



高校の先生方による座談会

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。2学期号の本誌では触れられなかった2022年度の授業の振り返りも加えて再編集しました。

■ご参加いただいた先生方(勤務校、担当は2023年8月のもの)

ノートルダム清心中・高等学校 木場 篤 先生 ・ 千葉県立東葛飾高等学校 内久根 直樹 先生 ・ 愛知県立大府高等学校 野々山 新 先生

1 2022年度の振り返り① コンピテンシー・ベースの授業とは

内久根先生 資質・能力(コンピテンシー)をどのように身に付けさせるかが新課程での目玉であるということが、前回の座談会(『ChiReKo』2022年度1学期号「新課程ナビゲート」コーナー)のテーマだったように思います。すでに1年間「地理総合」と「歴史総合」をご担当されたお二人はどのように実践されましたか。

木場先生 2022年度以降の課程では、問いを中心に授業を展開していくことが重視されています。しかし、単元によっては、問いを中心に据えた授業を行う場合と、問いを立てずに生徒に資料を提示し、そこから生徒自身に問いを作ってもらい、授業を展開していく場合があります。教員が問いを立てることで、生徒が多面的・多角的に考察する活動が失われてしまう可能性も感じています。例えば去年の「地理総合」では、「世界の地形と人々の生活」という単元では単元を貫く問いは設定せずに、『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(図1)。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。

内久根先生 仮説が成り立つかどうかの答えは、木場先生から示すのでしょうか。

木場先生 いいえ、私からは何も示しません。どんな資料やデータを使って成り立つと考えたか、あるいは、成り立たないと考えたか、そのプロセスを学んでもらうことを重視しています。

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。地歴・公民科のすべてに共通して必要な学びだと思います。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を重視した学習活動だと思います。

内久根先生 例えば「歴史総合」では、自分で問いを立てて考えてみようという実践を多く見かけますが、一方で、教員が提示したおもしろい問いに触れることによって、初めて広がる見方・考え方もあるのではないかと思います。そういう意味で、どのようなコンピテンシーを身に付けてほしいかによって単元ごとに、問いの在り方は変えていく必要があるのかもしれない。

野々山先生 それはとてもいい指摘ですね。問いの扱いと同時に、コンピテンシー・ベースの授業のとらえ方についても、一年間の実践を通して感じたことがあります。それは、単元を学習する過程で、目標に沿って精選したコンテンツを理解することができるよう意識して授業をデザインすることが大事であるということです。私は「歴史総合」の最後に、生徒たちに「歴史総合におけるこれまでの学習の印象を教えてください」という質問をしました。すると、生徒からは、「歴史をただ学ぶだけではなく、学んで今や未来に生かす科目というイメージが変わった」「歴史は今まで暗記科目だと思っていたが、教科の中で一番思考力が問われるものだと感じた」などと答えてくれました。こういう結果になったのは、「歴史総合」で何ができるようになるかを考えながら授業実践に取り組んでいたからだと思います。コンテンツかコンピテンシーかと二項対立のようにとらえるのではなく、履修後に確立してほしい生徒像を思い描き、

発展編 「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

(スペースがないので、プリント裏面の左側を使ってまとめること)

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

[]組 []番 名前 []

図1 「地理総合」の授業プリント(一部)と評価基準

その達成に向かって単元や学びを構成します。その学びのなかで、目の前の生徒に身に付けてほしいコンテンツとコンピテンシーを、授業ワークシートに入れ込んでいきます。そして、生徒の様子を踏まえながら、次なる単元をまた設定していくのです。こうした往還構造を通して、生徒たちは、「歴史総合」で学んだ知識が未来に生かされると気付いてくれたのではないかと思います。コンピテンシー・ベースの授業を重視することは、決してコンテンツを軽視するものではないと考えています。

2 2022年度の振り返り② 科目間の接続はどうする？

内久根先生 「地理総合」や「歴史総合」、探究科目との接続については、どのように意識されましたか。

野々山先生 私は、「歴史総合」と「世界史探究」の接続を意識していましたが、担当する教員が変わることも考えられるので、うまく引き継げるかどうかは課題でした。一方で、一年間の実践を通して、「地理総合」と「歴史総合」の関連性の高さにも気付きました。去年は、「歴史総合」を1年生で教え、今年は同じ生徒たちに「地理総合」を教えているのですが、両科目の接続がとてもスムーズなのです。例えば、「地理総合」では1学期に領土を扱いますが、この内容は「歴史総合」で学んだ内容と強く関わっています。私は歴史専門の教員ですが、だからこそ「地理総合」と「歴史総合」の結びつきに気付けたのかもしれない。

木場先生 「地理総合」と「歴史総合」を同じ教員が教えるというのは新鮮ですね。その科目特有の見方・考え方を働かせることを意識すれば、ある社会的な事象を多面的・多角的に見るという点で、二つの科目が共通していることを実感できますね。地理を専門としない先生が「地理総合」を担当することで、新たな視点が見いだされるということも往々にしてあると思います。

内久根先生 今年受け持った生徒を来年も受け持つことができるわけではないので、ほかの先生に引き継いだ後のことも考える必要がありますね。その意味で、お互いにどのような授業をやっているのか教員同士で共有することが大切だと思います。科目、教科、学校を越えて、共有のノウハウが蓄積されていくとよいですね。

3 具体的な評価方法を教えて

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、どういう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しています。例えばさきほど紹介した仮説を検証してもらう活動では、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 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 小単元ごとに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

	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うだけでなく、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・平等の両視点から歴史的過程を考察することによって、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に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開している。 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望を抱いている。	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的確である。また、資料料のバイアス、不足などにも言及され、自身の説明の補う視点をももしている。 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議が見られるなど、一面的でない資料活用ができています。
	「格差」「平等」という課題を、私たちに関わるものとして扱った考察ができています。	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ます。	現在と過去の記述を使い分けており、過去に立脚した説明ができています。	11～10 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ます。ただ、現在の規準で過去を判断する傾向が見られる。 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ます。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、自身の意見が説明されている。また、根拠とする資料料や事実は限定的であり、課題が見られる。
B	「格差」「平等」という課題を、私たちに関わるものとして扱った考察ができています。	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 記述していないか、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 記述していないか、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か、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。
	「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 記述していないか、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 記述していないか、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か、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

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料の活用慣れ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っています。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」の部分を「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至りました。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)を明確に使い分けられれば、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か。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。

4 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よ。 「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、先生によって分かれると思います。

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。

5 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

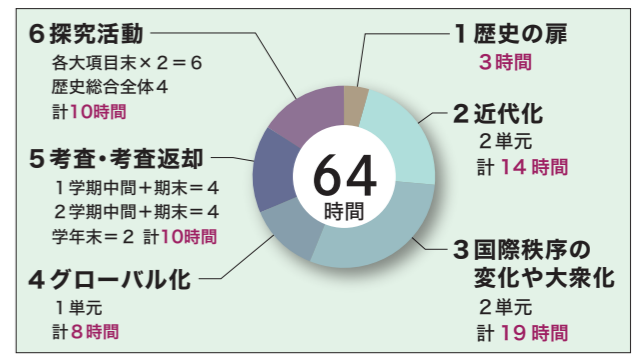


図3 「歴史総合」の授業配分と評価のタイミング

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)選びを意識しています。例えば、哲学対話や世界経済のダイナミズムを体感する「貿易ゲーム」などです。これらのアクティビティは定期考査とはあまりなじまないものですが、生徒に身に付けてもらいたいコンピテンシー(資質・能力)を伸ばすのに有効な学習活動です。こうして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。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。あくまでも知識の習得は手段です。例えば、裁判員裁判の制度を単に知識として知っていることは大

8 鹿児島県の笠野原では畜産がさかんである。また、ブラジル北東部では他の地域に比べて経済発展が遅れている。この2つの地域の将来について、右ページの図を使って考えたい。解答欄（裏面）にも同じ図があるので、次の指示に従って図をまとめ、①および②について考えなさい。

<図をまとめるときの注意点>

- ①～⑤の欄には、それぞれ最低1つは内容や項目を挙げて、直接図中に書き込むこと。
- 挙げた内容や項目について、関連するところは線や矢印で結んで整理すること。よって、つながりを意識して内容や項目を挙げなさい。
- ①および②は、直接図中に書き込むこと。
- 笠野原については、明治時代や第二次世界大戦後のようすは考えなくてよい。

【採点基準】

- ①～⑤それぞれのスケールに適した項目が挙げられている。
- 挙げた項目について、矢印や線で適切に結ばれている。
- ①や③で挙げたそれぞれの項目が、②や④を通して、⑤で挙げた項目に共通してつながっているものがある。
- ①と②が適切に述べられている。

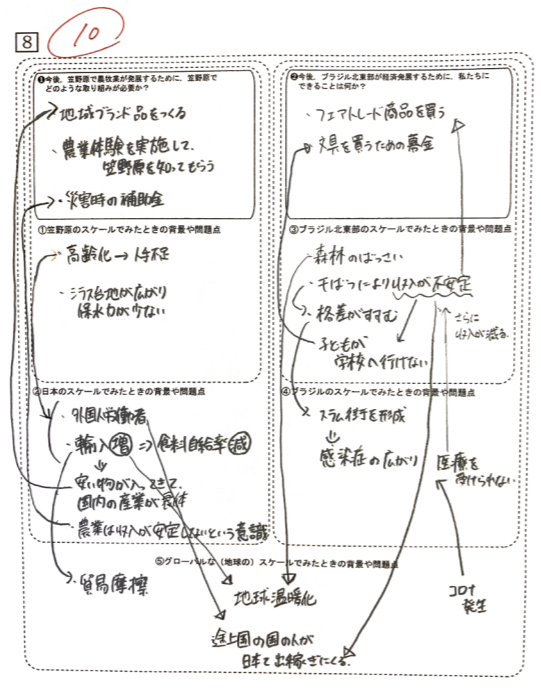


図4 中学2年生の地理の定期考査問題(一部)と生徒の解答例

切です。ですが、それ以上に、実際に裁判になったらどのように判断するか。裁判員制度の可能性と課題について、シミュレーションを通してどのように思考するか。模擬裁判の授業を通して体験的に学ぶことも重要です。言い換えれば、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。

6 「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。

木場先生 私も単元ごとに評価することを心がけています。ただ、授業プリントや発表スライドなど、一人一人の成果物を見るには非常に時間がかかり、すぐに返却できない場合もあります。授業以外にもたくさんの業務を抱えているなかで、とくに「主体的に学習に取り組む態度」の見取りとフィードバックのタイミングは大きな課題の一つではないでしょうか。

野々山先生 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。

野々山先生 そうですね。数名の生徒で互いに評価しあい、それを受けて、過小でも過大でもない自分の評価を自分自身でつけてもらいます。そうした学びの共同体を作り上げていくのが大切だと感じています。

内久根先生 生徒同士の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つの単元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(図4)。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で学習を終えたのち、「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(図4①②)。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。ちなみに、図4では、①～⑤の5項目に記入できているかを「知識・技能」の観点として、それぞれの欄に書いた内容がどのような関係性にあるのか矢印などを使って図示できるかを「思考・判断・表現」の観点として見取りました。3観点の見取りの際に、こうした関係構造図を使うのも一つの方法ではないでしょうか。

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、一つの歴史的な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、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



写真 座談会の様子

はないでしょうか。

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るものだと思います。

7 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が、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よ。

野々山先生 授業や学習評価に、これが正解というものはないですね。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。そのためには、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、社会科だからこそできる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たいです。