

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？

観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）を指導・学習改善につなげるための仕組みを構築し、観点別評価を実践してきた3校の教師と学習評価に知見のある識者が、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語り合った。



京都大学大学院
教育学研究科 准教授
石井英真

広島県立神辺旭高校
西村 由
プロフィールは P.13

千葉県立千葉北高校
和泉雄介
プロフィールは P.7

静岡県立静岡東高校
神谷隼基
プロフィールは P.10

石井先生と振り返る3校の実践上のポイント



京都大学大学院教育学研究科 准教授
石井英真
いしい・てるまさ

専門は教育方法学。学校で育成を目指す資質・能力を構造化・モデル化し、それらを実現するためのカリキュラム、授業、評価、教師教育について総合的に研究。主な著書に、『授業づくりの深め方「よい授業」をデザインするための5つのツボ』（ミネルヴァ書房）、『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論 観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」』（図書文化）など。

千葉県北高校の

観点別評価の実践

P.7 参照

各教科が作成する科目ごとのシラバスに、評価の方法や材料、3観点のルーブリックを明記し、それに基づいた学習評価を実施。パフォーマンス課題も積極的にやっている。

和泉 私が担当する英語であれば、これまでもプレゼンテーションやスピーチなどのパフォーマンス課題を実施していました。しかし、その評価は、「大体話せている

な」といった感覚的なものにとどまっていました。観点別評価を実施し、声量やジェスチャーなど、評価の観点を生徒に明確に示すことで、教師の評価の軸が定まり、生徒へのフィードバックが具体的になるとともに、生徒が評価の観点を踏まえた準備を意欲的に行うようになりました。

石井 何を、いつ、どのような方法で測るのかを示す評価計画、学習の到達度を示す評価基準を生徒と共有することで、何を、どのように頑張れば学習改善につながるかが、生徒は理解できます。その結果、主体的に学習に取り組み

やしくなります。英語のパフォー
マンス課題で示した声量やジェス
チャーなどについての評価基準は、
生徒にとっては「この点を気をつ
ければよい」といった学習のポイ
ントとなるものであり、教師に
とっては教育目標でもあります。

静岡東高校の

観点別評価の実践

P.10 参照

教科・科目ごとにシラバスを
作成し、それに各単元の学習
目標や授業展開、育成を目指
す資質・能力を明示。定期考
査やパフォーマンス課題で判
明した学習上の課題を、生徒
にフィードバックしている。

神谷 私が担当する2年生の数学
では、定期考査の問題を観点別に
作成するとともに、各観点の評
価結果に応じて4パターンの学習
アドバイスを準備し、生徒一人ひ
とりにオンライン上で伝えていま
す。併せて、定期考査を実施して
明らかになった生徒の学習上の課

題を採点レビューとしてまとめ、
それらを今後の参考にしてもらう
ために、生徒に配布しています。

石井 採点レビューはともよ
取り組みだと思えます。観点別に
作成した問題の生徒の解答を丁
寧に見る中で、学習上のつまずき
がこれまで以上に深く分かるよう
になるからこそ、教師はそれを生
徒にフィードバックすることがで
き、生徒はそのフィードバックを
学習改善に生かすことができま
す。教師間で生徒のつまずきを共
有すれば、授業改善に生かせます
し、さらに次年度の担当教師にも
引き継げば、学校全体の中長期的
な授業改善につながります。

3校の実践から見えてきた

観点別評価を 指導・学習改善に つなげるポイント

P.7～15で紹介した3校の実践から、
観点別評価を教師の指導改善と生徒
の学習改善につなげる仕組みを構築
する上で欠かせないポイントを整理
すると、次の4点となる。

1. 育成を目指す資質・能力が生徒に
どれだけ育てているかを、観点別
評価を通じて的確に捉えるるとも
に、「主体的・対話的で深い学び」
の視点からの授業改善を図る「指
導と評価の一体化」についての共
通認識が、校内で得られている。
2. 何を、いつ、どのような方法で測
るのかを示す評価計画が、シラバ
スやルーブリックなどを通じて生
徒、教師に共有されている。
3. 観点別評価で明らかになった成長
や学習上の課題を、生徒にフィ
ードバックしている。
4. 観点別評価の結果を、目標と照ら
し合わせて、教師が検証する機会
や場がある。

次ページでは、
指導・学習改善につながる
観点別評価の実践上の課題
について、石井先生と考えます

神辺旭高校の

観点別評価の実践

P.13 参照

資質・能力の3つの柱の育成
について、単元ごとに指導と
評価の計画を立案。観点別評
価で把握した生徒の学習上の
課題を踏まえて、次学期の指
導・評価の計画を臨機応変に
改善している。

西村 観点別評価が充実したこと
で、生徒の定期考査の結果の分析
を通して、「長文読解で求められ
る思考力が十分ではない」などと、
生徒の弱点を把握しやすくなりま

した。それを受けて、次の単元の
指導計画を変えたり、生徒に個別
に声をかけをしたりしたところ、定
期考査の成績が早くも向上するな
ど、生徒も教師も手応えを感じる
ことができています。

石井 観点別評価によって明らか
になった生徒のつまずきを基に、
教師が新たな教育目標を設定して
迅速に指導を改善し、生徒に学び
の手応えを感じさせることができ
ている好例だと思います。評価と
いうと、評定に代表されるような
数値化が目的のように思われがち
ですが、本来の評価の目的は、生
徒の学びの状態を知る、生徒理解
そのものなのです。

Q 平常点で救われていた生徒への対応は？

これまで、課題の提出率や授業中の態度を評価する、いわゆる平常点で、ペーパーテストの点数が低い生徒を救済していた面がありました。しかし、パフォーマンス課題の成果物で「主体的に学習に取り組む態度」を評価するようになると、特に学力下位層の生徒の評価は低くなってしまいます。どうすればよいでしょうか。

A 学びのプロセスの評価を充実させる

石井 パフォーマンス課題では、生徒の成果物だけでなく、生徒の学習意欲を評価の観点としたいという気持ちは、私もよく分かります。ただ、表面的な頑張り以上に、**学びのプロセスにおける試行錯誤や工夫を評価していくことが大切です。**生徒自身に、ここは頑張った、ここにこだわったといったことを自己申告させることで、パフォーマンス課題にどう「主体的に」取り組んだのかが分かりますし、提出物を期日通りに出したかどうかだけでなく、学びのプロセスにおける苦勞を語らせることで、思考力や判断力と一体化した形での粘り強さも見えてきます。

パフォーマンス課題を評価する際には、真面目に取り組んだかという態度や、よい成果物を出せたかという結果だけに目を向けるのではなく、**学びのプロセスにおいてどのような資質・能力を発揮したかを見取るようにするとよいでしょう。**

Q 定期考査は変わったが、授業が変わらない

観点別評価に対する関心が、「どのような試験問題を作成すれば評価することができるのか」といった、本質ではない部分に移ってしまい、学習評価を授業改善につなげるための議論ができないこともありました。観点別評価の実践をより本質的なものにするために必要なアクションを教えてください。

A 資質・能力ベースで目標を定め、「目標と指導と評価の一体化」を

石井 観点別評価の導入によって定期考査の形式は変わったけれど、授業はこれまでとほとんど変わらないといった先生も少なくないようです。そもそも、生徒に思考力や判断力などを育むためには、定期考査で論述問題を増やせばよいのかというと、そうではありません。重要なのは、**論述問題であるかどうかではなく、思考力や判断力を評価することができる問題であるかどうかです。**そして、**思考力や判断力を育むには、日々の授業の改善が何よりも不可欠です。**授業の中に、そうした資質・能力を発揮しなければ取り組めないタスクを埋め込むことが重要になります。

先生方が「このような力を持った生徒を育てたい」と、出口の生徒の姿から資質・能力ベースで目標を定めると、授業における生徒への働きかけはおのずと変わっていきますし、評価の場面でもそれが達せられたかどうかを見たくなるはずで**す。**大切なのは、先生方の「**目標と指導と評価の一体化**」だと思います。

定期考査での評価の

精度を上げるために

学力を3つの階層で捉え直し、作問する

「知識・技能」の1つを取っても、その記憶なのか、理解なのか、教師によって捉え方が異なります。空所補充問題で知識・技能を測り、記述式問題で思考力を測るといった単純な分類をしたペーパーテストは、診断力が高いとは言えません。

定期考査などでの診断力を上げるためには、学力を「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観点だけでなく、「知っている・できる（知識の獲得と定着）」「分かる（知識の意味理解と洗練）」「使える（知識の有意義な使用と創造）」の3つの階層で捉えるるとよいでしょう。そして、「分かる」までを目標とするのか、「使える」までを目指すのか、それらを評価するために適切な方法はどのようなものなのかを考えます（図）。例えば、ひとくちに数学の学力といっても、計算の仕組みを知っている、正確に計算を実行できる力や計算の概念を理

Q 評定に総括したところ、「4」の生徒ばかりに

観点別評価を実施したところ、ある教科でほとんどの生徒の評定がB以上になり、評定に総括すると、多くの生徒に「4」がついてしまいました。これまでの評価と比べると、しっくりこないのですが、どのように考えればよいでしょうか。

A 「4」がついた生徒数ではなく、「4」の基準に着目を

石井 観点別評価がBに集中したり、評定が「4」の生徒が多くなったりすることに違和感を持つかどうかは、評定を点数的に考えているのか、資格試験的にレベルとして考えているのかによります。現在の学習評価は、相対評価ではなく、目標に準拠した評価ですから、一定の基準に達した生徒は「3」になり、またそれ以上の一定の基準に達した生徒は「4」になります。学校として「4」の基準が適切に設定されているのであれば、「4」がつく生徒が多くなること自体は、全く問題はありません。

「『4』がつく生徒が増えたけれど、これでいいのだろうか？」と違和感を抱くのは、教師も、そして生徒も、目標に準拠した評価への転換の途上にあるからかもしれません。相対評価から目標に準拠した評価への転換は、単なる仕組みの変更ではなく、**私たちの心の中にある評価の物差しを変えること**ですから、少し時間はかかると思います。

Q 振り返りなど、評価材料が多すぎる

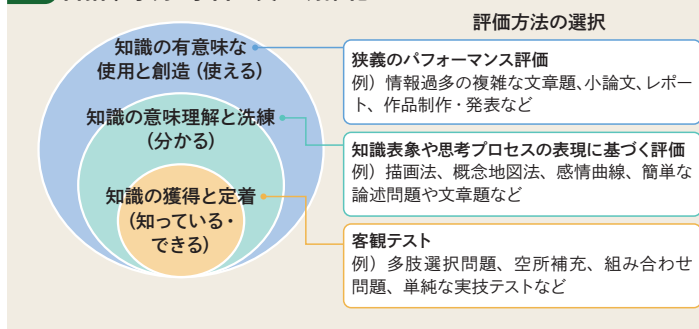
「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の観点を評価するための材料として、振り返りを始めとする、様々なワークシートに取り組ませています。しかし、評価材料が多くなりすぎて、十分に活用できていないといった声も上がっています。生徒に書かせすぎなのではないかとも思います。授業改善の材料として大切にしたい気持ちもあるのですが……。

A 何のための評価材料かを考える

石井 総括的評価は全数調査が必要ですし、根拠となる証拠も必要です。しかし、教育目標を達成するために指導がうまくいっているかを途中で確認するための形成的評価は、全数調査を行う必要がありませんし、机間巡視などを通して「この生徒が理解できたのなら、次の内容に進んでも大丈夫」といった先生方のプロとしての観察があれば十分に成立するものです。総括的評価と形成的評価を混同していることが、先生方が多忙感を覚える背景にあります。今行っているのは、**形成的評価なのか、総括的評価なのかを整理していくことが、先生方の負担の軽減にもつながります。**

後で評価する際に役立つかもしれないという理由で振り返りを始め、いろいろな材料を集めるのではなく、**教育目標の達成度を確認するために必要な材料を重点的に収集するようにすれば、生徒や教師は評価疲れから解放されるでしょう。**

図 目指す学力・学習の質の明確化*



解する力、現実の場面で粘り強く考えたり、学び合ったりして、問題を解決する力と、様々です。ドリル学習が知識・技能を育み、活用型の学習が思考力を育むといった単純な話ではないのです。3つの観点に「知っている・できる」「分かる」「使える」を重ねて、生徒にどのような学力を育もうとしているのかを考へることで、評価の精度の高い問題の作成や、課題の設定ができるようになります。

*石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論 観点別評価で学力を伸ばす「学びの舞台づくり」』(図書文化)より。