

学習評価の在り方について

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

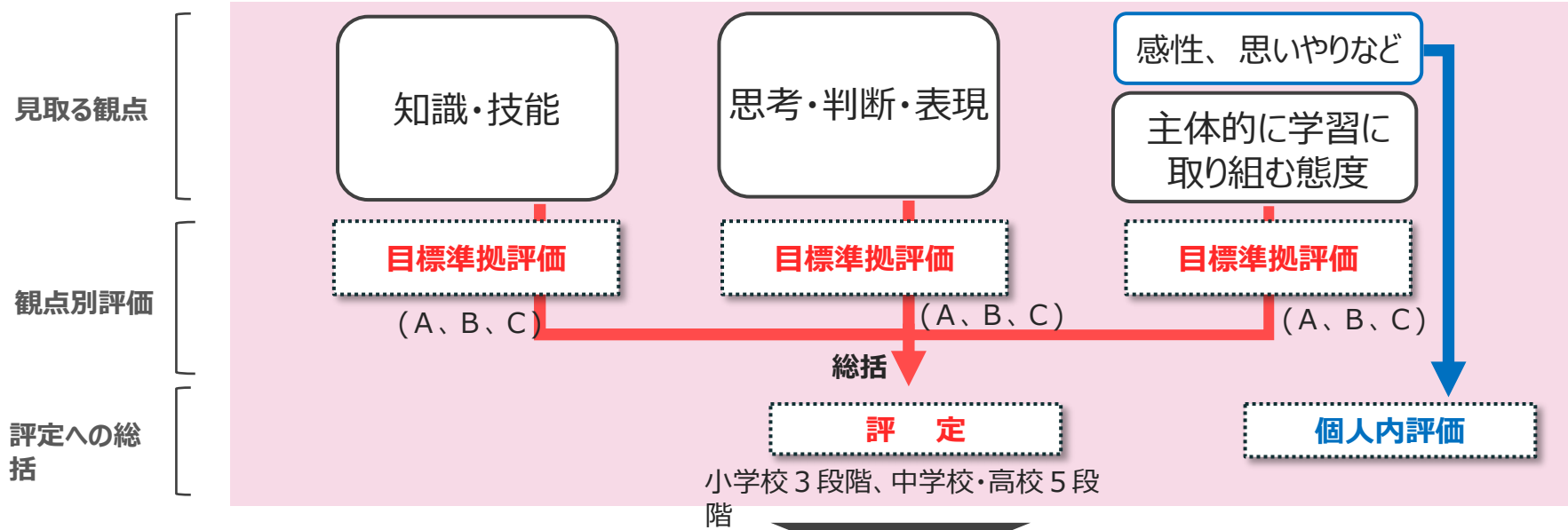
○ 今後専門的な部会で、各教科等における「中核的な概念等」の具体的な粒度や示し方について検討していく中で、学習評価における取扱いについても具体的に整理

論点①：「主態」評価の改善

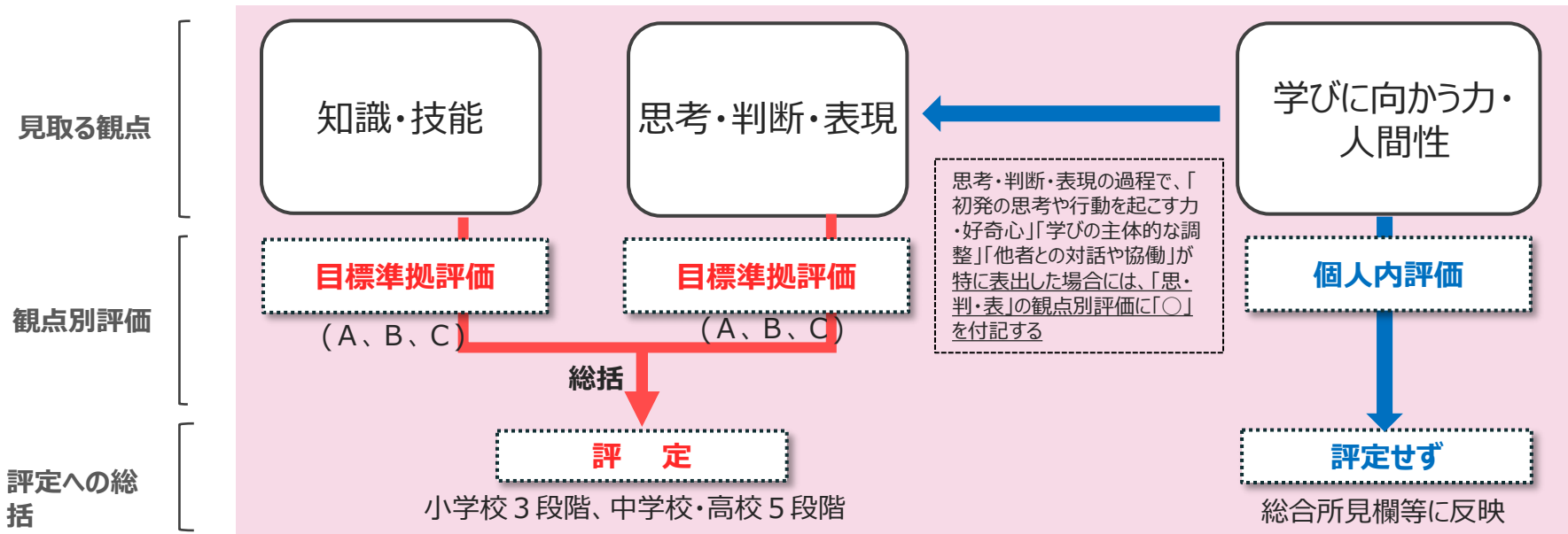
論点③：中核的な概念等との関係

新たな観点別評価の方向性イメージ

旧



新



【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

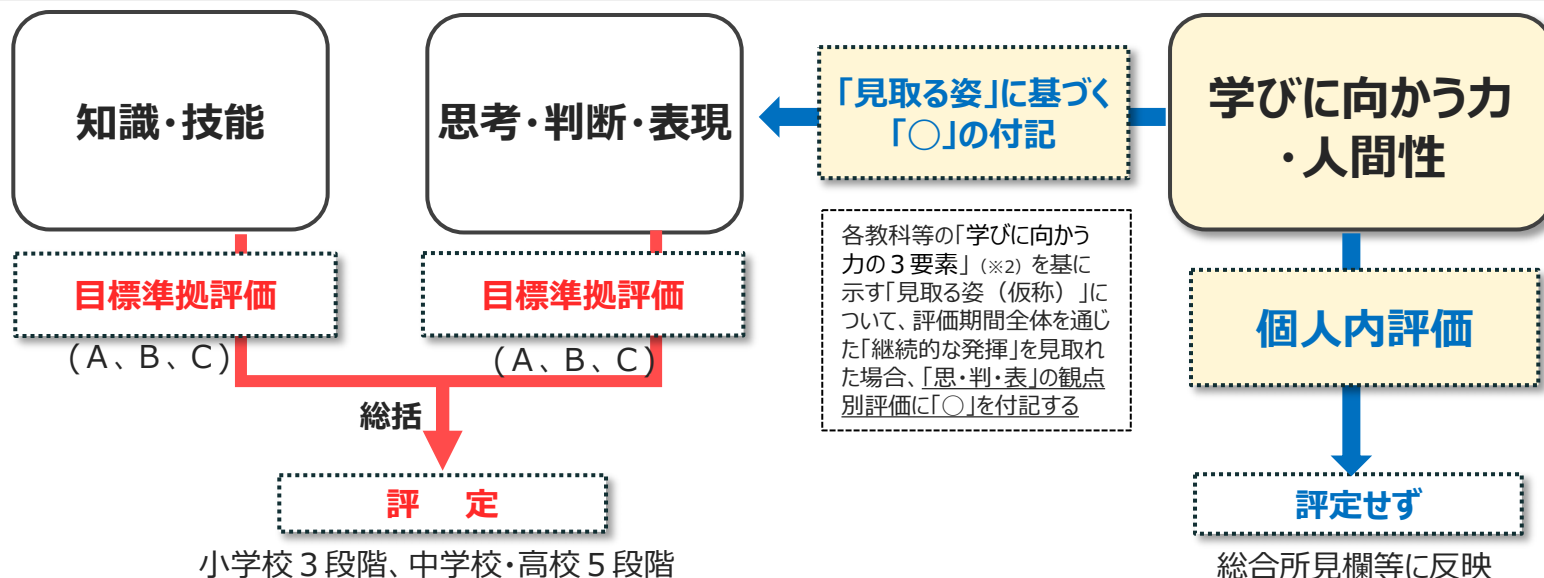
「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響

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



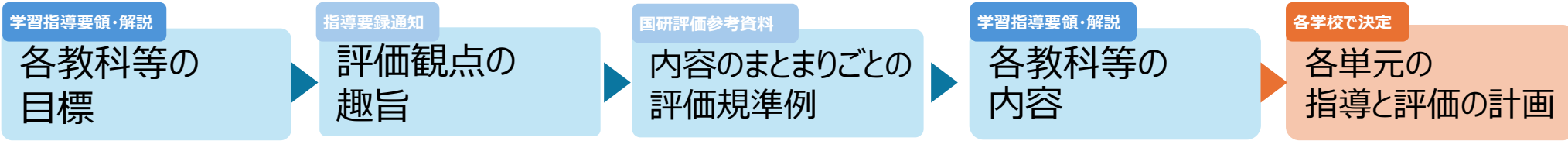
小学校3段階、中学校・高校5段階

総合所見欄等に反映

(※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」

各学校の学習評価を支える構造について（現行）



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

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

(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。

(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

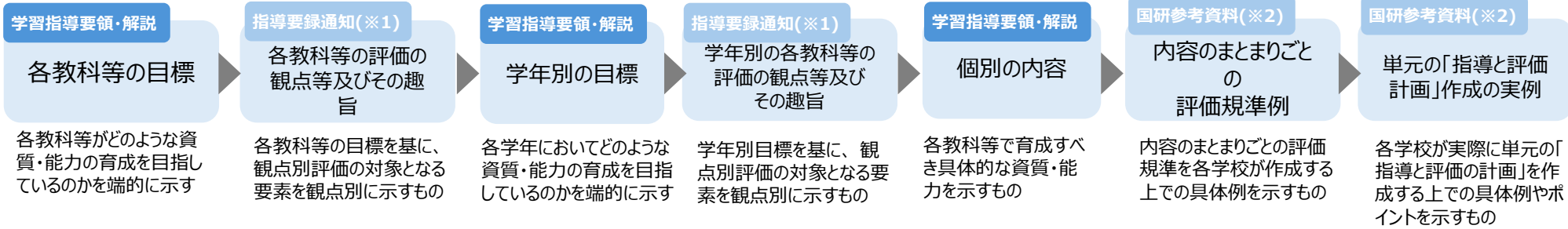
評価規準
 評価規準例を参考にしつつ、学習指導要領の内容を踏まえて各学校で検討

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

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

内容のまとめ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

「内容のまとめごとの評価規準」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

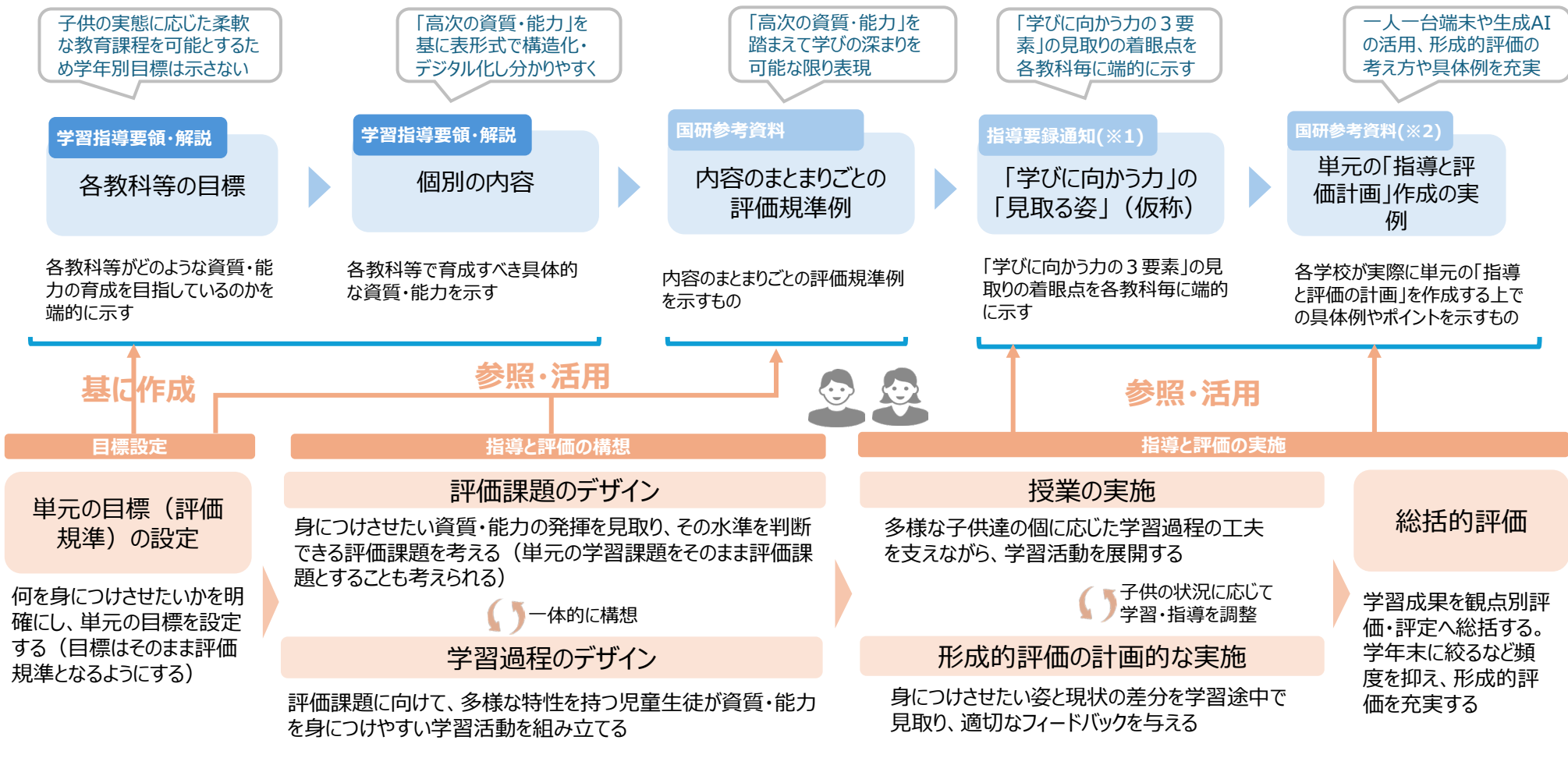
各学校で行う学習評価の手順例

※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



学習評価に関する検討の方向性

1. 検討の方向性（総論）

- すでに総則・評価特別部会で示されている、「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」する前提のもと、検討された具体的な改善の方向性に基づき、情報・技術科（仮称）や情報科における
 - ✓ 「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化（教育課程全体を通じた個人ない評価と、思・判・表の目標準拠評価における「○」の付記の組み合わせ）に伴う「見取る姿」（仮称）の明確化
 - ✓ 「高次の資質・能力」を活用した単元計画づくりに寄与する参考イメージの作成
 - ✓ 新課程に基づく「内容のまとめりごとの評価基準例」や、効果的な形成的評価の例の作成
- 等について、今後検討する必要がある
- 一方、これらは、学習指導要領の改訂後に速やかに検討していくべきとも示されていることから、本WGにおいて一定の結論を得るのではなく、あくまでも将来の検討に資する指針となるよう、示唆を示すこととしてはどうか
 - そのうえで、現行の技術・家庭科（技術分野）や情報科固有の学習評価に関する課題については、改訂後も活かすことが可能な改善に資する方策を検討してはどうか

2. 総則・評価特別部会の方向性を踏まえた示唆

（「見取る姿」（仮称））

- 特に情報・技術科（仮称）は通常3年間を通して指導する教科であることから、まず、どの程度の期間ごとに「見取る姿」（仮称）のイメージを示すかについて検討する必要がある
- この点、情報・技術科（仮称）の学習配列（どの領域の技術から学ぶか）については、教師の主体性を確保し、技術を統合的に活用する学習など柔軟な教育課程編成を可能とするため、教師の裁量に委ねる方向で整理している
- また、各内容項目は、いずれの領域技術においても、共通の学習過程（(ア)技術の原理と仕組み、(イ)技術による問題解決、(ウ)社会における技術の吟味と活用）に基づいて学習活動を行うものとして整理している。このため、形成的な評価を行う際には、各内容項目とも、これらの学習過程の各段階に沿って、共通の観点で評価することが可能と考えられる。また、「学びに向かう力」の三つの要素の継続性についても同様に、学習過程の各段階に沿って見取ることが可能と考えられる
- いずれにしても、シンプルかつ教師の負担を少なくする観点から今後「見取る姿」（仮称）の検討を進めるべきところ、例えば、上記を踏まえればその期間については各学年ごととし、各学年末に実施する総括的評価の際に、思・判・表の目標準拠評価における「○」の付記を実施することなどが考えられるのではないか
- あわせて、現在検討している情報・技術科（仮称）や情報科の目標から、「学びに向かう力の3要素」を抽出したものを基に、「見取る姿」（仮称）そのもののイメージについて学習指導要領の改訂後速やかに検討し示すこととしてはどうか



学習評価に関する検討の方向性

（「高次の資質・能力」を活用した単元計画づくり）【補足イメージ1】

- 総則・評価特別部会において、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、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する方向性が示されている
- そこで、画一的・硬直的な実践を押し付けるものにならないよう留意しつつ、国として「高次の資質・能力」等を活用した単元計画づくりの参考イメージを示していくことが求められている
- 以上を踏まえ、第7回情報・技術WGで参考資料として示した「単元計画づくりの参考イメージ」について、より現場の理解が深まるよう、どのような工夫ができるか検討する必要があるのではないか

（「内容のまとめりごとの評価基準例」や効果的な形成的評価の例）

- 「内容のまとめりごとの評価基準例」については、総則・評価特別部会で示されているように、現在検討している「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、検討し、示していくことが求められている
- また、情報・技術科（仮称）や情報科は、より探究的な要素を強めることを踏まえ、効果的な形成的評価の例については、後述する各教科の評価の改善方策なども踏まえて検討し、今後、示していく必要があるのではないか

（参考）情報・技術科（仮称）、情報科の学びに向かう力の3要素

情報・技術科（仮称）

3要素	「学びに向かう力・人間性等」の目標から抽出
①初発の思考や行動を起こす力・好奇心	生活や社会の技術に関心や好奇心を持ち、
②他者との対話や協働	多様な他者と協働しながら
③学びの主体的な調整	試行錯誤を繰り返し、より良い問題解決に向かおうと探究する態度を養う

情報科

3要素	「学びに向かう力・人間性等」の目標から抽出
①初発の思考や行動を起こす力・好奇心	生活や社会を情報の観点から進んで捉え、自ら問いや仮説を立て、
②他者との対話や協働	多様な他者と協働しながら
③学びの主体的な調整	試行錯誤と評価・改善を重ね、解決策や表現を考えるとともに次の学びにつなげていこうと探究する態度を養う



1. 現状

- 中学校技術・家庭科（技術分野）における学習評価については、現状として、観点別評価や評定の在り方に学校や教員ごとの違いが見られる。特に、技術科と家庭科という異なる免許を持つ教員が一つの教科を指導する中で、両分野をどのように総括して評価するかについて明確な方針が十分に共有されておらず、評価の方法にばらつきが生じている
- また、現行の学習指導要領では、生徒が自らの課題に応じて製作・制作・育成に取り組む学習が推奨されているが、評価の難しさを理由に、そのような課題設定が十分に行われていない場合も見られる。特に、成果物が生徒ごとに異なることなどから、公平な評価に対する難しさが指摘されている

2. 課題

- このような状況を踏まえると、技術分野における学習評価については、個々の学習状況を適切に把握し、生徒に分かりやすく伝えるための、形成的評価の充実をはじめとした評価方法の改善が求められる
- そのため、課題解決の過程や取組の様子を重視した評価の在り方や、個別・協働の学習に対応した評価方法の具体化を図り、評価の考え方や方法の共有を一層進めていく必要がある

情報・技術科（仮称）の評価の方策【補足イメージ2】

- 情報・技術科（仮称）においては、一人一人が、情報や技術でものを生み出し問題を解決する資質・能力の育成を目標としている。また、すべての内容項目において、技術の学習過程の考え方(※)に基づいて学習活動を行うこととしている。さらに、「技術の統合（仮称）」を新たに設け、とりわけ情報や技術を活用してものを生み出すプロセスを重視することとしている
- こうした学習内容の改善の動きを踏まえ、学習評価においても、実践的・探究的な探究学習の中で、課題解決の過程や取組の様子を重視した評価を行うことが必要
- 特に、形成的評価の観点としては、個々の学習状況を適切に把握し、製作等の過程の中で生徒に適切なフィードバックを行うことができるよう、学習過程に着目した評価を行うことが求められる。
- その際、生徒の思考の過程を可視化することが有効であり、例えば一人一台端末を活用して問題解決の過程を記録・共有することで、生徒個々人の成果物だけでなく学習の過程も適切に把握することが可能となると考えられる
- また、ルーブリックなどを用いて、作品や発表の到達度を分かりやすく示すことも重要である。その結果、必ずしも一律ではない成果物ができた場合でも、一定程度共通の観点で評価することができるようになる
- さらに、本教科が家庭科と分離し、独自に観点別評価及び評定の総括を行うこととなることを踏まえ、今後国が示す学習評価に関する資料等においては、その総括の考え方についても丁寧に示してはどうか



1. 現状

- 高等学校情報科における学習評価については、現状として、定期考査等による評価が中心となっている
- 教師が実施している評価方法を見ると、知識・技能については89.2%、思考力・判断力・表現力等についても73.6%が定期テスト等で評価しており、従来型の筆記試験に依拠した評価が主となっている。授業形態についても、「先生による説明で進める授業」が71.3%と高く、座学中心の傾向が見られる

2. 課題

- 上記を踏まえれば、問題を発見・解決する学習や探究的な学びに対応した評価については、十分に浸透しているとは言い難い。特に、一人一人が異なる課題に取り組む実習や、過程を重視した学習活動に対して、どのように評価を行うかについては、現場において試行錯誤している段階にある
- 具体的には、レポート作成や発表等のパフォーマンス課題による評価を実施している割合は、知識・技能で21.0%、思考力・判断力・表現力等でも28.5%にとどまっており、学習の過程や成果を多面的に捉える評価の導入が進んでいない状況が見られる
- このような状況を踏まえると、探究的な学びにおける評価の在り方について、具体的な方法や基準等の共有を図り、実習や課題解決の過程を重視した評価や、多様な表現活動を評価に位置付ける取組を一層推進していく必要がある



情報科の評価の改善方策【補足イメージ3】

- 現行の情報科の内容には探究的・実践的な学びが不十分であるという課題があったことから、今改訂により、情報Ⅰでは新たに「(5) PBLによる課題解決の実践」を設け、(2)～(4)までの内容を探究的な学びを通して総合的に発揮する項目を設けるとともに、情報Ⅱでは「(5) PBLによる価値創造の実践」における実践的な学びの中で、創出した価値実装後の改善プロセスを何度も重ねられるよう、単位の弾力化を可能とする方向性で検討を進めてきた
- こうした学習内容の改善の動きを踏まえ、学習評価においても、探究的・実践的な学習の中で、課題解決や価値創造の過程を重視した評価を行うことが必要
- 特に、形成的評価においては、一人一人が異なる課題に取り組む実習の過程を適切に見取るため、例えば、あらかじめ評価の観点等を生徒に共有することが有効であると考えられる。これにより、教師は適切なタイミングで助言や指導を行うことができ、生徒は単元の目標に向けて学習を調整しながら取り組むことができる
- また、ルーブリックなどを用いて、作品や発表の到達度を分かりやすく示すことも重要である。その結果、異なるテーマに取り組む場合でも、一定程度共通の観点で評価することができるようになる
- こうした取組により、生徒が学ぶ目的を理解し、自ら進んで粘り強く学習に取り組むことが期待される

「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（中学校・情報・技術科（仮称））

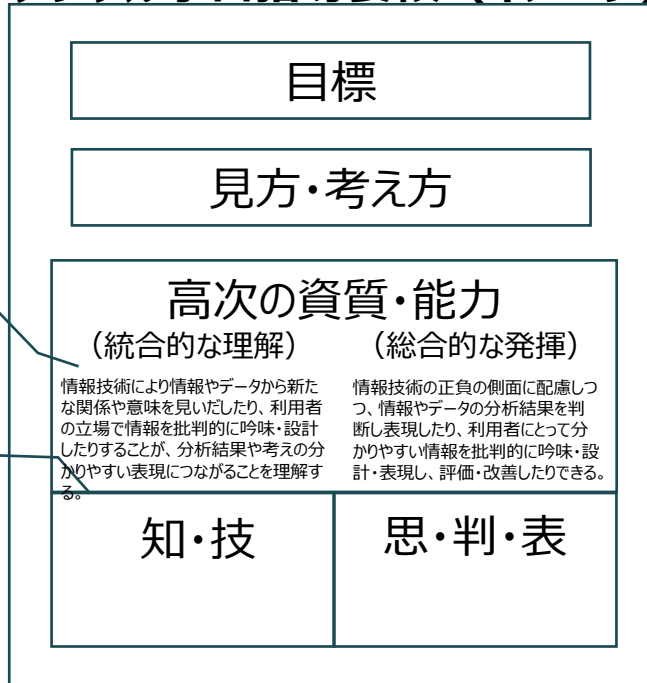


次は、今回新たに入った「情報デザイン」を学ばせる必要があるな。教科書をなぞるだけでは、子供達も学習内容を深く理解したり技能を身に付けたりできないだろうし、資質・能力も身につけにくいだろうな。そもそもこの学習内容は本質的にどうい資質・能力を育てたいんだっけ？



まず、学習指導要領の記述を確認してみよう。

デジタル学習指導要領（イメージ）



学習を終えた後に目指したい学習の深まりの姿を確認できる。

他教科や前後の学習内容も確認できる。デジタル学習指導要領では解説の記述や評価規準例も見られる。



なるほど、生徒が最終的に「高次の資質・能力」を身に付けられるように、学習内容を組み立てるのか。情報技術による問題解決を設計する過程で情報デザインを学び、それを生かしてわかりやすい表現を設計できるようにしたいな。デジタル学習指導要領では、学習指導要領解説の記述も確認できるからヒントになるし、前後の学習内容なども確認しておけば取り残される生徒も減りそうだ。



教科書の見開き2ページを毎コマ積み重ねるだけでは実践的・体験的な探究活動にならないし、深い理解にも繋がらないから、うまくポイントを重点化して単元を組まないといけない。育成したい「高次の資質・能力」や前後の学習内容や教科書の該当ページなどを踏まえて、設計の活動を通じて情報デザインを学ばせた場合に、この単元に充てられる授業時数は何時間になるだろうか...



情報技術で生活や社会における情報の表現に関わる問題を解決する探究活動の中で、その設計に情報デザインを学ぶことが必要な学習の流れを設定しよう。また、生徒が個別に学習課題を決めることに大きな負担を感じさせず、かつ、私が支援可能な状況をつくるために、「地域の高齢者の運動に関わる問題」と、問題の範囲を決めよう。その時、情報デザインを考える上では、ユーザを意識して考えることが大事だから、ユーザに直接かかわったり、関係する人と意見交換できる場面を単元全体に意図的に多く設けよう。

まずは、「問題と課題を設定」に3時間あてよう。この時、従前のデータの学習を生かして、情報やデータから新たな関係や意味を批判的に見いだしたりすることを体験的に理解させよう。

次の「情報デザイン」では、高齢者のAIアプリにつながる例示を用いて、その基本を学ぶ時間を3時間設けよう。この時、美術科で学ぶことも生かしながら、UI以外についても情報デザインにも育成した力を発揮できるようにしよう。

そして、情報デザインの知識を活用して、アプリのUIを設計を探究する学習活動を5時間設定しよう。



学習内容や学習の順番が決まったので、評価計画を立てるか。身につけさせたい資質・能力をきちんと見とれる評価にしたいな。



特に、情報デザインについて、その知・技や思・判・表が、学校外の場面に近い状況で設計で発揮されているかを見取りたいな。

よし、制作した設計を、評価・改善することをパフォーマンス課題に設定して、その実現状況を読み取ることにしてみよう。

デジタル学習指導要領を使えば、評価規準例も一括で見られるのが便利だな！

「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（中学校・情報・技術科（仮称））

単元構想のイメージ

1. 単元名：エンジニアになって地域の高齢者の問題を解決するAI連携アプリを設計しよう

学習指導要領の記述

2. 教科の見方・考え方

生活や社会の問題を、技術的視点で正負の両面を含め多角的に捉え、包摂的で豊かな生活や社会の実現に向けて、情報や技術を適切に活用したり、新たな価値を創造したりすること

学習指導要領の記述

3. 分野・区分の高次の資質・能力

統合的な理解	総合的な発揮
情報技術により情報やデータから新たな関係や意味を見いだしたり、利用者の立場で情報を批判的に吟味・設計したりすることが、分析結果や考えの分かりやすい表現につながることを理解する。	情報技術の正負の側面に配慮しつつ、情報やデータの分析結果を判断し表現したり、利用者にとって分かりやすい情報を批判的に吟味・設計・表現し、評価・改善したりできる。

指導要録通知の「学びに向かう力」の「見取る姿」

4. 学びに向かう力・人間性の「見取る姿（仮称）」

生活や社会を情報の観点から進んで捉え、自ら問いや仮説を立て、多様な他者と協働しながら試行錯誤と評価・改善を重ね、解決策や表現を考えるとともに次の学びにつなげていこうとしている

- 生活や社会の技術に関心や好奇心を持ち、問題解決に取り組もうとしている
- 多様な他者の発想や価値観を尊重し、協働しながら解決に向かおうとしている
- 試行錯誤とその過程を自ら振り返って改善することを往還して、より良い解決に向かおうと探究している

※暫定的に記載したものであって、「見取る姿（仮称）」の検討は改訂後速やかに行う

5. 単元の目標・評価規準

何を身につけさせたいかを明確にする【目標（評価規準）の設定】

目標（評価規準）	知識・技能	思考・判断・表現
	<ul style="list-style-type: none"> データを活用した問題発見と課題設定の方法を理解する 情報デザインを踏まえたコンテンツの設計を理解する 安全・適切なプログラムの制作を通して… 	<ul style="list-style-type: none"> 問題を情報やデータの分析結果をもとに多角的に捉え、課題を設定すること 試作や検証等を通じて、メディアを組み合わせ、利用者にとって分かりやすく効果的な情報表現方法及び、…

6. 評価課題

「発表を踏まえて設計を改善・修正し完成させよう！」

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】

7. 指導と評価の計画

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】

時間	学習活動	重点	記録	備考
1 2 3	<ul style="list-style-type: none"> 地域の高齢者の運動に関わる問題を見いだして課題を設定する 地域の高齢者の運動に関わる問題を調べる 調査結果を分析し、解決する課題を設定する 運動に関わるアプリを調べて、開発するAI運動アプリの構想を立てる 	知思	○	<ul style="list-style-type: none"> 問題の調査では、高齢者や専門家といった人から実際に情報を集めることを大切にする。 調査結果の分析では、前単元における、データの活用に関わる学習を生かして、集めた情報の種類を踏まえさせる。 課題設定するアプリが、利用する高齢者だけでなく、高齢者をサポートする方々を不快にさせていないか、個人情報を適切に守ることができるか、などの情報を表現・生成する技術の持つ正負の両面を多角的に吟味させる。 生成AIを単元すべての活動で補助的に利用させる
4 5 6	<ul style="list-style-type: none"> 人にやさしい設計を学ぶ 情報デザインの原則 情報デザインの考え方をを用いた簡易なデザインの制作 情報デザインの考え方のまとめ 	知思	○	<ul style="list-style-type: none"> 情報デザインの原則では、デジタル化されたものだけでなく情報デザインを、美術との関連も踏まえて取り上げる。 この学習で育成した資質・能力を、以降の成果の発表や発信で繰り返し発揮させる。
7 8 9	<ul style="list-style-type: none"> AI運動アプリを設計する UIを設計する 情報処理の手順を設計する 	知思	○ ○	<ul style="list-style-type: none"> 設計に当たっては、ユーザのニーズを踏まえるだけでなく、包摂性や倫理観にも配慮させる AIモデル、及び連携のために必要な命令等は教師側で用意する。 情報処理の手順の表し方は、この学習ではアクティビティ図を採用する。
10 11	<ul style="list-style-type: none"> 設計を評価・改善する 設計のアプリを一部試作し、検証する 試作の発表会を行い、設計の改善、修正をする 作業工程を計画する 	思	○	<ul style="list-style-type: none"> 試作の発表のため、そのプログラムを事前にクラウドで共有し、発表会までにある程度生徒同士で体験できるようにしておく。 高次の資質・能力を踏まえたパフォーマンス課題で、資質・能力の深まりを確認する。



このように、学習指導要領を基にして作成することができるだね。

「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（高等学校・情報Ⅰ）

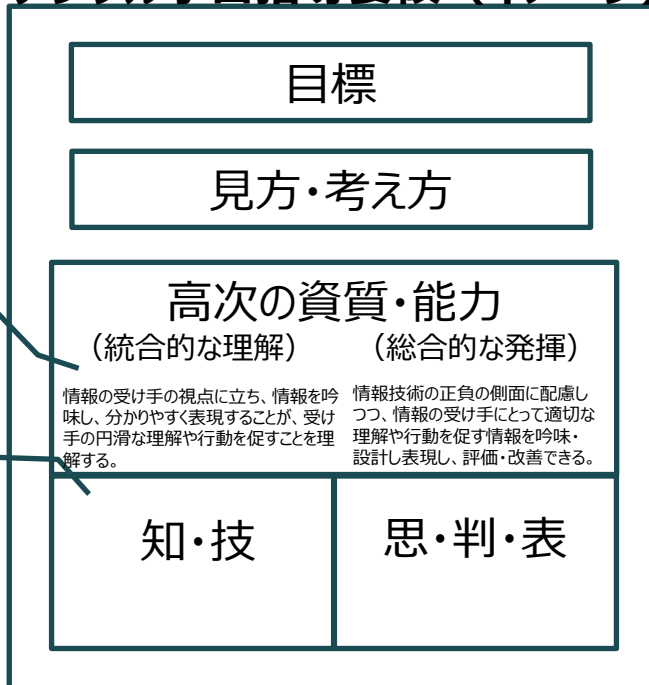


次は「デザイン思考」か。教科書をなぞるだけでは、子供達も学習内容を深く理解したり技能を身に付けたりできないだろうし、資質・能力も身につけにくいだろうな。そもそもこの学習内容は本質的にどうい資質・能力を育てたいんだっけ？



まず、学習指導要領の記述を確認してみよう。

デジタル学習指導要領（イメージ）



学習を終えた後に目指したい学習の深まりの姿を確認できる。

他教科や前後の学習内容も確認できる。デジタル学習指導要領では解説の記述や評価規準例も見られる。



なるほど、生徒が最終的に「高次の資質・能力」を身に付けられるように、学習内容を組み立てるのか。デザイン思考の考え方をもとに探究の活動を通じて、情報デザインや価値創造できるようにしたい。デジタル学習指導要領では、学習指導要領解説の記述も確認できるからヒントになるし、前後の学習内容なども確認しておけば取り残される生徒も減りそう。



教科書の見開き2ページを毎コマ積み重ねるだけでは探究的な活動にならないし、深い理解にも繋がらないから、うまくポイントを重点化して単元を組まないといけないな。育成したい「高次の資質・能力」や前後の学習内容や教科書の該当ページなどを踏まえて、この単元に充てられる授業時数は何時間になるだろうか、...



「デザイン思考の考え方」を体験しながら学ぶことが大事だから、ルーブリックを設定して生徒が学びを自己調整できるようにしよう。

まずは、「ユーザ分析」と「問題の定義」に1時間、「企画書の作成」に1時間あてて、人間中心設計を理解できるようにしよう。

「プロトタイプング」に3時間かけて、試行錯誤できるようにすることで「情報デザイン」の技能が身に付くようしよう。

特に、価値創造につなげるために評価・改善を行うことに重点を置きたいから、「テスト」の学習内容に2時間を充てよう。

第6時には、「評価」を重点として、
第7時には、「改善」を重点として、実施しよう。

ここまでの活動をメタ認知できるように、最後に振り返りをして「デザイン思考の考え方」のプロセスの中でどのような「情報デザイン」したか確認する時間を1時間指導しよう。

これで、本単元での学習内容の順番が決まった。
これらから、本単元に充てる授業時数は合計で8時間になるな。



学習内容や学習の順番が決まったので、評価計画を立てるか。身につけさせたい資質・能力をきちんと見とれる評価にしたいな。



知・技も、情報デザインの技能に関する本質的な理解をペーパーテストで見取るのは難しそうだな。今回は、作品で見取ってみようか。

特に思・判・表は、探究の過程で身につけた資質・能力を総合的に発揮して表現するような課題で評価しよう。

デジタル学習指導要領を使えば、評価規準例も一括で見られるのが便利だな！

「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（高等学校・情報Ⅰ）

単元構想のイメージ

1. 単元名：単元名：デザイン思考

2. 教科の見方・考え方

事象を、情報とその結び付きの視点で正負の両面を含め多角的に捉え、包摂的で豊かな生活や社会の実現に向けて、情報技術を適切に活用し、問題を発見・解決したり、新たな価値を創造したりすること

3. 分野・区分の高次の資質・能力

統合的な理解	総合的な発揮
情報の受け手の視点に立ち、情報を吟味し、分かりやすく表現することが、受け手の円滑な理解や行動を促すことを理解する。	情報技術の正負の側面に配慮しつつ、情報の受け手にとって適切な理解や行動を促す情報を吟味・設計して表現し、評価・改善できる。

4. 学びに向かう力・人間性の「見取る姿（仮称）」

生活や社会を情報の観点から進んで捉え、自ら問いや仮説を立て、多様な他者と協働しながら試行錯誤と評価・改善を重ね、解決策や表現を考えるとともに次の学びにつなげていこうとしている

- ・ 事象を情報の観点から捉えて、問いを立て情報技術を活用して探究しようとしている
- ・ 情報の観点で捉えた考えを共有し、他者の多様な視点を取り入れて協働的に解決策や表現を考えようとしている
- ・ 学習の過程を振り返り、情報技術を活用した試行錯誤と評価・改善を重ねながら次の学びにつなげようとしている

※暫定的に記載したものであって、「見取る姿（仮称）」の検討は改訂後速やかに行う

5. 単元の目標・評価規準

目標（評価規準）	知識・技能	思考・判断・表現
	・デザイン思考の各段階（共感・定義・発想・試作・テスト）の目的と役割を理解し、ユーザ分析を踏まえて情報を整理し、ワイヤフレームやサイトマップを作成するとともに、…	・ユーザのニーズに基づいて課題を設定し、情報の構成や表現方法を適切に設計し、評価結果やフィードバックを基に、…

6. 評価課題

「Webサイトの制作」の一連の流れで取り組んだことについて、レポートを作成しなさい。」

7. 指導と評価の計画

時間	学習活動	重点	記録	備考
1	<ul style="list-style-type: none"> ●単元のガイダンス ●ユーザ分析 <ul style="list-style-type: none"> ・簡易ベルソナの作成 ●問題の定義 	知		※ガイダンスでは、 <ul style="list-style-type: none"> ・単元の概要と流れ ・ルーブリック ・デザイン思考の考え方 ・前後の学習内容とのつながり ・ポートフォリオへの記録を指導する。 ※ポートフォリオは8時間目の学習の振り返りのために行う。
2	<ul style="list-style-type: none"> ●企画書の作成 ・Webサイトの要件の作成 	思		※企画書の作成では、グループ全員で共同編集しながら人間中心設計の視点で検討させる。
3 4 5	<ul style="list-style-type: none"> ●プロトタイプング ・ワイヤフレーム、配色設計、サイトマップの作成 ・Webページのコーディング、素材の作成 ・Webサイトの統合 	知 思		※個々の役割分担に分かれて制作する場面と、協働学習により制作する場面を組み合わせて学習を行う。
6 7	<ul style="list-style-type: none"> ●テスト ・評価 ・改善 	知 思	○ ○	※観点別学習評価は、 <ul style="list-style-type: none"> ・情報デザインを踏まえた表現をしているか ・企画書と作品の整合性を考察しているかを記述分析で評価する。
8	<ul style="list-style-type: none"> ●学習の振り返り ・ポートフォリオを活用したプロセス全体の振り返り ●評価課題 	思 知 思	○ ○	※評価課題で、資質・能力の発揮の水準を確認する。



このように、学習指導要領を基にして作成することができるだね。

中学校 情報・技術科（仮称）の思考を可視化した学習評価の活動イメージ

イメージ1：課題の設定の単元

※盛岡市立下小路中学校の事例を参考に作成

問題発見・課題解決補助カード

自分の日常生活を見直してみよう！
(材料と加工の技術で解決できないだろうか。)

場所	取らなくなってしまったもの	生活が便利になりそうなもの
台所	調味料、	まな板を載せる台、
居間		
自分の部屋		
洗面所		
玄関		
ベランダ		

3枚の木材について調べよう！

杉 とは？ (価格462円)

加工がしやすく、軽くて柔かい

赤松 とは？ (価格462円)

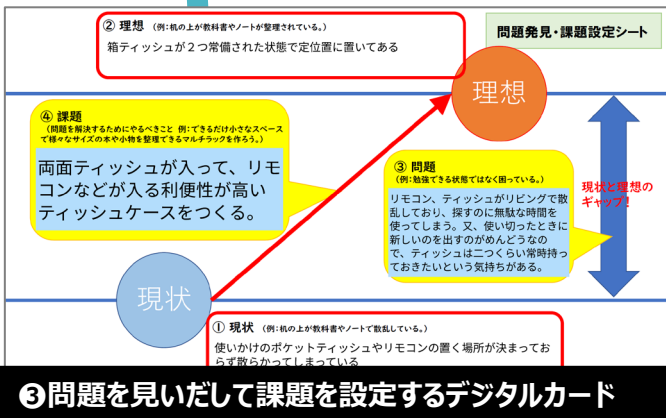
ねばりがあって折れにくい、水にやや強い

クリ (栗の木) とは？ (価格704円)

①問題を見だし課題を設定するために収集した情報を記録するデジタルカード

②製作に用いる材料について調査しその内容を記録するデジタルカード

学習の情報をクラウドに記録



教師

①と②のカードを把握する中で**形成的評価**を返したり、③のデジタルカードを評価する際、①と②を勘案する

③問題を見だして課題を設定するデジタルカード

- 課題を決める学習では、調べた様子や集めた情報・データなどをデジタルで記録し、クラウドに保存する。そして、それらをまとめたカードを活用して問題を見つけ、解決するための課題を設定する
- 教師は、作成したデジタルカードだけでなく、どのような情報を集め、どのように調べたかも含めて、総合的に評価する

イメージ2：解決策の構想の単元

※相模原市立弥栄中学校の事例を参考に作成

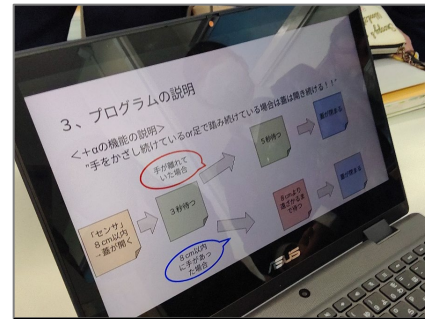
✓物を掴んで離す製品

目的
人手不足の中小企業で単純な繰り返し作業をロボットに任せることで人が高度な作業につけるようになる

・水平に回ってものを離す
・警告表示、警告音が鳴る(動作中)
・緊急停止ができる(ボタンを押す、タッチパネルに触る、圧力センサを押す)
・緊急停止後、前まで行っていた動作の続きから動作始める



①システムのアイデアの構想を書き込んだデジタルワークシート



②システムの情報処理の手順を図示したデジタルワークシート

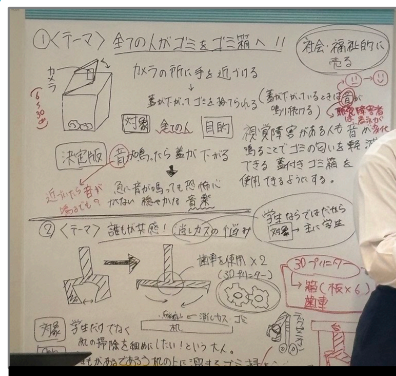
学習過程の思考の過程を把握

形成的評価を行いコメントで返す

教師



④動作を実現する仕組みの試作と検証の様子の写真や動画



③動作を実現する仕組みの検討過程のメモの写真

- 解決策を構想する学習では、考えた過程や試行錯誤の様子をデジタルで記録し、クラウドを通じて教師と共有する
- 教師は、その試行錯誤の様子を見取りながら形成的に評価し、コメント機能などを用いて助言や支援を行うとともに、最終的な評価の資料として活用する

高等学校 情報 I における効果的な学習評価例

情報 I (2) コミュニケーションと情報デザイン

事例提供：神奈川県立横浜国際高等学校

単元の概要

本校のWebサイトを題材に、「受け手」「目的」を整理した上で、情報デザインとWebアクセシビリティの工夫を分析する。その学びを踏まえて、文化祭のWebサイトのプロトタイプを制作し、4つの視点で相互評価と改善案の検討を行う。デザインの改善演習を通して、効果的なコミュニケーションのための情報デザインの考え方や方法を身に付けるとともに、コンテンツを表現し、評価し改善する力を養う。

単元の授業デザイン

ポイント① 各時間ごとの評価の観点をあらかじめ明示しておくことにより、形成的評価がしやすくなる

時間	内容	形成的評価
1	情報デザインの抽象化・可視化	情報の抽象化・可視化の意義と具体的な手法を、身近な事例で説明できるかを確認する。
2	情報デザイン構造化	情報を整理し構造化して伝える方法を、事例に即して説明できるかを確認する。
3	情報デザインLATCH	LATCH（位置・アルファベット・時間・カテゴリ・階層）による情報整理の考え方を、身近なメディアへの適用例で説明できるかを確認する。
4	学校のWebの分析①（情報の受け手の目的や状況を明確にしているか検証）	4対象（中学生・高校生・保護者・中学校教員）ごとに目的の達成可否を検証し、根拠を示して優先順位を考察できているか確認する。
5	学校のWebの分析②（情報デザインの工夫を取り入れているか検証）	情報の構造化・書体とフォント・色と配色・レイアウトの観点で工夫を分析し、スライドに具体例を挙げてまとめられているかを確認する。
6	学校のWebの分析③（Webアクセシビリティの配慮があるか検証）	Webアクセシビリティチェックリストを元に検証し、配慮されている点と課題を具体的に指摘できているかを確認する。
7	文化祭のWebサイトのプロトタイプ制作①（コンセプトシートとサイトマップ制作）	コンセプトシート・サイトマップ・トップページのラフスケッチに必要な要素が含まれ、対象・目的と整合しているかを確認する。
8	文化祭のWebサイトのプロトタイプ制作②（情報デザインの工夫）	制作中のプロトタイプが、コンセプトシート・サイトマップと整合し、情報デザインの工夫が反映されているかを確認する。
9	文化祭のWebサイトのプロトタイプ制作③（ページの遷移の挙動）	ページ遷移の挙動と情報デザインの工夫について、箇条書きで根拠をもって説明できているかを確認する。
10	プロトタイプの相互評価と改善案の検討	4視点（対象・目的/書体・色・レイアウト/ユーザビリティ・アクセシビリティ/その他）で相互評価し、改善案を具体的に提案できているか確認する。

ルーブリック

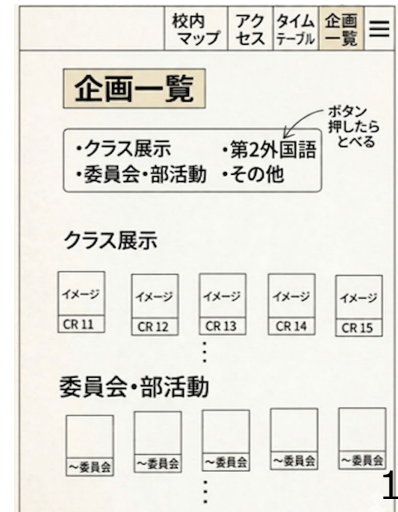
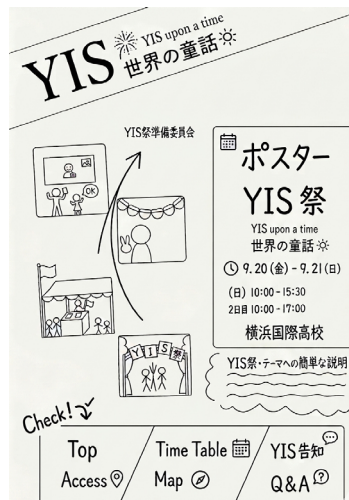
ポイント② ルーブリックの活用により、生徒ごとに異なる成果物でも一定の基準のもとで評価が可能

	1-2	3-4	5-6
受け手・目的の明確化	受け手や目的の想定が不十分である。	受け手と目的を設定できているが、優先順位が不明確。	複数の受け手の目的・状況を整理し、優先順位をサイト設計に反映している。
情報の構造化	情報の整理・分類が不十分である。	LATCH等を用いた基本的な構造化ができています。	構造化を工夫し、受け手が迷わず目的にたどり着ける設計になっている。
情報デザインの工夫	書体・色・配色・レイアウトの工夫が見られない。	書体・色・配色・レイアウトに基本的配慮がある。	書体・色・配色・レイアウトを効果的に組み合わせ、表現意図が明確である。
Webアクセシビリティ	チェックリストの視点がほぼ反映されていない。	主要なアクセシビリティ項目に配慮できている。	チェックリストに基づく具体的な配慮がサイト全体に反映されている。
プロトタイプ制作	コンセプト・サイトマップ・プロトタイプの整合性が不十分。	コンセプト・サイトマップ・プロトタイプが一貫して作成されている。	ページ遷移とデザインの工夫を根拠をもって説明できる。
相互評価と改善	評価の視点が曖昧で、改善案につなげていない。	4視点で評価し、改善の方向性を示している。	4視点での評価を踏まえ、具体的に実行可能な改善案を提案できている。

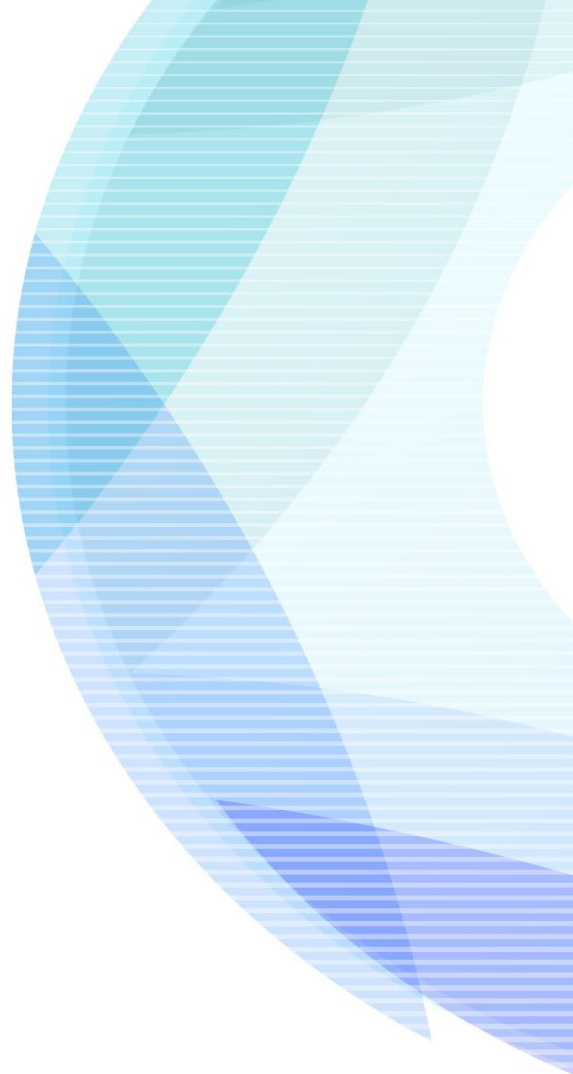
（評価対象物：スライド、プロトタイプ）

生徒作品例

同じポスターでも、班ごとに全く違う観点でまとめ上げられている



參考資料





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

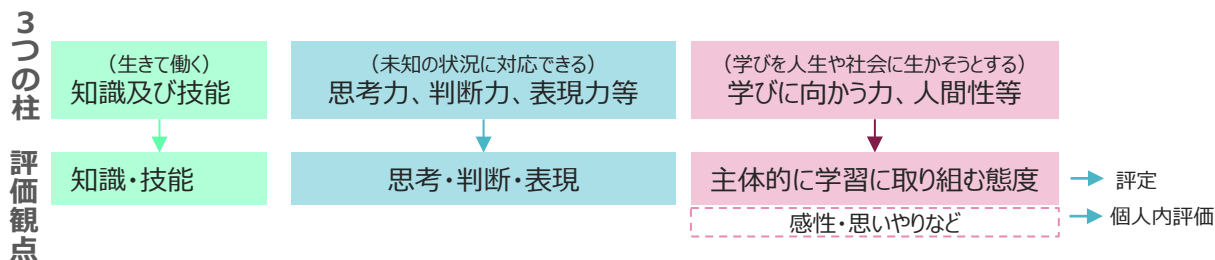
- ▶ 資質・能力の3つの柱に対応した学習評価の観点を設定

- 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

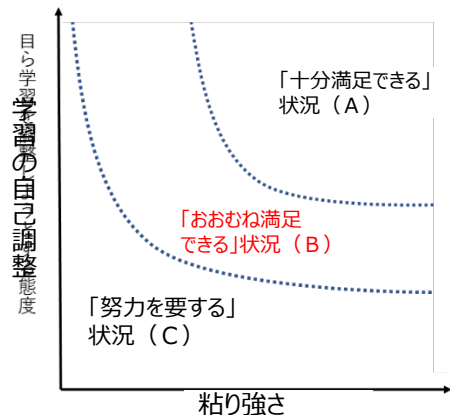
「学びに向かう力、人間性等」は、感性・思いやりなど目標に準拠した評価や評定に馴染まないものを除いた「主体的に学習に取り組む態度」を評価観点として設定し、「粘り強さ」や学習の「自己調整」の観点から評価する

- ▶ 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





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**

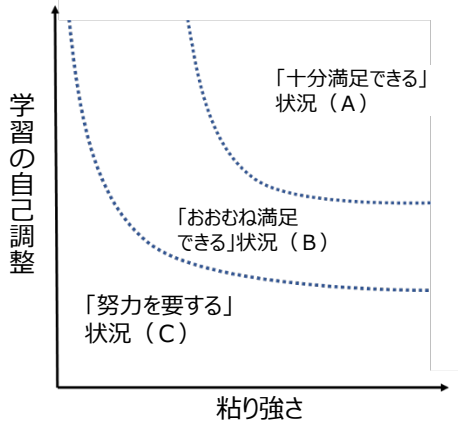
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

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いると共に、言語感覚を養い、言葉をよりよく使おうとしている



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

4つの要素
(あらかじめ整理)

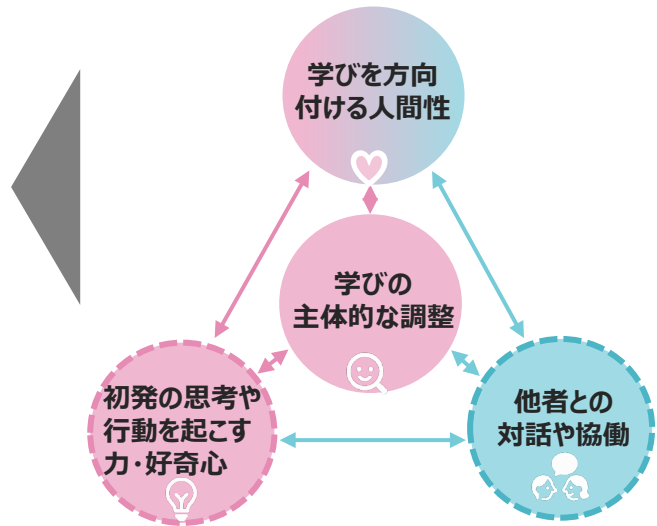
学習指導要領の目標 (学びに向かう力、人間性等)

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



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



具体的な方向性と論点②（中核的概念、評価の頻度）

令和7年9月25日
教育課程企画特別部会
論点整理P75

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が期待される

※「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

（「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）

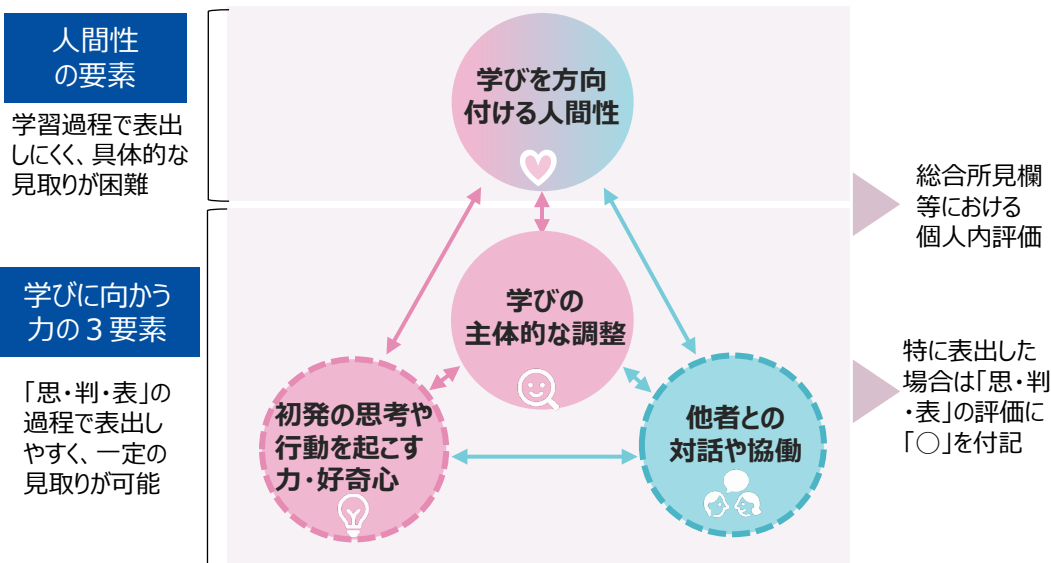
（検討項目③ 評価の頻度等を含めた、シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理）

- 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）

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。
- 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、一定の年度のまとめ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。（なお、過度な評価材料の収集につながらないよう、単元のまとめごとの「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。

（※）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」を出そうことができるが、「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。

4. 「○」の評定への影響について

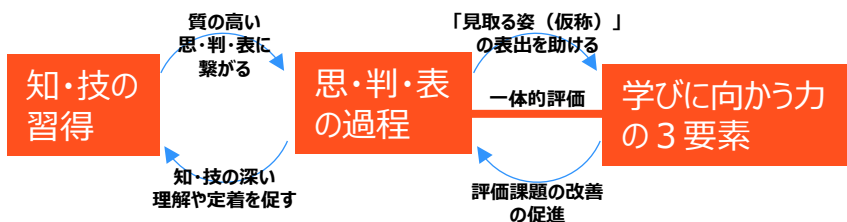
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
 - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
 - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 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

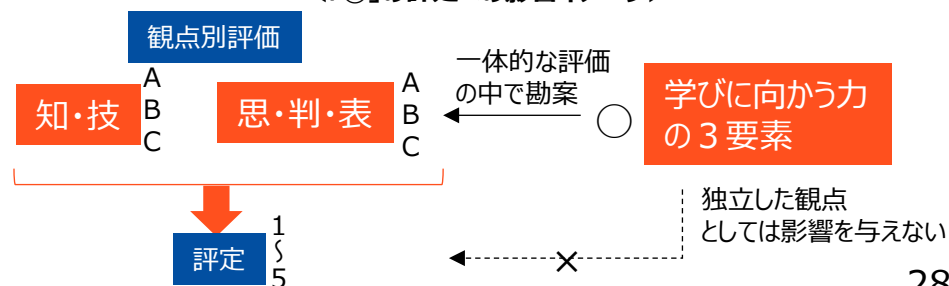
- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がるとも考えられるのではないか。



※「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えれば、「○」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＞



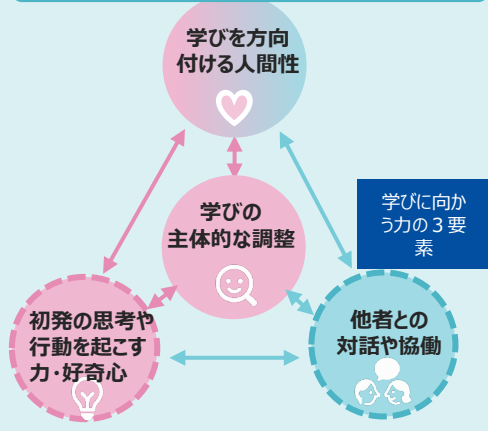
「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

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？

単元A



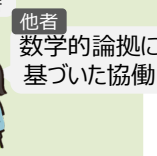
単元B



単元C



単元D



評価期間における思考・判断・表現の過程

(※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」の一部となっただ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

- 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、具体の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。
 - 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・能力の評価も行いつつ、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」に紐づ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。
- 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「内容のまとめりごとの評価規準(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「内容のまとめりごとの評価規準(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。
- 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。

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
小学校		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"> 物と重さ 空気と水の性質 金属、水、空気と温度 物の溶け方 燃焼の仕組み 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	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"> 空気と水の性質 金属、水、空気と温度 物の溶け方 燃焼の仕組み 水溶液の性質 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	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"> 燃焼の仕組み 水溶液の性質・ 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	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。
中学校		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"> 水溶液 物質の成り立ち 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	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"> 物質のすがた 状態変化 化学変化 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	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"> 化学変化 化学変化と物質の質量 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	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。	

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)	
中学校(1/2)	外国語	<p>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、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 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	できること	(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		

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・能力を目指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。