

【論文】

小学校「総合的な学習の時間」における学習評価に関する検討

A Study of Assessment for Learning in The Integrated Studies in Elementary School

村上 凡子

近年のイギリスの学習評価に関する理論においては、学習者の学習に利益にもたらす「学習のための評価」という考え方方が提起されている。2017年改訂の学習指導要領における学習評価も「学習のための評価」としての意義をもつ。単元や評価規準が独自に設計された小学校の「総合的な学習の時間」における本時の授業を中心に、学習活動を「学習のための評価」という観点から検討した。その結果、指導者からのフィードバックを基にした自己評価の重要性が示唆された。

キーワード：学習評価、学習指導要領、評価規準、小学校、「総合的な学習の時間」

1 はじめに

内外を問わず、1960年代頃を境に、学校教育における評価の目的に関する考え方方が大きく変わったとされる（撫尾 1996）。1960年以前では、評価の目的は、学習者の成績をつけたり、順位づけをしたりして、通知表や指導の記録に記載することであった。これに対して、新たに学習評価の結果を学習者の学習成果の獲得や人格形成に役立てるという目的が認識されるようになった（撫尾 1996）。これは、学習者に利益や成果をもたらすという目的のもとに評価が行われることを意味していると考えられる。この学習者の学習のための評価をさす概念はイギリスで、教員と研究者との協働的研究に基づいて「学習のための評価（assessments for learning）」という用語で提起された（Black & William 1998；Assessment Reform Group (ARG) 1999）。

ARG (1999) が発行したパンフレットによれば、「学習のための評価」は学習の主体者は学習者、つまり児童生徒、学生であるという考え方方が基盤となっている。そのため、「学習のための評価」においては、教師が把握した成果について学習者にフィードバックを行う必要性が述べられている。この概念には、学習者自らがどのように行動し、そ

れによってどのような学習成果を得られたのかについて学習者に情報を提供することが含まれる (ARG 1999 p.7)。その後、この「学習のための評価」については、アメリカ合衆国ニューヨーク市教育局が発行した文書においても学習の一環としての評価であると表されている (Ehringhaus & Garrison, 2007)。

我が国において2017（平成29）年に改訂された学習指導要領における学習評価の目的は、学習者である子どもと教授者である教員双方の立場から提示されている（文部科学省 2017）。教員にとっての学習評価の目的は、学習者の学習の成果を的確に捉え、指導の改善を図ることである。これに対して学習者にとっては、学びの成果を的確に捉えること、また自らの学びを振り返り、次の学びに向かうことができるようになることが学習評価の目的とされている。これらの目的を達成するために「学習評価の在り方が極めて重要」であるとされている（文部科学省 2017）。この考え方方は先述の「学習のための評価」と軌を一にするものとして捉えられよう。

一方、教員の授業改善に関する拠り所として提起されているのがPDCAサイクルである（文部科学省 2017）。それは、「第1段階：指導計画（Plan）」、「第2段階：実践（Do）」、「第3段階：確認（Check）」、「第4段階：確認したことを踏まえての実践（Act）」という4つの段階が繰り

返されることによって望ましい学習が成立するという考え方をさす。第3段階は実践自体の成果と課題を確認することが謳われており、実践の評価を意味する（文部科学省2017）。

筆者は小学校で新学習指導要領施行の初年度に当たる2020年9月に小学校の「総合的な学習の時間（以下、原則として総合学習と表記する）」の研究授業に助言者として関わる機会を得た。総合学習は、カリキュラム、授業計画の立案において特に独立性、創造性が要請されており、学校が児童のニーズや実態に合わせて独自性を発揮しやすい科目として位置づけられる。よって、評価規準も独自に設定することが推奨されている。

小学校の総合学習における学習評価に関して、先行研究をみると、学習評価指標の開発に関する報告があげられる（猪野・羽生・今原・井出 2020）。そこでは、小学校第5学年の授業実践事例においてルーブリックを適用し学習評価指標の開発過程が明らかにされている。また、澤邊・梅津（2020）による報告は、小学校高学年の総合学習における単元開発のプロセスが精緻に記述されている。その中で明確になった課題は、学習評価の対象と方法であった。さらに、授業設計、授業分析の経過に関する報告では、学習課題設定と対になる児童生徒のパフォーマンス評価をいかに行うのかが課題となったことが報告されている（小柳2020）。これらは2020年の新学習指導要領の本格的実施に合わせて取り組まれてきた実践とその検討である。いずれも今後の課題として学習評価に関する点があげられている。

筆者は、当該研究授業の前に、一度授業者と当該学年の教員、研修部長の教員と学習評価について協議を行った。しかしながら、単元計画及び授業設計の段階から関わっておらず、助言者として十分な役割を果たせなかつた。研究授業後、小学校の研修部長の教員と継続して授業について協議をする機会を得ている。本稿ではその内容も踏まえて記載することとする。

以上、述べてきたことから、本稿では①イギリスにおいて提起された「学習のための評価」理論について考察し、それを踏まえ、今回の学習指導要領改訂により提起された学習評価の意義と目的について検討すること、②「総合的な学習の時間」の授業における学習について「学習のための評価」という観点から検討することを目的とする。

2 欧米の学習評価理論について

本節第1項では、イギリスで提起された「学習のための評価」理論について「形成的評価」との関連も踏まえて述べていきたい。第2項では、先に述べたPDCAサイクルについてその提唱者の知見に基づいて論じ、現在の学習評価の在り方にとってこのサイクルが提示する意義について述べたい。

2.1 「学習のための評価」

「学習のための評価」は、前節で述べたとおり、イギリスで提唱された（Black & William 1998 ; ARG 1999）。この「学習のための評価」理論を中心的に提起したのはブラックとウイリアム（Black & William 1998）である。彼らは、形成的評価の概念を学習者の視点を中心にして再考の上、発展させたとされる（二宮 2013）。本項では、まず形成的評価の起源とされるブルームら（Bloom et al. 1971）が提起した評価理論について述べる。

ブルームら（Bloom et al. 1971）は、学習評価の方法に関して完全習得学習（mastery learning）に関する理論を基盤にして新たな知見を提起した。完全習得学習とはどの学習者においても習得目標の達成を目指す学習をさす。この成立に向けて、事前・事後の診断的評価（diagnostic evaluation）、次に形成的評価（formative evaluation）、さらに、総括的評価（summative evaluation）という3つの評価方法が示された。診断的評価は、事前に学習者の学習に対する適性を測ること、事後は学習の到達度を測定するものである。総括的評価は、単元・学期・学年などある教育課程の終了時期に1つ以上の単元に関して行う評価である。単位認定や成績をつけることが目的である。日本の中学校、高等学校等で実施される中間・期末考査がこれに当たる。これに対して、形成的評価の媒体は、日常的な授業を例とすると、いわゆる小テストやリアクションペーパー等、高い頻度で課される課題である。課題への取り組みが学習者から提出された後に、教師は学習者にフィードバックをすることも求められる。学習者が課題の結果について自己評価を行う意義も示されている（Black & William 2009）。自己評価には学習者が単独で行うことと加えて、教師や仲間からの意見や考え方の提示、すなわちフィードバックを受け

て行うことも含まれる。

二宮(2013)によれば、「学習のための評価」理論は、教師による授業改善が自動的に学習者の学習改善を生成させるものではないという考えに立ち、評価と指導を結びつけるのではなく、評価と学習を結びつける点に特徴がある。したがって、「学習のための評価」理論に拠れば、学習者による学習の過程を把握することなく、教師自身が授業改善と称して「改善」を実行しても、それは学習改善をもたらすものではないといえる。学習者による「学習」に完全に視点をおいた評価に関する考え方として捉えられよう。

2.2 デミングによる4つのサイクル理論について

前節で述べたPDCAサイクルの考え方は、デミングにより、我が国において1950年に「品質の統計的管理8日間コース」というテーマで開催されたセミナーにおいて示された(石川 1989 p.31)。その後、広くPDCAサイクルは浸透し(大西・福元 2016)、文部科学省(2017)が学習指導要領改訂の説明会で提示した資料にもPDCAサイクルという用語が用いられている。それは、「カリキュラム・マネジメント」の3つの側面のうちの1つとして提示され、「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して、改善を図る一連のPDCAサイクルを確立する」(文部科学省 2017)と記載されている。PDCAサイクルとは前節で述べたとおり、P(plan)→D(do)→C(check)→A(act)の循環を意味する。しかしながら、Deming(1994 p.131-132 以下同頁)自身はその原著においてPDSAサイクルと表し、3番目のC(check)をS(study)と表している。PDCAサイクルとして論じられていないのである。よって、本稿においては4段階のサイクルの提唱者デミングの原著(Deming 1994)をもとにPDSAサイクルとして、4つのサイクルについて論じることにする。

Deming(1994)を拠り所にして、ある単元・授業におけるPDSAサイクルについて、筆者が示したもののが図1である。図1における4つの段階の表記は、表記の見やすさを考慮し簡略化したものにした。Deming(1994)が表した図に基づいて4つの段階ごとの説明を表1に示した。S(study)の段階では学習成果の獲得に関する事項が明示されている。

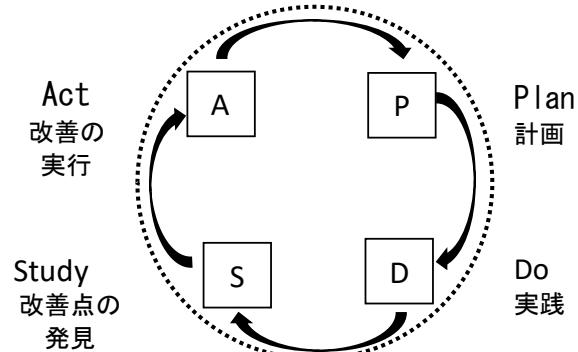


図1 学習及び改善のための流れ

(Deming (1994)をもとに筆者作成)

表1 PDSAサイクルにおける4つの段階ごとの説明

step	段階の名称	説明
step1	PLAN	改善をねらいとした変革や試験を計画すること
step2	DO	変革や試験を実行すること
step3	STUDY	結果を分析、査定すること。結果とは、つまり何を学び獲得したのか、何が間違っていたのかについてである
step4	ACT	変革や中止を採用し、実行すること、あるいは再び新たなサイクルのスタートを切ること

Deming(1994)は、第1段階に関して、全体のサイクルの基盤をなしているとし、その重要性を強調している。この段階はある取り組みを開始するに当たり、改善するための理念を持っている人物が存在することが前提となる。拙速な開始は非効率的で、負荷も大きく、矛盾が生じやすいとされる。また、一般的にはこの段階を短期で終わらせてしまうという弱点を抱えやすいことを指摘している。この指摘からは、教育は改善を前提として実践されるものであり、計画の段階で時間をかけ、より洗練されたものにすることが重要であることが読み取れる。

したがって、この第1段階の意味することを強く念頭に置いて、第3段階と第4段階の解説を解説する必要があると考える。第3段階においては、実践でもたらされた結果が当初の予測や期待に即したものであるかをまず分析、査定する。結果が期待に応じたものでなければ何が誤っていたかについてまで明確にする。その際、最初の計画の段階に原因がある可能性が指摘されている。第3段階を受けて第4段階では、3つの選択肢があげられている。それは、①改善・変革、②実践の中止、③サイクルの繰り返しである。繰り返しの条件として、異なる環境や条件、異なる素材、対象、異なる規則のもとで可能な限り実行することが

あげられている。

Deming (1994) による PDSA サイクルの各段階における実行の主体はすべて指導する側である。しかし、第3段階において、当初の計画に照らして学習者が何を得たのか、また何を獲得できなかったのかについて評価することに着目すれば、学習の評価として捉える可能性が生成する。ここに、先述のイギリスで生まれた学習者による「学習のための評価」理論 (Black & William 1998 : ARG 1999) に関連する要素が見出されえよう。

以上、本節では我が国の学習評価に影響を与えたとされる「学習のための評価」に関する理論、及び Deming (1994) による 4 つのサイクルについて述べてきた。次節では、今回の学習指導要領改訂における学習評価に関して述べていきたい。

3 新学習指導要領における学習評価

3.1 カリキュラム・マネジメント

本項では、学習評価を論じる前提として、カリキュラム・マネジメントという概念について確認しておきたい。カリキュラム・マネジメントは、今回の学習指導要領改訂に関して新たに提起された核となる概念である。2020 年度より施行された小学校学習指導要領の「第 1 章総則第 1 の 4」に、「各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」とカリキュラム・マネジメントに関する説明が記載されている。またこの概念のねらいとして、「児童や学校、地域の実態を適切に把握し編成した教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動（授業）の質の向上を図ること」があげられている。

学習評価は、カリキュラム・マネジメントを基盤とする学校教育においては重要であるとされている（文部科学省 2017）。また、学習評価とカリキュラム・マネジメントとの関連性については、「子供の学びの評価にとどまらず、『カ

リキュラム・マネジメント』の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」（文部科学省 2017）とし、学習評価に関わる取り組みをカリキュラム・マネジメントに位置付けることの必要性に言及している。

また、別の通知において、新しい学習指導要領等の下での各学校における教育課程の編成、実施、評価、改善の一連の取り組みが、授業改善を含めた学校の教育活動の質の向上につながるものとして組織的、計画的に展開されるよう、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立を求めている（文部科学省「通知」 2019）。

3.2 新学習指導要領における学習評価の在り方

学習指導要領改訂の方向性は、学習者が身に付けるべき資質と能力として 3 つの柱、すなわち a. 「何を学ぶか」、b. 「どのように学ぶか」、c. 「何ができるようになるか」に示されている。このうち c. に関しては、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実」が謳われ、次のように 3 つの評価の観点が提起されている。それは、① 「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」、② 「生きて働く知識・技能の習得」、③ 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」である（文部科学省、2017 p.12 太字は元の資料表記に準ずる）。下の図 2 はこれらの内容を図式化したものである。

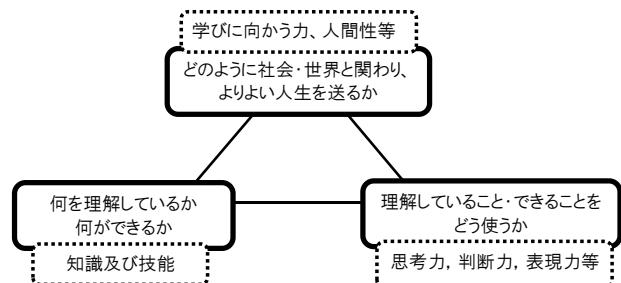


図 2 評価の観点と評価規準
(国立教育政策研究所 (2020 p.6) をもとに筆者作成)

学習評価の在り方については、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が基本とされている。先の第1項の内容に、前節で述べた「学習のための評価」が意味するところとの共通点を見出せる。学習者は自己の学習を振り返り、習得のレベルを確認し、反省や改善に評価を活用する。一方、第1項と並列のかたちであげられている第2項において、教師にとっての評価の意義は、指導改善にあるとされる。第1項と第2項の両者の関連性については明示されていない。イギリスで生まれた「学習のための評価」理論では、先述のとおり、教師による授業改善がなされれば、自然に学習者の学習改善がうまれる訳ではないことが前提とされている。今後、両者の関連性について、学校教育の実践を対象として追究していく課題であると考える。

以上、新学習指導要領における学習評価の在り方について鍵となる点を中心に確認した。次項においては、学習評価の実際として取り上げる「総合的な学習の時間」について基本的な事項を述べたい。

3.3 「総合的な学習の時間」の特質と学習評価

総合学習は周知のとおり、1998年の学習指導要領の改訂において新たに創設された科目である。今回の学習指導要領における位置づけなどについて述べたい。

1998(平成10)年の中央教育審議会教育課程審議会答申において、総合学習の特質が提言された。それは、「各学校が地域や学校の実態等に応じて、創意工夫を生かした教育活動を展開できるような時間」である。これを受け、「総合的な学習の時間」は、1998(平成10)年に改訂された学習指導要領に正式に位置づけられた。直近の2017(平成29)年の学習指導要領改訂に際してもこの科目は継続され、一層の充実を図ることが求められている。科目の目標は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えいくための資質・能力を育成することとされる。この資質・能力として次の表2に示す3つが掲げられている。

このように、「総合的な学習の時間」は「生きる力」を育成するための核となる教科として機能することが企図された教科である。文字通り教科横断的、かつ総合的な学習が志向されており、学校教育現場においてさらに充実、発展させることの必要性が謳われている。実践に向けて、学習

指導要領が定める目標を踏まえて各学校が目標や内容を設定するという特質も有している。その基盤の上に、前項で述べたように3つの柱(図2)をもとに構成し、それに基づく3つの評価の観点と評価規準(表3)を設定するものとされる。

表2 総合学習で育成すべき資質・能力

- | | | | |
|---|--|--|--|
| 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようとする。 | | | |
| (1) 実社会や実生活の中から問い合わせをいいだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現できるようとする。 | | | |
| 探究的な学習に主体的・協働的に取り組もうとしているとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。 | | | |
| (2) (3) | | | |

表3 総合学習における評価の観点及び評価規準

評価の観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解している。	実社会や実生活の中から問い合わせをいいだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現している。	探究的な学習に主体的・協働的に取り組もうとしているとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとしている。

4 「学習のための評価」という観点からの

「総合学習」の授業

4.1 実際の授業について

本節では筆者が関わる機会を得た総合学習の授業について報告していきたい。本項ではまず、提供を受けた学習指導案をもとに授業の基本情報について提示する。

授業は2020年9月16日、6校時に大阪府の公立小学校第3学年のクラスで行われた。授業者は小林教諭である。

1) 単元名「きみのこと、もっとしりたいなーなにかできるかな?なにができるかな?ー」

2) 教材

本時において主となる教材は、「なにができるかな?なにができるかな?」(国立特別支援教育総合研究所 2005)を基に本授業のために作成されたものである。登場人物の名前に関しては元の教材に修正が加えられている。提供を受けた学習指導案に記載された教材観をもとに、教材の内容や特徴を紹介したい。

本教材が作成された目的は、障害理解を図るためである。様々な障害に応じて当事者にとって日常的に経験する出来事がストーリーとして絵本型ブックレットの形態で示される。電子媒体として利用できる。学習者は、障害のある子どもが困った状況に遭遇しているのを傍で見聞きして「自分がその場にいたらどのような気持ちになるか」について考えをめぐらす活動が設定されている（資料1参照）。

教材を通して、学習者はある状況に置かれた他者の内面を推察する活動へと導かれる。研究授業で提示された場面では、読み書きに困難を抱える子どもが実際に文章を「読んでいる」状況が再現風に描かれている。スムーズな発話ではなく、音読において語のまとまりも不自然な状態が描かれる。聞き手の側にとっては、音声言語で表現された内容がつかみにくい。研究授業では、子どもたちに「この教室で実際にクラスの仲間がこのように読んでいるのを聞いたとしたら、どんな気持ちになるか」を問うのである。

3) 単元目標

- ・自分のまわりにはいろいろな立場や状況の人がいることに気づき、気持ちを想像することができる。
- ・色々な立場や状況の人とどのように関わっていけばいいのかを考えることができる。

4) 単元計画

単元計画は表4のとおりである。

表4 単元計画と評価規準（学習指導案より）

次 時	目標	主な学習活動	主な評価規準	3つの柱
1	視覚障害者を知る	動画から当事者の苦労や、支援を考える。	「障害」について理解することができる。	知識・技能
	視覚障害を体験しよう	体験から、当事者の苦労や支援を考える。	建設的な支援の方策を考えることができる。	思考・判断・表現
2	困っていることを考えよう（身体障害）	教室で困っている子の気持ちや支援を考える。	困っている状況や気持ちに気づく。	主体的に取り組む態度
	困っていることを考えよう（読み書き障害）	教室で困っている子の気持ちや支援を考える。	自分にできることが何かを考えられる。	主体的に取り組む態度
5	困っていることを考えよう（教室でのこと）	教室で困っている子の気持ちや支援を考える。	自分と重ね合わせて感想をもつことができる。	主体的に取り組む態度

学習指導案の児童観、指導観に基づくならば、この単元設定の根底にあるのは、多様性尊重の理念を理解し、実社会において行動できるようになってほしいという願いであると考えられる。身の周りの人々を含め、多様な人々を自分たちの仲間として排除せずに関わろうとする気持ちや意

欲を高め、主体的に関わりができるようになるという願いは、3つの柱の「主体的に取り組む態度」の観点に該当する目標と捉えられる。

単元設定の根拠としていくつかの資料が学習指導案に示されている。その1つ目が、表2で示した学習指導要領の「総合的な学習の時間」の目標における3つの資質・能力のうち「（3）探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」という項目である。根拠の2つ目が、文部科学省（2016）が公表している「障害者理解の促進や交流及び共同学習について」の内容における「障害のある子供とない子供が活動を共にすることの意義」として掲げられた次の3つの項目である。それは、すなわち「①障害のある子供たちの経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむ上で重要な役割を担っている、②小・中学校の子供たちや地域の人たちが、障害のある子供とその教育に対する正しい理解と認識を深めるための機会である、③同じ社会で生きる人間として、互いを正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくための基盤づくりとなる重要な活動である。」という意義である。

4.2 単元の評価規準について

学習指導案における単元の評価規準は、独自のものではなく前節の表3に示した評価規準であった。事前の協議においてこの点に関して十分な助言をすることができなかつたため、本稿で文部科学省が提示した事項を踏まえながら、改めてここで独自の評価規準を示してみたい。検討にあたり拠り所としたのは、教材観、指導観、児童観に示された単元設定に対する願いと育成したい資質・能力、本単元のねらいである。それに加えて、学習過程における「学習のための評価」という点も考慮することとした。

第1の「知識・理解」に関しては、「教材に登場する人物が何かに困っており、日常生活をうまく送ることができない状態にあることに気づくことができるようになる」とした。この気づきを得るために、他者と自分との違い、その違いによって他者が困っている状況にあることを理解することが必要である。

第2の「思考・判断・表現」では、「教材に登場する当事者が何に困っているのか、また当事者にとってどのような

関わり方がよいのかについて問い合わせをもち、考え、表現しようとしている」とした。ここでは、子どもたちは他者視点に立って考える力を發揮することが望まれる。教材中の登場人物の置かれた状況を客観視して読み取ることについては思考力、判断力に関連している。同じ教室で登場人物が学んでいるとすれば、どのように関わればよいのかについて問い合わせをもつことは単元全体として欠かせない事柄である。思考し、判断したことを文字や語ることによって表現するまでの過程を評価の対象として捉えた。

第3の「主体的に取り組む態度」に関しては、「クラスの仲間の意見を自分の考えに照らして聞くことを通して、仲間の考えのよさに気づき、話し合いに参加しようとしている」とした。授業中の活動において、考えたことを文章で表す活動をし、それをもとに発言する。それが評価対象となる。その際、仲間の考えのよさに気づくためには、仲間の意見と自分の意見との関連付け、比較、照合といった認知的活動が大きな意味をもつと考えられる。

今回示した評価規準に関して当該小学校の研修部長の教諭と協議をしたところ、子どもたちが主体となり、学びをどのように深めていくかに焦点が当てられているとの意見をいただいた。

4.3 本時の授業について

資料1に学習指導案における本時の目標「本読みがうまくできない子の気持ちに気づくことができる。」「どのように関わっていけばよいのかを考えることができる。」及び、本時の展開を記載している。ここでは本時の授業における児童の学習活動を報告していくこととする。その材料とするのは、授業中の子どもたちの発言内容、及び授業者から提供を受けた授業のワークシートに記載された内容である。

《発問①と学習活動》

導入部分の後に、最初に提示されたスライドには、資料1にあるように、「今日は森に行った。明日は・・」という文章が提示されている。それを当事者の登場人物（ミラ）が「きょうはやし にいくといった・・」と音読する場面が描かれている。2つ目のスライドには、セリフの部分が空白になった状態で周りの子どもの反応が示されている。このときの教師の発問は、「周りの子どもはどんなことを言っているかな？」である。この発問は、スライドの登場人物

を客観視して考えるという意図のもとで出されたと推察される。授業当日、子どもたちはスライドに描かれた状況をみて、周りの子どもの視点に立ち、考えを発表していた。当事者に対して、「ゆっくりでいいから」と肯定的な意見などが出された。

その後、セリフの部分がわかるスライドが提示される。そのセリフには、「はやしじゃないよ。もりだよ」、「へんなよみかた」、「わたしのほうがじょうず」、「かわりによんであげる！」といった周りの意見が表現されている。「へんなよみかた」という教材中の言葉に、ある児童は「最低やな」と批判的なつぶやきを発していた。スライド上の言葉に、憤りを感じて発せられたと推察される。

《発問②と学習活動》

周りの子どもの反応が記載されたスライドを見て、「当事者がどのようなことを考えているのか」という教師の発問が子どもたちに投げかけられた。ワークシートには、「みんなみたいにちゃんと読めない。」「自分の中では、がんばっているのに、まわりからわらわれてしまう・・・いやだな。みんな上手なのにわたしだけ・・・。もっと上手になりたいな。」「ミラさんは本読みをなかなか読めなくていつもわらわれているからこまっている。かなしい気もちになる。」など当事者の視点に立った意見がみられた。授業中の発言も当事者に寄り添う意見が次々と発表された。

続いて、「生まれつき読み書きがとても苦手で上手に読もうとがんばっているけど、つかえたり、まちがえたりします。」という内容が表されたスライドが提示された。これを基に、教師からの当事者の状態について説明がなされた。毎日努力をしているにもかかわらず、読み書きに難しさを抱えているということが子どもたちに伝えられた。教師から当事者の気持ちについて、「本当は みんなに わらわれないように 本を読めるようになりたいの。でも、できなくて こまってるの。じゅぎょう中が とってもこわい。」と紹介された。この場面は、第1の評価規準「知識・理解」に関するところである。子どもたちは、当事者が何かに困っていることに気づくことはできていたと捉えられる。

《発問③と学習活動》

「なにかできるかな？」という発問に対して考えをワークシートに書き、子どもたちは全員ではないが発表していた。ワークシートの記述においては、周りへの言葉として「わらわないで。自分でも上手に読みたいんだよ。」を記した子

どもが1名いた。残りは、どう行動するかについての意見が占めた。「休み時間にいっしょに読み方を練習する」、「応援する」という実際の振る舞いに関する意見がみられた。また、「なぐさめる」、「元気づける」という当事者への内面に迫る内容が記述されているものが2件みられた。加えて、「だいじょうぶ。読めない人はミラちゃんだけじゃないし、上手に読めてるよ」と実際にどのように声をかけるかについての意見が多数みられた。「なにかできるかな?」という教師の問い合わせに対して考えを表していると捉えられる。この場面は、第2の評価規準「思考・判断・表現」及び、第3の「主体的に取り組む態度」に当てはまる。

授業の終盤に、「『まちがえてもいいよ』と言われると安心するけど、『がんばれ』と言われると安心できない」という意見が出された。これに基づいて他の子どもたちからも意見が表明されていた。クラスの仲間との意見交流で「人にきんちゅうをあたえない、プレッシャーをかけないということがわかりました。」や、「人それぞれということがわかりました。しっぱいしてもいいと思いました」という意見がみられた。ワークシートに記述された内容で発表されなかつた意見の中に、自分も困っていることを抱えている当事者であるかもしれないことを記したもののがみられた。

本時の学習に関しては、「学習のための評価」という観点から述べるならば、仲間や教師からのフィードバックを受けて、学びについて自己評価を行う機会がもう少しあれば、本時の目標ひいては単元の目標により迫ることができたと考えられる。新しく得た知識をもとに、周りの人の立場に立ち、自らの行動を変えていくために、自他の意見の関連付けや比較、照合などの認知的活動の導入が効果を上げることが期待される。

どの子どももワークシートに考えを表していたことから、仲間からのフィードバックや自己評価の機会の設定は事前に計画されていてもよかったですと考える。話し合いを主活動とする組織化されたグループ学習が導入されれば、少人数規模での自他の意見の共有が成立していた可能性がある。また、当事者に対する支持的な意見が表明される機会を意図的に設けることにより、当事者を仲間の一員として認めどのような関わりをするのかについて、つまり本時の第2の目標に関して考えが共有されていたと考えられる

本時の授業は単元全体5次のうち4次であり、最終の5次で単元目標に迫る学習活動が展開されることが期待され

る。今回提示した3つの評価規準の妥当性に関しては単元の指導がすべて終了し、毎回の授業内容の記録を基に論じることが求められる。よって、本稿では妥当性を論じることは控える。

4 まとめと課題

本稿の第1の目的は、イギリスにおいて提起された「学習のための評価」理論について考察し、それを踏まえて、今回の学習指導要領改訂により提起された学習評価の意義と目的について検討することであった。「学習のための評価」(Black & William 1998)理論における評価の目的は、「診断的評価」(Bloom et al, 1971)の段階に止まらず、診断に基づいてさらに子どもたちの学習成果の向上を志向するものと捉えられる。その評価方法は学習成果の到達度や水準を高頻度で測定し、結果を学習者にフィードバックする。こうした評価の在り方は、新学習指導要領における学習評価の考え方と共通点を見出すことができる提示した。学習者は学習の主体者として自己評価を行う。学習評価における自己評価については、今後、追究していくべき課題であろう。

第2の目的は、総合学習の授業における子どもたちの学習について「学習のための評価」という観点から検討することであった。学習改善をもたらすような「学習のための評価」においては、単元ごと、毎時間の評価規準の設定が重要な意味をもつといえる。上述のように教師が行う評価に加えて、授業中において、自らの学びを振り返り自己評価の機会の設定が課題となると考える。今後の総合学習の授業で取り入れられることを期待したい。

小学校で施行された新学習指導要領の評価観は「学習のための評価」理論と関連性の深いものとして捉えられられる。しかしながら、我が国においては、「学習のための評価」という用語も概念も浸透していないといえる。今後、筆者自身が担当する大学での授業や学校支援者としての業務に生かすことができるよう、その意義を考究していきたいと考える。

単元計画や毎次の評価規準の妥当性に関して研究を深めるためには、単元全体における学習過程の検討が求められる。個々の発表、ワークシート等の表現内容を評価規準に照らして精緻に分析する必要がある。本稿はその地点まで

到達できておらず、課題のあるものである。今後、今回の協力校との連携の機会があれば、小学校の教育現場における総合学習において子どもたちの学習改善をもたらす学習評価の在り方について研究を継続していきたいと考える。

謝辞

今回、授業に関わる機会を提供してくださった公立小学校宮田校長、授業者小林教諭と第3学年の先生方、同校研修部長飯塚指導教諭に心より感謝致します。本稿の執筆に多大な協力を賜りました。誠に有り難うございました。深く感謝の意を表します。

引用文献

石川 馨 (1989) 『品質管理入門 第3版』 日本技術連盟
猪野祐介・羽生 聖・今原優花・井手弘人 (2020) 「GTA アプローチを用いた学習評価指標開発による『文脈』の節合とカリキュラム・マネジメント」鹿児島県垂水市立垂水小総合的な学習の時間『自然探検隊』における事例」長崎大学教育学部教育実践研究紀要 No.19 pp.153-162
撫尾知信 (1996) 「教育評価」 大村彰道 (編) 『教育心理学 I 発達と学習指導の心理学』 pp.227-245
大西淳也・福元渉 (2016) PDCA についての論点の整理 PRZ Discussion Paper Series(No.16A-19)
国立教育政策研究所 (2020) 『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 小学校総合的な学習の時間』 東洋館出版社
国立特別支援教育総合研究所 (2005) 「B-194 なにかできるかな？ なにができるかな？ (試作版) (nise.go.jp)」 2020年11月17日 閲覧
小柳和喜雄 (2020) 「複合的な学習の課題設定と評価方法に関する事例研究」 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 No.12 pp.49 - 54
澤邊 潤・梅津祐介 (2020) 「小学校高学年『総合的な学習の時間』における単元開発プロセス：授業者と研究者の協働による単元設計事例」新潟大学高等教育研究 No.7 pp.51-56

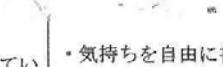
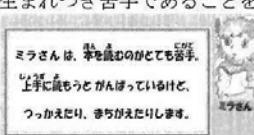
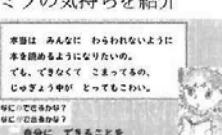
二宮衆一 (2013) 「イギリスのARGによる『学習のための評価』論の考察」教育方法学研究 No.38 pp.97-107
文部科学省 (2016) 文部科学省 (2016) 「障害者理解の促進や交流及び共同学習について」中央教育審議会初等中等分科会育課程部会特別支援教育部会資料 5-1 2020年12月28日閲覧
文部科学省 (2017) 新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/news/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
文部科学省 (2019) 「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf 2020年12月21日閲覧
Assessment Reform Group (ARG) (1999) *Assessment for learning: beyond the black box* University of Cambridge School of Education
Doi:10.13140/2.1.2840.1444
Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, No.5 pp.7-74.
Doi:10.1080/0969595980050102 Published online: 28 Jul. 2006 2021年1月3日 閲覧
Black, P., & William, D. (2009) Developing the theory of formative assessment *The Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1) Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf 2020年12月22日閲覧
Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill. 梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵壱(訳) (1973) 教育評価法ハンドブック pp.89-190 第一法規出版
Deming, W. E. (1994) *Economics: for Industry, Government, Education -2nd ed.* Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study pp.131-132
Ehringhaus, M. & Garrison, C. (2007) *Formative and Summative Assessments in the Classroom*. NYC Department of Education. 2021年2月20日閲覧

【資料1】 学習指導案 本時の目標と本時の展開より

《本時の目標》

- ・本読みがうまくできない子の気持ちに気づくことができる。
- ・どのように関わっていけばよいのかを考えることができる。

《本時の展開》

学習活動		指導上の留意点	評価規準
0	前時のふりかえり	数名の意見を紹介	
5	めあての確認 一なにかできるかな？なにができるかな？—		
10	パワーポイントで状況確認 きょうは森に行った。明日は…		
15	きょうはやしにいくといった …ひは…		
25	発問：周りの子はどんなことを言っているかな？	・気持ちを自由に書くよう促す。	
30	ワークシート記入 発表 T：教室での様子の続きを見てみよう。 	・書けていなくとも、考えたことを意見交流の中で出させていく。 ・聞くだけでも参加していると捉え、子どもの様子をよく見る。 ・一方的な悪者はつくらない。	
	発問：ミラさんはどんなことを考えているかな？		
	ワークシート記入 生まれつき苦手であることを説明 	・さぼっているわけではないことを説明する。 ・ミラの困り感に気づかせる。	・読むことがうまくできないミラの気持ちに気づくことができる。 【知】
	さらにワークシート記入を促す		
	発表		
	ミラの気持ちを紹介 	・ミラの気持ちに立ち返らせる。 ・授業で感じたこと、考えたことをふりかえらせる。	・自分にできることが何かを考えられる。 【主】
	発問：なにができるかな？		
	発表 ふりかえり		