

中学校社会科

新 学習指導要領対応

新しい、**中学社会** 学習評価 のポイントとは

教育の最前線から

学習指導要領の改訂にともない、
学習評価の改革が求められています。
その根幹ともいえる評価観の転換とは？
そして評価で重視すべき視点とは？
先生方の疑問にお答えします。



心構え編

評価改革がめざすもの

京都大学 石井 英真

社会科編

変わる授業と「学習評価」

広島大学 棚橋 健治

本資料は、一般社団法人教科書協会
「教科書発行者行動規範」に則り、
配布を許可されているものです。

日本文教出版の教科書情報

詳しくはWebへ!

日文

検索



未来をになう子どもたちへ

日本文教出版

1 評価観の転換 ～判定ベースから対話ベースへ～

「主体的・対話的で深い学び」を通じて育まれる資質・能力の評価について、資質・能力の三つの柱との整合性をもたせるべく、現行の四観点による観点別評価は、三観点（①知識・技能、②思考・判断・表現、③主体的に学習に取り組む態度）に改められる。そして、資質・能力をバランスよく評価するために、知識量を問うペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を通じた評価（パフォーマンス評価）を用いるなど、多面的・多角的な評価が必要とされている。

このように書くと、現場からは、「思考・判断・表現」、さらには「主体的に学習に取り組む態度」なんて、どうやって客観的に測るのか、そもそも評価なんてできるのか、評価に時間を取られて授業がおろそかになる、といった声が聞こえてきそうである。特に、現行の小・中学校の観点別評価は、毎時間の授業観察で「思考・判断・表現」や「関心・意欲・態度」の表れを見取る評価として捉えられがちである。その結果、授業において常に教師が評価のためのデータ取りや学習状況の点検に追われる事態（「指導の評価化」）が生じている。

しかし、本来観点別評価は、めざす学力の質の違いに合わせて多様な評価方法の使用を促す点に主眼があり、1単元や1学期といったスパンで考えるべきものである。後述するように、知識の暗記・再生ならペーパーテストで測れるが、意味理解や応用力を測るには、論述式問題やレポートを用いるなど、評価方法を工夫せねばならない。そうした観点別評価のあり方をイメージするには、たとえば、大学の授業の成績評価を思い浮かべるとよい。大学の科目では、ペーパーテストや授業中・授業後のレポート課題などの評価方法とその割合がシラバスに記載されており、前者で「知識・技能」を、後方で「思考・判断・表現」を評価することが暗黙に想定されている。

さらに、評価に関する議論の混乱を解きほぐし、現場の負担を減らす方向で評価改革を進めていくうえで、

「評価」概念そのものを整理しておく必要がある。評価という仕事の負担感の大部分は、総括的評価（最終的な学習成果の判定〔評定〕のための評価）と形成的評価（指導を改善し子どもを伸ばすために行われる評価）とを混同していることによる。思考力・判断力・表現力を形成するために授業過程での子どもたちの活動やコミュニケーションをしっかりと観察（評価）しなければならないのは確かだが、それは形成的評価として意識すべきものである。総括的評価の材料なら、子ども一人一人について、確かな根拠をもとに客観的に評価することが求められる。しかし、形成的評価なら、指導の改善につながる程度の厳密さで、ポイントになる子を机間指導でチェックしたり、子どもたちとやり取りしたりすることを通して、子どもたちの理解状況や没入度合などを直観的に把握するので十分である。形成的評価と総括的評価を区別することで、評価に関わる負担を軽減することができる。とともに、授業の中で無自覚に行われてきた子どもの学習状況の把握場面を形成的評価として意識することは、授業改善に直結するだろう。

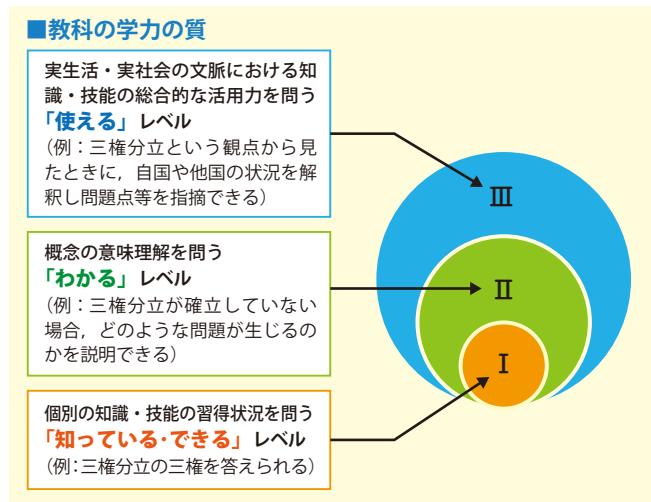
今回の評価改革では、形成的評価と総括的評価とを区別したうえで、評定以上に教師の指導改善、さらには学習者自身の学習改善につながる評価であることが強調されている。また、評定についても、5段階で数値化する総合評定以上に観点別評価（分析評定）を重視する方向性が提起されている。いかに客観的に測定・評定するかのみにとらわれがちな判定ベースから、いかに子どもを伸ばすかを第一に考えるコミュニケーション（対話）ベースへと評価観の転換が求められているのである。

2 新三観点による評価のあり方 ～学力の三層構造を意識する～

新たな三観点による評価のあり方について、「知識・技能」において、事実的で断片的な知識の暗記再生だけでなく概念理解を重視すること、「主体的に学習に取り組む態度」を授業態度ではなくメタ認知的な自己調整として捉えなおし、「知識・技能」や「思考・判断・表現」と切り離さずに評価することなどが提起されている。すべての観点において、思考・判断・表現的な側面が強まった

ように見えるが、そこでめざされている学力像を捉え、評価方法へと具体化していくうえで、学力の三層構造を念頭において考えてみるとよいだろう。

教科の学力の質は、下記の三つのレベルで捉えることができる。



I：個別の知識・技能の習得状況を問う「知っている・できる」レベルであれば、穴埋め問題や選択式の問題など、客観テストで評価できる。しかし、**II**：概念の意味理解を問う「わかる」レベルについては、知識どうしのつながりとイメージが大事であり、ある概念について例を挙げて説明することを求めたり、頭のなかの構造やイメージを絵やマインドマップに表現させてみたり、簡単に論述させたりするような機会がないと評価できない。さらに、**III**：実生活・実社会の文脈における知識・技能の総合的な活用力を問う「使える」レベルは、実際にやらせてみないと評価できない。そうして実際に思考を伴う実践をやらせてみてそれができる実力を評価するのが、パフォーマンス評価である。

現行の観点別評価では、「知識・理解」「技能」を、断片的知識（「知っている・できる」レベル）を穴埋めや選択式などの客観テストで問い、「思考・判断・表現」を、

主に概念の意味理解（「わかる」レベル）を応用問題や短めの記述式の問題で問うようなテストが作成される一方で、「関心・意欲・態度」については、子どもたちのやる気を見るテスト以外の材料をもとに評価しているように思われる **表1**。

資質・能力ベースの新学習指導要領がめざすのは、「真正の学習 (authentic learning)」(学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動)を通じて「使える」レベルの知識とスキルと情意を一体的に育成していくことである。新指導要録の観点別評価では、「知識・技能」について、理解を伴って中心概念を習得することを重視して、「知っている・できる」レベルのみならず、「わかる」レベルも含むようなテスト問題を工夫することが求められる。そして、「思考・判断・表現」については、「わかる」レベルの思考を問う問題に加え、全国学力・学習状況調査の「活用」問題のように、「使える」レベルの思考を意識した記述式問題を盛り込んでいくこと、また、「主体的に学習に取り組む態度」も併せて評価できるような、問いと答えの間の長い思考を試すテスト以外の課題(タスク)を工夫することが求められるのである **表2**。

表1 現行の四観点の評価実践の傾向

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 認知的スキル 社会的スキル	情意 (関心・意欲・態度・人格特性)
教科等の枠づけの中での学習	I 知識の獲得と定着 (知っている・できる)	事実的知識, 技能 (個別的スキル) 知識・理解・技能	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
	II 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) 思考・判断・表現	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 関心・意欲・態度
	III 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, 批判的推論を含む証明・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)	活動の社会的レリパンスに即した内発的動機, 教科観・教科学習観 (知的指向・態度)

※「関心・意欲・態度」が表からはみ出しているのは、本来学力評価の範囲外にある、授業態度などの「入口の情意」を評価対象にしていることを表すためである。

表2 新しい評価実践の方向性

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 認知的スキル 社会的スキル	情意 (関心・意欲・態度・人格特性)
教科等の枠づけの中での学習	I 知識の獲得と定着 (知っている・できる)	事実的知識, 技能 (個別的スキル) 知識・技能	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
	II 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
	III 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, 批判的推論を含む証明・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)	活動の社会的レリパンスに即した内発的動機, 教科観・教科学習観 (知的指向・態度)

豊かなテスト (I, II, III) | **主体的に学習に取り組む態度** (III)

3 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の方法

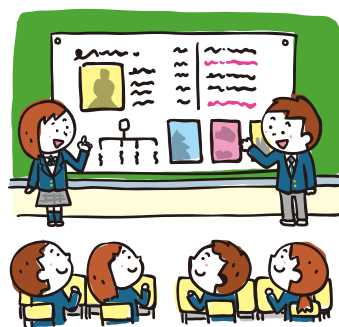
情意の中身を考える際には、学習への動機づけに関わる「入口の情意」（真面目さや積極性としての授業態度や興味・関心・意欲）と、学習の結果生まれて学習を方向付ける「出口の情意」（知的態度、思考の習慣、市民としての倫理・価値観など）とを区別する必要がある。授業態度などの入口の情意は、授業の前提条件として、教材の工夫や教師の働きかけによって喚起するべきものであり、授業の目標として掲げ、系統的に育てて客観的に評価するものというよりは、授業過程で学び手の表情や教室の雰囲気から感覚的に捉えられる部分も含めて、授業の進め方を調整する手がかりとして生かしていくものだろう。これに対し、批判的に思考しようとする態度や学び続けようとする意志などの出口の情意は、授業での学習を通してこそ子どもの中に生じて根付いていく価値ある変化であり、目標として掲げうる。

現在の「関心・意欲・態度」の評価は、本来は目標というより教師の指導の手掛かりとして生かすべき子どものやる気（「入口の情意」）を、形成的評価ではなく「評定」しようとしているために、教師の側は、「指導の評価化」に陥り、子どもの側も、全人評価による息苦しさを感ずるようになってきているわけである。「主体的に学習に取り組む態度」における自己調整の強調には、単に継続的なやる気を認め励ますだけでなく、教科として意味ある学びへの向かい方ができているかどうかという、「出口の情意」を評価していく方向性が見て取れる。

「報告」¹⁾では、「主体的に学習に取り組む態度」のみを単体で取り出して評価することは適切でないとされており、「思考・判断・表現」等と一体的に評価していく方針が示されている。たとえば、パフォーマンス課題のように、「使える」レベルの学力を試す、問いと答えの間が長く試行錯誤のある挑戦的な課題（思考のみならず、粘り強く考える意欲や、根拠に基づいて考えようとする知的態度なども自ずと要求される）を設計し、その過程と成果物を通して、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の両方を評価するわけである。美術・技術系教科や探究的な学びの評価でしばしばなされるように、その時点でうまくできたり結果を残せたりした部分の評価とともに、そこに至る試行錯誤の過程で見せた

粘り、あるいは筋（センス）のよさにその子の伸び代を見出し、評価するという具合である。「報告」では、粘り強さだけでなく、一定水準の自己調整も伴わないと、BやAという評価にならないとされている。スマートで結果につながりやすい学び方をする子だけでなく、結果にすぐにはつながらないかもしれないが、泥臭く誠実に熟考する子も含めて、教科として意味ある学びへの向かい方を評価していく必要があるだろう。日々減点を気にする評価ではなく、がんばりへの救済でもなく、その時点でできた・できないに引きずられがちな認知的な観点ではすくい取りにくい、伸び代や実力を評価していくことが重要である。

試合・コンペ・発表会など、現実世界の真正の活動には、その分野の実力を試すテスト以外の舞台（見せ場（exhibition））が準備されている。そして、本番の試合や舞台の方が、それに向けた練習よりも豊かでダイナミックである。だが、学校での学習は、豊かな授業（練習）と貧弱な評価（見せ場）という状況になっている。



課題研究での論文作成・発表会や教科のパフォーマンス課題など、日々の授業で粘り強く思考し表現する活動を繰り返す中で育った思考力や

知的態度が試され可視化されるような、テスト以外の舞台を設定していくことが重要である。観点別評価の総括は、手続き論として議論されがちであるが、それをうまくやり遂げられれば、態度の観点もAだろうし、その教科の総合評定で5か4をつけても、教師も子どもも納得できるような、そうした総括的で挑戦的な課題づくりという観点からも考えていく必要がある。

注1) 平成31年1月21日「児童生徒の学習評価の在り方について」（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会報告）

（参考文献）石井英真・西岡加名恵・田中耕治編『小学校 指導要録改訂のポイント』（日本標準, 2019年）



石井 英真（いしいてるまさ）

専門分野／教育方法学（学力論）
 主要著書／『今求められる学力と学びとは』（日本標準, 2015年）、『中教審「答申」を読み解く』（日本標準, 2017年）、『授業改善8つのアクション』（東洋館出版社, 2018年）、『増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開』（東信堂, 2020年）、『授業づくりの深め方』（ミネルヴァ書房, 2020年）

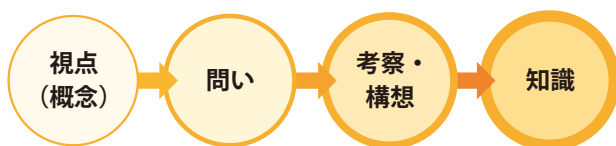
今、社会科の学びは変わろうとしています。長年「覚えさえすれば点になる教科」と揶揄され、そこからの脱却を図ってきましたが、十分に成果を上げられずにきました。しかし、社会の変化と近年の学校教育を巡る考え方の変化は、今度こそ、社会科が変わらなければならない状況を作り出し、学習指導要領の改訂もそのような方向でなされました。

社会科を変えるには授業を変えることはもちろんですが、それだけでは不十分です。学びの経過や成果を捉える学習評価もそれに合わせて変わってこそ、本当に変わることができます。これまで何度も暗記教科からの脱却に挑戦しつつ実現できなかった理由の一つは評価が変わらなかったことです。新しい社会科で評価の三つの観点とされる「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」もこのような視点で捉えることが求められるでしょう。本稿では、授業の変化に対応した学習評価の変化を展望してみましょう。

1 “出来上がった知識”から “道具となる知識”重視へのシフト

社会科はなぜ覚えさえすれば点になったのでしょうか。その理由は社会科の学びの本質的問題にあると指摘されてきました。それは、歴史学者や経済学者などが行った思考の結果として形成された知識を継承すべき知識として、疑いを持たずに効率的に獲得することに終始するという問題です。

新学習指導要領の目指す社会科は、知識を作り出すプロセスを「視点(概念)→問い→考察・構想→知識」とし、このプロセスをふまえて社会的事象や問題に関する知識を形成することを求めています。



つまり、先人が作った知識を暗記するのではなく、先人が作ったように生徒自身で知識を作れるようになることを学びの中核に据えているのです。

社会科では知識を抜きにして学びは成り立ちません。

その意味では内容あつての教科であり、学習評価の一つ目の柱である「知識・技能」は重要な観点です。しかし、今求められている知識は、これまで社会科の中心にあった知識を作り出すプロセスの最終段階にあった知識ではありません。知識を作り出すプロセスの出発点に位置して探究の道具となる知識です。それが「見方・考え方」の中核をなすもので、具体的には背景となる学問の探究に使われる概念であり、さらにはその概念から生み出される分析的な問いです。以下の枠組みの中に示した問題は、アメリカ合衆国の実際の社会科プログラムの学習評価問題で、そのような概念や分析的な問いの立て方の習得を評価する一例です。

●知識を作る道具となる概念や分析的な問いの立て方の習得を評価する問題の例

問い:「政治的ルールが作られ、解釈され、実施される過程」とは、次のどの概念の定義か。

- a. 政治制度 b. 市民性 c. 政治的イデオロギー
- d. 政治的意思決定

問い: あなたがなにひとつ知らない国の政府における決定の仕方について調査したいと思ったと仮定しなさい。(中略) あなたはどのように調査しますか。2もしくは3の paragraph で、あなたが発する様々な質問を述べ、なぜそれらの質問が有益であるかと考えるのかを示しなさい。

問い: 新学期の初日に、この政治組織コースの先生が突然病気になる、あなたがコースの中心となる概念となぜそれらが分析の道具として有益なのかを言うように求められたと仮定しなさい。これらの求めに応ずる小論を書きなさい。

(E.Fenton, ed., Holt Social Studies Curriculum; Test for Comparative Economic System, Holt, Rinehart and Winston, 1968 より訳出)

道具となる分析的な概念やそこから生まれる問いは、教科に固有の探究をもたらします。例えば、社会科であれば「アメリカ合衆国の州別人種構成を見ると、アフリカ系の人の多い州と少ない州とがある」という事実に対して、「分布」という概念を持っている生徒は、「どこに多いのだろうか」「偏りはあるだろうか」「それらに共通性は

あるだろうか」「共通性を見つけ出すには地図に落としてみたらどうだろうか」という問いを立てることができるでしょう。そこに歴史的な「人口移動」の概念を重ね合わせることによって、アフリカ系の人々の移住経緯と従事した産業そして産業構造の変化による移動といったことをつないだ知識が形成されます。

新しい評価の「知識・技能」で重視されるのは、「分布」「人口移動」などの概念であり、対象事象に応じてこれらの概念から立てられた分析的な問いです。これらの概念や問いを想起できることが、まず求められますが、そこにとどまっていたのでは新たな知識の形成にはなりません。したがって、それらを道具として新たな知識を作り出す「思考」が評価の対象となります。

2 知識を作り出すプロセス

学 習評価の二つ目の柱である「思考・判断・表現」では、この知識を作り出すプロセスの習得を評価することが重要です。これまでの社会科の学びは、例えるならば、焼き上がったパンをたくさん食べるだけで、畑を耕し、小麦を蒔いて育て、収穫して粉に挽いて、生地を作って焼くというプロセスは学習者の視野に入っていませんでした。

鎌倉幕府の成立年を問えば、多くの人は「いい国つくる鎌倉幕府で1192年」と答えるでしょう。しかし、そう言える理由を尋ねれば、恐らく「教科書にそう書いてある」「先生がそう言った」「常識」くらいでしょう。そして、「本当に1192年か？」と問えば困惑して沈黙するでしょう。

どのような知識をどのように活用したならば、そのような知識が形成されるのかを考えずに無条件に受け入れるだけでは、疑うことも、なぜそうだと言えるのかに関心を持つこともできません。それでは、誰かが答えを出してくれていない問題や事象に出会ったときにはどうすれば良いのかもわからないでしょう。新学習指導要領の社会科も、これからの社会では、そのような状況に直面することが非常に多くなることを前提として作られています。

歴史的な事象を説明する知識を歴史家はどのように作り出すのでしょうか。これからの歴史の学びでは、過去に向き合い、歴史家と同じように生徒自身が過去を批判的に研究することによって、歴史的な事象を説明したり判断したりする知識を作り出すことの重要性が指摘されてい

ます。

生徒がそのような知識を作り出すプロセスを習得しているかどうかを判断する評価の参考として、国際バカロレアの評価問題を紹介します。国際バカロレアは、国際的な視野を持つ人間の育成を目指す国際教育プログラムで、学習者像として探究し研究するスキルを身につけた人間、批判的かつ創造的に考える人間などを挙げています。この問題自体は高校レベルですが、歴史家の研究方法を生徒に辿らせて、そのような思考が身につけているかどうかを判断する方法としては、参考とする価値があるでしょう。この問題では、歴史的な事象について記録・記述された資料について、まずそこで何が書かれているか、何が読み取れるかを判断することから始め（問9）、次にその資料はどのような立場の誰が、どのような目的を持って何について作成したものかという視点から、その資料の価値と限界を判断できるかを問うています（問10）。そして、このようにして分析した諸資料を比較・対照して（問11）、そこに書かれた一つの歴史解釈を生徒自身がどのように評価するかを問うています

●知識を作り出すプロセスの習得を評価する問題の例

資料集の資料IからLを読み、質問9から12に答えてください。資料と質問は、「事例研究 1：東アジアにおける日本の拡大（1931-1941）」に関連したものです。（中略）

- 問 9.** (a) 資料K（引用者註：外交史が専門の日本人国際政治学者の学術論文「抑止政策における誤算：日米関係史1938年-1941年」）によれば、日米間の緊張を引き起こした要因は何でしたか？
(b) 資料L（引用者註：イギリスの新聞（1941年8月8日）に掲載された時事風刺漫画「あの給油所に辿り着くためのタンクは十分か？」）は日本の拡張についてどのようなことを示唆していますか？
- 問 10.** 日米間の緊張を研究している歴史家にとっての資料Kの価値と限界を、その出典、目的、内容を参考にして分析しなさい。
- 問 11.** 日米間の緊張の高まりについて、資料I（引用者註：アメリカ人歴史学者の『近代日本史：徳川時代から現在まで』（2003））と資料J（引用者註：1941年9月6日帝国議会における日本海軍将校の演説）が明らかにしたことを比較・対照しなさい。
- 問 12.** 「相互の恐怖は、日米間の緊張を高めました。」諸資料とあなた自身の知識を使うと、あなたはこの陳述にどの程度同意しますか？

（国際バカロレア DP May2017 Exam Paper1 より訳出）

(問12)。

このような思考が身につけている生徒は、「鎌倉幕府の成立は1192年である」という常識と持っているような知識に別の説があることに会っても驚くことはないでしょう。この説の立論と他の説の立論を、各々分析して比較・対照し、自分はどの説がなぜ最も説得力を感じるかを説明できるはずです。

3 主体性を引き出す メタ認知

学習評価の三つ目の柱となっているのが「主体的に学習に取り組む態度」です。これは「知識・技能」「思考・判断・表現」と別々に成り立つものではなく、学習でも評価でも三者が常に連動するものです。その中でも特に「主体的に学習に取り組む態度」は他の二者と並列的に位置付くものというより、他の二者全体の基盤に位置付く、あるいは他の二者を包み込むものと考えた方が良いでしょう。学びにおける主体性とは、道具となる知識を獲得して問いを立て、分析・考察・判断を働かせた結果となる知識を形成するために、生徒自身が自らの学習状況を把握して、どうすればより良く学習が進むかを考えて学ぼうとすることです。つまり、学びのメタ認知です。このような評価が有効に働くには、評価も生徒自身が行うことが大切です。これを自己評価、自己調整学習といいます。

学習の成果がすぐに目に見える跳び箱を例にして考えてみましょう。跳び箱を跳べない子供に、ただひたすら「頑張れ！頑張れ！」と励まし、子供は先生や友達の歓声を背に、歯を食いしばって何度も何度も跳ぶということがあるかもしれません。しかし、これではなかなか跳べるようにはならないでしょう。

では、多くの先生はどういう指導をするでしょうか。跳べる子と跳べない子の跳び方をじっくり観察させてどこが違うかを見つけさせるのではないのでしょうか。踏み切り板のどこで跳ねているか、踏み切るときの膝の形はどうなっているか、手は座面のどこについているか、踏み切ってから着地するまでの腰の位置はどのような曲線を描いているかなど、見るべき箇所を先生が指示したり、あるいは子供自身に見つけさせたりするでしょう。飛べない子の跳び方をビデオなどに収めて、その子自身に見させることもあるでしょう。

メタ認知は自分の学習を見つめるだけではありません。自分の学習を見つめるためには、まず、他人のそれをよく見て、自分の学習の何をどのように見れば良いのかを考えることが必要です。跳び箱を跳べない子に、「どうして跳べないのか自分の跳び方をよく反省しなさい」と要求しても、子供は戸惑うだけです。跳べる子と跳べない子の跳び方をよく観察することによって、どこが違うのかを見て取れば、自分はその点はどうなっているのかと反省することが可能になります。

社会科も同じです。評価というのは、できたかできないか、どれくらいできたかを他人が決めるというものだけではありません。新しい社会科では、それよりもむしろ、「あれ、どうして私は鎌倉幕府の成立を1192年だと答えるのだろうか」と自分で自分の頭の中を客観的に見つめることの方が大切な評価です。いろいろな説を唱える



歴史家たちは、各々、どのような資料をどのように分析し、どのように解釈するからそのような説に到達しているのか。私はなぜそれらの諸説の中の一つの説である1192年に最も納得がいくと判断しているのか。

であろうか。ここで学んだ知識を作り出すプロセスを公民や地理の事象に当てはめれば、あの問題はどうか考えたら良いのか。このように考え、探究できることが社会科の学びにおける主体性であり、それを見て取ることが「主体的に学習に取り組む態度」の観点での評価と考えるべきでしょう。



棚橋 健治 (たなはし けんじ)

専門分野／教科教育学 (社会認識教育学)
 主要著書／『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開』(風間書房, 2002年), 『“情報化社会”をめぐる論点・争点と授業づくり (社会科教材の論争・争点と授業づくり)』(明治図書, 2005年)『社会科の授業診断』(明治図書, 2007年) ほか
 日本文教出版『中学社会』教科書著者

疑問にお答え

新しい 学習評価のQ&A

Q1 改善等通知*の「学習評価の改善の基本的な方向性」のなかに、「これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと」とあります。具体的にはどのようなことでしょうか。

A 石井 改善の視点として、以下のことが考えられるでしょう。「指導と評価の一体化」について、授業の中で子どもの学習状況を丁寧に把握（評価）することは大事だとしても、毎時間の授業で評定のための材料を集める必要はあるのかどうか。「観点別評価」は、プロセスの評価だということで、平素の授業態度やノートの記述、議論する姿を主な評価材料としてよいのかどうか。

毎時の授業が「指導の評価化」に陥っては、教師の負担が増えるばかりか、授業の質としても本末転倒。そうならないためには、評価を意識しながら指導を行い、その結果として育てられたものが試されるよう、テスト自体を工夫する、レポートや作品など、テスト以外の「総合的評価」の課題をより充実させるといった改善への取り組みが大切です。

*平成31年3月29日「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」（改善等通知）

Q2 新しい社会科では、学習のまとまりをどのように考え、どのようなタイミングで評価を行ったら効果的でしょうか。

A 棚橋 新しい社会科では、「視点（概念）→問い→考察・構想→知識」という知識を作り出すプロセスが重要になります。これまでのような個々の社会的事象の事実を羅列的に記述する評価では、細かいたくさんの知識が独立しているので、その一つ一つについて習得を確認する必要がある、常に小テストで暗記確認をしてきました。

新しい学びでは、知識はこの生産プロセスにしたがって体系化された大きな塊になっていきます。授業で扱う個々の事象についての知識は、それ自体が目的ではなく、知識を作り出すプロセスに必要なピースとしての意味を持つことになります。したがって、学習のまとまりは、このような知識を作り出すプロセスに関連づき、体系化された知識のまとまりと考えることになるでしょう。評価も、このようなまとまりを単位として行うことが多くなるでしょう。



生産される知識が、例えば「幕藩体制の構造的特徴と弱点」といったような多くの事象を包み込むようなものであれば、学習のまとまりは大きなものになります。しかし、このような知識のまとまりも、その下位のまとまりをいくつか持つ場合も多いでしょう。評価のタイミングも、このまとまりの規模に応じて行うのが効果的です。

中学社会 新しい学習評価のポイントとは

日文 教授用資料

令和2年(2020年)3月31日発行

編集・発行人 佐々木秀樹

発行所 日本文教出版株式会社
〒558-0041 大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL: 06-6692-1261

本書の無断転載・複製を禁じます。

CD3359

日本文教出版 株式会社

<https://www.nichibun-g.co.jp/>

大阪本社 〒558-0041 大阪市住吉区南住吉4-7-5
TEL:06-6692-1261 FAX:06-6606-5171

東京本社 〒165-0026 東京都中野区新井1-2-16
TEL:03-3389-4611 FAX:03-3389-4618

九州支社 〒810-0022 福岡市中央区薬院3-11-14
TEL:092-531-7696 FAX:092-521-3938

東海支社 〒461-0004 名古屋市東区葵1-13-18-7F・B
TEL:052-979-7260 FAX:052-979-7261

北海道出張所 〒001-0909 札幌市北区新琴似9-12-1-1
TEL:011-764-1201 FAX:011-764-0690