



学習評価を通じた豊かな 授業づくりに向けて

愛知教育大学 竹川 慎哉

1. 学習評価の考え方

(1) 学習改善、学習保障のための評価、授業改善のプロセスへ

- 「成績」をつけることが第一の目的ではない。節目節目で児童生徒の「わかり具合／わからなさ」をつかむことで単元の展開や授業内容を修正し、学習を保障するため。
- 形成的評価（スモールステップの評価活動）は学習保障のための評価（B.ブルーム、目標の分類学とマスタリー・ラーニング）。児童生徒の学びの様子を見取ることによって授業内容・展開・方法を見直し、学習を保障することが本質的な目的（“授業改善”→今日の授業ではわかってなかったあの子（たち）が次の授業に参加するにはどうしたらよいだろうか？）。
- 単元計画や次時の授業展開が変わることは良いこと、という意識転換が必要



計画→実施→評価の一方向型ではなく、現在進行形の授業づくりを促す学習評価の役割

1. 学習評価の考え方

(2) 単元づくり、授業づくりファーストで

- 評価は手続き（手法）に焦点が向かいがち（どのように学習の成果を収集し、どのような基準で評価するか）。しかし、それ以前に「評価したいものを評価できる学習の場面」の設定が最重要。単元づくり、授業づくりが問われる（指導と評価の一体化）。
 - 思考力を評価する→考え、わかる学習課題、他者の意見を聞いて判断したり、表現したりする場面

2. 3観点の学習評価の進め方

- 目標を達成するための単元づくり、授業づくり→「ヤマ場」を意識する

※「ヤマ場」とは…

単元のねらいに迫る学習者の姿が現れる部分 = 当該教材の本質に迫る学習者の思考をもっとも深めたい場所（多くは「思考・判断・表現」を求める学習場面）

これらを設定することで、教科学習の本質（教科内容の獲得）を押さえるとともに、「あれも、これも、いつも」評価するのではなく、節目節目で評価を行うことができる

(1) 「マネジメント・シート」の活用

単元計画 = 評価活動計画の全体像の見える化（構造化）

- ① 3 観点に対応する授業内容が単元計画に準備されているかが一目瞭然となる
 - 1 時間に 3 観点すべて？ 主体的に学習に取り組む態度のみ？ 1 単元に「思考・判断・表現」が何回も必要（可能）？
- ② “あれも これも いつも”の評価を避ける
 - 評価の数で妥当性を担保しようという考えが背景にある。評価を取るための授業展開になりがち。
 - 評価は回数ではなく、「評価したいこと・ものが評価できているか」の「妥当性」が重要。
 - 単元の構造に即して（教材への認識を深めていく場面場面で） 評価を計画する

(1) 「マネジメント・シート」の活用

○留意点：「目標と評価の一体化」「指導と評価の一体化」を重視することが、「つじつま合わせ」や形式的な整合性にとどまらないように！

➤「指導と評価の一体化」の整合性の重視が1時間1時間の指導過程をどう創るか→それが評価と対応しているかだけを意識していると、「単元」を通して形成したい力＝目標に向かっていかない。**単元の全体構造の中で1時間の授業を構想することが重要。**

➤「目標と評価の一体化」についても、目標と評価が一致していれば良い（「目標と評価の一体化」の形骸化）という理解にとどまると、指導過程の空洞化を招く。

(2) 振り返りによる主体的態度の評価

○振り返る場の設定（対象と時間）が重要

■「○○がわかりました」で終わっていないか

■「振り返り」は全般的な授業感想で終わっていないか

■教師がまとめ、それを書かせることで振り返りを終わらせていないか（振り返る主体は児童生徒）

① 何について振り返るかを明示的に（「ねらい」に向けて限定的に問う）

※限定的な問い＝狭い問い、答えが決まっている問い、ではない

「何について」考えるか、振り返るかの限定→子どもの学びをつかみ、次の授業へ

② 「振り返り」のための十分な時間が確保されているか（毎回5分より、3回目に15分という発想も）→「振り返り」はそれ自体が学習活動

③ 教科固有の見方・考え方を働かせて学ぼうとしているかどうかを評価するという点では、「思考・判断・表現」と連動した主体的態度の評価が取り組みやすい

3. 実践校の取り組みから本研究で達成されたこと

① 構造化、見える化

- 「ヤマ場を設定し、そこを評価のポイントとして振り返る場を設けることで、評価の見取りがしやすくなった」
- 「指導と評価を一体的に捉えて授業を行いやすくなった。」
- 「どこで何を評価するのが、より明確な状態で授業づくりができた。それにより、これまでよりも子どもを見る視点が焦点化された」
- 「1つの单元の中で、生徒の関心の高さや理解力に応じて、内容のマイナーチェンジ（小規模な改良）が行えた。変更することに抵抗なくできた」
- 評価する視点の具体化、ヤマ場や振り返りの設定、指導者間の共有
- 豊かな学習活動、生徒の見取りと「次の一手」、指導者間の連携

3. 実践校の取り組みから本研究で達成されたこと

② 共有と対話

- 「授業マネジメントシートを蓄積することで、来年度以降にも授業改善したことを生かすことができる」
- 「授業者のふり返りが蓄積でき、年度をまたいで共有できた」
- 「学科間の対話機会が少ないが、授業マネジメントシートが「対話の場」となった」
- 「他の担当者の記録した反省を見ることで、生徒のつまづきやすい部分分かる」
- 職員室での会話に変化
- 「簡素化しすぎると、次年度の担当者がイメージし辛くなってしまう。」

3. 実践校の取り組みから本研究で達成されたこと

③ 多様な形式（フォーマット）・運用方法の可能性

- 学校全体で検討を重ねながら共有→実践しながらまた再構築
- 前年度作成したシートを次年度別の授業者が活用しながら、修正を加えていく
- 大枠は決めておいて、各授業者が書き方を工夫して使用
- 学科や教科を越えて授業を行うための“対話の場”
- 生徒の達成度等を記入し合う情報共有のフォームとして使用

④ 振り返りの問いを明確にすることで、指導の方向性や評価に授業者が自信を持てる

4. どこから始めるか、どう続けるか

○ポイントは、授業改善の持続性を創り出す

- ① まずは一つ作ってみる（通常行っていることをフォームに落とし込んでみるだけでも）
 - ・「授業改善への教師の意識が変わった」→使ってみることから生まれる意識変革
- ② 校内研究、日常の中での授業研究、立ち話教材研究「この単元どうやって教えるの？」
 - 授業マネジメントシートを蓄積・共有する仕組み（校務システム、クラウドサービス）
- ③ 児童生徒の「わかる！」質の高まりを感じることで持続性の推進力に

ご清聴ありがとうございました

愛知教育大学 竹川 慎哉

takekawa@auecc.aichi-edu.ac.jp



国立大学法人

愛知教育大学

AICHI UNIVERSITY OF EDUCATION