

「生き方」に直結する自己評価とその支援

指導教員 松本 謙一

21121008 飛弾 直樹

序章 研究の目的

2008年3月、小学校学習指導要領が改訂され、総合的な学習の時間(以下「総合」という)においては、次のような改善点が見られた(図1)。

- ① 105時間の授業時数が70時間に削減された(文科省2008⁽¹⁾)。
- ② 第1章の総則、第3項に示されていたことを改め、新たに「第5章 総合的な学習の時間」として章立てされた(文科省2008⁽²⁾)。

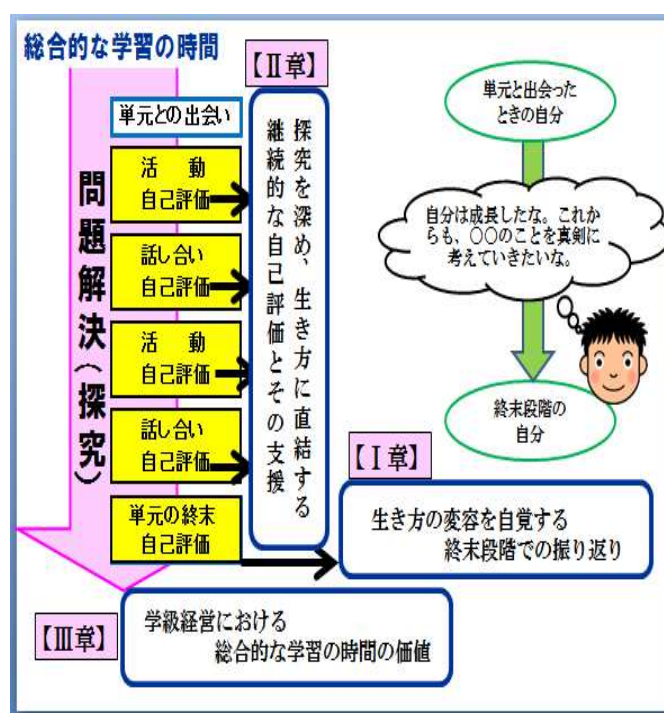
(図1. 学習指導要領の改訂による総合の改善点(一部抜粋))

図1①のような改訂があると、多くの教師が「総合の重要性は低下した」「総合は近いうちになくなるのではないか」という思いをもつであろう。実際、筆者の勤務校でも、このような不安な声をよく耳にした。しかし、この時数削減は、これまで総合の時間に行っていた外国語活動を総合と切り離れたところに大きな理由がある。つまり、「探究」を要件とする総合の理念にそぐわない外国語活動を分割・整理することで、文科省は、総合の理念をより強く明確に打ち出したわけである。

また、図1②の改訂は、これまで総則の一部として示されていた総合が、新たに独立章を設けられ、一般教科と同等に、並列する形で示されたことを意味している。ここにも、総合が教育課程の一翼を担う重要な領域であることを一層明確にし、未来を担う子どもの育成には欠かせないものとして示されたことが見て取れる。

しかしながら総合は、大きな成果を上げている学校がある一方で、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる(文科省2008⁽³⁾)。極端な例を挙げれば、趣旨・理念の分かりにくさから、補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図るために使われるなど、いわゆる「隙間の時間」として位置づけられる場合もある。では、総合の趣旨・理念とはいったい何なのか。端的に言えば、「探究を通して、『自己の生き方を考える』こと」に他ならないのではないだろうか。

さらに、文科省は、探究を前進させ、生き方に迫る学びをつくるための要件として「今の自分を問いつける姿勢」が大切だと述べている。これは、自分で問題を見つけ、自分の考えた方法で主体的に問題解決していく総合だからこそ、子ども自身が学習への見通しをもち、自らの学びを創っていく上で重要な姿勢であるといえる。そして、筆者は、「生き方」につながる探究的な学びを保障するための鍵として、自分を見つめる「自己評価」に注目した。本論では、「生き方」に直結する学びを一人一人が創りだすための「自己評価」の在り方、そして、そのための教師の支援の在り方について、実践を通して考察することを研究の目的とする。また、自己評価を中核に据えた総合の学習を継続的に行うことで、どのような子ども・学級の育ちにつながるのかを検証し、未来を担う子どもにとっての、総合の存在意義、可能性についても改めて考えていく。



(図2. 本論文の構成図)

1. 研究の目的

総合的な学習の時間（以下「総合」という）のねらいの一つに、「自己の生き方を考える」ことが挙げられている。比較的長期に渡る総合の学習において、ねらいに迫る上で、学習を行う前の自分と、学習終了時の自分とを比較し、これまでの活動を見つめ直す自己評価の場は、とても重要ではないかと考えた。

さらに、一人一人の振り返りを、より確かなものにするために、終末段階での個人の振り返りを、もう一度仲間と紹介し合う「話し合い」の場を設けることが、一層自分の生き方の確かな振り返りになると考え、実践研究に取り組んだ。

2. 研究の方法

- (1) 授業者と子ども、子ども同士のかかわりの過程を抽出し、授業記録を作成する。
- (2) カンファレンスを通して、発言やノート、話し合い後の子どもの変化をつないで考えることで、単元の終末段階で「話し合う」ことの意義について客観的に考察する。

3. 単元の概要 (図3 参照)

今回の実践の鍵は、より多様な価値感を生み出す「かがやく」という言葉にある。そのため、単元名の提示の過程で「目指す地域像は一人一人違ってよい」ことを子どもたちに伝え、一人一人が個性的な学びを創り上げられるような状況を意図的に設定した。

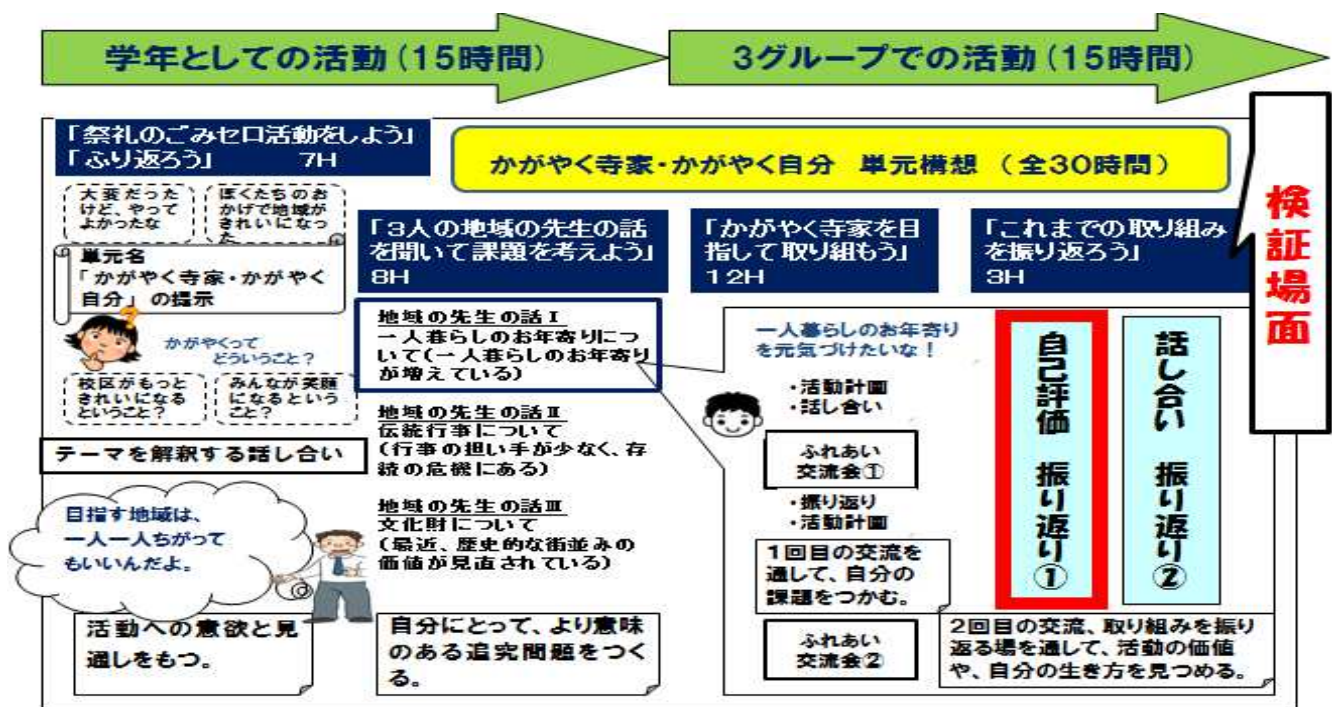
4. 結果と考察

※紙面の都合上、当日、説明します。

5. まとめ

単元の終末における話し合いの意義は、次の3つに整理できる。

- (1) 学習してきたことの手ごたえを相手（対象）、さらには仲間にもまで広げ、自分自身の学びをより確かなものとして実感できる。
- (2) 全体の充実感と、多様な成果や考え方が生まれる状況下にあることから、仲間の生き方や取り組み方を鏡にして、改めて、自分の学びの意義を自覚することにつながる。
- (3) 終末を単元の終わりとして捉えるだけでなく、学んだことをくらしにつなげ、未来への可能性を高めることにつなげることができる。



(図3. 単元「かがやく寺家・かがやく自分～地域のためにできること～」の概要)

＜第Ⅱ章 探究を深め、「生き方」に直結する継続的な自己評価とその支援＞ （協力者の実践から）

－ 5年総合「古里校区のじまんの人」の実践より－

1. 研究の目的

「生き方」の問題は「自分」を見つめることと密接に関係しており、「自己評価」をきちんとできることが「生き方」を考える上でも重要である。これまで筆者は、単元の終末段階で行う自己評価を検討し、単元全体を振り返る中で、生き方の変容を自覚させることの意義を明らかにした。しかし、個々の探究を深めるための、単元の途中段階における自己評価については、まだ十分には検証できていない。

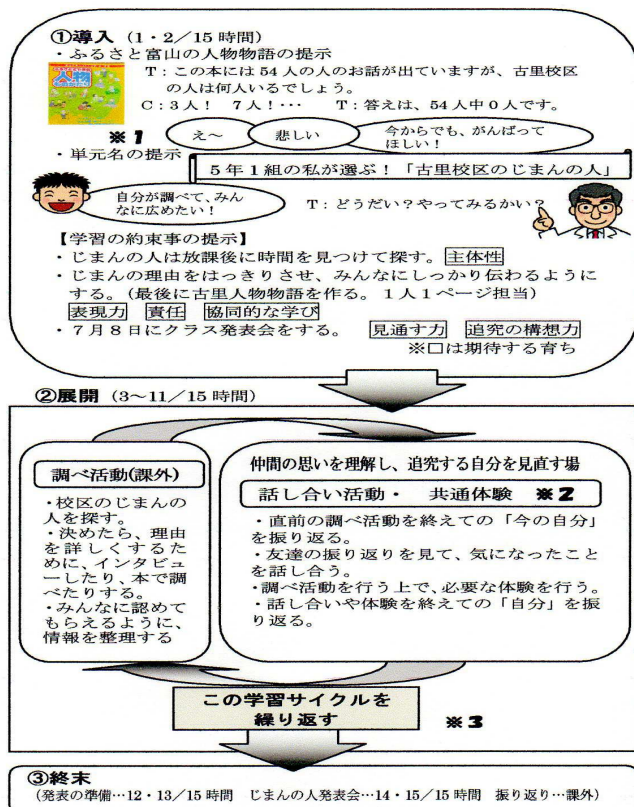
本研究では、個々の探究の質を深め、さらには「生き方」に直結する自己評価の在り方について実践を通して考察することを研究の目的とする。

2. 研究の方法

- (1) 5年総合「5年1組の私が選ぶ！古里校区のじまんの人」において、自己評価を中核に据えた単元を構想する。
- (2) 富山市立H小学校第5学年で尾島が授業実践し、飛弾が参与観察する。
- (3) 子どもの追究の多様性を解析し、「生き方」を見直す自己評価の在り方について考察する。

3 単元の概要と今回提案する自己評価

(1) 単元の概要(図4)



(図4. 単元「古里校区のじまんの人の概要」)

(2) 今回提案する自己評価

本単元では、毎回次のように投げかけて、子どもたちは自己評価を行った(図5)。

「自分が選んだじまんの人が、みんなにしっかり伝えられる自信はあるかい? ※1」

自信がある 少し自信がある 分らない 自信がない

※子どもは、上記の4つから選ぶ

【図5 今回行った自己評価】

今回提案する自己評価のポイントは、次の2点である(図6)。

ポイント①

・何をもって自己評価をするのか、評価の高まりを示す自己評価の尺度を教師が示さない。

内容そのものが学校に任せられ、言葉でよさを評価する総合では、教師が設定する評価規準・基準に当てはめながら子どもを評価することは効果的ではないと考える。むしろ、教師は、子どもの活動の広がりや深まりを最大限構想することを前提に、子ども自身が自分の目当て(自己評価の規準・基準)をつくったり、組み替えたりしながら追究を進めていくことを支援することが大切である。そこで、今回は「自信」という主観的な言葉で、自分の追究を振り返った。何をもって「自信がある」と感じるかは一人一人に任せるため、一人一人の自己評価の規準・基準は異なる(図5※1)。そのため相対的な評価の比較は意味をもたず、個における時間軸の変化においてのみ意味をもつと考える。

ポイント②

・導入段階でもった自分の課題に対する自己評価を、単元を一貫して行う(1時間に2回)。

本単元では、図5で示した自己評価を、単元の最初から最後まで一貫して継続的に行った。単元の課題に対して、どのように取り組んでいる自分なのかを常に見つけ直すことが活動と評価の一体化を促す。自己評価が、常に自分の追究そのものを見直し、これからの取り組みの発展の契機になると考えた。

(図6. 自己評価のポイント)

4. 結果と考察

※紙面の都合上、当日、説明します。

5. まとめ

生き方につながる総合学習を行うときは、一人一人の個性的な尺度による自己評価を、単元の課題に対して一貫して行うことが効果的である。また、自己評価から「話し合い」を捉え直すと、自己評価の尺度そのものを仲間を契機に見直すことであり、「活動」というのは自分の自己評価の尺度において、より高い目標に向かって取り組んでいくことに他ならない。これらを交互に繰り返していくことが、まさに生き方の深まりにつながっていくといえる。

－ 5年総合「古里の道」の実践より－

1. 研究の目的

総合は、PISA型読解力の向上や、キー・コンピテンシーの育成など、個人としての能力・資質という側面からの議論は多く見られるが、集団の一員としての人間性や社会性という側面からの議論は、あまり見られない。

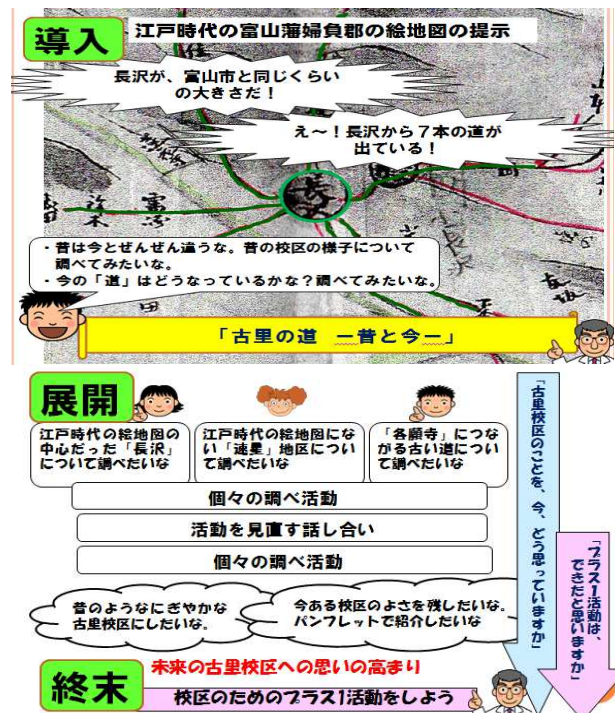
豊かな人間性や社会性は、全教育活動の中で培われるものであるが、その基盤は、学級経営の充実にあると考える。自分が見つけた問題を、自分なりの方法で追究できる総合には、一人一人の個性的な学びが保障されている。個性を伸ばしたり認め合ったりすることが豊かな人間性や社会性の育ちに大きく寄与すると考えるならば、総合は、学級経営の充実に意味があるといえるのではないだろうか。そこで、総合における学級経営の価値について検証するために実践研究に取り組んだ。

2. 研究の方法

- (1) 第5学年総合「古里の道一昔と今一」において、総合の特質を生かした単元構想、授業実践を行い、単元学習を通しての子どもの育ちを検証する。
- (2) 学級集団アセスメント（以下「QU」という）や自己評価に関するアンケートを行い、1年間を通して見られた子どもや学級の育ちを検証する。

3. 研究対象とした単元の概要(図7)

(1) 単元の概要(図6)



(図7. 単元「古里の道一昔と今一」の概要)

4. 結果と考察 ※紙面の都合上、当日詳しく説明します。

(1) 単元学習を通して見られた子どもの育ちから
「古里の道一昔と今一」の実践では、多様な追究をしている仲間の姿を契機に、自分の追究を見直す子どもの育ちが見られた。また、自分と関係がなくても友達の話を実際に聞くことができた振り返っている子が、学級の9割以上に上るなど、仲間の生き方を共感的に受け止められる子どもの育ちを見ることができた。

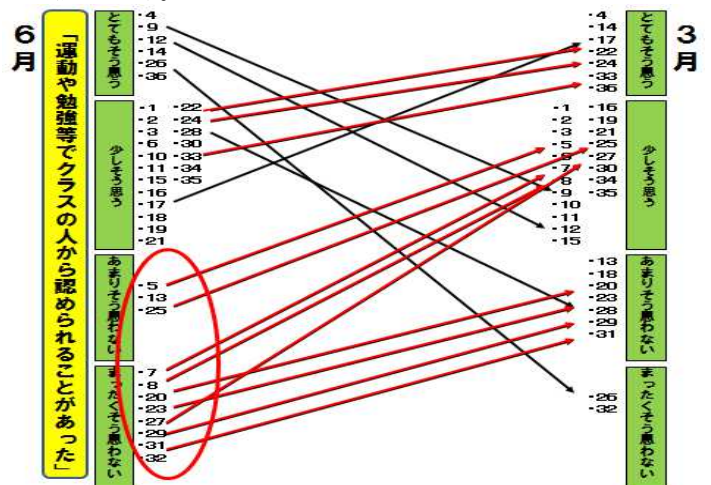
これらのことから、上記の「学び合い」を成立させる要因は、子どもの追究状況との関連から次のように集約できる(図8)。

- ・ 教師から与えられた共通テーマがあるということ
- ・ 共通テーマのもと、一人一人が自分で決めた問題に対して、本気で個性的に追究しているということ
- ・ 集団学習では、仲間の思いを共感的に理解しようとする聞く構えが育っていること

(図8. 学び合いを成立させる要因)

(2) 1年間を通して見られた学級の育ちから

QUの結果においては、仲間のよさを認め合う雰囲気、学級内にあると感じている子どもの数が6月と比べ、3月は増えた。このことは、自己肯定感があまり高くなかった子が自分への自信を高めていることを示している(図9※1)。



(図9. QUの結果 全員分の変容図)

5. まとめ

個々の探究を重視し、一人一人の個性的な学びが保障されている総合は、一般教科や特別活動に比べ、一人一人の異なる願いを生かせるという点において、また、子ども同士が認め合い、高め合う「学び合い」の授業を成立させやすいという点において、学級経営の充実に大きな役割を担うといえる。