

新課程移行に関する課題

新しい学力観に立脚した「探究」「ICT」「評価」の実現に向けて

今年から高校でもスタートした新しい学習指導要領にもとづく指導。新教科、新科目、また新しい評価観点の導入など様々な変化があります。

新しい学習指導要領についてはこれまでの概説講義でも何度か取り上げましたが、今回の指導要領はこれまでの指導要領とは性格が異なります。従来の指導要領が「何を教えるのか」という観点から教える内容を中心にまとめた「事項羅列型」であったのに対して、新しい指導要領は「何を」「どのように教え」「どのような力をつけるのか」といった形で目標となる学力の形成について「構造説明型」にまとめています。このように、新しい指導要領はこれまでのものと比べて質的に変化している点が最も注目されますが、今回取り上げた3つのポイントもこの質的变化と密接に関係しているものです。

新指導要領に見られる質的变化とはどのようなものか。また、その変化を象徴する3つのポイントを実現する上での課題とはどのようなものか。今回の概説講義では、3つのポイントから新学習指導要領の特徴をとらえていきたいと思います。

《お断り》 以降の説明においては、新指導要領にもとづく教育課程を「新課程」、2022年度現在の高2・3生が準拠する教育課程を「旧課程」と称します。

はじめに ― 既に現実となっている新課程の学習観

高校の新課程は 2022 年度から学年進行の形で始まりましたが、3 学年が揃うまでにはまだしばらくの時間があります。また新課程に準拠した大学入試(「新課程入試」)が始まるまではまだ 2 年以上あるということで、今年 1 年生を担当している先生を除けば、新課程はまだまだ切迫感がないかもしれません。ところが、現実には既に先行しています。それは昨年

から始まった「大学入学共通テスト」です。高校の新課程移行に先立って、昨年から実施されている大学入学共通テスト(以下、「共通テスト」)は、ご承知の通り新課程の考え方に沿って設計された新しい試験です。

今年の共通テストでは平均点の大幅な低下(難化)が見られましたが、その背景として共通テストでは従来のセンター試験と比べて出題傾向や出題形式にいくつかの変化があったことがあげられます。右図は、ここ 2 年間の共通テストで見られた出題傾向の主な変化とその背景にあると考えられる「求められる力」の関係をまとめた表です。この変化は、受験生に求められる力や学びの形が新課程では変わることから生じています。新課程では知識の習得だけではなく、習得した知識を日常的な場面や新たな場面で使える力を育てるような学びが求められます。そこでは結果としての知識の有無だけでなく、知識を活用できる能力(汎用的能力)が重視されます。またそれを身につけるために必要な学びの形やプロセスが重視されることが、対話文の多用などの出題形式の変化となって表れています。

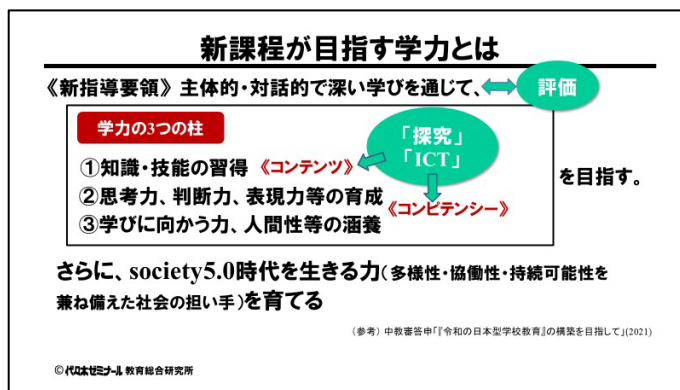
共通テストで求められる学力		
出題傾向の変化	背景	求められる力
問題文量の増加	会話文(学習過程) 史資料・図・グラフ(多様な情報) 複数テキスト	基本的な読解力 情報の解析力
問題設定の変化	日常的で身近な例・場面 複数テキスト(多角的情報)	問いを見出し、設定する力 多面的な考察力
素材の変化	初見資料や身近な素材	考察力・思考力・判断力

➡ 日常的あるいは新たな場面で使える力を育てる学び
「汎用的能力」と「学びの形(プロセス)」を重視

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

このように、共通テストの出題傾向の変化は、このテストが新しい学習指導要領の考え方をより鮮明に反映するテストとして位置づけられていることから生じた変化です。

新指導要領では、学校教育を通じて身につけるべき学力として 3 つの柱を提示しています(右図参照)。このうち①が具体的なコンテンツを意味しているのに対して、②や③はより一般的・汎用的な能力であるコンピテンシーを意味しています。従来のセンター試験では主にコンテンツを中心に作問されていましたが、共通テストではさらにコンピテンシーも意識した作問となっており、これが出題傾向や問題形式の変化として表れてきているのです。



今回取り上げる 3 つのポイントは、コンテンツとコンピテンシーに関わるものとして「探究」と「ICT」を、また 3 つの柱を実現する主体的で深い学びの過程をコントロールする役割を果たすものとして「評価」を、それぞれ取り上げました。

共通テストで見られる学力観の変化の背景には、比較的新しい学問領域である「学習科学」の考え方があります。

共通テストの背景にある「新しい学習観」(学習科学)

- ・ 学習科学: 現実場面における学習の質の向上を目指しつつ、その学習過程を解明する科学的アプローチ。(経験則や憶測からの脱却)
- ・ 学習過程を解明する認知科学研究と、最新のICTを活用して学習環境を開発する工学研究を組み合わせた試み。
- ・ 1991年に「学習科学」という学問分野としての名称が登場。
- ・ 新たな学びと評価で強調するのは「知識創造モデル」(構成主義)。現在主流の、学習目標を教師が固定的に規定し、その枠内で基礎基本をまず学ばせ、その後応用問題を流暢に解けるようにさせるような、知識や学び方を空の容器物に入れていく「知識習得モデル」(教授主義)とは異なる学習観。

益川弘知「学習科学からの視点」(静岡大)に一部加筆

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

学習科学は、学習過程を心理学的に解明しようとする認知科学研究と ICT 等を効果的に活用しようとする教育工学を組み合わせで生まれてきた学問領域で、この学習科学が提唱する学習観は OECD が近年提唱している教育プロジェクトが基盤としているものでもあります。

学習科学の大きな特徴は、従来のように学びを新しい知識や技能を外部から習得することとして見る(知識習得モデル)のではなく、様々な支援を得ながら生徒

が主体的に知識や技能の構造(ネットワーク)を自らの内に構築・創造していく過程として考える(知識創造モデル)点です。この学習観では、「探究」「協調」「態度」「主体」といった言葉がキーワードとなっており、新しい学習指導要領の内容と強い関連性が見られます。

今回の概説講義では、この学習科学の学習観の特徴もおさえながら、新課程の 3 つのポイントについて考えていきたいと思います。

Part.1 新課程における「探究」

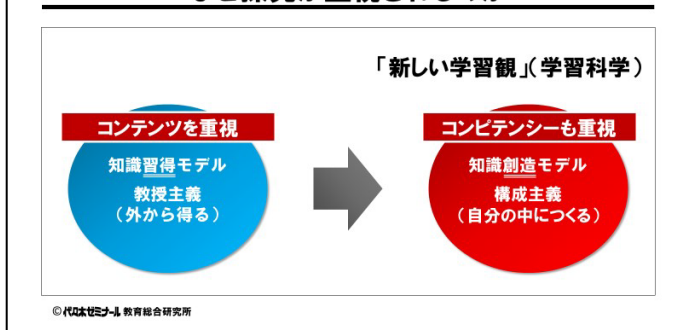
新しい学習指導要領では、「探究」という言葉が頻繁に登場します。科目名にも「探究」と名のつく科目が、合計 7 つもあります(「総合的な探究の時間」「古典探究」「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」「理数探究基礎」「理数探究」)。では、なぜこのように探究が重視されるのでしょうか。それは、先ほどの学習科学の考え方に基づいています。

1-1 新課程で探究が重視される理由

従来の学習指導要領は「何を教えるのか」という観点(教授主義)からまとめられていて、外から与えられた知識を生徒は身につけるという「知識習得モデル」に基づいた考え方でした。これに対して新しい学習指導要領は「何ができるようになるか」という視点から構成されていて、それは生徒が自ら探究する中でこそ「使える知識のネットワーク」を自分の中に作り上げることができるという新しい学習観、「知識創造モデル」に基づいた考え方です。したがって、それはコンテンツだけではなく、必要なコンテンツを自ら構築していくコンピテンシーも重視したものです。学習をこのようにとらえることによって、学力の 3 要素の一体的な育成も可能と考えられる点でも重要です。

このように 3 要素を一体的に高めていくためには主体的で探究的な学びが欠かせないという考え方から、すべての教科の学習において「探究」が重視されます。

なぜ探究が重視されるのか



© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

「探究活動」の必要性

- ・ 学び手が真正な学習場面(現実性・必要性が感じられる)で協働的に研究活動に従事することで、学問領域の内容だけでなく領域固有の認識論(見方)や実践の方略(考え方)を、自らかつ最もよく学べる

⇒ 知識社会における生涯学習のスキル(能動的に、問いを発する、調査する、議論する)を習得

(参考) 大島・千代西尾編「学習科学ガイドブック」(2019)

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

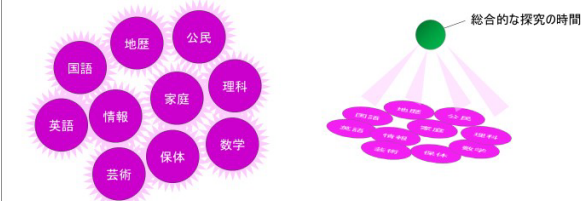
学習科学の考えでは、日常生活に紐づいた場面や現実的な場面など、学ぶ現実性や必要性が感じられる、つまり学ぶ目的が明確な「真正な学習」の場面で他者と協働して探究的に学ぶこと(探究活動)で、生徒はその領域の内容だけでなく各教科で重要な学習目標となっている「見方」や「考え方」の学習効果が最も高まるとされています。そしてこれは生涯を通して必要とされる学習スキルであり、これを育てるためにも探究活動が重視されているのです。

1-2 「総合的な探究の時間」が設置された背景

ところが、日常的あるいは現実的な課題を主体的に探究しようとする、相応の時間が必要になります。また、その学びは必ずしも教科の枠にとどまるものではなくります。したがって、教科ごとの学習内容や授業時間が決められている現状の教育課程において、すべての教科で探究的な学びを強く推し進めることは現実的とはいえないでしょう。そこで、各教科の学びの成果を統合する学習活動の場(時間)として位置づけたのが必修修となる「総合的な探究の時間」であると考えられます。

「総合的な探究の時間」とは何か

- ・ 全ての教科で「探究的な学び」が必要だが、まずは学びを統合する学習活動の場(時間)を定める



© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

旧課程においても「総合的な学習の時間」を必修修とし、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習」が目指されましたが、新学習指導要領の解説には右の図のように、従来の「総合的な学習の時間」の中で重視しなかった内容が不十分であったため、この点を改善したいという意図が感じられます。

特に赤字の部分にはそれがにじみ出ています。実際にはこれまでの「総合的な学習の時間」の中で、総合的ではあっても必ずしも探究的な学習が十分に行われておらず、また本来の目的とは異なる内容を行っている学校もあるということが指摘されています。

「学習」から「探究」へ — 改訂の趣旨

- ◆ 探究的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた
- ◆ 課題と更なる期待
 1. これまで以上に総合的な学習の時間と各教科・科目等の相互の関わりを意識した、**学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメント**
 2. 「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組みが十分ではない
 3. **本来の趣旨を実現できていない学校もあり、小・中学校の取組みの成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況**
 4. 高等学校においては、小・中学校における総合的な学習の時間の取組みの成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する観点から、**位置付けを明確化し直すことが必要**

H30年告示 高等学校「学習指導要領・解説」

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

今回科目名をあえて「学習」から「探究」へと改めたのも、新課程においては探究を単なる「学習時間」のひとつとして考えるのではなく、これまでの学習とは異なる性格の「探究の場」として位置づけ直そうという意図があったためと考えられます。

1-3 「総合的な探究の時間」設置のもうひとつのねらい

今回の改訂については、もうひとつ重要なねらいがあります。それは、この探究とキャリア教育の一体化を強めるというねらいです。

ここでキャリア教育が登場するのは、どのような理由なのでしょう。新指導要領の解説には、下図のような記載が見

「総合的な探究の時間」とキャリア教育

- ◆基本的な考え方：各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に働かせることに加えて、**自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら「見方・考え方」を組み合わせて統合させ、働かせながら、自ら問いを見いだし探究する力を育成**
- ◆目標の改善：横断的・総合的な学習を行うことを通して、**自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成**することを目指すもの。教科の目標設定にあつては、各学校における教育目標を踏まえて設定すること

H30年告示 高等学校「学習指導要領」解説

©代々木ゼミナール 教育総合研究所

れます。「基本的な考え方」として、探究を自己のキャリア形成と関連づけながら自ら問いを見出し探究する力を育てる時間とすること。また「目標の改善」では、自己の在り方生き方を考えながら必要な資質や能力を育成するものにしなければならない、という記述です。これはどういうことかといえば、探究は課題を与えられて始まるものではなく、自らの興味・関心にもとづき課題(学ぶ目的)自体を自ら見出すことが重要です。それでこそ、その学びは主体的なものになりうるからです。

課題を見出すためには各教科の学習内容を起点とし、同時に自らの興味や関心のありようを探り、それをコンパスとして学習内容を広げたり深めたりする必要があります。つまり同一の学習内容でも、探究の過程でその広がりや深まりは生徒それぞれ多様なものとなります。この多様性こそが生徒のその後の学習や進路選択を方向付ける可能性を拓くものであり、また真剣な探究活動では「自分と向き合う」ことが求められることから、探究は必然的にキャリア形成に影響を及ぼすものであるという理解です。

これまでの「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」へと改訂した際の重要な変更箇所として、「キャリア教育」についての記載が挙げられますが、自ら問いを見つけ、深めていく姿勢、生涯において役立つ資質や能力を育成する力については、このようにキャリアと結びつけて考えることが大切です。

高校で「キャリア教育」が登場してから 20 年ほどたちますが、その成果はどのようなのでしょうか。こちらの表は高校入学～就職後数年までの期間でどれくらいのドロップアウト(大きな進路変更)が発生しているかを示したものです。ドロップアウトには実際にはさまざまな理由があり、必ずしもいけないことだとは言えないかもしれませんが、就職後数年での早期離職を含めると実に半数以上の若者が大きな進路変更を経験していることとなります。この数字からも現在のキャリア教育の成果は十分とは言えず、今回の改訂であらためてキャリア教育が取り上げられた背景にはこのような現状があると考えられます。

「キャリア教育」の必要性			
高校入学後の進路状況(2012)			
時 点	ドロップアウト率	同 業 率	主な要因
高校入学後	6.0%	—	中退
高校卒業後	4.3%	10.0%	進路未定
大学入学後	11.8%	16.0%	中退
大学卒業後	22.7%	31.0%	未就業
就職後	34.9%	53.0%	早期離職

(出典) 文科省「学校基本調査」(2012) および 厚生労働省「新規学校卒業者の就職離職状況調査」(2012)

大卒後の早期離職を含めると、半数以上の生徒が大きな進路変更を経験している

©代々木ゼミナール 教育総合研究所

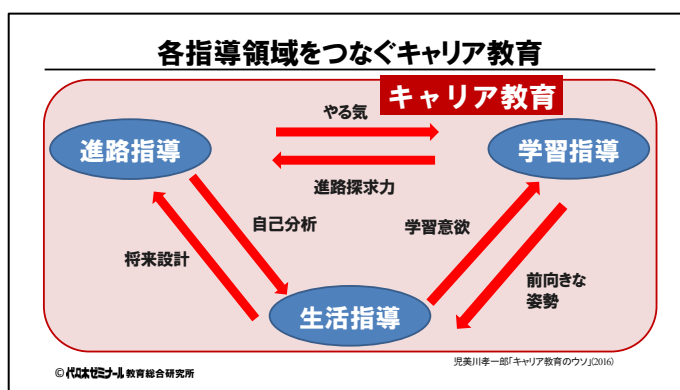
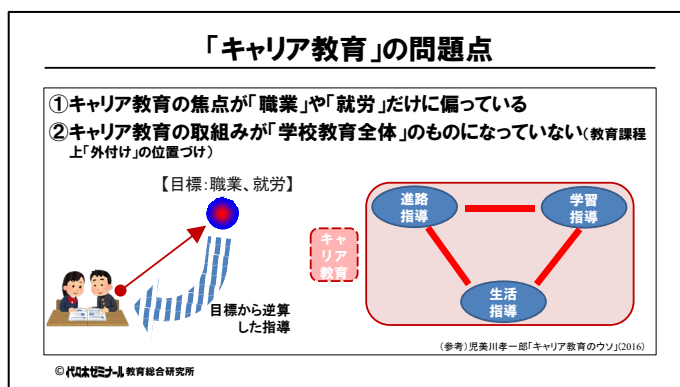
現在広く行われているキャリア教育には2つの問題点が指摘されています。一つ目はキャリア教育の焦点が職業や就労に偏っていることです。目標を一つに定め、そこから逆算して今すべきことを考えていく指導方法です。この方法は明確な目標が定まっている生徒には効果的ですが、早い段階で具体的な職業を目標に決めることは多くの高校生にとって難しいことですし、そもそも目標を一つに決めることが前提であるため、無理に目標を決めたとしても途中でミスマッチに気づいたときには軌道修正が難しい点がこの方法の大きなデメリットです。

キャリア教育の問題点として指摘されている二つ目は、学校教育で行われている「学習、生活、進路」指導といった教育課程の外側にキャリア教育が位置づけられていることです。

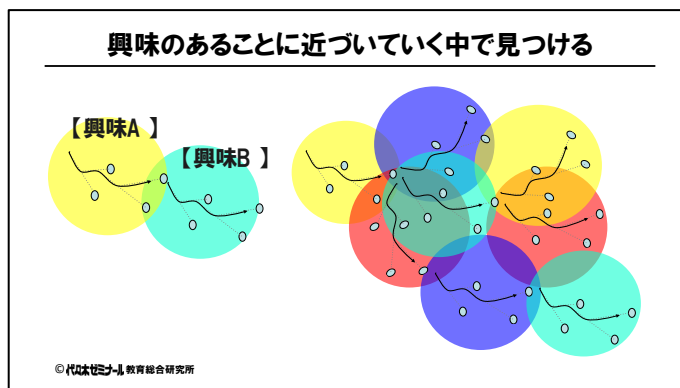
このような位置づけから生じる問題点として、キャリア教育と日常的な各種指導との関連性が弱く、高校教育の重要な目標である「社会において果さなければならない使命の自覚に基き、個性に応じて将来の進路を決定させ」（「学校教育法」42条2）のことが十分にできていないことで、それがドロップアウト率にも表れていると考えられます。

代々木ゼミナールが高校生や浪人生を対象に行った進路意識に関する調査アンケートの結果からは、「自分に何が合っているか分からない」「興味が複数あって絞れない」「文理選択で悩んでいる」「一つに選んだが本当にこれでいいのか悩んでいる」など、進路について目標が定まっていない、といった回答が多く見られました。これも職業や就労を最初の一つ目標として絞る考え方（指導）から出てくる悩みであると考えられます。

キャリア教育の原点は、社会の中で自分の役割を見出しながら、自分らしい生き方を実現していく過程にあると考えられます。自分自身のもつ様々な特徴を、社会の中で生かしながら自らも成長していくことを促す働きかけです。したがってキャリア教育とは、学習、生活、進路といった学校教育の一つの「領域」や一つの「分野」と捉えるべきものではなく、学校教育全体で果たしうる「機能」として捉える必要があります。そして、各領域での学びを総合する契機となる探究は、自分自身との対話を深める中で対象を評価する自分なりのものさしを作っていくという点で、このキャリア教育と非常に相性が良いものです。



理想的なキャリア教育や探究学習は、興味のあることを起点に進めていくのがよいと思います。この図の左のように興味 A に近づく過程で、別の興味 B が出てくることがあると思います。この時に興味の重なりができます。これを広げていくと図の右のように興味の重なりが複数できあがっていきます。そのプロセスの中で、本当に自分が興味を持てることは何なのかを考えていくことは自分自身を知るとも貴重な体験です。キャリア教育にしても、探究学習にしても、自分の興味のあることに近づいていく過程で、自分と現実や社会との接点を見つけていくという方法には社会の中で生きていくためのヒントがあるような気がします。



その一方で、生徒が興味を持たない、あるいは興味を広げないという先生方の声もよく耳にします。では、生徒の興味を喚起するにはどうしたらよいのでしょうか。

代々木ゼミナールが高校生や浪人生を対象に行った進路意識に関する調査アンケートの結果では、新たな興味が発生する起点として最も多いのは「学校の授業」でした。学校の先生の授業を受けて何かに興味を持ったという回答は、ニュースを見て興味を持った、人の話を聞いて興味を持ったという回答に比べても多い結果でした。この事実からも、やはり日頃の授業のあり方が大切であることがわかります。授業の中である知識について新しい視点を提示してみたり、他の知識との意外な関連性などを指摘してみたりすることで生徒の見方や考え方を揺さぶるのも有効でしょう。また興味はふとした気づきから広がっていくものですが、多くの場合その気づきは放置され、忘れ去られてしまいがちです。この気づきを活かす上では、ICT の活用なども有効です。

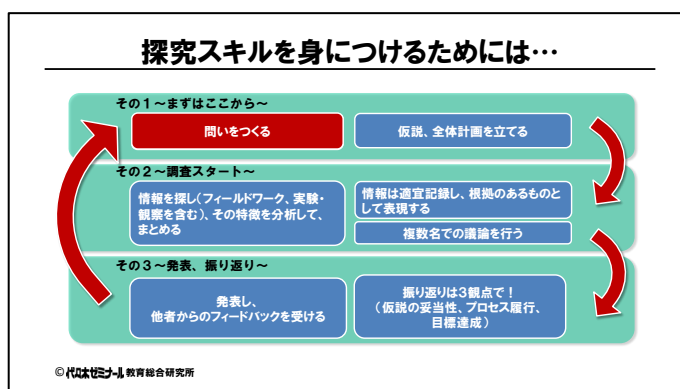
新課程の教科書には、探究に関連した記述が多く見られますので、興味のある内容を起点に掘り下げていくことで学習は自然と教科横断的なものになりうると考えます。その意味で、先生方の日々の授業内容を豊かな広がりのあるものに改善していくことが、探究的な学びを育てる重要な出発点になるといえるでしょう。

1-4 探究活動の流れと指導方針

ここまででは、なぜ探究なのか、また探究と関連の強いキャリア教育について考えてきました。ここからは、実際の指導場面で探究をどのように指導していけばよいのかについて、いくつかのご提案をいたします。

学習指導要領に記載されている「総合的な探究の時間」の内容を踏まえて、活動の流れを 3 つのステップとして図式化したものが右図です。

探究ではまず問いを立て、探究の全体計画を検討します。学習指導要領の 4 つのプロセスにおける「①課



題の設定」の段階です。次いで、実質的な調査の段階です。学習指導要領では「②情報の収集」と「③整理・分析」にあたります。そして 3 つめのステップが学習成果をアウトプットする段階で、学習指導要領の「④まとめ・発表」に相当します。探究で大切なことはこの 3 つのステップ 1 回で学習が終了するのではなく、他者のフィードバックや自らの振り返りを通して、「新たな問い」に発展させていくこと、つまり探究の質を高めていくことです。ここで最も重視されるのは「問いをつくる」ことで

す。探究では、最終的に自分なりの答え（必ずしも正しい答えではない）を見つけることを目標にしているため、まだ答えのない問い、まだ問われていない問い、あるいはこれまでとは異なる見解を示すオリジナリティのある問いを発する必要があります。この自分なりの問いに対して調べたり、まとめたり、複数名で議論したりすることで内容はより深まり、発表というアウトプットの場合や振り返りの機会により、更に洗練された良い問いが立てられるようになり、探究活動の質が向上すると考えられます。

この一連の流れを身につけることにより、実社会で起こるこれまでに遭遇したことのない問題に対して、自分なりの問いを立て、考えを深めて、自分なりの答えを用意することができるようになると期待されます。

指導の方針としては、探究のレベルをいくつかの段階で設定し、次第に生徒の主体性を高めていくという方法があります。

下図はその一例ですが、探究においては先に述べた 3 つのステップを乗り越えるための情報が必要となります。この図では、「問いを立てるための情報」「解答を導くための手続き（方法）」に関する情報「解答をまとめるための情報」の 3 つに

指導方針：段階的にレベルアップ				
レベル	探究の形	与える情報		
		問い	手続き	解
1	確認としての探究	○	○	○
2	構造化された探究	○	○	×
3	ガイドされた探究	○	×	×
4	オープンな探究	×	×	×

(参考) 大島・千代西尾編「学習科学ガイドブック」(2019)

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

相当します。レベル 1 では先生が「問い→問いを解決するための手続き→答え」までの情報を最終的に全て説明提示します。初期の段階ではこうした指導により探究の手順や考え方に慣れさせていくことが有効だと思います。レベル 1 にある程度慣れたら、レベル 2, 3 の段階で与える情報を徐々に減らし、生徒自らの学習に委ねます。これにより答えにたどり着くための考え方や、答えを見つけていく面白さや難しさについて体験できるようになります。そして、最終的なレベル 4 では、生徒

自らが問いを立て、これを解くための手続きを設計し、自分なりの答えを出していくことを目指します。この段階まで来れば、将来生徒が会える未知のものに対しても、みずから解決策を見つけていくことができるでしょう。

この図にもあるように、「問い」は最後まで課題として残ります。ここからも問いの重要性がわかります。

1-5 「問い」の力を鍛える

「問いを立てる」ことが探究の活動の中ではとても大切であることをお伝えしましたが、ある意味で探究とは「よりの確な問いを立てる力を育てる」ことが目標とも言えます。ここで問いの力を鍛える3つの指導法をご紹介します。

「問い」の力を鍛える指導例

- ・「問い→答え→問い→…」の連続を経験させ、**問いを立てる（深める）難しさを実感させる**
- ・「問いかけながら」文章を主体的に読む力を身につけ、**問いを立てるための基礎力を養成する**
- ・「小さな探究」の実践により、**問いの妥当性を検証する**

© 代ゼミナール 教育総合研究所

問いの力を鍛える指導例の一つ目は、集団指導などで問いを立てること、本当に意味のある問いに深めていくことの難しさを生徒に実感させるものです。この方法は、代ゼミの小論文指導の中で使用している講師もいます。一人の生徒を指名して、「何でもいから問いを立ててみて」と言います。二人目の生徒には、「その問いに答えてみて」と言います。そして、三人目の生徒には「一人目、二人目の内容を受けて新たな問いを立ててみて」といった具合で、「問い→答え→(答えを受けた)新たな問い→…」を繰り返していきます。実際に行ってみると、「答え」の方は比較的スムーズに出てきますが、「問い」を立てることには難しさを感じる生徒が多いようです。なぜなら、意味のある問いを立てるためにはそれまでの問いや答えについて一定程度理解していなければならないからです。これを生徒に実際に体験してもらうことで、問いを立てることの難しさを実感させ、問いを立てることや深めることへの意識について教室全体で共有できる指導方法です。

《問いを立てる難しさを実感させる指導例》

生徒Aに対して「何か問いを立ててみて」

生徒Bに対して「それに答えてみて」

生徒Cに対して「その答えに関する問いを立ててみて」

⋮

問いの力を鍛える指導例として二つ目にご紹介するのは、代ゼミが提供している読解力を測る「リーディングスキルテスト」での知見を活用した方法です。読解力を伸ばすのに不可欠な要素として、「主体的に読む」ことが挙げられます。そのためには「想像力を働かせて掘り下げていく読み方」「論理力に重点を置いた読み方」ができるかがカギになります。いわば、

《問いかけながら文章を主体的に読む練習》

「それって、どういうこと？」

「なぜ、そういえるの？」

「前の内容と矛盾していない？」

などと、自らツツコミを入れながら読む習慣を心がける

想像力と論理力を働かせて、文章に「問いかけながら」読む方法のことです。文章を受け身的に読み流すのではなく、「どういうこと？」「なぜそういえるの？」などと文章につっこみを入れながら読む力がある人は、主体的に文章が読めていると言えます。こうした文章の読み方を日常から心がけることにより、周囲に対する問題意識が生まれ、自ら問いを立てる場面でも有効に働くと考えられます。

問いの力を鍛える指導例の三つ目は普段使っている複数の教科書や資料集等の中から自分なりの接点を見出し、それに関連する問いを立てる練習を行う「小さな探究」です。探究の経験が浅い段階で、いきなり大きなテーマを一つ見つけて探究するというのは難しいかもしれません。まずは前段階として問いをたくさん立ててみることで、探究という学習活動に慣れることが有効です。小さな問いを立て、それについて主体的に学習する経験を繰り返し、その結果を振り返っ

てみることで、よりよい問いへと磨き上げるヒントが得られます。学習を検証する際には、「そもそも、問いは妥当だったか」について振り返るようにすることが大切です。こうした小さな探究を繰り返す経験が、問いを立てる力を鍛えることにつながると考えます。

1-6 探究指導における留意点

「総合的な探究の時間」内容・指導の改善

- ◆ 探究課題の解決を通して**育成を目指す具体的な資質・能力を設定する**
- ◆ 各教科・科目等で育成する資質・能力を相互に関連付け、**実社会・実生活の中で総合的に活用できるもの**
- ◆ 他者と協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、**まとめたり表現したりする学習活動**(「考えるための技法」を自在に活用する)、**コンピュータや情報通信ネットワーク**などを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信する学習活動
- ◆ 自然体験や就業体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、**観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論**などの学習活動を積極的に取り入れる

H30年告示 高等学校「学習指導要領」解説

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

「総合的な探究の時間」の指導について、学習指導要領では改善すべき点として、左図のように記載されています。

まず、生徒にどのような能力をつけさせるのかについては、各学校が掲げる教育目標に沿って、できるだけ具体的に「…できる力」といった形で明確にします。その上で、ここまで述べてきたように探究的な学習では学校の授業などで興味を持ったことを起点にして接点を広げ、そこから自分なりの問いを立て、深く考えて

答えを見つけていくことが求められています。また、実社会で活用できる内容を想定し、学習を他者と協働で行うことや、ICT 技術を効果的に活用するなど、多様な学びを工夫する必要があります。学習活動については、通り一遍の「調べ学習」に終わることなく、多様な学習活動を積極的に取り入れる姿勢が必要です。今後の指導では、このような点に留意して指導を深めていくことが期待されています。

以上、新課程移行上の一つ目のポイントとして「探究」の必要性和指導についてご説明しましたが、探究については「科目の枠組み」のひとつとしてとらえるのではなく、「学びの意味」や「学びの質」を変え、学習に主体的に取り組む姿勢を育てる契機としてとらえることが重要です。

Part.2 新課程と「ICT」

2 つめのポイントは、ICT です。

新課程の基盤となっている「新しい学力観」が学習科学の知見にもとづいたものであること、またこの学習科学という学問分野が認知心理学と教育工学を母体として生まれてきたものであることは、冒頭でご説明したとおりです。つまり、新しい学力を実現するうえで ICT などのテクノロジーを活用することは、ある意味で前提になっているとも言えるのではないのでしょうか。

では、これからの教育で ICT を活用する必要性や有効性とはどのようなものなのか。また、必要性は以前から叫ばれていたにもかかわらず、特に日本の教育でその活用がなかなか進んでいない理由は何なのか。ここからは、このような点について考え、今後 ICT の活用を進めていくヒントを探ってみたいと思います。

2-1 ICT とは何か

まず基本的なことですが、ICT とは何か、というところから確認していきます。

ICT とは、Information and Communication Technology の略ですが、ここでご注意いただきたいのは、単なる情報技術 (IT) ではなく、「情報」(I) と「通信」(C) のための技術 (T) であることです。通信、つまり伝達し共有するための協働化の技術でもあることが重要です。この面を見落とすと、ICT とは情報の収集や処理のための便利な道具といった誤った理解をもつことになってしまい、その利用は便利さを感じられるかどうかといった個々人の判断の問題として片づけられる危険性があります。しかし、ICT を「情報の活用」と「情報の共有」のための技術であると位置づけるならば、ICT の役割は大きく違ってきます。実際、新課程を始めとする最近の教育施策においては、生徒と生徒、生徒と教師、教師と教師、さらには教室と教室外とを ICT やインターネットで結びつけることで、「個別最適な学び」「協働的な学び」そして「働き方改革」などの実現を図ろうとしています。ICT の活用を考える上で最初に確認しておくべきことは、それなしでは実現が難しい協働化の手段としての ICT の位置づけ、役割をしっかりと理解することです。

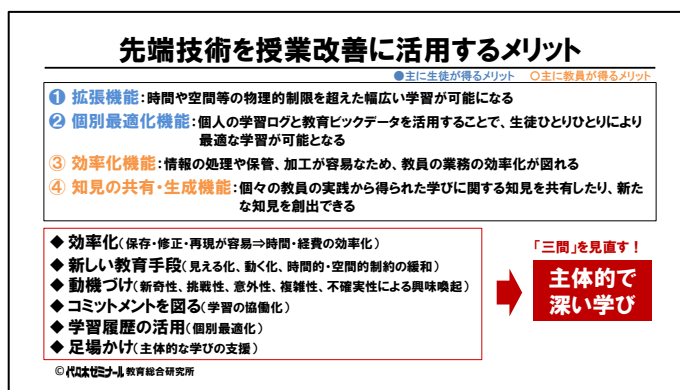


2-2 ICT 活用のメリットや効果

ICT は現代の先端技術の一つですが、このような先端技術を授業改善に活用するとどのようなメリットが期待できるのでしょうか。ICT を授業改善に活用すると、これまで思ったように改善できなかったいくつかの面でその効果が期待できます。それは、ICT が持っている機能に由来します。活用のメリットとしては、主に生徒が得られるものと、主に先生方が得られるものに分けて考えることができます。

まず、生徒側のメリットとして、ICT の拡張機能を活かして、授業時間や教室といった現在の学校が抱える物理的な限界を超えた学習が可能となる点があります。これまでも先生方はよりよい授業を目指して様々な授業の構成を考えられてきたと思いますが、その際に時間や空間的な制限からあきらめた指導が少なからずあったのではないのでしょうか。しかし ICT の活用によってこの制限を緩和することができれば、幅広い学習活動が可能になります。それは先生方の授業改善に少なからず良い影響を及ぼすでしょう。

生徒側の 2 つめのメリットとしては、個別最適化機能を活用することで、これまでではなかなか実現できなかった「一人一人に応じた学習」の可能性が高まることです。生徒用端末には学習履歴を記録できるものが多く、そのデータと現在進められている「教育データの標準化」で実現する教育ビッグデータを結びつけることで、生徒一人一人により適切な学習プログラムを提供できるようになります。これはこれまでの教育で先生方が最も望みながら実現できなかったことです。



次に、先生側のメリットとして、効率化機能があります。情報機器の最大の特徴は処理能力の高さです。ICT 機器では、情報の処理、保管、加工、共有がこれまでの手作業に比べて格段に容易であるため、先生方の授業準備や校務処理の効率化を図ることができます。そこで生まれる時間的余裕を教育の内容面での改善に振り向けていただくことで、授業改善をバックアップできます。

先生側の 2 つめのメリットとして、「情報の共有」という特徴を生かして知見の共有や生成が促進されることをあげることができます。これまでの授業改善では、改善に関する考え方や取り組み、その結果についての分析とそこから得られる知見などは、先生個人の枠内や、せいぜい同じ教科の少人数の先生間で共有される程度にとどまる傾向が見られましたが、ICT の情報共有機能を活用することでより幅広い範囲で共有したり、またそこから新しい知見を生み出していくことが期待できます。これによって授業改善のスピードアップと広がりが期待できます。

このように生徒・教員の双方にとって、生徒の学習を改善したり、先生方の授業改善をバックアップできることが授業で ICT を活用する大きなメリットであるといえます。

具体的な学習指導場面では、図の下にあげたような効果が期待できます。

最後にあげた「足場かけ」ですが、これは学習科学で頻繁に取り上げられる概念で、工事現場でよく見かける足場からイメージされたものです。足場とは、高いところでの作業を安全かつ容易にするものですが、生徒の学習においても現在の学力では到達できないレベルであっても、適切な足場(支援)を用意してあげることで学習がより確実に、より容易になることを表現しています。またこの用語は、必要な時に必要な高さだけ用意し、必要がなくなれば(学習能力が向上すれば)取り払うものであることも示唆しています。これからの学習では生徒個人あるいは生徒同士の主体的な学習が重視される一方で、それにすべてを任せきっても学習はうまくいきません。学習が困難に直面した時や誤った方向に向かいそうなときは、教師による援助が必要となります。「足場かけ」とはこのような教師による援助のことを指し、ときに ICT を活用することでそれを効果的に行うことができるということです。

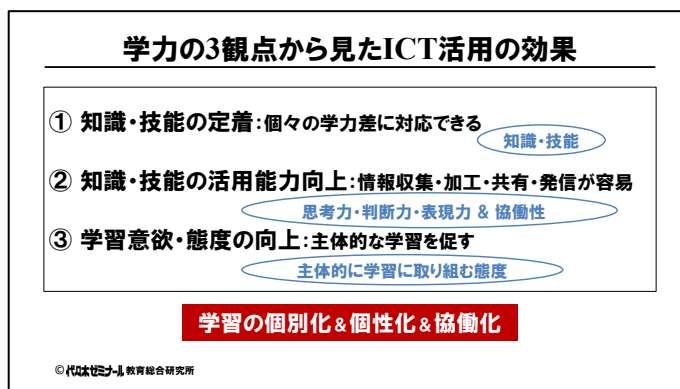
教育では三つの間、「三間(さんま)」とも言ったりしますが、時間、空間、仲間の三つの間が重要な要因であると言われます。ICT を活用すると、この三つの間のあり方がこれまでとは変わってきます。このような ICT の可能性を活かすことで、より「主体的で深い学び」を実現しようというのが ICT 活用促進の基本的な考えです。

ICT 活用の効果を、新課程における「学力の 3 要素」という観点から整理してみましょう。

まず、ICT を活用することで生徒一人一人に応じた指導が容易になり、その結果「知識・技能の定着」をこれまで以上に確実に図ることができます。これは学力の第一の要素である「知識・技能の習得」に関する面です。

次に、ICT の情報の収集・加工・共有・発信機能を生かすことで、習得した知識や技能を個人あるいは多様なグループが様々な課題に関して活用することが促されます。これは学力の第二の要素「思考力・判断力・表現力の向上」および「協働性」に関する面です。

そして全体としてこのような生徒中心の主体的な学習を促すことで、学習への意欲や態度を向上させる効果が期待されます。これは学力の第三の要素「主体的に学習に取り組む態度：学びに向かう力、人間性」に関する面です。



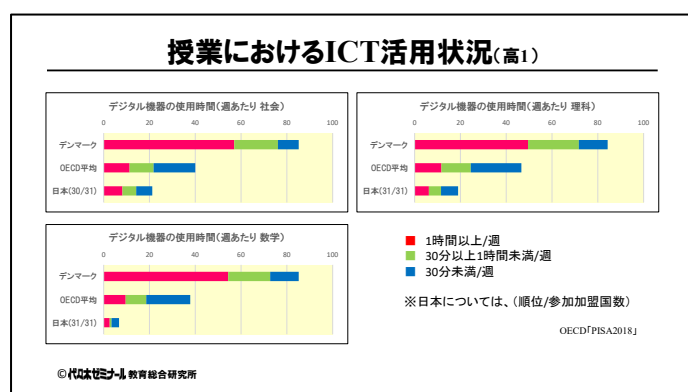
このように、学習の様々な局面で ICT を活用することで、生徒の学習をより「個別的」で、より「個性的」なものにすると

もに、生徒同士あるいは教室外と結びつけることで学習を「協働的」なものにしていくことが期待できるのです。これらはいずれもこれまでの学習指導では難しかった面であり、その意味でも ICT の活用は新しい学力を育てる前提になっていると言えるでしょう。

2-3 ICT 活用に関する課題

教育に ICT を積極的に活用しようとするのは世界的な動向ですが、日本の教育の現状はどうなっているのでしょうか。

この 3 つの図は、OECD に加盟している国(当然、先進国が多い)の調査結果ですが、高 1 の各教科の授業で ICT を

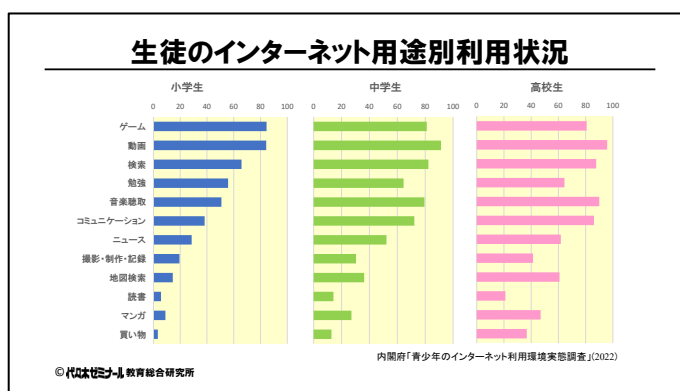


どれくらい活用しているかを週当たりの時間数で調べた結果です。各教科について、加盟国中最も長い時間活用している国、加盟国の平均時間、そして日本における活用時間を掲載しています(日本については、加盟国中の順位をカッコ内に記載)。ここにはICTを活用しやすい教科として社会・理科・数学を取り上げましたが、いずれの教科についても日本は加盟国中ほぼ最下位であり、活用時間もゼロに近くなっています。このデータは 2018 年度(コロナ禍前)の調査データであり、

高校については環境面での整備が十分ではなかったという事情もありますが、それ以上に日本の高校では授業で ICT を活用するという意識そのものが極めて低い現状にあることがわかります。

一方、生徒側にはどのような課題があるのでしょうか。ICT の活用ではインターネットが重要な役割を担いますが、学習者である生徒は現状インターネットをどのような目的で活用しているのかという視点から、その課題が見えてきます。

右図は、小学生・中学生・高校生がインターネットをそれぞれどのような目的で、どれくらいの割合の生徒が利用しているのかを示しています。小学生の段階では利用目的は「ゲーム」「動画視聴」「検索(勉強目的以外)」「勉強」の順となっていますが、中学から高校に進むにつれて、「ゲーム」「動画視聴」と同程度に「音楽聴取」「検索」「コミュニケーション」での利用率が高くなっていきます。その一方で「勉強」を目的とする割合は、小学校の時からほとんど変わりません。



このように、生徒から見たインターネットは主に「娯楽・SNS・勉強以外の情報収集」のためのツールとなっていることがわかります。また、「勉強」目的の利用についても出来合いの学習動画やプログラムの利用といった受動型の利用が中心となっており、自らの関心にもとづいて主体的に活用するものとは異なると考えられます。このような活用では、インターネットが秘めている学習促進効果はあまり発揮されていないのではないのでしょうか。

ICT の活用は新課程で新たに登場したことではなく、旧課程においても重視されていました。この表は、旧学習指導要領において ICT をどのような目的で活用することを想定していたのかを、学習指導要領の記載頻度で小・中・高校別に集

学習指導要領が想定するICT活用のねらい			
	小学校	中学校	高校
1 位	映像視聴 47%	情報収集 34%	情報表現 37%
2 位	情報収集 32%	映像視聴 29%	情報収集 31%
3 位	操作技能習得 14%	情報表現 24%	情報整理 19%

Input型の活用 → Output型の活用

H.20年公示「学習指導要領」の記載による。％は全体に占める割合。
出典：高橋・寺嶋編著「初等中等教育におけるICT活用」(2018)

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

計したものです。小学校では「視聴」「収集」「習得」といった「受信(Input)型活用」が中心となっていました。中・高校へと進むにつれて「表現」や「整理」といった「発信(Output)型活用」へと比重を移しています。このように Output 型を重視するのは、知識の活用や発信を通じてコンテンツとコンピテンシーを主体的に構築することが学びであるという学習科学の考え方とも一致しています。

2-4 「教育の情報化」という視点

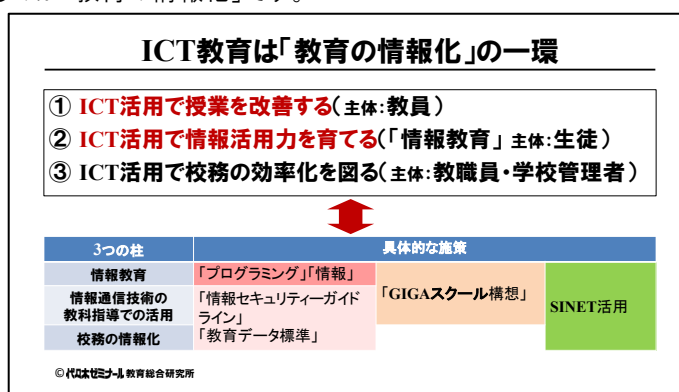
このように見てくると、ICT の活用促進は単に教師が授業で ICT を活用すればよいという話ではなく、より広い視点から考えるべき課題であると言えます。このより広い視点というのが「教育の情報化」です。

文科省のホームページには「教育の情報化の推進」という項目があり、その中で文科省の方針として、3つの柱が示されています。3つの柱とは、「生徒の情報能力の向上」、「教科指導におけるICT活用の促進」、そして「校務の情報化の推進」の3項目です。

つまり、ICT を活用するのは、①ICT の活用で授業を改善する(これは教員が主体となる取り組みです)、②ICT の活用で生徒の情報活用力を育てる(これは生徒を主体とする取り組みです)、③ICT の活用で校務の効率化を図る(これは教職員および学校管理者が主体となる取り組みです)、という3つのねらいを込めたものである

ということなのです。したがって、教員がこの ICT の活用にきちんと向き合わないときは、教員自身の問題にとどまらず、生徒の能力や学校の運営にも影響が及ぶ問題でもある点に留意する必要があります。

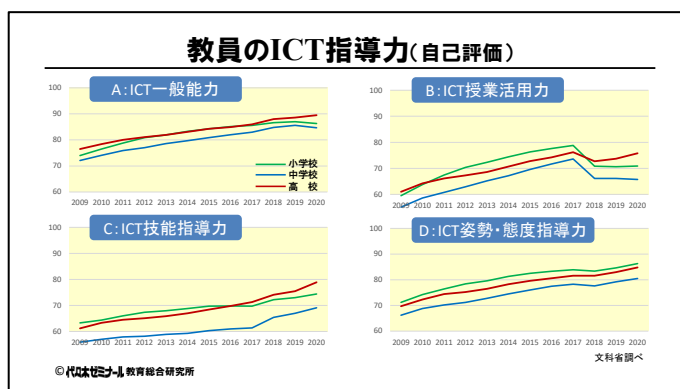
教育の情報化がこのような広がりをもつことから、近年これに関した様々な施策が実施されています。教育内容面では小・中学校における「プログラミング教育」や高校での「情報」の必修化、環境整備面での「GIGA スクール構想」や「SINET 活用」など、主な施策をこの3つの柱と関連付けてまとめたのが図の下表です。ともすれば各施策がバラバラにと



この「教育の情報化」の3つの柱を実現する上で課題としてあげられているのが、「教員のICT指導力の向上」と「ICT利用環境の整備」です。

利用環境の整備については、課題はありながらも現在徐々に進んでいます。一方、教員の指導力については文科省が実施している教員のICT指導力調査(自己評価)の結果を見ると、特に「(B)ICTを授業に活用する力」と「(C)ICTの技能を生徒に指導する力」について、教員はやや不安を感じているようです。

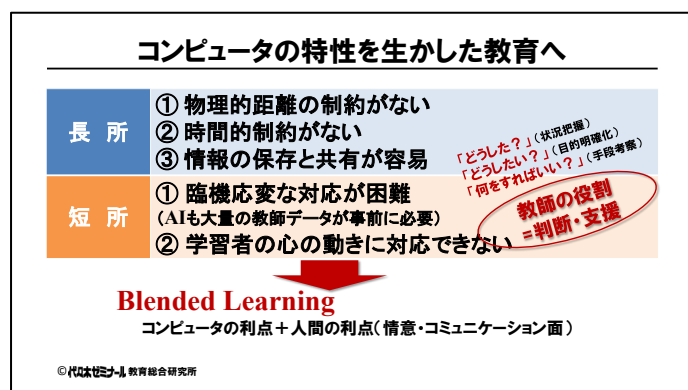
なお、この「指導力調査」では2018年度から質問項目の構成と内容が一部変更となっています。(B)ではそれ以前はどちらかといえば「ICTという機器の操作力」という視点から聞いていたのに対して、現在はより幅広い「ICTの活用力」という視点からの質問となっていて、その影響で2018年度以降の評価が低下したと考えられます。



2-5 「使う」ことから「利点を生かす」へ

この質問変更に見られるICTを活用することの意味のとらえ方の変化にもあるように、これからのICT活用においては「ICTを使う」ことが目的なのではなく、「ICTの利点を生かした指導」を進めることが目的となります。

たとえば、ICTの中でも中心的な役割を担うコンピュータには、図のような特性、つまり長所と短所があります。このよう



な機器を活用する際には、「長所を最大限生かす」とともに、「短所をどのように補うか」も大切です。コンピュータの主な短所としては、事前にプログラムされていない事態に臨機応変に対応することができないという点があります。今盛んに取り上げられる「AI学習」でも、効果的な学習プログラムを提供するためには大量の教師データを事前に学習させておく必要がありますし、そもそも予測外の生徒の反応(質問等)には応答できません。また、生徒の具体的な応答には対応することは

できるとしても、応答以前の生徒の心の動きを読み取ることはできません。新しい学力観では学習の成果だけでなく、学習のプロセスも重視されますが、このプロセスにおいて重要となる生徒の学びの状況把握や適切な方向づけはコンピュータだけでは難しいからこそ、この部分が教師の重要な役割となってきます。

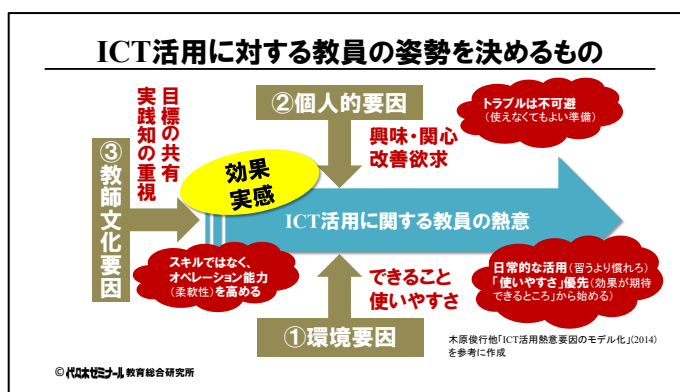
ICTの活用に際しては、教師は生徒の学習状況を判断し、必要な支援(足場かけ)を提供する必要があります。具体的には、「どうした?」という発問で状況を把握したり、方向性を見失っている生徒には「どうしたい?」という発問で学習の目的をあらためて明確にしたり、あるいは解決方略に困っている生徒には「何をすればいい?」という発問で適切な手段を考えさせるといった働きかけが重要になってきます。このようにICT教育とはICTを中心にした教育ということではなく、コンピュータの利点と人間の利点を適切に組み合わせることで新しい学びの形、いわばBlended Learningを生み出していくという視点が大切です。したがって、ICTの活用を進めていく上で教師に求められるのは必ずしも高いICTスキルではなく、むしろICTの弱点を補い、生徒とICTを効果的に結びつける役割こそが重要となります。ICT教育の先進国といえば北欧諸国が有名ですが、デンマークなどでは教師は自らのことを「ティーチャー」とは呼ばず「ファシリテーター(支援者)」と呼んでいるそうです。教師の役割が変わっていくという点をしっかり理解していただければ、教員のICT指導力に関する不安

も幾分か和らぐのではないのでしょうか。

2-6 学校全体で ICT 活用を促進するには

ここまでご説明してきたことで、ICT の活用を図る必要性や効果については一定のご理解をいただけたのではないかと思います。とはいえ、実際に学校という場で ICT の活用を推し進めていこうとすると、また別の様々な障害が立ちはだかることと思います。それでは、そのような障害を乗り越える先生方の意欲・熱意といったものはどのようにしたら維持・向上させることができるのでしょうか。

ICT の活用を推進する際に障害となりやすい要因は、大きく 3 つあると言われています。第一の要因は、環境に関する要因です。学校の ICT 環境は必ずしも整備されているとはいいいがたい現状にあります。また、具体的な ICT 機器についても様々な機種が存在し、一長一短があります。環境にこのようなばらつきがある場合には、2 つの観点から ICT の活用を考えてみてはいかがでしょうか。ひとつは「できること」から始めること。そしてもうひとつは「使いやすさ」を選択基準にすることです。何事も、新しいことを始めるためには大きなエネルギーが必要となります。したがって、この始動のエネルギーをできるだけ小さくする工夫が、動き出すためには有効です。現在の環境でも「できることは何か」、そしてその中でも「使いやすいものは何か」という観点から、ICT をスマホ同様日常的に使うところから始めるという考え方です。



第二の要因は、先生方お一人お一人の ICT に対する考え方・姿勢です。ここまでその観点から ICT のとらえ方についてお話してきましたので、その内容を参考に、「やらなければならない」といった受け身の考え方ではなく、ICT を活用することで「いままでできなかったことができるようになるかもしれない」という主体的な改善の観点から、ICT に対する興味・関心を高めていただければよいと思います。ただ、ICT は使いこなすまでには相応の経験が必要となりますからトラブルは不可避と割り切り、いざとなったら「使わなくても授業はできる」心構えと準備で授業に臨むのが安心です。

第三の要因は、学校の教師集団に関わる要因です。これまでもしばしば見られたことですが、授業改善が個々の教員の範囲にとどまり学校全体の動きになりにくいという状況があります。しかし、ここまでの説明でおわかりのように、ICT の活用による学習の改善は特定の教科や個々の授業に関する問題ではありません。学校全体として生徒の学習の質が変わらなければ、新しい学力を実現することはできません。その意味で、これまでの授業改善以上に、ICT の活用は全校的課題なのです。では、教師集団全体が ICT に向き合うきっかけはどこにあるのでしょうか。結論から言ってしまうと、「効果を実感する」ことにまさるものはないと思います。教師にとって、指導の結果生徒が変わることが最もモチベーションを高める要因となります。そのためには、理論的に効果を理解するよりも、ICT を活用するのは何のためなのかという目標を共有し、実践を通して得られた知見を重視する雰囲気大切にすることで、ICT の効果をともに実感できる環境づくりに努めることが重要と考えられます。「ICT をこのように活用したことで、生徒にこのような変化が見られた」という知見を学校内で共有し(これもまた、ICT 活用の一側面ですが)、その知見が蓄積される中で教師集団の意識は必ず変化していきます。

2-7 「情報Ⅰ」必修化の意味

さて、ここまでは「教育の情報化」のうち、主に「授業や校務で ICT を活用する」面について述べてきましたが、もうひとつの面である「ICT の活用で生徒の情報活用力を高める」という目的についても簡単に触れておきたいと思います。

生徒に対する情報教育については、文科省から 3 つの観点と 8 つの要素が示されていますが、これを具体化したものが新課程移行にともなって高校で必修化される「情報Ⅰ」です。

「情報Ⅰ」では右図のような 4 つの項目について学びますが、その内容は「情報(化)社会の一員としての常識」とでもいうべきものです。常識とはいえ、具体的にはデータの分析方法や様々な表現方法なども全員が学びますので、その生徒を ICT を活用して指導する立場の先生方にとっても「必見」の内容といえるのではないのでしょうか。文科省のホームページには、「情報Ⅰ」の解説動画も用意されています*ので、早い時期に「情報Ⅰ」の内容に目を通し、基本的な理解(これが今後生徒と共通の土俵となります)を確認しておくことをお勧めします。

*文科省研修教材 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_01832.html

「情報Ⅰ」の必修化

◆ 履修項目

(1) 情報社会の問題解決
問題の発見・解決法、個人の役割・責任、情報技術の役割・影響、情報社会の構築

(2) コミュニケーションと情報デザイン
メディア・コミュニケーション(デジタル化・コミュニケーションツール)、情報デザイン(処理・加工法)、効果的なコミュニケーション(コンテンツの制作・評価)

(3) コンピュータとプログラミング
コンピュータの仕組み、アルゴリズム・プログラミング、モデル化・シミュレーション

(4) 情報通信ネットワークとデータの活用
情報通信ネットワーク、データ管理、データの収集・整理・分析

(参考) 文科省研修教材 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_01832.html

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

以上、新課程移行にともなう ICT 活用の意義についてご説明しました。ICT については先生方の中に、「失敗してはいけない」「うまくできなければいけない」といった気持ちも強いのではないかと思います。むしろメリットに注目する、小さな失敗は避けたいのでむしろ失敗から学ぶ、時には生徒からも学ぶ、といった心構えで臨まれるのがいいと思います。そのような心構えで、ICT を学習や授業の改善のため、またこれまで難しかった新しい学びの実現のための有効なツールとして活用することが大切ではないかと思います。

Part.3 新課程における「評価」

新しい学習指導要領「生きる力 学びの、その先へ」は、その名前の通り一つ前の学習指導要領「生きる力」の方針を継承しつつ、更なる改善を目指したものとなっています。教育の目標となる能力やそれを育むための指導に変化が生じているため、それらに対する評価に関しても調整が必要です。

旧課程から新課程の変化について、教育の入り口である教育目標と出口である評価に分けて確認したい

と思います。旧課程においては生きる力を養成するという大きな方針のもとに各教科で生徒に身につけさせたい能力に関する目標をそれぞれ設定しており、全体を通じた統一感に欠けていましたが、新課程においては全教科における目標をいわゆる学力の 3 要素に分けて提示する形式に整理されています。評価についても、旧課程では教科により目標の形式が異なるため 3 観点評価と 4 観点評価を併用していましたが、新課程においては小中高の全教科において 3 観点に関する観点別評価へと統一されています。

新課程で、評価の何が変わるのか？

	旧課程 生きる力		新課程 生きる力 学びの、その先へ
目(入)口	生きる力の養成を目指し、教科ごとに目標を設定	整理 →	①知識及び技能 ②思考力、判断力、表現力等 ③学びに向かう力、人間性等
目標と対応	不十分 対応は	↓ 統一 ↓	対応 一対一
評(出)口	3観点または4観点評価 ①知識・理解 ②技能 ③思考・判断・表現 ④関心・意欲・態度	小中高の全教科で 統一 →	3観点評価 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

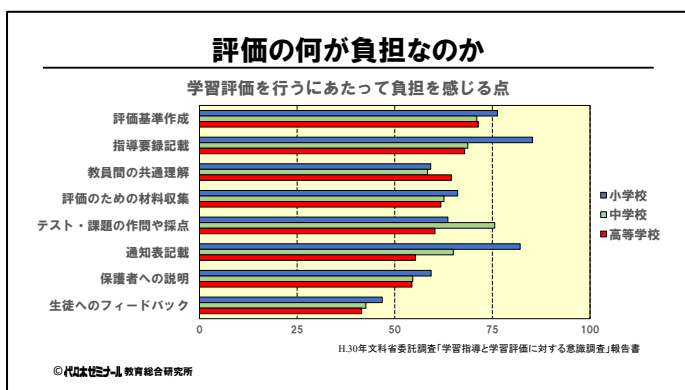
© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

このように目標と評価が調整されたことで、教育の入り口である目標、すなわち学力の3要素と評価における3観点が広く1対1で対応し、目標と指導と評価をより強く結びつけたことで分析的に学習の状況を把握できるようにした点が、新課程における評価の特徴です。また、新課程においてはこうした評価を記録に残すだけでなく、よりよい学びや指導につなげるという成果の部分に関しても重視されます。

3-1 新しい評価方法を採用する際の課題

しかし、その一方で、新しい評価に対応するためには評価に関わる様々な面で調整が必要となるため、先生方にとって少なからず負担となってしまいます。ここでは新しい評価—観点別評価—の現状を踏まえて問題点を洗い出し、解決策を考えてみたいと思います。

下図は旧課程のデータですが、2017年に文部科学省が委託した指導と評価に関する調査結果です(報告は2018年)。



全国の先生を対象に学習評価に際して各項目に関する負担をどの程度感じるかを確認調査しています。棒グラフが横に長いほど負担が大きいことを意味します。

結果を確認すると小中高のいずれについても新しい評価基準の作成や評価結果を指導要録にどのように記載するかに関して大きな負担と感じていることが分かります。つまり、多くの先生が、いわば評価のスタートとゴール地点で最も困っていると解釈してもよいでしょう。

また、上から3番目の「教員間の共通理解」について

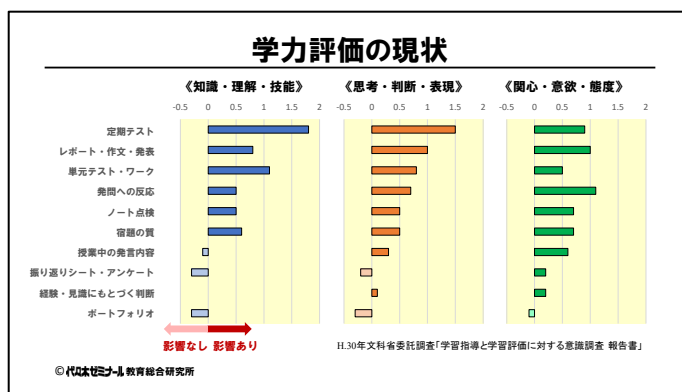
も先生方が負担を感じていることが見てとれますが、この項目については、小中の先生と比較して高校の先生が負担を感じている割合が高い点が特徴的です。この背景には高校で学習する内容の専門性の高さが関係していると思われます。小中と比べてより高度な内容を扱う高校においては、各教科の指導方針は各教科専任の先生に一任されるケースが多く、結果的に教科を横断した検討やそれによって共通認識を確立する機会に乏しい傾向があると考えられるからです。

このように、高校では評価の具体的方法や手段同様、評価に関する先生方全体での合意形成に課題があると解釈できます。

また一口に評価と言っても、観点別評価においては各観点で評価の方法が異なりますので、観点ごとの評価手法の実態についても確認したいと思います。

こちらは同じ委託調査で、全国の高校で旧課程の3観 points の評価において各評価手法がどの程度影響しているかを整理したグラフです。0より右側に伸びているものは評価に影響があり、0から左に伸びているものは評価に影響がないことを表しています。また、棒が長いほど影響が大きいことを示しています。

「知識・理解・技能」や「思考・判断・表現」の評価については各種のテストやレポートなどを主たる評価手法としているのに対して、「関心・意欲・態度」の評価については様々な評価手法が用いられていて、評価にご苦労されているようです。



3-2 新しい評価に関する2つの壁

このように、旧課程の「関心・意欲・態度」、新課程であれば「主体的に学習に取り組む態度」について、先生全体が納得できる評価方法と評価基準の決定が困難ということが大きな課題であることが分かります。そして、その背景には、具体的な評価方法の不足に加えて、評価に際しては公平性に不安が残るといった悩み(2つの壁)があると考えられます。

こうした悩み(壁)が立ちはだかるのはいずれもこれまでの評価についての考え方、つまり総括的な評価や評価を行うこと自体に偏った従来の指導と評価の考え方をベースに新課程への対応を試みようとしていることから生じているからだと考えられ、その解決のためには、新しい視点から評価を捉え直すことが必要になります。

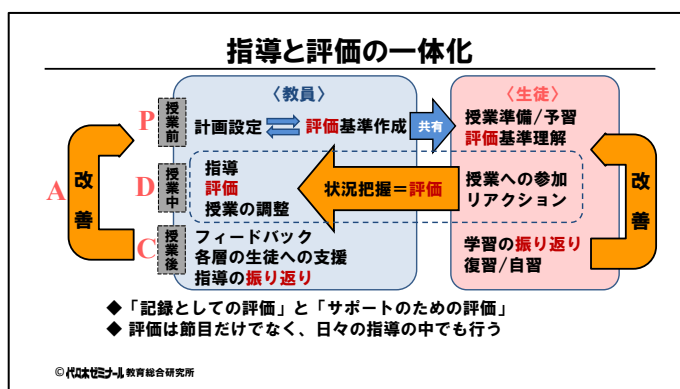
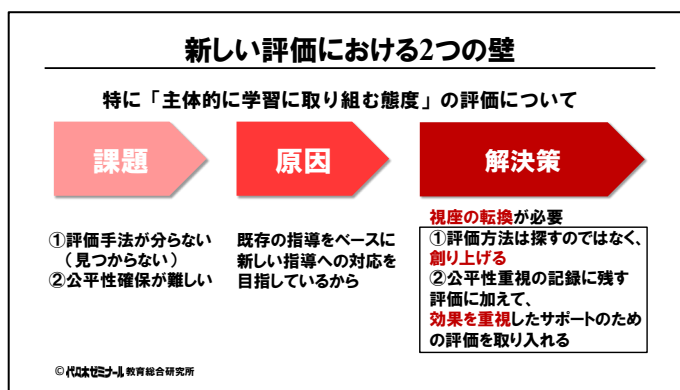
まず、第一に新しい評価に対応した評価実践については、現在全国で試行錯誤が重ねられている段階で

す。そもそもそれぞれの学校の目標や生徒の状況によって教育目標は異なり、その評価手法も異なってきます。したがって、すべての学校に最適な方法を探して当てはめるのではなく、それぞれの学校で新しい評価に向けた評価手法を創り出していくことをおすすめいたします。

またその際には公平性だけでなく、各生徒への教育効果を重視していただければと思います。本来、評価とは記録に残すだけのものではなく、生徒の様子を見取り、生徒をサポートするためのものでもあります。従来の評価は最終的な総括として評定を導き出すという点をあまりにも重視しすぎていました。しかし学びのプロセス、学びの質を重視する新しい評価においては、生徒へのサポートという点も重視していただき、全体を公平に評価することだけにこだわるのではなく、各生徒を最大限サポートする公正な評価を目指していただければと思います。

こうした、「生徒をサポートするための評価」という考え方は、新指導要領においても「指導と評価の一体化」の中で強調されています。新しい評価においては、評価を行うという行為そのものではなく、評価を行い、それを先生の指導や生徒の学びの改善につなげることが重要視されます。

学習指導においては、授業前には教育目標に沿った評価基準を作成し、それを生徒と共有すること。授業中には評価を通じて生徒の学習状況を把握すること。そして授業後は全体的な学習評価をとおして生徒・教員がそれぞれの学習や指導を振り返り、次の学習や指導に活かすこと。このように評価を節目のテストで成績を決定することとは別に、記録には残さないものの生徒の学習や教員の指導をサポートするための評価として生かすという評価の2つの役割を意識的にカリキュラムに盛り込み、教育におけるPDCAサイクルを繰り返し回していくことが新課程においては重要になります。

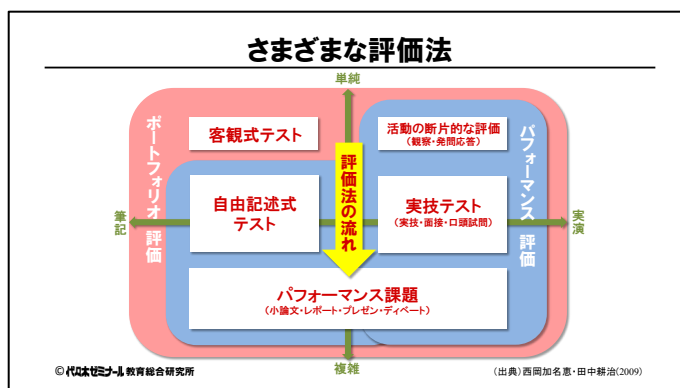


3-3 評価方法の多面化

ここからは 3 観点の実践的な評価手法について考えていきたいと思います。こちらの図は以前実施した概説講義でも取り上げた図ですが、手法の性格(横軸)と複雑さ(縦軸)を軸に評価方法を整理したものです。

ご覧の通り、従来の評価において重用されてきた客観式テスト(左上)は、評価手法の内のほんの一部分にすぎません。新指導要領においても、身につけさせたい様々な能力の土台となる知識・技能を評価する上では有用ですが、更に高度な能力を評価する際にはペーパーテストに加えて、様々な課題の中での生徒の振る舞いから学習の過程も含めて評価を行うパフォーマンス評価や生徒の学習記録から生徒の変化や成長を読み取るポートフォリオ評価なども併用していく必要があります。

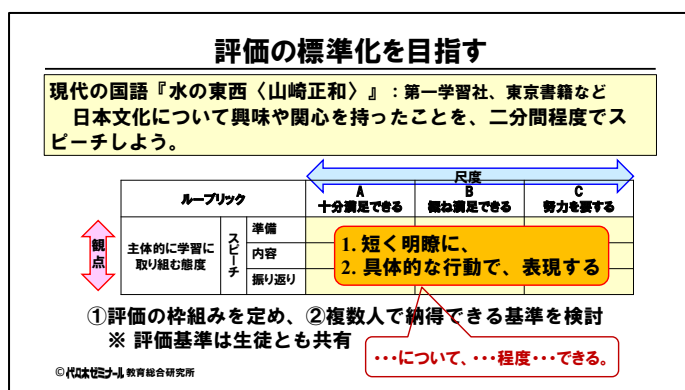
このように評価法を縦・横方向に広げていくことで、学習プロセスを含めた多面的・総合的な評価方法に高めていくことができます。



では、具体的にどのような取り組みを考えたらよいのか。それを考える際には教科書が参考になります。新課程の教科書には、学習の段階に応じた様々な活動の例が紹介されています。

例えば、国語であれば単元終了時に扱った内容に関連したスピーチというパフォーマンス課題を行うことが提案されています。どのように準備をしたか、スピーチの内容はどうか、更に活動全体を通じた生徒自身の振り返りの状況も参考とすることで、結果だけに注目するペーパーテストでは見ることのできなかつた多面的な評価を行うことが可能です。

ただし、こうした評価を行う際にはどうしても評価における客観性の確保がネックになります。ペーパーテストのように数値化することは難しいですが、なんとかして教員が使いやすく生徒も納得できる評価基準を設ける必要があります。その一つの方法が「ルーブリック」による評価です。ルーブリックとは、「観点」と「尺度」を 2 つの軸に評価の基準をまとめた評価表を用いる評価法です。



客観化のための具体的なポイントは、①評価の枠組みを定めることと、②評価を複数人で作り上げることの 2 つです。

枠組みに関しては、取組全体をいくつかの観点に分けて、それぞれの観点について「…について…程度…できる」という形で、どのようなことができれば ABC を付与するのかを短く具体的に定める必要があります。そして、こうした基準については複数の教員の判断を統合して作成することが理想的です。例えば、それぞれの

教員の評価結果を持ち寄り、各評価を与えられたパフォーマンスに共通する要素を抽出して、評価基準に再整理することが考えられます。

確かにこれは時間と手間がかかる方法ではありますが、こうした検討を通じて教員間に評価に関する共通認識をつくること(つまり、指導目標の共有)ができますし、個人の主観の影響を小さくできます。特に教科横断的に行われるであろう

「総合的な探究の時間」の評価基準に関しては、担当される教員全体で検討を行うことが有効ではないでしょうか。

さらにこうした評価基準を取り組みの前後に生徒と共有・確認することで、生徒の学習を導く／結果の受容・学びの振り返りをサポートする、さらには指導方法の見直しなどの効果も期待されます。

3-4 主体的に学ぶ姿勢を育てる学習評価

新課程で重視される主体的に学ぶ姿勢を育てるためには、学習を調整する生徒の能力を高める必要があります。そしてそのためには、生徒自身による学習評価である学習の振り返りが不可欠です。結果だけでなく過程も含めて学びを振り返るという経験が生徒にとっての学習評価となり、学習改善の手がかりとなります。単に活動に取り組むだけでなく、その方法の良し悪しを生徒本人に検討させることで、生徒に適切な学び方を身につけさせることができるのです。

実際の学校現場では、「振り返りシート」などの活用が想定されています。振り返りを具体的にを行うことに慣れていない生徒にとっては効果的な振り返りを行うことは難しいと思われますが、この振り返りシートを活用することで振り返りのポイントや観点を例を明確に示しておくことが生徒の助けになります。したがって、振り返りシートには単に学習の結果や印象を書きとめるのではなく、それぞれの生徒が抱える具体的な課題の把握につながるチェックポイントを設定できるかどうか 중요합니다。

生徒にとっての学習評価

★振り返る対象
第〇時～第〇時「日本文化に関するスピーチについて」
ポイント：本文を読んで興味を持った日本文化
：スピーチの題材に関する調査方法
：スピーチ内容の構成

★振り返りの観点例（自由に設定して良い）
●最も大切に思ったことは何か？なぜ、そう思ったか？
●印象に残ったことは何か？なぜ、そう思ったか？
●わからなかったことや課題として残ることは何か？
●学習方法に課題を感じるか？また、その課題をどのように改善するか？
●この内容を終えて次に考えたい問い（問題）は何か？
●今までの学習とどのような関連があったか？

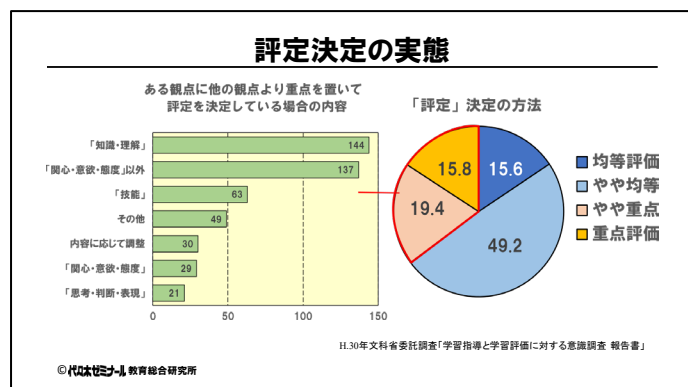
◆過程を含めた振り返りが、学習改善のヒントになる
◆学習方法の良し悪しを検討することで、学び方を身につける

（参考）国立教育政策研究所「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」高等学校編(2020)
© 代田大学 教育総合研究所

3-5 「評定」をどのように行うか

このように新しい評価においては、記録に残さない評価の重要性が強調されているのですが、やはり学期末や年度末においては評定という形で総括を行う必要があります。ここで問題となるのが、3つの観点を対等に重みづけすべきか否かということです。

まずは評定決定の際の実態について、旧課程の観点別評価ではどのように評定へ落とし込んでいたかを見てみたいと思います。



こちらは、全国の高校を対象に評定の決定に関して調査を行った結果です。円グラフの見方は均等評価を行っていれば濃い青色、均等評価に近い評価を行っていれば薄い青色、特定の観点を重点化して評価していればオレンジ色、重点化に近い評価を行っていればピンク色で示しています。そして重点化した評価を行っている学校については、どの観点を重視しているのか整理したのが左の棒グラフです。重視している学校が多いほど棒が伸びています。

まず、円グラフを確認すると65%程度の学校では各観点を均等に扱っていることが見てとれます。データにはお出ししていませんが、この調査の9年前に行われた調査結果と比較すると均等評価を採用する学校の割合が増えています。一方で残り35%程度の学校では特定の観点を重点化しています。その内訳としては、知識・理解を重く扱うか、関心・意欲・

態度以外を重く扱うかの 2 つが中心です。つまり重点化している学校では、関心・意欲・態度の観点が相対的に軽く扱われていたということです。この背景には公平性の重視があり、やはり関心・意欲・態度など評価が難しい観点よりも、知識・理解の評価など生徒や保護者の理解が得られやすい観点到重点を置く傾向があると思われます。

このようにこれまでは各観点を均等に重みづけする、あるいは関心・意欲・態度の観点が軽く扱われることが評価の主流となってきましたが、指導要領の改訂に伴い文科省から何か指針は示されているのでしょうか。

こちらは、文科省の公開している高校向けの参考資料になります。ここでは、観点別評価が全て B であれば評定 3、全て A であれば 4 または 5、全て C であれば 2 または 1 が適当とだけ記載されており、他に想定される様々な状況に関しては言及されていません。しかし、3 つの観点評価が異なるのが一般的であると考えられますし、そもそも同じ評価になるのであればわざわざ 3 観点到分けて評価を行う必要などないはずで、一部の都道府県においては、評価の組み合わせと評定に関する独自の推奨パターンを示しておりますが、原則として 3 観点的評価が異なる場合や、評定の境界部分に位置するケースの扱いについては各学校で決定することとなっており、各学校はそれをしっかり説明できるロジックを構築しておく必要があります。

新指導要領においては、3 要素をバランスよく育むことが目標とされており、であれば評価に関しても 3 要素に対応した 3 観点をバランスよく扱うことが自然であると思われます。もちろん各学校の目指す目標に応じて重みづけを調整することも考えられますが、評価しづらい観点だから軽く扱うといった消極的な理由での調整は控えるべきでしょう。知識・技能に偏重しすぎず、学びに向かう主体性などに関しても評価に盛り込んでいただければと思います。

「総合的な探究の時間」の評価については、評定への落としこみこそ求められませんが、こちらも十分な検討が必要です。

右図の上段が文科省の公開している各観定の参考例、下段が指導要録のイメージ図です。指導要録に関しては、例を参考に各学校が具体的に定めた観点到評価を記載する必要があります。大学入試等で使用する調査書に関しては、現時点では活動内容と評価のみ記載すれば良く、観点を示すことは求められていませんが、令和 7 年度入試(「新課程入試」)より観点到についても記載する方向で調整が進んでいます。

評定への総括	
観点別評価の組み合わせ	評 定
AAA	5: 十分満足できるもののうち、特に程度が高い
	4: 十分満足できる
BBB	3: おおむね満足できる
CCC	2: 努力を要する
	1: 努力を要すると判断されるもののうち、特に程度が低い

◆ 3観点到に差があるケースや評価の境界部分については、学校内で十分な検討が必要

(参考) 国立教育政策研究所「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」高等学校編(2020)

© 国立教育政策研究所

総合的な探究の時間の評価		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解している。	実社会や実生活と自己との関わりから問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現している。	探究に主体的・協働的に取り組もうとしているとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとしている。
総合的な探究の時間の記録(指導要録)		
学習活動	観 点	評 価
上記の内容を参考に、各学校において具体的に定めた目標、内容に基づいて評価の観点を定める。 ※調査書は活動内容と評価のみ記載⇒令和7年より学習活動・観点到・評価を記載(予定)		

(参考) 国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック」高等学校編(2019)

© 国立教育政策研究所

3-6 新しい評価と大学入試

ここまで見てきた通り、新しい評価においては評価の考え方を転換するとともに、具体的な形で対応が必要な変化も生じています。では、こうした新しい評価は入試にどのような影響を与えるのでしょうか。せっかく評価を行っても次の進路や選抜において十分に活用されていないという指摘は以前からあったのですが、その点は改善されているのでしょうか。

結論からお話ししますと、観点別評価は現在の大学入試においては積極的に活用されていません。理由は、ここまで見てきたように観点別評価をバランスよく十分に行うには解決すべき様々な課題があり、それらについては依然として改善の途上だからです。現在の入試における観点別評価の活用は、学校推薦型選抜の推薦書における記載が中心であり、最も規模の大きい一般選抜においては、主体性などに関する評価が十分に行われているとは言えません。

最も現実的なのは、観点別評価に関する情報を調査書に記載しそれを選抜において活用することですが、令和2年に行われた「評価の在り方に対する協力者会議」においては、観点別学習状況の評価を調査書へ記載する意義そのものは認めつつも、選抜における活用に関しては慎重な姿勢を示しています。

また、一般選抜における多面的評価実現の推進力の一つとして期待されるのが、eポートフォリオや電子調査書などの調査書の電子化システムを整備することですが、先生方もご存じの通りeポートフォリオは見送りとなり、電子調査書に関してもeポートフォリオとの提携を想定していたことやデジタル庁が設立されたことの影響で延期となっています。ただ、調査書の電子化については受験生・大学双方にメリットがあり、先生方の負担を軽減できる可能性もあることから速やかな完全電子化を目指すと言われていますので、将来的にはデジタルへ移行すると考えられます。

このように、新しい評価が選抜において十分に用いられるまでにはもう少し時間が必要ですが、分析的な評価により先生の指導と生徒の学習の改善を支援するという方向性は正しいものですので、早期に新しい評価に取り組み、今後もよりよい指導を目指していただければと思います。

(おわり)

新しい評価は大学入学者選抜につながるのか？

観点別学習状況の評価を調査書に記載することの意義は認められるものの、現時点において**大学入学者選抜で直ちに活用することには慎重な対応が求められる。**

調査書の電子化については、志願者、大学双方にとって入試事務の効率化、省力化に資するものであり、学校の働き方改革を受けた教員の負担軽減の観点も踏まえつつ、**速やかな完全電子化を目指す**べきである。

大学入学者選抜における多面的評価の在り方に関する協力者会議「審議のまとめ」(2021)

© 代ゼミナール教育総合研究所

本稿は、2022 年度夏期教員研修セミナー「概説講義」の内容を、一部修正・加筆したものです。