

論点
資料 ⑨

豊かな学びに繋がる学習評価の在り方 ～過度な負担を生じさせない在り方との両立～



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・題材のまとま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

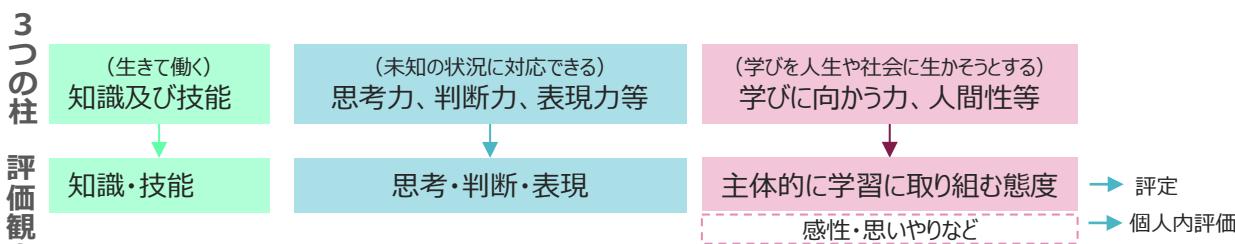
【具体的な枠組】

- 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
- ▶ 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

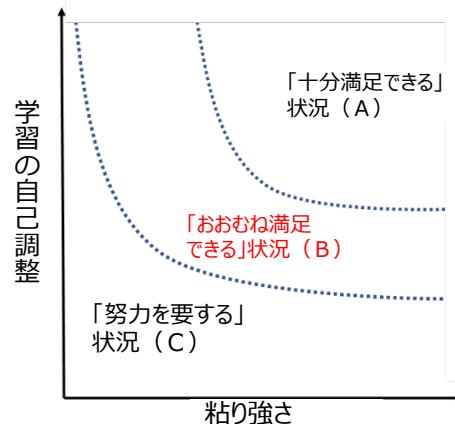
（※以下本資料で、①「知・技」②「思・判・表」③「主徳」と省略して記載）

「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





1. 指導と評価の一体化は道半ば

- 学習途中で「学習改善等に生かす評価」（形成的評価）と、事後的な評価（「記録に残す評価」（総括的評価））が依然として十分に区別されず、学習評価の全てが「記録に残す評価」（≒評定）のために行われることが多い
- 学年末に評定を記載する前提で指導要録の参考様式を示しているが、学期ごとに評定を細分化して確定し、その後の学習状況の如何にかかわらず、変更しない取扱が多い
- ✓ ある単元等でうまく学べなかった場合に、その後の学習の中で学習し直す動機付けが弱い
- ✓ 各学期末の通知表作成業務は負担が大きい

2. 「主態」評価の理解の難しさ

- 「主態」を適切に見取る課題を単元内で設定し、学習評価を授業改善に繋げている事例も見られる一方、学習指導要領改訂後のWGで追加的に示された2つの評価の視点について、以下のような課題も顕在化するなど、目指す資質・能力を適切に反映した評価になりにくいとの指摘
- ① 「粘り強さ」…ノート提出の頻度や課題の締切遵守等、形式的な「勤勉さ」の評価に留まっている例が散見
- ② 「自己調整」…「振り返り」による評価が行われる場合もあるが、教師の負担が大きい、教師の期待する表現を子供が過度に意識する傾向

〈①②の課題が生じる背景〉

- 「目標に準拠した評価」を採用し、結果として評定を左右するため、
- ✓ 評価理由の客観的な説明が容易な定量的材料を用いざるを得ないとの指摘
 - ✓ 評価の状況によっては、よさや成長を適切に見取り、肯定的に伝えることが難しく、学ぶ意欲をかえって下げてしまう場合があるとの指摘

3. 評価場面の精選は十分進まず

- 本時主義とも相まって、毎回の授業で複数の観点で「記録に残す評価」を行うなど、評価のために過度な労力が割かれ、学習や指導の改善に十分に注力できていない実態も見られる
- 教師が学習指導に注力すると共に、「学習改善等に生かす評価」（適時のアセスメントやフィードバック）に必要な余白を生み出す観点からも、単元を見通し、「記録に残す評価」場面の精選を一層進める必要

4. 多面的・多角的な評価は十分広がっていない

- 「思・判・表」については、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の製作等の多様な評価方法を取り入れていくことが必要（※）だが、その必要性は十分に共有されておらず、広がっているとは言い難い状況
- 〈一般化を妨げる要因の例〉
- ✓ 小学校…担当教科数が多く、評価計画を丁寧に作る余裕がないといった事情もあり、「知・技」および「思・判・表」の両方を業者から購入した単元テストによって評価する例が多い
- ✓ 中・高…入試等で成績が活用されるため、客観性を重視する観点から、「知・技」および「思・判・表」の両方をペーパーテストのみで評価する意識が根強い

（※）「思・判・表」は児童生徒が知識や技能を活用しながら課題を解決すること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評価するものであることから、前回改訂時の評価WGにおいてはパフォーマンス評価やポートフォリオの活用等の多様な評価方法の活用の必要性を指摘



5. 学びに向かう力・人間性等の再整理との関係

※ 前回改訂時の中教審答申は学習評価の具体を示さず、学習指導要領告示後に学習評価WGにおいて「粘り強さ」「自己調整」という「主態」評価の二側面を提示した。この結果、「粘り強さ・自己調整」のみで、より大きな資質能力である「学びに向かう力・人間性等」が理解されるという事態も生じた。こうした反省も踏まえ、今般は指導要領改訂と学習評価の検討をセットで行っている。

- 本部会では「学びに向かう力・人間性等」を分かりやすく示すため、その構成要素を「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」の4つに再整理していくことを議論してきた（4/25第6回）
 - ▶ 4要素での再整理を生かしつつ、過度な負担を生じさせない形で豊かな学習評価につなげていく必要（前ページの2、3と関連）

6. 中核的な概念等との関係

- 教師一人一人が深い学びを実現する授業のイメージを持つことができるよう、中核的な概念等を用いた学習指導要領の内容の一層の構造化が議論されている（2/17第2回、6/16第9回）
 - ▶ 「中核的な概念等」は身に付けるべき資質・能力を示すものとなるため、学習指導要領の記載ぶりの検討と並行して学習評価での取扱を整理する必要（中核的な概念等の具体は今後の検討とされており、詳しい議論は別途専門的な部会で行うことが適当）

7. 柔軟な教育課程との関係

- 本部会では、調整授業時数制度（仮称）により生み出された時間を、「裁量的な時間」として児童生徒の個性・特性・実態等に応じた学習支援に充てる方策を議論してきた（3/28第4回、6/16第9回）。この制度の活用により、各単元の課題を提出した時点では目標を達成していないても、その後の学年内の多様な学びの機会を活用して目標を達成したり、達成に近づいたりするといったケースも一層生じやすくなることが考えられる。
 - ▶ 学期末等の特定時点での学習成果のみならず、学年等の幅のある期間で評価していく方策を検討していく必要（1. と密接に関係）

以上1～7の課題を踏まえつつ、子供達の資質・能力の育成に向けた真に意味のある評価活動に集中して取り組めるようにすることで
①子供の学習や教師の指導の改善に繋げる ②学習評価の実施に係る過度な負担が生じないようにしつつ、余白を創出する
という基本的な認識の下、学習評価の具体的な在り方の検討を進めていくことが必要ではないか。



具体的論点・方向性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」を目標に準拠した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（P2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づけていくことの重要性は一層高まっている

① 観点別評価の評価観点としては存置しつつも、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、一人一人の良さや成長を自然な形で肯定的に評価できる可能性についてどう考えるか

② 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、評価観点としてはシンプルに「学びに向かう力・人間性」とすることの適否をどう考えるか

※「個人内評価」とすることにより、「学びに向かう力・人間性等」を資質・能力として育成していくことの重要性が低くなったとの誤解が生じないよう留意が必要

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

① 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（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）が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記することの適否をどのように考えるか。また、知識・技能の習得の過程でこれらが表出した場合の扱いはどのように考えるか。

② 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可能性をどのように考えるか

③ 1. 2. の方向性が、不登校児童生徒に対して特に「主態」の評価を付けづらく、結果として評定もつけられないという実態の改善に寄与する可能性をどのように考えるか



具体的論点・方向性②（中核的概念、評価の頻度）

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、今後専門的な部会においてそれらを並行して議論することとしてはどうか

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。
- 一方、評価活動の中で「記録に残す評価」が殆どを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「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することについてどのように考えるか
- 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のではないか

※「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

- ・ 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

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の改善イメージ

補足イメージ①

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

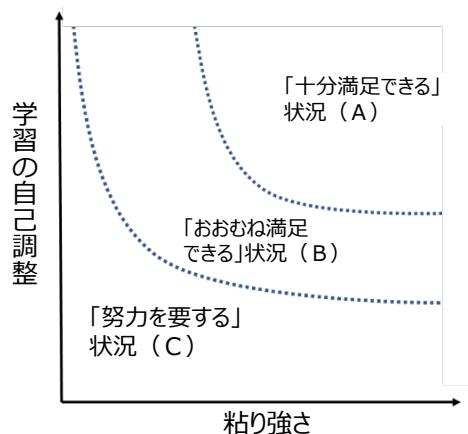
学習指導要領の目標 (学びに向かう力・人間性等)

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Ⓐ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Ⓑが事後的に整理された
- しかし、目標標準拠評価として、ⒶとⒷ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

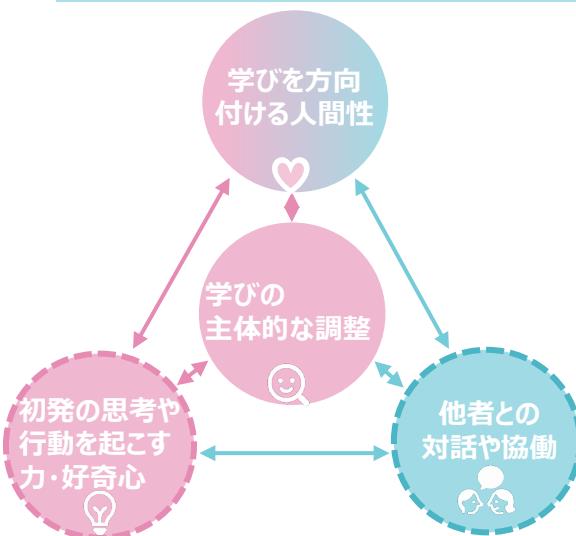
学習指導要領の目標 (学びに向かう力・人間性等)

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)



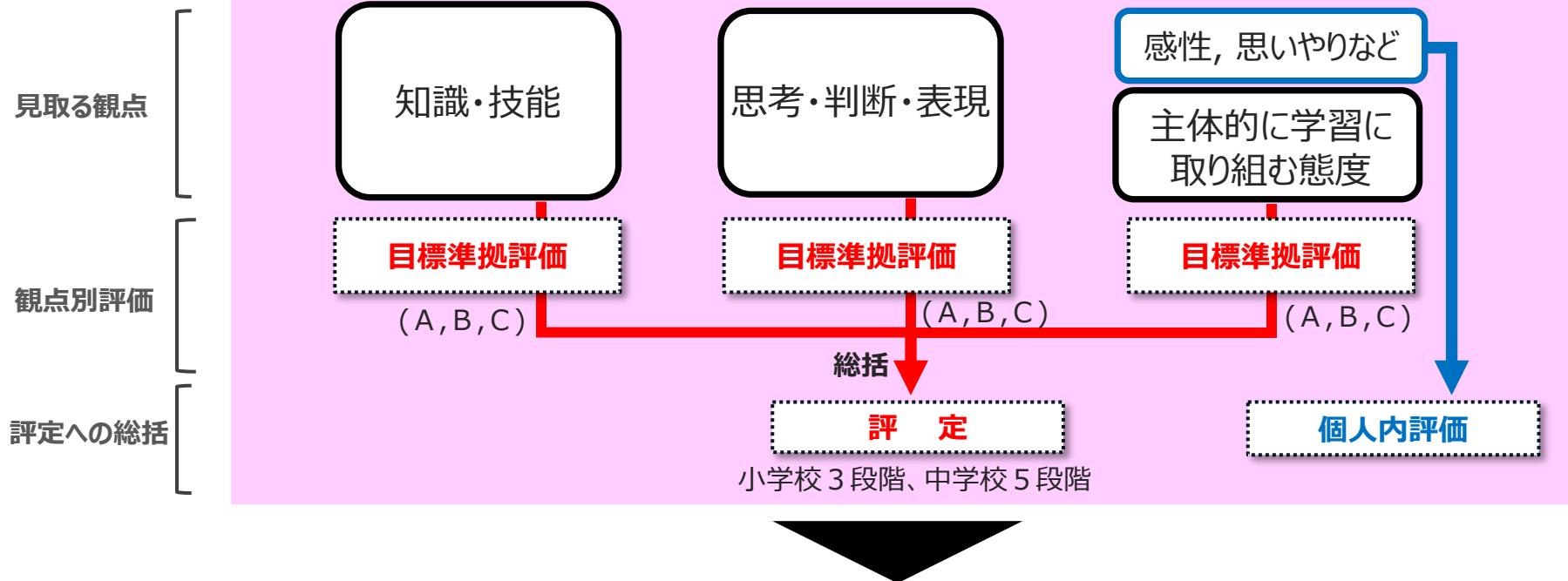
対応の方向性 (案)

- 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

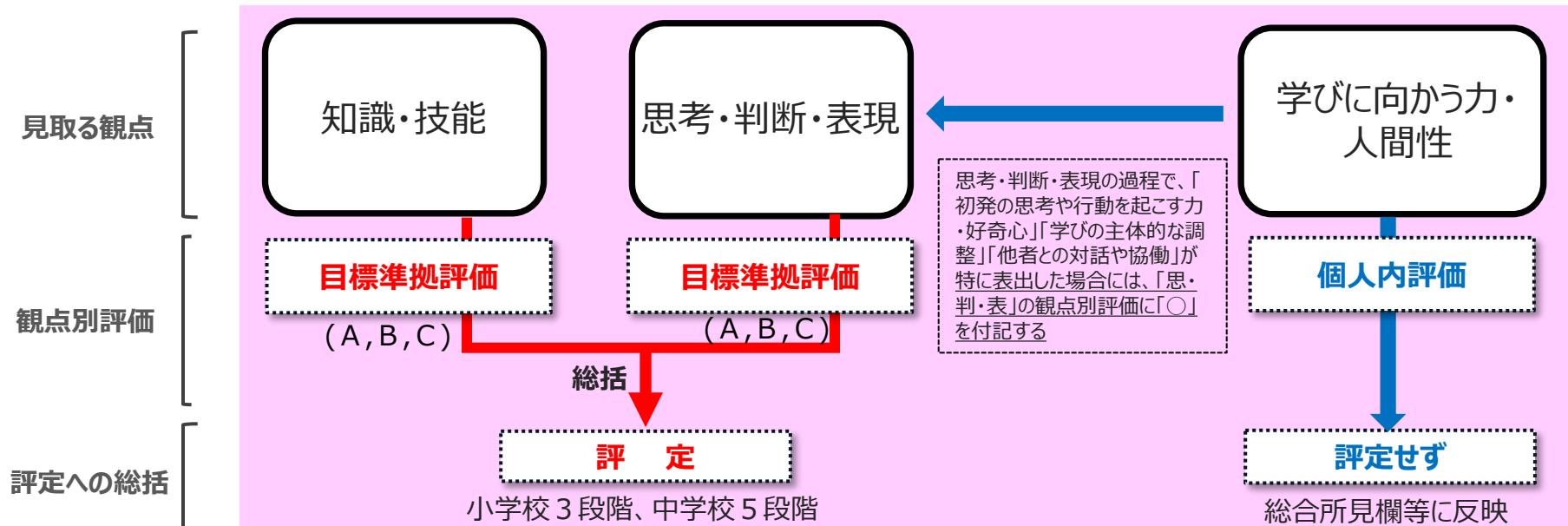
(※) 自らの思考や行動のメタ認知や学習の自己調整などを含む

新たな観点別評価（イメージ）

旧



新



学習評価の課題と論点（全体像）

補足イメージ③

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

- 学習評価の殆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	…	評定	…	評定	…	評定	観点別	評定	
		単元1	単元2	単元3	評定	…	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	…	B	4
主態			A	A	A	B	B									5	B	
																	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」の位置づ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「○」を付記することの適否

- 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ことの適否

- 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

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（いわゆる「絶対評価」）

- 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（いわゆる「相対評価」）

- 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）

〔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、その実現状況を総括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括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。

各観点の評価方法等についての留意点として示している事項

知識・技能

- 「知識・技能」の評価は、各教科等における学習の過程を通した知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに、それらを既存の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で、他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり、技能を習得したりしているかについて評価するものである。
- (中略) 具体的な評価方法としては、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とともに、例えば、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ていくことが考えられる。

思考・判断・表現

- 「思考・判断・表現」の評価は、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ものである。
- (中略) 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、グループでの話し合い、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る。

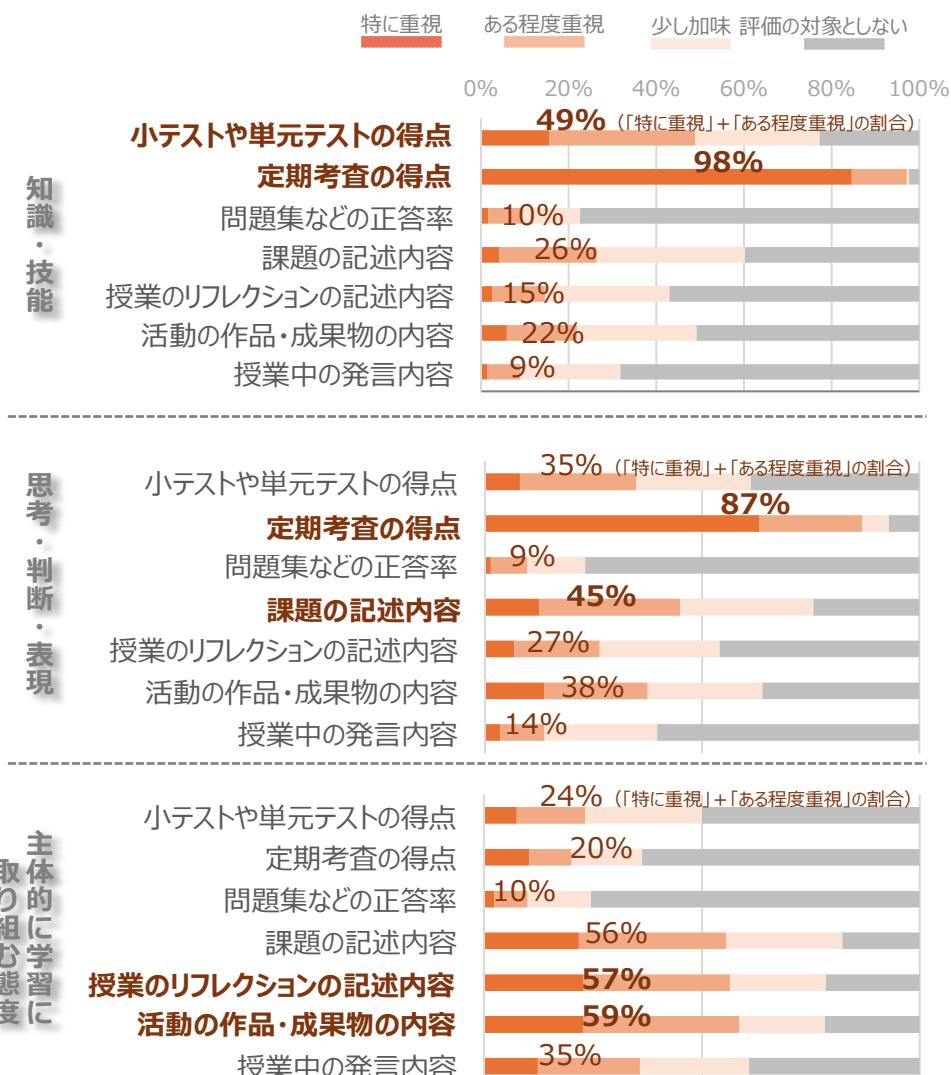
主体的に学習に取り組む態度

- 「主体的に学習に取り組む態度」の評価に際しては、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、各教科等の「主体的に学習に取り組む態度」に係る評価の観点の趣旨に照らして、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。
- (中略) 「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価の方法としては、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や、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などが考えられる。その際、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・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で、評価を行う必要がある。したがって、例えば、ノートにおける特定の記述などを取り出して、他の観点から切り離して「主体的に学習に取り組む態度」として評価することは適切ではないことに留意する必要がある。
- (中略) それぞれの観点別学習状況の評価を行っていく上では、児童生徒の学習状況を適切に評価することができるよう授業デザインを考えていくことは不可欠である。特に、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に当たっては、児童生徒が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ある。

学習評価に関する各種調査結果

◆最終評価時に重視する項目（高校） 第一学習社アンケート結果より

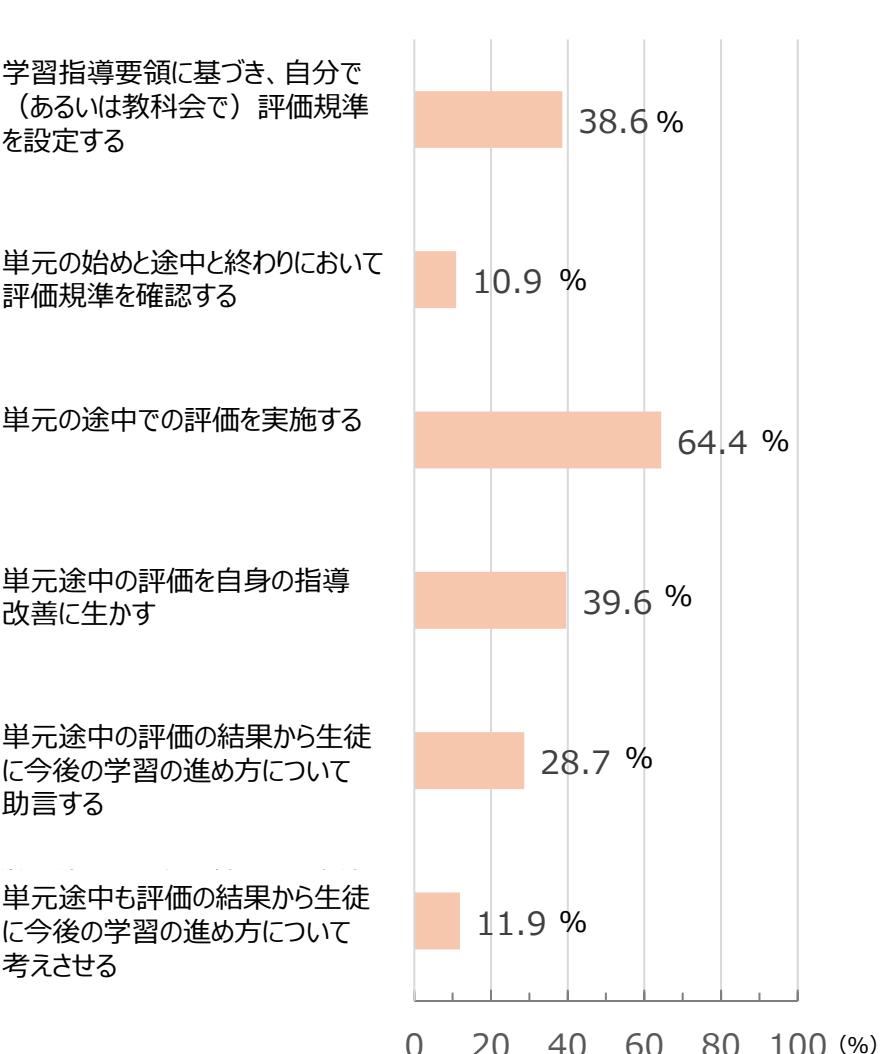
- 「知識・技能」と同様「思考・判断・表現」でも定期考査の得点を重視
- 「主体的に学習に取り組む態度」では「授業のリフレクションの記述内容」「活動の作品・成果物の作品」といった振り返りや内容を重視



（出典）第一学習社「観点別評価に関するアンケート報告書」2023年2～3月調査実施を基に文部科学省作成

◆形成的評価に係る状況（中学） 広島県立教育センター調査結果より

- 単元の途中で評価を実施する割合は多いが、その評価結果を自身の指導や児童生徒の学習に生かす教師の割合は少ない



（出典）広島県立教育センター「授業改善につなぐ学習評価の在り方に関する研究（中学校）-形成的評価の実践上の課題に着目して-」2022年度を基に文部科学省作成

学習評価に係る教員の意見

- 民間や自治体が実施した調査では、評価の煩雑さに伴う時間不足、評価材料の収集、趣旨に沿った運用に係る課題が確認できる
- 課題に対して評価計画や項目の策定・整理、評価の場の設定、評価を基に学びを振り返る等の工夫が見られる

◆現在感じている課題

評価の煩雑さ・時間不足

- 定期テストや単元テストなどで判断することは難しい。そのため、日々の評価のための記録が必要で時間と労力がかかる（*）
- 生徒一人一人に対して3観点の評価を行うためには時間もスキルも足りない。結果的に、見てすぐにわかるようなものの評価にならざるを得ない

適切な評価材料の収集が困難

- 授業内のどのような場面で、また、テストなどでどのように生徒の主体的に学習に取り組む態度を見取れば良いのか、自分でクリアでない（*）
- 知識・理解、思考力・表現力・判断力、主体性のABCの付け方、材料の選択に一部（特に主体性）苦慮した

趣旨に沿った運用が困難

- 年度の最後に評定に合わせて主観的につけたもの（評定5であればAAA）や、主体的に学習に取り組む態度では、提出物が出ていればAのように、導入目的を果たしていない
- 本来であれば形成的評価に活用すべきだが、本校では学期末にしか観点別評価を行っていないため、評価を受けて学習評価を図るという本来の目的を果たしていない
- 手間のわりに生徒に還元できていない

◆課題を元に取り組んでいる工夫

評価計画や項目の整理

- 章のまとまりごとの評価と毎時間の活動をリンクさせる
- 課題や試験の設問ごとに観点別に分類、生徒へどれが何の力を問うているのか理解しやすく工夫して提示

パフォーマンス課題など評価の場の設定

- ある授業で毎時間「問い合わせ」を行う。「問い合わせ」の内容・レベルをループリック評価し客観性を担保する
- 学期に一回知識を得た内容の実験を自身で考えて実施する

評価を基に学びを改善する機会の設定

- 1つの節の中で「できたこと→なぜ？→今後どのようにいかせるか」「できなかったこと→原因→改善点」など振り返りをさせて次につながるような取組を行った（*）
- 振返りの機会を適切に設け、学習改善に資する評価となるよう意識

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 (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	・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っており、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、評価場面を精選する例

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	単元の課題を最初に明示!	
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	学びの舞台!	ワークシート(思)

※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が多くなりがちです

- ・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、学習評価は子供達の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

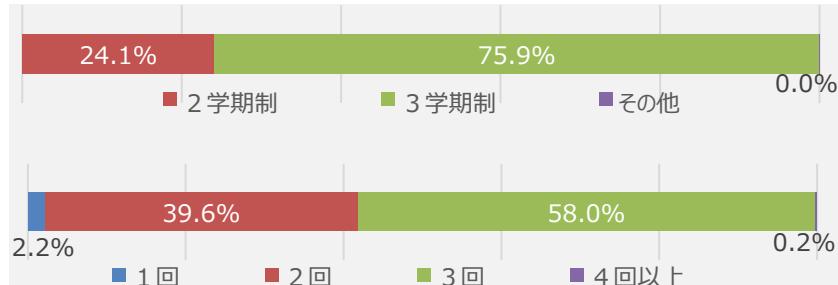
学習活動・学習課題 (丸付き数字は授業時数)	学習評価	
	つまずきと支援 (指導に生かす評価)	総括に用いる評価 (記録に残す評価)
①どちらがよく校庭を走ったかを考え、操作を通して「ならす」という意味を理解する		発言内容(知)
②ジュースの量をならすことを計算で求める方法を考え、「平均」の意味を理解する		発言内容・活動の様子(知)
③0を含む平均を求める		ノートの記述内容(知)
④部分の平均から全体の平均を求める		ノートの記述内容(思)
⑤歩幅を使った距離などの概測をする		発言内容(知)
⑥歩幅での測定とその活用を図る		発言内容(知)
⑦仮平均の考えを使って、平均を求める		ノートの記述内容(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練習問題をする。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】

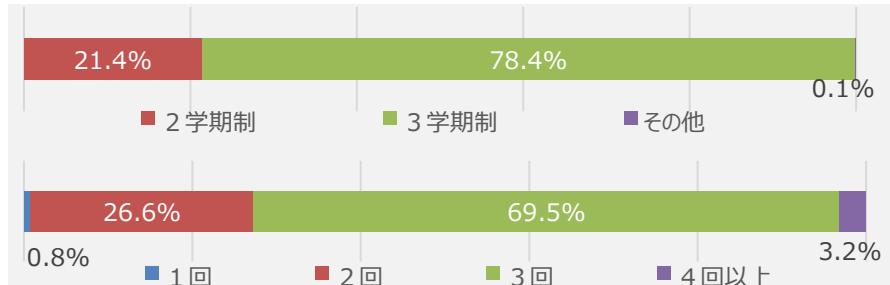


学期の区分

評定の作成回数（※）

学期の区分と評定作成回数の関係

	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%



	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%

※ 総括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】

【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、物語のみりょくを「レビューカード」にまとめて伝え合おう！

6	5	4	3	2	1	
单元を貫く課題						
この物語にはどのようなみりょくがあるのだろうか。						
主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題						
<ul style="list-style-type: none"> 物語のみりょくを発表し合って、考えを広げよう。 自分の考えた魅力について、グループで発表する。 友達の発表した「みりょく」と自分の考えを比較し、改めて作品の魅力を考える。 考えた内容を共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> 物語のみりょくをよく表れている。部分を朗読する。 物語のみりょくをまとめよう。物語の「カード」にまとめる。 物語のみりょくをまとめる。みりょくがよく表れている。 物語のみりょくを発表し合って、発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> 物語の表現について、その効果を考えよう。 情景描写などの表現の工夫を見つける。 表現の工夫の効果について考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 物語の表現について、その効果を考えよう。 情景描写などの表現の工夫を見つける。 山場の確認！ 	<ul style="list-style-type: none"> 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。 「山場」についての考えを出す。 	<ul style="list-style-type: none"> 「大造じいさんの行動」と「心情の変化」に着目して、「山場」についての考えをまとめる。 「大造じいさんの行動」と「心情の変化」に着目して、「山場」についての考えをまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> 物語の全文を読み（範読を（共有ノート））最も印象に残ったところを考える。それぞれの考えの違いから、課題を設定する。 大まかな設定を確認し学習計画を立てる。
主な学習活動						
評価の観点・評価方法						
<ul style="list-style-type: none"> 物語の魅力を伝え合おうといろにについて考えている。 【発言・記述】物語の活動を理解し、学習の見通しをもととしている。 【観察・発言】★形成的評価 	<ul style="list-style-type: none"> 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。 【発言・記述】物語の魅力を伝え合おうといろにについて考えている。 【観察・発言】★形成的評価 					
学習形態						

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・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の顕著な表出があった場合にそれを加点要素として評価

「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	<ul style="list-style-type: none"> 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れる。 『竹取物語』がかぐ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 ○蓬莱の玉の枝を音読 ○蓬莱の玉の枝のあらすじを捉える	<ul style="list-style-type: none"> 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。 	<p>[知識・技能]①ワークシート</p> <ul style="list-style-type: none"> 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か確認する。
3	○富士の煙の音読 ○富士の煙のあらすじを捉える ○くらもちの皇子の共感できる点を探る	<ul style="list-style-type: none"> 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。 くらもち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。 	<p>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</p>

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

4 ・ 5	<ul style="list-style-type: none"> ○どの人物が気になるのか選ぶ →かぐや姫、五人の食公子、翁 ○選んだ人物のどのような心情や行動が、共感できるのか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 	<p>[思考・判断・表現]①ワークシート or オクリングプラス</p> <ul style="list-style-type: none"> 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か確認する。 <p>[主体的に学習に取り組む態度]①ワークシート or オクリングプラス</p> <ul style="list-style-type: none"> 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か確認する。 <p>★自分に必要な情報を探して、自分から収集している。</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> ○友だ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 	<ul style="list-style-type: none"> 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。

「思・判・表」課題の中で「学びの主体的な調整」等の顕著な表出があつた場合にそれを加点要素として評価

時間	ねらい（■）、言語活動（九数字）	知・技	思・判表	態度	備考
1 2	<p>■単元の目標を理解する。</p> <p>■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。</p> <p>①国際社会の状況について知る。</p> <p>②教科書の本文を読んで理解する。</p> <p>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。</p> <p>④自分が貢献できることや願いについて書く。</p>				
3 ※	<p>■仮定法(wish)の形・意味・用法を理解する。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>				
4 5	<p>■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。</p> <p>①発展途上国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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>				
6 ※	<p>■カイトとメグの会話の内容を理解する。</p> <p>①新出語句について理解する。</p> <p>②デジタル教科書を活用し、音読練習をする。</p> <p>③教科書の本文を内容理解する。</p>				
7 8	<p>■仮定法(if 主語 were ~)の形・意味・用法を理解する。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>				
9 ※	<p>■発展途上国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。</p> <p>①発展途上国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。</p> <p>②理解した内容や自分が貢献できることや願いなどを選択した生徒とペアやグループで共有する。</p> <p>③第3時に書いたものや、共有した内容をもとに書きたいことや願いなどを書く。</p>				
10 ※	<p>■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。</p> <p>①新出語句について理解する。</p> <p>②教科書の本文を内容理解する。</p>				
11 ※	<p>■発展途上国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。</p> <p>①発展途上国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。</p> <p>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。</p> <p>③第3時・5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。</p> <p>④書いたものを読み合い、交流する。</p>	○	○		
12 ※	ペーパーテスト	○	○	○	

主体的に取り組むことができる「思・判・表」課題

学びに向かう力、人間性等の今後の整理イメージ（素案）

【現行の整理】

小学校学習指導要領総則解説（抜粋）

児童が「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう力、人間性等」は、他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素である。

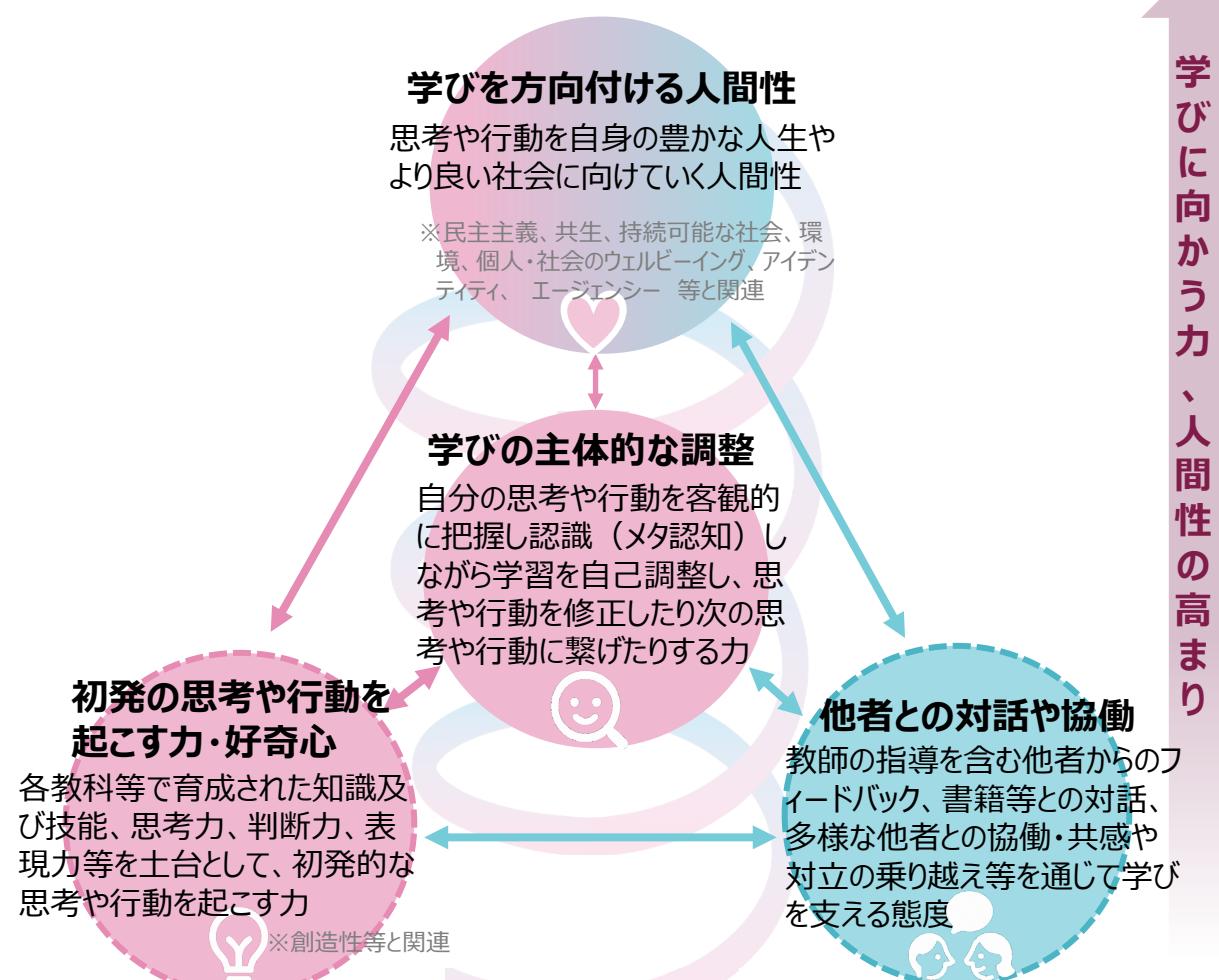
（中略）

児童一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。これらは、自分の思考や行動を主体的に学習に取り組む態度も含めた学び客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むものである。こうした力は、社会や生活の中で児童が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。

また、多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

【今後の整理イメージ（素案）】

変化が激しい不確実な社会の中で、学びを通じて自分の人生を舵取りし、社会の中で多様な他者とともに生きる力を育む



「知識及び技能」及び「思考力・判断力・表現力等」の性質とその育成に向けた学習過程

小学校学習指導要領解説（総則編）

知識が生きて働く概念として習得されるよう、教師が学びへの興味を高めつつしっかりと教授するとともに、知識を相互に関連付けて深く理解したい活用して思考する学習などを重視

① 知識及び技能が習得されるようにすること

（中略）

知識については、児童が学習の過程を通して個別の知識を学びながら、こうした新たな知識が既得の知識及び技能と関連付けられ、各教科等で扱う主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できるよう確かな知識として習得されるようにしていくことが重要となる。また、芸術系教科における知識は、一人一人が感性などを働かせて様々なことを感じ取りながら考え、自分なりに理解し、表現したり鑑賞したりする喜びにつながっていくものであることが重要である。教科の特質に応じた学習過程を通して、知識が個別の感じ方や考え方等に応じ、生きて働く概念として習得されることや、新たな学習過程を経験することを通して更新されていくことが重要となる。

このように、知識の理解の質を高めることが今回の改訂においては重視されており、各教科等の指導に当たっては、学習に必要となる個別の知識については、教師が児童の学びへの興味を高めつつしっかりと教授するとともに、深い理解を伴う知識の習得につなげていくため、児童がもつ知識を活用して思考することにより、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、知識を他の学習や生活の場面で活用できるようにしたりするための学習が必要となる。

こうした学習の過程はこれまで重視され、習得・活用・探究という学びの過程の充実に向けた取組が進められている。今回の改訂においては、各教科等の特質を踏まえ、優れた実践に共通して見られる要素が第1章総則第3の1(1)の「主体的・対話的で深い学び」として示されている。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追っていく過程を通して個別の技能を身に付けながら、こうした新たな技能が既得の技能等と関連付けられ、他の学習や生活の場面でも活用できるように習熟・熟達した技能として習得されるようにしていくことが重要となるため、知識と同様に「主体的・対話的で深い学び」が必要となる。

知識や技能を活用して課題を解決するためには、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学習過程を重視。

② 思考力、判断力、表現力等を育成すること

児童が「理解していることやできることをどう使うか」に関する「思考力、判断力、表現力等」は、社会や生活の中で直面するような未知の状況の中でも、その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能をどのように活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりするなどの力であり、変化が激しく予測困難な時代に向けてますますその重要性は高まっている。また、①において述べたように、「思考力、判断力、表現力等」を発揮することを通して、深い理解を伴う知識が習得され、それにより更に「思考力、判断力、表現力等」も高まるという相互の関係にあるものである。学校教育法第30条第2項において、「思考力、判断力、表現力等」とは、「知識及び技能」を活用して課題を解決するための力と規定されている。この「知識及び技能を活用して課題を解決する」という過程については、中央教育審議会答申が指摘するように、大きく分類して次の三つがあると考えられる。

・物事の中から問題を見いだし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程

・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程

・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

各教科等において求められる「思考力、判断力、表現力等」を育成していく上では、こうした学習過程の違いに留意することが重要である。このことは、第1章総則第2の2(1)に示す言語能力、情報活用能力及び問題発見・解決能力、第1章総則第2の2(2)に示す現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を図る上でも同様である。

＜「タテ」の関係と「ヨコ」の関係のイメージ＞

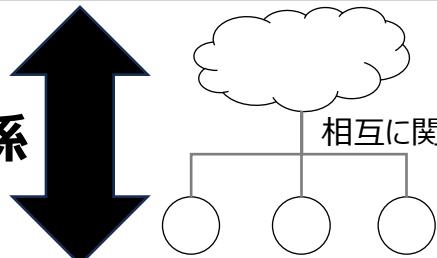
＜生きて働く＞

知識及び技能

個別の感じ方や考え方等に応じて、他の学習や生活の場面でも活用できる

教科の主要な概念の深い理解

(ex.) 関数を使えば未知の状況を予測できる



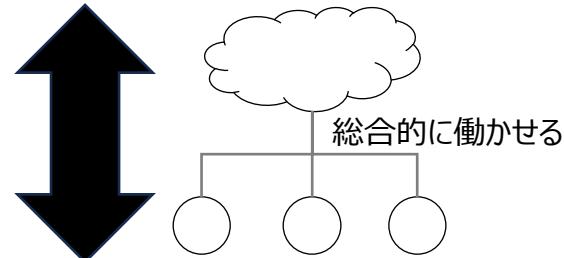
＜未知の状況にも対応できる＞

思考力・判断力・表現力等

知識・技能を活用しながら未知の場面でも課題を解決できる

複雑な課題の解決

(ex.) 現実の事象を数式でモデル化し、未知の状況を予測して、具体的な解決策を選択する



個別の知識や技能

(ex.)
・比例・反比例の理解
・一次方程式の解き方
・二元一次方程式を関数としてみなせることの理解
・現実の事象を関数でモデル化できることの理解
・二次関数でモデル化できる事象があることの理解



個別の思考力・判断力・表現力等

(ex.)
・二つの数量の変化・対応関係を見出し、式やグラフを用いて考察する
・現実の事象にある二つの数量の関係を関数と仮定して処理したりその結果に基づいて判断する

※ (ex.) は例示のイメージ

- 知識の理解も、それが生きて働くように深く学ぶことが重要。思考力・判断力・表現力等も、社会や生活で直面する未知の状況でも課題解決に繋げていけるよう「質」を高めることが重要。
- ある程度の知識・技能なしに思考・判断・表現することは難しいし、思考・判断・表現を伴う学習活動なしに、知識の深い理解と技能の確かな定着は難しい。
→こうした資質・能力の関係性やそれらの一体的育成への理解は、資質・能力を効果的に育成するためにも不可欠。

柔軟な教育課程の論点イメージ

多様な個性や特性、背景を有する子供たちを包摂する柔軟な教育課程編成を促進するため、児童生徒や地域の実態を踏まえて、必要に応じて以下のような取組の一部又は全部の実施を可能とするか否か。

