

どうすればつながる？ 観点別評価と 指導・学習改善

高校の新学習指導要領が実施されてまもなく1年。「社会に開かれた教育課程」、「資質・能力の3つの柱」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」……。様々な概念や考え方、視点が詰まった新学習指導要領の下での教育活動は、試行錯誤の連続であったかもしれません。その中で最もご苦労されたのは、「学習評価」だったのではないのでしょうか。本誌10月号の発刊時に実施した「次年度誌面に関する読者アンケート」でも、多くの先生が、「学習評価」を関心のあるテーマの上位に挙げられていました。「学習評価」は、教師の指導改善及び生徒の学習改善につながるものにしていくことと、そのあり方が示されていますが、今年度、そうしたものとして「観点別学習状況の評価」などは機能していたでしょうか。残念ながら、「評価のための評価」にとどまってしまうと感じられている先生も少なくないかもしれません。どうすれば指導・学習改善につながる学習評価を実現できるのか——その点にフォーカスした本特集を、ぜひ次年度の学習評価の充実につなげていただければ幸いです。

VIEWnext 編集部 統括責任者 柏木 崇

P.4 課題整理

学校現場における観点別評価の現状と課題

P.7 実践事例1 千葉県立千葉北高校

評価基準を教師間でだけでなく、生徒にも共有し、指導と学習の改善を図る

●現代の国語 ●数学I・A ●生物基礎 ●英語コミュニケーションI

P.10 実践事例2 静岡県立静岡東高校

一定期間の変容を見取り、生徒個々の課題をより具体的に把握し、指導改善に生かす

●現代の国語 ●化学基礎 ●数学II

P.13 実践事例3 広島県立^{かななべあさひ}神辺旭高校

観点別評価の結果を検証し、課題をより明確にして、指導改善を図る

●歴史総合 ●生物基礎 ●英語コミュニケーションI ●化学

P.16 座談会 実践校の教師が識者と語る

観点別評価を指導・学習改善につなげる仕組みの核心とは？

京都大学大学院教育学研究科 准教授 石井^{てるまさ}英真 / 千葉県立千葉北高校 学校改善プロジェクトチーム 和泉^{いずみ}雄介
静岡県立静岡東高校 情報管理課主任 神谷^{かみやとしき}隼基 / 広島県立神辺旭^{かななべあさひ}高校 教育情報部主任 西村^{ゆう} 由

P.20 本特集テーマのnext

目標と評価を活用して教育を行うスウェーデンの学習評価の特長と課題

金沢大学 人間社会研究域学校教育系 准教授 本所^{ほんじよ} 恵

学校現場における 観点別評価の現状と課題

新学習指導要領が、「何ができるようになるか」という点において、新しい時代に必要となる資質・能力の育成とともに求めているのが、学習評価の充実だ。具体的には、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の観点ごとに評価し、生徒の学習状況を分析的に捉える、観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）の実施が求められている。新学習指導要領実施初年度の学習評価の現状と課題を整理する。

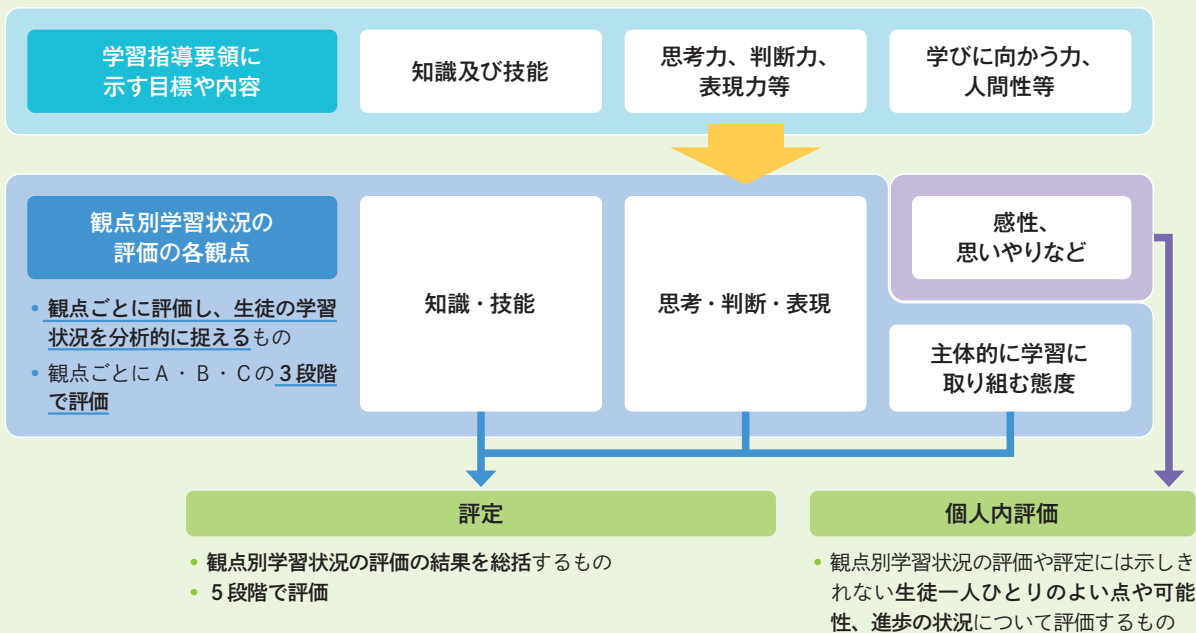
改めて振り返る 学習評価の基本的な考え方

学習評価とは、学校における教育活動に関して、生徒の学習状況を評価することを指す。各教科の評価は、学習状況を分析的に捉える「観点別評価」と、それらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠して実施され、観点別評価や評定には示しきれない生徒のよい点や可能性、進歩の状況については、「個人内評価」として実施するものとされている（図1）。

新学習指導要領では、その目標及び内容が資質・能力の3つの柱で再整理されたことを踏まえ、各教科における観点別評価の観点が、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3つに整理された。3観点の中で学校現場が最も課題に感じているのが「主体的に学習に取り組む態度」の評価だ。改訂前の「関心・意欲・態度」と評価の趣旨は同じであるが、単に継続的な行動や積極的な発言等を行うな

図1 学習評価の基本構造

- 各教科における評価は、学習指導要領に示す各教科の目標や内容に照らして学習状況を評価するもの（目標準拠評価）
- したがって、目標準拠評価は、集団内での相対的な位置づけを評価する、いわゆる相対評価とは異なる



※文部科学省「新学習指導要領下における学習評価及び指導要録の改善について」（2020年）を基に編集部で作成。

図2 学習評価の基本的な考え方

- ✓ 教師の指導改善につながるものにしていくこと
- ✓ 生徒の学習改善につながるものにしていくこと
- ✓ これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと

生徒はこの点についての理解が十分ではないようだ。次の授業では、その点を重点的に指導しよう！

ここについては、思っていたほど理解ができていなかったから、もっと時間をかけて勉強した方がよさそうだ。



教師



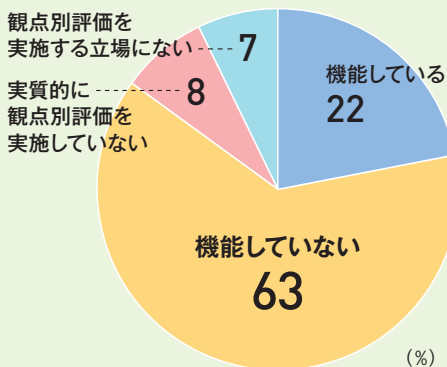
生徒

※文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター「学習評価の在り方ハンドブック」（高等学校編）を基に編集部で作成。

しかし、現状は……

図3 観点別評価に関する現場の手応え

Q. 観点別評価は、教師の指導改善や生徒の学習改善につながるものとして機能していますか



※『VIEW next』高校版読者モニターへのアンケート結果より。アンケートは2022年10月にウェブとファクスで実施。有効回答数は100。

なぜ、観点別評価が指導・学習改善につながるものとならないのか？

ど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身につけたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど、自らの学習を調整しながら学ぼうとする意思的な側面を評価することが重要だ。学習の調整に対する態度が、知識・技能、思考力・判断力・表現力等の育成に結びついていない場合には、生徒が自らの学習を調整することができないように、教師が学習の進め方を適切に指導することが求められる。学習評価の基本的な考え方として、「生徒にどのような資質・能力が身についたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにすること、つまり、教師の指導改善と生徒の学習改善につながるものとする点が示された点にも着目したい。加えて、慣行として行われ

てきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくことも求められている(図2)。

学習評価は指導・学習改善につながっているのか？

新学習指導要領が実施されて1年が経とうとしているが、学校現場では、観点別評価は指導・学習改善につながるものとして機能しているのだろうか。

読者モニターに実施したアンケートでは、観点別評価が教師の指導改善や生徒の学習改善につながる評価として「機能している」と回答した教師はおよそ2割にとどまった(図3)。観点別評価を実施しているものの、指導・学習改善につながるものとして「機能していない」と答えた教師は6割に上っている。

なぜ、観点別評価が指導・学習改善につながるものとならないのか。読者モニターにその理由を聞

実践校の紹介



千葉県立千葉北高校

P.7

設立 1975 (昭和 50) 年 形態 全日制/普通科/共学
生徒数 1・3学年 320人、2学年 280人

2022年度入試合格実績(現役のみ) 国公立大は、鳥取大、秋田県立大、東京都立大、都留文科大に4人が合格。私立大は、学習院大、國學院大、駒澤大、昭和女子大、成城大、専修大、中央大、東洋大、日本大、法政大、武蔵大などに延べ486人が合格。

静岡県立静岡東高校

P.10

設立 1963 (昭和 38) 年 形態 全日制/普通科/共学
生徒数 1学年 280人

2022年度入試合格実績(現役のみ) 国公立大は、東京工業大、一橋大、横浜国立大、静岡大、名古屋大、京都大、大阪大、神戸大、九州大などに130人が合格。私立大は、慶應義塾大、上智大、早稲田大、同志社大、立命館大などに延べ624人が合格。

広島県立神辺旭高校

P.13

設立 1980 (昭和 55) 年 形態 全日制/普通科・体育科/共学
生徒数 1学年 240人

2022年度入試合格実績(現浪計) 国公立大は、北海道大、島根大、山口大、香川大、愛媛大、尾道市立大、福山市立大などに28人が合格。私立大は、明治大、京都産業大、同志社大、龍谷大、関西大、近畿大、関西学院大などに延べ274人が合格。

いたところ、様々な声が上がった(図4)。「観点別評価は実施しているが、その土台となる評価観の転換が進んでいない」「観点別評価の方法や観点別評価と授業のつなげ方に関する知識が不足している」「各教師に一任されているため、一人ひとりの取り組みが、学校全体の知見として蓄積しない」といった声からは、観点別評価をただ実施するだけでなく、その結果を指導・学習改善に意図的につなげる何らかの仕組みを校内につ

くることの必要性がうかがえる。そうした仕組みを構築して観点別評価を実践してきたのが、本誌4月号、8月号の特集に登場した左記の3校だ。今号では、その3校の、観点別評価を指導・学習改善につなげるための仕組みを具体的にみていくとともに、3校の教師と学習評価に知見のある識者との語り合いを通じて、仕組みを構築する上で留意すべき点と、実践を通じて見えてきた課題について考える。

図4 観点別評価が指導・学習改善につながらない理由(現場の声)

評価観の転換が進んでいない



観点別評価の理解や実施に向けた意欲に、教師間でばらつきがある。評価を、指導改善につなげるものとして捉えられていない人が多い



「改善のための」評価という意識が薄く、実践は観点別評価を行うことにとどまっている



評価の目的やあり方について、校内で十分な理解がされていない。観点別評価を行う以前に、多様な資質・能力の育成が意図された授業が行われていない

観点別評価について理解を深める機会や場を持っていない



研修なども行われないうまま観点別評価の実践が各教師に一任され、個々の教師が悩んでいる状態



観点別に指導を考え、授業を組み立てるための研修や教材研究の時間が不足し、観点別評価の意味を深く考えられていない



観点別評価を指導の自己点検につなげる機会や場を持つことができていない



観点別評価を実施することで、高い評価がつきやすくなった教科・科目があれば、そうではない教科・科目もある。その状況に皆モヤモヤしているが、それがよいことなのかどうかを議論する機会を持っていない

そのほかの声



今までの評定と大きなずれがない評定を求めている、指導・学習の改善につなげていない。評定を決めた後に、それと齟齬のない観点別評価の結果をつけている教師もいる



「主体的に学習に取り組む態度」をどのように測るか、まだ試行錯誤している状態

※『VIEW next』高校版読者モニターへのアンケート結果より。アンケートは2022年10月にウェブとファクスで実施。有効回答数は100。

次ページから、実践校3校の、
観点別評価を指導・学習改善につなげるための仕組みを見ていく