

## 検討資料⑧

# 学習評価の在り方について

# 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】

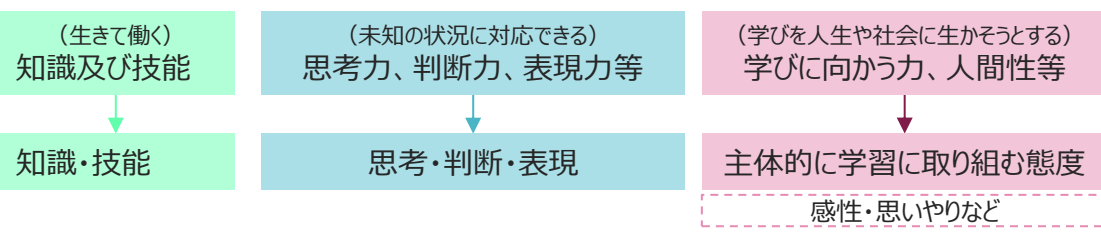
- 育成を目指す資質・能力の姿をバランスよく評価するため、ペーパーテストの結果にとどまらず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作といったパフォーマンス評価を取り入れるなど、多面的・多角的な評価を行う

## 【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）

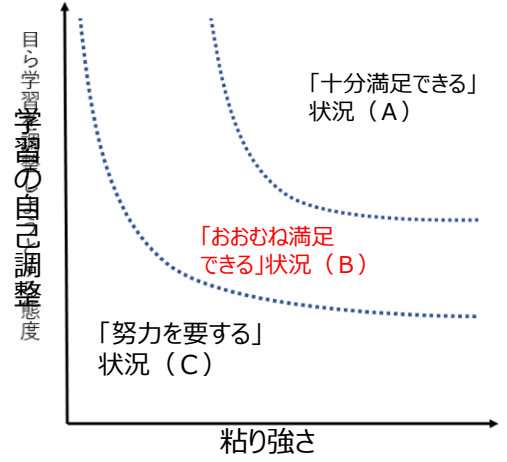
### （参考1）現在の観点別評価の全体構造

3つの柱  
評価観点



→ 評定  
→ 個人内評価

### （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

教師



● 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						観点別	評定	2 学期		3 学期		学年末		
	単元 1								単元 2	単元 3	.....	評定	.....	評定	観点別
	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		総括	B	4	.....	4	.....	5	B	4
主態		A	A	A	B	B		A		.....		.....		B	

課題

教師



● 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んでいくことや、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

### 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

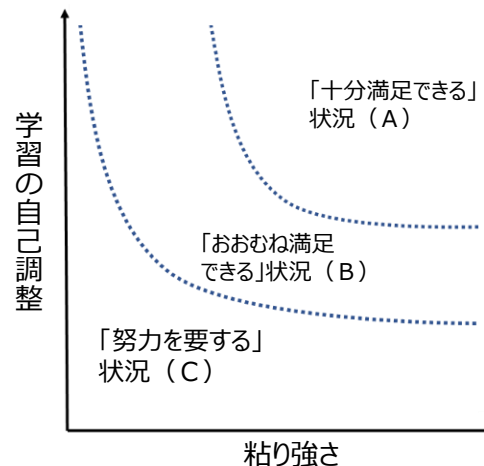
### 評価観点（「主態」）の趣旨（指導要録の改善通知）

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



## 目標準拠評価の2側面 （事後的に整理）

B



### 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①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②が事後的に整理された
- しかし、目標準拠評価として、①と②を整合的に理解し、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

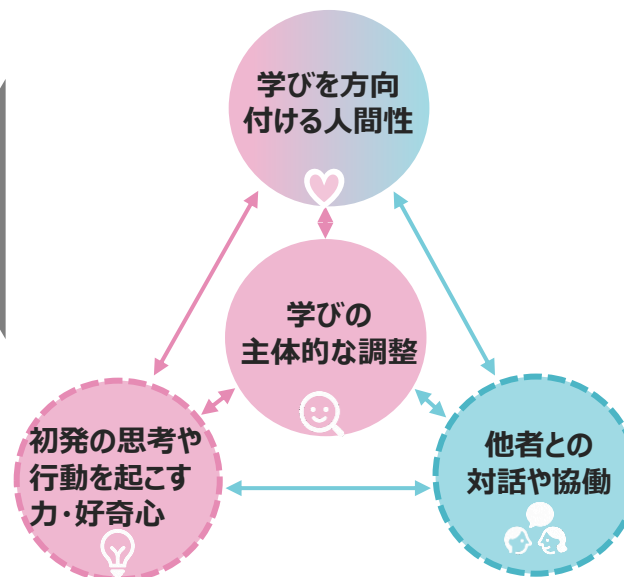
### 学習指導要領の目標（学びに向かう力、人間性等）

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）



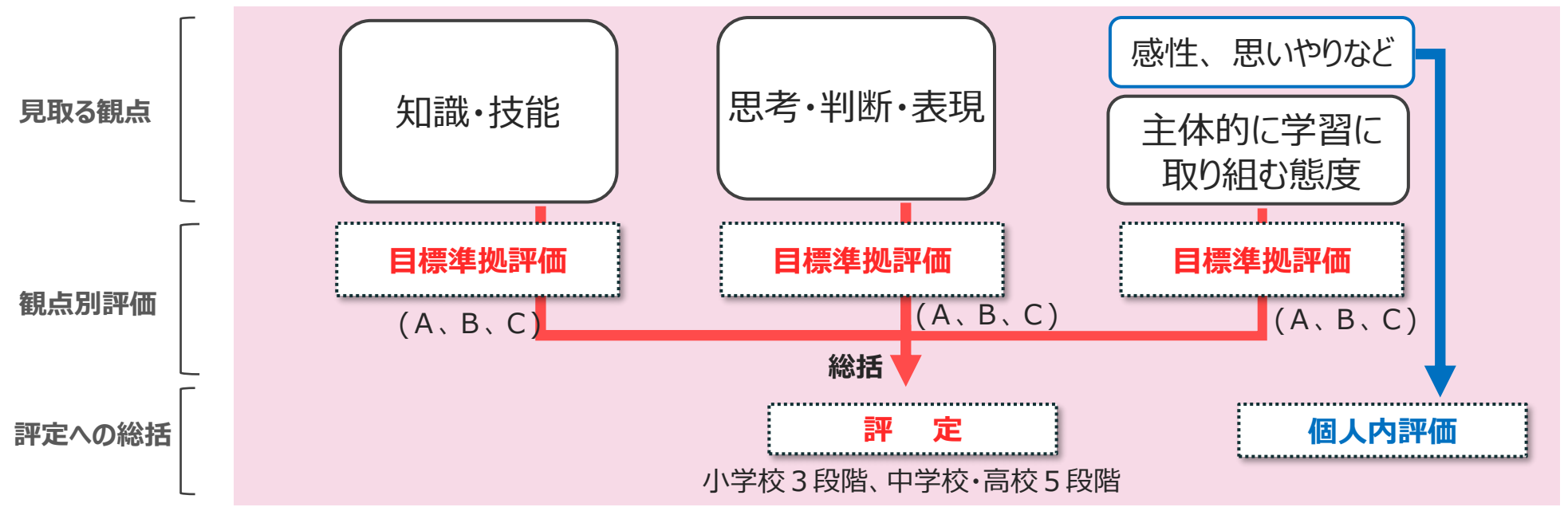
### 対応の方向性

- 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

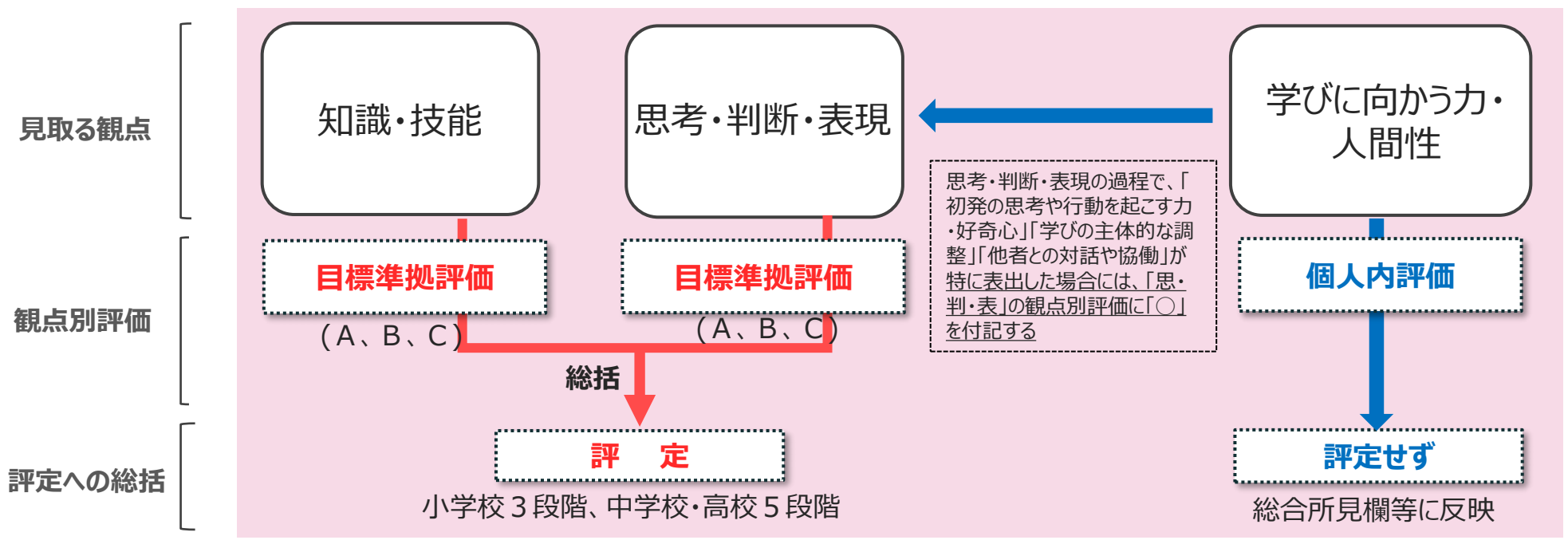
(※) 自らの思考や行動のメタ認知や学習の自己調整などを含む

# 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

# 検討の前提と具体的な検討項目

## 〔「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で、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」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）

## 【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や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・評定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る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

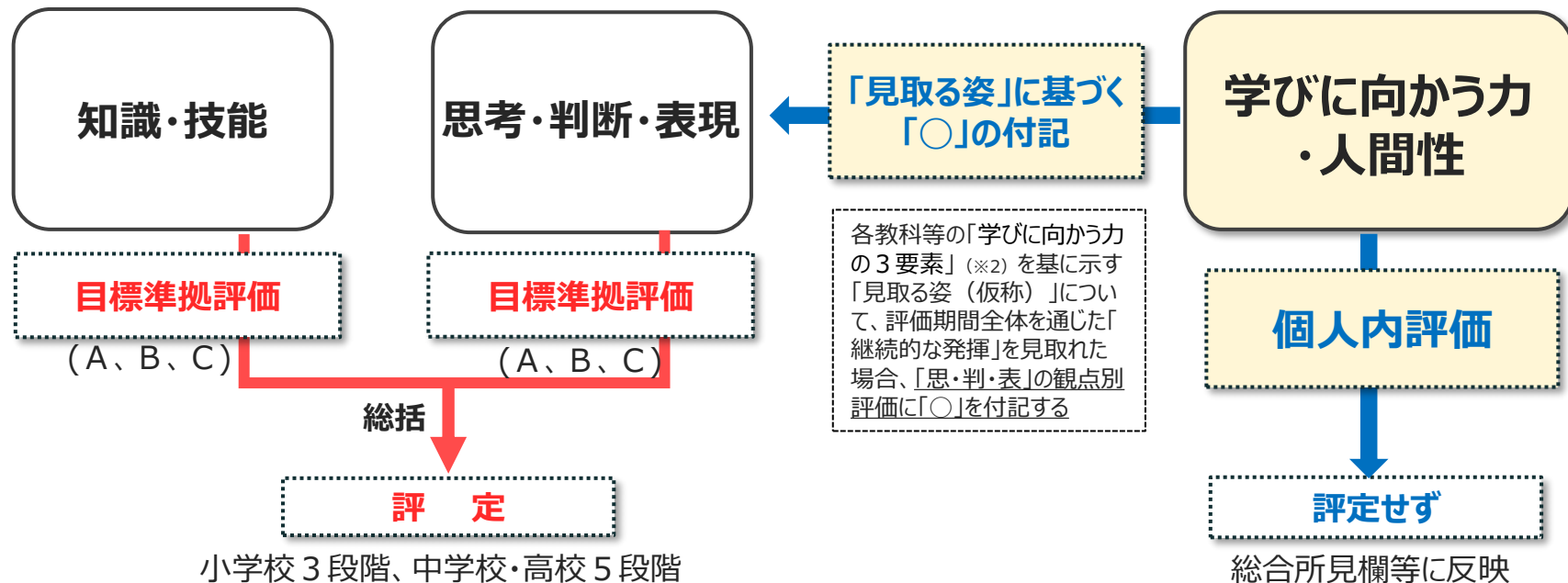
（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿（仮称）」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評定にも影響

### 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

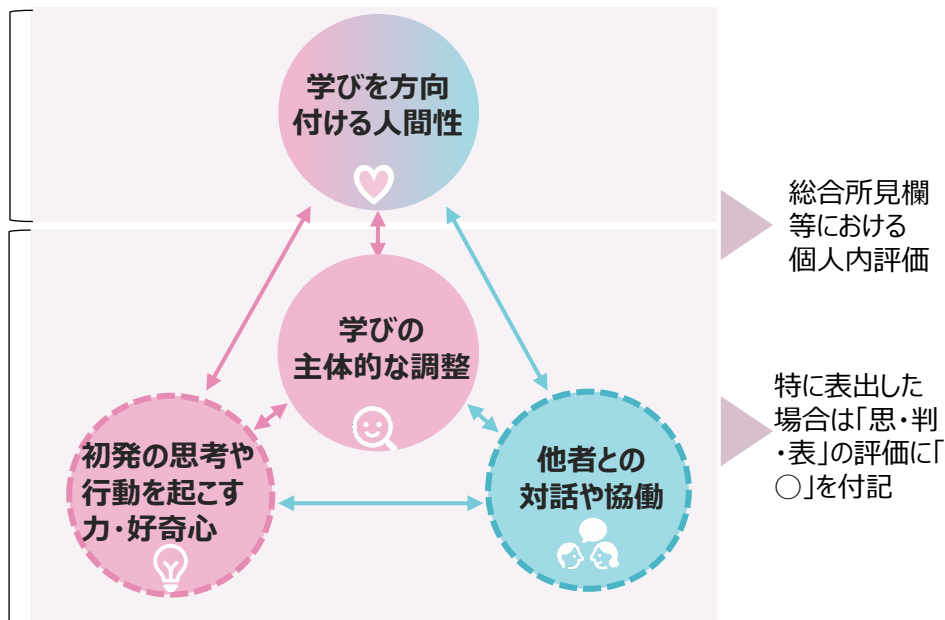
- 論点整理では、「学びに向かう力」の4要素のうち、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」（以下「学びに向かう力の3要素」という。）が、「思・判・表」の過程で特に表出した場合に「○」を付することと整理しており、具体的にどのような場合に付記するのが課題となる。

### 人間性の要素

学習過程で表出しにくく、具体的な見取りが困難

### 学びに向かう力の3要素

「思・判・表」の過程で表出しやすく、一定の見取りが可能



総合所見欄等における個人内評価

特に表出した場合は「思・判・表」の評価に「○」を付記

- 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。（なお、過度な評価材料の収集につながらないように、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」を抽出したものとすることが考えられ、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。

（※）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. 設定した観点を用いた「○」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・評価に結びつくにくい側面がある）。

※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」を出すことができるが、「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」が表出しやすいと考えられる「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、情意面の発達のある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・能力の伸びを期待する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

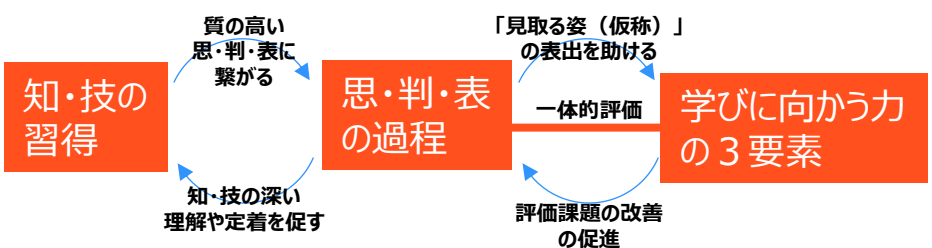
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
  - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
  - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 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、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と。

(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

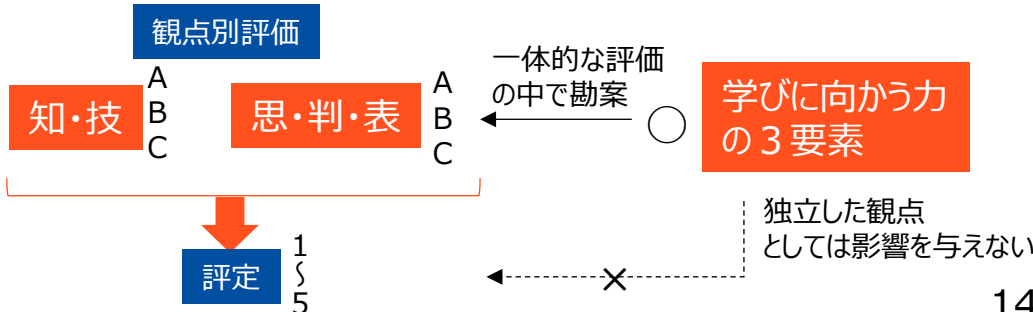
- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がることも考えられるのではないかと。



※「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、具体的な運用としては、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、評定の具体的な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>

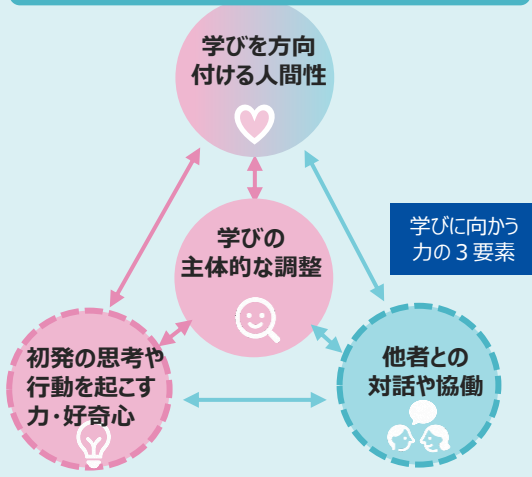


### 1 授業改善



「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)

一体的に勘案

独立して影響しない

一体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」の欄と一体的に記載するが、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

## 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・能力の評価も行おうとなると、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。

## 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

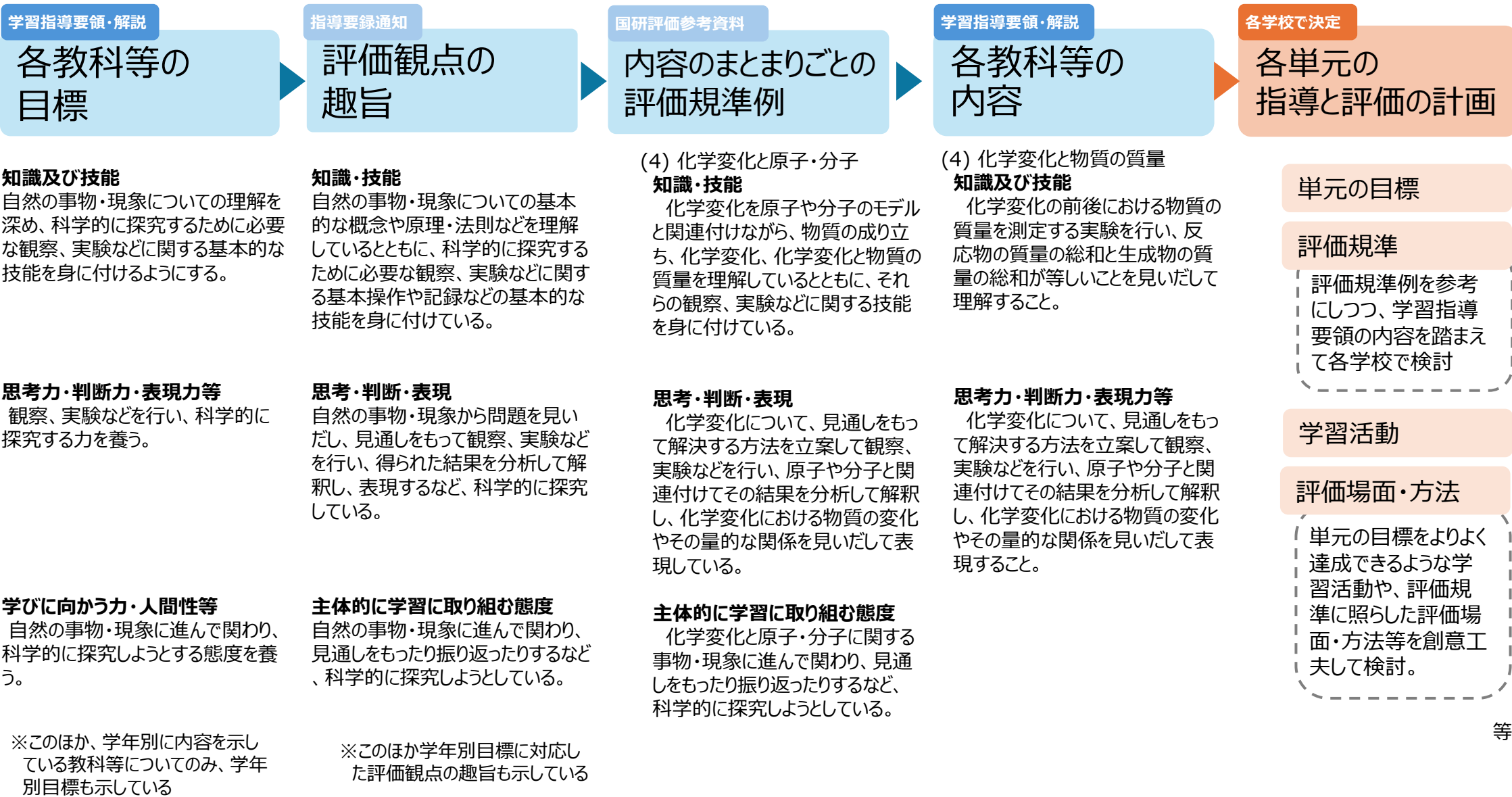
中学校

# 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)
中学校(1/2) 外国語 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	
					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
			読むこと	条件	簡単な語句や文で書かれた	
				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	
				条件	簡単な語句や文を用いて	
			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	
					(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		

※例は中学校理科

# 各学校の学習評価を支える構造について（現行）



等

### 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①

#### 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**のではないかと。
- 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**のではないかと。
- 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」のみとなっており、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）

## 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②

### 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。

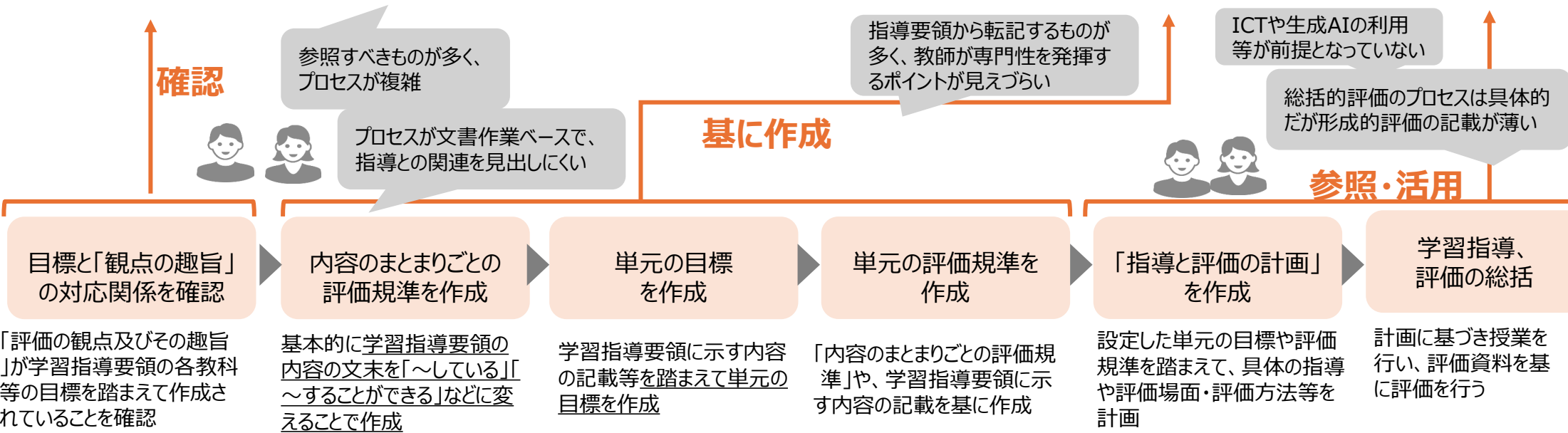
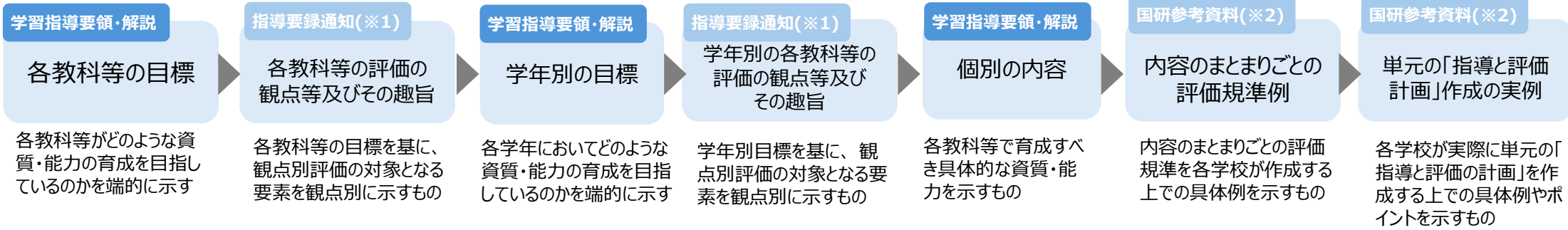
#### （形成的評価の充実）

- 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考えます。
  - ◆ 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



## 各学校で行う学習評価の手順例

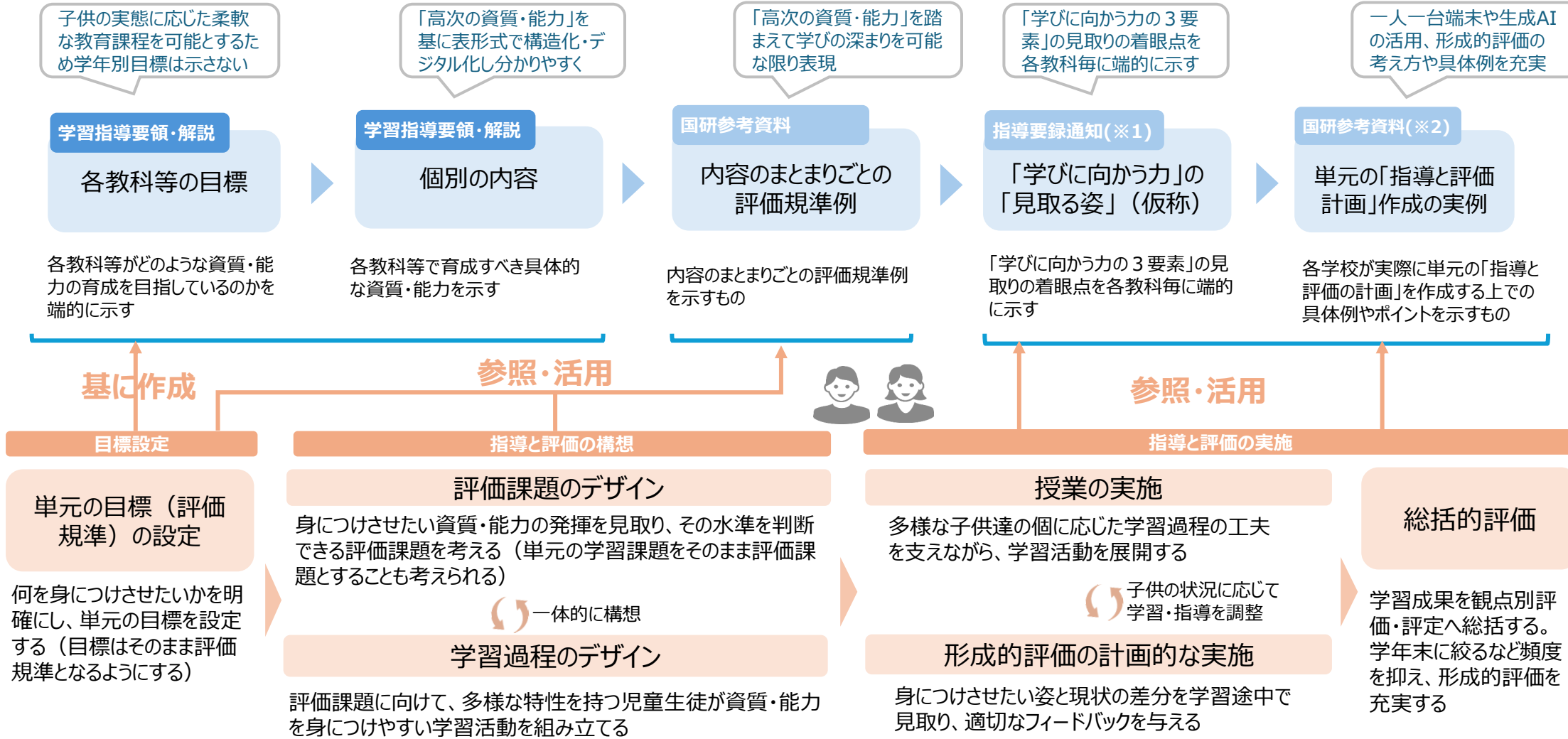
※各教科等によって若干の違いあり

(※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

# 參考資料

# 学習評価に係る様々な用語

## 学習改善等につなげる評価（いわゆる「形成的評価」）

- ・学習過程の途中で、児童生徒一人一人のつまずきや伸びについて評価するもので、その後の児童生徒の学習の改善や教師による指導の改善に生かす目的で行う。小テスト、レポートやプロジェクトの途中経過、日々の記録などを活用する。

## 記録に残す評価（いわゆる「総括的評価」）

- ・学習活動が完了した後に実施される評価で、最終的な成果を評価するために用いる。テストや試験、最終レポート、プロジェクトの完成版などを活用し、学習者の全体的な理解度や達成度を判断する。

## 目標に準拠した評価

- ・児童生徒の学習状況を、学習指導要領に定める目標に照らしてその実現状況を評価するもの。

## 集団に準拠した評価

- ・児童生徒の学習状況を、学級・学年など集団の中での相対的な位置づけによって評価するもの。

## 個人内評価

- ・児童生徒の学習状況を、個人のよい点や可能性、進歩の状況等に着目して評価するもの。

## 評価の「規準」（いわゆる「のりじゅん」）

- ・学習指導要領に示す資質・能力が身についた際の姿を、具体的な児童生徒の姿として設定したもの。文部科学省が評価の「キジュン」の語を使用する場合、こちらの漢字を用いる。（観点別評価で言えば、Bとなる水準を示すもの）

## 評価の「基準」（いわゆる「もとじゅん」）

- ・学校現場において、資質・能力の習得状況の程度を、評価の規準に照らしたより具体的な判断基準を示す場合、こちらの漢字が一般的に用いられる。（この課題で○○ならA、▲▲ならBなど、××ならCなど）

# 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）抜粋

## 小学校児童指導要録（参考様式）

各教科の学習の記録							特別の教科 道徳														
教科	観 点	学 年	1	2	3	4	5	6	学年	学習状況及び道徳性に係る成長の様子											
国語	知識・技能								1												
	思考・判断・表現								2												
	主体的に学習に取り組む態度								3												
	評定								4												
社会	知識・技能								5												
	思考・判断・表現								6												
	主体的に学習に取り組む態度								1												
	評定								2												
算数	知識・技能								3												
	思考・判断・表現								4												
	主体的に学習に取り組む態度								5												
	評定								6												
理科	知識・技能								外国語活動の記録												
	思考・判断・表現												学年	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度					
	主体的に学習に取り組む態度												3								
	評定												4								
生活	知識・技能								総合的な学習の時間の記録												
	思考・判断・表現												学年	学習活動	観 点	評 価					
	主体的に学習に取り組む態度												3								
	評定												4								
音楽	知識・技能																				
	思考・判断・表現												3								
	主体的に学習に取り組む態度												4								
	評定												5								
図画工作	知識・技能																				
	思考・判断・表現												3								
	主体的に学習に取り組む態度												4								
	評定												5								
家庭	知識・技能																				
	思考・判断・表現												3								
	主体的に学習に取り組む態度												4								
	評定												5								
体育	知識・技能								特別活動の記録												
	思考・判断・表現												内容	観 点	学 年	1	2	3	4	5	6
	主体的に学習に取り組む態度												学級活動								
	評定												児童会活動								
外国語	知識・技能																				
	思考・判断・表現												クラブ活動								
	主体的に学習に取り組む態度												学校行事								
	評定																				

## 〔別紙1〕小学校及び特別支援学校小学部の指導要録に記載する事項等

### (1) 観点別学習状況

小学校及び特別支援学校（中略）小学部における観点別学習状況については、小学校学習指導要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下「小学校学習指導要領等」という。）に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し記入する。その際、「十分満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力を要する」状況と判断されるものをCのように区別して評価を記入する。

小学校及び特別支援学校小学部における各教科の評価の観点について、設置者は、小学校学習指導要領等を踏まえ、別紙4を参考に設定する。

### (2) 評定

小学校及び特別支援学校小学部における評定については、第3学年以上の各学年の各教科の学習の状況について、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を総合的に評価し記入する。

各教科の評定は、小学校学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を「十分満足できる」状況と判断されるものを3、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを2、「努力を要する」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。

評定に当たっては、評定は各教科の学習の状況を総合的に評価するものであり、「(1) 観点別学習状況」において掲げられた観点は、分析的な評価を行うものとして、各教科の評定を行う場合において基本的な要素となるものであることに十分留意する。その際、評定の適切な決定方法等については、各学校において定める。

# 形成的評価に関する研究等

## 形成的評価の要素に関する研究

形成的評価に関する検証や研究を行っているWilliamらは、フィードバックに関する3つの主要なプロセス（「**学習者が現在どの段階にあるかの把握**」「**学習目標の明確化**」「**目標達成のために必要なことの明確化**」）を形成的評価に取り入れて研究を行った。これらの3つのプロセスについて、**教師だけでなく、学習者、クラスメイトが果たすべき役割**についても考慮して整理し、**形成的評価に関する主要な要素を「①学習目標や評価規準の明確化・共有」「②理解状況を明らかにする学習活動の設定」「③次の学びに向けたフィードバックの提供」「④学習者相互の学び合いによる学習の促進」「⑤学習の主体としての学習の促進」の5つに整理した。**

	学習目標の明確化	学習者が現在どの段階にあるかの把握	目標達成のために必要なことの明確化
教師	①学習目標や評価規準の明確化・共有	②理解状況を明らかにする学習活動の設定 (例) 学習者の理解度の把握に資する、質問や議論等の設定	③次の学びに向けたフィードバックの提供 (例) 改善の余地があること等についてコメントで具体的にフィードバック
クラスメイト	①学習目標や評価規準の理解・共有	④相互の学び合いによる学習の促進 (例) 授業中の課題や作品等についてお互いに採点	
学習者	①学習目標や評価規準の理解	⑤学習の主体としての学習の促進 (例) 学習の自己評価を通じて自らの学びを調整する	

(出典) Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31.をもとに文部科学省作成。(例)は文部科学省による注記。

## 形成的評価の実践に関する研究

学習者の学力の向上に資する形成的評価を学校現場における具体的な実践に取り入れることを目的としたWilliamらのプロジェクト（KMO-FAP）では、「**教室での対話や質問**」、「**採点等によるフィードバック**」の観点から、以下のような課題や改善策を指摘した。

※本プロジェクトでは、「教室での対話や質問」、「採点等によるフィードバック」、「学習者による相互評価や自己評価」、「総括的評価の形成的活用」の4つの分野において形成的評価の実践を促進。

### ◆教室での対話や質問

概念的な理解の状況を把握し、学習者の深い理解につなげていくため、記憶を問う単純な問いではなく、議論を促す大きな問いが有効。

**課題** ・記憶しているかどうかを問う発問や、一語で答える単純な発問  
(例) 「〇〇について賛成ですか、反対ですか。」  
・質問に対し考える時間を十分に与えない



**改善** ・議論を促したり、理解を深めるのに資する大きな問い  
(例) 「〇〇についてどう考えますか。」  
・質問の回答に対する待ち時間を確保する

### ◆採点等によるフィードバック

点数や具体的ではないコメントでは、クラスメイトとの比較に終始してしまう傾向がある。次の学びにつながる具体的なフィードバックを行うことで、目標達成に向けた学習改善につなげやすくする。

**課題** ・点数を知らせるフィードバック  
(例) 小テストの点数のみ知らせる  
・具体的ではないコメント  
(例) 「よくできました。」「もっと詳しく書いてください。」



**改善** ・何がうまくいったか、改善の余地があることは何かなどについて具体的にフィードバック  
(例) 「〇〇についてはよく理解できていますが、〇〇の関係性について具体的に説明してください。」

(出典) Black, P. et al. (2003), *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Open University Press, Buckingham, United Kingdom.をもとに文部科学省作成。

# 形成的評価と総括的評価が区別されず、毎時評価が行われる例

## 1 単元名 「分数のたし算とひき算」

## 2 単元の目標

- 約分・通分の意味、異分母分数の大小比較の仕方や、異分母分数の加法及び減法の意味や計算の仕方を理解し、約分や通分、異分母分数の加法及び減法の計算ができる。
- 異分母分数の大小比較の方法を考えたり、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を、図や式を用いて考えたりする力を養う。
- 一つの分数の分子及び分母に同じ数を乗除してできる分数は、元の分数と同じ大きさを表すことなどをもとにして、異分母の分数の加法及び減法の仕方を考えたり、計算の仕方を振り返り多面的に検討したりしようとしている。

## 3 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む態度
約分・通分の意味、異分母分数の大小比較のしかたを理解し、同値分数をつくり、異分母分数の大小比較ができる。また、異分母分数の加法及び減法の意味や計算の仕方を理解し、異分母分数の加法及び減法の計算ができる。	異分母分数の大小比較の方法を、分母を同じにすればよいと考えている。また、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を、図表現や数表現を用いて、分母を同じにすればできると考えている。	異分母で同じ大きさの分数があることに気付き、異分母分数の大小比較について考えようとしている。また、異分母分数の加法及び減法の計算の仕方を多面的に振り返っている。

## 5 単元の指導計画

時	学習内容	評価		
		知	思	主
1	・同分母分数および同分子分数の大小を比較する。	○	○	
2 (時)	・異分母分数の大小比較について考える。	○	○	
3	・いろいろな分数を通分して、大小を比較する。	○		○
4	・約分について知り、いろいろな分数を約分する。	○		○
5	・異分母分数の加法の計算のしかたを考える。		○	○
6	・くり上がりのある異分母分数の加法や、帯分数の混ざった異分母分数の加法の計算のしかたを考える。	○		
7	・異分母分数の減法の計算のしかたを考える。		○	○
8	・くり上がりのある異分母分数の減法や、帯分数の混ざった異分母分数の減法の計算のしかたを考える。	○		
9	・加法と減法の混ざった異分母分数の計算を行う。	○		○
10	・既習事項の確かめをする。			

・毎時間複数観点の評価を行うこととなり、また学習の途中で「学習改善等に生かす評価」と評定のため「記録に残す評価」が区別されずに行われている。

# 真に意味のある評価活動へ集中し、総括的な評価の場面を精選する例

## 単元計画の重点化を意識した例

学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①「走り幅跳びの代表選手を選ぼう」という課題を知って、学習計画を立てる	<b>単元の課題を最初に明示!</b>	
②いろいろな場面での平均値の求め方を考える	発言内容 (知)、活動の様子 (態)	
③平均を工夫して求める方法を考え、説明する		
④いくつかの部分の平均を知り、全体の平均を求めることができる		ワークシート (知)
⑤⑥平均の考えを用いることのよさがわかり、自分の歩幅を求めて道のりを概測することができる	発言内容 (思)	
⑦飛び離れた記録 (外れ値) がある場合の平均の求め方を理解する		
⑧「走り幅跳びの代表選手を選ぶ」という課題を設定し、求め方を説明する	<b>学びの舞台!</b>	

※単元計画の「重点化」が弱いと、評価場面は拡散して記録の回数も多くなりがちです

- 単元の中で最も資質・能力を発揮しやすい場面を設定し、その中で重点的に評価。
- それ以外の場面においては、学習評価は子供達につまずきの把握と支援に活かすための「学習改善等に生かす評価」を行い、その場面も精選。

## 単元計画の重点化の意識が弱い例

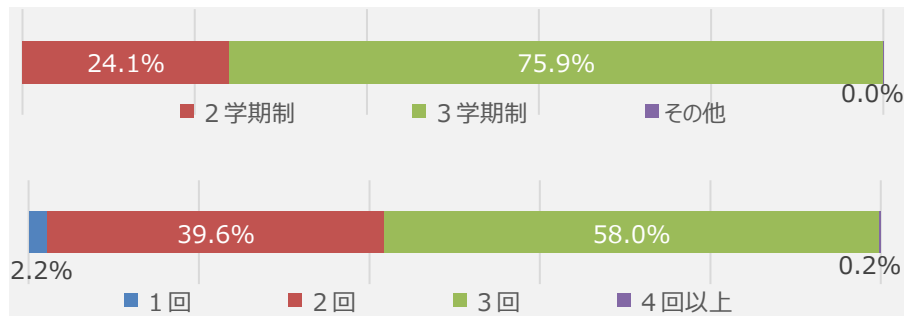
学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①どちらがよく校庭を走ったかを考え、操作を通して「ならず」という意味を理解する		発言内容 (知)
②ジュースの量をならずすことを計算で求める方法を考え、「平均」の意味を理解する	<b>記録の回数が多くなると、ヤマ場のイメージが子供にも湧きにくくなりがちです</b>	発言内容・活動の様子 (知)
③0を含む平均を求める		ノートの記述内容 (知)
④部分の平均から全体の平均を求める		ノートの記述内容 (思)
⑤歩幅を使った距離などの概測をする		発言内容 (知)
⑥歩幅での測定とその活用を図る		発言内容 (知)
⑦仮平均の考えを使って、平均を求める		ノートの記述内容 (思)
⑧外れ値の処理の仕方を考える		ノートの記述内容 (知)
⑨練習問題を解く。既習事項を振り返る		ノート (知)、活動の様子 (態)

- 毎時間総括のための評価材料を集めることとなっており、教師の評価負担が重い。子供にとっても評価材料が多岐にわたっており、単元を通じて育成を目指す資質・能力について子供が意識しにくい。
- 主体的な学習の調整が必要となる学習場面や、思考・判断・表現の場面が設定されておらず、指導と評価が結びついていない。

# 評定（通知表）の作成頻度の状況と工夫例

○ 評定は、学期の区分ごとに作成する学校が多いが、3学期制の学校でも年間2回や、年間1回の学校もある。

## 【小学校等】



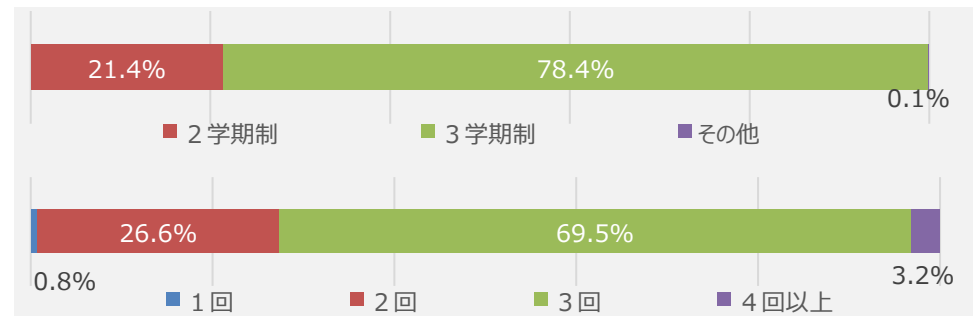
学期の区分

評定の作成回数  
(※)

	1回	2回	3回	4回以上
3学期制	1.5%	16.5%	57.8%	0.1%
2学期制	0.7%	23.1%	0.3%	0.1%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

学期の区分と  
評定作成回数  
の関係

## 【中学校等】



	1回	2回	3回	4回以上
3学期制	1.4%	21.0%	44.7%	0.1%
2学期制	1.1%	31.4%	0.2%	0.0%
その他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

※ 総合的評価としての観点別評価のみを作成している場合も回数に含めている。

### ○天童市立天童中部小学校

児童の学習の状況を把握してその改善を支援するための見取りを日常的に行っていくことを重要視し、次の学習活動につなげやすいよう、夏季休業前に評定を作成するのではなく、授業が始まっている9月の途中と、年度末の3月に評定を作成している。

### ○静岡市立中島小学校

今年度から、児童の学習成果を1年間で見取るため、評定を年度末1回の作成とした。前期終了時の三者面談では、児童が自分で作成した、自分の前期の学習状況をまとめたものを使って、学習の成果を保護者に伝える取組を実施している。

# 評定の通知回数を減らし、「学習改善等につなげる評価」を充実させている例

## 静岡市立中島小学校

### 学習記録を用いた面談とフィードバック

- ・ 児童と教員が学習過程や現時点での学習の到達度を把握し、これからの課題を共に確認し共有するため、児童自らが、日々の授業の中でICT端末を活用して学習記録を作成。
- ・ 従来から実施していた前期終了時の保護者面談の機会を活用し、児童が作成した学習記録等をもとに、児童が保護者と担任に対して自らの学習の成果を報告し、担任がフィードバックすることで、児童が学びを自己調整できるよう支援。
- ・ 評定は年度末に1回作成し、通知表として児童や保護者にフィードバックしている。

【児童が保護者と担任に成果報告をしている例】



【6年生児童が作成した学習記録の例】



## 福山市立水呑小学校

### これまでの学びの過程を綴じたファイルの活用

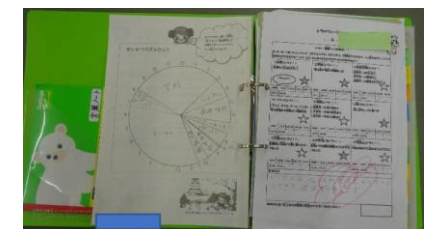
- ・ 児童が自己の学びを振り返り、次の学びに生かすとともに教師の指導改善等に生かすため、ワークシートや作品等を綴じたファイル「学びファイル」を作成。
- ・ 三者面談の際は、作成したファイルを活用しながら児童・保護者・教師が学びの様子や伸びた点、努力を要する点について共有し、次の学びに生かす取組を実施。

【定期的に持ち帰り保護者と共有】

学びファイル		
( )年( )組( )番 名前( )		
☆お家の人に見てもらったら、サインをもらって、持ってきましょう。		
☆このプリントは学びファイル(綴じ)の1ページ目にとじましょう。		
月	サイン	お家の人から
月 日		

【ファイルの内容の例】

- ・ ノート、ワークシート
- ・ 観察の記録
- ・ 定着テスト
- ・ 作品 など



# 「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

【指導目標】 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げることができる（思考力・判断力・表現力等）

単元名 登場人物の心情の変化に着目して読み、物語のみりよくを「レビューカード」にまとめて伝え合おう！

6	5	4	3	2	1	
<b>単元を貫く課題</b> この物語にはどのようなみりよくがあるのだろうか。						
<b>主な学習活動</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>物語の全文を読み（範読を聞く）最も印象に残ったところを考える。</li> <li>それぞれの考えの違いから、課題を設定する。（共有ノート）</li> <li>「みりよく」</li> <li>大まかな設定を確認し学習計画を立てる。</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>大造じいさんの残雪への見方は、どのように変わったのだろうか。</li> <li>「大造じいさんの行動」と「心情の変化」に着目して物語の内容をまとめる。</li> <li>「山場」について考える宿題を出す。</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>人物の関係や心情の変化から物語の「山場」を考え、「山場」についての考えを交流しよう。</li> <li>一の場面から大造じいさんの心情の変化を追い、三の場面について（山場）大造じいさんの心情が大きく変わったことについて考える。</li> <li>考えを交流する。</li> <li>「山場の確認！」</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>情景描写などの表現について、その効果を考えよう。</li> <li>情景描写などの表現の工夫を見つめる。</li> <li>表現の工夫の効果について考える。</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>物語のみりよくを、「レビューカード」にまとめよう。</li> <li>物語のみりよくをまとめる。</li> <li>みりよくがよく表れている部分を朗読する。</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>物語のみりよくを発表し合い、考えを広げよう。</li> <li>自分の考えた魅力について、グループで発表する。</li> <li>友達の発表した「みりよく」と自分の考える「みりよく」を比較し、改めて作品の魅力を考える。</li> <li>考えた内容を共有する。</li> </ul>						
<b>評価の観点・評価方法</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>優れた表現に着目して通読し、自分の印象に残ったところについて考えている。</li> <li>【発言・記述】</li> <li>物語の魅力伝え合おうという言語活動を理解し、学習の見通しをもとうとしている。</li> <li>【観察・発言】</li> <li>★形成的評価</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>知… 比喻や反復などの表現の工夫に気付いている。</li> <li>【発言・記述】</li> <li>文章を音読したり朗読したりしている。【観察】</li> <li>思… 「読むこと」において、人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりしている。</li> <li>【発言・記述】</li> <li>友達のを聞き、自分の考えに取り入れたり、自分の考えを広げたりしようとしている。【発言・観察・ふりかえり】</li> <li>★形成的評価</li> </ul>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>思… 「読むこと」において、文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げている。【発言・記述】</li> <li>進んで意見や感想を共有し、学習の見通しをもって物語の魅力伝え合おうとしている。【発言・記述】</li> <li>★総括的評価</li> </ul>						
<b>学習形態</b>						
個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ 個人 ← 一斉 ← 個人 ← グループ						

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の継続的な発揮があった場合に評価

総括的評価の場面は精選されており、単元終末以外は指導に活かす評価（形成的評価）とすることが明確となっている

# 「思考・判断・表現」の過程で「学びに向かう力・人間性等」を積極的に評価するイメージ

時	学習活動	指導上の留意点 ★自立した学び手の姿	評価規準・評価方法等
1	○単元の見通しをもつ ○竹取物語についての文学的知識の学習	・目標や学習の流れ、ゴールの姿など見通しをもって学習できるように伝える。 ・『竹取物語』がかくや姫として今も伝えられていることを確認し、古典に親しむための機会とする。	
2	○竹取物語の序文を音読 ○蓬菜の玉の枝を音読 ○蓬菜の玉の枝のあらすじを捉える	・古文を音読し、古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し、時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。	[知識・技能]① ワークシート ・歴史的仮名遣い、言葉の意味を学習し、それを活用できているのが確認する。
3	○富士の煙の音読 ○富士の煙のあらすじを捉える ○くらしの皇子の共感できる点を探る	・古文を音読し、古典特有のリズムなどをつかむ。 ・歴史的仮名遣いや古文特有の言葉の意味などを説明し、時代とともに言葉の意味が変わっていったことを留意させる。 ・くらしの皇子の共感できる点を全員で探ることで自己調整する際の指標になる活動にする。	
4 5	○どの人物が気になるのが選ぶ→かくや姫、五人の食公子、翁  ○選んだ人物のどのような心情や行動が、共感できるのが複数の資料から探る  ○互いの考えを交流する  ○交流を通して、自分の考えを広げたり、深めたりして自分の解釈を再構築する  ○自分なりの解釈をまとめる	・参考図書は図書スペースを設け、参考資料はタブレット上で、いつでも見られるようにしておく。 ・自分の主観にならないように必ず叙述をもとに解釈させるようにする。 ・自分の考えや友達のことを整理することで、次時の自分の考えをまとめる活動につなげる。 ★似ている考えや異なる考えの仲間を自分から見つけ、対話を通して自分の考えを広げたり深めたりしている。 ★自分に必要な情報を資料から収集している。	[思考・判断・表現]① ワークシート or オクリンクプラス ・場面と場面、場面と描写を結びつけながら自分なりの解釈を見つけているが確認する。  [主体的に学習に取り組む態度]① ワークシート or オクリンクプラス ・叙述・描写などの根拠をもとに自分なりの解釈をしているが確認する。
6	○友たちと共感できる点について語り合う ○単元のまとめを行う	・様々な考えに触れられるようにし、自分の考えをさらに広げられるようにする。 ・現代との共通点を生徒の発表から見いだせるよう示唆する。	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

評価場面は精選されており、毎時のワークシートや振り返りは評価対象とならない

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の継続的な発揮があった場合に評価

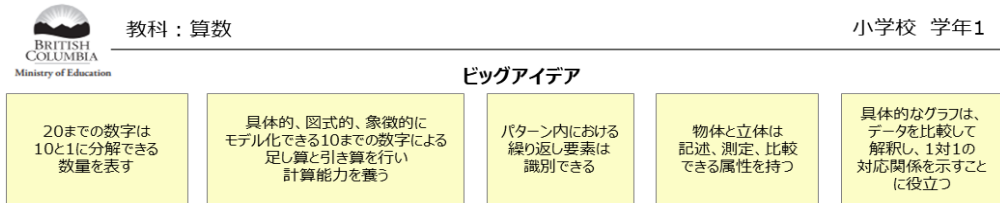
時間	ねらい(■)、言語活動(丸数字)	知・技	思判表	態度	備考
1 2	■単元目標を理解する。 ■国際協力のキャンペーン広告を読んで、自分たちが貢献できることや願いについて書く。 ①国際社会の状況について知る。 ②教科書の本文を読んで理解する。 ③自分たちが貢献できることや願いについて考え、共有する。 ④自分たちが貢献できることや願いについて書く。  ■仮定法(wish)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたI wishを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②前時で書いた作文に自分の願いをI wishを使って書き加える。				
3 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
4 5	■カイトとメグの会話の内容を理解する。 ①新出語句について理解する。 ②デジタル教科書を活用し、音読練習をする。 ③教科書の本文を内容理解する。  ■仮定法(If主語 were)の形・意味・用法を理解する。 ①教科書本文で出てきたIfを用いた文章を取り上げ、文の形・意味・用法を理解する。 ②もし自分がアフガニスタンの生徒だったら、どのように勉強するのかを英語で書く。				
6 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第3時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。				
7 8	■国際協力のキャンペーンについてのスピーチ原稿を読んで、支援がどのように役に立っているかについて理解する。 ①新出語句について理解する。 ②教科書の本文を内容理解する。				
9 ※	■発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして自分の考えや気持ちなどを整理し、自分が貢献できることや願いについて書く。 ①発展途上国の現状についての英語を聞いたり、読んだりして、内容を理解する。 ②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを、同じ国を選択した生徒とペアやグループで共有する。 ③第3時・6時に書いたものや、共有した内容をもとに自分が貢献できることや願いなどを書く。 ④書いたものを読み合い、交流する。		○	○	
後日	ペーパーテスト	○	○	○	

# 教科の中核的な概念等による構造化を行っている諸外国の学習評価

## カナダ（ブリティッシュコロンビア州）

州が示す教育課程の基準における**学習基準**（Learning Standards）を**もとに**、教師は可能な場合は生徒とともに**評価規準の設定**を行い、ルーブリックやチェックリストなどの多様なツールを用いながら学習評価を行う。

### ◆教育課程の基準の構造



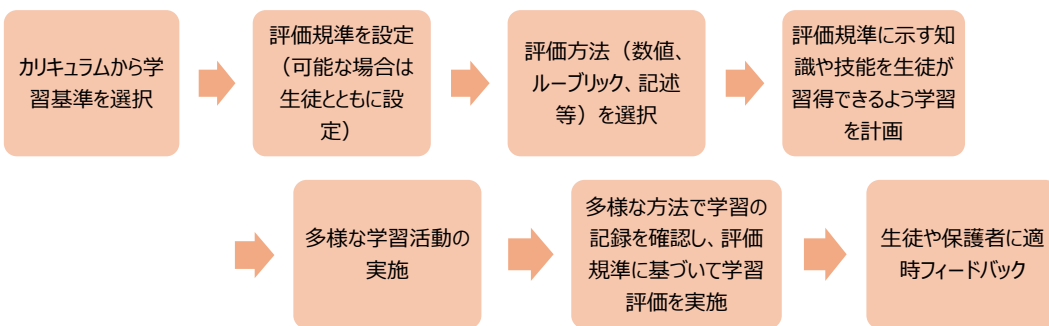
### 評価規準の参照対象

#### 学習基準

教科別コンピテンシー	教科内容
<p>児童には以下を実践することが求められます。</p> <p><b>推論と分析</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>推論を利用して探索し、つながりをつくる</li> <li>適正に見積もる</li> <li>数量を理解するための暗算戦略と能力を養う</li> <li>テクノロジーを利用して数学を探索する</li> <li>文脈化された経験の中で算数をモデル化する</li> </ul> <p><b>理解と解決</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>遊び、探求、問題解決を通して数学的理解を養い、実証し、応用する</li> <li>数学的概念を探索するために視覚化する</li> <li>問題解決に取り組むために複数の戦略を開発し利用する</li> <li>先住民のコミュニティ、地域のコミュニティ、そして他の文化に関連する場所、物語、文化的慣習、視点に関連した問題解決の経験に取り組む</li> </ul> <p><b>コミュニケーションと表現</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>様々な方法で数学的思考を伝える</li> <li>数学的言葉や言語を利用して数学的な議論に貢献する</li> <li>数学的なアイデアや決定を説明し正当化する</li> <li>具体的な形、図形、記号の形で数学的なアイデアを表現する</li> </ul>	<p>児童には以下を知ることが求められます。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>20までの数の概念</li> <li>10のつくり方</li> <li>20までの加算と減算（演算とプロセスの理解）</li> <li>複数の要素と属性を持つ繰り返しのパターン</li> <li>具体的にかつ言葉で量を20に変更する</li> <li>等号と不等号の意味</li> <li>非標準単位（非一様及び一様）による測定</li> <li>2Dの図形と3Dの立体の比較</li> <li>1対1の対応を利用した具体的なグラフ</li> <li>比較言語を用いた生活になじみのある確率</li> <li>金融リテラシー-硬貨の価値と通貨交換</li> </ul>

（出典）Building Student Success - B.C. Curriculumより仮訳

### ◆学習評価の流れ



（出典）K-12 Student Reporting Policy - Communicating Student Learning Guidelinesをもとに文部科学省作成

## 韓国

国は、教育課程の基準に基づき、各教科において**生徒が達成すべき知識、技能、態度**などの特性を示す「**成就基準**（achievement standards）」を領域ごとに公表。各学校は、成就基準をもとに評価基準を作成し、**知識、技能、態度について総合的に学習評価**を行う。

### ◆教育課程の基準の構造

核心アイデア (当該領域の学習を通じて獲得できる概念の核心)	内容要素		
	初等学校		中学校
カテゴリー	3～4年生	5～6年生	1～3年生
	知識・理解 (学習領域で知り理解すべき内容)	葛藤と不均等の世界 (略)	地球村の葛藤事例 (略)
過程・技能 (教科固有の思考と探求の過程または技能)	(略)	児童・生徒の観点で住みやすい環境の条件を列挙する (略)	多様な利害関係及び価値をめぐる問題に対する自分及び相手の意見を批判的に検討し、合理的にコミュニケーションをとる (略)
価値・態度 (教科活動を通じて育成することができる固有の価値と態度)	(略)	私達が住むところの環境に対する感受性 (略)	特定地域に対する自身の認識と観点に対する反省的省察 (略)

（出典）「2022社会科教育課程」より仮訳

### ◆成就基準（achievement standards）の例（国語「書くこと」）

教育課程の内容	成就基準
観察、調査、実験した内容を手順と結果が明らかになるように報告する文章を書く。	報告文の目的、特性、構成要素を説明できる。
	観察、調査、実験した内容を手順と結果が明らかになるように構成し、報告文を書くことができる。
	観察、調査、実験及び報告の倫理を守る態度を持つ。

（出典）

韓国教育部（2017）「과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? (중등)」(過程を重視するパフォーマンス評価をどのように行うか(中等))より仮訳

※最新の成就基準については学生評価支援ポータル（KEYE学生評価サポートポータル）上でデータベースを公開している

# 学習指導要領における学習評価に関する記載

## 小学校学習指導要領(第1章第3)(P23)

### 2 学習評価の充実

学習評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。
- (2) 創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること

## 小学校学習指導要領解説総則編(p93~)

### (1) 指導の評価と改善(第1章第3の2の(1))

(略)

実際の評価においては、各教科等の目標の実現に向けた学習の状況を把握するために、指導内容や児童の特性に応じて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫し、学習の過程の適切な場面で評価を行う必要がある。その際には、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視することが大切である。特に、他者との比較ではなく児童一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握し、学年や学期にわたって児童がどれだけ成長したかという視点を大切にすることも重要である。

また、教師による評価とともに、児童による学習活動としての相互評価や自己評価などを工夫することも大切である。相互評価や自己評価は、児童自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある。

今回の改訂では、各教科等の目標を資質・能力の三つの柱で再整理しており、平成28年12月の中央教育審議会答申において、目標に準拠した評価を推進するため、観点別学習状況の評価について、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理することが提言されている。その際、ここでいう「知識」には、個別の事実的な知識のみではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものが含まれている点に留意が必要である。

また、資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力、人間性等」には①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別学習状況の評価(学習状況を分析的に捉える)を通じて見取ることができる部分と、②観点別学習状況の評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価(個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する)を通じて見取る部分があることにも留意する必要がある。

このような資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動を評価の対象とし、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。

### (2) 学習評価に関する工夫(第1章第3の2の(2))

(略)

このため、学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、例えば、評価規準や評価方法等について、事前に教師同士で検討するなどして明確にすること、評価に関する実践事例を蓄積し共有していくこと、評価結果についての検討を通じて評価に係る教師の力量の向上を図ることなどに、学校として組織的かつ計画的に取り組むことが大切である。さらに、学校が保護者に、評価に関する仕組みについて事前に説明したり、評価結果についてより丁寧に説明したりするなどして、評価に関する情報をより積極的に提供し保護者の理解を図ることも信頼性の向上の観点から重要である。

また、学年や学校段階を越えて児童の学習の成果が円滑に接続されるようにすることは、学習評価の結果をその後の指導に生かすことに加えて、児童自身が成長や今後の課題を実感できるようにする観点からも重要なことである。

このため、学年間で児童の学習の成果が共有され円滑な接続につながるよう、指導要録への適切な記載や学校全体で一貫した方針の下で学習評価に取り組むことが大切である。

(略)