

# 「指導と評価の一体化」を目指した学習評価の在り方に関する研究

教育研究員	内田 真吾 (根小屋小学校)	遠藤 竜也 (大野南中学校)
	高橋 伸一 (中野小学校)	吉田 侑幹 (大野南中学校)
	押田 千鶴 (谷口台小学校)	大橋 佳子 (相陽中学校)
指導主事	中里 勝也 (教育センター)	東山 歩 (教育センター)
	新城 英輝 (教育センター)	室井 泉 (教育センター)
	表木 誕 (教育センター)	阿部 高美 (教育センター)
	駒村 彰彦 (青和学園義務教育学校)	

## 研究の概要

学習評価は、児童生徒の学習状況を把握することで、児童生徒の学習改善や教師の指導改善に生かすために行われるものである。しかしながら、学校や教師によっては、学習改善や指導改善に十分に生かすことができていないという課題が指摘されている。そこで、本研究においては、児童生徒の学習状況を的確に把握し、児童生徒と共有することが、教師の指導にどのような改善をもたらすか、児童生徒の学習にどのような影響を与えたのかについて、事例を基に示した。

## I はじめに

### 1 学習評価の役割と重要性

#### (1) 学習指導要領の改訂

平成 29 年 3 月に告示された学習指導要領において、各教科等の目標及び内容が「生きて働く『知識・技能』」、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』」、「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』」の 3 つの柱に整理された (図 1)。

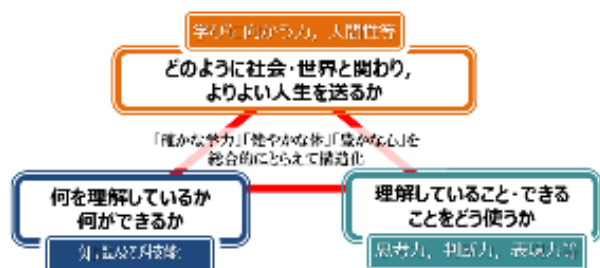


図 1

この改訂のポイントは、これまで「何を学ぶか」という「内容」(コンテンツ: content) を中心に構成されてきた学習指導要領が、「何ができるようになるか」という「資質・能力」(コンピテンシー: competency) を軸に整理されたことである。このことは、「何を教えるか」という教師主語の考えから「何を身に付けたか」という児童生徒主語の考え方に質的な転換が図られたことを意味している。また、「何を身に付けたか」を的確に捉えるためには、学習評価の在り方が重要であり、このことは、

答申<sup>1</sup>の中に次のように示されている。

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。

この内容からは、「学習指導」と「学習評価」が、学校における教育活動の根幹であることを知ることができる。

#### (2) 学習評価に関する取組の課題

学習評価は、指導と評価が一体的に行われることで、教師の指導改善や児童生徒の学習改善に結びつき、その役割を果たす。しかしながら、学校や教師によっては、次のような課題が散見されたことが報告<sup>2</sup> (以下「報告」) の中に示されている。

- ・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
- ・現行の「関心・意欲・態度」の観点について、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない
- ・教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい

<sup>1</sup> 「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 12 月 21 日 中央教育審議会

<sup>2</sup> 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 21 日 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会

- ・教師が評価のための「記録」に労力を割かれて、指導に注力できない
- ・相当な労力をかけて記述した指導要録が、次学年や次学校段階において十分に活用されていない

これらの課題について、本市においても同様の状況があるのではないかと考えた。このことについては、本研究の中で行ったアンケートの結果を基に後述する。

また、「報告」の中には、これらの課題改善に向けた学習評価の改善の基本的な方向性として、次の(1)～(3)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

上記(1)～(3)の方向性を踏まえ、本研究を進めることとした。

## 2 本市の学習評価に関する取組の現状と課題

本市における学習評価に関わる教員の意識や実態を把握するため、次のようにアンケート調査を実施した。

### 【調査対象】

- ・小学校教員 (46名)
- ・中学校教員 (43名)

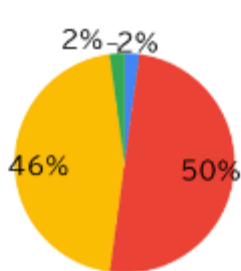
【調査期間】 令和4年9月7日～10月17日

【調査方法】 Google Forms によるアンケート調査

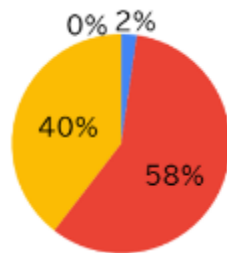
### 【調査結果】

(1) 学習評価について、理解できていると思う。

- とてもそう思う。
- そう思う。
- あまりそう思わない。
- そう思わない。



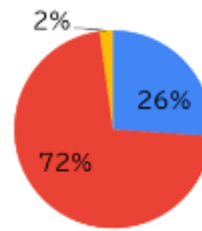
【小学校】



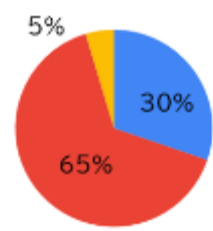
【中学校】

(2) 学習評価に関する取組に不安や難しさを感じることもある。

- とてもそう思う。
- そう思う。
- あまりそう思わない。
- そう思わない。



【小学校】



【中学校】

(3) (2)について、不安や難しさを感じるのはどのようなことについてですか。

- 「知識・技能」に関する評価
- 「思考・判断・表現」に関する評価
- 「主体的に学習に取り組む態度」に関する評価
- 「十分満足できる」状況(A)の評価規準に関すること
- 評価の総括(評定の算出など)に関すること
- その他(詳細は、Q6に回答してください。)



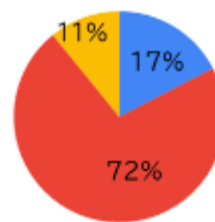
【小学校】



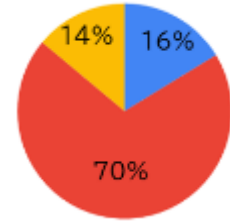
【中学校】

(4) 単元(題材)の計画や授業の計画を立てる際に、学習評価の場面や方法についても計画している。

- とてもそう思う。
- そう思う。
- あまりそう思わない。
- そう思わない。

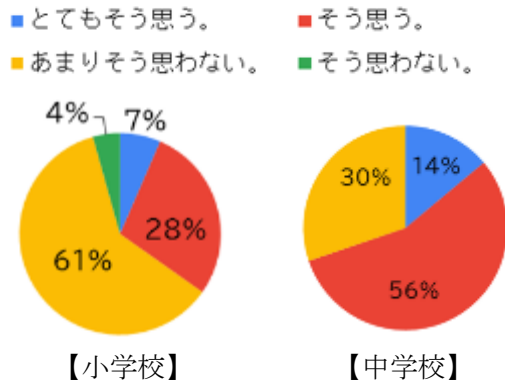


【小学校】

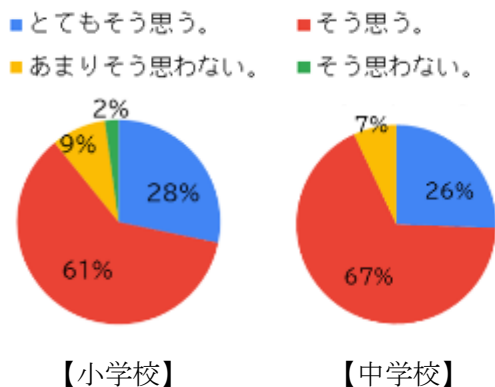


【中学校】

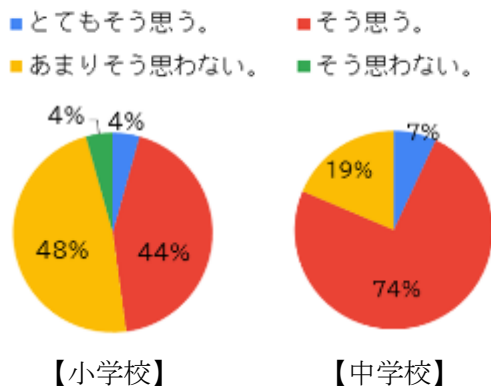
(5) 指導や評価の計画を児童生徒と共有している。



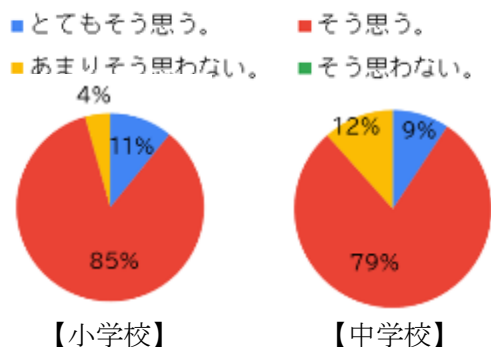
(6) 学期末や学年末だけでなく、単元（題材）の学習過程において、学習評価を行っている。



(7) 学習評価が児童生徒の学習改善に生きるよう、評価を児童生徒と共有している。



(8) 学習評価を自身の指導改善に生かしている。



【結果の分析】

- (1)から、「学習評価について、理解できている」について、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した割合は、小学校で約 52%、中学校で約 60%であった。この状況からは、自信をもって学習評価を行うことができている教員の割合は十分でないを考える。
- (2)の「学習評価に関する取組に不安や難しさを感じることもある」について、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した割合は、小学校で約 98%、中学校で約 95%であった。不安や難しさを感じる内容としては、(3)から「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関することが最も多いことがわかった。さらに、小学校では「思考・判断・表現」の評価について、中学校では「十分満足できる」状況(A)の評価について、不安や難しさを感じる教員が多いことがわかった。
- (4)の「単元（題材）の計画を立てる際に評価の方法や場面も計画している」について、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した割合は、小学校で約 89%、中学校で約 86%と高い傾向にあることがわかった。しかしながら、(5)の「児童生徒と共有している」において、「とてもそう思う」、「そう思う」と答えた割合は、小学校で約 35%、中学校で約 70%となっており、指導や評価の計画を立てていても、児童生徒と共有されていない状況があることがわかった。また、小学校においてその傾向が顕著であることがわかった。
- (6)から、単元（題材）の学習過程において、学習評価を行っているという意識がある教員の割合が、小学校で約 89%、中学校で約 93%と高い傾向にあることがわかった。しかしながら、(7)の「学習評価が児童生徒の学習改善に生きるよう、評価を児童生徒と共有している」について、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した割合は、小学校で約 48%にとどまっており、児童生徒の学習改善に資する取組となっていないことが多いことがわかった。
- (8)の「学習評価を自身の指導改善に生かしている」について、「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した割合は、小学校で約 96%、中学校で約 88%となっており、学習評価から、自身の指導を見直している実態があることがわかった。

### 【考察】

「学習評価について、理解できている」について、肯定的に回答した教員の割合が50～60%程度となったこと、「学習評価に関する取組に不安や難しさを感じることもある」に対して、肯定的に回答した教員の割合が95%を超える現状があることから、学習評価に関する取組について、自信をもって行えていない教員が一定数いることがわかった。

不安や難しさを感じるものとしては、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関すること、「十分満足できる」状況(A)の評価に関することなどが多いことがわかった。これらについて、妥当性・信頼性のある評価の考え方について本研究において具体的に示していく必要があると考えた。

また、学習評価を自身の指導改善に生かしていると答えた教員は比較的多いものの、児童生徒の学習改善に生かせるよう、評価を共有できていない場合があることがわかった。単元(題材)の学習過程において、「指導に生かす評価」(形成的評価)を適切な場面で行い、それを児童生徒と共有することで、児童生徒がどのように自己調整を行い、資質・能力に結びつけることができるのかを具体的に示していく必要があると考えた。

## II 研究の目的

前述したとおり、「報告」には、**学習評価の改善の基本的な方向性**として、3点が示された。このうち、(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、の2つについて、その取組が十分でないことが、アンケートの結果から明らかになった。

そこで、本研究においては、児童生徒の学習改善や教師の指導改善につながる学習評価の在り方を見いだすとともにそれを実践し、学習評価が学習改善や指導改善に有効に働くことを具体的に示すことで、各学校において、学習評価の取組を充実させるきっかけとなる研究とすることを目的とした。

## III 研究内容

### 【研究仮説】

学習評価に関する取組を充実させることで、児童生徒の学習改善や教師の指導改善に結びつき、児童生徒の資質・能力が育まれる。

### 【研究内容】

次の(1)～(4)に関する取組を充実させることで、児童生徒の学習改善や教師の指導改善に結びつくのかということについて検証を行う。

- (1) 単元(題材)の目標と評価規準、学習計画・評価計画を共有する
- (2) 具体的な評価場面と評価方法を児童生徒と共有する
- (3) 学習評価を基にした教師の指導改善を行う
- (4) 児童生徒の学習前後の変容を捉える

## IV 研究方法

国語、社会、図工・美術の各教科において、小学校、中学校における実践を行い、それ基に【研究仮説】の検証を行う。

## V 授業実践

授業実践について、次の順で示す。

- 1 小学校 国語 第4学年
- 2 中学校 国語 第2学年
- 3 小学校 社会 第3学年
- 4 中学校 社会 第2学年
- 5 小学校 図画工作 第5学年
- 6 中学校 美術 第2学年

1 小学校 国語（第4学年）の実践

(1) 授業実践を行った単元

① 単元名

話し合って考えよう。ごんの思いは兵十に伝わるのか。 教材文「ごんきつね」

② 単元の目標

ア 知識及び技能

- ・様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。

(1) オ

イ 思考力、判断力、表現力等

- ・文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くことができる。 C (1) カ
- ・文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。 C (1) オ

ウ 学びに向かう力、人間性等

- ・言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。

③ 単元の評価規準

知識・技能	① 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにしている。 (1) オ
思考・判断・表現	① 「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて感想や考えをもっている。 C (1) オ ② 「読むこと」において、文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付いている。 C (1) カ
主体的に学習に取り組む態度	① 学習の見通しをもって、読んで考えたことを話し合い、一人一人の感じ方などに違いがあることに積極的に気付こうとしている。

④ 学習計画・評価計画

	○目標・学習活動または問い	知	思	主
1	○ 語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。 ・ 本文を読み、語句の確認や大まかなあらすじをつかむ。 ・ 言葉の意味を調べる。 ・ 設定をつかむ。	①		
2	○ 初発の感想をまとめ、学習の見通しをもとうとしている。 ・ 追求したい問いを考える。 ・ 学習の計画を立てる。			①
3	・ ごんが兵十にしたことやそのときの気持ちなどについて叙述を基に考える。 「ごんはどんなきつねか」 「なぜいたずらをするのか」 「兵十はどんな人か」 「なぜ、ごんは兵十に、ものをあげ始めたのか」 ・ ごんの行動や気持ちの変化を、情景や場面の移り変わり結び付けて考える。 「なぜごんは兵十のかげぼうしをふみふみ行ったのか」 「なぜ、ごんは明るく日も物を持って行ったのか」			
4	・ 「栗をかためて置いた理由」 「なぜ、兵十はごんをうったのか」について考えることを通して兵十の気持ちの変化について考える。			
5	・ 文章全体を捉え、ごんと兵十の気持ちのすれ違いについて考えをまとめる。			
6	○ 様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。	①	◎	
7	・ 全文ワークシートに整理して書く。 ・ 分からない言葉は辞書を使って調べ、記入する。 ○ 「ごんきつね」全体から理解したことに基づいて、ごんと兵十の気持ちのすれ違いについて感想や考えをもつことができる。 ○ 学習の見通しをもって、文章を読んで理解したことに基づいて感想や考えをもとうとしている。 ・ 振り返りをワークシートに記入する。		①	◎
				①



8 9 1 0	○ 感じたことや考えたことを共有するとともに、一人一人の感じ方に違いがあることに気付くことができる。	②	① ◎
	・ 「ごんの思いは兵十に伝わったのか」という問いについて考える。		
	・ この作品の魅力とは何かを考え、まとめる。		
	○ 読んで考えたことを話し合い、一人一人の感じ方などに違いがあることに積極的に気付こうとしている。		

◎は「記録に残す」ための評価の機会

## (2) 実践の内容

### ① 単元の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

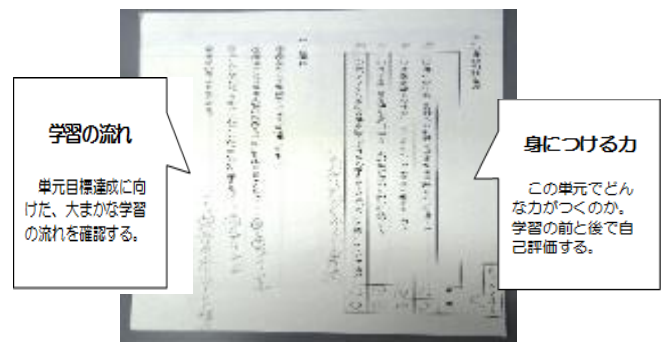
第2時に、単元を通して使用する「振り返り用ワークシート」を配付した。ここには、単元目標、評価規準、学習計画を記載した。

児童の実態として、評価規準をそのままの言葉で提示しても、それを理解することが難しいことが予想された。そこで、評価規準については児童が理解しやすい言葉で「～する力」として提示した(資料1)。

知識・技能	① 様子や行動、気持ちや性格を表す言葉を理解して使う力
思考・判断・表現	① 文章を読んで理解したことから、感想や考えをもつ力 ② 考えたことを話し合い、一人一人の感じ方の違いに気付く力
主体的に学習に取り組む態度	① 積極的に文章を読んで自分の考えをまとめ、考えを伝えようとする力

資料1：児童に提示した評価規準

資料2は、ワークシートの裏面に提示した「身に付ける力」と「学習の流れ」である。この単元でどんな力をつけるのかを、単元のはじめに提示するとともに確認し、単元終了後にはこれを基に自己評価を行った。また、単元の学習の「流れ」も提示して学習の見通しをもたせた。



資料2：振り返り用ワークシート(裏面)

### ② 学習評価の実際

第8時に、前時まで読んでわかったことを基に、「ごんの思いは兵十に伝わったのか。」について、自分の考えをまとめる活動を設定した。その後、読み手によって感じ方や着目した叙述などに違いがあることに気付くことができるように、まとめたことを伝え合う学習を行った。その上で、再度、自分の考えをまとめる活動を設けた。

本時の評価判定の基準については、次のとおりである。

「十分満足できる」状況(A)	「おおむね満足できる」状況(B)
友達の感想や考えを聞き、感じ方の違いに気付く、 <u>自分の考えを広げたり、深めたりしたことを表現している。</u>	友達の感想や考えを聞き、 <u>考えや感じ方の違いに気付く、表現している。</u>

資料3：第8時の評価判定の基準

次に挙げる2名の児童の事例は、本時で記入したワークシートを基に評価したものである。

#### 〔児童Dの事例〕(ワークシートより抜粋)

「わたしは、話し合って〇〇さんがいいと思いました。理由は、火縄じゅうをばたりと落としたところから、兵十へのごんのつぐないの気持ちは、兵十に伝わったと思ったからです。」

資料4：児童Dの記述

友達の話聞いて、自分の考えと異なる考えをもっていることに気付いており、それを記述できているので「おおむね満足できる」状況(B)とした。

### 〔児童Eの事例〕（ワークシートより抜粋）

「私は、ごんのつぐないの気持ちは兵十の『ごん、おまいだったのか。』という言葉から兵十に伝わったと思いました。また、〇〇さんが言った、火縄じゅうをばたりと取り落としたり、青いけむりから、兵十のすごく後かいしている気持ちがわかるので、つぐないの気持ちだけでないごんの思いも、やっぱり伝わっていると思いました。」

#### 資料5：児童Eの記述

友達との話し合いを通して、友達が着目した叙述である。「火縄じゅうをばたりと取り落とした」や「青いけむり」に着目することで、ごんの思いだけでなく、兵十の後悔している気持ちにも着目できていることがわかる。友達との感じ方の違いに気づき、自分の考えを広げることができているので、「十分満足できる」状況（A）であると判断した。

### ③ 学習評価を基にした、教師の指導改善

第8時の授業において、ごんが兵十に対して抱いていた思いについて考え、議論を深める時間としたかったが、主発問を「ごんの思いは兵十に伝わったのか。」と設定したため、「ごんの思いが伝わったか、伝わっていないか」の二者択一の話合いとなってしまった。

本来、考え、話し合わせたいこととずれてしまったため、これでは読みが深まっていないと判断し、次のような指導改善を行った。

#### ア 主発問と指導計画の見直し

主発問を「ごんの思いは兵十に伝わったのか。」としていた第8時では、ごんの思いに着目することが十分にできなかった。そこで、第8時の後に1時間追加して、主発問を「ごんのどんな思いが伝わったのか。どんな思いは伝わりきらなかったのか。」と新たに設定し、考え、話し合う時間を追加した。

### イ 目標にせまるための手立ての見直し

児童自身が考えや感じ方の違いを捉えやすくするために、友達の考えと自分の考えを色を変えて印をつけるなどして、自分の考えが変わったところや、追加されたところに注目をさせた。

その結果、資料4や資料5で挙げたような、ごんの思いや友達との感じ方の違いに気付いた児童の記述が見られた。

### ④ 児童の変容

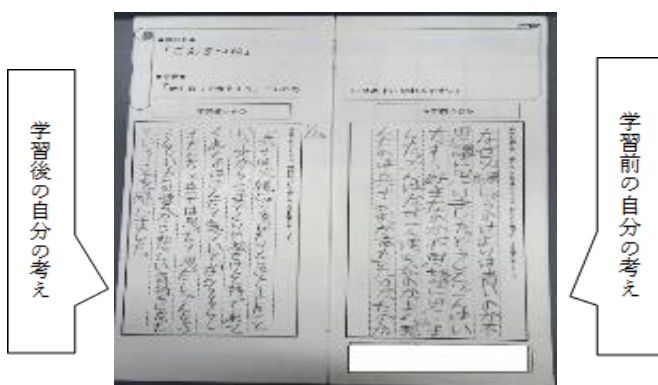
前述した指導と評価の取組を行うことで、意見を交流し、考え方の違いに気付くだけでなく、そこから考えを広げて物語を楽しむことにもつながった。

#### 【個の変容】

#### 【主体的に学習に取り組む態度の事例】

#### 〔児童Fの事例〕

資料6は、「ごんぎつね」に対する自分の考えを、学習する前（右側）と後（左側）で比べて学びの成長を自ら実感することができるように作成したワークシートである。



資料6：学習前後の考え比較ワークシート

#### 【主体的に学習に取り組む態度の評価規準】

粘り強く文章を読んで理解したことに基づいて、学習課題に沿って感想や考えをもととしてしている。

## ア 単元はじめの学習状況

### 【単元はじめの児童 F の記述】

「なぜ、火縄じゅうのけむりは青いのか」「どうして、ごんはいたずらが好きなのか」不思議に思いました。

物語のごんの行動や登場人物の心情を表す描写などに着目して読み、疑問をもつことはできているが、自分の考えをもつことはできていない児童の様子が見られる。

## イ 単元おわりの学習状況

### 【単元おわりの児童 F の記述】

兵十は、火縄じゅうをばたりとり落とししました。という文から、今までくりや松たけを持ってきてくれたのは、ごんだと気付いて、「なんてことをしてしまったんだ」と、ごんを恨んでいた気持ちから、悲しい気持ちに変わったことを感じました。

単元おわりには、「火縄じゅうをばたりとり落とししました」という叙述に着目した上で、「なんてことをしてしまったんだ」という兵十が後悔する気持ちを読み取り、自分の考えをもつことができていることがわかる。

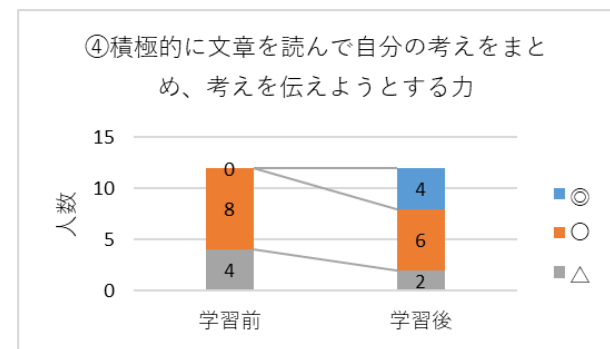
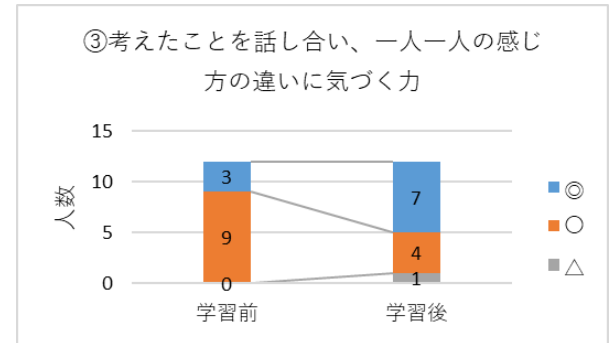
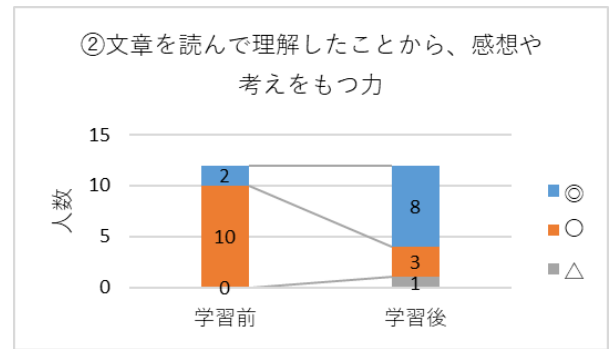
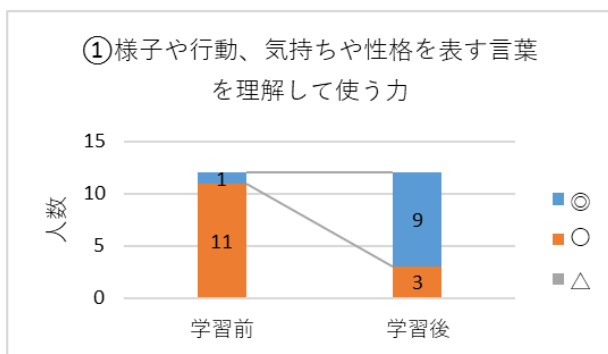
このことから、単元を通して、「文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもとうとしてきた」と評価することができる。

### 【学級全体の身に付ける力に対する意識の変容】

目標や評価規準を共有したことで、身に付ける力（資質・能力）に対する児童の意識がどのように変容したのかを捉えるため、アンケート調査を行った。次のグラフは、単元の学習前と学習後に実施した、アンケートの結果である。

#### 【調査対象】 児童 12 名

◎：良く身に付いている ○：身に付いている  
△：まだ身に付いていない



学習前と学習後を比較すると、①～④のすべての質問において、「身に付いている」と答えた児童の数が増加していた。このことから、単元を通してこれらの力が身に付いたことを実感した児童が増えたことがわかる。

しかしながら、②～④の質問においては、「まだ身に付いていない」と回答した児童がわずかながら増える結果となった。これについて、児童に聞き取りを行うと、評価規準を基に自分の力を評価したところ、自分の力が目標に到達していないと自己分析した結果であることがわかった。

自分の学習状況について、評価規準を基に客観的に判断しようとする姿勢は、主体的に取り組む態度における自己調整する力の育成につながったと考えられる。



### (3) 考察

#### ① 成果

##### ア 単元の目標と評価規準の共有

目標や評価規準の共有を行ったことで、「一人一人の感じ方の違いに気付く」ことを意識し、自分の考えを伝えるだけでなく、友達のことを聞こうとする姿が見られた。このように、目標や評価規準を意識して学習活動に取り組むことができたのは、児童が理解しやすい言葉に変えたことが、要因であったと考えられる。また、児童が目標や評価規準について、その意味を十分に理解できない場合、理解できるように支援を行うことで、自らの学習を調整できるようになると考えられる。

##### イ 学習評価を基にした教師の指導改善

児童の実態を把握することで、主発問の設定を変えたり、指導計画を見直したり、指導の手立てを改善したりするなど、具体的な改善の方法を見出すことができた。このことで、児童のより確かな資質・能力の育成につながったといえる。

#### ② 課題

「おおむね満足できる」状況(B)の基準を意識することはできたが、「十分満足できる」状況(A)の基準を明確にして、児童に示すことの難しさを感じた。「十分満足できる」状況(A)の姿は多様に想定されるため、その一部の姿を限定的な表現で示すことで、児童が目指すゴールの姿を狭めてしまうという課題を感じた。

#### ③ おわりに

単元の指導を始める前に目標や評価規準を児童の実態に合わせて設定するのは大変だと感じるかもしれない。私もこの実践を行うまでは、そう感じていた。しかし、目標や評価規準を設定して指導をしてみると、設定しないことの不安の方が大きいと感じるまでになった。今は、付けさせたい資質・能力を明確にすることが、教師が自信をもって指導を行うことになると考えている。

## 2 中学校 国語（第2学年）の実践

### （1）授業実践を行った単元

#### ① 単元名

あなたは誰のために走るのか？信実を実証せよ！  
教材文「走れメロス」

#### ② 単元の目標

##### ア 知識及び技能

- ・抽象的な概念を表す語句の量を増すとともに、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。(1) エ

##### イ 思考力、判断力、表現力等

- ・登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈することができる。(C (1) イ)
- ・文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすることができる。(C (1) オ)

##### ウ 学びに向かう力、人間性等

- ・言葉がもつ価値を認識するとともに読書を生活に役立て、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。

#### ③ 単元の評価規準

知識・技能	① 抽象的な概念を表す語句の量を増やすとともに、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにしている。(1) エ)
思考・判断・表現	① 「読むこと」において、登場人物の言動の意味などについて考えて、内容を解釈している。(C (1) イ) ② 「読むこと」において、文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしている。(C (1) オ)
主体的に学習に取り組む態度	① 粘り強く登場人物の言動の意味などについて考え、学習の見通しをもって作品の魅力を文章にまとめ、話し合おうとしている。

#### ③ 学習計画・評価計画

	○目標 ・ 学習活動	知	思	主
1	○学習の流れや、身に付けたい力、学習の目標を把握し、見通しをもつことができる。 ・本文を全文通読し、初読の感想や疑問点、単元を貫く問いについて考え、ワークシートに記述する。			
2	・作品の設定と構成を押さえる。 ・おおまかなあらすじと登場人物を確認し、作品の構成をワークシートに記述する。			
3	○「メロス」と「王」の人物像の変化について考えることができる。 ・「メロス」の人物像と心情の変化、「王」の人物像を捉える。 ・冒頭から「メロス」が王城を出発するまで、「メロス」と「王」がどんな人物として描かれているかをワークシートに記述する。		①	
4	・「メロス」の人物像と心情の変化、「王」の人物像を捉える。		◎	
5	・村から刑場に向かう途中の「メロス」の人物像の変化と刑場での「王」の人物像の変化をワークシートに記述する。 ・「メロスは勇者なのか」という単元を貫く問いについて話し合い、ワークシートに自分の考えを記述する。			
6	○漢語が、作品に与える印象について理解し、漢語を使うことができる。 ・漢語が、作品に与える印象についてワークシートに記述する。	①		
7	○作品の魅力について文章にまとめることができる。 ・作品の魅力について観点を決めて、ワークシートに記述する。		②	
8	○作品の魅力グループで語り合おうとする。 ・作品の魅力について考えた内容をグループで共有し、他の人の意見を自分の考えと比較し、考えたことをワークシートに記述する。			① ◎

◎は「記録に残す」ための評価の機会

## (2) 実践の内容

### ① 単元の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

#### ア 共有のための取組

単元の第1時に、この単元で使用するすべてのワークシート(資料1)を冊子にして生徒に配付した。ワークシートの中には、単元の目標、評価規準、評価判定の基準(ルーブリック<sup>3)</sup>、学習計画・評価計画を示した。さらに、単元を貫く問い「メロスは何ぞ勇者といえるのだろうか」を設定し、単元全体の学習の見通しをもてるようにした。単元のはじめとおわりには、「単元を貫く問い」を同じように生徒に投げかけることで、記述する内容の変容を基に、学びの深まりを見取れるよう指導計画を立てた。

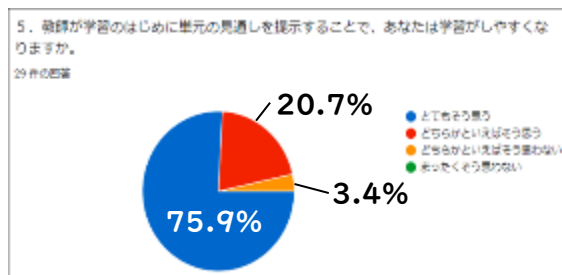


資料1: 単元のワークシートの一部

#### イ 共有による学びやすさの検証

目標や評価規準、学習計画・評価計画の共有を行うことによって、生徒は学習のしやすさにつながるのかを検証するために、対象とするクラスの生徒29名に対してアンケート調査を行った。

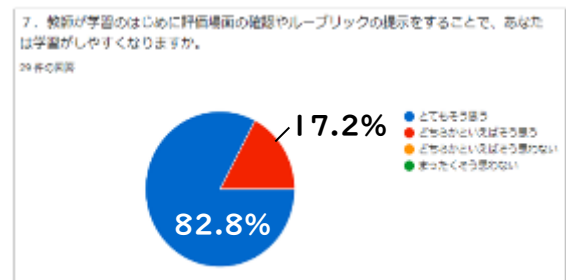
#### 【アンケートの結果】



資料2: 指導計画、評価計画の共有に関するアンケート結果

「教師が学習のはじめに単元の見通しを提示することで、あなたは学習がしやすくなりますか。」という質問に対し、96.6%の生徒が肯定的な回答をしている(資料2)。その理由について、次のようなものが挙げられていた。

- その単元で何を学ぶことができるのかを先に知ること、それを意識して文章を読むことができ、密な学習ができると思うから。
- 「この時間までにこれができるようになっていなければいけない」、「こういったことをするからこんな目標が必要だな」と単元を計画的に進めることができ、また目標設定がしやすくなるのでその単元で本当に学ぶべき内容について最初から最後まで考え続けられるから。
- 単元が終わったあとに、自分がどのくらい単元の見通しに書かれている事が出来ているのかなど、学習の前後で自分の成長を振り返ることができるから。



資料3: 目標、評価規準の共有に関するアンケート結果

資料3は、「教師が学習のはじめに評価場面の確認やルーブリックの提示をすることで、あなたは学習がしやすくなりますか。」という質問に対する回答の結果である。この質問に対して肯定的に回答した生徒の割合は、100%であった。その理由について、次のようなものが挙げられていた。

- どんな内容で書けばいいのかが分かりやすく、自分自身のやる気にもつながると思ったから。
- どこが評価に入るのか(評価場面)が分かる、どこを重点的にやればいいのかも分かって、取り組みやすいです。評価材料になるところがわかると、この単元では私達のどの力を伸ばすた

<sup>3</sup> 評価規準と観点の尺度を段階に分けて文章で示したもの

めのものなのかがしれて腑に落ちます。逆に提示されないと『どこが伸びればいいのか?』になります。

- A基準になってくると求められるレベルも高くなっていくので、より深い考察、考えにたどり着きやすくなるし、物事をより深く考えていく力が備わってくるから。

【アンケートの結果からわかること】

- 目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有を行うことで、学習がしやすくなると考えている生徒はとても多い。
- 学習がしやすい理由として、目標を明確に捉えられることや学習の見通しが立てられることを挙げている生徒が多い。
- 「どのような力を身に付ければいいのか」について、生徒が理解することで、生徒の学習意欲の向上につながる。
- 目標や評価規準、学習計画・評価計画の共有を行うことが、自らの学習状況を把握し、それを調整しようとする態度の育成につながる。

② 学習評価の実際

単元の第5時で「思考・判断・表現」の観点で「記録に残すための評価の機会」を設定した。この時間は、単元のはじめに設定した単元を貫く問いである「メロスはなぜ勇者といえるのだろうか?」について、前時まで読み取ってきたことを踏まえて、改めて考える時間とした。具体的には、「(作者が)メロスが勇者だと考える理由」について、叙述を基に考える学習を行った。

授業のはじめに、この問いに対する自分の考えをワークシートに記述させ、グループで記述した内容を基にした話し合いを行った。その上で、再度自分の考えをワークシートにまとめさせた。これを評価資料として資料4の基準と照らして評価を行った。

「十分満足できる」 状況(A)	「おおむね満足できる」 状況(B)
「メロス」や「王」の言動に着目して、人物の考え方や心情の変化を読み取り、 <u>人物像の変化を根拠にして、メロスが勇者である理由をワークシートに記述している。</u>	「メロス」や「王」の言動に着目して、人物の考え方や心情の変化を読み取り、メロスが勇者である理由をワークシートに記述している。

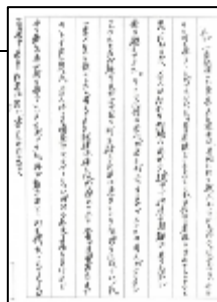
資料4：第5時の評価判定の基準

【生徒Dの事例】

【生徒Dの記述】

私が一番納得した勇者である理由は、単純に町を救ったからだと思う。なぜなら、そもそも町を救うことができなかった

ら勇者扱いされるどころか裏切り者扱いされてしまうと思ったからだ。メロスは村から刑場へ向かう途中で何度も困難に立ち向かい、乗り越えてきた。そこで心情の変化があるが、上下する中でメロスの考えがセリヌンティウスをただ助けるだけでなく、町を救うために走るという気持ちになっていった。一番メロスを強くしたと考える試練は、体と心が疲れてから水音で目覚めるまでのところだと思った。メロスはこの場面で①モチベーションがどん底まで落ちるけれど、水を飲んで再び町を救うということができた。再び動き出して町を救ったことでメロスは勇者であると作者は思い、書いたのだと思う。



生徒Dの記述からは、メロスの心情が最も変化する場面として、波線①の場面を取り上げ、「モチベーションがどん底」だったメロスが、「再び動き出そうとする心情の変化を読み取っている様子がわかる。このことから、「おおむね満足できる」状況(B)と判断した。

## 【生徒 E の事例】

### 【生徒 E の記述】

太宰治が「メロス」を勇者と表現した理由は、「挫折と試練を乗り越えて」約束を果たしたという部分にあると思った。②出会ってすぐの

王は暴君であり、「愛や誠、信頼、正義」は妄想であると言っていたが、「メロス」が様々な試練をのりこえ決して諦めなかったからこそ、王は「信じる心」を取り戻したのではないかと思った。また、自分は、③山賊が王の命令で「殺す」のではなく、「心を折る」ために登場したのではないかと感じて、わざわざ殺さないということは、心の底では、「平和でいたい」という王の願いが表れていると感じた。「メロス」は山賊に対しても様々な試練にも屈せず、最後まで名誉や心情、愛や誠、正義のために走り抜けたというメロスの生き様から太宰治はメロスを勇者であるといったのだと思った。



生徒 E は、メロスが勇者である理由について、波線②と記述している。「暴君」として描かれていた王が、物語の終盤において、「信じる心を取り戻した」ことを読み取っており、人物像の変化を捉えていることがわかる。

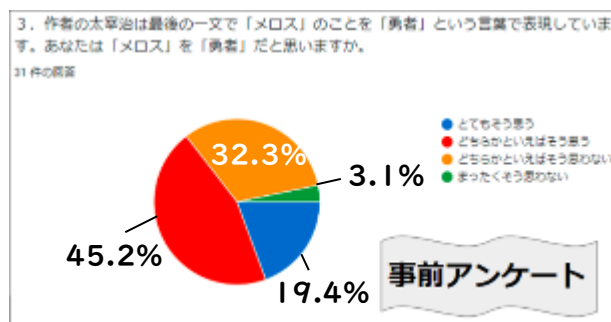
さらに、波線③からは、物語全体から浮かび上がる王の人物像を捉え、叙述を基にした自分なりの想像を加えて読みとっている様子がわかる。このように、王の人物像の変化を捉えた上で、自分なりの解釈を加えながら物語を読むことができていると判断し、「十分満足できる」状況 (A) とした。

## ③ 学習評価を基にした、教師の指導改善

### ア 単元のはじめのアンケートを基にした指導改善

単元の始めの時点で、物語をどの程度読みとることができているのかを確認するため、「作者の太宰治は最後の一文で『メロス』のことを『勇者』という言葉で表現しています。あなたは『メロス』

を『勇者』だと思いませんか。」というアンケートを行った。次のグラフ(資料5)はその結果である。



資料5：単元の前に行ったアンケート

この質問に対し、「とてもそう思う」、「どちらかといえばそう思う」と答えた生徒の割合の合計は、64.6%であった。

「メロスは勇者だと思う」と回答した理由としては、「セリヌンティウスのために何があっても走り続けたから」や「王との約束を守り、大切な友をすくったから」などがあり、一つの場面や行動の叙述から読み取れる記述は見られたものの、物語全体を通した登場人物の心情の変化を根拠にしたものは少ないことがわかった。

これらのことを踏まえ、登場人物の心情や人物像の変化を丁寧に追っていくことを意識して指導を行った。

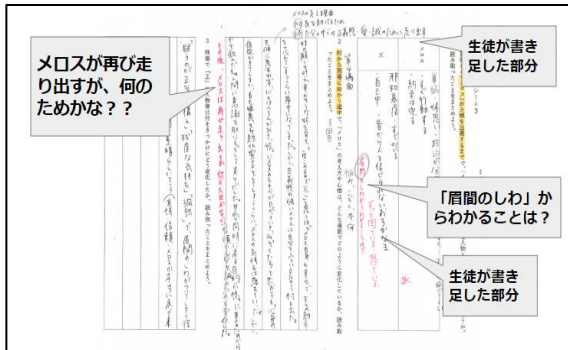
### イ ワークシートの評価を基にした指導改善

毎時間、授業のおわりにワークシートを回収し、生徒の記述を基に学習状況を把握した。単元の序盤は、王の人物像を「人の心が信じられない」や「残虐」とだけ捉えていた生徒が多く、王がそのような人物になった背景などについて、深く読み取れていない様子であった。

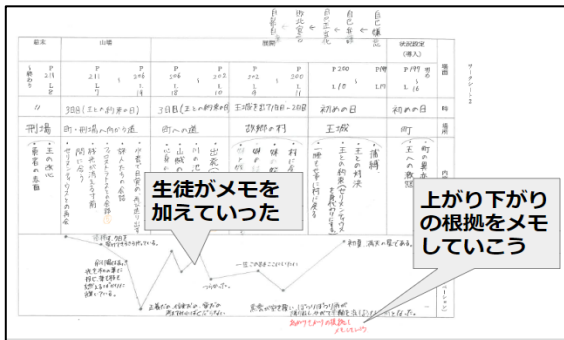
そこで、王の人物像についての理解を深めるためのコメント(アドバイス)を、ワークシートに入れて生徒に返却し、次の授業において、そのコメントの内容をクラス全体で共有した。その際、自分にとって必要な視点であれば、ワークシートに加筆をするよう指導した。取り上げたコメントの具体的な内容の一つは、「『眉間のしわ』からわかることはなんだろう」である。『眉間のしわ』から読み取れることをクラス全体で話し合う活動



を通して、王の人物像に「怒り」「悩み」「孤独」という見方が加わり、王の人物像に関する捉えが深まった。(資料6、資料7)



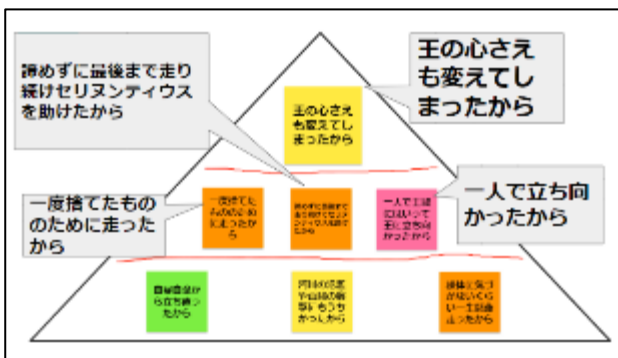
資料6：ワークシートに残した教師のコメント①



資料7：ワークシートに残した教師のコメント②

ウ 登場人物の心情や人物像の変化を捉えるための指導の工夫

アンケートやワークシートの取組から、登場人物の心情や人物像の変化についての読み取りが十分でないことがわかった。そこで、心情や人物像の変化に着目した読み取りができるようにするための工夫として、ピラミッドチャートを用いた学習活動を設定した。資料8及び資料9は授業中の話し合い活動における生徒の記述である。



資料8：授業中のJamboard①



資料9：授業中のJamboard②

この活動では、「メロスが勇者だといえる理由」を付箋に書き出させ、その上で、「根拠として強いもの」を上側に位置付けるように指示をした。

資料8及び資料9からは、登場人物の心情や人物像の変化に着目しているものが、ピラミッドチャートの上側にある。生徒が、それらを「説得力のある理由」として認めていることがわかる。さらに、グループで話し合ったことを発表する場面では、生徒の発言の中に、王の人物像の変化について、「眉間のしわ」に基づいて話す生徒の姿や、「王は悪者ではない」と語る生徒の姿が見られた(資料10)。



資料10：授業中の発言

④ 生徒の変容

前述した指導と評価の取組を行うことで、登場人物の心情や人物像の変化について、深く読み取ることができるようになった生徒の様子を把握することができた。単元の第5時に、「メロスはなぜ勇者といえるのだろうか」という単元を貫く問いについて考える活動を設定した。その前後において、生徒の変容が大きく見られたため、【個の変容】と【全体の変容】の2つの視点で捉えて次に示す。

## 【個の変容】 【生徒Fの事例】

※ 資料4のループリックを基に評価。

### ア 単元はじめの学習状況

#### 【単元はじめの生徒Fの記述】

一度諦めかけたメロスだったけど、立ち直って皆に止められようと、友セリヌンティウスのために走り続けたから

この時点においては、一つの場面から読み取れる行動を根拠にして記述しているが、登場人物の心情の変化に関する記述は見られない。そのため、「おおむね満足できる」状況(B)には達していないと考えた。

### イ 第5時はじめの学習状況

#### 【第5時のはじめにおける生徒Fの記述】

『信頼』、『名誉』、『正義』、『愛と誠』、そして良き『友』のために走り続けたから。自己嫌悪、自暴自棄に追い込まれても立ち直ることができたから。

この記述からは、「自己嫌悪、自暴自棄に追い込まれても立ち直る」というメロスの心情の変化に着目していることがわかるため、「おおむね満足できる」状況(B)であると考えた。

### ウ 第5時おわりの学習状況

次の記述は、第5時はじめにおける記述を基に、話し合い活動を行った後の記述である。

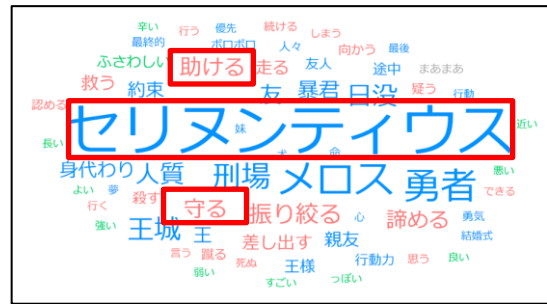
#### 【第5時のおわりにおける生徒Fの記述】

眉間のしわが刻み込まれたように深くなるというのは長年、王が孤独に苦しみ悩んだから刻み込まれたのだと思う。そんな王の気持ちを変え、多くの人(王や民)を救ってくれたから勇者ではないか。

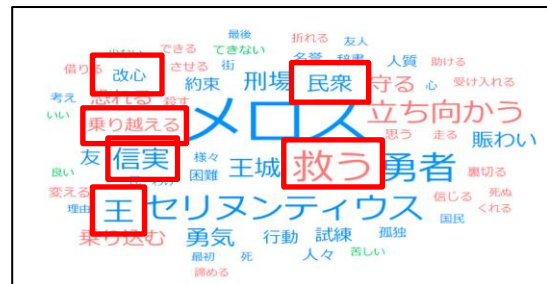
「孤独に苦しみ悩んだ」王の気持ちを変えた(人物像の変化)ことを捉えていることに加えて、メロスが救った対象がセリヌンティウスだけでなく、多くの人(王や民)であると多角的に捉えていることから、「十分満足できる」状況(A)に達していると判断した。

## 【全体の変容】

生徒Fに見られた変容は、個のみでなくクラス全体でも同様の傾向が見られた。このことについては、単元を貫く問いである「メロスはなぜ勇者といえるのだろうか」に対する、単元はじめ(資料11)と、単元おわり(資料12)の記述を基にテキストマイニングによる分析を行うことで、この変容を捉えることができた。



資料11：単元はじめのテキストマイニング



資料12：単元おわりのテキストマイニング

「メロスが勇者だといえる理由」となる言葉のうち、多く記述されたものに注目すると、単元はじめのテキストマイニング(資料11)においては、「セリヌンティウス」や「助ける」、「守る」という言葉が多く見られた。この時点においては、「セリヌンティウスを助けたから」や「セリヌンティウスを救ったから」などをメロスが勇者だといえる理由にしていることが多いとわかる。

単元おわりのテキストマイニング(資料12)においては、「セリヌンティウス」が小さくなり、その代わりに「王」や「民衆」の文字が大きくなっていることがわかる。また、「真実」や「改心」などの言葉も大きくなっている。このことから、メロスが勇者だといえる理由として、「王が信じる心」を取り戻し、改心したことや、そのことが「セリヌンティウス」だけでなく、「民衆」をも救

ったことになったことを挙げていることが読み取れる。

これらの結果から、単元のはじめには、一つの場面や登場人物の一つの行動を捉えることにとどまっていた読み取りが、おわりには、場面のつながりや、王や民衆の視点も含めた多角的な視点の読み取りへと変容したことがわかった。

### (3) 考察

#### ①単元の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

資料2、資料3のアンケートの結果からは、単元の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有を行うことで、学習意欲の向上や生徒の学習のしやすさにつながっていることがわかった。

また、教師にとっても、目標や評価規準を明確にすることで、自信をもった指導や評価をすることにつながった。

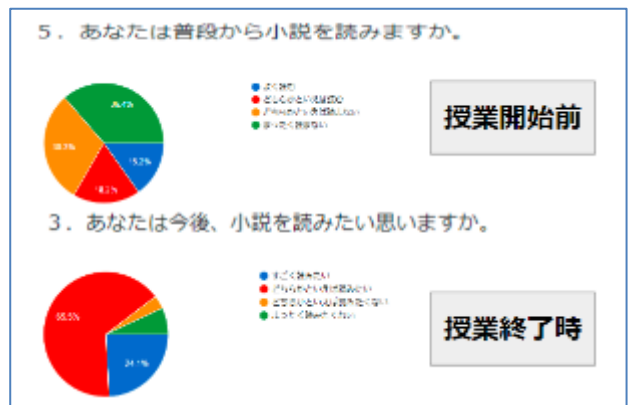
#### ②実態把握と学習状況の見取り

単元のはじめに、アンケートやテキストマイニングを行ったことで、生徒の実態を把握するとともに、実態にあった問いを設定することができた。また、単元のおわりに、同じ内容について質問を行ったことで、読みが深まっていることを捉えることができた。

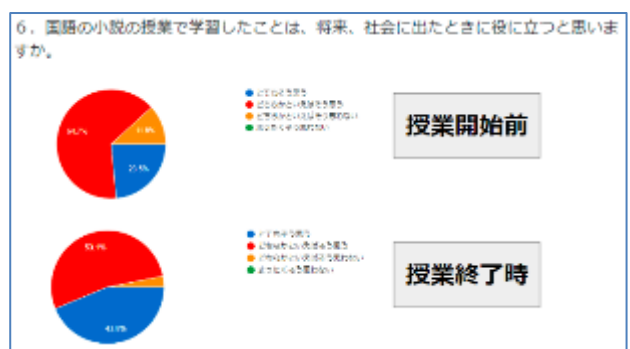
単元の学習過程においては、「生徒が単元の目標に向かっているか」、「単元を貫く問いに迫ることができているか」について、ワークシートを丁寧に見取ることで、その状況を把握することができた。読みを深めていくために、教師がワークシートにアドバイスをしたり、アドバイスした内容を全体で考える場面を設定したりしたことも学習を深めることにつながっていた。

このように、生徒の学習状況を的確に見取ることが、個々の生徒に合った指導改善につながり、生徒が資質・能力を身に付けることにつながったと考える。

### (4) おわりに



資料13：授業前後のアンケート比較①



資料14：授業前後のアンケート比較②

資料13・資料14は、単元前後におけるアンケートの比較である。単元はじめに行ったアンケートにおいて、「普段から小説を読む」と答えた生徒の割合は33.4%であった。単元おわりに「今後、小説を読みたい」と答えた生徒の割合は、89.6%となった。さらに、「国語の小説の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」という質問に対して、「とてもそう思う」、「どちらかといえばそう思う」と答えた生徒の割合は、単元はじめにおいて、それぞれ23.5%、64.7%であったのに対し、単元のおわりには43.8%、53.1%となった。

これらの結果から、小説を読むことへの関心が高まるとともに、国語で学んだことの有用性を実感できた生徒が増えたことがわかった。「学びに向かう力、人間性等」を涵養につながったと考える。

### 3 小学校 社会（第4学年）の実践

#### (1) 授業実践を行った単元

##### ① 単元名

「ごみはどこへ」

(人々の健康や生活環境を支える事業)

##### ② 単元の目標

##### ア 知識及び技能

ごみを処理する仕組みについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめることができる。

##### イ 思考力、判断力、表現力等

ごみを処理する仕組みや処理に協力する人々の取組について、それらが果たす役割を考え、ごみ処理に見られる課題を把握して、その課題の解決に向けて社会への関わり方を選択・判断し、表現することができる。

##### ウ 学びに向かう力、人間性等

ごみの処理について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に活かそうとするとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚をもつ。

##### ③ 単元の評価規準

知識 ・ 技能	①処理の仕組みや再利用、県内外の人々の協力の在り方などについて、清掃工場の人に話を聞いたり地図などの資料で調べたりして、必要な情報を集め、読み取り、廃棄物の処理のための事業の様子を理解している。
	②廃棄物を処理する事業は、衛生的な処理や資源の有効利用が出来るよう進められていることや、生活環境の維持と向上に役立っていることを理解している。

思考 ・ 判断 ・ 表現	①廃棄物の処理の仕組みや再利用、県内外の人々の協力などに着目して、問いを見だし、廃棄物の処理のための事業の様子について考え表現している。 ②廃棄物の処理の仕組みや再利用、県内外の人々の協力などに着目して、廃棄物の処理のための事業の様子を捉え、その事業が果たす役割を考え、表現している。
主体的に学習に 取り組む態度	①人々の健康や生活環境を支える事業について、主体的に問題解決しようとしたり、より良い社会を考え、学習したことを社会生活に活かそうとしたりしている。

##### ④ 学習計画・評価計画

	○目標 ・ 学習活動	知	思	主
1	○身の回りのごみに着目して、自分達の生活では様々な場所で多くの種類のごみが出ていることを理解する。 ・学校生活では、どこでどのような種類のごみが、どれくらいの量が出るのかについて調べる。	①		
2	○家庭からは様々なごみが出ていること、ごみの収集にはきまりがあることを理解する。 ・家から出るごみの種類や量、ごみを収集する時の決まりを調べ、気になったことや疑問に思った事について話し合う。	①		
3	○身の回りで出される様々な種類のごみが、どこでどのように処理されるのかについて調べるための学習問題をつくり、学習の見通しをもつ。 ・身の回りから出たごみについて調べて疑問に感じたことや知りたいと思ったことを話し合い、学習問題をつくり、学習計画を立てる。		①	①
4	○ごみを収集する際の工夫や収集に出す際のきまりを理解する。 ・ごみの収集の仕方や工夫について調べる。	①		
5	○清掃工場において、燃やすごみを処理する際の工夫について理解する。		①	
6	・清掃工場の方に学校に来てもらい、実際に収集を体験し、最終処分場の現状についての話を聞く。			



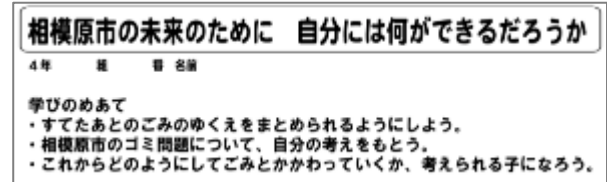
7	○最終処分場での処理の工夫や抱える問題について考え、表現する。 ・最終処分場での処理の仕方や処理の工夫について調べ、処分場が抱える課題について話し合う。		①	
8	○リサイクル事業を支える人々の取組について理解する。 ・資源ごみの処理の仕方と、分別された資源ごみの行方を調べる。		②	
9	○これまでに学習したことを振り返り、ごみ処理場の仕組みや相模原市の最終処分場の現状に着目し、これからの環境問題を考える上で自分にできることを考え、表現する。 ・ごみを処理する仕組みについて、調べたことを振り返り、わかったことと、新たに生じた疑問について話し合う。		①	
10	○ごみの処理のしかたや人々の生活様式の変化について理解する。 ・ごみの量の変化や、ごみの処理にかかる費用の変化について調べ、変化の理由を考える。		②	
11	○ごみ処理に携わる人々によって、衛生的な処理や資源の有効利用ができるよう進められていることを理解する。 ・地域で働く人々のごみ減量に向けた取組とその工夫について調べる。		②	
12	○ごみ処理に携わる人々によって、自分の生活環境が維持され向上されていることを理解する。 ・地域で働く人々のごみ減量に向けた取組とその工夫について調べ、人々が活動する上で大切にしていることを考える。		② ③	
13	○学習問題をふり返り、ごみを減量するために自分たちにできることを地域の人々と一緒に話し合い、学習問題について自分の考えを表現する。 ・ごみに関わる問題やごみを減量するための地域の人々の活動を振り返り、ごみの減量のために自分たちにできることについて話し合う。		② ③	① ③

◎は「記録に残す」ための評価の機会

## (2) 実践の内容

### ① 単元の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

単元のはじめに「相模原市の未来のために自分には何ができるだろうか」という学習問題（単元を貫く問い）を設定した。その学習問題を追究している姿として、以下の3つの姿を児童に示した。



#### 資料1：児童に示した目指す姿

第5時・第6時において、津久井クリーンセンター職員による「ごみの捨て方レクチャー」を設定した。その後、この単元において目指す姿を児童と再度共有したのち、学習問題である「相模原市の未来のために自分には何ができるだろうか」について考えさせた。

### ② 学習評価の実際（第9時）

#### 【主体的に学習に取り組む態度の事例】

第9時において、これまでの学習を振り返り、相模原市におけるごみ問題について、自分にできることは何かを考える学習活動を設定した。記録に残す評価として、主体的に学習に取り組む態度における評価判定の基準（資料2）を作成した。

十分満足できる 状況(A)	おおむね満足できる 状況(B)
リフューズに着目し、自分の消費活動を 変えていかなければ ごみの問題は解決し ないことに気づき、行 動しようとしている。	ごみ問題の解決に 向けて、リユース、リ デュース、リサイクル のいずれかに関連付 けながら行動しよう としている。

#### 資料2：第9時における評価判定の基準

授業のおわりで記述させた「まとめ」には、以下のような内容が見られた。記入させる際、児童には「これから自分がしていこうと思うことを書こう。自分にできることを書こう。なぜその行動をしようと思ったか理由も書こう。」と言葉をかけた。



〔児童Dの事例〕

学習3  
-これからどのようにしてごみとかがわっていきか考えよう。

わたしは 分別したり リサイクル ゴミをへらしたり する。

わたしは 分別したり リサイクル (して) ゴミをへらしたり する。

資料3：児童Dの記述（ワークシート）

児童Dの記述には、「分別したり」「リサイクル」「ゴミをへらしたり」等が見られる。ごみを分別することを、リサイクルというキーワードとつなげ、分別を通してごみを減らしていこうとする姿と判断できるので、「おおむね満足できる」状況(B)とした。

〔児童Eの事例〕

学習3  
-これからどのようにしてごみとかがわっていきか考えよう。

わたしは、これから買おうかなと思った物はこれから本当に使おうか考えて買おうと思いました。なぜかという、いらなくて買ったからゴミになるから 考えて買おうと思いました。

わたしは、これから買おうかなと思った物はこれから本当に使おうか考えて買おうと思いました。なぜかという、いらなくて買ったからゴミになるから 考えて買おうと思いました。

資料4：児童Eの記述（ワークシート）

児童Eの記述には「いらなくて買ったらごみになる」「本当に使おうか考えて買う」等があった。いかにごみを出さないようにするのかを考えようとしていたり、本当に必要なもののみを購入したりしようとする姿であると判断できるので、「十分満足できる」状況(A)とした。

〔児童Fの事例〕

学習3  
-これからどのようにしてごみとかがわっていきか考えよう。

自分は一回、かんがえて、買った、もし買ったなら、さいごまで使います。どうしてかという、そのまますててしまったら、むだに、すててしまったりするからです。

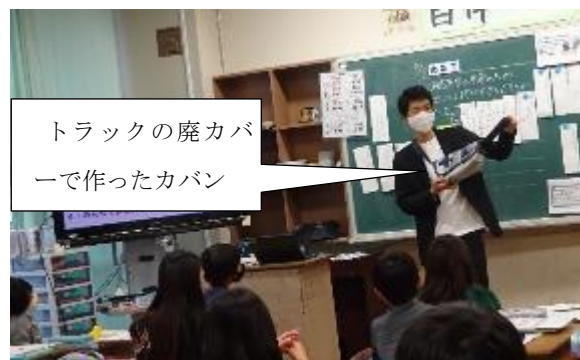
自分は、一回、かんがえて、買った、もし買ったなら、さいごまで使います。どうしてかという、そのまますててしまったら、むだに、すててしまったりするからです。

資料5：児童Fの記述（ワークシート）

児童Fの記述には、「考えて買ったり」「さいごまで使います」「むだにすててしまったりする」等があった。買う段階でよく考えようとする姿勢や、最後までモノを大切に使用し、ごみを簡単に出さないようにしたいという姿と判断できるため「十分満足できる」状況(A)とした。

③ 学習評価を基にした、教師の指導改善

第9時の児童の記述から、「ごみが落ちていたら拾う」「ポイ捨てをしない」等、単元の学習前と考えが変わらない児童がいることがわかった。次時以降、江戸時代の完全リサイクル社会を調べさせたり、リユース品を製品化している会社を調べる活動を設定したりすることで、児童のごみ問題に関する捉え方を変容できるように指導を行った。



資料6：リユース製品を紹介する場面

④ 児童の変容

【個の変容】

【主体的に学習に取り組む態度の事例】

資料7は、第9時で「相模原市の未来のために自分には何ができるだろうか」という問いに対して、児童Gがノートに記述した内容である。

相模原市の未来のために自分には何ができるだろうか。

ポイ捨てをしない。  
資源などを分別する。  
余分なゴミをださない。  
なるべくゴミをへらす。

ポイ捨てをしない (消したあと)

資源を分別する。余分なゴミをださない。なるべくゴミをへらす。

資料7：児童Gの記述（ノート）

児童 G は、授業のはじめに「ポイ捨てをしない」と記述した。このことから、児童 G が減らしたいごみについて、普段目にしている「道に落ちているごみ」などを無くすことで、ごみの問題を解決できると捉えていたことがわかる。しかしながら、ここで扱いたいごみ問題は、「自分が生活の中で出しているごみ」など、日常生活において、どうしても出てしまうごみも含めて減らすことはできないかということであり、この時点では、児童 G がごみの問題について、十分に捉えきれていないことがわかる。

そこで、「相模原市の未来のために自分には何ができるだろうか」という問いに対して、再度、グループで話し合ったり、学級全体で児童の考えを共有したりする活動を行った。この活動において、「自分が生活の中で出しているごみ」に着目した児童の発言を価値付け、それを共有したところ、児童 G が「ポイ捨てをしない」という記述を消し、「資源を分別する。」「余分なゴミをださない。」「なるべくゴミをへらす。」と書き換える姿が見られた。このことから、児童 G が日々の生活の中で自分が出しているごみと廃棄物を処理する事業とを結びつけ、「ごみを捨てる」という概念について、「ポイ捨て」から「清掃工場に送る」ことであると捉え直したことがわかる。

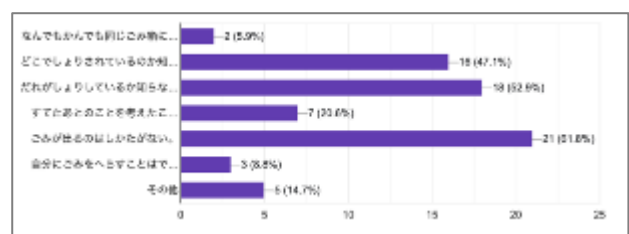
児童 G は、これまで学んできた清掃工場の役割や、そこで働く人々の努力や苦労が自分の出すごみと結びつくことで、ごみ問題を自分ごととして捉えることができたといえる。ごみ問題の捉え方を変容させ、これからの自分の生活に生かそうとする態度へとつながり、本時の目標である「これからの環境問題を考える上で自分にできることを考え、表現する」姿を見取ることができた。

## 【全体の変容】

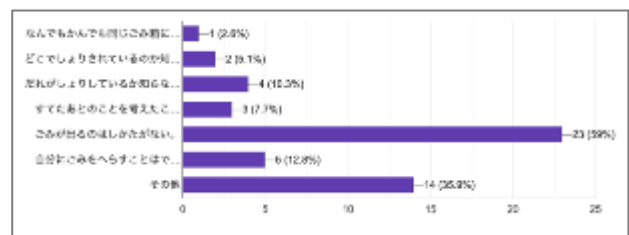
単元のはじめとおわりに、以下のアンケートを実施した。その結果が資料 8～資料 11 である。

(ア)「ごみについて自分の考えに近いもの全てチェックしましょう」(複数回答可)

- ・なんでもかんでも同じごみ箱にすてればいい。(Y/N)
- ・どこでしょりされているのか知らない。(Y/N)
- ・だれがしょりしているか知らない。(Y/N)
- ・すてたあとのことを考えたことがない。(Y/N)
- ・ごみが出るのはしかたがない。(Y/N)
- ・自分にごみをへらすことはできない。(Y/N)



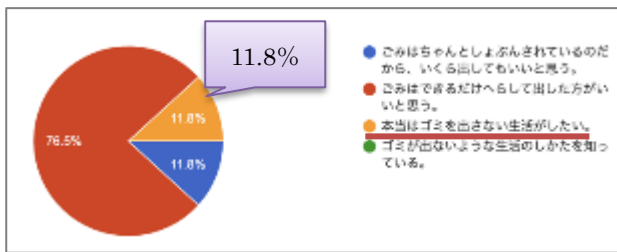
資料 8：単元のはじめのアンケート結果①



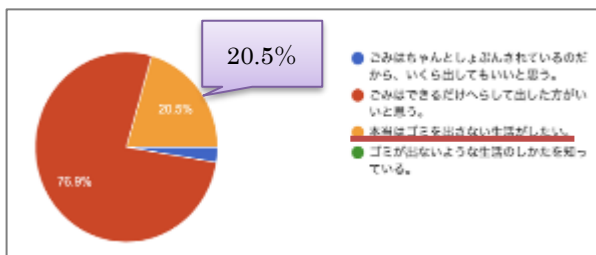
資料 9：単元のおわりのアンケート結果①

ごみは「どこで・だれが」処理しているのか知らないと答えた児童は大幅に減少した。さらに、「処理されている場所」「処理している人々」に関しての知識を得ることもできたこともわかる。また、「すてたあとのことを考えたことがない。」について、「はい」と回答した児童の数が少数ながら減っていることから、ごみが捨てられた後、どうなっていくのかについて、理解したことがわかる。一方で、「ごみが出るのは仕方がない」という回答が増えていることから、私たちの暮らしにおいて、便利さや快適さを求める結果、ごみは出てしまう、という現実に向き合うことのできた学習だったといえる。

(イ)「私たちが出しているごみについて、今の気持ちに近いもの一つにチェックしましょう」  
(複数回答不可)



資料 10：単元のはじめのアンケート結果②



資料 11：単元のおわりのアンケート結果②

このアンケートから、「ゴミはいくら出してもいいと思う」という児童が減り、「本当はゴミを出さない生活がしたい」と考える児童がおよそ2倍に増えたことがわかる。ごみは処分されればなくなるという考えを変容させ、ごみを出さない姿に価値をもち、自らが出したごみに責任をもとうとする意識が高まったことがわかる。

### (3) 考察

#### ① 成果

単元を通して児童が「自分ごと」としてゴミ問題を捉えようとする姿へ変わっていく様子が見られた。単元の目標にせまる姿を「目指す姿」として、児童に伝わる言葉におきかえて、児童と共有を図ったことが有効であったといえる。また、「目指す姿」を教師自身が明確にすることで児童にかける言葉がより洗練され、児童の資質・能力の育成につながったと考える。

第9時でいえば、「ゴミを減らす」ことを「ポイ捨て」と結びつけていた児童を、「努力を要する」状況(C)と判断し、適切に指導改善を講じることができた。さらに、「十分満足できる」状況(A)をイメージした上で授業に臨めたことも、リフュー

ズの視点で行動変容を意識させる言葉かけへとつながり、「十分満足できる」状況(A)の児童を育成するとともに見取ることができた。

#### ② 課題

課題としては、本単元の第9時において、児童に与えた「十分満足できる」状況(A)のイメージが、特定の姿に限定されてしまったことが挙げられる。本来「十分満足できる」状況(A)の姿は多様に想定される。「十分満足できる」状況(A)の姿をイメージさせる場合には、そのイメージが偏らないように指導する必要がある。

また、「学びに向かう力、人間性等」の育成については、単元よりももっと大きな内容のまとまりの中で、じっくりと涵養していくことも必要であると考え。今回の実践で扱った「ゴミをいかに減らすために自分に何ができるか」という課題については、学校や家庭における日常生活はもちろん、図工の製作活動や給食の時間など、様々な場面で考え続けることが望まれる。このように、単元という枠組みをこえて、児童の成長を促し、その成長の様子を長期的な視点で見取ろうとすることも教師には大切だと考える。

4 中学校 社会 歴史的分野（第2学年）の実践

(1) 授業実践を行った単元

① 単元名

「君は黒船を追い返せるか」  
(近代国家の歩みと国際社会)

② 単元の目標

ア 知識及び技能

欧米諸国における産業革命や市民革命、中国などのアジア諸国の動きなどを基に、欧米諸国が近代社会を成立させてアジアへ進出したことを理解するとともに、日本の開国とその影響をきっかけに、近代国家の基礎が整えられて、人々の生活が大きく変化したことを理解する。

イ 思考力、判断力、表現力等

工業化の進展と政治や社会の変化などに着目して、欧米諸国のアジア進出と日本の開国とその影響とを相互に関連付けるなどして、社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現する。

ウ 学びに向かう力、人間性等

欧米諸国におけるアジア進出と日本の開国とその影響について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとする。

③ 単元の評価規準

知識・技能	①欧米諸国における産業革命や市民革命、中国などのアジア諸国の動きなどを基に、欧米諸国が近代社会を成立させてアジアへ進出したことを理解するとともに、日本の開国とその影響をきっかけに、近代国家の基礎が整えられて、人々の生活が大きく変化したことを理解している。
思考・判断・表現	①工業化の進展と政治や社会の変化などに着目して、欧米諸国のアジア進出と日本の開国とその影響とを相互に関連付けるなどして、社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し、表現している。
主体的に学習に取り組む態度	①欧米諸国におけるアジア進出と日本の開国とその影響について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。

④ 学習計画・評価計画

	○目標・学習活動	知	思	主
1	○イギリスやアメリカは基本的人権を尊重する社会を作り上げるために社会が変化したことを理解する。 ・ピューリタン革命や名誉革命を通して、基本的人権を尊重する社会をつくりあげようとしていたことについて考える。	①		
2	○フランス革命を通して基本的人権を獲得していく経緯について理解する。 ・フランス革命前後の風刺画の読み取りを通して、主権や基本的人権を獲得していったことを捉える。	①		
3	○産業革命による社会の変化に着目し、資本主義の問題点について理解する。 ・産業革命による社会の変化と国民生活への影響を関連付けながら資本主義の問題点について考える。	①		
4	○市民革命が起らなかったドイツとロシアの近代化の特色を理解する。 ・南北戦争の背景やドイツとロシアの国家建設の特徴について調べる。	①		
5	○欧米諸国が原料や市場を求めて世界進出をしていったことを理解する。 ・イギリスとインドの産業革命前後による輸出入の変化に着目し、欧米諸国が市場を求めて世界進出したことについて捉える。	①		
6	○アヘン戦争が清や日本に与えた影響について理解する。 ・アヘン戦争が起こった理由や日本に与えた影響について話し合う。	①	◎	
7	○政治改革が行きづまりや幕府政治の動揺について考察する。 ・薩摩藩、長州藩、佐賀藩の財政改革が成功した理由を話し合う。			①
8	○開国が日本の政治や社会に与えた影響から、近代社会の変化を多面的・多角的に考察し、表現する。 ・開国が日本の政治や社会に与えた影響について話し合い、社会の変化を捉える。		①	◎
9	○薩摩藩と長州藩が倒幕へと考えを変えた理由について考察する。 ・開国が日本の政治や社会に与えた影響について、様々な視点で捉える。			①
10	○近代国家の成立に向けて時代が転換したことについて、欧米諸国のアジア進出と関連付けて、多面的・多角的に考察し、表現する。 ○近代国家の成立に向けて時代が転換したことについて、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとする。 ・「江戸幕府はどうして倒れてしまったのだろう。」について自分の考えを記述する。		①	◎

◎は「記録に残す」ための評価の機会



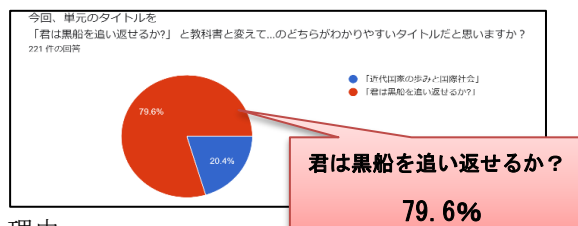
## (2) 実践の内容

### ① 単元の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

#### ア 単元のタイトル

本単元のタイトルを「君は黒船を追い返せるか?」と学習活動に合わせたタイトルに変えて設定した。タイトルを変えたことについて、生徒に以下のアンケート(資料1)を実施した。

Q「君は黒船を追い返せるか?」と教科書と変えています。単元のタイトルは「近代国家の歩みと国際社会」「君は黒船を追い返せるか?」のどちらがわかりやすいタイトルだと思いますか?



理由

「聞き慣れない言葉よりも想像しやすい題名、考えやすい題名の方が学習が進めやすいから」  
「歴史の授業がより楽しい授業になると思う。また、その間と合わせて進めていくことでわかりやすくなると思った。」

資料1：授業前アンケートの結果

79.6%の生徒が、「君は黒船を追い返せるか?」を選択した。その理由として、「考えやすい」「学習が進めやすい」「より楽しい」「わかりやすい」との回答が見られた。タイトルを問いの形で示すことが、生徒の学習意欲を高めることにつながったことがわかる。生徒が単元のゴールをイメージしやすいよう、生徒にわかりやすい言葉で設定することが有効だといえる。

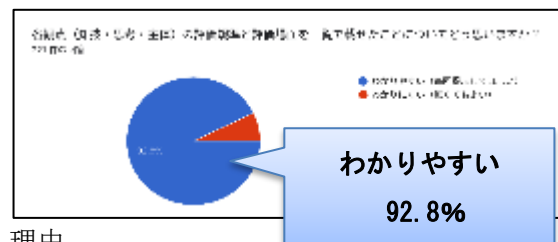
#### イ ワークシートでの提示

単元のはじめに、単元の目標および評価規準、学習計画と評価計画を共有した。資料2に示すように、ワークシートを冊子にまとめ、表紙に単元の目標と評価規準、評価計画、裏面に学習計画を載せた。また、評価判定の基準も生徒に示した。評価判定の基準を示した効果を検証するため、単元のはじめにアンケートを実施した。結果は資料3で示すように、92.8%の生徒が「わかりやすい」と回答していた。



資料2：ワークシート(一部)

Q各観点(知技・思判表・主体)の評価規準と評価場面を一覧で載せたことについてどう思いますか?



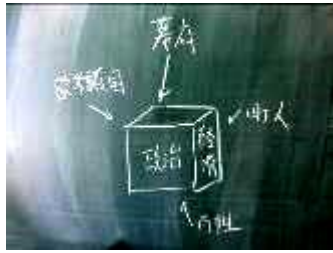
理由

「評価規準が分かった方がここがんばろうと思えたり、見通しがもてるから。」  
「どこをどう頑張ればいいのかわかるからモチベーションが上がるから。」

資料3：授業前アンケートの結果

また、「評価規準がわかりにくい」と回答した生徒の中に「〇〇的とあるけどそれがどんな意味なのかわからないから。もっと簡単な言葉(中学生でもわかるような言葉)で示されるのであれば、どのように取り組めばよいのかわかるため、提示してほしい。」と回答した生徒がいた。そこで、授業の中で以下のような図(資料4)を示して、多面的と多角的という考え方を説明した。その生徒は授業後に「(評価規準があったほうが)わかりやすい」と回答し、その理由を「多面的と多角的の意味を知り、内容を深く考察することができたからです。」と記述した。本単元は大きく社会が変化していく中で、どのような影響があったのかを様々な側面で捉える必要があり、多面的・多角的という語句の意味を理解することで、生徒の思考を促し、単元を通して考えを深めることができた。このことから、評価規準を生徒に示す際は、生徒にわかる言葉で伝えることが大切だといえる。





資料4：「多面的・多角的」を説明した図

② 学習評価の実際

【思考・判断・表現に関する事例】

第10時に単元のまとめとして、「江戸幕府がどうして倒れてしまったのだろう。」という学習課題について再度記述させた。資料5はその際の思考・判断・表現の観点に関する評価判定の基準である。

十分満足できる 状況(A)	おおむね満足できる 状況(B)
社会の変化を多面的・多角的に考察し、政治と経済など変化を区別して捉えて表現している。	社会の変化を多面的・多角的に考察し、表現している。

資料5：第10時における評価判定の基準

【生徒Dの事例】



今回の単元では、まずフランス革命が起こったことにより…(中略)…世界のいろいろな変化によって日本も変わり、江戸幕府はたおれてしまったのではないかと思いました。

資料6：生徒Dの記述

生徒D(資料6)の記述からは、ペリー来航や攘夷運動のみならず、欧米諸国の近代化と関連付けて、日本も変化せざるを得なかったことを見いだしていることがわかる。社会の変化を多面的・多角的に考察し表現していると判断できるので、「おおむね満足できる」状況(B)とした。

【生徒Eの事例】

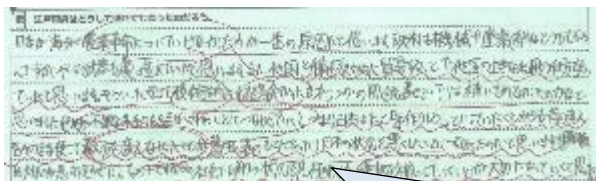


江戸幕府は、鎖国などにより海外が産業革命やピューリタン革命など近代化が遅れていた。また、欧米を中心に…(中略)…鎖国中の日本では、欧米とはちがって、各藩で課題を解決していたため、この時点で幕府の信頼はうすれていた。また、なんども改革に失敗していたため、人々の不満はたまっていたことも一つの要因だと考えられる。開国を迫られた幕府は、海外との差に圧倒されて、開国しなくてはいけなくなった。物価も上がりさらに人々の不満がたまった。そして、倒幕運動が本格化し、幕府は倒されてしまった。つまり、改革の失敗や近代化の遅れから人々の信頼を損ない、倒幕してしまった(倒れてしまった)のではないかと思う。

資料7：生徒Eの記述

生徒E(資料7)の記述からは、欧米諸国と日本の近代化における「差」や国内において幕府の政治が行き詰まり、各藩に不満がたまっていたことを見いだしており、社会の変化を多面的・多角的に考察し表現していることがわかる。また、政治が行き詰まった要因として「改革の失敗」を指摘したり「物価の高騰」による不満の鬱積を捉えたりしている記述がある。幕府が倒れてしまった理由として政治面と経済面に区別して捉えていることがわかるので、「十分満足できる」状況(A)とした。

## 〔生徒 F の事例〕



日本が海外の産業革命についていけなかったのが一番の原因だと思います。欧米は…(中略)…そういった面で技術的にも経験的にもオランダの風説書などでは補いきれなかったのかなと思いました。(それが不平等な条約を結ばされることにつながっていく。)つまり、日本はずっと「米作りしろ!」といっていたことから昔の考えをそのまま使って考え方を変えなかったことが藩の不満のもとになったり日本の状況を悪くしたことにつながったのだと思います(開国後は対応が急すぎた)。なので、これからの社会でも周りの状況を見極めながら柔軟な対応をしていくことが大切になっていくと思った。

### 資料 8 : 生徒 F の記述

生徒 F (資料 8) は、欧米諸国の近代化の動きについて捉えた上で、幕府の政治の行き詰まりなどを記述している。社会の変化を多面的・多角的に考察していることがわかるため、「おおむね満足できる」状況 (B) とした。この状況に加え、「これからの社会でも周りの状況を見極めながら柔軟な対応をしていくことが大切になっていくと思った。」から、次の時代を学ぶために見通しをもっている姿を見取ることができ、これを「十分満足できる」状況 (A) と判断した。

また、生徒 F の記述からは、学んだことを次の学習に生かそうとする様子もうかがえる。自ら課題を見だし、その解決に向けて主体的に考え、表現しようとする力、「学びに向かう力、人間性等」の涵養にもつながったといえる。

## ③ 学習評価を基にした、教師の指導改善

### 〔生徒 G の事例〕

資料 9 は、第 6 時にイギリスと清、インドの間で成立していた三角貿易について、十分な理解が及んでいない生徒 G への関わりを示したものである。

- ・ 生徒 G  
「三角貿易になんでインドが関わっているのかがよくわからない」
- ・ 授業者  
「当時のインドとイギリスの関係について調べ、考えてみよう」
- ・ 生徒 G (授業後 Forms の回答より)  
「イギリスがどうやって銀を取り返しているかのところで、『インドはどのような立場だったのか考えてみて』と言葉かけしてもらったことによって、その問いについて深く考えることができた。」

### 資料 9 : 生徒 G への関わり

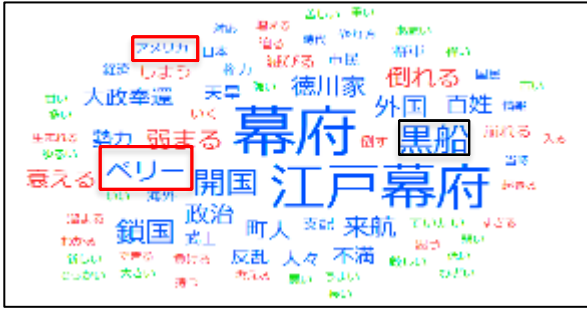
資料 9 から、生徒 G がイギリスとインドの支配関係を捉えられていないと判断し、第 5 時において学習した、産業革命前後のイギリスとインドの輸出入の変化に再度注目させる必要があると考えた。そこで、「当時のインドとイギリスの関係について調べ、考えてみよう」と指導を行ったところ、Forms の回答のように、インドとイギリスの関係に着目することで、三角貿易について十分に理解することができたことがわかった。

このように、生徒の発言から、どのような社会的事象についての理解が十分でないのかを細かく把握することで、具体的な言葉かけにつなげることができた。

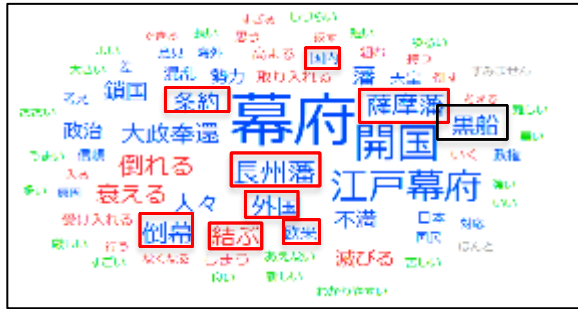
#### ④ 生徒の変容

##### 【単元を通じた生徒全体の変容】

資料 10、資料 11 は、本単元を貫く大きな学習課題として設定した「江戸幕府はどうして倒れてしまったのだろうか」への回答をテキストマイニングしたものである。



資料 10：学習前のテキストマイニング



資料 11：学習後のテキストマイニング

- 「ペリー」・「アメリカ」という語句がなくなり、「欧米」・「外国」という語句が加わっていることから、欧米諸国の動きが日本に影響を及ぼしたことを生徒が見いだしていることがわかる。
- 「条約」・「結ぶ」、「薩摩藩」・「長州藩」、「倒幕」・「国内」、などの語句が加わっている。このことから、ペリーの黒船来航で江戸時代が終わったという一面的な見方から、条約締結による国内の混乱や討幕運動などに見られる雄藩の登場など、国内の政治の行き詰まりも江戸時代のおわりにつながったという多面的・多角的な見方へと広がり、新たな概念として獲得していることがわかる。

欧米諸国の近代化と江戸幕府滅亡を一つの単元としてまとめたことにより、欧米諸国の変化が、日本の開国に続いていくという概念を形成することができた。

#### (3) 考察

##### ①成果

##### ア 評価規準の共有について

学習計画や目標（評価規準）をわかりやすく提示し、共有することで、資料 12 のように、小グループで積極的に学び合う姿が多く見られるようになった。生徒が何に向かって学んでいるのか、何のために調べ、考察し、話し合っているのかが明確になっているからこそ、このような質の高い学びが実現したといえる。生徒が見通しをもつとともに安心して仲間と協働して学び合うために、計画や目標の共有は有効であると考える。



資料 12：学び合う姿

##### イ 評価場面の明確化について

評価計画を構想する上で、1 時間ごとの目標や評価の観点を絞り、生徒の姿を明確にすることで評価場面の精選につながったと実感している。

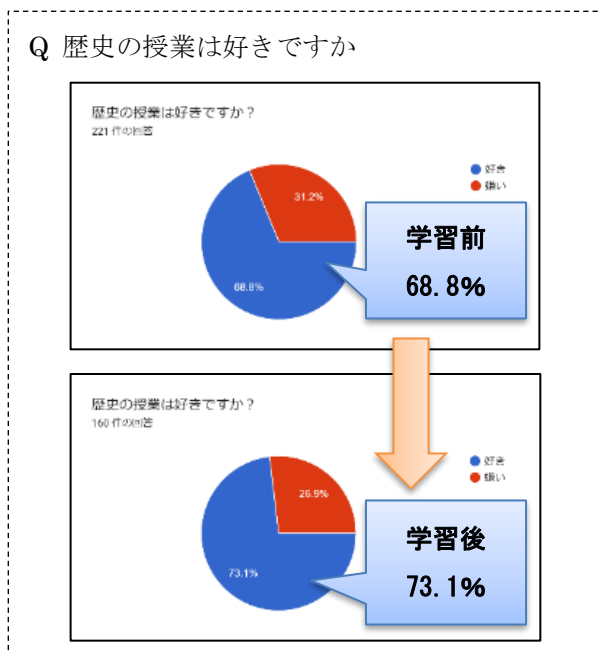
教師が、丁寧に「教える」ことに注力してしまう授業においては、説明をする時間が長くなり、生徒は情報をインプットすることに終始してしまふことが少なくない。このような授業においては、生徒一人一人が学習内容について理解しているのかどうかを、判断することが難しい。今回の実践においては、いつどの場面で評価するかを明確にしたことで、考えたことを言葉にしてアウトプットする場面を意図的に設定することができた。これによって、生徒の学習状況を把握し、それを基にワークシートにコメントを書いたり、授業内における問い返しを行ったりするなど、評価を指導に生かすことができた。

## ② 課題

「十分満足できる」状況 (A) の具体的な姿を基準として示すことによって、生徒は、目指すゴールの姿を意識しやすくなる反面、思考が限定されてしまう様子も見られた。「十分満足できる」状況 (A) と判断されるものは一つではなく、多様であるということを生徒と共有した上で、学習に臨むことが重要である。教師が評価判定の基準を設定し、生徒に提示する際には、このようなことを踏まえ、意識することが大切だと考える。

## ③ おわりに

単元ははじめとおわりに行ったアンケートの結果 (資料 13) から、歴史の授業が「好き」と答えた生徒の割合が 4.3% 増えたことがわかる。



資料 13 : 「歴史」に関するアンケート結果

社会科における「学びに向かう力、人間性等」については、長期間において少しずつ育まれていくため、小単元でその変容を見取ることは難しい。指導と評価をくり返しなが、時間をかけてじっくりと養うとともに、変化していく生徒の様子を、細かく見取っていくことが大切であると感じた。

## 5 小学校 図画工作（第5学年）の実践

### (1) 授業実践を行った題材

#### ① 題材名

「このあとどうなる！？まさかの展開  
～MY キャラ 3 コマ劇場～」

#### ② 題材の目標

##### ア 知識及び技能

- ・自分の感覚や行為を通して、形や色などの造形的な特徴を理解する。
- ・表現方法に応じて材料や用具を活用するとともに、前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かしたり、表現に適した方法などを組み合わせたりするなどして、表したいことに合わせて表し方を工夫して表す。

##### イ 思考力、判断力、表現力等

- ・形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもちながら、感じたことや想像したことから表したいことを見つけ、どのように主題を表すかについて考える。
- ・自分たちの作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化について、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。

##### ウ 学びに向かう力、人間性等

- ・主体的に表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする。

#### ③ 題材の評価規準

知識・技能	①割ピンと画用紙を操作しながら、MY キャラの動きや場面の变化、形や色などの造形的な特徴について理解している。 ②これまでの学習での経験や技能を総合的に生かし、表したいことに合わせて、表し方を工夫して表している。
思考・判断・表現	①形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもちながら、感じたことや想像したことから表したいことを見付け、どのように主題を表すかについて考えている。 ②自分たちの作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化について、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深めている。

主体的に学習に取り組む態度	①つくりだす喜びを味わい、主体的に表現したり鑑賞したりする学習活動に取り組もうとしている。
---------------	---

#### ④ 学習計画・評価計画

	○目標 ・学習活動	知	思	主
1	○学習の見通しをもち、自分のイメージを基にどのようにMY キャラを表すかについて考える。 ・学習活動の見通しをもつ。 ・試作品を基に、本題材でどのようなものをつくるのか、イメージをもつ。		①	
2	○自分のイメージを基にして、形や色のバランスや組み合わせを意識しながら、より動きのあるMY キャラになるように表し方を工夫して表す。 ・割ピンと画用紙でMY キャラをつくる。		②	
3	○MY キャラからイメージを広げ、どのようにストーリーに動きのある物語を表すかについて考える。 ・ワークシートを参考にしつつ、MY キャラを動かしながらイメージを広げる。		①	
4	○物語のイメージを、どのように表すか考える。 ・メインはMY キャラであることを押さえつつ、背景(八つ切り画用紙)を描く。	②	①	
5	・立体として必要な登場人物を製作する。			
6	○タブレットで動きのある3コマになるよう物語を撮影し表し方を工夫する。 ・MY キャラや背景を動かしながら、タブレットで撮った写真を組み合わせて3コマを作成する。	①	◎	
7	○物語のイメージを基に、表したいことに合わせて、表し方を工夫して表している。	②	①	
8	・全体紹介→グループでアドバイスタ임을設け、工夫改善する。 ・最終アニメーションを撮影する。	◎	◎	
9	○自分たちの作品を鑑賞し、作品の良さや工夫について感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深める。 ・クラスルームに課題提出を行う。(2回目) ・各自のパソコンのスライドショーを使って、作品を鑑賞する。 ・学習後のアンケートに答える。		②	① ↓ ◎

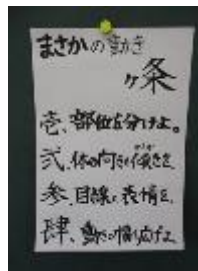
◎は「記録に残す」ための評価の機会



## (2) 実践の内容

### ①題材の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

題材の導入時に、題材名を紹介しながら、これからどのように学習を進めていくのか、学習計画を共有した。さらに、目標や学習のポイント、評価規準を、学習カードに印刷して共有した。本題材でポイントとなる造形的な視点「動き」については、「動きのあるイラスト」と「動きのないイラスト」を比較したり、模型を用いたりしてイメージをもてるようにした。また、教育番組を視聴し、動きのある物語にするためのポイントを児童と話し合い、「まさかの動きの〇ヶ条」として設定した。ただし、学習が進む中で「動き」を表現するためのポイントは増える可能性があると考えたため、題材の始めでは何ヶ条であるかは設定しなかった。児童が理解できるような言葉で共有することで、目標や評価規準について、より理解が深まった様子だった。



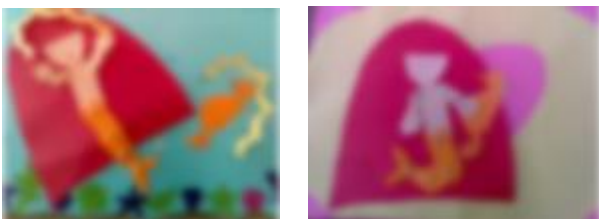
### ②学習評価の実際

#### 【思考・判断・表現①に関する事例】

##### 〔児童 D の事例〕

「十分満足できる」 状況(A)	「おおむね満足できる」 状況(B)
Bに加え、どのように主題を表すかについて、表情や時間的な変化の動きなどの多様な視点を持ちながら考えている。	形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもちながら、感じたことや想像したことから見つけ、どのように主題を表すかについて考えている。

資料 1 : 第 7 時の評価判定の基準



資料 2 : 様子の変化を表現する児童 D の作品

児童 D は、「人魚姫がタツノオトシゴと出会って、驚く様子や仲間になって温かい気持ちになっている様子を表したい」という思いをもち、製作に取り組んだ。驚く様子を表すために登場人物の手を上にあげたり、嬉しい気持ちを表すために背景を暖色にしたりするなどの工夫をした。主題を明確にもち、それに合わせて MY キャラの動きや背景、他のキャラの配置など、どのように主題を表すかについて考えていた。その姿から、思考・判断・表現①を「おおむね満足できる状況」(B)と判断した。

#### 【知識・技能②に関する事例】

##### 〔児童 E の事例〕

「十分満足できる」 状況(A)	「おおむね満足できる」 状況(B)
Bに加えて、割ピンの特性を十分に生かし身体の向きやバランス、MY キャラの表情や配置など、表し方を工夫して表している。	これまでの学習での経験や技能を総合的に生かし、表したいことに合わせて、表し方を工夫して表している。

資料 3 : 第 8 時の評価判定の基準



資料 4 : 児童 E の製作途中の作品

児童 E は、「勢いよく飛び降りる様子を表したい」という思いに合わせて、関節をいくつもつくり、手や足を製作したり、割ピンの付ける位置を工夫したりしていた。また、MY キャラを配置する際に、背景に合わせて MY キャラの身体の角度や傾きを変えながら割ピンを操作していたため、「おおむね満足できる」状況(B)を満たしていると考えた。

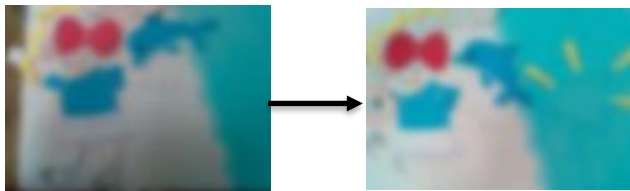
さらに、より物語を表現するために、MY キャラを反転させて表したり、四肢の傾け方の組み

合わせや身体の向き、表情などを工夫したりしている姿から「十分満足できる」状況(A)と判断した。

**【主体的に学習に取り組む態度に関する事例】**  
〔児童 F の事例〕

「十分満足できる」 状況(A)	「おおむね満足できる」 状況(B)
Bに加え、意図をもって繰り返し試したり、主題を表すために角度や向きを変えたりなどして、動きのある物語を表す学習活動に取り組もうとしている。	つくりだす喜びを味わい、主体的に表現する学習活動に取り組もうとしている。

資料 5 : 第 9 時の評価判定の基準



資料 6 : 児童 F の 3 コマ目の作品の変化

多くの児童がねらいに沿って意欲的に活動し、友達作品と比較しながら自分の作品をよりよくしようと表現していた。

その中でも児童 F は、第 1 時から率先してイメージ図を描き、割ピンの位置を変えながら、絶えず満足いく構図や動きを考えていた。1 回目の作品(資料 6 左)と 2 回目の作品(資料 6 右)で、背景や MY キャラ、サブキャラまで自分の意図に合わせて動きの変化を表そうとしていた。割ピンの場所や数を繰り返し調節しながら MY キャラをつくり、何種類もスライドを作成しながら、主題を表すために MY キャラの足の動きや体の向きなどを変え、自分のイメージしたことを表現しようと試行錯誤していた。その姿を捉え、「十分満足できる」状況 (A)と判断した。

**③学習評価を基にした、教師の指導改善**

・第 2 時の「割ピンでの MY キャラ製作」では、割ピンの特性を生かせず、動きの出にくい MY

キャラをつくっている児童が多く、知識・技能②の評価規準に照らし合わせると、「おおむね満足できる」状況 (B) を満たしていない児童が多いことがわかった。また、割ピンを使っても、どのように動かせば動きが大きくなるかを考えて表す技能についての指導が必要だと感じ、もう一度全体で MY キャラの動かし方について指導を行った。具体的には、割ピンの特性を十分に生かしている児童の作品を紹介し、「関節を曲げることで、色々な動きが表現できる」という児童の気づきを広げ、全体で共有した。

・第 5 時の作品提出の様子から、「使った割ピンを生かしていない」「関節が動いていない」「表情から気持ちの変化が分かりづらい」などの課題が見られた。また、MY キャラ自体に動きを出す工夫はできていても、主題をどのように表すのかという点(思考・判断・表現①)にも課題が見られたため、指導する必要性を感じた。

そこで、題材のねらいにより迫るため、途中鑑賞(全体・班内)を設けて、お互いの作品を見合い、アドバイスタimeを設定した。まず、「まさかの動き四ヶ条」を踏まえ、動きに工夫のある作品を全体で共有し、児童が作品のよさや工夫について考える時間を設けた。さらに、作品製作のアドバイスをもらいたい児童を事前に聞き、全体でどのように改善すればよいかを同様に話し合った。その後、班になり、四ヶ条を踏まえてお互いに「ほめほめアドバイスタime」を行った。「四ヶ条」と自分の作品を見比べ、どのように動きを工夫したらよいか、よりよい表現を目指し改善しようとする姿が見られた。

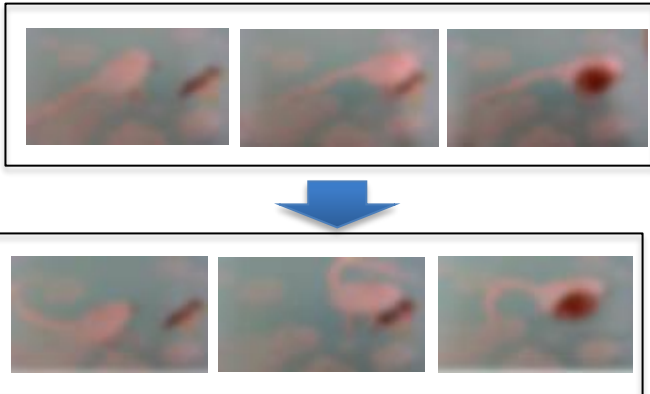


#### ④児童の変容

##### 【個の変容】

##### 【知識・技能②に関する事例】

##### 〔児童 G の例〕



資料 7 : 児童 G の作品の変化

1 回目の提出作品では、MY キャラの割ピンを生かしきれず、動きの少ない 3 コマになっていた(資料 7 上)。「四か条」を基にしたアドバイスタム後、「尻尾の角度」「顔の表情」「MY キャラの配置」を工夫し、全体で動きのある 3 コマに表していた(資料 7 下)。

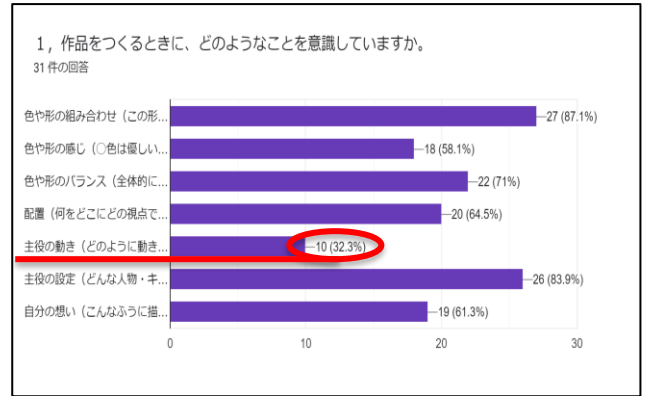
他の児童においても、MY キャラや背景を工夫して「より動きのある物語にしよう」という主体的な姿が見られた。これまでの題材で、作品が完成すると「終わった!」とすぐに提出していた児童も「四ヶ条」を自分で確認しながら、「他の配置でも試したい」と粘り強く取り組む姿が見られた。

第 8 時のおわりに「四ヶ条のどこに気を付けて製作したのか」と問いかけたところ、それぞれ自分の作品と四ヶ条とを対比させながら、どこを改善すればよいのか目指す方向性をもって取り組んでいたことが分かった。

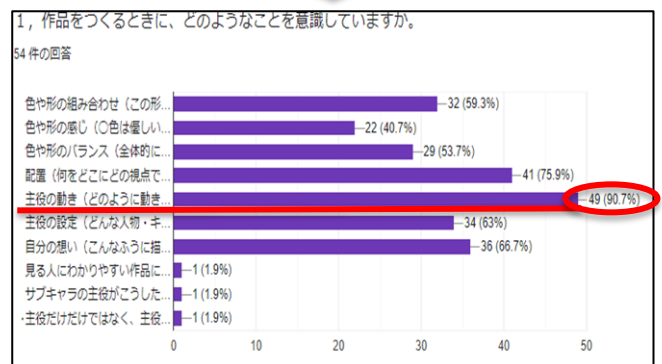


児童同士で四ヶ条を踏まえて  
アドバイスを続ける様子

#### 【全体の変容】



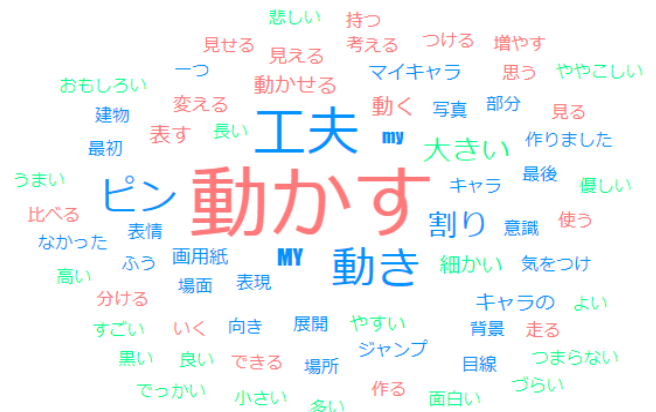
資料 8 : 学習前のアンケート



資料 9 : 学習後のアンケート

「主役の動き(上から 5 項目目)」を意識しているかどうかについては、学習前は 3 割程度だったが、学習後は 9 割の児童が意識して作品づくりに取り組んだことが分かった。

また、学習後に「どのようなことを意識して取り組んだか」について文章記述をテキストマイニングした結果、「動かす」「工夫」「動き」などの言葉が多く見られた。どのように MY キャラの動きを表そうか意識して考え、物語の展開を工夫し製作したと考えられる。



資料 10 : 学習後のテキストマイニング

### (3) 考察

#### ①共有について

目標と学習計画を共有したことで、「どのような物語を表したいのか」という具体的なイメージをもち、取り組むことができている。題材名を活動が連想できるように工夫したことで、どのような題材なのかがわかりやすいだけでなく、「何か面白そうだな。」「やってみたいな。」という前向きな学習意欲にもつながっていたと感じる。

目標や評価規準を学習カードに印刷して配付するだけでなく、授業の中で具体的にどのような力が付けばよいのかを一緒に考えることで、児童自身が何を意識して活動するのかを自覚し、学習に向かうことができている。このことは、学習後に行ったアンケートで、目標とした「動き」について意識が高まったことや、テキストマイニングで大きな文字で表示されていたことからわかる。目標や学習計画に加えて、目指すべき具体的なゴールも見えていると、自分で学習を調整しながらゴールの姿に迫ることができると思う。

#### ②指導に生かすための評価について

題材の途中の評価については、全体で児童の作品を例にして、よさや改善点を話し合ったり、評価の視点である四ヶ条を基にしてグループで評価しあう場を設けたりしたことで、児童が自分の作品を見つめ直し、よりよいものをつくろうという姿につながっていた。

図画工作科は、製作し、鑑賞して完結するイメージがあるが、製作の途中で題材で付けたい力が付いているのかを児童と振り返り、次への指導につなげることで、児童の学習改善や教師の指導改善につながると考える。

#### ③目標や評価規準を明確にすることについて

図画工作科が目指す力の育成について、難しく感じることもあるかもしれない。しかし、明確な規準を教師が意識していると、一人一人の児童にどのように言葉かけをしていけば、付けたい力に

近づけるのかがわかりやすい。本実践においては、友達同士でアドバイスしあう場面で「どう思う？」「いいんじゃない？」等の安易なやりとりではなく、「表情を変化させれば？」「この割ピンを動かした方が良いよ」などと、目標を意識した具体的なアドバイスを交わし合う姿が見られ、この題材のゴールの姿に迫ることができた。

評価規準は設定することが目的なのではなく、児童とともにわかりやすい言葉で共有し、掲示物等に示して視覚的に意識付けたり、授業の中で、具体的な作品を基に説明したりすることが大切である。そして授業の中で評価規準に基づき評価し、それを児童と共有していくことで、「もっとよいものをつくりたい」という児童の意欲を高めたり、教師の評価に対する迷いを解決したりすることができると思う。

6 中学校 美術（第2学年）の実践

(1) 授業実践を行った題材

- ① 題材名 「水と墨で表す物語」
- ② 題材の目標

ア 知識及び技能

・墨の性質や質感などが感情にもたらす効果や、余白の効果、造形的な特徴を基に、墨の世界を全体のイメージとして捉えることを理解する。

（〔共通事項〕）

・墨の特性を生かし、意図に応じて表現方法を工夫して表す。（「A 表現」（2））

イ 思考力、判断力、表現力等

・墨の表現のさまざまな効果を基に主題を生み出し、単純化や省略、強調などを考え、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練る。（「A 表現」（1））

・墨の表現の豊かさや余白により生まれる美しさを感じ取り、作者の心情や表現の意図と創造的な工夫などについて考えるなどして、美意識を高め、見方や感じ方を広げる。（「B 鑑賞」（1））

ウ 学びに向かう力、人間性等

・美術の創造活動の喜びを味わい、墨の効果を生かして表現したり鑑賞したりする学習活動に取り組む。

③ 題材の評価規準

知識・技能	①墨の性質や質感などが感情にもたらす効果や、余白の効果、造形的な特徴を基に、墨の世界を全体のイメージとして捉えることを理解している。【ワークシート・発言の内容】 ②墨の特性や余白の効果を生かし、意図に応じて表現方法を追求して創造的に表している。【作品】
思考・判断・表現	①墨の表現や余白の効果を生かして主題を生み出し、単純化や省略、強調などを考え、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練っている。【アイデアスケッチ（練習）・スライド・ワークシート】 ②墨の表現の豊かさや余白により生まれる美しさを感じ取り、作者の心情や表現の意図と創造的な工夫について考えるなどして、美意識を高め、見方や感じ方を深めている。【ワークシート】

主体的に学習に取り組む態度	①美術の創造活動の喜びを味わい、主体的に墨の特性や余白の効果を生かして作品を描く表現の学習活動に取り組もうとしている。【ワークシート・活動の様子】 ②美術の創造活動の喜びを味わい、主体的に墨の表現の豊かさや余白により生まれる美しさなどを感じ取る学習活動に取り組もうとしている。【ワークシート・活動の様子】
---------------	---

④ 学習計画・評価計画

	○目標 ・ 学習活動	知	思	主
1	○水墨画の表現方法の工夫について考える。 【鑑賞】 ・アンケートの実施 ・長谷川等伯「松林図屏風」を鑑賞し、どのようなことを感じるか、またそれを表現するためにどのような工夫をしているかを考える。 ・自分なりに「竹」を描く。 ・自分で描くことで、「松林図屏風」での工夫との違いを考え、水墨画で表現するためにどのような力を付けるとよいかを考える。（題材の目標）		②	②
2	○墨と水による表現方法を身に付ける。 ・前回確認したつきたい力に合わせて調墨や筆の使い方などを学び、「竹」を描きながら実践する。	②		
3	○「物語」を表現する方法を身に付ける。 ・「竹」をモチーフに、調墨や構図を意識した余白の効果を生かした水墨画の表現方法を確認する。	① ◎		①
4	○「物語」を意識して表したいものを考え、表現方法の構想を練る。 ・描きたいものをスケッチする。 ・表現したいイメージを基に、描き方や調墨の工夫を考えながら、練習用紙に描く。		①	
5	○「物語」を表現するための工夫を意識して構成を工夫し、構想を練る。 ・余白の効果を意識しながら、表現したいイメージに合わせた構図を考えて、練習用紙に描く。		① ◎	
6	○「物語」を表現するための工夫を意識して表す。 ・清書用の紙（2枚程度使用可）に描く。	② ◎		① ◎



7	<p>○「無い」ところから描かれているものを感じ取り、見方や感じ方を深める。</p> <p>・題材の始めに描いた作品と題材のおわりに描いた作品を比較し、自分自身の表現方法の深まりについて考えをまとめる。</p> <p>・アンケートの実施(フォーム)</p> <p>・「松林図屏風」の鑑賞</p>	② ◎	② ◎
	<p>〈授業外・題材が終了後〉</p> <p>・作品やワークシートなどから知識・技能・発想の評価の再確認をし、必要に応じて修正する。</p>	② ◎	① ◎

◎は「記録に残す」ための評価の機会

## (2) 実践の内容

### ①題材の目標と評価規準、学習計画・評価計画の共有

題材の導入時に目標や評価規準、学習計画を学習カードで生徒と共有した。第1時で、作品を鑑賞し、作品のよさや特徴を話し合った。そこで出た生徒の気付きと目標とを関連させ、目標を見だし、共有した(図1)。さらに、題材中は「松林図屏風(右隻)」(図2)を掲示し、目標とするイメージを言葉だけでなく、視覚的に示した。

また、第5時以降は、授業のはじめに目標に近づけているかを確認できるように、自分自身の作品(練習用)を見る時間を設定した。



図1

#### 【生徒の気付き】

松の木が描かれている 霧が掛かっている  
荒れている 寒そう 風が吹いている

#### 【工夫できる点】

濃淡(水の量の調整) 筆づかい  
ぼかし 構図 余白



図2

### ②学習評価の実際

#### 【思考・判断・表現①に関する事例】

#### 【生徒Dの事例】

「十分満足できる」 状況(A)	「おおむね満足できる」 状況(B)
Bに加えて、物語を感じさせるような構図や画面全体と描きたいものの関係を考えた余白の工夫をし、心豊かに表現する構想を練っている。	墨の表現や余白の効果を基に主題を生み出し、単純化や省略、強調などを考え、創造的な構成を工夫し、心豊かに表現する構想を練っている。

#### 第4～5時の評価判定の基準

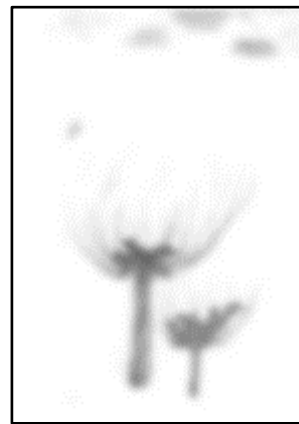


図3



図4

〈生徒Dのワークシート〉

題名 <u>夜の彼岸花</u>
作品の紹介文 夜に咲いている彼岸花の絵です。右上に雲にかすむ月をかいて、和風の雰囲気を出そうとしました。
調墨・筆づかいについて工夫したことや考えたこと 墨を水で薄い状態にしても、それ以上表現ができない薄さは水だけで小筆を使ってかいたり、かすませて表現した。
余白・構図について工夫したことや考えたこと 中心に大きい彼岸花、左右に小さい彼岸花をかいて、真ん中の彼岸花を強調させた。彼岸花と空の距離をあまり空けないことで少し下の角度から彼岸花を見ている状態を表現して、メインである彼岸花を目立たせた。

【題名】夜の彼岸花

【作品の紹介文】

夜に咲いている彼岸花の絵です。右上に雲にかすむ月をかいて、和風の雰囲気を出そうとしました。

【調墨・筆づかいについて工夫したことや考えたこと】

「墨を水で薄い状態にしても、それ以上表現ができない薄さは水だけで小筆を使ってかいたり、かすませて表現した。」

【余白・構図について工夫したこと考えたこと】

「中心に大きい彼岸花、左右に小さい彼岸花をかいて、真ん中の彼岸花を強調させた。彼岸花と空の距離をあまり空けないことで少し下の角度から彼岸花を見ている状態を表現して、メインである彼岸花を目立たせた。」

生徒 D は図 3 の練習作品や図 4 の提出作品以外にも何枚も練習をし、描く彼岸花の本数を変えたり、特徴を捉えながら筆づかいや墨の濃淡を調整したりする姿が見られた。そして、花卉と雄しべ・雌しべの特徴を捉え、表現できるように単純化して表そうと構想を練っていたため「おおむね満足できる」状況 (B) は満たしていると考えた。

さらに、余白や構図の効果について、表したいイメージに加えて、彼岸花と空の距離、彼岸花を見ている角度などを考えるなど、画面全体や描きたいものの関係を考えた余白の工夫をし、構想を練っていた。その様子から、思考・判断・表現①を「十分満足できる」状況 (A) と判断した。

【主体的に学習に取り組む態度に関する事例】

〔生徒 E の事例〕

「十分満足できる」 状況 (A)	「おおむね満足できる」 状況 (B)
Bに加えて、自ら進んで様々な墨の表現をためすために試行錯誤している。 繰り返し粘り強く練習している。 <u>形や色、全体のイメージで捉えようとしている。</u>	美術の創造活動の喜びを味わい、 <u>主体的に墨の特性や余白の効果を生かして作品を描く表現の学習活動に取り組もうとしている。</u>

第6時の評価判定の基準



図 5

筆づかいを生かすために、モチーフであるパイナップルの観察、スケッチを通して、特徴を捉えることを指導した。

図 5 は生徒 E が、水墨画を描く前のスケッチである。スケッチを通して、構造を理解しようとする姿が見られた。

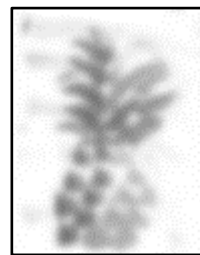


図 6



図 7

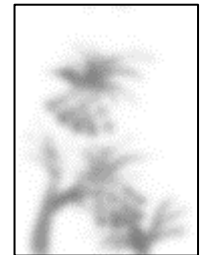


図 8

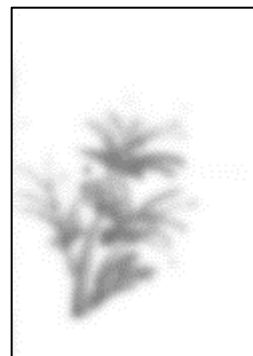


図 9

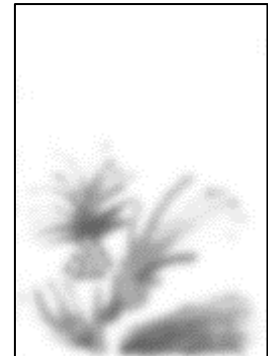


図 10

また、作品の練習をする際には余白と光の関係を意識しながら練習を重ねたり、より生き生きとしたイメージを表現するために刈り取り前の姿を描いたりするなど、表したいイメージを表現するために粘り強く取り組み、試行錯誤する姿が見られた(図6~8)。さらに、紙の大きさを変えて練習し、明暗の対比によるイメージの違いを生かし葉の部分の色の濃淡を調整したり、背景を暗くすることで明るい部分を強調したりするなど、部分だけでなく全体のイメージを捉える様子が見られた。(図9、10)。よりよい表現を目指して粘り強く取り組み、余白や構図の効果を考え、工夫改善の様子から、主体的に学習に取り組む態度を「十分満足できる」状況(A)と判断した。

### ③学習評価を基にした、教師の指導改善

第3時は、余白や構図の効果を意識して表現する力を付ける時間としていたが、竹を描くことに注力し、余白や構図に意識が向かない生徒が多く見られた。

そのため、第4時の導入時に余白や構図の効果を生かしている生徒の作品を全体に示し、「余白の部分に何が描かれているように感じるか」と発問するとともに、作者の考えを共有することで、余白に意識を向けさせた。また、再度「松林図屏風」を鑑賞し、余白に着目させ、「ここには何が描かれているように感じる？」と問いかける指導を行った。

しかし、生徒の様子を見てみるとモチーフを「上手に」描くことに依然として意識が向いてしまう姿があった。そこで、その後の授業では、図11のように毎時間の授業の導入時に「調墨・筆づかい」「余白・構図」のキーワードを基に目標を全体で確認した。「調墨、筆づかいを意識して動物や植物を描いているか？余白や構図を意識して物語を表現しようとしているか？」と問うことにより、生徒が自分の作品を見ながら「余白を意識しないとイケないな。」などと口にし、構図や余白の効果を意識して制作する姿が見られるようになった。



図 1 1

### ④生徒の変容

#### 【個の変容】

#### 【知識・技能②に関する事例】

#### 【生徒 F の事例】

「十分満足できる」 状況(A)	「おおむね満足できる」 状況(B)
Bに加えて、身につけた水墨画の技法の生かし方を基に、表現方法の思考錯誤を重ね、表現の意図に応じて創意工夫し、よりよく表している。	<u>墨の色の変化や筆の動かし方を生かし、意図に応じて表現方法を追求して創造的に表している。</u>

#### 第6時の評価判定の基準

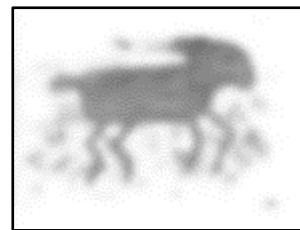


図 1 2



図 1 3

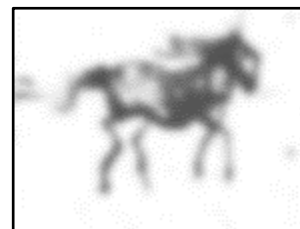


図 1 4

生徒 F は走る馬を描いた。題材のはじめに描いたものが図12である。生徒 C は、馬の形を描くことに意識が向いており、「上手く描けないから嫌だ。」と話していた。図12の段階では、墨の濃淡や筆づかいを生かすことができず、構図への意識も見られなかったため、「おおむね満足できる」状況(B)に達していないと判断した。そこで、「どんなふうに見える馬なの？それを筆づかいで表してみたら？」と声をかけ、指導をした。

その後、生徒 F は、墨を飛ばすなど、濃淡を意識する表現が見られるようになった。さ

らに、筆でできた形を生かして面で捉えて描くこともできることを伝えると、**図13**の作品を描いた。その授業の振り返りには「線じゃなく面でとらえたり、自分の中で工夫するとよくできた。」と記述しており、墨の色の変化や筆の動かし方を生かしていることがわかった。最終的に作品として提出されたものが**図14**である。

〈生徒Fのワークシート〉

題名 独走

作品の紹介文  
 ひとりであんな感じで目からの輝き(希望)がなくなっていくかんじ

調墨・筆づかいについて工夫したことや考えたこと  
風になびくような感じで少しかすれるようにやった。墨のこさや筆先はうすく全体は濃く、竹の時みたいなかきかたでやり、筆を強めにもってだんだん弱くした。

余白・構図について工夫したことや考えたこと  
余白については孤独を表したかったから多めにした

【題名】独走

【作品の紹介文】  
ひとりであんな感じで目からの輝き(希望)がなくなっていくかんじ

【調墨・筆づかいについて工夫したことや考えたこと】  
「風になびくような感じで少しかすれるようにやった。墨のこさや筆先はうすく全体は濃く、竹の時みたいなかきかたでやり、筆を強めにもってだんだん弱くした。」

【余白・構図について工夫したこと考えたこと】  
「余白については孤独を表したかったから多めにした」

生徒Fの説明文には、下線部にあるように、墨で描いたときの筆づかいや墨の濃淡を意識したり、余白の効果を考えてイメージに合わせたりして表現を工夫したことが記述されていた。

また、作品からも墨の濃淡や表現方法の工夫が見られるとともに、余白や構図の効果を意図に合わせて表していることから、「おおむね満足できる」状況(B)と判断した。

他の生徒も、題材のはじめに提出された作品と比較すると、調墨・筆づかいの工夫や余白・構図の工夫が意識されている姿が見られた。

## 【全体の変容】

Google Forms を用いてアンケートを行い、生徒が作品を制作したり鑑賞したりする中で何に着目しているのかを確認した。

**図15-1**は題材のはじめに実施したものである。「1.絵を描くときに、あなたはどのようなことを意識していますか？」という質問に対して、形(描かれているもの)、メインに描くもの(主役)、配色、筆づかいという回答が多く見られた。**図15-2**は題材のおわりに同様の質問に対する回答である。今回の題材の目標や評価のポイントとなった、構図に対しては35.7%から63.6%、余白に対しては25.0%から63.6%へと変化した。さらに色の濃淡に対しては50.0%から75.8%、筆づかいに対しては60.7%から84.8%と技能に関する項目も上昇していた。

1 絵を描くときに、あなたはどのようなことを意識していますか？

28件の回答

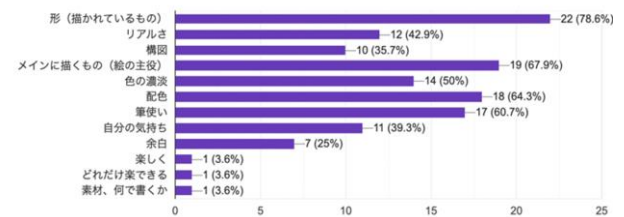


図15-1 アンケート①

1 絵を描くときに、あなたはどのようなことを意識することが大切だと思いますか？

33件の回答

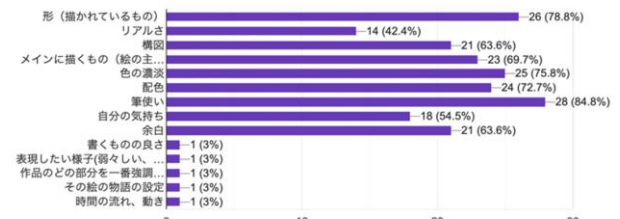


図15-2 アンケート②

また、「あなたは水墨画のよさは何だと思えますか？」という項目を題材の前後でテキストマイニングにかけてみると**図16-1**(題材前)、**図16-2**(題材後)のようになった。余白・構図・色・表現・作品という単語が大きく表示され、集団として、余白や構図、色(墨の濃淡)を生かして作品を表現したり、鑑賞したりしているということがわかった。





図 16-1 題材のはじめのテキストマイニング

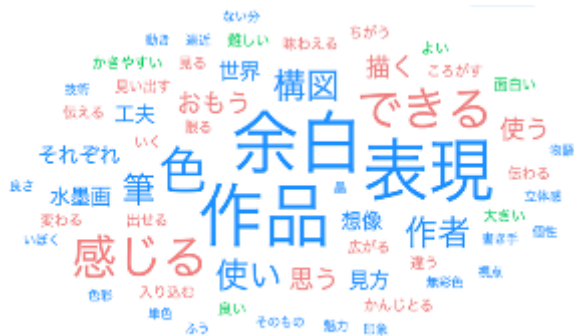


図 16-2 題材のおわりのテキストマイニング

### (3) 考察

#### ①共有について

題材のはじめに目標や評価規準を生徒と共有することで、生徒がそれらを意識して表現したり鑑賞したりする姿が見られた。また、題材の導入で作品鑑賞をし、よさや特徴を目標と関連させながら共有することで、ゴールの具体的なイメージをもつことができ、学級全体で共通理解することにもつながった。生徒が具体的にゴールをイメージし、そこに向かって学習を進めることができるようにするためにも、生徒が理解しやすい言葉で目標や評価規準を共有することが重要である。

第5時から、授業のはじめに目標（評価規準）と自分の作品を見比べる時間を設定するという、指導改善を行った。評価規準を共有するだけでなく、評価規準を意識して作品そのものを見つめ、自分の力を振り返ることで、生徒が自ずと自己評価を行い、自己調整につなげる手段となった。題材のはじめの作品と比較し、「最初と全然違う！」と自分の成長を実感する姿も見られた。作品を通して生徒自らが目指す姿を意識して活動できるように指導を行うことも、生徒の力を伸ば

すために必要である。

また、美術科では自分自身の変容を自覚するだけでなく、他者の作品を見たり考え方を知ったりすることで学ぶことも多くある。本題材では、生徒同士の作品を鑑賞し合う機会を設ける時間が少なくなってしまう。視点をもち互いの作品を見合い、他者と考えを比較する場面や作品について語り合う時間を設けることが、さらに目標を意識し活動する手立てとなると考える。

#### ②指導改善について

本題材では導入時にアンケートを行い、生徒の集団としての変容を見た。本題材で重点として指導した「構図」や「余白」に対しての意識は授業を通して高めることができた。しかしながら、未だ4割弱の生徒は意識できていないこともわかった。到達することができなかった生徒がいることにも視点をあて、様々な題材を通して指導を継続して行うことが美術科で目指す資質・能力の育成につながると考える。

教師として、評価に不安を感じてしまうことがある。しかし、生徒と共に目指す姿を共有し、変化していく姿を捉え続けることで、その不安は解消されたように感じる。評価規準を明確にしてそれを共有するとともに、指導に生かすことは、生徒の成長につながり、教師は迷いなく評価できるようになると考える。指導と評価の一体化を図りながら、教科としてどのような力を付けることができたのかという問いに自信をもって答えられるようにしていきたい。



## VI 成果と課題

### 1 成果

#### 【教師視点の成果】

- 目標や評価規準を明確にすることによって、自信をもって指導ができるようになった。
- 評価判定の基準を具体的に設定しておくことで、児童生徒の学習状況を的確に捉え、評価することにつながった。
- 児童生徒の学習状況を把握することで、具体的な指導改善の方法を見いだすことにつながった。
- 学習状況を把握した結果、児童生徒に十分な力が備わっていないと判断した場合、児童生徒の実態に合わせて柔軟に計画の変更をすることができた。
- 目標を実現している児童生徒の学習の様子を他の児童生徒と共有することが、学習改善につながる、有効な手立てとなることがわかった。

#### 【児童生徒視点の成果】

- 目標や評価規準、単元（題材）計画を把握して学習を進めることで、学習意欲が高まるとともに、学びやすいと感じる児童生徒が多いことがわかった。
- 目標や評価規準を意識して学習を進めることで、自分の学習状況を的確に捉えることができ、そのことが学習調整につながることをわかった。

### 2 課題

- 「十分満足できる」状況(A)について、評価を判定することに難しさがあった。その理由としては、次の二つが挙げられる。  
一つは、「おおむね満足できる」状況(B)よりも優れた学習状況(A)を具体的に想定することが、簡単ではないということである。各教科等における「深い学び」を教師が具体的に捉える必要がある。

もう一つは、「十分満足できる」状況(A)の姿が多様に想定される場合があるということである。児童生徒が、教師が想定していたAの姿とは異なる、別の優れた学習状況を見せた場合、Aであると判断するとともに、納得のいく説明ができるようにすることが大切である。

- 「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、短い期間の中で、その変容を捉えることに難しさを感じた。この観点については、単元（題材）よりももっと長期的な期間における児童生徒の変容を捉える視点も大切になる。

## Ⅶ おわりに

学習評価に関わる取組に関して、不安や難しさを感じる教師は少なくない。このことは、本研究におけるアンケート調査からも明らかとなった。「不安を抱えている先生方に参考となる研究がしたい。」このような思いで、私たち教育研究員は、本研究に取り組んだ。ここでは、本研究の取組を通じて、私たちが気付き、考えたことについて記述する。

まず、「指導と評価の一体化」を考える上で、「指導したことを評価する」という考え方がとても重要だということである。私たち教育研究員が授業実践を通して、難しさを感じたことの一つは、「目標と評価規準を明確にする」ということであった。教師は、日頃の授業において、常に目標や評価規準を意識しながら指導を行っている。しかしながら、「子どもがどのような姿になっていれば、目標を実現できたといえるのか」と、子どもの具体的な姿について改めて問われたとき、その姿を明確に答えられないことも多いのではないだろうか。単元（題材）や授業を終えた後に「これができていれば、目標を実現したと考える」という、子どもの姿を具体的にイメージしておくことは、自信をもって指導を行うことや妥当性・信頼性のある評価につながると考える。

次に、子どもが資質・能力を身に付けたかどうかは、表現（アウトプット）する活動を設定しなければ、教師が把握することができないということである。授業が教師や特定の子どもの説明を中心として行われる授業においては、説明された内容についてわかったつもりになっていても、本当に理解できているかどうかを判断できない。子ども一人一人の学習を保障していくためには、学習課題を工夫し、考えたことや学んだことについて、一人一人がアウトプットする活動を設定するとともに、教師はそれを見取ることが大切である。

最後に、目の前の子どもとじっくり向き合う姿勢が、何よりも大切だということである。言うまでもなく、子どもは一人一人異なる。たとえば、ある子どもに対してうまくいった指導であっ

ても、必ずしもその指導が別の子どもにとって適切な指導になるとは限らない。だからこそ、私たち教師は、学習評価を通して、個々の子どもの学習状況を把握し、試行錯誤を重ねながら、一人一人の子どもに合った指導・支援を考えていく必要がある。

学習評価は、マニュアルに沿って手続き通りに進めればよいものではない。教師と子どもがともに悩み、互いに学習改善と指導改善を図りながら進めていくものである。私たち教育研究員は、学習評価が子どもたちのために行われ、これからの社会を力強く生き抜くための資質・能力を身に付けさせるための営みとなることを切に願い、この研究の報告とする。

## 参考資料

- 田中耕治(2008)『教育評価』、岩波書店  
田中耕治(2012)監訳『パフォーマンス評価入門』、ミネルヴァ書房、Diane Hart 著  
田村学(2021)『学習評価』、東洋館出版社  
奈須正裕(2020)『資質・能力と学びのメカニズム』、東洋館出版社  
水野大輔・水落芳明(2013)『授業の目標表現が授業時間内の評価に与える影響に関する事例的研究』  
鈴木雅之(2011)『ルーブリックの提示が学習者に及ぼす影響のメカニズムと具体的事例の効果の検討』、日本教育工学会論文誌、35(3)、279-287