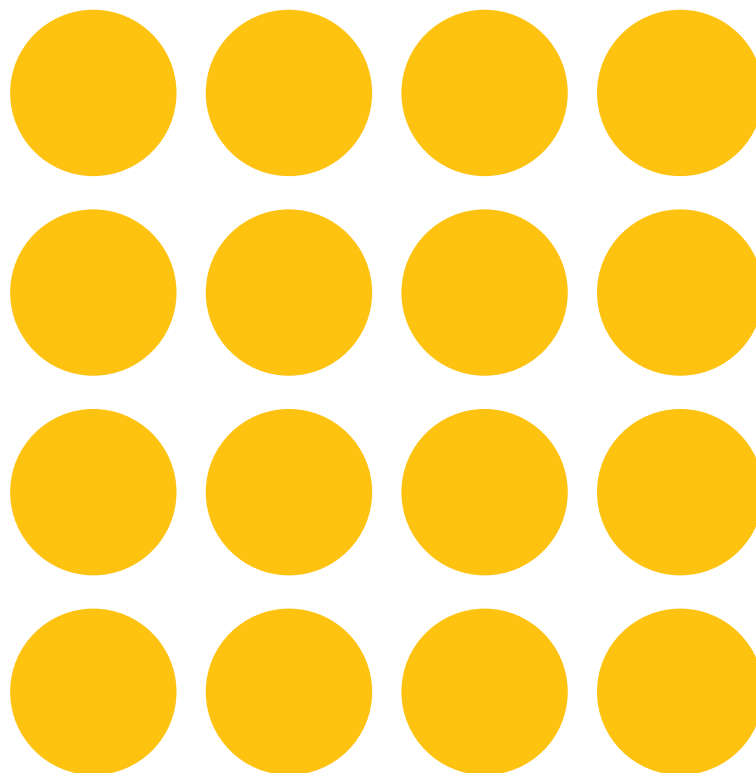


資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究  
報告書 5

# 資質・能力の包括的育成に向けた 評価の在り方の研究



平成 29 (2017) 年 3 月

研究代表者 梅澤 敦

(国立教育政策研究所 教育課程研究センター長)

## はしがき

本報告書は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究－目標・内容，指導方法，評価の一体的検討－」（平成26～28年度）における研究成果のうち，資質・能力の育成と評価についてまとめたものである。

本研究は，平成25年度まで実施した「教育課程の編成に関する基礎的研究」を，更に学術的に精緻化・構造化し，教育目標や内容，学習・指導方法，評価等の一体的・実証的な検討を行うことを目的としており，今年度は，学習評価やその取組等を中心に研究を進めてきたところである。

次期学習指導要領改訂に向けた中央教育審議会への諮問（「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」平成26年11月20日）では，「これからの学習指導要領等については，必要な教育内容を系統的に示すのみならず，育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から，そのために必要な学習・指導方法や，学習の成果を検証し指導改善を図るための学習評価を充実させていく観点が必要」とされている。また，平成28年12月にまとめられた「答申」においても，「社会に開かれた教育課程」という理念を具体化するためには，「学習評価の改善・充実や，必要な条件整備などを，教育課程の改善の方向性と一貫性を持って実施していくことが必要である」とされ，学習評価については，教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められているところである。今後，学習指導要領等において，育成を目指す資質・能力やその育成に向けた学習・指導方法をどう示し，どう評価していくか，また，学校における創意工夫ある学習活動やカリキュラム・マネジメントへの効果的な支援はどうあるべきかを検討していく上で，学習評価等の考え方や変遷，国内外における評価の取組に関する基礎資料は参考になると思われる。

本報告書が，我が国における教育課程の基準の在り方を検討する上で参考資料として十分活用されることを願うとともに，本研究の推進に御協力を頂いた方々に心から感謝申し上げたい。

平成29年3月

研究代表者

国立教育政策研究所教育課程研究センター長

梅澤 敦

## 研 究 組 織

(平成 29 年 3 月 現在)

### 【研究代表者】

梅澤 敦 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長 (平成 27 年 5 月から)  
高口 努 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長  
(平成 26 年 7 月から平成 27 年 4 月まで)  
勝野 頼彦 国立教育政策研究所 教育課程研究センター長 (平成 26 年 7 月まで)

### 【研究副代表者】

今関 豊一 国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部長

### 【企画運営委員】

田口 重憲 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (平成 27 年 9 月から)  
高橋 雅之 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (平成 27 年 4 月から 7 月まで)  
渡邊 恵子 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (平成 27 年 2 月から 3 月まで,  
平成 27 年 8 月から 9 月まで)  
大月 光康 国立教育政策研究所 研究企画開発部長 (平成 27 年 1 月まで)

### 【国際研究班 (教育課程担当) 所外委員】 ( ) 内は担当国

二宮 皓 比治山大学 学長 (総括)  
青木 麻衣子 北海道大学 准教授 (オーストラリア)  
新井 浅浩 城西大学 教授 (イギリス)  
上原 秀一 宇都宮大学 准教授 (フランス)  
遠藤 貴広 福井大学 准教授 (アメリカ合衆国)  
河合 久 国立教育政策研究所 特任フェロー  
坂野 慎二 玉川大学 教授 (ドイツ)  
下村 智子 三重大学 准教授 (カナダ)  
二宮 衆一 和歌山大学 准教授 (イギリス)  
福本 みちよ 東京学芸大学 准教授 (ニュージーランド)  
松本 麻人 文部科学省 生涯学習政策局参事官付 外国調査係専門職 (韓国)  
渡邊 あや 津田塾大学 准教授 (フィンランド)

### 【国際研究班 (理科担当) 所外委員】 ( ) 内は担当国

磯崎 哲夫 広島大学 教授 (総括・イギリス・フランス)  
野添 生 宮崎大学 准教授 (イギリス)  
平野 俊英 愛知教育大学 教授 (アメリカ合衆国)  
高橋 一将 北海道教育大学 講師 (アメリカ合衆国)

寺田 光宏	岐阜聖徳学園大学 教授 (ドイツ)
遠藤 優介	愛知教育大学 助教 (ドイツ)
清水 欽也	広島大学 教授 (カナダ)
畑中 敏伸	東邦大学 准教授 (カナダ)
山下 修一	千葉大学 教授 (シンガポール)
大寫 竜午	千葉大学 特任助教 (シンガポール)
各務 南	広島大学 院生 (フランス)
李 智源	韓国教員大学 学術研究教授 (韓国)

【国際研究班 (社会科担当) 所外委員】 ( ) 内は担当国  
 宇都宮 明子 佐賀大学 准教授 (ドイツ)

【国内研究班 報告書 5 (本報告書) 事例執筆協力】

○第3章3節

保坂 修男	山梨大学教育学部附属小学校 教諭
本所 克寿	神戸大学附属小学校 教諭
橘 慎二郎	香川大学教育学部附属高松小学校 教諭
黒田 拓志	香川大学教育学部附属高松小学校 教諭
二串 英一	福岡教育大学附属福岡小学校 教諭
上村 慎吾	新潟大学教育学部附属新潟中学校 指導教諭
濁川 朋也	上越教育大学附属中学校 指導教諭
柴田 広祐	静岡大学教育学部附属浜松中学校 教諭
鈴木 昌二	広島大学附属三原小学校 教諭
松本 裕子	広島大学附属三原中学校 教諭
小林 理昭	香川大学教育学部附属坂出中学校 副校長
山下 雅文	広島大学附属福山中・高等学校 教諭
井上 純一	広島大学附属高等学校 教諭
山本 吉次	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校 主幹教諭

○第3章6節

小崎 早苗	愛知県総合教育センター 教科研究室長
岡本 真澄	大阪府教育センター 主任指導主事
喜多 英一	大阪府教育センター 指導主事
鈴木 寧子	栃木県教育委員会事務局学校教育課 副主幹
蘇武 和成	神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課 指導主事
馬場 雅史	川越市立教育センター 主幹



### 【検討班】

角屋 重樹	日本体育大学 教授 (国立教育政策研究所 客員研究員)
吉富 芳正	明星大学 教授 (国立教育政策研究所 客員研究員)
猿田 祐嗣	國學院大学 教授 (所外委員)
遠山 紗矢香	静岡大学 特任助教 (所外委員)
淵上 孝	文部科学省 高等教育局私学部私学助成課長 (フェロー)
今村 聡子	東京大学 経営支援担当部長 (フェロー)
佐藤 弘毅	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部長 (平成 27 年 4 月から平成 29 年 2 月まで)
大金 伸光	国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部長 (平成 27 年 3 月まで)
大杉 昭英	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長
銀島 文	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 総合研究官
二井 正浩	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官

### 【事務局】

佐藤 有正	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 学力調査課長 (平成 27 年 7 月まで)
小久保 智史	国立教育政策研究所 教育課程研究センター 学力調査課長 (平成 27 年 8 月から)
白水 始	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官 (平成 28 年 3 月まで) 東京大学 大学総合教育研究センター教授 (フェロー) (平成 28 年 4 月から) 東京大学 高大接続研究開発センター教授 (フェロー) (平成 28 年 10 月から)
松尾 知明	国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官
福本 徹	国立教育政策研究所 生涯学習政策研究部 総括研究官
後藤 颯一	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
西野 真由美	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
松原 憲治	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官
本田 史子	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 総括研究官 (平成 27 年 10 月から)
小田 沙織	国立教育政策研究所 教育課程研究センター基礎研究部 研究員 (平成 27 年 4 月から)

## 本研究の概要

国立教育政策研究所では、これからの社会で求められる資質や能力を、教科等横断的に育てたい汎用的な資質・能力として位置付け、資質・能力と知識・技能を結び付けた教育課程編成の基本原則を整理するプロジェクト「教育課程の編成に関する基礎的研究」を平成21年度より25年度まで行ってきた。その成果として21世紀に求められる資質・能力<sup>1</sup>を整理し、それを知識・技能と結び付ける教育課程の在り方について基礎資料を提供した。

本プロジェクト「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究—目標・内容、指導方法、評価の一体的検討—」（平成26～28年度）は、その成果を踏まえ、教育目標や内容、学習・指導方法、評価等を一体的に構想するための基本原則を整理し、実践のための基礎資料を提供することを目標としている。これまで、本研究では、文部科学省の教育政策動向を見据えつつ、資質・能力の育成に向けた教育課程の研究を行ってきた。初年度には、目標・内容の整理を行い、研究成果をまとめた。また、2年目には、「どのように学ぶか」という学習活動の在り方について、諸外国における資質・能力を育成する学習活動の実施状況や学校支援の在り方を中心に調査し、研究成果を2冊の報告書にまとめた。本報告書では21世紀に求められる資質・能力のうち評価に焦点を当て、教育目標・内容、学習・指導方法、評価等の一体的検討の基礎資料としてとりまとめている。結論を先取りすれば、資質・能力の育成に向けた教育の実現のためには、教育目標・内容、学習・指導方法、評価を一体的に構想し実践に移すことが必要であり、とりわけ、評価においては、これまでの評価の研究動向を踏まえ、我が国の学習評価の研究蓄積を踏まえた上で、更なる評価観の転換が求められると考えられる。具体的には、目標に準拠した評価の実質化と形成的評価の定着に向け、教員養成・研修やインフラストラクチャー整備も含めた制度面（システムレベル）の支援を一体的に行っていく必要があるという示唆を得た。

以下、各章の内容を簡単に紹介する。

第1章では、本報告書の目的・位置付けを紹介する。

第2章では、我が国における教育課程の基準・指導要録等に見る評価の考え方について歴史的な変遷を明らかにする。さらに、資質・能力の育成に向けた評価に向けて、指導と評価の一体化の考え方について示すこととする。ここでは、我が国の教育政策上、「目標に準拠した評価」や「指導と評価の一体化」と表現される評価の考え方が従来重視されてきたこと、及び、それらの評価が学習指導要領改訂で一層の充実が図られるなど、「児童生徒の学習のための評価」の実現が大きな課題となっていることを確かめた。第2章1,2節では、教育課程の基準と指導要録等に見る評価の考え方を整理したところ、一貫して「指導と評価の一体化」を狙っており、それがより重視されるようになったことや観点別評価の変遷について確認した。3節では、学習指導要領改訂に向けた議論を踏

---

<sup>1</sup> 21世紀に求められる資質・能力については、これまでの報告書において、「21世紀型能力」という呼称を付して整理してきた。これらの報告書の成果も参考としながら次期学習指導要領改訂に向けた議論が進められ、「資質・能力の要素」について包括的な整理がなされていることや、学校現場における教育課程の構造化に向けた意識が向上したことなどにより、「21世紀型能力」という呼称を付した提案については、その役割を果たしたものと考える。今後は、各学校において、資質・能力の育成に向けた教育課程の構造化が、それぞれの工夫を生かした形で進められるよう、統一的な呼称は付さないこととしたい。

まえた今後の方向性についてまとめ、資質・能力の育成に向けた評価の考え方や方法について教育政策動向を明らかにした。

第3章では、国内における評価の取組事例を明らかにする。1節では、国研指定校事業における評価研究の成果と課題について、具体的事例を示す。2節では、全国国立大学附属学校を対象に実施した質問紙調査を基にこれらの学校における評価に関する実践と研究動向を分析する。3節では、附属小・中・高等学校における評価における具体的な取組について紹介する。「目標に準拠した評価の実践研究」からは、授業における子供の姿の評価をめぐる教員間での協議や「すり合わせ」が、評価の根拠や評価規準の共有、及び教員の学習者観の改訂につながったという報告が得られた。また、国立大学附属学校調査からは、資質・能力の評価に関して、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価、子供の自己評価など、ペーパーテスト以外の多様な評価方法の工夫・実践がなされていた。特に「思考・判断・表現」の観点について、外からは見えにくい「思考」のプロセスに関する外化の仕方などの研究が多かった。その一方、教育目標（重視したい資質・能力の特定）や教育内容・方法（それらを育成する授業の在り方など）に関する研究に比べ、評価は「今後の課題」と捉えている学校も複数あった。今後は、①資質・能力の育成に向けた評価観の確立、②評価の妥当性・信頼性の確保、③長期的な評価と日常的な指導に生かす評価の両立、④情意にかかわる資質・能力の評価、⑤評価観や評価規準の共有や共通理解の構築などが、課題として挙げられた。

4節では、資質・能力の育成を目指す特徴的な取組である国際バカロレア学校における評価についての考え方を紹介する。国際バカロレアにおける評価では、認知面と情緒や社会性を含む資質・能力を重視したカリキュラム開発と連動して、学習活動（「探究」・「行動」・「振り返り」）をテーマ学習に組み込み、資質・能力を多面的・多角的に評価する体制を構築しようとしている。国際バカロレアにおける評価の考え方の特徴として、①学習者中心、②評価規準に準拠したアプローチ、③形成的評価の重視、④子供の自己評価の活用、⑤バカロレア評価機構による外部評価と学校教員による内部評価の併用などを確認した。

5・6節では、各自治体の教育センター・教育委員会における学校支援や研究・研修事例について紹介する。教育センター・教育委員会調査からは、指導と評価の一体化や各教科における評価の在り方などを主題とした研修が実施されていた。その反面、評価に対する教員や学校の関心は、指導方法や授業改善に比べて低いという課題も示唆された。今後の研修・事業の課題として、指導と評価の一体化の理解や、評価を見通した授業づくり、カリキュラム・マネジメントに関する研修等の開発・実践が挙げられた。

第4章では、諸外国における評価の取組の動向を比較する。各国では、特にエビデンスを基にした授業や教育課程のデザインが一貫したテーマとなっていることが明らかになった。イギリス、オーストラリア、ニュージーランドの三か国を詳細に検討した。三か国の中では、評価を子供の学習の改善に資するものにするという方針を明確化・共有して評価体制を構築し、子供の学習をエビデンスに基づいて把握するための多様な手法やツールを開発している点が共通していた。

第5章では、以上の分析を踏まえ、今後の研究課題を検討する。

## 研究の経過

### 【事務局検討班会合】

43回（毎週木曜日 14時～17時）

### 【教育政策への寄与】

幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）2016（平成28年12月21日）中央教育審議会

補足資料

「国立教育政策研究所が整理した資質・能力の構造化のイメージ」 p. 486

「諸外国の教育改革における資質・能力目標」 p. 488

「資質・能力の枠組みに関する諸外国の動向」 p. 492-497

### 【教育課程調査官との意見交換】 随時

### 【学会発表】

・2016/9/9(金) 電気通信大学

日本テスト学会 第14回大会

企画セッション2：21世紀型スキルの学習環境と評価のありかた

「21世紀型スキルが喚起する学習評価のあり方に関する議論」

・2016/9/10(土) 東京工業大学

大学入試センター・シンポジウム2016 高大接続における学力評価の最新動向

「学習科学からみた資質・能力の育成と評価」

・2016/10/8(土) サンポートホール高松・かがわ国際会議場

日本教育心理学会第58回総会

研究委員会企画シンポジウム1：学校教育における活用力の育成—知識の文脈

依存性を超越するための心理的メカニズムと方法—

・2016/12/15(木) 東京大学福武ホール

CRET/Benesse シンポジウム2016

これからの日本の教育のあり方～ポスト2030を見据えて～

「世界規模での教育改革のための国際的な学習過程の見直しに向けて」

### 【公開研究会】

・2017/3/8(水) 国立教育政策研究所 第二特別会議室

「諸外国における生徒の主体的で深い学びを促す特徴的なカリキュラムと学習活動」

報告書3「諸外国の教育課程と学習活動（理科編）」をもとに，国際研究班（理科担当）所

外委員から発表を受け，理科と数学の教育課程調査官や研究官等との意見交換を行った。

## 【学校等訪問調査】

下記の学校訪問調査では次の点を調査し、その結果は本報告書に反映した。

- ・ 国立大学附属学校：本研究で実施した質問紙調査を踏まえ、学校の取組について聞き取り調査を実施した。
- ・ 文部科学省研究開発学校：資質・能力の育成を目指した教育課程の開発における評価の取組や実践状況について調査した。
- ・ 埼玉県立高等学校：実践をもとに学習評価に関する今後の課題について考察した。その成果は、第5章2節に反映した。
- ・ 上記の他、公立学校における学習評価の現状について聞き取り調査を実施した。

平成 28 年	5 月 25 日	新潟大学教育学部附属長岡小学校
	5 月 26 日 -27 日	山形大学附属中学校
	6 月 3 日	鳴門教育大学附属中学校
	6 月 17 日	香川大学教育学部附属坂出中学校
	6 月 22 日	北広島町立芸北小学校
	6 月 25 日	関西大学初等部
	6 月 27 日	横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校
	6 月 28 日	埼玉県立浦和高等学校
	7 月 28 日	信州大学教育学部附属長野中学校
	9 月 6 日	埼玉県立川越初雁高等学校
	9 月 9 日	愛知県立一宮高等学校
	9 月 16 日	千葉県立千葉東高等学校
	10 月 1 日	埼玉県立伊奈学園中学校・高等学校
	10 月 3 日	埼玉県立戸田翔陽高等学校
	10 月 13 日 -15 日	横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉中学校
	10 月 14 日	静岡大学教育学部附属静岡中学校
	10 月 21 日	新潟大学教育学部附属新潟中学校
	10 月 24 日	神奈川県立大磯高等学校
	10 月 24 日	上越教育大学附属中学校
	10 月 28 日	宮城教育大学附属中学校
	10 月 31 日	福岡教育大学附属福岡小学校
	11 月 1 日	福岡教育大学附属久留米中学校
	11 月 1 日	山形県立東桜学館中学校・高等学校
	11 月 9 日	北海道教育大学附属函館中学校
	11 月 12 日	佐賀大学教育学部附属中学校
	11 月 18 日	島根大学教育学部附属中学校
	11 月 21 日	神奈川県立大磯高等学校
	11 月 21 日	高知県梶原町立梶原学園
	11 月 22 日	埼玉県立新座総合技術高等学校

	11 月 25 日	福岡教育大学附属久留米中学校
	12 月 8 日	愛知教育大学附属名古屋中学校
	12 月 12 日	有田市立宮原小学校
	12 月 21 日	岡山県立玉島高等学校
平成 29 年	1 月 27 日	新潟大学教育学部附属新潟中学校
	1 月 11 日	町田市立鶴川第二小学校
	1 月 19 日	広島県立呉三津田高等学校
	2 月 1 日	東京都立小石川中等教育学校
	2 月 2 日 - 3 日	上越市立大手町小学校
	2 月 9 日 -10 日	新潟大学教育学部附属新潟小学校
	2 月 11 日	奈良女子大学附属小学校
	2 月 17 日 -18 日	福岡教育大学附属福岡小学校
	2 月 23 日 -24 日	福岡教育大学附属久留米小学校
	2 月 25 日	町田市立鶴川第二小学校

**【資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究 報告書一覧】**

報告書 1 使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力（平成 26 年度）

報告書 2 諸外国の教育課程と学習活動（平成 27 年度）

報告書 3 諸外国の教育課程と学習活動（理科編）（平成 27 年度）

報告書 4 ICT リテラシーに関わる資質・能力やその育成と評価（平成 28 年度）

報告書 5 資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究（本報告書，平成 28 年度）





## 目 次

第1章	本報告書の目的・位置付け	1
第2章	評価の変遷	
1.	教育課程の基準・指導要録等における評価の考え方	4
2.	指導と評価の一体化	29
3.	答申等から見える今後の方向性	38
第3章	国内における評価の取組	
1.	「目標に準拠した評価」に関する実践研究からの示唆	43
2.	国立大学附属学校における評価の実践と研究	49
3.	附属小・中・高等学校における評価の取組	65
4.	国際バカロレアの評価について	100
5.	教育センター・教育委員会等における評価に関する研究・研修	114
6.	教育センター・教育委員会における研究と学校支援	139
7.	国内における評価の取組からの示唆	150
第4章	諸外国における評価の取組	
1.	諸外国の教育課程と評価の取組の概要（一覧表）	153
2.	イギリスにおける評価の取組	158
3.	オーストラリア（ビクトリア州）における評価の取組	160
4.	ニュージーランドにおける評価の取組	162
5.	諸外国における資質・能力の評価（まとめ）	166
第5章	まとめと今後の課題	168





# 第1章 本報告書の目的・位置付け

## 1. 本報告書の目的

本報告書は、これまでの国内外の学習評価に関する教育政策と教育実践について、特に資質・能力の評価に関わる資料を収集・整理することで、今後、資質・能力の育成に向けた学習評価を充実していくための課題を同定することを目的とする。

学習指導要領の改訂に向けて、2016（平成28）年12月21日に中央教育審議会から文部科学大臣に対して出された答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」）では、第1部第9章に評価が「何が身に付いたか（学習評価の充実）」として位置付けられ、「何ができるようになるか（育成を目指す資質・能力）」（第5章）に向けて、「何を学ぶか」（第6章）や「どのように学ぶか」（第7章）等を結び付ける重要な役割を担っている。

本プロジェクト研究「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究」も、「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方の一体的検討」を一貫したテーマにしており、資質・能力の育成と学習内容、方法との関連で評価を捉えることは、テーマに沿ったものになる。

問題は、この資質・能力の育成という目標に向けて、いかなる評価を具体的に行っていけば、それが実現しやすくなるかである。

そこで本報告書では、第2章で日本における学習指導要領の変遷から、評価に関する考え方や、指導要録等の在り方、観点別学習状況の評価の展開を整理する。第3章では国内の学習評価に関わる研究推進事業や、国立大学附属学校及び国際バカロレア学校における取組、教育センター等における評価の研修や学校支援の具体例を収集・検討する。第4章では諸外国の教育課程における評価の取組を資質・能力の評価の観点から概観する。最後に第5章でそれらをもとに、資質・能力の育成に向けた学習評価の課題を同定する。

## 2. 本報告書の位置付け

ここでは、本報告書のプロジェクト研究における位置付け、及び、2020（平成32）年から順次実施される予定の学習指導要領（以下「新学習指導要領」と呼ぶ）における学習評価との関係性について簡単に述べる。

本プロジェクト研究は、平成25年度まで実施した「教育課程の編成に関する基礎的研究」を、更に学術的に精緻化・構造化し、教育目標や内容、学習・指導方法、評価等の一体的・実証的な検討を行うことを目的としたものである。本プロジェクト研究の報告書1, 2, 3, 4（「研究の経過」参照）において、教育課程や学習活動等を中心に研究を行ったため、本報告書では、学習評価を集中的に扱うこととした。

次に、新学習指導要領との関係である。新学習指導要領における学習評価の充実については、第2章3節で触れるため、ここでは、その要点だけ記す（中教審、pp.60-63）。

新学習指導要領では、学習評価の意義を踏まえ、「目標に準拠した評価」の実質化等の観点から、資質・能力の三つの柱、すなわち、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、

「学びに向かう力・人間性等」に基づいて全ての教科等の教育目標や内容を再整理している。目標に準拠した評価を更に進めるために、「観点別学習状況の評価」についても、「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観点に整理する。目標に準拠した評価や観点別評価は、今後、指導要録の改善・充実や国が作成する学習評価に関する指導資料や事例集等の参考資料、それらを基にした学校現場あるいは教員の取組で実現されていくことになる。

その一方で、資質・能力の学習評価に関して、次の記述がある（中教審，2016，p.63）。

- また、資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みさせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。さらには、総括的な評価のみならず、一人一人の学びの多様性に応じて、学習の過程における形成的な評価を行い、子供たちの資質・能力がどのように伸びているかを、例えば、日々の記録やポートフォリオなどを通じて、子供たち自身が把握できるようにしていくことも考えられる。
- また、子供一人一人が、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりできるようにすることが重要である。そのため、子供たちが自己評価を行うことを、教科等の特質に応じて学習活動の一つとして位置付けることが適当である。（略）
- こうした評価を行う中で、教員には、子供たちが行っている学習にどのような価値があるのかを認め、子供自身にもその意味に気付かせていくことが求められる。そのためには、教員が学習評価の質を高めることができる環境づくりが必要である。教員一人一人が、子供たちの学習の質を捉えることのできる目を培っていくことができるよう、研修の充実等を図っていく必要がある。（略）

本研究では、ここで挙げられた「多面的・多角的な評価」や「形成的な評価」、「自己評価」、「学習評価の質を高めることができる学習環境づくり」、「研修の充実等」について、多様な取組を収集・検討しておくことが、今後の資質・能力の育成に向けた学習評価に関する課題を同定するために重要だと考えた。そこで本報告書では、国内の学習評価の多様な実践例、及び教員の評価を支える研修等の具体例、加えて、国外の学習評価とその支援の在り方に関する情報を収集・検討した。その点で、本報告書は今後の改善・普及に足るモデルケース提供のための事例収集というよりも、多様な取組の中で、どこが困難な課題や一層の充実が必要な課題として指摘できるかを探るための試行的な資料収集と位置付けられる。

本報告書の第3章における用語の使用とも関係して、課題の一例を挙げておく。第3章で紹介する事例では、「資質・能力」という用語を新学習指導要領と同様に「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱からなるものとして用いる場合と、その中の「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力・人間性等」を指す場合とが混在している。両者は「～力」を「資質・能力」に含める点で共通するものの、「知識・技能」を含めるか否かで相違する。中教審（2016，pp.29-30）は、下記

のように知識・技能と他の資質・能力とを関係付けている。このように「知識・技能はペーパーテストでも測ることができたが、それ以外の『～力』は測ることができないので他の評価を試みる」といった学習・評価観を超えて、知識・技能とそれ以外が相互に関係しながら育成されるという学習・評価観に立った取組の可能性が期待されている。本報告書では、学校現場の取組からこうした課題の受け止めと現状を探る。

知識や技能は、思考・判断・表現を通じて習得されたり、その過程で活用されたりするものであり、また、社会との関わりや人生の見通しの基盤ともなる。このように、資質・能力の三つの柱は相互に関係し合いながら育成されるものであり、資質・能力の育成は知識の質や量に支えられていることに留意が必要である<sup>63</sup>。

<sup>63</sup> 教育課程の考え方については、ともすれば、学ぶべき知識を系統的に整理した内容（コンテンツ）重視か、資質・能力（コンピテンシー）重視かという議論がなされがちであるが、これらは相互に関係し合うものであり、資質・能力の育成のためには知識の質や量も重要となる。

#### 【引用文献】

中央教育審議会（2016）.『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』. 文部科学省.

（白水 始）

## 第2章 評価の変遷

第2章では、我が国の学習評価の変遷について、資質・能力の育成に関わる学習評価の在り方を中心に概観する。

戦後の教育課程の基準における学習評価の変遷について、文部科学省が包括的にまとめた資料として、「学習評価に関する資料<sup>1)</sup>」(2016)がある。この資料は、学習指導要領の改訂に向けて審議を重ねてきた初等中等教育分科会総則・評価特別部会(平成27(2015)年2月25日発足)の第6回会合(平成28(2016)年)の配布資料で、これまでの評価の基本的な考え方をはじめ、法令などの規定、指導要録の改善に関する通知、指導要録、目標に準拠した評価、観点別学習状況の評価等の概要が整理して示されている。

また、指導要録改訂の歴史については、布村(2002)、田中(2008, 2011他)、高浦(2011)、梶田(2015)、高木(2015)などに詳細にまとめられている。本研究所においても『学習評価の工夫改善に関する調査研究(「評価規準および評価方法等の改善と開発に関する研究」研究成果報告書)』(2004)において当時の資料をとりまとめている。

本章では、これらの研究や資料を参照して、以下のように整理を行う。

1. 教育課程の基準・指導要録等に見る評価の考え方
  - (1) 学習評価に関する基本的な考え方
  - (2) 法令等の規定事項と参考資料
  - (3) 学習指導要領と指導要録等に見る学習評価の変遷
2. 指導と評価の一体化
  - (1) 「学習の評価」の機能の整理
  - (2) 指導と評価の一体化に向けた評価
  - (3) 各教科における評価の観点
3. 答申等から見える今後の方向
  - (1) 「答申」等から見える今後の方向性
  - (2) 「答申」から見える学習評価の位置付け
  - (3) 「答申」から見える今後の学習評価

### 1. 教育課程の基準・指導要録等に見る評価の考え方

#### (1) 学習評価に関する基本的な考え方

学習指導要領の改訂に向けて、平成28(2016)年12月21日中央教育審議会から文部科学大臣に答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」が手交された。その第9章「何が身に付いたかー学習評価の充実ー」では、「1. 学習評価の意義等」が、次のように示されている。

---

<sup>1)</sup>本資料は下記で確認できる。 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/\\_icsFiles/afieldfile//2016/0201/1366444\\_6\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile//2016/0201/1366444_6_2.pdf)

- 学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。
- 子供たちの学習状況を評価するために、教員は、個々の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけでなく、子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくことが必要である。
- また、学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要である。

(p. 60)

また、現行学習指導要領（平成 29（2017）年時点）における学習評価にかかわっては、「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）」（初等中等教育局長通知，22 文科初第 1 号，平成 22 年 5 月 11 日）において次の三点が示されている。

- 学習評価を通じて、学習指導の在り方を見直すことや個に応じた指導の充実を図ること
- 学校における教育活動を組織として改善することが重要であること。
- その上で、新しい学習指導要領の下における学習評価の改善を図っていくためには以下の基本的な考え方に沿って学習評価を行うことが必要であること。
  - ① きめの細かな指導の充実や児童生徒一人一人の学習の確実な定着を図るため、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を評価する、目標に準拠した評価を引き続き着実に実施すること。
  - ② 新しい学習指導要領の趣旨や改善事項等を学習評価において適切に反映すること。
  - ③ 学校や設置者の創意工夫を一層生かすこと。

これらの答申や通知に示されている評価の考え方の基本は、戦後の早い時期から、文部科学省が示してきたものである。例えば、評価は指導に生かすものであるという考え方は、昭和 22（1947）年の学習指導要領に示されている。文部省（当時）が昭和 22（1947）年に公表した「小学校学習指導要領（試案）」では、「なぜ学習結果の考査が必要か」として、評価結果は教師の立場からは教材の選択や指導法の改善に役立つものであるし、児童生徒の立場からは学習の目標や今後の課題を意識化する機会となるものであることが述べられている。同様に、昭和 23（1948）年の通達「小学校学籍簿について」では、改訂の趣旨として挙げられた一つ目の項目に、学籍簿が「個々の児童について全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿となる」ものであることが示されている。また、昭和 24（1949）年の「中学校、高等学校生徒指導要録について」では、「中学校及び高等学校の『生徒指導要録』は、生徒指導の目的を達成するために利用せられるものである」と示されている。



## (2) 法令等の規定事項と参考資料

日本国憲法は、教育を受ける権利、義務教育について規定し、教育基本法では、教育の目的、教育の目標、教育の機会均等、義務教育、学校教育、家庭教育、社会教育等を規定している。また、学校教育法は、学校段階ごとの目的、目標、修業年限等を規定するとともに、いわゆる「学力の三要素」を育むことに意を用いなければならないことを規定している（第30条第2項）。

学校教育法施行規則では、各学年の課程の修了及び卒業の認定において、学習者の平素の成績を評価する必要があること、学習の記録として、指導要録を作成、保存することなどを規定している。学習評価に関する法的な規定としては、学校教育法施行規則第24条に、「校長は、その学校に在籍する児童等の指導要録を作成しなければならない。」とある。同第28条は、「学校において備えなければならない表簿は、概ね次のとおりとする。」とし、その中で、「四 指導要録、その写し及び抄本並びに出席簿及び健康診断に関する表簿」と規定している。また、同第57条では、「小学校において、各学年の課程の修了または卒業を認めるに当たっては、児童の平素の成績を評価して、これを定めなければならない。」と規定している。

一方、平成20年3月告示の小学校学習指導要領では、総則の「第4指導計画の作成に当たって配慮すべき事項」において、「児童のよい点や進歩の状況など積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」とある。なお、この点について、「小学校学習指導要領解説 総則編」では、「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図るとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成するための指導を行うためには、評価の在り方が大切である。いわゆる評価のための評価に終わることなく、児童一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師が自らの指導を振り返り、指導の改善に生かしていくことが特に大切である。」と解説している。

中央教育審議会では、初等中等教育分科会教育課程部会が、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成22年3月24日）において学習指導要領改訂（平成20年3月）を踏まえた学習指導の在り方を審議し、学習評価の改善に係る基本的な考え方、観点別学習状況の評価の在り方、指導要録の改善等についてとりまとめている。この報告を受け、文部科学省初等中等教育局長通知「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）」（22文科初第1号、平成22年5月11日）では、学習評価の改善に関する基本的な考え方や効果的・効率的な学習評価の推進などについて示した上で、学習評価を行うに当たっての配慮事項や指導要録に記載する事項等を通知するとともに、国としての参考様式を示した。

これらを踏まえ、国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、各学校における児童生徒の学習の効果的・効率的な評価に資するため、『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』をとりまとめ、評価規準の設定、評価方法の工夫改善、評価規準に盛り込むべき事項及び評価に関する事例を参考資料として提供した（小・中学校平成23年11月、高等学校平成24年11月 <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryoku.html>）。

### (3) 学習指導要領と指導要録等における学習評価の変遷

小学校学習指導要領は、これまで試案も含め、計8回（昭和26, 33, 43, 44, 52, 平成元, 10, 20年）示されている。また、小学校児童指導要録は、戦後、「学籍簿」の名称を使用していた時期を含め、計9回（昭和23, 30, 36, 46, 55, 平成3, 13, 22, 28年）、参考様式が示されてきた。そのうち、昭和33年以降、平成22年までは、学習指導要領の完全実施と同年度に指導要録の様式変更が行われてきている。平成28年に示された参考様式は、学習指導要領の一部改正により道徳科が設置されることに伴っての変更である。

学習指導要領中に項目として「評価」が盛り込まれているのは、昭和26（1951）年学習指導要領だけである（昭和22（1947）年に示された学習指導要領には、「考査」の名称で評価について示されている）。昭和26年に改訂された学習指導要領では、「Ⅳ教育課程の評価」と「Ⅴ学習指導法と学習成果の評価」の項目を設け、「学習成果の評価」では、学習成果の評価の意味を教師の側からと児童生徒の側からの両面から評価の意義を説明している。

それによれば、まず、教師にとっては、「評価を絶えず行うことは、児童・生徒の進歩の程度を知りうるとともに、指導法や教育課程が適切であったかどうかを反省することができる。したがって、評価を行うことによって、個々の児童生徒の学習成果を知って、これからの指導の出発点をはっきりさせたり、その指導計画に改善を加えたりする手がかりを見つけ出すことができる。こうしたことによって学習指導の効果をいっそう高めることができる」とある。また、児童・生徒にとっては、「このような評価をすることは、自分の学習がその目ざすところにどれだけ近づいているかを、はっきりと知る機会となり、これによってかれらもまた、これからの学習をいかにすべきかを考える材料を得ることができ、学習の効果をあげていくふうをすることができる」とした上で、「さらに大切なことは、児童や生徒は、かれら自身の学習について自己評価を行うことによって、かれら自身のうちに評価の眼を養うことができ、民主的な成員としてのよい資質を得ることができるのである」と説明し、学習における自己評価の意義を資質の育成の観点から明らかにしている。

以下では、昭和24年から平成22年までに示された指導要録の参考様式について、それぞれの特徴を簡潔にまとめる。各年代の特徴については、布村（2002）及び高浦（2011）を参考にまとめている。詳細は各文献を参照されたい。なお、平成28年に示された参考様式「学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校、及び特別支援学校小学部・中学部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）」（文部科学省初等中等局長，28文科初第604号，平成28年7月29日）については、「特別の教科 道徳」の欄の設置のみの変更であるため、本節では扱わない。

#### ①学籍簿から指導要録へ

##### ア 小学校学籍簿

「指導要録」という名称が昭和24（1949）年以後に使用されるようになるまで、評価の記録簿は「学籍簿」と呼称されていた。

評価の考え方については、文部省教科書局長・学校教育局長通達「学習指導要領の解釈及び適用について」（発教110号，昭和22年7月25日）の「八 学習結果の考査と記録に



ついて」に示されている。ここでは、「学期末その他適当な機会に、学習結果の考査を整理するに当たり、従来のならわしのように、単に教科ごとにいわれる学科試験を行って、点数又は評語を与えたり、児童生徒に序列をつけたりするのは好ましくない。むしろ各児童生徒の発達や学習過程上の特徴をとらえ、それを客観的に記録し、その指導のための基礎資料とすることが望ましい。」とある。

「戦前の学籍簿には、生徒の学校戸籍という側面と指導の参考資料という二つの側面があった」（高浦，2011，p.12）とされる。戦後の新しい学籍簿の案については、学校教育局長通達「小学校学籍簿について」（発学 510 号，昭和 23 年 11 月 12 日）において、小学校学籍簿の趣旨と様式が示されている。また、その際、「なお、『学籍簿』の名称については研究中である」と補足されている。「小学校学籍簿」の趣旨については、「1 個々の児童について、全体的に、継続的に、その発達の経過を記録し、その指導上必要な原簿となるものである。2 記録事項は、新しい教育の精神からみて、とくに重要と思われるものを選定してある。3 できるだけ客観的に、しかも簡単に、かつ容易に記録されるように作られている。」と示されている。

ここでは、様式に示されている項目<sup>2</sup>のうち、「標準検査の記録」、「行動の記録」、「学習の記録」、「全体についての指導経過」について、「記録のしかた」から要点を抜粋する。

#### 「標準検査の記録」

「(四) 標準検査の記録」では、1. 知能検査（在学中、一学年の終わりか二学年のはじめ、第四学年、第六学年の 3 回）、2. その他の検査（例えば学力、性格、体力等）とされた。

#### 「行動の記録」

「(五) 行動の記録」は A, B, C で構成されている。「(1) A の項目」（とくに民主的社会において、望ましい行動）は、以下である。

1 人と親しむ、2 人を尊敬する、3 ひろく人の立場をうけいれる、4 人と協力する、5 責任をおもんずる、6 仕事を熱心にする、7 持久力がある、8 計画・工夫する、9 自制心がある、10 自分で判断する、11 正義感がある、12 正しく批判する、13 安定感がある、14 指導力を持っている、15 態度が明るい、16 礼儀が正しい、17 きまりを理解して守る、18 探究心がある、19 美への関心を持つ、20 衛生に注意する、21 勤労をよるこぶ、22 物を大事にする、23 以上のほか、必要と思われるものがあつた場合は、つけ加えて記入する。
--

それぞれに関して次のように 5 段階相対評価をすることとなっている。

普通の程度を「0」とし、それよりすぐれた程度を「+2」とし、それより劣る程度を「-2」とする。「+1」「-1」はそれぞれ中間の程度を示す。一般に「0」の段階のものがもっとも多数を占め、「+2」又は「-2」は極めて少数
--

「(2) B の項目」は、「どんなものに興味をもつか」、「どんな特技をもつか」、「とくに指導を要する行動」の三つである。

「(3) C の項目」は、「学校の内外における児童の行動や経験のうち、指導上特に参考になることを具体的に記入する」とされる。また、「4. 所見」の欄については、「行動全体について指導上の所見を記入する」とされた。

<sup>2</sup> 様式に示されている項目

「(一) 在籍状況」「(二) 出欠状況」「(三) 身体の記録」「(四) 標準検査の記録」「(五) 行動の記録」「(六) 学習の記録」「(七) 全体についての指導経過」「(八) 担任者職氏名」

## 「学習の記録」

「(六) 学習の記録」については、以下について具体的に記入する。

1. 各教科の学習の状況について、平素の考査に基づき分析的に評価記入する。各教科の分析された項目内容については、各教科の学習指導要領による。評価は行動の評価と同じく、五段階とする。自由研究については、題目、活動の内容等その事実を具体的に記入することとし、他の教科のような判定は行わない。2. 学習指導上特に必要と思われる事項の欄には、教科指導の全般にわたり、指導上特に必要と思われる事項、例えば、文科方面にかたよるとか、特に理科に優れているとか、IQ に比して学習効果があがらない、などについて記入する。

なお、学習の記録のうち、各教科の学習の状況についての評価については、「行動の評価と同じく五段階とし、それぞれの標準も、行動の記録で述べたところに準ずる」と示されており、「行動の記録』と同様、5段階相対評価であった。

## 「全体についての指導経過」

「(七) 全体についての指導の経過」については、「児童の身体知能情緒及び社会的性格の全体としての発達を指導する上から、主な指導経過を記入する」とされている。

## イ 中学校・高等学校指導要録

中学校及び高等学校における評価については、文部省初等教育局長通達「中学校、高等学校生徒指導要録について」(発初第 108 号、昭和 24 年 8 月 25 日)により示された。なお、本通達で、「学籍簿」の名称ではなく「指導要録」と称されている点については、本文中に、「生徒指導要録」と「学籍簿」との関係については、「別途通知致します」とある。

「生徒指導要録」は、「生徒指導の目的を達するために利用せられるもの」と示され、「生徒が上級学校又は他の学校へ転学の際は、生徒を受け入れた学校がその生徒を理解することが出来、よりよき指導を進めることができるように」送付すべきものとされている。その内容については、「平常累加的に記録された個々の生徒についての資料や知識を解釈し、その要約を記録するもの」とされている<sup>3</sup>。

このうち、Ⅶ「学習成績の発達記録」とⅧ「個人的、社会的、公民的発達記録」においては、5段階の相対評価を行うこととなっている。

## ウ 小学校指導要録

小学校と中・高等学校でそれぞれ「学籍簿」、「指導要録」と名称が異なっていた件について、文部省初等中等教育局長通知「学籍簿の名称並びにその取扱について」(文初初第 1 号、昭和 24 年 9 月 12 日)により、小学校の「学籍簿」の名称が「児童指導要録」に改められることとなり、児童生徒「指導要録」の名称で統一された。同時に、保存期間も小・中・高等学校で 10 年以上保存するように統一された。

『学制百二十年史』は、この時期の学習評価の改善について次のようにまとめている。「学習評価は、子供たちと教員にとっての学習に対する反省及び改善の資料となるべきであるととらえられ、その客観性が重視された」(文部省、1992、p. 128)。

<sup>3</sup> I 「学籍簿」(一) 生徒氏名、性別」「(二) 生年月日」「(三) 本籍地及び現住所」「(四) 両親名あるいは保護者氏名および本人との関係、現住所」「(五) 入学年月日」「(六) 転退学又は卒業年月日」「(七) その他必要な事項(例えば、出欠状況、進学学校名、就職先、履修課程名、高等学校においては履修単位数等)、II 「高等学校生徒の履修単位の記録」、III 「標準検査の記録」、IV 「身体的発達の要約」、V 「困難およびその適応についての記録」、VI 「職業的発達記録」、VII 「学習成績の発達記録」、VIII 「個人的、社会的、公民的発達記録」

## ② 昭和 30（1955）年版 指導要録

### ア 改訂の趣旨等

「小学校・中学校および高等学校の指導要録の改訂について」（文初中第 373 号，昭和 30 年 9 月 13 日）が文部省初等中等教育局長と大学学術局長の連名で通達された。この通達は，昭和 30 年の指導要録研究協議会（文部省）の審議に基づいたものである。通達では，「改訂の趣旨」として次の三点が示されている。

- (1) 児童生徒の学籍ならびに指導の過程および結果の要約を記録し，指導および外部に対する証明等のために役立つように簡明な原簿とした。
- (2) 中学校と高等学校の指導要録の書式を別々にした。
- (3) 小学校，中学校，高等学校の指導要録の間にできるだけ一貫性を持たせた。

また，「指導要録」の保存期間について「20 年保存」と決められた。

「その他」では，「(3) 指導要録の記載事項に基づいて，就職等の証明書や家庭への通信簿等を作成する場合，その記録事項をそのまま転記すると誤解を生じる恐れもあるから，これらの作成に当たっては特に注意されたい」として，指導要録と通信簿とを区別した。

### イ 記入上の注意<sup>4</sup>

#### 「学習の記録」

小学校，中学校では，「学習の記録」の「評定」欄と「所見」欄を設定し，「評定」欄では，総合評定として，「5，4，3，2，1」で学級または学校の範囲において，他の生徒との比較，すなわち集団に準拠した評価で示すこととして，以下の説明をしている。

学級または学年において普通程度のもを三とし，それより特に優れた程度のもを五，それより特に劣る程度のもを一とし，これらの中間程度のもをそれぞれ四もしくは二とする。一般に三程度のもが最も多数を占め，五または一は極めて小数にとどまるであろう。

高等学校の場合は，小・中学校とは異なり，5 段階による目標に準拠した評価で示されている。学びの学習目標がどの程度達成できたかという目標に準拠した評価で行っている。高等学校では，次のように示されている。

各教科，科目の目標をほぼ達成しているものを三とし，目標を特に高い程度に達成しているものを五，目標の達成が特に不十分なものを一とし，これらの中間の程度をそれぞれ四もしくは二とする。

「所見」の欄については，小・中・高校とも他の児童生徒との比較ではなく，児童生徒の特質を知る上で参考となる事項を記入することとされた。掲げられている能力について，その個人として比較的優れている特徴があれば，該当する観点に○印を記入し，比較的劣っている特徴があれば×印を記入する。また，欄内の余白に必要な応じて，特筆すべき事項があれば記載する。さらに，「備考」の欄には，学習態度，努力度などの特筆すべきことがあれば記述することとなっていた。

#### 「行動の記録」

「教科以外の活動の記録」欄は，文書記述で示し，「行動の記録」欄は，価値的項目は A, B, C で示す目標に準拠した評価。性格的傾向性は，特徴あるものを○×で示す。また，「趣味・特技」「所見」の欄が設けられている。

<sup>4</sup> (a) 学校名，(b) 氏名，性別，生年月日，現住所，(c) 卒業年月日 (d) 最終学年の「学習の記録」，(e) 最終学年の「教科以外の活動の記録」，(f) 最終学年の「行動の記録」，(g) 「学籍の記録」の備考，「出欠の記録」，「身体の記録」，「標準検査等の記録」

### ③ 昭和 36（1961）年の指導要録の改訂

昭和 33（1958）年～昭和 35（1960）年の学習指導要領改訂は、「教育課程の基準としての性格の明確化」（文部科学省，2016，p.19）が特徴である。

#### ア 改訂の趣旨等

「小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について」（文初初第 92 号，昭和 36 年 2 月 13 日）が，文部省初等中等教育局長名で各都道府県教育委員会に，同初等中等局長と大学学術局長との連名で各国立大学長あてに通達された。また，「高等学校生徒指導要録の改訂について」（文部省初等中等教育局長通達，文初中第 348 号，昭和 38 年 1 月 5 日）が示された。指導要録の性格は，昭和 30（1955）年の指導要録を受け継いでいる。

#### イ 記入上の注意<sup>5</sup>

ここでは、「各教科の学習の記録」，「行動および性格の記録」，「標準検査等の記録」について示す。

##### 「各教科の学習の記録」

小・中学校ともに「評定」の欄は，「5，4，3，2，1」の 5 段階とすることとしている。集団に準拠した評価を原則としつつ，「教科の教科目標および学年目標に照らし」とあり，学習指導要領に示す各教科の達成状況を加味して評価することとなった。

小学校学習指導要領に定めるその教科の教科目標および学年目標に照らし，学級または学年において，普通程度のを 3 とし，3 より特にすぐれた程度のを 5，3 よりはなはだしく劣る程度のを 1 とし，3 と 5 または 3 と 1 の中間程度のをそれぞれ 4 もしくは 2 とすること。

「所見」欄は，他の児童生徒と比較せず，児童生徒自身についての特徴を記録する。

個人として比較的すぐれているものがあればその該当する観点の欄に○印を，比較的劣っているものがあれば×印を記入すること。この場合，特徴の認めがたい場合には，しいて記入する必要はない。また，欄外の余白には，必要に応じ，観点を追加して記入すること。

「進歩の状況」には，「当該学年の当初と学年末とを比較し，総合的にみて進歩の著しい場合に○印を記入すること。認めがたい場合にはしいて記入の必要はない」としていた。

##### 「行動および性格の記録」

小・中学校では，各教科，道徳，特別教育活動，学校行事等その他学校生活全般にわたって認められる児童生徒の行動及び性格について記録することとされていた。

記入状況「Ⅰ事実の記録」では，学校生活の全体，特に各教科の学習以外における児童生徒の活動状況で顕著なものがあつた場合にはそれを具体的に記入する。また，趣味・特技などについてもこの欄に記入することとされる。

「Ⅱ評定」では，掲げられた項目（基本的な生活習慣，自主性，責任感，根気強さ，自省心，向上心，公平さ，指導性，協調性，同情心，公共心，積極性，情緒の安定）の 13 項目ごとに「A，B，C の 3 段階で記入すること。A は特にすぐれたものまたは程度の著しいもの，B は普通，C は特に指導を要するものを意味すること」とされた。「Ⅲ所見」では，「児童（生

<sup>5</sup> 様式に示されている項目：「学校名および所在地」，「校長氏名印・学級担任者氏名印」，「学籍の記録」，「出欠の記録」，「健康の記録」，「各教科の学習の記録」，「行動および性格の記録」，「標準検査等の記録」  
※中学校では「進学に関する記録」が加わる。



徒)の全体的特性を記入すること、また「Ⅱ評定」において「Cと評定された項目については、具体的な理由や指導方針をここに記入することが望ましい」とされた。中学校には「Ⅳ趣味・特技」の欄があり、「生徒の興味、趣味、読書傾向、特技などについて記入すること」となっている。

#### 「標準検査等の記録」

「標準化された知能検査、適性検査等で、妥当性、信頼性の高いものを正確に実施した場合に記入すること。ただし、必ずしも実施したすべての標準検査の結果を記入する必要はない」とされている。

### ④ 昭和46(1971)年版 指導要録

昭和43(1968)～昭和45(1970)年の学習指導要領改訂は、「教育内容の一層の向上」を図り、「教育内容の現代化」を目指した。

#### ア 改訂の趣旨等

「小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について」(文部省初等中等教育局長通知、文初初第150号、昭和46年2月27日)では、指導要録の性格は従来通りとされ、改訂の趣旨が次のように示されている。

「各教科の学習の記録」については、各教科の観点について、小・中の学習指導要領の改訂に基づいて所要の改善を加えるとともに、観点項目を精選し、その明確化をはかったこと。「特別活動の記録」については、新たに「特別活動の記録」欄を設け、児童生徒の活動状況について特記すべき事項及び所見を記入するようにした。「行動および性格の記録」については欄内の整理を図るとともに「Ⅰ評定」の各項目について一層精選を図った。

#### イ 記入上の注意<sup>6</sup>

ここでは「各教科の学習の記録」、「特別活動の記録」、「行動及び性格の記録」、「標準検査の記録」<sup>7</sup>について示す。

#### 「各教科の学習の記録」

各教科の「Ⅰ評定」は、「5, 4, 3, 2, 1」の5段階評定であり、昭和36年の改訂と同様、「学習指導要領に定めるその教科の教科目標および学年目標に照らし、学級または学年において、普通の程度のを3とし、3より特にすぐれた程度のを5、3よりはなはだしく劣る程度のを1とし、3と5または3と1の中間程度のをそれぞれ4もしくは2とすること。この場合、あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、児童(生徒)をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること」とされている。

「Ⅱ所見」では「他の児童(生徒)との比較ではなく、その児童(生徒)自身について

<sup>6</sup> 様式に示されている項目

「学校名および所在地」、「校長氏名印・学級担任者氏名印」、「学籍の記録」、「出欠の記録」、「各教科の学習の記録」、「特別活動の記録」、「行動および性格の記録」、「標準検査の記録」

<sup>7</sup> 小学校・中学校別に示されているが、ここでは、記載をできるだけ具体的に示すために、小学校の記載を中心に触れる。小学校「児童」の表記、中学校「生徒」の表記の際には、児童(生徒)と記載することとする。

記録すること。その児童（生徒）として比較的にすぐれているものには該当する観点の欄に○印を、比較的劣っているものには×印を記入すること。また、必要に応じ、観点を追加して記入すること」とされた。

「Ⅲ備考」は、「各教科の学習について特記すべき事項がある場合に記入すること」とされ、下記のように例示がある。

(1) 学習に対する努力、学習態度等の児童（生徒）の日常の学習状況に関すること。(2) 当該学年の当初と学年末とを比較し、総合的にみて学習の進歩が著しい教科がある場合、その状況に関すること。(3) 学習に影響をおよぼすような児童（生徒）の健康状況に関すること(4) 学校教育法施行規則第 26 条により、児童（生徒）の履修困難な教科について、特別の処置をとった場合、その状況に関すること。

### 「特別活動の記録」

小学校では、児童活動、学校行事、学級指導への参加態度、児童会・学級会の委員経験、クラブ活動などについて記入することが求められている。

### 「行動および性格の記録」

各教科、道徳、特別活動その他学校生活全体にわたって認められる児童生徒の行動及び性格についての特徴を記録するとし、「Ⅰ 評定」欄と「Ⅱ 所見」欄より構成されていた。

「Ⅰ 評定」については、掲げられた項目ごとに（小学校 10、中学校 11）、A、B、C の 3 段階で評価する。「A は特にすぐれたもの、B は普通、C は特に指導を要するものを意味すること」とあり、これまでと変更はない。

「Ⅱ 所見」については、全体的にとらえた児童生徒の特徴についても記入することとされている。また、(1) 「Ⅰ 評定」において C と評定された項目に関する具体的な理由または指導方針、(2) 指導上特に留意する必要があると認められる児童（生徒）の健康状況および配慮事項。(3) 趣味、特技、(4) 校外生活における顕著な行動」について記入する。

### 「標準検査の記録」

標準化された知能検査、適性検査等で、妥当性、信頼性の高いものを正確に実施した場合に記入すること。ただし、必ずしも実施したすべての標準検査の結果を記入する必要はない。検査の「結果」は、指数、偏差値または百分段階点等を記入する。

新項目「取り扱い上の注意」の「8. その他」には、「(1) 就職等の際に証明書を作成するにあたっては、単に指導要録の記載事項をそのまま転記することは必ずしも適当でない場合もあるので、証明の目的に応じて必要な事項を記載するように注意すること。(2) 学校と家庭との連絡に用いられるいわゆる通信簿、家庭連絡簿等は、保護者が児童（生徒）の学校生活の実情を十分に把握できるようにすることが目的であるから、それぞれの学校においては、児童（生徒）の発達段階や学校の実情等を考慮し、適切な記載内容を定めることが必要であり、指導要録の様式や記載方法等をそのまま転用することは必ずしも適当ではない場合もあるので、注意すること」と規定された。

## ⑤ 昭和 55 (1980) 年版 指導要録

昭和 52 (1977) ～昭和 53 (1978) 年改訂の学習指導要領は、「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を実現」することを目指した。各教科の基礎的・基本的事項を確実に身に付けられるように教育内容を精選し、創造的な能力の育成を図ろうとしている。

### ア 改訂の趣旨等

文部省初等中等教育局長通知「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について」(文初小第 133 号, 昭和 55 年 2 月 29 日) によれば, 改訂の基本方針は次の通りである。

(1) 「各教科の学習の記録」については, ア「Ⅰ 評定」の欄については, 従来, 小学校, 中学校とも 5 段階で評定することとされていたが, 小学校低学年児童の学習の実態を考慮し, 小学校の第 1 学年及び第 2 学年については 3 段階の評定を行うこととしたこと。イ「Ⅱ 所見」の欄については, この欄の記録を一層指導に活用できるようにするため, 学習指導要領に示す目標の達成状況を観点ごとに評価することとしたこと。また, 評価方法を改めたことに伴って, 欄の名称を「Ⅱ 観点別学習状況」と改めたこと。さらに, 各教科の観点について, 新学習指導要領の趣旨等を考慮して所要の改善を加えたこと。ウ「Ⅲ 備考」の欄については, 各教科の学習について総合的に見た場合の児童生徒の特徴等を記入することとし, 欄の名称を「Ⅲ 所見」と改めたこと, が挙げられている。

(2) 「特別活動の記録」では, 「特別活動の重要性にかんがみ, 児童生徒の活動状況に関する所見の記入が一層適切に行われるよう配慮したこと」, また, (3) 「行動及び性格の記録」については, 項目の整理とともに, 小・中学校での統一性(一貫性)をもたせることとしている。

### イ 記入上の注意<sup>8</sup>

ここでは, 「各教科の学習の記録」, 「特別活動の記録」, 「行動及び性格の記録」, 「標準検査の記録」について示す。

#### 「各教科の学習の記録」

「Ⅰ 評定」では, 小学校第 3 学年以上から中学校では, 5 段階を次のように行う。

小(中) 学校学習指導要領に示す目標に照らし, 学級又は学年において, 普通の程度のを 3 とし, 3 より特に優れた程度のを 5, 3 よりはなはだしく劣る程度のを 1 とし, 3 と 5 又は 3 と 1 の中間程度のをそれぞれ 4 又は 2 とする
---

小学校第 1・2 学年については, 「普通程度のを 2 とし, 2 より特に優れた程度のを 3, 2 よりはなはだしく劣る程度のを 1 とすること」とされている。なお, 「5 段階又は 3 段階のいずれの評定を行う場合においても, あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて, 児童をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること」とある。

「Ⅱ 観点別学習状況」では, 「小・中学校学習指導要領に示す目標の達成状況を観点ごと

<sup>8</sup> 様式に示されている項目

「学校名及び所在地」, 「校長氏名印・学級担任者氏名印」, 「学籍の記録」, 「出欠の記録」, 「各教科の学習の記録」, 「特別活動の記録」, 「行動及び性格の記録」, 「進路に関する記録」(中学校のみ), 「標準検査の記録」(小学校のみ)

に評価して記入すること」とされ、その要領は、「目標を十分に達成したものについては＋印を、達成が不十分なものについては－印を記入すること。なお、目標をおおむね達成したものについては空欄のままとすること。また、特に必要があれば、観点を追加して記入すること」となっている。

「Ⅲ所見」については、以下に示されている。

(1) その児童(生徒)個人として比較的優れている点又は劣っている点など、各教科の学習全体を通して見られる児童(生徒)の特徴に関する事。 (2) 学習に対する努力、学習態度等の児童(生徒)の日常の学習状況に関する事。 (3) 当該学年において、その当初と学年末とを比較し、総合的にみて学習の進歩が著しい教科がある場合、その状況に関する事。 (4) 児童(生徒)の体力の状況及び学習に影響を及ぼすような児童(生徒)の健康の状況に関する事。 (5) 学校教育法施行規則第26条により、児童(生徒)の履修困難な教科について、特別の処置をとった場合、その状況に関する事。

#### 「特別活動の記録」

特別活動における児童(生徒)の活動状況について主な事実及び所見を記入すること(例えば、特別活動への参加態度、学級会・児童会(生徒会)の係や委員の経験、クラブや学校行事における活動状況などについて記入すること)。更に、児童(生徒)の活動状況を総合的にみて次に示す観点的趣旨に該当する場合には、欄内の観点的番号を○印で囲むこと。1 活動の意欲…意欲をもって集団活動に参加し、熱心に自己の役割を果たした。2 集団への寄与…所属集団の活動の発展・向上に大いに寄与した。

#### 「行動及び性格の記録」

「Ⅰ評定」では、掲げられた項目(基本的な生活習慣、自主性、責任感、勤労意欲、根気強さ、創意工夫、情緒の安定、寛容・協力性、公正、公共心)ごとに児童(生徒)の行動及び性格について観察し、優れたものについては＋印を、特に指導を要するものについては－印を記入すること。なお、特徴を認めたいものについては空欄のままとすること。また、特に必要があれば、項目を追加して記入すること。

「Ⅱ所見」では、次に掲げる事項について記載する。

(1) 全体的にとらえた児童(生徒)の特徴、(2)「Ⅰ評定」において「－」と評定された項目に関する具体的な理由又は教育方針、(3)指導上特に留意する必要があると認められる児童(生徒)の健康状況及び配慮事項、(4)趣味、特技、(5)校外活動における顕著な行動(中学校では、(4)は別項目)

#### 「標準検査の記録」

小・中学校ともに、変更点はない。

### ⑥ 平成3(1991)年版 指導要録

平成元(1989)年改訂の学習指導要領は、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」(文部科学省、2016、p.19)を目指した。この改訂で生活科が新設された。

#### ア 改訂の趣旨等

「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について」(文部省初等中等教育局長通知、文初小第124号、平成3年3月20日)が通知された([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/ha\\_kusho/nc/t19910320001/1294082.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/ha_kusho/nc/t19910320001/1294082.htm))。

指導要録の性格は、「指導要録は、児童生徒の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し、指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿としての性格をもつもの」である、と従前通りである。

改訂の趣旨として、まず「指導要録の編製」について、「指導要録は、学籍に関する記録と指導に関する記録とを別様として編製することとしたこと」としている。この改訂で、学籍に関する記録は20年間、指導に関する記録は5年間保存することになった。



「各教科の学習の記録」欄では、「各教科の評価」については、「Ⅰ観点別学習状況」の欄を基本としつつ、「Ⅱ評定」及び「Ⅲ所見」を併用することとした。また、学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの育成に重点を置くことが明確になるよう観点等を改めている。なお、中学校の選択教科（共通必修としての『外国語』を除く）については、学校において観点を設定することとした。

「Ⅱ評定」については、発達段階の特性や学習の実態等を考慮し、小学校の低学年にあっては廃止し、中・高学年にあっては3段階で評定するようあらためた。なお、中学校の選択教科については、この教科の特性を考慮して設定された目標に照らして3段階で評定することとした。また、「Ⅲ所見」については、個性を生かす教育に役立てる観点から、児童生徒の長所を取り上げることが基本となるようにした。

特徴的なのは、「観点別学習状況」を「評定」等よりも前に示すようにしたことである。「観点別学習状況」欄は「新学習指導要領に示す各教科の目標や内容を踏まえ、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの育成に重点を置くことが明確になるよう配慮し、観点等を改めたこと」と新しい評価を求めていること、「評定」については、小学校低学年（第1・2学年）は廃止するとともに、中・高学年では、それまでの5段階から3段階（中学校については、必修教科が5段階、選択教科が3段階）で評定することとなった。

「Ⅲ所見」の改訂については、「ウ特別活動の記録」欄では「(ア) この欄を『Ⅰ活動の状況』及び『Ⅱ事実及び所見』に分けたこと。(イ) 『Ⅰ活動の状況』については、学級活動、児童（生徒）会活動、クラブ活動及び学校行事の各内容ごとに評価の趣旨を示し、それに照らして評価するようになるとともに、その表示方法を改めたこと。(ウ) 『Ⅱ事実及び所見』については、個性を生かす教育に役立てる観点から、児童生徒の長所を取り上げることが基本となるようにしたこと」が挙げられる。また、「エ行動の記録」欄の変更は、「(ア) 従前の『行動及び性格の記録』及び『Ⅰ評定』の欄の名称をそれぞれ『行動の記録』及び『Ⅰ行動の状況』と改めたこと。(イ) 『Ⅰ行動の状況』については、新学習指導要領において重視した点や発達段階より重視した内容などを考慮し、評価の項目や趣旨を改めたこと。(ウ) 『Ⅱ所見』については、個性を生かす教育に役立てる観点から、児童生徒の長所を取り上げることが基本となるようにしたこと」である。「オ進路指導の記録」欄では、「従前の『進路に関する記録』欄の名称を『進路指導の記録』と改めるとともに、その記入内容の充実が図られるようにしたこと」。「カ指導上参考となる諸事項」の欄については、「(ア) 上記イからオまでの各欄の記録以外で指導上参考となる諸事項を一括して記録する欄として、新たに『指導上参考となる諸事項』の欄を設けたこと。なお、従前の『標準検査の記録』等の欄はこの欄に統合したこと。(イ) この欄には、児童（生徒）の特徴・特技等、学校内外における奉仕活動等及び表彰を受けた行為や活動等、知能、学力等について標準化された検査の結果などを指導上参考となる事項に記入することとしたこと」。「キ出欠の記録」の欄では、「学校の教育活動の一環として、児童（生徒）が運動や文化などにかかわる行事等に参加した場合には、出席扱いにすることができることを明確にしたこと」である。

## イ 記入上の注意<sup>9</sup>

ここでは、「各教科の学習の記録」、「特別活動の記録」、「行動の記録」、「指導上参考となる諸事項」について示す。

### 「各教科の学習の記録」

「Ⅰ 観点別学習状況」においては、「小学校・中学校学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現の状況を観点ごとに評価し、A, B, Cの記号により記入すること」と3段階の評価となっている。「十分満足できると判断されるもの」をA, 「おおむね満足できると判断されるもの」をB, 「努力を要すると判断されるもの」をCとすること、また、「特に必要があれば、観点を追加して記入すること」とある。

「Ⅱ 評定」には、「(小学校) 第3学年以上の各教科の学習状況について、各教科別に小学校・中学校学習指導要領に示す目標に照らして、学級又は学年における位置付けを評価して記入すること」とされ、各教科ともに、3, 2, 1の3段階による評価、すなわち小学校・中学校学習指導要領に示す目標に照らして、学級又は学年において、「普通の程度のもの」を2とし、「2より優れた程度のもの」を3, 「2よりもはなはだしく劣る程度のもの」を1とする、とした。

「Ⅲ 所見」には、「各教科の学習について総合的に見た場合の児童(生徒)の特徴及び指導上留意すべき事項を記入すること。その際、児童(生徒)の長所を取り上げることが基本となるよう留意すること」とした。具体的には以下の通りである。

(1) その児童(生徒)個人として比較的優れている点など、各教科の学習全体を通して見られる児童(生徒)の特徴に関すること。(2) 学習に対する努力、学習意欲、学習態度等の児童(生徒)の日常の学習状況に関すること。(3) 当該学年において、その当初と学年末とを比較し、学習の進歩が著しい教科がある場合、その状況に関すること。(4) 児童(生徒)の体力の状況及び学習に影響を及ぼすような児童(生徒)の健康の状況に関すること。(5) 学校教育法施行規則第26条により、児童(生徒)の履修困難な教科について、特別な処置をとった場合、その状況に関すること。(6) その他特に指導が必要である場合には、その事実に関すること。

### 「特別活動の記録」

特別活動全体にわたって認められる児童(生徒)の活動についての特徴を記入する。

「Ⅰ 活動の状況」は、特別活動における児童(生徒)の活動について、内容ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には、欄内に○印を記入する。

「Ⅱ 事実及び所見」については、「特別活動における児童(生徒)の活動の状況について、主な事実及び総合的に見た場合の所見を記入すること。その際、所見については、児童(生徒)の長所を取り上げることが基本となるよう留意すること。」また、「(1) 事実の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。」「所属する係名や委員会名、クラブ名及び学校行事における役割の分担など、活動の状況についての事実に関すること。」「(2) 所見の記入に当たっては、例えば下記の事項が考えられること。」「アその児童(生徒)個人として比較的優れている点など、特別活動全体を通して見られる児童(生徒)の特徴に関すること。」「イ当該学年において、その当初と学年末とを比較し、活動状況の進歩が著

<sup>9</sup> 様式に示されている項目

「学生の記録」(1 児童(生徒), 2 保護者, 3 入学前の経歴, 4 入学・編入学等, 5 転入学, 6 転学・退学等, 7 卒業, 8 進学先), 「学校名及び所在地」, 「校長氏名印・学級担任者氏名印」, 「各教科の学習の記録」, 「特別活動の記録」, 「行動の記録」, 「進路指導の記録」, 「指導上参考となる諸事項」, 「出欠の記録」

しい場合、その状況に関すること。」「ウその他特に指導が必要である場合には、その事実に関すること」とされた。

### 「行動の記録」

「Ⅰ行動の記録」として、児童生徒行動（11項目）について、掲げられた項目ごとにその趣旨に照らして十分に満足できる状況にあると判断される場合には、欄内に○印を記入する。なお、特に必要があれば、項目を追加して記入する。

「Ⅱ所見」では、「行動の状況について総合的に見た場合の児童生徒の特徴及び指導上留意すべき事項を記入すること。その際、児童（生徒）の長所を取り上げることが基本となるよう留意すること」とあり、以下の例示がある。

(1) 全体的にとらえた児童（生徒）の特徴に関すること。(2) その児童（生徒）個人として比較的優れている点など、各教科、道徳、特別活動その他学校生活全体にわたって見られる児童（生徒）の特徴に関すること。(3) 当該学年において、その当初と学年末とを比較し、行動の状況の進歩が著しい場合、その状況に関すること。(4) 指導上特に留意する必要があると認められる児童（生徒）の健康状況その他、特に指導が必要である場合にはその事実に関すること。
---

### 「指導上参考となる諸事項」

「標準検査の記録」は「指導上参考となる諸事項」の「3」に変更され、「3 知能、学力等について標準化された検査の結果については、妥当性、信頼性の高いものを正確に実施した場合、検査月日、検査の名称及び検査の結果を記入すること。なお、実施した検査の結果を必ずしもすべて記入する必要はないこと。検査の結果については、指数、偏差値又は百分段階点のほか、その後の指導に生かすことができる内容を具体的に記入すること。なお、結果については、必要があれば『各教科の学習の記録』の『所見』の欄などに記入することもできること」となった。

「Ⅲ取り扱い上の注意」の「7 保存期間」では「(1) 学校においては、原本及び転入学の際送付を受けた写しのうち、学籍に関する記録については20年間、指導に関する記録については5年間保存すること」、また、「8 その他」の「(2)」において「指導要録は、一年間の学習指導の過程や成果などを要約して記録するものであり、その様式や記載方法等を学校と保護者との連絡に用いるいわゆる通信簿等にそのまま転用することは必ずしも適切でないこと。したがって、学校においては、指導要録における各教科等の評価の考え方を踏まえ、児童（生徒）の学習指導の過程や成果、一人一人の可能性などについて適切に評価し、児童（生徒）一人一人のその後の学習を支援することに役立つようにする観点から、通信簿等の記載内容や方法、様式等について工夫改善すること」と示された。

## ⑦ 平成13（2001）年版 指導要録

平成10（1998）年版学習指導要領は、「基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び考える力などの『生きる力』の育成」（文部科学省、2016、p.19）を目指した。「教育内容の厳選、総合的な学習の時間の創設」が特徴である。

### ア 改訂の趣旨等

教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」（平成12年12月4日）を受け、「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生

徒指導要録，中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校，聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録，中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について」（初等中等教育局長通知，13文科初第193号，平成13年4月27日）が示された（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1288244.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1288244.htm)）。

通知では、「これからの評価においては，各学校において，観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ，学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価が一層重視されるとともに，児童生徒一人一人のよい点や可能性，進歩の状況などを評価するため，個人内評価が工夫されるようお願いします」とあり，目標に準拠した評価と個人内評価の充実を求めている。

続けて，「各学校において，指導と評価の一体化，評価方法の工夫改善，学校全体としての評価の取組が進められるとともに，学習の評価の内容について，日常的に児童生徒や保護者に十分説明し，共通理解が図られるようお願いします」として，指導と評価の一体化に加え，児童生徒や保護者への説明を充実して共通理解を図ることが重視されている。

小・中学校の指導要録の改訂方針については，「2 小・中学校の指導要録について」において，次の4点が示されている。「(1) 各教科の評定について，学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容の確実な習得を図るなどの観点から，学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況の評価することに努める。(2) 『総合的な学習の時間』について，各学校で，評価の観点を定めて，評価を文章記述する欄を新たに設ける。(3) 『生きる力』の育成を目指し，豊かな人間性を育てることが重要であることを踏まえ，『行動の記録』の項目を見直す。(4) 『生きる力』は全人的な力であることを踏まえ，児童生徒の成長の状況を総合的にとらえる工夫ができるようにする趣旨から，所見欄等を統合する」。

## イ 記載する事項<sup>10</sup>

今回より「学籍に関する記録」と「指導に関する記録」による構成となった。以下では，「指導に関する記録」欄の記載事項を示す。

### 「各教科の学習の記録」

「I 観点別学習状況」には，小・中学校学習指導要領（平成10年度版）での各教科の目標における実現状況を観点ごとにA, B, Cの記号により評定し，記入することとしている。そのA, B, Cは「十分満足できると判断されるもの」をA，「おおむね満足できると判断されるもの」をB，「努力を要すると判断されるもの」をCとする。また，「特に必要があれば，観点を追加して記入する」とされている。中学校の「選択教科については，生徒選択を基本とし，生徒の特性等に応じた多様な学習活動を展開するという趣旨が生かせるよう考慮

<sup>10</sup> 様式に示されている項目

1 児童（生徒）の氏名，性別，生年月日及び現住所，2 保護者の氏名及び現住所，3 入学前の経歴，4 入学・編入学等，5 転入学，6 転学・退学等，7 卒業，8 進学先，9 学校名及び所在地，10 校長氏名印，学級担任者氏名印

「指導に関する記録」としては，小・中学校とも以下を記入することを示している。

「各教科の学習の記録」，「総合的な学習の時間の記録」，「特別活動の記録」，「行動の記録」，「総合所見及び指導上参考となる諸事項」，「出欠の記録」



して、学校が観点を設定し、記入する」。

「Ⅱ評定」には、小学校第3学年以上において、各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価する。また、小学校学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し、記入する。とされ、その表示は、学習指導要領に示す目標に照らして、「十分満足できると判断されるもの」を3、「おおむね満足できると判断されるもの」を2、「努力を要すると判断されるもの」を1とする。

中学校については、「必修教科の評定は、5段階評定」。評定にあたっては、中学校学習指導要領に示す目標に照らして、「十分満足できると判断されるもののうち、特に高い程度のもの」を5、「十分満足できると判断されるもの」を4、「おおむね満足できると判断されるもの」を3、「努力を要すると判断されるもの」を2、「一層努力を要すると判断されるもの」を1とする、とされている。

中学校の選択教科については、各教科の設定目標に照らして、「十分満足できると判断されるもの」をA、「おおむね満足できると判断されるもの」をB、「努力を要すると判断されるもの」をCとする3段階による評価である。

#### 「総合的な学習の時間の記録」

「総合的な学習の時間については、この時間に行った学習活動及び指導の目標や内容に基づいて定めた評価の観点を記載した上で、それらの観点のうち、児童（生徒）の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、児童（生徒）にどのような力が身に付いたかを文章で記述する」とされる。

#### 「特別活動の記録」

「特別活動における児童（生徒）の活動について、各内容ごとにその趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には欄内に○印を記入する」。

#### 「行動の記録」

「各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、その他学校生活全体にわたって認められる児童（生徒）の行動について、項目ごとにその学年別の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合には欄内に○印を記入する。また、特に必要があれば、項目を追加して記入する」。

#### 「総合所見及び指導上参考となる諸事項」

以下のような事項が例示されている。

①各教科や総合的な学習の時間の学習に関する所見、②特別活動に関する事実及び所見、③行動に関する所見、④（⑤）児童（生徒）の特徴・特技、学区内外における奉仕活動、表彰を受けた行為や活動、知能、学力等について標準化された検査の結果など指導上参考となる諸事項、⑤（⑥）児童生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見である（中学校には、④進路指導に関する事項）。

記入方法としては「児童（生徒）の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げることが基本となるよう留意することが望まれる。ただし、児童（生徒）の努力を要する点などについても、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば記入する」、また、「学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関する情報も、必要に応じ、記入する」。

なお、この時期、国立教育政策研究所による「評価規準の作成、評価方法の工夫改善に関する参考資料」が初めて作成された。

## ⑧ 平成 22 (2010) 年版 指導要録

平成 20～21 年の学習指導要領改訂は、「『生きる力』の育成, 基礎的・基本的な知識・技能の習得, 思考力・判断力・表現力等の育成のバランス」(文部科学省, 2016, p. 19) を掲げた。授業時数の増, 指導内容の充実, 言語活動, 小学校外国語活動の新設が特徴である。

### ア 改訂の趣旨等

「小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校等における学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(初等中等教育局長通知, 22 文科初第 1 号, 平成 22 年 5 月 11 日) により改訂が通知された。従来通り, 「指導要録は, 児童生徒の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し, その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿となるものであり, 各学校で学習評価を計画的に進めていく上で重要な表簿」としている ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1292898.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1292898.htm))。

「1 学習評価の改善に関する基本的な考え方について」の「(1)」では, 改訂の趣旨が次のように示されている。

- [1] きめの細かな指導の充実や児童生徒一人一人の学習の確実な定着を図るため, 学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を評価する, 目標に準拠した評価を引き続き着実に実施すること。
- [2] 新しい学習指導要領の趣旨や改善事項等を学習評価において適切に反映すること。
- [3] 学校や設置者の創意工夫を一層生かすこと。

(2) では, 学習評価における観点について, 「新しい学習指導要領を踏まえ, 『関心・意欲・態度』, 『思考・判断・表現』, 『技能』及び『知識・理解』に整理し, 各教科等の特性に応じて観点を示している」とした上で, 「設置者や学校においては, これに基づく適切な観点を設定する必要があること」を示している。

### イ 記載する事項

記載事項は, 従来同様, 「学籍に関する記録」と「指導に関する記録」とに分かれる<sup>11</sup>。ここでは, 「指導に関する記録」欄について, 示す。

#### 「各教科の学習の記録」

「各教科の学習の記録」での「観点別学習状況」について, 「学習指導要領に示す各教科の目標に照らして, その実現状況を観点ごとに評価し記入する。その際, 『十分満足できる』状況と判断されるものを A, 『おおむね満足できる』状況と判断されるものを B, 『努力を要する』状況と判断されるものを C のように区別して評価を記入する」とされている。小・

<sup>11</sup> 学籍に関する記録

1 児童(生徒)の氏名, 性別, 生年月日及び現住所, 2 保護者の氏名及び現住所, 3 入学前の経歴, 4 入学・編入学等, 5 転入学, 6 転学・退学等, 7 卒業, 8 進学先(中学校は進学先・就職先等), 9 学校名及び所在地, 10 校長氏名印, 学級担任者氏名印

指導に関する記録

1 「各教科の学習の記録」, 2 「外国語活動の記録」(中学校はなし), 3 「総合的な学習の時間の記録」, 4 「特別活動の記録」, 5 「自立活動の記録」, 6 「行動の記録」, 7 「総合所見及び指導上参考となる諸事項」, 8 「入学時の障害の状態」, 9 「出欠の記録」

特別支援学校小学部(中学校は中学部)における自立活動の記録(新規項目)

[1] 指導の目標, 指導内容, 指導の結果の概要に関すること

[2] 障害の状態等に変化が見られた, その場合の状況に関すること

[3] 障害の状態を把握するため又は自立活動の成果を評価するために検査を行った場合, その検査結果に関すること

中学校とともに、いわゆる3段階による目標に準拠した評価で示すこととされている。

「評定」については、小学校第3学年以上の各教科の学習の状況について、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総括的に評価し記入する。各教科の評定は、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を『十分満足できる』状況と判断されるもの3を、『おおむね満足できる』状況と判断されるものを2、『努力を要する』状況と判断されるものを1のように区別して記入するとされ、従来の3段階による目標に準拠した評価で示すこととされている。

中学校では、「必修教科の評定は5段階評定」である。評定は、「中学校学習指導要領等に示す目標に照らして、その実現状況を「十分満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるものを5、「十分満足できる」状況と判断されるものを4、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを3、「努力を要する」状況と判断されるものを2、「一層努力を要する」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。」とされている。選択教科に際しては、「各学校が評定の段階を決定し記入する」とされ、各教科の学習の状況を「総括的に評価」するとなっている。また、「(1)『観点別学習状況』での観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める」とされている。

#### 小学校「外国語活動の記録」

新設された小学校第5・6学年「外国語活動」の評価に関しては、「評価の観点を記入した上で、それらの観点到照らして、児童の学習状況に顕著な事項がある場合にその特徴を記入する等、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述する。評価の観点については、設置者は、小学校学習指導要領等に示す外国語活動の目標を踏まえ、別紙5<sup>12</sup>(\*「各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨」—引用者注記)を参考に設定する。また、各学校において、観点を追加して記入できるようにする。」とされている。

#### 「総合的な学習の時間の記録」

「この時間に行った学習活動及び各学校が自ら定めた評価の観点を記入した上で、それらの観点的のうち、児童(生徒)の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する等、児童(生徒)にどのような力が身に付いたかを文章で記述する」し、「評価の観点」については各学校が自ら定めるものとされている。その観点としては、「学習指導要領に示す総合的な学習の時間の目標を踏まえて定めた」もの、また、「学習方法に関すること」「自分自身に関すること」「他者や社会とのかかわりに関すること」等の視点に沿って、「各学校において育てようとする資質や能力等を踏まえて定めたりすることが考えられる」とされており、「各学校において育てようとする資質や能力」と関係づけた評価が求められている。また、「教科との関連を明確にし、総合的な学習の時間の学習活動にかかわる「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」等と定めることも考えられる。」としている。

<sup>12</sup> 別紙5では、「評価の観点」として「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「外国語への慣れ親しみ」「言語や文化に関する気付き」が例示されている。

## 「特別活動の記録」

「各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を入力した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点に照らして十分満足できる活動の状況にあると判断され場合に○印を記入する」。評価の観点は、「特別活動の目標を踏まえ、各学校において別紙 5<sup>13</sup>を参考に定める」こととされている。

## 「行動の記録」

以下のように示されている。

小学校（中学校）及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）小学部（中学部）における行動の記録については、各教科、道徳、外国語活動（小学校のみ）、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体にわたって認められる児童（生徒）の行動について、設置者は、小学校学習指導要領等（中学校は中学校学習指導要領等）の総則及び道徳の目標や内容、内容の取扱いで重点化を図ることとしている事項等を踏まえて示している別紙 5（小・中学校ともに観点として、基本的な生活習慣、健康・体力の向上、自主・自律、責任感、創意工夫、思いやり・協力、生命尊重・自然愛護、勤労・奉仕、公正・公平、公共心・公德心）を参考にして、項目を適切に設定する。また、各学校において、自らの教育目標に沿って項目を追加できるようにする。各学校における評価に当たっては、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に○印を記入する。

特別支援学校（知的障害）小学部（中学部）における行動の記録については、小学校（中学校）及び特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱）小学部（中学部）における行動の記録に関する考え方を参考としながら文章で記述する。

## 「総合所見及び指導上参考となる諸事項」

「小学校等（中学校等）における総合所見及び指導上参考となる諸事項」について、児童（生徒）の成長の状況を総合的にとらえるため、以下の事項等を文章で記述することとしている。

- [1] 各教科や外国語活動（小学校のみ）、総合的な学習の時間の学習に関する所見
- [2] 特別活動に関する事実及び所見
- [3] 行動に関する所見
- [4] 児童（生徒）の特徴・特技、部活動、学校内外におけるボランティア活動など社会奉仕体験活動、表彰を受けた行為や活動、学力について標準化された検査の結果等指導上参考となる諸事項
- [5] 児童（生徒）の成長の状況にかかわる総合的な所見

続いて、具体的な記載について次の点が示されている。

「記入に際しては、児童（生徒）の優れている点や長所、進歩の状況などを取り上げることに留意する。ただし、児童（生徒）の努力を要する点などについても、その後の指導において特に配慮を要するものがあれば記入する。

また、学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関する情報も、必要に応じ、記入する。さらに、通級による指導を受けている児童（生徒）については、通級による指導を受けた学校名、通級による指導の授業時数、指導期間、指導の内容や結果等を記入する。通級による指導の対象となっていない児童（生徒）で、教育上特別な支援を必要とする場合には、必要に応じ、効果があったと考えられる指導方法や配慮事項を記入する。

特別支援学校小学部（中学部）においては、交流及び共同学習を実施している児童（生徒）について、その相手先の学校名や学級名、実施期間、実施した内容や成果等を記入する。

<sup>13</sup> 別紙 5 では、観点として「集団活動や生活への関心・意欲・態度」「集団の一員としての思考・判断・実践」「集団活動や生活についての知識・理解」が例示されている。



## 【引用・参考文献】

- 現代日本教育制度史料編集委員会編（1985）.『現代日本教育制度史料 8』. 東京法令出版.
- 梶田叡一（2015）.『教育評価』（第2版補訂2版）有斐閣.
- 国立教育政策研究所（2004）.『学習評価の工夫改善に関する調査研究』（「評価規準および評価方法等の改善と開発に関する研究」研究成果報告書）.（<https://www.nier.go.jp/kiso/hyouka/kufuukaizen.pdf>）
- 国立教育政策研究所（2005）.『教育課程の改善の方針，各教科等の目標，評価の観点等の変遷』.（「これからの学校教育に求められる児童・生徒の資質・能力に関する研究」研究資料）.（<http://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/all.pdf>）
- 文部省初等教育課（1955）.『初等教育資料』 No.62. 東洋館出版.
- 文部省初等教育課（1961）.『初等教育資料』 No.132. 東洋館出版.
- 文部省大臣官報総務課（1962）.『文部行政資料』第16集.
- 文部省中等教育課（1963）.『中等教育資料』 No.142. 第日本図書.
- 文部省初等教育課（1971）.『初等教育資料』 No.264. 東洋館出版.
- 文部省（1992）.『学制百二十年史』（ぎょうせい）.
- 文部省（1997）.『復刻版 文部行政資料（終戦教育事務処理提要）第四集』.国書刊行会.
- 文部省（1997）.『復刻版 文部行政資料（終戦教育事務処理提要）第五集』.国書刊行会.
- 文部科学省初等中等教育局（2010）.『小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校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）』平成22年5月11日.
- 文部科学省（2016）.「学習評価に関する資料」. 中央教育審議会初等中等教育分科会総則・評価特別部会第6回会合（平成28年3月14日）配布資料2-2.（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/\\_icsFiles/afieldfile//2016/0201/1366444\\_6\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile//2016/0201/1366444_6_2.pdf)）
- 文部科学省教育課程課/幼児教育課（2013）.『教育の未来を拓く学習指導要領の変遷』（別冊初等教育資料 900号記念増刊）. 東洋館出版社.
- 布村幸彦（2002）.『「平成13年改善指導要録」の基本的な考え方』.ぎょうせい.
- 高浦勝義（2011）.『指導要録の歩みと教育評価』.黎明書房.
- 高木展郎（2015）.「学習評価の変遷の意味と次期学習指導要領改訂における評価の方向」.『教育の諸課題Ⅱ』. 日本教材文化研究財団, pp. 50-70.
- 田中耕治（2003）.『教育評価の未来を拓く』.ミネルヴァ書房.
- 田中耕治（2008）.『教育評価』.岩波書店.
- 田中耕治（2010）.『よくわかる教育評価』.ミネルヴァ書房.
- 田中耕治（2015a）.「教育評価の制度」. 西岡加名恵・石井英真・田中耕治（2015）.『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』. 有斐閣, pp. 233-256.
- 田中耕治（2015b）.「戦後教育評価史に関する覚書」.『教育方法の探究』18. 京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座, pp. 1-11.

## (参考) 各年代別, 各学校種の指導要録の特徴

以下の表では、「観点別学習状況」欄またはこれに類する記録欄は●, 「評定」欄は○, 「総合所見」欄またはこれに類する記録欄は◎で表している。

		小学校	中学校	高等学校
昭和23年	小学校学籍簿について(11月)(S24年に「小学校学籍簿」の名称を「児童指導要録」と改める。)	●分析された項目内容ごとに「+2, +1, 0, -1, -2」で評価する(相対評価)。 ◎「学習指導上とくに必要と思われる事項」 「全体についての指導の経過」欄を設定(個人内評価)。		
昭和24年	中学校, 高等学校生徒指導要録について(8月)		●分析された項目内容ごとに「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(相対評価)。 ◎「所見」欄を設定。主な活動, 作業の習慣を記入する(個人内評価)。	●分析された項目内容ごとに「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(相対評価)。 ◎「所見」欄を設定。主な活動, 作業の習慣を記入する(個人内評価)。
昭和30年	小学校, 中学校および高等学校の指導要録の改訂について(9月)	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(相対評価)。 ●「所見」欄は, 掲げられた観点その他について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。 ◎「備考」欄を設定。全教科について学習態度, 進歩の状況など, 特記すべき事項を記入する(個人内評価)。	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(相対評価)。 ●「所見」欄は, 掲げられた観点その他について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。 ◎「備考」欄を設定。全教科について実習態度, 進歩の状況など, 特記すべき事項を記入する(個人内評価)。	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(絶対評価)。 ●「所見」欄は, 掲げられた観点その他について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。
昭和36年	小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について(2月)	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価を加味した相対評価)。「学習指導要領に定めるその教科の教科目標および学年目標に照らし, 学級または学年において…」が加えられた。 ●「所見」欄は, 各教科ごとに, その欄に掲げられた観点について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。 ◎「備考」欄は, 各教科の学習について学習態度等特記すべき事項を記入する(個人内評価)。	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価を加味した相対評価)。「学習指導要領に定めるその教科の教科目標および学年目標に照らし, 学級または学年において…」が加えられた。 ●「所見」欄は, 各教科ごとに, 掲げられた観点について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。 ◎「備考」欄は各教科の学習について, 学習態度等特記すべき事項を記入する(個人内評価)。	
昭和38年	高等学校生徒指導要録の改訂について(1月)			○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価)。 ●「所見」欄は, 各観点を参考に比較的優れている点, 劣っている点について観点を参考にして記入する(個人内評価)。 ◎「備考」欄は, 各教科・科目の学習について, 学習態度等特記すべき事項を記入する(個人内評価)。
昭和46年	小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について(2月)	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価を加味した相対評価)。「あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて, 児童をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること。」が加えられた。 ●「所見」欄は, 各教科ごとに, その欄に掲げられた観点について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。	○「評定」欄は, 「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価を加味した相対評価)。「あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて, 生徒をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること。」が加えられた。 ●「所見」欄は, 各教科ごとに, その欄に掲げられた観点について, その個人としての特徴があれば○×印を記入する(個人内評価)。	

昭和48年	高等学校生徒指導要録の改訂について(2月)			○「評定」欄は、「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価)。 ●「所見」欄は、各教科・科目ごとに個人として比較的優れている点, 劣っている点について観点を参考にして記入する(個人内評価)。 ◎「備考」欄は、各教科・科目の学習について特記すべき事項を記入する(個人内評価)。
昭和55年	小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について(2月)	○「評定」欄は、第1, 2学年では「3, 2, 1」で記入する。第3学年以上は「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(絶対評価を加味した相対評価)。 ●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標の達成状況を観点ごとに「+, -」で記入する。目標をおおむね達成したものについては、空欄のままにする(絶対評価)。 ◎「所見」欄は、各教科の学習について総合的に見た場合の児童の特徴や指導上留意すべき事項を記入する(個人内評価)。	○「評定」欄は、「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(絶対評価を加味した相対評価)。 ●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標を観点ごとに「+, -」で記入する。目標の達成状況をおおむね達成したものについては、空欄のままにする(絶対評価)。 ◎「所見」欄は、各教科の学習について総合的に見た場合の生徒の特徴や指導上留意すべき事項を記入する(個人内評価)。	
昭和56年	高等学校生徒指導要録の改訂について(12月)			◎「評定」欄は、「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価)。「各教科の観点を参考とし、一部の観点到偏して評定が行われることのないように十分留意する」が加えられた。 ◎「所見」欄は各教科・科目の学習における特徴や特記すべき事項を総合的に所見として記入する(個人内評価)。
平成3年	小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について(3月)	●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する(絶対評価)。 ○「評定」欄は、各教科の学習について総合的に見た場合の第3学年以上は「3, 2, 1」で記入する。第1, 2学年は廃止(絶対評価を加味した相対評価)。 ◎「所見」欄は、児童の特徴や指導上留意すべき事項を記入する(個人内評価)。	●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する(絶対評価)。 ○「評定」欄は、各教科の学習について目標に照らして、学年又は学級おける位置付け。「5, 4, 3, 2, 1」で記入。(絶対評価を加味した相対評価)。 ◎「所見」欄は各教科の学習について総合的に見た場合の生徒の特徴や指導上留意すべき事項を記入する(個人内評価)。	
平成5年	高等学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の高等部生徒指導要録の様式例等の改訂について			○「評定」欄は、「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価)。 ◎「指導上参考となる諸事項」欄は、指導上参考となる諸事項を一括して記入する(個人内評価)。
平成13年	小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録, 高等学校生徒指導要録, 中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録, 中学部生徒指導要録及び, 高等部生	●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する(絶対評価)。 ○「評定」欄は、第3学年以上について、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「3, 2, 1」で記入する(絶対評価)。 ※「総合的な学習の時間の記録」	●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する(絶対評価)。 ○「評定」欄について、必修教科は学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「5, 4, 3, 2, 1」で記入する(絶対評価)。選択教科は、この教科の特性を考慮して設定	○「評定」欄は、「5, 4, 3, 2, 1」で表す(絶対評価)。「評定に当たっては、ペーパーテスト等による知識や技能のみの評価など一部の観点到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』、『技能・表現』、『知識・理解』の四つの観点による評価を十分踏

	<p>徒指導要録の改善等について（4月）</p>	<p>欄を新たに設定。学習活動、目標や内容に基づいて定めた観点を記載した上で、それらの観点のうち、児童の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ◎「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、児童の成長の状況を総合的にとらえ、記入する（個人内評価）。「所見」欄は、廃止。</p>	<p>された目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する（絶対評価）。 ※「総合的な学習の時間の記録」欄を新たに設定。学習活動、目標や内容に基づいて定めた観点を記載した上で、それらの観点のうち、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ◎「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、生徒の成長の状況を総合的にとらえ、記入する（個人内評価）。「所見」欄は、廃止。</p>	<p>まえながら評定を行っていく…」が加えられた。 ※「総合的な学習の時間の記録」欄を新たに設定。学習活動、目標や内容に基づいて定めた観点を記載した上で、それらの観点のうち、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ◎「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、生徒の優れている点や長所、進歩の状況などを記入する（個人内評価）。</p>
<p>平成22年</p>	<p>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（5月）</p>	<p>●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する（絶対評価）。 ○「評定」欄は、第3学年以上について、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「3, 2, 1」で記入する（絶対評価）。 ○「外国語活動」欄を新たに設定。評価の観点を記入した上で、それらの観点到照らして、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ○「総合的な学習の時間の記録」については、学習活動、目標や内容に基づいて定めた観点を記載した上で、それらの観点のうち、児童にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ○「特別活動の記録」については、特別活動全体に係る評価の観点を記入した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点到照らして十分満足できる活動状況にあると判断された場合に○印を記入する（個人内評価）。 ◎「行動の記録」については、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体の児童の行動に重点化を図ることとしている事項を踏まえて項目を適切に設定し、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に○印を記入する（個人内評価）。 ◎「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、児童の成長の状況を総合的にとらえ、文章で記入する（個人内評価）。</p>	<p>●「観点別学習状況」欄は、学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「A, B, C」で記入する（絶対評価）。 ○「評定」欄について、必修教科は学習指導要領に示す目標に照らして、その実現状況を「5, 4, 3, 2, 1」で記入する（絶対評価）。選択教科は、各学校が評定の段階を決定し記入する。「A, B, C」評価の廃止。 ○「総合的な学習の時間の記録」については、学習活動、目標や内容に基づいて定めた観点を記載した上で、それらの観点のうち、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ○「特別活動の記録」については、特別活動全体に係る評価の観点を記入した上で、各活動・学校行事ごとに、評価の観点到照らして十分満足できる活動状況にあると判断された場合に○印を記入する（個人内評価）。 ◎「行動の記録」については、各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動やその他学校生活全体の生徒の行動に重点化を図ることとしている事項を踏まえて項目を適切に設定し、各項目の趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される場合に○印を記入する（個人内評価）。 ◎「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、生徒の成長の状況を総合的にとらえ、文章で記入する（個人内評価）。</p>	<p>○「評定」欄は、「5, 4, 3, 2, 1」で表す（絶対評価）。 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到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ともに評定が教師の主観に流れて妥当性や信頼性を欠くことのないように留意する。 ○「総合的な学習の時間」において目標、内容に基づいて各学校が定めた評価の観点を踏まえて、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入するなど、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する（個人内評価）。 ○「特別活動の記録」は、生徒の活動の状況について、主な事実及び所見を文章で記述する。 ◎「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、生徒の成長の状況を総合的にとらえ、文章で記入する（個人内評価）。</p>

※「指導要録の改訂の一覧表」（国立教育政策研究所，2004，pp. 165-170）を基に、「児童指導要録の変遷」

（田中，2003，pp. 230-231）及び文部科学省初等中等教育局（2010）を参照して加筆。

【指導要録に関わる答申及び通達・通知等】

年	答 申	通 達・通 知 等
昭和 23 (1948) 年		小学校学籍簿について 昭和 23 年 11 月 12 日
昭和 24 (1949) 年		中学校・高等学校生徒指導要録について 昭和 24 年 8 月 25 日
昭和 25 (1950) 年	「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」に対する答申 昭和 25 年 6 月	
昭和 30 (1955) 年		小学校・中学校および高等学校の指導要録の改訂について (通達) 昭和 30 年 9 月 13 日
昭和 33 (1958) 年	答申「小学校・中学校教育課程の改善について」 昭和 33 年 3 月 15 日	
昭和 36 (1961) 年		小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録について (通達) 昭和 36 年 2 月 13 日
昭和 42 (1967) 年	答申「小学校の教育課程の改善について」 昭和 42 年 10 月 30 日	
昭和 43 (1968) 年	答申「中学校の教育課程の改善について」 昭和 43 年 6 月 6 日	
昭和 46 (1971) 年		小学校児童指導要録および中学校生徒指導要録の改訂について (通知) 昭和 46 年 2 月 27 日
昭和 51 (1976) 年	答申「小学校・中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」 昭和 51 年 12 月 18 日	
昭和 55 (1980) 年		小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について (通知) 昭和 55 年 2 月 29 日
昭和 62 (1987) 年	答申「幼稚園・小学校・中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」 昭和 62 年 12 月 24 日	
平成 3 (1991) 年		小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について (通知) 平成 3 年 3 月 20 日
平成 10 (1998) 年	答申「幼稚園・小学校・中学校, 高等学校・盲学校・聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」 平成 10 年 7 月 29 日	
平成 12 (2000) 年	答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」 平成 12 年 12 月 1 日	
平成 13 (2001) 年		小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録, 高等学校生徒指導要録, 中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録, 中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について (通知) 平成 13 年 4 月 27 日
平成 22 (2010) 年		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) 平成 22 年 5 月 11 日

(後藤 顕一)



## 2. 指導と評価の一体化

### (1) 「学習の評価」の機能

「指導と評価の一体化」について、前掲の「学習評価に関する資料」(文部科学省, 2016)では、「学習評価に関する基本的な考え方」として、『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 平成22年3月24日)を基にして以下のようにまとめている。

- 学習評価は、学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するものである。
- 各教科については、学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが明確にされている。
- 学習評価を行うに当たっては、子どもたち一人一人に学習指導要領の内容が確実に定着するよう、学習指導の改善につなげていくことが重要である。

ここに示された「学習の評価」の機能について、高浦(2011)は、平成12年の教育課程審議会答申『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)』(平成12年12月4日)を踏まえて、三つの機能として整理している。すなわち「指導と評価の一体化(=指導の改善)、子どもの自己学習力の向上、保護者等外部の人々への説明責任という三つの評価の機能ないし役割である」(高浦, 2011, p.144)。

「指導と評価の一体化」の考え方は、上の教育課程審議会答申では次のように示されている。「学習の評価は、教育がその目標に照らしてどのように行われ、児童生徒がその目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにし、また、どのような点でつまずき、それを改善するためにどのように支援していけばよいかを明らかにしようとする、言わば教育改善の方法とも言うべきものであり、学習の評価を適切に行うことは公の教育機関である学校の基本的な責務である。」(教育課程審議会『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)』平成12年12月4日)。

高浦は、「このような評価の機能は、従来の知識の量の多少をテストで測ることが評価であるとする測定評価観からは期待できない。これまではどちらかといえば結果重視の評価であったが、今後は単に評価のみならず、むしろプロセス重視の評価をする必要があるといえよう」(高浦, 前掲, p.145)と指摘している。

上掲の教育課程部会報告『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』は、この「指導と評価の一体化」の考え方をさらに推し進め、「今後、各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係るPDCAサイクルの中で適切に実施されることが重要である」と明示した。そして、学習評価を教育課程や学校評価の結びつけ、「このようなPDCAサイクルは、日常の授業、単元等の指導、学校における教育活動全体等の様々な段階で繰り返されながら展開されるものである。学校評価を通じて、教師が授業の中で児童生徒の反応を見ながら学習指導の在り方を見直したり一連の授業の中で個に応じた指導を図る時間を設けたりすることや、学校における教育活動を組織として改善したりしていくこと等が求められる」としている。

## (2) 指導と評価の一体化に向けた評価

本章第1節でも確認したように、「指導と評価の一体化」の考え方自体は、上の教育課程審議会答申以前から打ち出されてきた学習評価の機能である。昭和22(1947)年の学習指導要領一般編(試案)では、「第五章 学習結果の考査」「一 なぜ学習結果の考査が必要か」において、指導者に向けて「指導と評価の一体化」の重要性を以下のように示している。

児童や青年が、一つ一つの学習に、どれだけの効果をおさめることができたか

(中略)

教材が果たして適当であったかどうか、また、教師の環境のととのえ方や、活動の呼び起し方、すなわち、指導法が適切であったかどうかを反省することができるし、また、一人一人の児童や青年の学習結果を知って、これからの指導の出発点をはっきりさせたり、その指導計画を考えたりするいとぐちを見つけ出すこともでき、これあって、はじめて指導の効果を、よりいっそう、あげることができるのである。こゝに、学習の結果を考査する一つの大きないみがあるのである。

(文部省『学習指導要領一般編(試案)』, 昭和22(1947)年)

また、昭和26年の学習指導要領一般編(試案)では、「V 学習指導法と学習成果の評価」の「3. 学習成果の評価」に、子供にとっての評価の意義について次の記述がある。

評価を絶えず行うことによって、児童・生徒の進歩の程度を知りうるとともに、指導法や教育課程が適切であったかどうかを反省することができる。したがって、評価を行うことによって、個々の児童・生徒の学習成果を知って、これからの指導の出発点をはっきりさせたり、その指導計画に改善を加えたりする手がかりを見つけだすことができる。こうしたことによって学習指導の効果をいっそう高めることができるのである。

(文部省『学習指導要領一般編(試案)』, 昭和26(1951)年)

さらに、平成元(1989)年の学習指導要領では、「生きる力」の育成に基づく自己教育力の育成という改訂の趣旨を反映させ、「総則」において、「指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行うとともに、学習意欲の向上に生かすよう努めること」と示されている。「指導と評価の一体化」という指導者の視点に加え、学習者の視点である「学習意欲の向上」とが結び付けられている。

この考え方は、平成10(1998)年版の学習指導要領に受け継がれ、「児童(生徒)のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」と規定されている。

(参考)

「指導と評価の一体化」については、文部科学省のサイトで、平成 16 (2004) 年に示された「確かな学力」の育成をテーマとしたページ ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm)) において次のように図 (図 2-2-1) と Q&A で解説されている。

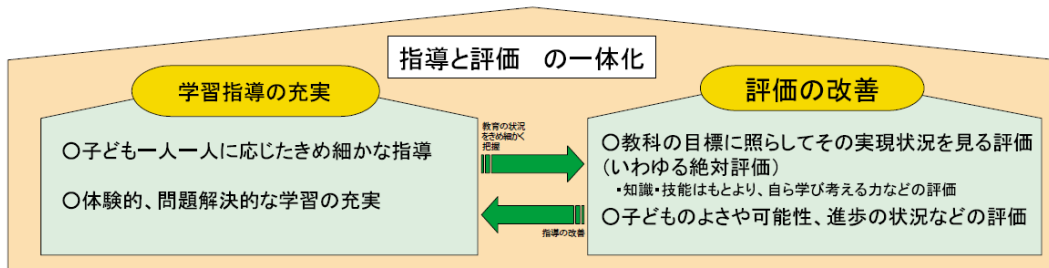


図 2-2-1 「確かな学力」を育む [わかる授業] の創意工夫例

Q 「指導と評価の一体化」という言葉がよく聞かれますが、これはどういう意味ですか。

A 学校においては、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されています。すなわち、指導と評価とは別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要です。このことを「指導と評価の一体化」と言います。

このような「指導と評価の一体化」を進めるためには、評価活動を評価のための評価に終わらせることなく、指導の改善に生かすことによって指導の質を高めることが一層重要となります。また、学習の評価を、日常的に、通信簿や面談などを通じて、児童生徒や保護者に十分説明し、児童生徒や保護者と共有することなども大切です。

### (3) 各教科における評価の観点

観点の変遷を各教科別に整理した資料として、平成 13 年改訂までについては『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷』(国立教育政策研究所, 2005) がある。また、平成 22 年までの各教科の評価の観点を整理した研究に高浦 (2011) がある。

これらを踏まえ、各教科における評価の観点の変遷を表 2-2-1 (p. 37) に一覧で示した。

以下では、各時期の指導要録別に示された各教科の観点について小学校を例に確認する。

#### ① 昭和 55 (1980) 年までの指導要録にみる各教科の観点

昭和 23 (1948) 年では、小学校「8 教科」(国語、算数、社会、理科、家庭、音楽、図画工作、体育) と、「自由研究」があった。それぞれの観点として、国語は、「聞く、話す、読む、書く、作る」であった。また、社会、算数、理科、家庭は、「理解、態度、技能」であった。音楽、図画工作は、「鑑賞、表現、理解」であった。体育は「理解、態度、技能、習慣」であった。これら一つ一つの観点について 5 段階相対評価、(+ 2, +1, 0, -1, -2) のいずれかで示している。

昭和 30 (1955) 年は、各教科の記録が「評定」と「所見」に分かれている。「評定」については、5 段階の相対評価 (5, 4, 3, 2, 1) を行う (3 は普通の程度を示す) こととなっていた。

「所見」欄の各教科の観点は以下のように示されている。

国語は「言語への関心・意欲，聞く・話す，読解，作文，書写」。社会は「社会的な関心，思考，知識・理解，道徳的な判断」。算数は「数量への関心態度，数量的な洞察，論理的な思考，計算・測定 of 技能」。理科は「自然への関心，理論的な思考，実験・観察の技能，知識・理解」。音楽は「表現（歌唱，器楽，創作），鑑賞，理解」。図画工作は「表現（描画，工作，図案），鑑賞，理解」。家庭は「技能，理解，実践的な態度」。体育は「健康安全への関心，運動への技能，理解，協力的態度」。これら観点等について，その児童の特徴があれば○×を記入する。

昭和 36(1961)年は，昭和 30(1955)年と同様，各教科欄が「評定」と「所見」に分けられている。各教科の「評定」は 5 段階の相対評価（5，4，3，2，1）である。

「所見」欄の各教科の観点について，国語は「聞く，話す，読む，作文，書写」。社会は，「社会事象への関心，社会事象についての思考，知識・理解，社会的道徳的な判断」。算数は「数量への関心，数学的な考え方，用語記号などの理解，計算などの技能」。理科は「自然の事象への関心，科学的な思考，実験・観察の技能」。音楽は「鑑賞する，歌を歌う，楽器を演奏する，旋律を作る」。図画工作は「絵をかく・版画を作る，彫塑を作る，デザインをする，ものを作る，鑑賞する」。家庭は「技能，知識・理解，実践的な態度」。体育は「健康・安全への関心，運動の技能，公正協力責任などの態度」である。全ての教科の観点の最後には，「進歩の状況」欄が設けられている。

評価については，「各教科ごとに，その欄に掲げられた観点について，個人として比較的すぐれているものがあればその該当する観点の欄に○印を，比較的劣っているものがあれば×印を記入すること。この場合，特徴の認めがたい場合にはしいて記入する必要はないこと。」となっている。また，「進歩の状況」については，「当該学年において，その当初と学年末とを比較し，総合的にみて進歩の著しい場合に○印を記入すること。この場合著しいものの認めがたい場合には記入の必要はないこと」と示されている。

昭和 46(1971)年では，これまで同様に「評定」と「所見」とに分けられた上で，更に「備考」欄が設けられた。「評定」については 5 段階の相対評価（5，4，3，2，1）を示すこととされていた。

「所見」欄の各教科の観点については，国語は「聞くこと，話すこと，読むこと，作文，書写」。社会は「知識・理解，観察力や資料活用 of 能力，社会的思考・判断」。算数は「知識・理解，技能，数学的な考え方」。理科は「知識・理解，観察・実験 of 能力，科学的な思考」。音楽は「基礎，鑑賞，歌唱，器楽，創作」。図画工作は「絵画，彫塑，デザイン，工作，鑑賞」。家庭では「技能，知識・理解，実践的な態度」。体育では「運動 of 技能，実践的な態度，健康・安全についての知識・理解」であった。「所見」欄の各教科に掲げられた観点について，「他の児童との比較ではなく，その児童自身について記録すること。その児童として比較的すぐれているものには該当する観点の欄に○印を，比較的劣っているものには×印を記入すること。また，必要に応じ，観点を追加して記入すること」とされた。

「備考」欄には特記する事項が書かれることになった。

## ② 昭和 55 年以降の指導要録にみる「観点別学習状況」

昭和 55 (1980) 年からは、「評定」欄はそのまま、「所見」欄が「観点別学習状況」と「所見」とに分けられることとなった。また、「観点別学習状況」の評価が目標に準拠した評価として示されることとなった。そして、「目標を十分に達成したものについては+印を、達成が不十分なものについては-印を、目標をおおむね達成したものについては空欄のまま」と示すこととなった。「所見」は個人内評価で評価することとされ、各教科の学習について総合的にみた場合の児童生徒の特徴等を記入することとされた。

「評定」は絶対評価を加味した相対評価による 5 段階評定とされた。また、第 1 学年と第 2 学年の評定は 3 段階評定となった。

昭和 55 (1980) 年の各教科の「観点別学習状況」は、国語では「言語に関する知識・理解、表現の能力 (作文, 話す), 理解の能力 (読む, 聞く), 書写, 国語に対する関心・態度」。社会では「知識・理解, 観察・資料活用能力, 社会的思考・判断, 社会的事象に対する関心・態度」。算数では「知識・理解, 技能, 数学的な考え方, 数量・図形に対する関心・態度」。理科では「知識・理解, 観察・実験の技能, 科学的思考, 自然に関する心・態度」。音楽では「表現の能力 (歌唱, 器楽, 即興表現), 鑑賞の能力, 音楽に対する関心・態度」。図画工作では「表現の能力 (絵, 彫塑, デザイン・工作), 鑑賞の能力, 造形に対する関心・態度」。家庭では「知識・理解, 技能, 家庭生活に対する関心・態度」。体育では「運動の技能, 保健に関する知識・理解, 運動・保健に関する関心・態度」である。

平成 3 (1991) 年からは、「観点別学習状況」が「評定」よりも前に示されている。

「評定」は、平成 3 (1991) 年では、低学年 (第 1 学年, 第 2 学年) では廃止, 第 3 学年以上は 3 段階の評定で、絶対評価を加味した相対評価となった。平成 13 (2001) 年では、第 3 学年以上で 3 段階評定であり、全ての評定が目標に準拠した評価となった。

平成 3 (1991) 年から平成 22 (2010) 年までの 3 回の改訂における観点は、細部にわたる部分には変更があるが、大きな変化はない。

## ③ 「観点別学習状況」欄における評価の観点と資質・能力

資質・能力が評価とどのように関係するのか指導要録の記述の変遷から示す。

ア. 昭和 55 (1980) 年までの指導要録における資質・能力と評価との関係

戦後から昭和 55 (1980) 年までの指導要録では、教科の固有性を反映した観点が設定されている。

昭和 55 (1980) 年の改訂で「関心・態度」が観点として設定され、各教科に共通の観点となった。その一方で、これらの「関心・態度」は、例えば、国語では「国語に対する関心・態度」、理科では「自然に対する関心・態度」、図画工作では「造形に対する関心・態度」など、各教科の学習内容を対象としている点では、各教科独自の観点であるといえる。また、各教科における評価は、「学習指導要領に示す目標の達成状況」を評価することとなっているため、思考力に関する観点は複数の教科で設定されているが、教科横断的に設定されているのではなく、それぞれ教科の目標から導かれた観点である。例えば、算数で



は「数学的な考え方」、社会では「社会的思考・判断」、理科では「科学的思考」など、各教科独自の観点として設定されている。

#### イ. 平成3（1991）年以降の指導要録における資質・能力と評価との関係

資質・能力の評価が、教科・領域横断的に各教科の観点として設定されているのは、平成3（1991）年の指導要録の改訂からである。この改訂では、各教科の観点は、「新学習指導要領に示す各教科の目標や内容を踏まえ、自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの育成に重点を置くことが明確になるよう配慮し、観点等を改めた」と説明されている。この説明に明示されているように、各教科独自に育成を目指していた「思考」について、「思考・判断・表現」という教科等を横断する視点で設定され、育成すべき資質・能力として位置付けられるようになった。

#### ④ 観点別学習状況の評価の現状と課題

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成22年3月24日）（以下『報告』と略記）において、現行学習指導要領で行われている学習評価の現状の報告、及び学習評価の在り方の改善について示している。

『報告』では、「学校教育に関する意識調査」（平成15年度文部科学省委託調査）で調査した教師の意識（小・中学校は平成15年6月、高等学校は平成16年2月）と「学習指導と学習評価に対する意識調査」（平成21年度文部科学省委託調査）において、平成21年8月に実施された調査結果における教師の意識とを比較して現状と課題を分析している。

それによると、まず、表2-2-2に示すように、平成21年度調査において「児童生徒の学力などの伸びがよく分かる」、「児童生徒一人一人の状況に目を向けるようになる」と感じている小・中学校教師の割合が平成15年度の質問（「成長がこれまで以上に見えるようになった」、「一人一人をよく見るようになった」）に対する肯定的に回答の割合よりも高くなっていることから、「現在の学習評価は、小・中学校を中心に定着してきていると考えられる」としている。

しかし、その一方で、平成21年度調査で、「学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる」小・中学校の教師は約63%に及び、「学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられている」と感じていない教師が約29%となっていることから、「現在の学習評価については、負担感や授業改善に関して課題があると考えられる」としている。ただし、「負担感を感じる」と応えた教師（「そう思う」と「まあそう思う」の合計）の中で、「そう思う」と答えた教師は約17%にとどまっていることから（平成15年度調査では約40%）、「教師の負担感の状況に変化も見られる」と分析している。

表 2-2-2 調査の比較から見る「肯定的に感じている小・中学校の教師の割合」

	平成 15 (2003) 年度	平成 21 (2009) 年度
子供の成長・伸び	「成長がこれまで以上に見えるようになった」・・・約 33%	「児童生徒の学力などの伸びがよく分かった」・・・約 72%,
一人一人の状況把握	「一人一人をよく見るようになった」・・・約 64%	「児童生徒一人一人の状況に目を向けるようになる」・・・約 84%

\*『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』（中央教育審議会，2010）p. 8 に掲載のデータから作表。

観点別学習状況の評価の4観点については、小学校の約81%、中学校の約76%の教師が「いわゆる4観点の評価は実践の蓄積があり、定着してきている」と感じていることから、「全体的には観点別学習状況の評価の着実な浸透が見られる」と分析されている。その一方、高等学校については、観点別学習状況の評価は、全国調査では、浸透しているとは言い切れない状況がある。調査では、「指導計画やシラバスに観点別の評価規準などを設けている」教師は約46%、指導要録や通信簿に観点別学習状況を記録している教師は約7%、「いわゆる4観点の評価は実践の蓄積があり、定着してきている」と感じている教師は約41%にとどまっている。この結果を受けて、『報告』では、「現在の学習評価の考え方に基づく実践について小・中学校ほど十分な定着は見られない」と課題が指摘されている。

「学習評価に関する保護者の意識」について、まず、「先生が、子供一人一人の状況に目を向けてくれている」と感じている小・中学校の保護者は、約46%から約65%へと増加している。このことから、「保護者については、学校における児童生徒一人一人の意欲を伸ばそうとする取組等については肯定的に受け止められていると考えられる。」と評価されている。その一方で、「評価に、先生の主観が入っているのではないか不安がある」と感じている小・中・高等学校の保護者が約38%、「学級や学年など集団の中で位置付けが分からず、入学者選抜などに向けて不安がある」と感じている保護者が約46%存在している。『報告』では、「保護者は、学校における学習評価の在り方や児童生徒の学習状況について、より一層把握したいという要望をもっていると考えられる」としている。

#### 【参考文献】

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2010）.『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』.平成 22 年 3 月 24 日.
- 梶田叡一（2015）.『教育評価』（第 2 版補訂 2 版）有斐閣双書.
- 国立教育政策研究所（2005）.『教育課程の改善の方針，各教科等の目標，評価の観点等の変遷』.（「これからの学校教育に求められる児童・生徒の資質・能力に関する研究」研究資料）. (<http://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryoul/all.pdf>)
- 教育課程審議会（2000）.『児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）』.平成 12 年 12 月 4 日.
- 文部科学省（1992）.『学制百二十年史』（ぎょうせい）. ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318271.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318271.htm))
- 文部科学省(2016).「学習評価に関する資料」.平成 28 年 3 月 14 日総則・評価特別部会配

布資料 2-2.

松尾知明(2008).『新時代の学力形成と目標準拠の評価』明治図書.

西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治(2015).『新しい教育評価入門 -- 人を育てる評価のために』.有斐閣.

高浦勝義(2011).『指導要録の歩みと教育評価』.黎明書房.

田中耕治(2010).『よくわかる教育評価』.ミネルヴァ書房.

田中耕治(2013).『教育評価と教育実践の課題「評価の時代」を拓く』三学出版.

財団法人日本システム開発研究所(2009).『学習指導と学習評価に対する意識調査 報告書』.  
平成 21 年度文部科学省委託事業調査報告書.

(後藤 顕一)

表 2-2-1 指導要録における各教科の評価の観点の変遷（小学校）

	昭和 23 (1948) 年	昭和 30 (1955) 年	昭和 36 (1961) 年	昭和 46 (1971) 年	昭和 55 (1980) 年	平成 3 (1991) 年	平成 13 (2001) 年	平成 22 (2010) 年
国語	聞く 話す 読む 書く 作る	言語への関 心・意欲 聞く・話す 読解 作文 書写	聞く 話す 読む 作文 書写	聞くこと 話すこと 読むこと 作文 書写	言語に関する 知識・理解 表現の能力 (作文, 話す) 理解の能力 (読む, 聞く) 書写 国語に対する 関心・態度	国語への関心・意 欲・態度, 表現の能力 理解の能力 言語についての知 識・理解・技能	国語への関心・意 欲・態度, 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知 識・理解・技能	国語への関心・意 欲・態度 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知 識・理解・技能
社会	理解 態度 技能	社会的な関心 思考 知識・理解 道徳的な判断	社会事象への 関心 社会事象につ いての思考 知識・理解 社会的道徳的 な判断	知識・理解 観察力や資料 活用 社会的思考・ 判断	知識・理解 観察・資料活 用の能力 社会的思考・ 判断 社会的事象に 対する関心・ 態度	社会的事象への関 心・意欲・態度 社会的な思考・判断 観察・資料活用の技 能・表現 社会的事象につ いての知識・理解	社会的事象への関 心・意欲・態度 社会的な思考・判断 観察・資料活用の技 能・表現 社会的事象につ いての知識・理解	社会的事象への関 心・意欲・態度 社会的な思考・判 断・表現 観察・資料活用の技 能 社会的事象につ いての知識・理解
算数	理解 態度 技能	数量への関心 態度 数量的な洞察 論理的な思考 計算・測定の 技能	数量への関心 数学的な考え 方 用語記号など の理解 計算などの技 能	知識・理解 技能 数学的な考え 方	知識・理解 技能 数学的な考え 方 数量・図形に 対する関心・ 態度	算数への関心・意 欲・態度 数学的な考え方 数量や図形につ いての表現・処理 数量や図形につ いての知識・理解	算数への関心・意 欲・態度 数学的な考え方 数量や図形につ いての表現・処理 数量や図形につ いての知識・理解	算数への関心・意 欲・態度 数学的な考え方 数量や図形につ いての技能 数量や図形につ いての知識・理解
理科	理解 態度 技能	自然への関心 理論的な思考 実験・観察の 技能 知識・理解	自然の事象への 関心 科学的な思考 実験・観察の 技能 知識・理解 自然の愛護	知識・理解 観察・実験の 能力 科学的思考	知識・理解 観察実験の技 能 科学的思考 自然に関する 関心・態度	自然事象への関心・ 意欲・態度 科学的な思考 観察・実験の技能・ 表現 自然事象につ いての知識・理解	自然事象への関心・ 意欲・態度 科学的な思考 観察・実験の技能・ 表現 自然事象につ いての知識・理解	自然事象への関心・ 意欲・態度 科学的な思考・表現 観察・実験の技能 自然事象につ いての知識・理解
生活						生活への関心・意 欲・態度 活動や体験につ いての思考・表現 身近な環境や自分 についての気付き	生活への関心・意 欲・態度 活動や体験につ いての思考・表現 身近な環境や自分 についての気付き	生活への関心・意 欲・態度 活動や体験につ いての思考・表現 身近な環境や自分 についての気付き
音楽	鑑賞 表現 理解	表現（歌唱, 器楽, 創作） 鑑賞 理解	鑑賞する 歌を歌う 楽器を演奏す る 旋律を作る	基礎 鑑賞 歌唱 器楽 創作	表現の能力 (歌唱, 器楽, 即興表現) 鑑賞の能力 音楽に対する 関心・態度	音楽への関心・意 欲・態度 音楽的な感受や表現 の工夫 表現の技能 鑑賞の能力	音楽への関心・意 欲・態度 音楽的な感受や表現 の工夫 表現の技能 鑑賞の能力	音楽への関心・意 欲・態度 音楽表現の創意工夫 音楽表現の技能 鑑賞の能力
図画 工作	鑑賞 表現 理解	表現（描画, 工作, 図案） 鑑賞 理解	絵をかく・版 画を作る 彫塑を作る, デザインをす る ものを作る, 鑑賞する	絵画 彫塑 デザイン 工作 鑑賞	表現の能力 (絵, 彫塑, デザイン・工 作) 鑑賞の能力 造形に対する 関心・態度	造形への関心・意 欲・態度 発想や構想の 能力 創造的な技能 鑑賞の能力	造形への関心・意 欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能 鑑賞の能力	造形への関心・意 欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能 鑑賞の能力
家庭	理解 態度 技能	技能 理解 実践的な態度	技能 知識・理解 実践的な態度	技能 知識・理解 実践的な態度	知識・理解 技能 家庭生活に 対する関心・ 態 度	家庭生活への関心・ 意欲・態度 生活を創意工夫する 能力 生活の技能 家庭生活につ いての知識・理解	家庭生活への関心・ 意欲・態度 生活を創意工夫する 能力 生活の技能 家庭生活につ いての知識・理解	家庭生活への関心・ 意欲・態度 生活を創意工夫する 能力 生活の技能 家庭生活につ いての知識・理解
体育	理解 態度 技能 習慣	健康安全への 関心 運動への技能 理解 協力的態度	健康・安全への 関心 運動の技能, 公正協力責任 などの態度	運動の技能, 実践的な態度 健康・安全に ついての知 識・理解	運動の技能 保健に関する 知識・理解 運動・保健に 関する関心・ 態 度	運動や健康・安全への 関心・意欲・態度 運動や健康・安全に ついての思考・判断 運動の技能 運動・安全につ いての知識・理解	運動や健康・安全への 関心・意欲・態度 運動や健康・安全に ついての思考・判断 運動の技能 運動・安全につ いての知識・理解	運動や健康・安全への 関心・意欲・態度 運動や健康・安全に ついての思考・判断 運動の技能 健康・安全につ いての知識・理解

\* 「各教科の評価の観点等の変遷」（国立教育政策研究所，2005，pp. 89-95）を基に一覧表を作  
成し平成 22 年を追記。

### 3. 答申等から見える今後の方向

#### (1) 「答申」等から見える今後の方向性

平成 28 (2016) 年 12 月 21 日, 中央教育審議会は, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」を文部科学大臣に答申した。(以下, 「答申」と示す)。「答申」では, 「新しい学習指導要領等の理念を実現していくためには, それを実現するために必要な施策を, 教育課程の改善の方向性と一貫性を持って実施していくことが必要である。例えば, 学習評価については, 従来は, 学習指導要領の改訂を終えた後に検討を行うことが一般的であったが, 資質・能力を効果的に育成するためには, 教育目標・内容と学習評価とを一体的に検討することが重要である。諮問においても一体的な検討が要請されていたところであり, 本答申において, 学習評価についても考え方を整理することとした。」(p. 62) としている。また, その理念の実現のためには, 「教科等の枠を越えた校内の研修体制の一層の充実を図り, 学校教育目標や育成を目指す資質・能力を踏まえ, 『何のために』『どのような改善をしようとしているのか』を教員間で共有しながら, 学校組織全体としての指導力の向上を図っていけるようにすることが重要である。」(p. 66) としている。

「答申」では, 全体的な学習評価に向けた考え方を示した後, 後述のように, 学習評価の観点を 4 観点から 3 観点に変更する理由や根拠を詳細に示している。また, 幼稚園・小学校・中学校・高等学校, 特別支援学校といった学校段階について, 一貫性を持って更に構造的に示すことを目指していることが受け取れる。さらに, 幼稚園段階の評価の在り方や, 課題であるとされている高等学校の評価, 高大接続, キャリア教育について多く論じられており, これらが, これからの学習評価の方向性を考える視点とも考えられる。

本節では, 「答申」から見える今後の方向性をまとめた後, 特に高等学校の学習評価の改善に向けた記述に注目する。

#### (2) 「答申」から見える学習評価の位置付け

「答申」では, 以下の 6 点に沿って改善すべき事項をまとめ, 枠組みを考えていくことが必要となることを示している。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>① 「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)</li><li>② 「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と, 教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)</li><li>③ 「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施, 学習・指導の改善・充実)</li><li>④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)</li><li>⑤ 「何が身に付いたか」(学習評価の充実)</li><li>⑥ 「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)</li></ol> |
|--|

(p. 21)

教育課程の改善は学習指導要領等の理念を実現するために必要な施策と一体的に実施される必要があり, 学習評価等を通じて「何が身に付いたか」を見取ることや, 「実施するために何が必要か」を教育課程の在り方と併せて考えていくことも重要になる。



### (3) 「答申」から見える今後の学習評価

学習評価については、「答申」の「第9章 何が身に付いたかー学習評価の充実ー」に詳しく示されている。

#### ① 学習評価の意義等

「答申」は、学習評価の意義を次のように示している。

学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。

子供たちの学習状況を評価するために、教員は、個々の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけでなく、子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくことが必要である。

また、学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要である。

(p. 60)

#### ② 評価の三つの観点

「答申」では、評価の観点として、4 観点から 3 観点にすることについて、次のように説明している。

現在、各教科について、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、総括的に捉える「評定」とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが明確にされている。評価の観点については、従来の4 観点の枠組みを踏まえつつ、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）を踏まえて再整理され、現在、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の四つの観点が設定されているところである。今回の改訂においては、全ての教科等において、教育目標や内容を、資質・能力の三つの柱に基づき再整理することとしている。これは、資質・能力の育成を目指して「目標に準拠した評価」を実質化するための取組でもある。

(p. 61)

平成13（2001）年以降の観点別学習状況の評価の変更点を表2-3-1にまとめる。

表2-3-1 平成13（2001）年以降の観点別学習状況の評価の変更点

平成13（2001）年版指導要録	平成22（2010）年版指導要録	平成28（2016）年「答申」
関心・意欲・態度 思考・判断 技能・表現 知識・理解	関心・意欲・態度 思考・判断・表現 技能 知識・理解	知識・技能 思考・判断・表現 主体的に学習に取り組む態度

「答申」では、4 観点から 3 観点への変更に伴い、「指導要録の様式を改善することが必要である」としている。また、評価について、「小・中学校を中心に定着してきたこれまでの学習評価の成果を踏まえつつ、目標に準拠した評価を更に進めていくため、こうした教育目標や内容の再整理を踏まえて、観点別評価については、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、小・中・高等学校の各教科を通じて」3 観点で評価を行うことを明記している。「学びに向かう力・人間性等」に示された資質・能力の評価については、「主体的に学習に取り組む態度」として観点

別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ることができる部分を評価し、感性や思いやりなど観点別評価や評定ではなじまず、示しきれないものについては、個人内評価（個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する）を通じて見取る部分があるとしている。また、あわせて、「観点別の評価については、毎回の授業で全てを見取るのではなく、単元や題材を通じたまとまりの中で、学習・指導内容と評価の場面を適切に組み立てていくこと」が求められている。さらに、「観点別学習状況の評価には十分示しきれない、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況等については、日々の教育活動や総合所見等を通じて積極的に子供に伝えること」が求められる。

### ③ 評価に当たっての留意点等

「答申」では、評価の具体的な方法等について説明を加えながら示している。

「目標に準拠した評価」の趣旨からは、評価の観点については、学習指導要領における各教科等の指導内容が資質・能力を基に構造的に整理されることにより明確化される。

今般、中央教育審議会においては、第3章2.（4）において述べたように、学習評価について学習指導要領の改訂を終えた後に検討するのではなく、本答申において、学習指導要領等の在り方と一体として考え方をまとめることとした。指導要録の改善・充実や多様な評価の充実・普及など、今後の専門的な検討については、本答申の考え方を前提として、それを実現するためのものとして行われることが求められる。

学習指導要領改訂を受けて作成される、学習評価の工夫改善に関する参考資料についても、詳細な基準ではなく、資質・能力を基に再整理された学習指導要領を手掛かりに、教員が評価規準を作成し見取っていくために必要な手順を示すものとなることが望ましい。そうした参考資料の中で、各教科等における学びの過程と評価の場面との関係性も明確にできるよう工夫することや、複数の観点を一体的に見取することも考えられることなどが示されることが求められる。

評価の観点のうち「主体的に学習に取り組む態度」については、学習前の診断的評価のみで判断したり、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動で評価したりするものではない。子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる。

このことは現行の「関心・意欲・態度」の観点についても本来は同じ趣旨であるが、上述の挙手の回数やノートの取り方など、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていないのではないかと、という問題点が長年指摘され現在に至ることから、「関心・意欲・態度」を改め「主体的に学習に取り組む態度」としたものである。こうした趣旨に沿った評価が行われるよう、単元や題材を通じたまとまりの中で、子供が学習の見通しを持って学習に取り組み、その学習を振り返る場面を適切に設定することが必要となる。

こうした姿を見取るためには、子供たちが主体的に学習に取り組む場面を設定していく必要があり、「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習・指導方法の改善が欠かせない。また、学校全体で評価の改善に組織的に取り組む体制づくりも必要となる。

(p. 62)

### ④ 高等学校の評価の改善に向けて

#### ア 資質・能力育成に向けた高等学校の評価の改善の理念

「答申」では、高等学校における学習評価について、資質・能力に向けた評価の改善に向けて多くの記載がある。学習評価における高等学校での課題として、「観点別学習状況の評価については、小・中学校と高等学校とでは取組に差があり、高等学校では、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念も示されているところである。義務教育までにバランス良く培われた資質・能力を、高等学校教育を通じて更に発展・向上させることができるよう、高等学校教育においても、指導要録の様式の改善などを通じて評価の観点を明確にし、観点

別学習状況の評価を更に普及させていく必要がある。」としている。

そのための具体的方策として、以下のように提案している。

資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みさせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。さらには、総括的な評価のみならず、一人一人の学びの多様性に応じて、学習の過程における形成的な評価を行い、子供たちの資質・能力がどのように伸びているかを、例えば、日々の記録やポートフォリオなどを通じて、子供たち自身が把握できるようにしていくことも考えられる。

また、子供一人一人が、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりできるようにすることが重要である。そのため、子供たちが自己評価を行うことを、教科等の特質に応じて学習活動の一つとして位置付けることが適当である。例えば、特別活動（学級活動・ホームルーム活動）を中核としつつ、「キャリア・パスポート（仮称）」などを活用して、子供たちが自己評価を行うことを位置付けることなどが考えられる。その際、教員が対話的に関わることで、自己評価に関する学習活動を深めていくことが重要である。

こうした評価を行う中で、教員には、子供たちが行っている学習にどのような価値があるのかを認め、子供自身にもその意味に気付かせていくことが求められる。そのため、教員が学習評価の質を高めることができる環境づくりが必要である。教員一人一人が、子供たちの学習の質を捉えることのできる目を培っていくことができるよう、研修の充実等を図っていく必要がある。特に、高等学校については、義務教育までにバランス良く培われた資質・能力を、高等学校教育を通じて更に発展・向上させることができるよう、教員の評価者としての能力の向上の機会を充実させることなどが重要である。

加えて、知識の理解の質を高めるといった次期学習指導要領等の趣旨を踏まえ、高等学校入学者選抜、大学入学者選抜の質的改善が図られるようにする必要がある。

(p. 63)

## イ 高等学校における「学習評価の改善・充実等」の具体的な方策

「答申」では、高等学校における「学習評価の改善・充実等」の具体的な方策として、「高等学校における指導や評価は、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付ける『共通性の確保』の観点と、一人一人の生徒の進路に応じた多様な可能性を伸ばす『多様性への対応』の観点から充実を図っていくことが重要である。」として、評価の理念に触れながら具体的な方策に「観点別評価の実施」「多面的な評価の充実」「キャリア形成を見直し振り返る自己評価の充実」の視点から示している。

### i) 高等学校における評価の更なる充実にむけて

「高等学校における観点別学習状況の評価に関して、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかとの懸念も示されている。」と高等学校の評価の課題を提起している。改善の方策として、「高等学校教育を通じて、義務教育までにバランスよく培われた資質・能力を更に発展・向上させることができるよう、高等学校教育においても、観点別の記載欄を設けた指導要録の様式例を示すことなどを通じて評価の観点を明確にし、観点別評価の一層の充実を支援していくことが重要である。」としている。

### ii) 高等学校における多面的な評価の充実に向けて

また、高等学校の現状について、「生徒一人一人の進路に応じた多様な可能性を伸ばしていくという視点から、多様な活動の機会を通じて、それぞれの生徒に成長のきっかけを与えるとともに、多様な学習活動における学習の成果を的確に見取り、生徒一人一人に対応した指導の改善につなげていく取組が重要となる。」とし、「総合的な探究の時間」や「理数探究」(p.134)など、探究の過程を重視した学習を例に挙げながら、形成的な評価の必

要性、学びの過程を含めた評価を行うなど、多様な学習活動に対応した評価の在り方等を開発・普及していくことを求めている。また、「評定や観点別学習状況の評価といった目標に準拠した評価だけではなく、生徒一人一人のよい点や可能性に着目する個人内評価についても併せて充実を図る必要がある。」としている。さらに、高大接続改革では、「こうした多様な評価を活用して、高等学校における学びと大学教育をつないでいく議論がなされており、大学入学者選抜改革の観点からも、こうした多面的な評価の充実が求められる。」としている。

### iii) 高等学校におけるキャリア形成を見直し振り返る自己評価の充実に向けて

社会に開かれた教育課程の実現のためにも、高等学校における高校生活を通じたキャリア形成の重要性とともに、自己評価の重要性を以下のように示している。

生徒一人一人が、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりすることができるようにすることが重要である。こうした自己評価に関する学習活動に、教員が対話的に関わり、目標を修正するなどの改善に生かしていくことや、複数の教員に関わり、一人の生徒を多面的に見てその生徒の個性を伸ばす指導へとつなげていくことなども期待される。

(p. 106)

## ウ 具体事例としての高等学校「理数探究」等の学習評価に対する示唆

これまでも触れてきたとおり、現在進行している学習指導要領改訂では、求める資質・能力を育成する教育の実現には、学習評価も併せて変わっていく必要があるとしている。具体事例として、「理数探究」の指導と学習評価について次のように示されている。

「指導に当たって留意すべき点」

常に知的好奇心を持って様々な視点から自然現象や社会現象を観察し、その中で得た様々な気付きから疑問を形成させるようにすることが必要である。探究の課題の設定に当たっては、生徒の主体性を尊重しつつ、数学や理科における手法により探究が可能な課題となるよう適切な示唆を与えることが必要である。その際、生徒が既に身に付けている手法を前提に、これを適用できる課題を探すような順序とならないよう留意しつつ指導することが求められる。

「評価の在り方について」

「理数探究」の評価に当たっては、探究の成果における新たな知見の有無や価値よりも、探究の過程において資質・能力をどの程度身に付けることができたかや、探究の過程全体を俯瞰（ふかん）的に捉え、自らがどの位置にいるか、どこで間違ったのかなどが説明できるようになっているかという点を重視すべきである。

探究の過程における観察・実験の内容やその中で生じた疑問、それに対する自らの思考の過程などを「探究ノート」等に記録させ、自己の成長の過程を認識できるようにするとともに、評価の場面でも用いることが重要である。また、「探究ノート」等を通じて生徒の独創的な思考や探究の過程における態度を評価するほか、報告書や発表の内容、発表会における生徒による相互評価や自己評価を取り入れるなど、多様な評価方法を用いるとともに、複数の教員による複合的な視点で評価することが必要である。

### 【引用・参考文献】

中央教育審議会（2016）．『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）』．文部科学省．

（後藤 顕一）



### 第3章 国内における評価の取組

第3章では、国内における評価に関する実践研究の成果をもとに検討する。1節では、国立教育政策研究所で実施された評価に関する推進地域事業の成果をまとめる。2節では、国立附属学校への評価の実践や研究に関する調査を基に評価の可能性や実践上の課題を考察する。3節では、調査対象校から、評価に関する研究を実施している学校の実践を、4節では、国際バカロレア学校における評価を紹介する。5節では、教育センター等における評価の研修や学校支援について現状を把握し、6節では注目したい取組について紹介する。

#### 1. 「目標に準拠した評価」に関する実践研究からの示唆

学習評価について、中教審答申（2016）では、今後、「全ての教科等において、教育目標や内容を資質・能力の三つの柱に基づき再整理する」（p.61）とした上で、「これは、資質・能力の育成を目指して『目標に準拠した評価』を実質化するための取組でもある」と位置付けている。この指摘にあるように、今後の再整理に向けては、小・中学校を中心に定着してきたこれまでの学習評価の成果を踏まえて、目標に準拠した評価を更に進めていくこととなる。つまり、資質・能力の育成を目指す評価においては、これまでとは全く異なる評価に転換するのではなく、観点別評価が目指してきた評価の考え方を三つの柱に基づく教育課程を各学校で編成していく中で実質化することが求められているといえよう。

本節では、「目標に準拠した評価」で目指した評価の在り方やその成果について、国立教育政策研究所教育課程研究センターによる指定事業として実施された実践研究（「評価の工夫改善に関する総合的推進地域事業」平成17年度～平成21年度）を手掛かりに明らかにする。本事業は、「目標に準拠した評価」の定着を図る目的で実施された、評価に関する総合的な実践研究である。この研究の特徴は、地域指定事業として実施されたことであり、地域内の複数の学校、教育委員会、教育センター等が連携・協力して、「目標に準拠した評価」の客観性・信頼性を高めるための様々な取組が展開された。この一連の研究で得られた成果や課題を検証することによって、「目標に準拠した評価」を資質・能力の育成に資する評価として実質化するための示唆を得ることとしたい。

#### （1） 実践研究の概要

「評価の工夫改善に関する総合的推進地域事業」は、平成17年度～平成19年度、平成20年度～平成21年度と二度にわたって実施された。各事業の指定地域は以下である。

年度	推進地域	推進地域の概要（推進校数・協力機関名）
18/19	北海道札幌市	中学校3校・札幌市教育委員会、札幌市教育センター
	広島県呉市	小学校2校、中学校2校・広島県教育委員会、呉市教育委員会
	佐賀県武雄市	小学校3校・佐賀県教育委員会、武雄市教育委員会、佐賀大学他
	熊本県玉名市	小学校21校、中学校6校・玉名市教育研究所、玉名教育会他
20/21	高知県町梶原町	小学校3校、中学校1校・高知県教育委員会、高知県教育センター他



上の推進地域のうち、玉名市と梶原町については、地域内の全小中学校による取組である。他の地域については、推進校の成果について研修等を通して地域内に普及する取組も進められた。また、呉市では、小中一貫教育を推進しており、推進校のうち1中学校と2小学校が同一中学校区に位置し、共同で小中共通の評価規準作成に取り組んでいる。

各推進地域の取組は多岐にわたっているが、いずれも複数の学校による合同研究であることと、評価の工夫改善の定着を目的としていることから、全ての地域に共通の取組として、評価の信頼性や妥当性を多様な「交流」と「発信」によって確立しようとしている点を挙げることができる。特に以下の取組は、複数の推進地域で重点的に実施されている。

#### ①学校間の交流による授業研修

- ・同一教科(国語)、同一単元の評価規準、評価方法について複数の学校で検討(札幌市)
- ・同一教科(国語、算数・数学、理科、音楽)、同一単元で授業を実施して見直し(呉市)
- ・同一教科(国語)、同一単元での授業研究会(武雄市)
- ・小学校4教科(国語、社会、算数、体育)、中学校9教科で検証授業(玉名市)
- ・同一単元における同一学習指導案による授業の実施と検証(梶原町)

#### ②保護者や子供への情報提供

- ・学校説明会、学期末の懇談会の実施(札幌市)
- ・保護者向け説明資料の配付、評価についてのアンケート調査実施(呉市)
- ・通知表の改訂や見直し(札幌市・武雄市・梶原町)

#### ③教育委員会における研修・研究会の開催

- ・教育課程研究協議会で各校の評価の取組について交流、冊子やDVDの配布など

以下では、本事業の特徴である学校間の研究交流に着目して、実践の成果を確認する。

## (2) 学校間の交流による授業研修の成果

同一単元での授業や、参観者も含めた学習評価の実施など、評価の交流会や研究会を実施した結果、各地域とも教師間に評価の違いが見られることが明らかになっている。

例えば、札幌市の研究では、推進校3校を含む同一区内の全7中学校での評価交流会を実施した結果、「同じ授業場面をもとにしていても、評価規準の内容や、授業の中で『おむね満足できる』状況と判断される生徒像について教員間に違いがみられた」(国立教育政策研究所、2009、p.19)。玉名市では、「十分満足できる状況(A)と判断される子供の具体的な姿の見取りについては、個々の教師の専門性や経験則の違い等で少しずつ判断に差があり、理解は広まりつつあるものの教員間や学校間の格差を十分には改善できない状況がある」(同上、p.60)。

研究の開始時点での各学校・教師の評価の捉え方については、学校間によって差があることや校内の共通理解が十分でないことなどが指摘されている。しかし、「目標に準拠した評価」の考え方について研修を重ねた上でも、差異(「ズレ」(札幌市)や「ぶれ」(呉市))が見られるということは、こうした差異が単純に「目標に準拠した評価」の考え方への理解不足によるものではなく、目標に準拠した評価に伴う課題であることを示唆している。

表 3-1-1 参観した教師による授業評価（「評価の工夫改善に関する総合的推進地域事業研究報告書 ー平成 20・21 年度指定」 p. 55 より抜粋）

生徒 1	A 3 B 3 C	生徒 2	A 6 B C	生徒 3	A 5 B C	生徒 4	A 3 B 4 C	生徒 5	A 4 B C		
生徒 6	A 3 B 2 C	生徒 7	欠席	生徒 8	A 2 B 3 C	生徒 9	A 2 B 6 C	生徒 10	A 4 B C	生徒 11	欠席
生徒 12	A 7 B C	生徒 13	欠席	生徒 14	A 4 B 1 C	生徒 15	A 5 B C	生徒 16	A 3 B 3 C	生徒 17	欠席
生徒 18	A 5 B 1 C	生徒 19	A B 5 C	生徒 20	A 2 B 3 C	生徒 21	A 5 B C	生徒 22	A 2 B 6 C	生徒 23	欠席
生徒 24	欠席	生徒 25	A 2 B 2 C	生徒 26	A 5 B 2 C	生徒 27	A B 6 C	生徒 28	A B 8 C	生徒 29	A 6 B C
生徒 30	A 5 B C	生徒 31	A 5 B C								

表 3-1-1 は、梶原中学校（梶原町）の第三学年で実施された数学科の授業において、授業を参観した教師らが実施した評価の結果である。A～C の後の数字は、評価した教師数を示している。本授業は、「平行線と比の性質を用いて問題解決できる力を身に付けること」を目指し、評価規準を「平行線と比の性質を利用して線分の長さを求めることができる」（数学的な表現・処理）と設定している。評価の場面は、平行線と比の性質を利用して線分の長さを求める場面で、生徒の発言やワークシートをもとに評価を実施している。なお、梶原町では推進地域に中学校が 1 校であるため、本研究会は、近隣の中学校の協力を得て実施されている。

この授業は、同単元で先行実施された別の学級での授業後の協議を生かして計画されたため、指導者は生徒への課題提示の仕方について視覚的に訴える手立てを工夫して臨んだ。その結果、C と評価された生徒はいない結果となっている。しかし、A 評価と B 評価に分かれた生徒が、25 名中 12 名となった。二つの評価が同数となった生徒もみられる。この授業に限らず、教師には A 評価の見取りが難しいという意識が見られたようである。しかし、事後協議において、生徒のどのような姿があれば「A」評価と判断するのかについて教師がそれぞれの根拠を挙げて話し合うことによって、A 評価と判断する生徒の具体的な姿についての共通理解が得られたという。

また、本時の評価の観点についても、異なる視点からの意見交換がなされている。具体的には、本時の内容からみて、「数学的な表現・処理」よりも「数学的な見方や考え方」に重点をおき、「なぜそうなったかを説明できることを解説にした方がよい」という意見が出されたという。出された意見を踏まえ、「数学的な見方や考え方」について力をつけていく必要性が課題として意識されている。

同校では、こうした協議により、「様々な考え方を知ることができ、評価力が向上してきている」ことを研究の成果として挙げている。

呉市では、「地域内の各学校において同一単元（題材）の見取りの結果を照合し、評価のずれから評価規準の改善を行うこと」を「すり合わせ」と呼び、地域内の小・中学校間で連携して「すり合わせ」の取組を行った。「すり合わせ」の手順は、以下である。

○評価規準の事前検討

⇒授業の実施

⇒評価結果・評価方法の交流

各校においてA及びBのうちのAと判断した具体的な例を出し合い、評価した根拠について説明する。

⇒評価結果の比較・検討による分析

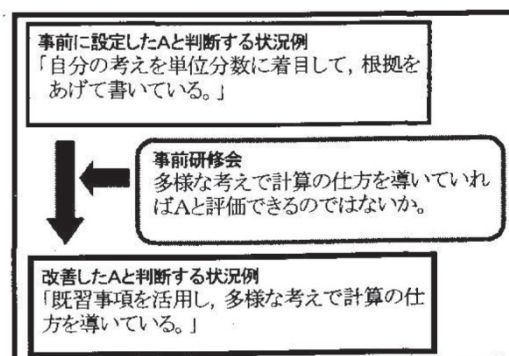


図 3-1-1 すり合わせの例（呉市）（国立教育政策研究所，2009，p. 31 より抜粋）

分析に当たって、まず、評価結果の共通点や相違点について検討を行う。次に評価のずれに着目し、本時の目標や学習指導要領等に立ち返りながら、目標の目指す具体的な児童生徒像について具体的な例を踏まえて明らかにする。更にそれをふまえて、あらかじめ設定した評価規準が適切かどうかを検証し、改善すべき点が明らかになった場合は評価規準を見直す。その上で、評価規準に多くの児童生徒が達していなかった場合は、指導方法について検討し、改善を図る、としている。

ただ、「すり合わせ」を実施しても、教師間の評価のずれが完全に解消されるわけではない。「同じ評価規準であっても、児童実態の違いや指導の展開の仕方によって、各校の評価に依然として微妙なずれを生じた」（同上，p. 40）という。この結果を踏まえ、呉市では、「妥当性を追究するためにはより多くの児童の具体的な姿、言い換えればデータの蓄積が必要不可欠である」と今後の課題を指摘している。

こうした取組に一定の成果が見られたことは、各地域とも強く意識している。札幌市では、評価のずれを意識し、課題として取り組むことで、根拠を明示して評価する意識が明確化し、教師による生徒の学習状況の見取り方の幅を広げることができたという。呉市では、「評価規準について検討し合う中で、単元の目標を達成するための授業展開を整理することができた。児童の実現状況を想定しながら、『算数への関心・意欲・態度の変容をどう見取るか』、『どのように学習を展開させると多様な数学的な考え方を表出させることができるか』等を検討し合うことで、お互いの指導法の工夫改善につなげることができた」として、授業改善につながったと報告されている。

一連の検討の中では、Bと判断される子供だけでなく、「Aと判断される子どもの姿」についての議論がなされ、目指す子供の姿がより具体的に教師間で共有されている。その結果、「この問題ができたからAと判断するのではなく、子どもたちが授業で学習したことを関係付けたり比べたりしながら学習が高まった姿」（玉名市）と捉えるなど、学習の結果ではなく、学習活動のプロセスにおける子供の姿に着目できるようになってきたという。

### (3) 推進地域における現在の取組

本実践研究は、いずれも複数の学校の協働による研究であった。複数の学校で協同研究を行うための時間の確保は研究期間においても課題として指摘されており、研究終了後、その体制を維持するのは困難であったと見られる。そのため、いずれの地域でも、現在は複数の学校の協働で評価を検証する研修や授業研究は実施されていない。しかし、当時の「すり合わせ」や調整の取組を学校単独の校内研修で継続している学校もある。

その一つが、梶原学園（梶原町）である。梶原町では、推進地域事業当時の町立小学校3校が統合されるとともに小中一貫校となり、平成23年「梶原学園」として開校している。平成28年度は、町内唯一の義務教育学校（在籍数小学校133名、中学校209名）として、幼稚園や高校との連携を進めるとともに、異学年交流にも力を入れている。平成28年度現在、学校の研究テーマは、「基礎学力の定着と学力の向上を目指した学習方法の改善—”きく・読む・かく・話す”を通じた表現力の育成—」である。

梶原学園では、授業研究会を年10回以上実施している。授業参観では、教師が6班に分かれて子供の学習活動を分担して見取り、事後協議ではこれらの見取りをもとに班別に協議した上で、全体で意見を共有する取組が定着している。班別の研究協議では、まず各班それぞれで担当する子供について評価の見取り（A・B・C）を座席表に付箋で貼り、その上で、下のような研究協議の柱にそって協議を進める。班別協議の後、全体協議で各班から発表して共有化し、課題を明確にするようにしている。

#### 研究協議（見取り）の柱

- ①授業のねらいは明確であった。何を学ばせたいのか明らかだったか。
- ②ねらった力がつく授業展開だったか。
- ③児童生徒は学んでいたか、学び合う場面があったか。
- ③評価規準にしたがって担当児童生徒の評価をする（A・B・C）  
評価の根拠も明確に。評価がずれている児童生徒がいたらその原因は何か。
- ④評価規準は適切だったか。

（出典：高知県梶原町立梶原学園『平成28年度研究紀要』p.23）

上の柱に示されているように、研究協議では、評価規準や教師による評価の見取りの妥当性をめぐる検討が行われている。この研究協議は小中合同で行われているため、教師は異なる学校種の授業も参観することになる。また、中学校教師は専門外の教科の学習での評価を行わなければならない。その困難を解消するため、学園として指導案の様式を統一し、授業の評価規準を子供の姿として観点別に設定するとともに、『『努力を要する』と判断された子供への対応・手立て』や『目指す学び合いの姿』を具体的に記入した指導案を事前に配布して授業を行っている。こうした工夫によって、教師は授業における教師の手立てや子供の学習状況を評価しやすくなり、教師全員が参観する授業研究が継続して行われているという。この研究協議について同学園では「小中・教科の違いを超えて活発な意見が交わされ、深い討議ができるようになった」（高知県梶原町立梶原学園『平成28年度研究紀要』，p.23）と評価している。



#### (4) 課題と展望

目標に準拠した評価の定着を図る目的として実施された各推進地域における研究では、複数校の教師が評価規準をもちよって検討したり、授業場面の評価を複数の教師が取り組んだりする協働的な研究によって、評価規準を設定しても具体的な評価の見取りには教師間で相違（ズレ）が生じる場合があること、そして、そのズレを埋めるための教師らによる協議のプロセスによって、評価規準が子供の学びの姿としてより具体的に共有され、時には評価規準の見直しにもつながる可能性があることがわかった。目標に準拠した評価は、規準を設定するだけでなく、評価の見取りを共有し、教師間の協議や協働によって評価の妥当性を高めていくプロセスの充実が必要であることが示唆される。

推進地域で実施された、評価をめぐる教師間の協議や「すり合わせ」は、グループモデレーションの実践例と位置付けられる。モデレーション（調整）は、評価の観点や判断を調整して一貫性を高める取組であり、ペーパーテストによらず子供の学習の姿を基に教師が行う評価の信頼性や妥当性を担保することを目的としている。教師の主観を排除するのではなく、教師集団による議論のプロセスを経ることで主観的な評価の妥当性を検証し、教師の評価についての力量を高め、信頼性を確保しようとする試みである。

各推進地域の実践研究報告からは、グループモデレーションによって、評価の根拠や基準が共有されるとともに、評価規準がより明確化されたことが成果に挙げられている。また、授業研究において、参観者も含めて子供の学習の姿を評価することによって、子供の学習プロセスを多様な目で見ることができ、結果として、評価規準だけでは捉えきれなかった「学習が高まった子供の姿」が具体化され、共有されている。さらに、そこから評価規準や授業における指導を見直す取組にもつながっている。

推進地域における評価の実践研究は、資質・能力を身に付けた子供の具体的な姿を見取る解釈の過程で生じる教師の主観による評価の相違について、評価をめぐる教師間の協議による補整によって、評価の信頼性や妥当性を高める可能性があることを示唆している。異なる学校の教師が評価事例を基に検討しあうような研修を自治体が組織し、校内研修でも活用していくことは、資質・能力の評価に向けて有効であると考えられよう。

#### 【参考文献】

- 高知県梶原町立梶原学園(2016).『平成28年度研究紀要』.平成28(2016)年11月.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2009).「評価の工夫に関する総合的推進地域事業研究報告(平成18・19年度)」. ([https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidou/report/hyouka\\_r19.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidou/report/hyouka_r19.pdf))
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2010).「評価の工夫に関する総合的推進地域事業研究報告—平成20・21年度指定—」. ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidou/report/hyouka\\_r20-21.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidou/report/hyouka_r20-21.pdf))

(西野 真由美)



## 2. 国立大学附属学校における評価の実践と研究

本節では、国立大学附属学校における学習評価の実践や資質・能力の育成と評価に関する実践研究の成果、それらを踏まえた課題について、質問紙調査に基づいてまとめる。

国立大学附属学校を対象に調査を実施した理由は、これらの学校における評価の取組を調査することで、現行指導要録下における学習評価の現状と、資質・能力育成に向けた評価の在り方という二つの課題について示唆が得られると考えたからである。

国立大学附属学校は、教育実践研究において、教育課題に応える先進的な実践研究と地元の公立学校への実践事例提供という大きく二つの役割を担っている。まだ公立学校では普及していない新しい指導法や評価に取り組む実践研究もみられ、そこから得られた成果や課題は、それらを公立学校で実施していく上で貴重な参考資料となり得る。とりわけ、現在の国立大学附属学校における実践研究では、中教審への諮問文や審議の過程で「資質・能力の育成を重視した教育課程編成」の重要性が示されてきたことから、資質・能力の育成が課題として意識されているのではないかと見られる。その中での学習評価への取組は、今後の学習評価の在り方を検討する上で有益な示唆となろう。

なお、本調査で取り上げた学校のほか、資質・能力の育成を目指す教育課程の在り方を先進的に研究している学校として、文部科学省の指定する研究開発学校がある。研究開発学校では、募集課題の一つとして「資質・能力の育成を重視した教育課程編成」を明示した研究の募集を平成27年度から実施している（課題名「1. 課題の発見・解決に必要な思考力・判断力・表現力等、育成すべき資質・能力を重視した教育課程の編成等による新たな教科等の枠組みの構築や教科等の再編、教育目標・内容、指導方法及び評価の在り方に関する研究開発」）。現在、この課題を実施している研究開発学校の中には、教育課程編成の研究に長く従事してきた公立学校も見られるが、多くは研究初年度から2年次に当たるため、研究の途上にある（その中には本研究で調査対象とした国立大学附属学校も含まれる）。そこで、今回調査では、特定の学校の評価研究に焦点化せず、資質・能力の育成に向け学習評価の実践を重ねている様々な取組の現状を全体として明らかにすることとした。

### (1) 調査の概要

調査は、全国の国立附属学校（小学校・中学校・中等教育学校・高等学校）に質問紙により実施した。実施時期は平成28年8月である。質問紙は、166校（小学校73校、中学校73校、中等教育学校4校、高等学校16校）に配布し、144校（小学校62校、中学校65校、高等学校11校、中等教育学校3校、中・高等学校3校）から回答を得た。

主な質問項目は、学校の研究課題、学校として特に育成を重視している資質・能力、評価に関する研究の実施状況、思考力・判断力・表現力等の評価や総合的な学習の時間の評価など学習状況に関する評価の実態、指導と評価の一体化に向けた工夫などである。

回答した学校の96.5%（139校）が「全校で取り組んでいる研究課題がある」と答えており、研究環境は一般の学校とは異なると見られる。そのため以下の分析では、回答を基に学校全般について推定するのではなく、特色ある取組や課題を抽出することを目的とする。

表 3-2-1 「特に育成を重視している資質・能力」として挙げられた資質・能力（抜粋）

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
		自己に関わる	他者・社会に関わる
教科特有の知識・技能 各教科の本質にそつた基礎的学力 教科の本質に根ざした問題解決能力 実生活や他の課題解決に用いることができる知識や技能 基礎力 確かな基礎学力 教養 知識や技能を適切に運用する力自ら対象に働き掛け、見通しを持って粘り強く取り組む姿 汎用性のある知識内容（生活や世の中、自然環境、生き方のことにも応用を利かせていくための中心になる内容理解） 外国語能力（コミュニケーション手段としての語学力） 英語を含む言語活用能力、論理的思考力、交渉能力、プレゼンテーション能力、 学習環境に働きかけながら自らの学び方を見つける力 ツール活用能力 ICT活用能力 情報活用力	創造的思考 批判的思考 論理的思考 代替思考力 共感的思考、ケア的思考 水平思考力（課題に対する自分の考えを複数出せる力） 見方・考え方（課題解決するために必要な思考・判断・表現の視点や方法） 垂直思考力（明確な根拠をもって自分の考えを絞り込む力） 分野横断的に物事を考え、創造性を発揮して学ぶ力（創造性） 自ら既存の見方や考え方を生かし、他と関わらせよりよいものを求める姿 よりよい答えを追究する力 問題解決に向けて解決に向けて思考力・判断力・表現力等を働かせる力 課題解決力、課題探究力 思考力、探究力、コミュニケーション能力、情報活用能力 探究的に知を構成する力 多様性を認め、それらに関係付けながら思考を深めていく力 問題意識を形成する能力 問題発見・問題解決力 メタ認知力 探究力 適応的学習力 「未来像を予測して計画を立てる力、目的に対する整合を吟味する力、多面的・総合的に考える力、コミュニケーションを行う力」 議論を通して、深く思考する力 新たに開発する イノベーションスキル	自律性（自己決定） 主体性 主体的に取り組もうとする意欲 学びに向き合う力 解決すべき問題に主体的に関わる力 創造性 創り上げる力 自ら学びを振り返り、次につなげる 求め続ける力 自己を見つめる力 内省力、内省的思考 自己省察力 自己肯定感 主体的に課題解決に向かう態度、自らを客観的に捉える態度 物事を俯瞰したり焦点化したりしながら主体的に学ぶ力 人間性に関わる見方や考え方（計画性、責任感、協調性、自己肯定感） キャリアプランニング能力 自己を推進する モニター力 コントロール力 マネジメント力 自己実現力 「前向きに考える力」「主体的行動」（不得意なことや苦手なことでも、他と協働して自ら進んで取り組む） 社会生活の中で発揮される実践力（実生活の中で主体的に行動する力）	協調性 協働性 関わり合う力 人間関係形成・社会形成能力 社会参画力 コミュニケーション能力 コラボレーションスキル 合意形成力 「聴きあう」ことの重視、異なりを前提とした対話、他者への寛容 他者ととともに協働的に学ぶ力 異文化間対応力（文化と文化の間に立つことを通して、物の見方や考え方を深め、自分の生き方を広げる力） 人・もの・ことに関わろうとする態度 他者と協力しながら課題に対して最善解を導き探究的に学ぶ力（協働性）アイデンティティをもち、異なる文化や価値観をもつ他者との共生を創る 課題対応能力 相互に交流する 地域とつながる力 協働による創造力 多様な価値を理解し対話する力 多文化理解力 共創力

## (2) 育成を重視している資質・能力

9割以上の学校(134校)の回答で、学校として「特に育成を重視している資質・能力」が挙げられている。これらの回答について、表3-2-1では、学習指導要領で育成を目指す資質・能力の三つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)に分類して示した。ただし、回答の中には、「一人一人が自分なりの考えを持って、人と対話し、協働しながら、新しい考えを創造する力」、「将来への見通しを持って、強い意志で学習に取り組む力」など、複数に両方にまたがる資質・能力も含まれているため、分類は便宜的なものである。

また、資質・能力として設定せず、思考スキルや「すべ」として、「比較する」、「関係付ける」、「多面的・多角的に見る」、「整理・分析する」、「構想力」など、「10の考え方」として「比較、分類、関連、具体、一般、類推、多面、統合、批判、反証」を具体的に挙げる学校も見られる。「設定していない」とする学校では、「どの資質・能力も、相互に関連し合いながら育まれていくものと考えている。したがって、特に重視しているものを限定することは難しい」との回答もあった。

## (3) 資質・能力の育成に向けた評価

評価に関する研究や学校独自の取組は、回答全体の約7割(144校中の100校)の学校で行われているが、研究課題に「評価」を掲げ、学習評価に焦点を当てている学校は5校である。ほとんどの学校では、評価に関する研究は、研究課題の一貫として実施されている。また、資質・能力の育成を研究課題とする学校における評価の研究状況をみると、「評価に関する研究については今後の研究課題」、「現在研究を進めている」、「今年度よりプロジェクトチームを立ち上げ検討中」、「評価方法を探っている」、「研究成果を公表できる段階にない」などとする回答がみられ、ほぼ全ての学校において様々な工夫や改善についての回答があった指導方法や学習活動に関する研究状況に比べて進んでおらず、評価の在り方を模索している様子が伝わる。

評価に関する研究テーマとして、複数の学校で挙げられているのは、下記である。

- 子供の主体性、学びがい、学ぶ意欲など情意を含む資質・能力の評価
- グループ活動など協働性を見取る評価
- 長期的スパンでの資質・能力の評価
- 振り返りや省察など、子供による自己評価

具体的な評価手法では、ルーブリックの開発、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、子供による1枚ポートフォリオ(OPP: One Paper Portfolio)の作成などが複数の学校で取り組まれている。

また、特に、学校独自で設置された教科等では、学校が設定した資質・能力の育成が目標に掲げられており、それらの資質・能力の評価についての研究が進められている。

この他、諸外国の先進的な取組(ICEモデル\*、ARCSモデル\*\*など)を取り入れた評価方法の開発研究も行われている。[\*ICEモデルは、カナダで開発された評価で、I:Ideas(基礎知識)、C:Connections(つながり)、E:Extensions(応用)を評価する。

\*\*アメリカのジョン・ケラー (JOHN M. KELLER) が提唱した学習意欲モデルで、A: Attention (注意), R: Relevance (関連性), C: Confidence (自信), S: Satisfaction (満足感) で内的動機を高めて学習意欲を喚起しようとする試み。]

なお、資質・能力の育成についての評価研究を実施している学校の具体的な実践と成果については、学校別に3節で紹介している。

#### (4) 評価の工夫

国立附属学校では、学校独自の教科等を設置して資質・能力の育成を図っている学校も見られる。また、教科等における日常の学習活動についても、校内研修を通して全校で共通の規準を設定して実施している学校も多い。ここでは、①評価に関する学校独自の取組、②「思考・判断・表現」や「関心・意欲・態度」に関する評価の工夫、③「総合的な学習の時間」や学校独自の教科等における評価、について、先進的な取組や工夫を紹介する。

なお、以下、学校からの回答の引用については、表記の一部を変更（仮名→漢字又はその逆）したことがある。また、振り返りカードなどについて学校独自の名称が示されている場合は、学校名の特定を避けるため、一般的な表記に変更している。

##### ①評価に関する学校独自の取組

###### ア. 評価の観点の設定

学校で設定した評価の観点を教科等で共通に設定する取組は広く実施されている。特に、学校で育成を目指す資質・能力や学校独自で設定している教科等については、それぞれの評価規準（基準）を開発・設定する取組が行われている。また、これらの評価の観点について、年度初めに子供に配布する「学習の手引き」に各教科のシラバスと評価方法を明示している学校もある。学校として育成を目指す資質・能力を設定している場合、例えば、「学校独自に資質・能力を設定し、その観点から子供の学習状況の評価をしている。その際に、子供の自己評価や相互評価、筆記テスト、発話記録の分析など、多様な評価方法を取り入れている」との回答にみるように、それらの資質・能力を評価するための様々な評価手法が試みられている。

###### イ. 子供の姿を見取る工夫

「何がどのようにできていればねらいを達成したと言えるのか、本時の学びを達成した子供の姿、見取るための手立てを吟味し具体的に設定している」など、「目指す子供の姿」を具体的に描いて学校として共有する工夫が取り入れられている。またその際、成果物だけでなく「学びの過程」(プロセス)に注目し、子供の思考の様子や資質・能力を発揮している姿をいかに見取るかが具体的に検討されている。例えば次の回答にも、その考え方が示されている。「学びの結果としての学力＝学んだ学力ではない。むしろ、学びの過程に立ち現れる思考の道筋や仕方＝「子供の論理」であり、また、子供がどのような能力(コンピテンシー)を身に付けたのか/発揮しているのかに視点をずらすことが重要であると考えている」。

また、一人一人の子供の学びの姿だけでなく、「協働的問題解決の姿が生じたかどうか



かを評価の基準としている」、「生活づくりチャートを活用した集団の質を高める評価を行っている」など、「協働的な学び」を評価しようとしている学校も見られる。

#### ウ. パフォーマンス評価・ポートフォリオ評価

一部の教科で取り入れているとする学校を含めると、144校中の50校がパフォーマンス評価を、44校がポートフォリオ評価を独自の取組として実施している。なお、下の「エ.」に示すように、「ポートフォリオ」という用語を使用せずに、子供の学習記録を蓄積して評価に生かしている学校も見られるため、実質的なポートフォリオ評価の取組は、明示的にこの用語を使用している学校数よりも多い。

ポートフォリオについては、デジタルポートフォリオを行う予定とする学校もあった。また、子供のパフォーマンス評価だけでなく、「学級全体としてのパフォーマンス評価」を実施する取組も行われている。

#### エ. 子供の自己評価に関する取組

子供自身による「振り返り」は、学校種を越えて広く実施されている。授業ごとに振り返りを行うための「振り返りシート」の工夫だけでなく、多くの学校が、記録ノートやファイリング、一枚ポートフォリオ評価 (OPPA) (※学習者が1枚のシートの中に学習前・中・後の学習履歴として記録し、それを基に評価する方法) などで学習の履歴を子供が継続的に振り返られるように工夫している。これらの記録の蓄積とその活用は、「ポートフォリオ評価」として明示されていないため、上の「ポートフォリオ評価」を実施している学校には含まれないが、実質的にポートフォリオ評価が行われていると見られる。

学校で設定した項目について子供が自己評価を行う、自己評価アンケートを実施するなど、子供が意識的に評価の取組を行う学校も見られる。この評価活動を通して、資質・能力を育成する取組も見られる。例えば、次の中学校の取組 (秋田大学教育文化学部附属中学校) は、生徒による自己評価を、自己調整力を育成する学習活動として明確に位置付けて実践している。

生徒の学びに対する自己効力感や自己有能感を高めながら、自分の学びを修正したり、調整したりする力を高めるために「NES 評価」を行っている。「NES 評価」は、生徒が何を振り返るのかという観点が明確である点において、単なる感想とは異なる。

NES 評価の観点

N : Need improvement もっとよくしたいところがある→よくしたい点を具体的に記述させる。

E : Excellent 素晴らしい→どんな点が素晴らしいと思うのかを記述させる。

S : Satisfactory これで満足→どんな点が満足なのかを記述させる。

さらに、保護者の参加も促す体系的・継続的な取組として、以下がある。

- ・「学期末の通知表は児童の個々の振り返りと教師からの評価、保護者からの評価で構成されている」
- ・通知表とは別に学習記録の冊子を作成して、「単元名やその単元で学んだこと、ある



いは自分の学び方などを自己評価、自己省察し、教師からの言葉を添えてファイリングしている」

- ・「学期初めに子供が目当てを設定し、学期末には振り返りを作成する。保護者も学期終わりにはコメントを書く。担任や教科担当の記述を合わせて構成している」、
  - ・（單元ごとに学習を振り返るカードを作成し）「子供たちはこのカードを通して、單元ごとに自分の成長や主体的に学びに向かう姿勢を振り返ったり、今後の学習を見通したりする機会を持つ。また、單元での学びを保護者と共有するために、振り返りカードを家庭に持ち帰り、保護者のコメントをもらうよう協力を呼び掛けている。」
- このように、複数の評価方法を活用するとともに、教師（教師集団）による評価だけでなく、子供の自己評価や相互評価も活用した多面的な評価の工夫が見られる。

## ②「思考・判断・表現」や「関心・意欲・態度」に関する評価の工夫

「思考・判断・表現」や「関心・意欲・態度」に関する評価は、「知識・理解」と異なり、ペーパーテストでは測りにくい面があるため、これらの評価への取組は、今後、資質・能力の育成に向けた評価に生かせる可能性がある。「関心・意欲・態度」については、今後、「学びに向かう態度」として評価されることになるが、中教審答申でも指摘されているように、「関心・意欲・態度」を設定した趣旨自体は継承されることになるため、現行の取組を活用して発展させていくことが求められよう。以下では、寄せられた回答から、特に観点を限定しない「全般的な工夫」と、「思考・判断・表現」、「関心・意欲・態度」それぞれの工夫に分けて、学校独自と見られる特徴的な取組を紹介する。

### ア. 全般的な工夫

観点別評価に当たっての工夫として多かったのは、「具体的な子供の姿を評価する」と「子供の自己評価を活用する」であった。「具体的な子供の姿」については、目指す子供の姿や資質・能力を発揮していると捉えられる姿を明確にして共有し、それを基に観察するという方法と、学習活動における子供の「変化」に着目して、教科で育てたい「見方・考え方」の変容や深まりを評価するという方法が見られた。以下はその回答からの抜粋である。

〈子供の姿から〉

- ・目指す子供の姿を具体的に吟味し、その姿が見られたかどうかを、観察・記述・発言等を基に吟味している。また、定期的に行っている全教員が授業を内部で公開する際に、目指す具体的な子供の姿を事前に提示し、その姿が見られたかどうか、見られたと判断できるかどうかを授業後に協議することを通して、各教員の見取りの質の向上に努めている。
- ・互いの授業の見合いの場を年間を通して設け、実際の児童の学びを楽しむ具体の姿から、「思考・判断・表現」、「関心・意欲・態度」について見取っている。
- ・研究の中で行っている授業リフレクション（複数で授業ビデオを見直す）やビデオから子供の発話を記録に起こすことも、思考や意欲等の評価にもつながっている。

- ・子供が行う活動を具体化（子供がどの思考スキルを選択して問題解決を行っているか）して、評価を行っている。
- ・子供の表情や動作が変化する場面、表現された考え、選択・決定したこと等、発言や文書が変化する場면을的確に捉え評価している。特に本人が新たな見方・考え方を獲得し実感している場面に注目し、評価している。
- ・学習者の学習前の姿と学習中、学習後の変容をより把握しやすくするワークシート
- ・ワークシート、ノート、作品などを蓄積し、子供の変容を長期的に見取る。

〈子供の自己評価を生かす〉

- ・各教科の学習、及び学校行事や児童会行事等で、一人一人の「学びの振り返り」を必ず行い、発揮した資質・能力の自覚を図っている。
- ・個人内評価を基軸として、子供と問いを共有した教師が、なぜこの子はこのように表現したり活動したりするのかを思いながら〔ママ〕共に探求していくことで、その子の思考過程や興味・関心の根幹を探っていく営みを日常化している。
- ・省察（自分が考えていった道筋、他者のどんな考え方を受け入れて自分の考えをどう再構成したのか、など）を中心とした振り返りを大切にする。

#### イ. 思考・判断・表現

①思考を可視化・外化する工夫、②思考力等を発揮する場面の設定、③思考力等を発揮した具体的な姿をルーブリックで示す等の工夫が挙げられている。

[回答抜粋]

- ・自分の考えを言葉や演技、演奏など表出したもので発揮された力を見取る。
- ・学習過程に思考を表現する活動を設定、発言や記述を継続的に把握する。
- ・「学び合い」の中で「思考の可視化」に取り組み、考えを見える形に表す。そして、仲間と共有する活動を重視している。
- ・可能な限り、学習の過程での思考や判断の変移を言語化して記録させたり、学習した内容や自己の振り返りをレポート（振り返りシート）に記述させたりする。
- ・本校の研究内容から、授業の中で児童が主体的・協働的に活動する場面（言語活動、アクティブ・ラーニングの視点）を意図的に設定している。そこでの話合いの様子や思考の変容を評価場面に設定し、思考・判断・表現の評価をするようにしている。
- ・「思考・判断・表現」を評価する授業において、生徒が「汎用的な能力」を発揮したときに表す具体的な姿を加味した評価基準表（ルーブリック）を全教科共通して作成し、指導に活用している。
- ・「思考・判断・表現」の評価の工夫としては、討論や話合いを行い、自分の考えとは異なる考え方があることを、子供に認識させて、そのような他者の声を活かしたり踏まえたりしながら、自分の考えを広げたり深めたりしているかを評価。
- ・OPPシートを用いて、子供の思考や認知過程の内化・内省・外化を行う。具体的には、OPPシートの学習履歴は、「授業の一番大切なこと」を書かせる。したがって、子供の記述内容は、教師が伝えようとしたことが適切に伝わっているかどうかの判断材料になる。同時に、授業に対する関心・意欲・態度についても見取ることがで

きる。さらに、教師は学習履歴の内容を基に授業の適否を判断し、授業改善へとつなげていくことができる。

- ・「思考・判断・表現」に関しては、言語活動を中心としながらも、学び合いにおいて、その力の育成を目指している。学び合いは、単に共同作業や教え合いではなく、他者の考えや価値観に影響を与えることができる学びとして捉え、全校体制で取り組んでいる。その学びの過程を振り返ること、いわゆるメタ認知について、指導に生きる評価として大切にしている。
- ・生徒の思考の深まりをどう見取るかを研究している。思考の流れを捉えるためのワークシートやノート、板書等の工夫や、生徒が学びを言語化するための工夫を全教科で研究中である

#### ウ．関心・意欲・態度

「関心・意欲・態度」については、「思考・判断・表現」の評価に比べ独自の取組を挙げる学校は少なかった。子供の自己評価を基に評価しているとの回答が多い。

[回答抜粋]

- ・評価として見えにくい「関心・意欲・態度」を明確に分かりやすくするための、環境の在り方から考え、良い環境の中で、意欲的に進められる場を大切にして、評価に結び付けている。
- ・発言、行動、つぶやき、ノートなどから見取る。特に態度については一時的な評価にならないように留意している。
- ・意欲面の評価として、授業で学んだことを生かして更に取り組みたいことを記述させたり、簡単に情意面を自己評価させたりしている。
- ・「関心・意欲・態度」については、自ら学び意欲を高めることを目指し、新たな知を達成することが大切であると考え、生徒が獲得した新たな知を確かめることができる評価が必要と考え、実践を続けている。
- ・単元の導入時と単元末における変容等（OPPA の活用）
- ・MSLQ（Motivated Strategies for Learning Questionnaire）\*における、自己効力感 6 項目、内発的価値 6 項目のデータを利用している。[\*自己調整学習などで活用される「学習動機づけ方略測定尺度」]
- ・「関心・意欲・態度」は生徒の内面で進行していることであり、客観的な評価基準で評価することはなじまない。本校は、生徒の表出物を計画的に残し、また教師の文言による評価を生徒に返すことによってよりよい成長を期待している。

#### ③「総合的な学習の時間」や独自教科等における評価

学校の回答が、「総合的な学習の時間」についての評価か、独自の教科等における評価かによって異なり、また、学校独自の教科の設定趣旨によって評価の観点異なるため、回答を同列で整理することはできない。ただし、いずれもペーパーテストによらない評価が実施されているため、活用されている評価方法を中心に整理したい。

「総合的な学習の時間」では、図 3-2-1 のような評価の観点が各学校で活用されている。

評価方法では、ここまでの回答でも挙げられてきた子供自身の自己評価に加え、相互評価（10校）、他者評価（4校）など、子供同士の評価を挙げる学校が目立った。総合では、課題について調べる→まとめる→発表するという流れで、成果発表の場（プレゼンテーションやポスター発表など）が用意されているため、相互評価を取り入れやすいと見られる。

[回答抜粋]

- ・修学旅行に向けての取組を自己評価している。最終的には、自分のリサーチ目標についてのポスター発表をして、自己評価、他者評価を行う。
- ・ポートフォリオ、ダイジェストリポート、発表に対する自己評価・他者評価（同学年生徒や他学年生徒、保護者）

評価資料としては、子供の活動や発言・対話の観察、学習記録やワークシート、作品・レポート・新聞等の制作物、自己評価（子供による活動の計画や反省の記述）など、多岐にわたって収集され、形成的評価を中心に、診断的評価、総括的評価も行われている。

評価の観点については、教師集団だけでなく、生徒も加えて検討している事例もあった。

[回答抜粋]

- ・毎年、校務分掌内の「総合的な学習の時間」部、及び各学年内で検討をし、具体的な実践を踏まえた評価観点を設定している。
- ・問題解決力を育成する観点から、総合的学習では、探究課題を生徒一人一人に決めさせている。その際、その課題の「何を」「どこまで」解決できれば「おおむね満足」とするのか、評価項目と評価基準を指導者と相談しながら決め、自己評価と相互評価を組み合わせて行う方法を試みてきた。
- ・「全校研究集会」という授業を位置付け、全校生徒、全職員が一堂に会し、同じ歩調で、学年の関係なく研究を共通理解できる場を設けている。

平成 28 年度 総合的な学習の時間の評価の観点			
_____ 年 組 _____ 番 氏名 _____			
全体テーマ「住みたいまちプロジェクト～ふるさとの明日を創ろう～」			
1年 BridgeⅠ 社会を知る 2年 BridgeⅡ 社会に関わる 3年 BridgeⅢ 他と共に社会に参画する ・ Information 情報活用能力を培う ・ Communication 人間関係力を身に付ける			
資質・能力	観点別評価項目		具体的な評価項目
1. 知識・技能	課題解決のために必要な知識・技能を身に付けている。	①知識	活動において得た情報を、自分の課題と結び付けて理解している。
		②技能	情報収集やまとめ方、発表のスキルなどを身に付けている。
2. 思考・判断・表現	様々な見方・考え方を総合的に活用して、多様な角度から捉え、実社会や実生活と関連付けて考えたことを表現している。	①課題設定	問いをもち、課題を設定し、解決の方法や手順を考えながら、見直しをもって計画を立てている。
		②情報収集	適切な手段を選択し、情報を収集している。
		③整理・分析	課題にかかわる事実や関係を理解し、課題解決を目指して事象を比較したり、関連付けたりして考えている。
		④まとめ・表現	相手や目的、意図に応じてわかりやすくまとめ、表現したり、学習の仕方や進め方を振り返ったりしている。
3. 主体的に取り組む態度	主体的・協働的（協同的）に課題の解決に取り組む、学習したことを自己の生き方に生かし、積極的に次の課題に取り組もうとしている。	①主体性	これまでの自分の経験や生活と比較したり、考えを深めたりしながら、課題解決に向けて向上心や探究心をもち、自分の思いを広げながら活動している。
		②協働（協同）性	活動を共にしたり、考えを共有したりすることで、友達考えのよさに気付き、意見を取り入れ、よりよいものにしていこうとしている。
		③社会参画	地域の人の思いや願いや自分の体験から「住みたいまち」にするため、社会の形成者としての自覚をもち、積極的に社会活動へ参加しようとしている。

図 3-2-1 「総合的な学習の時間」における評価の観点の例(島根大学教育学部附属中学校)

以下のように、学校独自の観点を設定し、多面的・多角的な評価方法を駆使している学校も見られる（回答は宮崎大学教育学部附属小学校）。

「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方・ものの考え方」「学習への主体的・創造的な態度」「自己の生き方」の五つの観点で下記の方法で評価を行うようにしている。

- 1 発表や話し合いの様子
- 2 レポートやワークシート、ノート、作文など制作物による評価
- 3 学習活動の過程や成果等の記録，作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
- 4 一定の課題の中で身につけた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
- 5 評価カードや学習記録等による児童の自己評価や相互評価
- 6 教師や地域の人々による他者評価

子供や家庭へ返す評価は、「総合的な学習の時間」については、記述式で実施されている。研究開発学校として新教科を設置している学校では、観点別に評価を実施する例もある。

[回答抜粋]

- ・評価については、生徒のレポートや制作物など提出課題を、各担当授業で作成したルーブリックに基づき文章記述の評価をしている。
- ・子供が活動を通して何をどのように学んだのか。そしてどんなことができるようになったのかを具体的に子供の成果物やパフォーマンスから一人一人のコメントとして評価を行っています。
- ・生徒は毎回、学習ノートにその日の自己評価や感想を記述する。学習の最後に、自己評価票に4段階で評価し、全体のまとめの感想を記入し、自己評価を行う。また、教員は、生徒が記述した日々のノートや自己評価票、発表やまとめレポートの内容、及び活動に対する姿勢・態度について分析・観察して評価し、評価コメントとして記述し生徒に返している。

## (5) 評価の充実に向けた課題

資質・能力の育成に向けた評価を充実させていくための課題について、回答を基に次の五つの視点で分類・整理した。以下で整理した回答の具体的な内容には重複や関連もあるが、それぞれの課題に焦点を当て、解決に向けた取組や支援を考えていくことが、資質・能力を育成する教育課程の充実につながるだろう。

### ①資質・能力の育成に向けた評価観の確立

資質・能力の評価とこれまでの学習評価に質的な違いを見だし、評価の取組への意識を変える必要があることやこれまでとは異なる観点の必要性、それに伴う評価方法の大きな改定の必要性が指摘されている。また、中学校以降では、進学を意識した評定の考え方が強く、「テストに頼ってしまう傾向」も指摘されている。

ペーパーテストによらない多様な評価方法は開発されているが、実践例をもっと知りたいなど、新しい評価の取組について「全国的に広めていく」必要性も指摘されている。ま



た、これらの評価方法について具体的に、例えば、「活動内容によって評価方法や観点を変える必要があるのが難しい」、「(パフォーマンス評価に必要な)本質的な問いを判断するのが難しい」といった声も見られた。

複数の回答で挙げられている課題には、以下がある。

- 育てたい資質・能力を見取るための具体的な評価の観点をどう設定するか。
- 授業ごとの評価ではなく、長期的なスパン（単元や学期ごと）での評価の必要性、それを見取るための評価場面をどう設定するか。
- 個人の評価ではなく、学習活動における「かかわり」や協働をどう評価するかなどである。

[回答抜粋]

- ・資質・能力の育成に取り組んでいるが、資質・能力それ自体を評価することはできないと考えている。そこで、資質・能力につながる汎用的スキルを授業場面でいかに使っているかを評価したいと考えている。従来の評価とは別に新たな評価の観点が必要であり、その両立が難しいと感じている。
- ・言わば「知の総合体」として存在する子供（人間）を、分析的に数値化して評価し、さらにはそれを序列化することに違和感を覚えている。
- ・子供の思考面やメタ認知に関わる側面をより適切に評価していくためには、評価方法を大きく改訂していくことも考えていく必要がある。
- ・教科固有の見方や考え方の評価と、汎用的な資質・能力の評価の兼ね合いをどうしていくかが課題となっています。
- ・ルーブリック評価等、新しい考え方を本校の教育にどのように反映させることが可能なのか、課題と感じている。
- ・パフォーマンス評価を実施するに際し、グループを対象とすることがしばしばある。教員による評価は、観察、発表内容、成果物によって実施しているが、グループ活動の場合、個人単位の評価に限界を感じている。

## ②評価の妥当性・信頼性の確保

評価の妥当性・信頼性の確保は、本章第1節で指摘したように、現行の「目標に準拠した評価」の実施においても課題として認識されている。資質・能力の評価に関わるパフォーマンス評価やルーブリックの設定については、「主観的」な評価になることが意識されており、これを課題として指摘する声は多い。それに対して、一方で、「評価者の違いに関わらず妥当な評価結果が得られる全国的な基準が必要」など、より明確な基準を求める声もあるが、「教職研修でモデレーションなどを取り上げれば、教師の力量アップにはつながる」と、モデレーションによって恣意性を乗り越える可能性も挙げられている。

[回答抜粋]

- ・行動分析や成果物の評価、自作の課題や問題に対する回答の分析、そして自己評価アンケートなど多面的な評価活動は行っているが客観的に妥当なものとなっているかなどの判断が難しい。

- ・どうしても主観が入り込んでしまうパフォーマンス評価について、教師間で評価基準や評価結果を突き合わせていくことの難しさ。
- ・評価項目の妥当性や評価の客観性に課題があると感じている。
- ・先日「アクティブラーニング」を意識したある研究会に参加したが、教師一人一人のアクティブのとらえがバラバラで何でもありの状態だった。個々の教師が主観的に評価を設定し、感覚的に評価している実態があるのかもしれないと感じている。
- ・学習指導要領レベルでもっと評価に踏み込むべきではないか。従来の参考資料、例示レベルではなく、ナショナルスタンダードを提示すべき。
- ・できるだけ、主観的な評価ではなく、客観的な評価ができ、それが子供のやる気や成長につながる評価の在り方を追求することが大切である。

### ③日常的な指導に生かせる評価

評価の妥当性や信頼性を高めるには、多面的な観点の設定、複数の評価方法の活用、多様な評価資料の収集、教師間でのモデレーションなどで評価をすり合わせるための研修など多くの労力が求められる。こうした評価に関わる様々な活動を日常の教育活動の中でいかに実践していくかについて、多くの学校が課題を感じている。とりわけ、パフォーマンス評価のルーブリックを作成して実践している複数の学校から、その「負担感」が課題として指摘されている。また、単に効率化を図るためだけでなく、評価を指導に生かすという観点から、日常的な評価の大切さとそれを実施するための「持続可能な」評価の必要性が指摘されている。

「実務的負担を現場に強いられるようになると、結果的に現場の実情にそぐわず、優れた評価方法であっても普及していくことは難しい」という学校側の指摘を受け止め、いわゆる「真正の評価」が日常的な取組として定着するようどう支援していくかが今後の学習評価研究における大きな課題であるといえよう。また、長期的なスパンでの取組も求められる資質・能力の評価を日常的な授業改善に生かしていくため、授業における資質・能力の評価の在り方も検討が必要である。

[回答抜粋]

- ・評価の作業に対する現場の負担感は大きい。
- ・資質・能力の評価においては、ルーブリックを作成して評価することが考えられる。現在当校でも行っているが、その作成の負担と、それに基づいて子供を多面的に評価していくことの負担をいかに軽減していくか。
- ・パフォーマンス評価を行っていく際にルーブリックの活用が効果的だと思うが、ルーブリックの作成自体に負担が多いと感じている。
- ・ルーブリック評価は、評価者によって評価に差がでてくるので打ち合わせに時間がかかり（それが研究会となるわけではあるが）、そもそも授業での生徒の様子と評価軸自体との整合性も実際に授業でやっていく中で変化していくため修正が必要となる。真剣に取り組もうとすればするほど、評価に時間がかかり、実際の生徒の指導に割く時間が少なくなってしまう。

- ・今後、アクティブラーニングの視点で授業が構想されていく上で、一層パフォーマンス評価の重要性が問われていくと思われるが、その評価の設定の難しさを実感するとともに、現実的な学校現場においてどこまで一般化し浸透させていけるのかが見通せない現状がある。
- ・評価に気を取られすぎると、肝腎の学習指導に力や時間をかけることが困難となる。そこで、より簡便で正確な評価方法の開発が必要である。
- ・評価を厳密に行うほどに、細やかで精緻なものが求められ、作成の負担が大きくなる。また、その後の評価を整理・分析する点でも多くの時間が必要となる点が問題である。
- ・学期末や年度末における長期的な振り返り等による評価も大事であるが、そればかりであると改善の機を逃してしまうことがある。日々のよりよい教育活動（授業改善）につながるよう日常的（短期的）に評価し、それを生かしていくことが課題だと感じている。
- ・ポートフォリオだけでなく、実際の子供の活動の姿を見取って評価する方法。抽出児を設定して評価しているが、2名程度で、学級全員を見るのが難しい。
- ・生徒個々の学習状況をより丁寧に把握しようとするほど、時間と労力を費やすこととなり、評価のための評価となる可能性があることから、今後も、より客観的で効率的な評価の在り方、及び指導や学習の改善への活用の仕方について、今後も検証が必要であると考えている。
- ・評価することが子供の学び方の改善であるとともに指導の改善という視点を大切にするならば、日常的に手軽にやることを考えることが必要だと思う。
- ・生徒の多様化に応じた、真正の評価を行いたいと思っている。しかし、授業準備や校務、部活動等に追われ、丁寧に評価する時間を生み出すことができない。子供の数が減ってきている状況である今こそ、教師の定員数も減らさずに時間的余裕を生み出してもらいたい。現実的には1クラスの定員数を欧米先進国並みの人数にしてもらい、より豊かな学びが生まれるような評価活動が実現することをのぞんでいる。
- ・手間と時間をかけても適正な評価に結び付かないと感ずることがある。繁雑さを最小限にしながら、ある程度の正確さがあり、また生徒の励みにもなる評価を求めたいが、大変難しいというのが率直な感想です。
- ・余りにも過剰に「評価」を意識しすぎると、授業が「評価のための授業」に陥る傾向が見られ、授業そのものの魅力が半減するという本末転倒な結果となりがちである。また、評価を丁寧にやればやるほど時間がかかるという実態も看過できない。評価の重要性は言うまでもないが、学習の根幹を浸食しない方法の開発に、一層の力を注がなければならないと感じている。
- ・教員の日常業務の仕事量から物理的な限界もあり、持続可能で現実的な評価の在り方の開発が望まれる。

#### ④情意にかかわる資質・能力の評価

情意にかかわる評価については、中教審答申でも、「関心・意欲・態度」についての評価

への誤解（挙手の回数やノートの取り方など、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解）が払拭しきれていない」（中教審, 2016, p. 63）と指摘されている。各学校が設定している「育成を目指す資質・能力」には、情意に関わる様々な資質・能力が挙げられているため、これらの資質・能力をどう評価していくかは、各学校が直面している大きな研究課題となっている。なかでも、主体性や主体的な学習に関わる力（レジリエンス、チャレンジ精神、自己調整力など）の評価は、今後、「学びに向かう力」の評価を実施していく上でも解決していかなければならない課題といえよう。

いずれの学校も、試行錯誤しながら、様々な取組を展開している（3節参照）。今後、これらの実践研究の成果を検証しながら、評価の在り方を更に検討していきたい。

#### [回答抜粋]

- ・今年度、内的活動の高まりを視点として研究を進めてきた中で、その高まりをどう見取り評価していくのか、という点に課題が見つかってきている。単元・題材の中で、内的活動と外的活動とのバランスやその意図を明確にしながらかをデザインしていくことが、必要だと現段階では感じている。
- ・関心・意欲・態度の評価について、努力やノート記述の丁寧さ、真面目さ、発言の回数等で評価するのではないとはしているものの、明確な指標を持ってないでいること。
- ・課題に感じていることは、「資質・能力の三つの柱」として示された「学びに向かう力や人間性」について、評価者の主観によらない具体的評価方法についてです。
- ・評価基準を設定しても観察可能な児童の姿として明確にならず、抽象度の高いあいまいな表現に終始することが多い。
- ・資質・能力の中で、非認知能力の評価をどのように行えばよいのか模索中である。
- ・パフォーマンス評価のルーブリックは、質的評価を量的な評価に転換する性質があるために、既に質的な評価のオルタナティブではあり得ないが、このよさをどのように今後発展させていくのかよく考えていきたい。
- ・課題解決力、コミュニケーション力、セルフマネジメント力等の行動特性に関わる評価の必要性が高まっている。それらの評価は、単一の方法では一面的となるため複数の方法を導入することが必要であると本校では考えている。そのための評価方法の確立が課題となっている。
- ・情意の評価ってホントにできるの？という根本的な課題もありそうです。短期的評価・長期的評価に適すること、あるいは、そもそも評価できることかといった検討は続けるべきだろうと考えます。

#### ⑤評価観や評価規準の共通理解や共有

ここまでの課題でも指摘されてきたように、新しい評価の考え方の定着、評価の信頼性・妥当性の担保、持続可能な評価を実現するには、学校としての取組が求められる。学校として共通の研究課題を設定して実践に取り組んでいる附属学校においても、評価について教師間の共通理解を図ることや評価の考え方の共有には難しさを感じているようである。

また、教師間では資質・能力の評価についての考え方が共有されても、それを子供や保

護者と共有していく困難さも指摘されている。

[回答抜粋]

- ・全教員に共通理解された尺度で主体性や協同性の評価を行うことが課題となっている。
- ・子供が学びに対して充実感や達成感を感じていると評価する記述内容について、教師間で共通した認識をもつことが課題である。
- ・教員間の評価規準のすり合わせ、及び、ループリック作成に係る時間がなかなか確保できない。(効率的なループリック作りの開発及び個に応じた効果的な指導法を検討する時間の確保)
- ・評価規準を教科内の職員で共有し、評価する時間の確保。
- ・教職員の異動で、毎年評価規準を意思統一しないと他校から来た教職員となぜか規準がずれることがある。
- ・全教科での共通の視点をもって取り組むこと。
- ・全教科共通して取り組むことができる共通した具体的な手立てがあればよいと考えている。
- ・学校で評価の観点（目指す子供の学びの姿）を統一しておくことが大切であると考え。これまで各教科・領域等に任せていたところであるが、これを機に学校全体で共有していきたい。
- ・過去の本校での評価に関する研究の成果が、現在の教育活動に十分に生かされていない。
- ・ねらいを達成した子供の姿をより明確にし、教師と子供で共有していく必要がある。
- ・評価基準や評価結果について、保護者と共有することの難しさ。
- ・多くの保護者は、相対評価世代であり、その方々への啓蒙も必要である。
- ・生徒や保護者には、評定に気をとられてしまい、観点別学習状況が示す課題に向き合うことができなくなるケースがある。
- ・生徒や保護者に、観点別評価だけでは課題が伝わりにくいときがある。
- ・現実的に生徒や保護者に記号や数字で通知する「評価・評定」との乖離や整合性の問題、認識の違いもあり、教科の特性や差異を超えて、教員が評価に関して共同で研究を進めていくことの難しさも感じている。
- ・高校入試のため、指導要録のための「システム」としての評価の問題を一度切り離さないと、本質的な評価を行うことは難しいと感じるが、わりきれないもどかしさがあること。生徒や保護者の評価観を変えることも難しい。
- ・評価と評定の「混在」。入試制度によってか、生徒、保護者（教師も？）が、「対価を払う」「結果を求める」という市場原理を教育に持ち込み、自分の「努力（対価）」に対し「先生、見てる？何点くれる？」といった評定観になりがち。その期待に応え、教師もこまめに「明瞭な評定」のためのエビデンスづくりに四苦八苦になりがち。そういう評価観でよいかしらと思います。「変化する社会を生きるために必要な意欲や態度を育む」ことが目標であり、その力をつけるための「評価」であるなら、前述した長いスパンで教師や生徒自身で下すようなものではないかと思います。



- ・評価に時間がかかってはいけないと思うが、子供たちにとって自分たちの探究や学びを実感するべく価値付けてくれるような評価は必要であると感じる。教師だけでなく、仲間から、保護者からの評価も価値を見だし、またそれが日常化すると、互いに磨き合いながら、新たな展望を持ち、主体的に学び続けることができるのではないかと考えています。そのためのシステムを作りたいと感じます。
- ・パフォーマンス評価とルーブリックづくりについて校内研修で取り上げているが、本校の実践に十分に活用できていない。評価に関する研究は、教科教育における本質的な学びに関する追求と併せて進める必要があると感じている。学習活動が教科の本質にせまるものになっているか、評価方法が適切であったか、評価の結果を授業改善にどのようにつなげていくかをしっかりと各教員が意識できるよう校内研修の内容や進め方等を改善する必要がある。
- ・新しい教育実践の深化に比較して、評価研究は立ち遅れている。「評定のための評価」でなく、生徒の学びを深化させるための評価方法については、一部でルーブリック評価などが取り組まれ始めたところである。また一般教科での多様な評価はまだ少ない。学校全体として、体系的な評価システムの構築が最大の課題である。

#### 【引用文献】

中央教育審議会（2016）.『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』. 文部科学省.

（西野 真由美）

### 3. 附属小・中・高等学校における評価の取組

本節では、学校における評価の取組を紹介する。ここで取り上げる学校は、第2節で分析した質問紙調査において、資質・能力の育成に関する研究を実施していると回答のあった学校の中で、評価に関する取組も進めている学校から選定した。

取り上げる学校は、以下の12校である。

- 1 山梨大学教育学部附属小学校
- 2 神戸大学附属小学校
- 3 香川大学教育学部附属高松小学校
- 4 福岡教育大学附属福岡小学校
- 5 新潟大学教育学部附属新潟中学校
- 6 上越教育大学附属中学校
- 7 静岡大学教育学部附属浜松中学校
- 8 広島大学附属三原小学校・広島大学附属三原中学校
- 9 香川大学教育学部附属坂出中学校
- 10 広島大学附属福山中・高等学校
- 11 広島大学附属中・高等学校
- 12 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校

各学校の報告内容は、以下の四点を中心に各学校の特色に応じた紹介となっている。

1. 資質・能力育成に向けた取組
2. 資質・能力を育む学習活動
3. 評価の実践
4. 課題と展望

なお、執筆は各学校が担当しているが、表記をそろえるため、一部の表記を変更している。そのため、各学校作成の資料の紹介や刊行物における表記と本文中の表記が異なる場合があることを御了解いただきたい。

## 1 山梨大学教育学部附属小学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校では、研究主題「仲間と共に学び続ける子どもー学びがいを実感できる授業を通してー」のもと、次の四つの資質・能力の育成を重視している。①スキルの（スキル領域）な資質・能力ー教科特有の知識・技能ー②認知的（認知領域）な資質・能力ー教科特有の知識や技能を活かすものー思考力，探究力，コミュニケーション能力，情報活用能力など③情意的（情意領域）な資質・能力ー教科の学習を支える関心・意欲・態度に関わるものー主体性，創造性，自己肯定感など④社会的（ソーシャル領域）な資質・能力ー教科の学習を日常生活や将来の社会生活に活かすこと，学習したことを「転移」可能な概念に結び付けることー学びを振り返り，学習したことを次の学習や日常生活に活かす力など。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

四つの資質・能力の育成を目指し，各教科等で子供が「学びがいを実感できる授業」にするための授業改善に取り組んでいる。本校が考える「学びがいを実感できる授業」とは，①学ぶことへの期待感や，問いをもつ授業②期待感や問いをもとに学習の対象（課題・教材など）や仲間，自分自身に対して主体的に働きかけている姿が現れる授業③学びの過程を振り返り達成感や充実感を子供が自覚できる授業である。

### 3. 評価の実践

#### (1) 学習及び授業評価の方法

本校では，四つの資質・能力を見取るために，本学副学長堀哲夫教授が考案した一枚ポートフォリオ評価法（OPPA:One Page Portfolio Assessment, 以下 OPPA と記す）を用いて，授業実践を行っている。OPPA とは，教師のねらいとする授業の成果を，子供が一枚の用紙（OPP シート）の中に授業前・中・後の学習履歴として記録し，その全体を子供自身に自己評価させる方法である。

また，子供が OPP シートに書いた学習履歴に対し，教師がコメントを書き学習の質を高めるとともに，教師は授業の評価を行い授業の改善を図ることができる。このような評価方法を各教科等の特質に応じて工夫し，授業実践を通して検証している。OPP シートには，「学習前・後の本質的な問い」「学習履歴」「学習後の自己評価」の三つの要素がある。

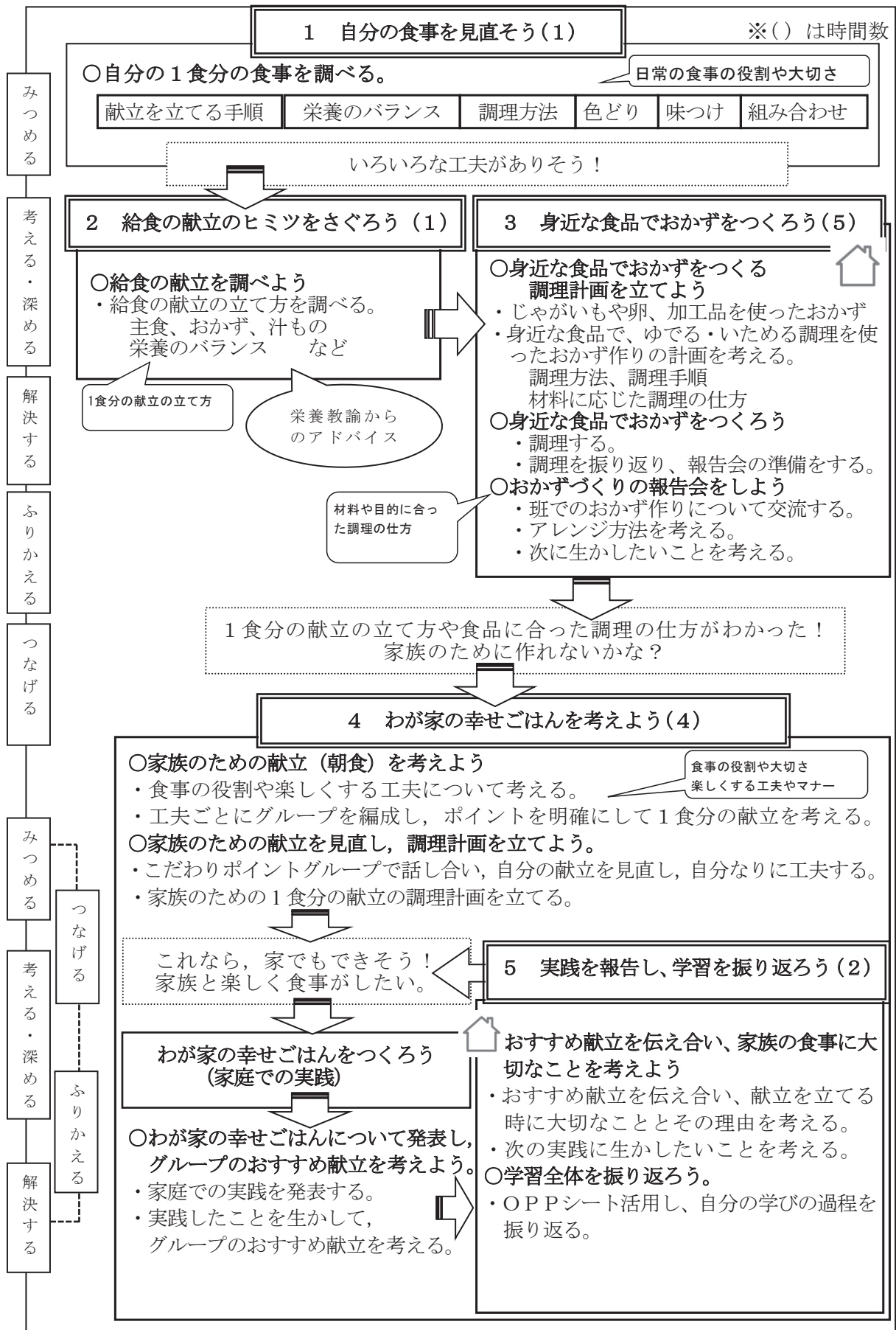
これらを用いて，診断的・形成的・総括的評価を行う。まず，単元の冒頭で「本質的な問い」を設定し，子供たちに既有知識をもとに考えを記述させる。ここには子供たちの学習前の素朴概念が現れる。この既有知識や考えをもとに授業を構成・実施する。

学習中は毎時間終了時に「授業の一番大切なこと」を学習履歴として書かせる。学習履歴の内容は，教師が授業で伝えようとしたことが適切に伝わっているかどうかの判断材料になる。同時に，授業に対する関心・意欲・態度についても見取ることができる。さらに，教師は学習履歴の内容をもとに授業の適否を判断し，授業改善へとつなげていくことができる。

学習後は，学習前と同じ本質的な問いを設定し，学習前後の内容について自己評価を行わせる。これにより，子供の考えがどのように変わったのか，変わらなかったのか総括的評価を行うことが可能となる。



資料1 「栄養満点！わが家の幸せごはん」の題材構想図(全13時間)







## 2 神戸大学附属小学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校は、平成25年度から文部科学省研究開発学校の指定を受け、資質・能力育成に向けた取組を附属幼稚園とともに進めてきた。幼小を一体として捉え、資質・能力育成に主眼を置いた教育活動を展開することで9年間の学びの連続性を高めようとしてきた。幼小9年間を通して育みたい資質・能力を子供の姿を基に導き出し、次の三つに整理した。

- ① 「社会的資質・能力」…自分の生き方、人とのつながりにかかわる資質・能力
- ② 「汎用的資質・能力」…教科・領域横断的に育まれる資質・能力
- ③ 「固有的資質・能力」…題材や対象など特定の内容を伴って育まれる資質・能力

### 2. 資質・能力を育む学習活動

日々の教育活動で資質・能力を育むために単元学習を実践している。資質・能力をよりよく育むため、本校の単元学習は、「子どもが主体の学びであること」「学びが問題解決型であること」を前提としている。以上を踏まえ、単元を以下の四つのプロセスで構成している。

①「みつける」…単元を通して解決する問題を見付ける場、②「みとおす」…解決に向かうための学習計画を立てる場、③「もとめる」…問題の解決に向けて追求する場、④「みわたす」…学びを振り返るとともに、新たな場面での学びの生かし方を考える場。これらのプロセスを全ての教科・領域における学習に位置付け、能動的、主体的に問題解決に向かう子供たちを育もうとしている。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価の概要

上述の三つの資質・能力を評価するに当たり、長期的スパンでの評価と短期的スパンでの評価の双方が不可欠だと考える。その理由として、私たちは「社会的資質・能力」のように人格や生き方に関する資質・能力や「汎用的資質・能力」のように思考力やメタ認知に関する資質・能力は、長期にわたって育まれるものだと考えているからである。教師が長期的な見通しを持ち、育成したい資質・能力が発揮・伸長された子供の姿を設定し、その姿に向かう育ちを形成的、段階的に見取り、短期的スパンでの評価を行っている。長期的スパンとは単元ごと、学期ごとを意味し、短期的スパンとは活動のまとまりや一単位時間の授業を意味する。ここでは、短期的スパンにおける評価について重点を置いて述べる。

#### (2) 評価方法

資質・能力を観点別学習状況と関連付けて評価している。観点別における「思考・判断・表現」の評価について、現在二つ考えている。一つは「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」が発揮・伸長された総体の姿で「思考・判断・表現」の評価規準を位置付ける考え方である。もう一つは、「社会的資質・能力」を含めず、「汎用的資質・能力」と「固有的資質・能力」で位置付ける考え方である。これら二つを単元や学習構成の仕方によって使い分けていこうとしている。「関心・意欲・態度」についても、「社会的資質・能力」「汎用的資質・能力」「固有的資質・能力」との関連を確認し、子供たちが学びに向かう力など情意面も加味しつつ評価している。

### (3) 評価の実際

本校で用いている学習展開案から「本時の目標と評価」に関わる箇所を示す。

目標	(子どもが達成すべき姿として記述する。)			
本時の評価規準	(本時目標を達成する姿のうち、本時に評価する評価の対象とする質的な姿を記述する。教科等の観点のうち、どの観点で評価するのか、また評価対象も記述する。)			
本時の評価基準 (汎用・固有)	A ・…している。 …している。 など	B ・…している。 …している。 など	←←←支援←←← ・…ように言葉かけ をする。 ・…と助言する。 など	C ・…している。 …している。 など
単元の評価規準 と求める子どもの 姿(社会)	○…しようとする ・友だちの意見を聞いていると…。 ・…と感ずることができた。			

\* (2) で述べた、「社会的資質・能力」を含めず、「汎用的資質・能力」と「固有の資質・能力」で位置付ける考え方で記述したものである。

ここでは、本時における評価規準の達成状況を量的に見取るための子供の具体的な姿を記している。子供の姿は、本時に育成を目指した資質・能力が発揮・伸長された姿として記述する(A基準及びB基準)。資質・能力を発揮・伸長しながら教科等の知を創出する姿は、多様に想定されると考え、複線的な学びを保障するため、可能な限り複数の姿を想定して達成状況を示している。また、下段に示す「単元の評価規準と求める子どもの姿」については、教科等の知を創出するプロセスの中で資質・能力が発揮・伸長される姿を想定して記述している。しかし、その姿はノートへの記述や発言等、本時における姿として表れない場合もある。私たちはそのような場合も考慮し、単元目標に対する評価規準を設定している。そして、その評価規準を達成している姿として、単元終末場面(単元のプロセスにおける「みわたし」の場面)で見取ることができる学びも想定して記述している。これは前述の長期的スパンでの評価と関連する。(具体的な実践における評価や本校独自の評価方法の詳細については、本校ホームページに記載している。)

#### 4. 課題と展望

私たちは資質・能力育成の取組を進める中で、子供の非認知面の調査を継続的に行ってきた。研究への取組を通して子供の認知面を支える非認知面が好ましい数値へと変容してきた。その詳細については紙面の都合上割愛するが、特に学習に対する内発的な学習意欲が向上している。好奇心や物事を高い水準で成し遂げようとする気持ち(達成)、学ぶこと自体に目的を置く感覚(帰属)、自らの中に学ぶ意欲があるという感覚(因果律)の高まりが顕著であった。これは、私たちが資質・能力育成に向けて指導と評価の一体化を図ってきたことの成果と捉えている。今もなお資質・能力をよりよく育むための指導方法及び評価方法を探っているが、思考面やメタ認知に関わる側面をより適正に評価していくためには、評価方法を大きく改訂していくことも必要だろう。しかしその際、多大な実務的負担を強いられるようになると、結果的に現場の実情にそぐわず、優れた評価方法であっても普及していくことは難しいと考えている。子供たちの育ちをより適正に評価していくための評価方法が現実的にどこまで可能であるかということに課題意識をもって持っている。

#### 【参考・引用文献】

<http://www.edu.kobe-u.ac.jp/hudev-akashie/>

(本所 克寿)



### 3 香川大学教育学部附属高松小学校

#### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校は「教科学習」と「創造活動」の2領域で資質・能力を養うカリキュラムを実施している。2領域カリキュラムの目的は「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」である。絶対的な解が存在しない現代社会、問題解決のために、初めて会う人や異年齢の人、価値観が異なる人とも対話を重ね、その都度、新たな解決策を創造したり、常に課題解決のために学び続けたりする力が必要である。そのような「分かち合い、共に未来を創造する子ども」にとって必要な資質・能力とは、どんな時代、どんな場所、どんな集団でも「学び続ける力」「関わる力」「創造する力」を発揮できる子供である。これらの整理が、全職員の対話によって行われてきたことに一定の価値があると考えている。

#### 2. 資質・能力を育む学習活動

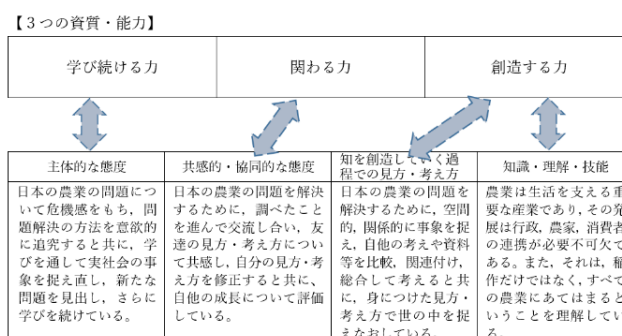
上述したように、本校では「教科学習」と「創造活動」という2領域の独自性を生かしながら資質・能力を養っていく。教科学習においては観点別評価を行う。評価の観点は全教科共通としており、「主体的な態度」は「学び続ける力」、「共感的・協同的な態度」は「関わる力」、「見方・考え方」と「知識・技能・理解」は「創造する力」の育成を意識しながら設定、評価していく。このように評価の観点と養いたい資質・能力をリンクさせることで、教科の本質的な学びを保障しつつ、間接的に資質・能力を養うことにつながっている。一方で、創造活動においては、子供同士の望ましい人間関係づくりや探究的な活動を通して、資質・能力を直接的に養っていく。ここでは、子供の活動の背景を踏まえ、長期的に変容を見て取り、伸びを評価することに努めていく。

#### 3. 評価の実践

##### (1) 教科学習の評価

##### ① 教科学習における教師評価

資質・能力を直接的にねらうと教科の本質が失われるため、資質・能力の一段階下に4観点を設定し、教科学習の本質や内容と資質・能力を勘案しながら評価していく（図1）。主体的な態度と共感的・協同的な態度については、子供の行動を捉え即時的、感覚的に評価し指導する。知識・理解・技能は定期的なテストで評価し指導に生かす。見方・考え方については評価基準を設定し、質的転換点を明らかにしながら子供のパフォーマンスを評価し、指導に生かす。いずれも、形成的評価を行うことにより、指導と評価の一体化を目指す。【図1 資質・能力と評価規準の関係性】



【教科学習の評価規準】

##### ② 教科学習における自己評価、相互評価

本校は子供の評価、すなわち「子供のものさし」づくりを大切にしている。問題解決のプロセスで「やった!」「うまかった!」「全員納得した!」という感動がある。ま

た、「あー！」「えー！」など驚嘆の声が上がるときがある。その瞬間、子供たちは自己の感覚・感性で問題解決への手応えを感じている。これらの感覚・感性をもとに、対話によってクラス全員で共有した子供自身の評価規準が「子供のものさし」である。子供たち自身が問題解決に対して、今の自分がどの辺りにいて、何をどうしたらゴールにたどり着けるかを自己評価する力は、今後ますます期待されてくると考える。

## (2) 創造活動の評価

### ① 創造活動における教師評価

縦割り創造活動があることで、教師は自学級と縦割り学級という二つの異なる集団を通して、子供の姿を多面的に見取ることが可能になった。特に、1～6年生が混在する縦割り学級での見取りを通して、教師一人一人に学校全体を見る目が養われ、子供の何をどう見るか、何をよしとするのかという、教育観、評価観を日々捉え直すチャンスが生まれてきた。これらの「子供を観る眼」は教師によってそれぞれ少しずつ異なるものではあるが、立ち話や職員室での雑談など、インフォーマルな形でのやりとりを通して、少しずつ共通の認識が生まれ、いわゆる「公共的な評価」を行うことにつながってきた。これは、子供の姿を常に敏感に捉えるアンテナをもつ教師集団だからこそ成り立つ、本校なりの評価文化とも呼べるものである。

### ② 創造活動における自己評価、相互評価

書く活動は、自己に問う活動である。一年を通して自己内対話を繰り返す活動を通して、自らの変容をメタ認知的に理解するとともに、自己を肯定的に受け止めることができるようになることを期待する。子供の自己評価を促す際には、あらかじめ教師が書くべき視点を与えたり、必要以上に例示を行ったりすることがないよう配慮する。たとえ稚拙な表現であったとしても、そこには教師の思いもよらない子供の思いや願いがつまっており、個々のありのままの変容を見取ることにつながるからである。教師はその行間に込められた思いを、ふだんの子供の姿と関連させながら見取るようにする。こうした積み上げは、子供が自己の内面を整理し、なりたい自分自身の姿を意識しながら意欲的に問題解決に向かっていくための原動力となっていく。

## 4. 課題と展望

評価は常に目指すべき方向と一体にある。評価について考えるとき、私たちは常に「どのような人間を育てるか」という、学校教育の根底を見つめ直すきっかけを与えられてきた。教科学習においては、その教科だからこそ育てる人間像を意識し、本質的な学びの形についての自問を繰り返してきた。また、創造活動においては、教師の想定を超えた子供たちの姿を目の当たりにするたびに教育観の変容を迫られ、「しかけて待つ」姿勢を改めて大切に考えるようになってきた。子供にとってよりよい支援を目指すために、個々の伸びを徹底的に見取ろうとする教師の姿勢が、「柔らかな教育観」を生み出し、伸び伸びと学び、活動する子供の姿につながっていると実感している。これからも子供の事実寄り添う姿勢を持ち続けていきたい。

### 【参考・引用文献】

<http://www.ed.kagawa-u.ac.jp/~takasyo/h28zentaiteian.pdf>

(橘 慎二郎)



## 4 福岡教育大学附属福岡小学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校では、子供たちの20, 30年後の未来社会で確実に必要となる資質・能力を未来創造型の資質・能力と定義し、他者ととともに理想とする社会を創り出していくことを可能にすると同時に、どのような未来社会が到来しようとも適用するであろう資質・能力と規定している。具体的には、創造性、協働性、向上性の三つである。私たち人間の諸問題の解決は、解決対象、解決を共に行う他者、自分自身、という三つの関わりのもと行われる。解決対象との関わりにおいては創造性、他者との関わりにおいては協働性、自分自身との関わりにおいては向上性が発揮される。創造性とは、同質や異質の情報を結び付けて新たな考えや価値を生み出す態度と能力である。協働性とは、物事の多様性を認め、自分の役割や責任を果たしながら、他者とよりよい関わりを築く態度と能力である。向上性とは、自分の行いや在り方を深く省察し、今の自分を認め、よりよい自分を求める態度と能力である。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

子供たちが学ぶ対象を「地球に住む人間づくりのための生涯追究対象」とし、教科等の枠を取り払った六つの新領域（言語文化、自然探究、社会共創、表現、健康、生き方）と六つの新領域の学びをつなぐ「マイタイム」を設定している。また、六つの新領域における学習過程を自己追究、自己吟味、自己更新による共通の学びの過程とし、領域内及び領域間の学びがつながるようにしている。学びがつながった姿こそが、未来創造型の資質・能力を発揮している姿だと捉えている。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価の基本的な考え方

ウィギンズらの「知の構造」をもとに、石井英真氏が再構成した「知識のタイプ分け」に本研究の資質・能力を当てはめると、認知システムのうち、事実に知識や概念的知識といった内容知、技能や方略といった方法知において「創造性」が発揮されると考えている。

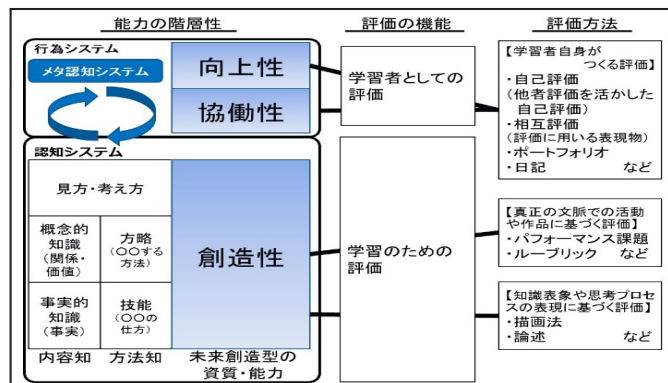
また、見方・考え方においても、「創造性」が発揮されると考えている。メタ認知を含む行為システムでは、「向上性」と「協働性」が発揮されると考えている（上図）。

#### (2) 評価方法

形成的評価と総括的評価の両方で行う。形成的評価について、「創造性」は知識や技能、思考過程が表現されるもの（発言や話し合いの内容、学習ノートへの記述等）で評価する。「向上性」と「協働性」についても、創造性と同様のものでも評価するが、特に思考過程が表現されるもので評価する。その際、教師の評価だけでなく、子供たちの相互評価や自己評価も必然性のある学習活動として行い、教師と子供の評価を照合して妥当性を判断する。

なお、従来の「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」等の観点別評価についても、本校の資質・能力評価の補足観点として子供の姿を見取り、評価する。

総括的評価については、題材学習終了後の質問紙や年3回の全校共通の児童質問紙法の形で行い、子供たちの資質・能力育成・発揮の傾向を評価する。



【図 資質・能力の階層性と評価の関係】

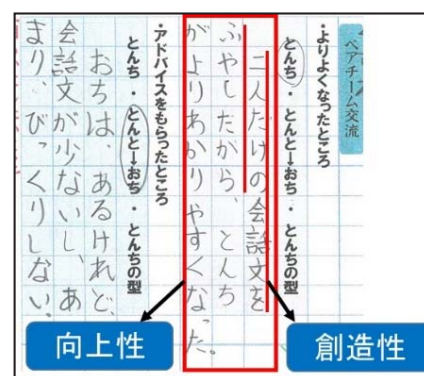
### (3) 評価の実際

◆授業実践：第4学年言語文化領域「言葉でつくる『笑い』の世界」

形成的評価	創造性	協働性	向上性
価値内容	自分達チームの課題を明らかにし、自分達の思いに合う言葉を吟味し、選ぶ。	日本と外国文化の共通性について根拠をもって考えを伝える，聴く。	言葉に対する自分の変容やこれから大切にしたいことに気付く。
評価方法	◆シナリオノート ◆話し合いや発表の発言内容	◆話し合い（チーム，ペアチーム）や発表における発言内容 ◆学習後のふり返しシート	

右は、とんち話を創り上げるための学習ノートである。ペアチーム交流によって、会話文を増やすことに気付き（創造性）、会話文の増加がとんち話の内容をわかりやすくすることを実感している（向上性）。

また、下の表は、1から5までの5段階で評価した、第4学年児童質問紙法の平均値の推移である。協働性では④（貢献），創造性では⑰（粘り強さ）が高い数値を維持している。これは、学習課題の達成に向けて何度も挑戦したことがチームの役に立ったという実感と、チーム



の役に立つために責任をもって課題解決に向かっている姿であると判断している。向上性では、⑫（自己省察）が高い数値を維持している。粘り強さに関する創造性と貢献に関する協働性が高まることで自分に自信を持つことができ、よりよい解決を目指して自分の力を高めていく態度の向上につながっていると判断している。

実施年月日	協働性								向上性				創造性				
	①	②	③	④(貢献)	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫(自己省察)	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰(粘り強さ)
H2807	4.62	4.34	3.70	4.86	4.25	4.23	3.17	4.01	4.01	4.21	4.01	4.24	4.07	4.25	4.32	4.06	4.34
H2811	4.65	4.15	3.92	4.86	4.49	4.14	3.46	4.32	4.07	4.11	4.14	4.38	4.28	4.23	4.44	4.18	4.37
H2902	4.71	4.14	3.72	4.81	4.44	3.98	2.74	4.24	4.04	4.30	4.02	4.38	4.27	4.27	4.28	3.84	4.30
H2907	4.76	4.36	3.92	4.69	4.62	4.50	3.08	4.45	4.43	3.28	4.32	4.29	4.37	4.42	4.38	4.12	4.58
H2911	4.72	3.64	3.84	4.73	4.26	4.14	3.09	4.20	3.97	4.18	3.96	4.24	4.14	4.22	4.19	3.85	4.34
平均値	4.69	4.13	3.82	4.79	4.41	4.20	3.11	4.24	4.10	4.02	4.09	4.31	4.23	4.28	4.32	4.01	4.38

#### 4. 課題と展望

形成的評価において、教師の評価と子供の評価とが一致しないことが多かった。一致しない部分については、子供独自の学びの物語があることを踏まえつつ、子供の姿を更に多面的・多角的に分析していく必要があると感じている。そうすることで、評価の信頼性や妥当性が向上するものと考えている。また、総括的評価においても、資質・能力の育成の傾向を見取る視点がまだまだ不十分であり、形成的評価と同様のことが言える。

資質・能力重視の教育は、教師にとっても自身の資質・能力向上に有効という手応えを感じている。子供が本気になって問題解決に向かうための学習材の開発、学習活動の構成が、教師の教育課程創造・運営への意識化につながっている。

#### 【参考・引用文献】

<http://ww1.fukuoka-edu.ac.jp/~fukuokas/>（福岡教育大学附属福岡小学校 HP）

（二串 英一）

## 5 新潟大学教育学部附属新潟中学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

当校では、「学ぶ喜び」を実感・納得する中で、生徒が自分にとって意味あるものと価値付けた思考操作、学習方略、情意・態度等を「思考のすべ」（※資料 1）と定義し、「思考のすべ」の育成から、教科・領域を横断して汎用的に用いる「資質・能力」の育成を図っている。生徒側の視点に立ち、生徒の内面で「学ぶ喜び」がどのように促され、自分にとって価値のある「思考のすべ」をどのように見いだし、自分の生き方に「思考のすべ」をどのように関係付けていくのかを明らかにすることを目指している。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

#### (1) 思考の広がり深まりの中で、「学ぶ喜び」を実感・納得していく授業の構想（教科・領域の授業からの視点）

→ 生徒の思考を活発にする手だてとして、三つの重点「意味ある文脈での課題設定」「対話を促す工夫」「メタ認知を促す工夫」を設定し、教科・領域における「思考のすべ」の育成を図る。

#### (2) 総合的な学習の時間—「生き方・学び方」の時間の構想（教科・領域横断的な授業からの視点）

→ 教科・領域で見いだした「思考のすべ」を俯瞰・整理させ、教科・領域横断的な「思考のすべ」の育成を図る。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価に向けた体制

##### ① 教科・領域の授業の評価について

「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」を評価の3観点として設定している。さらに、生徒が単元・題材を通して見いだす「思考のすべ」を指導案に記載し、どのような思考を育成したいのかを明確に示している。また、指導案の項立てを全教科・領域で共通のものとし、「意味ある文脈での課題設定」「対話を促す工夫」「メタ認知を促す工夫」の手立てにより、生徒が何をどのように思考するのかを単元・題材レベルで具体化し、授業を展開している。（※資料 2）

教科・領域横断的な「資質・能力」を設定し、「〇〇力」「〇〇性」などを軸に授業を構想するのではなく、教科・領域の本質的な学びを大切にして授業を構想し、生徒が教科・領域における「思考のすべ」を見いだせるようにしている。

##### ② 教科・領域横断的な授業の評価について（総合的な学習の時間—「生き方・学び方」の時間）

「生き方・学び方」の時間ではパーソナルポートフォリオ（以下、PPFと表記）に「学び」を蓄積させ、生徒が教科・領域横断的な「思考のすべ」を、価値あるものとして自分の生き方に関係付けられるようにしている。生徒一人一人が自分自身の生き方を見つめ、教科・領域を横断した「学び」を通して、何を学びたいか、どのように学びたいかという自分の生き方に関する「問い」を立て、追究していく。自らの成長をまとめた PPF 内の各学期末の「ゴールシート」や年度末の「まとめシート」には、生徒一人一人の生き方と「思考のすべ」とを関係付けてまとめた自らの成長が書かれている。問いに対する答えを追究していく過程で、「思考のすべ」が質的に変容し、「資質・能力」が内包的に形成されていくのである。（※資料 3, 資料 4, 資料 5）

#### (2) 評価の方法

##### ① 教科・領域の授業の評価について→総括的評価と形成的評価の視点から

○ 課題解決の達成度を測る学習活動の設定

- ・ 課題解決の達成度を3観点に応じて評価基準として提示

- ・ 思考を可視化するワークシート，ホワイトボード，映像，模造紙などの活用
- 課題解決過程の「学び」を価値付ける学習活動の設定
  - ・ 自らの「学び」を価値付けられるように，学習過程の記録を基にした振り返りの場を設定したり，学んだことを関連した内容に活用したりする場面の設定
  - ・ 互いの課題解決の達成度を相互評価したり，自己評価したりする場面の設定
- ② 教科・領域横断的な授業の評価について（総合的な学習の時間－「生き方・学び方」の時間）→形成的評価の視点から
  - 教科・領域横断的な「思考のすべ」を見いだす学習活動の設定
 

教科・領域における課題解決についてメタ認知を促し，自らの思考操作を振り返って有用だと感じたものを「すべカード」に記入させる。そして，「すべカード」を俯瞰・整理しながら，自らの思考をグルーピング・ラベリングすることで教科・領域を横断した「思考のすべ」を見いださせる。（※資料6）
  - 「成長シート」や成果物を基に互いの成長を相互評価する学習活動の設定
 

PPF 内の「成長シート」や PPF 内の成果物を基に，生徒は自分の生き方に関する「問い」つまり，「なりたい自分の姿」にどれだけ近づけたかを仲間と相互評価する。仲間の成長過程を見聞きしながら，生徒は自分と仲間の「思考のすべ」やこれまでの「学び」を比べながら，「問い」を新たに練り直していく。

### (3) 評価の実際

#### ① 教科・領域の授業の評価について

課題解決の達成度を測る学習活動の設定や課題解決過程の「学び」を価値付ける学習活動の設定をしたことで，生徒が単元・題材の学習を通して，「何ができるようになったのか」「自分にとってどんな学ぶ意味があったのか」などを実感・納得させることにつながった。例えば，理科の授業では，水面よりも高い位置の水中の「水圧」と「大気圧」との関係を考えることで深まった水中での圧力の認識を基に，「ふれあい水槽」で水がこぼれないという日常事象をまとめることができた。（※資料7）

#### ② 教科・領域横断的な授業の評価について（総合的な学習の時間－「生き方・学び方」の時間）

教科・領域での一つ一つの「学び」を紡ぎ，教科・領域横断的な「思考のすべ」を自分の生き方に関係付ける様相が多く見受けられた。生徒は「成長シート」に，「思考のすべ」の有用性の実感を記述している。また，「思考のすべ」を，授業での課題を解決する手段だけではなく，日々の学校生活や行事などに実践できると実感している生徒もいる。

## 4. 課題と展望

### [課題]

- 思考を「すべカード」に俯瞰・整理させ，メタ認知を促し，「思考のすべ」を見いださせた一方で，「有用な思考を課題解決後にまとめる」というものにもなっている。今後も思考過程に対して，メタ認知をどのように促すかは検討する必要がある。
- 自ら立てた「問い」の質に深まりが出ない場合，自らの生き方と教科・領域横断的な「思考のすべ」とのつながりを十分に見いだせない生徒もいるので，「問い」の質を吟味する必要がある。

### [展望]

- 全校アンケートで「PPFは，学校での一つ一つの「学び」をつなげ，自分の生き方について考えることに有用だと思いますか？」の質問項目について，肯定的な答えが81%であった。今後も教科・領域の本質的な学びを大切にしつつ，教科・領域横断的な視点から，思考の育成から，社会に必要な「資質・能力」の育成を図っていく。

### 【参考・引用文献】

当校 URL－<http://jhs.niigata.ed.niigata-u.ac.jp/>

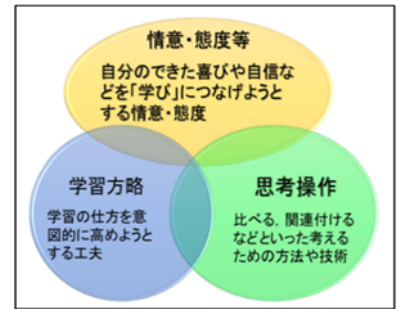
(上村 慎吾)



新潟大学教育学部附属新潟中学校・資料

資料1 - 「思考のすべ」

当校では、「『学ぶ喜び』を実感・納得する中で、生徒が自分にとって意味あるものと価値付けた個々の思考操作、学習方略、情意・態度等」を「思考のすべ」と定義している。



	生徒の具体的な記述
学習方略	「図式化する」「公式や規則を見つける」「時系列にまとめる」「記号、符号などを使う」「問いをつくる」「見直しを持つ」「見直す」「共有する」「項目ごとに色分けしてノートや教科書に書き込む」「マッピングする」など
思考操作	「比べる」「関係付ける」「分類する」「仮定する」「一般化する」「類推する」「想像する」「予測する」「推測する」「視点転換」「多視点」「客観視」「条件変更」「観点、基準を基に考える」「全体から細部を見る」など
情意・態度等	「成功した経験を生かす」「失敗から学ぶ」「仲間から学ぶ」「相手の立場に立って気持ちを考える」「協調性を意識する」「話し合い等で楽しもうとする」など

資料2 - 「英語科の指導案」の一部抜粋（左側の四角囲みは3観点，右側は手だて）

**1 単元名**  
Lesson 5 Places to Go, Things to Do (3年)・NEW CROWN ENGLISH SERIES 3 (三巻)

**2 目標**

- ALTに「観光スポットガイドコース」を提案するために、グループで内容を議論する編集会議を通して、以下ができる。
  - 観光スポットの特徴を、関係代名詞（主格・目的格）を用いて、説明すること
  - ALTのニーズや仲間の意見を基に、観光スポットの特徴を伝え合うことができる。
  - ALTのニーズや仲間の意見を基に、ガイドコースをまとまりのある内容で書くこと

**3 本単元における評価規準**

「学ぶ喜び」の実感・納得の中で育成する資質・能力の評価の観点		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> <li>関係代名詞（主格・目的格）の形・意味・用法を使い分けながら、観光スポットの特徴を説明することができる。</li> <li>編集会議において、役割に応じた定型表現を用いることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ALTのニーズや仲間の意見を基に、観光スポットの特徴を伝え合うことができる。</li> <li>ALTのニーズや仲間の意見を基に、ガイドコースをまとまりのある内容で書くことができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新潟市の観光スポットガイドコースを、仲間と議論したり、ALTに伝えたりしようとする。</li> <li>仲間とお互いの考えについて伝え合い、互いの考えの理解を深めようとする。</li> </ul>

生徒が見いだす「思考のすべ」

学習方略	思考操作	情意・態度等
<ul style="list-style-type: none"> <li>関係代名詞を用いると、様々な修飾表現を用いて、観光スポットを説明できる。</li> <li>編集会議において、ただ考えを伝えるのではなく、相手の考えに意見を述べることも大切だ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>編集会議において、状況や目的、条件に応じて、様々な情報を基に観光スポットの特徴を考え、表現することが大切だ。</li> <li>ALTのニーズや仲間の意見など客観的な視点を基に考えると、伝えたい内容がまとまる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近なことでも、外国人の方へ積極的に伝えていこう。</li> <li>議論がつかないときに、相手が何を伝えようとしているか推測し、相手の考えをわかろうとすることは大切だ。</li> </ul>

**5 本単元における具体的な手だて**

(1) 意味ある文脈での課題設定

**<手だてア>**

ALTに「観光スポットガイドコース」を提案するために、グループで内容を議論する編集会議を中心とした教材構成とする。

生徒が「観光スポットガイドコース」をALTに提案したいという目的意識をもって取り組み、「内容を仲間と議論することができた」「ALTの先生にガイドコースを提案できた」というコミュニケーションの喜びを実感できるようにするために行う。

ALTから生徒に「家族で巡るコースはどのようなものがいいか」と問いかけ、「観光スポットガイドコース」の作成の依頼をするという状況設定をする。生徒はALTがどんな場所を家族と巡りたいのかコースを聞いてみたい思いを抱く。そこで、ALTに質問する場を設定し、生徒はALTのニーズを把握する。ALTのニーズは下記の通りである。

- 海の生き物や乗り物が好きな息子さんを楽しませたい。
- 音楽・芸術や自然が好きな娘さんを楽しませたい。

また、ALTから、交通手段や午前、午後にどれくらいの観光スポットを巡ってみたいかなども聞く。これからの情報を条件として共有し、より具体的に考えるためのものとする。

(2) 対話を促す工夫

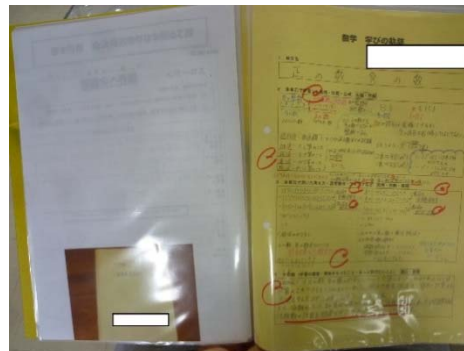
**<手だてイ>**

モデルから明らかになった議論の表現方法の習熟を図るために、観光スポットの特徴を即興的に述べる番活動を組織する。

編集会議において、生徒が目標言語材料や既習言語材料を用いて、発音者として即興的に観光スポットの特徴を述べるようになるように行う。

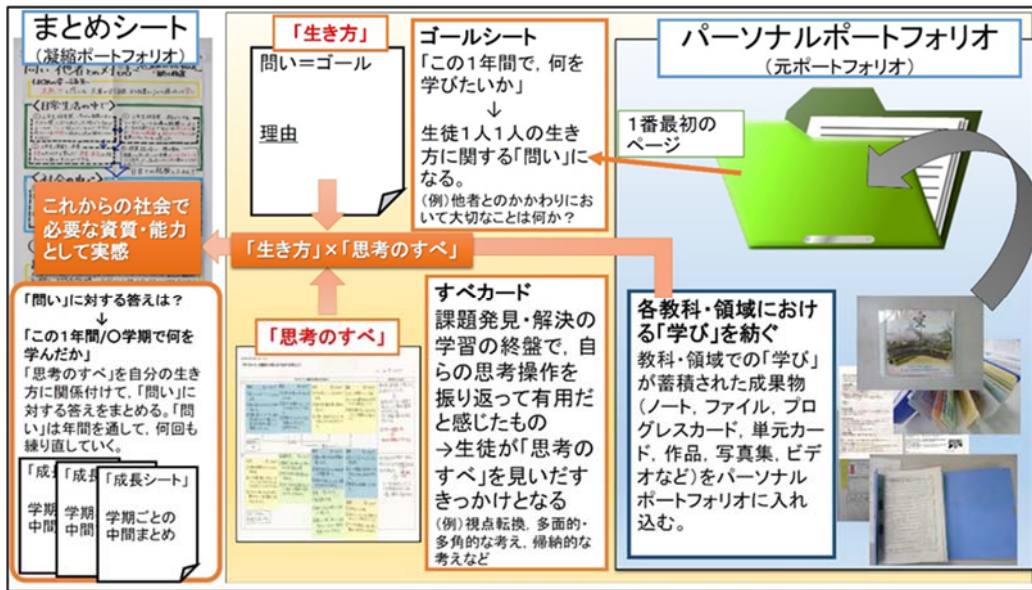
編集会議1のビデオを視聴し、数名の生徒がどのような内容で観光スポットの特徴を述べたか振り返らせる。生徒は、「観光スポットの特徴を述べている」「仲間が述べた特徴にプラスの意見を述べている」「相手の意見を基に具体的に特徴を付け足している」など編集会議でどのような内容を述べればいいのか考えを述べていく。そして、編集会議のモデルや議論の流れが書かれたモデルシートを提示し、学級で以下のように編集会議の表現方法をラブレティングする。

資料3 - PPFの実物とPPF内の成果物の写真





資料4－教科・領域の授業と「生き方・学び方」の時間とのつながり



資料5－PPF内の「ゴールシート」と「まとめシート」

Two sample documents are shown:

- ゴールシート (Goal Sheet):** Titled '「生き方・学び方」の時間 ゴールシート (2学期中間振り返り)'. It contains sections for:
  - 【問い】** (Question): 'この1年間で何を学んできたか? 私にできることは?' (What did you learn in this year? What can I do?)
  - 【ゴール】** (Goal): 'どんな自分になっていますか?' (Who do you want to become?). It includes a reflection on '1年経つ、状況に応じた判断や行動ができるようになり、少ない時間で物事の先を見通す、より良い判断、行動ができればと思う。そして、どんな状況に至っても、冷静沈着に分析し、行動に移すことができるようになりたい。また、自分のだけでなく、他者のことも考え、他人の役に立てる自分になる。' (After 1 year, I want to be able to make judgments and take actions according to the situation, and see things ahead of time with less time. I think if I can make better judgments and actions, that would be great. And I want to be able to analyze things calmly and take action, even in any situation. I also want to think about others, not just myself, and be able to help others.)
  - 【ビジョン】** (Vision): '問いやゴールの姿に迫るために、誰と何を「関わり」する見ると、2学期後半では「何を」「どのよう」に学んでいきましたか? 誰と何をして、状況をよくする。これを目標に活動していきたい。「関わり」を見るときは、自分自身のことだけでなく、周りの人、物、事、場所、時間、場所、状況、他人の出来事、自分の関係ないと思えるものにも目を向けたい。また、状況をよくするために、関わりを見なければいけない。だから、自分以外のものにも視野を広げて、より良い行動をできるようにしたい。そして、他人の役にたつことできる自分になりたい。' (To reach the question/goal, who and what do I want to 'relate to'? In the second semester, what did I learn with whom and how? I want to learn with whom and how to improve the situation. This is my goal. I want to be able to 'relate to' things. When I think about 'relating to', I don't just think about myself, but also about the people, things, places, time, and situation around me, and events that happen to others. I want to expand my vision to things I don't think are related to me, and take better actions. I want to be able to help others.)
  - 2** (Reflection): '2学期前半を振り返り、問いと成果物や「思考のすべ」とを整理し、自分の成長を具体的にまとめよう。整理し、前向きに考えたり、比べてみたり、そこから教を深めたりと、2学期前半は問いに迫るためのできる行動をとっていたと思う。私、判断を間違えずに正確に学習するために、この3つの思考操作に立ち、また、課題では、「良い」の正解を求めず、自ら進んで行動できる。そして仲間と助け合うことができる。を目標として活動に取り組んだ。そこでは、積極的な行動をしたものの、関わりを見ることができなかった。思いこみ改善するために、関わりを見ることも大切だ。状況をよくするために、関わりを見ることが大切だ。状況をよくするために、関わりを見ることが大切だ。' (Reflecting on the first semester, I will organize my questions and products or 'thinking skills' and summarize my growth specifically. I think I took actions that could reach the question in the first semester. I, without making mistakes in judgment, learned accurately. I didn't just look for the 'good' correct answer, but I took initiative and could act on my own. My goal was to be able to help each other. I engaged in activities there. I was active, but I couldn't see the relationship. To improve my preconceptions, seeing relationships is also important. To improve the situation, seeing relationships is important. To improve the situation, seeing relationships is important.)
- まとめシート (Summary Sheet):** Titled '問い 他者との対話 意見の対話'. It includes:
  - 日常生活の中で (In daily life):**
    - ① 2年生体育祭、チーム自慢の大きな壁にぶつかった時、私は、自分の力とチームの力を合わせ、仲間の協力と励ましで、乗り越えた。今までの経験を活かして、来年はもっと頑張りたい。
    - ② 3年生体育祭、練習の「リーグ」の立場を経験し、よりよい結果を出すには、関わりが重要だと感じた。
    - ③ 3年生体育祭、練習の「リーグ」の立場を経験し、よりよい結果を出すには、関わりが重要だと感じた。
    - ④ 授業話し合い、積極的な発言が、自分の考えを伝え、意見を交換し、話し合いの場をよりよく活用できた。
  - 社会の中で (In society):**
    - ① 東京巡検、水平視点、思考、状況を把握し、今の状況を判断し、何をすべきかを考える。自分自身を振り返り、自分の強みと弱みを把握し、強みの強みを活かして、弱みを克服し、目標を達成できるように努力する。
    - ② 沖縄の旅、中止。自分はどう思うか、しっかり考え、その時々の経験を活かす。他の人考えと違う方向から考える。視点の広げ、偏った意見にならない。全体の意見と自分の意見を比較し、自分の意見に納得し、結論を出す。
  - キーワード (Keywords):** 多視点・経験・水平思考・中立
  - 結論 (Conclusion):** 他者との対話で大切なのは、自分だけでなく、相手の意見も尊重すること。それは、自分の経験や「多視点」「水平思考」を活かして、状況を把握し、判断し、行動すること。全員が納得することは難しい。だから、失くさずに大切なのは、自分の意見と相手の意見の両方を大切にすること。結果として、進んでいく。

資料6－すべカード

The 'すべカード' (Sueba Card) for '理科' (Science) includes:

- 理科 (Science):**
  - 水圧 (Water Pressure):** ① 水圧は、水の深さによって変化する。② 水圧は、水の密度と重力によって変化する。③ 水圧は、水の流速によって変化する。④ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - 気圧 (Air Pressure):** ① 気圧は、空気の密度と重力によって変化する。② 気圧は、空気の温度によって変化する。③ 気圧は、空気の流速によって変化する。④ 気圧は、空気の湿度によって変化する。
  - 浮力 (Buoyancy):** ① 浮力は、物体が浸した液体の重さによって変化する。② 浮力は、物体の体積によって変化する。③ 浮力は、液体の密度によって変化する。④ 浮力は、重力によって変化する。
  - 流速 (Flow Velocity):** ① 流速は、管の断面積によって変化する。② 流速は、管の長さによって変化する。③ 流速は、管の材質によって変化する。④ 流速は、管の温度によって変化する。
- 比較する思考 (Comparative Thinking):**
  - ① 水圧と気圧の比較
  - ② 浮力と流速の比較
  - ③ 水圧と流速の比較
  - ④ 気圧と流速の比較
- 多視点で見る思考 (Multi-perspective Thinking):**
  - ① 水圧の観点から見る
  - ② 気圧の観点から見る
  - ③ 浮力の観点から見る
  - ④ 流速の観点から見る
- 経験から考える思考 (Thinking from Experience):**
  - ① 水圧の経験から考える
  - ② 気圧の経験から考える
  - ③ 浮力の経験から考える
  - ④ 流速の経験から考える

資料7－理科の単元のまとめシート・「ふれあいい水槽」のしくみ

The summary sheet for 'ふれあいい水槽' (Fureaiiizokuro) includes:

- は「ふれあいい水槽」**
  - 水圧は上に受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は下に受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は横に受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は斜めに受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は縦に受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は横に受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は斜めに受ける圧と水圧を足して水の重さ
  - 水圧は縦に受ける圧と水圧を足して水の重さ
- しくみ (Mechanism):**
  - ① 水圧は、水の深さによって変化する。
  - ② 水圧は、水の密度と重力によって変化する。
  - ③ 水圧は、水の流速によって変化する。
  - ④ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - ⑤ 水圧は、水の湿度によって変化する。
  - ⑥ 水圧は、水の圧力によって変化する。
  - ⑦ 水圧は、水の質量によって変化する。
  - ⑧ 水圧は、水の体積によって変化する。
  - ⑨ 水圧は、水の面積によって変化する。
  - ⑩ 水圧は、水の長さによって変化する。
  - ⑪ 水圧は、水の材質によって変化する。
  - ⑫ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - ⑬ 水圧は、水の湿度によって変化する。
  - ⑭ 水圧は、水の圧力によって変化する。
  - ⑮ 水圧は、水の質量によって変化する。
  - ⑯ 水圧は、水の体積によって変化する。
  - ⑰ 水圧は、水の面積によって変化する。
  - ⑱ 水圧は、水の長さによって変化する。
  - ⑲ 水圧は、水の材質によって変化する。
  - ⑳ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - ㉑ 水圧は、水の湿度によって変化する。
  - ㉒ 水圧は、水の圧力によって変化する。
  - ㉓ 水圧は、水の質量によって変化する。
  - ㉔ 水圧は、水の体積によって変化する。
  - ㉕ 水圧は、水の面積によって変化する。
  - ㉖ 水圧は、水の長さによって変化する。
  - ㉗ 水圧は、水の材質によって変化する。
  - ㉘ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - ㉙ 水圧は、水の湿度によって変化する。
  - ㉚ 水圧は、水の圧力によって変化する。
  - ㉛ 水圧は、水の質量によって変化する。
  - ㉜ 水圧は、水の体積によって変化する。
  - ㉝ 水圧は、水の面積によって変化する。
  - ㉞ 水圧は、水の長さによって変化する。
  - ㉟ 水圧は、水の材質によって変化する。
  - ㊱ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - ㊲ 水圧は、水の湿度によって変化する。
  - ㊳ 水圧は、水の圧力によって変化する。
  - ㊴ 水圧は、水の質量によって変化する。
  - ㊵ 水圧は、水の体積によって変化する。
  - ㊶ 水圧は、水の面積によって変化する。
  - ㊷ 水圧は、水の長さによって変化する。
  - ㊸ 水圧は、水の材質によって変化する。
  - ㊹ 水圧は、水の温度によって変化する。
  - ㊺ 水圧は、水の湿度によって変化する。
  - ㊻ 水圧は、水の圧力によって変化する。
  - ㊼ 水圧は、水の質量によって変化する。
  - ㊽ 水圧は、水の体積によって変化する。
  - ㊾ 水圧は、水の面積によって変化する。
  - ㊿ 水圧は、水の長さによって変化する。

## 6 上越教育大学附属中学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

社会構造の変化への対応の必要性やグローバル化の進展による利害関係を越えた国際協調の必要性が一層高まってきている。また、これら既存の課題だけではなく、地域や国内、国外に広く目を向け、新たに生じる可能性のある問題に対しても、課題を模索し多様な他者と協働して解決に臨む必要がある。このような背景から当校では、これからの社会に必要となる資質・能力を「情報統合力」「代替思考力」「企画創造力」「主体的実践力」「コミュニケーション力」「コラボレーション力」の六つに整理し、これらをアビリティと呼び、育成に向けて取り組んでいる。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

アビリティの育成に向けて創設したグローバル人材育成科では、三年間の学習活動を10のステージに分け、各ステージに「課題討論の時間」、「企画創造の時間」、「グローバルコミュニケーションの時間」を設定した。それぞれの時間では、主として育成するアビリティを二つずつ位置付け、そのアビリティと関連する『スキル』の向上を目指す。例えば、「情報統合力」の『スキル』として【情報収集】【情報整理】、「代替思考力」の『スキル』として【思考拡散】【比較検討】【思考収束】が該当する。各ステージには、『スキル』をトレーニングする場面と、実践を通して『スキル』を発揮する場面（地域と連携した取組やおもてなし行事など）があり、相互の場面で『スキル』の向上を目指す。各教科では『スキル』の向上を意識した学習活動を計画し、より効果的な各教科の目標達成に向けて、授業を展開する。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価の枠組みや体制

アビリティに関する評価方法は大きく二つ、①階層型ルーブリックによる評価、②地域の課題を数日かけて解決するパフォーマンス評価がある。これら『スキル』の評価を通じ、アビリティの育成状況を把握する。また、各教科では、各教科の目標を第一とし、『スキル』を評価するのではなく、従来どおり国語は五観点、他教科は四観点で行う。

#### (2) 評価方法

##### ①階層型ルーブリックによる評価

グローバル人材育成科の各ステージで、階層型ルーブリックを活用し、生徒の活動の様子や生徒がまとめたポートフォリオを基に評価を行う。階層型ルーブリックでは、『スキル』に関するA評価を超えるS評価の姿を生徒に考えさせ、設定させることでより高次の姿を目指させる。

##### ②地域の課題を数日かけて解決するパフォーマンス評価

「地域が抱える課題の解決に向けて」をテーマに数日かけてどのような活動をするかについてパフォーマンステストA、パフォーマンステストBを実施する。パフォーマンステストAでは、実際に行う活動内容やスケジュール等を筆答させ、『スキル』に関連する文言がどの程度現れたかを教師が採点する。また、パフォーマンスBでは、生徒がパフォーマンスAの筆答を基にしなが、実際に活動し、どのように行動したかを活動記録としてまとめる。活動記録を教師が採点し、評価を行う。以下は2年生の課題である。

春休みの課題として、上越市が主催する「防災パンフレットコンテスト」に応募することになりました。市民の防災意識を高めるために、市が主催したコンテストです。応募内容は、市が作る防災パンフレットの表紙に用いられる「キャッチコピー」と自然災害への備えをまとめた「パンフレット内容」の二つです。採用された場合、あなたの作ったキャッチコピーと防災の内容が市内のすべての家庭に配られます。





## 7 静岡大学教育学部附属浜松中学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校では、「浜松中版タキノミー」（別添資料）という資質・能力の分類表を作成することにより、教育活動全体で育てる資質・能力を明確にとらえ、全教科で共通理解を図っている。具体的には、資質・能力を知識（**A**内容知／**B**方法知）、スキル（**C**認知的スキル／**D**身体的スキル／**E**社会的スキル）、情意（**F**興味・関心／**G**追究意欲）の3領域（7要素）に区分するとともに、全領域共通で5段階の階層レベルを設定している。階層レベル**1**から**3**には、人間が創り上げてきた文化を学び、継承したり発展させたりする上で必要とされる資質・能力を、階層レベル**4**には、意志決定したり、自己の生き方を探ったりする上で必要とされる資質・能力を、階層レベル**5**には、実社会や学校生活における具体的な課題に他者とともに取り組む際に必要な資質・能力を示している。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

具体的な学習活動としては、教科や学習内容の本質に迫るための問いとして、「浜松中版タキノミー」の知識（**A**内容知／**B**方法知）に対応した「共通テーマ」を設定し、その答えを導き出すためのパフォーマンス課題として「共通課題」に取り組ませる。そして、課題追究の成果を生徒相互の交流活動によって共有化させることで、「共通テーマ」に対する考えを深めさせる。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価と授業づくりの枠組みとしての「浜松中版タキノミー」

本校では、「共通課題（パフォーマンス課題）」に対する評価指標として、ルーブリック等を作成せず、課題への取組と成果を評価する指標として、全教科共通で「浜松中版タキノミー」を用いる。それは、ルーブリックは作成に膨大な時間と労力を要する一方で、課題の固定化を招く可能性があるためである。問いと課題は、授業づくりの中核であり、最適なものを求めて常に更新されるべきである。また、子供の実態や指導者の意図によって柔軟に設定できる自由度こそが、授業づくりの面白さにつながる。

本校では、「浜松中版タキノミー」の知識（**A**内容知／**B**方法知）として示された学習内容に対して、指導者が「共通テーマ（本質的な問い）」と「共通課題（パフォーマンス課題）」を設定することにより、授業を構想する。その具体例を囲み1に示す。

#### 囲み1 「共通テーマ（本質的な問い）」と「共通課題（パフォーマンス課題）」の例

【教科・単元等】社会科「日本の諸地域の特徴」

【中心となる学習内容】（階層レベル**3**の知識）

地域の特徴と問題は、地形や気候などの地理的条件に加え、歴史的な経緯により見られるものであり、現在もなお変化し続けているものである。

【共通テーマ（本質的な問い）】

各地域にはどのような特徴と問題が見られるのか。また、それはなぜ見られるのか。

【共通課題（パフォーマンス課題）】

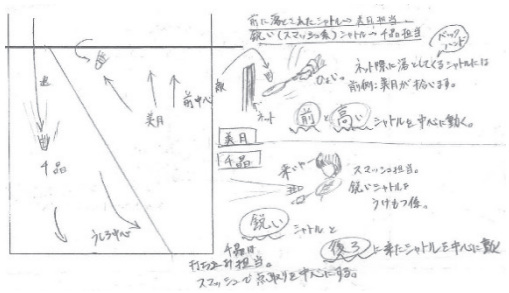
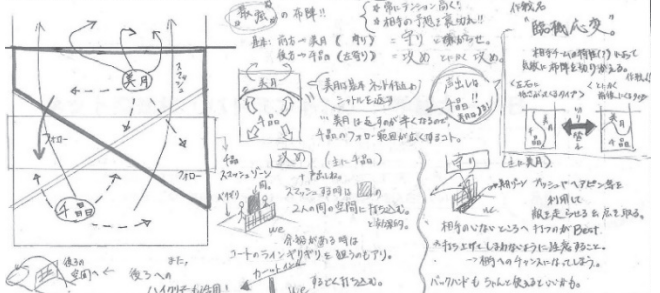
近代化の光と陰について、都市と農村の人口の推移や産業の変化などに着目してレポートにまとめよう。

## (2) 評価の方法と実際

形成的評価及び総括的評価の場面では、課題に対する実際のパフォーマンス（記述、発言、行動、演奏、作品、プレイなど）を「浜松中版タキノミー」に照らし、どのような知識、スキル、情意が、どの程度（階層レベル）身に付いているか、指導者が判断する。

「共通課題（パフォーマンス課題）」に対する生徒のパフォーマンスの例を囲み2に示す。この保健体育科のバドミントンの例では、学習過程の中盤と最終を比較して、ダブルスの陣形を示す図が大きく改善されていることが見取れる。この図や、図を作成している際の生徒の様子、ゲームで実践している様子から、学習内容であるバドミントンの運動特性（知識の階層レベル $\boxed{3}$ ）を身に付けたと判断している。また、その過程において、生徒がスキル（ $\boxed{C}$ 認知的スキル/ $\boxed{D}$ 身体的スキル/ $\boxed{E}$ 社会的スキル）及び情意（ $\boxed{F}$ 興味・関心/ $\boxed{G}$ 追究意欲）を用いることでそれらのスキルや情意の質をも高めていったと判断している。

囲み2 「共通課題（パフォーマンス課題）」に対する生徒のパフォーマンスの例

【共通課題（パフォーマンス課題）】 個人やチームの能力に応じた作戦を立て、役割に応じたシャトル操作やチームメイトとの連携により、攻防を展開しよう。	
中盤の陣形図	最終の陣形図
	

## (3) 学習指導要領に沿った評価

本校では、従来の観点別評価に沿った学習目標に、「浜松中版タキノミー」で明確化した資質・能力の分類（要素と階層レベル）を当てはめることで、目標設定の改善や評価・評定の充実を図っている。その具体例を囲み3に示す。

囲み3 「浜松中版タキノミー」を利用した観点別目標の例

数学科<数学的への 関心・意欲・態度>	立体的に見える平面図形のしくみについて、グループで交流することによって、解明しようとする。 $(\boxed{A3} \times \boxed{E3} \cdot \boxed{F3} \cdot \boxed{G3})$
音楽科<音楽表現の 技能>	基礎的な奏法や旋律のまとめ方をもとに、フレーズ感を生かしなが らよりよい響きで箏を演奏することができる。 $(\boxed{A3} \times \boxed{C3} \cdot \boxed{D3})$

## 4. 課題と展望

評価と授業づくりの枠組みとして「浜松中版タキノミー」を用いることは、資質・能力と学習内容を構造的に捉えることができる、ループリック等の作成の手間がかからない、授業設計の自由度が高いなどの利点の一方で、その内容がやや抽象的である。今後は実用性を高めるため、多くの実践を基に改良を加え、より簡便で平易なものを目指したい。

【参考・引用文献】 <http://hdl.handle.net/10297/9852>

(柴田 広祐・野中 勲)



## 浜松中版タキノミー（「希望の未来を拓く資質・能力」の全体像とカリキュラムの基本構造をとらえる枠組み）について

本研究において育成する資質・能力の要素の全体像をとらえるため、石井（2015）<sup>1</sup>を基盤とした枠組みを構築する（表1）。その際、石井（2015）で設定されていない「精神運動領域」に係る要素については、デイヴ及びシンプソンの試案<sup>2</sup>を参考に設定する等の改善を図る。以下に石井・タキノミーからの改善点をまとめる。また、石井・タキノミーをもとに、表記方法について付記する。

### 【石井・タキノミーからの主な改善点】

- ①「精神運動領域」に関係する要素については、動作そのものの自動化や正確性、身体の器用さなどに関係する力として、デイヴとシンプソンの試案を参考に「身体的スキル」を設定する。
- ②「知識」は、ウィギンズらの「知の構造」を参考に、「内容知」と「方法知」に分ける。
- ③「情意」は、学習に向かう心的な力や、学習の自己評価や自己調整に関係する力として、本校の教育研究による知見を参考に、「興味・関心」と「追究意欲」とする<sup>3</sup>。
- ④次期学習指導要領における資質・能力の分類を見越して、文部科1学省による「育成すべき資質・能力の三つの柱」との大まかな対応を示す。
- ⑤便宜的に、要素カテゴリーをAからGで、階層レベルを1から5で示す。
- ⑥学習指導案等での目標表記を想定し、平易な表現に改めるとともに、表の上下を反転させる。

### 【表記方法について】

※「社会的スキル」と「情意」の欄で階層レベルの区分が点線になっているのは、「知識」や「認知的スキル」、「身体的スキル」に比べて階層レベルごとの対応関係が緩やかであることを示している。

<sup>1</sup> 石井英真（2015），『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラム設計 [増補版]』，東信堂，pp. 353-371. を参照。

<sup>2</sup> 石井英真（2015），同書，p. 399. を参照。

<sup>3</sup> 詳しくは，梶田叡一・静岡大学教育学部附属浜松中学校（1992），『自己の生き方を探る授業の創造—価値観の形成とセミナー学習の提唱』，明治図書，pp. 28-34. を参照。

表 1 浜松中版タキソノミー（「希望の未来を拓く資質・能力」の全体像とカリキュラムの基本構造をとらえる枠組み）

学習活動		知識				スキル		情意	
		A)内容知	B)方法知	C)認知的スキル	D)身体的スキル	E)社会的スキル	F)興味・関心	G)追究意欲	
<b>特活</b> <b>総合</b> <b>教科</b>	能力・学習活動の階層レベル（カリキュラムの構造）	人と人とのかかわりや所属する共同体・文化についての自分なりの考え、共同体の運営や自治に関する自分なりの方法論		生活問題を解決する、イベント・企画を立案する、社会問題の解決へ関与したり参画したりする	目的の達成に向けて行動したり新たな動きを創出したりする	自主的に目的を共有するチームをつくりリーダーを定めたり分業したりする、チームをリードしたり運営したりする、対立の解消や合意形成をする	社会的責任や倫理意識にもとづいて行動しようとする	道徳的価値観や立場を確立する	
	学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習（探究）	4) 自律的な課題設定と探究（メタ認知システム）	教科観・教科学習観・学習観、思想・見識、世界観と自己像	自律的に課題設定し持続的に探究する、情報を収集・処理する、自己評価し自己調整する	プロジェクトの実行に向けてコミュニケーションする	自己の思いや切実性にもとづいて行動しようとする	志や自己の生き方に関する意識を形成する		
	教科等の枠づけの中での学習	3) 知識の有意味な使用（使えと創造（使える））	分野・領域固有の見方・考え、教科固有の見方・考え	問題の解決策を考案する、意思決定する、仮説を立てて証明・実験・調査をする、新たな知識やものを創り出す、美的表現を追求する	状況に心じて動く	学習内容の社会的意義や有用性に即して学習しようとする	学習の自己評価と自己調整を習慣化する		
	2) 知識の意味理解と洗練（わかる）	方略（個別的技術が複合化されたプロセス）	概念的知識	解釈する、関連付ける、構造化する、比較・分類する、帰納的・演繹的に推論する	スムーズに動く	学習内容の価値に即して学習しようとする			
	1) 知識の獲得と定着（知っている、できる）	個別的技術	事実的知識	記憶し再生する、機械的・自動的に実行する	模倣して動く	習得する達成感による自己効力感を味わう			
文部科学省による「三つの柱」との対応		知識・技能		思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等				

## 8 広島大学附属三原小学校・広島大学附属三原中学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本小中学校は、新領域「希望(のぞみ)」の時間を核とし、幼稚園を含めた12年間一貫の全教育活動において、「キャリアプランニング能力(なりたい自分になる力)、人間関係形成・社会形成能力(関係を構築する力)、課題対応能力(達成へ向かう力)」の三つの資質・能力と、「自律・共生・参画」の三つの態度・価値観の育成を目指している(図1)。これらは、「社会的自立の基礎となる資質・能力及び態度・価値観の体系的な育成のための、幼小中一貫の新領域を核とした自己開発型教育の研究開発」に取り組む中で、子供の実態や児童生徒質問紙調査結果の因子分析等を総合的に判断し焦点化したものである。



図1 教育課程構造図

### 2. 資質・能力を育む学習活動

幼小中の12年間を発達の特性や接続を意識した5区分(年少・年中, 年長～小2, 3・4年, 小5～中1, 中2・3年)で捉え、資質・能力に係る到達目標を設定した。また小中学校では、道徳及び特別活動の一部と「総合的な学習の時間」の時数を削減し、新領域「希望(のぞみ)」(小1:54, 小2:55, 小3～6:各90, 中1:70, 中2～3:各90時間)を設置した。そして、人的リソースの活用や、PDCAサイクルによる主体的に自己を変容させる評価を特色とした体験的な問題解決学習等の単元を開発した。さらに、三つの資質・能力は全教育活動で育むべき「通教科的能力」と位置付け、各教科では、「通教科的能力と関連的に育む各教科の本質に根ざした資質・能力」を明確にし、授業改善に取り組んでいる。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価の枠組みや体制

新領域「希望(のぞみ)」では、三つの資質・能力について12年間の系統的な到達目標を設定し、その評価を通して、「めざす姿」に向けて自分を振り返り、成長させることができる子供の育成を目指す。そのため、評価プロジェクトチームが作成した12年間一貫ルーブリック表をもとに、教師が見取りを行うとともに、OPPA(One Paper Portfolio Assessment)による「主体的に自己を変容させる評価」を試みた。また、教科においても、「希望(のぞみ)」の評価を生かしながら、学習指導要領の評価の観点と関連させた評価を実践している。

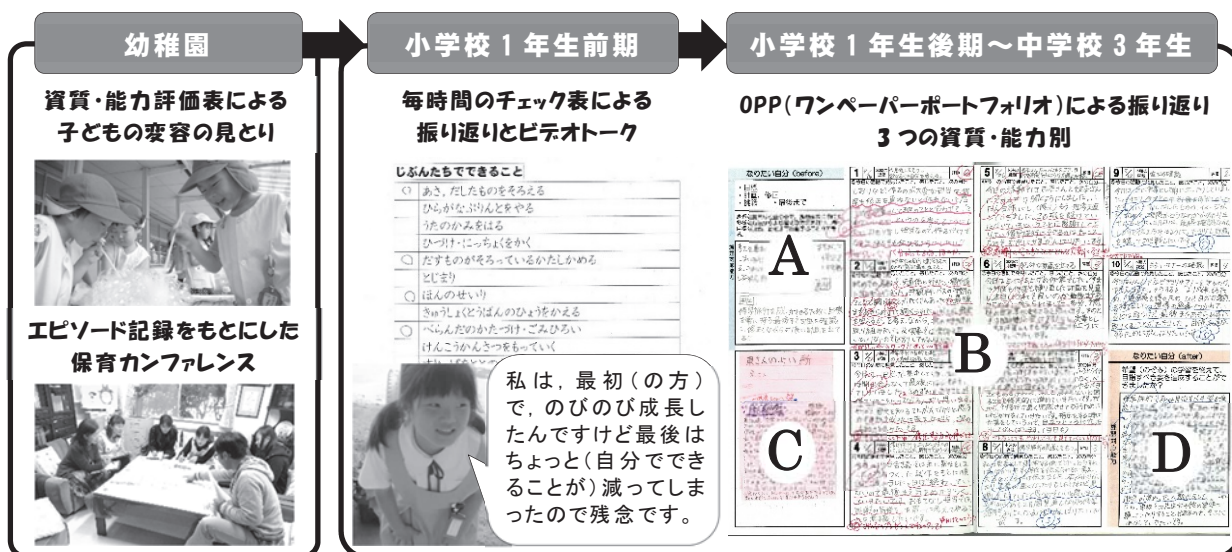
#### (2) 評価方法等

「希望(のぞみ)」の評価方法と評価方法の開発で目指す姿は、次のとおりである。

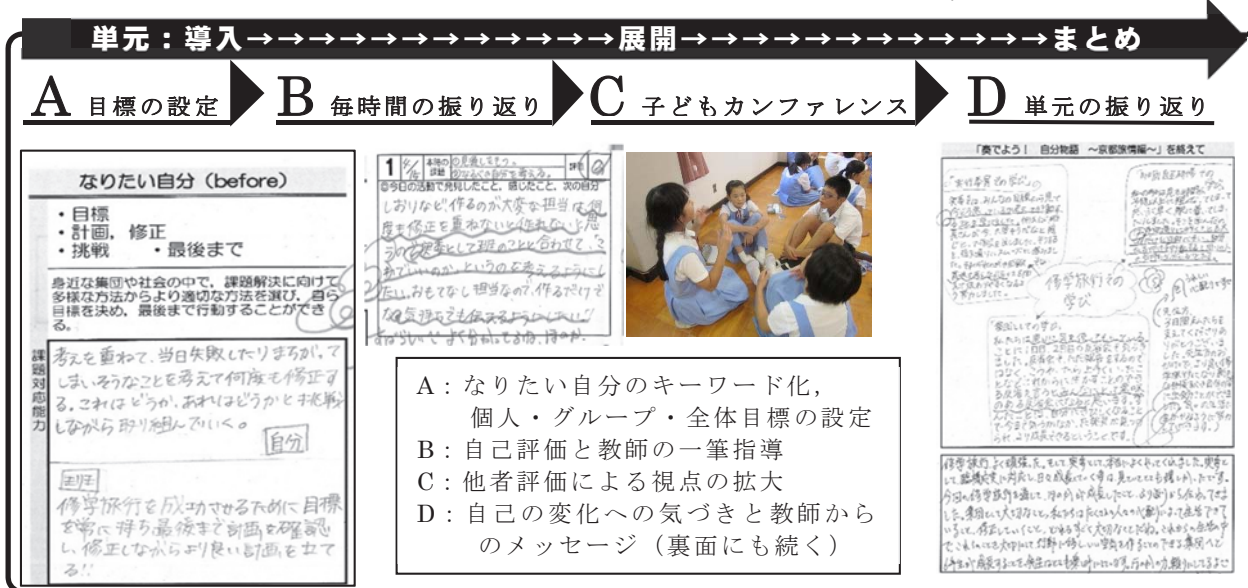
単元の流れ	評価方法			評価方法の開発でめざす姿		
	質問紙調査	パフォーマンス評価	ポートフォリオ評価	子ども	教師	
事前 導入 展開 まとめ 事後	・質問紙作成 ・事前調査 ・毎時間の自己評価 ・事後調査 ・評価結果の分析と改善への見通し	・パフォーマンス課題作成 ・パフォーマンスを引き出す課題の実施(事前・事後) ※幼稚園:パフォーマンスを引き出す環境設定	・ルーブリック設定 ・12年間一貫評価規準に基づき単元のルーブリックを作成し事後修正 ※幼稚園:資質・能力評価表を活用	・ポートフォリオ計画 ・パフォーマンス課題(事前・事後)の評価結果 ・質問紙調査結果(事前・事後) ・成果物(OPP・作文・作品・行動の記録等)	ルーブリックや他者の助言を活用し、主体的に自己を変容させていく。 ※幼稚園:身近な人への認識を高め、自信をもつて粘り強くやってみる。	評価計画の取りまとめ、状況の把握、適切な指導の把握。
事後	※幼稚園:エピソード記録をもとにした保育カンファレンスにより、環境構成・援助の改善					
◎年間3回程度、小中共通の児童生徒質問紙調査を実施し、肯定的回答の変化から全体の傾向や、個の意識の変化を把握し、教師の見とり等と併せて、成果や課題を見つけ、単元指導計画の改善を図るとともに、子どもへのフィードバックをする。						

(3) 12年間一貫の評価の実際

① 発達の段階に即した評価



② OPP (ワンペーパーポートフォリオ) の内容



4. 課題と展望

幼小中の教師が12年間一貫の視点に立って評価研究の目的を捉え、子供の実態や評価の特徴を交流し、理解を深め実践に生かすことができつつある。また単元で育てたい資質・能力を子供自身が自覚し、友達や先生からの助言により視点を広げながら振り返りを行うことで、自分のよさに気づき、より主体的に取り組もうとする姿も見られるようになってきている。毎時間の振り返りの時間の確保や教師の一筆指導をタイムリーに返却することは容易ではなく、フィードバックの効果も即効的とはいかないが、今後も、子供と教師が目標や評価について共有して取り組むことにより、評価の信頼性、妥当性を高めていきたい。

【参考・引用文献】

広島大学附属三原学校園 HP [https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu\\_mihara](https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu_mihara)  
 文部科学省研究開発学校指定校研究開発実施報告書 平成28年度〔第5年次(延長2年次)〕  
 (鈴木 昌二・松本 裕子)





# 平成28年度 通教科的能力的ルーブリック 一子どものポートフォリオにおける評価 — 広島大学附属三原中学校

学年区分	人間関係形成・社会形成能力		課題対応能力		キャリアアプレンティンング能力	
	評価規準 (1・2年)	評価対象	評価規準 (1・2年)	評価対象	評価規準 (1・2年)	評価対象
幼小 接続 期	十分満足できる (A)	自分の言動や相手の言動から感じたことや課題を見つけたら、次にどのようになりたいかを書いている。	十分満足できる (A)	課題に向けて活動し、分かったことや感じたことから、次の活動についての自分の目標を書いている。	自分の役割や仕事に責任をもって取り組む、気持ちよく生活できるように考えることができる。	自分の役割や仕事に責任をもって取り組む、気持ちよく生活できるように考えることができる。
	おおむね満足できる (B)	自分の言動や相手の言動から、感じたことを書いている。	おおむね満足できる (B)	課題に向けて活動し、分かったことを書いている。	自分の役割や仕事について、取り組んだことから、自分の成長や課題について考えて書いている。	自分の役割や仕事について、取り組んだことから、自分の成長や課題について考えて書いている。
	努力を要する (C)	自分の言動や相手の言動のみを書いている。	努力を要する (C)	活動についてのみ書いている。	自分の役割や仕事に責任をもって取り組む、全くと書けなかったり、全くと書けなかったりする。	自分の役割や仕事に責任をもって取り組む、全くと書けなかったり、全くと書けなかったりする。
	指導や援助が必要である	自分の言動や相手の言動から考えを伝え合ったり、全くと書けなかったりする。	指導や援助が必要である	自分自身の行動の振り返りができなかったり、全くと書けなかったりする。	自分の役割や仕事に責任をもって取り組む、その体験をふり振り返りながら日々自分の取り組み方について考えることができる。	自分の役割や仕事に責任をもって取り組む、その体験をふり振り返りながら日々自分の取り組み方について考えることができる。
中間 期	十分満足できる (A)	相手の立場や気持ちも認めながら考えを伝え合うとともに、小集団の状況を見ながら、なかまと一緒に実行計画をたてて活動することができる。	十分満足できる (A)	目的や方法、計画及びその実行を振り返った記述や発言	自分の役割や取り組みを振り返った記述や発言	自分の役割や取り組みを振り返った記述や発言
	おおむね満足できる (B)	自分の言動や相手とのやり取りの事実から、相手の立場に立って考えたことやわかったことを書いたり、述べたりしている。	おおむね満足できる (B)	目的や方法、計画及びその実行について、学習や日常生活などの経験と関連させながら、次の学習や日常生活で改善したいことや生かしたいことを書いたり、述べたりしている。	役割や仕事を通して、考えたことをや気づいたことを日常生活とつなげて書いたり、述べたりしている。	役割や仕事を通して、考えたことをや気づいたことを日常生活とつなげて書いたり、述べたりしている。
	努力を要する (C)	自分の言動について事実のみを書いたり、述べたりしている。	努力を要する (C)	目的や方法、計画及びその実行について、学習や日常生活などの経験と関連させながら、わかったことを書いたり、述べたりしている。	役割や仕事を通して、考えたことや気づいたことを書いたり、述べたりしている。	役割や仕事を通して、考えたことや気づいたことを書いたり、述べたりしている。
	指導や援助が必要である	自分の言動を把握していない。または、振り返りができていない。	指導や援助が必要である	目的や方法、計画及びその実行について振り返りができていない。	役割や取り組みることについて振り返りができていない。	役割や取り組みることについて振り返りができていない。
小中 接続 期	十分満足できる (A)	相手の立場や気持ちを尊重しながら考えを分かりやすく伝え合うとともに、小集団の活動を中心としながら全体の状況を見て、友達の見解をまとめることができる。	十分満足できる (A)	目的や方法、計画及びその実行を振り返った記述や発言	自分の役割や取り組みを振り返った記述や発言	自分の役割や取り組みを振り返った記述や発言
	おおむね満足できる (B)	自分の言動や相手とのやり取りの事実から、どのように話したり、聞いたりすればよいかを考え、次の学習や生活に生かそうという希望を書いたり、述べたりしている。	おおむね満足できる (B)	目的や方法、計画及びその実行について、教科の学習や経験などに関連させながら、次の学習や生活に生かそうという希望を書いたり、述べたりしている。	役割や取り組みることや分かっていたこと、考えたことから自分と集団とのつながりや自分の生き方をより良くしていく希望が書いたり、述べたりしている。	役割や取り組みることや分かっていたこと、考えたことから自分と集団とのつながりや自分の生き方をより良くしていく希望が書いたり、述べたりしている。
	努力を要する (C)	自分の言動や相手とのやり取りの事実に基づいて、自分の姿や相手の思いについてわかったことを書いたり、述べたりしている。	努力を要する (C)	目的や方法、計画及びその実行について、教科の学習や経験などに関連させながら、わかったことを書いたり、述べたりしている。	役割や取り組みることから自分と集団とのつながりについてわかったことや考えたことを書いたり、述べたりしている。	役割や取り組みることから自分と集団とのつながりについてわかったことや考えたことを書いたり、述べたりしている。
	指導や援助が必要である	自分の言動や相手とのやり取りの事実を書いたり、述べたりしている。	指導や援助が必要である	目的や方法、計画及びその実行について事実を書いたり、述べたりしている。	役割や取り組みることについて事実を書いたり、述べたりしている。	役割や取り組みることについて事実を書いたり、述べたりしている。
最終 期	十分満足できる (A)	相手の立場や気持ちを尊重しながら考えを分かりやすく伝え合ったり、相手の考えから自分自身を客観的に見つめたりするとともに、全体の状況を見通しながら、集団のさまざまな意見に折り合いをつけ、全体の意見としてまとめることができる。	十分満足できる (A)	目的や方法、計画及びその実行を振り返った記述	自分の役割や取り組みを振り返った記述	自分の役割や取り組みを振り返った記述
	おおむね満足できる (B)	自分の発言や相手とのやり取りの中で、相手の気持ちを思いやる上で課題を見つけ、次にどうすればいいのかを考えて書いている。	おおむね満足できる (B)	目的や方法、計画及びその実行について、新たな挑戦してみたいことを見つけて、見直しをもつて計画立案を繰り返し、自ら目標を決め、最後まで行動することができる。	役割や仕事に責任をもって取り組む、意欲をもって学んだりしながら、自分と社会とのつながりについて考え、自分の将来や生き方を描くことができる。	役割や仕事に責任をもって取り組む、意欲をもって学んだりしながら、自分と社会とのつながりについて考え、自分の将来や生き方を描くことができる。
	努力を要する (C)	自分の発言や相手とのやり取りの中で、相手の立場や気持ちを踏まえた振り返りを書いている。	努力を要する (C)	目的や方法、計画及びその実行について、教科の学習や経験などに関連させながら、振り返りを書いている。	役割や取り組みることから自分と社会とのつながりについてわかったことや考えたことを書いている。	役割や取り組みることから自分と社会とのつながりについてわかったことや考えたことを書いている。
	指導や援助が必要である	自分の発言や相手とのやり取りの事実のみを書いている。	指導や援助が必要である	目的や方法、計画及びその実行について事実を書いている。	役割や取り組みることについて事実を書いている。	役割や取り組みることについて事実を書いている。

## 平成 28 年度「希望（のぞみ）」第 6 学年単元における評価の実際

### 実践の特徴

本単元、「奏でよう自分物語～京都旅情編～」は、3つの資質・能力の中の「課題対応能力」育成に焦点化して取り組んだ単元である。育成の手立てとして①資質・能力に関するルーブリックを作成し1時間の授業の中で引き出し価値づけていく姿を明確にして授業を設計し、②教師と子どもで考えた「なりたい自分」を評価の指標とした自己評価活動を毎時間授業後に行い、③自分と集団を見つめる時間として「修学旅行の学びをもとに、よりよい集団を作っていくために自分ができることを考える」授業を設定した。これらの手立てによって、「課題対応能力」及び「参画」の意識が高まったことが、本実践の特徴である。



図1 修学旅行の様子

### 1 単元指導計画

学年	第6学年	時期	4月～5月	(10時間扱い)
単元名	「奏でよう！自分物語」～京都旅情編～			
単元目標	京都への旅に向けての計画、実践、振り返りの活動を通して、目標に向けてすべきことの計画を立て、実際に取り組む中で、その時その時の状況を見て、仲間の考えを受け止めたり、建設的に考えをまとめたりして修正をしながら、最後まで自ら動くことができる。 京都への旅の意義を考える活動を通して、まわりと自分との新たなつながりを発見し、これからの自分の在り方について、京都に行く前の自分よりも深く考えることができる。			

#### (1) 評価規準

育成する能力	人間関係形成・社会形成能力	キャリアプランニング能力	課題対応能力
単元の評価規準	京都への旅に向けての計画、実践、振り返りの活動を通して、その時その時の状況を見て、仲間の考えを受け止めたり、建設的に考えをまとめたりするようになる。	京都への旅の意義を考える活動を通して、まわりと自分との新たなつながりを発見し、これからの自分の在り方について、京都に行く前の自分よりも深く考えるようになる。	京都への旅に向けての計画、実践、振り返りの活動を通して、目標に向けてすべきことの計画を立て、実際に取り組む中で修正をしながら、最後まで自ら動くようになる。

#### (2) 単元の計画

- 第1次 「なりたい自分」について・・・・・・・・・・ 2時間
- 第2次 修学旅行の計画を立てる・・・・・・・・・・ 7時間
- 第3次 「なりたい自分」について・・・・・・・・・・ 1時間



図2 話し合い活動

### 2 実践における評価活動の特徴

#### (1) 主体的に自己を変容させることにつながる評価方法

今回、資質・能力に対する意識を高め行動化へとつながるように、子どものパフォーマンスを一枚のポートフォリオに記入していく OPPA（ワンペーパーポートフォリオアセスメント）の手法を取り入れた。本単元は、「課題対応能力」育成に焦点化して取り組みを進めたため、「課題対応能力」に関する「なりたい自分＝目標」を、キーワードをもとに子どもと一緒に考え、それを子どもが評価の指標（B基準）として毎時間自己評価活動に取り組んだ。教師は、OPP（ワンペーパーポートフォリオ）の評価、フィードバック及び指導改善のため、単元全体を通した「課題対応能力」に関するルーブリック（3段階）を作成して取り組んだ。

#### (2) パフォーマンス課題とルーブリック評価（課題対応能力を中心に）

「課題対応能力」	A基準	B基準	C基準
単元全体のルーブリック	修学旅行の目標に向けて、全体の活動や班別学習の計画を立て、実際に取り組む中で修正しながら、最後まで自分から行動することができる。	修学旅行の目標に向けて、全体の活動や班別学習の計画を立て、実際に取り組む中で修正することができる。	修学旅行の目標に向けて、全体の活動や班別学習の計画を立てることができない。実際に取り組む中で修正することに目が向かない。
子どものキーワード	目標 計画 修正 最後まで 挑戦		
パフォーマンス課題（本単元では、毎時間、「課題対応能力」に関するパフォーマンスを引き出すための課題を設定した。①～⑩は時間目）	①②：課題対応能力について、7年生の姿を知り、学年のキーワードを使いながら「自分たちのなるべき姿」をまとめる。 ③④：目的を達成するための班別自主研修の計画を立てる。 ⑤～⑦：目的を達成するための班別自主研修の計画を修正する。 ⑧⑨：目的を達成するための各担当の計画を立てたり、内容を考えたりする。 ⑩：実際の活動の中で修正点を見つけ、計画を見直す。		



# 平成 28 年度「希望（のぞみ）」第 8 学年単元における評価の実際

## 実践の特徴

幼小中合同運動会ダンスを成功させるための問題解決学習に取り組み、課題対応能力を高めた。家庭科の学習や園児の保護者から聞いたことをもとに、幼児の特徴を踏まえた計画を立て、自分自身の対応や相手の反応を振り返ったことが特徴である。



図 1 園児との交流（出会い）

### 1 単元指導計画

学年	第 8 学年	時期	4 月～6 月	(10 時間扱い)
単元名	「夢を志に」 Piece & Peace 園児・小学生との交流活動を通して			
単元目標	運動会行事のリーダーとなり、学校園の幼稚園児や 4 年生児童とつながる体験的な活動を通して、相手の立場や気持ちを尊重しながら考えや思いを伝え合い、よりよい関係を築こうとするとともに、人とのかかわりの中で成長してきた自分や、これからの自分について考え、すべきことを判断して行動できるようにする。			

#### (1) 評価規準

育成する能力	人間関係形成・社会形成能力	キャリアプランニング能力	課題対応能力
単元の評価規準	学校園の幼稚園児や 4 年生児童とつながる体験的な活動を通して、相手の立場や気持ちを尊重しながら考えや思いを伝え合い、よりよい関係を築くことができる。	人とのかかわりの中で成長してきた自分や、これからの自分について考え、すべきことを判断して行動できるようにする。	運動会行事のリーダーとなり、幼児・4 年生・8 年生がねらいを達成するためにどうしたらよいかを考え実行し、その成果を振り返り、次へつなぐことができる。

#### (2) 単元の計画

- 第 1 次 取り組みの意義の確認・目標設定・情報収集・計画（3 時間）
- 第 2 次 園児や 4 年生との練習の場での取り組みの実施と振り返り（5 時間）
- 第 3 次 活動の振り返りと次への目標設定（2 時間）



図 2 保護者へのインタビュー

### 2 実践における評価活動の特徴

#### (1) 主体的に自己を変容させることにつながる評価方法

「園児さんが笑顔で踊れるようにするにはどうしたらよいか考え実行する」を単元を通して解決すべき課題として、選曲や振付、衣装を工夫したダンスを創作し、園児に教えたり、園児の保護者にインタビューしたことをもとに関わり方を改善したりした。そして、毎時間の振り返りを OPP（ワンペーパーポートフォリオ）に綴り、自分の変化を見つめたり、友達と交流したりすることにより、自他の変容に気づいたり、課題達成のための取組を工夫することができるようにした。

#### (2) パフォーマンス課題とルーブリック評価（課題対応能力を中心に）


パフォーマンス課題	場 面	ルーブリック評価		
		A 基準	B 基準	C 基準
園児さんが笑顔で踊れるようにするにはどうしたらよいか考え実行する。 	学年・学級での取組	園児の特徴や交流で実感したことをもとに改善策まで提示することができる。	課題達成のための取組案を発想することができる。	課題達成のための取組案を発想することができていない。
	園児との交流（図 1）	園児の言動に応じた、臨機応変に丁寧な関わり方ができている。	具体的な取組案を実行することができる。	具体的な取組案を実行することができていない。
	保護者へのインタビュー（図 2）	相手の反応に応じた豊かなコミュニケーションができている。	積極的に質問し、必要な情報を得ることができる。	積極的に質問し、集中して聞くことができていない。
	ダンスの場面（図 3）	全体の状況をとらえて声掛けなど工夫して取り組むことができる。	園児と積極的にコミュニケーションをとって関わることができる。	園児と積極的にコミュニケーションを取ろうとしていない。

図 3 運動会でのダンス



## 9 香川大学教育学部附属坂出中学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校は「生涯にわたって学び続ける強い学習意欲」を育てるために、「ものがたり」の授業を研究している。「ものがたり」の授業では、学習者は主体的に学習課題に向き合い、体験や既有知識から、まず自分なりの筋道だった考えを構成する。これが最初の「ものがたり」であり、一人一人異なる。その後学習者は、指導者や他者、教材に主体的に関わり続け、対話を繰り返して、最初の「ものがたり」をより深いもの書き換えていくのである。

このように「ものがたり」の授業では、主体的に考え、対話する能力が必須となる。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

あらゆる資質・能力は、授業の中で実際にやらせなければ身に付かない。本校では全教科で、「ものがたり」を成立させるため、生徒が主体的に対話し課題を解決していく学習活動を設定している。その形態は「討論」「パネルディスカッション」等様々であるが、絶対的な条件は、教師が一つの解答に誘導するのではなく、「生徒に任せる」ことである。

もう一つは、「振り返る」活動である。これも単に1時間の授業を振り返るだけでなく、一単元を通して振り返ったり、学習全体を時間軸にしたがって再構成したりする「語り直し」を行う。総合学習では「夏物語」等、更に大きなスパンで語り直しを行わせている。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価の枠組みや体制

##### ① 「ものがたり」の評価（全教科及び総合学習）

具体的には、生徒の内面にどのような「ものがたり」が構成されたかを見取ることが必要になる。「ものがたり」は個別的かつ感性的なものであり、客観的な評価規準はなじまない。学習の過程で表出させた生徒の表現から直接読み取る。さらに教師の評価・助言を書いて返すことで、生徒の学習に対する意味付けや価値付けに役立てる。

##### ② パフォーマンス評価（文部科学省の研究委託を受け、幾つかの教科で試行）

「ものがたり」の授業は必然的に「主体的・対話的」で「深い」学びとなる。つまり、アクティブ・ラーニングと類似の形態をとる。そこで、「ものがたり」の授業における「討論」や「パネルディスカッション」「語り直し」を「何ができるようになったか」に着目して、客観的に評価するパフォーマンス評価も行えろと考え試行している。

##### ③ 「思考力・判断力・表現力」「批判的に聴き・問う能力」についての日常的評価

生徒が主体的かつ対話的に学ぶためには、「思考力・判断力・表現力」「批判的に聴き・問う能力」は必須の能力である。しかし、どちらも一朝一夕に身に付くものではない。日常の授業でできるだけ多く使わせ、練習させて、その成果を個別的に評定していく。この評価については、観点別評価に盛り込み成績に反映させる。

#### (2) 評価方法と評価の実際

##### ① 「ものがたり」の評価

生徒の表出物から個別に読み取っていく。具体的には、ワークシート、1枚ポートフォリオ、評論文等から、意欲につながる感性的な表現を拾い出していく。感想と区別す

るため、教科ごとに指標を設け「ものがたり」であるかどうかを識別する。

指標 1：学んだ教科の言葉を使っているか

指標 2：学習したことと経験を結び付け、自然観の変化について書かれているか

指標 3：その単元を学ぶ意味や価値について書かれているか

上記の指標と右のワークシートは理科の例である。学習したことが、様々なことと結び付き、新たな問いが生まれていることを教師が見取り、下線やコメントで生徒に返している。

② パフォーマンス評価

国語の授業を振り返って書かせた評論文について、以下のような規準で評価した。

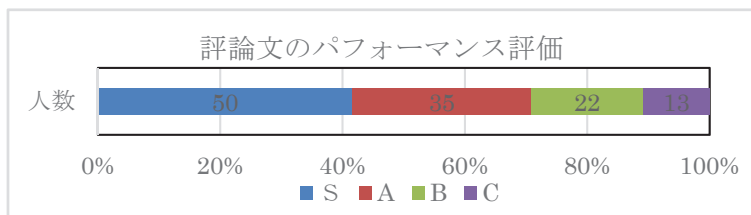
規準 1：授業では出ていない新しい意見が書かれている

規準 2：他者の意見を引用するか、反論を書いている

規準 3：書いている途中で意見が変わっている（対象化）

規準 4：書いたことによる効果を自覚している（メタ認知）

3項目以上	評価 S
2項目	評価 A
1項目	評価 B
0項目	評価 C



上記の規準が何項目含まれるかでS～Cの評価を行った。1学年120名対象の結果が左のグラフである。また、結果を点数化して成績に織り込んだ。

③ 「思考力・判断力・表現力」「批判的に聴き・問う能力」についての日常的評価

国語での例を示す。毎時間、何らかの判断を下しその理由を書く学習活動を行う。その際、まず書いた量を行数によって評価し、教師がスタンプを押す。さらに、日によって文の数（一文が短いほどよい）、接続詞の数、引用の数等を相互評価させ、A～Cでノートに書かせる。話合いの場では、他者の意見をメモさせ、その数をA～Cで評価し書かせる。このようにして日常の学習活動を細かく評価し、記録として残させるのである。それを学期末に点数化して観点別評価に反映させる。

4. 課題と展望

①～③のいずれの評価も、非常に時間がかかる。しかし、確実に生徒の資質・能力の向上につながっていると実感する。特に「ものがたり」の評価は成績には反映されないが、生徒が真に「主体的」であったかどうかを判断する、最も効果的な評価であると確信する。

【参考・引用文献】

香川大学教育学部附属坂出中学校ホームページ <http://www.ed.kagawa-u.ac.jp/~sakachu/>  
平成28年度 研究紀要 ISBN978-4-86387-073-4 C3037 ¥1500E（問い合わせは本校へ）

（小林 理昭）

## 10 広島大学附属福山中・高等学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

平成27年度から、スーパーグローバルハイスクール(SGH) 開発課題「瀬戸内から世界へ！世界から備後へ！～グローバルイノベーションと合意形成を柱に～」の研究開発を中学校・高等学校を通して全教科で進めている。グローバルリーダーには、文化などの多様性を認め、それぞれの個性を生かしてよりよい社会を構築しようとする資質・能力が必要であり、当校のプログラムでは、特に、「クリティカルシンキング（論理性や複眼性、問題発見力などを含む）」と「合意形成能力（問題分析力、創造性、交渉力、コミュニケーション力などを含む）」を柱として設定している。なお「合意形成」については、右のように定義して共有している。

#### —合意形成とは—

「唯一の答えがない（すぐに答えが出ない）課題」について、対立する課題を明らかにして、多面的、総合的に考え、「よりよい解（最適解）」を求めたり、「建設的な妥協点」を探って、合意点を求めたりすること。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

この研究でのカリキュラムは、認知スキル・社会スキルの育成を行う新教科・既存教科の取組、経験知の蓄積をはかる課題研究「グローバルプログラム」、そして合意形成能力の育成を目的とした特別講座「スーパーグローバル」の三つの柱からなっている。

特に、課題研究「グローバルプログラム」では、「研究の方法を学ぶ」、「解決の技を学ぶ」、「研究の実践」と学年進行に伴って3段階で深まるように、新教科や総合的な学習の時間を配置しており、各段階で生徒間のアドバイスを相互評価を活かす取組をしている。

### 3. 評価の実践

#### (1) コンピテンシーの設定

SGHの取組で目指す生徒像を、右のように設定し、その資質・能力については、「個性と文化の尊重」など以下の五つを設定している。これらの具体をレベル1～5で記述し、ルーブリック全体の基礎とした。

—めざすグローバルリーダー像—  
 ◇「自由・自主」の精神  
 ◇「基盤となる教養」の獲得  
 ◇「クリティカルシンキング」の実践  
 ◇「問題解決」の経験値の蓄積  
 ◇「他者へのまなざし」の体得

広島大学附属福山中・高等学校 グローバルコンピテンシー

	資質・能力	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5
クリティカルシンキング・合意形成	●個性と文化の尊重	自分と他者の違いや共通点（大切なものや人・こと、長所・短所など）を考える。	自分とは違う意見や態度や行動をする人に対して、その違いの背景を考えて、理解する。	自分が偏った見方や考え方をしていないか意識的に振り返る。	差別や偏見などを排除して固定観念にとらわれず異なる見識や文化を理解する。	グローバルな問題を多角的な視点で考える。
	●自己理解・自己管理	自分のやるべきことやあるべき姿、何ができるのかについて考える。	自分に対する批判に対して反省的に分析し、前向きに感情や行動をコントロールする。	失敗から学ぶ姿勢を常に持ち、そこから得られた教訓を活用する。	自分の目標を達成するために、自分の行動について考え、まわりの環境を整えることを常日頃からする。	困難な状況においても、自分を信じて感情と行動をコントロールし、あきらめることなく成長する。
	●異文化コミュニケーション（国際的対話力・外国語運用能力）	人の話を聞く態度を、「うなずく」、「あいづち」、「メモを取る」などの行動でしっかり示す。	相手の意図をしっかりと理解し、発見・共感・疑問を相手に伝える。	自分とは異なる見解から新しく自分の意見を確立し、その内容を英語で伝達する。	新しい見解を英語で的確に伝達する。	異なる意見にはしっかり耳を傾け理解し、新たな見解を構築したうえで相手に共感できるように英語で表現し議論する。
	●連携とネットワーク（協調性）	自分の意見を主張しつつも、より良い人間関係を保とうとしている。	集団の中で知識や情報をしっかりと共有する。	集団の中だけでなく集団の外についても協力や支援をしたりされたりする体勢を作る。	集団の中で同じ目標に向かって共に活動したり、互いに協力し合う。	集団の中で協調性を持って、知識・情報の共有が行われ、ともに活動したり互いに協力しあう。
	●成果志向（主体性・チャレンジ精神・責任感）	問題解決の場面で、解決目標にむけて計画を立案する。	計画に沿って主体的に活動する。	困難な状況が生じた場合でも、積極的に自分たちで問題を解決する。	自分たちの活動を常に振り返り、必要であれば計画を見直し、失敗を恐れることなく積極的に活動する。	失敗を恐れず、主体的に責任感を持って計画を立案・実施し、必要であれば工夫を重ねたり計画を見直すことで、よりよい成果をあげる。

#### (2) 授業の工夫など

各教科では、グループ討議、自己評価と相互評価、ロールプレイなどの協働学習を取り入

れている。課題研究においては、PDCA サイクルとなるよう、課題研究の一つの進め方を紹介し、授業時間ごとに各自の活動がどの段階にあるかを記録するシートで振り返りをし、グループ内の意見交換で課題を深めていく活動を行っている。また、「合意形成」能力の基礎として、人の意見をじっくり聞くことが重要であり、話し手 (speaker) としての振る舞いに加えて、「良き聞き手」(active listener) となるよう指導を行っている。

### (3) 評価の実際

設定したグローバルコンピテンシーについては、年度当初、全生徒の目標として提示して共有する。また、生徒はこの表に基づいて五つの観点での自己評価 (自己分析) を毎年 2 回ずつ行い、各自の振り返りを行い、成長や課題を整理する。また、以下のような筆記調査を行い、「多面性」や「協調性」、「コミュニケーション」について評価する。この回答時間が短いのは、身に付いた能力を場面に合わせて活用する力を測りたいためである。(コンピテンシーとは、本来、身に付いた能力でいつでも活用できる能力と考える。)

〔状況〕京都議定書について勉強し、文化祭では保護者も招いて討論会をすることにしました。クラスのほとんどは日本人ですが、アメリカ、中国、ブラジルからの生徒もいます。討論の目標は、二酸化炭素排出量削減に向けての合意形成です。  
文化祭準備の話し合いの時間に、クラスの A さんが「すべての国は、地球温暖化を防ぐために、二酸化炭素の排出量を減らす取り組みを行うべき、その具体的方策を提案していきましょう」とまず話しました。

【問題】①あなたはどうか反応しますか？                      ②なぜ、そのように答えましたか？  
③どんな風に話をしますか？    (自由記述・記述時間 15 分)

同じ問題を年 2 回行うが、「自分の意見を述べる」「他者の意見をじっくり聞く」「科学的根拠を調べ結論付けよう」など、前回調査と違う視点で論じる生徒も多く見られるとともに、記述量も多くなる傾向が見られている。

教科でも、独自の課題を提示してそれに対するレポートや、課題研究などの成果物及び他者へのアドバイスなど意見交換の場面で評価活動を行っている。例えば、高校二年で設定している新教科「クリティカルシンキング」では、「自己・他者」をテーマに複数の評論文を読み、各自の問題意識を記述する活動を行う。この記述の評価は【批判的】【多面的・総合的】【コミュニケーション】【つながり】の観点で行っている。例として【批判的】のルーブリックを右に示す。

【批判的】(自他の説明の論証の適切性を検討・評価できる)

A 問題提起・理由(事実や経験)・理由(引用)・説明・主張の流れがある。

B 問題提起と主張が結びついている

C 問題提起と主張の結びつきがない。

## 4. 課題と展望

SGH での取組を中心に記述したが、資質・能力の評価は自己評価としている。そのため、生徒の自己評価に対して教師からもコメントなどを返し、それを生徒自身が更に振り返りに生かしていくことを重視している。そのためには、各段階や内容に応じた各教科のルーブリックづくりが必要で、生徒に教科の観点とルーブリックを示しての観点別評価を日常的に行うことが大切である。当校も、教科間の連携を更に深め、カリキュラム全体との整合性がよりよくなるよう今後も検討・改善していく予定である。

### 【参考・引用文献】

研究開発実施報告書 平成 27 年度指定スーパーグローバルハイスクール (第 1 年次)、平成 28 年 3 月、広島大学附属福山中・高等学校  
中等教育研究紀要 第 56 巻、2016 年 3 月、広島大学附属福山中・高等学校  
学校 HP ; www.fukuyama.hiroshima-u.ac.jp/ (山下 雅文)



## 11 広島大学附属中・高等学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

国立大学の附属学校である本校は、教育実践研究の全国的・地域的拠点を使命とするところから、次期学習指導要領の実施に先駆けて、生涯にわたって主体的・対話的に深く学び続ける「アクティブラーナー」の育成に必要な汎用的な資質・能力（「知識・技能」、「思考力、判断力、表現力」、「主体性、多様性、協働性などの学ぶ態度」等）を重視した、6か年のカリキュラムモデルの開発に学校全体で取り組んでいる。また、本校は、平成15年度よりスーパーサイエンスハイスクール（SSH）の指定を継続して受けている。第3期（平成24～28年度）事業において、「持続可能な社会」を実現するために、「国際的視野」と「高度な倫理観」を備え、かつ「科学的な知の体系」による科学的な見方・考え方を基盤にして、統合的に判断し、意志決定する能力の育成を重視した研究開発に学校全体で取り組んでいる。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

各教科の授業においては、主体的・対話的で深い学びを保證する手立てとして、学習サイクルにおける「内化」（知識の理解や技能の習得）と「外化」（知識や技能を活用した高次の思考やパフォーマンス）の往還を重視している。そのために、各教科で育成すべき資質・能力や目標に沿って、単元ごとに本質的な問いや永続的理解を明文化し、パフォーマンス課題等の「外化」を到達点とした逆向き設計によって指導計画を作成している。また、通常授業以外にも、高等学校では、SSH事業の一環として、「課題研究」（総合的な学習の時間、第2学年・第3学年SSコース対象）や「ESD研究」（総合的な学習の時間、第2学年全員対象）などを開設しており、探究的あるいは教科横断的に取り組む学習活動を展開している。

### 3. 評価の実践

#### （1）中学校での実践例（第3学年：理科第2分野「生命の連続性」）

観点別評価における「科学的な思考・表現」を評価する取組として、単元ごとにパフォーマンス課題を実施している。単元における本質的な問いや永続的理解に基づき、単元の学習で習得した知識や技能を総合的に使いこなすことのできる課題を設定し、併せて5段階のルーブリック（表1）を作成している。また、課題を到達点とした逆向き設計によって単元の指導計画（表2）を作成している。

実際の授業では、まず、生徒に対して教師が設定した課題とルーブリックを提示する。次に、グループで仮説の設定、実験計画、検証（実験）、分析・解釈、議論、考察といった一連の探究過程に取り組ませる。最後に、個人で報告書作成に取り組ませるとともに、ルーブリックに対する自己評価と活動の振り返りを行わせる。教師は、事後に提出された報告書の内容をルーブリックに基づいて評価している。

平成27年度第2学期の実践（第3学年114名対象）におけるルーブリック評価では、教師によるルーブリック評価（T）でT4及びT5の生徒が全体の76%となった。また、T5の生徒（34%）のうち、自己評価（S）でもS4及びS5の評価をした生徒が51%、T4の生徒（42%）

表1. パフォーマンス課題のルーブリック

課題：「ピーターコーンの種子の色の遺伝」はどのようにして説明できるのか。	
5	3の①～③の説明について、有性生殖の方法や被子植物の有性生殖の特徴をふまえて具体的にわかりやすく説明できている。
4	3の①～③の説明について、有性生殖の方法や被子植物の有性生殖の特徴をふまえて説明できている。
3	実験結果を分析・解釈して得られた科学的根拠をもとにして、①ピーターコーンの世代について説明できている。②種子の色について説明できている。③種子の色が遺伝するしくみについて説明できている。
2	3の①～③のうち、いずれかの説明が十分になされていない。
1	3の①～③のすべての説明が十分になされていない。

表2. 単元の指導計画

時	テーマ（問い）
1	生殖までのような方法で行われるか
2・3	被子植物の有性生殖はどのように行われるのか
4	遺伝子とはどのようなものか
5	メンデルはどのような実験を行ったのか
6	メンデルは実験の結果を証明するために、どのような規則性を考えたか
7・8	遺伝現象にはどのようなものがあるか
9・10	胚乳形質の遺伝はどのように説明できるのか
11・12	パフォーマンス課題：「ピーターコーンの種子の色の遺伝」はどのようにして説明できるのか

のうち、自己評価でも S4 及び S5 の評価をした生徒が 41% となった。さらに、1 学期に T3 であった生徒（全体の 45%）のうち、86% の生徒が 2 学期に T5 及び T4 へと上昇、1 学期に T2 であった生徒（全体の 51%）のうち、74% の生徒が 2 学期に T5 及び T4 へと上昇していた。このことから、パフォーマンス課題による評価は、生徒の資質・能力の育成において、①それまでの学びを振り返り、自分自身の理解度が把握できる、②能動的な学習を進めることで、単元の学習内容に対する理解が深まるとともに、自己効力感が高まる、③外化を通して、内化の重要性を理解できる、などの点において一定の効果が得られることがわかった。

## （2）高等学校での実践例（第 2・第 3 学年 SS コース：「課題研究」）

育成すべき資質・能力（科学的な思考力、科学的な判断力、科学的な表現力、科学的な問題発見能力、科学的な問題解決能力、統合的意志決定能力）を定義し、以下の表 3 に示すように、それに対応した評価規準及びルーブリックを設定している。課題研究に取り組む第 2 学年及び第 3 学年 SS コース生徒（各 40 名程度）に対して、4 月・8 月・12 月の年間 3 回の調査を実施し、各評価規準に対して、「よく達成されている（4）、やや達成されている（3）、やや達成されていない（2）、全く達成されていない（1）」として自己評価に取り組ませている。また、指導教員による評価も 4 月・8 月・12 月の年間 3 回行い、各評価規準のルーブリックに基づいて、「A（2）、B（1）、C（0）」の 3 段階で評価している。

表 3. 評価規準とルーブリック（例：「科学的な思考力」）

評価規準	評価 A	評価 B	評価 C
仮説に基づいて、研究を構想・計画することができた。	期待される結果についての見通しをもちながら、仮説の検証が可能な研究を自ら構想したり、計画したりすることができた。	仮説の検証が可能な研究を自ら構想したり、計画したりすることができた。	B を満たしていない。
研究の位置付け・必要性を論じることができた。	先行研究を理解し、解決すべき問題と何であるかを明確にし、研究の位置付けや必要性を論じることができた。	先行研究を理解し、研究の位置付けを自ら考え、論じることができた。	B を満たしていない。
結果の再現性を考察することができた。	科学的な手法を用いて再現性について自ら考察し、今後の研究の方向性を見いだすことができた。	科学的な手法を用いて再現性について自ら考察することができた。	B を満たしていない。

平成 28 年度第 3 学年 SS コース生徒の評価では、生徒自己評価と教員評価ともに、全ての項目において、年間推移（平成 27 年 8 月～平成 28 年 8 月）での上昇傾向がみられた。この理由として、別に実施した生徒・教員それぞれの意識調査の結果から、①課題研究に対応した SSH プログラムの経験が、生徒自己評価に正の影響を与えている、②評価規準及びルーブリックに基づく教員評価の取組が、指導教員にとって正の変容、すなわち指導の工夫・改善につながっている、ことの 2 点が明らかになった。

## 4. 課題と展望

各教科の授業あるいは総合的な学習の時間において、ルーブリック等を用いたパフォーマンス評価を実施することは、教員自身の日々の指導・支援に対する省察につながるものとして重要であると考えられる。ルーブリックを作成したり、評価を実施したりすることが目的ではなく、育成したい資質・能力は何か、そのために教員にはどのような指導の工夫・改善が求められるのかを念頭に置いて、見通しを持った日々の指導・支援を行っていきたい。一方で、次期学習指導要領の実施により、学校全体で「主体的・対話的で深い学び」の成果をどのように評価していくのかが課題である。高大接続改革との関連も含めて、定期考査等においても従来の在り方を見直す時期にきている。

### 【参考・引用文献】

- ・広島大学附属中・高等学校、「平成 28 年度中学校・高等学校教育研究大会要項」, 平成 28 年 10 月。  
(公開授業等の実施概要は [https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu\\_midori/research/conference](https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu_midori/research/conference) で閲覧可)
- ・広島大学附属中・高等学校、「中等教育研究紀要第 62 号」, 平成 28 年 3 月。  
([https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu\\_midori/research/bulletin/2015](https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu_midori/research/bulletin/2015))
- ・広島大学附属高等学校、「平成 24 年度指定スーパーサイエンスハイスクール第 4 年次・研究開発実施報告書」, 平成 28 年 3 月。  
([https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu\\_midori/superscience/results/2015](https://www.hiroshima-u.ac.jp/fu_midori/superscience/results/2015))

(井上 純一)

## 12 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校

### 1. 資質・能力育成に向けた取組

本校は、文部科学省スーパーグローバルハイスクール（SGH）に、平成26年度から5年間指定された。研究開発構想は「北陸からイノベーションで世界を変えるグローバル・リーダーの育成」である。

本校は「地球サイズの教育」を学校目標に掲げ、近年は特に「総合的な学習の時間」で先進的な課題研究カリキュラムの開発を進めてきた。その成果の上に、グローバル課題に対応した地域発のイノベーションを創生できるグローバル・リーダーを育成すべく、次の五つの人間力を「育てたい資質・能力」とした。①基礎的教養、②課題対応能力、③英語運用能力、④グローバル・マインド、⑤リーダーシップ、である。これらの資質・能力育成についての共通理解を得るため、校内公開授業と整理会、年2回の研修会を開催し、さらに、年1回の研究大会の準備を進める中で、全教員の合意形成を進めた。

### 2. 資質・能力を育む学習活動

上記の五つの人間力を育成するため、北陸の地域課題に対する深い理解を出発点とし、更にグローバル課題へと視野を段階的に広げるために、「総合的な学習の時間」において、1年生で「地域課題研究」と「異文化研究」、2年生で「グローバル提案」、3年生で「グローバル・キャリアパス」という四つの課題研究を実践している。

また、本校のSGH事業では、課題研究を進めるための基礎的教養と技能を身に付けさせるため、各教科の教材開発と実践を進めている（教科のSGH化）。教科のSGH化は、グローバル・リーダーとしての上記の五つの人間力を身に付けさせるものでもある。

### 3. 評価の実践

#### (1) 評価の体制

四つの課題研究は、いずれもオリエンテーション、生徒による調査・体験、情報の整理・分析・考察、成果の発表、評価をスパイラル的に繰り返して実践している。

授業担当教員は、「地域課題研究」・「異文化研究」が8人、「グローバル提案」が9人、「グローバル・キャリアパス」が4人である。評価は、「自己評価」「相互評価」「教員評価」を行っている。評価には観点別ルーブリックを用いるが、その改善は、担当者プラスSGH研究推進委員長による担当者会議ではかられる。これ以外に、それぞれの課題研究の特性に合わせて、外部者による評価も得ている。「地域課題研究」では、北陸財務局及び北陸地域創生プラットホームの方々、「異文化研究」では台湾師範大学教員及び学生、「グローバル提案」では金沢大学留学生、「グローバル・キャリアパス」では若手研究者・社会人からなる協力者の評価を得た。

#### (2) 評価方法

四つの課題研究の評価は、目標準拠の「逆向き設計」論に基づく、観点別ルーブリックによって行っている。ここでは、課題研究「地域課題研究」の評価方法を紹介したい。

「地域課題研究」では、その目標から課題発見力、課題解決力、表現力、協働性の4観点によるルーブリック評価を行った。ルーブリックでは、観点ごとにレベルA～レベルCを設定し、最低限の達成目標レベルCに達しないものをレベルDとした。また、特に優れた点及びそう感じた理由を「特筆すべき事項」として自由記述する形式をとった。

4 観点のうちでは課題解決力を最重要観点とした。そのレベル基準は次の通りである。論理性をレベル C, 根拠が明確であればレベル B, 斬新さが加わればレベル A としたものである。

レベル A : 「課題内容」から「提案」へと論理的に展開されており、提案の根拠も明確であり、非常に説得力があり、更にその提案が斬新なものであり、実社会に発信できる提案となっている。

レベル B : 「課題内容」から「提案」へと論理的に展開されており、提案の根拠も明確であり、非常に説得力があり、現実的である。

レベル C : 「課題内容」から「提案」へと論理的に展開されている。

### (3) 評価の実際

評価は、観点別ルーブリックを記載した審査用紙によって、「自己評価」「相互評価」「教員評価」を行う。「教員評価」は全発表終了後に担当教員複数で協議し、クラス最優秀研究を決定する材料とする。

評価において特に重視している点が三つある。一つ目は、評価の観点すなわち目標を生徒に明示することである。そして、前年度の優秀研究を紹介する。これにより生徒の目指すべき到達点を明確にする。その結果、本校の「地域課題研究」は毎年レベルを向上させている。二つ目は、発表直後に教員評価をルーブリックに基づいて口頭で公表し、生徒全員で共有することである。発表者以外の生徒への波及効果をねらったことである。三つ目は相互評価のフィードバックである。生徒はこれらの評価を踏まえて、自らの発表内容を改善し、更にレベルアップした研究をレポートという形で文章表現することになる。

### (4) 他の評価事例

このような目標準拠の評価は他教科でも実施している。国語科では、授業ごとに目標を明確にしたパフォーマンス評価を実施している。例えば現代文の『日本人の美意識』という文章を読み解く授業である。授業では、「日本の美意識の特色を読み取る」という目標のもとに、ワークシート[思考ツール【ベン図】]を用いて「うつくし」と「きよし」を比較させる。両者が比較できれば C, 奈良・平安時代の美意識についてまとめられれば B, 日本人の美意識の特色がまとめられれば A と自己評価させている。そして、これに教員が評価コメントを付けフィードバックするという取組である。

## 4. 課題と展望

本校の現在の評価の取組は、学習プログラムの目標達成に対する評価となっている。この評価方法は、生徒の学習意欲の向上につながり、学び方を習得させ、学びをより高次のものにしていく。しかし、これだけでは全人的な資質・能力を測るためには十分な評価とは言えない。本校 SGH 事業の目標は冒頭の五つの人間力の育成である。これを測るためには、汎用的なコンピテンシーを測る評価方法の開発が必要であると考えている。

### 【参考・引用文献】

- ・平成 26 年度指定スーパーグローバルハイスクール研究開発報告書第 1 年次 平成 27 年
- ・平成 26 年度指定スーパーグローバルハイスクール研究開発報告書第 2 年次 平成 28 年
- ・高校教育研究第 67 号 平成 28 年
- ・金沢大学附属高校 URL <http://partner.ed.kanazawa-u.ac.jp/kfshs/>

(山本 吉次)



## 4. 国際バカロレア (IB) の評価について

本節では、国際バカロレア (IB : International Baccalaureate, 以下 IB) における評価について、このプログラムを開発・提供している国際バカロレア機構が公開している諸資料に基づいて紹介する。なお、IB は、国際バカロレア機構が認定した世界各国の学校 (認定校) で実施されている国際的な取組であるが、我が国の認定校においても実施されている<sup>1</sup>ため、本報告書では国内の取組に位置づけている。

### (1) 国際バカロレアの概要

IB は、スイスのジュネーブに本部を置く国際バカロレア機構が開発・提供している国際的な教育プログラムである。国際バカロレア機構は、世界共通の国際バカロレア試験 (大学入学資格試験) も実施しており、この試験で所定の成績を収めると、国際的に認められる大学入学資格 (国際バカロレア資格) が取得可能である。

IB の特徴は、認知的発達とともに社会的・情緒的・身体的な発達を目指す全人的な人格形成の中で、国際的に通用する資質・能力の育成を実現しようとしていることである。この目的のため、IB では、質の高いカリキュラム編成、学習内容の充実や学習時間の確保、学びを保証する手段、多角的な評価方法の工夫、教員研修システムの充実を推進している。

IB の教育理念は、「IB の使命」として次のように表明されている。

「IB は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。この目的のため、IB は、学校や政府、国際機関と協力しながらチャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。

IB のプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれ正しさがあり得ることを認めることができる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるように働きかけています。」

(国際バカロレア機構 (2010) 『国際バカロレア (IB) の教育とは』前文 p. iv)

IB ではこの使命を「IB の学習者像」として具体化し、「探究する人、知識のある人、考える人、コミュニケーションができる人、信念をもつ人、心を開く人、思いやりのある人、挑戦する人、バランスのとれた人、振り返りができる人」という 10 の人物像を掲げている。

『国際バカロレア (IB) の教育とは?』では、IB の理念の特徴として、「学習者を中心に置くことを前提とすること、『指導』と『学習』において効果的な方法を展開すること、グローバルな視野に立って取り組むこと、意味のある学習内容を探究すること」の四つを挙げている。とりわけ、「指導」と「学習」については、世界の多様な人々が様々な方法で協力し合う資質・能力の育成を重視し、学習場面における質問、行動、思考などの相互作用を通じて、開かれた民主的な学習のコミュニティーを実現することを目指している。

<sup>1</sup> IB は、平成 29 年 3 月 1 日現在、世界 140 以上の国・地域、4,784 校において実施されている。我が国の実施校は、3 歳～12 歳対象の初等プログラム (PYP) 21 校、11 歳～16 歳対象の中等教育プログラム (MYP) 11 校、16 歳～19 歳を対象としたディプロマプログラム (DP) 31 校となっている。(出典：[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/ib/1307998.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1307998.htm))

図 3-4-1 に IB で重視する活動の関係を示す。図が示すとおり、「探究」(inquiry)、「行動」(action)、「振り返り」(reflection) という三つの活動を通じて、「学び合う者たちのコミュニティ」がグローバルな課題に取り組めるよう、プロセスを重視した循環型な活動となっている。この活動は、学習者である子供にだけでなく、教師が指導計画の作成・実践・検証・改善をする場面にも同様に求められており、学習活動とともに教師の指導の質も高められていく仕掛けと仕組みが内包されている。

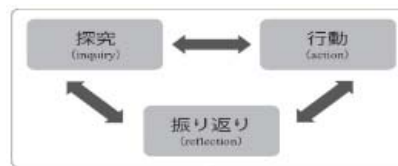


図 3-4-1 IB で重視している活動

この三つの活動について、「国際バカロレア (IB) の教育とは？」(前掲)に基づき、表 3-4-1 に整理する。本表では、探究・行動・振り返りという三つの学習活動をどのように組織して子供の主体的な学びにしていけるか、また、これらの学習活動が育成を目指す資質・能力にどうつながるのかが示されている。

表 3-4-1 IB で重視している活動の整理

	IB での位置付け	学習者が主体になる学び	獲得が期待される資質・能力
探究	指導計画、授業方法、評価計画の中心	確立された知識体系と複雑な問題の双方からの系統的な探究を実施 学習者の既有知識や経験が学習の土台となる	学習者自身の好奇心に関連性があり、チャレンジに満ちた意味のある学習に取り組む意欲を喚起する原動力の獲得
行動	学習指導の一環として取り組む場合や、学習成果として行われる場合、実生活や実社会での経験から学ぶ IB の「指導観」や「学習観」を重視	家庭や教室、学校、地域社会だけではなく、より広い世界での行動をする 行動には実践を通じた学習が伴い、主体性、協働性を重視する	規範ある誠実な行動や、個人と集団の尊厳を尊重する強い公正性に基づいた行動を重んじる 信念のある行動は責任ある選択を意味し、時に行動しないという決断をする判断力が求められる 個人も、組織も、コミュニティも、個人的な課題やグローバルな課題の倫理的側面を探究することで、信念ある行動と向き合うことが求められる
振り返り	振り返ることは、好奇心や経験をより深い理解につなげるためのプロセス	学習者が身に付けた知識や理解、スキルを、各段階ごとに発表する 学校全体でのフィードバックや支援を行う	根拠や方法、結論を批判的に認識できる思考力が求められる 自分自身や他の人々の成果物や作品の中に先入観や不正確さがあり得るという意識をもって臨むことも求められる

表 3-4-2 には、IB における、初等プログラム (以下、PYP) から中等教育プログラム (以下、MYP)、ディプロマプログラム (以下、DP) に至るまでのカリキュラムと特徴的な活動やテーマについて整理した。

表 3-4-2 IB カリキュラムと特徴的な活動やテーマ

段階	カリキュラム	特徴的な主な活動やテーマ
プライマリー・イヤーズ・プログラム (PYP) 3歳～12歳までを対象	教科(言語、社会、算数、芸術、理科、体育(身体・人格・社会性の発達))を通じて知識、概念、スキルを身に付け、それらを活用してグローバルな重要性をもつ教科横断的な六つのテーマを探究する	教科横断的なテーマ ・私たちは誰なのか ・私たちはどのような時代と場所にいるのか ・私たちはどのように自分を表現するか ・世界はどのような仕組みになっているのか ・私たちは自分たちをどう組織しているのか ・この地球を共有するということ
ミドル・イヤーズ・プログラム (MYP) 11歳～16歳までを対象	教科学習(言語 A、言語 B、人文科学、理科、数学、芸術、体育、テクノロジー)に加え、二つ以上の専門分野を組み合わせて、学際的な理解を新たに構築することも行う	グローバルな文脈 ・アイデンティティと関係性 ・空間的・時間的位置付け ・個人的表現と文化的表現 ・科学技術の革新 ・グローバル化と持続可能性 ・公平性と発展

段階	カリキュラム	特徴的な主な活動やテーマ
ディプロマプログラム (DP) 16歳～19歳までを対象	多様な科目を学習するほか、DPの中核的要素「コア」を構成する「創造性・活動・奉仕」(CAS)を通じて、各自が身体的活動や創造的活動を展開する。DPの学際的な各コースとその要件は、教科の枠を越えた新たな課題や理解を探究する方法を提示する。また、「知の理論」(TOK)はカリキュラムの学習内容を横断的に関連付ける。IBCCでは、「コア」の構成要素がDP科目とキャリア関連学習をつなぎ、カリキュラム全体において理解を深められる	課題論文 (EE : Extended Essay) 履修科目に関連した研究分野について個人研究に取り組み、研究成果を4,000語(日本語の8,000字)の論文にまとめる。 知の理論 (TOK : Theory of Knowledge) 「知識の本質」について考え、「知識に関する主張」を分析し、知識の構築に関する問いを探求する。批判的思考を培い、生徒が自分なりのものの見方や、他人との違いを自覚できるよう促す。最低100時間の学習。 創造性・活動・奉仕 (CAS : Creativity/Action/Service) 創造的思考を伴う芸術などの活動、身体的活動、無報酬での自発的な交流活動といった体験的な学習に取り組む。

## (2) IB全体にわたる評価の考え方

IBの評価についての考え方は、バカロレア機構作成の資料「プログラムの基準と実践要綱」に示されている。本資料はIBプログラムの設計、開発、実施、及び評価について説明した文書で、まず「全プログラム共通の『基準』と『実践要綱』」が提示され、続いて、「初等プログラム (PYP) の『基準』『実践要綱』および『要件』」が示され、以下同様に、「中等教育プログラム (MYP)」と「ディプロマプログラム (DP)」について示されている。

「全プログラム共通の『基準』と『実践要綱』」における「基準」とは、各学校がIBプログラムを実施するための必要条件である。また、「実践要綱」は、「基準」を更に具体的に定義し、具体的にどのようなことをすべきかについての説明を加えたものである。

構成は、「A：理念」、「B：組織」、「C：カリキュラム」の三節で構成されている。「A：理念」では「学校の教育上の信念と価値観がIBの理念を反映しているか」である。「B：組織」では、二つの基準が設けられている。一つは「リーダーシップと体制」について、「学校のリーダーシップと管理体制がIBプログラムの実施を保証しているか」。もう一つは「リソースと支援」について、「学校のリソースと支援体制がIBプログラムの実施を保証しているか」である。「C：カリキュラム」では、四つの要素について基準を設けている。まず、「協働設計」では、「『協働設計』と『振り返り』がIBプログラムの実施を支えているか」、次に「指導計画」では、「学校の『指導計画』がIBの理念を反映しているか」、さらに、「『指導』と『学習』」では、「『指導』と『学習』がIBの理念を反映しているか」、最後に、「評価」では、「学校における評価法がIBの評価に関する考え方を反映しているか」という基準である。この四つについては、それぞれに下位の要素が具体的に示されている。その詳細は、表3-4-3に示した。

機構は、バカロレア認定校で、これらの実践要綱が守られているかについてチェックを行い、カリキュラムや指導、評価を機構により管理している。また、一定年数ごとに教員研修の義務が有り、機構は段階に応じた教師の指導力向上に向けた支援を、教師は段階に応じて用意されたプログラムを受講し、実践につなげ、その報告をそれぞれ求められる。このことで、教師は、無理なく、無駄なく理念を共有し、理念に基づき、授業や評価を計画し、実践する力、評価する力、検証する力をつけていくこととなる。

表 3-4-3 バカロレア機構の共通の実践要項

		【実践要綱】
セクション A : 理念	【基準 A】 理念…学校の教育上の信念と価値観が IB の理念を反映しているか	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学校の掲げる使命と理念が、IB の使命と理念に一致すること</li> <li>2. 学校運営組織、管理職、教育活動全般の責任者、およびスタッフが、IB の理念への理解を示すこと</li> <li>3. 学校コミュニティ全体が、プログラムを理解し、責任をもって取り組むこと</li> <li>4. 学校は、学校コミュニティ全体において、国際的な視野の育成を図り、「IB の学習者像」に示される人物像の奨励に努めること</li> <li>5. 学校は、学校コミュニティの内外で責任ある行動を奨励すること</li> <li>6. 学校は、理解と尊重に基づいた開かれたコミュニケーションを推進すること</li> <li>7. 学校は、母語、学校所在地の言語、その他の言語を含めた言語学習を重視すること</li> <li>8. 学校は、世界に広がる IB コミュニティに参加すること</li> <li>9. 学校は、IB プログラムおよび IB の理念に児童生徒がアクセスできるよう支援すること</li> </ol>
セクション B : 組織	【基準 B 1】 リーダーシップと体制…学校のリーダーシップと管理体制が IB プログラムの実施を保証しているか	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学校は、実施中のプログラムとその発展について常に学校運営組織に伝える仕組みを構築すること</li> <li>2. 学校は、プログラムの実施を支援する運営・指導体制を構築すること</li> <li>3. 校長とプログラムコーディネーターは、プログラムの理念に沿って教育面でのリーダーシップを発揮すること</li> <li>4. 学校は、プログラムコーディネーターを任命し、業務内容、担当授業時間数軽減措置を定め、職責を全うするための支援とリソースを提供すること</li> <li>5. 学校は、プログラムを支援するための方針と手順を策定し、実施すること</li> <li>6. 学校は、プログラムの継続的な実施と発展が可能な仕組みを整えること</li> <li>7. 学校は、すべての関係者が参加するプログラム評価を実施すること</li> </ol>
	【基準 B 2】 リソースと支援…学校のリソースと支援体制が IB プログラムの実施を保証しているか	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学校運営組織は、プログラムの実施と継続的発展のために予算を割りあてること</li> <li>2. 学校は、プログラムの実施のために適格なスタッフを配置すること</li> <li>3. 学校は、教師や管理職が必ず IB 認定の教員研修を受けるようにすること</li> <li>4. 学校は、教師が協力して授業計画などを策定する「協働設計」(collaborative planning)や「振り返り」(reflection)に専念できる時間を確保すること</li> <li>5. 校内およびネット上の学習環境や、施設、リソース、専門機器類を、プログラムの実施に活用すること</li> <li>6. 図書館、マルチメディア、およびリソースが、プログラムの実施において中心的役割を果たすこと</li> <li>7. 学校は、グローバルな諸課題や多様なものの見方に関する情報にアクセスできるようにすること</li> <li>8. 学校は、学習に関するニーズや「特別な教育的ニーズ」のある児童生徒およびその担当教師に支援を提供すること</li> <li>9. 学校は、プログラムの期間中、児童生徒にガイダンスとカウンセリングを提供できる仕組みを整えること</li> <li>10. 児童生徒のスケジュールや時間割を、プログラムの要件を満たすよう作成すること</li> <li>11. 学校は、プログラムの一環として行われる学習を充実させるため、地域社会のもつリソースや専門性などを活用すること</li> <li>12. 学校は、実施しているプログラムに応じて、PYP での「発表会 (エキシビション)」、MYP での「パーソナルプロジェクト」(第 3 年次もしくは第 4 年次で MYP を修了する場合は「コミュニティプロジェクト」)、DP での「課題論文」(EE)、IBCC での「振り返りプロジェクト」に取り組むに当たって全児童生徒のためのリソースを確保すること</li> </ol>
セクション C : カリキュラム	【基準 C 1】 「協働設計」…「協働設計」と「振り返り」が IB プログラムの実施を支えているか	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「協働設計」と「振り返り」は、プログラムの要件を踏まえて行われること</li> <li>2. 「協働設計」と「振り返り」は、定期的かつ体系的に行われること</li> <li>3. 「協働設計」と「振り返り」は、学年縦断的および教科横断的な連続性の中で行われること</li> <li>4. 「協働設計」と「振り返り」を通じて、すべての教師が必ず児童生徒の学習経験を総合的に把握しているようにすること</li> <li>5. 「協働設計」と「振り返り」は、あらかじめ合意された学習到達目標に基づいて行われること</li> <li>6. 「協働設計」と「振り返り」は、児童生徒の学習ニーズと学習スタイルの違いを考慮に入れて行われること</li> <li>7. 「協働設計」と「振り返り」は、児童生徒の学習成果物と学習に基づいて行われること</li> <li>8. 「協働設計」と「振り返り」は、児童生徒の言語能力の発達にすべての教師が責任を負っていることを認識して行われること</li> <li>9. 「協働設計」と「振り返り」は、「IB の学習者像」に示される人物像を踏まえて行われること</li> </ol> <p>注：「協働設計」と「振り返り」の 2 つのプロセスは相互に関係しているので、まとめて 1 つの概念として用いています。</p>
	【基準 C 2】 「指導計画」…学校の「指導計画」が IB の理念を反映しているか	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「指導計画」(written curriculum) は、包括的であること、また、プログラムの要件に沿って作成されること</li> <li>2. 「指導計画」は、学校コミュニティ全体に開示されること</li> <li>3. 「指導計画」は、児童生徒のこれまでの学習経験を踏まえて作成されること</li> <li>4. 「指導計画」は、習得に向けて長期的に取り組むべき知識、概念、スキル、および態度を特定したものであること</li> <li>5. 「指導計画」は、児童生徒が自分自身および他者のニーズに対応して有意義な行動をとれるようなものであること</li> <li>6. 「指導計画」は、児童生徒にとって関連のある経験を取り入れたものであること</li> <li>7. 「指導計画」は、個人、地域社会、国、および世界の諸課題に対して意識を高めるよう奨励するものであること</li> <li>8. 「指導計画」は、人間の共通性、多様性、および多面的なものの方見方についての振り返りを行う機会を提供するものであること</li> <li>9. 「指導計画」は、最新の IB 刊行物に準拠すること、また、プログラムの改訂を取り入れるために、定期的な見直しを行うこと</li> <li>10. 「指導計画」は、プログラムを支援するために学校が策定した方針を取り入れたものであること</li> <li>11. 「指導計画」は、「IB の学習者像」に示されている人物像の具現化を目指すものであること</li> </ol>
	【基準 C 3】 「指導」と「学習」…「指導」と「学習」が IB の理念を反映しているか	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「指導」と「学習」は、プログラムの要件に適合していること</li> <li>2. 「指導」と「学習」は、生徒が「探究する人」「考える人」として関わるようにするものであること</li> <li>3. 「指導」と「学習」は、児童生徒の「すでに知っていること」「できること」を踏まえて構築されること</li> <li>4. 「指導」と「学習」は、「学問的誠実性」(academic honesty) の理解と実践を奨励するものであること</li> <li>5. 「指導」と「学習」は、児童生徒が自分の学習に積極的に責任をもつことができるよう支援するものであること</li> <li>6. 「指導」と「学習」は、人間の共通性、多様性、および多面的なものの方見方に目を向けたものであること</li> <li>7. 「指導」と「学習」は、母語以外の言語で学習している児童生徒のニーズを含め、言語に関する児童生徒の多様なニーズに対応するものであること</li> <li>8. 「指導」と「学習」は、児童生徒の言語能力の発達にすべての教師が責任をもって取り組んでいるものであること</li> <li>9. 「指導」と「学習」は、幅広い多様な方法を用いたものであること</li> </ol>



	<p>10. 「指導」と「学習」は、児童生徒の学習ニーズと学習スタイルに応じて、異なる指導方法を用いたものであること</p> <p>11. 「指導」と「学習」は、情報技術（IT）を含めた多様なリソースを取り入れたものであること</p> <p>12. 「指導」と「学習」は、児童生徒が自分自身および他者のニーズに対応して有意義な行動をとれるように、児童生徒の態度とスキルを養うものであること</p> <p>13. 「指導」と「学習」は、「どのように」「何を」「なぜ」学んでいるのかについて児童生徒自身が振り返りをするよう働きかけるものであること</p> <p>14. 「指導」と「学習」は、理解と尊重に基づいた、意欲を喚起する学習環境を育むものであること</p> <p>15. 「指導」と「学習」は、児童生徒が様々な方法で、学習を通じて身に付けた成果を示すよう促すものであること</p> <p>16. 「指導」と「学習」は、「IBの学習者像」に示されている人物像の具現化を目指すものであること</p> <p>注：「指導」と「学習」の2つのプロセスは相互に関係しているので、まとめて1つの概念として用いています。</p>
<p>【基準C4】 評価…学校における評価法がIBの評価に関する考え方を反映しているか</p>	<p>1. 学校における評価法は、プログラムの要件に適合していること</p> <p>2. 学校は、評価に関する考え方、方針、および手順を学校コミュニティ全体に伝えること</p> <p>3. 学校は、児童生徒の学習を評価するために、多様な方法とツールを用いること</p> <p>4. 学校は、児童生徒の学習状況について知らせ、学習をより良いものにするために、児童生徒にフィードバックすること</p> <p>5. 学校は、各プログラムごとの評価に関する考え方に従いながら、児童生徒の成長の様子を記録する仕組みを整えること</p> <p>6. 学校は、各プログラムごとの評価に関する考え方に従いながら、児童生徒の成長の様子を伝える仕組みを整えること</p> <p>7. 学校は、「指導」と「学習」の参考とするため、評価データを分析すること</p> <p>8. 学校は、児童生徒に対して自分の学習成果物の評価に参加し、その評価を振り返るための機会を与えること</p> <p>9. 学校は、実施しているプログラムに応じて、PYPでの「発表会（エキシビション）」、MYPでの「パーソナルプロジェクト」（第3年次もしくは第4年次でMYPを修了する場合は「コミュニティプロジェクト」）、DPでの「課題論文」（EE）、IBCCでの「振り返りプロジェクト」の完成を通じて、全児童生徒が自分自身の学習を総括し、発表する仕組みを整えること</p>

以下では、これらの評価の考え方が、具体的にそれぞれの課程でどのように実施されているのかについて、中等教育プログラム（MYP）とディプロマプログラム（DP）について示すこととする。

### （3） 中等教育プログラム（MYP）の評価について

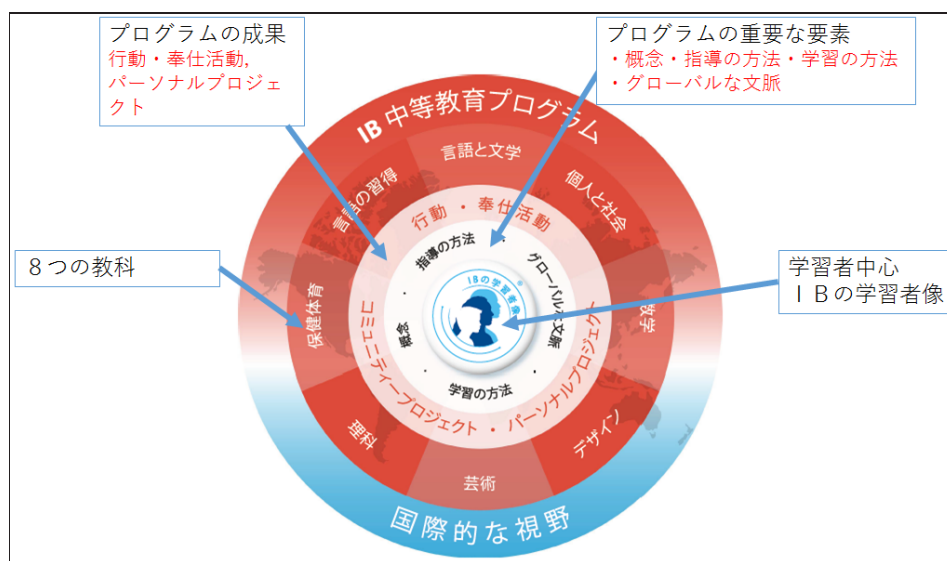


図 3-4-2 MYP の学びの全体像

バカロレア認定校（MYP, DP）で指導に携わっている東京学芸大学附属中等学校の鮫島教諭は、「一条校における MYP の実践」（2016）において、MYP の基準を示した文書である『MYP：原則から実践へ』の特徴として、目標や学習内容だけでなく、授業設計の方法や学習評価の方法を詳しく示していることにある点を挙げている。そして、MYP の取組には、学習者だけではなく、指導者にも、学習コミュニティ構築のための仕掛けが多く存在することを示していることに触れている。以下では、この『MYP：原則から実践へ』から、授業設計や評価方法を中心に紹介する。

### ① 中等教育プログラム MYP とは

中等教育（ミドル・イヤーズ）プログラム（MYP）は、初等教育（プライマリー・イヤーズ）プログラム（PYP）修了後、11歳から16歳の学習者を対象にしたプログラムである。

MYP では探究が重視され、探究テーマの設定は、グローバルな文脈で、かつ、それをそれぞれの教科内容の重要な概念が含まれた構成にするよう求められている。

カリキュラム開発における探究のテーマの設定と要素との関係を図 3-4-3 に示す。

グローバルな文脈による探究テーマは、おのずと教科を横断する者となすため、教師らは教科を越えて協議をしながら、学習者中心の一貫的かつ包括的なカリキュラムの開発を行う。これらのカリキュラムは、学習者が協働的に探究していく中で学びを深め、自然に生活スキルも身に付けられるように構成される。また、教科横断的に学んでいくため、余り得意としない科目での学習をも受け入れることができるようになっている。MYP は、学習者が自分の可能性を広げ、好きなテーマを探究し、様々な体験を通じて自分らしいアイデンティティー（パーソナル・アイデンティティー）を育めるようにする包括的なカリキュラムの枠組みであると説明されている。

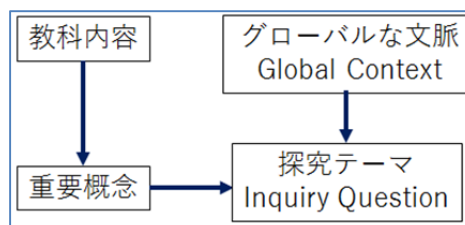


図 3-4-3 探究のテーマの設定と要素との関係

### ② MYP のカリキュラムの策定について

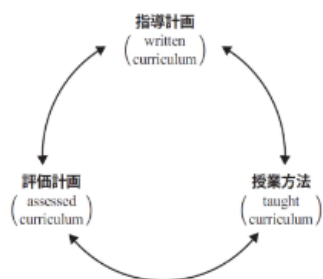


図 3-4-4 カリキュラムモデル

表 3-4-3 カリキュラム策定の要素

要素	目的	探究の焦点
指導計画	知る価値があるものは何かという枠組みの特定	何を学びたいか
授業方法	探究を通じた指導に対する理論と応用	どうしたら最も良く学べるか
評価計画	効果的な評価に対する理論と応用	学んだことをどのようにして知るか

図 3-4-4 の MYP のカリキュラムモデルに示すとおり、MYP のカリキュラムは、一貫して相互に関連する三つの要素で構成されている。

「指導計画」では、学年縦断的・教科横断的の授業計画を経て、教科の概要や単元指導案などの文書を作成することが求められている。

「授業方法」では、学習プロセスにはコミュニケーションや連携が必要であることが示されている。また、探究にはいろいろな形があること、学習者は教室内で、また教室の枠をこえて、個人で取り組んだりパートナーや大きなグループと協働で活動したりすることなどが例示されている。

「評価計画」については、指導計画と授業方法と一体となり、学習の設計に関わるプロセス全体で考慮されるものであり、学校全体で取り組んでいくことが明記されている。

MYP の指導計画の作成は「文書の作成を通じて行う包括的で反復的なマッピング・プロ

セスである」と位置付けられる。文書は継続的な繰り返しと見直しによって策定され、例えば、教師は単元設計のプロセスによって、取り組むべき様々な概念や、学習者が学習し実践する学習の方法（ATL: Approaches to learning）における思考のスキルや態度、学習を振り返る能力などで確認できるとされている。

MYP が求める指導計画の策定には、次の要素が含まれる。(i)単元計画、(ii)教科の概要、(iii)学習の方法（ATL）計画である。

(i) 単元計画は、MYP の指導計画に不可欠な要素である。MYP の『原則から実践へ』では、単元指導案を用いて教科別単元（教科学習）を設計するプロセスを詳細に説明している。その際、図 3-4-1 で示した重視する活動について、「探究は、単元の目的を確立する、行動は、探究を通じた指導と学習、振り返りは、探究の計画と過程、影響を考える」と明示されている。単元計画はこれら要素の関係を考えて作成される。

(ii) 教科の概要については、学年縦断的・教科横断的に計画するものとされている。表 3-4-4 には、教科の概要を構成する各要素を示す。

表 3-4-4 教科の要素

単元 タイトル	重要概念	関連概念	グローバル な文脈	探究 テーマ	MYP 教科の 目標	ATL スキル <sup>2</sup>	内容 (トピック、 知識、技能)

(iii) 学習の方法（ATL）計画について、IB プログラムでは、表 3-4-5 に示すような五つの ATL スキルのカテゴリーを設定、発達に応じてそれぞれのスキルクラスターを育成するように定められている。これらのスキルは、学習者である子供が一人で行う学習と他の人々と協力して行う学習の土台になるとともに、学習者が評価に際して学習成果を示す上で役立つものであるとみなされている。また、ATL スキルは、学習者と教師が学習プロセスを振り返り、そのプロセスを明確に表すための共通の言語として働くとされる。これらのスキルは、MYP の正規の評価対象とはなっていないが、学習活動において意図的、継続的に用いるよう推奨されている。

表 3-4-5 学習の方法における ATL スキルの概要

ATL スキルのカテゴリー	MYP の ATL スキルクラスター
コミュニケーション	1. コミュニケーション
社会的	2. 協働
自己管理	3. 組織
	4. 情動
	5. 振り返り
リサーチ	6. 情報リテラシー
	7. メディアリテラシー
思考	8. 批判的思考
	9. 創造的思考
	10. 転移

<sup>2</sup> ATL スキルは、学習の方法（Approaches to learning）に関するスキルで、自己管理や思考に関する能力が含まれる（表 3-4-5 参照）。

### ③ MYP の評価について

ここでは、前掲書『MYP：原則から実践へ』（2014）に基づき、MYP の（i）評価の目的、（ii）評価の基本的な考え方（iii）評価の方法、（iv）評価の活用について示す。

#### （i）評価の目的

「MYP の評価の原則」（pp. 90-92）では、評価の目的が以下のように示されている。

- ・ 学習プロセスでフィードバックを行うことにより生徒の学習を支援・奨励します
- ・ 指導プロセスを報告し、向上させ、改良します
- ・ 「パーソナルプロジェクト」や学際的単元の評価などにおいて、教科を横断したスキルを転移する機会を生徒に提示します
- ・ 学習に対する生徒の前向きな態度を奨励します
- ・ 実社会の文脈に基づいた探究において生徒をサポートし、科目の内容の深い理解を促します
- ・ 批判的、創造的思考スキルの発達を促します
- ・ 多様な文化的、言語的状況での評価を可能にすることにより、プログラムの国際的な視野を反映します
- ・ 生徒の全体的な発達を重視するというモデル原則を取り入れることにより、プログラムの全人的な特質を具現化します

#### （ii）評価の基本的な考え方

MYP における評価は、同文書の「学習に生かす評価」（pp. 90-113）に示されている。このタイトルが示しているように、MYP の評価は総括的評価と形成的評価から成るが、評価の目的は、学習者の学習を支援し促すことにある。その基本的な考え方として、学習者のパフォーマンスについての情報の収集と分析を含め、そのパフォーマンスに対して時宜を得た振り返りを提供するような評価プロセスを重視している。評価の観点としては、スキルの発達、中でも教科の目標に密接に関連したスキルの発達を重視している。また、学習成果だけでなく学習プロセスを評価することの重要性が強調されている。学習プロセスの評価は形成的評価であり、単元内容の指導前、指導時、指導後に行われるものであること、さらに、教師は、単元の中で最もふさわしい活動を計画し、学習者のこれまでの学習を確認する方法を開発する必要があることが示されている。なお、同文書に付属する「付録 4：MYP 用語集」では、形成的評価を「指導を導き生徒のパフォーマンスをより良いものにするために情報を提供することを目的とする現在進行形の評価」と定義している。教師は学習者が単元に取り組んでいるときに学習をどのようにモニタリングし、サポートするかをも考えなければならない。この「現在進行形」の形成的評価によって、知識、理解、スキル、態度の継続的な発達を教師と学習者が共有し、次の目標やその目標を達成するため手段をエビデンスに基づいて検討していくことができる。このプロセスの全体が形成的評価として位置づけられているのである。

このように、IB プログラムでは、形成的評価は教師と子供が共に取り組む学習の一環であり、自己評価や子供同士の相互評価もその重要な要素とみなされている。形成的評価は、単元計画の中にあらかじめ組み込まれ、学習の進展を評価する中で、教師がその都度指導計画を変更する根拠として機能しながら、子供が総括的評価課題の完成に向けて準備するのを支援する役割を果たしているのである。



### (iii) 評価の方法

IBにおける評価には、内部評価と外部評価がある。内部評価とは学校内で行われる評価であり、外部評価は、担当教師ではなく、国際バカロレア機構によって実施され採点される評価である。ここでは、学校内で行われる内部評価について示す。

MYP の内部評価は、学校で学習者とともに取り組んでいる教師が考案、開発、適用する課題や方法、ツールを重視する。国際バカロレア機構は、学習者の作品を評価するには教師が最適の立場にあると位置付けるとともに、学習者の到達度を測る際には、自信を持って評価できるよう教師の専門職としての判断を支援するためのトレーニングを行う。

教師は、評価課題を作成し、各学年においてそれぞれの教科の評価規準を用いて評価を行う。また、教師の専門的判断によって学習者の到達度を測る。その判断はあらかじめ周知されている明確な規準によって導かれ、評価の透明性を確保している。教師は多様な評価課題において、所定の評価規準に基づき、各レベルの説明を踏まえて到達度を測る。

評価に当たっては、教師は互いに協力して取り組み、各学習者の到達度を総体的に評価するための共通の規準を設定することとされている。この「評価規準に準拠した」アプローチは、いわゆる目標に準拠した評価であり、「集団基準準拠」(学習者は互いに比較され、あるいは、学習成果に対する予測分布と比べられる)や「目標基準準拠」(学習者は次のレベルに到達したと判断される前に、それより低い到達度における特定の規準のすべての評価要素を習得しなければならない)とは異なる評価方法である。評価対象期間内の到達度を機械的に単純に平均するのではなく、学習者のパフォーマンスを最も的確に表す規準を重視するアプローチである。

こうした評価を経て、最終的には、コース修了時に、コースの個々の要素ではなくコース全体について学習者の理解を評価することになる。また、最終評価は、MYP 第5年次の修了時に行われる、学習者の成果物に対する総括的評価で実施される。

### (iv) 評価の活用

継続的な形成的評価により、教師はプログラムを通じて学習者が発達させる理解と能力を把握することが可能となる。効果的な形成的評価を通じて、様々な証拠を集め、分析し、解釈し、それを用いることによって学習者の学習を高め、自己の可能性に到達させる。こうした形成的評価には、学習者間での評価や自己評価も重要な要素として含まれる。

学校が開発する内部用の総括的評価は、各MYPの単元の一部であり、総括的評価は、所定のMYPの教科ごとの評価規準を用いて学習者の到達度を評価する証拠を示すために行われると位置付けられている。内部用の総括評価と形成的評価は密接につながっており、教師は、総括的評価で学習者に期待される到達度についての知識を学習者に与えながら、有意義なフィードバックを継続的に適切な時期に実施して、学習者がパフォーマンスを高められるようにしなければならない。学問分野と学際的な領域への理解を発達させていく学習者を評価する中で、教師は学習プロセスの参考になるよう、学習者の学習ニーズを明らかにするのである。こうした形成的評価に教師と学習者が取り組んでいくことで、学習の次の段階が当初の想定から変化する可能性もあり得ることも示唆されている。

#### (4) ディプロマプログラム (DP) の評価について

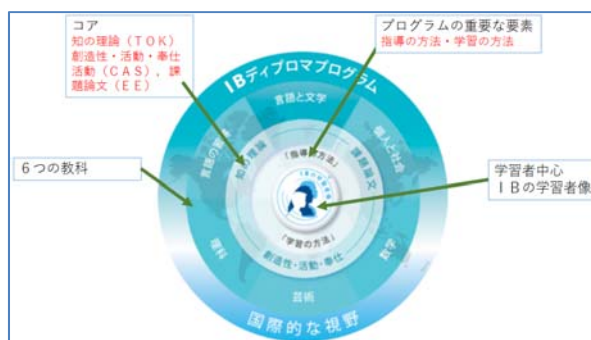


図 3-4-5 DP の学びの全体像

##### ① ディプロマプログラム DP とは

ディプロマプログラム (DP) は、16-19 歳を対象とする教育プログラムである。DP は、プライマリー・イヤーズ・プログラム (PYP) 、 ミドル・イヤーズ・プログラム (MYP) の学齢後に設定されている。

所定のカリキュラムを 2 年間履修し、最終試験を経て所定の成績を収めると、国際的に認められる大学入学資格 (国際バカロレア資格) が取得可能なプログラムである。

DP では、理論的な研究と分析の上にカリキュラムが編成され、卒業には、以下の六つのグループ (教科)、さらには、「コア」と呼ばれる三つの必修要件が求められる。

「コア」の三つの必要要件とは、「知の理論」(TOK : theory of knowledge, 以下, TOK), 「課題論文」(EE : extended essay (以下, EE)), 「創造性・活動・奉仕」(CAS : creativity, action, service, 以下 CAS) である。「コア」の必修要件は、2 年間を通じて取り組むことが求められている。TOK では、人間が獲得する知識の本質を検討し、他の授業での体験と関連付けながら同時並行的に学んでいく。また、同様に、CAS も 2 年間を通じて参加することが求められる。CAS は、他の学習の成果と絡み合わされながら実施される。「IB の学習者像」と同様、DP で学習者が過ごす 2 年間の枠を超え、生涯にわたって有益なものとして位置付けられている。

##### ② DP カリキュラムの策定について

学習者は、表 3-4-6 に示した 6 科目を同時に学ぶことが求められる。言語を計 2 科目、「個人と社会」(グループ 3) から 1 科目、「理科」(グループ 4) から 1 科目、「数学」(グループ 5) から 1 科目、そして「芸術」(グループ 6) から 1 科目を学習する。また、DP では、上級レベル (HL) 科目と標準レベル (SL) 科目を用意して、幅広く履修することが要件となっているため、学習者がバランスのとれた学習をできるようカリキュラムが準備されている。

表 3-4-6 DP カリキュラムのグループ名と科目例

グループ名	科目例
1 言語と文学 (母国語)	言語 A：文学，言語 A：言語と文化，文学と演劇（※）
2 言語習得 (外国語)	言語 B，初級語学
3 個人と社会	ビジネス，経済，地理，グローバル政治，歴史，心理学，環境システム社会（※），情報テクノロジーとグローバル社会，哲学，社会・文化人類学，世界の宗教
4 理科	生物，化学，物理，デザインテクノロジー，環境システムと社会（※），コンピュータ科学，スポーツ・運動・健康科学（※）
5 数学	数学スタディーズ，数学 SL（スタンダードレベル），数学 HL（ハイレベル），数学 FHL
6 芸術	音楽，美術，ダンス，フィルム，文学と演劇（※）

（※） なお、「文学と演劇」はグループ 1 と 6 の横断科目。「環境システムと社会」はグループ 3 と 4 の横断科目。また、「世界の宗教」及び「スポーツ・運動・健康科学」は SL（標準レベル）のみ。

### ③ DP 評価の実際－「理科」の中の「化学」を例に－

国際バカロレア資格の取得には，上述の理念に基づいていると機構が認定したDPカリキュラムを全て履修し，外部評価（国際バカロレア試験等）及び内部評価を通じて，45点満点中，原則として24点以上を取得する必要がある。配点は，6科目につき各7点（計42点）。さらに，必修要件（「コア」）について，TOKとEEの評価結果の組合わせに応じて最大3点が与えられる（CASは評価対象外）。国際バカロレア試験は，年2回，世界で一斉に実施される。ここでは，六つの従属するグループのうち，具体例として「理科」の中の「化学」に関して示す。

#### （i） DP 単位認定のための必要事項

評価の手順では，学習者が以下のことを習得できているかについて評価する。

ア 目的に沿った先進学術的な技術を習得できたかどうかの評価

- ・情報を分析して，提示すること，・議論を評価して，作ること，・創造的に問題を解決すること。

イ 基本的な技術も評価

- ・知識を保持すること，・理解がある鍵となる概念，・標準的な方法を適用すること。

評価方法は，バカロレア機構が行う外部評価と学校内で行う内部評価を併用しながら評価を行っているのが特徴である。また，相対評価ではなく，MYP と同様に目標規準型評価である。内部評価は，ルーブリック等を用いたパフォーマンス評価などが用いられる。

表 3-4-7 DP における外部評価と内部評価

	目的	評価者	評価項目
外部評価	客観性と信頼性の担保のため	バカロレアの評価機構	エッセイ，体系化された問題，短い反応質問，データ反応質問，テキスト-反応質問，事例研究質問，選択問題（めったに使われない）
内部評価	授業目標達成度 学習者の学びの状況把握	担当教師による評価	オーラルコミュニケーション 地理学のフィールドワーク 科学の研究所での仕事 数学の調査 芸術的なパフォーマンス

(ii) 「理科」の「化学」における DP 評価

DP「化学」の評価では、まず、必要事項（教科の専門的知識・論文・その他の項目）について、規定される授業時数をクリアしていることが必須条件となる。教科の専門的知識については、学校内外の評価によって、育成を目指す能力の実現状況を見取る。

「その他の項目」には、①MYP との関係の重視、②TOK との関係の重視、③観察・実験について構成別に時間数が達成されていること、④学校内の評価規準がある。学校内の評価規準については、シラバスに、「個人的関与、8%」「探究、25%」「分析、25%」「評価、25%」「コミュニケーション、17%」と、項目ごとの配分が規定されている。

必要事項	規定されている授業時数	評価方法	みとる能力(解釈)																								
教科の専門的知識	<b>Higher Level 240時間</b> ・内容 共通項目 95時間 選択 25時間 <b>発展項目 60時間</b> <b>・観察・実験 60時間*Ⓞ</b>	学校内評価 20% いわゆる成績 外部評価 80%(ペーパー試験) 試験1:選択問題SL30問, HL40問, 試験2:いくつかの記述問題 試験3:実験についての質問事項 評価の概要 <table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <th>構成</th> <th>SL40</th> <th>HL60</th> </tr> <tr> <td>試験問題1 所要時間</td> <td>20% 0.75h</td> <td>20% 1h</td> </tr> <tr> <td>試験問題2 所要時間</td> <td>40% 1.25h</td> <td>36% 2.25h</td> </tr> <tr> <td><b>試験問題3 所要時間</b></td> <td><b>20% 1h</b></td> <td><b>24% 1.25h</b></td> </tr> <tr> <td>学校内評価*Ⓞ</td> <td>20% 10h</td> <td>20% 10h</td> </tr> </table>	構成	SL40	HL60	試験問題1 所要時間	20% 0.75h	20% 1h	試験問題2 所要時間	40% 1.25h	36% 2.25h	<b>試験問題3 所要時間</b>	<b>20% 1h</b>	<b>24% 1.25h</b>	学校内評価*Ⓞ	20% 10h	20% 10h	専門教科として基礎的基本的な知識を有する能力									
	構成		SL40	HL60																							
試験問題1 所要時間	20% 0.75h	20% 1h																									
試験問題2 所要時間	40% 1.25h	36% 2.25h																									
<b>試験問題3 所要時間</b>	<b>20% 1h</b>	<b>24% 1.25h</b>																									
学校内評価*Ⓞ	20% 10h	20% 10h																									
<b>Standard level 150時間</b> ・内容 共通項目 95時間 選択 15時間 <b>・観察・実験 40時間*Ⓞ</b>																											
論文・EE The extended essay	発展的内容8000字の論文作成	評価機関に提出	論文構想, 研究, 作成能力																								
※その他	①MYPとの関連を重視している。 MYP理科では、「変化, 関係性, システム」を重視 (シラバス P8 参照)  ②「サイエンス」と「TOK」の関係内容の中に「問い」として埋め込む。 (シラバス P9 参照)	③観察・実験の構成別時間数 <table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <th>構成</th> <th>SL40h</th> <th>HL60h</th> </tr> <tr> <td>実習</td> <td>20h</td> <td>40h</td> </tr> <tr> <td>個人研究</td> <td>10h</td> <td>10h</td> </tr> <tr> <td>グループ研究</td> <td>10h</td> <td>10h</td> </tr> </table>	構成	SL40h	HL60h	実習	20h	40h	個人研究	10h	10h	グループ研究	10h	10h	④学校内評価規準 <table border="1" style="width:100%; text-align:center;"> <tr> <th>個人的関与</th> <th>探究</th> <th>分析</th> <th>評価</th> <th>コミュニケーション</th> <th>合計</th> </tr> <tr> <td>8 %</td> <td>25 %</td> <td>25 %</td> <td>25 %</td> <td>17 %</td> <td>100 %</td> </tr> </table> (シラバス DPIにおける評価 参照)	個人的関与	探究	分析	評価	コミュニケーション	合計	8 %	25 %	25 %	25 %	17 %	100 %
構成	SL40h	HL60h																									
実習	20h	40h																									
個人研究	10h	10h																									
グループ研究	10h	10h																									
個人的関与	探究	分析	評価	コミュニケーション	合計																						
8 %	25 %	25 %	25 %	17 %	100 %																						

(5) DP の評価課題例

① 試験問題 1 : 選択問題 SL30 問, HL40 問の例

- Which changes of state are endothermic processes?
  - Condensing
  - Melting
  - Subliming
  - I and II only
  - I and III only
  - II and III only
  - I, II and III
- What is the sum of the coefficients when the equation for the combustion of ammonia is balanced using the smallest possible whole numbers?
 
$$\underline{\quad} \text{NH}_3(\text{g}) + \underline{\quad} \text{O}_2(\text{g}) \rightarrow \underline{\quad} \text{N}_2(\text{g}) + \underline{\quad} \text{H}_2\text{O}(\text{g})$$
  - 6
  - 12
  - 14
  - 15



外部評価 80% (ペーパー試験) のうち

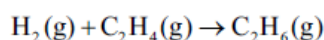
試験問題1 所要時間	20% 0.75h	20% 1h
---------------	--------------	-----------

② 試験問題 2 : 記述問題の例

5. Many automobile manufacturers are developing vehicles that use hydrogen as a fuel.

(a) Suggest why such vehicles are considered to cause less harm to the environment than those with internal combustion engines. [1]

(b) Hydrogen can react with ethene to form ethane.



Using average bond enthalpies at 298 K from section 11 of the data booklet, calculate the change in enthalpy,  $\Delta H$ , in  $\text{kJ mol}^{-1}$ , for this reaction.

Question	Answers	Notes	Total
5. a	only water/H <sub>2</sub> O produced <so non-polluting> ✓		1
b	Bond breaking: (1)(H-H) + (4)(C-H) + (1)(C=C) <b>OR</b> (1)(436) + (4)(414) + (1)(614) = 2706 $\text{kJ mol}^{-1}$ ✓  Bond formation: (6)(C-H) + (1)(C-C) <b>OR</b> (6)(414) + (1)(346) = 2830 $\text{kJ mol}^{-1}$ ✓  <+2706 - 2830> = -124 $\text{kJ mol}^{-1}$ ✓	Award [2 max] for +124 $\text{kJ mol}^{-1}$ . Award [3] for correct final answer.	3

外部評価 80% (ペーパー試験) のうち

試験問題 2 所要時間	40% 1.25 h	36% 2.25 h
----------------	---------------	---------------

③ 試験問題 3 : 実験についての質問事項の例(1)

6. Plastics, such as PVC and melamine, are widely used in modern society.

(a) PVC is thermoplastic, whereas melamine is thermosetting. State one other way in which scientists have tried to classify plastics, and outline why the classification you have chosen is useful. [2]

.....

.....

.....

.....

Question	Answers	Notes	Total
6. a	resin identification codes ✓ ensures uniformity for recycling ✓ <b>OR</b> addition/condensation ✓ classification into similar reaction types ✓ <b>OR</b> flexible ✓ direct towards appropriate uses ✓ <b>OR</b> brittle ✓ direct towards appropriate uses ✓	<i>OWTTE</i>  <i>Accept "predict possible monomers".</i> <i>OWTTE</i>  <i>Accept any other valid scientific classification with a justifiable scientific reason for [2].</i>	2

外部評価 80% (ペーパー試験) のうち

試験問題 3 所要時間	20% 1h	24% 1.25h
----------------	-----------	--------------

#### ④ EE(The extended essay) 8000 字論文 (英文 4000 語) の具体例

- ・「砂糖のないチューインガムの食事の後の口の唾液の pH に対する効果。」
- ・「生体内を理解するための源としての服装の分析」
- ・「音楽ファイルのデータ圧縮のどんなレベルが、人間の耳で聞き取ることができるか？」
- ・「米ドルの為替レートの下落は、カリフォルニア町カメルの観光産業にどのような影響を及ぼしたか？」

#### 【引用・参考文献】

- ・国際バカロレア機構ホームページ <http://www.IBo.org/programmes/diploma-programme/>
- ・文部科学省「国際バカロレアについて」. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/IB/](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/IB/)
- ・国際バカロレア機構 (2014). 「プログラムの基準と実践要綱」. International Baccalaureate Organization.  
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/programme-standards-and-practices-jp.pdf>
- ・国際バカロレア機構 (2014). 「国際バカロレア (IB) の教育とは？」. International Baccalaureate Organization,  
<http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-jp.pdf>
- ・国際バカロレア機構 (2014). 「DP : 原則から実践へ」. International Baccalaureate Organization.  
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/dp-from-principles-to-practice-jp.pdf>
- ・国際バカロレア機構 (2014). 「『化学』指導の手引き」. International Baccalaureate Organization,  
<http://www.ibo.org/globalassets/publications/chemistry-guide-jp.pdf>
- ・国際バカロレア機構 (2016). 「MYP: 原則から実践へ」. International Baccalaureate Organization,  
<http://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-jp.pdf>
- ・鮫島朋美 (2016). 「一条校における MYP の実践」 (第 9 回 玉川大学 国際バカロレア教育フォーラム「学習コミュニティの構築—一条校における国際バカロレア教育の推進」, 2016 年 11 月 26 日, 講演③スライド資料), スライド番号 11 参照.  
[http://www.tamagawa.jp/research/academic/news/pdf/detail\\_11487-pdf-03.pdf](http://www.tamagawa.jp/research/academic/news/pdf/detail_11487-pdf-03.pdf)

(後藤 顕一)

## 5. 教育センター・教育委員会等における評価に関する研究・研修

本節では、全国の教育研究所・センターや教育委員会において、評価に関する研究や研修を通じて学校の実践への支援がどのように実施されているかを質問紙調査に基づいてまとめる。

国立大学附属学校への質問紙調査（本章2節参照）では、資質・能力の評価に関する考え方や理念を広く共有する必要性や教員研修の意義が指摘されている。教育研究所・センターや教育委員会には、実践研究や現職研修、校内研修の指導などを通じて、こうした課題に応える学校の取組を支援する役割が期待されている。そこで、本節では、質問紙調査に基づいて、現在、評価に関してどのような研究や研修が実施されているかを確認し、今後必要な方策について検討することにした。

### （1） 調査の概要

調査対象は、全国の教育研究所・センターと都道府県教育委員会、及び研修機能を有する政令指定都市・中核都市の教員委員会、及び教育事務所である。調査は、平成28年9月に、各機関に質問紙を郵送して実施した。調査機関数と回答数は下記である。なお、教育事務所については、個別に回答した事務所と各県教育委員会が所管の事務所についても一括して回答している場合がある。そのため、回収率については、教育研究所・センターと教育委員会についてのみ示している。

機関	調査機関数	回答数	回収率 (%)
都道府県・政令指定都市立教育研究所， 教育（研修）センター	72	62	86.1
その他の教育研究所，教育センター	95	69	72.6
教育研究所センター合計	167	131	78.4
都道府県教育委員会	47	40	85.1
政令指定都市・中核市の教育委員会	109	60	55.0
教育委員会合計	156	100	64.1
教育事務所	215	120	
合計	538	351	

質問項目は、学習評価に関する調査研究や研修の実施状況についてである。調査研究は平成20年学習指導要領改訂以後（小・中学校への要録通知は平成22年）に行われた研究について、研修は、平成28年度の実施状況について尋ねた。また、研究や研修、各学校の取組状況などを踏まえて、評価に関する課題について自由記述で回答を求めた。

## (2) 学習評価に関する研究の動向

今年度、評価に関する研究やプロジェクト（評価に関する資料作成等）を実施している教育センター・教育委員会は、34 機関（センター等 13、教育委員会 21）である。教育センターの 9.9%、教育委員会の 21%となっている。これを都道府県単位でみると、都道府県立教育センター、都道府県教育委員会のいずれかまたは両方において実施したことがあると回答があったのは、36 都道府県であった。平成 20 年度以降、評価に関する研究やプロジェクト等を「特に実施していない」とした機関は、教育センターでは、80 機関（61.1%）、教育委員会では、40 機関（40%）となっている。都道府県の教育センター及び教育委員会のいずれからも「実施していない」と回答があったのは 3 都道府県で、8 都道府県では、いずれか一方から「実施していない」との回答があり、他方の機関は過去の実施について「把握していない」との回答、もしくは回答が得られなかった。（なお、「過去の研究やプロジェクト等については、把握していない」との回答は、センターでは 12 機関（9.2%）、教育委員会では 9 機関（9%）あった）。

評価に関する研究は、指導方法など他の調査研究の中で実施されている場合もある。この質問では、特に評価を主題とする研究について尋ねているため、研究の実施数だけで評価を含む研究全体の実施状況を判断することはできない。得られた回答でみると、「学習評価を踏まえた授業づくり」、「指導と評価の在り方に関する研究」、「新しい学習評価の考え方」など評価に焦点を当てた研究を実施しているセンター等は、4 割弱である。

センター等における研究成果の公開（調査研究報告書・事例集等）は、平成 22 年度までは、1～2 件にとどまるが、以後、平成 27 年度まで各年度 3～4 件の公開があった。また、センター・教育委員会における「手引き」、「ハンドブック」等の資料公開は、平成 20・21 年度はそれぞれ 2 件、5 件にとどまるが、平成 22 年度以降 24 年度の三年間に、19 件、25 件、17 件と増え、以後も 25～28 年度には各年度 10 件程度の実施がある。平成 22 年 5 月の文部科学省による指導要録通知以後、研究や資料作成が各機関において活発に進められてきたことがわかる。

調査研究に関する刊行物では、主に下記のテーマで成果がまとめられている。

- 新しい学習評価の考え方・方法
  - 評価の観点に関する研究（「思考力・判断力・表現力」、「関心・意欲・態度」など）
  - 学校種別の研究（高等学校における学習評価の改善など）
  - 教員の評価力向上に関する研究
  - 個別教科等の評価に関する研究
- 実践事例集や手引きなど評価に関する指導資料では、次の内容が刊行されている。
- 評価基準・評価規準作成に関する参考資料・手引き
  - 指導要録の様式に関する資料・解説
  - 教科別の学習評価の解説（学習指導要領の趣旨を踏まえた具体例など）
  - 指導と評価の一体化に関する事例集
  - 通知表記載の手引き

各センター等における成果物を表 3-5-1、表 3-5-2 に掲載する。



表 3-5-1 教育センター等における評価に関する研究成果の刊行物

\*1 刊行物が機関のホームページに掲載されている場合は「○」

	機関名	年度	タイトル	内容（抜粋）	HP*1
1	岡山県総合教育センター	20	高等学校国語科の年間指導計画の有効性を高めるための工夫ー成長するカリキュラムの作成と評価に向けてー	教師に対する実態調査等を通して高等学校国語科の年間指導計画の作成やその活用に関する課題を明らかにするとともに、年間指導計画の有効性を高めるための視点及び方法について提案している。	○
2	和歌山県教育センター学びの丘	22	小学校外国語活動の指導と評価に関する研究～円滑な小・中接続を考える～	指導者が客観的な根拠に基づいた総括的評価及び形成的評価を行うための手立てを示した。	○
3	兵庫県立教育研修所	23	研究のまとめ	教員の「評価力」の向上に関する研究ー観点別評価における高等学校理科考查問題の検討ー	
4	広島県立教育センター	23	生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究ー「関心・意欲・態度」の評価に係る実態分析を通してー	本県中学校教員を対象とした調査から「関心・意欲・態度」の評価における課題を明らかにするとともに、今後求められる指導と評価の在り方を提言した。	○
5	香川県教育センター	22・23	思考力・判断力・表現力等を育成する指導と評価報告書	調査研究報告として具体的な評価方法等を提言した。	○
6	広島県立教育センター	24	生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究（二年度）ー「関心・意欲・態度」の評価に係る実態分析を通してー	一年次の研究を踏まえ、中学校全教科における「関心・意欲・態度」の評価実践モデルを開発及び検証を行った。	○
7	沖縄県立総合教育センター	24	平成 24 年度調査研究報告書	研究の一つ「『確かな学力』を育成するための効果的な学校支援の在り方についての取組」で高等学校における授業改善を図るための目標に準拠した評価の在り方の理論研究を行った。	○
8	北海道立教育研究所	24・25	学習評価の工夫改善に関する研究	国立教育政策研究所の評価に関する参考資料に基づき国語科及び算数・数学科の指導計画を作成した。	○
9	栃木県総合教育センター	25	平成 25 年度調査研究 高等学校における教科指導の充実	国語科，数学科，理科，保健体育科，家庭科の授業において指導と評価の一体化を図るための基本的な考え方を示し，実践事例を紹介した。	○
10	長野県総合教育センター	25	思考力・判断力・表現力等の評価にかかわる研究調査(2 年度)～子どもの学びを促す評価の実際～	児童生徒の思考の過程に着目して決め出した「評価規準の設定」「指導と評価に生きる発問の工夫」「評価を生かした学習形態の工夫」「評価する場面の工夫」「評価方法の工夫」の五つの視点からの研究。	○

	機関名	年度	タイトル	内容（抜粋）	HP*1
11	愛知県総合教育センター 愛知県教育委員会	25	平成二十五年度 高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究(文部科学省委託事業の報告書)	高等学校理科及び英語におけるパフォーマンス評価について、実践研究を行い、成果と課題を報告した。	○
12	沖縄県立総合教育センター	25	平成 25 年度調査研究報告書	研究の一つで「高等学校における『学習評価の在り方』に関する研究」を行った。昨年の研究を踏まえて実践研究を行った。	○
13	栃木県総合教育センター	26	平成 26 年度調査研究 高等学校における教科指導の充実	地理歴史・公民科，外国語科（英語），農業科，工業科，商業科の授業において指導と評価の一体化を図るための基本的な考え方を示し，実践事例を紹介した。	○
14	愛知県総合教育センター 愛知県教育委員会	26	平成二十六年度 高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究	高等学校の 6 教科（国・地歴・公民・数・理・英）におけるパフォーマンス評価について、実践研究を行い、成果と課題を報告した。	○
15	兵庫県立教育研修所	26	研究紀要第 125 集	児童生徒の思考力，判断力，表現力等を育む授業の在り方に関する研究—言語活動の評価を通じた授業改善—	○
16	鹿児島県総合教育センター	26	研究紀要第 119 号	「学習内容の関連を踏まえた思考力・判断力表現力の育成に関する研究—「判断基準」に基づく指導と評価を通して—(25～26 年度調査研究)」の研究成果を掲載した。	○
17	茨城県教育研修センター	25・26	教科に関する研究報告書	思考力・判断力・表現力を育む学習指導と評価についての実践研究報告（全教科）	○
18	愛知県総合教育センター	27	平成二十七年度 高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究	高等学校の 6 教科（国・地歴・公民・数・理・英）におけるパフォーマンス評価について、実践研究を行い、成果と課題を報告した。	○
19	大阪府教育センター	27	高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究	評価が難しい多面的な資質・能力について、複数の調査研究協力校の実践例をもとに、評価手法・評価指標について解説した。	○

表 3-5-2 教育センター・教育委員会等における評価に関する刊行物

(解説書・手引き・ハンドブック・事例集・リーフレット等)

\*1 刊行物がホームページに掲載されている場合は「○」

	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
1	いわき市総合教育センター	20	「よい授業」のすすめ	指導と評価のポイントを解説した。	○
2	兵庫県教育委員会	20	「改訂評価規準表」（理科） 「改訂評価規準表」（理科）新旧対照表	新学習指導要領の移行措置期間に入り，中学校3年生については理科において，内容を追加して指導することとされていることを踏まえ，評価規準表（平成16年3月兵庫県教育委員会）を一部改訂。	
3	栃木県教育委員会	21	中高教育課程連携推進事業 指導事例・評価問題集	中高の円滑な接続のための学習評価方法の研究・開発を行い，指導事例・評価問題集をCDにより県立高等学校へ配付した。	
4	兵庫県教育委員会	21	「改訂評価規準表」（数学） 「改訂評価規準表」（数学）新旧対照表	評価規準表を一部改訂	
5	宮崎県教育庁	21	新学習指導要領ガイドブック	改訂のポイントを示すとともに，授業の具体例の中に評価の視点を記述した。	○
6	熊谷市教育委員会	21	英語活動リーフレット	英語活動における評価の観点を示し，解説した。	
7	埼玉県教育局 南部教育事務所	21	授業改善リーフ集	授業改善の視点と具体的な手立て，評価の工夫について解説	○
8	岡山県総合教育センター	22	子供たちに「生きる力」をはぐぐむ 学習評価ガイドブック 小学校編	学習評価の基本的な考え方，各教科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動における学習評価のポイントについて解説。	○
9	岡山県総合教育センター	22	子供たちに「生きる力」をはぐぐむ 学習評価ガイドブック 中学校編	学習評価の基本的な考え方，各教科，外国語活動，総合的な学習の時間及び特別活動における学習評価のポイントについて解説。	○
10	福岡県教育センター	22	小・中・高等学校における「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくり	思考力・判断力・表現力の評価の考え方を，具体例を示しながら解説。また，校内研修でも活用できるプレゼン資料を作成した。	○
11	足利市立教育研究所	22	学習指導ハンドブック	・観点別評価規準の作成 ・テストバッテリー調査結果の分析・活用 ・評価方法の工夫 ・自己評価能力の育成	○
12	川越市立教育センター	22	川越市小・中学校指導計画作成資料（各教科等編）	児童生徒の実態と特色を生かした各教科等の指導計画作成と評価のための参考資料	
13	秋田県教育委員会	22	小学校児童指導要録～作成及び記入の手引き～	観点別学習状況等の在り方について具体例を示しながら解説した。	○
14	秋田県教育委員会	22	中学校生徒指導要領～作成及び記入の手引き～	観点別学習状況等の在り方について具体例を示しながら解説した。	○
15	群馬県教育委員会	22	これからの学習評価について（小学校）（中学校）	各教科における観点別評価の在り方について，「学習評価の改善のポイント」「評価の観点の趣旨について」「評価規準作成のための参考資料について」の3視点から解説。	○

	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
16	埼玉県教育局	22	埼玉県小学校教育課程評価資料	各教科等における学習評価の考え方や手順・留意事項及び学習評価を行う際の参考資料を掲載している。	○
17	埼玉県教育局	22	埼玉県中学校教育課程評価資料	学習評価を効果的に活用した授業改善、授業づくりを進めるため、各教科等の指導及び学習評価の在り方の理論と実践について参考となる内容を掲載している。	○
18	千葉県教育委員会	22	小・中学校における新しい学習評価の手引き	新学習指導要領の趣旨を反映した学習評価、特に観点別評価の在り方について解説。	
19	愛媛県教育委員会	22	学習評価及び指導要録の改善等に関する指導資料	学習評価に関する基本的な考え方と評価方法について実践事例を示しながら解説。	○
20	愛媛県教育委員会	22	特別支援学校小学部児童指導要録・中学部生徒指導要録の手引	「指導に関する記録」及び「資料」において、評価を行う上での留意事項及び各教科・各学年等の評価の観点及びその趣旨。	
21	福岡県教育委員会	22	小・中・高等学校における「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくり	「思考力・判断力・表現力」の評価と授業づくりについて、ガイドブックやスライド等で解説。	○
22	長崎県教育庁義務教育課	22	新しい評価の考え方及び指導要録の様式、解説	・学習評価の方向性や観点別学習状況の評価の在り方についての解説 ・指導要録の記載の仕方の解説	○
23	さいたま市教育委員会	22	さいたま市小学校教育課程評価資料	各教科等の適切な評価を行う上での考え方や手順・留意事項及び評価を行う際の参考資料として具体的事例を示しながら解説。	
24	さいたま市教育委員会	22	さいたま市中学校教育課程評価資料	各教科等の適切な評価を行う上での考え方や手順・留意事項及び評価を行う際の参考資料として、具体的事例を示しながら解説。	
25	横浜市教育委員会事務局	22	横浜版学習指導要領 評価の手引	カリキュラム・マネジメントをキーワードに学習指導を支える学習評価の在り方について具体例を交えて提示した。	
26	群馬県教育委員会事務局 利根教育事務所	22	利根沼田の教育 第19号	実際の授業で「ねらい」と「主な学習活動」がずれることがあるので、国立教育政策研究所『評価規準の作成のための参考資料』を活用してずれを防いだ事例を紹介。	○
27	群馬県総合教育センター	23	授業改善の基礎・基本 － [確かな学力] をはぐくむために－	高等学校初任者・経験者研修共通資料 学習評価の基本的な考え方についての解説など	
28	東京都教職員研修センター	23	適正で信頼される評価の推進に向けて	適正で信頼される評価の在り方について、理論と実践に分けて解説した。また、観点別評価の在り方について、各教科で具体例を示しながら解説した。	○
29	川越市立教育センター	23	川越市小・中学校教育課程評価資料	目標に準拠した評価と評価規準を明確化した参考資料。また、授業における具体的な評価方法の事例も掲載している。	
30	川西市教育委員会	23	小学校年間指導計画資料 － 評価基準・評価規準－	小学校の教科ごとに作成。単元ごとに、評価規準や評価基準、評価の具体例を掲載。	



	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
31	栃木県教育委員会	23	新学習指導要領に基づく評価規準設定のための参考資料	学習評価の基本的な考え方を示すとともに、新学習指導要領に示された目標の実現状況を適切に評価するための評価規準の設定や指導・評価計画作成のための参考として作成した。	○
32	神奈川県教育委員会	23	評価資料集 -評価活動の参考資料として-小学校（義務教育）	評価規準の作成，評価方法等工夫改善のための参考資料を示した。	○
33	神奈川県教育委員会	23	評価資料集 -評価活動の参考資料として-中学校（義務教育）	評価規準の作成，評価方法等工夫改善のための参考資料を示した。	○
34	新潟県教育委員会	23	新潟県小学校新教育課程研究集会資料	学習評価，指導要録の記入等に関して具体例を示しながら解説した。	○
35	新潟県教育委員会	23	新潟県中学校新教育課程研究集会資料	学習評価，指導要録の記入等に関して具体例を示しながら解説した。	○
36	兵庫県教育委員会	23	評価規準表	平成 24 年度の中学校新学習指導要領の全面実施に対応するため、「評価規準表」を改訂	
37	島根県教育委員会	23	学習評価を生かした授業改善，授業づくりのためのハンドブック [小学校]	学習評価を効果的に活用した授業改善，授業づくりを進めるため，各教科等の指導及び学習評価の在り方の理論と実践について参考となる内容を掲載している。	○
38	山口県教育委員会	23	高等学校等のための学力向上推進の手引き～まなびゲーション～	「学力の向上」に焦点を当てて、「学校のパワーアップ」「教員のパワーアップ」「生徒のパワーアップ」の三つの観点から具体的な実践事例を提示しながら解説した。	○
39	山口県教育委員会	23	授業づくりと評価の手引き～基礎編～ ※平成 24 年度に改訂版を刊行	全ての教科における指導場面での基本事項の確認用ハンドブックとして，日々の授業実践の中で心がけておきたいことを取り上げて解説した。	○
40	香川県教育委員会	23	新学習指導要領下での学習評価のポイント（小学校保護者用）	観点別評価について，小学校の保護者に理解していただくためのリーフレットを作成し，全保護者に配布した。	
41	熊本県教育委員会	23	学習評価の一層の充実に向けて～評価基準の設定とそれに基づく授業づくり～（小学校）（中学校）	各教科の「評価規準の設定例」をもとに，単元（題材）の評価規準を設定しさらに実際の授業の場面における評価基準の設定の事例を，教科ごとに示している。	○
42	宇都宮市教育委員会事務局	23	新学習指導要の趣旨を踏まえた学習評価－小学校各教科の具体的評価例	新学習指導要領を踏まえた学習評価の考え方及び各教科における観点別学習状況の評価例について解説した。	
43	富山市教育委員会	23	評価の手引き	評価の考え方や進め方，実際の表記等について	
44	名古屋市教育委員会	23	指導と評価の一体化を目指した具体的な事例集（小学校）	児童がおおむね満足できる状況に達するための支援の在り方や授業の改善・工夫を示した事例集	
45	函館市教育委員会	23	小学校教育課程編成資料	各教科の観点別評価について，具体例を示しながら解説した。	

	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
46	熊谷市教育委員会	23	言語活動に関する調査・研究	小・中学校における言語活動を充実させるための指導例や評価のあり方を解説した。	
47	西宮市教育委員会	23	西宮市小学校 各教科評価規準表	評価の妥当性・信頼性を高めるために作成した市内統一の評価規準表。	
48	北海道教育庁オホーツク教育局	23	小・中学校教育課程改善の手引	各教科等の評価規準の設定の仕方及び具体例の提示	○
49	石川県教育委員会小松教育事務所	23	新しい学習評価について	各教科に係る学習評価のポイントを解説。	○
50	京都府乙訓教育局	23	パフォーマンス評価のすすめ	「パフォーマンス課題とルーブリック」に関する研究を現場での活用の視点で紹介。	
51	大阪府教育センター	24	高等学校授業改善に向けた授業評価の在り方	組織的な校内研修体制の確立と教員全体の授業力の向上をめざした継続的な研修支援を行い、その実践事例をもとに授業評価について解説した。	○
52	高知県教育センター	24	新しい学習評価の考え方とその方法～「確かな学力」の定着を目指して～	単元の目標や単元の評価規準の設定の仕方から本時の指導計画までの一貫した学習指導と学習評価の在り方を解説。	○
53	神奈川県教育委員会	24	学習評価リーフレット「確かな学力を育てるために」（義務教育）	児童・生徒の実態に応じて教育課程を編成し実施していくための道すじを、図や表等を用いて示した。	○
54	島根県教育委員会	24	学習評価を生かした授業改善，授業づくりのためのハンドブック〔中学校〕	学習評価を効果的に活用した授業改善，授業づくりを進めるため，各教科等の指導及び学習評価の在り方の理論と実践について参考となる内容を掲載している。	○
55	山口県教育委員会	24	授業づくりと評価の手引き～実践編～	各教科において言語活動を充実させる指導方法や，指導と評価を計画的に進める際の具体的な手立てなどについて解説した。	○
56	香川県教育委員会	24	新学習指導要領下での学習評価のポイント（中学校保護者用）	観点別評価について，中学校の保護者に理解していただくためのリーフレットを作成し，全保護者に配布した。	
57	愛媛県教育委員会	24	愛媛県県立学校学習評価の手引	観点別評価の在り方について，教科別に具体例を示しながら解説した。	○
58	宇都宮市教育委員会事務局	24	新学習指導要領の趣旨を踏まえた学習評価－中学校各教科の具体的評価例－	新学習指導要領を踏まえた学習評価の考え方及び各教科における観点別学習状況の評価例について解説した。	
59	浜松市教育委員会	24	評価規準作成のための資料	観点別評価の在り方について具体例を示しながら解説した。	
60	名古屋市教育委員会	24	指導と評価の一体化を目指した具体的な事例集(中学校)	生徒がおおむね満足できる状況に達するための支援の在り方や授業の改善・工夫を示した事例集。	
61	神戸市教育委員会	24	学習評価の基礎	各教科における観点別の評価の在り方，具体的な評価の仕方を例示。	
62	神戸市教育委員会	24	評価規準例	各教科，各学年における評価規準例を示している。	
63	函館市教育委員会	24	中学校教育課程編成資料	各教科の観点別評価について，具体例を示しながら解説した。	

	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
64	所沢市教育委員会	24	所沢市小学校教育課程評価実践事例集	国、及び県が示した評価規準をもとに、具体的な事例をあげて評価の方法を示した。	
65	熊谷市教育委員会	24	熊谷市外国語活動実践事例集	児童一人一人の学習状況の把握の仕方、児童の意欲を高める評価の仕方等を示した。	
66	沼津市教育委員会	24	信頼性のある評価Ⅲ	学習評価の在り方について、実践事例を示しながら解説した。	
67	福岡県教育庁 福岡教育事務所	24	新しい学習評価のためのQ&A（小学校版）	各教科等における学習評価のポイントと学習評価の実践例を紹介した。	
68	大阪府教育センター	25	中学校における学習評価に関する参考資料	中学校における目標に準拠した学習評価の進め方や評価規準の設定例等を示した。	
69	高槻市教育委員会	25	年間学習指導評価計画	各校での指導評価計画作成の基礎となる「年間学習指導評価計画」を教科別に作成。	
70	鳴門市教育研究所	25	研究開発実施報告書	小学校「英語活動」（1～2年）「外国語活動」（3～5年）「外国語科」（6年）及び中学校英語科における評価の観点を示した。	
71	高知市教育研究所	25	分かる楽しい授業のために	授業づくりの基礎・基本、評価規準の意義や設定等について解説。	
72	秋田県教育委員会	25	特別支援教育のミニマムスタンダード	特別支援学校における授業づくりの基礎・基本を示すとともに、授業デザイン・実践チェックリストの活用方法について明示。	○
73	鳥取県教育委員会	23 ～ 25	学校教育のめざすもの	評価の観点及びその趣旨等、学習評価の進め方及び留意点について、具体的に観点別に例を示して説明した。	
74	沖縄県教育庁	25	わかる授業 Support Guide	本県が推進する「わかる授業」を構築するための手引書。	○
75	所沢市教育委員会	25	所沢市中学校教育課程評価実践事例集	国、及び県が示した評価規準をもとに、具体的な事例をあげて評価の方法を示した。	
76	岸和田市教育委員会	25	目標準拠評価 各教科年間指導計画・年間評価計画 参考資料	各教科の参考資料として年間指導計画・年間評価計画の冊子を作成	
77	群馬県教育委員会事務局 西部教育事務所	25	学力向上リーフレット「学力向上のための3つの視点・5つの取組」取組②「指導と評価の一体化を図りましょう」	子どもの姿を具体的にイメージして評価項目を設定し、一人一人の学びに応じた支援ができるような授業づくりについて解説した。	○
78	福岡県教育庁 福岡教育事務所	25	新しい学習評価のためのQ&A（中学校版）	各教科等における学習評価のポイントと学習評価の実践例を紹介した。	
79	佐賀県西部教育事務所	25	学力向上のための手びき	指導と評価の計画の項目で、評価規準や評価方法などについて具体例を用いて解説。	○
80	栃木県総合教育センター	26	平成26年度調査研究 高等学校における教科指導の充実	地理歴史・公民科、外国語科（英語）、農業科、工業科、商業科の授業において指導と評価の一体化を図るための基本的な考え方を示し、実践事例を紹介した。	○
81	横須賀市教育研究所	26	初任者研修の手引き	学習評価の在り方について、ポイントを示しながら解説した。	

	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
82	高槻市教育委員会	26	「年間学習指導評価計画」および「単元学習指導評価計画」	各校での指導評価計画作成の基礎となる「年間学習指導評価計画」を小中学校の教科別に作成。	
83	鳴門市教育研究所	26	研究開発実施報告書	小学校「外国語科」における評価の実際及び中学校英語科における評価方法を示した。	
84	群馬県教育委員会	26	評価資料集	思考力・判断力・表現力を評価できる問題（小学校4年～6年の国語・社会・算数・理科）を作成した。	
85	札幌市教育委員会	26	札幌市小学校教育課程編成の手引	各学校における教育課程編成の際の指針。評価については、学習指導要領の趣旨を反映した学習評価の基本的な考え方や各教科ごとの観点別評価の具体的な方法を提示。	
86	北九州市教育委員会	26	北九州スタンダード指導と評価ハンドブック	学習評価の考え方や、各教科における評価のポイント等について周知を図った。	
87	栃木県教育委員会事務局塩谷南那須教育事務所	26	平成26年度塩谷南那須の教育Q&A	「道徳の時間」の評価はどのように行えばよいか解説した。	○
88	石川県教育委員会 奥能登教育事務所	26	小学校奥能登スタンダード	学習指導要領、評価規準の作成、評価方法などの工夫改善のための参考資料をもとに、奥能登地区の各教科の年間指導計画の具体例を示した。(平成23年1月の改訂版)	
89	神奈川県立総合教育センター	27	「関心・意欲・態度」を育てるための学習評価を踏まえた授業づくり実践事例集	小・中学校における学習評価の妥当性や信頼性を高めるための実践事例集である。	○
90	愛媛県総合教育センター	27	分かる 考える 伸びる 授業づくりの基礎・基本～10のポイント～目標と指導と評価の一体化を目指して	授業づくりのポイントの中で、学習状況を的確に把握するための評価計画や評価問題を活用した授業改善などについて説明している。	○
91	大阪市教育センター	27	「単元（題材）の指導と評価の計画」（作成例）	「目標に準拠した評価」について、各教科の目標及び領域や内容項目における学習指導のねらいを具体的に示した。	○
92	岡崎市総合学習センター内教育研究所	27	小学校 通知表記載の手引き 中学校 通知表記載の手引き	観点別学習状況の評価方法、評価基準例、留意点、等	
93	豊田市教育センター	27	小学校評価規準表	新教科書の採択に合わせて、豊田市版の評価規準表を作成した。	
94	高槻市教育委員会	27	単元学習指導評価計画	各校での指導評価計画作成の基礎となる「単元学習指導評価計画」を各教科で作成。	
95	鳴門市教育研究所	27	研究開発実施報告書	小学校「外国語科」における評価に関する取組の実際及び中学校英語科における評価方法について示した。	



	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
96	札幌市教育委員会	27	札幌市中学校 教育課程編成の手引	各学校における教育課程編成の際の指針。評価は、学習指導要領の趣旨を反映した学習評価の基本的な考え方や各教科ごとの観点別評価の具体的な方法などを提示。	
97	札幌市教育委員会	27	「学ぶ力」の育成に向けた指導の工夫例 小学校編・中学校編	評価という視点から授業改善を図れるよう、各教科における指導の工夫ポイントや評価ポイントを「学ぶ意欲」「学んだ力」「生かす力」の三つの要素から示している。	
98	横須賀市教育委員会	27	確かな学力をつけるための授業づくりの視点	授業づくりの視点の一つとして学習評価の在り方について説明をしている。	
99	吹田市教育委員会	27	幼小中一貫カリキュラム	評価の視点を入れたカリキュラム	
100	青森県教育庁 西北教育事務所	27	研究資料集	児童生徒の自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力等の主体的に学ぶ力を育成するための学習指導と評価の工夫改善について	
101	宮城県北部教育事務所	27	学びUPサポートガイド Ver. 4	管内各学校の学力向上に向けた取組を継続してサポートすることをねらいとした冊子。その中で、校内研究の評価、評価基準の設定等について触れている。	○
102	秋田県教育庁 南教育事務所	27	評価方法等の工夫について（実践例）	主に「思考力、判断力、表現力等」の高まりを判断する評価方法について、実践例を紹介した。	○
103	石川県教育委員会 奥能登 教育事務所	27	中学校奥能登スタンダード	学習指導要領、評価規準の作成、評価方法などの工夫改善のための参考資料をもとに、奥能登地区の各教科の年間指導計画の具体例を示した。（平成24年1月の改訂版）	
104	松山市教育委員会教育研修 センター事務所	23 ～ 28	思考力・判断力・表現力等を育成する指導と評価に関する事例集	思考力・判断力・表現力等を育成するための言語活動の充実と学習評価の工夫を研究し、具体的な事例を事例集として紹介する。	
105	奈良県立教育研究所	28	教職員のための研修ハンドブック 新規採用者バージョン	新規採用者全員に配布し、その中で評価の方法について解説した。	○
106	豊田市教育センター	28	中学校評価規準表	新教科書の採択に合わせて、豊田市版の評価規準表を作成した。	
107	大阪府教育庁	28	「観点別学習状況の評価」実施の手引き	観点別学習状況の評価の基本的な考え方や、指導と評価の年間計画（シラバス）の作成について具体例を示しながら解説した。	○
109	沖縄県教育庁	28	高等学校・学習評価について（仮称）	観点別評価の在り方について具体例を示しながらの解説。平成29年3月に発行予定。	
110	水戸市教育委員会	28	「特別の教科道徳」の指導方法・評価等について（報告（案））	道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の内容	○
111	千葉市教育委員会	28	平成28年度千葉市学校教育の課題「21世紀を拓く」	本市教育の課題の柱の一つ「指導と評価の一体化を図るために」について学習評価の改善及び具体的な視点を示した。	

	機関名	年度	タイトル	内容（質問紙回答から抜粋）	HP *1
112	津市教育委員会事務局	28	津市版 授業改善マニュアル	授業評価の意義とともに教職員による授業自己評価について、実例を交えて解説した。	
113	西宮市教育委員会事務局	28	西宮市中学校 各教科評価規準表	評価の妥当性・信頼性を高めるために作成した市内統一の評価規準表。	
114	北海道教育庁 胆振教育局	28	胆振教育推進資料「胆振の教育を推進するために～教育活動の質的向上を目指して～」	国立教育政策研究所作成の「評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」を活用した評価基準の設定について、実践例を示して解説した。	○
115	栃木県教育委員会事務局 塩谷南那須教育事務所	28	塩谷南那須授業力アップリーフレット①～④	「ねらいの提示」「指導」「まとめ・振り返り」について実践事例を紹介した。	○
116	新潟県教育庁 中越教育事務所	28	授業改善のポイント2016	授業づくりの中で児童生徒の振り返りによる学習評価、教師の振り返りによる教授評価の重要性と若干の方法を解説した。	○
117	川崎市総合教育センター	例年	学習指導要領実践事例集（小・中学校）	総則並びに各教科等における学習指導や評価の工夫改善につながる実践事例集。	

### (3) 学習評価に関する研修の状況

研修については、「今年度、主として『評価』をテーマに掲げた研修を実施しますか」と尋ね、評価を主題に掲げた研修や研修時間内に評価に関する内容を多く盛り込んでいると見られる研修の実施状況を調査した。

なお、教員研修をどこが担うかについては、自治体によって事情が異なる。教育センター等が全て行うことと定められている自治体もあれば、センター・教育委員会等の両方で実施している自治体もある。各機関における研修の実施数を単純に挙げて実施状況について評価することはできないため、ここでは機関別の実施数による分析は行わない。

自治体において主たる研修業務を担っている都道府県・政令指定都市立センターで今年度の研修の実施（予定）数を見ると、41 機関において研修が実施（又は予定）されている（66.1%）。中核都市のセンターでは 18 機関、教育委員会は回答のあった機関のうち、33 機関。教育事務所における研修は、教育委員会の回答に含まれている都道府県もあるが、回答のあった事務所（120 件）では、15 機関が実施または予定していた。

具体的な研修内容について記述のあった研修（184 件）について、a. 全教員対象（悉皆、希望者、各学校一名など）、b. 初任者対象、c. 対象を限定した研修（経験年次別の研修、教務主任対象・管理職研修など）、d. 教科等別の研修、e. その他（専門講座、学校からの要請研修など）に区分してみると、次のように、初任者研修や年次研修における実施が多い。

研修の種類	内容	件数	(%)
a 全教員対象	学習評価研修・教育課程研修など	28	15.2%
b. 初任者対象	評価の考え方・観点別評価（教科別含む）など	48	26.1%
c. 年次研修・管理職研修	指導と評価・授業づくり（教科別含む）など	57	31.0%
d. 教科等別（b・c 以外）	観点別評価・多様な評価法・評価問題作成	39	21.2%
e. その他	長期研修講座・校内研修・要請研修	9	4.9%

「初任者研修」や年次研修については、内容を確認すると、例えば、「初任者研修」の「学習指導」を主題とする研修において、「PDCA サイクルを踏まえた学習評価と授業改善」を取り上げるなど、評価をテーマにした内容が扱われた研修についての回答となっている。

研修の具体的なテーマを以下に整理する。

- 評価に関する概論・一般的な内容（「学習評価の在り方」など）
- 指導と評価の一体化（「授業づくりに生かす評価」）
- 各教科等別の評価
- 評価問題作成
- 評価方法に関する専門的な研修（「パフォーマンス評価」など）

年次別にみると、初任者への研修が最も多く、次いで研究主任・教務主任対象が多い。校長等管理職を対象とした研修は少なく、教育課程全般の説明として扱われる傾向にある。

具体的な研修の内容は、上の a～e に分類して表 3-5-3（p. 131 以下）に掲載する。評価に関する研究や研修の実施とその成果については、5 機関の事例を 6 節で紹介する。

#### (4) 学習評価をめぐる課題

資質・能力の育成に向けた評価を充実させていくための課題については、様々な研修を通して多くの教員に接する機会が多い教育センターや教育委員会からの回答は、実践研究を学校として課題としている国立大学附属学校教員とは異なる視点での回答が見られた。特に、目標に準拠した評価や指導と評価の一体化を具体的に実践していく上での課題が多く指摘されている。以下では、特に回答が多かった四つの点と、それらを踏まえた研修の今後の在り方について、回答を基に整理する。なお、回答の具体的内容（回答抜粋）には他の視点との重複や関連もあるが、それぞれの課題に焦点を当て、解決に向けた取組や支援の在り方を検討することが必要と考え、視点別に回答を分類して示している。

##### ①評価に対する教員の意識

観点別学習状況の評価については、第2章3節でも示しているように、平成21(2009)年に実施された小・中学校教員への意識調査において、小学校教員の約81%、中学校教員の約76%が「いわゆる4観点の評価は実践の蓄積があり、定着してきている」と感じているとの結果が得られている（「学習指導と学習評価に対する意識調査」平成21年度文部科学省委託調査）。ただし、同質問に対する高等学校教員の肯定的回答は41%にとどまっており、高等学校における普及・定着が課題として指摘されていた。

今回の調査は、教員への意識調査ではないため、上の調査結果と直接比較することはできないが、特に高等学校における普及について課題を感じている回答が寄せられている。また、観点別評価自体への理解は、高等学校も含めて「進んでいる」と評価しつつも、具体的な「運用」に課題がある、とする指摘が複数見られた。

『評価』と『評定』を混同してしまっているという現状があります」という回答に見られるように、観点別評価を行うことや評価の観点自体については理解されているものの、「目標に準拠した評価」の趣旨や考え方の理解については、なお課題が見られるようである。また、集団に準拠した相対評価の発想から抜け出すのが難しい実態、例えば、感覚的に相対評価がわかりやすい、実際の評価場面ではペーパーテストが主流である、テストでは知識を問う問題の出題が多い、などが広く指摘されている。こうした傾向は、特に「高等学校」に顕著に見られるとの指摘も複数の機関から挙げられている。他方、小・中学校では、やはり評価について理解に課題がある（学校や教員により理解に差がある）と指摘する回答と、全体に「理解は進んでいる」としつつも具体的な評価規準の作成に課題がある（授業における目標と評価の設定の仕方など）とする指摘が見られた。

##### [回答抜粋]

- ・最大の課題は、「教員の意識改革」である。評価に対する理解を深めることはもちろん、評価することに対する「必要感」をどのように持たせるかということに尽きる。
- ・教員の持つ「評価観」「指導観」の概念崩しが必要。
- ・各学校や各教科において、評価に関する理解や考え方が異なる場面が見られ、それについて周知徹底を図ることが難しい。
- ・研修の講師からは、「学習者が自己評価し、どう学習するか」の指針を自分で作り上げる



ための評価であること」や「教師がどのような能力を子供につけさせたいのかが定まっていること」が大切であると、講義していただいている。受講者からは、評価に対する考えが変わったなどの意見が寄せられている。しかし、裏を返せば、受講前の認識が、評価とは、成績をつけるためだけの評価となっていないかが心配される。

- ・高等学校では、研修会等で「指導と評価の一体化」について説明を行っているが、理論としては理解していただけるが、実際の運用になると、以前の「成績付けのための評価」になっている傾向は否めない。評価の改善については、教員個人の取組だけでなく、学校全体で統一して取り組む必要があると思われる。
- ・授業改善に係る研修や学校訪問を通して、学習評価における基本的な考え方や取り組み方をくり返し説明してきたが、まだまだ誤解や歪曲して捉えている職員が少なからずおり、今後も丁寧な指導・助言が不可欠となっている。

## ②指導と評価の一体化

回答者は、研修や学校訪問等を通して、教員の意識について、授業改善や指導方法への関心に比べ、評価に対する関心が低い、と感じている。そのため、評価が評価だけで終わっており、評価を指導に生かすための取組、例えば、理解が不十分と評価された子供に対する手立てなどが進められておらず、指導と評価の一体化の実践に課題があると意識されている。指導方法への関心が高いと見られることから、評価と結び付けることの意義を実感できるような研修などの取組が有効であると思われる。

[回答抜粋]

- ・学習指導案に記述するための評価規準となっていて、評価するための、授業改善のための評価規準として活用されていない。
- ・校内研究を熱心に取り組む学校が多いが、授業づくりや子供の見取りを協議することがあるものの、それをどう評価するのかを議論する研究の取組が薄い。
- ・形成的な評価を指導に生かすための、手立てが不十分な授業が見られる。
- ・「指導と評価の一体化」が大切であることはわかっているが、なかなか実践につながらない。日常的に効果的な評価ができるよう具体的な取組や評価システムの構築についての理解を深めることが必要である。
- ・アクティブ・ラーニングという視点での授業づくりを指向している教員も、評価をどうするか、という点で二の足を踏むことが多い。
- ・評価活動が評価のための評価になり、次の指導につながらず、指導の改善に生かされていないことがある。
- ・評価のために評価物を生徒に提出させるが、その数を多く設定してしまい、その評価物の点検に追われ、個々の指導に生かしていないことがある。
- ・「指導と評価の一体化」が重要であるが、学校研究の内容に、「評価」に関わる内容が設定されていたり、今後の研究計画に位置付けられたりしている学校が非常に少ない。
- ・各学校において、指導と評価の一体化については、意識して取り組んではいる。しかし、一単位時間に目を向けると、まだ、学習課題（児童生徒に身に付けたい力）に対

するまとめ（振り返り）、評価場面（評価内容を含む）に整合性のない授業を行っている場合がある。

- ・活動や授業で実践したことの発表が協議の中心となってしまう、計画、指導、評価という一連の流れを踏まえた授業作りに向けての協議に深まりが欠け、身に付けさせた力を明確にして単元を構想することが授業改善につながるということを再度確認をしなくてはならない。
- ・全県で目標に準拠した評価がなされているが、指導と評価の一体化について課題がある。具体的には、記録に残す「評価」のみに終始し、指導に生かす「評価」の視点が希薄である。
- ・評価に関する取組については、学校の課題研修として取り組むことは少ない。取り組みづらさがあると思われる。指導と評価の一体化を図る必要性から指導に関する研修を実施すれば自ずと評価にも関わるはずだが、そこまで踏み込んだ研修まで到達できていない。

### ③観点別の課題

観点別評価の具体的な実践について教員の理解に差がある、という指摘が見られた。例えば、「一授業で全ての観点を見取らなければならない」、「一授業で全員を評価しなければならない」、「一授業における評価の設定項目が多すぎて実際に評価できない」など、評価に対する「誤解」が見られるとの指摘がある。

観点別評価の各観点については、現行の4観点のうち、「思考・判断・表現」の評価を課題として挙げる回答が最も多かった。その理由として、「業務が多忙な中、日々の授業において〈思考力・判断力・表現力等〉の評価を行い記録に残すことが難しい」、「客観的に評価することに難しいと感じている教員が少なくない」などが挙げられている。

また、「思考・判断・表現」と「関心・意欲・態度」については、「知識・理解」のようにペーパーテストで評価しやすい観点と違って、「具体の評価規準を子供の姿でイメージすることが難しい」ため、「評価者によるずれが多い」ことが課題に挙げられている。

### ④多様な評価方法の理解と活用

今後の新たな評価の取組として、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価については、研修や研究を行っている機関もあり、その意義に触れた回答も見られるが、それら多様な指導方法に言及した回答全てにおいて、これら多様な評価の活用法についての理解が進んでいないこと、多忙な学校で実践・定着が可能かという疑問など、普及に向けての「ハードルがある」と課題意識が鮮明に示されている。こうした評価に関する先進的な事例や評価を生かした授業事例を教員が見る機会が少ないことも課題に挙げられている。

[回答抜粋]

- ・パフォーマンス評価やポートフォリオ評価など、個の実態を捉えるための多様な評価法が求められているが、指導教科と授業時数が増え（特に小学校高学年）多忙化にますます拍車が掛かる現状において、このような評価が実際に行われるかどうかは疑問。

- ・パフォーマンス評価についての理解は得られるが、「時間」「手間」などの理由で実施するまでには壁があるようである。実際に研究していただいた学校では、「やってみて改めてよさが分かった」という感想が多く、「まずはやってみる」ということを働きかけるようにしていかなければならない。
- ・「パフォーマンス評価」や「ポートフォリオ評価」等、その名称は広く知れ渡っているが、教員各自がその研修を深め、自身の授業改善、児童生徒の学びの力の向上に反映させていくためにはまだまだハードルがあるように考える。
- ・評価に関する研修について、先進的に取り組んでいる事例を見たり、評価にねらいを絞った授業を参観したりする機会が少ないことが課題である。

#### ⑤今後の研修の在り方

評価が評価単独で教育活動と切り離して理解されてしまうことへの懸念や評価に関する教員の関心の低さなどに応えるため、評価に対する理解を授業改善や指導方法、単元の指導計画、カリキュラム・マネジメントなどの研修と合わせて、総合的に取り組むことが必要、との指摘が複数見られた。また実際に、次年度以降にそうした研修（授業改善につながる評価に関する研修、アクティブ・ラーニングやカリキュラム・マネジメントに関する研修を通じた評価の研修）を予定しているとの回答もあった。

また、指導資料や事例集の必要性も指摘されている。

[回答抜粋]

- ・観点別学習状況の評価の理解促進には、趣旨の正しい理解と同時に、年間指導計画や生徒指導要録等の型の提示が有効だと感じる。①趣旨の正しい理解のための年間指導計画や生徒指導要録等の型の提示、②定期テストに出題する論述問題等の段階別模範解答、その評価基準（ルーブリック）の作成等の演習を含む校内研修、を併せて展開することが有効であると考えます。
- ・これまで以上にアクティブ・ラーニングを意識した授業を実施するためには、観察法による評価が適切に実施できるようマニュアル等を開発する必要がある。”
- ・教員は、採用後に業務に関する集中的な研修期間が保障されておらず、採用直後から教壇に立ち、児童・生徒への適切な指導・評価が求められることから、大学の養成段階において、学習のまとまりとしての単元（題材）計画に評価計画を組み込む必要性と、その具体的な手法を学ぶ機会を充実させる必要があると感じる。
- ・目標に準拠した評価を確実に実施するために学習指導の改善や、また、児童生徒自身が学びに期待感を持ち主体的に取り組むことを促すような形成的評価の在り方について、継続的かつ組織的な研究が必要である。
- ・今後、観点別学習状況の評価とそれらを総括した評定との関係についても、改めて整理していくことと思われるが、各学校に円滑に導入されるよう、具体的な解説資料や豊富な実践事例の提供が必要であると考えます。

（西野 真由美）

表 3-5-3 教育センター・教育委員会等における評価に関する研修

※以下では、今年度、各機関で実施（または実施予定）の研修を研修対象別に a～e に分類し、研修講座の内容を抜粋して示す。なお、複数の機関で同様の内容の研修が実施されている場合は一つの機関の実施例を記載した。そのため実施機関名は表記しないこととする。

表 3-5-3-a. 全教員対象

講座名	対象	内容
学習評価について	各学校	学習評価全般について
学習指導要領改訂の動向から見える学習評価の在り方	全教員（幼小中特高） ※希望者	○法令・審議会・学習指導要領の動向 ○これからの学力評価
〔教育評価〕新学習指導要領はどうなるか	教職員	新学習指導要領の改訂で評価はどのようになるのか。指導と評価の一体化、観点の在り方について、具体例をもとに認識を深める。
新しい学習評価についての研修会（小学校）	小学校（平成25年度、26年度に県教育委員会が実施した研修会の未受講者）	学習評価に関する趣旨の周知や、新学習指導要領に基づく教育課程の編成及び実施上の課題等についての研修を行い、小学校における授業改善及び学習評価の充実に資することを目的に実施している。対象者のいる各小学校において、「新しい学習評価の在り方や評価規準について」「教育課程編成上の課題への対応について」を内容とした校内研修を実施することとしている。
新しい学習評価についての研修会（中学校）	中学校（平成25年度、26年度に県教育委員会が実施した研修会の未受講者）	学習評価に関する趣旨の周知や、新学習指導要領に基づく教育課程の編成及び実施上の課題等についての研修を行い、中学校における授業改善及び学習評価の充実に資することを目的に実施している。なお、対象者は、次のア又はイに掲げる研究会等に参加するものとしている。ア 県又は地区の教科研究大会、県重点課題研究指定・委嘱校の研究発表会その他文部科学省又は県教育委員会が主催又は後援する研究会、発表会等イ 県内国立大学附属中学校の研究発表会 また、対象者は報告書を作成し提出することとしている。
教育課程研究集会	平成28年度までの5年間で全小中学校校長及び教員	教育課程実施上の諸問題について研究協議し、教員の指導力の向上を図るとともに、各学校が児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況に基づく自己点検・自己評価を行い、教育課程の改善に資する。
高等学校教育課程研究集会	県立高校・中等教育学校全教員（5年計画の4年目）	高等学校の教育課程の実施に伴う指導上の諸問題の解決を図ることを目的としており、各教科で評価の在り方について協議している。
授業改善に生かす適切な学習評価	小・中・高等学校教諭	学習評価の基本的な考え方について理解し、学習評価を踏まえた授業改善を実現する力量の向上を図ることをねらいに実施。講義において、学習評価の基本的な考え方及び学習評価を踏まえた授業改善の在り方について説明するとともに、受講者が持参した学習指導案について、目標と評価規準の整合性、目標を実現した児童生徒の姿の具体化、努力を要すると判断される児童生徒への手立ての具体化を視点に改善を図る演習を実施した。
学習指導と評価	小・中・特別支援学校教員	学習指導要領に示す内容が児童一人一人に確実に身につけているかどうかを適切に評価し、その後の学習指導の改善に生かしていくとともに、学校の教育活動全体の改善に結び付ける。



講座名	対象	内容
単元学習指導評価計画について	小学校	単元学習指導評価計画について、活用方法や評価の在り方等について学ぶ。
学校等支援研修 (学習指導(学習評価))	県立学校(高校・特別支援)教職員	観点別学習状況の把握に基づく、思考力・判断力・表現力の育成や授業改善につながる学習評価に関する講義を行い、演習を通して目標に準拠した学習評価について考察する。
学力向上に向けた授業改善に生かす学習評価	小・中学校教員	・講義「学習評価を生かした授業改善」 ・演習・協議「学習評価を生かした授業改善の実際」等
考え、話し合い、学び合う授業づくり研修会	市内教諭(希望)	アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業づくりに関わる講義・演習の中で、主体的な学び、対話的な学び、深い学びをとらえ評価する方法について共有した。
研修センター主催講座	市内小中学校教職員	自主参加による開催で、授業づくり講座、特別活動講座、教育課程講座において取り上げ、それぞれの視点から評価の在り方について学んでいく。
ブラッシュアップ研修④	小・中・特別希望者	学力向上に向けた校内研修とカリキュラム・マネジメント。
指導と評価の一体化	中学校校内研究担当教員	通知表の評価・評定について、課題と改善点を検討する。
中学校の学習評価担当者連絡会	市内中学校評価担当者	市内15校の評定分布図、市平均の評定分布図を見て、評価の妥当性について考える。また各校の評価の妥当性を保つための取組みを交流する。
学力向上コーディネーター等研修会	各学校の学力向上推進を担っている者	全国学力学習状況調査等の結果を分析し、授業改善に資するための児童生徒の学習状況や指導に関する評価(取組指標、成果指標)の視点を明確にし、検証改善サイクルを細かく回すことを目的とした研修を行っている。
校務支援システム操作研修	小・中学校教員希望者	学習評価の在り方と成績処理システムの操作について。(成績処理システムは、県教育委員会が示す学習評価に生かす評価の在り方に従い作成している。)
研修担当者会	幼・小・中・特研修担当者	中学校ブロックごとに学力テストの結果を検証する

表 3-5-3-b. 初任者対象

名称や対象学校種は異なるが、いずれも初任者・採用1年目の教員対象の研修で実施された評価に関する研修。講座名と対象は省略し、内容のみ抜粋する。

「学習評価と評価規準」についての講義・演習
多様な評価の在り方や方法についての理解を深めることを目的として、講義・演習を行う。
評価を生かした授業改善－指導と評価の一体化－
PDCA サイクルを踏まえた学習評価と授業改善
「中学校における学習評価について」を演題に講師による講演を実施した。
児童・生徒の学習状況の評価と評定について学ぶ
指導案作成、模擬授業、授業実践を通して、学習評価について学ぶ。
・「問題作成と評価評定」についての講義や「問題作成」の実習と「評価評定」についての協議 ・「学習指導案の意義と評価」についての講義や「学習指導案作成」の実習と協議
学習評価全般
研究授業と研究協議（個別指導） 学習目標の到達に向けた授業づくりと評価を意識した授業研究をとおして、教科指導における授業力の向上
単元の目標と評価規準・評価計画について
学習評価の在り方について、授業場面をもとに説明する。
「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」（国立教育政策研究所）を基にした評価の基本的な考え方、評価に関する事例等
評価問題の作成を通して考える授業の在り方・学習評価と授業づくり・学習評価
各教科毎に、観点別評価の在り方について具体例を示しながら実施した。
・個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成と活用（特別支援学校に求められる専門性） ・評価を生かした授業改善（指導と評価の一体化） ・学習指導案について
目標と指導と評価の一体化した授業づくりの在り方の中で、評価の在り方について説明している。
学習評価の視点を踏まえた授業改善
教育評価の意義と機能、評価規準の具体的な設定例、目標に準拠した評価、観点別評価について
①：授業づくりの基礎基本 ②③：研究授業①②に向けて、授業・評価計画の立案
「学習指導と評価」についての講義と「主体的に学習する意欲を高める指導と評価の在り方」についての研究協議
国語・社会・数学・理科・英語・音楽・家庭・体育 上記部会を設定し、自作のテスト等を持参し評価の在り方について確認した。
授業チェックリストを基にした授業評価の説明等。
評価項目の意味及び、学習状況の適切な評価に基づく個に応じた指導について学びます。
事前に研修課題としてパフォーマンス評価を取り入れた単元計画書を作成させ、講義と演習を実施する。
授業づくり、研究授業指導案作成

表 3-5-3-c. 年次研修及び教務主任・管理職対象

対象を指定した研修では、採用年次別に、臨時的任用教員（または非常勤講師）、2-3 年次、5 年次、6 年次、10 年次研修などがある。以下の表では、対象年次順に抜粋して示す。

区分	講座名	対象	内容
任用	授業づくりの基本	臨時的任用教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標と評価を一致させること</li> <li>・年度当初に評価項目を確認すること</li> <li>・評価資料を蓄積しておくこと 等</li> </ul>
任用	臨時的任用職員研修（「学習評価」の在り方）	臨時的任用職員	学習評価の概要についての講義・演習
任用	「学習指導と学習評価」	臨時的任用職員及び非常勤講師（任意）	学期末の事務処理に向けて、学習指導と学習評価について具体的に学ぶ。
年次	教職 2 年目研修 教職 2～5 年目研修（5 年目）（教科指導の在り方）	小学校、中学校、高等学校の 2 年目、5 年目の教員	評価の在り方についての講話、学習指導案の検討をとおした研究協議を行っている。
年次	2 年経験者研修講座	採用後 2 年経験の小・中学校教員	研究授業と研究協議（個別指導）～学習目標の到達に向けた授業づくりと評価を意識した授業研究をとおして、教科指導における授業力の向上～とおして、教科指導における授業力の向上～
年次	ニ・三年次フォローアップ研修	ニ・三年次教員	研究授業に向けて、授業・評価計画の立案
年次	3 年経験者研修（学習評価を生かした授業改善の方策）	3 年経験者研修受講対象者	学習評価を生かした授業改善の方策を学び、学習評価の考え方や役割を理解するとともに、児童生徒等が主体的・協働的に学び合う授業実践を行うことを通して、確かな学力を保障するための学習指導力を身に付ける。
年次	5 年経験者研修	5 年経験者	<ul style="list-style-type: none"> <li>○目標に準拠した評価について</li> <li>○目標と指導の一体化について</li> <li>○評価問題の作成</li> </ul>
年次	教職経験者研究協議会	在職期間が 5 年に達した教諭	研修講座のコマや研修のまとめとうにおいて、評価について盛り込んで説明している。(2 日日程)
年次	5 年経験者研修	5 年経験教員	各教科の研修における指導方法の工夫・改善の演習の中で指導と評価について取り上げている。
年次	高等学校教諭 5 年経験者研修教科別研修(数学)「数学的活動を取り入れた課題学習について」	高等学校教諭 5 年経験者(数学)	パフォーマンス評価の説明を行い、事前に考えてきた課題学習について、どのように評価すればよいかを協議する。
年次	(高) 採用 5 年目教員研修会	(高) 採用 5 年目教員	「学習指導と評価」についての講義と「主体的に学習する意欲を高める指導と評価の在り方」についての研究協議
年次	教職経験 6 年目研修 授業づくりの研修	教職経験 6 年目の教諭	講義「指導と評価の一体化」 <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習評価の種類</li> <li>・指導と評価の一体化</li> <li>・学習評価の具体について</li> </ul>

区分	講座名	対象	内容
年次	評価問題から授業を変える	5年経験者（6年目の方）	何を評価するのか、なぜ評価するのか、どのように評価するのかの具体を学び、評価問題の作成のポイントを知る。→次回までに指導案と評価問題を作成し持参する課題が出る。
年次	科学習指導と評価	中・高等学校教員（6年次）	学習指導案の作成に向けての評価規準の設定について（講義・演習）
年次	今、求められている評価問題について	5年経験者（6年目の方）	グループワーク（小学校同学年・同教科、中学校は教科ごと）にて、作成してきた評価問題について協議する。各グループには、専門教科の指導主事がついて指導助言を行う。支援や指導のスタートとしての評価について学び、授業改善へと生かす。
年次	授業に生かす評価	概ね経験10年未満の教員	評価を意識することで、授業づくりがどう変わるかを学び合う。
年次	授業改善プロジェクト	特別支援学校の中堅教諭	「教科等を合わせた指導」における授業実践を授業評価も含めて研修する。
年次	高等学校教諭10年経験者研修教科別研修(数学)	高等学校教諭10年経験者(数学)	事前に研修課題として、パフォーマンス評価を取り入れた単元計画書を作成させ、講義と演習を実施する。
年次	学習指導と評価	教職10年経験者	講義及び演習をとおして、学習指導と評価について理解を深め、実践的な指導力の向上に資する。
年次	10年経験者研修共通研修「学校組織マネジメントの考え方・進め方」	10年経験者研修対象教諭	学習評価、授業評価を含めた学校組織マネジメントの考え方とPDCAサイクルによるマネジメント方法についての講義。
年次	10年経験者研修「研究授業の進め方」	10年経験者	研究授業の指導案検討・授業実践を通して、授業改善に資するための授業や指導に関する評価の在り方について学ぶ
年次	10年経験者研修会	在職期間が10年に達した教諭	研修講座のコマや研修のまとめ等において、評価について盛り込んで説明している。(4日日程)
年次	教職10年目研修(教科指導の在り方)	小学校、中学校、高等学校の10年目の教員	評価の在り方についての講話、学習指導案の検討をとおした研究協議を行っている。
年次	10年経験者研修「教職の基本」小学校・中学校、高等学校における学習評価の在り方	小・中・高	教科指導における学習評価の在り方について理解し、教科指導力の向上を図る。
主任等	ミドルリーダー研修	小・中学校教務主任等	校長会が主催する各区の研修会において、学習評価の充実等をテーマに指導主事による講演を行う。
主任等	学習評価研修講座	中学校教務主任	学習指導要領において求められる学力をどう評価するか講義や演習を通して学ぶ。
主任等	教育課程・学力向上研修会	主幹教諭または教諭(教務主任)	教育目標、内容、方法、評価等の一体的、実証的な検討と教育課程編成に係る説明。各種調査結果と到達目標をもとに、学力向上に向けた手立て、改善策、評価についての協議。
主任	研究主任連絡会	各校研究主任	ノート・ワークシートによる学習評価の確立。



区分	講座名	対象	内容
主任等	教務主任等研修	教務主任等	目標・内容・指導方法・評価を一体化した教育課程の在り方についての講義等
主任等	学校経営参画中核教員養成講座	小，中，高，特別支援学校の主幹教諭，指導教諭，教諭（主任・主事の経験がある者）	年間6日間の講座のうち，1日の中で，「教育課程の編成と評価」をテーマに研修を深める。
主任等	授業の達人養成講座(6)	枚方市立小中学校 指導教諭・教諭（※校長の推薦を受けた教職経験5年以上の者）	講義・演習 『授業の達人』をめざして5 ～評価について1～
主任等	高等学校学習評価研修	各高等学校の教務主任，教科主任，学科主任等	観点別学習状況による評価の意義や各学校での評価方法の改善等についての講義，協議等
主任等	学校評価担当者研修会	教務担当または学校評価に関わる者（各小中学校1名以上）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校評価の目的</li> <li>・学習評価の在り方及びPDCAサイクル</li> <li>・学習評価の観点（関心意欲態度の評価）</li> <li>・評価資料の収集方法等</li> </ul>
主任	研究主任会	各校研究主任	各学校における評価に関する情報共有等
主任等	研究主任等研修会	管内小・中学校の研究主任，各市町教育委員会学校教育担当者	講話「よい授業を創っていくための指導と評価の一体化について」・「校内研究の推進（課題のリレー，研究のまとめ等）」
主任等	学力向上ミーティング（研究主任研修会）	研究主任	全国学力・学習状況調査の設問を基に，結果の分析方法や授業改善への生かし方について演習等も行いながら協議した。
主任等	教務主任会	教務主任	次期学習指導要領に向けての学習評価について
主任管理職	平成28年度高等学校教育課程研究協議会	校長，副校長，教頭，主幹教諭，教務主任又はそれに代わる者	次期学習指導要領が目指す理念の実現に向けて，講演及び研究協議を行う。（協議題：教育課程，授業改善，観点別評価等）
管理職	教育課程説明会	小・中学校管理職	次期学習指導要領の方向性を踏まえ，所管する全ての小・中学校の管理職にカリキュラム・マネジメントの重要性や授業改善における評価の役割等について説明を行う。
指導主事	全県指導主事会議学習評価部会	県内市町村教育委員会の担当指導主事	学習評価に関する情報提供や協議を行う。

表 3-5-3-d. 各教科等別の研修

教育課程協議会等で各教科別に実施される研修と教科を指定した研修で評価を取り上げているとする回答があった。特定の教科等を指定した研修で評価を取り上げて実施したとする回答では、国語、英語（小学校の外国語活動を含む）と「特別の教科道徳」に関する研修がそれぞれ4件、他に、数学、社会、理科、技術などが挙げられている。以下の表では、講座名は省略し、研修内容から抜粋して示す。

幼児教育における評価の必要性や重要性を理解し、保育改善の推進的な役割への意識を高める。
教科等に関する研修の中で、評価の具体的な方法について取り上げている。
各教科における「観点別評価」について、各学校の実態に応じた評価規準の設定について協議する。
各教科・領域に関する専門性を高めるため、学習指導や評価の在り方について研修を深める。
小学校 社会・理科・生活・特活・総合 中学校 社会・理科・特活・総合 上記部会を設定し、評価についても触れる形で講義・演習・協議を行った。
各教科で指導主事による講義と協議、「指導目標の設定と評価」についての演習等を小・中別日に実施。
高等学校学習指導要領の趣旨と次期改訂に向けての概要、及び観点別学習状況評価について講義 テスト分析・問題作成のグループワーク等を通して、指導と評価が一体となった授業づくりについて学び、より信頼性・妥当性の高い評価をめざす。
各教科における評価に関する研修
アクティブラーニングと学習評価について
○適切な評価と評価問題の在り方について（協議） ○文学的文章の指導と評価問題の作成（講義・協議・演習）
指導と評価の一体化をめざした授業研究及びテスト研究を行う。
単元学習指導評価計画をもとに、評価の考え方を理解する。
指導と評価の一体化や、思考力・判断力・表現力をどのように評価するのかを学びます。
講義及び学力調査等の問題分析を踏まえた授業づくりの演習、協議を通して、課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力を育成する授業力の向上を図る。
○評価問題の工夫（協議・演習） ○指導と評価の一体化（協議）
評価問題の作成を通じた付けたい力を明確にした授業づくり
生徒の関心や意欲を高める指導について学び、全国学力・学習状況調査B問題を参考に作問演習を行う。
各学校のテストやワークシートをもとに協議を行い、様々な視点から、評価の在り方、方法について考えることでさらなる妥当性、信頼性のある評価についての見識を高める。
評価規準を基にした具体的な学習状況のみとり方等について（講義・研究協議）
パフォーマンス評価を理解し、各学校の事情に合わせて実践に役立てられることを目指し、表現や鑑賞における評価の実技・演習を行う。
パフォーマンス評価の基本的な概念やパフォーマンス評価を取り入れた授業実践例を学ぶ。
小学校外国語活動・教育におけるポートフォリオ評価について考え合う。
次期学習指導要領の改訂を見据え、県内各中学校から1名の英語教員を対象に本研修を実施することを通して、評価方法の改善・充実を図り、指導と多面的な評価の一体化とそれらの改善に資する。
CAN-DO リストを活用し、4技能の向上につなげる指導と評価の在り方（講義・演習）
パフォーマンス課題の設定と評価及びパフォーマンス課題の達成を目指した単元づくりについて学ぶ。また、講義や演習を通して、パフォーマンス課題を達成させるための単元構成のポイントについて理解を深める。

「道徳授業を深める授業づくりと評価の在り方について」を行う予定。
教科化に向けた動きの中で、道徳における評価について考えた。
課題発見・解決学習の基本的な指導と評価についての理解を深める。
学級活動の指導方法と評価についての講義，演習。

### 表 3-5-3-e. 専門研修・要請研修等

評価に関する専門的な内容の研修，教育センター等の長期研修生向けの講座などの他，各学校に出向いて行う研修，学校の要請に応じて行う研修も実施されている。

講座名	対象	内容
専門研修カリキュラム 「パフォーマンス課題を取り入れた学習評価の在り方」講座	小・中・高	学習評価の現状と課題，今後の学習評価の在り方についての講義，パフォーマンス課題を取り入れた授業実践報告とともに，パフォーマンス課題やルーブリックを作成する演習を行う。
長期研修講座「教育評価概論」	長期研修員	学習指導要領と観点別評価について，様々な視点から考える。
講義・演習 「指導と評価の一体化」	教育研修員 研修 特別研修	指導と評価を一体とした授業の在り方について理解し，授業での具体化に向けた見通しをもつ。
校内研修会	中学校教員	適正な評価・評定の推進に向けて
ユニット研修3 「学習評価でお困りのことはありませんか？」	教職員	学校からの要請に応じ，指導主事が出向いて行う研修において，指導と評価の一体化，学習評価の意味やその内容について，分かりやすく解説するもの。
評価研修	中学校	出前研修会として，依頼のあった中学校に市共通の評価規準について，研修会を実施。
定期訪問（高等学校） （学習評価）	県立高等学校教職員	観点別学習状況の把握に基づく，思考力・判断力・表現力の育成や授業改善につながる学習評価に関する講義を行い，演習を通して目標に準拠した学習評価について考察する。
学校の要請に応じた指導主事等の訪問研修	要請のある市立小・中学校	観点別評価の特に関心・意欲・態度や思考・表現・判断の評価について，実際の授業の映像を見て評価をする演習などを取り入れて学ぶ。
評価方法について	要請のあった当該学校教員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育評価とは</li> <li>・評価場面の確認</li> <li>・指導と評価の一体化</li> </ul>

## 6. 教育センター・教育委員会における研究と学校支援

本節では、5 節で分析した調査に回答のあった教育センター・教育委員会から、直近年度に評価に関する研究を実施している教育センター、並びに評価を主題とする研修を複数実施している教育センター・教育委員会の取組について、各機関の担当者より実施状況やその成果を報告する。

紹介する実践は、次の五機関である。

- 1 愛知県総合教育センター
- 2 大阪府教育センター
- 3 栃木県教育委員会事務局学校教育課
- 4 神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課
- 5 川越市立教育センター

以下では、それぞれの実践に基づいて、下記の項目について報告する。

1. 評価に関する研究や研修の概要
2. その具体的内容
3. 学校における評価の充実に向けた課題



# 1 愛知県総合教育センター

## 1. 評価に関する研究の概要

### 【研究年度，研究校，教科】

〈平成 25-27 年度〉

県立惟信高等学校（英語）

県立一宮南高等学校（理科）

〈平成 26-27 年度〉

県立日進西高等学校（国語）

県立吉良高等学校（地歴，公民）

県立蒲郡高等学校（数学）

### 【各研究校の研究の流れ】

〈目指す生徒像の設定〉 ←

↓ ・ 目標の共有

〈指導と評価の計画・実践〉

↓ ・ 多様な学習活動

↓ ・ パフォーマンス評価

〈振り返りと改善〉 →

平成 25 年度から 27 年度にかけて，愛知県総合教育センターは，愛知県教育委員会と連携し，県立高等学校 5 校（左記）と共同で「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」に取り組んだ。本研究は，多様な学習活動とパフォーマンス評価を通じて，生徒の幅広い資質・能力の育成を目指すと同時に，評価方法そのものの改善を図ることを目的としている。教育方法学や教科教育，キャリア教育を専門とする大学教員の指導を受け，各校の代表委員がそれぞれの実践に基づいた協議を行って研究を進めた。

研究の成果としては次の 2 点が挙げられる。①生徒の関心や意欲，主体的な学習態度を引き出し，思考力，表現力，構想力等を高めることができた。②教員が，目指す生徒像や各単元の評価規準を共有することにより，指導と評価の一体化が進み，評価の妥当性・信頼性が向上した。同時に，教員同士の連携も進んだ。

## 2. 評価に関する研究の内容

### (1) 愛知県立惟信高等学校（英語科）の実践

生徒のコミュニケーション能力の育成を目指し，CAN-DO リスト（学習到達目標）に基づいて指導と評価を実施することにより，教員の共通理解の下でのパフォーマンステストの実施や，目標に向けた指導の実現に取り組んだ。また，指導の過程における評価（形成的評価）を，その後の指導に生かしていく方策を研究した。さらに，日本人教員と ALT とが共同で，ルーブリックの妥当性・信頼性を追究する研究を進めた。

### (2) 愛知県立一宮南高等学校（理科）の実践

習得した知識，技能を活用する力や，課題を探究する力の育成を目指し，物理，化学，生物の各科目において実践を行った。「思考・判断・表現」及び「観察・実験の技能」の観点から，探究的な活動におけるレポートの記述内容や自己評価の結果を，ルーブリックにより評価した。また，各パフォーマンス課題のルーブリックの基となる一般的ルーブリックを確立した。

### (3) 愛知県立日進西高等学校（国語科）の実践

言葉を通して理解し，伝え合い，論理的・創造的に考える力の育成を目指した。論理的な文章について，論旨を要約したり，情報を整理・分析して意見を述べたりする活動を行い，要約文の作成やスピーチをパフォーマンス課題として，思考力・表現力等をルーブリックにより評価した。また，文学的な文章について鑑賞・批評する活動を行い，原文の脚

本化や鑑賞文の作成をパフォーマンス課題として、読解力・想像力等を評価した。

#### (4) 愛知県立吉良高等学校（地理歴史科、公民科）の実践

論理的に自分の考えを構築する力や、主体的に課題解決する力の育成を目指した。「日本史A」においては、班別学習後、パフォーマンス課題に取り組み、社会の変化やその要因に対する理解をループリックにより評価した。「倫理」においては、ポートフォリオ評価を通して生徒の思考の深化を可視化する取組、「政治・経済」においては、生徒が教員と生徒自身の評価の比較を通して、内容理解を深め、学びの改善につなげる取組を行った。

#### (5) 愛知県立蒲郡高等学校（数学科）の実践

基本的な概念や原理・法則を理解し、事象を数学的に考察し、他者に論理的に説明する力の育成を目指して、学習到達目標を明確にした単元構想の中に、パフォーマンス課題を位置付けた。「数学I」「数学A」において、2次関数や確率を活用した課題を設定し、ジグソー法などを用いたグループ学習により課題解決をさせて、生徒に数学の有用性を実感させた。また、課題学習の成果を比較的容易に評価できるループリックの開発に努めた。

#### (6) 5校の実践のまとめ

5校（6教科）が共同で研究を進めることにより、各教科の学習を通じて教科を超えた能力の育成を目指していることが共通の認識となり、各教科の学習到達目標がより汎用的なものへと深化するとともに、カリキュラム・マネジメントの必要性を実感することとなった。本研究が目指した思考力、表現力、構想力等の汎用的な能力の育成については、多様な学習活動及びパフォーマンス評価が有効であることが確認できた。また、パフォーマンス評価を実施するには、教員同士が共通理解を図り、目標や指導法を共有して取り組むことが大切であることが分かった。

### 3. 学校における評価の充実に向けた課題

- ・評価を評定と認識する教員がまだ多い。指導の過程における評価が、生徒の学びの改善や教員の授業改善に資するという認識を、広めていく必要がある。
- ・パフォーマンス評価の結果を評定に反映させる方策を示していく必要がある。
- ・パフォーマンス評価の有効性を認識していても、ループリック作成やパフォーマンス課題の準備、実施に時間がかかるため、導入に至らない学校が多い。教員の負担軽減を図り、取組を促進する方策について、具体的な情報の提供が望まれる。特に、妥当性・信頼性の高いループリックをどのように作成するかについて、教科ごとの具体例を示す、研修を充実させるなどの学校に対する支援が求められる。
- ・キャリア教育やカリキュラム・マネジメントの視点を取り入れて、一個人や一教科にとどまらず、組織として評価の改善に取り組むことが求められている。そのためには、教員同士が連携を深めるとともに、取組を推進していく管理職のリーダーシップが必要である。

#### 【参考・引用文献】

「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」

<http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/hyouka/hyoukashuhou/hyoukashuhou1.html>

(小崎早苗)

## 2 大阪府教育センター

### 1. 評価に関する研究の概要

当センターでは平成 25 年～27 年にかけて、「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」に取り組んだ。研究課題は、「評価が難しい多面的な資質・能力についてその評価手法及び評価指標の構築」である。大阪府教育センター附属高等学校（以下、センター附属高等学校）をはじめ、6 校の府立高校を研究協力校として、次の三つの柱を立てて実践研究を行い、各教科等における学習・指導方法や評価方法の工夫・改善に関する方策をまとめた。ここでは、(1) (2)について取り上げる。

- (1) 各教科における目標に準拠した評価に基づく観点別学習状況評価の推進。とりわけアクティブ・ラーニング型授業による関心・意欲・態度、思考力・判断力・表現力等の育成とその評価方法・評価指標の構築
- (2) 「課題研究」をはじめとする探究的な学習活動による、論理的思考力、チームワーク等汎用的資質・能力の育成とその評価方法・評価指標の構築
- (3) 大阪府教育センターが行っている学校支援や教員研修を整理し、新たな方策を発信

### 2. 評価に関する研究の内容

- (1) 各教科における目標に準拠した評価に基づく観点別学習状況評価の推進

センター附属高等学校において、全教科で目標に準拠した評価に基づく観点別学習状況評価に取り組み、思考力・判断力・表現力等の育成を目指す単元を見通した「指導と評価の計画」を作成し授業実践を行った。思考力・判断力・表現力等の学習成果の把握については、授業内にパフォーマンス課題を行い、ルーブリックを用いてパフォーマンス評価を行う、定期考査で活用型の問題を出題して自由記述で答えさせるなど、各教科の特性に応じて様々な評価の在り方を検討した。観点別学習状況評価による生徒の変化や各教科の学習指導案（単元の指導と評価の計画を含む）、学習課題、ワークシート、生徒の成果物、ルーブリック、定期考査振り返りカード等を報告書に収録している。

定期考査振り返りカードは、観点別学習状況評価をきめの細かい学習指導の充実と生徒一人一人の学習内容の確実な定着につなげる一例として他校の参考となる。教員にとっては、学期末にこのカードで学習を振り返ることを前提に、観点を意識した授業内容や組立て、定期考査の出題を考えるきっかけとなり、生徒にとっては自分の強み・弱みを把握し、次の学習につなげる機会となる。

- (2) 「課題研究」をはじめとする探究的な学習活動による、汎用的資質・能力の育成とその評価方法・評価指標の構築

研究協力校 6 校が、各校で育成したい生徒像を設定し、次表に挙げる汎用的な資質・能力の育成を目指して、課題研究をはじめとする科目で探究的な学習活動を展開し、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価を行った。各科目の指導計画、指導の過程、学習課題、ワークシート、生徒の成果物、ルーブリック等を報告書に収録している。

各校とも、中間発表や成果発表会など学習の到達点が把握しやすい場面での評価は、

育成する資質・能力について生徒に表れて欲しい具体の姿を言葉にして「可視化」したルーブリックを作成し、モデレーションを行うことで可能となりつつある。

三国丘、貝塚、港南造形の3校では、ルーブリックを学習の到達点（最終のパフォーマンス・完成した成果物）の評価に用いるだけでなく、生徒の力を伸ばすための生かし方を検討し、学習過程（プロセス）を形成的に評価し、次の学習サイクルや探究的な学習活動につなげる試みがなされており、これらも報告書に収録している。

学校名	科目名	育成する資質・能力
センター附属高等学校	探究ナビⅠ（演劇）	チームワーク
府立港南造形高等学校	スペースデザイン	構想力，計画性，言語表現力
府立三国丘高等学校	課題研究Ⅱ	科学的探究力，表現力
府立大手前高等学校	理想（課題研究）	問題解決能力，論理的思考力 等
府立生野高等学校	探究Ⅱ（課題研究）	科学的リテラシー
府立貝塚高等学校	産業社会と人間	課題設定力，情報収集・編集力 等

### 3. 学校における評価の充実に向けた課題

評価研究や研修，学校支援を通して、「課題」と感じている点は次の5点である。

- ・高等学校においては、教員の評価観が狭く、評価＝「生徒の成績付け」と考えられていることが多い。
- ・授業では、目標があいまいで、評価が授業の改善と切り離されて考えられ、「指導と評価の一体化」が実践されていないことが多い。
- ・目標に準拠した評価は面倒な評価という印象がもたれている。
- ・知識量のみを問うペーパーテストによる評価に偏っている、いわゆる平常点を加味した評価に留まっている学校も多い。
- ・観点の趣旨の理解が不十分で、誤った捉え方で授業が行われていることが多い。

教員の評価観を変え、日々の授業改善にまでつなげるには、高等学校においても目標に準拠した観点別学習状況の評価を一層推進するとともに、次期学習指導要領に向けて、育成される資質・能力を的確に評価していくための方法や総合的な学習の時間など学校内外の多様な学習活動に対応した評価の在り方を具体的に提示し、多様な学習活動を多面的に評価することが生徒の力を総合的に伸ばすことを示していく必要がある。優れた実践事例を収集・蓄積し、教科・科目ごとの観点設定の考え方や評価の方法等について参考となる資料の作成や学校支援を充実していくために、当センターでは本研究を「高等学校におけるアクティブ・ラーニングを教育内容と関連づけた授業の開発に関する調査研究」（平成28・29年度全教連課題研究）に発展させ、研究を継続している。

#### 【参考・引用文献】

高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究（大阪府教育センター）

平成26年度報告書（平成27年3月発行）

[http://www.osaka-c.ed.jp/category/investigate/publication/h26/H26\\_06\\_learnin\\_goutcomes.pdf](http://www.osaka-c.ed.jp/category/investigate/publication/h26/H26_06_learnin_goutcomes.pdf)

平成27年度報告書（平成28年3月発行）

[http://www.osaka-c.ed.jp/category/investigate/publication/h27/H27\\_05.pdf](http://www.osaka-c.ed.jp/category/investigate/publication/h27/H27_05.pdf)

（岡本 真澄）



### 3 栃木県教育委員会事務局学校教育課

#### 1. 研修の概要

##### ○教育課程研究集会の実施概要

目的： 小・中学校の教育課程実施上の諸問題について研究協議し、教員の指導力の向上を図るとともに、各学校が児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況に基づく自己点検・自己評価を行い、教育課程の改善に資する。

対象： 県内公立学校の全校長及び全教員等

期間： 平成 23 年度～平成 28 年度（6 年間）

##### ○教育課程研究集会の研究概要

研究主題： 生きる力を育むことを目指し、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成、学習意欲を重視した教育を展開するための指導と評価の工夫改善

開催部会： 15 部会（教育課程一般 外 各教科等）

研究の進め方： 参加者は、当該部会の研究主題、趣旨及び研究の視点を踏まえ、研究の対象となる領域、単元、題材等を適切に設定し、実践的に研究を進める。

##### ○各教科等の研究主題及び研究の視点（抜粋）

###### 【中学校外国語科】

研究主題： 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、コミュニケーション能力の基礎を養うための指導と評価の工夫改善

研究の視点： 研究単元を設定した上で、(1), (2), (3)の視点を踏まえ、「指導計画」「指導」「評価」の一連の流れを重視した研究を行う。

(1) 指導計画の工夫改善（略） (2) 指導の工夫改善（略）

(3) 評価の工夫改善

妥当性・信頼性の高い学習評価を行うためには、どのような評価規準を設定し、どのような方法で生徒の学習状況を評価するか。

また、より効果的な指導を行うためには、評価をどう生かすか。

#### 2. 研修の実際

（平成 27・28 年度 外国語科事例より「(3)評価の工夫改善」の視点のみ一部抜粋）

##### (1) 平成 28 年度事例

＜研究実践例＞定期テストの見直しをした例（抜粋）

【Before】

- 次の日本語を表す英文を書きなさい。
  - ・ 英語を勉強することは大切だ。
- 次の単語を並べ替えて日本語を表す英文を作りなさい。
  - ・ 私は 15 年間ずつと宇都宮に住んでいる。

(15 / in / lived / I / Utsunomiya / have / for / years ) .

【After】

- 下の口の中からテーマを 1 つ選び、あなたの考えを 2 文で書きなさい。【その際、選んだテーマを文の中で使いなさい。】

our school / English / guide dogs / robots
- 次のメモは、クラブで行くキャンプの注意事項です。一緒に行く留学生に、その内容を英語で伝えなさい。

キャンプでの注意事項

  - ・ 9 時に現地集合
  - ・ 帽子を忘れずにもってくる
  - ・ 川で泳ぐのは禁止

【特徴①】単なる和文英訳ではなく、生徒が自分で思考し、判断する内容になるよう工夫している。場面設定を意識させた上で英文を書かせるように対話形式にしたり、文脈の中から判断して並べ替えさせたりするような工夫もできる。

【特徴②】定期テストでは文構造の理解の確認も重要であるが、学んだ知識を生徒がどのように活用するのかが見とれるような出題をするなどの工夫をしている。

【留意点①】教科書本文そのままやワークブックと同じ問題を出題することから、授業で学んだ知識や技能の真の習得を見取れる出題へと発想を転換することが大切である。

【留意点②】基礎的・基本的な知識を問う問題と思考力・判断力・表現力を問う問題のバランスに配慮することが重要である。教師の示すテストは、生徒にどんな力を身に付けて欲しいかというメッセージであるということに十分留意する。

(2) 平成 27 年度事例

<b>〈研究実践例〉学習到達目標を踏まえた「自己評価カード」を活用した例（第3学年）</b> 単元名 Program 3 The 5Rs to Save the Earth (SUNSHINE ENGLISH COURSE 3) 9時間扱い（抜粋） 単元の目標 環境問題について、日常の身近な場面で何ができているか考え、自分の感想や気持ちを適切な英語で伝える。 登場人物の心情や対話の意図を考えて、内容を理解する。 It's ~ for 人 to ... 構文、how to ~ 構文、ask 人 to ... 構文の構造とその運用方法を理解する。 ※学習到達目標との関連：話すこと（ウ）「身近な話題について、自分の意見を論理的に説明したり、簡単な議論を														
<b>【特徴①】</b> 学習到達目標を生徒と共有することで、生徒は本時の活動がどのような力にしたりすることができる。														
<b>本時の指導</b> つながるのかを確認することができ、意識して取り組むことができる。														
<b>目標</b> 地球の環境保護を考えた6つ目の「R」について、自分の考えを伝えたりすることができる。														
<b>展開</b> <b>生徒の活動</b> ◆本時の目標を確認する。 ◆前時までの復習 ・教科書の音読をする ◆6つ目のRを考える。 ・ワークシートを活用して自分の意見をまとめる。 ・グループ毎に自分の意見を伝え合い、考えを深める。 ・全体で発表する ◆振り返り ・自己評価シートを使って本時の振り返りをする。		<b>教師の指導及び留意点</b> ◆自己評価カードを示す。 ◆音読する際の留意点を示す。 ・音のつながりやリズムを意識する。 ・登場人物の心情を考えさせる。 ◆生徒の思考が深まるような支援をする ・学校生活から想起させる。 ・Rのつく単語をヒントとして示す。 ・ペアやグループで活動させる。 ・映像資料を示す。 振り返り ・自分の考えを工夫してわかりやすく伝えることができる。 たかを自己評価をもとに振り返らせる。												
<b>【特徴②】</b> 授業の始めに本時の目標を確認する際、授業の最後に記入する自己評価シートを活用することで、生徒は本時の活動の具体的なイメージを持つことができ、活動への意欲を高めることができる。		<b>【特徴③】</b> 自己評価シートを示している中で、生徒は活動の途中で自分の学習の状況やペア活動における相手の状況を客観的に判断することができる。												
<b>【特徴④】</b> 生徒と言語活動のねらいを共有しているため、活動がうまく進まなかったとき、教師の支援や手立てが明確になるとともに、生徒も、なぜ自分が指導されているのか理解できる。		<b>【特徴⑤】</b> 活動前、中、後と必要に応じて自己評価シートの内容を確認したり、よい例を具体的に示したりすることで、より活動が主体的になり活性化される。												
<b>【自己評価シート】</b> <table border="1"> <thead> <tr> <th>評価</th> <th>Excellent</th> <th>Try again!</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Attitude</td> <td>6つ目のRを考える活動を通して、積極的に意見を発言したり、友達の意見に質問したりできた。また友達の意見を質問したりするなど、よく聞くことができた。</td> <td>6つ目のRを考える活動を通して、班の人と協力して活動することができた。</td> <td>あまり活動に積極的に参加できなかった。</td> </tr> <tr> <td>Speaking</td> <td>繰り返したり、強調したり、言い直しをしたり、具体例を使ったりして、相手に分かりやすく伝えることができた。</td> <td>6つ目のRについて、適切な声量で話すなど、相手を意識して説明できた。</td> <td>6つ目のRは言えたが、説明することがあまりできなかった。</td> </tr> </tbody> </table>				評価	Excellent	Try again!	Attitude	6つ目のRを考える活動を通して、積極的に意見を発言したり、友達の意見に質問したりできた。また友達の意見を質問したりするなど、よく聞くことができた。	6つ目のRを考える活動を通して、班の人と協力して活動することができた。	あまり活動に積極的に参加できなかった。	Speaking	繰り返したり、強調したり、言い直しをしたり、具体例を使ったりして、相手に分かりやすく伝えることができた。	6つ目のRについて、適切な声量で話すなど、相手を意識して説明できた。	6つ目のRは言えたが、説明することがあまりできなかった。
評価	Excellent	Try again!												
Attitude	6つ目のRを考える活動を通して、積極的に意見を発言したり、友達の意見に質問したりできた。また友達の意見を質問したりするなど、よく聞くことができた。	6つ目のRを考える活動を通して、班の人と協力して活動することができた。	あまり活動に積極的に参加できなかった。											
Speaking	繰り返したり、強調したり、言い直しをしたり、具体例を使ったりして、相手に分かりやすく伝えることができた。	6つ目のRについて、適切な声量で話すなど、相手を意識して説明できた。	6つ目のRは言えたが、説明することがあまりできなかった。											
<b>【特徴⑥】</b> ねらいを踏まえた具体的な視点が示されている。														
<b>【留意点】</b> 「場面や状況に応じて適切に対話ができる生徒の育成」を英語科の目指す生徒像として学習到達目標を踏まえて系統的な指導を推進するための手立てとして、この自己評価シートを活用している。														
<b>【特徴⑦】</b> 生徒に適切なフィードバックをすることで、授業における生徒の姿を教師が次の指導に生かすことができるので、効果的である。														

(2) 6年間の取組の成果

- ・目標と指導と評価の一連の流れを重視した研究を推進することで、具体的な評価方法や適切な評価場面を意識することができ、評価の精度が高まった。
- ・授業におけるねらいを適切に示し児童生徒と共有することで、授業の終末における振り返りの時間が充実し、指導者の見取りが的確になり評価の信頼性が高まった。
- ・評価が充実することが授業改善につながり、PDCAのサイクルを意識した実践ができた。

3. 学校における評価の充実に向けた課題

- ・評価の充実のためには、評価に特化した研究ではなく、今後も単元を見通して目標を明確にし、指導と評価を意識した授業づくりの推進に努める必要がある。
- ・各教科等の目標を踏まえた言語活動を設定し、それを評価するためには、児童生徒のどのような姿を見取るのか具体的目指す児童生徒像を指導者間で共有することが大切である。
- ・評価を指導に生かし、授業改善につなげることが指導力向上につながるため、今後もPDCAのサイクルを生かした授業づくりを推進する必要がある。

【参考・引用文献】

- ・ <http://www.pref.tochigi.lg.jp/m04/education/gakkoukyouiku/shouchuu/gakusyuhyouka23/hyoukasyou23.html> 「新学習指導要領に基づく評価規準設定のための参考資料」  
 （鈴木 寧子）

## 4 神奈川県教育委員会教育局指導部高校教育課

### 1. 学習評価に係る事業の概要

神奈川県における学習評価に係る取組は、図1の通り、平成19年度における県立高校全校での観点別学習状況の評価の実施に始まり、現行学習指導要領の実施に合わせた実施指針の改訂、「学習評価の手引き」の通知及び実施へと続き、平成28年1月度から県立高校改革実施計画に基づいた2年間ないしは3年間の様々な分野の指定校の取組を開始した。特に、学習評価に係る指定校に関しては、3年間の指定とし、県内を五つの地域に分け、それぞれの地域に1校ずつ配置し、成果発表会等の実施などによる各地域への取組成果の共有等を通して、県立高校全体への周知・啓発を図っている。

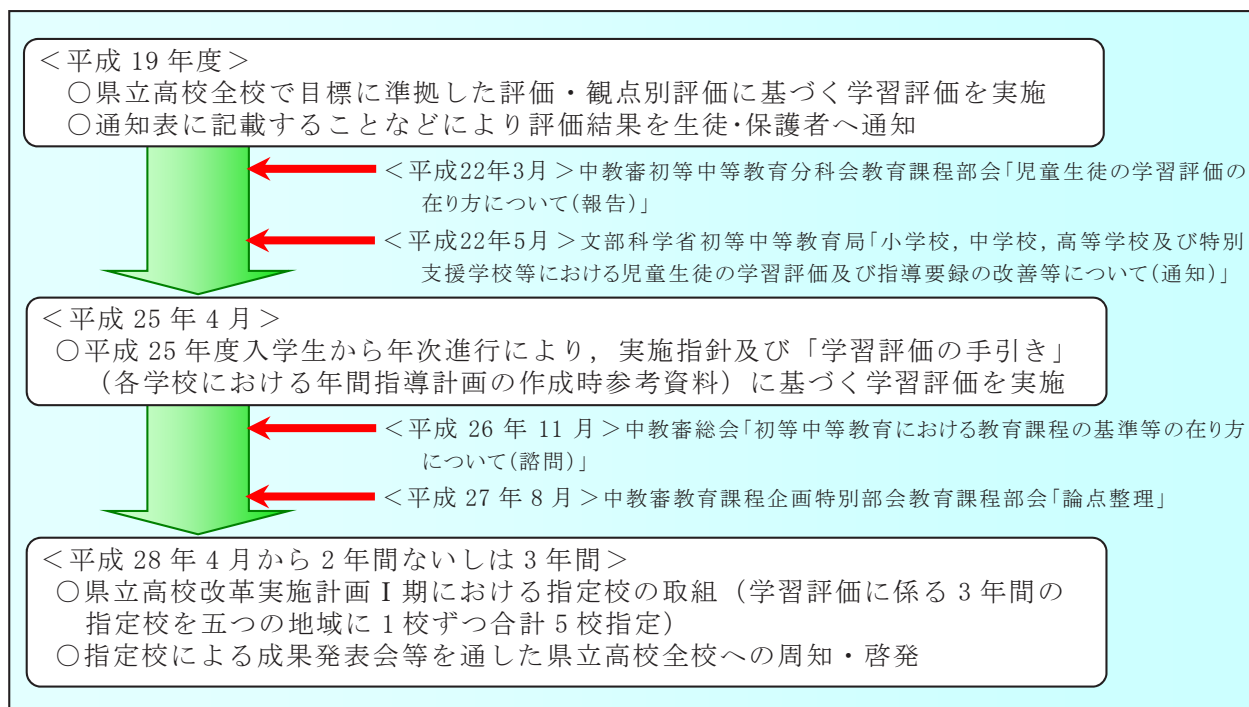


図1 神奈川県立高等学校における学習評価の取組について

具体的には、図2のように、単元（題材）を中心とした授業づくりを進める中で、単元で身に付けさせたい力（資質・能力）や評価規準等に関して指導と評価の計画に含め適切に作成することを、県主催の教育課程説明会等様々な場面で各学校に示した。

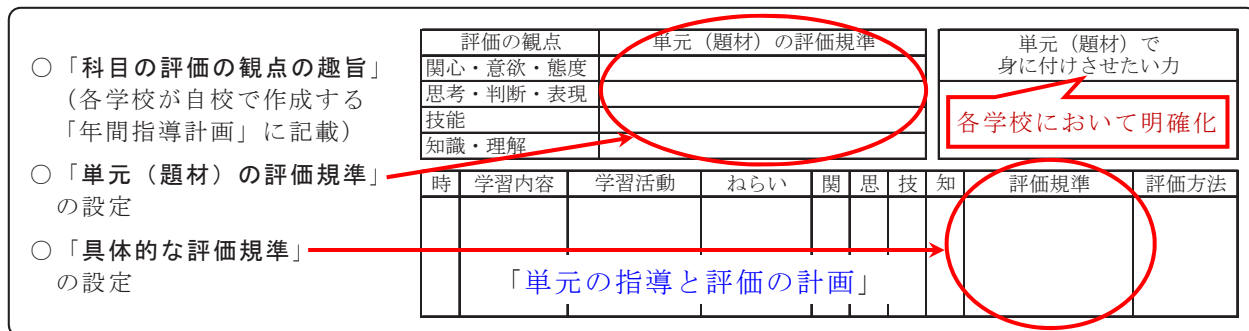


図2 学習評価に係る指導計画の具体について

平成 28 年度から実施している県立高校改革実施計画に基づく指定校の取組に関しては、各学校における研究担当教員とサブリーダーによるワーキンググループを設置し、研究の深化を図った。また、それぞれの学校の取組内容に関しては、地域の成果発表会（教員によるもの。他に生徒による成果発表会がある。）等を通して周知・啓発を図っている。

## 2. 事業の実際

### (1) 指定校における取組内容の具体

#### ①ルーブリックを活用した評価

5 校中 3 校がルーブリックを活用した評価に関する研究を行っている。協働学習等を通して育んだ資質・能力の評価における妥当性・信頼性をより一層高めるための手立ての一つとして、單元ごとに作成したルーブリックに基づき学習評価を行う等の取組を行っている。

#### ②新たな三つの観点に基づく評価

次期学習指導要領から変更されることとなる新たな三つの評価の観点に関して、先行して研究を行うことにより、次期学習指導要領の円滑な実施に向けた準備としている。

### (2) 県立高校全体への周知・啓発

#### ①指定校における公開研究授業の実施

各学校が公開研究授業を実施し、研究成果を発信している。

#### ②地域別研究成果発表会の実施

地域（県全体を五つの地域に分けている。）内の県立高校の教員による研究成果発表会において、スライドによるプレゼンテーションやポスターセッション等により研究の進捗状況等に関して発表を行っている。

### (3) 県教育委員会による支援

公開研究授業及び地域別研究成果発表会等へ指導主事を派遣し、指導・助言や講評を行っている。

## 3. 学校における学習評価の充実に向けた課題

ルーブリックに関しては、パフォーマンス等の定性的な評価に向くということを踏まえると、全ての単元で評価基準を作成すべきものではなく、ルーブリックを活用することが適切と思われる学習活動の一場面に対して行うべきものであると考えている。したがって、ルーブリックを作成する意義や趣旨を再度確認していく必要があるということと、ルーブリックを作成する前に単元の評価規準が適切に設定できているかということを確認する必要がある。

### 【参考・引用文献】

- 「学習評価の手引き」（平成 25 年 1 月神奈川県教育委員会）

[http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1061188\\_3573440\\_misc.pdf](http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/life/1061188_3573440_misc.pdf)

（蘇武 和成）



## 5 川越市立教育センター

### 1. 評価に関する本市研究の概要

約 10 年毎に改訂される学習指導要領の趣旨を踏まえた教育の充実、推進に向け、本市教育委員会では「川越市教育課程研究員会」を組織し、各小・中学校のよりよい教育実践に資するために研究を行った。平成 21 年度には「川越市小・中学校指導計画作成資料（総則編）」を、また、平成 22 年度は「川越市小・中学校指導計画作成資料（各教科等編）」を作成し、各小・中学校の教育計画の立案、実践の充実に努めてきた。平成 23 年度は、児童生徒の学習状況を適切に評価し、教育課程の改善・充実に図るために、上述の 2 冊を受けて「川越市小・中学校教育課程評価資料」の作成を行った。

「川越市小・中学校教育課程評価資料」は、単元（題材）の目標に基づいた 1 時間ごとの指導と評価の計画、具体的な評価場面の事例を掲載している。特に、本市が重点課題と捉えている校種間連携の推進を踏まえた事例、各種学力調査から明らかになった川越市児童生徒の実態に即した単元を取り上げ、それに対応する指導と評価の計画例も示している。

指導と評価の一体化を図り、日々の授業をより一層充実させられるよう学校指導訪問等の機会を捉え指導・助言している。

### 2. 研修会における「評価」の取扱いと学校支援の取組

#### (1) 『学力向上研修会』（平成 28 年 5 月 18 日実施）

- ①目的 各学校の実態に応じた学力向上への取組や指導方法の工夫改善を図る。
- ②講師 国立教育政策研究所教育課程研究センター総括研究官 後藤 顕一 氏
- ③対象 教諭等（市内各校の研究推進担当者等；<sup>しっかい</sup>悉皆）
- ④「評価」に関する内容

##### ○学習評価の考え方

- ・「探究的教授法のプロセス」等の導入
- ・教師＜指導と評価の一体化＞ 子供＜学習と評価の一体化＞
- ・プロダクト評価からプロセス（＋プロダクト）評価へ
- ・テストから真正の評価へ  
（ノート、作品、発表、録音テープ、ビデオ、テスト、…）

##### ○評価の方法と目的

- ・状況改善型（プログラム評価、相互評価）を重視していく。

##### ○相互評価の必要性

- ・学習者の立場及び指導者の立場からメリット、注意すべき点を考慮する。

#### (2) 『考え、話し合い、学び合う授業づくり研修会』（平成 28 年 8 月 5 日 実施）

- ①目的 アクティブ・ラーニングの視点に立った授業づくりや学習指導の方法、取組の方法等を研修し、各教科等における実践的指導力の向上を図る。
- ②講師 東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構(CoREF)  
大学総合教育研究センター特任助教 飯窪 真也 氏
- ③対象 教諭等（希望）
- ④「評価」に関する内容

##### ○協調学習を引き起こしやすい授業（例；『知識構成型ジグソー法』）を通して

- ・課題に対する解答の授業前半と授業後半の変化を「期待する解答の要素」に照らし

て評価する。

- ・学習の様子について気付いたことを記録する。
- ・児童生徒の学習に対する評価に基づき授業デザインを再検討する。

○「学びをいかに見取り、次の授業につなぐか」が重要となる。

○学習者中心型の授業づくりに取り組むコミュニティの育成を図る。

(3) 『教育フェスタKAWAGOE』特別講演（平成28年8月9日実施）

①目的 「アクティブ・ラーナー（能動的学習者）」としての子供観を共有し、主体的で対話的な深い学びを追究する授業づくりの手立てについて考える。

②講師 東京大学大学院教育学研究科学校教育高度化専攻  
教職開発コース 准教授 藤江 康彦 氏

③対象 教諭等（各校の研究推進担当者を含む2名まで；希望）

④「評価」に関する内容

- 教師の学習観を変革する。
  - ・子供の学習をよく見ることが前提で、子供の学習観の変革も促していく。
- 子供の探究心を評価する。
  - ・教師の「その授業における『課題設定の在り方』」について検討・吟味する。
- 教師観の転換（「教える専門家」から「学びを支える専門家」へ）を図る。
  - ・子供の学びの様々な在り方をみつめる。
  - ・子供の学びを予想し、見通す。
  - ・課題のある子供だけではなく、中間層の子供を意識してみる。

(4) 川越市立K小学校の取組（平成27・28年度川越市教育委員会研究委嘱校）

①研究のねらい 算数の授業を通して、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点から、「学び合い・高め合う」授業を創造していく。

②算数科における学校独自の学習過程の開発と評価

児童の発達段階や習熟の程度、課題の内容に合わせた授業展開例

Kanumi Style	A 低学年 図形の操作 補充コース等	B 低、中学年 基礎コース等	C(パターン1) 中、高学年 基礎コース等	C(パターン2) 中、高学年 基礎コース等	D 高学年 発展コース等
展開の 指針	適用問題で 自力解決の力を つける	自力解決で自信をもつ			学び合いを 充実させる
課題を つかむ	全体	全体	全体	全体	全体
見通す	全体	全体	全体	全体	全体
自力解決	個人	個人	個人	個人	個人
集団解決	グループや 全体で協力 して問題を 解決 全体に発表	グループで 発表 練り上げ1 全体に発表	グループで 発表 練り上げ1 全体に発表	全体に発表 (練り上げ1)	グループで発表 1 練り上げ 1 まとめ 全体でまとめ の確認
まとめ	全体	全体	全体	全体	適用問題 個人
適用問題	個人 自力解決	個人	個人	個人	個人
ふりかえり	個人	個人	個人	個人	個人

この枠は、その授業パターンにおける重要ポイント(力の入れどころ)を示す。

- ・本時の目標に準拠した評価規準、評価方法を指導案検討時から吟味し、示すようにする。
- ・適用問題は、その時間の主たる評価規準をみとることができるように設定する。
- ・特に、評価の観点『数学的な考え方』ならば、言語活動を重視し、言葉、図、表、グラフ等の関連付けをみとる。言語活動には2種類①わかりやすく ②(よりよく)発展させる。

③学校研究への関わり 校内授業研究会に参加し、教職員の研究への取組や授業力向上に向けて指導・助言する。その中で、子供の学びをいかにみとり、授業の中で子供たちにフィードバックしていくのか話し合うようにする。

3. 学校における評価の充実に向けた課題

多面的な評価の必要性については市内教職員と共有できている。しかし、教職員各自が評価の方法や具体的な在り方に関する研修を深め、自身の授業改善、子供の学びの力の向上に反映させていくことは容易くない。授業中の子供の学びに注目した校内授業研究会等の機会を増やしていくよう、今後更に指導・助言していくことが課題である。

(馬場雅史)

## 7. 国内における評価の取組からの示唆

### 1. 目標に準拠した評価の実践研究から

国立教育政策研究所で実施された評価に関する地域推進事業では、「目標に準拠した評価」の信頼性を高めるため、推進地域における小・中学校、教育委員会、教育センター等の複数の機関の共同で実践研究が実施された。

これらの研究に共通する成果として、授業における子供の姿をどう評価するかをめぐって教員間での協議や「すり合わせ」が実施され、それによって、評価の根拠や基準が共有され、教員の子供の学びを見る見方が高まったと実感されていることが挙げられる。異なる学校間で授業研究会を恒常的に実施する体制を地域で整備していくことが困難であれば、授業研究後の評価に関する協議を校内研修で継続し成果を上げている学校もあることから、学校単位で実施していくことも有効である。また、自治体における研修で、教員が評価資料を持ち寄って検討したり、授業ビデオの視聴をもとに評価しあったりするプログラムを組むなど、教育委員会や教育センター等が主導して複数教員による評価に関する協議の場を設定することで、推進地域における研究と同様の成果が期待できよう。

### 2. 国立大学附属学校調査から

全国の国立大学附属学校（小・中・高等学校）への質問紙による調査に基づき、「育成を目指す資質・能力」についての評価の在り方や、今後、資質・能力を育成する教育課程を充実していく上での学習評価の課題等について検討した。

「育成を目指す資質・能力」を学校で共有し、資質・能力を育成する教育課程を研究主題として取り組んでいる学校では、現在までの研究の中心は、重視したい資質・能力の特定やそれらを育成する授業の在り方に関する研究で、多様な指導方法・学習活動に関する研究に比べ、評価に関する研究は、「今後の課題」と捉えている学校が目立った。

日常の学習評価も含め、評価に関する学校としての工夫については、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価など、ペーパーテスト以外の多様な評価方法の工夫が、回答した学校の3割程度の学校で実施されていた。また、多くの学校が、子供の自己評価を何らかの形で活用している。自己評価の方法には、授業の振り返りシートのような各授業で活用するものから、単元の学習をまとめる形式、学習で活用した資料等のファイリング（ポートフォリオ）など多様な方法が試みられている。

現行の観点別評価で、多くの工夫が挙げられたのは、「思考・判断・表現」であった。特に、外からは見えにくい思考のプロセスを外化や可視化する工夫—思考ツールの活用、思考力を発揮した子供の具体的な姿を反映した評価基準表の作成など—が研究されている。

資質・能力の育成に向けて評価を充実していくための課題として、複数の回答が寄せられたのは、①資質・能力の育成に向けた評価観の確立、②評価の妥当性・信頼性の確保、③長期的な評価と日常的な指導に生かす評価の両立、④情意にかかわる資質・能力の評価、⑤評価の考え方や評価の観点についての共通理解や共有（教員間、子供や保護者への説明）などである。評価に関する研究や研修が進んでいないとする回答がある一方、パフォーマンス

ンス評価やルーブリック評価など様々な工夫を取り入れている学校からは、こうした評価を恒常的に実施していくことの負担感や評価を重視することで学習指導のための時間が削られてしまうことへの懸念などが指摘されている。資質・能力の育成に向けた評価では、学校として評価観を共有して長期的なスパンで成長を評価できる体制を構築しつつ、日々の授業改善に活用できるような日常的な評価の在り方を提起することが求められている。

### 3. 国際バカロレアにおける評価から

国際バカロレア（IB）は、全人的な教育を理念に掲げており、認知面と情緒や社会性にかかわる資質・能力を共に重視したカリキュラム開発の下で、資質・能力を評価する体制づくりも進められている。IB では、学習活動として、「探究」・「行動」・「振り返り」を重視し、これら三つの活動を組み込んだテーマ学習が各学校段階で展開されている。

IB 全体に共通な評価の考え方として、①学習者中心であること、②評価規準に準拠したアプローチをとっていること、③形成的評価を重視していること、④子供の自己評価を活用していること、さらに、⑤外部評価と内部評価を実施していること、などが挙げられる。

### 4. 教育センター・教育委員会調査から

全国の教育センター、都道府県・政令指定都市・中核都市の教育委員会、及び全国の教育事務所への質問紙調査から、評価に関する研究や「手引き」等の参考資料作成は、学習指導要領や指導要録の改訂後に集中して実施されていることが示された。近年は、特に高等学校における評価に焦点を当てた研究が複数実施されている。評価に関する研修は、今年度、年次研修の中で実施している自治体を含め、6割程度で実施されている（又は実施予定）。評価だけをトピックスとして取り上げた専門的な研修の実施数は多くないものの、初任者研修や年次研修では、指導と評価の一体化や各教科における評価の在り方などを主題として一定の時間を確保して実施されている。

評価の充実に向けた課題については、研修の在り方や学校の実態についての課題が指摘されている。研修等で教員に接する機会の多い立場から、教員や学校の評価に対する関心について、指導方法や授業改善に比べて関心が低いことについて複数の指摘があった。今後は、指導と評価の一体化について教員が実感を持って理解できるような研修を進め、授業づくりから評価までを一連の流れとして確立できるようにしていく必要がある。指導方法の研修に評価も組み込み、評価も含めて授業づくりとして位置付ける研修も有効である。研修機関においてもこの点は意識されており、評価に対する理解を授業改善や指導方法、単元の指導計画、カリキュラム・マネジメントなどの研修と合わせて総合的に取り組むことを研修の課題として指摘する機関が複数見られた。

今後は、評価の観点も現行の4観点から変更されることから、前回の改訂時同様、各自治体における研修や指導資料、事例集等の作成も進められていくと考えられる。ここで指摘された課題に応えるような研修の在り方を提案していくことも今後の課題である。

（西野 真由美）





## 第4章 諸外国における評価の取組

本章では、諸外国の教育課程における評価の取組を概観する。1節では、本プロジェクトでこれまで調査してきた10か国の取組について比較表にまとめ掲載する。2～4節では、近年、資質・能力の評価について特色ある取組が見られる3か国（イギリス、オーストラリア、ニュージーランド）について、評価の具体的な実践を報告する。最後に5節では、これらの取組に見られる近年の動向を総括した。

### 1. 諸外国の教育課程と評価の取組の概要（一覧表）

次ページからの一覧表は、本プロジェクトで刊行した報告書『報告書2 諸外国の教育課程と学習活動』<sup>1</sup>（平成28年3月）に掲載した各国の教育課程と学習活動の動向に関する「一覧表」から、評価の取組とカリキュラム・マネジメントに関する項目を抜粋して作成したものである。なお、作成に当たっては、教育改革の動向など、一部の情報を更新している。調査対象国と調査項目は、次の通りである。

#### 【調査対象国】

欧州4か国：イギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、  
北米2か国：カナダ、アメリカ合衆国、  
オセアニア2か国：オーストラリア、ニュージーランド、  
アジア2か国：シンガポール、韓国

以上10か国

#### 【調査項目】

1. 教育改革の方向性
2. 教育課程の特色と近年の動向
  - (1)教育課程の基準
  - (2)重視されている主な資質・能力
  - (3)資質・能力をめぐる近年の動向
3. 資質・能力を育成する学習活動の展開
4. 学習評価
  - (1)基準等における示し方
  - (2)資質・能力に関する評価
5. カリキュラム・マネジメント
  - (1)各学校における取組状況
  - (2)国や自治体による評価と支援

※各国の報告における「子供」、「児童生徒」、「生徒」の表記は、当該国資料の表記に基づいている。これらは特に断りのない限り、全て「児童生徒」を意味する。

<sup>1</sup> [http://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h27/2-2\\_all.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h27/2-2_all.pdf)

国名	イギリス	ドイツ	フランス	フィンランド	カナダ
教育改革の方向性	教えるべき知識を精選し明確化(英数理の重視, 他教科の簡素化)。知識に連動したスキルの育成。	インプット統制からアウトプット統制重視へ。学校終了段階に必要とされるコンピテンシーを規定する傾向。	基礎学力の完全保障と道徳教育の充実を目指す2013年教育基本法(通称ペイヨン法)により、「共通基礎」を改訂。	汎用的コンピテンスを提示するとともに、これと教科固有の知識等を学年区別に提示。	学力の向上(中等学校修了率の上昇), アカウンタビリティ拡大, 高等教育や就労に生かせる資質・能力の育成。
教育課程の特色と近年の動向					
(1) 教育課程の基準	教育省が出すナショナル・カリキュラム(NC)に法的な要請として内容(学習プログラム)が示されている。	州の合意により学校終了段階で獲得する主要教科(ドイツ語, 数学, 外国語, 理科)の共通コンピテンシーを規定。	幼稚園から高等学校まで, 教育課程の基準として, 「授業時間配当表」と「学習指導要領」が国民教育省令で定められている。	2014年12月に新たな「全国基礎教育教育課程基準」が公表され, 2016年度より実施。	州統一のカリキュラムを導入。学区によってはその地域の特色を生かしたカリキュラム(州教育省の認可が必要)が設定されている。
(2) 重視されている主な資質・能力	育成すべきスキルは各教科の中で提示されている。ヌメラシー・数学的スキルと言語・リテラシーが特に重視され, 諸教科の中で育成される。	州共通の教育スタンダードは, 教科ごとに, 教科の一般的資質能力及び教科の内容関連の資質能力に分けて提示している。	「共通基礎」では, ①思考と伝達のための言語活動, ②学習の方法と道具, ③人格教育・市民教育, ④自然体系と技術体系, ⑤世界の表象と人間の活動。	七つの汎用的コンピテンス(①思考力・「学ぶことを学ぶ」力, ②文化的コンピテンス, ③自立心, ④多元的読解力, ⑤ICT, ⑥職業スキル, ⑦持続可能な未来構築)	各州において異なるが, 資質・能力に関する目標等が設定されている。
(3) 資質・能力育成をめぐる近年の動向	英語・数学・理科の基礎的スキルを重視している。	OECDのコンピテンシー論の影響を受けている。	2013年教育基本法(通称ペイヨン法)に基づき, 2015年「共通基礎」を改訂。	全国教育課程基準の施行と併せて, 地方教育課程基準も実施。	各州でカリキュラムにおける「21世紀型スキル」の検討と導入に対する議論が展開。
資質・能力を育成する学習活動の展開	初等学校では, 教科横断的テーマのもとに教科指導が実践される場合が多い。宗教教育, シティズンシップ教育, PSHE教育などでは, 思考力などスキルを重視した授業を展開している。	対面型一斉教授からの脱却。個人に対応した授業を推奨。週単位での学習計画による学習の個別化, プロジェクト方式の学習等の展開。	各教科の学習指導要領で, 育成すべき資質・能力に対応した学習活動を展開するよう定められている。	個に応じた学習と協同的な学習双方を推進。改訂版教育課程基準では, 「教科横断的テーマ」が各教科内容に埋め込まれている。	教科横断的カリキュラムを通じた資質・能力の育成。

アメリカ	オーストラリア	ニュージーランド	韓国	シンガポール
州をまたいだ教育スタンダードに基づいた新たな評価方法の開発・普及が進められている。	国家教育指針「メルボルン宣言」に基づき、連邦・州政府が共同で教育改革を推進、育成する能力を明確化。	2010年にナショナルスタンダード導入。資質・能力の習得達成状況を初等教育段階の読み・書き・算数に焦点を当て評価。	実践中心の人格教育。知識基盤社会に対応する、創造的な人材の育成。	量から質の教育への転換を図るとともに21世紀型能力を育成するカリキュラム改革を実施している。
州ごとにスタンダードを設定し、対応した学力テストを実施。教育課程については州で大枠が決められているが、具体的な詳細は学区ごとに異なる。	州政府が教育に関する権限を持つため、連邦・各州政府合意の下、「オーストラリアン・カリキュラム(AC)、評価、報告機関(ACARA)」の主導により開発。	「ニュージーランド・カリキュラム」が大綱として教育課程全体の「学びの方向性」と「学習指導」を提示。各学校がNZCを基に学校カリキュラムを作成。	全国的な基準として、教育部長官が定める「教育課程」があり、各学校はこれに基づきカリキュラムを編成、運営。	基準となるシラバスを教育省のカリキュラム計画・開発局が策定。
21世紀スキルとして、①学習とイノベーションのスキル、②情報とメディアとテクノロジーのスキル、③生活とキャリアスキル	七つの汎用的能力(リテラシー、ニューメラシー、ICT能力、創造的・批判的思考力、個人的・社会的能力、倫理的理解、異文化理解)。	五つのキー・コンピテンシー(思考力、言語・記号・テキストの活用能力、自己管理能力、他者と協調する能力、参加と貢献)。	目指される人間像として、「自主人」、「創造人」、「文化人」、「世界人」。キー・コンピテンシーとして「自己管理能力」、「知識・情報の処理能力」、「創造的な思考力」、「審美的な感性」、「コミュニケーション力」、「共同体への貢献」。	育むべき四つの市民像と「21世紀型コンピテンシーと望まれる生徒の成果」の枠組み(カリキュラム2015)を提示。
CCSS(英語、数学)、NGSS(理科)が公表され、各州に採択を求める動きがある。	連邦教育省が「21世紀スキル」と「オーストラリアン・カリキュラム(AC)」で示される汎用的能力との関係性を検討。汎用的能力測定の新たな試験開発の試みあり。	「知識を教授すること」から「学習を可能にすること」への緩やかな転換。	2017年度から段階的に導入される改訂教育課程で、六つのキー・コンピテンシーを導入	カリキュラム2015の実現に向け、人格・市民性教育の導入など全人的な学習を充実。
ニューハンプシャー州の公立高校では、履修時間によらず、能力の習得状況によって単位認定を行う。	「個に応じた学習」を推進。IB等特別カリキュラムはACARAが示す基準・手続に従い認証。	e-Learningやソーシャルネットワークを活用したバーチャル学習ネットワーク(VLN)が普及。	2009年より小・中・高校で「創造的な体験活動」の時間を導入。2016年度より、一定期間、学校の裁量で様々な体験学習や課題学習などを行うことができる「自由学期制度」を導入。	1997年以降、一貫して、思考力育成を重視、探究型の授業の推進・定着を図る。



国名	イギリス	ドイツ	フランス	フィンランド	カナダ
学 習 評 価					
(1) 基準等における示し方	NCにより、学年若しくは段階ごとに、学習プログラム(教科内容)を伴った到達目標が示されている。	一般に各州文部省の規則で規定している。各学年の教科の評定は絶対評価で6段階。	学習指導要領において、各学習期の終了時に到達すべき水準が示されている。	評価全体の枠組み、方針を総則に明示。教科・学年区分ごとの内容に到達目標(評価規準)の項目を設定。	各教科・各学年の目標の達成度やパフォーマンスの達成度によって評価。
(2) 資質・能力に関する評価	初等学校終了時には、全国統一試験とともに行われる標準化された教員による評価(形成的評価・パフォーマンス評価)において、「何ができるか」が評価される。	求めるコンピテンシーの到達度とそれ以外の能力等の状況について記述評価。学習開発型の記述を推奨。	国民教育省が共通基礎に準拠した通知表の様式を定めている。	到達目標(評価規準)に基づく評価を実施。	各教科の達成度を示す「カリキュラム達成度」と、「学習スキル」の達成度によって個別の成績を記録。
カリキュラム・マネジメント					
(1) 各学校における取組状況	国が示すNCを一部に含んで学校が独自にカリキュラムを開発。各学校は教科ごとの学校カリキュラムをウェブ上で公表することが義務付けられている。	学校の自主性を重視する傾向がある。しかし、学校独自カリキュラムの開発は余り進んでいない。	各学校は、国の教育課程基準に従って教育課程を編成する。	国レベルー地方レベルー学校レベルでカリキュラムを作成することができるが、学校レベルについては、作成を求めている自治体は少ない。	州統一テストの結果に基づき、教科内容の習得状況が確認・評価され、カリキュラムの改善が行われている。
(2) 国や自治体による評価と支援	各学校は、独立政府機関の教育水準局(OFSTED)による学校監査により教育内容や指導の質、学習成果などの評価を受け、結果は公表される。学校監査は各学校の改善を目的に含む。	学校の自己評価や外部評価を通じて、カリキュラム・マネジメントを促進している。学校管理職等への研修を提供している。	公立学校の教育内容に関する予算は、国民教育省が出先機関を通じて負担している。この予算の執行状況と効果は、毎年、点検評価される。	自治体により対応は異なる。	オンタリオ州の場合、政府から独立した機関である「教育における質とアカウントビリティに関するオフィス(EQAO)」が州統一試験等の評価・分析を行っている。

アメリカ	オーストラリア	ニュージーランド	韓国	シンガポール
州教育省の Web サイトにおいて、州スタンダードに対応する評価の内容・方法が示されている。	各項目の内容ごとに 5 段階の到達スタンダードを明示。各州が州のカリキュラムにて具体的な評価の内容・方法を検討・提示。	NZC に学習評価に対する基本的考え方を提示。学習評価に特化したサイトで基礎知識や評価ツール、事例、関連サイトを提示	各教科の教育課程において「達成基準」を示す。単元ごとに具体的な内容を簡条書で提示。学習方法や評価方法も示す。	各教科のシラバスで評価の観点を示し、評価方法を例示。
英語と数学で共通コア州スタンダードに対応した PARCC ないしは SBAC を導入することが連邦政府からの予算措置によって促されている。	リテラシー、ニューメラシーは悉皆 <sup>しつぱい</sup> の全国調査 (NAPLAN) で毎年評価。ICT リテラシーは抽出調査にて 3 年ごとに評価。学校レベルでは、到達スタンダード移行のための発達・成長の指標開発を奨励(ビクトリア州)。	①教員による包括的評価 (OTJs) に関する啓発を展開。 ②ICT を活用した多様な評価ツールの開発・提供。 ③NZ 教育研究所による評価ツールの開発。	記述式評価や遂行評価の割合を拡大する。情意的、機能的、創造的な側面が特に重視される教科においては、妥当な評定基準と尺度に基づき評価する。創造的な体験活動は内容と特性を考慮し、合理的な評価基準を設ける。	21 世紀型能力は、知識・スキル・価値で構成される。知識とスキルは評価基準に基づき評価。価値に関しては記述による評価も実施。
学校ないしは教員ごとに州統一学力テスト結果が公表され、その点数の伸びで学校評価・教員評価が行われる動き。	各州・各学校ともに AC にのっとった各州カリキュラムの実施は必須。実施状況や成果は年次報告を通して各州教育省へ報告。	各学校に PDCA サイクルを徹底させるねらいで、「学校計画と報告に関する枠組み」を導入。	学校自己評価の実施。教育課程の運営や教授・学習方法、教育活動及び教育成果などを評価する。評価結果は公開。	学校主体のカリキュラム開発を推奨。各教科では 30% 程度の学校裁量がある。各学校は毎年活動報告を教育省に提出。
連邦政府の予算誘導により、全ての州で上記の取組を求める動き。	ACARA は各州教育省からの報告を基にカリキュラム改善。NAPLAN の結果は ACARA の運営する「わたしの学校ウェブサイト (My School Website)」で公表。	①教育機関評価局による第三者評価。 ②NZ 資格審査機関による中等学校カリキュラムの評価・認定。 ③教育省による学力向上支援プログラムの提供。 ④学校群ごとの学力向上に向けた学校支援。	地方教育行政機関は、国が定める基本的な計画に基づき、学校評価を実施する。評価結果は、学校改善や財政支援事業の参考資料として活用される。	学校への外部評価は、評価機関により 6 年ごとに実施されている。一回の評価において、2 週間の学校訪問が実施される。教育省は、校内研修で各学校の実態に応じたカリキュラム開発を支援する。

## 2. イギリスにおける評価の取組

### 1. 資質・能力育成からみた教育課程の特徴

イギリスでは、2014年にナショナル・カリキュラムの改訂が行われた。そこで示された目標は、「教養ある市民(educated citizens)」の育成であった。新しいナショナル・カリキュラムでは、この目標に向け、各教科学習において「知識と理解・スキル(knowledge, understanding and skills)」を子供たちに獲得させることを重視している。従来と同様に、各教科の知識内容を「知識」と捉え、それを駆使できる資質・能力を「理解・スキル」と捉えていると考えられる。例えば、英語科では、英語の知識内容である「言語に関する知識や文法」だけでなく、聞き手や目的、状況に応じた言語や表現スタイルを選び取ることや他者を説得する力、議論する力が、示されている。資質・能力の中でも、特に重視されているのは、「ニューメラシーと数学」「言語とリテラシー」である。

ナショナル・カリキュラムで規定されているのは、各教科において獲得させるべき「知識と理解・スキル」であり、それを獲得させるために、どのような具体的カリキュラムを開発・編成し、授業を行っていくかは各学校に委ねられている。

### 2. 資質・能力の評価への取組

#### (1) 評価の枠組みや体制

周知のように、イギリスでは、ナショナル・カリキュラム・アセスメントと呼ばれる評価が、各キーステージ終了時に行われる。キーステージ1(7歳)では教員による評価、キーステージ2(11歳)では全国テストと教員による評価、キーステージ3(14歳時)では教員による評価、キーステージ4(16歳時)ではGCSE試験という外部の試験団体による評価が行われる。こうした公的な評価に加えて、各学校は学期ごと、あるいは年度ごとに通知表というかたちで保護者に子供たちの学力到達度を知らせる。

これらの総括的評価は、新しいナショナル・カリキュラムのもとでは、「レベル」に代わり、「ねらい(expectation)」を評価基準として実施されることになった。従来の「レベル」での評価は、いわば評定であり、イギリスでは、義務教育を貫く到達基準として示されていた。廃止を提言した報告書(Final report of the Commission on Assessment without Levels)では、その理由として、数値に集約化される評価は、子供たちの学力を正確に表現できないこと、教師の「レベル」解釈に違いがあること、「レベル」を上げることに授業が焦点化されやすいことなどを挙げている。こうした問題点を克服するために、「ねらい」として、より詳細な評価基準を公的に定めることになった。例えば、英語科のキーステージ1のスペルの「ねらい」では、「I'm, I'll, we'll」という表現は、「'」によって省略が行われていることが理解できている、といった詳細な到達基準が設定されている。各教科において到達させるべき目標を評価規準として、詳細かつ明確に示すことで、目標に準拠した評価の徹底を行おうとしているのである。

こうした総括的評価に加え、イギリスで力を注がれているのが、「学習のための評価(Assessment for Learning)」と呼ばれる形成的評価である。1998年に刊行されたブラックとウィリアムの「Inside the Black Box」を土台とし、イギリスの教育評価研究者た

ちが集まった ARG (Assessment Reform Group) によって提起された「学習のための評価」は、多くの教育関係者の関心を集めてきた。そして、それは、2008年には、AfLS (The Assessment for Learning Strategy) という施策として教育政策にも取り入れられ、学校現場にも広く浸透していった。政策として取り入れられた「学習のための評価」は、正確で信頼のある評価を実施するために、「証拠 (evidence)」に基づく評価を行うこと、評価結果について子供たちと話し合い、学習改善の手掛かりを探る活動に利用することなどを求めている。この「学習のための評価」の考え方は、新しいナショナル・カリキュラムの下でも、重視されている。

## (2) 評価の実際

新しいナショナル・カリキュラムの本格的な導入は、2016年度であるが、総括的評価と形成的評価の双方において、引き続き重視されるのは、子供たち一人一人の学力到達度を「証拠」に基づき教師が判断すること、つまり正確で信頼のある評価の実施である。教師たちは、以前であれば、「レベル」、今後は「ねらい」に子供たちが到達したことを示す「証拠」を日々の実践の中から集め、それに基づく評価を実施すること

が求められる。そのため、イギリスでは一人一人の子供の作品や小テスト、ノートを集めたポートフォリオを作成することが非常に重要となっている。また、通知表や進学・転校先の学校への引継ぎ資料にも、そうした評価の考え方は反映されており、非常に細かな子供の学力に関する資料が作成されている (図1参照)。

図1 小学校2年生のリテラシーに関する引き継ぎ資料の一部

<p>[Key] Apply phonic knowledge and skills as the route to decode words.</p> <p>Achieved [Year 2 Feb]</p>	<p>Read common exception words, noting unusual correspondences between spelling and sound and where these occur in the word.</p>	<p>Read words with contractions [for example, I'm, I'll, we'll], and understand that the apostrophe represents the omitted letter(s).</p> <p>Working Towards [Year 2 Feb]</p>
---	--	---

## 3. 議論と展望

評価のための授業を回避するために、今回の改訂では「レベル」から「ねらい」への変更が提起された。しかしながら、評価のための授業を生み出す要因は、正確で信頼のある評価、すなわち総括的評価の重視にあるとも考えられる。正確で信頼のある評価の実施を求められる中で、教師は子供たちの学力到達度を示す「証拠」集めを日常的に行わなければならなくなっている。そうした活動が、ともすると評価のための授業を生み出してきた。イギリスで生まれた「学習のための評価」とは、そうした「学習の評価 (総括的評価)」とは異なる評価概念の提起を含んでいる。評価を学習改善に活かすためには、評価から次なる学習のステップを子供たちとともに探究することが重要であり、そこで求められるのは、目標に到達したかどうかよりも、むしろ個々の子供たちの学習履歴に即した評価である。「学習のための評価」と「学習の評価」の違いを明確にし、その共存的な関係を構築することが大きな課題となっている。

(二宮衆一)



### 3. オーストラリア（ビクトリア州）における評価の取組

#### 1. 資質・能力育成からみた教育課程の特徴

オーストラリアでは、2008年から同国初のナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム（Australian Curriculum：AC）」の開発・導入が進められている。ACは、各学習領域と、それらをまたがって教えられるべき領域横断的優先事項（学習内容）、汎用的能力（資質・能力，general capabilities）の三つの柱により構成される。電子カリキュラムでの配信を基本とするため、フィルター機能を用い、汎用的能力を軸に内容を提示させることで、各能力の習得の流れ（連続性）を確認することができる。同国でカリキュラムの運用を含む教育に責任を持つ各州政府・教育関係機関は、これまで、ACをもとに各州カリキュラムの改定を行ってきた。

ビクトリア州では、2017年1月より本格的に、新たなカリキュラム（「ビクトリアン・カリキュラム（Victorian Curriculum：VC）」）の運用を開始した。VCでは、各学習領域とともに四つの資質・能力（capabilities）が掲げられている。同州では、リテラシー、ニューメラシー、ICTスキルは、あえて個別に育成が必要な資質・能力とはみなされていないが、それは、これら三つのスキルが、英語や算数・数学といった特定の学習領域で主に教授されること、既に各学習領域の内容に組み込まれており、あえて明確に提示する必要がないとの判断に基づくものである。換言すれば、創造的・批判的思考力（Creative and Critical Thinking）、倫理（Ethical）、異文化理解力（Intercultural）、個人的・社会的能力（Personal and Social）の四つの資質・能力は、あえて明示化し、学習内容及びスタンダードを示すことにより、全ての児童生徒にその習得を保障すべきだと考えられているのである。

#### 2. 資質・能力の評価への取組

##### (1) 評価の枠組みや体制

ビクトリア州において評価（assessment）とは、児童生徒の学習の改善に資する正確かつ一貫した証拠を示すための情報の収集、分析、提示の継続的な過程を意味する。同州では、1970年代以後、カリキュラムの策定・運用主体は学校であるとの原則を保持してきた。各学校は、教育目標や改善・改革を要する領域とともに、VCに示される全ての学習領域及び資質・能力を教授するための一覧を示した「全体計画（Whole-school planning）」を作成し、児童生徒、保護者、コミュニティ、さらには州教育省と共有することを求められる。学校は各地域や子供たちのニーズを考慮し計画を策定するが、VCで提示される全ての内容をいつ、どの教科でどの程度教授・学習するのかを明確に示さなければならない。

VCでは、ACにのっとり、「カリキュラムの内容（content descriptions）」とともに、「到達スタンダード（Achievement Standard）」が示されている。「カリキュラムの内容」には、それぞれコードが付けられ、関係ウェブサイトにて、教授・学習のためのヒントとなる教材（ビクトリア州が運営するVCのための教材を集めたウェブサイト FUSE）と各学校・教員が各教科の授業計画を立てる際のアドバイス（州教育機関ウェブサイト）が紹介されている。また、「到達スタンダード」は、児童生徒が各レベルで一般的にどのような学習成果を残すことが期待されるのかを具体的に、かつ学校教育課程全体を通して連続して示したものである。VCでは、英語と算数・数学には11のスタンダードが、そ

の他の学習領域及び資質・能力には5若しくは6のスタンダードが設定されている。

授業計画の際に重要とされているのが、「到達スタンダード」を用いて児童生徒の発達・成長をいかに正確に測定できるかということである。そのため、州教育省では、各学校に「発達・成長の指標 (indicative progress)」の策定を求めている。これは、各教科で児童生徒が各「到達スタンダード」の達成に必要とされる事柄を具体的に示したものであり、教員はこれらの指標に照らして児童生徒の発達・成長を評価する。例えば、保健体育で「到達スタンダード」8に示される「青年期における変化とうまく付き合う方法や資料についての調査検討」の達成に必要とされる指標には、「自身が住むコミュニティにおける情報を収集し、若者にとって適切な提言をすることができる」といった内容が考えられる。

## (2) 評価の実際

オーストラリアでは現在、子供の学習状況及び成果を年2回、保護者に報告することが義務付けられている。ビクトリア州では、英語、算数・数学及び体育は年2回、理科は年1回、その他の学習領域及び資質・能力については各学校の全体計画に示される提供教科に応じて2年に1回の報告が求められている。各教科の成績は、5段階評価で示される。また、七つのACの汎用的能力のうち、リテラシー（作文も含む）、ニューメラシーについては毎年5月に全児童生徒を対象に実施される学力調査（NAPLAN）にて、またICTリテラシーも3年に一度の抽出調査（NAP）にて評価が行われているが、これらの結果についても年2回の報告に含めることが義務付けられている。

これまでは統一書式を用いた報告が行われてきたが、2017年以降、各学校は、報告の時期及び形式を、児童生徒、保護者、コミュニティとともに決めるよう求められている。学校は、児童生徒が自身の成績を当該学習集団に期待されるレベルに照らして確認する従来の方式とともに、個々の学習目標に照らした各児童生徒の発達・成長について報告する必要がある（内容の例示等については2017年中に発表予定とのこと）。

## 3. 議論と展望

現在、評価については、主に以下の二点が議論されている。一つ目は、多様な背景を持った子供たちの発達・成長を単一の指標で示すことへの懸念についてである。障がいを持つ子供や英語を母語としない子供はもちろん、5段階評価による報告では、一定集団における児童生徒の位置付けは明らかにできるものの、個々の児童生徒の発達・成長を示すことは難しい。リテラシー、ニューメラシーの全国調査（NAPLAN）も今後はオンラインでの実施に変更されるが、これにより個々の能力に応じた設問の提供が可能になる。

二つ目は、カリキュラムにおける必須項目としての汎用的能力育成の要求が、これまでの評価の在り方に、技術的側面も含め、大きな変更をもたらしつつあることである。現在、オーストラリアン・カリキュラム評価報告機関（Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority : ACARA）とニューサウスウェールズ州教育省が、他者との協働による問題解決能力（collaborative problem-solving）測定のためのオンライン評価ツールの開発を進めている。これは、汎用的能力に掲げられる創造的・批判的思考力及び個人的・社会的能力の測定を目的としたものであるが、これまで難しいと考えられてきた資質・能力評価に新たな一石を投じるものと期待されている。

（青木麻衣子）

## 4. ニュージーランドにおける評価の取組

### 1. 資質・能力育成からみた教育課程の特徴

教育課程の大綱である 2007 年版「ニュージーランド・カリキュラム」(NZC) により、五つの「キー・コンピテンシー」(思考力、言語・記号・テキストの活用力、自己管理能力、他者と協調する能力、参加と貢献)と、八つの学習領域(英語、芸術、保健・体育、言語学習、数学・統計、科学、社会科学、テクノロジー)が規定されている。また、初等教育段階については、達成すべき指標としてナショナルスタンダードが設定されている。

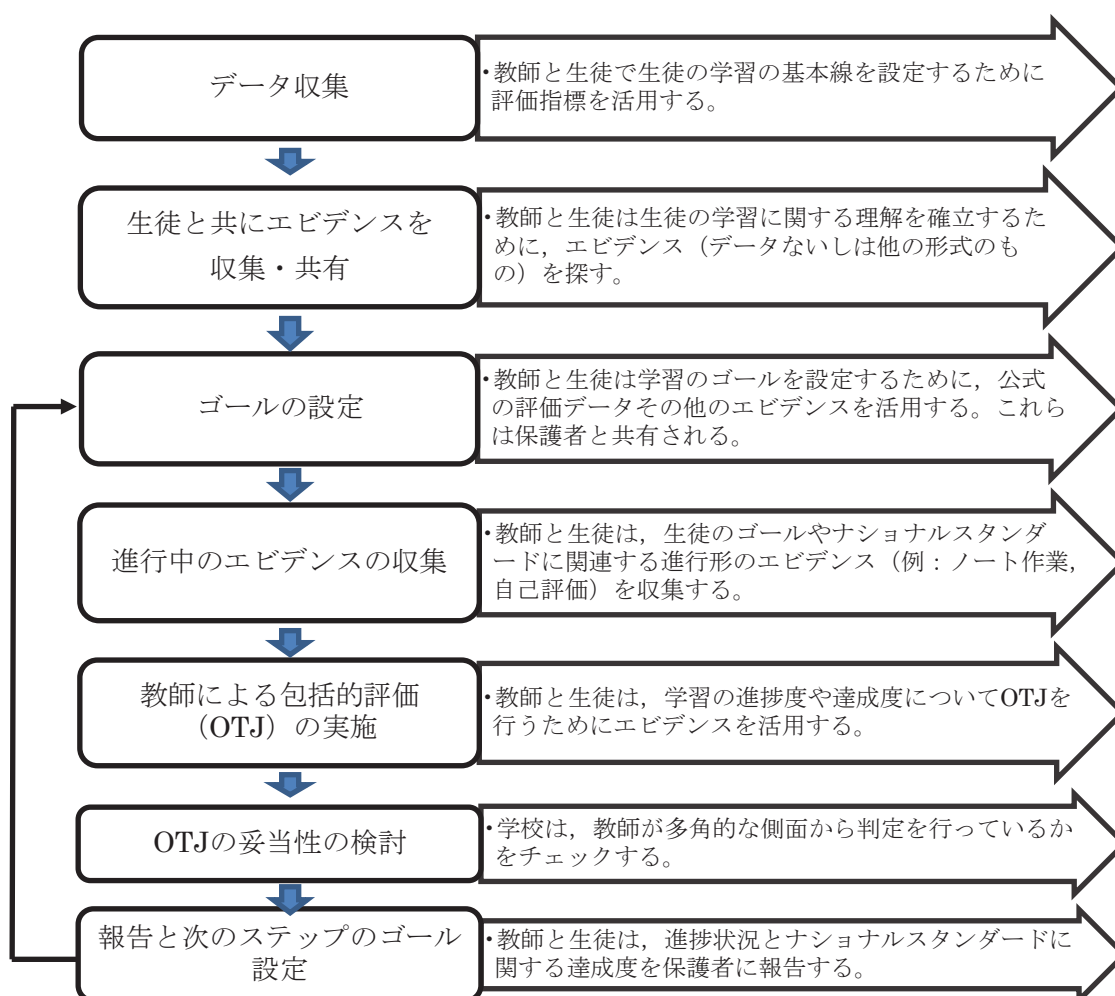
### 2. 資質・能力の評価への取組

#### (1) 評価の枠組みや体制

①教育課程の基準等に示された、評価の枠組み、基本的な評価に対する考え方

##### ア) 評価の枠組み

学校内で教師により行われる評価サイクルは、以下のように設定されている。教育省が示しているこのサイクルは、エビデンス・ベースの評価の実施、教師・生徒・保護者三者間での学習のゴール及びその他の情報の共有が重要視されている。



(出典: <http://assessment.tki.org.nz/Moderation/Moderation-processes> をもとに筆者作成)

## イ) 基本的な評価に対する考え方

NZC では、評価 (assessment) に対する基本的な考え方が明示されている。第一に、評価の目的は「提供された情報に応じて、生徒が自身の学習を、教師が自身の指導を改善すること」にあるとしている。それゆえ、生徒の学習に関する情報をどのように収集・分析し、それをいかに有効に活用するかが重要な視点となる。

第二に、生徒の学習改善のための評価は、指導と学習のプロセスを的確に理解することでもあるとし、生徒の進捗状況を示すエビデンスをタイムリーに収集・分析・解釈することがその基本となっている。

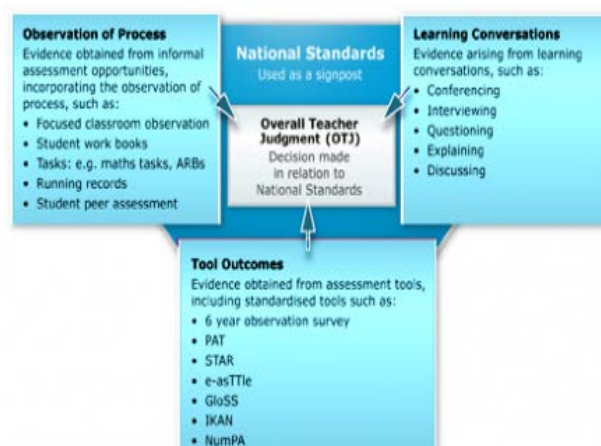
第三に、効果的な学習評価の特徴として次の六点を挙げている。①生徒にとって有益であること、②目標や達成の手段を教師と生徒が共に明確にしていること、③期待される成果や達成基準を生徒自身が理解する一助となるものであること、④成果・指導方法・評価基準が一貫していること、⑤評価の根拠となるエビデンスが適切であること、⑥評価が妥当であり公平であること。

これらは、前述の評価サイクルにそのまま反映されている。

## ② 教師による包括的評価 (Overall teacher judgments : OTJs)

教師が評価を実施するに当たっては、多様な情報を結合させて進捗状況や達成度を判定しなければならない (OTJs)。その際のエビデンスは、①観察、②生徒との意見交流、③基準に準拠したツールを用いた公式な評価結果の収集、といった方法で収集される。ナショナルスタンダードに対する達成状況の判定に当たっては、サポートツールの PaCT (Progress and Consistency Tool) などが使われる。

また、日常においては e-ポートフォリオが活用されている。教育省が提供している MyPortfolio は全国規模で展開されている e-ポートフォリオ・サービスであり、生徒は日々のエビデンスをここに記録し、教師は OTJs の実施に際してこれを活用している。



(出典 : <http://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Making-an-overall-teacher-judgment>)

## ③ 生徒の評価力の育成

NZ で実施されている評価の特徴の一つとして、教師による評価のみならず、生徒自身による評価 (Self-assessment) を重視し、その評価力の育成に積極的に取り組んでいることが指摘できる。生徒の学習成果を上げるためには、生徒自身が自らの学習目的や進捗状況を多角的かつ適切に理解することが不可欠であると位置付け、教師は生徒の評価についての理解の状況を以下の観点から把握するよう努める。これは同時に、効果的な評価を保障するためのものでもある。



- 私(生徒, 以下同じ)は, 全ての評価の主な目的は学習のためのものであることを知っている。
- 私は, 評価基準を使って自分の実際の達成状況を比較し, 次の学習を明確にすることで, 日々の進捗状況を評価することができる。
- 私は, 私の学習のエビデンスを作成し, 表現することができる。
- 教師は, 学級の状況を可能な限り多面的に評価するために, 常に私たちと関わり合っている。私たちは, 評価の目的, 時期, 内容(可能な限り), 評価基準を知っている。
- 教師は, 明確な学習意欲, カリキュラムに示された学習課題の観点から評価を説明する。
- 私は, 評価から得た情報を理解している。
- 評価によるフィードバックにより, 私は私がやってきたことの進捗状況について信頼できる情報を得ることができる。
- 評価の情報は, 即座に学習の次のステップについての情報を与えてくれる。
- 教師は, 授業において評価からのフィードバックを行う時間を確保している。
- 教師は, 私の評価結果を改善するために私をサポートしている。
- 私は, 自分の進捗状況がどのように学校や国の基準と比較されているのかを知っている。

(出典 :

<http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-the-classroom/Assessment-for-learning-in-practice/Assessment-literacy> をもとに筆者作成)

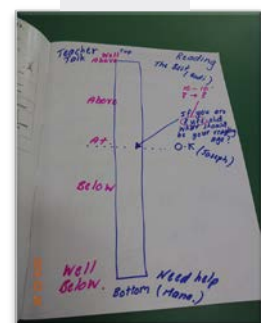
#### ④行政・研究機関等による学校・教師への支援体制

こうした評価が体系化され実施できる背景には, 教育省を中心とした行政・研究機関等による全国レベルの支援体制がある。第一に, NZ 資格審査機関 (NZQA) が各学校の教育課程認定を実施し, 更に教育機関評価局 (ERO) が教育課程の実施状況について NZQA による資料等を加味しながら第三者評価を実施している。これらから, 学校レベルでのカリキュラムの実施状況と課題を見いだすことができる。第二に, 教育省主導の評価に関する情報サイト (TKI) が非常に充実しており, ここに評価に関する情報が全て集積されている。評価に関する情報はもちろん, 有効な評価ツール等もここから入手することができる。評価に関するリソースバンクも用意されており, 教師はそれらを自由に活用することができる。第三に, それらの質の担保という観点からいえば, 主要な評価ツールは NZ 教育研究所等が教育省と連携して開発しており, その有効性は常に検証されシステム修正もなされている。そして第四に, 学校支援機関等により教師の評価力向上のための多種多様な研修が実施されている。

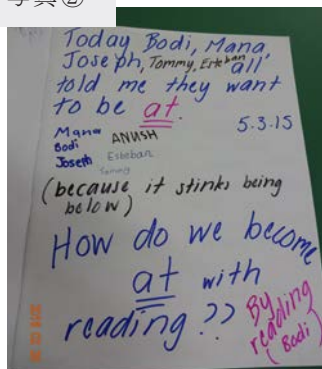
#### (2) 評価の実際

ここに掲載した写真は, オークランドの某初等学校の低学年クラスで撮影したものである。これらから, この学校で行われている評価活動を垣間見ることができよう。写真①は, ある課題について教師が生徒の現在の理解度を示したものである。それに対し写真②は, 生徒自身がこれからどうしていけばいいのか, 自身のゴールについて再度考えている様子である。そして写真③はゴールを設定(表明)し, それを教師と共有している様子である。写真④は教室に掲示されている評価指標である。

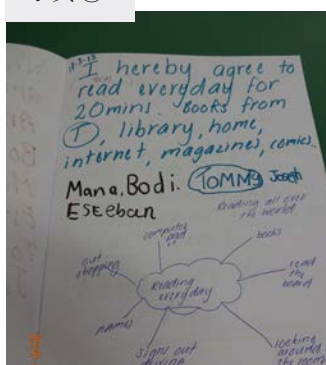
写真①



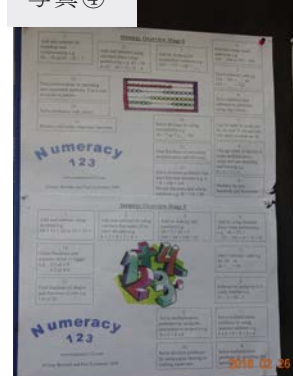
写真②



写真③



写真④



また、五つのキー・コンピテンシーの評価については、以下のシートを使って評価結果を保護者に伝えている。

Key Competencies - capabilities that help your child learn	
The competencies we are encouraging	Strengths and areas for future focus
<p><b>Thinking</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Can make sense of information experiences and ideas</li> <li>• Is intellectually curious</li> <li>• Asks questions</li> <li>• Can engage in 'it depends' thinking.</li> </ul>	<p><i>Summary text goes here</i></p> <p><b>Next steps</b></p> <p><i>Text goes here</i></p>
<p><b>Using language symbols and texts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Understands information that is communicated in words, numbers, movements and images</li> <li>• Can communicate with others using words, numbers, movements and images</li> <li>• Uses a range of technologies confidently.</li> </ul>	
<p><b>Managing self</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has a 'can do' attitude</li> <li>• Sees themselves as a capable learner</li> <li>• Is reliable, resilient and resourceful</li> <li>• Sets personal goals</li> </ul>	

(出典 :

<http://assessment.tki.org.nz/Reporting-to-parents-whanau/Examples-and-templates/Illustrating-progress-in-foundation-s-for-learning/Key-Competencies>)

### 3. 議論と展望

2009年に発行された『ニュージーランドの評価の方向性』は、次のステップに向けた改革の基本的視座を示すものとして位置付けられており、そこで重要視されていることは「評価活動の中心は生徒である」(students at the centre of assessment practice) という主張である。生徒が自身の学びに対する自己評価力を高めることが、次への学習への動機付けとなる、ということである。換言すれば、評価を生徒が学校段階で修得すべき資質能力の基礎においていると捉えることができよう。

(福本みちよ)

## 5. 諸外国における資質・能力の評価（まとめ）

### 1. 資質・能力育成からみた教育課程の特徴

諸外国の評価で取り上げた三つの国ではいずれも、資質・能力の育成を重視した教育課程が作成されていた。イギリスでは、2014年にナショナル・カリキュラムの改訂が行われ、「教養ある市民」の育成を目標に、各教科学習において「知識と理解・スキル」を子供たちに獲得させる教育課程を編成していた。オーストラリアでは、2008年から同国初のオーストラリアン・カリキュラム（AC）の開発・導入が進められており、各学習領域と、それらをまたがって教えられるべき領域横断的優先事項（学習内容）、汎用的能力（資質・能力）の三つの柱により構成されていた。ニュージーランドでは、2007年版のニュージーランド・カリキュラム（NZC）により、五つのキー・コンピテンシーと、八つの学習領域が規定されており、初等教育段階については、達成すべき指標としてナショナルスタンダードが設定されていた。特に、オーストラリアとニュージーランドにおいては、汎用的能力とキー・コンピテンシーと用語は異なるものの、明確に定義した資質・能力を基礎にして教育課程の全体が構想されていた。

### 2. 資質・能力の評価への取組

#### (1) 評価の枠組みや体制

対象とした国々では、国や州のレベルにおいて、評価の方針が定められており、評価の枠組みや体制が整備されていた。

イギリスでは、ナショナル・カリキュラム・アセスメントと呼ばれる評価が、KS 1（7歳）の教員による評価、KS 2（11歳）の全国テスト・教員による評価、KS 3（14歳時）の教員による評価、KS 4（16歳時）のGCSE試験（外部試験団体による評価）など、各キーステージ(KS)終了時に行われていた。また、公的な評価に加えて、各学校は学期ごと、あるいは年度ごとに通知表というかたちで保護者に子供たちの学力到達度を知らせていた。

オーストラリアのビクトリア州では、評価（assessment）とは、子供の学習の改善に資する正確かつ一貫した証拠を示すための情報の収集、分析、提示の継続的な過程を意味していた。同州では、カリキュラムの策定・運用主体は学校にあり、各教科において子供が「到達スタンダード」の達成に必要なとされる事柄を具体的に示した「発達・成長の指標」に基づいて、子供の発達・成長の評価が進められていた。

ニュージーランドでは、評価の目的は「提供された情報に応じて、生徒が自身の学習を、教師が自身の指導を改善すること」にあった。教育省が示している学校内で教師により実施される評価サイクルは、データ収集→生徒とともにエビデンスを収集・共有→ゴールの設定→進行中のエビデンスの収集→教師による包括的評価（OTJ）の実施→OTJの妥当性の検討→報告と次のステップのゴール設定、となっていた。評価に関する情報サイト（TKI）や技術的支援など、教育省を中心とした行政・研究機関等による全国レベルの支援体制が整備されていた。

いずれの国においても、評価を実施するに当たっての明確な方針が示されており、エビデンスに基づく評価システムの構築が進められていた。

## (2) 評価の実際

評価に当たっては、エビデンスを重視して学力形成を的確に把握するとともに、評価を指導や学習の改善に生かすことが重視されていた。

イギリスでは、総括的評価と形成的評価の双方において、子供たち一人一人の学力到達度を「証拠」に基づき教師が判断することが求められていた。「ねらい」に到達したことを示す「証拠」として、子供の作品や小テスト、ノートを集め、ポートフォリオが作成されていた。また、通知表や進学・転校先の学校への引継ぎ資料にも、細かな子供の学力に関する資料が作成されていた。

オーストラリアでは、子供の学習状況及び成果を年 2 回、保護者に報告することが義務付けられていた。ビクトリア州では、5 段階評価で示す各教科等の成績の報告に加えて、七つの AC の汎用的能力のうち、毎年 5 月に全児童生徒を対象に実施される学力調査 (NAPLAN) にてリテラシー、ニューメラシーの評価が、3 年に一度の抽出調査 (NAP) にて ICT リテラシーの評価が実施されており、結果の報告が義務付けられていた。

ニュージーランドでは、エビデンスは、①観察、②生徒との意見交流、③基準に準拠したツールを用いた公式な評価結果の収集、といった方法で収集されていた。日常の評価活動では、教育省が提供する eポートフォリオ・サービスを使い、上述のエビデンスの記録や評価活動が実施されていた。また、生徒自身の評価力育成に積極的に取り組まれていた。

評価の実際については、対象とした国において、特にエビデンスに基づく評価の在り方や評価をいかに指導と学習に生かすのかが追求されていた。

## 3. 議論と展望

評価をめぐることは、いずれの国においても、学びの質を高め子供の発達を促すための重要な視点として捉えられており、その効果的な実践に向けて、評価方針の明確化や新たな評価ツールの開発などが進められていた。

イギリスでは、「学習のための評価」と「学習の評価（総括的評価）」の違いを明確にし、その共存的な関係を構築することが大きな課題となっていた。評価から次の学習のステップを見いだすことと評価の客観性を重視することとを共に探究することが議論されていた。

オーストラリアでは、多様な背景を持った子供の発達・成長の評価が課題であったが、オンラインを活用した個々の能力に応じた設問の提供が検討されていた。また、汎用的能力を評価することは困難を伴うが、他者との協働による問題解決能力の測定のためのオンライン評価ツールの開発が進められていた。

ニュージーランドでは、『ニュージーランドの評価の方向性』が 2009 年に発表され、次の段階として「評価活動の中心は生徒である」という基本的視座が示されていた。子供が自身の学びに対する自己評価力を高めることが、次への学習への動機付けになると考え、評価を修得すべき資質・能力の基礎として捉えられていた。

評価を進めていく上での課題として、子供の学力形成についてエビデンスを基にどのように的確に把握するのか、評価を指導や学習の改善に生かして子供の発達・成長にいかにつなげていくのかなどに焦点が当たっていた。

(松尾知明)



## 第5章 まとめと今後の課題

本章では、本報告書の内容をまとめ、今後の課題を探る。

### 1. まとめ

本報告書では、第1章で、本研究の目的や位置付けを整理した後、第2章で教育課程の基準・指導要録等に見られる評価の考え方の変遷を追った。第3章では国内、第4章では国外の学習評価の取組の動向を紹介した。本章では研究内容のまとめとして、成果や課題を順に記す。

- ・第2章では、我が国の教育政策上、「目標に準拠した評価」や「指導と評価の一体化」と表現されるような評価に対する考え方が重視されてきたこと、及び、それらの評価が学習指導要領改訂で一層の充実が図られるなど、「学習のための評価」(Assessment for learning)の実現が大きな課題となっていることを確かめた。なお、「学習のための評価」という考え方は、イギリスにおける学習評価の改善に向けた取組においても中心的な役割を果たしていることが報告されている(第4章)。
- ・第3章1節「目標に準拠した評価の実践研究」からは、授業における子供の姿の評価をめぐる教師間での協議や「すりあわせ」が、評価の根拠や評価規準の共有とともに、子供の学びのプロセスを見取ろうとする意識を高めるのに役立ったとする報告を確認した。また、この協議の場が小・中学校、教育委員会、教育センター等の複数機関の共同研究で実現されていた。
- ・第3章2節で分析した国立大学附属学校調査からは、資質・能力の評価に関して、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価、子供の自己評価など、ペーパーテスト以外の多様な評価方法の工夫・実践がなされていた。特に「思考・判断・表現」の観点の評価するため、外からは見えにくい「思考」のプロセスを外化するための指導方法の工夫が見られた。
- ・その一方で、教育目標(重視したい資質・能力の特定)や教育内容・方法(それらを育成する授業の在り方など)に関する研究に比べ、評価は「今後の課題」と捉えている学校も複数あった。これら学校の実践研究から、今後の課題として、①資質・能力の育成に向けた評価観の確立、②評価の妥当性・信頼性の確保、③日常的に指導に生かせる評価の在り方、④情意にかかわる資質・能力の評価、⑤評価観や評価規準の共通理解や共有などが導かれた。
- ・第3章4節で整理した国際バカロレアにおける評価では、認知面と情緒や社会性を含む資質・能力を重視したカリキュラム開発と連動して、学習活動(「探究」・「行動」・「振り返り」)をテーマ学習に組み込み、資質・能力を評価する体制を構築していた。評価の考え方として、①学習者中心、②評価規準に準拠したアプローチ、③形成的評価の重視、④子供の自己評価の活用、⑤バカロレア評価機構による外部評価と学校の担当教師による内部評価の併用などが特徴として指摘できる。

- ・第3章5・6節の教育センター・教育委員会等への調査及び研修に関する報告からは、教員研修によって評価の意義に対する教師の見方が深まる可能性が示される一方で、研修で理解が深まってもその後、学校で継続的に実践していくことの難しさも課題として指摘があった。回答を寄せた指導主事らは、校内研修などを通じた教師らへの関わりの中で、評価に対する教師や学校の関心は、指導方法や授業改善に比べて低いと感じている。今後の研修・事業の課題として、指導と評価の一体化への理解を一層進めるとともに、各学校において教職員間の共通理解を図りながら評価を含めた授業づくりに取り組めるよう、校内研修などによる学校への支援を行っていく必要がある。
- ・第4章の諸外国における評価の研究では、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドの三か国を詳細に検討した。これら三か国は、資質・能力の育成を目指す教育課程を実施してきた歴史があり、その中で資質・能力の評価に関する取組も進められてきた経緯がある。いずれの国においても、我が国における「指導と評価の一体化」の推進と同様に、評価の目的を「生徒が自身の学習を、教師が自身の指導を改善すること」（ニュージーランド）、「学習のための評価」（イギリス）など、学習と指導の改善に資するものと位置付けている。その上で、評価のエビデンスとなる情報の収集や共有のための様々な取組が展開されており、評価ツールの開発により学校を支援する取組も見られる。さらに、これらのエビデンスに基づいた評価から子供の学習改善や成長にどうつなげていくかという課題が各国ともに意識されており、子供の自己評価活動を重視したり、評価を基に教師と子供が次の課題を明らかにしたりといった、評価を学習に生かす具体的な取組が進められるようになっていく。

## 2. 今後の課題

以上より、我が国の限られた調査対象ではあるが、資質・能力の育成目標・方法の検討に比べ、その評価に関する検討はこれからであることや、評価の実践に当たっては日々の授業で継続的に行うための労力（コスト）をいかに抑えるかや、そのための教職員同士の協働体制などをどう構築するかが課題となることが示唆された。資質・能力の育成と評価に向けて、自治体や学校として評価観を共有し、長期的なスパンで成長を評価できる体制を構築しつつ、日々の授業改善に貢献できる日常的な評価の在り方の検討が求められていると言える。

また、これまで資質・能力を育成する教育課程を実施してきた諸外国における学習評価の動向からも、評価に必要な様々なデータをいかに収集するか、それらのデータをどう解釈・分析して評価するか、さらに、その評価結果を授業改善や子供の次の学習課題にどう生かすかなど、資質・能力の育成を目指す学習評価を充実していく上で、共通の課題が浮かび上がってきた。

以下では、これらの課題も踏まえ、今後、資質・能力を育成する教育課程の編成において、各学校における評価の取組を支援していくために必要な研究や研修に求められる課題を確認する。

## (1) 指導と評価の一体化への支援

国内において先進的な実践研究に取り組んでいる国立大学附属学校への調査でも、教育センター・委員会への調査においても、評価に関する研究や実践に対する関心は、指導方法や授業改善に比べて高くないことが示された。また、教師の意識には、評価を中心に研究・実践することで、評価のための授業になってしまったり、授業研究の時間が削られてしまったりすることへの懸念が強いこともわかった。

こうした傾向は、指導方法と評価を切り離して捉えることで助長されてしまうと考えられる。資質・能力の育成に向け、各学校には、学校の実態に応じて育成すべき資質・能力を具体的に検討するよう求められている。その際、指導方法と評価についても一体的に検討することによって、評価を後回しにせず、単元づくりの一連のプロセスに位置付ける取組を提案していく必要がある。

例えば、附属学校の実践で挙げられていた OPPA (一枚ポートフォリオ評価法) の試みは、単元の最初と途中、最後に同じ問いへの解答を複数回求めることで、子供が資質・能力を発揮する過程を授業の中で継続的に観察する試みでもある。こうした継続的な観察(評価)を一回ごとの授業や単元の中で実施することで、評価活動を授業の自然な流れに組み込むことができれば、教師・学習者双方の労力(コスト)を軽減することにもつながる。

子供に対話活動を通して答えを出してほしい問いを授業の最初と最後に二度提示して、その都度一人一人に自らの考えを書かせるようにすれば、教師は、この二つの表現を子供一人一人について比べてみることで、クラス全体の理解度などの進捗を推測できる。授業や単元を通して作成したポートフォリオを活用して、最初と最後のワークシートを見比べると、子供自身が自らの成長を確認することも可能になる。こうした実践について、各グループのどのような対話がどのような理解深化を引き起こしたのかというメカニズムを探ることも、授業実践を支援する上で有効と考えられる(東京大学 CoREF, 2017)。

また、授業の中で子供から表出される質問や疑問を評価する方法も考えられる。これまでの研究から、学習内容への子供の理解が十分に深まっていないと自由に質問や疑問を思いつくことができないことがわかっている(国立教育政策研究所, 2015)。したがって、子供から出された質問や疑問は、子供の理解の深化を評価する重要な手掛かりとなり得る。同時に、授業や単元の終末における子供からの発問を分析することで、指導の在り方を検証し、授業改善に役立てていくことができる。さらに、これらの疑問や質問は次の単元計画や授業づくりに生かし、学級全体で共有したり、個人や小集団での探究を促したり、同じ内容の専門家の質問と比較したりなど、多様な展開に活用していけるだろう。

このように、学習者である子供が「元々何を知って／わかって／できていて」(事前)、学習の成果で「どこまで知る／わかる／できるようになり」(事後)、その先に「何を知りたい／わかりたい／できるようになりたい」かを捉えることは、形成的評価を学習者中心の学びを保証するために活用できることになるであろう。

単元や授業において、一人一人の子供に「わかってほしいこと」、「できるようになってほしいこと」がどれだけ達成されたのかが多面的・多角的に把握できれば、それだけ次の授業がデザインしやすくなる。しかも、これを継続的に行うことができれば、一人一人、

あるいはクラス全体の達成度を見ながら、目標を一層高めたり、逆に学び直しに重点を置いたりなどの「前向き」な授業デザインも可能になる。授業デザインそのものに評価を組み込み、評価と一体的な授業づくりを提案していくことが求められている。

今後は、ある単元や授業の評価を通して、その単元や授業の指導案や教材をいかに改善するかや、次の授業や単元に子供の学びをどう生かすのかなどまでを見通した実践研究を進めていきたい。

## (2) 多面的・多角的な評価の効果的な活用

国立大学附属学校の様々な実践研究からは、多様な評価手法を相補的に活用して「多面的・多角的」に子供の学びに迫ろうとする研究動向が見て取れた。国立大学附属学校の豊かな研究環境を活用して、全教科等で学校種を越えた系統的なルーブリックを作成している学校もあった。

他方で、ルーブリックを実践している学校からも、時間的コストや負担感の大きさが課題として指摘されている点も看過できない。また、より積極的な意味でルーブリックをあえて作成せず、一人一人の子供の姿を見取ろうとしている学校があることも示唆的である。他にも、第3章1節で紹介したように、B（おおむね満足）の評価規準を設定した上で、Aと評価できる子供の姿について教師間でモデレーションを行いながら多様な姿を見いだしていくという取組も有効に機能していることが示されている。

多様な評価手法の積極的な活用は、一つ一つの評価手法の問題点を相互に補い合える点で、資質・能力を多面的・多角的に評価するために推奨される取組であるが、各学校においてこれらの評価に取り組むためには、まず、資質・能力を発揮した子供の具体的な姿を様々な学習活動の実践を通して蓄積しながら共有していく取組が求められる。学校における授業研究や研修の場を活用して、授業における子供の学びの姿をもとに協議しながら学校として子供の成長を見取る力量を高められるような取組を推進していく必要がある。

他方で、多面的・多角的な評価が求められる背景には、子供の学びのプロセスを収集・把握して学習評価に生かしたいという意図がある。この情報収集を支援していく研究は、授業改善にも評価にも役立つと期待できる。学びのプロセスの情報を把握することによって、一人一人の子供がどのように考えを変え、自身の知識やできることを増やし、理解を深めて、次の問いを見つけていったのかを追うことができる。それは一人一人の子供の成長を価値付けることにも役立つし、一人一人の多様な道筋を統合することで当該授業や単元の学習内容を「子供はいかに学ぶか」のモデルが構築できるようになる。それは次の授業実践や評価の質を高めることにもつながるであろう。

プロセスの評価は、学習科学やCSCL（Computer-Supported Collaborative Learning）などの実践的研究分野の誕生に見るように、ICTによって格段にやりやすくなっている。教室内外で起きる学習活動の記録も、ビデオやICレコーダー、学習支援システム等の普及によって以前より容易に残せるようになった。これらを活用して、例えば学習のプロセスを追いながら一人一人の子供の学びを他の教師と協働的に追う研修に取り組むことで、多様な資質・能力を駆使して学んでいる子供の姿をより具体的に見取る力量を高められよう。



今後の研究課題は、教師が学校現場で協働的に評価に取り組めるよう支援することである。ICT を用いて学習過程を可視化する技術を充実し、それらの技術によって得られたデータを基にした分析を学校で教師が行う評価に生かせるような研究の進展が求められる。

### (3) 自己評価活動から学習評価へ

今回調査した学校の多くで、振り返りなど子供による自己評価活動が重視されていた。また、諸外国においても、「評価活動の中心は生徒である」(ニュージーランド)という視点で評価の新しい方向性が打ち出されているように、子供自身の自己評価と自己評価力を育成する取組が重視されている。

子供による学習の自己評価(クラス全体の自己評価という意味で学習者同士の相互評価も含む)は、評価の理念あるいは目標としては有意義だが、具体的にそれをどう行うか、そして、その評価を教師による学習評価や子供の学習改善にどう生かすかという点が課題である。理念としては、例えば、東(2001)が「評価は子どもの自己形成を手助けする『人と人との関わり合い』と位置付け、安彦(1987)が「(自己評価は)現代の教育実践と教育評価の中心に位置付けるべきもの」とするなど、その重要性は資質・能力育成の視点に限らず、広く認められている。

ただし、その具体的な方法については、北尾(2006)が「優れた他者評価を介すことによって自己評価の信頼性が保証されることから、まず自己評価させ、その結果と他者評価の結果とを比較した後に、再度自己評価させるようなサイクルが望ましい。」など、信頼性をいかに高めていくかが課題とされている。この課題に応えるため、自己評価を実施している学校の中には、自己評価させて終わりではなく、教師がその自己評価に対してコメントなどによる”評価”を行い、子供の自己評価する力を伸ばそうとする試みが見られた。

子供による自己評価は、自らの学びを客観的に観察することができないまま行われるため、「観察」を抜かして、本人の「認知」を直接「解釈」させる営みに近い。それゆえ、「今日の授業はわかりましたか？」などの質問による自己評価は、各自が何を基準として評価しているのかが多様で、結果の解釈が難しい。さらに、「どうやってわかるようになりましたか？ 誰の意見が参考になりましたか？」といった質問への振り返りでは、授業に熱心に取り組んだ子供ほど、自らの学習プロセスをモニタリングするリソース(認知的な資源)が残っておらず、断片的にしか覚えていないといったケースも想定されよう。

こうした課題に対しては、子供に自らの「認知」を検討するための「観察」データを提供し吟味する機会を保障するという方法も考えられる。先述の例では、具体的に「何がわかったのか」や「何がわからなかったか、今後何を調べたいのか」を書き出すなどである。その観点で、上の(1)項で挙げたような「事前事後記述」、「疑問・質問」を見直すと、それがそのまま自己評価、あるいは仲間同士の相互評価に使えることがわかる。

また、自己評価に教師の果たす役割も大きい。授業中に自然に出る子供の「わかった！」という声や「わからなくなったな」といったつぶやきも自己評価への貴重な手掛かりとなる。こうした声を聞き取りながら、子供とともに本時の学びを振り返ることで、子供の自己評価力を伸ばししていくことも授業づくりの中に組み込んでいくよう提案したい。

### 3. 資質・能力の育成に向けて

「資質・能力の三つの柱」の中でも、知識・技能以外の「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力・人間性等」の評価については、これまでの実践研究の蓄積を踏まえて、多様な方法を検討し、学校の実態に合わせながら評価方法の選択肢を増やしていくことが求められている。

実際、実践研究や諸外国の取組のなかで、「思考力・判断力・表現力等」については、様々な成果や提案が挙がっている。これらの成果について、より詳細に検討し、「思考力・判断力・表現力等」を評価する多様な方法について授業づくりのプロセスとともに提案していくことが今後の研究課題である。また、各学校においても「学びに向かう力・人間性等」については、情動や社会性に関わる様々な資質・能力が具体的に挙げられている。これらを授業の中でどのように評価し、更に授業改善につなげていくかについても、実践研究の成果を検証しながら進めていく必要がある。

北米で提起された「21世紀型スキル」に関する評価と教育プロジェクト (Assessment and Teaching of the 21st Century Skills : ATC21S と略す。 <http://atc21s.org/>) では、「学習者が元々何をどこまででき、スキルの発揮が必然性を持つ環境の中で、どれだけスキルを駆使して伸長しているか」という形成的評価が重視されている。そこでは、いかなるスキルを身に付けるべきかという「認知」に基づき、不断の「観察」を行って、その結果をいかに「解釈」すればよいかを学習環境に関わる者で協働・連携して吟味し、再度観察し直すなどの往還を繰り返しながら、次の授業のアイデアを得るという PDCA サイクルを回す必要がある。このことを踏まえ、ATC21S は 21 世紀型スキルの評価と教育を次のようにまとめている (Scardamalia *et al.*, 2012)。

これまで必要とされたスキルは、個人が科学的な知識を正確に把握することや、与えられた問題を効率良く解くことが中心だった。これらは、初心者がどのようにゴールに到達すればよいかを探ることによって教えることができた。これに対して、21 世紀に必要なスキルは、学習者が互いに理解を深め合い、あるゴールを達成するにつれて新しいゴールを見出し、自ら設定した新しい課題を解きながら前進する創成的で協調的なプロセスを引き起こすスキルである。そういったスキルの涵養には、「知識を新たに構築することが奨励される環境」が必要になる。そこでは、メンバーがそれぞれ自らの問題を解決しつつ、チームで解くべき問題を共有し、共通した問題解決のために貢献する。メンバーは、それぞれの強みを活かしつつ、社会的責任を果たす相互支援関係を成り立たせることを学ぶ。このような環境では、新しいスキルだけでなく、これまで重要だとされてきたスキルも獲得されることがわかっている。

以上のとおり、21 世紀型スキルなどの資質・能力の評価は、学力観と学習評価の在り方を豊かにすることに役立つと同時に、教育現場側が子供に伸長させている資質・能力を妥当に捉える評価、さらに、大学や企業など選抜・採用する側が自らの領域に真正な資質・能力を候補者が潜在的に持っているかを見極める評価を要請することを通して、社会全体の評価の営みを豊かにする可能性も秘めている。

資質・能力の育成に向けた評価を充実していくためには、学校現場の教職員だけではなく、教育行政関係者も保護者も含めた社会の大人が、「この資質・能力こそ 21 世紀に求められるものの候補であり、これこそ次世代の子供たちと共有したい」と心底思える目標を立てるべきであろう（三宅・三宅, 2014）。その上で、共通に設定したゴールに到達したかどうかを評価するだけではなく、ゴール自体を子供の学びを見取りながら見直していくという評価の視点も必要になろう。

本報告書で紹介した国内の実践事例では、資質・能力の評価に関して、教師が子供の自己評価をもとにその子供の課題を話し合っただけで目標を設定する取組がみられた。また、国際バカロレア学校では、形成的評価を適宜子供にフィードバックし、時には次の課題を修正して子供の学びを支援するとともに、総括的評価の際には、与える課題で何をどこまで期待するかという評価規準を子供に説明し、子供自身が理解して取り組めるようにしている。諸外国では、資質・能力の育成を目指した教育改革に早くから取り組んできたイギリスやニュージーランドで、学習のための評価（Assessment for learning）や子供自身の評価力を高める学習活動が展開されるようになってきている。

教師と子供が評価を手がかりに対話し、その中で子供自身が自らの目標や課題を見出して自ら学んでいく力を育てる。教師は子供の課題を共有し、子供の学びを評価でサポートしていく。そんな取組が、資質・能力を育成する教育課程の実現を目指す中で少しずつ広がろうとしている。学習評価を教師の指導計画や子供の学習活動の中に明確に位置付け、教師と子供が共に取り組むことで、学びの質を高め資質・能力を育む学習評価が充実していくのではないかと。その可能性を今後の研究で検証していきたい。

本研究では、資質・能力を育成する教育課程の在り方について、目標・内容・指導方法、評価等を一体的に構想するための基本原理を整理するとともに、実践のための基礎資料を提供することを目標に研究を進めてきた。本報告書では、特に評価に焦点を当て、学習評価の現状や今後の方向性を確認した上で、資質・能力の育成を見据えた先行的な様々な実践を収集して、資質・能力を育成する教育課程を各学校において編成していく上での学習評価をめぐる課題を明らかにした。今後は、本研究で同定した諸課題の解決に向け、学校の実践研究と連携しながら研究を進めていくこととしたい。

## 【引用文献】

- 安彦忠彦（2010）. 『自己評価』. 図書文化, p. 75.
- 東洋（2001）. 『子どもの能力と教育評価』（第2版）. 東京大学出版会, ii.
- 中央教育審議会（2014）. 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」（2014. 12. 22）
- 北尾倫彦（2006）. 『図でわかる教職スキルアップシリーズ3 学びを引き出す学習評価』. 図書文化, pp. 74-79.
- 国立教育政策研究所（2015）. 『平成26年度プロジェクト研究報告書 資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1』.
- 三宅芳雄・三宅なほみ（2014）. 『教育心理学概論』. 放送大学教育振興会.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R. & Quellmalz, E.（2012）. New assessments and

environments for knowledge building. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer, pp.231-300.  
東京大学 CoREF (東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構) (2017). 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト (平成 28 年度報告書)』. 東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構. (<http://coref.u-tokyo.ac.jp/>)

(後藤 顕一・白水 始・西野 真由美・松尾 知明)



---

平成 28 年度 プロジェクト研究調査研究報告書

初等中等教育-032

資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究  
報告書 5

資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究

平成 29 年 (2017) 3 月 第 1 刷発行

平成 29 年 (2017) 5 月 第 2 刷発行

研究代表者 梅澤 敦

(国立教育政策研究所 教育課程研究センター長)

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951 東京都千代田区霞が関 3-2-2

---

