

授業改善につなぐ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 —

（一年次）

【研究者】

教科教育部 指導主事 河原宜央・吉本由佳・阿部しのぶ・土肥潤一朗

【研究指導者】

広島大学教育室 附属学校機能強化担当室長（併）附属学校管理アドバイザー 濱野清

研究の要約

本研究は、公立中学校における学習評価の改善について、平成29年告示の中学校学習指導要領の実施から一年あまりを経た時点での状況と課題を明らかにし、授業改善につながる学習評価の在り方について提案するものである。

既に、これまでの本県の取組においても、学習評価の趣旨を周知する研修や、実践のための手引の提示、評価の方法等に係る研究は行われてきた。そのことを踏まえ、本研究の一年次においては、授業改善につながる学習評価を一層効果的に実践していくための理論の構築を目指して、次のように研究を進めた。

まず、国の示す資料や県内の調査から学習評価全般に係る現状と課題を把握した。次に、文献研究を基に、目指す学習評価として形成的評価の着実な実施が重要であると考え、その成立要件を整理し、本研究独自の実態調査等を踏まえて形成的評価の実践上の課題を明らかにした。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を収集し、それらを基に課題の克服に向けたポイントの抽出を試みた。その結果、形成的評価の実践上のポイントを六つにまとめ、各ポイント相互の関係も含めて提示することができた。

目次

はじめに	1
I 学習評価の現状と課題	2
II 目指す学習評価の姿	3
III 学習評価の改善に向けて本研究の一年次に明らかにすること	6
IV 形成的評価の実践上の課題	7
V 先行研究・実践の分析	9
VI 形成的評価の実践上のポイント	11
おわりに	17

はじめに

1 研究の目的

本研究は、平成29年告示の中学校学習指導要領（以下、この告示年のものを「学習指導要領」とする。）の下での中学校における学習評価の課題を分析し、授業改善を促すための学習評価の在り方について提案することを目的とした研究である。具体的には、教師が学習指導において、単元を通して形成的評価を不断に行い、指導の改善や、生徒が学習改善を進めていけるようにするための学習評価の考え方や方

法等に関する提案を試みるものである。

学習評価の改善の基本的な方向性として、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）」（平成31年1月、以下「報告」とする。）には次の3点が示されている。

- ① 児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと
- ② 教師の指導改善につながるものにしていくこと
- ③ 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こと

学習評価の改善の基本的な方向性¹⁾

これらのうち、特に①と②が挙げられた背景の一つとして、「報告」には「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な学習改善につながっていない²⁾という指摘がある。こうした指摘から、評価によって目標の実現状況を把握し、その結果を授業改

善に生かすという、目標に準拠した評価を通した「指導と評価の一体化」が十分に実現できていない実態があると考えられる。

「報告」に示された3点の方向性は、その後の文部科学省通知「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」（平成31年3月）において全国の学校に周知され、令和3年度からの「学習指導要領」実施とともに取り組まれることとなった。

「学習指導要領」の実施と前後して、国立教育政策研究所から『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料（令和2年、以下、「参考資料」とする。）が示され、この「参考資料」に基づいて、全国の多くの教育委員会において学習評価の手引等が作成され、各学校ではそれらを用いた研修及び実践がなされている。

本研究の一年次においては、「学習指導要領」の実施から一年あまりが経過した現在、先述の学習評価の改善について、中学校の現状と課題を把握するとともに、学習評価の改善について成果を挙げている国内外の先進校の実践を分析し、学習評価の改善を確実に進めるための提案を試みる。本研究の成果は、中学校の学習評価の改善及び授業改善に資するとともに、中学校に続いて学習指導要領が実施されている高等学校の実践にも役立てられるものとする。

2 用語の定義

本研究における主要な用語の定義は表1のとおりとする。

表1 本研究における用語の定義

用語	定義
授業改善	単元（後述）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年代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

	<p>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。（詳細は後述）</p> <p>（補足） 「報告」には「形成的評価」や「形成的アセスメント」といった用語は用いられていないものの、安藤輝次（令和2年）⁽¹⁾、二宮衆一（2022）⁽²⁾らが指摘するように、上述の「形成的アセスメント」の考え方が「報告」に示された先述の①②（生徒の学習改善や教師の指導改善に生かすこと）に含まれていると言える。</p>
総括的評価	<p>一定の学習が終了した時点での、学習の成果を目標に照らして示すものであり、成績の評定や証明を目的に行うもの。</p> <p>（補足） 本研究においては、形成的評価との違いを、主に目的の違いと捉えている。総括的評価の結果は、それを基に教師が指導改善を図ったり、生徒にフィードバックして学習改善を促したりするなど、形成的に用いることも可能である。</p>
単元	<p>中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年）によると、「単元とは各教科等において、一定の目標や主題を中心として組織された学習内容の有機的な一まとまりのこと」³⁾である。</p> <p>「参考資料」においても、この定義に基づいていると考えられ、学校現場においても「参考資料」に基づいた実践や研修が行われていることが想定されるため、本研究においてもこの答申の定義を用いる。</p>

I 学習評価の現状と課題

1 公立中学校の状況

(1) 広島県公立中学校長会による調査

「学習指導要領」に基づく学習指導及び学習評価の状況について、広島県では広島県公立中学校長会が令和2年度から2年間にわたり県内の公立中学校

(義務教育学校を含む)を対象とした調査・研究を行ってきた。

その調査結果(「令和3年度 研究集録」)によると、県内の公立中学校の状況として、およそ次のことが言える⁽³⁾。

- a 学習評価の改善の趣旨や具体的な評価の方法について、校内の意識統一を図ったり、実践交流を行ったりしている。
- b 特に「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、信頼性を高めるための取組が進められている。
- c 評価の妥当性或客観性の確保に課題を感じている。
- d 評価の難しさに係る課題から、指導改善に生かすという本来の目的に到達しにくい状況がある。

この調査結果によれば、学習評価の趣旨の周知やよりよい評価方法を模索する取組が進められている一方、「報告」に示された①や②の点(生徒の学習改善や教師の指導改善に生かすこと)については、未だ改善しきれていないという状況が窺える。

その要因として同調査では、「評価の難しさに係る課題」を指摘している。

(2) 「評価の難しさ」について

「評価の難しさ」については、同調査で「最終的に数値化しなければならないことに難しさを感じている」と分析しているように、見取ったことを総括的評価として数値化する上での根拠や考え方に関する難しさであると言え、前掲のcの「評価の妥当性或客観性の確保」の課題とも関連していると考えられる。

この分析に関して、公立中学校長会の研究委員会に聴き取りを行ったところ、前提として、評価はどの生徒にも常に一律の方法でなされなければならないという考え方が強くあり、生徒一人一人を伸ばすという、学習評価の目的に至りにくいという現状認識を示された。

また、「学習指導要領」実施の前後に教育センターで実施した研修の受講者の声や、研修に際して学校から寄せられた質問からは、特に「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」の観点について、見えにくい資質・能力を測ろうとすることに腐心している状況があると言える。

こうした現状認識や状況から、多くの学校で学習評価の改善に向けた取組は進められているものの、評価の方法に困難を感じている実態が窺える。特に総括的評価の方法をどうするかという点から、単元等の目標や、指導の過程と評価とを一体的に捉えることに目が向きにくくなっており、目標に照らして学習の状況を把握し、授業改善に生かすという取組については道半ばであると考えられる。

2 学習評価の改善に向けたこれまでの取組

学習評価を授業改善に生かすということについては、従前の平成20年告示の学習指導要領に基づく学習評価が行われていた段階で、既に各自治体の教育委員会や教育センターから、実践のための手引等が示されている。

本県の例を挙げると、広島県立教育センターでは、「生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究」(平成23年度～24年度)として、「関心・意欲・態度」の観点に着目した研究を通して、この観点の効果的な指導と評価のモデルを全教科の事例と共に示した⁽⁴⁾。

また、「学習指導要領」の下での取組として、広島県教育委員会(義務教育指導課)は、「校内研修のススメ～『学習評価の改善』編～」(参考資料No.20)(令和2年)、「『主体的に学習に取り組む態度について』～続・校内研修のススメ～」(参考資料No.44)(令和2年)を作成し⁽⁵⁾、学習評価の趣旨や「主体的に学習に取り組む態度」の観点の評価について、理解を深めるための校内研修の進め方を具体的に提示し、管内各校での校内研修の実施を通じた、学習評価の推進を図ってきた。

このように、学習評価を授業改善に生かすという趣旨は、従前から周知が図られ、その趣旨を踏まえた研究や研修も進められてきたが、「報告」の指摘や本県の状況から、「指導と評価の一体化」の実現に向けて、課題が見られる点については更に追究を要すると言える。

II 目指す学習評価の姿

1 「指導と評価の一体化」について

学習評価のキーワードとして中学校現場にも定着している「指導と評価の一体化」について、その意味を改めて確認すると、「参考資料」の巻頭言において笹井弘之(令和2年)は、「指導と評価の一体化」

について次のように示し、「学習指導要領」においてその必要性がより明確になったと指摘している。

- 教師が「子供たちにどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を図ること。
- 教育課程を編成・実施し、学習評価を行い、学習評価を基に教育課程の改善・充実を図るというPDCAサイクルを確立すること。

「参考資料」巻頭言における「指導と評価の一体化」⁽⁶⁾

「指導と評価の一体化」という用語の公的な使用の変遷を振り返ると、既に平成13年の文部科学省初等中等教育局長通知に見られるが⁽⁷⁾、当初は、評価によって教師の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再評価するといった、指導に生かす評価を充実させることという捉えであった⁽⁸⁾。

その後、平成22年の初等中等教育分科会教育課程部会の報告において、評価を教師の指導改善に生かすだけでなく、児童生徒のその後の学習や発達・成長を促す契機とすることや、教育課程の改善に生かしていく⁽⁹⁾という視点も含んだ捉えになった。

平成31年の「報告」では、この捉えを引き継ぎつつ、「指導と評価の一体化」を図るために、「児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視する」⁽⁴⁾とされ、評価を児童生徒の学習改善に生かすということが強調されている。この背景には「学習指導要領」において、資質・能力の育成ということが従前に増して重視されており、その中で児童生徒が主体的に学んでいくことが重要だとされてきていることがある。

本研究では「参考資料」や平成31年の「報告」における「指導と評価の一体化」の捉えに準じつつ、単元という範囲内での学習指導における評価と授業改善に焦点を当て、「指導と評価の一体化」を次のように規定する。

指導の過程における評価を、生徒の学習改善や教師の指導改善につなぎ、指導と評価を相互往還的なものとしていくこと。

2 形成的評価について

(1) 「指導と評価の一体化」における形成的評価の重要性

「指導と評価の一体化」を図ることについて、「報告」では、「教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切である。」⁽⁵⁾とされている。

これを踏まえると、「指導と評価の一体化」を図る中で、生徒に学習改善を促したり、教師自身が指導改善を行ったりしていくためには、指導の過程において、生徒の学習の状況を把握することが重要であると言え、いわゆる形成的評価の着実な実践が欠かせないと考えられる。

ただ、形成的評価という用語の指す内容は、これまでの国内外の研究・実践とともに変化が見られるため、ここで本研究における捉えを整理しておく。

(2) 本研究における形成的評価

ア 形成的評価の変遷

形成的評価の考え方が日本に伝わった頃（1980年代）の形成的評価は、指導の過程における評価を教師の指導の改善に生かす、といった教師が主体となる意味合いが強かった。当時、B.S.Bloomの形成的評価を紹介した梶田叡一（1986）は、「教師の側でもっているねがいやねらいの実現を目指す活動の中で、子どもがほんとうに変わっていきつつあるのかどうかを見てとり、それを手がかりとして、ねがいやねらいがよりいっそううまく実現していくための手だてを講じていく、というのが形成的評価である。」⁽⁶⁾と定義している。ここには、形成的評価が目標に準拠した評価であることと、評価の結果を指導に生かすことが示されている。

その後、1990年代に海外の研究で、教師が主体となっていた形成的評価を問い直し、評価の結果を教師の指導改善につなぐだけでなく、生徒の学習改善の支援に生かすことも志向した「学習のための評価」が提唱された。二宮衆一（2021）は、『「学習のための評価」の特徴は、教師の指導改善よりも、むしろ学習者の学習改善の視点から形成的評価を見直すことを提起した点にある。』⁽⁷⁾と述べている。

日本においては2000年代以降、「学習のための評価」は、形成的アセスメントと呼ばれて研究や実践が展開されていった。（形成的アセスメントの提唱は、Sadler,Rによる。）

安藤輝次（2021）は、形成的アセスメントの定義を、「目標と実際の子どもの学びのズレを教室評価で明確化し、ズレを縮めるために指導と評価の一体化として教師が授業改善を行い、学習者も不出来を

出来るように学習改善すること」⁸⁾としている。このように形成的アセスメントの特徴は、教師だけでなく学習者（生徒）も評価とその結果の活用に主体的に参画しているところにある。このうちの学習者が評価に主体的に参画するという側面について、その活動自体をメタ認知能力を育む場と捉えた「学習としての評価」という考え方も新たに提起されている。以上のような変遷を基に、形成的評価を分類すると表2のようになる。

表2 形成的評価の分類

分類		評価の主体, 目的
(初期の) 形成的評価		・教師主体 ・教師の指導改善のため
形成的アセスメント	学習のための評価	・教師主体 ・教師の指導改善と学習者の学習改善のため
	学習としての評価	・学習者主体 ・メタ認知能力の育成のため

形成的評価の捉えは、目標に準拠した評価であることと、教師による指導改善のための評価という側面は当初からもちあわせていた（表2の「(初期の) 形成的評価」）が、その後、生徒の学習改善を支援するための評価という側面が加えて強調され、さらに近年は学習者も評価に主体的に参画していくという面も提起されてきていると言える（表2の「形成的アセスメント」）。

イ 本研究における形成的評価

本研究では、先述の「指導と評価の一体化」の捉え及び、表2の分類を踏まえ、形成的評価を次のように捉える。

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くようにする評価。

この捉えは、表2では概ね形成的アセスメントの部分に相当する。

このように規定した理由として、まず、「報告」に示された学習評価の改善の方向性として、「学習改善に生かすこと」が筆頭に挙げられていることや、「主体的に学習に取り組む態度」の観点の趣旨として、

生徒がメタ認知能力を働かせて自己の学びを調整していく側面が示されていることがある¹⁰⁾。これは生徒が自分の現状と目標との差を把握（評価）し、自己の学習をコントロールしていくということを志向するものと言え、「学習としての評価」の考え方を含んだものと捉えられる。したがって、形成的評価は従前からの捉えである教師の指導改善のみならず、生徒が学習評価に参画し、主体的に学習改善を進めていくことを促すところまでを含むものと捉えた。

形成的評価の用語をめぐることは、論者によって、教師主体の意味合いが強い「(初期の) 形成的評価」と「形成的アセスメント」を用語の上で明確に区別する捉えもあれば、「学習のための評価」「学習としての評価」も「形成的評価」の新しい考え方と位置付けて「形成的評価」という語で表す捉えもある。

本研究においては、教師による指導改善と生徒が評価と学習改善に参画することを促すような支援までを含め、より人口に膾炙している「形成的評価」の語を用いることとした。

3 形成的評価の成立要件

Sadler,R (1989) は、フィードバックに関する研究から、形成的評価（形成的アセスメント）が機能するための三つの条件を示している。

- I 生徒が学習の目標について理解していること
- II 生徒が学習の目標と自分の学習の状況との乖離について知っていること
- III 生徒が学習の目標と自分の学習の状況との乖離を埋める方法を指導されること

形成的評価が機能するための三つの条件
※翻訳は鈴木秀幸（2021）による⁹⁾。

この三つの条件は、生徒の役割が示されている点に特徴がある。Sadlerのこの点が示された背景について、鈴木秀幸（2021）は、教師がフィードバックをしても、生徒がそれを生かそうとしなければ学習改善に至らないということから「形成的評価が機能するには、教師の指導があるにしても、生徒自身が積極的に学習の改善に動く必要がある」¹⁰⁾と解説をしている。その上で鈴木は、生徒が学習改善に動くために、生徒自身が目標と自分の学習状況の差を認識する自己評価能力の育成の必要性を指摘している¹¹⁾。さらに、最終段階として生徒が自ら学習をコントロールしていけるようになることが目指すところ

であるとしつつ、そうした段階にすぐに到達できるわけではないとして、「初めのうちは教師の指導が必要ですが、生徒の自己評価能力が付いていくにつれて、教師の指導は減らしていくこととなります」¹¹⁾と述べ、段階的に生徒が自ら学習改善に取り組んでいけるようにすることに言及している。

Frey.NとFisher.D (2011) は、形成的評価（形成的アセスメント）においては、Sadlerの三つの条件に示されること（Ⅲについては、それによって実際に生徒が乖離を埋めようとする）を生徒ができるように、教師が目標の設定や、生徒の実態に応じたフィードバックなどを行っていくことの重要性を論じている⁽¹²⁾。Frey.Nらが「生徒の実態に応じ」としているのは、生徒が目標や自己の学習状況を把握できていなければ、生徒は自ら学習を改善することができないという前提に立っており、教師による生徒の実態に応じた計画的な指導の必要性を重視しているためである。

鈴木やFrey.Nらの述べていることは、指導と評価の中長期的な在り方についてのものである。形成的評価の実践では、一つの単元においても、これまでの単元の指導や、その先の単元の指導を視野に、徐々に生徒が自ら学習改善を進めていけるようになることを意図して、教師が指導と評価の計画を立て、生徒に対して、実態に応じた働きかけをしていくことが重要であると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では上記の三つの条件を満たすために教師が行うことを、形成的評価を成立させる要件として表3の4点に整理した。

表3 形成的評価を成立させる要件

【要件】（教師が行うこと）		条件
【要件1】	<u>評価規準の設定と理解</u>	I
【要件2】	<u>評価規準の生徒との共有</u>	
【要件3】	<u>評価規準に照らして生徒の学習の状況を把握し、それを生徒にフィードバックしたり、生徒自身も自分の学習の状況が分かるようにしたりする。</u>	II
【要件4】	<u>評価規準と生徒の学習の状況との差を埋めるための指導を行ったり、差を埋める方法について指導したりする。</u>	III

表3のうち、下線部分は教師の指導改善、または教師の指導改善と生徒の学習改善のために行うこととして共通する内容であり、波線部分は生徒の学習改善を促すための内容である。

【要件2】～【要件4】はそれぞれほぼ条件Ⅰ～条件Ⅲに対応しているが、Ⅰまでに述べた学習評価の現状から、教師の行為として、教師自身が評価規準を明確に設定し、それを満たした生徒の姿（成果物の状況も含む）を具体的に想定しておくことが前提になると考え、【要件1】を設定した。また、【要件3】【要件4】では、学習改善のための情報を生徒が得ることについて、教師から情報を与えるだけではなく、生徒自身で学習改善に取り組むことに向けた足場掛けも併記し、生徒の実態に応じて徐々に生徒が自分で学習を調整できるようになることを含ませた。

なお、表3においては「目標」という語を用いずに「評価規準」としている。「参考資料」では、「評価規準とは、観点別学習状況の評価を的確に行うため、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころを示したもの」¹²⁾とされていることから、基本的に目標と評価規準は対応する関係にあると言える。本研究では、形成的評価の実践を対象として扱うため、評価の実践場面に即して「評価規準」という語を用いた。

Ⅲ 学習評価の改善に向けて本研究の一年次に明らかにすること

Ⅰに述べた状況において、学習評価の改善に向けて形成的評価を充実させていくためには、例えば、評定の在り方についての制度的な改革や、教員の負担軽減のための校内でのカリキュラム・マネジメントなどを進めていくといった枠組みの整備を求める声もある⁽¹³⁾。

しかし、そうした外枠の整備と並行して、そもそも指導と評価を相互往還的なものとして捉え、目標に準拠した評価の下に形成的評価そのものの実践を進め、その好事例を蓄積したり評価に係る教師の実践力を向上させたりしていくこともまた必要であろう。また、そうすることで「指導と評価の一体化」の考え方が定着し、評価規準に沿った評価の精度が高くなり、評価に係る困難さも減少し、評価が授業改善につながっていくことが期待される。

学習評価の実施方法や事例は、従前より国や自治体から示されているものの、評価規準の設定から

評定の出し方までの手順を示したものが多く、形成的評価に焦点化したものは少ない。

また、形成的評価の実践は、海外の学校や、いくつかの国立学校で先進的に取り組まれているが、その成果を、カリキュラムや学校実態の異なる日本の公立中学校においてどのように生かしていくかを明らかにしていくことにはなお検討の余地がある。

そこで、本研究の一年次では公立中学校での形成的評価の着実な実施のための手掛かりを得るため、次の①・②のことを明らかにしたい。①は、形成的評価に係る実践の状況や、教員の意識の上での課題を把握することがねらいである。②は、先進的な取組を行っている海外や国立学校における事例から、①の課題を乗り越えて形成的評価を効果的に実践していく上でのポイントを見いだすというものである。

- | |
|---|
| <p>① 形成的評価を実施するに当たって、どのような課題があるか。</p> <p>② ①の課題を踏まえ、形成的評価を効果的に実施していくためのポイントは何か。</p> |
|---|

本研究の一年次に明らかにしていくこと

IV 形成的評価の実践上の課題

1 先行研究における課題の指摘

これまでの諸研究から形成的評価の課題として指摘されているのは次の点である。

鈴木秀幸(2021)は、Black,PとWiliam,Dらの研究から明らかになった、形成的評価の課題として、表4の3点を挙げている。

表4 形成的評価の課題⁽¹⁴⁾

A 教師の質問	<ul style="list-style-type: none"> ・単語で答えられるような質問が多い。 ・生徒に考える時間が十分に与えられない。 ・授業の秩序を維持する目的で質問が発せられる。(単に授業への注意を喚起するためであったり、円滑に進めるために理解できていそうな生徒に指名したりするなど。)
B 評価結果の生徒へのフィードバック	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の改善に役立つようなフィードバックになっていない。
C 生徒の自己評価や相互評価	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が積極的に学習改善に動く必要がある。

Aの発問(引用元の文献では「質問」だが、同義

とみなされるため「発問」と言い換える。)については、生徒の考えを引き出すような発問により、生徒の思考の状況を判断することができるが、課題に挙げられているような発問及びその仕方では、そうした判断が難しいというのである。この課題は、口頭で発せられる発問に限らず、ワークシート等に記載するものにも言えるであろう。この課題は、先の【要件3】の「生徒の学習の状況を把握」ということに関わると言える。

Bについて、点数や順位を知らせるだけでは学習の改善にほとんど役立たないと鈴木は指摘している。この課題は、【要件3】【要件4】に関わることである。Cは、【要件3】に関わり、生徒が学習改善に動けるような仕掛けを教師が施すことについての課題である。

Cの点について安藤輝次(2021)は、生徒に個別学習や相互学習を促すという考え方が日本では十分に浸透していないという⁽¹⁵⁾。つまり、生徒が自己の学習状況をモニタリングして、自己の学びを調整することに向かわせるところが十分でないということである。形成的評価のうち生徒が評価や学習改善に主体的に参画する「学習としての評価」につながるものである。

このように見てくると、先行研究で指摘されている課題は、形成的評価の成立要件のうち主に【要件3】【要件4】に関わるものであると言える。

2 アンケートによる実態調査

先行研究で指摘されている課題は、欧米での研究を受けたものや、欧米と比較した日本の状況について触れたものであった。

本研究では、上記の課題以外に、公立中学校における形成的評価の実践上の課題はないか、その実態を把握すべく次のようなアンケート調査を行った。

<p>調査対象：県内の公立中学校教員</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中学校7校 ・中学校教育研究会教科別部会1部会 <p>調査数：110</p> <p>回答数：101(回答率:91.8%)</p> <p>調査時期：令和4年8月～令和5年1月</p> <p>形式：無記名、選択式(一部記述有)</p>
--

アンケートの項目は、先に示した形成的評価の【要件1】～【要件4】に基づいて設定した。ただし、形成的評価の語の解釈が回答者によって揺れることを防ぐため、形成的評価という語は用いず、【要件1】

～【要件4】に相当する行為という形で設定した。アンケートの全質問項目及び回答状況は別紙に示す。

3 アンケートの結果の概要

アンケートの結果として、形成的評価の実践上の課題を考察する上で関係する事項のみを表5に掲載する。

表5 アンケートの結果

関連する【要件】				項目	%
1	2	3	4		
○				全ての単元において評価規準を設定する。	52.0
○				学習指導要領に基づき、自分で（あるいは教科会で）評価規準を設定する。	38.6
○				教科書会社の示す資料等を用いて評価規準を設定する。	52.5
○		○		単元の始めに評価規準を確認する。	63.3
○		○		単元の途中で評価規準を確認する。	22.8
○		○		単元の始めと途中と終わりにおいて評価規準を確認する。	10.9
	○			評価規準を生徒と共有する。	69.3
	○	○		評価規準を用いて生徒に自己評価をさせる。	48.5
	○	○		評価規準を用いて生徒に相互評価をさせている。	15.8
	○		○	評価規準を用いて生徒に今後の学習の進め方を考えさせる。	25.7
		○		単元の途中で評価を実施する。	64.4
		○	○	単元途中の評価を自身の指導改善に生かす。	39.6
		○	○	単元途中の評価を生徒の学習改善に生かす。	36.6
			○	単元途中の評価の結果から生徒に今後の学習の進め方について助言をする。	28.7
			○	単元途中の評価の結果から生徒に今後の学習の進め方について考えさせる。	11.9

※数値は全数に対する割合。

4 アンケート結果の分析

アンケートの結果から、県内公立中学校における形成的評価の課題として、次の点を指摘できる。

- 評価規準の設定・理解，運用が十分でない。
- 生徒との評価規準の共有，評価の実施，指導改善及びフィードバックが，生徒の学習改善までを意図した一貫性のあるものになっていない。

(1) 評価規準の設定と運用

アンケートの結果から、まず、評価規準の設定と理解及びその運用に課題があることが分かった。これらの課題は、形成的評価の成立要件の【要件1】はもとより、【要件2】～【要件4】の全てにつながるものである。

ア 評価規準の設定

評価規準の設定について、単元ごとに設定している教員の割合は5割程度であった。また、学習指導要領に基づいて自ら（教科会で）評価規準を設定している教員の割合が4割弱程度であり、半数は教科書会社が示す資料等を用いて評価規準を設定している。教科書会社の資料等に示される評価規準は、学習指導要領を踏まえているものの、汎用性を考慮して抽象的・一般的な表現で記載されている。そのため、評価のポイントや水準が曖昧にならないよう、評価規準を設定する際に、単元を通して育成を目指す資質・能力を身に付けたり、発揮したりしている生徒の姿を具体的に想定しておくことが重要となる。これは、学習指導要領の文言をそのまま文末を変えるなどして使用している場合も同様である。

評価規準を確実に設定することも必要だが、評価規準を、実際の単元の具体的な学習活動や目標を達成した生徒の姿と結び付いたものと理解して設定することが課題であると言える。

イ 評価規準の運用

アンケートによると、単元の途中で評価を実施していると回答した教員は65人であった一方、そのうち単元の始めに評価規準を確認するとした回答は42人、単元の途中で評価規準を確認すると回答した教員は19人（単元の始めとの重複回答有り）であった。

このことから、単元の途中で生徒の学習の状況の見取りが、評価規準に照らしてなされていない場合のあることが窺え、設定した評価規準が学習の過程における評価に十分運用されていないという課題

が浮かび上がった。

(2) 生徒の学習改善を意図した一貫性のある取組

先に示した単元の途中での評価を実施しているという回答（65人）のうち、指導改善を目的に行っているとの回答は39人、学習改善を目的に行っているとの回答は35人であった（指導改善と学習改善の重複回答有り）。つまり指導改善や学習改善を目的とした、単元途中の評価の実施は全体の4割弱にとどまっていることになる。

また、評価規準の生徒との共有については、約7割（70人）が実施していると回答しており、そのうち49人は自己評価をさせているが、相互評価は16人となっている。今後の学習の進め方を考えさせると回答したのは26人である。学習改善を目的とした評価を実施している中には、学習の進め方について助言しているとの回答もあったが、全体としては少数であった。

一方、フィードバックについては、学習改善を目的に単元途中の評価を実施していると回答した36人のうち、29人が今後の学習の進め方について助言すると回答し、12人が今後の学習の進め方について考えさせる、と回答した（両回答には重複有り）。学習改善を目的に評価をしている場合には、自ずとフィードバックも生徒の学習改善を目指したものになっ

ているのではないかと考えられる。

こうした状況を見ると、形成的評価の実践の程度には教員の間でばらつきがあること、さらに先述の形成的評価の成立要件に示すような実践を部分的にしている、それが生徒の学習改善ということまでを意図して一貫性をもって計画的に行っている教員は少数にとどまることが分かる。

形成的評価を機能させるために、単元の途中での評価や生徒と評価規準の共有をするだけでなく、評価規準を学習活動に即したものにしたり、生徒に学習改善を促すような働きかけをしたりしていくことが課題になると考えられる。

5 形成的評価の実践上の課題（まとめ）

先行研究、アンケートの結果の分析を踏まえ、形成的評価の実践上の課題を次の表6に整理する。ここでいう実践上の課題とは、形成的評価を成立させようとする際に課題となる事項である。したがって、課題の整理においては、先述の【要件1】～【要件4】と対応するようにした。

これらの課題を乗り越え、形成的評価を成立させていくことで、学習評価が授業改善につながり、「指導と評価の一体化」が実現すると考える。

表6 形成的評価の実践上の課題

形成的評価の成立要件	課題
【要件1】評価規準の設定と理解	・評価規準を単元の学習活動と結び付いたものにすること。
【要件2】評価規準の生徒との共有	・学習改善を意図して評価規準を生徒と共有すること。
【要件3】評価規準に照らして生徒の学習の状況を把握し、それを生徒にフィードバックしたり、生徒自身も自分の学習の状況が分かるようにしたりする。	・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。
【要件4】評価規準と生徒の学習の状況との差を埋めるための指導を行ったり、差を埋める方法について指導したりする。	・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すること。 ・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。

V 先行研究・実践の分析

1 分析の対象及び選定理由

Ⅲに示した「本研究の一年次に明らかにすること」の②について、本研究では、Ⅳまでに整理した形成的評価の実践上の課題を克服するための考え方や方

策を見いだすために、形成的評価の研究・実践を行っており、一定の成果を収めている国内外の事例を分析し、形成的評価を成立させていくための実践上のポイントを見いだすこととした。

分析の対象とした事例は、いずれも国際機関や国の機関の評価を受けており、信頼性が高いと判断したものを取り上げた。分析の対象及びその選定理由の詳細については、表7のとおりである。

表7 分析の対象及び選定理由

	対象	理由
海外	OECD教育研究革新センター（CERI）による事例研究（What Works）	8か国（日本は含まれていない）のケーススタディ校（中等教育）の分析を通して、「形成的アセスメントの要素」を抽出しており、カリキュラムや教育制度は日本と異なるものの、形成的評価のポイントとしては通用する部分もあると考えられる。
国内	横浜国立大学教育学部附属横浜中学校	平成31年度以来学校の研究主題・副題に学習評価を盛り込み、横浜国立大学等と連携して「指導と評価の一体化」を具現化する実践を継続的に行い、「指導と評価の一体化」の趣旨が全校で共有されている。また、特に評価規準や評価の方針について生徒と共有することに成果を示しており、学校全体での取組として参考にできる。
	埼玉大学教育学部附属中学校	国立教育政策研究所の教育課程研究指定事業による研究の中で、指導と評価に係る研究を継続的に行い、形成的評価に際して効果的な工夫を成果として示しており、学習評価の改善の趣旨に沿った取組として参考にできる。

2 分析の視点及び方法について

分析は、先述の表6に整理した形成的評価の実践上の課題に相当する事項が乗り越えられている場合、どのような実践によって乗り越えているか、という視点で行った。

OECD教育研究革新センターの事例研究については、公開されている資料⁽¹⁶⁾を基に行った。また、国内の2校については、当該校が出版物、WEBページにおいて公開している情報⁽¹⁷⁾の他、実際に2校を訪問し、授業の参観及び担当者への聴き取りから得られた情報を基に行った。

なお、表記の関係上、以下、分析対象とした機関等を取り上げる際は表8のように表記する。

表8 分析対象機関・学校の表記

機関・学校	表記
OECD教育研究革新センター（Center for Educational Research and Innovation）	CERI
横浜国立大学教育学部附属横浜中学校	附属横浜中学校
埼玉大学教育学部附属中学校	埼大附属中学校

3 分析の対象とした機関・学校の研究等の特徴

(1) CERI

OECD加盟国の教育政策立案に資する調査研究を行っているCERIは、形成的評価（形成的アセスメント）の実践に関して効果を上げている中等教育相当の学校を、8か国から取り上げてその実践の特徴を分析し、国際的な文献調査と合わせて、形成的評価（形成的アセスメント）の六つの要素を抽出した。

- | |
|--|
| <p>要素1：相互作用を促進する教室文化の確立とアセスメントツールの使用。</p> <p>要素2：学習ゴールの確立とそれらのゴールに向けた個々の生徒の学力進歩の追跡。</p> <p>要素3：多様な生徒のニーズに応じた様々な指導方法の活用。</p> <p>要素4：生徒の理解を把握・予想（アセス）することへの多様なアプローチの使用。</p> <p>要素5：生徒の学力達成状況へのフィードバックと確認されたニーズに応じて授業を合わせること。</p> <p>要素6：学習プロセスへの生徒の積極的な関与。</p> |
|--|

形成的評価（形成的アセスメント）の六つの要素⁽¹³⁾

これら六つの要素の中には、先にまとめた【要件1】～【要件4】と重なると思われる要素もある。分析においては、これらの要素について具体的にどのような実践がなされていたかを見て、形成的評価の実践上の課題を乗り越えるために役立つ事項はないかを探った。

(2) 附属横浜中学校

ア 学校の概要

各学年3学級。附属小学校からの進学者、選抜による入学者、帰国者から成る。附属高校は無い。教諭は、人事異動により公立中学校から赴任している。

イ 研究・実践の特徴

〔「学習プラン」の作成と活用〕

「学習プラン」とは、その単元において、どのような資質・能力を身に付けるのか、そのためにどのような学習活動を行い、どの場面でどのような評価規準で評価をするのかを生徒にも分かるように示したものである。附属横浜中学校では「その単元（題材）の学びの全体像を生徒と共有することを目的に、『身に付けさせたい資質・能力』を『評価規準』形式で述べたもの、小単元それぞれの『ねらい』やその際の『学習活動』、単元（題材）の学習成果を記録に残す際の『評価方法』が記載されたプリントやスライドなどの総称¹⁴⁾としている。

附属横浜中学校では、この「学習プラン」を全教科で作成、活用をしている点に特徴がある。（「学習プラン」の例は図1参照）

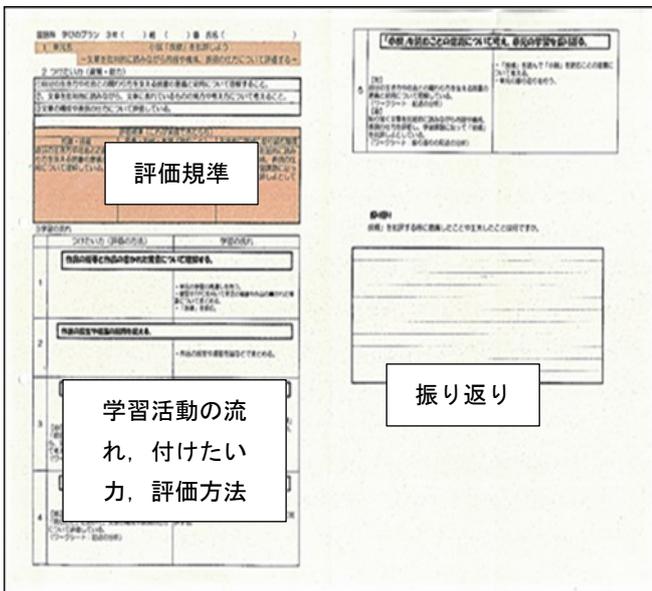


図1 「学習プラン」の一例（国語科） 評価規準，学習活動の流れとその活動を通して付けたい力，振り返りの記入欄が一枚に示されている。

(3) 埼大附属中学校

ア 学校の概要

各学年4学級。附属小学校からの進学者、選抜による入学者、帰国者から成る。附属高校は無い。教諭は、人事異動により公立中学校から赴任している。

イ 研究・実践の特徴

〔形成的評価を位置付けた単元の設計〕

埼大附属中学校では、単元の指導と評価の計画を立てる際に、教師からのフィードバックや生徒の自己評価、相互評価をどの場面でのどのように行うのかを計画的に入れ込むようにしている。また、単元の評価規準について、具体的に生徒がどのようなことをアウトプットできればよいのかの例を指導計画の中に盛り込んでいる。

〔振り返りの充実〕

同校では振り返りの充実も図られている。振り返りの方法は教科によって異なるが、多くの教科でポートフォリオ形式のワークシート（OPPなど）を用いて、単元における学習状況を可視化している。

特徴としては、単元を通して育成したい資質・能力を明確にした上で、単元を通して考えさせる問いを設定し、単元の前でその問いに対する自分の考えの変容を振り返らせていること、また、単元の途中段階での生徒の記録について、次の課題を見いだせるような書かせ方をしたり、学習改善につながるようなフィードバックをしたりしていることである。（振り返りの例は図2参照）

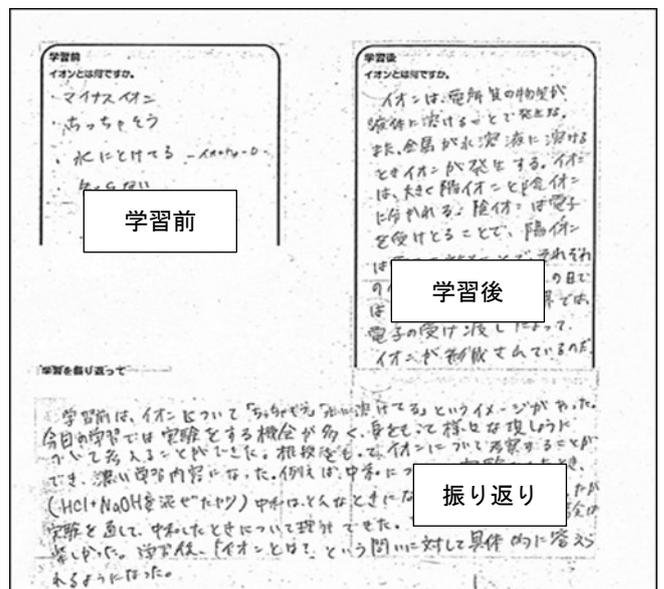


図2 振り返りの一例（理科） 問いに対する変容を可視化している。

VI 形成的評価の実践上のポイント

1 形成的評価の実践上のポイント及び形成的評価の実践上の課題との対応

Vの分析に基づき、本研究における、形成的評価の実践上のポイントを6点にまとめ、IIに示した形成的評価の実践上の課題との対応を図3に示す。

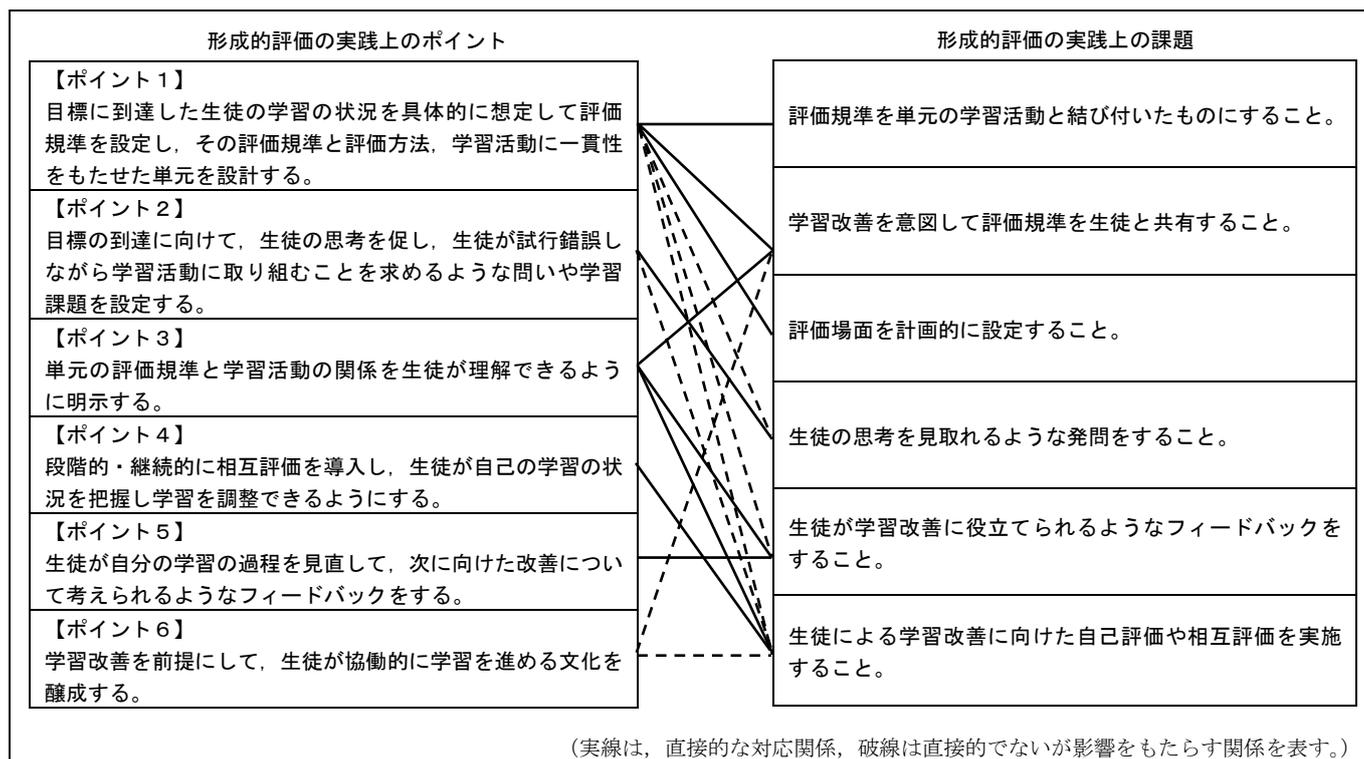


図3 形成的評価の実践上のポイント及び課題との対応

2 各ポイントについて

(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。

単元の目標に到達した生徒の学習の状況を、学習活動を踏まえて具体化し、評価と学習活動に一貫性をもたせることは、評価規準と学習活動を結び付いたものにすることでなく、評価規準に照らして計画的に評価を行ったり、その評価規準を生徒と共有したりする上での大前提になると考え、第1のポイントとした。

CERIが調査した複数の学校では、公的に設定された規準は幅広いため、教師たちはより詳細な規準を開発し、特定の学習ゴールと生徒の作品の質を判断できるようにしているという。

附属横浜中学校では、先の「学習プラン」を作成する際に、評価規準（「おおむね満足できる」状況）の具体的な姿をイメージするようにしている。これによって、その規準を全生徒が達成するためにどのような学習課題を設定すればよいか、形成的評価の方法、ワークシートの作り方などが明確になっている。附属横浜中学校では、学習課題、学習活動、またワークシート等のツールも評価規準の達成に向けて一貫性をもったものになっており、そのことに

よって形成的評価を行うタイミングを見極めやすくなったり、生徒がワークシートを活用して学習の進捗を振り返ることができるようにしたりしている。

埼玉大附属中学校では、単元の学習の進行に伴う生徒の変容を見取ることができるような単元の設計を重視し、評価の時期や評価方法の精選を行っている。例えば社会科では、単元を通して身に付けさせたい資質・能力という視点から、単元を中単元、小単元と階層化し、各時間の学習課題を設定して単元を組み立て、その単元の組み立てと連動したポートフォリオ形式の振り返りシート（「社会科学びの地図」）を作成し、生徒に記入をさせている。単元が資質・能力に基づいて構造化されているため、振り返りシートの記述を見取することで、教師も生徒も目標に対する学習の進捗を捉えやすくなっている。

両校への聴き取りでは、こうした単元設計を行うことで、単元で扱う内容が目標に向かって精選され、かえって評価に係る負担感は減っているとのことであった。評価規準に基づいて単元を構成することで、評価規準と学習活動の結び付きが明確になり、形成的評価を行いやすくしていると言える。

(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。

単純に答えが出せるような問いではなく、思考を促したり引き出したりするような問いの設定が重要であることについては、Black,PとWiliam,Dらの研究で明らかになっていることを先に述べた。

分析した国内の2校に共通していたことは、生徒がじっくり考えたり、試行錯誤しながら取り組んだりすることが求められるような問いや学習課題を設定し、かつその学習活動の場面において、生徒も目標に対しての自分の学習の状況が把握できるように、思考の過程を表出させるようなワークシート等を用いていたことである。両校の実践に見られた問いや学習課題と評価規準の例を表9に挙げる。

表9 問い、学習課題と評価規準の例

問い、学習課題	評価規準
話し合いにおいて「合意形成」とはどのような状況を指すのか。また、その状況になるには、どのような要素が話し合いに必要か。 〔埼玉附属中学校・国語〕	「話すこと・聞くこと」において、進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりしている。
江戸時代の政治改革を「持続可能性」の視点から評価しよう。 〔附属横浜中学校・社会〕	江戸時代における社会の変化と幕府の政策の様子を多面的・多角的に考察し、表現している。
1年生の生活習慣は全国と比較してどのような特徴があるのだろうか。 〔附属横浜中学校・数学〕	目的に応じてデータを収集して分析し、そのデータの分布の傾向を読み取り、批判的に考察し、判断することができる。
運動とは何か。 〔埼玉附属中学校・理科〕	「物体の運動」についての自分自身の概念や考え方の変容を自覚し、その要因を本単元の学びの過程と関連付けて表現している。
【課題】 キング牧師のスピーチから学んだことを基に、SDGs目標10「人や国の不平等をなくそう」について、自分の意見をプレゼンしよう。 【問い】 どうしたら自分の思いが聞き手に届き、聞く人たちが行動を起こせるか。 〔横浜附属中学校・外国語〕	聞き手を意識して、日常的话题や社会的な話題に関して収集した情報や自分の考え、気持ちなどを整理して話している。

このような問いや学習課題は、生徒に思考を促し、時に試行錯誤して取り組みながら、目標とする資質・能力が育まれたり、発揮されたりするものであり、

生徒が学習の過程でワークシートや振り返りシートに思考をアウトプットすることにより、生徒の学習状況を把握することが可能になり、生徒へのフィードバックにも役立つことになる。

(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。

本研究において実施した中学校の教員向けのアンケートでは、およそ7割の教員が評価規準を生徒と共有していると回答した。

CERI及び2校の研究・実践の分析から、この共有を奏功させるためには次の2点が重要であると分かった。それは、生徒に評価規準を示すだけでなく、①評価規準に示された目指すべき姿（成果物の在り方など）を、生徒も具体的にイメージできるようにすること、②生徒が評価規準と取り組もうとしている（あるいは取り組んだ）学習活動がどのように関係しているのかを理解できるようにすることである。

①の点について、CERIの調査校で聞き取りを行った多くの教師が目標や評価規準（及びルーブリックのような基準）を定期的に共有しており、模範的な成果物の例を示して、評価規準に照らして質の高い成果物は、どのような要素を含むべきかを生徒に議論させるなどしている。

同様の取組は、国内の2校でも実施されており、後述する【ポイント4】の振り返りや相互評価を効果的に行わせるための前提になっていると言える。

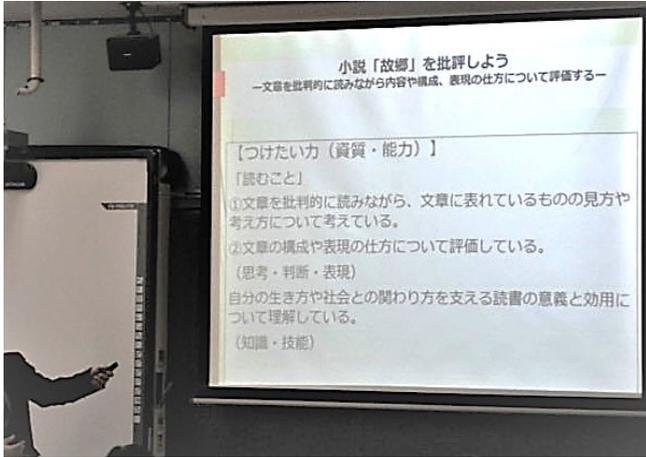
②の点は、特に附属横浜中学校の実践に顕著に見られた。同校では、評価規準と学習活動との関係を単元の要所で生徒に明示的に説明をしている。

例えば、国語科では、単元の冒頭で先述の「学習プラン」を生徒に配付し、単元を通して身に付ける資質・能力と、教材、言語活動の関係を説明する場面を設けている。そして、毎時間の冒頭にも、その資質・能力とその時間の学習活動の関わりを確認する時間を設けている。

また、社会科や外国語科では、「学習プラン」に沿った形で作成されたワークシートを使用し、生徒はワークシートの学習課題に取り組みながら、「学習プラン」に照らして、自身の学習の進捗を確認できるようになっている。

「学習プラン」を生徒に配付するだけでなく、その内容を明示的に説明したり、ワークシートに反映させたりすることで生徒が単元の評価規準や自身の学習状況を常に意識できるようになっている。

このように、生徒が評価規準によって示される姿（成果物の状況等）を具体的に理解し、常に意識できるようにしておくことは、生徒自身が学習改善を進めていけるようにする上で極めて重要である。



授業冒頭での「学習プラン」による説明の様子（附属横浜中学校）

(4) 【ポイント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。

CERIは、相互評価の意義について、より活気のある学習環境を創ることに役立ち、生徒が相互に建設的な批判をする能力を身に付ける助けとなり、自己評価の技術を発達させる土壌になるとしている。

CERIが調査したカナダのザヴィエル校の事例（英語で文章を書く授業）では、生徒に課題のチェックリスト、ルーブリックを与え、ペアでお互いの書いた文章を評価し合いながら質を高めていくようにしている。生徒はルーブリックを用いて作業をすることを楽しんでおり、「皆が間違ってしまったことや、どうすれば直すことができるかがよく分かる。そのことで、自分自身で目標を定めることがとても簡単になる。」と自己の学習改善への好影響を紹介している。

附属横浜中学校では、相互評価を単元の要所で取り入れている。【ポイント3】に述べたように、評価規準によって示される姿（成果物の状況）とするために、どのような要素が必要なかをグループで考えさせた上で、それらに照らして相互評価をさせている。これにより、評価規準を「教師から与えられたもの」として受け取るのではなく、自分たちが学習してきたことのどこが重要なのか、ということを実感した上で、目指す姿（パフォーマンスや成果物

の状況等）を捉えられるようになり、要素が足りない場合、どのような学習をしていけばよいかを自分で考えられるようになると言える。

同校への聴き取りによると、協働して評価を行わせることが重要で、一人ではなかなか要素を見いだせなかったり、評価も不十分になったりするが、グループで検討させることにより気付くことができるようになるという。

埼大附属中学校も相互評価の機会を多く取り入れている。生徒の学習改善に役立てるのみならず、ICTを活用し、小集団での相互評価で浮かび上がった共通した課題を教師が把握し、クラス全体に対する授業で取り上げるといった指導改善にもつなげている。

本研究で実施したアンケート（IV参照）では、評価規準を用いて自己評価をさせている教員の割合は約49%であったのに対して、相互評価をさせている割合は約16%であった。相互評価を実施すると時間がかかることなどが相互評価の実施が低調な要因と考えられる。しかし、生徒が自己の学習の状況を把握し、学習改善を行っていく上で、相互評価によって協働的に評価を行っていくことは、学習改善をより効果的に進めていくことだけでなく、「主体的に学習に取り組む態度」を涵養していくことから重要であると考えられる。

なお、CERIの研究では、相互評価を取り入れている教師からは生徒同士が互いに有益な評価を行うためには、そのための指導と生徒の練習が必要という声があることが紹介されている。附属横浜中学校でも、第1学年のうち、評価規準を示しても妥当な要素を見いだすことが難しく、教師が介入することもあるが、継続していくことにより学年が上がるにつれて精度が上がってくるとのことである。

このポイントは、相互評価を低学年時から段階的・継続的に行っていくことで、相互評価そのものの精度を上げ、自己の学習の状況を把握し、改善を進めていく能力を育てていくことになることを目指すものである。

(5) 【ポイント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。

生徒が自己の学習の現状と目標との差を埋めることができるようなフィードバックが重要であることは、既に先行研究で明らかになっている。

CERIや2校の事例の分析から、そのフィード

バックにおいて、教師が次にすべきことを全て教えるのではなく、フィードフォワードの視点をもって、生徒自身に次にどのような学習や取組をしたらよいかを考えさせていくように行うことが有効であると分かった。

ニュージーランドのオーズヒル・カレッジでは、教師は生徒に直接的なフィードバックを与えるよりも、生徒が自分で情報を調べたり探したり、他の生徒の作成したものを参考にしたりすることを生徒に提案するようにしている。

埼玉附属中学校でもフィードバックでは、教師からヒントや学習の方法を示すのではなく、問いかけの形式によってなるべく生徒自身に考えさせるようにしている。参観した授業（国語）では、合意形成のための話し合いに必要な要素をグループで検討する場面で、「なぜこの要素なのか」「これまで話し合いの仕方について学習したことで生かせることはないか」などと生徒に問いかけ、生徒が自ら（自分たち）で答えを出すきっかけを与えていた。また、振り返りシートの記述から、クラス全体で取り上げた方がよいと教師が判断したことは、次の授業において全体にもう一度考えるように投げかける取組も見られた。

附属横浜中学校でも問いかけによるフィードバックは多用されており、例えば外国語科では、最初から個人にフィードバックをせず、【ポイント4】に挙げたような相互評価を経て、相互評価後にも行き詰まっている生徒にフィードバックを行う実践が見られる。その際のフィードバックも、「どういう意味でこのように書いたのか。」「どうしてこのように考えたのか。」などと問いかけて、なるべく生徒から考えを引き出すようにしているとのことである。

両校への聴き取りでは、こうしたフィードバックを継続することで、第3学年になる頃には、振り返りの記述が評価規準に対応した精度の高いものになり、中には、授業でもっと取り上げて欲しいことを教員に提案する生徒もいるという。

問いかけによって生徒の考えを引き出すことは、生徒が自身で自分のつまづきや改善すべき点について考えるきっかけとなるものであり、初めのうちは、教師から与える情報が多くても、自分で考えるように働きかけるフィードバックを継続的・段階的に行っていくことで有効になっていくと考えられる。

(6) 【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。

このポイントは、生徒が授業において間違ふことやリスクを負うことを恐れず、学習活動や相互評価に臨めるような雰囲気や教師の様々な働きかけによって醸成するというものである。これは形成的評価の実践上の課題に直接作用するものではないが、他の【ポイント1】～【ポイント5】を支える基盤となるものとして挙げたものである。

文化ということについては、CERIの調査研究においても形成的評価（形成的アセスメント）の要素の筆頭に挙げられている。CERIの研究対象校の場合、国籍や使用する言語、文化的背景の多様な生徒が相対的に多く在籍しているとみられ、生徒たちが安心して学習に臨めるような文化を教室内に築くことが、生徒が主体的に学習改善を志向していく上での大前提になっていると考えられる。

このような教室内の文化は、日本の学校においても、生徒が教師からのフィードバックを前向きに受け止め、失敗を恐れずに試行錯誤し、改善をしながら学習を進めていく上で基盤となるものであろう。

「文化」という語を用いたのは、そうした学習に対する姿勢が教師にも生徒の間にも共有され、定着しているということを表すためである。【ポイント4】で触れたように、国内の2校において相互評価を積極的に取り入れたり、【ポイント5】の問いかけによるフィードバックを行ったりすることは、学習は常に目標に向かって改善していくものであるという認識を教室の中に醸成することにつながっていると言える。

また、中学校段階の生徒にとって、自分自身の学習の状況を自分だけで把握するのは難しい。一方で教師が毎時間、全ての生徒の状況を把握してフィードバックすることも困難である。そこで、【ポイント4】に示すように相互評価が機能するとよいと考えられる。互いに値踏みをするのではなく、高め合うための相互評価をしていくためには、教室の中に協働的に学習を進めていく雰囲気が必要である。

さらに、教室内の文化を支えるためにも、校内の教員間でもそうした文化を醸成する認識を共有しておくことが前提になると考えられる。例えば、附属横浜中学校では、教科を越えて、評価規準を基に生徒の成果物を実際に評価し合うモデレーションを通して、評価に関する教員の力量を高めるとともに、評価に関する情報交換を行っている。こうした取組がバックグラウンドとなって、授業改善につながる学習評価という認識が共有されていくと考えられる。

3 各ポイントの関係

ここまで述べた六つのポイントは、それぞれ別個に作用するのではなく、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。これらの関係を踏まえて実践す

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になる。また逆に、前提となっているポイントが踏まえていないと、十分に機能しないと考えられるポイントもある。それぞれのポイントの関係を示したものが図4である。

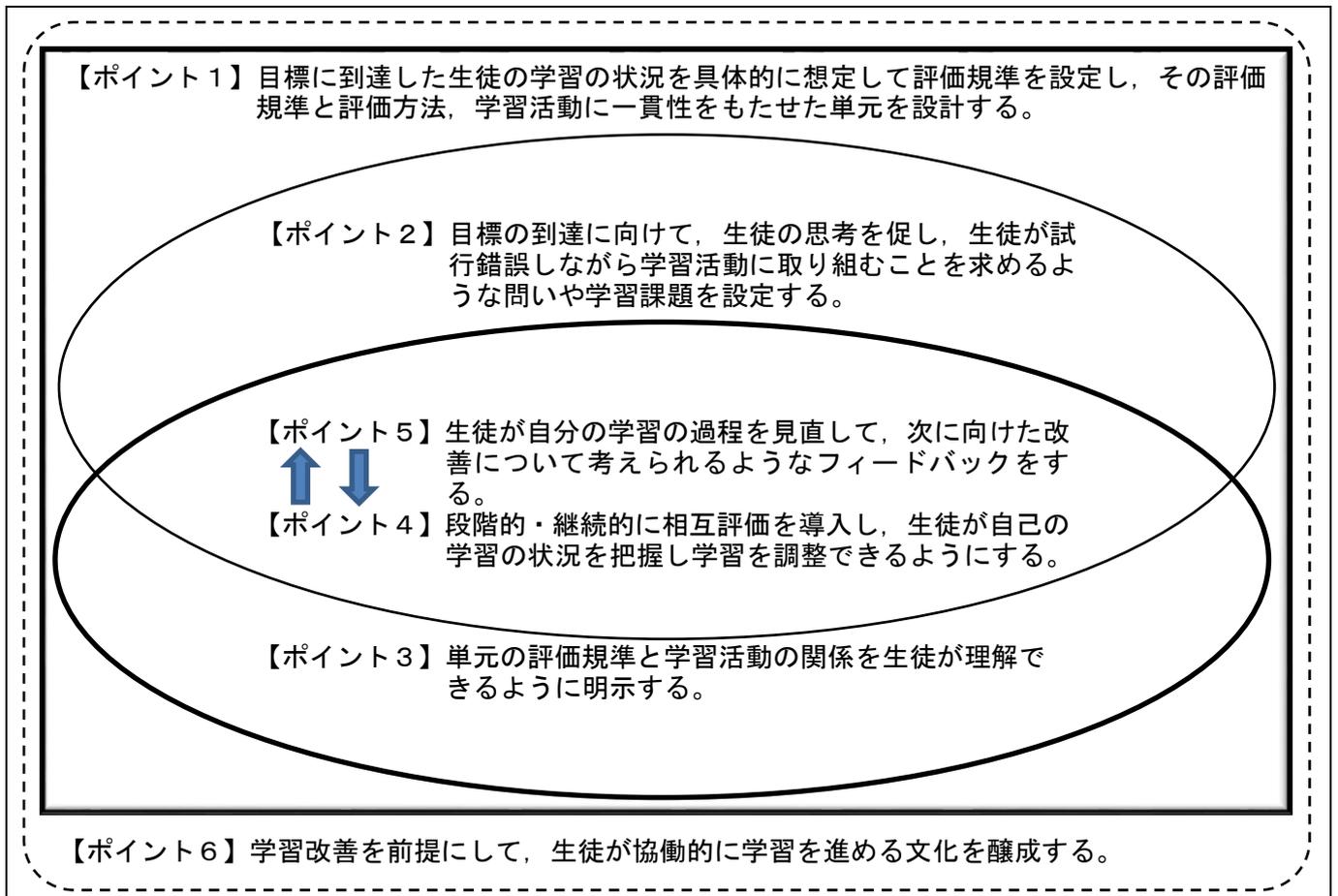


図4 六つのポイントの関係

まず形成的評価を機能させるために必須となるものが太い実線(□)で示した【ポイント1】である。単元の評価規準が学習活動・評価方法の検討とともに具体化されていなければ、目標が不明確な(あるいは目標と乖離した)場当たりの指導と評価になってしまう、目標に準拠した評価、「指導と評価の一体化」が成立しない。そのため【ポイント1】は、【ポイント2】～【ポイント5】を支える土台となる。

次に【ポイント2】は、生徒の思考や活動を促し、生徒の思考の過程を見取ることで生徒の学習の状況を把握していくため、また、【ポイント3】は、生徒が相互評価をしたり、振り返りをしたりして学習改善をできるように促していくためのポイントである。この二つのポイントは、共に生徒が目標の到達

に向けて学習活動を進めていくためのものであり、評価に関わる部分で両ポイントが関わるため重なっている。例えば、教師は生徒の思考を表出させたものから学習状況を判断してフィードバックをし、そのフィードバックを受けた生徒が、評価規準に照らして次に必要な学習を考えるという場合、そもそも生徒に思考を促す働きかけをしておく必要がある(【ポイント2】)、また、生徒も評価規準を理解しておく必要がある(【ポイント3】)ということである。

なお、【ポイント3】は、【ポイント4】の相互評価をしたり、【ポイント5】において次のすべき学習を検討したりする際に必須であるため太い実線(○)で示している。

【ポイント4】と【ポイント5】は、これまでに述べたように【ポイント1】～【ポイント3】を前

提として成立するが、国内2校のケースからは相互評価とフィードバックを組み合わせることにより、それぞれの実践のみでは足りない部分を補ったり、より効果的に行えるようにしたりしている実践が見られたため、双方向の矢印で結んでいる。

例えば、一人一人にフィードバックをすることが難しい場合に、2(4)で述べたように、まず相互評価によって生徒たちに自分の制作物や記述等の問題点を認識させた上で、多くの生徒たちに共通する重要な事項について全体場でフィードバックをすることが考えられる。また、Sadler,R(2010)は、従来の研究で学習改善に役立つ情報を与えることがよいとされてきたフィードバックも、比較的高次で複雑な能力を育成する場面では、与えられる情報を生徒が理解できるとは限らないという課題を指摘しており、教師からのフィードバックは、その情報を生徒が自らの言葉として理解できたときに有効に働くとして、相互評価を通して、生徒が教師と似た評価の経験をするを提示している⁽¹⁸⁾。相互評価に際し、相手の制作物や記述等を評価規準に照らしつつ、自分の言葉で評価する経験が、教師からのフィードバックを理解する支えになっていくというのである。

なお、図4で【ポイント4】を下に、【ポイント5】を上配置しているのは、相互評価は【ポイント3】の評価規準の理解、フィードバックは【ポイント2】の思考を促し、表出させることとの関連が深いためである。

最後に、【ポイント1】～【ポイント5】を包括する形で【ポイント6】を配置している。各ポイントへの直接的な作用ではないため、破線で示している。学習改善を前提とする文化は、形成的評価を効果的に進めていく基盤となるとの考えから、全体を包括するものとした。

形成的評価に係る各ポイントを踏まえた実践に当たっては、そうしたポイント相互の関係を踏まえることでより確実に、効果的に実践ができると考える。

学校において実践する際には、まず学校の現状を把握し、どのポイントに重点を置くか、またどのような順序で進めていくかを検討した上で取り組むことが望まれる。

おわりに

本研究では、中学校における授業改善を促すための学習評価の在り方について提案することを目的として文献研究や調査、分析を進めてきた。

一年次の成果としては、文献研究や実態調査を通して、学習評価の改善に向け、形成的評価の実践上の課題を明らかにしたこと、また事例の分析に基づいてその課題を乗り越える実践上の六つのポイントをそれらの関係と共に提示することができたことである。

二年次は、提示した六つのポイントに基づいて、複数の教科において事例を作成し、研究協力者による実践を行う。そして学習評価の改善の状況を見取り、形成的評価の実践上のポイント及び事例を洗練し、中学校教員が活用できる資料として提示していきたいと考える。

最後に、本研究を推進するに当たって、御指導、御助言を賜った広島大学教育室附属学校機能強化担当室長(併)附属学校管理アドバイザー濱野清様、視察、聴き取りや実態調査に御協力いただいた皆様に、心から感謝申し上げます。

【注】

- (1) 安藤輝次(令和2年):「形成的評価から形成的アセスメントへ」田中耕治編『2019年改訂指導要録対応 シリーズ 学びを変える新しい学習評価 理論・実践編③ 評価と授業をつなぐ手法と実践』ぎょうせいpp.69-70に詳しい。
- (2) 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一人を育てる評価のために[増補版]』有斐閣pp.75-76に詳しい。
- (3) 広島県公立中学校長会(令和4年):『令和3年度 研究集録』pp.61-67に示された結果及び分析による。
- (4) 木村彰外(平成24年):「生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究 — 『関心・意欲・態度』の評価に係る実態分析を通して —」広島県立教育センター『研究紀要 第39号』pp.1-24, 青本眞二外(平成25年):「生徒の学習意欲を高める指導と評価の在り方に関する研究(二年次) — 中学校における『関心・意欲・態度』の評価の実践モデルの開発を通して —」広島県立教育センター『研究紀要 第40号』pp.1-24
- (5) 広島県教育委員会事務局学びの変革推進部義務教育指導課が作成した教員向け資料
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/400941.pdf> (最終アクセス令和5年2月3日)
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/404862.pdf> (最終アクセス令和5年2月3日)
- (6) 笠井弘之(令和2年):「はしがき」(全教科共通部分)国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校 国語】』東洋館出版社参照。

- (7) 文部科学省初等中等教育局長（平成13年）：『小学校児童指導要録，中学校生徒指導要録，高等学校生徒指導要録，中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校，聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録，中学部生徒指導要録及び高等学校生徒指導要録の改善等について（通知）』を指す。
- (8) 国立教育政策研究所教育課程研究センター（平成14年）：『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料（中学校）』総説p.7参照。
<https://www.nier.go.jp/kaihatu/houkoku/sousetsu.pdf>（最終アクセス令和5年2月6日）
- (9) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成22年）：『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm（最終アクセス令和5年2月3日）
- (10) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）：『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』p.4参照。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf（最終アクセス令和5年2月3日）
- (11) 鈴木秀幸（2021）：「これだけはおさえたい学習評価入門『深い学び』をどう評価するか」図書文化社p.38参照。
- (12) Frey,N.,Fisher,D.(2011)：“The Formative Assessment Action Plan.”Association for Supervision and Curriculum Development.pp.2-6に詳しい。
- (13) 評定の在り方や働き方改革との兼ね合いについては、「報告」に至るまでの，中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の児童生徒の学習評価に関するワーキンググループにおける議論において取り上げられた。
- (14) 鈴木秀幸（2021）：前掲書pp.31-40に詳しい。
 なお，Black,P.とWiliam,D.らの研究はKing’s Medway Oxford Formative Assessment Project(KMOFAP)による。
- (15) 安藤輝次（2021）：「形成的アセスメント」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書出版p.125に詳しい。
- (16) O E C D 教育研究革新センター編著，有本昌弘監訳（2008）：『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店，論文中のC E R I の事例は本書による。
- (17) 横浜国立大学教育学部附属横浜中学校及び埼玉大学教育学部附属中学校に関する資料は次による。
 ・横浜国立大学教育学部附属横浜中学校編（2021）：『これからの「学校」のあるべき姿を追究するⅠ 資質・能力の高まりを支える学習評価』学事出版
- ・横浜国立大学教育学部附属横浜中学校編（2022）：『これからの「学校」のあるべき姿を追究するⅡ 指導と評価の一体化を実現する学びのプロセス』学事出版
- ・横浜国立大学教育学部附属横浜中学校WE Bページ
<https://yokochu.ynu.ac.jp/>（最終アクセス令和5年2月3日）
- ・埼玉大学教育学部附属中学校WE Bページ
<http://www.jhs.saitama-u.ac.jp/>（最終アクセス令和5年2月3日）
- (18) Sadler,R.(2010)：“Beyond Feedback:Developing student capability in complex appraisal.”“Assessment and Evaluation in Higher Education vol.35”pp.536-539に詳しい。

【引用文献】

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）：『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』p.5
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf（最終アクセス令和5年2月3日）
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）：前掲文書p.4
- 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p.26
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（最終アクセス令和5年2月3日）
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）：前掲文書p.4
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（平成31年）：前掲文書p.4
- 梶田叡一（1986）：『形成的な評価のために』明治図書出版※引用は梶田叡一（2016）『名著復刻 形成的な評価のために』明治図書出版p.17-18による。
- 二宮衆一（2021）：「学習のための評価」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書出版p.127
- 安藤輝次（2021）：「形成的アセスメント」西岡加名恵・石井英真編著前掲書p.125
- 鈴木秀幸（2021）：「学習の改善に生かす評価—形成的評価」石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価中学校』図書文化社p.106
 ※翻訳元はSadler,R.(1989)：“Formative assessment and the design of instructional systems.”“Instructional Science 18”p.121
- 鈴木秀幸（2021）：「これだけはおさえたい学習評価入門

『深い学び』をどう評価するか」図書文化社p. 38

- 11) 鈴木秀幸 (2021) : 前掲書p. 40
- 12) 国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校国語】』東洋館出版社p. 3 (全教科共通部分)
- 13) OECD教育研究革新センター編著, 有本昌弘監訳 (2008) : 『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店p. 52
- 14) 横浜国立大学教育学部附属横浜中学校編 (2021) : 『これからの「学校」のあるべき姿を追究する I 資質・能力の高まりを支える学習評価』学事出版p. 10