫に「まん画」を置くことの賛否を取り上げている。あまりテーマが大きすぎると、資料の収集が難しくなることも考えられる。国立教育政策研究所の中間整理の評価規準でも、「学校や地域の身近な問題を取り上げている。」という具体的な記述例が見られ、生活に関わるもの、環境、命の大切さなどといった価値観につながるものを取り上げたい。

また、優劣や善悪など、世間的な結論が出ているものも適当ではない。論理の展開が関心の中心になるものがふさわしいと思われる。今回は、「シャープペンシルと鉛筆」「手紙と電話」をとりあげ

てみた。ただ教材観でも述べたように、討論会そのものが目的であるため、「どちらがよい」というような価値観に終息することは避けなければならない。

また、ディベートにおける重要な要素として資料の準備がある。本教材での中心領域は「話す・聞く」であるが、資料の準備は「書く」領域とも関連するため、評価規準を設定してみた。さらに、学習の発展として、討論会終了後に意見文を書く活動も取り入れ、自己評価や他者評価がさらに自己を深めるものとしてそれを位置づけている。

さらに、評価の観点から、ディベートに危惧されるいわゆる「勝ち負け」が評価の対象になるのではなく、共感を呼び起こす論理の展開の中で、自分自身の表現力や語彙力とともに、相手の論理の展開のよさも正しく評価できる力を高めたい。そこで、次のページ表3-3に、本教材の目標と観点別学習状況の評価における評価規準例を示してみた。前述したように、「話す・聞く」領域として扱われている教材であるが、「書く」「読む」領域でも評価規準を設定してみた。ただしこれらの規準は多く作成する必要はなく、最低限求められている基礎的・基本的なものをさらに絞り込んだり、児童の実態から重点を置くものを絞り込んだりしながら評価規準を作成していく。

次に、本教材における1単位時間ごとの評価規準である。向上的な目標などは、長期にわたって獲得していく能力であることなどから、あまり短期的な範囲で評価規準を作成することは適当ではないという問題点が指摘されている。

しかし、第1章第2節の2項で述べたように、1単位時間の指導の目標に対する評価を明確にするという理由から設定してみた。次のページ図3-1は、本教材における1単位時間ごとの目標を構造として示したものである。評価規準を作成するためには、教材の目標が、前提、基礎、中核、発展のどれにあたるのかを明らかにしておく必要がある。このことは、評価規準を精選していくためにも重要な作業となる。前提は、一般的には「知識・理解」の観点が主となる。この例の場合は、「話す」「聞く」領域であることと、「討論」を通して、自分の主張が相手に伝わるということがねらいであることから設定した。また、討論の後に意見文を書くことを発展的な目標として位置づけた。なお、目標を第4時は100分を1単位時間とした。各時間における評価規準や判定基準、評価方法などは、2項の一覧表で示す。

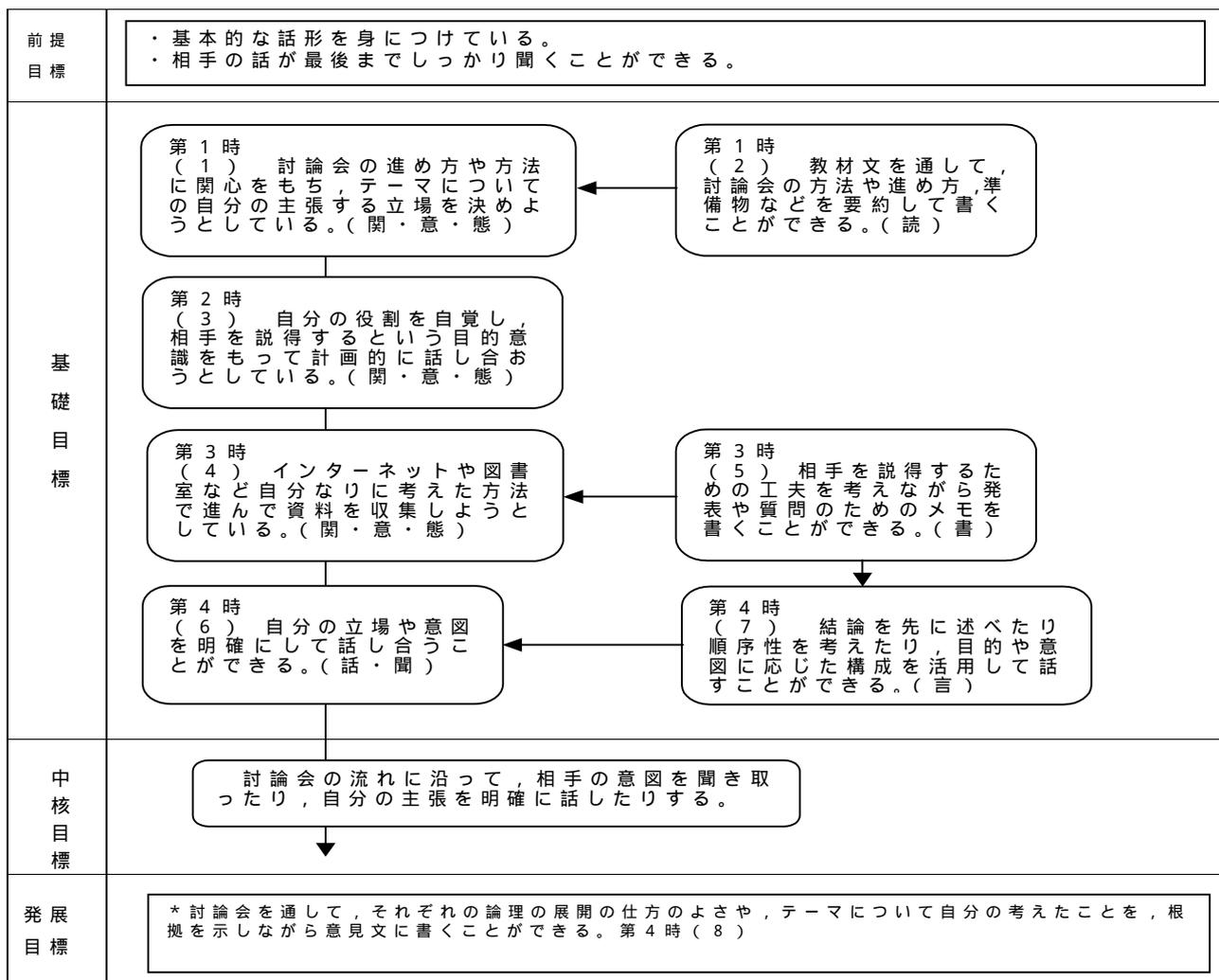
なお、診断的評価における評価規準（前提事項の設定）については、算数科のように、指導内容の系統性がはっきりしている場合は、「知識・理解」などの観点で、対象の単元における診断的評価の項目は比較的あげやすい。しかし、国語科にお

ける診断的評価を行う場合、「知識・理解」（この場合は言語事項について）をはじめ、他の領域を独立させて診断的評価の対象項目をあげたり、本教材に関わる既習事項として項目をあげたりすることは難しい。

表3-3 本教材の目標と観点別学習状況の評価における評価規準例

本教材の目標	評価の観点	評価規準例
・討論会の進め方や効果的な説得の仕方を理解し、相手とかみ合いながら計画的に話し合うことができるようにする。	国語への関心・意欲・態度	・討論会の進め方や話し合いの方法を考えたり、話し手の意図をつかもうとしたりしながら、計画的に話し合おうとしている。
	話す・聞く能力	・自分の立場や意図をはっきりさせ、自分の主張が相手に分かりやすく伝わるように話すことができる。 ・話し手の立場や意図をつかみ、主張の根拠となる理由を意識しながら聞くことができる。
	書く能力	・自分の考えを主張し、相手を説得できるように、資料を準備したり整理したりすることができる。 ・討論会を通して、それぞれの討論の展開の仕方のよさや、テーマについて自分の考えたことを意見文に書くことができる。
	読む能力	・自分の課題を解決するための図書資料などを読むことができる。 ・教材文を通して、討論会の方法や進め方を意識して読むことができる。
	言語についての知識・理解・技能	・討論の時などに、目的や意図に応じた構成を活用して意見を述べている。

図3-1 目標構造図



あえて行くとすれば、客観性の問題はあるが、これまでの学習をふまえ、例えば本教材の前提ともいえる「聞く」領域について、いくつかのチェック・リストにしたがって教師が事前に確認しておくことが可能であろう。「話す」領域でもこの方法は可能である。さらにいえば少しでも客観性のあるものにしておくため、低学年から言語事項に関わる診断表のようなものを積み重ねておくことも考えられる。

また、第1時の中に、これまでの討論や話し合いでの楽しかったこと、うまく伝えられた方法、失敗したことなどの経験を振り返り、これも、話し方・聞き方・話し合い方などの観点でチェック・リストにしたがって児童の討論や話し合いに対する事前のおもいを把握することも可能である。診断的評価の目的の一つとして、その後の指導計画や授業の工夫改善があり、これらの資料を生かすことができるものと思われる。

次に、本教材における形成的評価における評価方法や判定基準について検討してみる。

【評価場面と評価規準・評価方法】

評価場面は、1単位時間ごとに設けた評価規準に基づき、1単位時間の授業における場面を設定する。「関心・意欲・態度」の観点の評価については、基本的にはパフォーマンス評価であり、チェック・リストや評定尺度法「あらかじめ一定の尺

度を作っておいて、評価しようとする対象をその段階にあてはめていく」による観察を中心に行う。また、自己評価などを用いる。

【判定基準】

判定の基準は、形成的評価では二件法「達成している・達成していない」で評価することが多いが、「関心・意欲・態度」の評価については、総括的評価のひとつの資料として、例えば図3-1のように三件法の評定尺度で見えていくことも一つの方法である。ただし、この場合は以下のような問題が出てくる。

- (1) 項目が多すぎると評価倒れになってしまう。
- (2) 全員を同時に評価することは困難である。
- (3) 基準点の分割の基準設定が難しい。
- (4) それぞれの評価場面でこの観点を見事に表す規準の設定が難しい。

したがって、自己評価の客観性を高めるため、観察法だけではなく、他者評価や質問紙による自己評価を行い、教師の評価と併用して評価をすることが考えられる。

また、学期末に評定に加算することを考えた場合、各単元の評定における観点に比重をかける方法もある。これらの点については校内で共通理解を図っておく必要がある。下記の例では、形成的評価の資料を総括的評価の資料としても活用するため、三件法で基準を設定している。

図3-2 「チェック・リストと評定尺度法の併用例」 ・インターネットや図書室を利用して、自分なりの方法で資料を収集しようとしている。

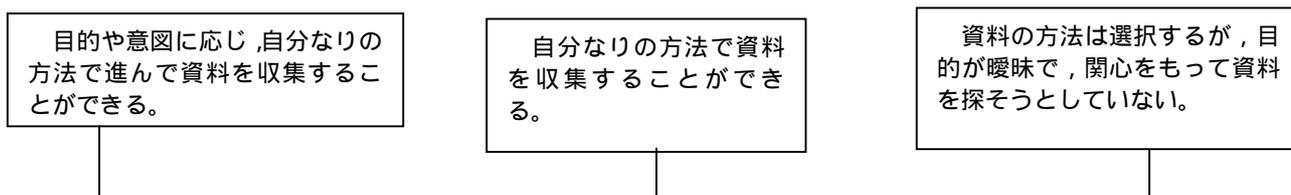


表3-4 第3時 自己評価カード例

今日の学習（討論会の資料を集めよう！）をふりかえってみよう。	先生から
・どのような方法で資料の収集がうまくいきましたか。先生や友達にぜひ教えてください。	
・相手を説得する資料を集めるとき、むずかしかったことや、うまくいかなかったことはどんなことかな。また、それをどうやってうまくやりとげましたか。	
・資料を集める活動をして、何か新しい発見がありましたか。また、今日の活動で何か質問したいことがあれば書いてみましょう。	

また、表3 - 4は、自己評価（記述式用紙例）（第3時）である。この例では、内面が表れやすいとされる記述式にしている。自己評価をする場合、学習の目的を児童自身が理解していることが必要不可欠である。また、自己評価に慣れることは大切であるが、あまり時間がかからないように配慮しておく必要がある。項目には成功の基準を意識させるものや、活動の内容に具体的に踏み込んだものを設けたい。さらに、できればこれらをもとに、教師と児童が話をする機会を設けたい。

これまでに、「関心・意欲・態度」の観点を総括的評価として設定する際に、学期末にそのための課題をわざわざ設定することも行われてきた。しかし、それが評価のための評価となってしまうたり、児童の内面からの欲求ではなく、共通のものを与え、判強制的なものになっていたりすることがある。

そこで、形成的評価での資料を総括的評価の資料として活用することが考えられる。また、どの教科でも（単元によってはやりにくいものがあるが）総括的評価として、単元終了時に、学習のまとめと自己評価（教師側の評価も記入できるもの）ができるカードを作成しておくことができないだろうか。これによって、児童は自己評価する習慣がつき、教師にとっても、この観点が評価しやすくなるのではないか。通知票への連動や、次学年への資料としても有効となると思われる。

なお総括的評価（単元終了時）の評価方法と判定基準については、本教材における「話す・聞く」領域の特性から、単元終了時のテストという形式はとれない。したがって形成的な場面での評価資料を総括的評価として取り入れる必要がある。表3 - 5の指導計画でも、学習過程の中に総括的評価として位置づけているのは、そのこともふまえて三件法で基準を設定している。なお、「書く」領域で、第4時の意見文を書く活動については、単元終了後の「関心・意欲・態度」での総括的評価の意味合いも含んでいるため、これについても三件法で基準を設けた。

これまでのことをふまえ、本教材における観点別学習状況の評価について、評価の時期や場面、評価規準や判定基準、評価方法などを示したものが表3 - 5の指導計画であるが、縦軸は1単位時間の目標や学習活動の内容を示すとともに、時間の経過に伴う診断的・形成的・総括的評価という評価の時期を表している。また、横軸は、「評価規準」「観点」「評価場面」「判定基準」「評価方法」など、学習の設計の要素となるものを表している。

つまりこれは学習の設計のプロセスにしたがって作成した指導計画表である。

国語科に限らないが、指導と評価の一体化をふまえるということは、教科の特性や単元の目標、さらには単元における目標の分析や構造をつかんでおくことが必要となる。本当に必要な評価規準はこれらの作業が重要となる。さらに、教材研究はもとより、さまざまな評価方法についての見識を高めておくことも重要である。

表3 - 6は、第4時の指導案の一部である。本時は、それまでの学習の計画の上に計画的に位置づけられたディベート形式による討論会の時間である。「話す・聞く」領域として扱われている中心の時間とも言える。この領域を評価の重点と位置づけ、討論会の場面で三件法による評定尺度を用いて観察を行うときの判定基準を示している。実際の場面では、児童の名前の書かれた用紙に記入していくことが考えられるが、評価に追われることがないように簡単な記入例を工夫したい。場合によっては録音や録画など機器を使うこともひとつの方法である。

判定基準の記述には、「A」～「C」の違いが明記されているものの、実際の観察の場面で全ての行動がうまく尺度にあてはまることは困難ではある。とりわけ「C」の基準の判定は難しい。段階を文章記述によって設定したとしても、二つ以上の観点が含まれていると片方だけ満たしている場合はどのように判定するのかという問題が生じる。

したがって、できるだけ具体的に記述することは大切であるが、判定がしにくい表現は好ましくない。また、課題の内容や評価の対象となる能力によって、分析的に評価しにくい場合もある。同じ1単位時間の中でも、ある場面で「C」の様子を示したとしても、別の場面では「A」の様子を示す場合もある。

いずれにしても、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）では、いかに目標の具体化を図るかということがポイントとなる。したがって、それぞれの観点到適した評価場面を明確に選定し、それぞれの段階の特徴を示す文章記述を明らかにしておく必要がある。客観性の問題があるが、日々児童と関わっている教師の主観を逆に重要なものとしてとらえ、すでに述べたような自己評価や他者評価も取り入れながら、より多様な評価を行っていく必要がある。そして今後は、各学校で、実際の場面での評価規準をどのように作成するかを検討していくことが重要となる。

表3-5 国語科 教材「学級討論会をしよう」(全4時間)における, 診断的評価・形成的評価・総括的評価の観点別学習状況の評価の評価方法と判定基準など

本時の目標 指導計画 学習内容	診断的 評価 形成的 評価 総括的 評価	評価目標 (評価規準)	観 点					評価場面	評価方法	判 定 基 準		
			関	話	書	読	言			十分満足できる(A)	おおむね満足できる。(B)	努力を要する(C)
	診断的 評価	相手の話を最後までしっかり聞くことができる。						・単元に入るまでに、教師がこれまでの学習を振り返り、この規準についての児童の様子を把握しておく。	・言語に関する個人資料など		・相手の話を最後までしっかり聞くことができる。	・相手の話を最後までしっかり聞くことができない。
		基本的ないくつかの話形を身につけている。						上記と同じ			・相手意識や状況意識に応じて、丁寧語やいくつかの基本的な話形を使って話すことができる。	・相手意識や状況意識をせず、丁寧語やいくつかの基本的な話形を使って話すことができない。
<p>・これまでの討論の経験を振り返るとともに、討論会のねらいや方法を理解し、テーマを基に自分の立場を決めることができる。</p> <p>第1時 ・討論の経験を振り返る。 ・教材文を通して討論会の方法を理解し、提示されたテーマから自分の主張する立場を決める。</p>	形成的 評価	教材文を通して、討論会の方法や進め方、準備物などを要約して書くことができる。						・教材文通読後、討論会の方法や進め方、準備物を書く場面。	・ワークシート		・討論会の方法(肯定・否定・判定の三つのグループに分かれること)や進め方(初めの主張、質問、最後の主張があること)、準備(役割[司会・記録]、準備物など)することが書けている。	・討論会の方法(肯定・否定・判定の三つのグループに分かれること)、進め方(初めの主張、質問、最後の主張があること)、準備(役割[司会・記録]、準備物など)することが、もれおちなく書けている。
		討論会の進め方や方法に関心をもち、テーマ(「鉛筆とシャープペンシル、どちらがよいか」「手紙と電話、どちらがよいか」)についての自分の主張する立場を決めようとしている。						・討論会のねらい、方法や進め方、準備物などをワークシートに整理した後、教師がテーマを提示した後、自分が選んだ立場と選んだ主な理由を書き、ワークシート点検時。	・ワークシート ・質問紙法による自己評価表	・自分の主張したい立場を選び、その理由をいくつかあげることができる。また、これからの学習で学びたいことや楽しみにしていることなどが書けている。	・自分の主張したい立場を選び、その理由をいくつか書けている。	・自分の主張したい立場を選ぶことができるが理由が書けていない。
<p>・設定されたテーマに基づき、自分の立場を明らかにし、相手を説得させる方法や討論会の計画を立てることができる。</p> <p>第2時 ・グループで役割や相手を説得する方法を考えるなど、討論会の計画や準備をする。</p>	形成的 評価	自分の役割を自覚し、相手を説得するという目的意識をもって話し合おうとしている。					・グループでの話し合いや、分担した役割にたがって活動している場面及び授業終了後のワークシート点検時。	・チェック・リスト、もしくは評定法を用いた観察法 ・ワークシート ・質問紙法による自己評価表	・相手を説得するための方法を考えるという明確な目的をもち、様々な視野から根拠を示しながら進んで意見を述べ、友達への考えに対する質問や意見も述べるなど、かみ合った内容で話し合おうとしている。	・相手を説得する方法について自分なりの意見を述べ、友達への考えにも意見や質問をしようとしている。	・相手を説得するための方法に工夫が見られず、友達への考えに対する自分の意見や質問をすることができない。	
								・相手を説得するためのいくつかの方法を、根拠を示しながらワークシートに書けている。		・相手を説得するための方法を、根拠をあげて一つは書けている。	・相手を説得する方法が書けていない。	
<p>・グループや自分のめあてをもって、討論会の準備や練習をすることができる。</p> <p>第3時 ・資料の作成をしたり、討論会の準備や練習をしたりする。</p>	形成的 評価	インターネットや図書室を利用して調べたり、自分なりに考えた方法で、資料を収集しようとしている。					・資料収集活動や、収集後に資料を構成している時	・チェック・リスト、もしくは評定法を用いた観察法 ・質問紙法による自己評価表 ・ワークシート ・ポートフォリオによる評価(様々な評価で収集した資料)	・様々な方法で、相手を説得するために対象となる情報に関連する資料も進んで集めようとしている。	・インターネット、インタビュー、書物など、自分なりの方法で、相手を説得するための情報(資料)を集めようとしている。	・自分から資料を集めようせず、友達の集めたものをそのまま写そうとしている。	
			相手を説得するための工夫を考えながら、収集した資料を基に、発表や質問のためのメモを書くことができる。					・資料を収集し、整理する場面	・ワークシート	・どんな資料が必要かということや複数あげることができ、説得に生かせる資料を複数集め、集めた資料を説得のために構成しなおしたり、討論会の中でどのように生かすかということについてワークシートに書けている。	・どんな資料が必要かということや複数あげることができ、説得に生かせる資料を一つでも集め、討論のどこで使うかということがワークシートに書けている。	・どんな資料が必要かということがワークシートに書けていない。また資料が集められていない。
<p>・討論会を通して、議論の筋道に沿って、自分の主張を相手に伝えたり、相手の考えを聞き取り、自分と相手の考えを比較し、話し合える。</p> <p>第4時 ・計画にしたがって討論会をする。 ・討論会の発展として、テーマに関わる意見文を書く。</p>	形成的 評価	自分の立場や意図を明確にして話し合えることができる。(聞くことについては判定者の立場でも評価する。)					・討論に参加している場面及び判定している場面。	・チェック・リスト、もしくは評定法を用いた観察法 ・質問紙法による自己評価表 ・ワークシート	・相手の話を受けて、進んで主張や根拠、反論や質問など説得を目的とした話し合いをしている。	・主張や根拠、反論や質問など説得を目的とした話し合いをしている。	・自分の立場や意図と違う論点で話し、説得することができていない。	
			結論を先に述べてから理由を示したり、順序性を考えたり、目的や意図に応じた構成を活用して話すことができる。					・上記と同じ	・チェック・リスト、もしくは評定法を用いた観察法 ・質問紙法による自己評価表	・結論と根拠、意見と事実、順序など様々な構成を工夫をしながら、相手を説得する話し方ができている。	・結論と根拠、意見と事実、順序などの中から、一つでも工夫した構成を入れて話している。	・結論と根拠、意見と事実、順序などの構成の工夫が見られず、相手を説得する話し方ができていない。
			討論会を通して、それぞれの論理の展開の仕方よきや、テーマについて自分の考えたことを意見文に書くことができる。					・討論会終了後に書かれた意見文を回収した後。	・作文	・討論を通してテーマについて考えたことを、テーマの価値にふれ、意見文に示すとともに、ディベートを通して学んだ討論の仕方などについて分かりやすく書けている。	・討論を通してテーマについて考えたことや、討論会のよさについて、自分なりに感じたことが書けている。	・討論会を通してテーマについて考えたこと、及び、ディベートを通して学んだ討論の仕方が書けていない。
	総括的 評価	<p>・討論会の進め方や話し合いの方法を考えたり、話しての意図をつかもうとしたりしながら計画的に話し合おうとする。</p> <p>・自分の立場や意図をはっきりさせ、自分の主張が相手に分かりやすく伝わるように話したり、話しての立場や意図をつかみ、主張の根拠となる理由を意識しながら聞くことができる。</p> <p>・討論のとき、目的や意図に応じた構成を活用して意見を述べることができる。</p>					<p>・「話す・聞く」領域の特性から、単元終了時のテストという形式はとれない。また教科の特性から単元を独立させて評価しにくいこともあり、形成的な場面での評価の結果を総括的評価の資料としてみていく必要がある。</p> <p>つまり、学習過程の中に総括的評価が位置付けられるものがあるため、それもふまえて3件法を設定している。なお、「書く」「読む」領域は形成的評価とし、第4時の意見文を書く活動については、単元終了後の総括的評価の意味合いもあり、また単元全体の「関心・意欲・態度」をみることにし3件法で基準を設けた。さらに単元終了後の自己評価カードに書かれたことも重視する。</p>	<p>・判定の基準についても単元終了後のテストを実施しないため、第4時の評価規準やそこで設定した3件法の規準を重視する。</p> <p>*その他 ・診断的評価は、単元の学習をすすめるにあたって、児童の既習事項(主に「知識・理解」の観点)の定着の様子を分析し、補充するとともに、本単元の指導計画や授業展開のための資料とする場合が多いが、国語科の場合、例えば言語事項の漢字などは補充できるが、一時的に補充することは難しい事項も多い。したがって、教材にかかわる評価規準は参考とし、これまでの児童の様子(資料が長期にわたって収集されていることが望ましい。)から判定する。 ・本教材は小単元であるが、評定への加算の資料とする場合は、重点である「話す・聞く」領域に係数をかけ点数化したものをこの領域の一つの資料とすることも一つの方法である。例えば基準をA...3、B...2、C...1とし、「話す・聞く」に各観点の比重を考え、係数を設定した場合、</p> <p>「国語への関心・意欲・態度」 A 3×1(係数)=3 「話す・聞く」 A 3×2(係数)=6 「言語事項」 B 2×1(係数)=2 (3+6+2)÷4(係数の合計)=2.75となる。</p>				

表3-6 授業の展開例

(1) 本時の指導課題 第4時(100分)

目標 議論の筋道に沿って、自分の主張を相手にわかりやすく伝えたり、相手の意見を自分の考えと比べたりしながら話し合うことができるようにする。

本時の展開

主な学習活動	支援・留意点	評価の重点					評価規準・判定基準	評価方法
		関	話	書	読	言		
<p>1. 本時の学習のめあてを知り、討論会の進め方を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>お互いに相手の説得の仕方のよいところを見つけ、楽しく討論会をしよう。</p> </div> <p>前半A...「シャープペンシルと鉛筆、どちらがよいか」 後半B...「手紙と電話、どちらがよいか」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aが討論に参加しているときの判定者はBとし、後半はその逆の立場になる。 ・司会、記録の役割は判定者の中で分担しておく。判定もする。 ・進め方は、それぞれの立場の代表意見(2分)を初めに述べ、その後、補足や反論などの討論をする。途中で作戦タイムを設け、最後に代表による最終意見を述べる。 <p>2. 討論会をする。(A, Bともに30分)</p> <p>3. 討論を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・Aの討論終了後、討論会参加者は討論会ワークシートに沿って、他者評価や自己評価を行い、判定者は判定のための資料として判定カードに必要なことを記入をし、判定する。(A, Bともに10分) <p>4. 意見文を書く。(15分)</p> <p>5. 意見文を交流し、ディベートや討論をするときの大切なをまとめる。</p>	<p>(留)めあてや進め方は予め掲示してあるプログラム表で確認する。</p> <p>(支)司会者や判定者へは、事前に助言を与えておく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・流れを把握しておくこと、中立の立場であること、意見回数が片方の立場に偏らないようにすることなど。 ・判定カードの観点に沿って判定すること、そのための討論会におけるメモの活用など。 <p>(支)作戦タイムに適宜参加し助言する。</p> <p>*評価規準</p> <p>*評価規準</p> <p>(留)ディベートは、単に勝ち負けを競ったり、相手の批判に終始したりすることではなく、説得する話し方を工夫することが目的であり、そのためには相手の主張にも耳を傾けることが大切であることを確認させる。</p>					<p>自分の立場や意図を明確にして話し合うことができる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>A...相手の話を受けて、進んで主張や質問をしたり、根拠を示して反論したりして、相手を説得しようという目的をはっきりとをもって進んで話し合いをしている。</p> <p>B...主張や質問をしたり、または根拠を示して反論したりして、相手を説得しようという目的をもって話し合いをしている。</p> <p>C...自分立場や意図と違う論点で話せず、説得するような話し方をしていない。</p> </div> <p>・それぞれの説得の仕方のよいところを考えて聞くことができる。(判定できる。)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>A...ディベートの目的や双方の主張の有効性やよさを論理的に検証した上で判定を下している。</p> <p>B...判定者の立場を理解して、双方の話し方のよさを一つでもみつけ、その根拠を示して判定を下している。</p> <p>C...判定はできるが根拠を示せていない。</p> </div> <p>結論を先に述べてから理由を示したり、順序性を考えたり、目的や意図に応じた構成を活用して話すことができる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>A...結論と根拠、意見と事実、順序など様々な構成を工夫しながら、相手を説得する話し方をしている。</p> <p>B...結論と根拠、意見と事実、順序などの中から、一つでも工夫した構成を入れた話し方をしている。</p> <p>C...結論と根拠、意見と事実、順序などの構成の工夫が見られず、相手を説得する話し方をしていない。</p> </div> <p>討論会を通して、それぞれの論理の展開の仕方のよさや、テーマについて自分の考えたことを意見文に書くことができる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>A...ディベートの目的をふまえた上で、討論を通してテーマについて考えたことを、テーマの価値にふれ、意見文に示すとともに、ディベートを通して学んだ討議の仕方などについてわかりやすく書けている。</p> <p>B...討論を通してテーマについて考えたこともしくは、討論会のよさについて、自分なりに感じたことが書けている。</p> <p>C...討論会を通してテーマについて考えたことや討論会を通して学んだ討議の仕方などについて書けていない。</p> </div>	<p>・チェックリストによる観察の記録と、自己評価、他者評価などの結果を評価資料とする。</p> <p>・作文(意見文)</p>	

第2節 算数科における学習評価

(1) 算数科改訂の趣旨と目標改善の要点

教育課程審議会答申における算数・数学科の改善の基本方針には二つのことが示されている。一つは、指導要録に示されている観点をふまえ、学習を通して子どもたちにどのような資質や能力を育てていくかを述べていることである。そしてもう一つは、子どもたちの学習活動の在り方の視点から、内容の改善を図る意義について述べている。特に、後者の意義については、「実生活の様々な事象との関連を図りながら学習を進める。」「ゆとりをもって、自ら課題を見つけたり、問題を解決したりする活動を行う。」「学ぶことの楽しさや充実感を味わえるよう、子どもたちの主体的な活動を重視した分かりやすい授業を構築する。」ことが示されているといえる。さらに、小学校算数科の改善の具体的な事項は、下記のように示している。

教育内容を厳選し、児童がゆとりをもって学ぶことの楽しさを味わいながら数量や図形についての作業的・体験的な活動など算数的活動に取り組み、数量や図形についての意味を理解し、考える力を高め、それらを活用していけるようにする。
(教育課程審議会答申 小学校算数の改善の具体的な事項)

これらのことは、厳選によって生まれる「ゆとり」を生かし、子どもたちが学習にじっくりと取り組むことをねらったものである。実際に具体物を用いて作業する活動(念頭での思考活動も含む)や、自分で確かめたりするなどの体験的な活動を通して、主体的な活動を基にして学習を進められるようにしようということである。

つまり、子どもたち一人一人が、主体的な活動によって、数量や図形の意味を理解し、納得し、実感できるようにすることが大切であり、そこから、学ぶことの楽しさも生まれてくるようになるということがいえる。そしてそこには、単に知識を覚え込ませるような授業は求められないということになり、当然、評価の視点からも、ペーパーテストだけで済ませられるものではないということも明確である。つまり算数科でもパフォーマンス評価が重要となると考えられる。

さらに、「考える力を高める」ことが述べられている。算数科には内容に系統性があるという教科の特性がある。つまり、それまでの学習をもとにして、それらを積み重ね発展させながら新しい学

習を進めていく。既習の学習の定着が鍵を握っているのである。評価の視点として「既習事項の定着」は重要なポイントとなる。

また、算数科で繰り返し学習の必要性が強調されるのは、基礎的・基本的な知識や技能が重要であるといわれているからである。なぜなら、それらは日常生活などに必要となるものであり、また、算数における新しい考え方を生み出したり、問題解決などの方法をつくったりするために重要だからである。算数科改善の趣旨をふまえると、算数科改訂の要点における改善の基本的な考え方は「ゆとりの中で基礎・基本の確実な定着を図る。」「楽しさと充実感のある学習をする。」「児童の主体的な活動の重視」の三点である。

数量や図形についての算数的活動を通して、基礎的な知識と技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道立てて考える能力を育てるとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き、進んで生活に生かそうとする態度を育てる。(学習指導要領)

算数科の目標は上記に示された通りである。

「算数的活動」という新しい表現は、児童の主体的な活動を通して、数量や図形についての意味を理解し、考える力を高め、それらを活用していけるようにすることを重視したものであり、「活動の楽しさ」という新しい表現は「学ぶことの楽しさ」「学びを通して感じる充実感」が味わえることを重視したものである。第4学年の図形領域に関わる目標は、「図形を構成する要素に着目して、基本的な図形についての理解を深めることができるようにする。」と示されている。

本単元で扱う図形領域のねらいの一つは、作業的・体験的な活動など算数的活動を通して、基本的な平面図形や立体図形について理解できるようにし、図形についての豊かな感覚を育てるとともに、様々な問題解決の場面で図形の定義や図形の性質を活用して、適切に判断したり、的確に表現したり、処理したりできるようにすることがねらいである。そしてもう一つは、学習を通して論理的な考えの進め方を知り、それを用いることができるようにするとともに、その過程を通じて数学的な考え方の育成を図ることである。

これらのことをふまえ、本単元に関わる「算数科における評価の観点とその趣旨(表3-7)」「第4学年の評価の観点の趣旨(表3-8)」「第4学年の図形領域における評価規準(表3-9)」を示しておく。

表3-7 算数科における評価の観点とその趣旨 「評価規準，評価方法等の研究開発（中間整理）H.13」（国立教育政策研究所）

算数科の目標	評価の観点	趣旨
活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き，進んで生活に生かそうとする態度を育てる。	算数への関心・意欲・態度	数理的な事象に関心をもつとともに，活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き，日常の事象の考察に進んで生かそうとすることができる。
日常の事象について見通しをもち筋道立てて考える能力を育てる。	数学的な考え方	算数的活動を通して，数学的な考え方の基礎を身に付け，見通しをもち筋道立てて考える。
数量や図形についての基礎的な知識と技能を身に付ける。	数量や図形についての表現・処理	数量や図形についての表現や処理にかかわる技能を身に付けている。
	数量や図形についての知識・理解	数量や図形についての豊かな感覚をもち，それらの意味，性質などについて理解している。

表3-8 第4学年の評価の観点の趣旨 「評価規準，評価方法等の研究開発（中間整理）H.13」（国立教育政策研究所）

算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての表現・処理	数量や図形についての知識・理解
知識や技能などの有用さ及び数量や図形の性質や関係を調べたり筋道立てて考えたりすることのよさに気付き，進んで生活に生かそうとする	算数的活動を通して，数学的な考え方の基礎を身に付け，事象について見通しをもち筋道立てて考える。	整数や小数の計算が確実にでき，それらを用いるとともに，図形の面積を求めたり，図形を作図したり，数量の関係をなどを表したり調べたりする。	数利用や図形についての感覚を豊かにするとともに，小数や分数の意味と表し方，面積の意味，基本的な図形の意味及び数量の関係の表し方や調べ方を理解している。

表3-9 第4学年 図形領域における評価規準「評価規準，評価方法等の研究開発（中間整理）H.13」（国立教育政策研究所）

算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての表現・処理	数量や図形についての知識・理解
二等辺三角形，正三角形，円などの基本的な図形や球などにかかわる知識や技能の有用さ及びそれらの図形の性質や関係を調べたり筋道立てて考えたりすることの楽しさやよさに気付き，進んで生活に生かそうとする。	二等辺三角形，正三角形，円，球などの基本的な図形を観察したり構成したりするなどの活動を通して，数学的な考え方の基礎を身に付け，事象について見通しをもち筋道立てて考える。	二等辺三角形，正三角形，円などの基本的な図形をかいたり，作ったりすることができる。	二等辺三角形，正三角形，円，球などの基本的な図形などについての感覚を豊かにするとともに，それらの図形の意味や性質について理解している。

（2）指導と評価の一体化をふまえた

算数科における学習モデル例

では算数科について，第4学年の図形領域，単元「円と球」を例に，観点別学習状況の評価をふまえた学習モデルを検討してみる。まずこの単元の目標について，観点をふまえてあげてみると，下記のようなになる。

円や球の性質を進んで見付けたり，作図したりしようとする。円に関心を持ち，コンパスなどを積極的に使おうとする。

円をかく活動を通して，円の性質やコンパスの有効性を見出すことができる。円や球という形を，中心・半径・直径と関連してとらえることができる。コンパスを使って円をかいたり，長さを移しとったりすることができる。円や球の半径・直径を求めることができる。

円や球の性質を理解し，中心・半径・直径の意味や関係が分かる。

【単元観】

この単元は，現行の学習指導要領では第3学年で扱っていたものである。円については，第1学年の「さんすうのひろば」で，「まる」という形を移し取る活動をしている。また，球については，同じ第1学年，単元「4.いろいろなかたち」の中で，ボールなど身の回りにあるものとしてその概念にふれさせている。その段階では，大小に関係なく「まるい形」「ボールのような形」とそうでないものとを弁別してきてはいるものの，その概念は漠然としている。

本単元では，平面図形としての「円」，立体図形としての「球」を相互に関連していきながらも分離していき，それらを構成している「中心」「半径」「直径」などを理解させることが一つのねらいとなっているが，同時に，作図を通じて，半径や直径は無数にあること，直径は円の中心を通る直線であることを自ら発見したり確かめたりできるよ

うな活動も重要となる。つまり、ここでは、観察、分類、構成、作図などをキーワードに、具体的な活動によって、「まる」から「円」へと概念を明確にしていくことがねらいとなる。

また、本単元では、性質や構成要素を理解することだけでなく、コンパスの機能を理解させることも重要である。それは単に円をかくことだけにとどまらず、長さを区切る、移し取るなど、図形の作図につながっていくことをふまえた活動となる。したがって、本単元での中核的な目標は、円や球の性質を理解させること、コンパスの有効性や利便性を理解させることであり、これは本単元での基礎的・基本的な内容でもある。

円や球も含め、図形の内容は、それを定義しさえすれば分かるというものではない。図形を確実に理解させるには、実際に手を下して図形に働きかける活動が大切である。目的意識をもった作業を通して図形を学習することによって、図形の正しいイメージを得、性質を正しく理解できると思われる。そのために、本単元では、具体的な操作を重視した展開を大切にしたい。

【指導観】

本単元は、大きくとらえると、円と球の基本的な性質の理解と、コンパスを使って、円をかくたり、線分を等分割したり、長さを測ったりする活動を通して、コンパスのいろいろな利用の仕方を体験させる活動になる。

図形の領域では、ものの形の特徴をとらえて分類をすること、基本的な図形の作図や構成をすることについての指導が重点となっている。図形の性質を理解するためには具体的な操作が重要である。そのために、円の中心、半径、直径の用語をおさえる場合も、実際に操作活動を通して理解を深めていき、球の概念の理解についても、観察や模型を使って、触れる、調べるなどの活動を採用したい。

また、コンパスを使った作図の指導では、図形についての理解を確実にするためにも、基本的な技能を身につけさせるための時間を充分取り、粗雑な作図にならないように、丁寧に正しくかくように心がけさせたい。さらに、児童一人一人のおもいや考えを大切に、意見を交流する中で自分の考えを高めていくために、話し合い活動を重視したい。そのため、導入での課題の与え方、目的意識をもった操作活動をさせたい。

【学習の設計と流れ】

単元における評価規準を観点別に明記したものが表3-10である。本研究では1単位時間の評価規準の作成を考えているためこの作業は不可欠である。また、図3-2のように本単元の前後関係を明らかにすることによって、診断的評価の内容を的確につかむことができる。とりわけ単元間で、既習事項と関連が強い算数ではこの作業も重要となる。

表3-10 本単元の目標と観点別学習状況の評価

評価の観点	単元の目標	評価規準
算数への関心・意欲・態度	身のまわりにあるまるいものに関心をもち、共通の性質を理解しようとする。	円の球の性質を見付けたり、作図したりしようとする。
数学的な考え方	「まるい」という感覚とコンパスでかいた図形という数学的な概念を結びつけることができる。	円や球という形を、中心・半径・直径と関連してとらえることができる。
数量や図形についての表現・処理	コンパスを使って円をかくたり、長さを比較したりできる。	コンパスを使って、円をかくたり、長さを移しとったりすることができる。
数量や図形についての知識・理解	円や球、及びそれらの中心、半径、直径の意味を理解できる。	円や球の性質が理解でき、中心・半径・直径の関係が分かる。

図3-2 内容(単元)の前後関係

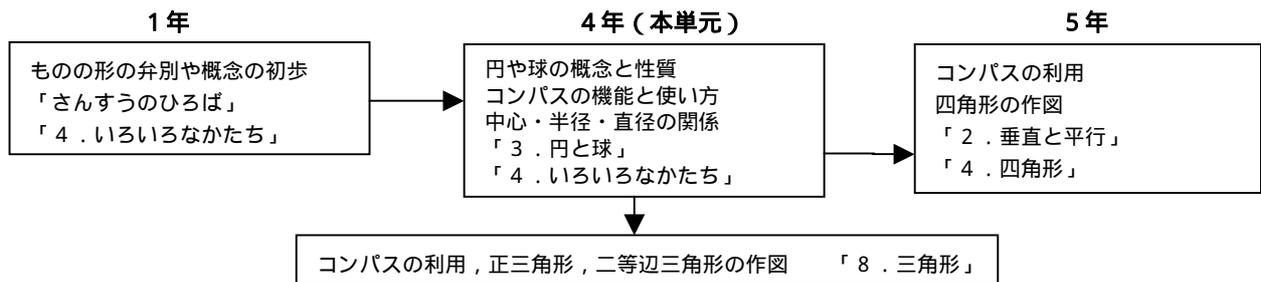


表3 - 11 本単元における小単元の目標・1時間ごとの目標

小単元の目標	時数	各時間の目標
1. 円 ・円の中心,半径,直径の意味を理解し,その関係が分かるようにする。 ・コンパスの使い方が分かり,円をかいたり長さを移しとったりできるようにする。	第1時	ゲームのコートづくりを通して円についての課題をつかむ。 円のかき方とコンパスの使い方,および,その中心,半径について理解する。
	第2時	円の中心を見つける課題を通して円の直径について知り,その性質を理解する。
	第3時	コンパスを使って模様をかくことができる。
	第4時	コンパスを使って,折れ線の長さを移しとることができる。
2. 球 ・球の中心,半径,直径について考え,その意味を理解する。	第5時	球とその中心,半径,直径について理解する。

図3 - 3 目標構造図

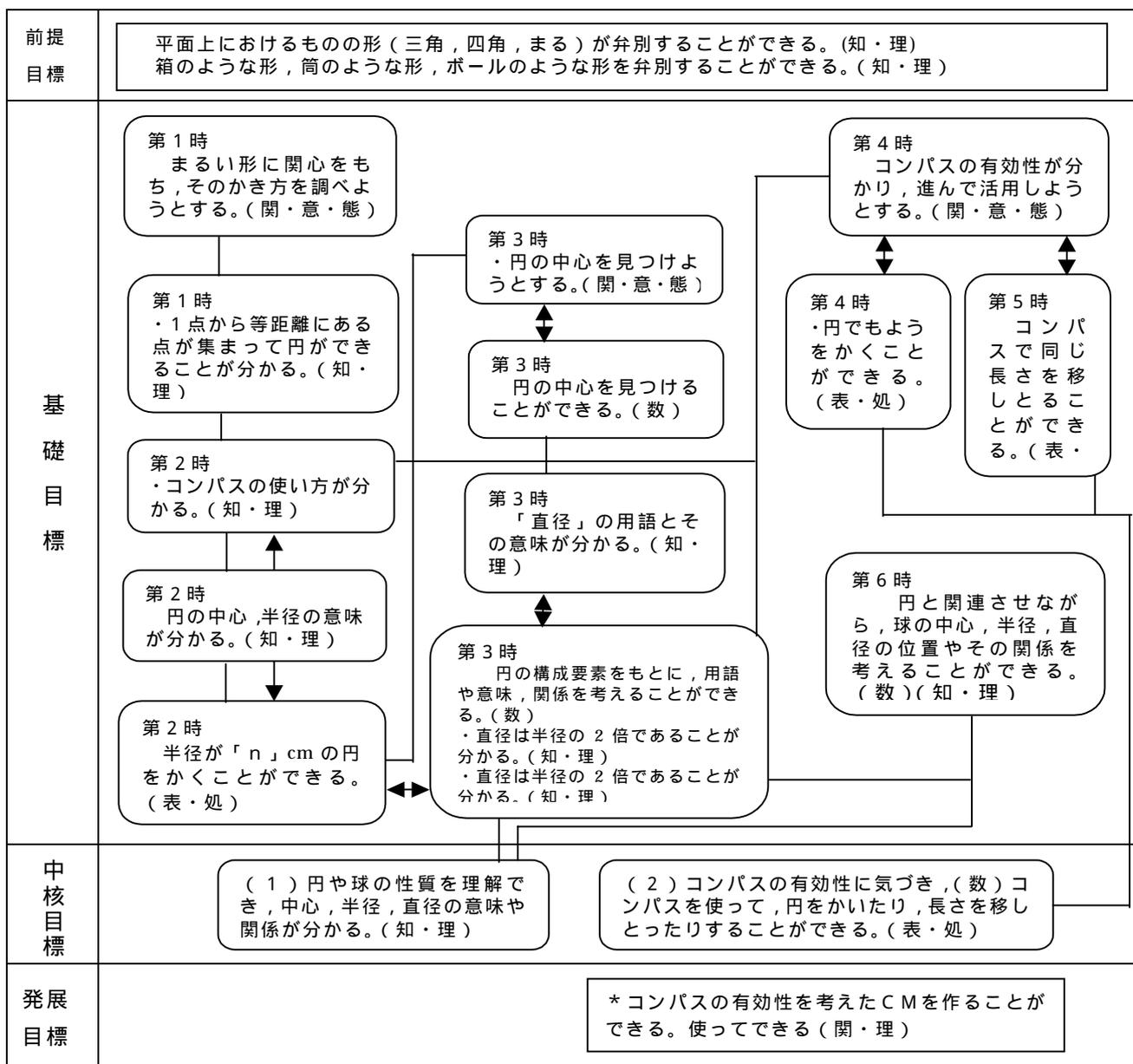


表3 - 11はこの単元の目標を構造に示したものであり,それを構造的に示したものが図3 - 3である。国語科でも述べたように,この単元でお

さえる目標を明らかにした。算数科は,系統がはっきりしていることもあり,前提には,図3 - 2で示した,この単元の前に学習する内容から,「知

識・理解」の観点を主として規準を設けた。また、発展として「コンパスのCMをつくろう！」という学習活動を設け、発展目標を設定した。

本単元における診断的評価における評価規準（前提事項の把握）は、「平面上のものの形が弁別できる。」「箱・筒・ボールのような形を弁別することができる。」である。組み合わせ法（一定の関係をもつものを結び付けさせる）などによる客観的テストで評価する。二件法「弁別できる・弁別できない」により、前提事項の定着を目的とするとともに、今後の指導計画の在り方や授業展開の資料とする。学習後の時間経過を考え判定基準は低めに設定することも考えられるが、基本的な内容については低く設定しすぎない。

表3 - 12【自己評価カード例】(第3時)

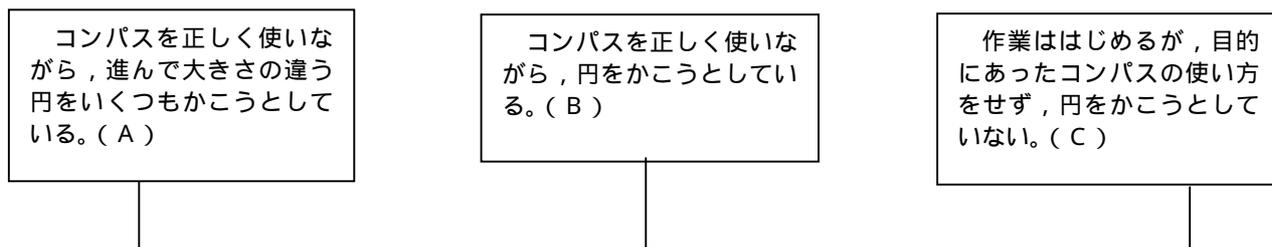
今日の学習(コンパスを使って円をかくてみよう!)をふりかえってみよう	先生から
・コンパスで円をかくとき、うまくいかなかったことはどんなことで、それはどうしてうまくいかなかったのかな。また反対にどうしたらうまくかけましたか。	
・次の学習は「円の中心を見つけよう!」です。あなたの学習のめあてはどんなことにしますか。楽しみにしていることでもいいよ。	

【形成的評価における評価方法】

形成的評価の評価方法と判定基準については、

* 「関心・意欲・態度」の評価について

図3 - 4 「チェック・リストと評定尺度法の併用」・コンパスを積極的に使おうとしている。



1時間ごとの授業における評価規準を作成し、判定基準を設ける。「関心・意欲・態度」の観点の評価については、算数科でも図3 - 4のようなチェック・リストや評定尺度法による観察を中心に行い、また、表3 - 10に例示したように、自己評価などを用いる。

「数学的な考え方」の観点の評価には、評定尺度法による観察、自己評価、客観テストなどを用いる。また、「数量や図形についての表現・処理、知識・理解」の観点の評価は、教師作成テストの完成法「空欄を埋める」などによる記述式客観的テスト(3~5問)を用いる。

【形成的評価における判定基準】

「表現・処理」「知識・理解」の到達の判定基準は、客観テストによって、二件法「達成している・達成していない」でみる。分割点(到達しているかどうかの基準点)は、問題が3問の場合は100%、4問の場合は75%、5問の場合は80%とする。(38)

国語科でも述べたように、「関心・意欲・態度」の観点は向上的な目標とされるものであり、長期的に育てていくものであるということから、あまり短期的に総括的な評価をしていくことは適当ではないという見方がある。しかし、特にこれらの観点が他の観点関わっていることや、学習活動に常に内包されていることから、単にあるかないかという二件法で見ていくことに終わらず、形成的評価で得た資料を総括的評価の参考資料として活用していくことも可能ではないか。指導へのフィードバックとして「知識・理解」「技能・表現」については、二件法でみていくことも多いと思われるが、これらの観点は場合によっては上記のように三件法も適用できると思われる。

表3 - 13 算数科 単元「円と球」(6時間)における, 診断的評価・形成的評価・総括的評価の観点別学習状況の評価の評価方法と評価基準(判定基準)など

本時の目標 指導計画 学習内容	診断的評価 形成的評価 総括的評価	評価目標(評価規準)	観 点			評価場面	評価方法	判 定 基 準			
			関	考	表 知			十分満足できる(A)	おおむね満足できる(B)	努力を要する(C)	
	診断的評価	まるい形に関心をもっている。 ものの形(平面上の三角, 四角, まる)を弁別することができる。 ものの形(箱のような形, 筒のような形, ボールのような形)を弁別することができる。				単元に入る前	・質問紙法		・質問の内容(別紙)に対し60%以上回答できる。	・質問の内容(別紙)に対して0%~59%回答できる。	
						単元に入る前	・客観的テスト(組み合わせ法や多岐選択法)		判定基準... とともに80%以上の正答率の場合, 既習事項が定着しているとする。ただし未定着の事項は指導する。(この場合の観点は「知識・理解」である。)	判定基準... とともに79%以下の正答率の場合, 既習事項が定着していないとする。未定着の事項は指導する。(この場合の観点は「知識・理解」である。)	
<p>・円に関心をもつとともに, 構成要素である「中心」「半径」の意味を理解する。</p> <p>・コンパスの使い方を知り, 円をかく。</p> <p>第1時 ・的当てゲームのコースを考える。</p> <p>・コンパスを使って円をかく。</p> <p>・円, 中心, 半径の意味を知る。</p>	形成的評価	まるい形のかき方を考え, 意欲的にかこうとしている。				・導入時でまるい形のコースのかき方を考える場面	・チェック・リストや評定尺度を設定した観察・記録法と授業終了後の自己評価 ・ノート, ワークシート	・まるい形(コース)をかく方法を自分なりにいくつも考えよりよい方法を見つけるための活動を進んでしようとしている。	・まるい形(コース)をかく方法を, 一つでも自分なりに考え活動しようとしている。	・まるい形(コース)をかく方法を, 自分では考えられず, 友達のを模倣して活動しようとしている。もしくは活動しようとしていない。	
						・コンパスの使い方を積極的に使おうとしている。	・観察・記録法	・コンパスを正しく使いながら, 大きさの違う(円)を進んでいくつもかこうとしている。	・コンパスを正しく使いながら, 大きさの違う(円)をかこうとしている。	・ひとつはかこうとしているが, それ以上はかこうとしない。	
						・導入時での活動の後, 円の性質について考える場面	・ノート, ワークシート	・図や文の中に「中心」「半径」の用語が記入できている。	・図や文の中に「中心」「半径」の用語が記入できている。	・図や文の中に「中心」「半径」の用語が記入できていない。	
						・コンパスの使い方をし, 条件に合った円をかくことができる。	・授業中(まとめ)における客観的テスト(教師作成によるテスト)アイテムは2~3問とする。	・コンパスを正しく用いて, 与えられた条件に合った円をほぼ正確に(半径の長さ誤差±1mm以内)かけている。	・コンパスの正しい使い方が十分に分らず, 中心がずれるなど, 与えられた条件に合う円をかくことができない。またかけていても正確ではない。(半径の長さ誤差±1mm以上)		
<p>・円の「直径」の意味を理解し, 「中心」「半径」との関係や円の性質について考える。</p> <p>・コンパスの使い方を知り, 円をかく。</p> <p>第2時 ・円の中心を見つける。</p> <p>・円の直径の意味を知る。</p> <p>・半径と直径との関係を調べる。</p>	形成的評価	円の中心を見つけることができる。				・導入時で円の形をした紙の中心を見つける場面	・観察法(チェックリスト) ・観察・記録法 ・評定法(自己評価) ・ノート, ワークシート	・活動の目的を理解し, 折る, 切る, 補助線を引くなど, 自分なりに考えた方法で進んで具体的操作をはじめ, その方法について書いている。	・活動の目的を理解し, 折る, 切る, 補助線を引くなど, 自分なりに考えた方法で具体的操作をはじめることができる。	・補助プリントや具体的操作を通して, 「中心」「半径」「直径」と円の大きさとの関係がつかめず, 具体的な操作が始められない。	
						・導入時での活動の後, 円の性質について考える場面	・観察・記録法 ・ノート, ワークシート	・図や文の中に「直径」の用語が記入できている。	・図や文の中に「直径」の用語が記入できていない。		
						・中心を見つける活動を終え, 「直径」の用語の意味を理解した後, 円の性質について考える場面	・観察・記録法 ・ノート, ワークシート	・「中心」「半径」「直径」の性質や相互の関係【「直径」は半径の2倍である。「半径」は円の中心を通る】を, 円の大きさと関係づけてとらえることができ, 指定された大きさの円がかけている。	・「中心」「半径」「直径」の性質や相互の関係を示した補助プリントで確認した上で, 指定された大きさの円がかけている。	・補助プリントや具体的操作を通して, 「中心」「半径」「直径」と円の大きさとの関係がつかめず, 指定された大きさの円がかけていない。	
						・授業終了時	・授業中における客観的テスト(教師作成によるテスト)アイテムは5問とする。	【発展的な問題として】 ・直径n cmの円がかけられる。 (この場合の観点は「数学的な考え方」である。)	・「直径」の用語とその意味, 「直径」は「半径」の2倍であること, 「直径」は「中心」を通ることの評価項目のうち, 2つ以上の項目が書ける。(2つ以上の項目が書ける。)	・左記(B)の評価項目のうち, 1つの項目しか分らない。(1つしか書けていない。)	
<p>円の模様をかく活動を通して, コンパスの有用性に気づく。</p> <p>第3時 ・方眼を使って, 円を組み合わせた模様をかく。</p>	形成的評価	コンパスの有用性が分かり, 進んで活用しようとする。				・コンパスを用いて模様をかいたり, 折れ線の長さを測ったり移したりする場面	・観察法(チェック・リスト法) ・観察・記録法 ・評定法(自己評価) ・質問紙法 ・ノート, ワークシート	・様々な組み合わせ方を考え, 丁寧に模様をかいたり, 自分から進んで学習プリントをし, 様々な折れ線の長さを測ったり移したりしようとしている。またいろいろのものの長さを進んでコンパスで測ろうとしている。	・様々な組み合わせ方を考え, 丁寧に模様をかいたり, 何枚かの作業プリントで, 様々な折れ線の長さを測ったり写したりしようとしている。	・円の模様をかけるが, 組み合わせの部分がなく, 円の数も1~2個しかかこうとしない。また, コンパスで長さを測ったり写したりする活動は与えられた課題しかしようとしていない。	
						・プリントにかかれた折れ線の長さを測ったり写したりする場面	・授業中における客観的テスト(教師作成によるテスト)アイテムは2~3問とする。	・コンパスを正しく用いて, 与えられた条件に合った長さを, ほぼ正確に(誤差±1mm以内)測ったり写したりすることができる。	・コンパスの正しい使い方が十分に分らず, 与えられた条件に合う長さを測ったり写したりすることが, 正確にできていない。		
<p>長さを測ったり写したりする活動を通して, コンパスの有用性に気づく。</p> <p>第4時 ・コンパスを使って長さを写しとる。</p>	形成的評価	コンパスを用いて, 長さを測ったり写しとることができる。				・プリントにかかれた折れ線の長さを測ったり写したりする場面	・授業中における客観的テスト(教師作成によるテスト)アイテムは2~3問とする。	・コンパスを正しく用いて, 与えられた条件に合った長さを, ほぼ正確に(誤差±1mm以内)測ったり写したりすることができる。	・コンパスの正しい使い方が十分に分らず, 与えられた条件に合う長さを測ったり写したりすることが, 正確にできていない。		
						・導入で「球」の用語を知った後, 具体物を通して球の「中心」「半径」「直径」を調べる場面	・観察法(チェック・リスト法) ・観察・記録法 ・評定法(自己評価) ・ノート, ワークシート	・円の学習をもとにして, 球の「中心」「半径」「直径」は, 球を輪切りにしたときにできる一番大きな円にあることが書けている。	・球を輪切りにした図からも, 円の学習との関連が思い浮かぶ。一番大きな円がとれるところが球の「中心」や「直径」であることが書けていない。		
<p>球の構成要素について考える。</p> <p>第5時 ・球を観察し, 球の切り口を調べる。</p> <p>・球の中心, 半径, 直径の意味やその関係を知る。</p>	形成的評価	円の学習をもとにして, 球の中心・半径・直径について考えることができる。				・球の「中心」「半径」「直径」が分かる。	・授業中における客観的テスト(教師作成によるテスト)アイテムは5問とし, 完成法を用いる。	・球の「中心」が分かる。 ・球の「半径」が分かる。 ・球の「直径」が分かる。(全て書けている。)	・左記の評価項目のうち, 1つの項目しか分らない。(1つしか書けていない。)		
						・導入で「球」の用語を知った後, 具体物を通して球の「中心」「半径」「直径」を調べる場面	・観察法(チェック・リスト法) ・観察・記録法 ・評定法(自己評価) ・ノート, ワークシート	・円の学習をもとにして, 球の「中心」「半径」「直径」は, 球を輪切りにしたときにできる一番大きな円にあることが書けている。	・球を輪切りにした図からも, 円の学習との関連が思い浮かぶ。一番大きな円がとれるところが球の「中心」や「直径」であることが書けていない。		
第6時	総括的評価	円や球の性質を進んで見つけたり, 作図したりしようとする。また, コンパスを積極的に活用しようとする。				小単元終了時または単元終了時	・形成的評価の資料を活用する。 ・質問紙法による自己評価 ・自主的な学習のノート	(備考)「コンパスの学習のまとめ」という発展課題を特設し, コンパスの有用性, 使い方, 円の作図などの観点で構成した説明文を書く。その場合の判定基準は下記のようにする。	【コンパスの有用性にふれ, 様々な観点から工夫して書けている。】	【コンパスの有用性が工夫して書けている。】	【コンパスの有用性が書けていない。】
						小単元終了時または単元終了時	・形成的評価の資料を活用する。 ・質問紙法による自己評価				
						小単元終了時または単元終了時	・小単元または単元終了時の客観的テスト(教師作成によるテスト・市販テスト・観点別標準学力検査など)アイテムは10問とする。	85%~90%以上の正答率	70%~85%未満の正答率	70%未満の正答率	
						小単元終了時または単元終了時	・小単元または単元終了時の客観的テスト(教師作成によるテスト・市販テスト・観点別標準学力検査など)アイテムは10問とする。	85%~90%以上の正答率	70%~85%未満の正答率	70%未満の正答率	

・診断的評価は, 単元の学習をすすめるにあたって, 児童の既習事項(主に「知識・理解」の観点)の定着の様子を分析し, 補充するとともに, 本単元の指導計画や授業展開のための資料とする。
・形成的評価は基本的には2件法とするが, 「関心・意欲・態度」「思考・判断」の観点については, 総括的評価の資料としても活用するため, 3件法で行う。
・「」は重点的な観点とし, 総括的評価では「A...3点, B...2点, C...1点」に係数をかけ, 評定の資料とする。

(1) 本時の指導課題 第1時(75分)

- 目標 ・まるい形(円)のかき方を考えたり調べたりする活動を通して円に関心をもたせ、円の構成要素(「中心」「半径」)の用語やその意味を理解させるようにする。
- ・コンパスの正しい使い方を理解させるとともに、コンパスで円がかけられるようにする。

表3-14 授業の展開例

主な学習活動	支援・留意点	観点・評価の重点				評価規準・判定基準	評価方法
		関	数	表	知		
<p>*活動のめあてを知る 的当てゲームのコート(まるい形)をかく方法を考える。 ・グループでの活動をもとに考えをまとめる。 (児童の予想される反応) ・棒、ひもなどを使って支点を決めてかこうとしている。</p> <p>丸い形を紙面にかく方法を考え話し合う ・教室に戻り、的からの距離を同じにできるような丸い形を紙面にかく方法を考え話し合う。</p>	<p>(留)・どの場所からも、的までの距離を同じにすること、同じ大きさの二つの丸い形をかくという条件を設定する。 (留)・具体から抽象へ向かわせるため、はじめは活動場所を運動場(グループ活動)とし、その後教室(個人)に移す。この活動は、コンパスの有用性を理解する活動にもつながると考える。 (支)・棒、ひも、巻尺など、児童から予想される具体物を用意しておく。</p> <p>(支)・「したこと」「使った用具」「うまくいかなかったこと」など観点を決めて書けるような補助プリントを用意する。</p>					<p>まるい形のかき方を考え、意欲的にかこうとしている。 A...チェック・リストによる観察 [とりかかろうとしている・とりかかろうとしていない] B...評定尺度による観察 ・十分満足できる。...丸い形(コート)をか方法を自分なりにいくつも考え、よりよい方法を見つけるための活動を進んでしようとしている。 ・おおむね満足できる。...丸い形(コート)をかく方法を一つでも自分なりに考え、活動しようとしている。 ・努力を要する。...丸い形(コート)をかく方法を自分では考えられないが、友達の考えを模倣して活動しようとしている。もしくは活動しようとしていない。 丸い形をかく方法がプリントに書ける。 A [自分なりに考えた方法を、工夫して筋道立てて書いている。] B [自分なりに考えた方法をかいている。] C [補助プリントに目を通すが、それを活用しても書けていない。]</p>	<p>について A... チェック・リストによる観察 B... 評定尺度による観察</p> <p>について 授業終了後、プリントを回収し、点数尺度によるチェックをする。</p>

表3-13は、本単元の指導計画である。観点同士が関連しているため、観点を独立させて評価する難しさはあるが、単元の中で重点的にみていくところは「 」としている。特に「関心・意欲・態度」については、1単位時間の中でも、児童が関心や意欲をもって授業に参加できていたかという指導にフィードバックできる評価を大切にしたいことや、総括的評価としての資料をもつておくという意味で、観察の記録を残しておきたい。記録の方法については、座席表の活用など、できるだけ簡単に記録できるものが望ましい。

表3-14は、本時の展開の一部である。ここ

では、一人一人の関心や意欲を持続させながら学習に主体的に参加することが重要であると考え、活動形態や活動場所の工夫をしている。その際の児童の行動を観察することにより、「関心・意欲・態度」の観点についての評価資料を得ようとした。この観点は、児童を長期にわたって評価していくとともに、指導へのフィードバックとして、短期的に評価できると考えている。

(37) 相澤秀夫 『話し合い・討論・ディベートの学習』

明治図書 2000 pp.11~12

(38) 前掲 注(4)

第4章 これからの「学習評価」

第1節 新しい評価が学校に求めているもの

(1) 評価を評価する

学校教育における評価の役割は、教育目標を実現するため、実践に結び付いたものでなければならない。今回、観点別学習状況の評価のみならず、評定も目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改訂されたこと、個人内評価が重視されたことは、「基礎的・基本的な内容の確実な定着を図ること」「自ら学び自ら考える力を育成すること」について、一人一人の児童の学力を、評価規準を作成することによって具体的に評価し、長所や努力を要する点について適切に評価することが求められているといえる。個人内評価は「総合的な学習の時間」でのウエイトが大きく、各学校では長期にわたって学習における児童の変容を追うことが求められる。したがって、これらのことが実現できているかどうかを評価していくことが求められることになる。

目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を重視するということは、目標を達成できる、あるいは目標を向上させることができる指導が児童に提供できたかどうかということ、学習の過程で評価していくことが重要であることは既に述べてきた。すなわち、各学校に、今後一層「指導と評価の一体化」をふまえた授業の在り方を探り実践していくことが求められている。つまり、日常の授業の在り方について、教師間で「指導と評価の一体化」という視点で検討していくことが重要である。目標の設定や設けた評価規準や判定基準法の有効性などを継続的に行い、評価の客観性や信頼性、妥当性を高めていかなければならない。このような積み重ねが、児童の学習意欲の向上にもつながる。そして、児童が学習の目標を立て、学習の手段を選択し実行し、さらにそれを自己評価などで振り返る活動を支援することは、まさに「自ら学び自ら考える」能力の育成につながる。

学力をとらえる場合、「知識・理解」など達成すべき目標と、「関心・意欲・態度」や「思考・判断」など向上すべき目標がある。評価を行う場合、重要なことは、この両者のバランスをどのように図りながら評価を行っていくかということである。つまり、量的に評価していくことと質的に評価していくことが必要となってくる。そのためには、それぞれに合った評価方法の工夫や改善を行うと

ともに、それが機能しているかどうかを学校自体で自己評価していくことが重要となる。

つまり、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を進めていくためには、評価の研究を、実践を通して、検討したり反省したりするシステムが必要となる。例えば評価委員会のようなものを構成し、全教職員で共通理解する体制の整備である。三浦健治は、表3-15のような授業評価の観点例を示している。(39)また、これらは校長の経営方針に基づいた学校改善を行う際の具体的な姿として重要であるとしている。

表3-15 授業評価の観点例（一部抜粋）

観点	内容
個性やよさを生かした指導	ア．一人一人の子どもの学力の実態を把握して授業に望んだか。
	イ．基礎的・基本的内容の徹底に効果的な指導であったか
	ウ．子どもの個性やよさを引き出す措置が講じられていたか。
体験的な活動の重視	ア．子どもが積極的に取り組める内容であったか。
	イ．子どもの実態に即した無理のない計画であったか。
	ウ．体験のよさが以後の一人一人の子どもの学習に役立っていたか。

（三浦健治 「評価活動の充実と校長のリーダーシップ」『教育評価読本』より）

さらにこれらの前に、評価観の理解など評価に対する基礎的な研修、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）が行われる背景、観点別学習状況と評定の関係、採用される評価方法の有効性などについても検討するといった、校内研修の充実が図られなければならない。いずれにしても、評価の改善の視点には、指導の改善をどのように進めるのかということ、をふまえることが重要であり、計画的に学校改善を進めていかなければならない。このことは、全国のアナケートの結果からも明らかである。

(2) 家庭との連携を図る通知票の改善

さて、学校体制として今後検討していくことが求められる項目の一つに通知票があげられる。通知票は学校と家庭との連絡を行う方法の一つとして考案されたもので法によって規制されない存在である。しかし、今回の改訂で目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）が重視されることになり、通知票における評定も相対評価からいわゆる絶対

評価になる。すなわち、極端な言い方をすれば、これまでは指導の良し悪しに関わらず集団を基準として評価が行われていたものが、今後は目標にどれだけ到達したのかということが結果として評価に表れてくる。つまり教師の指導の在り方が、より通知票に反映されることになる。身につけてほしい学力が目標に照らしてどの程度獲得されたのかを具体的に示すことによって、家庭に子どもたちの学力の状況を的確に知らせるとともに教師の指導を見つめ直すものとなる。

通知票の機能は大きく二点ある。教育は学校と家庭・地域が協力して行うものであることから、通知票は保護者や子どもがわかりやすいものでなければならない。つまり通知票の一つ目の機能は、学校と家庭との教育をめぐる連携を果たすものであるということである。もう一つの機能は、授業の総括的評価の一翼を担っているということである。教師の指導の工夫や改善の結果が通知票に表れているというところである。

これらの機能が効果的に働く通知票となるためには、今後どのような視点で改善が図られていくことが重要なのかということを検討してみる。第1章第2節の1項で全国に対する学習評価のアンケート結果を述べたが、通知票に関するアンケートの結果から、その一部を下記に述べる。

観点別学習状況の表記の仕方

表3-16から、観点別学習状況の評価に単元の内容を加味して表記している学校の割合が全体の約7割になっている。これは本市小学校の結果とほぼ同じである。保護者や児童にとって、たとえば「数量や図形についての表現・処理」ということばがわかりやすい表現になったとしても、かけ算とわり算で、到達の状況がどのように違うのかがわかりやすい方がありがたい。しかし、単元の様子の詳細を示すには、通知票の項目が多くなる。

表3-16 観点別学習状況の評価における表記の仕方

表記の仕方	該当校数	回答校数に対する割合
ア．指導要録の観点と同じ表記	2	6(%)
イ．指導要録の観点をわかりやすくしたもの	22	67(%)
ウ．観点到単元の内容を合わせたもの	9	27(%)
エ．単元の内容と同じ表記	1	3(%)

(ただし、イ、ウの両方を選択している学校数(1)を含む。)

これらの解決策の一つとして、次ページ表3-

17に例示したように、教科ごとに観点と単元の二次元のマトリックスに表した副表を作成することが考えられる。通知票につけることも可能であるが、何枚も必要になることをふまえておかなければならない。ただし、保護者への説明資料としては有効であると思われる。

さらに別の方法として、観点とその内容を併用して表記する方法である。表3-18に例示したように、観点によって、年間を通して表記できるものと、学期ごとに変わる部分を併用して記載する方法である。いずれにしても、家庭への連絡の機能として「わかりやすさ」は重要であり、検討する場合のキーワードとなる。

記載事項 (表3-19 通知票の記載事項)

記載事項	校数	回答校数に対する割合
ア．学校教育目標	20	61(%)
イ．修了証	27	82(%)
ウ．観点別学習状況の評価	30	91(%)
エ．評定	14	42(%)
オ．児童の自己評価欄	7	21(%)
カ．保護者からの通信欄	16	48(%)
キ．通知票の見方	17	52(%)
ク．総合所見	25	76(%)
ケ．学習の記録の所見欄	8	24(%)
コ．行動の記録	27	82(%)
サ．行動の記録の所見欄	7	21(%)
シ．特別活動の記録	27	82(%)
ス．特別活動の記録の所見欄	11	33(%)
セ．その他		
出欠の記録	18	54(%)
総合的な学習の時間の記録	7	21(%)
身体の状態	3	9(%)
備考欄	1	3(%)
読書の記録	1	3(%)

表3-19を見ると、特徴として、児童の自己評価欄や保護者からの通信欄が増えてきているのではないと思われる。平成5年に梶田叡一が実施した「通知表全国調査研究レポート」の報告(調査対象校914校、回答校数487校)では、それぞれ5%、36%であった。回答校数が違うため単純に比較することはできないが、今後さらに増えてくるのではないと思われる。

自己評価については、自己教育力の育成とも関わり、学習者の主体である児童が自分自身の内面に気づき、思考や行動をしていこうとする態度を

表3 - 17 算数科第4学年 単元ごとの観点別学習状況評価項目例（通知票における副表例）

学期	観点		算数に関心をもつとともに活動の楽しさに気づき、意欲的に算数的な活動に取り組んだり、生活に進んで生かそうとしたりする。（算数への関心・意欲・態度）	数学的な考え方を身に付け、見通しをもち筋道立てて考える。（数学的な考え方）	計算が確実にでき、図形の面積を求めたり、図形を作図したり、数量の関係などを表したり調べたりする。（数量や図形についての表現・処理）	数量や図形についての意味や性質などを理解している。（数量や図形についての知識・理解）	評定
	単元						
1 学期	1. 大きな数	億や兆をこえる数の表し方やしくみに関心をもつとともに概数のよさに気づき、目的に応じて概数を用いようとする。	これまでの数の仕組みを使って大きな数のよみ方やかき方を考えたり、概数で表す必要のある場面を判断したりすることができる。	大きな数をよんだりかいたりでき、四捨五入を用いて概数に表したりすることができる。	億や兆の単位を知り、大きな数も十進法で表される仕組みがわかる。また、概数の意味や四捨五入の仕方がわかる。	3	
	2. わり算（1）	わり算の筆算に関心をもち、意欲的に計算の仕方を考えたり、計算をしたりしようとする。	（何十、何百何十、何百）÷（1けた）の計算を基にして、（2けた）÷（1けた）の計算の仕方を考えることができる。	（2, 3けた）÷（1けた）の筆算や（2けた）÷（1けた）の暗算ができる。	（2, 3けた）÷（1けた）の筆算の仕方がわかる。		
	3. 円と球	円の性質を進んで見つけたり作図したりしようとする。	円や球という形を、「中心」「半径」「直径」と関連してとらえることができる。	コンパスを使って円をかいたり、長さを比べたりできる。	円や球の性質が理解でき、「中心」「半径」「直径」の意味が分かる。		
	4. 小数	小数の計算が身の回りでどのように使われているかを見つけようとして、小数の計算の仕方を考えようとする活動の楽しさを味わおうとしたりしている。また小数のよさに気づく。	整数のたし算・ひき算の計算の仕方を基にして、小数のたし算・ひき算の計算の仕方を考える（説明する）ことができる。	10分の1の位までの小数のたし算やひき算の計算ができる。	小数の意味や表し方、小数のたし算やひき算の計算の仕方がわかる。		
	5. 折れ線グラフ	二つの数量の変化と対応のきまりを使って、身の回りの事から折れ線グラフに表し、変化の特徴や傾向をよみとったりしようとする。	折れ線グラフに表した二つの数量の対応するきまりや、二つの数量の変化の特徴をよみとることができる。	折れ線グラフをよんだりかいたりすることができ、変化の様子を調べることができる。	折れ線グラフのよみかたやかきかたがわかる。		
	6. 面積	面積の大きさを、単位を使って表すことの便利さに気づいたり、面積の公式をつくり出したり使おうとしたりする。	正方形や長方形の面積の表し方を工夫して考えることができる。	正方形や長方形について、必要な辺の長さを測ったり公式を使ったりして面積を求めることができる。	面積の単位（ cm^2 , m^2 , km^2 ）やその用語の意味がわかり、面積の求め方がわかる。		

表3 - 18 通知票例（第5学年 社会科 1学期の様子）

*斜体文字の部分は学期ごとに変える。

教科	観点	観点の内容	評価	評定
社会	関心・意欲・態度	日本の産業や国土の様子に関心をもち、進んで調べようとする。		
	思考・判断	日本の農業や水産業と自然環境との関連を考えることができる。		
	観察・資料活用 の技能・表現	地図や統計などの資料を使い、まとめることができる。		
	知識・理解		日本の農業の役割や様子、農業と自然環境との関連がわかる。	
		日本の水産業の役割や様子、水産業と自然環境の関連がわかる。		
		日本の食料生産の様子や問題点がわかる。		

育てていく上で重要となる。そのことは同時に、自己評価できる教育活動を教師が提供していくことが求められているということである。これまで、所見欄が相対評価を柔らげるものとして位置づけられていた面も見られるが、今後目標の達成に向かったの個人内評価として重視される。

また、家庭からの通信欄も、家庭との連携を一層密にし、家庭からの情報を得ることによって、学校でより効果的な指導を行うという点で重要となる。通知票のスペースの問題もあるが検討の余地がある。ただ、自己評価も家庭との通信も日常の取組が大切であることをふまえておきたい。

「通知票の見方の説明」については、94%の割合で行っているという結果が出ている。その手段として最も割合の高かったものは「学年や学級での懇談会での説明」で、約70%で、通知表への記載は約48%であった。新教育課程では目標に準拠した評価に変わること、総合的な学習の時間の本格実施など、説明責任が強く求められることになる。何らかの形で子どもたちの学習や生活の様子がわかるものとして、保護者が直接手にする通知票の説明は必要不可欠である。

通知票の作成や採用に至るまでの過程、新教育課程に向けての改善及びその計画について

このアンケートに対する回答（文章記述）は、以下の4点に分類できる。

- a. 総合的な学習の時間に関すること
- b. 通知票の内容及び観点別学習状況の表記について
- c. 通知票改訂の手順に関すること
- d. 評価規準や判定基準に関すること

「a」については、縦の学年をふまえた観点の再考やわかりやすい表記の仕方、「b」については「関心・意欲・態度」「思考・判断」の評価の一層の検討、「c」については通知票改訂の組織やシステムの在り方や研修のもち方、「d」については、観点別学習状況における判定基準設定の考え方などがあげられている。全体として、評価の在り方を独立して検討するだけでなく、カリキュラム編成も含め、各学校では教育方針を含めた大局的な見直しが行われ、できることから具体的な計画が進められている。

通知票の機能である「連絡簿としての役割」と「教師の指導の総括的評価の一翼を担うものとしての役割」をふまえ、全国のアンケートを通して

通知票の改善を考えた場合、まず、通知票が日常の教育活動の評価を集約したものであるという視点をもつことが大切である。

学習評価を検討する組織について

何らかの形で組織を設けている学校は82%になる。内容としては、「総合的な学習の時間の評価」と「通知票の改善」と回答した学校の割合が高く、それぞれ70%、64%であった。次に高かった内容は、「到達度評価についての基準の検討」「教育課程審議会答申」で、それぞれ30%、27%であった。記述による回答の中には、通知票作成委員会を年間に数回開いて検討しているところもあった。また、単に通知票の改善に終わらず、評価規準の作成や判定基準の考え方、自己評価の在り方などね授業の在り方と連動して検討したり、保護者への説明責任についても検討内容としてあげている学校がみられた。

今後は組織の編成、計画的な協議が必要となる。カリキュラム編成も含め、大局的な見直しと具体的な改善の計画を平行して行っていかなければならない。

第2節 新しい評価が教師に求めているもの

(1) 指導のフィードバック

・フィードフォワード

教育における評価は単にランクづけするものでもなければ、ただ記録をとって終わるものでもない。ある児童のテストの結果が50点であっても、指導全体の記録の中でその点数を解釈し、次にこの指導になすべきことが生み出されなければ意味をもたない。評価とは次の指導への出発点である。学習の過程を評価する形成的評価が重視され指導と評価の一体化が強調されている理由もここにある。見方によれば、教師は日々の授業の中での指導を通して、何気なく発している「いいところに気がついたね。」とか、「ここはうまく書けているね。」という児童への声かけそのものが評価であり指導である。

今回の改訂で、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）になる。まず、教師は、学習指導要領に照らした評価規準の作成と、その判定の基準の考え方を確立しておかなければならないことを述べてきた。そして、これからは、そこで得た評価資料をもとに、指導をフィードバックし、それをもとに今後の指導をどのように進めるのかというフィードフォワードに結び付けることが一層重要

となる。そして、それはいうまでもなく、「基礎的・基本的な内容の確実な定着」と「自ら学び自ら考える力の育成」の両面をふまえ、観点別学習状況の評価を重視する中で、短期的にも長期的にも行われなければならない。

指導にフィードバックする場合、無藤隆は「授業の進行を考え直す」「教材までさかのぼる」「個別の子どもの指導の修正」があると示し、評価は目標によって短期的・長期的に評価にあたることや、評価規準のみならず、評価自体が多様な規準をもっていることから、子どもを見ながら気づき感じ取る全ての評価としてとらえ直し、子どもの多面的な学び、成長の姿をとらえるべきだと述べている。(40)

このことは、たとえ児童が指導過程で教師が予想したとおりの動きを示さなかったとしても、次の指導の見通しを教師がもっていさえすれば、その動き自体が新たな評価資料となる。ただし、そのためには、授業に対する教師の見通しと、観察に対する洞察力が必要となることは言うまでもない。

さらに、フィードバックで得た情報は個人の情報に終わることなく、学校体制として指導と評価に効果的に生かされなければならない。ここに、学校としての自己点検や自己評価をシステムとして機能させる必要性が出てくる。天野正輝は、「部分（指導案に基づく日々の実践）を点検して評価することが全体（学校における教育課程、教科、領域、学年の指導計）を改めることにつながり、全体の評価と再構成は部分を改めることに生かされるといったように、両者の間にフィードバック回路が予め設けられることが必要である。」(41)とし、指導と評価の改善について、計画的・組織的・総合的に実施する体制作りの必要性を述べている。

本研究では学習評価について検討してきたが、教育評価における評価の対象には当然学校も含まれる。今後、各学校では、様々な観点から評価をめぐるシステムの確立を図っていかなければならない。

(2) 日常における児童理解を深める評価

東洋は、「教育評価の究極の役割は、子どもたちが、自分が行うこと、ひいては自分が存在することが意味があることなのだ」と認識することを助けることだ」と述べている。(42) また、安彦忠彦は自己評価の必要性を述べる中で、「『自己』は、『他者』の存在なしには『自己』たりえない。『自

己』にとって『他者』は不可欠のものである」(43)と述べている。

前者は、教師の重要な役割の一端を示すものであり、後者は、学校生活を通して児童と関わる教師の存在そのものの重要性が問われているといえる。そこには「評価する人」「評価される人」との間に信頼関係が必要となる。そのためには児童理解が不可欠なものとなる。

児童を理解するという事は、まず児童を多面的にとらえるということである。学習活動においても、子どもたちは、様々な経験を通してこれまでに培ってきた能力を生かしながら活動する。その経験は様々な教科での学習や学校生活、家庭生活での経験である。つまり、児童を理解ということは、ある場面でのある一面だけをとらえるものではない。

児童を理解することの二点目として、長い期間をかけて評価をしていくことがあげられる。日常における児童理解とは、様々な場面での評価を行うというだけでなく、日常の評価を積み重ねていくことが重要となることを意味している。具体的には記録を積み重ねていくことが考えられるが、このことは単に作業ではなく、児童と共感的に関わることである。また、記録は児童理解の効果的な方法であるが、記録に追われるのではなく、使いやすく、長続きする方法が大切である。座席表を常時活用することも一つの方法である。

目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）や個人内評価が重視されるということは、児童の自己実現に向けた成長の過程を教師が支援していくことで実現する。そのために、一人一人の児童の個性をはじめ、学習への取り組み方を把握し、それを共感的に評価をしていく姿勢が重要である。特に「関心・意欲・態度」「思考・判断」といった観点は、継続してその成長が育まれていくものである。

また、それらの資料の収集は、担任だけではなく様々なところから情報を得ることが重要である。今後、教科の指導形態や総合的な学習の時間の活動の工夫によって、担任以外の教師の関わりも増してくると思われる。また、児童は学校生活を通して様々な場で教職員と関わっている。今後はこれらの情報を活用していくことも大切になってくる。

さて、1項では、教師の視点から指導へのフィードバックやフィードフォワードの重要性を述べたが、これらのことは、教師だけではなく、児童が自分の学習の過程を振り返り次の学習をどのよ

うにすすめるのかということにも重要となる。つまり、教師が、評価を通して指導にフィードバックし、フィードフォワードしたことが、児童のフィードバックやフィードフォワードにつながるということである。教師が児童理解を深めるということは、結局は、この還元をより有効なものにするということにつながる。そのためには、何ができるようになったのかということを見事に示し、子ども自身に知らせることが求められる。子ども自身が、実際に「できた」「わかった」という達成感を意識させることである。

また、教師が、一人一人の児童の学習スタイルを理解し、的確なアドバイスをすることは、児童自らが、自分自身の学び方への理解を深めることにもつながる。このことは、教師の児童理解と、児童の自分自身への理解とが効果的に結び付いたものであり、評価が児童の自己教育力を育てるものでなければならないことを示している。つまり、今後は、自ら学ぶには自らを評価することが重要な評価となり、そのためには教師の児童理解が不可欠であるということがいえる。

さらに、教師のよりよい児童理解は、保護者からの信頼を得ることにもなる。確かに学期末の通知票も子どもを評価した結果を伝える大切な保護者への通知である。しかし、改めて言うまでもないが、日常の情報を知らせることも大切である。

現実には逐一報告はできないが、保護者会や学級通信、週の学習予定表、個別の場合は直接会って話をすることも可能であろう。そこでは家庭での情報を得ることもできる。また、授業参観は、教師の児童理解の一面を、授業という形を通して保護者に伝えられる場でもある。このように、児童への理解が様々な工夫によって保護者に伝わり、連携が深まっていくものと考えられる。

平成12年の教育課程審議会答申は、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）及び個人内評価の重視の中で、「(略)自ら学ぶ意欲や問題解決などの能力、個性の伸長などに資するよう、個人内評価（児童生徒ごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価）を工夫することも大切である。その際、児童生徒を励ましたり、努力を支援したりする観点に立って、児童生徒の進歩を促したり、努力を要する点を伝えたりすることにも配慮する必要がある。」と示している。

このことを実現していくためには、日常における教師の児童理解を積み重ねることの充実なしには実現しない。そして、日常の児童理解は、指導にフィードバック・フィードフォワードする評価

を推考していくための土台ともなる。すなわち、子どもを理解しているからこそ評価が可能となることをふまえておきたい。

おわりに

新教育課程実施を目前に控え、各学校では「生きる力」の育成のため、様々な視点から創意工夫した教育活動の展開が始まろうとしている。評価についても、求められている学力観や評価観を見つめ直し、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）や個人内評価が重視される中、評価規準の作成や判定基準の考え方、通知票の改善などが行われていると思われる。

梶田叡一は、「評価を現実のものとするためには、評価の具体的な形態の改革も必要であろうが、それよりもはるかに重要なのは、評価を組み込んだ指導の在り方に関する改革あるいは工夫の問題であろう。つまり、評価は、指導いかんによって、教育を前進させるものともなれば阻害するものともなる、いわば両刃の剣なのである。」と述べている。(44)一人一人が大切にされ、「学ぶ楽しさ」「わかる楽しさ」を実感できる教育活動を展開していくためにも、常に指導の在り方を見つめなおすことが大切である。

本研究では、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）が重視される背景を探ることを問題意識として、学習評価の在り方を検討してきた。これからは各学校がそれぞれの教育目標をもとに、一人一人の児童の学力保障の視点に立ち、「生きる力」の育成につながる評価を行うことが求められる。

評価をするという責任は決して軽いものではなく、それなりのエネルギーを必要とする。しかし「何のための評価か」という問いかけを有効なものにするためには、その労力を惜しむものであってはならないと考える。

(39) 三浦健治 「評価活動の充実と校長のリーダーシップ」

『教育評価読本』教育開発研究所 2001 p.43

(40) 無藤 隆 「評価のフィードバックの仕方とその効果」

『小学校これからの評価とその方法』 国土社

1995 pp.108~110

(41) 天野正輝 「学校の自己点検・自己評価と指導計画・指導方法の見直し」 前掲 注(40) p.193

(42) 東 洋 『子どもの能力と教育評価』東京大学出版会 2001 p.8

(43) 前掲 注(36) p.59

(44) 前掲 注(2) pp.11~12