

探究的な学習における資質・能力の育成と評価の在り方

― 県内の先行実施校の実態調査から見てきたもの ―

先端教育研究センター

中村 敏明 野尻 友佳子 倉見 昇一 高阪 将人

教科研究センター 新教育課題研究課

吉川 喜代江 佐野 明彦

平成 29 年度 4 月に発足した先端教育研究センターと新教育課題研究課では、探究的な学習の推進方法について協働して研究を進めている。新たな時代に必要とされる資質・能力の育成が求められ、特に、高等学校の新学習指導要領において、「総合的な探究の時間」の導入が見込まれる中、小中学校に比べてこれまで探究的な学習の実践例が少なかった高等学校を取り上げる。探究的な学習の先行実施実績のある県内 7 校の実態調査の内容を紹介し、特に検討すべき課題の中から「課題の設定」と「評価」について言及する。

〈キーワード〉 探究的な学習、資質・能力、パフォーマンス評価、モデレーション

I 探究的な学習の意義と背景

1 資質・能力の育成とアクティブ・ラーニング

小学校、中学校の新しい学習指導要領（以下「新学習指導要領」という。）が平成 29 年 3 月に告示された。高等学校についても今年度中に告示される予定である。

新学習指導要領においては、その改訂の基本方針として「教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す。」としている。（下線筆者。以下同じ。）

今回の改訂は、平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下「答申」という。）を踏まえたものであるが、資質・能力の育成を重視することについては、「これからの学習指導要領等については、必要な教育内容を系統的に示すのみならず、育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、そのために必要な学習・指導方法や、学習の成果を検証し指導改善を図るための学習評価を充実させていく観点が必要である」と、すでにその諮問（平成 26 年 11 月）の段階から提示されていた。

資質・能力の育成への着目については、今に始まったわけではなく、例えば、「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること」を基本方針の一つとした平成元年の学習指導要領が目指す学力観（いわゆる「新しい学力観」）や、平成 10 年の学習指導要領の基本理念とされた「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの「生きる力」の育成」などにも見られるところであり、「生きる力」の考え方は平成 20 年の学習指導要領でも継承された。また、平成 10 年改訂では「総合的な学習の時間」が創設され、平成 20 年改訂では「言語活動の充実」が図られるなど、その具体的な手立ても位置付けられている。

しかしながら、「生きる力」の育成については、それが具体的にどのような資質・能力を育むことを目指しているのか、また、それらの資質・能力と教育課程との関係が見えづらい等の課題があり、言語活動についても、それがどのような力を育み伸ばすのかをより明確にして実践していくことの必要性などが浮かび上

がっていた。

このようなことから、答申においては、新しい時代に必要となる資質・能力を育むために、「何を知っているか」だけではなく、「何ができるようになるか」という観点から、育成を目指す資質・能力を次の3つの柱として整理している。

- | |
|---|
| ア「何を理解しているか、何ができるか (生きて働く「知識・技能」の習得)」 イ「理解していること・できることをどう使うか (未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」 ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか (学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」 |
|---|

この資質・能力の三つの柱は、各教科等において育む資質・能力や、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の全てに共通する要素である。

そして、生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」を身に付けていくためには、学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要であるとともに、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まりも重要になるとしている。

つまり、これらの資質・能力を育むために、「主体的・対話的で深い学び」(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)の実現が謳われているのである。

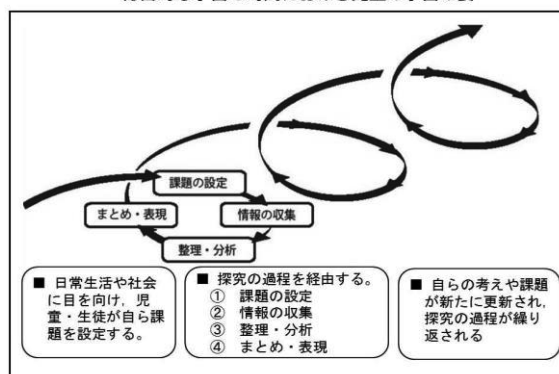
2 探究的な学習とアクティブ・ラーニング

平成20年に改訂した学習指導要領では、総合的な学習の時間を、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協同的な学習とすることが重要であることを明示した。特に、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た。

①【課題の設定】日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見つけ、②【情報の収集】そこにある具体的な問題について情報を収集し、③【整理・分析】その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④【まとめ・表現】明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見つけ、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。(こうした探究のプロセスは、およその流れのイメージであり、いつも順序よく繰り返されるわけではなく、学習活動のねらいや特性などにより順序が前後する場合がある。)

このように、探究的な学習とは、日常生活や社会に生起する複雑な問題について、その本質を探って見極めようとする学習のことであり、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動のことであり、その過程の中で、実社会や実生活と関わりのある学びに主体的に取り組んだり、異なる多様な他者との対話を通じて考えを広めたり深めたりする学びを実現することが大切にされてきた。

総合的な学習の時間における児童の学習の姿



新学習指導要領においては、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の実現に向けた授業改善として、「生徒が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付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過程を重視した学習の充実を図ること」としている。

したがって、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の視点による授業改善を重視することは、探究的な学習の過程をより一層質的に高めていくことなのである。

このように、探究的な学習とアクティブ・ラーニングは密接な関係にある。

3 探究的な学習と高等学校教育

探究的な学習は、学習に対する興味・関心・意欲の向上をはじめ、知識・技能の着実な習得や思考力・判断力・表現力等の育成に有効であると考えられ、その証として、全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、また、総合的な学習の時間の役割は、OECDが実施する生徒の学習到達度調査（PISA）における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして OECD をはじめ国際的に高く評価されている。

しかしながら、高等学校教育については、大学入学者選抜等の外部要因などもあり、カリキュラムや指導の在り方などが規定されてしまい、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなどが指摘されている。

また、学習評価に関しても、知識量のみを問うペーパーテストの結果や、特定の活動の結果などのみに偏重した評価が行われているのではないかと懸念も示されている。

高等学校は、社会への出口に近く、また初等中等教育の最終段階ということからも、社会で求められる資質・能力を全ての生徒に育み、生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくことがより強く求められている。

また、資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。

このようなことから、答申では、高等学校の「総合的な学習の時間」の名称を「総合的な探究の時間」として見直すほか、各教科についても、「古典探究」「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」「理数探究」などの科目の設置が提言され、探究が強調された形となっている。

連動して、「総合的な探究の時間」やこれらの探究に関わる科目など、探究の過程を重視した学習について、その学びの過程を含めた評価を行うなど、多様な学習活動に対応した評価の在り方等を開発・普及するとともに、教員の評価能力の向上を図っていくことが重要となってくる。

4 「総合的な学習（探究）の時間」の重要性

新学習指導要領においては、小学校、中学校とも総則に次のような記述がなされている。（第1章第2の1）

1 各学校の教育目標と教育課程の編成

教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。その際、第5章※総合的な学習の時間の第2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。（※第5章…中学校学習指導要領においては第4章）

今年度中に告示される高等学校学習指導要領の総則においても、同様の規定がなされるのは間違いはない。

また、教育課程の編成や主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）に関わって、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力や、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を教科等横断的な視点に基づき育成されるよう改善されている。

総合的な学習の時間については、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成するとされている。（高等学校の「総合的な探究の時間」も同様になると考えられる。）

このように、教育課程の中核となり、各教科等を横断して資質・能力を統合する教育課程上の役割を担うのは、探究することを本質とする総合的な学習（探究）の時間なのである。

5 今回のアプローチ

以上1～4のことから、以下のⅡ～Ⅴ章では、まず、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）やOECD日本イノベーション教育ネットワーク（OECD-ISN）など、福井県内で比較的良好に探究的な学習に取り組んでいる高等学校の実態についての調査結果を紹介し考察する。次に、「総合的な探究の時間」に関わって、探究活動のプロセスの中で特に「課題の設定」を中心に言及するとともに、探究的な学習における資質・能力の評価について先行的な研究や事例等を探り、評価の在り方に関わって、ループリックのモデレーションの取組について紹介する。これにより、学校現場にとって新学習指導要領の実施に向けての一助になることを期待したい。

Ⅱ 先行実施校の実態調査

SSHやSGHなどの指定を受けている高校や、以前より「課題研究」に取り組んできている職業系高校においては研究や実践が蓄積されてきているものの、多くの高校は、これから探究的な学習を導入していこうとする段階にある。その際の一助となるように、既に推進中の高校の研究実践の実態を調査した。対象校は7校で、それぞれ、SSH、SGH、SPH、OECD-ISNの各指定を受けている高校である。調査方法は事前アンケートおよび、訪問聞き取りである。訪問聞き取りの際には、研究報告書をはじめとした研究の成果物、年間計画やカリキュラムに関する資料、教材、生徒の作品などの提供を依頼した。

調査対象校の各種研究指定は以下のとおりである。（OECD-ISNは、福井クラスターとして平成27年度に県が指定した）

- A高校：SSH指定校（平成16年度文科省指定、現在3期目）
- B高校：SSH指定校（平成15年度文科省指定、現在3期目）、SGH指定校（平成26年度文科省指定）
- C高校：SSH指定校（平成20年度文科省指定、現在2期目）
- D高校：SSH指定校（平成23年度文科省指定、平成29年度再指定）、OECD-ISN指定校
- E高校：OECD-ISN指定校
- F高校：OECD-ISN指定校、SGHアソシエイト校（平成26年度文科省選定）
- G高校：SPH指定校（平成27年度文科省指定）

1 事前アンケート

事前アンケートでは2つに絞って質問した。質問と各校の主な回答は以下のとおりである。

質問1：研究活動はおもにどの時間で実施していますか。

- ・「総合的な学習の時間」・・・B校、D校、E校、F校
- ・教科 「課題研究」・・・G校
「情報」（資料作成のために「情報」の一部の時間を使用）・・・E校、F校
- ・学校設定科目 「研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」・・・A校

「探究」・・・C校

「探究Ⅰ・探究科学Ⅰ・海洋探究Ⅰ」・・・D校

「農業ビジネス」「生産工学」・・・G校

質問2：生徒の作品や発表をどのように評価していますか。

- ・ルーブリックを使用している・・・A校、B校、C校、D校

2 訪問聞き取り

以上の事前アンケートの結果をもとに、10月、7校を訪問し、1時間程度の聞き取りをおこなった。訪問は2人でおこなうこととした。高校側では、主に「研究」関連部の部長が対応して下さった。以下のいくつかの観点にそって、現状をまとめ、考察を試みたい。

(1) 探究的な学習を推進するための運営組織

7校のうち、「研究」を推進するための組織が校務分掌の一つとして存在するのは、A校、B校、C校、D校、F校の5校である。人員は5～9名と幅がある。部員以外に、各教科から「研究員」の名目で組織に加わる学校や、実際の探究的な学習を進める際には学年会が機動力となる学校もある。入学生の募集などの「広報」も大きな任務の一つになっているため、「研究」推進の面で人員不足の現状を抱える学校もある。しかし、独立した組織が存在するというだけで進歩であり、これからの探究的な学習を推進していく組織として、参考にできる。

高校と比較して、小中学校では校内研究体制が整っている学校が多い。「研究推進委員会」が組織され、「研究主任」のリーダーシップのもと、月1回の校内研究会が実施されている小中学校もある。

今後、探究的な学習を推進していくにあたり、独立した校務分掌組織として「研究部」を設置するか、委員会組織で運営していくかは、学校の規模、教員数によるところであるが、先行実施校の組織とともに、小中学校の組織も参考にしうる面が大きいのではないだろうか。

(2) 先進校視察と情報収集

カリキュラム立案およびバージョンアップのための参考として、先行実施各校は県外の先進校視察をおこなっている。県内のSSH、SGH指定校の視察は当然のこと、指定校間の会議、情報交換会などで得られる情報も参考にしている。視察先として名前が挙がった学校のうちいくつかを、以下に挙げる。

京都市立堀川高校、島根県立出雲高等学校、名古屋大学教育学部附属中・高等学校（以上SSH・SGHともに指定）、兵庫県立神戸高校、滋賀県立彦根東高校、東京都立戸山高等学校、筑波大学附属駒場中・高等学校（以上SSH指定）、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校（SGH指定）他

先行実施各校では、これらの先進校視察を多い学校で年間10校程度実施しており、常に最新の情報を入手しカリキュラムのバージョンアップをはかっている。

これから探究的な学習を進めていく学校にとって、県外の先進校視察は有効ではあるが、予算、時間の問題も考慮し、県内で先行実施している各校の実践をより気軽に見合うことのできる体制づくりが必要である。また、本教育総合研究所が学習会などを企画し、各校の担当者同士が情報交換したり、県内外の最新の状況を知ったりすることのできる機会を設けていく必要がある。本年度は第1回の学習会として、V章に述べる評価に関する学習会を実施した。また、3月には第2回の学習会として県外の実践事例を学ぶ講演会およびワークショップを企画している。

(3) 教員間の共通理解

「探究的な学習」をカリキュラムに組み込み、その目的を達成すべく教育活動を進めていくことにおいては、目的の共有にもとづいた教員間の協働が不可欠である。「全校体制で取り組んでいるため共通理解が

図られている」「全教員の7割が関わるので抵抗は無い」と回答する学校の一方で、「十分に図られているとは言えない。特に『目的』の共有が足りない」「なかなか難しい。成績をつけるのにも苦労している」との声もある。また、これまでの経緯を知らない転任者の理解が得られない、という面もある。「(教員間の共通理解は)全国のSSH指定校の共通の悩み」との答えも得た。

共通理解を図るための場としては、「年度当初の職員会議」「学期初めの連絡会」などが挙げたが、年度や学期の始まりの多忙な時期の実施では、一方的な説明ができればよいほうで、なかなか目的の共有をはかることは困難である。後に紹介する、生徒のパフォーマンスの評価からボトムアップして学校の教育目標を検討するプログラムを活用するなどして、新年度に向けての校内研修会を持てるとよい。そのような活動は、新年度のスクールプランを教員全体で共有する機会ともなり得る。

(4) 生徒の研究内容の発表機会

7校とも校内での発表会を実施している。開催時期は2月が多いが、12月、3月という学校もある。形式はポスター発表が多く、全体発表の前に各クラスで中間発表の機会を設けている学校も多い。また、2月の県合同課題研究発表会、2月の福井大学ラウンドテーブルなどの機会を利用して、学校外での発表している例もある。SSHの全国発表会を始めとし、選抜された生徒が国内外での発表会、研究会、学会などに参加している高校もある。OECD-ISNの指定校は、8月に東京で開催された「生徒国際フォーラム」に参加し、ポスター発表をするとともに、世界から集まった生徒たちとの交流をおこなっている。また、学校独自で「環境フォーラム」を主催し、県内外からの参加者を集めているD校の取組みは注目に値する。

(5) 外部組織等との交流

県内外の大学と連携し、研究協力員として、または、校内発表時の指導助言者として依頼している学校は複数ある。また、地元企業や地元自治体の協力を得ることに成功しているD校等の例は、今後おおいに参考にすべきである。C校では校内で実施するポスターセッションに地元企業の方を招く予定であり、G校では地域の方々も参加可能な校内発表会を実施している。F校では、校内発表会を土曜日に開催することで中学生の参加も検討している、という声も聞いた。これら学校外の組織等と連携協力、交流のためには、連絡調整にあたる教員が必要であり、校内での組織づくりが大切である。我々教育総合研究所の所員も、生徒の研究の中間発表や事前指導の際に参加するなど、協力体制を進めていく必要がある。

(6) 生徒のモチベーションと変化

探究的な学習に対する生徒のモチベーションに関しては、担当者の主観的な感覚の域を出ないが、プラスの傾向として以下のような回答を得た。

- ・発表会などを行うことで徐々に主体性が高まってきている
- ・グループワークやペアワークへの抵抗感が減少するなど(普通教科の)授業への波及効果を感じる
- ・授業においてジグソー法を取り入れたりKJ法を使用したりするなど、教員側の変化も見られる
- ・市役所から発表内容についての反応があり、発表内容に係るボランティアが実現したことで、更にモチベーションがアップした
- ・研究内容に係る学部への大学進学者が増えた

また、生徒のみならず、指導者側のモチベーションを高める方法として、F校では2学年次の研究テーマを各教員の得意分野、やりたい内容で設定して生徒にプレゼンし、希望生徒を募っている。「教員も生徒も前向きに楽しんでやっていける内容に」というコンセプトである。また、D校では、全教員が1人1研究をおこない2年間生徒を抱えて研究ができるような体制づくりが理想だ、という話も聞いた。

次に、各高校独自で実施しているアンケートの結果から見られる生徒の変化の状況を考察する。

A高校では、1年生の2月にアンケートを実施しており、「他教科(他分野)の幅広い知識が必要である

と感じた」という項目に対して、8割の生徒が「よく当てはまる」「ほぼ当てはまる」と回答している。探究的な学習をおこなうことで、知識を相互に関連付けてより深く考えることの重要性が実感として理解できていると言える。また、2年生に対しては、4、7、12月に意識調査を実施しており、15項目中13項目で「よくアップした」と回答する割合が増えている。伸び率の高い項目として、「疑問点を発見する力・仮説を立てる力」「チームで研究を進める力」「論理的に文章で研究内容を表現する力」などが挙げられる。

5月と3月に生徒の意識調査をおこなっているE高校では、肯定的回答が上昇し、かつ、3月時点で8割以上の生徒が肯定的回答をしている項目として、「総合的な学習は、今まであまり考えなかった問題に取り組んでいる」「お互いの良いところや違いを認め、協力することができる」「課題の原因や状況等を理解して、自分の意見を持つことができる」が挙げられる。この高校では、記述式の振り返りシートを書かせているので、それを用いて生徒の変化を分析していくことも有効であろう。

各校のアンケートから見られる生徒の変化を共有することは、県内全ての学校での探究的な学習の推進力となるのではないだろうか。また、今後は一部共通する項目によるアンケートを実施し、学校間の比較検討やカリキュラムの見直しなどに活用できるようにすることも我々教育総合研究所員の検討課題である。

(7) ルーブリックによる評価

評価の手段としてはルーブリックを使用している、と6校から回答が得られた。Ⅱの1で記したとおり、事前アンケートにおいては、「ルーブリックを使用している」と回答した学校は4校であった。この齟齬は、「評価」という語の認識があいまいさからうまれるのではないかと考えられる。正しく使い分ける必要のある「評価」と「評定」とを、学校現場においては混同しがちである。教育活動において「評価」をしない、ということはあるにないのであるが、「評定をつける」（もしくは「文章で生徒の達成度などを表す」）ことを「評価」だとしてとらえる傾向が少なくない。

ルーブリックの作成は次のようにおこなわれている。

- ・ A校：主に部長（研究部）が作成し、研究部の中で検討（西岡先生（京都大学）の話を参考に）
- ・ B校：遠藤先生（福井大学）にアドバイスをもらいながら、研究部数名で原案を作成
- ・ C校：研究推進部で検討（遠藤先生のアドバイスを参考に）
- ・ D校：1人の教諭が中心となり、運営指導委員（SSH）のサポートにより作成
- ・ F校：他校のSSHの報告書の内容を参考にして作成
- ・ G校：（探究的な学習を実施する）学校設定科目の担当教員を中心に作成

内容の見直しについては、「おこなっている」との明確な回答が得られたのがA校、B校、C校、G校である。

また、モデレーションについては以下に示すように、効果的におこなえているとは言えない。

- ・ おこなっていない（「なんとなくいい」の尺度を共通理解して文章化できるといい）
- ・ 数名程度でおこなっているが、それが評価の見直しにはつながっていない
- ・ 必要性は感じているができていない。今後おこなう予定はある

誰がルーブリック（のたたき台）を作成するか、どのように使用するか、どのように共通理解をはかるか、という問題とともに、作成の負担、使用して評価する負担についての声が聞かれた。

(8) ポートフォリオの作成

7校中5校がポートフォリオ的なものを作成している。「評価には使用していない」「まとまった期間ごとの振り返りに使用したいが、現在はファイルにとじさせているだけ」「管理が徹底していない。一つ一つチェックができていない」「とりあえず綴じさせている」などの回答が目立つ。一方で、理系の研究をする生徒たちには「ラボノート」を使用させ、文系の生徒たちにはポートフォリオを作成させ、それらを形成的評価に使用している、というD校の実践も聞いた。D校では、生徒の作品等は全てスキャンしてデータ

保存している、ということである。

今後、調査書の内容が見直されて各種活動の具体的な取組みの記載が必要となり、また、eポートフォリオの利用が進むことが予想される。生徒たちが各自の探究的活動への取組み内容を振り返ることを可能にする点においても、ポートフォリオの有効活用が望まれる。

(9) 先行実施校から得られたアドバイスと挙げられた課題

今後探究的な学習を推進する上で参考となる各高校からのアドバイスを挙げる。

- ・発表会では文系と理系が見合い、中学生が参加することで幅広い意見を参考にすることができる。
- ・1年次の研究基礎は単調になりがちだが、そこで培った力が2年次のテーマ別研究のベースになっている。
- ・活動内容をオープンにすると各所から助けてもらえる。特に地域に目を向けると地域の行政などが手を貸してくれる。
- ・なるべくカリキュラム内でおこない、進路等につながるよう学校全体のシステムとしていくとよい。
- ・授業力向上や若手育成の予算を取ってきて、研究部で割り振って視察や行事の質的向上に活かす。
- ・探究的な学習においては、課題を設定する力が最も大切であり、その評価の研究も重要となる。

逆に、各校から多く出された課題として、「テーマの設定で苦勞する」「問いを立てることが重要だとわかるが、現状はうまくいかない」といった課題設定に関するものがある。

以上の聞き取り調査の結果をふまえ、本稿では、次章以降で「課題設定」と「評価」について検討したい。Ⅲ章では、具体例を挙げて課題設定の考え方を考察し、Ⅴ章では、ルーブリックの作成活用方法とモデレーションについて、ワークショップ形式で実施した評価学習会について紹介する。

Ⅲ 探究的な学習における課題の設定について

1 「総合的な探究の時間」のねらい

次期学習指導要領では、高等学校の「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更されることが見込まれ、より探究的な時間になることが求められる。「総合的な探究の時間」では、各教科等の特質に応じて育まれる「見方・考え方」を総合的に活用することに加えて、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る統合させ、活用しながら、自ら問いを見いだし探究することのできる力を育成することをねらいとしている。したがって、これからの探究的な時間では、疑問に思うことを単に調べたり観察したりするものではなく、自ら課題を設定し、様々な研究手法を用いて、答えの用意されていない課題に取り組むことが求められる。

2 「総合的な探究の時間」のねらいをふまえた効果的な探究活動のプロセスの編成

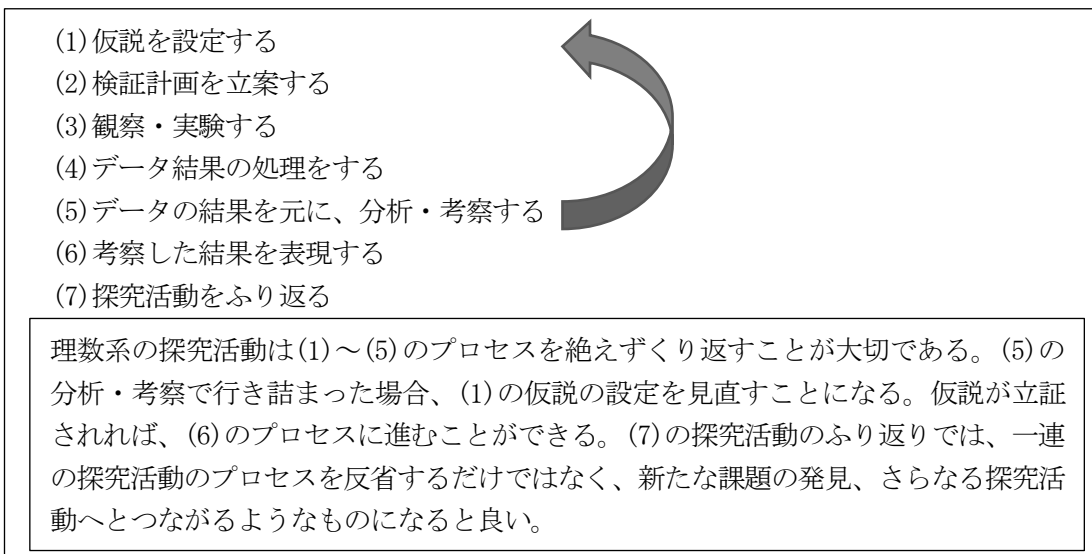
これから各学校では、1「総合的な探究の時間」のねらいをふまえて、効果的な探究活動のプロセスの編成をしていかなければならない。探究活動については、以下に示す(1)～(5)のプロセスの編成が考えられる。

- (1) 課題を設定する
- (2) 設定した課題に対して、情報を収集する
- (3) 集めた情報を整理・分析する
- (4) 課題の解決案を自分の意見としてまとめ文章や口頭で表現する
- (5) 探究活動をふり返る

この(1)～(5)のプロセスは、主に社会科学系の探究のプロセスである。参考までに理数系の探究活動のプロセスも紹介する。なお、探究活動では、他者と協同して課題を解決する「協同的な学習」をどのプロセスでも重視し、社会に参画・貢献する資質や能力及び態度を育成することが大切である。生徒の探究活動に適

した協同的な活動の設定をすると良い。

(参考) 理数系の探究活動のプロセス



3からは探究活動のプロセス(1)～(5)の中から、(1)の課題を設定するについて考察していく。これは、II章で記述した、県内の先行実施校の実態調査の際、課題の設定でつまずきを感じている生徒が少なからずいるとの声を高校側から聞いたからである。探究活動のプロセスの中で、その後の探究活動の成否の鍵を握るのは課題の設定であり、課題の設定でつまずいてしまうと、効果的な探究活動どころか、探究活動そのものが進んでいかなくなる。授業者はこの課題の設定で生徒がつまずかないように配慮しなければならない。

3 探究的な学習における課題の設定について

文部科学省が出している『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）』（H25）によると、「総合的な学習の時間では、生徒が課題意識をもち、その意識を連続発展させることが欠かせない。しかし、生徒が自ら課題をもつためには、教師はただ待つだけでなく、意図的な働きかけを行い、学習対象者とのかかわり方や出会わせ方などを工夫することが大切である。」と述べている。通常、各教科等の授業では、「答えが存在する課題」を解くトレーニングが中心である。しかし、これからは課題自体を自分で生み出す力をつける必要がある。これは、あきらかにこれまでの学習とは質の違う活動といえる。この課題自体を自分で生み出す力（課題発見力）は近年、社会人として活躍できる能力（ジェネリック・スキル）のひとつとして経済産業省や文部科学省がスキルの習得を期待している。しかしながら、課題を自分で発見することは容易なことではない。「何でも好きな課題を設定しなさい」のような自由度が高いものはかえって生徒を悩ませてしまう恐れがある。ゆえに教師はただ待つだけでなく、適切な指導を行わなければならない。

以下、課題を設定する際の大切なポイントと、県内の先行実施校の事例を参考に、課題の設定における指導事例を紹介する。

(1) 課題を設定する際に大切なポイント

① “自分ごと”で身近に感じる課題を設定すること

生徒にとってその課題が“自分ごと”で身近なものに感じられると良い。なぜなら“自分ごと”で身近なものであれば、探究活動に対する生徒の真剣さが増すと考えられるからである。

② 自分（たち）以外や社会にとっても役立つような課題を設定すること

設定する課題が自分だけでなく、社会の問題解決につながったり、人々の幸福に貢献するようなものに

なったりすると良い。なぜなら、世のため人のためになる課題であれば、生徒は探究活動を通して喜びや誇りを感じることができると考えられるからである。

③ 課題にならないものやあいまいな課題は設定しないこと

何をどう調べてよいかわからない課題や、「人間とは」、「宇宙とは」のような大きなテーマ（哲学的な問いなど）は適切ではない。抽象的すぎず適度に具体的な課題になると良い。また、「どうすれば市民が幸せになれるか？」のような課題では、市民は誰を指すのか？あるいは幸せとはどういう状態を表すのか？など、調査する対象やめざす状態があいまいなものは適切ではない。調査する対象やめざす状態をはっきりすると良い。

④ すぐに調べて終わるような課題を設定しないこと

探究活動は、小学校や中学校でよく行われているような「調べ学習」ではない。例えば、「原子力発電の歴史を調べる」、「核統廃合とは何か」のような何かについて調べるといったテーマは適切ではない。研究に広がりができる課題になると良い。

⑤ 生徒にすべてを委ねるかたちで、課題を設定させないこと

生徒の多くは、小中学生のときに、自分で課題を設定して探究する活動をあまり経験していない。ゆえに「自由に課題を設定しなさい」と言っても、どうすれば良いかわからず、課題の設定でつまづいてしまう傾向がある。あらかじめ、研究する分野・テーマをある程度絞った中で、生徒の興味・関心に照らし合わせて課題を設定させると良い。

(2) 課題設定の際の指導事例

ここからは、課題を設定する際に大切なポイントをふまえた上で、県内の先行実施校の事例を参考に課題設定の際の指導事例を紹介する。

①学校や授業担当者から、研究テーマが提示され、それをふまえて生徒が具体的な課題を設定する

例1 研究テーマ・・・東アジアにおける教育を取り巻く環境の改善について考える

生徒が設定した課題「教育特区によるカンボジアの教育革命」

例2 研究テーマ・・・環境・エネルギーの視点で日本や世界のエネルギー事情について考える

生徒が設定した課題「未来の発電はどのようにすべきか」

②地元の企業や地域で働いている方から、研究テーマが提示され、それをふまえて生徒が具体的な課題を設定する

例1 研究テーマ・・・あわら温泉街を外国人にとって魅力的にする提案を作る

生徒が設定した課題「タイ人へのおもてなし計画 in あわら」

例2 研究テーマ・・・地域の企業がなぜ海外に進出するのかについて考える

生徒が設定した課題「なぜ日華化学は海外進出するのか」

③大学の先生や地域の方を招いて、あるいは学校の先生方自身が現代社会の抱える問題等のレクチャーを行い、それを参考に生徒が課題を設定する

例1 A大学の先生 持続可能な社会の実現について

生徒が設定した課題「未来の発電はどのようにすべきか」

例2 B鉄道会社 地方の私鉄の抱える現状について

生徒が設定した課題「地方の私鉄で利益を上げるには」

例3 C特殊繊維会社 伝統産業の現状について

生徒が設定した課題「越前和紙の人気を取り戻すためには」

例4 D高校の先生 地方創生について

生徒が設定した課題「福井県に若者を呼び込むには」

県内の先行実施校では、あらかじめテーマが設定されている、地域や大学の先生のレクチャーを参考に、などの事例が見られる。このような事例は県内に限らず全国的な傾向のようである（田村・廣瀬、2017）。地域や大学の先生など外部講師の協力を得る場合は、外部講師との連絡調整係など学校での組織づくりが必要となる。この組織づくりが学校現場の抱える悩みのひとつかもしれないが、効果的な探究活動にするためには、課題の設定段階から専門的な知識を持った外部講師の助言を仰ぐことが大切だと考える。

IV 探究的な学習における資質・能力の評価

II章での県内の先行実施校での実態調査の結果、探究的な学習における資質・能力の評価が、課題の一つとして明らかとなった。そこでまずは、探究的な学習における資質・能力の評価について、先行研究からその概要について概括する。

探究的な学習における資質・能力の評価として、「パフォーマンス評価」や「ポートフォリオ評価」に代表される、「真正の評価」論が着目されつつある。「真正の評価」論とは1980年代後半のアメリカにおいて、標準テストの使用に対する批判から、新しい評価の方法として提起された（遠藤 2014；石井 2015）。そこでは、テストのためのテストといわれるような、作為的な問題を課すことの多い標準テストでは、子どもたちの本当の学力を評価することができないのでは、このような標準テストで良い成績をおさめたとしても、それは学校の中でしか通用しない特殊な能力を評価したにすぎず、生きて働く学力を形成したという保証にはならないのではという疑問や批判が見受けられた（田中 2001）。このような背景から生じた「真正の評価」という言葉には、創造的な教育実践が育む本物の学力を映し出す評価という意味が込められている（石井 2015）。

そこで用いられる「パフォーマンス評価」とは、知識やスキルを状況において使いこなすことを求めるような評価法の総称であり、そこではパフォーマンス課題とその評価基準であるルーブリックが用いられる（西岡 2016）。パフォーマンス課題には、様々な知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題が用いられる（西岡 2016）。またルーブリックには、成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴が記される（西岡 2003）。このようなルーブリックの作成においては、複数の評価者もしくは複数の評価チームが同じ作品例を評価し、その評定結果を比較・検討することによって、評価規準・基準についての共通理解を図り、解釈の仕方を調整する必要があり、このような営みは「モデレーション」と呼ばれる（遠藤 2015）。さらに、パフォーマンス課題を遂行する課程で生み出される作品や、ルーブリックを用いて行った自己評価の記録は、それ自体が重要な学習や評価の資料となり、それらが収められたファイルやフォルダは「ポートフォリオ」と呼ばれる（遠藤 2014）。このようなポートフォリオづくりを通して、子どもの学習に対する自己評価を促すとともに、教師も子どもの学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチは「ポートフォリオ評価」と呼ばれる（西岡 2003）。

このような「真正の評価」論に基づく資質・能力の評価は、近年学校現場においても実施されつつある。国立教育政策研究所が2016年8月に全国の国立の附属学校（小学校・中学校・中等教育学校・高等学校）に行った調査から、回答全体の約7割（144校中の100校）の学校において評価に関する研究が行なわれており、具体的な評価手法として、ルーブリックの開発、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、子供による1枚ポートフォリオの作成などが取り組まれていることが明らかとなった（西野 2017a）。例えば、広島大学附属中・高等学校では、課題研究における育成すべき資質・能力を、科学的な思考力、科学的な判断力、科学的な表現力、科学的な問題発見能力、科学的な問題解決能力、統合的意思決定能力と定義し、それに対応したルーブリックを作成し、生徒及び教員による評価を行っている（井上 2017）。また、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校においては、課題研究における育成すべき資質・能力を、基礎的教養、課題対応能力、英語運用能力、グローバルマネジメント、リーダーシップとし、目標標準の「逆向き設計」論に基

づく、観点別ルーブリックによって評価を行っている(山本 2017)。さらに同調査では、資質・能力の評価に関する考え方や理念を広く共有する必要性や教員研修の意義が指摘されている(西野 2017b)。

これまでの「真正の評価」論に基づく研究成果をふまえ、国立大学附属学校においては探究学習における資質・能力の育成及び評価が実施されつつある。今後、学校現場において「真正の評価」論に基づく資質・能力の育成及び評価を行っていくには、西野(2017b)が指摘するように教員研修に着目し、評価のあり方について検討していく必要がある。そこで次章では、教員研修に着目し、ルーブリックのモデレーションの取り組みについて言及する。

V 評価学習会の実施

1 総合的な学習の時間における評価について「総合的な探究の時間」のねらい

新たに公示された中学校学習指導要領解説・総合的な学習の時間編(平成29年7月)では、評価規準の設定と評価方法について、次のように解説されている。

まず、各学校の全体計画や単元計画を基に、単元で実現が期待される育成を目指す資質・能力を設定する。(中略) このため、評価規準については、年間や単元を通して育成したい資質・能力をそのまま当てはめることができる。(中略)

総合的な学習の時間における生徒の具体的な学習状況の評価の方法については、信頼される評価の方法であること、多面的な評価の方法であること、学習状況の過程を評価する方法であること、の三つが重要である。

第1に、信頼される評価とするためには、教師の適切な判断に基づいた評価が必要であり、著しく異なったり偏ったりすることなく、およそどの教師も同じように判断できる評価が求められる。例えば、あらかじめ指導する教師間において、評価の観点や評価規準を確認しておき、これに基づいて生徒の学習状況を評価するなどが考えられる。(中略)

今後は、教師一人一人が、生徒の学習状況を的確に捉えることが求められる。そのためには、評価の解釈や方法を統一するとともに、評価規準や評価資料を検討して妥当性を高めること(モデレーション)などにより、学習評価に関する力量形成のための研修等を行っていくことも考えられる。

(第8章 総合的な学習の評価 第2節 生徒の学習状況の評価 2 評価規準の設定と評価方法の工夫改善 より 一部抜粋)

ここで述べられているのは、評価における信頼性と妥当性をいかに高めていくか、またその重要性である。また、次期学習指導要領では、高等学校の「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に名称が変更されることが見込まれる。この「総合的な探究の時間」に備える意味でも、「評価」に関する学習会を行うことの意義は大きい。今回、福井大学教職大学院と連携して、高校の「総合的な学習の時間」担当者、「課題解決型学習」担当者、課題解決型学習の評価に関心がある教職員等を対象に、「課題解決型学習における評価学習会」を行った。

2 事前学習会

高校の先生方を対象とした学習会開催に向けて、福井大学教職大学院・遠藤貴広准教授を交えて事前学習会を2回行った。

(1) 第1回事前学習会(7月3日)

この日の事前学習会で、以下の3点の基本方針を確認した。

- ① 評価学習会では、実際の生徒作品を検討する「モデレーション」に関する学習会を行う。
- ② 具体的なルーブリックを作ることを目的とするのではなく、モデレーションの過程を経験することを目的とする。
- ③ 対象は、SSHやSGHなど、取組が進んでいる学校だけではなく、これから「探究」学習に本格的に取り組んでいくことを考えている学校の教職員も対象とする。自由な雰囲気の中、いろいろな学校の先生方が集まり、多様な価値観を出し合える場にしたい。

また、対象生徒作品について、次の2点を確認した。

- ① その成果物から、生徒がどのように探究のプロセスを通して学んだかを見取ることが大事である。対象生徒作品は、「ポスター」作品にするとその作成過程がなかなか判断しにくい。そのため、今回は「レポート」(論文) 作品を対象とする。
- ② 「総合的な学習」という視点から、教科横断的なものがよい。また、作品テーマは同じ種類のものが比較しやすいので、今回は「教育」をテーマにしたレポート(論文) を選び、比較していく。

(2) 第2回事前学習会(プレ学習会 10月25日)

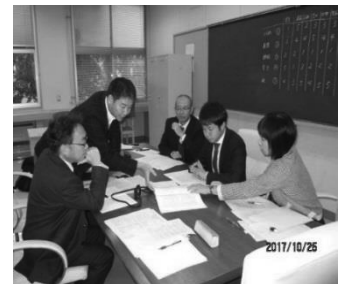
本番の学習会と同じ流れでプレ学習会を行った。対象生徒作品は、県内SSH指定校研究論文集から「教育」をテーマにした論文を5本選んだ。遠藤准教授の指導のもと、次のようにプレ学習会は行われた。

- ① 各評価者の主観をもとに、5本の論文にランキングを付ける。

各自が付けたランキングをまとめたものが次の表である。

| | あ 大学教員 | い 大学教員 | う 大学教員 | え 研究所員 | お 研究所員 | か 研究所員 |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| A論文 | 1 | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| B論文 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| C論文 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| D論文 | 5 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| E論文 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 |

事前学習会



- ② 論文ごとに、評価者はなぜそのランキングにしたのか、理由を発表する。
- ③ 評価者は、そのランキングにした自分の評価基準を、付箋用紙に書き込み、発表する。

各担当者が発表した評価基準が次のようになる。

あ大学教員－課題に沿ってできるだけ多くの資料や文献を参照し、根拠を持って論を展開している。

い大学教員－実施した研究・調査の限界が示されている。

研究結果から確実に言えること、確実にはいえないことが示されている。

論拠としているデータや資料が出典とともに明示されている。

う大学教員－研究のテーマ、目的、方法、結末、考察が一貫性をもって記述されている。

え研究所員－実験や多くの文献など客観的な手法がとられている⇒調査方法

お研究所員－導入で研究意義が明確に示されており、その探究に社会的意義がある。

か研究所員－多くの文献や先行研究をふまえて、多面的に検証している。

このようなプレ学習会を経て、評価学習会本番を迎えた。

3 評価学習会

評価学習会の概要は次の通りである。

1. 日時 平成 29 年 11 月 30 日 (木) 15:00~17:00
2. 参加校 (人数)
藤島(2) 羽水(1) 金津(3) 武生(2) 大野(1) 敦賀(1) 若狭(1)
丹南(2) 丹生(1) 福井農林(2) 若狭東(3) 計 19 名
3. 内容
 - モデレーション (グループごと)
 - 遠藤准教授の講義と質疑応答

参加者を I ~ IV の 4 つのグループに分け、それぞれのグループには、進行役として事前学習会を経験した大学教員、研究所員を配置した。モデレーションの流れは基本的にはプレ学習会と同じように行った。

このうち、著者が進行を進めた IV グループの様子を、プレ学習会をふまえながら考察していく。

- ① 各評価者の主観をもとに、5本の論文にランキングを付ける。

| | ア教諭 | イ教諭 | ウ教諭 | エ教諭 | オ教諭 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| A論文 | 1 | 4 | 5 | 2 | 5 |
| B論文 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| C論文 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| D論文 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| E論文 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 |

グループでの意見交換



プレ学習会では、研究所員のランキングがほとんど同じ (プレ学習会ランキング表参照) であった。今回の学習会もグループ全員が似たようなランキングになると、その後の意見交換での深まりに欠いてしまうのではないかと心配をしていたのであるが、杞憂に終わった。

- ② 論文ごとに、評価者はなぜそのランキングにしたのか、理由を発表する。

プレ学習会をふまえ、この場面でいかに各個人の考えを引き出し、論点を深められるかが、この学習会の鍵を握っていると感じていた。そのため、まずランキングのわかれた A 論文・E 論文から理由を聞いていった。グループ 5 人のうち、特に評価がわかれた 3 人の理由は次のようであった。

< A 論文について >

ア教諭—課題に対する「てだて」(課題解決方法) が他に比べて書けている。

ウ教諭—書かれている内容が「お手軽」「浅い」「上っ面」だと感じた。参考文献も少ない。

オ教諭—独創性がない。誰でも言うような解決方法が書かれている。実験データもない。

< E 論文について >

ア教諭—そもそも研究テーマ自体が無理。研究することは不可能。

ウ教諭—論文の展開がすっきりしている。何よりインターネットに頼ってないのがいい。

オ教諭—事例が全部本 (文献資料) である。

参加者の意見を聞き、一つの論点に絞ることの困難さを実感した。そもそもが全くの主観にもとづいてのランキングであり、本学習会の目的は一つの方向性に向かわせることではないのである。このあとの発表は、逆にいろいろな評価の視点が存在することを拾い上げることを意識して司会を進めていった。

- ③ 評価者は、そのランキングにした自分の評価基準を、付箋用紙に書き込み、発表する。

遠藤准教授からは、論点をはっきりするため、次のように説明がされた。「今日は、『こういう理由』でランキングをつけたはず。それを書き出してほしい。1~3 の評価基準でいう 3 の基準 (最も望ましい姿) を書いてほしい。そして、なぜここを大事にしたのか説明してほしい。」

発表された基準は次のようであった。

ア教諭—テーマ設定が追究されるべきもので、妥当なものである。

ウ教諭—インターネットのみでなくいろいろな文献を参考にして、多様な調査方法に基づいている。

オ教諭—仮説→実験 (調査) →考察という課題研究の体裁がきちんと整っている。

この後、遠藤准教授から参考資料として、京都市立堀川高校のルーブリックが配布された。そのルーブリックは、縦の欄に5観点（「探究課題」「調査・研究方法」「学問領域に関する知識・理解」「考察・分析」「結論」と、横の欄に1～3の到達度（評価基準）で構成されていた。仮に堀川高校のルーブリックに照らし合わせてみると、ア教諭は「探究課題」に、ウ教諭は「考察・分析」に、オ教諭は「調査・研究方法」に特化して評価基準を書き出していたことがわかる。参加者が重きを置いていた評価の観点は、皆が違っていたのである。

4 評価学習会の成果と見えてきた課題

事前学習会を含め、この評価学習会を行ったことで明らかになった成果と課題について考察していく。

(1) 成果

本学習会の成果について、おもに参加者に対する事後アンケートを基に考察していく。最初に成果を述べ、根拠となった参加者の代表的な感想を紹介する。

① モデレーション学習としての側面から

今回の学習会を通して、評価における信頼性と妥当性を高めるため、モデレーションが有効な手段であることを確認することができた。また、参加者同士の意見交流の中から、「生徒自身が評価規準を作る」ことにまで考えが及ぶなど、学習評価に関する力量形成のための研修としても十分な内容となった。

文科省の指導要領を読み解いて評価規準を作るのではなく、実際の生徒の作品（パフォーマンス）から、ボトムアップで評価規準を作り上げることが大事とわかった。教師同士が互いの価値観を出し合いながら、他の意見を共有して評価規準を作ることの大切さ、また、生徒自身が評価規準を作ることがこれからの世の中で生きていくためには大切なことを実感した。（事後アンケートより）

② 学習会の開催目的の側面から

「自由な雰囲気の中、いろいろな学校の先生方が集まり多様な価値観を出し合える場にしたい」というこの学習会の目的が達成できた。

他の先生方と話せて楽しかった。生徒たちが答えのない問題に取り組むのと同様に、私たちが適切なゴールを我々で設定してあげる、という感覚で楽しく学ばせてもらった。今後の総合の内容や評価方法について参考になることも多くあったので学校に持ち帰って還元していきたい。（事後アンケートより）

(2) 課題

「モデレーション」に関する研修を終えて、課題も見えてきた。2点挙げる。

① 過程を評価する方法としての側面から

前述の新学習指導要領解説・総合的な学習の時間編にも記載されているとおり、総合的な学習の時間の評価の方法には、「信頼される評価の方法であること」、「多面的な評価の方法であること」「学習状況の過程を評価する方法であること」の三つが重要である。生徒の成果物から評価規準を作ろうとするモデレーションでは、「過程を評価すること」が難しい。「学習状況の過程を評価する方法」としてのモデレーションはどうあるべきか、今後の研究が必要である。

② 学校現場への還元の側面から

今回の学習会は、モデレーションの実際を体験し、それを学校現場での実践につなげることを目的としていた。事後アンケートを見ると、「学校に持ち帰って還元していきたい」という感想も見られたが、「現場で実践するのは難しい」という感想も見られた。その理由は、「評価の問題以前に、探求的な学習という意味での総合的な学習自体が軌道に乗っていない」など様々であった。また、今回の学習会では、評価規準作りの根本となる「学校として育成したい資質・能力」については考慮していない。学校現場に即した実践的なモデレーション研修はどうあるべきか、また、より学校現場のニーズに応えた「探究学習」研

修とするためには、どんな内容を取り上げることが適切なのか、今後の検討課題である。

VI おわりに

本稿ではまず、探究的な学習の実践を行っている7つの高校において、探究的な学習の実施及びその評価について実態把握調査を行った。その結果、カリキュラムの立案においては、先進校の事例から学ぶことが効果的であること、多くの学校でルーブリック及びポートフォリオによる評価が行われていることが浮き彫りとなった。一方、その課題として教員間での共通理解の醸成、妥当性と信頼性を持ちかつ実効性のある評価方法の開発、課題設定などが挙げられた。次に、実態把握調査で浮かび上がった課題に基づき、探究的な学習のプロセス及び課題の設定について検討した。その結果、探究活動のプロセスとして、①課題を設定する、②設定した課題に対して、情報を収集する、③集めた情報を整理・分析する、④課題の解決案を自分の意見としてまとめて文章や口頭で表現する、⑤探究活動をふり返る、の5つの過程に整理した。さらに、課題を設定する際の留意点として、①“自分ごと”で身近に感じる課題を設定すること、②自分（たち）以外や社会にとっても役立つような課題を設定すること、③課題にならないものやあいまいな課題は設定しないこと、④すぐに調べて終わるような課題を設定しないこと、⑤生徒にすべてを委ねるかたちで課題を設定させないことの5つの観点を示した。その後、探究的な学習における資質・能力の評価に関する先行研究を概括した結果、資質・能力の評価に関する教員研修の重要性が浮かび上がった。これらを踏まえ、ルーブリックのモデレーションに着目した学習会を実施するとともに、その成果と課題を考察した。本学習会を通して、参加者自身が評価に関して主体的に考える場をもつことができた一方、課題として研修内容と学校現場の状況との乖離、各学校における育成すべき生徒像に関する議論、学習過程の評価が浮き彫りとなった。

最後に、今後の課題を二点述べて、本稿の終わりとしたい。一点目は、学習過程の評価についてである。本稿では、パフォーマンス評価に着目し、学習者の最終的な成果物である探究レポートを対象とし、ルーブリックの作成及びその評価を試みた。そのため、学習過程については着目してこなかった。今後、評価学習会で検討したルーブリックを用い、学習過程の評価についても取り組む必要がある。さらに、パフォーマンス課題を遂行する課程で生み出される作品等を対象とした、ポートフォリオ評価についても考察する必要がある。二点目は、総合的な探究の時間を中心に探究的な学習を充実させていくための体制づくりについてである。当然のことではあるが、探究的な学習の充実の鍵を握るのは、指導する教員の、カリキュラム立案や授業デザインの構想、開発等の力量である。また、総合的な探究の時間では、生徒の多様な学習活動に対応するためにも、教員等がチームを組んで指導に当たることが大事である。実態調査からも、学校内外の研修会・学習会の充実、推進・運営組織の整備などが挙げられているが、今後それらを支援していく手立てについて考えていく必要がある。

《参考文献》

- 中央教育審議会答申（2016. 12. 21）「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」
- 文部科学省（2017. 3）「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」
- 文部科学省（2017. 6）「小学校学習指導要領解説 総則編」（2017. 7）「中学校学習指導要領 総則編」
- 文部科学省（2017. 7）「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」
- 田村学・廣瀬志保（2017）「高校での「探究」のこれまでとこれから」「高校も「探究」モードへ」田村学・廣瀬志保編『「探究」を探究する』学事出版、pp. 11-28、pp. 172-188
- 松尾知明（2016）「新しい教育課程はどのようになるのか？」松尾知明『未来を拓く資質・能力と新しい教育課

- 程』学事出版、 pp. 39-58
- 吉富芳正 (2016) 「資質・能力の育成を重視するこれからの教育」 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編『カリキュラム・マネジメント ハンドブック』ぎょうせい、 pp. 2-8
 - 石井英真 (2015) 「教育評価の立場」 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門』有斐閣コンパクト、 pp. 23-49
 - 井上純一 (2017) 「広島大学附属中・高等学校」 梅澤敦 (研究代表) 『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』国立教育政策研究所、 pp. 96-97.
 - 遠藤貴広 (2014) 「パフォーマンス評価とポートフォリオ評価」 日本教育方法学会編『教育方法研究ハンドブック』学文社、 pp. 366-369
 - 遠藤貴広 (2015) 「学力評価の方法」 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門』有斐閣コンパクト、 pp. 113-142
 - 田中耕二 (2001) 「オーセンティックアセスメントとはどのような評価法か」 『理科の教育』、 593、 4-7
 - 西岡加名恵 (2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法～新たな評価基準の創出に向けて～』 図書文化.
 - 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計』 図書文化.
 - 西野真由美 (2017a) 「国立大学附属学校における評価の実践と研究」 梅澤敦 (研究代表) 『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』国立教育政策研究所、 pp. 49-64
 - 西野真由美 (2017b) 「国内における評価の取り組みからの示唆」 梅澤敦 (研究代表) 『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』国立教育政策研究所、 pp. 150-151
 - 西野真由美 (2017c) 「教育センター・教育委員会における評価に関する研究・研修」 梅澤敦 (研究代表) 『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』国立教育政策研究所、 pp. 114-130
 - 山本吉次 (2017) 「金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校」 梅澤敦 (研究代表) 『資質・能力の包括的育成に向けた評価の在り方の研究』国立教育政策研究所、 pp. 98-99