

「評価」という 空白領域

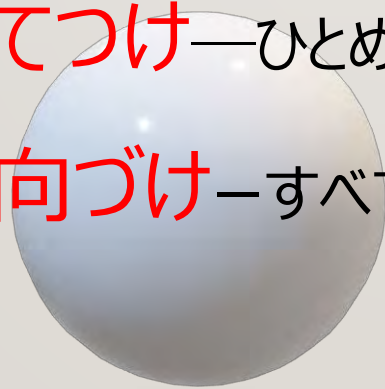
－WHYとHOWを「つなぐ」と「わかる、
できる」、生徒が「のびる」



2 「評価」という空白領域へ――

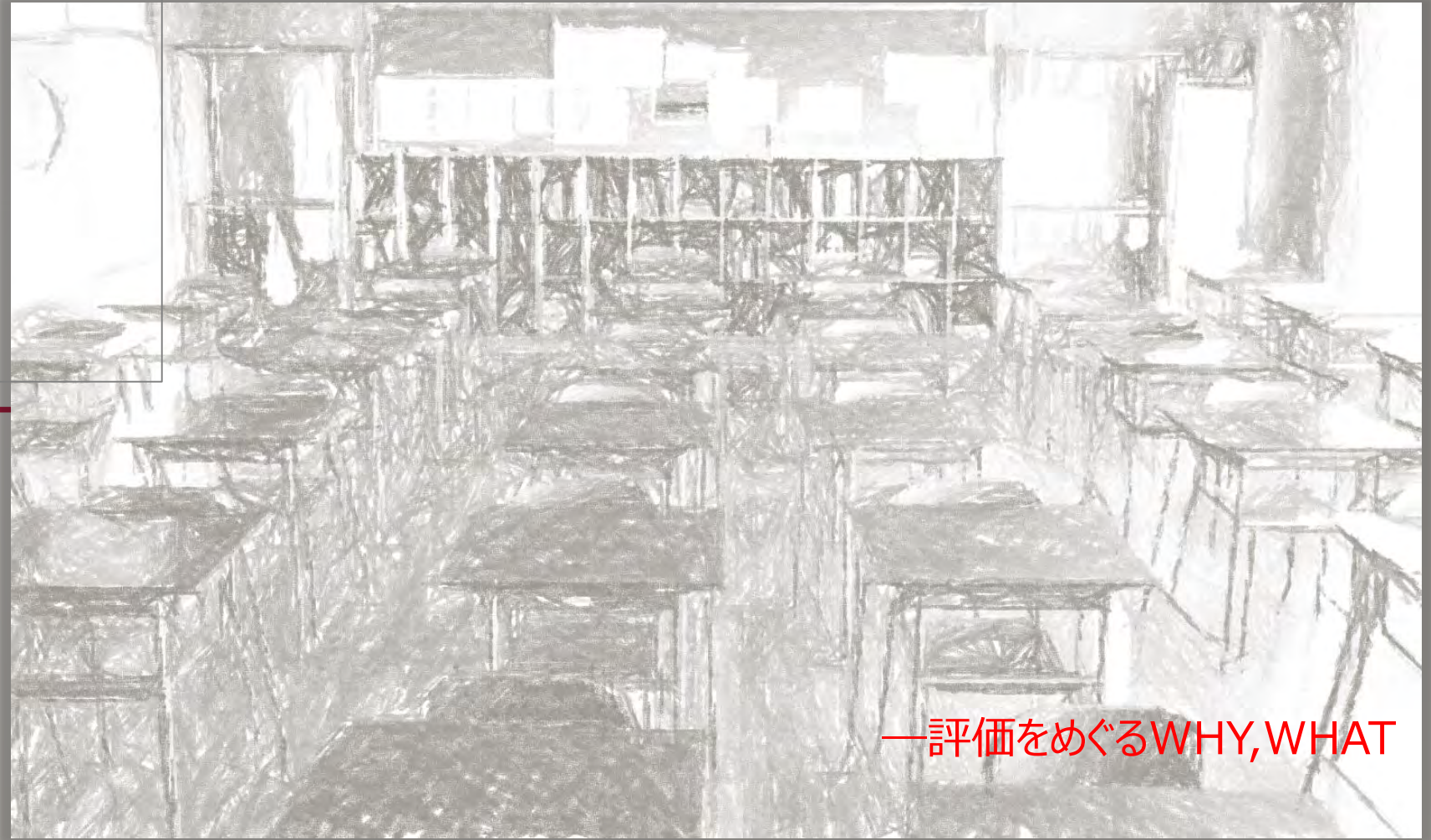
発表のアウトライン

- 第一部 **位置づけ**――評価をめぐるWHY,WHAT
- 第二部 **重みづけ**――「逆向き」で「指導と評価」を一体化
- 第三部 **建てつけ**――ひとめでわかり, 無理なくうごく
- 第四部 **方向づけ**――すべてはキャリアにつながる

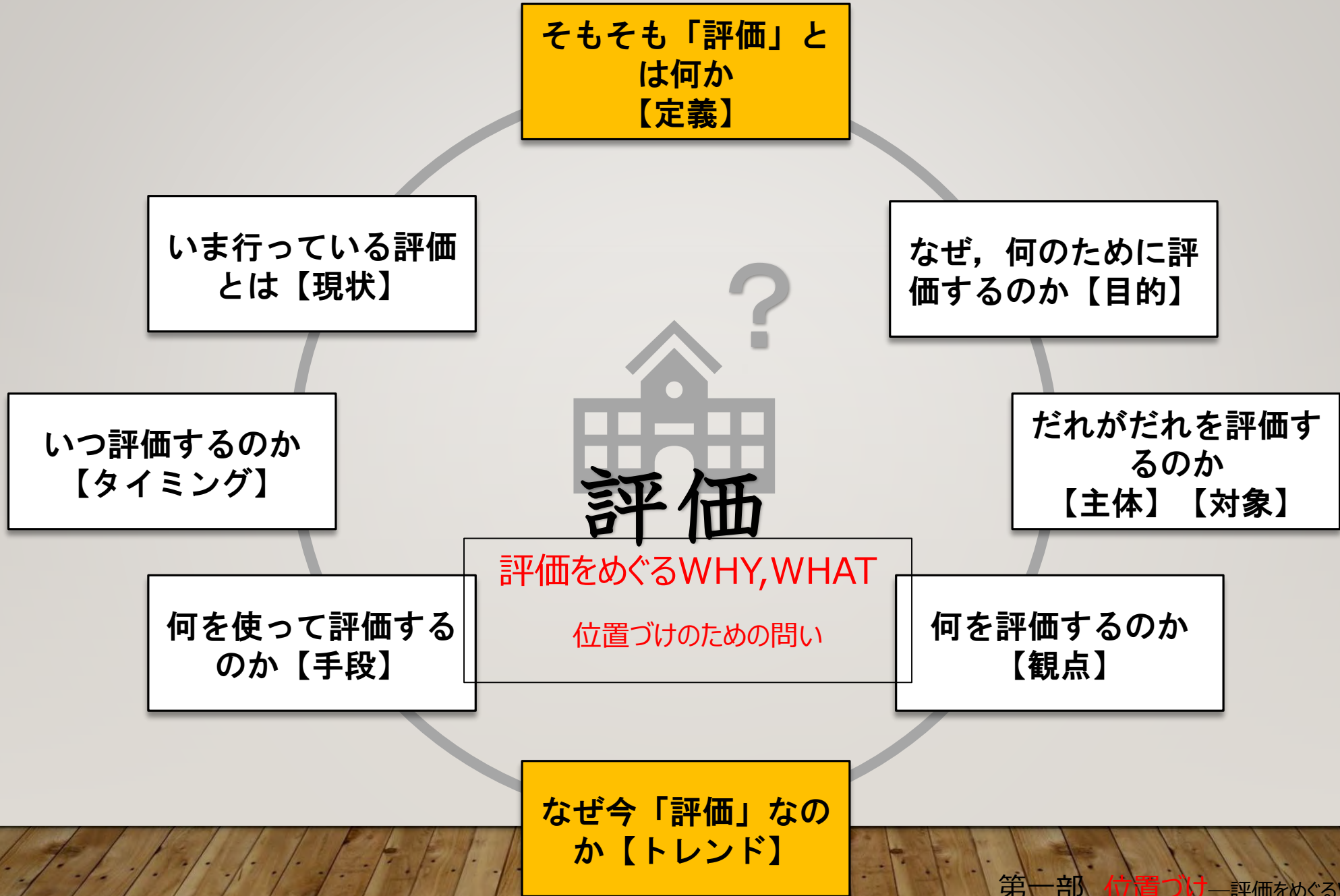


3

第一部 位置づけ



—評価をめぐるWHY,WHAT



5 そもそも、「評価」とは何か【定義,全体像】

学習評価

誰が

教員

生徒

いつ

診断的評価

形成的評価

統括的評価

何を

知識・技能

思考・判断・表現

学びに向かう力・
人間性

どのように

客観テスト

パフォーマンス評価

ルーブリック

ポートフォリオ評価

6 そもそも、「評価」とは何か【いつ】

診断的評価

一定の教育期間の初めに、学習者の状態を診断するための評価

★ 形成的評価

一定の教育期間の途中で、どの程度、目標に近づいているかを判断し、その後の進み方を考える手がかりを得るための評価

単元ごとの評価

総括的評価

一定の教育期間の終わりに、目標が達成されたかどうかを見るための評価

評定



7 なぜ今、「評価」なのか —伝統的評価観の問題点

伝統的な評価観

Evaluation

結果のみに対する価値付け、数値による成績づけ、判定。

成績 = 評定

証拠 evidence
テストの点数のみ

_テストの点数を取ることが目的化しがち。

_学びのプロセスについて、意識を向けづらい。

_生徒自身が学びをどのように努力・改善していけばよいか、わかりづらい。

_生徒の資質・能力の成長が見えづらい。

_教師の授業改善につながりづらい。

_主体的に学ぶ態度を育てられない。

8 なぜ今、「評価」なのか —EVALUATIONからASSESSMENTへ

伝統的な評価観

Evaluation

結果のみに対する価値付け、数値による成績づけ。成績 = 評定

証拠 evidence
テストの点数のみ



生徒の学習改善を目的とした評価観

Assessment

求められる結果がどの程度達成されているのか、**観点別にそのプロセスを評価する行為。**
その評価の総括 = 評定

証拠 evidence
テスト、パフォーマンス課題、生徒の自己評価、観察や対話



9 なぜ今、「評価」なのか —ASSESSMENTの理念とメリット



生徒の学習改善を目的とした評価観

Assessment

求められる結果がどの程度達成されているのか、**観点別にそのプロセスを評価する行為。**
その評価の総括 = 評定

証拠 evidence
テスト, パフォーマンス課題, 生徒の自己評価, 観察や対話



_テストの結果からの的確な自己分析ができる。

_学びのプロセスを連続的にとらえ**振り返り**やすい。

_生徒自身が学びをどのように努力・改善していけばよいか**見通し**が立てやすい。

_生徒の資質・能力の成長を**見と**ることができる。

_教師の授業改善の具体的なポイントがわかる。

_主体的に学ぶ態度を**後押し**する根拠となる。

10 なぜ今、「評価」なのか —とはいえ、ASSESSMENTの課題



生徒の学習改善を目的とした評価観

Assessment

求められる結果がどの程度達成されているのか、**観点別にそのプロセスを評価する行為。**
その評価の総括 = 評定

証拠 evidence
テスト, パフォーマンス課題, 生徒の自己評価, 観察や対話



_ 観点別に分けて評価する**煩雑さ。**

_ 单元ごとに評価に関する**方法がわからない。**

_ **負担感**からの評価疲れ、**手段の目的化**のおそれ。

_ 全教科・科目での**斉一性**がとれるか。

_ **実行可能性・持続可能性**があるか。

_ **妥当性・信頼性・公平性**が担保できるか。

_ どうやって「**評定**」を出すのか。

なぜ今、「評価」なのか

学習指導要領・総則

第3款教育課程の実施と学習評価

2. 学習評価の充実

赤_目的 青_手段

(1)生徒のよい点や進捗の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科・科目等の目標実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。

(2)創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて生徒の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること。

伝統的な評価観の問題点を踏まえつつ、資質・能力の育成を根本に据えた、学習改善を目的とする評価観へ転換が謳われている。またその妥当性・信頼性の担保にも言及し、新しい評価観の課題も視野に入っている。

そもそも「評価」とは何か
なぜ今、「評価」なのか

ここまでのまとめ

「評価」の共通理解

評価観の転換

ここからの考察

現状の検証

「評価」の共通理解

評価 = 観点別に目標の達成状況を判断する **_ 形成的評価**

評定 = 観点別達成状況の評価の結果を総括するもの **5 段階 / AAA**

評価観の転換

Evaluation

テストの結果の
成績づけ。
成績 = 評定

Assessment

テスト以外の根拠も
用い、**観点別に学習
プロセスを評価。**
評価の総括 = 評定

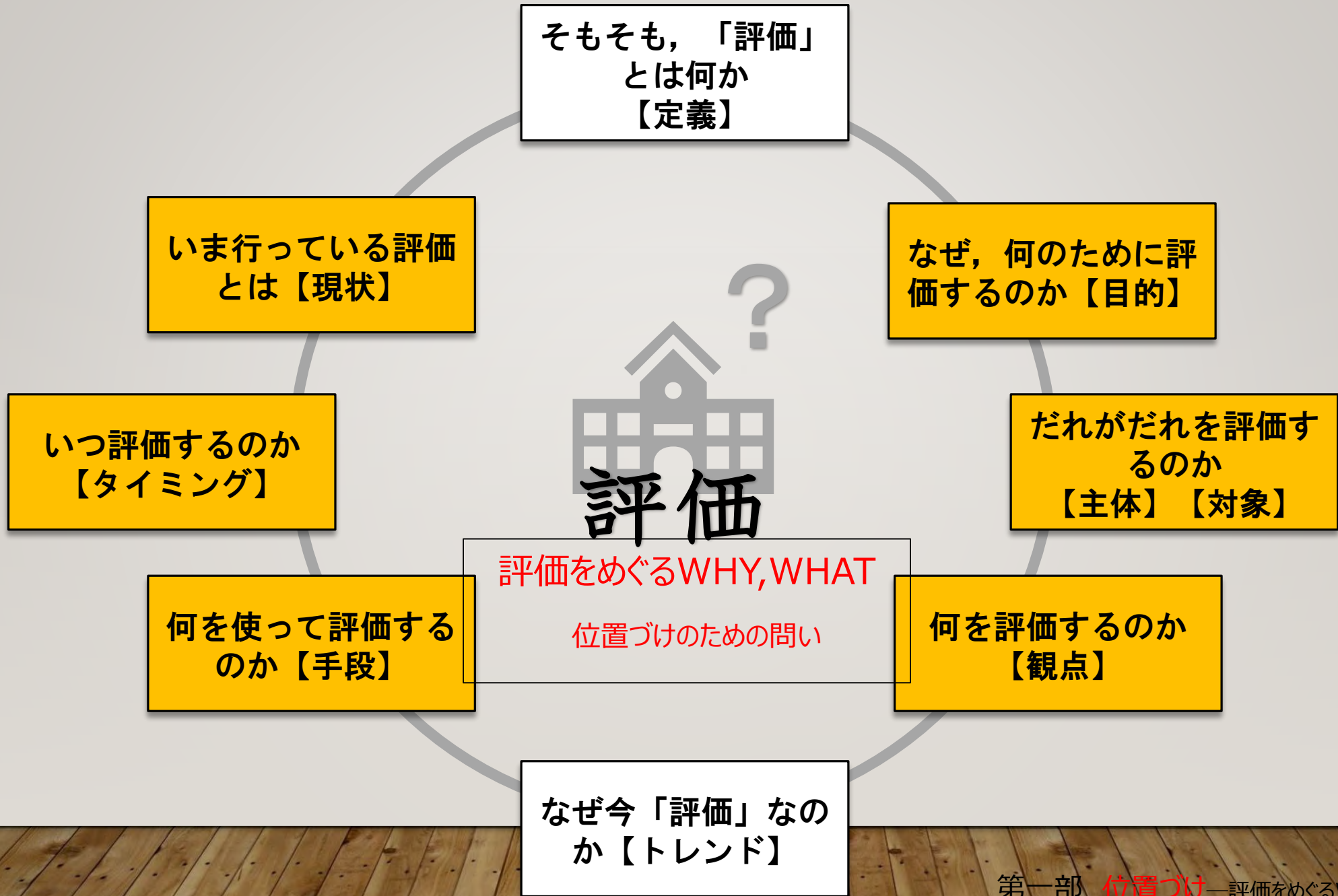
現状の検証

**_ 振り返り, 見直し
改善, 見取り, 後
押し**

転換の目的・メリット

**_ 煩雑, 負担感,
実行可能性, 妥
当性・信頼性, 評
定への反映**

懸念・不安・疑問



チェックシートから湧いてくる懸念・不安・疑問



目的が不明確で、「やらされ感」があった…。

あれもこれもと課題が降ってきて、評価に手が回らない。

これまで通りでお茶を濁せないか…。

とはいえ、このままではだめなことは分っている。

でも、できる気がしない…。

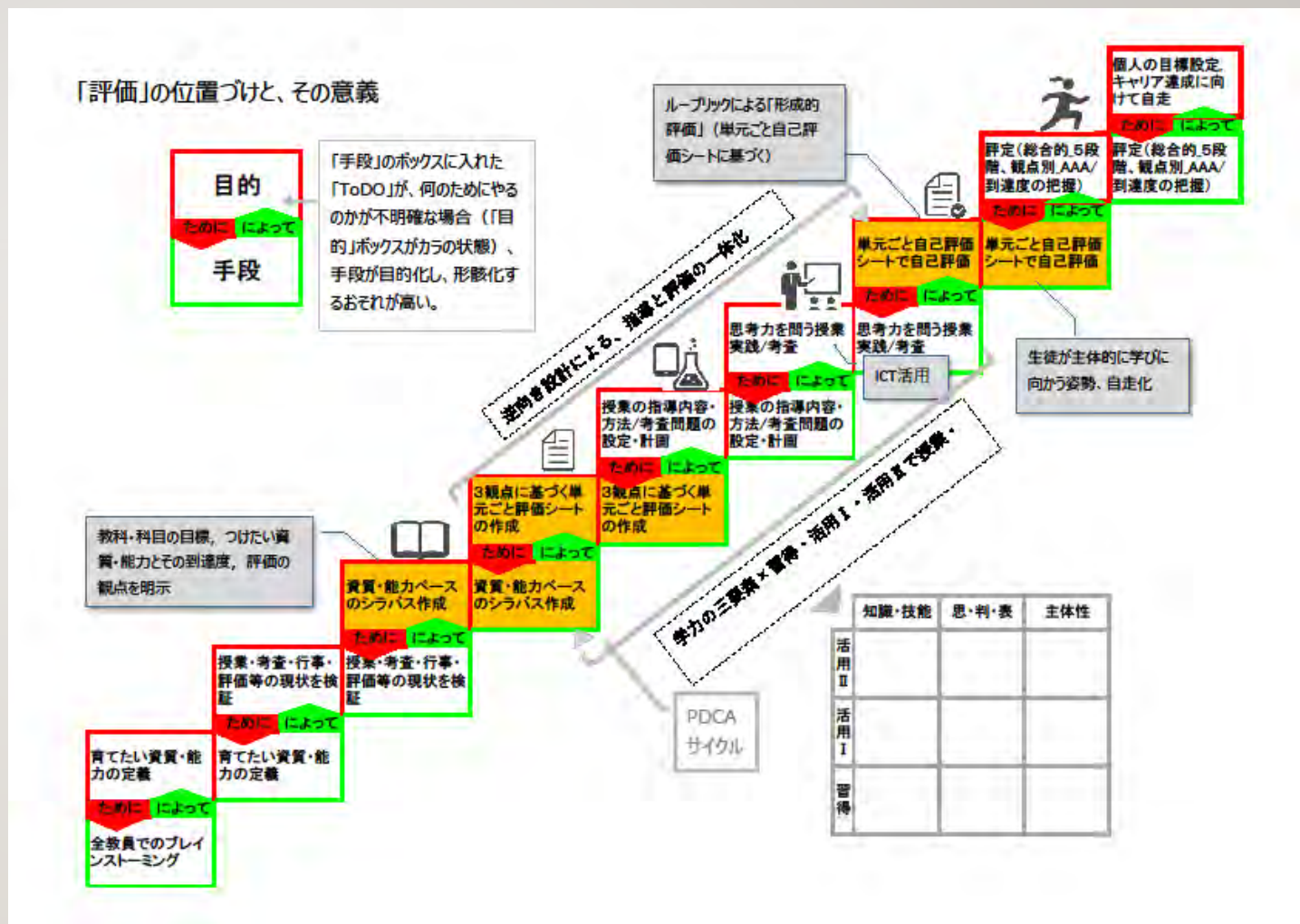
前例踏襲主義からなかなか抜け出せない。

そもそも、評価の目線あわせができていなかった…。

評価の位置づけと意義 – 目的と手段でつなぐ

学習評価にまつわる諸課題を **目的 – 手段<Why – How>** でつなぐと、その関連性や重要度が見えてくる。なぜ、何のためにそれをやるのか？ = **〈価値〉**が見えてくる。

※別添資料2 参照。



17 第一部まとめ

-評価の定義と位置づけ

評価観の転換

「評価」の共通理解

現状の検証

「評価」の位置づけ

「評価」は結果の査定・判定 = Evaluationではない。生徒の学びのプロセスと伸びしろを見取る **Assessment**である。

Evaluation

テストの結果の成績づけ。
成績 = 評定

Assessmentの有効性はわかるし、Evaluationの欠点もわかる。だが...

Assessmentを実践していくには、**解決すべき障壁**がいくつもある。



評価を軸に据えてカリキュラム・マネジメントをつなぐと、バラバラの課題が「因果関連で捉えられ、連動して一気に解決の糸口が見えてくる。

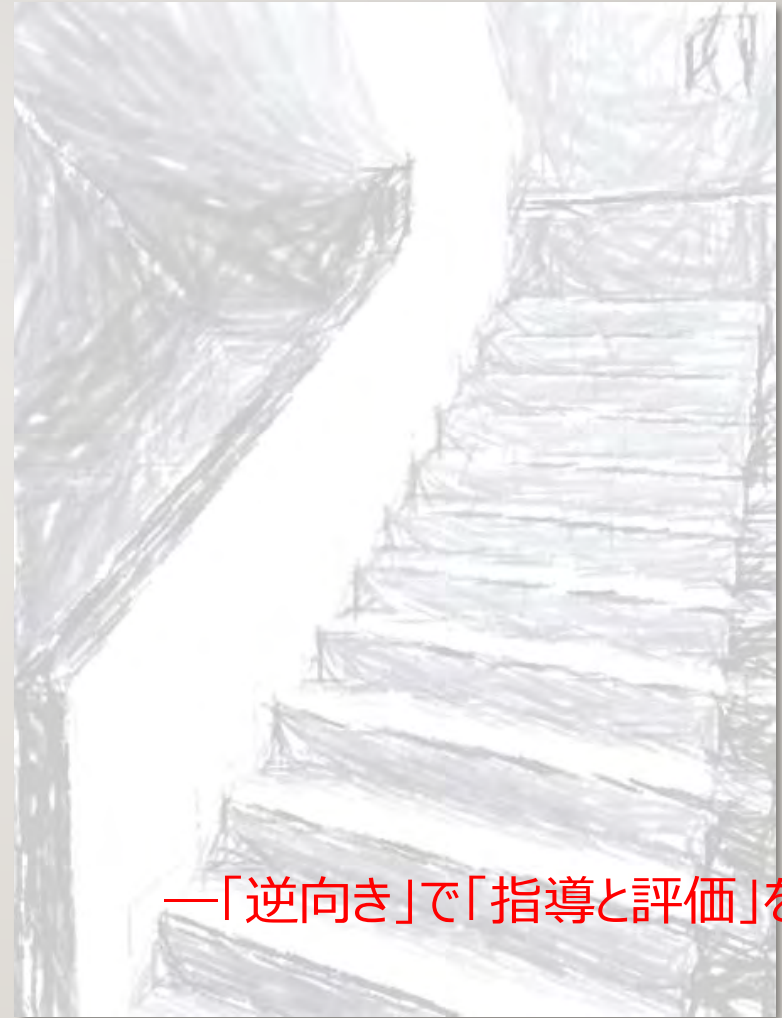
Assessment

テスト以外の根拠も用い、**観点別に学習プロセスを評価**。
評価の総括 = 評定



18

第二部 重みづけ



—「逆向き」で「指導と評価」を一体化

19

「逆向き設計」による「指導と評価」の一体化

前編 - Plan段階

授業の指導内容・方法/考査問題の設定・計画

ために によって

3観点に基づく単元ごと評価シートの作成

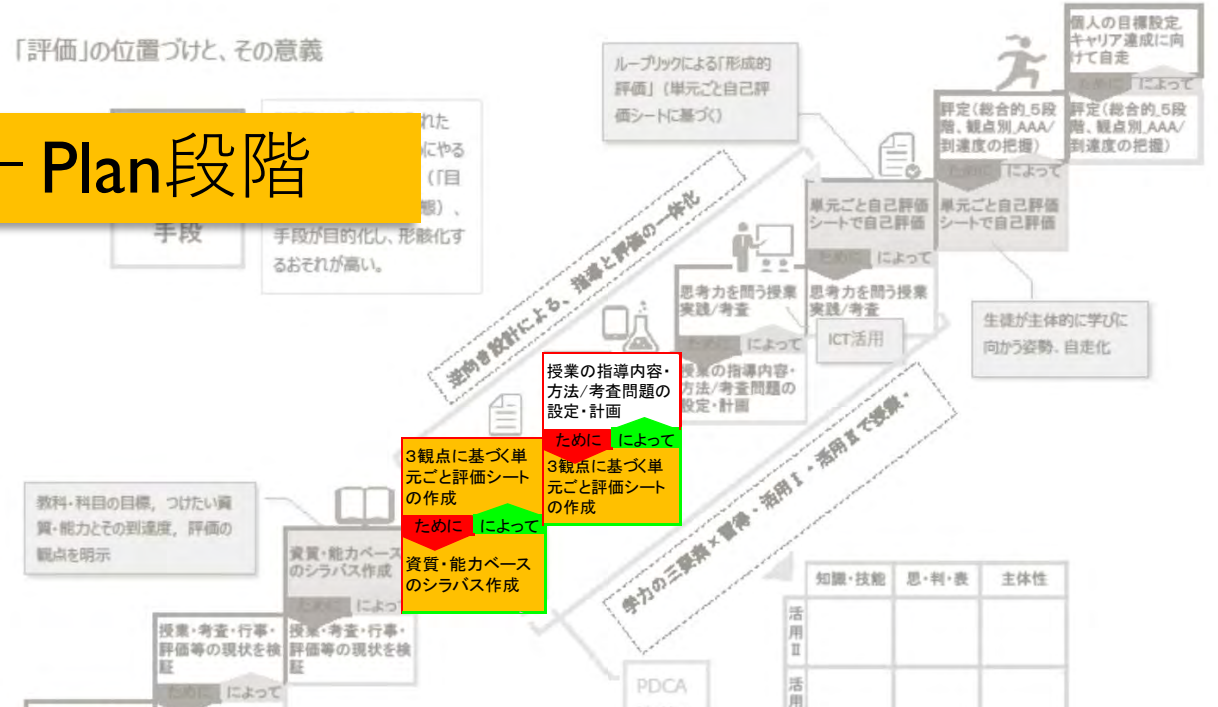
3観点に基づく単元ごと評価シートの作成

ために によって

資質・能力ベースのシラバス作成

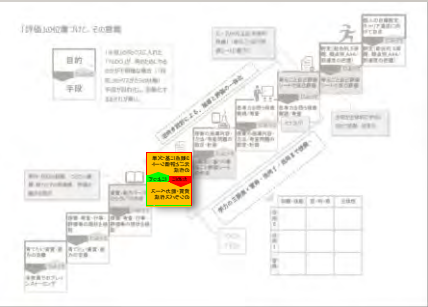
単元ごとの具体的な資質・能力と到達度の設定のためには、もう一段階抽象度を上げた教科・科目としてのそれが必要。

「評価」の位置づけと、その意義



授業の内容と方法を定める根拠が無ければ、恣意的で無目的な設計になってしまう。あらかじめ単元で重点的に伸ばしたい資質・能力とその到達度を設定することで、自ずとその内容・方法は定まる。

シラバスから, 单元ごと自己評価シートを生む



3観点に基づく单元ごと評価シートの作成
 ために によって
 資質・能力ベースのシラバス作成

▶[資料3] シラバス

科目	現代文B	授業時数	週 2 履修学年・類型	3
目標	近代以降の日本語による文章を的確に理解し、適切に表現する能力の の考え方、考え方を深め、日本語の運用能力の向上を図り、流暢に			
■どのような力を、どのレベルまで身につけるのか[めざす能力とその次元]				
評価の観点	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力	学びに向かう力
活用Ⅱ	基礎的な読解技法や辞書力を使用して複雑な論理展開や抽象度の高い辞書や表現を使いこなすことができる。	複雑な論理展開や複雑な表現を分析してわかりやすく説明し、あるいは自らテーマを設定し、考えを論理的に表現することができる。	広く社会性を導き出す身に付けた	
活用Ⅰ	論理展開の形式や、文学の理論・表現技法を正しく理解し、それを用いて読み、書くことができる。	論理展開や描写・表現の技法を把握しつつ、文章の主題を的確にとらえ、表現することができる。	自分のことでも表現し付けて	
習得	基本的な文法および語彙の意味や文学史などの背景知識を正確に理解しようとして、読み、聞き、書くことができる。	基礎的な辞書力・文法に基づいて筋道立てて考え、それを表現することができる。	積極的し、関心を意識	
育高力	[知力・学力]	[知力・学力] [論理的思考力] [原因分析力] [受領発信力]	[協働]	
評価方法	授業時の観察・定期考査・課題確認テスト(小テスト)	授業時の観察・実力テスト・定期考査・課題レポートなど	検	
■いつ、何を学ぶか[学習内容]				
1学期	[評論] 哲学的文章の読解(鷗外清一) [小説] 現代短編小説の読解(安部公房) [評論] 文化論の読解(高橋秀爾) [随想] 文学的随想の読解(堀辰雄)	[教科書]「精選現代文」 ・「読解を深める現代文」 尚文出版 ・「頻出漢字マスター300」 尚文出版 ・「ビジュアルカラー国語便覧」 大修館書店 ・「応用現代文 改訂版」 尚文出版 ・「センター試験国語過去問題」 尚文出版		
2学期	[評論] 近代日本思想の読解(丸山真男) [小説] 近代短編小説の読解(梶井基次郎) [評論] 現代思想(論理学)の読解(野矢茂樹) [小説] 古典文による長編小説の読解(志村良和)	[教科書]「精選現代文」 ・「読解を深める現代文」 尚文出版 ・「頻出漢字マスター300」 尚文出版 ・「ビジュアルカラー国語便覧」 大修館書店 ・「応用現代文 改訂版」 尚文出版 ・「センター試験国語過去問題」 尚文出版		
■どのように学ぶか[授業の方法/学び方]				
学んだ知識・読解技術を使って文章を読み、表現するという経験に抽象的な概念による、思考とたまた、最終的 ことが求めら 法教科と言える を動かしてくだ				

抽象度が比較的高い

▶[資料4] 单元ごと自己評価シート

单元ごと自己評価シート			
学年 2			
单元	評価	小単元	「いのちのかたち」 香谷 謙
[知識・技能]「文章力」の習得が目的であり、その習得を通じて「表現力」の向上を図る。自分自身で考え、表現する力を育てる。			
評価項目	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
活用Ⅱ	本文にない語彙を文脈から推察し、その意味や用法を説明することができる。	段落の展開の方法を説明し、その効果や意義を説明することができる。	主体的に文章を読み、身に付けたい能力・表現力を意識して学習を推進した。
活用Ⅰ	「手紙」「随想」といった本文にない文章について、表現の特色を説明することができる。	文章を導く「対比」の展開方法を説明し、その効果や意義を説明することができる。	文章を導く場面においては、論理的な思考を促すための質問や問いかけを積極的に活用した。
習得	「論議」「具象」などの論議の展開方法を説明することができる。	「対比」の展開方法を説明し、その効果や意義を説明することができる。	論議の展開方法を説明し、その効果や意義を説明することができる。
育高力	[知力・学力]	[知力・学力] [論理的思考力] [原因分析力] [受領発信力]	[協働]
評価方法	授業時の観察・定期考査・課題確認テスト(小テスト)	授業時の観察・実力テスト・定期考査・課題レポートなど	検

具体化・重点化

関連性・連続性を意識させるため、
 体裁の統一性を意識してデザイン。

[資料3] シラバスにおいて教科・科目が掲げる身につけたい資質・能力(観点)とその到達度に基づき、各单元において重点的に身につけたいものを[資料4]に具体化する。

※別添資料3,4 参照。

シラバス

3観点に基づく単元ごと評価シートの作成

ために によって

資質・能力ベースのシラバス作成



▶[資料3] シラバス

科目	現代文B			
授業時数	週	2	単位	
履修学年・類型	3	学年		
目標	近代以降の日本語による文章を的確に理解し、適切に表現する能力を高めるとともに、ものの見方、考え方を深め、日本語の運用能力の向上を図り、流暢に使う能力を育てる。			
■どのような力を、どのレベルまで身につけるのか[めざす能力とその次元]				
評価の観点	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性	
評価規準 (育ちのプロセス)	使える 活用II	基礎的な読解技法や語彙力を駆使して複雑な論理展開や抽象度の高い語彙や表現を使いこなすことができる。	複雑な論理展開や難解な表現を分析してわかりやすく説明し、あるいは自らテーマを設定し、考えを論理的に表現することができる。	広く社会に目を向け、現象から原理を導き出したり、因果関係を導き出したりする主体性や探究心を身に付けている。
	できる 活用I	論理展開の形式や、文学の理論・表現技法を正しく理解し、それを用いて読み、書くことができる。	論理展開や描写・表現の技法を把握しつつ、文章の主題を的確にとらえ、表現することができる。	自分の考えを他者と伝え合うことで、論理的かつ効果的に表現しようとする態度を身に付けている。
	わかる 習得	基本的な文法および語彙の意味や文学史などの背景知識を正確に理解したうえで、話し、聞き、読み、書くことができる。	基礎的な語彙力・文法力に基づいて筋道立てて考え、それを表現することができる。	積極的に語彙力を伸ばし、話し、聞き、読み、書く言語生活を豊かにしようとする心がける態度を身に付けている。
青高力	[知力・学力]	[知力・学力] [論理的思考力] [原因分析力] [受信発信力]	[協働力] [行動力]	
評価方法	授業時の観察・定期考査・課題確認テスト(小テスト)	授業時の観察・実力テスト・定期考査・課題レポートなど	授業に臨む姿勢や意欲及びパフォーマンス評価(論文・レポートなどの自主的な取組)	
■いつ、何を学ぶか[学習内容]				
	学 習 内 容			
1 学期	[評論] 哲学的文章の読解(鷲田清一) [小説] 現代短編小説の読解(安部公房) [評論] 文化論の読解(高階秀爾) [随想] 文学的随想の読解(堀辰雄)			
2 学期	[評論] 近代日本思想の読解(丸山真男) [小説] 近代短編小説の読解(梶井基次郎) [評論] 現代思想(論理学)の読解(野矢茂樹) [小説] 文語文による長編小説の読解(森鷗外)			
3 学期	[評論] 読解演習 [小説] 読解演習			
■何で学ぶか[教材]				
<ul style="list-style-type: none"> 教科書「精選現代文B 新訂版」大修館書店 「読解を深める現代文単語」桐原書店 「頻出漢字マスター3000」尚文出版 「ビジュアルカラー国語便覧」大修館書店 「応用現代文 改訂版」尚文出版 「センター試験国語過去問題」尚文出版 				
■どのように学ぶか[授業の方法/学び方]				
<p>学んだ知識・読解技能を使って文章を読み、言語という純粋に抽象的な概念による、思考と表現を鍛えるための時間です。ただし、最終的には、形に残す(答案をつくる)ことが求められるという意味では、一種の実技教科と言えるかもしれません。脳とともに手を動かしてください。</p>				



教科・科目目標を達成するために必要な資質・能力を3観点でヨコ軸、その到達度をタテ軸の2象限に整理 = 3×3のループック。

本校が掲げる「青高力10の力」も3観点に整理してひもづけをする。

単元ごと自己評価シート

評価シート
 学期 No. _____
 「いのちのかたち」 西谷 修

「知識・技能」「思考力判断力表現力」「学びに向かう力」それぞれの項目についてこの単元での学びを振り返り、自分が該当すると思われる段階を選び、A B Cを大きく丸で囲んでください。

	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
活用Ⅱ	本文にない抽象語を支援無しで自らの判断で表現し使いこなすことができました。	段落の展開把握の方法を使いこなし、支援無しに筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援無しでも、自ら主体的に文章等を読み、身につけた読解力・表現力を使いこなす姿勢を発揮した。
活用Ⅰ	「矛盾」「葛藤」といった本文にない語彙について、支援を得ながら活用することができた。	支援を得ながら「対比」の展開を把握し、筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援を得られる場面においては、抽象的な語彙を使って論理的に表現しようとする態度を発揮できた。
習得	「抽象」「具体」などの抽象概念の対義語の意味・用法がわかるにとどまった。	「対比」の展開把握の方法、筆者の主張を論理的に表現する方法がわかるにとどまった。	抽象語彙の意味を知り、それを使って論理的に表現する姿勢・態度の重要さがわかるにとどまった。
未習得	「抽象」「具体」などの抽象概念の意味・用法が理解できなかつた。	「対比」の展開把握、筆者の主張を論理的に表現する方法が理解できなかつた。	展開把握、論理的に表現する姿勢・態度を伸ばそうという意欲が持たなかつた。

振り返りと見直し

年 組 番 氏名

3観点に基づく単元ごと評価シートの作成

ために によって

資質・能力ベースのシラバス作成



活用Ⅱ 支援無しで/使いこなす

活用Ⅰ 支援を得て/～ができた

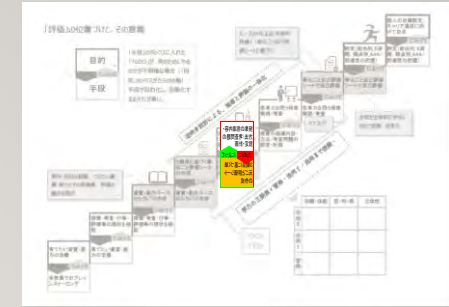
A ベース

習得 わかるにとどまった

シラバスに掲げたループリックの具体化・重点化バージョン。これを単元に入る前に作ることで授業内容（教材）・方法について、最も効果的な形が見えてくる。習得-活用Ⅰ-活用Ⅱの記述語に**定型句を設定**することで、各教科・別単元でも活用できるよう**汎用性**を持たせた。

▶[資料4] 単元ごと自己評価シート

単元ごと自己評価シートで授業を設計



授業の指導内容・方法/ 考査問題の設定・計画

ために によって

3観点に基づく単元ごと評価シートの作成

手段_設計の根拠

単元ごと自己評価シート

学年 地

単元 評価 小単元 「いのちのかたち」 西谷 修

【知能・技能】「思考力・判断力・表現力」が身に付いたかをそれぞれこの単元での学びの振り返り、自分が期待すると思われる段階を選び、A B C を大文字で記入してください。

	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
活用1	本文にない抽象語を支援無しで自分の形勢で表現し使いこなすことができました。	段落の展開把握の方法を使いこなし、支援無しに筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援無しでも、自ら主体的に文章を読み、身につけた読解力・表現力を使いこなす姿勢を発揮した。
活用2	「抽象」「具体」といった本文にない言葉について、支援を得ながら活用することができた。	支援を得ながら「対比」の展開を把握し、筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援を得られる場面においては、抽象的な言葉を使って論理的に表現しようとする態度を発揮できた。
わかる	「抽象」「具体」などの抽象概念の意味・用法がわかるようになった。	「対比」の展開把握の方法、筆者の主張を論理的に表現する方法がわかるようになった。	抽象概念の意味を知り、それを使って論理的に表現する姿勢、態度の表裏が揺るぎなくなった。
やりき	「抽象」「具体」などの抽象概念の意味・用法が理解できた。	「対比」の展開把握、筆者の主張を論理的に表現する方法が理解できなかった。	展開把握、論理的に表現する姿勢、態度も伸ばさなかった。

読み直して見直し

年 組 番 氏名

目的_授業の設計

評論 「いのちのかたち」 西谷修

教材

- # 展開把握力の実践 (支援無し)
- # 答案作成力の錬成 (支援あり)
- # 対比
- # 生命科学[医療]

内容

- ・模範的な板書の書き写し、無し
- ・スライドデータを後でアップロード
- ・ノートに自力で展開を整理
- ・記述設問を複数提示
- ・話し合い場面をつくる

方法

24

「逆向き設計」による「指導と評価の一体化」

後編 - Do-Check段階

単元ごと自己評価シートで自己評価

ために によって

思考力を問う授業実践/考査

思考力を問う授業実践/考査

ために によって

授業の指導内容・方法/考査問題の設定・計画

「評価」の位置づけと、その意義



せっかく授業計画を練っても、単元の目的を達成する最適な授業内容・方法を実践しなければ、後で自己評価させたとしても、生徒も授業者も次のActionにつながらない……。いつも通りのやり慣れた授業の形を崩さずにやり過ぎてよいのだろうか……。

25 授業スタイルの変容

板書スタイルの変更



思考力を問う授業
実践/考査

ために によって

授業の指導内容・
方法/考査問題の
設定・計画

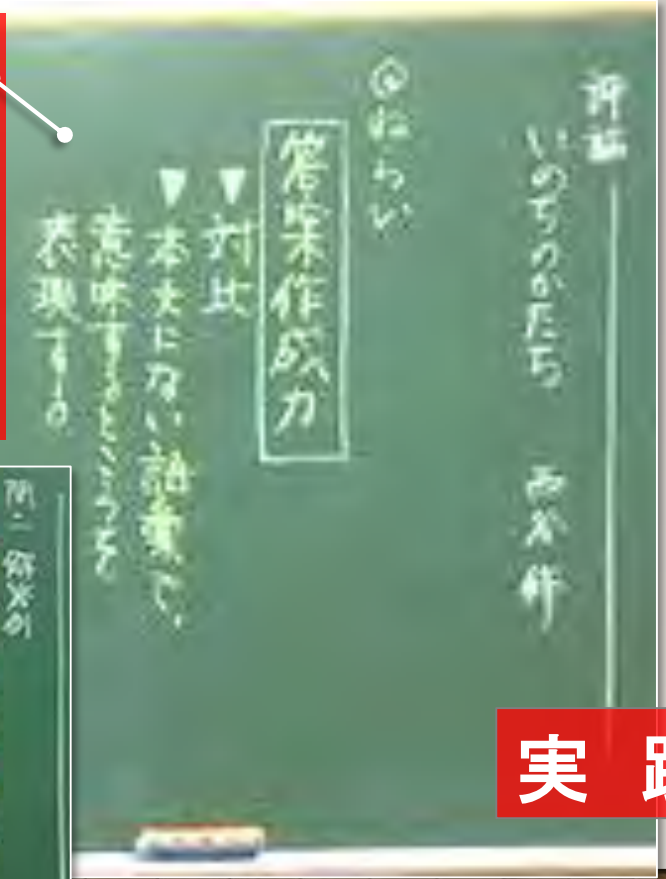
評論 「いのちのかたち」 西谷修

- # 展開把握力の実践 (支援無し)
- # 答案作成力の錬成 (支援あり)
- # 対比
- # 生命科学[医療]

- ・模範的な板書の書き写し、無し
- ・スライドデータを後でアップロード
- ・ノートに自力で展開を整理
- ・記述設問を複数提示
- ・話し合い場面をつくる

計画

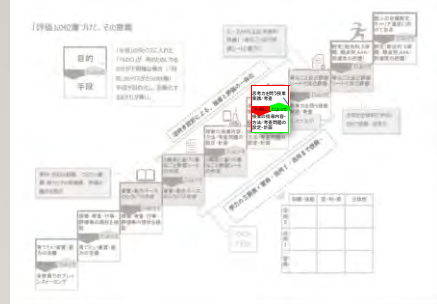
授業の冒頭で「ねらい」を明示する。「單元ごと自己評価シート」設定以前は、特に明示せず、単に「○段落を読解する」といった「進度」を示すにとどまっていた…。



実践

26 授業スタイルの変容

ICT活用によるメリハリ化



実践

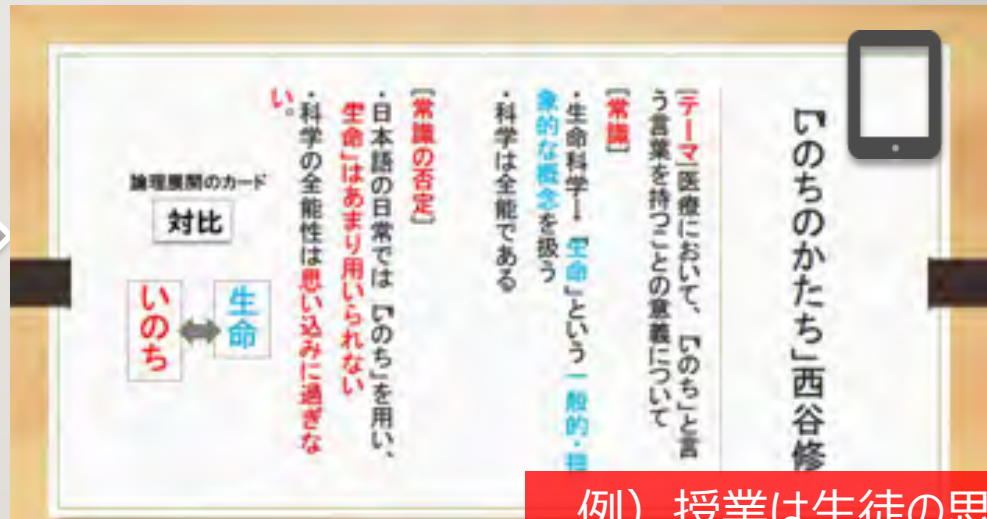
思考力を問う授業
実践/考査

ために によって

授業の指導内容・
方法/考査問題の
設定・計画

計画

- 評論「いのちのかたち」西谷修
- # 展開把握力の実践 (支援無し)
 - # 答案作成力の錬成 (支援あり)
 - # 対比
 - # 生命科学[医療]
- ・模範的な板書の書き写し、無し
 - ・スライドデータを後でアップロード
 - ・ノートに自力で展開を整理
 - ・記述設問を複数提示
 - ・話し合い場面をつくる



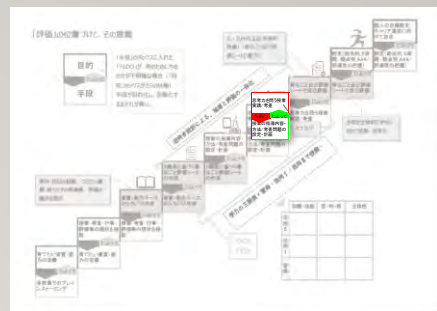
スライドデータをアップロード

例) 授業は生徒の思考・話し合い場面を多く取るため、模範的なまとめ方については、事後にClassiを通じてアップロード。欠席者にも対応。

変容 その3

27 授業スタイルの変容

_ICT活用による自宅学習



例) 英語科のコンテンツ
_動画解説やリスニング
素材などをUP。

Classiを最大限活用し、自宅学習
の素材を提供。
各科目のフォルダを作成し、音声・
動画・スライドをアップロード。どの教
科も積極的に活用している。

使用容量

容量上限	1.0TB
学校全体の使用容量	
自分	718.9MB
他の先生	6.5GB
学校全体	7.2GB
空き	1.0TB
0.7%使用中	

自分の使用容量

Webテスト	156.1MB
アンケート	50.6MB
コンテンツボックス	57.7MB
校内グループ	384.0MB
校外グループ	70.2MB
設定・登録	248.0KB

<input type="checkbox"/>	2021年度_化学(3-4吉田)	先生	226
<input type="checkbox"/>	2021年度_3年_発展理科基礎 (化学基礎)	先生	318
<input type="checkbox"/>	2021_古典B	先生	1,177
<input type="checkbox"/>	2021年度_74回生_国語	先生	732
<input type="checkbox"/>	2021年度_3年2組_日本史	先生	97
<input type="checkbox"/>	2021年度_74回生_数学	先生	853
<input type="checkbox"/>	2021_3年英語科	先生	751
<input type="checkbox"/>	2021年度_3年_物理	先生	430
<input type="checkbox"/>	2021_現代文B	先生	571
<input type="checkbox"/>	2021年度_3年4組_数	先生	74

例) 本校のコンテンツ
ボックス_各科目で日
常的に自宅学習用の
素材や授業で使用し
た資料をUP。

考查問題の変容

「活用」による考查デザイン



▶本校シラバスより

	50%			100%	想定得点率
定期考查	習得		活用 I	活用 II	60%
実力テスト	習得	活用 I	活用 II		50%
校内模試	活用 I			活用 II	40%

「思考・判断・表現」に重点を置いた設問を定期考查で40%（活用 I 30：10活用 II）
 ※初見の素材も出題できる。

「知識・技能」に重点を置いた設問を定期考查で60%

定期考查を作成する際、習得・活用 I・II（特に活用 II）を意識して設問を練り上げることで作問力がアップし、自分史上最もよいテストが作れました！転勤した今もこの視点が活かされています。



いわゆる「一夜漬け」でなんとかなってしまうような考查問題を脱却し、シラバスに基づいた設問設計に変更。開始から3年あまり経過し、定着しており、出題者の「設問力」も向上している。

考查問題の変容

「活用」による考查デザイン（例）



⑤ 次の文章を読み、問いに答えよ。

史料1.

……興死して弟武立つ。自ら使持節都督倭・百濟・新羅・任那・加羅・
大將軍倭國王と称す。

順帝の昇明二年、使を遣して上表をして曰く、「封國は偏遠にして、藩を外に作す。昔より祖輔躬
ら甲冑を擡ぎ、山川を跋涉して寧処に達あらず。東は毛人を征すること六十六國、渡りて海北を平くすること九十五國。……」と。詔して武を使持節都督倭・新羅・
任那・加羅・秦韓・燕韓六國諸軍事安東大將軍倭王に除す。

〔宋書〕倭國伝。

史料2.

〔表〕 辛亥年七月中記す。乎居臣、上祖の名は意富比地、其の多加利足尼、其の児名は乎己加利
居、其の児名は多加披次 居、其の児名は乎沙鬼居、其の児名は乎比。

〔表〕 其の児名は加差披余、其の児名は乎居臣、世々杖刀人の首と為り、秦事し来り今に至る。
獲加多支國大王の寺、斯鬼宮に在る時、吾、天下を左治し、此の百練の利刀を作らしめ、吾
が秦事せる根原を記す也。

〔稲荷山古墳出土鉄劍銘〕。

「天下 治めず獲 ■ 國大王の世、秦事曹人、名は无 ■ 乎、八月中、大いなる ■ 釜と、併せ
て四尺の延刀を用い、八十たび練り、六十たび擡じたる三寸上好の ■ 刀なり。此の刀を服す
る者は長寿、子孫注々三思を得る也。其の統ぶる所を失わざらむ。作刀者の名は伊太 ■、書
者は張安也。」

〔江田船山古墳出土鉄刀銘〕。

史料3.

	中国(南朝)	東晉						
任官年	372	386	413	416	420	421	430	4
第一品	車騎大將軍							
	車騎將軍							
第二品	征東大將軍							
	鎮東大將軍							
第三品	征東將軍							
	鎮東將軍							
	安東將軍							

問3	(1)	ウ
	3点	
②	(2)	埼玉県 <small>①</small> の稲荷山古墳と熊本県の江田船山古墳からそれぞれ遺物が見つかり、ヤマト政権の支配が関東から九州まで 広く及んでいたため。
	5点	

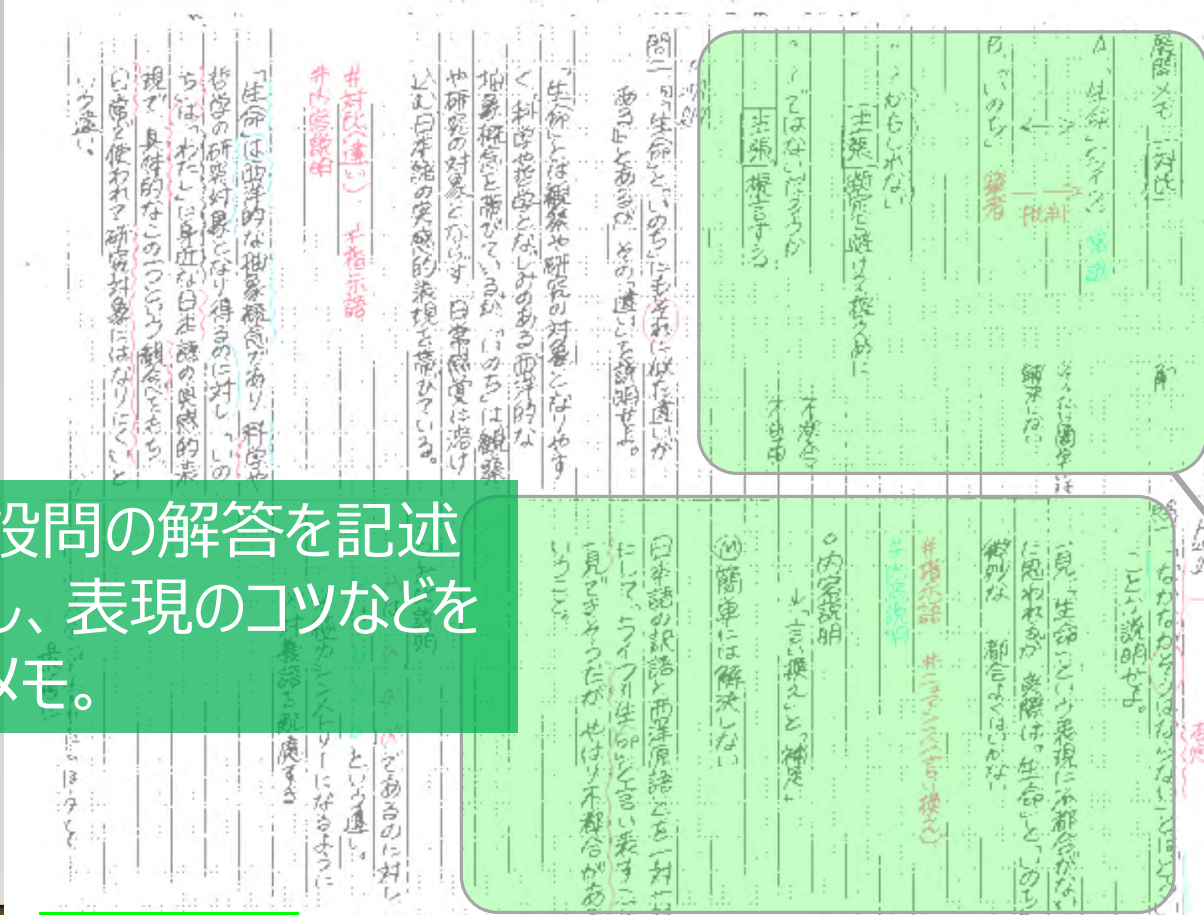
（2）倭王の立場が国内では高かったと考えられる理由につ
いて、史料1～3のうちから1つ選び、その史料を参考にしな
がら説明せよ。【2学年_日本史B】

複数の資料に基づいて、学んだ知識を組み合わせ
て思考・判断して表現する問題【活用Ⅱ】

模範解答に「活用Ⅱ」の印を記入して提示。
考查問題用紙にはあえて「習得」「活用」は明
記せず、事後に初めて確認。

〔再掲日本史 原始・奈良 ③をもとに作成〕

生徒のノート・スタイル の変容

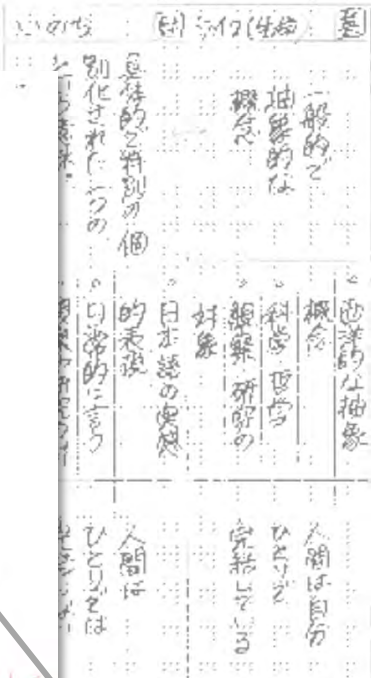


設問の解答を記述し、表現のコツなどをメモ。

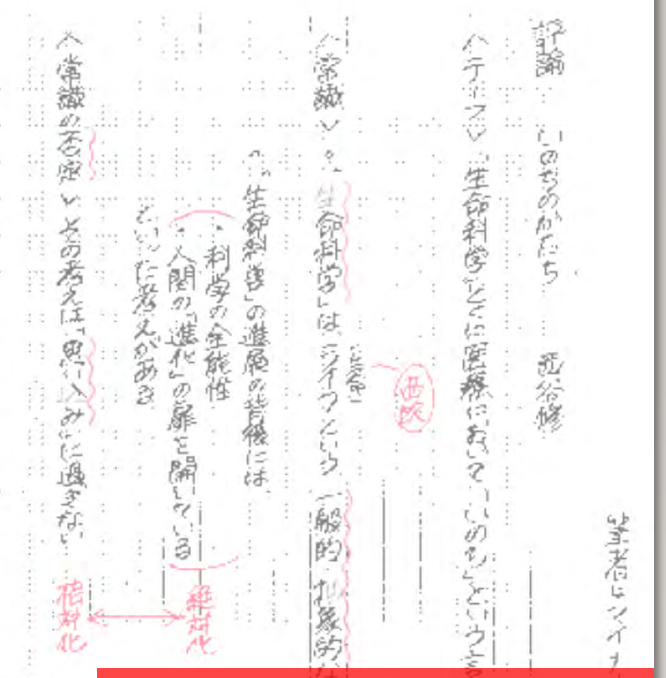
下ページ

#思考・判断・表現 #知識・技能

#思考・判断・表現 上ページ



評論文読解に用いる読解技術・語彙の知識など



本文展開内容の整理 (板書書き写しではない)

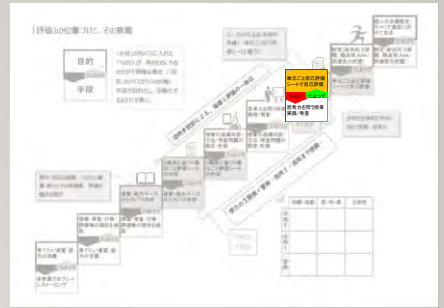
後で見返しやすいように、汎用スキルは下のページに集約するよう、指示を出した (以前は生徒任せ)。

単元ごと自己評価シート

自己評価シート

学期 秋

元 「いのちのかたち」 西谷 修



単元ごと自己評価シートで自己評価

ために によって

思考力を問う授業実践/考査

「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力」それぞれの項目についてこの単元での学びの様子を振り返り、自分が該当すると感じる段階を選び、A B Cを大きく丸で囲んでください。

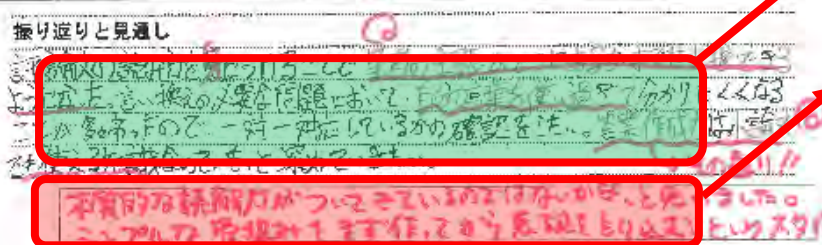
	知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力
活用II	本文にならぬ言葉や表現を支援無しで自分の判断で表現し使用することができた。	段落の展開把握の方法を使いこなし、支援無しに筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援無しでも、自ら主体的に文章等を読み、身につけた読解力・表現力を使いこなし姿勢を勇担した。
活用I	「矛盾」「懸念」といった本文にならぬ言葉について、支援を得ながら使用するようになった。	支援を得ながら「対比」の展開把握し、筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援を得られる場面においては、抽象的な表現を使って論理的に表現しようとする態度を発揮できた。
理解	「抽象」「具体」などの抽象概念の言葉の意味・用法がわかるにとどまった。	「対比」の展開把握の方法、筆者の主張を論理的に表現する方法がわかるにとどまった。	抽象的な言葉の意味を知り、それを活用して論理的に表現しようとする態度の発現がわかるにとどまった。
未習得	「抽象」「具体」などの抽象概念の意味・用法が理解できなかった。	「対比」の展開把握、筆者の主張を論理的に表現する方法が理解できなかった。	展開把握、論理的に表現する姿勢・態度を伸ばそうとする意欲が持てなかった。

青マルが生徒の自己評価、赤マルが評価者の修正。記述語を読むと、気づきや復習への意欲がみられる。支援に従って取り組んでいたからこそなので、2項目でAに上方修正した。

本文にない言葉は自力では思い浮かばなかったが、言われてみると日常的に使っているものなので、語彙力を高め、言葉を引き出せるようにしたい。また、抽象的な表現をかみ砕かず全体的にアバウトに捉えてきたので復習するときにもう少し細部まで目を通してみたいです。

具体的に説明すべき設問なのか、それとも抽象的に一般化して簡潔にまとめるべき設問なのか、見極めて取り組もう。

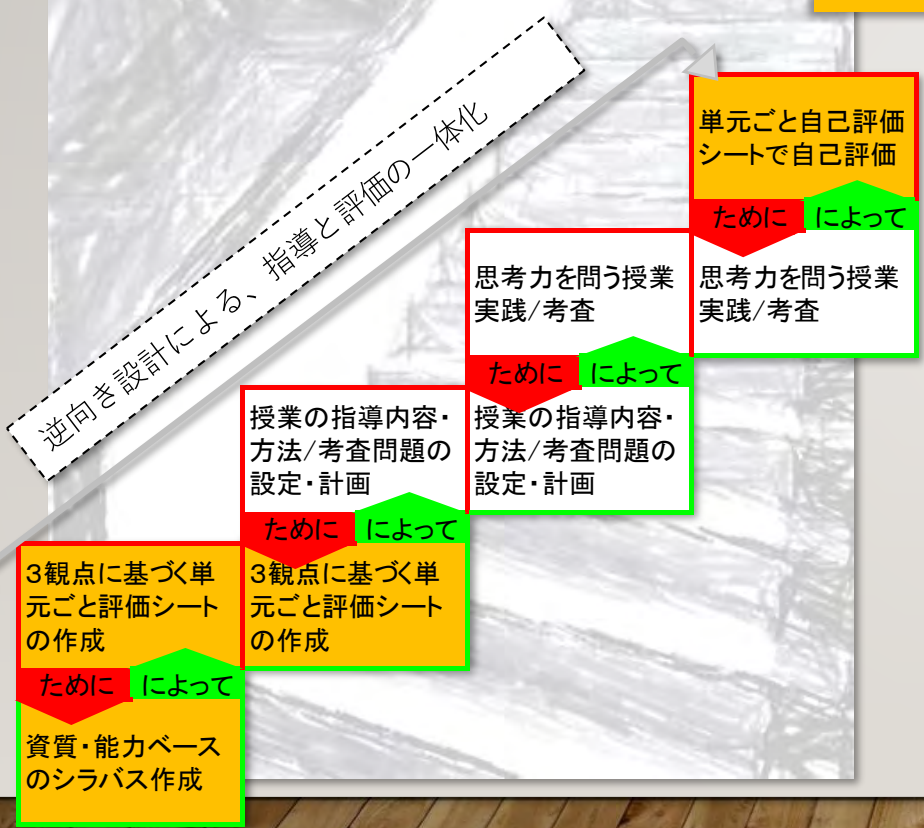
▶[資料4] 単元ごと自己評価シート



33

「逆向き設計」による「指導と評価」の一体化

統合 - Action段階



34 ところで、「逆向き設計」とは？

「**逆向き設計**」とされるのは、第2段階「承認できる証拠（評価方法）を決定する」ことを、「学習経験と指導を計画する」ことの**後**ではなく、**その前に配置することが**、我々の習慣や伝統から見れば「逆向き」であると感じるからである。

逆向き設計において、**評価方法**は、学習単元の結末近くになって創出されるものではない。代わりに「逆向き設計」は、**単元や科目を計画し始める際**（第3段階）に、証拠となる評価方法の観点（第2段階）から、ゴールやスタンダード（第1段階）を特定し、**単元や科目の計画を具体的なものにするのを促す**のである。

1
求められている結果を
明確にする

2
承認できる証拠を決
定する【評価方法】

3
学習経験と指導を計
画する

参考文献) G. Wiggins & J. McTighe『理解をもたらすカリキュラム設計-「逆向き設計」の理論と方法』

科目	現代文B	授業時数	週 2 単位
履修学年・類型			3 学年
目標	近代以降の日本語による文章を的確に理解し、適切に表現する能力を高めるとともに、ものの見方、考え方を深め、日本語の運用能力の向上を図り、流暢に使う能力を育てる。		

シラバス

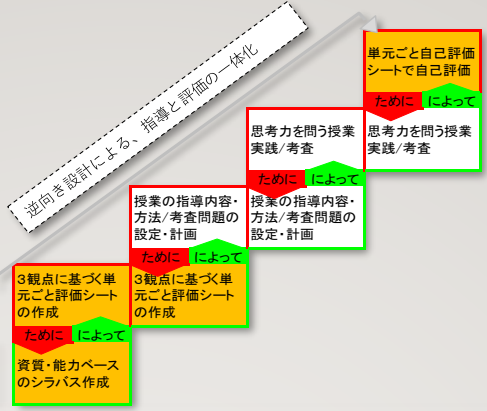
活用II	活用I	習得	青高力	評価方法
基礎的な読解技法や語彙力を駆使して複雑な論理展開や抽象度の高い語彙や表現を使いこなすことができる。	論理展開の形式や、文学の理論・表現技法を正しく理解し、それを用いて読み、書くことができる。	基本的な文法および語彙の意味や文学史などの背景知識を正確に理解したうえで、話し、聞き、読み、書くことができる。	[知力・学力]	授業時の観察・定期考査・課題確認テスト(小テスト)

学習内容	学習内容
1 学期	[評論] 哲学的文章の読解(鷗外清一) [小説] 現代短編小説の読解(安部公房) [評論] 文化論の読解(高階秀爾) [随想] 文学的随想の読解(堀辰雄)
2 学期	[評論] 近代日本思想の読解(丸山真実) [小説] 近代短編小説の読解(梶井基次郎) [評論] 現代思想(論理学)の読解(丸山真実) [小説] 文語文による長編小説の読解
3 学期	[評論] 読解演習 [小説] 読解演習

単元ごと自己評価シート作成・目標設定

第二部 重みづけ「逆向き」で「指導と評価」を一体化

「逆向き設計」による「指導と評価」の一体化



単元	評論	小単元	「いのちのかたち」西谷修
知識・技能	本文にない抽象語を支援無しで自分の判断で表現し使いこなすことができる。	段落の展開把握の方法を使いこなす。支援無しに筆者の主張を論理的に表現することができる。	支援無しでも、自ら主体的に文章を読み、身につけた語彙力・表現力を使いこなす姿勢を発揮した。
思考力・判断力・表現力	「矛盾」「裏面」といった本文にない語彙について、支援を得ながら活用することができた。	支援を得ながら「対比」の展開を把握し、筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援を得られる場面においては、抽象的な語彙を使って論理的に表現しようとする態度を発揮できた。
学びに向かう力・人間性	「抽象」「具体」などの抽象概念の対義語の意味・用法がわかるようになった。	「対比」の展開把握の方法、筆者の主張を論理的に表現する方法がわかるようになった。	抽象語彙の意味を知り、それを使って論理的に表現する姿勢、態度の重要さがわかるようになった。

Plan

内容・方法の設定

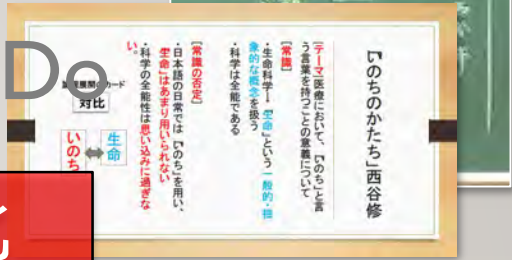
評論 「いのちのかたち」 西谷修

- # 展開把握力の実践 (支援無し)
- # 答案作成力の錬成 (支援あり)
- # 対比
- # 生命科学[医療]

- ・模範的な板書の書き写し、無し
- ・スライドデータを後でアップロード
- ・ノートに自力で展開を整理
- ・記述設問を複数提示
- ・話し合い場面をつくる

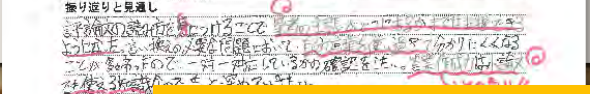
Action

実践



単元	評論	小単元	「いのちのかたち」西谷修
知識・技能	本文にない抽象語を支援無しで自分の判断で表現し使いこなすことができる。	段落の展開把握の方法を使いこなす。支援無しに筆者の主張を論理的に表現することができる。	支援無しでも、自ら主体的に文章を読み、身につけた語彙力・表現力を使いこなす姿勢を発揮した。
思考力・判断力・表現力	「矛盾」「裏面」といった本文にない語彙について、支援を得ながら活用することができた。	支援を得ながら「対比」の展開を把握し、筆者の主張を論理的に表現することができた。	支援を得られる場面においては、抽象的な語彙を使って論理的に表現しようとする態度を発揮できた。
学びに向かう力・人間性	「抽象」「具体」などの抽象概念の対義語の意味・用法がわかるようになった。	「対比」の展開把握の方法、筆者の主張を論理的に表現する方法がわかるようになった。	抽象語彙の意味を知り、それを使って論理的に表現する姿勢、態度の重要さがわかるようになった。

単元の自己評価/評価



36

第二部まとめ

-单元ごと評価の設定が、
いかに大切か

シラバスに掲げた科目の目標に基づき、単
元ごとの自己評価シートを作成

单元ごとの自己評価シートに基づき授業の
内容・方法を設計

設計に基づいて授業実践・自宅学習の内
容や方法の提示

单元終了後生徒が「自己評価シート」で
自己評価，振り返り・見通しを記述

「自己評価シート」の記載に基づき評価，
授業改善へ役立てる

「自己評価シート＝
ループブック」を先に焦
点化・具体化させるこ
とで、授業・考査・評
価すべてがつながり、
生徒に学ぶ意義が明
確に伝わる。生徒の
主体的に学ぶ意欲も
喚起される。

37

第三部
建てつけ



—ひとめでわかり，無理なくうごく

38

評価から評定へ— ひとめでわかり、無理なく動くために



個人の目標設定、
キャリア達成に向けて自走

ために によって

評定(総合的_5段階、
観点別_AAA/到達度の把握)

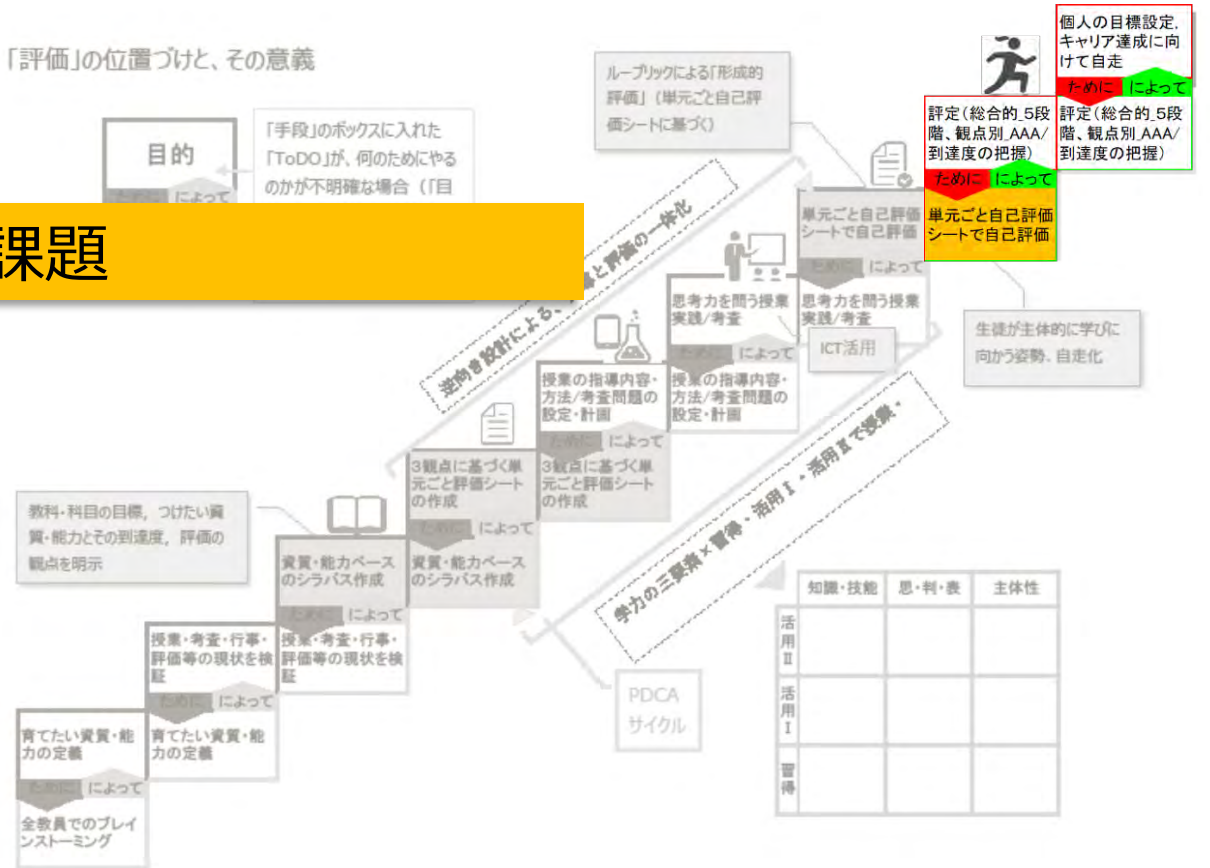
評定(総合的_5段階、
観点別_AAA/到達度の把握)

ために によって

单元ごと自己評価
シートで自己評価

設計と課題

「評価」の位置づけと、その意義



39 ASSESSMENTの課題



生徒の学習改善を目的とした評価観

Assessment

求められる結果がどの程度達成されているのか、**観点別にそのプロセスを評価する行為。**
その評価の総括 = 評定

証拠 evidence
テスト, パフォーマンス課題, 生徒の自己評価, 観察や対話



_ 観点別に分けて評価する**煩雑さ。**

_ 单元ごとに評価に関する**方法がわからない。**

_ **負担感**からの評価疲れ、**手段の目的化**のおそれ。

_ 全教科・科目での**斉一性**がとれるか。

_ **実行可能性・持続可能性**があるか。

_ **妥当性・信頼性・公平性**が担保できるか。

_ どうやって「**評定**」を出すのか。

今後、解決すべき課題；「評価」から「**評定**」へ接続する「**建てつけ**」について

40 「観点別評価」から「評定」へ

「評定」をめぐるおさらいと課題

総括的評価	いつ	一定の教育期間の終わりに
	だれ	教員[科目担当者]が
	目的	科目の目標が達成されたかどうかを見るための評価
評定	対象	单元ごと自己評価シート、 <u>考査の観点別得点</u> 、パフォーマンス課題など
	手段	観点別評価→ <u>評定換算表</u>
	根拠	シラバス

「観点別評価」を「**評定**」へ反映させる際の課題

- 簡便性
- 明瞭性
- 斉一性
- 実行可能性
- 妥当性
- 公平性
- 信頼性

建てつけ課題

41 「学習評価」現在の進展状況

簡便性 自己評価シートのテンプレートが確定

実行可能性 テンプレートによる自己評価と評価の試行（国語科）

他教科・科目での運用準備【夏季休業中】

明瞭性 「学習評価」を「評定」へ落とし込む「仕組み」案審議

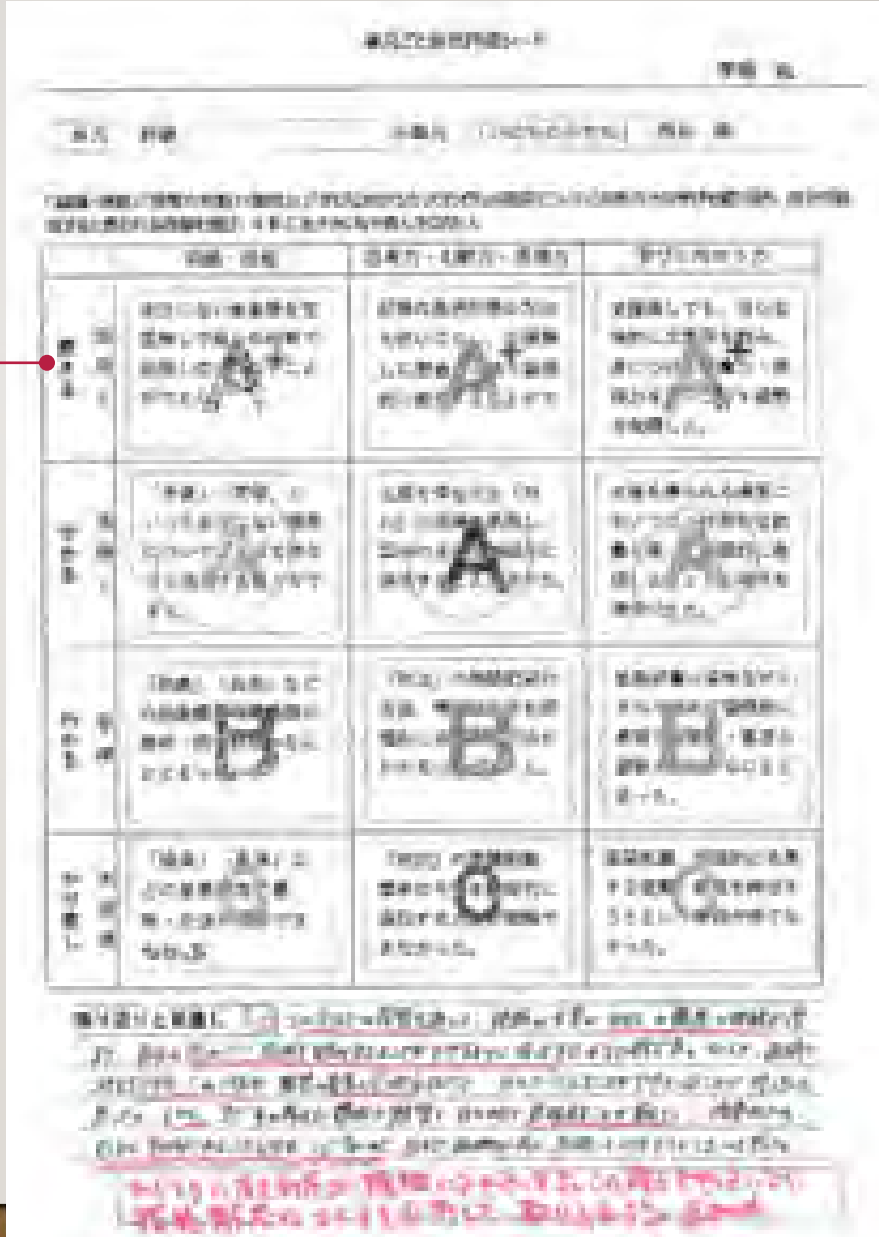
これからの実施計画 2021年度2学期以降

斉一性 全科目で「单元ごと自己評価シート」運用

妥当性 「单元ごと評価」+「考査等」→「評定」を模擬実施

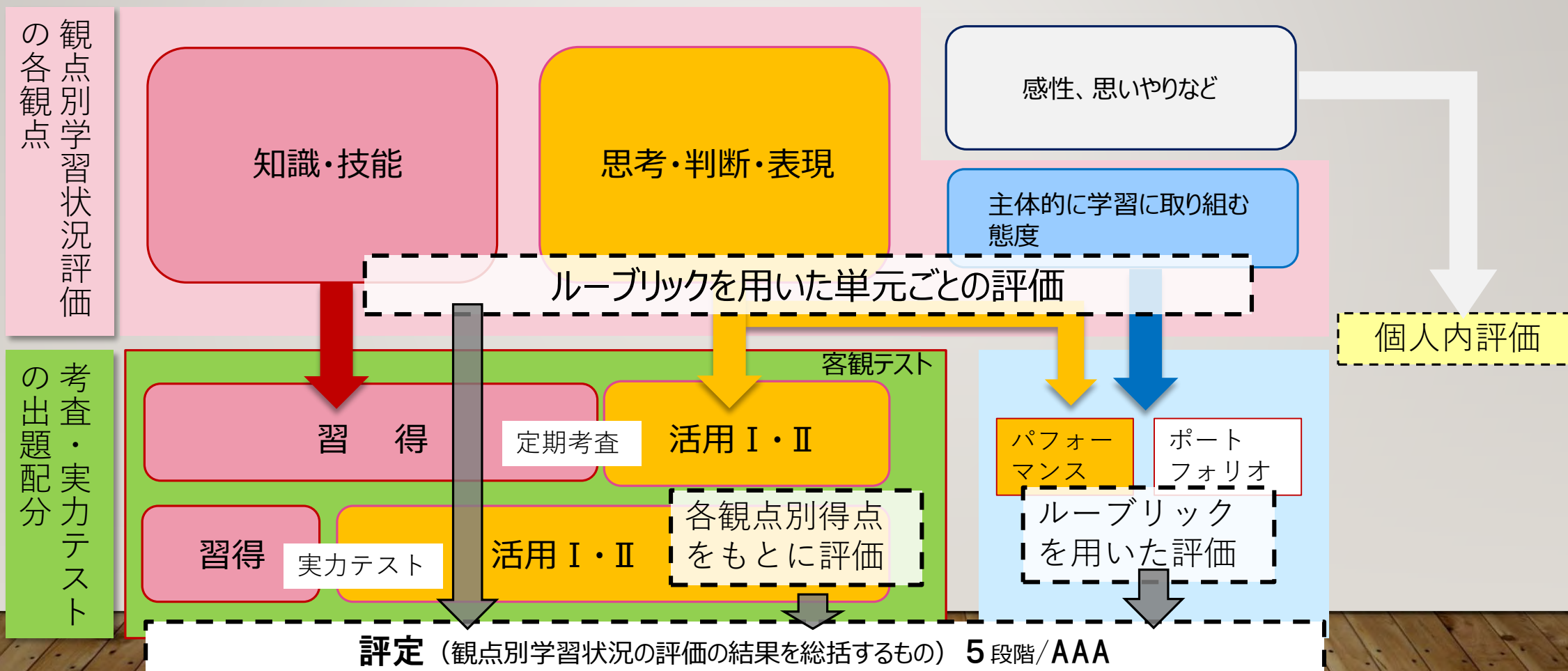
公平性 模擬実施の結果検証と「仕組み」の再審議・共通理解

信頼性 「仕組み」の確定と生徒・保護者への周知





42 観点別評価→評定までのグランドデザイン



「観点別評価」 から「評定」へ

建てつけのフローチャート

①

	知識・技能 知識・技能	思・判・表 思・判・表	主体性 主体性
単元①	A	B	B
単元②	A	A	A
単元③	A	A	A
単元総合	A	A	A

②

単元「総括的評価」



テスト「総括的評価」

③

観点別「総括的評価」 AAA

④

「評定」5段階

	知識・技能	思・判・表	主体性
実力テスト①	A	B	—
1 中間	A	B	—
1 期末	A	A	—
実力テスト②	A	C	—
2 中間	B	A	—
2 期末	B	A	—
実力テスト③	B	C	—
学年末	A	A	—
考/実総合	A	A	—

「学習評価」を「評定」へ落とし込む「仕組み」案（1）

44

単元ごとの学習評価 自己評価×評価者の評価

明瞭性

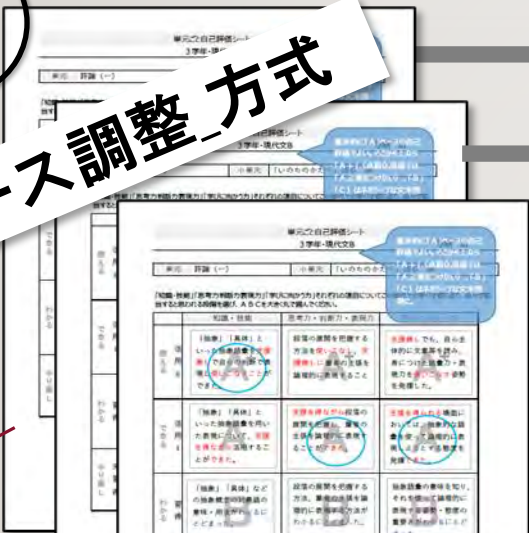
妥当性

公平性

簡便性

①

自己評価ベース調整方式



	知識・技能	思・判・表	主体性
単元①	A	B	B
単元②	A	A	A
単元③	A	A	A
単元総合	A	A	A

多数決方式

②

タテ列（各観点）の単元総合評価については、最も数が多い評価を総合評価とする。単元の数が偶数で、評価が同点（A 2つ、B 2つ）となる場合、上位の評価を総合評価とする。つまりA 2 - B 2 ならば「A」となる。

各単元評価シートの自己評価の妥当性を、記述語で確認、必要に応じて生徒と面談をして評価を修正、合意形成をする。

評点化方式の方がよいのでは？

観点別評価の総合換算の方式は今後変更になる可能性があります。

明瞭性

妥当性

観点別得点率のABC換算表

換算表	出題レベル	技能 思・判・表		実力テスト	
		「習得」	「活用」	出題比率	出題レベル
出題比率	60%以上	A	A	2	8
出題レベル	40%以上	B	B	3観点对応	知識・技能 思・判・表
出題レベル	39%以下	C	C	3観点对応	知識・技能 思・判・表

① 観点別得点率ABC換算方式

	知識・技能	思・判・表	主体性
実力テスト①	A	B	—
1 中間	A	B	—
1 期末	A	A	—
実力テスト②	A	C	—
2 中間	B	A	—
2 期末	B	A	—
実力テスト③	B	C	—
学年末	A	A	—
考/実総合	A	A	—

「評価カテゴリー」によっては3観点のうちで評価しない観点があってもよい。

多数決方式

②

※得点率のパーセンテージ，考査／実力テストの観点別評価の総合換算の方式は今後変更になる可能性があります。

評点化方式の方がよいのでは？

タテ列（各観点）の単元総合評価については、最も数が多い評価を総合評価とする。単元の数
が偶数で、評価が同点（A2つ、B2つ）となる
場合、上位の評価を総合評価とする。つまりA2
-B2ならば「A」となる。

「学習評価」を「評定」へ落とし込む「仕組み」案（3）

46

単元評価×テスト評価×その他

簡便性

実行可能性

③		評価カテゴリー	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習する態度	評定
1801	青森太郎	(1) 単元総合	A	A	A	
1801	青森太郎	(2) 考査/実テ	A	A	—	
1801	青森太郎	(3) その他	—	B	A	
1801	青森太郎	— 総合	A	A	A	5

「評価カテゴリー」によっては3観点のうちで評価しない観点があってもよい。

別紙「換算表」を用い、評定を算出。3観点のうち、「思考・判断・表現」に重みづけをした「換算表」を設計。

※得点率のパーセンテージ，考査／実力テストの観点別評価の総合換算の方式は今後変更になる可能性があります。

評点化方式の方がよいのでは？

多数決方式

タテ列（各観点）の総合評価については、最も数が多い評価を総合評価とする。科目によって、あるいは観点によっては、(1)～(3)の評価が同点（A 2つ、B 2つ）となることも考えられるが、その場合、上位の評価を総合評価とする。つまりA 2 - B 2ならば「A」となる。

「学習評価」を「評定」へ落とし込む「仕組み」案（４）

47

観点別評価→クロス換算方式

※観点別評価の総合換算の方式は今後変更になる可能性があります。

クロス換算方式

			評価カテゴリー	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	評定
1801	青森太郎	(1)	単元総合	A	A	A	
1801	青森太郎	(2)	考査/実テ	A	A	—	
1801	青森太郎	(3)	その他	—	B	A	
1801	青森太郎	—	総合	A	A	A	5

3

4

主体性	A	B	A	B	A	B	C	C	C
知識・技能	A	A	B	B	C	C	C	A	B
思考・判断・表現 A	5	5	5	4	4	4	3	3	3
思考・判断・表現 B	4	4	4	4	4	4	3	3	3
思考・判断・表現 C	3	3	3	3	3	3	3	3	3

総合評価

総合評価

3観点のうち、「思考・判断・表現」に重みづけをした「換算表」を設計。

【換算表のみかた】

「思考・判断・表現」をヨコに、主体性+知識・技能の組み合わせをタテになぞって、クロスしたマスが「評定」。

「思考・判断・表現」が「B」ならば、「主体性+知識・技能=AA」でも、総合評価は「4」となる。ただし、いくら「思考・判断・表現」が「A」でも、主体性「C」ならば評定は「3」となる。

「学習評価」を「評定」へ落とし込む「仕組み」案（5）

明瞭性

妥当性

実行可能性

48

観点別評価→評点化方式

※観点別評価の総合換算の方式等は今後変更になる可能性があります。

3

評価カテゴリー	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	評定
1801 青森太郎 (1) 単元総合	A	A	A	
1801 青森太郎 (2) 考査/実テ	A	A	—	
1801 青森太郎 (3) その他	—	B	A	
1801 青森太郎 - 総合	A	A	A	5

評点化方式

評点換算表

観点	評価	評点	評価	評点	評価	評点
思考・判断・表現	A	50	B	40	C	30
知識・技能	A	25	B	20	C	10
主体性	A	25	B	20	C	10

3観点のうち、「思考・判断・表現」に重みづけをした「評点換算表」を設計。AAA=100点になるように配点を設定。

4 評点換算

評定	思考・判断・表現	知識・技能	主体性
100	5	AAA	
95	5	AAB	ABA
90	5	ABB	BAA
85	4	BAB	BBA AAC
80	4	BBB	CAA ABC
75	4	CAB	BCA CBA
70	4	CBB	BBC BCB
65	3	CAC	
60	3	CBC	BCC CCB
55	-	-	- -
50	2	CCC	

「観点別評価」から「評定」へ

建てつけの

問題点

重みづけ問題

重みづけ問題

① 自己評価ベース調整方式

	知識・技能	思考・判断・問題解決	主体性
単元①	B	B	B
単元②	A	A	A
単元③	A	A	A

② 観点別「総括的評価」

	知識・技能	思考・判断・問題解決	主体性
単元①	A	B	B
単元②	A	A	A
単元③	A	A	A

多数決方式

評点化方式

観点別得点率ABC換算方式

	A	B	
実力テスト①	A	B	-
1 中間	A	B	-
1 期末	A	A	-
実力テスト②	A	C	-
2 中間	B	A	-
2 期末	B	A	-
実力テスト③	B	C	-
学年末	A	A	-

多数決方式

評点化方式

③ 観点別「総括的評価」 AAA

多数決方式

評点化方式

④ クロス換算方式 「評定」5段階

評点化方式

50 第三部まとめ

-特に検討を要する課題

重みづけ問題

③ 観点別「総括的評価」 AAA

妥当性

信頼性

	評価カテゴリー	知識・技能	思考・判断	主体性	評価
青森太郎	(1) 単元総合	A			
青森太郎	(2) 考査/実テ	A			
青森太郎	(3) その他	-	B	A	
1801 青森太郎	- 総合	A	A	A	5

観点別総合評価の算出方法の妥当性？

「単元総合」と「考査/実テ」の重みづけは1:1でよいのか？

④ 「評定」5段階

妥当性

信頼性

明瞭性

	A	B	C	評点換算	評定
5	5	4	4	5	AAA
4	4	4	3	5	AAB, ABA, ABB, BAA
3	3	3	3	4	BAB, BBA, AAC, BBB, CAA, ABC, CAB, BCA, CBA, CBB, BBC, BCB
2	-	-	-	3	CAC, CBC, BCC, CCB, CCC

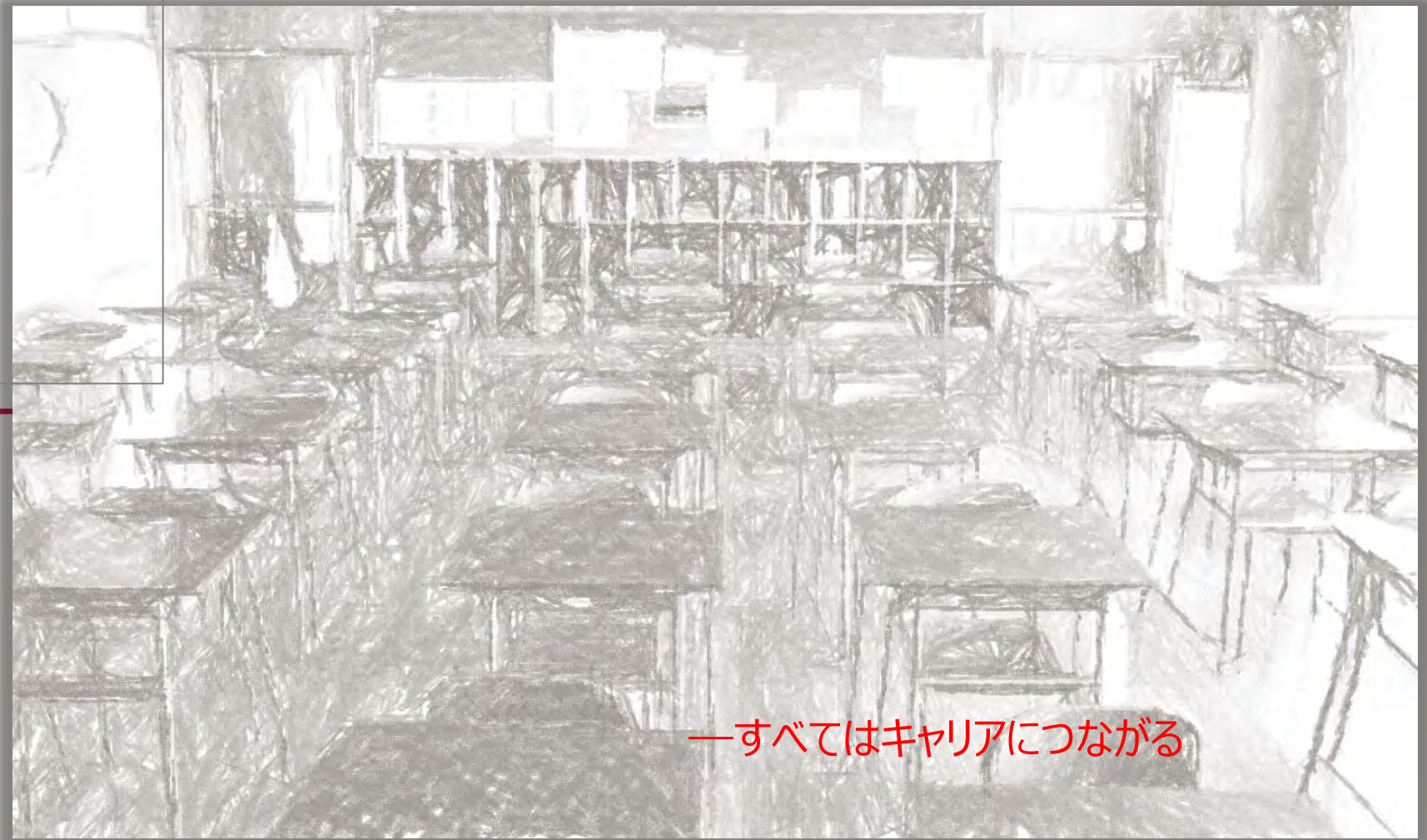
5段階の区切りは妥当か？

知識・技能/思考・判断・表現/主体性 3観点の重みづけは1:1:1?

51

第四部 方向づけ

まとめ



—すべてはキャリアにつながる

時系列まとめ

学校改革のあゆみ

2014-2021

- 2014 SGHに認定 [~2018] SGH
- 2015 グランドデザイン・目指す生徒像の策定/探究学習開始
- 2016 綱領に基づく資質・能力「青高力10の力」策定
- 2017 SSHに認定 [~2021] SSH
- 2018 Classiの導入, シラバス改訂作業 (資質・能力ベース) ●
- 2019 シラバス刷新/考査・テスト改革 (習得・活用I・II)
- 2020 ICTを活用した授業改善/新課程編成作業 ●
- 2021 観点別評価の設計と試行/新教育課程の完成 ●
- 2022 新教育課程_1期生入学

学習指導
要領告示共通テスト
開始SGH 1期生が大学を
卒業、社会人1年目

理念と実践の
構造・着手順

すべてシラバスをベースに

理念の仕組み化,
実践

知識・技能 思考・判断・表現 主体的な態度

綱領

① めざす生徒像

② 青高力—資質・能力

③ シラバス【習得・活用Ⅰ・活用Ⅱ】

テスト改革

④

授業改善

⑤

観点別評価

⑥

理念の体系化,
シラバスへの反映

入試への向き合い方 の変化

生徒も教員も、意識の変化が起こった
のではないか？

ここ数年では県内でもトップ水
準で受験者が多い。

国公立大 推薦AO受験者数推移（8カ年）



因果関係があるとは断定できないが、少なくとも一般入試に絞って受験するような指導はしていない。「行きたい大学に合格するためのあらゆる可能性を探り、自分の能力を最大限生かした受験を」というメッセージを発信している。

合格体験記より

こんな生徒をより多く育てたい

知力・学力／論理的思考力／課題
発見力／原因分析力／課題解決力
／受信力・発信力／協働力／行動
力／自己管理能力／自己実現力

“青高力”



東北大・工・電気

他校の受験生が消しゴムのくずを床に捨てているのを見て、悲しくなりました。青高生には人間的に常識のある、強い人間になってほしいと強く思います。

高校時代の私は、不安のあまり、現状を直視できず弱い自分を勉強量でごまかしていました。この反省から、自己満足に陥らないよう、自分の実力を細かく分析し、計画を立てる際は明確な根拠を持たせるようにしました。



東大・文三類



東北大・医・医

学校の学びをフル活用することはとても重要ですが、できれば本もたくさん読んでください。本を読んで世界が変わる感覚をぜひ味わってほしいです。同時に学校生活で担う役割や友達との意見交換からも学べるものがたくさんあります。

インタビューより

めざす生徒像

**主体性と協調性をもって果敢に
未来を切り開く生徒**

綱 領

自律自啓 誠実勤勉 和協責任



社会人1年目、
福祉系就労支援

「シンガポールで県産品を売り出す」という自身の提案に対し、外部関係者から「なぜ、その商品なのか」といった質問に答えるために、**現地の生活文化など関連分野をさらに深く調べる**ことの大切さを知った。

就活の場面にも役だった。今までの経験や将来像から、自分が会社に貢献できる点や会社のビジョンと**通じる点を抽出し、一貫性のあるエピソードとして伝える**ことができた。

現在、障害がある子どものソーシャルスキルトレーニングをしていますが、新規のお客様に対して単に他のお子様の事例を伝えるよりも、**まず保護者の方が求める成長イメージやニーズをお伺いしたうえでそれに沿ってご提案すると納得感を持って頂けます**。高校で学んだことが生きていると実感しています。

評価者として考える

評価とは、審判としてその瞬間をジャッジすることではなく、コーチとして学習者を見取り、積み重ねを評価することではないか？

「効果的な評価は、単一のスナップ写真というよりも、…写真のスクリップ帳のようなものである。」

「効果的な教師－評価者は、指導の最後に1種類の単一テストを用いるよりも、途中で様々な方法と形式を用いてたくさんの証拠を集める。」

評価者のように考える

- ・**理解の証拠**としては、どのようなものが十分であり、理解を明らかにしてくれるものだろうか？
- ・どのような**規準**と照らし合わせると、私たちは適切に作品を検討し、質のレベルを評価できるだろうか？
- ・評価方法は、本当に理解した人と、理解したように見えたに過ぎなかった人とを明らかにし、区別しただろうか？

内容と活動以前に、生徒の理解の証拠と質的レベルの見取り方に注目。

活動設計者としてのみ考える

- ・このトピックについて、**楽しくて興味深い活動**は何だろうか？
- ・教えた**内容**にもとづいて、どのようなテストを与えるべきだろうか？
- ・私はどのようにして**評点**をつけるだろうか？
- ・**活動**はどの程度うまくいっただろうか？
- ・生徒のテストの**出来**はどうだっただろうか？

内容と活動、その結果にのみ注目し、生徒の理解についての意識が薄い。

図表7.3 「評価について考える2つのアプローチ」より抜粋

参考文献；

松下佳代・石井英真＝編・溝上慎一監修（2016）『アクティブラーニングの評価』

G.ウィギンズ/J.マクタイ（2012）西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計-「逆向き設計」の理論と方法』

OECD教育研究革新センター編著（2013）『学習の本質 研究の活用から実践へ』

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』

中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』（答申）

田村学（2021）『学習評価』

「評価」という 空白領域

—WHYとHOWを「つなぐ」と「わかる、
できる」



ご支援・ご協力感謝申し上げます

(株)ベネッセコーポレーション 教育情報センターの皆さま

(株)ベネッセコーポレーション 東北支社の皆さま

『VIEW Next』編集部の皆さま

アドバイザー会議メンバーの先生方

本日聴講していただいた全国の先生方

青森高校教職員・元同僚の皆さま