

## 1. 学習評価は教師の技術である

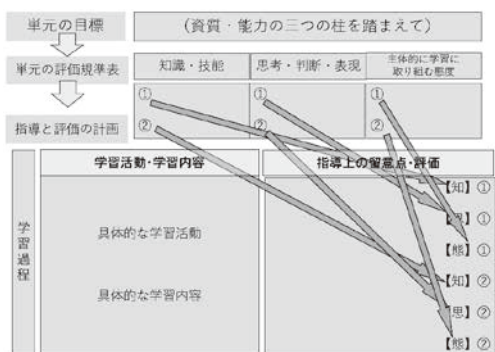
集団に準拠する評価（相対評価）から目標に準拠する評価（絶対評価）に変更した時からこのことは顕著になった。前者が「正規分布」というモデルを基に「客観性」を説明したのに対し、後者は目標、評価規準、A・B・Cの全てを教師が考え判断するため、その「妥当性」が求められるからである。

前者は集団に依拠するため、子供の努力や変容を反映しづらい、集団が変われば結果が変わるといった課題があった。また評価結果の区分を一定の割合で行うため子供の順位付けが必要になりペーパーテストが幅をきかせていたため「関心・意欲・態度」という到底順位付けのできない観点の導入とともに変更せざるを得なかった。

一方で右記のように後者は「教師次第」という面があり当初から限界も意識されていた。そのため、小学校での学年間の調整や中学校での一覧表審査など、相対評価の要素を加味して微調整がなされている。以上が学習評価（以後「評価」に統一）が教師の技術である所以である。

## 2. 「妥当性」は「指導と評価の一体化」で説明する

下の図は「単元の指導と評価の計画」のイメージである。単元の目標は資質・能力の育成であり方向性を描く大きなベクトルである。それを子供の学習活動に当てられる寸法に刻んで示しているのが評価規準である。そのため評価規準は「『としている』という表現で子供の学習状況の「標準モデル」として描いている。このように捉えれば、評価規準を単元展開に沿って配置しているのは目標を実現するためであることが分かる。



# 指導と評価の一体化とは

大妻女子大学 教授 澤井 陽介

る。評価の主目的は目標の実現を目指して子供を指導して育てることである。

この「単元の指導と評価の計画」を言葉で表現するなら「目標に沿って評価と指導を重ねた結果を最終的に評価する」という説明になる。

この説明の中には、「評価」という言葉が2回使われている。前半の「目標に沿って評価と指導を重ね」と後半の「結果を最終的に評価する」である。この二つが「指導と評価の一体化」の基本的な考え方になる。

評価したことの指導への生かし方には、下の図のように目標の実現を目指し、子供に助言する、褒めるなど「その場で」直接働きかける例や、多くの子供の理解が不十分であると把握して「次の時間に」学級全体に補充的な指導をする、「次の単元で」補う、「来年の単元を」改善するなど、様々なスパンで教師の授業改善、指導改善につなげる例が挙げられる。指導に生かす場合、評価規準を細かく考えて授業に望む必要はなく、本時の目標（ねらい）を頭に入れて子供の前に立つことで評価ができる。

後者は、そうして評価と指導を重ねた結果を「記録に残す」ための評価である。A・B・Cを付ける評価はここで初めて登場する。指導に生かすことは、教師が「指導の責任を果たす」ことであり、記録に残すことは、教師が「指導した責任を取る（明らかにする）」ことである。それは年度末には法定の表簿である「児童（生徒）指導要録」に「評定」を記入するために、その根拠材料（ABC）を集めておく責任でもあり、「評価＝ABCを付けること」と考える教師はたくさん付けたがるが、まずその前に「指導する」という責任を十分に果たしたか」と考えるべきである。そう考えれば一つの単元でそんなにたくさんの責任は取れないことが分かるはずである。

### (1) 評価したことを指導に生かす

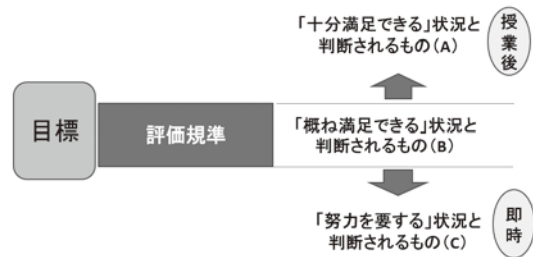
- ➡ 目標の実現を目指し資質・能力を育成する
- ➡ 指導の在り方を振り返り指導改善に生かす

### (2) 指導したこと(の評価)を記録に残す

- ➡ 指導した結果を記録（ABC）に残し評定へ

### 3. 指導に重きを置いて「A・B・C」を判断する

十分に指導した結果としてのA・B・Cを判断して記録に残す際には、本時の目標（ねらい）そのままではなく、評価規準をシャープにしないと判断ができない。例えば「アとイを比べてXを説明している」（思考・判断・表現）などと目標の実現を目指す学習活動から得られる評価材料（子供の表現など）を具体的に想定して「待ち受ける」。この場合、「アとイ」を比較していないもの、Xを説明していないものはいずれもCとなる。一方、それらを両方満たしていればB以上が確定する。大切なのは記録に残す際にも指導を忘れず、全員がB以上になるように指導することである。



そのため、授業中に把握すべきはAではなく「Cになってしまいそうな」子供の状況である。本時の目標に沿って想定しているのは評価規準（B「概ね満足できる」状況）であり、Aではない。Aを想定するならばAの目標をつくるべきである。

Aは公平に評価材料を集めた後で、Bの中から探せばよい。発言や行動観察は評価材料として公平に集められないのならA・B・Cの判断材料にはならない。そのため、ノートやワークシート、作品、発表会などでの表現内容が評価対象になることが多い。また「2つ以上の根拠を挙げて」「より多様に」などとAの範囲を始めから狭く難しくしないことが大切である。その教科が求める「よさ」が見られたらそれらは全てAである。例えば社会科では、「アとイだけでなくウも比べている（多角的）」「Xの説明が具体的である（根拠提示）」「自分に引き寄せて考えている（自分ごと）」など様々考えられる。そうしたよさを積極的に見出すことのできる教師が望まれる。

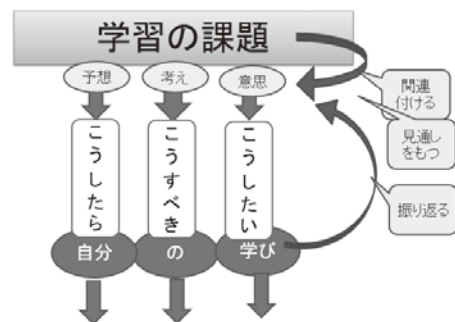
## 「新学習指導要領の評価」

### 〈連載テーマ②〉 学習指導要領

### 4. 「主体的に学習に取り組む態度」は学習活動を工夫して評価する

一斉指導の授業の終末に「振り返りを書こう」と呼びかけても、子供は「楽しかった」「よく分かった」「がんばった」などと表現するだけで「自らの学習を調整しようとする態度」は表現しない。振り返っても「自分の学びの足跡」が見えず単なる「授業の感想・印象」になるからである。例えば、下の図のように、課題に対する学習の進め方を子供が「自分で選び自力で追究する」場面を設定すれば、子供は選んだ道・進んだ道を振り返る。図工や美術の作品づくりなどでは自分の学びの振り返りがスムーズである理由を考えるとよい。「主体的に学習に取り組む態度」は「子供が自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげる」といった、学習に関する自己調整を行い…」（児童生徒の学習評価の在り方について（報告）中央教育新審議会答申・平成31年）とあるように、「振り返って、また前を向く」姿であるからである。

評価はこのように授業を改善して学習活動を工夫し、指導した結果を意図的に取りに行くことが望ましい。A・B・Cを判断できるのは教師が「自分で意図的に指導したから」である。



#### 参考・引用文献

- ・「小（中）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」学習評価の充実」
- ・拙書「できる評価・続けられる評価」東洋館出版社・2022年9月