

# 「学習評価の在り方」等について



## 1. 外国語を学ぶ意義

- AI時代に外国語を学ぶ意義の再定義と、外国語の「見方・考え方」の見直し

## 2. 目標・内容の一層の構造化

- 「学びに向かう力・人間性等」の整理等を踏まえた目標の示し方
- 「高次の資質・能力」（「知識及び技能の統合的な理解」「思考力・判断力・表現力等の総合的な発揮」）を中心とした内容の一層の構造化

## 3. 発信力強化

### (1) グローバル・多文化共生社会の担い手の育成 (外国語で他者とコミュニケーションを図る意欲等の育成)

- 英語を学ぶ動機付けや児童生徒の目標設定の在り方
- 動機付けを強化するための話題・活動の在り方

### (2) 英語の使い手の育成（英語運用能力の育成）

- 校種間接続の課題等を踏まえた指導内容（話題・活動等）の段階的な示し方
- 5領域の活動を通じた知識及び技能の指導の在り方（語彙や文法の指導を含む）
- 科学的知見を踏まえた学習プロセスを意識した指導の在り方
- 高等学校の科目（特に「論理・表現」）の在り方
- AIを含むデジタル学習基盤の活用の在り方

## 4. 児童生徒の英語力の把握・評価

- 「学びに向かう力・人間性等」の評価の新しい整理を踏まえた評価等の在り方

## 5. 柔軟な教育課程

- 義務教育における調整授業時数制度や高校における科目の柔軟な組み替えや履修の免除を可能とする仕組みを前提とした場合に、考えられる教育課程・学習指導の工夫の在り方

## 6. 指導体制・環境整備等

- AI時代の教師・ALT等の役割の再定義
- 教員の資質（英語力・授業力）向上のための方策と、ALT等との連携の在り方
- 外国語を使う機会の充実の在り方

## 7. 英語運用能力に関する社会全体の課題

- 英語運用能力に関する社会全体の課題と、学校教育において取りうる対応の方向性

## 8. 英語以外の外国語

- 英語以外の外国語の推進方策



# 「学習評価の在り方」について

## 【現状と課題】

### 評価規準の作成の在り方

- 総則・評価特別部会において、学習評価のプロセスを再整理する方向性が示され、現行では各学校において、①内容のまとめりごとの評価規準、②単元の目標、③単元の評価規準を作成することとしているところ、以下のとおり改善が予定されている
  - ・「内容のまとめりごとの評価規準例」を国が示し、各学校による作成は不要とする
  - ・各学校が作成する単元の目標はそのまま単元の評価規準となるようにする
- 現行では、外国語における「内容のまとめり」は、英語の目標（領域別目標）に示している5つの領域（聞くこと、読むこと、話すこと（やり取り・発表）、書くこと）としているが、構造化において、領域別目標の要素を「内容」に移行したことを踏まえ、整理が必要 補足イメージ①・②
  - ※なお、外国語においては、上記に加えて学年ごとの目標及び評価規準も作成する必要があるところ、各教科を通して学年別目標は示さない方向性であるため、当該プロセスも不要となる



## 【方向性と具体的論点（案）】

### 評価規準の作成の在り方

- 外国語の特質を踏まえれば、引き続き5つの領域で評価することが重要と考えられる。今回の構造化において、領域別目標の要素を「内容」に移行して整理したことを踏まえ、国が「内容のまとめりごとの評価規準例」を示す際の「内容のまとめり」は、「内容」に示している5つの領域とする方向で検討すべきではないか
- また、各学校が単元の目標（評価規準）を作成する際にも、「外国語の目標」「英語の目標」（高校の場合は科目の目標）を踏まえつつ、「内容」をもとに作成する方向で検討すべきではないか 補足イメージ③・④
  - ※「内容のまとめりごとの評価規準例」や単元ごとの評価の実例は、別途、評価の参考資料の作成のプロセスにおいて検討予定
  - ※その際、引き続き、知・技、思・判・表について5つの領域をバランス良く評価するとともに、1つのパフォーマンステスト等で知・技と思・判・表を評価することも可能とする方向で検討すべきではないか
- なお、現行では領域別目標が資質・能力の3つの柱で整理されておらず、また、「内容」が領域別に示されていないことにより、評価のプロセスがより煩雑になっているが、上記の構造化によりその点も改善されると考えられる

# 各学校の学習評価を支える構造について（現行）※中学校・外国語の例

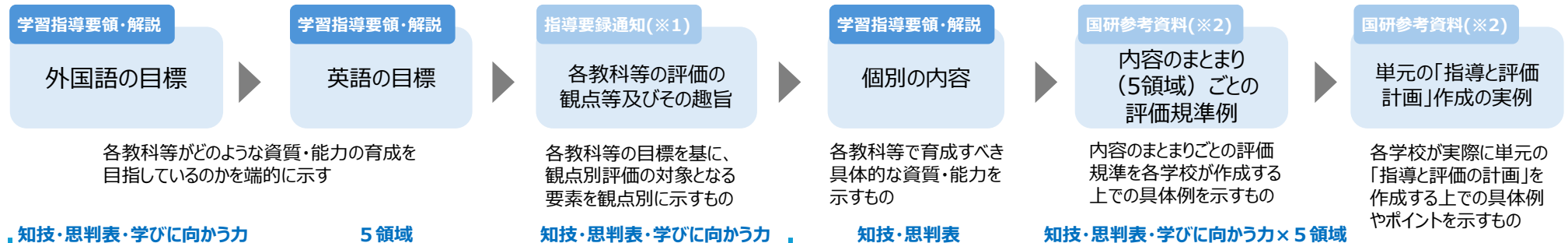
※令和8年3月30日総則・評価特別部会資料1-1 P19を基に作成



# 評価参考資料（外国語）に示している学習評価の大まかな流れと課題

※令和8年3月30日総則・評価特別部会資料1-1 P23を基に作成

## 国が定める基準・参考資料



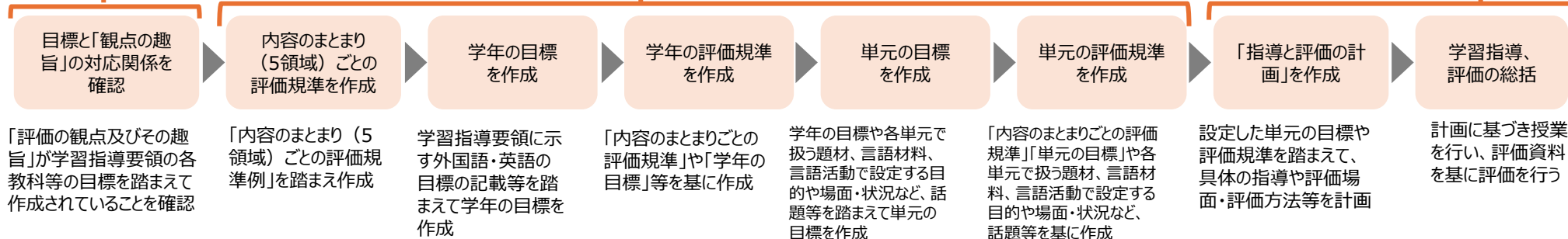
確認



基に作成



参照・活用



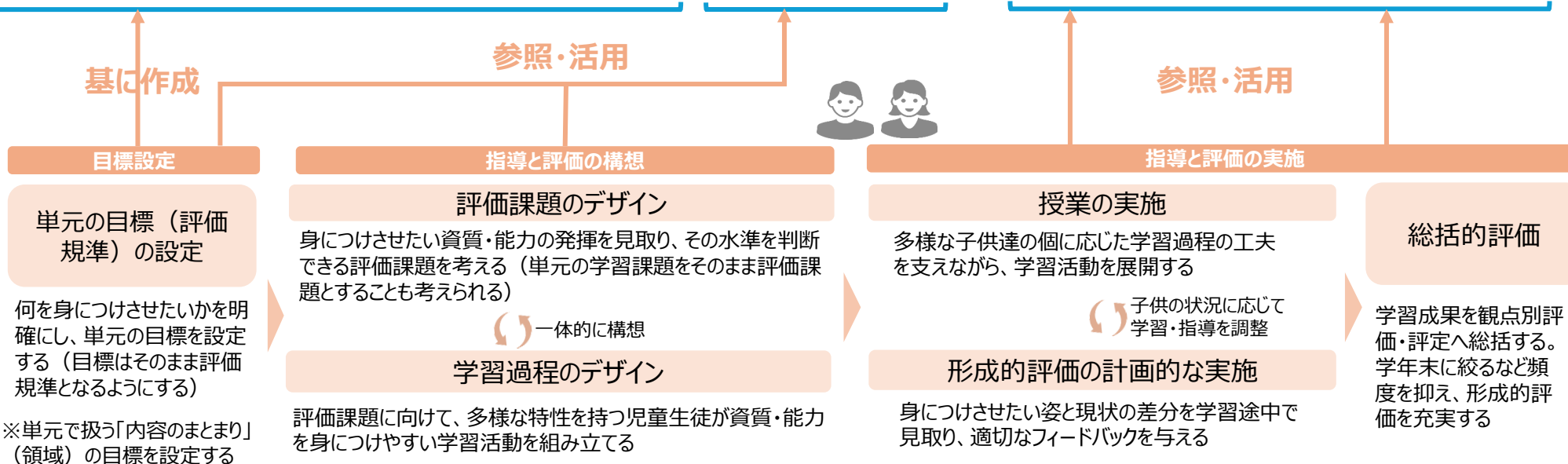
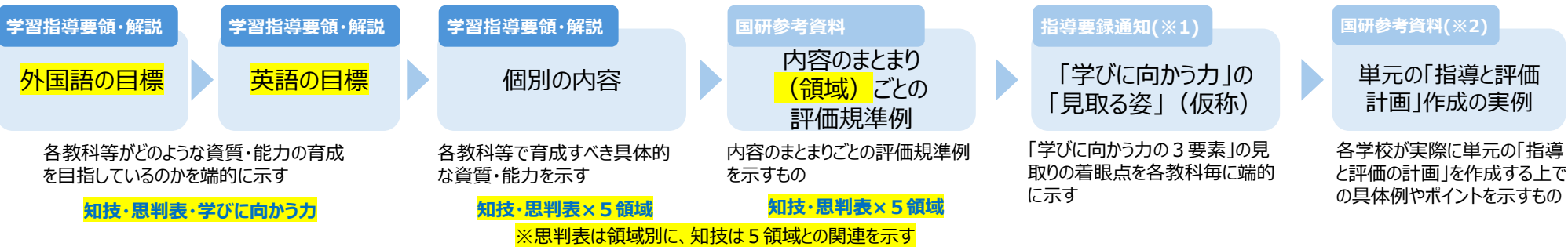
## 各学校で行う学習評価の手順例

- (※1) 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）別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点等及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）
- (※2) 国立教育政策研究所「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（小学校編・中学校編）  
 指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

# 資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

※令和8年3月30日総則・評価特別部会資料1-1 P24を基に中学校をイメージして作成  
 (黄色マーカーは外国語独自の部分)

## 国が定める基準・参考資料



## 各学校で行う学習評価の手順例

# 構造化のイメージ（中学校の例）

※以下はイメージであり、第10回の資料を基に作成

補足イメージ④

外国語の目標	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
見方・考え方	外国語及び外国語によるコミュニケーションを文化の違いや社会及び相手との関わりに着目して捉え、他者の考えを受け止めるとともに、表現等を工夫して自分の考え等を発信し、多様な他者との相互理解を図ること		
英語の目標	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
内容	英語の特徴やきまり及び【P】言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、英語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。	英語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を深めようとする態度を養う。

高次の資質・能力		領域	第1学年相当	第2学年相当	第3学年相当		
思考力、判断力、表現力等	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、 ・情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識などと関連付けたりして、考えを形成することができる。【理解する】 ・情報や自分の考えなどを整理し、表現等を工夫して伝えることができる。【表現する】 ・相手の考えなどを受け止めながら、情報や自分の考えなどを整理し、表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を図ることができる。【伝え合う】	聞くこと	話題	日常的な話題について 身近な社会的な話題について ※後半以降を想定	【オレンジ枠】 各学校が単元の目標（評価規準）を設定する際に基にする部分		
			条件	簡単な語句や文で、はっきりと話されれば			
		読むこと	できること	(ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		【水色枠】 国が「内容のまとめりごとの評価規準例」を作成する際の「内容のまとめり」	
			条件	簡単な語句や文で書かれた			
		話すこと（やり取り）	話題	日常的な話題について（身近な話題について、（自分にとって）興味・関心のある話題について） 身近な社会的な話題について ※後半以降を想定			
			条件	簡単な語句や文を用いて (ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる			
話すこと（発表）	できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる					
	条件	(ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる					
知識及び技能	英語の特徴やきまりに関する事項 音声、語彙、表現、文構造及び文法並びに【P】言語の働きなどの知識を、場面や状況に応じて組み合わせて使うことにより、英語による理解や表現の質が高まることを理解している。	英語の特徴やきまりに関する事項		ア 音声	音声の特徴を理解し、 <b>読んだり話したり</b> する際に、場面や状況に応じて活用できる。聞いて意味を捉える際に、音声の特徴についての知識を活用できる		
				イ 符号	符号の意味や使い方を理解し、 <b>読んだり書いたり</b> する際に場面や状況に応じて活用できる		
				ウ 語、連語及び慣用表現	語、連語及び慣用表現の意味や使い方を理解でき、 <b>聞いたり読んだり</b> する際に、文脈に応じて活用できる。頻度の高いものについては、 <b>話したり書いたり</b> する際にも、場面や状況に応じて活用できる		
				エ 文、文構造及び文法事項	文、文構造及び文法事項の意味、形式及び働きを理解し、 <b>聞いたり読んだり、話したり書いたり</b> する際に、場面や状況に応じて活用できる		
			【P】言語の働きに関する事項	次の事項について、使用される場面や状況でどのような働きをするのかを理解し、 <b>聞いたり読んだり、話したり書いたり</b> する際に、場面や状況に応じて活用できる			
			ア …	…			

# 資質・能力の関係性の整理イメージ（中学校の例）（たたき台）

※以下は並行パターンとして知・技と思・判・表の関係性を整理するために作成したものであり、活動や指導の順序性、評価場面等を示しているものではない。


思考力、判断力、表現力等

## 個別の資質・能力


### 思考力、判断力、表現力等

外国語によるコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じてコミュニケーションの目的を達成するために聞いたり、読んだり、話したり、書いたりできる力

**思・判・表** (例) 内容の[聞くこと] (イ) 身近な社会的な話題について簡単な語句や文で、はっきりと話されれば概要を捉えることができる



**思・判・表** (例) 内容の[書くこと] (ア) 日常的な話題について簡単な語句や文を用いて情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる



「①コミュニケーション活動」(聞く・読む・話す・書く)で育成

### 学習評価の対象となる部分

※当面は「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理  
 ※知技と思判表を同一のパフォーマンステスト等で評価することも引き続き可能  
 (具体的には評価参考資料の作成の際に検討)



## 高次の資質・能力

### 思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮

複雑な課題の解決に向けて、思考力、判断力、表現力等を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた姿

コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、相手の考えなどを受け止めながら、情報や自分の考えなどを整理し、表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を図ることができる など

資質・能力の「深まり」




知・技を活用しながら、  
 実際のコミュニケーションで目的を  
 達成できる思考力、判断力、表現力等

知識及び技能


### 知識及び技能

音声、語彙、表現、文構造及び文法並びに【P】言語の働きなどを理解し（知識）、言葉や意味のつながりなどを踏まえて活用できる力（技能）

**知・技** (例) 語彙や表現、文構造及び文法事項を、英語で読む際に、言葉や意味のつながりなどを踏まえて活用



**知・技** (例) 音声や語彙、表現、文構造及び文法事項を、英語で話す際に、言葉や意味のつながりなどを踏まえて活用



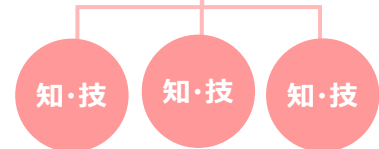
「②コミュニケーション活動を支える活動」(聞く・読む・話す・書く)で育成  
 ※「①コミュニケーション活動」で活用することによっても深まる

### 知識及び技能に関する統合的な理解

知・技が相互に関連付けられて一般化され、統合的な理解となった姿

知識を、言葉や意味のつながりなどを踏まえて組み合わせることで使うことにより、英語による理解や表現の質が高まることで理解できる

資質・能力の「深まり」



活用できる知識及び技能  
 実際のコミュニケーションで

※「高次の資質・能力」は、個別の資質・能力が深まることで至る、「統合的な理解」や「総合的な発揮」を指し示すものであり、個別の資質・能力との関係で重要性の軽重を意味するものではない。



# 「学習指導要領とCEFRとの関係」等について

## 【現状と課題】

### 1. 学習指導要領とCEFRとの関係

- 現行の学習指導要領は、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を3つの柱（「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」）で整理したことを踏まえ、外国語を含む全教科等の目標及び内容も3つの柱で示されている
- その上で、英語については、小・中・高等学校で一貫した目標とそこに至る段階を示すため、国際的な基準であるCEFR（※1）を踏まえ、5つの領域で英語の目標（領域別目標）を設定するとともに、言語活動例を示している。

（なお、CEFRは主として成人を対象としている（※2））とともに、日本で英語を外国語（Foreign language）として学ぶ環境を必ずしも前提としていないため、CEFRをそのまま取り入れるのではなく、参照している）

（※1）欧州評議会が示す外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通言語参照枠

（※2）欧州評議会は2018年に若年（7-10歳、11-15歳）の言語学習者向けの能力記述文のサンプルも公表している

- 一方、現行の領域別目標や活動例は、改訂前の議論で想定されていた各校種のCEFRレベル（※3）に照らすとレベルが高いものが規定・例示されている場合も

（※3）小学校では～A1程度、中学校ではA1～A2程度、高等学校ではA2～B1程度（「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）」（平成28年12月中央教育審議会）別添資料P80）

※なお、第4期教育振興基本計画では生徒の英語の運用能力を客観的に測るため、CEFRを基準として英語力の数値目標を定めている

## 【方向性と具体的論点（案）】

### 1. 学習指導要領とCEFRとの関係

- 今回の改訂では、従来の領域別目標の要素を「内容」に移し、「外国語を使って何かできるようになるか」（CAN-DO形式）として示すことで、よりCEFRを参照しやすい構造となることも期待される
- また、語彙選定の基盤語彙リストを作成するとともに、CEFRレベル等を勘案する方針が示されたところ
- 今後、「内容」や「活動例」をCAN-DO形式で示す際には、CEFRを参照して適切な文言となるように留意することが必要ではないか
- 一方で、例えば中学校において、「身近な社会的な話題について、簡単な語句や文を用いて、聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことやその理由を伝え合うことができる」等、CEFRの文言にそのまま照らすとレベルが高い（B1）と捉えられる可能性のある内容であっても、教師による足場かけを前提に、示すことが有効なものもあると考えられる。その際は、解説でその趣旨や必要な留意点を示してはどうか

（解説で留意点を示す際のイメージ）

- ・ 身近な社会的な話題については、皆が過ごしやすい学校づくりなど、生徒が興味を持ったり自分事化できるような話題を扱う
- ・ ゆっくりと、簡単な言葉を使った内容を聞いたり、短い文章を読んだりする
- ・ 教師とALTや、ALTと生徒が簡単なやり取りを行う等、生徒同士の「やり取り」に向けて、生徒がイメージを持てるようにする など

<参考> CEFR-CVにおける「やり取り」非公式の議論（友人たちとの）

B1：友人たちとの非公式の議論が、発音が明瞭な標準的言語、あるいはなじみの言語変種で行われれば、主要な点についていける。

関心のある話題を議論する中で個人的見解や意見を出したり求めたりできる。

A2：ゆっくりと、明瞭な議論なら、通常自分の周りで議論されている話題を把握することができる。

簡単な言葉を使って意見を交換し、物や人を比較することができる。

（出典）欧州評議会（2020）『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 随伴版』

## 【現状と課題】

### 2. 全国学力・学習状況調査（全国学調）の現状等

- 現行の学習指導要領はCEFRを参照して目標や活動例を定めている一方、全国学調でCEFRを参照したレベルの調整はなされていない。また、令和5年度調査においては、極端に正答率が低い問題等もあったことから、その結果を学校現場での授業改善に生かすことが難しいとの声がある

### 3. 評価における教師の負担軽減

- 学校現場では、教師等の創意工夫により評価のための定期テストやパフォーマンステストの作問が行われているが、児童生徒の学習状況に応じた作問が負担になっているとの指摘や、自作の問題を通じて児童生徒の英語力を客観的に把握することが難しいとの声がある

## 【方向性と具体的論点（案）】

### 2. 全国学調におけるCEFRを参照したレベル調整等

- 令和8年度の全国学調では、中学校英語をCBTで実施するとともに、IRTを導入したところ。上記1ポツ及び中学校の学習指導要領ではA1～A2程度が想定されている点も踏まえ、今後の全国学調においても、CEFRレベルを勘案しつつ、個別の資質・能力に基づいて作問すべきではないか
- その際、今後語彙の難易度（CEFRレベル等）を勘案して作成を予定している基盤語彙リストを活用すべきではないか

### 3. 評価における教師の負担軽減

- 現在、MEXCBTにおいて英語教育関係団体や自治体が作成した問題を掲載しているが、各学校の定期テストやパフォーマンステストに活用できるよう、CEFRを参照した問題を充実させることを検討してはどうか
- AIを活用したパフォーマンステストツールの可能性を検討するべきではないか



**(参考) 令和8年3月30日  
総則・評価特別部会 (第7回) 資料**

# **これまでの議論の経過と 今回の検討事項**



# 学習評価に係る現在の仕組み

## 【前回改訂で目指した主な理念・方向性】

### 【1. 指導と評価の一体化の一層の促進】

- 資質・能力の3つの柱と評価の観点を対応させることで、学習指導を通じた資質・能力の育成状況を学習評価の結果として可視化し、児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる

### 【2. 学習・指導改善に繋がる真に意味のある取組に集中】

- 児童生徒の学習や教師の指導の改善に繋げる観点から必要性・妥当性が認められないものは見直し、真に意味のあるものにする

### 【3. 評価場面の精選】

- 単元・題材のまとめり毎に評価を行うなど評価場面を精選する

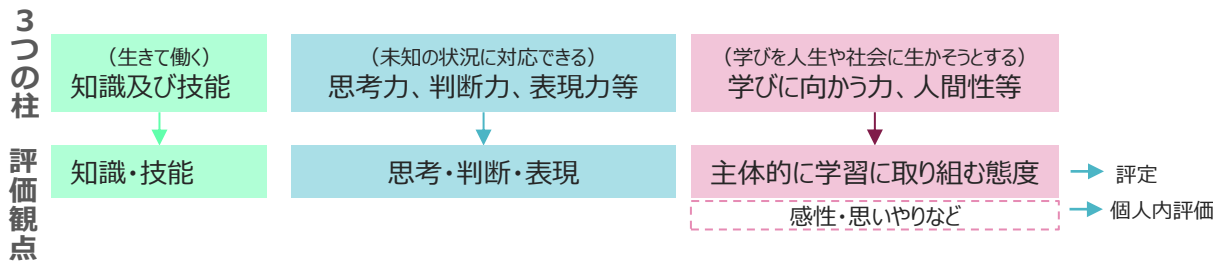
### 【4. 多面的・多角的な評価】

- 育成を目指す資質・能力の姿をバランスよく評価するため、ペーパーテストの結果にとどまらず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作といったパフォーマンス評価を取り入れるなど、多面的・多角的な評価を行う

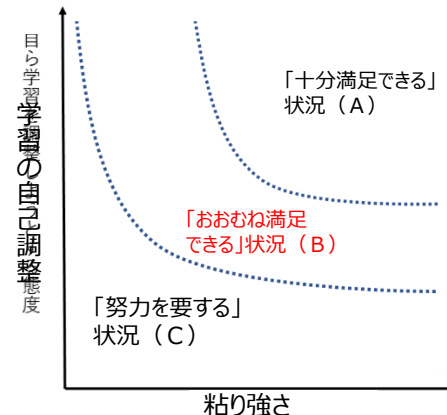
## 【具体的な枠組み】

- 文部科学省は「指導要録」（参考様式）の記載事項として、学習評価の形式を明示し、国立教育政策研究所が参考資料を提供してきた
  - ▶ 資質・能力の3つの柱に対応した学習評価の観点を設定
    - ①知識・技能 ②思考・判断・表現 ③主体的に学習に取り組む態度
    - ※以下本資料で、「主態」は「主体的に学習に取り組む態度」を指す
- 「学びに向かう力、人間性等」は、感性・思いやりなど目標に準拠した評価や評定に馴染まないものを除いた「主体的に学習に取り組む態度」を評価観点として設定し、「粘り強さ」や学習の「自己調整」の観点から評価する
- ▶ 各教科毎に、3つの評価観点に対してABCの3段階で評価を行った上で、それらを総括して「評定」を定める
  - ▶ 各学校では通知表等の形で学期区分ごと（年に2～3回）に評定を示すのが慣例、指導要録上は学年毎に1つの評定欄
  - ▶ 観点別評価・評定のいずれも、学習指導要領の目標・内容に照らした達成度を評価する「目標準拠評価」（感性・思いやり等については、個人の姿に照らし良さや成長の様子を評価する「個人内評価」を行う）

### （参考1）現在の観点別評価の全体構造



### （参考2）「主体的に学習に取り組む態度」の評価



# 学習評価の課題と論点（全体像）

## 論点②：評価の頻度やタイミング

○ 負担が重い「記録に残す評価」の精選の方策  
(デジタル技術活用の可能性を含む)

○ 負担の重い評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策  
(デジタル技術活用の可能性を含む)

課題



● 評価材料が多く、課題の消化や記録の確認に時間が取られ、学習や指導の充実に繋がらない

● 学習評価のほとんどが評定に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい

● 毎学期評定を定めることの負担が大きい  
● 1学期に出来なかったことが学年末に出来るようになっても前の学期の評定は変えられない

現行の評価イメージ

	1 学期						2 学期		3 学期		学年末				
	単元 1						単元 2	単元 3	観点別	評定	.....	評定	.....	観点別	評定
	小テスト	振り返り①	振り返り②	ノート①	ノート②	発言・行動									
知・技	79					B	総括		B	.....		.....		A	
思・判・表	74			B	B				B	総括 4	.....	4	.....	5	B → 4
主態		A	A	A	B	B			A		.....		.....		B

課題



● ペーパーテストのみで思考・判断・表現も評価するのは限界。多面的な評価が必要なのは分かってるけど、悩ましい

● 「主態」の評価も「目標に準拠した評価」だから、客観的・定量的な評価材料が必要となりがち。でも、振り返りやノート記述の確認だけでも大きな手間だし、良い点を前向きに評価するのが難しい

● 現在、次期学習指導要領に向けて「中核的な概念等」の位置付けが議論されているが、学習評価においてどのような取扱いとなるか不安

○ 過度な負担なく多面的評価を充実させる方策が必要  
○ 「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」が特に表出した場合、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記すること

○ 目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重いとの指摘がある「学びに向かう力、人間性等」については教育課程全体として個人内評価とする

○ 今後専門的な部会で、各教科等における「中核的な概念等」の具体的な粒度や示し方について検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的に整理

## 論点①：「主態」評価の改善

## 論点③：中核的な概念等との関係



# 具体的な方向性と論点① (「主態」評価の改善)

## 1. 個人内評価への変更

- 前回改訂時、「学びに向かう力、人間性等」のうち感性や思いやり等については目標に準拠した評価や評定になじまないとして「個人内評価」で扱うこととし、それらを除いた「主態」を目標準拠評価の対象としたが、理解が難しく目指す資質・能力を適切に反映した評価となりにくい、負担が重い等の指摘もある (72ページの2. 参照)
- 一方、「学びに向かう力、人間性等」をカリキュラム全体で育てていくことや、そのために主体的な学習の調整を促す課題を意図的に活動に位置付けていくことの重要性は一層高まっている
- 観点別評価の評価観点として存置しつつも、各教科毎に「目標準拠評価」として行うのではなく、教育課程全体を通じた「個人内評価」として行う方法に改めることにより、過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供たち一人一人の良さや成長を自然な形でみとり、肯定的に評価できるようにすべき
- ①を前提とすると、「感性・思いやり」と「主体的に学習に取り組む態度」に分ける必要がなくなるため、評価観点としては単に「学びに向かう力・人間性」とすることが考えられる

## 2. 思考・判断・表現の評価への付記

- 1. のように「学びに向かう力、人間性等」を教育課程全体を通じた個人内評価として行うことを想定した場合でも、その一部分は各教科等における「知・技」や「思・判・表」の評価の過程で特に見取れる場合もあると考えられる
  - 特に、「思考力・判断力・表現力等」は「知識や技能を活用して課題を解決するために必要な力」であり、問題発見・解決や、考えの形成・表現、思いや考えを基にした意味や価値の創造といった過程で発揮されるものであり、本部会で議論してきた「学びに向かう力、人間性等」の4つの要素(※)と親和性が特に強い
- (※)初発の思考や行動を起こす力・好奇心、学びの主体的な調整、他者との対話や協働、学びを方向付ける人間性
- 教育課程全体を通じた個人内評価を基本としつつも、思考・判断・表現の過程で、「学びに向かう力、人間性等」の各要素のうち、具体的に見取ることができる要素(※)が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記する方向で検討すべき
- (※)初発の思考や行動・好奇心、対話や協働、学びの主体的な調整のプロセスを一体的に見取る。初発の考えを作るといった入り口部分だけでなく、その後の学習の調整等を通じた考えの修正等も含めて見取ることの重要性に留意
- ①のように考える場合、「思・判・表」の評価で、ペーパーテストに偏重した現在の評価が改善され、論述・レポート・作品製作等の「学びの主体的な調整」が求められる評価課題の重視や、それらを核とした授業改善に繋がることが期待される
- ※ 1. 2. の方向性は、不登校児童生徒に対して特に「主態」の評価を付けづらく、評定もつけられないという実態の改善に寄与することも期待される

- これらの方向性は、学習の自己調整を含めた「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が一層重要となることを踏まえ、その効果的な育成を図るために、「学びに向かう力、人間性等」の特質に応じた評価の在り方に改善を図るもの。「学びに向かう力、人間性等」の評価を「しなくてもよくなる」「軽視してよい」といった誤った理解とならないよう、具体的な運用の設計と趣旨の周知・徹底を図るべき
- 「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記した際、それを教育課程の実現状況の総括的な評価である評定に一定程度加味することの適否については、引き続き総則・評価特別部会で検討を深めるべき

# 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の改善の方向性

現  
行

学びに向かう力、人間性等の  
目標と評価の観点

A



目標準拠評価の2側面  
(事後的に整理)

B

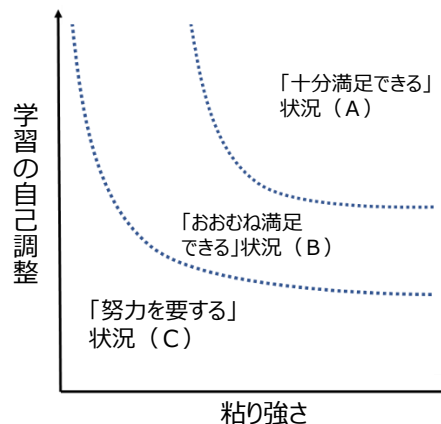
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、  
国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向  
上を図る態度を養う (例：小学校国語)

↓ 感性・思いやりなどを除く

評価観点(「主態」)の趣旨 (指導要録の改善通知)

言葉を通じて積極的に人と関わったり、思いや考えを  
広げたりしながら、言葉が持つ良さを認識しようとして  
共に、言語感覚を養い、言葉をよりよく使おうとして



課題

- 学びに向かう力、人間性等の目標を構成する要素が構造的につかみにくく、「主態」の評価観点④も分かりにくい
- こうした事情を踏まえ、「主態」の評価に当たっての2側面⑧が事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、④と⑧を統合的に理解し、評価規準を設定することは多くの教師にとって困難との指摘
- 結果、形式的な勤勉さばかりが強調されるなどの実態も生じている

改  
善  
イ  
メ  
ー  
ジ

学びに向かう力、人間性等の  
目標とそれを踏まえた個人内評価

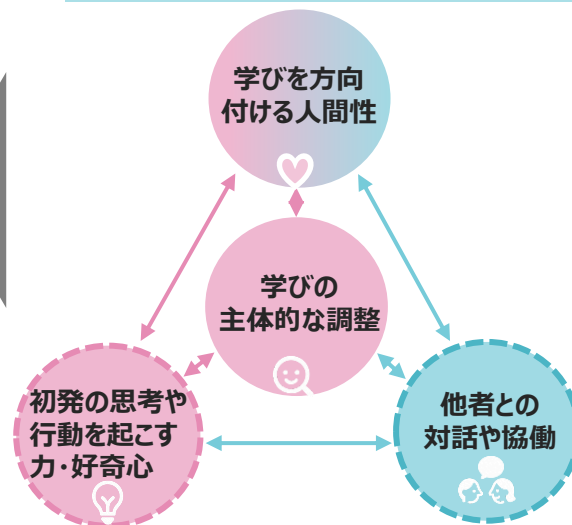
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

4つの要素を踏まえ適切に目標に反映

個人内評価

目標を踏まえ、教科等を横断した個人内評価  
として指導要録に記載

4つの要素  
(あらかじめ整理)



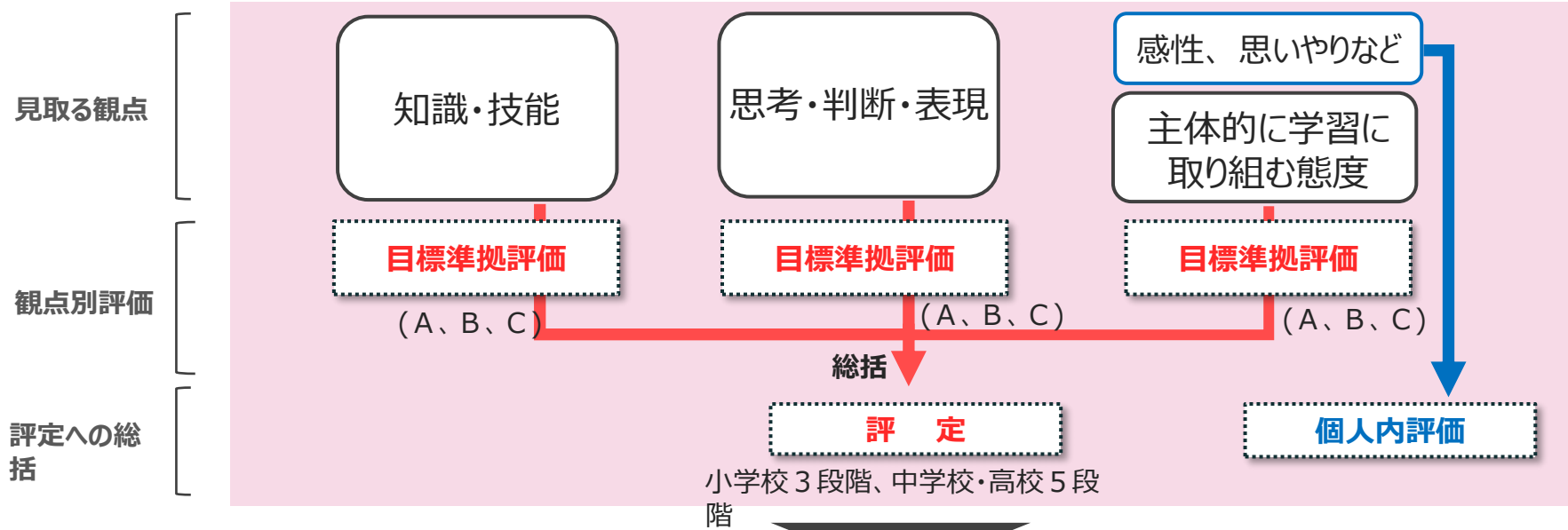
対応の方向性

- 学びに向かう力、人間性等を構成する要素はあらかじめ整理
- 整理された4つの要素を踏まえて目標準拠評価ではなく、個人内評価として実施
- その上で、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」が特に表出した場合、各教科等の思考・判断・表現に「○」を付記する

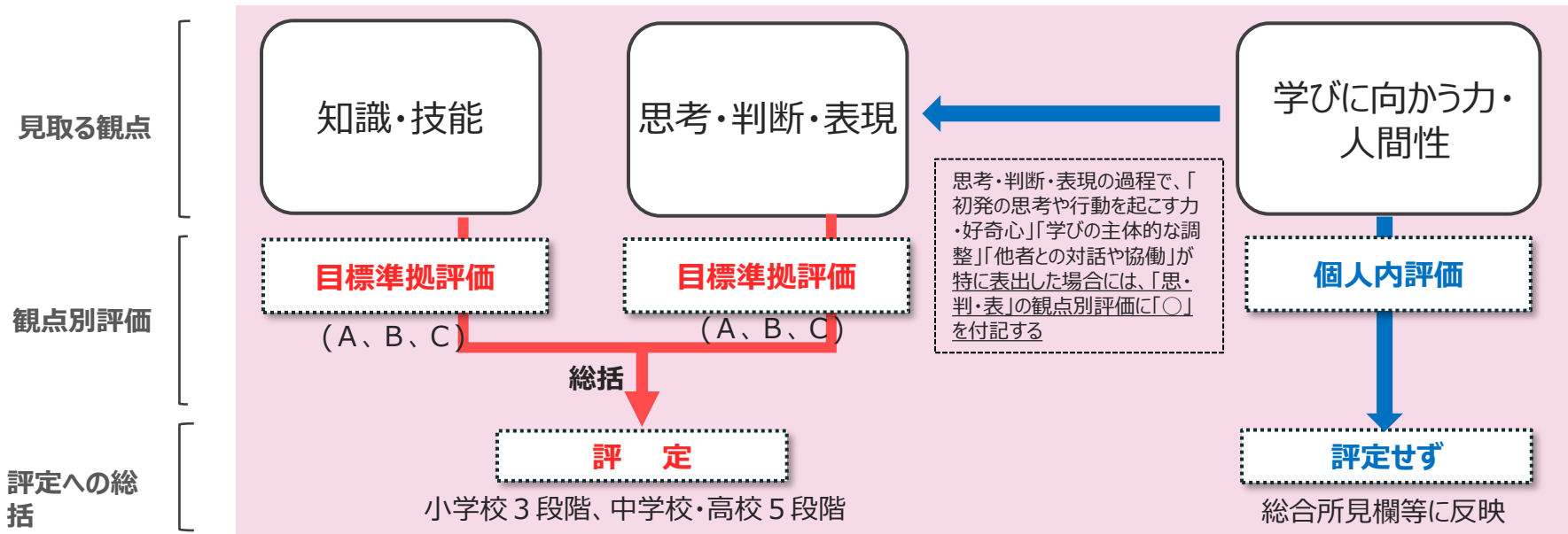
(※) 自らの思考や行動のメタ認知や学習の自己調整などを含む

# 新たな観点別評価の方向性イメージ

旧



新





## 3. 中核的な概念等との関係

- 中核的な概念等については、複数の内容事項に共通する主要な理解等を示すこと、従来と比較して包括的・一般的な表現とすることが想定される
- こうした中核的な概念等の中には、単に知識として指導するだけでは理解が難しく、具体的な内容事項を通じて指導を積み重ねる中で理解に至ることが期待されるものがあると考えられる
- 一方、明示的に中核的な概念等を指導することが有効な場合もあり、概念等と内容事項との間を行きつ戻りつしながら深い理解が得られると考えることもできる
- 仮に中核的な概念等の理解について評価規準を設定する場合、焦点が不明瞭になるとの懸念がある一方、評価課題の工夫次第で理解を問うことも可能な場合もあると考えられる

いずれにせよ、各教科等における中核的な概念等の具体的な粒度や示し方について今後検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的な整理を行っていくことが必要であり、今後、総則・評価特別部会において並行して議論すべき

## 4. 評価の頻度やタイミング

- 学習評価を真に子供の学習等の改善に繋げていくためには、「学習改善等に生かす評価」（適時のタイミングでのアセスメントとフィードバック）の充実が必要である
- 一方、評価活動の中で「記録に残す評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期ごとに示す学校が多いという実態の中、「学習改善等に生かす評価」を充実させることは負担が大きい

### <基本的な方向性>

- ① 評定への総括は課程の修了認定を行う学年末にのみ行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合には学期中は「学習改善等に生かす評価」を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確化し、その趣旨・方法等について教師や保護者に向けて分かりやすく周知すべき
- ② ①の方策は、ある単元・学期でうまく学べなかった子供でも、その後の学習により挽回の機会を提供できることや、「裁量的な時間」の活用による一人一人に応じた学習活動の拡充とも親和的であり、多様性を包摂する教育課程の在り方に繋がることと期待される

※「学びに向かう力、人間性等」も含め、学習の途中に「学習改善等に生かす評価」を行っていくことは極めて重要であり、学期中に評価活動を行わず学年末に評定の整理のみ行うなど、学習評価を単に貧しくする方向で誤解され運用されることのないよう留意が必要

### <想定される課題への対応>

例えば以下のような課題も考えられ、デジタル学習基盤の活用も含めた具体的な運用例を示すなど、具体的な在り方について引き続き検討が必要である

- 学期途中に評定がないと学習の進捗が分かりにくい
- 各学期の「学習改善等に生かす評価」のフィードバックの方法がイメージしにくい
- 高校入試との関係上、中学校3年生は2学期までの評定が必要
- 各単元の「記録に残す評価」の精選の具体的なイメージが湧きにくい
- 特定の時点でうまく学べなかった子供がその後の学習で顕著に資質・能力を発揮した場合の評価上の対応について、過度な負担なく行う方法がイメージしにくい

# 具体的な検討項目と 検討の方向性

## 〔論点整理〕の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性

- 論点整理では、多様な子供達の「深い学び」を確かなものにするため、①主体的・対話的で深い学びの実装 ②多様性の包摂 ③実現可能性の確保という3つの方向性を示している。学習評価の改善に関しても、この3つの方向性を踏まえ、**多様な子供達の学びの深まりに直結する要素は丁寧に改善・充実を図りつつ、必ずしもそうでないものはスリム化を徹底していく必要**。

## 〔検討項目①「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化）

- こうした視点から、企画特別部会ではまず学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が議論された。「目標に準拠した評価」に伴う評価材料の形式化や、「勤勉さ」「自主性」の評価にとどまりがちな評価の実態を改め、「学びに向かう力」が目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、教育課程全体を通じた個人内評価と、思考力・判断力・表現力等（以下「思・判・表」という。）の目標準拠評価における「○」の付記を組み合わせた新たな評価のあり方が提案された。
- この改善の方向性は、
  - 形式的な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を自然な形で肯定的に評価し、「学びに向かう力」の特質に合わせた評価の「実質化」を図る
  - 「学びに向かう力」の諸要素を「思・判・表」の過程で一体的に見取ること、ペーパーテスト偏重の「思・判・表」評価から脱却し、実生活・社会と結びついた、問いから論述・レポート・作品制作等に至るまでの間に学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促すものであり、「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力等」の両観点の指導・評価を一体的に改善することを目指すものである。

- また、今回の改訂では、知識及び技能（以下「知・技」という。）と「思・判・表」を一体的に育成する重要性を強調し、それらの対応関係を分かりやすく示すため表形式で構造化することとしている。これには、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個々の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解されるようにする狙いがあるが、その実現のためには主体性を伴った質の高い「思・判・表」の過程が不可欠である。このように考えると、今回の「学びに向かう力」との一体性を強めた「思・判・表」の指導と評価の改善は、構造化の趣旨を支えるものであるとも言える。

- こうした理解の下で、「思・判・表」の観点別評価に「○」をつける**実際の方法や、「○」がついた際の評定への影響の有無など、運用のあり方を具体化していく必要がある**。（⇒検討項目①）

## 〔検討項目②「高次の資質・能力」の評価上の取扱いの明確化）

- 論点整理では、「高次の資質・能力」の学習評価上の扱いについて、評価課題の工夫次第で理解を問うことが可能な場合もある一方、包括的・一般的な内容が予想される「高次の資質・能力」に評価規準を設定すると焦点が不明確となる懸念もあるという2つの相反する見方を示した上で、「高次の資質・能力」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。
- その後、各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところであり、それらに**即しつつ、「高次の資質・能力」を学習評価上どう扱うべきか具体化する必要がある**。（⇒検討項目②）

## 〔検討項目③ 評価の頻度等を含めた、シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理）

- 論点整理は、学習評価のほとんどが評定に向けて行われる傾向があり、学習や指導の改善に結び付きにくい実態や、毎学期評定を定めることの負担の大きさなどを指摘し、負担が重い「記録に残す評価」の精選や評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策の必要性を示した。
- こうした方向性を踏まえ、現在文部科学省や国立教育政策研究所が示している「記録に残す評価」のあり方を見直し、「学習改善等に活かす評価」の**充実に繋がる、シンプルで分かりやすいプロセスを整理する必要がある**。（その際、生成AIを含むICTをどのように活用しうるかを併せて検討することが重要）（⇒検討項目③）

令和8年3月30日  
総則・評価特別部会  
資料1-1 P11

### 【論点整理で示した改善の狙い】

論点整理では、以下のような改善を意図した「学びに向かう力・人間性等」（以下「学びに向かう力」）の評価の改善が提言された。

- ◆ 形式的かつ過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さを成長を肯定的に評価できるよう、実質化を図る
- ◆ 「思考・判断・表現」の過程で一体的に見取ることとし、学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促す

具体的には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」（以下「思・判・表」）は従前同様に目標に準拠した観点別評価・評価を行うこととしつつ、「学びに向かう力」については「総合所見欄」における教育課程全体を通じた個人内評価と、各教科等における「思考・判断・表現」の観点別評価への「○」の付記を組み合わせた評価方法を導入することとし、「学びに向かう力」という資質・能力の特質に合わせた評価方法への改善を目指すこととした。

### 【更なる検討課題と方向性】

#### ①「学びに向かう力」の評価における「○」の付記の具体的な運用方法

（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿（仮称）」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る

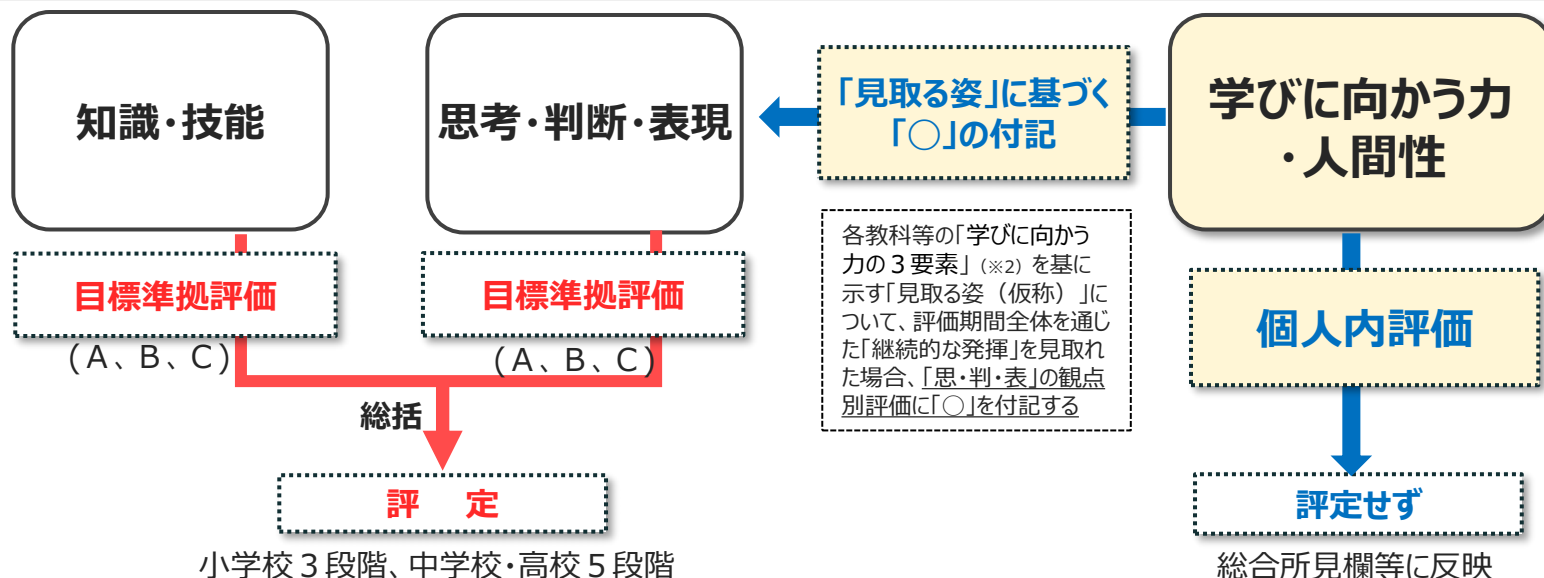
「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響

#### ②「高次の資質・能力」の関係性の整理

（方向性）「高次の資質・能力」は直接の評価対象とはせず、教師が単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用

#### ③シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理

（方向性）新たな学習評価の仕組みを学習・授業の改善に結びつけていくことができるよう、学習評価の手順をシンプルに再整理し、「文書作成」のプロセスとしてではなく、指導と評価の「構想」のプロセスとして示す



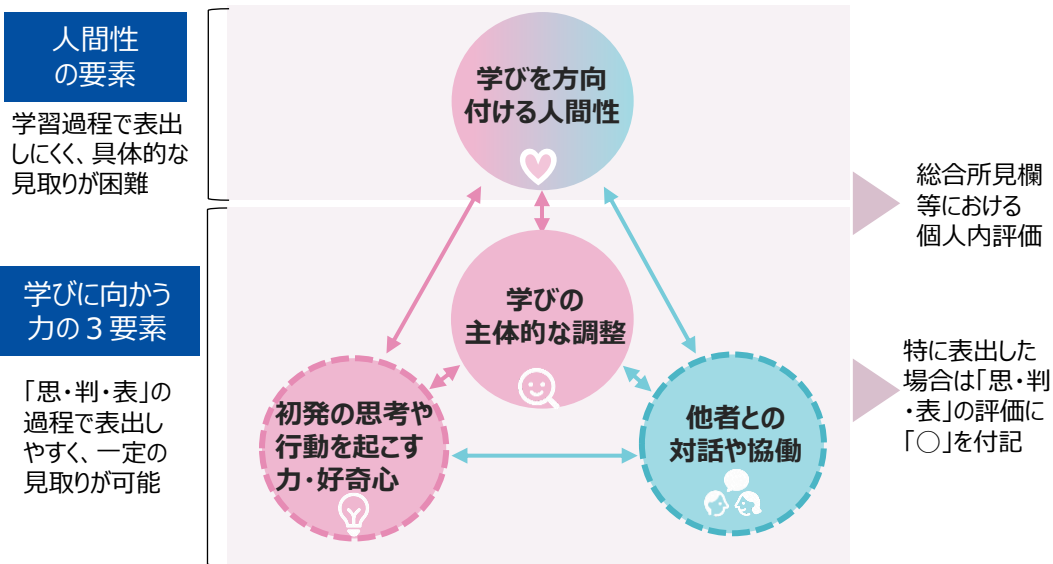
(※1) 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

(※2) 「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」

# 1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方①

## 1. 「○」の付記に当たっての基本的な考え方について

- 論点整理では、「学びに向かう力」の4要素のうち、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」（以下「学びに向かう力の3要素」という。）が、「思・判・表」の過程で特に表出した場合に「○」を付することと整理しており、具体的にどのような場合に付記するのが課題となる。



- 仮にその他の観点別評価と同様に、評価規準を設定し、達成したと認められる場合に「○」をつけることとした場合、評価の付け方が「ABC」から「○あり、○なし」になるだけで「形式的かつ過度な評価材料集め」はなくなることが想定され、「勤勉さ」や「自主性」の評価に留まりがちな評価から脱却し、「学びに向かう力」の育成に資する学習評価を実現するという今般の改善の趣旨が没却される恐れがある。
- 一方で、「○」をつけるための評価の着眼点をまったく示さなければ、妥当性・信頼性が確保できないばかりか、学習や指導の改善に活かされず、「学びに向かう力」の育成に繋がらない恐れがある。
- このため、客観性・定量性の要請による形式化の弊害が生じにくい配慮を行いつつ、「○」をつける着眼点を一定程度明確にすることにより、過度な負担を生じさせず「学びに向かう力」の育成に実質的に繋がる適切な設計を行う必要がある

## 2. 「○」の付記に際して「見取る姿」（仮称）の明確化

- 左記1.の基本的な考え方を踏まえ、「学びに向かう力」の3要素を思考・判断・表現の過程で教師が見取るための「具体的な児童生徒の姿」（以下、「見取る姿」（仮称））を各教科等ごとに示す必要があるのではないかと。
- その際、発達段階に即して具体的にイメージできるものとする観点から、各教科等について、一定の年度のまとまり毎に示すことが考えられるが、各学年ごとである必要はない場合も考えられ、具体は引き続き検討が必要ではないかと。（なお、過度な評価材料の収集につながらないよう、単元のまとまりごとの「見取る姿（仮称）」を示すことはせず、単元ごとに「○」をつける運用も求めないこととしてはどうか）。
- こうした「見取る姿（仮称）」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の3要素」を抽出したものであることが考えられ、学習指導要領の改訂後速やかに検討して示していくこととしてはどうか。（※）

### 【「見取る姿（仮称）」の示し方のイメージ（中学校数学）】

- ◇ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
- ◇ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- ◇ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

- また、学習指導要領に示す目標の実現を図るとともに、各学校に過度な負担を生じさせない観点からは、国が示した「見取る姿（仮称）」を基に各学校に独自の着眼点を設定するよう一律に求めることは適当でなく、各学校でそのまま活用可能なものとする前提で検討してはどうか。
- このようにして、全体として過度な負担が出ない基本設計としつつ、国が示す「見取る姿（仮称）」を参考に、各学校が学校教育目標や独自の教育課程に照らして文言等を工夫したり、児童生徒が理解しやすい観点となるよう改善を図ることが可能であることについては、確認的に明確化しておくべきではないかと。

（※）特に「初発の思考・行動」については、単に与えられた課題に積極的に取り組むかといった学習の入り口段階における自主性にとどまることのないよう検討する必要があることに留意

# 1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方②

## 3. 設定した観点をういた「○」の付記の方法

- 「知・技」や「思・判・表」は、育成・評価したい資質・能力と観察可能な成果（評価材料）の「ずれ」が比較的生じにくい一方、「学びに向かう力」は直接観察が難しい情意面の表出を見取るものであり、こうした「ずれ」が生じやすい（実際、従来の「主体的に学習に取り組む態度」の目標準拠評価では、評価材料の収集努力が形式的かつ過度なものになりやすく、目指す資質・能力の育成・評価に結びつきにくい側面がある）。

※例えば、「知・技」であれば分数の理解を評価するために「分数の理解を問う課題」を出そうとできるが、「学びに向かう力」であれば、「自己調整」や「粘り強さ」といった側面を直接観察・評価することは難しいため、「振り返り」等の間接的な評価材料を通じた推定が必要となる。

- こうした「学びに向かう力」の特質を踏まえ、論点整理では、別途独立した評価材料を集めるのではなく「学びに向かう力の3要素」が表出しやすくと考えられる「思・判・表」の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価するという評価方法が提案された。

- こうしたことを踏まえ、「○」の付記の運用についても、「資質・能力」と「評価材料」の「ずれ」を可能な限り避け、「形式的かつ過度な評価材料集め」等を招かないようにすべき。こうした視点からは、以下の2点が重要ではないか。

① 「学びに向かう力の3要素」は、ある程度幅のある学習期間の中で表出する特質がある一方、特定の学習場面や学習課題のみで見取ろうとすると上記の「ずれ」が生じやすくなるため、**できる限り長い期間をかけ、全体として見取る**

② 特定の「規準」に照らして、情意面の発達の一定の水準の達成の有無を判断しようとする、客観的な証明のため「形式的かつ過度な評価材料集め」を招きやすくなるため、**「見取る姿（仮称）」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取る**

- 以上を踏まえ、**当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「○」をつけることとしてはどうか。**

※児童生徒の多様な特性を踏まえ、「見取る姿（仮称）」の表出の在り様も子供によって違いがあることに留意

	観点別評価における目標準拠評価		「学びに向かう力」の「○」の付記
評価場面	特定の学習場面・学習課題を通じ、	⇒	評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じ、
判断方法	「規準」に照らして特定の水準の達成の有無を判断する	⇒	「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取る

- 「○」を付したということは、評価期間内に当該教科等で「学びに向かう力の3要素」が繰り返し表出したことを意味する。このため、「○」を付した教科等については、その後の学習でも主体的な学びに基づく資質・能力の伸びを期待しようという積極的な意義付けが可能ではないか。

※ なお、一人ひとりの成長や良さを肯定的に評価するという今般の趣旨や、「好き」を伸ばし「得意」を育むという今次改訂の方針を踏まえれば、児童生徒が全て又は大多数の教科等で「○」を獲得することが目的化するの、運用上想定しておらず改善の趣旨を没却するものであり、注意深く避ける必要がある。

- また、この「○」は「規準」の達成の有無を示すものではなく、「見取る姿（仮称）」に即した行動の「継続的な発揮」を見取るものであるため、いわゆる「総括的な評価」としての性質はこれまでと比較して弱く、当該教科における更なる成長を促す「形成的な評価」としての性質を併せて有するものと考えられるのではないか。

- このような「見取る姿（仮称）」を踏まえた子供の見取りと「○」の付記の運用は、形式的かつ過度な評価材料集めから脱却し、教師が児童生徒の「学びに向かう力」を学習過程を通じて適切に見取る力を身に付ける上で重要な仕組みではないか。

# 1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方③

## 4. 「○」の評定への影響について

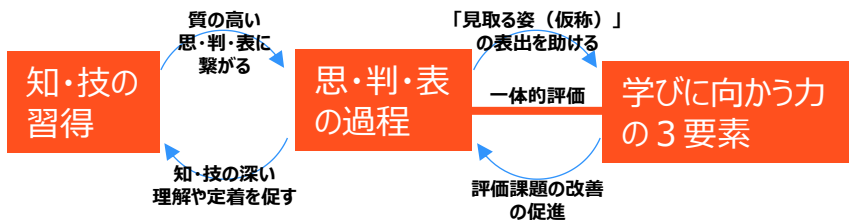
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
  - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
  - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 3. までの議論では、「学びに向かう力」は単独で評価材料を収集しようとすると、育成したい資質・能力と評価材料との「ずれ」が生じやすいことから、その特質を踏まえ「学びに向かう力」が表出しやすい思考・判断・表現の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価することとし、思考・判断・表現の過程における「学びに向かう力の3要素」の継続的な発揮に対して「○」を付記するという運用を示した。

- 以上を踏まえると、「○」は、独立した評価観点として評定に影響を与えるものではなく、「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出する以上、評定を含む学習評価においては「思・判・表」と不可分なものとして捉えざるを得ない性質のものといえるのではないか。

(例えば、2. において数学の「見取る姿（仮称）」の例として示した「問題を見いだして他者と協働して問題解決し、その過程を評価・改善しようとしている」という行動が継続的に発揮されている場合には、「日常生活や社会の事象における判断や意思決定に数学を活用する力」という思・判・表がよく育成されていることと切り離して考えることは難しい

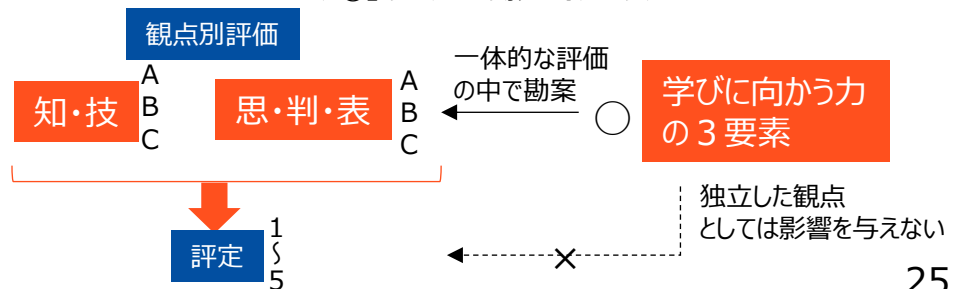
- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がるとも考えられるのではないか。



※「思・判・表」の過程の中で、よりよい「知・技」の習得に繋がる学習活動が含まれることも考えられ、その過程で「見取る姿（仮称）」が発揮されることもあることに留意

- 学習評価でのこうした性質に鑑みれば、付記された「○」は、「思・判・表」の育成状況の程度を評価する中で、一体的かつ必然的に勘案されるため、「思・判・表」の観点別評価を介して、評定に影響を与えるものと整理すべきではないか。
- すなわち、具体の運用としては、例えば、「知・技」、「思・判・表」がABである場合、評定（5段階）は4あるいは5となることが想定されるが、「思・判・表」が「BO」である場合には、一体的な勘案の結果として、評定を5とする総合的な判断がなされることが有り得る。
- 一方、一体的に勘案するとはいえ、「○」がどの程度「思・判・表」の育成と結びついているかの度合いは児童生徒によっても異なることを踏まれば、「○」の付記は、自動的に評定を一段階上げることが要する性質のものではなく、「BO」の場合であっても、評定を4とすることも有り得ることになる。
- これは、「○」を勘案していないのではなく、前述のように、「○」は「思・判・表」と一体的に勘案されるものであることから、思考・判断・表現の育成状況の程度の評価との一体的な勘案の結果として、評定を一段階上げるには至らなかったということになる。
- なお、これにより、域内の学校で、観点別評価と○の組み合わせが同じでも必ずしも評定が同じとならないため、評定が一意に定まらないとの指摘もあり得る。しかしながらこの点は、現行の評定の決定でも、「ABB」の評定は3～4で幅が生じることが想定されるなど現行と同様で、今後とも、評定の具体の決定方法は所管の教育委員会の方針及び指導を司る教師の専門的・総合的判断により適切に定めるべきもの。

### ＜「○」の評定への影響イメージ＞



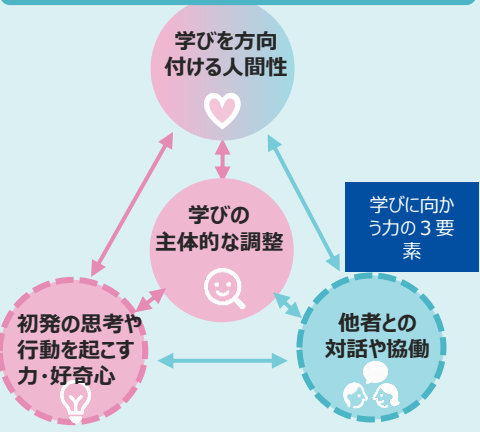
# 「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

## 1 授業改善



「見取る姿(仮称)」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善

### 「学びに向かう力・人間性等」の要素



### 「学びに向かう力・人間性等」の目標

- (中学校数学の例)
- 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとする態度を養う。
  - 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとする態度を養う。
  - 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。
  - 数学の社会的有用性、美しさ、楽しさなどを感じる感性、想像力、直観力などの創造性の基礎を育む。

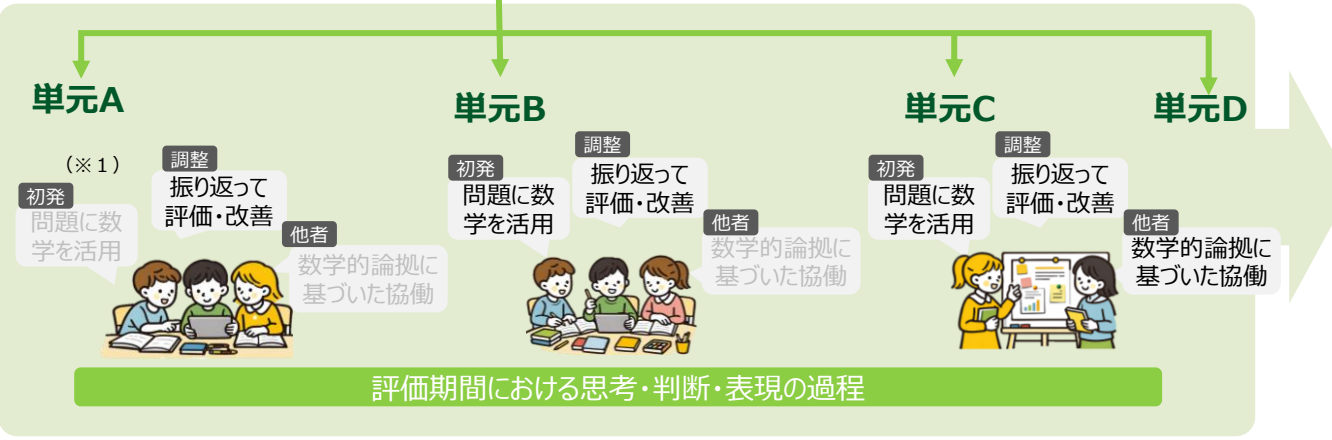
### 「見取る姿(仮称)」

- 「学びに向かう力」の「○」の付記に当たっての着眼点となる、思考・判断・表現の過程で見取る具体的な児童生徒の姿
- (中学校数学の例)
- 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
  - 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
  - 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

## 2 見取る



「見取る姿(仮称)」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取ることができるか？



(※1) 評価期間の初期は表出しにくても、徐々に継続して発揮するようになる子供もいることに留意

## 3 評価の総括

### 観点別評価・評定の指導要録記載イメージ

知識・技能	A	総括
思考・判断・表現	B	
学びに向かう力	○	
評定	4 or 5	

(※2,3)

一體的に勘案

独立して影響しない

一體的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

(※2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一體的に記載するが、育成する資質・能力の柱として「思・判・表」の一部となったわけではないことに留意  
 (※3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

## 2 「高次の資質・能力」の学習評価における取扱い

- 企画特別部会「論点整理」では、「高次の資質・能力」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。その後、総則・評価特別部会では、「高次の資質・能力」の示し方を整理し、それを踏まえて各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところ。
- 高次の資質・能力は、複数の内容項目を包括し、それらに共通する本質を踏まえた学びの「深まり」の姿を可能な限り分かりやすくシンプルに示すことができるように検討が進められているが、教科等によって特質が異なり、具体的な案にも相応の差がみられる。
- こうしたことを踏まえた場合、仮に高次の資質・能力の育成状況を、一律に、目標準拠評価の対象として直接的に評価しようとした場合には、以下のような課題も考えられるのではないかと。
  - 定量的・客観的な評価のために、具体的な学習の文脈や個別の知識・技能の統合的な理解等から切り離され抽象的な概念の暗記を問う課題等による評価が行われる恐れがあり、その場合「高次の資質・能力」を設定した趣旨と逆行してしまう  
(例えば、(問) 化学反応においては、反応の前後で原子の数はどうなるか  
(答) 変わらない といった評価課題となる恐れがあり、そうした取組を防ぐため内容横断的なパフォーマンス課題例を国が示すと、実践の硬直化・画一化を招く可能性もある)
  - 育成したい資質・能力の本質をシンプルに示すために「高次の資質・能力」においては「何を」、「どの程度」といった到達水準を示していない(個別の内容において示されている)ため、具体的な評価規準の設定が難しい場合が多いと考えられる
  - 個別の内容に基づく評価を行いつつ、高次の資質・能力の評価も行うとなると、同一の内容について二重の評価負担を強いることとなる
- また、WGでの議論においては、「高次の資質・能力」を評価の対象とすることを前提に検討すると、「高次の資質・能力」に紐付く個別の内容を漏れなく網羅した示し方とする必要が生じるが、そうすると、学習内容の本質を端的な形で定義することは難しいとの意見も出ている。
- さらに、企画特別部会での審議で参考とした、「Big ideas」「核心概念」といったメタ水準での資質・能力をカリキュラム基準に位置づけている諸外国でも、それらを直接の評価対象としては扱わず、目標や内容の本質を示し、指導を方向付ける枠組みとして整理されている例が多い。
- 一方で、教師が「高次の資質・能力」を活用して単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題を丁寧にデザインしていくことは極めて重要である。
- 以上を総合的に勘案すると、当面は「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理してはどうか。
- こうした役割を果たせるよう、企画特別部会(第14回)で議論されたように、画一的・硬直的な実践を押しつけるものとならないよう留意しつつ、国として「高次の資質・能力」等を活かした単元計画づくりの参考イメージを各教科等ごとに示していくことが重要ではないかと。
- また、各学校での単元の評価規準設定を支援するため示している各教科等の「内容のまとまりごとの評価規準(例)」は、今後デジタル学習指導要領で各教科等の内容や解説の記載と一体的に参照できる方向で検討されており、各学校が指導と評価の計画を作成する際に一層参照されやすくなる。  
こうした重要性を有する「内容のまとまりごとの評価規準(例)」を示す際、「高次の資質・能力」を踏まえて可能な限り学びの深まりを意識した記載ぶりとなるよう検討することで、学習評価の改善にも資するのではないかと。
- なお、今後「高次の資質・能力」を意識した授業づくりが進む中、何らかの形でその一部であっても直接評価しようと判断する場合には、「高次の資質・能力」の直接的な育成・評価を目指すような、内容横断的なパフォーマンス評価などの実践の創出も期待される。そうした創意工夫を生かした多様な実践を促しつつ、文部科学省において積極的な研究開発・事例収集等を改訂後も継続的に進めるべきではないかと。

## 資質・能力の全体構造（素案）

物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> <li>物と重さ</li> <li>空気と水の性質</li> <li>金属、水、空気と温度</li> <li>物の溶け方</li> <li>燃焼の仕組み</li> <li>理科と日常生活（仮称）【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>空気と水の性質</li> <li>金属、水、空気と温度</li> <li>物の溶け方</li> <li>燃焼の仕組み</li> <li>水溶液の性質</li> <li>理科と日常生活（仮称）【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>燃焼の仕組み</li> <li>水溶液の性質・</li> <li>理科と日常生活（仮称）【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> <li>水溶液</li> <li>物質の成り立ち</li> <li>水溶液とイオン</li> <li>化学変化と電池</li> <li>エネルギーと物質【分野横断】</li> <li>自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>物質のすがた</li> <li>状態変化</li> <li>化学変化</li> <li>水溶液とイオン</li> <li>化学変化と電池</li> <li>エネルギーと物質【分野横断】</li> <li>自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> <li>化学変化</li> <li>化学変化と物質の質量</li> <li>水溶液とイオン</li> <li>化学変化と電池</li> <li>エネルギーと物質【分野横断】</li> <li>自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】</li> </ul>	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

小学校

中学校

# 資質・能力の全体構造（素案）

		総合的な発揮	領域	内容項目例 (第1学年相当)	内容項目例 (第2学年相当)	内容項目例 (第3学年相当)	
外国語 中学校(1/2) 思考力、判断力、表現力等	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、 ・聞いたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識や経験と関連付けたり比較したりして、考えを形成することができる。【理解する】 ・情報や自分の考え、気持ちなどを整理し、表現等を工夫して他者に伝えることができる。【表現する】 ・相手が話したり書いたりした内容を受け止めながら、情報や自分の考え、気持ちなどを、相手に分かりやすいように表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を深めることができる。【伝え合う】		聞くこと	話題	日常的な話題について 身近な社会的な話題について		
				条件	簡単な語句や文で、はっきりと話されれば		
			読むこと	できること	(ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
				条件	簡単な語句や文で書かれた		
			話すこと (やり取り)	できること	(ア) 必要な情報を読み取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
				話題	日常的な話題について（身近な話題について、（自分にとって）興味・関心のある話題について） 身近な社会的な話題について		
			話すこと (発表)	条件	簡単な語句や文を用いて		
				できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる		
			書くこと	できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる（※身近な社会的な話題については対象としない） (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる		
				書くこと	(ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる		

# 各学校の学習評価を支える構造について（現行）

※例は中学校理科

学習指導要領・解説

## 各教科等の 目標

**知識及び技能**  
自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。

**思考力・判断力・表現力等**  
観察、実験などを行い、科学的に探究する力を養う。

**学びに向かう力・人間性等**  
自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。

※このほか、学年別に内容を示している教科等についてのみ、学年別目標も示している

指導要録通知

## 評価観点の 趣旨

**知識・技能**  
自然の事物・現象についての基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。

**思考・判断・表現**  
自然の事物・現象から問題を見だし、見通しをもって観察、実験などを行い、得られた結果を分析して解釈し、表現するなど、科学的に探究している。

**主体的に学習に取り組む態度**  
自然の事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。

※このほか学年別目標に対応した評価観点の趣旨も示している

国研評価参考資料

## 内容のまとめりごとの 評価規準例

(4) 化学変化と原子・分子  
**知識・技能**  
化学変化を原子や分子のモデルと関連付けながら、物質の成り立ち、化学変化、化学変化と物質の質量を理解しているとともに、それらの観察、実験などに関する技能を身に付けている。

**思考・判断・表現**  
化学変化について、見通しをもって解決する方法を立案して観察、実験などを行い、原子や分子と関連付けてその結果を分析して解釈し、化学変化における物質の変化やその量的な関係を見いだして表現している。

**主体的に学習に取り組む態度**  
化学変化と原子・分子に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。

学習指導要領・解説

## 各教科等の 内容

(4) 化学変化と物質の質量  
**知識及び技能**  
化学変化の前後における物質の質量を測定する実験を行い、反応物の質量の総和と生成物の質量の総和が等しいことを見いだして理解すること。

**思考力・判断力・表現力等**  
化学変化について、見通しをもって解決する方法を立案して観察、実験などを行い、原子や分子と関連付けてその結果を分析して解釈し、化学変化における物質の変化やその量的な関係を見いだして表現すること。

各学校で決定

## 各単元の 指導と評価の計画

単元の目標

評価規準

評価規準例を参考にしつつ、学習指導要領の内容を踏まえて各学校で検討

学習活動

評価場面・方法

単元の目標をよりよく達成できるような学習活動や、評価規準に照らした評価場面・方法等を創意工夫して検討。

等

## 現在の学習評価プロセスの示し方の課題

- 各学校における学習評価のプロセスについては、学習指導要領及び解説で具体化されておらず、「指導要録通知」で観点別評価・評定等の記載に当たっての考え方を整理するとともに、国立教育政策研究所の「評価参考資料」によって各教科等ごとに具体的方法例を示している。
- それらに示されている学習評価の手順は、学習指導要領に示す目標、学年別目標、内容に示す文言をあますところなく考慮して各単元の評価に結びつける方向で作成されており、精緻に構成されている一方、以下のような課題も指摘されている。（補足イメージ③参照）
  - 考慮要素が多く複雑で、「○○を確認」「○○を作成」など、「総括的評価に向けた文言の作成」をベースに手順が組み立てられているため学習指導との関係をイメージしにくいものとなっている結果、日々の授業での実践が困難なものと感じられやすい
  - 評価計画に関わる各種の文言について「指導要領から転記」「指導要領の記載の語尾を変えて設定」するものが多く、作業の意義が見いだしづらく、教師の専門性を発揮すべきポイントが見えづらい
  - 観点別評価・評定に向けて行う「記録に残す評価」（総括的評価）のプロセスは具体的に示されているが、「学習や指導の改善に活かす評価」（形成的評価）の重要性やプロセスは十分に示されていない
  - 一人一台端末の普及や生成AIの発展等を踏まえた学習評価活動の進化を十分に織り込めていない
- **以上の課題も踏まえ、「多様な子供達の学びの深まりを支える取組は丁寧に改善・充実を図りつつ、そうでないものはスリムに」という考え方を徹底していく上では、学習評価のプロセスの示し方について、「文書作成のプロセス」から「育成したい資質・能力を目標として指導と評価を一体的に構想するプロセス」への転換を図りつつ、シンプルに整理していく必要があるのではないか。**

## 必ずしも意義が十分でない取組のスリム化

### （評価規準の二重設定の解消）

- 学習指導要領の内容を踏まえて「内容のまとめりごとの評価規準」を各学校が作成し、その上で「単元の評価規準」を作成することとなっているが、**「内容のまとめりごとの評価規準」は実質的に学習指導要領の文末を変えて作成することを求めており、学校による作成の意義に乏しいのではないか。**
- **国が「内容のまとめりごとの評価規準例」を示した上で、各学校は各単元の評価規準について学習指導要領の内容を踏まえて作成**することとすれば、「目標に準拠した評価」の意義は果たしうると考えられ、**各学校による「内容のまとめりごとの評価規準」の作成は不要**としてはどうか。

### （目標・評価規準の合理化）

- 現在、単元の目標と評価規準は別に作成することとしているが、評価参考資料に示した例では、**単元の評価規準は単元の目標の語尾を変えることで作成することが基本とされており**（例：目標「～を身につける」、評価規準：「～を身につけている」）、**分けて設定することの意義に乏しい**のではないか。
- 従来「学びに向かう力」については、その一部を「主体的に学習に取り組む態度」として抜き出して目標準拠評価を行うこととしていたため、目標と評価規準に違いがあることに一定の理由もあったと考えられる。一方、今般「学びに向かう力」は従前の目標準拠評価を行わないこととしたことにより、評価規準を設定するのは「知・技」と「思・判・表」のみとなり、この2つについては目標と評価の観点に違いはないため、従前の必要性は失われると考えられる。
- むしろ、「どのような資質・能力を育むか」と「どのような姿をもって資質・能力が育まれたことを判断するか」を一体化した方が指導と評価の一体化に資すると考えられ、**単元の目標はそのまま評価規準として用いることを前提としてはどうか。**（なお、複数の小単元を束ねて大きな単元を構想を行う場合に、評価規準を複数項目に分けて目標よりも細分化することは考えられる）

## 必ずしも意義が十分でない取組のスリム化（つづき）

### （「計画の作成」から「構想」へ）

- 評価参考資料では、どのような場面でどのような指導を行い、どのように評価材料を収集するかといった手順を、「指導と評価の計画」として整理・作成することが求められている。しかし、特に小学校では、大多数の教師が複数教科を担当し、同一授業を繰り返し実施する機会が少なく、すべての単元について「指導と評価の計画」を作成することは現実的ではないとの声もあり、それがハードルとなって意図的・計画的な評価の実施から遠ざかってしまう課題もある。
- こうした状況を踏まえると、「指導と評価の計画」という文書の作成自体をプロセスとして示すのではなく、指導と評価に当たって教師がどのような点を意識すべきかという授業の「構想」のプロセスを意識して示すことが有効ではないか。これにより、必ずしも計画という文書形式を取らなくても、教師の指導・評価プロセスの意識化を促し、指導と評価の一体化を図ることが期待できるのではないか。

## 学びの深まりを支える取組の充実

### （目標・評価課題・学習課題を一体的に構想するプロセスの可視化）

- 「意義の乏しい取組」のスリム化を図った上で、児童生徒の資質・能力の育成に資するプロセスをより丁寧に描いていく必要がある。今般、「深い学び」の一層の実装を図っていく上では、「深い学び」の実現に資し、「資質・能力」の育成を判断しうる評価課題とそれに向けた学習過程を一体的にデザインしていく教師の専門性を磨いていくことが一層重要となる。
- こうしたことを踏まえると、学習評価のプロセスにおいて、
  - ① 育成したい資質・能力の明確化
  - ② 資質・能力の発揮を見取る評価課題のデザイン
  - ③ 評価課題に向けて「深い学び」を実現する学習過程のデザインを一体的に構想する必要性を明らかにしてはどうか。
- このような基本的な考え方を、評価参考資料を待たずに学習指導要領の告示とともに国が示すことは、こうしたデザインを支える教科用図書の編集や民間教材の開発、各種教育研究団体の主体的な活動を促し、多くの教師にとって実現可能な環境づくりにも繋がるのではないか。

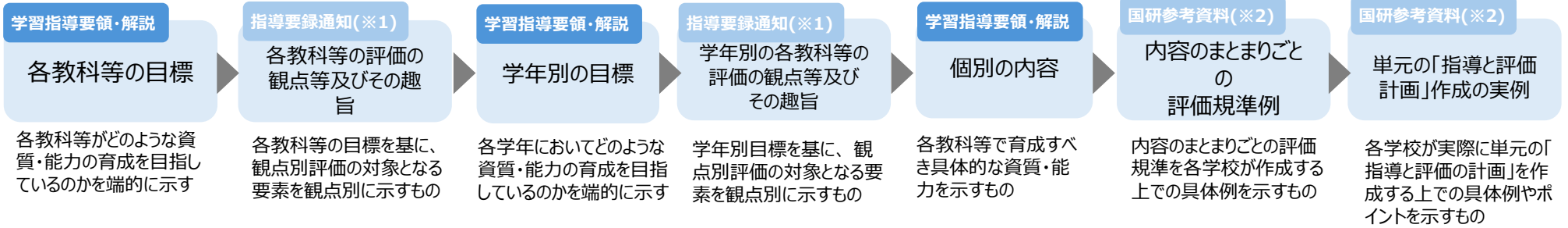
### （形成的評価の充実）

- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供達が資質・能力を確かに育ていけるようにするためには、学習の途中で適切なアセスメントとフィードバックを行い、指導の調整と学習の調整を促す「形成的評価」の充実が不可欠であると考えられる。
- 「形成的評価」に関連して論点整理では、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「形成的評価」の充実させる余地が少ないことから、「評定への総括は学年末のみに行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合は学期中は形成的評価を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確にすべき」旨を示している。
- この点、現在の学習指導要領解説では、「総括的な評価」と「形成的な評価」の適切な役割分担について明示的な記載がなく、学習途上での見取りとフィードバックの必要性を教師が認識しづらく、「総括的な評価」を見て児童生徒が次の学習に繋げていけば良いと誤認する恐れもある。
- そのため、改訂に際しては、学習指導要領解説において「総括的な評価」の頻度の必要に応じた見直しと「形成的評価」の計画的な位置づけについて明確化していくべきではないか。
- なお、「形成的評価」の充実は、これまでと質的に異なる新たな取組を求めるものではなく、子供一人一人の「目標と現在地の差分」を見取り、必要な学習の調整を促したり指導・助言を与えるという教師の専門性の「中核」とも言えるものであるが、必ずしもその重要性と実践例が広く認識されているとは言いがたい。
- そのため、学習指導要領解説においては基本的な考え方を示しつつ、評価参考資料で効果的な形成的評価の例などを示していく必要があるのではないか。

#### シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価の新たなプロセス

- 以上を踏まえると、補足イメージ④に示す通り、以下のような内容をベースに学習評価のプロセスを描き直すことで、教師一人一人が学習評価を資質・能力の育成に活用するイメージを持ちやすくなり、指導と評価の一体化を更に進めることができるのではないかと。
  - ◆ 何を身につけさせたいかを明確にする（**目標と評価規準の設定**）
  - ◆ 身につけさせたい資質・能力の発揮を見取り、その水準を判断できる課題を考える（**評価課題のデザイン**）
  - ◆ 評価課題に向けて資質・能力を身につけ、発揮しやすい学習活動を組み立てる（**学習過程のデザイン**）
  - ◆ 身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックの方法を考える（**形成的評価の計画的な実施**）
  - ◆ 学習活動を展開する（**授業の実施**）
  - ◆ 学習成果を観点別評価・評定へ総括する（**総括的評価**）
- なお、以上のようなプロセスについて全て学習指導要領に記載することは、指導や評価のプロセスの画一化・硬直化を招く恐れもあるため、学習指導要領本体においては目標・指導・評価を一体的に構想する必要性や形成的評価の充実などの基本的な考え方を示すに留め、具体については解説や国立教育政策研究所の評価参考資料において記載することとしてはどうか。

### 国が定める基準・参考資料



### 確認



参照すべきものが多く、プロセスが複雑

プロセスが文書作業ベースで、指導との関連を見出しにくい

### 基に作成

指導要領から転記するものが多く、教師が専門性を発揮するポイントが見えづらい

ICTや生成AIの利用等が前提となっていない

総括的評価のプロセスは具体的だが形成的評価の記載が薄い

### 参照・活用



目標と「観点の趣旨」の対応関係を確認

「評価の観点及びその趣旨」が学習指導要領の各教科等の目標を踏まえて作成されていることを確認

内容のまとまりごとの評価規準を作成

基本的に学習指導要領の内容の文末を「～している」「～することができる」などに換えることで作成

単元の目標を作成

学習指導要領に示す内容の記載等を踏まえて単元の目標を作成

単元の評価規準を作成

「内容のまとまりごとの評価規準」や、学習指導要領に示す内容の記載を基に作成

「指導と評価の計画」を作成

設定した単元の目標や評価規準を踏まえて、具体的な指導や評価場面・評価方法を計画

学習指導、評価の総括

計画に基づき授業を行い、評価資料を基に評価を行う

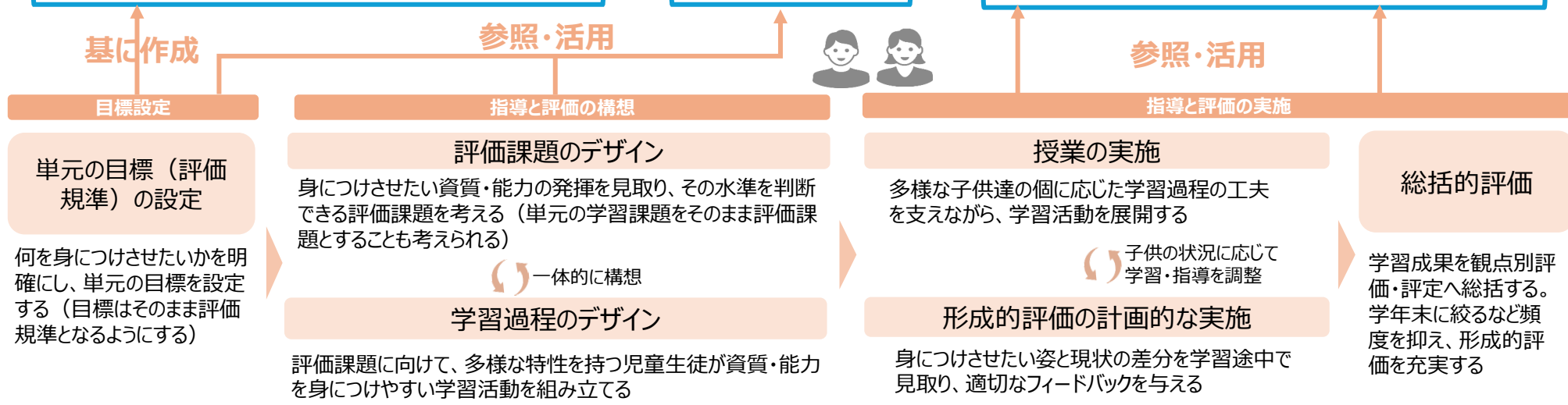
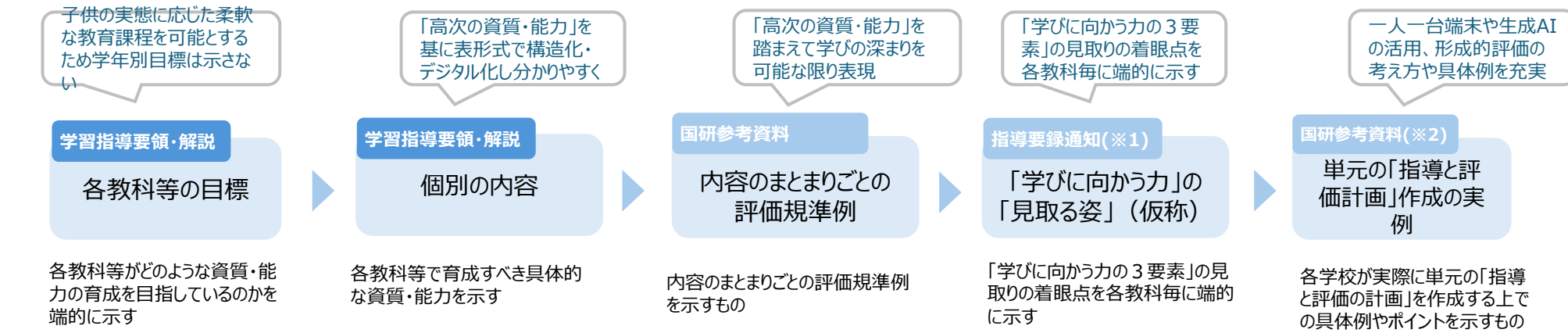
### 各学校で行う学習評価の手順例

※各教科等によって若干の違いあり

(※1) 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）別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）  
(※2) 国立教育政策研究所「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（小学校編・中学校編）  
指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

# 資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

## 国が定める基準・参考資料



## 各学校で行う学習評価の手順例

# 「資質・能力の深まり」と「資質・能力の一体的育成」の可視化による「深い学び」の具現化

- 知識の理解も、それが生きて働くように深く学ぶことが重要。思考力、判断力、表現力等も、社会や生活で直面する未知の状況でも課題解決に繋げていけるよう「質」を高めることが重要（**資質・能力の「深まり」**）
- ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しいし、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解と技能の確かな定着は難しい（**資質・能力の「一体的育成」**）  
➔こうした「**資質・能力の深まり**」と「**資質・能力の一体的育成**」を学習指導要領上で可視化することにより、**資質・能力の関係性の理解や、それらを一体的に育成するための教師の単元づくりを助け、「深い学び」を授業で具現化しやすくする**

<生きて働く>

## 知識及び技能

他の学習や生活の場面でも活用できる

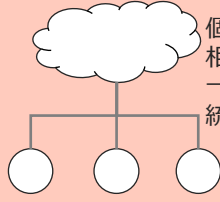
高次の資質・能力

### 知識及び技能に関する統合的な理解

個別の知識や技能が相互に関連付けられて一般化され、統合的な理解となった姿

(例) 関数を使えば未知の状況を予測できる

資質・能力の「深まり」の可視化



個別の知識や技能が相互に関連付けられて一般化されながら統合的に理解される

### 個別の知識や技能

- (例)
- ・比例・反比例の理解
  - ・一次方程式の解き方
  - ・二元一次方程式を関数としてみなせることの理解
  - ・現実の事象を関数でモデル化できることの理解
  - ・二次関数でモデル化できる事象があることの理解

<未知の状況にも対応できる>

## 思考力、判断力、表現力等

知識・技能を活用しながら、未知の場面でも課題を解決できる

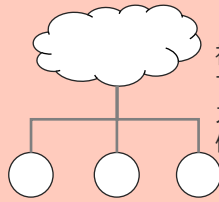
高次の資質・能力

### 思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮

複雑な課題の解決に向けて、個別の思考力、判断力、表現力等を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた姿

(例) 現実の事象を数式でモデル化し、未知の状況を予測して、具体的な解決策を選択する

資質・能力の「深まり」の可視化



複雑な課題の解決に向けて、個別の思考力、判断力、表現力等を総合的に働かせる

### 個別の思考力、判断力、表現力等

- (例)
- ・二つの数量の変化・対応関係を見だし、式やグラフを用いて考察する
  - ・現実の事象にある二つの数量の関係を関数と仮定して処理したりその結果に基づいて判断する



資質・能力の「一体的育成」の可視化

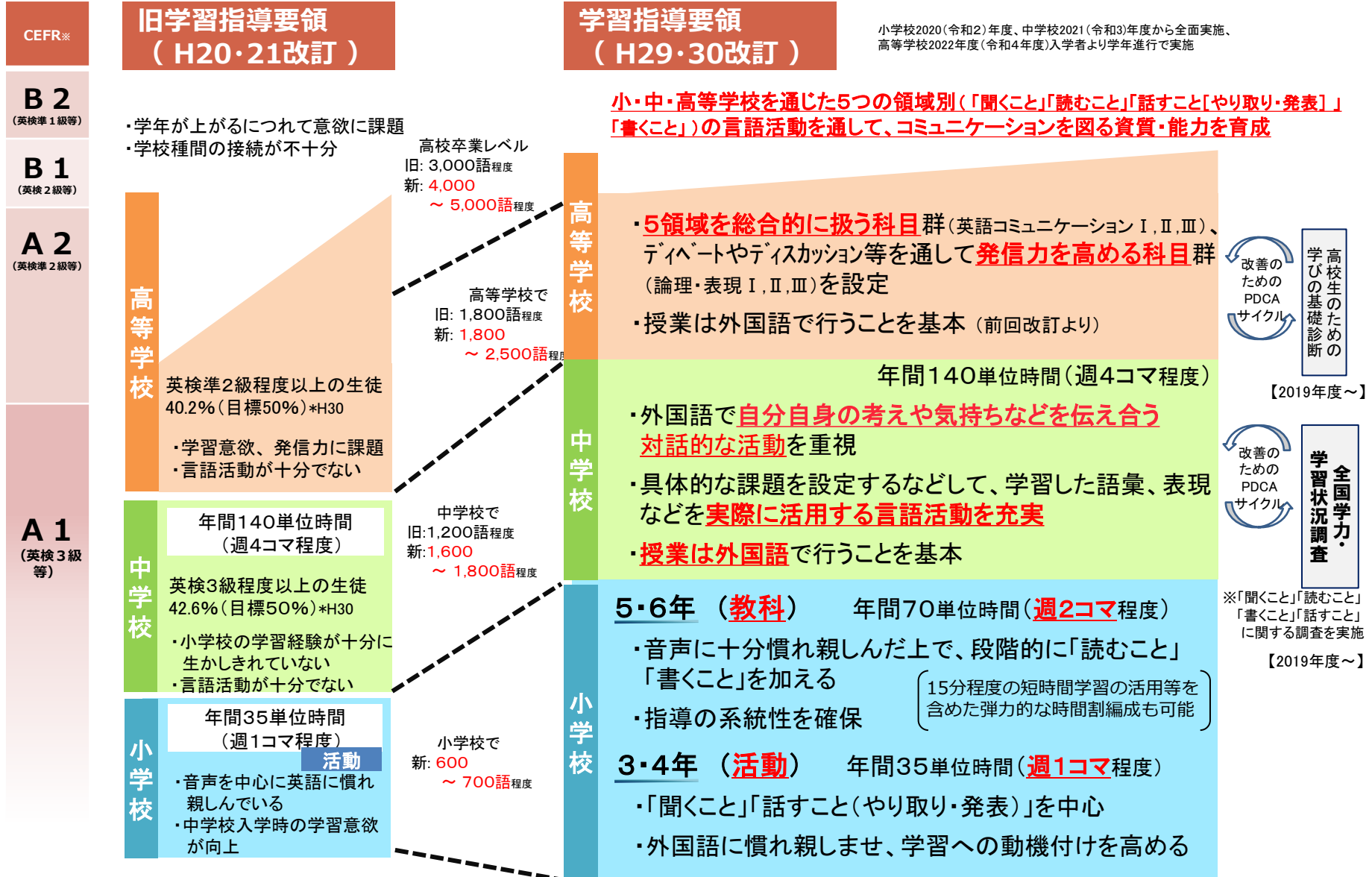
※「高次の資質・能力」は、個別の資質・能力が深まることで至る、「統合的な理解」や「総合的な発揮」を指し示すものであり、個別の資質・能力との関係で重要性の軽重を意味するものではない。



# 参考資料・データ

# 前回改訂における主な改善事項

小3～4年で外国語活動、5～6年での教科化、中学校も授業を英語で実施、高校卒業時の習得単語レベル4000～5000程度に



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

### ③ (例)

- 外国語を身に付けることによる自己イメージを持ち、自己イメージと現実とのギャップを埋めようとする
- 聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮し、状況に応じて修正する
- 自らのコミュニケーションを省察してより良い表現を考える等、次の機会に向けて準備をする
- 外国語や外国の文化との比較を通じて母語の影響を受けた表現や思考の癖等に気づき、必要な修正に繋げる

### ① (例)

- 外国語や外国語によるコミュニケーション、自らと異なる他者の文化等に対して興味・関心を持つ
- 自分の考え・意見を持ち、外国語で伝えようとする

### 学びを方向付ける人間性

思考や行動を自身の豊かな人生やより良い社会に向けていく人間性

※民主主義、共生社会、持続可能な社会、環境、個人と社会のウェルビーイング、アイデンティティ、エージェンシー等と関連

### 学びの主体的な調整

自分の思考や行動を客観的に把握し認識(メタ認知)しながら学習を自己調整し、思考や行動を修正したり次の思考や行動に繋げたりする力

### 初発の思考や行動を起こす力・好奇心

各教科等で育成された知識及び技能、思考力、判断力、表現力等を土台として、初発的な思考や行動を起こす力

※創造性等と関連

### 他者との対話や協働

教師の指導を含む他者からのフィードバック、書籍等との対話、多様な他者との協働・共感や対立の乗り越え等を通じて学びを支える態度

### ④ (例)

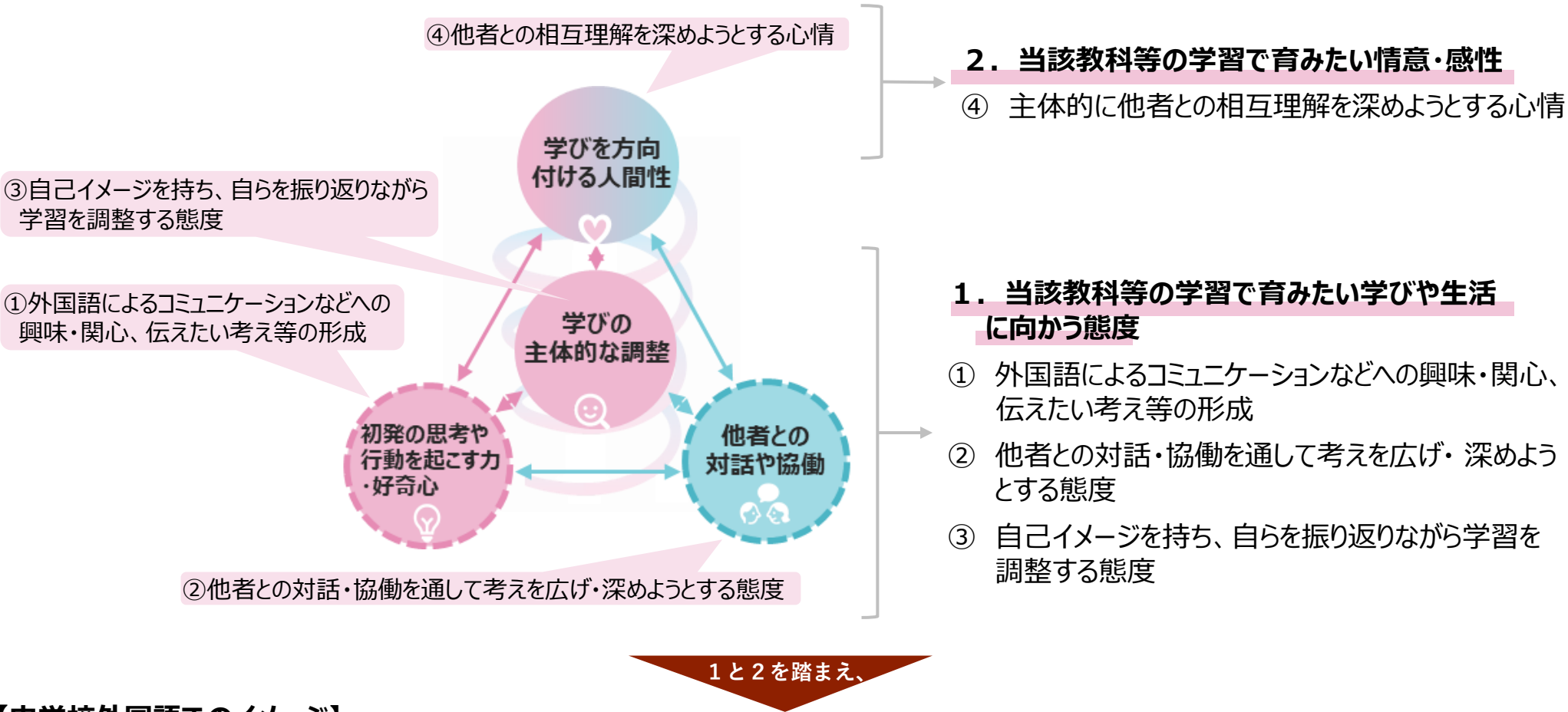
- 目的意識をもって外国語の学習に継続して取り組もうとする
- 外国語を学ぶ困難の経験を多様性の包摂や多文化共生に対する理解に繋げる
- 伝わらないもどかしさや伝わる自己肯定感の高まり等を経験しながら人間同士のコミュニケーションへの意欲を高める
- 外国語によるコミュニケーションを継続し、対話を通して多様な他者と信頼関係を構築する
- 持続可能な発展に向けて、外国語の使用を通じて国内外で新たな価値を創造したり課題を解決したりする

### ② (例)

- 他者との違いを知り、相互理解を深める
- 対話や協働を通じて、多様な主張や価値観、感性に触れ、自らの考えを広げる・深める

※上記例は今後の議論を踏まえて見直していく予定

学びに向かう力、人間性の高まり



## 【中学校外国語でのイメージ】

外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち（①）、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに（②）、自らの学習を調整して（③）、他者との相互理解を深めようとする態度（④）を養う。

（参考）第3回提示イメージ

「外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち（①）、学習を自ら調整（③）、対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、他者との相互理解を深めようとする態度（①・②・④）を養う。」

※解説は前ページや3ページの「本質的な意義」も踏まえて作成

※今後の「内容」等の検討や総則・評価特別部会等での全体の調整も踏まえて引き続き検討。

# 目標における「学びに向かう力、人間性等」のイメージ (Ver.2)

## 現状

小学校 外国語活動	小学校 外国語	中学校	高等学校
外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>他者に配慮しながら</u> 、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、 <u>聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら</u> 、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、 <u>自律的に</u> 外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。



## 改善イメージ

小学校 外国語活動	小学校 外国語	中学校	高等学校
外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、粘り強く自分の考えや気持ちを伝えるとともに、相手を理解しようとする態度を養う。	外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、 <u>対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を図ろうとする態度を</u> 養う。	外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を <u>深めようとする態度を</u> 養う。	外国語によるコミュニケーションなどに興味・関心を持ち、他者との対話・協働を通して考えを広げたり深めたりするとともに、自らの学習を調整して、他者との相互理解を深め、 <u>外国語の習得に継続して取り組もうとする態度を</u> 養う。

# 語彙の改善イメージ（案）

## 現状

- 各校種の語彙数の目安があるのみ
- ➡
  - 中学校では難易度の高い語が登場
  - 各教科書の語彙選定にばらつき
  - 過度な負担、重要な語彙の定着が不十分

### 現行の語彙数

合計 4,000～5,000（リストなし）

※大学受験等への対応のために5,000語以上の語を学習する場合もある

高 1,800～2,500語

英コミュⅠ 400～600

英コミュⅡ 700～950

英コミュⅢ 700～950

中 1,600～1,800語

小 600～700語

語彙数の精選  
明確なリスト化

## 改善イメージ

- 語彙選定の基盤語彙リストを示すとともに話題を改善（第4回議論）
- ➡
  - 教科書の語彙の難易度の平準化
  - 教科書の語彙選定の平準化
  - 負担の適正化、重要な語彙を確実に使えるようにする

### 今後の在り方

合計 ● 語程度

## 語彙リスト

- 既存コーパスを複数参照するなどして作成
- 語彙の難易度（CEFRレベル等）、使用頻度等に基づく重要度等（カタカナ英語との対応等を含む）を勘案して優先順位付け及び各学校段階への振り分けを検討
  - ※その際、他のアジア諸国における状況も一定の参考にする必要
  - ※高校については、生徒の実態も様々であるため、教科書の多様性の担保が必要であることに留意が必要
  - ※小・中学校においても、難易度が過度に高まらないようにしつつも、引き続き教科書で多様なトピックを取扱うことができるよう配慮が必要
  - ※リストを必要に応じて更新できるよう継続的に調査研究を実施

# 大学入学共通テストへの移行に伴う変更点

これまで

## 大学入試センター試験

- 「英語（筆記）」において、発音、アクセント、語句整序などを単独で問う問題を出題
- 「リスニング」の配点（50点）は「筆記」（200点）の4分の1、すべて2回読み

## 大学入学共通テスト

- 高校の学習指導要領の改訂を踏まえ、大学入学共通テストでは以下の方針で実施。
  - 発音、アクセント、語句整序などを単独で問う問題は作成しないこととする。
  - CEFRを参考に、各CEFRレベルにふさわしいテキスト作成と設問設定を行うことで、A1 から B1 レベル に相当する問題を作成する。また、実際のコミュニケーションを想定した明確な目的や場面、状況の設定を重視する。
  - 「リーディング」については、様々なテキストから概要や要点を把握する力や必要とする情報を読み取る力等を問うことをねらいとする。
  - 「リスニング」については、生徒の身近な暮らしや社会での暮らしに関わる内容について、概要や要点を把握する力や必要とする情報を聞き取る力等を問うことをねらいとする。当面は1回読みと2回読みの両方の問題を含む構成で実施することとする。
  - グローバル人材の育成を目指した英語教育改革の方向性の中で高等学校学習指導要領に示す4技能のバランスの良い育成が求められていることを踏まえ、「リーディング」と「リスニング」の配点を均等とする。ただし、各大学の入学者選抜において、具体的にどの技能にどの程度の比重を置くかについては、4技能を総合的に評価するよう努めるという「大学入学共通テスト実施方針」（平成29年7月）を踏まえた各大学の判断となる。
- R7試験（2025年1月実施）では、以下のように可能な限り総合的な英語力を評価。
  - コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解する力を引き続き重視する。
  - 併せて、高等学校において、英語を「聞くこと」・「読むこと」・「話すこと【やり取り】、【発表】」・「書くこと」を統合した言語活動の充実が図られることを踏まえ、情報や自分の考えを適切に表現したり伝え合ったりするために、理解した情報や考えを整理したり、何をどのように取り上げるかなどを判断したりする力を重視する。
  - また、コミュニケーションを支える基盤となる音声や語彙、表現、文法等に関する知識や技能についても、上記の力を問うことを通して引き続き評価する。

現在