

資質・能力を育む授業と、 それを見取るための評価とは

資質・能力は、どのような授業によって育まれるのか。そして、どのような視点・方法で資質・能力を評価していけばよいのか。中央教育審議会の答申（*）と現場の声を基に考えていく。

「学校教育デザイン」を描き 次代の自校を構築する

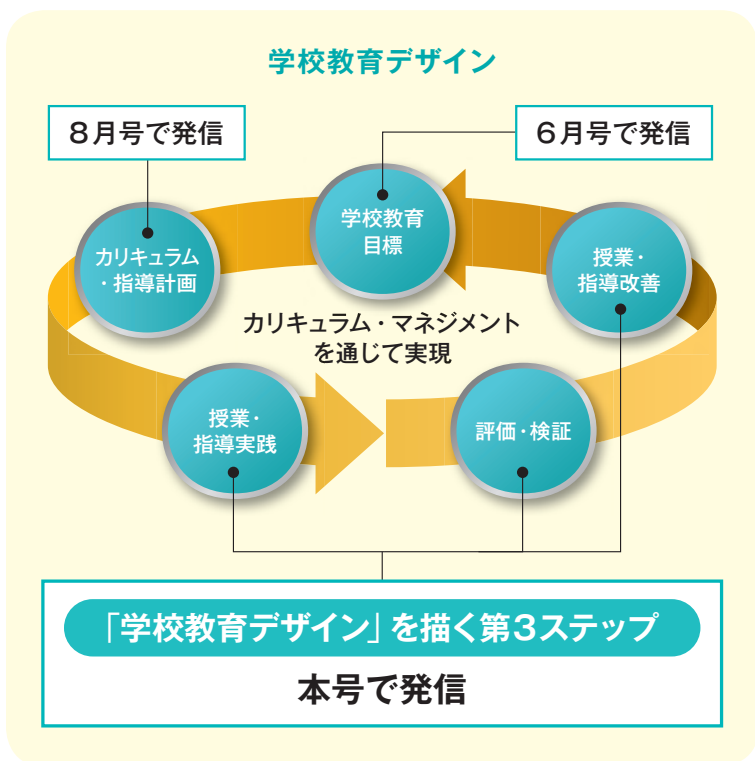
本誌6月号の特集では、今後の予測困難な時代においても人生を切り拓いていける力を育むため、自校の生徒に必要な資質・能力（コンピテンシー）を明確化し、それらを育む指導を確立できるように、次の自校の姿を描く「学校教育デザイン」という考え方を示した。それは、学校教育目標から教育課程・指導計画の策定、授業・指導実践、その評価・検証、指導改善までのサイクルを、教師間で連携し、地域や保護者等の外部資源も活用しながら、カリキュラム・マネジメントの視点を通じて

学校全体で回していく営みだ（図1）。

同号では、その第1ステップとなる「学校教育目標」のあり方を考え、学習指導要領を受け止めつつ、校訓や校是、建学の精神、学校文化（校風）など、教育の根幹を成す「不易」の視点と、社会の変化や地域の実情、生徒の姿といった「流行」の視点の双方を踏まえて、資質・能力の形で明確化する必要性を示した。

続く8月号では、学校教育目標の達成を図るために作成される「教育課程」と、教科活動、そして学校行事・部活動等の教科外活動を行う時期、指導の観点、手法などをまとめた「教育活動計画」のあり方について

図1 「学校教育デザイン」概念図



*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）」



図2 教育課程表のモデル

分野・単元・履修時期		【教科・科目】 () 【単位数】 () 単位				
育成を目指す資質・能力	資質・能力	資質・能力の説明				

学校教育目標として掲げた、育成を目指す資質・能力を記入。

左に記入した資質・能力を該当教科・科目で育成する場合、それがどのようなものか、具体的に説明する。

各分野・単元で特にどの資質・能力を育成するかを「◎」「○」などで示す。

て考えた。その両者に共通する最も重要な視点は、「育成を目指す資質・能力とのつながりの明確化」だ。それは、教育課程においては各教科・科目の各分野・単元でどの資質・能力を育成するかを、教育活動計画においては教科外も含めた各教育活

動を通じて、どの資質・能力をどのような指導によって育成するのかを明確化することである。それらを具現化する例として、教育課程表のモデル(図2)と教育活動計画のモデル(図3)、そして、それぞれの作成事例を紹介した。



図3 教育活動計画のモデル

教育活動		育成を目指す資質・能力				指導計画	
活動種類	活動名					指導ストーリー	指導計画
						4月	5月

自校で育成を目指す資質・能力の数に合わせて、この欄を縦に分割し、左に挙げた教育活動それぞれについて、特に生徒に伸ばしてほしい資質・能力に「◎」や「○」などの印を記入する(本誌8月号P.13 図2の山梨県立吉田高校の教育活動計画を記入例として参照)。

月、学期など、ある程度の期間のまとまりの中で、目指す資質・能力をどのような視点で指導していくのか、年間の指導の大きな方向性(=3年間の指導ストーリー)を記入する。

各教育活動について、どのようなことに重点を置いて指導するかを「指導テーマ」の欄に、指導にあたってどのような方法・手段を使うのかを「指導ツール」の欄に記入する。

主体的・対話的で深い学びを実現する4つのポイント
今号では、策定した教育課程や教育活動計画を基に、目標とした資質・能力を育む指導と、育まれた資質・能力を測る評価について、学校教育

の本丸である授業を中心に考える。資質・能力を育む授業づくりにおいて重要なのは、「何を学ぶか」とともに「どのように学ぶか」という視点だ。2016年12月に公表された中央教育審議会「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)」(以下、答申)では、「質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けるようにする」ための授業改善の視点として、「主体的・対話的で深い学び」の重要性を指摘している(P.6 図4)。

そして、その実現のポイントとして次の4点が挙げられる。

- ①これまでの授業を「主体的・対話的で深い学び」の視点で捉え直す
- ②「主体的」「対話的」「深い」の3つの学びの視点は、単元や題材のまとまりの中で実現させる
- ③「主体的な学び」「対話的な学び」

「深い学び」は相互に影響し合うものだが、授業づくりにおいてはそれぞれ固有の視点である。それらは、1コマの授業の中ですべて実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で生徒の学びが3つの視点を満たすものとし、それぞれの視点の内容と相互のバランスを配慮した単元計画とすることが重要になる。

③各教科等の特質に応じた「見方・考え方」によって学びを深める「見方・考え方」(図5)は、新しい知識・技能を既に身につけた知識・技能と結びつけながら社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものにしたたり、自分と社会とのかわり方の視座を形成したりするために重

図4 「主体的・対話的で深い学び」とその例

主体的な学び

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

- 例
 - 学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる
 - 「キャリア・パスポート(仮称)」などを活用し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする

対話的な学び

子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えることなどを通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

- 例
 - 実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広げる
 - あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気がついたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする
 - 子ども同士の対話に加え、子どもと教員、子どもと地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る

深い学び

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

- 例
 - 事象の中から自ら問いを見だし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む
 - 精査した情報を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況等に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通じて集団としての考えを形成したりしていく
 - 感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく

*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)」を基に編集部で作成

要となる。資質・能力の3つの柱(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)によって支えられた見方・考え方が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力のさらなる伸びや新たな資質・能力の獲得につながり、それによって見方・考え方が一層豊かなものになるという相互の関係にある。

④教師が、生徒の思考を深めるための発言を促したり、気づいていない視点を提示したりする指導を工夫して知識・技能を教えながら、生徒の思考を深めるために発言を促したり、生徒が気づいていない視点を提示したりと、これまでの指導にとらわれずに学びに必要な指導のあり方を追究し、生徒に必要な学習環境を積極的に設けていくことが求められる。

生徒の実態を見て、絶え間なく指導の工夫を重ねる

既に高校現場でも、多くの学校が「主体的・対話的で深い学び」を授業に取り入れ、様々な試行錯誤が行われている。大学入試改革が進み、

図5 各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ(抜粋)

言葉による見方・考え方	自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味づけること。
社会的事象の地理的な見方・考え方	社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結びつきなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連づけること。
社会的事象の歴史的な見方・考え方	社会的事象を、時期や推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連づけたりすること。
数学的な見方・考え方	事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること。

*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)」を基に編集部で作成

大学入試が知識・技能のみならず、思考力や表現力、主体性等の資質・能力を評価する試験に変わりつつある今、講義型の授業から、生徒主体の活動を含む授業への転換が一層進むことが期待されている。

ただ、学習活動を生徒の自主性に委ね、学習成果につながらない「活動あつて学びなし」と批判される授業となってしまうたり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の

型をなぞるだけで意味のある学びに
つながらない授業になってしまった
りといったケースも見られる。

答申の中に示された「『主体的・
対話的で深い学び』の実現とは、特
定の指導方法のことで、学校教育
における教員の意図性を否定するこ
とでもない。人間の生涯にわたって
続く『学び』という営みの本質を捉
えながら、教員が教えることにしつ
かりと関わり、子供たちに求められ
る資質・能力を育むために必要な学
びの在り方を絶え間なく考え、授業
の工夫・改善を重ねていくことであ
る」という点をしっかりと押さえて
おくことが重要だ。

3つの観点での評価は 単元のまとまりの中で行う

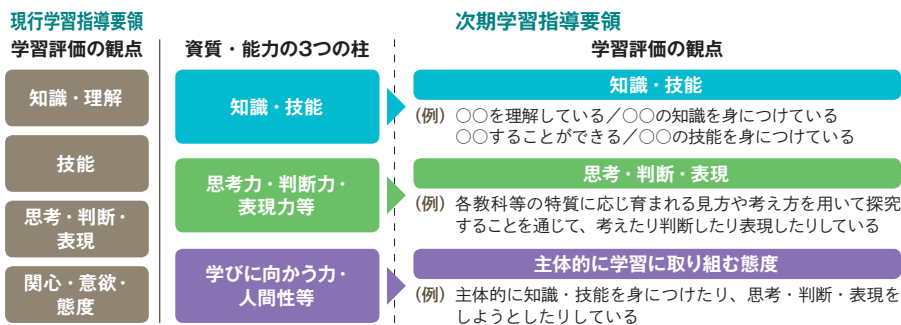
次に、評価のあり方について見て
いく。次期学習指導要領では、各教
科において、学習状況を分析的に捉
える「観点別学習状況の評価」（以下、
観点別評価）と、総括的に捉える「評
定」とを、学習指導要領に定める目
標に準拠した評価として行うことが
求められている。

観点別評価は、各教科とも、「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つの観
点で評価する（図6）。ポイントと
なるのは次の2点だ。

①「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
つの観点での評価は、単元や題材
のまとまりの中で行う

図6 各教科等の学習評価の3つの観点



* 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）」を基に編集部で作成

毎回の授業で3つの観点すべてを
評価するのではなく、単元や題材を
通じたまとまりの中で、指導と評価
を一体化させて、単元計画、授業づ
くりを行うことが求められる。

評価が難しいという声もある「主
体的に学習に取り組む態度」につい
ては、単元や題材のまとまりの中で、
生徒が見通しを持って学習に取り組
み、その学習を振り返る場面を設定
し、見取るといった方法などが考え
られる。学習前の診断的評価のみで
判断したり、挙手の回数やノートの
取り方など、形式的な活動の結果の
みで評価したりせず、内面にある主
体性を見える化する授業・指導、す
なわち、「主体的・対話的で深い学び」
の視点からの授業・指導方法の改善
が求められる。

②多様な方法で、多面的・多角的に
評価する

指導と評価の一体化を図る中で、
評価の手法も、ペーパーテスト以外
に、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
といった多様な活動に取り組みせる
「パフォーマンス評価」などを取り
入れ、多面的・多角的な評価を行う
必要がある。さらに、総括的な評価

のみならず、生徒個々の学びの多様
性に応じて、学習の過程で形成的な
評価を行うことも求められる。例え
ば、日々の記録やポートフォリオな
どによって、教師と生徒の両者が資
質・能力の伸びを把握できるだろう。

また、生徒が自らの学習状況や
キャリア形成を見直し、振り返りを
行う自己評価を、教科の特質に応じ
て学習活動の1つとして行うことも
重要だ。その際、教師が適宜、生徒
と対話的にかかわるようになりたい。
生徒は教師の言葉によって自身を相
対化でき、学びをさらに深めること
につながるだろう。

*

観点別評価は、小・中学校では実
践されているが、高校では知識量の
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
いった懸念も示されている。その
ような現状を変え、資質・能力を育
成する授業と評価を実現していくた
めに、教師には何が求められるのか。
次ページからの「主体的・対話的で
深い学び」や資質・能力の評価を追
究する現場の教師と研究者の語り合
いを通じて考えていく。