

2026年3月30日(月)

第7回総則・評価特別部会

# 学習評価のあり方について

石井英真 (京都大学)

# 【参考】学習評価の現状の問題を緩和し、負担軽減と学びの質の充実につなげるために

※【参考】とあるスライドや図表等は令和7年7月4日 教育課程企画特別部会の石井資料より

- 学校現場の負担軽減（持続可能性）や教育課程の柔軟化（公正性）に取り組みつつ、深くて質の高い学び（質）を保障していく観点（ゆるくて深い学びの実現）からも、**形式化・煩雑化しがちな学習評価の現状**に向き合う必要がある。
- 「指導の評価化」に対して、形成的評価と総括的評価の区別を意識しながら、単元や学期というスパンで、**評価材料の収集や総括のタイミングを重点化**することが必要。  
↑パフォーマンス課題等の**豊かな評価課題**を軸にした**単元スパンの授業づくり**への取り組みが重要であり、「中核的な概念・方略」等を軸にした目標・内容の重点化・構造化も指針となる。
- 「主態」等の情意的側面は授業づくりや学びの深化において重要で、それゆえ、**見取りや形成的評価を通して認め育てていく**ことは大事である。しかし、それを総括的評価、特にABCをつけて**評定の対象**とすることで、**人格評価や管理的な性格**が生まれ、むしろ教室や学校を息苦しく、また主体性の育成とは逆の結果をもたらす。また、不登校児童生徒への対応も含め、多様な学びの場での学びの評価を考える上で、出席や積極性を必ずしも前提としない**修得主義的なシステムへの移行**も必要性を増している。
- 上記の点を考慮しつつ、**情意領域は評価しても評定せず**という考え方を基本において、人間性の評定につながらないよう、「感性・思いやりなど」を個人内評価に位置づけたのと同様に、「主態」も所見欄等で**個人内評価を行う方向性**は妥当。

## 参考資料：観点別評価における「指導と評価化」の問題

- これまでの観点別評価は、ともすれば毎時間の授業の過程で、教師の丁寧な観察により思考・判断・表現や関心・意欲・態度の表れを見取り記録に残す評価として捉えられがちである。しかし、そのような形での観点別評価は、評価の問題を授業過程での子ども理解一般（見取り）と混同することで、評価対象を無限定に広げることにつながり、それゆえに、授業において教師は常に評価のためのデータ取りや学習状況の点検に追われることになりかねない（「指導の評価化（点検化）」という問題）。

# 参考資料：情意領域の評価の際の留意点

(ブルーム, B. S. 他 (梶田叡一, 渋谷憲一, 藤田恵璽訳) 『教育評価法ハンドブック』 第一法規, 1973年。)

- 教化（価値の教え込みによる内心の自由の侵害）に陥らないよう、学校教育における道徳的価値の指導と評価は慎重であるべきだが、物事を鵜呑みにせず批判的に思考しようとする態度などの認知的価値については、学校教育において指導と評価の対象となりうる。
- 情意を「評価」することと「評定」することとを区別して議論すべき。情意領域は、成績づけ（評定）としての総括的評価の対象とすべきではないが、形成的評価を行うことは必要である。
- 評定に用いられないならば、授業やカリキュラムの最終的な成果を判断するカリキュラム評価としての総括的評価も有効である。
- たとえば、学期の終了時にその教科が好きだと答える子どもたちの割合が大きく減っていたなら、それはカリキュラムの改善を促す情報となる。そして、そうしたカリキュラム評価に必要なのは、質問紙などによる集団の傾向を示すデータのみである。

c.f. PISA調査などの大規模学力調査における、学習の背景を問う質問紙調査の実施。

- 質と公正と実現可能性の統一的実現という全体の理念との整合性において考える。各論的に議論されてきたパーツを、全体像の下で関連づけ統合していく。
- 評価には成績づけや判定の機能のみならず、教育改善や学習促進の機能があり、後者の指針となることをより重視する。形成的評価と総括的評価の区別をより明確化しつつ、前者（育てること）を手厚くし評価システムとしてはシンプルにしていく。多様な子どもたちに学びの質（ゆるくて深い学び）を保障しつつ、負担を軽減することをめざす。
  - 目標と評価は一体であって、学習指導要領改訂において学習評価の議論（あくまで基本的な考え方や方向性）を組み込んでおくことは重要。単元づくり（文書作成を必ずしも伴わない日常的「構想」）のプロセスに学習評価のプロセスを自然と組み込む形で、資質・能力を育てる「評価の実質化」を図り、特に、評定や記録に残す評価については頻度を落として、シンプル化する提案は妥当。分かりやすく使いやすい学習指導要領をふまえた授業準備（「高次の資質・能力」等を生かした単元設計）の参考資料の提示と一体的に議論することが重要。

# 【参考】「主態」の観点の評価のあり方に関する検討事項

一方、「主態」の観点が果たしてきた意味として、①主体的で探究的な学びへの取り組みの重要性を示す点、そして、②知識や思考といった能力面だけで認め励まされきれない子ども達の学びの意味を尊重したいという現場等の思いに応える点がある。

↑ 知的好奇心がくすぐられ解放され、わからなさを引きずりながら、試行錯誤や工夫を重ね、その先にもっと探究したいという気持ちが強まったり興味・関心の幅が広がったりする、問いと答えの間の長い思考を伴う学習活動においてこそ、「学びに向かう力・人間性等」（4要素で整理されたもの）がもっとも発揮され、その育ちも表れる。教科の学び深めを通してこそ育つ「出口の情意」としての教科に向かう主体性（思考過程の調整や問いの習慣化）は、思考・判断・表現の育ちと一体的であったこそ育ち見取りやすくなる。むしろ、そうした主体的に探究的に思考することを促す単元づくりとして、パフォーマンス課題等の取り組みの充実につなげていくことが重要。

↑ 評価の際に考慮するかどうかは、現場に与える影響等を見極めつつさらに議論が必要であるにしても、「主態」の観点が果たしてきた機能をいい意味で継承する上で、目標・観点としては残しつつ、行動の記録欄のように、特に評価したい取り組みや育ちが見られた場合に、加点的に「○」を付記するという運用は、一定の妥当性があるだろう。

# 学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ（素案）

## 【現行の整理】

### 小学校学習指導要領総則解説（抜粋）

児童が「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう力、人間性等」は、他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である。

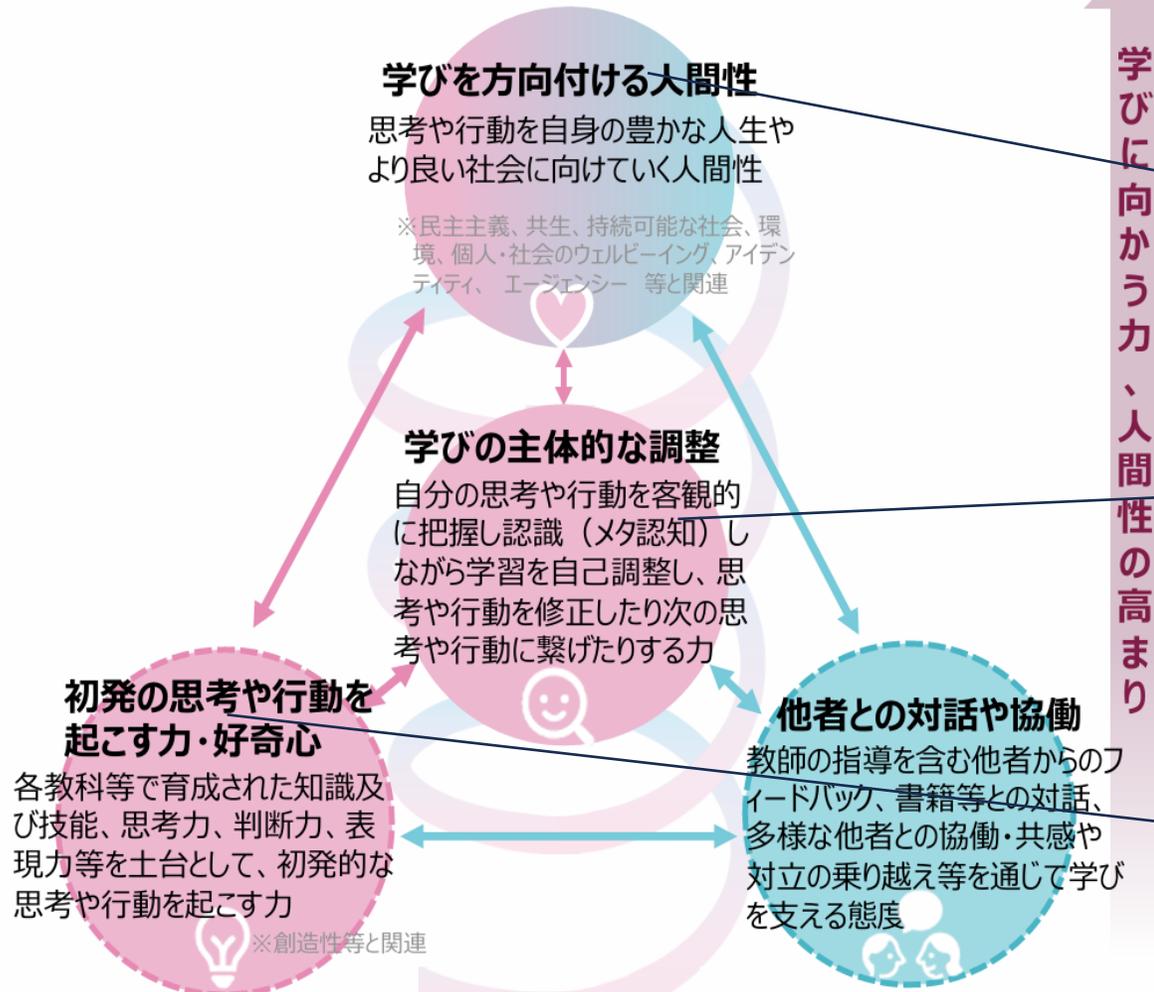
（中略）

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を主体的に学習に取り組む態度も含めた学び客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。

また、多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

## 【今後の整理イメージ（素案）】

変化が激しい不確実な社会の中で、学びを通じて自分の人生を舵取りし、社会の中で多様な他者とともに生きる力を育む



参考資料：教育課程部会  
教育課程企画特別部会  
（第6回）配布資料「論点資料④学習指導要領の構造化を進めるに当たっての諸論点」より

- ・承認し面白い（こだわり、らしさ）
- ・見つめ掘り下げ広げる（やりたいこと、志、自己の生き方・あり方）
- ・豊かにする（人間性、思想）
- ・一皮むける（パースペクティブ）
- ・個（主体・軸）を育てる

- ・問いと答えの間を長くする
- ・ゆだね任せきり見守る
- ・もっとくれ状態をつくる
- ・繰り返し育て鍛える（粘り強さ、自己調整力、学び方）
- ・じわじわと習慣化する（教科の見方・考え方や問い心）

- ・触発しくすぐる（対象への新たな興味・もやもや）
- ・解放し面白い（自分のもとももっている興味・関心・こだわり）
- ・育ったものが生きる（前向きさや開拓された関心・好奇心や問い心）

参考資料： **学びに向かう力・人間性等の育成場面のカリキュラム全体での構造化**

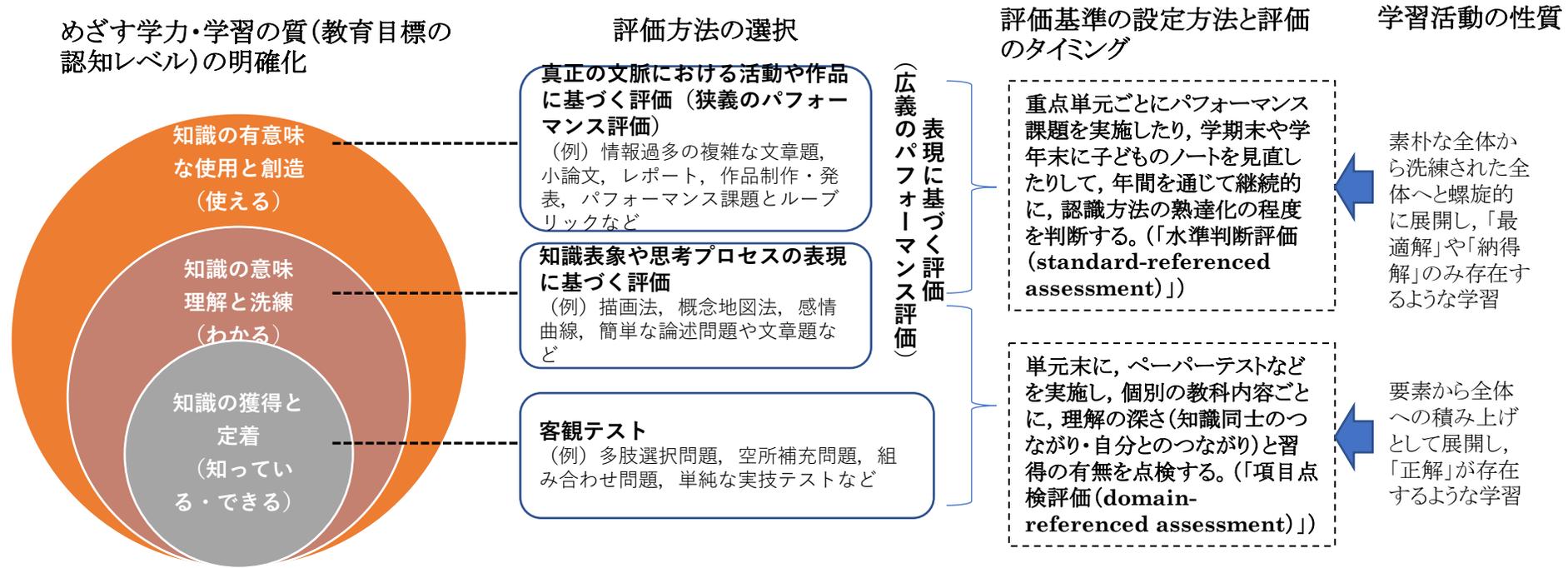
(出典：石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準、2020年に修正を加えた。)

	情意の中身	育成方法
入口の情意	真面目さや積極性としての授業態度、興味・関心・意欲、一般的な学習方略（勉強法的な学び方） （例：勉強に向かう主体性：知的好奇心とやり抜く力（努力と忍耐）と積極性） motivation/attitude	授業の工夫による喚起の対象、継続的な訓練と習慣化の対象（学習の基盤となる資質・能力や前提条件）
出口の情意	知的な試行錯誤や工夫の過程に見られる、教科の見方・考え方を働かせながら思考しようとする態度、深く認識した結果生じる視座や価値や行動の変容 （例：教科に向かう主体性：熟慮と批判性、やりたいことの拡大、さらなる追究心） belief/disposition	教科の意識的・系統的な指導によって、内容を伴って伸長させていく対象（教科の目標：ねらい）
	問題解決を成功に導く思考の習慣、キャリアイメージの拡大・深化、市民としての社会的責任の意識・倫理・価値観など、人間的な成長・成熟に関わる価値や行動の変容、思想（軸）の形成（例：人生・世の中に向かう主体性：志やしづとさ、社会性を伴ったなりたい自分の拡大） value/agency	学校生活のあらゆる場面で追求し続け、文化化によってじわじわと個人の中に育まれ根付いていくヴィジョン（学校教育目標：ねがい）

※観点別評価（目標に準拠した分析評定）の対象となりうるのは、教科に即した「出口の情意」であり、パフォーマンス課題等の問いと答えの間の長い評価課題により、「思考・判断・表現」とセットで評価することが有効。しかし、そもそも目標に掲げて形成的評価は行っても評定すべきではないという性格もあるため、観点としての位置づけについては検討が必要。

※マクロな学校経営については、価値追求的に、ミクロな単元・授業改善については、目標達成的に考える。学校教育目標としてのヴィジョン（ねがい）は学校の構成員を結びつけてつながりや文化を創出することに、教科目標や観点別評価の観点（ねらい）は学習成果を保障することにつながるものである。

# 参考資料: 学力・学習の質と評価方法との対応関係



(出典:石井英真「学力向上」篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、2012年。)

「考える力を育てるかどうか」という問い方ではなく、「どのレベルの考える力を育てるのか」という発想で考えていかねばならない。特に、内容の習得をめざす中での思考力と、学んだことをつなぎあわせて文脈に対応して使われる思考力とのレベルの違いを認識しておく必要がある。

c. f. ブルームの目標分類学における、「適用 (application)」 (特定の解法を適用すればうまく解決できる課題) と「総合 (synthesis)」 (論文を書いたり、企画書をまとめたりと、これを使えばうまくいくという明確な解法のない課題に対して、学んだ知識を総動員して取り組まねばならない課題) という「問題解決」のレベルの違い。

# 参考資料：各教科の**真正の課題**のパターン

	社会	理科	数学	英語	国語
社会的・実用的文脈	論争的な社会問題について、根拠をもって判断し、自らの主張や解決策を考える。 例：日清・日露戦争などを振り返り、なぜ戦争が起こったのか、避けられなかったのかを検討し、戦争を防ぐために大切なことを提案する。地元の過疎化対策を提言する。	日常的な自然事象を科学的に説明したり、科学技術が関係する実社会の課題について判断し解決策を考えたりする。 例：免疫のメカニズムをふまえて、エイズの特効薬について予想する。火事で破壊された森の植林計画について自然生態系への影響を判断する。	現実世界の事象や問題を数学化し、問題を解決したり変化を予測したりする。 例：文化祭でたこ焼き屋を出店するのに、過去のデータから一定の利益を上げつつ安い価格を設定する。データをもとにCO <sub>2</sub> 排出量を予想するモデルを考案し、地球温暖化を考える。	日常生活で直面しそうな場面で、相手意識をもって自分の言いたいことを英語で表現し伝え合う。 例：地元の商店街に配布すべく、地元の観光食べ歩きマップを使った英語での会話問答集を作成する。オンラインでつないで海外の姉妹校の生徒に日本のおすすめスポットを紹介する。	実用的テキストを読み解き作成したり、他者と論理的に意思疎通したり議論したりする。 例：読書を推進するための取り組みを全校生徒に提案するために、資料やデータを収集・参照したりしながら、自分の考えをまとめる。社会問題について討論する会を開く。
学問的・文化的文脈	事象や史料を批判的に読み解き、根拠を明らかにしながら解釈や結論を導き出す。 例：アニメの舞台のモデルがどの地域なのかを自然環境や人間描写などから推理する、異なる立場から書かれた史料を読み比べて、解釈の別れる歴史上の出来事の真相を探る。	問いや仮説を検証するために必要な実験手順を考えたり、事実から得られたことを考察したり、さらなる検証手順を考えたりする。 例：静止摩擦力について学んだあと、動摩擦力について調べる実験を計画・実施し結果を考察し、実験を練り直す。	数学的な問題や命題を論証し、筋道立てて説明し、統合的・発展的に問いを見出す。 例：三角形の面積を求める様々な公式の論証過程をわかりやすく説明・表現する。教科書の例題や適用題から数値や条件を変えて問題をつくり、算額風にその解答と解説を作成する。	英語で書かれた専門的なテキストを読み解き、パブリックな場面で論理的に議論を組み立て、コミュニケーションする。 例：教科書本文の内容と、それと異なる見解を記した英文を読み比べ、英語で各テキストの内容を要約しつつ、自分の意見を論理的にエッセイにまとめる。	学問的・古典的テキストについて、複数のテキストを読み比べたりしながら、解釈や主題への理解を深める。 例：教科書のテキストと関連するテキストを素材に、その主題に関して、論拠を挙げて意見文をまとめる。古文の一場面をグループで劇化する。

内容知優勢

方法知優勢

# 参考資料：観点別評価を豊かなテストとタスクの充実につなげる

- 学力の三層構造をベースに考えるなら、たとえば、観点別評価は下記のように捉えることができる。すなわち、「知識・技能」について、理解を伴って中心概念を習得することを重視して、「知っている・できる」レベルのみならず「わかる」レベルも含むようテスト問題を工夫することが、そして、「思考・判断・表現」については、「わかる」レベルの思考を問う問題に加え、全国学力・学習状況調査の「活用」問題のように、「使える」レベルの思考を意識した記述式問題を盛り込んでいくこと（「豊かなテスト」）、また、問いと答えの間が長くて、思考力を試すだけでなく、試行錯誤や知的な工夫としての「主体的に学習に取り組む態度」も併せて評価できるような、テスト以外の課題（「豊かなタスク」）を工夫することが重要である。

### 参考資料：従来の観点別評価の傾向

能力・学習活動の階層レベル（カリキュラムの構造）		資質・能力の要素（目標の柱）			
		知識	スキル		情意（関心・意欲・態度・人格特性）
			認知的スキル	社会的スキル	
教科等の柱づけの中での学習	知識の獲得と定着（知っている・できる）	事実的知識、技能（個別的スキル）	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練（わかる）	概念的知識、方略（複合的プロセス）	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値・面白さによる内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意義な使用と創造（使える）	見方・考え方（原理と一般化、方法論）を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発（批判的思考や創造的思考が深く関わる）	プロジェクトベースの対話（コミュニケーション）と協働	活動の社会的レリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観（知的性向・態度）

知識・技能

思考・判断・表現

主体的に学習に取り組む態度

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

## 参考資料:新しい評価実践の方向性

能力・学習活動の階層レベル（カリキュラムの構造）		資質・能力の要素（目標の柱）			
		知識	スキル		情意（関心・意欲・態度・人格特性）
教科等の枠づけの中での学習			認知的スキル	社会的スキル	
知識の獲得と定着（知っている・できる）	事実的知識、技能（個別的スキル）	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感	
知識の意味理解と洗練（わかる）	概念的知識、方略（複合的プロセス）	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲	
知識の有意義な使用と創造（使える）	見方・考え方（原理と一般化、方法論）を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やメンの開発（批判的思考や創造的思考が深く関わる）	主体的に学習に取り組む態度 プロジェクトベースの対話（コミュニケーション）と協働	活動で社会的レリバンズに即した内発的動機、教科観・教科学習観（知的性向・態度）	

豊かなテスト

豊かなタスク

子どもたちの資質・能力が発揮され、それをめぐって豊かなコミュニケーションが自ずと生じる舞台としての、豊かなテストとタスク（子どもの学びを可視化するメディア）を設計する。

単元の見直し

- (1) 言葉には、認識や思考を支える働きがあることを理解する。〔知識及び技能〕(1) ア
  - ・実社会において理解したり表現したりするために必要な語句の量を増すとともに、語句や語彙の構造や特色、用法及び表記の仕方などを理解し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにする。〔知識及び技能〕(1) エ
- (2) 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、相手意識に基づき、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫する。〔思考力、判断力、表現力等〕 「B 書くこと」(1) ウ
- (3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。〔学びに向かう力、人間性等〕

単元計画

単元の評価規準

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>・言葉には、認識や思考を支える働きがあることを理解している。</li> <li>・実社会において理解したり表現したりするために必要な語句の量を増すとともに、語句や語彙の構造や特色、用法及び表記の仕方などを理解し、文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。</li> </ul>	「書くこと」において、自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、相手意識に基づき、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫している。	言葉を通じて積極的に他者や社会に関わったり、学習の見通しをもって思いや考えを広げたり深めたりしながら、相手意識に基づいて適切な言葉を選択し、効果的に表現する工夫をしている。

指導と評価の計画（全5時間の4時間目）

時	学習内容	学習活動	評価			
			知	思	主	評価方法
1	文章の読解 ・古今和歌集仮名序（紀貫之） ・言葉の力（大岡信）	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元全体の見通しをもつ。</li> <li>・心を動かされた言葉について考える。</li> <li>・複数の文章を読み、言葉の力について説明する。</li> </ul>	○			・記述確認（ワークシート）
2	キャッチコピーの表現の特徴	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動画の視聴（NHK for education）</li> <li>・企業のキャッチコピーを調べ、表現の特徴について考える。</li> </ul>	◎			・記述分析（ワークシート）
3	キャッチコピーを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇高等学校の情報を集め、キャッチコピーの材料となる語彙を増やす。</li> <li>・4人でグループとなり、キャッチコピー案をなるべく多く考える。</li> </ul>	○	○		・観察法
4	キャッチコピーを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャッチコピー案について根拠を基に取捨選択し、グループでの最終案を決定する。</li> <li>・校長先生へのプレゼンテーション用の説明内容を考える。</li> </ul>		◎	◎	・パフォーマンス課題
5	キャッチコピーを考える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス内で発表し、相互評価を行う。（質問・批評）</li> <li>・相互評価を参考に、キャッチコピー作成について振り返りを行う。</li> </ul>			○	・自己評価（振り返りシート）

※ ◎：記録のための評価、○：改善のための評価

現代の国語

単元：言葉がもつ力や働きを理解し、人の心を動かす表現を考えよう。（書くこと）

【パフォーマンス課題】

あなたは、キャッチコピーライターです。コロナ禍の影響で中学生対象の学校説明会を開くことができなくなった〇〇高等学校から、学校案内の表紙に掲載するキャッチコピーを依頼されました。充実した高校生活を過ごしたいと考えている中学生やその保護者の心をつかむために、〇〇高等学校の魅力をもっと簡潔に表した表現を考えなくてはなりません。

〇〇高等学校のキャッチコピー及び校長先生へのプレゼンテーション用の説明を考えなさい。

参考資料：広島県教育委員会高校教育指導課 資料

【ループリック】

	A	B	C
② 思考・判断・表現	キャッチコピーを見た人が〇〇高等学校に興味・関心を抱き、入学したいと考えるような言葉を考え、文の組み立てや表記の仕方、表現技法等の優れた工夫を凝らしている。	キャッチコピーを見た人が〇〇高等学校に興味・関心をもつ言葉を考え、文の組み立てや表記の仕方、表現技法等の工夫を凝らしている。	キャッチコピーを見た人が〇〇高等学校に興味・関心を引く言葉を考え、文の組み立てや表記の仕方、表現技法等の工夫をしている。
③ 主体的に学習に取り組む態度	作品の完成に向けて、相手（中学生・保護者）や目的（〇〇高等学校の学校案内）に関する多くの情報を収集・整理・分類しながら、多面的に考察して、表現を練り上げようとしている。	作品の完成に向けて、相手（中学生・保護者）や目的（〇〇高等学校の学校案内）に関する情報を収集・整理・分類しながら、表現を選んで組み合わせようとしている。	作品の完成に向けて、相手（中学生・保護者）や目的（〇〇高等学校の学校案内）に関する情報を収集しながら、表現に結び付けようとしている。

3 評価方法	【パフォーマンス課題以外の評価方法】	【パフォーマンス課題】
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技能テスト</li> <li>・ワークシート</li> <li>・小テスト</li> <li>・定期考査</li> </ul>	<p>広島県は全国一のカキの生産量を誇っています。一方で、大量のカキ殻が生じており、それを有効利用する方法が求められています。総合的な探究の時間に、その利用方法を調べていたあなたは、採卵鶏のカルシウム給源としてカキ殻をエサに混ぜるという方法を知りました。</p> <p>地域には採卵鶏のエサを製造している会社がありますが、その原料を調べると、カキ殻ではなくホタテ殻を使用していることが分かりました。</p> <p>あなたはこの会社に、ホタテ殻ではなくカキ殻を使用してもらうことを提案するために、カキ殻を使用した方が、採卵鶏のカルシウム摂取量が多くなり質の良い卵が得られることをアピールできないかと考えました。</p> <p>カキ殻とホタテ殻に含まれるカルシウムは、全て炭酸カルシウムとして存在すると仮定してそれぞれの殻の炭酸カルシウムの純度〔%〕を実験により求めなさい。</p> <p>また、この実験で得られるデータだけで、十分説得力のある提案ができると判断する場合は、カキ殻を使用してもらうよう提案するための文章を書きなさい。不十分であると判断する場合は、①追加でどのようなデータがあればよいか、②そのデータを得るためにどのような観察、実験等を行うのか、③どのような結果を期待するのか、④そう考えた理由、を書きなさい。</p>

		A	B	C
4 ルーブリック	②思・判・表	実験結果を分析・解釈して、カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を一つの計算式により求めるなど、効率的に求めている。	実験結果を分析・解釈して、カキ殻やホタテ殻に含まれる炭酸カルシウムの質量を求め、それを基に炭酸カルシウムの純度を求めている。	実験結果を基に、カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの質量や純度を求めようとしているが、その過程に不備がある。
	③主体的	カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を求める過程を、探究の過程を踏まえて、図、表、グラフ等を効果的に用いて適切に表現している。	カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を求める過程を、探究の過程を踏まえて適切に表現している。	カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を求める過程を表現している。
		カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を求める探究活動に試行錯誤しながら取り組み、新たな課題を見いだしている。	カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を求める探究活動に試行錯誤しながら取り組んでいる。	カキ殻やホタテ殻の炭酸カルシウムの純度を求める探究活動に興味をもって取り組んでいる。
		提案の説得力を高めるため、追加で得るデータやそれを得るための観察、実験等を複数設定している。	提案の説得力を高めるため、追加で得るデータやそれを得るための観察、実験等を設定している。	説得力のある提案をしようとしている。

※「おおむね満足できる」状況をBとする。

参考資料：広島県教育委員会高校教育指導課資料

# 参考資料：「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」とを一体的に評価する方向へ

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
授業態度寄り（平常点的な主体性）	定期考査	定期考査、ワークシート	出席、ノート、提出物
学習への取り組みと変容（学び方的な主体性）	定期考査・単元テスト	定期考査、パフォーマンス課題	学びの振り返りとプレポスト比較（一枚ポートフォリオ的）
パフォーマンス課題での試行錯誤（試行錯誤・工夫的な主体性）	定期考査・単元テスト	定期考査・パフォーマンス課題  （課題に対する思考の質：（例）作成された文章の論理構成や説得力）  （単元内容に即した問いと思考：（例）「島原の乱の真相は何だったのか？」）	パフォーマンス課題・課題への取り組みの振り返り  （課題への向き合い方：（例）表現や論述において工夫した点やこだわった点の振り返り）  （学びの意味に関わるメタな問いと思考：（例）「宗教が弾圧を受ける条件は何か？」）
パフォーマンス課題からの学び超え（課題発見的・探究的な主体性）	定期考査・単元テスト	定期考査・パフォーマンス課題	パフォーマンス課題からの発展的な問いや学びの意味に関するレポート（学びんだことを生かそうとする、自分事として捉えようとする、新たに問いを立てようとする）

※ 下に行くほど、より出口の情意を対象とするものとなっている。

- 「学びに向かう力・人間性等」について、その育成は重要であるが、「主体的に学習に取り組む態度」が観点別でABCをつける分析評定の対象とされてきたために、実質的には態度の偽装等、管理的な役割を果たし、過度な評価材料（証拠）集めに終始する形式化・事務作業化などにつながっていたように思われる。
- 「学びに向かう力」を実質的に育むためには、教育課程全体で長期的な視野で、子どもとのコミュニケーションを通じた自然な見取り（学びと育ちの味わいを含んだ形成的評価）を充実させることが重要。
  - 小学校などでは特に、保育・幼児教育にも学びつつ、まずは教育課程全体で見守り意識的に育てていく視点をもつこと。個人内評価として、その子なりのよさを肯定的に、その成長を長期的に捉えていくことが重要。しんどい子を認め励ます側面をこそ大事にする。

• 教科学習における情意領域の強調は、機械的で受け身な授業や学習に陥ることを是正し、人間教育につながる生きて働く学力や能動的で主体的な学びのあり方を励ます意味をもっている。しかし、態度等を直接的に評定することは、逆効果をもたらしがちである。これに対して、物事に「？」を感じ、学びに没入し、わからなさを引きずりながら試行錯誤や工夫を重ね、わかった先にもっと知りたい追究したいと、「たい」（興味・関心）の幅が広がり、想いや意欲がさらに高まること。すなわち、問いと答えの間が長く、情動を伴う血の通った教科学習（良心的な教師がめざしてきた不易）の追求が促されることが重要である。

→パフォーマンス課題等の真正の学習課題・評価課題は、問いと答えの間が長くなり、より主体的で探究的な思考を自ずと試し育むものである。それは、「粘り強く継続的に思考・行動する経験」（学びに向かう力（特に3要素）を自ずと育む経験）そのものでもある。こうして、学びに向かう力を育て評価する上で、思考・判断・表現と一体的に考えていくことが有効であり、それによって、応用問題・発展問題（難問）を解くイメージも強い思考・判断・表現のあり方を、よりダイナミックなものとして再定義していく展望が重要である。

- ・ 情意領域は評価しても評定せずの方向で、評定への影響力を下げつつも、実践づくりにおける指針として実質化していくような運用のあり方を探る必要性。

→ ①ABCではなく「○」で、②それを独立させるのではなく、思考・判断・表現の過程に埋め込み、そこで間接的に評定に影響するという形、③毎時間や毎単元というスパンではなく、年間という長いスパンで考え、その際に、④「基準」というより「姿」の表れで質的に見るということ、さらに、⑤「反映」ではなく「勘案」（勘案して反映せずという総合的判断もありうる）という柔軟性もあることで、バランスの取れた提案になっていると考える。

ただし、スマートですぐれた姿のみに加点するような運用に傾かないよう、むしろ認知観点ではすくい取れないしんどい子の学びや成長（伸び）を励ます視点（縦断的個人内評価）、および、その子なりのよさや強みを伸ばす視点（横断的個人内評価）を重視することが必要だろう。全教科で「○」を付すことをめざさない方針は重要。

「見取る姿」については、一般的な自己調整の姿などを機械的に教科学習に適用したりして、教科の学び深めるプロセスを煩雑化・空洞化させないよう、たとえば、国語科であれば言葉にこだわっての試行錯誤等、各教科の固有性に即して、教科目標と一体的に構想することが重要である。また、発達段階に即した例示が長期的なルーブリックのように固い運用とならないよう注意が必要。「○」をつけるためのツールではなく、あくまで育てるための指針（「見取りの補助線」）となるべき。

それともかかわって、要素①の「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」については、「入口の情意」としての側面も強く、自主性の強制にならないよう注意が必要であるし、特に教科学習においては、教えたものを学びたいものにするような、しかけくすぐる働きかけの重要性を忘れてはならない。そして、学びの主体的な調整等、各教科の教科目標については、思考・判断・表現と一体的に育てられていく「出口の情意」として捉えることが肝要である（「継続的な発揮」は思考の習慣や教科への意欲の育ちと捉えることができよう）。

# 【参考】学習指導要領全体の構造化との関係

- 「学びに向かう力・人間性等」については、日本の教育課程の全人教育的性格を再確認しつつ、**教育課程全体で育てていくことが必要**である。4つの要素が主にどこでどう育てられるのかといった点のゆるやかな整理を伴いつつ、**教科ですべてを目標に取り入れて育てようとするようなことにならないよう**、教科目標として4要素のどの部分を主に担うのかを検討する必要がある。
- 「**中核的な概念・方略**」は、精選を含んで内容の重点化・構造化を促すこと、メタな目標を意識することで単元で問いと答えの間の長い、教科の本質に迫りつつ個別の内容項目に縛られないダイナミックな学習活動を展開するきっかけを提供するものであって、**それ自体を直接的に評価するべきではない**（知識・技能、思考・判断・表現に加えて、第三の要素が加わったようにならないためにも）。身についた中核的な概念を眼鏡に問題や事象に向き合ったりする**「使える」レベルの思考・判断・表現の育ち、および意味理解を伴った知識・技能の習得において評価すること、それが評価できるような豊かなタスクと豊かなテストの充実につなげていくことが重要**だろう。

表2. 学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み  
(出典：石井、2015 に、主体性の三層との対応関係を加筆。)

能力・学習活動の階層レベル(カリキュラムの構造)		資質・能力の要素(目標の柱)			
		知識	スキル		情意(関心・意欲・態度・人格特性)
			認知的スキル	社会的スキル	
教科等の枠づけの中での学習	知識の獲得と定着(知っている・できる)	事実に知識、技能(個別的スキル)	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練(わかる)	概念的知識、方略(複合的プロセス)	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意義な使用と創造(使える)	見方・考え方(原理、方法論)を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発、美的表現(批判的思考や創造的思考が関わる)	プロジェクトベースの対話(コミュニケーション)と協働	活動の社会的レリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観(知的性向・態度・思考の習慣)
総合学習	学習の枠づけ自体を学習者が決定・再構成する学習	自律的な課題設定と探究(メタ認知システム)	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価	自己の思い・生活意欲(切実性)に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成
	特別活動	社会関係の自治的組織化と再構成(行為システム)	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり(チームワーク)、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自主的組織化と再構成

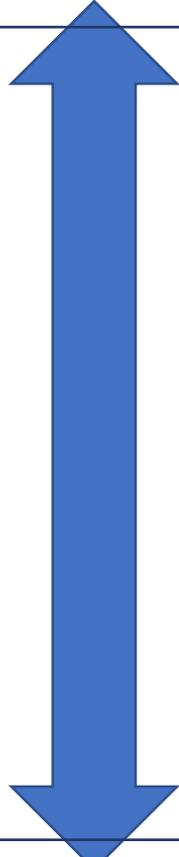
※社会的スキルと情意の欄でレベルの区分が点線になっているのは、知識や認知的スキルに比べてレベルごとの対応関係が緩やかであることを示している。  
 ※網かけ部分は、それぞれの能力・学習活動のレベルにおいて、カリキュラムに明示され中心的に意識されるべき目標の要素。  
 ※認知的・社会的スキルの中身については、学校ごとに具体化すべきであり、学習指導要領等で示す場合も参考資料とすべきだろう。情意領域については、評定の対象というより、形成的評価やカリキュラム評価の対象とすべきであろう。  
 ※右端に、溝上が提起する主体性の三層(I)課題依存型、(II)自己調整型、(III)人生型との対応関係を記している。学校内外での社会的活動や自治活動等で経験するような、自己の立場を社会との関係で位置づけたり、自らが所属する共同体や社会自体を創り変えたりする部分は、主体性(III)の自己像からはみ出す部分もあると考え、行為システムのすべてをカバーしない形で主体性(III)の矢印の範囲を示している。

# 参考資料「主体性」のタキノミー（学びへの関与と所有権の拡大のグラデーション）

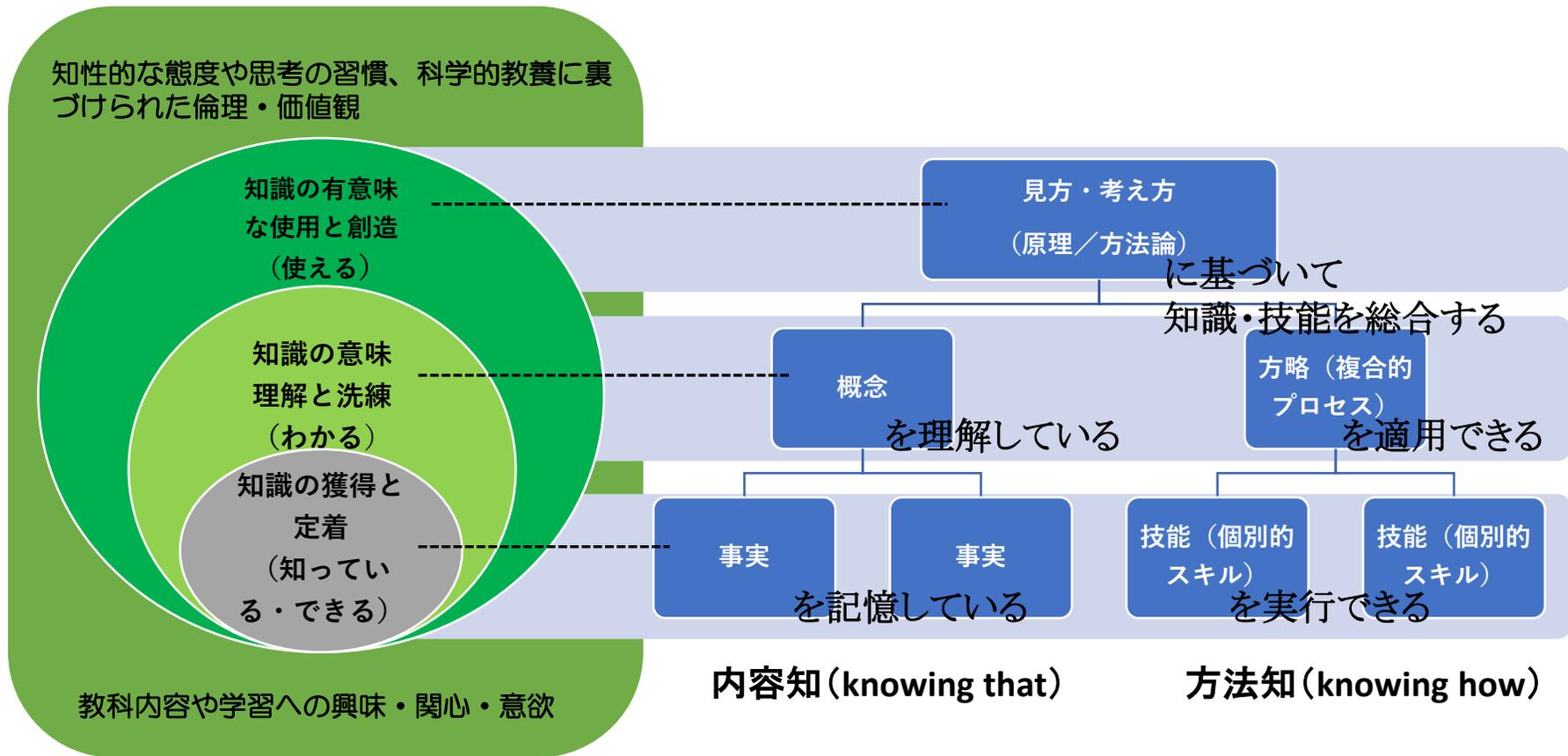
（出典：石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化、2023年）

特別活動	自治（変革人：エージェンシー）	社会関係を創りかえる
		対象世界を創りかえる
総合学習	人間的成熟（なりたい自分：アイデンティティ）	軸（思想）の形成
		視座の高まり
教科学習	自律（探究人：こだわり）	自分事への問いの深化
		問いの生成
教科学習	学び超え（生涯学習者・独立的学習者）	思考の習慣（知的性向）
		関心の広がり
教科学習	学習態度（自己調整学習者・知的な初心者）	方略的工夫
		試行錯誤
教科学習	関心・意欲	積極性（内発的動機づけ）
教科学習	表面的参加	受身（外発的動機づけ）

出口の情意



入口の情意



参考資料: **学力・学習の質的レベルと「知の構造」**(出典:石井英真『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房、2020年。)

- 知識・技能、思考・判断・表現、学びに向かう力を一体的に育成する方向性が重要である。「高次の資質・能力」は、目標・内容の構造化・精選の作業の基盤となるものであるとともに、個別の知識・技能や思考・判断・表現を結集して取り組み、その過程で学びに向かう力を見取る姿が自ずと生まれるような、問いと答えの間の長い総合的な学習活動を設計する上で力を発揮する。
- 「高次の資質・能力」といったメタ水準の育ちは、特定の評価課題を設計すればだれもが評価できるというものというよりも、教師の本質理解や深い鑑識眼に依存するため、方向目標的に継続的にその育ちをめざすことが重要であって、直接的に評価・評定すべきではないだろう（本の内容理解をすっとばして目次のみをざっくりなぞるような形式的な把握になりかねない）。
- 知識・技能、思考・判断・表現、学びに向かう力を一体的に育成するような、総合的な学習活動を具体化していく作業は、「主体的・対話的で深い学び」のアップデートを意味する。新たな「○○な学び」につながらないよう、自己調整学習はもちろん、「学びに向かう力、人間性等」の4要素を自ずと育む「粘り強く継続的に思考・行動する経験」や、身体性を伴って育てた人間的な言語能力を情報活用能力で増幅しつつ総合的な言語能力を育むといった学習の道筋、そして、個に応じた学習過程（大きなゴールや問いや課題について登り方はいろいろ）を、「主体的・対話的で深い学び」に統合・一本化し、そのあり方をアップデートするイメージをシンプルに示していくことが今後の課題となろう。