

形成的アセスメントをベースにした指導： 理解と見取りの観点からの考察

福田 スティーブ利久* 桐井 誠**

Instruction based on formative assessment from the perspective of student understanding and observations

Steve T. FUKUDA, Makoto KIRII

要旨 我が国の教育目的の一つに、「生きる力を育む」があり、その基盤には「生きて働く知識」と生涯において学び続けられる「学習スキル」がある。学校は、主体的と対話的な学びを通じて、児童生徒にこれらの知識とスキルを養う場として機能しなければならない。このような学びの場において、教師の役割は、児童生徒が学習内容を理解しているかどうかを把握することや、独自で知識アップデートできるような支援をすることである。その役割を果たす効果的な指導方法の一つに形成的アセスメントがある。形成的アセスメントを通じて、教師は児童生徒が社会で成功するために必要な知識と、それを自分で学習できるスキルを効果的に養成できるという結論が教育界では得られている。形成的アセスメントは新しい指導方法ではなく、日本の教育現場でも「観察」や「振り返りカード」などの指導法を用いたものであり、以前から幅広く利用されている。しかしながら、このような指導法には、まだ改善の余地がある。本稿では、形成的アセスメントの理論的背景を追求し、日本の教育現場で見過ごされている重要な側面を明らかにし、読者が効果的な指導方法として理解し、実践に応用できるように情報提供をしたい。

キーワード：形成的アセスメント、見取り、学習内容の理解、指導、マインドセット

はじめに

現代、加速するハイパーコネクティビティとVUCA社会¹⁾において、児童生徒がより良い生活ができるための教育目標があることが学習指導要領から読み取れる。具体的には、児童生徒に必要となるのは「生きる力」であり（文部科学省、2017a）、その土台には「生きて働く知識」と「学び続ける力」が必要である²⁾。「生きて働く知識」は、断片的な個別の事実にとまらず、その知識を相互に関連付けながら、問題解決のために、実生

活の中で必要な時に使える知識を指す。認知科学では「生きて働かない知識」という概念もある。「不活性知識」と呼ばれ、学校のみで使われる知識や暗記してテストの後に忘れる知識のことである（今井、2017a）。各教科で児童生徒に身につけさせたい「知識及び技能」はあるが、「生きて働く知識」を目指すのであれば、その知識を常にアップデートし続けなければならない。児童生徒は「学び続ける力」も身につける必要があると考えられる（文部科学省、2017b）。

まず、学校では、その知識を身につけ、使えるものにするため、文部科学省（2017b）が「主体的・対話的で深い学び」の実現を提案した。主体

* ふくだ スティーブとしひさ 文教大学教育学部学校教育課程英語専修
** きりい まこと 文教大学教職支援連携センター

的な学びとは、児童生徒が積極的に学習に取り組み、その学習の意味付けのために振り返り、学びをより良くすることである。教師は学習内容を児童生徒の日常生活や身の回りと結び付け、児童生徒が自ら学びたい、問題解決をしたいという興味や関心を引き出す場と経験を提供する必要がある。また、学習目標を明確にしたり（見通し）、学習後の達成度や達成感を見出させたり（振り返り）して、生涯学習者としての学習力を高めることも重要である。また、対話的な学びでは、身に付けた「知識及び技能」を定着させるためには、教師や仲間などの多様な見方や考え方から対話を通じた触れることが求められる。そのために、教師は自分と違う考え方や視点に触れさせる場と経験が重要である。さらに、深い学びをさせるためには、児童生徒が各教科等の学習過程で、身に付けた「知識及び技能」を活用しながら理解を深め、次の学習につながる新たな疑問や課題を生み出す場と経験を提供すべきである。この一連の学びが「学び続ける力」も育てることになる。

教師は、主体的・対話的で深い学びの場と経験を意識した授業を実践すると、児童生徒の「生きて働く知識」を身につけたり「学び続ける力」を育成したりすることが期待できる。児童生徒一人一人にこのような機会を与えるには、「児童生徒の理解」（石井・鈴木，2021）と「見取り」（石井，2021）が必要不可欠であると考えられる。OECD教育研究革新センター（2008）は児童生徒の「学習ニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための、生徒の理解と学力進捗に関する頻繁かつ対話型の評価方法（p7）」が重要であると述べている。下線部は、それぞれ、「児童生徒の理解」と「見取り」の意味をもつことが示唆される。教師にとって「児童生徒の理解」が欠かせないのは、教室に入るまでは児童生徒一人一人の経験は多種多様であり、日々、異なった感情も抱えながら教室に入り、その経験や感情は学習に著しく影響するからである（ブランスフォード，ブラウン，クッキング，2002）。また、児童

生徒が学習後にその経験で何を学んだのか、何を感じたのかを教師も把握しなければ次の学びに繋げていくのは難しい。これこそが学びの「見取り」である。OCEDはこの評価方法を「形成的アセスメント」と呼んでいる。形成的アセスメントは「児童生徒の理解」並びに「見取り」を支えるものであることだと理解できる。

さらに、「児童生徒の理解」とは、教師が児童生徒に寄り添い、一人一人の特長や傾向などを把握し、多面的に理解することである。「児童生徒の理解」があれば、教育的支援の方法や児童生徒にとって意味のある授業内容が明確になるとされている（愛知県教育委員会，2018）。なお、児童生徒の理解は単発的なものではなく、教師は児童生徒を常に意識し、日々の教育活動の一部に置くことが大切である（鳥取県教育委員会，n.d.）。実践方法において、例えば、朝の会で児童生徒一人一人の健康観察を行ったり、節目に用意した活動に児童生徒の感想文を書かせたりする指導方法がよく紹介される。

児童生徒の「見取り」は、教師が児童生徒の「学びの現状」を把握することである。文科省（2014）は見取りを「点検」と合わせて「評価」の2要素の一つであると定義づけている。児童生徒に身につけさせたい知識及び技能を明確にし、より良い学びの場と経験を形成するために授業に組み込むものであると解釈できる。したがって、「見取り」は、学習後に行うものではなく、学びの途中でも行うものとされている。文科省（H27年）は、見取りは児童生徒に到達目標と評価基準を児童生徒と共有することから始まると示している。学びの現状を把握するために、自己評価活動・中間評価という指導方法がよく紹介される。

「指導」とは

マリア・モンテソリーの教育哲学に「子どもは自分で自分を成長させる力が備わっている」とある。この哲学は児童生徒の理解と見取りにとって大切な考えでもある。この概念は、子どもは生ま

れた時から自分の世界を理解しようとする、認知科学の知見に結びつけられる（ブランスフォード、ブラウン、クッキング、2002）。また、心理学の、子どもは生得的に学習意欲を備えているが、子どもが自らの自律性、有能性、関係性の欲求が満たされていない場合、学習意欲が低下するという結論にも関連付けられる。教育実践において、子どもが生得的に備えている学習能力や学習意欲が潰れる危険性は多いであると教師は認識しなければならない（デシラ、1999）。

この危険性を阻止するために、まず、注意しなければならないのは、教師の「指導」という言葉に対する意識かもしれない。「指導」は次のように、定義されることが多い。

「児童生徒の特性、能力、興味・関心、さらにその成育歴、生活環境、交友関係、発達段階、悩み等はさまざまです。したがって、児童生徒一人一人の特性や課題を十分理解することは何より大切なこととなります。一人一人の特性や課題を把握した上で、それらが児童生徒の人格形成等にどうかかわるのかを整理することが児童生徒理解です。正確で深い児童生徒理解があってはじめて、個に応じた指導や支援が可能となります。そのためには、毎日の学校生活の中で、教師がしっかりと児童生徒と向き合い、児童生徒の話を聞くことが大切です。」（鳥取県教育委員会、n.d.）

上記は文科省（2010）の「生徒指導の意義と原理」から引用されている。この定義から読み取れるように「指導する」とは「教えること」ではない。指導は目的に導く意味があり、他人をその目標を達成するために導くことである。本来であれば、「指導」は、児童生徒と寄り添って行う教育の実践である。一方、「教える」とは、知識を相手に伝えるという意味合いをもっている。「指導」は他者と一緒に行う行為であり、「教える」は相手に「する」行為であることを教師が意識する必要がある。教育現場では「指導する＝教えるこ

と」との意識が強ければ、教師が一方的に行う業務として捉えられるケースは多くなるだろう。

「指導」の基盤にあるのは「児童生徒一人一人についての児童生徒理解の深化を図ること（文科省、2010）」である。改訂版の生徒指導提要では、生徒指導を以下のように定義されている。

「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。」（MEXT、2023、p12）

やはり、「指導＝支える教育活動」ということがここでも読み取れる。生徒指導提要改訂版では、生徒指導の目的は発達及び自己実現を支えることと書かれている。言い換えれば、教師は児童生徒がどのような指導方法なら、学びと経験の学習環境を通して学習能力と学習意欲を発揮できるのかを考慮することである。確かに、限られた時間に教えたい内容は多いと感じ、教師一人が数多くの児童生徒を常に意識することは二兎を追う状態である。しかし、教師が効率的だと思われる「教えること」に頼ってはならない。児童生徒は自分を成長させる生得的な学習力や学習意欲が潰され、学びとは他人任せのことであると意識してしまうことになりかねない。

形成的アセスメントと指導の接点

評価は英語で「Assessment」と訳され、「Assessment」の語源は「寄り添う」である。本来であれば、「評価」は学習前に学習の準備の診断、学習中に学習現状の把握、学習後に統括を見出すために活用されるものである。そして、できないことをできるようにするのは、その後の「指導」であると考えられる。しかし、いつの間にか評価は成績など、児童生徒を差別化するものとして利用されるようになってしまっている。

それに気づいたBloom (1969) は評価の意味を取り戻すために、「形成的アセスメント」を教育界に導入したとされている。言い換えれば、より良い学習環境を形成するために評価を活用して欲しいという思いがあったそうだ。後に、Sadler (1989) は、形成的アセスメントを教師が児童生徒の学びの現状と学習目標のギャップを埋める指導方法であると定義付けた。徐々に、形成的アセスメントが児童生徒と寄り添って学習環境を形成するための指導であることが理解されるようになった。

近年、WilliamとLeahy (2015) が同様に、教師は評価を授業や単元の後ろにぶら下がっているものではなく、学習環境を改善するための指導方法であると述べた。日本でも、評価は「見取り(子供たちの現状や学びの成果を把握する)」と「点検(小テストなどから収集した児童生徒の学習に関する情報)」の2要素から成り立つとされている(MEXT・NIER, 2014)。しかしながら、評価は、いつしか点検だけに焦点を置くようになった。ここで注意しなければならないのは、試験そのものが悪いのではなく、試験の活用方法に問題があることだ。試験結果で、児童生徒の学びを把握し、目標とのズレを縮める道具として利用することが本来の目標であるはずなのに(安藤, 2018)、成績や点数のためだけに使われるようになった。本来ならば、教師は、児童生徒の学びの達成度を理解し、新たな学びを方向づけていく指導の一つである(安藤, 2018, p19)。

文科省(2021)では、次のように「形成的な評価」を「点検」と「見取り」のバランスをとったものであるとしている。

「児童生徒一人一人のつまずきや伸びについて、指導過程で評価する形成的な評価を行うことが重要です。形成的な評価を生かしながら、学習指導要領に示す各教科の目標に照らして児童生徒が「おおむね満足できる」状況となるようきめ細かく指導・支援することが求められます。更にそれ

を超え、児童生徒の興味・関心等に応じて学習が発展するよう指導・支援するに当たっては、その多様な成果を評価することが重要です。」

「評価=点検のみ」のイメージを覆すために、近年、教育現場で「評価」という言葉を使わずOECD教育研究革新センター(2008)のように「アセスメント」を利用することが多くなってきた。また、「アセスメント」は「見取り」とともに、「児童生徒の理解」でもあるということを一例だが、岩手県総合教育センター(2007)のアセスメントの定義から読みとれる。

「アセスメントとは『児童生徒に関して情報を集めることにより、わかる・理解を深める』ことですが、それは、いろいろな方法を駆使して、より積極的に「わかろうとしていく意味合いがある。」

このように、「児童生徒の理解」を「アセスメント」に置き換えることもできる。言い換えれば、アセスメントで見取った学びが児童生徒の理解につながるとも言える(岩手県総合教育センター(n.d.))。

「児童生徒にどのような指導・援助をするのか(しないのか)を決定するために必要な情報を収集・共有・判断・検証するプロセスと言えます。このように考えますと、アセスメントは、様々な情報を共有し合いながら「今はこういう状況かもしれない」「このかわり方が有効かもしれない」と仮説を立て、実際の対応によってその仮説を検証、修正していく営みとして捉えることもできます。」

もっとも最近では、同様に岩松と宗實(2023)も「見取りとは子ども理解とほぼ同じ意味(p12)」と述べている。岩松らによれば、見取りと子ども理解の違いは、見取りの方が教師の働きかけが前面に出ていると議論している。

この教師の働きかけの方法、つまり、指導方法は英国のAssessment Research Group (ARG 評価研究グループ)も研究している。その中、ARGの形成的アセスメントは「点検」よりも「指導」に近いことを強調するために、「Formative Assessment (形成的な評価)」ではなく、「Assessment for Learning (学習のための評価)」と呼ぶようになった。日本語だと「学習の」や「学習のための」ではあまり意味の差が明確に感じないかもしれないが、「学習のための評価」は教師にとって解釈の道を切り開くという願いを込めて固執してきた(梶田, 2016)。

日本でも似たような動きがあった。相対評価に対比した、学びを保障するために「目標に準拠した評価」が生まれた(田中, 2020)。「目標に準拠した評価」のために「学習のための評価」のような指導方法が必要だが、まだ現場に浸透していないと言っても過言ではない。

教師と児童生徒がもっと授業で「学習のための評価」を意識するために、WiliamとLeahy (2015)が提唱した以下の質問がヒントになる。

どこに向かっているのか (Where am I going?) (学習の目標)

どのぐらい目標と離れているのか (Where do I stand now?) (学習の現状)

どのようにすれば目標に辿り着けるのか (How do I get to where I'm going?) (学習の方法)

この3つの回答を基に、教師が児童生徒のために学習環境を形成できる。また、形成的アセスメントを指導の一環として捉えるのなら、計画的に授業に組み込むべきである。そこでクラーク(2014)は以下の要素を念頭に指導計画を立てることを推奨している。

- (1) 成長マインドセットとメタ認知スキルを中心に学習文化を築く
- (2) 授業計画段階から児童生徒を参画させる

- (3) お互いに学習資源であるという考え方、話し合いパートナー
- (4) 能力別ではない学習集団・個に応じた選択
- (5) 明確な学習目標を共有
- (6) 協同で達成ポイント(成功基準)を創る
- (7) 効果的な発問(特に、授業開始時)
- (8) 常に「見取り」に取り組み、フィードバックに専念、授業・学習改善につとむ
- (9) 学びの成果の優れた例を共有してから成果物に取り掛かる
- (10) 相互評価も含めた「成功」の視点からのフィードバック
- (11) ピア・フィードバックで学びを改善
- (12) 授業の終わり方として、学びのサマリーで振り返る

日本でも、馴染みのある要素も多いので、ここでは実践が少ない(1)(2)(6)を取り上げたい。もしかすると、この3点が欠けているからこそ、「形成的アセスメント」という「指導方法」が、「児童生徒の理解」と「見取り」に繋がりにくくなっている。以下、より効果的な形成的アセスメントを実践するために、(1)成長マインドセットとメタ認知スキルを中心に学習文化を築く、(2)授業計画段階から児童生徒を参画させる、(6)協同で達成ポイントを創る、を紹介したい。

形成的アセスメントの効果を高める3つの要素

① (1) 成長マインドセットとメタ認知スキルを中心に学習文化を築く

学びを成功させるカギは、学習に対するマインドセット(思考)にあると言われている(Dweck, 2000)。児童生徒が教室に運ぶ個人のマインドセットは、成長マインドセット(成長思考)と固定マインドセット(固定思考)がある。成長マインドセットの持ち主は、努力をすれば、そして、効果的な学習方法を見つければ、自分の能力を高められると思っている。一方、固定マインドセッ

トの持ち主は努力ではなく、学びと成長は個々人がもつ生まれつきの能力にかかっていると思っ
ている(安藤, 2018, p24). 固定マインドセット
がある児童生徒の多くは、学習動機が低く自分
から学ぼうとしない学習者が多いと報告され
ている。

教師や仲間の「がんばれ!」という声かけや
「頑張ればできる」という気持ちがあれば成
長マインドセットが育つと思われがちだが、
成長マインドセットは努力すれば何かを成し
遂げる思考だけではない。本人が頑張る気持
ちも大切かもしれないが、どう頑張るのか
という効果的な学び方の知識も重要である。
成長マインドセットの持ち主は、どこで何を
頑張らなくてもよいという諦める時期や人
の手助けを求める時期も分かっている。もち
ろん、知識として効果的な学び方を知ること
に止まらず、行動に移すこともできる学習者
は成長マインドセットの持ち主と言われている
(Dweck, 2000)。

児童生徒がどちらのマインドセットがあるの
かは教科や学習内容によって変わる。例え
ば、児童生徒により算数・数学ならば、成
長マインドセットだが、英語学習の場合
は固定マインドセットの可能性もある。ま
た、分野内でもマインドセットが異なるケ
ースもある。例えば、英語学習の場合、
リーディング活動に置いて成長マインドセ
ットだが、発音は生まれつきのものである
と固定マインドセットで考えるケースもあ
り得る(Mercer & Ryan, 2012)。

このように教科等でマインドセットが異な
るのは、教科内容を学習するがその教科や
分野の学び方が身につけていないことから
生まれるとされてきた(OECD教育研究革
新センター, 2008)。つまり、教師は
児童の成長マインドセットを育てるため、
授業では学習内容と同時に学習スキルも
高められる学びと経験の場を提供しなけれ
ばならない。例えば、英語学習で語彙を増
やしていくには、「時間・努力・練習」は必
要不可欠である(Brown, 2014)。教師
が児童生徒に語彙リストを

渡し、「勉強しておいで」だけではなく、語
彙をどのように学習していくかを教えなけ
ればならない。また、学習後にうまくでき
た児童生徒とそうでない児童生徒を振り返
り活動などで学び方の違いや効果を比較
したりすることなどして、試行錯誤しなが
ら児童生徒の学習スキルを高める指導を
しなければならない。学習スキルも生得
的なものではなく、一つのスキルとして、
授業などで育成しなければならない。学
習スキルが身につけていなければ、児童
生徒のマインドセットが固定され、学習
は続かない上、学んだことが「生きて働
かない知識」になりかねない。

学習指導要領にも、評価観点の一つとし
て、児童生徒の主体的に学習に取り組む
態度がある。この評価観点として、児童
生徒の「知識・技能の習得」と「思考力
、判断力、表現力を身に付けること」に
対して、粘り強く取り組み、自らの学習
を調整しようとしているのかという二つ
の側面をもっている。言い換えれば、「自
分は努力すれば伸びる」という気持ち、
と学習を自ら調整する能力という学習ス
キルの育成が大切にされている。

もちろん、授業1コマや1つの単元、ま
たは、1回の行事で学習スキルを高める
ことはできない。鍵を握るのは、教師が
築く「教室文化」である。まず、「頑張
れ」や「すごい」という教師の言葉の危
険性を認識することから始められる。例
えば、その声かけが児童生徒は何を頑
張ったのか、何がすごいのかはわから
ないままだと、無意識に人柄や性格のこ
とだと解釈してしまう。その結果、ほ
められるために失敗や間違いを避け、
チャレンジをしない方がよいという固
定マインドセットの育成につながる恐
れがある(Dweck, 2000)。

児童生徒の学習成果だけではなく、学
習過程をほめることで成長マインドセ
ットが育ち、そのほめ言葉がプラスに
なると結論付けられる。たとえば、教
師は「よくやったね。」の後ろに「あ
なたは...を学んでいるよ。」や「そ
れがきっかけに○○ができるようにな
ったんだ。」などを足すだ

けでも効果はだいぶ変わる。このように効果的に褒め言葉を利用するために、「見取り」は欠かせない。

我が国では、ダメ出し教育の代わりに、自己肯定感を高める教育が大切と思われ「ほめなさい」と言われるようになったかもしれない。その落とし穴の一つは固定マインドセットの強化にある。教師は褒め言葉の危険性を知り、有効なフィードバックを児童生徒に与えなければならない。何をほめるべきなのかを理解し、それを意味のあるフィードバックをすることにより、自己肯定感は高まることにつながるだけでなく、成長マインドセットや学習意欲の向上につながることを教師が知るべき。学習成果や学習過程をほめたりする大切さがわかっているにもかかわらず、児童生徒が何をどう褒められたのかを知らなければフィードバックではなく、「励まし」である。

教師は、クラーク（2014）が紹介しているRiney氏の言葉「I need to LISTEN to them more. They have a lot to say and need to be heard.（もっと生徒の話の話を聞かなくちゃ。彼らは言うことはいっぱいあるし、誰かにそれを聞かせたいはずだ）」という意識改革から始めると教室文化が成長マインドセットを伸ばす可能性が増す。それに、児童生徒の声かけとして、教師がpractice lots（練習量を増やそう）、keep going（学習を継続しよう）、try new strategies（他の学習方法を試してみよう）、ask for help（手伝ってもらおう、質問をしよう）、start again（もう一度最初からやってみよう）、take a brain break（一旦休憩しよう、少し問題から離れよう）などに心掛けることもできる。その他、教師からのフィードバックとして、児童生徒が発する言葉に「難しい」「わからない」などに、教師のフィードバックとして「yet（まだ）」をつける習慣を強化すると成長マインドセットを育成する教室文化の構築が期待できる。

教師が、成長マインドセットの教室文化を築くために、児童生徒がどの教科などでどのマインド

セットをもっているのかをまず把握する必要がある。クラーク（2014）は児童生徒のマインドセットを明確に把握できるように以下のようなアンケート項目を開発している。文言を多少変えるだけでどの教科などにも当てはめられる。

それぞれの項目を5段階尺度で児童生徒に問かけ、肯定的な回答が得られれば児童生徒がより成長マインドセットをもっていると解釈できる仕組みになっている。児童生徒や教師が機械的に行う振り返り活動より意味のある指導の改善につながる活動になるであろう。

- 1) 学校の勉強が好きです。沢山の失敗をしても、そこから学べるからです。
- 2) 先生の質問に答えることができなくても気になりません。そこから学ぶことがあって、本当にうれしい気持ちになります。
- 3) 私が学校の勉強をする理由は、新しい物事を学ぶのが好きだからです。
- 4) 自分がおバカさんに見られても気にはしていない。
- 5) 本当に考えさせられるときにこそ、学校の勉強が最も好きです。

教室文化の核となるべきものは成長マインドセットの育成であることが理解できたのではないだろうか。そのため、教師も学習に対する成長マインドセットを持たなければならない。例えば、小学校で新しい教科や取り組みが導入された際、「この年齢じゃもうだめよ」と言って固定マインドセットを丸出しにしてはいけない。その教師の言動は、やはり、教室文化と児童生徒のマインドセットにも影響することを忘れてはならない。

②（2）授業計画段階から児童生徒を参画させる
形成的アセスメントは、児童生徒が自分の学びに対して主体的になることを目指している（クラーク、2014）。従って、授業計画に児童生徒が参画すべきである。伝統的な授業スタイルでは、

授業の学習内容をどのように教え・児童生徒がどのような活動で学習するのかが教師が決める。成長マインドセット育成の教室文化を創造するのなら、教師と児童生徒が協同で授業を作っていく方が効果的であるようだ。特に、自己評価や相互評価も授業に取り入れることが大切にされてきた日本の授業だと、ほんのひと工夫だけで、児童生徒がその日の授業の計画段階から参画できる。

多くの授業では、教師が児童生徒の振り返りや自己評価をベースに個々の理解度を確認している。教員はこの理解度をベースに、かなり詳細な授業計画を立てている。立案の際、教員は発問を考え、その発問に対して児童生徒がどう考え、どう応答するかを予想するケースが多い。その予想が外れた場合でも対応できるように、筋道を立てていることも少なくない。授業開始時には、児童生徒とその日の学習目標（めあて）を達成できるためのそれまでの知識・技能を復習しながら、形成的アセスメントを用いて学びの現状を確認している教師もいる。ここから、授業計画の段階から児童生徒を参画させることが可能になる。一例だが、児童生徒と理解度の確認した後、児童生徒と「めあて」に向かって進むのか、さらに復習をするのかを一緒に決めることができる。それから、前者と決めた場合、発問を利用して、児童生徒とその「めあて」を達成できる方法を一緒に話し合う。例えば、教師が児童生徒に目標達成のためにどのようなことを知る必要があるのか、または、どのようなことをできるようにならなければならないのかなどと発問を通して話し合いを始められる。

授業の導入時によく使われる学習内容の誘発活動も利用し、児童生徒の授業計画参画が考えられる。学習内容に対して、教師の誘発活動を通して、児童の興味を引き立たせたり、好奇心を高めたりして、新しい学習に入ることが多い。例えば、英語科の授業ならICTツールを利用し、先輩や他校の児童が「めあて」を達成している学習物を見せるなどして学習意欲を高められる。この誘

発活動をベースに「めあて」とその達成方法を確認し、どのように目の前にいる児童生徒がそれを達成できるのかを話し合うことが可能になる。

総合的な学習の時間はこの概念をベースに導入されたが、うまく機能しているとは言えない。なぜなら、児童生徒を能動的にかかわらせ、主体性を抱かせる大切さは知っているものの、実践では放牧してしまっているケースも多かった。また、教師の側も教師自身が授業計画をしなければならないという固定観念をもっていることも多い。逆に、教師も「学習指導要領に〇〇があるから」・「教育委員会が〇〇と言うから」・「校長に〇〇言われたから」などと教師自身も学びの主体性をもっていないと感じている場合もあった。児童生徒の主体性と同様に、教師の主体性も非常に重要なカギとなる。このことに文科省も気づき、新たな教師の学びの姿を提案していると見られる(MEXT, 2021b)。

具体的には、小学校の総合的な学習の時間で多くの学校で行われていた国際理解教育の一環としての英語活動は授業設計を自由に感じていた教師は多い。現行学習指導要領の外国語科の検定教科書や外国語活動の指定教材に準じて、自由を入れ込む余地がないと感じる教師が多い。前学習指導要領と同じように、「コミュニケーション能力の育成」が目標ということがあまり理解されていないのもその理由の一つかもしれない。しかし、教科書を順にカバーすることを優先している教師は少なからずいる。今までは、アクティビティ中心の活動ではなく、コンテンツやトピック中心で作っていく方が楽しかったと思う教師は多いほか、ALT（外国語指導助手）の背景を取り入れ、彼らの活躍場面も組み込むようにしたのがとても効果的だったと感想を述べる教師も少なくない。

児童生徒が学習の主体になることが大切であるが、「楽しい」だけの授業で終わってはいけない。そのため、楽しい活動は山場ではなく、誘発活動として利用することが一つの手段である。楽しい活動の後に何を学ぶのか、そして、どのように学

習内容を学習するのか、どのように自分の生活にその学習内容が繋がるのかなどを考えながら、児童生徒のこれからの学習に繋げる話し合いができれば、一緒に授業計画を立てることはできるはずである。

③ (6) 協同で達成ポイントを創る

「児童生徒の理解」と「見取り」は形成的アセスメントを通して指導する際、学習目標（めあて）と達成ポイント（成功基準）が最も大切である（クラーク, 2021）。形成的アセスメントは学び中心（例 背景知識を掘り起し、それをベースに学習を進めること）の指導方法であり、(a) 教員中心（teacher-centered, 説明的な授業や先生の正解当てっこ）、(b) 生徒中心（learner-centered, 惹きつける内容だが、楽しいで終わってしまう授業）、(c) 課題中心（task-centered, 個人によって退屈を招く恐れがある課題）でもなく、(d) 学習中心（learning centered, 全員の学びが中心になる）とクラーク（2014）が提唱している。日本では、ほとんどの授業の冒頭で復習をしたり、めあてや学習課題を共有したりする。その際、めあてや学習課題の板書し、一緒に読み上げる方法が多い。これはある意味形骸的な出し方であり、形成的アセスメントとはいえない。児童生徒は、教師の指示に従えばよいとしてしまい、主体性は生まれない。学習を通して目標達成するために何がわかればよいのか、何ができるようになればよいのかという達成ポイント（成功基準）を児童生徒と共有しなければ、(d) でもなく、形成的アセスメントでもない。

めあては主体性を引き出すためにあると考えられ、文科省（2017b）は、教育効果の高い授業は、「授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を児童に示す活動を計画的に取り入れた」と明瞭に言う。現場も同じように、めあてを共有することで、児童生徒が見通しを持ち、主体性を引き出す可能性が高まることを授業づくりのポイントとしている（福島県教育委員会, n.d.）。

目標を知ることが大切だと教師はわかっているはずだが、目標を「知る」ということは、その目標が意味していることと目標達成はどういう形で現れるのか、または、そうでない学びがどのように現れるのかが理解しているということである（クラーク, 2014）。目標はどういう意味をもつのかを、教師と児童生徒がお互いに共有することが主体性を引き出すために必要不可欠である。教員の側からの教育目標（ねらい）を考案する際、児童に何を学ばせたいのかというねらい、その学びをどう示すのか（表現するのか）というゴール、どのようにそれを学べば効果があるかという学習課題まで設定しなければならない。そして、児童生徒の視点からその「ねらい」を「めあて」に変える文言を考案した方がより効果的である。「めあて」を元に児童生徒が振り返り活動や自己評価を行って行けば、自らの達成度を掘り出し、できていないことをできることにかえる学習改善は期待できる。また、めあてに対して、達成ポイント（ゴール）という細かいゴールの明確化も大切である。達成ポイントがあると、児童にとってめあての達成方法が明確になり、学習過程の見通しの手助けにもなる。つまり、達成ポイントが明確であれば、めあてを達成するためのステップも理解することになる（見通し）。

達成ポイントはめあての細分化された、より小さな目標であると解釈できる。しかし、ただ細分化するだけでは効果があまり期待できない。達成ポイントは単元のねらいや授業のめあてを達成する方法を明らかにするための物差しのようなものになり、どのような物差しを使ってはかれるのか児童生徒の側からも理解しやすくなる。特に、主体性を引き出す授業は、達成ポイントを共有する際、ねらいとする学習内容や技能は教師が設定する場合もあるが、学びの表現方法（評価対象となる学習の成果物など）は、児童生徒と一緒に決めることもできる（主体性を引き出す授業計画の段階からの参画）。児童生徒が自分たちで目標の達成方法や学びの表現方法を主体的に決めている

と感じられたら、学びにオーナーシップをもつようになる。

児童生徒と学びの表現方法を一緒に創る場合、クラーク（2021）はいくつもの方法を紹介している。例えば、学習の成果物のモデルやデモンストレーションを見せたり、間違っただけと成功事例と比較したり、一緒に成果物を分析したりして、様々な方法がある。伝統的な授業実践を考えた場合、児童生徒は自分の学びなのに、学び方や目標達成の表現の仕方に対して自分たちのインプットはほとんどない。そのため、主体性が期待できなかった。今後、個別最適な学習の実現を目指すのなら、このように、教師は児童生徒と授業を作り上げていくものになっていくはずである。

形成的アセスメントの実践に向けて

誰もが新しいものを取り込もうとするさじ躊躇する。教室で教師も失敗して成長する余裕をもつべきだが、外的なプレッシャー（例 管理職、カリキュラム、教科書、保護者等）でその余裕がないこともなくはない。その影響で児童生徒も失敗するチャンスを与えられていないとしたら非常に残念である。この場合、教師の役割に対する意識改革が必要かもしれない。教師は「物知りで、児童生徒に知識を伝えたり、活動を準備したりする」立場から「学びの環境と文化をデザインし、その中で学習する児童生徒を指導（サポート）する」という意識改革が必要だろう。

その意識改革の第一歩として、例えば、多くの教室で行っている振り返り活動など、普段行っている活動を工夫すると入りやすいかもしれない。振り返り活動をする際、単元や授業冒頭で共有した「めあて」と達成ポイントを照らし合わせながら行えば、児童生徒と彼らの現状と目標とのズレが見出され、どこに学習や指導の改善が必要なのかが明確になる。一方、「めあて」と達成ポイントに照らし合わせての振り返り活動ではない限り、児童生徒はただ「楽しかった」などと感想を書いて、教師が「まとめ」で伝えたことだけを書

く振り返りになる可能性が高い。このような振り返り活動は達成度・達成感が明確にならないため、学習や指導の改善につながらない。従って、児童生徒は、次の授業で先生の言うことに従うしかないで主体性も生まれない。児童生徒は生まれもった学習意欲を活かせることができないので、その学習意欲が潰れる。もちろん、学習スキルの向上も期待できない。後者のような振り返り活動は、形成的アセスメントではないので、児童生徒の理解と見取りも期待できない。

教師の役割は児童生徒のことを把握し（児童生徒の理解）、学習過程のどの位置にいるのかを知り（見取り）、その後の足場かけ（学習環境を構築し学習を指導する）である。教師は最適なタイミングで児童生徒のニーズや疑問に合わせて情報や足場かけをしなければならない。その足場をかけるには、準備されたもの、即座に使うもの、教室全体で使うもの、小グループでの協働的な学習や個人での最適な学習で利用できるものをストックすると良いだろう。教師が適宜に児童生徒の現状を把握し、児童生徒の学習の指導者（サポーター）として「寄り添う」ことが大切である。新しい指導方法は、最初からうまくいくものではないが、指導方法としての形成的アセスメントも一種のスキルであり、トレーニングが必要である。児童生徒の理解と見取りとしての形成的アセスメントが効果的に利用できる指導者になるには、教師も学習スキルを高め、成長マインドセットをもち続けなければならない。

最後に

現行の学習指導要領では、以前と比べると学習評価に焦点を当てようになってきた。そして、その考え方について「学習評価の在り方ハンドブック（国立教育政策研究所、2019）」や「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（国立教育政策研究所、2020）」「児童生徒の学習評価の在り方について（文部科学省、2018）」、詳細な資料が文科省や国立教育政策研究所で作成

されている。一方では、その本質的なところがなかなか現場に届いていない。なぜなら、この指導方法の経験がほとんどないか、あるとしても試験的に導入された学校のような特殊な環境下での実践のみで取り上げられているからである。しかし、形成的アセスメントは決して目新しいものではない。本稿では、日本の教師が大事にしてきたものの中からひろい上げ、かつ成長マインドセットなど整合性をつけて行けるような提案をしたつもりである。

忙しさの中で思考停止に陥った教師は、なんかおかしいと思っていてもなかなか源を変えることができない。変わるきっかけとなるのは、やはり実践で変わる子どもの姿、そして、そのことを自覚的に捉える教師からでしかない。もちろん、形成的アセスメントは実践の中から見出し、かつ実践をよりよくしていくものを紹介した。ただし、形成的アセスメントだけに焦点を当てても、効果がないことも忘れてはならない。学習指導要領や教育の文化的背景などの考え方と共に指導力を高めなければならない。そして、より良い教育実践が教室でうまく実現されるためには、大切にされてきたものを踏まえて、大切であるとわかってきたものとうまく融合しなければならない。その第一歩は上述の形成的アセスメントにおける「児童生徒の理解」と「見取り」と、まとめることができる。

注

1 私たちは今、急速な変化と混沌の渦巻く世界で暮らしている。その世界とは、ハイパーコネクティビティ（人口、移民、自動化が爆発的に増すこと）がさらに加速する世界であり、同時に、不安定さと複雑さ、不確実性と曖昧さがますます加速するVUCA（Volatility, Uncertainty, Complexity & Ambiguity）の世界である。この加速するハイパーコネクティビティとVUCAの世界は、私たちの生活の質をより豊かにする大きな可能性を秘めている。その一方

で、私たちの生活と社会を一息で危機に晒す由々しき危険性をも同時に孕んでいる。（日本イノベーション教育ネットワーク（2020）。「グローバルな人材育成に資する国際協働型プロジェクト学習の効果に関する調査研究（報告書）」p2より）

2 新学習指導要領では、生きる力を「知（確かな学力）・徳（豊かな人間性）・体（健康・体力）のバランスのとれた力のこと」と定義している。その理由は、知識基盤社会での変化に対応する能力が必要であるからである。また、それぞれを育むために、3つの柱「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を挙げている。（文科省、2011）。「学校・家庭・地域が力をあわせ、社会全体で、子どもたちの「生きる力」をはぐくむために」より）

参考文献

- 愛知県教育委員会・愛知県生徒指導推進協議会。
『児童生徒理解を基盤とし、学習指導と生徒指導を一体化した授業づくり生徒指導リーフ』。
7（1）。2018。
www.pref.aichi.jp/soshiki/gimukyoiku/seisuiyou29-7.html
- 安藤輝次。『みんなで「深い学び」を達成する授業：形成的アセスメントで子どもが自ら学びを把握し改善する』。図書文化。2018。
- 石井英真。（2021）。『テストと平常点で点数をつけることが「評価」だと思いませんか？』。2021。
teachannel.kanken.or.jp/contents.php?c=post&id=igvmxp0w3v
- 石井英真・鈴木秀幸。『山場を抑える学習評価小学校』。図書文化。2021。
- 今井むつみ。『学びとは何か ―〈探究人〉になるために』。岩波書店。2016。
- 岩手県立総合教育センター教育相談室。『事例に即した手引き ―アセスメント（児童生徒理解）

- の視点』. 2007.
www.liwate-ed.jp/tantou/tokusi/tokusi_link/jirei_tebiki2007.pdf
- 岩松俊介・宗實直樹. 『見取りの技術』. 学陽書房. 2003.
- OECD教育研究革新センター. 『形成的アセスメントと学力』. 明石書店. 2008.
- 梶田叡一. 『形成的な評価のために』. 明治図書. 2016.
- 国立教育政策研究所. 『学習評価の在り方ハンドブック』. 2019.
www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf
- 国立教育政策研究所. 『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』. 2020.
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryout.html>
- 田中耕治. 『学びを変える新しい学習評価：資質・能力の育成と新しい学習評価（理論・実践編1）』. ぎょうせい. 2019.
- デシーE.D.・フラストR.・桜井茂男. 『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ』. 新曜社. 1999.
- 鳥取県教育委員会. 『6若教師読本』. n.d.
www.pref.tottori.lg.jp/secure/459917/4_7_kihonsisei_wakai.pdf
- 新田瑞江・三觜慎吾・今麻由子・鈴木博・宮本健太郎. 『「主体的・対話的で深い学び」を視点とした指導と評価の在り方』. n.d.
kawasaki-edu.jp/index.cfm/7.204.c.html/204/33-033-052.pdf
- 福島県教育委員会. 『必然性があり意欲が高まる学習課題の設定と解決への見通しをもたせる工夫』. n.d.
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/img/kyouiku/attachment/904382.pdf>
- ブランスフォードJ.D.・ブラウンA.L.・クッキングR.R.・森敏昭・秋田喜代美. 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』. 北大路書房. 2002.
- 水野正朗・副島孝. 「対話による知識の共同構築過程における「深い学び」の形成的評価—「特別活動論」の授業で見られた学生同士の学びあい—」. 『東海学園大学教育研究紀要』, 2(1), 23-34. 2017.
http://repository.tokaigakuen-u.ac.jp/dspace/bitstream/11334/1454/1/kyo-kiyo_002_04.pdf
- 武藤浩子. 「マインドセット：成長的思考態度は学生の学びにどのような影響を与えるのか」. 『早稲田大学大学院教育学研究紀要』, 28(1), 71-82. 2020.
- 文部科学省. 『生徒指導提要』. 2010.
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008_01.pdf
- 文部科学省・国立教育政策研究所・生徒指導・進路指導研究センター. 『子供たちの見取りと教育活動の点検』. 2014.
www.nier.go.jp/shido/centerhp/26career_shiryoushu/1-7.pdf
- 文部科学省. 『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）』. 2016.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 文部科学省. 『新しい学習指導要領リーフレット制作後記～リーフレットを読み解くためのヒント～』. 2017a.
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1414159.htm
- 文部科学省. 『新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—』. 2017b.
- 文部科学省. 『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』. 2018.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf
- 文部科学省. 『4. 教育課程の実施と学習評価』.

- 2021a.
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01501.html
文部科学省. 『「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）』. 2021b.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/013/1420173_00001.htm
文部科学省. 『生徒指導提要（改訂版）』. 2023.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm
- and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman. (Eds.). *Motivation and Self-Regulated Learning*. [pp 1-30]. Taylor & Francis.
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Learning Sciences International.

References

- Bloom, B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Tyler (Ed.). *Educational evaluation: New roles. New Means: The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part III)*, 69 (2), University of Chicago Press.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Clarke, S. (2014). *Outstanding formative assessment: Culture and practice*. London: Hodder Education.
- Clarke, S. (2021). *Unlocking learning intentions and success criteria: Shifting from product to process across the disciplines*. London: Corwin.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B., (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. The Center for Curriculum Redesign.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64 (4), 436-444.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment

