

個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る教育の在り方についての研究

ー単元目標に沿った振り返りと評価規準に沿ったフィードバックから単元目標の達成を目指すー

高知県立山田高等学校 教諭 尾知 紀彰
高知県教育センター 指導主事 小林 育
高知県教育委員会事務局高等学校課 指導主事 澤松 玲子

本研究の目的は、生徒と教員の間での単元目標と評価規準の共有及び生徒による単元目標を意識した振り返りと教員による評価規準に沿ったフィードバックを通して、単元目標達成のための生徒の取組と教員の有効な手立てを明らかにすることである。現代の国語の「書くこと」の指導領域において、毎時間、生徒が目標設定、学習形態の選択、振り返りの記入、進捗状況に合わせた授業外学習に取り組む検証授業を行った。また、教員は生徒が記入する振り返りに対し、評価規準に沿ったフィードバックを毎時間行った。その結果、生徒は、「適切な目標設定」のもと取り組んだ学習の中での「つまずき」を「他者との関わり（フィードバックを含む）」を通して解決すること、教員は、目標設定のサポートと他者と関わる機会の提案をすることが単元目標達成のために有用であることが明らかになった。

<キーワード> 目標設定、振り返り、フィードバック、書くこと

1 研究目的

本研究の目的は、生徒と教員の間での単元目標と評価規準の共有及び生徒による単元目標を意識した振り返りと教員による評価規準に沿ったフィードバックを通して、単元目標達成のための生徒の取組と有効な手立てを明らかにすることである。

(1) 「令和の日本型学校教育」の姿

中央教育審議会答申（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（以下「答申」という。）では、目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「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」として示している。ここで示された「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されている。「指導の個別化」とは生徒一人一人の特性や学習到達度等に応じ、教員が指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことを指す。「学習の個性化」とは教員が個々の生徒に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、生徒自身が、最適な学習となるよう調整することを指す。また、「協働的な学び」では生徒一人一人のよい点や可能性を生かすことで、よりよい学びを生み出していくようにすることが重要であるとされている。答申では、子供が「個別最適な学び」を進められるよう、これからの学校に求められることとして教師が「子供の成長やつまずき、悩み等の理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援すること」や「子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくこと」などを示している。これらのことから、教員による学習の過程の見取りを生徒による学習状況の把握につなげ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を通して生徒が学習を調整していくことが重要であると言える。

(2) 検証授業対象生徒の現状

本研究ではA高等学校第1学年の「現代の国語」の指導領域「書くこと」について検証授業を実施する。

検証授業対象生徒の現状を把握するために、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編』で示された〔思考力、判断力、表現力等〕の指導領域「書くこと」（以下「書くこと」という。）に関する既習の学習課題の確認と「書くこと」の指導事項を基に作成したアンケート調査を実施した。それぞれの詳細を以下に示す。

ア 「書くこと」に関する既習の学習課題の確認

対象生徒は「現代の国語」において、1学期に「書くこと」の単元を一つ学習済みである。その単元では、「読書は必要か」というテーマで意見文を書く活動が設定され、評価規準として、①800字程度、②読書の必要性について根拠をもって論じている、③根拠として「自分の経験」と「教科書に示された情報」が含まれている、という3点が示された。この学習は「書くこと」の「考えの形成、記述」に関する内容であった。評価規準に基づいた評価結果は、字数に関する条件について24名中23名(95.8%)が満たしていたのに対し、自分の経験と教科書の記述を意見の根拠として示すことができている生徒は5名(20.8%)であった。このことから、文章を書く際に、生徒は指定の字数に到達することには意識が向いているが、文章中に示す情報の質については努力を必要とする状態であると言える。また、A高等学校の授業担当者は評価規準①～③の全てを満たした生徒をB評価としており、これに従うと19名(79.2%)がC評価であった。

イ 「書くこと」に関するアンケート調査

「書くこと」について生徒が自己の現状をどのように認識しているかを、A高等学校1年生24名を対象に令和6年7月に調査した。アンケート項目は『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編』の〔思考力、判断力、表現力等〕の指導領域「書くこと」の指導事項を基に設定した。回答は選択式とし、選択肢は学習指導要領の「書くこと」に関する指導事項(小学校は5、6年、中学校は各学年、高等学校は現代の国語)を参考に四件法で作成した。選択肢1は小学校5、6年、選択肢2、3は中学校の各学年、選択肢4は高等学校の現代の国語に該当する。

アンケートの回答は23名から得た。1学期に「書くこと」の単元で実施した項目は「考えの形成、記述」の選択肢1(自分の考えの根拠として、複数の事例や専門家の知見を文章中に引用して示すことができる)に該当する。既習の学習課題で24名中19名(79.2%)がC評価に該当していたにもかかわらず、1を選択した生徒は23名中7名(30.4%)であったことから、多くの生徒が既習事項についての自己の現状を的確に把握できていないことが分かる。

以上のことから、生徒が自己の現状を把握するために、教員による支援等が必要であると考えられる。

(3) 先行研究

堀(2019)は学習者が学習状況を適切に把握するために必要な情報は、「自分の成長過程が具体的内容を伴って可視的に把握でき、学習の成果を振り返ることが可能になる」と示している。水野ら(2016)は、授業者の目標表現の中に評価基準となる「数値的な言葉」、「学習のキーワードとなる言葉」、「活動の主語を示す言葉」等を取り入れることにより、学習者の目指す姿が具体的になり、授業者と学習者で目標を共有して取り組むことができると示している。さらに、評価基準となる言葉が示されることで授業者の形成的評価のフィードバックが、学習者の目標理解に効果的に働くことが示唆されたと述べている。また、佐野(2023)は個別最適な学びを実現する学習の一つである「単元内自由進度学習」について、国語科の文章を書く活動のように学習活動場面で個々に必要とする時間にばらつきが生じやすい単元は、自由進度学習に向いていると考えられると述べている。

これらのことから、一人一人が進捗状況に合わせて方法や内容を選択しながら行う学習において、学習状況を可視化できる振り返りシートを用いて「学習のキーワードとなる言葉」を取り入れた学習目標を意識して振り返りを行い、その振り返りに対して教員が評価規準に沿ったフィードバックを行うことが、生徒による学習状況の把握と学習の調整につながり、「個別最適な学び」を実現できると考える。

2 研究仮説

生徒が単元目標を意識して目標設定と振り返りを毎時行い、教員が生徒の振り返りに対して評価規準に沿ったフィードバックを行うことで、生徒が学習の調整を行い、単元目標の達成につながるができるだろう。本研究では、「学習の調整」を振り返りや教員のフィードバックから生徒が自らの学習状況を把握し、目標達成に向けて学習の進め方について試行錯誤することとする。

3 研究方法

A高等学校第1学年24名を対象とし、「現代の国語」の「書くこと」について検証授業を実施する。検証授業では意見文の作成を学習課題として設定し、意見文の評価を行うことで単元目標の達成状況を見取る。また、学習状況を記録する振り返りシートから生徒の学習の調整の状況を見取る。

検証授業は8時間で実施し、第1時を授業の進め方に関する説明、第2時から第7時までを個別の学習、第8時を単元全体の振り返りとする。第2時から第7時は、各時間で生徒に個別の学習目標を設定させ、授業内に「振り返りシート」の記入の時間を設ける。「振り返りシート」には1時間の授業について、生徒各自が設定した目標の達成状況や、学習を通しての気付きについて記述させる。授業者は記入された振り返りに対して次時開始までに評価規準に沿ってフィードバックを行う。生徒はフィードバックを参考にして、次時の目標の設定を行ったり、授業外学習に取り組んだりする。

学習課題として設定する意見文の作成は、配付された学習課題冊子に沿って行い、生徒一人一人が計画を立て、自分のペースで学習に取り組めるようにする。学習課題冊子には「学習のてびき」として単元目標や評価規準、単元を通して取り組む課題の一覧を示す。生徒は「学習のてびき」をもとに学習計画を立て、進捗状況に合わせて計画の修正を行いながら意見文を完成させる。

(1) 検証授業（令和6年9月実施）

検証授業は、湯澤規子の「食の履歴書」（桐原書店『探求 現代の国語』）を教材として8時間で実施する。授業では食をテーマにした意見文を書く言語活動を設定する。生徒は提示された「食品ロス」、「飢餓」、「食料自給率」の中からテーマを一つ選択し、意見文を作成する。授業は、生徒一人一人が学習計画を立てて個人で進める「個別の学習」を中心とする。検証授業の詳細は次のとおりである。

ア 授業の進め方に関する説明（第1時）

第1時には学習課題冊子の配付と振り返りシートのデータ共有を行い、全8時間の計画と個別の学習の進め方について説明する。

第2時から第7時は個別の学習を実施し、〔学習に関する注意事項の確認〕、〔個別の学習目標の確認〕、〔個別の学習〕、〔振り返りの記入〕を1時間の流れとすることを説明する。毎時、単元目標を基に個別の学習目標を設定し、〔振り返りの記入〕で個別の学習目標の達成状況等について、生徒自身が振り返りシートに入力することを説明する。また、振り返りには授業者がフィードバックし、生徒は進捗状況やフィードバックを踏まえて次時以降の学習を調整することを伝える。

説明の後、個別の学習の計画を立てさせ、振り返りシートに設けた記入欄に入力させる。計画は進捗状況に合わせて修正できることを伝える。

イ 個別の学習（第2時から第7時）

〔学習に関する注意事項の確認〕は、振り返りシートの記述内容からサポートや修正が必要だと授業者が判断した事柄について全体で共有する。〔個別の学習目標の確認〕は、授業開始までに各自が設定した目標を確認させ1時間の学習の見通しをもたせる。〔個別の学習〕は自分のペースで意見文の作成に取り組ませる。学習形態は指定せず、個人学習やグループ学習等、各自の判断で必要に応じて選択させる。また、図書館や空き教室の使用を許可し、学習場所についても選択させる。授業者は振り返りの記述内容からサポートが必要だと判断した生徒に対し、個別

に声かけを行う。〔振り返りの記入〕は授業の終わりに、各自の学習目標の達成状況、学習の進捗状況、次時の学習目標等について生徒自身に振り返りシートに入力させる。

ウ 単元の振り返り（第8時）

第8時には、単元実施前後の自己の状況を比較させ、その変容等について振り返りシートに入力させる。

(2) 振り返りシート

振り返りシートは、生徒に自己の学習状況を把握させ、学習の調整を促すことを目的とする。生徒はタブレット端末を使用し、3種類のシートに入力する。授業者は生徒の単元目標の達成につながるよう、振り返りに対して評価規準に沿ってフィードバックを行う。

振り返りシートの記述のうち、「単元目標を意識した自己の学習目標の設定状況」、「学習における生徒のつまずきの件数」、「教員からのフィードバックの件数」、「生徒によるフィードバックの反映状況」、「選択した学習形態と具体的な内容」をもとに生徒の学習の調整の状況を見取る。

振り返りシートの内容と使用方法は次のとおりである。

ア 振り返りシート①

振り返りシート①には、毎時、終わりの10分を使って、個別の学習における1時間の振り返りを生徒に入力させる。振り返りシート①に単元目標と評価規準を示し、生徒が単元目標や評価を意識して、振り返りや自己の学習目標の設定ができるようにする。記述する内容は視点1「学習内容と自己の目標の達成状況」、視点2「書くことに関する新たな気付き」、視点3「選択した学習形態とその効果」とする。授業者は次時開始までに記述内容に対して、評価規準に沿ってフィードバックを行い、生徒は進捗状況とフィードバックを参考にして、次時の目標の設定、学習計画の修正、授業外学習を行う。振り返りシート①は単元の振り返りの際にも使用し、「学習への取組姿勢」、「文章を書くことに関する知識」、「文章を書くための準備」、「学習形態」について単元実施前後の変容を生徒に入力させる。

イ 振り返りシート②

振り返りシート②は、振り返りシート①と合わせて個別の学習の振り返りの際に入力させる。入力内容は生徒が取り組んだ授業外学習と授業内の活動（選択式）についてである。生徒が選択した学習形態を授業者が把握するため、選択肢は授業外学習、授業内の取組とも「個人での活動」と「他者との関わりがある活動」に分ける。

ウ 振り返りシート③

振り返りシート③では単元終了時に単元全体を通した学びを振り返らせる。単元目標を意識した学習ができたか、フィードバックを学習に生かすことができたかなどについて選択式や記述式で回答させる。

(3) 検証方法

ア 学習課題

生徒が提出した学習課題（ワークシート2種類とそれをもとに作成した意見文）の評価から、単元目標の達成状況を明らかにする。提出の機会は2回設ける。1回目の提出は授業者が課題を評価し、不十分な箇所とその理由について評価規準に沿って説明を記して返却する。生徒に修正の機会を与え、2回目の提出をさせる。分析の対象は1回目の提出課題の評価結果とする。生徒に示した単元目標と評価規準は次のとおりである。

【単元目標】

意見文を書く活動において、自分の主張の根拠となる客観的な情報を、自分で選択した方法で収集し、相手に納得してもらえるように伝えることができる。

【評価規準】

- 1 主張と論拠など情報と情報との関係について理解している。
(現代の国語 知識・技能 (2)ア)
- 2 読み手の理解が得られるよう、情報の分量や重要度などを考えている。
(現代の国語 思考・判断・表現B(1)イ)
- 3 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えている。
(現代の国語 思考・判断・表現B(1)ウ)
- 4 意見文を書くことを通して、主張と論拠など情報と情報との関係について理解し、読み手の理解を得るための、情報の分量や重要度、自分の考えや事柄を的確に伝えるための、根拠の示し方や説明の仕方を粘り強く考える中で、自らの学習を調整しようとしている。
〔主体的に学習に取り組む態度〕

単元目標の達成状況は四つの評価規準のうち、1から3で検証する。

イ 振り返りシート

振り返りシートの記述内容から、生徒の学習の調整の状況を分析する。振り返りシートから見取る内容は以下のとおりである。

- ・生徒が単元目標を意識して1時間の自己の学習目標（以下「学習目標」という。）を設定できているかどうかを、学習目標の記述内容によって見取る（振り返りシート①）。単元目標内の表現（語や語句）を学習目標内に用いているものを「適切な目標設定」とする。
- ・視点1～3の記述内容から生徒のつまずきの件数を集計する（振り返りシート①）。「つまずき」は振り返りシートの記述から、「書籍からの情報だけであるために情報量が不足している」等、目標達成のための思考や調査を必要とすると授業者が判断したものとする。
- ・視点1～3の記述に対するフィードバックの件数を集計する（振り返りシート①）。集計対象は第2時から第6時までの振り返りに対するフィードバックのうち評価規準に沿って行ったもののみとし、評価規準に関係しないコメントや感想等は含まない。なお、複数時間にわたって同一内容のフィードバックがある場合は重複してカウントしない。
- ・視点1～3の記述内容から生徒がフィードバックを次時以降の学びに反映させた件数を集計する（振り返りシート①）。フィードバック後の授業の振り返りにおいて、フィードバックの内容に関する記述がある場合にフィードバックを反映させているものとする。なお、一つのフィードバックの内容を複数時間にわたり反映させている場合は重複してカウントしない。
- ・生徒が選択した学習形態と具体的な取組の内容について確認する（振り返りシート②）。学習形態は「個人での活動」と「他者との関わりがある活動」を区別し、取組内容は①～⑳に分類する（表1）。

表1 振り返りシート②の学習形態の区別と取組内容の分類

	個人での活動	他者との関わりがある活動
授業外	①文献調査 ②情報の整理（ワークシートB(1)(2) ③文章作成 ④動画視聴	⑤意見交換（友人） ⑥意見交換（教員） ⑦意見交換（家庭） ⑧共有データによる他者参照 ⑨インタビュー（校内） ⑩インタビュー（校外） ⑪アンケート（校内） ⑫アンケート（校外） ⑬その他
授業内	⑭個人での学習	⑮意見交換（友人） ⑯意見交換（教員） ⑰共有データによる他者参照 ⑱インタビュー（校内） ⑲アンケート（校内） ⑳その他

4 結果

(1) 学習課題

意見文作成のために必要な主張、根拠、情報の関連を理解し、文章に記入する内容を吟味することができている状態をB評価としたルーブリック（表2）により、評価対象生徒21名を評価規準1から3のそれぞれについてABCの3段階で評価した。評価規準1がA、評価規準2がB、評価規準3がCの場合「ABC」と表記する。1回目に提出された課題について、評価結果がBBBであった生徒が1名、BBCであった生徒が7名、BCCであった生徒が6名、CCCであった生徒が7名であった（表3）。また、AAA、AAB、ABBに該当する生徒はいなかった。

1回目の意見文を評価した後、評価結果BBBに到達するためのポイントを示して返却を行った。返却後、修正をして再提出した生徒は8名であり、そのうち6名は評価結果が上がった。評価結果が上がった人数の内訳は、BBCからBBBが2名、BCCからBBBが1名、CCCからBCCが3名であった。

表2 評価規準1～3のルーブリック

評価基準			A	B	C
1	知識技能	主張と論拠(主張がなぜ成り立つかを説明するための理由付け)など情報と情報との関係について理解している。	ワークシートB-(1)	ワークシートB-(2)	ワークシートB-(2)
			自分とは異なる立場(視点)からの情報を 置べている ※B-(2)の情報に採用していなくても可	・「①主張」と「②情報から言えること」が関連している ・それぞれの情報から言えることが適切である ※両方とも満たしている必要がある	・「①主張」と関連する「②情報から言えること」が一つもない
2	思考判断表現	読み手の理解が得られるよう、情報の分量や重要度などを考えている。	ワークシートB-(2)	ワークシートB-(2)	ワークシートB-(2)
			・自分が選択したものとは異なる食に関する題材の情報を 採用している ・情報を元に記述した「言えること」に深まりがある(単なる要約になっていない) ※どちらかで可	「②情報から言えること」から重要度の高いものを選択し「①主張」と関連づけている	・「①主張」と関連づいていない「②情報から言えること」が一つでもある
3	思考判断表現	自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えている。	意見文	ワークシートB-(2)	ワークシートB-(2)
			B-(2)をもとに作成した意見文を違和感なく読める	・「①主張」と「③まとめて言えること」が関連している ・「②情報から言えること」と「③まとめて言えること」が関連している ※両方とも満たしている必要がある	・「①主張」と「③まとめて言えること」、「②情報から言えること」と「③まとめて言えること」のどちらか、または両方に関連がない

表3 評価結果別人数の内訳

評価規準	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
評価結果	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	C	B	C	C	C	C	C
人数	0			0			0			1			7			6			7		

(2) 振り返りシート

ア 学習目標の設定状況

学習目標の設定の仕方は、「①単元目標内の表現 ②具体的な取組 ③授業終了時の到達点の3点を含めること」とした。第2時の生徒の学習目標に単元目標を意識できているものが少なかったため、第3時の「学習に関する注意事項の確認」の際に全体で統一した。この3点のうち「①単元目標内の表現」を学習目標内に示している回数を集計し、適切な目標設定の状況を見取った。また、一つの学習目標に単元目標内の表現を複数用いている場合も1回とカウントした。

第3時から第7時の5回を対象に、1回目の評価結果別に単元目標内の表現を学習目標内に示した平均回数を算出した（表4）。その結果、BBBが5.0回、BBCが3.9回、BCCが2.0回、CCCが1.6回であり、評価が高いほど単元目標内の表現を学習目標に示している回数が多くなった。評価結果ごとの回数の内訳は図1のとおりである。

表4 単元目標内の表現を学習目標に示した平均回数（評価結果別）

評価結果	BBB	BBC	BCC	CCC
平均回数	5.0	3.9	2.0	1.6

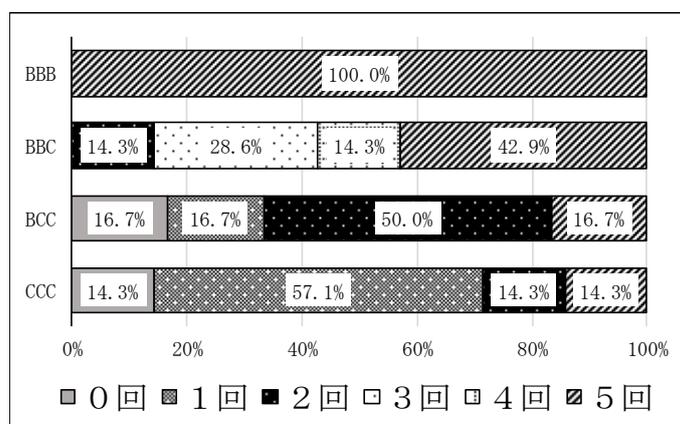


図1 単元目標内の表現を学習目標に取り入れた回数の内訳（評価結果別）

イ 生徒のつまずきの件数

生徒のつまずきの件数について、振り返りシート①の視点1～3の記述内容から集計した（表5）。つまずきの平均件数を評価結果別に算出すると、BBBが3.0件、BBCが2.9件、BCCが1.7件、CCCが2.6件であった。評価結果別の件数の内訳は図2のとおりである。

表5 生徒のつまずきの平均件数（評価結果別）

評価結果	BBB	BBC	BCC	CCC
平均件数	3.0	2.9	1.7	2.6

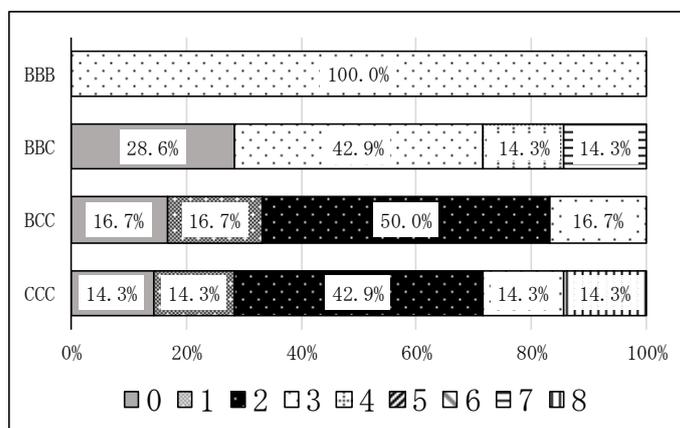


図2 生徒のつまずきの件数の内訳（評価結果別）

ウ フィードバック（件数・反映状況）

振り返りシート①の視点1～3の生徒の記述に対して、授業者が行ったフィードバックの件数及び生徒がフィードバックを次時以降の学びに反映させた件数を集計した。

授業者からのフィードバックの件数と生徒によるフィードバックの反映件数を評価結果別に集計し、フィードバックを反映させた割合を算出すると、評価結果BBBは50.0%、BBCは62.5%、BCCは39.4%、CCCは48.8%であった（表6）。BBBとBBCを合わせたグループとBCCとCCCを合わせたグループを比較すると、フィードバックを反映させた割合はBBB、BBCのグループが高くなった。評価結果の二つ目（評価規準2）と三つ目（評価規準3）はともに

思考・判断・表現に関するものである。この二つのうち、一つでもBが含まれる場合はフィードバックを反映させた割合が高くなり、一つもBが含まれない場合はフィードバックを反映させた割合が低くなった。

表6 振り返りへのフィードバックの件数と次時以降への反映状況（評価結果別）

評価結果	評価規準に沿った フィードバックの件数 (一人当たりの平均)	フィードバックの 次時以降への反映の件数 (一人当たりの平均)	フィードバックを 反映させた割合 (%)
B B B	8.0	4.0	50.0
B B C	6.9	4.3	62.5
B C C	5.5	2.2	39.4
C C C	6.1	3.0	48.8

エ 学習形態

振り返りシート②から生徒が選択した学習形態と具体的な取組内容を分析した。学習形態の集計の結果、「個人での活動」には授業外で18名（85.7%）、授業内で21名（100%）が取り組んでいた。「他者との関わりがある活動」はクラス全体でのべ130回行われ、このうち授業外の⑤意見交換（友人）、⑥意見交換（教員）、⑦意見交換（家庭）、⑧共有データによる他者参照と、授業内の⑮意見交換（友人）、⑯意見交換（教員）、⑰共有データによる他者参照の合計が128回であり98.5%を占めていた。生徒によって取組回数や取組内容に差が見られた「他者との関わりがある活動」のうち⑤～⑧と⑮～⑰について平均回数を評価結果別に算出した（表7）。また、⑤～⑧と⑮～⑰を取組内容ごとに合計した評価結果別の内訳は図3のようになった。

他者と関わる活動のうち家庭での意見交換を行った生徒は4名いた。それぞれの評価結果はB B B 1名、B B C 2名、B C C 1名であった。このうちB C Cの生徒は学習課題を修正して再提出したことにより、学習課題の評価結果はB B Bとなった。

表7 他者との関わりがある活動の平均回数（評価結果別）

評価結果	B B B	B B C	B C C	C C C
平均回数	3.0	7.7	3.3	7.3

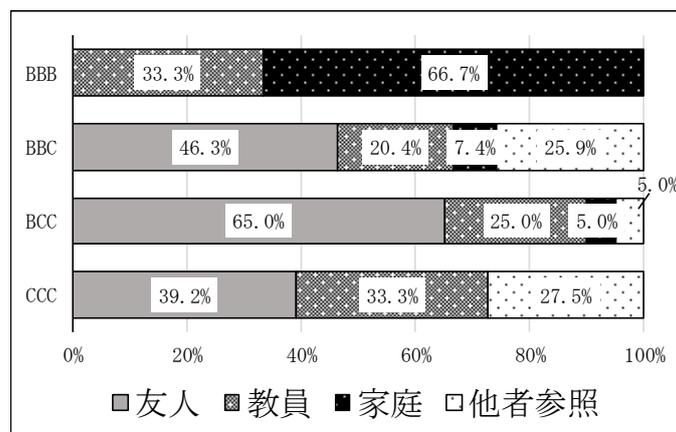


図3 他者との関わりがある活動（授業外・授業内の合計）の内訳（評価結果別）

(3) 具体的な生徒の姿

評価結果と振り返りシートの記述から、特徴が見られた生徒の具体的な姿を示す。取り上げる生

徒は見通しをもって学習を進めることができた生徒と評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒である。

ア 生徒 a（見通しをもって学習を進めることができた生徒）

生徒 a は評価結果 B B B、適切な目標設定回数 5 回、つまずき 3 件、フィードバックを反映させた割合 50.0% である。

学習目標は、統一した書き方（①単元目標内の表現②具体的な取組み③授業終了時の到達点）で毎時設定されていた。また、振り返りはその目標に対応するように記述できていた（①取り組んだ学習課題番号②取り組んだこと／学習を通して分かったこと③目標の達成状況）。学習目標を「学習課題 4－(2)(3)に取り組む、自分の主張の根拠となる情報を集め、情報の重要度を考える。」と設定した時間の振り返りには「学習課題 4－(2)(3)まで取り組む、主張の根拠となる情報は自分からも周りからも信頼できるものでないといけないということが分かった。よって、目標は達成できた。」と振り返っていた。適切な目標設定によって取り組むことが明確になり、その結果、新たな気付きがあるという好循環が生まれている。

生徒 a が主張の根拠となる情報を収集した際につまずきに「どのような情報を集めたらいいのかに時間をかけてしまった」という記述があった。これは意見文における自己の主張の根拠として示す情報の内容に関するつまずきであり、これに対して授業者からは「不特定多数の読み手の中には自分とは異なる考えの人がいることを想定すること」や「複数の情報を集め、その中から読み手を意識して情報を選択すること」をフィードバックとして示した。次時の振り返りには「主張の根拠となる情報は自分からも周りからも信頼できるものでないといけないということが分かった」と記述しており、フィードバックを参考にしてつまずきを解決していることが分かる。また、この時間のあと、家庭での意見交換を行い、家族から情報収集を行っており、他者との関わりを通して学びを深めていると考えられる。

イ 生徒 b（評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒）

生徒 b は評価結果 C C C、適切な目標設定回数 5 回、つまずき 1 件、フィードバックを反映させた割合 66.7% である。

設定した学習目標 5 回のうち、4 回は「主張の根拠となる情報収集／整理」に関するものであり、学習目標が変化していないことから学習が停滞していたと考えられる。また、「他者と関わる」学習が授業内のべ 6 回（友人との意見交換 3・他者参照 3）行われているが、単元を通した振り返りでは「個人での活動が多かった。これからは友だちから意見をもっともらったりアンケートをしたりしていきたい。」と記述していたことから、他者との学びは学習に深まりをもたらすものではなく、分からないことを教えてもらうものであったと考えられる。

ウ 生徒 c（評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒）

生徒 c は評価結果 B C C、適切な目標設定回数 5 回、つまずき 1 件、フィードバックを反映させた割合 57.1% である。

生徒 b と同様に生徒 c も設定した目標 5 回のうち 4 回は「主張の根拠となる情報収集／整理」に関するものであり、学習が停滞していたと考えられる。また、生徒 c は他者と関わる学びには取り組んでおらず、単元を通して一人で学習を行っていた。振り返りの記述の中に、「図書室の先生からアドバイスをもらったので情報収集の仕方が分かった。」という記述があることから、意図して取り組んだ学習ではないが、他者との関わりの中で学習の進め方に関する気付きがあったことが分かる。

エ 生徒 d（評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒）

生徒 d は評価結果 C C C、適切な目標設定回数 1 回、つまずき 8 件、フィードバックを反映させた割合 66.7% である。

適切な目標設定は 1 回であり、残りの 4 回からは意見文の作成で重要な、問い、主張、根拠の

関係を正しく理解できていないことが見て取れる。生徒dは個別の学習の最後の時間（第7時）に授業者に質問したことで、問い、主張、根拠の関係を理解することができた。つまり、個別の学習6時間のうち5時間は学習の意図や目的を理解しないまま取り組んでいたと考えられる。また、他者と関わる学びは友人との意見交換1回、教員との意見交換2回であり、教員との意見交換のうち1回は個別の学習の最終の時間であったため、他者との関わりを通して自分が理解できていないことに気付く機会はなかったと考えられる。

生徒dの振り返りシートから見取ったつまずきは情報量の不足や収集する情報の内容等に関するものであり、他の生徒のつまずきと変わりはない。しかし、意見文作成の重要な点が理解できていなかったため、授業者からのフィードバックを反映させ、つまずきの解決が見られても、単元目標達成には十分つながらなかったと考えられる。

オ 生徒e（見通しをもって学習を進めることができた生徒 生徒dとの比較対象）

生徒eは評価結果BBC、適切な目標設定回数3回、つまずき7件、フィードバックを反映させた割合62.5%である。

適切な目標設定の状況と他者との関わりがある活動の2点において、生徒dとの違いが見られた。生徒eの学習目標からは、問い、主張、根拠の関係を正しく理解していることが分かった。学習目標5回のうち3回は適切な目標設定ができており、学習目標には「主張の根拠となる客観的な情報」という表現を用いたものがあることから、知識・技能に関する事項の理解ができていたことが分かる。また、目標は「インターネットで集める」、「図書室で集める」、「集めた情報を整理する」、「情報を取捨選択する」と変化しており、段階を追って学習できていたことが分かる。さらに、他者との関わりがある活動を6回（友人との意見交換6）行っており、常に他者と関わりながら学習をしているだけでなく、振り返りシートでは授業内のつまずきについて授業者に質問し、コメント機能を活用しながら一つ一つつまずきに対して複数回のやり取りを行っていた。

5 考察

検証授業の結果から、単元目標の達成のための生徒の取組と教員の手立てについて考察を行った。

(1) 単元目標達成のための生徒の取組

検証授業の結果から、「適切な目標設定」、「つまずき」、「他者との関わり（フィードバックを含む）」が単元目標達成につながると考えられる。

「適切な目標設定」について、評価結果の高い集団ほど平均回数が多くなっていることから、適切な目標設定により学習内容が明確になることが単元目標の達成に関係していると考えられる。

「つまずき」について、評価結果別の集団で見た際に、CCCの集団7名の平均回数は2.6回であるが、CCCの集団のうち1名はつまずきが8回あり、集団の平均回数を上げている。この生徒を除くと、平均1.7回であった。実施した検証授業における知識・技能に関する指導事項（評価規準1）は生徒が学習課題冊子を読み、理解することが評価結果につながるため知識・技能に関するつまずきやフィードバックの件数は少ない。一方、思考・判断・表現に関する評価結果に注目すると、つまずきがあっても適切な目標設定の回数が少ないと、評価結果が低くなる傾向が見られた。このことから、適切な目標設定のもと行った学習の中でつまずきがあることが、単元目標の達成につながると考えられる。

「他者との関わり」は振り返りシート①の授業者からのフィードバックと振り返りシート②で他者との関わりがある活動を選択しているものについて考察する。思考・判断・表現に関する評価にBを含む生徒はフィードバックを反映させた割合が50%以上であった。Bを含まない生徒のうち約6割はフィードバックを反映させた割合が50%以上であったが、その多くは適切な目標設定の回数とつまずきの件数のいずれか、または両方が少なかった。また、他者との関わりがある活動を行っていても、適切な目標設定の回数とつまずきの件数のいずれか、または両方が少なくなると評価が

低くなる傾向が見られた。これらの結果から、単元目標の達成については、フィードバックを反映させた割合や他者との関わりがある活動の回数よりも、適切な目標設定の回数とつまずきの件数が影響していると言える。

生徒 a は適切な目標設定を起点とし、その中で生じたつまずきを授業者からのフィードバックや他者との関わりを通して解決しており、「適切な目標設定」、「つまずき」、「他者との関わり（フィードバックを含む）」がそろふことで単元目標の達成につながったことが分かる。

以上のことから、「適切な目標設定」を行った学習に取り組む中での「つまずき」を「他者との関わり（フィードバックを含む）」を通して解消したり、学びを深めたりすることが単元目標の達成につながったと考える。

(2) 単元目標達成のための教員の手立て

検証結果で見られた生徒の姿から、生徒が単元目標を達成するための手立てとして、学習目標の設定のサポートと他者と関わる機会の提案の二つが有効であると考ええる。特に今回の検証授業のように生徒が毎時、学習目標を設定する場合には、設定する目標の変化に目を向け、目標の内容が変化しない生徒にサポートを行うことが重要であると考ええる。

生徒 b と生徒 c は、毎時、適切な目標設定ができているが、学習目標は5時間のうち複数時間で同一の内容と判断できた。一方で、生徒 e は適切な目標設定は3回であるが、学習目標から単元目標達成のために必要な手順を踏んで学習していることが分かった。また、生徒 d の学習目標における単元目標内の表現に着目すると、意見文作成の基本となる問い、主張、根拠の関係が理解できていないことが明らかになった。思考・判断・表現に関する評価結果について生徒 b、c、d は B が含まれていないが、生徒 e は B が含まれている。このことから学習目標における、単元目標達成に向けた学習の手順と単元目標内の表現に教員が着目して学習課題の理解の状況を見取り、目標設定のサポートを行うことが有効であると考ええる。

他者との関わりについて、家庭での意見交換を行った4名は思考・判断・表現の評価結果に B を含んでいる（4名中1名は2回目の評価結果）。このうちの1名は、意見文のテーマとした「食品ロス」に関して、食品ロス削減のために家庭で取り組めることについて、家族の意見を聞いている。他の3名の家庭での意見交換の詳細は不明だが、家庭での話を意見文の主張を支える根拠となる情報の一つとしている可能性が考えられる。家庭での意見交換のうち、特に大人の意見は、授業内の友人との意見交換とは異なり、それまでに意識していなかった視点で学習課題について考えられるものもあるため、学習に深まりが生まれることがある。この4名は大人の視点からの情報により思考力、判断力、表現力等の学習が深まった可能性がある。また、生徒 e は授業では毎時、友人との意見交換を行っている。さらに、学習で生じた疑問は、振り返りシートのコメント機能を活用し、授業者との複数回のやり取りで解決している。

これらの生徒の姿から、単元目標の達成に向けて生徒に学習を調整させるための手立てとして次のような順序が考えられる。

①単元の導入

- ・学習目標の設定、毎時の振り返り等を記入する振り返りシートを準備する。
- ・学習目標の設定の仕方、振り返りの観点、評価規準等をまとめ、生徒に説明する。

②設定した学習目標に対するフィードバック

- ・単元目標の達成につながる学習目標の立て方を身に付けさせるために、特に単元の初めに設定させる目標に対して、面談やコメント機能の活用等で丁寧にフィードバックを行う。

③学習への助言

- ・生徒自身につまずきを意識させるために、授業内の声掛けや振り返りへのフィードバックを行う。
- ・つまずきが生じている生徒に対して大人（教員や家族等）との意見交換を勧める。

④振り返り

- ・生徒のつまずきを見取り、評価規準に基づくフィードバックを行う。

6 成果と課題

(1) 成果

単元を通して、生徒による単元目標を意識した目標設定と振り返り及び教員による評価規準を意識したフィードバックを行い、目標達成のためには生徒が「適切な目標設定」を行った学習での「つまずき」を、「他者との関わり（フィードバックを含む）」を通して解決していくことが有効であることが分かった。特に、適切な目標設定が重要であり、また、学習を深めるためには他者との関わりが必要であることが分かった。他者との関わりの中では家庭等で、大人と意見交換を行うことが新しい視点を得ることにつながっている可能性が示唆された。

(2) 課題

対象クラスの生徒 24 名のうち、2 回目の学習課題の提出段階で単元目標を達成した生徒（評価結果 B B B 以上）は 4 名であった。4 名のうち 3 名は授業者がコメントを記入して返却した学習課題を修正し、2 回目の提出を行うことで評価結果が向上した。一方で 1 回目の提出ができなかった生徒が 3 名、1 回目の提出をした生徒のうち 2 回目の提出に向けた修正を行わなかった生徒が 13 名であり、生徒に粘り強く学習に取り組ませるといふ点において課題が見えた。ICT を活用した教員による生徒の取組状況の把握や生徒による振り返り及びフィードバックを活用した学習を継続し、生徒の学習の習慣付けを行っていく必要がある。また、B B B を上回る評価の生徒がいなかったことから、ルーブリックの A 評価が適切であったかを検討する必要がある。今後の授業において、これらの課題を修正しながら生徒が自ら調整しながら粘り強く学習に取り組める環境づくりに努めていきたい。

【参考・引用文献】

- 文部科学省（2017）：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編、東洋館出版社
文部科学省（2017）：中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編、東洋館出版社
文部科学省（2018）：高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編、東洋館出版社
文部科学省（2018）：高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 国語編、東洋館出版社
中央教育審議会（2021）：「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～（答申）
文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）：学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料
国立教育政策研究所（2021）：「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【高等学校国語】、東洋館出版社
堀哲夫（2019）：新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性、東洋館出版社
奈須正裕（2021）：個別最適な学びと協働的な学び、東洋館出版社
奈須正裕、伏木久始、佐野亮子 他（2023）：「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して、北大路書房
水野大輔・水落芳明・原瑞穂・三崎隆（2016）：授業の目標表現が形成的評価に与える効果に関する事例的研究、日本教科教育学会誌（第 38 巻 第 4 号）、pp. 67-76