

学習評価の現状と課題

高木 展郎

学習評価の現状

- ・「学習評価＝成績」と理解し、通知表の結果にこだわる現状。
- ・相対的な評価(評価による順位付け)の意識が強く、評価されることが序列だとの思い込みをしている現状。
- ・高等学校においては、評定平均値を大学入試で求められるため、本質的な観点別学習状況の評価が進められない現状。
- ・学習評価が、授業内容や学習の進め方の妥当性を検証し、授業改善に生かすもの、との捉えが成されていない現状。

現在行われている観点別学習状況の評価と評定

観点別学習状況の評価

観点別学習状況の評価とは、

学習指導要領の「内容」に示されている「指導事項」を目標とし、それに基づいて評価規準として観点毎の目標を設定し（標準の目標をB規準とする）、その実現状況を評価するもの。

→ 目標に準拠した評価

現在行われている観点は
「関心・意欲・態度」
「思考・判断・表現」
「技能」
「知識・理解」
の四観点



新学習指導要領の観点は
「知識及び技能」
「思考力・判断力・表現力等」
「主体的に学習に取り組む態度」
の三観点

評価規準と評価基準

評価規準

規準：質的な評価として、「A, B, C」で示す。

Bを規準。

Cについては、Bに実現するよう具体的な手立てを行う。

Aは、青天井。Aの具体は示さない。

評価基準

基準：量的な評価として、数値で示す。

観点別学習状況及び評定の記入方法について（小学校）

I 観点別学習状況

新学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し、次のように区別して記入する。

「十分満足できる」状況と判断されるもの：A

「おおむね満足できる」状況と判断されるもの：B

「努力を要する」状況と判断されるもの：C

II 評定（第3学年以上）

新学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し、次のように区別して記入する。

「十分満足できる」状況と判断されるもの：3

「おおむね満足できる」状況と判断されるもの：2

「努力を要する」状況と判断されるもの：1

観点別学習状況及び評定の記入方法について（中学校）

I 観点別学習状況（小学校児童指導要録と同じ）

新学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し、次のように区別して記入する。

「十分満足できる」状況と判断されるもの：A

「おおむね満足できる」状況と判断されるもの：B

「努力を要する」状況と判断されるもの：C

II 評定

新学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し、次のように区別して記入する。

「十分満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるもの：5

「十分満足できる」状況と判断されるもの：4

「おおむね満足できる」状況と判断されるもの：3

「努力を要する」状況と判断されるもの：2

「一層努力を要する」状況と判断されるもの：1

国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価規準の作成のための参考資料』平成22年11月

観点別学習状況の評価の評定への総括

観点別学習状況の評価の評定への総括は、各観点の評価結果をA、B、Cの組合せ、又は、A、B、Cを数値で表したものに基づいて総括し、その結果を小学校では3段階で表し、中学校では5段階で表す。

A、B、Cの組合せから評定に総括する場合、各観点とも同じ評価がそろう場合は、小学校については、「AAAA」であれば3、「BBBB」であれば2、「CCCC」であれば1、中学校については、「AAAA」であれば4又は5、「BBBB」であれば3、「CCCC」であれば2又は1とするのが適当であると考えられる。それ以外の場合は、各観点のA、B、Cの数の組合せから適切に評定する必要がある。

国立教育政策研究所教育課程研究センター「評価規準の作成のための参考資料」平成23年3月

観点別学習状況の評価の評定への総括の課題

A, B, Cで示された質的な評価を総括し、
その結果を評定として、
5, 4, 3, 2, 1という数値で示すことへの困難さ。

質的な評価を数値によって示すことには、無理・矛盾がある。

学習評価の現状と課題

小学校における学習評価の現状

教科書に基づく授業と評価

教科書会社から出されている教師用指導書を基に教育課程を編成し、教科書の順番にしたがって、授業を行うことが一般的。

小学校の教師は、全教科を担当することが多いため。

評価は、教科書会社・教材会社が作成している教科書準拠のテスト問題を用いることが多い。

教師自らの評価問題の作成は、あまり行われていない。

小学校における学習評価の課題

表現することが上手な子供、表現することが上手でない子供

➡ 授業の過程の中でどう評価するか。

➡ 個人内評価をどのように行うか。

➡ 「特別の教科道徳」の評価

一人一人の子供の学習状況の蓄積による評価

評価にかかる時間の確保の必要性

妥当性・信頼性の担保の必要性

「特別の教科道徳」の学習評価

4 児童(生徒)学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。

新学習指導要領「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」

- 評価を行う際には、個々の内容項目ごとではなく、大きなくくりとして、まとまりを踏まえた評価とすること。
- 他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます**個人内評価**として丁寧に見取り、それを記述で行うこと。

「特別の教科道徳」の学習評価の課題

- 「特別の教科 道徳」では、長いスパンの中で、一人一人の児童生徒の学習過程を通して、いかに成長したかを見取り、評価していくことが重要
- 個人内評価を記述で行うに当たっては、学習活動を踏まえ、観察や会話、作文やノートなどの記述、質問紙などを通して、具体的な見取りを行う
- ・ 他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか
- ・ 多面的・多角的な思考の中で、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか(道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」平成28年7月22日p.10)。

【課題】

「学習評価」の記述への教師の負担増をどうするか。<指導要録・通知表>
「特別の教科道徳」に関わる「通知表」(通信簿)をどうするか。

中学校における学習評価の現状

授業は、基本的に教科書に準拠して行われる。

教育課程の編成は、教科書の内容の順番に行われることが、ほとんど。

授業は、教科書会社から出されている教師用指導書を参考にしつつも、学校や教師独自の内容で行われることが多い。

評価は、学校や教師独自のものを作成することがほとんど。

教師用指導書にもテスト例は出ているが、学習塾が各学校毎、各教師毎にテスト問題を収集しており、同じ内容のテスト問題を繰り返して出題できない状況もある。

中学校における学習評価の実状と課題

中学校3年生の1学期の成績を見て、高校入試の資料となる2学期までにどうすれば良いかと考える場合

- BBBCで3となった教科はほどほどにして、BBBAで3となった教科であと一つAを増やして4を取れるようにしようという発想になる生徒もいる。
- 本来ならば、Cの状況の学習を努力するべきなのだが、コストパフォーマンスをよくするために、評価に直結する教科の対策をする。
- 評定があることによって、自分の学習について目標を実現するというよりも、学習のコストパフォーマンスに目を向けさせてしまうことが実態としてある。

学習塾や一部の教員にもそのような視点から指導をする傾向もあり、総括としての評定には問題がある。

「目標に準拠した評価」を理解し有効活用するために評定の廃止を —中学校長より その1—

「目標に準拠した評価」の優れたところは、「観点別学習状況の評価」によって学びの質を分析的に評価できるところなのですが、実際、教育現場では、生徒も保護者も「序列(相対評価 54321)」に囚われてしまっています。

そして、多くの生徒や保護者は「どうしたら3を4や5にできるんですか？」と聞いてくるのです。

学校から生徒・保護者へ「観点別学習状況の評価」による学びの質を分析的に評価し伝えることで、「序列の何番目にいるのか？」といった事ばかりに囚われるのではなく、「学習指導要領の内容をどうしたら実現できるのか」といったことに着目して、生徒の学習の在り方を、教員と保護者が連携し両側面から支援していける関係を築くことに取り組んでいます。しかし、こうした取組をしても、生徒・保護者の意識がすぐに変わるわけではありません。

将来的には、初等中等教育の学習評価から、評定(54321)が無くなることを期待します。なぜならば、現在行っている「目標に準拠した評価」の本質を理解し有効活用するためには、「観点別学習状況の評価」だけで十分だからです。

評定が必要と考えるのは高等学校への入学者選抜の資料に活用することを念頭に考えるからであり、そこから脱却しないと、いつまで経っても「目標に準拠した評価」の本質が理解されず、有効活用できないようにならないと考えています。

こうした中、中学校現場における学習評価の最大の問題点は、観点別学習状況の評価(ABC)が三段階で、評定(54321)が五段階になっていることです。

小学校のように評価が(ABC)三段階で、評定が(321)三段階ならば、評定に変換することへの負担は少ないですが、中学校の場合は三段階を五段階に変換するために、新たに「AO」や「CO」といった規準を設定しなければならなくなり、さらにその規準に基づいて判定する作業が増えます。

各教科において、評価規準の「B」規準は、学習指導要領に示されているので揺るぎないのですが、五段階評定に変換するために「B」規準の上と下に「AO」や「CO」を増やすとなると、さらに膨大な作業になってきます。また、各学校や個々の教員が、それぞれに新たな規準を作ってしまうと、評価の妥当性・信頼性を担保することが難しくなるのです。

「目標に準拠した評価」を理解し有効活用するために評定の廃止を —中学校長より その2—

高校入試選抜資料として評定が活用されるため、教員は生徒・保護者から説明を問われたときに評価資料を明示する場面が生じる。生徒・保護者に対しては「関心・意欲・態度」の観点についての説明を様々な機会で行っているが、多くの生徒・保護者は「提出物をだす」「ノートはきれいに取る」等の授業へ取り組む態度を大事であると捉えている。そのため説明を求められたときにその回答に納得されず、対応に苦慮する場面も多い。そのことで教員も提出物等について敏感になり、採点業務に多くの時間をとられることや評価すべきでない資料を収集することにつながっているのではないかと。

高等学校における学習評価の現状

各県においては、文部科学省の指導の下、観点別学習状況の評価を実施する方向で動いている。

しかし、現実には、ペーパーテストに評価の観点を示すことで観点別学習状況の評価を行っているとしているところもあり、名目と実際・現実との乖離がある。

いくつかの県は、全高等学校で観点別学習状況の評価の実施を進めている。(岩手県・神奈川県・茨城県等)

高等学校学習評価のある高校の実状

観点別という視点による評価については、文科省・県教委の指導に従い、整備しています。しかし、日々の授業の中や、校内テスト作成の中では、それを意識していないのが現状です。

理由:「進学校におけるゴール地点であるセンター試験が、〈知識・理解〉に偏っている」からです。当然、日々の授業も知識・理解の偏重になっているとは言え、「観点別評価」はしなければならないので、「日々の活動」を強引に「各観点」に結びつけます。

- 考査素点→〈知識・理解〉60%
- 週末課題提出率→〈関心・意欲・態度〉10%
- 古文単語テスト・漢字テストの得点→〈書く能力〉10%
- 授業態度→〈話す・聞く能力〉10%
- 授業担当者の裁量による加点減点→〈読む能力〉10%

...という具合で、〈観点名〉と「その中身」が合っていません。しかし「やらなければならないこと」をねじ曲げ減じるわけにはいかないので強引に〈各観点〉に割り振っています。

まとめると、「知識詰め込み偏重を正す〈観点別評価〉の意義は重々承知していますが、センター試験や模擬試験が〈知識・理解〉偏重である限り、日々の授業もそれに準ずる」のが実態と言えます。そして、書類上は如何にも観点別教育が成立しているかのように作成しています。

このような実態は、教員側に決定権があるというよりも、「生徒・保護者がそれを望んでいる」ことによります。「志望大学に入れるよう鍛えてくれ！そのためには手段は問わぬ！」という保護者ニーズがあるからです。

高等学校における学習評価の課題

- 目標の設定・吟味がないまま(何を目標とするかを生徒に示さないまま)、指導・評価が行われていること。
- 評価の対象が、目標ではなく活動に焦点化されていること。
指導の対象とする生徒の内面の思考の育ちに(何を育てたいかが無いママ)、教師の意識が及んでいないため。
- 評価の目的を理解していないこと。(生徒・保護者も含め)
学習評価を、序列を付けること・値踏みすることが評価だと考えている。
観点別学習状況の評価への理解の不足。

評価の客観性への課題

これまでの日本の評価は、幾度か評価が変わったにもかかわらず、昭和23年に取り入れられた相対評価の考え方が根強く残り、数値による評価によって、序列を付けるもの、ということに重点が置かれてきた。＜参考資料参照＞

これからの時代に求められるものは、一人一人の児童生徒の、それぞれの資質・能力を育成することが重要になる。

そのため、評価によって児童生徒の資質・能力を育成するという観点から、評価の信頼性と妥当性が、今まで以上に求められるようになる。

しかし、評価には、数値による客観性と言うことが、これまでも根強く求められており、そこからのパラダイムシフトが必要である。評価は、数値のみによらない、という考えも重要となる。

学習評価に願うもの

中央教育審議会答申(平成28年12月21日)
に示されている学習評価

学習評価の充実 一何が身に付いたか一

- 学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、**教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。**

(中央教育審議会答申平成28年12月21日)

- 子供たちの学習状況を評価するために、教員は、個々の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけでなく、**子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくことが必要である。**

(中央教育審議会答申平成28年12月21日)

指導・評価の改善・充実

- 学習評価に関しては、小・中・高等学校を通じて、資質・能力の三つの柱に基づき学習評価の観点を示すことなどの改善を図ることとするが、観点別学習状況の評価に関して、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかとの懸念も示されている。

(中央教育審議会答申平成28年12月21日)

 「評価は何のために行うものか」ということを改めて確認する必要がある。

新学習指導要領における観点別学習状況の評価の在り方

観点別学習状況の評価について

- 学習評価には、児童生徒の学習状況を検証し、結果の面から教育水準の維持向上を保障する機能。
- 各教科においては、学習指導要領等の目標に照らして設定した観点ごとに学習状況の評価と評定を行う「目標に準拠した評価」として実施。

→きめの細かい学習指導の充実と児童生徒一人一人の学習内容の確実な定着を目指す。

学力の3つの要素と評価の観点との整理

【現行】

学習評価の4観点

関心・意欲・態度

思考・判断・表現

技能

知識・理解

【以下の3観点に沿った整理を検討】

学力の3要素 (学校教育法) (学習指導要領)

知識及び技能

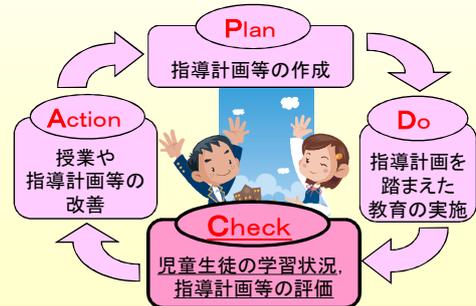
思考力・判断力
・表現力等

主体的に学習に
取り組む態度

学習指導と学習評価のPDCAサイクル

- 学習評価を通じて、学習指導の在り方を見直すことや個に応じた指導の充実を図ること、学校における教育活動を組織として改善することが重要。

指導と評価の一体化



学習評価の改善に関する今後の検討の方向性

各教科等の評価の観点のイメージ (案)

観点 (例) ※具体的な観点の書きぶりは、 各教科等の特質を踏まえて検討	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
各観点の趣旨の イメージ(例) ※具体的な記述については、 各教科等の特質を踏まえて検討	(例) 〇〇を理解している／〇〇の知識を身に付けている 〇〇することができる／〇〇の技能を身に付けている	(例) 各教科等の特質に応じ育まれる見方や考え方をを用いて探究することを通じて、考えたり判断したり表現したりしている	(例) 主体的に知識・技能を身に付けたり、思考・判断・表現をしようとしていたりしている

(出典) 平成28年3月14日 総則・評価特別部会配付資料

国語における観点別評価

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>(1) 言葉の特徴や使い 方に関する事項 言葉の働き。話し言葉と 書き言葉。漢字。語彙。 文や文章。言葉遣い。表 現の技法。音読、朗読。</p> <p>(2) 情報の扱い方に 関する事項 情報と情報との関係。 情報の整理。</p> <p>(3) 我が国の言語文化 に関する事項 伝統的な言語文化。言 葉の由来や変化、多様 性。書写。読書。</p>	<p>A 話すこと・聞くこと 【話すこと】 話題の設定。情報の収集。 内容の検討。構成の検討。 考えの形成。表現。共有。 【聞くこと】 話題の設定。情報の収集。 構造と内容の把握。精査・ 解釈。考えの形成。共有。 【話し合うこと】 話題の設定。情報の収集。 内容の検討。話合いの進 め方の検討。考えの形成。 共有。</p> <p>B 書くこと 題材の設定。情報の収集。 内容の検討。構成の検討。 考えの形成。記述。推敲。 共有。</p> <p>C 読むこと 構造と内容の把握。精査・ 解釈。考えの形成。共有。</p>	<p>単元の指導事項として、左記 に選択して取り上げた〔知識・ 技能〕〔思考・判断・表現〕の うち、資質・能力の定着に密接に 関係する重要な要素を「～しよ うとしたりしている。」として取り 上げる。</p>

単元や題材の指導目標としての評価規準の作成

各単元や題材における指導目標として示す評価規準は、原則、学習指導要領の「2 内容」に示されている指導事項をそのまま引用すると、三つの観点の中、〔知識及び技能〕と〔思考力・判断力・表現力等〕の評価規準になる。

残りの観点である〔主体的に学習に取り組む態度〕は、他の観点（〔知識及び技能〕もしくは〔思考力・判断力・表現力等〕）に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素を評価規準とする。

〔知識及び技能〕の評価

〔知識及び技能〕として学習評価する目標は、新学習指導要領では、各教科の「2内容」の指導事項として示されている。

【知識の概念的な理解をどのように評価するか】

学習をとおして習得・習熟した知識は、単に習得したことを再生するだけでなく、知識を一定の文脈の中で再構成して表出したことを評価する。

➡ 文章で説明する

➡ 知識を基にしたの概念との結びつきを論じさせる

例えば、

概念の文章としての再構成化

コンセプトマップ法：キーワードの関連付け

〔思考力、判断力、表現力等〕の評価

〔思考力・判断力・表現力等〕として学習評価する目標は、新学習指導要領では、各教科の「2内容」の指導事項として示されている。

【「思考・判断・表現」をどのような方法で評価するか】

➡ 言語活動をとおした表現に係る活動

記録・要約・説明・論述・話し合い

➡ 各教科の特性に応じた表現に係る活動

観察・実験の分析・解釈等の図、グラフの表現

作品における構成や設計に係る工夫

〔思考力・判断力・表現力等〕の評価は、基礎的・基本的な〔知識及び技能〕を活用する学習活動等において、思考・判断したことと、その内容を〔表現〕する活動とを一体的に評価する。

- ➡ パフォーマンス評価
- ➡ ポートフォリオ評価
- ➡ 全国学力学習状況調査の「活用」に関する問題

〔主体的に学習に取り組む態度〕の評価

〔主体的に学習に取り組む態度〕として学習評価する目標は、その単元における〔知識及び技能〕〔思考力・判断力・表現力等〕の観点の定着に密接に関係する重要な要素を目標として引用し、作成する。

そして、その二つの観点到示されている要素の育成に対して、主体的に取り組むかを「～しようとしていたりしている」として示す。

【「主体的に学習に取り組む態度」をどのような方法で評価するか】

- ➡ 各教科が対象としている学習内容に対する取組状況を評価

改正教育基本法においては、学校教育において自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視することが示されるとともに、学校教育法及び学習指導要領の改正等により、主体的に学習に取り組む態度が学力の3つの要素の1つとして示されている。また、我が国の児童生徒の学習意欲について課題がある状況を踏まえると、学習評価において、児童生徒が意欲的に取り組めるような授業構成と継続的な授業改善を教師に促していくことの重要性は高い。さらに、**主体的に学習に取り組む態度は、それをはぐくむことが基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成につながるとともに、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成が当該教科の学習に対する積極的な態度につながっていくなど、他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素**でもある。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」平成22年3月24日(pp.16-17)

主体的・能動的な学びを実現するためには、学習者のメタ認知が重要

 **自らの学びをより良くしようと取り組んだり努力したりしている姿を評価**

<註:「自己評価」「相互評価」について>

なお、児童生徒が行う**自己評価**や**相互評価**は、**児童生徒の学習活動**であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めること等学習の在り方を改善していくことに役立つことから、積極的に取り組んでいくことも重要である。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」平成22年3月24日(p.12)

〔主体的に学習に取り組む態度〕の評価は、単元をとおしての学習全体に関わる

(1)単元の開始時に「学習の見通し」

単元の学習内容・単元を通して解決すべき課題・評価規
準・評価方法の概要の理解

(2)単元を学習を通して行う学習への理解

目的、課題と内容の理解

(3)単元終了時に「学習の振り返り」

① 学びの意義(興味・有用性・価値)

② 学習を通じた自分自身への気付き・変容

③ 新たな疑問や課題

学習評価のさまざまな方法

多面的・多角的な学習評価について

- ・パフォーマンス評価の充実
 - 考え方、具体的な方法
 - 重要性についての周知
 - 各教科等の特性に合ったパフォーマンス評価
- ・ポートフォリオ評価
 - 学習のスパンの中での評価
 - 単元を越えたり、単元の関わりの中での評価
- ・児童生徒の多様な考えを評価するペーパーテストの開発
 - 知識の再生でなく、思考力・判断力・表現力を問う問題

パフォーマンス評価の具体例

授業に関わるパフォーマンス評価の方法は、原則として、次の3段階で設定できる。

1 観察, 点検

- ・行動の観察: 学習の中で、評価規準が求めている発言や行動などが行われているかどうかを「観察」する。
- ・記述の点検: 学習の中で、評価規準が求めている内容が記述されているかどうかを、机間指導などにより「点検」する。

2 確認

- ・行動の確認: 学習の中での発言や行動などの内容が、評価規準を満たしているかどうかを「確認」する。
- ・記述の確認: 学習の中で記述された内容が、評価規準を満たしているかどうかを、ノートや提出物などにより「確認」する。

3 分析

- ・行動の分析: 「行動の観察」や「行動の確認」を踏まえて「分析」を行うことにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。
- ・記述の分析: 「記述の点検」や「記述の確認」を踏まえて、ノートや提出物などの「分析」を行うことにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。

「記述の分析」の例

★「書く能力」評価規準

「おくのほそ道」の表現の優れた部分を参考にして、読み手を引き付ける俳文を書いている。〔(1)イ〕

自己評価

□①選んだ場所の様子や自分の思いが伝わるように、書くことができたか。(俳句)

□②「おくのほそ道」の優れた表現を取り入れて書くことができたか。(対句的表現)

□③歴史的な様子を入れて書くことができたか。

つなぐ力

思い出を記す「おおつのほそ道」を書こう

資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書く

単元の流れ

「おくのほそ道」に出会おう

芭蕉の旅への思いを読み取ろう

★思い出の場所 (かこはし)

★思い出を記す「おおつのほそ道」

集会场所はまたかこはしだ。

紀貫之はこの橋の下を流す舟入りから舟はわれている。

紀貫之は京都へ行ったが僕たちはそこから遊んで風を受けて、仲間とならんどこまでも行けるな気がした。

仲間の大切さに改めて気がつく。

落ちこんだとき、悲しいとき、苦しいとき、いつも風のように強くやさしく背中を押してくれる存在。

仲間を助け、仲間助けられ。

そして、もう別れが近づいてきた。

未来への不安を感じたそのとき

僕は冬の強い北風と背中を感じた。

北風をこつて思うは ああ仲間

【評価の観点】

- ①選んだ場所の様子や自分の思いが伝わるように書かれているか。
- ②「おくのほそ道」の優れた表現を取り入れて書かれているか。
- ③歴史的な様子を入れて書かれているか。

生徒作品

自己評価

□①選んだ場所の様子や自分の思いが伝わるように、書くことができたか。(俳句)

□②「おくのほそ道」の優れた表現を取り入れて書くことができたか。(対句的表現)

□③歴史的な様子を入れて書くことができたか。

つなぐ力

思い出を記す「おおつのほそ道」

資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書く

単元の流れ

「おくのほそ道」に出会おう

芭蕉の旅への思いを読み取ろう

★思い出の場所 (かこはし)

★思い出を記す「おおつのほそ道」

集会场所はまたかこはしだ。③歴史的な様子

紀貫之はこの橋の下を流す舟入りから舟はわれている。

紀貫之は京都へ行ったが僕たちはそこから遊んで風を受けて、仲間とならんどこまでも行けるな気がした。

仲間の大切さに改めて気がつく。

落ちこんだとき、悲しいとき、苦しいとき、いつも風のように強くやさしく背中を押してくれる存在。②優れた表現

仲間を助け、仲間助けられ。

そして、もう別れが近づいてきた。

未来への不安を感じたそのとき

僕は冬の強い北風と背中を感じた。①自分の思い

北風をこつて思うは ああ仲間

概ね満足できる状況と判断

【評価の観点】

- ①選んだ場所の様子や自分の思いが伝わるように書かれているか。
- ②「おくのほそ道」の優れた表現を取り入れて書かれているか。
- ③歴史的な様子を入れて書かれているか。

生徒作品

×「③歴史的な様子」が書けていない。

(歴史の様子が取り入れられていない。)

★思い出の場所（大津小学校）

★思い出を記す「おつこのほそ道」

昔一度水害で沈んでしまった大津小学校。

新しく建て替え今もおたくさんの子どもたちを向かい
入れ送り出している。

その大津小学校には今も水害の跡が残っており
忘れられることはない。

私の思い出は大津小に入って比呂と出会えた。

中学生になってからも小学校を通る。

②優れた表現

季節の風が優しくその声を私の身に届ける。

視線を向けると遊ぶ小さな影がたくさん。

①自分の思い

いつものこの光景を見ると「可愛いわ」と少し大人になっ
た気分になる。

いつまでもすぐ隣で流れているおな入れ川とともに
聞いていたいと思う。

春の風 声を運ぶよ おな入れに

努力を要する
状況と判断

新学習指導要領に向けての学習評価の在り方

効果的・効率的な学習評価の在り方について

教員にとって過度な負担とならないような手立てをどのように講じるか。

➡ 指導と評価の一体化(いわゆる形成的な評価)を充実し、児童生徒の資質・能力を育成し、育成した姿(実現状況)を評価し評定(いわゆる総括的な評価)するならば、総括的な評価は、シンプルな方が適切。

➡ 観点別学習状況の評価の評定への総括の見直し

➡ 学習評価を行う際、評価方法を多様にしたり、きめ細かくすればするほど煩雑になり、教員の負担は増す。
評価によって児童生徒の資質・能力を育成すること、資質・能力を伸ばすことが、評価の本来的な目的。

➡ 個人内評価の充実

一人一人の児童生徒の高まった姿(実現状況)を評価し評定に反映するならば、児童生徒や保護者も納得する。

各教科等における横断的な資質・能力の評価

言語能力や情報活用能力、問題発見・解決能力等など、今次改訂で教科等横断的な視点で育成を目指すこととした学習の基盤となる資質・能力は、それを直接的な対象として評価規準を作成し評価することは、難しい。

また、学習の基盤となる資質・能力に関する評価についての評価規準を、教科等の評価規準と別に立てて評価を行うことは、教員にとっての負担につながる。

各教科等における横断的な資質・能力の育成の状況については、教科の「思考力・判断力・表現力」や「主体的に学習に取り組む態度」の評価に反映する。

教科等横断的な視点で育成を目指すこととした学習の基盤となる資質・能力は、各教科等の学習においても通用する汎用的な能力である。

言語能力は、学習者間の対話的・協働的な学習において「言語活動」を通して、各教科等における資質・能力として育成される。 ➡ 「思考力・判断力・表現力等」の評価

情報活用能力は、問題解決の過程で、個別の知識をどのように相互に結びつけるか、どのような知識の追加を必要とし、どのような方法でその知識を得るかといった「思考・判断」の過程で発揮される。

問題発見・解決能力は、問題を見いだし定義し、解決に向けて計画を立て実行し、振り返ることを循環的に行う学びの過程が重要である。また、総合的な学習の時間や特別活動において、各教科等で身に付けた力を統合的に活用することの中で発揮される。これらの学習の文脈の中で、「主体的・対話的」な学習をとおした「深い学び」によって、各教科の「見方・考え方」として、その単元における〔知識及び技能〕〔思考力・判断力・表現力等〕の観点の定着に密接に関係する重要な要素としての〔主体的に学習に取り組む態度〕で、各教科の横断的な資質・能力として機能する。

学習評価によって、一人一人の子供たちの
資質・能力をいかに伸ばせるか、が
今、問われようとしています。

参考資料

学習評価の目的は、時代と共に変遷する

評価の変遷 戦前の評価

- 明治5年の学制が発布されて以降は、
試験による絶対評価
- 明治33年の小学校令の時期以降、昭和16年の国民学校令が施行されるまで、
点数や5段階による認定評価（絶対評価）
- 国民学校令では、
平素の状況を総合評定とする「優・良・可」等の認定評価

戦後の評価の変遷 - 1 -

- 昭和23年の学籍簿(昭和24年から指導要録と改名)
正規分布による相対評価(集団に準拠した評価)を導入
比率を5は7%、4は24%、3は38%、2は24%、1は7%
集団の中での位置付けのための「平均点」
- 昭和36年の指導要録改訂において、各教科別の評定として相対評価は定位
 - ・相対評価は、教師の主観を排除することに対しては機能
 - ・受験戦争を助長するものであるという批判
 - ・児童生徒の努力が報われないという批判

戦後の評価の変遷 - 2 -

- 昭和46年の指導要録改訂では「絶対評価を加味した相対評価」を実施し、相対評価としての5段階評価の配分比率を正規分布ではなくてもよいとする方針。

到達度評価の紹介(ここから日本の学習評価の研究が活性化する)

- ① B.S.ブルーム, J.T.ヘステイングス, G.F.マドウス『教育評価法ハンドブック: 教科学習の形成的評価と総括的評価』(第一法規、梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳)昭和48年
- ② B.S.ブルーム『学習評価ハンドブック』(第一法規、翻訳: 渋谷憲一・藤田恵璽・梶田叡一)昭和49年

戦後の評価の変遷 - 3 -

- 昭和55年の指導要録の改訂で観点別学習状況の評価が導入された。
 - 認知面のみでなく、情意面も評価する
 - 「関心・態度」が、評価項目として示された観点の最後に位置付けられた。
- ・ 「関心・態度」の評価は、何を「関心」とし、何を「態度」とするのかという評価の難しさにより、評価対象として重視されたとは言い難い状況でもあった。
- ・ 一般的な関心・態度と評価における「関心・態度」が混同された面が強い。

戦後の評価の変遷 - 4 -

- 平成3年に改訂された指導要録では、観点別学習状況の評価の一番初めに「関心、意欲、態度」が取り上げられた。
 - これによって、評価規準における「関心、意欲、態度」の重要性が、明示化された。
 - しかし、この「関心、意欲、態度」も評価の方法が難しく、それまでのペーパーテストによる評価が一般化された中で、この「関心、意欲、態度」をどのように評価するべきかが、学校教育において大きな問題となった。
 - そこには、評価の公正性と公平性とをいかに担保できるかが大きく関わっている。

- 平成13年4月に、指導要録の改善通知が出された。
平成10年版の学習指導要領の「2 内容」を評価規準とする「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を位置付けた。

 - 平成22年5月に、指導要録の改善通知が出された。
きめの細かい指導の充実や児童生徒一人一人の学習の確実な定着を図るため、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を評価する、目標に準拠した評価を引き続き着実に実施すること。
-