

第Ⅱ部 理論編

高等学校における多様な学習成果の評価手法のあり方(3) ～ 評価の信頼性・妥当性を高め、評価結果の活用を図るために ～

名古屋大学大学院教育発達科学研究科
柴田好章

はじめに

本稿では、過去2回の論稿に引き続き、高等学校の多様な学習成果の評価手法のあり方を展望する。前々稿¹では、高等学校における評価に関する検討課題を、目的、方法、活用に整理した上で、評価の目的を中心に検討した。また、前稿²では、評価の方法を中心に検討した。本稿では、評価の活用について検討することとするが、それに先立ち、(1) これまでに指摘した目的と方法の要点を述べる。そして、評価結果の活用に関する問題へと論を進め、(2) パフォーマンス評価等の総括的評価・評定への算入と、(3) 評価結果を生かす指導のあり方について考察する。これらの評価結果の活用の検討を経た後に、改めて評価方法における重要問題に立ち返り、(4) 信頼性・妥当性の問題を検討し、「教育実践的妥当性」の概念を提案する。最後に、(5) 今後の展望として、学校全体の教育力の向上と、(6) 教科の本質に基づく授業構成について論じる。

(1) 多様な学習成果の評価の目的と方法

学習成果の評価において、従来は筆記試験による評価が中心であり、基礎的・基本的な知識の習得と、思考や表現の一部が主たる評価対象とされてきた。多様な学習成果の評価を必要とする背景として、学力観・能力観の転換がある。今日では、思考力・判断力・表現力、主体的行動力、構想力、コミュニケーション能力など、汎用性を有し、かつ具体的な状況の中で生きて働くような力が重視されている。そのため、学習成果の評価においては、各教科等に固有の知識や技能だけではなく、さまざまな現実場面での有効性・汎用性を有する能力が身に付いているかが問題となる。しかも、質保証の観点からは、筆記試験や実技試験などこれまで多用されてきた評価手法で評価しやすい知識・技能や一部の活用力だけではなく、卒業時の能力として全ての生徒に「社会・職業生活への移行に必要な力」や「市民性」などを身に付けさせているかも、視野に入れていく必要がある。

ただし、高等学校全体を通して身に付けることが求められる汎用的な能力も、それを単独で習得することは不可能であり、具体的な教科、領域、単元の、問題や課題を解決することを通して習得されるのである。したがって、教科教育を通して教科を超えた能力が身に付いているかが問われる必要がある。また、汎用性のある思考力・判断力についても、まずは教科ごとに特有の思考力・判断力が基盤となるであろう。いずれにせよ、各教科においてこれらの高次の能力を評価するためには、生徒の学びの姿を適切に見取るための活動を用意しなければならない。協同的で主体的な活動の中で発揮される能力を評価するためには、そのような学習活動を授業の中で実現しなければならない。評価の研究は、授業改善の研究を必然とする。パフォーマンス評価はそのための方法であり、能力が実際に生かされている現実場面をつくり出し、その文脈の中で評価が行われる。

(2) パフォーマンス評価等の総括的評価・評定への算入

パフォーマンスを教師が評価する場合には、評価の信頼性・妥当性を高めるために、ルーブリック

¹ 柴田好章(2014)「高等学校における多様な学習成果の評価手法のあり方 ～能力観に着目して～」, 愛知県総合教育センター, 「平成25年度高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」研究成果報告書, 7-21.

² 柴田好章(2015)「高等学校における多様な学習成果の評価手法のあり方(2) ～評価方法の工夫による授業改善を展望して～」, 愛知県総合教育センター, 「平成26年度高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」研究成果報告書, 13-16.

を作成し、これに基づいて評価することが肝要である。こうして得られた評価結果を、総括的な評価、端的には評定にどのように採り入れるべきであろうか。ルーブリックを工夫することにより、信頼性・妥当性を高めることができたとしても、評価において教師の主観を排することはできない。また、筆記によらない行動を対象とした場合には、録音・録画したものを再生しなければ、繰り返して評価を行うことができない。筆記試験による限定的な選択肢による回答、記述による回答、学習者の行動の順で、評価の難度は増す。

一つの考え方としては、客観性の点で疑念がある場合は、評定には算入しないという判断もあり得るだろう。評価の結果を後の指導や、本人の学習の指針に生かすにとどめれば、進級や進路に影響を及ぼすことはない。一方、総括的な評価ではできるだけ多様な学習成果を総合した方が、全体としての評価の妥当性を高めることになるという考え方もできる。すなわち、パフォーマンス評価等も算入することによって、最終的な評定に多面的な評価結果が反映する。愛知県において先進的にパフォーマンス評価に取り組んだ高校においても、判断は分かれているようだ。それぞれの教科の特性や学校の事情を反映しているために、一概にどちらにすべきということは難しいであろう。これらについては、各学校で教員同士が研究と検討を重ねていく必要があると考える。

筆者としては、生徒・保護者の納得の度合いを高める努力をしながら、信頼性・妥当性を高めることによって、総括的な評価・評定にも算入していくようにしていくべきと考えている。ただし、その際には、評価結果の生徒や保護者による受け止められ方に配慮する必要がある。仮説的ではあるが、我が国においては妥当性よりも信頼性に敏感であるという評価観があるのではないかと考えている。この点については、(4)においても論じる。

ところで、パフォーマンス評価の結果を評定に組み入れるにしても、どの程度の割合にするかが問題となる。また、一つのパフォーマンス課題に対して、複数の観点で評価を行うことは少なくない。その際にも、それぞれの観点を重み付けをどうするかが問題となる。これらについても研究を積み重ねる必要があるだろう。

(3) 評価結果を活用した指導

指導と評価の一体化、形成的評価といった考えが重視されて久しいが、評価の結果が次の指導に生かされることが、評価活動の価値を高めることになる。このことを教師が自覚しておくことは言うまでもないが、それを実現するための方途が用意されていなければならない。すなわち、ルーブリックの中で、1～5の順で基準が定められていたとすると、1であった生徒が、後の学習の中で、2, 3, 4, 5と高まっていけるための指導の手だてが準備されている必要がある。評価結果は、ある時点の学習成果を示したものであるが、それが後の学習によって高められるようになっていなければ、評価が十分には機能しないことになってしまう。指導と評価の一体化を単なるスローガンに終わらせることなく、年間計画、単元構成の中で、次のレベルへと高められるような指導を適切に組み込んでいくことが必要である。例えば、ある単元で評価した論理的な思考力が、次の単元以降においては段階的に高まるようにデザインされていなければならない。指導計画の中に評価の活用を埋め込み、単元と単元をつないでいくことが求められる。

また、指導に評価結果を生かす場合には、評定のような多観点を総括したものよりも、多様な評価結果の方が有用性が高いことは言うまでもない。パフォーマンス評価において多観点をルーブリックを用いたのであれば、重み付けして合計する前の結果を用いて、後の学習に活用した方がよい。また、パフォーマンス評価も含め、さまざまな学習成果、学習過程に関わる記録やデータを学習ポートフォリオとして集積することも有効であろう。

このように、後の学習に生きるような評価にするためには、評価を行うまでの過程も重要である。学習者が目標を理解し、その目標に向かう意義を納得していることが前提である。また、目標となる能力を高めるための手だてが理解されていなければならない。単元の大半が基礎的知識・技能の習得に充てられて、単元の最後においてそれらを活用した思考・判断・表現がなされる場合であっても、

習得の段階から活用に向けた見通しを学習者に与えておくことが大切である。習得と活用を、助走とジャンプの関係に例えてみよう。十分なジャンプのためには、助走からの滑らかな移行が必要である。せっかく助走しても、一旦ストップしてしまえば、ジャンプは十分にできない。助走している最中から、ジャンプした先が見えていなければならない。同様に、習得の段階から、習得したことがどのように活用されるのかが、学習者に見えていなければならない。習得したことがどのように活用されていくのかという見通し、すなわち単元の見通しは、教師だけでなく、学習者にとっても不可欠なものなのである。評価結果を真に指導に生かすためには、評価活動の前後の学習過程がスムーズにつながるとともに、学習者にとってもその連続性が感じ取れるものである必要がある。

(4) 評価における信頼性・妥当性の向上と「教育実践的妥当性」の確保

以上のとおり、二つの観点から評価結果の活用のあり方について検討を行ってきたが、ここで改めて評価における信頼性・妥当性の問題を問いたい。評価結果を適切に活用するためには、信頼性・妥当性の向上が鍵となる。

信頼性・妥当性とは、元来は測定の本質で用いられた概念である。測定の信頼性とは、測定の結果の安定性のことであり、測定のたびに結果が変わったり、測定者によって大きく結果が異なったりするのであれば、それは信頼性に欠けることになる。例えば、長さを測るときに等間隔ではない目盛りが刻まれた物差しを用いたとすれば、正確な結果は得られず、その測定には信頼性がない。一方、妥当性とは、測定したい対象を測定しているかどうかである。いかに信頼性の高い物差しを用いたとしても、縦の長さを知りたいのに横の長さを測ってしまえば、欲しい情報は得られないのであり、この測定には妥当性がないことになる。体重を知りたい場合には、いかに信頼性の高い身長計を用意しても妥当性は欠ける。我々は、身長や体重などの既知の測定法については、このような間違いを犯すことはないが、教育実践において我々が知りたい対象は、人間の内面的な特性であり、しばしばそのような測り間違いを行っている可能性も高いのである。例えば、読解力を測っているつもりであっても、忍耐力等の他の能力を測っているかもしれない。

評価においては、信頼性と妥当性を同時に高めていくことが求められるが、思考力や表現力、総合的な問題解決力などの、より高次で複合的な能力の場合には容易ではない。生徒の発表を基にして思考力を評価しようとした場合、評価者による評価結果の違いが生じる。同じ評価者でも、評価を繰り返すうちに基準が揺らいでしまうこともある。ルーブリックを設定してこうした差異を縮めることはできたとしても、やはり選択式のテストに比べれば信頼性は低いものとなる。一方、信頼性を高めるために客観的な評価手法を採用しただけでは、思考力や表現力などを評価する妥当性の確保は難しい。このように、高次な能力になるほど、妥当性を確保しながら信頼性を高めることは難しくなる。

妥当性を確保しつつ信頼性を高めるために、評価者(採点者)によるばらつきが少なくなるように、評価結果をもちよって調整したり、ルーブリックを改訂したりすることが有効である。それと同時に、評価観(評価に対する我々の信念)を変容させていく努力も要すると考える。教師や、生徒・保護者のみならず、評価の直接の当事者ではない社会一般にも、評価とはどうあるべきかという信念が行きわたっていると云える。あくまでも筆者の仮説の域を出ないが、妥当性よりも信頼性を重視する傾向がある。テストで問われている知識や能力の是非はあまり問題とされないが、採点者による採点のばらつきには非常に敏感となる。採点に主観が入り込む余地のある記述式に不安を感じたり、客観的な数値で示される結果に過度に振り回されたりする傾向があるのではないだろうか。しかし、より高次の思考力や、総合的な能力を重視しようとするならば、専門家としての力量を裏付けとした洞察が尊重されるようになるべきであろう。

さらには、評価が行われる状況や、その結果が生かされる場まで拡張して、狭義の測定の妥当性だけでなく、評価の「教育実践的妥当性」が追究されるべきであると筆者は考えている。学習成果の評価は、評価結果を得ることが最終の目的ではない。評価の行為や結果が生徒の成長につながらねばならない。また、評価結果を高めるために教育活動を歪曲しないことも妥当性を構成する要件となるで

あろう。

(5) 学校全体の教育力の向上

次に、教育実践的妥当性を確保しながら、評価の信頼性を高めていくための各学校での指針について、以下のように提示したい。

1) 教師一人一人の専門的・力量として、観察される具体的な行為（発話や記述も含む）から生徒が身に付けた（身に付けつつある）能力を見極めるための洞察力を高める。

2) 教師が協力してルーブリックを作成し共通理解を図るとともに、運用においても対話を重ねて、これを改訂し続ける。

3) 学校全体で目指す生徒像を共有し、それに基づき、各教科や単元で身に付けるべき能力を明らかにし、評価のための課題や基準等を設定する。

4) 評価の課題に対応して、事前・事後の学習が連続的に計画され、生徒も目標や評価基準をあらかじめ理解している。

5) 教科に固有の知識・技能のみならず、汎用的な能力を評価の対象とするとともに、教科を超えた教員間の連携が図られている。

これらの他にも、評価の実効性を高め、学校全体の教育力の向上のためには、評価方法の工夫とともに、実効性のある授業改善（アクティブ・ラーニング、ICT活用等）や授業研究（教師の専門性と同僚性に基づく学び合い）が機能し、カリキュラム・マネジメントのためのPDCAサイクルが確立していることが求められるであろう。

また、学校全体で目指す生徒像を共有し、教科を超えた汎用的な能力を育成するためには、教科間の壁を低くし、各教科の授業の目標・内容・方法についても対話できる場が大切である。さらには、諸能力の統合・融合の要として、総合的な学習の時間やキャリア教育の役割も大きくなる。

(6) 教科の本質に基づく授業構成

ところで教科を通して教科を超える能力の育成を期すといっても、教科の固有性が薄まるわけでは決してない。むしろ、教科を超えることを展望するのであれば、教科の固有性すなわち教科の本質（存在意義）が厳しく問われる。この教科ではこの内容を扱うことになっているから授業をするのでなく、なぜこの教科ではこの内容を扱うことになっているのかという本質に立ち返って、各教科の目標・内容を問い直すことが基盤となる。つまり、教科の固有の原理に遡求することによって、教科を超える汎用性が開かれてくる。その上で、現実的な意味（レリバンス）がある真正な文脈（実践）の中で生徒が活動することが、今日求められる学びの姿である。

科学的な思考力を高めようとする授業では、科学における論理の役割とは何かが問われる。科学における法則は、多様な事象を統一的に説明または予測することにおいて価値を有している。しかしそれでも諸事象を分かり尽くしているのではなく、学術コミュニティの中で議論し続けることが科学的な実践である。理科の教室で行う生徒の議論も、こうした科学のコミュニティにおける探究のディスコース（対話）に他ならず、知の生成に向けて論理が生かされる場をデザインし生徒の参加を誘うことが求められる。

言語的な表現力を高めようとする授業では、言葉によるコミュニケーションの意義・機能とは何かが問われる。人と人とは分かり合えないからこそ、言語を尊重すべきであるし、言語能力を高めるべきである。しかしそれでも完全には分かり合えないのであり、こうした限界を越えられないがゆえに、言葉にも人間社会にも、深みや豊かさが生まれている。合意に向かいながらもあくまで解消し得ない差異を内に含みつつ、生きた言葉が行き交う場として教室をデザインすることが求められる。

パフォーマンス評価が重視される背景には、以上のような自然で現実的な文脈の中での学びへの志向性が作用している。多様な学習成果の評価手法の研究・開発・普及・定着により、擬似的・人工的・脱文脈的なペーパーテストへの偏重からの脱却を図っていかなければならない。

高等学校における多様な学習成果の評価手法とキャリア教育 ～3年間の研究を通じて見えてきたもの～

愛知教育大学 学校教育講座
高綱 睦美

はじめに

本研究である「高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」では、3年間にわたり各研究校が「教科を通して、教科固有の基礎的・基本的知識や技能や、教科の本質に関わる見方・考え方に加えて、教科を越える高次で汎用的な能力を評価していく」(柴田, 2015)ことを目指して実践に取り組み、多くの試行錯誤を重ねて評価手法について検討を行ってきた。そうした中、前稿(高綱, 2015)では、高等学校におけるキャリア教育の意義や方向性を論じ、多様な評価手法の研究とキャリア教育の関係について述べてきた。

そこで本稿では、3年間の実践を振り返りながら、各学校それぞれが異なる教科の実践や評価手法の研究に取り組む中で共通して直面した問題をキャリア教育の視点を中心に取り上げるとともに、評価手法について検討するプロセスの中で明らかになってきた、教科の実践と関係付けたキャリア教育の在り方について論じていくことにする。

(1) 多様な学習成果の評価手法と目指す姿の明確化

各研究校では学習を適切に評価するための指標を検討する中で、研究開始当初はいかにして生徒の活動を正確に評価するためのルーブリックを作成したらよいかに焦点を当て、その内容や表現をどう記述することがよいかを検討を行っていた。それぞれの研究はねらいに合わせて課題を設定し、それに合わせたパフォーマンス課題を設定、それぞれの学校において特色ある授業が展開され、新しい教科の授業の在り方が展開されていた。これらの実践は研究当初ほど、教科の色が強く打ち出され、それぞれの教科で取り組んできた内容を深めた形で進められていた。

しかし、そうした各教科の色彩が強かった取組から、2年目以降になると初年度に生み出されたルーブリックやパフォーマンス課題を吟味する中で、取組に少しずつ変化が生じてきた。1年目同様、ルーブリックをどのように作成するかということについて検討を進めることはもちろんであるが、その検討のプロセスにおいて、1年目から研究を進めてきた研究校を中心に、目指す生徒像について、より具体的にその内容を議論する場面が増え、実践する授業で何を生徒に身に付けさせたいのかに始まり、当該教科を通じてどのような力を身に付けさせるのか、また教科を超えて学校全体でどのような生徒を育てていきたいのかという話へ議論が発展することが増えてきた。つまり、抽象的な表現となりがちな「目指す生徒像」を具体的な姿として明確にし、さらにそれを誰も

が同じように評価できる状態にまで共有しておかなければ評価手法や授業計画が組み立てられないことに気づき、多様な学習成果の評価手法を検討することをきっかけとして、生徒たちにどのような力を身に付けさせたいのかを考え、目指す姿を共有していくことが重要であるという認識が浸透していったのである。

(2) 教科をつなぐ取組の必要性

次に教科で何を身に付けさせるのか、その目標の中には、教科固有の知識や思考に関わる目標が描かれることもあるが、今回の研究では、それを踏まえた上でさらに学校教育全体を通じて身に付けさせていくべき高次の目標として思考力や判断力、表現力などを身に付けさせるという課題が各教科の研究全体を通じて掲げられてきた。各教科の授業を通じて、学校教育全体を通じて育てていくような高次の能力をどのように生徒に身に付けさせていくか、また身に付けさせたい力が本当に身に付いたのかを正しく評価するためにはどのような場面で何ををもって評価すればよいのか、それを検討することは容易ではない。

今回の実践を例に挙げてみると、日進西高校で取り組まれた国語では自身の考えを論理的な文章によって表現する力を身に付けさせたり、比較読みをするための読み取る力を身に付けさせたりしているが、なぜそうした力を身に付けさせる必要があるかを考えていくと、最終的には社会に出た際、多くの情報の中から本質を読み取ったり、多様な価値観の人々と関わって生きていく中で、自身の考えを相手に分かるように伝えたりすることが必要不可欠だからである。つまり、国語の授業を通じて身に付けさせている能力は、社会に出た際にも当然必要な力だからこそ身に付けさせているのであり、実際には他の教科で自分の考えをまとめ、発表する際にも生かすことができる能力を身に付けていることに通じているのである。

吉良高校における社会科における実践も同様で、歴史や先哲の思想を用いて、自身の身近に起きている問題を考えていく学習も、社会の問題と向き合う際に必要な力である、独り善がりの思考ではなく多面的に物事を考えるための手法を学ぶことにも通じていた。また蒲郡高校の数学においては、数学での学びは日常生活にどう生かすことができるのかを例示した教材の数々の開発、また複数の情報の中から必要な情報を拾い出し、それを活用して課題を解くという実践が正に情報化社会の中で生きる生徒たちに必要不可欠な能力を育てる取組であったと言えよう。また一宮南高校の理科の実践では、課題解決のためにはどのように動けばよいのかというところから生徒たちに考えさせるような授業が展開されており、正にこれまでの知識としての学びを生かしつつ、主体的に行動する力を育てる授業が展開されていた。さらに惟信高校における英語の実践では、生徒たちが英語を使って自分の好きなものについて紹介したり、自身の街の好きなポイントについてプレゼンテーションしたりする取組などが行われており、英語という教科の枠の中での取組ではあるものの、生徒の自己理解にもつながる、自分の思いを表現する力を育てる実践だったと言えよう。各

研究校における実践の詳細は実践編を御覧いただければと思うが、このように全て各教科の授業における実践にもかかわらず、実際そこで生徒たちが身に付けている能力は、汎用性のある能力であり、そこで身に付けた力は他の学校教育場面においてもその力を発揮して活動していくことが期待される能力であったことが、この研究の大きな成果の一つであったと言える。

しかし、高校の実践において教科を超えて身に付けた能力を互いに活用し合うことは簡単なことではない。各研究校がこのような実践に取り組んでこられたのは各学校における研究メンバー同士の連携や、同じ研究に取り組む別教科の研究員の先生方との連携が教科を超えてあったからこそその実践だと言える。

研究校においても、今回の取組を自校の他教科に十分広げていけたわけではないが、互いの授業について教科を超えて参観し合ったり、新任教師に対する研修の実施、授業内で使用する教材づくりへの他教科教師の協力など、幾つかの方法で教科を超えて情報を共有する場を設定する工夫がなされていた。今後はこうした場を更に生かして、個別の教科の授業研究を進めていく中で身に付けきれなかった課題や取り上げきれないものを他の教科や時間を活用して育てていくよう連携をとってみたい、各教科で身に付けさせた能力を使って活動する実践の場としてキャリア教育や総合的な学習の時間を活用していくことが期待される。実際に社会で求められるさまざまな汎用的な能力を一つの教科の取組の中だけで身に付けさせることは困難である。また教科を超えてつながりをもつことは容易ではないが、進学先選択や、就職先選択だけを目的としたキャリア教育ではなく、本来の生徒が社会に出た時を見据えて将来必要な能力を育成することを目的としたキャリア教育を、教科同士をつなぐ縦糸として位置付けていくことで、教科間の連携がとれた実践が可能になっていくものと期待される。

（３）多様な学習成果の評価手法を通じて見えたもの

本研究では、各教科の基礎的・基本的知識や技能に加え、今日社会で求められている教科を超える汎用的な能力の育成を目指した授業の在り方を研究し、その成果を測定するための評価手法について検討を行ってきた。あくまでも評価手法についての検討が主であった研究ではあるが、その検討を進める中で、結果として今日重要視されているアクティブ・ラーニングを採り入れて、パフォーマンス課題の設定へとつながっていった。また、生徒主体の授業計画を進める中で、常にその授業を通じて何を身に付けることを目指しているのかを生徒たちに示す重要性が指摘され、多くの授業ではルーブリックの提示などを通じて、教師だけではなく生徒たちも目的意識をもった授業参加が促されたと言えよう。

このように、目標を明確にし、そのために何を評価していくのかを生徒にも分かる形で示して授業を行うことは、教師に対する信頼感の育成にも効果的であったと考えられる。授業において実社会と学んでいる内容について関連付けた教材を活用した授業展開を工夫し、何を身に付けることを目指した学びであ

るかという目標を生徒たちに提示し、さらに自身の学びや成長を正しく評価するために教師が授業方法や評価方法を工夫し続ける姿勢を示したことで、生徒たちも授業を自分なりに意味付け、教師とともに授業を構成しているのだという当事者意識が高まり、それが主体的な学びや学習意欲の高まりにつながったと言えよう。また、教師自身が挑戦する姿を見せることで、生徒たちのキャリア形成にもプラスの影響が見られたと考えられる。

こうした実践を通して継続的に行われた「学びと実社会の接続」や「何のための学習なのか」という取組の重要性は、「自分を社会に生かし、自立を目指すキャリア教育—高等学校におけるキャリア教育推進のために—」(国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2010)においても、各教科・科目におけるキャリア教育のポイントとして、「①その教科・科目で学んでいる内容が活用されている場面を伝える, ②その教科・科目を学ぶおもしろさ・楽しさを伝える, ③その教科・科目を学ぶことによって培われる能力・態度とそれらの意義を伝える」と記されており、まさに教科を通じたキャリア教育のねらいと重なっている。つまり、評価手法を検討することを通じて授業改善を進めていくことが、キャリア教育にもつながっていたのである。

まとめ

以上、本研究3年間の取組を通じて得られたものをキャリア教育の視点から述べてきたが、さまざまな挑戦をしていただく過程において、ルーブリック評価やアクティブ・ラーニング、パフォーマンス課題や逆向き設計、カリキュラム・マネジメント、そしてキャリア教育など、今日注目されている用語が幾つもの自然と話題になってきた。こうした取組は、ともすると新しいもののように思われるかもしれないが、最終的には「授業を通じて何を生徒に身に付けさせるのか」「そのためにはどのような方法が効果的なのか」「目標とする力が身に付いたかどうかをどのような場面でどう評価するのか」という教育にとって基本的な問いに立ち返ることの重要性を改めて気付かせてくれるものであった。

今回の研究校の取組を参考に、全国の高等学校それぞれの特色を生かした実践が更に展開されていくことを期待したい。

【引用・参考文献】

- 柴田好章(2015)「高等学校における多様な学習成果の評価手法のあり方(2)～評価方法の工夫による授業改善を展望して～」愛知県総合教育センター、「平成26年度高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」研究成果報告書, p. 15
- 高綱睦美(2015)「高等学校におけるキャリア教育と多様な学習の成果の評価」愛知県総合教育センター、「平成26年度高等学校における多様な学習成果の評価手法に関する調査研究」研究成果報告書, pp. 17-20
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2010)「自分を社会に生かし、自立を目指すキャリア教育—高等学校におけるキャリア教育推進のために—」p. 6