

< 特別寄稿 >

教育実践学会第 32 回大会教育講演の記録

鈴木 樹（鎌倉女子大学教育学部教育学科教授）

演題：資質・能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントと学習評価 —横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校の実践を基に—

講師： 玉川大学教師教育リサーチセンター
客員教授 笠原陽子 先生

この講演は、横浜国立大学附属鎌倉中学校において 2018 年から 6 年間にわたって行われた実践「学びのプラン」とその研究の成果に関するものである。講師の笠原陽子先生は、研究のアドバイザーを務めた。カリキュラム・マネジメント、資質・能力の育成、学習評価の 3 つから研究を整理している。

「学校で育成したい資質・能力」については、教員の話し合い、対話により整理を行った。その際、教育課程全体の構造を理解するうえで研究主任の役割が重要である。

次に、「資質・能力の育成を目指した PDCA サイクルの確立」を行った。①年間の PDCA サイクル、②校務分掌をはじめとする校内の組織等が相互の役割・関係性を明確にすることによって、それぞれが担う内容に応じた PDCA サイクル、③授業レベルの PDCA サイクルのうち、③がスタートでありゴールである。

PDCA サイクルの評価の検討を行うため、次に「学習評価」に関する研修会を行った。そして、横浜国立大学名誉教授・高木展郎の考え方を基に、「学びのプラン」の試行と実践を行った。この実践では生徒に見通しを示し、振り返りを行う。教師と生徒が評価を共有することが重要で、そのために、単元や 1 時間の授業の中に生徒の相互評価が有効であることが示された。次に、研究の再確認として「個別最適な学びと協働的な学び」と「主体的、対話的で深い学び」との関係性、それによって育成される資質・能力について検討を行った。以上の結果に基づき、信頼性のある学習評価を行い、実践を単元ごとに、「単元項目」「学びのプラン等」「評価事例」の 3 つにまとめた。

最後に、中学 1 年の国語、数学、理科の実践事例を紹介し、「この実践が他の学校にとってどのような意味を持つのか」ということについて、考察している。

研究の枠組み

横浜国立大学附属鎌倉中学校で、アドバイザーとして約 6 年間にわたって研究に関わりました。この研究がスタートしたのは 2018 年で、今の学習指導要領がスタートする前から

でした。国立大学の附属学校にはミッションがあり、特に学習指導要領を具体的にどのように現場で実践していくかという先行的な研究が求められると同時に、地域の小学校・中学校への研究成果の還元ということが求められます。この2点からこの研究がスタートしたというのがいちばん大きな背景になります。当時、2018年ですから、学習指導要領は、大筋のものが示されてはいたのですが、具体的なものが決まっているわけではなく、今の学習指導要領が求めているカリキュラム・マネジメント、資質・能力の育成、そして学習評価の在り方については、附属学校としても初めての取組であり、実際にどのように具体化していくことが、文部科学省が求めている今回の学習指導要領に合致するのかという点については、その時点では見えないものもあり、行きつ戻りつの研究でした。

図1に研究の枠組みを示しました。2020年までは、横浜国立大学附属鎌倉中学校として、この研究を行ってきましたが、2020年に隣接する附属鎌倉小学校と中学校が小中一貫の取組をスタートすることになり、小中一貫のテーマを決めて、小中合同の研究組織に移行しました。したがって、最初に附属鎌倉中学校で取り組んだテーマで継続して研究をしていくということが、一旦、途切れてしまいます。ただ、学習評価に関して中学校は、今回、求められているような具体的な学習評価の内容の取組には、まだ至っていなかったために、そのための評価の研究を、2021年から別立てで取り組んでいくことになりました。そのため、中学校としては小中合同の研究に取り組みながらも、その裏で学習評価の研究をしていたということになります。私は小中の研究にも関わり、小中の全体的な研究のアドバイザーと中学校の学習評価のアドバイザーを両方務めながら、当初のねらいにあったカリキュラム・マネジメント、資質・能力の育成、学習評価というこの3つについてが全体的な研究の枠組みになります。

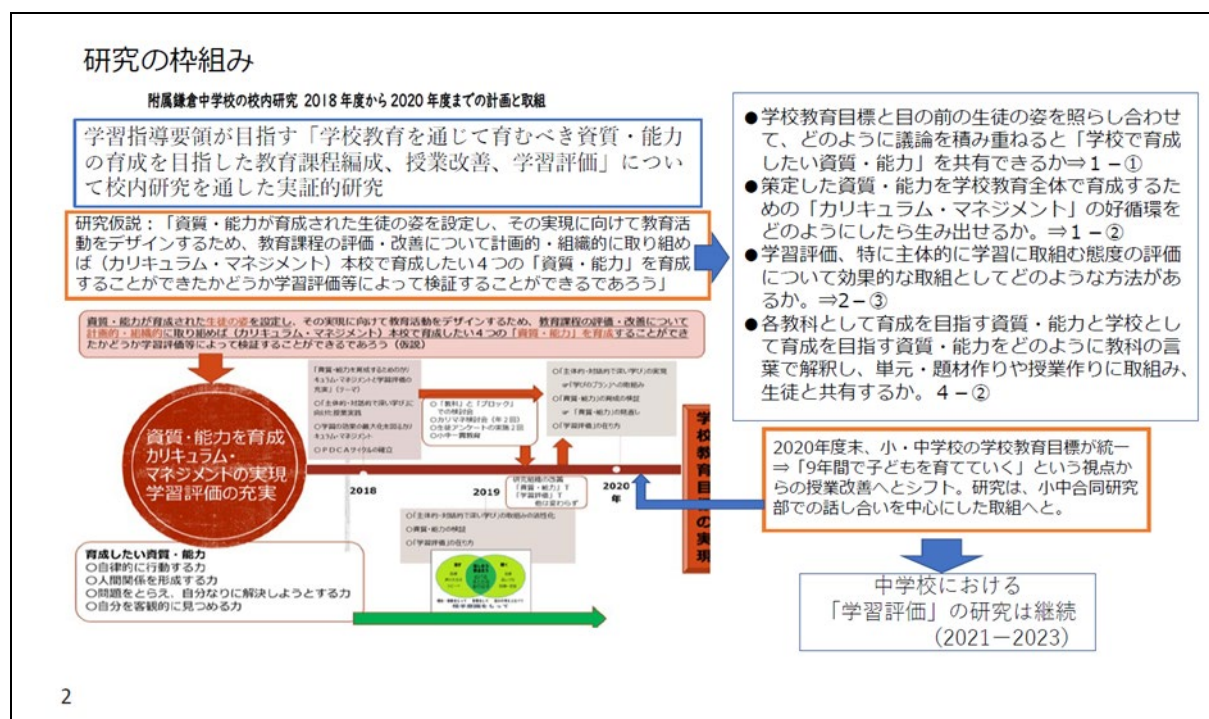


図1 研究の枠組み

図1の右側の上の四角の中に、「学校教育目標と目の前の生徒の姿を照らし合わせて、どのような議論を（各学校の中で）積み重ねていくと、『学校で育成したい資質・能力』を共有できるか」と書いてあります。今ではごく当たり前になってきていますが、その当時はなかなか具体的に資質・能力とは何なのか、分かりませんでした。すでに学校教育目標があるけれども、学校が育成したい資質・能力というものをそれぞれの教科において（中学ですから、各教科のねらいもあります）学校として育成したい資質・能力を整理し、それを一人ひとりが自分事として捉え、学校教育目標の実現に向けていくかという点が、研究の中でも行きつ戻りつしました。

これについて結論から申し上げますと、非常にシンプルなのですが、話し合い、対話をどれだけ効率的に進められるかということです。答えがあるようでない、「研究と言えるのか？」と言われてしまうかもしれませんが、今の学校で申し上げますと、十分に対話する時間そのものがないというのが現状です。では、それをどうやって効率的に効果的に重ねられるかという点で、いろいろ工夫をしました。

次に、図1右上の四角の中の2つ目「策定した資質・能力を学校教育全体で育成するための『カリキュラム・マネジメント』の好循環をどのようにしたら生み出せるか」について説明します。皆さんもご存知の通り、学校というのは校長が代わり職員が代わると、それまでの取組というものはリセットされてしまい、残念ながら、継続するということが非常に難しくなります。しかし、ここで目指しているのは、どこの学校でも必要な最も基本的な内容になります。では、どのようにカリキュラム・マネジメントを回していくことが、継続的にその取組を進められるか、結論から言うと、①年間のPDCAサイクル、②校務分掌をはじめとする校内の組織等が相互の役割・関係性を明確にすることによってそれぞれが担う内容に応じたPDCAサイクル、③授業レベルのPDCAサイクルという3つのPDCAサイクルをしっかりと回していく、その中でも特に授業の中で資質・能力が育成されるそのPDCAを、どこまで各教員が自分事として取り組めるかということでした。その際、学習評価というものが非常に重要なポイントになりました。

それが四角の中の3つ目の「学習評価、特に主体的に学習に取り組む態度の評価について効果的な取組としてどのような方法があるか」です。中学校の学習評価の研究は、2023年まで続き、学校評価ということにもつながっていきました。後ほどお話をしますが、この取組をする中で、育成された資質・能力をどのように見取っていくのか、つまり評価の部分、すなわち学校としてのPDCAサイクルが回っていったときに、何をもとにして学校としてしっかりしたカリキュラム・マネジメントになっているのかということを見取るか、ということも課題になりました。生徒のアンケート、保護者のアンケート、先生方自身の自己評価というものもありましたが、これらは、客観性というところで十分にその質を担保できないのではないかという議論がありました。その中でも学習評価という、生徒たちの姿として見えるものとして、そして生徒自身が自分自身の資質・能力が身についたという実感を伴いながら保護者といっしょに学習の成果を確認していくという部分につい

では、一つ重要なポイントになるのではないかとということで、2 つ目の部分「策定した資質・能力を学校教育全体で育成するための『カリキュラム・マネジメント』の好循環をどのようにしたら生み出せるか」については、①、②、③の3つのPDCAを回すという中でも、特に学習評価の部分が重要であったということになります。

そして学習評価、特に主体的に学習に取り組む態度の評価については、いまだにどの学校においても課題になっています。自己調整であるとか、振り返りであるとか、それはどのように評価をしていくのかということについては、附属鎌倉中学校においても、最終的に結論が出ているというわけではありません。ただ、この学校の「学びのプラン」という取組（後述）を通して、主体的・対話的で深い学びという授業実践を通じて主体的に学習に取り組む態度の評価を行うということは、十分可能であろう、ということになりました。ただ、「学びのプラン」という一つの形式にとらわれてそれを進めようとする、目指す評価には至っていかないのです。そのため、主体的に学習に取り組む態度の評価の仕方というのは、それぞれ各学校の中で自分たちが理解できる取組として整理をされていくことが、いちばん重要だということは、各先生方が話をされていました。

図1の右上の四角の中の4つ目「各教科として育成を目指す資質・能力と学校として育成を目指す資質・能力をどのように教科の言葉で解釈し、単元・題材作りや授業づくりに取り組み生徒と共有するか」についても、学習評価の部分と指導の部分とが関わってくるということです。このことについては、図2に示した1—①、1—②、2—③、4—②で、お話しします。

1. 研究方法

1. 1 研究の流れ

研究方法は図2に示した通り、1つ目は「育成したい資質・能力の共有」、2つ目は『「学びのプラン」への取組」、3つ目は「研究の再確認」でした。「研究の再確認」というのは、小中合同の研究へと移行していったために中学校の取組が中断し、うまく進んでいない状態になりました。その時に、これまでの取組を振り返ることによって、研究の再確認に取り組むことを示しています。そして4つ目は、「信頼性のある学習評価への取組」ということで、先ほど申しましたが、カリキュラム・マネジメント、すなわち各学校が教育課程を編成し、実践し、そして評価をしていくときに、その学習評価というものがどれだけ信頼性のあるものになっているかということを、神奈川県教育委員会との協力の下で整理しました。全体的にはこのような研究の流れになります。

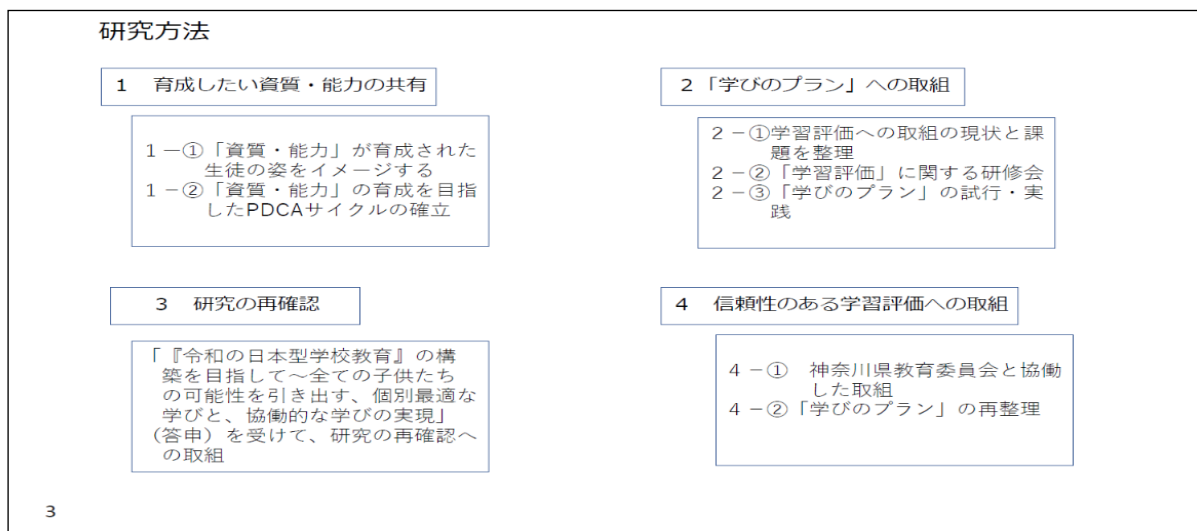


図2 研究方法

1.2 育成したい資質・能力の共有

そこで、まず1つ目になりますが、「育成したい資質・能力の共有」ということについて、図3に「1-①『資質・能力』が育成された生徒の姿を対話を通してイメージする」ということを示しています。先生方にとってみると、目の前にいる生徒たちの課題は、例えば「自主性がない」とか、「なかなか自分自身で目標を定めて授業に取り組めない」とか、いろいろ出てくるのですが、附属鎌倉中学校において育成したい資質・能力をどのように整理をしていったらよいのかということで意見を出し合っていました。しかし、1回話し合いが終わっても、また振り出しに戻ってしまい、なかなかゴールに行き着かなかったのです。また、話し合いで意見を言う方はどんどん意見を言うのですが、先生方の中には自分の考えを率直に言うということが苦手な方もいるのです。そうすると、本当にこれでいいのかということが、なかなか確認できないまま話し合いが進んでいってしまうという状況が、続いていきました。

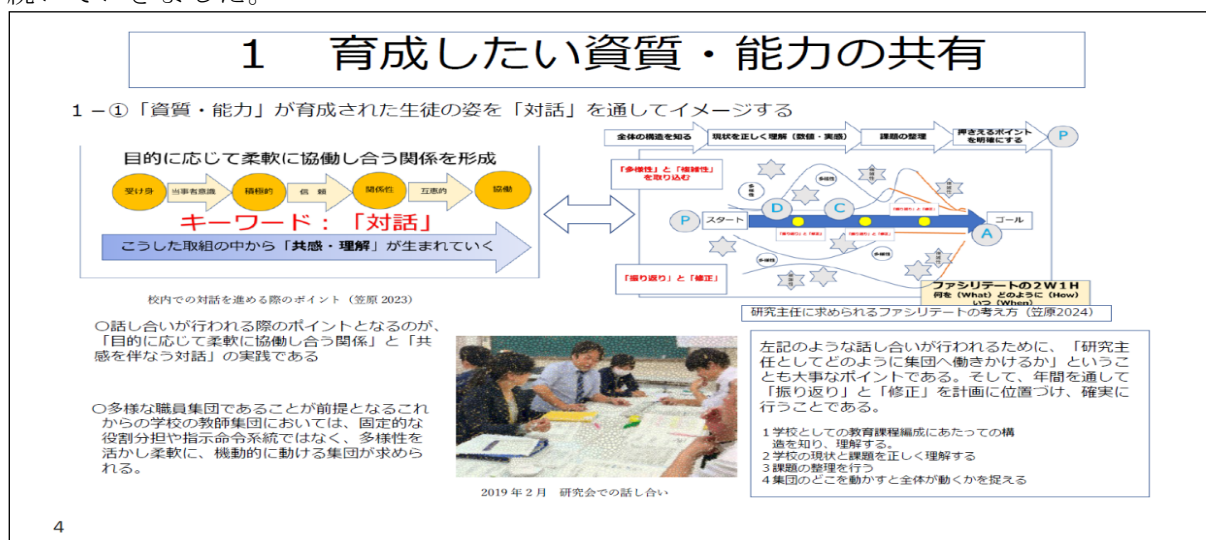


図3 1-①「資質・能力」が育成された生徒の姿を「対話」を通してイメージする

そこで、例えば4人のグループだったら、4人の先生方が共通に知っている生徒の姿を、それぞれ頭の中でイメージをして、その生に、例えばこの学校でこのような力が身についたら、この子はこのような姿になるというような話し合いを繰り返し行いました。

でも、これもなかなか難しく、具体的にになると、先生方が具体的な言葉としてその資質・能力ということをなかなか言葉にできないのです。よく小学校などであるように、キャッチフレーズの、「元気な子」、「優しい子」、「粘り強く取り組む子」というものは出てくるのですが、資質・能力ということを、どのような言葉で表したらよいかということも、非常に課題になりました。

先ほども申し上げましたように、なかなか話し合いに参加をしない先生方、それから附属学校でミッションを背負ってこの附属学校に来たということを自覚的に捉えている先生と、なかなかそれを捉えられていない先生が混在しているというのが今の附属学校の現状です。研究に対しても、“やらされ感”でやっている職員もいました。そのような人をどうやって引き込むかということで「生徒の姿というところで話をしましょう」となると、エピソードを語れるわけです。そこで「そのようなエピソードの中から、皆さんでキーワードになるものを整理していきましょう」と、順番に段階を迫いながら、最終的には共感が得られる言葉として整理をすることができました。

その際に同じメンバーでやるのではなくて、目的に応じて、柔軟に協働し合う関係と共感を伴う対話ができるグループを作りながら、研究を進めていきました（図3）。要は、多様な教員集団で入れ替わり、他の教員がどんなことを考えているかということをお互いに知ることによって関係性ができてきて、研究に取り組もうという姿勢も育ってきたというところがあります。

もう1つは、図3の右下にある研究主任の役割が、非常に重要になりました。研究主任にお願いしたことは、学校として、教育課程の編成にあたっての全体の構造を、しっかり理解をしてほしいということでした。つまり、研究主任という校務分掌の一つではなく、研究を通して、学校全体の教育課程の編成・実施・評価という流れを確実に実施していくために構造を知ることが重要であることを確認しました。二つ目として学校の現状と課題を正しく整理をすることをお願いし、課題として優先順位をつけてもらいながら、この研究の中で、どのように具体化をしていくかということを確認しました。

3つめは、この附属鎌倉中学校でこの先生を動かすと、この研究が回っていくというような研究主任が考えるキーパーソンを念頭に置きながら、その方をうまく使って、グループを動かして行ってほしいということをアドバイスして、研究に取り組んでいきました。

そして、振り返りと修正ということを年間の計画の中でしっかりと位置づけました。それは1学期間とか2学期間という長い期間だけではなく、1ヶ月とか2ヶ月という場合もあります。それは、話し合いの進んでいる状況の中で、これは一回立ち止まった方がいいという時は必ずあるので、そこで立ち止まって、なぜ今、話し合いが停滞をしているのか、話し合いの状況がどうなのかということを確認をしながら進んでいきました。これらの

取組を通して、「育成したい資質・能力の共有」というところにつなげていったということになります。

1. 3 PACA サイクルの確立

次に、先ほど PDCA サイクルをどう確立するかというところでお話した『資質・能力』の育成を目指した PDCA サイクルの確立」です。学校は、年度当初に教育課程を編成すると、それをそれぞれの分掌で回していった、年度末にその評価をするというのが通例でした。それが、今の学習指導要領では「組織的かつ計画的に」とあり、どこをどのように変えていくことが必要なのかということを検討しました。

図4の一番外側の①というのは、いちばん上にあるように「年間のPDCAサイクル」で、全体の年間の指導計画で全体的なPDCAなのですが、真ん中の②「校務分掌をはじめとする校内の組織等が相互の役割・関係性を明確にすることによって、それぞれが担う内容に応じたPDCAサイクル」というところの校務分掌の部分も明確にPDCAというものを取り入れることによって、評価をしていくということを習慣化するようにしました。自分の校務分掌が、資質・能力を育成することにどのように関わっているのかということを明確にして、PDCAというものをチェックしていこうということを確認しました。いちばん重要な部分として、③「授業レベルのPDCAサイクル」という授業のPDCAを一人ひとりの先生方が確実に回していくということを確認しました。そのために、単元で指導計画を作り、評価計画を作り、1時間の流れを作りといった、この学校として育成したい資質・能力を埋め込んで、教科で育成したい資質・能力に読み替えて、教科で育成したい資質・能力の観点で評価をしていくということを、すべての教科の中で確実に進めていきました。

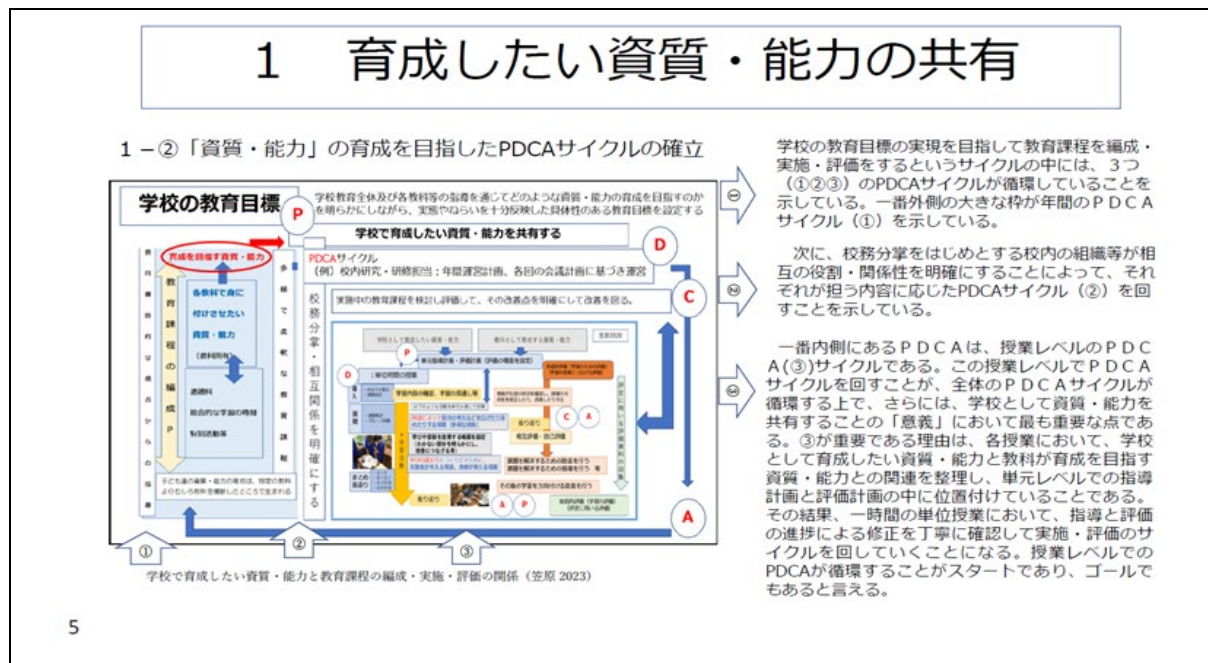


図4 1—②「資質・能力」の育成を目指したPDCAサイクルの確立

やはり中学校の教員は、(私も中学の出身なのですが) 自分の教科の評価を明らかにしたくないのです。できないというほうが正しいかもしれない。「こんなことやっているの?」というように言われてしまう。「こんな評価で大丈夫なの?」ということが、どうしても先生方にとってみると、評価を公正なものに近づけていけない、いちばん大きな課題なので、そのブラックボックスを取り除かない限りここはできないということで、みんなで、自分でどのような評価をするかということを、公開していこうということになりました。そして単元の指導計画の中で主体的な学びであるとか、対話的な学び、そして深い学びをどこに位置付けていくのか、学校として育成したい資質・能力が、この単元のこの教科としての育成したい資質・能力のここに該当するということを読み替えて評価をしていくということを、指導計画の中で明確にしていきました。こうした取組が、実はカリキュラム・マネジメントのスタートあり、ゴールでもあるのだということを実践を通して理解することに取り組みました。これが資質・能力の育成を目指した PDCA サイクルということで整理をした内容になります。

2. 「学びのプラン」への取組

そのような中で、先ほど申し上げましたが、育成したい資質・能力をどうやって評価をしていくか。つまり学校としての PDCA サイクルの、最終的な評価を、何をもって評価をしていくかということで、学習評に焦点を当て、取組を進めていくことになりました。附属鎌倉中学校が目指した学習評価は、平成 28 年中央教育審議会答申「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改訂の経緯及び必要な方策等について(答申)」、第 9 章の「何が身に付いたか—学習評価の充実—」に示されている内容そのものです(図 5)。

2 「学びのプラン」への取組

附属鎌倉中学校が目指した「学習評価」は

第9章 何が身に付いたか —学習評価の充実—

1. 学習評価の意義等

○ 学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる。

○ 子供たちの学習状況を評価するために、教員は、個々の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけでなく、子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくことが必要である。

○ また、学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要である。

〔平成28年答申〕第9章「何が身に付いたか—学習評価の充実—」

6

図5 附属鎌倉中学校が目指した「学習評価」

(中等教育審議会答申「第9章 何が身に付いたか—学習評価の充実—」)

図5の一つ目の○にあるように、「学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである」ということで、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ていくということが重要なのだという、このあたりを一つのバックグラウンドにしながら、個々の学習評価への取組をスタートしていきました。

2. 1 学習評価への取組の現状と課題を整理

今まで附属鎌倉中学校がどのような評価をしてきたのかということとを一度、総括をしようということで、学習評価の取組と現状と課題を整理しました(図6)。

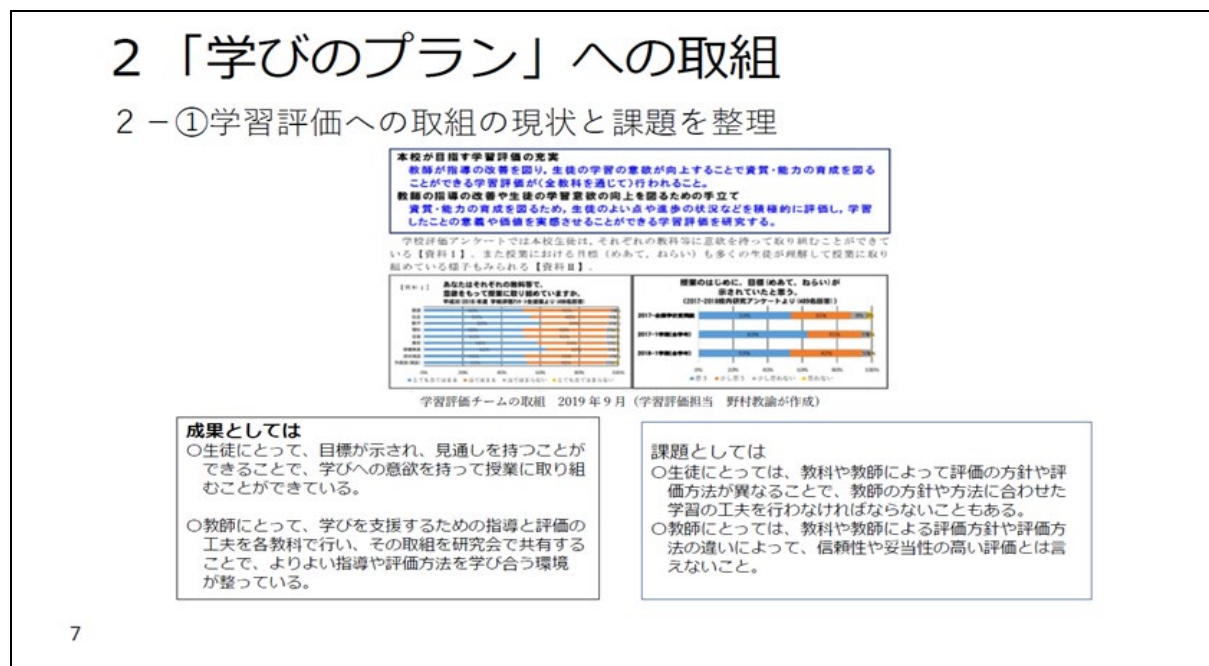


図6 2-①学習評価への取組の現状と課題を整理

担当者が先生方個人に、そして生徒向けに簡単なアンケートを取りました。その結果として、学習評価について、生徒からは目標が示されていて、見通しを持つことができるので、とりあえず学びの意欲を持って授業に臨んでいる、という意見でした。教師にとっても、学びを支援するための指導と評価の工夫を各教科で行いながら、それを研究会で共有することで、よりよい指導と評価の一体化という環境につながっているという、どこの学校にでもあるような一定の整理はついたわけです。

ただ、課題としては、生徒から見ると、先生方によって評価の方針や評価の方法が異なるので、それに合わせて対応しなければならないことが、非常に負担というまではいきませんが、その教科に合わせていかなければいけないというところがある、ということが分かりました。この辺は先生方にとってみると、「あ、そういうものなんだ」ということを気づかされた。「え、こんなことも先生方、気づいてなかったの?」と思いがちなのですが、「そういうものなのだな」というのを改めてアンケートをとってわかったわけです。一方、先生方にとっては、教科による評価方針とか評価方法の違いがあって、信頼性や妥当性が高いといえるかということとそうでもない、学校としての評価の考え方が整理

されていないということが、いちばん保護者や生徒に向けて弱いということが、わかったわけです。

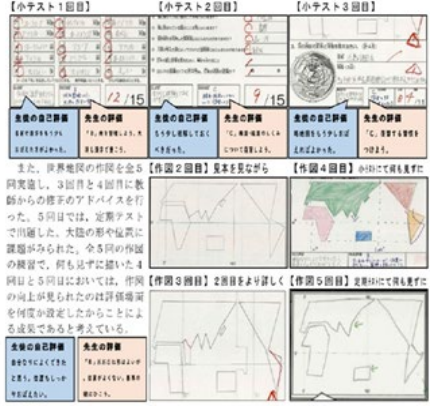
2. 2 「学習評価」に対する研修会

アンケートの結果を受けて、これからの評価に向けて、研修会をしようということになりました（図7）。

2 「学びのプラン」への取組

2-②「学習評価」に関する研修会

【小テスト1回目】 【小テスト2回目】 【小テスト3回目】



【小テスト1回目】
生徒の自己評価：授業中よく発言できた。先生の評価：よく発言できた。授業中よく発言できた。先生の評価：よく発言できた。

【小テスト2回目】
生徒の自己評価：授業中よく発言できた。先生の評価：よく発言できた。授業中よく発言できた。先生の評価：よく発言できた。

【小テスト3回目】
生徒の自己評価：授業中よく発言できた。先生の評価：よく発言できた。授業中よく発言できた。先生の評価：よく発言できた。

成果と課題を踏まえ、校内研究の場を活用して、具体的な授業記録をもとに指導と評価の関係を意識しながら互いの考えを出し合い、すり合わせ、より良い評価の在り方を探る話し合いを継続的に行った。

左図「1年社会科 生徒Kの学びを追いかけた（事例1）」を用いて、参考になったことや疑問、よりよくするためのアイデアを出し合い、「自分だったら」という視点で事例検討に参加することで、生徒にとって意味のある取組にするためにどのような点を改善したらいいか等、仲間の考えや指摘を通じて学び合いを行った。

「1年社会科 生徒Kの学びを追いかけた（事例1）」

8

図7 2-②「学習評価」に関する研修会

図7は1年生の社会科の先生に自身に取り組んでいる評価を事例として出してもらい、研修を行いました。同じ教科だけではなくて、他の教科の先生方入って、教科以外の指導方法であるとか、資質・能力というものを見取っていく時には、もっと適切な評価の仕方があるのではないかなど、いろいろな意見を出し合ながら、それぞれ教科を替え自分自身の評価を開示する機会としました。

自分自身の評価を開示するということによって、先生方が評価に対する意識を、リセットまではいかないのですが、もう1回考え直すという土台に立てたというところでは（時間を要するのですけれども）このようなプロセスがあると、先生方としては、お互いの信頼感であるとか、特に評価ですから、教科の中でもその教科の妥当性というものを確認できる場面がとても有効であったと思います。

2. 3 「学びのプラン」の試行・実践

「2-③『学びのプラン』の試行・実践」ということになるのですが（図8）、この「学びのプラン」というのは、『資質・能力を育成する学習評価—カリキュラム・マネジメントを通して—』（東洋館出版社）で、横浜国立大学名誉教授である高木展郎先生が2019年に示された内容になります。図8にその一部分を引用していますが、要は評価を目的と

2 「学びのプラン」への取組

2-③「学びのプラン」の試行・実践

「学びのプラン」は、「資質・能力を育成する学習評価－カリキュラム・マネジメントを通して－」（高木2019）の考え方を基にしている。

「学習の見通しとしての学習の計画や評価の方針を事前に示すこと」の具体が「学びのプラン」である。「学びのプラン」とは、単元での学習指導案に沿って、教師が子供たちに向けて作成し直した単元や題材の授業計画であり、単元や題材の授業の流れに沿って評価計画・評価規準・評価方法と学習活動の関係が見えるようにしたものである。（中略）「学びのプラン」によって、子どもたち自身がどのような資質・能力を身に付けるために学びを行うのかを自覚し（目標）、そのためにどのような道筋で授業が行われ（学びのプロセス）、そこでどのような資質・能力が育成されるか（評価）を予め知ってから、授業に臨むことが「見通し」として重要になる。（高木2019一部抜粋・引用）

このことからわかるように、「学びのプラン」が評価のためのものではなく、各単元を学習する上で、教師と生徒が「見通し」と「振り返り」を共有することで効果的な学習、つまり「主体的・対話的で深い学び」の実現に繋げることを目的としている。



こうした職員による自作資料を用いて、繰り返し「学びのプラン」の果たす役割について研修を実施した。

9

図8 2-③「学びのプラン」の試行・実践

するものではなくて、学習指導要領で示されている振り返り、見通しを授業の中で、生徒と共有をしながら評価を行う枠組みのものを「学びのプラン」と高木先生は整理をしています。研究を進めていく上で、寄って立つところがないと、自分たちの考え方だけで推し進めていった時に、これが附属として一般の学校への研究事例になりえないので、こうした考え方をベースにしながら、取り組んでいきました。

図8の右側にあるパワーポイントの図は、この「学びのプラン」を具体的に進めていく上で、先生方に自作の資料を作ってもらったものです。「学びのプラン」というのはどういうものかということ、生徒にどう説明するか。それをいろいろ教員で作って、「自分はこのように説明する」という意見を交わす中で、学校としてある一定の説明ができるようにしました。

スライド1のいちばん上を書いてあるように、「学習の見通しとして、学習の計画や評価の方針を事前に示すもの」であるということを示しています。スライド2では、「学習をマラソンに例えると」ということで、「マラソンというのは、どんなコースなのかというのを知らないとなれないよね。山なのか海なのか、坂がどのくらいあるのかというのわからないとなれないでしょう。それからどれくらいの距離を走るのかというのわからないとなれないよね」というように、生徒たちに「学びのプラン」というものを示していきました。「学びのプラン」は、生徒にとってみると、「あっ、今、ここの地点なんだな。あと、もうちょっとがんばるとゴールに着くんだな」とか、「前は、ここで諦めちゃったけど、もう少し頑張ればゴールにたどりつけるんだ」というような、目安になって授業の見通しが明確になります。実践しながら、その中から出てきた課題等を整理しながら「学びのプラン」の取組を進めていきました。

学びの
プラン
の
取
組
に
つ
い
て

- ①『見通し』を示すことだけでなく、目標に対して『振り返り』を行う場面が大切であることを改めて確認することができた。教科によっては、この『振り返り』を「主体的に取り組む態度」の評価にどのように活用できるか検討を重ねた結果、「知識・技能」と「思考・判断・表現」との関連があることから、「振り返り」だけではなく、パフォーマンス課題等を活用することで、より適切な評価に繋がることを確認した。
- ②『学びのプラン』とは、単元での学習指導案に沿って、教師が子どもたち向けに作成し直した単元や題材の授業計画（高木）としているが、取り組んだ結果、必ずしも、「子ども向けの単元・題材の授業計画」の作成・提示は必要ではないということも確認できた。ただ、教科によっては、例えば、美術、技術・家庭の制作完成や体育のスキルテスト、国語や英語の発表などに関しては有効であり、数学、社会、理科の問題解決にかかわるものに関してはかえって生徒の取組を阻害することにもつながるため、授業計画ではなく、「どのような資質・能力を身に付けるか」「どのような資質・能力が育成されるか」を示すことに変えて生徒に示した。このことは、授業を行う上で、改めて、この授業（単元）を通して「どのような資質・能力を身に付けるか」「どのような資質・能力が育成されるか」ということを生徒と共有することは必須事項であることを確認することに繋がった。
- ③評価計画・評価規準・評価方法は、「学びのプラン」において必須の項目ではないが適宜、生徒と共有する必要があることを確認することができた。特に、評価規準に関しては「どのような資質・能力を身に付けるか」「どのような資質・能力が育成されるか」と関連することから、単元のゴールとして、観点別に評価規準を示すことは必要である。
- ④どのような道筋で授業が行われるかに関しては、その示し方として、ゴールを示した上で、生徒と共に考えることが大切であるが、単元によっては、教師側から示すことも必要である。
- ⑤「学びのプラン」を活用するか否かに関わらず、こうした取組を継続したものとするためには、教科ごとに書式等の幅を持たせつつ、「見通し」では、目指す資質・能力（観点別に評価規準）を示すこと、「振り返り」については、単元の学習の中で場面を設定し、確実に授業に生かせるようにしていくこと併せて、生徒による相互評価を活用することで、評価に対する認識を共有することが重要である。

10

図9 「学びのプラン」の取組について

「学びのプラン」について、ある一定の期間、取り組んだ結果の先生方の振り返りを図9に整理しました。例えば①に、「『見通し』を示すだけでなく、『目標』に対して振り返りを行う場面が大切であることを改めて確認することができた」とあります。今はもう当たり前のようにして、どこの学校でも見通しと振り返りというのは重要だと授業を行っていますが当時は、学習指導要領にはそうは書いてあるけれども、実際にはどのようなことなのかということに関しては具体的には示されていなかったのです。そこで、この「学びのプラン」を通して見通しや振り返りに取り組んだ結果、「生徒たちにはこれが自分の学習の状況を確認する手立てとして、有効である」ということが明らかになり、実感を伴った取組になっていきました。

ただ、例えば②にあるように、高木先生の「学びのプラン」では、「単元での学習指導案に沿って、教師が子供たち向けに作成し直した単元や題材の授業計画」が必要だと書かれているのですが、取り組んだ結果、必ずしもこのようなものはなくてもよい、逆にこのようなものがあることによって、教科によっては学習の進捗に疎外が生じてしまうということが分かりました。例えば、数学のようなものだと答えがわかってしまうことによって、子供たちが取り組む意欲のようなものがガクッと落ちてしまうという状況が見えたので、必ずしもそれはなくてもいいのではないかと。ただ、一方ではそのようなものがあつた方がいいという教科もあり、体育、国語、英語にはおいては非常に効果的だったという結果も出てきました。

このような「学びのプラン」というものに関していえば、その取組そのものが、確実に実施できていることが重要なのではなく、それを検証しつつ、実際の授業をやってみると

より効果的な方法もあるし、かえってそのようなものではない方がいいということも明らかになってきたので、附属として、この後いちばん最後に整理するような「学びのプラン」へと変化をしていくわけです。そして、③の「評価計画・評価規準・評価方法」というのは、「学びのプラン」においては必須の項目ではないけれども、生徒にとって、これらがあることによって、生徒自身で確認することが可能な部分にもなってくるので、有効であるということも先生方の声として出ていました。そして、いちばん最後の⑤「生徒による相互評価」です。今回の学習指導要領の中でも、教師と生徒が評価というものを共有することが大事だということが言われているのですが、では具体的にその共有するということとはどのようなことなのか。計画を示すことが共有するということではもちろんないし、生徒たちが評価を意識するのは、教師によって A, B, C という評定をつけられるということですが、そのことがねらいであるわけではありません。最終的に大事なことは、生徒自身が自己評価できる力を身に付ける、そのような力を育成するということに、評価を共有するという意味があるということが、この取組の中で明らかになりました。そのためには単元の中、1 時間の授業の中で、確実に相互評価ができる場면을授業の中に位置付けていくということで、先生が一方的に評価をするのではなくて、生徒がお互いに評価をするということによって、生徒自身のメタ認知の力を高めていくという取組を継続していった結果、相互評価が非常に有効であるということが、ある程度確認できました。

3. 研究の再確認

「研究の再確認」になりますけれども、図 10 に書いてあるように、中学校での研究だったものが、小学校との共同研究になったことによって、中学校の研究に時間を確保することがなかなか難しくなりました。資質・能力の育成という学校教育目標で目指そうとしているところからどんどんずれてしまったということに気付きました。

3 研究の再確認

- 2022年度になると小中一貫教育を柱とする「自己実現と共生を軸に据えた教育課程の創造」をテーマとする学校研究がスタートすることとなった。
- その結果、中学校での学習評価の研究に実質的に取り組める時間が制限され、これまで積み上げてきた対話による確認や研修等の実施が困難になった。その結果、「学びのプラン」等における共通理解や認識のズレを修正する時間の確保が十分にできず、当初、学びのプランが目指した「見通し」と「振り返り」という視点が弱くなり、「学習評価」のためのツールの性格が強くなっていった。
- さらに、中央教育審議会からの答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（令和3年1月26日）」（以下、「令和3年答申」）に示された内容と主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善との関連性についての理解を深める必要性に迫られた。その理由としては、小中一貫教育を柱とする研究に取り組む中で、小学校の授業参観や小学校の先生方との対話を通して、改めて、一人ひとりの子どもの学びを大切にすることについて、中学校として取り組む必要性を再確認することに至ったことが大きい。

図 10 研究の再確認

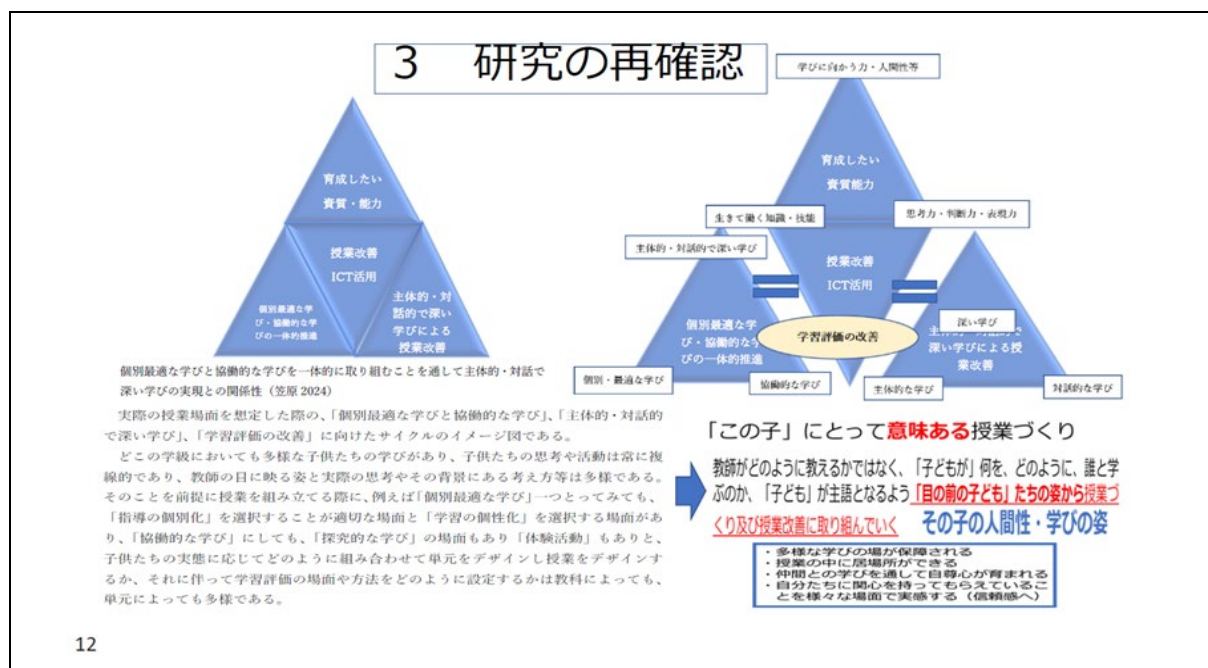


図 11 研究の再確認（個別最適な学び，協働的な学びと主体的・対話的で深い学び）

なぜ、それに気付いたかということ、小中の合同研究に取り組むようになって、小学校の授業を参観する機会が増えました。すると、小学校の授業では、児童の発言や活動について授業の中で意味づけていくということが、とても上手なのです。発言を取り上げて、その発言が今日の授業全体の中でどんな意味を持っているのか、AさんとBさんの発言がどんな関係性にあるのかということ、先生方が上手に意味付けている姿を見て、中学校の先生たちは、自分たちにはそのような技術や意識に非常に欠けていたということに気付くわけです。そして、評価をするための指導になっていってしまっ、生徒たち自身に自己評価力を付けるとか、資質・能力を育成するという、そういった評価からずれていったことに気付きました。ここで少し歩みを止めなければいけない、ずれた路線を戻さなければいけないというところで効果があったのが、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」の答申にあった「個別最適な学びと協働的な学び」です。これを通して「主体的・対話的で深い学びの実現」というこの文脈をもう一回確認しようという取組につながりました。

そのために約1年間近くかかったわけですが、その時に、図11のような図を私のほうで作りました。そして、「個別最適な学びと協働的な学び」と「主体的・対話的で深い学び」というのは、どのような関係性があるのか。ICTを活用して授業改善を行っていくということが謳われているけれども、それをどのように結びつけていけばいいのか。そして、「個別最適な学びと協働的な学び」を「主体的・対話的で深い学び」につなげていくことによって資質・能力が育成されるという、この三角形をしっかりと、頭に置きながら、その中で学習評価というものが、常に両輪となって動いていくのだということを確認することで、一人ひとりの生徒に目を向けて生徒の姿を見取る重要性を再確認しました。その結果、図11のように整理したわけですが、この子にとって意味ある授業を作ってい

例えば、項目1だと「学習指導・評価の意義や目的について共通理解を図るために、研修等を実施しているか」で、この一文で終わってしまうわけです。先ほど私が話した数年間かけて取り組むべき内容というのは、この一行で終わってしまうはずがないのです。

それだけでは不十分ではないかということで、附属鎌倉中学校が取り組んできた「学びのプラン」を、この趣旨に照らし合わせて整理をし直しました。その際、あまり項目が多いと先生方に示した時わかりづらくなってしまうので、3枚のシートで整理することになりました（図13、図14）。

4 信頼性のある学習評価への取組

4-②「学びのプラン」の再整理

学習指導・評価のプロセスに係る点検票の項目13「児童・生徒一人ひとりの実態を的確に捉え、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善に取り組んでいるか。」に着目して、附属鎌倉中学校で行っている学びのプラン等をどのように活用したのか、これまで実践した単元に関して

①単元計画
②学びのプラン等の活用事例（「見通し－振り返り」「生徒一人ひとりの実態を的確に捉え主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善への取組」）
③評価事例（評価方法や評価規準を生徒と共有して進めるための工夫と例、「努力を要する状況（C）」と評価する生徒への手立て）

この3点でワークシート（1教科3枚）に整理

1ページ目は、基本的な情報として

1：「単元の目標」
2：「評価規準」
3：「単元計画とその事例」を記載している。

〇年 〇〇の実践事例（1/3） 単元計画

【単元名】	【内容のまとめり】
1. 単元の目標（特に重視する資質・能力と学習後を目指す生徒の姿）	
2. 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	
3. 単元計画と事例	

1ページ目の内容

単元の学習を通して、生徒にどのような姿になって欲しいのか、育成したい資質・能力は何かを示している。

その上で、単元の学習の流れをわかりやすく示し、実践事例としてその姿や活動が分かるように示している。

図13 4-②「学びのプラン」の再整理 単元計画

〇年 〇〇の実践事例（2/3） 学びのプラン等

4. 学びのプラン等の活用した仕方と具体例

生徒が「見通し」をもち、適切に「振り返り」を行うための工夫

2ページ目の内容

【上段：黄色】
これまでの学びのプラン等の実践を通して見えてきた学習において大切な「見通し」「振り返り」の視点を、単元の学習の中でどのように示し、実践しているのか分かるように示している。

【下段：青色】
学習指導・評価のプロセスに係る点検票の項目13に該当する内容について、実際にどのように意識して取り組んでいたのか分かるように示している。

どのように生徒の実態把握をしたのか

主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善の工夫

「生徒一人ひとりの実態を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善に取り組んでいるか」（神奈川県教育委員会作成「学習指導・評価のプロセスに係る点検票」）

〇年 〇〇の実践事例（3/3） 評価事例

5. 学びのプランを活用した評価事例

評価方法や評価規準を生徒と共有して進めるための工夫と評価の例

3ページ目の内容

【上段：項目5】
学習指導・評価のプロセスに係る点検票の項目8に該当する内容について、実際にどのように意識して取り組んでいたのか、主体的に学習に取り組む態度の評価を中心に事例として示している。

項目8「単元（題材）の目標に応じて設定している評価の場面（記録に残す評価）」では、評価方法や評価規準を生徒と共有している。

6. 個に応じた支援・指導

「努力を要する状況(C)」と評価する生徒への指導の手立て

【下段：項目6】
学習指導・評価のプロセスに係る点検票の項目9に該当する内容（前半部分）について、授業内でどのように見取り、支援しているのか分かるように紹介してもらっている。

※総括でCと評価しないようにする工夫も含む

項目9「評価の場面（記録に残す評価）や観点別学習状況の観点ごとの総括において「努力を要する状況（C）」と判断した生徒について、生徒の職員（学年会や教科部会等）で情報共有し、有効な手立てを検討した上で、指導・支援を行っている。

図14 4-②「学びのプラン」の再整理 学びのプラン等、評価事例

16

1枚目には単元計画ということで単元のまとまり、単元の目標と評価規準、そして単元計画と具体的な単元の事例を示しました(図13)。2枚目(図14左)には「学びのプラン」で、どのように見通しを立てさせたのか、実際の事例を載せました。その中でどのように生徒の実態把握をしたのか、「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善の工夫」をどのような場面で実施したか? というところをまとめました。そして図14では、最後に「評価事例」ということで、学習指導と評価のプロセスに関わって点検表の中にある項目を位置づけながら、どのように評価をしたかということを示しました。もう一点は『『努力を要する状況(C)』と評価をする生徒への指導の手立て』で、それを単元のどのようなところで意識的に位置づけながら、具体的にどのような指導を行うかということを示しました。

5. 実践事例

次に、国語、数学、理科の事例を示します。1つ目は、中学1年国語の「話し合いで理解を深めよう～グループディスカッション～」という単元の事例です。単元の計画、そして、見通しと振り返りということで、「努力を要する状況(C)」となった生徒とA評価・B評価となった生徒の事例を見せながら、どのようにして生徒の実態を把握したのか、主体的・対話的で深い学びにどのように取り組んだか、そして最後(図15右)には「学びのプラン」での見取り、努力を要する子供たちに対してどのような手立てをしたのか、ということを示しています。これを教科によって、1年生から3年生まで、載せてあります。

1年 国語の実践事例 (1/3) 単元計画

【単元名】話し合いで理解を深めよう～グループディスカッション～

【内容のまとまり】話し合い・書くこと・読むこと・「ア」・「オ」

1. 単元の目標 (特に重視する資力・能力と学習後に目指す生徒の姿)

話し合いの展開に注意し、お互いの発言を結び付けて、考えをまとめる力を身に付ける。

2. 評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に取り組む態度
比較や分類、関係づけなどの情報の整理の仕方について理解を深め、活用している。	①日常生活の中から話題を決め、集めた材料を整理して話し合う内容を検討している。 ②話題や展開などを伝えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめている。	学習目標を達成し、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を整理して話し合う内容を検討している。話し合った内容をまとめるようとしている。

3. 単元計画と事例

①日常生活からテーマの設定

②話し合いに向けた準備

③話し合い活動

④発表

⑤振り返り

1年 国語の実践事例 (2/3) 学びのプラン等

4. 学びのプラン等の活用仕方と具体例

生徒が「見通し」をもち、適切に「振り返り」を行うための工夫

「見通し」

「振り返り」

5. 学びのプランを活用した評価事例

評価方法や評価規準を生徒と共有して進めるための工夫と評価の例

「努力を要する状況(C)」と評価をする生徒への手立て

「話し合い活動の感想や、活動内容の報告で終わっている者に関してはCと評価した。そのような生徒に関しては、振り返りの中から、指導者側が更に問いを重ねることで学びが深まり、B評価に向かうような声かけを行っている。

図15 中学1年 国語の実践事例「話し合いで理解を深めよう～グループディスカッション～」

図16に示したのは数学の事例です。写真などを載せながら、できるだけ先生方に具体的なイメージを持ってもらうことが必要と考え、実際に生徒たちが自己評価を、C評価で努力を要する状況と判断した生徒に対してどんな手立てをした結果、どのようなになったのかということを示しています。

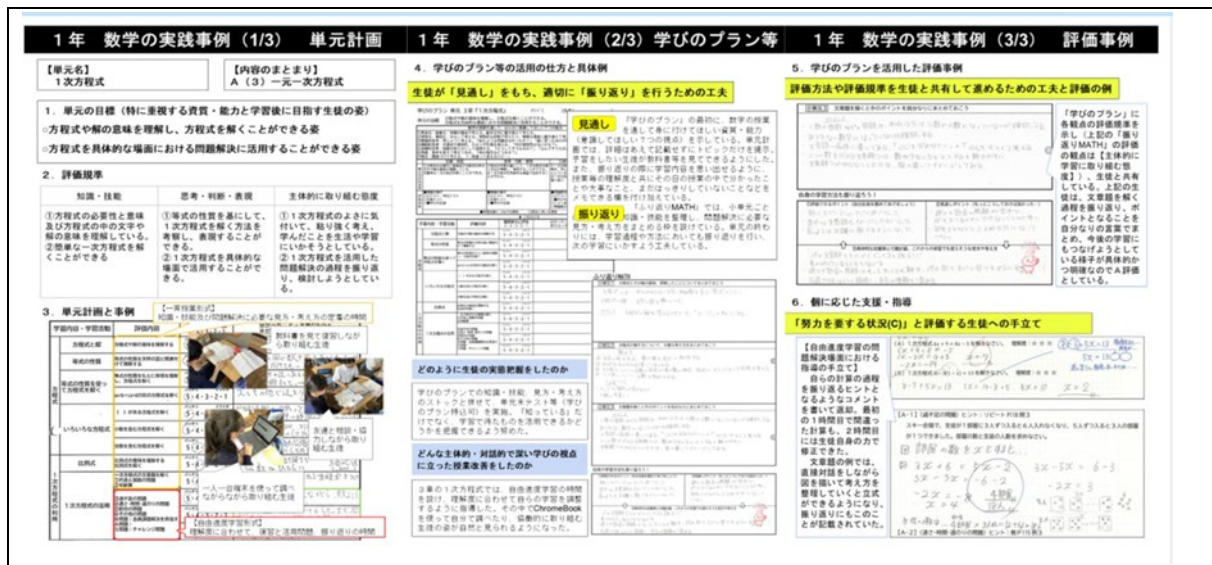


図 16 中学 1 年 数学の実践事例「1 次方程式」

図 17 は理科の実践事例です。理科の場合は実験の手立て、やはり実験が非常に重要になってくるので、具体的に実験の場面などを生徒がどのように整理をしたのかというところを載せました。



図 17 中学 1 年 理科の実践事例「水溶液 状態変化」

6. この実践が他の学校にとってどのような意味を持つか

附属鎌倉中学校では、このような取組をしてきたわけですが、冒頭に申し上げました通り、附属の研究というのは、他の学校にとって、ある意味、使ってもらえるような研究でなければならないので、この実践が他の学校にとってどのような意味を持つのかということで整理したのが、図 18 の 4 点になります。

この実践が他の学校にとって どのような意味を持つか

- 学校として育成したい資質・能力が明確であり、子供の具体的な姿で共通理解していること。
⇒「対話」の重要性
- 学校としてカリキュラム・マネジメントのPDCAが循環していること
⇒「学校全体」「校務分掌」「授業」の3つのPDCAサイクルの循環の重要性
- 個別最適な学びと協働的な学びを通して、主体的、対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組んでいること
⇒その子の人間性・学びの姿を見取る力を研鑽
(この子にとって意味ある授業づくり)
- 生徒自身が授業を通して、どのような資質・能力が身に付いたのかを自覚的に捉えることができるよう、例えば「学びのプラン」を活用することが効果的であること。
⇒生徒が自己評価力を身に付けられるよう、「見通し」と「振り返り」と併せて、仲間との相互評価を授業の中に位置づける

図 18 この実践が他校にとってどのような意味を持つか

1 つ目ですが、「学校として育成したい資質・能力が明確であり、子供の具体的な姿で共通理解をしていること」が欠かせないということ、その「対話の重要性」だということです。年度の初めに、今年度、どんな子供たちを育てたいかという時に、対話の時間をとって、先生方が確実にこのような子供を育てたいという、具体的子供の姿を共有していく時間を確保していくことが重要だということです。現実にはそのような時間がなかなか確保できないままスタートしてしまうという状況にあるので、このような整理をしました。

2 つ目は、「学校としてのカリキュラム・マネジメントの PDCA が循環していること」で、「学校全体」「校務分掌」「授業」の3つの PDCA サイクルの循環が重要であり、特に授業での PDCA サイクル、そして評価ということが、全体の PDCA サイクルを回していくときのキーになります。だからこそ、カリキュラム・マネジメントに、すべての先生方が参加するという必然性につながってくる、ということを整理しました。

3 つ目の「個別最適な学びと協働的な学びを通して、主体的、対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組んでいること」ということは、「その子の人間性・学びの姿を見取る力を研鑽（この子にとって意味ある授業づくり）」とありますが、結局、その子、一人ひとりをしっかりと見取っていかないとできないということです。中学で評価を中心に授業を行ってしまう限り、なかなかこのところは難しいし、これ中学校にとって非常に大きな課題になっています。ただ、小学校と中学校が最近つながってきて、先生方が子供たちの姿をていねいに見取るということが重要であるということが、中学校の先生方にも非常に意識化されてきています。最近では、高校の先生方も、小学校の授業とか中学校の授業によく参観にいらっしやっています。授業の基本のようなところ、どうやって子供を見取っていくのかという辺りのところで、このような言葉が具体性を持って生きてくるといふことなのかと思います。

最後は、「学びのプランの活用」ということになるわけですが、見通しと振り返り

ということがしっかりと位置づけられていれば、それは「学びのプラン」というものではなくても全くいいわけであり、この学習評価をより確かなものにしていくには、少なくともそれが確実に行われていることと合わせて、先ほどお話しした相互評価というものが授業の中でしっかりと位置付けられて、生徒自身のメタ認知の力を高めていくことが、非常に重要だということがわかりました。

大変雑駁で全体の流れが6年間というスパンの中で行っているものですから、行きつ戻りつで、まだ整理ができていない部分もあるかと思いますが、これで、私の実践の紹介は終わりにさせていただきます。

質疑

質問 先生がおっしゃっていた対話の重要性というところは、まったくその通りだと思いますが、昨今、言われている教員の働き方改革のなかで、どうやって時間を捻出するのかというのは、非常に難しいということが現実としてあるなと思いました。対話を作っていく時間をどうやって作ったらいいか、と思いながら伺っていたのですが、働き方の負担になりにくいような形で、どうやってその時間を捻出されたかということの、具体的な例がもしあったら、お聞かせいただけたらありがたいです。

笠原先生 おっしゃる通りで、附属学校も本当に忙しいのですが、とにかく計画の中に位置づけて頂いて、「この時間、30分、何時から何時までこの話し合いをします」ということを示します、そしてその時間で切ります。継続はしません。全員が集まらなくてもやります。それを何回やっていく中で、本当は全員が揃ったほうがいいのですが、出られるところで、みんな、話し合いをしようということで行っています。ですから、いろいろな人たちのグループを作りながら、参加できるような状況を作ったというのが正直なところ。30分で切ると、途中で議論が終わってしまうのですが、不思議なことに先生方は30分で切った後、自分たちの時間がある時にその話し合いが続いているのです。このような流れが出来てくると、その30分が非常に効果的に使えるようになってくる。1時間だと長いのです。でも30分で、「今日はこれとこれについて話し合うから」ということで、話し合いを繋げていくという本当にそれだけのことなのですが、附属の場合には火曜日が研究日だったので、その時間の最初の30分間だけはそれをするというようにして整理しました。