

韓国の「遂行評価 (performance assessment)」をめぐる 政策動向の分析

趙 卿我

1. はじめに

韓国における「遂行評価 (performance assessment)」は、課題に対する学習者の実践的なアプローチを評価する評価法の1つであり、知識の量よりは知識をどのように活かすのかを評価の重要な対象とする。

その理論的背景は、新しい評価パラダイムである「代替の評価 (alternative assessment)」である。これは、学習者が真正性の高い状況のなかで多様な問題・状況を把握・分析し、創造的な代替の方法を考え、より賢明に問題解決をすることを目的としている。このような評価法は、児童・生徒の理解力、解答に至るまでの複雑なスキルなど、数値化して測ることが難しい「高次の思考能力 (higher-order thinking ability)」を評価するうえで、必要不可欠である。

韓国においては現在、国家政策として遂行評価が推進されている。そのきっかけとなったのは、1990年代半ばの教育課程改革であった。1996年、Gim, Yeong-Sam¹⁾大統領の「文民政府」は、21世紀の知識・情報化の時代を迎えるにあたり、個人の思考の多様性や創造性を高めるため、「7次教育課程」²⁾で遂行評価の導入を提案した。1998年、教育部が発表した「教育ビジョン2002：新しい学校文化創造」³⁾において、遂行評価を導入することが決定され、1999年にはすべての小(初)・中・高等学校⁴⁾で遂行評価が実施されることとなった。以来、遂行評価の実施は韓国における教育課程改革の柱として位置づけられている。

一方、日本では2004年の「PISAショック」によって「活用」の評価が重視されるようになり、日本における「全国学力・学習状況調査」のB問題にも影響を与えた⁵⁾。その後、PISAが採用している「真正の評価」論と「パフォーマンス評価 (performance assessment)」に対する関心が高まり、現在に至るまで実践・理論両方面において様々な研究が積み重ねられている⁶⁾。

なお、日本での教育政策に関連する公的な文書について見ると、文部科学省「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」(2008年6月)に「パフォーマンス評価」の用語がはじめて登場している⁷⁾。また、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2010年3月24日)では、「思考力・判断力・表現力等を評価するに当たって、『パフォーマンス評価』に取り組んでいる例も見られる」と紹介されるに至っているが、未だに「パフォーマンス評価」が統一的な理解のもとで実施される向きは無いようである⁸⁾。

アジアの他の国に先駆けて「国家教育政策」の1つとして遂行評価を導入した韓国の状況は、日本の教育改革の参考にもなると思われる。しかし、現在のところ日本における韓国の遂行評価の研究は、遂行評価の定義について簡単に紹介しているものに留まっている⁹⁾。

そこで本稿では、11年前から「国家教育課程改革政策」として遂行評価が導入されている韓国におけるこれまでの政策動向を整理し、その意義と問題点について考察する。国家政策としての遂行評価の普及が目指された背景と、実際に政策が導入されたことに伴う問題点を明確にすることで、今後目指されるべき遂行評価のあり方や、教育評価法における位置づけについて、改善すべき事案を提示したい。

まず、韓国で国家政策として遂行評価が導入されるのに先立って、どのような教育評価改革が行われてきたのかを確認しておく。従来の多肢選択型評価がどのように批判されたのか、その反省を背景として遂行評価が実際にどのように概念化され、導入されていったのかを検討する。次に、導入の過程で浮かび上がってきた遂行評価の実践上の問題点の把握、及びその改善案がどのように提出されていったのかを考察したい。

2. 教育評価の改革 — 標準検査から遂行評価へ —

(1) 多肢選択型評価への批判

韓国で遂行評価導入以前に行われていた評価方法の典型は「多肢選択型評価」¹⁰⁾であるが、その歴史はおよそ80年間である¹¹⁾。多肢選択型評価は、学習者を効率的に選抜・分類・配置する目的で開発され、1948年にはじめて、中学校入試で導入された。その後、1950年に勃発した「朝鮮戦争(6.25戦争)」ののち、実施された多肢選択型評価は、「軍人用の集団知能検査」であった。このような標準化された「学力検査」、「人性(人物)検査」、「適性検査」などの多肢選択型評価の短期間での作成及び普及は、評価側が得点のみを把握するという偏った機能が強調されたことで、学校教育の現場では点数による序列化と相対評価の傾向を強めることとなった。

1970年代になると、多肢選択型評価では、学習者が実際に「何を知っているのか」「何ができるのか」という情報を、評価する側に提供するには不十分であり、また評価内容と教授・学習目標が一致していないことが、多くの教育現場をはじめ社会的にも問題視されるようになった。

1976年の通達で文教部はこの問題を改善するため、得点による絶対評価から、相対評価による「秀(su)、優(u)、美(mi)、良(yang)、可(ga)」の「評語体制」に変更した¹²⁾。以後、部分的な修正はあったものの、基本的には同じ方針がしばらく続いた¹³⁾。

しかし、1989年になると、文教部は「小学校(国民学校)、中学校、高等学校生活記録簿の書式及び処理要領」を公表し、「文章式評価記録方式」で評価するように改革が行われた。この文章式評価記録方式によって、教師は単一の数値や標準的基準による評価よりも学習者の行動特性をより正確に記録することができ、その記録をもとに、より効果的な指導を行うことができるようになるなど、教育上の利点はあった。

1990年代半ばになると、韓国国内では「国家競争力強化」のための教育が目指されるように

なる。そのなかで、評価内容と教授・学習目標との不一致、学習者の高次の思考能力の伸張を軽視しているという批判の聲が、さらに高まることとなった¹⁴⁾。

このように、学習とその内容・成果に対する疑問や批判が、評価法の再検討を促すこととなり、新しい評価法導入の背景として徐々に整っていったと言える。

遂行評価導入の端緒となったのは、1995年5月31日に発表された「5・31教育改革案」である。「5・31教育改革案」では、政府が「評価担当機構」を設置して、小学校・中学校・高等学校の教育課程、及び教師・学習者に対する評価の原則・基準とその実施方法を管理することが求められ、特に「評価方法」の見直しが強調された。

さらに1996年、「文民政府」は、21世紀の知識・情報化の時代を迎えるにあたり、個人の思考の多様性や創造性を高めるため、「7次教育課程」で遂行評価導入をはじめて提案した。これにより、評価方法についても更なる見直しが求められるようになったのである。

このように韓国では終戦直後から50年にわたって、評価の重要な目的は学習者を選抜・分類することであり、そのために上述した多肢選択型評価のような標準化された評価が必要であると考えられてきた。しかし、個人の思考の多様性や創造性を高め、現実社会の多様な構成要素を総合的に考え、問題を取り扱うための新たな教育方法が求められるようになるなかで、もはや既存の評価法では十分な評価ができない、という主張が広く受け入れられるようになったのである¹⁵⁾。そしてこのことが、政府の教育政策に反映され、具体的な実施へと向けられることになった。

それでは、このような教育政策が依拠する、理論としての教育評価の意義や定義をめぐる学問的研究はどのように進展していったのであろうか。その点を次に見ておこう。

(2) 新しい学習評価理論

「performance assessment」という用語は、1980年代まで、世界的に職業関連分野と芸術分野、体育分野において、筆記試験ではない実技試験（performance-based test）という意味で限定的に使用されていた。しかしながら1990年代からは、アメリカを中心にして、従来の評価とは異なる新しい代替的な評価、すなわち多肢選択型評価の試験ではなく他の評価方法を含めた「包括的評価」を意味する用語としても使用されるようになった¹⁶⁾。

韓国に「performance assessment」の概念が導入されたのは1990年代初頭である。複数の概念にわたるこの用語を包括的に表すために、韓国中央教育評価院は「実行能力評価」、Baek, Sun-Geun¹⁷⁾は「遂行検査」、韓国教育評価研究会は「遂行事情」などと各々の訳語を使用していたものの、一般には浸透しなかった。その後、「evaluation」の意味と「assessment」の意味が厳密には区別されなくなり、従来からなじみのある「評価」という用語に翻訳されることが多くなった。

国家政策として遂行評価が導入される以前から遂行評価に注目していた研究者としては、Baek, Sun-GeunのほかにもBak, Do-Sun、Nam, Myeong-Hoがいる。Baekは、多肢選択型評価への批判とともに、アメリカの「performance assessment」を紹介しながら遂行評価実施のための方法について考察している¹⁸⁾。Bakは、従来の多肢選択型評価や量的評価を重視した教授・学習過程の改善を図るために、今後はいわゆる遂行評価・支援（忠告）型評価・質的評

価への転換に力が注がれるようになる、と述べている¹⁹⁾。また Nam は、遂行評価の妥当性を検討し、特に小学校（初等学校）において使用可能な採点基準をはじめて提供した²⁰⁾。

しかし、Gim, Yeong-Sam の政権下でひととき強い影響力を持ったのは、Baek, Sun-Geun であった。教育評価改革を目指す Gim 大統領政権のもとで、Baek を中心とした著者らによって、1996 年、国立教育評価院²¹⁾から『遂行評価の理論と実践（実際）』²²⁾という単行本が公刊される。この本の出版によって、様々な語で訳されていた「performance assessment」は「遂行評価」として広く定着することとなる。

『遂行評価の理論と実践（実際）』のなかで、Baek は、1990 年代のアメリカで行われた「performance assessment」²³⁾を紹介しながら、遂行評価が1つの新しい評価方法というよりは新しい評価パラダイムであることに着目し、国内教育への導入の必要性について強く主張した。また、学校教育現場で遂行評価が重視されるようになった理論的な背景に、認知心理学の発展によって提唱されてきた学習評価理論があることを紹介している。従来の教育評価と、Baek, Sun-Geun が紹介した認知心理学を背景とした新しい教育評価とを比較すると、表1のようにまとめることができる。

表1 韓国の教育評価理論の傾向

区 分	従来の教育評価	新しい教育評価
背景・概念	<ul style="list-style-type: none"> 心理測定学 (psychometrics) 個々人が学習によってどのように変化したのかに関してはほとんど注目せず、能力や特性などの個人の差そのものに関心を持つ学問 	<ul style="list-style-type: none"> 認知心理学 (cognitive psychology) 人間の認知能力や探究方法に関する学問 (教育の目的、内容、方法の変化を認め、質的な評価を強調)
学習者観	<ul style="list-style-type: none"> 経験論 (白紙説)、合理論 (生得説) 個別の学習者は、教師が提示する客観的知識と情報を受動的に受け入れるか、単純に再生産する存在 	<ul style="list-style-type: none"> 構成主義、初心者 - 熟達者モデル (novice-expert model) 知識は客観的な現実の複写物ではなく学習者個々の経験に基づいて構成される 理論よりは実践的なアプローチ
学習観	<ul style="list-style-type: none"> 行動の強化 (reinforcement) により習慣化 知識、情報を段階的に習得した後、記憶、再生産する 	<ul style="list-style-type: none"> 認知構造の継続的な量的・質的変化を重視 教育内容は、学習状況と実際の社会的・文化的な脈絡のなかで組織
教育評価理論	<ul style="list-style-type: none"> 答えを選択 連続線上で個人の位置を推定することに主力をおく 古典的検査理論、項目反応理論 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら答えを生産 宣言的 (declarative) または結果的な知識だけではなく、「手続き的 (procedural) (過程的、方法的) 知識」を重視 遂行評価

(Baek, Sun-Geun 『遂行評価の理論と実践』国立教育評価院、1996年をもとに筆者作成)

表1より、新しい教育評価における学習観及び学習者観については、個々の学習者の個性や特性に合わせる事が強調され、「手続き的 (過程的、方法的) 知識」が重視されるようになっていることが分かる。また遂行評価で与えられる課題では、学習者の認知的な領域を使うことが問題解決力の手段として要求されており、実際状況 (実生活・真正性が高い状況) での問題解決力の伸張を重視していると言えよう。

(3) 遂行評価を導入する政策の成立

『遂行評価の理論と実践』は、韓国におけるすべての学校と教育行政当局に配布された。これにより、新しい評価の概念が広がり、遂行評価は全国的に普及していくことになる。

国家政策として遂行評価を全面的に導入することが公式に決定されたのは、1998年10月に教育部が発表した「教育ビジョン2002：新しい学校文化創造」によってである。教育部は遂行評価を全国的に実施するために16の市・道での教育評価奨学会議を行い「遂行評価実施に関する指針」を通達した。

さらに同年の12月、教育部は、教育広報資料『遂行評価の理解』を発行し、全学校に配布した。そこには、遂行評価の概念、導入の必要性、特徴、方法、実行手順、実行するための指針などが記されている。

『遂行評価の理解』によると、遂行評価は「評価者が、個々の学習者の学習課題²⁴⁾の遂行過程及び結果を直接観察し、その観察²⁵⁾の結果を専門的に判断する評価方法²⁶⁾と定義されている。また、遂行評価は単純な選択的反応を要求する多肢選択型評価問題、真偽型問題、配合型問題²⁷⁾以外のすべての方法で評価する方式である、とされている。同著による「遂行評価に含まれる評価方法の例」は表2に示した通りである。

表2 遂行評価に含まれる評価方法の例

選択的反応要求	構成的反応 ²⁸⁾	特定産出要求	特定活動要求	過程を開示
<ul style="list-style-type: none"> ・多肢選択型問題 ・真偽型問題 ・配合型問題 	<ul style="list-style-type: none"> ・完成型（穴埋め）問題 ・短答型問題 ・図表や絵にタイトルを付ける ・課題物提示 ・視覚的資料作り（概念図、チャート図（DFD; data flow diagram、グラフ、表、図案など） 	<ul style="list-style-type: none"> ・随筆 ・研究報告書 ・課題日誌 ・実験報告書 ・物語、脚本 ・詩 ・ポートフォリオ ・美術作品展示 ・科学プロジェクト ・模型(model)構成 ・ビデオ、オーディオ構成 	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭発表 ・ダンス、動作発表 ・科学実験試演 ・体育競技 ・演劇 ・討論 ・音楽発表 	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭質問 ・観察 ・面談 ・会議 ・過程に対する記録 ・考える過程を言葉で表現（think aloud） ・学習日誌
遂行評価に該当				

(教育部『遂行評価の理解』教育広報資料、1998年、p. 3を筆者訳出)

『遂行評価の理解』ではまた、従来の評価システム（選択解答式のテスト形式）と新しい評価システム（遂行評価）の特性を、表3のように比較している。表3より、「選択的反応要求」と比較した遂行評価の特徴としては大きく次の2点が指摘できる。

1点目は、遂行評価においては、学習者の知識・技能・態度が教師の専門的な判断によって評価されるものとなっており、認知的領域はもちろん、情意的領域まで総合的に評価することが強調されていることである。従来は採点の信頼性を重視したため、教師による採点よりはOCR（optical character reader）カードやOMR（optical mark reader）カードを使用し、パソコンで採点することが推奨された。しかし、遂行評価は採点の信頼性よりも評価の妥当性を

重視するため、評価の際の状況や文脈を考慮した判断が求められる。この時、学習者の知識・技能・態度に関する質的な変化が適正に把握されなければならない一方で、評価する教師自身が持っている過去の経験が影響を与える可能性も考慮しなければならない。そのため教師は理論だけではなく、現場で常に公正な判断が出来るように、豊富な経験と知識を備えている必要がある。

2点目に、遂行評価は教授・学習の結果だけではなく、その過程も共に重視することである。従来の評価論では、他へ応用するための条件を想定せずに、ただ目の前の課題に対する事実的な知識を獲得することだけが目的とされていた。これに対し、遂行評価では、連想知識への変換・連想化 (associative stage) と言われるように、学習者がテキストや授業から得た知識を転換していく過程を見る。つまり、何かを知ることから、それを実際状況と脈絡に合わせて「どのように適用するのか」と「いつ適用するのか」を、学習過程において学習者と教師が常に明確に意識することが重要なのである。

このような遂行評価を実施する教師の役割としては、個々の学習者に意味のある知識や情報を与えつつ、学習者が体系的な認知構造を構築できるように、援助や励ましを行うことが重視されている。すなわち、遂行評価は、評価のための評価ではなく、評価が教授・学習の過程にもなるという発展的な評価方法として捉えられていると言えるだろう。

表3 従来の評価システムと新しい評価システムの特性比較

区 分	従来の評価システム (多肢選択型評価)	新しい評価システム (遂行評価)
真 理 観	絶対主義的真理観	相対主義的真理観
知 識 観	客観的事実と法則 個人とは独立して存在する	状況と脈絡によって変わる 個人によって創造・構成・再組織される
哲 学 的 根 拠	合理論、経験論、行動主義など	構成主義、現象学、解析学、人類学、生態学など
時 代 的 状 況	産業化時代、少品種大量生産	情報化時代、多品種少量生産
評 価 シ ス テ ム	相対評価、量的評価、多肢選択型評価	絶対評価、質的評価、支援 (忠告) 型評価
評 価 目 的	選抜・分類・配置 序列化	指導・助言・改善 多元化
評 価 内 容	宣言的 (結果的、内容的) 知識 学習の結果重視 学問的知能の構成要素	手続きの (過程的、方法的) 知識 学習の結果のみならず過程も重視 実践的知能の構成要素
評 価 方 法	選択型試験 標準化検査重視 大規模評価重視 一回的・部分的な評価 客観性・一貫性・公正性を強調	遂行評価中心 教師による個別評価重視 小規模評価重視 持続的・総合的な評価 専門性・妥当性・適合性を強調
評 価 時 期	学習活動が終了した時点で評価 教授・学習と評価活動の分離	学習活動のすべての過程を評価 教授・学習と評価活動の統合
教 師 の 役 割	知識の伝達者	学習の案内者・促進者
児 童 ・ 生 徒 的 役 割	受動的な学習者 知識の再生産者	能動的な学習者 知識の創造者
教 科 書 的 役 割	教授・学習・評価の核心内容	教授・学習・評価の補助資料
教 授 ・ 学 習 活 動	教師中心 認知的領域中心 暗記中心 基本学習能力強調	学習者中心 知・情・体のすべてを強調 探究中心 創造性、高次の思考能力強調

(教育部『遂行評価の理解』教育広報資料、1998年、p. 14を筆者訳出)

以上では、韓国において国家規模の教育政策として新しい教育・評価概念が導入され、推進されるまでを確認した。まず多肢選択型評価に代表される旧来の教育方針への批判が広く認知され、その改善へ向けての政府の取り組みと新しい学習理論・評価法の導入、そして全国的実践への政策の成立、というのがその経緯である。韓国が遂行評価を導入・実施するに至ったのは、それまでの教育課程政策とその効果を省み、時代の要請に即した人材を育てることが求められるようになったためである。遂行評価の導入は、「手続き的（過程的、方法的）知識」獲得することを学習者に保障し、「高次の思考能力」を育成する教育課程改革のための要として位置づけられたのであった。

3. 遂行評価にかかわる国家的政策の展開

(1) 遂行評価の普及

次に、こうした新しい教育観と評価法にかかわる国家的政策がどのように展開していったかを、「教育ビジョン 2002：新しい学校文化創造」を通じて見てみよう。これは 1997 年にソウルの小学校（初等学校）から遂行評価を新しい教育評価として全学年、全教科で実施をはじめ、1998 年、国家政策として遂行評価を導入することを公式に決定したものである。1997 年以降の遂行評価に関する韓国教育改革の動向をまとめると表 4 のようになる。

これを見ると、いかに急速に遂行評価が導入されていったのかが分かる。1999 年には、全国のすべての小・中・高等学校で遂行評価を実施するという方針が教育部より打ち出された。国定文書の「小・中・高等学校の学校生活記録簿電算処理及び管理指針」において、学校教育総合改革案の 1 つとして全国の小・中・高等学校で実施されるべき遂行評価の内容とその実行方針が公表されている。教科の成績に遂行評価を反映することが義務づけられたのである。さらに、政策レベルから実践的な適用に移すため、教育課程全体の改革が行われた。

学校評価に関して国家水準の文書のなかで重要な役割を果たした「小・中・高等学校の学校生活記録簿電算処理及び管理指針」は、1999 年 4 月（教育部訓令第 587 号）と 2005 年 2 月（訓令第 671 号）に公表されており、その内容は学校生活記録簿の電算処理上の記録方法を規定するものである。この「小・中・高等学校の学校生活記録簿電算処理及び管理指針」では、児童や生徒の「教科発達状況」が重要な項目として含まれており、どのように評価、記録するのかに関して詳しく記述されている。

また、担当教師による評価の信頼性を高めるため、韓国教育課程評価院による「学習者同士による評価」や複数教科適用のために開発されたルーブリック（採点基準）を活用した遂行評価も実施されるようになった。教育部は、「小・中・高等学校の学校生活記録簿電算処理及び管理指針」において教科成績に遂行評価成績を反映するように改訂し、「小学校（初等学校）学業成績管理実行指針」、「中学校学業成績管理実行指針」、「高等学校学業成績管理実行指針」が評価の方針となった。

以上のような政府主導による遂行評価の導入と全国規模の急速な展開は、多くの問題もあったもののその後の韓国教育界に大きな影響を与えたことは間違いなく²⁹⁾。アジア諸国のなかでも先進的に遂行評価を導入・推進してきた韓国政府の教育政策は、個人の思考の多様性や創造

性を高める評価法を積極的に普及させたという点で、一定の評価を与えることができよう。

表4 1997年以降の遂行評価に関する韓国教育改革の動向

年度	国家政策	地方政策（ソウル）
1997		ソウル市教育庁▶「ソウル教育の新しい波運動」を発表し、学力伸張を最優先課題にして取り組むようになりソウルの小学校（初等学校）から遂行評価を新しい教育評価として全学年、全教科で実施。
1998	教育部▶中学校で遂行評価が拡大実施される。 ▶「教育ビジョン2002：新しい学校文化創造」では、国家政策として遂行評価を導入することを公式に決定した。 ▶教育部は遂行評価を全国的に実施するために16の市、道の教育評価奨学会議を行い「遂行評価実施に関する指針」を通達する。 ▶「2002年度大学入試改善案」で遂行評価の設問と採点基準を開発。 国立教育課程評価院▶韓国教育課程評価院が政府の援助で発足し、国立教育課程評価院が進めてきた教育評価機能を継承する。	
1999	教育部▶小・中・高等学校の「学校生活記録簿電算処理及び管理指針」において教科成績に遂行評価成績を反映するように改訂する。 ▶全国のすべての小・中・高等学校で遂行評価が実施される。 ▶「教育発展5年間計画」では、学習者中心教育課程が強調される。 韓国教育課程評価院▶「遂行評価、このように行いましょう」という広報資料を保護者に配布。	ソウル市教育庁▶「市道別遂行評価担当中等奨学会議」で教育庁ごとの遂行評価政策施行のための活動をj確認する。
2001	教育人的資源部▶「学校生活記録簿電算処理及び管理指針」を改訂し、遂行評価の概念、用語説明、評価方法の例を示す。 韓国教育課程評価院▶教科適用のための評価指標と採点基準の開発。 ▶「小・中等学校遂行評価現場適用評価及び改善方案研究」で遂行評価実施上の問題点及び改善方案が示される。	
2004	教育人的資源部▶「学校教育正常化のための2008年度以降大学入試改善案」により「大学入試（入学査定官制）」にも遂行評価との一貫性が見られるようになる。	
2007	教育人的資源部▶「学校生活記録簿電算処理及び管理指針」改訂し、成績結果の例示を削除。 ▶改訂された教育課程に基づき、児童や生徒を中心とした教育課程を目指して改訂。	ソウル市教育庁▶ソウル市教育庁より、叙述型・論述型評価拡大（全体の50%以上反映）。
2008	教育科学技術部▶大学で「入学査定官制導入」により「高次の思考能力」と個人内の潜在力を高く評価するようになる。 韓国教育課程評価院▶「学校教育内質化のための遂行評価改善研究」では、遂行評価実施から11年を振り返り、実践による実行効果を具体的に把握するため、教師へのインタビューを実施。	

（表4は、教育科学技術部³⁰⁾、韓国教育課程評価院とソウル市教育庁の資料をもとに筆者作成）

一方で、研究者間には、遂行評価に伴うべき教育的な価値について改めて検討する議論が出た。遂行評価を推進したBaek, Sun-Geunは、2000年の論文のなかで、遂行評価の教育的な価値を評価する基準として、「①改善（improvement）・向上（progress）」、「②誠意（sincerity）・熱意（enthusiasm）」、「③個性（individuality）・全人性（wholeness）」という三つの軸を提案している³¹⁾。「①改善・向上」とは、学習の多様な領域において学習者が現在より進歩することを、「②誠意・熱意」とは、教師と学習者の教授・学習に参与する姿勢を指している。この2つに比例・総合したかたちで伸びていくものが「③個性・全人性」であり、教師や学習者の特性が、認知的な領域だけではなく情意的・身体的領域にまで反映されるということの意味している。

教育的価値があると十分に認められる遂行評価が成り立つためには、「教育的価値がある遂

行評価」と「遂行評価を模する活動」とがそもそも異なることを明確に認識する必要がある。これは裏を返せば、学校現場において「遂行評価を模する活動」が少なからず見られたことを示していると言えるだろう。政府主導により急速に推し進められたため、全ての教育機関、教師に至るまで、遂行評価の適切な概念と方法が周知されていなかった可能性は十分にある。この点は政府が急速に推し進めた弊害の一つと言える。

情報化時代に求められている児童や生徒の創造力を伸張するためには、実生活・真正性が高い状況における評価法、すなわち遂行評価の質の向上を追求することが、まず重要である。その上で教育的価値を伴う教育活動を実現することが可能となるのである。

(2) 政府側による問題点の把握、及びその改善案

次に、遂行評価を実施されるようになって政府がどのような総括を行ったのかを見ておこう。2001年、韓国教育課程評価院が提示した「小・中等学校遂行評価現場適用評価及び改善方案研究」の内容から、具体的な問題点と改善方案をまとめたものが表5である。

表5 韓国教育課程評価院による「遂行評価実施上の問題点及び改善方案」

年度	遂行評価の問題点	遂行評価の改善方案
1998年から2001年まで	①全科目における遂行評価実施の義務化	遂行評価を適切に実行することが難しい科目に対しては義務化しないようにする
	②妥当性が欠如した点数付与方式	課題を提出しない場合や評価に参加しない児童・生徒に対しては基本点数を付与しない
	③遂行評価の内的・外的与件の不備	クラスの児童・生徒数を少なくしようとする現在の政府施策を持続的に推進する
	④遂行評価の基本性格と内申制度の矛盾	中学校と高等学校の現行の内申制度の妥当性について批判的に検討する
	⑤各時間内で実行される過大な遂行評価の頻度	課題（宿題）型遂行評価は1つの学期で10個以上にならないように規定を作る
	⑥不適切な遂行評価課題の難易度と妥当性	学年協議会や教科別協議会を活性化し遂行評価課題の適切性を確保する
	⑦定期考査と遂行評価実施時期の重複	中間・期末試験と課題型遂行評価の試験が重ならないようにする
	⑧妥当性が欠如したグループ課題遂行に対する評価	グループ評価実行の可否と実行結果の反映の可否は各学校の自律的決定に委任する
	⑨遂行評価の公正性と客観性の不足	遂行評価は適切に行える可能な科目のみで実行するようにする
	⑩遂行評価の客観性と透明性に関する過度な強調	遂行評価の評価結果は外部監査の対象から除外する

(韓国教育課程評価院「小・中等学校遂行評価現場適用評価及び改善方案研究」2001年をもとに筆者作成)

この方案ではまず、「遂行評価の問題点」として遂行評価が教師の教え方や、児童や生徒の学習に与えた影響を分析し、当時の教育政策の問題点について考察している。問題点は制度・政策レベルのもの（① ③ ④ ⑩）、学校・教師の実践レベルのもの（② ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨）に大別することができる。このように、政策上と実践上の双方の問題を検討し、改善案を立てていることは、現場における教育政策の実行を通して、遂行評価が然るべきかたちで定着するための方向性を提示しているといつてよい。

ただし、表5で示した問題点のうち①は大きな事案であると考えられるものの具体的な改善指針を与えることができず、遂行評価を適切に実行することが難しい科目（採点基準を設けにくい科目）に対しては義務化しない、という消極的な解決策を示すに留まっている。

表6 韓国『学校生活記録簿作成及び管理指針』改訂前後の比較

年度	1999年4月（教育部）	2001年5月（教育人的資源部）	2007年2月（教育人的資源部）
名称	『学校生活記録簿電算処理及び管理指針（訓令第587号）』	『学校生活記録簿作成及び管理指針（訓令第616号）』	『学校生活記録簿作成及び管理指針（訓令第719号）』
区分	実施以降	改訂後	再改訂後
評価方式	5. 遂行評価 ア. 遂行評価の概念。 ・遂行評価の用語説明（学習課題、遂行、観察、判断）	5. 遂行評価 ア. 遂行評価の概念。（改訂前と同じ）。 ・遂行評価の用語説明（改訂前と同じ）。	5. 遂行評価 ア. 遂行評価の概念のなかで「選択型紙筆評価以外のすべての評価方法である」削除。 ・用語説明削除。
	遂行評価に含まれる評価方法の例	遂行評価に含まれる評価方法の例	遂行評価に含まれる評価方法の例
	イ. 教科協議会では各科目の教育課程及び学校教科の特性を勘案して遂行評価の領域、方法、回数、細部基準（配点）反映比率などと成績処理方法及び結果の活用などに関する遂行評価計画を立て、学校学業成績管理委員会に提出する。 ウ. 評価者は学校学業成績管理委員会の審議を経て確定された各教科別の遂行評価計画と評価後の結果を児童・生徒に開示し、異議申請がある場合は綿密に検討し適切な処置を行う。 エ. 成績処理が終わった遂行評価の重要な資料は成績算出の証憑資料として卒業後1年以上学校に保管し、上級学校進学時入学典型権者（入学学校側担当者）の要求がある場合には資料として提供できるようにする。	「紙筆評価」と「遂行評価」の概念改訂。 イ. 改訂前と同じ。 ウ. 改訂前と同じ。 エ. 改訂前と同じ。 [解説] 追加 ・ア. に関する補足（用語説明） ・ 遂行評価に含まれる評価方法の例 に関する補足（実行範囲と適用） ・エ. に関する補足（用語説明、遂行評価の重要な資料は、校長の判断による）	を削除。 イ. 改訂前と同じ。 ウ. 改訂前と同じ。 エ. 改訂前と同じ。 [解説] 削除。 オ. 追加 ・遂行評価の点数は点数化が可能な領域だけ点数を反映し、基本点数の付与可否、付与点数の範囲などは、市・道教育庁の「学業成績管理実行指針」によって当該の学校の学業成績管理規定に定める。 ・遂行評価の結果は児童・生徒からの異議に対する・処理・確認過程などの適切な処置が完了した場合、学校長は学業成績管理委員会の審議を通して保管期間を決定、実行する。 ・ただし、遂行評価成績を記録した成績一覧表は1年間保管する。

（教育部『小・中・高等学校の学校生活記録簿電算処理及び管理指針』1999年、2001年、2007年をもとに筆者作成）

※ 遂行評価に含まれる評価方法の例 は、表2で示しているものと同一である。

さらに、遂行評価実施以降、それまで学校評価に関連して重要な役割を果たしてきた「学校生活記録簿作成及び管理指針」は、二度も改訂された。具体的な改訂内容をまとめたものが表6である。

表6を見ると、2001年には、遂行評価に関する正しい理解のため、用語説明や解説を掲載するとともに遂行評価の「紙筆評価」も含めて概念を幅広く設定している。また、2007年の改訂では、「遂行評価は点数化が可能な領域だけ点数を反映する」ようになり、基本的に点数化が可能かどうかと、遂行評価の適用範囲などに関する改訂が行われた。

「遂行評価に含まれる評価方法の例」は2007年から削除された。これは、大学入試の競争から比較的自由である小学校（初等学校）では国が設ける水準より「教師の専門性」に依拠することが重視されたからである。さらに、結果に対する児童からの異議がある場合は、学校長と学業成績管理委員会が適切な措置をとる旨が追加されている。

現在、小学校用の具体的な到達基準表や遂行課題について政府からの公式資料はなく、個別の教師によって開発・作成されている。このような指針は1999年から一貫性を示している。なぜなら、遂行評価に関するほとんどの業務が国家レベルではなく、各学校レベルで判断され、行われるからである。さらに、基本的に遂行評価は「教師の専門性」に依拠しており、個別の教師によって作成された教育課程や教材が用いられる。それと同時に教師の「評価権」が確保されているからである。

しかし、教師と研究者が共同で作成した資料や文献は「韓国教育課程評価院」のインターネットサイトにより他の教師も手軽に得られる。そのため、必要に応じて公開されている資料を参考にし、模倣に走る「教師文化」が形成されているのが現状である。本来は遂行評価を導入し、教師が自身の評価権を得る、もしくは守るためには、従来の席次、評定の方式だけではなく、被教育者を納得させ、合意が得られるように教師各人なりの評価基盤を構築する専門性が求められる。こうした点から見ると、教育改革の一環としての遂行評価の導入は、その実施主体である教師各人の意識化や普及方法に関して、未だ多数の課題を抱えていると言えよう。

また、当時の政権交代による教育改革という状況下において、教育部が遂行評価を全国の学校へ性急に導入・推進したことによって、直接、教育に携わる教師の側からは多くの不満が出るようになったこともまた事実である。当時の学校現場からは、学習者数の過多、教える内容の多さ、時間の確保の難しさ、評価の公正性及び信頼性の保持の困難さといった理由から、「遂行評価の実施は、あまりにも理想を追いすぎたものである」という批判的な声が多く聞かれた³²⁾。特に、遂行評価で用いられる課題は各校の学年協議会や教科別協議会によって作成、管理されていたものの問題の妥当性の維持が十分ではなかったことや、遂行評価を適切に実行することが難しい科目に対しても一律に義務化されたことは、当時のトップ・ダウン政策の問題点として指摘しておかなければならない。

以上のように、遂行評価の実施は未だ少なからず問題を孕み、今後も改善が必要な評価方法であると言える。しかしながら、その導入の意義と効果は大きい。教育政策として戦略的に導入された遂行評価は大学入試にも大きな影響を与え、その一貫性の確保が目指されている。現在韓国は、2008年から41校の大学で、2009年からは90校の大学で「入学査定官制（Admissions Officer System）」が導入されている³³⁾。韓国における「入学査定官制」³⁴⁾とは、大学入試の抜本的な問題解決のため、2007年から始まった制度で、学生選抜の専門家である「入学査定官（Admissions Officer）」を大学側が採用し、入試を行うことである。この制度では大学選抜の多様化、自律化をめざし、小・中・高等学校における児童・生徒個人の家庭・教育環境、特技、

論理力、創造力、批判的な思考力もしくは個人の潜在力を評価することが重視されるようになってきている。

韓国大学教育協議会が定めている入学査定官制での共通選抜要素は、表7である。

入学査定官制の共通選抜要素では、表7で示したように大きく① 認知的特性、② 情意的特性、③ 潜在力、成長可能性、学科適応可能性に分けられている。① 認知的特性には、学生の論理的思考力や創意力とともに適性（大学進学適性）が重視されている。つまり、従来の「成績＝大学」という進学図式から、個人の「適性＝進路」が本来の進学目的となるような選抜法を目指していると言えよう。また、②情意的特性、③潜在力、将来の成長可能性のような、信頼性、客観性の確保が難しい領域にも評価の観点を入れて入試を行っている。

こうした大学入学選抜での学生評価観が変わりつつあることを受けて、高校以前の教育現場では、児童・生徒の手続き的な知識や実際状況での問題解決能力の伸長を重視し、代替的評価のなかに遂行評価、真正の評価が位置づけられている。この点から見ると遂行評価は今後も一層、学校教育現場において重要な位置を占めると考えられよう。

4. まとめと課題

本稿では、現在、韓国で広く普及している遂行評価を取り上げ、現在までの教育改革における理論的背景の整理と導入の経緯、実践上の問題点、及びその改善案を中心に検討することを目的としてきた。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、韓国では旧教育体制への批判と教授・学習目標の不一致が問題となり、これを改善するかたちで政府主導の新しい教育方針および評価法の導入と推進が行なわれ、遂行評価は広く認知され、実施されるに至った。幾度かの指針の発表や概念・方法を示した公文書の発行、これまでの評価法の部分的改定などを経て、遂行評価を導入した政策は、新しい時代に求められる学力保障に対応している点で、一定の意義が認められる。遂行評価の問題点と改善案が総括されたが、政府主導による遂行評価の推進・普及の方法に関しては、問題もあったと言わざるを得ない。教育改革の一環として急激に推進されたことにより、教育現場からは、学習者数の過多、教える内容の多さ、時間の確保の難しさ、評価の公正性及び信頼性の保持の困難さといった、実行上の問題点が改めて浮かび上がった。現在でも、これらの点については再検討を要求する声がある。また、遂行評価の概念のみが先立ってしまい、理想化してしまう懸念もある。

しかしながら、結果としては、遂行評価が普及したことで教育現場では学習者の知識の再生

表7 大学入学査定官制での共通選抜要素

要素	主要内容
学生 の 特 性	認知的特性 ・思考力：理解力、分析力、論理的思考力、創造力、問題解決能力など ・適性（大学進学適性）：関連分野による素質、学業適性、大学及び学科数学能力など ・表現力：コミュニケーション能力（討論・説得力）など 情意的特性 ・人間性：自信、積極性、リーダーシップ、責任感、目標志向性、自己管理能力、道徳性、社会性など ・興味：知的好奇心、熱意、学習動機など ・態度：価値観、学習態度など 潜在力、未来成長可能性、学科適応可能性など
	大学及び募集要綱への適合性 建学理念及び学科特性に合っているか、リーダーシップの有無、社会的配慮、募集要綱への適合性など
教育環境	家庭環境、教育与件、高校の教育課程及び特性など

（大学入学査定官制のホームページ³⁵⁾を筆者訳出）

だけでなく、高次の思考能力や学習の過程、実生活・真正性が高い状況で知識の適用ができるかどうかを重視されるようになってきている。その結果、教師が学習者に画一的に教え、結果的な知識を得たかどうかを重視する学習理論から、個々の学習者の個性や特性に合わせた手続き的（過程的、方法的）知識を重視する学習観及び学習者観への転換がもたらされた。

さらに遂行課題では、知識（思考）、技能（問題解決能力）が問題解決の手段として要求されており、実際状況での問題解決力の伸張が強調される。このような新しい評価概念は、PISAにおける「リテラシー」の概念と類似している。韓国は、OECDの国際学力調査（2000年、2003年、2006年³⁶⁾、またIEAの国際数学・理科教育動向調査TIMSSの結果（2003年、2007年）において連続して上位圏に入っており、このことがその理由の一つではないかと考えられる。

今後の研究課題としては、2点を挙げておきたい。1点目は、国家政策として遂行評価が採用されることによってどのように教え評価するかという項目の整備はかなり進んだと言えよう。しかし、遂行評価で使用されるテキストにおいても「何を教えるのか」³⁷⁾を省察することが必要である。この事は、前述した教育的価値は何かという点に関係する問いでもある。

2点目は、今回は主として行政文書を中心に議論と考察を行った。今後は、遂行評価の具体的な実施内容、その効果を検証していかなければならない。そのために、現在、遂行評価の実施体制が整いつつあり、韓国内では最も力が注がれている小学校の教育課程を、ソウル市の例を中心に検討することを今後の課題としたい。

註

- 1) 韓国語の文献と日本語の文献を区分するため、韓国人の名前は、「ハングル名前ローマ字表記」に基づいている。http://s.lab.naver.com/translation を参照（2010年9月3日確認）。
- 2) ここでの「教育課程」とは、韓国の教育課程であり告示されるものである。
- 3) 「教育ビジョン 2002 - 新しい学校文化創造 - (교육비전 2002: 새 학교문화 창조)」では、① 学校討論文化の形成、② 教授・学習過程の個別化の実現、③ 多様な体験学習の遂行、④ 評価方法の多様化及び透明性の保障、⑤ 教員の専門性及び学校経営の自律性の促進、⑥ 師範学校及び政策の研究推進を挙げている。
- 4) 韓国の初等教育機関は、1940年代は「公立国民学校」、1950年代からは「国民学校」と呼ばれ、1996年からは「初等学校」で定着している。以下、当該年代で使い分けが煩雑になるので必要な箇所では（ ）内に注記する。
- 5) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm を参照（2010年9月3日確認）。
- 6) 現在日本では「パフォーマンス評価」研究が盛んに行われている。たとえば安藤輝次『評価規準と評価基準表を使った授業実践の方法』黎明書房、2002年、高浦勝義『ループリックを活用した授業づくりと評価1 小学校編』教育開発研究所、2006年、松下佳代『パフォーマンス評価』日本標準、2007年、田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、西岡加名恵『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年など。
- 7) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_013.pdf を参照（2010年9月3日確認）。
- 8) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm を参照（2010年9月3日確認）。
- 9) 鄭 潤任・土屋 武志「韓国における新しい評価体制 —高校における歴史教育を例に一」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第3巻、2000年、pp. 113-119。

- 10) 韓国では、「選択型標準検査」と言われている。
- 11) Baek, Sun-Geun『遂行評価－理論的な側面－(수행평가: 이론적 측면)』教科科学社、2000年、p. 27。
- 12) 1976年2月26日の文教部訓令第323号により、中央政府が公式に「目標標準評価」を導入することになった。そこでの成績評価は、学習者の相互独立性と心理的発達過程及びその発達の継続性が重視されるようになり、教師側が随時観察した事項を累加的に記録して総合的に評価することが表明されている。
- 13) 1981年から、大学入試では本考査(国、英、数)が廃止され、高等学校の内申成績を中心に合否判断をするようになった。
- 14) Nam, Myeong-Ho『遂行評価(수행평가)』ムンウンサ出版、2000年、p. 25。
- 15) Baek、前掲書、p. 45。
- 16) 評価をめぐる国際的な動向については、次の文献を参照のこと。Kellaghanm T. et al., Eds., *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, 2003. Harlen, W. Ed., *Student Assessment and Testing*, Sage Publications, 2008.
- 17) Baek, Sun-Geun は、ソウル大学校師範大学教育学科で教育測定、評価を専門として修士号を取得した後、アメリカのカリフォルニア大学バークレー校大学院教育学科で教育測定、評価でPh.D.を取得した。現在は、韓国大統領直属「未来企画委員会」委員、韓国教育科学技術部、市都教育庁評価委員会委員、ソウル大学師範大学教育学科の教授である。最近は、児童・生徒評価で担当教師の専門的な「観察・判断」を重視しながら、評価方法の多様化・専門性・特性化を強調する研究を行っている。
- 18) Baek, Sun-Geun「教授・学習評価の新しい提案(교수·학습 평가를 위한 새로운 대안)」『初等教育研究』第6巻、1995年、pp. 3-20。
- 19) Bak, Do-Sun「研究のアイデア/研究の動向－遂行評価の問い－(연구의 아이디어/연구의 동향: 수행평가의 문제)」韓国教育学会『韓国教育学会消息誌』1995年。
- 20) Nam, Myeong-Ho「初等教育での遂行評価の活用－課題と展望－(초등교육에서 수행평가의 활용: 과제와 전망)」韓国初等教育学会『初等教育研究』1996年。
- 21) 国立教育評価院は、1998年に韓国教育課程評価院(Korea Institute of Curriculum & Evaluation)に名称変更された。韓国教育課程評価院は、政府の専門研究機関であり、主要業務は教育課程と教育評価に関する研究・開発を行っている。
- 22) Baek, Sun-Geun 他著『遂行評価の理論と実際(수행평가의 이론과 실제)』国立教育評価院、1996年。
- 23) Fitzpatric & Morrison は、performance は遂行(performance)と作品(products)を意味すると定義している。つまり、遂行と作品の評価(performance-and-products assessment)の略語である(Fitzpatric, R. & Morrison, E. J., performance-and-products evaluation. In R. L. Thorndike (Ed.), *Education measurement*, 2nd ed., 1971, pp. 236-269)。
- 24) ここでの「学習課題」とは、学習者に到達が期待される教育目標のうち、実生活においてより意味があり、重要であり、有効である課題のことを言う。
- 25) ここでの「観察」とは、学習者が「遂行」する過程やその結果を評価者自身が読んだり、聞いたり、見たり、感じたりする活動であると定義されている。
- 26) 教育部「遂行評価の理解(수행평가의 이해)」『教育広報資料』1998年、p. 2。
- 27) 配合型問題とは、組み合わせ問題のことである。
- 28) 韓国では、日本と異なり構成的反応として「完成型(穴埋め)問題」「短答型問題」もパフォーマンス評価のなかに入っている。なお、Hart, D. は、「performance assessment」に関して、次のように述べている。
「パフォーマンス評価は、生徒に現実の世界からの挑戦や問題を模した課題を与えることで、先の意味と同じ「真正性」を教室にもたらそうとしています。こういった課題には、問題に取り組むための唯一の正しい方法や応答はほとんど存在しません。」
(Hart, D., *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*, New Jersey: Dale Seymour

- Publications, 1994, p. 40)。
- 29) 韓国教育課程評価院「学校教育内實化のための遂行評価改善研究 (학교교육 내실화를 위한 수행평가 개선 연구)」2008年、p. 3。
- 30) 教育科学技術部 (Ministry of Education, Science and Technology) は、日本の文部科学省に相当する。国家教育に関する政策樹立と学校教育、生涯学習の企画・総括・調整・評価、原子力及び科学技術振興に関する事務を管掌している。
- 31) Baek, Sun-Geun 「教育評価の概念に対する考察 (교육평가의 개념에 대한 고찰)」『教育評価研究』2000年、p. 11。
- 32) 韓国教育課程評価院「小・中等学校遂行評価の現場適用及び改善方案研究 (초·중등학교 수행평가현장 적용 및 개선방안 연구)」2001年。
- 33) 教育人的資源部「学校教育正常化のための2008年度以降大学入試改善案 (학교교육 정상화를 위한 2008 학년도 이후 대입제도 개선안)」2004年。「公教育の正常化」の趣旨で2008年、はじめて導入された入学査定官制は、大学が入学業務を専門で担当する「入学査定官」を採用して新入生を選抜する制度である。
- 34) この制度は、従来の成績の点数化や単純合算など (学生生活記録簿、大学修学能力試験、大学別考査) による選抜方法が招いたといわれている学力低下への反省から、児童・生徒の成績 (点数化や単純合算で測れるもの) とともに個人の学習環境、潜在している能力及び素質などを総合的に判断し、変化する社会に対応すべく入学試験の見直しを行っている。これにより教育現場でも、現在、教育目標に対する改革が求められているという状況である。
http://uao.kcue.or.kr/info/aos_explain.jsp を参照 (2010年9月3日確認)。
- 35) http://uao.kcue.or.kr/info/aos_plan.jsp を参照 (2010年9月3日確認)。
- 36) 2006年 OECD の PISA 調査には、韓国内から154校の15歳の生徒5500名が参加し、その結果、読解力リテラシーは2000年調査では世界6位、2003年調査では2位、今回の2006年調査では1位を示した。数学的リテラシーも2000年調査では2位、2003年調査では3位、今回の2006年調査では1～4位になった。しかし、科学的リテラシーについて2000年調査では1位、2003年調査では4位、2006年調査では7～13位に下落し、科学教育に対する自省の声が高まっている。
- 37) Wiggins, G. & McTighe, J. は、「何を教えるのか」に関して、次のように問う重要性を指摘しており、興味深い。「指導 (teaching) は、どんな目的 (end) に向かって行われているのか？ 単元のなかで発達させるべき重大な観念や重要なスキルは何か？ 児童たちは、学習の目標が何かを理解しているのか？ 単元における学習の証拠 (evidence) には、どの程度、価値のある内容スタンダードが反映されているのか？ これらすべてによって、どのような理解が生まれ、永続するのか？」
(Wiggins, G & McTighe, J., *Understanding by Design (2nd ed.)*, Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2005, pp. 1-11)。

(教育実践コラボレーション・センター 助教)

(受稿2010年9月6日、改稿2010年11月26日、受理2010年12月9日)

An Analysis of the Current Policy on “Performance Assessment” in South Korea

JO Gyeonga

In this paper, the performance assessment that has spread widely and that is being supported in South Korea was taken up mainly to study the theoretical transition and the circumstances of introduction in educational reform until now. As a result, the following has become clear.

Because of the spread of performance assessment, the application not only to the reproduction of students' knowledge, but also to high-level academic ability, to the learning process, and to situations of real life and high authenticity has come to be evaluated at educational sites. As a result, a conversion has been brought from the learning theory that emphasizes whether teachers teach students uniformly so that they can acquire consequential knowledge. The new approach applies to learning and students' points of view that emphasize not only the acquisition of consequential knowledge, but also the procedures and processes to acquire knowledge in accordance with the individuality and characteristics of each student. Moreover, knowledge and function in performance subjects were required as a means of problem solving, and the “extension of problem-solving capability in actual situations” was emphasized.