

## 1. 授業評価の現状

### (1) 授業評価の量的拡大

近年、学校現場で「授業評価」という言葉を耳にする機会が増えた。特に、授業の進め方等に関するアンケート（以下、授業評価アンケート）への回答を子どもたちに依頼する学校が著しく増えている。これは、「学校評価」が制度化されることと無縁ではあるまい。そのためのデータを提供する仕組みの一つとして、授業評価の営みは、一般化されつつある。

それに伴い、「子どもには授業を評価する力はない」「授業の善し悪しは単純には決められない」と主張し、授業評価に背を向けてしまう教師、それゆえに授業づくりが独善的なものに陥っている教師の数は、減っているように思う。今日、心ある教師たちは、授業評価アンケートの結果を目にして、自らの授業の特徴と課題を分析し、よりよい授業のあり方を検討している。

### (2) 授業評価の質的課題

しかし、それで、授業評価の営みが十全であるかということ、そうでもない。筆者は、アンケートの実施は、授業評価活動の一部に過ぎないと考える。換言すれば、授業評価の営みは、授業改善に向けたアクションの計画・実行を伴うべきである。また、授業評価のための情報源は、アンケートに限らず、むしろ多様であるべきだ。

授業評価の意義について、確認しておこう。それは、教育評価の中でも、形成的評価に位置づくものである。水越によれば、授業評価の目的は、次のようになる。<sup>(1)</sup>

「意思決定のための決め手になるような情報を、当事者に提供すること、これが授業評価の、いやもっと広げて、教育評価の中心的使命なのである」

こうした授業評価の本質的機能を尊重するためには、その手法にも工夫が必要である。子どもに授業に関する印象を述べてもらうアンケートから得られる情報は、極めて限られているからだ。

以下、本小論では、このような見地から、授業評価の基本的な枠組みとそれを体現するための多様なアプローチ、そして授業評価のさらなる課題について言及する。

## 2. 授業評価の基本的な枠組みと多様な手法

### (1) 授業の過程に関する評価と授業の成果に関する評価

まず、授業評価は、大別して、1) 授業過程の評価と、2) 授業成果の評価に分けられる。前者は、授業の様相を多面的にとらえようとする努力であり、後者は、授業によって学習者が獲得した学力を把握しようとする取り組みである。

例えば、前者では、子どもに、授業中の教師の説明の分かりやすさをたずねたり、自らの学習意欲を点検させたりする営みが典型的だ。また、後者には、いわゆる単元テスト、レポートや作品等のチェック、実技試験などが含まれよう。もちろん、いわゆる学力調査も、授業成果の評価の一環である。

ところで、最近、学習評価の新しい手法として、ポートフォリオ(portfolio)の活用が注目を浴びている。<sup>(2)</sup>これは、アメリカ等で盛んになっている、真正の評価のための手法である。伝統的な評価が陥りがちな「評価場面と学習過程の乖離」を回避しようとして、ポートフォリオによる評価では、子どもが、学習の途中で生成した、様々なもの(ワークシート、作品、発表の記録等)をファイルやフォルダ等に収集し、それらを整理し、そうした評価記録を自らの学びの成立の確認や自己の成長のアピール等に用いる。それは、授業過程の評価と授業成果の評価を統合させる、新しい評価アプローチに他ならない。

## (2) 授業評価のための多様な手法

授業評価の手法についても、これまでに多様なものが提案されてきた。例えば、授業過程の評価についてならば、水越により、評価者（授業者、学習者、観察者）と評価の対象（授業者、学習者）を組み合わせる枠組みが提案されている。<sup>(3)</sup> これによれば、例えば授業者たる教師が授業中の自らの言動を点検するためには、授業の様態を記録した映像等を「鏡的」に用いるのがよいとされる。また、観察者が学習者の様子を把握する方法には、授業コミュニケーション分析や評定尺度法、自由記述法等が位置づけられる。

学力評価、すなわち授業成果の評価についてであれば、例えば梶田が、「実態把握の深さ」と「評価の客観性」を視点として、標準学力テスト、教師作成テスト、質問紙法、問答法、観察記録法、レポート法、制作物法の特徴を明らかにしている。また、それぞれの評価方法の弱点を是正する方向を提案している。<sup>(4)</sup>

## 3. 授業評価のさらなる課題

今日、授業評価の営みには、さらなる課題も存在する。それらは、次のような点に代表されよう。

### (1) 基準の設定と活用

あらゆる評価は、継続して実施されることが望ましい。授業評価も例外ではなからう。そのような継続性は、授業評価の基準の設定によって保障される。授業評価アンケートであれ、同僚間で実施する授業観察であれ、授業の特徴と課題を点検するための基準を伴わないため、それが授業改善に資するものになっていないケースに遭遇することがある。例えば、前者であれば、「先生は、一人ひとりを大事にして授業を進めていると思う」といった類の質問項目を設け、それに対して4段階、「4：そう思う」「3：どちらかと言えばそう思う」「2：どちらかと言えばそう思わない」「1：そう思わない」といった尺度で子どもに評定してもらっている場合である。

これだけでは、子どものリアクションがよくても悪くても、授業のどこがよかったのか（どこが問題だったのか）、次に何をどう充実させればよいのかについての手がかりが少ない。より具体的な指標が用意されることが望まれる。

例えば、「きめ細かな指導」の場合であれば、多くの教師は、一斉指導においても習熟の程度が十分ではない子どもに対して、ノートの取り方を指導したり、補充的な教材を提供したりするだろう。それ実現してれば、そのような指導については、「おおむね満足できる」状況が実現していると言えよう。

次いで、一般的には、教師たちは、授業に、発展的な教材を導入して、きめ細かな指導の幅を広げるべきだ。それが実現していることが、この点に関する「十分満足できる」状況を意味しよう。

このように、同じ観点に関するものであっても、授業づくりには、質的な違いが確認される。したがって、授業評価の充実のためには、それと呼応する基準の設定が欠かせない。筆者は、学力向上のための指導を評価する際に用いる基準をいくつか提案している。表1は、その一例である。他のものも含めて、ぜひご参照いただきたい。<sup>(5)</sup>

### (2) コミュニケーションとコラボレーション

授業評価、そして授業改善は、共同的に営まれるのが望ましい。その意義は、コミュニケーションやコラボレーションによって、保障され、徹底される。教師たちが、改善に向けたアイデアを数多く、また多様に吸収できるからである。

授業評価等における共同性を高めるために、最近、研究授業後の協議会にワークショップなど能動的な活動を導入し、教師たちが積極的に意見を交換する仕組みを取り入れる学校が増えている。<sup>(6)</sup>特に学力向上など、多様なアプローチが可能であり、また各学校の特色を生かした実践が

期待される場合には、授業やカリキュラムについて、教師たちが、自校に適合的なアプローチを同定しなければならないからだ。それは、授業者を非難するだけの質疑応答とか、ただだらと続く指導助言から成る授業研究会では実現しない。参加者全員が、主体的に、また相互作用的に、授業についての知識・技術・信念を交流するような仕掛け、環境、手順を備えた授業研究会の成立が期待されている。

### (3) 保護者等の参加・参画

授業の過程や成果に対する評価は、例えば保護者や地域住民、あるいは近隣の学校の教師たちの手を借りて進められると、なおいっそう豊かなものになる。また、それが、今日の学校を巡る状況の中で、期待されてもいる。

その営みの代表的存在が、研究発表会の開催であろう。「学校の説明責任」や「開かれた学校づくり」の観点からも、今日、教師たちは、研究発表会を開催して、授業に関する外部評価を受ける機会を用意すべきであるし、そのプログラムをこれまでも増して緻密にデザインすべきである。<sup>(7)</sup>

### 注

(1)水越敏行『授業評価研究入門』明治図書，1982年

(2)木原俊行「ポートフォリオの基礎・基本」，村川雅弘編『生きる力を育むポートフォリオ評価』，2001年

(3)詳しくは(1)を参照していただきたい。

(4)梶田叡一『教育評価(第2版)』有斐閣双書，1992年

(5)木原俊行「『教師の指導力』の自己点検・評価 - 取り組みの3つのレベル - 」，田中博之・木原俊行・大野裕己監修『総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす』ベネッセ教育総研，2005年

(6)木原俊行「研究授業の実施と結果の活用」，木原俊行編『[学習指導・評価]実践チェックリスト』教育開発研究所，2004年

(7)木原俊行『教師が磨き合う学校研究』ぎょうせい，2006年

表1 授業づくりの工夫に関する評価基準（教科指導）

項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
	急ぎ改善が必要	努力を要する	おおむね満足できる	十分満足できる
学習ガイダンス	学習ガイダンスを実施していない	年度当初だけは実施している	各学期の最初に実施している	適宜実施している
学び方指導	各教科の学び方を示唆していない	各教科の学び方について、多少は口頭で説明する	各教科の学び方について、ガイドブック等を作成し、子どもたちに提示している	ガイドブック等に加えて、学び方に特化した単元を開発し、実践している
ファイル等の活用	学習ファイルを作成させていない	作成させているが、その利用を指示していない	作成させているし、授業中に利用させている	自主的な活用を子どもに奨励している
教科プロジェクト	教科学習にプロジェクト学習を導入していない	いくつかの教科の学習にプロジェクト学習を導入している	多くの教科の学習にプロジェクト学習を導入している	複数の教科の学習を連携させてプロジェクト学習を展開している
IT活用	ITを利用していない	ITを利用しているが、一部の教科に限られている	多くの教科でITを利用している	ITとその他の情報手段を組み合わせて指導している
教科教育と情報教育の接合	教科指導における情報教育の展開を構想していない	情報教育のカリキュラムは準備されているが、それと教科の指導計画とのすり合わせができていない	情報教育のカリキュラムが準備されており、それといくつかの教科の指導計画との接点が開拓されている	情報教育のカリキュラムと各教科の指導計画との重なりや役割分担が明確になっている
学習環境（机のレイアウト）	常に一斉授業の形態である	グループでの活動の際だけ、机をあわせる	ペア学習や学級全体での討論の際には、机の配置をさらに工夫している	教科や単元の内容に応じて、机を柔軟に配置している
学習環境（情報収集）	教室には黒板とチョークしかない	少数の図書やテレビは置かれている	辞書・事典類（CDを含む）や図鑑等も教室に用意されている	それらの情報源がコーナー等に適切に配置されている
学習環境（掲示等）	教室では掲示や展示はほとんど試みられていない	子どもの教科学習の成果が掲示されている	教科学習の単元計画も掲示されている	それらの掲示・展示が子どもの手によって構築されている
評価規準の作成・提示	評価規準を作成していない	評価規準を作成しているが、子どもにそれを示していない	評価規準を作成し、子どもに提示している	評価規準に加え、判断基準を作成し、それを子どもに提示している
評価規準の運用	評価規準に即した評価計画を作成していない	評価規準に即して評価活動を遂行しているが、その結果をフィードバックできていない	評価結果に基づいて、補充学習を展開している	評価結果に基づいて深化・補充学習を用意している
家庭学習（宿題）	家庭学習の量や内容を指示していない	指示しているが、その量や内容に問題がある	1～2時間程度の家庭学習が実現するように指示している	「考える力」を養うための家庭学習を指示している
テスト見直し	テスト見直しの機会を持っていない	テスト見直しの時間を設けてはいないが、それを指示はしている	テスト結果に基づいた復習の時間を授業時間中に設けている	テストやその復習教材をファイリングし、学期末等に、自らの学習の成果と課題を総括させている
自己評価	子どもたちの自己評価活動がみあたらない	自己評価活動を採用しているものの、その観点が設定されていない	教科の特性や単元の内容的特徴に配慮した自己評価項目を設定している	自己評価と教師評価・相互評価とのすり合わせ場が準備されている
繰り返し指導	繰り返し指導の機会がほとんどない	繰り返し指導をしてはいるが、ドリル等に限定されている	繰り返し指導のための教材が複数準備されている	繰り返し指導の回数や時間が単元の始めに子どもたちに示されている
きめ細かな指導	一方的な教え込みに終始している	机間巡視等で個人差に対応している	つまづいている子どもに対する特別な教材を用意している	発展的な教材も用意している