

中学校における指導との一体化をめざす学習評価の在り方

目標分析からすすめる学習展開例

平成 14 年度からの各教科の学習の記録は、観点別学習状況の評価と評定をともに「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」とすることが示された。本研究では、「基礎的・基本的な内容の確実な定着」「自ら学び自ら考える力」などの生きる力をはぐくむために、客観性・信頼性のある評価をし、「指導と評価の一体化」をめざした授業を進めていくにはどのような準備をしておけばよいかについて研究を進めてきた。学習評価の方法や「指導と評価の一体化」をめざした技術・家庭科、国語科、数学科の授業設計までのモデルについて提示する。

また、全国の中学校の研究指定校等の通知票を参考に、通知票として必要な要素について分析と考察を行う。

目 次

はじめに	1	第2節 「指導と評価の一体化」をめざした授業を展開するために 他教科の場合	
第1章 新教育課程における評価		(1) 国語科の場合	20
		(2) 数学科の場合	27
第1節 目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)をしていくために		第3章 学習をフィードバックする通知票	
(1) 評価と評定の違い	1	第1節 全国の通知票から	
(2) 評価観の長所・短所	3	.....	32
第2節 「指導と評価の一体化」をめざした授業改善		第2節 通知票に載せたい項目	
(1) 移行期における全国的な動向	5	.....	34
(2) 求められる授業改善	8	おわりに	36
第2章 「指導と評価の一体化」をめざした授業展開			
第1節 「指導と評価の一体化」をめざした授業を展開するために 技術・家庭科を例に			
(1) 「指導と評価の一体化」をめざした授業の準備1	10		
(2) 「指導と評価の一体化」をめざした授業の準備2	13		
(3) 「指導と評価の一体化」をめざした指導案	19		

<研究担当> 佐々井 良一 (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> 「指導と評価の一体化」を実現する研究活動グループ

はじめに

新学習指導要領では、「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」を両輪として「生きる力」の育成を図ることを求めている。

平成12年12月に教育課程審議会は、「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」答申し、これからの評価の基本的な考え方として、前回（平成3年）の改訂において、観点別学習状況の評価について絶対評価としていたものを、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」とし、評定についてはこれまで「絶対評価を加味した相対評価」とされていたものを、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」に改めた。

指導要領の改訂により評価・評定が共に目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に変わるため、今後は、従来にもまして目標を明確にした授業を進め、目標にどれだけ到達できたかが分かる評価と評定を示すことができるようにしていかなければならない。

しかし、教育課程審議会答申は、「現行の学習指導要領において『新しい学力観』に立つ評価が浸透してきているが、まだ知識の量のみを測るような評価が依然として行われている面も見られる。」と指摘しているようにこれは、「知識・理解」「技能・表現」の評価はペーパーテストや実技で評価しやすいのに比べると、「関心・意欲・態度」「思考・判断」の評価は、教師がそれらの評価をする場合、評価規準や判定基準が明確にされていなかったため、適切な評価ができなかったのではないかとと思われる。

そのため、評価しにくいと考えられる「関心・意欲・態度」「思考・判断」の評価規準を具体的にし、判定基準を客観的にすることで学力を4つの観点で適切に評価できると考えた。しかし、これまでの評価は、学期末や学年末に総括的な評価としていることが多く、評価を生徒の学習や教師の指導に生かされていなかったのではないだろうか。評価を指導の改善に生かす、いわゆる「指導と評価の一体化」を図り学力を確実なものにしていくためには、各授業の中で目標に準拠した評価を行うことが必要であると考えた。

そして、指導の目標を明確にし、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を取り入れた授業をすることにより「指導と評価の一体化」ができ、授業の改善につながるものと考えた。そのため本研究では、目標を分析するとともにその構造を明ら

かにし、「指導と評価の一体化」を図る学習モデルを提示することとした。

また、各学校が作成する通知票について、全国の研究指定校等から送付していただいた通知票や本市立中学校の通知票を参考に、通知票の本来の目的や通知票に是非載せたいと思われる記載事項について提言していくこととした。

第1章 新教育課程における評価

第1節 目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）をしていくために

（1） 評価と評定の違い

今回の指導要領の改訂では、評定が「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」に変わったことが大きな特徴である。学期末や学年末に生徒の学力を総括的に評価し、1・2・3・4・5の五段階で評定することについては従来のものであるが、評定の付け方については大きく変わったことになった。

それではこれまでの評価はどのようにしていたのだろうか。その変遷は次のようであった。

昭和55年の指導要領の「学習の記録」欄には「観点別学習状況が新設され、生徒が各教科の目標をどの程度達成したかの能力分析的な観点からの評価を導入し、「評定（教科の総合評定）」評価」（観点別学習状況、学習目標の達成状況）所見」の順とした。冒頭に「評定」がきて次に「評価」となっているのは、まず定期テストや各授業からの成績をつけるための資料をもとに、絶対評価を加味した五段階相対評価をし、1・2・3・4・5を「評定」として付与し、その後で各教科の観点別学習状況の「評価」をしていくということであった。すなわち、「評価」をすることにより「評定」を補完していくものとした。しかし、観点別学習状況の評価は、生徒の学習状況や提出物等からなるデータをもとにして、評価項目に＋・－を表示することになっているにもかかわらず、多くの教師は観点別学習状況はデータによる分析を参考とせず、観察や主観による表示の仕方をとってきた。」(1)と有園格は述べている。

評価は本来、学習や指導の改善を図るものでなければならぬが、これでは観点別に学習状況の評価をしても生徒や教師が改善できるものがなく意味がないものになっていたと思われる。今後は、もっとデータを参考にし、評価を客観的にしていかなければならないと考えられる。

「児童生徒一人ひとりの学習状況を適切に評価し、それらの結果を参考に各教科の評定を行う。児童生徒一人ひとりの基礎的・基本的事項の徹底と一人ひとりの個性を生かす教育の充実を図る。」(2)と、観点別学習状況の評価の重視を有園格は述べ、個性を生かす教育を進めるためには評価を重視することの大切さを示している。

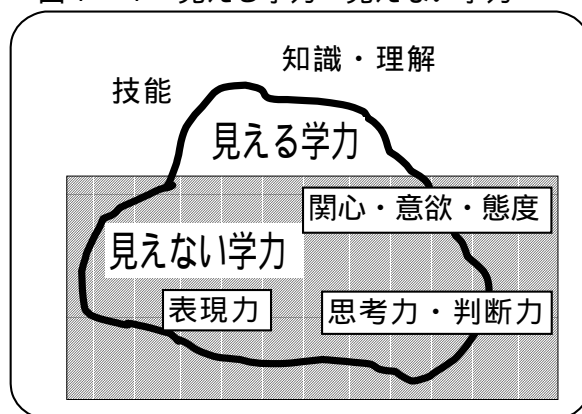
そして平成3年の指導要録の改訂では、各教科の学習の記録は「評定」と「評価」の順を入れ替えることにより、従来の点数主義や偏差値重視の評価観を改め、「評定」より「評価」を重視することを現実化させようとした。そのためには、この意義を十分理解した上で、学習目標から評価規準を明確にし、学習が適切にできていたかどうかを判定基準に沿って、適切に「評価」しておくことが求められていた。それを基に絶対評価を加味した相対評価により「評定」を付与することとしていた。しかし、この意味が十分理解されないままこの10年間「評価」を重視することが少なかつたのではないだろうか。これでは前回改訂をした意味がないので、新学力観において再度「評価」の重要性を示す必要性が出てきたと考えられる。

そのため平成12年の指導要録の改訂では、「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」などの生きる力を育成するため、「評定」が「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」に改められた。従来、「評定」は絶対評価を加味した相対評価としてつけてきた。これは、1と2、・・・、4と5のボーダーラインにいる生徒の成績には、絶対評価を加味して相対評価の不合理性を補完していく考えをとるものであった。しかし今後は、「評価」も「評定」も「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」となるため、「評価」してきたことが「評定」としてそのままついていくため分かりやすくなる。ただし、「評価」はA・B・Cの三段階とし「評定」は1・2・3・4・5の五段階とすることとされた。「評価」「評定」の付与については従前どおりであるが、三段階をどのようにして五段階にしていくのかは、各学校の今後の課題となるところである。

そもそも、昭和55年の指導要録の改訂で「到達度評価による観点別学習状況は一人ひとりの学習の結果を具体的に分かりやすく評価するとともに、評価した結果をその後の指導のために役立てて生かすことにあった。」(3)と井上正明は導入の意図について述べている。また石田恒好は、「評価は、教育によって生じた児童生徒の人格や行動などの変化を、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定し、改善しようとする営み。」(4)と述べている。つまり、評価は、目標を達成するためのものであり、生徒は「できたか、できていないか(どれくらいできたか)」を判断し、学習内容や学習方法を振り返り、一方、教師は、指導内容や指導方法を振り返り、目標が達成できなかった場合はどこに原因があるのかを探り、それぞれが学習や指導の方法の改善をしていくことにより一人ひとりの学力を確かなものにしていくことが求められているのである。従って、生徒や教師にとっての評価は、学習や指導をしていく上において重要なものであると考える。

図1-1 見える学力・見えない学力



梶田叡一は図1-1のように学力を海面に浮かぶ氷山にたとえ、海面に出ている見える部分を「知識・理解」や「技能」とし、海面から隠れて見えない部分を「思考力・判断力」、「表現力」そして「関心・意欲・態度」とし、それぞれを「見える学力」、「見えない学力」としてみると「水面下の部分がしっかりできていないと、水面上に現れている部分が不安定で頼りないものになってしまう。『見える学力』が『見えない学力』にしっかりと支えられているという構造になっていなくては、現実のものになりようがないと考えられます。」(5)と述べている。これらのことから、「学力は『知識』の量だけで測るものではない」(6)といわれているように、一つの観点だけで測れるものではなく、4つの観点から見取っていくことが大切となる。

きっかけが「自分が知りたい」「学習したい」との気持ちで学習していくという内的な要因による場合の学習は、関心をもったことに対してもっと学習したいという意欲が出てきて、それが学習する態度に現れてくるものであると思われる。このようにして身につけた知識はなかなか忘れないも

のとなるであろう。生涯学習の必要性が言われているこれからの時代に、自ら学習していく力を育成することは重要なことである。今後一層関心・意欲・態度の育成を知識・理解の育成と同じように重視していかなければならないと思われる。

授業の中では、知識・理解、技能の内容と関心・意欲・態度、思考・判断の内容を総合的に進めていかなければならないと考える。そのためには、毎時間の目標を明確にする目標分析からすすめる学習展開をすすめていく必要があると考える。

そこで、まず評価観について調べることにする。

(2) 評価観の長所・短所

評価の仕方には、絶対評価・相対評価・個人内評価がある。これらの長所・短所は次のものがあげられる。

絶対評価は、例えば、到達度評価で「80%できれば合格、それ以下は不合格」や評定で「75点から84点は4」のように、評価する前に判定する基準をつくっておいて、学習した結果をその基準に合わせて評価するものである。長所は、学習結果に合わせた評価になるため学習に対する理解の度合いが分かりやすい。また、一人一人の学習に対する努力の結果がそのまま表れる。指導内容が適切であったかどうか分かりやすい。等々があげられる。短所は、教師の主観により評価されてきたことである。そのため、評価の規準やそれを判定する基準を決める必要がある。このとき、これらのものが客観的で信頼性があり妥当性のあるものでなければならぬ(主観により評価してはいけない)。この作業は大変困難であるが、これをしっかり決めておかないといいかげんなものになり、生徒の学習を適切に測っていくことができなくなる。

相対評価は、集団の中で自分の位置を測るときに用いる評価の方法である。長所は、同じ土俵であれば客観的に評価ができ、どの教師が評価しても同じ結果が得られる、集団の中における位置づけができるなど。短所は、相対評価されたものが目標の達成状況とはならない、生徒一人ひとりの努力や進歩を表しにくい、少人数集団では正規分布が得にくいいため、相対評価の長所を生かせないなどがあげられる(7)。

個人内評価は、生徒が自分の学習成果を自己の基準に照らして価値づけするものであり、他の生徒と比較するものではなく、あくまで生徒個人がどのように成長しているのかを本人を規準に評価することをいう(8)。長所は、教師が生徒一人ひと

りの長所や特徴を認められる。短所も明らかになるので、学習や指導において重点が明らかになる。学習状況の評価にかかわらず、1教科の学習の中で本人なりの進歩の状況が明らかにできる。また、本人の他の学習の状況により長所(よさ:複数教科の中から本人にとって優れた教科)を明らかにできる。短所は、本人の長所や進歩の状況を認めるあまり、甘い評価になる危険性があるということである。そのとき、学習の定着が低い生徒には、学力の不十分さを伝えておく必要がある。そうでなければ、本人の長所や進歩を評価しても、学年としての学力は明らかにならない。また、個人内評価で進歩の状況を見る場合は、前のテストと比べて進歩しているというには、毎回同じ難易度のテストにしなければならない。これは大変難しい。

このように、それぞれの評価の仕方に特色があるので、どれがよいというのではなく、どれも大切な評価である。

平成14年度からは「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」という聞きなれない評価をしていくことになった。この評価は、絶対評価としてくれれば分かりやすいのであるが、「評価者の恣意的な判断を絶対視する『(主観的)絶対評価』の意味で使用されたり、『個人内評価(その個人を基準とする評価)』や『到達度評価(到達目標を基準とする評価)』の典型的な一形態」の意味でも使用され、教育現場においても少なからぬ混乱を生む原因となっていた。(9)からであると、田中耕治は述べている。確かに、今まで我々教師が「関心・意欲・態度」の評価を絶対評価でしたとき、「授業中よく手を挙げている」「ノートに美しく書いている」等々、それは主観的になっていなかっただろうか。これでは、生徒に適切な評価ができていないことになる。そこで、国レベルでは「目標」を、「学習指導要領の目標」とし、来年度から「学習指導要領の目標に準拠した評価」を行うこととした。しかし、「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」は、絶対評価同様、客観性や信頼性、妥当性に弱い。そこで、客観性や信頼性、妥当性のある評価をしていくためには目標分析から始めていくことが大切であると考えた。この評価をしていくための準備については、第2章で詳述する。

それでは、これらの評価をするために資料収集をどのようにしていけばよいであろうか。祇園全録(10)が以下の()~()の評価方法を示していたものをまとめた。

）質問紙法

関心・意欲・判断・学習習慣・鑑賞についての度合い、深浅、質などをみるのに適した方法。

評価目標に合うような質問事項を設け記入し分析するもので自由応答式と制限応答式がある。

自由応答式は、各質問項目について自由に意見・考えを述べる方法。

制限応答式は、質問に対する応答を選択肢として設ける方法。

）作品法

ペーパーテストや観察ではとらえにくい表現・技能をみるのに適している。作品には、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が総合され表出している。そのため、学力を総合的に評価できる方法。

）観察法

日常場面での行動・発言・できごとなどをつぶさに観察し、記録を取り評価し指導に生かす方法。関心・意欲・態度の評価に適す。思考・判断、表現・技能の評価にも適している。

）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あらかじめ作成された一定の尺度に従って評定するもの。

関心・意欲・態度、表現・技能をみるのに適す。

思考・判断をみるのに適している。

）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あらかじめリストアップしておき、観察によりチェックしていく方法。

関心・意欲・態度、技能、鑑賞の評価に適している。

）問題場面テスト

思考力をみるのに適している。論文体問題場面テストと客観的問題場面テストがある。

論文体問題場面テストは、問題場面を示し、そこから問題を指摘・発見・構成させ、それらについて自由に記述させるテスト。

客観的問題場面テストは、問題を解決するために、必要な前段階の問題や方法や資料探索法などを正答取り混ぜて評価者が提示し、その問題解決に必要な正答を選択させるテスト。

）論文体テスト

知識・理解の定着をみるのに最適。

思考力・価値判断力・態度や深く明確な学力をとらえる。しかし、採点の客観性、学習面の感情を圧迫されやすい。

）記述式テスト

比較的よく使われる方法で、×テストに対応するもの。

基本的には論文体テストと客観テストの内、再生形式のテスト、特に単純再生法の両者を含むもの。

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。

(高校入試問題にこの種の形式)

）客観テスト法

再生形式と再認識形式に2分される。

再生形式は、習得した内容を一定時間経過後テストする形式で、単純再生法・訂正法・序列法・完成法の方法がある。

・単純再生法は、学習者は学習内容を理解しそれを再生して答える方法。

・訂正法は、誤った箇所を含んだ文、数字、図表などを示し、それを学習者に正しく訂正させる。

・序列法は、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(並べ替える方法)

・完成法は、誤った箇所を含んだ文、数字、図表などを示し、それを学習者に正しく訂正させる。

再認識形式は、学習終了素材と未学習の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形式で、真偽法・多肢選択法・組み合わせ法・選択完成法の方法がある。

・真偽法は、一つ概念、命題、定理などを示して、その真偽を判断させる方法。(×テスト)

・多肢選択法は、一つの問題について4～5の選択肢を設け、学習者が正答を選んでいく方法。

・組み合わせ法は、一定の関係を持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)

・選択完成法は、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)

）その他の方法

ガス・フー・テスト

ある種の質問紙を集団内の成員に配布して成員相互の観察所見を活用する方法。

興味・関心・意欲、技能、学習習慣などの評価に用いられる。

自己評価

観察、評価者の目の届かない側面を学習者自身が評価するもの。

関心・意欲・態度の評価などに用いる。

これらの評価方法から、4つの観点の評価するのに、妥当な評価方法と考えられるものを表1-1に示す。適切な評価方法により、観点別評価をすることができるものと思われる。

表1-1 観点別評価と評価方法

観 点	評 価 方 法
関心・意欲・態度	質問紙法，作品法，観察法，評定法，チェックリスト法，（ゲス・フォー・テスト，自己評価）
思考・判断	質問紙法，作品法，観察法，評定法，問題場面テスト
技能・表現	観察法，評定法，（ゲス・フォー・テスト）
知識・理解	論文体テスト，記述テスト，客観テスト（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），作品法

第2節 「指導と評価の一体化」をめざした
授業改善

(1) 移行期における全国的な動向

前節でも述べたように「関心・意欲・態度」「思考・判断」を重視していくとき、それぞれの観点をどのような方法で評価していけばよいのだろうか。

そこで、先行的に教育課程の研究に取り組んでいる学校を含め、全国の研究指定校等にアンケートを送り、他府県ではどのように評価しているのかを探ろうとした。アンケートの目的や構成は次の通りである。

<p><目 的></p> <ul style="list-style-type: none"> 平成14年度からの「学習評価」について、各教科における1時間毎の観点別学習状況の評価に関する全国の動向を探り、本研究の参考とする。 <p><アンケートの構成></p> <ul style="list-style-type: none"> 各教科における観点別学習状況の評価 総合的な学習の時間の評価 新教育課程に向けて学習評価の在り方を検討する組織 平成14年に向けての課題 <p><調査期日></p> <p>平成13年7月30日</p>
--

アンケート依頼校107校，回収校41校，
回収率38%，回収都道府県数27

各教科における観点別学習状況の評価
単元における1時間毎の評価規準表の作成
は、作成している学校は2校（5%），作成して

表1-2 観点別学習状況別の評価方法
<関心・意欲・態度>

観点別学習状況の評価方法	学校数	%
ペーパーテスト	7	17
実技テスト	21	51
観察（実技・実習を含む）	40	98
面接	16	39
作品・レポート	27	66
ノート	30	73
児童生徒の自己評価	28	68

（複数回答）

<思考・判断>

観点別学習状況の評価方法	学校数	%
ペーパーテスト	36	88
実技テスト	7	17
観察（実技・実習を含む）	22	54
面接	11	27
作品・レポート	24	59
ノート	19	46
児童生徒の自己評価	9	22

（複数回答）

<技能・表現>

観点別学習状況の評価方法	学校数	%
ペーパーテスト	22	54
実技テスト	38	93
観察（実技・実習を含む）	27	66
面接	6	15
作品・レポート	33	80
ノート	15	37
児童生徒の自己評価	7	17

（複数回答）

<知識・理解>

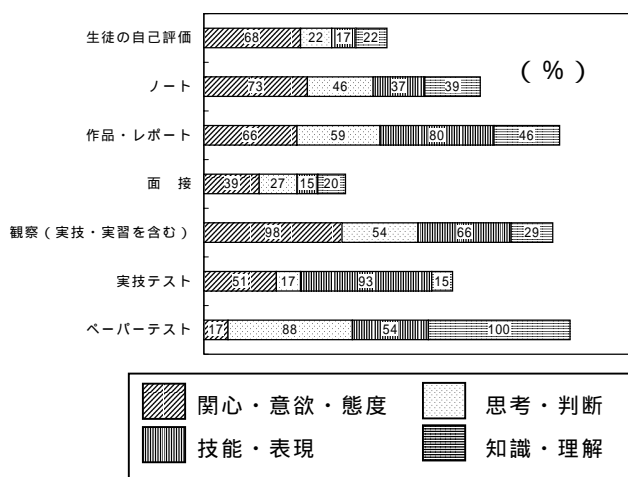
観点別学習状況の評価方法	学校数	%
ペーパーテスト	41	100
実技テスト	6	15
観察（実技・実習を含む）	12	29
面接	8	20
作品・レポート	19	46
ノート	16	39
児童生徒の自己評価	9	22

（複数回答）

いない学校は39校（95%）であり、ほとんどの学校は1時間毎の評価規準表は作成されていないことが分かった。観点別学習状況の評価別にその評価方法を表1-2にまとめると次のようになる。

4 観点をグラフとしてみると，図 1 - 2 のようになる。各表とグラフから，全ての学校で知識・理解を評価するのにペーパーテストが使われていることが明らかとなったが，思考・判断についてもペーパーテストで評価している学校が多かった。しかし，「関心・意欲・態度」をペーパーテストで測ることは，生徒が点数につながるように（よ

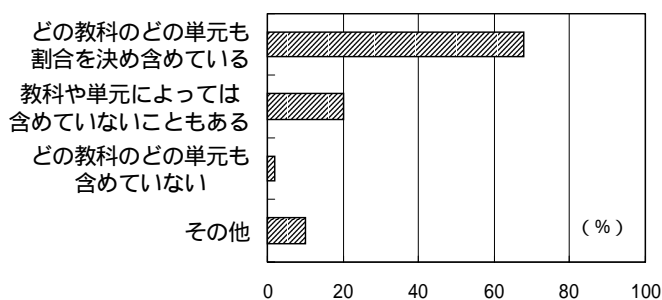
図 1 - 2 観点別学習状況と評価方法(%)



く見せようとするあまり) 回答することが考えられるため，信頼のある資料となるかどうか疑問である。観察はやはり「関心・意欲・態度」を評価するものとして考えるのには適切なものであると考える。面接法はあまり取り入れられていないようであるが，教科の学習状況をみていく場合には，時間が取れないという理由によるものではないかと考えられる。作品により測る方法は祇園全録が「学力を総合的に評価できる方法」(11)と述べているように，どの観点についても評価されることが多い。ノートの書き方や書く内容により「関心・意欲・態度」を測るところが多いのは，従来関心・意欲・態度を点数化していくための手段としてきたことによるものではないだろうか。このアンケートではノートをどのように評価していくかについては分からなかったが，評価規準や判定基準を明確にする必要があると思われる。

評定に「観点別評価の『関心・意欲・態度』の評価を含めているかどうか」を尋ねたところ，図 1 - 3 のように，どの教科のどの単元も割合を決め含めている学校が 68% (28 校) あった。安彦忠彦は「『関心・意欲・態度』を評価することは大切なことであるが，これを評定に入れると，成績で高い評点をもらおうとする『偽善的な態度』を子どもの中に生み出す危険性がある(中略)『評定』す

図 1 - 3 評定への「関心・意欲・態度」の評価の扱い

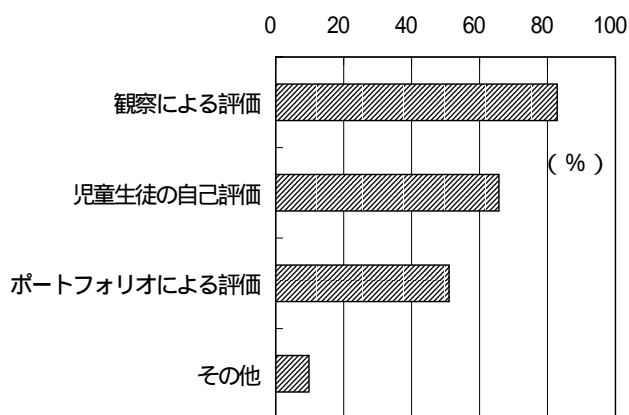


ることは避けた方がよい」(12)と述べている。全国的には評定に含めている学校が多い，適切な評価をしておかないと評定に入れることは難しいと思われるが，客観性や信頼性，妥当性のある評価をすることにより評定に入れることも考えていかなければならないと考える。

生徒の自己評価により「関心・意欲・態度」を評価していくところがかかり多かった。このことについては，「自己評価は学習者の内面に関する手軽で便利な評価手法の一つ」(13)と梶田叡一は述べているように，学習活動の場面で見えない生徒の内面を見取るのに良い方法であると考えられる。

総合的な学習の時間について，具体的な評価規準を設定しているかどうかを尋ねたところ，37% (15 校) が「設定している」であった。設定している学校は，図 1 - 4 のように観察や自己評価による評価が多く，総合的な学習の時間の評価はポートフォリオ評価だけではなく，「観察による評価」「児童生徒の自己評価」等があることが分かった。

図 1 - 4 総合的な学習の時間の評価



自己評価は「子どもが自分で自分のめざした行動を正しく実現できるため」と安彦忠彦(14)はその目的を述べ，この自己評価活動により「子ども

自身の『自己統制能力』を引き出し、育成している」とも述べている(15)。この自己統制能力の育成は、これから求められる「生きる力」の育成につながるものと考えられる。そのため、今後は自己評価を授業の中に取り入れることが今まで以上に必要であると考えられる。

自己評価は文章で書かせることにより、教師の见えない生徒の内面が見えようになることが多い。したがってできるだけ文章による自己評価をさせたい。しかし、生徒が行った自己評価をそのまましておくのではなく、生徒が自分の学習を振り返りできた所やできなかった所の原因がどこにあるのかを追求し、次の学習に生かすことができるようなことばを教師がつけて返していくことが望まれる。このようなことは、時間がかかり大変であると思われるが、学年の初めに繰り返し行うことにより習慣化され、短時間でできるようになり、いずれは、教師が時間をかけることはなくなるであろう。また自己評価は、単なる自分だけの評価から、客観的な評価が得られる他者評価を求め、それらを総合して、もう一度自己評価することにより

- ・第三者の評価規準から見ても納得する
- ・他者評価を利用し、自分を見る目を育てる
- ・評価を妥当なレベルに上げていく

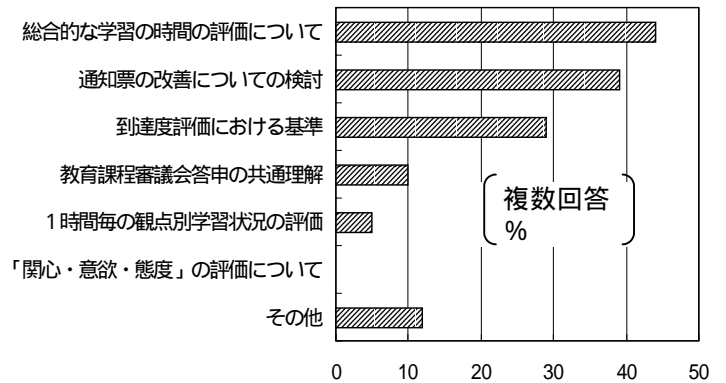
ことのできる評価となる。「『自己評価』は単なる自分だけの評価から、『他者評価』を取り入れて一段高い質の『自己評価』に高まらなければならない。」(16)と安彦忠彦は述べている。自己評価だけでは自分に対して厳しかったり、甘かったりすることも考えられるので、周りにいる生徒から見ての評価である他者評価を行い、評価の資料とすることも必要であると考えられる。他者評価がいい加減な評価にならないために、教師から生徒に他者評価の必要性や無責任な評価をしないことの徹底をしておくことも、必要と思われる。

従来、教師の指導や指示が細部にまで行き渡り、自分の力で進めていくことが少なかった生徒に、「自分自身の力で学習を進めていき、それを自分自身の力で確認・吟味し、評価することのできる能力を持てるようにすることが大切である。」(17)と井上正明は、自己評価や他者評価により自己教育力を高めていくことの必要性を述べている。

これらのことから、自己評価は「自ら学び、自ら考え、課題解決する能力を育成する」いわゆる「生きる力」を育成するために、今後は重要なものとなっていくものと考えられる。

新教育課程に向けて学習評価の在り方を検討する組織について尋ねたところ、61% (25校)の学校が「位置づけしている」ことが分かった。その運営内容について尋ねたところ、図1-5のように「総合的な学習の時間の評価について」検討していく学校が44% (18校)、「通知票の改善の検討」

図1-5 組織の具体的な運営内容



が39% (16校)、「到達度評価における基準」が29% (12校)あり、この3つの内容が大部分を占めていた。これらは来年度当初にできていないと運営に支障をきたすものではあり、高い割合であることは予測できたが、「関心・意欲・態度」の評価を検討している学校が0%であったことは、予想外であった。これは、「到達度評価における基準」のところに含まれているならよいけれど、これが技能、知識・理解だけの基準を明確にしていく検討であれば、今回の改訂が全く生かされないものとなるのではないだろうか。

その他については次のようであった。

- ・評価規準の授業レベルまでの具体化をどのように図るか。
- ・運営委員会を中心に、場合によっては各教科の主任や総合のチームも入れて検討していきたい。
- ・選択教科の評価をどうするか。
- ・絶対評価、個人内評価の在り方
- ・研究推進委員会が校内研修に原案を提案する。

各学校が、学習評価について検討していく中で、の悩みや意見は多くあったが、おおよそ次のようなものにまとめられる。

- ・観点別学習状況の評価と評定の関係
- ・高校入試の内申点の扱い
- ・信頼性のある評価をするためには (必修教科、選択教科、総合的な学習の時間)
- ・授業の在り方、授業改善

「観点別学習状況の評価と評定の関係」は、どちらも目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）をしていくものの、観点別学習状況の評価は3段階、評定は5段階となるところに難しさがあるものと思われる。しかし、5段階評定にしていかなければならないので、鈴木秀幸が簡単明瞭で数学的なもの(18)を紹介している。

図1 - 6 観点別学習状況の評価と評定

	評価	ウェイト
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
評価を点数化する A:3点, B:2点, C:1点		
ウエイト有	$2点 \times 1 + 3点 \times 2 + 1点 \times 1 + 3点 \times 2 = 15点$ $15点 \div 6 = 2.5$ 四捨五入して評定は3	
ウエイト無	$2点 \times 1 + 3点 \times 1 + 1点 \times 1 + 3点 \times 1 = 9点$ $9点 \div 4 = 2.25$ 四捨五入して評定は2	

図1 - 6のようにウェイトは、学校が教育目標から考えて思考・判断の育成を強調したいとした場合、その観点のウェイトを重くする。ウェイトをかけることにより、評価を点数化した評価の合計得点が変わり、評定は変わることがある。四捨五入は特にしなくても、ウェイトをかけない場合、合計点4～6が評定1、7～9が評定2、というように範囲を規定してもよい。観点と評定の関係を明瞭にすることは、保護者の不信感を払拭することにもなる。しかし、高校入試の調査書のことを考えると、学校によりウェイトのかけ方を変えると公正さに課題が残る。ウェイトの課題はあるものの、数学的な方法を用いるのが現段階では適切であると思われる。

「信頼性のある評価をするためには」授業の在り方、授業改善」は、第2章「指導と評価の一体化」をめざした授業展開例で詳述する。

(2) 求められる授業改善

今回の指導要録の改訂において教育課程審議会答申は、目標に準拠した評価において生徒の学習の到達度を4つの観点から適切に評価し指導に生かすことが大切であると示した。

指導した内容が生徒に学力として身に付いた

かどうかは評価をすることにより判断できる。しかし、第1章第1節(1)で述べたように、評価するだけでなく改善により評価が今後の指導に生かされなければならない。そのため、指導と評価は別々に行うのではなく表裏一体となる授業を進めていくことが望まれていた。つまり、「指導と評価の一体化」を図り授業を改善していくことが重要視され求められてきた。ところが、「指導後の評価結果を次の指導に役立てるといふ、いわば授業改善という評価の持つ基本的な役割が、いま現在でも有効に機能していないのではないか」(19)と井上正明が述べているように、単元の学習を終えた後のまとめテスト等により評価はするが、教師が指導を振り返り次の指導の改善に生かすことができていなかったのではないだろうか。

これは前述したように、評価が生かされていないのではないと思われる。

評価は、技能や知識・理解の量だけを測るものではなく、4つの観点から目標が達成できたかどうかを見ていくものである。しかし、評価は評定をつける資料となっているだけで指導に生かされていないのではないだろうか。本来、評価は生徒の学習や教師の指導の改善に生かされなければならないものである。

そのためには、中間テストや期末テストによる評価や学年末の評価では、指導してから評価するまでの期間が長いので、生徒の学習に対する達成状況を正確に評価することがしにくい。大切なことは、単元の中や各授業の中で評価をすることにより学習の達成度を見取り、もし達成していなければ補充していくことにより「基礎的・基本的な内容の確実な定着」を図ることであると考えます。

それでは、「指導と評価の一体化」を図る授業を進めていくためには、どのようにしていくことが求められるのだろうか。

まず、指導目標を具体的に設定することである。そのためには、その指導目標を生徒の学習目標として細分化していき、細目表を作成することが必要になる。その際、各時間の目標や学習項目(事項)を箇条書きにしていだけよりも内容からみても活動からみても、必要な項目が欠落しているところがないかを簡単に見つけることができるので、細目表を作成することは、多くの研究者からその有用性が認められている。

次にこれらの目標を達成していくためには、どのような評価があるだろうか。かつて到達度評価は、目標の達成状況が分かりやすいという利点が

あったが、「詰め込み教育」や「画一的な教育」といわれる問題点があった。この問題点については、到達目標を最低限・最小限にし、行動目標のかたちで表現していくこと等により回避されるものと思われるので、この点に留意すれば、到達度評価による評価方法が妥当であると考えた。

到達度評価には、単元や各授業のどの部分で評価をするのが適切であるかを考えておくことが大切であると考え。その評価には、診断的評価・形成的評価・総括的評価があげられる。それぞれの評価について簡単に説明しておくことになる。

診断的評価

単元指導に入る前に前提条件となる能力が十分に付いているかどうかをあらかじめ確認するための評価で、到達度が不十分と判断された場合は補充指導をし、生徒全員を同一のスタートラインからスタートできるようにする。この到達の判定基準は、前提条件となる基礎的な知識・理解であるため、あまり高くない方がよいとされている。

形成的評価

鈴木秀幸がサドラーの言を用いて「学習改善に用いられない評価は、たとえそれが学習の途中で行われようと、その評価は総括的評価に過ぎない。」(20)と述べているように、評価の結果は一人ひとりの生徒の学習改善に用いるものである。単元が長い場合は5～6時間程度の小単元に分け、小単元終了毎にテスト(形成的テスト)を実施し、基準に到達していない場合は、補充等の指導により到達するまで繰り返し行う。この時の到達基準は総括的な到達度評価より高く(厳しく)する。テストの期間を短くするのは、指導の期間が短い学習範囲が狭く、テストする内容・目標を限定しやすい。評価した結果をフィードバックし学力を確実なものにしていくことができる。

総括的評価

単元学習終了後にテストにより到達状況を測るものである。形成的評価のように生徒の不足している学力は補充していかねばならない。評価は成績に入れることも考慮し、観点別学習状況に合わせて3段階としていくことも考えられる。また、中間テストや期末テストを含めた学期末の評価、学年末の評価も総括的評価である。

これらの3つの評価をふまえ、指導計画を作成した。

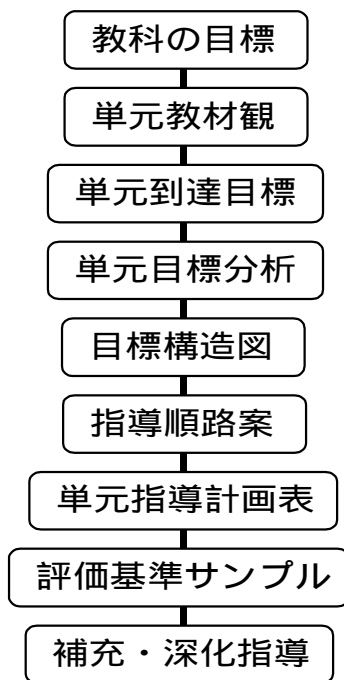
- (1) 有園 格 「評価と評定はどう違うのか」『悠』 vol.8 8号 ぎょうせい 1991.7 p32
- (2) 注(1) 前掲 pp. 32～33
- (3) 井上正明 「指導と評価の一体化のいっそうの推進」『別冊教職研修』6月増刊号 教育開発研究所 2001.6 p19
- (4) 石田恒好 『評価を上手に生かす先生』 図書文化社 1988.7 p23
- (5) 梶田叡一 『教育における教科の理論』 金子書房 1994.6 p86
- (6) 教育課程審議会答申等
- (7) 石田恒好 「評価資料の解釈」『指導と評価』No.547 図書文化社 2000.8 pp. 46～49
- (8) 佐藤真 「評価資料の解釈(3)個人内評価」『指導と評価』No.548 図書文化社 2000.9 pp. 30～31
- (9) 田中耕治 「新しい観点別学習状況の評価の客観性を高める」『指導と評価』No.553 図書文化社 2001.2 p9
- (10) 祇園全録 「評価技術」『指導と評価』No.548 図書文化社 2000.9 pp. 17～20
- (11) 注(10) 前掲 p18
- (12) 安彦忠彦 『新学力観と基礎学力 - 何が問われているか』 明治図書 1996.8 p33
- (13) 注(5) 前掲 p219
- (14) 安彦忠彦 『自己評価 「自己教育論」を超えて』 図書文化社 1987.10 p76
- (15) 注(14) 前掲 p81
- (16) 注(14) 前掲 p115
- (17) 井上正明 『「生きる力」の育成と自己評価の方法』 明治図書 1997.7 p22
- (18) 鈴木秀幸 「評定の作成方法」『指導と評価』No.553 図書文化社 2001.2 pp. 34～35
- (19) 注(1) 前掲
- (20) 鈴木秀幸 「教師の評価」『指導と評価』No.535 図書文化社 1999.8 p50

第2章 「指導と評価の一体化」を めざした授業展開

第1節 「指導と評価の一体化」を めざした授業を展開するために 技術・家庭科を例に

(1) 「指導と評価の一体化」をめざした 授業の準備 1

図2 - 1 全体像



これまでに「指導と評価の一体化」を図る授業が求められていることを述べてきた。この章では、各学校において「指導と評価の一体化」をめざし、客観性や信頼性、妥当性のある「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」ができる授業を展開していくためには、何を

していくことがそれにつながるのかを、技術・家庭科技術分野の「A技術とものづくり」の内容から1単元（製品の製作）を例に考えていくことにした。

全体像をとらえるため、図2 - 1に「指導と評価の一体化」をしていくための流れを示す。

[教科の目標]

まず、学習指導要領により示されている教科の目標と技術分野の目標は、国が定めているものなので、全国の学校がその目標を到達できるようにしていかなければならないものである。また、分野の各指導事項についても学習指導要領に示されている。従って、これらの目標から逸脱した目標にならないようにしなければならない。次に、この単元に含まれる「技術とものづくり」の時間配

分を表2 - 1のようにし、単元例としてあげた「製品の製作」は14時間扱いとした。そしてその中の扱いは図2 - 2のように考えた。

[単元教材観]

次に単元教材観は、目の前の生徒の実態と学校目標をふまえて考えていくことが望まれる。

表2 - 1 技術分野（技術とものづくり）
指導計画の概略例

時間	教科書	ねらい・学習活動
1 2	4 9	技術の発達と私たちの生活や産業の変化の関係を理解する。 ・技術が生活や産業に果たしている役割についてまとめ、発表する。
	38 63	材料に適した加工法を選択することができる。 ・製作に使用する工具や機器の使い方や仕組みについて、加工の材料との関係からまとめる。 工具や機器を適切に使用し、製作することができる。 ・けがき ・組立て ・切断 ・塗装 ・部品加工
25	66	ボール盤の仕組みや保守・事故防止の方法を理解する。 ・ボール盤の電流の流れ方を調べ、回路図を描く。

<技術分野（技術とものづくり） 指導計画概略>

（平成14年度用教科書『新しい技術・家庭 技術分野』東京書籍）

図2 - 2 単元時間配分例

3. 製品の製作 A(3)			
製作の準備をしよう	[A(3)ア]	.....	1h
図面どおりにけがこう	[A(3)ア・イ]	.....	1h
材料を切断しよう	[A(3)ア・イ]	.....	4h
部品を加工しよう	[A(3)ア・イ]	.....	4h
組み立てよう	[A(3)イ]	.....	2h
製品を仕上げよう	[A(3)イ]	.....	1h
製作のまとめ		.....	1h

[単元到達目標]

第三に単元到達目標を考えていく。このとき、学習指導要領と中間整理との整合性を図りながら生徒や学校の実態に合わせ、ここまで到達させたいという各教師のねがいと教科会での話し合いで決定するのがよいと考える。単元の学習においては、4つの観点から学力を見取ることが求められているので、単元到達目標は図2 - 3に示すよう

に、4つの観点についての到達目標をあげておくことが必要だと思われる。

図2-3 単元到達目標 例

単元到達目標

木材や金属の加工に関心を持ち、工具や機器を進んで使用しようとしている。 (関心・意欲・態度)

材料の加工に適した工具や機器の使用法を工夫している。 (工夫し創造する能力)

材料に適した工具や機器を安全に使用し、製品をつくることができる。 (技能)

材料の加工に適した工具や機器の使用法が分かる。 (知識・理解)

[単元目標分析]

そして単元目標分析をする。これは、単元目標を達成するための学習活動を明確にし、各観点から学習状況を適切に評価することができるようにするためのものとなるものとして、多くの文献でその必要性が述べられている。

これまで、各時間に「これも、あれも教えたい」と思う気持ちから、生徒に十分な学力が身につかないことを反省したことがある。基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るためには、目標を絞り込み、「教えるべきこと」「育てるべきこと」の内容を明確にし、目標を具体化することにより学力の保障ができるものと考えた。

これは表2-2に示すように、横軸に観点別学習状況を評価する「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」にあたる4観点到に区切り、縦軸には小単元または授業時間毎に区切る表を作成する。この1つ1つの枠には、基礎的・基本的な内容が確実に定着できるものと考えていかなければならないし、単元の目標から考えてどうしてもはずせない、重要だと思われる内容をもれなく書き上げていかなければならない。この作業は大変な作業であるが、一覧表にしておくと分かりやすく、大切な項目の書きもれを防ぐことができる。また、この作業は、できるだけ大勢の教師が意見を出し合いながら進めていくことにより、ポイントを精選し絞ることができる。一人でやらざるを得ない場合は、一度で完璧なものをつくるというのではなく、何回も見直しをする中で学習項目を精選し、ポイントを絞っていくことにより、よりよいものができていくものと思われる。単元終了時に4つの観点が評価でき

るように、各観点に対する到達目標を立てておくことが必要と考えている。

そこで、単元到達目標を図2-3のように設定した。これをもとに「知識・理解」のところには、「・・・を理解している、・・・がわかる」というように、生徒が何を身につければよいかの内容を具体的に示した。また「技能」の所には、「・・・ができる」というような技能面の到達目標を具体的に示し、「知識・理解」と「技能」は、達成状況がはっきり見取れる行動目標の形で記述した。「工夫・創造」の所には、「・・・を工夫して使おうとする」「・・・工夫している」というように工具や工作機械を扱うとき、工夫して使えるようになって欲しいというねがいを込めて示した。ここで示したものは、結果が現れるのに時間がかかるものが多く、時間とともに高まってくるもので、その達成状況を測るものは行動や態度を見て判断していく形で示した。「関心・意欲・態度」は、「・・・しようとしている」「・・・を積極的に・・・している」と示すように表面に現れてくる行動目標や、その目標が高まるにつれ内面から出てくる行動目標で示した。「関心・意欲・態度」の観点が単独でその行動や態度に現れることは少なく、他の観点を包括した形で現れることが多い。そのため、この枠に単独であるかのように示していくことは難しいことであるが、授業を進めている教師と生徒の行動を描きながら、「こんな場面で『関心・意欲・態度』の観点を見ることができないのではないだろうか」と考え、それを示すこととした。

これだけのことをしておけば、各授業や小単元において最低限何を指導し、どのようなことが最小限できればよいかということ指導者が理解した上で授業に臨むことができるので、ゆとりをもって指導でき、生徒の学習活動にも影響するものと思われる。

この上で、具体的な作成例として表2-2に示した第11・12時の単元目標分析表作成について述べる。ここでは、学習目標として「下穴あけができる、接着剤を塗ることができる、くぎの長さが分かる、くぎ打ちができる、くぎしめ・くぎ抜きが使える」をあげた。そして、各目標の評価規準を観点別学習状況の4観点においてはどのように考えられるかを示した。この評価規準については、前述してきたように研究会等で検討し提示されてきたものの方が、妥当性や客観性に優れている。

表2 - 2 単元目標分析表 (:特に身につけさせたい基礎項目)

時間	学習目標	生活や技術への 関心・意欲・態度	生活を工夫し創造する能力	生活の技能	生活や技術に についての知識・理解
1 ・ 2	<ul style="list-style-type: none"> ・部品表,工程表を作成できる ・けがきができる 	<ul style="list-style-type: none"> 部品表,工程表を進んでつくりようとする。 ・けがきを積極的にしようとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・効率的な工程を工夫しようとする。 けがきを工夫している 	<ul style="list-style-type: none"> 部品表,工程表を作成することができる。 ・材料にあわせてけがきができる けがき用工具を適切に使うことができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・製作に必要な部品,製作を見通した工程が分かる ・けがき用工具の正しい使いかたが分かる
9 ・ 10	<ul style="list-style-type: none"> ・やすり削りができる ・止まり穴あけができる ・金属板の折り曲げができる ・部品の点検ができる ・止まり穴の深さの測定ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・やすりの目を熱心に観察し金属を削ろうとする ・卓上ボール盤の構造を進んで調べ,止まり穴をあけようとする ・折り台・打ち木を使って,一生懸命金属板を直角に折り曲げようとする ・直角定規,さしがねを使って積極的に部品の直角,平面の点検をしようとする ・ノギスを使って止まり穴の深さを進んで測定しようとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・やすりを工夫して使おうとする 卓上ボール盤を工夫し適切・安全に使おうとする ・折り台・打ち木を使い直角に曲げよう工夫する ・直角定規,さしがねを工夫し点検しようとする ・ノギスを工夫し使おうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・やすりを使って金属を仕上げり寸法まで削ることができる 卓上ボール盤を適切に使って止まり穴をあけることができる ・折り台・打ち木を使って,金属板のけがき線上を直角に折り曲げることができる 直角定規,さしがねを適切に使って部品の直角,平面の検査ができる ・ノギスを使って止まり穴の測定ができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・やすりの使用法が分かる ・卓上ボール盤の使用法が分かる ・折り台・打ち木で金属板を直角に折り曲げる方法が分かる ・直角定規,さしがねを使って部品の直角,平面の検査の仕方が分かる ・ノギスの測定法,測定値の読みが分かる
11 ・ 12	<ul style="list-style-type: none"> ・下穴あけができる ・接着剤を塗ることができる ・くぎの長さが分かる ・くぎ打ちができる ・くぎしめ,くぎ抜きが使える 	<ul style="list-style-type: none"> ・四つ目ぎりを使って下穴をあけようとする ・接合面に接着剤を塗ろうとする ・くぎの長さを進んで選ぼうとする げんのうのかしらの面を確認し,くぎ打ちをしようとする ・くぎしめ,くぎ抜きを使ってはみ出たくぎを頑張って抜こうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・四つ目ぎりを工夫して使おうとする ・接着剤を塗布し,より強力な接合力を得ようとする ・板の厚みによりくぎの長さを決めようとする げんのうのかしらの面を換えてくぎ打ちをしようとする ・くぎしめ,くぎ抜きを工夫して使おうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・四つ目ぎりを適切に使って下穴をあけることができる ・接着剤を材質にあわせて適切に塗布できる ・くぎの長さを計算することができる げんのうを使って木材に傷をつけないくぎ打ちができる ・くぎしめ,くぎ抜きを適切に使うことができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・四つ目ぎりの使い方が分かる ・接着剤の種類と特徴が分かる ・くぎの長さの決め方が分かる げんのうを使ったくぎ打ちの仕方が分かる ・くぎしめ,くぎ抜きの使い方が分かる

ここにあげた評価規準について全てをこの時間内に評価するのではなく,これらの中からこの時間にこれだけは身につけさせたいと考えるものだけを選択した。これが をつけたものである。他のものは授業では扱わないのではなく,授業の学習内容としては扱えけれど評価はしない。したがって,この時間にはげんのうについて身につけさせたいと考えたので,げんのうに関わる項目(のもの)について評価を行うこととした。ここでは4観点全てを選んだが,必ず4観点全てを選ぶ必要はない。教師の指導観により をつける項目は変わるものと考えている。

[目標構造図]

更に目標構造図は,到達すべき目標を実現する

ために,どのように系統性をもたせ,指導していけばよいかを考え,作成していくものである。

単元目標分析が完成した後,各項目の中から特に身につけさせたい項目に をつけた。これが基礎項目となり,学習を進める中で必ず指導する項目となる。目標構造図は,図2 - 4に示すものである。この図を作成するにあたり,まず取り組むべきことは単元のねらいなどを基本において,この単元においてどうしてもこれだけは絶対はずせないという目標を,その単元の重点的な目標としてあげ中核目標とした。またこの中核目標は,単元で身につける最小限・最低限の目標としているため2つだけにした。

次に 基礎目標となるものを指導の順や関係(系統性)を考慮しそれぞれを線をつないだ。単元の

学習を始めるにあたり，これまでの学習の中から，この単元の学習を進めるために理解できていなければならない項目を，前提目標としてとりあげた。そして，この単元でできれば身につけさせたい項目を発展目標として位置づけた。この発展目標は，全員が達成しなければならないものとはせず，教師の願いとして発展的なものとしてとらえていくこととした。

中核目標としては何を考えるか，また，基礎目標の構造をどのように考えるかについては，教師が生徒にどのような学力を身に付けさせようとしているかにより変わってくるものと考えている。

(2) 「指導と評価の一体化」をめざした
授業の準備2

[指導順路案]

第2章第1節(1)「指導と評価の一体化」をめざした授業の準備1の目標構造図で述べた前提目標・基礎目標・中核目標・発展目標をもとに，各授業時間の目標を決める。そして，目標を達成するためには何が分かっているか，あらかじめその流

れを考えておく。そして，各項目につけた番号を指導の流れに従って示した。そのとき，達成できたかどうかを，どの評価によりどんな評価方法で評価をしていくかについても記述しておくことよ

と考

R2	評	補	評
----	---	---	---

とした。これはまず，工程表を理解しておくことにより何を行うかを知るためである。材料の性質が分かっていると，適切な工具を使うことができない。そして，工具を進んで使おうとする気持ちを持たせ，げんのうのかしらの面を正しく使うことにより，板材の表面に傷をつけないくぎ打ちができることを目標とする。観察法や自己評価により形成的評価をし，目標を達成していこうと考えた。目標が達成できたかどうかについては，後述する評価基準表を参考とする。総括的評価としては，製作品の接合部分を見ることにより技能の評価が，ペーパーテストにより「知識・理解」の

図2-4 目標構造図

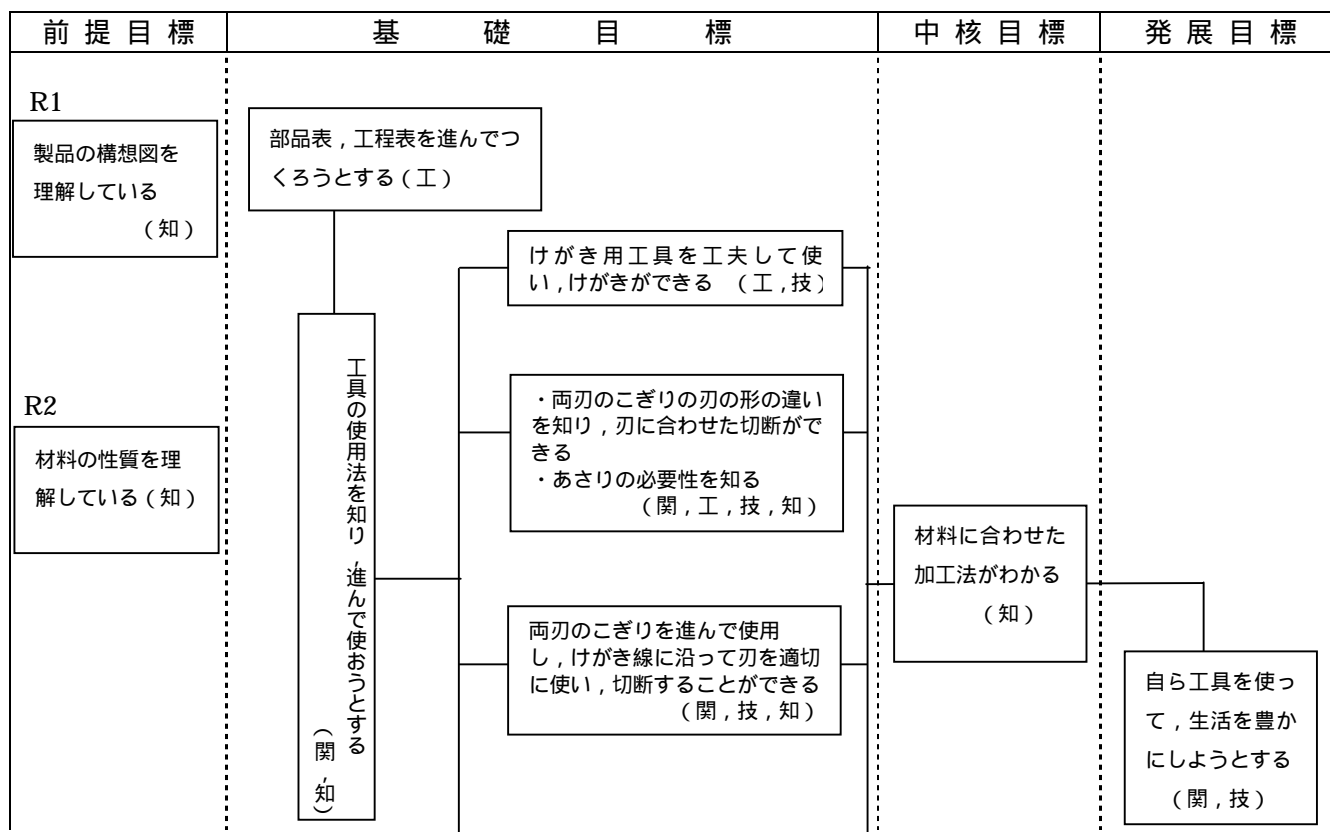


図 2 - 5 指導順路案

第 1・2 時	評 - R1 - - 評 - R2 - - - 評 - 補	診断的評価(質問紙) 形成的評価(観察, 表を提出) 形成的評価(観察)
⋮		
第 11・12 時	- R2 - - - 評 - - 補 - 評	形成的評価(観察, 自己評価) 総括的評価(作品, 発表)
第 13 時	- R2 - - - 評 - - 補 - 評	形成的評価(観察) 総括的評価(作品)
第 14 時	- 評	総括的評価(発表, 評定法, 作品)
R1, R2, ~ ⋯⋯	目標構造図の各目標を表す	
評	⋯⋯⋯⋯⋯	診断的評価を表す
評	⋯⋯⋯⋯⋯	形成的評価を表す
評	⋯⋯⋯⋯⋯	総括的評価を表す
補	⋯⋯⋯⋯⋯	授業中に到達できなかった目標についての補充を表す 補は放課後等に行う

評価ができるものと考えた。ペーパーテストをする時期は授業の中で、または、中間・期末テストで見ていこうと考えた。毎時間中核目標を順路に入れておくことにより、中核目標に到達しやすくなると考え、 を何回か順路に入れている。他に R2, , も数回出てきているが、授業を進めるにはそれぞれの項目を毎時間指導する必要があると考えたからである。

[単元指導計画表]

指導順路案により指導の流れはできたが、各時間の学習の流れの中において、教師の発問や生徒の行動等を、もっと具体的に示していくことにより、生徒の行動(活動)や理解していくようすを指導計画の中で予測することができるようになってくる。生徒を思い浮かべながら計画を立てていると、「この教材や教具で、この指導をすると理解しにくいかな? 理解しにくいようであれば、ここで の指導をし、確実に理解できるようにしておこう」ということが見えてくる。このように、具体的な指導計画をつくっておくと、教師は余裕をもって授業に臨めるだけでなく、一人ひとりの行動(活動)がよく見えるようになると考えられる。したがって、生徒の学習におけるつまづきを早く見つけ治療することができると考えられる。ここでは、表 2 - 3 のように単元指導計画表の一部を具体的に示し、表の作成について説明を加える。横軸に時間・指導順路案・観点評価・評価の種類・学習活動・指導者の働きかけ・指導上の留意点・評価規準と評価方法をあげ、縦軸には時間(指導)の流れを表した。

第 11・12 時は、げんのうを使ったくぎ接合による組み立ての時間とした。学習活動欄にはこの時間の学習活動を時間の流れに沿って、項目毎に書

き上げていった。観点別評価と評価の欄は、授業のどの場面で、何を評価するためにどの評価をするのが分かりやすくなるのではないかと考えて設定した。生徒の活動がしやすくなるよう教師の働きかけの欄をつくり、教師の発問等を記入するようにした。評価の欄には評価規準を示し、この時間に達成しなければならない内容を明確にした。

[評価基準のサンプル]

単元指導計画表に示された評価規準は何をもってよしとしていくか。その具体的な判定の基準例を評価基準サンプルとして表 2 - 4 に示すように作成した。この表から分かるように、形成的評価をしていく場合は、「達成できた」「達成できなかった」を判定し、「達成できなかった」場合にはフィードバックしていけるよう、2 分法で評価するようにした。ただし、「関心・意欲・態度」の観点は、単独で評価されることが少なく、他の観点を評価するときには内在されていることがあるので、単元の趣旨から逸脱しないように注意しておく事が大切である。

総括的評価をする場合は、成績の資料になることも考慮し 3 分法で評価することにした。

[補充・深化指導]

最後に補充・深化指導についてあらかじめ考えておく。これは、形成的評価の結果から明らかになった生徒一人ひとりの課題達成状況に応じて、課題教材を与えることや補充指導を行うために作成した。達成できなかった生徒に対しては、個別指導をすることを想定し、具体的に工具の使用法や基礎的な理論が理解できるような内容を考え補充指導として示した。補充指導では、生徒が自発的に学習し理解をしていけるような内容と、その

表 2 - 3 単元指導計画表

(観点別評価の欄 診：診断的評価 形：形成的評価 総：総括的評価 を表す)

時間	指導 順 路 案	観点評価				評価 の 種 類	学 習 活 動	指導者の働きかけ	指導上の留意点	評 価	
		関	工	技	知					評 価 規 準	評 価 方 法
3 ・ 4	R2 評					<ul style="list-style-type: none"> ・両刃のこぎりの体験を発表する。 ・各部の名称を知る。 ・縦びき用の刃,横びき用の刃を観察し,刃を3枚づつノートにかく。 ・形の違いが分かる。 ・両方の刃を使って繊維方向,繊維と直角方向,繊維と斜め方向を切断する。 ・各切断箇所を縦びき用の刃,横びき用の刃で切断する。 ・縦びき用の刃,横びき用の刃の切断方向をノートにかく。 ・刃の真上,のこ身の厚みを正面にした方向からあさを観察し,ノートにかく。 ・のこ身の厚さとあさりの幅を比べる。 ・あさりの必要性をノートにまとめる。 ・のこぎりびきが軽くなるように,工夫して切断する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・まっすぐ切断できたか。 ・のこぎり引きが重くならなかったか。 ・何故2種類の刃があるのか。 ・縦びき用の刃,横びき用の刃はどんなものに似ているか。 ・各切断箇所はどちらの刃が切断しやすかったか。 ・のこぎり引きが重くなるのは何故だろうか。 ・どうしたらのこぎり引きが軽くなるだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各生徒に1本づつ両刃のこぎりを渡し関心をもたせる。 ・各部の名称(10)全て覚えさせる。 ・各班対抗で順に名称を答えさせる。 ・違いが分かる切断になるような廃材を使い切断させる。(年輪のはつきりした木材) ・縦びき用の刃,横びき用の刃で切断する方向を理解させる。 ・のこ身が木材に垂直になるように切断させる。 ・あさりがあるから切断していくとき,のこ身と木材の摩擦が少なくなること気づかせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・両刃のこぎりの各部の名称を知る。(知) ・両刃のこぎりの刃の違いによる切断の違いを分かるようにする。(関) ・両刃のこぎりの刃に合わせた切断ができる。(技) ・両刃のこぎりの刃の形の違いにより切断箇所の違いが分かる。(知) ・あさりの必要性を知る。(知) ・両刃のこぎりを工夫し適切に使おうとする。(工) 	<ul style="list-style-type: none"> ペーパーテスト 観察 ノート提出 観察 ノート提出 観察 ノート提出 ノート提出 ペーパーテスト 	
11 ・ 12	R2 評 補 評					<ul style="list-style-type: none"> ・組み立てをするとき,どんな作業があるか考える。 ・下穴,接着剤,くぎ打ち(くぎ抜き),くぎしめによる作業があることを知る。 ・下穴をあげないと,木材の端が割れることを知る。 ・接着剤の塗り方を知り,塗布する。 ・くぎの長さを選ぶことを知る。 ・げんのかしらの両端を観察する。 ・げんのかしらを使って木材に傷をつけないくぎ打ちの仕方を知る。 ・げんのかしらを使ってくぎ打ちをする。 ・廃材を使ってくぎしめ,くぎ抜きを使う。 ・くぎしめの使い方が分かる。 ・くぎ抜きの使い方が分かる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・組み立てをするとき,どんな作業があるか。 ・くぎ打ちをして木材が割れたことがないか。 ・接着剤は適量塗っているか。 ・くぎは木材にあわせて変えていくことを知っているか。 ・げんのかしらの秘密を探ろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・くぎが打ち込まれた木材の繊維とくぎの関係を理解させる。 ・薄く塗るよう指導をする。 ・木材の厚みとくぎの長さの関係を理解させる。 ・げんのかしらの面を触ったりして違いを調べる。 ・かしらの平面でくぎをたたきこんでから,後半曲面でたたくと木材の表面に傷がつかないことが分かる。 ・くぎしめは,くぎの頭を木材の表面から埋め込めたいとき,打ったくぎが出てきたときに使うことを指導する。 ・くぎ抜きは,くぎが正しく打ち込めなかったときに使うことを指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・げんのかしらの面を確認し,くぎ打ちをしようとする。(関) ・げんのかしらの面を換えてくぎ打ちをしようとする。(工) ・げんのかしらを使って木材に傷をつけないくぎ打ちができる。(技) ・げんのかしらを使ったくぎ打ちの仕方が分かる。(知) 	<ul style="list-style-type: none"> 観察 自己評価 作品提出 	

表 2 - 4 評価基準サンプル表

時間	評価基準	十分満足できると判断されるもの	おおむね満足できると判断されるもの	努力を要すると判断されるもの
3 ・ 4	・両刃のこぎりの各部の名称を知る。(知)		・80%(8 / 10)いえる。	・70%(7 / 10)未満しかいえない。
	・両刃のこぎりの刃の違いによる切断の違いをわかってもらう。(関)	「関心・意欲・態度」の評価基準のサンプル表 1 , 表 2 参照		
	・両刃のこぎりの刃に合わせた切断ができる。(技)		・縦びき用の刃を使って繊維方向 横びき用の刃を使って繊維と直角 斜め方向に切断している。	・縦びき用の刃, よこびき用の刃を使って繊維方向を気にせず切断している。
	・あさりの必要性を知る。(知)		・「木材とのこ身の摩擦を少なくする。のこ身の動きを軽くする。」と記入されている。	・「木材とのこ身の摩擦を少なくする」と「のこ身の動きを軽くする」の両方が記入されていない。
	・両刃のこぎりの刃の形の違いにより切断箇所の違いが分かる。(知)		・繊維方向は縦びき用の刃, 繊維と直角 斜め方向は横びき用の刃を使うことが記されている。	・繊維方向は縦びき用の刃, 繊維と直角, 斜め方向は横びき用の刃を使うことが記されていない。
・両刃のこぎりを工夫し適切に使おうとする。(工)		・引くときに力を入れ切断しようとしている。 ・顔の中心線をのこ身の上にして切断しようとしている。 ・安全に作業をしようとした。	・よそ見をしながら切断しようとしている。 ・切断中指を切る。	
	げんのうのかしらの面を確認し, くぎ打ちをしようとする。(関)	「関心・意欲・態度」の基準のサンプル表 1 , 表 2 参照		
	・げんのうのかしらの面を換えてくぎ打ちを使用とする。(工)		・げんのうのかしらの面を確認してからくぎ打ちをしようとしている。 ・くぎ打ちのとき, 最初は平らな面で打ち 終わりは曲面で打とうとしている。	・くぎ打ちのとき, かしらの面をずっと換えずに打っている。
11 ・ 12	・げんのうを使って木材に傷をつけないくぎ打ちができる。(技)	・全てのくぎの頭が板面から出ないようにくぎ打ちできる。 ・板面に全く傷がつかないように打つことができる。	・くぎの頭が板面からできるだけ出ないようにくぎ打ちできる。 ・板面にできるだけ傷がつかないように打つことができる。	・くぎの頭が板面から出ている。 ・板面に傷がついた。
	・げんのうを使ったくぎ打ちの仕方が分かる。(知)	・げんのうのかしらの面を確認してからくぎ打ちをすることができた。 ・くぎ打ちのとき, 最初は平らな面で打ち, 終わりは曲面で打てた。 ・柄じりのあたりを握り, くぎ打ちができた。 ・ひじを支点に約 90° 回転してくぎ打ちができた。	・げんのうのかしらの面を確認してからくぎ打ちをすることができた。 ・くぎ打ちのとき, 最初は平らな面で打ち 終わりは曲面で打てた。 ・柄じりのあたりを握り, くぎ打ちができた。	・げんのうのかしらの面を確認せず, くぎ打ちをした。 ・柄じりのあたりを握らず, くぎ打ちをした。

表2 - 5 「関心・意欲・態度」の評価サンプル表

「関心・意欲・態度」の評価基準サンプル表1 (丸数字は, 関心・意欲・態度も観点別評価する項目)

評価規準		関心・意欲・態度		
		十分満足できると判断されるもの	おおむね満足と判断されるもの	努力を要すると判断されるもの
技知	両刃のこぎりの刃の違いによる切断の違いを分かろうとする。	・同じ切断方向を何回も両刃のこぎりの刃をかえ切断し, 切断のしやすさなどを確かめるように切断している。	・同じ切断方向を両刃のこぎりの刃をかえ切断し, 切断のしやすさなどを感じ取ろうとしている。	・両刃のこぎりの刃をかえないでそれぞれの切断方向を切断している。
工技	進んでのこぎり引きをしようとする。	・しっかり材料を固定し, あて木や指でのこぎりがかきこんでいけるようにし, 両刃のこぎりのこの身の真上に顔をもっていき, のこぎり引きに集中している。	・あて木や指でのこぎりがかきこんでいけるようにしている。 ・切断箇所を見つめのこぎり引きをしている。	・あて木や指を使おうともせず, のこぎり引きをしている。 ・切断箇所を見つめる様子がなく, のこぎり引きをしている。
工技	平かなの刃の出方を熱心に調整しようとする。	・刃先の出方, 裏金とかんな身の調整をし, 試し削りをしている。 ・かんなくずを手でざわり, 厚さを調べ刃の調整をしている。 ・したば台じりから刃の出方を見て調整している。	・刃先の出, 裏金とかんな身の調整をし, 試し削りをしている。 ・したばを台じりから刃の出方を見て調整している。	・裏金を気にせずかんな身の刃先だけを出している。
工技知	げんのうのかしらの面を確認し, くぎ打ちをしようとする。	・くぎ打ちする前に, げんのうのかしらの両面を指先で触って確認している。	・くぎ打ちする前に, げんのうのかしらの両面を確認している。	・くぎ打ちする前に, げんのうのかしらの両面を確認しようとしていない。

「関心・意欲・態度」の評価基準サンプル表2

学習項目	観 点	工 創	技 能	知・理
1. 部品表, 工程表が作成できる。 2. けがきができる。 3. 両刃のこぎりの各部の名称が分かる。 . 両刃のこぎりの刃の違いによる切断方向が分かる。 5. あさりの必要性が理解できる。 . のこぎり引きができる。 7. 裏金のはたらきが分かる。 . 適切なかんな削りができる。 9. 止まり穴あけができる。 10. 部品の点検ができる。 . くぎ打ちができる。 12. 表面磨きができる。				

図2 - 6 指導案

技術・家庭科（技術分野）

製品の製作（第11・12時）学習指導案

【本時のねらい】 ・げんのうを適切に使うことができる

（指導上の留意点・支援の欄・・・「・」：留意点，「」：支援を表す）

区分	学 習 活 動	指導上の留意点・支援	観 点	評 価 規 準	評価方法
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・組み立てをするときにどんな工具を使うかを発表する ・本時の学習内容を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ・組み立てに使う工具について自由発表させる (かなづちができればOK) ・本時の学習内容を伝達する。 			
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・げんのうの必要性を知る ・かなづちとげんのうの違いを知る ・げんのうのかしらの両面に触れ、違いを知る ・げんのうの使い方を知る ・下穴をあけ、接着剤をつけた後くぎ打ちをする 	<ul style="list-style-type: none"> ・「木材にくぎを打ち付けたときくぎの周りがへこんで傷ついたことがないか」尋ねる 木材にかなづちでくぎ打ちすると、傷が付きやすいことを知らせる ・かなづちとげんのうを配布し、見せ・触ってみて違いをわからせる ・げんのうのかしらの面が違うことを理解させる (平面と曲面の違い) 廃材の板面にげんのうのかしらの両面を叩かせてみて、傷がつく・つかないを体験させる ・下穴をあけるとくぎを打ちやすくしたり、材料の端の割れ防止ができたりすることを体験させる ・げんのうを適性に使えば材料に傷をつけないくぎ打ちができることを理解させる ・くぎ打ちの初めは平面で叩き、くぎの頭が少し出ている状態で曲面に換えて叩かせる ・下穴は接合するときの下になる木材をあげ過ぎないことを注意する ・接着剤は薄く塗布するよう徹底する(多量に塗っても強力になるわけではない) ・げんのうを使って組み立てをさせる ・教科書を見せ理解させる (軽く流す程度にする) 	関 工 技 知	<ul style="list-style-type: none"> ・げんのうのかしらの面を確認し、くぎ打ちをしようとする。(関) ・げんのうのかしらの面を換えてくぎ打ちをしようとする。(工) ・げんのうを使って木材に傷をつけないくぎ打ちができる。(技) ・げんのうを使ったくぎ打ちの仕方がわかる。(知) 	<ul style="list-style-type: none"> 観察 自己評価 観察 観察 作品提出 パ°-パ°-テスト (定期テスト)
ま と め	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価票に記入する ・次時の内容を聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価表に記入させる (素直にかかせるようにする) ・次時の内容を予告をする 			

図2 - 7 自己評価票

【第11・12時】
自己評価票

	組	番	名前
--	---	---	----

質 問 内 容	
1. あなたはげんのうのかしらの面を確かめてからくぎ打ちができましたか。	ア. はい イ. いいえ
2. あなたはくぎをたたき始めるとき、げんのうのかしらのどちらの面を使用しましたか。	ア. 平 面（平らな面） イ. 曲 面（丸くなっている面）
3. あなたはくぎをたたいている途中で、げんのうのかしらの面をかえる理由がわかりましたか。	ア. はい イ. いいえ
4. げんのうのかしらで板材に傷をつけない、くぎ打ちができましたか。 ア. はい イ. 傷ついた理由	<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>
5. くぎを木材からはみ出さない、くぎ打ちができましたか。 ア. はい イ. 木材からはみ出した理由	<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>

先生から

この自己評価表はファイルにとじるか、後で見られるようにノートの後ろに貼っておきましょう。

ための十分な時間が必要と考える。また、達成できている生徒に対しては、内容を発展的に学習させるためには何を学ばせていけばよいだろうかを考え、深化指導として示した。しかし、教師からの受け身の学習をするのではなく、「自ら学び、自ら考える力」を育てていくことを大切にしていくなため、支援していく方向で考えていかなければならないと考える。

(3)「指導と評価の一体化」をめざした指導案
単元指導計画をもとに、第11・12時の指導の具体的な展開を表す指導案を図2 - 6に示す。この時間のねらいは「本時のねらい」に示すように「げんのうを適切に使うことができる」とし、この時間は、げんのうとその扱いに絞って4つの観点で評価することにした。他の項目についての評価は、ここでは行わないので、生徒の活動を観察したり支援したりしやすくなるものと思われる。

各時間の授業を終える前に、生徒が自分の学習を振り返り自己評価票に記入することにより、で

きたところ・できなかったところ、理解できたところ・理解できなかったところを明確にし、できなかったのはどこに原因があるかを自分で見つけることができれば、次の学習に生かせるのではないだろうかと考える。そこで、図2 - 6に示した指導案を展開した後に行う自己評価票を図2 - 7に示す。ここでは、観点別評価をするために観察法により評価していくが、生徒の内面まで観察できないこともある。それを補うための資料としての質問項目を設定した。実習の各作業においては生徒が短時間に学習（実習）を振り返れるように二者択一の形式とし、くぎ打ちについては、うまくできなかった原因は何かを自分で振り返り記述することにより、原因が明確になり次の授業へ生かせるようになるものと考え。第1章第2節(1)で述べたように、生徒に書かせたままにするのではなく教師からのコメントを記入し次の授業に生かせるようにすることが必要である。教師が生徒の内面を引き出したり支援したりするのに教師欄は大切なものであると考え設定した。

第2節 「指導と評価の一体化」を
めざした授業の展開をするために
他教科の場合

他教科の「指導と評価の一体化」をめざした授業を進めていくためには、教科の特性を考慮し作成していくことが求められる。そこで、国語科と数学科を例に、具体的な展開例を示し作成上の注意点について述べていく。

(1) 国語科の場合

目標が各学年にわたって設定されていたものが、第1学年と第2・3学年の目標となり、第2学年と第3学年の目標が一つになった。また、観点別学習状況の観点が、「国語への関心・意欲・態度」「表現の能力」「理解の能力」「言語についての知識・理解・技能」の4観点から「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」の5観点に変わった。そして、評価規準が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3つの内容のまとまりごとに「国語への関心・意欲・態度」はどのような状態(様子)が見えたとき、各内容と「言語についての知識・理解・技能」についての評価規準が満たされているかどうかを判断していくように設定されている。

単元目標分析をしていくとき、従来は解説書を

読み取り学習項目を機械的に観点に分けていくことができたが、内容のまとまりごとの観点になるため、教師のめざす目標により観点のとらえ方が変わることが生じる。例えば「何を評価するために観点をどう設定するか」では、目標構造図の基礎目標の「5」において『文章を前半部・後半部・結論部の三つに分けることができる』は、「言語についての知識・理解・技能」としたが、単元目標分析表に示したように「読む能力」にすることが考えられる。しかし、単元目標分析する中で「三分法の文章構成を理解させる」と考えると、ここでは『三分法の文章構成を理解することができる』は「読む能力」の観点より「言語についての知識・理解・技能」の観点に入れたほうがよいと考えられる。

国語科では、単元の中に複数の教材があることが多く、各教材の分析をする中で過去の経験から、生徒がどのあたりでつまずくかや、生徒が悩むところを予測しながらめざす目標を考えに入れ、単元目標分析していくことが大切であると考ええる。

以下、1単元における「指導と評価の一体」を図るためモデル案を提示する。

1. 単元名：情報社会を見つめる

2. 教材観

「マスメディアを通じた現実世界」

マスメディアの役割とその影響、情報の受け止め方について社会心理学者の立場で書かれた論説文である。情報が「現実の鏡」そのものではなく、自分なりに取捨選択し、自分と違う意見を持つ人と語り合うことで意味を持つというのが筆者の考え方である。

生徒達の身のまわりは様々なメディアからの情報が氾濫している現状がある。それらの情報をどう受け取り、必要な情報を正しく受け入れるためには、氾濫した情報に自己を埋没させることなく、主体性をもって対峙する必要があるだろう。その意味では、この文章は、情報に振り回されず取捨選択することの必要性を具体的な例を通して分かりやすく書かれた、示唆に富むものである。

「パソコン通信というコミュニケーション」

最近の生徒達は、テレビゲームやコンピュータを使うことが多くなってきており、バーチャルな世界で遊ぶ機会が増えてきている。その影響もあると思うが、一人遊びをする子供が増えており、他者との関係の中で活動したり、協働する機会が減ってきているようである。

この文章は、コンピュータを媒体とした顔の見えない相手とのコミュニケーションの良さも述べられているが、人間関係を絶つ傾向に走る今の子供達の深刻な問題点を考えさせる文章でもある。

「メディアとのかかわりを見直そう」

討論の仕方や相手の立場を尊重して自分の立場や思いを述べることは、今の子供達にとって苦手なことのよう思う。すぐに「キレル」というような表現が用いられる状況が、子供の生活環境や生理的なものを背景にしながらも、自分の思いを相手に伝える方法が身に付いていないことや、自分の意見に対する反論を人格の否定のように受け取ってしまうことなどにも原因があるのではないだろうか。その意味では、相手の立場や意見を尊重して自分の立場や意見を述べ、自分の意見への反論に対しても更に論理的に反論を加えていけるような討論を通して、言論による相互の意志疎通や価値の創造を図ることの大切さを学ぶことは大変意義の深いものだと考える。

「わたしたちの未来を考えよう」

この教材は、構成を考え論理的に文章表現を行うことができるようになるために設定されたものである。まず、自分の主張を伝え、その根拠や理由を述べることによって、自己を認識することになるだろう。その上で友達の意見や考えを聞いてどのように自分の考え方が変わったかを再認識することによって、自分の考えが深まったり、広がったりすることも多くなる。それらを基に意見文として文章にまとめることは大変意義深い。文章を書くということが少なくなりつつある生徒にとって、自己を見つめ効果的に表現する絶好の機会となりうる教材といえる。

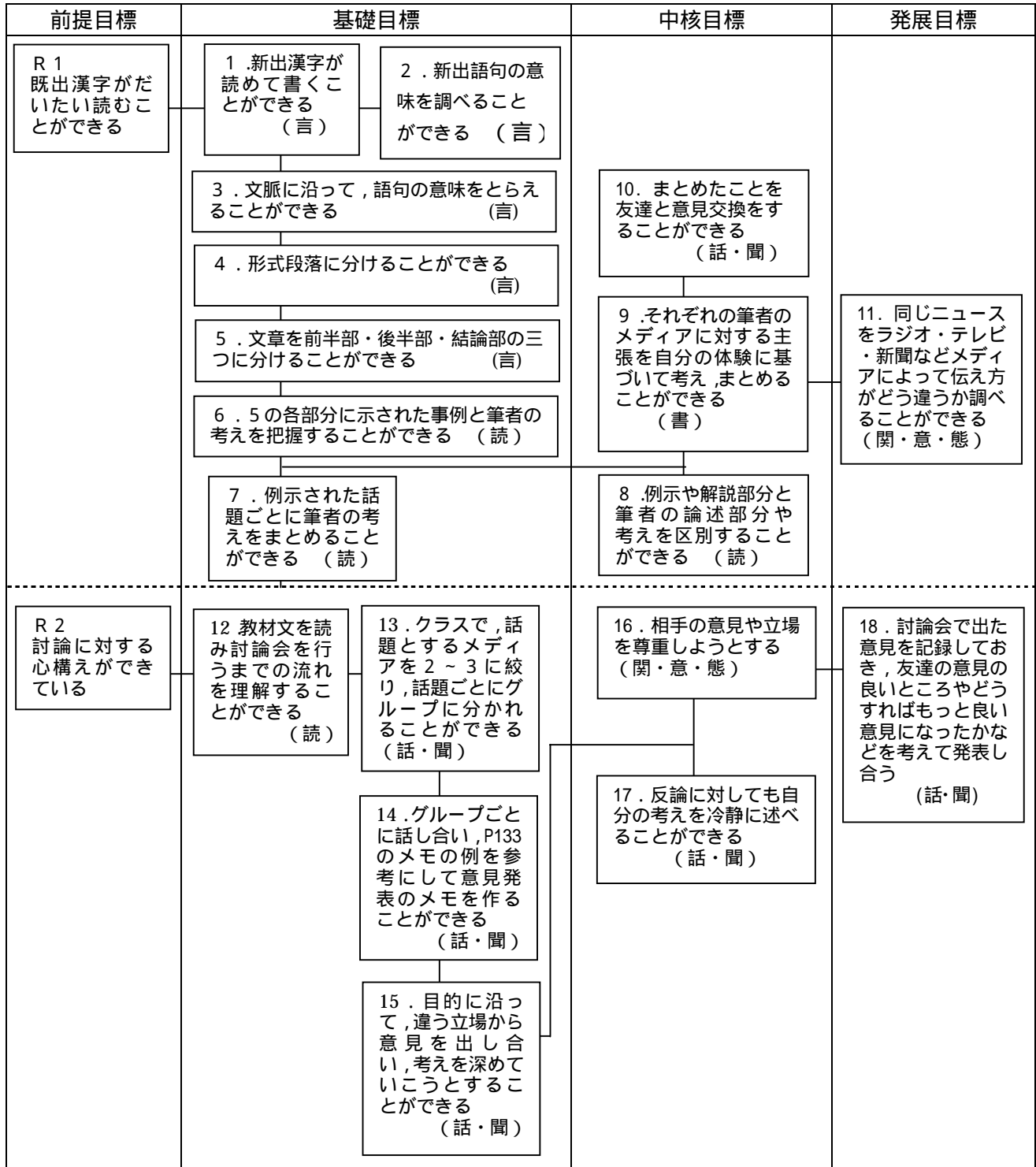
単元到達目標

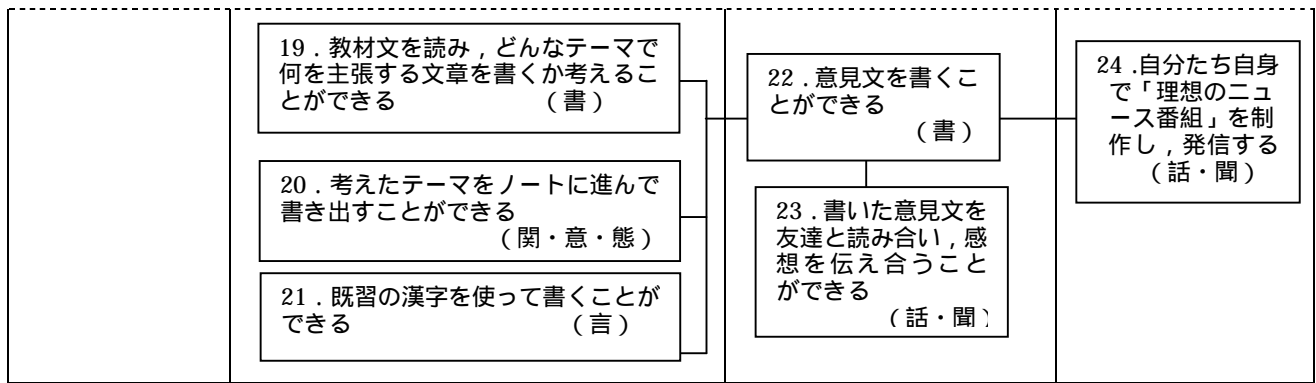
1. 意図が相手に伝わるように、相手の意見を尊重して積極的に聞いたり話したりしようとする (関心・意欲・態度)
2. 相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に向かって展開するように話したり聞いたりすることができる (話す・聞く)
3. 自分の立場を明確にして論理の展開を工夫して書くことができる (書く)
4. マスメディアの特徴や働きを理解し、情報化社会について自分の考えを深める (読む)
5. 文章中の特徴的な「言葉の意味」のもつ複雑さや奥深さに気づき言葉を尊重することができる (言語)

単元目標分析 (は必須目標)

	国語に対する 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
マスメディアを通して現実世界 2h	<ul style="list-style-type: none"> ・単元名,教材名などからこの単元での学習の見通しをもとうとする。 ・各教材文章で読みにくい漢字に傍線を引きながら進んで読もうとする。 ・指導者の範読を聞きながら自ら漢字にルビを振ることができる。 ・発表する友達の意見を理解しようとして熱心に聞こうとする。 ・考えをまとめるときには、論理の展開や材料の活用の仕方について積極的に考えて書こうとする。 	<p>まとめたことを友達と意見交換をすることができる</p>	<p>それぞれの筆者のメディアに対する主張を自分の体験に基づいて考え、次の観点でノートにまとめることができる。</p> <p>*同意できる点 *同意できない点 *自分はメディアの有効な活用をしているか</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「語句に注目し、筆者の考えをとらえる」を参照し、文中の「」で示された語句に注目し、全文を通読できる。 文章を前半部・後半部・結論部の三つに分けることができる。 そこに示された事例と筆者の考えを把握することができる。 	<p>既出漢字をだいたい読むことができる。</p> <p>新出漢字が読めて、書くことができる。</p> <p>新出語句の意味を調べることができる。</p> <p>文脈に沿って、語句の意味をとらえることができる。</p> <p>・接続語の働きを理解することができる。</p> <p>形式段落に分けることができる。</p> <p>・指示語の指す内容を把握することができる。</p> <p>例示や解説部分と筆者の論述部分や考えを区別することができる。</p>
2h				<ul style="list-style-type: none"> ・全文を通読し、パソコン通信の特徴を捉えることができる。 例示された話題ごとに筆者の考えをまとめることができる。 	
メディアとのかかわりを見直そう 4h	<ul style="list-style-type: none"> ・討論会の目的に沿って意見を積極的に言おうとしている。 相手の意見や立場を尊重しようとする。 ・自分の考えや立場を熱心に伝えようとする。 ・自ら表現を工夫し、メモを書こうとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ p 1 3 1 の進行の例を参考に、討論会の進め方が理解できる。 クラスで、話題とするメディアを2～3に絞り話題ごとにグループに分かれることができる。 グループごとに話し合い、p 1 3 3 のメモの例を参考に意見発表のメモをつくること 目的に沿って、違う立場から意見を出し合ったり、考えを深めていこうとすることができる。 反論に対しても自分の考えを冷静に述べる 		<p>教材文を読み、討論会を行うまでの流れを理解することができる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・指示語や接続語を効果的に使って意見を述べる ことができる。 ・言葉遣いを正しく用いることができる。 ・効果的な話す速度や音量を 考えることができる。
わたしたちの未来を考えよう 2h	<ul style="list-style-type: none"> 考えたテーマをノートに進んで書き出すことができる。 ・文章の構成や効果的な表現を工夫して書こうとしている。 ・自ら書いたものを読み返し、推敲しようとしている。 ・熱心に友達の意見を聞いて、それを参考にし、よりよい文章に仕上げようとしている。 	<p>書いた意見文を友達と読み合い、感想を伝え合うことができる。</p>	<p>教材文を読み、どんなテーマで、何を主張する文章を書くか考えることができる。</p> <p>・構成を工夫して書く、を参考にし、意見文を書くことができる。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ・目的に沿った書き言葉を使って、文章を書くことができる。 ・接続語や、指示語、段落の構成等を工夫して書くことができる。 ・字形、文字の大きさに注意して書くことができる。 既習の漢字を使って書くことができる。 ・三分法の文章構成を理解することができる。

目標構造図





指導順路案

第1時	R1	1	2	3	4	第6時	14	15	評			
第2時		1	5	6	評	第7時	補	14	15	評		
第3時		補	7	8	9	第8時	補	15	16	17	評	補
第4時		補	7	8	10	第9時	19	20	21	22	評	補
第5時	R2	12	13			第10時	22	23	評	補		

単元指導計画

時	順 導	学習目標	学習内容・活動	主な発問・指示 留 意 点	評 価	
					評価規準	方法
1	R1	・既出漢字が読める	・黙読, 微音読する	・読みにくい漢字に傍線を引きながら黙読しよう	・既出漢字が概ね読める	ハ°-ハ°-テスト
	1	・新出漢字が読めて書くことができる (言)	・黙読, 微音読する	・読みにくい漢字に傍線を引きながら黙読しよう	・新出漢字が概ね読めて書ける	ハ°-ハ°-テスト ノート点検
	2	・新出語句の意味を調べることができる (言)	・ノートに書いて練習する	・新出漢字をノートに書き出して練習しなさい	・自ら辞書を使って調べることができる	観 察
	3	・文脈に沿って, 語句の意味をとらえることができる (言)	・辞書を使って文脈に沿った意味を調べてまとめる	・本文の中で使われている意味を書き出そう		
4	・形式段落に分けることができる (言)	・形式段落の文頭に番号を書く	・形式段落ごとに数字をつけなさい	・形式段落に分けることができる	生徒発表	
2	1	・文章を前半部・後半部・結論部の三つに分けることができる (言)	・形式段落に番号をつけ, 内容から三つの部分に分ける	・米大統領の暗殺のニュースの例, 報道の仕方, 筆者の言いたいことが述べられているところ, に分けよう・各部分で筆者はどんな例を挙げているか	・渡りの段落を含めたり含めなかったりした程度にだいたい三つに分けることができる	ワークシート点検
	5	・各部分に示された事例と筆者の考えを把握することができる (読)	・各部分の例示を抜き出し, それぞれの例が, 筆者が何を言おうとするためのものか考える	・それぞれの例で筆者の言いたいことは何だろう	・例示と筆者の考えを述べている部分を区別することができる	ワークシート点検

3 4	7 8 9	<ul style="list-style-type: none"> ・例示された話題ごとに筆者の考えをまとめることができる (読) ・例示や解説部分と筆者の論述部分や考えを区別することができる (読) ・それぞれの筆者のメディアに対する主張を自分の体験に基づいて考え、次の観点でノートにまとめることができる *同意できる点 *同意できない点 *自分はメディアの有効な活用をしているか 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆者が挙げている例でどんな見解を述べているか、その部分をさがす ・それぞれの文章で筆者の言いたいことは何かを考える ・テーマに基づいて自分の考えを論理を整えてまとめる 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆者はどんな例を挙げているだろう ・その例で筆者は何が言いたいだろう ・筆者の言いたいことは何か ・筆者の言いたいことを、自分が実際に経験したことなどを基に、三つのテーマでまとめよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・例示と筆者の考えを述べている部分を区別することができる ・筆者の主張していることをとらえることができる ・自分の考えをノートに書くことができる 	<p>ワークシート点検</p> <p>ワークシート点検 観察</p> <p>ノート点検</p>
	10	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめたことを友達と意見交換することができる (話・聞) 	<ul style="list-style-type: none"> ・班毎に分かれ自分のまとめた考えを紹介しあう 	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめたことを互いに発表しあい、感想を述べあいなさい 	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめたことを意見交換することができる 	観察
5	R2 12 13	<ul style="list-style-type: none"> ・教材文を読み討論会を行うまでの流れを理解することができる (読) ・クラスで、話題とするメディアを2～3に絞り、話題ごとにグループに分かれることができる (話・聞) 	<ul style="list-style-type: none"> ・教材を読んで討論会の進め方を理解する ・メディアの例をいくつか挙げ2～3に絞り「肯定」「否定」の立場を決める ・同じテーマの者同士でグループをつくり話し合う 	<ul style="list-style-type: none"> ・メディアにはどんなものがありますか ・肯定・否定の立場で討論会を行おう ・同じテーマの人とグループをつくりなさい 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のテーマを決めて、グループをつくること 	観察
6	14	<ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに話し合い、意見発表のメモをつくること 	<ul style="list-style-type: none"> ・p133を参考にメモをつくる 	<ul style="list-style-type: none"> (自分の意見だけでなく、反論を予想してそれに対する意見も考える) 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いに参加しようとし、メモをつくること 	観察 メモ
7	15	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に沿って、違う立場から意見を出し合ったり、考えを深めていこうとすることができる (話・聞) 	<ul style="list-style-type: none"> ・p131の討論の進行例を参考に討論会を行う 		<ul style="list-style-type: none"> ・目的に沿った意見を述べる事が出来る 	観察
8	15 16 17	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の意見や立場を尊重しようとする (関・意・態) ・反論に対しても自分の考えを冷静に述べること 	<ul style="list-style-type: none"> ・司会の進行に基づいて討論をする 	<ul style="list-style-type: none"> (討論の様子を見守る) 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の意見や立場を尊重し、目的に沿った討論に参加することができる 	観察

評価基準サンプル

時	評価規準	観点	評価方法	区分	評価基準
1	・既出漢字が概ね読める ・新出漢字が概ね読めて書ける	言語	ペーパーテスト	A	8割以上正しく答えられる
				B	5～7割正しく答えられる
	・自ら辞書を使って調べることができる	言語	ノート点検	A	新出語句以外も調べ、丁寧な文字で書かれている
				B	新出語句が調べられて書かれている
	・形式段落に分けることができる	言語	生徒発表	A	形式段落の意味をとらえて正しく分けることができる
				B	正しく分けることができる
2	・渡りの段落を含めたり含めなかったりした程度にだいたい三つに分けることができる	読む	ワークシート点検	A	渡りの段落を後の段落に含めて分けられている
				B	渡りの段落以外では三つの内容ごとに分けられている
	・例示と筆者の考えを述べている部分を区別することができる	読む	ワークシート点検	A	要旨をとらえてまとめられていたり、文中の言葉を使って自然な形でまとめられている
				B	本文からそのまま抜き出すようにして多少不自然な表現ではあるが区別できている
3 ・ 4	・例示と筆者の考えを述べている部分を区別することができる	読む	ワークシート点検	A	パソコン通信の長所・短所が整理されて書かれている
				B	例示の部分と考えの部分が混同されて書かれているが、その関連性に気づいて書かれている
	・筆者の主張をとらえることができる	読む	ワークシート点検	A	最終段落をまとめている
				B	最終段落から抜き出して書いている
	・自分の考えをノートに書くことができる	書く	ノート点検	A	自分の考えを書いている
				B	教科書から抜き出しながらも自分の考えを書いている
	・まとめたことを意見交換することができる	話す	観察	A	進んで発表し、友達の意見を取り入れようとしている
				B	自分の意見を発表することができる
5	・自分のテーマを決めて、グループをつくることができる	話す	観察	A	他と協力して積極的にグループをつくらようとしている
				B	決められたグループに入ろうとしている
6 ・ 7	・話し合いに参加しようとし、メモをつくることができる	話す	観察	A	話し合いに参加し、メモ作りに役立てようとしている
				B	自分の意見は少ないが、話し合いに参加している
	・目的に沿った意見を述べることができる	話す	観察	A	友達の意見を熱心に聞き、それに対して自分の意見を言おうとしている
				B	友達の意見を聞くことが多いが意見を述べている
8	・相手の意見や立場を尊重し、目的に沿った討論に参加することができる	話す	観察	A	友達の意見を熱心に聞き、立場を明確にして自分の考えを述べることができる
				B	自分の考えを述べることに強い関心があるが自分の意見を述べている
9 ・ 10	・自分でテーマを決めることができる	関・意・態	観察	A	討論を通して深まった自分の考えをもとにテーマを決めている
				B	討論をあまり参考としないがテーマを決めている
	・自分の考えを表そうとして意見文を仕上げることができる	書く	提出作文	A	自分の考えを意見文として完成させている
				B	他の考えを引用することによって意見文を完成させている
	・漢字の誤字や脱字がなく書くことができる	言語	ノート点検	A	忘れていた漢字は辞書を使うなどして確認しながら漢字を正しく用いて書いている
				B	覚えている漢字のみを正しく用いて書いている
	・テーマに沿って、言いたいことがはっきり書かれている	書く	ノート点検	A	文章の構成を考えて、結論部分を明確にして主張している
				B	三分法の構成が明確ではないが、言いたいことが分かるように書いている
	・友達に聞かそうとし、友達の意見を意見文に反映させることができる	話す	観察	A	他と意見交換し、意見文を推敲している
				B	意見交換するが自分の意見文の改善までにはいたっていない

「関心・意欲・態度」の評価規準
他の4観点との関連表A

	話・聞	書く	読む	言語
1. 既出漢字が読める				
2. 新出漢字が読めて書くことができる ・新出語句の意味を調べることができる				
4. 文脈に沿って、語句の意味をとらえることができる				
5. 形式段落に分けることができる				
6. 文章全体を前半部・後半部・結論部の三つに分けることができる				
7. 各部分に示された事例と筆者の考えを把握することができる				
8. 例示された話題ごとに筆者の考えをまとめることができる				
9. 例示の部分と論述の部分を区別することができる				
10. 各文章のそれぞれの筆者の主張をとらえることができる ・自分の体験に基づいて次の観点でノートにまとめることができる *同意できる点 *同意できない点 *自分はメディアの有効な活用をしているか	*** ***	*** ***	*** ***	*** ***
・まとめたことを友達と意見交換をすることができる				
13. 教材文を読み討論会を行うまでの流れを理解することができる				
14. クラスで、話題とするメディアを2~3に絞り、話題ごとにグループに分かれることができる	***	***	***	***
15. グループごとに話し合い、意見発表のメモをつくることができる ・目的に沿って、違う立場から意見を出したり、考えを深めていこうとすることができる	***	***	***	***

他の4観点との関連表B

		関心・意欲・態度		
		十分満足できると判断されるもの	おおむね満足と判断されるもの	努力を要すると判断されるもの
言語	新出語句の意味を調べることができる	辞書を使って積極的に語句の意味を引き、更に理解できない語句があった場合、納得がいくまで引き続けている	辞書を使って新出語句の意味のみを調べている	・自分で調べることなく友達が調べたものを写している ・辞書を使わず、意味を調べようとしめない
書く	自分の体験に基づいて次の観点でノートにまとめることができる *同意できる点 *同意できない点 *自分はメディアの有効な活用をしているか	自分で漢字を調べたり、推敲を繰り返し、私語なく集中して書いている	友達に漢字を聞いたり、何を書くか尋ねたりしながらも書いているときは集中している	・私語が多く、書こうとしていない ・漢字や語句に注意を払うことなく、書けば良しとする姿勢が見られる
話す 聞く	まとめたことを友達と意見交換をすることができる	・友達の意見に興味を示し、質問をするなどして理解しようとしている ・相手が理解してくれるように説明を補足しながら自分の意見を述べようとしている	互いの意見を聞き合っており、感想を述べ合っている	・意見交換の輪に加わろうとしていない ・目的に添わない話題をもち出している
話す 聞く	目的に沿って、違う立場から意見を出したり、考えを深めていこうとすることができる	友達の意見に興味を持ち、自らも積極的に意見を出しながら、自分の考えを深めたり改めたりしている	自分の意見を述べ、友達の意見を聞いている	・意見交換の輪に加わろうとしていない・目的に添わない話題をもち出している

補充・深化指導

中 核 目 標	補充指導例（中核目標に達成不十分な場合）	深 化 指 導 例
例示の部分と論述の部分を区別することができる	空所補填形式のプリントにより、本文の言葉を使ってまとめさせる	自分でテーマを設定し、読み手に説得力を与えるために、その根拠や解説を加えて文章を書かせる
筆者のメディアに対する主張を自分の体験に基づいてまとめることができる	筆者の意見をまとめるワークシートを使って、マスメディアの長所・短所を理解させ、それに対してどう思うか考えられるよう支援する	書かれている内容に対して、異なる立場に立って文章を書かせる
意見文を書くことができる	短い文章を読ませ、それに対する感想や意見を書かせる	
書いた意見文を友達と読み合い、感想を伝え合うことができる	友達の意見文を聞いてどう思ったか簡単に文章で書かせる	ニュース番組（映像や録音）を作成し他者へ発信させる

（２） 数学科の場合

「指導と評価の一体化」は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、評価の結果によって後の指導を改善し、更に新しい指導の成果を再度評価し指導に生かすことであると考えられる。これらを実現するためには、目標分析と目標構造図の作成が欠かせない。目標は学習指導要領にある教科の目標を分析し、その趣旨をふまえた延長線上に設定する。目標構造図は、目標の間の関連を考えて作成する。この目標構造図は地図の役割を果たし、後の指導改善の道標となる。学習活動をこの目標構造図を基に計画し、実践し、評価を行うことにより後の指導が見えてくるのである。すなわち、目標構造図を中心に評価を行い、その情報を生徒と教師が共有することによって、達成されていない目標を明確化し、次の指導や学習へとつなぐことができるのである。ここでは、1つの例として単元「正の数・負の数」における計画、実践、評価という一連の活動の流れをあげる。

目標構造図は、前提目標、基礎目標、中核目標、発展目標の4つで構成されている。前提目標は、主に小学校の学習内容に関するものである。基礎目標と中核目標は中学校の学習内容に関するものである。発展目標は日常生活との関わりを「関心・意欲・態度」を持って考えることを目標としている。単元指導計画は、この目標構造図の各要素の関連を考えながら作成することになる。単元指導計画は、目標構造図の1つのルートを指導順路として1時間の授業の到達目標、学習内容、用語・記号、指導上の留意点を明確にする。指導順路には「数学的な見方や考え方」「表現・処理」「知識・理解」「関心・意欲・態度」の到達目標が入ることになる。評価はこの「数学的な見方や考え方」「表現・処理」「知識・理解」「関心・意欲・態度」の

到達目標について行うことになる。補充指導は、目標構造図に基づいて行う。目標構造図とプリントを生徒に与え、生徒が自己評価し達成度を振り返り構造図に基づいて不十分だと思われる所から学習をやり直したり、評価テスト（小テスト）で教師がアドバイスを与え、構造図のどの部分からやり直せばよいかを明確にしたりする。与えられたプリントをやるだけで、どのプリントをやれば良いのか自分で考えようとする生徒ではなく、自ら学ぶ（自分のつまずきを自分で気づく）生徒の育成を図るために、構造図、プリント、自己評価を有効に活用する必要があると考える。しかし、これらを実践するには、多くの問題点が存在する。まず、時間の問題である。全単元の目標分析や目標構造図とそれに基づく評価問題の作成には、膨大な時間を必要とし、一人の教師の力では難しいと考えられる。やはり、研究会でプロジェクトチーム（Eメールやチャットなどを取り入れた）を編成し取り組む必要があるのではないかと考える。次に、評価問題の質を考えておく必要がある。生徒が問題を解けたからといって、目標を達成しているとは限らないのである。問題解決のルートはいくつも存在し、こちらが意図している方法を理解し解決しているとは限らないのである。例えば、「-9の絶対値をいいなさい。」という問題で、「絶対値は9である」と答えた生徒の中には、「単に符号をとればよい！」と覚えている生徒もいれば、「絶対値は、0からの距離である。」ということを理解して答えている生徒も存在する。これらのことを正しく評価するには、「絶対値の意味を言葉で説明しなさい。」や「日常生活で絶対値が使われている例を挙げなさい」などの問題を取り入れる。すなわち評価問題の質を考え直さなければならない。しかし、日常生活と数学との

かかわり（体験目標）を探することは、一人の視点から探すには困難さを伴う。やはり、多くの人の協力を得て、いろいろな視点から体験目標を考えていかなければならない。これまで我々は、目標を達成したかどうかではなく、問題が解けること

を目標として力を注いで来たのではないかと思われる。いま、求められていることは、我々が目標を明確化し、計画、実践、評価という一連の活動を行い、指導を改善することと捉える。

単元到達目標

1章 正の数・負の数では、主として となる。

「関心・意欲・態度」	<u>数の範囲を拡張することの有用性に関心を持ち、負の数のよさや必要性に気づき、進んで調べようとする。</u> 正の数・負の数の四則計算に、意欲をもって取り組もうとする。 反対の性質をもつ量を、正の数・負の数で考えることができる。 正の数・負の数の四則計算のきまりを導くことができる。 正の数・負の数の大小関係を不等号を用いて表すことができる。 正の数・負の数の四則計算ができる。 <u>正の数・負の数やその用語・記号について理解する。</u> 正の数・負の数の四則計算のしかたについて説明することができる。
「数学的な見方や考え方」	
「表現・処理」	
「知識・理解」	

単元目標分析表

（1章 正の数・負の数）波線が中核目標である

『単元目標のア 負の数の意味を理解し、正の数・負の数の必要性と有用性を知る。』

目標構造図

単元目標のア 負の数の意味を理解し、正の数・負の数の必要性と有用性を知る。

章	節	情意領域の目標	思考、技能・表現・処理、知識・理解についての目標			体験目標
		向上的な目標	達成的な目標			
		関心・意欲・態度	数学的な見方や考え方	表現・処理	知識・理解	
1章 正の数・負の数	§1 0より小さい数	日常生活で使われている0より小さい数を見つけようとする。	・正の数、0、負の数を数直線に対応させ分類することができる。	・正の数・負の数を数直線上に表したり数直線から読み取ることができる。	・正の数、0、負の数はすべて数直線上の点として表されることを知る。	<u>温度計を使って、みる。</u>
	§2 正の数・負の数を表すこと	・正・負の数を <u>用いて量を簡潔に表現できることを知り、進んで活用しようとする。</u>	互いに反対の意味をもつ量を表すために、正の数・負の数を用いれば、簡潔に表現できることの考察ができる。	反対の性質をもつ2つの量を正の数・負の数を用いて表すことができる。	<u>正の数・負の数の意味を理解し、また、その表し方や用語・記号についても理解する。</u>	
	§3 正の数・負の数の大小	<u>数の範囲を拡張することの有用性に関心を持ち、正・負の数の必要性とそのよさに気づき調べようとする。</u>	数の大小関係を、絶対値という言葉や数直線を用いて説明することができる。	数の大小関係を絶対値や数直線を用いて判断することができる。	絶対値の意味が分かる。	日常生活の中で数直線が利用されている場合を探してみる

章	前提目標	基礎目標	中核目標	発展目標
1章 正の数・負の数	<p>r</p> <p>自然数, 0の概念が定着している</p> <p>r</p> <p>自然数, 0を直線上に表すことができる。(小学校)</p>	<p>考1</p> <p>互いに反対の意味をもつ量を表すために, 正の数・負の数を用いれば簡潔に表現できることに気づくことができる。</p> <p>表1</p> <p>反対の性質をもつ2つの量を正の数・負の数を用いて表すことができる。</p> <p>知1</p> <p>正の数・負の数の意味を理解し, また, その表し方や用語・記号についても理解する。</p> <p>知2</p> <p>絶対値の意味が分かる。</p> <p>表2</p> <p>数の大小関係を, 絶対値や数直線を用いて判断することができる。</p> <p>考2</p> <p>数の大小関係を, 絶対値という言葉や数直線を用いて説明することができる。</p>	<p>知1</p> <p>正の数・負の数の意味を理解し, また, その表し方や用語・記号についても理解する。</p> <p>関2</p> <p>数の範囲をこ拡張するの有用性に関心をもち, 正・負の数の必要性とそのよさに気づき調べようとする。</p>	<p>関</p> <p>絶対値の大小に注目したり分数・小数などの値を入れて考察しながら調べようとする。</p>

順路案

第1時	r	-	r	-	第4時	-	-
第2時	-	-	-	-	第5時	補	深
第3時	r	-	-	-			評

単元指導計画 A 第1学年「単元1 正の数・負の数」(1章 正の数・負の数)

『単元目標のア 負の数の意味を理解し, 正の数・負の数の必要性と有用性を知る。』

指導

時	順路	到達目標	学習活動	用語・記号	指導上の留意点
第1時	r	< 関1 > 日常生活で使われている0より小さい数を見つけようとする。	・身のまわりの正・負の符号(+, -)のついた具体例を考える。	プラス マイナス 正の数 負の数	・天気予報の予想気温などの身近な例を多くあげさせてみる。
第2時		<p>< 考1 > 互いに反対の意味をもつ量を表すために, 正の数・負の数を用いれば, 簡潔に表現できることに気づくことができる。</p> <p>< 表1 > 反対の性質をもつ2つの量を正の数・負の数を用いて表すことができる。</p> <p>< 知1 > 正の数・負の数の意味を理解し, またその表し方や用語・記号についても理解する。</p>	・反対の性質をもつと考えられる量を正・負の数を使って表すことを考える。 ・基礎からの違いを正・負の数を使って表すことを考える。	正の符号 負の符号 自然数	・利益と損失, 勝ちと負け, および, 基準からの増減, 過不足, 肯定などの量を正・負の数で表現させてみる。
第3時	r	<p>< 表2 > 数の大小関係を絶対値や数直線を用いて判断することができる。</p> <p>< 知2 > 絶対値の意味が分かる。</p>	・正・負の数は数直線にあらわせることを理解して, 数直線と数を対応させて考える。 ・絶対値について考える。	符号を変える 絶対値	・「符号を変える」とは, 数直線では0について対称, はらまた「絶対値」は数直線では0からの距離として視覚に訴えておく。

単元指導計画 B 第1学年「単元1 正の数・負の数」(1章 正の数・負の数)

時	到達目標	到達目標	学習活動	用語・記号	指導上の留意点
第4時	<p>< 考2 > 数の大小関係を、絶対値という言葉や数直線を用いて説明することができる。</p> <p>< 関2 > 数の範囲を拡張することの有用性に興味をもち、正・負の数の必要性和そのよさに気づき調べようとする。</p>		<ul style="list-style-type: none"> 絶対値の意味が分かり、それを利用し、正・負の数の大小関係について考える。 数直線などで、数の大小関係を考え、不等号を使って表すことを考える。 	> <	<ul style="list-style-type: none"> 特に負の数の大小とその絶対値の大小の関係を数直線で押さえておく。
第5時	<p>《発展目標》 関 絶対値の大小に注目したり、分数・小数など様々な値を入れて考察しながら調べようとする。</p>		<ul style="list-style-type: none"> 練習問題に取り組み、正・負の数の理解を深める。 章での確認テストで学習状況を確認する。 		<ul style="list-style-type: none"> 教科書などの練習問題による習熟をできるだけ図るようにする。

評価基準 A 第1学年「単元1 正の数・負の数」(1章 正の数・負の数)

時	到達目標	十分に満足できる (A)	おおむね満足できる (B)	努力を要する (C)	評価の方法
第2時	考1	数の範囲を負の数まで拡張することによって、互いに反対の意味をもつ量を表すのに便利であることに気づき、その考え方を説明できる。	数の範囲を負の数まで拡張することによって、互いに反対の意味をもつ量を表すのに便利であることに気づいている。	正の数・負の数を用いれば、反対の意味をもつ量を表せることに気づくことができていないようである。	正の数・負の数で量を表すことの学習場面 (発言) (ノート)
	表1	反対の性質をもつ2つの量を、一方は、正の数、もう一方は負の数を用いて、反対からも表せることができる。	反対の性質をもつ2つの量を、一方は正の数、もう一方は負の数を用いて表すことができる。	反対の性質をもつ2つの量を、一方は負の数を用いて表すことができていない。	
	知1	正の数・負の数の意味が分かって、そのよさを理解している。	正の数・負の数の表記方法も理解し、また、その表し方や用語・記号についても理解している。	正の数・負の数の表記や意味をつかみきれていない。	
第3時	知2	数直線を頭に思い浮かべたりして、すばやく正確に理解することができる。	絶対値の意味が理解できる。	数と絶対値の違いを明確にできていない	正の数・負の数の大小関係を調べようとすることの学習場面 (行動) (発言) (ノート)
	表2	言数の大小関係を、絶対値という言葉や数直線を用いて判別することができる。	数を数直線上の点の位置で表して、数の大小関係を判別することができる。	数を数直線上の点の位置で表したり、大小関係を判別できていないようである。	

評価基準 B 第1学年「単元1 正の数・負の数」(1章 正の数・負の数)

時	到達目標	十分に満足できる (A)	おおむね満足できる (B)	努力を要する (C)	評価の方法
第4時	考2	絶対値の意味を押さえており、どんな場合にも理由を述べて説明することができる。	数の大小関係を、絶対値という言葉や数直線を用いて考えることができる。	数の大小関係を、絶対値という言葉や数直線を用いて考えることができない。	正の数・負の数の大小関係を明らかにすることの学習場面 (行動) (発言) (ノート)

(参考) 達成的な目標をみる評価テスト

< 先生からのアドバイス >

<p>1. 下の数について, 次の問いに答えなさい。 0.4, -6, 8, $-1/7$, 0, $+27$ 正の数をいいなさい 負の数をいいなさい</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>2. 正の数, 負の数を使って, 次のことを表しなさい。ただし〔 〕内に示した方を正の数で表すものとする。 500 円の支出, 1200 円の収入〔後〕</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px;"></div>	<p>知 1 正の数・負の数の意味を理解し, また, その表し方や用語・記号についても理解する。</p> <p>1 .</p> <p>2 .</p>
<p>3. 次の数の絶対値をいいなさい。 -9, $+4.5$</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>4. 絶対値が 8 になる数を書きなさい。</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>5. 絶対値が 3 より小さい整数をすべて書きなさい。</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 20px;"></div>	<p>知 2 絶対値の意味が理解できる。</p> <p>3 .</p> <p>4 .</p> <p>5 .</p>

自分から自分へこれからの学習へのアドバイス

「関心・意欲・態度」の評価基準

時	到達目標	十分に満足できる (A)	おおむね満足できる (B)	努力を要する (C)	他の目標分析との関連
第 1 時	関 1	正の数・負の数を使用することのよさに気づき, 正の数・負の数を用いて表そうとしている。特に, 日常生活で使われている 0 より小さい数を見つけようとする。	正の数・負の数を使用することのよさに気づき, 正の数・負の数を用いて表そうとしている。	正の数・負の数を使用することのよさに気づいていないようである。また, 0 より小さい数を真剣に見つけようとしていない。	体験目標 ・温度計を使う ・身のまわりの負の数を見つけるなどの活動による。
第 3 時	関 2	整数に限らずに, 分数や小数なども大小関係を調べようとしている。	数の範囲を拡張することの有用性に関心を持ち, 正・負の数の必要性和そのよさに気づき調べようとする。	数直線の中に, 数を入れてみようとする努力が足りないようである。	考 「数の大小関係を, 絶対値という言葉や数直線を用いて説明することができる。」の学習場面での行動による。
第 5 時	関	絶対値の大小に注目したり, 分数・小数など様々な値を入れて考察しながら調べようとする。課題の中に, 絶対値の考えが利用できないかを絶えず試みている。	絶対値の大小に注目したり, 分数・小数など様々な値も大小を考えながら, 課題に取り組もうとしている。	課題の中に, 数直線の利用や, 整数の大小をなかなか見つけようとしていないようである。	発展目標 絶対値を用いると, 数の大小関係が判別しやすくなることを知り, 練習問題や課題に積極的に活用しようとする

(参考)「温度計を使う」における「関心・意欲・態度」の高まり(数字が大きいほど高い)

温度計には、なぜマイナスの表示があるのか説明でき、どうして同じ間隔で1度ずつ上がっていく目盛りになるのかを積極的に調べようとする。

マイナス何度を基準に考えても、正の数・負の数で表示しようと意欲的に取り組む。

基準にした温度を0にして数直線をつくらうとしている。

水やぬるま湯の温度を測り、自分の体温を基準にして、負の数を用いて表そうとする。

マイナス10度とマイナス5度の大小比較で、0度からの温度差を考えようとする。

温度計を横にすれば、数直線と比較しやすいことに気づく。

0度より低い温度は0度を基準にして、ものさしを反対に考えたような表示になっていることに気づく。

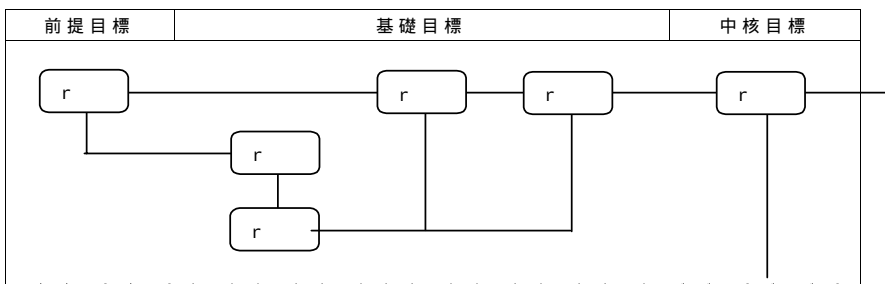
0度より低い温度を表すのに、マイナス表示が必要なことに興味をもつ。

プラスの温度は測ろうとするが、マイナスの温度は自分から測ろうとはしない。

温度計をあまり利用したことがなく、関心がない。

補充・深化指導

< 補充指導 >



目標構造図に基づき補充していくものとする。

中核目標	補充指導
<p>知1 正の数・負の数の意味を理解し、また、その表し方や用語・記号についても理解する。</p>	<p>ア. まず、表1における達成度を振り返ってみる。 イ. 不十分だと思われる場合は 関1 からやり直す。 ウ. なお、前提目標 r (小学校の内容)を確認すればよいと判断すれば、この章を越えて復習をする。</p>

< 深化指導 >

中核目標	深化指導
<p>知1 正の数・負の数の意味を理解し、また、その表し方や用語・記号についても理解する。</p>	<p>(例)お小遣いの1週間の支出に基準目標をつけ、その記録を簡単にするために、基準とした目標からの増減の様子を、正の数・負の数を使って表していく。 その他、日常生活でもいろいろ考えてみる。 ・体重の(目標からの)増減 ・スポーツの記録 ・水位 など</p>

第3章 学習をフィードバックする通知票

これまで、授業の中で評価していくことにより学力を確実に定着させていく方法について述べてきた。本章では、こうした各時間の評価を集約して、学期や学年末に総括的に評価をし、評定を付与していくことになる通知票の在り方を探ることにした。

第1節 全国の通知票から

第1章第2節(1)移行期における全国的な動向の中で提示したように、全国の中学校研究指定校等に各学校が使用している通知票についてのアンケートと通知票の送付依頼をして、他府県の各学校で使用されている通知票を13県16校から収集した。アンケート(41校から収集)から通知票に記載されている項目は、表3-1に示すような

ものであった。

これらの結果から、学校教育目標を記載している学校は、半数程度あることが分かった。生徒の自己評価欄をあげている学校は15%、保護者からの通信欄は54%あり、自己評価や保護者の通信欄を通知票に載せている学校があることが分かった。

観点別学習状況の評価欄の記載のしかたについては、表3-2のようであった。

これは、41校のアンケートの結果から得られたものである。指導要録の観点と同じ表記が45%あり

り、指導要録の表記を変えているところが55%あることが分かった。観点別学習状況の評価欄が記載されていない学校があったが、来年度から評価欄が設定されるということであった。また、評定が記載されていない学校があったが、入学時に保護者へ観点別学習状況の評価の重要性を説明することにより、「『学習状況がよく分かる』といわれるようになった」との声が聞こえるということであった。

通知票の見方を掲載している学校は、表3-1に示すように61%あった。評定の5~1についてだけを説明しているのではなく、通知票の活用の仕方等についても説明されていた。

通知票を収集できた学校(16校)の通知票の様式・発行回数については、次のようであった。

通知票の大きさ

B4判の用紙を2つ折にしている学校が69%、B4判を3つ折にしている学校は6%、A3判を横長に2つ折しそれを3つ折にしている学校は6%あった。また、ページ数としては、3ページが6%、4ページが62%、6ページが13%、不明が19%となっていた。3ページ構成の学校は通知票と記録カードとの構成になっていて記録カードの部分を除くと3ページ構成となる。大半の学校は2つ折の4ページ構成であるがB4判が多く、スペースの面においても十分あるように思われたが、総合的な学習の時間の評価をどのように家庭へ通知していくかによりそのスペースは変わり、副票とすることも考えられる。不明の19%は、送付されてきたものが、全体のコピーでなかったため不明とした。

通知票の発行回数

2回が13%、3回が81%、5回が6%となっていた。2回の学校は、前期・後期の2期制の学校で、5回の学校は、3期制の学校で1・2学期の中間テスト後に発行している。3回は、3期制の学校で学期末に発行していた。

通知票の名称

80%が通知票、通知表、通信簿、通信票と家庭へ「通知」「通信」というものになっていた。「あゆみ」と仮名で表記された学校が6%、不明は13%であった。

出欠欄

不明の学校をのぞいて、掲載されていた項目は、出席停止・忌引等の日数、授業日数、欠席日数、遅刻日数、早退日数、備考が50%を超えていた。それらを毎月記載している学校は、63%であった。

表3-1 通知票に掲載されている項目

掲 載 項 目	%
学校教育目標	46
修了証	83
観点別学習状況の評価	88
評 定	98
児童生徒の自己評価欄	15
保護者からの通信欄	54
通知表の見方	61
総合所見	85
学習の記録	63
学習の記録の所見欄	20
行動の記録	66
行動の記録の所見欄	7
特別活動の記録	93
特別活動の記録の所見欄	15
その他	68

(複数回答)

そ の 他 の 内 容	%
総合的な学習の時間の記録(所見), テーマ	34
選択教科の観点評価(所見)	37
出欠の記録	51
身体計測の記録	15
定期テストの素点	10

(複数回答)

表3-2 観点別学習状況の評価の表記

観点別学習状況の評価の表記	%
指導要録の観点と同じ表記	45
指導要録の観点を分かりやすくしたもの	41
観点別評価に単元の内容を合わせたもの	12
単元の内容と同じ表記	2

その他の欄
表3-3に示すものが記載されていた。

表3-3 その他の欄

名 称	%
通知表の見方	46
テストの記録	15
身体状況	23
認印 校長	31
担任	77
保護者	77
自己評価	8
修了証	92
在学証明	8
校歌(3年のみ)	8

第2節 通知票に載せたい項目

通知票について石田恒好は「通信簿は、児童生徒の教育に責任の重い学校と家庭との通信、連絡、情報である。」(21)と述べている。また、全国から収集した通知票を参考に、今後の通知票に掲載が望まれる項目についてあげていくことにする。

学校教育目標

これまでから、学校長が各学校の特色を示す学校教育目標を新年度当初に教職員に周知してきた。平成14年度からは、特色ある学校づくりが一層求められている。それを受け、今まで以上に各学校では教職員に学校教育目標を周知徹底していき、生徒や保護者にとっても、学校教育目標を知らせることで、どのような教育がなされるのかということが分かり、安心して学校に任せられるのではないかと思われる。この意味でも学校教育目標は載せていく必要があると考える。

通知票の見方

評価と評定が共に目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)になることにより、通知票が今までのような相対的な位置を表したものでなく、学習の達成度や進歩の状況を表すものであるということを徹底していくことが大切になると思われる。このことをもとにして、通知票は生徒にとっては学習の振り返りをするにより、学習の改善につなげていくためのものであり、保護者にとっては、子どもの学習状況等を知る情報源の一つとして、活用するためのものとなるように、記載する内容を考えていく必要があると考える。

観点別学習状況の表記

前項「全国の通知票から」の表3-2から観点別学習状況の評価の表記について述べたように、指導要録と同じにしている学校は半数近くあった。確かに指導要録と通知票の整合性を図るためには、同じ表記にすることが望ましいと思われるが、通知票を手にした生徒や保護者にしてみると理解しがたいものになっているのではないだろうか。これでは観点別学習状況の評価を行っていても意味がないものになってしまう。そこで、少しでも生徒や保護者が、どのような観点から評価しているのかが分かるようなものでなければならないと考える。そのためには、具体的な内容を記載していく必要がある。

全国から収集したのものから、指導要録の表記と同じにしていないものの一例を示すと次のようである。

「関心・意欲・態度」の表記例	
国語:	言葉に関心をもって授業に取り組み、進んで表現を工夫したり、読書したりしようとする。
	友達や作品・資料とのかかわり、自分の思いをもとに、進んで文章や詩歌を読み味わったり表現したりしようとする。
社会:	新聞やテレビなどの記事や報道に関心を持ち、積極的に課題を解決しようとする。
	社会の出来事に興味をもち、進んで調査したり話し合ったりしようとする。
	⋮

通知票を受け取った保護者や生徒にとって、指導要録の観点をそのまま示されても、よく分からないのではないだろうか。通知票を手にして観点の内容がよく分かるもの、学習の改善につながるものとしていくことが必要ではないかと思われる。したがって、通知票に掲載される観点別学習状況の表記は、上記のように指導要録を分かりやすい内容に表記し直すのがよいと考える。各教科における評価の詳細は、各単元の学習評価を記載することがよいと考えるが、評価項目が多くなり、通知票に必修教科と選択教科、総合的な学習の時間の評価・評定を掲載するのは紙面をかなり取ることとなるため、副票を作成し、各教科の学習内容とその評価を掲載するのがよりよいと考える。

総合的な学習の時間

前項の表3-1のその他の内容に示したように、「総合的な学習の時間」の評価を通知票に掲載している学校は34%で、予想していたように少なかった。

「総合的な学習の時間」の評価は、「数値的な評価をするのは適当ではない。学習指導要領に示された二つのねらいから、その目標、内容に基づき、観点を定めて評価を行うことが必要である。児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する『評価』の欄を設けることが適当である。『観点』については、学習指導要領に定められたねらいをふまえ、『課題設定の能力』『問題解決の能力』『学び方、ものの考え方』『学習への主体的、創造的な態度』『自己の生き方』というような観点を定めたり、教科との観点を明確にする観点を定めたり、あるいは、各学校の定める目標、内容に基づく観点を定めたりすることが考えられる」と教育課程審議会答申に示されていることから、これらの内容をふまえた観点をあげ個人内評価できる欄の設定が必要である。

全国から今年度の通知票を収集(16校)したもののから「総合的な学習の時間」を通知票に記載している学校は50%、その中で観点を上記のように示している学校は25%であった。これは、まだ「総合的な学習の時間」の評価について教育課程審議会答申が示されてから十分検討する時間がなかったことや、スペース上示せなかったことなどがあげられるのではないと思われる。来年度からは各学校における観点や個人内評価の評価欄は設定していかなければならないが、スペースを考えると「総合的な学習の時間」の評価についても副票が適切ではないかと考える。

生徒の自己評価欄

全国のアンケート(41校)では通知票に自己評価を記載している学校は15%とまだ少ないが、第1章第2節(2)求められる授業改善で述べたように、これからは生徒一人ひとりが自分の学習を振り返り学習の改善に生かしていかなければならない。また、「自学自習が学習の理想であり、それを支えるのは自己評価なので、通信簿も自己評価の機会にしたい」(22)と石田恒好が述べているように自己評価を取り入れていこうとする傾向がうかがえる。自己教育力を養うためにも、自己評価は欠かせない項目の一つであると考え。

保護者からの通信欄

保護者との通信欄は、「通信簿は、児童生徒の教育に責任の重い学校と家庭との通信、連絡、情報である。両者の連絡が緊密であるほど、協力は緊密になり、その教育の成果が期待できる。(中略)保護者が欲している情報を入れた通信簿にしようという動きが、最近見られるようになってきた。」(23)と石田恒好も述べているように、保護者の通

信欄はこれから掲載されていく傾向にあるものと考え。全国のアンケート(41校)では保護者からの通信欄を54%の学校が通知票に載せ、学校と家庭との連絡を密にしていることがうかがえる。しかし、欄を作成するだけでなく、「家庭での学習のようす」等項目を示すことにより保護者は記述しやすくなると考えられる。

出欠欄

前項の全国調査(41校)より、出欠の記録を掲載している学校は51%であったが、通知票を収集(16校)した学校では100%の学校が掲載していた。アンケートでは「その他」の項目にあげた学校はカウントされたが、項目がないためそのままにされた学校もあると思われるため、出欠の記録の掲載はもっと多くの学校が掲載しているものと考えられる。「家庭との通信欄」のところで述べたように、出欠の記録を「登校できた日数」を家庭に知らせるものと考え、重要なものとして各学校で掲載されていたのだらうと思われる。今後も掲載が望まれると考えるが、不登校の生徒にとっては、出席日数の欄に少ない(または0)数字が残ることになる。この事実の記載の是非については課題である。

通知票の名称

昭和50年と平成5年に全国調査されたもの(24)によると名称は「通知表」「通知票」が68%で、その他、特色ある名称として、「あしあと」「学校生活の記録」「拓く」「学びのすがた」「学校生活の現れ」が記されていた。今回収集した通知票も特色ある名称は少なかった。小学校ではさまざまな名称の通知票があるが、中学校ではあまり特色あるものは見られなかった。

通知票の発行回数

全国の調査から2回3回5回の発行回数になっていたようである。今後は、生徒にとって学習後の時間経過が少ない各教科の単元終了毎に、その単元の学習状況を振り返り、学習方法や学習目標の改善に役立たせるため、通知票とは別に生徒や保護者にその単元の目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)を提示することが望ましい。そのため、各教科の副票の利用が適切ではないかと考える。この副票を利用すると、通知票の発行は現行の2回から5回でよいと思われる。

通知票の大きさ

学習の記録や総合的な学習の時間の記録を、副票にするのか、通知票に全てを掲載するのかによって大きさは変わってくる。通信欄や自己評価欄は毎回発行時に記入していかなければならないも

のと考えられる。また、通知票は指導要録と違い法的根拠はないにもかかわらず、各学校では様々な項目にわたり掲載し、家庭へ連絡するほど大切なものとしてきていると考える。したがって、各欄発行回数分のスペースが必要となるので、A3判2つ折4ページが適切ではないかと考える。ただし、各教科が単元ごとの観点別学習状況の評価を掲載する場合は、副票をつけるのが適切と考える。

全国の調査アンケートから、これまで通知票は教育委員会で統一しているところもあったが、今後は各学校が特色ある学校づくりを進める中で、通知票においても学校独自のものを作成していくことが求められてきていると考える。

これからの通知票は、学校から一方的に教師が記入したものを家庭に通知するのではなく、生徒や保護者も自己評価や連絡欄において参加でき、生徒の成長の記録としても理解しやすいものにしていくことが大切であると考えられる。

- (21) 石田恒好 「通信簿改訂の現状と改訂のポイント」『指導と評価』 No.563 図書文化社 2001.12 p4
- (22) 石田恒好 「指導要録の改訂とこれからの通信簿」『指導と評価』 No.557 図書文化 2001.6 p5
- (23) 注(21) 前掲 pp.4~5
- (24) 教育評価実態調査委員会 『学びと育ちの評価』日本教育新聞社 1994.6.30 p11

おわりに

本研究では単元目標の明確化を行い、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）をすることにより「指導と評価の一体化」ができ、目標分析や目標構造図の作成を行うことにより、「基礎的・基本的な内容の確実な定着」「自ら学び自ら考える力の育成」が実現できるものと考え、それらの作成をしてきた。これは、「指導と評価の一体化」の原点を確かめた研究であった。また、学習指導要領の目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を行うにあたり、絶対評価の弱点とされてきた客観性や信頼性、妥当性をいかに持たせることができるかが課題とされた。そこで、1つの単元をとりあげ単元目標分析、目標構造図、単元指導順路案、単元指導計画、評価基準サンプル、関心・意欲・態度の評価基準サンプル表、補充と深化指導を作成した。

単元目標分析をするとき、その単元の目標を学習指導要領に基づき細分化し、小単元で重要だと

考えられるものを書き出し、その単元の重要な目標を漏れなく洗い出していった。しかし、一人ではこれでよいと思って次に進めていっても、学習の流れを考え単元指導計画を作成していく中で、重要だと思っていたものが変わり、単元目標分析の修正をすることが何度もあった。この作業の繰り返しにより、単元目標分析や目標構造図、単元指導計画が精選されたと思われる。

各時間に行う評価の今後の課題は、次の5点があげられるのではないだろうか。

教科の教育研究会等、できる限り多くのメンバーが話し合いをすることにより、より適切な単元目標分析を作成する。

「指導と評価の一体化」を実践するための指導案による授業を行う。

客観性や信頼性、妥当性ある実用的な評価を探る。

「関心・意欲・態度」等の評価しにくい判定基準は、ルーブリック等を取り入れ適切な評価ができるようにする。

生徒が記入しやすい自己評価表を作成する。

と考えられる。評価においては、評価指数となるものを作成していくことが必要になってくると考える。この作成にあたっては、生徒の実態を一番良く理解している学校の教師が作成して行かなければならないと考える。

そのため、学校体制として「評価委員会」等の設立や、教科会で評価について検討することが必要であると思われる。

また、指導要録の開示にも伴い目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）が適切に行われなければならないし、教師は評定をつけるために評価するのではなく、評価は生徒の学習の改善や教師の指導の改善をするものであることを再認識していかなければならないと考える。

通知票作成においては、観点別学習状況の評価欄に各教科の単元の評価規準を作成すると、生徒や保護者にとってはとてもよく分かるものになると思われる。今後の課題は、保護者や生徒に学習の様子がより理解しやすく、家庭との連絡が図れる通知票にしていくことと、教師の評価・評定にかかる時間をどのように確保していくかではないかと考える。