

東 風

第17号

平成15年(2003) 3月

教育講演会：「学習指導の改善と評価の在り方」

国立教育政策研究所 総括研究官 工藤文三

☆実践事例紹介 平成14年度後期教育研究員

○随想「一期一会」島尻教育研究所 所長 當山徳有

○随想「教育改革」島尻校長会小学校会長 砂川忠雄



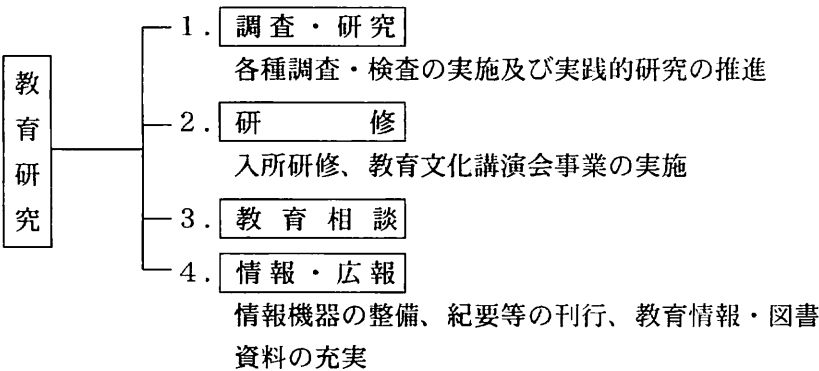
南部広域行政組合
島尻教育研究所

●設置の目的

教育に関する調査・研究及び教育関係職員の研修を行い、資料提供並びに教育相談等の事業を通して島尻地区に於ける教育研究の中核的な存在とする。

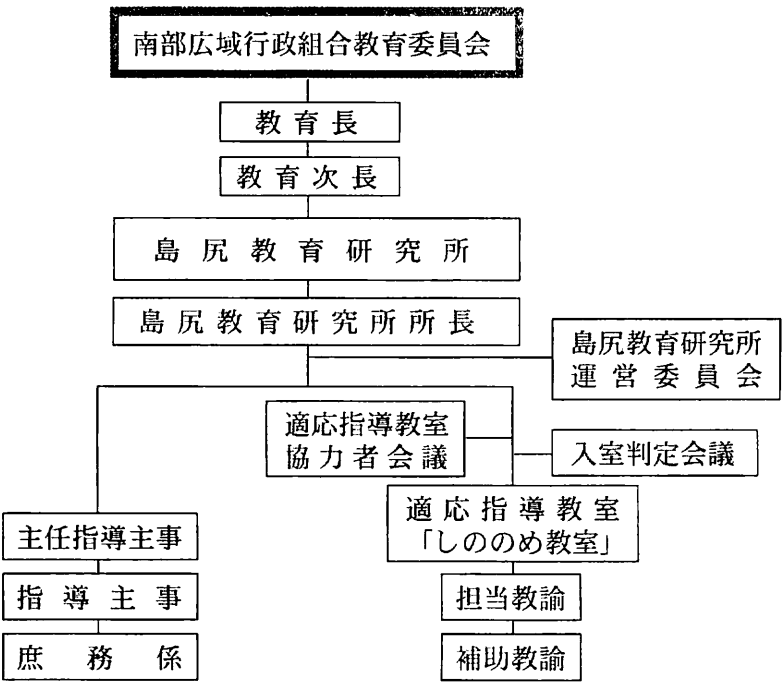
(島尻教育研究所設置条例第1号)

●事業の四本柱



●組織・機構

1. 組織・機構



2. 所 員

職 名	氏 名	しののめ教室	
所 長	當 山 徳 有	職 名	氏 名
主任指導主事	上 原 幸 得	指 導 教 諭	城 田 由 勝
指 導 主 事	甲 斐 英 児	補 助 教 諭	金 城 留 美 子
庶 務	宮 里 紀 子		

目 次

随想 「一期一会」	島尻教育研究所 所 長 當山 徳有	…… 1
随想 「教育改革」	島尻地区校長会 小学校会長 砂川 忠雄	…… 3
I 平成15年度事業計画		…… 4
1 事業計画一覧		
2 主な行事計画		
II 平成15年度研修事業計画		…… 6
1 所内研修		
2 所外研修		
III 平成15年度教育研究員一覧		…… 8
1 前期教育研究員及び予定テーマ		
2 後期教育研究員及び予定テーマ		
IV 実践事例紹介		
1 幼稚園		
「楽器はみんなのお友だち」	糸満市立西崎幼稚園教諭 比 嘉 由美子	…… 9
「たんけんごっこで大発見」	南風原町立北丘幼稚園教頭 赤 嶺 律 子	…… 10
2 小学校		
「本の世界を楽しもう」	知念村立知念小学校教諭 嶺 井 順 子	…… 11
「算数的な活動って楽しいな」	糸満市立糸満南小学校教諭 新 垣 典 彦	…… 12
「むかしあそびに挑戦だ！」	豊見城市立とよみ小学校教諭 仲村渠 ゆり子	…… 13
「よりよい人間関係づくり」	糸満市立光洋小学校教諭 崎 原 貴 子	…… 14
3 中学校		
「スピーチで振り返ろう」	糸満市立西崎中学校教諭 宮 城 伸 子	…… 15
「楽しく学ぶ英語の言語活動」	糸満市立糸満中学校教諭 下 地 早 苗	…… 16
V しののめ教室から		…… 17
「I am not OK.」から「I am OK.」へ	しののめ教室担当者 城 田 由 勝	
VI 平成14年度教育講演会		……18
「学習指導の改善と評価の在り方」	国立教育政策研究所 総括研究官 工 藤 文 三	
島尻教育研究所 逍遙歌		……35

「一期一会」 心の父と仰ぐ師との出会い



島尻教育研究所 所長 當山 徳有

私には忘れ得ぬ心の師と仰ぐ恩人との出会いがある。

それは、昭和44年、今から34年前のことであるが、当時の沖縄はアメリカの統治下であり、パスポートなしでは本土へ行けない時代であった。戦後の立ち後れた沖縄の教育を本土並みに高めるために実施された研究教員制度があったが、私はその一人として、特別教育活動の研究のため、静岡県熱海市立桃山小学校に派遣された。桃山小学校は、学級数12という小規模校だったが、特別教育活動の研究校、また、神奈川県教育センターとタイアップして、貼付け漢字による漢字の研究でも有名であり、静岡県では東の桃山、中の滝南、西の安西と言われる特色ある学校だった。

私は、その学校で人生の師と仰げる日吉弘校長と出会ったのである。日吉先生は、「信頼と情愛」をモットーにしておられ、慈悲深い仏様の様な方であった。「日本は、明治百年、欧米の大きな恩恵を受けて来た。今こそ、日本のよき『信頼と情愛』の心を世界に広め、恩返しする時である。」と、常々口にしておられた。

熱海は、有名な温泉街で下宿屋がなく、3か月間は学校の宿直室で用務員ご夫婦のお世話になっていたが、本土の先生方の生活も知って欲しいので我家に来てくれないかという日吉先生のお言葉に甘え、残りの3か月間は、三島市の先生のお宅でお世話になった。寝食を共にして、先生や奥さんのお人柄にふれ、教育者として、人間として、実に多くのことを学ばせていただいた。

日吉先生に最初に試されたのは、「特別教育活動は、戦前はなかったが教育は出来た。特活はなくてもいいのではないか。」と、特活否定で私に問いかけてこられたことである。私は、「望ましい集団活動を通して子供達に自主性を育てることがいかに大切か」と、特別教育活動の意義を懸命に説明した。すると、「當山先生の目指している特活は、自ら進んで問題をとらえ、行動に移しているあのゲバ学生を育てることですか。」

と言われた。それは違うと言うと何が違うかと問答が続いた。「當山先生は、山の木一本一本についてはよく知っているが山を見ていない。特活だけで教育を語ろうとするからいけないのだ。ゲバ学生を育てないために道徳も必要である。」

それから先生との学習が始まった。「ブルーナーの教育課程」「ピアジェの発達

心理学」「時実利彦の脳生理学」「教育の近代化と現代化」等を読み、話し合いを深めていった。私がどこまで読んだかを確認して話し合いは進められた。後には、仏教の「^{じゅうりょうぼん}寿量品」まで及んだ。

そのほか、神奈川県教育センターや静岡県東部教育事務所、日吉先生が師と仰ぐ日本児童文学協会長の小出省吾先生の自宅や東大出のお坊さんで「天皇は象徴である」という文言を教えた住職がおられたという三島市の龍沢寺も案内して下さった。

また、日吉先生の社会科の研究グループの研究会にも再三お供をして、フォッサマグナという言葉は初めて耳にしたことを覚えている。時々、ご夫婦で出かけられる小旅行にも、息子のように行っていた。

日吉先生は、別れの時、「私は、當山先生に感謝したい。私の願いを聞いて我家に来てくれたので、私は先生のお世話ができた。」とおっしゃって下さった。その後、長いお付き合いが続いたが、「本土防衛のため、大きな犠牲を払ってくれた沖縄の地を踏むことはできない。」「でも、一度は、當山先生の生まれ育った沖縄を見たかった。」と生前言われた言葉が今でも深く心に残っている。一度は、この沖縄を見ていただきたかった。

病気のお見舞いで伺った時、早速、材料を購入し二日かかりで、玄関と門に取り外しの出来る車椅子用の通路を作ってあげた。そして、車椅子を押して床屋へ出かけた時、皆に「沖縄の息子が来た。」と言って、とても喜んで下さった。戦争で幼い時に父を失った私にとって、日吉先生は慈父の様に思えてならない。奥さんとの親交は、今も続いている。

この様に研修という機会を通しての、一人の人との出会いが、私の教育観、人生観の基盤となっている。まさしく『一期一会』の出会いであったが、日吉先生の「信頼と情愛」の志を受け継いで、少しでも人様のお役に立てる様に、ささやかな実践を行っている。

教 育 改 革



島尻地区校長会 小学校会長 砂川 忠雄

今学年度は、教育改革元年といわれ学校現場においては、新学習指導要領の全面实施を始め完全週5日制等がスタートした。

各学校が「ゆとり」の中で「生きる力」の育成をするため特色ある学校づくりを展開し、子どもたちに豊かな人間性や社会性を養い、基礎・基本の確実な定着を図るとともに自ら学び自ら考える力などの育成をねらいとし、基礎・基本を確実に習得するため「分かる授業」「工夫された授業」に取り組んだり、地域や学校、子どもの実態に応じて横断的・総合的な学習や子どもの興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う「総合的な学習の時間」が実施されている。

そのために、各学校においては、少人数指導や教科担任制、学校評議員制等の導入がなされ確実に成果を上げており、今後の展望が開けつつあることは嬉しいことである。

今日、社会は不透明になり、人々はゆとりを失い、自己実現や心の豊かさを実感するに至っていないように思える。これからの社会は、個性が尊重され、自立した個人が自己責任のもとに多様な選択を行うことができる豊かな社会の創造を目指していくことが求められる。そのために、子ども達の多様な個性を認め、かけがえないものとして尊重するという人間尊重の立場で教育に関わっていくことが重要である。

今、子ども達の現状として、教育評論家尾木直樹氏の調査結果によるとワースト5は、①親の前ではよい子に変身（95.7%）②自己チュー児が増えた（93.6%）③言葉が粗暴（93.1%）④片づけ、挨拶等の基本が出来ていない（93%）⑤夜型の生活の子が増えた（92.5%）をあげている。社会の変化と共に子ども達の育ちに変化が現れていることは確実である。このことを認識し、教育実践を推進していく必要がある。

教育は、「時代と共に変えていく必要のあるもの」（流行）と思いやりや正義感、公正さを重んじる心等の「時代を超えて価値のあるもの」（不易）があり、子どもの育成に大切なことである。今、不易の部分のしつけの面が不十分で子どもの気ままな欲求まで認め、欲求不満になることをおそれて、やさしいこと、好きなことばかりさせるような過保護のしつけ、甘やかしの教育をよしとする傾向も見られる。そのために、人間関係が希薄で自立性に乏しいと言われている。しかし、これからの子どもの良さとして、コンピュータに熱中し、インターネットを駆使し人間関係のネットワークを広げる个性的な子ども像であり、このような子どもの育成を目指し、教育にあたりたいものである。

文部科学省は人事考課制度を取り入れるとの報道もなされており、今後、教育改革の理念に沿った教育を実践し、個性ある人間性豊かな子どもの育成を図りたいものである。

平成15年3月吉日

I 平成15年度事業計画

1 事業計画一覧

期月	主 事 業	研 究 員	運営委員会・指導講師等
前期	4 前期入所式 表敬訪問(教育庁) 講話(所長①, 主事①) 冲教連・九教連・全教連会費送付 全県指導主事会(主事参加) 表敬訪問(管理者等)	前期研究員入所式 研究計画検討会 第1回所外研修 所内研修	入所式 (運営委員長・指導講師) 指導講師連絡会① 委嘱状交付式 指導講師による指導① 研究協力員会①
	5 講話(主事②) 島尻地区指導主事研修会	第2回所外研修 第3回所外研修 所内研修 第4回所外研修 県内講師講話	指導講師による指導②
	6 講話(主事③) 冲教連盟研究会参加 (所長, 主事2名, しのめ担当)	検証授業(各研究員) 所内研修	研究協力員会② 検証授業
	7 講話(所長②, 主事④) 全国教育研究所連盟特別研修 情報教育短期研修	検証授業 第5回所外研修 中間検討会 所内研修(七夕書道)	指導講師による指導③ 検証授業
	8 講話(主事⑤) 幼稚園教育短期研修 要項発送, 研究報告書入稿 幼稚園教頭・主任宿泊研修会	研究報告書検討会 研究のまとめ・原稿入稿 第6回所外研修 所内研修	指導講師による指導④ 研究協力員会③
	9 講話(所長③主事⑥) 前期所報作成, 印刷, 発送 前期研究報告書印刷, 発送 平成16年度教育研究員募集 前期研究報告会 前期修了式	平成15年度前期研究員報告会 前期修了式 後期研究員オリエンテーション 所内研修	指導講師による指導⑤⑥ 運営委員会委嘱状交付式 第1回運営委員会 研究報告会・修了式 (運営委員・指導講師)
後期	10 後期入所式 講話(所長①, 主事①) 全教連研究会参加 平成16年度教育研究員申込締切 平成16年度予算資料作成	後期入所式 研究計画検討会 第1回所外研修 所内研修	入所式 (運営委員・指導講師) 指導講師委嘱状交付式 指導講師連絡会① 指導講師による指導①
	11 講話(主事②) 冲教連研究発表会	第2回所外研修 第3回所外研修 第4回所外研修 所内研修	研究協力員会④ 検証授業
	12 講話(主事③) 平成15年度研究員決定通知発送 御用納め(年末大掃除)	第5回所外研修 検証授業 所内研修	指導講師検証授業
	1 御用始め 講話(所長②主事④) 教育講演会 県指導主事会 平成16年事業計画作成	所内研(書き初め会) 中間検討会 教育講演会 所内研修	指導講師による指導③ 研究協力員会⑤ 検証授業
	2 講話(主事⑤) 後期所報作成 研究報告書作成	研究のまとめ原稿の入稿 研究報告書検討会 第6回所外研修 所内研修	指導講師による指導④
	3 講話(所長③主事⑥) 後期報告書印刷, 発送 後期所報印刷, 発送 平成16年要覧作成印刷 後期研究報告会 後期修了式	後期研究報告会 後期教育研究修了式 平成16年度前期教育研究員 オリエンテーション 所内研修	指導講師による指導⑤ 指導講師連絡会② 第2回運営委員会 研究協力員会⑥

2 主な行事計画

(1) 前期(4月～9月)

期 日	主 な 研 修 事 業
4 月 2 日 (水)	教育研究員入所式 (島尻教育研究所 2 階会議室)
5 月 16 日 (金)	短期研修講座募集要項発送
6 月 17 日 (火)	短期研修講座申し込み教育委員会締切り
6 月 24 日 (火)	短期研修講座申し込み教育研究所締切り
7 月 4 日 (金)	短期研修講座受講者決定通知
7 月 18 日 (金)	幼稚園教頭・主任宿泊研修会運営要領説明会
7 月 29 日 (火)	幼稚園教育短期研修講座 (南部総合福祉センター大ホール)
7 月 30 日 (水)	〃
8 月 4 日 (月)	情報教育講座短期研修講座 (学校コンピュータ室)
8 月 5 日 (火)	〃
8 月 6 日 (水)	〃
8 月 14 日 (木)	幼稚園教頭・主任宿泊研修会 (梯梧荘)
8 月 15 日 (金)	〃
9 月 17 日 (水)	研究報告会 (南部総合福祉センター大ホール)
9 月 19 日 (金)	平成 15 年後期研究員オリエンテーション (〃)
9 月 24 日 (水)	平成 15 年度第 1 回運営委員会・委嘱状交付式 (〃)
9 月 25 日 (木)	修了式 (島尻教育研究所 2 階会議室)

(2) 後期(10月～3月)

期 日	主 な 研 修 事 業
10 月 2 日 (木)	教育研究員入所式 (島尻教育研究所 2 階会議室)
11 月 4 日 (火)	平成 16 年度教育研究員教育委員会応募締切
11 月 10 日 (月)	平成 16 年度教育研究員教育研究所応募締切
11 月 28 日 (金)	平成 16 年度教育研究員決定通知発送
1 月 21 日 (水)	教育講演会 (シュガーホール予定)
3 月 16 日 (火)	研究報告会 (南部総合福祉センター大ホール)
3 月 17 日 (水)	平成 16 年度前期研究員オリエンテーション (〃 2 階会議室)
3 月 23 日 (火)	修了式 (島尻教育研究所 2 階会議室)
3 月 26 日 (金)	平成 15 年度第 2 回運営委員会 (〃 2 階会議室)

(平成 15 年 2 月 19 日現在)

Ⅱ 平成15年度研修事業計画

1 所内研修

(1) 前 期

月	日	曜	講座の内容	担当者
4 月	3	木	所長講話	所 長
	3	木	長期研修の実施要領、服務について他	主任指導主事
	4	金	研究計画検討会に向けて	主任指導主事
	4	金	資料の検索について	指導主事
	7	月	教育心理検査の実施方法、活用の仕方	応用教育研究所
	8	火	定例講話	主任指導主事
	11	金	教育次長講話	教育次長
	14	月	情報機器の活用①	指導主事
5 月	6	火	グループエンカウンターの理論と実践	しののめ担当
	7	水	学級経営講座	外部講師
	13	火	定例講話	主任指導主事
	26	月	情報機器の活用②	指導主事
6 月	10	火	定例講話	主任指導主事
7 月	7	月	七夕書道	教育課長
	15	火	定例講話	主任指導主事
	18	金	所長講話	所 長
	24	木	プレゼンテーションの技法①	指導主事
8 月	8	金	定例講話	主任指導主事
	25	月	プレゼンテーションの技法②	指導主事
9 月	26	金	所長講話	所 長

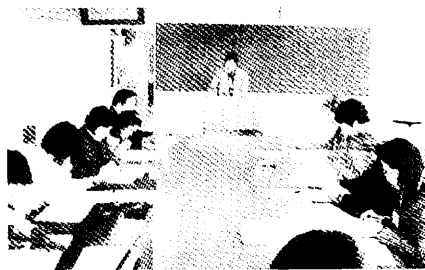
(2) 後 期

10 月	3	金	所長講話	所 長
	3	金	研修のしおり 研究計画検討会に向けて	主任指導主事
	7	火	教育心理検査の実施方法、活用の仕方	応用教育研究所
	8	水	定例講話	主任指導主事
	15	水	資料の検索について	指導主事
	17	金	教育次長講話	教育次長
	31	金	定例講話	主任指導主事
11 月	12	火	情報機器の活用	指導主事
12 月	19	金	定例講話	主任指導主事
	22	月	表計算ソフトの活用	指導主事
1 月	5	月	所長講話	所 長
	6	火	書き初め	教育課長
	8	木	定例講話	主任指導主事
	19	月	プレゼンテーションの技法①	
2 月	12	木	プレゼンテーションの技法②	指導主事
3 月	1	月	定例講話	主任指導主事
	24	水	所長講話	所 長

【平成 14 年度所内研修の様子】



【書き初め会】



【中間検討会】

2 所外研修

(1) 前 期

回	期日		研修場所	研修内容	電話番号
1	4/17	木	OCC (コンピュータ研修)	ワープロ、表計算ソフトの実習	876-0777
2	5/15	木	環境学習 (野鳥観察)	沖縄の野鳥の現状理解と観察	874-5314
3	5/22	木	西崎養護学校 沖縄県立盲学校	特殊教育諸学校を見学し、特殊教育への理解を深める。	994-6855 889-5375
4	7/23	火	沖縄海水揚水発電所 名護マルチメディア館	県内の特色ある施設を見学することにより見聞を広め教育実践に役立てる。	0980-43-2801 0980-55-3333
5	8/28	木	シオン・警察犬訓練所 知念半島の史跡	警察犬などの訓練の様子 世界遺産に登録されたグスク見学	992-4566
6	9/22	月	沖縄国際センター 沖縄公文書館	国際センターの事業内容の理解 公文書館の事業内容の理解	876-6000 888-3875

(2) 後 期

回	期日		研修場所	研修内容	連絡先
1	10/14	火	OCC (コンピュータ研修)	ワープロ、表計算ソフトの実習	876-0777
2	11/ 7	金	西崎養護学校 沖縄県立盲学校	特殊教育諸学校を見学し、特殊教育への理解を深める。	994-6855 889-5375
3	11/13	木	県立埋蔵文化財センター 沖縄県マルチメディアセンター	埋蔵文化財センターの事業内容の理解 県内のマルチメディア事業の理解	835-8751 833-9095
4	12/18	木	中央児童相談所 沖縄クリスチャン学校	児童相談所の視察研修 特色ある学校の視察研修	886-2805 958-3000
5	1/23	木	環境学習 (野鳥観察)	沖縄の野鳥の現状理解と観察	874-5314
6	2/20	火	海洋博記念公園 芭蕉布会館	県内の特色ある施設を見学し見聞を広め教育実践に役立てる。	0980-44-3033

【平成 14 年度所外研修の様子】



【第3回：沖縄クリスチャンスクール】



【第4回：沖縄県立埋蔵文化財センター】

Ⅲ 平成15年度教育研究員一覧

1 前期教育研究員及び予定テーマ

教育研究員	所 属	教科・領域	研 究 テ ー マ (仮題)
屋我 松江	大里村立 大里南幼稚園	幼稚園教育	一人一人のよさを生かす援助の工夫 ー自分なりの表現を楽しむ活動を通してー
翁長 麗子	南風原町立 南風原幼稚園	幼稚園教育	心豊かな幼児の育成 ー自然体験を通してー
當銘 恵子	糸満市立 兼城小学校	国 語	生き生きと楽しんで書くことのできる子を育てるには
比嘉 頼子	知念村立 知念小学校	国 語	話す力を高めるための指導の工夫
來間 勝枝	糸満市立 真壁小学校	算 数	(指定テーマ) 基礎的・基本的事項の定着を図る学習指導の工夫
赤嶺 幸乃	糸満市立 潮平中学校	英 語	選択教科における発展学習 ー英語劇を通してー
小橋川あゆみ	東風平町立 東風平中学校	教育相談	学級担任の行う教育相談の在り方

2 後期教育研究員及び予定テーマ

教育研究員	所 属	教科・領域	研 究 テ ー マ (仮題)
照屋 信子	与那原町立 与那原幼稚園	幼稚園教育	親と子が共に育ちあう保育参加を通した子育て支援の工夫
稲嶺 彰子	糸満市立 兼城幼稚園	幼稚園教育	子どもの発達段階に応じた適切な援助の在り方
池城 路子	知念村立 知念小学校	国 語	発達段階に応じた読書指導 ー豊かな人間形成を目指してー
上原 純子	玉城村立 船越小学校	算 数	児童が主体的に学ぶ、効果的な学習活動の工夫 ー少人数指導を通してー
花城 みどり	豊見城市立 豊見城小学校	体 育	自ら学び、仲間とともに運動の楽しさを味わう学習指導の工夫
又吉 孝子	南風原町立 翔南小学校	教育相談	望ましい人間関係の確立を目指して
野原 麻紀	渡名喜村立 渡名喜中学校	国 語	(指定テーマ) 基礎的・基本的事項の定着を図る学習指導の工夫
角田 るり	糸満市立 糸満中学校	教育相談	ソーシャルスキルとエンカウターの統合 ー自己表現力を育て、対人関係を営む技術を身につけさせるにはどうしたらよいかー

※ 表の所属校は、平成15年3月現在

Ⅳ 実践事例紹介

〈幼稚園教育〉



楽器はみんなのお友だち！

ー楽器遊びを通してー

糸満市立西崎幼稚園教諭・比 嘉 由美子

(1) 研究の概要

意欲的に遊ぶ幼児を育てるために、日々の保育記録の中から幼児理解に努め、幼児の遊びのイメージにあった場作りや素材、教材・教具を取り入れ、環境構成と援助の工夫を試みた。

(2) 指導上の工夫点

楽器作りや楽器遊びを通して、意欲を引き出す環境構成と援助の工夫を行なった。

- ① 遊びのイメージにあった場作り
 - ・ 楽器工場、練習コーナー、ステージの設置
- ② イメージを具体化できる素材や教材・教具の提示
 - ・ たたく、ねじる、こする、はじく、振る動きで音の出る廃品での楽器作り
 - ・ メロディベル等の既製の楽器と手作り楽器を使っでの楽器遊び
- ③ 幼児の楽器作りや楽器遊びの表現を認め生かす援助の工夫
 - ・ 幼児の興味や関心に添う
 - ・ 幼児の思いに添う
 - ・ 教師も一緒に楽しむ

(3) 指導の実際



「かじき がっきこうじょう」で楽器を作る



作ったドラムで演奏を楽しむ

(4) 幼児の変容

- ① 楽器への興味や関心を持たすことができ、楽器作りや楽器遊びに意欲的にかかわる姿がみられ、他の学級やお母さんに招待状を出したり切符を作ったりして「小さな演奏会」を開いた。
- ② 消極的で友達を作ることが出来なかった幼児が、日々の生活や遊ぶ姿に活気が出て、自分から他の子や教師に話しかけるようになるなど生活する姿に意欲が見られるようになった。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① 意欲を引き出す環境構成や援助を図ったことで、幼児の遊びへの意欲を引き出し、活動に発展と持続性を持たすことが出来た。
- ② 幼児一人一人に応じた援助をすることで、日々の生活や遊びに意欲がでてきた。
- ③ 幼児の知的好奇心を刺激することで、さらに意欲を引き出し、探求心や挑戦意欲を持って園生活を進めていけるようにする。
- ④ 幼児の感動体験を豊富にするために、家庭との連携のあり方を工夫する。

※詳細は平成 14 年度 研究報告書第 17 号に掲載

〈幼稚園教育〉



たんけんごっこで大発見！ —自然環境を生かした工夫と援助を通して—

南風原町立北丘幼稚園教頭 赤 嶺 律 子

(1) 研究の概要

園内の自然環境を生かし、幼児がたんけんごっこをする中で、自然に触れて、感動したり、疑問を持ち、教師や友達と共感することによって、豊かな心が育まれるように、環境構成や援助を工夫した。

(2) 指導上の工夫点

幼児の豊かな心の芽生えを育むために、次のような環境構成や援助の工夫を行った。

- ① 自然環境を生かした環境構成の工夫
 - ・ガジュマルの木にターザンロープを吊す。
 - ・木の下のお面作りの場所にテーブルを設置し、いろいろな素材を準備した。
 - ・自然とのかかわりを楽しむ、場や時間を積極的に作った。
- ② 自然の年間計画作成にあたっての工夫
 - ・園の自然環境を視野に入れ、豊かな自然体験が得られるように作成した。
- ③ 全教師の協力体制による援助の工夫
 - ・一人一人の幼児理解について、他の職員の意見や情報も聞き、援助に生かした。

(3) 指導の実際



初めて木登りに挑戦し、成功して
大喜び「木登りって楽しいね」



葉っぱでいろいろなお面ができた
よ！「ぼく、手も付けちゃった」

(4) 幼児の変容

- ① 幼児は園内の自然環境に興味や関心を持ってかかわるようになり、さまざまな感動を味わったり、命の大切さを知ったりして、思考力や豊かな心の芽生えも培われた。
- ② 一学期の頃、友達とのかかわりや自然とのかかわりがなかったAさんが、クラス枠をはずし全教師でチーム保育を行ったことで、他のクラスに友達を見つけ戸外でも楽しそうに遊ぶ姿が見られるようになった。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① 自然とかかわる中で、幼児は様々な感動を味わったり、思考力や豊かな表現力が培われ、友達を思いやるやさしい心も育むことができた。
- ② 自然体験に関する年間計画を作成し、実践することで園内の自然環境を生かし、計画的に実践できるようになった。
- ③ 園内の自然環境を更に魅力あるものにする為に、地域や保護者の人材を活用し、幼児の豊かな心を育みたい。

※詳細は平成14年度 研究報告書第17号に掲載



本の世界を楽しもう ーアニメーションの手法を取り入れた読書活動を通してー

知念村立知念小学校教諭 嶺 井 順 子

(1) 研究の概要

読書意欲を高めるために、アニメーションの手法を取り入れ、児童の実態を把握してその実態に合った活動を選び、読書意欲を高める学習指導を工夫した。

(2) 指導上の工夫点

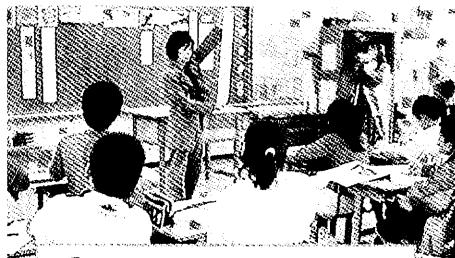
読書の喜びを味わい、広がりや深まりのある読書活動をするために、次のような工夫を行った。

- ① 課題を明確にし楽しく読み味わうための児童の実態把握
 - ・読書能力、読書への興味、読書経験、読書環境について実態把握を行い、読書指導の視点を持って指導を行った。
- ② 把握した実態に応じたアニメーションの選択
 - ・ダウトをさがせ・これ、だれのもの・前かな、後ろかな・わたしは弁護するなど
- ③ アニメーションを行う際の身に付けたい読みの技術
 - ・構成をとらえる技術、表現をとらえる技術、視点をとらえる技術、人物をとらえる技術、文体をとらえる技術など

(3) 指導の実際



「このクイズの答えは、何でしょう。」



「このカードはだれのことを言っているのでしょうか。」

(4) 児童の変容

- ① 読みの視点を意識しながら読もうとするようになった。
- ② 授業で紹介した本を読んだり、読書の時間以外でも本を読む姿をよく見かけるようになり、読書冊数を増やすことにつながった。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① いろいろなアニメーションを取り入れることによって、楽しみながら物語の世界に浸ることができた。
- ② 友達と助け合って問題を解いたり、クイズを出し合ったりして読書の楽しみを共有することで、いろいろなことを発見したり、物語の順序を把握したり内容理解したりすることに関して、あまり抵抗感を持たずにできるようになった。
- ③ 読書のアニメーションの楽しさをもっと味わわせ、日常の中でも意識付けたりして、さらに、読書意欲を喚起していく必要がある。

※詳細は平成14年度 研究報告書第17号に掲載



算数的な活動って楽しいな —関数の考えを用いた問題づくりの活動を通して—

糸満市立糸満南小学校教諭 新 垣 典 彦

(1) 研究の概要

算数的活動の楽しさを味わわせるための教材開発を試みた。児童の実態把握をもとに教材の選択と単元の構成を行い、関数の考えを用いた学習問題には、児童の興味・関心を喚起するような工夫をした。また、問題づくりの活動を通して学習内容の理解を深めながら算数的活動の楽しさを味わえるようにした。

(2) 指導上の工夫点

算数的活動の楽しさを味わわせるために次のような指導の工夫をした。

- ① 児童の実態把握のための工夫
 - ・ 自作レディネステストの実施と S P 表の活用
 - ・ 算数の学習に対する楽しさや学び方などのアンケート実施
- ② 単元の指導計画作成上の工夫
 - ・ 学習意欲の高揚（ゲーム的要素を組み入れたブラックボックスの問題）
 - ・ 問題解決のストラテジーのよさの発見と活用（マッチ棒やスパーツリーの問題）
 - ・ 学習の深化（問題づくりの活動）
- ③ 既習事項を問題づくりに生かす工夫
 - ・ 毎時のワークシート作成といろいろな学習形態の導入
 - ・ 問題解決のストラテジーの獲得と問題づくりを通しての実践

(3) 指導の実際



作った問題をアピールしている場面。各自の問題を持ち寄ってグループの問題を作った。



各グループの机を回り、問題を解いている場面。解答用紙を片手に意欲的に活動している。

(4) 児童の変容

- ① 変化のきまりを発見する問題に、児童が興味・関心を持って取り組んだ。
- ② 学習意欲の高まりとともに、学習に対する自主性が身に付いてきた。
- ③ 既習事項を問題づくりに生かすことができ、問題解決のストラテジーを実践的に身に付けてきた。
- ④ 自分たちで問題を作ったり解き合ったりする活動に楽しさを感じていた。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① 児童の実態を把握し、単元構成や学習指導に生かすことで、学習意欲が高められた。
- ② 関数の考えのよさを含む問題で、児童の興味・関心を喚起することができた。
- ③ 問題づくりの活動を通して、算数的活動の楽しさを味わわせることができた。
- ④ 児童の考えを練り合い、高めていくための指導の工夫が必要である。
- ⑤ 単元内容の吟味と再構成の必要がある。

※詳細は平成 14 年度 研究報告書第 17 号に掲載



むかしあそびに挑戦だ！ ー1年「むかしあそび」の単位を通してー

豊見城市立とよみ小学校教諭 仲村 渠 ゆり子

(1) 研究の概要

「むかしあそび」の単位において児童が自らの思いや願いを持って主体的に活動する中で、学びを發展させていけるよう学習活動の計画や評価の工夫をした。

(2) 指導上の工夫点

児童が主体的に活動し、学びを發展させていくために次のような学習指導の工夫を行った。

- ① 児童の思いや願いに添った学習指導の工夫
 - ・ ウェビングの活用、むかしあそびコーナーの設定、2回の交流会の実施
- ② 児童が学習活動に主体的に取り組むための合科的な学習指導の工夫
 - ・ 交流会の準備（学級会）、お礼の手紙・作文指導（国語）、プログラムの作成（図工）
- ③ 児童に知的気付きの目をはぐくみ活動に広がりを持たせるための評価の工夫
 - ・ ふりかえるカード・きょうのめあてカードの活用

(3) 指導の実際



おじいちゃんから、竹とんぼの
作り方を教えてもらいました！



おばあちゃんのお手玉遊び楽し
かったね！

(4) 児童の変容

- ① 地域の人や児童間での交流を通して児童は、活動に対して意欲的に取り組むことができ、休み時間にもいろいろな遊びに挑戦したり家で遊んだりするなど活動にも広がりがでてきた。
- ② 2回の地域の人との交流会を通して児童が昔のおもちゃの作り方や遊び方、遊びのこつなどを習いながらその人のよさや遊びの楽しさに気付き活動に広がりが見られた。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① ウェビングをすることで児童のやりたいことが整理できた。教師は児童の思いや願いを汲み取ることができ、さらに児童も教師もこれからの学習の見通しをもつことができた。
- ② 国語や図工、特別活動などとの合科的な活動を行うことで、学習活動を充実した内容にすることができた。
- ③ 「むかしあそび」での活動から發展させた、次の単元内容の見直し。

※詳細は平成14年度 研究報告書第17号に掲載



よりよい人間関係づくり ーソーシャルスキルとエンカウターの統合ー

糸満市立光洋小学校教諭 崎 原 貴 子

(1) 研究の概要

よりよい人間関係をはぐくむために、ソーシャルスキル教育と構成的グループエンカウターの統合を通して、支援の在り方を工夫した。

(2) 指導上の工夫点

よりよい人間関係をはぐくむために、次のような支援の工夫を行なった。

- ① 児童理解をもとにした、授業中での意図的・計画的な支援の工夫
 - ・ソーシャルスキルトレーニングと構成的グループエンカウターの統合
「最高にうれしいあいさつリレー」「元気の出る聴き方」「あたたかい言葉シャワー」など
- ② 学級集団へ適応できずにいる児童に対する個別的な支援の工夫
 - ・ソーシャルスキルトレーニングでの個別的な支援
 - ・衝動的な行動が多いAさんへ「トラブル解決の手順」「プレイバック法の活用」など
 - ・適切な言動がとれないBさんへ「不快な気持ちの静め方」「仲間の入り方」など
- ③ 実際の生活場面に生かすための工夫
 - ・実践カードへの記入・保護者からのメッセージなど

(3) 指導の実際



あたたかい言葉のシャワーをたくさん浴びると、気持ちいいね！



あたたかい言葉をかけたり、かけられたりするのが上手な二人

(4) 児童の変容

- ① 学級の実態に即した、意図的・計画的なソーシャルスキルトレーニングと構成的グループエンカウターを統合した支援を行うことで、学級生活満足度群の児童が28%から69%に増えた。
- ② 衝動的な行動が多かったAさんは、けんかやトラブルが減り、友だちと進んでかかわり仲良く遊ぶことができるようになってきた。適切な言動がとれなかったBさんは、攻撃的な言動が減り、交友関係を広げる努力をしている。学習にもやる気が見られるようになってきた。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① ソーシャルスキルトレーニングと構成的グループエンカウターを統合した支援を行うことで児童相互の交流が活発になり、良好な人間関係をつくり保つための知識と具体的な技能が身に付き、お互いのよさを認め合うことができるようになった。
- ② 実践カードに記録することで、回数多く実施しようとする意欲が高まった。
- ③ 個別的な支援が必要な児童に対する支援の工夫

※詳細は平成14年度 研究報告書第17号に掲載



スピーチで振り返ろう！ －「伝え合う力」を高めるための話す・聞く活動を通して－

糸満市立西崎中学校教諭 宮 城 伸 子

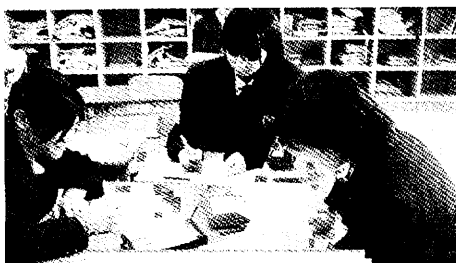
(1) 研究の概要

基礎的・基本的事項の定着を図るために、教材「スピーチで振り返ろう」の中で、「伝え合う力」を高めるための話す・聞く活動における学習指導の工夫をした。

(2) 指導上の工夫点

- ① 問題意識や相手意識をもたせ、「実の場」における場面性や人間関係の中で基礎的・実践的な「伝え合う力」を高めるための工夫
・練り合いの場 ・プチスピーチの会 ・スピーチの会
- ② 発表する内容を書かせ、交流の場で「話し手」になったり、「聞き手」になったりして相互交流するためのメモの工夫
・ことばの地図 ・アドバイス用メモ ・スピーチメモ ・聞き取りメモ
- ③ 個に応じた指導法の工夫
・TTによる指導 ・ステップ表の活用 ・書くことの指導

(3) 指導の実際



相互にスピーチ原稿を
練り合っている場面



スピーチによる
相互交流の場面

(4) 生徒の変容

- ① それぞれのステップを踏んだ後、全員がスピーチをした。それで、半数以上の生徒が原稿に頼らず、あるいはスピーチメモを活用して「話す」ことができた。
- ② メモの必要性を実感し、今後の学習に役立てたいという生徒が増えた。
- ③ 「話す」「聞く」ための方法を会得し、「実の場」での発表をする事によって「話すこと」「聞くこと」に対する意識の変容が見られた。
- ④ TTなどの個に応じた指導により、「わかる」「できる」喜びを味わわせることができ、「やる気」へとつながった。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① 「書くこと」の指導の工夫をすることによって、全員スピーチをすることができた。
- ② スピーチメモ、聞き取りメモの活用によって、「話す・聞く」能力が高まった。
- ③ スピーチの会を設定し相互交流をすることによって、言葉や文字による「伝え合う力」が高まり、基礎的・基本的事項の定着につながった。
- ④ 基礎的・基本的事項の定着を図るための指導法の工夫・改善
- ⑤ 「伝え合う力」を高めるための「実の場」の設定の工夫

※詳細は平成 14 年度 研究報告書第 17 号に掲載



楽しく学ぶ英語の言語活動 ―指導と評価の一体化を目指して―

糸満市立糸満中学校教諭 下 地 早 苗

(1) 研究の概要

生徒が楽しく積極的に取り組む言語活動を目指して、ゲーム的要素を取り入れた学習指導の工夫と生徒が言語活動での成就感を得て、意欲的に取り組むような評価の工夫を行った。更に指導と評価の一体化を図ることで生徒は意欲的に英語によるコミュニケーション活動に取り組んだ。

(2) 指導上の工夫点

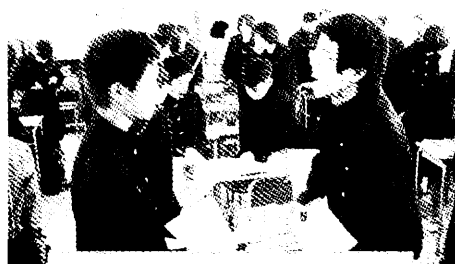
「聞くこと・話すこと」を中心とした言語活動の学習指導と評価の工夫を行った。

- ① ゲーム的要素を取り入れた対話活動の場の設定と工夫
 - ・ 楽しく学ぶ対話活動 (Interview bingo game, Pair work)
- ② 多角的な評価の工夫
 - ・ 自己評価カード, Oral test, 相互評価表, 発言・発表カード, 観点別評価表の作成
- ③ 指導と評価の一体化の工夫
 - ・ 言語活動の生徒の実態を把握し個人学習一覧表にまとめ、支援の視点を定めて指導に生かした。

(3) 指導の実際



Interview bingo game を使った
活動の様子



相づち表現を使った Pair work
の活動の様子

(4) 生徒の変容

- ① Interview bingo game や Pair work 等の対話活動を実際の言語使用の場に近づけること、対話活動にゲーム的要素を加味することによって、間違いを恐れず、積極的に英語を使って活動する様子が見られた。
- ② 言語活動を多角的に評価し、指導に生かすことにより、習った英語を使いたいという意欲が高まった。

(5) 研究の成果と今後の課題

- ① 「聞くこと・話すこと」を中心とした言語活動の場の設定と工夫をすることにより、より多くの英語に触れ、使う機会が増え、実践的コミュニケーション能力の基礎が養われた。
- ② 「聞くこと・話すこと」を中心とした言語活動を多角的に評価し、指導に生かすことにより、実践的コミュニケーション能力の基礎が養われた。
- ③ 実践的コミュニケーション能力育成の言語活動や教材を更に開発し、生徒の対話活動への意欲が継続するように工夫・改善する必要がある。

※詳細は平成 14 年度 研究報告書第 17 号に掲載

V 適応指導教室「しののめ教室」から



「I am not OK.」から「I am OK.」へ

島尻教育研究所 適応指導教室「しののめ教室」

担当教諭 城田 由勝

心理学では人生の基本的構えとして次のような4パターンがあると言われています。

1	I am OK.	You are OK.	自己肯定、他者肯定
2	I am OK.	You are not OK.	自己肯定、他者否定
3	I am not OK.	You are OK.	自己否定、他者肯定
4	I am not OK.	You are not OK.	自己否定、他者否定

最も適応状態が良いのは「1」のI am OK. You are OK.（自己肯定、他者肯定）の構えで、いろいろなことにチャレンジでき、対人関係でも良好な関係を維持できます。

心因性不登校児童・生徒に共通しているのは、家族関係、友人関係、教師との関係など、これまでの対人関係のトラブルの中でI am not OK. の自己概念を誤って学習してきているということです。極端な場合は、「誰も信じられない。(You are not OK.)」も加わり、引きこもっているケースもあります。

「しののめ教室」では、まず、安心して過ごせる「心の居場所」としての役割が中心になります。その後、安心感の中で体験活動や学習活動、教育相談を行いI am OK. という感覚を徐々に積み重ね、取り戻していく作業をしていきます。つまり、I am not OK. からI am OK. への変化を援助指導していくことになります。そこで、今回は「しののめ教室」プログラムの中の体験活動を紹介します。

体験活動プログラムには、自然体験活動、スポーツ活動、製作活動、芸術・文化活動、勤労・奉仕的活動などがあります。

まず、日々の清掃活動では、共に汗を流すことで研究所の職員や研修員と関わることができます。

次に、専門的なボランティア講師を招いての俳句創作、生け花・茶道、レクリエーション、書道、三線、押し花などがあります。特に、今年度は俳句で一茶まつり全国小中学生俳句大会での入賞や沖縄タイムスワラビー俳句大賞入賞などがあり大きな自信となりました。

農園作業、花づくり、調理実習では、自分が作った野菜、花、パン、キャラメル、たこ焼き、そば、餅などで周りの人達に感謝されることを体験します。

県内適応指導教室スポーツ交流会・体験活動交流会、保育園や福祉作業所との交流学习では、多くの人達と関わることを体験します。

このように体験活動を通して、徐々にI am OK. の感覚を取り戻していくと、親元を離れての宿泊体験が実施できます。渡嘉敷島での四泊五日の「いきいき自然体験キャンプ」では、自然とのふれあいや多くの心因性不登校の仲間とのふれあいを体験します。プレッシャーを感じながらも全日程をやり遂げると大きな変化が表れます。

元氣を取り戻してきた子どもたちは、自分で目標を設定し、いろいろなチャレンジを開始します。今年度は職場体験を希望する生徒がいたのでパン屋さんや保育園での実習プログラムも実施しました。社会の中で生き方を学び、自分の将来について考える機会となりました。

このような子どもたちの様子を観ていると、体験活動を通して、自分で「気づき」「考え」「決めて」「行動する」というプロセスを積み重ねることによって、成長していくことがわかります。今後もI am not OK. からI am OK. への変化へのため体験活動プログラムを工夫していきたいと考えています。（勿論、体験活動だけではありませんが…。）

学習指導の改善と評価の在り方



平成15年1月21日(火)

講師：国立教育政策研究所総括研究官

工 藤 文 三

いただいたテーマについて、学習指導の改善と評価とは相即不離で密接に関係しております。例えば、関心・意欲・態度の評価と言うけれどもその関心・意欲・態度を育てるような授業になっているかということも問われるわけでございます。思考・判断の評価も、思考・判断を育てるような授業になっているかどうかということと密接に関連をしているわけです。

それから、評価と申しますとやや技術的にとらえられる傾向がございます。先生方のお仕事として学習の記録をつけてそれを何らかの形で集約をして通知表につけるという一連のこの技術的な事務的な流れ、そういう側面がございますが、そういう側面以上に本来、評価というのは教育的な機能役割を持っています。その評価の持つ本来の主旨とその技術とそれから社会的な側面というのがあろうかと思いますがけれども、そういうところをうまくバランスよく考えて実現をしていくという事が本来重要な課題であろうと思っております。

特に、中学校は観点別学習状況の評価が三段階で評定が五段階になっておりますので、その三段階を五段階に「総括」という言葉が使われておりますけれども、その総括をするところにやや技術的な判断をする場面が出てまいります。例えば、分割点をどうするかという問題もあります。評定の4と5の境目をどうするかという問題があります。こういうところはやや技術的な側面があるものですから技術の選択によって子どもの評定が変わってくるということもありうるわけです。一学期、二学期と試行錯誤されながら、その分割点を変えるだけで5が4になったりするというようなことはもおきてくるわけでございます。そこでどうしようかと非常に悩ましい問題が発生するという、技術的な側面であると同時に子どもの評価評定に関わる非常に重要な側面だということで、そこにいろいろな実践課題が発生していると考えることができるわけです。

それから社会的な側面というのは、学校間の違いというのをどう考えるかという問題でございます。分轄点とか評価の技術に関わる学校間の違いということで評価の社会的な側面と言うことができると思います。評価にはこういう教育的な機能、評価の結果を指導改善にどうやって活かすかという問題が本来の評価の役割でございます。ですからこれをミクロ的に見ますと先生方も授業中に子どもたちに、「ここはよくできたけどこのところはもうちょっとがんばって見たら」というようなことをおっしゃっておられると思います。これはまさに、評価であり同時に指導で

もあるということになります。評価は同時に教育的な役割を持っているということ
でございます。評価の中心的な役割は教育的な
機能をどうやって活かすかということござい
ます。単元レベルあるいは授業場面ごとあるいは
は学級ごとの評価をつけるわけですが、
それを指導改善、広く言いますと学力の向上改
善にどうやって役立てるかどうやって生かすか
ということです。経験的に申しますと、例えば、



評価や評定に悪い成績がついたりしますと評価の逆機能と申しますか逆にやる気を
なくしたりすることも大いに考えられることでございます。特に中学校や高等学校
になりますと、ある教科が一学期も二学期も評定で2がついた。「もう僕は数学は
苦手だ」といった苦手意識が定着して数学の授業も嫌いになってくる。これは、評
価というのは本来、子どもを伸ばすためにあるんですけれども逆に評価が子どもの
学力を規定して授業感を変えてしまう、やる気をなくしてしまうというような逆機
能も持っているわけでございます。ですからそこを非常に難しい問題ですが、
評価を教育的に子どもの学力を高めるように、どうしたらいいかというのが重要な
ポイントになるわけです。それがうまく生かされているかどうかというところが課
題であらうかというように思います。

それから技術的な側面は先ほど言いましたように、何らかのA、B、Cという分
割点を決めなければいけません。その原点は先生方が、例えば補助簿にマルをつけ
たりチェックをしたりするその場面も一種の分割点でございます。ここはよくでき
たな、マルをつけたりチェックをしたりするというのも一種の判断をしてるわけ
でございます。それが目に見える形になってまいりますとA、Bの境目をどうするか
という問題になってくるわけです。

それから評定の所で5と4と3と2と1あるいは3、2、1の境目をどうするか
いう問題になってまいります。これは技術的な側面を持つと同時に、客観性あるい
は妥当性 ということが問われてきている。これでいいんだろうかという合理的な
根拠は、評価の客観性、信頼性、その次に社会的な側面と関係をしませけれども、
例えば5と4の境をどうするか、3と4の境をどうするかという所については、「こ
ういう所で悩むのは大変だから国がきめてくれ」とかというようなことを聞くことが
あります。「どこかでもう共通に決めてくれた方がよい」「8割以上Aにするなら
Aにすると決めてくれた方がやりやすい」というような事をご意見をおうかがいす
ることがありますけれども、確かにそうやって決めてしまえば悩む側面は減ると思
われます。けれども、その前の評価場面とか評価方法とか授業とかは一人一人先生
によって違いますから全国画一にAは8割以上というように決める事にどれだけの
意味があるのかというと、あまり意味がないということになってまいります。そん
なことでこの分割点や手続きの客観性、信頼性、妥当性というところにつきまして
は、誰でもが納得できる共通のものは私は見いだせないのではないかと思います。

8割と言えば79パーセントはどうですかという事になりますからなかなかその落ち着くところはないことになります。ですからその技術的な側面にあんまり入り込んでしまっていていろいろ悩むよりも、一番目の教育的機能はどう生かされてるかというところに立ち戻る必要があると考えます。例えば一学期や二学期で評価評定で例えば2がついたBがついたという場合に、では次はその子どもにどう対応するのかということが課題になります。どのような学習指導の改善をするかということが問われてくるわけでございます。保護者にとってみましてもおそらく通知表にある教科で3がついたあるいは2がついたという場合に学校は今後どう指導してくれるのでしょうか、ということが本来は聞きたいわけでございます。専門家としての先生方に「うちの子どもは評定が2になったんだけれどもどう考えたらいいいんでしょう」専門家である学校にお任せをしているということです。2がついた場合は学校としてはこういう対応をしていますということのメッセージが出せるかどうかということでございます。評価の技術論でいろいろエネルギーを使うよりもこのところが大事なところじゃないかと思います。

それから評価の社会的な側面というのは、例えば小学校で学年の間の学級担任が二人いらっしゃるとした場合に、それをどうして揃えるか、どこまでそれを話し合っ揃えるかという面も社会的な側面でございます。中学校では教科間でどういうふうに共通認識を図るか、教科特性というのをどの程度評価に反映させていいのかどうか。教科特性について学校の方針を固めないといけないと思います。本校の国語科の指導方針はこういう考え方を持っている、よって評価についてはこういう考え方で臨みます、ということをメッセージとしてきちんと整理をして発信をしないことには受け入れられないのではないかと思います。おそらく中学校で教科特性を生かして評価の手続きを教科に任せているところと、ある程度揃えているところと二通りあるのではないかと思います。厳密に同じにしているというところはそれほどないかもしれません。

それから重みづけのところですけども、評定の重みづけのところも手元の資料のどこかにあったと思いますけれども、お手元の資料の一番後ろの下の方表2というところがあります。大変複雑な操作をしておりますけれども、B4版の資料の一番後ろでございます。北海道教育大附属函館中学校の上のものはGBカード、GBカードを生徒に評価規準に当たるものを配布しているということでございます。それから表2というところは、その総括化のところの手続きを、お読み頂くと分かりますけれども表4というところに計算式が出ております。関心・意欲・態度は左側に評価場面がありまして、合計が82点。 82×9 という形で割合をかけております。 $82 \times 9 \times 0.2$ という形でウエイトバランスをかけて147.6という点数を導き出しております。それで全体の何パーセントかということで67パーセントの実現状況ということで、それを表5にあてはめて67パーセントですので評定を4ということにしているということでございます。先生方の学校ではこの75になっているのかそれとも85なのか、そこで中学校ごとにこの分割点が違っているということが考えら

れるわけです。

今言いましたのは、教科特性のところでも申し上げたんですけれども、おそらく詳しくデータがないので分からないのですが、左側の表 5 ですね。左側の表 5 というところに関心・意欲・態度、表現の能力、理解の能力、知識・理解となっていて、ウェイトバランスの幅というのがそこにでております。10 ～ 40、10 ～ 40 と出ております。おそらく、詳しくもう一度学校の方に聞いてみないと分かりませんが、教科によってこのウェイトバランスの幅を設けているのではないかと思います。機械的に言えば、4 観点の場合 25 パーセントづつになるのですが、教科によって幅を持たせてこの範囲で教科特性を許容するというのではないかと思います。A、B、C の境は、75 パーセントと 25 パーセントにしております。なぜ 25 パーセントかと聞かれると先ほど言いましたように、なかなかその裏付けというのは見出しにくい、合理的な数字をですね。はっきり説明するのは難しいわけですが、いろいろな検討過程で多分決められたのではないかと思います。75 パーセントと 25 パーセント、A、B、C の境にして、そして五段階のところは 4 と 3 の境が A と B の境と同じになっているということでございます。3 と 2 の境が B と C の境と同じになっているということで、C の中が 2 と 1 に分かれているということでございます。13 パーセントとなっているのは、25 の半分が 12.5 ですから 13 パーセントにしたんだろうと推測ができるわけでございます。こういうふうに教科特性、分割点はだいたい同じにしてウェイトバランスを教科特性によって反映するという方法もあるということでございます。

そのようなことで、評価の教育的な評価の結果、子どもの学習の手当てをどうするかということが本来は原点でございます。評価というと何かその子どもの成績をつけるとか、評定というようなイメージ、成績を出すというように規定するというイメージがあるわけですが、本来は、学期途中の評価につきましては、特に指導改善にどう生かす。そのためには例えば、子どもがどこが不十分でどこが十分かということが分かるように情報提供しないといけないと考えることができる。

それから、先生方の御指導にとってみましては、指導がどこが良くてどこが不十分だったのだろうか、自らの指導をもう一度振り返る情報が得られないといけないということでございます。そういう点で準備ができているだろうかということが評価に関しては最終的な課題になってくるということでございます。おそらく、14 年度の一学期二学期は評価の技術的な側面、総括というところに非常に関心をとられてしまいまして、特に一学期は大変だったのではないかと思いますけれども、だんだん二学期、三学期となってまいりまして評価の結果、どう授業を改善していくのか、それから B や C あるいは C がついた子どもにどういう手当てをしていくかということが学校として問われてきているという状況になってきている。

評価の本来の機能を生かすような形で学習指導の改善に結びつける、それを学校としてのしくみとしてどう準備するかということに課題が移ってきていると考えられます。そこで今、評価について課題になっている事を申し上げましたけれども、ま

ず手元の資料を全部触れることはできませんけれども、1 ページから 2 ページのところは最近の教育の動きを簡条書きにしたものでございます。A 4 の資料レジメの方でございます。ご承知の通り平成 8 年の中教審答申で 21 世紀の学校教育の在り方の見通し、基本的な基調は提案されたということでございます。平成 10 年には教科申答申が出されて、総合的な学習の時間、それから教育内容の厳選、授業時数の削減、五日制の対応ということが打ち出されたわけでございます。

それから、平成 12 年のこの答申は、評価と指導要録の改善とそれから実施状況調査、これが内容になっていたわけです。この時に、個人内評価と目標に準拠した評価を重視をするという評価の考え方が出されたわけでございます。ただ注意しなければいけないのは、評定のみが目標準拠評価になったということでございます。全部評価のしくみがいわゆる絶対評価になったかのように論調でマスコミが書いたものも以前ありましたけれども、観点別学習状況の評価は今までも目標準拠評価だったわけです。評定の部分も目標準拠評価になったというわけでございます。そこは重要なところで、今回全く新しくなったというわけではない段階的に目標準拠評価に近づいてきているということでございます。

指導要録の歴史を指導要録はどう変わってきたかというのは、レジメの 3 ページの上のイという所に昭和 30 年代、36 年、46 年、55 年、平成 3 年、平成 13 年と要録が改訂されてまいりました。日本の評価のしくみというのは要録を変えるという形で評価を変えるという仕組みになっております。国によっていろいろ違うようでございます。学習指導要領自体に評価の在り方を書いてある国もあります。日本の場合は、この初等中等教育長通知という形で指導要録の記述を全国に通知をするその文章の中に目標に準拠した評価の趣旨が読みとれる形になっています。そこを読み取るしかないというしくみになっております。流れから見ますと、評定から観点別評価、個人内評価の重視の傾向の中にあるということでございます。これは前回の要録の改訂で指導要録を見ていただいたら分かりますように、観点別評価と評定の欄の順番が逆になりました。観点別学習状況が上にきて、評定の欄が小さくその次にきております。流れから見ますと、評定から観点別評価や個人内評価、学習意欲につなげるという意味で個人内評価の重視という流れの中で、徐々に改訂が進められてきたということでございます。特に前回、学習意欲というものが重視されたために、関心・意欲・態度が重視されて、順番が関心・意欲・態度が冒頭にきて新しい学力観ということがいわれたのはご記憶にあるところだと思います。

それから二番目のマルですけれども、相対評価から絶対評価への流れの中にあるということでございます。審議会でこれを検討する時に、英米独仏の評価とか通知表ががどうなっているか、というのを専門家に調べていただいて資料を審議会に提出をしましたが、どこの国も相対評価、英米独仏に限って言えば相対評価をしている国はなかったわけでございます。学校の評価としてですね。ただ全国学力テストとかいうものは、イギリスのようなものはありますけれども、学校内の評価としては相対評価をとっている国は、英米独仏ではなかったということでございます。そ

の他例えば指導要録は日本の場合は学校で保管しておりますけれども、国によっては子どもに卒業したら返してしまうというところもあります。学校がコピーを保管して原本は児童生徒に返す国もございました。流れとしては、相対評価からいわゆる絶対評価へという流れの中で順次、だいたい 10 年おきに改訂が進められてきたということでございます。それから評価の持つ機能の重視、以前は測定という考え方がありました。教育測定という言葉があります。子どもの学力を測るという感じですね。測って定めるというようなイメージが使われたことがございます。現在の考え方は測定と言うよりも、指導改善に生かしたり、子どもがどこが不十分か自分で自己評価したり、そういう流れの中に評価の役割を位置づけるということになってきている。それからマルの四番目、評価と指導の関連性の重視というのは今言ったことと同じことですけれども、評価と指導を一体的に考えていくということで先生方もされていると思いますけれども、最近是指導案、指導計画自体に評価規準と評価方法も一緒に組み込んだものがだんだん作られているわけでございます。おそらく、ここ十年くらいの傾向じゃないかと思いますが、以前は指導案は指導案、評価計画は評価計画という時期がありましたけれども、最近では評価の観点や評価方法まで一緒にして指導案を作る。左にねらい、学習内容あるいは学習活動、指導上の留意点があって、それからその次の欄には、評価の観点あるいは評価規準、その次の欄には、評価方法が書いてあるというようなものが増えてきたわけです。指導と評価を一体的に計画的に準備する様式が普及してきているわけでございます。それは評価と指導の関連性ということにあたるんだろうと思います。

それからもう一つの上の所を見ますと、3 ページの一番上のマルがある所ですが、それから 2 ページの一番下から見ていただきますと、評価観の変遷ということが出ております。標準化された知能検査という言葉も以前は使われた時期があります。今はあまりそういうことは言いませんけれども。それから様々な測定技術が発達をして、統計手法とか集団準拠とかそういうものが言われた時期がございます。それから 3 ページの一番上にいきますと、教育目標達成のための評価、教育目標の分類というようなことが言われてきたのが 1960 年頃からでございます。学力を分析的に捉えるわけでございます。何かを評価する時は私たちはやはり観点をたてて評価をしていると思います。英会話でもそうですし、自動車学校で免許を取る場合でも一種の観点別評価があるんだと思います。ですから教育目標の分類というのは、評価の観点から言いますと評価の視点をいくつかに分けて、学力を分析的に捉えるという考え方になってきているということでございます。それから、診断的とか形成的評価と言われたのが 1960 年、70 年頃でございます。形成的というのは、評価の機能を生かすという意味でございます。指導改善に生かすということでございます。

その次のマル、個性、人間性の尊重、評価活動の機能の見直しという流れの中にあると。個人内評価というものはそういう様な側面を持っているではなかろうかと思います。そんな流れの中で、今回の改訂が行われたということで流れをよく見ま

すと、急な改革というよりも漸次こういう方向で改訂が 10 年おきになされてきて今に至っていると考えることができます。評定から観点別評価の重視、個人内評価の重視、それから、相対評価からいわゆる絶対評価を重視する方向性の中にあると。子どもの学力を規定して定めるというのではなくて、子どもの学力の不十分な点、十分な点を明らかにしてそれを授業の改善とか子どもの最近少人数指導とか個別指導とかチームティーチングとかそういうところに生かしていこうと、そのための道具として評価があるんだという考え方になってきているということでございます。ただそれをどのように日常の授業、学校の先生方の活動でそれを組織的に作っていくかというのは、いろいろなしくみ、時間の確保等いろいろなものがありますので、評価をしてもすぐ明日の授業をしないといけませんから、なかなかフィードバックをする余裕はないというのが現状かもしれません。そこを徐々に長期休業中等を活用したり、今年の評価を来年に生かすという形で組み替えていっていただくのが今の課題かなと思います。

1 ページに戻ります。そういう中で評価の改革は行われて、これは平成 12 年に教課審答申で方向性が出された。この時は、審議会というわりとレベルの高い組織で評価の在り方が決められたということです。なぜかと申しますと、これはおそらく学校の自己点検、自己評価というのはその中で謳われたということでございます。それから、全国的かつ総合的な学力調査というものもこの答申の中に謳われてまして、私どもの研究所も今ちょうど 12 月に記事が新聞発表されましたけれども、それを受けまして年度内に実施状況調査の各教科ごとのだいたいの分析結果をまとめるための作業が進められているということでございます。

それから、もう一つ評価に関して研究所でやっていることは教科別の解説書というのを作っている。小・中学校別に作っておりまして、おそらく年度内くらいには民間本、民間の出版社で出版をされるという運びになっております。それから研究所では、指定校というのをお願いしてございましてその指定校のいろいろな研究をフィードバックするというのもしております。今日お配りいたしました B 4 の後ろの方についている小中学校の事例は、指定校の事例でございます。評価に関する研究をお願いしている学校の事例でございます。出典は初等教育資料と、中等教育資料というものからコピーをしております。学校におありかもしれませんけれども。かなり具体的なものがデータが出ております。そういうことで平成 12 年で方向性が出されまして平成 13 年の 4 月に指導要録の改訂の通知が出されたわけです。評価規準というのは 10 年前に言われていたんですけれども、今回は評価規準の工夫改善という形で評価規準という言葉が新たに話題になってきたということでございます。これは要録の通知を表にしたものでございまして、十分満足できるを A とか、おおむね満足できるを B とかいう形にその中でしているわけでございます。平成 3 年の所の言葉、記述を読みますと学年ごとに評価規準を設定するというのは平成 3 年の時にもうすでに言われている。平成 5、6 年頃、小中学校では評価規準表を作ったりされておられる学校もすでにあつたと思います。都道府県、市町村の教育セン

ターの紀要等をデータベースで拾いますと、平成 5,6 年頃評価規準表作りをして
いるところが結構ありました。ただ、評価規準はある中学校にお伺いしましたら、
「あの頃は一生懸命やって分厚いもの作ったよね」というようなことをおっしゃっ
ていた。その後どうなったかという作ったんだけどどうもあまり活用されて
ないのではという様な雰囲気もございました。全教科作りますとかなり厚いものが
できてまいります。それをいかに生かすかというところが今課題になってきている
ということでございます。

中学校の場合は、ご承知の通りに A, B, C と評定が五段階という形になってお
りまして、これが一連の流れの中に位置付いたものですから、総括ということが出
できたわけでございます。小学校は、A, B, C と 3, 2, 1 が記述も同じですし、
三段階で段階も同じでございます。中学校の場合は、A, B, C で評定は五段階、
ご承知の通りでございます。十分満足できると判断されるものが A で同じ表現が 4
になっているわけですね。ここからはまたいろいろ深く考えるといろんな疑問がわ
いてくるわけです。十分満足できると判断される状況が A で十分満足できると判断
される状況が評定の 4 だということになりますと、こんなご質問を受けたことがあ
ります。「オール A というのは 4 ではないかと、オール A が 5 というのはおかしん
じゃないかと、オール A の中で A が集まったものが 5 なんじゃないかと」というよ
うな文言通り受け止めますとそういうような疑問もわいてこないわけではないわけ
です。十分満足できると判断されるものが A で同じ十分満足できると判断されるも
のが 4 だということになると、オール A は 4 なのではないかという疑問も質問も出
される可能性があるわけでございます。ただ一般的には、多くの学校でオール A は
5 というように整理をしている、総括をしているところが多いと思います。観点別
学習状況の評価の A, B, C は評定の要素という言葉を使っております。分析的な
評価ということを言っているわけですね。それを評定に総括をする。小学校は 1,
2, 3 で、中学校は 1, 2, 3, 4, 5 とどちらも目標に準拠した評価になったも
のですから、総括化の課題が出てきたわけです。

通知の文章から読みますと、観点別評価と評価を基にして評定に総括する。他の
要素は基本的に入らないという感じで今回の改訂ではなされていると思います。例
えば中学校で言いますと、以前は場合によってはこんなことがあったかもしれませ
ん。定期考査の部分が評定にあって、定期考査以外の様々な平常点と言われている
部分が別扱いになる。そういうことがもしかしたらあったかもしれませんが、
今回は定期考査とか平常点と言われている様々な評価場面に評価情報がまとめられ
て、観点別評価になる。それが基になって評定になる。一連の流れの中になったと
いうことでございます。それで総括という言葉が使われているということござい
ます。ただ先ほども言いましたように、そこから出てくる問題は中学校の場合は特
に三段階と五段階をどのように分轄点をきめるかという問題が出てきているわけ
でございます。こういう形で平成 3 年の 4 月に通知がまずされたわけでございます。
その後、評価規準の指針を研究所で開発することが答申の中で謳われたものではな
い

ら、各教科でほぼ一年くらいかけて評価規準の参考資料というのを作ったわけでございます。都道府県教育委員会等でもそういう参考資料を作られたり、市町村教育委員会でも作られたりしています。評価規準作りが盛んに行われるようになったということでございます。なかなか14年度の新課程に入るときには、総合的な学習の時間も全面実施になる、年間指導計画も新しい教科書に基づいて作らなければいけない、それから評価規準作りも差し迫った課題である。14年度の初めの頃、13年度の終わりから14年度の初めの頃は大変お忙しかったのではないかと思います。そんなことで一学期を迎えて、一学期の観点別評価は、小学校の場合は観点別評価のみだと思いますけれども、中学校の場合は評定もつけなければいけない、ということで6月、7月頃は取りまとめられる方は大変な時期だったんじゃないかなと思います。夏休みにいろんな中学校等で校内研修が行われたりと、私も回りましたけれども、夏休みには中学校の場合は各教科ごとにどういう評価手続き、総括をするかという一覧表を各教科ごとに一、二枚ぐらい作りまして、お互いに情報交換するということが行われたわけでございます。

山形県のある中学校にまいりましたら、ある理科の先生がこんなことをおっしゃっておられました。「二学期は自分ともう一人別の先生が二人で理科をもっている。極力、評価規準とか評価の場面とか評価の回数とかいうのを揃えたんだけど、ふたを開けてみたら自分の学級の生徒が必ずしもあまり評価は良くなかった」というようなことをおっしゃっている。あれだけ揃えてやってみたのにこうなってしまった。その原因が何かというのはなかなか難しい問題で、指導要因なのかそれとも生徒に起因する要因なのかいうところを解釈をしていくということが大切な問題でございます。小学校でも学級担任の方がお二人いらっしゃってなるべく揃えようということで、評価の場面、評価法と揃えてやってみたんだけどやっぱり結果が違うという事もでてまいります。

この問題は評価の客観性、信頼性に関わる難しい問題でございます。客観性と言うと機械的な客観性、何か機械の測定をするパソコンの性能を測るような客観性とは違うわけです。人間がやっておりますので、評価の客観性というのは、私は固定した状態ではないと思います。ここまできけば客観的になるというものはあり得ないという感じがいたします。授業と同じで常に改善をして磨いておいていかないといけないような客観性、授業もそうでございますね。名人の授業といっても完成しているわけではなくて、やっぱり努力をして授業というのは段々良くなっていくということだと思います。人間がやっていることですから、こういう状態だったら客観的だというようなものはあり得ないという感じがします。ですから、客観性を高める努力が行われているかどうかということが大事なことであって、こうすれば客観的になる、すべての学校が分轄点を同じにすれば客観的になるという問題ではないという感じがいたします。これは学校内の問題、学校間の問題、両方同じでございます。学校間の場合はぜひ地域ごとに評価についての教務主任の研修会等などあるかと思いますが、ぜひ情報交換をして頂いて他の学校に学ぶこともあると思

いますから、そういう形で客観的なものに近づけていく、高めていくということが大事だろうと思います。

13年にはその1ページに書いてありますようにレジメの方ですけれども、標準法の改正とか少人数指導とかこういうものが徐々に広がってまいりました。少人数指導とか個別指導というものを行う場合にもやっぱり評価情報が必要でございます。評価情報、指導改善のためにも生かすという形で評価の情報が大事になってきているということでございます。

それからもう一点は、学校の自己点検、自己評価というのが2ページの(エ)というところにありますけれども、小学校設置基準、それから中学校設置基準が昨年設けられました。ホームページ上で調べて頂くと内容がわかりますけれども、その中に、学校の自己点検、自己評価ということが書いてあるわけでございます。小学校、中学校では学校の自己点検、自己評価をする、責任ある学校経営という形に徐々に学校が自ら教育目標を立てて、その実現状況を評価するという形になってきたわけでございます。自己点検、自己評価について、どういう観点を立てて評価すればいいんだろうか、教科経営という側面もありますし生徒指導という側面もあります。進路指導という側面もあります。いろいろございますけれども、その中で教科指導の中心になるのは教育課程の評価ということになります。教育課程の編成というのは総合的な学習の時間以外だいたいどの学校も同じだと思います。その時の重要な要素になるのはやはり学習の評価、子どもたちの学習の実現状況の評価ということになってくると考えられます。そうしますと、目標に準拠した評価で行っている場合に一学期は評定とか評価はこういう状況だったけれども、二学期はこの問題点をクリアするために学校としてこういう努力をしていますということが目に見える形で示されませんと学校の自己点検、自己評価ということになりません。だから、学習状況の評価はやはり教育課程の評価の中心になる評価情報だろうと考えられます。信頼できる評価が行われている上での話でございますけれども、評価や評定について数値目標を掲げるような学校も出てくる可能性があります。

例えば、評定に2がついた生徒が例えば一学期は1割だという場合に、それをなるべく少なくするようにその子どもに対する個別指導をしていく、夏休み等で補充的な学習をしたりする。二学期は自信を取り戻させて授業に臨ませるというようなことが学校の経営目標として掲げられるということも出てくる様な気がいたします。これは自己点検、自己評価との関係でございます。ただ、小・中・高と上の学年にいくにつれてやはり学習が不十分なまま小学校出て中学校に来ている生徒がいる。経験的にはいるわけでございます。評定で2がついた生徒に対して先生方がちゃんと声をかけてコミュニケーションを取り続けるということが結局は先生は自分の事も考えてくれているんだな、ということになりますので授業への信頼感とかいうものに繋がっていく。先生に聞けば教えてくれる、「2がついたからがんばれよ」と一言ではなくて具体的に何か相談の場を設けていただくということが結局信頼感に繋がっていくと考えられます。最初に申し上げました保護者から見るとそういう

こととございます。「成績をもらったら学校は後どうしてくれるんですか、どうしていただけるんでしょうか」というのが本来の教育的な役割ということになるわけとございます。学校は教育のプロが集まっておりますから、勉強が出来なくなって苦手になってきた子どもに何かやる気を出させて少しでも伸ばすというのが学校の役割だろうということとございます。このようなことで、目標に準拠した評価の役割というのは学校評価とも結び付いている課題だということとございます。レジメの2ページの2という所の(1)を御覧頂ければと思います。2の(1)は評価の機能と役割、お読み頂ければ分かります。児童生徒にとっての評価。先ほど申し上げた通りとございます。学習の改善情報、どこが十分でどこが不十分だったかというのが分かるように本当はデータが示される、ということがいいわけですがけれども。

それから、教師にとっての評価は指導改善の情報提供、情報が得られるということとございます。それから、学校や管理職にとっての評価、教育課程の評価とか学校評価情報になると思います。それから、指導力量とか評価力量。評価力量という問題は今後も重要な研修課題だと思われれます。評価規準が今話題になっておりますけれども、だんだん先生方が手持ちの評価方法どれだけ持っているかということとございます。従来型のペーパーテストに依存傾向ではなくて、その他のワークシートであるとか、観察であるとかそういう様々な評価方法を組み合わせて総合的に評価をする、というようにいたしませんと知識・理解以外の所が評価をしにくいわけとございます。手持ちの評価方法がどういうものを持っておられるかというところにだんだんポイントが移ってきていると考えられます。

それから、ペーパーテストでも作問の技量で、関心・意欲・態度以外の部分はある程度評価ができると思いますけれども、どういう評価、ペーパーテストを作問するかいうところでやっぱり今まではブラックボックスになっておりまして、先生方にお任せされてたというところが多かったんじゃないかと思えます。そういうところは、中学校などでは地域の教科別の研究会等でペーパーテストの研究とか、テスト問題のデータベース化とかそんなことがだんだんできていくとですねよいと思えます。ペーパーテスト作問については、その先生なりの創意工夫が出てくると考えられます。創意工夫されている問題とそうでない問題というのは問題を見ればすぐに分かるわけですがけれども、非常に堅い問題もあれば非常に弾力的な問題もありますし、問題作りというのは本当に先生方の個性が表れているという感じがいたします。今までブラックボックス化されていた所をできるだけ公開して、評価、ペーパーテスト作りにつきましても研究が進んでいくとよいと思えます。それから、ペーパーテストは子どもたちの評価に繋がりますのでおそらく先生方の学校でもとおられると思いますけれども、学校でストックをしているということも大事だと思います。教育委員会によっては、教育委員会で集めて研修用に使っているところもございます。

それから2ページの(2)ですがけれども、評価の基本的なことがらをそこに整理

をしております。目標準拠評価というのは、子どもの外に基準がある、子どもの外に目安があるということでございます。子どもの外に中学校一年はこのくらい、中学校二年はこれくらいという形で目標が設定されているというのが集団準拠と目標準拠の共通しているものでございます。しかも大事なことは、あらかじめということでございます。結果を見てどうもこれは低すぎたから少し変えるというのは必ずしも目標準拠評価ではないわけでございます。先ほど言いました評価方法でもワークシートだったらワークシートにこれとこれとこれが記述していれば○をあげてよいということがあらかじめ決まっていなと目標準拠評価とは言えないということでございます。ペーパーテストでもこのくらいの点が取れていればAだなというようなことがあらかじめ決まっていたり、問題の難易度がペーパーテストの中にAくらいの問題、Bくらいの問題というのが準備をされていて、これができればBだ、ここまでいけばAだというようにあらかじめ決まっていなと目標準拠評価と本当は言えないわけでございます。ただ水準をどのように決めるかというのは、実践の中でストックをしていくしかないわけでございます。

例えば、ワークシートの場合ですと、過年度のワークシートの子どもの事例、作品などがありますのでその作品でだいたい目安を作っていくということも大事かと思えます。子どものワークシートでこの単元でこういうワークシートを去年使った。小学校の場合は同じ学年を二度続けて担当するということは少ないと思えますけれども、学校としてできればいいですね。ワークシートでこのくらいのものはAとしてよい、このくらいをB以上としてよいというようなことをサンプルとして学校としてもつということがあればそれが評価規準として使えるということでございます。

それから、個人内評価は先ほど申し上げました。観点を立ててプロフィールを評価したり、変容や成長をみるということでございます。

次の（３）は評価方法を吟味するためのポイントというのは、先ほど申し上げた通りです。客観性、信頼性、妥当性などです。例えば信頼性というのは、こういうことも信頼性に関わると思えます。観点と評価方法が対応しているかどうかという問題もよく課題になります。思考・判断を評価すると言っているが、実際は知識・理解の問題になってしまっていないか。相当工夫しないとできないところがありますけれども、内容教科と言われている社会科とか理科とかいうのはそういう場面が出てまいります。思考・判断の評価としているけれど覚えていればできるじゃないかということでございます。ですから知識・理解と思考・判断の両方にまたがるというような問題も当然あり得るということになるわけでございます。そのミスマッチが発生すると信頼性が低下をしていくということになると思えます。

それから妥当性、評価規準と評価方法との適切な対応とは今申し上げたことでございます。観点とそれに対する評価する方法が対応しているということも評価の精度をあげる上では重要なポイントだと考えます。実用可能性も大事なことで毎時間毎時間どこまで評価が出来るかということがあります。ですから無理なく評価がで

きる程度の評価規準と評価方法、評価場面の設定というのが大事なことになってくると思います。指導と評価のバランス、毎日毎日評価して記録をしていくというよりもそれを指導に生かすように評価を位置付けるということが大事ではなかろうかなと思います。

それから次の3ページにまいりまして、重複するお話になりますけれども評価の働きを生かした評価活動がなされているかということでございます。指導改善、これは先ほど冒頭で評価の教育的機能というところで申し上げた事でございます。

それから(2)、評価規準の設定と運用ということでございます。これはレジメの後ろの方のアンケートと一緒に閉じてありますので御覧頂ければと思いますけれども。これも沖縄県でもアンケートを取られていたと思いますが、昨年7月の20日頃、全国でアンケート調査をお願いして集めたものでございます。小学校、中学校で「評価規準を用いた評価を行っていますか」というのは7割位が行っているという回答になっております。「どんな評価規準か」というのはその下で、「校内で独自に作成したもの」というのが圧倒的に多い。「教科書会社や出版社等が作ったものを参考にしています」というのが二番目に多い。教科書で授業されてますから、教科書会社で作られたものを参考にされているものが結構あるということでございます。

それからその次の「努力を要する状況と判断された児童生徒に対する指導の手だて」というのがありますけれども、これは「今から」というところが圧倒的に多く、「検討中」というところ多いということでございます。具体的に手だてを講じている学校の例はその下の表の中に小学校、中学校という形で書いてあります。「放課後や長期休業等を利用した個別指導」「T・T」「個別指導のための時間の設定」「保護者との連携」「一人一人に応じた教材」というようなことがだいたい小学校も中学校もあがっております。

3ページのところは総括の方法の共通化ということがアンケートで出ております。小学校は校内で共通化しているというのが3割、4割近くということでございます。学年ごとに共通化しているというのは小学校が一番多い。だいたい校内で共通化と同じくらいの数字です。中学校の場合は、教科ごとに共通化しているというのが半分くらいということでございます。教科ごとに評価の手続きを決めているという学校が半分くらいの状況だということでございます。

それから(8)ですけれども、評定の総括方法、これはだいたい同じ傾向がうかがわれるということでございます。一番最後、「評価の実施に関する課題」で一番多いのはやっぱり評価規準の作成が課題になっております。作成がまだ途中だということもあるし、それから評価規準を生かすというところ、作ってはみたもののそれが使いにくいとか使い勝手が悪いとか、作ることが自己目的化して、一生懸命作ったんだけど本当に使えるかどうかということがあるのではないかと思います。評価規準、評価規準と言っているから評価規準は作りましと。ではそれをどうやって授業中に生かして評価が行われているのか。しかも平成14年度の評価

規準と平成 15 年度の評価規準はどう違ってくるのか。今ぜひご検討頂きたいのは 14 年度の評価規準表があるとすればそれに朱を入れていただいて、使い勝手の悪いところは見直していただくと。あまりにも緻密に作りすぎていて使いにくい所は評価場面を少なくしていただくとかそういうことが、今必要なことだろうと思います。14 年度版の評価規準と 15 年度版の評価規準を作り直していただくと、毎年更新をしていただくということが大事ではないかと思います。最初は網羅的に作るわけですが、実際には全部使えないということが結構あるのではないかと思います。そういうところをご検討いただいて、評価規準表の右側に備考欄などをつくっておいてそこに赤を入れていくとかですね。実際にやってみてこの評価規準では使えないとか評価方法がこれは実際に実施できなかったというようなことを書いていただいて、翌年度に反映をさせていただくということが大事だろうと思います。

3 ページに戻ります。3 の（3）評価方法の工夫改善、これも先ほど申し上げた通りです。関心・意欲・態度や思考・判断の評価方法はまだまだ検討途上にあると考えられます。それから多様な評価方法というのは、ペーパーテストのみではなくて、やはりワークシートとか観察とか、例えば実験等を評価する場合にはパフォーマンステストとかそれなりのものがあるかと思います。自己評価も活用されていると思います。いろいろな評価の間口を広げていくということも子どもたちの全体を捉えるうえでは四観点、五観点とらえるうえでは大事なのではないかと思います。とりあえず、ペーパーテストの工夫改善というのが差し迫った課題になってくると思います。また、関心・意欲・態度の評価方法もまだまだ課題が残されていると思います。

それから（4）客観性、信頼性は冒頭に申し上げたように機械的に固定した状態ではなくてそれにむけての努力、更新、改善の中に客観性、信頼性があると考えていくしかないと思います。ある状態が確保されれば客観性、信頼性が確保されるとはなかなかいかないと思います。一つは公開性という問題が大事で子どもたちにある程度は評価の方法というものを理解しておいていただく、保護者にも理解しておいていただくという事は大事なのではないかと思います。おそらく中学校でも国語はオール A で 5 になったのだけでも、社会科は B が一つで 4 になったと。そういうようなケースが出た場合、評価の手続きが国語と社会で違うということでございまして、それをある程度は保護者とか子どもに示しておく必要があるのではないかと。それが信頼性の裏付けにもなっていくような気がいたします。公開性という問題と客観性、信頼性の問題は非常に密接に関連をしているということでございます。特に信頼性の方が関連していると思います。

それからエの所ですけれども、評価活動の見直しと改善、これも先ほど申し上げた通りです。評価計画書の評価計画が指導計画と一緒に作られていてその見直しが毎年成されているかどうか、年間指導計画や評価計画の改善したものをそこに反映をしていただくということが学校の教育活動としては大事なような気がいたします。それから総括の妥当性を裏付ける根拠について、こういう形で本校でやってい

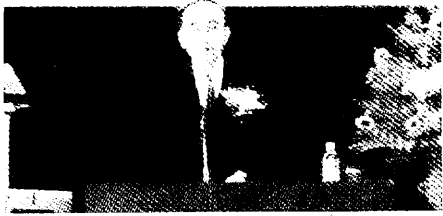
ますと示していくということが必要だと思います。ただ地域によりましては、評価研究会という所で評価の手続きを共通にしたところも見られます。ある教育委員会では2つの方法を事例として提示をしております、これはA、Bのパターンですね。AがいくつBがいくつという表れ方で評定をする場合と、それからパーセントでやる場合と2つのやり方を示しております。多くの中学校では「うちはパーセント方式でいきます」とか「うちはA、B方式でいきます」というようなことが語られていたということでございます。分割点の設定とか手続きに関する課題でございます。

それから、3の(6)の所があります。これもいろいろご質問を受ける所でございます。中学校における学習の評価と高等学校の入学者選抜の関係をどうするかという問題でございます。これは県の教育委員会で入学者選抜の方式を決めますので県ごとに違います。例えば県によっては、高等学校ごとに調査書の割合とペーパーテストの割合を決めてもいいという所もあります。調査書の比重があまりに少ないと中学校の評価、日常の評価活動があまり意味がなくなってきた、ペーパーテストに依存した受験指導的な授業になってしまうのではないかと懸念しておられるわけです。いづれにしても特色ある学校作りとの関係で高等学校ごとに調査書と入学者選抜の比率を決めてもいいということになりますと影響を受けるご心配をされるということになります。ただ調査書5で入学者選抜5でも、中学校の進路指導の観点から申しますと、子どもたちをできるだけ希望する進路に合格させてあげたいと思いますから、隣の学校の生徒とうちの学校とで基準がうちの学校の方が厳しかったら子どもの不利益になるのではないかと心配になるわけでございます。そこでまた客観性の問題に立ち戻ってくるということになります。

東京都では中学校の一学期の評定を集めて、新聞にも出ておりましたけれども、全体のデータをホームページ上で公開しております。学校名は上がっておりませんが、5が何パーセント4が何パーセントという形で出ております。それを見ますと学校差はそれほど世間で言われているほどないというようなことが分かりますので、いわゆる絶対評価で調査書を作成してもそれほど心配はないのではないかとこのようなことをコメントしております。ただ絶対評価の問題はこういうことが起きると一番心配なんですけれども、Cや1を本当はつけないといけないんだけどもつけないというようなことが起きる可能性がある。こういう問題は難しい問題で1をつけると自信をなくしてしまうかもしれませんし、かといって2をつけることがいいのかということで非常に悩ましい問題でございます。原点はやっぱその子どもにどういうふに後で対応をしたかということに立ち返って考えてみるしかないのではないかと思います。場合によってはCがつきそうなんだけれども、あとは一緒にこういう形で勉強しようというようなことができれば一番理想的なわけでございます。児童生徒と先生とのコミュニケーションを維持しながらできればいいわけなんですけれども、いろいろな状況がありますからその通りにいかないかもしれません。ただ、評価の機能を生かすというやはりそこに立ち返って考えることが大切だと思います。

だいたい申し上げるべき内容はお話しましたが、4ページはポイントだけ申し上げます。繰り返しになりますけれども、一番上の所に評価活動の構成要素と書いています。評価の対象、評価の規準、評価方法、評価技術、それから評価の場

組合 島尻教育研究



面と回数。例えば、「一学期に中学校の家庭科などは非常に授業日数が少なかった。これで信頼できる評価が行えるか」というご意見を伺ったことがあります。評価の場面と回数が少ないと信頼性は減るのではないかとということでございます。

イの所は申し上げましたように、指導計画と評価計画を一体的に作ることが大事だろうと。評価の場面を見通しながら作っていくということが大事だろうと思います。評価規準の所も申し上げた通りです。評価規準と基準の両方の使い分けはあまり話題にならなくなってまいりましたけれども、基準の方がやや量的な判断基準ということで、規準の方は目標の実現状況を質的に示したものという言い方をされております。ただ具体的なA基準もつくる必要があるのか、B基準でいいのかという事も具体的な課題として浮上しております。研究所のものはB以上という形で必ずしもAを示していません。学習指導要領とその解説の範囲で作っていますから、実際の授業場面を想定して作っているわけではないのでBあるいはB以上というようなもので作っております。ただ先生方の学校では実際の授業を教科書を使いながらされておりますのでAを想定できる場合は作っていただいてもいいと思います。AとBの境目というのは、実際上は実践しながら考えていくしかない部分があるかと思います。ですから今年作ったA規準をもう一度見直して更新をしていくということも先ほど言った通りで大事なことだろうと思います。

それから4ページの(4)評価資料の解釈というところが、結局は指導改善に生かすというところで問われるわけです。評価規準に照らした評価結果の解釈、一人一人考えたり集団で考えたりする、学級全体で考えたりするということでございます。5ページの所は総括に関する問題が出ておりまして、これも先程申し上げたように二つのタイプがあると思います。A・B・Cの出現状況、パターンで判断する場合と点数を与える場合があります。教育課程研究センターの参考資料の総括例としては、教科ごとにやや違う例が出ております。

例えば83パーセント以上をAとするような学校も出てきております。83パーセントというのは3, 2, 1を与えた場合の3と2の真ん中になるという意味だと思います。それで理科の場合はちょうど境目を作っているということでございます。それから次の評定の総括も今申し上げたことと同じでございます。点数化をするもの、と、数値化A・B・Cの出現状況で判断するものがあるということでございます。ただ重み付けの問題がやっぱり最後まで出てくるわけで、重み付けは観点と評価方法と両方に関係してまいります。評価方法に重み付けをする場合と観点到重み付けをする場合があります。これはどうしたらいいかというのは、機械的に決め

られないですけれどもやはり長期的に見ると4観点を同等に考えるという方向で考えた方がよいと思います。長期間で一年間通して見ると4観点のウエイトがだいたい揃っているという方向で考えた方がいいのではないかと考えております。そうでないとともすれば関心・意欲・態度は難しいからもう一割でよいということになりかねないような気もいたします。「難しいからどうしても一割ぐらいしかできません」という事になりかねませんの関心・意欲・態度についても長期的にみたら4分の1あるいは5分の1評価が行われるということにしたほうがよいと思います。

指導と評価の一体化の所も申し上げた通りですので、つまづきの原因、評価資料の解釈というところが大事でございます。総合的な学習の時間の評価につきましては、結論から申しますと評価規準にあたるもの、観点を具体化したものがないと評価はできないという感じがいたします。

それから評価場面を決めるということが大事でございます。一学期なら一学期のどの単元だったところで評価をします、という場面を評価計画の中に決めるということでございます。そこで最後は先生の専門的な判断で評価をするしかないと思います。○と△とか、◎と○とか、○と何もつけないとかいろいろな評価の分かれ方があると思いますけれども、こういう場合は○をつけようということを先生方がその評価場面に応じて意志決定をしていただく。最後は先生方の専門的な判断ということになると思います。評価場面が一単元に3回あればその3回分の○の数である程度は量的なものにもっていかざる得ないのではないかと思います。課題設定能力を評価する場面が3回あってそこに○をつけるというようになっているとしますと、○が例えば3分の2ついた場合はそこは優れていると評価するということになると思います。ですからある程度、評価記録、評価の累積のようなものを手元に持っておきませんと最後に問われた時に評価の情報が示せないということになってまいります。そういう形で総合的な学習の時間についても評価のシステム化が図られて表計算等で評価を行う学校も出てきております。評価規準から評価方法の工夫改善というところに課題が移ってきて、同時に評価補助簿の改善に移ってくると考えられます。評価補助簿は結局は評価の裏付けになるということでございます。



以上駆け足で最初はやや理念的な所から具体的な所までまいりました。最初に戻りますとやはり評価の教育的機能を学校のしくみとして、又先生方の仕事としてどのように位置付けるかという所が最終的には子どもの学力向上に繋がっていく点だということでございます。それから技術的な面、社会的な面はやっぱり今から研究しながら客観性、信頼性を高めていくということが必要だ考えられます。評価は常に授業の改善の結びついていく必要があるのではないかと思います。

以上拙い内容でしたが、最後までご静聴くださりましてありがとうございました。