

# 学校全体で資質・能力を育成するための評価の在り方に関する研究

## — パイロット校における実践の分析を通して —

### 【研究者】

教科教育部 指導主事 永井 美智子・末田 純司・長尾 佳和・村田 耕一

### 【研究指導者】

奈良教育大学次世代教員養成センター 准教授 赤沢 早人

### 研究の要約

本研究は、「学びの変革」パイロット校事業のパイロット校における資質・能力の評価の実態分析を基に、学校全体で資質・能力を育成するための評価の在り方について提案することを目的とする。様々な調査結果から、学校全体で育成する汎用的な資質・能力の評価を、妥当性や信頼性のあるものにするということについて課題を感じている学校が多いことが明らかになっている。本県の「学びの変革」パイロット校事業指定校事業報告書からも、各校で資質・能力の評価の在り方を研究しているが、その方法について課題が見られることが分かった。文献研究により、汎用的な資質・能力は、ある特定の文脈の中で育成され、別の文脈で発揮できる転移可能な資質・能力となっているかという視点で評価することが重要であるということが分かった。そこで、汎用的な資質・能力を評価する「評価ユニットモデル」を示すこととした。この評価ユニットを使うことにより、汎用的な資質・能力の育成場面とのつながりから、評価場面を焦点化したり、学んだ文脈とは異なる文脈においても資質・能力が発揮できるかを評価したりすることができると思う。

**キーワード：資質・能力 評価 転移 「学びの変革」パイロット校**

### 目次

はじめに	35
I 研究の概要	36
II 育成すべき資質・能力と学習の転移	36
III 学習の転移と学校全体で資質・能力を育成するための視点について	37
IV 学校全体で資質・能力を育成するための評価のポイント	38
V パイロット校の実践分析	39
VI 資質・能力の評価における現状と課題	41
VII 汎用的な資質・能力を評価するための評価ユニットの考え方	42
VIII 汎用的な資質・能力を評価するためのユニット型評価モデル例	43
IX 成果と課題	47
おわりに	48

### はじめに

将来の変化を予測することが困難な時代を迎えつつある。そのような時代で子供たちが自分の生涯を生き抜くための力として資質・能力を育成することが求められている。我が国においても、中央教育審

議会（平成28年）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下「中教審答申」とする。）、小学校学習指導要領（平成29年、以下「小要領」とする。）等で、資質・能力ベースでの教育目標や教育内容の整理がなされた<sup>(1) (2)</sup>。広島県では、それらの変化を先取りする形で平成26年に「広島版『学びの変革』アクション・プラン」が策定され、「コンピテンシーの育成を目指した主体的な学び」を促す教育活動を積極的に推進している。平成27年度からはその実現に向けた具体的な施策として「学びの変革」パイロット校事業を実施している<sup>(3)</sup>。平成30年度にはこの「学びの変革」パイロット校事業の指定を受けた県内のパイロット校をけん引役として「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を全県に展開することを目指している。

事業の指定校では学校全体で育成を目指す資質・能力を設定し、教科等横断を指向した単元の開発も行われてきている。指定校では総合的な学習の時間の単元開発、各校で選択した教科等の単元開発がなされ、優れた実践が提案されつつある。それらの実践の特徴は教科の枠にこだわることなく他教科

等との関連を図るものが多い。そのような単元開発をより進めていくためにカリキュラム全体をマネジメントする必要性が生じつつある。ところが、マネジメントの核となる資質・能力の評価については、あいまいな学校も多いことが課題である。

また、国立教育政策研究所の「資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方に関する研究」（平成29年）<sup>(4)</sup>には、全国の国立附属学校166校（小学校73校、中学校73校、中等教育学校4校、高等学校16校）に対して質問紙調査を行った結果をまとめている。その中で、資質・能力の育成を研究課題とする学校における評価の研究状況をみると、「評価に関する研究については今後の課題」「評価方法を探っている」「研究成果を公表できる段階にない」などとする回答がみられ、多くの学校において、評価の在り方を模索している様子が伝わると述べている。

これらのことから、学校において資質・能力をどのように評価するかを明らかにし、その方法等を提案することの意義は大きいと考える。なお、本研究においては評価の内、総括的評価の在り方に特に焦点を当てることとする。

## I 研究の概要

### 1 研究の目的

本研究は、「学びの変革」パイロット校事業のパイロット校における資質・能力の評価の実態を基に、学校全体で育成する資質・能力の評価の在り方について明らかにすることを目的とする。

### 2 研究の方法

- (1) 育成すべき資質・能力について先行研究等を基に整理する。
- (2) 「学びの変革」パイロット校事業のパイロット校における資質・能力の評価の実態を、義務教育指導課が実施した評価に関する質問紙調査、各校の研究のまとめ、各校が開発した単元の学習指導案及び指導記録によって整理する。
- (3) 収集した評価の実態について、評価の適切さ、評価のカリキュラム改善への活用の状況、評価のしやすさの観点で価値付けし、現状の成果と課題を明らかにして評価モデルを作成する。

## II 育成すべき資質・能力と学習の転移

## 1 我が国における資質・能力についての議論の大きな流れ

これからの社会を生き抜く力については、「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎（DeSeCo）」プロジェクトのキー・コンピテンシー

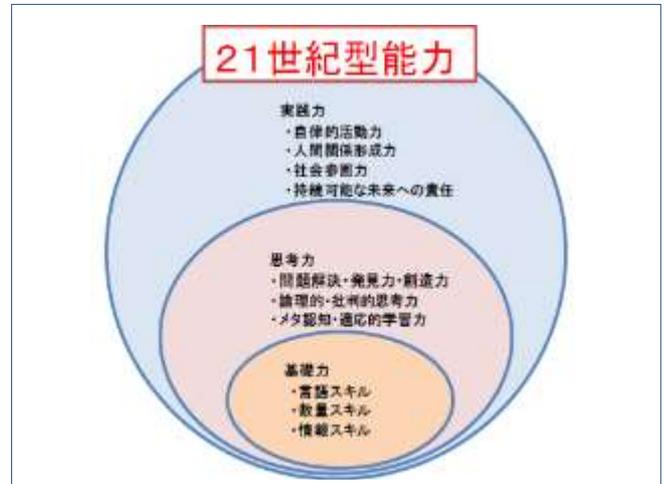


図1 21世紀型能力

概念をはじめ世界各国で研究がすすめられ、その研究に基づいた政策のデザインが行われている<sup>(5)</sup>。我が国においても、図1に示す通り、国立教育政策研究所による21世紀型能力の整理等が行われた<sup>(6)</sup>。この21世紀型能力の考え方を踏まえた教育課程の編成に向けて、国立教育政策研究所平成26年度プロジェクト研究調査報告書「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～」では、資質・能力について「グローバル社会では、環境や経済、国際関係など様々な分野において、専門家も答えを持たない複雑で世界規模の問題が、一人一人の市民に影響を与えるため、こうした問題を解決しながら持続可能な社会をつくるために、一人一人が『何を知っているか』だけでなく、それを使って『何ができるか』『いかに問題を解決できるか』が問われるようになってきた<sup>1)</sup>と指摘した上で、次のように資質・能力の特徴をまとめている<sup>2)</sup>。

- ・資質・能力＝学び始めには学習に使う手段、学び終わりでは学習内容も含み込んだ次の学習のための手段。したがって、方法知でありつつ、内容知も含み込んだもの。
- ・資質・能力＝知識の質向上のために必要不可欠な手段かつ目標。「手段」とは、知識の質を上

げるために資質・能力を使うことが必要不可欠であること、そして、「目標」とは、質の上があった知識やそれらを統合したものの見方・考え方、知識を仲間とともに作り替えられるという態度等を含み込んだ資質・能力が目標となることを意味する。

- ・資質・能力＝「資質」を中心に人格（価値・態度等）に関わるもの（なお、この際、価値を教えて子供の「資質・能力」に組み込むか、あるいは、価値は学ぶ対象にしておいて、その受容は子供の判断に任せるかは重要な検討課題）。

これらの特徴をまとめると、資質・能力が人格も含めた包括的な力であること、資質・能力が学習、知識の質の向上の手段であると同時に目標であることが分かる。また、資質・能力は様々な学習活動を通して、能動的に作り替えられながら、時間をかけじっくりと養い育てていくものであるといえる。

## 2 学習指導要領における資質・能力と学習の転移

前項の先行研究等を踏まえ、「中教審答申」では資質・能力を次のように三つの柱で整理している<sup>(7)</sup>。

- ①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」
- ②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵（かん）養）」

この整理は学校教育法に示された学力の3要素とも対応するものである。従来、コンテンツ・ベースの学力観で重視された知識・技能の習得に加え、それらをどう使えるか、どのように生かすかを含む包括的な力として資質・能力が整理されている。特に注目すべきは、「理解していること・できることをどう使うか」について、資質・能力の柱の「未知の状況にも対応できる」と明確にしている点である。

奈須正裕（2017）は、資質・能力の検討の経緯を踏まえ「単にその教科等の中で適切に思考したり表現したりできるだけでなく、最初に学び身に付けた領域を踏み出て、自由に駆使できる水準のものを求

めていることがはっきりと示されました。」<sup>3)</sup>と述べている。G. ウィギンスら（2012）は、「真に有能であるためには、学んだことを新しい設定、時には困惑させられるような設定に転移させる能力が必要である」<sup>4)</sup>と述べている。また、ジョン・ブランズフォードら（2002）は、「学校教育の目標は、将来直面するであろう問題や状況に対して柔軟に対応できる能力、すなわち、学習したことを転移させる力を生徒に習得させることである」<sup>5)</sup>と述べている。これらの指摘に共通するのは、学校全体で育てるべき資質・能力が教科の枠、学校の枠を越えた生活等の様々な困難な場面で使える転移可能なものでなければならないこと、学習の転移に着目した指導を行うことで汎用的な資質・能力を育成する必要があるということを示していることである。

すなわち、資質・能力の育成において、学習の転移が生じるような教育を意図的に創造していくことが必要であると言える。

ところで、学習の転移について、書字スキルの学習が単語の書字スキルの学習に転移したりするような「垂直転移」、基礎的問題の学習が、類似問題の学習に転移したりするような「近い転移」、学校の学習が、学校外での学習に転移したりするような「遠い転移」といったレベルがあることが知られている。学校全体で育てる広い範囲で使える汎用的な資質・能力を育てるという本研究では、「垂直転移」「近い転移」はもちろん、「遠い転移」を志向する。

それでは、どのようにすれば学習の転移を促すことができるのであろうか。

## Ⅲ 学習の転移と学校全体で資質・能力を育成するための視点について

### 1 学習の転移を促す三つのポイント

ジョン・ブランズフォードら（2002）による、学習の転移を促すためのポイントを参考に、本研究における学習の転移を促すためのポイントを以下のよう

- 1 転移を促すためには、意図的に学習と学習を結び付ける必要がある。
- 2 ある学習で学んだことを他の学習に結び付けられるように、抽象化する必要がある。
- 3 学習では、子供たちの能動的な課題解決場面を設定する必要がある。

第1は、転移を促すためには、子供達が先に行う学習と後に続く学習を関連付けられるように教師が意図的に指導するということである。

ブランスフォードら（2002）は、生徒が学習した知識は、いつ、どこで、どのように使うことができるかについてフィードバックさせる必要があると指摘する。そして、先行学習において子供達が、「学んだことは他の場面でも応用できる」ということを自覚するような明示的な指導をすることによって、転移が促進されると述べている<sup>(9)</sup>。「中教審答申」を受けて改訂された「小要領」、中学校学習指導要領（平成29年）においても、Ⅱ1で述べたような資質・能力の特徴を踏まえ、例えば「第1章総則第2教育課程の編成」において、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成について示されている<sup>(10)</sup>。また、「小要領」「第5章総合的な学習の時間」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、「教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。」<sup>(6)</sup>と示されている。

第2は、転移を促すためには、ある特定の教科の文脈で学んだことを、他の文脈で発揮できるように、抽象的な概念を抽出させることが必要であるということである。

例えば国語科の授業で、「平和な社会を築く」というテーマで、自分の考えとその根拠を明らかにして意見文を書くことを学んだ児童が、総合的な学習の時間に、地域を活性化するためにどのような取組をしたらよいか考え、地域住民にプレゼンテーションをしよう。地域住民に自分の意見を分かりやすく伝えようとする時、子供達は、国語科で学んだ文脈を離れ、「相手に自分の考えを分かりやすく伝えるには、意見とそれを裏付ける事例とを関連付けて伝える」といった汎用的な伝え方を、総合的な学習の時間の文脈に合わせて使う必要がある。このように、複数の文脈で学ぶことを通して、より汎用的な「相手に自分の考えを分かりやすく伝える伝え方」を獲得していく。

第3は、転移が子供たちの能動的な課題解決の場面で起こるのであるから、課題の解決に向けて、能動的に必要な情報を収集したり、解決方法を選択したりするような場面を設定する必要があるということである。

子供たちの課題解決の「過程」に着目することで、児童生徒がどこで、どのようなことが原因で、どの

ようにつまづいているのかを把握し、それに対応した細やかで適切な支援を行うことができる。その適切な支援によって転移が著しく促進される場合もある。また、学習したことの理解を促すためには、子供達が、自分の課題解決の学習過程をモニタリングしたり、自分の学習方略を自己評価したり、どのくらい理解しているかを振り返ったりすることが有効である。

資質・能力の育成において、教科等横断的な資質・能力の育成、各教科等の資質・能力の関連付けや、生活の場面での活用等、教科等に固有の資質・能力の育成の充実だけでなく、より汎用性の高い資質・能力の育成が求められている。このような資質・能力の育成に当たっては、当然のことながら学校全体で各教員の教育活動を関連付けながら資質・能力を育てる必要がある。

## 2 学校全体で資質・能力を育成する視点

これまで述べてきた資質・能力の整理と、前項で示した学習の転移を促す三つのポイントを踏まえ、学校全体で資質・能力を育成する視点を4点にまとめる。

- 1 「未知の状況における課題を解決できるのか」という視点で資質・能力を捉えて指導すること。
- 2 資質・能力の育成過程を明確にして指導すること。
- 3 学校で設定した資質・能力を育成するために、各教科等で育成する資質・能力がどのように関わっているか、整理すること。
- 4 育成する資質・能力が他のどのような学習あるいは生活の場面で使えるのか、資質・能力を使う場面を広くとらえて複数の文脈で指導すること。

この視点からカリキュラムをデザインし、マネジメントすることで、学校全体で育成を目指す資質・能力を汎用的な資質・能力として育成することができる。

## IV 学校全体で資質・能力を育成するための評価のポイント

前項の資質・能力育成の視点を踏まえ、学校全体で資質・能力を育成するための評価のポイントを次頁の4点にまとめる。

- 1 予め評価場面を設定し、長いスパンで評価する。
- 2 状況や課題が異なる別の場面において、資質・能力を發揮して課題を解決できるかどうか評価する。
- 3 結果だけでなく、課題解決の過程も含めて評価する。
- 4 意図的に、学習と学習を汎用的な資質・能力で関連付けて評価する。

第1に、資質・能力は、長いスパンで育成されるという特性があることから、育成した資質・能力をどの場面で評価するかという評価場面の設定も長いスパンで考える必要があるということである。

その際に、どの場面を中心に資質・能力を育成し、どの場面で資質・能力を發揮させて評価するのかを予め設定しておく。そうすることによって、意図的・計画的な評価ができるようになる。

第2に、ある資質・能力が子供達に育成されているかを評価するには、子供達が学んだ特定の文脈の中でどのような力を發揮するかということの評価するだけではなく、学んだ文脈以外の未知の状況において、その力を發揮して課題を解決できるかを見取るということである。なぜなら、資質・能力が育成されるのは、課題解決の場面であり、資質・能力が發揮されるのも、課題解決の場面であるからである。状況や課題が異なる別の場面で力を發揮し課題解決ができるかどうかを評価することによって、資質・能力が転移可能なものとなっているか評価することができる。

第3に、評価とはそもそも、子供たちが「何ができたか」ということだけを見取るのではなく、課題解決のどの過程でどのように力を發揮して課題を解決したか、あるいはつまづいているのかを明らかにするためのものである。したがって、資質・能力を評価するためには、子供たちが課題を解決する過程で、資質・能力を發揮して「何ができたか」という結果だけでなく、「どのように資質・能力を發揮して課題を解決したか」という解決の過程を含めて、資質・能力の高まりを評価していくことが必要であるということである。

第4に、汎用的な資質・能力を育成するためにはまず、各教科で育成する資質・能力と、学校全体で育成する資質・能力の関係を整理し、カリキュラムを作成する必要がある。

ある関係が深い教科等で育成した資質・能力が、別の教科等ではどのように發揮されて課題解決ができていくかということ、関連付けて評価するということである。

例えば、社会科で育成した「多面的な見方」という資質・能力を、道徳や、総合的な学習の時間で發揮させながら、文脈を超えた資質・能力にまで高めていくことなどが考えられる。

さて、このように汎用的な資質・能力を評価しようとする、別の文脈での評価、各教育活動を関連付けた評価など、年間のカリキュラムを見通した評価が求められる。評価場面が多くなり評価に追われる状況に陥ったり、教科の評価と汎用的な資質・能力の評価の整理ができなかったりすることが予想される。これらの予想される評価にかかる課題を克服する評価方法の工夫が求められる。そこで、汎用的な資質・能力の評価に取り組んでいる広島県の「学びの変革」パイロット校事業指定校の評価の状況を分析し、評価の実態、課題に合わせた評価方法を明らかにしていく。

## V パイロット校の実践分析

先述した「広島版『学びの変革』アクション・プラン」のパイロット校の評価の実態を把握するために、次の調査、資料収集を行い、大まかな傾向を把握した。

- ・義務教育指導課への聞き取り調査
- ・平成28年度「学びの変革」パイロット校事業指定校第2回協議会におけるパイロット教員への質問紙調査資料
- ・平成28年度「学びの変革」パイロット校事業指定校事業報告書及び平成28年度「学びの変革」パイロット校事業実践事例

### 1 義務教育指導課への事前聞き取り調査

義務教育指導課では、各校の主体的な研究を促すという趣旨で、資質・能力の評価の在り方について細かい指示を行っていない。パイロット校では、各校で設定した資質・能力、選択した研究教科に応じて評価を行っている。ただ、大まかな傾向として次の三つのパターンが見られるのではないかとということであった。聞き取り調査を基に評価の実態の類型を次頁表1のとおり整理する。

表1 パイロット校の評価の実態類型

類型1	総合的な学習の時間、各教科等分離型
	汎用的な資質・能力は総合的な学習の時間で評価し、教科の授業では教科の資質・能力のみを評価する。
類型2	総合的な学習の時間等、各教科関連付け型
	汎用的な資質・能力は基本的に総合的な学習の時間や特別活動等で評価し、教科で育成する資質・能力と関連のあるものについてのみ教科の資質・能力との関係を明確にした上で、教科で評価する。
類型3	総合的な学習の時間、各教科等並行型
	汎用的な資質・能力と教科の資質・能力の両方を、教科の授業で評価する。

表2 各校で設定している資質・能力

中教審答申で示された三つの資質・能力	各校で設定された資質・能力の例
知識及び技能	個別の知識・技能、知識、各教科の力
思考力・判断力・表現力	思考力・判断力・表現力等、論理的思考力、課題発見力、課題解決力、表現力等
学びに向かう力及び人間性	主体性、自らへの自信、チャレンジ精神、協働する力、コミュニケーション能力、郷土愛等

## 2 平成28年度「学びの変革」パイロット校事業指定校第2回協議会におけるパイロット教員への質問紙調査資料

質問紙調査では、パイロット校の評価の実態、評価についてパイロット校が感じている課題についての具体的な記述は見られなかった。研究2年次の前半であり、単元開発に各校の研究に関するリソースを集中している実態があるためと考えられる。

## 3 平成28年度「学びの変革」パイロット校事業指定校事業報告書及び平成28年度「学びの変革」パイロット校事業実践事例

事業報告書では、事業の成果の検証の方法について報告されていた。

### (1) 各校で設定している資質・能力

表2は、パイロット校事業指定校の事業報告書から、各校で設定された資質・能力を「中教審答申」で示された三つの資質・能力に分類したものがある。

また図2は、パイロット校で設定されている資質・能力を、表2に基づいて三つの資質・能力に分類し、その割合を示している。

これらを見ると、パイロット校で設定されている資質・能力のうち、「学びに向かう力及び人間性等」「思考力・判断力・表現力等」に関するものが約半数ずつで、全体の97.5%を占めている。一方、「知識及び技能」に関するものは2.5%しか設定されていないことが分かる。

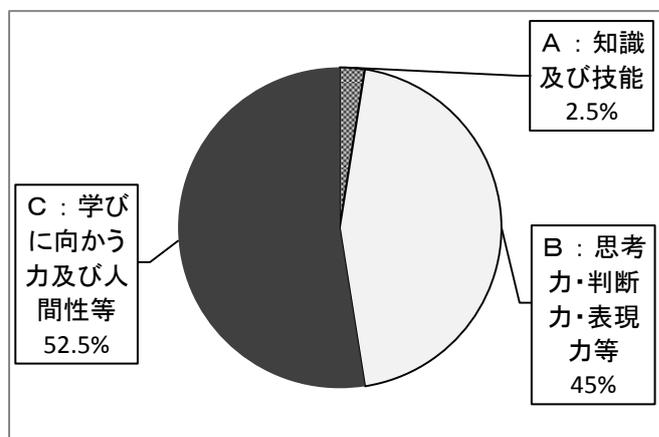


図2 資質・能力の設定状況 (n=160)

表3は、学校ごと（全30校）の三つの資質・能力の設定状況を示している。

パイロット校では、三つの資質・能力を全て設定している学校は、全体の13.3%であること、ほとんどの学校では、「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力及び人間性等」を中心に設定していることが分かる。さらに、「思考力・判断力・表現力等」は全ての学校で設定していた。

表3 学校ごとの三つの資質・能力の設定状況

	ABC全て	AB	AC	BC	Aのみ	Bのみ	Cのみ
校数(校)	4	0	0	23	0	3	0
割合(%)	13.3	0	0	76.7	0	10.0	0

A: 知識及び技能 B: 思考力・判断力・表現力等 C: 学びに向かう力及び人間性等

## (2) 資質・能力の評価方法

パイロット校事業指定校の事業報告書から「学びの変革」パイロット校における資質・能力の評価方法とその割合を表4に示す。

表4 パイロット校における資質・能力の評価方法とその割合

評価方法	全体に占める割合
アンケート・質問紙	50.0%
振り返り	43.3%
ワークシートやノートの記述	43.3%
自己評価	40.0%
発言	20.0%
行動観察	20.0%
パフォーマンス課題	16.7%
ポートフォリオ	16.7%
成果物	13.3%
全国学力学習状況調査問題，「基礎・基本」定着状況調査問題，CRT標準学力調査等	10.0%
単元テスト，定期テスト	10.0%
写真や映像	6.7%
他者評価	6.7%

これを見ると、アンケートや質問紙、自己評価などによる評価が多く取り入れられていることが分かる。資質・能力ごとの評価方法について全ての報告書に記述がされているわけではないことや、各校で設定した資質・能力が異なっているため、単純な集計はできないが、資質・能力のうち、学びに向かう力、価値観・倫理観等に関する検証は児童生徒質問紙調査の自己評価で行い、思考力・判断力・表現力等の検証は、児童生徒質問紙調査での児童生徒の自己評価、定期テストあるいは事後の検証問題の思考力・判断力・表現力等を問う設問で検証する現状が見られた。

報告書から、パイロット校の多くが、複数の評価方法を組み合わせることで評価していることが分かった。また、単元で資質・能力を発揮させる場面を予め設定し、見通しをもって資質・能力を育成する取組や、資質・能力を具体的に発揮した姿を子供たちと共有することによって、子供たちが自覚的に資質・能力を育成できるようにするなど、多くの学校で、資質・能力の育成と評価のための工夫について研究されていることも明らかになった。

しかし、上述したように、汎用的な資質・能力を単

元末の検証問題のように、教科の文脈の中でのみ評価している学校があることや、アンケートや子供の自己評価のような、やや客観性が低い評価方法に頼っている学校の割合が高いことなどが明らかになった。

汎用的な資質・能力を、「未知の状況における課題を解決できるのか」という力であることから、子供の意識調査のみで評価することには課題があるといえる。また、それらの意識調査が、単元末や学期末にのみ実施されている傾向が見られることも分かった。単元末の振り返りや、学期末の意識調査のだけでは、学んだ文脈と異なる文脈で力を発揮できるような汎用的な力を育成できているかということや、どの指導が有効で、どのような指導改善が必要なのかということ、明らかにすることは難しいと考える。

## (3) 資質・能力の評価場面

報告書の記述を基に、前頁表1の類型で整理すると、概ね表5のような実態であると判断した。

表5 パイロット校の評価の実態

類型1 総合的な学習の時間、各教科等分離型	1校
類型2 総合的な学習の時間等、各教科関連付け型	12校
類型3 総合的な学習の時間、各教科等並行型	7校
その他	10校

※その他に分類した学校は、評価についての具体的な記述がないため分からない、一つの単元しか紹介されていないため判断できないという状況であった。

パイロット校においては、汎用的な資質・能力の評価場面として、主に総合的な学習の時間を設定していることが分かる。また、総合的な学習の時間と各教科の場面の両方で行われている学校も多いことが分かる。総合的な学習の時間と各教科等で育成する資質・能力を関連付けて評価している学校は、資料から読み取れる限りでは12校であり、このタイプに当たる類型2に当たる学校が最も多かった。また、類型3の総合的な学習の時間、各教科等並行型が次いで多いという状況もあり、パイロット校では、教科の学習で、汎用的な資質・能力を評価しようとしていることが分かる。

## VI 資質・能力の評価における現状と課題

## 1 評価場面が多くなり評価に追われる

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は、「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」において、現行の学習指導要領における学習評価の課題について「学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる」小・中学校の教師は約63%に及ぶことから、現在の学習評価については多くの教師にとって負担となっていることが明らかになった<sup>(4)</sup>。また、天笠茂(平成25年)は、学校の評価をめぐるこれからの趨勢について、

○評価の手立てや手順について、より細部に向かい、緻密化・精密化がはかられる。

○評価における主観的側面がより縮減され、客観的側面の追究が求められる。

○アナログ的な思考よりも、デジタル的な思考が一層幅を利かせるようになる。

とし<sup>(12)</sup>、「評価手続きの煩瑣化は、それが評価にあたって適切な物であったにしても、時に実践に耐えられないものという判定を下すこともまた大切なことといわねばならない。」<sup>7)</sup>と述べている。これらのことから、資質・能力を育成する場面と評価する場面を焦点化する評価方法を模索することが重要であると考えられる。

## 2 教科等の評価と汎用的な資質・能力の評価の混同

パイロット校の評価の実態分析から、学校で育成を目指す資質・能力の評価が、教科等の文脈の中で行われている実態や、資質・能力が身に付いたかどうかということ、学期末や学年末における、児童生徒の意識調査のみで評価している実態が見られる。しかし、汎用的な資質・能力を、先述した通り「未知の状況における課題を解決できるのか」という視点で捉えて指導するならば、教科等の文脈においてどのような資質・能力を育成し、その資質・能力を、特定の文脈を離れた別の文脈で、どのように発揮させ評価するかを、明らかにする必要があると考えられる。

## Ⅶ 汎用的な資質・能力を評価するための評価ユニットの考え方

汎用的な資質・能力の育成に関して、これまでも優れた指導者の中には、汎用的な資質・能力という用語は用いていなかったとしても、児童生徒がそれぞれの学習で学んだことをその教科等以外の他の文脈で使えるようにする、あるいは学校外で使えるよ

うにするということを意識して指導してきている。成功した実践を見ると、指導者が単元構想の段階で、今の学習がどの学習、どの場面で使えるものになるのかという先のイメージをもって指導している。また単元の中で、今後も使える学習内容について、より汎用的な抽象的な表現で学習のあしあととして教室掲示するなどの工夫を行うなど具体的な手立てを講じることもある。それらの実践では教科で学んだ課題解決の方法を実生活の課題の解決に使ったり、学習した概念を他の学習で使ったりすることのできる児童生徒を育てることに成功している場合もある。

その過程で指導者は、教師の勘や教師のコツを働かせる、いわば名人芸的な手法で、児童生徒を育て、評価している。ただ、名人芸的な手法であるが故に、必ずしもどの教員にも理解できるものとなっていなかったり、他の教員が再現できる実践になりにくかったりするという状況もある。

本研究では、それらの優れた指導者の名人芸的な手法を参考に、単元の構成の意味や他の場面で使える資質・能力等を明示することで、様々な教員に理解可能で実践可能な評価ユニットを作成した。

## 1 ユニット作成の手順

Ⅲ及びⅣで述べてきた、学校全体で資質・能力を育成する視点、評価のポイントや、Ⅵで述べてきた資質・能力の評価における課題を踏まえ、汎用的な資質・能力を評価するための基本的な枠組み(評価ユニットイメージ)を図3に示す。

本モデルでは、最初に、育成を目指す汎用的な資質・能力を、学んだ文脈から離し、抽象化(脱文脈化)した状態で設定する(図3-ア)。設定にあたっては、まず、各教科担当、担任が、学校で設定した資質・能力を発揮している状況について、自分の教科では、あるいは自分の学級では、将来の場面では、児童生徒がどのような姿になっている状況なのか具体的に想定する。そこから、共通点を見出して脱文脈化した状況を明らかにするなどの方法が考えられる。その際、一年生段階で目指す姿、二年生段階で目指す姿、三年生段階で目指す姿も想定し、3年間を見通して育成するイメージを全教職員で共有する。そして、目指す姿と現状とのギャップを確認し、育成、評価の方法等を明らかにする。

次に汎用的な資質・能力を発揮させ、評価する場面や評価方法等を、その教科等の学習の文脈で具体的に(文脈化)「後続学習①」を設定する(図3-イ)。さらに、各教科ではそれぞれの教科固有

の見方・考え方に基づき文脈化を図り、関連する資質・能力に重点をおいて育成を目指す（図3-ウ）。このように、発揮させる汎用的な資質・能力と教科で育成する資質・能力を逆向きに設計していくことが重要である。ここまですべてを基本ユニットとする。

さらに、「後続学習②」において、育成した資質・能力を別の文脈で発揮させるよう意識して指導する（図3-エ）。

ユニットで組み合わせるべき教科等の選択は、育てたい汎用的な資質・能力に応じて行う。そもそも価値観・倫理観については、多くの場合道徳の時間と他の教科等を組み合わせるのが自然である。思考力・判断力等のどの教科等にも関わる資質・能力を設定した場合は、まずは各教科等において育てたい汎用的な資質・能力が身に付いている姿を想起しやすかった、つまり汎用的な資質・能力とよりつながりが深いと考えられた教科等を組み合わせるなどが考えられる。

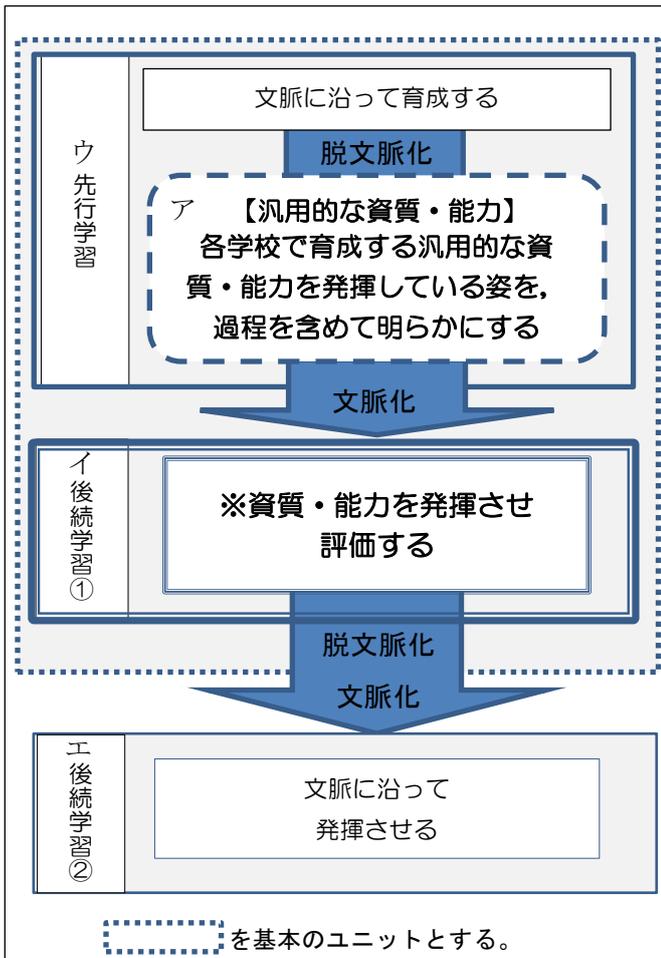


図3 汎用的な資質・能力の評価ユニットイメージ

ただし、「後続学習①」での評価によって、汎用

的な資質・能力が十分に発揮できていないと判断された時は、「先行学習」に戻り再度資質・能力を育成していくことを検討する必要がある。

なお、「先行学習」「後続学習②」は、それぞれ複数の文脈で扱うこともある。

## 2 ユニットの使い方

まず、先行学習では、教科等の学びの文脈に沿って資質・能力を育成する。そして、振り返りの場面で、子供達に、どのように資質・能力を発揮すれば、課題解決できたかを考えさせ、自覚させていく。この場面では、先行学習の文脈を離れた抽象化した資質・能力を検討させる。このことを、「脱文脈化」と呼ぶこととする。

次に、後続学習①で、先行学習とは異なる文脈で資質・能力を発揮させ評価する。そして、振り返り場面で、「脱文脈化」を図る。

さらに、別の文脈で発揮させる。なぜなら、資質・能力は、ある特定の場面で育成が終わるわけではなく、次々とながらりながら育成され続けていくと考えるからである。したがって、一つの後続学習は、次の学習の先行学習となって、資質・能力がだんだんと成長していくものと捉える。

## 3 ユニットの活用する良さ

### (1) 資質・能力を育成する場面と、評価する場面を焦点化できる

ユニットによって、先行学習と評価場面の関連を意識できるため、先行学習においても指導を工夫することができる。また評価場面を限定することによって、評価を焦点化し、教員の負担感を軽減することができる。さらに、育成した資質・能力を別のどの文脈で発揮させることができるか、見通しをもって指導することができる。

### (2) 学んだ文脈とは異なる文脈で資質・能力を発揮できるか評価できる

教科等の文脈においてどのような資質・能力を育成し、その資質・能力を特定の文脈を離れた文脈で発揮させ評価することにより、汎用的な資質・能力となっているかどうかを見取ることができる。また、「どのように力を発揮して何ができるか」という視点で評価をするため、結果だけでなく、過程を評価することができる。

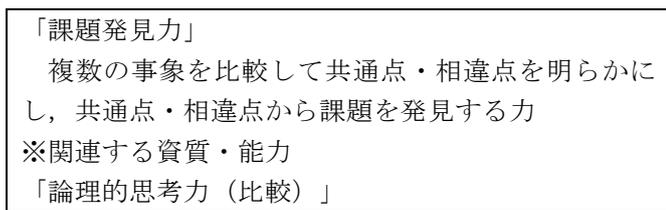
## Ⅷ 汎用的な資質・能力を評価するためのユニット型評価モデル例

本研究では、「学びの変革」パイロット校で設定している資質・能力の実態を踏まえ、「思考力・判断力・表現力等」の評価ユニット例を2点、「学びに向かう力・人間性」の評価ユニット例を1点提案する。

## 1 思考力・判断力・表現力等育成のための教科横断評価モデル例（中学校「保健体育科」と「社会科」を関連させる）

本モデルは、先行教科、後続教科の複数の教科で、学校全体で育成する汎用的な資質・能力を育成し、評価するものである。先行教科の文脈に応じた課題発見力について、振り返りの場面で生徒に抽象的に整理させて脱文脈化を図る。その後、後続教科の学習で後続教科の文脈に応じて修正して課題発見を行うことができるか評価することで、課題発見力が転移可能な汎用的な資質・能力として身に付いたかを評価するモデルである。

### (1) 評価する汎用的な資質・能力



### (2) 先行学習「保健体育科」

- ①単元名「器械運動（マット運動）」
- ②単元の目標（抜粋）  
 ○生涯にわたってマット運動を豊かに実践するための自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする。
- ③単元計画
  - ・オリエンテーション
  - ・技の行い方や運動観察の方法の確認
  - ・技の選択と自己の課題把握【評価】
  - ・自己の課題解決
  - ・連続技の練習、発表会
- ④評価の場面

自己の技能・体力の程度に応じて選んだ技について、理想とする演技のビデオ映像と自分の試技のビデオ映像を比較して、共通点や相違点を考える。相違点について技を成立させるために重要かどうか吟味し、重要だと考えられる点「設置順をどうするか、手の位置をどうするか」等を、合理的な動きに向け

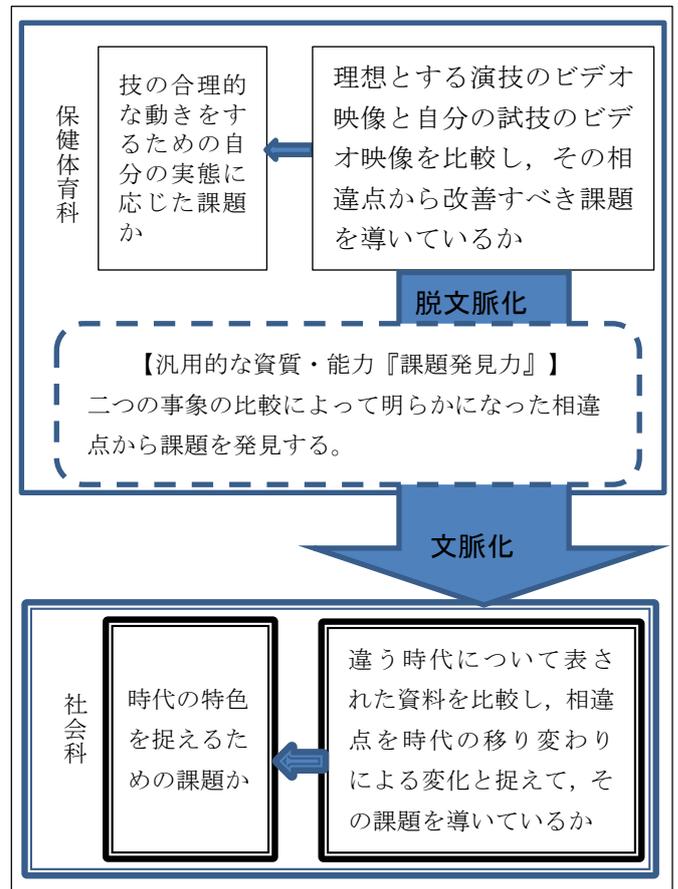
て改善すべき課題として設定する。

### ⑤評価の方法

ワークシートの課題発見の過程の記述を評価する。

### (3) 後続学習「社会科」

- ①単元名「欧米の発展とアジアの植民地化」
- ②単元の目標  
 ○イギリスをはじめとする欧米列強は市民革命や産業革命によって近代市民社会を成立させ、国力を高める中でアジアに進出したことを理解することができる。
- ③単元計画
  - ・時代の特徴を捉えるための課題の設定【評価】
  - ・イギリスのアジア進出と抵抗するアジア
  - ・イギリスとアジアの貿易
  - ・イギリスにおける市民による議会政治の誕生
  - ・時代の特徴を捉える新たな課題の設定



### ④評価の場面

「16世紀のヨーロッパの支配地域」と「19世紀のヨーロッパの支配地域」を比較して共通点や相違点を考える。ポルトガル、イギリスの支配地域の変化の違い、ヨーロッパ諸国の進出ルートの違いから時代の特色を捉えるための「なぜ、イギリスは強大な

国家になったのか」という単元を貫く課題を見付け、設定理由と共にワークシートにまとめる。その後、他の資料を基に、この単元を貫く課題の解決に必要な小さな課題を予想する。

#### ⑤評価の方法（教科の評価）

設定した単元を貫く課題とその設定理由の記述を評価する。

#### (4) 評価の考え方

保健体育科で、技の動きの合理性が異なる理想と現実（良例と悪例）の二つの資料の比較による課題発見の学習で身に付けた課題発見力を、保健体育科の振り返りの学習で脱文脈化を行った上で、社会科における時代の異なる二つの資料の比較による課題発見の場面で、社会科の文脈に合わせて修正して活用できたかを評価することで汎用的な資質・能力を評価する。

先行学習の保健体育科では、複数の事象を比較して共通点・相違点を明らかにし、共通点・相違点から課題を発見する過程を生徒に意識させながら指導し、評価は保健体育科の評価規準で評価する。課題発見力を意識した指導を行うこと、振り返りで課題を発見する過程を一般化して振り返らせることで脱文脈化を図る。

後続学習の社会科では、課題を発見する過程を意識させながら指導する。評価は単元を貫く課題とその設定理由の記述を社会科の評価規準で評価する。特に設定理由の記述に着目し「違いを見付ける比較の視点」「比較して発見した違いから適切に課題を設定しているか」を意識して評価することで「複数の事象を比較して共通点・相違点を明らかにし、共通点・相違点から課題を発見する力」が教科の文脈を越える汎用的な資質・能力として身に付いたかを判断する。

## 2 思考力・判断力・表現力等育成のための、総合的な学習の時間、特別活動、各教科等に関連付けた評価モデル例(中学校「理科」と「特別活動」を関連させる)

本モデルでは、汎用的な資質・能力を発揮させ評価する場面を総合的な学習の時間や特別活動に設定し、各教科では、評価しようとする汎用的な資質・能力のうち、関連があるものについて、各教科の特性に応じて育成していく。資質・能力を他の学習や生活の場面で使い、課題解決を行う過程を評価することで、汎用的な資質・能力が身に付いたかを評価するモデルである。

### (1) 評価する汎用的な資質・能力

「合意形成力」

目的に応じて、お互いの意見の違いや多様な考えを大切にしながら、集団としての意見や考えを導く力  
※関連する資質・能力

「コミュニケーション能力」「協調性」「協働性」

「多様性に対する適応力」

### (2) 先行学習「理科」

①単元名「気体の発生と性質」

②単元の目標

○気体を発生させてその性質を調べる実験を行い、気体の種類による特性を見いだすとともに、気体を発生させる方法や捕集法などの技術を身に付けさせる。

③単元計画

- ・未知の気体Xの正体を調べる。（単元を貫く課題の設定）
- ・酸素、二酸化炭素、水素、アンモニアの発生方法とその性質
- ・色々な気体の性質
- ・気体Xの正体を調べるための実験計画を立てる。（協働性、コミュニケーション力の育成、多様性に対する適応力の育成）
- ・気体Xの正体を調べるための実験を行い、レポートをまとめる。

④評価の場面

実験計画を立てる場面において、次の視点をもって合意形成させる。

- ・自分の考えを、相手意識をもって伝えさせる。
- ・相手の考えと自分の考えの共通点・相違点を意識して比較しながら意見交換を行い、最善の実験計画を立てさせる。
- ・生徒一人一人に役割を持たせ、分担する等、他者と協働し実験を行えるようにさせる。

資質・能力を発揮させ評価する場面を合唱コンクールへの取組に設定した場合の例を次に示す。

### (3) 後続学習「特別活動」

①題材名「合唱コンクールに向けて」

②題材の目標

○学級がまとまって、より良い合唱をするために、必要なことを考え今後の練習計画をたて、実践できる。

③単元計画

- ・合唱コンクールの目的を基に、目標を立てよう。

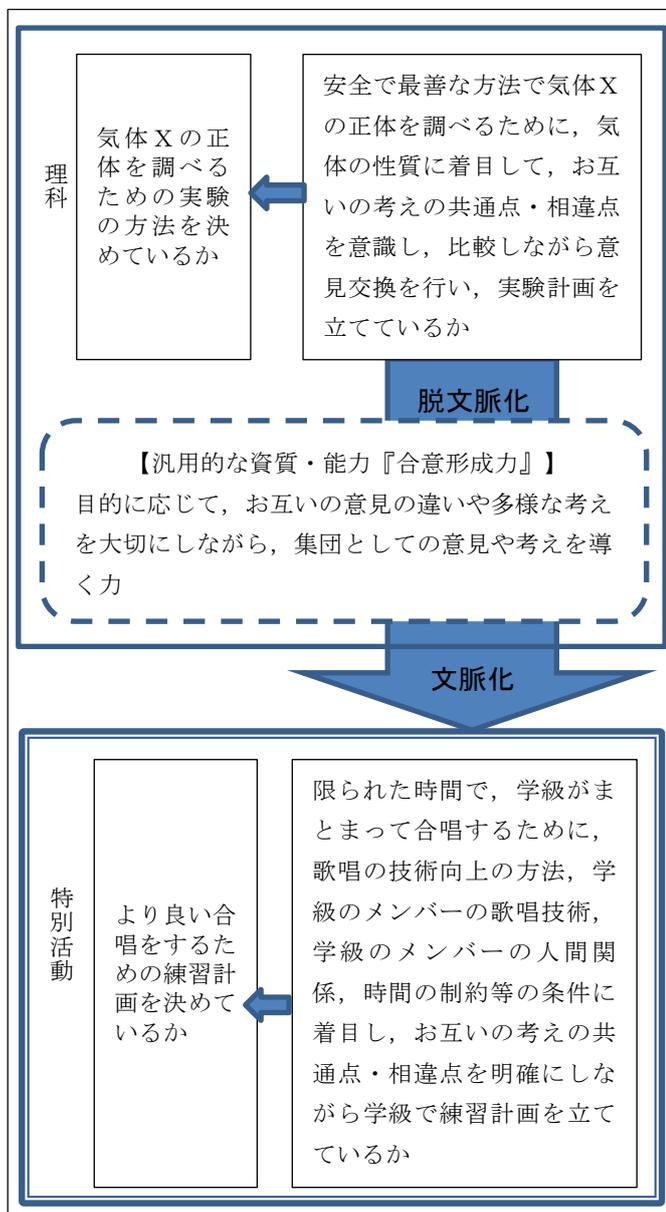
- ・目標を達成するにはどのような取組が必要だろうか。
- ・ここまでの取組を振り返り、練習方法を改善しよう。
- ・当日の合唱とそれまでの過程を振り返って目標の達成状況と自分の取組を評価しよう。

#### ④評価の場面

学級がまとまって、より良い合唱をするという目標の達成に向けた練習計画作成、実行の各場面の話し合い活動における合意形成の過程を評価する。

#### ⑤評価の方法

後続学習で、決定した練習計画と決定の過程をワークシートや行動観察で評価する。先行学習では評価しない。



#### (4) 評価の考え方

各教科で育成を目指した様々な資質・能力が統合され、他の学習や生活の場面で活用し発揮できたかを見取ることで、汎用的な資質・能力を評価する。ただし、汎用的な資質・能力の育成にはある程度の期間が必要であることから、学期に1回、あるいは大きな学校行事に評価の場面を設定することが必要である。先行学習では意識して指導するが評価はせず、後続学習で評価する。

### 3 学びに向かう力、人間性等を育成するための評価モデル例（小学校複数の「特別活動」と「教科」を関連させる）

本モデルは、児童・生徒の思考プロセスに沿って構成した先行学習で汎用的な資質・能力を育成し、後続学習でその資質・能力を発揮し、評価する。

なお、価値観・倫理観は、様々な学習活動を通して、時間をかけじっくりと養い育てていくものであるため、後続学習①で評価して終わりにせず、後続学習②を設定し、育成した資質・能力を発揮する場を位置付けていく。

先行学習では、児童・生徒の思考プロセスを①自覚②解釈③決断・実行の三つの過程として構成し、この過程を経て資質・能力の育成を図る。具体的には、特別活動で「お楽しみ会をしよう」という単元を設定する。クラスの実態を踏まえて、お楽しみ会を企画し、実行する中で、資質・能力（責任感）を育成する。学習の振り返りをする中で資質・能力の脱文脈化を図り、その後の後続学習①である縦割り班掃除の中で、育成した資質・能力を発揮させ、評価を行う。その後、後続学習②に当たる社会科「自然災害から人々を守る活動」の単元で、育成した資質・能力を発揮し、地域で起こり得る災害を想定し、自分のできることを考えさせていく。この学習は、教科のねらいを達成するために資質・能力を発揮する場として位置付け、汎用的資質・能力の評価は行わないものとする。

#### (1) 評価する汎用的な資質・能力

##### 「責任感」

物事を自分のこととして考え、自分にできることは何かと考え、実行する力

※関連する資質・能力

「主体性」「協調性」「自己理解」

## (2) 先行学習

①単元名「お楽しみ会をしよう」

②単元の目標

○楽しい学級生活を送るために話し合い、自己の役割や集団としてよりよい方法について考え、判断し実践している。

③単元計画

- ・お楽しみ会の計画を立てよう 1
- ・お楽しみ会の計画を立てよう 2
- ・お楽しみ会をしよう

④評価の場面

お楽しみ会の計画を立て、実行する課題解決的な活動の中で、児童に活動の振り返りをさせ、良い考えや行動を価値付けしていく。

⑤評価の方法

お楽しみ会の計画を立て、実行するまでの活動の様子や振り返りの記述を評価する。この活動においては、育成したい資質・能力を明示的に指導し、後続学習①につなげていくことがポイントとなる。

## (3) 後続学習①

①教育活動名「仲良し掃除」

②教育活動のねらい

縦割り班活動（仲良し掃除）の中で、正しいと判断したことについて、自信をもって実行する力を身に付ける。

③評価の場面

縦割り班掃除では、週ごとに班ごとの目標を設定し、その振り返りを行うようにしている。その目標達成に向けて、取組を進める。

④評価の方法

ワークシートの記述を評価する。

## (4) 評価の考え方

先行学習で育成した責任感について、実生活の場である縦割り掃除の中で、中学年として何をやるべきか判断し、実行することができたかどうか等について、行動観察や縦割り掃除の振り返りから評価する。

なお、価値観・倫理観は、様々な教育活動をとおして育むものであるため、後続学習①で評価後も、特別活動以外の教科を後続学習②と位置付け、教科のねらいを達成するために、意図的に資質・能力を発揮する場を位置付ける。ただし、価値観・倫理観については評価しない。

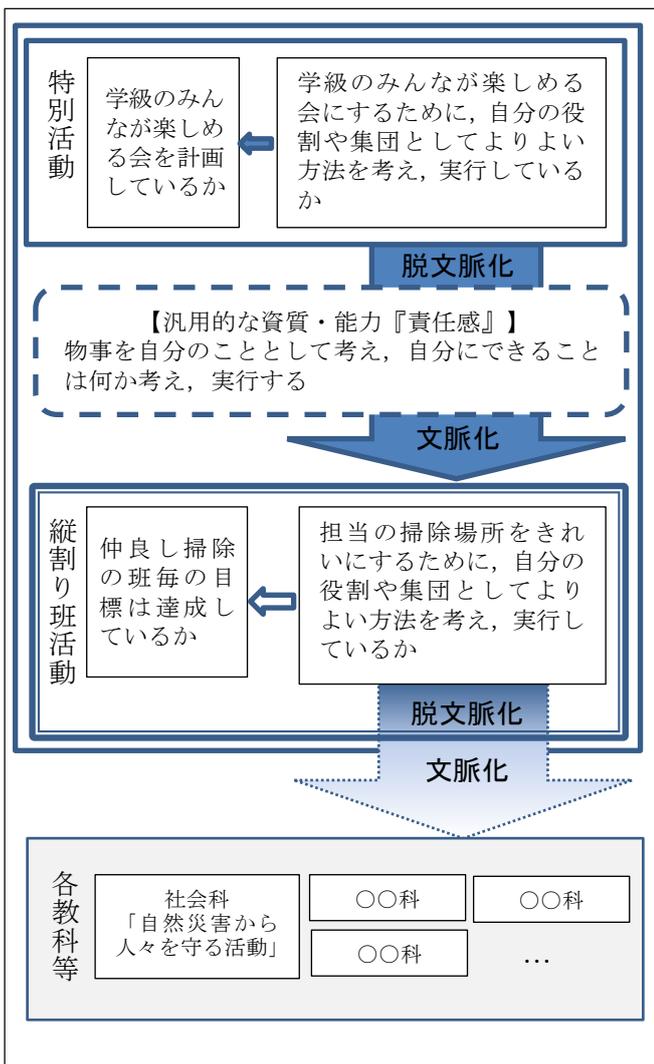
例えば、後続学習②として社会科を設定すると、社会科の「自然災害から人々を守る活動」において、地域で起こり得る災害を想定し、自分たちにできることを考える場面で、身に付けた「責任感」を発揮させ、課題を自分のこととして考えさせ、自分のできることがないか等、選択判断させていくことなどが考えられる。「責任感」を発揮させることで、より効果的に教科のねらいの達成を促す。そして評価は、教科のねらいの達成状況のみの評価とする。

このように、育成し評価したら終わりにするのではなく、育成を目指す資質・能力の発揮場面を意図的に位置付け、肯定的な評価を継続していくことがポイントである。

## IX 成果と課題

学校の各教育活動を資質・能力の視点で関連付け、関連性の高いいくつかの教科、総合的な学習の時間、特別活動、学校行事等を抽出してそれぞれの評価を関連付けて評価する「評価ユニット」の考え方を示すことによって、より妥当性のある評価方法の可能性を示すことができた。

今後は、本評価ユニットを活用した実践を通して、より使いやすく妥当な資質・能力の評価の在り方を



検討する必要がある。

## おわりに

本研究に当たり丁寧にご指導くださった奈良教育大学次世代教員養成センター赤沢早人准教授に心から感謝申し上げます。

### 【注】

- (1) 中央教育審議会(平成28年)：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」pp. 28-31に詳しい。
- (2) 文部科学省(平成29年)：『小学校学習指導要領』p. 1 前文及びpp. 3-5第1章総則を参照されたい。
- (3) 広島県教育委員会(平成26年)「広島版『学びの変革』アクション・プラン」を参照されたい。
- (4) 国立教育政策研究所(平成29年)：「資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方に関する研究」『平成28年度プロジェクト研究調査報告書 資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 5』p. 51に詳しい。
- (5) ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク(2006年)：「キー・コンピテンシーの定義と選択」『キー・コンピテンシー国際標準の学力をめざして』pp. 200-224に詳しい。
- (6) 国立教育政策研究所(平成24年)：「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」『平成24年度プロジェクト研究調査報告書 教育課程の基礎的研究に関する基礎的研究 5』pp. 26-29に詳しい。
- (7) 中央教育審議会(平成28年)：前掲書pp. 28-31に詳しい。
- (8) ジョン・ブルンスフォード，アン・ブラウン，ロドニークッキング(2002)「転移—学んだことを活用するために」米国学術研究推進会議：『授業を変える 認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房p. 53に詳しい。
- (9) ジョン・ブルンスフォード，アン・ブラウン，ロドニークッキング(2002)：前掲書p. 59に詳しい。
- (10) 文部科学省(平成29年)：前掲書pp. 4-5，文部科学省(平成29年)：『中学校学習指導要領』pp. 4-5に詳しい。
- (11) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(平成22年)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」を参照されたい。
- (12) 天笠茂(平成25年)：『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせいp. 187を参照されたい。

### 【引用文献】

- 1) 国立教育政策研究所(平成26年)：「使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力」『平成26年度プロジェクト研究調査報告書 資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1』p. 4
- 2) 国立教育政策研究所(平成26年)：前掲書p. 31
- 3) 奈須正裕(2017)：『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館出版社p. 41
- 4) G. ウィギンス，J. マクタイ(2012)：『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』株式会社日本標準p. 47
- 5) ジョン・ブルンスフォード，アン・ブラウン，ロドニークッキング(2002)：前掲書p. 75
- 6) 文部科学省(平成29年)：前掲書p. 161
- 7) 天笠茂(平成25年)：前掲書p. 188

### 【参考文献】

- 奈須正裕・江間史明・鶴田清司・齊藤一弥・丹波哲郎・池田真(2015)：『教科の本質から迫る コンピテンシーベースの授業づくり』図書文化
- 奈須正裕(平成26年)：『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる コンピテンシーベースの授業づくり』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所(2016)：『国研ライブラリー 資質・能力理論編』東洋館出版社
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治(2015)：『新しい教育評価入門』有斐閣
- 文部科学省(平成29年)：『中学校学習指導要領解説 社会編』
- 文部科学省(平成29年)：『中学校学習指導要領解説 保健体育編』
- 文部科学省(平成29年)：『中学校学習指導要領解説 理科編』
- 文部科学省(平成29年)：『中学校学習指導要領解説 特別活動編』
- 文部科学省(平成29年)：『小学校学習指導要領解説 社会編』
- 文部科学省(平成29年)：『小学校学習指導要領解説 特別活動編』
- 橋本武宗(平成28年)：「道徳的判断力を高めるためのカリキュラム研究—評価指標の段階に基づく教育活動を組み込んだ道徳学習プログラムの編成を通して—」『広島県立教育センター平成28年度全・前期教員長期研修 研修報告書』
- 田中耕治(2008)：『教育評価』岩波書店
- 奈須正裕(2017)：『小学校 新学習指導要領ポイント総整理 総則』東洋館出版社