

第4章 成果と課題 <プロジェクト事業を通して>

高等学校の場合、その地域性はもとより、学校や設置学科の特色、また生徒の特性等が多様であり、それらの実態に応じた「総合的な学習の時間」を行うに際しての、全てを網羅した実践事例の提示は難しい。また、今回協力をいただいた4つの高等学校においても、「総合的な学習の時間」の取り組みに対する進捗状況は多様であり、いずれの学校も試行錯誤の途上であることから、全ての面において満足のいく成果が得られたわけでは決していない。しかし、今回の4校の取り組みを通して、共通の基盤としての「総合的な学習の時間」の趣旨やねらい、また、その推進・展開に際しての生徒理解や、組織体制づくりの大切さ等を理解していただきたい。さらに、今回の実践研究を通して得られた多くの課題を、各校がこれから「総合的な学習の時間」の実施に向けて取り組むにあたって直面するであろう課題ととらえていただき、今後の各校における創意工夫を生かした「総合的な学習の時間」の展開に役立ていただければ幸いである。

この章では、今回のプロジェクト研究について、本書冒頭で示した「プロジェクト事業のねらいと基本的な考え方」の中から、下記の5点について各研究協力校の実践事例を中心に、その成果と課題をまとめることとする。

学校・地域の特色や生徒の特性の把握

教職員の意識改革・体制づくり

「総合的な学習の時間」の趣旨やねらいを踏まえた課題設定

保護者・地域との連携・協働

評価について

1 学校・地域の特色や生徒の特性の把握から始まる「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」の実施に際して重要なことは、生徒の興味・関心等に基づいた学習活動を展開することであり、そのために、生徒の特性や学校・地域の特色を把握することが必要である。特に高等学校においては、各校における学科や地域性、生徒の特徴などの差異が顕著であり、その把握と、それに応じた「総合的な学習の時間」の展開は、各校の創意工夫を生かした教育活動とする上で重要なことである。

今回の研究協力校4校においても、それぞれの学校の特徴が大きく異なり、それぞれに応じた教育活動の展開という観点で協議を重ねた。

(1) 生徒の実態を把握する中で、学習に対する動機付けや意欲付けが大きな課題である場合、「総合的な学習の時間」については、従来から行っている「教科書主導型」の教え込む授業ではなく、教科指導から離れて広範囲に活動を設定することができる時間であるという特徴を生かす発想と、そのことの教職員の共通認識により、学校の抱える課題解決の糸口とすることができる。本研究においても、このことについて、プロジェクトアドバイザーを交えての校内における委員会で教職員の率直な意見が出された〔第3章 § 1 宮川高校 参照〕ことにより、生徒の学習に対するモチベーションをどのように高めていけばよいかという、もともと学校の持つ課題解決の必要性については共通した認識があった。そのことから、「総合的な学習の時間」の内容を「縦割討論集会」という生徒主体の行事として工夫することにより、従来型の教科指導には意欲・関心を示さない生徒が、自分たちの持っている教科学習以外の得意な分野で力を発揮することができるのではないかと〔第3章 § 1 宮川高校 参照〕という認識を、委員会に出席した教職員が相互に確認することができた。

(2) 学習に対する意欲が比較的高い場合、その意欲を一層引き出すことで、生徒の興味・関心に応じた学習内容をさらに深化させる方策を考えることができる。ただ、従来の教科指導の形態は一方的に知識を与えるという内容の活動が多く、生徒自身が能動的に活動できる状態ではない。結果として、「まじめではあ

第5章 プロジェクトアドバイザーより

プロジェクトアドバイザー：三重大学教育学部 織田揮準 教授

三重大学教育学部 下村 勉 教授

1 宮川高等学校の実践報告に対するコメント

宮川高等学校においては「総合的な学習の時間」の体制づくりが本年度に始まったばかりですが、教職員の皆さんが一丸となって宮川高等学校式「総合的な学習」の創造に取り組みられた様子が本報告書からひしひしと伝わってきました。「総合的な学習の時間」の中核に据えられた「縦割討論集会」が、宮川高校式「総合：総合学習システム」として発展することを期待し、宮川高等学校の「総合的な学習の時間」の実践報告についてコメントさせていただきます。

(1) 「総合：縦割討論集会」を「総合的な学習の時間」の中核に据えることについて

宮川高等学校が、これまでの学校行事の1つとして重視し、実践を重ねてきた「縦割討論集会」を総合的な学習の時間に取り入れ、宮川高等学校の教育目標、校訓、教育方針、平成13年度教育の努力目標を達成しようとする発想は、オリジナリティーに富んだ、着実な教育実践であり好感のもてるものであります。生徒は、学習成果の発表（披露）という大舞台（「討論集会」）に向けて、グループ内討論や仲間との調べ学習（個人学習）に積極的に取り組むものと思われまます。

実践報告書では、この「総合：縦割討論集会」がどのように実践されたか、「討論集会」に生徒がどのように参加し、どのような感想（満足感）を持ったかなどの報告がされていないので、詳細は分かりませんが、「縦割討論集会」といったユニークな「学習成果発信の方法」は、「自分や自分たちの学習が、自分だけのものではなく、地域住民と深く係わるものである」ことを、また、自分たちの学習に多くの人が関心を持っていることを実感できる貴重な「場」となり、学習への動機づけ、意欲を高める効果な学習成果発信の方法であり、生徒の地域参加への貴重な第一歩になることと思います。

平成14年度以降の教育実践では、「総合：縦割討論集会」に向けて、生徒が日々の総合的な学習の時間においてどのように意欲的に取り組むか、また、縦割討論集会にどのように参加し、何を得るかなど、宮川高等学校式「総合：縦割討論集会」システムの導入によってどのような教育効果が期待され、生徒の学習行動にどのような変化が現れるかといった教育成果を実証的に明らかにしていただきたい。そして宮川高等学校式「総合：縦割討論集会」システムのさらなる改善とその有効性を教育界に広く発信していただきたい。

(2) 「総合的な学習」の評価について

宮川高等学校では、「総合的な学習の時間検討委員会」を設け、「生徒にどのような力をつけさせたいか」といった「総合的な学習の時間」の目的について教職員間で討議され、職員会議等を通して教職員の共通理解を深めるなど、総合的な学習の時間の実施に向けた着実な準備が行われ、宮川高等学校式「総合：縦割討論集会」システムがスタートしました。こういった教職員間の共通理解なくして総合的な学習の時間の成功は期待できないと思います。総合的な学習の時間の「目的やねらい」についての教職員間の共通理解を深め、確認する努力を今後とも続けていただきたいと思います。

その場合、総合的な学習の時間の「目的やねらい」が、抽象的なスローガンになり、総合的な学習の時間の成果の評価につながらないことが、今までの取り組みにおける学校教育の中では多々ありました。宮川高等学校では「総合的な学習の時間のねらい」として、報告書には「自分や人を大切に思う気持ちを育もう」、「ともに活動する経験を大切にしよう」、「今を頑張る気持ちを持とう」、「将来を考える力をつけよ

第1章 総 則

第1款 教育課程編成の一般方針

1 各学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態、課程や学科の特色、生徒の心身の発達段階及び特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。

2 学校における道德教育は、生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為しうる発達段階にあることを考慮し人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うことにより、その充実に努めるものとし、各教科に属する科目、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。

道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

道德教育を進めるに当たっては、特に、道徳実践力を高めるとともに、自律の精神や社会連帯の精神及び義務を果たし責任を重んずる態度や人権を尊重し差別のないよりよい社会を実現しようとする態度を養うための指導が適切に行われるよう配慮しなければならない。

3 学校における体育・健康に関する指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、体力の向上及び心身の健康の保持増進に関する指導については、「体育」及び「保健」の時間はもとより、特別活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めることとする。また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。

4 学校においては、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵養に資するものとする。

第4款 総合的な学習の時間

1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。

2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。

(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。

3 各学校においては、上記2に示すねらいを踏まえ、地域や学校の特色、生徒の特性等に応じ、例えば、次のような学習活動などを行うものとする。

ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動

イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動

ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動

4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。

5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。

(2) グループ学習や個人研究などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。

(3) 総合学科においては、総合的な学習の時間における学習活動として、原則として上記3のイに示す学習活動を含むこと。

6 職業教育を主とする学科においては、総合的な学習の時間における学習活動により、農業、工業、商業、水産、家庭若しくは情報の各教科に属する「課題研究」、「看護臨床実習」又は「社会福祉演習」(以下この項において「課題研究等」という。)の履修と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって課題研究等の履修の一部又は全部に替えることができる。また、課題研究等の履修により、総合的な学習の時間における学習活動と同様の成果が期待できる場合においては、課題研究等の履修をもって総合的な学習の時間における学習活動の一部又は全部に替えることができる。

第5款 各教科・科目，特別活動及び総合的な学習の時間の授業時数等

- 7 総合的な学習の時間の授業時数については，卒業までに105～210単位時間を標準とし，各学校において，学校や生徒の実態に応じて，適切に配当するものとする。
- 8 各教科・科目，特別活動及び総合的な学習の時間（以下「各教科・科目等」という。）のそれぞれの授業の1単位時間は，各学校において，各教科・科目等の授業時数を確保しつつ，生徒の実態及び各教科・科目等の特質を考慮して適切に定めるものとする。

第6款 教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項

- 2 各教科・科目等の内容等の取扱い
- (3) 学校においては，あらかじめ計画して，各教科・科目の内容及び総合的な学習の時間における学習活動を学期の区分に応じて単位ごとに分割して指導することができる。

第7款 単位の修得及び卒業の認定

- 1 各教科・科目及び総合的な学習の時間における学習活動の単位の修得の認定
- (1) 学校においては，生徒が学校の定める指導計画に従って各教科・科目を履修し，その成果が教科及び科目の目標からみて満足できると認められる場合には，その各教科・科目について履修した単位を修得したことを認定しなければならない。
- (2) 学校においては，生徒が学校の定める指導計画に従って総合的な学習の時間において学習活動を行い，その成果が第4款に定めるねらいからみて満足できると認められる場合には，総合的な学習の時間における学習活動について，単位を修得したことを認定しなければならない。
- (3) 学校においては，生徒が1科目を2以上の年次にわたって分割履修したとき又は総合的な学習の時間における学習活動を2以上の年次にわたって行ったときは，各年次ごとにその各教科・科目について履修した単位又は総合的な学習の時間における学習活動に係る単位を修得したことを認定するものとする。また，単位の修得の認定を学期の区分ごとに行うことができる。

〔改訂のポイント〕

- 今回の改訂の基本的なねらい -

平成10年7月の教育課程審議会答申を受けて，完全学校週5日制の下で，「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し，幼児児童生徒に自ら学び自ら考える〔生きる力〕を育成。特に，次の点を重視。

- (1) 豊かな人間性や社会性，国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ・幼稚園や小学校低学年では，基本的な生活習慣や善悪の判断などの指導を徹底。
 - ・また，ボランティア活動の重視。
 - ・小学校では人物・文化遺産中心の歴史学習の徹底，中学校では歴史の大きな流れをつかむことを重視する歴史学習に改善。我が国の国土や歴史に対する理解と愛情，国際協調の精神など国際社会に主体的に生きる日本人としての資質の育成を重視。
 - ・中学校及び高等学校外国語科の必修化と聞く話す教育の重視 など。
- (2) 自ら学び，自ら考える力を育成すること。
- ・各教科及び「総合的な学習の時間」で体験的な学習，問題解決的な学習の充実。
 - ・各教科等で知的好奇心や探究心，論理的な思考力や表現力の育成を重視。
 - ・コンピュータ等の情報手段の活用を一層推進。中学校技術・家庭科で情報に関する内容を必修化，高等学校で教科「情報」を必修化 など。
- (3) ゆとりのある教育活動を展開する中で，基礎・基本の確実な定着を図り，個性を生かす教育を充実すること。
- ・年間授業時数は，現行より週当たり2単位時間削減。
 - ・教育内容を授業時数の縮減以上に厳選し，ゆとりの中で基礎的・基本的な内容を繰り返し学習し，その確実な定着を図る。
 - ・中・高等学校における選択学習の幅を一層拡大。
 - ・高等学校では，卒業に必要な修得総単位数を80単位から74単位に縮減，必修教科・科目の最低合計単位数を38単位（普通科）から31単位に縮減など。
- (4) 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育，特色ある学校づくりを進めること。
- ・「総合的な学習の時間」を創設し，各学校が創意工夫を生かした教育活動を展開。
 - ・各学校が創意工夫を生かした時間割編成ができるよう，授業の1単位時間や授業時数の運用の弾力化。
 - ・教科の特質に応じ目標や内容を複数学年まとめるなど基準の大綱化。
 - ・高等学校における学校設定教科・科目の導入 など。

第1章 評価の機能とこれからの評価の基本的な考え方

第1節 評価の機能と今後の課題

学校が児童生徒の学習状況等の評価を行うことは、公的教育機関である学校の基本的な責務であり、各学年、各学校段階等の教育目標を実現するため、学校及び国・地域における児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価を、それぞれの段階において充実させることが重要。

第2節 これからの評価の基本的な考え方

- (1) 学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」がはぐまれているかどうかによってとらえることが必要。
- (2) このため評価においては、学習指導要領が示す目標に照らしてその実現状況を見る「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を一層重視し、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を工夫することが重要。
- (3) また、学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら展開するものであり、指導と評価の一体化を図るとともに、評価方法の工夫改善を図ること、学校全体としての評価の取組を進めることが重要。

第2章 指導要録の取扱い

(1) 指導要録の基本的な性格及び機能

児童生徒の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し、その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿という指導要録の基本的な性格は維持。

(2) 指導要録改善の基本方針等

指導要録の様式については、現行の様式を基本的に維持した上で、主に次のような改善を図る。なお、指導要録の様式について参考様式例を示すが、各教育委員会等において、これを参考として、地域の実情等に応じて工夫し、所管の学校の指導要録の様式を定めることが大切。

1) 各教科の学習の記録

- ・小・中学校の観点別学習状況については、現行の四つの観点により実現の状況を3段階で評価することを基本的に維持し、各教科の観点の具体的な示し方については必要な見直しを行う。
- ・評定については、現在、小・中学校において、いわゆる絶対評価を加味した相対評価とされているが、これを目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）に改める（なお、高等学校については現行同様、目標に準拠した評価とする）。

2) 行動の記録

小・中学校の「行動の記録」の項目について、「生

きる力」の育成の状況などを適切に評価できるものとなるよう、「健康・体力の向上」「自律」「生命尊重」「公德心」などを示す。

3) 総合所見及び指導上参考となる諸事項（新設）

全人的な力である「生きる力」の育成を目指し、総合的に児童生徒の成長の状況をとらえることができるよう、現在、ア)各教科の学習の記録、イ)特別活動の記録、ウ)行動の記録、エ)進路指導の記録、オ)指導上参考となる諸事項に分かれている小・中学校の所見欄等を統合し、従来これらの欄に記入していた事項を記入する欄として、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄を新設する（なお、高等学校については、「指導上参考となる諸事項」欄を、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄とする）。

4) 「総合的な学習の時間」を評価する欄（新設）

「総合的な学習の時間」の評価については、各学校における「学習活動」及び指導の目標や内容に基づいて定める「観点」を記載し、これに基づいて児童生徒にどのような力が身に付いたかなどを文章記述により「評価」する欄を新設する（なお、高等学校については、「学習活動」及び「評価」の欄とする）。

5) 盲・聾・養護学校等の指導要録

盲・聾・養護学校については、小、中、高等学校の指導要録に準じて必要な改善を図るとともに、「養護・訓練」の欄を「自立活動」の欄に改める等の改善を図る。

(3) 指導要録の開示の取扱い

指導要録の本人への開示の取扱いについては、業務の適正な実施に支障を及ぼすおそれがあるとき等を除き開示するとの個人情報保護基本法上の基本的な考え方に基づいて対応する必要がある。具体的な開示の取扱いについては、各教育委員会等において、条例等に基づき、それぞれの事案等に応じて判断することが適当。

(4) 高等学校入学者選抜の調査書の取扱い

調査書の具体的な取扱いについては、従来どおり、各都道府県教育委員会等の判断において適切に定めることが適当。これまで高等学校の入学者選抜については、選抜方法の多様化や評価尺度の多元化のための取組が行われており、調査書についても指導要録の評価の考え方を踏まえ、各都道府県教育委員会等において、その在り方の検討を進める必要がある。今後、調査書の評定を目標に準拠した評価とするための努力が行われることを期待。

第3章 児童生徒の学習状況を客観的に評価するための方策

第1節 児童生徒の学習状況の評価規準、評価方法等の研究開発

- (1) 各学校における児童生徒の評価を客観的で信頼できるものにするため、学習指導要領に基づいて児童

生徒の学習の到達度を評価するための評価規準、評価方法等を関係機関において研究開発し、各学校における評価規準の作成に活用できるようにすることが必要。その際、思考力、判断力、表現力や自ら学ぶ意欲、態度など、学習指導要領に示す目標に照らして適切に評価できるものにすることが必要。

- (2) 評価に当たりできるだけ客観的な評価ができるよう、評価規準等と併せて、児童生徒のレポートや作品など学習状況の事例を盛り込んだ評価事例集の作成や、教員に対する評価に関する研修の充実が大切。
- (3) 各学校における評価に関する研究を進め、教員間の共通理解を図るとともに、関係機関において研究開発された評価規準等を参考に、評価規準の改善を図ることが望まれる。このため国においては、国立教育政策研究所において、早急に評価規準等の研究開発を進めることが必要。

第2節 全国のかつ総合的な学力調査の実施

(1) 全国のかつ総合的な学力調査の必要性

小、中、高等学校における学習指導要領の目標の全国的な実現状況を明らかにし、指導の改善や教育課程の基準の改善に反映させるため、国において、全国のかつ総合的な学力調査を実施することが適当。

(2) 全国のかつ総合的な学力調査の実施方法

1) 全国的・総合的な学力調査においては、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた到達度を適切に評価していくことが必要であり、ペーパーテストだけでなく、調査研究協力校などを設けて調査することが必要。

実施することが必要であり、学年や教科を年度ごとに分けて抽出調査により行うことが適当。具体的にどのような方法や規模等で学力調査を実施するのは、更に専門的に検討することが必要。

- 3) 全国的・総合的な学力調査の結果を生かして、各学校において児童生徒の学習の到達度を客観的に把握するため、調査の問題や結果等を各学校で活用できるようにすることが必要。また、都道府県や市町村の教育委員会においても、地域における学力調査の実施などにより、児童生徒の学習状況の把握に努めることが大切。

第4章 教育課程の実施状況等から見た学校の自己点検・自己評価の推進

- (1) 各学校が、児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の自己点検・自己評価を行い、学校の教育課程等について絶えず見直しを行い改善を図ることは、学校の責務。
- (2) 教育課程の実施状況、指導方法・指導体制、児童生徒の学習状況等、各学校が行う自己点検・自己評価の具体的な項目、方法等は、各学校や設置者が地域や学校の実態に応じて適切に工夫することが必要。実施に当たっては、保護者や地域の人々に結果を説明したり、意見を聞きながら進めることが大切。
- (3) 各学校における自己点検・自己評価が適切に行われるよう、教育課程の実施状況等の自己点検・自己評価の内容、方法、公表の在り方等について関係機関において研究開発することが必要。

2) 全国的・総合的な学力調査は、継続的・定期的

《児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について》(抜粋)

第1章 評価の機能とこれからの評価の基本的な考え方

第1節 評価の機能と今後の課題

ア 学校が児童生徒の学習状況等の評価を行うことは、公の教育機関である学校の基本的な責務である。評価の機能は、各学年、各学校段階等の教育目標を実現するための教育の実践に役立つようにすること及び児童生徒のよさや可能性を評価し、豊かな自己実現に役立つようにすることであり、学校教育における評価の役割は重要である。

イ 今日、我が国においても、また、国際的にも、学力や評価の問題に対する問題意識が高まっており、児童生徒の学習状況と教育課程の実施状況等の評価の在り方を検討する意義は大きい。その際、児童生徒個人の学習状況等の評価、各学校における児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価、国全体あるいは地域全体として見た児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価のそれぞれの段階において充実を図ることが重要である。

ウ 児童生徒個人、各学校、国あるいは地域全体のそれぞれの段階での評価の充実を図り、児童生徒の学習状況等について、各学年、各学校段階等の目標を実現しているかどうかを的確に評価し、学校教育の成果等について保護者や地域の人々に説明し、国民全体に伝えることは、学校教育への信頼を一層高めるとともに、評価の結果を指導の改善や教育課程の基準の改善に反映させていく上で重要である。

1 評価の機能と役割

(1) 学校の教育活動は、意図的、計画的、組織的に行われるものであり、一般的に、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されている。学習の評価は、教育がその目標に照らしてどのように行われ、児童生徒がその目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにし、また、どのような点でつまずき、それを改善するためにどのように支援していけばよいかを明らかにしようとする、言わば教育改善の方法とも言うべきものであり、学習の評価を適切に行うことは公の教育機関である学校の基本的な責務である。

また、児童生徒にとって評価は、自らの学習状況に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促すという意義がある。

児童生徒がそれぞれの個性や能力に応じて、自ら学び、自ら知識や技能などを習得し、自ら創造的な活動を行うのを助けていくことがこれからの教育と教員の重要な役割であることを考えるとき、評価は大きな意味を持つ。

(2) 評価の機能と役割は、一つには、各学年、各学校段階等の教育目標を実現するための教育の実践に役立つようにすることであり、もう一つには、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を目指すこれからの教育の在り方から考えて、児童生徒一人一人のよさや可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つ

ようにすることである。これは、学校や教員が、指導計画や指導方法、教材、学習活動等を振り返り、よりよい指導に役立つようにすることであり、評価とは、児童生徒のための評価であると同時に、学校や教員が進める教育自体の評価でもあるとも言える。このようなことから、指導と評価は表裏一体をなすものであり、学校においては、学習指導と評価が常に一体となって行われることが求められる。

(3) また、どのような評価を行うかということが、これからの社会における教育のあるべき姿を明らかにすることにもなる。そのような意味でも、評価は重要である。すなわち、評価の在り方が示されることにより、どのような資質や能力がこれからの児童生徒に必要であるかを一層明確にすることとなり、新しい教育の在り方について理解を深め、その定着を確かなものにしていく効果が期待される。

(4) さらに、今日、学校教育においては、保護者、地域の人々、国民全体に対し、学校ではどのような教育を進めているのか、児童生徒にどのような資質や能力が身に付いているのか、児童生徒の学習状況等にどのような問題があり今後どのような改善を図る必要があるのか、そのために家庭や地域の人々とどのような協力をしていく必要があるのかなどについて十分に説明していくことが重要である。

このような観点から、児童生徒の学習状況等を適切に評価し、明らかにしていくことは、学校教育への信頼を向上させていく上で欠かすことのできないものと考えられる。保護者や地域の人々に説明を行っていくことの重要性が高まるにつれて、学校教育の中での評価の役割は一層大きくなるものと考えられる。

2 評価の重要性の高まり

(1) 児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価については、新しい学習指導要領等のねらいを実現すること、各学校段階間の教育の円滑な接続を図ること、学校の自主性・自律性を確立することなど、今日の学校教育の諸課題に対応していく上で、様々な形でその重要性が指摘されるようになってきている。

(2) 今回の学習指導要領等の改訂の基本的な方向を提言した平成10年7月の本審議会の答申は、「教育課程の基準の改善に当たっての基本的考え方」の中で、「これからの学校教育における学習の指導と評価の在り方が極めて重要である」とした上で、学力については「これを単なる知識の量ととらえるのではなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を身に付けているかどうかによってとらえるべきである」とし、新しい教育課程の下での評価の在り方について、「基礎・基本の徹底や個性を生かす教育を充実する観点からは、学習の過程を重視したり、児童生徒のよい点や進歩の状況を積極的に評価すること、また、児童生徒が自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題を持って学習を進めていけるような評価を行うことなどが求められるとともに、いわゆる絶対評価や相対評価、個人内評価を含め評価の在り方について検討する必要がある

ある」と指摘した。

(3) また、平成11年12月に出された中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においては、「各学校段階において、児童・生徒が当該学校段階の教育目標を達成しているかどうか、修了時等において評価することは、各学校が教育上の責務として適切に行うべきものであり、また、上級の学校段階の教育との円滑な接続に資する観点からも重要である」と指摘された。そして、「各学校における評価の参考とできるような客観的な評価基準や評価方法・(中略)・について国立教育研究所、都道府県の教育研究所、大学等において積極的な研究、開発を行うことが必要である」、また、「児童・生徒の学力の実態を把握するため、総合的な調査を行う必要がある」などと提言された。

(4) このほか、平成10年9月の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」においては、学校の自主性・自律性の確立が必要であるとした上で、そのための具体策として、「各学校においては、教育目標や教育計画等を年度当初に保護者や地域住民に説明するとともに、その達成状況等に関する自己評価を実施し、保護者や地域住民に説明するように努めること」が提言された。

(中略)

3 評価の現状と今後の課題

(1) 以上のように、我が国でも、また、国際的にも、学力や評価の問題に対する関心は高まっている。

その意味で、児童生徒の学習と教育課程の実施状況等の評価の在り方を検討する今日的な意義は大きい。

評価の問題を検討する際、評価は、次の三つの段階で充実を図っていくことが必要である。

第一は、児童生徒の個人の学習状況等の評価、

第二は、各学校における児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価、

第三は、国全体あるいは地域全体として見た児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価、である。

(2) このうち、児童生徒の個人の学習状況等の評価については、従来からの評価の議論の中で中心的な位置を占めてきている。各学校段階の評価も、国や地域全体の評価も、いずれも児童生徒個人の学習状況等の評価の積み重ねであり、児童生徒個人の学習状況等の評価が出発点となるものである。

現行の学習指導要領の下においては、基礎・基本を重視し、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成とともに、児童生徒のよさや進歩の状況などを積極的に評価し、児童生徒の可能性を伸ばすことを重視した「新しい学力観」に立つ評価が行われており、このことは各学校にも浸透してきている現状にあるが、従来どおりの知識の量のみを測るような評価が依然として行われている面も見られる。

今後は、新しい学習指導要領等が、基礎・基本を確実に身に付けさせることはもとより、それにどまることなく、自分で課題を見付け、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」の育成を目指しているこ

とを踏まえ、これからの児童生徒の学習状況等の評価の在り方を検討することが課題である。

次に、学校としての児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価については、これまで、学校評価に関する研究や都道府県教育委員会等による学校評価に関する基準の策定などが盛んに行われた時期はあるが、今日、必ずしも全体的な動きにはなっておらず、各学校の個々の取組にとどまっている場合が多いと言える。

今後は、児童生徒の学習状況等の評価は、同時に各学校の教育活動の評価でもあるという認識の下、各学校における教育課程の実施状況等の評価を推進していく方策を検討することが課題である。

また、国全体としての児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価については、我が国では、昭和31～41年度に全国学力調査が実施されて以降は、学習指導要領の改訂の基礎資料を得ることを目的とした「教育課程実施状況調査」(昭和56～58年度、平成5～7年度)が文部省において実施されている。また、国際教育到達度評価学会(IEA)の「国際数学・理科教育調査」に、昭和39年(1964年)の第1回調査以来参加している。「教育課程実施状況調査」や「国際数学・理科教育調査」は、これまでは十数年に1回という間隔で、全国的な学習状況の把握や国際比較を行う上で統計的に必要な児童生徒数により実施されてきた。

今後は、国として継続的に児童生徒の学力の実態を把握するための方策を検討することや、各学校が、全国的・総合的な学力調査により自校の児童生徒の学習状況を客観的に評価できるようにするための方策を検討することが課題である。

さらに、都道府県教育委員会や市町村教育委員会においては、現在、それぞれの実情に応じて、学力調査の実施、学習評価のための研修の実施や指導資料の作成などの取組が行われている。今後は、各教育委員会において、児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の評価に関する取組を、一層積極的に進めていくことが課題である。

(3) 以上のような課題を踏まえると、これからの児童生徒の学習状況の評価の在り方としては、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現の状況を見る評価(いわゆる絶対評価)を基本に据えるとともに、児童生徒の自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成の状況を総合的に評価する工夫をしていくことが必要である。このことについては、次節で具体的に提言したい。

その上で、評価の充実のための具体的な方策として、まず、指導要録の取扱いについて、第2章で具体的に提言したい。

また、目標に準拠した評価を適切に行うため、児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するための評価規準等の研究開発を行い、学校の評価活動を支援することが必要である。また、国全体として、学習指導要領の目標の実現状況を把握するとともに、教育課程の基準の改善等に生かしていくため、全国的な学力調査を継続的に実施することが適当である。これらについて、

第3章で具体的に提言したい。

さらに、各学校において、児童生徒の学習状況や教育課程の実施状況等の自己点検・自己評価を行い、指導の改善に生かすとともに、保護者や地域の人々へ十分説明し、意見を聞くことにより、学校教育への信頼を一層高め、かつ、学校の行う評価の客観性や信頼性の確保につなげていくことが必要である。これについては、第4章で具体的に提言したい。

なお、都道府県教育委員会や市町村教育委員会においては、指導要録の様式の策定をはじめとする評価に関するそれぞれの役割を果たしていくことが大切であるが、このことについては、次節以降のそれぞれの箇所でも触れていきたい。

第2節 これからの評価の基本的な考え方

ア 学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。

イ これからの評価においては、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視するとともに、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価するため、個人内評価を工夫することが重要である。

ウ 学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら展開されるものであり、指導と評価の一体化を図るとともに、学習指導の過程における評価の工夫を進めることが重要である。また、評価が児童生徒の学習の改善に生かされるよう、日常的に児童生徒や保護者に学習の評価を十分に説明していくことが大切である。

エ 評価に当たっては、教育活動の特質や評価の目的等に応じ、評価の方法、場面、時期などを工夫し、児童生徒の成長の状況を総合的に評価することが重要である。

オ 評価活動を充実するためには、各学校において、評価の方針、方法、体制などについて、校長のリーダーシップの下、教員間の共通理解を図り、一体となって取り組むことが不可欠である。また、各教員が、評価についての専門的力を高めるため、自己研鑽に努めたり、校内研究・研修を実施することなどが重要である。

1 学力と評価

(1) 従来から文部省は、学習指導要領等と指導要録の様式において、学校教育で身に付けるべき学力とその評価に関する大きな枠組みを示してきた。

現行の学習指導要領等は、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成を重視しており、現行の指導要録もこうした資質や能力の育成を目指し、観点別学習状況の評価を各教科の基本に据え、その観点は「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を基本としている。

(2) 新しい学習指導要領は、完全学校週5日制の下、教育内容を厳選し、ゆとりの中で学習指導要領に示す基

礎・基本を確実に身に付け、「生きる力」すなわち自分で課題を見付け、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、

自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康と体力を育成することを基本的なねらいとしている。自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成する上で、基礎・基本の確実な定着は、欠くことのできない要素である。ここでいう基礎・基本には、知識や技能だけでなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力なども含まれる。

新学習指導要領では、完全学校週5日制の実施に伴い、授業時間を週当たり2単位時間縮減しているが、それに伴い教育内容を厳選し、児童生徒がゆとりを持って学習できるようにしている。これは、基礎・基本を確実に身に付けることができるよう、個別指導やグループ別指導、チームティーチングなど個に応じた指導を十分に行うとともに、単なる知識の暗記ではなく、思考力、判断力、表現力などを身に付けられるよう観察・実験、調査・研究、発表・討論など、体験的な学習、問題解決的な学習に積極的に取り組むことができるようにしたものである。

また、知識と生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くよう「総合的な学習の時間」の創設などを行っている。このことにより、単に知識を覚え込むのではなく、児童生徒が実感を伴って基礎的・基本的な内容を自らのものとして確実に習得し理解を深め、その後の学習や将来の生活に生きて働くようにすることを目指しているのである。厳選された基礎・基本については、児童生徒のその後の学習を支障なく進めるためにも、確実に身に付けさせる必要がある。

さらに、中、高等学校においては、生徒が選択して学習できる幅を従来以上に拡大し、生徒の興味・関心、進路希望等に応じて、より深く高度に学ぶことができるようにしており、基礎・基本の確実な習得とあいまって、学ぶことの楽しさを味わわせ、学ぶ意欲や知的好奇心・探究心などを高めることとしている。また高等学校段階では、各学校が独自の教科・科目を設けたり、高等学校在学中に大学で履修した単位を高等学校の単位として認められるような制度も設けられている。

(3) 我が国の児童生徒の学力は、国際教育到達度評価学会（IEA）の行っている国際比較の調査（国際数学・理科教育調査）によると、第1回調査以来トップクラスを維持しており、国際的に見ておおむね良好と考えている。しかし、数学や理科が好きであるとか、将来これらに関する職業に就きたいと思う者の割合が国際的に見て低いレベルであるなどの問題点が指摘されている。

新学習指導要領は、このような児童生徒の学力の現状等を踏まえて、ややもすると一斉、画一的に知識を教え込むことになりがちであったこれまでの教育の基調を転換し、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自分で課題を見付け、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を重視することとしたものである。

学力については、従来から、「読・書・算」の能力などに限定してとらえる考え方と、理解力、思考力、創造力、問題解決能力などまで含める考え方がある。ともすれば、過度の受験競争や偏差値偏重の風潮の中で、知識の量の多少によって学力をとらえる傾向が強かったことも事実である。

しかしながら、学力については、これまで示したように、知識の量の多少によってとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。現行の学習指導要領においては、知識や技能だけでなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力などまで含めて学力ととらえており、新しい学習指導要領は、こうした学力のとらえ方を一層深め、言わば学力の質の向上を図ることをねらいとしているのである。

これからの児童生徒の学習状況の評価に当たっても、このことを適切に評価できるよう、工夫することが必要となる。

また、このような学力についての考え方が定着していくためには、教員が学習指導要領の趣旨を十分に理解し、日々の指導と評価に生かしていくことが、何よりも肝要である。

2 目標に準拠した評価及び個人内評価の重視

- (1) 新しい学習指導要領においては、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指し、学習指導要領に示された基礎的・基本的な内容の確実な習得を図ることを重視していることから、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、観点別学習状況の評価を基本として、児童生徒の学習の到達度を適切に評価していくことが重要となる。

現行の学習指導要領及び指導要録の下での評価の一つの特徴は、集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）ではなく、目標に準拠した評価である観点別学習状況の評価を基本に据えていることであるが、新しい学習指導要領の下では、この考え方を一層発展させていくことが重要である。

- (2) 評価に当たっては、知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を適切に評価していくことが大切である。

このため新学習指導要領の下でも、現行の指導要録における評価の観点、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点による評価を基本とすることが適当である。その場合、例えば「知識・理解」についても、単に覚え込むものにとらえるのではなく、児童生徒が自ら体験して実感を持って学ぶことにより、学習や生活に生きて働くものととらえる必要がある。

- (3) 児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価することは、これまでと同様重要である。

既に述べてきたように、これからは、課題を発見する能力や自ら学び自ら考える力、よりよく問題を解決する能力などの育成が重要である。また、児童生徒の興味・関心、進路、習熟度などに応じ、選択学習の幅の拡大や個に応じた指導の充実を図り、個性を生かす教育を推進することが求められている。

このような自ら学ぶ意欲や問題解決の能力、個性の伸長などに資するよう、個人内評価（児童生徒ごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価）を工夫することも大切である。

その際、児童生徒を励ましたり、努力を支援したりする観点に立って、児童生徒の進歩を促したり、努力を要する点を伝えたりすることにも配慮する必要がある。

- (4) 集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）は、集団の中での相対的な位置付けによって児童生徒の学習の状況の評価するものであることから、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に習得し、目標を実現しているかどうかの状況や、一人一人の児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況について直接把握することには適していない。また、児童生徒数の減少などにより、学年、学級の中での相対的な位置付けを明らかにする評価では、客観性や信頼性が確保されにくくなっていることも指摘されている。

しかし、目標に準拠した評価や個人内評価に関する情報とともに、集団の中での自分の相対的な位置付けに関する情報も、自分の適性を知る手掛かりとなるのであり、児童生徒は、これにより自分の目標を定めて学習に取り組む動機付けを得たり、将来の進路を考えていく際の情報として活用したりすることができる。したがって、各学校においては、必要に応じ、集団の中での相対的な位置付けに関する情報を提供することが考えられる。

これからは、目標に準拠した評価及び個人内評価が柱となる中で、集団に準拠した評価については、児童生徒の発達段階などに配慮した上で、目的に応じて指導に生かすことが必要である。

3 指導と評価の一体化

- (1) 学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されている。すなわち、指導と評価とは別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である（いわゆる指導と評価の一体化）。評価は、学習の結果に対して行うだけでなく、学習指導の過程における評価の工夫を一層進めることが大切である。また、児童生徒にとって評価は、自らの学習状況に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促すという意義がある。

自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は、日々の教育活動の積み重ねによって児童生徒にはぐくまれていくものであり、その育成に資するよう、日常の指

導の中で、評価が児童生徒の学習の改善に生かされることが重要である。また目標に準拠した評価においては、児童生徒の学習の到達度を適切に評価し、その評価を指導に生かすことが重要である。そのため評価活動を、評価のための評価に終わらせることなく、指導の改善に生かすことによって、指導の質を高めることが一層重要となる。

- (2) 評価が児童生徒の学習の改善に生かされるようにするためには、学習の評価を、日常的に、通信簿や面談などを通じて、児童生徒や保護者に十分説明し、学習の評価を児童生徒や保護者と共有していくことが大切である。

特に、通信簿については、その扱いや様式は各学校の判断で決められるものであるが、その役割は大きい。このことを踏まえ、児童生徒の学習の過程や成果、一人一人の進歩の状況などを適切に評価し、それが評価だけに終わるのではなく、その後の学習を支援することに有効に役立てられるものとなるよう、記載内容や方法、様式などについて改善充実が図られることが期待される。

また、学習の結果としての評価の情報とともに、どのような観点や規準で評価を行うのか、どのような方法で評価を行うのかといった学校としての評価の考え方や方針を、教育活動の計画などとともにあらかじめ説明することも大切である。

評価には、信頼性が求められるが、評価を指導に生かしていくためには、単に数値化されたデータだけが信頼性の根拠になるのではなく、評価の目的に応じて、評価する人、評価される人、それを利用する人が、互いにおおむね妥当であると判断できることが信頼性の根拠として意味を持つ。その意味でも、評価規準や評価方法等に関する情報が児童生徒や保護者に適切に提供され、共通に理解されていることが大切である。

4 評価方法の工夫改善

- (1) 全人的な力である「生きる力」の育成を目指す新しい学習指導要領の下では、児童生徒の学習状況を、単一の時期や方法によって評価するのではなく、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの教育活動の特質や評価の目的に応じ、評価方法、評価の場面や時期などについて適切な方法を工夫し、それらの積み重ねによって児童生徒の成長の状況を総合的に評価することが一層重要である。

そのため、第一に、評価を、学習や指導の改善に役立たせる観点から、総合的な評価のみではなく、分析的な評価、記述的な評価を工夫すること、

第二に、評価を行う場面としては、学習後のみならず、学習の前や学習の過程における評価を工夫すること、

第三に、評価の時期としては、学期末や学年末だけでなく、目的に応じ、単元ごと、時間ごとなどにおける評価を工夫すること、

第四に、具体的な評価の方法としては、ペーパーテストのほか、観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート等を用い、その選択・組合せを工夫すること、などが求められる。

- (2) また、児童生徒による自己評価や児童生徒同士の相

互評価などを生かすことや、保護者による評価、教育活動に協力した地域の人々などによる評価を参考にすることなども有効である。

とりわけ、自己評価については、自ら学ぶ意欲などを見る上で有効であるばかりでなく、児童生徒が自分自身を評価する力や他人からの評価を受け止める力を身に付け、自己の能力や適性などを自分で確認し、将来を探究できるようにするためにも大切である。

さらに、学習活動の特質に応じ、学習の過程における児童生徒のレポートや作品など具体的な事例を保存し、学習の進め方などの指導に役立てる評価も有効であると考えられ、各学校や関係機関などにおいて評価方法についての研究が進められることが期待される。

- (3) 評価の方法としては、ペーパーテストのほか、観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポートなどを用いることが考えられるが、その選択に当たっては、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの学習活動の特質、児童生徒の発達段階などを考慮することが重要である。

例えば、各教科の評価についても、教科や評価の観点などによって、ペーパーテスト、実技テストなどによる評価が重視されるもの、児童生徒のノート、レポートや作品などによる評価が重視されるもの、教員による観察、面接や児童生徒の自己評価、相互評価などが重視されるものなど、評価方法の重点の置き方に違いがある。各学校における評価においては、このような教科の特性や観念の趣旨にふさわしい評価の方法を適切に選択し組み合わせるなどの工夫が大切である。

- (4) 障害のある児童生徒については、一人一人の障害の状態等を十分把握した上で、それぞれに応じた指導の目標の設定、指導内容・方法の工夫を進め、児童生徒が持てる力を発揮して学習活動に取り組む状況などをきめ細かく評価し、指導に生かすことが重要である。また、自立し社会参加する力を培うためには、障害の状態や学習状況に関する情報が指導にかかわる教員間で共有され、組織的・継続的に指導が行われる必要がある。このため、それらの情報を学年等を超えて引き継ぎ、一貫した指導が行われるようにすることが大切である。

5 学校全体としての評価の取組

- (1) 評価活動の充実のためには、各学校において日ごろから教員間の共通理解を図り、各教員が評価についての力量を高め、一体となって評価方法の改善充実に努めることが必要である。また、目標に準拠した評価を重視する上では、各学校における評価の根拠が明確で信頼でき、保護者や児童生徒に説明できるものであることが重要である。

各学校においては、各教員が児童生徒の学習の状況を日ごろからどのように把握し、指導に生かしていくかなど、学校としての評価の方針、方法、体制などについて、校長のリーダーシップの下、教員間の共通理解を図り、一体となって取り組むことが不可欠である。

新しい学習指導要領の下では、「総合的な学習の時間」の創設や選択学習の幅の拡大が図られるとともに、学習内容の習熟の程度に応じた指導やチームティーチング、合同授業、交換授業など、個に応じた指導な

どの充実のための多様な学習形態、指導体制が一層取り入れられることも踏まえ、複数の教員で協力して評価を行うなど、多角的・多面的な評価を行うことが求められる。

- (2) 教員が評価についての考え方を深め、評価方法を改善したり、その結果を指導に生かしたりするためには、教員一人一人が教育の専門職として自己研鑽に努めるとともに、学校全体で校内研究・研修を通じて評価についての力量を高めることが必要である。とりわけ、評価方法の中でも、教員による観察は重要な意味を持つものであり、そのためにも、校内研究・研修の在り方を一層工夫し、学校全体として評価の力量を高めることが重要である。

各教育委員会等においては、教育センター等で行う教員研修において、学習の評価についての講座を充実させるなど、学校や教員の評価活動に対する支援を積極的に行うことが大切である。

さらに、学校や教員の評価活動を支援し、客観的に信頼できる評価が行われるようにするため、後述するように、児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するための評価規準等の研究開発、全国的かつ総合的な学力調査の実施、各学校における教育課程の実施状況等の自己点検・自己評価の実施などを進めることが必要である。

なお、各学校は、学習の評価の内容について保護者や児童生徒に十分説明し、共通理解を図りながら指導に生かすとともに、評価の改善に努めていくことが大切である。

第2章 指導要録の取扱い

(中略)

2 指導要録改善の基本方針

(中略)

- (2) 高等学校の指導要録については、各学校において生徒の能力・適性、興味・関心等に応じて多様な教育課程が編成されていることから、国の示す参考様式としてはできる限り大枠にとどめるという考え方を維持した上で、「総合的な学習の時間」の欄を新設するなど改善を図ることが適当である。

- (3) 盲・聾・養護学校の指導要録については、児童生徒の障害の状態等に応じた指導の目標の実現状況の評価や個人内評価を重視することとし、「自立活動」の欄の設定、個別の指導計画を踏まえた評価の推進、教育課程や学習指導の状況及び障害の重度・重複化や多様化等に応じた適切な記録の充実などの改善を図ることとする。

3 小・中学校の指導要録

(中略)

- (7) 「総合的な学習の時間」の評価

ア 「総合的な学習の時間」については、各学校において学習活動を定め、学校や児童生徒の実態に応じた特色ある教育活動が展開される。このような趣旨から、学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて評価することが適当であり、数値的な評

価をすることは適当ではない。

- イ また「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な課題などについて、体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れ、各教科等で身に付けた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働かせることをねらいとしており、それを通じて、自ら学び、自ら考える力や学び方、ものの考え方などの確かな育成に資するよう、評価に当たっては、各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とすることが必要である。

この時間の学習活動の展開に当たっては、学習指導要領に示された二つのねらい（自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること）などを踏まえ、各学校において具体的な目標、内容を定めて指導を行うことが必要である。そして、その目標、内容に基づき、観点を定めて評価を行うことが必要である。

- ウ 以上の点を踏まえ、「総合的な学習の時間」の評価については、この時間において行った「学習活動」を記述した上で、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記載するなど、児童生徒にどのような力が身に付いたかを文章で記述する「評価」の欄を設けることが適当である。

「観点」については、各学校において、指導の目標や内容に基づいて定めることとなるが、例えば、学習指導要領に定められた「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえ、「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」というような観点を定めたり、教科との関連を明確にして、「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」などの観点を定めたり、あるいは、各学校の定める目標、内容に基づき、例えば、「コミュニケーション能力」「情報活用能力」などの観点を定めたりすることなどが考えられる。

4 高等学校の指導要録

- (1) 高等学校の指導要録については、各学校において生徒の能力・適性、興味・関心等に応じて多様な教育課程が編成されていることから、現在、国の示す参考様式としてはできる限り大枠の形のみが示されているところであり、基本的にはこのような考え方を維持することが適当である。

- (2) 高等学校の各教科・科目の評定については、従来から、目標に準拠した5段階評価とされており、現行の評価方法を維持することとする。この場合、ペーパーテスト等による知識や技能のみの評価など一部の観点到偏した評定が行われることのないように、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の四つの観点による評価を十分踏まえながら評定

を行っていく必要がある。

また、各学校における評定が客観的で信頼できるものであることが重要であり、小・中学校と同様、後述するように、生徒の学習の状況を客観的に評価するための評価規準の研究開発などの取組を進める必要がある。

(3) 高等学校においては、各教科の学習の記録について、観点別学習状況の欄は設けず、各教科の観点を踏まえた評価をすることから、「総合的な学習の時間」についても、欄としては「学習活動」と「評価」から構成し、評価に当たっては、各学校において指導の目標や内容に基づいて定められた観点を踏まえて行うことができるとすることが適当である。

(4) 学校設定教科に関する科目は、教科・科目として評定及び修得単位数を記載するが、当該教科・科目の目標や内容等から数値的な評価になじまない科目については、評定は行わず、学習の状況や成果などを踏まえて、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄に所見等を記述するなど、各学校で評価の在り方等について工夫することが適当である。

5 盲・聾・養護学校等の指導要録

(中略)

6 指導要録の様式

これまでに述べてきた評価の観点や方法等を指導要録の様式の形で具体化した場合の一つの案を、本答申の添付資料として示している。各教育委員会等においては、これを参考として、地域の実情等に応じて工夫し、所管の学校の指導要録の様式を定めることが必要である。

7 指導要録の開示の取扱い

(1) 今日、個人情報に対する国民の関心の高まりなどを背景として、個人情報を保護するための条例等を制定する地方公共団体が増えてきている。また、国においては、個人情報保護基本法制に関する大綱が取りまとめられ、個人情報の本人への開示について、業務の適正な実施に支障を及ぼすおそれがあるとき等を除き開示することとされている。また、地方公共団体については、基本法制の趣旨にのっとり、必要な施策の策定・実施に努めることとされている。

指導要録の本人への開示についても、このような個人情報保護基本法制の基本的な考え方に基づいて、対応する必要がある。

(2) 指導要録は、指導のための資料でもあることから、これを本人に開示するに当たっては、個々の記載内容、特に文章で記述する部分などについては、事案によっては、それを開示した場合、評価の公正や客観性の確保、本人に対する教育上の影響の面で問題が生ずることなども考えられる。既に制定されている地方公共団体の個人情報保護条例においても、個人の評価等に関する情報については、事務の適正な執行に支障を生ずるおそれがある場合、開示しないことができる旨の規定が置かれているのが一般的であり、具体的な開示の取扱いについては、その様式や記載事項等を決定する権限を有する教育委員会等において、条例等に基づき、それぞれの事案等に応じ判断することが適当である。

(3) なお、これからの評価においては、教員が評価の専門的力量を更に高め、根拠が明確で説明のできる評価

をしていくことや、日ごろから、評価の内容について保護者や児童生徒に十分説明し、共通理解を図りながら指導に生かしていくことが一層大切であると考えられる。

8 高等学校入学者選抜の調査書の取扱い

(中略)

第3章 児童生徒の学習状況を客観的に評価するための方策

第1節 児童生徒の学習状況の評価規準、評価方法等の研究開発

ア 児童生徒が学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けているかどうかを各学校において適切に評価できるようにするため、学習指導要領に示す目標に照らして、児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するための評価規準、評価方法等を、関係機関において研究開発し、各学校における評価規準の作成に活用できるようにし、各学校における目標に準拠した評価の客観性、信頼性を高めるようにすることが必要である。

イ 評価規準等の研究開発に当たっては、知識や技能の評価だけにとどまるのではなく、思考力、判断力、表現力や自ら学ぶ意欲、態度など、学習指導要領に示す目標に照らして、学習の到達度を適切に評価できるものにする必要がある。評価規準については、学習指導要領に示された各教科の内容ごとに、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点に基づいて研究開発が更に進められることが必要である。

ウ 評価規準等に基づき、評価者の主観に流されずできるだけ客観的な評価ができるよう、実際の児童生徒のレポートや作品など学習状況の事例を盛り込んだ評価事例集を作成したり、都道府県等の教育センター・教育研究所等において評価に関する研修の充実を図ったりすることが大切である。

エ 各学校においては、校内研究・研修を通じて評価に関する研究を進め、教員間の共通理解を図るとともに、関係機関において研究開発された評価規準等を参考に、評価規準の改善を図ることが望まれる。このため国においては、国立教育政策研究所において、早急に評価規準、評価方法等の研究開発を進める必要がある。

(1) 児童生徒に学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容が確実に身に付いているかどうかを適切に評価し、指導や学習の改善に生かしていくためには、児童生徒の学習の状況をどのような規準や方法等で明らかにしていくかが重要である。特に、今後、目標に準拠した評価を重視していく上では、各学校における評価が客観的で、信頼できるものであることが重要である。

そのため、これまでの関係機関や各学校における評価規準、評価方法等の研究や実践を生かすとともに、学習指導要領の目標に照らして、児童生徒の学習の到達度を客観的に評価するために参考となる評価規準や評価方法等を関係機関において研究開発し、各学校における評価規準の作成に活用できるようにすることが

必要である。

- (2) 評価規準や評価方法等の研究開発に当たっては、知識や技能の評価だけにとどまるのではなく、思考力、判断力、表現力や自ら学ぶ意欲、態度などを含めて、学習指導要領の目標に照らして、学習の到達度を適切に評価できるものにする必要がある。その際、現行の指導要録の下での評価規準、評価方法等の研究や実践を一層進める形で行う必要がある。

評価規準については、観点別学習状況の評価を基本とした評価活動を支援できるように、学習指導要領に示された各教科の内容の項目ごとに、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を原則とする指導要録における各観点に基づいて研究開発が更に進められることが必要である。

評価方法については、既に述べたように、評価方法の工夫改善を進める必要があるが、そのような取組に資するよう、教科やその内容、評価の観点などに即した評価方法の研究開発が更に進められることが必要である。

- (3) 評価規準等に基づき、評価者の主観に流されずできるだけ客観的に学習の到達度の評価ができるようにするため、教科や評価の観点によっては、評価規準や評価方法を示すことに加え、実際の児童生徒のレポートや作品など学習状況の事例を盛り込んだ評価事例集を作成するなどの工夫をすることも有効である。

また、評価規準や評価方法の運用について、都道府県等の教育センター・教育研究所等で開催されている学習の評価のための研修を充実することや、教育委員会の指導主事の学校訪問の際などに指導を行うことなどにより、各学校における評価の客観性を高めるようにすることも重要である。

- (4) 各学校においては、これまでも評価規準を設定するなどの工夫等を行ってきたところであるが、引き続き校内研究・研修を通じて評価に関する研究を進め、教員間の共通理解を図るとともに、関係機関において研究開発された評価規準等を参考に、評価規準の改善を図ることが望まれる。

このため国においては、平成13年1月に設置される国立教育政策研究所の教育課程研究センターにおいて、平成14年度からの新学習指導要領の実施に向け、早急に評価規準、評価方法等の研究開発を進め、参考となる指針などを示す必要がある。盲・聾・養護学校や小・中学校の特殊学級における児童生徒の障害の状態等に応じた評価の方法等については、国立特殊教育総合研究所での積極的な研究の推進が必要である。

また、都道府県や市町村の教育センター・教育研究所等や、教員養成大学・学部等の教育研究機関においても、評価規準や評価方法等の研究開発を行い、各学校の評価活動を支援する取組を進めることが求められる。

なお、関係機関においては、各学校が、開発された評価規準や評価方法等を活用して、児童生徒の学習の到達度をどの程度客観的に評価し、その評価を児童生徒の学習の改善にどう生かしたかなどの検証を行うなど、評価規準や評価方法等の在り方の研究を継続的に

行うことが大切である。

(以下略)

高等学校学習指導要領の総則について

4 総合的な学習の時間(第4款)

1 総合的な学習の時間における学習活動を計画し展開するうえで、どのようなことに留意すべきか。

総合的な学習の時間については、各学校は、学習指導要領に示されているこの時間の趣旨、ねらい、例示されている学習活動及び実施に当たっての配慮事項を踏まえ、創意工夫を生かした学習活動を積極的に展開する必要がある。

その際、特に高等学校の段階においては、自らの意見や考えをもち、論理的に表現したり、討論したりする力、社会に対する認識を深め、自己の在り方生き方について考え、主体的、自律的に学ぶ力を身に付けることが強く求められており、これらの資質や能力、態度等を身に付けるための有意義な時間となるよう、総合的な学習の時間における学習活動を通して、各教科・科目等で身に付けた知識・技能等を相互に関連付け、深め、総合的に働くようにしたり、総合的な学習の時間と各教科・科目等の有機的な関連を図りながら、この時間で身に付けた力を各教科・科目等において生かしていくといった視点が重要である。

総合的な学習の時間の全体の年間授業計画(シラバス)については、全教職員が共通理解を図りつつ学校が定めることとなるが、取り上げる課題、あるいは、それに基づく具体的な学習テーマや学習方法などについて、生徒の問題意識や興味・関心、進路等に応じて生徒自身に計画を立てさせたり、生徒が主体的に選択・設定できるようにしたりすることが望まれる。

総合的な学習の時間における学習活動の展開に当たっては、単に一定の知識や技能を教え込むのではなく、生徒が直接体験したり、問題解決に取り組んだりする学習を積極的に取り入れること、グループ学習や個人研究などの学習形態の工夫を積極的に図ること、教科担任制という従来からの教師の固定的な意識を払拭し、地域の人々の協力も得つつ全教職員が一体となって取り組むこと、地域の教材や学習環境の積極的な活用を図ることなどの配慮が大切である。

さらに、生徒の表現力を育成する機会を確保するとともに、生徒が社会とのかかわりを実感し、この時間における学習活動の成就感を得ることができるよう、この時間の学習活動の状況や成果を幅広く対外的に公表する機会を設け、地域の人々や関係機関等からの反応や評価を受けようとするのが大切である。

2 学校外における学修の成果をもって、総合的な学習の時間の学習活動を行ったことにしようか。

総合的な学習の時間については、学校教育法施行規則第63条の4に規定する学校外活動の単位認定を行うこ

とはできないので、必ず学校での授業時数に組み込むことが必要である。

また、総合的な学習の時間については、単にレポートの提出や長期休業中の課題等で済ませることはできないことにも留意する必要がある。

3 夏期休業中などの長期休業中に総合的な学習の時間における学習活動を行ってよいか。

長期休業の趣旨及び生徒への負担等から望ましくない。

各学校においては、年間授業計画(シラバス)に基づいて計画的に学習活動が展開できるようにすることが必要である。

ただし、生徒は自らが設定した課題について、休業日に自主的に調査・研究を行うことも考えられることから、事前の指導について十分配慮する必要がある。

4 総合的な学習の時間の授業時数について、学科の違いに応じて異なる授業時数を配当してよいか。

総合的な学習の時間の授業時数については、特別活動と同じように、同じ学科内においては、原則として同じ字数の学習活動を行うことになる。学科が異なれば、異なる授業時数で学習活動を行うことも差し支えない。

5 職業教育を主とする学科において、総合的な学習の時間における学習活動により課題研究等の履修に替えることができるのは、どのような場合か。

職業学科においては、「課題研究」、「看護臨床実習」、「社会福祉演習」が、各学科の原則履修科目とされており、これら「課題研究等」の科目は、各教科に関する課題を設定し、その課題の解決を図る学習活動を通して、専門的な知識・技術の深化・総合化、問題解決能力の育成や自発的、創造的な学習態度を育てる上で大きな成果をあげてきており、また、総合的な学習の時間がねらいとしているものと軌を一にしているものといえる。したがって、総合的な学習の時間における学習活動をもって、課題研究等の履修の一部又は全部に替えることができるとし、逆に、課題研究等の履修をもって総合的な学習の時間における学習活動の一部又は全部に替えることができるとしている。

職業学科において、総合的な学習の時間における学習活動によって課題研究等の履修に代替できるのは、総合的な学習の時間における学習活動の成果が課題研究等の目標、内容等からみて満足できる成果を期待できるような場合である。同様に、課題研究等の履修によって総合的な学習の時間における学習活動に代替できるのは、課題研究等を履修した結果が総合的な学習の時間のねらいからみて満足できる成果を期待できるような場合である。

また、一部又は全部に代替できるとされており、例えば、総合的な学習の時間に課題研究的な学習活動と横断的・総合的な課題についての学習活動の両方を行い、課題研究的な学習活動に相当する部分のみを課題研究等の科目と代替したり、課題研究等の履修をもって総合的な学習の時間における学習活動の一部又は全部に代替することも可能である。

なお、総合的な学習の時間における学習活動を行うことによって、課題研究等の科目の履修に替えた場合には、課題研究等の科目の履修そのものは行っていないことから、この場合の総合的な学習の時間の単位数を、専門学科における専門教科・科目の必修単位数に含めることはできないことに留意する必要がある。

この措置をとろうとする場合には、あらかじめ教育委員会と協議することとする。

6 総合的な学習の時間における学習活動の評価は、どのようにすればよいか。

総合的な学習の時間は、この時間に取り上げられる個々の課題について単に知識を身に付けることを目的としているものではないため、この時間の評価に当たっては、単位の修得の認否は行うものの、数値的な評定を行うことは適当ではない。

評価の方法としては、レポート、論文、作品などの製作物、発表や討論の様子などから評価したり、生徒の自己評価や相互評価を活用したり、活動の状況を教師が観察して評価したりするなどして、学習に対する意欲や態度、思考力、判断力、表現力、活動の過程で進歩した点などを適切かつ総合的に評価することが考えられる。

教育課程編成にかかる各検討委員会の審議のまとめ

4 総合的な学習の時間検討委員会提言

総合的な学習の時間については、各学校が特色ある教育を実施するとともに、知識偏重の教育を見直すことにより、学習を「知る」という在り方から「学ぶ」という在り方に変更し、生徒が身近な課題を自らの問題として主体的に学び自己の生き方を追求することができるなど生徒の「生きる力」を育成するという点から、その成果に大きな期待が寄せられている。さらには、学校や教員側のこれまでの教え方や生徒の学習の在り方に対して再考を促しているという点からも、充実を図る必要がある。

しかし、一方では、総合的な学習の時間は初めての試みであり、特に高等学校においては、実験的な取組例も少なく、各学校の抱える実態や実情も異なり、その推進には困難や問題が予想される。

そのため、本委員会は、三重県教育委員会から以下の諮問を受け、各学校における総合的な学習の時間の推進と定着に資するため、総合的な学習の時間の在り方について検討を行った。

内容、指導方法に関すること
週時程の位置づけに関すること

評価及び認定に関すること
職業教育を主とする学科における代替に関すること
その他総合的な学習の時間に関すること

1 内容、指導方法に関すること

総合的な学習の時間の内容、指導方法に関して考える際大切なことは、この時間のねらいが従前の教科・科目のねらいの枠を越えたところにあるという認識に立ち、教科の一つとして位置づけることは適当でないということと、領域としての教科、特別活動と併置されるものでないということを十分踏まえる必要があるという点である。

したがって、総合的な学習の時間の本来の趣旨を生かすためには、その取組や活動を知育に偏らすことなく、現在の教科や領域の活動を総合化するような展開が理想とされるとともに、この時間を生徒が主体的に学ぶ時間にするを通して、生徒の生きる力の育成に結びつけることが目指されるべきである。

総合的な学習の時間において取り組む学習活動は、地域や学校、生徒の実態等に応じ、創意工夫して展開することが基本であり、また、その内容についても、学習指導要領に示されている例はもとより、その他の特色ある取組等を考えることができる。

こうした点を踏まえ、各学校において、入学から卒業までの期間を見通して、総合的な学習の時間の学習内容についてはもちろんのこと、指導理念、指導方法、指導体制、準備等について十分協議し、学校と生徒の実態に応じた在り方について共通理解を図っておくことが必要である。各学校において、総合的な学習の時間に全教職員が係わることにより、この時間の着実な定着と推進が図られることを期待したい。

2 週時程の位置づけに関すること

この時間を活用して、各学校で特色ある多様な教育活動を展開するためには、入学時から卒業までを見通した展望の上に立ち、各学校の教育課程に総合的な学習の時間を位置づけることが重要である。その意味から、総合的な学習の時間は単発ではなく継続的に実施することに意義があるといえる。こうした点を踏まえ、総合的な学習の時間は、原則として週時程の中に位置づけることが望ましいと考えられる。

しかし、学習活動を有効に展開するためには、ある程度まとまった時間が必要なこともあり得るため、内容や地域、学校及び生徒の実態等に応じて特定の学期又は期間に集中して実施することや、特定の年次を実施することが必要となることも想定できる。したがって、週時程の位置づけや運用の在り方については、教育委員会との協議の上で各学校における弾力的な対応が必要となろう。

なお、長期休業中における総合的な学習の時間の実施については、休業の趣旨からも望ましいとは言えない。

3 評価及び認定に関すること

総合的な学習の時間における評価の在り方については、この時間の趣旨、ねらい等を考慮すれば、教科の

ような数値による評価、すなわち評定を行うことはなじまないとと言える。したがって、成果や結果によって判断するのではなく、総合的な学習の時間における具体的な活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などを参考とした生徒の学習の状況や学習のプロセスなどを踏まえて判断し、所見等を記述して評価する方法が適切であると考えられる。

評価の在り方としては、生徒の自己評価や相互評価、教員による評価、あるいは地域の人によるもの等様々なものが考えられるが、いずれにしても、全教職員による十分な検討と共通理解のもとで行われるべきものと考えられる。

4 職業教育を主とする学科における代替に関すること

職業教育を主とする学科における代替に関しては、学習指導要領に示されているが、総合的な学習の時間においては、生徒の興味、関心、意欲、思考過程、学習過程（経過）等、成果の有無に関係なく、生徒の主體的な学習活動に対して評価を行うことが重要であることから、資格取得等を目的とした「課題研究等」を総合的な学習の時間に代替することについては、不適当であると考えられる。

5 その他総合的な学習の時間に関すること

総合的な学習の時間を実施するにあたり、各学校においては、次の点について配慮することが必要である。

- ・ 実施に当たっては、内容及び年間授業計画を教育委員会に届け出ることが望ましい。
- ・ 進学を目的とした補習的なものについては、総合的な学習の時間としては認められない。
- ・ 修学旅行等の特別活動との関連については、総合的な学習の学習の趣旨を十分考慮した上で考える必要がある。
- ・ 資格取得等だけを目的としたものについては、総合的な学習の時間の内容としては望ましくない。
- ・ 各学校における具体的な活動内容については、必ずしも学習指導要領に例示されたものに限定されず、地域社会の状況や子どもたちの発達段階及び実態等に配慮して決定するのが望ましい。また、特定の宗教や思想などへの偏りが生じないよう十分な配慮をすべきである。
- ・ 総合的な学習の時間の定着と推進を図るため、各学校において校内委員会等を設置して、総合的な学習の時間の在り方や目標、内容等について検討するとともに、教職員の共通理解を図ることが望ましい。

- ・今谷順重、横断的・総合的な学習とクロスカリキュラム、1999年7月30日、黎明書房
- ・加藤幸次・安藤輝次、総合学習のためのポートフォリオ評価、2000年3月10日、黎明書房
- ・小島宏・寺崎千秋、総合的な学習の評価計画と評価技法、2001年2月、明治図書
- ・高浦勝義、総合学習の理論、1999年1月30日、黎明書房
- ・高浦勝義、総合学習の理論・実践・評価、1998年9月15日、黎明書房
- ・高階玲治、総合的な学習の時間 自ら学ぶ力をどう育てるか、平成11年9月20日、ぎょうせい
- ・寺西和子、総合的学習の評価 - ポートフォリオ評価の可能性 -、2001年3月、明治図書
- ・「月刊高校教育」編集部、高等学校「総合的な学習の時間」実践の手引、1999年4月1日、学事出版
- ・総合初等教育研究所 授業実践研究会、「総合的な学習の時間」創造のための基礎・基本、jyugyo jissen シリーズ1～5、2001年8月10日、文溪堂
- ・総合的学習を創る、平成13年6月号No.131、12月号No.138、明治図書
- ・「総合的な学習」実践研究会、総合的な学習の実践事例と解説、平成11年10月～平成13年10月、第一法規
- ・日本教育評価研究会、指導と評価、2001年4月号、2001年11月号、日本図書文化協会
- ・教育課程審議会、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）平成10年7月29日
- ・教育課程審議会、児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）平成12年12月4日
- ・文部省、高等学校学習指導要領、平成11年3月29日
- ・文部省、高等学校学習指導要領解説 総則編、平成11年12月、東山書房
- ・文部省、特色ある教育活動の展開のための実践事例集 - 「総合的な学習の時間」の学習活動の展開 - （中学校・高等学校編）平成12年1月27日、大日本図書
- ・三重県教育委員会、高等学校教育課程編成のために、平成12年7月
- ・三重県総合教育センター、特別課題研修 21世紀を拓く学校づくりプロジェクト事業報告書、地域の中で子どもが輝く「総合的な学習の時間」の展開 - 「中間まとめ」（1年次） -、平成12年3月31日、三重県総合教育センター
- ・三重県総合教育センター、研究紀要 88、21世紀を拓く学校づくりプロジェクト、地域の中で子どもが輝く「総合的な学習の時間」の展開 - 小学校・中学校 -、平成13年3月31日、三重県総合教育センター

「総合的な学習の時間」関連Webページ

- ・国立教育政策研究所、教育課程研究センター <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/index.htm>
- ・国立教育政策研究所、教育研究情報センター、総合的な学習らんど
<http://www.nier.go.jp/homepage/jouhou/literature/sougou.html>
- ・鈴木敏恵の「ここから見える未来教育」<http://www02.so-net.ne.jp/~s-toshie/>
- ・総合学習関連リンク <http://www.edu.net-kochi.gr.jp/home/muroto-l/new/sogogaku/soulink.htm>
- ・東書Eネット <http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/>
- ・みえまなびネット <http://manabi.mpec.tsu.mie.jp/>
- ・三重県環境学習情報センター <http://www.eco.pref.mie.jp/center/center2.htm>
- ・文部科学省 <http://www.mext.go.jp/>
- ・文部科学省「総合的な学習の時間」応援団のページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/index.htm
- ・よみうり教育メール <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/>

（この冊子は、各研究協力校の報告ならびにプロジェクトアドバイザーのアドバイス等をもとに、主に、鈴木、石谷、落合が責任編集した。）

第6章 プロジェクト事業の組織・体制・事業経過

1 組織・体制

プロジェクト運営委員会

〔事業実施に関わる課題の解決に向けて主な方向を決めるための委員会〕

《委員》プロジェクトアドバイザー大学教授2名、
運営委員長（総合教育センター次長）1名、各研究協力校代表5名、
県学校教育課担当指導主事1名、研究団体代表1名、
企画振興部調査研究担当2名、教職員研修部1名、 合計13名

プロジェクト推進委員会

〔研究を具体的に推進していくための委員会〕

《委員》プロジェクトアドバイザー大学教授2名、
各研究協力校代表5名、
企画振興部調査研究担当2名、教職員研修部1名、 合計10名

2 事業経過

第1回プロジェクト推進委員会〔 5月23日（水）於三重県総合教育センター〕

- ・研究協力各校における現状報告と課題、今後の予定等について
- ・プロジェクト研究事業の今後の取り組みおよび日程について

第1回プロジェクト運営委員会〔 6月 6日（水）於三重県総合教育センター〕

- ・プロジェクト事業の概要と展開について
- ・高校における総合的な学習の時間について

第2回プロジェクト推進委員会〔 6月19日（水）於三重県立津西高等学校〕

津西高校が現在、国際科学科において実施している「ゼミナール」の内容紹介と、その方式の普通科への展開についての協議を行う。

第3回プロジェクト推進委員会〔 7月 3日（火）於三重県立宮川高等学校〕

総合的な学習の時間についての理解と、実施するにあたっての教職員の共通理解を深めるため、宮川高校の関係職員と委員会のメンバーで意見交換、協議を行う。

第4回プロジェクト推進委員会〔 7月 6日（金）於三重県環境学習情報センター〕

四日市中央工業高校と三重県環境学習情報センターとの連携による総合的な学習の時間の進め方について、研究協議を行う。

第5回プロジェクト推進委員会〔 9月21日（金）於三重県立四日市商業高等学校〕

四日市商業高校が現在取り組んでいる課題研究における「バーチャル・カンパニー」プログラムと学校行事の「オープンセミナー」についての紹介と総合的な学習への展開について研究協議を行う。

第6回プロジェクト推進委員会〔10月31日（水）於三重県総合教育センター〕

総合的な学習の時間における「評価」について、織田教授より講義を受ける。

第7回プロジェクト推進委員会〔11月28日（水）於三重県総合教育センター〕

研究紀要の原稿のまとめについて協議を行う。

第8回プロジェクト推進委員会〔12月20日（木）於三重県総合教育センター〕

研究紀要の原稿のまとめについて協議を行う。

第2回プロジェクト運営委員会兼第9回推進委員会〔1月30日（水）於三重県総合教育センター〕

プロジェクト事業の成果と課題および研究紀要の原稿のまとめについて協議を行う。

第10回プロジェクト推進委員会〔2月26日（火）於三重県総合教育センター〕

1年間の取り組みについての成果と課題および来年度の方向性について協議を行う。

3 プロジェクトアドバイザーおよび研究協力校、学校担当者、所内担当者

(1) プロジェクトアドバイザー 三重大学 教育学部 教授 織田 揮準
三重大学 教育学部 教授 下村 勉

(2) 研究協力校および学校担当者、所内担当者

- ・三重県立宮川高等学校 教諭 岡田 育美
- ・三重県立津西高等学校 教諭 落合 宏明
- ・三重県立四日市商業高等学校 教諭 市川 泰弘
- ・三重県立四日市中央工業高等学校 教諭 古家 正明、渋谷 順市
- ・三重県総合教育センター 企画振興部 調査研究担当 主 幹 鈴木 就二
- ” 教職員研修部 研修主事 石谷 幸久
- ” 企画振興部 調査研究担当 研修主事 落合 英次

う」といった4つのねらいが設定されました。しかし、本年度の報告書では、これらの「ねらい」の達成度（達成状況）を診断（評価）する方法が、紹介されていません。たとえば、「自分や人を大切に思う気持ちを育もう」という「総合的な学習の時間のねらい」の達成度を、どのような生徒の行動、あるいは、どのような質問項目に対する生徒の回答によって判断するか、といった課題がまだ残されているように思われます。宮川高等学校の「総合的な学習の時間ねらい」が、その年度の総合的な学習の時間によって、どの程度実現（達成）されたかを実証するための方法の開発が、宮川高等学校の教職員に残された検討課題の1つだと思えます。

2 津西高等学校の実践報告に対するコメント

平成12年度の「国際科学科（定員80名）」の開設と同時に同科では「ゼミナール」が「総合的な学習の時間」として試行実施されました。このゼミナールは、生徒自身の学習観の変革にとどまらず、教師の教育観、授業観の変革を促し、また、その可能性を秘めた教育実践であるとする本報告を興味深く拝読させていただきました。「“学ぶ授業”ではなく“考える授業”って感じ。是が非でも普通科の人にも受講してほしいと思う。」といった生徒の感想からも伺えるように、津西高等学校における「総合的な学習の時間：ゼミナール」の試行実施は、教師主導型から生徒主導型の授業への大きな転換を促すチャレンジです。試行されてわずかに2年が経過したばかりではありますが、今後の更なる改善と進化が楽しみである。

津西高等学校における来年度以降の「総合的な学習の時間」の検討課題の1つは、報告書でも指摘されているように、「国際科学科」の80名という小規模な集団で成功したゼミナール形式の「総合的な学習の時間」を普通科の生徒（定員320名）の「総合的な学習の時間」にいかにして広げていくかということであろう。そのためには、「総合的な学習の時間」を体験していない普通科の320人の生徒、ゼミナールに消極的な生徒や教師、ゼミナールに批判的な教師に対してゼミナールの魅力や可能性をさまざまな場や機会をとらえてアピールしていくことが必要である。

(1) 評価データの収集と分析

ゼミナールの魅力や可能性をアピールするためには、ゼミナールを通して生徒や教師がいかに変化し成長したかを明らかにすることが重要である。本報告書によれば、ゼミナールを振り返る（評価）方法として、毎時間の課題解決過程の発表、発表会やレポートに対する生徒同士の評価の交換（用紙に感想を書いて伝える）、学期末に実施される「ゼミ アンケート・感想文」（生徒用）、「ゼミ 学習状況報告」（教師用）が開発されている。本報告書から報告者のゼミナールに対する期待や情熱がひしひしと伝わるとともに、鋭い考察が行われている。しかし、本報告書に記載されたゼミナールに関する評価の根拠となったデータの記載が不十分で、データによる説得力に欠ける点が残念である。ゼミナールに関する教師や生徒の意見や感想が収集されたものと思われるが、本報告書に記載されたデータは一生徒の感想に終わっており、ゼミナールの魅力や可能性に関するデータ収集と分析、解釈に改善の余地がある。これまでに収集されたゼミに関する生徒の自由記述、職員会議やゼミナール担当者会議等で出された意見や提案をベースに、ゼミナールに関するアンケート（評価）項目を作成し、ゼミナールの成果を数量的に把握する創意工夫が必要であろう。

たとえば、報告書「生徒の興味・関心のとらえ方」の6行目の「高等学校に入学して自分の……入学後何をしたいのか考えるときこれでよいのか……ゼミナールの目的や意図が決定されていった」とあるが、この記述は「ゼミは、自分が大学入学後に何をしたいかを考えるきっかけになりましたか（はい、ややはい、ややいいえ、いいえ）」、また、10行目の「つまり、学問の本当のおもしろさを知らせたい、……」の記述から「ゼミで、学問のおもしろさを体験しましたか（はい、ややはい、ややいいえ、いいえ）」や「ゼミ以外の授業で学問のおもしろさを体験しましたか（はい、ややはい、ややいいえ、いいえ）」とい

った「ゼミの目的や意図の達成度」を測定する質問文ができる。ゼミに関する生徒の感想文は、こういった質問文の作成に当たり貴重なヒントを与えてくれる。生徒や担当者の意見・感想を尋ねるアンケートを開発し、生徒や担当者の意見や感想を数量的に把握する工夫を今後とも続けていただきたい。

(2) 危機（危険と機会の合成語）こそ変革の機会

報告書の「成果と課題」では、「国際科学科 80 名のゼミナールだったからできた。320 名の普通科の生徒に同じようなゼミナールは可能か」と記載されている。この危機の背後には、80 名という小規模のゼミナールだから実施できたし、高い成果をあげることができたという守りの気持ちが背後にあるように思われる。しかし、「総合的な学習の時間」としての「ゼミナール」を最初に試行した 2 年前（平成 12 年）を思い起こしていただきたい。「指示待ち生徒を相手に総合的な学習の時間をいかに展開するか」という難題（危機）が、この 2 年間にわたる教師の情熱、創意工夫、実践力等々の「まずできることから実践してみよう！」というプラス思考によってみごとに解決された。これまでに経験したことのない「総合的な学習の実践」という危機がみごとに教育変革の機会に変換され、「生徒自らが課題を設定し、その課題を解決していく過程を大切にする」という津西高等学校独自の教育方法（ゼミナール）が開発されました。今後は、少人数（80 名）対応型ゼミナールの踏襲や微調整といった守りの実践ではなく、新たな発想を加えた多人数（320 名）対応型の津西高等学校式総合的な学習システムの創造、実践に挑戦してください。

3 四日市商業高等学校の実践報告に対するコメント

四日市商業高等学校においては、「総合的な学習の時間」を地域の教育力を借りながら、教科の枠を越えた学習活動の場（時間）生徒が自ら学習する場（時間）教師にとっては教えるという役割から解放された生徒と共に学ぶ楽しさを体験できる場（時間）ととらえ、商業高等学校という特殊性を生かしたユニークで独創的な様々な教育活動が試行されました。今後は、本報告で紹介された教育実践から得られた知見をもとにした四日市商業高等学校式「総合的な学習の時間」の創造、および、四日市商業高等学校の全生徒を対象にした「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発を期待しています。

(1) オープンセミナー、それは「総合的な学習の時間」への優れた導入法

「総合的な学習の時間」導入の目的は、伝統的な教育観・学習観からの解放です。すなわち、生徒は教科の枠にとらわれない自分の学習テーマをもって主体的に学習する、教師は教えるという役割から解放されて生徒と共に学ぶ、これが「総合的な学習の時間」のめざすものです。小学校入学とともに伝統的な学習観に馴染んだ生徒は、教師の話を聞き覚える、あるいは、教師の指示に従って学習活動することは得意です。しかし、「教科の枠にとらわれることなく、自分のやりたいことを自由にやりなさい」と言われても、生徒は何をどのように取り組めば良いのか困惑するばかりでしょう。小学校から一貫して「教科の枠」の中で学習してきた生徒が、教科という枠にとらわれることなく、自分の興味や関心に従って「調べたいこと」や「やってみたいこと」を課題として設定し、追求せよという要求は生徒にとって非常に大きな負担となる。

そこで、伝統的な学校教育の中で受動的な受講に慣れた生徒を「総合的な学習の時間」の中で能動的、主体的な学習者へと徐々に変化させるためにどのような方略（手順）を採用するかが、「総合的な学習の時間」の導入の段階できわめて重要である。では、どのような方略があり、また、有効であろうか。津西高等学校では「総合的な学習の時間」への導入の方法として、教師が設定した学習テーマについて生徒と教師がともに学び合う「ゼミナール」が取り入れられ、四日市商業高等学校では、外部講師を招いた多数の講座からなる「オープンセミナー」が工夫された。すなわち、生徒は学ぶことの楽しさや何を学びたいかを再発見し、学ぶことへの意欲を高める手だてとして、四日市商業高校は「オープンセミナー」に注目

し、本年度の実践からその有効性を検証した。

本報告に紹介されている「オープンセミナー」受講後に書かれた生徒の感想から、生徒は「セミナー」の受講で多くの外部講師との出会いを通して自分の進むべき方向や学ぶことの面白さ、意義を再発見し、「総合的な学習の時間」で自分が主体的に取り組むべきテーマのヒントを得ていることが分かる。四日市商業高等学校の「オープンセミナー」は、生徒自らが自分の興味関心のある学習テーマの発見を支援するきわめて有効な方法と思われる。今後は、生徒自身による学習テーマ発見を支援する「オープンセミナー」を「総合的な学習の時間」のどの段階で実施し、どのような講師を招き、どのような形式の講座を企画することが、学習テーマの発見や学習意欲の向上により有効かといった研究を進めていただきたい。

(2) インターンシップを取り入れた「総合的な学習の時間」のすすめ

四日市商業高等学校では、「総合的な学習の時間」として地域社会の中での体験的な学習を通して、生徒の自発的、創造的な学習態度の形成をめざす「インターンシップ」が導入されました。この「インターンシップ」では、生徒が地域の事業所や工場で、社員の指導のもとに体験を通して社会人、労働者としての心構えや技術などを学び、研修終了後には、体験を通して学んだ学習成果の発表会が開催されました。発表会の質疑応答では、自分の体験に照らし合わせて質問し、また、発表者は体験に裏付けされたことを胸を張って答えていたと報告されている。生徒が研修から体得したものを単なる体験に終わらせないためには、研修後の学校での学習活動が、体験から得たものを体系化、理論化学習へと発展するならば「総合的な学習の時間」の教育成果はさらに高まるであろう。たとえば、接客について研修し、お客様への声かけの重要性、難しさを体験した生徒が、研修後の「総合的な学習時間」の中で、お客様への声をかけるタイミング、声の大きさ、お客様との距離などによって、お客様の反応がどのように違うかなど、新たな調べ学習へと発展させ、その研究成果を発表して他の生徒からの評価を求める。

「インターンシップ」は地域の企業側の理解と協力、そして、教員のきめ細かな企業との打ち合わせ、生徒に対する事前・事後指導が必要であり、教師側や企業側の負担はきわめて大きい。しかし、生徒の研修日誌が示すように生徒が研修から得るものの大きさを考えるとこの「インターンシップ」は、「総合的な学習の時間」の学習形態として優れた学習活動と思われる。企業や教師にとっても負担は大きいですが、生徒にとっては働くこと、学ぶことの意味を実感し、また、職業間の形成につながる等きわめて大きな教育効果が期待できる。また、教師にとっては生徒の成長が実感できる「インターンシップ」を核とした「総合的な学習の時間」は魅力的な学習形態です。

「インターンシップ」の企画・運営の仕方に関する研究と「インターンシップ」の教育効果に関する実践研究を今後とも続け、その実践を積極的に学外に発信していただきたい。

4 四日市中央工業高等学校の実践報告に対するコメント

四日市中央工業高等学校における「総合的な学習の時間」の取り組みは、平成 13 年度が試行の年ということもあって、化学工学科の生徒を対象に実施された。報告書は、化学工学科の教師が中心になって普通科の教師の協力を得ながら実践された「総合的な学習の時間」の克明な実践記録である。今年度の実践成果をふまえた、そして全生徒と全教職員を巻き込んだ「総合的な学習の時間」の挑戦が、高等学校教育に新しい風を吹き込むものと期待しています。

(1) 「総合的な学習の時間」それは学校の枠を越えた生涯学習である

生徒、教師、地域の公的機関（例、三重県環境学習情報センター）の人々、NPOの人々、地域住民（保護者、事業所）、外部講師の方々、体験学習に参加した近隣中学の生徒など、多くの人たちが四日市中央工業高等学校の「総合的な学習の時間」の実践にかかわったことが報告書に記載されている。「総合的な

学習の時間」の実践は、地域の人たちを巻きこんだ学習活動であり、これらの人たちは「総合的な学習の時間」の実践に様々な形で参加し、体験し、そして学んだものと思われる。たとえば、高校生は、ある時は受講者として参加し、ある時はインストラクターとして、また、あるときは発表者として参加する。また、外部講師として参加した住民は、生徒に教えることによって自分を振り返る機会が得られるだろうし、生徒の質問・感想から自分のすばらしさの再認識の機会が得られるであろう。「総合的な学習の時間」への参加者のそれぞれのこういった気づきや発見が、新たな学習へと導くであろう。

私たちは生涯学習から、各種の生涯学習の講座を受講し、学ぶことをイメージすることが多い。しかし、本報告を読んで、「総合的な学習の時間」を学校教育という狭い枠の中でとらえる限り、総合的な学習の時間」の発展は期待できないことに気づかされた。「総合的な学習の時間」は、学校が主体的に企画し、生徒と教師が丸となって参加する生涯学習の1つのスタイルであり、地域社会と学校が連携する理想の姿ではないだろうか。また、学校教育の活性化を促す新しい学習スタイルであり、地域住民から期待されている「学校開放」の新しいスタイルではないだろうか。

(2) 「総合的な学習の時間」、それは自分たちの学習であると実感する時間

四日市中央工業高等学校の「総合的な学習の時間」の実践報告を読み終えて、もっとも強く感じたことは、この「総合的な学習の時間」の実践によって、もっとも多くのことを学んだ者は生徒だろうか、それとも教師だろうかという疑問である。「総合的な学習の時間」の導入の成功のポイントは、教師が自らの教科の枠を越えて、教える人から生徒と一緒に学ぶことの楽しさを再発見するという意識変革（四日市商業高等学校報告「2 「総合的な学習の時間」の展望」参照）、あるいは、教えない授業、共に学ぶ授業、受験に直結しない授業への抵抗感の克服（津西高等学校報告「3 展望」参照）であると言われている。四日市中央高等学校の教師は、「総合的な学習の時間」によってこの意識変革に成功した。

四日市中央工業高等学校の「総合的な学習の時間」によって生じた生徒の変化は、生徒の感想文、アンケート結果、学習活動のスナップ写真からわかる。また、教師から与えられた学習活動の色彩が強い「製造・分析ネットワーク実習」と学習テーマの決定からグループ分けの決定までも自分たちで行う「総合的な学習の時間」との学習成果の比較が興味深い（報告書「2 今回の取り組みに対する評価」参照）。すなわち、生徒が与えられた実習という感覚で受け取った「製造・分析ネットワーク実習」の学習成果の発表会は、「発表自体もぎこちなく、聞く側も多くのグループの発表をあまり聞かず、質問も出なかった。…教師による評価は全体に低く…しかし、（同じ生徒でありながら）「総合的な学習の時間」の発表会においては発表者・聞く側においても見違えるような進歩があった。教師による評価も非常に高く、（生徒の）自己評価では達成感が感じられ、相互評価においても評価が高かった。…」という。

学校での学習を、生徒が自分たちの実習（学習）と受け止めたとき、指示待ち学習者から主体的な学習者へと大きく変身することを四日市中央工業高等学校の「総合的な学習の時間」は見事に証明した。そして、こういった生徒の変化を目の当たりに観察した教師にとっては、教育における実体験の大切さ、生徒自身が自分たちの実習（学習）であると感じ取ることの重要性を再認識する貴重な授業実践であっただろう。生徒と教師では役割や立場などの違いはあるが、「総合的な学習の時間」が教師と生徒が「共に学ぶ者」として参加できる魅力に富んだ学習の場（機会）であることを四日市中央工業高等学校の「総合的な学習の時間」の実践は見事に証明してくれた。

るが、どちらかと言えば指示待ち人間が多い」という生徒の特性につながってくる。このような中、単なる「教科書主導型」の学習から離れて、学問本来のおもしろさを体験できる内容の学習を進めることで、そこから生徒自身が感じ取った興味・関心に基づき、生徒自らが学習活動や課題追求に動き出すことが期待できる。このような視点における「ゼミナール」形式による「総合的な学習の時間」を実践した結果、当初はその取り組みに消極的であった生徒が、従来の教科書主導型の学習にはない時間を体験することで、学問のおもしろさを感じ始めるとともに、その学習に対する興味・関心を広げることができた。〔第3章 § 2 津西高校 参照〕

- (3) 専門教育を主とする高校の場合、その専門性を深化させることが学校、学科の特色の一つであり、生徒に対しても専門科目に取り組むための動機付けや専門的知識を深化させるための学習活動がなされている。しかし、必ずしも入学当初からその専門的学習に取り組む意欲を持ち合わせている生徒ばかりではないことから、知識の習熟段階を踏まえた段階的な学習活動により生徒に興味・関心を持たせ、学習に対する意欲を徐々に高めていく必要がある。さらには、高校で得られた専門的知識を、高校の中だけや高校在学中だけでなく、対外的に、また、生涯的に発展させ継続的に深化させていくための動機付けや、専門的知識の習得を通して自身の生き方や進路等について考察する機会とすることが、専門教育を通しての「生きる力」の育成につながるものと期待できる。このような視点のもと、1年生の段階における動機付けとしての「オープンセミナー」〔第3章 § 3 四日市商業高校 参照〕や、外部の公的機関や地域に出でいき〔第3章 § 4 四日市中央工業高校 参照〕課題を身近なものと感じる学習を実施することで、次のステップとして専門高校の特色を生かした専門性を深化させるための時間である「インターンシップ」や「バーチャルカンパニー」「生徒の自主的研究の推進」などの実施につなげていくことができた。

2 教職員の意識改革・体制づくりが不可欠な「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」の展開については、学習指導要領ではその目標や内容を定めず、「各学校が創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」を基調にしている。このことから、この時間を学校全体の教育活動として位置づけ、全教職員の共通理解のもとに推進していく必要がある。しかしながら、その実施が平成15年度からの年次進行であること、また、平成14年度から完全週五日制に移行することで授業時数が減ること、また、条件さえ満たせば「課題研究等」で代替できること等により、「総合的な学習の時間」に対して共通理解を深めるための協議や実施に対する取り組みが、現時点では十分になされていないのが現状である。今回の研究において、全教職員の共通理解という点においても協議を行った。

- (1) 従来の教科書主導型の授業に取り組むための生徒の動機付け、意欲付けを課題としている学校においては、この「総合的な学習の時間」に対する期待感が大きい一方で、教職員が従来の教科を離れて活動をするに当たり、今までの自分の教科の枠を越えていくことに対する不安と、新しい活動に対して生徒は意欲的に取り組めないのではないだろうかという生徒観、また、以前にあった「必修クラブ」のようにだんだんと形骸化されて中途半端なものになってしまうのではないかという危惧等もあり、これらの点について、教職員が十分な意志疎通を図る必要性があった。ただ、生徒の実態とそこから見えてくる学校の持つ課題についての共通認識があれば、それを解決する方策の一つとして「総合的な学習の時間」を有効に生かすことの共通理解は得やすく、会議を重ねその点を深めることで、「総合的な学習の時間」の実施を通しての、特色ある学校づくりの議論に発展させることができる。〔第3章 § 1 宮川高校 参照〕
- (2) 「総合的な学習の時間」は生徒主体の時間であり、その「ねらい」にあるように「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え……」という観点と、「主体的、創造的に取り組む態度を育て……」という観点が必要である。しかしながら、従来からの授業の延長として、生徒の活動に対してはすべて教職員が密着する必要があるとか、活動の場所も学校が準備・設定する必要があるとかいう観念に私たち教職員はとらわれ

がちである。もちろん必要に応じた支援は欠かせないが、思い切って生徒を手放してみる、生徒主体で取り組ませてみるという意識は必要であろう。教職員もじっと辛抱をし、生徒を信頼して見守ってみる。その中で生徒は自ら活動場所を見つけ、自ら課題を設定し、自ら課題の解決方法を模索し始めるのではないだろうか〔第2章 参照〕。この点については、今回の実践の中で十分に取り組むことはできなかったが、次への課題としてその実践に取り組んでいきたい。

- (3) 「総合的な学習の時間」は学校全体の活動であるが、専門学科においては条件さえ満たせば「課題研究等」で代替できることなどから、安易にそのことをとらえ、「総合的な学習の時間」の実施に対して一部、無関心な状況が生じている場合がある。そのことについて、「総合的な学習の時間」に対する教職員への啓発が必要となるが、今回の研究校では、「理念より実行」という形で、全教職員が携わる形での時間を設定し、生徒だけではなく教職員の興味・関心をも引きつけるための展開・試行「オープンセミナー」を行った。この実施により、生徒が生き生きとして取り組む姿を見だし、それを起点として教職員の意志疎通をはかることで、全校体制の「総合的な学習の時間」への取り組みへと発展させる足がかりとしてみた。〔第3章 §3 四日市商業高校 参照〕

3 「総合的な学習の時間」の趣旨やねらいを踏まえた課題設定

「総合的な学習の時間」の学習活動の例として挙げられている課題等は、基本的には生徒自らが設定することが望ましく、大枠の中で学校の特色を生かした統一的なテーマを設定するとしても、そこから発展する学習は生徒自らが見つけた課題の解決に向けて生徒自身が取り組んでいくことが望ましい。その点において、教職員主導型の課題設定は極力避けるべきであり、「課題研究等」を「総合的な学習の時間」に代替させる場合もそのことを考慮する必要がある。

- (1) 学校行事をもとにして「総合的な学習の時間」に発展させる場合、例えば地域性を生かして「宮高レガッタ」や、地域との連携の中でのインターンシップの実施、また、地域の「道の駅」等を通じて地域の人たちとの交流による地域学習等が議論された。しかし、「総合的な学習の時間」として全校体制で取り組むにあたっては、生徒の人数的な面や校外施設数の面で対応が難しく、また内容的にも、3単位105時間という長いスパンの中で系統立てて学習することのできる時間として計画を立てることができるのか、単なる行事消化型で終わるのではないか、それよりも、学校として生徒につけさせたい力とは何なのかという議論がなされた。このような議論の結果、これらの学校行事については学校設定科目の中に位置づける方向で検討することとなり、「総合的な学習の時間」としては、生徒が身近に感じている課題の中から生徒一人ひとりが在り方生き方を考える行事である「縦割討論集会」を起点として展開する方向性を見出した。このことの詳細は宮川高校の実践報告に譲るが、単発的に終わる可能性がある学校行事のつなぎ合わせではなく、生徒会が中心となって生徒自らが企画運営する形の討論集会を実施することで、自らが設定したテーマに対して、生徒自身が討論し合う、討論するためには自らがその資料をそろえる必要がある。資料をそろえるためには、自らが動き始める必要がある。また、それを縦割りで行うという中で、上級生がその立場からリーダーシップを発揮するようになってくる。今までリーダーシップを発揮したことのない、発揮させてもらったことのない生徒がそのような立場におかれることで、リーダーシップをとらざるを得ない立場になり、その中で、だんだんと自ら動き始めるようになる。この取り組みについては、自ら課題を見つけ、自らその課題解決に向かって主体的に取り組む始めるという過程の中で、「生きる力」を付けるとともに、資料収集や討論を行うに際して「教科学習」の必要性、重要性を感じ取るところまで発展することが期待できる。学校が現在の生徒の状況や生徒につけさせたい力は何なのかを正確にとらえ、「総合的な学習の時間」のねらいをしっかりと踏まえて計画を進めている点で、大変評価できる。

- (2) 「自ら課題を見付け、自ら学び、……」というねらいを実現させるためのきっかけとして、学校側からテーマを提示する形の「ゼミナール形式」は動機付けの点では有効であるが、そこから見いだした生徒自身の設定による課題の解決に向けた取り組みの場を、発展的に設定する必要があるのではないだろうか。その時の「教職員の教科の枠を越えることへの不安」や「多岐に渡る課題やグループに対応できる教職員数や教室数の不足」等についてはアドバイザーからのアドバイス〔第2章 参照〕にあったとおりである。「ゼミナール」を単なる「受験のための補習」にさせないためにも、その実施内容についてはさらに検討を加える必要がある。そして、そのことにより「ゼミナール」を、学問のおもしろさを生徒自身が感じ取り、生徒が主体的にその学問を追求する場として展開させていくことの意義は大きい。
- (3) 「課題研究」についても同様であり、すでに設定された課題に対して生徒が取り組むことは、動機付けの点から必要であるとしても、そこから生徒自身が見いだした課題の解決に向けて内容を発展させるような展開が望ましい。今回、四日市中央工業高校化学工学科が取り組んだ、1年生から3年生に至るまでの系統だった学習活動《1年生：「いろいろなことにチャレンジ」 2年生：「技術を磨く」 3年生：「自らアクション」》は、大きな統一テーマである「環境」のもと、動機付けから始まり、自らが探究活動に主体的に取り組み、それを生涯学習にまで結びつけていこうとする発展的な内容として、大変評価できる。専門学科であることから、施設・設備等の面でのメリットはあるとしても、その方向性は他校でも参考にさせていただけるのではないだろうか。また、四日市商業高校における「バーチャル・カンパニー」の取り組みも、その専門性を生かし、企業の設立と経営という生徒が感じた興味・関心を深化させ、さらには仮想空間上とはいえ現実味を帯びた実習をすることで、学習に取り組む意欲を一層かき立てながら、企業の自主的設立、自主経営という課題追求を行う事ができる取り組みとして大変興味深い。

4 保護者・地域との連携・協働

学校という限定された空間の中で、生徒の興味・関心等に基づく学習や探究活動を多岐にわたって行う際には、人的な面、施設的な面等から難しい場合がある。各校のおかれた地域性をも生かして、地域の人材、各種機関、施設・設備等を活用することで、生徒の活動の範囲が広がるとともに、知識や技能の一層の深化を図ることが可能となる。また、地域の人や保護者の参加により、生徒の「総合的な学習の時間」における活動内容についての理解を広めるとともに、第三者評価を得ることで、取り組み内容を一層充実させることができる。

- (1) 「地域に開かれた学校づくり」を目指す中で、外部の人材を校内に招く活動（外部教育力の導入、オープンセミナー等）や、生徒が校外に出ていく活動（インターンシップ、トレードフェア、公的機関・NPOとの連携等）などがある。今回の実践では、「総合的な学習の時間」を展開する中で、「オープンセミナー」や「インターンシップ」、「三重県環境学習情報センター」などにおいて、外部（地域）の人材や専門機関の協力を求め、幅広い分野で、また専門性を深化させた分野で生徒が体験し、学ぶことから得られる知識や技能を、自らの課題（興味・関心、進路等）に結びつけ、それを校内に持ち帰り、それを基盤として自身の生き方や在り方、進路等を考えるための課題探求や専門的知識の深化に結びつけようとした。

このような活動は、特に普通学科において、施設・設備の面で校内の限られた環境の中だけよりも、校外にも活動の場を広げることで「総合的な学習の時間」の趣旨やねらいを一層生かした活動として生かすことができるものと考えている。

- (2) 保護者との連携については、四日市中央工業高校がアプローチしたが、高等学校になると、生徒の学習活動に対する保護者の関心が薄く、特に活動途中における十分な協力を得ることはできなかった。今後、活動の成果の発表の場に関心を持ってもらうことから始め、徐々に活動途中にも関心を移してもらい、それぞれの場面で連携していくことができればと考える。

5 評価について

教育課程審議会答申（平成12年12月）においては「これからの評価の基本的な考え方」として

- ア 「生きる力」がはぐくまれているかどうかによってとらえる。
- イ 児童生徒一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況などを評価する。
- ウ 指導と評価の一体化を図り、学習指導の過程における評価の工夫を進める。
- エ 児童生徒の成長の状況を総合的に評価することが重要である。
- オ 校長のリーダーシップの下、教員間の共通理解を図り、一体となって取り組むこと。

の5点が挙げられている。また、ウの項目では「学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら展開されるものであり、指導と評価の一体化を図るとともに、学習指導の過程における評価の工夫を進めることが重要である。」と述べられている。

従来、「評価」といえば、取り組んだ結果に対する「評定」を意味する場合が多かったが、「総合的な学習の時間」においては、この答申にもあるように《 計画（Plan） 実践（Do） 評価（See） 》といったP・D・SのサイクルのSee〔評価＝検証〕に当たるととらえることができる。つまり、基本的には、今まで生徒が行ってきた学習活動や、教職員が行ってきた支援活動の「振り返り」のため、そしてそれを次の活動に生かすための検証、それが「総合的な学習の時間」における評価であると考えることができる。そして、この「See〔評価＝検証〕」の客観性を増すために、生徒の学習活動と教職員の支援活動に対して、それぞれ「自己評価」「相互評価」「他者評価」等を行うことになる。

(1) 2つのP・D・Sサイクル

「総合的な学習の時間」としての学習活動に対する評価として、活動内容に対する評価（検証）と生徒にどれだけの力が付いたかという評価（検証）の2つを考えることができる。そして、それぞれに評価の方法や時期を多様に設定することが必要である。

ア 指導と評価の一体化

「総合的な学習の時間」は、生徒が主体的に取り組む活動であり、教職員はその活動を支援する立場にある。その点において「総合的な学習の時間」における評価には、生徒自身が行ってきた学習活動に対する評価（検証）と教職員が行ってきた支援活動に対する評価（検証）の2つが必要であると考えことができ、それぞれを有機的に結びつけ、次へのP・D・Sサイクル（計画 実践 評価）につなげていくことで「総合的な学習の時間」の成果が一層促進されるものとする。

イ 形成的評価

評価を行う場面としては、学習指導の過程における評価、つまり学習前や学習の途中、学習後など、一連の学習活動の過程における評価が必要であり、またその時期として、たとえば、学期末や学年末だけでなく、単元ごと、時間ごとに行う評価、つまり大きなサイクルや小さなサイクルとしてのP・D・SにおけるS（評価＝検証）を行うことが必要であると考えられる。このような評価（検証）を行うことで「総合的な学習の時間」の展開方法について逐次、改善を図ることができる。

ただ、上に述べたような評価を、教職員が主体となって日常的に学習活動の場で行うには、複数の教職員による多面的な評価の必要性をも考えあわせるとき、相当な労力が必要となる。そこで「総合的な学習の時間」は生徒主体の時間であるということ踏まえ、この評価の場においても、生徒に主体性を持たせることがその趣旨やねらいに即したものであると考えることができる。

今回の実践では、上記のそれぞれの評価方法や時期、「総合的な学習の時間」の活動により生徒に付いた力の検証等について、四日市中央工業高校が具体的にその取り組み方法を示し、実践を行った。この評価（検証）により、「総合的な学習の時間」としての学習活動の成果をわずかに見いだすことができたが、このことを次の活動へ発展させることについては、今後の課題である。

(2) 評価の観点

教育課程審議会答申（平成12年12月）には「評価にあたっては、各学校において指導の目標や内容に基づいて定められた観点を踏まえて行うこととすることが適当である。」と述べられている。

またこの答申の中には、評価の観点の決め方として

「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえた決め方の例			
課題設定の能力	問題解決の能力	学び方、ものの考え方	
学習への主体的、創造的な態度		自己の生き方	など
教科等の関連を明確にした決め方の例			
学習活動への関心・意欲・態度	総合的な思考・判断		
学習活動にかかわる技能・表現	知識を応用し総合する能力		など
各学校の定める目標、内容に基づいた決め方の例			
コミュニケーション能力	情報活用能力		など

が挙げられているが、各学校が創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めていく中で、この評価の観点についても、各学校がそれぞれに定めることになり、今回、そのことを踏まえて研究協力各校とも検討を行った。その中でも特に四日市中央工業高校が具体的な観点や評価項目、評価方法等についての研究実践を行った。

ここでは評価計画や「自己評価」「相互評価」「指導者評価」の具体例、活用方法等が系統だてて示されている。これらの評価を行うことで活動を振り返り、次の取り組みに向けての改善を図ることができるとともに、発表会等の場の中で、自己による評価や生徒相互の評価を行うことが、生徒自身にとっても励み（場合によってはプレッシャー）となり、一段と意欲を持って「総合的な学習の時間」に取り組むための動機付けとすることができる。先進的な実践事例として参考にしていきたい。

この評価の観点については、各学校が「総合的な学習の時間」を展開するにあたり、学校や教職員の願いとして「本当に必要な力（つけさせたい力）は何か」「この学校にとって、何を大切にするのか」を設定した場合、その力が付いたかどうかを検証するための規準として「評価の観点」は必要となってくる。しかし、この後にアドバイザーからのアドバイスとして記するように、生徒自身が自分の活動としてどう満足しているかを評価するためには、教職員だけが評価の規準を作るのは適当ではない。つまり生徒自身が「自分のつけたい力は何か」という課題を持って自らその解決に向けて取り組む場合、その活動に対する評価の規準は生徒自身が設定することも考えられるのである。生徒が主体的に「総合的な学習の時間」に取り組むにあたって、活動の目標からその内容、評価の観点からその評価まで、生徒が主体となって設定し活動することも念頭に置かなければならない。これらのことも踏まえ、「総合的な学習の時間」における評価については、引き続き検討を加える必要がある。

(3) 評価の方法と活用

「教育課程審議会答申」にもあるように、評価の方法として、観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート等を挙げるができる。今回、3校において質問票を作成し、それぞれの活動に対して振り返りを行った。しかし各校とも実践に取り組み始めて間もないことから、その評価（検証）内容について次の活動に十分反映させることはできなかった。

また、これら質問票を含めた資料類（作品、ノート、レポート等）を蓄積していくことで、最終的な評価（振り返り）を行うことができるとともに、その資料集を次への活動に生かすことができる。例えば、同じ校種の中における活動だけでなく、小学校から中学校へ、中学校から高等学校へ、また場合によっては大学へとつながる、継続的な「総合的な学習の時間」への展開に結びつけることも可能である。また、活用の一例として、中学校から高等学校へ進学する際の「特色化選抜」の資料としたり、高等学校から大学へ進学する際の「AO入試」の資料とすることも考えられる。これらの点をも踏まえて考えたとき、小

中学校で取り上げられている「ポートフォリオ」等の蓄積資料は、小学校3年生から高校3年生までの10年間に渡る「総合的な学習の時間」の「学びの履歴」として貴重なものであり、それをデジタル化して蓄積、活用するという四日市中央工業高校の実践は、この「総合的な学習の時間」の活動の意味をより価値の高いものにする取り組みとして注目される。

(4) 評価の場としての発表会

プロジェクトアドバイザーからのアドバイスにもあるように、学習活動の途中やまとめの場など、折に触れて発表会を持つことで、生徒にとっては目標や励みになるとともに、そのときに得られる評価をもとに、次の活動に生かすことができるという大きなメリットがある。今回の実践では四日市中央工業高校がその実践を行い、評価票に基づいて振り返りを行い、次年度の取り組みの参考とした。

6 結び

(1) すぐには完成できない

「総合的な学習の時間」への取り組みを始めるにあたって、本章で述べたような「学校・地域の特色や生徒の特性の把握」から始まり、「評価の方法」に至るまでのすべての課題に取り組みつつ、一度に3単位105時間のカリキュラムを作り上げようとすると、教職員の負担が大きすぎるのではないだろうか。その点で「総合的な学習の時間」に対して、学校としてどのような形でそれを展開させていくかという構想については、教科書のない新たな学校独自の創意工夫を生かした時間であることから、時間をかけて作り上げていくという姿勢が良いものと考えられる。また、この「総合的な学習の時間」の活動は、基本的には生徒が主体的に行う時間であることから、学校側が当初に立てたカリキュラム通りに行くはずがないのが、この時間の特徴であると言っても過言ではない。大枠の方針は立てるとしても、その都度その都度の振り返り（評価）により、方向修正を重ねながら試行錯誤を繰り返していく構えで取り組むことも必要であろう。そして、そのような小さなサイクルや大きなサイクルによる評価（検証）を繰り返しながら、各学校が特色ある教育や学校づくりを進める中で設定した「総合的な学習の時間」の展開方法を確立していくことが重要である。

(2) 小・中学校との連携

小学校3年生から高校3年生までのほぼ10年間に渡って実施されるのが「総合的な学習の時間」である。この点から将来的には、高校3年間だけの計画ではなく、小中学校での取り組みを踏まえた、小学校3年生から高校3年生に至るまでの生徒の発達段階に応じた「総合的な学習の時間」の展開について検討することが次の課題として生じてくる。そのためにも、高等学校の教職員の共通理解とともに、小中学校の教職員も交えた「総合的な学習の時間」に対する取り組みの共通理解が必要であり、既に述べたような「ポートフォリオ」等による活動の受け渡しを含めた小中学校との連携が重要になってくると思われる。

今回の研究協議の中で「評価」について十分な考察を加えることができなかった。下記に掲げるプロジェクトアドバイザーからの意見も踏まえ、今後の課題としたい。

「総合的な学習の時間」における「評価」の在り方について

(織田)教科書はないが、カリキュラムがはっきりしてやらなければならないことが決められている、また、教師は目標を設定する援助をしてやるだけ、という場合、評価は目標によって異なり、その目標にどれだけ近づいたかは、一概には言えない。自分をどう評価するか項目をあまり教師が決めない方がよいと考えている。自分がどれだけ満足したのか、など自由記述の評価の方が基本的にはよいと考えている。

(下村)指導したい項目について評価するのが従来のやり方であった。「総合的な学習の時間」では生徒の主体的な学習が中心となることから、生徒がどのような力をつけたか、学習者が自分でどのような力がついたのかを考える。今までは、減点主義的な評価、これからは加点式評価が考えられるのではないだろうか。

(織田)何がわかったか、という観点から、何をポイントにするか。町の環境調査を行ったとき、どういう観点で評価するか。評価というと抽象的になり、何回分かのものをまとめて評価することが多くなる。教師の立場で考えるとすれば、何を感じたり、何を発見したりしてほしいのか、そういう内容を箇条書きにして、それについて「はい」とか「いいえ」で答えられるものがあればそうすればよいし、そうでなければ、そういう項目について生徒に自由記述してもらったり、そういうことが必要ではないだろうか。テストのイメージになってしまうかもしれないが、何を覚えたかという知識の方を取るのか、何を感じたかを取るのか、どういう発見があったのかの関連の自由記述をしてもらうような創意工夫が教師側の期待を伝えることになり、必要ではないだろうか。

(織田)評価のことに、生徒に記述させる部分について、生徒に、こういう体験がどうであったか、授業をより改善するためにはどうすればよいかといったアドバイスをもらう。自分はこの授業を通して何を学んだか、どういうところが良かったか等について、そういう点での生徒からの自由記述をもらったかどうか。そういうときのポイントとしては、生徒を評価するというのではなく、生徒にコメントを求める、自己反省を書くのは苦痛だが、人に助言することは楽しい。生徒はその助言をしているうちに自分のことも見えてくる。自分はどうだったかを考え、振り返ることになる。活動の中で、反省を書けというのではなく、こうするともっと良くなるという提案を毎回、気がいたら書くということを取り入れていったらどうだろうか。生徒を評価するという発想を横においておいて、先生達も苦勞しているから、より楽しい授業にするための助言をしてほしいと生徒に提案したら、生徒の考え方も変わるのではないだろうか。

(下村)評価のことで、同じような考え方をもっている。従来であれば何を身につけてほしいかという発想から始めていたが、むしろ今回は、どんな力が身についたと思うかという所から出発して、整理して、その身に付いたものと教師の考えていたものとの間にどのようなずれがあるのかを見ていくとおもしろい。教師のねらいや観点だけにこだわるとそここのところが抜けてしまうような気がする。

(織田)その時の評価の観点は、学校単位あるいは学級単位で統一する必要があるのかどうか。例えば生徒単位で、生徒がこの授業で何を学んだと思うのかを最後に幾つか書いてもらう。自分の思うことに対してどれだけ達成できたのかについて生徒自身が判断することもあるだろう。クラス全員を同じ項目で評価するか、生徒がその授業で得たものをもとにして評価するか、また、クラス全員を同じ項目で評価するにしても、教師が評価項目を決めるべきか、それとも、授業が終わった後か途中かで、生徒の学んだ観点を整理して、生徒達に共通している観点をクラス全体で設定するという方法もある。この評価の観点をどの時点で決めるのか、またどういう方法で、教師側が設定するのか、また、生徒側の意見を参考にして設定するのか、いろいろな方法がある。参考にして検討をしていただきたい。