

学習指導案作成の立場から見た評価規準設定の問題性

鈴木 そよ子

要旨

学習指導案は小・中・高等学校における1単位時間の授業プランである。相対評価のもとでの学習指導案と、評価規準ならびに絶対評価が導入された後の学習指導案を比較することによって、その変化を明らかにし、学習指導案作成の立場から見た評価規準設定の問題点について考察する。

本稿では、相対評価のもとでの学習指導案における「本時の目標」と「本時の評価」の内容を示し、次に評価規準の導入過程を辿る。この評価規準の内容と評価方法を明確にし、絶対評価と評価規準導入後の学習指導案について考察する。さらに絶対評価のもとでの「本時の評価規準」の内容を例示し、かつての相対評価のもとでの「本時の評価」と比較する。

本稿では、学習指導案作成の立場から見た評価規準設定の問題性について、次の2点を指摘する。第1点は、学習指導案を作成する過程が複雑になり、より多くの時間を要するようになってきているということである。第2点は、1単位時間ごとに評価規準を設定し、評価することの難しさである。

キーワード：

教育課程 学習指導案 評価規準 単元の指導と評価の計画 本時の評価 絶対評価

はじめに

学習指導案は小学校、中学校、高等学校における1単位時間の授業のプランである。学習指導案は教育実習生が研究授業を公開する際や、教員が授業を公開する際に必ず配付する。普段の授業においても学習指導案を念頭に置いて展開を構成する。学習指導案は、学校制度ができた明治時代から受け継がれてきたものであるが、その構成は時期によって異なり、同じ時期でも都道府県や学校により多種多様にアレンジされてきた。

本稿では 学習指導案の多様性を前提としながら、評価規準と絶対評価が導入されたことによる学習指導案の構成の変化を明らかにし、学習指導案作成の立場から見た評価規準設定の問題点について考察する。

本稿の構成は6章から成っている。第1章では相対評価のもとでの学習指導案における「本時の目標」と「本時の評価」内容を示す。第2章では評価規準の導入の過程を辿る。第3章では評価規準の内容と評価方法を明確にし、第4章では絶対評価と評価基準導入後の学習指導案について考察する。第5章では学習指導案の構成の変化がもたらす学習指導案作成作業の変化に焦点を当てる。第6章では絶対評価のもとでの「本時の評価規準」の内容を例示し、相対評価のもとでの「本時の評価」と比較する。

本稿では、学習指導案作成の立場から見た評価規準設定の問題性について、2点を指摘する。第1点は、評価規準導入前に比べて、「本時の評価」の内容はほとんど変わらないにもかかわらず、学習指導案を作成する過程、評価規準を設定する過程に時間を要するという点である。評価のための授業であるかのような逆転のイメージはこの点に起因するのではないかと。第2点は、実際の生徒の学習活動を評価するために、1単位時間ごとに評価規準を設定し、実際に評価することの難しさである。

本稿の資料として用いるのは、文部科学省の通知、中央教育審議会の答申、国立教育政策研究所教育課程研究センターの出版物、そして、教育実習生が作成した中学校、高等学校の学習指導案である。

1 相対評価（評価規準導入前）のもとでの学習指導案

1947（昭和22）年から2000（平成12）年まで、54年間に亘って相対評価が採用されてきた。この時期の学習指導案では、学校目標、各教科目標、教科全体の構成や単元目標を念頭に置き、教員が1単位時間の授業目標や評価を決めてきた。

1単位時間の授業目標と評価のいずれをみても授業内容に即したものであった。授業ごとに設定する「本時の評価」は授業目標を具体的な学習活動に即して表現したものであり、生徒の学習活動のポイントを示すと同時に、教員自身が自分の授業を評価し、次回の授業に活かすという性格が強かった。また、厳格に学級全員の一人ひとりについて学習成果を評価するというより、1単位時間の学級全体の様子を把握するという意味あいでも機能していた。

指導要録に集約される各教科・科目の評価は、作品やレポート、ノートのような日常的な提出物や小テスト、単元別試験、中間・期末試験、授業態度等によって総合的に行われていた。たとえ授業中に完全に理解できなくとも、宿題や自主学習によって、児童・生徒が理解を補い、単元の終わりや中間・期末試験のような大きな区切りの時点でわかっていればいい、できていればいいという評価の仕方でもあった。それが1単位時間の学習指導案に反映されていた。だからこそ、教員自身が自分の授業を評価し、次回の授業に反映させるという意味を込めて、「本時の評価」を位置づけることができた。

相対評価当時の学習指導案の一例として、表1「相対評価当時の学習指導案の構成例」を挙げる。その特徴を示すために、学習指導案の1から10の項目のうち、「5. 単元の目標」「6. 単元について」「7. 単元の指導計画」「8. 本時の目標」「9. 本時の評価」について説明する。「5. 単元の目標」は、学習指導要領の教科目標や各分野の目標を参考にして記述する。教員が経験を重ねるなかで、学習指導要領を踏まえながら自分自身の文章で表現する場合もある。「6. 単元について」「(1) 単元観」「(2) 生徒観」「(3) 指導観」の項目で、生徒たちの学習歴の把握、担当学級の生徒把握、そして学習内容に対する授業者の見解を述べる。「6. 単元について」は省略される場合もある。

表1 評価規準導入前の学習指導案の構成例

1. 日時
2. 指導学級
3. 指導教科書
4. 単元名
5. 単元の目標
6. 単元について
(1) 単元観
(2) 生徒観
(3) 指導観
7. 単元の指導計画
8. 本時の目標
9. 本時の評価
10. 本時の展開

注) 学習指導案の構成例は教育実習における研究授業の学習指導案を資料とした。

「7. 単元の指導計画」は、当該単元の時間構成を示したもので、参観者のために、本時の授業の位置づけがわかるようにしたものである。一例として、表2「単元の指導計画例・中学数学」を挙げる。

表2 単元の指導計画例・中学数学

第2章 文字の式・・・・・・・・・・14時間
第1節 文字を使った式・・・・・・・・7時間
1. 数量を式で表すこと・・・・・・・・2時間
2. 文字式の表し方・・・・・・・・3時間
3. 式の値・・・・・・・・2時間（本時1/2）
第2節 文字式の計算・・・・・・・・6時間

注) 単元の指導計画は、本時を含む節については項まで挙げて各時間数を明記する。他の節は、節の名称と総時間を表記する。

当該単元の時間配分を決めるためには、学校教育法施行規則に示されている1年間の総時間数を各単元に分けて、それをさらに節や項目に分けていく。その際、行事や予期せぬ休校も考慮して、総時間数より少ない時間数で設定する。時間配分を1単位時間まで細分化してみると、1項目が1単位時間になるように

構成されている。教科書も多い。実際には、教員が児童・生徒の様子や理解度を考えながら、そのクラスに合わせて時間配分をしていく。

「8. 本時の目標」は、「5. 単元の目標」を踏まえつつ1単位時間の授業内容に即した目標である。この目標内容が達成できているかどうかを、具体的な生徒の学習活動の成果として問うのが「9. 本時の評価」である。

「9. 本時の評価」は、表3「本時の目標と評価例」に見るように授業内容に即した具体的な内容であり、1単位時間の学習活動ができれば達成できる評価内容が設定されていた。実際の学習指導案における「本時の評価」の名称は複数あった¹。

表3 本時の目標と評価例

表3-1	1994(平成6)年5月 中学1年理科「葉のつくりとはたらき」 本時の目標 (1) テーマ 葉のつくりについて理解させる (2) 視点 前回の観察の結果をもとに生徒に発表させ、それを整理させる。さらに葉の表面にある気孔を観察させる。 (3) ねらい 観察の結果から、多くの細胞からなること、作りの特徴、葉緑体が見られることを確認させる。 評価事項 ・観察した結果を元に、葉の断面のつくり、葉緑体の存在を含めて説明、発表できたか。
表3-2	1996(平成8)年6月 中学1年理科「葉のつくりとはたらき」 本時のねらい 植物は二酸化炭素・水を材料とし、光をエネルギー源としてデンプン等を合成し酸素を放出する光合成というはたらきをしている。本時では、光合成のときに入出入りする物質のなかで二酸化炭素に注目し、光合成を行なうときに二酸化炭素をとり入れることを実験によって確認させることを目的とする。 本時の評価 ①光合成のはたらきについて興味をもち調べることができたか。 ②対象実験の意味を理解して、実験を行うことができたか。 ③光合成を行なうには、日光と二酸化炭素が必要であるということが説明できたか。

1 「本時の評価」の他に、「本時の評価基準」「本時の評価法」等の名称が用いられた。

表3-3 1999(平成11)年6月 中学1年理科「植物は水をどのようにとり入れるのか2/3時間目 観察3 茎のつくりを調べる」

本時のねらい

- ①茎の道管組織の観察に適したプレパラートをつくる力を養う。
- ②茎の維管束の並び方には、2種類あることを理解させる。
- ③顕微鏡観察の基本操作を身につけさせる。

表3-4 1994(平成6)年6月 中学3年数学「根号を含んだ式の変形1/3時間目」

本時の目標

- ・根号を含んだ式の計算(和と差)では、根号の部分が同じものどうしでしか簡単にできないことを理解する。
- ・根号の部分が違うものどうしの計算の中でも、根号の表現方法を変えることによって簡単にできるものもあることを理解する。

本時の評価

- ・根号をふくんだ式の計算(和と差)で、根号の部分がおなじものどうしでしか簡単にできないことを理解できたか。
- ・根号の部分が違うものどうしの計算の中でも、根号の表現方法を変えることによって簡単にできるものもあることを理解できたか。
- ・根号を含んだ式が簡単にできたか。

表3-5 1997(平成9)年6月 中学1年数学「いろいろな数量の表し方」

本時の目標

- ・数の代わりに文字を使っていろいろな数量を表すことができる。
- ・文字式の表している数量を読みとることができる。

評価の観点

- ・数の代わりに文字を使っていろいろな数量を表すことができたか。
- ・文字式の表している数量を読みとることができたか。

注)表3-1から表3-5までの学習指導案例は、教育実習における研究授業の学習指導案を資料とした。

「本時の評価」は、当該授業の目標に即したものであったが、同時に評価規準導入後の「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」に該当する評価内容に区分することができる。

2 評価規準の導入過程

相対評価から絶対評価への移行、評価規準導入の過程を見ると、2001（平成13）年の4月27日の文部科学省通知「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾（ろう）学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」によって、2002（平成14）年度から導入された絶対評価は、相対評価の問題点を克服すべく導入された。絶対評価では、各評価段階の人数配分の必要がなく、教育目標に対する生徒一人ひとりの上達度合いをストレートに評価に反映できる特徴がある。

だが、評価内容は、指導要録に記録され、進学資料として内申書にもなる公的書類としての性格も持っている。評価の正当性を絶対評価で確保するためには、評価基準を各教員任せにすることはできない。絶対評価の評価内容に対する妥当性と信頼性の証明が必要とされるのである²。

この「妥当性と信頼性の証明」の役割を担ったのが評価規準であり、評価規準は、評価の公平性や客観性、計画性と正当性を確保すべく、世界的に注目されているキー・コンピテンシー（主要能力）や「生きる力」と関連付けながら提示された。

「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」という評価の観点は1998（平成10）年改訂の学習指導要領ですでに示されていたが、学習指導案作成は、従来の形式に則っていた。指導要録においても評価の観点は評価の一要素としての位置づけだった。その後、前述の2001（平成13）年の通知を受けて、2002（平成14）年から絶対評価が実施され、2006（平成18）年に教育基本法が改正され、2008（平成20）年に小学校・中学校の学習指導要領が変わると、評価規準が重要な位置を占めるようになった。

小学校・中学校2008（平成20）年、高等学校2009（平成21）年改訂の学習指導要領では教育活動を通して児童・生徒が育むべき力を次の3つの要素で

2 例えば、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校・数学】』平成23年、p.3、p.13参照。

表している。

- ①基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、
- ②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、
- ③主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない³。

この3要素との整合性を考慮して2010（平成22）年5月の通知「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」によって評価の観点が「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4項目となった。変更点は「技能・表現」から「技能」となった点と、「思考・判断」から「思考・判断・表現」となった点である。

3. 評価規準の観点の内容と評価方法

3.1 評価の観点の意味内容と考え方

現行の学習指導要領である2008(平成20)年『中学校学習指導要領』、2009(平成21)年『高等学校学習指導要領』では、評価規準の観点が「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4項目となっている。

「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2010(平成22)年3月)から、各評価の観点についての考え方をまとめてみると、

- (1)「知識・理解」は、「各教科において修得すべき知識や重要な概念等を児童生徒が理解しているかどうかを評価するものである。」
- (2)「技能」は、「各教科において修得すべき技能を児童自身が身に付けているかどうかを評価するものである。」例として、算数・数学において式やグラフに表わすこと、理科において観察・実験の過程や結果を的確に記録し整理することを挙げている。
- (3)「思考・判断・表現」は、「それぞれの教科の知識・技能を活用する， 論述， 発表や討論， 観察・実験とレポートの作成といった新しい学習指導要領に

3 文部科学省『中学校学習指導要領』平成20年3月告示、p.15。原文は一文であり、鈴木が数字を付した。

において充実が求められている学習活動を積極的に取り入れ、学習指導の目標に照らして実現状況を評価する必要がある。」と述べ、さらに評価の方法として留意すべき点について、「この観点については、指導後の児童生徒の状況を記録するための評価を行うに当たっては、思考・判断の結果だけでなく、その過程を含め評価することが特に重要であることに留意する必要がある。」と述べている。

- (4) 「関心・意欲・態度」は、「各教科が対象としている学習内容に関心をもち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。」⁴

3.2 絶対評価の評価方法

絶対評価と評価規準の導入によって変化したのは、年間指導計画の内容であり、1単位時間の学習指導案であり、授業の評価の仕方である。単元ごとに単元目標と1単位時間の目標は従来通りに設定しながら、それに見合った「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4項目の具体的な評価規準の内容を設定する。しかも、1単位時間ごとに、児童・生徒全員に対してその内容確認が求められ、それらを集積したものが指導要録に項目別に記録されていくシステムになっている。

評価時期について「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2010（平成22）年3月）では、次のように述べている。「授業改善のための評価は日常的に行われることが重要である。一方で、指導後の児童生徒の状況を記録するための評価を行う際には、単元等ある程度長い区切りの中で適切に設定した時期において「おおむね満足できる」状況等にあるかどうかを評価することが求められる（※7）。

「関心・意欲・態度」については、表面的な状況のみに着目することにならないよう留意するとともに、教科の特性や学習指導の内容等も踏まえつつ、ある程度長い区切りの中で適切な頻度で「おおむね満足できる」状況等にあるかどうかを評価するなどの工夫を行うことも重要である。

4 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm 2015/10/29 「4.観点別学習状況の評価の在り方について」参照。

(※7) 平成20年1月17日答申においては「1単位時間の授業において評価の4観点（関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現、知識・理解）のすべてを評価しようとしたり、授業冒頭に「進んで取り組んでいるかどうか」をチェックし、チェック終了後授業に入ったりするなど評価のための評価となっている不適切な事例も見られる」⁵

この引用内容を言い換えると、1単位時間に評価する観点は1～2点設定しなければならないということである。授業目標があり、授業を行い、評価基準を設定して、生徒がこれらをクリアできたのかどうかを教員は見なければならない。いわゆるPlan、Do、Check、Actionサイクルの実行である。だが、ここで生徒数最大40人の全員に対して、このチェックが行われなければ妥当性や信頼性に欠ける評価になるということを考えなければならない。

評価基準の4項目は、最終的に教師が判断するものであり、教師の判断に委ねるものとなっている。4項目についての説明や意味、例示が文部科学省通知「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」（平成22年5月11日）、国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』、各教科書の教師用指導書に示されており、これらを踏まえた内容構成になる。

3.3 授業における具体的な評価方法

国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 理科】』における評価の観点及びその趣旨では、「第3編の資料で紹介する評価方法等の事例の特徴」の説明の一部として、「②効果的・効率的な評価」の方法として次の内容を挙げている。

「ある単元（題材）において、あまりにも多くの評価基準を設定したり、多くの評価方法を組み合わせたりすることは、評価を行うこと自体が大きな負担となり、その結果を後の学習指導の改善に生かすことも十分できなくなるおそれがある。例えば、1単位時間の中で4つの観点全てについて評価基準を設定

5 注4の出典と同じ。

し、その全てを評価し学習指導の改善に生かしていくことは現実的には困難であると考えられる。教師が無理なく生徒の学習状況を的確に評価できるように評価規準を設定し、評価方法を選択することが必要である。また、評価の実践を踏まえ、必要に応じて評価規準や評価方法について検討し、見直しを行っていくことも効果的である。」⁶

さらに、事例を挙げるにあたって、効果的・効率的な評価を進める上で参考となるよう配慮した3点について、次のように述べている。

- 1) 評価結果を記録する機会を過度に設定することのないよう、各観点で1単元(題材)内で平均すると1単位時間当たり1～2回の評価回数となるよう指導と評価の計画を示した。
- 2) ノートやレポート、ワークシート、作品など、授業後に教師が確認しながら評価を行えるような方法と、授業中の見取りを適切に組み合わせて、全員の学習状況を適切に見取りつつ、それぞれの生徒の特性にも配慮した評価方法が採用できるよう配慮した。
- 3) 評価が円滑に実施できていないと教師が捉えている観点をはじめとして、それぞれの観点において、どのような生徒の姿や記述等を評価対象とすればよいかを明確に示した。」⁷

さらに、「③総括」として、評価の時期並びに評価方法についても言及している。

「観点別学習状況の評価を総括する時期を、単元末、学期末、学年末とした場合、どの段階で、どの評価情報に基づいて総括するかによって、結果に違いが生じることも考えられる。(例えば、学年末に総括する際、単元末の評価結果を年間を通して総括するか、一度学期ごとに総括した評価結果から総括するかで結果が異なる場合もあり得る。) また、評価情報の蓄積の方法は、次のようなものが考えられる。

・評価のA, B, Cを蓄積する方法

学習活動に即した評価規準を観点ごとに設け、「十分満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力

6 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 理科】』p.14。

7 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 理科】』pp.14-15。

を要する」状況と判断されるものをCなどのようにアルファベットや記号で記録し、その結果を蓄積していく方法で、総括においてはA, B, Cの数を基に判断することになる。

・評価を数値で表して蓄積する方法

学習の実現状況を数値で表したものを蓄積していく方法である。例えば、 $A = 3$, $B = 2$, $C = 1$ というように数値で表し、蓄積する。総括の際は、蓄積した数値の合計点や平均値などを用いることになる。観点別学習状況の評価の観点ごとの総括の他、評定への総括は、学期末や学年末などに行うことが考えられる。具体的な総括の流れとしては、以下の図に示したように、いくつかの例が考えられる。

1) 観点別学習状況の評価の観点ごとの総括

単元（題材）における観点ごとの総括は、教科ごとに事例の中でも取り挙げている。学期末や学年末における観点ごとの評価の総括、評定への総括は、「学習評価の工夫改善に関する調査研究」（平成16年3月、国立教育政策研究所）を基に考え方を示している。なお、各学校における総括の具体的な考え方や方法等は、これらを参考にしつつ、より一層工夫していくことが必要である。

ア 単元（題材）における観点ごとの評価の総括

単元（題材）においては、学習過程における評価情報を観点ごとに総括する。観点ごとの評価記録が複数ある場合の総括の方法としては、次のようなものが考えられる。

(ア) 評価結果のA, B, Cの数

ある観点でいくつかのまとまりごとに何回か行った評価結果のA, B, Cの数が多いたものが、その観点の学習の実現状況を最もよく表しているとする考え方に立つ総括方法である。例えば、3回評価を行った結果が「ABB」ならばBと総括する。なお、「AABB」の総括結果をAとするかBとするかなど、同数の場合や三つの記号が混在する場合の総括の仕方をあらかじめ決めておく必要がある。

(イ) 評価結果のA, B, Cを数値に表す

ある観点でいくつかのまとまりごとに何回か行った評価結果A, B, Cを、例えば、 $A = 3$, $B = 2$, $C = 1$ のように数値によって表して、合計したり、

平均したりすることで総括する方法である。

例えば、総括の結果をBとする判断の基準を $[1.5 \leq \text{平均値} \leq 2.5]$ とすると、「ABB」の平均値は、約 $2.3 [(3 + 2 + 2) \div 3]$ で総括結果はBとなる。このほか、本資料では、観点によって特定の評価機会における結果について重み付けした例なども紹介している。

イ 学期末における観点ごとの評価の総括

学期末における観点ごとの評価の総括は、単元（題材）ごとに総括した観点ごとの評価結果を基に行う場合と、学習過程における評価情報から総括する場合が考えられる。

なお、総括の方法は、ア（ア）及び（イ）と同様であると考えられる。

ウ 学年末における観点ごとの評価の総括

学年末における観点ごとの総括については、学期末に総括した観点ごとの評価結果を基に行う場合と、単元（題材）ごとに総括した観点ごとの評価結果を基に行う場合などが考えられる。

なお、総括の方法は、ア（ア）及び（イ）と同様であると考えられる。」⁸

これらを総合してみると、教員は毎時間いずれかの評価の観点から全員の学習成果を確認し、日常的なワークシートや発表や提出物等を評価し、さらに単元ごと、試験ごとの成績を合わせて、評価を決めることになる。これまでと変わった点は、毎時間いずれかの評価の観点から全員の学習成果を確認するという点である。この「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」の例が、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』に示されている。

具体的な評価の表記は「十分満足できると判断されるもの」・A、「おおむね満足できると判断されるもの」・B、「努力を要すると判断されるもの」・Cと表記し、◎○△、ABC、1 2 3 4 5等が用いられている。

この「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」は、教員が「満足」できるかどうかを判断基準とする。いうまでもなく主観的なものである。これに、妥当性と

8 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 理科】』p.16。

信頼性を付与するためには、1単元、1単位時間の評価規準をその内容に即して具体的に示さない限り、日本全国の絶対評価の妥当性と信頼性は担保できない。これを実行することによって、判断の妥当性を付与しようと試みたのが、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』であるということが出来るであろう。これを受けて、さらに各単元の各節の項目ごとに「十分満足と判断できる規準」と「おおむね満足できる規準」の内容を一覧表にしているものが教師用指導書である。

4 評価規準導入後の学習指導案の構成

絶対評価導入後の学習指導案の例を、表4「絶対評価導入後の学習指導案の構成」に示す。「6. 単元の評価規準」「7. 単元の指導と評価の計画」「9. 本時の評価規準」が新しい。これらの追加項目と関連して「10. 本時の展開」も変化している。

表4 絶対評価導入後の学習指導案の構成

1. 日時
2. 指導学級
3. 指導教科書
4. 単元名
5. 単元の目標
6. 単元の評価規準
7. 単元の指導と評価の計画
8. 本時の目標
9. 本時の評価基準
10. 本時の展開

注) 教育実習における研究授業の学習指導案を資料とした。

「5. 単元の目標」ではこれまで通り教科・科目の目標を見通しながら単元の目標を記述するが、単元の目標を4つの評価の観点から表現し直したものが「6. 単元の評価規準」である。この例は『評価規準の作成、評価方法等の工

夫改善のための参考資料』⁹に挙げられている。表5として「中学校1年『理科』（第1分野）『単元 光』の目標と評価規準」「指導と評価の基準」を例示する。「7. 単元の指導と評価の計画」は、単元の評価規準を1単位時間の授業まで細分化したものであり、単位時間ごとの「ねらい・学習活動」「評価規準」「評価方法」がわかる一覧表である。

表5 中学校1年理科（第1分野）「単元 光」の目標と評価規準、指導と評価の計画

1 単元の目標

- (1) 光の反射や屈折，凸レンズの働きに関して課題を明確にして実験を行い，結果を分析して解釈し，規則性を見いださせる。
- (2) 光に関する現象に対して生徒の興味・関心を高め，日常生活や社会と関連付けながら，科学的にみる見方や考え方を養う。

2 単元の評価規準

自然事象への関心・意欲・態度	科学的な思考・表現	観察・実験の技能	自然事象についての知識・理解
光の反射・屈折，凸レンズの働きに関する事象・現象に進んで関わり，それらを科学的に探究しようとするとともに，事象を日常生活との関わりでみようとする。	光の反射・屈折，凸レンズの働きに関する事象・現象の中に問題を見だし，目的意識をもって観察，実験を行い，光が反射，屈折するときの規則性，凸レンズにおける物体の位置と像の位置や大きさとの関係について自らの考えを導き，表現している。	光の反射・屈折，凸レンズの働きに関する観察，実験の基本操作を習得するとともに，観察，実験の計画的な実施，結果の記録や整理などの仕方を身に付けている。	光が反射，屈折するときの規則性，凸レンズにおける物体の位置と像の位置や大きさとの関係などに関する基本的な概念や原理・法則を理解し，知識を身に付けている。

9 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』にある単元ごとの評価規準は基本的にコピーペーストで構成されている。どの単元も4つの観点に単元の名称をはめ込めばいいような同一内容で構成されている。そのため抽象性の高いものとなっている。

3 指導と評価の計画（9時間）

時間	ねらい・学習活動	評価規準				評価方法
		関心・意欲・態度	思考・表現	技能	知識・理解	
1	光による現象 光の現象の具体例について話し合い、空気中や水中を光が直進することを見いだす。	◎身近な光の現象や用いられている例について関心をもっている。				◎行動観察、記述分析
2	実験光の反射 光源装置からの光を鏡に当てて反射させ、規則性を見いだす。			◎反射の実験を行い、結果を表や図で示している。		◎行動観察、記述分析
3	反射の法則と像 結果を作図し、反射の法則を導く。鏡に映る像を作図する。		◎※光の反射の実験結果から規則性を見だし、自らの考えを表現している。		◎※光が反射するときの規則性を理解している。	◎記述分析(思) ○記述分析(知) ※ペーパーテスト(思)(知)
4	実験光の屈折 光源装置からの光を台形ガラスに当てて、屈折のようすを観察する。			○屈折の実験を的確に行い、結果を表や図で示している。		○行動観察(技)
5	光の屈折と全反射 結果を作図し、屈折の則性、全反射が起こる件を見いだす。		○光の屈折の実験結果から規則性を見だし、適切に表現している。		◎※光が屈折するときの規則性、全反射が起こる条件について理解している。	◎記述分析(知) ○記述分析(思) ※ペーパーテスト(知)
6	凸レンズの性質や使い方 レンズを使った道具などの例や小学校で学習したこと体験したことを発表する。	○身近な光の現象、鏡やレンズを用いている例について関心をもっている。				○行動観察、記述分析(関)
7	実験 凸レンズによる像のでき方 光源の位置を変えたときの像の位置や大きさを調べる。		◎※凸レンズの働きの実験結果から規則性を見だし、適切に表現している。	○凸レンズの働きの実験を的確に行い、結果を表に記録している。		◎記述分析(思) ○行動観察(技) ※ペーパーテスト(思)

8	<p>像のでき方 作図の実習 凸レンズを通る光の性質を基に像の作図を行う。</p>	<p>◎光の学習に対する自分の考えや学習の成果、日常生活への活用などを記述している。</p>		<p>◎※凸レンズによる像のでき方を、作図している。</p>	<p>○※凸レンズにおける物体の位置と像の位置や大きさとの関係について理解している。</p>	<p>◎行動観察(関) 記述分析(関)(技) ○記述分析(知) ※ペーパーテスト(技・知)</p>
9	<p>ものづくり これまでの学習を生かして、カメラ、潜望鏡などを製作し、理解を深める。</p>	<p>○意欲的にもものづくりをしている。</p>			<p>◎作品を完成させ、凸レンズの働きなどの知識を基に、カメラの像のでき方などの仕組みを説明している。</p>	<p>○行動観察(関) ◎作品、説明カードの記述分析(知)</p>

◎：指導に生かすとともに記録して総括に用いる評価 ○：主に指導に生かす評価

※：ペーパーテストによる評価

出典：『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 理科】』pp.51-52。

授業内容、ねらい、学習活動のみて、4つの評価の観点のうちどれが1単位時間ごとの評価の対象としてふさわしいかを考え、評価方法として、単元全体の計画を作成する。この作業から「9. 本時の評価規準」が導き出される。「9. 本時の評価規準」は、「7. 単元の指導と評価の計画」の1単位時間分を取り出したものになる。「10. 本時の展開」は、授業の全体の流れのプランであるが、全体の流れのいずれかの場面に「9. 本時の評価規準」の内容を位置づけ、その評価規準の具体的な評価方法が対応していなければならない。「単元の目標」「単元の評価規準」「単元の指導と評価の計画」「本時の目標」「本時の評価規準」と「本時の展開」が連動してはじめて評価規準設定の意義があるのである。

5 新たに加わった学習指導案作成のための作業

学習指導案を作成するための準備作業が大幅に増えたことがわかる。「単元の目標」「単元の評価規準」「単元の指導と評価の計画」「本時の目標」「本時の評価基準」と「本時の授業展開」の連動性を作り出すために、「単元の評価規準」

「単元の指導と評価の計画」を作らねばならない。以前ならば単元の目標を確認し、時間数を計算して、1単位時間の展開と評価を考えて構成すればよかったが、単元全体の評価規準を作り、それをもとに1単位時間ごとのねらい・学習活動・評価の観点と評価規準、評価方法、さらにABCの判断基準の内容まで用意してから、1単位時間の学習指導案を作成することになる。多くの時間を費やして、これらの内容を全部自分で考えて作り上げるか、そうでなければ、先に挙げた『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』に頼らざるを得なくなる。

ここまでならば、1単位時間の評価規準にどの程度到達しているかどうかについては、示していない。これでは1単位時間ごとに評価規準を4つの観点から設定しても、何を基準に評価分けをしていいのかが不明なままであり、評価基準を設定しているだけになってしまう。『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』や教師用指導書の内容に沿うと、次の表6「本時の評価規準についての判断基準」に挙げるようなABC評価の具体的な内容が必要となる。これがあって初めてこれまでの作業が完成形となる。

表6 本時の評価規準についての判断基準

2013（平成25）年 中学校1年数学 4章 変化と対応 反比例のグラフ（2/2時間目）

1. 本時の目標

- ・反比例の関係のグラフを書くことができる。
- ・反比例の関係のグラフが双曲線になり、比例定数を値によってグラフが変化することを理解する。

本時の観点別学習状況の5段階評価を判断する際の具体的な生徒の姿

評 価	関心・意欲・態度	技 能
十分満足できるものうち特に程度の高いもの（A ^o ）	自らの感想を述べ、本時の趣旨を理解できていると判断できる。	問題の中の反比例の関係のグラフを正確にかいて解決できる。
十分満足できる（A）	本時の趣旨を理解できていると判断できる。	問題の中の反比例の関係のグラフを正確にかいて解決しようとする。
おおむね満足できる（B）	本時の趣旨を理解しようとする努力が見られる。	問題の中の反比例の関係のグラフを正確にかいて表すことができる。

努力を要する (C°)	授業への参加意欲が見られる。	問題の中の反比例の関係のグラフを正確にかいて表すことに努力が見られる。
いっそう努力を要する (C)	授業へ参加することができない。	問題の中の反比例の関係のグラフを正確にかいて表すことができない。

注) 学習指導案例は、教育実習における研究授業の学習指導案を資料とした。

6. 絶対評価（評価規準導入後）のもとでの「本時の評価規準」

学習指導案を作成する立場から見ると、本時の評価規準を「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」という4つの区分で捉えたことが以前の学習指導案とは異なる新しい点である。学習心理学や行動科学の研究成果に基づき、学習活動の評価を4つ観点に分類するという発想が教育現場に導入されたのだろう。学習活動自体が多面性をもち、ひとつの学習活動も多様な観点から評価され得るが、4つの観点以外の「その他」を設定することなく、すべての活動を4つの観点到に整理し、4つの観点から評価規準を作成するようになった点が大きな転換点である。

絶対評価と評価規準導入後の学習指導案を作成するために必要となる作業量は以前の学習指導案とは比べものにならない。当該授業の教材研究や授業の展開のための準備以外の作業量が多くなり、単元ごとの目標とは別の「単元の評価規準」を作成し、「単元の指導と評価の計画」が必要となる。1単位時間ごとに計画を立てる。これに基づき1単位時間の学習指導案を作成し、本時の評価規準のABCの具体的判断「基準」を作成する。絶対評価と評価規準導入後の学習指導案における「本時の目標」と「本時の評価規準」の例を表7「本時の目標と評価規準例」に挙げる。

表7 本時の目標と評価規準例

表7-1 2013(平成25)年 高校「化学基礎」2章 物質と化学結合
1節 イオンとイオン結合 5 組成式

1. 本時の目標 イオン結合の物質は成分となるイオンの種類と数の比を表示する組成式で表すことができることを理解する。
2. 本時の評価
 - ・自然事象への関心・意欲・態度
イオンの結合でできた物質は、どのような化学式で表すことができるのかについて関心を持ち、意欲的に探究しようとする。
 - ・科学的な思考・判断・表現
イオン結合の物質を成分となるイオンの種類と数の比を表示する組成式で表すことができる。

表7-2 2014(平成26)年 中学2年理科 単元 化学変化と原子と分子
2章 様々な化学変化 1. 物質どうしは結びつくのか 1/3時間目

1. 本時の目標 加熱前と加熱後では違う性質の物質ができたことを見いだすことができる。また、違う性質になったことを考察することで化学変化が起きたことを見いだす。
2. 評価
 - 思考・判断・表現
加熱前と加熱後の性質の違いから、前後で物質が変わっていることを見だし、表現している。
 - 観察・実験の技能
注意をよく聞きながら安全に実験を行なえているか。ガスバーナーを正しく使用できているか。

表7-3 2014(平成26)年 中学1年数学 文字式

1. 本時の目標
 - ・文字式における積の表し方と商の表し方を活用することで、数量の関係式を式に表わすことができる。
 - ・指定された文字式の意味を考えることで、文字式の意味を深く理解することができる。
 - ・問題文を他の人にわかるように文章で表現することができる。
2. 評価
 - ・関心・意欲・態度態
意欲的に取り組もうという姿勢
 - ・数学的な見方・考え方
例題とは違った発想で問題を作ろうとする

表7-4 2015(平成27)年 高校数学「数学Ⅱ」第3章図形と方程式 第1節 点と線 3. 直線の方程式 1/2時間目

1. 本時の目標
直線の方程式を求める際に傾きが重要になってくることを認識し、様々な条件から直線の方程式を求めることができるようになる。
2. 本時の評価規準
 - ・ 数学的な見方や考え方
1次関数のグラフの傾きの意味を把握しており、それをを用いて直線の方程式を求める公式が成り立つことを理解している。
 - ・ 数学的な技能
問題において与えられた条件から公式を用いて直線の方程式を求めることができる。また、その直線を平面上に図示する技術が身についている。

注) 学習指導案例は、教育実習における研究授業の学習指導案を資料とした。

相対評価のもとでの表3「本時の目標と評価例」と、絶対評価と評価規準の導入後の表7「本時の目標と評価規準例」を比べると、内容は似通っている。相対評価の時期に作られていた学習指導案の「本時の評価」は、学習活動の成果をストレートに問うたものであったが、絶対評価と評価規準の導入後の「本時の評価規準例」は、「本時の評価」の内容を4つの観点に分類したものとみていいのではないか。

両者の異なる点についてみると、「関心・意欲・態度」に分類できる内容が相対評価のもので「本時の評価例」にはないことである。この観点は、絶対評価と評価規準の導入後の「本時の評価規準」においても曖昧性が強く、提出物で判断する場合が多い。授業の評価の観点として新たに意識しなければ、成り立ちにくいものであることを示しているのではないだろうか。

むすび

現在の学習指導案作成作業を授業者に課していいのだろうか。本稿はこの素朴な疑問に端を発する。教育実習の準備として教職課程での模擬授業のために、絶対評価と評価規準導入後の学習指導案作成を学生に課す。学生は、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』や教師用指導書にあ

るサンプルをもとにして学習指導案を作成する。教科目標から「単元の指導と評価の計画」を経て、学習指導案の「本時の展開」を作成する。学習指導要領や『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』、教師用指導書には紋切り型の目標や評価規準が参考として用意されており、これらに取って代わる表現を持つことが難しい。そのため上記のすべてを写した上で、これらに合った授業展開を作る。相対評価の頃の学生のように単元目標に続く具体的な内容を自分で考えて学習指導案を作るという姿勢を持つことが、今は困難になっている。このような現象は大学生だけではなく、学校で実際に授業をしている教員についても評価規準設定による授業運営や評価業務への影響が大きいと聞く。学習指導案を作らない場合も、評価をする以上一連の作業が必要なことに変わりはない。

毎日授業をしている教員にとって、評価規準設定が有用なものとなるためには、「単元の評価規準」「単元の指導と評価の計画」をなくし、時間数の配分を示した「指導計画」に戻し、現行通り「1単位時間当たり1～2回の評価回数となるよう」¹⁰にすればいいのではないか。

その際、評価の4観点が本当に必要なものならば、評価の観点の意味する内容をよりわかりやすくすることが必要ではないだろうか。各教員が具体的に4つの観点の違いをイメージできることによって、教育活動の多様な場面に応用できるような理解ができる。そして、教育活動と評価のマッチングができるようになるのではないか。現状では、パターン化された文章を当てはめる形になってしまう。

また、1単位時間ごとに評価の観点の一つを、本時の評価として設定することに、問題があるのではないだろうか。1時間ごとの評価規準を実践しようとする、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』にあるように、ワークシートを毎時間回収することになる。文科省の通知や『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』等で評価のために時間をかけすぎないようにと言われても、教員は生徒たちに返却するワークシートの山を抱えることになる。評価内容のうち特に「関心・意欲・態度」の「態度」

10 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 理科】』 p. 15。

は、顕現するのに時間がかかることも考えねばならないが、せめて当該単元が終わった時点での4つの観点の評価をすれば、教育実践を評価の観点から圧迫しないのではないかと。

参考文献

橋本重治（1959）『教育評価法総説』金子書房

橋本重治（1971）『学習評価の研究』日本図書文化協会

天野正輝（1993）『教育評価史研究』東信堂

橋本重治（2003）『教育評価法概説』図書文化

神奈川県高等学校教職員組合高校教育問題総合検討委員会（2006）『高総検レポートNo.80』『『観点別評価』についての批判的論点』

山崎準二（2009）『改訂 教育の課程・方法・評価』梓出版