

## はじめに

これまで、学習指導要領が改訂されることに、その後を追うようにして学習評価（以下、「評価」という）の在り方も見直され、評価の考え方や観点が変更されてきました。しかし、学習指導要領の改訂ほどには注目を集めることはなく、およそ3年ほど経過すると、都道府県や市区町村の教科等別研究会においても、各学校の校内研究においても、評価を研究や研修のテーマに掲げなくなり、評価に対する熱はフェードアウトしていきます。

なぜ、そうなるのか。教材研究や学習活動の研究といった授業づくりよりも地味で、面白くないからかもしれない。教材研究や学習活動の研究と違った授業づくりよりも地味で、面白くないからかもしれない。あるいは、授業を続けていくことに精一杯で、評価にまで手が回らないからかもしれない。

しかし、そうでありながら（研究・研修の実態とは裏腹に）「評価は難しい」「評価に悩んでいる」という声が止むことはありません。地味で研究や研修テーマとしては望まれていないけれど現状には困っている…なにやら私の専門とする教科と境遇が似ているかもしれません（笑）。

（それはさておき）「評価まで手が回らなくなるのはなぜか」といった視点で考えた場合、

次の三つの要因が浮かびます。

一つ目は、「授業づくりの発想」です。

多くの先生方は、まず教科書をよく読み込むなどして教材研究を行い、どのように授業を行うかを考え、実際に授業を進めていく過程でようやく、そして、評価はどのようにしたものか」といった発想に至る。こんなプロセスを経ているのではないかと推察されます。

実は、これがボタンの掛け違いの元です。

現行の学習指導要領においては、どの教科等においても資質・能力を育てることを目標に掲げています。この目標を実現するには、単元ごとに育成を目指す資質・能力の具、体を明らかにし、単元の学習を通じてしっかり育成できたかを確認しながら授業づくりを進めていくことが求められます。ということはつまり、「評価から授業をつくる」という発想をもっていないと、資質・能力の育成に至らないということなのです。

二つ目は、「評価の難解さ」です。

評価は感性よりも理屈が先立つからか難解に感じやすく、評価資料も分厚く、しかも教科等ごとに分かれているから、自分の専門とする教科だけでも読み解くのは骨が折れます。今度、ちゃんと勉強しよう」と思いながら棚の奥へ仕舞い込み、いつしか仕舞っ

たことさえも忘れてしまう。そんな話を聞くこともあるくらいです。

三つ目は、「評価の考え方に対する思い違い」です。

以前、ある県の研修会に参加された先生方に、評価に関する疑問点や課題点を書き出してもらったのですが、その多くの方が、評価に対して思い違いをされていることが明らかになりました。

このとき、日々、素晴らしい実践をされているのに、評価となると報われない努力に時間を奪われ、このままでは不安が解消されない状況が続いてしまうと感じました。そこで、このような状況を何とかしたいという思いから、本書を上梓しました。

本書は、タイトルのとおり、教師の誰もが「できる評価」「続けられる評価」を一緒に考えていけるようにするべくまとめたものです。第3章では、10の具体例を示していますが、これも全てやるとなると、「できない評価・続けられない評価」になってしまいます。そこで、そうならないようご自身の課題に合ったもの、ピンときたものを選び、一つでも二つでも実践いただければと思います。

第1章の冒頭でも述べますが、評価に関する資料は、公的なものであっても、学習指導要領とは性格が異なり、あくまでも参考資料の一つです。本書もまた先生方の評価の際の参考にしていただければ幸いです。

令和4年8月吉日 大妻女子大学 澤井陽介

〈目次〉

はじめに 1

第1章 評価の基本的な考え方

評価は教師の技術 10

1 評価と学習指導要領の法的性格 10

2 現在の評価を正しく知るために必要なこと 15

目標準拠評価の妥当性と信頼性 20

1 評価したことを指導に生かす 23

2 指導したこと(の評価)を記録に残す 25

目標づくりの難しさ 32

単元を見通して妥当性を探る 35

評価の考え方を子供や保護者に伝える 39

評価規準は学習活動の寸法に切り分ける 40

「主体的に学習に取り組む態度」が単元のはじめに位置付けられる意図

「B」のなかから「A」を見いだす 49

帰納・演繹という切り口から教科特性を頭に入れておく 55

評価は本来褒めるもの、褒められてうれしいもの 59

## 第2章 資質・能力を評価する着眼点

「知識・技能」は「身に付いたか」(習得状況)を評価する 63

「思考・判断・表現」は「発揮しているか」(活用状況)を評価する 65

「主体的に学習に取り組む態度」は「自ら学ぼうとしているか」(意思)を評価する 68

1 「主体的に学習に取り組む態度」の評価について知っておきたいこと 68

2 「振り返り」について知っておきたいこと 73

3 意図的に問いかけて「振り返り」を書かせる 77

自ら学習を調整する 83

1 学級全体の課題(問題、問い、めあて)を振り返る 83

2 自分なりの「めあて」を振り返る 84

3 プロセスの「学び合い」で学習の調整を図る 85

ICT活用の可能性と評価 93

メタ認知は「発揮させて」「褒めて」高める 98

人間性（感性、思いやりなど）は記録にとどめる 104

### 第3章 できる・続けられる評価の具体策

〔具体策①〕資質・能力が見える単元をつくる 110

1 教師目線の単元を子供目線の単元につくりかえる 110

2 子供の学習ストーリーをつくりながら目標を見直す 117

〔具体策②〕目標をよく考える 118

1 単元の目標の吟味・検討 118

2 本時の目標の吟味・検討 121

〔具体策③〕「A」は後回しにして「B」を探す 122

〔具体策④〕教科セクトでカリキュラムをマネジメントする

〔具体策⑤〕評価材料はねらってとりにいく 131

- 「具体策⑥」「指導」のほうを強く意識する 136
- 「具体策⑦」教材会社のワークテスト活用の仕方 140
- 「具体策⑧」日ごろから評価材料を集める習慣を付ける 143
- 「具体策⑨」学期末に子供に「振り返り」を書かせる 144
- 「具体策⑩」評価のための演習（研修） 146
- 1 目標と評価規準を往還させる演習 146
- 2 単元展開に応じた評価規準を配置する演習 147
- 3 「ABC」を判断する演習 151
- 4 学習活動と評価規準とをマッチングさせる演習 152
- 5 子供目線の単元づくりを行う演習 153
- 6 評価対象としての学習活動の見当を付ける演習 159

#### 第4章 評価あるある質問

「質問①」「知」と「思」は「C」なのだけど、「主」は「A」にしたいのですが、だめな  
 のでしょうか？

1 どの観点であっても、評価は目標に準拠する 167

2 「主体的に学習に取り組む態度」のイメージが、「意欲的な授業態度」と同一視されてしまっていないか 168

3 他の観点との関連性が強いこと 168

〔質問②〕文章をうまく書けない子供に対してはどうすればいいのでしょうか？ 169

〔質問③〕「見方・考え方」は評価しなくてよいのでしょうか？ 172

〔質問④〕「知識」と「技能」はどう合算すればよいのでしょうか？ 175

〔質問⑤〕子供に評価規準を示してもよいものでしょうか？ 177

〔質問⑥〕「主体的に学習に取り組む態度」は、どの授業でも同じ評価になりませんか？ 180

〔質問⑦〕受験を見据えれば、結局重視すべきは「知識」なのではないのでしょうか？ 182

〔質問⑧〕結局のところ、「指導に生かす」と「記録に残す」は何が違うのでしょうか？ 183

〔質問⑨〕子供の作品（図工や生活など）をどのように評価すればよいのでしょうか？ 184

〔質問⑩〕「ABC」を付けるのは、単元末の一発勝負でよいのでしょうか？ 187



## 第1章

# 評価の 基本的な考え方

# 評価は教師の技術

## 1 評価と学習指導要領の法的性格

学習評価（以下、すべての章において「評価」という）の基本的な考え方を知るには、次に紹介する文章や言葉の意味を十分に押さえておく必要があります。「評価とは何か」を具体的にイメージするうえで必要になるので、どうぞお付き合いください。

学習指導要領（2017年）は、評価について次のように示しています。

児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り資質・能力の育成に生かすようにすること。

創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて児童（生徒）の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること。

（括弧書きは筆者）

「小学校学習指導要領第1章総則―第3教育課程の実施と学習評価―2学習評価の実施」(中学校学習指導要領にも同旨)より

加えて、「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会)は、指導と評価の一体化の重要性を踏まえ、学習評価の改善の基本的な方向を次のように示しています。

- ① 児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと
- ② 教師の指導改善につながるものにしていくこと
- ③ これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと

この2つの内容を踏まえて押さえておきたいことは、次の点です。

● 評価は、学習指導要領と法的性格が異なる。

学習指導要領は、文部科学省（以下、すべての章において「文科省」という）が定める省令（法令）に基づき、法的拘束力のある公文書です。

直接的な法的根拠は次のとおりです。

**学校教育法施行規則第52条** 小学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。

（中学校、義務教育学校、特別支援学校、高等学校等に準用）

それに対して評価は、学校教育法施行規則のような法令に基づき直接的な法的根拠はなく、次の段階を経ることで法的拘束力が生じます。

① 学習指導要領を告示後、文科省は学習評価についての基本的な考え方や主な改善点、指導要録の参考様式をとりまとめ、教員の任命権者である教育委員会等（主に都道府県）宛てに「通知」（文科省初等中等教育局長名）を发出する。

② 都道府県教育委員会等は、この「通知」の内容を参考にして、指導要録の様式を定め、設置者（小・中学校であれば市町村教育委員会）を通じて管下の学校に配布する。

## 資料 1

### 関係資料

- ①『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』  
(中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会報告 平成31年1月)
- ②『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）』  
(文部科学省初等中等教育局長通知 平成31年3月)
- ③『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』  
(国立教育政策研究所 令和2年3月)

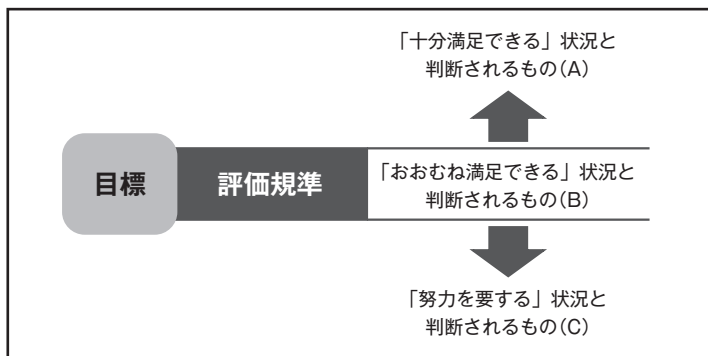
両者の法的拘束力を学校目線で言うとは、学習指導要領は国との関係において生じ、評価は自治体との関係において生じるということです。

さらに言うとは、指導要録そのものは法定表簿（学校教育法施行規則第24条）の一つですから、作成義務と保存義務についてはすべての学校長に課されているものの、指導要録の様式は本来、自治体が自由に決めてよいものなのです。

なぜなら、初中局長通知をはじめとして、文科省や国立教育政策研究所（以下、すべての章において「国研」という）が示している文書は、いずれも「参考」にとどまるものだからです。ただそうは言っても、資料1に挙げた関係資料は、文科省や国研が熟慮を重ねて公示しているものです。原理・原則としては、自治体が自由につくってもいいものとはいえ、実際にそうするのは困難でしょう。

実際、自治体や各学校が独自の観点で評価を実施するとしたら、教師が自治体間で異動したり、児童・生徒が転校また

## 資料2 文科省が示している評価の考え方



は進学したりする際の文書の申し送りにおいて齟齬が生じてしまうでしょう。こうしたことから、どの自治体・学校においても、国が示した指導要録の「参考様式」や、国研が示した評価規準の「参考資料」に基づいて評価を行っているわけです。

さて、評価において国が示している大筋は、目標に照らして「おおむね満足できる状況」としての「B」を中心軸に据えて評価をすればよいという考え方です（資料2、この資料が示す構造はたいへん重要なので、以後も何度か再掲します）が、けっして評価方法まで揃えようとはしていません。パフォーマンス評価をはじめとして多様であつてかまわないからです。

ただし、全国の公立学校、とりわけ小学校において、全教科・全単元でルーブリック資料を文科省や国研が用意することはできません。研究的な要素が強すぎるし、どの学校の実情にも合うような汎用性を担保でき

ないからです。

### 〈ワンポイント①〉

現在の学習評価に関する公的な文書や資料は、資料1に示す三つが主なものになります。

特に学校現場の先生方が参考になっているのは③の参考資料です。

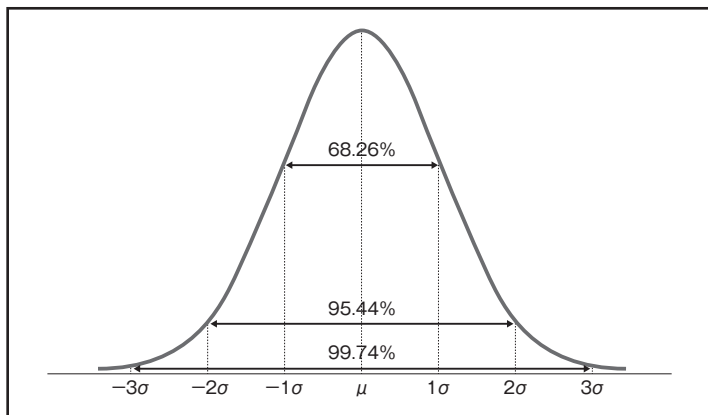
## 2 現在の評価を正しく知るために必要なこと

現在の評価制度の特徴を正しく知るためには、いったん過去を紐解いてみる必要があります。それが相対評価（集団に準拠した評価、以下すべての章で「集団準拠評価」という）です。

現在ではすっかり定着した絶対評価（目標に準拠した評価、以下、すべての章において「目標準拠評価」という）ですが、観点別学習状況評価において重視するようになったのは、小学校では平成4年度（中学校では平成5年度）ですから、教師になつて間もない方であれば、子供時代に遡つても相対評価を経験したことはないはず（評定においても絶対評価となつたのは、小学校では平成14年度、中学校では平成15年度）。

相対評価は文字どおり「集団」に準拠します。ここではまず、相対評価のよさを考え

### 資料3 相対評価の考え方を示す正規分布



てみましょう。

シンプルに言うと、半ば機械的に評価できる点です。標準化された正規分布(資料3)に基づき、上から何パーセントを「A」、下から何パーセントを「C」、残りをすべて「B」とするという評価方法であるため、教師の側の手間暇を必要最低限に抑えられます。加えて、「うちの子はどれくらいの位置にいるか」が明快なので、保護者のニーズに応えやすいという良さもあります。

ただし、このよさは弱点と背中合わせです。例えば上位層15%、下位層15%を割り出すには順位付けが必要となります。それに一番適するのはペーパーテストによる点数化です。ペーパーテストは事実に知識を測定するには有効な手段ですが、裏を返せばそれ以外の学力測定には向かないということでもあります。



この弱点が露呈したのが、平成3年に文部省（当時）が打ち出した「新しい学力観」との関係です。特に「関心、意欲、態度」については、ペーパーテストで測定するのがきわめて困難であったからです。

加えて相対評価においては、所属する集団が変わると、それと連動して評価結果が変わってしまうという問題もあります。例えば、自分の学力は何も変わっていないはずなのに、転校した途端に評価が上がった（あるいは、逆に下がった）ということが起き得るわけです。他方、同じ集団内に居つづけているうちは、自分がいくら努力しても、上位層の子供たちも同様に努力し続けている限り、評価結果が変わらない（相対化されてしまう）ということも起きます。それでは「A」や「B」に届かない子の努力は報われません。このように、どのような集団に属しているかいかんで評価結果（ABC）が決まってしまう点に、相対評価の限界があったわけです。

それに対して、子供の努力が報われ、しかも「知識・技能」だけではない学力を、点数など量的にはなく質的に評価していこうという考えから導入されたのが、絶対評価（目標標準評価）です。端的に言うと、次のとおりです。

●単元もしくは本時の「目標」に沿って、教師が考えた評価規準を基に子供の学習状況を把握し、

その満足状況を教師が判断する。

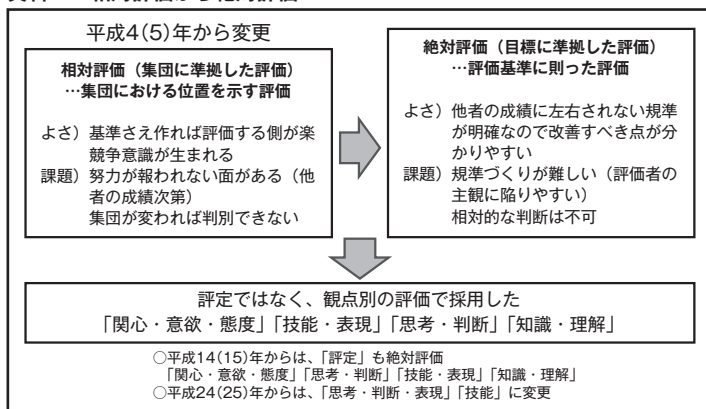
1文にすると、当たり前のことのように見えるかもしれませんが、実はたいへん難しいことを教師に求めていることが分かります。

まず、目標に準拠する絶対評価においては、教師が目の前の子どもたちの学習状況を見据えて適切な目標を設定しなければなりません（指導書などに掲載している目標を借りてくるのであれば、目の前の子供たちの学習状況に応じて適切であるかを分析しなければなりません）。さらに、その目標に照らして妥当な評価規準を設定しなければなりません。そのうえで評価規準に照らして子供の学習状況を的確に把握しなければなりません。

これらを裏返すと、子供の学習状況の把握が不的確であれば評価資料を得ることはできず、評価規準が不明瞭であれば子供の学習状況を見取りようがなく、目標が不適切であればそもそも評価が成立しないということです。

このように、絶対評価は教師次第という特性があり、（相対評価に比べて）難易度の高い評価なのです。そのため、絶対評価においては教師の確かな技術（テクニク）が必要であり、「相対評価ではダメ、絶対評価のほうがよい」とは単純に言い切れない理由がここにあります（資料4）。

## 資料 4 相対評価から絶対評価へ



実際、教師個々の力量には差がありますから、小学校では学級間で評価結果を調整したり、中学校では「一覧表審査」（各学校の成績一覧を集めてあまりにも特異なものがないかの審査）を行ったりしています。つまり、絶対評価の難しさ（教師間の力量の差）を視野に入れつつ、相対評価の要素を加味した調整を図っているわけです。

相対評価を定量的評価、絶対評価を定性的評価と捉えるならば、どちらの評価が「よい・わるい」ではなく、学習の質に重きを置きつつ定性的評価の精度を高めながら、量的な点を加味しつつバランスよく評価するのが現実的だと言えるでしょう。

### ②ワンポイント

集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）の場合には、「評価基準」という言葉が合致しました。パー

セントや点数など量的な数値で明確に結果を振り分けられるからです。

「基準」は「建築基準」などに見られるように、数値で区分できるものが多く見られます（隣家の敷地から50cm以上離して建築することなど）。一方で、「評価規準」の場合には質的に、子供の姿を見ようという趣旨ですから、量的には単純に判断できません。そこで、「〜している」という形式で子供の学習状況を表現し、実際の学習活動に照らしてみようという手法をとります。

「基準」を「バー」（高跳びのバーのイメージ）だと考えるならば、「規準」は「ゾーン」（虫眼鏡で見える範囲のイメージ）で捉えると分かりやすいでしょう。「基準」の場合には「できた・できないをはっきり区切るライン」となりますが、「規準」の場合に「どのようにできたか」と「ゾーンにどのように入っているか」で判断します。言い換えれば、「どんなで、き方をしていくか」と、子供の学習状況を肯定的に見るイメージだと考えればよいでしょう。

## 目標準拠評価の妥当性と信頼性

相対評価の時代は、ペーパーテストなどによる点数やパーセントなどの割合といった明確な数値を示しやすいという点で、対外的に「客観性のある評価」だと説明すること