

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」にとどまってしまった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・学習改善につなが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。

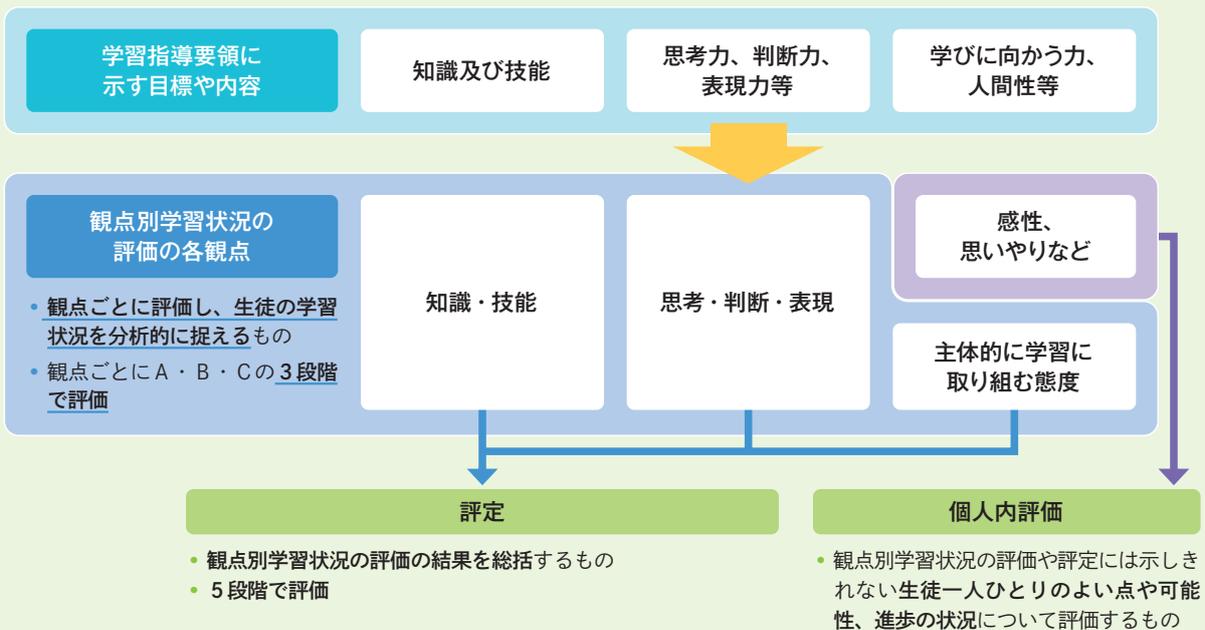
改めて振り返る 学習評価の基本的な考え方

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



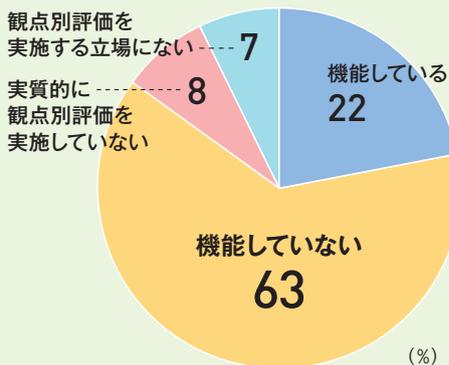
生徒

※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

るよう、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

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。

『VIEW next』高校版の

できたことでも、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)。

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

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

千葉県立千葉北高校は、「柔構造」の組織体制を基盤に、各教科・科目がシラバスを作成して観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）を実践している。実践の振り返りも学校全体で行うことで、教科を超えて指導の改善に取り組むとともに、具体的な評価基準を教師と生徒が共有することで、生徒の学習意欲が高まっている。

同校の新教育課程とその編成に向けた取り組み

本誌4月号・特集P.8～11をご覧ください。



同校の授業改善の取り組み

本誌8月号・特集P.7～12をご覧ください。「現代の国語」「生物基礎」のシラバスをダウンロードできます。



学習評価の全体の方針

- 学習の到達目標や年間学習計画、3観点別のルーブリックと評価方法を明記したシラバス（*1）を、各教科で科目ごとに作成し、教師間でだけでなく、生徒にも共有。
- ルーブリックの評価尺度は、A・B・Cの3段階に設定。3観点に対応する「7つの北高力」（*2）をひもづけ、学習の到達目標と「7つの北高力」がつながるようにする。
- 年度中も評価の方法やルーブリックを見直し、適宜改善。

観点別評価を評定に総括する方針

- 「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観点は、1：1：1の比率とする。
- 単元ごとに3観点における達成状況をA・B・Cで評価。
- 学期末には、各単元の観点別評価の結果を観点ごとに縦に並べ、A=3、B=2、C=1として数値化した上で、それぞれ平均値を算出し、それらをその学期の観点別評価の結果とする。同様に、学年末には、各学期の観点別評価の結果を縦に並べて平均値を算出し、それらを1年間の観点別評価の結果とする。
- 評定は、学年末のA・B・Cの組み合わせによって、以下の例のように算出。
5：AAA、4：AAB、3：ABB、AAC、BBB、ABC、BBC、2：BCC、1：CCC

● 指導・学習改善につなげる仕組み 観点別のルーブリックを活用し、 知識偏重の授業から脱却

千葉県立千葉北高校は、教科・科目ごとに作成したシラバスに、学習評価の方法や材料、観点別のルーブリックを明記し、それに基づいて学習評価を行っている。育成を目指す「7つの北高力」は、それぞれ3観点到ひもづけている

ため、「7つの北高力」を踏まえた授業づくりと学習評価、そして評価結果を踏まえた指導改善を実践することができている。学校改善



山口雄大
1学年担任、生徒会指導部
教職歴9年。同校に赴任して1年目。国語科。
やまぐち・たけひろ



鈴木淳和
教務主任
教職歴8年。同校に赴任して4年目。数学科。
すずき・としかず



常盤亜紀子
2学年担任、生徒会指導部
教職歴22年。同校に赴任して9年目。外国語科（英語）。
ときわ・あきこ



和泉雄介
進路指導主事、
学校改善プロジェクトチーム
教職歴14年。同校に赴任して9年目。外国語科（英語）。
いずみ・ゆうすけ



森谷一雅
1学年主任、教務部
教職歴15年。同校に赴任して10年目。理科（生物）。
もりや・かずまさ



校長
勝田幸裕
教職歴38年。同校に赴任して2年目。
かつた・ゆきひろ

*1 「現代の国語」「生物基礎」のシラバスは、ウェブサイト『VIEW next ONLINE』（<https://view-next.benesse.jp/>）からダウンロードできます。上記2次元コードから、または「TOP→学校教育情報誌『VIEW next』→高校版バックナンバー」をご覧ください。

*2 「徹底力」「課題発見力」「思考力」「実践力」「創造力」「協働力」「自己改善力」の7つ。

数学科

数学 I・A

観点別の出題によって、応用問題を諦めない姿勢に

1学年の数学科では、定期考査や小テストを、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の観点別に作問し、それぞれの観点の評価材料としている。「主体的に学習に取り組む態度」については、授業中のノート、ワークシート、課題プリントの記入内容と提出率を基に評価する。

定期考査や小テストの点数を観点別に出すことで、生徒の学習の取り組み方が変化した。これまでの定期考査は、平均点 60 点を目安に、主として教科書レベルの知識・理解を評価する問題から構成され、概ね 8 割以上の点数が取れば、評定を「5」としていた。それが、観点別に問題が出されて評価がつくことで、「思考・判断・表現」の観点で評価される応用問題で点数が取れなければ、「思考・判断・表現」の評価が「B」や「C」となり、評定は「5」にはならなくなった。

「難しい問題が解けなければ高い評価は得られないと生徒は気づき、以前は最初から諦めていた問題に取り組むようになりました。その変更によって、定期考査の問題構成が大学入学共通テストに近づいたことも、生徒の意欲を高めることにつながりました」(鈴木先生)

国語科

現代の国語

2学期は評価の機会を増やし、学習意欲の向上につなげる

1学年の国語科では、教科内で1学期の学習評価の状況を振り返った際、評価材料が少なく、生徒の資質・能力を適切に評価できていないのではないかとという声が上がった。そこで2学期は、1枚のワークシートでも大問ごとに評価するなど、評価の機会を増やすことにした。そして評価の3観点を明示し、何をどう努力すればよいのか、生徒がつかみやすくなるようにした。

「記述式問題を苦手としていた生徒が、『書く力を鍛えるためにはどうしたらよいか』と相談に来ました。自分が身につけなければならない力を、自分で考えられるようになってきています」(山口先生)

その際に、短い文をつないで書く方法や、書き出した文章を組み替えながら完成させる方法など、様々な方法を指導したところ、自分に合う方法を模索し、書く力を磨こうとする生徒の姿が見られたという。

「生徒の学習意欲をさらに高めるために、単元の開始時に評価がAとなる基準を示し、そこに到達するためにはどんな取り組みが必要なのかを具体的に説明して、生徒の目標設定を支援していきます」(山口先生)

プロジェクトチームの和泉雄介先生は、こう語る。

「3観点で評価する仕組みを整えたことで、資質・能力の3つの柱を育成する意識が各教師の中心で高まっています。『知識・技能』の習得を重視しがちだったこれまでの授業を、他の資質・能力の育成も踏まえた内容・構成の授業へと見直し、今まで以上に、1年間を見通した指導計画を考えるようになりました。そのこと自体が指導改善につながっています」

観点別評価によって、生徒は努力の道筋を立てやすくなったと、国語科担当で1学年担任の山口雄大先生は語る。

「中間考査の知識・技能の点数を5点上げたい』『小テストであとどれだけ得点すれば、知識・技能はAになるのか』などと、目標を具体的に挙げて相談に来る生徒が増えています。生徒と一緒に解答用紙とルーブリックを見ながら、学習改善方法を考えています」

同校では、学習評価のあり方を年度途中でも見直し、改善する方針とした。実践するからこそ見え

科目ごとに、観点別のA・B・C、評定、A・B・Cの組み合わせのそれぞれの割合と、評価材料及び評価方法、担当教師の振り返りコメントを一覧表にし、全科目分を全教師で共有。各教科・科目の実践と課題を、担当教科の指導改善に生かせるようにした。

図 学習評価の状況の共有表(例)

評定平均 3・4	知識・技能		思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
	A	25.7	20.1	51.3
	B	73.0	78.3	48.1
	C	1.3	1.6	0.6
評定	組み合わせ			
	5	9.7	AAA (9点)	9.7
	4	18.7	AAB (8点)	18.7
	3	70.1	ABB, AAC (7点)	29.9
			BBB, ABC (6点)	38.3
BBC, ACC (5点)			1.9	

数値は%で、編集部による仮値。 ※学校資料を改変して掲載。

る課題や改善策があるからだ。教務部が主導し、1学年の1学期の評価について、科目ごとに各観点のA・B・Cの割合とA・B・Cの組み合わせの割合、評定平均、そして評価方法を一覧表にし(図)、全教科で共有した。教務主任の鈴木淳和先生は、その意義をこう語る。

「主体的に学習に取り組む態度」のAの割合が最も高かった情報科では、提出物の評価で、シラバスに示した評価基準をさらに具

英語科

英語コミュニケーションⅠ

1学期の結果を踏まえて、2学期のテストの評価規準を変更

「英語コミュニケーションⅠ」では、1学期のパフォーマンステストの評価が想定以上に高かった。そこで、教科内で話し合い、2学期は、1学期のテストで多くの生徒が不十分だったアイコンタクトやジェスチャーの指導に重点を置くことにし、評価の規準を「Voice」から「Delivery」に変えた。

「新たな評価規準を生徒に説明したところ、プレゼンテーションの練習に意欲的に取り組み、結果、パフォーマンスの質が全体的に高まりました」（和泉先生）

単元の開始時には、生徒はその単元での自分の目標を立てて、「学びの記録」に記入する。目標は、3観点の評価基準を基にする生徒もいれば、単元の最初に教師が示す指導の重点を踏まえて決める生徒もいる。生徒が振り返りを記入したら、教師はそれを回収し、確認の印をつけて返却する。単元の中盤には、目標の到達状況を自己評価し、後半の目標を改めて立てる。

『学びの記録』の記入内容を見ると、目標を意識して学習する生徒が増えています。それが、パフォーマンステストの結果にも表れていると思います」（和泉先生）

理科

生物基礎

クラスの平均点の違いから、自身の指導を見直す

「生物基礎」では、定期考査、実験レポート、プリント、授業中の発言、自己評価・相互評価を評価材料とすることを、科目内で統一した。

『生物基礎』の担当教師3人が共通認識を持つために、指導についてよく話し合うようになりました。それ自体が、指導改善の機会になっています」（常盤先生）

定期考査は、「知識・技能」「思考・判断・表現」の観点別に作問し、生徒にも評価の観点を設問ごとに示した。観点別に点数を算出し、考査全体の平均点ではなく、「知識・技能」と「思考・判断・表現」のそれぞれの平均点を見て、生徒の学習の改善点を分析できている。また、定期考査を科目内で統一したことで、各クラスの平均点を基に、よりよい指導を模索するようになった。

「平均点が高いクラスの担当教師の指導内容を聞いて、自身の指導を見直すようになりました。例えば、担当クラスの平均点が高かった常盤先生に授業の工夫を聞いたところ、免疫の仕組みの学習時に、劇仕立ての教材を活用していました。そのように、自分にはない発想やノウハウを学ぶことができています」（森谷先生）

体的に生徒に伝え、主体的に学習に取り組む態度の向上に努めていたことが分かり、他教科の参考になりました。そうした教科を超えた評価についての議論は、学校全体の指導改善につながりました」

1学期の学習評価の共有を受けて、「生物基礎」では、2学期の「主体的に学習に取り組む態度」のAの基準を下方修正した。「主体的に学習に取り組む態度」のBが多く、評定の5が最も少なかったからだ。1学年主任の森谷一雅先生は、次のように説明する。

「Bが多いのは、基準の幅が広いということ。生徒の実態を踏まえて基準を見直し、生徒が適切な目標を持てるようにしました」

「生物基礎」担当で2学年担任の常盤亜紀子先生は、「主体的に学習に取り組む態度」の育成方法を今後改善していきたいと話す。

「他教科の指導内容から、具体的な目標を事前に示せば、生徒はその目標に向けて何をすべきか考えるため、主体的に学習に取り組むようになるのだと思います。担当の『生物基礎』でも、観察で

気をつけるべき点や実験に取り組む姿勢など、目標を具体的に示そうと考えています」

●展望

生徒が学習改善に活用できる評価結果の伝え方を模索

同校は2022年度より順次、生徒1人1台端末の環境整備を進めており、指導と学習評価でICTをいかに活用するかも今後検討していく。併せて、教師から生徒への評価の結果の伝え方も見直したいと、勝田幸裕校長は語る。

「評価の結果は一人ひとり異なるものであり、数値ではなく、言葉で伝えることが大事だと、國學院大学の田村学教授がおっしゃっていました。確かにその通りで、到達したことや課題を生徒が理解し、それを踏まえて学習が改善するところで初めて、学習評価は機能したと言えます。そのためには、学習の主体である生徒が、もっと評価にかかわってよいはず。生徒自身がその必要性を一層感じられる評価の実現を目指していきます」

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

静岡県立静岡東高校では、生徒の変容を見取って指導改善や学習改善を行うために、2学期は1・2学期の評価材料で、3学期は1～3学期の評価材料で、学習評価をすることにした。観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）の3観点で一定期間の変容を見取ることで、生徒個々の課題を具体的に把握できるようになった。

同校の新教育課程とその編成に向けた取り組み

本誌4月号・特集 P.12～15 をご覧ください。



同校の授業改善の取り組み

本誌8月号・特集 P.13～18 をご覧ください。



学習評価の全体の方針

- 科目ごとにシラバスを作成し、各単元の学習目標や授業展開、育成を目指す7つの資質・能力（*1）の中で評価するものを、教科内で共有。
- 各教科で、単元ごとに観点別評価を総括する方法を統一。教務課は以下の3つの方法を例示した。
 - ①評価材料を観点別に数値化し、その平均点を算出して各観点のA・B・Cをつける。
 - ②評価材料を観点別に数値化し、その合計点に応じて各観点のA・B・Cをつける。
 - ③評価材料を観点別にA・B・Cで評価した上で、A・B・Cの数を観点別に集計した結果を基に、最終的なA・B・Cをつける。
- 生徒の変容を評価できるようにするため、1学期は1学期の、2学期は1・2学期の、3学期は1～3学期の期間の評価材料を用いて評価する。

観点別評価を評定に総括する方針

- 「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観点は、1：1：1の比率とする。
- 3観点のA・B・Cの組み合わせによって5段階の評定に総括する。AAA、AAB=5、BBB=3、CCC=1といった換算表を作成。

●指導・学習改善につなげる仕組み

変容を継続的に見取ることで生徒への声かけがより具体的に

静岡県立静岡東高校は、各教科で科目ごとのシラバスを作成し、各単元の学習目標や授業展開、育成を目指す7つの資質・能力の中で評価するものを共有し、指導の足並みをそろえ、評価の結果を指導改善に生かしている。

3観点をどのように評価するかは各教科の裁量に任せられているが、1学年の共通事項として、1学期は1学期の、2学期は1・2学期の、3学期は1～3学期の期間の評価材料を用いて評価することにした。「前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉え」（*2）、評価の結果を指導・学習改善につなげるという新学習指導



情報管理課主任
神谷 隼基
かみや・としま
教職歴7年。同校に赴任して3年目。数学科。



教務課
戸田 圭亮
とだ・けいすけ
教職歴9年。同校に赴任して1年目。国語科。



教務主任
中上 明仁
なかうえ・あきひと
教職歴22年。同校に赴任して5年目。理科（化学）。



校長
鈴木 伸彦
すずき・のぶひこ
教職歴38年。同校に赴任して2年目。

*1 「課題設定解決力」「論理的思考力」「自己実現力」「自己管理能力」「発信力」「自己肯定力」「社会参画力」の7つ。

*2 文部科学省教育課程企画特別部会論点整理「学習評価の在り方について 3. 学習評価の在り方について」。

国語科

現代の国語

■ 定期考査の解答用紙（抜粋）

問四	問二	問一	
エ	イ	d	a
問五	問三	繁栄	依存
人	Y		
問	イ	e	b
の	Z	双方	及ぼす
活	ア		
動			
み			
問六			c
イ			はため

	思判表	知技
一	/8	/8
二	/11	/8
三	/18	/5
合計	/29	/21

「知識・技能」と「思考・判断・表現」の観点別に作問し、問題用紙や解答用紙にも、小問ごとに評価観点を明記。ひと目でどの観点か分かるように、「知識・技能」の観点で評価される小問にはグレーの網かけをした。

大問ごとに、「知識・技能」「思考・判断・表現」の得点を算出して記入。また、合計点が同じでも、「知識・技能」が50点の場合と、「知識・技能」が25点、「思考・判断・表現」が25点で計50点の場合とでは、観点別評価の結果が異なり、評定も異なる可能性があるため、生徒に説明している。

定期考査とワークシートを同等に評価。学習姿勢の改善につながる

「現代の国語」では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域を均等に育成することを意識して指導計画を立てた。評価材料は、ワークシートや定期考査、「話すこと」のパフォーマンス課題とそれに作成する原稿などとし、いずれも観点別に評価した。

定期考査は、「知識・技能」「思考・判断・表現」の観点別に作問した（左図）。ワークシートは、単元の内容に応じて、「知識・技能」「主体的に学習に取り組む態度」、または「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」と、評価の観点を変えた。

定期考査とワークシートの評価比率は、同等とした。これまでのように、定期考査の評価比率を高くすると、「読むこと」の評価材料が多くなるので、3領域でバランスを取るためだ。

「生徒には、定期考査で高い点数が取れても、ワークシートの評価がよくなければ、最終的な評価は高くつかないことを説明すると、ワークシートにもきちんと取り組むようになり、学習姿勢の改善につながっています」（戸田先生）

ワークシートは、設問を細かくし、スモールステップで読解を進めるものにした。単元の最初と最後に同じ問い（下図）を設け、それを並べて見ることで、自身の変容の度合いや内容が視覚的に分かるようにした。すると、「論理的に文章を組み立てられるようになった」「自分の考えを的確に表現できるようになってきた」などと、自己の成長を認識することができている振り返りが、ワークシートに書かれるようになった。生徒のワークシートの振り返りは、指導改善の材料にもしている。

■ ワークシート（抜粋）

『時間と自由の関係について』 内山節

思判表: _____ 主体: _____

★教科書 98 ページにある「経過する時間」とはどのようなものか、自分の経験にあてはめて説明しましょう。

（第二段落）
①本文中の二つの時間について

まとめ
★教科書 98 ページにある「経過する時間」とはどのようなものか、自分の経験にあてはめて説明しましょう。

ワークシートを「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の観点で評価する場合、シートにもそれらを明記。

ワークシートの最初と最後に同じ問いに設定。授業を通じて自身の「思考・判断・表現」にはどのような変容があったのか学習を振り返り、次の学習につなげられるようにした。

※学校資料を基に編集部で作成。

要領の趣旨を踏まえたとき、教務主任の中上明仁先生は説明する。「3年次は大学に提出する調査書を作成するため、2学期の評価は1・2学期分の評価材料を用いてつけますが、それと同じ考え方は、先行事例がなく、導入にためらいはありましたが、評価材料の調査の対象期間を長くすれば、生徒の変容が把握しやすくなるかと考え、実施に踏み切りました」

教務課の戸田圭亮先生は、そうした仕組みにより、生徒への声かけがより具体的になったと語る。「1・2学期の評価材料を通して見ると、文章がうまく書けるようになってきている、誤字・脱字が多くなるなどの気づきがあり、そうした点を指摘した上で生徒に助言しています」

「現代の国語」では、ワークシートと定期考査の評価比率を同等とした。1学期の評価で、ワークシートの評価が低かった生徒から、「定期考査の得点が高いのに、評価が低いのはなぜか」と質問があったが、教師が評価の目的や実施方法を説明すると、その生徒は納得し、

定期考査の結果に対する助言を類型化してフィードバック

旧課程生である2学年の数学科の定期考査は、「知識・理解」「数学的な技能」「数学的な見方・考え方」の観点別に作問。結果は、科目担当者間で分析し、例えば、「知識・理解」の点数がよくなければ、授業でのその観点の扱いを厚くするなど、指導改善に生かしている。また、観点別の点数に応じた助言を、生徒一人ひとりに行っている。

「助言の内容は、観点別の点数に応じて類型化しました。それにより、生徒個別の課題に対して適切な助言を、効率よく行っています。生徒からは、『このまま頑張ればよいと分かり安心した』『学習の改善方法が示されて役に立った』といった声が聞かれています」（神谷先生）

「数学的な見方・考え方」や「関心・意欲・態度」の評価材料としては、レポート課題を試みている。課題では、文理共通で、大学入学共通テストの類題や日常生活との関連を意識した問題を出している。必答問題とチャレンジ問題に分けて構成することで、数学が苦手な生徒も取り組めるようにした。今後は、レポートを生徒に返却し、教師のフィードバックに基づいて修正し、再度提出させることで、自己調整力を見取る材料にする予定だ。

実験の事前課題で、目標と指導と評価を一体化

理科では、授業を通じて育みたい生徒像を設定し、それを基に、各科目の授業と評価の計画を作成。定期考査も全クラス共通問題とした。「化学基礎」では、共通の実験を各学期に1回行い、評価は、定期考査7割、実験レポート2割、週末課題1割と、評価比率を統一。実験では事前課題とレポートに取り組みせ、定期考査では実験に関する会話文形式の問題を出した。いずれも3観点で評価し、その結果を授業展開や発問等の改善に生かしている。

「事前課題は、実験に関する調べ学習です。以前は教師が説明していましたが、授業のねらいの1つである『主体的に実験を行う』ためには、生徒の主体性を引き出す機会が必要と考え、事前課題を出し、『主体的に学習に取り組む態度』の評価材料にしました。目標・指導・評価の一体化を図る授業改善ができたと思います」（中上先生）

小単元の終了後には、週末課題を「Classi」(*3)で配信し、自動採点で到達度を測れるようにした。各学期に約20回実施し、生徒は学習改善に生かしている。加えて、小単元の内容を80字でまとめる課題も出し、いずれも「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料としている。

2学期からはワークシートにも意欲的に取り組むようになった。

また、「主体的に学習に取り組む態度」は、単独で評価せず、パフォーマンス課題やワークシートなどで「知識・技能」「思考・判断・表現」のいずれかと連動させる形で評価している。「主体的に学習に取り組む態度」に含まれる、学習における自己調整力などを見取るため、そうした工夫は教科を超えて共有し、学校全体として評価の改善を図っている。

観点別評価の導入によって課題をより具体的に把握することができるとなり、それが指導改善や生徒への助言において役立っているといった教師の声も上がっている。数学科では、分野ごとに、知識不足なのか、思考力不足なのか、課題をより明確にし、それを踏まえて、その後の授業の力点を変えている。生徒への助言もより個別化できていると、情報管理課主任の神谷隼基先生は語る。

「評価を分野ごとに見ると、どの分野も知識が不十分な生徒、分野によって到達度にむらがある生

徒など、個別の課題が具体的にわかります。それを踏まえて、生徒にかける言葉や提示する問題を考えています」

●展望

効率的・効果的な
評価方法を、全校で模索

今後は、各単元の指導計画に、観点別のルーブリックを記載する予定だ。そして、効率的・効果的な評価のあり方を模索し続けていきたいと、鈴木伸彦校長は語る。

「中学3年生向けの学校説明会で、生徒本位の評価を教科内で足並みをそろえて実践していると説明すると、参加者は安心し、学校への信頼につながっています。一方で、評価材料が多くなると、教師と生徒の双方に負担がかかります。また、1人の教師が1学年全員を評価する科目もあります。数値化して測定できるものを見定めて効率よく評価したり、評価材料を精選したりと、生徒にとっても教師にとってもよりよい評価のあり方を、不断に模索していきます」

*3 株式会社ベネッセホールディングスとソフトバンク株式会社の合併会社であるClassi株式会社が提供する、学校教育でのICT活用を総合的に支援するサービス。

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

研究授業などを通じて全教科で試行錯誤しながら、観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）を実践している広島県立神辺旭高校。観点別評価によって、課題をより具体的に把握し、指導計画や問題作成の方針などの指導改善を進めている。

同校の新教育課程と その編成に向けた取り組み

本誌4月号・特集 P.16～19 を
ご覧ください。



同校の授業改善の取り組み

本誌8月号・特集 P.19～24 を
ご覧ください。マスタールー
ブリックも掲載しています。



学習評価の全体の方針

- 育成を目指す5つの資質・能力（*1）のマスタールーブリック（本誌8月号 P.19 に掲載）を基に、各教科が単元ごとのルーブリックを作成。5つの資質・能力と観点別評価の3観点をひもづけ、3観点をどのように評価するか、評価計画を盛り込んだ単元計画を各教科で立案し、目標・指導・評価の一体化を図る。
- 評価材料は、単元ごとの目標の到達度の検証に用いる。1学期の結果を踏まえて2学期の単元計画を変更したり、生徒への助言に活用したりする。
- パフォーマンス課題を積極的に実施し、評価材料とする。

観点別評価を評定に総括する方針

- 観点別評価を評定に総括する際には、定期考査や小テストなど、その観点の点数及びルーブリックによる評価の点数を合算する。なお、ルーブリックによる評価では、「A A」「A」「B」「C」「C C」の5段階とし、さらに点数化する。そして、100点満点に換算した数値に対して、A・B・Cをつける。
- 最終的な5段階評価は、「知識・技能」「思考・表現・判断」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点を100点満点換算したものを、2：2：1（全教科共通）の比率で合計し、その数値を基に5段階で評定をつける。

●指導・学習改善につなげる仕組み 単元計画に3観点を明記し、 観点別に課題を把握

広島県立神辺旭高校は、育成を目指す5つの資質・能力を設定し、その目標の達成に向けて指導改善を図っている。改善のツールとしているのが、各資質・能力を発揮した時の生徒の姿を4段階で記述したマスタールーブリックだ。そ

のマスタールーブリックと照らし合わせながら、単元のねらいとそれを達成するための指導計画、観点別の目標を盛り込んだ単元計画を、教科・科目ごとに作成する。そして、それを基に授業を行い、授業後、目標の到達度を観点別に検証して課題を把握し、指導計画を見直したり、生徒の助言に生かしたりしている。カリマネプロジェクト会議推進リーダーの上村



上村 純
うえむら・じゅん
教職歴8年。同校に赴任して4年目。英語科。



西村 由
にしむら・ゆう
教育情報部主任
教職歴21年。同校に赴任して5年目。理科。



梅村 嘉雄
うめむら・よしお
教務主任
教職歴35年。同校に赴任して3年目。理科。



小野 塚慎一郎
おのづか・しんいちろう
主幹教諭
教職歴21年。同校に赴任して1年目。地理歴史・公民科。

*1 「知識・技能」「協働的課題解決力」「思考力・判断力」「表現力」「主体性」の5つ。

理科

生物基礎

定期考査の振り返りを、生徒が自身の学習を見直す機会に

1学年の「生物基礎」では、生徒の提出物を「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料としている。以前は、問題集の中の定期考査の出題範囲に該当する問題を宿題として課し、提出状況を評価していたが、現在は、授業プリントの書き込みや授業・単元ごとの振り返り、定期考査の振り返りと次の目標、その達成状況を記入したポートフォリオなどを評価材料としている。授業の振り返りでは、授業内容をきちんと理解しているか、定期考査の振り返りでは、振り返りが学習改善につながっているかに着目し、その記述を評価。振り返りをしても点数が伸びなかった場合や、学習に生かせるような振り返りができていない場合には、学習方法や学習計画についての助言をポートフォリオに記入することもある。

「振り返りと学習改善が定期考査の結果につながったといった成功体験が得られれば、さらに学習方法を工夫してみようとするなど、学習意欲の向上につながるのではないかと期待しています。目標は、進路選択にも生きるような主体性を育むことです。そうした評価のあり方を、教科の枠を超えて追究していきます」(梅村先生)

地理歴史・公民科

歴史総合

パフォーマンス課題の作成を通じて、指導力が向上

体育科1学年の「歴史総合」では、単元末に「思考・判断・表現」を測るパフォーマンス課題を出し、生徒個々の達成度を、教師がルーブリックを用いて評価している。時代背景や地域が異なる複合的なテーマについて、歴史用語を用いて説明する課題で、生徒は授業中に取り組み、提出する。学習内容を統合して考える課題を難解と感じたのか、最初、生徒はあまり熱心に取り組んでいなかった。そこで教師は、ルーブリックで1つ上の基準の評価を獲得できる方法などを示し、提出した課題の取り組み状況に対しても適宜フィードバックするようにした。すると、2学期に入って、課題の意図を把握できているとかがえる解答が増えた。

「単元末に行う学習評価では、『思考・判断・表現』の評価が『A』となる生徒が増えています。そうした生徒の成長をしっかりと見取り、思考力や判断力を発揮して取り組む課題を設定できるよう、学習評価を活用した指導改善に燃えています。生徒の状況を見計らって課題を出すなど、生徒の次の学習につながる単元計画を、より丁寧に考えるようになりました」(小野塚先生)

純生先生は、次のように語る。「評価結果を観点別に見通したところ、他の観点に比べて、『思考・判断・表現』が芳しくない生徒が多いことに気づき、英語科として重視する表現力を向上させようと、授業を見直しました。観点別

に見取る重要性を実感しました」また、各教科とも、パフォーマンス課題を積極的に実施し、「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料としている。パフォーマンス課題の実施は、生徒の学習意欲の向上に

図 指導共有授業シート(3学年・化学)

単元名	学習のまとめ、化学と人間生活			
本校の育てたい生徒像 (教科科目全体でどの部分を強く育てたいか)	(1) 目の前の課題を自分ごととして理解し、 ^① 履えた知識や技能を活かしながら、 ^② 筋道立ててものごとを考え、 ^③ 他者と対話を繰り返すことで、よりよい解決策を導き出すことができる生徒。 (2) 多くの人とともに生きる自分であることを理解し、他者のことを考え、責任感を持って行動することのできる生徒。			
本時でのつきたい力	協働的に課題を解決する力、(アフター課題で、主体的に学習を進めていく力)			
単元内の3観点 (本時ではどの観点に力を入れているか☆を記入)	《知識・技能》() ・与えられた資料を知識とつなぎ合わせて理解できる 《思考・判断・表現》(☆) ・資料を基に、論理的に思考・表現できる ・議論しながら、協働的に思考活動できる 《主体的に学習に取り組む態度》() ・興味関心や自己実現に向けて、主体的に学習できる			
本時の評価基準	アンケートで、 ・エキスパート課題を理解し、ジグソー活動で理解を深めることができたか ・グループで、論理的に答えを導くために思考したり、議論できたか 事後の課題提出で、 ・興味関心や自己実現に向けて、主体的に課題を選択し、取り組みたかを評価する。			
見どころ 工夫点	知識や理解度、教科・科目毎のモチベーションに差が出ている集団に対して、知識構成型ジグソー法で、協働的に活動させ、3観点とも評価可能な授業設計の提案をしたい。			
指導過程	時間	学習活動	指導	指導上の留意点(3観点評価)
	5	導入	各自の課題に責任をもって取り組ませる。	基本は生徒の活動を見守りながら、ファシリテートする
	★35	展開 エキスパート活動 ジグソー活動 課題	組んで、資料を把握し、各問に答える。グループで内容を確認させる。 各資料を他のメンバーに解説させる。 得られた知識をもとに、グループの課題の答えを議論させる。ロイノートで提出させる。	理解度の低いグループへ支援する。(※) 協働的な思考活動がうまくいかないグループへ支援する。(※)
10	まとめ	全体共有 まとめ	他グループの考えを知り、様々な思考のプロセスがあることを確認させる。 アンケートへの回答と併せてアフター課題に取り組むことを指示する。	

※学校資料をそのまま掲載。

「本校の育てたい生徒像」を常に意識できるよう明記

「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観点のうち、力を入れて指導する観点に☆をつける

評価材料と評価基準を、箇条書きで明記

3観点それぞれの指導上の留意点を明記

「指導共有授業シート」は、公開研究授業で配布するもので、教師間で指導計画を共有する資料の1つだ。2021年度の書式から、3観点でどのように指導し、評価するのかを明記する形に改善した。

理科

化学

生徒が取り組みたくなる課題のテーマと出し方を工夫

3学年の「化学」では、新学習指導要領の趣旨を踏まえて、「主体的に学習に取り組む態度」を評価し、生徒の学習改善を図っている。その方法は、授業で取り組んだパフォーマンス課題等に関連する複数の「アフター課題」を、家庭学習の課題として提示するというもの。例えば、潜水病について知識構成型ジグソー法^{*2}で学んだ授業では、「エキスパート課題をよく理解できなかったから、気体の溶解度を復習する」「看護・医療系を目指しているから、潜水病への対処法を調べてまとめる」など、生徒は、自身の理解度や興味・関心、希望進路に合わせて課題を選んで取り組み、提出した。

「問題演習を一律に宿題とすると、解答を写して提出する生徒が多くいました。そこで、自分が学びたいこと、学習すべきことを考えて選んで課題に取り組み、それが評価される機会があれば、意欲的に自学できるのではないかと考え、『アフター課題』を取り入れました。すると、提出率も記述内容も期待以上で、『主体的に学習に取り組む態度』を育成し、学習改善につながる取り組みとして、手応えを感じています」(西村先生)

英語科

英語コミュニケーションI

生徒の変容を可視化するための仕組みを模索

英語科では、定期考査などで、設問ごとに3観点を示し、生徒に3観点を意識させるとともに、その解答状況を学習評価の材料としている。22年度の1学年では、1学期末に各観点の評価結果を確認したところ、「思考・判断・表現」は他の観点よりもAがつく生徒が少なかった。知識の暗記は得意だが、アウトプットが苦手な生徒が多いことが浮き彫りになった。そこで、2学期の指導計画を見直し、「英語コミュニケーションI」で「思考・判断・表現」につながる、書く活動を強化した。

単元の最初と最後に、同一のループリックによる生徒の自己評価を実施。その結果から生徒が苦手とする箇所を把握し、指導改善の材料としている。また、生徒が単元を通してできたことと課題を把握できるよう、振り返りの自由記述欄を設けたところ、多くの生徒が、今後の学習で気をつけるべき点を書いた。ただ、「文法の大事さを痛感した」といった記述にとどまる生徒も一定数いた。

「成長しているか、より深い学びになっているかを記述から読み取ることは難しく、生徒に自身の変容をどう言語化させるか、試行錯誤を続けていきます」(上村先生)

●展望

教科や学年を超え、学習評価の知見を語り合う

全校を挙げて観点別評価に取り組む同校は、2022年12月、「新学習指導要領における評価の場面の工夫」をテーマとした公開研究授業を行い、各教科の実践を共有した(図)。当日は、3学年「国語基礎演習」「化学」、2学年「スポーツII」、1学年「数学A」「英語コミュニケーションI」の授業を公開。事後研究では、評価方法

だけでなく、課題の作成を通じた教師の指導力の向上にもつながっている。化学担当の教育情報部主任の西村由先生は、次のように語る。「『アフター課題』に意欲的に取り組む生徒を見て、生徒に課題を選ぶ理由を考えさせることで、学習意欲が高まるという仕かけに手応えを感じています。生徒の関心やニーズも把握できるので、新しい課題を考えたり、問いの難易度を検討したりする際の情報源にもなり、指導改善に役立っています」

の工夫を共有しながら、評価の結果をどう指導改善・学習改善に生かすのかを議論した。教務主任の梅村嘉雄先生は、次のように語る。「新学習指導要領で求められている評価観が浸透しきっていないため、教師の関心は評価方法に向きがちです。現在はそのノウハウを蓄積する段階ですが、目標と評価結果を照らし合わせて指導を検証し、改善する『指導と評価の一体化』の趣旨を外してはいけません。公開研究授業は、その趣旨を確認しながら、学年や教科を超えて実践を共有する場とし、普段から情報交換ができるようになることを目指して行いました」

主幹教諭の小野塚慎一郎先生は、教科学習で培った思考力や判断力等を、ほかの教育活動でも活用できる汎用的な資質・能力に高めたいと語る。「マスターループリックを活用して、各教科が様々な面から生徒を刺激するとともに、目標に準拠した授業ができていくかを評価することが、汎用的な資質・能力の育成につながると考えています」

*2 ジグソーパズルを解くように、協力して全体像を浮かび上がらせる協調学習法の1つ。ある課題について、複数の視点で書かれた資料を読む「エキスパート活動」、そこで得た知識を交換し、考えを深めていく「ジグソー活動」、全体でグループの意見を交換する「クロストーク活動」の3つの活動から成る。

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
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とともに、「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**」だと思えます。

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

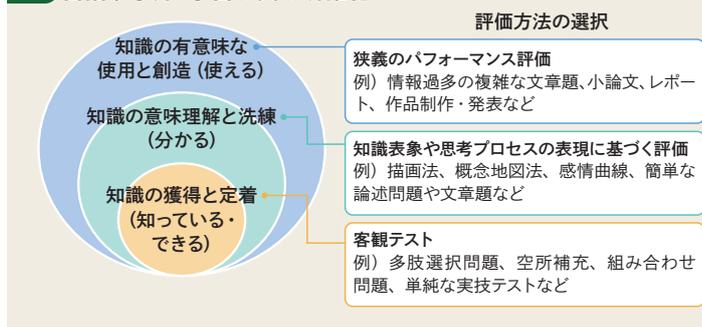
「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の観点を評価するための材料として、振り返りを始めとする、様々なワークシートに取り組ませています。しかし、評価材料が多くなりすぎて、十分に活用できていないといった声も上がっています。生徒に書かせすぎなのではないかとも思います。授業改善の材料として大切にしたい気持ちもあるのですが……。

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えることで、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。

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

1990年代から、全国共通の目標と評価基準を設定して、資質・能力ベースの教育を推進しているスウェーデン。高校や大学の入学者選抜では、主に中学校や高校での成績を基に選抜が行われる。そのため、同国は、国内すべての学校が同じ評価基準で成績をつける仕組みを整え、公平性や信頼性の担保を図っている。同国の教育について研究する金沢大学の**本所恵**准教授に、同国の学習評価の特長と課題について聞いた。



金沢大学 人間社会研究域学校教育系
准教授

本所 恵 ほんじょ・めぐみ

京都大学大学院教育学研究科博士課程修了(教育学)。日本学術振興会特別研究員などを経て、2012年より現職。専門は教育方法学、カリキュラム論。スウェーデン・ウツサラ大学教育学部客員研究員などを歴任。「北欧教育研究会」に参加。著書に、『スウェーデンにおける高校の教育課程改革―専門性に結び付いた共通性の模索(新評論)』、『北欧の教育最前線―市民社会をつくる子育てと学び』(共著、明石書店)など。

試験はなく、学校の成績で 上級学校への合否が決まる

まず、スウェーデンの進学制度についてお話しします。同国では、義務教育である基礎学校(10年間、*1)を修了後、ほぼ全員が高校(3年間)に進学します。基本的に入学試験はなく、大半の生徒が希望する学校・学科に入学します(図1)。高校卒業後の希望進路が大学進学・就職のいずれでも、学びたい学問や将来の職業を見据え、学科を重視して選択するのが一般的です。高校の学科は、大学の専門分野や社会の産業を反映して細分化されています(*2)。

大学進学の際にも入学試験はなく、多くの生徒が希望の大学・学科に入学します。志願者が多い大学・学科では入学者選抜が行われますが、合否の材料は高校での成績です。高校・大学とも、スウェーデンではそれまでの学校の成績によって選抜される点が、1回の入学試験で合否が左右される日本の制度との大きな違いと言えます。

整備されたシステムを生かし、 指導・学習評価を創意工夫

次に、スウェーデンの基礎学校や高校における学習評価についてお話しします。同国では、1990

年代に学校教育改革が行われました。以前は、教育の内容や方法が具体的かつ詳細に定められていましたが、新たな制度では、各教科の教育目標と評価規準を定めて、詳細は教師の裁量としたのです。

2000年代にはPISA(*3)の影響もあって学習評価に関する議論が盛んになりました。ナショナル・テストの教科や学年が増加し、学校教育庁が定める全国共通のナショナル・カリキュラムには、教科ごとに教育目標に対応する評価基準が定められました。教師と生徒が各教科の目標と評価基準を共有することで、教育目標の達成に向けた指導・学習改善が行いやすくなったのです。

22年に行われた基礎学校のナショナル・カリキュラムの改訂では、各教科で育成を目指す資質・能力が示され、より資質・能力ベースの教育になりました。示された資質・能力は、日本のものと比較すると、他者がいる現実的な状況の中で、学んだことをどう用いるかという視点が強く意識されています。

*1 2018年に就学前クラス(0年生)が義務化され、10年間となった。 *2 高校の学科には、卒業後に大学進学を目指す学科として、自然科学、社会科学、人文、経済、芸術、技術の6学科が、各職業分野の基礎を学ぶ学科として、建設・設備、輸送機器・運輸、手工芸、自然資源活用、ホテル・観光、福祉・介護などの12学科がある。同国では、生涯学習の機会が保障されているため、高校進学時の選択の結果によって、その後の人生が決まってしまうわけではなく、後に専門分野を変えたり、転職したりすることが可能な社会システムが構築されている。 *3 経済協力開発機構(OECD)が行う生徒の学習到達度調査。

図1 スウェーデンの学校教育 日本との主な違い

- **授業** ナショナル・カリキュラムで定められた各教科の教育目標、育成を目指す資質・能力、評価基準を基に、教師が指導計画を作成して実施。
- **教科書・教材** 検定教科書はなく、教材は、教師が教育目標に合わせて選択。
- **成績** 国内のすべての学校が、ナショナル・カリキュラムに定められた評価基準に準拠し、A～Fの6段階で成績をつける。成績をつけられるのは、教員免許を持った教師。なお、成績を受け取るのは、小学6年生から。成績を6段階とするのは、義務教育から成人教育まで、すべての教育段階で共通。
- **評価基準** A・C・Eの成績をつけるための全国共通の評価基準が定められている（図2に評価基準Eの例）。BはAとCの間、DはCとEの間、Fは不合格。例えば、Cの基準はすべて満たすが、Aの基準は一部満たさない場合はBとなる。そうした判断は教師に委ねられている。
- **評価材料** ペーパーテストやパフォーマンス課題など、多様な形式での成果物が評価材料になりうる。全国悉皆のナショナル・テストにおいても、グループ課題やテーマ課題など、多面的な評価が試みられている。
- **高校入学** 基本的に入学試験はなく、多くの生徒が希望する学校・学科に入学。入学希望者が多い場合、基礎学校での成績で選抜される。
- **大学入学** 生徒が希望の大学・学科に申し、高校での成績に関する要件を満たしていれば入学することができる。志願者が多い大学・学科では、高校での成績、あるいは入学試験の結果などを基に選抜が行われる。

※本所准教授への取材を基に編集部で作成。

図2 スウェーデンの9年生(中学3年生)数学科の目標と評価基準

目標 数学科の授業では、生徒が以下の能力を発達させる条件を与えなくてはならない

- 数学的概念及び概念間の関係を使用し、説明する力
 - 計算を行い、単純な問題を解くために、適切な数学的方法を選んで用いる力
 - 数学を用いて問題を定式化して解決し、その選択した解法を評価する力
 - 数学的に推論したり、それをたどったりする力
 - 問題設定、計算、結論について、話ししたり、実施したりするために、数学的な表現形式を用いる力
- **評価基準E**
- 生徒は、数学の概念と使用方法に関する基礎的な知識を示し、数の理解と数の利用、代数、図形、証明、統計の分野における概念及び概念間の関連を説明し、関連と変化を満足のいく確かさで説明する。
 - 生徒は、数の理解と数の利用、代数、図形、確率、統計及び関数と変化の分野において、計算をしたり、単純な問題を解いたりするために、主にはうまくいく数学的方法を、満足のいく確かさで選んで用いる。
 - 生徒は、単純な問題を解く。生徒は他の方法を提案することに何らか貢献する。問題解決において、生徒は、文脈に適用できる簡単な数学モデルを定式化したり、それに貢献したりする。生徒は、簡単な方法で戦略や結果の妥当性を評価する。
 - 生徒は、簡単な数学の議論を提示したり、それに応答したりすることを通して、数学的推論を行ったり、それをたどったりする。
 - 生徒は、主にはうまくいく方法で思考過程を説明して話し合い、記号やその他の数学的表現形式を用いる。

上記は、評価基準Eであり、A・Cでは、下線部の文言のレベルが変わる。例えば、「生徒は、数学の概念と使用方法に関する（A：とてもよい／C：よい／E：基礎的な）知識を示し」となる。

※スウェーデンの9年生の数学科のナショナル・カリキュラムの一部を本所准教授が翻訳。それを基に編集部で作成。

学習評価は、全国共通のナショナル・カリキュラムで定められた各教科の評価基準に準拠して行われ、成績はA～Fの6段階です（図1）。評価基準の記述は簡潔で、A・C・Eのみが示されます。BはAとCの間、DはCとEの間で、どの基準を満たしているかの判断は教師に委ねられています。検定教

科書もなく、教師はナショナル・カリキュラムが定める教育目標の達成に向けて、自身の裁量で指導と学習評価をデザインすることができるのです。スウェーデンの学校教育は、整備されたシステムを前提に、教師の創意工夫が生かされるところに特長があります。教師の裁量の

政策の成果はデータで検証し、国を挙げて改善サイクルを回す

範囲が広いことで、教師が指導や学習評価のあり方を自分たちで考え、話し合い、改善していく土壌ができています。

高校では、科目によって履修期

間が異なるため、履修科目の修了時に総括的評価が行われ、教員免許を持った教師の責任の下で成績がつけられます。進学の際には、前段階の学校の成績が選抜の材料となるため、成績証明書や卒業証書には公的文書としての重みがあります。学習評価の材料は、ペーパーテ



写真 スウェーデンの学校教育庁ウェブサイトには、学習評価を行う際に参考となる、多くのコンテンツが掲載されている。https://www.skolverket.se/

ストの結果やパフォーマンス課題の成果物などです。入学者選抜の資料となる成績には公平性・信頼性が強く求められるため、全国共通の評価基準に加え、成績の全国的な比較を可能にするために、複数の教科・学年では悉皆のナショナル・テストが行われています。さらに、例えばは数学のテストでは、育成したい資質・能力の観点から、グループで取り組む課題や特定のテーマに沿って集められた課題を出すなど、多様な出題形式が用意されています。

また、学校教育庁は、学習評価に関するウェブサイトを設け、パフォーマンス課題を例示したり、

学習評価を行う際のアドバイスをしたりして、教師の実践を支援しています(写真)。

以上のように、学習評価の公的な枠組みは整備されていますが、成績の公平性や信頼性については議論の余地があり、活発に議論されています。各学校のナショナル・テストの成績など、教育データへのアクセスは容易であり、関係者がデータに基づいて議論できる環境も整っています。また、政策の成果をデータを基に検証したり、新しい政策はモデル校で試行してから実施したりと、国を挙げてP D C Aサイクルを回しています。そうした取り組みは、日本の教育行政にも参考になるはずです。

学年末課題に、6コマをかけて取り組む

スウェーデンでのパフォーマンス課題の一例をお伝えします。ある高校では、2年生が文化・美術史の学年末課題として、美術史から1つの時代を選び、時代背景とアートの特徴に関するレポートを

作成して、口頭発表する課題に取り組んでいました。その課題には6コマ分の授業が充てられ、教師はレポートのサマリー指導や、先輩が作成したレポート・プレゼンテーション資料の例示などを行っています。

評価対象は、レポートやプレゼンテーション資料といった成果物に加えて、友人との議論や課題に取り組む姿勢など、多様なパフォーマンスです。その結果によつて成績がつくわけですが、学んだことを他者に伝えようと試行錯誤する中で表現力が磨かれるなど、日本の探究学習と同様に、課題に取り組む過程そのものが生徒の学びになっています。

なお、子どもが成績を受け取るのは小学6年生からです。以前はもっと遅く中学2年生からでした。成績提供の早期化の目的は、子どもに早めに目標と課題を意識させ、学習意欲を高めることにあります。ただし、子どもにストレスがかかることへの懸念や、教育効果の面からの反対意見も多く、今も議論が続けられています。

学習動機やニーズによって、学習者自身が目標を設定

最後に、私のスウェーデンでの学習経験をお話しします。同国の成人教育機関には、基礎学校や高校の科目を学び直せる講座があり、私は高校レベルのスウェーデン語講座を受講しました。その時、最も驚いたのは、学習者自身が評価基準を読み、自分の学習動機やニーズに応じて目標を設定することでした。受講理由によつて目標は異なつて当然という考えから、教師からは目指すべき目標が提示されませんでした。一番よい成績のAを目指すのが当然だと思つていた私は驚きました。

教師のフィードバックの内容も、学習者が設定した目標に応じて変わります。AならAの、CならCの、目標に到達するための助言をするのです。学習動機やニーズに応じた指導をするのは合理的かつ効果的だと思つました。そうした指導や学習評価のあり方は、日本の学校教育にとつても参考になる点があるのではないのでしょうか。

参考文献：中田麗子・佐藤裕紀・本所恵・林寛平編、北欧教育研究会著『北欧の教育再発見（仮題）』（明石書店、近日発刊予定）。伊藤実歩子編著『変動する大学入試 資格か選抜か ヨーロッパと日本』（大修館書店、2020年）。