

小学校国語科「活用型」単元における評価方法の研究
—学びの価値をメタ化する活動に着目して—

The Research on the Method of Assessment for the Unit Utilizing Japanese ability:Focusing the Meta-cognition of the Value for Learning

兵庫教育大学 勝見 健史
(KATSUMI Kenji)

豊岡市立豊岡小学校 嶋 公治
(SHIMA Kouji)

丹波市立黒井小学校 村上 智一
(MURAKAMI Tomokazu)

豊岡市教育委員会 鳥居 保
(TORII Tamotsu)

「活用型」単元の実践は、現在のところ単元組織論・活動組織論に議論の重心があり、「どのように力をつけるか」という評価論に視座をおいた実践が十分であるとは言い難い。本研究の目的は、主体的な言語運用力の育成をめざす小学校国語科「活用型」単元における評価の方法として、学びの価値のメタ化をはかる活動とそこでの教師の関与の内実を明らかにすることである。また、本研究の成果を一般公立校に汎用可能な形式として還元させる持続的なシステムを、教育委員会と連携して構築することを試みる。本研究の成果として、①第二次と第三次の活動の連動のための特徴的な教師の関与として、「一般化」「具体化」およびその往還を行う教師の働きが重要であること、②ルーブリックを児童の学習過程へ還元させるための教師の特徴的な関与として、「追究の文脈」と「指導の文脈」を交差させる「すり合わせ」と、設定したルーブリックの内容に照らして、児童個別の言語運用の状況に対話的・相談的に把握し改善に働きかける教師の働きが重要であること、等が実践の具体的事実の考察を通して一定程度明らかになった。本研究の成果は、更新型の経験的カリキュラムとして構築した兵庫県豊岡市国語科カリキュラムの冊子内容として市内全校に配付され、「活用型」単元の評価の要諦に関わる全市的な学習会を開催し、学校教育現場への還元をはかった。

キーワード：「活用型」単元，メタ認知，学びの価値，真正の評価

Key Words：unit for utilizing ability, meta-cognition, value for learning, authentic assessment

1. 問題の所在と研究の目的

現在、小学校の学校教育現場では思考力・判断力・表現力を重視する「活用型」の国語科授業として、記録、説明、報告、紹介、推薦、感想等の様々な言語活動をひとまとまりの単元 (unit) として組織し、(input→思考・判断→output) の問題解決的なプロセスを通して、レポート、帯、リーフレット、推薦文、解説書、紙芝居、新聞等の様々な表現を評価する実践が盛んに行われている。

しかし、これらの「活用型」単元の実践は、現在のところ単元構成の方法や活動展開の工夫等、「どのような活動をさせるか」という単元組織論・活動組織論に議論の重心があり、「どのように力をつけるか」という評価論に視座をおいた実践が不十分なため、授業が活動主義に陥る危惧が指摘されている¹⁾。換言すればこのような「活用型」の授業の評価の現状は、評価の目的・機能・内容・方法(時期・対象・手段等)において考え方の曖昧な状況で実践が行われているということに他ならない。また、若手教員が急増する中で、活動の「質」を評価する力量が十分ではないまま指導が行われている状況も見受けられる²⁾。かつて戦後の経験単元が急速に衰退したことを鑑みれば、言語活動を重視した国語科授業は、その特質を捉えることができる評価方法と一体化して検討されなければならない³⁾。とりわけ、国語科の「活用型」単元においては、児童の主体的な言語運用に資する評価として機能するように、学びが単元の目的に向けた問題解決に活用できる有用な「価値」として児童自身にメタ化されることが重視されるだろう。

本研究の目的は、小学校国語科「活用型」単元における評価の方法として、学びの価値のメタ化をはかる活動とその内実を明らかにすることである。本研究では、「単元の具体的な目的・状況・文脈に照らして適切な言語運用を行いながら、目的となる言語活動(単元の内容)をうまく遂行できるようになるために必要な事柄や思考」を「学びの価値」と定位し、児童自身に学びの価値をメタ化させるための教師の関与の在り方について検討を行う。さらに、本研究で明らかにする「活用型」単元の評価方法が、特定の学校にのみ限定

的・時限的に適用される成果にならないように、教育委員会と連携しながら一般公立校に汎用可能な形式として還流させる持続的なシステムを構築することを試みたい。本研究の成果が活かされて、学校教育現場で実践されている「活用型」単元が、指導論と評価論の両面から改善されていくことをめざすものである。

2. 研究の方法

本研究は、以下の手順で行う。

- (1) 国語科「活用」の学習に関する先行研究から、本研究における「活用型」単元の意義およびその評価方法の特質を定直し、「活用型」単元の評価の特質を焦点化する。
- (2) 焦点化された特質を手がかりに、学びの価値をメタ化する活動を設定した実践を試みる。授業の事実を通して学びが単元の目的に向けた問題解決に活用できる有用な「価値」として児童自身にメタ化されるための教師の関与の在り方を考察し、「活用型」単元の評価の要諦として明確化する。
- (3) 「活用」型単元の評価方法について汎用性を高めるために、「活用」型単元を研究対象とする兵庫県豊岡市が市内の全教員に配付する「国語科カリキュラム」との連携・連動の可能性を探り、学校教育現場に広く還流させる方法を検討する。
- (4) 本研究の成果を平成27年度「豊岡市国語科カリキュラム」の構成に内包させて、冊子として市内の全教員に配付し、学習会を設定する。

なお、本研究は、大学の研究者、学校教育現場の教員、行政の指導主事がそれぞれ担当を分担しながら共同で進めるものとする。すなわち、大学研究者により理論研究、その理論に基づいた学校教育現場教員による実践化、実践と考察によって焦点化された成果の教育委員会による集約と市内学校への還流である。

3. 国語科「活用型」単元の意義と特質

(1) 学習指導要領における「活用」の学習

国語科における「活用」を視座とした「言語活動の充実」は、次の3点として特徴づけられる⁴⁾。

第一に、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けることができるよう、日常生活に必要とされる記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの具体的な言語活動が例示されている点である。換言すれば、言語活動と言語能力を同一視したり混同したりすることなく、「言語活動を通して言語能力を育成する」という構図が実践化の視座となるということである。

第二に、「適切に表現する能力」と「適切に理解する能力」としての言語能力は、日常生活に生きて働くよう、児童個々人が言語の主體的な使い手として、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて高めることが重視されている点である。換言すれば、国語科で育てるべき「話す」「聞く」「書く」「読む」の言語能力は、それぞれが個別・分離して指導されるのではなく、具体的で固有の「文脈⁵⁾」をもつ追究場面を一連の追究場面として構成し、そこで言語能力を駆使・活用しながら局面を解決することが、児童の主體的で自覚的な言語運用を実現するという点である。

第三に、国語科においても、当然「言語活動の充実」は児童の思考力・判断力・表現力の育成に資するものでなければならないという点である。換言すれば、学習指導要領で例示された記録、説明、報告、紹介、感想、討論などの具体的な言語活動は、それぞれの様式の特徴や具体的目的内容に応じた思考・判断が内包された形で表現されることが

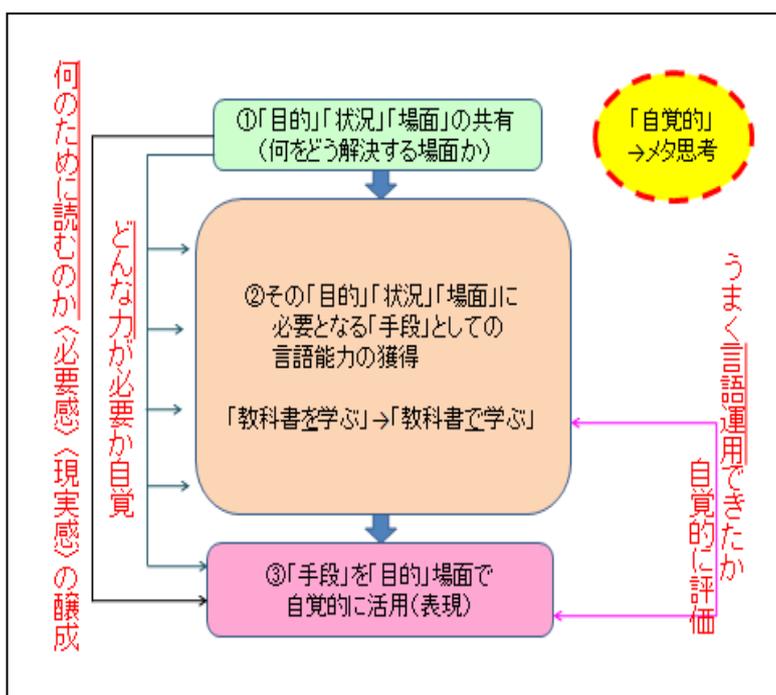


図1 「活用型」単元の全体像

求められるということである。

これらの点から、国語科における「活用」の学習を具現化するためには、①主体的な追究活動としてのひとまとまりの言語活動を「単元」としての構成すること、②指導者である教師は主体的な言語活動を通して育成すべき言語能力を明確化し、言語運用の観点から、学習者である児童自身にもそれらが目的に「活用」すべき必要なものとして自覚されていること、③児童が、具体的な言語活動の場面で、言語能力を効果的に機能させるためには「どのように」活用すればいいのか、「活用」の質や程度について思考・判断する機会を保障すること、の3点を重視することが求められることになる(図1)⁶⁾。

本研究では、これらの要件を内包する言語活動のひとまとまりを『「活用型」単元』として定位し、学びの価値をメタ化する活動の内実を検討する前提となる展開として単元をデザインするものとする。

(2)国語科「活用型」単元における評価の特質

このような、主体的で自覚的な言語運用力の育成をめざす「活用型」単元の評価の特質として、次の3点が焦点化される。

第一に、評価の主体についてである。「活用」型単元における学びは、具体的な目的・状況・文脈下における主体的な言語運用力の発揮によって具現化される。学びの主体である児童にとっては、単元の具体的な目的・状況・文脈に沿った適切な言語運用を行いながら、目的となる言語活動(単元の内容)をうまく遂行できるかどうか最も重要なこととなる。したがって、判断基準が教師側にのみ隠蔽された評価、(教師-児童・生徒)のポリティクス(権力)の主体としての教師の評価観を転換し、児童が評価活動に参画する共同作業としての評価活動になることが重視である。とりわけ、言語活動の質を捉える評価が、その時点での教師の「値踏み」評価に終始することなく、指導が評価の一体化して児童の言語活動の質の向上に還流する形で行われることが肝要である。

第二に、評価の時期についてである。目的的な言語活動を一連の単元として組織する「活用型」単元では、言語活動の最終的な出来具合を評価する「結果の評価」だけでなく、単元の進行過程において児童の取り組む言語活動の状況を捉え、その向上に働きかける「過程の評価」が必要である。とりわけ、「過程の評価」は、児童の追究に生きる情報として還流するためのフィード・フォワードの情報として児童に提示され児童自身に活用されることが重要である。したがって、国語科としての「ねらい」を知る指導者である教師が、言語運用の「質」の状況を児童が自覚し自己修正するために不可欠なものとして、学習過程で学びの価値のメタ化をはかるための関与を行うことが重要である。

第三に、評価の内容についてである。「活用型」単元における紹介や推薦等の言語活動は、正誤の二分法や量的評価ではなく、パフォーマンスの「程度」や「具合」を対象とする質的評価である⁷⁾。この点は、標準化されたペーパーテストによって断片的な知識や技能を蓄積し再生するという古い理論に立つ学力観ではなく、現実の実際の活動の文脈の中でそのことができるか(使えるか)否か、学習したことが現実生活にも役立っているか、という「真正の評価⁸⁾」観に立つものであり、「人は、有意味かつ目的的な文脈(context)の中で、既知の事柄と学ぼうとしている事柄を結合することによって学習する」という構成主義の考え方を背景にするものである。したがって、「活用型」単元の進行過程で、児童が実際の単元の文脈上で「できるようになったこと」や「できるようになるために必要なこと」の「能力の行使の吟味⁹⁾」としての評価を行うことが重要である。

第四に、目標の二重構造化についてである¹⁰⁾。魅力ある言語活動の過程で言語能力の育成をめざす単元学習では、例えば〈学習目標(めあて)＝物語を紙芝居で保育園の子に紹介する〉、〈指導目標(ねらい)＝文学的文章の登場人物の心情の変化を読み取る〉等に見られるような教師と児童の異なる目標意識が存在する。そこでは、言語能力を目的視する教師と、言語内容を目的視する児童との間には、それぞれの学習の価値にずれが生じることを前提として、児童は生き生きした活動の中で知らず知らずのうちに言葉の力が身につくことが優れた単元組織であるとされる。しかし、「活用」型単元で主体的な言語運用をめざすためには、「活用」する目的となる言語活動と「活用」する手段となる言語能力が、児童自身に一体化して理解されなければならない。この点については、竜田(2014)のいう目標の二重性を持つ国語科単元の課題を克服するための「振り返る学習過程」「対話する学習過程」が参照にできよう¹¹⁾。「振り返る学習過程」とは、学習者が単元を言葉の力の観点から振り返ることである。また、「対話する学習過程」とは、学習の価値をめぐって教師

と児童が対話することである。したがって、「活用型」単元においては、教師と児童の目的意識を交差させる場として、学びの価値のずれをすり合わせる教師と児童の対話を設定することが重要である。

以上の点から、本研究で「活用型」単元の評価として学びの価値をメタ化する活動を設定するにあたっては、①メタ化する学びの価値が児童の追究の文脈に必然として活かされること、②メタ化する学びの価値は児童側の「追究の文脈」と教師側の「指導の文脈」が連動した形で学習の主体である児童に内化されること、③メタ化する学びの価値は児童の言語運用の質を振り返り自己修正する手がかりとなって自律的な学びに機能すること、④学びの価値をメタ化は教師と児童の対話的・相談的關係のもと、教師が児童の追究に並走しながら行われること、の4点が学びの価値をメタ化する活動設定の際の視座として焦点化されよう。

4. 学びの価値をメタ化する活動の実際

以上述べてきた、国語科「活用」の学習の考え方を具現化する「活用」型単元のあり方、および、そこでの評価の特質を踏まえ、学びの価値をメタ化する活動を内包した実践が試行された。実践後には、大学研究者、学校教育現場の教員および学校長、教育委員会参事（教育センター所長兼務）の3名によって、児童自身に学びの価値をメタ化させるための教師の関与の在り方についての考察が行われた。そこでは、本時の授業での教師と児童の事実を発話プロトコルとして情報共有した上で、メタ化を促す教師の関与の事実を協議によって特定し、それらが本時の「学びの価値」につながるものであったかを視点に、教師の支援の質、それのともなう児童の思考の質について相互の解釈の交流が行われた。さらに、このような複数の眼を通した協働的な質的解釈によって妥当性を得た事実について、汎用性を高めるために意味化が図られた。

以下、考察の対象となった2実践について述べる。

(1) 第二次と第三次の活動の連動のための教師の関与

① 活動の設定にあたっての留意点

豊岡市立豊岡小学校においては、児童にとって単元を貫く意味のある言語活動を単元の柱に位置づけ、「活用型」単元の過程を「つかむ・見通す場」「獲得する場」「活かす場」として構成して実践化を図っている。そこでは、単元の進行過程における形成的評価として児童が自覚的に学ぶことを重視し、児童自身が「何を学んでいるのか」「どんな力をつけているのか」「どんな力がついたのか」に留意しながら実践化に取り組んできたが、とりわけ克服課題として「第二次・第三次の連動性」の困難性が校内で話題化されている。

そこで、学びの価値をメタ化する活動として「第二次と第三次を連動させる活動」に焦点化した実践を行い、そこでの教師の関与の在り方について検討することとした。すなわち、第二次の実践では、第三次に入る直前の時間に注目し、第三次に必要な学びの価値を教師はどのようにメタ化をはかるかが検討された。また、第三次の実践では、第三次の表現活動における振り返りの場面に注目し、第二次にメタ化された学びの価値が活用された表現として吟味されているかという点を検討するのである。

具体的には、第6学年「(修学旅行で訪れた)原爆ドームを通して平和を考える意見文を書こう」の実践や第6学年「宮沢賢治の作品の世界を深く味わい、推薦文を書こう」の実践における学び価値は、「本時(第二次)に深め合う内容が、第三次(意見文や推薦文を)の書く活動に必要な学びとして児童の追究に位置づくこと」であることとして、この点のメタ化をはかる活動場面が単元展開の中に設定された。また、第1学年「じどう車のひみつをおうちの人にしようかいしよう」の実践や第4学年「豊小クラブを3年生に紹介しよう」の実践における学びの価値は、「本時(第三次)の表現活動(紹介)について吟味し合っている内容が、第二次で学んだ内容が活用されたものとして評価されること」であることとして、この点のメタ化をはかる活動場面が単元展開の中に設定された。実践後、それぞれの学びの価値をメタ化する本時の活動において、「教師は児童にどのようにメタ化を促したか」についての考察が行われた。

② 考察

まず、第二次の在り方に注目した実践で明らかになったのは、「活用型」単元における「学びの価値」をメタ化する活動、とりわけ、第二次と第三次の連動をはかる第二次の活動場面においては、固有の文脈下の学習活動で焦点化される内容を、教師が一旦「一般化」して児童に意識づける関与が必要視されるという点である。

例えば、第6学年「宮沢賢治の作品の世界を深く味わい、推薦文を書こう」の実践では、第三次で宮沢賢治作品の推薦文を書くという言語活動を行うために、第一次においては『イーハトーヴの夢』、第二次におい

平成26年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動 実績報告書

では『やまなし』で、作者の生き方や考え方を読み取る学習、また、作品構造のどこをどのように読めばそれらを読み取ることができるのかという「読み方を学ぶ」学習が設定されている。すなわち、第二次の共通教材『やまなし』の学習における「書かれていることを賢治の生き方や考え方と重ねて読み解く」という「読み方」が国語科としての「ねらい」を知る教師の働きかけによって児童の内面に「一般化」され、第三次の他の賢治作品の「推薦しどころの読み取り方」として活かされることになるのである。

ここで留意したいのは、「生き方や考え方と重ねて読む」とはどのようなことなのかについて、「重ねて読む」ための手がかりを具体的な着眼点や方法としてメタ化しておくということである。例えば、本実践では教師が、「題名の付け方にヒントがある」「作者の人生の中の生き方に影響するような出来事に注目する」「作者が大切にしたい言葉と物語の内容を関係づけて考えてみる」等の手がかりが、「生き方や考え方と重ねて読む」としてセットで児童に板書で示したり、その後の第三次で使用するワークシート内の「学習のてびき」の項目に反映させたりするのである。すなわち、「一般化」をあまり全体的・価値的な文言で集約させてしまうのではなく、連続する追究活動が分断されないように第三次に児童が実際に活用できる手がかりとして「一般化」を留めておくことが肝要である。

| 次 | 時 | 学習活動 | 評価規準 |
|---|---|---|--|
| 1 | 1 2 3 | ●宮沢賢治の作品を知る(T2 司書教諭) ●『イーハトーヴの夢』から、宮沢賢治の生き方・考え方について学ぶ。 | ○賢治の作品に興味を持ち、これから学習に意欲的に取り組もうとしている。 ○作者の生き方・考え方を知ろうとしている。 |
| 2 | 4 5 6 7 8 9 10 本時 | ●『やまなし』を読み、作品の概要、構成をつかむ。 ●表現技法を読み取る。 ●五月・十二月の谷川の出来事を読み取る。 ●時間・季節を読み取る。 | ○物語の構成について意識を持っている。(言(1)イ(キ)) ○物語の情景や言葉の使い方に興味を持っている。 ○場面の様子をとらえて、優れた叙述に気がついている。(読エ) ○物語を読んで、語感や言葉の使い方に対する感覚に関心を持っている。(言1イ(カ)) ○比喩などの表現上の特色について意識している。(言(1)イ(ケ)) ○場面の様子をとらえて、優れた叙述に気がついている。(読エ) ○場面の様子をとらえて、優れた叙述に気がついている。(読エ) |
| | <p>●なぜ宮沢賢治は『やまなし』という題名をつけたのかを考える</p> <p>推薦するための読み方の習得</p> | | ○賢治の生き方・考え方と『やまなし』の中の二つの場面を重ね合わせて読み、作品の特徴や作者の思いをとらえている。(読イ) |
| | <p>活用する</p> | | |
| | 3 | ●推薦文を書く ●推薦文の交流をする | ○『イーハトーヴの夢』『やまなし』から読み取った作者の生き方・考え方を作者の別の作品と関連づけ、推薦文を書いている。(書ア) ○本を読んで考えたことを発表しあい、自分の考えを深めている。(読オ) |

図2 6年単元「宮沢賢治の作品の世界を深く味わい、推薦文を書こう」;第三次につながる力の習得の場としての第二次

平成26年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動 実績報告書

次に、第三次の在り方に注目した実践で明らかになったのは、「学びの価値」は、具体的な目的・状況・文脈に即して児童に自覚化されるものであると同時に、それが他の目的・状況・文脈でも援用可能な形で内化される過程を経ることが、「活用」の学習として不可欠ということである。そのために、固有の具体的な文脈のもとで「一般化」した形でメタ化された「学びの価値」を、児童個々人の選択した別の異なる具体的な文脈と照合して「具体化」する教師の関与が必要視されることになる

例えば、第4学年「豊小クラブを3年生に紹介しよう」の実践では、第三次の本時において、第二次の学習で児童が焦点化した学びの価値（①写真と文章が対応している②自分がそこにいるかのような書き方を③文末表現の工夫）を活かして、ドッジボールクラブを紹介する説明文を書くことについての学級全体の話し合い活動が設定された（図4）。

T2・T18では、C1・C16の発言（写真と文章が対応しているということ）を全体で共有するため、写真のどこに着目したのかを確認している。T20ではC17の発言を取りあげて学びの履歴を残した掲示物で第二次での学びを想起させ確認させている。このような教師の関与は、第三次の「ドッジボールクラブ」とい

| 次 | 時 | 学習活動 | 評価規準 | |
|---|----|---|---|--------------------------------|
| 1 | 1 | ●『仕事リーフレットを作ろう』を読み、学習課題を設定する。 | ○豊小のクラブ活動を3年生に紹介するリーフレットを作るという活動を理解し、活動に意欲をもっている。 | |
| | 2 | ●『アップとルーズで伝える』を読み、学習計画を立てる。 | | |
| 2 | 3 | ●段落相互の関係を考えながら、 | ○本文から上手な説明の仕方を見つけようとしている。 ○読み取ったことを活かしてリーフレットを作ろうとしている。 ○写真と文章を対応させる説明の仕方を読み取っている。(読エ) ○対比しながら述べる説明の仕方をとらえ、文章全体の構成と段落相互の関係を理解している。(読イ) | |
| | 4 | 文章の組み立てについて考える。 | | |
| | 5 | ●写真と文章の対応を考える。 | | |
| | 6 | ●全文を読み返し、段落の内容を短くまとめ、文章全体を概観する。 | | |
| | 7 | ●各段落の文章全体に果たす役割について考える。 | 紹介するための書き方の習得 ↓ 活用する | |
| | 8 | ●全文を読み、筆者が用いている説明の工夫についてまとめる。 | | |
| 3 | 9 | ●第二次にまとめた説明の工夫を活かして、リーフレットを作る。 ①ドッジボールクラブのリーフレットを書く。 | ○内容のまとまりごとに段落に分けて書いている。 ○写真と文章を対応させて書いている。 | |
| | 10 | | | |
| | 11 | | | ②自分の所属するクラブのリーフレット |
| | 12 | | | を書く。 ・作ったものを見直し、さらによいものにする。 |
| | 13 | ・リーフレットを3年生に読んでもらい、感想を交流する。 | ○「全体のこと」「ある部分に着目したこと」のどちらを先に書くとよいか、「アップ」と「ルーズ」それぞれの技法のよさを考えた上で、自分が伝えたいことを伝えるのにふさわしい組み立てを考えることができる。(書イ・ウ) | |

図3 4年単元「豊小クラブを3年生に紹介しよう」：第二次の学びの活用の場としての第三次

- T1：では、全体の中で交流しようと思います。ルーズの写真からいきます。この写真を使ってどんなことを伝えたいですか。
- C1：見学している人の一生懸命応援している様子が伝わります。
- T2：ここに目をつけたんですね。
- C2：チーム全体が団結し、失敗や成功を励まし合っている様子が伝わります。
- T3：C2の言っていることは、どういうことかわかった？
- C3：何か難しい！
- T4：何か難しいことを言っとったね。
- C4：団結！
- T5：わかる？団結って。Aさん団結したことがある？見たことがある？もう一つ、Aさんは、いい言葉を言ったんだけど・・・。
- T6：失敗や成功を？
- C5：励まし合っている。
- T7：この言葉いいね。「団結」「励ます」
- C6：仲間を信じて勝負しているのがよく分かります。
- T8：どう？
- C7：「仲間」「信じて」
- T9：いいねー。
- T10：アップの方に行きますね。ジャンプボールの方の写真を使って、どんなことを伝えたいですか？
- C8：今は、ジャンプボール。
- T11：そうそう！
- C9：なるほど。
- T12：B君のこの言い方は、教科書の筆者の中谷さんの何ていう言い方を真似したの？
- C10：「今は、ハーフタイム」
- C11：「こっちに来るかもしれない」という気持ちで左端の人が気を引き締めているのがよく分かりますと書きました。
- T13：えっ？みんな、今、C11は、何て言うとした？
- C12：気を引き締めて。
- T14：気を引き締める。今のみんなの様子ですね。だって、このボールが来るかもしれないものね。
- C13：ジャンプボールをしていない人は、こっちに来いという気持ちです。
- C14：観客のこれからどうなるか楽しみな様子がよく伝わりますと書きました。
- T15：この人は何が楽しみなの？
- C15：仲間のチームが勝つこと。
- T16：こんな言葉を使った人はいませんか？「高く高く跳び・・・」って。今日、お休みなんだけど、C君は「このジャンプボールしとる人が高く高く跳んでいるから、この応援席の人たちはその激しさにびっくりしてます」と書いていました。
- T17：じゃあ、この投げ込む所でいきましょう。この写真から伝えたいことはどんなことですか
- C16：体をねじって、「遠くに投げるぞ」という気持ちが伝わります。
- T18：体に目を付けたんだね。
- C17：服はピンと張り、口を引き締めて、ボールに力を込めているのがよく伝わりますと書きました。
- T19：D君は、何に着目したの？
- C18：服。
- T20：で、教科書の中谷さんは？こういう写真があったよね。（掲示物で確認）何が風をはらんどるん？
(中略)
- T23：写真から伝えたいことをたくさん見つけてくれました。では、書いてみようと思います。

う新しい対象の説明にあたって、第二次の学習で得た「アップとルーズにして表現することの良さを写真からわかる情報と関係づけて説明する」という学びの価値に立ち返らせる働きかけであるといえる。さらに教師は、第二次での、読み手により伝わるようにするために、臨場感溢れる書き方（授業中は、「②自分がそこにいるかのような書き方」として「一般化」して共有）を抜粋しその効果を考える学習を受けて、本時では、児童の発言に絡みながら、T3・T7・T8、T13で「②自分がそこにいるかのような書き方」かどうかについて全体に投げかけたり、子どもの発言の価値付けを行ったりしている。すなわち、第二次で「一般化」された学びの価値①②③が、教師の働きかけによって第三次の本時に教科書教材とは異なる文脈「ドッジボールクラブの場合」の固有の内容を十分に引き出しながら再び活発に「具体化」され、児童相互の意見を繋げながら「ドッジボールクラブの場合」における学びの価値①②③の質を問う学習としているのである。

以上述べてきたように、「第二次と第三次の活動の連動」を重視した豊岡小学校の実践を通して、学びの価値をメタ化する活動における教師の特徴的な関与、すなわち「一般化」「具体化」およびその往還を行う教師の働きが重要であることが焦点化された。具体的な授業場面では、話し合い活動における「一般化」と「具体化」を促す教師の発話の位置づけ、具体的文脈内容から離れて言語能力の「価値」として可視化する板書や掲示物の計画・作成、「具体化」にあたって固有の文脈下での活用を豊かにイメージするための協同的な意見交換等が求められよう。

(2) ルーブリックを児童の学習過程へ還流させるための教師の関与

① 活動の設定にあたっての留意点

丹波市立中央小学校においては、「活用型」単元の評価方法に着目して実践化を図っている。とりわけ、言語活動で育つパフォーマンス型学力を「いつ」「どのように」評価するかに着目し、言語活動の「質」を捉えるためのルーブリックの作成と、ルーブリックを用いた単元末の総括的評価のあり方について検討を行っている。ルーブリックの作成においては、言語活動の質を数段階のレベルで想定し、最終的な単元の成果物（表現）が、どの部分がどの程度できていけばよいのかという評価の尺度を設定している。

また、中央小学校においては、単元終了後、「評価研修会」を開催し、表現の成果物の出来具合をルーブリックに照らして捉えることによって、学習過程のどこに問題があったのか、どの部分の指導を次年度は手厚くする必要があるのか等の指導改善にかかわる情報を次年度へ引き継ぐ、いわば「カリキュラム評価」を連動させている。そこでは、「この成果物（表現）のここにこのような記述があるのは、こういう思考が十分できている（できていない）ということではないか」「ルーブリックに照らすと、ここの表現は思考の程度からすれば十分でない」「この部分の思考については、単元の何時間目で指導しているはずだったが、指導の何が不足していたのか」等が語り合われている。このような省察の場は、「活用型」単元における児童の思考の質の差異をみとり、指導の精度を高める教師の質的評価の力量を涵養する営みとして位置付くものである¹²⁾。

しかし、このような中央小学校のルーブリックの作成およびルーブリックに照らした評価研修会は、教師側の「指導の文脈」を確かにするものとして作成されているものであり、「結果としてどうだったか」を教師が最終的にチェックすることで自らの指導を省察するためのツールとしてルーブリックが位置づけられているものである。したがって、中央小学校のルーブリックの内容が、単元過程の各段階で児童に学びの価値としてメタ化され、児童の「追究の文脈」に活かされているとは言い難い。

そこで、丹波市立黒井小学校（中央小学校勤務の共同研究者の転勤先）では、学びの価値をメタ化する活動として、ルーブリックに表された教師の「指導の文脈」が、単元における児童の主体的な「追究の文脈」の中でどのように交差され、学びの価値として活かされるのかについて検討することとした。児童側の「追究の文脈」と教師側の「指導の文脈」が連動した形で学習の主体である児童に内化されることによって、メタ化する学びの価値が児童の言語運用の質を振り返り自己修正する手がかりとなって機能するからである。

図5は3年「世界の家のつくりを『くらしにべんりな家ブック』にして2年生に紹介しよう」の単元計画であり、これに対応するルーブリックが表2である。この実践では学びの価値をメタ化する活動が次の3点に留意して設定された。

第一に、単元全体を貫く児童側の「追究の文脈」に、教師側のつけたい力を意識した「指導の文脈」が内包されるように各時間の学習課題を設定するということである。換言すれば、このことによって、「本時、先生の助けをかりて考えてきたこと」が「自分たちの目的（『くらしにべんりな家ブック』づくり）の具体的内

平成26年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動 実績報告書

| 学習過程 次 時 | 単元名 | すり合わせるための 具体的方策 | | |
|--|--|--|--|--|
| | | 子ども側の価値 | 教師側の価値 | |
| 二次（習得する） | 1 （小松さん の見方を 参考に） 世界の家の つくりを 『ブック』 にして、 2年生に 紹介しよう （B書くこと （2）ウ） | ○教材文や写真から、不思議に思ったことや驚いたことを交流し、世界には様々な形をした家があることを知る。 ◎単元の目的やそこに至るまでの方法を知り、学習の見直しを持つ。 | ・単元の目的となる成果物の教師モデルを提示する。 ・2年生に紹介しようと思う国を、教師の紹介する5つから選択させる。 ・単元の流れを掲示物で可視化する。 | ・単元の目的や流れを理解し、興味・関心を持って学習に取り組むこと。 関心・意欲・態度 |
| | | 「小松さんが世界の家のつくりをどう見ているのかを見つけよう」 | | |
| | | ○①～⑤段落を読み、世界には、いろいろなつくりの家があることを知る。 ◎筆者が世界の家のつくりを三つの観点で述べていることが分かる。 | ・筆者がどのような見方で、世界の家のつくりを述べているのかについて考えさせる。 ・④段落に着目させ、＜小松さんの見方＞として三つの観点到に整理する。 | ・段落相互の関係を考えて、世界の家のつくりについて筆者の見方を読み取ること。 C（1）-イ |
| | | 「小松さんの見方を使って、人のくらしにべりなモンゴルの家のつくりの工夫を見つけよう」 | | |
| | | ○⑥～⑧段落を読み、人のくらしに便利な家のつくりの工夫について考える。 ◎家のつくりの工夫を筆者の考える三つの見方に沿って見つけることをつかむ。 | ・前時に確認した筆者の三つ見方をもとに、自分が見つけたモンゴルの家のつくりの工夫は、＜小松さんの見方＞の①②③のどれに当てはまるかについて考えさせる。 | ・筆者の三つの見方に沿って、段落相互の関係を考えて、家のつくりの工夫を読み取ること。 C（1）-イ |
| | | ○モンゴルの人々の生活と家のつくりと関係で、人々にとって便利な家のつくりの工夫が分かる。 ◎関係図に表す方法とその因果関係を説明する方法について学ぶ。 | ・人々にとって一番便利な家のつくりの工夫について考えさせ、関係図にどんな内容を入れればよいのかについて確認する。 ・関係図の二つの項目の因果関係を【せつ明】覧に書かせる。 | ・家のつくりの工夫を【家のつくりの工夫】と【理由】の関係図にまとめ、その因果関係を説明するのに必要な情報を引用し要約して書くこと。 B（1）-ウ、C（1）-エ |
| | | 「小松さんの見方を使って、人のくらしにべりなチュニジアの家のつくりの工夫を見つけよう」 | | |
| | | ○段落⑨～⑪を読み、人のくらしに便利な家のつくりの工夫について考える。 ◎家のつくりの工夫を三つの観点に沿って、多面的に見つけることをつかむ。 | ・自分が見つけた家のつくりの工夫は、＜小松さんの見方＞のどれに当てはまるかについて考えさせる。 ・文章や写真や絵から多面的に、家のつくりの工夫を見つげるように促す。 | ・筆者の三つの観点到に沿って、段落相互の関係を考えたり、写真や絵と関連付けてたりして、家のつくりの工夫を読み取ること。 C（1）-イ |
| ○チュニジアの気候と家のつくりとの関係で、人々にとって便利な家のつくりの工夫が分かる。 ◎関係図に表す方法とその因果関係を人々のくらしの便利さと関係付けて説明する方法について学ぶ。 | ・人々にとって一番便利な家のつくりの工夫について考えさせ、関係図に入る内容を確認する。 ・【せつ明】覧のCモデルを提示することで、その改善点を考えさせ、関係図の二つの項目の因果関係を書かせる。 | ・家のつくりの工夫を関係図にまとめ、その因果関係を説明するのに必要な情報を引用したり、必要に応じて言葉を付け加えたりして、要約して書くこと。 B（1）-ウ、C（1）-エ | | |
| 「小松さんの見方を使って、人のくらしにべりなセネガルの家のつくりの工夫を見つけよう」 | | | | |
| ○⑫～⑭段落を読み、人のくらしに便利な家のつくりの工夫について考える。 ◎家のつくりの工夫を三つの観点に沿って、多面的に見つけることをつかむ。 | ・自分が見つけた家のつくりの工夫は、＜小松さんの見方＞のどれに当てはまるかについて考えさせる。 ・文章や写真や絵から多面的に、家のつくりの工夫を見つげるように促す。 | ・筆者の三つの観点到に沿って、段落相互の関係を考えたり、写真や絵と関連付けてたりして、家のつくりの工夫を読み取ること。 C（1）-イ | | |
| ○セネガルの環境と家のつくりとの関係で、人々にとって便利な家のつくりの工夫が分かる。 ◎関係図に表す方法とその因果関係を人々のくらしの便利さと関係付けて、必要に応じて詳しく書いたり、省略したりして説明する方法について学ぶ。 | ・人々にとって一番便利な家のつくりの工夫について考えさせ、関係図に入る内容を確認する。 ・教師の【せつ明】覧のBモデルを提示することで、その改善点を考えさせ、関係図の二つの項目の因果関係を書かせる。 | ・家のつくりの工夫を関係図にまとめ、その因果関係を説明するのに必要な情報を引用したり、必要に応じて詳しく書いたり、省略したりして要約して書くこと。 B（1）-ウ、C（1）-エ | | |
| 三次（活かす） | 9 （B書くこと （2）ウ） | 「3つの国の家を学んで、『くらしにべりな家ブック』を書くのに使いたいコツをふり返ろう」 | | |
| | | ○◎3つの国の家のつくりの学習から、『ブック』を書くために、どんなコツ学んだかを振り返る。 ◎振り返ったことをポイントを活かして、自分が選択した国の家のつくりの工夫を『ブック』に載せるために下書きする。 | ・『ブック』を書くためのコツを、＜○便利さの見つけ方＞と＜◎説明の仕方＞の二つの観点で振り返らせる。 ・振り返ったことを書く時のポイントとして意識させ、自分が選択した国の『ブック』の下書きをさせる。 | ・二次の学びを活かして、自分が選択した国の家のつくりの工夫を人々のくらしの便利さとの関係で読み取り、説明すること。 B（1）-ウ、C（1）-イ、C（1）-エ |
| | | 「3つの国の家を学んで、『くらしにべりな家ブック』を書くのに使いたいコツをたしかめよう」 | | |
| | | ○◎3つの国で学んだコツを交流して、『ブック』を書くためのコツを確認する。 ◎コツに照らして、2年生に分かる・伝わるブックにするためのコツの具体を捉え、下書きを見直す。 | ・児童の作品を比較させることで、「2年生に分かる・伝わる」とは、どういうことなのか、具体を捉えさせる。 ・述べ合ったコツに照らして、自分の下書きの改善案を考えさせる。 | ・二次の学びから、子ども側の価値と教師の側の価値をすり合わせ、成果物のルーブリックを共創すること。 B（1）-ウ、C（1）-イ、C（1）-エ |
| 1 1 | ◎前時に確認した2年生にわかる・つたわるブックにするためのコツに照らして、下書きを再考したり、加筆・訂正したりして『ブック』を完成する。 | ・前時に述べ合ったコツを一覧にまとめて配布し、それに照らして下書きを再考させ、自分が選択した国の『ブック』を完成させる。 | ・ルーブリックに照らして、自分が選択した国の家のつくりについて、便利さを読み取り、説明すること。B（1）-ウ、C（1）-イ、C（1）-エ | |
| 1 2 | 「みんなで見つけたコツを使ったものになっているかお互いのブックを読み合おう」 | | | |
| ◎自分が作りあげた『ブック』が、単元の学びを活かしたのものになっているかどうかを自覚する。 | ・完成したそれぞれの成果物『ブック』を読み合い、コツの一覧に照らして、赤の付箋に良かった点、青の付箋に改善点を書かせて、相互評価させる。 | ・学習の成果物をルーブリックに照らし合わせ、学びを活かした物になっているかどうかを考えること。B（1）-ウ、C（1）-イ、C（1）-エ | | |

※子ども側の価値に記している○は、内容面の学びの価値を示している。◎は、目的面の学びの価値を示している。

図5 3年「世界の家のつくりを『くらしにべりな家ブック』にして2年生に紹介しよう」単元計画(全12時間)

表1 成果物「はたらのりものしょうかいカード」のルーブリック

| 観点 | ☆☆☆ | ☆☆ | ☆ | 指導時間 |
|---------------------------------------|---|--|--|----------------------------|
| ①筆者の見方に沿った工夫の見つけ方との適合 (③の説明との関連) | ・筆者の考える〈材料・気候・人々の暮らし〉の三つの見方から、段落の相互の関係を考えたり、写真や絵と関連付けたりして、そこに住む人々の暮らしとのつながりで家のつくりの工夫を読み取っている。 | ・筆者の考える〈材料・気候・人々の暮らし〉の三つの見方から、段落相互の関係を考えたり、写真や絵と関連付けたりして、家のつくりの工夫を読み取っている。 | ・筆者の考える〈材料・気候・人々の暮らし〉の三つの見方から、段落相互の関係を考え、家のつくりの工夫を読み取っている。 | ・第二次3時 ・第二次5時 ・第二次7時 |
| ②【家のつくりの工夫】と【理由】の関係図 (①の筆者の見方との関連) | ・【家のつくりの工夫】と【理由】の関係を文や写真、絵などから多面的に捉えて図に表している。 | ・【家のつくりの工夫】と【理由】の関係を捉えて図に表している。 | ・【家のつくりの工夫】と【理由】の関係を捉えていない。 | ・第二次4時 ・第二次6時 ・第二次8時 |
| ③説明 (②の関係図との関連) | ・図に書き込んだ【家のつくりの工夫】と【理由】の因果関係が、必要な情報を引用したり、必要に応じて詳しく書いたり、省略したりして書いている。 | ・図に書き込んだ【家のつくりの工夫】と【理由】の因果関係が、必要な情報を引用したり、必要に応じて言葉を付け加えたりして書いている。 | ・図に書き込んだ【家のつくりの工夫】と【理由】の因果関係が、必要な情報を引用して書けていない。 | |

容に活かせる」ことと結び付いてこそ、学びの価値が真正の学びとして児童に内化されるのである。そのためには、毎時の学習課題は、児童側の「追究の文脈」としての学習内容を柱にしなが、本時の学びを通して教師の「指導の文脈」から得られる言語能力的価値を取り込んでいくことを想定した文言として設定されることが重要である。例えば、第二次では「小松さんが世界の家のつくりをどう見ているのかを見つけよう」「小松さんの見方を使って、人の暮らしにべりなモンゴルの家のつくりの工夫を見つけよう」等が学習課題として設定されている。「筆者の見方」はその後の「家のべりさ」を担保する視点となるものであり、「家のべりさ、すごさ、おもしろさ」に興味を持って読み進め表現しようとする「追究の文脈」に、「小松さん」の表現を含む学習課題として児童に活用させたい言語能力への気づきを内包させたのである。すなわち、児童が筆者の小松さんに立ち返ることは、教師側の「指導の文脈」に交差する契機になるということである。

第二に、ルーブリックの内容を学習過程で扱う時期と対応させて単元全体をデザインするということである。換言すれば、「活用型」単元における言語活動が、思考・判断してきた結果としての表現であるならば、ルーブリックは、表現に内包される思考・判断の具体的内容とそのレベルを示すものとなる。ルーブリックを事前に作成する行為は、「学びの価値」の内容を学習過程で児童の思考・判断の質の深まりとして確実に指導できるように単元開始当初から想定しておくべき教師の評価の構えであり、換言すれば、ルーブリックに示された内容が、単元の進行過程において教師によって検討すべき話題として取りあげられ、児童によって思考・判断された結果がその単元の追究における「学びの価値」として内化されるということである。「学びの価値」を、いつ、どのように児童・生徒たちに提示、話題化するかを想定しておくことによって、曖昧化・印象化した指導と評価を回避することができるだろう。この点を踏まえて、問題解決の具体的な文脈に照らして、「どう書けば、どう読めば、どう話せばいいのか」を思考したことが、教師の助けを借りながら、児童・生徒自身によって見出された〈わかり〉として単元のプロセスで「価値」として蓄積・共有されていくことが大切である。本単元のルーブリックには「☆」から「☆☆☆」の思考のレベルについて話題化する活動場面が記載されており、そこでの話し合いで焦点化される学びの価値に気をつけることで、児童自身が言語運用の質を振り返り自己修正しようとする学習過程の自律的な学びの姿を期待しているのである。単元末のチェック評価としてのルーブリック

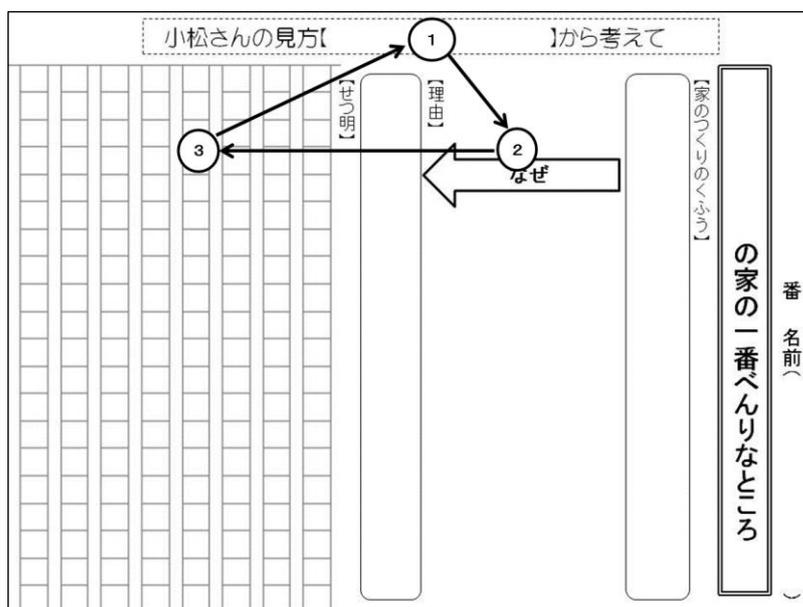


図6 「家のつくりのべりさブック」の1ページ内の記述①②③の関係

平成26年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動 実績報告書

この時点のA児の状況について、教師はルーブリック観点③（説明）に照らして、②関係図の【理由】に挙げた事柄と③に書いた説明の文の内容がほぼ同じで、ルーブリックでは☆は満たしているが、☆☆には至っていない状況であると捉えた。一方、教師はA児の日常的な育ちの姿として「学習はできるが表現力に柔軟性・自由度が低く硬い」と捉えている。単元開始当初から家のつくりや便利さに興味を持って自分なりの驚きや気づきを振り返りとして記述しているA児の姿から、相手意識をもって興味ある内容を伝えるという目的的な言語活動がA児の表現力を豊かにする契機にならないだろうかと考えていたのである。

そこで、教師はA児の当初の記述に対して「学びの足跡カード」の教師からのコメント欄に、「『なぜなら～』と書き始める二段落目には、二年生の子に便利さが伝わるようにAさんなりの言葉をいろいろ付け加えて書くようにしよう。レベルアップが楽しみだね。」と助言している。

これにより、第二次6時のチュニジアの家のつくりの学習では、単に②の関係図の【理由】に挙げたことを③の説明に書くのではなく、自分で考えたことや他者の発表内容を活かして必要な言葉を以下のように付け加えて書き、ルーブリックの☆☆のレベルに言語活動の質が向上したと解釈できる。

②関係図への記述

【家のつくりのくふう】地面の下の部屋の中は一年じゅう二十度から二十八度で、すごしやすい。

【理由】このあたりの気温は、夏は五十度に近く、冬はれい度より下がる。

③説明する文への記述

地面の下の部屋の中は一年じゅう、二十度から二十八度で、すごしやすいのがチュニジアの一番便利のところだと思いました。なぜなら、もし、部屋の中が一年じゅう二十度から二十八度でなかったら、夏は五十度近くになって暑すぎるし、冬はれい度より下がって凍え死んでしまうから、一年中すごしやすい温度のとても部屋は便利です。

また、B児は第二次における教科書教材のチュニジアの家についての学習時（5時間目）に、ワークシート②（関係図の記述）と③（説明する文）に以下のように記述していた。

②関係図への記述

【家のつくりのくふう】地面の下の部屋の中は一年じゅう二十度から二十八度で、すごしやすい。

【理由】このあたりの気温は、夏は五十度に近く、冬はれい度より下がる。

③説明する文への記述

地面の下の部屋の中は一年じゅう二十度から二十八度ですごしやすいのが、チュニジアの一番便利のところだと思います。なぜなら、ストーブやエアコンがなくても大丈夫なところが便利だからです。もしも、部屋が足りなくなったら、横に穴をほって、しっくいできたら新しい部屋ができるから便利だと思うし、羊やヤギの部屋があるから便利だからです。

この時のB児の状況について、教師はルーブリック観点③（説明）に照らして、②関係図の【理由】に挙げた事柄が、③に書いた説明の内容には一切含まれておらず、必要な情報を引用するという☆に至っていない状況であると捉えた。一方、教師はB児の日常的な育ちの姿として「条件が加わることで書くことに停滞が生まれがちで、学びがなかなか定着しないため繰り返して学び方やモデルを示してやる必要がある」と捉えている。上記の記述の状況も、「その前に扱ったモンゴルの家の学習（4時間目）では正しく書けていた」ことの誤りであり、直前に行った「関係図で書いた言葉をそのまま書くのではなく、自分の言葉で少し詳しく説明する」という指導が、「かえって『自由に書くこと』が頭に入りすぎて、整合した理由を書くという意識が飛んでしまっている状態」ではないかと推察している。つまり、B児の上記の記述に対しては、単なる誤りとして判定するのではなく、B児には何度も繰り返して学びの価値となる内容をシンプルに提示して書かせる経験が必要だと考えていたのである。

そこで、教師はB児の「学びの足跡カード」のコメント欄に、「二段落目には、【理由】に書いたことを使って、自分の言葉を付け加えていくようにしてみよう。モンゴルの時と同じだよ。」と助言している。

これにより、第二次8時のセネガルの家づくりの学習では、②の関係図の【理由】に挙げた事柄を引用して、さらに井戸をほっても塩辛い水しかでないというセネガルの環境のことも以下のように付け加えて書き、ルーブリックの☆☆のレベルに言語活動の質が向上したと解釈できる。。

②関係図への記述

【家のつくりのくふう】この村の中心にある家の屋根はじょうごのような形をしている

【理由】屋根で雨水を家の中にとりこんで飲み水として利用する。

③説明する文への記述

エルバリン村の中心にある家の屋根は、屋根がさかさまになったじょうごのような形をしているところが、セネガルの一番便利なところだと思います。なぜなら、この村は何回、井戸をほっても塩辛い水しか出ないから、中心に屋根をさかさまにしたじょうごのような屋根で、雨水を家の中に取りこんで、飲み水として利用しているからです。

これらの事例は、教師側の学びの価値として当初設定したルーブリックの内容が、児童個別の言語運用の状況を対話的・相談的に把握し改善に働きかける教師の評価活動によって、児童側にとって学習過程に必要な学びの価値として内化されていった表れであるといえる。とりわけ、ジェネラリストである小学校教師は、育てようとする言語能力的な側面だけでなく、児童の性格や生活態度、他教科での姿を総合的に勘案しながら、フィードフォワードの情報を児童の成長の契機として考えていくことが求められよう。すなわち、小学校の「活用」型単元で用いられるルーブリックは、測定、客観性を重視する実証主義的な評価の手段として用いられるのではなく、児童固有の状況に並走しながら個別の課題に対話的・相談的に寄り添い、言語運用を改善するためのフィードフォワード情報を提供するために観察、解釈、洞察を重視する人文学的な評価の手段として機能することが重要なのである。

5. 経験的カリキュラムとしての運用システムの構築

豊岡市では、「豊岡市国語科カリキュラム」を作成し、全市の小中学校を全教員を対象に冊子を配付している。とりわけ平成26年度は、豊岡市が施策として重視している読書活動推進を視点に、『多読型単元』の学習における『読むこと』と『書くこと』を連動させた授業づくり」として「活用型」単元の重点化をはかっている。冊子は、豊岡市学力向上検討委員13名が、該当する単元として抽出した単元の指導の要諦について検討した成果を、小1から中3までの各学年の年間カリキュラムの配列の中で提示した。その際、「活用型」単元の位置が俯瞰できる年間単元配列を示したカリキュラムシート（Ⅰ）、それぞれの『多読型単元』の学習における『読むこと』と『書くこと』を連動させた単元の単元構成と指導のポイント（単元全体を貫く一連の言語活動、単元の活動展開、単元目標、学習過程における主な評価規準、教材の扱い方等、主として「どのように活動を構成するか」についての情報）を示したカリキュラムシート（Ⅱ）、さらに、豊岡小学校が取り組んだ第二次と第三次が連動する活動に着目した指導と評価の在り方についての研究成果を記した巻末付録で冊子を構成し、市内の各教員が「活用型」単元の位置と方法が容易に確認できるように留意した。

また、「豊岡市国語科カリキュラム」が、市内の各教員の実践に還流し、且つ毎年継続的に活用されるものとするために、豊岡市教育研修センターと検討を重ね、「更新型」カリキュラムとしてのシステムの構築を検討した。前年度末に学力向上検討委員会によって策定された「計画カリキュラム」を手がかりに、各学校教育現場の実態に応じて実践化し「実践カリキュラム」として蓄積を図る。そして、年度末には再度、単元を改善・修正したものとして「計画カリキュラム」を提示する。この繰り返しによって、カリキュラムは実際の授業実践による省察を通して、実際の豊岡市の児童に一層適応するカリキュラムとして精度を高めることができるのである（図8）。

このように、「活用型」単元を含むカリキ

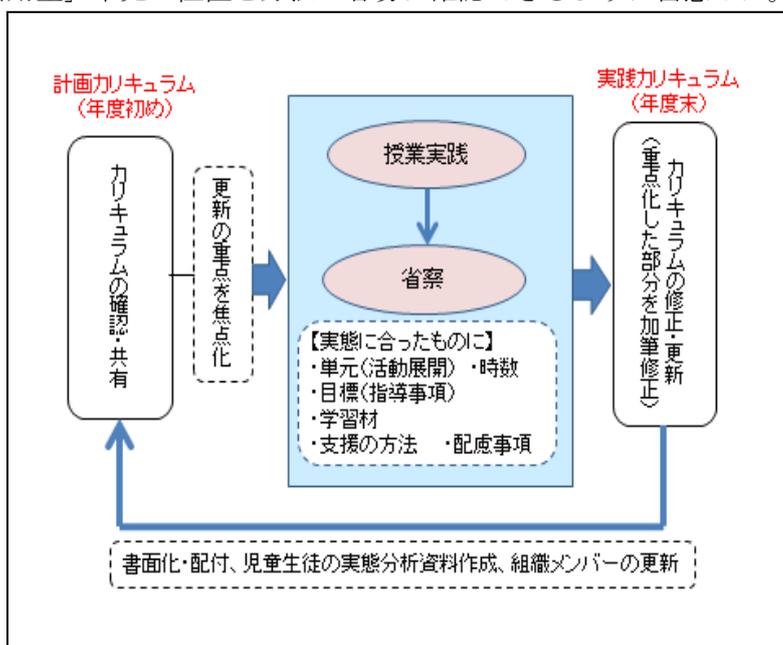


図8 「豊岡市国語科カリキュラム」の更新システム

ュラムの継続可能な「更新型」運用システムを確立し、その運用方法を可視化すると共に、本研究における「活用型」単元の評価方法に関する研究成果および年度内に蓄積・報告された実践成果について、平成26年度末に「活用型」単元の実践の改善を図るための全市的なカリキュラム学習会を開催し、学校教育現場への還流をはかった。

6. 今後の課題

本研究によって、「活用型」単元の評価方法の内実として、学びの価値をメタ化する活動とそこでの教師の関与の要諦が一定程度明らかになった。また、成果を一般公立小学校に汎用できるようにするための運用システムと連動させることが可能となった。本研究の成果は、能力価値を判断する evaluation としての評価観から、学習プロセスにおいて次の学びに生きる情報を対話的・相談的に共有していく assessment へ、教師の指導性の質と立ち位置の見直しと連動するものであった。換言すれば、児童の主体的活動に還流する評価を考えるにあたっては、教師論と一体的に検討する必要があるということである。この点については筆者の今後の課題としたい。

【註】

- 1) 現在の国語科学習における評価への問題意識の高まりについては、『月刊国語教育』2015年4月号（日本国語教育学会編）における特集題「単元学習における評価とその方法」の設定や、第128回全国大学国語教育学会（2015年5月30日開催）の全体シンポジウムで「言語活動をどのように評価するか」がテーマとして掲げられ、学力評価としての方法の再認識が求められている点からも窺える。
- 2) 平成2014年8月に文部科学省より公表された「平成25年度学校教員統計調査（中間報告）」によれば、全国の公立小学校における50歳以上の教員の割合は2004年度の29.6%から2015年度には38.0%に上昇する一方、30歳未満の教員の割合も2004年度の8.8%から2015年度には15.3%に上昇している。今後、団塊の世代を中心に退職者数が増加する中で若手教員層も急増し、教員の年齢構成の不均衡な状況が一層加速することが指摘されている。このような状況下では、熟達教員と若手教員のインフォーマルなコミュニケーションを通して洗練され経験的に高まっていく力量の欠落が懸念される。
- 3) 戦後の経験単元の問題点については、田近洵一『戦後国語教育問題史』大修館書店、1991年、pp.255-316に詳しい。
- 4) 文部科学省『学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社、2008年、pp.1-11。
- 5) 桑原隆「コンテクスト」『国語教育研究』No.491、日本国語教育学会、2013年、p.1。
- 6) 「活用型」単元の単元デザインの要諦については、勝見健史『「活用」の授業で鍛える国語学力—単元・本時デザインの具体的方法—』文溪堂、2014年を参照のこと。
- 7) 質的評価としてのパフォーマンス評価の意義及び方法については、田中耕治監訳『パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論からの提案—』ミネルヴァ書房、2012年に詳しい。
- 8) 西岡加名恵「教育方法学的アプローチ・学力評価」教育目標・評価学会編『「評価の時代」を読み解く 教育目標・評価研究の課題と展望 上巻』日本標準、2010年、pp.58-59。
- 9) 安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化、2014年、pp.66。
- 10) 国語科授業における目標の二重構造化論の詳細については、世羅博昭「国語科授業構築のための原理と方法（1）—目標の二重構造化論を中心に—」『国語と教育』第14号、長崎大学国語国文学会、1989年、pp.1-9を参照のこと。
- 11) 竜田徹『構想力を育む国語教育』溪水社、2014年、pp.143-156。
- 12) 質的評価力としての教師の「鑑識眼」の涵養の重要性については、勝見健史「小学校教師の『鑑識眼』に関する一考察—熟達教師の若手教師の授業解釈の差異性に注目して—」『学校教育研究 No.26』日本学校教育学会、2011年、pp.60-73を参照のこと。
- 13) 大村は「虚の場ではなく実の場の学習とは、つまりほんとうに自分の生活目的のために立ち上がっているような姿勢にもっていくということだと思います。」と述べ、国語科単元学習が主体的学習として成立するための「実の場」の必要性について指摘している。詳細については、大村はま『大村はま国語教室・第11巻』筑摩書房、1983年を参照のこと。