

神奈川県立高等学校における観点別学習状況評価の 実施状況についての調査

Survey on implementation status of the evaluation of learning by viewpoint
at Kanagawa Prefectural High Schools

田中 均^{a)} 柏木 信一郎^{b)}
Hitoshi TANAKA Shinichiro KASHIWAGI

要旨：平成30年告示の高等学校学習指導要領に沿って文部科学省が通知した、30文科初第1845号「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」・平成31年3月29日（以降、「指導要録改善通知」）により、令和4年度（2022年度）入学生から順次、高等学校の生徒指導要録に各教科の観点別学習状況の評価（いわゆる観点別評価）が記載されることとなった。さらに、令和7年度（2025年度）大学入学者選抜から、調査書に、評定だけでなく、観点別評価が記載されることになった。これまで、高等学校における観点別評価については、設置者により取組みに温度差があったが、全国一斉の取組みとなり、高等学校現場においてもようやく観点別評価の研究が進むと思われる。神奈川県立高校においては、平成18年度から観点別評価を導入、実施してきたが、その経緯を踏まえて実施上の課題と今後の活用について論じたい。

キーワード：観点別評価、評価規準、指導と評価の一体化

1. 「指導要録改善通知」に示された観点別評価の実施について

(1) 学習評価についての基本的な考え方

i) 学習指導と学習評価

「学習指導」と「学習評価」は学校の教育活動の根幹であり、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図る「カリキュラム・マネジメント」の中核的な役割を担っている。

ii) 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

指導と評価の一体化の観点から、新学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重要な役割を担っている。

(2) 学習評価について、「指導要録改善通知」に指摘されている課題

「指導要録改善通知」1. 学習評価についての基本的な考え方 (3) 学習評価について指摘されている課題には、次のように述べられている。

学習評価の現状としては、(1) 及び (2) で述べたような教育課程の改善や授業改善の一連の過程に学習評価を適切に位置付けた学校運営の取組がなされる一方で、例えば、学校や教師の状況によっては、

- ・ 学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的

^{a)} 東京理科大学教育支援機構教職教育センター ^{b)} 神奈川県立藤沢清流高等学校 校長

な学習改善につながっていない。

- ・ 現行の「関心・意欲・態度」の観点について、挙手の回数や毎時間ノートをとっているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭しきれていない。
- ・ 教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい。
- ・ 教師が評価のための「記録」に労力を割かれて、指導に注力できない。
- ・ 相当な労力をかけて記述した生徒指導要録が、次の学年や学校段階において十分に活用されていない。

といった課題が指摘されている。

(3) 学習評価の改善の基本的な方向性

上記「指導要録改善通知」1. (3) に続けて、「(4) 学習評価の改善の基本的な方向性」には、次のように述べられている。

(3) で述べた課題に応えるとともに、学校における働き方改革が喫緊の課題となっていることも踏まえ、次の基本的な考え方に立って、学習評価を真に意味のあるものとするのが重要である。

- ・ 児童生徒の学習改善につながるものにしていく
 - ・ 教師の指導改善につながるものにしていく
 - ・ これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していく
- ＜出典：1. (1)、(2)、(3) については、「指導要録改善通知」P2、P3 の「1. 学習評価についての基本的な考え方」の (1) ～ (4) を引用した。＞

(4) 神奈川県立高校を対象としたアンケートについて

(2) の課題を踏まえ、(3) に示された改善の方向性が実現されているかどうかについて、観点別評価を先行実施している神奈川県立高等学校・中等教育学校 36 校にアンケートを依頼した。36 校は、全日制普通科高校、総合学科高校、単位制普通科高校、専門学科高校、定時制高校、通信制高校、中等教育学校など、様々なタイプの学校を選んだ。依頼に際し、アンケートに学校名や職員名を記載しないこととした。いずれの学校も非常に協力的で、35 校 314 名の教員から回答を得た。

アンケートの構成について、(ア) では観点別評価の業務量をどのように感じているかについて聞いた。(イ) ～ (ロ) については、観点別評価の様々な業務について、どのように実践しているかを聞いた。この内容は、これから観点別評価に取り組む他都道府県の参考になるはずだ。(サ) ～ (チ) については、いわゆる指導と評価の一体化が図られているかどうかについて聞いた。(ツ)、(テ) については、業務量に対する授業改善の効果について教員の率直な感想を聞いた。また、今年新型コロナウイルス感染症拡大に対するリスク軽減措置として、遠隔授業が実施されたことから、遠隔授業における観点別評価の実施内容について聞いた。その回答を基に、課題の分析と今後の基本的な方向性について論じる。

2. 神奈川県立高等学校が先行実施した経緯

(1) 小中学校における目標に準拠した評価の実施

小中学校では、平成 13 年度 (2001 年度) から観点別評価に基づき、評定も目標に準拠した評価となり、指導と評価の一体化が図られることとなった。一方で、平成 16 年度高等学校入学者選抜では、各中学校における評定の分布に偏りが見られたことから、入学者選抜資料として扱うことについての公平性に課題が指摘された。この課題は一年間かけて検討され、選抜に扱われる資料は目標に準拠した評価だが、ある程度の相対性を持たせることで、平成 17 年度の高等学校入学者選抜を迎え、それ以降は問題視されることは少なくなった。

(2) 神奈川県立高等学校における観点別学習状況の評価の導入

平成 16 年度以降、各中学校で目標に準拠した観点別評価に基づく評定 (いわゆる絶対評価) で指導

された生徒が高等学校に入学してきたことから、高校においても、同様の指導が必要であるとの指摘が文部科学省からもあった。これを受け、神奈川県教育委員会は、平成15年度の教育課程説明会等において、県立高等学校長に対し、観点別評価導入とそれに基づく授業改善の必要性を説明・指導した。さらに、同年度、平成18年度には観点別評価を全県立高校において実施できるよう、平成16年度末を目途に各学校の実態に応じた評価規準の作成の指示があった。平成17年度4月、評価規準を盛り込んだシラバスの生徒、保護者への提示を全県立高校で実施することとした。教育委員会も校長、教頭への説明を行うだけでなく、各教科の指導主事が各学校の教科主任を集めて説明会を開催し、質疑に答えるなどした。こうした、教育委員会、学校が一体となった準備を経て、予定通り、平成18年度から全県立高校で観点別評価が実施された。

(3) 観点別評価実施上の課題

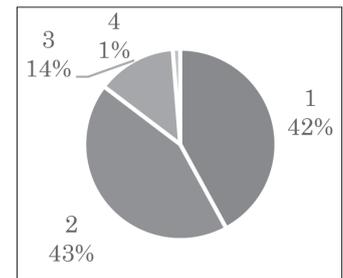
内容のまとまりごとの観点別評価を総括して、学期ごとの観点別評価を示し、さらにそれを総括して評定を与えるという作業は決して容易なものではなく、平成18年度に観点別評価が導入されてから暫くは、表計算の計算式は各学校が独自に開発して成績処理システムの構築を図り、それに各教員がデータを打ち込むという作業が続いた。

平成21年度からは全県立高校で成績処理システム（スクールネット）を用いて成績一覧表、通知表、生徒指導要録が出力されるようになり、学校ごとに開発された成績処理システムは使われなくなった。統一されたシステムで教員の負担が軽減されたかには見えたが、一方で教員全員が表計算ソフトを使えるという前提がないと、機能しない。表計算ソフトを活用できない教員の研修が各学校で必要になった。

従来の方式による評価に比べれば、日頃の授業で成果物を評価する観点別評価は業務量が多いと感じているようだ。アンケートで、このことについて尋ねたところ、85%の教員が、業務量が多いと回答している。

(ア) 観点別評価に係る業務量が多いと感じますか。

- ① 非常に多いと感じる。
- ② 多いと感じる。
- ③ あまり多いとは感じない。
- ④ 多いとは感じない。



G-1 業務量

3. 観点別学習状況の評価の実施に伴う業務内容について

生徒により良い学習機会と、学力の定着を目指すため、年間指導計画の作成・公開（P）、授業実践（D）、生徒による授業評価、観点別評価の集計・分析（C）、教員の自己評価、次年度学校目標、評価規準を含む年間指導計画の作成（A）のサイクルを回しながら、授業と評価の改善に繋げている。

(1) 年間指導計画の作成と公開（P）

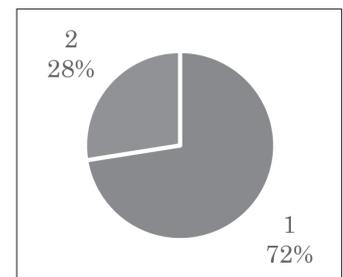
高校では、教科・科目ごとに年間の指導と評価の計画を作成する。これは、年間指導計画に評価規準を加えた表になっており、生徒・保護者に進捗と評価計画を提示している。

(イ) 学校独自に評価規準を作成しているでしょうか。

- ① 教科で作成し、グループが集約している。
- ② 学校独自に評価規準を作成することはない。

学校独自に評価規準を作成していると答えている教員が72%いる。高校では、科目ごとの評価規準は学校や生徒の実態に合わせて、独自に作成している。

次の設問も気になるところであろう。

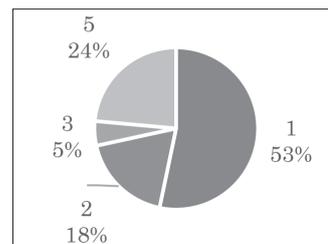


G-2 評価規準

(ウ) 評価規準の改善の頻度はどれくらいですか。

- ① 毎年更新している。
- ② 2～3年に一度の割合で更新している。
- ③ 4～5年に一度の割合で更新している。
- ④ 6～8年に一度の割合で更新している。
- ⑤ 学習指導要領が改訂されると更新している。

作成に当たり教科の教員全体で指導計画、評価方法を共有・統一することになるので、教員の指導目標と評価の基準が明確になる。



G-3 評価規準改善頻度

(2) 指導と評価の実践 (D)

年間指導計画に沿った授業を実践し、日々の授業の中で、観点別に評価を実施し、それを指導に生かす取り組みを継続的に行う。定期試験では設問ごとに評価の観点を明記する。どのくらいの頻度で観点別評価を実施しているか、教員に尋ねた。

(エ) 評価の頻度について、どのくらいの頻度で生徒の学習状況の評価を実施していますか。

- ① ほぼ毎授業で評価を実施している。
- ② 授業2～3回に1回程度の割合で評価している。
- ③ 授業4～5回に1回程度の割合で評価している。
- ④ 授業6回以上に1回程度の割合で評価している。

ほぼ、毎授業で評価をしている教員もいれば、6回以上で1回程度の評価をしている教員まで、ほぼ4分の1ずつの割合になった。

評価の回数は教員が担当している科目の特殊性や、単位数にもよる。例えば、芸術（音楽、美術、書道）のような技能を評価する授業では、授業の成果物などにより毎回のように評価することもあるし、保健のような週1時間の授業では、①、②を答えると考えられる。

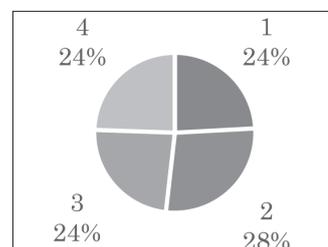
また、数学のように単位数の多い授業では、週に1回の評価でも③を選ぶだろう。①、②、③の合計が76%となっていることから、授業中の学習活動を評価する習慣があると感じた。

次に定期テストや小テストに評価の観点を記載しているかどうかを尋ねた。

(オ) 定期試験において、設問ごとに評価する観点を記載していますか。

- ① すべての設問に観点を記載している。
- ② 記載している設問とそうでない設問がある。
- ③ 観点の記載はない。

設問ごとに評価の観点を設けている教員が多いことが上記アンケートで分かる。小テストやワークシートについても尋ねた。



G-4 評価の頻度

(カ) 小テストやワークシートに評価の観点を記載していますか。

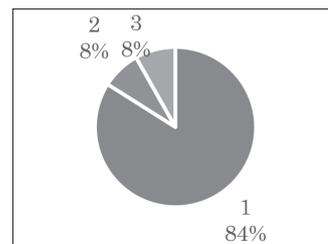
- ① 記載している。
- ② 記載することもある。
- ③ 記載していない。

小テストやワークシートにも評価の観点を記載している教員が半数を超えている。

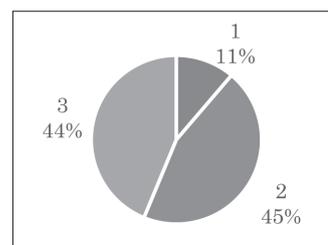
単元ごとに観点別評価を総括し、生徒に示すことができれば、学期末の通知表を待つことなく、学習状況の課題を生徒は把握できる。そこで次の設問を設けた。

(キ) 観点別評価を単元ごとに総括していますか。

- ① 単元より細かい単位で総括している。



G-5 定期試験の評価の観点

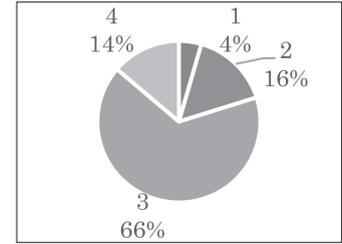


G-6 ワークシート評価の観点

- ② 単元ごとに総括している。
- ③ 通知表を出す学期ごとに総括している。
- ④ 総括していない。

多くの教員は学期ごとに、観点別評価を総括しているが、中にはより小さい時間で観点別評価を生徒に示している教員もいることが分かる。

次に、「指導要録改善通知」でも指摘されていた、関心・意欲・態度の評価について尋ねた。



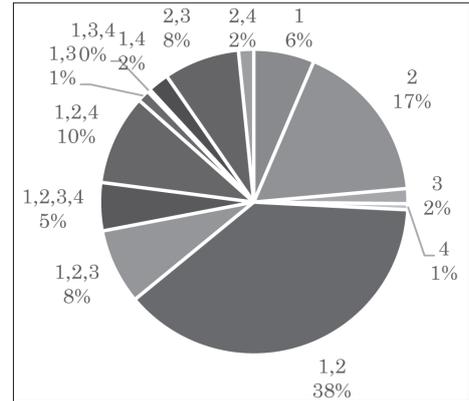
G-7 観点別評価の単元毎の総括

(ク) 関心・意欲・態度を評価する際の評価方法は次のどれを用いていますか。複数回答可。

- ① 行動観察
- ② 小テストやワークシート
- ③ 定期テスト
- ④ 個人内評価

小テストやワークシートを活用して関心・意欲・態度を評価する②を含む選択肢を選んでいる教員が多いことが分かる。教員は観点別学習状況の評価を行うために、日々ワークシート、小テストなどの教材を準備し生徒の学ぶ意欲を育てている。

次に、観点別評価を担当者が行っているか、組織として対応しているかについて聞いてみた。

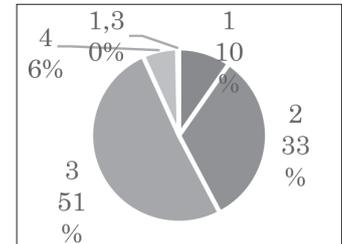


G-8 関心・意欲・態度の評価方法

(ケ) 観点別評価をもとに評定をつけるときの換算の基準は、次のどの単位で決めていますか。

- ① 学校全体
- ② 教科ごと
- ③ 科目ごと
- ④ 担当ごと

担当任せにしている学校は少なく、組織として対応していることが分かる。

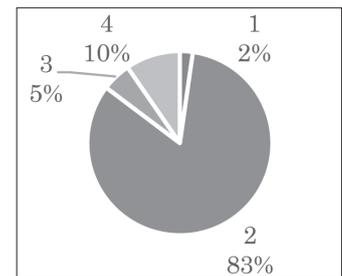


G-9 観点別評価から評定への総括

(コ) 観点別評価をもとに評定をつけるとき、観点によって重みをつけていますか。

- ① 学校全体で重みづけをする観点を決めている。
- ② 教科・科目ごとに重みづけをする観点を決めている。
- ③ 担当ごとに重みづけをする観点を決めている。
- ④ 観点による重みづけはしない。

教科・科目ごとに観点の重みづけを決めていると回答した教員が83%と非常に多かった。関心・意欲・態度を重視する学校、知識・理解を重視する学校など様々ある。



G-10 観点への重みづけ

(3) 観点別学習状況の評価の集計・分析、生徒による授業評価 (C)

観点別評価は、日々の授業で指導と評価の一体化が図られながら進められ、学期末には科目ごとに総括され、観点別評価を総括した評定とともに生徒・保護者に通知表（参考1）に記載されて示される。

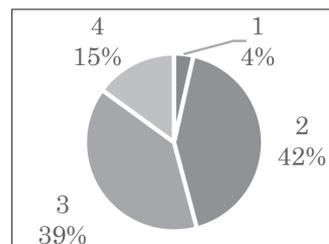
また、年2回、生徒による授業評価が実施され、授業評価結果はレーダーチャートなどのグラフを用いて各教員にフィードバックされる。日々の「指導と評価の一体化による」授業改善、年2回の生徒による授業評価による授業実施上の課題の把握、及びその課題を改善に生かす取組みが行われている。

(サ) 観点別評価により授業が改善されていると思いますか。

- ① 改善されている。

- ② ある程度改善されている。
- ③ あまり改善されていない。
- ④ まったく改善されていない。

観点別評価を実施し、指導と評価の一体化を図ることで、46%の教員が授業改善が進んでいると答えている。一方で、半数が改善されていないと答えているのは、労力に対する改善の度合いが少ないと感じているからかもしれない。

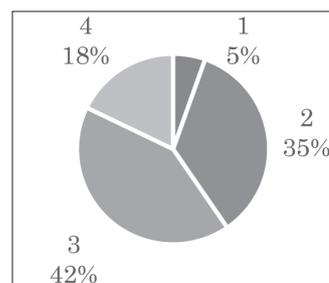


G-11 授業改善への効果

(シ) 観点別評価を実施することにより、教科内で指導方法等について話し合う機会が増えている、と思いますか。

- ① 増えている。
- ② ある程度増えている。
- ③ あまり増えていない。
- ④ まったく増えていない。

組織的な授業改善を図るには、教科内で課題を把握し、チーム学校として課題解決、授業改善に努めることが大切である。それがカリキュラム・マネジメントであるが、教科内の話し合いが増えていると答えた教員が4割である。組織的な授業改善に資することが分かる。



G-12 授業改善の話し合い

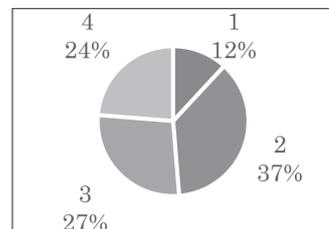
(4) 教員の自己評価、次年度学校目標、年間指導計画の作成 (A)

年度末に、生徒による授業評価の評価結果や目標に準拠した評価の結果から、各教員が年度当初に立てた教科指導の目標が達成できたかどうかの自己評価を行い、授業改善に生かす。また、教科としては、観点別評価の集計、分析結果をもとに次年度の学校目標、教科・科目の目標と年間指導計画を作成する。

(ス) 教科・科目ごと、観点ごとに平均を算出するなど、観点別評価の集計・分析を実施していますか。

- ① 学校全体で観点ごとの評価の集計・分析を実施している。
- ② すべての教科・科目ではないが、実施している。
- ③ 担当者により、実施している。
- ④ 実施していない。

学校全体として観点ごとの評価の集計・分析を行っているという教員が12%いる。少ないと感じたが、教科科目で実施していると答えた37%を合わせると約半数の教員が組織として分析していると答えている。評価の実施状況を把握するとともに、次年度の指導と評価はどうあるべきかについて、協議している様子が見えてくる。



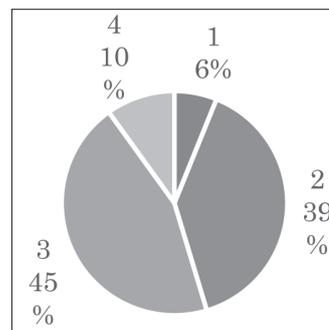
G-13 観点別評価の集計・分析

さらに、年度末に、評価規準の改善を行っているかについて尋ねた。

(セ) 観点別評価の実施結果から、評価規準を改善することはありますか。

- ① 評価規準の改善に生かしている。
- ② 実施結果が評価規準の改善に反映されることがある。
- ③ 実施結果が評価規準の改善に反映されることはあまりない。
- ④ 実施結果が評価規準の改善に反映されることはまったくない。

45%の教員が肯定的に答え、55%の教員が評価規準を改善することはないと答えている。



G-14 評価規準の改善

4. 観点別評価から評定への総括について

(1) 絶対評価でありながら有する相対性

学校現場における評価に対する意識は非常に保守的である。具体的には、評価・評定は相対性を持った、集団の中の位置を表すものだという考えが根強くある。この思想は教員のみならず、生徒や保護者にも共通して言えることである。

このような現状の中で、高等学校では現在「評定」に関して各学校である程度の相対性を持たせている。これは「評定」が進学に向けた資料となっているためである。特に学校推薦においては、「評定」の平均が受験資格となる場合が多く、生徒、保護者も成績といえば5段階の「評定」を考える。

〈例〉 各科目の評定の平均は 3.5 ± 0.3

(2) 観点別学習状況の評価と評定との関係性

次に、評価に一定の範囲を持たせ（B+ と B- など）ていたり、観点別に重みをつけ評価することから「観点別評価」と「評定」の対応が1対1となっていない。このため、「観点別評価」は「評定」の参考と位置付けられている。

〈例〉 同じ観点別評価で評定が違う

- ・ AAA B → 5
- ・ AAA B → 4

観点によって重みが違う

- ・ C C C B → 2
- ・ B C C C → 1

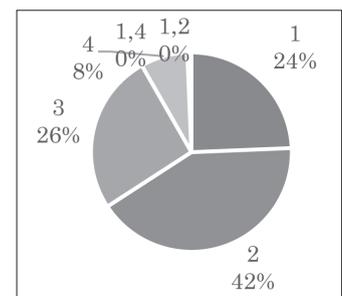
(3) 絶対評価である評定が有する相対性

高等学校入学者選抜では、中学校の評定が選考資料の一部となる。そのため、評定はある程度の相対性を持たせたものとなっている。高校においても、教科によって評定に偏りが生じないよう、ある程度の相対性を持たせているため、生徒、保護者も受け入れやすいものとなっている。

(ソ) 観点別評価を総括して5段階の評定を行う際の重みづけをお聞かせください。

- ① 定期テストが80%以上である。
- ② 定期テストは約70%である。
- ③ 定期テストは約50%である。
- ④ 定期テストは約30%以下である。

評定を行う際の定期テストの位置づけが50%以上であると答えた教員が9割を超えるのは、定期試験を評定の基本に置くことによって客観性と、相対性が担保されるためであると捉えることができる。芸術科目や体育の評価では、定期テストの比重が下がることもあるので、④の回答者が8%いることも頷ける。



G-15 定期テストの重み

5. 指導と評価の一体化

(1) 指導と評価の一体化

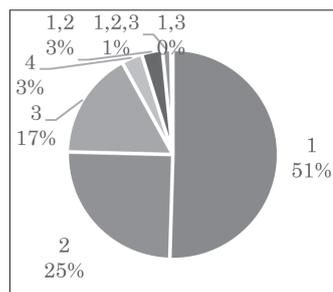
「指導と評価の一体化」とは、授業の中で小テストやワークシートを用いて評価した後、評価規準を満たしていないと判断した生徒に対し、予め用意した手立てを講じて、目標を満足させるように指導するなど、評価結果をのちの指導に生かすことである。

指導と評価の一体化について、評価の低い生徒に対する指導と、評価の高い生徒に対する指導に分けて尋ねた。

(タ) 評価の結果をのちの指導に生かす、いわゆる指導と評価の一体化について

- ① 評価の低い生徒に対して、補習、課題の供与など、追加の指導を行っている。
- ② 評価の低い生徒に対して、助言をするようにしている。
- ③ 追加の指導は行うこともあるが、行わないこともある。
- ④ 追加の指導は行っていない。

観点別評価は大変な作業であると予想されるが、それをのちの指導に生かしている教員が76%いる。また、約半数の教員は補習、課題供与など具体的な手立てを講じていることに注目したい。

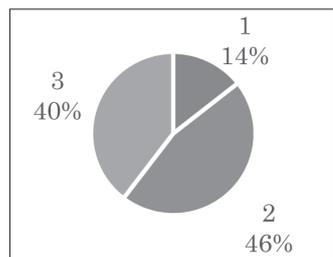


G-16 指導と評価の一体化

(チ) 評価の結果をのちの指導に生かす、いわゆる指導と評価の一体化について

- ① 評価の高い生徒に対して、発展的な課題の供与など、追加の指導を行っている。
- ② 評価の高い生徒に対して、発展的な課題の供与などを行うこともある。
- ③ 評価の高い生徒に対して、追加の指導を行うことはない。

6割の教員が評価の高い生徒にも指導と評価の一体化が図られている様子うかがえる一方で、4割の教員は追加の指導はしていないと答えている。



G-17 指導と評価の一体化

(2) 指導上の課題の把握とその改善

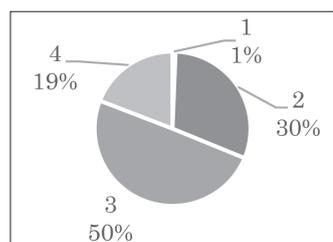
もう一つの「指導と評価の一体化」は、生徒の学習状況からそれまでの指導を振り返り、授業の改善に生かすということである。生徒の学習活動を評価した結果、多くの生徒に「評価規準を満足していない」「C」を付けざるを得なかった場合は、自分の指導内容を振り返ることになり、指導上の課題に真摯に向き合えば指導の改善が生まれる。評価の機会が多ければ多いほど、授業改善に向き合えることとなる。これだけでも観点別評価の実施意義はあるといえる。

次のアンケートでは業務量とその見返りである授業改善について、どのように感じているかについて尋ねた。(ツ) や (タ) では、指導と評価の一体化が図られている様子うかがえるが、負担感からか、学力向上への効果や授業改善の効果については、否定的な回答が多かった。

(ツ) 業務量に対する生徒の学力向上への効果について

- ① 大いに効果がある。
- ② ある程度効果がある。
- ③ あまり効果がない。
- ④ まったく効果がない。

効果があるとする教員が30%いる反面、効果が薄いと教員の割合は69%ある。

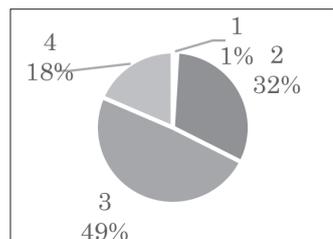


G-18 業務量に対する効果

(テ) 業務量に対する授業改善への効果について

- ① 大いに効果がある。
- ② ある程度効果がある。
- ③ あまり効果がない。
- ④ まったく効果がない。

3分の1の教員が授業改善に効果があると答えた一方で、3分の2の教員は効果がないと答えている。設問(タ)では76%の教員が指導と評価の一体化を図っていると答えており、これだけでも授業改善が図られていると判断できるが、(ツ)、(テ)の設問に対し、否定的な回答が多いのは負担感の表れと解釈している。



G-19 授業改善への効果

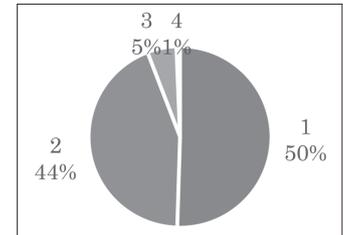
6. 新型コロナウイルス感染症拡大に対するリスク軽減措置の影響について

今年度は、新型コロナウイルス感染症拡大に対するリスク軽減措置として、全国の小中高等学校が休校になるなど、大きな影響を受けた。オンライン授業において、きめ細かな観点別評価による指導の改善、学力の保証が期待できることから、追加の調査として、生徒に与えた課題の評価のオンライン授業における評価について尋ねた。

(ト) 生徒に与えた課題について、観点別に評価したでしょうか。

- ① 課題ごとに評価する観点を明示した。
- ② 観点は明示していないが、各観点で評価した。
- ③ 評価対象とはしていない。
- ④ その他

観点別に評価したとする回答が94%あり、観点別評価が県立高校教員のほぼ全員に浸透している様子がうかがえる。

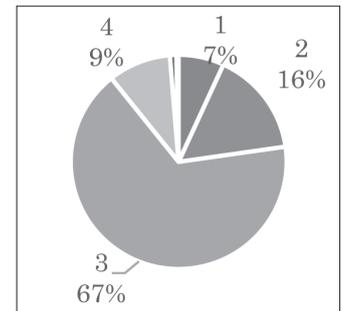


G-20 遠隔指導の課題の評価

(ナ) オンライン授業における評価についてお尋ねします。

- ① 双方向授業を行い、生徒の学習活動に応じ観点別評価をした。
- ② 動画配信など、一方向の授業のため観点別評価はしていない。
- ③ 授業後に提出された課題について、観点別に評価した。
- ④ その他

オンラインの双方向授業で、観点別に評価したと答えた教員は7%であり、オンライン授業の環境整備、及び教員のスキル向上が望まれる。また、③オンライン授業後に提出された課題について観点別評価をしたと合わせると、74%の教員が観点別評価を実施しており、ここでも観点別評価が県立高校教員に浸透し、遠隔授業においても観点別学習状況の評価の実施が可能であることが分かった。



G-21 遠隔授業の評価

7. 今後に向けて

高等学校の学習指導要領に観点別評価が導入されてから10年以上経ち、評価機会が増え、評価結果を指導の改善に生かす、いわゆる「指導と評価の一体化」も図られつつあるが、負担感が大きく、報われないと感じる教員もいた。その理由の一つが、生徒指導要録に記載されない、つまり公的記録として残す必然性がなかったことと考える。

こうした中、「指導要録改善通知」により、全国の高等学校で生徒指導要録に観点別評価を表記することになった。大学入学者選抜のための調査書は、生徒指導要録を転記することとしているため、大学の選抜資料の調査書に記載されることを意味している。今回の資料は、これから観点別評価を導入する高等学校の教育課程を管理する都道府県教育委員会、及び高等学校教員の良き資料となるはずだ。

【参考文献】

- (1) 文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」平成31年3月29日、
- (2) 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成30年3月

