

高等学校における、授業改善に向けたはじめの一步

－ 思考プロセスの可視化「あいだのいちまい」による形成的な評価の実践を通じて －

高校教育研究会議

中川 靖大¹

黒川 景²

柳下 祐樹³

渡邊 梢太⁴

要 約

高等学校学習指導要領（平成 30 年文部科学省告示）の実施から 1 年が経過した。先行研究で課題とされた、教師は「変わりたいが変われないでいる」状況のいまを明らかにするため、本市立高等学校教員及び生徒に対し全数調査及び経年比較分析を行った。結果「評価」に対する課題感はむしろ増加しており、生徒の学校での学びに対するネガティブな傾向が確認された。

本研究会議では、求められている見取るべきもの、見取るための変化ができていないことが、現存する課題の本質であると判断した。あわせて、ここで見取るべきものを「思考プロセス」と定義した。値踏みから支援、つまり形成的な評価が促進される授業改善を進めることで、課題を乗り越えることを目指し、見落とされ兼ねない実行可否の視点に着目することとした。

生徒の思考プロセスを可視化する手立て「あいだのいちまい」の考案に至り、仮説生成型の継続的な実践によって、「生徒を見る・知る」「他教師の存在」「失敗体験」の 3 つが、授業改善に向けたはじめの一步のカギであることが分かった。さらに、授業を生徒に委ねることは、授業を生徒と共に楽しむゆとりをも生むものであった。生徒は、「思考プロセスを重視し、暗記や再生を主としない学校での学びには意欲的になれる」ことが本研究により実証された。「あいだのいちまい」により、その表出と見取りを目的としていた、問いと生徒の思考との「あいだ」は、生徒自身の思考プロセスとしての「あいだ」にとどまらず、生徒と生徒の「あいだ」、生徒と教師の「あいだ」、教師と教師の「あいだ」をつなぐものであった。

立場、課程、教科等に依ることなく共通理解が図られ、協議が可能であるという特性を持つ「あいだのいちまい」は、今後の高校教育研究の可能性を大きく広げる新たな一步のカギとなり得る。

キーワード：授業改善、思考プロセスの可視化「あいだのいちまい」、形成的な評価、3つのカギ

目 次

I 主題設定の理由	66	5 生徒の学びの変化	79
1 研究の背景	66	6 教師のはじめの一步 3つのカギ	80
2 本市高等学校の実際	67	III 研究のまとめ	83
3 研究主題の設定	71	1 研究成果	83
II 研究の内容	73	2 見えてきた課題	84
1 研究の方向性	73	参考文献	84
2 構想	73	指導助言者	84
3 あいだのいちまい	76	研究協力者	84
4 研究の全体像	78		

¹川崎市立川崎高等学校 総括教諭（長期研究員）

²川崎市立幸高等学校 英語科教諭（研究員）

³川崎市立川崎総合科学高等学校 数学科教諭（研究員）

⁴川崎市立高津高等学校 国語科教諭（研究員）

I 主題設定の理由

1 研究の背景

高等学校における新しい高等学校学習指導要領(平成 30 年文部科学省告示)(以下「新学習指導要領」とする)の実施から1年が経過した。「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」の三つの柱に整理された資質・能力の育成に向け、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら, 生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」は行われているのだろうか。令和3年1月『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)¹(以下「答申」とする)において急務とされた「学習意欲を喚起し, 可能性及び能力を最大限に伸長するためのものへと転換すること」¹は本市の高等学校現場において, どの程度進められているのだろうか。高等学校においては, 生徒の学校生活への満足度や学習意欲が中学校段階に比べて低下している¹とされ, これまで幾度となく, 自らの人生や社会の在り方を見据えてどのような力を主体的に育むかよりも, 大学入学者選抜に向けた対策が学習の動機付けとなりがちであり, 知識の暗記・再生や暗記した解法パターンの適用の評価に偏りがちであることや, 小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであること, 卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないことなど²が課題として指摘されてきた。これらの「高校授業に滞留する課題」は, 大学受験を頂点とする教育の下, 「個別の知識を問う問題や多肢選択式問題等に過剰に適応した学習や評価がまだまだ広がっている」³とあるように, 「些末な事実的知識の暗記が大学入試選抜で問われる」²限り, 出口を意識せざるを得ないなか, そこからの一步が踏み出せない状況にあることもまた事実である。本市の現状を見ると, 高校卒業後の進学者が9割に迫る勢いで年々増加しており(表1), 授業を変化させられていないことを正当化する理由の一つとなり得る。

表1 川崎市に所在する高等学校の状況別卒業生数
政府統計の総合窓口(e-Stat) <https://www.e-stat.go.jp/>をもとに筆者作成

	卒業生数	大学等進学者	専修学校等進学者	就職	その他
2022	7349	66.02%	16.33%	8.52%	9.13%
2021	7546	63.53%	17.12%	9.32%	10.03%
2020	7437	60.56%	17.12%	10.17%	12.15%

しかしながら大学入試は, 「高校教育関係者が一丸となって, 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を通して, 生きて働く知識・技能の習得や未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成, 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養を目指す教育改革を推進しており, こうした高等学校学習指導要領の考え方と齟齬を来すことのない選抜に改善していく必要がある。」³と, 高等学校教育改革, 大学教育改革, その間をつなぐ大学入学者選抜改革を一体的に推進しようとする高大接続改革の名の下, 変化してきている。例えば, 令和3年度に大学入試センター試験から変更となった大学入学共通テストにおいては, 「各教科・科目の特質に応じ, 知識・技能のみならず, 思考力・判断力・表現力等も重視して評価を行うものとする。」⁴とされた。また, 令和5年度実施問題の分析委員会, 外部評価分科会においては, 「知識の理解の質を問う問題や思考力・判断力・表現力等を発揮して解くことが求められる問題の出題」「高等学校における学習の過程を

¹ 中央教育審議会『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) 令和3年 p.11・p.50・p.86

² 中央教育審議会「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 p.46・p.48

³ 大学入試のあり方に関する検討会議「大学入試のあり方に関する検討会議 提言」令和3年 p.4・p.11

⁴ 文部科学省高等教育局通知「令和7年度大学入学者選抜に関わる大学入学共通テスト実施大綱」令和5年 p.1

意識した問題の場面設定（授業において生徒が学習する場面や、社会生活や日常生活の中から課題を発見し解決方法を構想する場面、資料やデータ等を基に考察する場面など）がなされた問題が含まれ、その場面設定が、教科・科目の本質に照らし必然性のある形で出題⁵と評価されている。新教育課程（平成30年文部科学省告示の高等学校学習指導要領に基づく教育課程）（以下「新課程」とする）による出題となる令和7年度実施についても「特に、高等学校学習指導要領において『主体的・対話的で深い学び』を通して育成することとされている、深い理解を伴った知識の質を問う問題や、知識・技能を活用し思考力・判断力・表現力等を発揮して解くことが求められる問題を重視する。」⁶とされ、授業と大学入試とを連続したものにすることが意識されている。

予測不能な時代において「答申」では、教師が、「求められる知識・技能が変わっていくことを意識して、継続的に新しい知識・技能を学び続けていくことが必要」¹であり、「子供一人一人の学びを最大限に引き出す質の高い指導が可能となる」¹とされている。未来へと歩む子どもたちのためにも、高木(2019)も「今、変わらなくてはならないのは、子どもたちではなく、教師である。」⁷と述べている。

本研究会議では、生徒はもちろんのこと、教師自身も一層やりがいを感じ、学校生活がより充実したものとなるための一例を、学校教育の根幹である授業、その改善の視点から示したい。そのためにも、本市の現状を明らかにし、現実を見つめ直す必要がある。

2 本市高等学校の実際

(1) 高等学校の現実

白水(2020)は「はたして教師は、学習者を『正解を与えないと何もできない存在』と見て、『正解を教えすぎる授業』をしていたところからの変化の必要性を説き、学習者を『状況次第で自ら学ぶ力を発揮する存在』と見て、その存在力を引き出す状況をデザインしようとするところによって変わってきているのでしょうか。」⁸と問う。千々布(2021)は「学校では勝手な解釈が流布するか、無視して旧来どおりの授業が展開される」⁹と述べ、さらに石井(2023)は『受験対策的な一方通行の講義式授業』と『管理主義的な授業態度の指導』¹⁰と現状を表現する。

また、山本(2020)は平成29年度文部科学省実施「学習指導と学習評価に対する意識調査」をもとに行ったアンケート調査の結果（以下「2020調査」とする）から、本市の高等学校教員は『関心・意欲・態度』の観点で評価すべき生徒の意欲など、意思的な側面をうまく見取することに課題を抱えている。「評価の方法についてもテストの点数だけにとらわれない様々な試行錯誤が行われているものの、正しく評価ができていないかという不安を抱えている」「教科や教師の共通認識としての取組が不十分である」¹¹と述べており、変わりたいが変われないでいる当時の本市の状況を明らかにしている。

⁵ 独立行政法人大学入試センター「大学入学共通テスト問題評価・分析委員会 外部評価分科会の外部評価（高等学校教科担当教員の評価）令和5年 pp.423-450

⁶ 独立行政法人大学入試センター「令和7年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針」令和5年 pp.1-9

⁷ 高木展郎『評価が変わる、授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』株式会社三省堂 2019 p.195

⁸ 白水始『「対話力」仲間との対話から学ぶ授業をデザインする！』東洋館出版 2020 p.266

⁹ 千々布敏弥『先生たちのリレクシオン 主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』株式会社教育開発研究所 2021 p.1

¹⁰ 石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』株式会社図書文化社 2023 p.8

¹¹ 山本大『「主体性」を發揮させる指導と評価の工夫 一学びを意味付け、つなげることができる生徒の育成』令和2年度研究紀要第34号 川崎市総合教育センター pp.73-92

（２）本市高校教員のいま

①調査概要

研究を進めるにあたり、「新課程」下での本市高等学校教員の現状把握が必要であると考え、川崎市立高等学校（全日制５校、定時制４校）に勤務する教員に対し、全数調査（ $n=328$ ）を行った（以下「2023調査」とする）。調査は2023年６月から７月までの間に各校毎に行い、質問紙への直接記入およびGoogleフォームでの入力により回答を得た。

質問項目はⅠ-1～9（図1）、Ⅱ-1～4（図2）、Ⅲ-1～4、Ⅳ-1～9、Ⅴ-1～9、Ⅵ（自由記述）、Ⅶ、Ⅷ（自由記述）の全38題、そう思う、まあそう思う、あまりそう思わない、そう思わない、の4件法とした。2020調査との経年比較を行うため、Ⅰ-1～9、Ⅱ-1～4、Ⅲ-1～4（※3は今回追加）、Ⅴ-1～9を同内容とした。Ⅴに関して、2020調査では「関心・意欲・態度」としていた箇所を2023調査では「主体的に学習に取り組む態度」とした。集計値は「学習指導と学習評価に対する意識調査 報告書」¹²に倣い、各回答をそれぞれ+2～-2として評点化した上で、項目ごとに平均値を算出した。これにより図1～4では、+2側に向かうほどポジティブ、-2側ならネガティブな傾向を示すものとする。

②経年変化と課題の抽出

2020調査時と比較して明らかにポジティブな捉えとなったのは、Ⅲ-1「観点別の評価を記録する頻度」について毎時記録しているか、それとも、単元などを見通して適宜行っているかの設問のみであり、総括的な評価を行うための材料・記録に関して、毎時ではなく適宜集め記録する対応がとられるようになってきている。最もポジティブな回答を得たのはⅡ-1「『評定』は、学習の到達の程度を端的に示すもので、保護者や生徒にとって有用である」であり、成績＝数値化といった慣習から、変化できていないことを示す。対して、ネガティブ側に振れた順に、観点別の評価についてⅠ-7「観点どうしの関係性がわかりにくい」、Ⅰ-9「学校における観点別の評価が上級学校への入学者選抜の結果にそぐわない」、Ⅱ-4「観点別の評価を『評定』にどうつなげるかが分かりにくい」と並ぶ（表2）。観点別学習状況の評価が本格的に実施されるに伴い、課題が顕在化してきたことを物語っている。また、Ⅴ-5「授業中の生徒の挙手や発言の回数」、Ⅴ-9「授業で用いる教科書・教材等の忘れ物の頻度」が影響しているとの回答率（表3）からは、「態度」についての曖昧な理解が浮かび上がる。このように、本市では「新課程」の実施に伴い、課題感がより一層増加したことが分かる。

Ⅵ「思考・判断・表現」、Ⅶ「主体的に学習に取り組む態度」の評価・実践について、Ⅷはこの1年間で生じた変化や今後予定している取組について、の自由記述欄とした。回答を、肯定的だと捉えられる内容を「ポジティブ」、否定的なものを「ネガティブ」、特になしなど、どちらとも言えないものを「他」と分類すると、旧来より抱いているネガティブな印象から実践にいたらない状況や、実践していく中で感じる行き詰まり、新たな取組に対して意欲と不安などが入り混じった現状であると捉えられる。検出されたテキストの数及びつながりからは、意識の多くが「評価」に向けられ、各観点、授業との関係性に難しさと課題感を抱いていると言える（図3）。特徴的な回答も散見され（表4）、さまざまな工夫が行われていることが分かる。しかしながら、教師間・教科内・教科間・学校全体で「共有する」「そろえる」ことに対して課題感や不安感があり、各取組が、広がりやつながりを生み出すに至っていない。そのため、変化に対してこれでよいのかといった不安や疑念を再起することとなり、

¹² 株式会社 浜銀総合研究所「学習指導と学習評価に対する意識調査 報告書」平成30年

迷いの中一步を踏み出せないでいる、もしくは変化を避けるといったように、変えられない状況に留まり続けた、停滞した状況であると言える。また、研修の必要性が自覚されている一方で、発言の回数を評価に反映するような意図も見られることから、「指導と評価の一体化」に対する理解不足と解釈の齟齬が垣間見える。

表2 2023 調査 比較

	H29国	2020調査	2023 全日	2023 定時		2020-2023 差	
				I	III Ave	全日	定時
I-7	0.37	0.49	-0.42	-0.63	-0.91	-1.12	
I-9	0.48	0.29	-0.64	-0.70	-0.93	-0.99	
II-4	0.03	0.42	-0.17	-0.29	-0.58	-0.71	
II-1	1.19	1.09	0.88	0.56	-0.20	-0.53	
III-1	-0.55	-0.76	0.55	0.32	1.31	1.08	

表3 2023 調査 態度項目

		影響する			
		まあい	あまり	あまり	影響しない
V-5	2023 全日	19.17%	35.00%	32.50%	13.33%
	2023 定時	18.57%	41.43%	18.57%	21.43%
V-9	2023 全日	12.50%	35.00%	25.83%	26.67%
	2023 定時	14.29%	27.14%	24.29%	34.29%

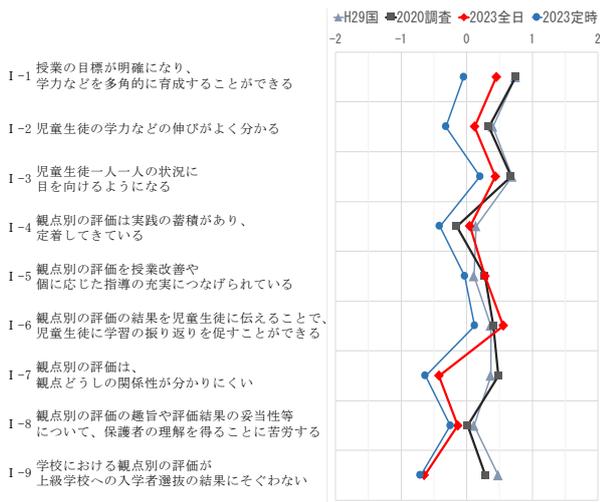


図1 2023 調査 2020 調査との経年比較 I 「観点別の評価」について

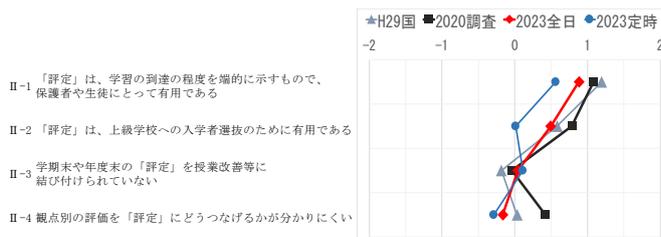


図2 2023 調査 2020 調査との経年比較 II 「評定」について

	回答数	ポジティブ	ネガティブ	他
VI	72	14 (19.44%)	50 (69.44%)	8 (11.11%)
VII	54	27 (50.00%)	19 (35.19%)	8 (14.81%)



図3 2023 調査 教員自由記述回答傾向

表4 2023 調査 VI・VII自由記述内容の一部

VI. 「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、実践していらっしゃる方法や工夫していること、困っていることや、やりづらいと感じていることなどございましたら、ご自由にお書きください。

- T15 毎時自己評価をさせている（ポートフォリオ毎時記入）が、それを教師の評価とともにフィードバックする方法を模索している
- T43 Chromebookが本校で導入されて以降、各生徒が動画を撮り毎Unitでperformanceテストを行って思考判断や主体的に学習に取り組む態度の評価を行っている
- T60 複数の教員で評価する場合、客観に公平に評価しづらい。ルーブリックがあっても難しい。
- T113 指導と評価のベストなタイミングはいつなのか、評価シートが各高校で異なっており、なかなか共有しにくいところに困っている。
- T188 主体的に学習に取り組む態度は数値化しづらい、教員間でも感覚が大きく異なり、教科内でそえるものなかなか難しく感じる。
- T221 他校と情報共有したい

VII. この1年間で生じた変化や、今後予定している新たな取り組みがありましたら、ぜひ教えてください。

- T13 どんなことに注意考えて記述すれば良いかを伝え続けることで、生徒のレポートの考察が的確で深いものに変化したので、続ける価値はあると思っている。
- T49 単元テストがあるので、定期考査の必要性を感じなくなった。本校は授業時間数に差があるため、定期考査には以前から不公平感を抱いてきた。
- T74 知識・技能の評価材料が多いが、主体的に学習に取り組む態度の評価材料が少ない。発言の回数など反映させたいが、クラスごとに違う教員が担当するため同じ評価基準で評価することが難しい。
- T97 教員、生徒ともに単元ごとの目標を計画に持って授業をすること、受けることができるようになった。
- T119 観点別評価、学習指導要領に関して学びを深める時間がなかなか確保できておりません。長期休暇などを有効活用した研修の機会が必要だと感じています。今後も自己研鑽に励みたいと思います。
- T166 高等学校では、まだまだ指導と評価の一体や、観点別学習状況の評価に対する授業改善が行われていないように感じます。評価方法が変わっていくと、それに合わせて授業のあり方も変わっていくと思われませんが、まだ変化が少ないように感じます。

このように、「新課程」下での本市高等学校教員は、「高校授業に滞留する課題」を乗り越えることができず、それはむしろ増大しており、中でも課題の中心は「指導」とその「評価」にある。

ここまでの調査結果を整理すると、これはある意味必然的なものと言える。「評価」と「評定」が同義のもので、生徒を値踏みし、「1～5」の数値で示すものだけを「評価」だと解釈してしまうと、最終的な正誤が最重要視され、どのように学んだかには、あまり光が当たらない。過程はないが結果が得られた、過程によって結果が得られた、過程はあったが結果は得られなかった、このどれに焦点を当てるのかによって見取るべきものの変化する。しかし、根幹となる授業において、結果のみが重要視され続け、過程を見取るための方法に変化できていなければ、これまでと同じやり方で「評価」の方法が変わらなければ、当然違和感が生じる。つまり、課題の中心は「授業改善」にこそある。

(3) 本市高校生徒の本音

①調査概要

生徒の現状はどうであろう。教員向け調査と同様に、川崎市立高等学校（全日制5校、定時制4校）に在籍する生徒に対し、全数調査（n=4037）を行った（以下「2023調査(生)」とする）（表5）。

質問項目全32題のうち31題を、当てはまる・どちらかといえば当てはまる・どちらかといえば当てはまらない・当てはまらない、の4件法とし、1題を学校のテストに関する自由記述とした。

表5 2023調査(生) 実施方法及び回答率

表内略称	全日制生徒	定時制生徒	生徒回答率	全日制生徒 回答数	回答率	定時制生徒 回答数	回答率
K 高等学校	Googleフォーム	紙	K	540	253	46.85%	239
S 高等学校	Googleフォーム		S	701	434	61.91%	
S K 高等学校	Googleフォーム	紙	S K	681	177	25.99%	54
T A 高等学校	Googleフォーム	Googleフォーム	T A	825	472	57.21%	88
T K 高等学校	Googleフォーム	紙	T K	823	641	77.89%	86
				3570	1977	55.38%	467
						407	59.05%
						4037	2384

②仮説と目的

ポジティブな回答結果順に、2「興味のあることはとことん調べたい」、1「疑問に思うことは、わかるまで調べたい」、9「いろいろなことを学ぶことは楽しい」が並ぶ。対して、ネガティブな回答結果順に、7「学校で勉強したことが正しいかどうか家に帰ってもういちど考えてみる」、6「問題の解き方はいくつか考えることにしている」、8「先生が教えてくれたことでも本当にそれでよいのか考えてみる」と並ぶ（表6）。これら3項目の共通点は「学校での勉強」に関わる項目である。

表6 2023調査(生) 生徒回答

ポジティブ傾向 上位3つ	そう思う	まあ そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない	ネガティブ傾向 上位3つ	そう思う	まあ そう思う	あまりそう 思わない	そう 思わない
2 2023全日	55.08%	38.95%	5.26%	0.71%	7 2023全日	6.17%	21.55%	38.19%	34.09%
2023定時	53.80%	36.60%	6.30%	3.40%	2023定時	6.53%	18.02%	33.16%	41.78%
1 2023全日	26.56%	60.50%	10.98%	1.97%	6 2023全日	9.61%	31.56%	40.06%	18.77%
2023定時	24.45%	53.26%	15.67%	6.53%	2023定時	9.14%	26.37%	40.21%	24.02%
9 2023全日	31.92%	49.32%	14.06%	4.70%	8 2023全日	13.86%	30.75%	33.59%	21.80%
2023定時	32.11%	45.69%	13.58%	8.36%	2023定時	14.62%	27.15%	29.77%	28.20%

生徒の回答傾向から、その裏に隠れている共通の特性がないかを探るために、因子分析（MR法/Varimax直行）を試みた。7つの因子を検出し「①学びへの熱意」「②思考・メタ認知」「③学校での勉強」「④自律」「⑤好奇心」「⑥コミュニケーション」「⑦学校の成績」とした。特に31.「学校の宿題以外の勉強（学習塾の時間を除く）を1日にどれくらいの時間やっていますか」に関しては独自性が高く（=0.91）、他の因子への影響がないと判断した。ここでは、生徒にとって、学校での学びと家庭での学びが結び付かず、別物として考えていることの現れと捉えた。また、32.「学校での小テストや定期考査に自身で作成した資料を持ち込めるとしたらどう感じますか。」という自由記述欄においては、意欲が湧くと答える層、学校で見取り測られているもの/学校のテストは知識・暗記であると考えている層、時代に即しており思考力を試すことになるものと捉える層の三層が現れた。「自分」という連想テキストが全体の12.59%検出され、暗記・知識のアウトプット以外の方法により、学びを自分の問題、自分事として捉えることになる可能性が示された。

これら2023調査(生)結果から「生徒は、学びそのものに対しては大変意欲的であるが、講義形式で、知識の暗記や再生を主とした現状の学校での学びには、意欲的になれないでいる」という仮説が立てられる、立ってしまうことになる。

したがって、本市高等学校現場がいまだ乗り越えられていない「高校授業に滞留する課題」に一石を投じ、生徒の学校での学びに対する「仮説」を書き換えることを本研究の大きな目的とした。

3 研究主題の設定

(1) 形成的な評価

先述の通り 2023 調査の結果から、そもそも教員が評価・評定の違いについて理解に苦しみ、変化に対応出来ないでいることが分かった。自由記述欄において「そんな時間がない」といった内容が散見されることはその典型である。例えば、「A 評価にするのなら、点数分を補うための課題やフォローと言われるが、それでは公平性を欠く」といった内容は、格付けへの意識によるものである。他に、「生徒が良い『思考・判断・表現』を行っている場面や『主体的に学習に取り組む態度』を見取ることができても、目に見える成果物等ではないため、評価に繋げづらい」といった内容は、値踏みと毎時評価の必要性がそれぞれ意識されたものと言えよう。

そこで本研究会議においては、高木 (2019)¹³及び石井 (2023)¹⁴をもとに「評価」について次の通り整理した。些細な仕草からその日の生徒の心理状況を感じ取ったり、授業中のかすかなつぶやきをキャッチしたり、見えるものや、見ようとするを「見取り」とする。途中段階で学習状況を確認して、指導・授業や学びの改善に生かすこと、生徒を支援し伸ばすために行われる評価を「形成的な評価」とする。十分に育てた上で最終的にどれだけの力が付いたかを示すのが「総括的な評価（最終的な学習成果の判定のための評価、記録に残す評価）」。

認定・選抜・対外的証明のために総括的な評価の情報やその一部を用いて実施するのが「評定」とする。特に、「学習評価は、日々の授業の中での Assessment として行われるものである。日々の授業の中での『知らない』こと『わからない』ことや『できない』ことが『知ったり』『わかったり』『できるようになる』ために、一人一人の子どもに寄り添い、支援することそのものが評価」¹³ とすることで、形成的な評価が重要であることがより明確となる。観点別学習状況の評価として A B C を付けることは総括的な評価であり、その結果のみを重視すべきではない。一方、形成的な評価にこのような値踏みの側面はない。むやみに評価を求めたり、多用したり、必ず記録に残したりする必要はなく、重要な学習内容や、つまずきやすい点に絞って行うことが重要である。また、指導に生かし支援することが目的である以上、懸念する声の多い「主観的な評価」も肯定されて然るべきであると考え。加えて、「主体的に学習に取り組む態度」の「態度」については、単元で育てたい態度であり、例えば理科でいえば、科学的な態度（実験の妥当性を疑ってみる態度など）¹⁵ であると捉える。挙手や発言の回数といった学習態度を、常に評価するものではない。毎時間の授業で学びのプロセスを観察し、資質・能力の表出を見取り、記録するような「評価のための評価」に陥ることに注意し、「教科内容に即した態度面が現れるような課題で見る」¹⁶ものだとする。

(2) 評価観の転換と思考プロセス

学校は、教師の指導を通して生徒の資質・能力を伸ばしていく場所である。加えて、言わずもがな、学びのゴールやピークを高校卒業時に設定すべきではなく¹⁴、社会に出た時に使うことのできる資質・能力を育成し、子どもたち自身が、自己のそれまでの体験や経験をもとに価値判断を行い、生涯にわたって学び続けるようになってもらいたい。また、同時に、教師も生徒の姿に感化され学び続ける存在でありたい。学校を、学ぶことの楽しさが実感できる場所としたい。そのためには、教師が「これ

¹³ 高木展郎『評価が変わる、授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』株式会社三省堂 2019 pp. 18-19 pp. 75-76

¹⁴ 石井英真『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』株式会社図書文化社 2023年 pp. 10-11・p. 29

¹⁵ 授業づくりネットワーク 田村学 他『子どもが主役の学習評価』通巻 351 号学事出版 2023年 p. 12

¹⁶ 授業づくりネットワーク 西岡加名恵 他『子どもが主役の学習評価』通巻 351 号学事出版 2023年 p. 14

まで見ていなかったもの、見取りはしていたが価値付けしていなかったもの、生徒が「学校では求められていない、価値付けされないと考えているもの」を互いに価値あるものとする価値観へ、生徒・教師双方が変えていくことが必要であると考えた。ではここでいう「もの」とは何か。それは、今井（2016）も「私たちは日常で起こっている何かを理解するために、常に行間を補っている」¹⁷と言うように、どのように学ぶか、つまり答えに至るまでの



図4 授業改善のイメージ

「思考プロセス」ではないだろうか。実際の授業において、授業者（教師）による授業改善の視点と、学習者（生徒）における学びの改善の視点を往還させることにより「主体的・対話的で深い学び」を実現（図4）¹⁸したい。そのためには、授業者（教師）が学び手を「値踏み、格付け（分類）」する Evaluation としての評価観を、「学習過程の中で学び手がどのように向上したかを見取り、支援する評価」である Assessment の評価に変える¹⁹必要がある。これは、学習評価の改善の基本的な方向性として、子どもの学習改善と教師の指導改善につながるものにしていくこと、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと²⁰や、「いわゆる評価のための評価に終わることのないよう指導と評価の一体化を図り、学習の成果だけでなく、学習の過程を一層重視し、生徒が自分自身の目標や課題をもって学習を進めていけるように評価を行うことが大切である」²¹と示されていることにも通ずる。

目の前の生徒が、何を、どのように学んでいるのかその「思考プロセス」をみる、知る。これこそが授業改善に向けた一歩目である。本市では岩木（2005）が、「結論としての知識以上にプロセスを重視するためには、当然プロセスの評価をどう行うかが重要な課題であるが、教科学習の比重が高い高等学校においては厳しい課題の一つ」²²としているように、20年前からその課題が意識されてはいた。しかし、前述の通り変わらないでいる。一方、研究と実践が進む小・中学校において新田（2019）が、ねらいに向けた学習の見通しをもち（予見）、学習対象や他者とのかかわる中で自らの学びを見直し（遂行）、振り返って次の学びへとつなげること（自己省察）を自己調整と定義した上で、学びを自己調整する子を育てるために、形成的アセスメントを基軸とした授業づくりを行うことは、「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を見直す授業改善につながる²³と結論付けている。ここで、先述した「仮説」の書き換えを目指し「高校授業に滞留する課題」に正対しようとする際、これらの研究成果の適用・実施が有効な手段の一つになり得たはずである。しかしながら、研究と実際が乖離していれば、実施にいたる一線を越えられないままとなってしまう。実行可否の理由は何で、どこにあるのかという視点は重要である。ここに潜むものを明らかにする意義は大きい。

したがって、本研究の主題を「高等学校における、授業改善に向けたはじめの一歩」とした。その「土台となる事例」と「一歩を可能にする手立て」を提案し、「実現場での導入事例」を提示する。なお、本研究の目的達成に向けた本質は、この手立てや事例が実現場で導入され生かされることにある。

¹⁷ 今井むつみ『学びとは何か - 〈探求人〉になるために』株式会社岩波書店 2016年 kindle版

¹⁸ 国立教育政策研究所「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」2020年 p.5

¹⁹ 高木展郎『評価が変わる、授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』株式会社三省堂 2019 pp.18-19 pp.75-76

²⁰ 中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」平成31年 p.5

²¹ 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』令和3年 p.5

²² 岩木正志『『読解力』を高めるための教科横断的な学習に関する研究-PISA結果に基づく川崎市立高校における調査を手がかりとして-』平成17年研究紀要第19号 川崎市総合教育センター p.159

²³ 新田瑞江『『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-学びを自己調整する子を育てる形成的アセスメントを軸にした授業づくり-』令和元年研究紀要第33号 川崎市総合教育センター p.33-52

II 研究の内容

1 研究の方向性

本研究では、大きな転換期として5つの期を設定した。時間経過に沿い、構想Ⅰ期、検証Ⅰ期、構想Ⅱ期、検証Ⅱ期、継続期とした。前項までに述べた調査及び課題抽出は、構想Ⅰ期に該当する。実践にあたっては、課程・教科の異なる3名の研究員により、検証Ⅰ期、検証Ⅱ期のみ限定することなく、日々の授業において仮説検証を繰り返す、仮説生成型にて行うことができた。このことは、授業改善に向けた変化がどのようなタイミングで、何をきっかけとして起こったのか、その鍵が何かをより明確にすることに加え、授業での実用に十分耐えうるだけのエビデンスを示すことにつながり、本研究の本質に迫るものとなる。またその事例は、教師と生徒が、授業改善に向けたはじめの一步を踏み出すための「きっかけ」となりえる。さらに、構想Ⅱ期以降では、研究員以外の熱意ある多くの教師からも協力を得た。この事実は、本研究の提案が現場において、研究としての意図や目的に関わらず受け入れられるかどうか、についての実証になる。それだけでなく、先述した教師間の共通認識、共有、つながりにも授業改善の鍵があるとすれば、研究員の仮説生成に留めることなく横展開の構想と実証が必要不可欠であることから、検証Ⅱ期以降の方向性を決定付けるものとなった。

2 構想

(1) 求められるもの

「思考プロセス」を価値あるものとし、形成的な評価を基軸とした授業改善を行うことで、授業者（教師）と学習者（生徒）双方による「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す。しかし、実際の現場では「ところで、何をすればいいの?」「どれをやれば、何を使えば、効果があるの?」と、より具体的なハウツーやツールが求められることもまた事実であろう。そこで、構想Ⅰ期中盤以降において、授業改善に向けたはじめの一步を可能にする手立ての考案を行った。

(2) 手立ての考案

①教師の信念

現場での導入に向け、教師の背中を押すものは何であろうか。教師の価値観や授業観、教師の実践的な知識の構築に関して、佐藤ら(1991)は、教師としての熟達は、文脈に即した反省的思考が基本であること、教師の熟達は授業観や学習観などの信念に支えられている²⁴ことを明らかにしている。また、その転換要因について秋田(2009)は、先行研究の検討から、教師の知識は文脈固有の知識であり、それらが経験を通じて形成されること、他者から助言された内容を自分の中で問い直し、問題や行為を再解釈し、自らデザインした対処法を実践してポジティブな子どもの反応を得たときに、信念の転換が起きる²⁵と分析している。

一方、これら学術的な見地としてではなく、より現場に近い声として、齊藤(2022)が、教育観の転換要因には、「鮮明なイメージが思い描け、道のりが見えること」「仮説検証型ではなく、試行錯誤を繰り返しながら、その教師なりの仮説を形成していく、仮説生成型の環境があること」「自己省察と他者評価の機会があること」「学力観の転換も含めた省察があること」²⁶を挙げている。

²⁴ 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美・吉村敏之「教師の実践的思考様式に関する研究(2) -思考過程の質的検討を中心に-」『東京大学教育学部紀要』第31巻 1991年 pp.183-200

²⁵ 秋田喜代美「教師教育から教師の学習過程研究への転回」矢野智司ら編『変貌する教育学』世織書房 2009年 pp.45-75.

²⁶ 齊藤慎一『子どもの事実に向き合う 教師の5つの価値観の転換』株式会社東洋館出版社 2022年 pp.68-88

②教師の主体性

ところで、千々布（2021）が、先行研究の整理と併せて国内外の実践を俯瞰し、子どもの「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、教師に手法（マニュアル）を提示することでは不適切で、教師の主体性を認め、自らリフレクションするように求める姿勢が必要である²⁷と結論付けていることから、提案する手立てには、使用者により自在なアレンジが可能であることを求めると共に、大前提としてその手立てを使うという手段が目的化してはならない。そのためには「教師の主体的・対話的で深い学び」が必須である。

③往還

生徒の視点からすれば、本研究会議が目指す授業改善は仮説を書き換えるための有効打となり得るのだろうか。鈴木（2023）はサドラー（1989）を整理し、形成的な評価が機能する条件を、①生徒が学習の目標について理解していること②生徒が学習の目標と現在の学習状況の乖離について知っていること③生徒が学習の目標と自分の学習状況の乖離を埋める方法を指導されること²⁸としている。新田（2019）も『授業改善の視点』のイメージを子どもと共有することで、子どもの自己調整のみならず相互調整を促し、さらなる授業改善を図ることができるのではないかと示唆しており、授業改善は授業者（教師）と学習者（生徒）の往還が必要であることを示している。とは言え、学校の授業においては、やはりその起動スイッチを押すのは授業者である教師であることは言うまでもない。ここで、活発で活動が見えやすい、顕在的に対話的な学びをしている生徒だけでなく、寡黙に自己と向き合い、潜在的な学びをしている生徒も見逃さないようにする必要がある。

（3）思考プロセスを可視化する「あいだのいちまい」誕生

新学習指導要領、本市の先行研究、（2）①②③等を踏まえ本研究会議では、授業改善に向けた、はじめの一步を踏み出すための手立てとして、「あいだのいちまい」を考案した（図5）。生徒の思考プロセスを可視化する（した）ものである。様々な機能を持ち合わせ、多くの課題に対応できるものを目指した。しかし、理論面や期待される効果が前面に押し出されれば押し出されるほど、型の決まった形式的なワークシートのようなものが構想された。しかしこれでは、実践での実用に向けた一步を踏み出せないと考えた。そこで最終的には、極限まで削ぎ落とし、学術・理論的な意識をしていなくても、導入の結果、実はそれは形成的な評価になっているものを目指した。その結果、ほぼ「白紙」が最適であるという結論に至った。ここで、「あいだのいちまい」としたネーミングは重要である。それが何をしようとしているものであるか、その意図や中身について、学習者（生徒）・授業者（教師）といった立場、校種、課程、教科等に依ることなく、この名のもとに共通理解を図ることが可能となる。特に、用紙についてはA3サイズ、罫線や囲み線は入れないことが最適であることは、本研究で明らかになったことの一つである。生徒の声を借りれば『枠や線があると「答え」を書くためのもの』にしかならない。問いに対し、「考えだけでなく、感じたことなどどんなことでも自由にどうぞ」と「白紙を学習者にあずける」ことで、学習者（生徒）が何をどこまでどのように学んでいるのかを表出させ、それを見取ることで形成的な評価につなげる。

そもそも「あいだのいちまい」の起源は、実体験にある。自宅学習（オンライン学習）期間に、授業動画や事前・復習用課題などを配信にて行った。課題の提出や不明点について、掲示板への投稿機能を活用したやり取りを行う中で、誤答や誤認識の重要性と可能性を改めて認識した。そこでは、生

²⁷ 千々布敏弥『先生たちのリフレクション 主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』株式会社教育開発研究所 2021年 p.210

²⁸ 授業づくりネットワーク 鈴木秀幸 他『子どもが主役の学習評価』通巻351号学事出版 2023年 p.32-37

徒同士が互いの投稿を吟味し、協議し、新たな視点を加え、不足している知識を補い、課題を解決するといった活動が幾度となく繰り返された。生徒の様子がよく見えることで、学習の進度・深度の緩急調整が容易となり、教科書「で」教えることが促進され、生徒と共に授業を楽しんだ。思考プロセスを表出し、見取り、共有することの価値を、学習者（生徒）と授業者（教師）という固定化された関係性を打破し、時には立場を変化させながら実感した。

ところで「あいだのいちまい」に表出されるもののイメージは、全く新種で特異なものではなく、「定期考査等における記述式問題の解答・空白・途中式」に近い。それを授業においても実用しようとするものである。ただし、授業の最後に生徒に書かせる類の振り返りシートや、それらを継続的に繋いでいくポートフォリオとは異なり、きれいにまとめられた結果ではなく、一見乱雑に散らかったプロセスにこそ価値と意味があると捉え重視するものである。振り返りとしてまとめられたものは、教師のねらいに迫るものとして、多くが似たような表現や内容になる。授業者（教師）の視点としてはうまくいっている様に見える一方、学習者（生徒）の視点としてどうなのかは見取れず、生徒に応じた形成的な評価は困難だと言える。空白として一括りにされているものでさえも、空白にいたったプロセスは皆一様に同じではないはずである。その瞬間に何を感じどのように考えていたか、どのように変化したか、情動をも表出させ、それらを生徒自身に認識させる。これにより、問いが学習者それぞれの意味を持つこととなり、学びが自分事化する。教師はそれらを直視することとなり、生徒に応じた形成的な評価が可能となる。教師であればそこに必然性すら感じる。なお、授業改善の根拠を「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善の視点（表7）に求めることとした。

表7 授業改善の視点
 国立教育政策研究所「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点
 について」p.3を基に筆者作成

	授業改善に向けた『学習者（生徒）』の視点	授業改善に向けた『授業者（教師）』の視点
主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ・学ぶことに興味や関心を持つ ・自己のキャリア形成の方向性と関連付ける ・見通しをもつ ・粘り強く取り組む ・自己の学習活動を振り返って次につなげる 	<ul style="list-style-type: none"> ・既習事項を振り返る ・具体物を提示して引きつける ・子どもが明らかにしたくなる学習活動を設定する ・子どもが自らのめあてをつかめるようにする ・学習課題を解決する方向性について見通しを持たせる ・子どもが自分の考えを持つようにする ・子どもの思考を見守る ・子どもの思考に即して授業展開を考える ・子どもの考えを生かしてまとめる ・その日の学びを振り返る ・新たな学びに目を向けさせる
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の協働を通じ、自己の考えを広げ深める ・教職員との対話を通じ、自己の考えを広げ深める ・地域の人との対話を通じ、自己の考えを広げ深める ・先哲の考え方を手掛かりに考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・思考を交流させる ・交流を通じて思考を広げる ・協働して問題解決する ・板書や発問で教師が子どもの学びを引き出す
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科等の特徴に応じた「見方・考え方」を働かせる ・知識を相互に関連付けてより深く理解する ・情報を精査して考えを形成する ・問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう 	<ul style="list-style-type: none"> ・資質・能力を焦点化する（つきたい力を明確にする） ・単元や各授業の目標を把握する ・ねらいを達成した子供姿を具体化する ・教材の価値を把握する ・単元及び各時間の計画を立てる ・目標の達成状況を評価する

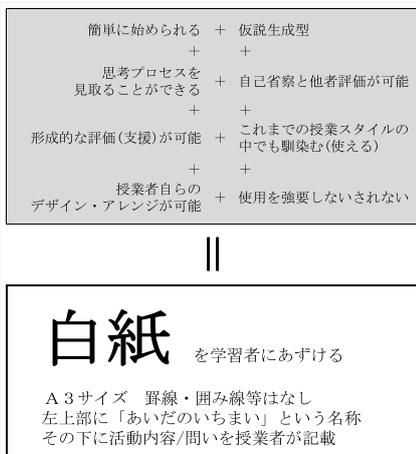


図5 「あいだのいちまい」の考案

(4) 「スポット」と「スパン」

仮説生成型の実践を継続した結果、「あいだのいちまい」の使用例は2つに大別されることとなった。それぞれ、特定の問題について使用する場合は「スポット（図6）」、期間（例えば単元を通して）に幅を持たせて使用する場合は「スパン（図7）」と呼ばれるようになった。（3）からも明らかな通り、当初構想していたものはここで言う「スポット」である。これまでの授業の延長上にあるものとして位置付ければ、導入のイメージだけでなく事前の準備についても比較的容易であり、はじめの一步として最適であると考えた。しかしながら、これだけでは、より効果的に形成的な評価に繋げることや、観点別学習状況の評価に対する課題の克服に向けて行う学びを調整する姿や、プロセスの見取りとしては不十分な点もあることが分かり、発展的なものとして「スパン」が生み出された。授業改善の肝とも言える授業デザインの段階からその位置付けを行い、例えばパフォーマンス課題を設定するなど

して、そこに向けた思考プロセスを都度表出させ、見取っていく。こちらが「正論」と言えるものの、現実を考慮すると、導入初期から実現するにはハードルが高い部分もある。そこでまずは「スポット」により、生徒・教師双方に何が起こるのかを確認するのがよい（表8）。この「スポット」を突き詰めていくことも、方法の一つとして考えられる。また「スパン」に関しても、単元を通してではなく、例えば3時間を通してなど「短期スパン」で検討することが、導入のハードルを下げるのには有効であることも分かった。注意すべきは、ここで示した両者は二項対立の関係にあるものではなく、そもそも「あいだのいちまい」は特定の型にはめる授業法ではない。教師が使用回数や頻度、期間など細部については都度調整し、アレンジして導入され得るものであり、そうすること自体が、授業改善の肝とも言える授業デザインの一環であると捉えることができる。事実、この授業デザインの必要性和重要性を研究員自身が実感したことで「スパン」が生み出されたことは、先述した通りである。反して、設定する問いの内容や、回収の頻度方法といったフィードバックに関する最適解については本研究の範囲外であるため、本論における言及は避けるが、今後の研究に期待される部分でもある。

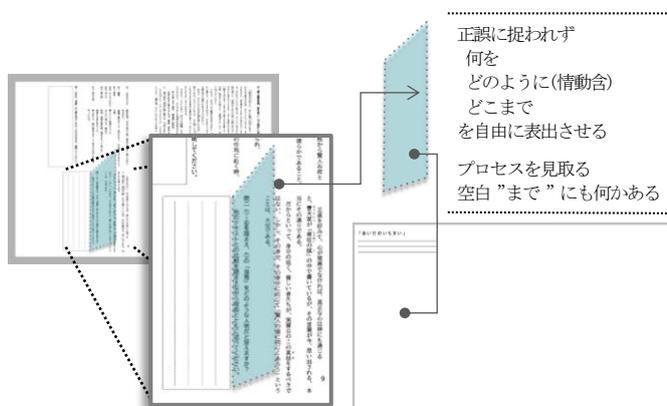


図6 「スポット」使用のイメージ

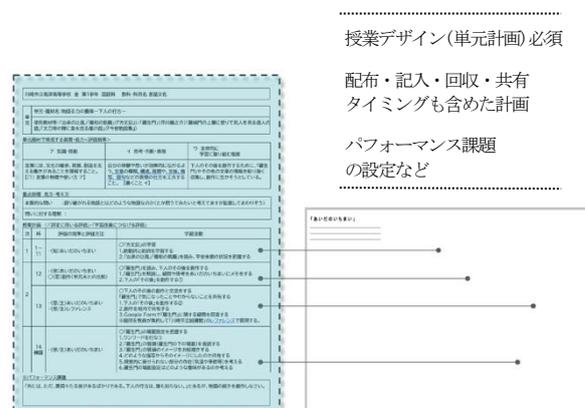


図7 「スパン」使用のイメージ

表8 「スポット」「スパン」の整理

スポット	スパン
特定の問題	期間に幅・単元
導入イメージ容易	導入初期は戸惑い
事前準備軽	綿密な授業デザイン(計画)
はじめの一步に最適	学び方の見取りに最適

表9 授業A・B発話分析(時間割合)

	説明板書	発問	指示	復唱	応答	学習者へ委ね
授業A	74.44%	5.72%	6.46%	1.92%	1.70%	9.76%
授業B	10.50%	6.00%	4.44%	5.12%	3.76%	70.18%

3 あいだのいちまい

可視化された思考プロセスを見取ることで、形成的な評価(支援)が可能となる。ただし、同一教科・単元であっても、授業により表出結果は異なる(図8、図9)。授業Aと授業Bでは、単元・教材はもとより「あいだのいちまい」として設定した問いについても大きな差はない。分析の結果(表9)その差は、教師の説明・発話時間にあることが分かる。授業Aは“教師主体”の現行型、いわゆるチョークアンドトークであり、授業Bはその真逆とっていいほど“生徒に委ねた”授業展開となっている。授業Aでは生徒全員の「あいだのいちまい」がほぼ同じものとなった。生徒の思考が表出された箇所は、2カ所(図8□囲み)しか見られない様に、板書の模写に留まる。ここから、どのように学んでいるのかを見取することは困難である。反して、本研究が目指した授業Bでは、各々の多彩な表現で、気づきや疑問、情動も含め様々なものが表出され、生き生きと一面を埋め尽くしている。授業が自分事化しており、試行錯誤を繰り返すなど、学びを継続的に調整している様子が随所に見取れる。答えの正誤ではない思考プロセスの価値享受と、形成的な評価が可能となる。この授業Bでは、生徒同士の共有場面が活性化するのみならず、授業者が「あいだのいちまい」を他教師と共有するこ

4 研究の全体像

		Case1 研究者(Y) SK高等学校 定時制	Case2 研究者(K) S高等学校 全日制	Case3 研究者(W) TK高等学校 全日制	
構想Ⅰ期		本市立高等学校生徒及び教員向け全数調査＋研究者インタビュー			4月
		課題抽出・表出課題解決案構想・思考プロセスの可視化			
検証Ⅰ期		「あいだのいちまい」考案			5月
		演習問題(スポット)での実践継続 2年生2科での実践	演習問題(スポット)での実践継続 1年生・3年生での実践	単元毎(スパン)での実践継続 科目/スパン/スポット 多様な実践	
		プレ検証:「あいだのいちまい」という手立てによる思考プロセスの可視化は可能かどうか			
		演習問題(スポット)での実践継続 数学Ⅰ 平方完成	演習問題(スポット)での実践 英語コミュニケーションⅠ 交換留学生へのメール返信	単元毎(スパン)での実践 現代の国語 対比	
		短期スパン(2時間)での実践挑戦	単元毎(スパン)での実践挑戦	単元毎(スパン)＋共有への実践挑戦	
構想Ⅱ期		検証授業Ⅰ:「あいだのいちまい」は授業改善につながるのか、つながったのかどうか			6月
		数学Ⅰ クリエイト工学科 2年生12名 三角比活用問題 スポット	英語コミュニケーションⅠ 普通科 1年生20名 海外留学生からのメッセージをもとに 条件に合うアイデア:ゆるキャラを提案 単元はじめ(スパン予定)	現代の国語 普通科 1年生40名 「水の東西」と対比 を用いたプレゼンテーション 単元おわり(スパン実施後)	
		校内説明(20名程度) 有志教員(理科)実践＋研究協議会	校内・教科内説明(5名程度) 有志教員(数学科)実践＋プレ検証	校内・教科内説明(5名程度) 有志教員(国語科)実践＋研究協議会	
検証Ⅱ期		検証授業Ⅱ:「あいだのいちまい」は授業改善に向けた、はじめの一歩となるのかどうか			7月 8月 9月
		数学Ⅰ/工業/科学と人間生活 クリエイト工学科/商業科 2年生12名 研究者(1)協力教師(2) 教科横断 校舎の高さをいかにして測るか 単元はじめ(スパン)	英語コミュニケーションⅠ 普通科 1年生79名 研究者(1)協力教師(1+1) 同単元同授業 AⅠと芸術についての英文を読み 自身の考え・主張について表現(書くこと) 単元中盤(スパン実施中)	言語文化 普通科 1年生278名 研究者(1)協力教師(2) 同単元別授業 「羅生門」下人の行方を各自で創作 単元はじめ(スパン予定)	
		「あいだのいちまい」実践授業 受講生徒向け調査			
継続期		各校毎 実践教員(研究員含)による研究協議会 テーマ:授業改善と「あいだのいちまい」			11月 12月

図10 研究の全体像

先述した通り、本研究は仮説生成型として、各研究員によって日々の授業の中で継続した実践が行われた。大きな転換期として、構想Ⅰ期から継続期という5つの期を設定することで、その時点以降の実践の方向性が、本研究が目指す「はじめの一歩となるもの」から大きく逸れることのないよう留意した。実践を継続実施しているが故に、一歩目ではなく、その先に求めるものや求められるものを追ってしまう。事実、『あいだのいちまい』にどのような問いを設定すべきか。といった内容は、大きな課題として深めていくべき事項であり、各研究員が研究を通して意識し続けたことでもある。同時に、本研究会議が一時向かいかけた方向でもある。しかしこれこそが、研究と実践とのあいだに存在する非連続性を生む一線であろう。また、ここにあえて「余白」を残しておくことで、校種・課程・教科はもちろん、立場も含む様々な因子を越える協議対象として存在し続けることができると考えた。

図10を横軸で見ると各期において何を実践したか、同様に縦軸で見ると各研究員の代表的な実践となる。横軸縦軸交差するところが、各期各研究員の実践内容となる。各種調査等は、全校共通にて行った(横断□表記)。例えば「検証Ⅱ期「あいだのいちまい」が授業改善に向けたはじめの一歩となるのかを検証。研究員WがTK高等学校全日制普通科1年生278名の生徒を対象とした、「言語文化」の授業を実践。自身以外2名の実践協力教師と共に授業デザインを行い、同単元においてそれぞれ別(3通り)の授業展開。教材は『羅生門』。『あいだのいちまいスパン』を予定し、単元のはじめに配布。下人の行方を生徒各自が創作するというパフォーマンス課題を設定。」と言った調子である。

5 生徒の学びの変化

検証対象校にて11月に、6月実施2023調査(生)でネガティブな傾向順上位となった項目との比較調査を行った(表10)。ポジティブな傾向への変化が確認できる。「あいだのいちまい」を用いた授業により、「仮説」を「思考プロセスを重視し、暗記や再生を主と“しない”学校での学びには意欲的になれる」と書き換えることができた。自由記述項目についてのアフターコーディング(表11)からは「あいだのいちまい」に生徒自身による多様な価値付けがされ、学校での学びの価値が、答えの正誤ではなく、どのように学ぶか、自分事として何を学ぶかに向かっていることが分かる。特徴的な傾向が表れており、本研究会議で特に注目したのは回答群6-uである。同教科であっても、その授業が知識伝達型か否かなどのスタイルの違いにより「あいだのいちまい」の使用に違和感が示された。つまり学習者(生徒)は、授業者(教師)が本質的にどんな力を付けさせようとしているのかを無意識的に感じ取り、やはりそれに合わせるように学び方を変化させている。

表10 傾向比較による効果検証

n(6)=368 n(11)=357	問題を解く際もつとうまい解き方があるのではないかとよく考える			問題の解き方はいくつか考えることにしている			学校で勉強したことが正しいか家に帰してもう一度考えてみる			先生が教えてくれたことでも本にそれでよいのか考えてみる		
	6月	11月	変化率	6月	11月	変化率	6月	11月	変化率	6月	11月	変化率
(ポジ) 4	19.29%	21.57%	+2.28%	8.70%	11.76%	+3.07%	4.62%	4.20%	-0.42%	10.60%	8.96%	-1.63%
3	41.30%	53.22%	+11.92%	32.88%	45.10%	+12.22%	20.92%	23.53%	+2.61%	26.90%	28.85%	+1.95%
2	32.07%	19.05%	-13.02%	41.58%	33.05%	-8.52%	42.66%	45.66%	+3.00%	40.49%	43.70%	+3.21%
(ネガ) 1	7.34%	6.16%	-1.17%	16.85%	10.08%	-6.76%	31.79%	26.61%	-5.18%	22.01%	18.49%	-3.52%
ネガ→ポジ変化率 対象校中最大	+300.00%			+140.45%			+115.53%			+150.00%		
ネガ→ポジ変化率 対象校平均	+174.73%			+134.02%			+98.36%			+112.28%		

表11 生徒自由記述 アフターコーディング(カテゴリー分け)

■ No.5: あなたにとって「あいだのいちまい」とはどのようなものですか(n=390)

ポジ (件数 表内同)	318 81.54%	5-p-1	認知プロセスの外化	135 34.62%	思考プロセスの可視化・外化や内省・振り返りに役立つと述べている
		5-p-2	自由な自己表出	121 31.03%	自由記述による自己表出のメリットを評価している
		5-p-3	学びの深化	33 8.46%	学習の理解や深化に役立つと述べている
		5-p-4	共有価値の実感	29 7.44%	共有することへの価値を感じている
ニュートラル	56 14.36%	5-u-1	授業ノート	27 6.92%	授業内容を記録するノート
		5-u-2	メモ用紙	26 6.67%	授業でメモをとるための用紙
		5-u-3	他	3 0.77%	
ネガ	16 4.10%	5-n-1	使い方不明	4 1.03%	使用方法がわからない
		5-n-2	手煩い	9 2.31%	面倒、厄介
		5-n-3	他	3 0.77%	

■ No.6: 「あいだのいちまい」を使った授業が増えたり、他教科にも広がったりするとしたらどうでしょう(n=377)

ポジ	176 46.68%	6-p-1	短答	86 22.81%	(概ね)ひとことでの回答
		6-p-2	認知プロセスの外化	67 17.77%	思考プロセスの可視化・外化や内省・振り返りに役立つと述べている
		6-p-3	学びの深化	14 3.71%	学習の理解や深化に役立つと述べている
		6-p-4	共有価値	9 2.39%	共有することへの価値を感じている
ニュートラル	141 37.40%	6-u-1	教科依存	84 22.28%	特定の教科に対してポジティブもしくはネガティブ
		6-u-2	実施教科限定	31 8.22%	「あいだのいちまい」の使用実績がある授業でのみポジティブ
		6-u-3	短答	14 3.71%	(概ね)ひとことでの回答
		6-u-4	他	12 3.18%	
ネガ	60 15.92%	6-n-1	手煩い	20 5.31%	面倒、厄介
		6-n-2	不必要	18 4.77%	必要性を感じていない
		6-n-3	現状維持	15 3.98%	現状維持を望んでいる
		6-n-4	管理負担・評価	7 1.86%	管理に対する負担感、評価への不安

■ No.7: 4月からこれまでの授業で「あいだのいちまい」の影響により、あなた自身の思いや方法に変化はありましたか(n=333)

変化あり	215 64.56%	7-p-1	思考・表現への貢献	105 31.53%	思考の深まりや、思考習慣、表現の変化を実感している
		7-p-2	授業への貢献	53 15.92%	授業への向き合い方(学習効果・意欲・思考プロセス)の好転を実感している
		7-p-3	言語化への貢献	34 10.21%	自身の考えの言語化への変化を実感している
		7-p-4	コミュニケーション	23 6.91%	他者とのコミュニケーションの変化を実感している
変化なし	118 35.44%	7-n-1	短答	118 35.44%	(概ね)ひとことでの回答
ニュートラル	0 0%	7-u-1		0 0%	

■ No.8: 4月からこれまでに「あいだのいちまい」の影響により、学校での学びについて、あなた自身の思いや方法に変化はありましたか(n=311)

変化あり	157 50.48%	8-p-1	思考プロセス・認知の変化	93 29.90%	思考プロセス・外化や内省が変化したと述べている
		8-p-2	知識の定着・内容理解	26 8.36%	知識の定着や理解が好転したと述べている
		8-p-3	自主学習意欲の向上	13 4.18%	学校内外での自主学習機会が増えたと述べている
		8-p-4	メモ・記録習慣	14 4.50%	メモや記録する習慣が芽生えたと述べている
		8-p-5	共有価値の実感	11 3.54%	共有することへの価値を感じている
変化なし	154 49.52%	8-n-1	短答	154 49.52%	(概ね)ひとことでの回答
ニュートラル	0 0.00%	8-u-1		0 0%	

6 教師のはじめの一步 3つのカギ

		Case1 研究員(Y) S K高等学校 定時制	Case2 研究員(K) S高等学校 全日制	Case3 研究員(W) T K高等学校 全日制
検証Ⅰ期 プレ検証まで	授業者(教師)	<ul style="list-style-type: none"> ★ 授業デザイン(単元計画)の必要性と重要性を実感もしくは再認識 ★ 生徒の思考プロセスを直視することで 学び方や理解度など想定との大きなギャップを実感し 授業を変えざるを得ない状況 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習活動の毎時記録、その多忙感と「指導の評価化」からの脱却傾向 ・ 英語は日本語を介さず英語で、という揺るぎない信念 ・ 毎授業行うルーティーン化された活動への上積みにも困難感 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者の理解の幅と深さが明確に ・ 形成的な評価に手ごたえ ・ 積極的に様々な活用実践に継続的に挑戦
	学習者(生徒)	<ul style="list-style-type: none"> ★ 「あいだのいちまい」には絵・フローチャート・文字のみと多彩な表現 授業者の想定以上 ★ 授業 問い 学び が自分事化してくると “?” “~ってこと” “~なのが” などの記述が増加 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ちょっとしたメモにしかならず 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 思考プロセス、情動を自由に表出 ・ 文章を批判的に読む姿 ・ 自己の振り返り(メタ認知)を多数表出 ・ 学びが自分事化 問い 気づき 疑問 推論
検証Ⅰ期 検証授業Ⅰ終了時	授業者(教師)	<ul style="list-style-type: none"> ★ 「あいだのいちまい」の見取りにより 形成的な評価が必然的に促され 次の一手“さらなる授業改善”を自然に・常に意識 自らの実践の省察=リフレクションの習慣化 ★ 「あいだのいちまい」に表出されたものの “どこ なに どのように” 見取り解釈するか「評価力」の重要性を認知 ★ 研究員同士で 事例紹介 体験談 をはじめ 教科を越えた議論が白熱 ★ これまでの授業内発言や言動では見取れていなかった生徒像 生徒理解 が促進 	<ul style="list-style-type: none"> ・ スポットでの使用で手ごたえを実感 ・ スパンでの使用に挑戦するも“思考させる”ことが思うように行かず自問自答 ・ 学習者の実態から、信念に若干の揺らぎ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単元でつけさせたい力を学習者と共有 ・ 回収回数やフィードバックのタイミングなど より効果的な活用法を模索 ・ 学習者の考えが深まっていく様子や、教科のよさを実感している記述内容により 安心感につながり勇気づけ
	学習者(生徒)	<ul style="list-style-type: none"> ★ 授業の捉えが “知識を教わる場”から“考える場”へ ★ “自身の思考プロセス他者の思考プロセス” 両事象への接触と継続的自発的に繰り返されるフィードバック=自己調整が習慣化 ★ 授業中では発言や大きな動作として表出しないが、「あいだのいちまい」には表出 ★ 自身の思考プロセスそのものを楽しみ、価値を感じ、他者と共有することに有用感 ★ 思考を促すような問いになっていない(「あいだのいちまい左上」、授業者の発話)と、量・内容ともに低下 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業者に思考プロセスを見てもらえることに対する充足感 ・ 学習に対して徐々に前向きな姿勢 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自身の思考プロセス その時その瞬間の情動に大いなる価値付け ・ 学習 教科に対して非常に前向きな姿勢 ・ 他教科 他活動への転移
検証Ⅱ期 検証授業Ⅱ終了+継続期	授業者(教師)	<ul style="list-style-type: none"> ★ 「あいだのいちまい」は授業改善に向けたはじめの一步 継続的な授業改善に大いに有効 ★ 授業者の「失敗経験」が授業改善を促進する ★ 「あいだのいちまい」という統一コンセプトにより 教科学年学校 授業者学習者 という「間」を排除し同列で議論が可能 ★ 他の教師授業者と 共有することや協議すること そのような場の存在 が授業改善には必要不可欠 ★ 「あいだのいちまい」と単元の授業デザインの相乗効果で 時間+ところに “ゆとり” の創出が可能 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 信念の転換 ・ 生徒の変化に充足感と更なる向上心 ・ 形成的な評価の促進 ・ ルーティン化されていた学習活動の調整 ・ 発言の少ない生徒とのコミュニケーション増加 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同僚との関係性や会話内容 機会の変化に新たな価値実感 ・ 多種多様な実践を継続 ・ 学習者との往還 同僚との往還 によりさらなる向上心
	学習者(生徒)	<ul style="list-style-type: none"> ★ 「あいだのいちまい」そのものに対して ノート ワークシート とは異なる 自分事として 前向きな価値付け ★ 正誤に捕われず 自己表出することの価値を実感 ★ 学校での学びの価値や楽しさは 他者の思考に触れたりするその関係性にこそある という捉えの増加 ★ 授業者の説明中心 知識伝達型の授業 の場合 「あいだのいちまい」は全員“おなじもの”になるか自分事として表出されない 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 思考機会の増加 ・ 学習の振り返りと連続性の重要性を認識 ・ 各々の異なる使用法が徐々に表出 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者の思考プロセスそのものに興味 ・ 授業 学校での学びの価値は知識の暗記再生以外に(も)あることを想起 ・ 思考プロセスを表出すること自体が習慣化し多彩な表現や個々のルールも確立

図 11 検証結果

(1) 3つのカギ

検証内容とその結果について、検証Ⅰ期プレ検証まで、検証Ⅰ期検証授業Ⅰ終了時、検証Ⅱ期検証授業Ⅱ終了時+継続期と3つに区切り、各時期に明らかになったことと、教師及び生徒に起こったことを検証結果として整理した(図11)。図10と同様に、横軸縦軸の見方で各期各研究員の事象となる。教師の視点として明らかになったことを上段(横断口表記)その根拠となる事例等を下段、生徒の視点として明らかになったことを上段(横断口表記)その事例等を下段にそれぞれ記した。

研究員である3名は、課程も教科も実践内容の細部も異なる。しかし改めて俯瞰すると、その心情や実践に変化が現れたタイミングと、その時起きた/起こした特定の事象が重なる箇所/内容が3つ存在する。つまりこれこそが、授業改善に向けたはじめの一步の「3つのカギ」であると断定できる。

(2) 1つ目のカギ

プレ検証においては、「あいだのいちまい」という手立てによる思考プロセスの可視化是非について検証した。「これまで通りのもの」に対する変化に、教師は戸惑いを感じ懐疑的でもあった。自身の信念に反するものとして否定的でもあった。対して生徒は、明らかな変化を楽しみ、期待感から前向きな捉えとなった。文字だけでなく、絵、イラスト、図など自由で多彩な自己表出が行われ、「～ってこと」「～なのか」といった、学びが自分事化していることが分かる記述が導入初期のこの時点からすでに多く見られた。もちろんその中には、つまずきや不明点に関するものもあった。ほとんどが1、2行のメモ程度にしかならないことや、何も書けないとの訴えさえあった。検証結果としては、記述内容の見取りから、思考プロセスの可視化は可能であると判断した。ここで「あいだのいちまい」を使用導入する上で授業デザイン(単元計画)が必要不可欠であることや、思考プロセスの表出には「答えの正誤によらない」といった趣旨を生徒にしっかりと伝える必要があり、表出内容に大きく影響することが分かった。これらが成されてくると教師は、何をどのように学んでいるのか、どこに興味をもつのか、また躓くのかといった様々なものを直視する。さらにそれらが、自身の想定していたものと大きく異なっているという現実、ギャップを実感することとなる。このように、「あいだのいちまい」導入によって、「目の前の生徒一人ひとりを見る・知る(問題とその答えといった表層ではなく、その奥にある情動さえ含んだもの)こと。」これこそが「1つ目のカギ」である。これにより教師は、授業を変えざるを得ない状況となる。例えば研究員Kは「想定までのステップが足りていないのかも」と発言し、英語は日本語を介さず英語で、といった信念が揺らいでいる。後に行った研究員3名による討論会では、各々に起きたこのギャップの実感が「失敗体験」と表現され、45分間の討論会中実に30回もこのフレーズが登場する。そして、「失敗したからこそ」「あれがあったからこそ」と、フレーズとは裏腹な、ポジティブで必要不可欠なものとして捉え直され、語られている。

(3) 行き詰まり

検証授業Ⅰ期においては、「あいだのいちまい」が授業改善につながるのかについて検証した。前述の通り、授業を変えざるを得ない状況になっているため、つながると判断できる。加えて、「あいだのいちまい」の見取りにより生徒理解が促進し、形成的な評価が必然的に促され、それが常に意識され継続される。教師自らが実践を都度リフレクションすることになる。研究員同士が、教科の枠を越えて白熱した議論を展開するなど熱を帯びる一方、「あいだのいちまい」に表出されたものの、どこを・なにを・どのように見取り解釈するのか、すべきなのかという「評価力」という新たな課題も意識された。他に、スポット利用に手応えを感じつつも、スパン利用には未だ抵抗感を示すなど、「これが合っているのかどうなのかがほんとに分からなくて」との、研究員Yの発話が象徴するような行き詰まり感を、導入から一歩進んだこの時期には憶えることが分かった。それとは対照的に、生徒の授業の捉

えや活動、表出されるものは深まりを見せた。授業の捉えが、知識を教わる場から自らが考える場へと変化し、自身の思考プロセスを他者と共有するなどして、自己調整する姿が習慣化した。自由記述（表 11）の内容及び、生徒インタビューによる発話記録には「わからないものをわからないと言っていいんだ」「どうしてその知識を得たのかな、得ようと思ったのかなって、そういう過程が知りたくなる」「自分では必要ないと思った些細なことでも、話してみると会話のもとになったり、新しい考えが生まれることに気がついた」「自分の考えとの違いを想像したり気になったりするようになった」「最初に考えていたことも、最終的には変わっていて、それがどうなっていたのかを整理しながら再確認できる」「何を考えているのかをちゃんと先生に見てもらえる」といったものがあり、好意的なものとして様々な価値付けがされている。しかし、思考を促すような「問い」になっていない、つまり教師の授業デザインが深まっていない、若しくは伝わっていない場合、「あいだのいちまい」に表出されるものは量・内容ともに低下することも分かった。先述した「授業に合わせた」状態となる。

（４）２つ目のカギ

検証授業Ⅱ期に向けた構想期においては、本研究に興味を持ち、実践してくださる先生方も登場した。その姿に触れ、授業内容を互いに見聞きするなどの教師同士の様々なやり取りが、結果として互いの背中を押し合うこととなった。（３）で新たな課題として意識された「評価力」についても、互いの「あいだのいちまい」について協議し価値付けし合うことで、その違いと違和感に気づき、新たな視点を獲得など、好影響となることが分かった。「あの先生の実践を見た時に、こうなるよなって」「羅生門といえばこんな授業だよねみたいなパターンから脱出できた」「この単元はこれが定説、みたいなものから解放された」「ただなんかストーリーが並んだねってところから、そう考えたからこのストーリーなのねとか、この表現使いたいんだ、あだから今こう悩んでるんだっていうのが手に取るように分かって」といった、協力教員との協議会での発話がその一端である。共有し、協議し、そのための説明をする。その結果、行き詰まり感を乗り越える。このタイミングで必ず存在するもの、それは「他教師の存在」である。そして、これこそが「２つ目のカギ」である。

（５）３つ目のカギ

このような構想期を経た検証授業Ⅱ期及びその後の継続期においては、研究の横展開を強く意識し、研究員以外の授業者（教師）にとって、はじめの一步となり得るのか、継続的な実践となり得るのかについて検証した。この時期学習者にとっては、それこそ当たり前のものとして「あいだのいちまい」が定着している。正誤に捉われない自己表出の価値を実感し、あいだのにまい、さんまいでさえ足りないといった状況さえ見受けられた。他者の存在が、学校で学ぶ価値の最たるものであるとの認識さえされている。教師においても、形成的な評価がより促進され、当初抱いていた信念の転換さえ起こっている。学習内容の調整やトライアンドエラーに対する抵抗感も薄れ、「とにかく授業が楽しくなりました」との発話はその充足感を示す。「ねばならないでやっていた時って、どう持って行こうかそればかり。みんなの思考を見ながらだと、なんだかゆとりがある。一緒に楽しむゆとりがある。どんなものがでるんだろうってこっちも許容できる。何が出てきてもいいんだもん」という発話は印象的だ。そして、「これまで授業が失敗かどうかなんて考えたこともなかった」という衝撃的な発話が最後のカギである。これを（１）とあわせると、「失敗体験」これこそが「３つ目のカギ」だと言える。

（６）授業改善に向けた、はじめの一步

実践教師アンケートの結果（表 12）、「あいだのいちまい」という手立てが、授業改善につながる実証された。継続的な実践への活用が示唆されており、本研究で見えてきた課題について深め、迫っていくことが期待される。研究員のみならず、実践した教師は口を揃えて「子どもたちが何を考

えているのかを知って・・・」と述べた。当たり前のこととして認識されてきたことが、実際にはできていなかった。このことは、これまでの研究や実践を見返す際、強く意識されるべき点であると考えられる。見過ごしてきたものの中にこそ、打開策となるものがまだまだ潜んでいるのではないだろうか。

表 12 授業改善はじめの一步:実践教師アンケート(項目 1.2.3)

n=13 ()内件数	あてはまる	どちらかといえばあてはまる	どちらかといえばあてはまらない	あてはまらない
「あいだのいちまい」は授業改善につながるものでしたか	69.23%(9)	30.77%(4)	0%(0)	0%(0)
「あいだのいちまい」を活用した授業改善を今後も継続して行いますか	46.15%(6)	53.85%(7)	0%(0)	0%(0)
「あいだのいちまい」は観点別学習状況の評価について考える機会となるものでしたか	53.85%(7)	30.77%(4)	15.38%(2)	0%(0)

本項を整理すると次の通りとなる。「目の前の生徒一人ひとりを見る・知ること」これが「1つ目のカギ」である。教師自身が持っている生徒観や授業観、信念と、生徒の実態とのギャップを直視することで、よりよい学びとなるよう授業はデザインし直され、トライアンドエラーを繰り返しながらも、調整を続ける方向へと必然的に導かれる。様々な行き詰まり感を乗り越えるのに不可欠であり、一歩目のみならず、次の二歩目三歩目に進み、深め継続していくのか、滞留するのにも「教師同士の対話」が大きく影響する。「他教師の存在」が「2つ目のカギ」である。そして、成功体験というよりはむしろ、学習者とのギャップを直視することで生まれ、後に振り返ることで捉え直された「失敗体験」が「3つ目のカギ」である。変化を求める際、多忙観が懸念され続けてきた。しかし、授業を生徒に委ねることはむしろ“授業を生徒と共に楽しむゆとり”への一歩でもあった。

それぞれのカギは決して特別なものではない。しかし、本研究においてその重要性が改めて明らかとなった。立場、校種、課程、教科等に依ることなく、共通理解が図られ協議が可能である「あいだのいちまい」の導入によりついに、「3つのカギ」を見つけることに成功した。

Ⅲ 研究のまとめ

本市の高校教育において、学びのプロセスに対する課題提起がされてから 20 年。本研究では、変化したいができていない教師の現状と、学校での学びに前向きになれない生徒を確認した。そこで、思考プロセスを可視化する(させる)「あいだのいちまい」を考案し、形成的な評価を基軸とした実践を継続的に行った。これにより、高校授業に滞留する課題に一石を投じ、生徒の学校での学びに対する仮説を書き換える、という目的を果たすことができた。教師は、授業改善に向けたはじめの一歩を踏み出し、仮説は「生徒は、学びそのものに対して大変意欲的であり、思考プロセスを重視し、暗記や再生を主としない学校での学びには、意欲的になれる」に書き換わった。また同時に、思考プロセスを重視した授業に対し生徒による多様な価値付けが成され、この新たな仮説は立証されたとと言える。

1 研究成果

様々な研究成果や実践事例が示されてきたが、それらが高等学校の現場で実践され、継続的に取り組まれているかどうかについての検証は、行われてこなかった。その中についに、変化に向けた活路となる「3つのカギ」を見出すことができた。「生徒の思考プロセスを可視化した『あいだのいちまい』は授業改善につながる。『あいだのいちまい』導入により、はじめの一歩が踏み出される。その際『生徒を見る・知ること』『他教師の存在』『失敗体験』がカギとなる。」ということが明らかとなった。特に、「あいだのいちまい」から様々なギャップを直視することで、教師は、授業改善の必要性和重要性を実感することが分かった。これにより、授業改善の必然性と継続性が生まれる。はじめの一歩を踏み出すうえで、最も重要な「きっかけ」である。加えて、この必然と継続の繰り返しは、結果として、

形成的な評価へとつながっていくことが分かった。さらに、授業時間の多くを生徒の思考プロセスに委ね、教師が調整を行う展開によって、慣習化した授業の「ねばならない」から教師は解放され、生徒と共に授業を楽しむゆとりをも生むことが分かった。ここで「あいだのいちまい」は、A3サイズ、問い以外は白紙であることにより、生徒の思考プロセスの表出が最も多くなることも付け加えておく。

2 見えてきた課題

本研究において、「あいだのいちまい」の回収頻度やタイミング、フィードバックの方法に最適解があるとは言えず、教師により随時調整を行う必要があった。同教科同単元であっても「あいだのいちまい」への思考プロセスの表出量・質・内容は大きく異なった。顕著な傾向として、講義中心の授業では「あいだのいちまい」は、板書の模写に留まる。本研究会議の理想とは異なり、これを「よく書けている」と肯定的に捉えるなど、表出されたものに対する見取り、「評価」が、教師によって大きく異なることが分かった。つまり、課題として見えてきたものの根幹は、「『あいだのいちまい』をどのように見取り解釈するか、その『評価力』の差の存在」である。この「評価力」は「アセスメント・リテラシー」とも呼ばれ、学習評価の「鍵になる」²⁹とされながらも、「研究は未だに少数である」²⁹ことが指摘されている。教師間共有がもたらす変化の検証をはじめ、さらに研究を深める必要があろう。

問いと生徒の答えとの「あいだ」にあるのは、知識や公式といった無味乾燥なものとは程遠く、多種多様で味わい深く、奥深いものであった。思考プロセスが可視化されたこの「あいだ」は、生徒自身の「あいだ」、生徒と生徒の「あいだ」、生徒と教師の「あいだ」、教師と教師の「あいだ」をつなぐものでさえあった。実行可否の視点に着目したアプローチの独自性は、本研究の最大の特徴であり、立場、課程、教科等に依ることなく共通理解が図られ、協議が可能であるという特性を持つ「あいだのいちまい」は、今後の高校教育研究の可能性を大きく広げる新たな一歩のカギとなり得る。

最後に、研究を進めるにあたり、ご支援、ご助言くださいました講師の先生、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し、厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|--|-------|
| 外山滋比古『思考の整理学』株式会社筑摩書房 | 1986年 |
| 佐藤学『『パンドラの箱』を開く＝『授業研究』批判』教育学年報1 教育研究の現在 | 1992年 |
| 岡本太郎『自分の中に毒を持って』青春出版社 | 1993年 |
| 太田あや『東大合格生のノートはかならず美しい』文藝春秋 | 2008年 |
| みうらじゅん『『ない仕事』の作り方』文藝春秋 | 2015年 |
| 安宅和一『知性の核心は知覚にある DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー論文』ダイヤモンド社 | 2017年 |
| 高木展郎『評価が変わる、授業を変える 資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメントとアセスメントとしての評価』株式会社三省堂 | 2019年 |
| 今井むつみ 他『算数文章題が解けない子どもたち ことば・思考の力と学力不振』岩波書店 | 2022年 |
| 今井むつみ 秋田喜美『言語の本質 ことばはどう生まれ、進化したか』中央公論新社 | 2023年 |

【指導助言者】

横浜国立大学名誉教授（川崎市総合教育センター専門員） 高木 展郎

川崎市総合教育センター指導主事 山本 大

【研究協力者】

川崎市立高津高等学校	国語科	総括教諭	山中 美奈子	同国語科	教諭	下野 遼
川崎市立幸高等学校	英語科	総括教諭	泉田 明美	同英語科	教諭	伏見 昌子
川崎市立川崎総合科学高等学校	理科	教諭	平田 義明	同工業科	教諭	黒木 竜樹

²⁹ 渡辺理文・杉野さち子・森本信也「理科教師のアセスメント・リテラシーに関する質的研究-半構造化面接と授業分析を基にして-」理科教育学研究 Vol.63 No.1 2022 p.71-84