

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3年6月11日～令和4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)

本研究の始まりは、平成 25 年文部科学省の「多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」の委託事業の取り組みである。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方」を受け、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(全工協会)は、株式会社ベネッセコーポレーションと共同で、3年間この研究委託事業に取り組んだ。

この研究は、令和 4 年度から施行される新学習指導要領の評価手法の改善に役立つと考え、平成 28 年度からは本協会主催で事業を継続してきた。

これまで 9 年間、全国の会員校のうち 26 校が研究に携わった。この評価手法の調査研究では、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、が重要であるとの共通認識をもち実行してきた。

研究校では、生徒に育成すべき資質・能力を明確にし、わかりやすい評価規準に基づく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。また、多くの研究校で授業公開が実施され、教育委員会、校長会、県内外の教員、全工協会運営委員などが出席し、研究協議会では活発な意見交換が行われた。研究成果は全工協会研究協議会でも報告し、全国の会員校に周知してきた。

また、授業公開の様子は、地元のテレビや新聞などでも報道され、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ことを肌で感じることもできた。

このような活動が評価され、東北地区の研究校のワーキンググループが、平成 30 年度文部科学大臣優秀教職員として表彰された。

この研究事業では、研究校会議や研究校同士の交流などにより、評価手法の改善に向けた質の高い授業研究が実践されてきた。教員の研修は、授業公開、研究協議会などの実践による触れ合いを通じて意見交流を深めてこそ意義があるものである。しかし、ここ 2 年間はコロナ禍のため、このような活動ができなかったことは大きな痛手であった。

新学習指導要領では、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などに向けた学校教育全体のサイクルに位置づ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、まさに新学習指導要領が目指す教育に先んじて進めてきたと言える。研究成果は、評価の充実、授業改善に役立てていただければ幸いである。

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を願っている。

長い間評価手法実践研究に指導・助言をいただいた、株式会社ベネッセコーポレーションの馬淵直氏、柏木崇氏に厚く御礼申しあげます。

目 次

I 研究経過	1
II 工業高校生に必要な資質・能力と実践研究校の取組	5
III 新学習指導要領で求められる学習評価の充実	7
IV 学習評価と授業改善	20
V 実践研究校報告	22
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】	
北海道苫小牧工業高等学校	23
千葉県立千葉工業高等学校	31
長野県蘇南高等学校	39
福岡県立福岡工業高等学校	47
カテゴリー①のまとめ	55
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	57
カテゴリー②のまとめ	65
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	67
カテゴリー③のまとめ	75
おわりに	76
VI 資料集	
新聞報道、公開授業資料、指導案	79
委員会設置要項	123
実践研究校	125
委員名簿	125

I 研究経過

新型コロナウイルス感染症について長期的な対応が求められることが見込まれることから、文部科学省「新型コロナウイルス感染症に対応した持続可能な学校運営のためのガイドライン（初版：令和2年6月5日）」が改定された（令和3年2月19日付け事務次官通知）。その主な内容は「地域一斉の臨時休業は、子供の健やかな学びの保障などの観点からも避けるべき」で、例えば臨時休業を検討する場合でも、「時差登校や分散登校、オンライン学習などを積極的に検討し、学びの継続に取り組む」などであった。

このため本研究委員会は、各研究校あてに今後とも研究実施が可能かどうかの調査をし、その結果研究継続が可能と判断、研究校を例年通り募集することにした。また、研究の進め方については昨年度の経験を生かすことにし、研究校会議、研究校指導訪問などの実施は、各研究校の実情に配慮し、リモートでもできるようにした。

これにより研究計画発表の場である研究校会議①は6月、研修の機会である研究校会議②は8月、中間報告の場である研究校会議③は11月にそれぞれリモートで開催することにした。研究校指導訪問に関しては、同感染症の状況を見ながら、訪問かリモートかを判断することにした。各研究校においては、同感染症の影響を受けながらも、工夫した研究を行うことができた。

(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とし、今年度が9年目である。

継続研究の共通テーマは、「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」で、その下に各校独自のテーマを設定するとともに、評価手法研究委員会を設置し研究を実施している。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づけ

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、1 福岡県立福岡工業高等学校、2 京都市立京都工学院高等学校、3 東京都立北豊島工業高等学校を指定した。この3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 北海道苫小牧工業高等学校、1 千葉県立千葉工業高等学校、1 長野県蘇南高等学校を指定した。ただし、2、3については該当校がなかった。この3校は2年目で、研究の深化と普及を担う。

新規研究校については、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。

◎ 研究計画例（長野県蘇南高等学校）

- 4 月全校で評価手法実践研究に取り組むことの確認
- 5 月新たなスリー・ステップ・プログラムと相互評価を導入した MPS の計画立案
 - ・スリー・ステップ・プログラム→3 段階で学びが深まる単元カリキュラム
 - ・MPS (Monozukuri Performance Sheet)→学習成果を振り返るためのルーブリック評価方法
- 6 月新たなスリー・ステップ・プログラムと相互評価を導入した MPS の実践（～7 月）
研究授業①
- 7 月先進的な実践研究校の視察
- 8 月各教科の前期における評価手法の実践研究のまとめ
- 9 月校内研修会①にて前期の取組を共有し、後期の課題を抽出
- 10 月スリー・ステップ・プログラムと相互評価の活用を他の教科にも応用、MPS の深化（～11 月）
- 11 月研究授業②
- 12 月校内研修会②にて後期の取組を共有し、本校の評価手法の枠組みを制度化(内規作成)
- 1 月学校評議員会にて実践研究の成果を報告、生徒との対話集会、新しい生徒育成方針の策定
- 2 月報告書提出
- 3 月次年度の評価手法をシラバスに具体化

(4) 運営会議

評価手法研究委員による運営会議を、今年度 8 回開催した。その内容は、概ね次の通りである。

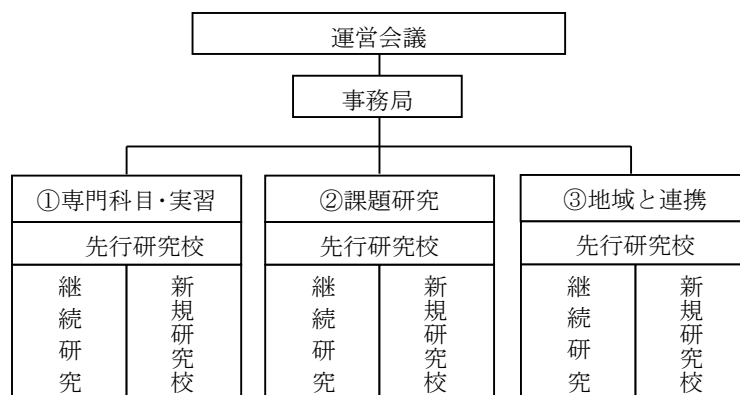
① 研究校の募集、決定に関すること

募集要項を作成し、本協会の会員校に周知した。

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 研究校会議の内容及び運営に関すること

研究校会議は、今年度 3 回開催した。その内容と運営について協議を行った。

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、成果と課題など

(今年度は、コロナ禍のためリモートで開催した。)

運営…司会、講義、発表・助言、ワークショップ、研究協議、質疑応答など

③ 研究校指導訪問に関すること

研究校指導訪問(リモート実施を含む。)では、研究(公開)授業の参観と助言、研究(発表)会での助言などにより、研究の深化と普及の促進を図った。

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た。

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も掲載した。報告書は、普及啓発のため本協会会員校や関係機関などへ配付する。

(5) 研究の経過

令和3(2021)年4月15日 運営会議1 (リモート参加を含む。)

- ・事業計画(研究のねらい、研究課題、日程など)
- ・研究校(3つのカテゴリー)公募(～23日)

令和3(2021)年5月24日 運営会議2 (リモート参加を含む。)

- ・研究校の応募状況
- ・研究計画書の確認
- ・研究の進め方
- ・研究校会議①について

令和3(2021)年6月11日 研究校会議① (リモート参加を含む。)

- ・研究計画の発表
- ・ワークショップ「観点別学習状況の評価と実践研究」
- ・実践研究全般の質疑
- ・今後の日程

令和3(2021)年7月6日 運営会議3 (リモート参加を含む。)

- ・研究校会議①質問票の集計結果
- ・研究校会議②について
- ・研究の進め方
- ・報告書様式

令和3(2021)年8月4日 運営会議4 (リモート参加を含む。)

- ・研究校指導訪問報告
- ・研究校会議②の運営
- ・実施計画の見直し 授業公開実施予定
- ・今後の研究の進め方

令和3(2021)年8月4日 研究校会議② (リモート参加を含む。)

- ・研究校発表「報告書中間提出に向けて」
- ・研究校全般の質疑

令和3(2021)年11月19日 運営会議5 (リモート参加を含む。)

- ・ 研究校指導訪問報告
- ・ 研究校会議③の運営などについて
- ・ 実施計画の見直し
- ・ 報告書の構成と委員の執筆分担

令和3(2021)年11月19日 研究校会議③ (リモート参加を含む。)

- ・ 各校中間報告発表
- ・ 今後の研究の進め方

令和3(2021)年12月6日 運営会議6 (リモート参加を含む。)

- ・ 中間報告と報告書提出の見通し(担当委員から)
- ・ 研究校指導訪問報告
- ・ 報告書の提出と委員の執筆分担
- ・ 今後の予定

令和4(2022)年2月9日 運営会議7 (リモート参加を含む。)

- ・ 報告書の校正・確認

令和4(2022)年2月24日 運営会議8 (リモート参加を含む。)

- ・ 報告書の校正・確認
- ・ 次年度の事業計画

(6) 研究校指導訪問 (リモートを含む。)

令和3(2021)年 4月19日 東京都立北豊島工業高等学校
令和3(2021)年 7月27日 京都市立京都工学院高等学校
令和3(2021)年 7月28日 長野県蘇南高等学校 (リモート)
令和3(2021)年 7月30日 福岡県立福岡工業高等学校
令和3(2021)年 8月 6日 東京都立北豊島工業高等学校
令和3(2021)年 9月15日 長野県蘇南高等学校 (リモート)
令和3(2021)年10月22日 北海道苫小牧工業高等学校
令和3(2021)年11月11日 京都市立京都工学院高等学校
令和3(2021)年11月22日 長野県蘇南高等学校
令和3(2021)年12月 9日 京都市立京都工学院高等学校
令和3(2021)年12月16日 東京都立北豊島工業高等学校
令和4(2022)年 1月13日 千葉県立千葉工業高等学校

(7) 評価の観点「知識・技能」と「知識・技術」について

新学習指導要領全般に関する記述は「知識・技能」、職業教育を主とする専門学科における記述は「知識・技術」と表記している。

(令和3年8月「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 専門教科 工業より)

(小山宣樹)

Ⅱ 工業高校生に必要な資質・能力と実践研究校の取組

令和3年3月31日の学校教育法施行規則改正（令和4年4月1日施行）により「スクール・ミッション（各校に期待される社会的役割）」の再定義と、「スクール・ポリシー（①育成を目指す資質・能力に関する方針、②教育課程の編成・実施に関する方針、③入学者の受け入れに関する方針）」の策定・公表（令和7年3月31日までに実施）が行われることになった。このことを踏まえ各研究校にその概要を問い合わせたところ、表1のような回答が寄せられた。

表1 各研究校のスクール・ミッション及びスクール・ポリシーの概要

学校名 (高等学校を略)	スクール・ミッション及びスクール・ポリシー	
	スクール・ミッション	スクール・ポリシー
苫小牧工業	豊かな人間性や社会性を培い、自立した社会人・職業人となる生徒の育成	・心身を健康に維持できる生徒 ・目標を実現するために継続して努力することができる生徒 ・社会状況に応じて必要な能力を考え身につけ、技能を持つ生徒
千葉工業	ものづくり産業の基盤を担い、社会に貢献できる工業技術者の育成	・責任をもって、自ら進んでやりとげる。 ・与えられた仕事は、率先して最後までやり遂げる。 ・約束を守り、義務をきちんと果たし、礼儀正しくする。
蘇南	木曾・中津川地域唯一の総合学科高校として、多様な生徒のキャリアデザインの実現を支援し、ふるさとの担い手となる主権者を育成する。	開拓者精神の具現化（未来の人々の幸せを想像して、今を努力する生き方を育む。）
福岡工業	文武両道を校是とし、豊かな人間性と創造的な知性を備え、社会の発展に貢献できる工業人材を育成する学校	校訓「質実剛健 自律 創造」の精神を重んじ、自ら学び、自ら考え行動する力を育成する。
京都工学院	「京都を未来へつなぐ」「京都の魅力を豊かな学びに」「京都から高校教育を先導する」を踏まえ、豊かな人間性、確かな技術を身に付け、京都から社会の発展と人類の幸福に貢献できる人材を育成する。	・学びを求めるホモ・サピエンス（好奇心のある人）が集う。 ・楽しさを見つけるホモ・ルーデンス（遊ぶ人）となる。 ・未来をつくり続けるホモ・ファーベル（工作人）となる。
北豊島工業	責任をもって仕事を遂行できる気力と体力のある職業人の育成 自己有用感を育成するために地域等との連携を強化する。	あきらめない姿勢を育成し最後まで目標に取り組める生徒を育成する。

上記の「スクール・ミッション」の再定義と、「スクール・ポリシー」の策定・公表については、中央教育審議会初等中等教育分科会新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会「新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ（審議まとめ）～多様な生徒が社会とつながり、学ぶ意欲が育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて～」(令和2年11月13日)において、高等学校の特色化・魅力化に向けた方策が提言されたことに起因する。

本研究会では、これら方策と軌を一にする研究を当初より実施しており、学校や地域の課題を踏まえた育成を目指す資質・能力を定義するとともに、教育課程の編成・実施を行ってきている。

表2 各研究校の学校や地域の課題を踏まえた育成を目指す資質・能力の概要

学校名 (高等学校を略)	資質・能力		
	知識・技術	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
苫小牧工業	基礎学力の体系的・横断的理解	状況把握力 自分の置かれた環境、状況をよく把握しているか。	・主体的に学習に取り組む態度 ・評価資料の充実と検証
千葉工業	(術)を総合的に活用 倫理や論理的語句を平易なものとする。	思考力と表現力 理解しづらい抽象的な語句の使用を避ける。	・学びに向かう力 ・評価の信頼性向上 ・評価の有効性
蘇南	人間と世界についての豊かな知識・技能	・知識を使って思考する力 ・複雑な事柄であっても最適解を探す力 ・他者に自分の考えを伝えて応答を受け止める力	・学びに真摯に取り組む自己調整する力 ・試行錯誤をおそれない力 ・学んだことが未来につながることを想像する力
福岡工業	知と技…学習基盤力、各教科の知識・技能、活用力	考え抜く力…課題発見力、問題解決力、傾聴・アウトプット	人間力…チャレンジ力、思いやり、チームワーク
京都工学院	【学ぶ力】課題の発見および解決に必要な知識と技術を身につけて活用する。	【伝える力】英知を結集し、社会に貢献し未来を切り拓く。	【かかわる力】社会・地域の一員として他者と連携し、協働する。 【見つめる力】取組を振り返り改善していく。
北豊島工業	専門的な知識と技能	考える力とコミュニケーション力	課題解決力と協働力

一方、学校の特色化・魅力化については、チーム学校としてより具体的に取組を進めてきている。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。

昨年度に引き続き、チーム学校としてどのような取組を行っているのかを調査した。ここではその取組を、「組織の活性化」、「コンセプトの具体化」、「学校の魅力化」の3点でまとめた。「組織の活性化」は、時代の変化と新たな課題に対応するために組織として行なっていること。「コンセプトの具体化」は、学校のミッション及びビジョンに基づき設定したコンセプトの実現のために行なっていること。「学校の魅力化」は、少子化等の影響を受ける中で、地域人材の育成を図るため取り組まれている学校・地域の魅力化につながることである。調査結果を表3に示す。紙面の関係でキーワード等（各研究校の報告書を参照）を用い簡潔に表現している。

表3 各研究校のチーム学校としての取組

学校名 (高等学校を略)	チーム学校の視点		
	組織の活性化	コンセプトの具体化	学校の魅力化
苫小牧工業	・苦工アセスメント・プロジェクト（TAP）を中心とした活動 ・校内組織の整備と改善プロセスの具体化	・単元毎の指導計画及び教科シラバス等の評価資料の充実 ・教員研修の充実と情報共有手法の確立	・社会に開かれた教育課程の実現 ・地域から必要とされる学校
千葉工業	・工業各科における横断的な取組 ・評価の信頼性向上	・基礎学力の充実 ・工業技術に対する関心を高める	・世界に羽ばたく人材 ・地域に貢献できる工業技術者の育成
蘇南	①全工協評価実践研究の研究授業・研究会を全職員で共有 ②共有フォルダ「知恵の泉」による教育実践の共有	①地元企業・官公庁へのアンケートと校内議論に基づき「グランドデザイン・三つの方針」を刷新 ②評価手法研究の全職員の取組を一覧表にして交流	①3年間のキャリア学習と探究学習を「ふるさと探究学」カリキュラムに体系化、②地域連携のコンソーシアムを通学区規模で編成、③進学指導強化プランを策定・実施
福岡工業	スタッフミーティングでの共通理解+すべての教科・学科での授業実践	育成する力「Fukko school policy」×キャリア教育「福工サクセスプラン」	地域連携（課題研究、ものづくり教室）、延べ7000人來校の2日間の体育祭
京都工学院	STEAM教育のより一層の推進、全教員が参加自由のGDP（グランド・デザイン・プロジェクト）で積極的な意見交換	プロジェクト型学習（PBL）による課題設定・課題解決（すべての教科の教員が指導にあたるプロジェクトゼミ）	SDGsの理念を理解し、地域・大学・企業等と連携した活動を推進（STEAM教育の実践の場であるプロジェクトゼミ）
北豊島工業	若手、中堅を中心に授業や行事等での活性化を図り、それが全体に普及するように組織改革を行ってきた	工業科を中心に生徒自身が考え行動できるよう授業の中で取り組んできた	・資格等に向けた補習補講の充実 ・あきらめさせない指導を徹底し基礎基本からの指導の充実

本研究の目的である評価手法の研究としては、定義された資質・能力から3観点評価に至る取組を進めている。新学習指導要領における高校生に必要な資質・能力の3つの柱と学習評価の3観点、及びそれらに対応した工業高校生に必要な資質・能力の育成については、表4の通りである。

表4 資質・能力の3つの柱と学習評価の3観点に対応した工業高校生に必要な資質・能力の育成

資質・能力	学習評価	工業高校生に必要な資質・能力の育成 ^{*)}
知識・技術	知識・技能	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。
思考力・判断力・表現力等	思考力・判断力・表現力	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。
学びに向かう力・人間性等	主体的に学習に取り組む態度	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。

*) 高等学校学習指導要領（平成30年告示）第3章第2節工業第1款目標参照

生徒に表2の資質・能力を育むためには、指導方法として主体的・対話的で深い学びなど、また評価手法としてルーブリックによるパフォーマンス評価などが用いられる。詳細については、各研究校の報告書の通りである。

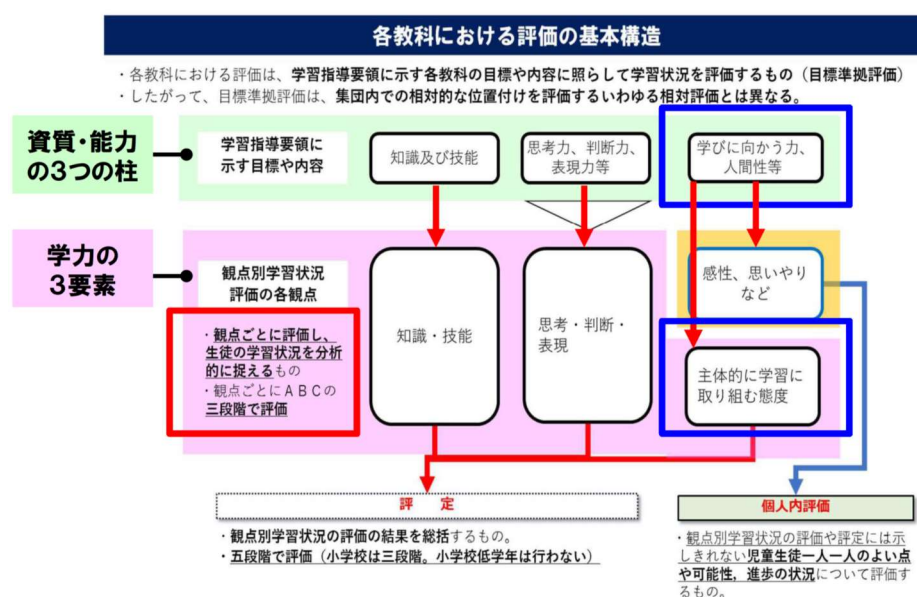
（小山宣樹）

Ⅲ 新学習指導要領で求められる学習評価の充実

【目標が変われば、評価も変わる】

新学習指導要領において大きく転換したことの1つが、目標観だ。これまでは個別のものとして習得される傾向があった「知識・技能」を、これからは互いに関連づけたり、構造化したりしながら深く理解し、実社会で使いこなせるものとして習得することを目標としている。すなわち、「知識・技能」を使う時に必要な「思考力・判断力・表現力等」の育成が一層求められるということであり、「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」をどのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素として、「学びに向かう力・人間性等」の涵養も目指されている。それら、「知識・技能」の習得、「思考力・判断力・表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養を「資質・能力の3つの柱」として整理し、その育成をバランスよく実現しようとしているのが、新学習指導要領における目標観だ。

そうした目標観の転換に伴い、評価観の転換も求められている。具体的には、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になる。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」に応じて整理されるが、「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（「資質・能力の3つの柱」と「学力の3要素」の関係については、後述の**コラム**を参照）。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も重要になる。以上から、観点別評価で評価する3つの観点は、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」となる（図1）。

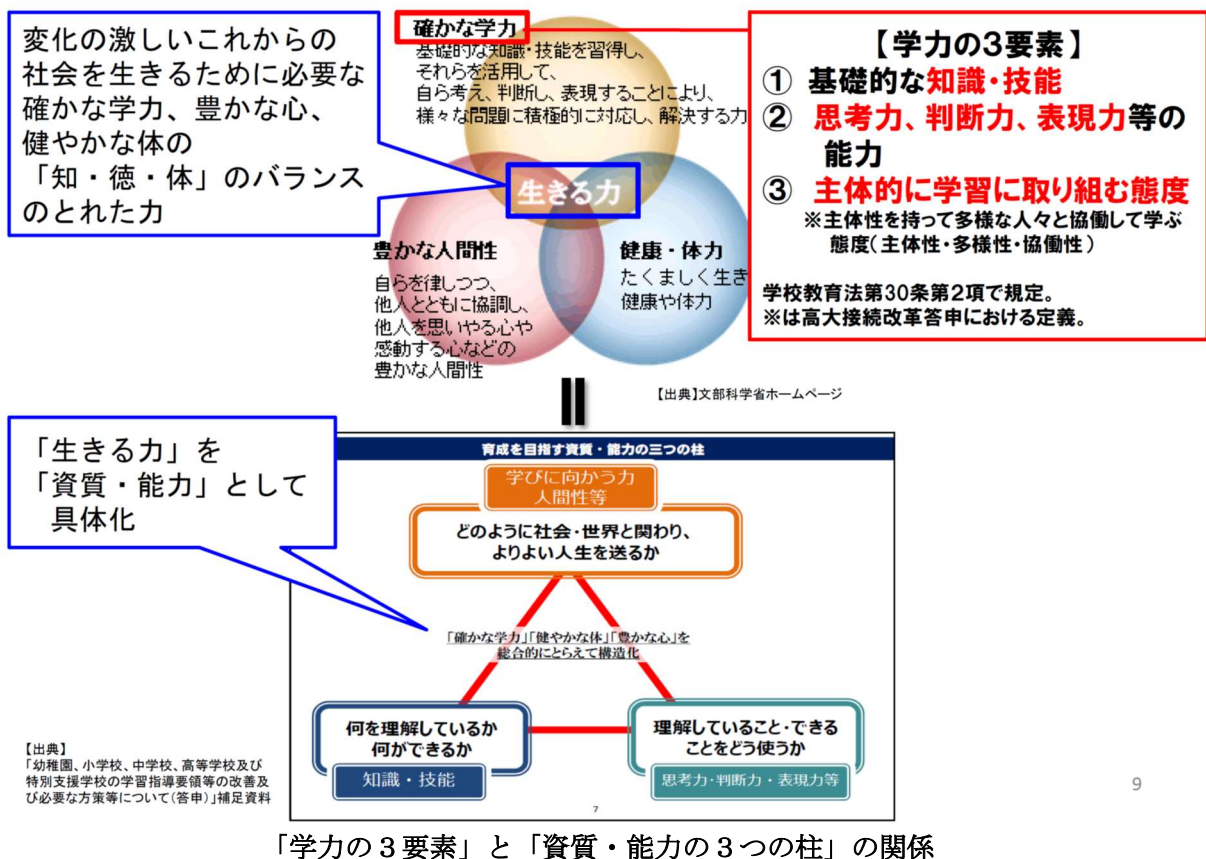


文部科学省「児童生徒の学習評価の在り方について」（報告）を基に一部改編

<図1>各教科における評価の基本構造

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。



各教科の観点別評価の結果が、教科ごとに数値で総括されるのが「評定」だ（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づけに集中し、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、「評定が入学選抜や奨学金の審査などに利用される際に、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、児童生徒一人ひとり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、観点別評価と評定の双方の本来の役割が発揮されるよう、新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（図2）。そして、各校にも、観点別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・入学選抜における扱いについての検討が求められる。

様式2（指導に関する記録）

生徒氏名		学 校 名		区分	学年	1	2	3	4
				ホームルーム					
				整理番号					

各 教 科 ・ 科 目 等 の 学 習 の 記 録															
各 教 科 ・ 科 目 等		第1学年			第2学年			第3学年			第4学年			修得単位数	備 考
教科等	科 目 等	学 習 状 況 別	評 定	修 得 単 位 数	学 習 状 況 別	評 定	修 得 単 位 数	学 習 状 況 別	評 定	修 得 単 位 数	学 習 状 況 別	評 定	修 得 単 位 数		
各 学 科 に 共 通 す る 各 教 科	国語	現代の国語													
		略													
	歴史	地理													
	公民														
	数学														
	理科														
	体育	健康													
	芸術														

第1学年		
学 習 状 況 別	評 定	修 得 単 位 数
A A A	5	2

【出典】文部科学省「高等学校（全日制の課程・定時制の課程）生徒指導要録（参考様式）」

<図2>指導要録の様式変更

【学習評価の基本的な考え方】

学習評価は、次の3点に示された考え方に基づいて実施されることが求められている。

- ① 教師の指導改善につながるものにしていくこと
- ② 生徒の学習改善につながるものにしていくこと
- ③ これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと

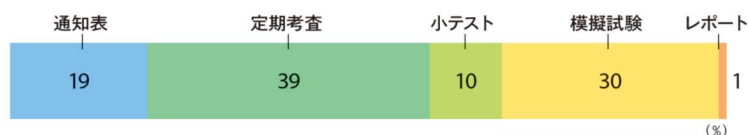
学習評価の現状に鑑みると、②の点が中でも重要であると考えられる。図3を見ていただきたい。これは、ベネッセコーポレーションの教育情報誌『VIEW21』高校版（現『VIEW next』高校版）を企画・製作する VIEW21 編集部（現 VIEW next 編集部）が全国の高校生に実施した、「よい影響・マイナスの影響を与える教師からのアドバイス・声かけ」について尋ねたアンケートの結果

だ（『VIEW21』高校版 2020 年 12 月号の特集に掲載）。評価の場面で生徒にかける教師のひとによって、学習改善に向けた生徒の意欲が引き出されることもあれば、そうならないこともあることを示している。すなわち、生徒が評価を次の学習に向かうためのものとして受け止められるかどうかに影響を与える要因の 1 つと考えられるのが、評価を伝える際の教師からの「声かけ」だ。そうした現状からも、教師には、「学習評価は、生徒が次の学習に向かうことができるようにするためのもの」という点を常に念頭において学習評価を実施していくことが求められると言えるだろう。

高校生に聞いた「よい影響・マイナスの影響を与える教師からのアドバイス・声かけ」

*全国の高校生へのアンケート結果。ウェブを通じて実施し、1,321 人（1 年生 489 人、2 年生 531 人、3 年生 301 人）から回答を得た。

■返却された時などに先生からアドバイスをしてもらったり、声をかけてもらったりしたことで、その後の学習姿勢や学習方法に最も**よい影響を与えたもの**



先生からアドバイスをもらったり、声をかけてもらったりしたことの具体的な内容

- ◎自分の苦手なところと比較的できているところを確認した上で、勉強法を教えてくれた。
- ◎よくできているところを「今の調子で頑張ろう」と認めてくれた上で、できていないところについて、「この部分を伸ばすようにしよう」と言われた。
- ◎どうしたら学年上位に食い込めるのか、ミスを減らしていくにはどうすればよいのかを教えてもらった。
- ◎ミスが多かったところの解き方などを詳しくアドバイスしてくれた。
- ◎苦手な教科をどのように頑張るべきかを具体的に示してくれた。
- ◎教科担当の先生から、「あなたは質の高い家庭学習をしているから、点数がよく伸びているんですよ」と言ってもらえた。
- ◎数学で、学校指定の問題集にしっかり取り組んでテストに臨んだら、いつもより高い点数が取れた。その時、「問題集に取り組んだ成果が出たね」と褒めてもらった。

できているところを
まずは認めた上で、克服すべき
弱点を指摘している

苦手なことや弱点に対して
具体的なアドバイスをしている

結果だけではなく、
日々の学習の
様子を基に褒めている

■返却された時などに先生からアドバイスをもらったり、声をかけてもらったりしたことで、その後の学習姿勢や学習方法に最も**マイナスの影響を与えたもの**



先生からアドバイスをもらったり、声をかけてもらったりしたことの具体的な内容

- ◎「こんな問題もできないのか」と言われた。
- ◎「今の志望大学は諦めた方がよいかもしれない」と言われた。
- ◎「この教科のここを直せ」とだけ言われても、直し方が分からない。
- ◎「もっと頑張れ」など、具体的ではないアドバイスをもらった。
- ◎自分なりに勉強をしているつもりなのに、「勉強していない」と決めつけられた。
- ◎順位や偏差値が下がっているのに、「頑張っているね」と言われ、自分に甘くなってしまった。

頭ごなしに否定されている

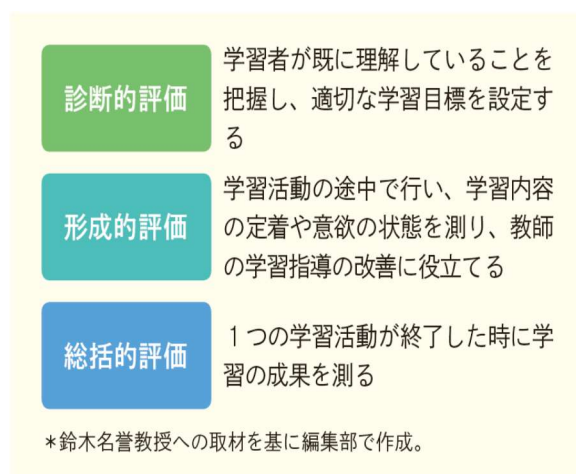
具体的な行動に結びつく
声かけになっていない

プロセスや結果を
正確に把握していない

【出典】ベネッセコーポレーション『VIEW21』高校版 2020 年 12 月号

<図 3> よい影響・マイナスの影響を与える教師からのアドバイス・声かけ

本アンケートの掲載記事において、北海道大学 高等教育推進機構・高等教育研究部門の鈴木誠名誉教授は、「A、B、Cといった結果だけを示す評価では、学びの意欲は引き出せない。生徒に『なぜ、Bなのか』『どこを修正すればよいのか』といった評価の理由や今後の見通しを示し、生徒が自分の学習状況をメタ認知できることが必要だ。高校では、定期考査の結果を基に評定をつけることが評価だと考える向きもあるが、評定は『総括的评价』（図4）にあたり、学習評価の1つのフェーズに過ぎない。『診断的评价』（図4）によって目標を明確化し、『形成的評価』（図4）によって学習の進め方を確認して、総括的评价の場面でも、『なぜ、この評価なのか』『どこを修正すればよいのか』を生徒に伝えることで初めて学びの意欲を引き出すことができる」と指摘している。

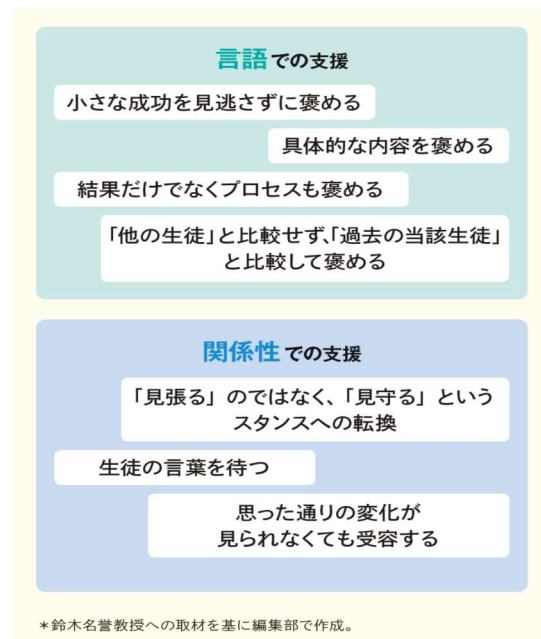


＜図4＞学習評価の3つの段階

そして、「なぜ、この評価なのか」「どこを修正すればよいのか」を生徒に伝える際に教師が配慮すべきこととして、鈴木名誉教授は、生徒を「私にもできるかもしれない」という気持ちにさせることを挙げている。そうした支援には、2つのアプローチがあると言う（図5）。

1つは、褒めるという言葉での支援で、褒める際には、その生徒をほかの生徒と比較するのではなく、その生徒自身の過去と比較すること、そして、小さな成長でもよいのでそれを見逃さず、具体的に、結果だけでなくプロセスにも目を向けた上で褒めることが大切だ。そのようにして生徒を褒めるためには、一人ひとりの生徒の詳細なモニタリングが重要であり、結果とプロセスが表された「高校生のための学びの基礎診断」などのアセスメントやポートフォリオは、その有効な手段となる。さらに、生徒と面談を重ねるなどして、生徒自身が自分の学習状況をメタ認知できるように支援することが必要だと、鈴木名誉教授は指摘している。

ただ、生徒を詳細に把握したつもりでも、その見取りが常に正しいとは限らず、具体的なアドバイスをしたからと言って、生徒が教師の予想通りに変化するわけではない。そこで求められる2つめのアプローチが、「見張る」のではなく「見守る」というスタンスへと転換した関係性での支援だ。具体的なアドバイスをした上で、判断は生徒に委ね、必ずしも教師の思った通りに変えない生徒も受容する。そして、学校行事や委員会活動など、一見学習とは関係がなさそうな場面での成功体験も見取って褒める。教師が生徒を信じ、待つ態度を貫く中で、生徒は高校生活での様々な経験と成功体験をほかの場面にも転移できるようになると、鈴木名誉教授は語る。



＜図5＞「できるかもしれない」という気持ちにさせる支援

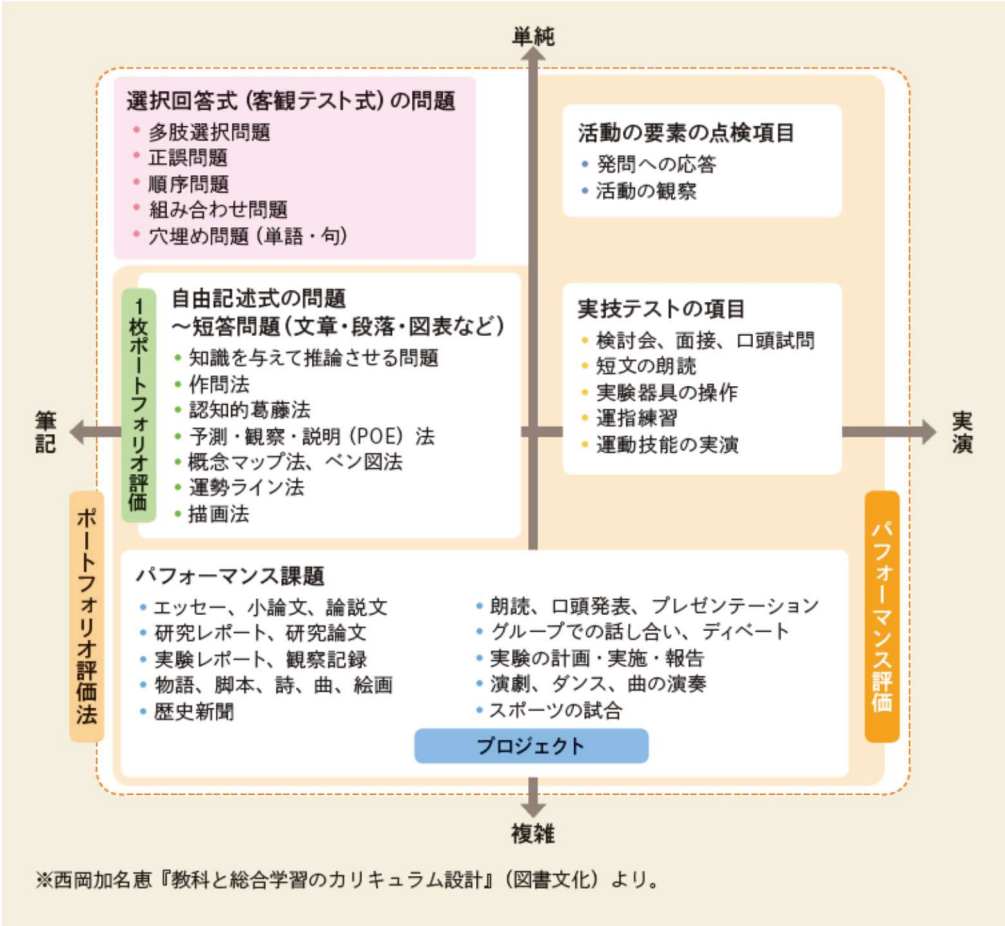
言語での支援、関係性での支援、その2つのアプローチを積み重ねることで、生徒に「私にもできるかもしれない」という気持ちを育んでいくことができ、それこそが生徒にとっても、教師にとっても、次につながる学習評価を実現させることになるのではないだろうか。

【学習評価の方法】

学習評価の基本的な考え方の下、「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観点をバランスよく評価するためには、様々な評価方法を多面的に活用することが求められる。図6は、京都大学の西岡加名恵教授が、評価方法を単純なもの・複雑なものという縦軸、筆記による評価と実演による評価という横軸で整理したものだ。それによると、評価方法は「筆記テスト」（第2象限・第3象限上）「実技テスト」（第1象限・第4象限上）「パフォーマンス課題」（第3象限下・第4象限下）「ポートフォリオ評価法」（全象限）の4つに大きく分けられることが分かる。また、選択回答式の「筆記テスト」を除く評価方法（オレンジの色網の上にある評価方法）は、知識やスキルを状況において使いこなすことを求める評価方法であり、「パフォーマンス評価」と呼ばれている。中でも、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求める複雑な課題が「パフォーマンス課題」であり、小論文やレポート、グループでの話し合いや発表、実験の計画・実施・報告などがそれにあたる。「ポートフォリオ評価法」は、学習者の作品や自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などをファイルなどに系統的に蓄積したもの（ポートフォリオ）を基にした評価のことだ。ポートフォリオ作りを通して、生徒は学習のあり方を自己評価することができ、教師は生徒の学習活動の記録と照らし合わせながら、自身の教育活動を評価することができる。

どの観点をどのような方法で評価するのかについては、西岡教授は、「知識や技能の習得を確認するには筆記テストや実技テストが有効ですが、知識や技能の『深い理解』の獲得を支援し、評価するためには、パフォーマンス課題に取り組ませることが必須だと考えます。また、『総合的

な探究の時間』のように、生徒自身が課題を設定し、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行い、さらに課題を設定し直すというサイクルを回していく活動については、ポートフォリオ評価法で、学びの中での生徒の変化を見取っていくとよいでしょう（図7）」と説明する（『VIEW next』 高校版2021年10月号・特集より。以下同）。



【出典】 ベネッセコーポレーション『VIEW next』 高校版 2021 年 10 月号

＜図 6＞学習評価の様々な方法

観点	評価方法	
	教科学習	総合探究を始めとする探究学習
知識・技能	筆記テスト／実技テスト 【評価規準】チェックリスト	ポートフォリオ 評価法
思考・判断・表現		
主体的に学習に取り組む態度	パフォーマンス課題 【評価規準】ルーブリック	

※西岡教授への取材を基に編集部で作成。

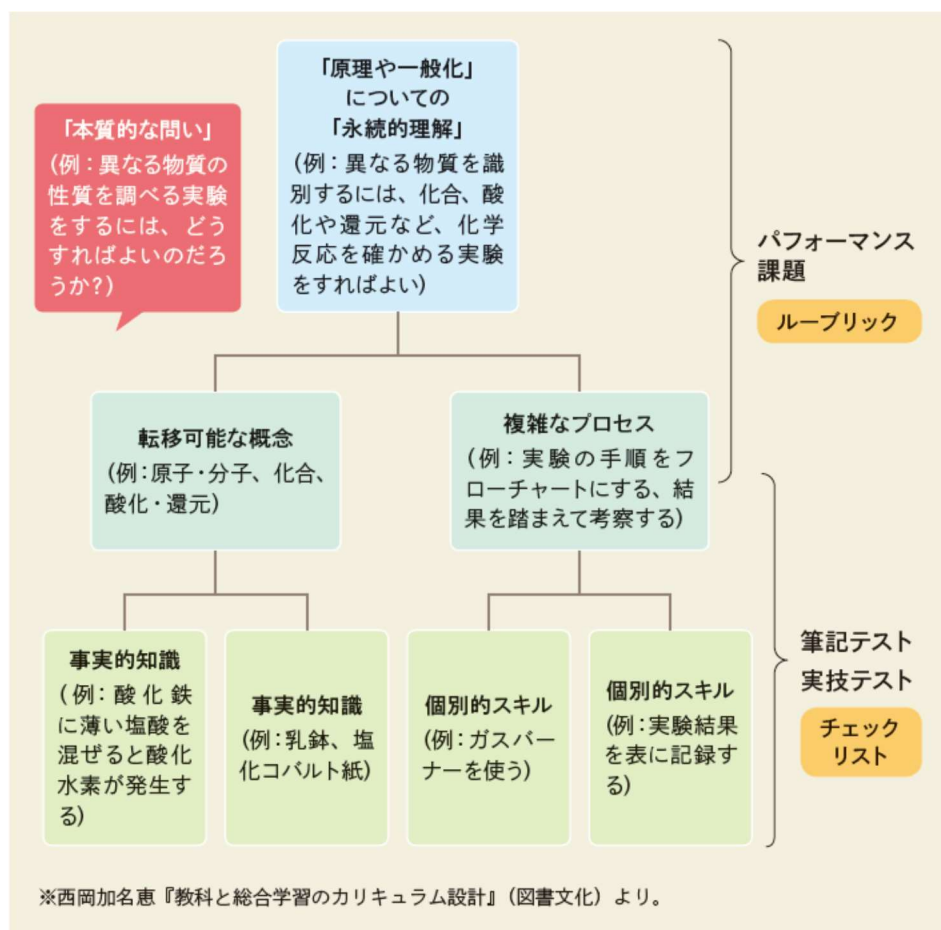
【出典】 ベネッセコーポレーション『VIEW next』 高校版 2021 年 10 月号

＜図 7＞3 観点と評価方法の対応例

【パフォーマンス課題で示す問い】

パフォーマンス課題として生徒に取り組ませる問いは、カリキュラムの中核に位置する本質的な重点目標と副次的な目標を区別した「知の構造」と評価方法の関係において示すと、図8のようになる。最も低次に位置する「事実的知識」と「個別的スキル」は、授業で扱うべきものだが、それだけでは生きて働く学力とはならない。それらより高次に位置するのが、様々な状況で使えるような概念である「転移可能な概念」と、様々な情報を総合するような手続き的知識である「複雑なプロセス」だ。そして、「転移可能な概念」と「複雑なプロセス」を総合したものである「原理や一般化」についての「永続的理解」が、最も高次に位置づけられる。この「原理や一般化」についての「永続的理解」は、将来、学習内容の詳細を忘れても身に付けておいてほしいものであり、新学習指導要領における「各教科・科目などの特質に応じた見方・考え方」に通じるものだ。パフォーマンス課題では、「転移可能な概念」や「複雑なプロセス」、そして「原理や一般化」についての「永続的理解」を評価するのにふさわしい問いを示すことが求められる。図8に示すように、例えば理科では、「転移可能な概念」や「複雑なプロセス」を評価するために、「原子・分子、化合、酸化・還元といった概念について説明する」「実験の手順をフローチャートにする」「実験結果を踏まえて考察する」といった自由記述式問題が考えられる。さらに、「原理や一般化」についての「永続的理解」という重点目標に対応させると、「異なる物質を識別するための実験を計画・実施・報告させる」といったパフォーマンス課題が考えられる。中でも、「原理や一般化」についての「永続的理解」を見極めるための問いは、教科の中核に位置するのと同時に、生活との関連から学ぶ意義が見えてくるような「本質的な問い」だ。「～とは何か？」と概念理解を尋ねたり、「～するにはどうすればよいか？」と方法論を尋ねたりする「本質的な問い」を生徒に問うことで、個々の知識やスキルが関連づけられ、統合されて、「永続的理解」へと至ることができるだろう。

パフォーマンス課題は、学んだことを現実の状況で生きて働くものとして発揮できるかを評価する、リアルな、つまり「真正性」の高い評価方法であるため、それを通じて、生徒は学習の意義と成果を実感しやすくなる。さらに、教師にとってもメリットがあると、西岡教授は次のように説明する。「パフォーマンス課題を作成する際には、適切な単元を選び、『本質的な問い』や『原理や一般化』についての『永続的理解』を教科内で言語化する必要がありますから、初めてパフォーマンス課題を実施する時は少々苦勞を感じるかもしれません。しかし、多くの先生方は、『パフォーマンス課題を実施してみたことで、本校の生徒はここまでできるのだと分かり、感動した』と、苦勞に見合った喜びを語ります。また、パフォーマンス課題の作成には、『本質的な問い』や『原理や一般化』についての『永続的理解』という暗黙知になりがちだった事柄を先生方が共有することで、教科の指導力が向上するというメリットもあります」



【出典】 ベネッセコーポレーション『VIEW next』高校版 2021 年 10 月号

＜図 8＞「知の構造」と評価方法・評価基準の対応

【パフォーマンス課題での取り組みの質は、ループリックで評価する】

パフォーマンス課題を通じてアウトプットされた生徒のレポートや作品の評価は、客観テストのように正解・不正解という形で判定できるものではなく、一つひとつの取り組みの質を吟味する必要がある。その取り組みの質を判断する基準表がループリックだ。ループリックは、評価する観点(規準)と、その到達の度合いを示す数レベル程度の尺度(基準)と、それぞれの基準に対応するパフォーマンスの徴候を記した記述語から成る(図 9)。

レベル	A	B	C	
評価規準(観点)	実行可能で検証可能な課題を設定している - 実際に実験をした上で、さらに追究すべき適切な問いと仮説を立てている - 先行研究がある場合、比較できるような課題を設定している	研究の目標を踏まえた課題を設定している - 実際に実験で検証できるような問いを立てている - 研究を通じて明らかにしたい目標や仮説を書いている	課題を設定することができていない 問いが曖昧で、具体的に何をしたらよいのかが明らかになっていない	基準 徴候

※西岡教授への取材を基に編集部で作成。

【出典】 ベネッセコーポレーション『VIEW next』高校版 2021 年 10 月号

＜図 9＞ループリックの構成

ループリックを用いた質的な評価は、客観テストなどによる量的な評価と異なり、専門家の持つ「鑑識眼」を基盤として行われるものだ。そのため、図10に示したような手順でループリックを作成する中で行われる教師同士の対話を通じて、指導観の共有や同僚性の涵養が図られることも期待できる。また、ループリックは、学習者に対して、基準に到達した状態を具体的に伝えるものでもあるため、ループリックで単に生徒の姿を文章で記すだけでなく、そのレベルに対応した具体的な生徒の作品（アンカー作品）を添付すると、生徒はさらに目指すべき状態がイメージしやすくなると、西岡教授は説明する。そして、ループリックの作成において留意すべきこととして、西岡教授は次のように指摘する。「ループリックは、パフォーマンス課題に取り組んだ生徒の姿を基に練り上げられてこそ、自校の生徒の実態に合った評価規準・基準となっていく。言い換えれば、ループリックができて、パフォーマンス課題が十分に実施されていなければ、生徒を適切に評価することは困難です」

- ① パフォーマンス課題を実施し、学習者の作品を集める。
 - ② ぱっと見た印象で、「5 素晴らしい」「4 よい」「3 合格」「2 もう一歩」「1 かなりの改善が必要」という5つのレベルで採点する。複人数で採点する場合は互いの採点が分からないように工夫する（採点を付箋紙に書き、作品の裏に貼りつけるなど）。
 - ③ 全員が採点し終わったら、付箋紙を作品の表に貼り直し、レベル別の作品群に分ける。それぞれのレベルに対応する作品群について、どのような特徴が見られるのかを読み取り、話し合いながら記述語を作成する。
 - ④ ひと通りの記述語ができたら、評価が分かれた作品について検討し、それらの作品についても的確に評価できるように記述語を練り直す。
 - ⑤ 必要に応じて評価の観点を複数に分けて、観点別ループリックにする。
- ※ グラント・ウィギンズ『Educative Assessment』（Jossey-Bass Publishers）の内容を基に西岡教授が作成。

【出典】 ベネッセコーポレーション『VIEW next』高校版 2021 年 10 月号

＜図10＞ループリックの作成手順

【学習評価計画】

既に述べた通り、各教科の観点別評価の結果は、最終的に「評定」として教科ごとに数値で総括される。そのため、評定への総括に向けて、教師は観点別評価の結果を「記録」に残す必要がある。ただ、毎回の授業で観点別評価の結果を記録に残すことは、教師にとっては大きな負担であり（いわゆる「評価疲れ」に陥る可能性がある）、生徒にとっては教師からの評価を必要以上に意識してしまい、間違いや失敗を避けようと、積極的に取り組んだり、斬新な発想を示したりしづらくなる恐れがある。そのため、「日々の授業の中では児童生徒の学習状況を把握して指導に生かすことに重点を置きつつ、『知識・技能』及び『思考・判断・表現』の評価の記録については、原則として単元や題材などのまとまりごとに、それぞれの実現状況が把握できる段階で評価を行うこととする。また、学習指導要領に定められた各教科などの目標や内容の特質に照らして、単元や題材ごとに全ての観点別学習状況の評価の場面を設けるのではなく、複数の単元や題材にわたって長期的な視点で評価することを可能とすることも考えられる」（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。つまり、評定に結びつける観点別評価は、毎回の授業で実施する必要はないということだが、それをどの授業で実施するのかは、あらかじめ決めておくことが重要だ。そのため、図11のような、どの単元・どのコマで、どの観点

を、どのような評価方法を用いて評価するのかを一覧にした、学習評価計画の作成が求められる。図11の例が示すように、各単元や毎授業で3観点すべてを評価しなければならないわけではない。年間指導計画を見通しながら、それぞれの観点を評価しやすい単元、タイミング（授業、定期考査、発表会など）を考えて、評定に結びつける機会を明確にすることで、教師が「評価疲れ」することのない評価計画になるだろう。なお、指導と学習の改善に生かす形成的評価として活用する評価は、図11の○印のように、評定に結びつける評価（◎印）とは区別できるようにしておくとい。

観点	評価方法	単元1	単元2	単元X	単元Y
主体的に学習に取り組む態度	パフォーマンス課題		○		◎
思考・判断・表現					
知識・技能	筆記テスト／実技テスト	◎	◎		◎

※○が指導する観点、◎が評定に結びつける観点を示す。

※西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』（図書文化）より。

【出典】 ベネッセコーポレーション『VIEW next』高校版 2021 年 10 月号

＜図11＞学習評価の立て方の例

【観点別評価の「評定」への総括】

各教科の観点別評価の結果は、最終的には教科ごとに「評定」として総括されるが、そのためにはまず、複数回行った観点別評価の結果自体を総括する必要がある、国立教育政策研究所教育課程研究センター「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」では、次のような方法が示されている。

●評価結果のA、B、Cの数を基に総括する場合

何回か行った評価結果のA、B、Cの数が多いものが、その観点の学習の実施状況を最もよく表現しているとする考え方に立つ総括の方法である。例えば、3回評価を行った結果が「A B B」ならばBと総括することが考えられる（図12）。なお、「A A B B」の総括結果をAとするかBとするかなど、同数の場合や3つの記号が混在する場合の総括の仕方をあらかじめ各学校において決めておく必要がある。

●評価結果のA、B、Cを数値に置き換えて総括する場合

何回か行った評価結果A、B、Cを、例えばA＝3、B＝2、C＝1のように数値によって表し、合計したり平均したりする総括の方法である。例えば、総括の結果をBとする範囲を[1.5

≦平均値≦2.5] とすると、「A B B」の平均値は、約2.3 $[(3 + 2 + 2) \div 3]$ で総括の結果はBとなる（図13）。なお、評価の各節目のうち特定の時点に重きを置いて評価を行うこともできるが、その際平均値による方法など以外についても様々な総括の方法が考えられる。

	評価観点
	知識・技能
単元①	A
単元②	B
単元③	B
1学期末の 観点別学習 状況の評価	B

<図12> 評価結果のA、B、Cの数を
基にする総括例

	評価観点	数値 変換
	知識・技能	
単元①	A → 3	
単元②	B → 2	
単元③	B → 2	
1学期末の 観点別学習 状況の評価	B ← 平均値 約2.3	

<図13> 評価結果のA、B、Cを
数値に置き換える総括例

複数回行った観点別評価の結果を総括することができたら、それを「評定」に総括することになるが、観点別評価の評定への総括にも様々な方法がある。国立教育政策研究所教育課程研究センター『『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料』では、A、B、Cの組合せから評定に総括する方法が具体的に紹介されている。例えば、「B B B」であれば3を基本としつつ、「A A A」であれば5または4、「C C C」であれば2または1とするのが適当であると考え、それ以外の場合は、各観点のA、B、Cの数の組合せから適切に評定することができるよう、あらかじめ各学校において決めておく必要があるとしている。

また、A、B、Cを数値で表したものに基づいて総括する方法もあるが、さらに3観点の重みづけを変えた上で各観点を点数化し、その合計点で評定に総括する方法もある（図14）。

各観点のABCをそれぞれ点数化			
評価 観点	A	B	C
知識・技能	25点	20点	10点
思考・判断・表現	50点	40点	30点
主体的に 学習に取り組む 態度	25点	20点	10点

※青森県立青森高校の検討案を参考に作成

3観点の評価 「知識・技能」「思考・判断・表現」 「主体的に学習に取り組む態度」	合計点	評定
AAA	100点	5
AAB/BAA	95点	5
ABA/BAB	90点	5
AAC/ABB/BBA/CAA	85点	4
ACA/BAC/BBB/CAB	80点	4
ABC/ACB/BCA/CBA	75点	4
BBC/BCB/CAC/CBB	70点	4
ACC(/CCA)	65点	3
BCC/CBC/CCB	60点	3
CCC	50点	2

※青森県立青森高校の検討案を参考に作成

<図14> 3観点の重みづけを変えた上で各観点を点数化し、その合計点による総括例

図14は、「思考・判断・表現」の観点の配点を他の2観点よりも高く配点を設定した例だ。観点別評価の結果を総括したら、配点（図14左表）に基づいて各観点の結果を点数化し、その合計点から評定へと総括する。この例では、合計点が90点以上なら評定は5、70点以上85点以下なら評定は4などと、カットラインを設定している（図14右表）。3観点の重みづけを変える場合は、その理由について、教師間で共通理解を図り、生徒及び保護者に十分説明して理解を得ることが重要だ（例えば、図14の例では、学校教育目標として設定する「自校で育成を目指す資質・能力」の多くが「思考力・判断力・表現力等」に該当している点が、「思考・判断・表現」に重きを置いている理由の1つとして挙げられる）。そして、それは、3観点の重みづけに関することだけでなく、観点別評価の観点ごとの総括及び評定への総括の考え方や方法全般において留意すべき点であることは言うまでもない。

（柏木 崇）

IV 学習評価と授業改善

1. 学習評価

(1) 場面

学習評価は場面により、評価に求める機能が異なる。個々の学習（授業）、単元などまとまりの学習、科目の学習などで、事前に生徒がすでに身に付けている学習内容を判断し、適切な学習目標を設定する。この場面の評価を診断的評価と呼ばれる。明日の授業の計画、単元の目標設定、年間授業計画の作成、次年度の開設科目の教科書選定など診断的評価は教員が日常的に多くの場面でやる。

学習（授業）が始まると指導案と比較しながら、生徒の学習状況を判断している。該当授業で身に付けてほしい中心的な主題の理解度、定着の具合などを判断して、計画した指導を生徒の学習状況に合わせて修正している。指導案で計画した通りに進むことは稀であり、生徒の学習状況を評価して適切な指導を提供する形成的評価は学習指導と大きく関わる。

学習（授業）の区切り、単元など内容のまとまりに達した時、科目の学習終了時などで学習活動の成果を測定して習得度合いを段階にまとめる場面で総括的評価を行う。

この報告書では、専門的職業人に身に付けさせる資質・能力に関する評価手法の研究であり、評価の場面として形成的評価が多く関わっている。

(2) 準拠

学習評価は、学校における教育活動に関して生徒の学習状況を評価するものであり、学習状況を比較対象と比べることで生徒の状況を判断している。4 月からの比較対象は新学習指導要領に示された目標であり、目標を拠り所に到達の状況を判断する「目標に準拠した評価」である。または目標に到達している度合いを見る意味で、到達度評価と言える。

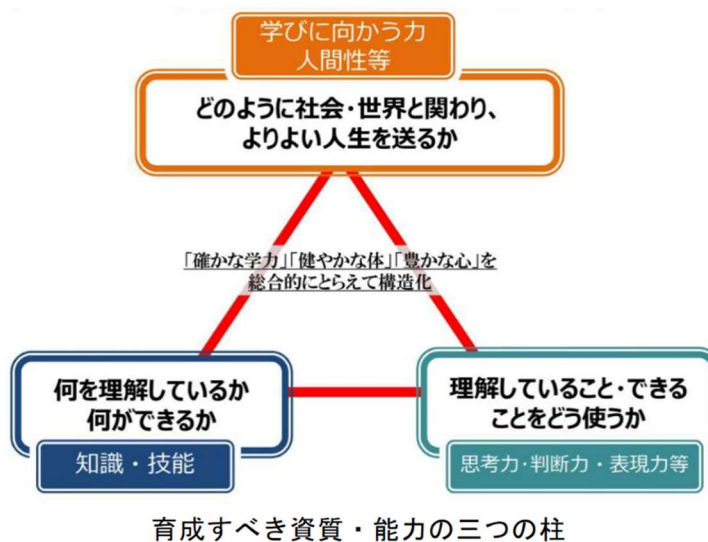
学年、学級など集団における個々の生徒の位置づけをみる場合は、比べる対象が集団であり、「集団に準拠した評価」と呼ばれる。

他の生徒と相対的な位置を比べるので相対評価とも言われる。なお、相対の反語である絶対を含む絶対評価という表現は平成 22 年教育課程部会まとめ以降文科省の文書で使用されていない。

新学習指導要領の評価の基本構造では、観点別学習状況の評価や評定に示しきれない生徒一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況について評価するものとして「個人内評価」で生徒の状況を評価する。

(3) 観点

新学習指導要領に示された教科、科目の目標は、「生きる力」を学校教育で育成する資質・能力に具体化したものである。具体的には「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の 3 観点で示されている。これらは生徒に対して育成を目指す資質・能力であり、「生きる力」との関係など学習評価における三観点は上図の通りである。



2. 授業改善

(1) 視点

生徒がより一層資質・能力を身に付けられる質の高い学びを実現するために授業の改善が求められる。改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が示されている。この視点を(2)以下に詳述する。

生徒の状況を踏まえながら、資質・能力を育成するために多様な学習活動を組み合わせて、授業を組み立てていくことが重要である。例えば高度な社会課題の解決だけを目指したり、そのための討論や対話といった学習活動を行ったりすることだけが主体的・対話的で深い学びではない。各教科などの「見方・考え方」を習得し、活用し、探究するという学びの過程で、より深い学びにつなげることが重要である。このため、授業改善を考えることは内容や時間のまとまりをどのように構成するかデザインすることである。

(2) 主体的な学び

・生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続ける

・学ぶことに興味や関心を持つ

・自己のキャリア形成の方向性と関連付ける

・見通しをもって粘り強く取り組む

・自己の学習活動を振り返って次につなげる

・主体的に学習に

取り組めるよう見通しを立てたる

・学習したことを振り返りして自身の学びや変容を自覚できる

(3) 対話的な学び

・生徒同士の対話によって、自分の考えなどを広げたり深めたりする学び

・教職員や地域の人との対話による学び

・先人の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自己の考えを広げ深める学び

(4) 深い学び

・学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解する

・教科などの特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解する

・情報を精査して考えを形成する

・問題を見いだして解決策を考える

・思いや考えを基に創造したりすることに向かう



(鳥居雄司)