

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
国語ワーキンググループ（第7回）
議事次第

1. 日時：令和8年4月6日（月）16：00～18：00
2. 場所：文部科学省東館5F6会議室
※ウェブ会議と対面による会議を組み合わせた方式
3. 議題：
 - （1）学習内容に関する課題を踏まえた「思考力、判断力、表現力等」の整理等について
 - （2）評価の在り方等について
 - （3）その他
4. 配付資料：

進行資料	国語ワーキンググループ（第7回）の流れ（イメージ）
資料1	第7回国語ワーキンググループの検討事項について
参考資料1	教育課程部会国語ワーキンググループ委員名簿

1 開会

16:00～16:01	進行上の確認等
-------------	---------

2 学習内容に関する課題を踏まえた「思考力、判断力、表現力等」の整理等について

16:01～16:15	事務局より説明
-------------	---------

16:15～17:15	意見交換
-------------	------

3 評価の在り方等について

17:15～17:25	事務局より説明
-------------	---------

17:25～17:59	意見交換
-------------	------

4 閉会

17:59～18:00	次回以降についての連絡等
-------------	--------------

第7回国語ワーキンググループの議題

議題 (1)

学習内容に関する課題を踏まえた「思考力、判断力、表現力等」の整理等について

議題 (2)

評価の在り方等について

議題
(1)

学習内容に関する課題を踏まえた「思考力、判断力、表現力等」の整理等について

論点1 「話や文章の機能（仮称）」の検討

論点2 「思考力、判断力、表現力等」の事項の構造的な示し方



イ. 目的や場面に応じたコミュニケーション

- 目的や場面に応じて適切に話したり聞いたりして考えをまとめること (①イ) に課題《話す・聞く》(※参考資料4-1参照)

(例)

- 目的や場面に応じた話し方・聞き方を踏まえて、伝えたいことを明確にして構成や展開、表現の仕方などを工夫して話したり、論点を整理しながら話を聞いたりして考えをまとめる学習の充実

- 自分の思いや考えを適切に伝えられるように工夫して文章を書き、整えること (①イ) に課題《書く》

(※参考資料4-2参照)

(例)

- 目的や意図に応じた文章の書き方を踏まえて、伝えたいことを明確にして構成や展開、表現の仕方などを工夫して書き、文章全体を整える学習の充実

ウ. 目的に応じた文章理解、情報の評価・熟考

- 目的に応じて文章を読み、自分の考えをもつこと (①ウ) に課題《読む》 (※参考資料5-1参照)

(例)

- 認知心理学等の知見も踏まえつつ、文章の意味理解のプロセスや目的に応じた読み方(必要な情報を得る、批判的に吟味する、文章世界に没入するなど)を踏まえて文章を読み深め、根拠に基づいて考えを表現する学習の充実

- 話や文章に含まれる情報の信頼性や情報同士の関係の妥当性を確かめること (①エ) に課題《情報の扱い》(※参考資料5-2参照)

(例)

- 情報の事実関係や主張を裏付ける根拠の適切さなどについて、インターネット検索や学校図書館等を活用して複数の情報を参照しながら確認し、矛盾を見つけて対処する学習の充実

エ. 我が国の言語文化を継承・発展させる態度

- 我が国の言語文化の特質を理解し、その担い手として継承・発展させる態度 (①オ) に課題《言語文化》 (※参考資料6参照)

(例)

- 小中学校での古典に親しむ学習から高等学校での古典への理解を深める学習への系統的な接続の改善
- 我が国の伝統的な文字文化を踏まえつつ、近年の文字文化の変化に応じる効果的な学習の充実

(3) その他

- デジタル学習基盤を支える文字入力への扱い

(例)

- 小学校低学年で学習の一部に、キーボードに触れてローマ字で入力して取り入れることを通じた、国語科や他教科等で育む言語能力、情報活用能力の向上

論点1 「話や文章の機能（仮称）」の検討

議論の前提

- 今回の改訂では、分かりやすく使いやすい学習指導要領の実現を通じて、「主体的・対話的で深い学び」の実装を図る観点から、学習指導要領の内容について、高次の資質・能力をもとに表形式で構造化を図ることを目指している。
- このような中、第5回WGでは、資質・能力の深まりの可視化、分かりやすさ、シンプルさの一層の追究などの観点から、高次の資質・能力の案を示した。（**参考資料1**）
- この高次の資質・能力のうち、「思考力・判断力・表現力等の総合的な発揮」を、単元の学習において児童生徒が身に付ける資質・能力として具体化して示すためには、単元の中でどのような話や文章を扱い、その中でどのような思考・判断・表現が働くのかを、分かりやすく示すことが必要である。
- その際、話や文章の種類について、第2回WGで提示した「言葉を使う目的（仮称）」による整理を踏まえつつ、社会的な文脈の中で果たす主な機能という観点から再整理することにより、そこで働く思考・判断・表現をより具体的に示しやすくなるのではないかと。

※第2回WGでは、領域相互の関連を一層明確にし、深い学びの実現に繋げる観点から、「言葉を使う目的（仮称）」と領域を掛け合わせて、話や文章の種類を系統的に整理する方向を示した。（**参考資料2**）

- また、「思考力・判断力・表現力等の総合的な発揮」を育成するためには、児童生徒が複数の単元の学習で出合う様々な話や文章の特徴を、単なる表面的な形式として捉えるのではなく、社会的な文脈の中でどのような機能を果たしているかという観点から捉えられるようにすることが重要である。（**補足イメージ2**）
- なお、実際の話や文章は、多くの場合、様々な機能を複合的に果たしているが、発達の途上にある児童生徒がそれらの機能を段階的に捉えられるようにするためには、主な機能に着目して学習活動を組織し、教育課程を系統的に編成できるように学習指導要領を構造化して整理する必要がある。

具体的論点

- 議論の前提を踏まえ、第2回WGで示した話や文章の種類の整理を、社会的な文脈の中で果たす主な機能という観点から捉え直し、「**話や文章の機能（仮称）**」として整理してはどうか。
- その上で、それぞれの機能に応じて働く「**思考・判断・表現の要素**」と「**話や文章の種類**」を整理してはどうか。（**補足イメージ1**）
※複数の単元の学習を通じた学習イメージは**補足イメージ2**参照
- さらに、その整理を踏まえ、以後の整理においては「言葉を使う目的（仮称）」に代えて「**話や文章の機能（仮称）**」を用い、**学校種や学年ごとの〔思考力、判断力、表現力等〕の事項を系統的に位置付けてはどうか。**（詳細は、論点2で検討）

参考：〔思考力、判断力、表現力等〕の内容の整理の方向性
中学校の〔思考力、判断力、表現力等〕B書くことを例としたイメージ

具体化

思・判・表の総合的な発揮	話や文章の機能（仮称）	話や文章の種類	思・判・表の要素	〔思・判・表〕の事項
相手や状況、目的に応じて、文章の書き方を工夫することにより、考えや思いをよりよく伝えることができる。	事実や知識の整理と理解	……	……	ア ……
	考えの主張と吟味	……	……	イ ……
	思いや経験の表出と想像	……	……	ウ ……

※赤枠の部分は、「思・判・表の総合的な発揮」を〔思・判・表〕の事項として具体化して考える際の視点として補助的に設定したものであり、学習指導要領に記載する内容ではない。

（参考）
国際的な言語教育・リテラシー教育の文献等の中には、話や文章（テキスト）を、その主たる目的や社会的機能に応じて、情報を伝え説明するもの、論証したり説得したりするもの、現実の又は想像上の経験を伝えるものを中心的な類型として整理する見方を示すものがある。 4

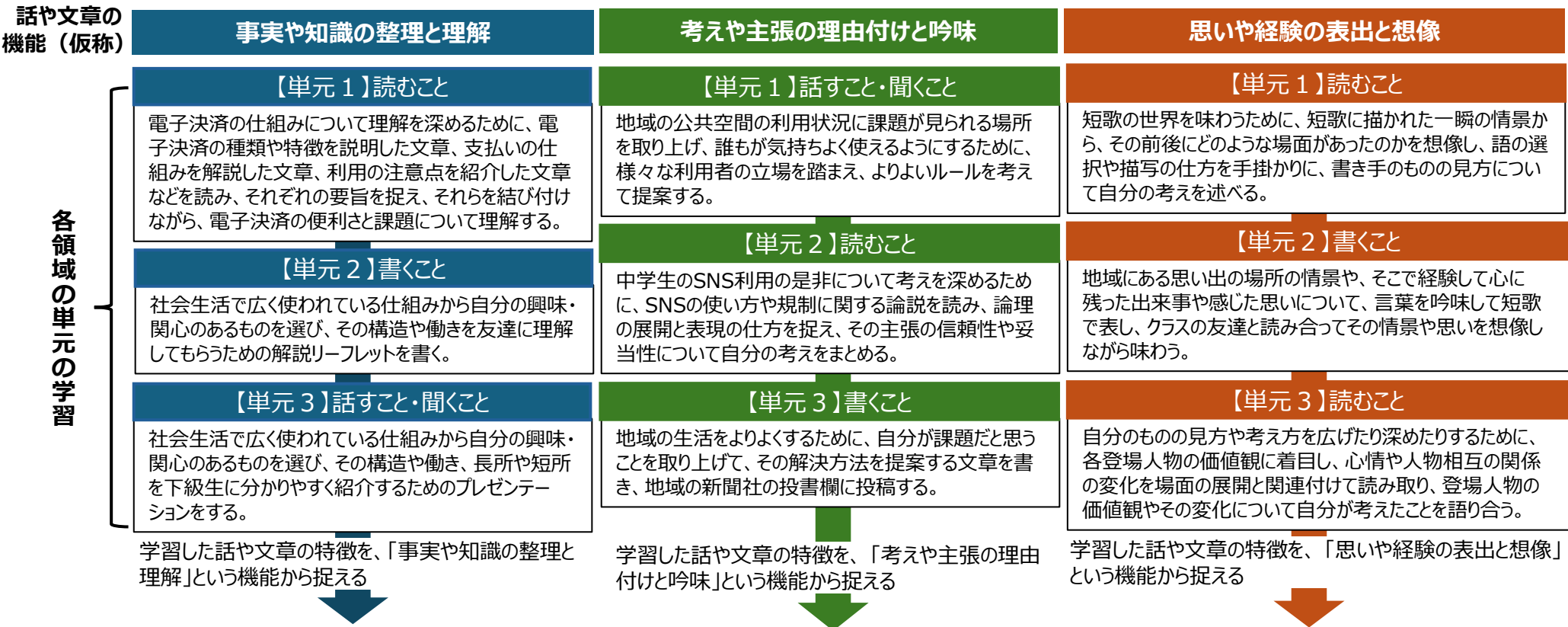
第2回WG提案	今回の提案			
言葉を使う目的 (仮称)	話や文章の機能 (仮称)	社会的な文脈の中で 果たす主な機能	話や文章の種類（例）	話や文章の機能を踏まえた 思考・判断・表現の要素（イメージ）
情報の伝達/ 情報の獲得	事実や知識の整理と理解	事物や事象の構造・しくみ・意味・特徴・因果関係などを整理し、筋道立てて分かりやすく示すことを通して、 理解を促す機能	・説明や解説をする話（紹介、報告、説明、解説など） ・説明や解説をする文章（報告文、記録文、説明文、解説文など）	・相手や目的に応じて重要な情報を見極めて関係を整理し、構成や表現の仕方を工夫して伝える。 ・内容を理解し、既存の知識や経験と関係付けながら意味付けたり考えたりする。
他者の説得/ 他者の主張の吟味	考えや主張の理由付けと吟味	考えや主張を、理由や根拠と結び付けて筋道立てて示すことを通して、 判断や納得を促し、必要に応じて考えや行動に働きかける機能	・主張や提案を述べる話（主張、提案など） ・意見、主張や提案を述べる文章（論説、批評など）	・考えや主張を支える理由や根拠を組み立て、相手や目的に応じて構成や表現の仕方を工夫して伝える。 ・考えや主張と理由・根拠との関係を捉え、その妥当性を判断し、納得したり批判的に検討したりする。
感動の共有/ 感動への共感	思いや経験の表出と想像	経験や想像した出来事・情景、思いや心情などを多様な表現の工夫によって描き出すことを通して、 想像し、感じたり考えたりすることを促す機能	・経験や想像したこと、感じたことを表す文章（詩、短歌、俳句、随筆、物語、小説など）	・経験や思い、想像した世界を、目的に応じて、構成、語り方、描写、技法などを工夫して描き出す。 ・目的に応じて、表現された内容を想像し、意味付けたり考えたりするとともに、解釈や評価を深める。
合意形成	協働による深化や合意	他者と協働して互いの考えや情報を出し合い、吟味・調整することを通して、 理解や考えを深め、必要に応じて合意形成や意思決定に向かうことを促す機能	・質疑応答、議論や討論などの話合い	・自分の考えや情報を伝え合うとともに、他者とやり取りしながら、理解や考えを修正・補強する。 ・互いの考えの共通点や相違点を捉えて整理し、折り合いを付けたり方向付けたりする。
古典に学ぶ ※高等学校	伝統的な言語文化の継承と創造	時代を越えて先人の知や洗練された言語感覚を伝えることを通して、その 重要性を理解し、意義や価値を現代に生かすことを促す機能	・近世までに書かれた文章（古文・漢文など）	・作品の内容や解釈を踏まえ、自分の考えを深め、伝統的な言語文化について自分の考えをもつ。 ・古典の意義や価値を理解し、現代における新たな価値の創出について考える。

再整理

再整理

※「話や文章の種類（例）」は、現行学習指導要領の〔思考力、判断力、表現力等〕の各領域の(2)で示している言語活動例を基に概略のみを示している。
 ※実際の話や文章は、それぞれが上記の機能を複合的に果たしている場合も考えられる。一方、ここでの「話や文章の機能（仮称）」は、児童生徒が学習で扱う話や文章について、その主な機能を示すものであり、これらの「話や文章の機能（仮称）」と関連付けながら学習指導要領の内容項目を整理・構造化することをねらいとしている。

「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域の学習指導を「話や文章の機能」に応じて相互に関連付けて配列することで、複数の単元の学習で出合う様々な話や文章の特徴について、社会的な文脈の中でどのような機能を果たしているかという観点から捉え、それぞれの機能に応じた思考・判断・表現の力を総合的に高めていくことが期待される。
 ※下図で「話や文章の機能（仮称）」ごとに単元を並べ矢印でつないでいるのは、各単元の関連を表すためであり、指導の順序性を表すためではない。



それぞれの「話や文章の機能」に対する認識の深まり

相手や状況、目的に応じて、「話や文章の機能（仮称）」を踏まえて思考・判断・表現することができる。

- ・相手や状況、目的に応じて、話し方・聞き方を工夫することにより、考えや思いをよりよく伝えるときも、他者とのやり取りを通じて自分の考えを捉え直し、広げ深めることができる。
- ・相手や状況、目的に応じて、文章の書き方を工夫することにより、考えや思いをよりよく伝えることができる。
- ・状況や目的に応じて、文章の読み方を工夫することにより、理解や解釈したことを踏まえて自分の考えを広げ深めることができる。

（総合的な発揮）
高次の
資質・能力

令和8年2月9日
教育課程部会
国語ワーキンググループ
資料 1

(第4回WGで示した改訂案)

思考力、判断力、
表現力等

A話すこと・聞くこと	B書くこと	C読むこと
総合的な発揮 目的などに応じて、社会生活に関わる課題や出来事などについて、自分の考えや感じたことなどを相手に伝わるように工夫して話すとともに、相手の話を聞いた話し合ったりして考えをを広げ深めることができる。	総合的な発揮 目的などに応じて、社会生活に関わる課題や出来事、自分の経験などについて、自分の考えや感じたことなどを相手に伝わるように工夫して文章を書くことができる。	総合的な発揮 目的などに応じて文章を読んで内容を理解し、社会生活に関わる課題や出来事、自分の経験などと結び付けながら考えを広げ深めることができる。
統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、目的などに応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。	統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、目的などに応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。(再掲)	統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、目的などに応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。(再掲)
統合的な理解		
幅広く多様な言葉に触れ蓄えながら言語文化のもつ意義や価値を捉えることが、自己の形成、社会生活の向上、文化の創造と継承につながることを理解している。		

知識及び技能
側面①
側面②

改訂案

思考力、判断力、
表現力等

A話すこと・聞くこと	B書くこと	C読むこと
総合的な発揮 相手や状況、目的に応じて、話し方・聞き方を工夫することにより、考えや思いをよりよく伝えるとともに、他者とのやり取りを通じて自分の考えを捉え直し、広げ深めることができる。	総合的な発揮 相手や状況、目的に応じて、文章の書き方を工夫することにより、考えや思いをよりよく伝えることができる。	総合的な発揮 状況や目的に応じて、文章の読み方を工夫することにより、理解や解釈したことを踏まえて自分の考えを広げ深めることができる。
統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、相手や状況、目的に応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。	統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、相手や状況、目的に応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。(再掲)	統合的な理解 社会生活に必要な言葉の様々な意味や働き、使い方を身に付け、状況や目的に応じて使うことにより、理解や思考、表現の質が高まることを理解している。
統合的な理解		
幅広く多様な言葉に触れ蓄えながら我が国の言語文化のもつ意義や価値を捉えることが、自己の形成、社会生活の向上、文化の創造と継承につながることを理解している。		

知識及び技能
側面①
側面②

発達段階に応じて扱う話や文章の種類の一貫性（再整理のたたき台）

【「実社会における目的に応じた話や文章の種類の一貫性」と「目的の示し方」についてどう考えるか】

思考力、判断力、表現力等を育成する際に扱う話や文章の種類について、学校段階等に応じて系統的に整理（名称等は全て仮称）

目的	領域等	思考力、判断力、表現力等 (概略) 【※1】	学校段階等に応じて扱う話や文章等の種類の一貫性 (概略) 【※2】			
			現行学習指導要領の〔思考力、判断力、表現力等〕の各領域の(2)で示している言語活動例を基に一貫性のみを示している			
			小学校		中学校	高等学校 (必履修)
			低学年	中・高学年		
情報の伝達/ 情報の獲得	話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> 説明や解説などをする。 説明や解説などを聞いて自分の考えをもつ。 	紹介や説明、報告など	紹介や報告など	紹介や報告、説明など	報告や連絡、案内、批評
	書く	<ul style="list-style-type: none"> 説明や解説などの文章を書く。 	経験等の報告や観察の記録などの文章	調べたことの報告や事象の説明などの文章	文章や図表などを引用して説明したり記録したりする文章や報告の文章など	報告書、説明資料、案内文、通知文
	読む	<ul style="list-style-type: none"> 説明や解説などの文章の内容を理解して自分の考えをもつ。 	事物の仕組みを説明した文章	記録や報告、説明や解説などの文章	説明や記録、報告や解説、報道などの文章、実用的な文章	実用的な文章、図表等を伴う文章
他者の説得/ 他者の主張の吟味	話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> 根拠に基づいて主張などを述べる。 主張などを聞いて自分の考えをもつ。 	—	意見や提案など	提案や主張など	主張、論拠を示した同意、反論
	書く	<ul style="list-style-type: none"> 根拠に基づいて主張する文章などを書く。 	—	意見を述べる文章	意見を述べる文章や批評する文章など	自分の意見や考えを論述する文章
	読む	<ul style="list-style-type: none"> 論説などの文章の内容を理解して自分の考えをもつ。 	—	—	論説などの文章	論理的な文章、図表等を伴う文章
感動の共有/ 感動への共感	話す・聞く	<ul style="list-style-type: none"> 経験や思いなどを伝える。 経験や思いなどを聞いて感想をもつ。 	(紹介や報告など)	(報告など)	—	—
	書く	<ul style="list-style-type: none"> 経験や想像したことを基に思いや感動を伝える文章などを書く。 	簡単な物語など	詩や物語、短歌や俳句感想や自分にとっての意味などをまとめて書く	詩、随筆、短歌、俳句、物語など	短歌、俳句、詩、随筆
	読む	<ul style="list-style-type: none"> 文学的な文章の内容を理解して自分の考えをもつ。 	物語など	詩や物語、伝記など	小説や随筆、詩歌など	随筆、物語、短歌、俳句、詩
合意形成	話し合う	<ul style="list-style-type: none"> 進行を工夫し互いの発言を関連付けて考えをまとめる。 	尋ねたり応答したりする活動	それぞれの立場から考えを伝え合う話し合い	互いの考えを生かしながら議論や討論をする活動など	目的に応じて結論を得たり、多様な考えを引き出したりする議論や討論をする活動
古典に学ぶ	読む	<ul style="list-style-type: none"> 古典の文章の内容を理解して自分の考えをもつ。 	古典に親しむことを目的として〔知識及び技能〕(3)の事項で扱う。			近世以前の文章 漢文、日本漢文、和歌
話題や題材の範囲			身近な出来事等	日常生活	日常生活 社会生活	実社会 言語文化の特質に関わりの深いこと

【※1】学校段階等に応じてどのような質的な高まりのある資質・能力を育成するかという詳細については、別途検討

【※2】該当する話や文章の種類が現行学習指導要領で示されていない場合は「—」とし、概ね該当すると考えられる話や文章の種類が示されている場合は（ ）で示している

論点2 「思考力、判断力、表現力等」の事項の構造的な示し方

議論の前提

- 現行の学習指導要領では、「思考力、判断力、表現力等」について、(1)で学習過程ごとに位置付けた指導事項を示し、(2)で言語活動例を別に示している。
- この構成には、教師の創意工夫により多様な学習活動を構想しやすいという利点がある一方で、どの事項をどのような学習活動を通して指導することが効果的かをイメージしにくいとの指摘もある。
- このような中、第3回WGでは、育成すべき資質・能力と学習内容のまとまりを明確にし、教師が具体的な相手や状況、目的を設定した学習活動を構想して指導と評価を一体的に進めやすくする観点から、国語科で育成すべき「思考力、判断力、表現力等」の事項を、具体的な学習活動と一体的に、「言葉を使う目的（仮称）（※）」ごとに整理することを提示した。
※論点1において「話や文章の機能（仮称）」に再整理
- また、第2回WGでは、各領域の学習内容が領域横断的に活用されることを促し「深い学び」の実現に繋げる観点から、各領域の学習過程を相互に関連づけて再整理することを提示した。（補足イメージ3）
- 児童生徒が国語科の学習を通して思考・判断・表現を深められるようにするためには、論点1で検討した高次の資質・能力に基づく構造化に加え、各領域の学びを関連付けられるよう再整理した学習過程を踏まえ、「思考力、判断力、表現力等」の事項を具体的な学習活動と一体的に示す方向で整理することが重要である。

改善の方向性

- 「思考力、判断力、表現力等」の事項については、単元の学習で児童生徒が身に付ける資質・能力のイメージを分かりやすく示す観点から、次の2点を構造的に整理して示すこととしてはどうか。（補足イメージ4）

- ①「話や文章の機能（仮称）」に応じた「話や文章の種類」
- ②当該領域の「学習過程」で働かせる資質・能力の要素

- また、事項として示す際には、①②の要素を、学習活動の過程ごとに細分化せず、学習活動全体を通して、ひとまとまりの思考・判断・表現を深めていく姿をイメージできる示し方をすべきではないか。

※具体的な示し方は告示文を検討する中で整理。

（例）「思考力、判断力、表現力等」B書くこと の事項のイメージ(中学校第2学年相当)

話や文章の機能（仮称）	①話や文章の種類	②学習過程で働かせる資質・能力の要素	
		考えの形成	表現・推敲
考えや主張の理由付けと吟味	意見を述べる文章	<ul style="list-style-type: none"> ・社会生活の中から題材を決め、自分の意見を明確にする ・自分の意見と根拠、異なる立場との違いが明確になるように論理的な構成や展開を工夫する 	<ul style="list-style-type: none"> ・読み手が納得できるように表現を工夫して記述する ・相手や状況、目的に応じた表現になるように整える

これらの要素を一体的に指導することで児童生徒が思考・判断・表現を深めていく姿を、構造的に示す

- 具体的な相手や状況、目的を設定した学習活動の創意工夫により、「目的や場面に応じたコミュニケーション」や「目的に応じた文章理解、情報の評価・熟考」に関する資質・能力を育成する単元の授業イメージについて、より多くの教師が具体的に想定できるように、次の4点を「解説」で例示してはどうか。（補足イメージ5）

- ①どのような話や文章を扱うのか
- ②どのような学習活動を設定するとよいか
- ③各学習過程で、どのようなことをできるようにするのか
- ④その際、どのような「知識及び技能」を活用するとよいか

各領域の学習過程の再整理

理解 表現

現行



領域

学習過程

領域	読むこと	話すこと・聞くこと			書くこと
		聞くこと	話し合うこと	話すこと	
学習過程	構造と内容の把握	話題の設定	話題の設定	話題の設定	題材の設定
	精査・解釈	情報の収集	情報の収集	情報の収集	情報の収集
	考えの形成	構造と内容の把握	内容の検討	内容の検討	内容の検討
	共有	精査・解釈	話し合いの進め方の検討	構成の検討	構成の検討
		考えの形成	考えの形成	考えの形成	考えの形成
		共有	共有	共有	共有

領域

学習過程

領域	読むこと	話すこと・聞くこと			書くこと
		聞くこと	話し合うこと	話すこと	
学習過程	構造と内容の理解・ 解釈 ・構造を理解する ・内容を解釈する	構造と内容の理解・ 解釈 ・構造を理解する ・内容を解釈する	考えの形成 ・情報を収集する ・情報を整理する	考えの形成 ・内容を検討する ・構成を検討する	考えの形成 ・内容を検討する ・構成を検討する
	考えの形成 ・内容を評価し熟考する ・形式を評価し熟考する	考えの形成 ・内容を評価し熟考する ・形式を評価し熟考する		表現・推敲 ・発話する ・発話を調整する	表現・推敲 ・記述する ・文章を推敲する

※「言語能力を構成する資質・能力が働く過程のイメージ」（6ページ参照）を参考に、各領域の学習過程を再整理している。

「話や文章の機能（仮称）」と事項のイメージの関係について①（中学校2年相当）

「話や文章の機能（仮称）」ごとに、「①話や文章の種類」「②学習過程で働かせる資質・能力の要素」に基づき、事項を作成することを想定

話すこと・聞くこと

〈話すこと〉

話や文章の機能（仮称）	①話や文章の種類	②学習過程で働かせる資質・能力の要素	
		考えの形成	表現・推敲
事実や知識の整理と理解	説明や解説をする	<ul style="list-style-type: none"> 社会生活の中から話題を決め、伝えたい事実や事柄を整理する 整理した事実や事柄の意味や関係が明確になるように論理的な構成や展開を考える 	<ul style="list-style-type: none"> 聞き手が理解できるように表現を工夫する 聞き手の反応に応じて表現を調整する
考えや主張の理由付けや吟味	主張や提案を述べる	<ul style="list-style-type: none"> 社会生活の中から題材を決め、自分の主張や提案を明確にする 自分の主張や提案と根拠、異なる立場との違いが明確になるように論理的な構成や展開を考える 	<ul style="list-style-type: none"> 目的や状況に応じて聞き手が納得できるように表現を工夫する 聞き手の反応に応じて表現を調整する

〈聞くこと〉

話や文章の機能（仮称）	①話や文章の種類	②学習過程で働かせる資質・能力の要素	
		構造と内容の理解・解釈	考えの形成
事実や知識の整理と理解	説明や解説をする	<ul style="list-style-type: none"> 情報同士の関連、論理の展開などに注意して記録したり質問したりしながら話の内容を理解する 	<ul style="list-style-type: none"> 話の内容に対する自分の考えを広げたり深めたりする 論理の展開や表現の仕方を評価する
考えや主張の理由付けや吟味	主張や提案を述べる		

〈話し合うこと〉

話や文章の機能（仮称）	①話や文章の種類	②学習過程で働かせる資質・能力の要素
		※「話し合うこと」は、「話すこと」と「聞くこと」の学習過程がほぼ同時に往還していると考えられるため、詳細な学習過程は示していない。
協働による深化や合意	合意形成に向けた話し合い	<ul style="list-style-type: none"> 社会生活の中から話題を決める。 異なる立場や意見の背景を理解しながら合意形成に向けて話し合いを進める。 考えをまとめたり広げたり深めたりする。

※表中の「①話や文章の種類」「②学習過程で働かせる資質・能力の要素」は現時点でのイメージであり、詳細は別途検討する予定。

※学校種・学年ごとに示す「話や文章の種類」は、対象とする話題や題材等の内容が発達段階に適したものとなるように事項の文言で示すことや「指導計画の作成と内容の取扱い」等で例示することが考えられる。

「話や文章の機能（仮称）」ごとに、「①話や文章の種類」「②学習過程で働かせる資質・能力の要素」に基づき、事項を作成することを想定

書くこと

読むこと

話や文章の機能（仮称）	①話や文章の種類	②学習過程で働かせる資質・能力の要素		話や文章の機能（仮称）	①話や文章の種類	②学習過程で働かせる資質・能力の要素	
		考えの形成	表現・推敲			構造と内容の理解・解釈	考えの形成
事実や知識の整理と理解	説明や解説をする文章	<ul style="list-style-type: none"> 社会生活の中から題材を決め、伝えたい事実や事柄を整理する 整理した事実や事柄の意味や関係が明確になるように論理的な構成や展開を工夫する 	<ul style="list-style-type: none"> 読み手が理解できるように表現を工夫して記述する 相手や状況、目的に応じた表現になるように整える 	事実や知識の整理と理解	説明や解説が述べられている複数の文章	<ul style="list-style-type: none"> 文章の構成を踏まえ、それぞれの要旨を捉える 	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの文章の内容を関連付けながら自分の考えを広げたり深めたりする 論理の展開や表現の仕方を評価する
考えや主張の理由付けと吟味	意見を述べる文章	<ul style="list-style-type: none"> 社会生活の中から題材を決め、自分の意見を明確にする 自分の意見と根拠、異なる立場との違いが明確になるように論理的な構成や展開を工夫する 	<ul style="list-style-type: none"> 読み手が納得できるように表現を工夫して記述する 相手や状況、目的に応じた表現になるように整える 	考えや主張の理由付けと吟味	主張や提案が述べられている文章	<ul style="list-style-type: none"> 論理の展開や表現の仕方を捉える 	<ul style="list-style-type: none"> 主張や提案の信頼性や妥当性について考える 論理の展開や表現の仕方を評価する
思いや経験の表出と想像	経験や想像したこと、感じたことを表す文章	<ul style="list-style-type: none"> 自分が伝えたい思いや経験、想像したことを明確にする 内容を効果的に伝えるために場面の展開や構成などを工夫する 	<ul style="list-style-type: none"> 読み手が実感をもって想像できるように表現を工夫して記述する 相手や状況、目的に応じた表現になるように整える 	思いや経験の表出と想像	経験や想像したこと、感じたことを表す文章	<ul style="list-style-type: none"> 場面の展開と関連付けて登場人物の相互関係、心情の変化などを捉える 	<ul style="list-style-type: none"> 人物や書き手のものの見方や考え方について考える 話の展開や表現の仕方を評価する

※表中の「①話や文章の種類」「②学習過程で働かせる資質・能力の要素」は現時点でのイメージであり、詳細は別途検討する予定。

※学校種・学年ごとに示す「話や文章の種類」は、対象とする話題や題材等の内容が発達段階に適したものとなるように事項の文言で示すことや「指導計画の作成と内容の取扱い」等で例示することが考えられる。

各学年の指導事項に関する解説では、次の4点を例示することで、**経験の浅い教師でも単元の授業イメージを持つことができるようにする。**

1 どのような話や文章を扱うのか

2 どのような学習活動を設定するとよいか

3 各学習過程で、どのようなことをできるようにするのか

4 その際、どのような〔知識及び技能〕を活用するとよいか

第1学年 B書くこと「事実や知識の整理と理解」に位置付けた事項の例

・「事実や知識の整理と理解」に位置付けた事項を示す

〈扱う文章の種類〉

- 1 説明したり解説したりする文章を書くことを示している。第1学年では、日常生活で直接体験したこと、他教科等で学習したこと、友人や家族から聞いたことなどから自分が他者に伝えたい題材を決め、内容を整理するとともに関連する文章や図表等を引用するなどして、その内容を正確に説明する文章や、対象とするものの意義や評価等を分かりやすく解説する文章などを書くことができるよう指導する。このようにして書かれた文章については、例えば、レポートやリーフレットなど、日常生活で目にする形式にまとめることが考えられる。
- 2 学習活動の例としては、「興味・関心のある○○について～に伝える文章を書く」……など、生徒が文章を書く際の相手や状況、目的を分かりやすく示すことが大切である。

〈考えの形成〉

- 3 「考えの形成」の学習過程では、日常生活の中から題材を決め、伝えたい情報を整理して分かりやすく示すための構成や展開を工夫できるようにする。
- 4 日常生活の中から題材を決めて内容を整理する際には、〔知識及び技能〕○○を活用して、～できるようにすることが考えられる。また、〔知識及び技能〕○○を活用して、～できるようにすることが考えられる。情報を示す順序や構成を工夫する際には、〔知識及び技能〕○○を活用して、～できるようにすることが考えられる。……

〈表現・推敲〉

- 3 「表現・推敲」の学習過程では、読み手が正確に理解できるように書き方を工夫し、学習活動として設定した相手や状況、目的に応じた表現になるように文章を見直して整えられるようにする。
- 4 読み手が正確に理解できるように書き方を工夫する際には、〔知識及び技能〕○○を活用して、～できるようにすることが考えられる。また、……

議題 (2)

評価の在り方等について

教育課程企画特別部会の論点整理「第六章 豊かな学びに繋がる学習評価の在り方」が示したポイント（※）を、国語科において、どう実現していくかという視点から検討

※資質・能力の育成に真に繋がる学習評価としていくため、その育成や評価を重視することを前提としつつ、「学びに向かう力、人間性等」の評価についてはその特質にあった評価となるよう評価方法を改める。また、「記録に残す評価」の頻度やタイミングを減らしつつ「学習改善等に生かす評価」を充実させることを促していく

1. 教育課程企画特別部会の議論を踏まえた検討事項

(1) 国語科を通じて育成する資質・能力のあり方・示し方

- 「学びに向かう力・人間性等」や「見方・考え方」の新しい整理を踏まえた目標の見直し
- 中核的な概念等に基づく内容の一層の構造化や、その過程における必要に応じた精選
- 国語科の特質を踏まえた、表形式を活用した目標・内容の分かりやすい表現への見直し

(2) 国語科の指導と評価の改善・充実のあり方

- デジタル学習基盤の活用や情報活用能力の育成強化を前提とした、国語科における「主体的・対話的で深い学び」の一層の充実を図るための方策の具体化
- 資質・能力の育成にあたって、効果的かつ過度な負担が生じにくい国語科の評価への見直し

(3) 誰一人取り残さず資質・能力を育成する柔軟な教育課程のあり方

- 義務教育における調整授業時数制度や、高等学校における科目の柔軟な組み替えを可能とする仕組みを前提とした場合に考えられる教育課程・学習指導の工夫や、教育課程の柔軟化に伴って生じる課題を見越したうえでの運用方策

(4) 学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力）のあり方

- 国語科の特質を踏まえた言語能力、情報活用能力向上のあり方と教科等横断的に読む力を育成するカリキュラム・マネジメントにおける国語科の役割の検討（総則・評価部会との連携）

1. 「思考・判断・表現」の評価

現状と課題

- 現行では、〔思考力、判断力、表現力等〕の指導事項は学習過程ごとに位置付けられているため、観点別学習状況の「思・判・表」の評価は、それぞれの事項が位置付けられている学習過程に即して実施することとなる。
- 一方で、全ての学習過程で「思・判・表」の総括的評価を行おうとすると、教師の負担が大きくなりやすい。
- そこで、多くの場合、年間指導計画では、1単元で重点的に扱う〔思考力・判断力・表現力等〕の事項を1事項又は2事項に絞り込みつつ、年間（小学校の場合2年間）を通して当該学年の全ての事項について指導を行い、その総括的評価を実施できるように、比較的短い単元を複数配置する傾向が見られる。
- このような中、比較的短い単元で重点化した特定の学習過程に即して総括的評価まで行おうとすることで、「学習改善等に生かす評価」に必要な適時のアセスメントやフィードバックを行いにくくなる状況が見られる。また、振り返りや自己調整を通して「学びに向かう力・人間性等」を育成・評価することも難しくなる状況も散見される。
- このような状況は、児童生徒にとっては、多様な話や文章に触れながら学習活動に取り組むことができる一方で、一つ一つの学習で、十分に思考・判断・表現を深められず終えているような状況とも言える。

単元を通して児童生徒がひとまとまりの思考・判断・表現を深められるように、その過程の評価を学習改善等に生かすとともに、その成果を過度な負担なく評価できるようにすることが必要

改善の方向性

- 学習途中で「学習改善等に生かす評価」（以下、「形成的評価」）と総括的評価の意義を踏まえ、実質的な評価場面の精選を促すため、次のような考え方で学習評価の改善を図ってはどうか。

〈思考・判断・表現〉（補足イメージ6）

- 単元全体を通した一連の思考・判断・表現の状況について、
 - ・児童生徒が学習に取り組んでいる過程では、関連する〔知識及び技能〕の指導と評価に重点を置きつつ、**形成的評価**を行い児童生徒の学習改善等に生かす。
 - ・児童生徒が単元の学習の成果として思考・判断・表現しているパフォーマンスについては、〔思考力、判断力、表現力等〕の事項の要素が、総合的に発揮されているかどうかという視点から**総括的評価**を行う。

※ 教育課程企画特別部会の「論点整理」において、「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と指摘（p.72）されていることを踏まえ、実際に話すこと・聞くことや書くこと、読むことの活動における生徒の論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合いといったパフォーマンスを行う場面を設けて評価することが重要

〔思考力、判断力、表現力等〕の事項を、「話や文章の機能（仮称）」ごとに位置付けることに伴って、「表現・推敲」や「構造と内容の理解・解釈」の学習過程で、実際の文脈に沿って働かせる〔知識及び技能〕①として、例えば次のような内容を整理して示す必要があるのではないか。

- ・言葉の抑揚や強弱、話す際の間の取り方、質問の仕方、話し合いの進行の仕方
- ・説明の仕方（段落の構造、図表の活用、引用の仕方や効果など）
- ・描写の仕方（心情や情景の描写、表現の技法など）

※上記はイメージであり、詳細は次々回のWGで検討予定

2. 「知識・技能」の評価

現状と課題

(1) 知識及び技能 (①の側面) に関連するもの

○ 現行では、〔知識及び技能〕の事項の指導と評価は、基本的には、関連する〔思考力、判断力、表現力等〕の事項が位置付けられている学習過程で実施することとなる。

○ そのため、当該の学習過程が短い時間で行われる場合、評価を生かした学習改善を促す余裕がなく総括的評価のみを行ったり、単元を終えた後、事実的な知識確認のペーパーテストのみで総括的評価を行ったりする実態も散見される。

→ 知識及び技能 (①の側面) は、各領域の様々な文脈に応じた思考・判断・表現の過程で、繰り返し活用することを通して、**生きて働く「知識及び技能」**として身に付けるもの。そのため、**複数の単元をまたぐ長期的な視点で指導と評価の一体化を図り**、学習評価の妥当性・信頼性を高めることが必要。

(2) 知識及び技能 (②の側面) に関連するもの

○ 特定の〔知識及び技能〕の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりする場合には、機械的な暗記の学習に偏り、事実的な知識の習得を問うペーパーテストのみで総括的評価を行うという実態も散見され、このような指導と評価が、浅い理解にとどまる学習を助長する可能性がある。

→ 特定の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりする場合であっても、例えば、様々な言葉を集めてその規則性に気づくことにより、言葉のきまりを理解するというような**試行錯誤を経て理解を深める学習活動**などを行うことで、**児童生徒が深い理解に至るような工夫が重要**である。
ただし、このような場合に、児童生徒が話し合ったり、発表したり、資料を読んだり、文章をまとめたりする活動を行うことから、**無理に〔思考力、判断力、表現力等〕の事項を関連付けて指導と評価を行うなどの過度な負担が生じないようにすることが必要**。

改善の方向性

○ 形成的評価と総括的評価の意義を踏まえ、**実質的な評価場面の精選を促すため、次のような考え方で学習評価の改善を図って**はどうか。

〔知識及び技能〕① (補足イメージ6)

- ひとまとまりの思考・判断・表現を行う際の各学習過程においては、関連する〔知識及び技能〕①の事項が示す知識や技能を適切に活用できているかという点から**形成的評価**を行い、その学習過程や別の単元での同様の学習過程における学習の改善に生かせるようにする。
- その上で、それらの複数の単元での学習を経た後、**総括的評価**を行う場面を設ける。

※教育課程企画特別部会の「論点整理」における、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)の充実が必要であるとの指摘 (p.75)を踏まえ、思考・判断・表現の学習過程においては「思・判・表」と関連付けながら「知・技」の形成的評価に重点を置くことが重要

〔知識及び技能〕② (補足イメージ6)

- 特定の事項だけを取り上げて指導したり、それらをまとめて指導したりする際には、機械的な暗記の学習に偏らないようにし、**試行錯誤を伴う学習活動**や**実際にその知識や技能を使う場面を想定した学習活動**を設定することが重要である。その上で、学習活動の過程で**形成的評価**を行い、児童生徒に対して理解の深まりを促す。
- その際、無理に〔思考力、判断力、表現力等〕の事項と関連させるのではなく、文化的な知識や態度、教養を身に付けることの意義を踏まえ、知識や技能そのものの習得を目的とした単元の指導と評価の計画を立てる。
- **総括的評価**については、単元の終末や学期末等に評価場面を設け、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したペーパーテストの工夫改善、児童生徒の文章による説明や実際に知識や技能を用いるなど、**多様な方法**を適切に取り入れて評価を行う。

※「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」p.8参照 (平成31年中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会)

効果的かつ過度な負担が生じにくい国語科の評価への見直し

補足イメージ6

(1) 現行の学習評価のイメージ (中学校第2学年を想定)

※国語科は、思考力、判断力、表現力等の系統性が明確で、知識及び技能の内容のまとまりに対応した固有の思考力、判断力、表現力等が想定しにくく、知識及び技能が全体として思考力・判断力・表現力等の深まりを助ける構造をもつことから、下の表では「思・判・表」を「知・技」の上に表示している。

1 学期						1 学期		学年末				
単元1 (書くこと)						単元2	単元3	単元4	観点別	評定	観点別	評定
学習過程	題材の設定, 情報の収集, 内容の検討	構成の検討	考えの形成, 記述	推敲	共有							
事項	(1)ア	(1)イ	(1)ウ	(1)エ	(1)オ							
思・判・表		B	B			総括			B		B	
知・技	(2)イ A								B	3	B	3
主態	B								B		B	

(2) 改訂後の学習評価のイメージ (中学校第2学年を想定)

※評定への総括は課程の修了認定を行う学年末のみ行うことが可能であることから、学期ごとの評定への総括は学校の実態に応じて工夫して実施すべきものである。そのため、下の表では、学期・学年末の区別を示していない。

1 学期						1 学期		学年末		
単元1 (書くこと)						単元2	単元3	単元4	観点別	評定
学習過程	考えの形成		表現・推敲							
単元の学習活動のイメージ	社会生活で広く使われている仕組みから自分の興味・関心のあるものを選び、その構造や働きを友達に理解してもらうための解説リーフレットを書く。									
思・判・表	①	B				A	B	-	-	B
知・技	②	-	-	-	-	-	-	③ ①の事項 A,B,B...	④ ②の事項 B	B
学びに向かう力・人間性等	総則・評価特別部会において、当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって「○」をつけ、「思・判・表」の観点別評価を介して、評定に影響を与えるものと整理する方向で検討（参考：総則・評価特別部会資料）									

① 学習の過程で形成的評価を行いつつ、単元の学習の成果として思考・判断・表現しているパフォーマンス（書き上げた文章など）について**総括的評価**を実施

② 関連する〔知識及び技能〕①の事項について形成的評価を行うことに重点を置き、**総括的評価**は実施しない

③ 単元1～3の各学習過程で指導した関連する〔知識及び技能〕①の事項についての**総括的評価**を実施

④ 〔知識及び技能〕②の事項についての**総括的評価**を実施

※上記は、基本的な考え方のイメージであり、総括的な評価の実施時期については、他にも学校の実態に応じて様々な実践上の工夫が考えられる。

3. 「学びに向かう力・人間性等」の評価

現状と課題

- 「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がある。
 - 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される
 - 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がある
- このようなことを踏まえ、論点整理においては、「学びに向かう力・人間性等」の評価の在り方について見直し案が示された（参考資料3参照）

改善の方向性

- 個人内評価として、次の「学びに向かう力の3要素」（初発の思考や行動・好奇心、学びの主体的な調整のプロセス、対話や協働）を思考・判断・表現の過程で教師が一体的に見取る。
- 学習指導要領の改訂後、そのために必要となる国語科における「具体的な児童生徒の姿」（以下、「見取る姿」（仮称））を下の表のように、「学びに向かう力，人間性等」の「目標」から「学びに向かう力の3要素」を抽出したものと作成することについて、速やかに検討して示していくこととしてはどうか。
- なお、当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価する。
※総則・評価特別部会の資料参照（P.22以降）

学びに向かう力の3要素

見取る姿（仮称）のイメージ

初発の思考や行動・好奇心

学習活動で考えたり感じたりしたことを自ら進んで言葉で表現しようとしているか

学びの主体的な調整

自分の言葉による思考・判断・表現を捉え直し、よりよいものに改善しようとしているか

対話や協働

言葉の意味や働き、使い方、意図に着目して、自分の言葉による思考・判断・表現を洗練し、伝え合い、他者と協働しようとしているか

※総則・評価特別部会（第7回）で各教科等の目標から、「学びに向かう力の3要素」を抽出したものと、学習指導要領の改訂後速やかに検討していくことが提案されたことを受け、上記の「見取る姿（仮称）」のイメージを示しているものであり、詳細は、学習指導要領の改訂後に検討。



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」を目標準拠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もある (72ページの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付けていくことの重要性は一層高まっている
- 観点別評価の評価観点として存置しつつも、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、多様な子供たち一人一人の良さや成長を自然な形でみとり、肯定的に評価できるようにすべき
- 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、評価観点としては単に「学びに向かう力・人間性」とすることが考えられる

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
- 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(※)が特に表出した場合には、「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記する方向で検討すべき
(※)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。初発の考えを作るといった入り口部分だけでなく、その後の学習の調整等を通じた考えの修正等も含めて見取ることの重要性に留意
- 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ことが期待される
- ※ 1. 2. の方向性は、不登校児童生徒に対して特に「主態」の評価を付けづらく、評定もつけられないという実態の改善に寄与することも期待される

- これらの方向性は、学習の自己調整を含めた「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力が一層重要となることを踏まえ、その効果的な育成を図るために、「学びに向かう力、人間性等」の特質に応じた評価の在り方に改善を図るもの。「学びに向かう力、人間性等」の評価を「しなくてもよくなる」「軽視してよい」といった誤った理解とならないよう、具体的な運用の設計と趣旨の周知・徹底を図るべき
- 「思・判・表」の観点別評価に「○」を付記した際、それを教育課程の実現状況の総括的な評価である評定に一定程度加味することの適否については、引き続き総則・評価特別部会で検討を深めるべき

論点1 「目標」等の在り方 (ver.3)

【改訂案の検討ポイント】

- ①の「当該教科等の学習で育みたい学びや生活に向かう態度」については、小学校では、表現や伝え合いの過程に注意を向けること、中学校では、その過程を確かめながら捉え直すこと、高等学校では、過程を吟味することに重点を置いて、学校種に応じて系統的に示してはどうか。
- ②の「当該教科等の学習で育みたい情意・感性」については、「国語を尊重する態度を養うこと」を基盤として、そのために必要となる言語感覚の高まりや、言語文化への関わり方について、学校種に応じて系統的に示してはどうか。

(第4回WGで示した改訂案)

小学校	中学校	高等学校
①考えたり感じたりしたことを積極的に言葉で伝え合い、他者との関わりの中で振り返り、言葉がもつよさを認識し、その能力の向上を図る態度を養う。 ②言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重する態度を養う。	①考えたり感じたりしたことを積極的に言葉で伝え合い、他者との関わりの中で振り返り、言葉がもつ価値を認識し、その能力の向上を図る態度を養う。 ②言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重する態度を養う。	①考えたり感じたりしたことを積極的に言葉で伝え合い、他者との関わりの中で振り返り、言葉のもつ価値への認識を深め、その能力の向上を図る態度を養う。 ②言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、国語を尊重する態度を養う。

改訂案 (ver.3)

小学校	中学校	高等学校
①考えたり感じたりしたことを自ら進んで表現し、 <u>伝え合う過程に気を付けながら</u> 、 <u>学びの質を高めようとする態度</u> を養う。 ②言語感覚を <u>育み</u> 、 <u>我が国の言語文化に触れ</u> 、 <u>国語を尊重する態度</u> を養う。	①考えたり感じたりしたことを自ら進んで表現し、 <u>伝え合う過程を確かめながら</u> 、 <u>学びの質を高めようとする態度</u> を養う。 ②言語感覚を豊かにし、 <u>我が国の言語文化に関わり</u> 、 <u>国語を尊重する態度</u> を養う。	①考えたり感じたりしたことを自ら進んで表現し、 <u>伝え合う過程を吟味しながら</u> 、 <u>学びの質を高めようとする態度</u> を養う。 ②言語感覚を磨き、 <u>我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち</u> 、 <u>国語を尊重する態度</u> を養う。

現行

小学校	中学校	高等学校
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。	言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。	言葉のもつ価値への認識を深めるとともに、言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、生涯にわたり国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

※今後の「内容」等の検討や総則・評価特別部会等での全体の調整も踏まえて引き続き検討。

〔論点整理〕の基本的方向性を踏まえた見直しの必要性

- 論点整理では、多様な子供達の「深い学び」を確かなものにするため、①主体的・対話的で深い学びの実装 ②多様性の包摂 ③実現可能性の確保という3つの方向性を示している。学習評価の改善に関しても、この3つの方向性を踏まえ、**多様な子供達の学びの深まりに直結する要素は丁寧に改善・充実を図りつつ、必ずしもそうでないものはスリム化を徹底していく必要**。

〔検討項目①「学びに向かう力・人間性等」の評価の実質化）

- こうした視点から、企画特別部会ではまず学びに向かう力・人間性等（以下「学びに向かう力」という。）の評価の改善が議論された。「目標に準拠した評価」に伴う評価材料の形式化や、「勤勉さ」「自主性」の評価にとどまりがちな評価の実態を改め、「学びに向かう力」が目指す資質・能力の育成に資する学習評価となるよう、教育課程全体を通じた個人内評価と、思考力・判断力・表現力等（以下「思・判・表」という。）の目標準拠評価における「○」の付記を組み合わせた新たな評価のあり方が提案された。
- この改善の方向性は、
 - 形式的な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さや成長を自然な形で肯定的に評価し、「学びに向かう力」の特質に合わせた評価の「実質化」を図る
 - 「学びに向かう力」の諸要素を「思・判・表」の過程で一体的に見取ること、ペーパーテスト偏重の「思・判・表」評価から脱却し、実生活・社会と結びついた、問いから論述・レポート・作品制作等に至るまでの間に学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促すものであり、「学びに向かう力」と「思考力・判断力・表現力等」の両観点の指導・評価を一体的に改善することを目指すものである。

- また、今回の改訂では、知識及び技能（以下「知・技」という。）と「思・判・表」を一体的に育成する重要性を強調し、それらの対応関係を分かりやすく示すため表形式で構造化することとしている。これには、「思・判・表」を伴う学習活動を通じて個々の知識等が相互に関連付けられ、統合的に理解されるようにする狙いがあるが、その実現のためには主体性を伴った質の高い「思・判・表」の過程が不可欠である。このように考えると、今回の「学びに向かう力」との一体性を強めた「思・判・表」の指導と評価の改善は、構造化の趣旨を支えるものであるとも言える。

- こうした理解の下で、「**思・判・表**」の観点別評価に「○」をつける実際の方法や、「○」がついた際の評定への影響の有無など、運用のあり方を具体化していく必要がある。（⇒検討項目①）

〔検討項目②「高次の資質・能力」の評価上の取扱いの明確化）

- 論点整理では、「高次の資質・能力」の学習評価上の扱いについて、評価課題の工夫次第で理解を問うことが可能な場合もある一方、包括的・一般的な内容が予想される「高次の資質・能力」に評価規準を設定すると焦点が不明確となる懸念もあるという2つの相反する見方を示した上で、「高次の資質・能力の」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。
- その後、各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところであり、それらに**即しつつ、「高次の資質・能力」を学習評価上どう扱うべきか具体化する必要**がある。（⇒検討項目②）

〔検討項目③ 評価の頻度等を含めた、シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理）

- 論点整理は、学習評価のほとん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実態や、毎学期評定を定めることの負担の大きさなどを指摘し、負担が重い「記録に残す評価」の精選や評定の頻度を見直しつつ、「学習改善等に生かす評価」を充実させる方策の必要性を示した。
- こうした方向性を踏まえ、現在文部科学省や国立教育政策研究所が示している「記録に残す評価」のあり方を見直し、「**学習改善等に活かす評価**」の**充実**に繋がる、**シンプルで分かりやすいプロセスを整理する必要**がある。（その際、生成AIを含むICTをどのように活用しうるかを併せて検討することが重要）（⇒検討項目③）

「学びに向かう力・人間性等」の特質に応じた新たな観点別評価

令和8年3月30日
教育課程部会
総則・評価特別部会
資料1-1 (P. 11)

【論点整理で示した改善の狙い】

論点整理では、以下のような改善を意図した「学びに向かう力・人間性等」（以下「学びに向かう力」）の評価の改善が提言された。

- ◆ 形式的かつ過度な評価材料集めを抑制しつつ、多様な子供達一人一人の良さを成長を肯定的に評価できるよう、実質化を図る
- ◆ 「思考・判断・表現」の過程で一体的に見取ることとし、学びの主体的な調整が必要となる学習課題を核とした指導・評価の改善を促す

具体的には、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」（以下「思・判・表」）は従前同様に目標に準拠した観点別評価・評価を行うこととしつつ、「学びに向かう力」については「総合所見欄」における教育課程全体を通じた個人内評価と、各教科等における「思考・判断・表現」の観点別評価への「○」の付記を組み合わせた評価方法を導入することとし、「学びに向かう力」という資質・能力の特質に合わせた評価方法への改善を目指すこととした。

【更なる検討課題と方向性】

①「学びに向かう力」の評価における「○」の付記の具体的な運用方法

（方向性）各教科等ごとに示す「見取る姿（仮称）」（※1）をできるだけ長い期間を通じ、全体として「継続的な発揮」を見取る

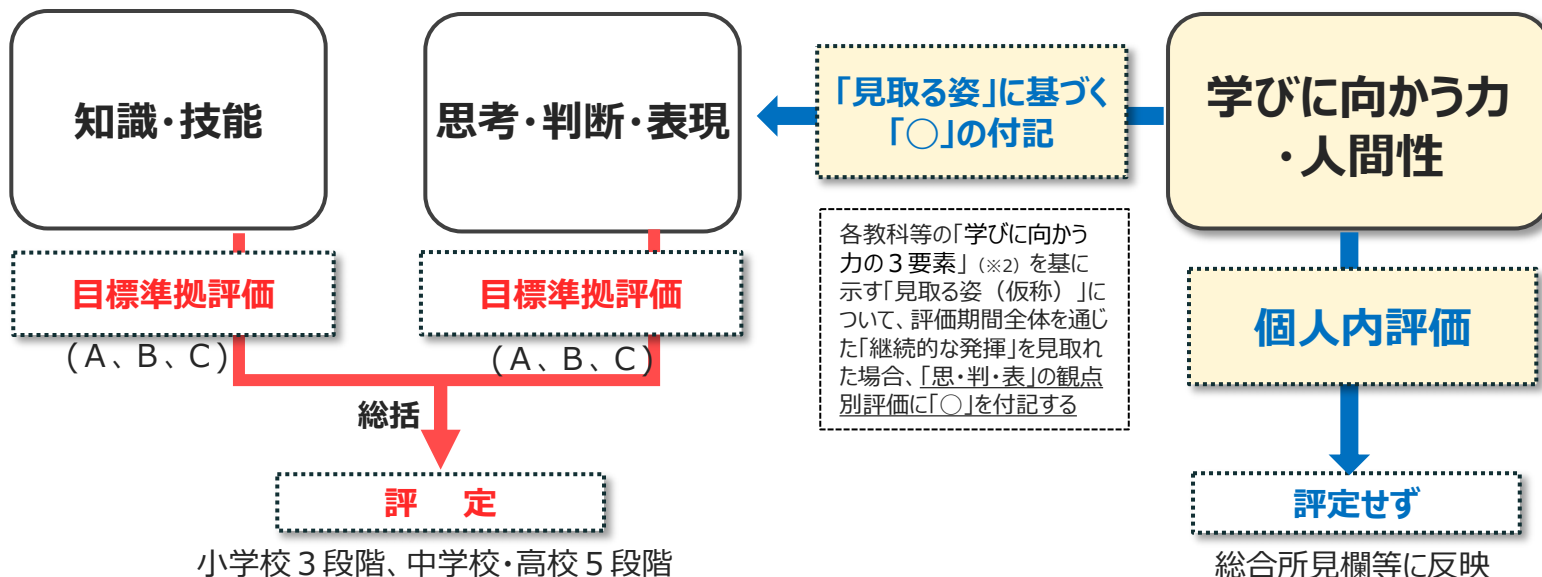
「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出し、学習評価では不可分。「○」は「思・判・表」の観点別評価を介し、一体的な勘案の結果として評価にも影響

②「高次の資質・能力」の関係性の整理

（方向性）「高次の資質・能力」は直接の評価対象とはせず、教師が単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題のデザインに活用するなど、指導や評価の改善に活用

③シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理

（方向性）新たな学習評価の仕組みを学習・授業の改善に結びつけていくことができるよう、学習評価の手順をシンプルに再整理し、「文書作成」のプロセスとしてではなく、指導と評価の「構想」のプロセスとして示す



小学校3段階、中学校・高校5段階

総合所見欄等に反映

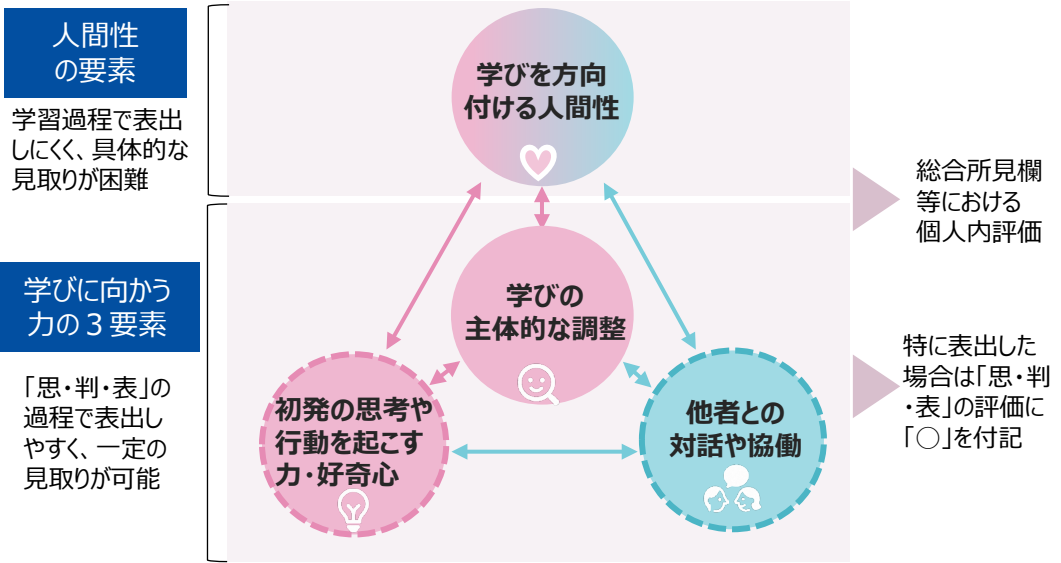
(※1) 国において示し、各学校がそのまま活用可能なものとする前提で検討

(※2) 「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」

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方①

1. 「○」の付記に当たっての基本的な考え方について

- 論点整理では、「学びに向かう力」の4要素のうち、「初発の思考や行動」「学びの主体的な調整」「対話と協働」(以下「学びに向かう力の3要素」という。)が、「思・判・表」の過程で特に表出した場合に「○」を付することと整理しており、具体的にどのような場合に付記するのかが課題となる。



- 仮にその他の観点別評価と同様に、評価規準を設定し、達成したと認められる場合に「○」をつけることとした場合、評価の付け方が「ABC」から「○あり、○なし」になるだけで「形式的かつ過度な評価材料集め」はなくなることが想定され、「勤勉さ」や「自主性」の評価に留まりがちな評価から脱却し、「学びに向かう力」の育成に資する学習評価を実現するという今般の改善の趣旨が没却される恐れがある。
- 一方で、「○」をつけるための評価の着眼点をまったく示さなければ、妥当性・信頼性が確保できないばかりか、学習や指導の改善に活かされず、「学びに向かう力」の育成に繋がらない恐れがある。
- このため、客観性・定量性の要請による形式化の弊害が生じにくい配慮を行いつつ、「○」をつける着眼点を一定程度明確にすることにより、過度な負担を生じさせず「学びに向かう力」の育成に実質的に繋がる適切な設計を行う必要がある

2. 「○」の付記に際して「見取る姿」(仮称)の明確化

- 左記1.の基本的な考え方を踏まえ、「学びに向かう力」の3要素を思考・判断・表現の過程で教師が見取るための「具体的な児童生徒の姿」(以下、「見取る姿」(仮称))を各教科等ごとに示す必要があるのではないか。
- その際、発達段階に即して具体的にイメージできるものとする観点から、各教科等について、一定の年度のまとまり毎に示すことが考えられるが、各学年ごとである必要はない場合も考えられ、具体は引き続き検討が必要ではないか。(なお、過度な評価材料の収集につながらないように、単元のまとまりごとの「見取る姿(仮称)」を示すことはせず、単元ごとに「○」をつける運用も求めないこととしてはどうか)。
- こうした「見取る姿(仮称)」は、各教科等の目標から、「学びに向かう力の3要素」を抽出したものであることが考えられ、学習指導要領の改訂後速やかに検討して示していくこととしてはどうか。(※)

【「見取る姿(仮称)」の示し方のイメージ(中学校数学)】

- ◇ 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
- ◇ 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
- ◇ 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

- また、学習指導要領に示す目標の実現を図るとともに、各学校に過度な負担を生じさせない観点からは、国が示した「見取る姿(仮称)」を基に各学校に独自の着眼点を設定するよう一律に求めることは適当でなく、各学校でそのまま活用可能なものとする前提で検討してはどうか。
 - このようにして、全体として過度な負担が出ない基本設計としつつ、国が示す「見取る姿(仮称)」を参考に、各学校が学校教育目標や独自の教育課程に照らして文言等を工夫したり、児童生徒が理解しやすい観点となるよう改善を図ることが可能であることについては、確認的に明確化しておくべきではないか。
- (※) 特に「初発の思考・行動」については、単に与えられた課題に積極的に取り組むかといった学習の入り口段階における自主性にとまることのないよう検討する必要があることに留意

1 「学びに向かう力」の評価における「○」のあり方②

3. 設定した観点をういた「○」の付記の方法

- 「知・技」や「思・判・表」は、育成・評価したい資質・能力と観察可能な成果（評価材料）の「ずれ」が比較的生じにくい一方、「学びに向かう力」は直接観察が難しい情意面の表出を見取るものであり、こうした「ずれ」が生じやすい（実際、従来の「主体的に学習に取り組む態度」の目標準拠評価では、評価材料の収集努力が形式的かつ過度なものになりやすく、目指す資質・能力の育成・評価に結びつきにくい側面がある）。

※例えば、「知・技」であれば分数の理解を評価するために「分数の理解を問う課題」を出そうとできるが、「学びに向かう力」であれば、「自己調整」や「粘り強さ」といった側面を直接観察・評価することは難しいため、「振り返り」等の間接的な評価材料を通じた推定が必要となる。

- こうした「学びに向かう力」の特質を踏まえ、論点整理では、別途独立した評価材料を集めるのではなく「学びに向かう力の3要素」が表出しやすくと考えられる「思・判・表」の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価するという評価方法が提案された。

- こうしたことを踏まえ、「○」の付記の運用についても、「資質・能力」と「評価材料」の「ずれ」を可能な限り避け、「形式的かつ過度な評価材料集め」等を招かないようにすべき。こうした視点からは、以下の2点が重要ではないか。

① 「学びに向かう力の3要素」は、ある程度幅のある学習期間の中で表出する特質がある一方、特定の学習場面や学習課題のみで見取ろうとすると上記の「ずれ」が生じやすくなるため、**できる限り長い期間をかけ、全体として見取る**

② 特定の「規準」に照らして、情意面の発達の一定の水準の達成の有無を判断しようとする、客観的な証明のため「形式的かつ過度な評価材料集め」を招きやすくなるため、**「見取る姿（仮称）」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取る**

- 以上を踏まえ、**当該評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じて、「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取ることができたことをもって、「○」をつけることとしてはどうか。**

※児童生徒の多様な特性を踏まえ、「見取る姿（仮称）」の表出の在り様も子供によって違いがあることに留意

	観点別評価における目標準拠評価		「学びに向かう力」の「○」の付記
評価場面	特定の学習場面・学習課題を通じ、	⇒	評価期間における「思・判・表」の学習過程全体を通じ、
判断方法	「規準」に照らして特定の水準の達成の有無を判断する	⇒	「見取る姿（仮称）」に示す行動の「継続的な発揮」を見取る

- 「○」を付したということは、評価期間内に当該教科等で「学びに向かう力の3要素」が繰り返し表出したことを意味する。このため、「○」を付した教科等については、その後の学習でも主体的な学びに基づく資質・能力の伸びを期待しようという積極的な意義付けが可能ではないか。

※ なお、一人ひとりの成長や良さを肯定的に評価するという今般の趣旨や、「好き」を伸ばし「得意」を育むという今次改訂の方針を踏まえれば、児童生徒が全て又は大多数の教科等で「○」を獲得することが目的化するの、運用上想定しておらず改善の趣旨を没却するものであり、注意深く避ける必要がある。

- また、この「○」は「規準」の達成の有無を示すものではなく、「見取る姿（仮称）」に即した行動の「継続的な発揮」を見取るものであるため、いわゆる「総括的な評価」としての性質はこれまでと比較して弱く、当該教科における更なる成長を促す「形成的な評価」としての性質を併せて有するものと考えられるのではないか。

- このような「見取る姿（仮称）」を踏まえた子供の見取りと「○」の付記の運用は、形式的かつ過度な評価材料集めから脱却し、教師が児童生徒の「学びに向かう力」を学習過程を通じて適切に見取る力を身に付ける上で重要な仕組みではないか。

4. 「○」の評定への影響について

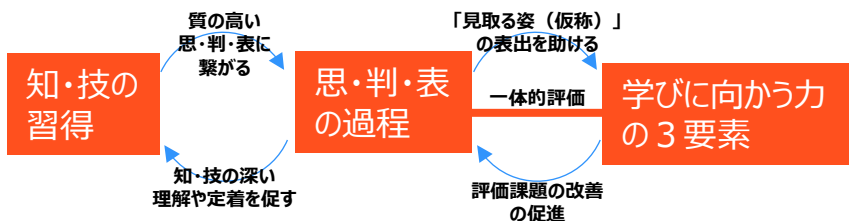
- 「○」の付記について、各教科の目標に照らした実現状況を総括的に評価する「評定」でどのような考慮をすべきかが課題となるが、この点について論点整理では、
 - 評定に影響するものと整理した場合「形式的かつ過度な評価材料集め」を生じる可能性が高くなるので、評定に影響させるべきではないとする意見と、
 - 「学びに向かう力」はこれからの社会でますます求められる資質・能力であり、「○」を評定に影響させるものとして整理し、学校現場の積極的な取組を促す動機付けとすべきとの意見
 の双方が出され、総則・評価特別部会で検討を深めるべきとされた。

- 3. までの議論では、「学びに向かう力」は単独で評価材料を収集しようとすると、育成したい資質・能力と評価材料との「ずれ」が生じやすいことから、その特質を踏まえ「学びに向かう力」が表出しやすい思考・判断・表現の過程で見取り、「思・判・表」に「○」を付記することで一体的に評価することとし、思考・判断・表現の過程における「学びに向かう力の3要素」の継続的な発揮に対して「○」を付記するという運用を示した。

- 以上を踏まえると、「○」は、独立した評価観点として評定に影響を与えるものではなく、「学びに向かう力」が「思・判・表」と一体的に表出する以上、評定を含む学習評価においては「思・判・表」と不可分なものとして捉えざるを得ない性質のものといえるのではないか。

(例えば、2. において数学の「見取る姿（仮称）」の例として示した「問題を見いだして他者と協働して問題解決し、その過程を評価・改善しようとしている」という行動が継続的に発揮されている場合には、「日常生活や社会の事象における判断や意思決定に数学を活用する力」という思・判・表がよく育成されていることと切り離して考えることは難しい

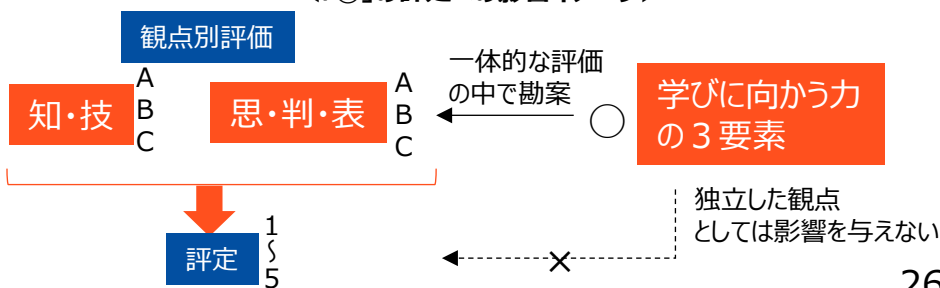
- このような性質と捉えるからこそ、教師は「見取る姿（仮称）」が表出するような思考・判断・表現の学習過程を意識的にデザインすることとなり、「思・判・表」のよりよい育成にも繋げていくことができる。そして、その思考・判断・表現の学習過程が「見取る姿（仮称）」の一層の表出を可能とするという好循環に繋がることも考えられるのではないか。



※「思・判・表」の過程の中で、よりよい「知・技」の習得に繋がる学習活動が含まれることも考えられ、その過程で「見取る姿（仮称）」が発揮されることもあることに留意

- 学習評価でのこうした性質に鑑みれば、付記された「○」は、「思・判・表」の育成状況の程度を評価する中で、一体的かつ必然的に勘案されるため、「思・判・表」の観点別評価を介して、評定に影響を与えるものと整理すべきではないか。
- すなわち、具体の運用としては、例えば、「知・技」、「思・判・表」がABである場合、評定（5段階）は4あるいは5となることが想定されるが、「思・判・表」が「BO」である場合には、一体的な勘案の結果として、評定を5とする総合的な判断がなされることが有り得る。
- 一方、一体的に勘案するとはいえ、「○」がどの程度「思・判・表」の育成と結びついているかの度合いは児童生徒によっても異なることを踏まえれば、「○」の付記は、自動的に評定を一段階上げることが要する性質のものではなく、「BO」の場合であっても、評定を4とすることもあり得ることになる。
- これは、「○」を勘案していないのではなく、前述のように、「○」は「思・判・表」と一体的に勘案されるものであることから、思考・判断・表現の育成状況の程度の評価との一体的な勘案の結果として、評定を一段階上げるには至らなかったということになる。
- なお、これにより、域内の学校で、観点別評価と○の組み合わせが同じでも必ずしも評定が同じとならないため、評定が一意に定まらないとの指摘もあり得る。しかしながらこの点は、現行の評定の決定でも、「ABB」の評定は3～4で幅が生じることが想定されるなど現行と同様で、今後とも、評定の具体の決定方法は所管の教育委員会の方針及び指導を司る教師の専門的・総合的判断により適切に定めるべきもの。

<「○」の評定への影響イメージ>



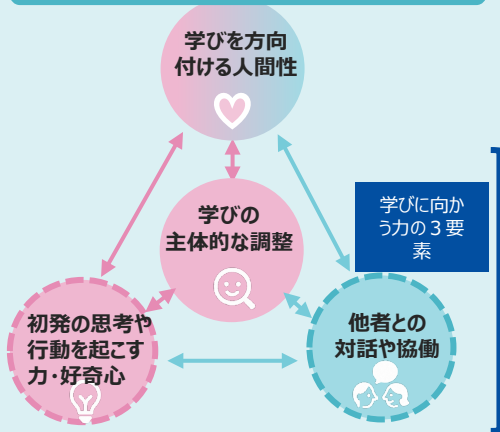
「学びに向かう力・人間性等」の「○」の付記の運用について

1 授業改善



「見取る姿(仮称)」を思考・判断・表現の過程の中で見取れるように授業改善

「学びに向かう力・人間性等の要素」



「学びに向かう力・人間性等」の目標

- (中学校数学の例)
- 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとする態度を養う。
 - 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとする態度を養う。
 - 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う。
 - 数学の社会的有用性、美しさ、楽しさなどを感じる感性、想像力、直観力などの創造性の基礎を育む。

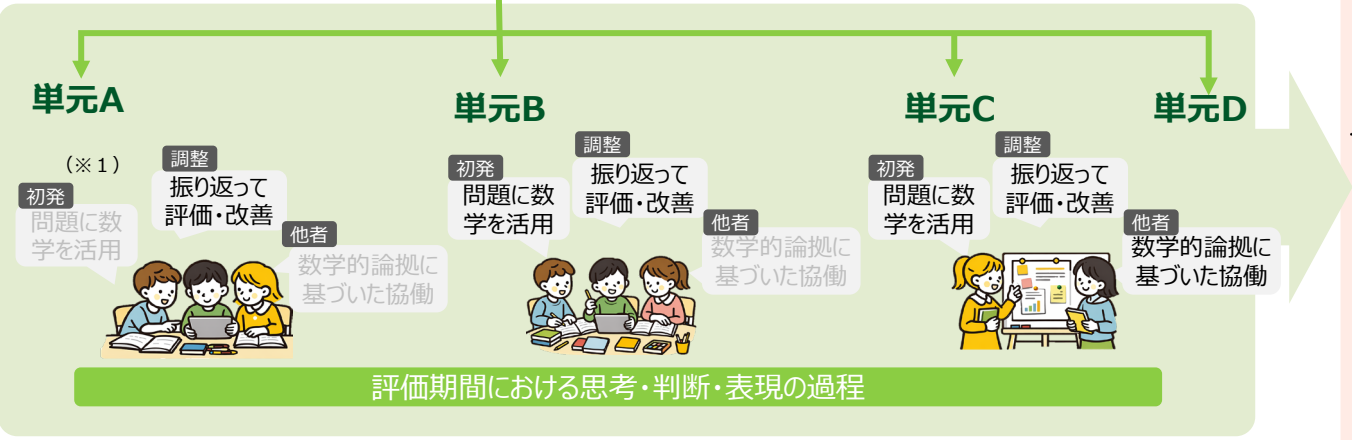
「見取る姿(仮称)」

- 「学びに向かう力」の「○」の付記に当たっての着眼点となる、思考・判断・表現の過程で見取る具体的な児童生徒の姿
- (中学校数学の例)
- 事象に知的好奇心や目的意識をもって問題を見だし、数学を活用しようとしている
 - 他者と数学的論拠に基づいて協働し、問題解決を進めようとしている
 - 問題発見・解決の過程を振り返って評価・改善しようとしている

2 見取る



「見取る姿(仮称)」に即した行動が徐々に増え、様々な学習場面で安定して表出するようになった、「継続的な発揮」を見取ることができるか？



(※1) 評価期間の初期は表出しにくても、徐々に継続して発揮するようになる子供もいることに留意

3 評価の総括

観点別評価・評定の指導要録記載イメージ

知識・技能	A	総括
思考・判断・表現	B	
学びに向かう力	○	
評定	4 or 5	

(※2,3)

一體的に勘案

独立して影響しない

一體的な勘案の結果として、評定を4とするか5とするか総合的な判断

(※2) 「学びに向かう力」については、学習評価の実施に際しては「思・判・表」の過程で見取るため要録上は「思・判・表」の欄と一體的に記載するが、育成する資質・能力の柱として「思・判・表」の一部となったわけではないことに留意
 (※3) 観点別評価欄とは別に、総合所見欄において「学びに向かう力」全体の育成状況について個人内評価を記載することとなる

- 企画特別部会「論点整理」では、「高次の資質・能力」の具体的な粒度や示し方が十分に整理されていない段階で評価上の取扱いを結論づけることは難しいため、引き続き検討とした。その後、総則・評価特別部会では、「高次の資質・能力」の示し方を整理し、それを踏まえて各教科等WGでの議論を経て、「高次の資質・能力」の具体的な姿について一定の整理が進められてきたところ。
- 高次の資質・能力は、複数の内容項目を包括し、それらに共通する本質を踏まえた学びの「深まり」の姿を可能な限り分かりやすくシンプルに示すことができるように検討が進められているが、教科等によって特質が異なり、具体の案にも相応の差がみられる。
- こうしたことを踏まえた場合、仮に高次の資質・能力の育成状況を、一律に、目標準拠評価の対象として直接的に評価しようとした場合には、以下のような課題も考えられるのではないか。
 - 定量的・客観的な評価のために、具体的な学習の文脈や個別の知識・技能の統合的な理解等から切り離され抽象的な概念の暗記を問う課題等による評価が行われる恐れがあり、その場合「高次の資質・能力」を設定した趣旨と逆行してしまう
 (例えば、(問) 化学反応においては、反応の前後で原子の数はどうなるか
 (答) 変わらない といった評価課題となる恐れがあり、そうした取組を防ぐため内容横断的なパフォーマンス課題例を国が示すと、実践の硬直化・画一化を招く可能性もある)
 - 育成したい資質・能力の本質をシンプルに示すために「高次の資質・能力」においては「何を」、「どの程度」といった到達水準を示していない(個別の内容において示されている)ため、具体的な評価規準の設定が難しい場合が多いと考えられる
 - 個別の内容に基づく評価を行いつつ、高次の資質・能力の評価も行いつつ、同一の内容について二重の評価負担を強いることとなる
- また、WGでの議論においては、「高次の資質・能力」を評価の対象とすることを前提に検討すると、「高次の資質・能力」に紐づく個別の内容を漏れなく網羅した示し方とする必要が生じるが、そうすると、学習内容の本質を端的な形で定義することは難しいとの意見も出ている。
- さらに、企画特別部会での審議で参考とした、「Big ideas」「核心概念」といったメタ水準での資質・能力をカリキュラム基準に位置づけている諸外国でも、それらを直接の評価対象としては扱わず、目標や内容の本質を示し、指導を方向付ける枠組みとして整理されている例が多い。
- 一方で、教師が「高次の資質・能力」を活用して単元を構想し、「深い学び」の実現に資する学習過程や評価課題を丁寧にデザインしていくことは極めて重要である。
- 以上を総合的に勘案すると、当面は「高次の資質・能力」の育成状況自体について一律に直接的な評価を行うことは求めず、「高次の資質・能力」は各学校における単元構想を含む指導・評価の計画や実施の質を構造的に支える役割を果たすものとして整理してはどうか。
- こうした役割を果たせるよう、企画特別部会(第14回)で議論されたように、画一的・硬直的な実践を押しつけるものにならないよう留意しつつ、**国として「高次の資質・能力」等を活かした単元計画づくりの参考イメージを各教科等ごとに示していくことが重要**ではないか。
- また、各学校での単元の評価規準設定を支援するため示している各教科等の「内容のまとめりごとの評価規準(例)」は、今後デジタル学習指導要領で各教科等の内容や解説の記載と一体的に参照できる方向で検討されており、各学校が指導と評価の計画を作成する際に一層参照されやすくなる。
 こうした重要性を有する「**内容のまとめりごとの評価規準(例)**」を示す際、「高次の資質・能力」を踏まえて可能な限り学びの深まりを意識した記載ぶりとなるよう検討することで、学習評価の改善にも資するのではないか。
- なお、今後「高次の資質・能力」を意識した授業づくりが進む中、何らかの形でその一部であっても直接評価しようとする場合には、「高次の資質・能力」の直接的な育成・評価を目指すような、内容横断的なパフォーマンス評価などの実践の創出も期待される。そうした創意工夫を生かした多様な実践を促しつつ、文部科学省において積極的な研究開発・事例収集等を改訂後も継続的に進めるべきではないか。

資質・能力の全体構造（素案）

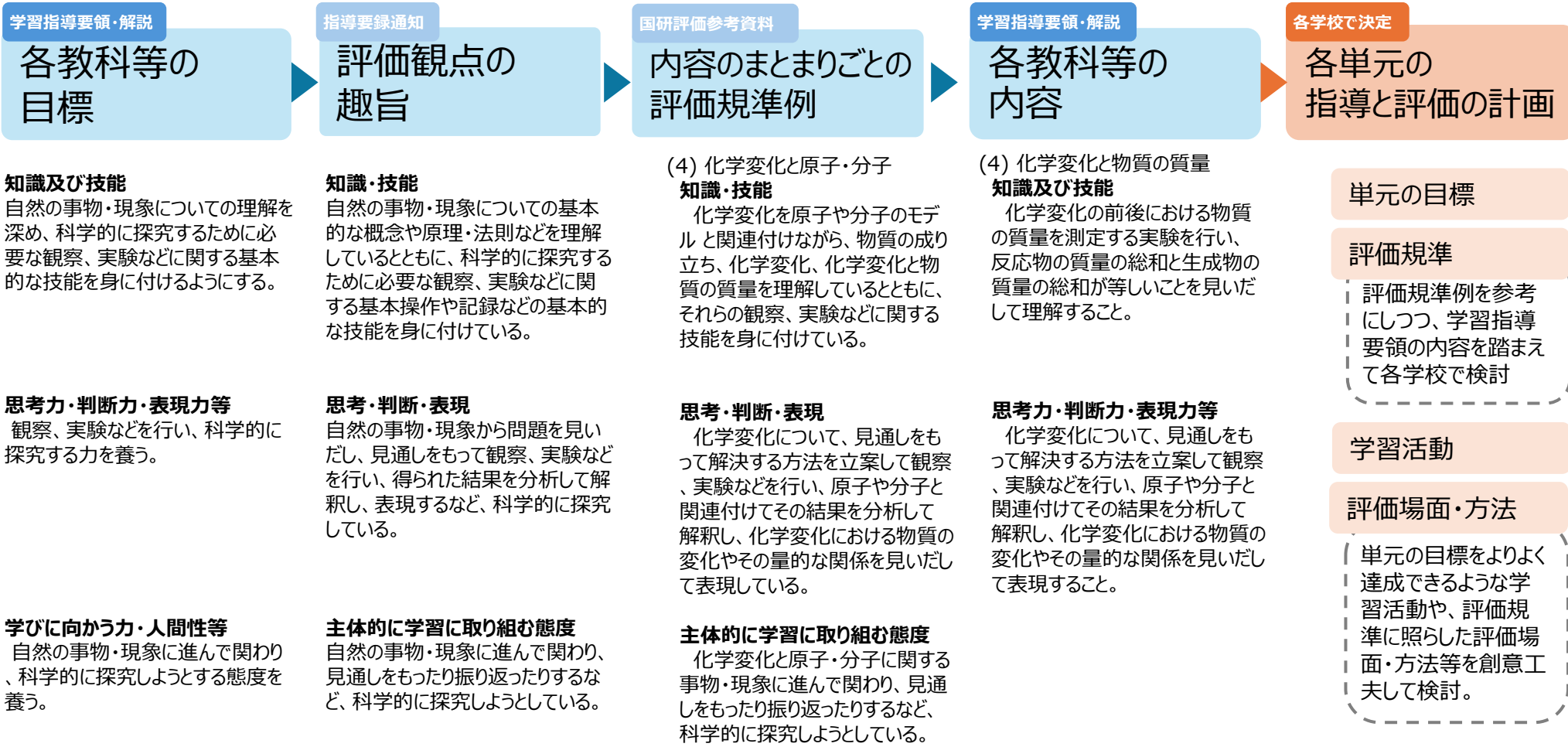
物質の構成		物質の性質		物質の化学変化	
知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質が粒子で構成されていることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	空気や水、金属の性質には共通点や相違点があることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応によって物質が変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> 物と重さ 空気と水の性質 金属、水、空気と温度 物の溶け方 燃焼の仕組み 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 空気と水の性質 金属、水、空気と温度 物の溶け方 燃焼の仕組み 水溶液の性質 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 燃焼の仕組み 水溶液の性質・ 理科と日常生活（仮称）【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。
統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮	統合的な理解	総合的な発揮
物質を、原子・分子、イオンと関連付けて理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	物質の性質は、原子や分子の状態によって変化することを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。	化学反応においては、反応の前後で原子の数が保存されること、反応には熱が関係していることを理解する。	科学的に探究する学習活動を通して、物質の特徴を見いだして表現することができる。
内容項目例		内容項目例		内容項目例	
<ul style="list-style-type: none"> 水溶液 物質の成り立ち 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の構成の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 物質のすがた 状態変化 化学変化 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の性質の特徴を見いだして表現すること。	<ul style="list-style-type: none"> 化学変化 化学変化と物質の質量 水溶液とイオン 化学変化と電池 エネルギーと物質【分野横断】 自然環境の保全と科学技術の利用【分野横断】 	観察、実験や資料に基づいて分析し解釈する活動などを通して、物質の化学変化の特徴を見いだして表現すること。

資質・能力の全体構造 (素案)

		総合的な発揮	領域	内容項目例 (第1学年相当)	内容項目例 (第2学年相当)	内容項目例 (第3学年相当)	
外国語 中学校(1/2) 思考力、判断力、表現力等	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、様々な話題について、 ・聞いたり読んだりして必要な情報や考えなどを捉え、整理したり、既存の知識や経験と関連付けたり比較したりして、考えを形成することができる。【理解する】 ・情報や自分の考え、気持ちなどを整理し、表現等を工夫して他者に伝えることができる。【表現する】 ・相手が話したり書いたりした内容を受け止めながら、情報や自分の考え、気持ちなどを、相手に分かりやすいように表現等を工夫して伝え合うことができ、相互理解を深めることができる。【伝え合う】		聞くこと	話題	日常的话题について 身近な社会的な話題について		
				条件	簡単な語句や文で、はっきりと話されれば		
			読むこと	できること	(ア) 必要な情報を聞き取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
				条件	簡単な語句や文で書かれた		
			話すこと (やり取り)	できること	(ア) 必要な情報を読み取ることができる (イ) 概要を捉えることができる (ウ) 要点を捉えることができる		
				話題	日常的话题について (身近な話題について、(自分にとって) 興味・関心のある話題について) 身近な社会的な話題について		
			話すこと (発表)	条件	簡単な語句や文を用いて		
				できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で伝え合うことができる (※身近な社会的な話題については対象としない) (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し伝え合うことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを伝え合うことができる		
			書くこと	できること	(ア) 自分の考えや気持ちなどを即興で話すことができる (※身近な社会的な話題については対象としない) (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある内容を話すことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを話すことができる		
				書くこと	(ア) 情報や自分の考え、気持ちなどを文で書くことができる (イ) 事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる (ウ) 聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを書くことができる		

各学校の学習評価を支える構造について（現行）

※例は中学校理科



※このほか、学年別に内容を示している教科等についてのみ、学年別目標も示している

※このほか学年別目標に対応した評価観点の趣旨も示している

等

3 シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの整理①

現在の学習評価プロセスの示し方の課題

- 各学校における学習評価のプロセスについては、学習指導要領及び解説で具体化されておらず、「指導要録通知」で観点別評価・評定等の記載に当たっての考え方を整理するとともに、国立教育政策研究所の「評価参考資料」によって各教科等ごとに具体的方法例を示している。
- それらに示されている学習評価の手順は、学習指導要領に示す目標、学年別目標、内容に示す文言をあますところなく考慮して各単元の評価に結びつける方向で作成されており、精緻に構成されている一方、以下のような課題も指摘されている。（補足イメージ③参照）
 - 考慮要素が多く複雑で、「○○を確認」「○○を作成」など、「総括的評価に向けた文言の作成」をベースに手順が組み立てられているため学習指導との関係をイメージしにくいものとなっている結果、日々の授業での実践が困難なものと感じられやすい
 - 評価計画に関わる各種の文言について「指導要領から転記」「指導要領の記載の語尾を変えて設定」するものが多く、作業の意義が見いだしづらく、教師の専門性を発揮すべきポイントが見えづらい
 - 観点別評価・評定に向けて行う「記録に残す評価」（総括的評価）のプロセスは具体的に示されているが、「学習や指導の改善に活かす評価」（形成的評価）の重要性やプロセスは十分に示されていない
 - 一人一台端末の普及や生成AIの発展等を踏まえた学習評価活動の進化を十分に織り込めていない
- **以上の課題も踏まえ、「多様な子供達の学びの深まりを支える取組は丁寧に改善・充実を図りつつ、そうでないものはスリムに」という考え方を徹底していく上では、学習評価のプロセスの示し方について、「文書作成のプロセス」から「育成したい資質・能力を目指して指導と評価を一体的に構想するプロセス」への転換を図りつつ、シンプルに整理していく必要があるのではないか。**

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化

（評価規準の二重設定の解消）

- 学習指導要領の内容を踏まえて「内容のまとまりごとの評価規準」を各学校が作成し、その上で「単元の評価規準」を作成することとなっているが、**「内容のまとまりごとの評価規準」は実質的に学習指導要領の文末を変えて作成することを求めている、学校による作成の意義に乏しい**のではないかと考えられる。
- 国が「**内容のまとまりごとの評価規準例**」を示した上で、**各学校は各単元の評価規準について学習指導要領の内容を踏まえて作成**することとすれば、「**目標に準拠した評価**」の意義は果たしうると考えられ、**各学校による「内容のまとまりごとの評価規準」の作成は不要**としてはどうか。

（目標・評価規準の合理化）

- 現在、単元の目標と評価規準は別に作成することとしているが、評価参考資料に示した例では、**単元の評価規準は単元の目標の語尾を変えることで作成することが基本とされており**（例：目標「～を身につける」、評価規準：「～を身につけている」）、**分けて設定することの意義に乏しい**のではないかと考えられる。
- 従来「**学びに向かう力**」については、その一部を「**主体的に学習に取り組む態度**」として抜き出して目標準拠評価を行うこととしていたため、目標と評価規準に違いがあることに一定の理由もあったと考えられる。一方、今般「**学びに向かう力**」は従前の目標準拠評価を行わないこととしたことにより、評価規準を設定するのは「**知・技**」と「**思・判・表**」のみとなっており、この2つについては目標と評価の観点に違いはないため、従前の必要性は失われると考えられる。
- むしろ、「**どのような資質・能力を育むか**」と「**どのような姿をもって資質・能力が育まれたことを判断するか**」を一体化した方が指導と評価の一体化に資すると考えられ、**単元の目標はそのまま評価規準として用いることを前提としてはどうか**。（なお、複数の小単元を束ねて大きな単元を構想を行う場合に、評価規準を複数項目に分けて目標よりも細分化することは考えられる）

必ずしも意義が十分でない取組のスリム化（つづき）

（「計画の作成」から「構想」へ）

- 評価参考資料では、どのような場面でどのような指導を行い、どのように評価材料を収集するかといった手順を、「指導と評価の計画」として整理・作成することが求められている。しかし、特に小学校では、大多数の教師が複数教科を担当し、同一授業を繰り返し実施する機会が少なく、すべての単元について「指導と評価の計画」を作成することは現実的ではないとの声もあり、それがハードルとなって意図的・計画的な評価の実施から遠ざかってしまう課題もある。
- こうした状況を踏まえると、「指導と評価の計画」という文書の作成自体をプロセスとして示すのではなく、指導と評価に当たって教師がどのような点を意識すべきかという授業の「構想」のプロセスを意識して示すことが有効ではないか。これにより、必ずしも計画という文書形式を取らなくても、教師の指導・評価プロセスの意識化を促し、指導と評価の一体化を図ることが期待できるのではないか。

学びの深まりを支える取組の充実

（目標・評価課題・学習課題を一体的に構想するプロセスの可視化）

- 「意義の乏しい取組」のスリム化を図った上で、児童生徒の資質・能力の育成に資するプロセスをより丁寧に描いていく必要がある。今般、「深い学び」の一層の実装を図っていく上では、「深い学び」の実現に資し、「資質・能力」の育成を判断しうる評価課題とそれに向けた学習過程を一体的にデザインしていく教師の専門性を磨いていくことが一層重要となる。
- こうしたことを踏まえると、学習評価のプロセスにおいて、
 - ① 育成したい資質・能力の明確化
 - ② 資質・能力の発揮を見取る評価課題のデザイン
 - ③ 評価課題に向けて「深い学び」を実現する学習過程のデザイン
 を一体的に構想する必要性を明らかにしてはどうか。
- このような基本的な考え方を、評価参考資料を待たずに学習指導要領の告示とともに国が示すことは、こうしたデザインを支える教科用図書の編集や民間教材の開発、各種教育研究団体の主体的な活動を促し、多くの教師にとって実現可能な環境づくりにも繋がるのではないか。

（形成的評価の充実）

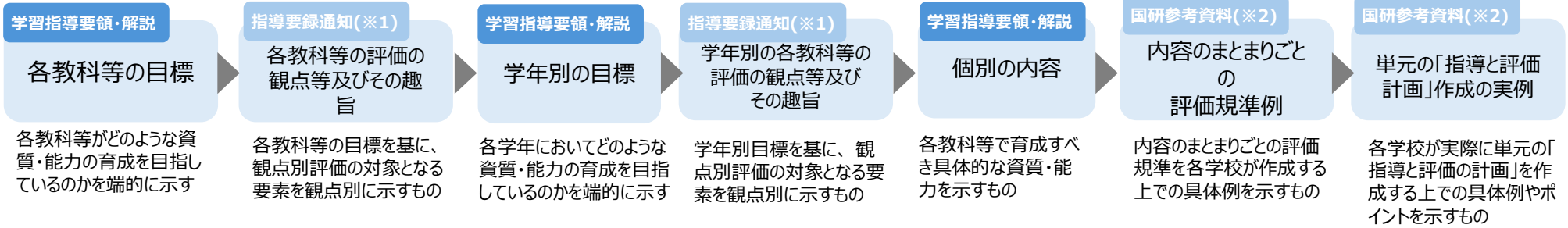
- 上記のように、育成したい資質・能力との関連が明確となった学習過程のデザインを基礎として、多様な子供達が資質・能力を確かに育ていけるようにするためには、学習の途中で適切なアセスメントとフィードバックを行い、指導の調整と学習の調整を促す「形成的評価」の充実が不可欠であると考えられる。
- 「形成的評価」に関連して論点整理では、学校の評価活動の中で「総括的評価」がほとんどを占め、加えて評定を学期毎に示す学校が多いという実態の中、「形成的評価」の充実させる余地が少ないことから、「評定への総括は学年末のみに行うことが可能であることを明確に示しつつ、その場合は学期中は形成的評価を中心に行うことを促すなど、評価の役割分担を明確にすべき」旨を示している。
- この点、現在の学習指導要領解説では、「総括的な評価」と「形成的な評価」の適切な役割分担について明示的な記載がなく、学習途上での見取りとフィードバックの必要性を教師が認識しづらく、「総括的な評価」を見て児童生徒が次の学習に繋げていけば良いと誤認する恐れもある。
- そのため、改訂に際しては、学習指導要領解説において「総括的な評価」の頻度の必要に応じた見直しと「形成的評価」の計画的な位置づけについて明確化していくべきではないか。
- なお、「形成的評価」の充実は、これまでと質的に異なる新たな取組を求めるものではなく、子供一人一人の「目標と現在地の差分」を見取り、必要な学習の調整を促したり指導・助言を与えるという教師の専門性の「中核」とも言えるものであるが、必ずしもその重要性と実践例が広く認識されているとは言いがたい。
- そのため、学習指導要領解説においては基本的な考え方を示しつつ、評価参考資料で効果的な形成的評価の例などを示していく必要があるのではないか。

シンプルで資質・能力の育成に繋がる学習評価の新たなプロセス

- 以上を踏まえると、補足イメージ④に示す通り、以下のような内容をベースに学習評価のプロセスを描き直すことで、教師一人一人が学習評価を資質・能力の育成に活用するイメージを持ちやすくなり、指導と評価の一体化を更に進めることができるのではないかと。
 - ◆ 何を身につけさせたいかを明確にする（**目標と評価規準の設定**）
 - ◆ 身につけさせたい資質・能力の発揮を見取り、その水準を判断できる課題を考える（**評価課題のデザイン**）
 - ◆ 評価課題に向けて資質・能力を身につけ、発揮しやすい学習活動を組み立てる（**学習過程のデザイン**）
 - ◆ 身につけさせたい姿と現状の差分を学習途中で見取り、適切なフィードバックの方法を考える（**形成的評価の計画的な実施**）
 - ◆ 学習活動を展開する（**授業の実施**）
 - ◆ 学習成果を観点別評価・評定へ総括する（**総括的評価**）
- なお、以上のようなプロセスについて全て学習指導要領に記載することは、指導や評価のプロセスの画一化・硬直化を招く恐れもあるため、学習指導要領本体においては目標・指導・評価を一体的に構想する必要性や形成的評価の充実などの基本的な考え方を示すに留め、具体については解説や国立教育政策研究所の評価参考資料において記載することとしてはどうか。

評価参考資料に示している学習評価の大まかな流れと課題

国が定める基準・参考資料



確認



参照すべきものが多く、プロセスが複雑

プロセスが文書作業ベースで、指導との関連を見出しにくい

基に作成

指導要領から転記するものが多く、教師が専門性を発揮するポイントが見えづらい

ICTや生成AIの利用等が前提となっていない

総括的評価のプロセスは具体的だが形成的評価の記載が薄い

参照・活用



目標と「観点の趣旨」の対応関係を確認

「評価の観点及びその趣旨」が学習指導要領の各教科等の目標を踏まえて作成されていることを確認

内容のまとまりごとの評価規準を作成

基本的に学習指導要領の内容の文末を「～している」「～することができる」などに換えることで作成

単元の目標を作成

学習指導要領に示す内容の記載等を踏まえて単元の目標を作成

単元の評価規準を作成

「内容のまとまりごとの評価規準」や、学習指導要領に示す内容の記載を基に作成

「指導と評価の計画」を作成

設定した単元の目標や評価規準を踏まえて、具体的な指導や評価場面・評価方法を計画

学習指導、評価の総括

計画に基づき授業を行い、評価資料を基に評価を行う

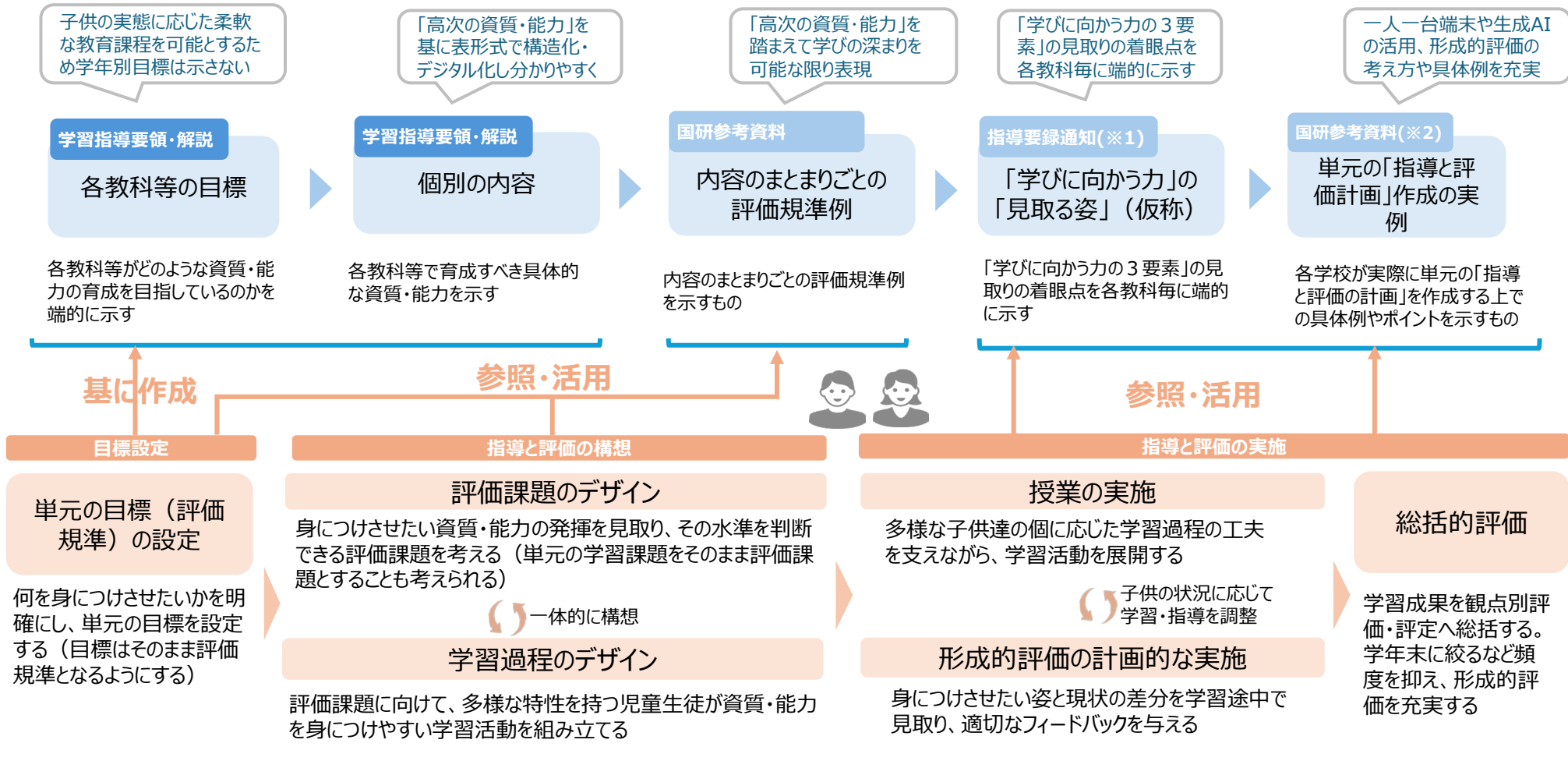
各学校で行う学習評価の手順例

※各教科等によって若干の違いあり

(※1) 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）別紙4 別紙4 各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨（小学校及び特別支援学校小学部並びに中学校及び特別支援学校中学部）別紙5 別紙5 各教科等の評価の観点及びその趣旨（高等学校及び特別支援学校高等部）
 (※2) 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（小学校編・中学校編）
 指導資料・事例集 | 教育課程研究センター | 国立教育政策研究所 National Institute for Educational Policy Research

資質・能力の育成に繋がる学習評価のプロセスの再整理（案）

国が定める基準・参考資料



各学校で行う学習評価の手順例

第13期中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
国語ワーキンググループ 委員名簿

(敬称略・五十音順)

- | | | |
|---|--------|--|
| | 石井 英真 | 京都大学大学院教育学研究科教授 |
| ○ | 石黒 圭 | 大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所教授 |
| | 犬塚 美輪 | 東京学芸大学副学長 |
| | 井上 志音 | 灘中学校・灘高等学校教諭 |
| | 植木 朝子 | 同志社大学文学部教授 |
| | 児玉 忠 | 宮城教育大学教授 |
| | 小松 孝至 | 大阪教育大学総合教育系教授・大阪教育大学附属幼稚園園長 |
| ◎ | 島田 康行 | 筑波大学人文社会系教授 |
| | 竹内 明日香 | 一般社団法人アルバ・エデュ代表理事、TOPPAN ホールディングズ株式会社社外取締役、フューチャー株式会社社外取締役、NRS 株式会社社外取締役 |
| | 中川 一史 | 放送大学教授 |
| | 中嶋 富美代 | 中央大学文学部兼任講師、明星大学教育学部非常勤講師 |
| | 中村 和弘 | 東京学芸大学教職大学院教授 |
| | 西 一夫 | 信州大学副学長・教育学部長・学術研究院教育学系教授 |
| | 庭井 史絵 | 青山学院大学教育人間科学部教育学科准教授、国際図書館連盟 (IFLA) 学校図書館部会常任委員 |
| | 藤森 裕治 | 文教大学教育学部発達教育課程教授 |
| | 松本 仁志 | 広島大学大学院人間社会科学研究科教授 |
| | 吉田 夏紀 | 京都市立嵐山小学校教頭 |
| | 渡邊 雅子 | 名古屋大学名誉教授 |

◎主査、○主査代理