

Research

特集 観点別評価規準を考える

観点別評価規準とルーブリックの作成

～生徒の自己肯定感ややる気を育てる評価のあり方～

東京都立蒲田高等学校教諭 浅川 貴広 …………… 2

対談

高等学校における「評価規準」作成の方法と授業の工夫

～どうやって取り組み、どのように評価するのか～

福井大学教授 橋本康弘

東京都立蒲田高等学校教諭 浅川 貴広 …………… 10



清水書院

本社 〒102-0072

東京都千代田区飯田橋3-11-6

営業部 TEL 03-5213-7151 FAX 03-5213-7160

編集部 TEL 03-5213-7155～6

大阪支社／札幌営業所／九州出張所

URL <http://www.shimizushoin.co.jp>

観点別評価規準と ルーブリックの作成

生徒の自己肯定感ややる気を育てる評価のあり方

東京都立蒲田高等学校教諭 浅川 貴広

▶ 1. 高等学校現場への観点別学習評価 導入の背景

2022年4月より年次進行で施行された学習指導要領により、高等学校においても観点別学習評価が実質的に導入された。“実質的”と表現したのは、文部科学省は平成22年の「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」において、「評定に当たっては、知識や技能のみの評価など一部の観点に偏した評定が行われることのないように、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」といった観点による評価を十分踏まえながら評定を行っていく」としており、あくまでも“従前より観点別学習状況の評価が行われてきたところ”との立場をとっている（令和元年度地方協議会等説明資料「新高等学校学習指導要領と学習評価の改善について」45ページ）ためである。ただし、指導要録の参考様式にも各教科・科目の観点別学習状況を記載する欄を設置したことから、高等学校学習指導要領（平成30年告示）より実質的に観点別学習評価が開始されたと考えることもできるであろう。

高等学校でも観点別学習評価が導入された背景は、生徒の学習改善とともに、教員の指導改善につなげる（＝指導と評価の一体化）ねらいがある。高等学校もすべての教科、科目だけでなく、小学校、中学校の評価の観点もすべて「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観点に整理されたことは、画期的なことといえるであろう。

一方で、観点別学習評価と評価・評定をどのように関連付けるのか、そもそもどのように観点別学習評価を行えばよいか等、教育現場では導入に伴う混乱も少なくない。2024年度には（大学入学試験等を控える）3学年でも導入されるため、より一層評価を行う教員の説明責任が求められることとなる。

本稿では、そういった状況を踏まえ、筆者が勤務する高等学校での取組を紹介するものである。後述するように、筆者が勤務する東京都立蒲田高等学校は、東京都のエンカレッジスクールとして学び直しを掲げており、さまざまな課題を抱える生徒が学んでいる。そこで取り組んでいるのは、評価を通じた生徒の自己肯定感の向上である。そのような学校において、実際に評価に取り組む様子を紹介し、今後の教育現場での参考にさせていただければ幸いである。

▶ 2. 観点別学習評価 （先行）導入の背景

【① 本校の特徴と課題】

東京都立蒲田高等学校は、東京都のエンカレッジスクールであり、“小・中学校で十分能力を発揮できなかった生徒のやる気を育て、頑張りを励まし、応援する学校として、社会生活を送る上で必要な基礎的・基本的学力を身に付けることを目的”とした学校である（東京都教育委員会ホームページ）。本校の生徒

は真面目に学習に取り組むことができる生徒が多い一方で、中学校までの基礎学力が身につけていない生徒、学習習慣そのものが身につけていない生徒が多い。また、さまざまな課題を抱えており、生徒の個に合わせた指導、支援が必要な生徒も少なくない。もう1つの特徴としては、生徒の自己肯定感が低いこともあげられる。自己肯定感の低さゆえに、自身の将来に対して悲観的になったり、学習意欲がもてないような生徒もいる。そういったことから、本校では生徒の基礎学力を定着させることとともに、生徒の自己肯定感を高め、学習意欲をもたせることが課題となっている。

【② アクティブ・ラーニング推進校としての取組と評価】

本校は2017年度から2019年度にかけて、東京都のアクティブ・ラーニング推進校に指定された。推進校としての目標の1つが、基礎的な学力や技能の習得の促進にアクティブ・ラーニングの手法を取り入れ、学力を定着させることであった。推進校として、各教員が授業改善に取り組んだが、その中で顕在化してきた課題として、アクティブ・ラーニン

グを通じて生徒の興味や関心を集める授業を行っても、その授業で習得したことが継続せず、結局のところアクティブ・ラーニングを取り入れた授業で何を学んだのかが明確でないという点があげられた。言い方を替えれば、授業が“楽しかった”だけでは終わらせない工夫が必要であるとの問題意識が生じたのである。

そこで取り組んだのが、授業改善とともに評価の改善である。前述の課題意識をもとに、アクティブ・ラーニングを授業の目的ではなく、あくまでも知識や技能等を習得するための1つの手段であり、評価を通じて習得状況を確認すると生徒に認識させるためである。その中で取り組んだのが「段階到達目標」である。具体的には、【図1】で説明するが、これはルーブリック評価を参考にして、本校の特徴に合わせてアレンジしたものである。

この「段階到達目標」では、最初の到達目標を「第1段階」として、最終的な到達目標を「第4段階」としている。第1段階では、“簡単に到達可能な目標”を示し、例えば「資料活用の技能」であれば、資料がどのようなものか（何を示した資料か、図表であればどのような種類のものか等）としている。これ

【図1】地歴公民科での「蒲田高校 段階到達目標」

	第1段階	第2段階	第3段階	第4段階
関心意欲態度	学習事項について、学習した内容を理解しようとする姿勢を持つ。	学習事項について、学習した内容に関心を持ち、授業での課題を解決しようとする。	学習事項に対する関心を深め、地理的背景（地理）、歴史的背景（歴史）や社会との結びつき（公民）の中で課題を解決しようとする。	学習事項を発展させて自ら現代社会での問題に関心を持ち、その解決のあり方を考察する。
思考判断表現	二者択一のような簡単な質問に対して、自分の意見を持つ。	簡単な質問事項に対して自らの意見を持ち、さらにその理由を説明することができる。	単元ごとの課題（主題）に対する自らの意見を多面的に判断して持ち、自らの意見を理由とともに、わかりやすく説明することができる。	課題（主題）に対する自らの意見、およびその理由を発表し、資料を活用したり、他者の意見と比較したりしながら自らの考えをまとめていくことができる。
資料活用技能	提示された一資料がどのようなものであるか理解できる。	提示された一資料の特徴を捉え、どのようなことが読み取れるかを判断することができる。	提示された一資料を多面的に読み取り、読み取ったことから自らの意見や考えをまとめていくことができる。	複数の資料（図表や史料、新聞記事など）を活用し、相互を比較することで読み取れることを活用し、自らの意見や考えをまとめていくことができる。
知識理解	授業における基本的学習事項（教科書の太文字を中心に）を理解することができる。 【確認テストで3割以上の正答率】	授業における基本的学習事項を理解し、確認テストなどにおける知識・理解の確認において正答を導くことができる。 【確認テストで5割以上の正答率】	授業における学習事項全般を理解し、確認テストなどにおける知識・理解の確認において正答を導くことができる。 【確認テストで7割以上の正答率】	授業における学習事項全般を理解し、発展的な問い方においても知識・理解を用いて正答を導くことができる。 【確認テストで8割以上の正答率】

は1つでも到達できたという達成感を得させるためである。そこから第4段階にかけてスモールステップで学習到達目標を明示している。

この段階到達目標を全教科・科目で設定し、生徒との共有を行った（推進校2年目の途中でまとまったので、各教科で区切りの良いところで生徒への提示を依頼した）。ただ、各教科で段階到達目標を設定するのは手間も労力かかる。そのため、最初から完全な形にするのではなく、あくまでも試行期間として徐々に作り上げ、先行する教科の事例を他の教科が参考にし、最終的には次年度に向けてある程度の完成形ができるスケジュールを立てた。

推進校3年目においては、年度当初より段階到達目標を各教科で設定して生徒と共有した。アクティブ・ラーニングによる授業改善に取り組む一方で、生徒がそれによって習得したもの（＝自身の到達段階）を把握しやすくすることを目的としている。生徒には常に自身の到達段階を意識させるようにさせ、各授業では定期的に段階到達目標と学習内容を照らし合わせ、生徒に目的意識を持たせるような工夫も見られた。

生徒が自身の到達段階をどのように捉えているか、その調査を7月と10月で実施し、その結果の一部をまとめたものが【図2】である。1学年「現代社会」の授業では、例えば「思考・判断・表現」の評価項目で第1段階の生徒が減少し、第2・3段階の生徒が約2割増加したことがわかる。これ以外にも、各教科で生徒の到達段階の伸長が見られ、本校でのアクティブ・ラーニングによる授業改善による成果が

見られた。一方で、生徒からは段階到達目標を設定したことで、自身の到達段階を把握することができたという意見や、次に何を習得すべきか目標がはっきりできたという意見も寄せられた。

このようなアクティブ・ラーニング推進校としての3年間の取組から、生徒の主體的な学びを促すことの重要性とともに、本校の生徒に対して到達すべき目標を設定することが学習意欲につながり、ひいては自己肯定感を高めることにつながることが確認できた。

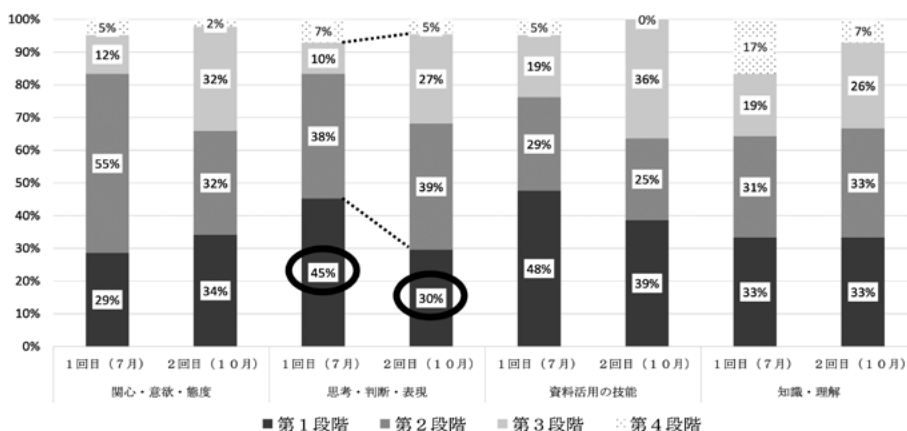
【③ アクティブ・ラーニング推進校から

（ルーブリック評価に基づく）観点別学習評価の推進へ】

3年間のアクティブ・ラーニング推進校が終了した後、この取組を継続していきたいと考え、先にも述べた高等学校学習指導要領（平成30年告示）での観点別学習評価の実質的導入に先行し、観点別学習評価に取り組んでいくこととした。その背景には、評価の改善が生徒の学習意欲向上や自己肯定感を高めることに一定の成果が現れたためである。そこで、（ルーブリック評価に基づく）観点別学習評価の推進を掲げ、2020年度より観点別学習評価の取組を始めることとなった。

まず取り組んだのが、（ルーブリック評価に基づく）観点別学習評価の作成である。アクティブ・ラーニング推進校として取り組んだ段階到達目標をベースに、評価規準一覧を作成した。その手順を以下に述べる。

【図2】 推進校3年目に実施した生徒アンケートによる学習到達段階の推移（1学年「現代社会」）



▶ 3. 観点別学習評価の 先行実施内容

【① 観点別学習評価の評価規準一覧作成】

本校での先行取組の中で作成した観点別学習評価の評価規準一覧には、次の特徴がある。

- ① 「C 評価(=第一段階)」から規準を作成する。そこから積み上げる形で「B 評価(=第二段階)」、「A 評価(=第三段階)」の規準を作り上げていく。
- ② 各規準の表現・表記において極力否定的な言い方(例:〇〇ができない 等)はしない。
- ③ 各規準において「具体的な姿」を示し、生徒が具体的なイメージをもって理解しやすくしている。

まず①については、先述した段階到達目標と同様である。「C 評価(=第一段階)」の規準を最初に作るが、そこでのポイントは“簡単に到達可能な目標”とすることである。最初のハードルが高すぎるとその時点で意欲が削がれてしまうため、“これなら自分でもできるのではないか”と生徒が考える目標を設定する。そして、「B 評価(=第二段階)」、「A 評価(=第三段階)」を設定する際には、「C 評価(=第一段階)」から積み上げていくようにする。具体的には、次のような手順である。

「地歴公民科」評価規準(思考・判断・表現)

【C 評価(第一段階)】

・授業や単元の「主題」に対して自分の考えをもつことができる。

↓

【B 評価(第二段階)】

・授業や単元の「主題」に対して、根拠に基づいて自分の考えを持っている。

↓

【A 評価(第三段階)】

・授業や単元の「主題」に対して、資料等を活用してさまざまな立場や観点から考え、自らの意見を根拠に基づいて適切に表現することができる。

※下線部は前段階からの上積み部分

最初は単元の主題に対する自分の考え(どのようなものでも構わない)をもつだけで良いが、そこからより良い評価になるためには根拠に基づくこと、資料等を活用した多面的・多角的な分析を行うこと等が必要になる。

次に②については、生徒の自己肯定感を高めるための取組である。些細な表現・表記の違いかもしれないが、「できる」と「できない」では、自身に対する意識も異なってくる。

最後に③については、生徒との評価規準を共有する中で設けた項目である。学習指導案等に載る評価規準は、抽象的なものも少なくなく、生徒が理解することが困難なことも想定される。一方で、評価の在り方について生徒と共有しなければ、生徒自身も学習改善につなげていくことができない。それゆえ、「具体的な姿」を数値等も使いながら表現し、生徒自身も学習改善のために必要なことを理解できるようにした。

これらの方針に基づいて作成した観点別学習評価の評価規準一覧(次ページ【図3】)を、2020年度の入学生より年次進行で1年間の授業開始時に配布し、各授業において説明することを授業担当者に依頼した。また、生徒にはあくまでも参考してではあるが、評価・評定を出す際に観点別学習評価を行うことを説明し、そのために各自学習改善に取り組むように指導を行った。

そして、学習指導要領が施行される2022年には全学年で観点別学習評価の評価規準一覧を活用するようになった。なお、2020年からの2年間は「試行期間」として、校内で観点別学習評価の活用に関する様々な試験的取組を行った。

【② 単元振り返りシートの作成】

観点別学習評価の評価規準一覧を作成した一方で、新たに取り組むべき課題も明らかとなってきた。それは、普段の授業から観点別学習評価を意識し、生徒の学習改善、及び教員の指導改善につなげていく仕組みの必要性である。

	第一段階 (C)	第二段階 (B)	第三段階 (A)
知識・技能	<input type="checkbox"/> 各単元での学習内容について基本的な知識が身につけている。 <input type="checkbox"/> 授業で提示した資料の特徴を読み取ることができる。 <input type="checkbox"/> 新聞記事等から記事の内容を理解することができる。	<input type="checkbox"/> 各単元での学習内容について基本的な知識が身につけ、理解している。 <input type="checkbox"/> 提示した資料の特徴を読み取り、それを主張の根拠とすることができる。 <input type="checkbox"/> 新聞記事等の内容を理解し、そこから筆者の主張を読み取ることができる。	<input type="checkbox"/> 各単元での学習内容について基本的な知識が身につけ、さまざまな立場や観点から理解している。 <input type="checkbox"/> 提示した資料の特徴を読み取り、2つ以上の資料を比較しながら主張の根拠とすることができる。 <input type="checkbox"/> 新聞記事等の内容を理解し、そこから筆者の主張を読み取り、自身の考えと比較することができる。
	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> 資料の読み取り等を含めた確認テストの「知識・技能」を問う問題のうち、3割以上の得点をとることができる。	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> 資料の読み取り等を含めた確認テストの「知識・技能」を問う問題のうち、5割以上の得点をとることができる。	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> 資料の読み取り等を含めた確認テストの「知識・技能」を問う問題のうち、7割以上の得点をとることができる。
思考・判断・表現	<input type="checkbox"/> 授業や単元の「主題」に対して自分の考えをもつことができる。	<input type="checkbox"/> 授業や単元の「主題」に対して、根拠に基づいて自分の考えを持っている。	<input type="checkbox"/> 授業や単元の「主題」に対して、資料等を活用してさまざまな立場や観点から考え、自らの意見を根拠に基づいて適切に表現することができる。
	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> 確認テストの「思考・判断・表現」を問う問題のうち、3割以上の得点をとることができる。 <input type="checkbox"/> 単元振り返りシート等の思考問題に取り組んでいる。	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> 確認テストの「思考・判断・表現」を問う問題のうち、5割以上の得点をとることができる。 <input type="checkbox"/> 単元振り返りシート等の思考問題に意欲的に取り組んでいる。	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> 確認テストの「思考・判断・表現」を問う問題のうち、7割以上の得点をとることができる。 <input type="checkbox"/> 単元振り返りシート等の思考問題に意欲的に取り組み、さらに学習しようとしている。
主体的に学習に取り組む態度	<input type="checkbox"/> 各単元の学習内容に対して興味・関心をもつことができる。	<input type="checkbox"/> 各単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に取り組むことができる。	<input type="checkbox"/> 各単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に対して積極的に取り組み、意見を発信しているとする。
	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> ノート提出等で「C評価(標準)」未満の評価である。 <input type="checkbox"/> 授業中の態度が良好ではない。	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> ノート提出等で「C評価(標準)」である。 <input type="checkbox"/> 授業中の態度に問題はない。	≪具体的な姿≫ <input type="checkbox"/> ノート提出等で「B評価(良好)」以上の評価である。 <input type="checkbox"/> 授業中の態度が良好で、積極的に取り組んでいる。

【図3】 観点別学習評価の評価規準一覧の例 (地歴公民科)

生徒に中学校時代の状況を聞いたところ、観点別学習評価は知っているが、それを意識するのは学期末、学年末の通知表の時のみであり、それぞれの観点の評価 (A、B、Cでの評価) が、最終的にどう評価、評定 (5～1の評価、評定) にどうつながっているかもよくわからなかったという生徒が大半を占めた。

そこで取り組んだのが、単元振り返りシートの作成である。右上の【図4】は、1学年「現代社会」において消費者教育を扱う単元の振り返りシートである。まず左上から単元の目標と主題を定める。なお、「現代社会」の事例ではあるが、単元を貫く問い (主題) を設定した方が単元の学習に一貫性が出るため、

敢えて設定している。そして、(観点別学習評価の評価規準一覧に基づき、単元の観点別学習評価の規準を定める。これらを単元の最初に確認し、生徒と共有してから単元の学習を開始する。

その次は、各時間 (もしくは内容のまとめ) ごとに自己評価を行う欄を設ける。なお、自己評価は実際の評価、評定には用いず、あくまでも生徒が自己の到達状況を確認するためや、教員が生徒の到達状況を確認して指導を改善するために用いる。自己評価の欄の次には、学習の振り返りとして、板書内容の穴埋めを行わせる。その次には、「思考・判断・表現」の課題として、教科書等も使いながら単元の学習を踏まえて、考えをまとめる問いを設ける。

<p>(令和3年度)1学年「現代社会」単元振り返りシート 第12単元 “私”と“あなた”を考える消費者になるために</p> <p>【単元の目標】 成年年齢の引き下げに伴い、「賢い消費者」となるために必要なことを考えよう。</p> <p>【単元の主題】 “自分”と“次の世代”を考えた消費者になるためには何が必要か。</p> <p>【単元の評価規準】</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>第一段階(C)</th> <th>第二段階(B)</th> <th>第三段階(A)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>知識・技能</td> <td>単元の学習内容について基本的な知識が身につく、理解ができています。</td> <td>単元の学習内容とともに、成年年齢引き下げに伴う消費者の現状等について理解することができています。</td> <td>成年年齢引き下げに伴う消費者の現状に深く、資料を活用しながら単元の主題の考察につなげていくことができています。</td> </tr> <tr> <td>思考・判断・表現</td> <td>“自分”と“次の世代”を考えた消費者に必要なものについて、考えようとしています。</td> <td>“自分”と“次の世代”を考えた消費者に必要なものについて、根拠に基づいて自分の考えを持っています。</td> <td>“自分”と“次の世代”を考えた消費者のために必要なものについて、他者と比較したりしながら、自分の意見を適切に表現することができています。</td> </tr> <tr> <td>主体的に学習に取り組む態度</td> <td>単元の学習内容に対して関心を持つことができます。</td> <td>単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に取り組むことができます。</td> <td>単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に対して積極的に取り組み、意見を発信していることができています。</td> </tr> </tbody> </table>				第一段階(C)	第二段階(B)	第三段階(A)	知識・技能	単元の学習内容について基本的な知識が身につく、理解ができています。	単元の学習内容とともに、成年年齢引き下げに伴う消費者の現状等について理解することができています。	成年年齢引き下げに伴う消費者の現状に深く、資料を活用しながら単元の主題の考察につなげていくことができています。	思考・判断・表現	“自分”と“次の世代”を考えた消費者に必要なものについて、考えようとしています。	“自分”と“次の世代”を考えた消費者に必要なものについて、根拠に基づいて自分の考えを持っています。	“自分”と“次の世代”を考えた消費者のために必要なものについて、他者と比較したりしながら、自分の意見を適切に表現することができています。	主体的に学習に取り組む態度	単元の学習内容に対して関心を持つことができます。	単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に取り組むことができます。	単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に対して積極的に取り組み、意見を発信していることができています。
	第一段階(C)	第二段階(B)	第三段階(A)															
知識・技能	単元の学習内容について基本的な知識が身につく、理解ができています。	単元の学習内容とともに、成年年齢引き下げに伴う消費者の現状等について理解することができています。	成年年齢引き下げに伴う消費者の現状に深く、資料を活用しながら単元の主題の考察につなげていくことができています。															
思考・判断・表現	“自分”と“次の世代”を考えた消費者に必要なものについて、考えようとしています。	“自分”と“次の世代”を考えた消費者に必要なものについて、根拠に基づいて自分の考えを持っています。	“自分”と“次の世代”を考えた消費者のために必要なものについて、他者と比較したりしながら、自分の意見を適切に表現することができています。															
主体的に学習に取り組む態度	単元の学習内容に対して関心を持つことができます。	単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に取り組むことができます。	単元の学習内容に対して関心を持ち、授業で提示された課題に対して積極的に取り組み、意見を発信していることができています。															
<p>1・2時間目(月日()、月日()) 【本時の主題】 「消費者」としての存在と、「契約」の意味について考えよう。</p> <p>【自己評価】 ※4「十分達成できた」、3「ある程度達成できた」、2「あまり達成できなかった」、1「達成できなかった」 ○主題を考察し、自分の意見を持つことができた。(4・3・2・1) ○【知識・技能】消費者をめぐる制度、特に契約を理解できた。(4・3・2・1)</p> <p>3・4時間目(月日()、月日()) 【本時の主題】 探検隊の「契約締結」を通じて、契約を結ぶ際に気をつけるべきことを考察しよう。</p> <p>【自己評価】 ※4「十分達成できた」、3「ある程度達成できた」、2「あまり達成できなかった」、1「達成できなかった」 ○主題を考察し、自分の意見を持つことができた。(4・3・2・1) ○【思考・判断・表現】探検隊の「契約締結」を通じて、契約を結ぶ際に気をつけるべきことを考察できた。(4・3・2・1) ○【主体的に学習に取り組む態度】契約を結ぶ際に気をつけるべきことに興味を持ち、積極的に取り組むことができた。(4・3・2・1)</p> <p>5時間目(月日()) 【本時の主題】 消費者被害に遭わないためには、どのような「賢い消費者」になるべきか。</p> <p>【自己評価】 ※4「十分達成できた」、3「ある程度達成できた」、2「あまり達成できなかった」、1「達成できなかった」 ○主題を考察し、自分の意見を持つことができた。(4・3・2・1) ○【知識・技能】映像資料から、消費者被害に遭わないために必要なことを読み取ることができた。(4・3・2・1)</p>																		
<p>6・7時間目(月日()、月日()) 【本時の主題】 “次の世代”を考えた消費者になるためには何が必要か。</p> <p>【自己評価】 ※4「十分達成できた」、3「ある程度達成できた」、2「あまり達成できなかった」、1「達成できなかった」 ○主題を考察し、自分の意見を持つことができた。(4・3・2・1) ○【思考・判断・表現】エシカル消費について理解し、責任ある消費者になるために必要なことを考察できた。</p> <p>【学習の振り返り】 ＜消費者と契約による義務＞ (1)) 一定の法律的效果を発生させる目的で、相対する(2))によって成立する、法律行為 「(3))」 ・契約締結の自由・相手方選択の自由・方式の自由・(4)) →契約の内容は、公序良俗に反しない限り、当事者間で自由に決めることができる。 ↓ 当事者双方が合意した契約は、双方が契約を守る義務が発生する。 →不当契約を取り消せる(5))が成立。</p> <p>＜消費者をめぐる近年の動き＞ ①18歳成年年齢引き下げ 2018年 民法改正により、2022年から成年年齢の(6))が決定。 →(6))の行使ができなくなるため、高校生でも(7))に陥ることが生じる。 ②「持続可能な消費」に向けて(9))や、(10))といった将来世代に向けた消費活動が重要。</p> <p>※教科書150ページの「①どのようなトラブルがあるのか」を確認し、悪質商法に遭わないようにするためには何に気をつけるべきかとまとめよう。</p> <p>【単元の主題に対する自分の考え】</p> <p>【次にこの単元を学習する際、あなたならどのような「主題」を設けますか】</p> <p>【自由記述(※単元の感想やより学習したい点など)】</p>																		

【図4】単元振り返りシートの例（1学年「現代社会」消費者教育）

単元振り返りシートのまとめとして、2つの問いを最後に設ける。1つは単元に対する自身の考えをまとめるもので、単元によっては字数制限（50字～100字程度）を設けたり、（事後課題として）考えを裏づけるような資料を調べさせたりもする。また、主題が取り組みやすいものであれば、単元開始時に考えをまとめる欄を設け、単元終了時の内容との比較を行う。もう1つは、次に学習する際に自ら設定する主題や、さらに学習したい内容等の「探究」につながる内容である。このまとめの2つの問いについては、「知識・技能」、「思考・判断・表現」はもちろんのこと、探究する姿勢を評価するという観点から「主体的に学習に取り組む態度」としても評価を行う。

この単元振り返りシートについて、生徒に「(単元振り返りワークシートで)単元の評価規準を理解し、意識することができたか」という質問をしたところ、約7割の生徒から肯定的な評価が寄せられた。特に、

「主体的に学習に取り組む態度」の評価という観点からは、授業中はなかなか発言できなかったり、考えが追いつかなかったりする生徒が、熱心に探究活動に取り組もうとしている姿勢も見られ、多面的・多角的な評価ができるようになった。

他方、“面倒なもの”が増えたという印象から取組がおろそかになる生徒もいること、単元開始前に単元の学習計画をまとめ、単元振り返りシートを作成することが授業者側の労力となるといった点は今後の課題となる。

【③ 観点別評価と評価・評定との関係の明確化】

もう1つの課題であった観点別評価と評価・評定との関係についても取り組んだ。

観点別評価と評価・評定とをどう結びつけるかについてはさまざまな方法があるが、本校で検討された手法を大きく分けると次の4つに集約することができる。

①直結型

観点別評価を出し、それに基づいて、「AAA」であれば「5」、「BBB」であれば「3」などと観点別評価を「型」に合わせてそのまま評価・評定につなげる手法

②独立型

観点別評価を出し、それとは別の枠組みでの習得状況で評価・評定をつける（例：各観点の習得状況平均が80%以上で「5」）手法

③折衷型

①と②の折衷型で、2観点で①の手法（例：“AA”は「5」、「AB（BA）”は「4」）を用い、最後の1観点、例えば「知識・技能」がAであれば1段階上げ、Bでそのまま、Cで1段階下げるという2段階で行う手法

④二重基準型

観点別評価を出した後に、①と②それぞれで評価・評定を出し、双方の評価が異なる生徒を中心に最終的な評価を行う手法

それぞれの手法には一長一短あり、例えば①は「型」を作成しておけば手間がかからず、説明する際にもわかりやすい利点がある一方で、例えば同じ「B」でも幅があり、「型」により生徒間での差を反映できないといった問題点もある。本校では試行期間に実際にそれぞれの手法で模擬的な成績を出し、検討を重ねてきた。

その結果、高等学校学習指導要領（平成30年告示）においては原則としては①の手法で観点別評価から評価・評定を出すこととなった。一方で、各教科内で成績に関する「内規」を作成し、地歴公民科のように複数の科目がある教科でも統一して成績を出せるようにしている。

また、各教科ではどのように観点別評価を行い、それに基づいてどのように評価・評定を出すのかを、可能な範囲で生徒に説明するように全教員に依頼し

ている。筆者が担当している授業では、試行期間の段階から1年間最初の授業で説明するようにしており、高等学校学習指導要領（平成30年告示）が施行された今年度の1年生の授業では次のように生徒に説明している。

【各観点の評価項目】

「知識・技能」

- ・定期考査、振り返りテスト（※定期考査後に行う再テスト）、小テスト等での「知識・技能」の問題
- ・単元振り返りシート及びノートの記述内容

「思考・判断・表現」

- ・定期考査、振り返りテスト（※考査後に行う再テスト）、小テスト等での「思考・判断・表現」の問題
- ・単元振り返りシート及びノートの記述内容

「主体的に学習に取り組む態度」

- ・単元振り返りシート及びノートの記述内容
- ・普段の授業への取組等

【観点別評価について】

各観点において、概ね70%以上の得点率で「A」、同40%以上で「B」、40%未満で「C」とする。

校内の情報等もあるため本稿では割愛するが、これに加えて観点別評価と評価・評定との関係も含めて生徒に説明し、共有している。

本稿執筆時点では1学期の成績のみを出した段階であり、実際に観点別学習評価及びそれに関連する本校の取組が生徒の自己肯定感を高め、学習意欲をもたせることにどの程度つながっているかは今後も検証が必要である。文部科学省からも生徒と評価の方針等を共有することが求められており（前掲「新高等学校学習指導要領と学習評価の改善について」63ページ）、評価の透明性が求められることになるであろう。

▶ 4. 結びに

～本校での取組から考える成果と課題～

本稿で述べてきたように、筆者は勤務校において、評価の改善が生徒の自己肯定感を高め、学習意欲をもたせることにつながると考え、観点別学習評価の実質的な導入に先駆けて実践をしてきた。その取組における成果と課題を、本校で共に取り組んだ教員に対するアンケートとともにまとめると次の通りである。

【成果】

- ・3観点において、頑張った部分と努力が必要な部分がわかりやすく、評価方法の説明がしやすくなった。
- ・今までよりシンプルで客観的になったことにより、生徒には明確に評価規準、到達目標を示すことができた。そのため、生徒にとっては授業に意欲的に取り組む姿勢が見られるようになり、教員にとっては授業内容の改善等の視点でメリットがあった。
- ・生徒が、自分の課題や努力するポイントを捉えやすい。例えば、「知識・理解」がBだから、確認テストの漢字や語彙をさらに復習しよう、「主体的に取り組む態度」がCだから、提出物の期限を守ろう、読解が苦手で「思考・判断・表現」はCだけれど、「主体的に取り組む態度」はAだから、この調子で提出物や授業中の課題に一生懸命取り組もう、等があげられる。

【課題】

- ・習熟度別や少人数展開による同教科内で別の教員が成績をつける場合が難しい。
- ・同じ観点別学習評価の生徒でも、明らかに評価、評定には差があると考えられる場合でも、なかなか最後の微調整ができていく点が難しい。
- ・生徒や保護者からの成績の質問に対し、説明責任がより一層求められることになる。

今年度1学期には、最初の観点別学習評価を1年生に出したが、筆者のもとにも評価に関する質問や、今後の学習改善の仕方を質問に来る生徒が少なからず来た。その際には、先述した観点別学習評価の評価規準一覧や、単元振り返りシートの単元の評価規準に基づいて質問したり、説明したりすることがあったことから、評価について生徒と共有することの重要性が再認識された。

評価の在り方を工夫することが、生徒の自己肯定感を高め、学習意欲をもたせることに寄与していると考えられる。

他方、高等学校現場の教員にとっては観点別学習評価をどのように授業改善につなげるのか、「主体的に学習に取り組む態度」は何を評価するのか、そもそもどのように観点別学習評価を行えば良いのか等、まだまだ試行錯誤が続くことになる。

「評価」が教員の負担となることなく、かつ「指導と評価の一体化」を通じて授業改善を図るようになるにはどのような評価の在り方が適切なのかを、今後の筆者自身の課題としたい。

対談

高等学校における「評価規準」 作成の方法と授業の工夫

～どうやって取り組み、どのように評価するのか～

対談者プロフィール

●福井大学教授 橋本 康弘



1995年に広島大学大学院教育学研究科博士課程前期を修了し広島市立高校、広島大学附属福山中・高等学校で教鞭をとった。その後、兵庫教育大学、福井大学で教育・研究者として勤務。現職は、福井大学学術研究院教育・人文社会系部門教授。2010年度には、文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官を務める。NHK「高校講座・公共」監修。専門は、社会科教育学、公民教育、法関連教育。

主な編著書に『“公共”の授業を創る』（2018年、明治図書）や『日本の高校生に対する法教育改革の方向性—日本の高校生2000人調査を踏まえて—』（2020年、風間書房）がある。最新刊は『つまずきから授業を変える！ 高校公民P D C A 授業 & 評価プラン』（他、地理、歴史も同時刊行）（2022年、明治図書）。

●東京都立蒲田高等学校主幹教諭（公民科） 浅川 貴広



神戸大学大学院経済学研究科博士課程前期課程修了。2013年より現職。法務省法教育推進協議会成年年齢引下げに向けた法教育施策検討部会委員（2020年度～2021年度）、公益財団法人消費者教育支援センター客員研究員（2021年度～）。

東京都公民科・社会科教育研究会事務局長を務める。

*本文中では対談者名を便宜上、橋本先生を「橋本」、浅川先生を「浅川」と表記させていただいた。



本対談は2022年9月12日に実施され、清水書院編集部にて内容の取りまとめを行った。

編集部： 本年（2022年）4月の高等学校新課程開始から、教科ごとの「観点別評価規準」の実施が順次始まりました。観点別評価を学校ごと・教科ごとに作成することについては、高等学校現場での混乱や戸惑いがある状況が指摘されています。

また、当該観点別評価は、中学校現場での定着とともに、高等学校現場での活用に向けた要請が、より大きくなっていることも事実です。

そこで本日は、社会科教育をご専門に研究されている福井大学教授の橋本先生と、本紙「リサーチ」前段にて「観点別評価とルーブリックの作成～生徒の自己肯定感ややる気を育てる評価のあり方～」（2頁）をご報告いただきました蒲田高校の浅川先生に、高等学校における「観点別評価規準」の作成や活用について、お二人のお考えやその方法などのお話を伺う機会を設けました。

これから「観点別評価」に臨まれる先生や、現状その取り組みに対してご疑問や課題を抱えている先生に、何らかの見通しや課題解決のためのヒントを見つけていただければ、というのが本企画の趣旨となっております。

両先生、本日はよろしくお申し上げます。

橋本・浅川： よろしくお申しします。

橋本： 本日のお話で一点、まず、申し上げておきたいのは、今回、浅川先生にご報告いただいたこの「生徒の自己肯定感ややる気を育てる評価のあり方」という、生徒目線の評価であるということね。

そもそも「評価」って、生徒のやる気や自己肯定感を高める、学びの意欲を高めることであるということ、生徒のための評価であることが大事なポイントなのでね。この点、本日のお話の中では共有して進めていきたいと思います。

編集部： はい。橋本先生、ありがとうございます。

それでは、生徒目線の評価として、浅川先生がどのように取り組まれてきたのか、前段のご報告内容にもいろいろお書きいただいている、お話しをのを楽しみにしておりました。

改めて蒲田高校の取り組みについて、先行導入としての「段階到達目標」作成の経緯など、お話しただけだと存じます。お願いいたします。

▶蒲田高校における「段階到達目標」

作成の経緯とその方法

浅川： ありがとうございます。

蒲田高等学校に着任して10年経ちますが、本校は東京都のエンカレッジスクールということで、中学校までの学び直しを掲げた学校です。本校の生徒は学力に課題を抱えるだけでなく、自己肯定感が低い生徒も少なくありません。

そうしたなか、東京都からアクティブラーニング推進校として、2017年から3年間費用をいただき、生徒の興味関心を高める授業として、しっかりとアクティブラーニングに取り組むことになりました。これは学校の目標である「学び直しで未来を変える」という方針に則ったものでもあります。

1年目、「アクティブラーニング」についてさまざまな手法などを学び、工夫して取り組んで授業を進めました。ただ、生徒の反応としては、授業は楽しかったけど、何を学んだかわからない、という結果が出るが多かったのです。これを、なんとかしなければいけないという問題意識が高まりました。

2年目、「アクティブラーニング」の授業はあくまでも学力を得るための手段であるので、その授業によって、何を学んで欲しいか、習得して欲しいかということを明確にして、授業を進めることが必要だ、という考えにいたりしました。

そこで作成したのが、3頁【図1】の蒲田高校の「段階到達目標」という、ルーブリック評価を参考に作成したものです。その目標に向けて、アクティブラーニングで授業を進めたということとなります。

編集部： アクティブラーニングの授業をきちんと実施していくために、今回、お示しいただいている「段階到達目標」が必要だった、ということですね。

これは、生徒にとっての学習目標の見える化、共有になるとおっしゃいました。

さて、ルーブリック評価を参考に作成されている、とのことですが、この「段階到達目標」作成についての考え方などをお教えいただけますか？

浅川： ルーブリック評価では、A・B・Cという評価のなかで「B評価」を中心としたものですよね。B評価より+の評価であれば「A」、B評価に到達できていない-の評価であれば「C」、となります。

それを、蒲田高校では、第1段階から順番に、階段を登っていくように積み重ねていく評価としたのです。「到達できていない・一の評価」の概念を入れなくて作成したかったというもあります。

誰でもできる、取り組める内容を第1段階の評価とすることで、一つ一つ積み上げて、生徒に「達成感」を感じてもらおう、ということを大事にしました。

アクティブラーニング推進校2年目で、その評価をいざ作るといっても、なかなか全校・全教科ですぐに取り組む、ということではできません。ちょうどその時、私がアクティブラーニング推進委員会の委員長をしていた関係で、初めは主要5教科(英数国社理)で取り組んでみよう、として作成していきました。結局3年目には、全教科で作成したんですけど。

編集部： 全教科での作成が完了された2019年度で、アクティブラーニング推進校としての3年間の取り組みは終了されたと存じます。しかし、先にいただいた報告(2頁〜)ではその後も継続して、こうした評価に取り組まれていらっしゃるんですよね。

これはどのような経緯となりますか？

浅川： 2019年度に推進校が終了した一方で、推進校としての取組を通じて評価の重要性を再認識しました。そのため、継続してどういう取組をしているのか、ということになりました。

そこで、2022年度から始まる観点別評価を先行して取り組んでいこう、ということになり、「段階到達目標」から展開してルーブリックの「観点別評価規準」を作成しました。もちろん、毎年毎年少しずつ改良しながらですが。

2022年の地歴公民科の内容は6頁【図3】に示しています。2020年度入学の1年生から実施して

いるので、今年(2022年)は全学年・全教科での実施となります。

年度始めに、この評価の一覧を生徒に配布して示し、1年間この方針でやっていくことを説明しますので、生徒もわかっ



ていることとなります。

また、この資料の配布はMicrosoft Teamsを使っていますので、生徒だけではなく、保護者も確認できます。

▶蒲田高校の「観点別評価規準」の特色

編集部： お示いただきました6頁「【図3】 観点別学習評価の評価規準一覧の例(地歴公民科)」を確認いたしますと、それぞれの段階で「具体的な姿」という欄がありますが、これがあるところが、この評価規準の特徴となりますでしょうか。

浅川： はい。そうだと思います。

この一覧をまず作成して生徒に配布し、1年間この方針でいくよと説明しても、生徒がこの文言をきちんと理解して、納得できるのだろうか、という懸念が管理職から指摘されました。

そこで、それぞれの段階での「具体的な姿」として、確認テスト(定期考査のこと)で何割を取るという数値目標や、提出物の取り扱いなど、生徒がわかる・納得できる内容を示したのです。例えば、私が異動したとしても、継続して、蒲田高校の持続可能性として、引き続いてこの規準は続けていけると考えています。

橋本： 蒲田高校では旧課程の「段階到達目標」から新課程の「観点別評価」に、評価概念が変更されたわけですが、旧課程の観点から新課程の観点に移行する上での留意点や工夫はありましたか？

また、これらを策定するための推進母体は浅川先生があたられていた、ということですよ。進める上で教科の担当者に何か、指示されたりしたのかな。ご苦労などありましたか？

浅川： 旧課程では科目ごとの観点が統一されていなかったですよ。それが新課程では観点として全教科揃っているんで、生徒に混乱がないように作成してもらえたかを、確認するくらいですみました。

個別の教科ごとに何かしてほしいことを、私から言う、ということにはなかったです。逆に観点が統一されたので、考えやすかったかもしれません。

また、策定のための苦労については、とても恵まれた環境だったと思うんです。

蒲田高校はこうした取り組みに対しては、他の学校よりも意欲的であると思います。実際に作成に取り組むことについては、特に問題なく進めてもらいました。実技科目の体育の教員なども、積極的にいろいろ「観点別評価」についての考え方や扱い方、評価と評定の問題などざっくばらんに質問に来てくれましたね。

編集部：なるほど。一方では蒲田高校としての学校の目標・どんな生徒を育てたいとか、どんな学力を育みたいか、といったグランドデザインがしっかり整っていたから取り組みやすかった、という部分もあるのかもしれないね。

▶ 「振り返りシート」とカリキュラムマネジメント

橋本：私としては、こうした規準を生徒（あるいは保護者）に示すことがとても大事だと思っていますが、提示された生徒たちからの反応やリアクションなどはどうでしたか？

浅川：1年目の最初、生徒たちに「これからこうやっていくよ」と示しても、実際には生徒は「ふーん」という反応ですね。なにそれ？って感じですか。

ただ、授業の中では、ちょっと違ってきました。

私は授業では単元ごとの振り返りシート（7頁【図4】）を作成して、単元ごとに評価規準を示しています。生徒たちのノートにこのシートを貼らせて、これを毎回の授業で使用しています。

そうすると、生徒個人個人では、自分は現状どういった評価を得ているのかとか、どうして評価がこのくらいなのか、もう少し評価を上げるためにはどうしたらいいのか、などを相談に来る生徒も現れます。

生徒に評価規準などをきちんと示して授業を進めることを続けていると、そうしたリアクションを示してくれる生徒も一定数は出てくるんです。

橋本：そうそう、おっしゃるような振り返りが大切だし必要だね。

授業や単元の振り返りをきちんとすることで、生徒自身が観点別の評価規準を再認識できるようになっていると思います。先生から説明を受ける生徒も、その内容に納得できているようです。

生徒にとって、評価の規準が見える化されていることが大事なことです。そのための先生の準備作業や考える時間が増えて大変だと思うけど、そうすることで、生徒一人一人が、目標や課題を持って授業に取り組むことにもつながるでしょう。

浅川先生の授業は、次の単元・次の授業につながっていくことができていると思います。



浅川：ありがとうございます。

確かに、こうした授業を作っていくことは「大変でしょう」と言われるんですが…、実際、大変なんです。

毎時間毎時間のテーマごとに授業を作成するのではなく、単元の観点別評価を示すということは、その単元分の何時間かの授業の構想を作って、それに基づいた観点別の規準を作って授業を考える、という手順になるからです。

単元の見通しを持って「構想」を作ると、それに沿って生徒に考えさせることとか、見せる資料とか、考えないといけなくて。ただ、一度、全体を作成できれば、あとは、比較的楽ですよ。

編集部：単元として授業を構想していくことで、先生のご授業のやり方に転換や改変が必要になったということでしょうか。

こうした単元を見通して考える・構想するときには、どのような「問い」を設定しますか。そうした作業を進める上で必要なもの、参考にしているものってありますか？

う～ん、指導書などは使われますか？（笑）

浅川：そうですね。

本校の場合、中学校の学び直しが中心となる子が多いこともあり、教科書通りに授業を展開するよりも、カリキュラムマネジメントの観点から、生徒が理解しやすい内容のまとめりごとに単元を構成しています。

「単元」の中で中心に据えるべき問題設定をどのように切り取るかが、単元の学びとも関連して考えるのが難しいところです。

例えば、今取り組んでいる地理総合の授業では、「山・平野・海」についての学習を深めるとき、単元でまとまりを考えると、以下のような問いの設定を試みます。

山間部…過疎化 / 平野部…農業 /
海岸部…震災復興

それぞれの問いの解決に向けて、どのような資料や内容をまとめればいいのか、単元ごとに授業を構想していくと、観点別評価も明確になります。

編集部： 単元のまとまりでどのように評価するか、その単元自体をどのようにまとめて授業するか、というあたりが大変なんですね。

橋本： 結局、教科や単元の目標はある程度決まっていますので、それに合わせて、個々の学校や先生が、具体的に授業を作っていくことが難しい。

ただ、生徒の実態に合わせて教材を選択し、問いを設定して授業を作っていくことは大変なんですけど、それを繰り返していくことが授業の改善に繋がっていくことになると思っています。

編集部： 振り返りシートを作成して、その単元を構想していく中では、その単元の何時間かの中で「アクティブラーニング」をどこで入れて授業を作るかも、構想として入っている、ということですね？

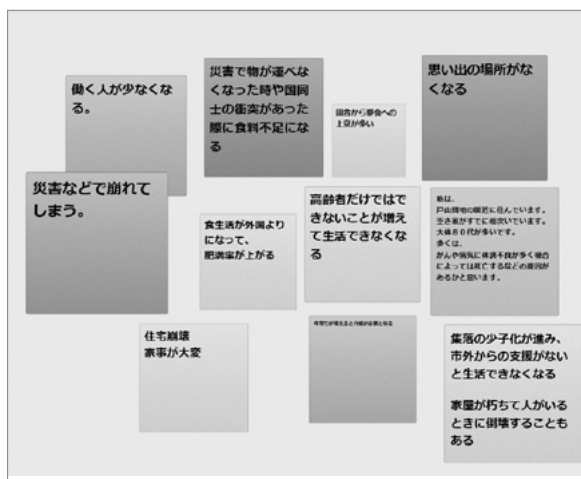
浅川： そうです。

現在東京都では、Teams を入れていることもあり、その中の「ホワイトボード」機能を活用したアクティブラーニングなどを組み入れています。

実は、最近の学校では、コロナ禍ということもありますが、グループワークなどによる発表が苦手な子が増えているんです。グループワークを行っても、各々の考えはもっていても、なかなか自分の意見を発信できない生徒も少なくありません。

逆に、「ホワイトボード」を使うことで、いろいろな意見を拾って、まとめることで、より多様な意見をクラス全体で集約できるようになりました。

こんな感じで進めています。【「ホワイトボード」活用例 / 右上図を参照】



まずは、個人でノートに自分の意見を書かせて、個人の考えをまとめさせてから、「ホワイトボード」の付箋に記入して、活動としてまとめていく、というような手法が多いですね。

橋本： グループワークについては、大学でも同じような状況もありますよ。コロナの前も後もそう変わりなく、グループでの協働活動が得意じゃない子が一定数いると思います。

だから、というわけではないけど、「個」で考えをまとめたりすることも大事にしてほしいです。多様な意見は、ホワイトボードなどで確認することもできるしね。

学習指導要領ではこれまでも「言語活動」を重視してきた訳だけど、学習指導要領（平成30年告示）は、コミュニケーションでの言語力を重視しているのに対して、学習指導要領（平成21年告示）は、「説明」したり「論述する」際に書いてまとめることを重視していました。

生徒の実態に合わせて、「書いてまとめる」方が良いのか、「話す」方が良いのか、「書いてまとめた」後で「話す」方が良いのか、協働活動がうまくいく選択をしたいですね。

編集部： そういえば、学習指導要領的にも、さまざまな活動や、見方・考え方を学んだ上で、最終的にその課題となっている内容について、自分で根拠を持って意見を持てる、表現できる。ということが目標、という記載もありましたね。

▶単元や授業での「問い」と 「観点別評価規準」をつなげる

橋本： 実際、グループワークに取り組む授業や、意見を募る授業などでは、どんな生徒でも何らかの意見を持てるようなテーマの選び方が必要で、そうすることで、授業も変わってくるんですよ。

単元の問いの設定などもそうですね。

「死刑制度についてどう考えるか？」というようなテーマだと、少しは答えが出やすいと思いますけど、実際のご授業ではどうですか？

浅川： そうなんです。本校の生徒ですと、「憲法改正をどう考えるか？」という問いを立てても、抽象的過ぎて意見が出づらいです。その問いの後に選択肢を加えることで最初の回答に取り組みやすくし、そこから学習を深めていきます。

例えば、先程の「死刑制度についてどう考えるか？」の問いに続き、①「賛成」か「反対」かという二択を設け、②その理由を問います。

その上で、③自分とは異なるもう一方の立場に対して、問題点を指摘するように指導します。加えて、自分とは異なるもう一方の立場からの問題点の指摘に対する反論も考えさせます。

このように少しずつ段階を踏むことで、自分の考えをもち、学びを深められるようにしています。

橋本： 浅川先生のご発言の①から③の段階は、評価規準のA・B・Cと繋がっているよね。

だから、「問い」と「評価規準」が繋がっているように作れると、生徒もわかりやすいんです。この問いに答えたら、Bなのかな、とか。これは難しいからAなのかな、とかね。

浅川： そうですね。うちの「観点別評価」を作った時も、C評価を設定するときは、まず、誰でも授業の中で答えられる「問い」を設定しています。

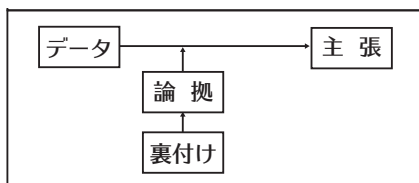
例えば「ご飯とパンとどっちが好き？」という問いでは、「ご飯」とか「パン」とか答えられれば評価は「C」な訳です。

次に「ご飯が美味しいから好き」とか「パンにはジャムを乗せて食べられるから好き」など、好きの理由（根拠）を1つ答えられれば、「B」となります。

さらに「ご飯は栄養素が豊富で、色々なおかずとの相性も良く、アレンジもしやすい主食だから好き」などと、さまざまな根拠を付け加えられれば、評価は「A」になります。

そのように考えて、観点別評価を作成しています。

橋本： 今、浅川先生がおっしゃった評価を分ける「根拠」についての考え方は、ツールミンモデル【[下図参照](#)】の考え方と同じですね。



評価としては、データに沿った主張なのか、主張と論拠（理由付け）は一貫しているのか、論拠の裏付けは妥当なものなのか、といったポイントがあるので、こうしたポイントを押さえていくことが大事です。

浅川： 評価に関しては、本校の生徒に自己評価させると、自己評価が低くなる傾向があります。

先ほどから申し上げている、私の振り返りシートなどで、手順を踏みながら、B評価くらいの内容がまとめられている生徒でも、その内容について、自分でどう評価するか、と問うと「C」をつけていたりするんです。

その理由として私が考えているのは、

- ・自分に自信がない
- ・間違ったことをしたくない
- ・目立ちたくない

などが考えられると思っています。

目立つと陰口叩かれる、みたいなのところがいやなんです。だから、自分の自己評価がきちんとできない。だから自己肯定感が低い。ということになるのだらうと思います。

実際には、この振り返りシートの「自己評価」欄は、指導と評価の一体化という目的に基づいて、私の指導改善・授業改善に使っていますので、直接、生徒の評価には使っていません。

橋本： 今の高校生たちだと、そうした考え方は標準的なのかもしれないですね。

どこの学校でも、そうした状況は見られるのではないかな。謙遜というか、自分を低く評価しがちだよね。

編集部： 振り返りシートの中に「自己評価」の欄がある、ということで、少なくとも各時間、生徒はその授業を振り返ることができるわけですよ。

これは、単元の見通しとともに、授業の内容を確認する意味でも大切なことだと思いますが、いかがでしょうか？

橋本： うん。この振り返りシートの自己評価欄は、評価に関しても、授業改善についても、有効だと思います。

「主体的に学習に取り組む態度」が評価できるポイントになりますからね。

単元を振り返ることで、最終的に何が学べたか、とか、さらに次こういうことを学びたいとか考えることができることの意味は大きいと思います。

浅川： 実際に、振り返りシートの中で、こんなことを調べたいとか、考えたいとか、次に繋げていくという観点が書けている生徒は、10人いたら1人か2人くらいです。

ただ、最近行った「宗教」をテーマとした単元の授業では、生徒の意欲は高まっていて、もっと知りたい、調べたいという記述が多かったですね。生徒にとって身近で、興味関心が高いテーマを選び、問いを設定できればしっかり考えられる、ということだと思います。

橋本： 以前、フィリピンの学校とのオンラインを通じた授業を実施した時にも、その「宗教」の問題が中心になって、活発な意見交換になりました。

フィリピンの生徒と地元福井の高校生との間で「同性婚」がテーマだったのですが、キリスト教の教義についてもっと知りたいとか調べたいとか、意見もかなり出ていたので、「宗教」は高校生にとって関心が高いテーマなんですね。

この「宗教」と同じレベルで興味関心を高めるテーマを見つけていくのは難しいね。

身近なテーマというけど、高校生にとっての身近を見つけるのがね。

▶ 「観点別評価規準」の導入と授業改善

編集部： 「観点別評価規準」などを作成し、それに基づいたご授業を進めることで、授業改善が進んでいる、ということも、前段のリサーチにお書きいただいていたと思います。この点について、次に伺いたいと思います。

浅川先生ご自身、こういうことがあったから、授業改善できた、という感触などございましたか？

浅川： 先に導入していた「観点別評価規準」の目標を作って、観点別の目標（できるようにすること）ができたことで、私だけでなく、他の教科の先生からも、授業でやらなくちゃいけないことが明確になったという声が聞かれました。

国語科の教員からは、観点として「論述力」や「コミュニケーション力」の、こういうところを達成しなければいけない、という目標ができたので、めざす達成度をにらんで、授業ができる、テストを作れるということだと思います。

A・B・C 3段階の評価のこれくらいをねらって、テストをすればいいとかですね。

やるのがわかりやすいので、教員の授業もそれに合わせて改善されるとともに、生徒の取り組み、学習改善もされてきましたね。

編集部： 観点別で明確になった目標に基づいて、授業を組み立てることで、これまで行っていた授業を見直す機会、きっかけになったということですね。

橋本： 授業改善については、これまでアクティブラーニングとかの導入などが行われていますが、新課程の指導要領で、指導方法を変えていこうとか、「思考・判断・表現」の力を大事に育てていこうなどが全面的に出ていると思います。

「観点別評価規準」が教育的に良い効果をもたらして授業の改善に適切に役立っていることは、今、浅川先生のお話うかがって実感しています。

高校での授業が変わっていくなかで、この後は、大学入試なども変わっていくと思います。

浅川： 私自身の授業の改善という意味では、先ほどからお示ししている「振り返りシート」の作成とい

【問4】【2点×4】 思考・判断・表現

出生前診断のさらなる拡大について、賛成の立場の「生徒A」と反対の立場の「生徒B」が討論を行った。それぞれの生徒が主張の根拠とした(i)～(iv)について、生徒A(賛成)の主張の根拠となると考えられるものは「A」、生徒B(反対)の主張の根拠となると考えられるものは「B」を解答欄に書きなさい。

- (i) 障がいがある子どもでもあった場合、それに対する準備をすることができる。
- (ii) 結果がわかることで悩み、場合によっては対立することも考えられるため、家庭生活への影響が大きい。
- (iii) 受けるのが当たり前になる中で、妊婦の「受けない権利」を侵害する可能性がある。
- (iv) 生まれてきた我が子を見てから衝撃を受けることが減り、生まれる前の親の心の準備もできる。

【問2】【2点×5】 思考・判断・表現

視聴した映像の中で、AIによる「犯罪予備軍」の予測に基づく捜査が紹介された。この取り組みについて、賛成の立場の「生徒A」と反対の立場の「生徒B」が討論を行った。それぞれの生徒が主張の根拠とした(i)～(v)について、生徒Aの主張の根拠となると考えられるものは「A」、生徒Bの主張の根拠となると考えられるものは「B」を解答欄に書きなさい。

- (i) あくまでもAIによる予測であり、対象とされた人に対する偏見が生まれるおそれがある。
- (ii) AIがどのように予測したか誰にもわからず、無関係の人を巻き込む可能性がある。
- (iii) 凶悪事件が多発しており、犯罪が起る前に犯罪を止めることができる。
- (iv) 人口減少が進む中で警察官の数も減ることから、警察の捜査の手間を省くことができる。
- (v) AIの予測のために市民の個人情報取得する必要があり、それが人権の侵害になる。

うことがあげられます。(7頁【図4】)

このシートを作成して、生徒に使わせるようになったことで、複数時間の授業の見通しを、生徒に示せるようになったことが、大きいです。

次にやるのが、生徒も見通せている、ということです。生徒は今日の授業が何を目的とした授業なのかわかっていて、その時間ごとにメリハリをつけられるようになりました。

見通しを持たせる授業は大事ですね。また、パターン化、ドリル化していることは、私はこれまであまり評価をしてこなかったのですが、別の見方をすると、生徒としても取り組みやすいし、新しい授業の形態なのかもしれません。カリキュラム・マネジメント、という言葉は、こういう取り組みなんですね。

▶「観点別評価規準」によるテスト問題の改善

編集部： 授業のメリハリ、というのはどのようなイメージでしょうか。

浅川： これまでは、授業の取り組みでは、単元として区切った授業ができていませんでした。先ほどから申し上げている、単元での評価規準を示したことで、何をこの単元で教えるか、目当てができたということになります。そうした意味でのメリハリです。

生徒たちも、前にやったのは何で、今日は何をやるのか、というようなことが、この振り返りシートでわかるので、取り組みやすくなっているようです。

自分としては、ある程度パターン化された授業とってきていることで、授業づくりが楽になったように感じる時もあります。

橋本： 担当する教員は、これをこの枠の中で、教える、達成するようにしないといけない、ということを確認に考えるようになった、ということだね。見通しを持つことが苦手な生徒や、段階を追って考えられる生徒が少なくなっているから、そういう意味で、

編集部： 表(6頁【図3】)の中で「評価規準の具体的な姿」という項目がありますが、「確認テストで5割以上の得点が取れる」と示していますよね。でも、それを狙って問題を作るのは、とても難しいのではないかと思うのですが、どうでしょうか。

浅川： 私の確認テストにおいては、「思考・判断・表現」の問題での生徒の正答率が、「知識・技能」の問題より高いです。というのも、「知識」がなくても、しっかり考えて答えれば、ある程度点数が取れる問題になっているからです。【上資料：浅川先生の確認テスト】

例えば、問題の中で条件を設定し、こういうこうした立場の人であれば、この問題についてどう考えるか、といった、比較的シンプルな思考・判断の問題となっているのです。

本来は、習得した知識を活用して、ということが必要かもしれないのですが。生徒の読解する力で考えて解答を導く、という形になっています。

編集部： アクティブラーニングのご授業などでは、ロールプレイなどを活用していらっしゃるのでしょうか？ その結果をテストに、というような流れもございますか？

浅川： そうですね。教科として取り組んだのは「現代社会」となりますが、「幸福・正義・公正」や「対立・合意」などの枠組みで、立場を分けて考えさせるような授業です。

例えば、地方のバス路線の効率性などが扱えます。立場（バス利用者・高齢者、学生、バス会社経営者、バス会社社員、地域住民）によって、その問題に対する意見も変わります。授業でこうした立場の意見を出し合って、テストで最終的に自分の考えなどを書かせたり、ということが出来ます。

私は、学力に課題がある生徒に関して、苦手なことの1つが想像する力だと考えています。それを補って、考えさせるために、ロールプレイは必要だと思っています。

橋本： 多角的・多面的と指導要領などには示されているけれど、要するに、人の立場で考えてみるのが大事だよ、と言いたいわけです。



対立軸として2つとか提示されることも多いですが、権利の対立の場面では、複数の立場をロールプレイなどで考えさせたりすることもできます（雇用主と正社員・非正規社員・派遣社員・産休明けの女性・育休明けの男性などといった立場）。利害関係者の対立は実際の問題としてはよくあることです。ぜひ、取り組んでもらいたいところです。

▶ 「観点別評価規準」作成するなら

編集部： 「観点別評価規準」を作成するという事は、もちろん、教科における目標もあると思うのです

が、その学校のグランドデザイン、どのような生徒を育てていくか、どのような学力・能力を育成するか、ということとのすり合わせが必要なのではないかと感じています。いかがでしょうか。

橋本： 普通の高等学校で評価規準案を作成する時には、それぞれの学校、教科で、納得できるような形に落とし込んで作っていくべきなんです。

実際、先生方には、指導要領で示されたいろいろな文言は抽象的すぎるでしょう。それが達成する目標であるといっても、学校現場で作成することの難しさは大きいとは思っています。

だから、やはり、この蒲田高校の観点別評価基準の「具体的な姿」にあるような数値目安のようなものは、わかりやすく、いろいろな学校でも、目標数値として活用できる可能性もあると思います。

それは、それぞれの評価規準に基づいて、その観点別目標に基づいたテスト問題が作れるかどうか、その数値目標にハマるような問題を作らなくちゃいけない、ということでもあるんだけどね。

それぞれの学校ごとのレベル感・経験値の実感はあると思うから、それに対応することがまずは、やりやすいのかもしれないですね。

浅川： 多分、私がこれから他の学校に移って「評価規準」作成することになったとすると、そもそも教科内で統一ができるかどうか難しいと思います。

地歴／公民 日本史／世界史／地理

それぞれの壁が高いです。そうすると、評価規準についての数値のコンセンサスが取れない可能性はあります。

蒲田高校のこの評価についても、最初はシンプルな形で示したから、なんとか出来上がったと思うので。合意できるところから示していくってことです。

個人的には、評価をすることで先生が苦勞するようなものを作るのは、本末転倒だなと思っています。この評価っていうのは、やろうと思えば、いくらでも無理ができるものなんですよ。 「評価のユニバーサルデザイン」というか、やる気がある先生も、それほどではない先生でも、取り組みやすいものを目指したいと思っています。

橋本： 評価の持続可能性っていうことですね。

蒲田高校では「評価の具体的な姿」を示していま

すけど、それも、それぞれの先生で無理のない範囲でやっていくことが大事ですね。

浅川： 振り返りシートの提出も、テストごとに回収していますが、本当は單元ごとなどにまとめて



提出させて、チェックできる方がいいんです。ただ、それほど頻繁に対応できるわけではないし。まあ、生徒とのやりとりや、意見の集約などには、使えるものは使わせてもらっています。例えば、ICT。

Microsoft Forms を使って、生徒の意見を聞きたい時や、アンケート取りたい時などは、それで意見や意向を確認しています。実際集めやすいですよ。

授業の感想や振り返りの意見などをちょっと聞いて集約して、やりやすいので、活用はできますね。

【「Forms」活用例 / 右図を参照】

▶評価と評定をどうやって結びつけるか

客観的で公正な評価とは

編集部： 評価と評定についてのお考えを、最後になりましたがお話できればと存じます。浅川先生も、現在取り組み中とのことですが、どのような形でまとめていこうとお考えでしょうか。

浅川： 評定と評価規準を結びつけるときには、「直結型・独立型・折衷型」（8頁参照）などがあるのですが、東京都ではこの評価規準と評定についての方針を、「A A A」は「5」「B B B」は「3」という形でつける、という指導が入りました。

明確にその評価が示されていますが、それぞれのAとかBとかがどの程度のものか、というところがわかりにくくなっていることが、実際の現場での判断を難しくすることがあります。

全ての観点を、点数化して、そのトータルで決定するなどするのが、多分、わかりやすく説明しやすいものだと思いますけど、現状、違う形なので。

橋本： 「評定」が大学入試や、就職などにかかってくることで、評価の公正性や客観性が一層求められることになるわけです。

本来、Bが普通でAはそれより良いという評価な

1. 1学期の「地理総合」の授業を通じて、授業内容はわかりやすかったですか。(0 点数)

詳細

● あてはまる	10
● どちらかと答えはあてはまる	10
● どちらかと答えはあてはまらない	1
● あてはまらない	1



2. 1学期の「地理総合」の授業を通じて、授業内容に興味をもてましたか。(0 点数)

詳細

● あてはまる	0
● どちらかと答えはあてはまる	6
● どちらかと答えはあてはまらない	5
● あてはまらない	3



ので、総量として、普通であるBが少なくなることはあり得ないでしょう。絶対評価の結果としてBが少なくなってしまうのは、それは、やはり授業や評価がおかしい、ということになるでしょう。

そのように考えると、6頁【図3】の「知識・理解」や「思考・判断・表現」の数値目標としてあげられている「確認テスト3割以上の得点」「5割以上」「7割以上」という数値の妥当性や説明が難しくなるし、そのことは課題として考えなければいけなくなるでしょうね。

結局、先生としては、蒲田高校の場合だけでなく、5割以上の正答率の問題（「B評価の目標数値」）を作成しなければならない、ということになります。

客観的で公正な評価として、こうした数値目標に基づく評価の機会を複数回設けている蒲田高校は、チャレンジしてますよね。

浅川： ありがとうございます。

実際、客観的で公正な評価には、どんなことを考えて取り組めばいいのでしょうか。ぜひ、伺いたいです。

橋本： それは、

- ・評価の機会が複数回あること
- ・理由を持って評価していること
- ・その理由や基準に則った評価であること
- ・理由や基準に合理性妥当性が認められ、前もって作られていること

というようなことなどがあげられます。

蒲田高校ではそうしたことに、きちんと向き合って実施されているように感じました。

▶最後に「観点別評価規準」作成に向けて

編集部： では改めて最後に、これから「観点別評価規準」の作成に臨もうとしている先生方に、アドバイスするとしたら、どのようなことをお伝えできるでしょうか。

浅川： 私個人が申し上げるとすれば、

- ・一致できることから始める
- ・まず、自分一人で作ってみる
- ・学校として、どういう方向を目指しているかに沿って作成していく。

ということかなと思います。

例えば、学校の目指す方向が、リーダーシップを発揮できる生徒を育成しよう、ということであれば、そのためにどんな力が必要かを考えていくことだと思います。コミュニケーション能力や創造的な思考が必要、ということであれば、じゃあ、それを高めていくためにはどんな指導をしていけばいいのか、

とすり合わせておろしていく、というように考えて観点別の評価を作成していくことですね。

橋本： そうですね。今回の蒲田高校のような具体的な姿としての数値目標が広がっていくと、結局は授業改善などにも繋げられると思います。ただ、この数値が一人歩きしてしまったら、それはそれで問題でしょう。ある程度、それぞれの学校で、見直して、柔軟に作り替えていければいいのです。

あと、評価する時には、できるだけ多面的に考えて評価することがポイントかもしませんね。

その子の本当の力を評価できるかが、公正な評価につながるからです。

編集部： 本日は長時間に渡り、貴重なお話をいただきました。ありがとうございます。

観点別評価規準の作成については、まだまだ整理が必要なことも多いと存じますが、今回のお話が、少しでも現場の先生方の参考になればと思います。

(了)

清水書院 地理歴史科・公民科向け教育書のご案内



今日からできる 考える「公共」70時間

—主体的・対話的な深い学びを実現する授業案—

全国民主主義教育研究会：編著
B5判 / 208頁 定価1,980円(税込)

新科目「公共」について、すぐに使える授業案をまとめました。

「主体的・対話的で深い学び」をどのように実現するか。指導要領に則した課題と独自課題 24テーマについて、課題探究活動も含めた授業づくりのポイントを徹底解説しました。若手教員もすぐに使えるヒントがいっぱい。クラスがいきいきと活動するアイデアも満載です。現役の先生たちがまとめた授業案は、これからの授業づくりに悩んでいる公民科の先生たちの必携の書になります！



失敗と越境の 歴史教育

これまでの授業実践を歴史総合にどうつなげるか

教育改革、アクティブラーニング運動の渦中で授業実践の改善を行ってきた執筆者たちの記録と、新科目「歴史総合」やこれからの歴史教育への展望を示した。同僚と失敗や経験を共有するかのごとく、想いを伝える一冊。

A5判 / 160頁
定価 1,760円(税込)



討議事例から考える 「公共」の授業

社会の課題を倫理的な視点で考えてみよう

- ・新科目「公共」を学習するうえで、高校生に是非考えてほしいテーマを取り上げ、授業で活用できる討議事例を満載。
- ・大学の研究者・行政実務者・高校教員など多彩な執筆陣が解説

A5判 / 256頁
定価 2,420円(税込)

お問い合わせ、ご注文は、清水書院営業部あてご連絡ください。 TEL 03-5213-7151 FAX 03-5213-7160