

授業改善につながる学習評価の在り方に関する研究（中学校）

— 形成的評価の実践上の課題に着目して —

（二年次）

【研究者】

教科教育部 指導主事 吉本由佳・大平理恵・土肥潤一朗・片岡巧・櫻井真・中島早織

【研究指導者】

兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センター 教授 濱野清

【共同研究者】

尾道市立向島中学校 教諭 藤井晃子 尾道市立重井中学校 教諭 國廣朋也
尾道市立御調中学校 教諭 澤田英俊 安芸太田町立安芸太田中学校 教諭 五島暁人
竹原市立竹原中学校 教諭 重元優樹

研究の要約

本研究は、公立中学校における学習指導において、単元を通じた形成的評価を通して、教師の指導改善や、生徒の学習改善を進めていけるようにするための学習評価の在り方について提案する研究の二年次である。

一年次の研究では、国内外において形成的評価を効果的に実践している事例から、課題の克服に向けたポイント抽出し、「形成的評価の実践上のポイント」として6点にまとめた。

二年次の研究では、「形成的評価の実践上のポイント」を踏まえた授業改善につながる学習評価の在り方を整理し、それに基づいた5教科（国語、社会、数学、理科、外国語）の「単元の指導と評価の計画」を作成し、その授業を県内公立中学校において共同研究者が実践した。そして、その過程で見いだされた様々な成果や課題を生かして「単元の指導と評価の計画」を見直したり、生徒の学習状況に応じて働きかけを変えたりして指導改善を図ったことにより、生徒が学習改善を進めている姿を見取ることができた。そして、「形成的評価の実践上のポイント」をどのように計画に組み込み、どのように実践すれば授業改善につながるのかについて、各教科に共通した効果的な要素を明らかにし、その要素を組み込んだ各教科の「単元の指導と評価の計画」を提示できた。さらに、継続的な授業改善の推進に向けて、6つの「形成的評価の実践上のポイント」の中からレバレッジ・ポイントを見だし、効率的かつ効果的な授業改善の推進について校内研修資料とともに提案することができた。

目次

一年次の研究の概要	1
I 「授業改善につながる学習評価の在り方」とは	2
II 研究の目的と方法	3
III 授業実践について	3
IV 【ポイント】を踏まえることについて、計画段階及び実践段階において効果を発揮させる要素	7
V 小括	16
VI 継続的な授業改善としていくために	19
VII 研究の成果と課題	24

一年次の研究の概要

本研究の一年次における「授業改善」及び「形成的

評価」の定義は表1のとおりである。

表1 「授業改善」及び「形成的評価」の定義

用語	定義
授業改善	単元という学習内容の一まとまりの中における、教師の指導改善、及び生徒の学習改善を促すような教師の働きかけを指す。
形成的評価	目標に照らして生徒の学習の状況を見取り、教師の指導改善や生徒の学習改善に生かすとともに、生徒自身が主体的に自己の学習を調整していけるようにする評価。 日本において2000年以降論じられている「形成的アセスメント」の考え方の下、生徒の学習改善を促す「学習のための評価」や、生徒自身による学習改善を志向する「学習としての評価」と称されるようなところまでを含めるものとする。

このように定義した上で、先行研究と本研究独自の県内公立中学校の実態調査を基に、形成的評価の実践上の課題を次のように整理した。

- ・評価規準を単元の学習活動と結び付いたものにする
- ・学習改善を意図して評価規準を生徒と共有すること。
- ・評価場面を計画的に設定すること。
- ・生徒の思考を見取れるような発問をすること。
- ・生徒が学習改善に役立てられるようなフィードバックを行うこと。
- ・生徒による学習改善に向けた自己評価や相互評価を実施すること。

そして、国内外において形成的評価を効果的に実践している事例から、課題の克服に向けた事例を抽出し、「形成的評価の実践上のポイント」（以下、【ポイント】とする。）として次の6点にまとめた。

- ① 目標に到達した生徒の学習の状況を具体的に想定して評価規準を設定し、その評価規準と評価方法、学習活動に一貫性をもたせた単元を設計する。（以下、【ポイント①一貫性】とする。）
- ② 目標の到達に向けて、生徒の思考を促し、生徒が試行錯誤しながら学習活動に取り組むことを求めるような問いや学習課題を設定する。（以下、【ポイント②問いや学習課題】とする。）
- ③ 単元の評価規準と学習活動の関係を生徒が理解できるように明示する。（以下、【ポイント③関係の理解】とする。）
- ④ 段階的・継続的に相互評価を導入し、生徒が自己の学習の状況を把握し学習を調整できるようにする。（以下、【ポイント④相互評価】とする。）
- ⑤ 生徒が自分の学習の過程を見直して、次に向けた改善について考えられるようなフィードバックをする。（以下、【ポイント⑤フィードバック】とする。）
- ⑥ 学習改善を前提にして、生徒が協働的に学習を進める文化を醸成する。（以下、【ポイント⑥文化の醸成】とする。）

これらの【ポイント】は、ある【ポイント】が別の【ポイント】の前提になっていたり、相互に作用する関係になっていたりすることから、各【ポイント】の相互関係についても提示した。学校において実践するには、この相互関係を踏まえることで、それぞれの【ポイント】による効果をより高めることができると提案した。

I 「授業改善につなぐ学習評価の在り方」とは

二年次の研究に際し、「授業改善につなぐ学習評価の在り方」について、より詳細に整理した。まず、「授業改善」の定義に含まれる「生徒の学習改善」について、一年次の研究を踏まえ、次のように定義した。

生徒自身が目標を理解し、目標に照らして自己の学習状況を把握し、目標の実現に向けて学習を調整していくこと。

二宮衆一（2022）は、Black,P.とWiliam,D.らを中心としたA R G（Assessment Reform Group）による形成的評価の研究から「学習の主体は学習者であり、それゆえ、子ども自身が学習をふりかえり、改善できる力こそが学習の成功にとっては鍵となる。つまり、教師の指導改善は、学習者である子どもたち自身による学習改善の手助けにつながることで、はじめて形成的な役割を果たすことができるのである。」¹⁾と述べている。

この視点と「生徒の学習改善」の定義及び一年次の研究を踏まえ、本研究における「授業改善につなぐ学習評価の在り方」を図式化したものを図1に示す。

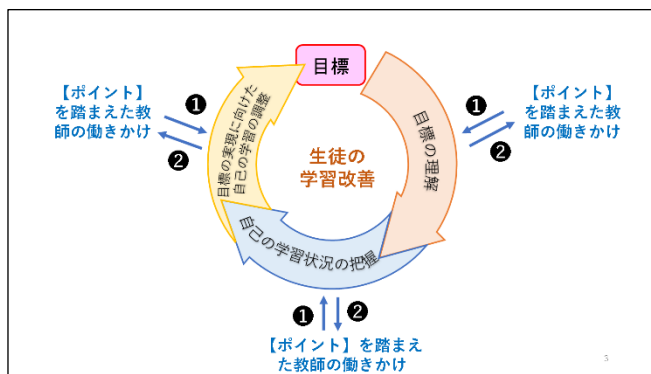


図1 授業改善につなぐ学習評価の在り方

図1の中心に「生徒の学習改善」を位置付けている。これは、学習の主体は生徒であり、生徒自身が目標を理解して学習活動に取り組み、目標に照らして自己の学習状況を把握し、目標の実現に向けて学習を調整していくことを意味している。しかし、このような学習改善を生徒が自らの力だけですぐにはできるようになるわけではないため、その過程において【ポイント】を踏まえた教師の働きかけ（図1中の矢印①）が必要になる。この【ポイント】を踏まえた教師の働きかけが生徒の学習改善の手助けとなること

で、生徒は徐々に自ら学習改善を進めていくことができるようになる。それゆえ、教師は自らの働きかけが生徒の学習改善に有効であったかを、生徒の姿や学習状況から確認しなければならない。図1中の矢印②は、そのことを意味している。そして、教師の【ポイント】を踏まえた働きかけが生徒の学習改善につながっていなければ、その都度、教師は働きかけを改善しなければならない。

このように、本研究では「授業改善につながる学習評価の在り方」を、生徒自身が自らの力で目標の実現に向けて主体的に学習を調整していくことができるようになることを目指し、教師が【ポイント】を踏まえた働きかけを行うとともに、それが生徒の学習改善に有効であったかを確認し、その都度、働きかけを改善することであると捉え、進めていく。

II 研究の目的と方法

1 研究の目的

一年次の研究では、海外の中等教育学校や国内の国立中学校における好事例から形成的評価の課題を克服するための要素を抽出し、【ポイント】として6点にまとめた。二年次は、それを海外や国立の中学校とはカリキュラムや実態の異なる公立中学校において、【ポイント】を踏まえてどのように実践をすれば、図1に示した授業改善につながる学習評価の実現となるのかについて明らかにすることを目的とする。

そのために、二年次は「授業改善につながる学習評価の在り方」を基に、5教科（国語、社会、数学、理科、外国語）の「単元の指導と評価の計画」を作成し、県内の公立中学校5校において実践する。複数教科での実践としたのは、各教科の目標や学習過程の特性に応じて、【ポイント】を踏まえる必要があると考えたためである。その上で、各教科の授業実践を通して、共通して授業改善に効果が現れた、【ポイント】を踏まえた実践から【ポイント】の効果を発揮させる要素を抽出する。そして、それらを「単元の指導と評価の計画」に反映させ、事例として提示する。

また、図1の「授業改善につながる学習評価の在り方」に基づいた学習評価についての校内研修資料を提示することを通して、学校における授業改善の推進に寄与したい。

2 研究の方法と手順

研究の方法については、県内公立中学校5校の教

諭を共同研究者とし、5教科における授業実践の観察記録及び教師・生徒アンケートを基礎資料として、その分析及び考察を行っていく。手順を以下（1）～（7）に述べる。

- （1） 研究関係者会議において、共同研究者に対して一年次の研究の概要及び二年次の研究の目的等を説明する。
- （2） 各教科の研究者と共同研究者が連携を取り合いながら「単元の指導と評価の計画」を作成する。
- （3） 共同研究者及び授業実践を行う学級の生徒を対象としたアンケート調査（事前）を実施し、結果の分析を行う。
- （4） 共同研究者は「単元の指導と評価の計画」に基づいて授業を実践する。研究者は授業観察を単元の中で2～3回行う。研究者と共同研究者は授業記録を取り、実践の効果や改善点等について協議を行う。
- （5） 授業記録や協議内容を基に【ポイント】を踏まえた実践の効果や改善点等を明らかにし、「単元の指導と評価の計画」に反映させる。
- （6） 共同研究者及び授業実践を行った学級の生徒を対象としたアンケート調査（事後）を実施し、結果の分析を行う。
- （7） 授業記録とアンケート調査から明らかになった成果や課題等を整理するとともに、授業改善につながる学習評価の在り方についての校内研修資料を作成する。

III 授業実践について

1 各教科の授業実践の基本情報

各教科で授業実践を行った単元名、単元の目標及び本単元における「生徒の学習改善」の姿は表2のとおりである。単元の概要及び改善点を反映させた「単元の指導と評価の計画」等の詳細は、別添の資料1～資料5を参照されたい。

表2 各教科の授業実践の基本情報

教科 (学年)	単元名 単元の目標 本単元における「生徒の学習改善」の姿
国語科 (第1学年)	「蓬萊の玉の枝―竹取物語から」を読んで、「竹取物語」の魅力とはどのようなものかを考えよう (1) 音読に必要な文語のきまりを知り、古文を音読し、古文特有のリズムを通して、古典の世界に親しむことができる。[知識及び技能] (3)ア

	(2) 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにすることができる。〔思考力、判断力、表現力等〕 C (1) 才 (3) 言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。〔学びに向かう力、人間性等〕 生徒自身が、単元の目標を意識して学習課題に取り組み、評価規準に照らして、他者の考えと自分の考えを照らし合わせ自分の考えを広げているかを把握し、意見文の下書きを加筆・修正して自分の考えを確かなものにしようとしている。
社会科 (第3学年)	第3章 現代の民主政治と社会 - 国会を中心とする我が国の民主政治の仕組みのあらましや政党の役割、議会制民主主義の意義、多数決の原理とその運用の在り方、国民の権利を守り社会の秩序を維持するために、法に基づく公正な裁判の保障があること、地方自治の基本的な考え方について理解する。 - 民主政治の推進と、公正な世論の形成や選挙など国民の政治参加との関連について多面的・多角的に考察、構想し、表現する。 - 民主政治と政治参加について、現代社会に見られる課題の解決を視野に主体的に社会に関わろうとする。 生徒自身が、単元の目標に照らして各小単元の位置付け及び評価規準に対する到達度を把握し、中項目全体の目標の実現に向けて、政治に関する情報を自ら収集し、それらを学んだ知識と統合したり関連付けたりする過程で抱いた政治的な事象についての素朴な疑問に対する解決策などについて、自ら現代社会の見方・考え方を働かせ考察しようとしている。
数学科 (第1学年)	一次関数 (1) 一次関数についての基礎的な概念や原理・法則などを理解するとともに、事象を数式化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付ける。 (2) 関数関係に着目し、その特徴を表、式、グラフを相互に関連付けて考察し表現することができる。 (3) 一次関数について、数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を身に付ける。 生徒自身が、単元の目標に照らして自らの学習状況を把握し、一次関数を活用して問題解決する過程で表、式、グラフを適切に選択して的確に表現できているかを考察し、よりよい方法がないかを検討し続けようとしている。
理科 (第2学年)	回路と電流・電圧 (1) 電流に関する事物・現象を日常生活や社会と関連付けながら、回路と電流・電圧について理解するとともに、それらの観察、実験などに関する技能を

	身に付ける。 (2) 電流について、見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈し、電流と電圧の規則性を見いだして表現する。 (3) 電流に関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養う。 生徒自身が、単元の目標に照らして自己の探究の過程における位置付け及び評価規準に対する到達度を把握し、目標の実現に向けて、仮説を再検討したり、実験の計画において不足している部分を付け足したりしようとしている。
外国語科 (第1学年)	Unit 6 A Speech about My Brother A L Tやクラスメイトに自分の友達や学校の先生のことを知ってもらうために、友達や先生のことについて、これまでに学習した語句や文を用いて即興で内容を整理して話すことができる。 生徒自身が、単元の目標と自己目標を意識して言語活動に取り組み、評価規準に照らして自分の表現内容のよい点や改善点を把握し、表現内容を再構築しようとしている。

2 効果と改善点の整理

研究者と共同研究者は、図1に示した「授業改善につながる学習評価の在り方」を具現化するように「単元の指導と評価の計画」を作成し、実践した。そして、その過程を計画段階と実践段階に分け、次の観点で【ポイント】を踏まえた実践を整理した。

○計画段階における観点

- ・【ポイント】を踏まえて、どのように計画したか
- ・授業実践にもたらした効果と課題
- ・課題に対する改善とその効果

○実践段階における観点

図1中の生徒の学習改善の過程における「目標の理解」「自己の学習状況の把握」「目標の実現に向けた自己の学習の調整」の各段階において

- ・【ポイント】を踏まえて、どのように働きかけたか（図1中矢印①）
- ・生徒の学習改善にもたらした効果と課題（図1中矢印②）
- ・課題に対する改善とその効果

そして、それぞれの段階において全教科で共通して現れた効果と課題、課題に対する改善とその効果を共通項として整理した。整理の詳細を次頁表3及び6頁表4に示す。表3中の授業実践に効果が見られた計画及び表4中の生徒の学習改善に効果が見られた教師の働きかけの中から、全教科で共通して効果を発揮させる要素（表3及び表4中の下線部A～L）を見いだした。

表3 計画段階における共通項の整理

ポイント	どのように計画したか	授業実践にもたらした効果 (○)・課題 (●)	課題に対する改善 (●→) とその効果 (○)
① 一貫性	<u>ア単元の目標と評価規準を満たす条件を挙げ、問いや学習課題に即した「おおむね満足できる状況」と判断する基準」(B基準)とそれを満たした生徒の姿を具体的に想定した。</u> <u>Ｂ3 観点の指導と評価について、それぞれどのような学習活動を行うか、その際、想定されるつまずきに対してどのような働きかけを行うかを想定した。その想定に基づいて、どの【ポイント】をどの場面でのどのような方法で行うかを単元計画に明示した。</u>	○ 目標に到達した生徒の具体的な姿が明確になり、目標の到達に向けた学習活動と形成的評価の場面の精選につながった。結果として、評価規準、評価方法と学習活動に一貫性のある単元設計となった。	
② 問いや学習課題	<u>ｃ生徒が各教科における見方・考え方を働かせ、探究したり、問題や課題を解決したり、自分の意見を伝えたりしたくなるような問いや課題を設定した。</u>	○ 生徒は、主体的に探究したり、課題の解決に向けて考えたり、自分の考えを伝えたりするなど、試行錯誤しながら問いや学習課題に挑戦した。 ● 生徒が問いや学習課題に取り組むための十分な時間の確保が必要になった。	●→<u>ｃ生徒が問いや課題に挑戦するための十分な時間を確保し、既有的知識・技能についての説明時間や練習時間を縮小するよう計画を修正した。</u> ○ 十分な学習時間の中で、生徒には課題解決に向けて必要な知識を自ら得ようとしたり、抱いた疑問の解決のために既習事項を自ら見直して確認したりする姿が見られた。 ○ 単元の内容に関する生徒の既知知識に関する指導や学習活動に時間をかけ過ぎないような時間設定、ICTを活用した学習活動などの工夫につながった。
③ 関係の理解	<u>ｄ単元の導入時に評価規準を共有し、学習活動との関係を理解する場面を設定した。</u> <u>エツールとして各教科で単元を見通したり、振り返りをしたりするためのシート（以下、「単元の見通しと振り返りシート」とする。）を作成した。その中に、振り返りや相互評価の視点、生徒用ルーブリックなどを盛り込んだ。</u>	○ 単元を通してどのような資質・能力をどのような学習活動を通して身に付けるのかを生徒と共有するとともに、ツールの活用により、生徒の思考の過程を可視化することが可能になった。 ●1 単元の途中で生徒の学習課題や評価規準に対する意識の弱まりが見られた。 ●2 評価規準やそれを満たす要素などについて話し合ったりする活動に十分な時間を確保する必要が生じた。 ●3 教師の【ポイント】を踏まえた働きかけに対する生徒の反応（図1 中矢印②）の見取りをどのような方法で行うかについて具体的に計画していなかったため、実践段階で「単元の見通しと振り返りシート」の構成の見直しや生徒との対話の時間の確保が必要となった。	●1→<u>ｄ単元の導入時だけではなく、主な学習活動に取り組む直前や直後など、繰り返し目標や評価規準を確認させるよう計画を修正した。</u> ○ 生徒は教師に促されなくても、自ら学習課題や評価規準を確認するようになり、常に意識して学習活動に取り組むようになった。 ●2→<u>ｄ評価規準やそれを満たす要素などについて話し合ったりする活動に十分な時間を確保し、計画を修正した。</u> ○ 評価規準を理解する活動そのものが、単元の学習内容の深い理解につながったことから、単なる時間の追加ではなく、必要な時間としての確保という認識につながった。 ●3→<u>エ「単元の見通しと振り返りシート」の項目に、「分かったこと」だけでなく、「分らなかったこと」や「解決したいこと」の項目も組み込んだ。また、振り返りシート等の記述だけでは見取れない場合は、個別に対話をし、生徒の学習状況を確認した。</u> ○ 「単元の見通しと振り返りシート」の構成の工夫や生徒との対話を通して、教師は生徒のつまずきや疑問を把握し、指導改善に生かすことができるようになった。

表4 実践段階における共通項の整理

ポイント	どのように働きかけたか (図1中矢印①)	生徒の学習改善にもたらした効果(○)・課題(●) (図1中矢印②)	課題に対する改善(●→)とその効果(○)
③ 関係の理解	「単元の目標・問いや学習課題・評価規準を単元の導入時に生徒に示した。その際、単元の評価規準を生徒に分かりやすい表現を用いて具体的に示し説明した。さらに、プレゼンテーションソフトや思考ツールのマッピング等を用いて、視覚的にイメージしやすくなる工夫をした。」	○ 生徒はこれから取り組む学習活動が目標の到達に向けたものであることを理解し、学習の見通しをもつことができた。 ●1 教師が生徒に評価規準を示し、学習活動との関係を説明するだけでは、生徒は評価規準に示された用語自体を理解していなかったり、目指すべき姿を具体的にイメージできていなかったりする場合があった。 ●2 単元の途中になると、生徒の学習課題や評価規準に対する意識に弱まりが見られた。	●1→「思考・判断・表現」のB基準を満たすモデルとなる解答例や記述例等を提示し、評価規準を満たす要素について生徒とやり取りをしながら引き出し、生徒の言葉で表現させた。 ○ 生徒は評価規準に含まれる要素を、自分の言葉で表現することで、目指すべき姿を具体的にイメージすることができた。また、何ができればよいのか、どのように考えればよいのかが分かったことで、学習活動に主体的に取り組む姿が見られた。その結果、計画段階で設定していた「おおむね満足できる状況」と判断する基準以上の自己目標を設定する姿も見られた。 ●2→計画段階で設定した共有の場面以外にも、主な学習活動を行う場面や振り返りを行う場面、相互評価の場面で、生徒の理解の状況に応じて、学習課題や評価規準を繰り返し確認させた。 ○ 生徒は教師に促されなくても、自分で「単元の見通しと振り返りシート」に示された学習課題や評価規準を見直すようになった。
④ 相互評価	「相互評価を行うことの意義は、お互いの学習をよりよくしていくことであることを事前に全体で確認した。」 「単元の見通しと振り返りシート」に、友達からどのようなアドバイスをもらったか、またそのアドバイスを基に改善したことは何かを記録として残させた。 「評価規準に対応させた相互評価の視点を示し、その視点と照らしてお互いのよいところや修正点を伝え合うようにした。相互評価の方法としては、生徒用ルーブリックを用いてチェック形式とする方法、ワークシートにコメントを記入する方法などを用いた。」	○ 相互評価でのアドバイスなどにより、理解を深めたり、表現をよりよく改善するなど、自己の学習を調整している姿が見られた。 ○ 他の生徒からのアドバイスによって、自分の学習状況に気づきをもてたという振り返りをしている生徒が多かった。 ● 生徒が振り返りの視点やルーブリック等に含まれる要素について十分に理解していない場合、学習改善に有益な情報を与え合うことができなかった。	●→相互評価の視点をより明確化・具体化して提示した。それでも相互評価の視点の理解が十分ではない場合には、再度、【ポイント③関係の理解】を踏まえ、評価規準を満たす要素について確認し直した。 ○ 相互評価の視点が明確になり、生徒のアドバイスの内容が評価規準に沿ったものになっていった。
⑤ フィードバック	授業中の生徒の行動観察や「単元の見通しと振り返りシート」の記述から生徒のつまづきを把握し「～とは具体的にはどういうことですか」などと問いかけ、気づきを促したり、思考を深めたりするように働きかけた。また、それらの働きかけに対する生徒の反応を確認し、状況に応じて更なる手立てを講じた。	○ 教師からのフィードバックを受け、生徒は必要な知識、考察の視点は何か、どのような学習方略を用いればよいかなどに気付いていた。 ● 毎時間、全ての生徒に対してフィードバックを行うのは時間的に負担が大きかった。	●→フィードバックの対象となる学習状況の生徒を対象に、フィードバックの目的と方法を検討した。多い間違いなどについては、全体やグループに向けてフィードバックを行い、それでも改善が難しい場合に、個別で対応するなど、形態の工夫も行った。 ○ 教師が個別に行うフィードバックの対象が絞られ、常に全員にフィードバックをする必要性が少なくなり、かつ効果的な学習改善につながった。

⑥ 文化の醸成	「分からないことを聞くことで、自分の学習をよりよくしていくことができることが大切であると伝え、実際に質問をする時間や生徒同士で考えを交流する活動を設定した。」 「正答の生徒を中心に進めるのではなく、正答以外の生徒の考えも取り上げ、そこから学びを深めるような働きかけを行った。」	○ 生徒は、分からないことは「分からない」と意思表示をし、それに対して教師や他の生徒からアドバイスを受けることで解決しようとしていた。 ○ 生徒は分からないことを教師や他の生徒に聞くことに抵抗感が少ない。休憩時間にも、教師に質問している姿が見られた。	
---------	--	---	--

計画段階及び実践段階で踏まえる【ポイント】と、それぞれの【ポイント】において効果を発揮させる要素について図2に示している。図中の枠組みは、計画段階で、【ポイント①一貫性】【ポイント②問いや学習課題】【ポイント③関係の理解】、実践段階では、生徒の学習改善の過程における各段階で【ポイント③関係の理解】【ポイント④相互評価】【ポイント⑤フィードバック】のそれぞれにおいて、表3及び表4で見いだした効果を発揮させる要素(A～L)があることを意味している。【ポイント⑥文化の醸成】は、形成的評価を効果的に進めていく基盤となるものであり、全ての段階において踏まえるものとして、全体を包括する形で示している。次章では、このことに焦点を当てて説明する。

ドバック】のそれぞれにおいて、表3及び表4で見いだした効果を発揮させる要素(A～L)があることを意味している。【ポイント⑥文化の醸成】は、形成的評価を効果的に進めていく基盤となるものであり、全ての段階において踏まえるものとして、全体を包括する形で示している。次章では、このことに焦点を当てて説明する。

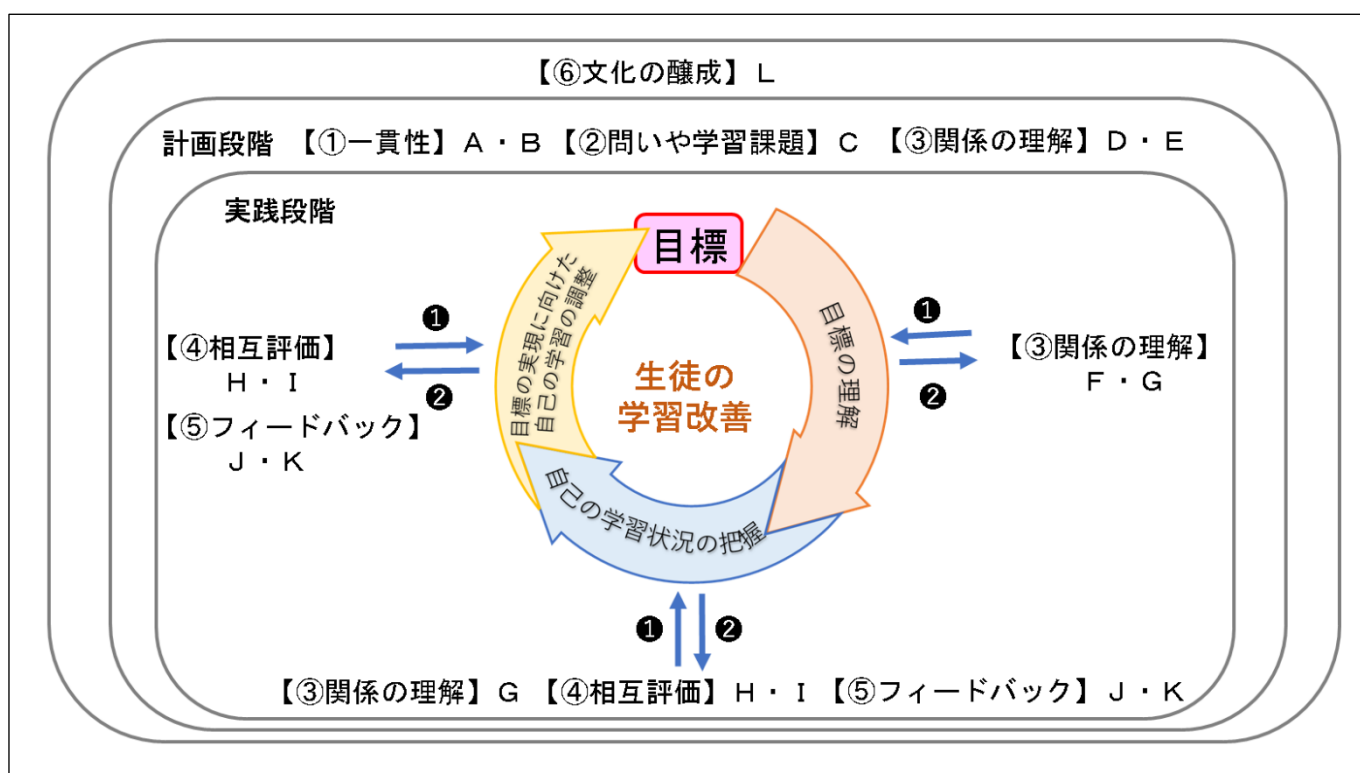


図2 計画段階及び実践段階で踏まえる【ポイント】と効果を発揮させる要素

IV 【ポイント】を踏まえることについて、計画段階及び実践段階において効果を発揮させる要素

本章では、図2に示した要素A～Lについて【ポイント】ごとに整理し、各教科の事例を取り上げながら、併せて、実践段階の説明の中では、本研究の授業実践で、共同研究者による働きかけにより見ら

れた生徒の学習改善の様子について述べる。なお、以下各項の説明中に付したA～Lは、図2中の要素A～Lに対応している。

1 計画段階において効果を発揮させる要素

(1) 【ポイント1】目標に到達した生徒の学習の状況を具体的に想定して評価規準を設定し、その評

評価基準と評価方法、学習活動に一貫性をもたせた単元を設計する。

A 「「おおむね満足できる状況」と判断する基準」を満たす記述例や発話例を作成する。

授業実践前の単元構想の段階で、単元の評価基準を満たす条件を挙げ、問いや学習課題に即した「「おおむね満足できる」状況と判断する基準（B基準）」とそれを満たした生徒の姿を想定し、模範となる記述例や発話例等を作成する。教師自身が、評価基準を満たした生徒の具体的な姿を明確にすることにより、目標の到達に向けた学習活動の設定につながり、評価基準と学習活動が結び付いたものになる。

本研究の事例「単元の指導と評価の計画」では、上記の点について冒頭に示している。図3は外国語科の事例である。この事例では、「思考・判断・表現」の観点の評価基準「ALTやクラスメイトに自分の友達や学校の先生について知ってもらうために、友達や学校の先生について、これまでに学習した語句や文を用いて即興で内容を整理して話している。」を満たす条件を挙げ、その条件を満たした生徒の発話例を示している。

6 具体的な課題と採点の基準等	
以下は「思考・判断・表現」の観点の評価するパフォーマンステストの問題である。	
具体的な課題	ALTに、自分の友達や学校の先生について知ってもらうために、友達や先生のことについて紹介しよう。
採点の基準	「おおむね満足できる」状況と判断する基準（B） 次の三つの条件を満たしている。 条件1 友達や学校の先生について紹介したいことを伝えている。 条件2 三つの紹介したい話題に関連する情報を三つ以上加えて、詳しく伝えている。 条件3 その場で内容を整理して話している。
「おおむね満足できる状況」と判断する生徒の発話例	Hi,○○. Look at this picture. This is Nana, my friend. She is 13 years old. She lives in Takehara. She likes sports. She plays tennis every day. She is a good tennis player. She doesn't like baseball. She likes eating. She likes curry and rice. She can cook curry and rice well. She doesn't like spicy food. She has a dog. Its name is Shiro. It's very cute. She walks her dog every day. I have a dog, too. Thank you.

図3 「おおむね満足できる」状況と判断する基準と生徒の発話例（外国語科）

本事例では、評価基準を満たす条件1～3を主な言語活動と結び付け、1回目は友達や先生について紹介したいことを伝える言語活動、2回目は情報を加えて詳しく伝える言語活動、3回目は内容を整理して伝える言語活動を設定した。そして、目標の到達に向けて言語活動を通した段階的な指導を計画した。

なお、図3の評価基準を満たす条件は、授業実践後に改善したものである。授業実践で、共同研究者

は「採点の基準」の条件に含まれる「詳しく伝える」、「内容を整理して話す」ことについて生徒の言葉として理解できるように働きかけた。その際、生徒が「詳しく伝える」の要素について模範例を参考にしながら「三つの話題について三つ以上の情報」という言葉で表現し、想定よりも高い基準を設定した。そのため、それを採点の基準と発話例に反映させた。このときの働きかけや生徒の学習改善の状況の詳細については、後述する。

B 各観点の評価基準に対する生徒のつまずきとそのつまずきに対する働きかけを想定する。

各観点の「指導に生かす評価」、「記録に残す評価」について、それぞれの学習活動においてどのような評価方法で行うかを構想する。（別添の「単元の指導と評価の計画」では、「形成的評価」を「指導に生かす評価」、「総括的評価」を「記録に残す評価」としている。）その際、それぞれの観点の評価基準に対する生徒のつまずきとそのつまずきに対する働きかけを具体的に想定する。

各教科における各観点の評価場面及び評価方法、評価基準に対する生徒のつまずきの想定については、別添の資料1～資料5を参照されたい。外国語科の事例を図4に示す。

(2) 思考・判断・表現	
本単元では、他者について、即興で内容を整理して説明することについて紹介しよう。	「思考・判断・表現」の観点における「記録に残す評価」と「指導に生かす評価」の評価場面及び評価方法
記録に残す評価を行うパフォーマンステストでは、「ALTに自分の友達や学校の先生について知ってもらうために、友達や先生のことについて紹介する」という課題を設定する。生徒は事前に友達や先生にインタビューを行い、そこで得た情報を基に紹介する内容を考える。パフォーマンステストに至るまでの指導として、1回目の言語活動では、友達や学校の先生について伝えたいことを考え、マッピングを活用して内容を整理して話すこと、2回目の言語活動では、友達や先生にインタビューして得た情報を付け加えて、内容を整理して話すこと、3回目の言語活動では、教師や友達からの助言を基に内容を再構成して話すことができるように指導する。（以降、各回の言語活動を「言語活動①・②・③」とする。）	目標にして事実やその主な言語活動を
指導に生かす評価は、主に言語活動①・②・③の場面で行う。その際、次のようなつまずきが想定される。	つまずきの想定
○事実の羅列になっている He likes baseball. He likes animals. He likes singing.	
○どのようなことが詳しい情報なのか分からない。	
○関連する情報を添えているが、文と文を適切な順序で述べることができていない He likes animals. He walks his dog every day. He has a dog.	
これらのつまずきに対しては、主に次のような手立てを講じる。	つまずきに対する働きかけの想定
○事実の羅列になっている場合は、どの事実について最も伝えたいかを選ばせ、その事実に関連する情報をマッピングに付け加えさせる。	
○文と文を適切な順序で述べていない場合やどのようなことが関連する情報なのか分からない場合は、教科書本文や評価基準を満たしている生徒の発表を参考にさせたり、第6時で共有した本時のCAN-DOリストの「詳しく伝える」、「内容を整理する」ために必要な要素を見直させたりして、生徒自身が文と文の関連性に気付くことができるようなフィードバックを行う。また、相互評価においても、生徒が本時のCAN-DOリストと照らして改善案を伝え合えるように指導する。	

図4 各観点の評価場面及び評価方法の計画（外国語科）

本事例では、「思考・判断・表現」の観点に係る資

質・能力をどのような学習活動を通して育成するのか、「記録に残す評価」と「指導に生かす評価」はどの場面でどのような評価方法で行うのかを示している。「指導に生かす評価」については、主な言語活動における生徒のつまずきを想定し、そのつまずきが生じる場面でどのような働きかけを行うかについて示している。

このように、各観点の学習活動における生徒のつまずきとつまずきに対する働きかけを事前に想定することにより、評価規準に対して生徒のどのような学習状況をどのような方法で見取り、見取ったことに対してどのような働きかけをすればよいかが明確になる。本研究の「単元の指導と評価の計画」では、【ポイント】を踏まえた働きかけの具体を単元計画に組み込んでいる。外国語科の単元計画の例を図5に示す。

8 単元計画			
時	各時間の目標 (■) 主な言語活動等 (・)	○指導に生かす評価 ◎記録に残す評価 () 評価方法	形成的評価の実践上の ポイント
9	■ALTに友達や学校の先生について紹介するために、友達や先生について内容を整理して話すことができる。 ・友達や先生について伝えたい情報をマッピングに書き出す。 ・マッピングに書き出した情報を英語でどのように表現すればよいかを考える。 言語活動① マッピングに書き出した情報を基に、ペアで友達や先生について紹介し合う。 ・ペアで相互評価を行う。 ・相互評価のアドバイスを基に、内容を再構成する。 ・別のペアで先生や友達について紹介し合い、相互評価を行う。 ・スピーチ文をよりよくするために、他にどのような情報が必要かを考える。 ・評価規準と本時のCAN-DOリストに照らして、できたことや分からなかったことをステップアップシートの振り返り欄に記入する。	各観点の評価場面 ○思弁表 (発表) ○主体的に学習に取り組む態度 (行動観察・ステップアップシート)	【ポイント】を踏まえた働きかけの具体 ④前時に共有した評価規準を満たす要素に照らして、よいところや改善した方がよいところを伝え合うように指導する。 ⑤振り返り欄の記述に対して、何ができているのか、あるいは何を改善したらよいかについて気付きを促すコメントを書く。 例:「テニスが好き」ということについて、もっと詳しい情報はあかな。」

図5 単元計画の例 (外国語科)

(2) 【ポイント2】目標の到達に向けて、生徒の思考を促し、生徒が試行錯誤しながら学習活動に取り組むことを求めるような問いや学習課題を設定する。

C 生徒が問いや学習課題に取り組むための十分な

時間を確保する。

生徒が各教科における見方・考え方を働かせ、探究したり、問題や課題を解決したり、自分の意見を伝えたりしたくなるような問いや課題を設定するとともに、生徒がそれらに挑戦し、成し遂げるための時間を十分に確保する。そのために、簡素化できる指導や学習活動を検討し、単元計画の重点化を図ることが必要である。社会科の例を次に示す。

問いや学習課題と時間確保のため取組の例 (社会科)

<問いや学習課題>

【第一次の問い (単元を貫く問い)】

よりよい社会や幸福な社会の実現のために、最終的に決定する権力をもっている国民として15歳の私たちはどのように政治に関わるのがよいだろうか。

【第二次の問い】

民主政治において、よりよい社会や幸福な社会の実現のために、私たちはどのように情報を入手し、判断して、行動するべきだろうか。

【第三次の問い】

社会の課題となっている「インバウンド」や「空き家問題」、「多様性への理解」を解決するために、主権者である私たちはどのように国の政治に関わっていくのがよいだろうか。

【第四次の問い】

公正な裁判とは、どのような裁判か。

【第五次の問い】

よりよい尾道市にするために、尾道市議会議員補欠模擬選挙で、誰に投票したらよいだろうか。

【第六次・パフォーマンス課題】

「どのような社会を作るべきか。15歳の私たちが考えるよりよい (幸福な) 社会の実現に向けた提言」

(国会/地方) 議員が、民主政治の在り方について若者に意見を求めました。私たちの中学校に依頼があり、生徒が議会 (国会/地方議会) で以下のタイトルでスピーチすることになりました。そこで、スピーチで用いる資料を作ります。あなたは、どのような内容の資料を作成しますか。

<時間確保の取組>

社会科の共同研究者はこの実践で、単元の内容に関する知識についての説明動画を作成し、生徒に授業前に視聴させた上で、授業では知識についての説明は簡単に留め、上記の問いに対して十分に思考する時間を確保した。

共同研究者によると、これまでもこのような実践を行ってきたが、その結果、問いや学習課題に対して思考を深めるような活動に重点を置くことがで

き、「時間を浪費せず、知識に関する差も生じず、生徒の意欲向上や思考力の向上につながっている」という。

(3)【ポイント3】単元の評価規準と学習活動の関係を生徒が理解できるように明示する。

D 評価規準の理解と共有を図る活動を設定する。

単元の導入時に、「単元の見通しと振り返りシート」(後述)を使って、生徒が単元の目標や評価規準を確認し、学習活動の見通しをもつための活動を設定する。ただし、導入段階では、生徒は評価規準と学習活動を結び付けてイメージすることが難しい場合や次第に目標や評価規準への意識が弱まる場合があるため、単元の途中でも目標とする資質・能力が発揮される場面で評価規準を共有する活動を設定する。具体的には、生徒が学習活動に取り組む過程で表出した思考や表現などから評価規準を満たす要素を見だし、生徒とやり取りをしながら評価規準の理解を図るような活動を設定し、そこに十分な時間をかける。これらの活動を単元のどの段階で組み込み、どれくらいの時間をかけるのかについては、各教科の特性や単元の内容に応じた綿密な計画が必要である。表5に理科の例を示す。

表5 評価規準を共有する活動場面の設定例(理科)		
時	学習活動	【ポイント③】を踏まえた具体的な働きかけ
1	種類の異なる2個の豆電球を直列につないだ場合と並列につないだ場合の明るさを調べる実験を行い、結果を基に自分で課題を設定する。	自分で課題を設定させることを通して、目標に到達した学習状況を生徒に理解させる。
3・7	第1時に設定した課題とこれまで学習したことを基に、電流・電圧に関する個別の課題を設定する。	第1時に設定した課題を解決するために明らかにすべきことを確認させることを通して、目標に到達した学習状況と現在の学習活動の関係を、生徒が理解できるようにする。

E 評価規準と学習活動の関係の理解を図るツールを活用する。

単元の評価規準を生徒と共有し、学習活動との関係の理解を図るためのツールとして、単元の目標や評価規準、学習の記録や振り返り、生徒用ルーブリックなどが一体となっているようなワークシートを活用することが有効である。単元を通してどのような資質・能力をどのような学習活動を通して身に付

けるのかについて生徒と共有するとともに、生徒の思考の過程や学習の調整の過程を可視化することが可能になる。また、生徒のつまずきや疑問を把握することができるように、振り返りにはできたことや分かったことなどだけではなく、分からなかったことや解決したいことなども記入できるような構成とすることで、生徒の学習改善を促すとともに、教師の働きかけの改善につなげることができる。

本研究では、生徒の学習改善に焦点を当てた「単元の見通しと振り返りシート」(各教科で名称や構成は異なる)を作成した。全教科で共通して、単元の目標と評価規準、学習の記録や振り返りなどを組み入れつつ、教科特有の学習過程に応じた構成としていることが特徴である。また、振り返りの項目には「分からなかったこと、疑問に思っていること」や「疑問の解決に役立ったこと」などを取り入れ、生徒が評価規準に照らして自己の学習状況を把握したり、目標の実現に向けた自己の学習の調整を確認したりできるようにしている。数学科の例を図6に示す。各教科の「単元の見通しと振り返りシート」の詳細は、資料1～資料5(単元の指導と評価の計画に添付)を参照されたい。

1次関数マスターへの道

2年組番氏名

□「1次関数」の学習を通して考えたいこと

1次関数とは、何だろうか。生活の中のどこにあるのだろうか。生活の中での問題を、1次関数を利用して解決できないだろうか。

□「1次関数」の学びを通してできるようになること【単元の評価規準】

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・1次関数について理解している。 ・事象の中には1次関数として捉えられるものがあることを知っている。 ・2元1次方程式を関数を表す式とみることができる。 ・変化の割合やグラフの傾きの意味を理解している。 ・1次関数の関係を表、式、グラフを用いて表現したり、処理したりすることができる。	・1次関数として捉えられる二つの数量について、変化や対応の特徴を見だし、表、式、グラフを相互に関連付けて考察し表現することができる。 ・1次関数を用いて具体的な事象を捉え考察し表現することができる。	・1次関数のよさを実感して粘り強く考え、1次関数について学んだことを生活や学習に生かそうとしたり、1次関数を活用した問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとしたりしている。

□それぞれの小単元のまとめ

小単元1 1次関数「新しく見付けた2つの変数の関係は、いったい何なのか？」

目標 1次関数とは何かが説明できる。

【1次関数とは何かを説明しよう】

【1次関数であると言える2つの数量を具体的に書きましよう】

小単元1	1次関数「新しく見付けた2つの変数の関係は、いったい何なのか？」			
目標	1次関数とは何かが説明できる。			
回	日	知ったこと・分かったこと 考えたこと	分からなかったこと 疑問に思っていること	目標達成に向けて 役立ったこと

図6「単元の見通しと振り返りシート」の例(数学科)

10

2 実践段階において効果を発揮させる要素

(1) 【ポイント4】単元の評価規準と学習活動の関係を生徒が理解できるように明示する。

F 評価規準を満たす要素を生徒の言葉で表現させる。

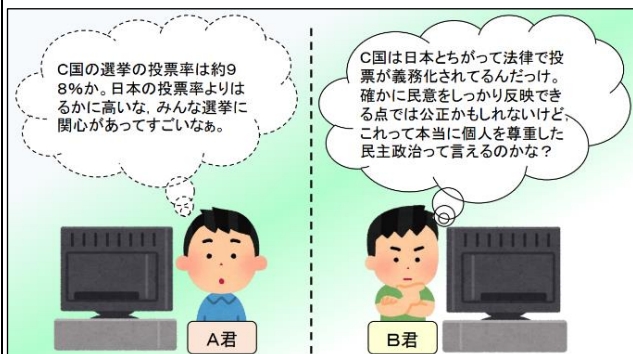
各教科の評価規準に示されている「自分の考えを確かなものになっている」「多面的・多角的に考察している」「科学的に探究している」「内容を整理して話している」といった姿の具体をスライドや模範例などで提示し、それらを基に評価規準を満たしている要素を生徒が考え、生徒の言葉で表現するように働きかける。そうすることで、生徒は何ができるようになればよいのか、どのように考えればよいのかを理解し、目指すべき姿を具体的にイメージすることができる。

本研究の授業実践では、どの教科においても生徒は評価規準を満たす要素を自分の言葉で表現し、目指すべき姿を具体的にイメージすることができていた。また、何ができればよいのか、どのように考えればよいのかが分かったことで、学習活動に意欲的に取り組む姿が見られた。社会科及び外国語科の事例を次に示す。

社会科の事例

【教師の働きかけ】

プレゼンテーションソフトのアニメーションを用いて、政治的な事象について学んだ知識を基に、現代社会の見方・考え方を働かせて考えている架空の生徒Bと感想レベルに留まっている架空の生徒Aの思考を比較させ、どちらが評価規準を満たしているか、また生徒Bのような思考をするには、どのようなことが必要かを生徒に説明させるよう働きかけた。



【生徒の学習改善の様子】

単元の導入時のこの学習活動で生徒は、「正確な知識がいる」「物事の表面だけを見るのではなく、いろいろな面から見る」「比

べたり、本当にそれがいいか考える」「まず疑って、気になることは根拠をもって判断する」といった説明をしていたことから、まだ理解は深まっていないものの、目標達成に必要な資質・能力に気付いていることが見取れた。

外国語科の事例

【教師の働きかけ】

マッピングを使って、模範となるスピーチの文と文のつながりを考えさせたり、段落構成に着目させたりして、「詳しく伝える」「内容を整理して伝える」とはどういうことか、生徒とやり取りをしながら理解を深めるよう働きかけた。

【生徒の学習改善の様子】

生徒は視覚的に文の構成をイメージできたことで、「詳しく伝える」「内容を整理して伝える」とはどういうことかを理解し、生徒なりの言葉で次のように表現したことから、評価規準の理解を深めていることが見取れた。

<詳しく伝える>

「紹介する人との関係、年齢、誕生日などを伝えている。」「紹介する人についての大きい話題を、三つ以上伝えている。」「一つの大きい話題について、三つ以上の詳しい情報を伝えている。」「紹介する人との共通点や違う点を入れている。」

<整理する>

「大きい話題から小さい話題で伝えている。」「大きい話題と小さい話題が関係している。」「つなぎ言葉 (so, but, and など) を使っている。」

G 繰り返し評価規準を確認する。

単元の導入時だけでなく、単元の途中の主な学習活動を行う場面や、振り返りを行う場面などでも、目標を確認するよう促し、生徒の目標や評価規準への意識を継続できるよう働きかける。また、計画段階で設定していた評価規準の共有場面以外でも、生徒の理解が十分ではないと判断した場合は、模範例や評価規準を満たす要素を再提示するなど、臨機応変に働きかけていくことが重要である。

本研究の授業実践では、このような働きかけにより、生徒は学習が進むにつれ、教師に促されなくても、自分で目標や評価規準を確認するような姿が見られた。国語科の事例を次に示す。

国語科の事例

【教師の働きかけ】

第1時に評価規準の理解を図る場面を設定し、意見文の模範例を読み、評価規準の要素となる文に線を引かせる活動をした。そして、グループでどの文に線を引いたかとその理由について交流

したが、異なる箇所には線を引いていることについて議論を深めるまでには至らなかった。そこで共同研究者は、生徒の評価基準の理解は十分ではないと判断し、第5時に再度模範例を示し、異なる箇所には線を引いた生徒それぞれの意見を出し合わせ、学級全体で吟味することを通して、評価基準を満たす要素となる文を確認した。

このように計画段階で設定した評価基準の共有場面だけではなく、単元の途中でも生徒の理解の状況に応じて評価基準を確認した。また、評価基準の意識に弱まりが見られる生徒には、個別に「評価基準を確認してみよう」と声をかけるなどの働きかけも行った。

【生徒の学習改善の様子】

生徒が「単元の全体マップ」（「単元の見通しと振り返りシート」の名称）に示された評価基準を自ら確認するようになった。自分の意見文を書く場面では、評価基準を満たす要素を何度も確認し、自分の意見文を修正している姿が見られた。

(2) 【ポイント5】段階的・継続的に相互評価を導入し、生徒が自己の学習の状況を把握し学習を調整できるようにする。

H 相互評価の意義を認識させる。

相互評価は、お互いの学習をよりよくするための活動であるという認識が生徒になれば、単にA、B、Cで評価したり、間違いを指摘したりするだけの活動になってしまい、学習改善に有益な情報を与え合うことが難しくなる。相互評価を行う際には、単元の目標の実現に向けて、お互いの学習の何がよいのか、どうしたらもっとよくなるのかをアドバイスし合い、生徒が相互評価によって自分の学習がよりよくなったという実感がもてるような働きかけが重要である。社会科の事例を次に示す。

社会科の事例

【教師の働きかけ】

共同研究者は、これまでも相互評価の際に、相手の意見を聞くだけではなく、「よく分からないので、もっと詳しく聞かせてほしい」などと質問して、深掘りをしていくことに価値があると伝えてきた。また、「単元の見通しと振り返りシート」に他者からどのようなアドバイスや疑問をもらったか、それに対する気付きや考えの深まりを書かせた。

【生徒の学習改善の姿】

次に示すのは、生徒Aの振り返りの記述である。下線部Aの生徒Aの考えに対して他の生徒からもらった意見が下線部Bである。生徒Aはこの生徒からの意見を基に、下線部Cにあるように、自分の考えに新たな視点が必要であることに気付いていること

を見取ることができる。

<生徒Aの振り返りの記述>

①：めあて

よりよい民主政治を実現する上で、大切なことはどんなことだろう。

②：①に対するまとめ

全員で物事を決めることは、時間がかかるがいろいろな表現を出して、よりよいものにしていくことが大切。自分の意見をはっきり言う
と、話が進みやすい。

③：第1次単元のテーマに答える上で、大切な知識や見方・考え方、意識など

「効率と公正の見方で投票の回数と、全員が公正に活動できるかを考えた。」

④：②や③に対する他者からのアドバイスや疑問など

「少数派意見を尊重する。決め方によって効率と公正がくずれないか考える。」

⑤：④に対する自分自身の気付きや考えの深まりなど

「話し合いの中で、少数派意見を尊重できていない部分があったように思う。」

⑥：②～⑤を踏まえた教師からのアドバイスや疑問など

「少数派意見の尊重」と「効率と公正」のバランスを取りながら合意に至っていくことは難しいけど、その考え方がよりよい合意を生んでいくのだと思います。

各教科の生徒の振り返りやアンケートの記述からも、相互評価によって、自らの学習をよりよいものにしていくことの意義を理解し、学習改善に有益な情報を与え合うことができていたことが見取れた。生徒の振り返り等の記述を次に示す。

生徒の振り返り等の記述

- ・友達がアドバイスをくれたことで、気付けなかったことに気付くことができた。
- ・自分が見落としていたことをアドバイスしてくれたり、その人の立場からしたらどう思うのかを教えてくれたので、あらたなことを発見することができました。
- ・振り返りシートの「分からなかったこと」の項目の記述：プリントのところが分からなかった。
「目標達成に向けて役に立ったこと」の項目の記述：しっかりと班で交流するか人に聞くことができる。
- ・実験方法を交流したときに、「ここを測った方が効率が良い」など改善できる部分をさらに知ることができた。
- ・友達からもらったアドバイスをこれからのスピーチにどう生かしていくのかをマッピングに書き込み、さらによりスピーチになるように工夫した。

I 評価規準に即した相互評価の視点を提示する。

相互評価を行う際には、単元の評価規準に即した視点を提示する。視点として評価規準の文言をそのまま生徒に提示するだけでは、理解が難しかったり解釈が異なってしまったりして、有益な情報を相手に提供することができない場合がある。そこで、評価規準を具体化したり細分化したりしたものを、相互評価の視点として生徒に示すことが考えられる。また、【ポイント③関係の理解】により、評価規準を共有する活動を行った際に、生徒の言葉で理解を深めた評価規準を満たす要素を、相互評価の視点として運用することも考えられる。そうすることで、理解しやすく解釈のずれが生じにくいものになり、生徒同士のアドバイスが評価規準に即したものとなる。具体的な方法としては、評価規準を満たす要素をルーズなチェックリストの評価項目として示す方法などが挙げられる。理科及び外国語科の事例を次に示す。

理科の事例

【相互評価の視点】

「思考・判断・表現」の観点の「見通しをもって解決する方法を立案する」ことについて、生徒により分かりやすい相互評価の視点となるように、「検討・改善する3つのポイント」として次のように具体化し、提示した。

- ①その「計画」で「仮説」を確かめることができるか。
- ②その実験器具や道具の使い方は正しいか。
- ③その「計画」で、みんなが納得できる結果を得られるか。

【生徒の学習改善の様子】

見通しをもって計画を立案できていなかった生徒Aが、相互評価での交流の中で「この計画だと電源との位置関係が電流の大きさに影響を与えていることが否定できないのではないか。」という指摘を受けた結果、豆電球を入れ替えて電流を測定する実験の計画を追加するなど、結論までの見通しをもって計画を立案できた。

【生徒Aの振り返りの記述】

「仮説と計画を立ててみて自分一人の時の仮説の時点ではわからなかったことがみんなで話すといろいろな疑問が出てきた。仮説では流れる電流が小さくなっているから光が小さくなるという仮説が出たけどアとイの豆電球を交換しても変わらなかった場合を知るためにアとアにしてみるという考えが出たのでやってみたいです。」

外国語科の事例

【教師の働きかけ】

評価規準を共有する活動の際に生徒から出てきた言葉の評価項目として整理し、それに照らして相互評価を行った。次に示すのは「思考・判断・表現」の観点に係る言語活動の後に用いた「本時のCAN-DOリスト」である。

項目	1回目	2回目
【詳しく伝える】		
・紹介する人の関係、年齢、誕生日などを伝えている。		
・紹介する人の大きい話題を三つ以上伝えている。		
・一つの大きい話題について、三つ以上の情報を伝えている。		
・紹介する人との共通点や違う点を伝えている。		
【内容を整理して伝える】		
・紹介する人の基本情報を伝えている。		
・大きな話題から小さな話題で伝えている。		
・大きな話題と小さな話題を関連させている。		
・つなぎ言葉 (and, but, so, など) を使って伝えている。		

◎：全部満たしている ○：三つ満たしている △：二つ以下

【生徒の学習改善の様子】

生徒達は、共有した評価項目に照らして相手にアドバイスをしていた。生徒達のアドバイスの内容は、声の音量や語彙の正確性などではなく、評価項目に沿った内容になっていた。

<生徒Aへのアドバイスの具体>

生徒B：小さな話題をたくさんつくと聞き手も楽しく聞けると思う。

生徒C：小さな話題をもう少し増やしたらいいと思う。

生徒D：白と黒が好きという話題から自分の好きな色も伝えるといいと思います。(butを使うといいと思います。)

ペアを変えながら言語活動を繰り返す過程で、生徒Aはアドバイスを生かしてマッピングに情報を付け加えながら、自分で内容を整理して話していた。

<生徒Aのマッピング>

【STEP1】 紹介する人の情報をマッピングにまとめよう。



(マッピングは日本語であるが、発話は英語で行った。また、実際の修正部分は色ペンで描いている。)

<生徒Aの振り返りの記述>

「好きなスポーツを伝えることができたから、次は嫌いなスポーツを知りたい。話題の数をもっと増やしたい。」

振り返りの記述から、この生徒は他の生徒からのアドバイスにより、何ができたのか、次に向けて何に取り組めばよいか(相手に質問すること)を把握していることが見取れる。共同研究者によると、相互評価でお互いに改善点をアドバイスすることで、教師が一人ひとりに助言する必要はなくなり、「楽をさせてもらっている」という。

(3) 【ポイント5】生徒が自分の学習の過程を見直

Ｊ フィードバックによる生徒の学習改善を確認する。

ていたため、共同研究者は個別に対話を行い、「大切なキーワードが振り返りに書けているよ。小単元のまとめを書く時にも使えるよ。」「教科書の〇ページも参考にしてみてはどうか。」などと学習を改善する方法についてのフィードバックを行った。共同研究者は生徒Bと対話をし、生徒Bが自分の書いた振り返りを参考にして、小単元Ⅰのまとめを書くことができたことを確認した。なお、生徒Bは、小単元Ⅱのまとめの際に、自ら教科書を参考にして自分の力で書くことができていた。

Diagram illustrating the transformation of a linear equation:

Left box (Initial form):

【1次関数とは何かを説明しましょう】 *1次関数のことを説明したい*

$y = a \cdot x + b$

Right box (Transformed form):

【1次関数とは何かを説明しましょう】 *1次関数のことを説明したい*

$y - a \cdot x = b$

$y - a \cdot x + a \cdot x = b + a \cdot x$

$y = a \cdot x + b$

Arrows indicate the flow of the transformation process.

単元の導入時の生徒Cの振り返りシートの内容は、用語や語句の単純な記述に終わっており、理解の深まりが把握できなかったため、共同研究者は、生徒Cの振り返りに対し、着眼点に同意しつつ「具体的にどういふことでしょうか」などの内容の充実を求めるフィードバックや「Cさんのいう投票の量と質、様々な世代の意見の反映など、バランスをよくしていくことが選挙の公正さを高める」など評価規準を意識した建設的な批評を加えた。

小単元のまとめでの生徒Cの記述は、選挙区の人口比や世代間の人口比などに起因する民意の反映に疑問をもち、若者の投票の在り方、政治参加について述べており、少数者の民意の反映や政治参加の重要性に気付き、既習知識を用いて政治的な事象と関連付けて考察していることが確認できた。

小単元Ⅰ 1次関数「新しく見付けた2つの変数の関係は何なのか?」		
目標 1次関数とは何かが説明できる。		
知ったこと	考えたこと・分かったこと 分からなかったこと	目標達成に向けて 役立ったこと
関数の意味について 知れた	<u>新しい関数について</u> <u>知れたのでよかった</u> どこが新しかった かな?	グラフは直線だが原 点を通っていないこ と

生徒Aは「分かったこと」の欄に「新しい関数について知れてよかった。」と記述しているが、共同研究者は一次関数の特徴について明確に表現できていないことを見取り、「どこが新しかったのかな？」(斜体部分)とフィードバックをし、その返答を次の欄に書くように矢印で指示している。それに対して生徒は「グラフは直線だが、原点を通っていないということ」と返しており、自分でより明確な表現に改善しており、何を表現すればよいか理解できたことが確認できる。

知ったこと	考えたこと・分かったこと 分らなかったこと	目標達成に向けて 役立ったこと
関数は比例と同じ考え だということ	関数とは x の値を決め ると、それにもなっ てただひとつときまるも の	<u>ならったかんすうがや くだってよくわかった。</u> <u>どんなことに役立っ かな？</u>

K フィードバックの対象とする学習状況の生徒を明確にし、フィードバックの目的と方法を焦点化する。

毎時間、全生徒に個別にフィードバックを与えることが前提ではなく、学習内容や学習活動に応じてフィードバックの対象とする学習状況の生徒を明確にし、フィードバックの目的と方法を検討することが重要である。基本的には、「努力を要する」状況（Ｃ）の生徒を対象とするが、「おおむね満足できる」状況（Ｂ）の生徒や「十分満足できる」状況（Ａ）の生徒を対象とする場合もある。また、学習内容や学習活動によっては、学習状況の異なる生徒を複数対象としたり、全ての学習状況の生徒を対象としたりする場合もある。

14

場合は、計画段階で想定した各観点の評価規準に対するつまずきを見取り、目標に到達させることを目的としたフィードバックを行う。また、「おおむね満足できる」状況（Ｂ）の生徒を対象とする場合は、計画段階で想定した評価規準を満たした生徒の具体的な姿に照らして生徒の学習状況を見取り、次の段階に向けた目標をもたせることを、「十分満足できる」状況（Ａ）の生徒を対象とする場合は、どの点がよいのかを見取り、なぜよいのかを自覚させることを目的としたフィードバックを行うなどが考えられる。

このように、生徒の学習状況の何を見取るのかを明確にし、フィードバックの対象となる生徒を明確にすることで、フィードバックの目的と方法が焦点化される。共同研究者の実践から抽出した、フィードバックの目的と方法の例を表６に示す。

表６ フィードバックの目的と方法の例

目的	方法
修正点（自らのつまずき）に気付かせる。	・振り返りシートに気付きを促すようなコメントを書く。
できていることや良い点に気付かせる。	・机間指導で問いかける。
	・多い間違いや疑問を取り上げ、修正点や解決方法について考えさせる。
新たな視点をもたせる。	・模範となる解答例を取り上げ、どのような点がよいのかを考えさせる。
学習方略を認識させる。	模範となる解答をしている生徒に、「何を使って調べたの？」「何をポイントにしてまとめたの？」など問い、どのような学習方略を用いたかを聞き出し、全体に紹介する。

表６に示した目的と方法は、フィードバックの対象となる生徒の学習状況に応じて組み合わせることにより、生徒の学習改善に有効となる。また、全体や個別といった形態の工夫により、効率的に学習改善を促すことも可能になる。国語科におけるフィードバックの事例を次に示す。

国語科の事例

【フィードバックの対象と目的】

この授業では、「努力を要する」状況（Ｃ）の生徒、「おおむね

満足できる」状況（Ｂ）の生徒、「十分満足できる」状況（Ａ）の生徒を全て対象として、フィードバックを行った。「努力を要する」状況（Ｃ）の生徒には、自分の意見文の修正点に気付かせるとともに、模範となる意見文を参考にして改善の視点をもたせることを目的とした。「おおむね満足できる」状況（Ｂ）の生徒には、何がよいのかを自覚させるとともに、「十分満足できる」状況（Ａ）の生徒の意見文を参考にして新たな視点をもたせることを目的とした。また、「十分満足できる」状況（Ａ）の生徒には、評価規準に照らしてどの点がよいのかを認知させるとともに、もっとよくするには何があればよいかに気付かせることを目的とした。

【フィードバックの方法】

生徒の学習状況（Ａ、Ｂ、Ｃ）を把握し、それぞれの学習状況の生徒から一人ずつ指名し、意見文を全体で読ませた後、発表した生徒の意見文それぞれについて、全体に向けてフィードバックを行った。発表者以外の生徒に、自分と同じ学習状況に対するフィードバックを参考にさせ、それでも支援が必要な生徒に個別にフィードバックを行った。

<「十分満足できる」状況（Ａ）の生徒へのフィードバック>

・評価規準に照らしてよいところを伝えるとともに「自分の経験と照らし合わせてさらに詳しく書くともっとよくなるよ。」と伝えた。（全体）

<「おおむね満足できる」状況（Ｂ）の生徒へのフィードバック>

・自分の考えの根拠をある程度書いている生徒に「書いているところまででいいから読んでみて」と伝えて、読ませた後に「その続きに何を書きたい？」と問いかけ、続きの内容について思考を促した。（全体）

<「努力を要する」状況（Ｃ）の生徒へのフィードバック>

・「この言葉のどのような意味に注目したのか。」「登場人物のどの行動の描写からそう考えたのか。」等の問いかけにより、自分の考えの根拠を明確にすることを促した。（全体）

・（「魅力」という言葉が理解できていなかった生徒に対して）「どの人が好き？どの人が素敵？」と別の言葉で言い換えて理解を促した。（個別）

【生徒の学習改善の様子】

発表者以外の生徒達は、三人の生徒の意見文とそれぞれに対する教師からのフィードバックを聞き、自分の意見文と照らし合わせることで、自分の学習状況を確認し、何ができているのか、何を改善すればよいのかを把握していた。生徒の振り返りには、「いろんなところから見て書けていたので、自分のもそうしたい。」「もっと本文から読み取って書きたい。」「人の（意見文）を基に、より詳しく書きたい。」という記述があり、他者の視点から学び、自らの学習状況を改善しようとする態度が見取れた。

(4) 【ポイント6】学習改善を前提にして、生徒が協働的に学習を進める文化を醸成する。

Ⅱ 間違いから学ぶことで学習を改善していく認識をもたせる。

協働的に学習を進めていく文化の醸成には、生徒が目標と自己の学習状況との差を埋める方法を他者から学ぶことの意義を理解できていることが前提となる。その前提を成立させるためには、その意義を感じることでできる働きかけを日常的、継続的に行い、経験的に理解させていくことが重要である。

本研究の授業実践では、どの共同研究者たちも、分からないことは分からないと意思表示をすること、そして間違いから学ぶことが学習をよりよくしていく方法であるという認識をもたせることを特に重視していた。そして、生徒の間違いを大切にし、間違いを全体で共有するなど、正答の生徒だけを中心に授業が進まないよう働きかけていた。

共同研究者による働きかけの具体例を以下に示す。

【教師の働きかけ】

○生徒が間違えることを恐れないための声掛けを継続して行う。

「間違っているけど大丈夫だよ。」のような生徒に安心感を与える声掛けや、「(周囲の生徒に) どんなふうにか見せてあげて。」のような他者からの支援を促す声掛けをしていた。

○正答以外の解答をしている生徒の発言を促す。

ある生徒が正答を答えたとしても、「他の考えはありますか。」と全体に発問するなどして、正答以外の生徒の発言も促していた。また、正答の生徒にも正答ではない生徒にも「なぜそのように考えたのですか。」と問うていた。

○分からないことについて質問したり話し合ったりする時間をとる。

共同研究者の発問に対して、生徒が「分からない」と意思表示をしたときには、即時的にペアやグループで自分の考えを交流する時間をとっていた。

【生徒の学習改善の様子】

- ・生徒は、「分からない」と伝えることへの抵抗感が低く、他の生徒や先生に質問をするなど、自己の学習をよりよくするために自ら他者に働きかける姿が見られた。
- ・正答とそうではない解答の両面から、どのように考えたり表現したりすればよいのかに生徒自身が気づき、自己の学習を見直していた。

生徒の学習改善の様子から、生徒は分からないことを分からないと伝え、他者に自ら働きかけている

ことから、目標と自己の学習状況との差を埋めるための方法を他者から学ぶことの意義を理解できていると分かる。共同研究者たちは、このような働きかけを本単元に限らず、日常的、継続的に行っており、それが協働的に学習を進めていく文化の醸成につながっていると考えられる。

V 小括

本章では、これまで述べてきた【ポイント】を踏まえた授業実践は授業改善につながったのかという点について、アンケート調査等の回答を基に述べていく。アンケート調査の概要を次に示す。

なお、生徒アンケートの【視点1】及び【視点2】については、授業実践の前と後で生徒の「評価規準」や「相互評価」等の意味に関する理解の差があり、異なる条件下では事前・事後の変容を正確に読み取ることではできなかったことから、その説明については割愛する。

1 共同研究者を対象としたアンケート調査の概要

- (1) 対象者 共同研究者 5 名
- (2) 実施期間 事前 令和 5 年 6 月～7 月
事後 令和 5 年 11 月～12 月
- (3) 質問の視点
 - ① 事前アンケート調査
 - 【視点1】形成的評価の実施状況
 - 【視点2】形成的評価の利点の理解
 - 【視点3】形成的評価の実践上の負担感
 - ② 事後アンケート調査
 - 【視点1】形成的評価に関する取組と生徒の学習改善への影響
 - 【視点2】形成的評価に関する見方・考え方の変化
 - 【視点3】形成的評価の実践上の負担感・必要感

2 生徒を対象としたアンケート調査の概要

- (1) 対象者 授業実践を行った学級の生徒 113 名
- (2) 実施期間 事前、事後とも教師アンケートと同じ
- (3) 質問の視点
 - ① 事前アンケート調査
 - 【視点1】形成的評価の実施状況
 - 【視点2】形成的評価による学習改善への影響
 - ② 事後アンケート調査
 - 【視点2】形成的評価による学習改善への影響
 - 【視点3】単元の学習内容の理解や考えを深めるために必要な支援

次頁表7は、先の「1 共同研究者を対象としたアンケート調査の概要」に示した事前アンケート調査の【視点1】に関して、各項目の実施を「している」「おおむねしている」「あまりしていない」「して

いない」から選択した回答結果を肯定的回答と否定的回答に分類して、それらの割合（％）を示したものである。

肯定的回答率は【ポイント⑥文化の醸成】、【ポイント②問いや学習課題】に関連する項目が高く、【ポイント④相互評価】に関連する項目については低い。また、【ポイント③関係の理解】に関連する項目の「生徒に評価規準と学習活動の関係を理解させる」こと及び【ポイント⑤フィードバック】については肯定的回答率がやや低い。この結果から、評価規準と問いや学習課題を設定し、評価場面や評価方法を計画することについてはこれまでも日常的に行ってきたが、目標に到達した具体的な姿を生徒と共有することや相互評価、学習改善を促すフィードバックについては、やや不十分であったことが分かる。

表 7 事前調査における形成的評価の実施状況（％）

ポイント	項目	肯定	否定
①	単元の目標に到達した生徒の学習状況を具体的に想定して、単元の評価規準を設定する。	60	40
①	単元の評価規準に照らして生徒の学習状況を見取る場面や方法を単元の中に計画的に設定する。	60	40
②	単元の目標の到達に向けて、生徒の思考を促すような問いや学習課題を設定する。	80	20
③	目標に到達した姿を、生徒も具体的にイメージができるようにする。	60	40
③	単元の評価規準と学習活動の関係を生徒が理解できるようにする。	40	60
④	段階的・継続的に生徒同士による相互評価を導入している。	20	80
⑤	生徒が自分のつまずきや改善すべき点について、自分で考えるように働きかけるフィードバックを行う。	40	60
⑥	授業において、協働的に学習を進める雰囲気を醸成している。	100	0

次頁表 8 は、事後アンケート調査の【視点 1】について、問 1「各項目に関して、本研究における授業実践での取組とそれ以前の取組で変化したことは何か」、問 2「各項目に関する本研究における授業実践での取組は、生徒の学習改善につながったと思う

か」に対する回答である。問 2 に対する回答は、「思う」「やや思う」「あまり思わない」「思わない」「分からない」から選択した回答結果を肯定、否定、不明、無回答に分類し、それらの割合（％）とそう思う理由についての回答を示している。

表 8 問 1 の各項目の回答結果を見ると、共同研究者たちは、本研究の【ポイント】を踏まえた授業実践を通して、より育成を目指す資質・能力に目を向けるようになり、評価規準を具体的な生徒の姿で表現することで、何ができるようになればよいのかを明確に捉えられるようになっていたことが分かる。そして、目標の実現に向けて、何に重点を置き、何を簡素化するかなど単元構想そのものに対する意識が変わり、より意図的・具体的な生徒への働きかけになるよう改善したことが分かる。

問 2 の回答結果を見ると、共同研究者たちは、自らの働きかけを変えたことにより、生徒がゴールイメージを明確にもち、評価規準を意識しながら学習活動に取り組み、他者との関わり合いを通じて学習を調整し、目標の実現に向けて主体的に学習改善を進めている姿を見取っていることが分かる。

共同研究者たちへの聞き取りによると、評価規準と学習活動の関係の理解を図る活動や生徒の思考を深めたり表現させたりする活動に多くの時間を使うことに対して、最初は不安や戸惑いがあったが、生徒が想定以上の力を発揮している姿を見取り、これまでのやり方を変えることが必要であると実感したという。ある共同研究者は、「どこまで無駄を省くかを考えた。これまでは（知識に関する指導を）丁寧にやりすぎていた。生徒の既有知識に関する認識が甘かった。これまでの「こうあるべき」をしていると時間のロスや負担が多くなる。削ぎ落すところは削ぎ落して、精選していかないといけない。」と述べた。

以上のように、共同研究者たちは「授業改善につなぐ学習評価の在り方」（図 1）に基づいた授業実践で、「単元の指導と評価の計画」を見直したり、生徒の学習状況に応じて働きかけを変えたりして指導改善を図り、そのことによって生徒が学習改善を進めている姿を見取ることができたことから、【ポイント】を踏まえた授業実践は授業改善につながるものとなったと考える。

表8 事後調査における形成的評価に関する取組と生徒の学習改善への影響

ポイント	項目	問1 各項目に関して、本研究における授業実践での取組とそれ以前の取組で変化したことは何か	問2 各項目に関する本研究における授業実践での取組は、生徒の学習改善につながったと思うか				
			肯定	否定	不明	無回答	肯定の理由
① 一貫性	単元の目標に到達した生徒の学習状況を具体的に想定して、単元の評価規準を設定する。	- 生徒のこれまでの学習状況や単元での1時間ごとの学びを具体的に想定して、生徒の実態に即した計画（評価規準）を設定した。 - 単元の始めに生徒に示す単元の評価規準を、文章化、図式化した。 - 単元の評価規準をより意識するようになった。	100	0	0	0	- 生徒が、明確に自分の到達すべきゴールのイメージをもてたから。 - 生徒の実態に即した計画（評価規準）にすることで、生徒の主体的な学びにつながり、生徒が目標の実現に向けて自ら学びを調整しながら学習することができていたから。 - 生徒がいつでも評価規準を知り、いつでも見ることができるようになったから。 - 生徒がどのようなことを意識して学習すればよいか見通しをもっていたから。
	単元の評価規準に照らして生徒の学習状況を見取る場面や方法を単元の中に計画的に設定する。	- これまでの方法を見直したり、新たな方法を検討したりした。 1時間ごとに生徒の学習状況を見取る場面や方法を設定することで、評価の視点を焦点化した。 - 各授業における振り返り活動や、単元の終末に実施するパフォーマンス課題の設定と実施を行った。	80	0	20	0	- やるべきことを整理でき、そのときに必要なことに集中できたから。 - 見取ったことをフィードバックすることで、生徒の学習改善につながったと思うから。 - 生徒がどのような学習を継続すれば良いかなどを知ることができたから。
② 問いや学習課題	単元の目標の到達に向けて、生徒の思考を促すような問いや学習課題を設定する。	- 当たり前にやってきた学習を精選し、考える場面に力を入れた。 - 生徒が探究しやすい（探究したくなる）学習課題にするために、課題設定を工夫した。 - 生徒の表現をよりよくするために思考を促した。 - 領域を貫く問い（パフォーマンス課題）や、単元及び各授業の連動を意図した問いの設定を行った。	80	0	20	0	- 班やクラスで一つの課題に取り組む姿勢が見られたから。 - 探究しやすい（探究したくなる）学習課題にすることで、生徒の主体的・対話的で深い学びを引き起こし、生徒が目標の実現に向けて自ら学びを調整しながら学習することができていたから。 - マッピングを何度も修正したり、ペアが変わるたびに（表現）内容が変化していったから。
	生徒が思考したり問いや課題に挑戦したりするための十分な時間を計画段階で確保する。	- 全体の内容を見直した。 - 探究の過程の全過程を2回転するなど、探究する時間を十分に確保した。 - 授業の大部分を問いや課題に挑戦する時間として確保するため、基礎知識となる情報は動画として圧縮し、家庭学習で各生徒に視聴させる取組を行った。	100	0	0	0	- 課題に対して生徒同士で話をして取り組むことができたから。 - 思考や対話、活動の時間を十分に確保することで、生徒自身が課題を解決するために科学的に探究することができていたから。 - ドリルで定着を図るよりも文法的なエラーが激減したから。
③ 関係の理解	目標に到達した姿を、生徒も具体的にイメージができるようにする。	「単元の見通しと振り返りシート」を作成し、イメージしやすくした。 - 単元の評価規準を文章化、図式化し、単元の始めに示すことでゴールイメージをもたせた。 - 単元の第1時と1時間ごとの授業の導入で、評価規準を丁寧に説明し、生徒が常に目標に到達した姿（評価規準）を具体的に意識できるようにした。 - 単元の導入で単元終盤に解けるようにしたい学習課題を提示した。	100	0	0	0	- イメージがもてているので、課題への取り組み姿勢がよくなったから。 - 生徒が目標に到達した姿（評価規準）を意識することで、見通しをもちながら学習に取り組むことができていたから。 - 本単元を学習することについての目的意識をもたせることができたから。 - イメージしやすくなった分、振り返り表がめあてに対するものになったから。
	単元の評価規準と学習活動の関係を生徒が理解できるようにする。	- ワークシートに評価規準を生徒が分かる言葉で提示した。 - 各授業における振り返り活動において、本時の学習内容や学習活動を評価規準に照らして振り返りを実施した。 - 評価規準を一覧表にまとめた。 - 単元の第1時と1時間ごとの授業の導入で、「単元の見通しと振り返りシート」を用いて評価規準と学習活動の関係を確認し、生徒と共有した。	100	0	0	0	- どうしたらどうなるのかが分かっているので安心感をもって活動できたから。 1時間ごとに学習するポイントを理解し、学習に取り組むことができていたから。 - 評価規準と学習活動がいつでも視覚化できるから。

④ 相互評価	相互評価を行わせる際、生徒が単元の評価基準に照らして互いの学習状況を把握できるようにする。	・評価の視点を明確にした。 ・◎○△で相互評価できるように工夫をした。 ・各授業における振り返り活動において、各自が振り返りとして記述した内容に対して、他者の視点から助言や疑問を提示し合う活動を実施した。	80	0	20	0	・自分の意見との違いについて比較することができたから。 ・アドバイスを素直に改善に生かし他者から学び合おうとする姿が見られたから。
⑤ フィードバック	生徒が自分のつまずきや改善すべき点について、自分で考えるように働きかけるフィードバックを行う。	・「単元の見通しと振り返りシート」で、分からなかったことや疑問に思ったことを記入した生徒に対して、コメントを返信することで、必要なフィードバックを行った。 ・考察等で、こちらの想定したA評価の記述をしている生徒に対しても次時以降の授業を見通したフィードバックを行い、さらに考察を改善できるようにした。 ・言語活動を行う相手が誰なのかを考えさせるフィードバックを行った。 ・各授業において生徒が振り返りシートに記述した内容に対して、さらに理解を広げたり深めたりするためのコメントを書いて返却した。	100	0	0	0	・どこでつまずいているのかすぐ確認できていたから。 ・生徒一人一人に必要なフィードバックをすることで、生徒は焦点を絞り、学習改善することができていたから。 ・フィードバックをすぐに次の活動へ活かそうとする生徒が多くいたから。
⑤ フィードバック	(授業時間外に)生徒が提出したワークシートや振り返りシートの記述に対してコメントを記入したり、対話をしたりしてフィードバックを行う。	・「単元の見通しと振り返りシート」で、分からなかったことや疑問に思ったことを記入した生徒に対して、コメントを返信することで、必要なフィードバックを行った。 ・いつもより丁寧にフィードバックをすることができた。 ・休憩時間などに質問してきた生徒へアドバイスをを行った。 ・各授業において生徒が振り返りシートに記述した内容に対して、各生徒に応じたコメントを書いて返却した。	100	0	0	0	・生徒の学習状況が明確になった。 ・次の目標をどうやって達成するか考えることができたから。 ・自分なりの考察が完成していても満足することなく、次時以降を見通した考察を付け加えるなど、考察を検討・改善することができていたから。 ・目的・場面・状況に合わせて、スピーチ内容を変化させていたから。
⑥ 文化の醸成	授業において、協働的に学習を進める雰囲気を醸成している。	・教師である自らが生徒の言動に対して共感的に関わることや、生徒同士が共感的かつ建設的に学習を進めようとする声掛けを行った。	80	20	0	0	・お互いの意見を素直に聞けていた。 ・一人で考えず、他の人の意見を聞こうとしていたから。 ・分からないことや疑問を素直に言える学級であるから。

VI 継続的な授業改善としていくために

本章では、これまで述べてきたような【ポイント】を踏まえた実践による授業改善を継続的なものとするために、どのようなことが必要で、どのように推進していけばよいかについて、アンケート結果を基に述べていく。

1 【ポイント】を踏まえた授業実践の継続の必要性

事後アンケート調査における表8の各項目について、「実践を今後も継続して取り組む必要があるか」という問いに対する肯定的回答率は100%であった。その理由を表9に示す。

回答内容を見ると、共同研究者は【ポイント】を踏まえた授業実践に難しさや負担感を感じながらも、生徒が学習に見通しをもつことにより、学習意欲の向上や主体的な学びにつながるなどと、その効果を実感していることから、全ての【ポイント】の継続的な取組に必要性を感じていることが分かる。

表9 必要性を感じる理由

ポイント	理由
① 一貫性	・授業全体の構成を明確にすることができるから。 ・生徒の学習の状況を具体的に想定して評価基準を設定することが、生徒の主体的な学びに直接つながると思うから。 ・自ら学び考え、表現させる生徒を育成するためには必要だと思うから。 ・評価基準が生徒の学習を進める上での、教師と生徒の共通のゴールイメージとなるため。
① 一貫性	・生徒が授業や活動につながりを実感できるから。 ・評価基準と評価方法、学習活動に一貫性がないと、生徒が見通しをもって学習に取り組めないから。 ・単元を通してどのような力を身に付けさせるのかは必要だから。 ・形成的評価という枠組みに関わらず、教科教育としての目的を達成する上で、必要な営みであるため。

② 問いや学習課題	・思考を促す問いがあることで、学習の段階を上げられるから。 ・問いや課題の質を高めることが、生徒の主体的・対話的で深い学びにつながると思うから。 ・見方・考え方を働かせて生徒の思考力・判断力・表現力を育成させたいから。 ・形成的評価として行う行わないに関わらず、授業そのものを大切にすることで必要であるため。
③ 関係の理解	・生徒に理解を図ることで学習意欲が高まるから。 ・生徒と共通理解を図ることで、お互いに見通しをもちながら授業を実践することができると思うから。 ・見方・考え方を働かせて生徒の思考力・判断力・表現力を育成させたいから。 ・教師と生徒が共通理解している評価規準に示されている内容を、ゴールイメージを共有するための共通言語として用いることができるため。
④ 相互評価	・継続的に行うことで相互評価が習慣化するから。 ・相互評価（他者との交流）により、生徒自身が学習を振り返り、自己の学習状況を把握し、目標の実現に向けて学習を調整することにつながると思うから。 ・生徒の表現内容の質がどんどん上がっていったから。
⑤ フィードバック	・現在の学習が今後どうなるか考えられるようになるから。 ・次の学習を考えさせるような生徒へのフィードバックを行うことが、単元の見通しをもたせることにつながると思うから。 ・とても必要だと思うが、負担も大きいのが課題である。負担を少なくできる方法を知りたいから。 ・主体的に考え、次に生かそうとする生徒が増えたから。 ・生徒の学習意欲の維持や向上、学習の深化を促す上で有効であるが、プラスアルファというものであり、必ずしもというものではないため。
⑥ 文化の醸成	・協働的に学習を進められると、学習改善につながるから。 ・探究の過程を進めたり、相互評価したりするためには、協働的に学習を進める学習環境が必須だと思うから。 ・協働的に学習を進めることは必要であるから。 ・良いところを認め、分からないところを聞き合える集団であり、続けてほしいから。 ・生徒間において共感的な人間関係や心理的安全性が形成されているか否かが学習の効果を高める上での大きな要素となるため。

次に、生徒対象の事後アンケート調査の【視点3】「どのような支援があれば、更に単元の学習内容について理解をしたり考えを深めたりすることができ

たと思いますか。」という質問項目に対する回答結果から、生徒が更に必要としている支援について見ていく。回答方法は自由記述で、記述のあった71名の生徒の内、「友達との意見の交流や教え合い」に関する内容が52%、「知識に関する支援」に関する内容が10%、「その他」が38%であった。それぞれについての主な記述内容を以下に示す。

友達との意見の交流や教え合い ・友達と交流したりするとよいことが分かった。 ・もっといろんな人に自分の意見をきいてもらう。 ・もっと他の班の人と意見を交換したい。 ・分からないところは教えたり教えてもらったりするとよいと思った。 ・友達と教え合える時間がもう少しあればいいなと思った ・班同士の話し合いの時間ができるとさらに単元の学習内容について理解したり、考えを深めたりすることができたと思う。 ・友達とかとすると、友達のいいところを真似てできるのでいいと思った。 ・友達同士でアドバイスすることで足りてないところが理解できた。
知識に関する支援 ・ワークの解説 ・文の書き方とか例文とかがあったらできると思った。 ・もう少し必要な単語等の解説をしてほしい。 ・式の解き方について解説している資料があるといい。 ・その単元で使う言葉などをもっと知ることができるようにしてほしい。
その他 ・「竹取物語」以外の古文も読んでみたら色々な文に触れられると思う。 ・単元の最後に物語の解説があるといいと思った。 ・日常生活に関連して深く考えると理解できると思う。 ・ゲストティーチャーが参加する。 ・ALTの先生との対話を増やすと考えが深められると思う。 ・一人一人に合った方法で分かりやすく教えてほしい。 ・短めな動画を見る。 ・復習ができたらいいい。

回答した生徒の半数以上が、【ポイント④相互評価】に関する支援が自身の学習に効果的であったと感じ、より多くの意見交流や教え合いによる支援を必要としていることが分かる。他の班や学級での交流に範囲を広げてほしいといった、より多様な意見を求める記述も複数あった。このポイントは、事前ア

ンケート調査では実施状況の低いポイントであったが、実施後には多くの共同研究者がその必要性を感じたポイントであり、更なる実施により、より効果を発揮できるポイントであると考ええる。また、「知識に関する支援」や「その他」の回答からは、解説や動画、ヒントとなるような資料の提示によって、知識を確認したり考えを深めたりするような支援を必要としていることが分かる。

今後も、【ポイント】を踏まえた授業実践を継続しながら生徒の学習改善の状況や生徒が必要としている支援を確認し、それを視座とすることでより効果的な実践となるよう改善を図ることが大切である。

2 継続的な授業改善の基盤となる「学習改善」の本質的な理解

次に示すのは、事後アンケート調査の【視点2】に対する回答である。全ての共同研究者が、本研究の授業実践を通して、自身の形成的評価に対する見方・考え方に変化があったと回答し、その具体的な変化について次のように述べた。

○これまでも進めてきたつもりではいたが、全体の時間数の見直し、指導内容、学習活動、相互評価、振り返りと、まだまだ授業の方法について改善すべきことがあると、具体的に自分の授業を振り返ることができた。評価のための自分の手立てが適切だったか、日々問い続けていく必要があると感じることができた。

○形成的評価という言葉では認識していなかったが、これまで自分自身が自覚的または無自覚的に行っていた指導の工夫について言語化したり分類したりすることができた。このことにより、自覚的に形成的評価を指導の計画の中に位置付けることができるようになったと考えるため。また、形成的評価を意識することによって、授業が連続性のあるもの（なければならぬもの）として捉えられるようになったため。さらに、総括的評価にのみ重点を置いてきた自らの指導では見られなかった、各生徒が能動的に学習内容や他者と関わろうとする姿が見られたため。

○これまでの実践を振り返ると、形成的評価を私自身の授業改善に生かすことはあっても、生徒の学習改善につなげる意識はあまりなかった。しかし、今回の授業実践では、生徒の学習の状況を具体的に想定して、単元の評価基準を設定し、その評価基準を基に、毎授業どの場面をどのような方法でどう評価するかまで詳細に計画した。このような単元計画を作成することで、生徒の学習状況を詳細に見取り、その見取りを基に生徒の学習改善を促すため、授業を改善したり、生徒にフィードバックしたりすることができるようになった。このように形成的評価に

生徒の学習改善の視点を取り入れることは、生徒が主体的に学習を振り返り、目標に照らして自己の学習状況を把握し、目標の実現に向けて学習を調整する学びをより引き出すことができると感じている。

○「生徒自身が主体的に自己の学習の調整をしていけるようになる」指導の難しさを感じた。

○生徒同士で形成的評価をさせる具体的なイメージができにくかったが、この授業実践を通して、目標や規準を生徒が理解した上で行うのであれば、形成的評価は生徒同士でも可能だと思った。教員の見取りや机間指導もいつもより楽にできたと思う。

この回答内容から、共同研究者たちは、これまで形成的評価を無自覚的に進めてきた部分もあったが、生徒の学習改善につなげていくという視点をもち、意図的・計画的に進めていくことの必要性に気付いたことが分かる。また、生徒の学習改善を自身の働きかけの結果として見取るだけではなく、生徒の学習改善そのものが目標の実現に向けた「学び」であり、その「学び」を通して主体的に学習に取り組む態度を引き出すことができると気付いていることも分かる。

継続的な授業改善としていく上で基盤となるのは、このような「生徒の学習改善」の本質的な理解である。この理解が十分でなければ、共同研究者が述べているように、総括的評価にのみ重点が置かれがちになり、生徒が能動的に学習内容や他者と関わろうとする姿を引き出したり、見取ったりすることは難しいであろう。

「生徒の学習改善」の本質的な理解には、担当する教科の本単元における「生徒の学習改善」の具体的な姿を言語化することが有効である。本研究の授業実践の単元における「生徒の学習改善の姿」を第3章に示しているのは、このためである。

3 【ポイント③関係の理解】を軸とした授業改善の推進

次頁表10は、事前・事後アンケート調査の【視点3】について、各項目の実践に対して「負担を感じる」又は「やや負担を感じる」と回答した割合を示したものである。

事前の負担感の割合が事後には減少した項目は、授業改善の推進という点において効率的でもあるということを示していると考ええる。反対に、負担感の割合が増加した項目は、その要因を特定し、どのように授業改善を継続可能なものとしていくかを検討する

必要があることを示している。ここでは、増減の差が大きかった項目に着目し、これらの点について述べていく。

表10 形成的評価の実践上の負担感（％）

ポイント	項目	事前	事後
①	目標に到達した生徒の学習の状況を具体的に想定して評価規準を設定すること	40	20
①	評価規準と評価方法、学習活動に一貫性をもたせた単元を設計すること	0	40
②	生徒の思考を促す問いや学習課題を設定すること	0	20
③	評価規準と学習活動の関係性について生徒と共通理解を図ること	40	0
④	段階的・継続的な相互評価を導入すること	60	20
⑤	次の学習を考えさせるような生徒へのフィードバックを行うこと	40	40
⑥	学習改善を前提に、協働的に学習を進める文化を醸成すること	20	20

事前と事後の差が最大となっているのは、【ポイント①一貫性】、【ポイント③関係の理解】、【ポイント④相互評価】である。表11に、事前・事後アンケート調査における該当項目の実践が負担である又は負担ではないと感じる理由等を示す。

表11 形成的評価の実践上の負担感の理由等

ポイント	事前	事後
① 一貫性	【負担ではない】 ・評価規準が定まれば、それをゴール（目的）として、授業や周辺の準備を進めればよいと思うため。むしろ、授業準備がしやすくなる面もあるのではないかな。	【負担である】 ・3学年全ての授業を担当しているので、全ての単元で計画するとなるとやや負担に感じる。 ・単元や領域ごとに作成することに時間はかなり要する。（しかし、一度作成することができれば、ストックとして残っていく。）
③ 関係の理解	【負担である】 ・評価規準を生徒に示すまでの準備や生徒と教師の共通理解を形成していくための手法の構築に要する労力が大きい。 ・授業者が確認したと認めても生徒の授業後の反応	【負担ではない】 ・項目1「目標に到達した生徒の学習の状況を具体的に想定して評価規準を設定すること」で作成したものを生徒に提示したり理解させたりするだけであるため。 ・生徒と共通理解を図ることに

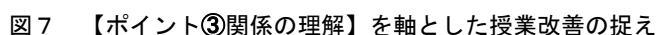
	を見てみると十分に理解できていない記述が見られるから。（負担に感じるというよりも難しいと感じている。）	関してあまり負担は感じないが、全生徒と共通認識下で、授業を実践することは難しいと感じた。
④ 相互評価	【負担である】 ・相互評価を実施するための準備、実践上の課題発見と解決に要する労力があるため。 ・生徒同士に相互評価をさせると、人間関係や学力が評価に反映されてしまい、客観性に乏しい評価になってしまうから。（負担に感じるというよりは難しいと感じる）	【負担ではない】 ・振り返りシートに項目として位置付けておき、生徒に繰り返し実施させていくことで自動化できるため。 ・段階的・継続的な相互評価を導入することにあまり負担を感じない。ただし、どの段階で、どのような視点を持ち、どの方法を使い相互評価させるのかを計画することには、やや負担を感じる。 ・生徒同士で評価をすることで学習への意識が高まるから。 ・机間指導の回数が減り、支援を必要とする生徒に重点を置くことができたから。

【ポイント①一貫性】の負担感の割合が増加した要因としては、目標に到達した生徒の姿の具体的な想定やその実現に向けた意図的な働きかけを全学年や全単元で計画することへの労力と時間的な負担があることが分かる。この負担の軽減については、共同研究者の回答にあるように、一度作成したものをストックとして残していくことが方法の一つとして考えられる。まずは取り組みやすい単元から始め、改善を重ねながら徐々にストックとして残していくことにより、体系的な計画を完成させていくことができる。

【ポイント③関係の理解】の負担感の割合が減少した要因としては、共同研究者の回答にあるように、生徒と教師の共通理解を形成していくための手法が構築できたことが考えられる。本研究では、各教科の学習過程に応じた「単元の見通しと振り返りシート」の活用や評価規準を満たした模範例の提示、評価規準の要素を生徒が自分の言葉で説明するような活動等がその手法と言える。評価規準を生徒の理解できる表現として示すまでの準備には労力がかかるが、一度それができれば、生徒との共有場面で提示したり、何度でも評価規準を確認したりすることが可能になる。このような手法についても、改善を重ねながらストックとして残していくことができ、準備の労力は

【ポイント①一貫性】と【ポイント②問いや学習課題】は、具体的な評価規準の想定及び問いや課題の設定は、始めから精緻なものとするのは難しいため、

以上述べてきた【ポイント③関係の理解】を軸とした授業改善の捉えについて図7に示す。



図中の下矢印は、単元における【ポイント】を踏まえた授業実践の基本的な流れを示している。

上カーブ矢印は、教師が生徒の実態を捉え、評価基準と問いや課題に立ち返って見直すことを意味している。【ポイント①一貫性】と【ポイント②問いや学習課題】を双方向の矢印で結んでいるのは、評価基準に示した資質・能力をどのような問いや学習課題で、どのような学習活動を通して育成するのかを検討する点で、同時に相互の関係にあるためである。

上矢印は、相互評価やフィードバックを行う過程で【ポイント③関係の理解】を再度踏まえることを意味している。【ポイント④相互評価】と【ポイント⑤フィードバック】を双方向の矢印で結んでいるのは、生徒の相互評価の視点と教師のフィードバックの視点が一致することで、それぞれの実践を補い合ったり、効果を高めたりすることができるような相互の関係であることを意味している。

このように、【ポイント③関係の理解】を軸とすることで、効率的かつ効果的な授業改善の推進となるとともに、このような授業改善の過程で、教師は各【ポイント】の実践に係るスキルを向上していくことができると考える。

Ⅶ 研究の成果と課題

本研究の成果は次の4点である。

1点目は、【ポイント】を踏まえた「授業改善につながる学習評価の在り方」を整理し、それに基づいた授業実践を通して、生徒が主体的に学習改善を進めている姿を見取ることができたことである。生徒は、成功のイメージが明確になると、ある程度挑戦が必要となるレベルの自己目標を設定し、教師や友達に質問をしたり、自ら家庭学習に取り組んだりするようになった。そして、始めに評価基準で想定していた以上の力を生徒が発揮する姿も見られた。これは、共同研究者が生徒に学習のゴールイメージを明確にもたせるとともに、生徒の学習状況の詳細に目を向け、状況に応じて働きかけを変え、指導改善を図ったことによる成果であると考えられる。そして、このような指導改善を通して、共同研究者の形成的評価に対する見方・考え方自体も変わったことも成果であると考えられる。

2点目は、授業実践を通して得られた効果的な形成的評価の実例を反映させた「単元の指導と評価の計画」と各教科の学習過程の特性に応じた「単元の見

通しと振り返りシート」を事例として提示したことである。「単元の指導と評価の計画」では、どのように【ポイント】を単元計画に組み込むのかを具体的な生徒への働きかけの例とともに示したこと、「単元の見通しと振り返りシート」を生徒の学習改善を促す構成としたことは、形成的評価の具体的な実践に課題を感じている教師にとって、その導入の手掛かりとなると考える。

3点目は、【ポイント】を踏まえた授業実践の過程で様々な成果や課題を見いだすことができ、それらを生かして「単元の指導と評価の計画」を見直したり、生徒の学習状況に応じて教師の働きかけを変えたりして指導改善を図ったことを通して、【ポイント】をどのように計画に組み込み、どのように実践すれば授業改善につながるのかについて、各教科で共通した効果的な要素を明らかにしたことである。本研究では、5教科の一単元での実践から要素A～Lを見いだしたが、今後、広く学校で実践される中で、実態に応じた要素が見いだされていくことが期待できる。

4点目は、継続的な授業改善の推進に向けて、6つの【ポイント】の中から【ポイント③関係の理解】をレバレッジ・ポイントとして見だし、【ポイント③関係の理解】を軸とした授業改善の捉えを示したことである。これは、今後、形成的評価を実践していくに当たって、「何から着手すればよいか、また、継続的な授業改善とするにはどうしたらよいか」という課題への示唆となるものと考えられる。また、この捉えに基づいて事例の校内研修資料を作成したことで、学校全体の授業改善の推進に寄与できるのではないかと考える。

今後に向けた課題は、生徒自身に「学習改善」の本質的な理解を図る働きかけについての研究を進めることである。図1に示したように、学習改善の主体は生徒であるから、生徒自身が「学習改善」とはどのようなことを理解し、その過程を主体的に進めていくことが学習の成功の鍵なのだということを自覚していなければならない。つまり、本研究における生徒の学習改善の捉えである「生徒自身が目標に照らして自己の学習状況を把握し、目標の実現に向けて学習を調整していくこと。」を、生徒に分かりやすい表現で共有し、図1に示した生徒の学習改善の過程を生徒が自分の言葉で説明できるほどの理解を図る必要があるということである。そのための働きかけとして、表2に示したような各教科の「本単元における生

徒の学習改善の姿」を「主体的に学習に取り組む態度」の観点の「自らの学習を調整しようとする側面」に係る評価規準として生徒と共有することが考えられる。そして、生徒に評価規準に照らして自己の学習の調整を振り返らせたり、生徒が学習を改善している姿を捉えて、そのことを価値付けるようなフィードバックを行ったりしていく。そのような働きかけを通して、生徒は経験的に「学習改善」の本質的な意味を理解できるようになるのではないかと考える。

さらに言えば、【ポイント】を踏まえた教師の働きかけの意義についても生徒と共有できるようになれば、その有効性について生徒と共に見つめ直し、改善していくことができるのではないかと考える。

最後に、本研究の推進に当たり、御指導、御助言をいただいた兵庫教育大学先端教職課程カリキュラム開発センター濱野清教授に謹んで感謝の意を表する。また、本研究に御理解、御協力いただいた尾道市立向島中学校、尾道市立重井中学校、尾道市立御調中学校、安芸太田町立安芸太田中学校、竹原市立竹原中学校の共同研究者、教職員、生徒の皆様に心より感謝申し上げます。

【引用文献】

- 1) 二宮衆一（2022）：「教育評価の機能」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門 人を育てる評価のために〔増補版〕』有斐閣pp. 68-70