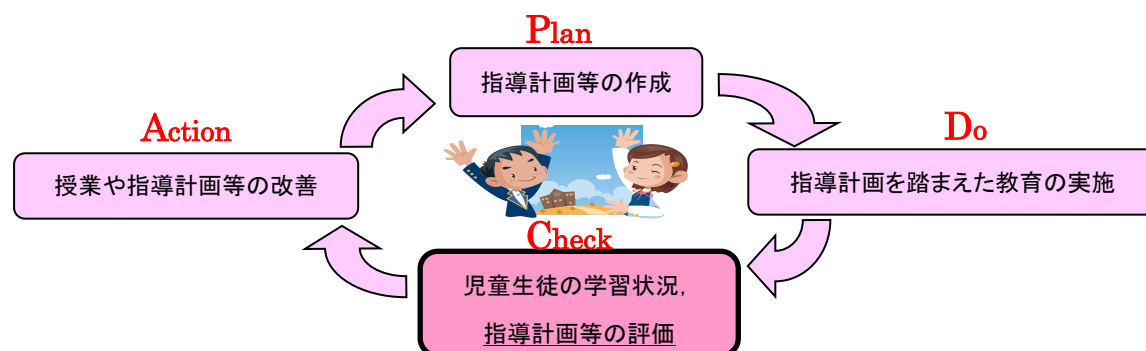


新学習指導要領の下での各教科の学習評価の在り方について

1 カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価

各学校は、日々の授業の下で児童生徒の学習状況を評価し、その結果を児童の学習や教師による指導の改善や学校全体としての教育課程の改善、校務分掌を含めた組織運営等の改善に生かす中で、学校全体として組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図っています。このように、「学習指導」と「学習評価」は、学校の教育活動の根幹であり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割を担っています。



2 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り、学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切です。

特に、新学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重要な役割を担っています。

3 学習評価について指摘されている課題

学習評価の現状としては、1及び2で述べたような教育課程の改善や授業改善の一連の過程に学習評価を適切に位置付けた学校運営の取組がなされる一方で、例えば、学校や教師の状況によっては、以下のような課題が指摘されています。

- ・学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない。
- ・現行の「関心・意欲・態度」の観点について、挙手の回数や毎時間ノートをとっているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭しきれていない。
- ・教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい。
- ・教師が評価のための「記録」に労力を割かれて、指導に注力できない。
- ・相当な労力をかけて記述した指導要録が、次の学年や学校段階において十分に活用されていない。

4 学習評価の改善の基本的な方向性

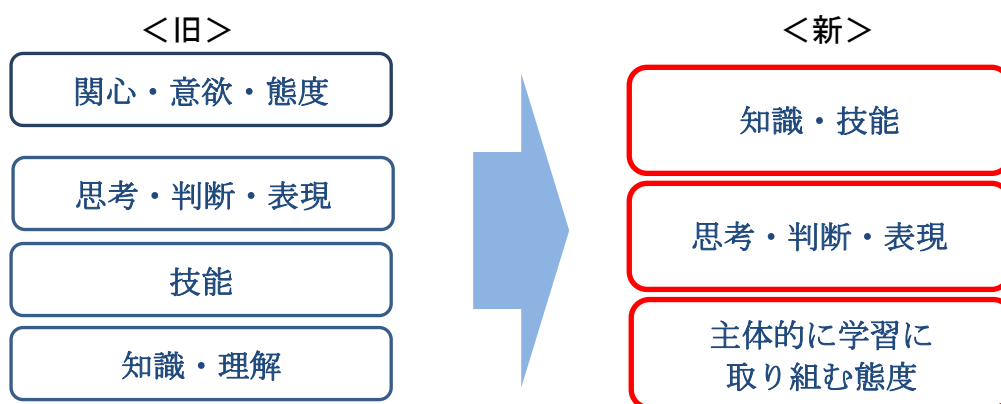
3で述べた課題に応えるとともに、学校における働き方改革が喫緊の課題となっていることも踏まえ、以下の三つの基本的な考え方に立って、学習評価を真に意味のあるものとすることが重要です。

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

5 各教科の学習評価の改善点

(1) 観点別学習状況の評価の観点の整理

各教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の三つの柱で再整理した新学習指導要領の下での指導と評価の一体化を推進する観点から、観点別学習状況の評価の観点についても、これらの資質・能力に関わる「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観点到整理して示されています。



(2) 「知識・技能」の評価

- **個別の知識及び技能の習得状況**について評価する。
- それらを既有的知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、**概念等として理解したり、技能を習得したりしているか**について評価する。

「知識・技能」の評価の考え方は、従前の評価の観点である「知識・理解」、「技能」においても重視してきたところです。具体的な評価方法としては、例えばペーパーテストにおいて、事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮するな

どの工夫改善を図る等が考えられます。

また、児童生徒が文章による説明をしたり、各教科等の内容の特質に応じて、観察・実験をしたり、式やグラフで表現したりするなど実際に知識や技能を用いる場面を設けるなど、多様な方法を適切に取り入れること等も考えられます。

(3)「思考・判断・表現」の評価

- 各教科等の**知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力、判断力、表現力等を身に付けているかどうか**を評価する。

「思考・判断・表現」の評価の考え方は、従前の評価の観点である「思考・判断・表現」においても重視してきたところです。具体的な評価方法としては、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループや学級における話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫することが考えられます。

(4)「主体的に学習に取り組む態度」の評価

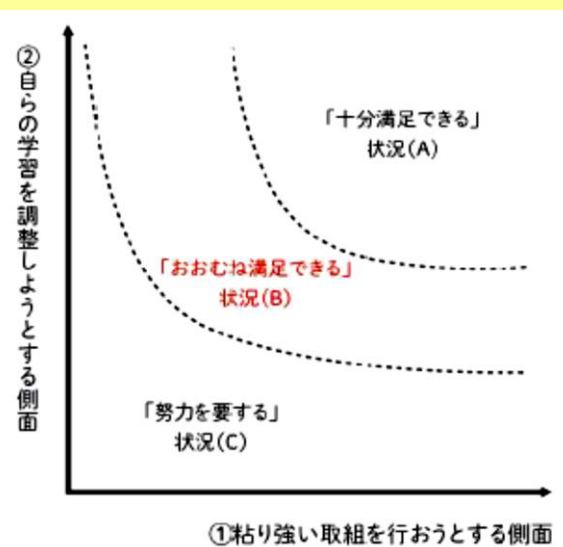
- 「学びに向かう力、人間性等」には、㊦主体的に学習に取り組む態度として観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分と、㊧観点別学習状況の評価や評定にはなじまない部分がある。
- 「主体的に学習に取り組む態度」については、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組の中で、②自らの学習を調整しようとしているかどうかを含めて評価する。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、各教科等の特質に応じて、児童生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組の中で、自らの学習を調整しようとしているかどうかを含めて評価する必要があります。

具体的な評価方法としては、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察、児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を、教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いること等が考えられます。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ

- 以下に示す二つの側面から評価することが大切です。
 - ①知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面
 - ②①の粘り強い取組の中で，自らの学習を調整しようとする側面
- これら①②の姿は実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられる。例えば，自らの学習を全く調整しようとせず粘り強く取り組み続ける姿や，粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的ではない。



ここでの評価は，その学習の調節が「適切に行われるか」を必ずしも判断するものではなく，学習の調節が知識及び技能の習得などに結びついていない場合には，教師が学習の進め方を適切に指導することが求められます。

「自らの学習を調整しようとする側面」とは・・・

自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなどの意思的な側面のことです。評価に当たっては，児童生徒自らの理解の状況を振り返ることができるような発問の工夫をしたり，自らの考えを記述したり話し合ったりする場面，他者との協働を通じて自らの考えを相対化する場面を，単元や題材などの内容のまとまりの中で設けたりするなど，「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を図る中で，適切に評価できるようにしていくことが重要です。

(5) 観点別学習状況の評価に係る記録の総括

- 適切な評価の計画の下に得た，児童生徒の観点別学習状況の評価に係る記録の総括の時期としては，単元（題材）末，学期末，学年末等の節目が考えられる。

- 総括を行う際，観点別学習状況の評価に係る記録が，観点ごとに複数ある場合は，例えば，次のような方法が考えられる。

＜評価結果のA，B，Cの数を基に総括する場合＞

- ・何回か行った評価結果のA，B，Cの数が多いものが，その観点の学習の実施状況を最もよく表現しているとする考え方に立つ総括の方法。

例) 3回評価を行った結果が「ABB」ならばBと総括することが考えられる。

「AABB」の総括結果をAとするかBとするかなど，同数の場合や三つの記号が混在する場合の総括の仕方をあらかじめ各学校において決めておく必要がある。

<評価結果のA, B, Cを数値に置き換えて総括する場合>

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

例) 総括の結果をBとする範囲を $[2.5 \geq \text{平均値} \geq 1.5]$ とすると, 「A B B」の平均値は, 約2.3 $[(3 + 2 + 2) \div 3]$ で総括の結果はBとなる。

※ なお, 評価の各節目のうち特定の時点に重きを置いて評価を行う場合など, この例のような平均値による方法以外にも様々な総括の方法が考えられる。

(6) 評定

- 評定を引き続き指導要録上に位置付ける。
- 学習評価の結果の活用には, 観点別学習状況の評価と, 評定の双方の特長を踏まえつつ, その後の指導の改善等を図ることが重要。

観点別学習状況の評価

- ・各教科等の学習状況を分析的に捉える。
- ・児童生徒がそれぞれの教科での学習において, どの観点で望ましい学習状況が認められ, どの観点到課題が認められるかを明らかにすることにより, 具体的な学習や指導の改善に生かすことを可能とする。

評定

- ・各教科等の観点別学習状況の評価の結果を総括的に捉える。
- ・児童生徒がどの教科の学習に望ましい学習状況が認められ, どの教科の学習に課題が認められるのかを明らかにすることにより, 教育課程全体における各教科の学習状況を把握することを可能とする。

評定については, 小学校第3学年以上の各学年の各教科の学習の状況について, 学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして, その実現状況を総括的に評価し, 指導要録上に位置付けます。

各教科の評定は, 学習指導要領等に示す各教科の目標に照らして, 5段階(小学校は3段階)で区別して評価を記入します。

評定に当たっては, 評定は各教科の学習の状況を総括的に評価するものであり, 観点別学習状況において掲げられた観点是, 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必要があります。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必要があります。

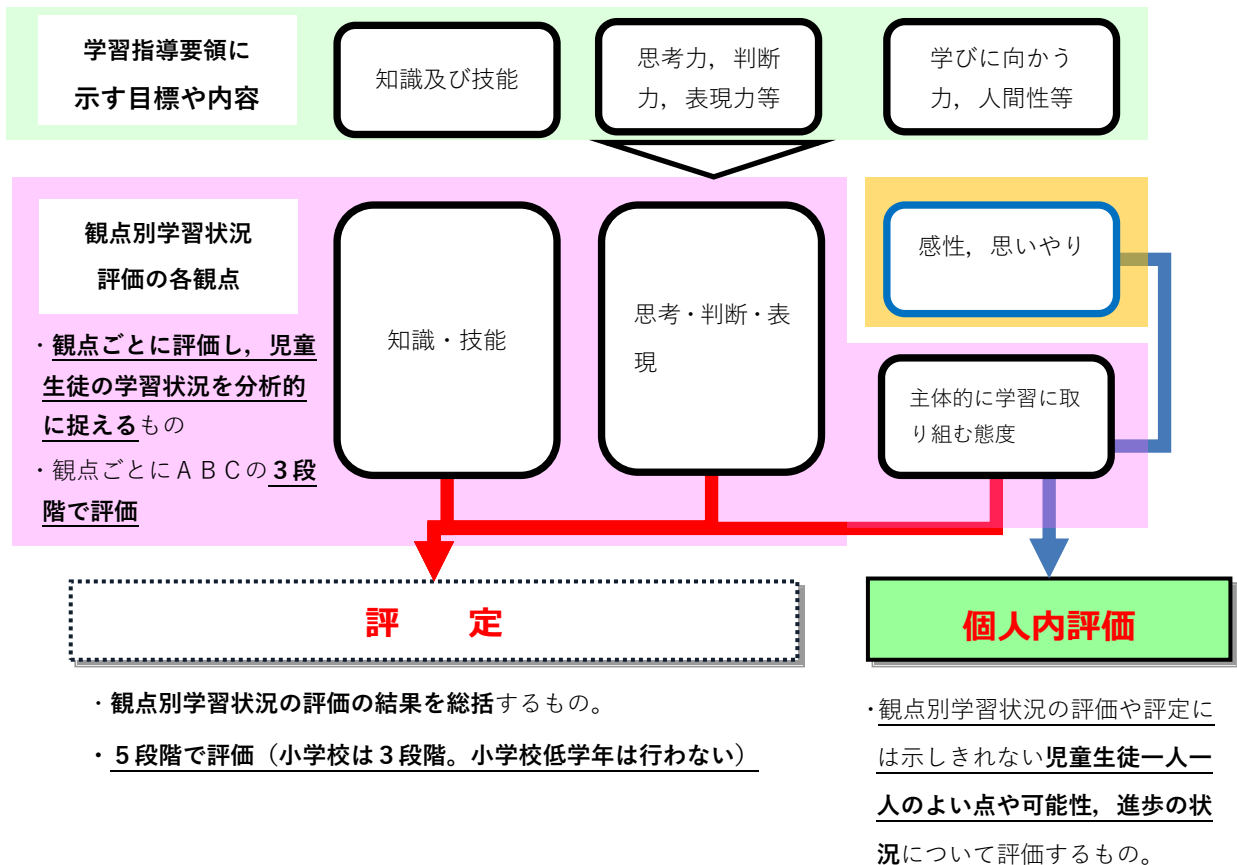
(7) 観点別学習状況の評価の評定への総括

- 評定への総括は, 学期末や学年末などに行われることが多い。学年末に評定へ総括する場合には, 学期末に総括した評定の結果を基にする場合と, 学年末に観点ごとに総括した結果を基にする場合が考えられる。
- 観点別学習状況の評価の評定への総括は, 各観点の評価結果をA, B, Cの組合せ, 又は, A, B, Cを数値で表したものに基づいて総括し, その結果を小学校では3段階, 中学校では5段階で表す。

- ・ A, B, Cの組合せから評定に総括する場合、各観点とも同じ評価がそろう場合
 小学校については、「BBB」であれば2を基本としつつ、「AAA」であれば3、「CCC」であれば1とするのが適当であると考えられる。
 中学校については、「BBB」であれば3を基本としつつ、「AAA」であれば5又は4、「CCC」であれば2又は1とするのが適当であると考えられる。
- ・ それ以外の場合は、各観点のA, B, Cの数の組合せから適切に評定することができるようあらかじめ各学校において決めておく必要がある。
- ・ 観点別学習状況の評価結果は、「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のように表されるが、そこで表された学習の実現状況には幅があるため、機械的に評定を算出することは適当ではない場合も予想される。
- ・ 評定は、小学校については、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、中学校については、中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「十分満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるものを5、「十分満足できる」状況と判断されるものを4、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを3、「努力を要する」状況と判断されるものを2、「一層努力を要する」状況と判断されるものを1という数値で表される。
- ・ この数値を児童生徒の学習状況について三つ（小学校）又は五つ（中学校）に分類したものと捉えるのではなく、常にこの結果の背景にある児童生徒の具体的な学習の実現状況を思い描き、適切に捉えることが大切である。評定への総括に当たっては、このようなことも十分に検討する必要がある。なお、各学校では観点別学習状況の評価の観点ごとの総括及び評定への総括の考え方や方法について、教師間で共通理解を図り、児童生徒及び保護者に十分説明し理解を得ることが大切である。

(8) 各教科における評価の基本構造

各教科における評価は、学習指導要領に示す各教科の目標や内容に照らして学習状況进行评估するもの（目標準拠評価）です。したがって、目標準拠評価は、集団内で相対的な位置付けを評価するいわゆる相対評価とは異なります。



本資料の活用に当たって

本資料は、次に示すような手順で作成しました。各学校での各教科の「単元（題材）の評価規準」や「具体的評価規準」の設定及び、それに基づき授業を行う際の参考にしてください。

- ① 学習指導要領等を基に、単元（題材）の目標を設定する。
- ② 単元（題材）の目標を踏まえ、国立教育政策研究所及び教育課程研究センター作成の『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の「第2編 各教科等における『内容のまとまりごとの評価規準』を作成する際の手順」などを基に、単元（題材）の評価規準を設定する。
- ③ 単元（題材）の評価規準を踏まえ、単元の指導計画及び「具体的評価規準」を設定する。
 - ・ 具体的評価規準は、単元（題材）全体を通して観点がバランスよく行われるように設定する。
 - ・ 具体的評価規準は、子供の学習状況が捉えられるように、具体的な子供の姿で表現する。
（原則として、文末は「～している」で表現する。※「知識・技能」については「～できる」もあり。）
- ④ 本時の展開に当たっては、どの場面でどのような方法で評価するかを明確にするとともに、具体的評価規準に達していない子供への手立てを計画する。

【具体的評価規準の設定について】

毎時間児童生徒全員について記録をとり、総括の資料とするために蓄積することは現実的でないことから、児童生徒全員の学習状況を記録に残す場面を精選し、かつ適切に評価するための評価の計画が一層重要になる。
（「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から）

これまでのように、毎時間、児童生徒全員について記録をとり、総括の資料とするために蓄積することは現実的でないため、全員の学習状況を記録に残す場面を精選し、かつ適切に評価するために、「記録に残す評価（全員が対象で、総括の資料に生かすための評価）」と「指導に生かす評価（主に「努力を要する児童」を確認し、その後の指導に生かすための評価）」に区別して捉えます。本県では、これまでのより精度の高いものさしとして設定してきた「評価基準」の考えを継承し、「具体的評価規準」として、主に「記録に残す評価」の場面で設定することを推進します。

※ 次章以降に、各教科等の改訂のポイントや具体的評価規準の設定事例を紹介しています。各学校では、本資料等を活用し、研究授業等を通して具体的評価規準が適切であったかどうか点検し、組織的な取組を進め、評価の信頼性・妥当性の更なる向上を図っていただくようお願いします。

【参考】～各教科における評価規準の作成について～

※国立教育政策研究所及び教育課程研究センター作成の『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」から

(1) 目標と観点の趣旨との対応関係について

評価規準の作成に当たっては、各学校の実態に応じて目標に準拠した評価を行うために、「評価の観点及びその趣旨」が各教科等の目標を踏まえて作成されていること、また同様に、「学年別（又は分野別）の評価の観点の趣旨」が学年（又は分野）の目標を踏まえて作成されていることを確認することが必要です。なお、「主体的に学習に取り組む態度」の観点は、教科等及び学年（又は分野）の目標の（3）に対応するものであるが、観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分をその内容として整理し、示していることを確認することが必要です。

(図1, 2参照)

図1 【学習指導要領「教科の目標」】

学習指導要領 各教科等の「第1 目標」

(1)	(2)	(3)	
(知識及び技能に関する目標)	(思考力, 判断力, 表現力等に関する目標)	(学びに向かう力, 人間性等に関する目標)	
		観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分	観点別学習状況の評価や評定にはなじまない部分

【改善等通知「評価の観点及びその趣旨」】

改善等通知 別紙4 評価の観点及びその趣旨

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	(知識・技能の観点の趣旨)	(思考・判断・表現の観点の趣旨)	(主体的に学習に取り組む態度の観点の趣旨)

図2 【学習指導要領「学年（又は分野）の目標」】

学習指導要領 各教科等の「第2 各学年の目標及び内容」の学年ごとの「1 目標」

(1)	(2)	(3)	
(知識及び技能に関する目標)	(思考力, 判断力, 表現力等に関する目標)	(学びに向かう力, 人間性等に関する目標)	
		観点別学習状況の評価を通じて見取ることができる部分	観点別学習状況の評価や評定にはなじまない部分

【改善等通知「学年別（又は分野別）の評価の観点の趣旨」】

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	(知識・技能の観点の趣旨)	(思考・判断・表現の観点の趣旨)	(主体的に学習に取り組む態度の観点の趣旨)

(2) 「内容のまとまりごとの評価規準」とは

国立教育政策研究所及び教育課程研究センター作成の『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」では、評価規準の作成等について示してあります。具体的には、学習指導要領の規定から「内容のまとまりごとの評価規準」を作成する際の手順が示してあります。ここでの「内容のまとまり」とは、学習指導要領に示す各教科等の「第2 各学年の目標及び内容 2 内容」の項目等をそのまとまりごとに細分化したり整理したりしたものです。

平成29年改訂学習指導要領においては資質・能力の三つの柱に基づく構造化が行われたところであり、学習指導要領に示す各教科等の「第2 各学年（分野）の目標及び内容」の「2 内容」において、「内容のまとまり」ごとに育成を目指す資質・能力が示されています。このため、「2 内容」の記載はそのまま学習指導の目標となりうるものです。

学習指導要領の目標に照らして観点別学習状況の評価を行うに当たり、児童生徒が資質・能力を身に付けた状況を表すために、「2 内容」の記載事項の文末を「～すること」から「～している」と変換したもの等を、「内容のまとまりごとの評価規準」と呼ぶこととしています。

ただし、「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、特に、児童生徒の学習への継続的な取組を通して現れる性質等を有することから、「2 内容」に記載がありません。そのため、各学年（又は分野）の「1 目標」を参考にしつつ、必要に応じて、改善等通知別紙4に示された学年（又は分野）別の評価の観点の趣旨のうち「主体的に学習に取り組む態度」に関わる部分を用いて「内容のまとまりごとの評価規準」を作成する必要があります。

なお、各学校においては、「内容のまとまりごとの評価規準」の考え方を踏まえて、学習評価を行う際の評価規準を作成します。

(3) 「内容のまとまりごとの評価規準」を作成する際の基本的な手順

各教科における、「内容のまとまりごとの評価規準」を作成する際の基本的な手順の流れは以下のとおりです。

学習指導要領に示された教科及び学年（又は分野）の目標を踏まえて、「評価の観点及びその趣旨」が作成されていることを理解した上で、

①各教科における「内容のまとまり」と「評価の観点」との関係を確認する。

②【観点ごとのポイント】を踏まえ、「内容のまとまりごとの評価規準」を作成する。

①、②については、第2編において詳述されています。同様に、【観点ごとのポイント】についても、第2編に各教科等において示してあるので参考にしてください。