



新学習指導要領における学習評価のあり方

－新3観点をどう捉え評価するか－

京都大学大学院教育学研究科 准教授 石井 英真

1. 新しい観点別評価のポイント

新課程における学習評価については、評価の観点が3観点になったこと、特に「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法に注目が集まがちである。しかし、学習指導要領における評価観や学力観の変化をふまえないければ、教師の評価疲れや、授業と学びの改善につながらない評価（評価のための評価）になりかねない。

評価においては、まず、**総括的評価（最終的な学習成果の判定（評定））と形成的評価（指導を改善し子どもを伸ばすために行われる見取り）**とを区別することが重要である。観点別評価や指導と評価の一体化を意識すればするほど、授業中のプロセスを丁寧に観察して記録する作業が肥大化し、「指導の評価化・評定化」ともいふべき状況になりがちである。確かに、思考力・判断力・表現力を伸ばすために授業過程での生徒たちの活動やコミュニケーションを丁寧に見守り観察することは重要だが、それは**形成的評価**として意識すべきものである。総括的評価の材料なら、生徒一人一人について、根拠を残しながら客観的に評価することが求められるが、形成的評価なら、指導の改善につながる程度のゆるさで、ポイントになる生徒のみを机間指導でチェックしたり、生徒たちとやり取りしたりすることを通して、生徒たちの理解状況や没入度合などを直観的に把握するので十分である。このように、**すべての評価について評定材料のための記録を残さなくてもよいのであって、形成的評価と総括的評価を区別し、記録を残す総括的評価のタイミングを重点化することで、評価に関わる負担を軽減することができる。**そして、もともと授業の中で無自覚に行われてきた生徒

の学習状況の把握場面を形成的評価として意識することは、授業改善につながるだろう。つまり、日々の授業での形成的評価は、生徒を伸ばすことに集中する。そして、伸ばし切ったところで力を試す**総括的評価**の場面を、単元末や学期の節目で重点的に設定することが必要である。

2. 学力の三層構造

新3観点による評価のあり方について、「知識・技能」において、事実的で断片的な知識の暗記再生だけでなく**概念理解を重視すること**、「主体的に学習に取り組む態度」を授業態度ではなく「**自らの学習を調整しようとする意思的な側面**」（メタ認知的な自己調整）として捉え直し、**知識・技能や思考・判断・表現と切り離さずに評価すること**などが強調されている。すべての観点で、**思考・判断・表現的な側面が強まったように見えるが、そこで目指されている学力像を捉え、評価方法へと具体化していくうえで、学力の三層構造を念頭において考えてみるとよい。**

教科の学力の質は下記の三つのレベルで捉えることができる。個別の知識・技能の習得状況を問う「**知っている・できる**」レベル（例：**三権分立の三権を答えられる**）であれば、穴埋め問題や選択式の問題など、客観テストで評価できる。しかし、概念の意味理解を問う「**わかる**」レベル（例：**三権分立が確立していない場合、どのような問題が生じるのかを説明できる**）については、知識同士のつながりとイメージが大事で、ある概念について例を挙げて説明することを求めたり、頭の中の構造やイメージ、絵やマインドマップに表現させてみたり、適用問題を解かせたりするような機会がないと判断できない。さらに、実生活・実社会の文脈における

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

図1 新しい評価実践の方向性

した記述式問題を盛り込んでいくこと(豊かなテスト)、また、後述するように、「主体的に学習に取り組む態度」も併せて評価できるような、問いから答えを導くまでのプロセスの長い思考を試す、テスト以外の課題を工夫すること(豊かなタスク)が求められる(図1)。

知識・技能の総合的な活用力を問う「使える」レベル(例：三権分立という観点から見たときに、本国や他国の状況を解釈し問題点を指摘できる)は、実際にやらせてみないと評価できない。そうして実際に思考を伴う実践をやらせてみて、それができる力(実力)を評価するのが、パフォーマンス評価である。社会に開かれた教育課程や資質・能力ベースをうたう新学習指導要領が目指すのは、「真正の学び(authentic learning)」(学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動)を通じてこうした「使える」レベルの知識とスキルと情意を一体的に育成することなのである。

従来の観点別評価では、「知識・理解」「技能」について、断片的知識(「知っている・できる」レベル)を穴埋めや選択式などの客観テストで問い、「思考・判断・表現」については、主に概念の意味理解(「わかる」レベル)を適用問題や短めの記述式の問題で問うようなテストが作成される一方で、「関心・意欲・態度」については、生徒たちのやる気を見るノートや提出物等を基に評価されていたように思われる。

新しい観点別評価では、「知識・技能」について、理解を伴って中心概念を習得することを重視して、「知っている・できる」レベルのみならず「わかる」レベルも含むようテスト問題を工夫することが、そして、「思考・判断・表現」については、「わかる」レベルの思考を問う問題に加え、全国学力・学習状況調査の「活用」問題のように、「使える」レベルの思考を意識

3. 「主体的に学習に取り組む態度」を「思考・判断・表現」と一体的にどう評価するか

従来の「関心・意欲・態度」、今回の「主体的に学習に取り組む態度」の評価は主に情意領域を対象とするものである。特に中学校の先生方にとってはこの観点への関心が高いと思われる。まず、情意の中身を考える際には、学習を支える「入口の情意」(興味・関心・意欲など)と学習を方向付ける「出口の情意」(知的態度、思考の習慣、市民としての倫理・価値観など)とを区別する必要がある。授業態度などの入口の情意は、授業の前提条件として、教材の工夫や教師の働きかけで喚起するものであり、授業の目標として掲げ意識的に評価するものというよりは、授業過程で、学び手の表情や教室の空気から感じるものも含めて、授業の進め方を調整する手がかりとなるものである。他方、一言一言の言葉へのこだわり(国語科)、物事を多面的・多角的に捉えようとする態度(社会科)や、条件を変えて考えてみたらどうなるかと発展的に問いを立てようとする態度(数学科)など、教科の中身に即して形成される態度や行動の変容は、「出口の情意」であり、知識や考える力とともに意識的に指導することで育んでいける教科の目標として位置づけうるものである。

「主体的に学習に取り組む態度」について、文科省「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(以下、「報告」)では、「単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するということではなく、…

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ために、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自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」とされている。そしてそれは「①粘り強い取組を行おうとする側面」と、「②粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」の2側面で捉えられるとされる。

「主体的に学習に取り組む態度」については、単に継続的なやる気（側面①）を認め励ますだけでなく、各教科の見方・考え方を働かせて、その教科として意味ある学びへの向かい方（側面②）ができていくかどうかという、「出口の情意」を評価していく方向性が見て取れる。また「報告」では、「主体的に学習に取り組む態度」のみを単体で取り出して評価することは適切でないとしており、「思考力・判断力・表現力」などと一体的に評価していく方針が示されている。例えば、問いと答えの間が長く試行錯誤の機会があるパフォーマンス課題（思考のみならず、粘り強く考える意欲や根拠に基づいて考えようとする知的態度なども自ずと要求される）を設計し、その過程と成果物を通して、「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の両方を評価するわけである。

美術・技術系や探究的な学びの評価でしばしばなされるように、その時点でうまくできたり結果を残せたりした部分とともに、そこに至る試行錯誤の過程で見せた粘り、工夫、あるいは筋（センス）のよさにその子の伸び代を見だし、評価するという具合である。国語でも作文の評価で、結果として言語化された文章のうまさだけでなく、振り返りの記述（生徒の自己評価・自己申告）、あるいは、書いては消した痕跡などから、試行錯誤や工夫を捉えたり、言葉にこだわる態度の育ちなどを捉えたりすることはあるだろう。スマートで結果につながりやすい学び方をする子だけでなく、結果にすぐにはつながらなくても、泥臭く誠実に熟考する子

も含めて、教科として意味ある学びへの向かい方として、主に加点的に評価していくわけである。さらに、単元の学びの先に社会への関心が広がったり、現代社会や自分の生活とのつながりを意識したり、問いが生まれたりすることも育て評価していけるとよいだろう。

最近の教科書には、単元を貫く問いや課題が明示されたり、単元末など折に触れて、パフォーマンス課題を意識した活動も盛り込まれていたりする。たとえば、公民的分野における模擬裁判というシミュレーション的な活動では、論破するスキルを磨くことではなく、裁判という営みへの理解の深さや、対立する主張を法に基づいて公平に整理・判断して結論が導き出されているかを、生徒が作成した判決文から読み取る（思考・判断・表現）。さらに、判決文を作成する過程で迷ったことや大事にしたことなどへの振り返りの機会を設けることで、その子なりの試行錯誤や工夫、あるいは、法的な思考のベースにある、互いの権利や価値観を尊重する寛容の精神の育ちを、「主体的に学習に取り組む態度」として評価するわけである。教科書に掲載されているこうしたパフォーマンス課題を有効に活用するとよいだろう。

なお、こうしたパフォーマンス課題の作成においては、文脈の本物さと同時に、その教科特有の見方・考え方を働かせることができるかが重要である。特に上記のような公民的分野においては、善悪の判断を伴う道徳的な思考におちいることには注意が必要である。また、一人ではくじけそうになる認知的な負荷のかかる課題に対して、仲間とともに解決するという経験を盛り込み、個人作業と共同作業をうまく組み合わせることも重要である。

（参考文献）

石井英真・鈴木秀幸編『ヤマ場をおさえる学習評価・中学校』図書文化社、2021年。

著者紹介 石井 英真 いい・てるまさ

1977年兵庫県洲本市生まれ。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。博士（教育学）。専攻は教育方法学（学力論）。主な著書として、『授業づくりの深め方』（ミネルヴァ書房、2020年）、『未来の学校』（日本標準、2020年）など。

