

委員提出意見

【論点整理（案）の修正事項】

- ① 11頁：二つ目の○の中から、二つの力の特出しし、独立の○として以下のように記述する。
○ さらに環境問題の深刻さを考えると、「持続可能な社会づくりに関わる実践力」や「地球的視野・価値観」などについても検討する必要がある。
- ② 13頁 16行目：・・・に答えることは、「教育」ではなく・・・
→・・・に答えることは、子供がそれを受け入れた上でなければ「教育」ではなく・・・
(17字挿入)
- ③ 15頁 14行目：「人格」（道徳性・人間性）の方が → 「人格」（道徳性・人間性・主体性）の方が（「・主体性」を挿入して、閉じ括弧をその後に移動）
- ④ 同上 17行目：「人格」が良くなければいけない。→「人格」が良くなければ社会的に信用されず、通用しない。（4字分修正）
- ⑤ 17頁 14行目：「ずる賢さ」に流れる → 「生き抜く」上での「ずる賢さ」に流れる（9文字分挿入）
- ⑥ 「その他」に以下を追加
→教育課程の編成には、「子どもの発達」の観点が欠かせないが、この点については検討が不十分であったので、今後さらに検討を進める中で、具体的に詰める必要がある。

第12回「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」
資料1「論点整理(案)」について

2014年3月5日 西岡加名恵

- 4(2)の見出しは、「教育目標・内容の構造化と学習評価の対応」としてはいかがでしょうか。
- 「教育課程編成と教育評価」については、6で別に扱う方が良いと考えます。たとえば、下記の内容が、こちらの「6」に含まれると考えます。
 - ◇ P.45の最初の○3つ。
 - ◇ P.49の2つ目の○の2段落目。
 - ◇ P.49の3つ目の○の2段落目。
 - ◇ P.49の最後の○ ⇒ここは、前半と後半で異なる内容なので、2つに分けた方がよいように思います。

この件に関し、「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm)では、「8. 学習評価に係る学校における組織的な取組と国や教育委員会等の支援による効果的・効率的な学習評価の推進」という項の中で、学校、学校設置者(市町村等教育委員会)、国や都道府県教育委員会、国立教育政策研究所・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、大学等の研究機関といった様々な機関に求められることを分けて書いています。「6. 教育課程編成と教育評価」においても、そのような様々な主体に求められる役割について分類して述べておくのではないのでしょうか。その際、「各学校が教育課程編成をし、教育評価を行って、教育課程の改善を図るべきである。」という点は、一番に確認しておきたいポイントです。

- P.22の一つ目の○のメタ認知については、心理学の先生方に定義を記して下さるようご依頼ください。ご参考までに、中島義明ほか編『心理学辞典』(有斐閣、1999年)の「メタ認知」の項では、下記のような記載があります。

「ウェルマン(Wellman, H. M.)に従うと、認知過程に関する知識、自己の認知状態やその過程の評価、認知過程や方略の実行制御、認知活動に関連した感情的評価と言った広範囲な心的事象を包摂するという。」
- P.27 「重大な観念 (*big ideas*)」、「本質的な問い (*essential questions*)」に複数形の *s* を追加。
- P.28 2つめの○『『重大な概念』については～』の段落はトル。
- P.28 4つめの○ 重点的指導事項例(「転移可能な概念」や「複雑なプロセス」)
⇒「転移可能な概念」・「複雑なプロセス」

- P.29 下から2つ目の○ もう内容はいいんだ ⇒ もう内容は不要なのだ
- P.34 点線枠の次の○の内容を、次のような2項目に分け、下線部を追加したいと思います。

○また評価については、……必要がある。評価を活かして指導や教育課程の改善を図ることが重要である。

○「何を知っているか」にとどまらず……、実際に知識とスキルを活用する過程の質的な評価が必要になってきている。
- P.34 点線枠の次の3つ目の○

ポートフォリオ評価法 ⇒ ポートフォリオ評価

※私自身は、ポートフォリオは編集作業や検討会なども含めた一連のプロセス（アプローチ）なので、通常の評価方法と区別するため、「ポートフォリオ評価法」と表記してきたのですが、現在では、「ポートフォリオ評価」と表記する方が一般的なので、「論点整理」の中では「ポートフォリオ評価」と統一していただいてもいいのではないかと思います。**他のところも含め、用語の統一をお願いします。**
- P.36 下から2番目の○について

※「主な意見」なので、消していただく必要はないのですが、下記の異論も併記していただきたいと思います。

○指導要録の「評定」欄については存続すべきかどうかも含めて検討が必要である。存続するのであれば、観点別評価を総括して「評定」欄を付けるのでなければ、観点別評価が形骸化すると考える。
- P.40 添付PPTの図と差し換えてください。

※前回、パフォーマンス評価の囲みとポートフォリオ評価の囲みの矛盾をご指摘いただきました。パフォーマンス評価がどこまでを指すかは論争的なので、パフォーマンス評価の囲みの方を消すことにしました。他の委員の先生方からご提案いただいたポートフォリオ評価の囲みを消す方法だと、「一枚ポートフォリオ評価」も消す必要が出てくるのですが、それはもったいないと考えた、ということもあります。
- P.41 2行目 使いこなす（活用する）⇒使いこなす（活用・応用・総合する）
- P.41 2つ目の○の2行目 （活用する）をトル

- P.41 3つ目の○の2行目
 数段階程度 ⇒ 数レベル程度
 評点・標語 ⇒ レベル

- P.41 の下から2つ目の○の項を次のような文面に変えてください（一部トル、下線部を変更・追加）。
 「ポートフォリオ評価」とは、「パフォーマンス評価」の1つの方法であり、~~児童生徒の学習の過程や成果などの記録や作品を計画的にファイル等に集積し、そのファイル等を活用して児童生徒の学習状況を把握するとともに、児童生徒や保護者等に対し、その成長の過程や到達点、~~この後の課題等を示すものである。
ポートフォリオづくりにあたっては、集積した資料を定期的に編集したり、ポートフォリオを使いながら話し合う検討会を行って、関係者の間の評価をすり合わせたりすることが重要である。それにより、学習者が自らの学習の在り方について自己評価するとともに、教員も学習者の学習活動と自らの教育活動を評価することができる。

- P.42 添付 PPT の図と差し替えをお願いします。

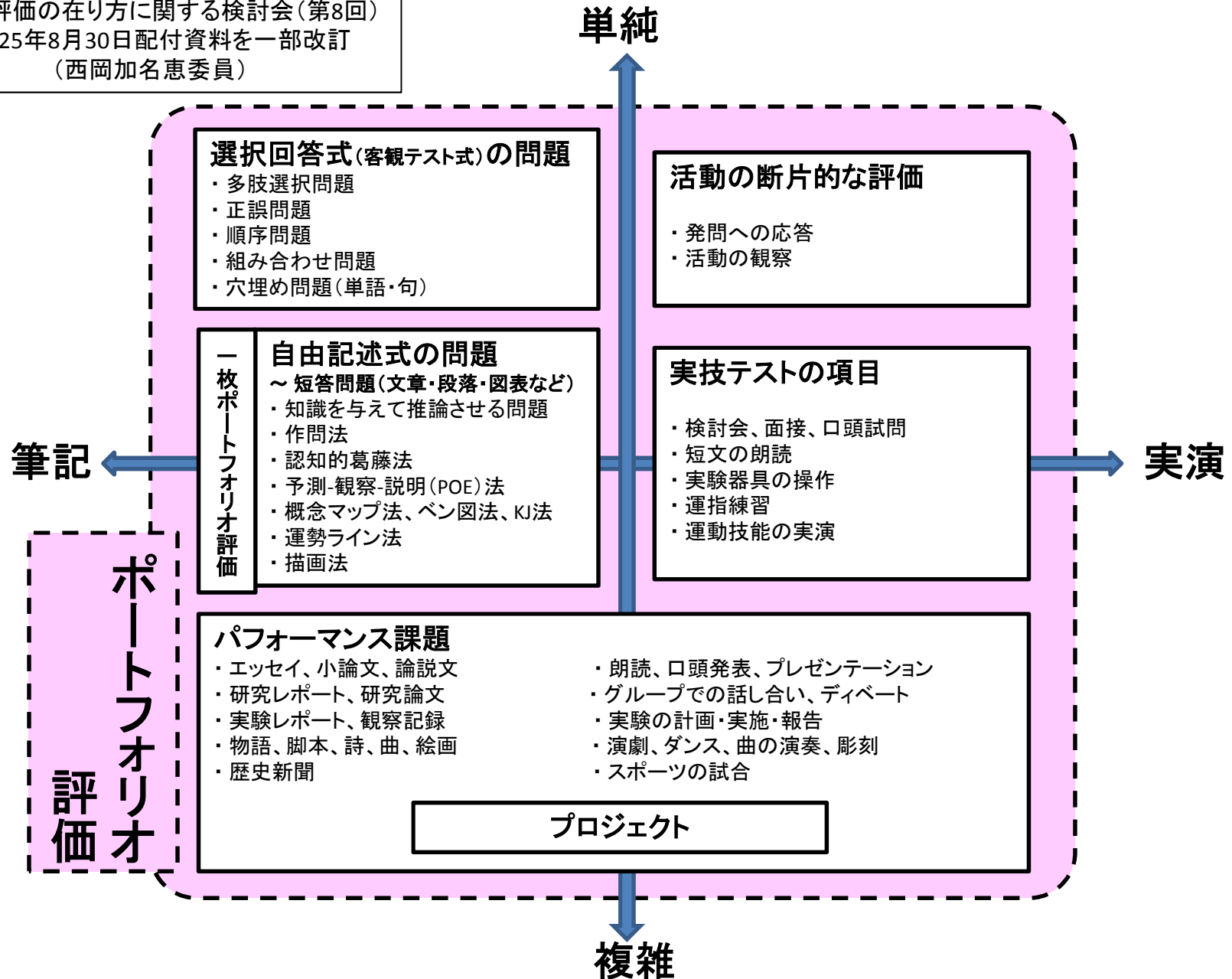
- P.44 2つ目の○ ①～④に下記の説明を追加してください。
 ①カリキュラム適合性：カリキュラム全体で設定されている目標に評価が対応しているか。
 ②比較可能性：複数の評価者間で評価基準を共通理解し、同じ採点規則に従うことなどによって、評価の一貫性が確保されているか。
 ③公正性：評価が公正なものになっているか。平等性や結果的妥当性は確保されているか。諸条件は明瞭か。評価基準などが公表され、承認を得ているか。
 ④実行可能性：入手可能なリソースと時間の限度内で、評価対象としなくてはならない人数の子どもたちを評価できるか。

- P.45 逆向き設計 ⇒ 「逆向き設計」

- P.45 の2つ目の○
 逆向き設計論自体は、ミクロな設計とマクロな設計の両方を視野に入れており、マクロな設計のレベルでいえば、いわゆるナショナル・スタンダードを確定するところ。
 ⇒ 「逆向き設計」論自体は、ミクロな設計（単元の設計）とマクロな設計（長期的な指導計画の設計）の両方を視野に入れており、マクロな設計にはスタンダードの設定も含まれる。

- P.45 5つ目の○
 一定生かせる部分である。 ⇒ 一定生かせる部分がある。

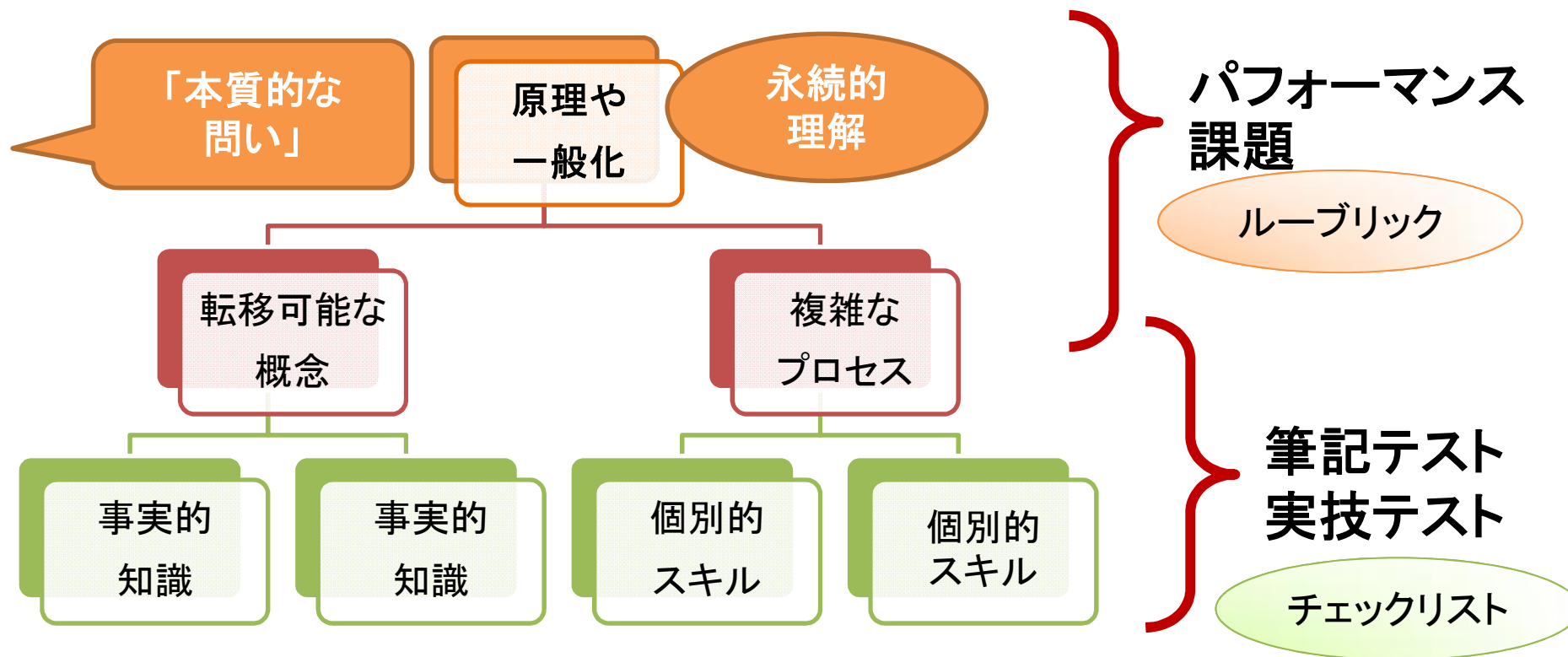
育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・
内容と評価の在り方に関する検討会(第8回)
平成25年8月30日配付資料を一部改訂
(西岡加名恵委員)



(西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版、2009年、p.9参照)

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・
内容と評価の在り方に関する検討会(第8回)
平成25年8月30日配付資料
(西岡加名恵委員)

○「知の構造」



(McTighe, J. & Wiggins, G., *Understanding by Design: Professional Development Workbook*, ASCD, 2004, p.65の図や、Erickson, H.L., *Stirring the Head, Heart, and Soul*, 3rd Ed. Corwin Press, 2008, p.31の図をもとに西岡作成。G・ウィギンズ/J・マクタイ、西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年も参照)

◎「本質的な問い」の入れ子構造

- ◆ 方法論の問い
- ◆ 概念理解の問い

包括的な「本質的な問い」

単元ごとの「本質的な問い」

授業での主発問

授業での主発問

授業での主発問

授業での主発問

単元ごとの「本質的な問い」

授業での主発問

授業での主発問

授業での主発問

授業での主発問

■「統合的・文脈的アプローチ」に関する修正案

(1)

p.12 2行目～

<修正前>

その際、資質・能力は、知識の習得・活用や探究・実践といった活動を通じて育成されるという、いわゆる「統合的・文脈的アプローチ」(参考3)を念頭に置きながら分析を進めることが重要と考える。

<修正後>

その際、資質・能力は、知識の習得・活用や探究・実践といった活動を通じて育成されるという、いわゆる「統合的・文脈的アプローチ」(参考3)を念頭に置きながら分析を進めることが重要と考える。ただし、このことは、このアプローチをふまえた上で、能力の特定の要素・部分を取り出して指導することを妨げるものではない。

(2)

p.22 3番目の○

<修正前>

なお、今後求められる資質・能力を育成していく上で留意する必要があるのは、こうした資質・能力は、個々の教科等の目標の達成に向け具体的な内容を学ぶ「統合的・文脈的アプローチ」を通じてこそ、効果的・効率的に育成されるということである。

<修正後>

なお、今後求められる資質・能力を育成していく上で留意する必要があるのは、こうした資質・能力は、個々の教科等の目標の達成に向け具体的な内容を学ぶ「統合的・文脈的アプローチ」を通じてこそ、~~効果的・効率的~~効果的・効率的に育成されるということである。ただし、このアプローチをふまえた上で、能力の特定の要素・部分を取り出して指導することは妨げない。

①17 頁の 3 つ目の○のキー・コンピテンシーの解釈について、以下の文言を 4 つ目の○として加筆することが必要と考える。

○ キー・コンピテンシーには「すべての個人にとって重要である」「すべての人の能力の開発に投資することに全面的にコミットしている」（『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店、2006 年、p.89）等の提言がある。また、キー・コンピテンシーでは「個人ができる限りその可能性を実現できるようにする一方で、他人に敬意を払って、できる限り公正な社会を創り出すのに貢献すべきだということの意味する」（p.205）とも述べ、社会貢献的な活動を奨励している。

② [評価の改善の方向] の一つとして、35 頁の一つ目の○の後ろに、次の文言を加筆する。

○ 東京学芸大学附属国際中等学校では現実の生活に密着した、また複数教科に適用できるものとして重要概念を設定している（本報告書 p.29）。上越市立大手町小学校の『学びの時間』（本報告書 p.31）では、子ども自身が教科学習や総合学習、生活場面での学びを共通概念で繋いで整理するための「学びの時間」が設定されている。これはいわゆる「知の総合化」（三橋和博「子どもの「知の総合ノート」から教科関連を考える」、村川雅弘編著『ワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい、2005 年、pp96-104）である。子ども自身が様々な学びを資質・能力にかかわる共通概念で意味づけ繋げる学習評価の手法にも注目したい。

③1 頁の 5 つ目の○の 4 行目の「児童生徒に求められる資質・能力を」と「効果的に・・・」の間に以下の点を加筆する。

○ 日々の授業において計画的かつ

第13回「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」「論点整理（案）」についての意見書

2014年3月14日 奈須正裕

※都合により3月17日の会議に出席できませんので、事前にお送りいただいた「論点整理（案）」に関し、特に気になった一箇所について、紙面にて若干の意見を申し述べさせていただきます。

●該当箇所：21頁の下記の部分

ア) 教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）に関わるもの

例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、チームワークなど。
また、このような主に認知に関わる能力に加え、意欲などの主に情意に関わる能力についても含めることが考えられる。

イ) 教科等の本質（転移可能な概念、複雑なプロセス）に関わるもの

【補足1、参考4】

具体的には、各教科における包括的な「本質的な問い」とそれに答えるための重要な概念やスキル、処理のプロセス等の形で明確化することが可能と考えられるもの。

ウ) 教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの

エ) メタ認知【補足2】

自己調整や内省・批判的思考等を可能にするもの。

●意見：

- 「ア）教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）に関わるもの」に続いて「問題解決、論理的思考、コミュニケーション、チームワーク」の4つが例示されているが、これらの妥当性はどうか。あくまでも「例示」ということかと思うが「例示」を巡る過去の経験からしても、先々の議論で常に参照される可能性は大であり、慎重な姿勢が望まれる。汎用的なスキル自体については、国研の研究紹介なども含め、すでに他の箇所で十分に触れられてもいるので、あるいは特段の例示をここではしないという判断も選択肢としてありうるかもしれない。
- また、例示をするにしても、現状では4つの例示に続いて、「また、このような主に認知に関わる能力」と説明されている。たしかに、4つの例示は「認知に関わる」とも言えるが、後者2つについては「社会的」と見ることも可能かもしれない。汎用的なスキルについては、認知的、情意的、社会的の3つの側面からとらえるというのが自然であるような気もするし、諸外国の動向もそのようにとらえることができるようにも思う。加えて、それに続く記述が「また・・・意欲などの主に情意に関わる能力についても含めることが考えられる」となっており、「情意」についてはその位置付けを一段下げたようにも読める表現となっている。このようなとらえでいいのか、あるいは情意的、社会的なものと同列とする、少な

くとも特には段差をつけない扱いとすることがよいのか、慎重な判断が求められるように感じた。

○ イ) 教科等の本質 については、今後、各教科等における独自の研究・実践の蓄積も踏まえ、資質・能力育成という新たな視点から活発で創造的な議論のなされることが期待されよう。その観点からすると、ここで先んじて「転移可能な概念、複雑なプロセス」を括弧書きすることにより、かえって議論の可能性を狭めたり、従属的な思考に終始させてしまうなどの影響が危惧される。私個人の理解では「転移可能な概念」なり「複雑なプロセス」は、たとえば「メタ認知」や「批判的思考」のような用語ほどには一般的な用語とは未だなくてはならず、これらの用語をこの水準で用いることが、特定の立場や方向をあらかじめ指し示してしまうことにつながる危険性が心配である。また、そもそも教科等の本質とは何かということについて、本委員会では必ずしも十分に議論を尽くせたとはいえない。以上のことから、ここでは括弧書きの部分を削除し、今後における議論の発展・深化に期待してはどうか。

○ また、そのこととの関係で、「補足1」「参考4」をこの位置（記述の水準としては、この位置はかなり高い水準にあると考えるので）に示すことも、今後における議論の発展可能性をかえって閉ざしかねない点から、不適切ではないかと考える。教科等の本質をどのようにとらえるかを巡っては、「補足1」「参考4」に示された立場以外にも多様な立場や説明の可能性が現に存在しており、また今後、多様な議論を経てさらによりよいものを模索し、我が国の教育課程政策が依って立つ確かな基盤となるものを構築していくことを期待するならば、ここで特定の理論的立場のみを明示することについては、慎重である必要があるように思う。個人的には「補足1」「参考4」を示すこと自体は有益であり、今後の活発な議論の一つの足場となると考えるが、示す位置、水準について、再考を促したい。

なお、メタ認知に関わる「補足2」については、メタ認知がすでに十分に一般的な用語となっており、またこの概念が提唱されてからの歴史も30以上と長いこと、さらに「補足2」が辞典からの引用であることから、特にこのままで問題ないと考ええる。

○ 上記2つの意見と同様の理由から、「具体的には・・・」以下の文章についても、現状の表現はやや限定的に過ぎるのではないかと感じる。また、実際に複数人の教科教育の専門家や研究的な現場の教員に読んでもらったところ、自身の専門教科におけるイメージがただちには沸いてこないとの感想を得た。以上のことから、もっと平易で、各教科等のこれまでの議論の蓄積を自由に乘せられるような表現でもいいのではないかと考える。

たとえば「その教科ならではのものの見方・考え方、処理や表現の方法など」くらいの平易な表現の方が、あるいは議論の活性化には有効であるかもしれない。

あるいは、現状の表現を用いるとしても、もう少し自由度のある表現にすることが得策であるように思う。

たとえば、「具体的には、たとえば各教科における包括的な「本質的な問い」とそれに答えるための重要な概念やスキル、処理のプロセス等の形で明確化することな

どが考えられる」くらいの表現ではどうか。

- いずれにせよ、この箇所の記述、とりわけ教科等の本質を巡っては、教科ごとの特質やそれぞれの分野における研究・実践の独自の経緯とその膨大な蓄積がある。まずは、資質・能力育成という新たな視点から、それらを闊達に出し合い、豊かな議論のテーブルを設定することが重要であると考え。その意味から、この部分の記述は出来るだけ開かれたものとしておくのが得策であると考え次第である。
- 以上を総合すると、たとえば以下のように思い切って簡略な記述とすることも、あるいは選択肢として、かえって好ましいかもしれない。

- ア) 教科等を横断する、認知的・社会的・情緒的などの汎用的なスキル（コンピテンシー）に関わるもの
- イ) 教科等の本質に関わるもの
- ウ) 教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの
- エ) メタ認知（自己調整や内省・批判的思考等に関わるもの）【補足2】

- 加えて、ア)～エ)の順序について、現状の表現が依拠する論理がよく理解できない。あるいは、注目してほしいものを前に出すということで、ア)が筆頭にきているのかもしれないが、ア)～エ)は、いずれもが、今後、資質・能力育成を踏まえた学力や教育課程を考えていく上で欠くべからざる大切な学力の要素であり、慎重な対応が求められると考える。たとえば、かつて評価の4観点の順序を巡って「関心・意欲・態度」が筆頭にきた際、「知識・理解」の価値を軽んじてもいいかのような誤った論調での語りが一部でなされたことがあったようにも記憶する。そのような事態を未然に避けるためにも、ここでの順序には何らかの論理的に明晰なものに伴うようにするか、あるいは順序には特段の意味のないことをあえて表記するくらいの慎重さがあってもいいように思う。ちなみに、私自身が先に同種の意見（26頁に記載）を提案した際には、より低次なものから高次なものへという段階を想定し、ウ)イ)ア)エ)という順序を考えた。もちろん、他にも可能な論理はありうると考えられるが、何らかの無理のない説明が可能な順序にするのが望ましいと考える。

以上