

「主体的・対話的で深い学び」における学習評価の在り方について

－高等学校における指導と評価の一体化に向けて－

高校教育研修課 主任指導主事兼班長 横山 恵子
主任指導主事 田中 慎一
主任指導主事 坪田 正弘
主任指導主事 瀬尾 智宏
指導主事 野間 良重

はじめに

平成28年12月21日に出された中央教育審議会答申「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」（以下「答申」という。）では、子どもたちの学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子どもたち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、学習評価の在り方が極めて重要であるとされ、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で、学習評価の改善を進めることを求めている。この答申を踏まえ、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（平成31年1月21日）（以下「報告」という。）がとりまとめられ、学習評価の基本的な考え方や具体的な改善の方向性が示された。また文部科学省は、「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等の改善等について（通知）」（平成31年3月29日）（以下「通知」という。）において、学習評価を行うに当たっての配慮事項等を取りまとめた。「通知」では、高等学校においては、観点別学習状況の評価をより一層充実するために、各教科・科目の観点別学習状況を指導要録に記載することとされ、高等学校による学習評価は、今後大きく変わっていくことが求められている。

具体的な評価規準の作成や評価方法の工夫については、今後本県でも、国が作成する学習評価の工夫改善に関する参考資料の内容を踏まえて取組を進めていくことになると考えられる。本論文はその前段階として、第一に高等学校の教員が学習評価に対して持っている認識や、現在行っている評価方法について実施したアンケートの分析を通して、学校現場における学習評価に関する現状を明らかにし、新学習指導要領の実施を目前に控え、学習評価について教員に求められる資質・能力等について考察することを目的とする。第二に当教育研修所が実施している初任者研修での取組を通して、研修による学習評価に対する意識の変化についての分析と、より効果的な学習評価についての研修の在り方について考察することを目的とする。

1 学習評価をめぐる近年の動向の整理

(1) 学習指導要領改訂に伴う学習評価に関する国の方針

ア 学習評価の課題と今後の方向性

「通知」によれば、学習評価は、「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割や、「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の重要な役割を担っているとされている。一方で、学校や教師の状況によっては、次のような課題があると指摘している。

- ①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
 - ②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取っているかなど、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切れていない
 - ③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
- そして、今後の基本的な学習評価の方向性として、次の3点を示している。

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

これらの方向性の提示により、学習評価の目的が、生徒の学習改善、教師の指導改善にあることを再確認するとともに、それがこれまで必ずしも十分に学校現場で実施されてきていないことが示唆されている。

イ 指導と評価の一体化

「答申」では、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、「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に取り組みさせるパフォーマンス評価などを取り入れ、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」の必要性を指摘している。また、「高等学校では、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念」が示され、「評価の観点を明確にし、観点別学習状況の評価を更に普及させていく必要がある」としている。

新学習指導要領では、評価の観点について、従来の4観点から、「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観点到整理された。「報告」では指導と評価の一体化を進める上での「観点別学習状況の評価」の役割を、「児童生徒がそれぞれの教科での学習において、どの観点を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」としており、それぞれの観点的評価の在り方を示している。また「通知」では、評価をいつ行うかについて、「日々の授業の中で児童生徒の学習状況を適宜把握して指導の改善に生かすこと」に重点を置き、観点別学習状況の評価の記録に用いる評価については、「単元や題材など内容や時間のまとまりごとに、それぞれの実現状況を把握できる段階で行うなど、その場を精選すること」としている。

単元や授業を計画する際には、何をどう学ばせるかに工夫を凝らすだけでなく、いつどのように生徒の学習状況を評価するのかについても十分吟味しなければならない。資質・能力の育成に向け、教育目標・内容、学習・指導方法、評価を一体的に構想し実践に移すことが必要である¹⁾。

(2) 学習評価に関する近年の研究動向

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、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要とされるが、ペーパーテスト以外の評価の方法として、「パフォーマンス評価」があり、思考力・判断力・表現力等の評価方法として注目されている。

パフォーマンス評価の特徴を、鈴木秀幸は以下の3点にまとめている²⁾。

①実技教科ではもちろん、その他の教科でも実技のように求める能力や技能を実際に用いる中で評価すること

②求める能力や技能を用いる課題の文脈は、文脈の一部を取り出して評価するのではなく、できるかぎり全体を実行する中で評価することが望ましいこと

③現実社会で起こるいろいろな要因が複合的に絡み合った課題や問題の複雑さ（真正性）を考慮して課題（パフォーマンス課題）を設定して評価しようとする

パフォーマンス課題として、遠藤貴広はプレゼンテーション、ディベート、演技、演奏といった実演を求めるもの以外に、レポート、論文、ポスターといった作品の制作も含まれるとしている³⁾。これらは知識、技能、態度といった能力を構成する要素を切り出すことをせず特定の状況で結集し統合することを求めるものである。

パフォーマンス課題の遂行状況を判断するものとして、ルーブリックと呼ばれる評価指標が用いられる。遠藤によると、ルーブリックとはひとまとまりのパフォーマンスの質を複数の側面から採点するための指標であり、実演や作品の審査の信頼性を高めると同時に、それを学習活動の初期段階から学習者に示すことで、学習者の自己評価を促すことがめざされる⁴⁾。また安藤輝次は、ルーブリックは授業中に学びの出

来・不出来を評価し、不出来をできるように授業改善したり学習改善したりするために使うものである
で、学習者もルーブリックを使いこなす必要があるとする⁵⁾。

一方、ルーブリックを取り入れている学校からは、恒常的に実施していくことの負担感や、評価を重視
することで学習指導のための時間が削られてしまうことへの懸念などが指摘されている⁶⁾。日々の授業改
善に活用できるような日常的な評価の在り方を提起することが求められているところである。

石井英真によれば、近年の形成的評価（指導の途中で行われる評価）の研究では、教師が評価を指導改
善に生かす（「学習のための評価」）のみならず、学習者自身が評価を学習改善に生かしたり自らの学習や
探究のプロセスの「舵取り」をしたりすることの意義が強調されている（「学習としての評価」）⁷⁾。

さらに石井は、子ども自身が自らの学習状況の良し悪しを判断できるようにするには、授業後の振り返
りや感想カード等により学習の意味を事後的に確認するだけでは不十分であり、学習の過程で、目標・評
価規準及びそれに照らした評価情報を、教師と学習者の間で共有すること、それにより目標と自分の学習
状況とのギャップを自覚し、それを埋めるための改善の手だてを学習者自らが考えるのを促すことが必要
となると論じている。

資質・能力の育成に向けて、パフォーマンス評価に代表されるような、多様な評価方法について、現場
の懸念も踏まえた上で、研修のなかに積極的に取り入れていく必要がある。

2 高等学校における学習評価の実施状況と課題

(1) アンケート調査の概要

ア 調査対象と回答数

以下の各年次研修の受講者を対象にアンケート調査を行った（右側の数字は回答数）。初任者から10年
の教員経験を有する中堅教諭まで、合わせて829名の教員から回答を得ることができた。

高等学校初任者研修（1年目）（以下「初任研」という。）	138名
高等学校初任者研修（2年目）（以下「2年研」という。）	156名
高校教員3年次研修（以下「3年研」という。）	175名
高校教員5年次相当研修（以下「5年研」という。）	211名
高等学校中堅教諭等資質向上研修（以下「中堅研」という。）	149名

イ 質問項目

質問は大きく分けて7項目とし、主に選択式で回答を求めた。

1. 教員経験年数
2. 主に担当している教科
3. 生徒の「知識・理解」及び「技能」をどのような方法で評価しているか
4. 生徒の「思考・判断・表現」をどのような方法で評価しているか
5. 生徒の「関心・意欲・態度」をどのような方法で評価しているか
6. 3～5の評価が単元や題材など、時間のまとまりごとにできているか
7. 授業や単元の区切り等に行う学習評価についてどのように感じているか

(2) アンケート結果の分析

アンケート結果から、学習評価に関する本県教員の意識の現状、および学習評価を行うにあたっての課
題を概観する。

ア 観点別の評価方法

「知識・理解」に関する評価方法（質問3）（複数回答）については、いわゆる定期考査(93.2%)、単元
ごとの教員自作のテスト(71.5%)、生徒が記述したノート(50.2%)の順で高い割合を占めている。

「思考・判断・表現」の評価方法（質問4）についても、定期考査(63.3%)、単元ごとの教員自作のテスト(44.0%)が高い割合を占めるが、レポートや作文・発表(46.6%)、生徒の発言の内容(36.7%)も比較的高い割合を占めている。また、学期の中間や期末などに実施する定期テスト(またはそれに相当する実技課題)を「思考・判断・表現」の評価に用いているとする割合は国・地公・数・理・外(以下「五教科」という。)(70.6%)と五教科以外(41.6%)の差が大きく、評価方法のペーパーテスト等への偏りが、五教科においてより顕著に現れている(図1)。

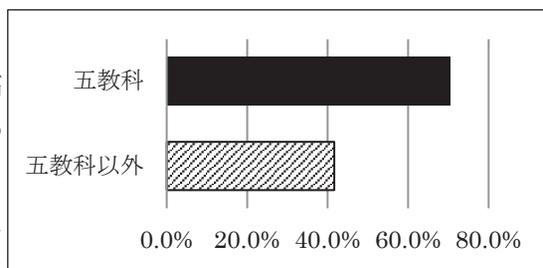


図1 「思考・判断・表現」の評価
学期の中間や期末などに実施する定期テスト(またはそれに相当する実技課題)

「関心・意欲・態度」の評価方法（質問5）については、宿題の提出の有無(54.8%)やノートの記述(47.7%)、また発問に対する反応(42.1%)や挙手・発言の回数(36.8%)といった項目の占める割合が比較的高い。特に、挙手・発言の回数については、五教科(36.4%)と五教科以外(54.5%)に大きな差が見られた。「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」(「報告」)については、五教科以外がより多用していることが読み取れる(図2)。

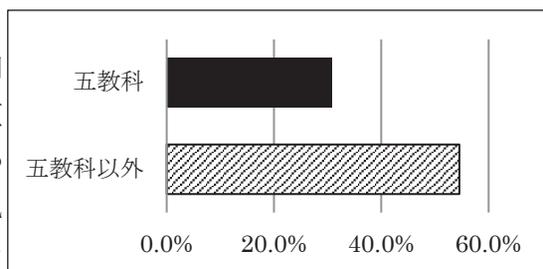


図2 「関心・意欲・態度」の評価
生徒の挙手や発言の回数

イ 定期的・継続的な学習評価の実施

単元や題材など、内容や時間のまとまりごとに評価ができているかどうかという問い(質問6)に対しては、「知識・理解」について「できている」・「まずまずできている」と肯定的に回答した受講者が圧倒的に多かった(全体の85.7%)。一方、「関心・意欲・態度」および「思考・判断・表現」については、肯定的な回答の占める割合はそれぞれ7割程度(全体で68.6%)、6割程度(全体で64.5%)にとどまっている。

ウ 学習評価に対する教員の意識

質問7において、「客観的妥当性を担保するのが難しい。」「教員間で評価規準や評価結果をすりあわせることが難しい。」「日々の授業において、評価を行い、記録に残すことが難しい。」の3項目について、「そう思う」・「まあそう思う」と回答した受講者の割合が、教員経験年数の長さに関わらず比較的高い(表1)。ただし、いずれの項目も五教科の方が概ね10~25ポイント程度五教科以外の教員よりも高い。

表1 質問7「授業や単元の区切り等に行う学習評価についてあなたはどのように感じていますか」

客観的妥当性を担保するのが難しい。	「そう思う」「まあそう思う」が占める割合		教員間で評価規準や評価結果をすりあわせることが難しい。	「そう思う」「まあそう思う」が占める割合		日々の授業において、評価を行い、記録に残すことが難しい。	「そう思う」「まあそう思う」が占める割合	
	五教科	五教科以外		五教科	五教科以外		五教科	五教科以外
初任研~3年研	61.0%	54.9%	初任研~3年研	62.9%	51.6%	初任研~3年研	66.5%	53.3%
5年研	68.6%	47.7%	5年研	64.2%	50.0%	5年研	72.8%	47.7%
中堅研	57.3%	48.6%	中堅研	63.6%	56.8%	中堅研	72.7%	45.9%

質問7において、「評価結果を、自身の授業改善に生かすことができている。」の項目に「そう思う」・「まあそう思う」と肯定的に回答した割合は、全ての年次研修受講者において、教科を問わず7割強~8割強と、非常に高い数値を示した。一方、「評価結果を、面談等を通じて生徒へフィードバックできている。」に対しては、経験年数

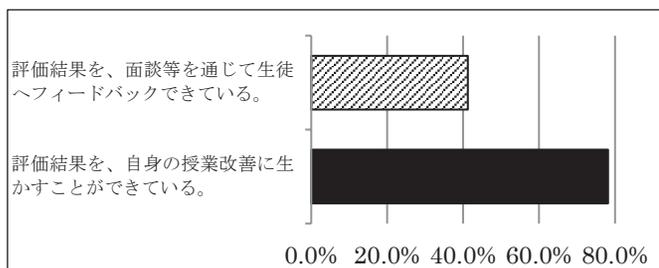


図3 授業や単元の区切り等に行う学習評価について、どのように感じているか

や教科を問わず3割台後半～5割台前半と低い数値を示した（図3）。授業改善に生かしているという実感はあるものの、生徒へのフィードバックについては実感を得られていない実態が浮かび上がってくる。

質問7において、「パフォーマンス評価やポートフォリオ評価を導入している。」の項目に肯定的な回答を寄せた受講者割合は、教員経験年数や、教科を問わず2割弱～2割台半ばと低い数値を示している。一方、「今後、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価を導入したい。」という項目に肯定的な回答を寄せた受講者の割合は、教員経験年数、教科を問わず6割～7割と、比較的高い数値を示している。

(3) アンケート結果の考察

「報告」のとりまとめにあたっては、「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」（以下「WG」という。）が設置された。行政、研究者、学校現場、民間企業等様々な立場から委員が選出され、広範囲に及ぶ議論が全12回にわたって行われた。WGの議事録は公開されており、様々な有識者の意見を知ることができる。本アンケートに関連する項目について、WGでの各委員の発言を手がかりに、考察を試みたい。

ア 「関心・意欲・態度」の評価について

全12回のWGの中で、「関心・意欲・態度」の観点（WGは新学習指導要領に基づく学習評価について検討することを目的に設置されているため、「主体的に学習に取り組む態度」の観点として議論が行われた。）については多くの時間が割かれた。「報告」において、最終的には「具体的な評価方法としては、授業や面談における発言や行動等を観察するほか、ワークシートやレポートの作成、発表といった学習活動を通して評価することが考えられる。」ととりまとめられているが、WGの議論の中では「自分なりに学習を計画して、工夫して、そして自分なりに自己評価して学習を高めていくという側面を評価していく、それが、やはり態度です。表に表れたものから評価せざるを得ません。」（2018.12.3 第11回WG市川主査発言）のように、具体的な評価場面に踏み込んだ発言も見られた。ノートやワークシート等に取組の工夫や試行錯誤の痕跡を記させることで、「主体的に学習に取り組む態度」を見取ろうとする考え方である。

宿題提出の有無や挙手・発言の回数のみで評価をするのではなく、ノートの記述、生徒による自己評価、相互評価等を材料として、他の観点の状況も踏まえて評価を行うことが求められている。

イ 「思考力・判断力・表現力」の評価について

WGでの議論を取りまとめた報告では、「全国学力・学習状況調査の「主として『活用』に関する問題」を参考にして作成した適切な問題を用いて評価を行うことも有益である。」と述べられている。WGの議論の中でも「試験問題というのは出題の仕方によっては、単なる知識の暗記を問うものではなくて、〔中略〕思考力・判断力・表現力を問う問題にできる。」（2018.5.30 第4回WG松尾委員発言）といった意見が出ている。アンケートの結果から、特に五教科におけるペーパーテストへの偏りが明らかになったが、ペーパーテストで評価することの是非だけではなく、その問題に「思考力・判断力・表現力」を測る工夫がされているか否かが問われるであろう。ペーパーテストへの工夫によって「思考力・判断力・表現力」評価の妥当性を担保することができる事が示されている。

3 高等学校初任者への学習評価に関する研修

(1) 研修の概要

当教育研修所で実施した初任者研修校外研修（第13回）の概要は下記の通りである。

表2 令和元年度 高等学校初任者研修校外研修（第13回）（令和元年9月26日（木）実施）概要

ねらい	生徒の学習状況や学習到達度を適切に評価するための観点、規準、方法について理解し、授業づくりに生かす学習評価の方法を身に付ける。
受講者	高等学校の教員 初任者148名
内容	演習・協議「教科指導－指導と評価の一体化－」について ・評価の活用方法と、評価における注意点について ・単元（題材）の評価計画の作成

本研修では、まず指導主事が評価に関する基本的事項を説明し、評価の活用方法と、評価における注意点を確認した。次に、右の個人ワークシートを利用して、単元（題材）の評価計画の作成を行った。学習活動については、「おおむね満足できる」、「十分満足できる」状況にある学習者の具体的な状態を設定し、「努力を要する」状況にある学習者への対応策を考えた。その後、各自が構想した評価計画について、学習目標と学習内容、学習評価を一体として捉える構想になっているかどうか、班ごとに協議し、発表を行った。

研修の最後に、設定した学習目標について、生徒がどのような学習状況を実現すればよいのかを具体的に記述した評価規準を定めることが「指導と評価の一体化」のために重要となることなどを助言した。

また、「指導即評価」「評価即指導」を意識して授業改善に取り組む必要性についても言及した。

評価計画 科目名		単元名（題材）		
（1）単元（題材）の目標と評価規準				
目標				
評価の観点				
評価規準				
（2）本時の学習内容と評価計画				
本時の学習内容				
目標	学習活動	評価の観点と評価方法		
「おおむね満足できる」状況にある学習者の具体的な状態				
「十分満足できる」状況にある学習者の具体的な状態				
「努力を要する」状況にある学習者への対応策				

図4 初任者研修で用いたワークシート

(2) 受講者アンケート調査からの現状と課題の分析

ア 受講者による評価から分かることについて

受講者148名のうち、ペーパーテストなどの事後評価への偏りがより顕著であると考えられる五教科の91名に対し、指導と評価の一体化についての理解度を測ることを目的として研修前と研修後で以下のアンケートを実施した。

[指導と評価の一体化について]

- A：よく理解している
- B：まあ理解している
- C：あまり理解していない
- D：理解していない
- E：聞いたことがない

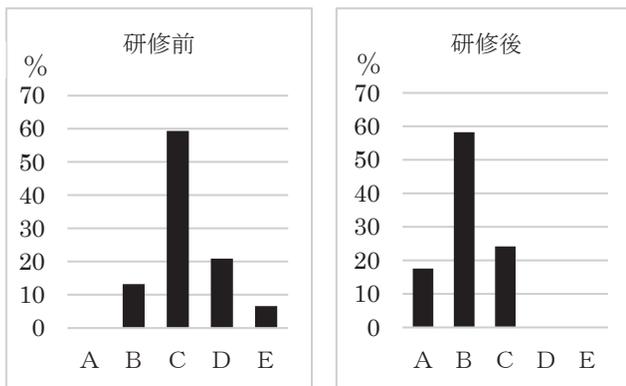


図5 研修前後における、指導と評価の一体化についての理解度の変化

研修前は、Cの「あまり理解していない」の項目が54人（59.3%）と最も多かったが、本研修により、指導と評価の一体化について、DとEは0人（0%）となり、理解度の変化（上昇）があった受講者の人数は、71人（78.0%）となった。この結果から今回の研修が指導と評価の一体化の理解に、一定程度の効果があったことが分かる。

イ 受講者による自由記述から分かることについて（意見の抜粋）

研修の成果については、受講者アンケートの自由記述欄からも、学習評価に対する理解の深まりや、今後の課題への気付きなどが読み取れる。受講者からは、表3、表4のような意見が寄せられた。

意見の中には、学習評価が教員の指導改善や生徒の学習改善につながることや、評価を見すえた授業計画が必要であることなどについて言及したものも多く（表3）、研修の成果が読み取れる。

表3 研修を通して理解が深まったこと

印象に残ったこと	印象に残った理由、考えるところなど
何のために評価を行うのか	生徒の成績をつけるためだけの評価だと考えていたが、生徒に対する適切な学習支援の物差しになるということや自身の授業を改善するために行うという視点を持つことができた。
評価は生徒・教師の振り返りにも用いる	「～ができるようになる」という目標設定と、それを確認する活動を織り交ぜた授業を展開することができればいいと実感した。
一回の授業で4つの観点をすべて入れる必要はない	単元で4つの観点をすべて入れるために、見通しを立てた授業計画をする必要がある。
評価規準の考え方	指導と評価を分けて考えていたが、一体化して全体を通して行われるものだと分かった。
評価規準の具体的な設定	観点毎に評価規準を作成することを通して生徒にどのような力を身につけさせたいのかを考えることになり、授業改善に役立つと感じた。
授業の中で評価する	授業の様々な場面で評価し、評価に応じた指導をすることが大切だと感じた。授業内にグループワークや発表する機会をより多く持たせることで教師側が評価する場を増やすことも必要である。

一方で、意見のなかには今後の課題について言及をしているものもあり(表4)、学習評価の改善についての意識の高まりが読み取れる。思考力・判断力・表現力に関する評価方法に関すること、教育目標・内容、学習・指導方法、評価の一体的構想の必要性に関すること、指導改善や学習改善を目的とした学習評価の在り方に関することなど、国が今後の課題とし、今後の指針として打ち出している事柄について、現場の教員も課題意識を持っていることがこれらの自由記述からも読み取れた。現場の教員が抱いているこれらの課題の解決につながるよう、今後も引き続き研修プランを改善していくことが求められる。

表4 研修を通して気づいた今後の課題

印象に残ったこと	印象に残った理由、考えるところなど
ワークシートをどう使うのか	ワークシートをまとめ・整理に使っているが、思考力・判断力の評価には使えていないので、ワークシートの活用方法について考えていきたい。
どの点をどのように評価するか	評価規準をしっかりとらえた授業を行い、「ここに達するように」という考えの下、授業を組み立てていく必要がある。
生徒の人数と評価	生徒の人数が少なければ毎回プリントをチェックして評価できるが、多人数になると難しくなる。どういった工夫ができるのか考えたい。
評価規準の考え方	評価規準が大切であるのに、それを考えることが難しい。普段の授業でいかに意識できていなかったかが分かった。評価の観点を設定した考査になっているのか、その評価で生徒の力になっているのか考えていきたい。
改善のための評価	生徒がその授業後どうなったのか、どのように考えたのか、評価を通して教える側が気付くことも多いので、授業改善につなげていきたい。

4 「主体的・対話的で深い学び」における学習評価の改善に向けた研修の在り方について

これまでの考察を踏まえ、今後の研修の在り方についてまとめていきたい。

各年次研修受講者を対象に実施した学習評価のアンケートにおいても、初任者研修受講者(五教科)を対象に実施したアンケートにおいても、国が指摘した課題について、現場でも概ね同じような課題意識を持っていることが分かった。したがって、これらの課題の解決につながるような研修の実施が、学習評価についての現場の不安を軽減し、評価の改善につながっていくと考えられる。

第一に、具体的な評価方法についての、研修の必要性である。アンケート調査の結果から、特に「知識・理解」において、定期考査等が評価の方法として最も一般的であることに示されているように、学習評価として用いられている方法としては、定期考査を始め、課題の提出等事後的に行う評価が最も大きな比重を占めている。「報告」の指摘では、「事後の評価」を行っているのではなく、そこに「終始」してしまうことが課題とされていることにも留意しながら、パフォーマンス評価等新しい評価方法についても積極的に研修で触れていく必要がある。

第二に、授業内の場面で適切な評価を行っていく研修の必要性である。今年度「学習評価」について当

教育研修所で実施した初任研では、受講者に対して研修の序盤に「今回扱うのは日頃の授業内において行う評価である」と伝えている。こうすることにより研修の目的をより明確化することができた。指導改善、学習改善につながる評価の在り方についての理解を深めてもらうためには、単元や課題のまとまりごとに行う総括的评价だけでなく、授業内で生徒の学習状況をみとる形成的评价についても研修を充実していく必要がある。

ただし、石井がWGの中で、この問題を「指導の評価化」という言葉で表現しているように、授業内評価を過度に求めることは、授業の時間中ずっと生徒の状況を記録しなければならないという懸念を現場に抱かせることにもなりかねないので注意しなければならない。

第三に、明確な目標と評価規準を事前に組み立てていく研修の必要性である。この点について、上記の初任研の演習・協議では、学習評価の計画を作成する最初の作業として、個人で単元（題材）の目標と評価規準を作成してもらった。事後の評価に終始せず、多面的・多角的な評価を行っていくためには、目標の明確化が不可欠であることを示したことは効果的であった。

また、事前に評価規準や評価計画を教師・生徒間で共有できるほど授業計画を詳細化することによって、教師から生徒へ、また生徒の側から教師の指導へのフィードバックが期待できる。

この点について石井は、WGの中で「指導と評価の一体化」の前に「目標と評価の一体化」を追求する必要があると述べている。今後の評価の在り方を考えていく中で、「目標と評価の一体化」の視点を持つことは極めて重要であると考える。

おわりに

今回の研究を通して、学習指導要領改訂に伴う高等学校における学習評価の在り方の変化を概観するとともに、アンケート結果等から学習評価に対して教員が抱きがちな誤解や懸念を整理し、次年度以降の研修につながる視点を示してみた。

学習指導要領改訂を受けた指導要録の記入例や観点別学習状況の評価の具体的な方法等については、今後国が作成する参考資料等の内容に拠るところが大きいが、授業内における指導と評価の一体化について研修を深めることは、国が示す学習評価の改善にも直結していくものである。今後とも引き続き、指導と評価の一体化について受講者が認識を深めることができ、授業改善・指導改善につながるような研修の在り方について検討していきたい。

注)

- 1) 「資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究」国立教育政策研究所, 2017, p. v
- 2) 『指導と評価』(第65巻9月号), 日本教育評価研究会, 2019, pp. 9-10
- 3) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 『新しい教育評価入門』, 有斐閣コンパクト, 2015, p. 116
- 4) 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 『新しい教育評価入門』, 有斐閣コンパクト, 2015, p. 116
- 5) 『指導と評価』(第65巻9月号), 日本教育評価研究会, 2019, p. 12
- 6) 「資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究」国立教育政策研究所, 2017, p. 151
- 7) 『指導と評価』(第65巻9月号), 日本教育評価研究会, 2019, p. 8

<参考文献>

- ・中央教育審議会「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）」, 2016
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」, 2018
- ・研究代表者 梅澤 敦「資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究」, 国立教育政策研究所, 2017
- ・西岡加名恵・石井英真・田中耕治編, 『新しい教育評価入門』, 有斐閣コンパクト, 2015
- ・『指導と評価』(第65巻9月号), 日本教育評価研究会, 2019