

「自分づくりとしての個人内評価」を重視した観点別評価入門
八田幸恵先生(大阪教育大学 准教授)

溝上 慎一 Shinichi Mizokami, Ph.D.

学校法人桐蔭学園 理事長
桐蔭横浜大学 教授

学校法人河合塾 教育研究開発本部 研究顧問
東京大学大学院教育学研究科 客員教授

<http://smizok.net/>
E-mail mizokami@toin.ac.jp

【プロフィール】1970年生まれ。大阪府立茨木高校卒業。神戸大学教育学部卒業、1996年京都大学助手、講師、准教授、2014年教授を経て2018年に桐蔭学園へ。桐蔭横浜大学学長(2020-2021年)。京都大学博士(教育学)。
*詳しくはスライド最後をご覧ください

※本動画チャンネルは溝上が個人的に作成・提供するものです。

※公益財団法人電通育英会の助成を受けて行われています。

※本動画では字幕を付けていませんので、必要な方は「設定」で「字幕オン」にしてご利用ください。

自己紹介



大阪教育大学 准教授

【経歴】

- 1999年3月 大阪府立茨木高等学校卒業
大阪府立高校の国語科教諭を目指す
- 1999年4月 京都大学教育学部入学

「教育学の先生のおっしゃることは一般論としてはわかりませんが、国語科で考えるとわかりません」

- 2008年3月 京都大学大学院博士後期課程学修退学
- 2008年4月 福井大学教育地域科学部講師
- 2013年4月 大阪教育大学准教授

【専門領域】

教育課程論、教育方法学、国語科教育

【研究テーマ】

教師が主体となるカリキュラムづくりの過程における評価の役割



八田幸恵・渡邊久暢 (2023). 高等学校 観点別評価
入門 学事出版

高校国語科の共同授業研究を行ってきた渡邊久
暢との共著

本書を執筆した理由
学習評価や教育評価に関する書籍はたくさんあ
るが、観点別評価を正面から論じた書籍はない
現場は観点別評価に困っている

No221

福井県の探究

自分の問いを大事にして、やらされ探究にならないように！



溝上慎一の教育論「動画チャンネル」(基本的に毎週水・土に配信しています)

それではご覧ください

観点別評価を飼い慣らし、 教科学習の可能性を追求する

八田幸恵（大阪教育大学）
shatta@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

自己紹介



【経歴】

- 1999年3月 大阪府立茨木高等学校卒業
大阪府立高校の国語科教諭を目指す
- 1999年4月 京都大学教育学部入学
「教育学の先生のおっしゃることは一般論としてはわかりませんが、国語科で考えるとわかりません」
- 2008年3月 京都大学大学院博士後期課程学修退学
- 2008年4月 福井大学教育地域科学部講師
- 2013年4月 大阪教育大学准教授

【専門領域】

教育課程論、教育方法学、国語科教育

【研究テーマ】

教師が主体となるカリキュラムづくりの過程における評価の役割

書籍の紹介



- 高校国語科の共同授業研究を行ってきた渡邊久暢との共著
- 本書を執筆した理由
- 学習評価や教育評価に関する書籍はたくさんあるが、観点別評価を正面から論じた書籍はない
- 現場は観点別評価に困っている

書籍の紹介



- 本書を執筆するスタンス「間に立つ」
- 理論と実践の「間に立つ」
- 研究者の正しい理論を上から押しつけるのではなく、
- 各高校現場で先生方が何に困っているのかを自己
し、噛み合った議論をし、どうすべきかを自己
決定できるようにする
- 一般教育学と教科教育の「間に立つ」
- 通教科的な提案を各教科に下ろして実施しよう
とするのではなく、
- たとえば国語科において飼い慣らすとすればこ
うなるという姿を見せる
- 教科指導の専門家である高校の先生方をおおい
に励まし、教科でこそ人間形成をしようと呼び
かける

観点別評価とは

- 根本的動機は、指導にいかすために学力を分析することにある
- 分析的評価
- 学力を分析する方法 = 観点の立て方は色々ある
- 追求すべきはより良い分析的評価である
- 現行の三観点による観点別評価がそうとは限らない

図4 新しい評価実践の方向性（石井、2019より筆者抜粋）

能力・学習活動の階層レベル (カリキュラムの構造)		資質・能力の要素 (目標の柱)			
		知識	スキル		情意 (関心・意欲・態度・人格特性)
			認知的スキル	社会的スキル	
教科等の枠づけの中での学習	知識の獲得と定着 (知っている・できる)	事実に知識、技能 (個別的スキル)	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練 (わかる)	概念的知識、方略 (複合的プロセス)	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意義な使用と創造 (使える)	見方・考え方 (原理と一般化、方法論) を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発 (批判的思考や創造的思考が深く関わる)	プロジェクトベースの対話 (主体的に学習し、役割と協働)	活動の社会的レリバンスに即した内発的動機、教科学習観・教科学習観 (知的性向・態度)
豊かなテスト					豊かなタスク

- 観点は要素か階層か？という問題
- 基本的には階層と捉えるべき

三観点を飼い慣らす

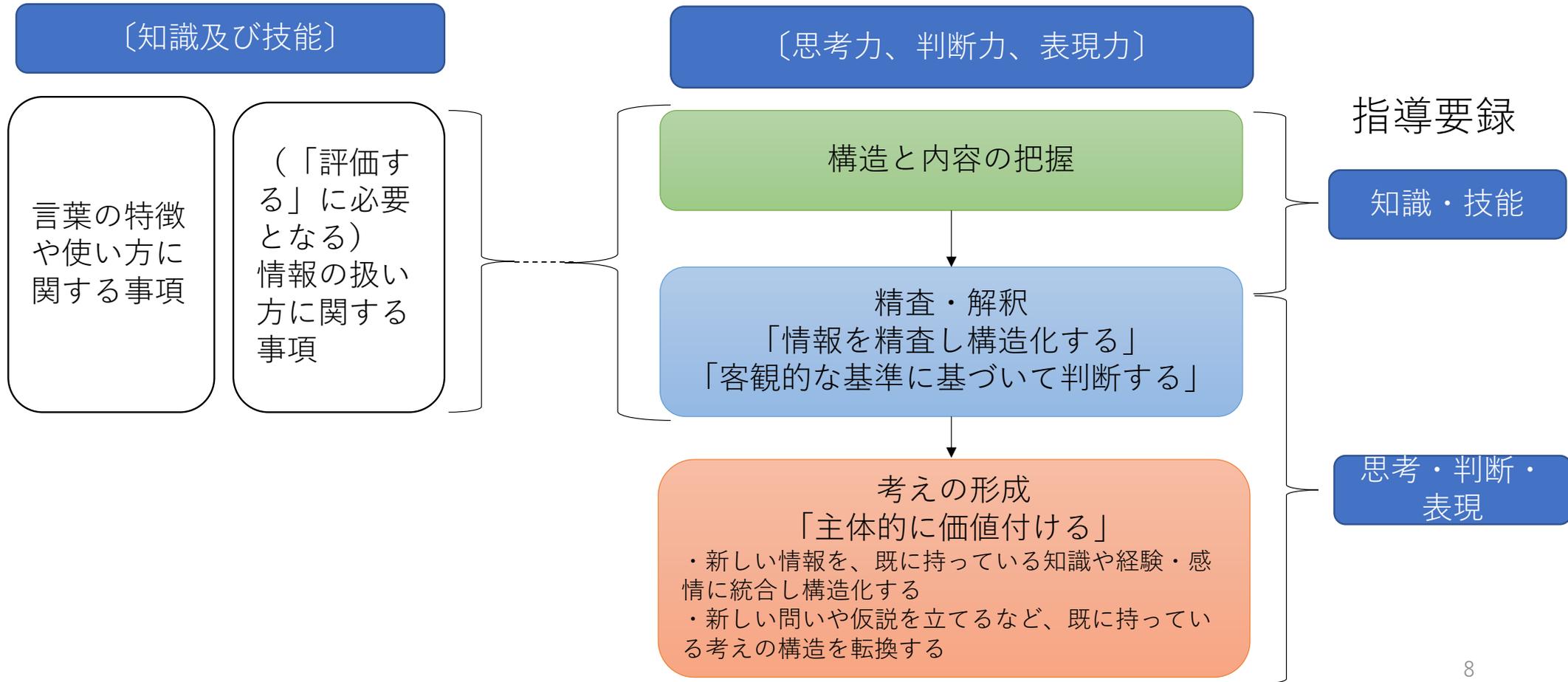
内容領域	評価の観点
2008年改訂中学校学習指導要領 3領域1事項	2010年改訂指導要録 5観点
「話すこと・聞くこと」 「書くこと」 「読むこと」 〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕 (1) 「統的な言語文化に関する事項」 「言葉の特徴や決まりに関する事項」 「文字に関する事項」 (2) 書写に関する事項	「話す・聞く能力」 「書く能力」 「読む能力」 「国語への関心・意欲・態度」 「言語についての知識・理解・技能」
2017年改訂中学校学習指導要領 2領域	2019年改訂指導要録 3観点
→〔知識及び技能〕 (1) 言葉の特徴や使い方に関する事項 (2) 情報の扱い方に関する事項 (3) 我が国の言語文化に関する事項（伝統的な言語文化、言葉の由来や変化、書写、読書） →〔思考力、判断力、表現力〕 A話すこと・聞くこと B書くこと C読むこと	「知識・技能」（構造と内容の把握） 「思考・判断・表現」（精査・解釈、考えの形成） 「主体的に学習に取り組む態度」

〔知識及び技能〕
〔思考力、判断力、表現力〕
能力の要素

「知識・技能」
「思考力・判断力・表現力」
能力の階層

三観点を飼い慣らす

学習指導要領



三観点を飼い慣らす

プロセス
+
階層

2008年改訂学習指導要領	2017年改訂学習指導要領
「話すこと・聞くこと」	「話すこと・聞くこと」
話題設定や取材 話すこと 聞くこと 話し合うこと	話題の設定/情報の収集/内容の検討/構成の検討/考えの形成/表現/共有 (話すこと) ・話題の設定/情報の収集/構造と内容の把握/精査・解釈/考えの形成/共有 (聞くこと) ・話題の設定/情報の収集/内容の検討/話し合いの進め方の検討/考えの形成/共有 (話し合うこと)
「書くこと」	「書くこと」
課題設定や取材 構成 記述 交流	題材の設定、情報の収集、内容の検討 構成の検討 考えの形成、記述 推敲 共有
「読むこと」	「読むこと」
音読 効果的な読み方 説明的な文章の解釈 文学的な文章の解釈 自分の考えの形成及び交流 目的に応じた読書	構造と内容の把握 (説明的な文章) 構造と内容の把握 (文学的な文章) 精査・解釈 (説明的な文章) 精査・解釈 (文学的な文章) 考えの形成、共有 共有

プロセス
+
階層

階層

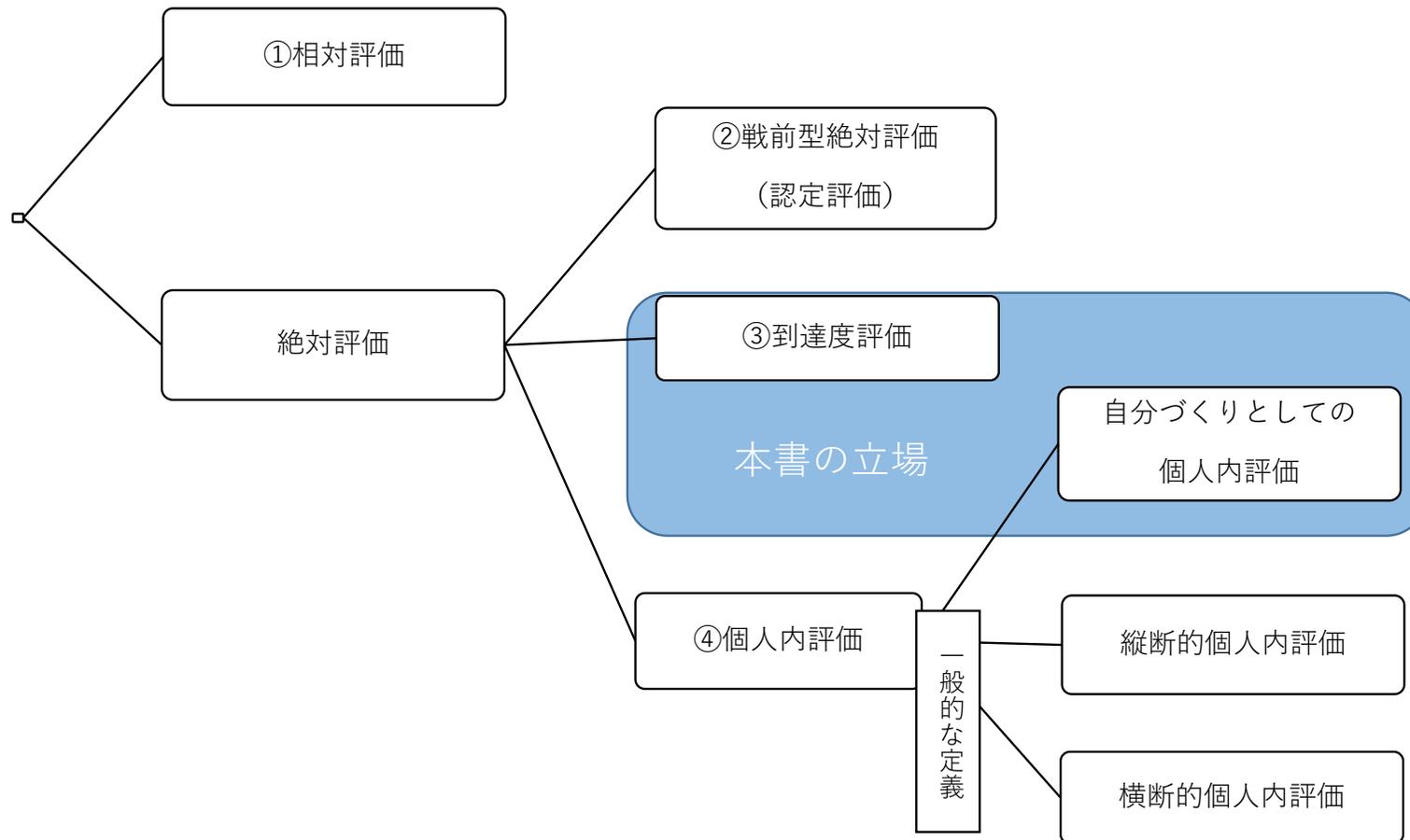
三観点を飼い慣らす

- 国語科において「知識・技能」「思考・判断・表現」という観点を採用することは無理がある
- 観点は教科目ごとに変わるべきである
- 教科目においても領域や単元ごとに適当な観点を立てるのがよい

- では、現行の三観点の利点は？
- 教師に対して、教科の資質・能力の全体構造に意識を向けることを促す
- 長期的に教育計画を構想し、その実現状況を評価する機会を意図的に設けることができる

教科指導における人間形成と目標・評価

図2 評価の4つの立場と本書の立場



- ・子どもが自身の内面を評価する自己評価を主たる手段とする
- ・紆余曲折の学びの歩みを確かめる自分探しや自分づくり
- ・「世界をこのように理解することができた自分」をつくりだし「これから世界をこのように追究し、世界をこのように変えていきたい自分」をつくりだす

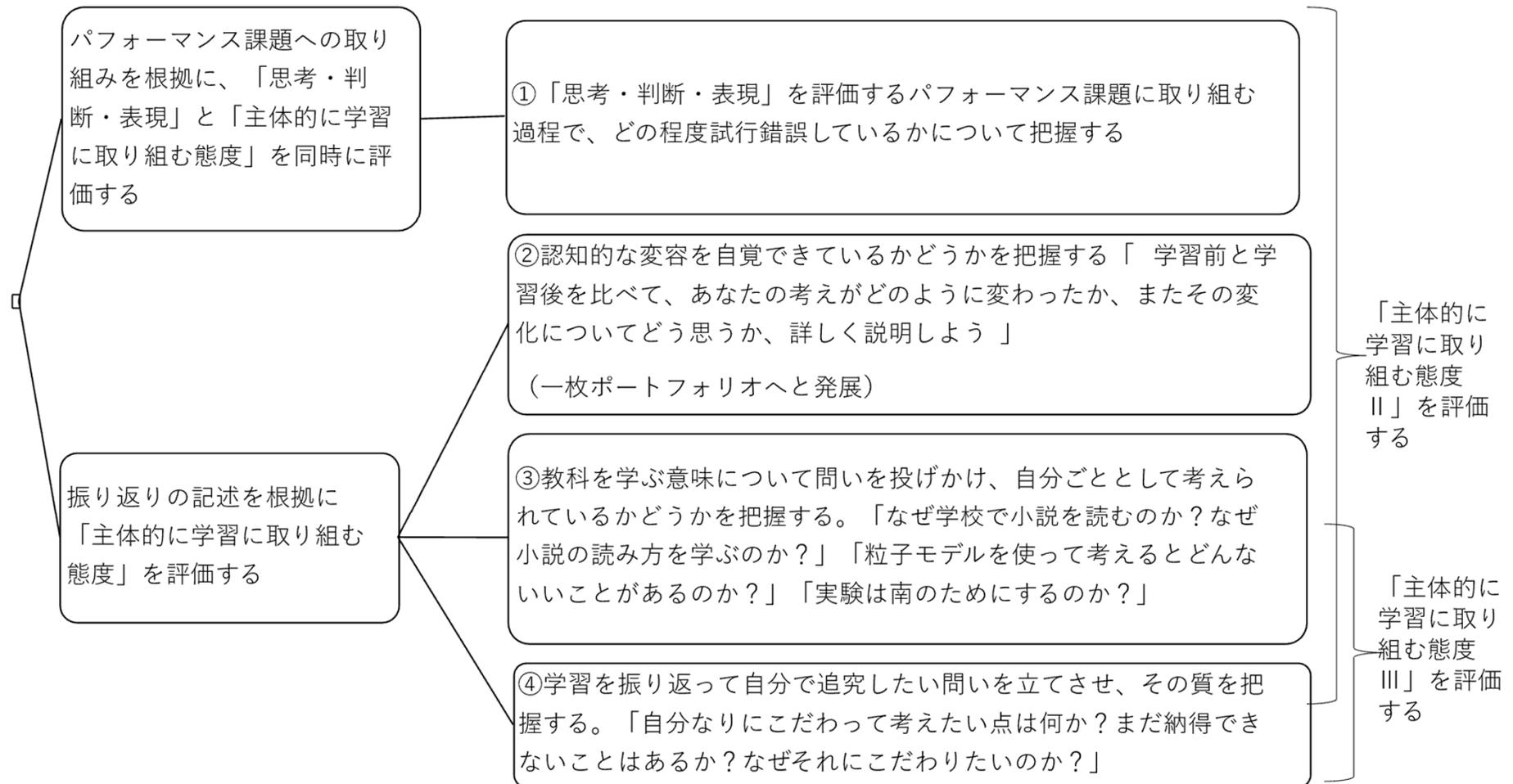
教科指導における人間形成と目標・評価

表4 「主体的に学習に取り組む態度」の捉え方と評価のあり方（筆者作成。「主体的に学習に取り組む態度Ⅰ」の内容に関しては鋒山、2006を、また「主体的に学習に取り組む態度Ⅱ」の内容に関しては石井、2019を参考にした）

「主体的に学習に取り組む態度」に含まれると捉えられている資質・能力 (情意、社会的スキル、メタ認知が混在)		教科学習の目標になり得るか	馴染む評価の立場	評定するか
Ⅰ	授業内容に関心を持つ。「なるほど面白いな、もっと知りたいな」という知的好奇心を持つ。 授業に積極的に参加し、クラスメイトと自身の考えを交流する。教師や教科書、他の生徒の説明をノートに工夫して記録できる。自分の間違えたところや思考の過程を記録し、見返す習慣がついている。	ならない	縦断的・横断的個人内評価	すべきでない
Ⅱ	社会における当該教科の役割・重要性や当該教科の特性を感じ取り、現実社会の課題に当該教科らしいアプローチの仕方でアプローチする。 課題解決のプロセスを随時調整する。課題に自分なりに工夫して个性的に回答する。自身のものの見方・考え方の変容を把握する。	なり得る	目標に準拠した評価	してもよい
Ⅲ	「自分ごととしてこの問題を追求したい。これについて決着をつけないと気が済まない」あるいは「是非ともこんなふうに暮らしていきたい。こんな社会を作りたい」という問題意識を持って、自身が追求すべき課題を設定する。 その課題を追求するにあたって必要となる情報や人にアクセスし、自身の学習環境を組織する。	なり得る	自分づくりとしての個人内評価	すべきでない

教科指導における人間形成と目標・評価

図6 「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法（筆者作成）



教科指導における人間形成と目標・評価

- 渡邊久暢実践 2013年高校2年生「現代文」 夏目漱石「こころ」を教材とした単元
- 生徒Aによるふりかえり (八田、2015より引用)
- 「こころ」を読むという学習活動が、生徒Aに「このように読む自分」と向きあうことを促し、結果的に生徒Aは自己認識を形成していった

ここで、自分なりの読みについて考えてみた。この読みには、何らかの形で、私の主観が表れている。過去の体験、教育、友人関係、恋愛、家族など、私を形成しているすべてのものが、この読みに関わっているのだ。これを、主観だからといってマイナスに考えるのではなく、自分自身を見つめ直すチャンスだと、プラスに考えることが大切である。

私はこの本を通して、自分の価値観や、他人に対する自分の見方について考えさせられた。私は、自分なりの結論を求めていくにつれて、先生を批判するようになった。これは、私の中に、「自殺をした人に同情したくない」という気持ちや、「妻にも語らず、きれいなままで死ぬなんてずるい」「他人を死においやることはしてはいけない」という気持ちがあるから、先生を批判したくなるのだと思った。さらに、私の読み進め方から、私は初めて会う他人を、批判的に見ていることがわかった。それでいて、批判が強い人ほど、後から仲良くなり、心を開くことができるということも分かった。また、論文の結論から、私は、他人との違いをととても気にする人なののだと思った。私は私なのだと主張しているようにさえ思えた。このことから、私は、本当は自己を確立できていないのではないかと思った。

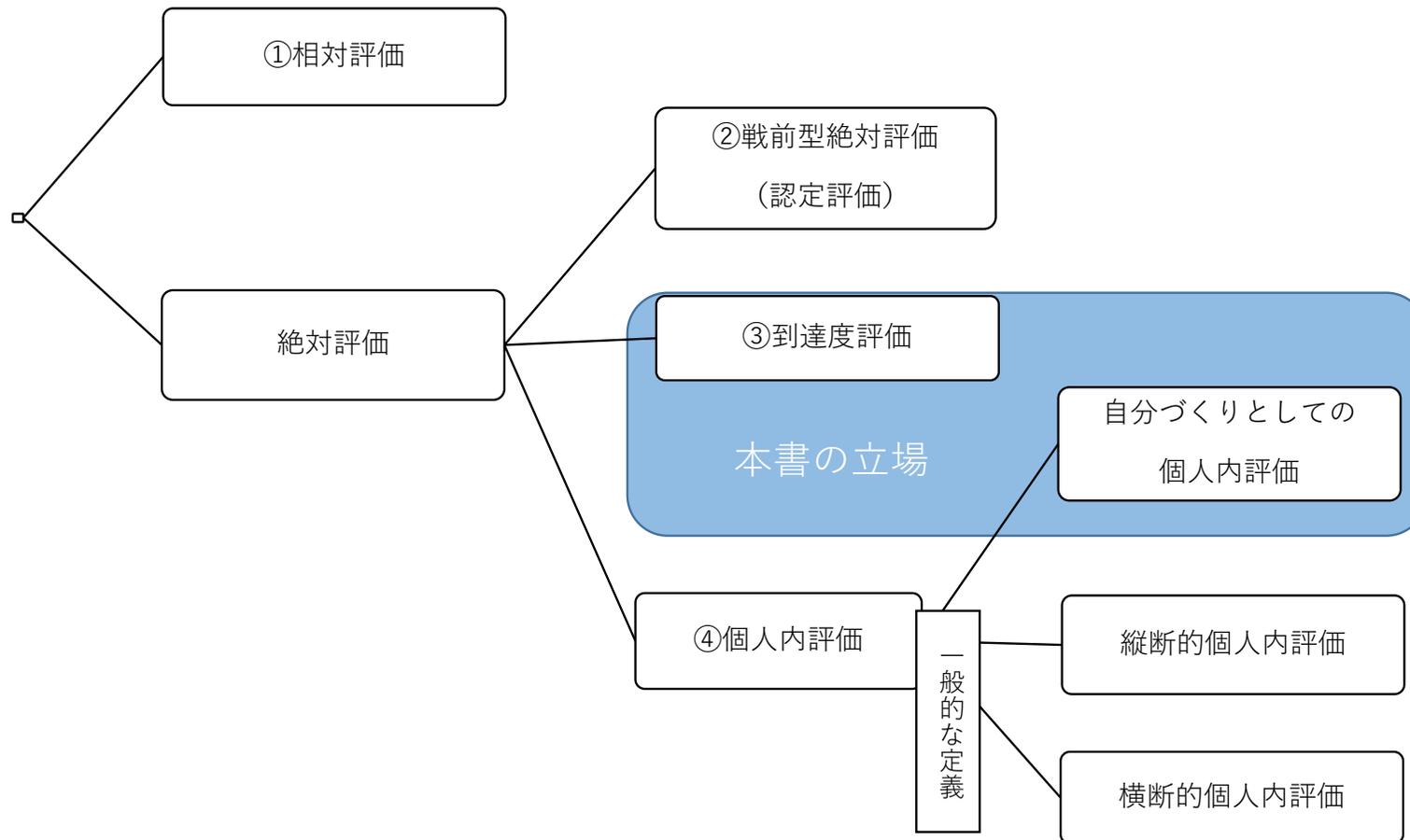
このように、小説を読むことは、自分自身を読むことであると思う。そして、そこから、また新たに自己を形成していくことこそが、小説をよりよく読むことだと、私は思う。

教科指導における人間形成と目標・評価

- 教科と総合の役割分担論は一定理解できる
 - すべての教科で「自分事としての問いの深化」までを求めるべきではない
 - 「観点別学習状況の評価」は「目標に準拠した評価」という立場で実施すべき
 - 「主体的に学習に取り組む態度」は「思考・判断・表現」と統合すべき
- しかし、だからといって教科指導において生徒個人の自己認識や問題意識を育てる実践にチャレンジしないのは本末転倒ではないか？
- そもそも生徒自身が「なぜこれを学ぶのか？」 「私にとって何の意味があるのか？」を常に問うている

教科指導における人間形成と目標・評価

図2 評価の4つの立場と本書の立場



- ・子どもが自身の内面を評価する自己評価を主たる手段とする
- ・紆余曲折の学びの歩みを確かめる自分探しや自分づくり
- ・「世界をこのように理解することができた自分」をつくりだし「これから世界をこのように追究し、世界をこのように変えていきたい自分」をつくりだす

引用文献・論文

- 石井英真（2019）「新指導要録の提起する学習評価改革」石井英真・西岡加名恵・田中耕治編著「小学校新指導要録改定のポイント」日本標準
- 八田幸恵（2015）『教室における読みのカリキュラム設計』日本標準
- 鋒山泰弘（2006）「『観点別評価』と到達度評価」『追手門学院大学教職課程年報』14