

研究報告

工業高校生の専門的職業人として必要な資質・能力の評価手法の実践研究

研究期間 令和１年６月１４日～令和２年３月３１日

公益社団法人全国工業高等学校長協会

株式会社ベネッセコーポレーション

は じ め に

運営委員会委員長 原 田 昭
(元日本工業大学教授)
(元全国工業高等学校長協会理事長)

平成 25 年、文部科学省は、「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」の事業を立ち上げた。これは、中央教育審議会の答申「高校教育の質保証に向けた学習状況の評価に関する考え」を受けたもので、高校教育を通じて、生徒が身に付けるべき幅広い資質・能力を多面的に評価する手法を研究するものである。全国工業高等学校長協会は、株式会社ベネッセコーポレーションと共同でこの研究委託事業に応募し、文科省の決定を受けて、平成 25 年度から 27 年度まで研究を続けた。

3 年間、全ての研究校で、評価規準を明確にしてルーブリックを開発し、パフォーマンス評価を実践することができた。そして、教育課程の改善、生徒の学習意欲の向上につながる指導方法や評価手法の在り方について研究に取り組み、成果をあげることができた。

この研究は、次期学習指導要領につながると考え、平成 28 年度からは本協会主催で事業を継続してきた。今年度は、6 年間研究を続けてきた先行校 3 校に代わり、継続研究校 4 校と新規校 3 校を指定し、7 校で研究を進めてきた。

これまで 7 年間、研究校間の交流が進み、質の高い授業研究が実践されてきた。

例年 8 月に全工協会で実施してきた宿泊の研究校会議は、今年度は 11 月に石川県立工業高校で公開授業と合わせて開催した。研究校の実践を肌で感じ取り、今後の研究活動の活性化を図りたいという考えからである。研究協議会は、評価手法の在り方について質の高い協議が行われた。また、研究校指定 2 年目の栃木県立足利工業高校でも、工業科と国語科による公開授業、研修会が開催された。教育委員会、校長会、県内外の教員、全工協会運営委員が出席し、盛会に開催された。公開授業の様子は、地元のテレビや新聞等でも報道され、大きな反響があった。本研究事業が着実に地域に根付き、広がりを見せている。

さて、次期学習指導要領では、基本的な考え方として、次の 2 点が指摘されている。①これからの社会を創り出していく子供たちに求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育てていくこと。②その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを、社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」を実現すること。

また、学習指導要領では、学習評価の充実が求められている。「カリキュラム・マネジメント」の中で、学習評価の改善を、授業改善及び組織運営改善にむ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、と指摘されている。

これまでの実践研究は、まさに次期学習指導要領が目指す教育を先んじて進めてきたと言える。今後も、この学習指導要領改定の基本的な考え方を念頭に置いて、研究を進めていく方針である。

この評価手法の調査研究で大切なことは、①研究課題を明確にすること、②具体的な研究成果をあげること、③教育改善につながる研究であること、④研究成果を普及させること、である。

本研究を通じて、授業公開の拡大が図られてきたことと共に、校内の研究体制が学科から学校全体に広がり、組織としての研究体制が構築されてきたことは大きな成果である。

教師の指導力の向上が学校の教育力を高め、工業教育の質の向上へとつながると考える。生徒の学習意欲を高め、教育課程の改善、そして、学校改革につながる実践研究を願っている。

目 次

I 研究経過	1
II 工業高校生に必要な資質・能力と次期学習指導要領	5
III 次期学習指導要領で実現を目指すこと	7
IV 観点別学習状況の評価と評定	18
V 評価手法と授業改善	23
VI 実践研究校報告	
1. カテゴリー①【専門科目・実習の指導に関する評価手法と指導方法】	
栃木県立足利工業高等学校	27
福岡県立福岡工業高等学校	35
カテゴリー①のまとめ	43
2. カテゴリー②【課題研究の指導に関する評価手法と指導方法】	
京都市立京都工学院高等学校	45
高知県立高知工業高等学校	53
仙台城南高等学校	61
カテゴリー②のまとめ	69
3. カテゴリー③【地域と連携した工業教育に関する評価手法と指導方法】	
東京都立北豊島工業高等学校	71
石川県立工業高等学校	79
カテゴリー③のまとめ	87
おわりに	88
VII 資料集	
公開授業実施要項、指導案	91
委員会設置要項	119
実践研究校	121
委員名簿	121

I 研究経過

今年度の特色は、例年 8 月に行っていた工業教育会館での研究校会議における研修を、先行研究校（石川県立工業高等学校）で実施したことである。これは、先行研究校の実践事例に学び普及を図ろうとするもので、特に公開研究授業と公開授業整理会は参加各校にとって学びの多いものとなった。公開研究授業では、同校研究テーマの副題「各教科・学科の特質に応じた見方・考え方を働かせた学びとルーブリックを活用した学習評価」が、「地理 A」「工業技術探求」「製図」の授業でルーブリックや振り返りシートの活用を通して行われた。また公開授業整理会においては、小グループに分かれてワークショップが行われ深みのある研修となった。

(1) 研究目的と組織

本協会では、文部科学省委託事業「工業高校生の専門的職業人として必要な資質・能力の評価手法の調査研究」を平成 25 年度から平成 27 年度の 3 年間実施してきた。平成 28 年度からは、研究を深化させるとともに会員校に広く普及するため、本協会主催の継続研究にし、今年度が 7 年目である。

継続研究のテーマは、「工業高校生の専門的職業人として必要な資質・能力の評価手法の実践研究」（その下に各校独自のテーマを設定）で、評価手法研究委員会を設置し取り組んでいる。この委員会に、研究課題別に①専門科目・実習、②課題研究、③地域と連携の 3 つのカテゴリーを設け、各々に先行研究校、継続研究校、新規研究校を指定した。

一方、運営会議を設け、評価手法研究委員会及び研究校会議の企画運営を行うとともに、運営委員による研究校指導訪問及び論文指導を含む研究支援並びに報告書の発行を行なっている。

(2) 研究分野と研究校の位置付け

①専門科目・実習、②課題研究、③地域と連携の各カテゴリーに先行研究校を設け、②京都市立京都工学院高等学校、③石川県立石川県立工業高等学校を指定した。ただし、①については該当校がなかった。この 2 校は、研究の深化と普及の他、新規研究校の支援の役割も担う。

同様に継続研究校としては、①栃木県立足利工業高等学校、②高知県立高知工業高等学校を指定した。ただし、③については該当校がなかった。この 2 校は 2 年目で、研究の深化と普及を担う。

新規研究校としては、①福岡県立福岡工業高等学校、③仙台城南高等学校、東京都立北豊島工業高等学校を指定した。ただし、②については該当校がなかった。

(3) 研究内容

本研究では、生徒・学校の課題や地域社会の課題を解決するために、生徒にどのような資質・能力を身に付けさせるか、そのために必要なカリキュラムや教育内容は何か、それをどのように学ばせ（指導方法）、どのように評価していくか（評価手法）が研究内容となる。

新規研究校における研究経過の一例

4 月 5 月 研究計画書作成、応募

6 月 研究校会議①「研究計画の発表」（場所：工業教育会館）

運営会議①「学校として取り組んでいくこと」

- 7 月 指導訪問①（本会運営委員）運営会議②「生徒に付けさせたい力について」
 先行研究校視察
- 8 月 研究校会議②「実践研究の進捗状況について」（場所：工業教育会館）
 運営会議③「先行研究校視察の報告」
 運営会議④「ループリック作成について①」
 校内全体研修会「授業改善・評価①：生徒に付けさせたい力について」（研修部）
- 9 月 実践実習開始（～11 月下旬）
 運営会議⑤「ループリック作成について②」
 運営会議⑥「実証実習の進捗状況について①」
 指導訪問②（本会運営委員）普通科及び定時制職員参加
 運営会議⑦「実証実習の進捗状況と今後の研究について」
- 10 月 先行研究校視察
 運営会議⑧「実証実習の進捗状況について②」
 中間報告書の作成
- 11 月 研究校会議③「研究授業公開、研究報告について」（場所：先行研究校）
 継続研究校視察
 運営会議⑨「継続研究校視察の報告及び実証実習のまとめ」
 運営会議⑩「実証実習のまとめ」
 校内全体研修会「授業改善・評価②：次期学習指導要領に向けて」（本会運営委員）
- 12 月 研究報告書作成
- 1 月 県内普通科高校視察
- 2 月 校内研修会（授業改善・評価③）
 運営会議⑪「1 年間の成果と課題」

(4) 運営会議

評価手法研究委員による運営会議が今年度 7 回行われている。その内容は、概ね次の通りである。

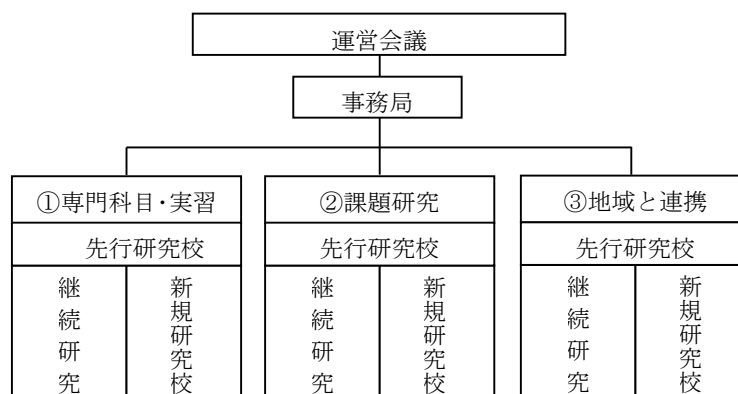
① 研究校の募集、決定に関すること

募集要項を作成し、本協会の会員校に周知している。

募集要項…募集内容、募集時期、研究課題、研究のねらい、研究の内容、研究費、応募方法、資料

研究の内容…新規・継続毎の研究内容、研究組織

支援組織・支援体制



② 研究校会議の内容および運営に関すること

研究校会議は、年3回行なっている。その内容と運営について協議している。

内容…教育改革の動向、研究の趣旨、研究内容、資質・能力、評価手法、指導方法、仮説とデータによる検証、成果と課題等

(今年度は、先行研究校で公開研究授業と公開授業整理会等を実施した。)

運営…司会、講義、発表・助言、ワークショップ、研究協議、質疑応答等

③ 研究校指導訪問に関すること

研究校指導訪問は、研究(公開)授業の参観と助言、研究(発表)会での助言等により、研究の深化と普及の促進を図っている。

④ 研究報告書の内容と校正に関すること

様式を統一し項目ごとの記入例を示すとともに、中間報告書と最終報告書の校正を行なっている。

項目…研究課題、研究目的、研究仮説、研究内容、仮説の検証、研究成果、今後の課題

研究仮説…仮説、仮説の背景、生徒・学校の課題、地域社会の課題、研究の手法

研究内容…対象教科、対象生徒、評価手法、指導方法、研究経過

⑤ 報告書の執筆、編集に関すること

報告書は、研究校の研究成果の発表の場である。研究校の研究成果の他、評価手法研究委員からの報告を掲載している。報告書は、普及啓発のため本協会会員校や関係機関等へ配付している。

(5) 研究の経過

平成31(2019)年4月15日 運営会議1

- ・ 平成30年度研究報告書
- ・ 事業計画 実践研究のねらい、研究課題、日程
- ・ 研究校(3つのカテゴリー)公募(~23日)
- ・ 研究の進め方、活動日程

令和元(2019)年5月29日 運営会議2

- ・ 研究校の応募状況
- ・ 研究計画書の確認
- ・ 研究の進め方 研究校担当者の決定、研究校会議の開催

令和元(2019)年6月14日 研究校会議①

- ・ 各校研究計画の発表
- ・ ワークショップ「次期学習指導要領と実践研究」
- ・ カテゴリー別協議・発表
- ・ 実践研究全般にわたる質疑応答
- ・ 今後の日程

令和元(2019)年7月11日 運営会議3

- ・ 研究校指導訪問報告
- ・ 各研究校の進捗状況
- ・ 研究校会議②の運営

令和元(2019)年8月20日 運営会議4

- ・ 研究報告書の書式について
- ・ 研究校会議②の運営(石川県立工業高等学校での日程・内容)

令和元(2019)年 8 月 20 日 研究校会議②

- ・ 研究校発表「実践研究の進捗について」
- ・ カテゴリー別協議・発表
- ・ 中間報告に向けて担当委員と協議

令和元(2019)年 11 月 4 日 研究校会議③（場所：石川県立工業高等学校）

- ・ 公開研究所授業、公開授業整理会
- ・ 挨拶（本会委員長、全国工業高等学校協会理事長）
- ・ 石川県立工業高等学校の取組紹介（学校長）
- ・ 講演「次期学習指導要領に見るこれからの高校教育の在り方」

令和元(2019)年 11 月 5 日 研究校会議③（金沢）

- ・ 研究校発表「報告書の中間報告」
- ・ ワークショップ「この場で中間報告の校正」
- ・ 報告書の仕上げについて

令和元(2019)年 12 月 12 日 運営会議 5

- ・ 報告書提出の見通し
- ・ 報告書の提出と委員の執筆分担（2 月 7 日締め切り）
- ・ 今後の予定
- ・ 研究校会議（石川県工）の振りかえり
- ・ 次年度の研究校の見通し

令和 2(2020)年 2 月 13 日 運営会議 6

- ・ 報告書の校正と編集

令和 2(2020)年 2 月 26 日 運営会議 7

- ・ 次年度の事業計画

(6) 研究校指導訪問

令和元(2019)年 7 月 2 日 福岡県立福岡工業高等学校

令和元(2019)年 7 月 2 日 栃木県立足利工業高等学校

令和元(2019)年 7 月 17 日 東京都立北豊島工業高等学校

令和元(2019)年 7 月 23 日 仙台城南高等学校

令和元(2019)年 8 月 23 日 石川県立工業高等学校

令和元(2019)年 9 月 25 日 福岡県立福岡工業高等学校

令和元(2019)年 10 月 23 日 京都市立京都工学院高等学校

令和元(2019)年 11 月 4 日 石川県立工業高等学校

令和元(2019)年 11 月 15 日 栃木県立足利工業高等学校

令和 2(2020)年 1 月 16 日 京都市立京都工学院高等学校

令和 2(2020)年 1 月 21 日 栃木県立足利工業高等学校

（小山宣樹）

Ⅱ 工業高校生に必要な資質・能力と次期学習指導要領

本研究の目的や目標の設定は、次期学習指導要領の趣旨に沿って、生徒や学校、家庭や地域の実情や課題から、どのような人材を育てるのか、そのため生徒に育成したい資質・能力は何かを定義することから始まる。

次期学習指導要領の第2節工業第1款目標においては、「工業の見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を行うことなどを通して、ものづくりを通じ、地域や社会の健全で持続的な発展を担う職業人として必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とし、

「(1) 工業の各分野について体系的・系統的に理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする。

(2) 工業に関する課題を発見し、職業人に求められる倫理観を踏まえ合理的かつ創造的に解決する力を養う。

(3) 職業人として必要な豊かな人間性を育み、よりよい社会の構築を目指して自ら学び、工業の発展に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。」

の3点を挙げている。

この3点は、次期学習指導要領の資質・能力の3つの柱である「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」と学習評価の3観点である「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」に対応している。

この資質・能力を育むために、教育内容、指導方法（主体的・対話的で深い学びの視点等）、評価手法（ルーブリックによるパフォーマンス評価等）を考え実施する。そのPDCAサイクルを通じて、目標とする資質・能力に近づけていく。この一連の取組が、カリキュラム・マネジメントである。

これらの取組を教員等が共通理解の上で行うことが大切で、そのためには、いわゆるチーム学校の実現を図ることになる。チーム学校とは、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」（文部科学省）である。

さて、次期学習指導要領は既に移行期に入っている。完全実施に向けた取組が研究校でも行われているが、チーム学校の視点から取組の様子を述べることにする。

これまで毎年3回の研究校会議が行われ、その中でテーマ別に分散会が持たれてきた。各校とも、他校の取組から学ぼうとの姿勢から、話合いが活発になることが多かった。その様子を見ていて、各校の課題とそれに対する取組に次の3つのねらい（ア～ウ）があることに気付いた。なお、学校によっては、これらが複合しているところもある。

ア) 組織の活性化を目指す学校

・課題

これまで多くの人材を育て地域から認められている。時代の変化に対応する為にどのような改革が必要か。伝統(熟練技術等)を継承しつつも、新たな課題への対応が求められている。

・取組

次期学習指導要領の円滑な実施に向け、普通科（国語科等の職員）を含め組織的、計画的に取り組を進めている。本研究委員会に参加し、研究を進めることを通して校内全体のものになっている。本委員会運営委員等を招聘し研究部等に属する教員の研修を先行するとともに、授業研究を進め、自校の課題の発見と解消に努めている。既に職員のアンケート等を実施し、生徒に必要な資質能力をまとめ、学校教育目標を設定している。

イ) コンセプトの具体化を目指す学校

・課題

時代の要請があり統廃合等を通じて新たなコンセプトで誕生したが、思い通りに人材育成がされているか。地域からの期待が大きいだけに、常に新たな課題への対応が求められている。これまでの工業教育で培われてきた基礎基本を継承することも必要で、ベテラン教員への期待もある。

・取組

新たな課題への対応のため、生徒に必要な資質・能力を設定し、全生徒対象の課題研究等に課題解決型学習等を導入するなどの探求学習を行い、成果を発表している。また、産官学連携が活発に行われており、開催したフォーラムに外部からの視察が多い。このような状況にあって、成果を全教員のものにしつつ、これまでと比べ生徒に何が身に付いたか、課題は何かなどを検討している。

ウ) 学校の魅力化を目指す学校

・課題

地域人材の育成を担ってきたが、少子化や過疎化等による影響を受け、定員割れや規模の縮小につながっている。このため、学校の魅力化とともに地域の魅力化を併せて考える必要が生じている。

・取組

少子化等に伴い定員割れする年度もある。基礎学力不足やものづくりに興味を示さない生徒の存在も気になるところで、学びの質の向上と学校の魅力を高めることが急務と考えている。学校経営方針に「ものづくりを通して、地域と連携した活動に積極的に取り組む」ことを重点目標に掲げている。地元企業の多くは大手メーカーへ部品を供給しているが、将来を見据え培ってきた技術力をもとに異分野へ参入したり、付加価値を高めた製品を開発し、海外へ活路を見出したりする動きがある。

このように、3タイプの課題と取組をみると、各校が本研究に参画して、次期学習指導要領の趣旨に沿った実践を進めることで、各々の課題が克服されて来ていると感じられる。

最後に、全国工業高等学校長協会「総会・研究協議会」（5月）において、本研究委員会の研究をテーマにした発表は、平成26年から4回行っている。当初、本会運営委員からであったが、3回目以降は研究校校長とした。それは、本研究が全体に周知されてきたこと、今後深化普及させるためには、チーム学校が必要であり、その好事例の発表を参考にして欲しいと考えたからである。

各研究校では、本研究が円滑に進められるように配慮され、次期学習指導要領の完全実施に向けた取組が今後も行われる。

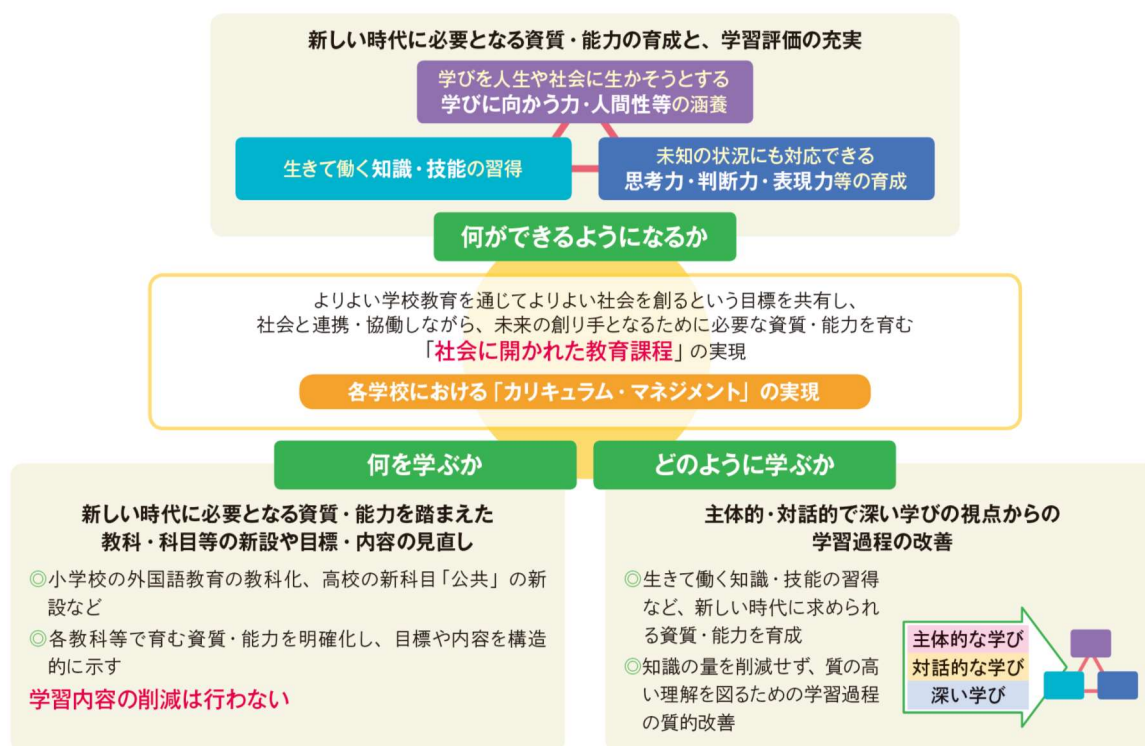
（小山宣樹）

Ⅲ 次期学習指導要領で実現を目指すこと

【次期学習指導要領の位置づけ】

学校教育法に基づき国が定める教育課程の基準である学習指導要領は、約 10 年に一度のペースで改訂が重ねられてきたが、次期学習指導要領は、これまでにない規模での大きな改訂が施されている。その目的は、新しい時代に必要となる資質・能力とその育成を目指すことを学習指導要領においても明確に示すことにあるが、それは「学力の 3 要素の育成と評価」という共通の目的の下、高校教育・大学教育・大学入学者選抜を一体的に改革する、高大接続改革における高校教育改革の具体的な実行策の 1 つとしても位置づけられている。すなわち、今回の学習指導要領の改訂は、幼稚園から大学にわたる日本の公教育の一体的な改革の中で行われるものであるため、これまでの改訂とはその意義や重要性が大きく異なると言える。

【次期学習指導要領の全体像】



*中央教育審議会「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）」を基に編集部で作成

<図 1> 次期学習指導要領改訂の全体像

今回の改訂の全体像は、図 1 に示されている通りであるが、ひと言で示すとしたら、“新しい時代に必要となる「資質・能力の育成」（＝何ができるようになるか）を教育の目的・目標として位置づけ、「主体的・対話的で深い学び」（＝どのように学ぶか）を通じて資質・能力を育み、それらが児童・生徒にどれだけ身についたのかを見取るために「学習評価の充実」（＝何が身についたか）を図る、そうした教育活動を行うための「社会に開かれた教育課程」を、「カリキュラム・マネジメント」を通じて実現することを目指す”ということになるだろう。

【次期学習指導要領で実現を目指す基本的理念】

小学校、中学校、高校の次期学習指導要領から新たに設けられた前文の中に、それぞれ一度しか登場しないが、次期学習指導要領において実現を目指す理念であり、最も重要なキーワードの1つが、「社会に開かれた教育課程」だ。それは、前文では次のように説明されている。

「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」

このことから、「社会に開かれた」という点には、次の3つの側面があると言える。

- ① 「何を学ぶか」という学習内容だけではなく、それを学ぶことで身につけられる、これからの社会を生きるために必要な資質・能力までを明確化した教育課程にすること。
- ② ①の教育課程及び、それを通して実現を目指す理念・目標を、社会と共有すること。
- ③ ①の教育課程を、社会と連携及び協働して実施すること。

「社会に開かれた」というと、③の側面が想起されやすいかもしれないが、ほかの2点、中でも①の側面があることを押さえておきたい。

【育成を目指す資質・能力3つの柱】

「社会に開かれた教育課程」を通じて育成を目指すのが、新しい時代に必要となる資質・能力であるが、そもそも「資質・能力」と何なのか。国内外の幅広い学術研究の成果や教育実践の蓄積から、資質・能力の種類は、以下のように大別できると言われている。

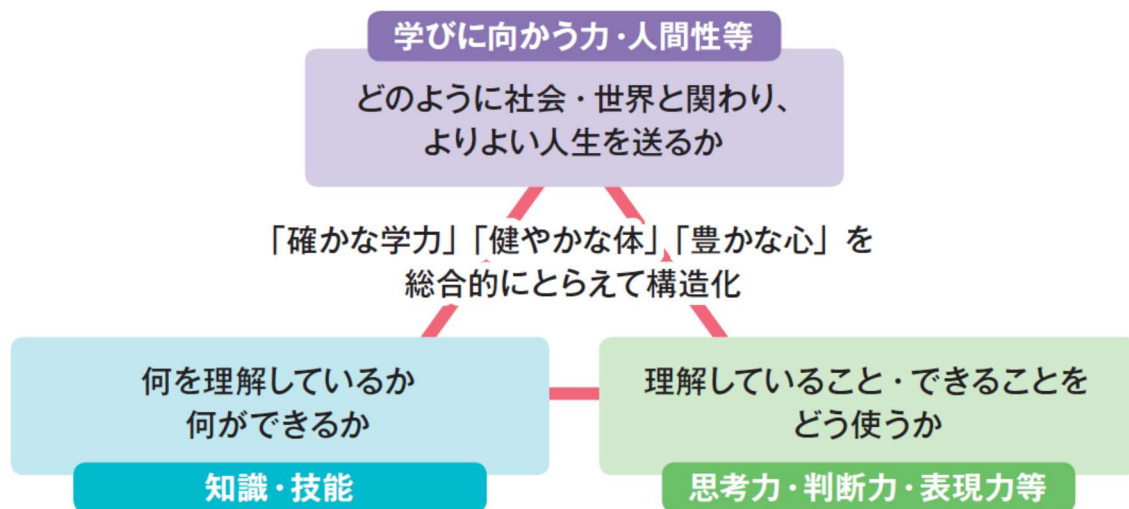
- ① 例えば国語力、数学力などのように、伝統的な教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる力としてのあり方について論じているもの。
- ② 例えば言語能力や情報活用能力などのように、教科等を超えたすべての学習の基盤として育まれ活用される力について論じているもの。
- ③ 例えば安全で安心な社会づくりのために必要な力や、自然環境の有限性の中で持続可能な社会をつくるための力などのように、今後の社会のあり方を踏まえて、子どもたちが現代的な諸課題に対応できるようになるために必要な力のあり方について論じているもの。

中央教育審議会「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）」より

簡単に言うならば、①は、教科型の資質・能力、②は、教科横断型の資質・能力、そして③は、社会課題対応型の資質・能力と言えるだろう。そして、海外の事例や、カリキュラムに関する先

行研究等に関する分析によれば、これからの資質・能力に共通する要素は、「知識に関するもの」、「スキルに関するもの」、「情意（人間性など）に関するもの」の3つに大きく分類される。それらの3要素は、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、いわゆる学力の3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」）とも大きく共通している。

それら3要素を議論の出発点としながら、学習する子どもの視点に立ち、育成を目指す資質・能力の要素について中央教育審議会で議論を重ねてきた成果が、以下の資質・能力の3つの柱だ（図2）。この資質・能力の3つの柱は、2030年に向けた教育のあり方に関するOECDにおける概念的枠組みや、2016年5月に開催されたG7倉敷教育大臣会合における共同宣言に盛り込まれるなど、国際的にも共有されている。



出典／中央教育審議会「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）」

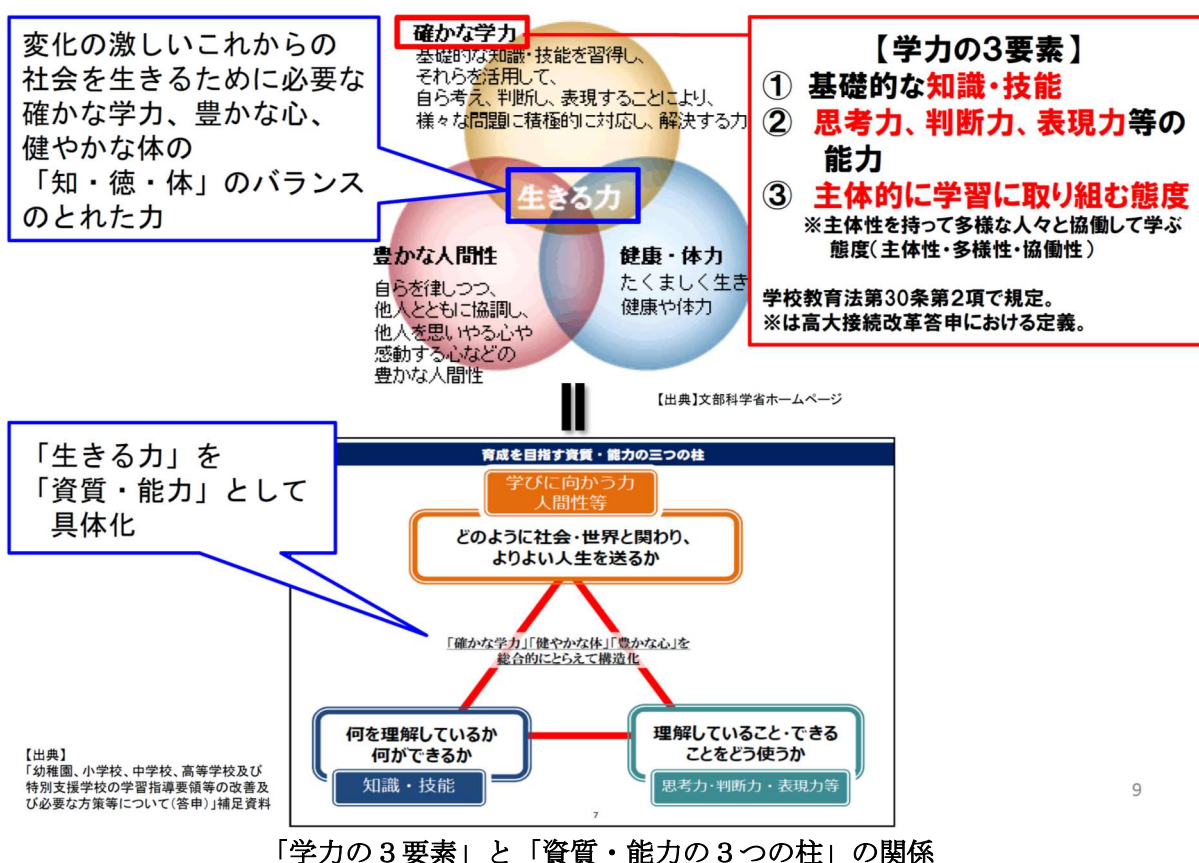
<図2> 育成を目指す資質・能力の3つの柱

資質・能力の3つの柱の育成において留意しておきたいことの1つに、3つの柱は、「知識・技能を習得させてからでないと、思考力や判断力、表現力等は育めない」といった順序性を持って育成するものではなく、学習の過程を通して相互に関係し合いながら育成されるものであることが挙げられる。また、3つの柱のうち、「思考力、判断力、表現力等」や「学びに向かう力、人間性等」に注目が集まりがちだが、それらを含む資質・能力の育成は、「“生徒が「何を理解しているか、何ができるか」に関わる知識及び技能の質や量に支えられており、知識や技能なしに、思考や判断、表現等を深めることや、社会や世界と自己との多様な関わり方を見いだしていくことは難しい。一方で、社会や世界との関わりの中で学ぶことへの興味を高めたり、思考や判断、表現等を伴う学習活動を行ったりすることなしに、生徒が新たな知識や技能を得ようとしたら、知識や技能を確かなものとして習得したりしていくことも難しい。こうした知識及び技能と他の二つの柱との相互の関係を見通しながら、発達の段階に応じて、生徒が基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得できるようにしていくことが重要である」（文部科学省「高等学校学習指導要領解説 総則編」）。そして、個別の知識を学んだり、個別の技能を身につけたりしながら

ら、そうした新たな知識・技能が既得の知識・技能と関連づけられ、各教科・科目等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるような確かな知識、習熟・熟達した技能として習得されるような授業改善が求められる。

コラム 「学力の3要素」と「資質・能力の3つの柱」の関係

平成 10～11 年（1998～1999 年）の学習指導要領改訂以来、教育の目標の 1 つとして掲げられているのが「生きる力」の育成である。「生きる力」とは、「変化の激しいこれからの社会を生きるために必要な確かな学力、豊かな心、健やかな体の『知・徳・体』のバランスのとれた力」を指す。その中の「確かな学力」を学校教育法第 30 条第 2 項で規定したのが、いわゆる「学力の 3 要素」である。一方、「資質・能力の 3 つの柱」は、「生きる力」を「資質・能力」として具体化したものである。したがって、「生きる力」そのものである「資質・能力の 3 つの柱」は、「生きる力」の一側面である「学力の 3 要素」よりも幅広い概念であると言える。



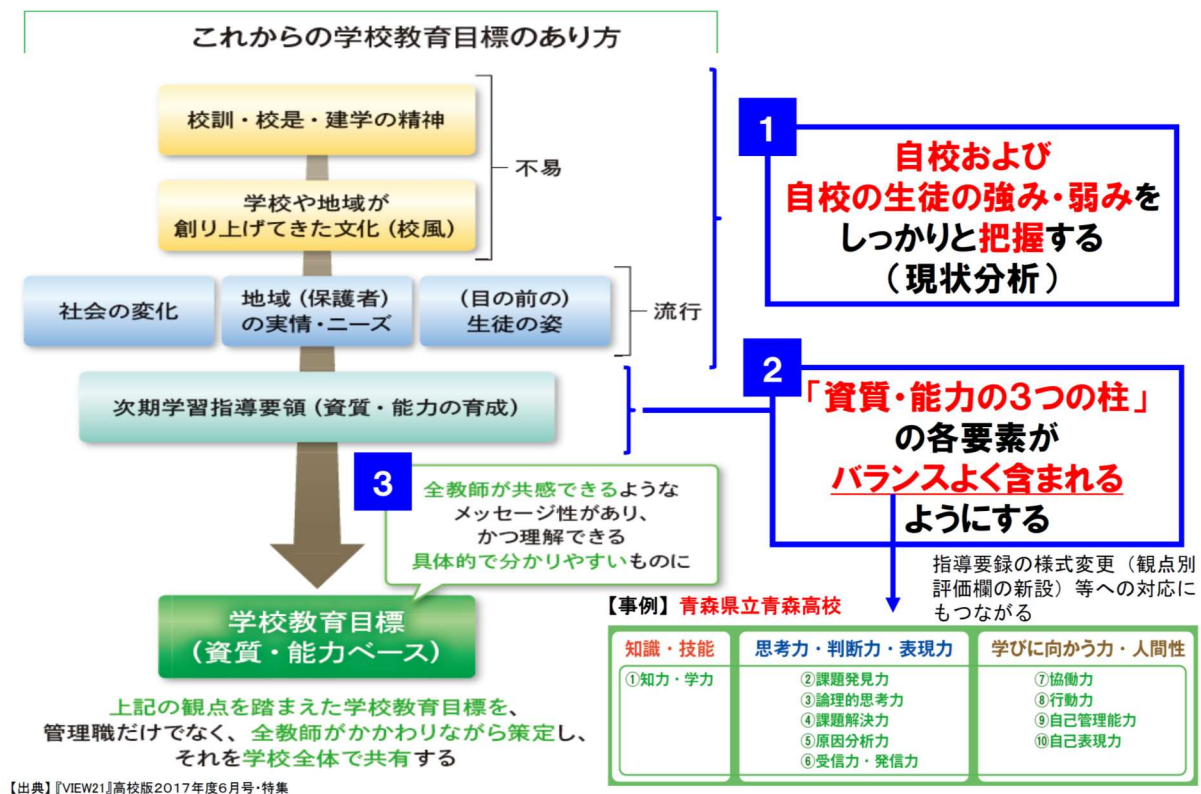
【自校として育成を目指す資質・能力】

次期学習指導要領で示された「資質・能力の 3 つの柱」は、すべての学校のすべての生徒への育成を目指すものであるが、各校はそれらを育成するだけでよいのだろうか。生徒の姿や地域・保護者のニーズ、学校を取り巻く環境等は、各校によって当然異なる。したがって、「どのような生徒を育てるのか」も、各校によって異なることから、「各学校が育成を目指す資質・能力を学

校教育目標として具体化し、その実現に向けた教育課程と学校運営を関連付けながら改善・充実させていくことが求められる」（中央教育審議会「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）」）。以下、答申）。

そして、「学習指導要領等が、教育の根幹と時代の変化という『不易と流行』を踏まえて改善が図られるように、学校教育目標等についても、同様の視点から、学校や地域が作り上げてきた文化を受け継ぎつつ、子供たちや地域の変化を受け止めた不断の見直しや具体化が求められる」（答申）。これからの学校教育目標を策定する上で必要な視点としては、具体的には、次の3つが挙げられる。

- ① 「校訓・校是・建学の精神」や「学校・地域が創り上げてきた文化（校風）」などの不易の視点
- ② 「社会の変化」や「地域・保護者の実情・ニーズ」「（目の前の）生徒の姿」などの流行の視点
- ③ 次期学習指導要領



＜図3＞これからの学校教育目標のあり方

まず、①と②の視点で、自校および自校の生徒の強み・弱みを把握する（図3①）。その際は、自校の教職員同士による対話形式で、図4のようなシートを使いながら、いわゆるSWOT分析を行うとよいだろう。また、指摘しやすい弱みや課題ではなく、強みやよい点から先に挙げるようにすると、バランスのよい分析が期待できる。

内部環境(生徒／教師／学校内)	
自校の強み	自校の弱み
外部環境(家庭／地域社会／教育行政／学校外)	
自校にもたらしている・もたらすであろう 機会	自校にもたらしている・もたらすであろう 脅威

<図4>「自校の現状分析(内外環境)」シート

自校の現状分析ができれば、その結果を基に、自校の生徒にどのような資質・能力の育成を目指すのかを、現状分析同様、自校の教職員同士で対話をしながら考える。具体的には、図5に示した通り、まずは自校の現状分析の結果を踏まえて、自校で育てたい生徒像について話し合う。例えば、資質・能力ベースの教育活動の先進校である山梨県立吉田高校の育てたい生徒像は、「Yoshida PRIDE を持って未来を生き抜くことができる生徒」である。

【自校で育てたい生徒像】 ※ 校訓・校是・建学の精神等の自校の不易も踏まえて



どのような資質・能力を持った生徒なのか、その資質・能力は主にどの場面で育み、どう評価するか			
資質・能力 (～力、～性、～できる)	資質・能力の説明	育成の場面となる 教育活動	評価手法

<図5>「資質・能力ベースの学校教育目標の検討」シート

育てたい生徒像が描けたら、次に、「そうした生徒を育てるためには、どのような資質・能力を生徒に育成すればよいのか」を教職員同士で話し合う。図5の下段に示している通り、育成を目指す資質・能力を「～力」「～性」と示すだけではなく、その資質・能力が具体的にはどういったことができる資質や能力なのかを定義することが重要である。「～力」「～性」でとどめてしまうと、教職員間でのそれらの資質・能力の解釈にばらつきが生じ、育成を目指す資質・能力の共通理解が図れないからだ。例えば、前述の山梨県立吉田高校では、図6で示した教育目標を設定している。

自校の生徒への育成を目指す資質・能力の案が挙げられたら、それが次期学習指導要領で示された「育成を目指す資質・能力の3つの柱」(図2)をバランスよく含んだものとなっているかどうか確認したい(図3②)。例えば、青森県立青森高校は、学校教育目標としてその育成を掲げた10の資質・能力は、「知力・学力」が「知識・技能」、「課題発見力」「論理的思考力」「課題解決力」「原因分析力」「受信力・発信力」が「思考力・判断力・表現力等」、「協働力」「行動力」「自己管理能力」「自己表現力」が「学びに向かう力・人間性等」に該当するとしている。そうして、資質・能力の形で設定した学校教育目標と次期学習指導要領で示された「育成を目指す資質・能力の3つの柱」を紐づけることで、次期学習指導要領の実施にあわせて「観点別学習状況の評価」欄が新設される新しい様式の指導要録にも対応することができ、学校教育目標と各教科・科目等の教育目標の一体化が図られる。

吉田高校グラデュエーション・ポリシー (吉高GP)	
この目的を達成するため、本校の3年間を通して次の8つの力を身につけることを目標とします。	
教育の目標	① 自己肯定力 達成感を積み重ねることで、自信をつけます
	② 傾聴力 他者の意見を謙虚に聴く習慣を身につけます
	③ 分析力 事実を客観的に分析する習慣を身につけます
	④ 思考力 物事を鵜呑みにせず、「何故か」を考える習慣を身につけます
	⑤ 発信力 自分の考えを、わかりやすく他者に伝える方法を身につけます
	⑥ 想像力 未来(結果)を考え、想像する力を身につけます
	⑦ 創造力 課題を解決する方法を創造する力を身につけます
	⑧ 行動力 自身の考えに基づき、行動する力を身につけます

＜図6＞山梨県立吉田高校の学校教育目標 (2017年度～)

資質・能力ベースの学校教育目標を設定する上で、もう1つ重要なポイントがある。それは、教職員はもちろん、生徒や保護者、地域住民など、学校を取り巻くステークホルダーに理解され、浸透しやすい形で学校教育目標を表現することだ(図3③)。具体的な観点としては、「共感性」「メッセージ性」「分かりやすさ」などが挙げられる。山梨県立吉田高校においては、学校教育目標を「吉田高校グラデュエーション・ポリシー (吉高GP)」と名づけた点にメッセージ性が感じられ、8つの力の具体的な意味がそれぞれ示されているので、どのような力を生徒に育成しようとしているのかが理解できる。生徒会役員選挙で「吉高GPの改善」を公約に掲げる生徒がいたり、生徒自ら「吉校GP」の理解を深めるためのワークショップを企画・実行したりと、「吉高GP」が生徒に浸透しているのはもちろん、「吉高GP」の達成に協力しようと、PTAに「吉高GP」の推進を目的とした専門委員会を設置したり、家庭で「吉高GP」をどのように意識し、子どもに伝えているのかを調査するアンケートを実施してその結果を共有したりと、保護者にも

着実に浸透しているという。それらの成果は、同校の校長を始めとする教職員が、「吉高GP」を校内外に粘り強く発信したことで得られたものであるかもしれないが、「吉高GP」という分かりやすく、メッセージ性のある形で学校教育目標を示したことも大きかったと言えるのではないだろうか。

【教科横断的な視点での教育課程の編成】

資質・能力の多くは、各教科等の学習など、特定の教育活動のみで育まれるものではなく、教科等横断的な教育活動によって育まれるものである。そのため、「何を学ぶか」を示す教育課程も、教科等横断的な視点での編成が求められる。すなわち、次期学習指導要領下の教育課程では、育成を目指す資質・能力と各教育活動の関係を明確化することが求められるということだ。

学習指導要領の解説等でも、「教育課程は、各教科・科目、総合的な探究の時間及び特別活動についてそれらの目標を達成するために、教育の内容を学年ごとに、または学年の区分によらずに授業時数や単位数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」（「高等学校学習指導要領解説総則編」2018年7月 文部科学省）と示されているが、実際は、各学年において、各科目を何単位とするかが分かるのみの教育課程表にとどまっていることが少なくない(図7)。それでは、教科・科目一つひとつの学びが何のためか、どのような力を育むものかは分からない。

平成29（2017）年度 教育課程表												
教科	科目	標準 単位数	1年		2年				3年			
			普通科	理数科	普通科		理数科		普通科		理数科	
					文系	理系	文系	理系	文系	理系	文系	理系
国語	国語総合	4	5	5								
	国語表現	3							2			
	現代文B	4			3	2	2	2	2	2	2	2
	古典B	4			3	3	3	2	3	3	3	3
	世界史A	2	2				2	2				

＜図7＞教育課程表の一例

これからの教育課程表に求められる具体的な視点は、「育成を目指す資質・能力と学ぶ内容との関係（教育課程全体と教科等のつながり）の明確化」と「縦（学年間、学校段階間）と横（教科間）のつながり」だ。図8のように、学校教育目標として設定した育成を目指す資質・能力が各教科・科目では具体的にはどのような資質・能力なのかを定義した上で（図8の①の部分）、各分野・単元（図8の②の部分）において、特にどの資質・能力を育成するのかを「◎」「○」などで示すことで、育成を目指す資質・能力と学ぶ内容との関係が明確化される。そして、そうした教育課程表を教科・科目ごとに作成し、横並びで見通すことで、「国語のこの単元を通じて伸ばしたい資質・能力と、日本史のこの単元で伸ばしたい資質・能力は共通しているので、近いタイミングで学べるようにしよう」といった工夫を見いだすことができるなど、教科間のつながりが生まれる。

(広島県立尾道北) 高等学校 (平成29) 年度 第 () 学年 【教科・科目】(地理・歴史 日本史B) 教育課程表

【教科・科目】(地理・歴史 日本史B) 【単位数】() 単位	分野・単元	育成を目指す 資質・能力	【教科・科目】(地理・歴史 日本史B) 【単位数】() 単位						
資質・能力	知識 FACT	理論 THEORY	論理的思考力 LOGICAL Thinking	批判的 思考力 CRITICAL Thinking 判断力	創造的 思考力 CREATIVE Thinking	表現力 プレゼンテー ション能力	調査・研究 活動 フィールド ワーク	行動力	
習得力 (基礎力)	事実や過程についての知識 「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何か」、「なぜか」、「どのようにしてか」などの事実や過程についての知識	複数の事実や過程から導き出された法則性(一般理論) 「なぜか」、「どうなるか」、「何か」という問いに対して、そこから類似の他の事象も説明することができる一般理論	根拠をもとに、主張や結論を導き出す思考	他者や自分の考え・行為などを再考し、よりよい判断をする思考 「本当にそうなのか?」と疑問を持ち、自分で判断する思考	課題を発見し、その課題の原因と解決策を生み出す思考 どうすればよかったかを考え、生き方・あり方を考える思考	自分で創造したことを、言語などで表現する力	自分で、客観的な資料を収集して実証したり、他の事例を調べようとする態度、行動	歴史に学んで行動しようとする態度、行動	
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力	資質・能力の説明								
資質・能力									

*三保先生が作成した教育課程表を基に編集部で作成

【出典】ベネッセ教育総合研究所『VIEW21』高校版 2017 年度 8 月号

<図 8> 広島県立尾道北高校・平成 29 年度・日本史 B の教育課程表

【主体的・対話的で深い学び】

「資質・能力の 3 つの柱」を育む上で求められるのが、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業である。それは答申において、次のように説明されている。「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである」。

「主体的・対話的で深い学び」の実現のポイントとしては、次の 4 点が挙げられる。

① これまでの授業を「主体的・対話的で深い学び」の視点で捉え直す

新しい指導が求められているのではなく、これまで行ってきた授業を「主体的・対話的で深い学び」の視点で検証し、指導内容と資質・能力との関係を捉え直すことから始める。

② 「主体的」「対話的」「深い」の 3 つの学びの視点は、単元や題材のまとまりの中で実現させる

「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」は相互に影響し合うものだが、授業づくりにおいてはそれぞれ固有の視点である。それらは、1コマの授業の中ですべて実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で生徒の学びが3つの視点を満たすものとし、それぞれの視点の内容と相互のバランスを配慮した単元計画とすることが重要になる。

③ 各教科等の特質に応じた「見方・考え方」によって学びを深める

各教科等の特質に応じた「見方・考え方」（図9）は、新しい知識・技能を既に身につけた知識・技能と結びつけながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものにしたり、自分と社会とのかかわり方の視座を形成したりするために重要となる。「資質・能力の3つの柱」によって支えられた見方・考え方が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力のさらなる伸びや新たな資質・能力の獲得につながり、それによって見方・考え方が一層豊かなものになるという相互の関係にある。

また、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」は、「深い学び」の実現の鍵でもあり、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方ゆえ、教科等を学ぶ意義でもある。

各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ（中学校、抜粋）

言葉による見方・考え方	自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること。
社会的事象の 地理的な見方・考え方	社会的事象を、位置や空間的な広がりによって捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。
社会的事象の 歴史的な見方・考え方	社会的事象を、時期、推移などに注目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。
現代社会の見方・考え方	社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。
数学的な見方・考え方	事象を、数量や図形及びそれらの関係などに注目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること。

出典／中央教育審議会「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）」

<図9>各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ（中学校、抜粋）

④ 教師が、生徒の思考を深めるための発言を促したり、気づいていない視点を提示したりする

指導を工夫して知識・技能を教えながら、生徒の思考を深めるために発言を促したり、生徒が気づいていない視点を提示したりと、これまでの指導にとらわれずに学びに必要な指導のあり方を追究し、生徒に必要な学習環境を積極的に設けていくことが求められる。

既に高校現場でも、多くの学校が「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図っており、様々な試行錯誤が行われている。大学入試改革が進み、大学入試が知識・技能のみならず、思考力や表現力、主体性等の資質・能力を評価する試験に変わりつつある今、講義型の授業から、生徒主体の活動を含む授業への転換が一層進むことが期待されている。

ただ、学習活動を生徒の自主性のみに委ね、学習成果につながらない「活動あって学びなし」と批判される授業となってしまうたり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまうといったケースも見られる。

答申の中に示された「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことであり、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである」という点をしっかりと押さえておくことが重要だ。

ここまで、次期学習指導要領で示された、これからの高校教育の目的・目標としての新しい時代に必要となる「資質・能力の育成」(＝何ができるようになるか)と、その達成のために編成される教育課程のあり方(＝何を学ぶか)、そして、教育課程を実施する中で求められる「主体的・対話的で深い学び」(＝どのように学ぶか)の実現について見てきた。そうした目的・目標の設定、その達成を目指した実践も重要であるが、教育活動においても、実践によって目的・目標がどれだけ達成できたのかを確認し、実践したことの何がよくて、何がよくなかったのかを振り返ること、すなわち評価・検証が求められる。そこで次項では、「学習評価の充実」(＝何が身についたか)を図るために高校教育にも確実な実践が求められる「観点別学習状況の評価」を中心に見ていく。

(柏木 崇)

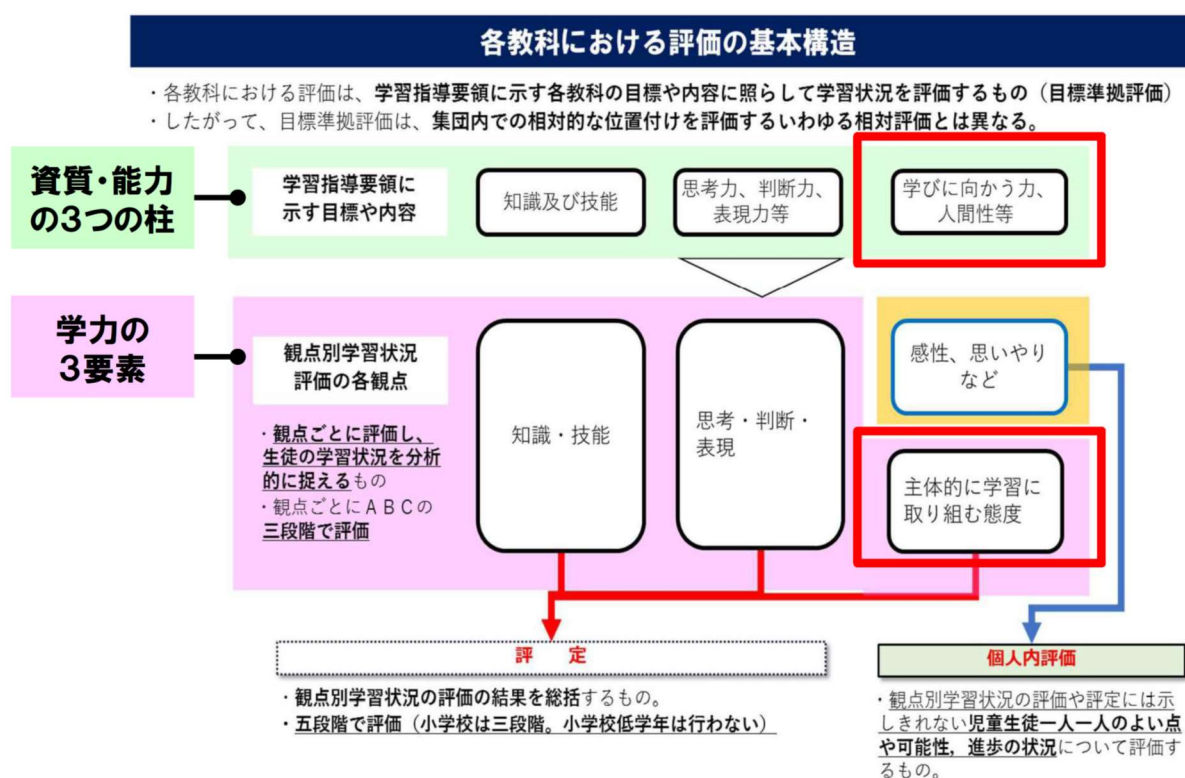
IV 観点別学習状況の評価と評定

【観点別学習状況の評価】

「資質・能力の3つの柱」の育成のためには、「主体的・対話的で深い学び」を通じて生徒にどの程度「資質・能力の3つの柱」を育むことができたのかを、しっかりと見取ることが必要となる。すなわち、学習評価の充実を図ることが求められるが、次期学習指導要領では、各教科において、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」（以下、観点別評価）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行うことが求められている。

観点別評価は、各教科とも、基本的には「資質・能力の3つの柱」に応じて整理され、「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つの観点で評価する（図10）。

「学びに向かう力・人間性等」については、学力の3要素の1つである「主体的に学習に取り組む態度」を評価する。これは、「学びに向かう力・人間性等」には、「感性」や「思いやり」のように観点別評価や評定になじまない資質・能力も含まれるためだ。そうした資質・能力は、生徒一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況を見取る個人内評価の対象として位置づけられる。生徒の意欲を伸ばし、主体性の向上につなげるためには、教師が日々の教育活動などを通して、個人内評価を積極的に生徒に伝えることが重要になる。



文部科学省「児童生徒の学習評価の在り方について」（報告）を基に一部改編

<図10>各教科における評価の基本構造

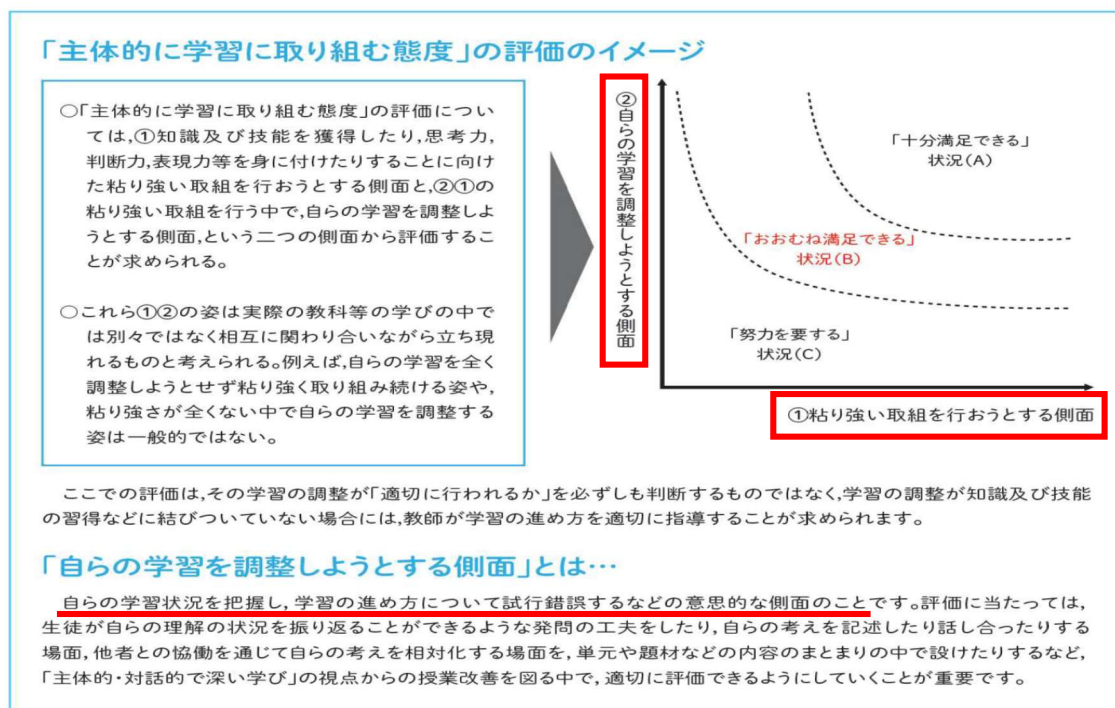
観点別評価でポイントとなるのは次の2点だ。

① 「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つの観点での評価は、単元や題材のまとまりの中で行う

毎回の授業で3つの観点すべてを評価するのではなく、単元や題材を通じたまとまりの中で、指導と評価を一体化させて、単元計画、授業づくりを行うことが求められる。評価が難しいという声もある「主体的に学習に取り組む態度」については、「単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」（中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」）とされている。そのため、次の2つの側面から「主体的に学習に取り組む態度」を評価することになる（図11）。

- (1) 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身につけたりすることに向けた粘り強い取り組みを行おうとする側面
- (2) (1)の粘り強い取り組みを行う中で、自らの学習を調整しようとする側面

また、『主体的に学習に取り組む態度』の評価は、知識及び技能を習得させたり、思考力、判断力、表現力等を育成したりする場面に関わって、行うものであり、（中略）この観点のみを取り出して、（中略）評価することは適当ではなく、他の観点に関わる児童生徒の学習状況と照らし合わせながら学習や指導の改善を図る」（中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」）という点も押さえておきたい。



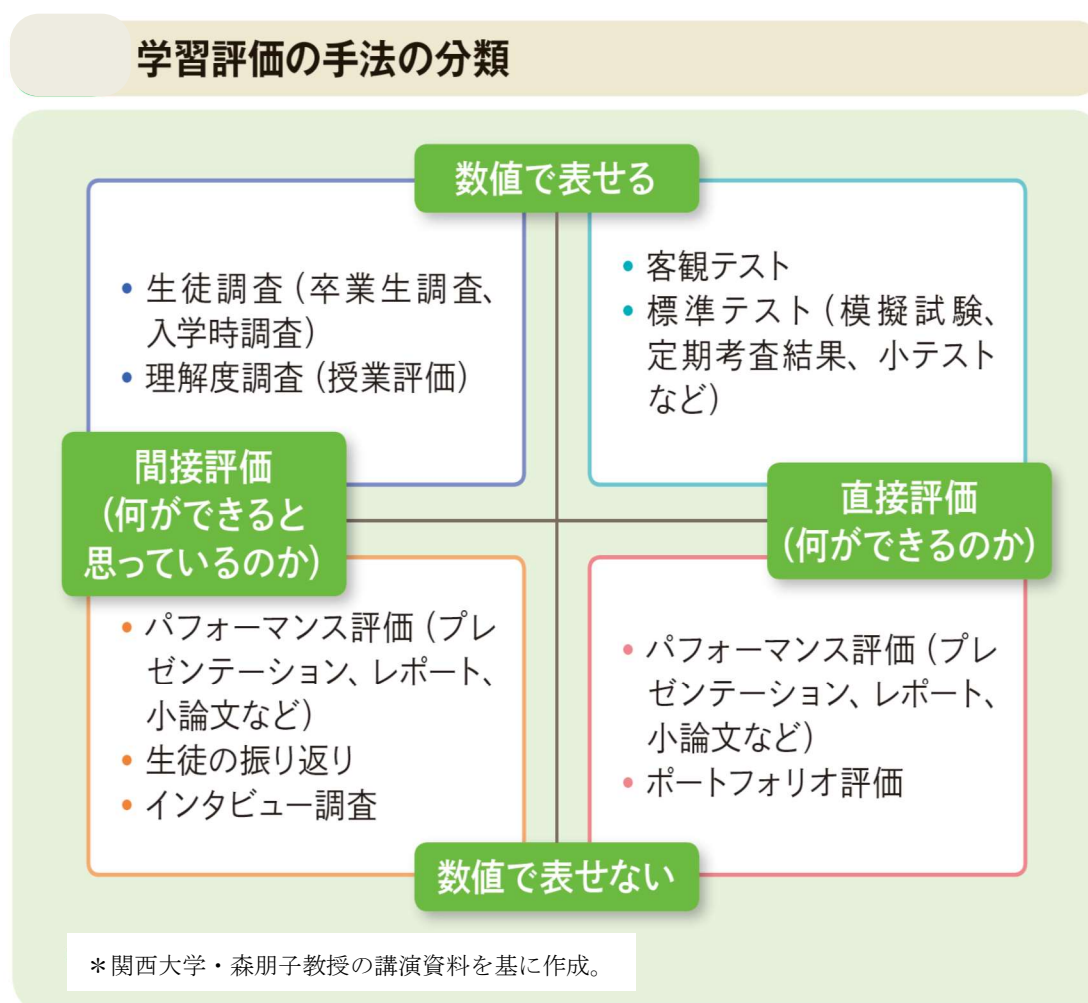
【出典】 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター「学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編」

<図 11> 「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ

具体的な評価においては、単元や題材のまとまりの中で、生徒が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設定し、見取るといった方法などが考えられる。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、形式的な活動の結果のみで評価したりせず、内面にある主体性を見える化する授業・指導、すなわち、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業・指導方法の改善が求められる。

② 多様な方法で、多面的・多角的に評価する

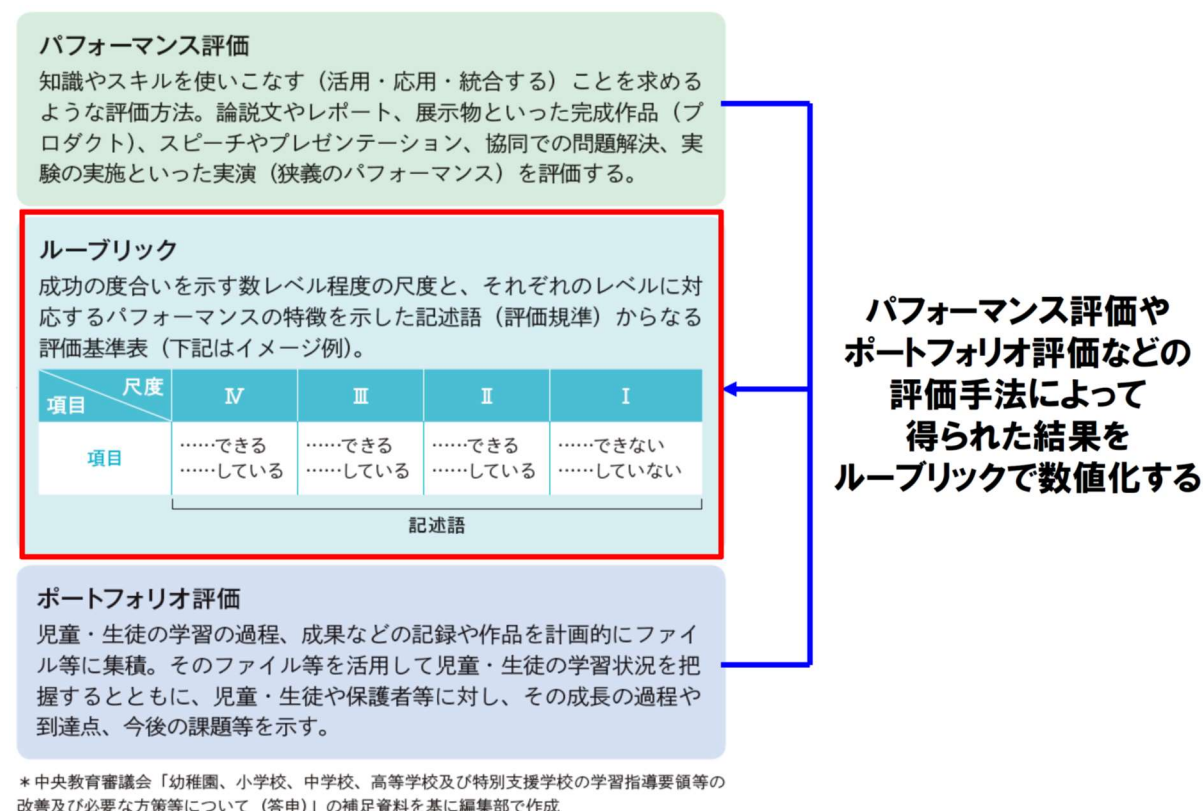
学習評価の手法を、「直接評価」と「間接評価」、「数値で表せる手法」と「数値で表せない手法」の2軸で表し、それぞれの象限にあてはまる評価手法を示すと、図12ようになる。



＜図 12＞学習評価の手法の分類

直接評価とは、「何ができるのか」という学習者の知識や行為を通じて行う評価（客観評価）を指す。直接評価のうち、数値で表せる手法の1つが、日本の学校教育に広く普及し、実施されてきた定期考査や模擬試験等のペーパーテストだ。一方、間接評価とは、「何ができると思っているのか」という学習者の認識を通じて行う評価（自己評価）を指す。間接評価のうち、数値で表せる手法が、入学時調査や卒業生調査等の生徒調査、授業評価として実施される理解度調査などだ。直接評価（客観評価）と間接評価（自己評価）を組み合わせることで、生徒の実態とその生徒の認識とのずれが分かり、課題を浮き彫りにしやすくなる。

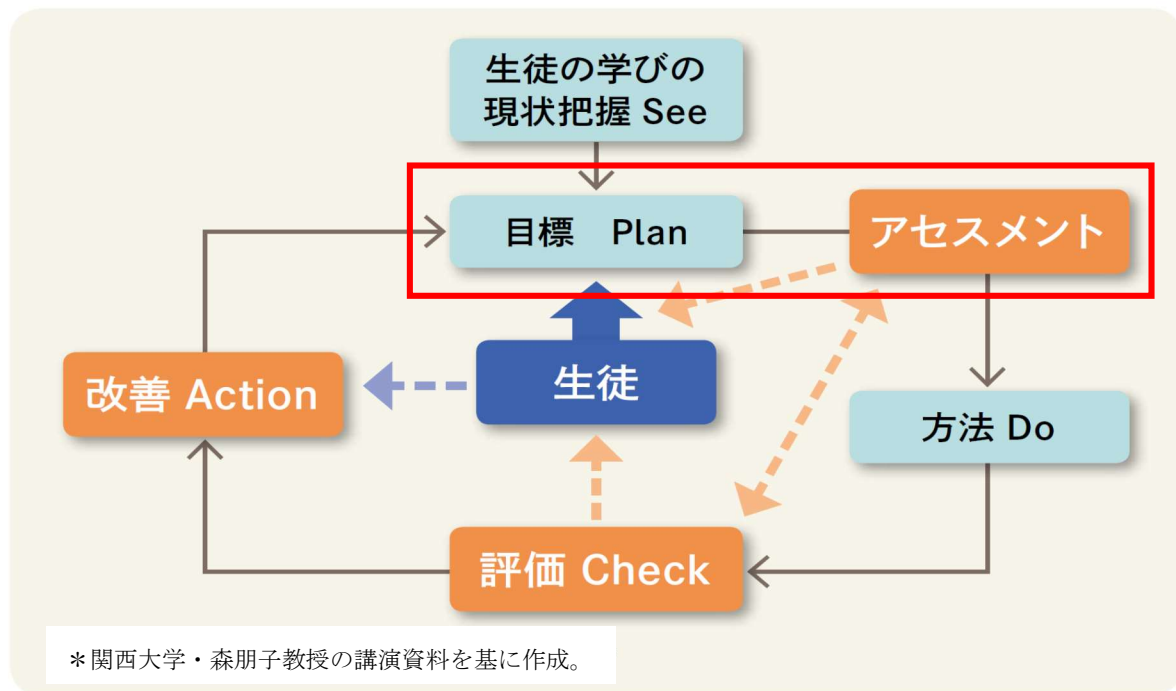
数値で表せない主な評価手法には、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作といった多様な活動に取り組ませる「パフォーマンス評価」（図13）、生徒の学習過程、成果などの記録や作品を計画的にファイル等に集積し、それらを活用する「ポートフォリオ評価」（図13）などがある。そうした評価手法によって得られた結果も、評価基準・規準を定めるルーブリックを活用すれば、数値化することができる（図13）。



＜図 13＞パフォーマンス評価・ポートフォリオ評価とルーブリック

生徒が自らの学習状況やキャリア形成を見通し、振り返りを行う間接評価（自己評価）は、教科の特質に応じて学習活動の1つとして行うことも重要だ。その際、教師が適宜、生徒と対話的にかかわるようにしたい。生徒は教師の言葉によって自身を相対化でき、学びをさらに深めることにつながるだろう。

なお、どのような評価手法を用いるのかは、いざ評価を行う時に考えるのではなく、自校の生徒にどのような資質・能力を育成するのかを検討するタイミングで考える、すなわち、資質・能力ベースの学校教育目標の設定と同時に、その目標の達成度を測る評価手法も決定する（逆向き設計によるPDCAサイクルの構築 図14）。どんなに素晴らしい目標が設定できたとしても、その達成度を測ることができなければ目標にはなりえないからだ。学校教育目標として設定した「自校で育成を目指す資質・能力」はどのような方法で評価するのか、目標と評価（手法）はセットで考えるにしたい（＝目標と評価の同期化）。



＜図 14＞逆向き設計によるPDCAサイクルの構築

【評定】

各教科の観点別学習状況の評価を総括的に捉える役割を果たすのが「評定」である。教科ごとに、観点別学習状況の評価を総括した結果が数値で示される（小学校高学年は3段階、中学校・高校は5段階）。評定によって、どの教科の学習に望ましい学習状況が認められ、どの教科の学習に課題が認められるのかが明らかになり、教育課程全体を見渡した学習状況の把握と指導や学習の改善に生かすことが可能となる。

しかしながら、現状は、「いまだに評定が学習指導要領に定める目標に照らして、その実現状況を総括的に評価するものであるという趣旨が十分浸透しておらず、児童生徒や保護者の関心が評定や学校における相対的な位置付けに集中し、評定を分析的に捉えることにより、学習の改善を要する点がどこにあるかをきめ細かに示す観点別学習状況の評価に本来的に期待される役割が十分発揮されていないと指摘されている」（中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」）。

また、「評定が入学者選抜や奨学金の審査等に利用される際に、観点別学習状況の評価を評定として総括する際の観点ごとの重み付けが学校によって異なるため、児童生徒一人一人をきめ細かく評価するためには、『観点別学習状況の評価』を活用することが重要との指摘もある」（同報告）。

以上のような指摘から、観点別学習状況の評価と評定の双方の本来の役割が発揮されるよう、次期学習指導要領の実施においては、指導要録の様式の変更が予定されている。そして、各校にも、観点別学習状況の評価をどのように評定に総括するか、評定をどのように用いるのかなど、評定の決定方法や通知表・入学者選抜における扱いについての検討が求められる。

（柏木 崇）

V 評価手法と授業改善

評価手法研究委員会は平成 25 年度から 3 年間の文部科学省委託研究を引き継いで、「工業高校生の専門的職業人として必要な資質・能力の評価手法」を研究してきた。次期学習指導要領移行期にあたり、学習評価についての基本的な考え方に基づいて本年度の研究を実践した。「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」(30 文科初第 1845 号)では、学習評価についての基本的な考え方として(1)～(4)の記述がある。

- (1) カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価
- (2) 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価
- (3) 学習評価について指摘されている課題
- (4) 学習評価の改善の基本的な方向性

以上について、令和 1 年度の研究報告書を振り返る。

(1) カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価

評価手法研究委員会は、工業高等学校の教育の質を保証する観点から、3 年間の高等学校教育で生徒が身に付ける資質・能力を実践研究校が明確にして研究目的を設定している。生徒が身に付ける資質・能力は専門的職業人として必要な資質・能力と言い換えることができる。また、3 年間の教育活動の到達目標とも言える。工業高校は目標達成に向かって編成された教育課程を適切に管理する。本誌では各実践研究校の研究目的でカリキュラム・マネジメントを意識して、育成したい資質・能力を記述している。

(2) 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

評価手法研究委員会は、指導と評価の一体化の観点から、次期学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業改善を通して、各教科等における資質・能力を確実に育成する実践研究を重ねている。卒業生が円滑に社会へ移行する実績を持ち、特色ある科目をもつ工業高校の専門科目、実績のある課題研究、地域と深く関わる教育活動の 3 つのカテゴリーを設けて研究した。これらのカテゴリーは生徒の活動を伴い、定期考査で実施されるペーパーテストでは評価しがたい分野であり、指導と一体化して行われる形成的評価が重要な部分である。したがってパフォーマンス評価を中心に評価の拠り所を一覧にしたルーブリックを開発している。

主体性ある学びが生まれ (27 頁 18 行)

見通しと意欲を持った主体性ある学び (27 頁 28 行)
学びの質の向上と学校の魅力を高める (27 頁 38 行)
学習状況を自ら確認し、学習方法を調整している (31 頁 35 行)
評価を通して自身の学習状況を把握し学習に取り組んでいる (33 頁 38 行)
実習内容の到達度を生徒に示せる形の実習評価シート (35 頁 13 行)
生徒同士で考え合いながら課題を解決 (41 頁 16 行)
ポスター発表会…聞き手には…延べ 1000 人以上の方々が参加 (49 頁 2 行)
教員と生徒がループリックに基づき学習を振り返る (52 頁 15 行)
到達目標を教員や生徒間で明確にした (53 頁 19 行)
代表として発表資格が与えられ、1,000 人以上の聴衆の前で (55 頁 36 行)
育成したい資質・能力や指導内容の見直しを行った (56 頁 13 行)
客観的視点で自身の作品を改善の方向へと方向転換 (61 頁 22 行)
自ら問題を発見し問題を解決出来る高度な段階への導き (61 頁 38 行)
ループリックを活用して…目指す姿を示し、…見通しを持たせた (81 頁 40 行)

(3) 学習評価について指摘されている課題

各実践研究校は、改善された授業を広く公開することを通して実践研究の成果を示すとともに参観者の持つ知見を受けて、授業をさらに改善する実践を継続している。生徒の一時的に表出された場面を評価したり、教師によって評価の方針が異なったり、評価のための「記録」に労力を割かれたりする課題の解決を図っている。

工業各科と国語科で足工ステップアップシートを開発 (27 頁 28 行)
ステップアップシートの様式は定めない (29 頁 12 行)
ループリック・年間計画を生徒・教員で共有 (46 頁 25 行)
扱いやすいループリックを開発 (53 頁 34 行)
到達目標をループリックで示す (54 頁 1 行)
生徒とともに評価基準を作りあげることで生徒の評価への参加を促す (65 頁 25 行)

(4) 学習評価の改善の基本的な方向性

学習評価を真に意味のあるものにするために、生徒の学習改善につながる、教師の指導改善は重要である。そして、必要性・妥当性が認められない評価は見直す方向で実践研究を進めている。

わかりやすい評価規準は生徒の目標 (27 頁 16 行)

目標が明確になったため、活動が活発になった (33 頁 1 行)

習熟度が可視化され、生徒がどこにつまずいているか把握できた (33 頁 5 行)

評価に対して信頼が増している (33 頁 39 行)

教員間に活動と評価の一体化への意識が高まり (35 頁 16 行)

振り返りの活動を仕組むことで、生徒の自己肯定感の育成 (41 頁 20 行)

教員間での評価のずれを軽減するために作成 (47 頁 2 行)

担当教員による評価を記入した後、生徒との振り返り (48 頁 19 行)

現実味ある課題の提供は、生徒の意欲を高める (68 頁 2 行)

教員側も専門性を高めなくてはならない (68 頁 32 行)

授業の構成を「見通し」と「振り返り」を重視した流れに定型化 (79 頁 24 行)

学習の到達度が把握しやすくなり、次の学びに活かすことができる (79 頁 26 行)

公開研究授業を実施…研究の普及…授業力向上…授業改善…の定着 (79 頁 37 行)

生徒がわかった・できた・身に付いたと実感できる (82 頁 2 行)

できることが増えていく様子を実感し、…次時の学習に目標を持つ (83 頁 12 行)

授業改善に対する意識が定着しつつある (86 頁 1 行)

(鳥居雄司)