

観点別学習評価を考える —実践と課題の共有—

高校に観点別学習評価が導入されて2年目を迎えました。今号の座談会では、よりよい評価の在り方を目指して、3人の先生に実践例や課題について語っていただきました。

※『ChiReKo』2022年度1学期号では、「コンピテンシー・ベース」の授業実践についてお話しいただきました。

■ご参加いただいた先生方(勤務校、担当は2023年8月のもの)



千葉県立東葛飾高等学校

内久根 直樹 先生

・専門:政治・経済、現代社会
・教職歴:14年目
・担当:2年生 公共
(2022年度は政治・経済)



ノートルダム清心中・高等学校

木場 篤 先生

・専門:地理
・教職歴:19年目
・担当:2年生 地理探究
(2022年度は地理総合/中2地理)



愛知県立大府高等学校

野々山 新 先生

・専門:世界史、歴史総合
・教職歴:14年目
・担当:3年生 世界史B/
2年生 地理総合、世界史探究
(2022年度は歴史総合、世界史B)

1 1 どんなふうに評価しているの?

内久根先生 私は今年から「公共」を担当しているので、学期単位での評価はこれから行うところです。すでに実践されているお二人の先生にいろいろとお聞きしたいです。

木場先生 私は、どうい結論を出したかは問題とせず、仮説をどのように検証していったかというプロセスを評価の材料としています。例えば去年の「地理総合」では、「世界の地形と人々の生活」という単元で、『大規模な農業は安定地域で発達している』という考え方(仮説)は成立するかどうかを、多面的・多角的に考察しよう」と投げかけました。班ごとに成立する・しない理由を挙げて説明してもらいました。評価基準もあらかじめ生徒に示しています(図1)。特に、高校の地歴・公民科の入口として学習する「地理総合」や「歴史総合」、「公共」では、科目の目標に向けた規準と、評価の基準を示すことは重要だと考えています。

野々山先生 論理的に思考し、仮説を検証するという学び方そのものを学ぶ活動ですね。ポイントは、地理的な見方・考え方を働かせながら検証することですね。地理を学ぶからこそつちかうことができるコンピテンシー(資質・能力)を重視した学習活動だと思います。ちなみに「歴

史総合」では、大項目A「歴史の扉」で、歴史的な見方・考え方を働かせながら資料を検証することから学習が始まります。問いを設定して検証する学びを1年間続けて、最終的に探究活動ができるようになることを目指しています。木場先生のように、最初に評価基準を示すことで、生徒自身も1年後のゴールを見据えることができますね。

内久根先生 小單元ごとにABCの評価をつけたあと、生徒にはどのようなフィードバックをしているのでしょうか。

木場先生 どうしても主観的になりがちなので、評価に対して疑問がある生徒には指摘してもらいます。例えば生徒がCの評価に納得しない場合は、課題を再提出してもらい、評価し直すなど、生徒とやりとりをしながら教師と生徒、双方が納得できる評価を目指しています。

野々山先生 私も、学びを通して生徒に成長してもらうために、評価の基準または規準を事前に示しておくこと、その後のやりとりは大切だと思います。私は、ルーブリックを示すことで、この単元の学習を通して身に付けてほしい力はこの三つで、これらがすべてAになるように意識していこうと生徒に伝えています(図2)。また、単元の学習後に、このABCの基準は、1年間を通しての目標でもあるので、今Aに到達していなかったとしても、2学期や3学期には、この項目でAになるよう

評価 (授業の感想もプリント裏面の右側に書きなさい。こちらも評価の対象になる。)

- A 提示された考え方(仮説)に対して、用語を再定義したり具体例を提示したりしながら、多面的・多角的に考察することができている。
- B 提示された考え方(仮説)に対して、いくつかの例を提示しながら、ある程度考察することができている。
- C 提示された考え方(仮説)に対して、根拠が不十分で、考察することがうまくできていない。/明らかに他力本願(他人のコピーなど)。
- D 未提出

図1 「地理総合」の授業プリントに示した評価基準

な成長を思い描いてほしいと伝えます。実際に1学期の段階では、B、C、Bという評価の生徒が多くいました。これは、まだ当時の視点から歴史を見ることや資

	切実性	成果物の到達状況と評価点	時間軸	成果物の到達状況と評価点	資料料の活用	成果物の到達状況と評価点
A	「格差」「平等」という課題が私たちに関わるといってだけでなく、未来の社会構築に向けて切実なものとして受け止め、解決策も含めて探究しようとしている。	15～14 格差・平等の両視点を往還しながら、時代横断的に本課題を考察することで現代の成果と課題を明らかにし、それを解決する未来像を自身の言葉で定義しながら具体的な提言に踏み込むことができている。 13～12 格差・平等の両視点から歴史的過程を考察することが私たちの社会の課題と密接に関わっていることを踏まえつつ、抽象論にとどまらない解決策を提案できている。	過去に立脚した説明に加え、過去・現在・未来という時間軸を線ととらえることで、望ましい社会形成に向けた課題と展望を抱いている。	15～14 記述対象の時代が明確で、過去と現在の価値規準の差異を踏まえた課題をいかに未来へつなげるべきかについて、現実的かつ本課題に即応的な望ましい社会像を示しながら展覧している。 13～12 記述対象の時代が明確であるうえに、過去の価値規準と現代の価値規準の差異から課題を考察し、その内容を踏まえていかに克服すべきか展覧を抱いている。	提示された資料料や事実を根拠に論理的な説明をしつつ、扱っている資料料の限界性を踏まえてさらなる資料料や事実を追求しようとしている。	20～18 一貫して論理的な説明であり、根拠となる資料料や事実も明確である。また、資料料のバイアス、不足などにも言及され、自身の説明の課題を補う視点ももっている。 17～15 豊富な資料料や事実を根拠として、論理的な説明がなされている。また、資料料や事実を用いた論拠が見られるなど、一面的でない資料活用ができている。
B	「格差」「平等」という課題を、私たちに关わるものとして扱った考察ができている。	11～10 格差を是正しようとする動きにも留意しながら、なお格差が残存している歴史に着目するなど、現代の諸課題を歴史的にとらえた表現ができている。 9～7 格差を論点とし、現代にも存在する諸課題の一つとして問題意識を有した表現活動ができている。	現在と過去の記述を使い分け、過去に立脚した説明ができている。	11～10 年代を明記するなど、記述対象の時代が明確であるうえに、過去の価値規準を踏まえた説明ができている。 9～7 年代を明記するなど、記述している対象の時代を明らかにしながら説明ができている。ただ、現在の規準で過去を判断する傾向が見られる。	説明における根拠として、提示された資料料や事実を活用した表現活動をしている。	14～12 論理的に自身の意見が説明されており、その根拠として資料料や事実を効果的に用いることができている。 11～8 多少の論理の飛躍があるものの、自身の意見は限定的であり、課題が見られる。
C	「格差」「平等」という課題に対して、考察することを試みている。	6～4 自身の意見が説明されているが、論点である格差に関する言及が表面的な表現にとどまっている。 3～0 記述していないが、論点である格差についての問題意識が不明瞭で、他者が理解しようとする時に困難が生じる。	問いに対する自身の考えを説明しようとしている。	6～4 自身の意見が説明されているが、現在と過去の記述の分類が曖昧であり、時間軸が不明瞭となっている。 3～0 記述していないが、説明されている対象の時間軸が不明瞭で、他者が理解しようとする時に困難が生じる。	問いに対する自身の意見を論理的に説明しようとしている。	7～4 自身の意見が説明されているが、論理の飛躍が認められ、根拠となる資料料や事実が示されていない、または示すのみで説明の根拠として機能していない。 3～0 説明が極めて短い文章であるが、論理に一貫性がなく、他者が理解しようとする時に困難が生じる。

図2 「歴史総合」のパフォーマンス課題に示したルーブリック表

料の活用に慣れていない生徒が多かったためだと考えています。このとき、フィードバックで大切になるのは、「過去に立脚した説明とあなたの説明とはどのように異なっているか確認してみようね」という声かけだと思います。生徒は現在の自分の立ち位置を知り、足りない部分をどうすればいいかを考えることができます。今教師に求められている評価とは、評定をつけるためだけの評価ではなく、生徒自身が現状を把握することができる評価、さらには生徒を伸ばすための評価ではないでしょうか。

内久根先生 同感ですね。このルーブリックの評価を、どのように3観点の評価に落とし込んだのでしょうか。

野々山先生 「切実性」と「時間軸」の部分で「思考・判断・表現」の観点と見なしました。そして、「資料料の活用」を「知識・技能」、特に「技能」と見なして評価しました。しかし、これを5段階評価に当てはめるために数値化したのですが、ばく大な時間がかかり現実的ではありませんでした。本来の目的は、生徒に自分の現状を知ってもらうことなので、その声かけができれば数値化する必要はないと思います。評定に入れる評価（総括的評価）と、生徒を成長させるために行う評価（形成的評価）を明確に使い分ければ、教師としても続けやすいですね。

木場先生 私も、ABCの評価は生徒自身が成長する過程の道しるべになると考えています。その意味では、評価というよりは、生徒自身が自分の立ち位置を確認できるためのものだととらえていますね。

野々山先生 今回の学習指導要領の趣旨に沿うならば、点数ではない見取りの方法が求められると思います。実際、「歴史総合」の授業で、数値化する評価に限界を感じていました。毎時間問いを設定し、それに沿った授業を構成しようとすると、2単位の「歴史総合」の授業では、教科書の内容を大胆に精選せざるをえなくなります。すると、授業内容と従来までの網羅型のテストの在り方とが結び付かず、テスト作りに苦悩しました。指導と評価の一体化を考えれば、テストの中でも、初見資料を用いてその場で思考する問題を出すことが望ましいの

でしょう。国語の問題ではなく、歴史的な見方・考え方を働かせる問題をいかに作るか、試行錯誤していました。

木場先生 そうですね。私もテストは授業からの連続性を重視し、「どのように地理的な見方・考え方を反映（応用）させるか」を問うようになっています。

内久根先生 野々山先生と木場先生のお話に共通しているのは、ある程度の単元ごとの時間軸の中で生徒の変容を見取っている点だと思います。その時間軸は、3観点の評価と非常に親和性が高いですね。単元のまとまりを意識すれば、コンテンツの精選はおのずと必要になってきます。生徒が問いを立てても、専門家として教師が問いを提示してもいい、そうした取り組みの中で、生徒の変容をどう見取ることができるか。これが、「主体的に学習に取り組む態度」の見取りにもつながりますよね。

2 観点別学習評価の3観点をどうとらえるの？

内久根先生 「知識・技能」については、どの能力が「知識」で、何が「技能」なのかの共通認識が学校現場では形成できていないように思います。また、「技能」と「思考・判断・表現」のすみ分けも難しいですね。「思考・判断」ととらえるか、「技能」ととらえるか、差が出てくるところだと思います。

野々山先生 私は、「知識」と「技能」は分けて考えています。「歴史総合」で想定している「知識」は概念的な理解です。帝国主義とは何か、自分の言葉で説明できるかどうかです。「技能」は、資料を適切に収集したり選択したりする力や、資料の中で、特定の文脈やキーワードに着目して、求める情報を抜き出す力だととらえています。一方で「思考」とは、複数の資料から共通点を見つつけたり、抽象化したりする力だととらえています。歴史の文脈や自分の問題意識に位置づけながら考え、言語化できているかどうか、私の求めている「思考・判断・表現」です。ただし、この区別は、教師の指導観や学校の実情によっても異なると思います。画一的に決める必要はなく、目の前の生徒にとって、「思考・判断・表現」

の観点で見取るのはこうした点だと教師が決めればよいと思います。

木場先生 私も、それぞれの観点をどうとらえるかは先生によって違っていいと思います。地理的技能に関しては、例えば、GISを使うことを「技能」として評価するのか、「表現」として評価するのかは、先生によって分けられると思います。

野々山先生 観点を分けることにこだわると、評価すること自体が目的になってしまいますよね。

内久根先生 なるほど。ただ実際には、毎時、3観点の評価欄を設けた授業プリントを活用している先生は多いでしょうし、そのほうが効果的な場合もあると思います。年間や学期ごとに蓄積していけば、自分の成長を振り返ることのできる学びのポートフォリオになるのではないのでしょうか。そうすれば、ややもすればブラックボックス化しがちだった評価をオープンにするという意味で、生徒・教師双方にとってメリットはあると思います。

3 年間計画における評価のタイミングは？

内久根先生 本校は2期制なので、最大で年間4回、定期考査があります。その中で、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の観点を見取ります。年間8、9回課すレポートの評価の割合はテストと同程度の高さに設定しています。テストは、あくまでも一つの評価材料ととらえているので、テストで評価することに縛られない教材（コンテンツ）選びを前提に、精選したコンテンツを活用して、生徒に身に付けてもらいたいコンピテンシー（資質・能力）を意識しながら年間計画を作りました。また、意見や考えを書き込んでいく授業プリントを毎時間配布して授業を実施していますが、提出はさせていません。ある程度のまとまりの中で、生徒に自己評価してもらい、それを評価に反映させていくつもりです。

野々山先生 **図3** が去年の「歴史総合」の授業配分です。総括的な評価の対象としたのは、**5 考査・考査返却**と**6 探究活動**のところですが、その他は、生徒の成長を見取る、いわゆる形成的評価はすべての授業でしましたが、評定には組み入れていません。本来は単元や大項目ごとに評価したいのですが、学期ごとに評価、評定を出す必要があるため、調整には苦労しました。

木場先生 本校では、年5回の定期考査で主に評定を出しています。定期考査は、内容が身に付いているかを確認する重要な場であるととらえています。定期考査のほかに、単元のまとまりごとに評価を行っています。特に「地理総合」では、地理的な見方・考え方を働かせる

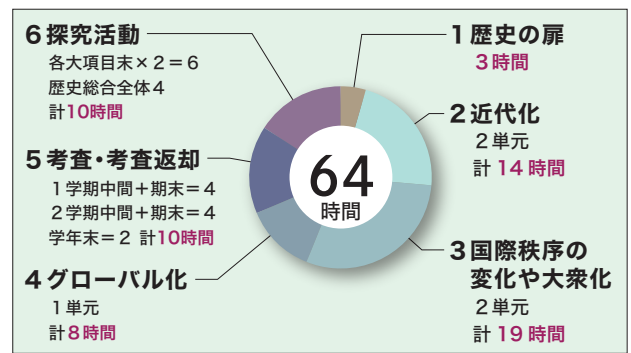


図3 「歴史総合」の授業配分と評価のタイミング

ことができているかは単元ごとに見取ってフィードバックしないと、生徒自身がどのタイミングでどれだけ力が付いているか分かりません。通知表には載らない評価も大切だと考えています。

内久根先生 土台となる知識はある程度重要ですよ。ほかの科目に比べて地歴・公民科が暗記といわれるのは、知識を学ぶことが目的化していたからではないでしょうか。知識の習得は目的ではなくて、社会をよりよくするためのツールであり、それを活用していくコンピテンシーこそが大切だということを、根気強く生徒に伝えていく必要があると思います。

木場先生 単純に覚えさせるのではなく、例えば、白地図で何かを作業させるときに、何度も出てくる地名があれば、必要な知識なのだと思えば、生徒自身が気付きます。活動の中で、生徒にその必要性を感じさせることが教師の役割なのかもしれません。

内久根先生 地歴・公民科は暗記科目ではないというメッセージを、授業だけでなくテストからも受け取ってほしいですね。そう感じられるテスト作りを目指したいです。また、実社会で使える力、生きていくうえでの技能をどう身に付けるかを学ぶのが、必修教科目としての「歴史総合」、「地理総合」、そして「公共」なのだと思います。そう考えれば、年間スケジュールや、各授業のコンテンツ選びのポイントが見えてくる気がします。

4 「主体的に学習に取り組む態度」を評価する工夫は？

野々山先生 私は学習のまとまりの最後に見取ります。なぜなら、一連の学習過程を経て、初めて評価できるものだと思っているためです。具体的には、単元シートを評価の材料とし、単元全体でどんなことを学び、どんな気づきがあったかに着目して見取りました。また、考査返却のタイミングで、もっと学んでみたいと思ったことを書いてもらったり、最初に抱いた問いから最後に立てた問いがどう変化したのか、その解決がどの程度なされたのかを自分で改めて表現してもらったりしました。なお提出物の提出状況は原則として加味しないと決めています。

これは学習に取り組む態度ではなく、教員の指示に従う態度になってしまうと考えるからです。

私が評価をつける際に大切にしていることの一つは、生徒自身の自己評価を信頼することです。これは教師が持続可能に評価していくためにも有効だと思います。先日出した課題でも、自己評価してもらったあとにクラスで共有して相互評価をしてもらい、再度自己評価をしてもらいました。その結果は、私の評価とほぼ同じでした。この経験から、生徒同士で評価し合い、その結果を基に本人が自己評価をすれば、タイミングを逸することなく、「主体的に学習に取り組む態度」の、「自らの学習を調整しようとする側面」を見取ることができると思いました。

木場先生 生徒自身で今後の学習を調整していきますね。ただ、生徒同士の評価を可能にするには、前提として評価基準が明確に設けられていることが重要ですね。

内久根先生 相互評価は私も以前から実践しています。「公共」は、自分とは異なる意見を持つ他者との関わり方を学ぶ科目と言えるので、他者から評価されるということは、他者と共に生きていることを実感できる場面なのではないでしょうか。あるテーマに対して異なる意見を持つ空間、まさに小さい公共空間が成立しますよね。科目の特性からいっても、相互評価は有効だと思います。

木場先生 また、定期考査でこの観点を見取ろうと思えば、これは中学校での事例になりますが、ブラジルと九州地方の地誌を別々に扱った授業を、テストではあえて2つの単位につながりを持たせて、社会参画の在り方や姿勢について問いました。すでに授業中に取り組んだ内容ではありますが、ある程度の単元のまとまりの学習を終えたのち、「主体的に学習に取り組む態度」として、改めて自分たちにどのようなことができると思うか、思考の深まり度合いを聞きました。また、グループワークで学んだことを個人の中で落とし込んでいるかを確認する意味もあります。

野々山先生 おもしろいですね。一方で、観点別評価の問題として、授業でやったことをそのまま再生産するのは、有効なテスト問題にならないことに十分留意したいと思っています。特に「思考・判断・表現」において陥りやすい課題です。例えば、同じ資料であっても、授業時とは異なる立場から読み取らせるのはどうでしょうか。アヘン戦争の資料に対して、授業では中国側の視点でその資料を考察したとすれば、考査では、イギリス側から見たらどうかという問いかけにすれば、一つの歴史的事象を多面的に思考する必要が出てきます。テストのために新しい資料を用意する必要はなく、異なる側面から考察をすることで、



写真 座談会の様子

授業との連携を図りつつ、一方で、授業の丸暗記ではない評価方法にすることができるのではないのでしょうか。

内久根先生 とてもいい方法ですね。毎回のテストで新しい資料を用意するのは負担が大きいからですね。学んだ力を別の場面で使えるかどうか。この転移できる力が大事だということは、共通テストの試作問題から読み取れます。授業の中で生徒に伝えるだけでなく、考査ではその力を評価していくべきだし、同時に社会で求められているものだと思います。

5 よりよい評価に向けて

木場先生 先ほど話に出たように、教師の指導観によって、3観点をどう定義づけるかは異なっていると思います。ただそこで重要なのは、せっかく観点別の学習評価が導入されたので、何をもってその3観点を基に授業を組み立てて評価するのかは、きちんと考えておく必要があると思います。あらかじめ授業を組み立てる前に想定しておくのでもいいし、授業をしながら固めていくという方法でもいいと思います。「思考・判断・表現」の観点を見取ろうと思っても、その活動がないとなれば、途中でそれに見合う活動を組み込めばいいですね。

野々山先生 授業や学習評価に、これが正解というのはないですね。ただし、有効ではない手法ならば見直すべきで、教師の気付きの場は大切です。そのためにも、本校では教科を越えて評価に焦点を当てた職員研修を行っています。地歴・公民科以外の他教科から学ぶものがすごく大きいのです。観点別評価では近年パフォーマンス課題が注目されていますが、例えば家庭科や体育では昔からパフォーマンス課題で評価していますよね。他教科の事例を取り入れながら、社会科だからこその授業と評価の在り方をこれからも探っていきたいです。

内久根先生 その輪を、学校や県を越えて広げていきたいですね。テスト問題や評価を含めた授業実践をどんどん共有して、お互いにブラッシュアップしていきましょう。

編集部より

今回の対談内容の詳細は、
帝国書院ウェブサイトからご覧いただけます。

