

授業の工夫改善につながる学習評価

- 「総合的な学習の時間」における評価規準設定の考え方 -

「総合的な学習の時間」の目標や内容を明確にすることが改めて求められている中、観点や評価規準の設定が重要となる。

本研究では、まず本市小学校に対してこの時間の評価についてのアンケート調査を実施し、その結果を分析した。次に、そこから浮かび上がってきた7つのキーワードを踏まえ、観点や評価規準作成の手順などを具体的に示した。さらに、この時間での自己評価活動の実践例を示すとともに、カリキュラム評価の在り方についても言及した。

目 次

はじめに	1		
第1章 二つ視点からの 「総合的な学習の時間」の評価		第3章 「総合的な学習の時間」 における評価の実際	
第1節 当初より求められていた 評価規準の設定		第1節 教科との関連を図った 「総合的な学習の時間」の評価規準例	
(1) 「総合的な学習の時間」のねらいと評価	・1	(1) 単元構想の重要性	20
(2) 「総合的な学習の時間」における 観点別学習状況の評価と個人内評価	・2	(2) 「進歩の状況」を踏まえた評価 を生かす指導事例	・23
第2節 「総合的な学習の時間」における 評価の現状と課題		第2節 「総合的な学習の時間」 における自己評価活動	
(1) 今、何が問題なのか	4	(1) 自己評価を生かす ポートフォリオ評価	25
～本市、市立小学校へのアンケート調査から～		(2) ポートフォリオ評価における 自己評価活動の有効性と留意点	・27
(2) 「総合的な学習の時間」の評価 を行う上でのキーワード	10		
第2章 「総合的な学習の時間」における 評価規準作成の手順		第4章 「総合的な学習の時間」 のカリキュラム評価	
第1節 系統性を踏まえた観点とは		第1節 説明責任と経営責任	
(1) 自ら学び自ら考える子の育成 ～育てたい力・身に付けさせたい力～	・13	(1) 「子どもに育てたい力とは何か」 から出発する評価	30
(2) 系統的な観点を設定するために	15	(2) カリキュラムの改善と経営責任	31
第2節 評価規準作成の軸		第2節 「総合的な学習の時間」 の評価の充実に向けて	
(1) 内容に即した評価規準の設定	17	(1) 多面的・多角的な評価	33
(2) 判定基準の考え方 ～判定基準の設定は可能か～	18	(2) 自己教育力を育成する評価として	・34
		おわりに	36

<研究担当> 中村 隆 (京都市総合教育センター研究課 主任研究員)

<研究指導> 外川 正明 (京都市総合教育センター研究課 指導主事)

<研究協力> 教育改革パイオニア調査研究「学習評価(「総合的な学習の時間」の評価)」研究グループ

はじめに

かつて明治の教育行政に携わった沢柳政太郎は、著書『教師論』（1905）の中で、「教育の全体は教師である」と述べている。これは、教師中心主義を意味しているのではなく、教師のあらゆる努力が児童生徒の主体性を発揮させ、ひいては、そのことが児童生徒の利益につながらなければならないということの意味で語られている。

1996年の中央教育審議会第1次答申で、「総合的な学習の時間」の必要性が唱えられて以来、7年を経た2003年10月、同審議会は、「総合的な学習の時間」の目標や内容の設定が不十分であり、教育的な効果が上がっていないことを指摘するとともに、「総合的な学習の時間」においても指導と評価の一体化が重要であることや、子どもたちに自己教育力を育成する上で評価の充実が重要であることを示し、その見直しを求める答申を出した。

「総合的な学習の時間」は教科でも領域でもない。ねらいと時間枠だけが示され、その観点や内容の設定は各学校に任されている。だからこそ、この時間を単にイベントに終わらせてはならず、各学校が「自ら学び自ら考える力」の要素を明確にし、身に付けさせたい力、向上させたい力といった目標を据えて取り組まれるべきものである。そして、それらをコーディネートする役は、まさに沢柳がいう教師であることは紛れもない事実である。すなわち、活動の主体者は子どもであっても、そこには教師の意図的、計画的な指導が存在していなければならない。

新教育課程で「総合的な学習の時間」の全面実施が行われてから、およそ2年が経過しようとしている。本市小学校では、1999年の移行措置期間での、年間15時間の実施から、およそ5年が過ぎようとしている。この間、子どもたちの成長や学校・家庭・地域の連携の深まりなど、この時間の様々な成果が報告されている一方で、「カリキュラムの在り方」「教科との関連づけ」など、依然として残されている課題や、『生きる力』の育ちをどのように評価するのか「小中学校連携による学習の発展」などの新たな課題も浮かび上がっている。

本研究では、そもそも「総合的な学習の時間」が実施されることになった意義を踏まえつつ、この学習の評価の在り方を探ろうとした。また、こうした視点を踏まえながら、この時間の評価について、本市小学校における、この学習を進める上で中心的な役割を果たしている教員に対し、アン

ケート調査を実施し、評価の現状を探る中で、観点や評価規準の設定について検討し、そのモデル例を提示しようとした。さらに、パイオニア調査研究グループの協力のもとに、自己評価活動の実践例を提示することを目的とした。

第1章 二つの視点からの

「総合的な学習の時間」の評価

第1節 当初より求められていた評価規準の設定

（1）「総合的な学習の時間」のねらいと評価

「総合的な学習の時間」の評価を考えるに当たって、なぜこの時間が教育現場に登場したのかということ、今、改めて振り返る必要がある。

中央教育審議会第1次答申で「生きる力」の育成が求められ、新教育課程の象徴のごとく、初めて「総合的な学習の時間」の推進が謳われた背景には、変化の激しい社会にあっても、「自ら課題を見付け」「自ら考え」「自ら問題を解決していく」資質や能力が求められているということがあった。つまり、「総合的な学習の時間」の登場は、「自ら学び自ら考える」などの「生きる力」をはぐくむという意義を踏まえてのことだった。

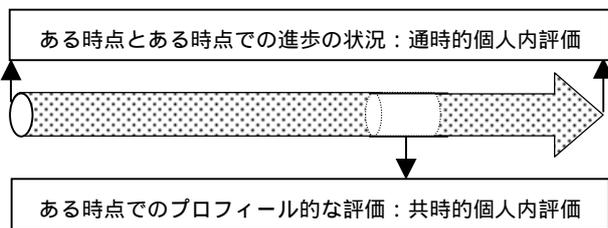
その後、2000年12月の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」で示された「総合的な学習の時間」の評価は、「児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況を踏まえて評価する」「各教科の学習の評価と同様、観点別学習状況の評価を基本とする」というものだった。「観点を示すということ」は、「総合的な学習の時間」の評価が単に個人内評価に終わってはならないということの意味していたといえる。すなわち、「総合的な学習の時間」の評価は、どのような「生きる力」が、どれだけはぐくまれているのかということ、明確にした観点到即ちで行うということである。いま、改めてこの時間の取組の見直しが求められているが、それは決して木に竹をつないだものではなく、この時間の設置当初から観点やそれを受けての評価規準設定の重要性は唱えられていたのである。

また、小学校学習指導要領第1章総則の「総合的な学習の時間の取扱い」は、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」と示している。このことは、「生きる力」の育成としての「総合的な学習

「総合的な学習の時間」の評価は、他の児童生徒と比較するものでなければ、数値的な評定を行うものでもないことは周知の通りである。基本的には、この時間の評価は個人内評価である。

ただし、この場合の個人内評価には、図1-2に示したように二つの視点が考えられる。一定時点での、一人ひとりの児童生徒のプロフィール的な面を示すものとして、「児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度」を横断的に評価する場合と、異なった二つの時点で、一人ひとりの児童生徒の能力や技能などがどのように進歩しているのかといった面を示すものとして、「進歩の状況」を縦断的に評価する場合とが考えられる。鈴木秀行は、前者を「共時的個人内評価」、後者を「通時的個人内評価」とし、「総合的な学習の時間」の評価としては、「総合的な学習であろうとも、教師が学習の目的を明確化するように努力すべきであり、指導要録に観点を明示するのも、そのような意味をもつと考えている」(1)と述べている。これはまさに評価の目的の一つである、子どもの「変容」をとらえることを意味している。

図1-2 「個人内評価の二つの視点」(図は筆者による)



その一方、「総合的な学習の時間」の評価では、各学校で「自ら学び自ら考える」要素を明らかにする中で設定された観点到して評価を行うといった「観点別学習状況の評価」が求められている。

教科学習における目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)とは、学習指導要領に示されている目標に照らして、その実現状況をみる評価である。「総合的な学習の時間」は個人内評価でもあることから、教科学習のように、学習指導要領をもとに、すべての児童生徒に共通した目標を設定し、それについて達成状況を評価するといった「いわゆる絶対評価」とは異なる。

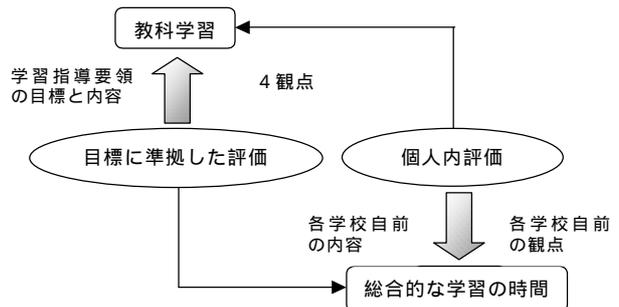
しかし、この時間が「活動あって学びなし」に終わらないため、また、目標に準拠した評価と連動して、子どもたち自身が、学習のどこを改善すればよいのかがわかり、また、そのような学習過程の中で自分自身の内面を深く見つめるという評価の目的を踏まえる意味でも観点の設定が必要と

なる。また、観点の設定は、具体的に子どもたちの学習を評価するための評価規準を設けるという意味でも重要である。

吉崎静夫は、「『評価の観点』を決定することは、単に『評価の問題』だけではなく、総合的な学習を通してどのような能力や態度を育てたいかといった『学力の問題』でもある」(2)と述べている。このことは、「総合的な学習の時間」は「何をもよい」「子どもに任せておけばよい」ということにはならないことを指摘している。「生きる力」の育成と関連し、この時間を通して子どもたちに培いたい力を身に付けさせることは学校の経営責任であり、これは評価の重要な目的の一つでもある。

このことを踏まえるなら、観点を設定する際には、二つの点に留意しなければならない。その一つは、既に述べたように、各学校における子どもの実態や保護者・地域の人々の願いを踏まえた学校教育目標を核に据えて設定することである。もう一つは、観点についての教師間の共通理解である。年度がスタートすれば、現実的には「総合的な学習の時間」の運営は学年中心となる。したがって、観点を通して育てたい力について、系統性や計画性といった面で教師間の相互理解が不十分だと、目標が曖昧になったり、同一の観点について下の学年と上の学年で育てたい力の逆転現象が起こったりするなど、この時間の効果が上がらないことが考えられる。これらの点から二つの留意点は欠かせないと考える。

図1-3 「総合的な学習の時間」の評価における二つの視点



いずれにしても、図1-3に示すように、「総合的な学習の時間」の評価は、観点の設定が各学校に任されている上に、「観点別学習状況の評価」の中で「個人内評価」をしていくという評価の構造になっていることを理解しておく必要がある。

これまで、「総合的な学習の時間」の評価について、とりわけ、観点設定の意義と重要性について述べてきた。では、現実には、この時間における評価がどのように行われているのだろうか。次節

ではアンケート調査の結果をもとに本市，市立小学校の評価の現状を探ることとする。

第2節 「総合的な学習の時間」における 評価の現状と課題

(1) 今，何が課題なのか

～本市，市立小学校へのアンケート調査から～
本研究では，京都市立小学校における「総合的な学習の時間」の評価がどのように行われているか，また，この時間の評価に対する教員の意識を探るため，アンケートによる調査を行った。以下にその結果を示し分析を試みた。調査の目的や内容は下記の通りである。

<目的>

本市，市立小学校 179 校に対し，「総合的な学習の時間」の評価についての現状や意識を探るためのアンケート調査を実施することにより，この時間の評価を行う際の課題や留意点を明らかにし，市立小学校の取組への指針を提言するための参考とすることを目的とした。

<アンケート内容の構成>

・属性

- 「総合的な学習の時間」の系統性を踏まえた評価規準設定の有無
- 「総合的な学習の時間」の評価規準の必要性への意識
- 「総合的な学習の時間」の評価を行う上で重視している点
- 「総合的な学習の時間」の評価規準設定者と共通理解の手順
- 「総合的な学習の時間」の評価規準に対する判定基準の有無及びその内容
- 「総合的な学習の時間」の「進歩の状況」を把握するための工夫
- 「総合的な学習の時間」の評価を行う時期
- 「総合的な学習の時間」の評価を行う場面
- 「総合的な学習の時間」の評価方法
- 「総合的な学習の時間」における自己評価活動の時期（場面）および頻度
- 「総合的な学習の時間」の評価の保護者への説明内容
- 「総合的な学習の時間」の評価における課題

<方法>

依頼状及びアンケート用紙の送付は，平成 15 年 7 月 25 日付とし，回答の締め切りは同年 8 月 8 日（金）とする。設問は，属性を含め 12 問とし，選択肢を設けるなど記入しやすくした。ただし，

記述式のものも含めた。

<対象>

送付は市立小学校の学校長宛とし，記入者は校内における「総合的な学習の時間」の推進の主たる担当者に属するもの（教務主任，研究主任，総合的な学習主任など）に回答を求めた。

・回答者の属性について

表 1 - 1 回答者の分掌別割合

分 掌	人数	%
学校長	4	2.2
教頭	5	2.8
教務主任	36	20.1
研究主任	26	14.5
総合的な学習主任	88	49.2
上記の分掌のみによる複数者での回答	16	9.0
その他	4	2.2

「総合的な学習の時間」の 系統性を踏まえた評価規準の有無

表 1 - 2 系統性を踏まえた評価規準の有無

評価規準作成の現状	%
学年の系統性を踏まえ，すべての学年で作成している	74.3
学年の系統性を踏まえ作成しているが，まだ一部の学年しか作成していない	4.5
学年の系統性は踏まえていないが，すべての学年で作成している	11.7
学年の系統性は踏まえていない。また，一部の学年しか作成していない	5.0
どの学年も評価規準は作成していない	4.5

設問 は，「系統性を踏まえた評価規準作成の現状」を尋ねた結果である。表 1-2 を見ると，全学年での評価規準の作成を終えている学校の割合が約 86.0%（ と の和）で，まだ作成段階にある学校も含め，系統性を踏まえている学校の割合は 78.8%（ と の和）である。

目標に準拠した評価は，目標を明確にした上で評価規準を設定することを求めている。「総合的な学習の時間」は，移行措置を含め 5 年目を向かえているが，この時間が「自ら学び自ら考える力，学び方やものの考え方等を身に付けること」をねらいとしていることは周知の通りである。評価規準の設定は，この学習が単なる体験活動に終わらないようにするため，むしろ教科学習以上に重視されなければならない。

学習指導要領に観点と内容が明確に示されている教科学習では評価規準が設定しやすいが、この時間の観点や内容の設定は各学校に任されているため、評価規準の設定は容易ではない。

しかし、「進歩の状況」を的確に評価するという意味から、この時間を通して、どのような力がどのように育っているのかといったことを評価するため、観点や単元レベルでの評価規準の系統性は重要である。そういう意味で、この結果には、評価規準の設定が容易ではないことがあらわれているといえる。

「総合的な学習の時間」の 評価規準の必要性への意識

図1-4 「総合的な学習の時間」の
評価規準の必要性への意識

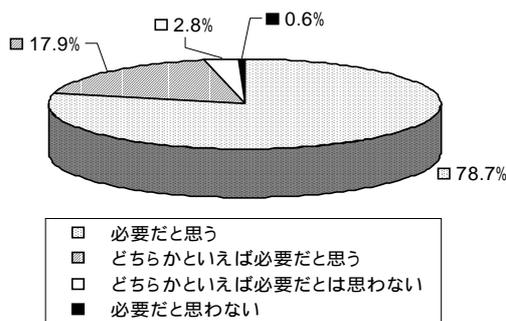


図1-4は、「総合的な学習の時間」における評価規準設定の必要性への意識を尋ねた結果である。この結果を見ると、必要性を感じている割合が、「どちらかといえば必要だと思う」も含めると96.6%と非常に高い割合を示している。この必要性の意識が高いことは、表1-2で述べたように、系統性までは踏まえていないが評価規準の作成を終えている学校が86.0%と高くなってきていることから理解できる。しかし、違う視点から見ると、この結果と設問を合わせると、評価規準の作成は必要だと感じているが、作成の実態が追いついていないという見方もできる。

また、この結果をさらに違う視点から見ると、評価規準の作成を終えている学校が86.0%と高い一方で、「必要だと思う」が78.8%であることがわかり、このことがむしろ問題であるといえる。つまり、必要だと思う意識が低いままに作成が先行している点である。そもそも評価規準の設定の重要性は、この時間の試行から既に共通理解が図られていなければならなかったのである。

「総合的な学習の時間」の 評価を行う上で重視している点

表1-3 「総合的な学習の時間」の評価を行う上で重視している点（複数回答可）

重視している内容	%
子どもたち一人ひとりの進歩の状況をつかむこと	63.1
子どもたち一人ひとりについて、設定した観点についての達成状況をつかむこと	80.4
子どもたち一人ひとりのよさを認め励ますこと	69.3
教科で培われた力が総合的に働いているかどうかをつかむこと	34.6
教師の指導改善に生かすこと	48.0
一人ひとりの子どもたち自身による自己評価活動が充実していること	30.2
その他	5.0

設問は、「総合的な学習の時間」の評価を行う上で重視している点を尋ねた結果である。

表1-3を見ると、「達成状況をつかむ」(80.4%)「よさを認め励ます」(69.3%)「進歩の状況をつかむ」(63.1%)の順にポイントが高くなっていることがわかる。ここに示してある項目はどれも重要であるが、上位三つは、「身に付けさせたい力がついたかどうか」という視点と、「個人内評価」の視点からいずれも大切な点である。ただし、評価の本質的な意義でもある「指導の改善に生かす」については48.0%と5割を下回っている。カリキュラムの作成が各学校に任されている中、この時間が自前の観点と内容で進められていくことを考えると、指導の改善はカリキュラム評価とも関連し重要となることを共通理解しておきたい。

その他の回答には、「共生する力」「意欲」「生活に生かす力」「個の課題解決」「どのような学習を積み重ねているのかを教師が的確に把握すること」などが見られた。

今後は、平成15年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会（教育課程部会総則等作業部会）から出された「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」の「審議のまとめ」の中で、「(略)各教科で身に付けた資質や能力との関連付け、深化、総合化の観点の重要性を明確化する必要がある(略)」と述べられているように、「教科との関連」や、自ら学び自ら考える力に必要不可欠なものである「自己評価能力の育成」についても検討する必要がある。

「総合的な学習の時間」の
評価規準設定者と共通理解の手順

設問 は、評価規準の設定に対してどのような組織がかかわっているかを尋ねた設問である。評価規準を設定する際には「系統性」の他にも、「内容に即し、価値ある体験活動に適しているか」「具体的な行動目標となっているか」「評価場面や評価方法を含め、評価が可能かどうか」などについて、全教職員で共通理解することが重要となる。現実的には学年が中心となって設定することになるが、この時間に取り組む体制の上からも、当然のこととして最終的に全教職員での共通理解が必要である。

表 1 - 4 「総合的な学習の時間」の
評価規準設定者と共通理解の手順

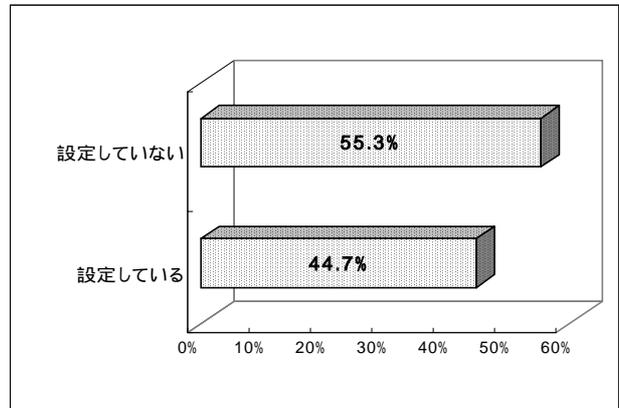
設定者と共通理解	%
学年の教師で検討し設定する	10.1
学年の教師で検討，設定し，全校で共通理解する	49.2
校内での組織（学年以外）を中心に検討し設定する	26.2
学年の児童と教師で検討し設定する	0.0
学年の児童と教師で検討，設定し，全校で共通理解する	0.0
評価規準は設定していない	5.0
その他	9.5

表 1-4 から、評価規準の設定に学年以外の組織や全校での共通理解を図っている学校の割合は、その他の回答 17（「学年・校内の組織・全校とのリンク」（複数）「最初から組織や全校で検討する」「『総合的な学習の時間』の主任からの提示の後、全校で共通理解する」「低・中・高の部会を機能させる」など、何らかの形で組織や全校での共通理解がある）を合わせると 84.9%あった。

しかし、15%の学校では、「評価規準が設定されていない」「学年任せになっている」現状がある。また、ここで重要となるのは、たとえ共通理解されていたとしてもその中身である。単に他学年の評価規準を知るだけの共通理解では、系統の重要性が図られているとはいえない。そこから一歩踏み込み、グレードアップを視野に入れた「系統性」という視点から、組織や全体で吟味検討し、修正も含んだ上での共通理解にすることが大切である。また、調査の結果から、児童もかかわって評価規準を設定している学校は見られなかった。子ども任せにならないように留意しなければならないが、学習の主体者である子どもがかかわる評価規準の作成の仕方を検討する必要がある。

「総合的な学習の時間」の評価規準
に対する判定基準の有無及びその内容

図 1 - 5 「総合的な学習の時間」の
評価規準に対する判定基準設定の有無



「総合的な学習の時間」の評価の判定基準の有無を尋ねたものである。結果は、図 1-5 に示したように、「設定していない」(55.3%)が「設定している」(44.7%)を 7.6 ポイント上回っている。

教科学習では、学習指導要領をもとに、教科書の内容や 4 観点を軸に評価規準が設定される。また、「基礎的・基本的な内容の確実な定着」という意味からも、判定基準を明確にしなければならない。(少なくとも B 基準は明確にしておく必要がある)しかし、この時間の特質は、子どもたち一人ひとりのテーマが設定され、活動内容が一律ではない場合も考えられる。たとえ観点が共通に設定されているとしても、評価規準が内容に即して設定されることから、内容が異なるのにもかかわらず基準が一律になってしまう危険性がある。また、すべての子ども一人ひとりの異なる判定基準を設定することは、その作成段階や実際の評価の場面などで、大変な作業と労力を伴う。

様々な学習内容を包括し、共通の活動を設定し基準を設ける方法として、文章によって質的に判定の基準を示す指標（ループリック）が考えられる。しかし、これについてもループリックの理解と、やはり大変な作業が伴うといった困難な面がある。ループリックの可能性については、第 2 章第 2 節の判定の基準の考え方で述べる。

一方、この設問に関連して「基準を設定している」と回答した学校について、その内容を尋ねた結果を次ページの表 1-5 に示した。なお、ここに示した数値は、「設定している」と回答した学校（80 校）をもとにした割合である。

この結果を見ると、最も高い割合を示したのは

「学年を超えて、子どもたちの達成状況を質的に表す文章をいくつかのレベルで示し、それを校内で共通理解し基準にしている」(28校：35.0%)だった。これは一種のルーブリックであるとも考えられる。また、選択肢のを含めると、達成状況を質的に表し、それをもとに判定している割合は60.0%と高い割合を示した。

表1-5 「総合的な学習の時間」の評価における判定基準の内容

判定基準の内容	%
学年を超えて、子どもたちの達成状況を質的に表す文章をいくつかのレベルで示し、それを校内で共通理解し、基準にしている	35.0
子どもたちの達成状況を質的に表す文章を、「おおむね満足している」「満足していない」の二件法や、「十分満足している」「おおむね満足している」「満足していない」の三件法で示し、学年で共通理解し、基準を設定している	25.0
子どもたちの達成状況を質的に表す文章は特に用意せず、用意した評価規準について、「a」「b」、「a」「b」「c」など、二件法または三件法による簡単な尺度を設けている	15.0
基準については指導者の尺度に任せている	18.8
その他	6.3

その他の回答の中には「学年の尺度に任せている」「情報活用能力、コミュニケーション能力のみ基準を設けている」などが見られた。

判定基準を質的に文章で示すことは、いわゆる評価の客観性を高める上で重要である。しかし、これは指導に返すといった形成的な評価としてあらかじめ設定しておく指標であり、例えば、総括的な評価として記入する通知票の文章とは意味が違うことを付け加えておきたい。

「総合的な学習の時間」の評価における「進歩の状況」を把握するための工夫

設問の意図は、第1章1節の(2)項で述べた、プロフィールを表すような「共時的個人内評価」ではなく、変容をみとる「通時的個人内評価」の実現を図る評価の考え方や具体的な評価方法の採用の現状を探ることである。この設問に対する回答は記述式であり、164校(91.6%)から回答があった。ほとんどの回答が評価方法に関するもの

で、「進歩の状況」をいかにして記録に残し、どのような方法で評価するのかといった視点で回答されている。前者の意味合いとしては、「ポートフォリオ」「ノート」が多く挙げられ、後者の意味合いとしては「自己評価」「行動観察」が多く挙げられていた。また、「進歩の状況」を、できるだけ信頼性や客観性の高い評価にするため「複数の目で確認する」「多面的に評価する」「記録を残す」などの重要性を指摘している回答が多く見られた。

ここで重視されなければならない点は、まず、何についての「進歩」なのかということが明確にされていることである。そうでなければ、記録に残すことが中心となってしまう。設定した観点(身に付けさせたい力)についての「進歩の状況」という本来の意味が曖昧になってしまうと考えられるからである。

また、ある設定した観点について、その学年で「ここまで育てたい」といったレベルを明確にしておけば、たとえ単元の内容が変わっても、共通に活用できる評価規準を設定するなどの工夫を通して、よりの確に「進歩の状況」をつかむことが可能となる。すなわち、「通時的個人内評価」の実現は、評価方法の視点からだけではなく、いかにして、意図的、計画的に「進歩の状況」を評価することができる評価規準を設定できるか、また、そのような評価場面を設けられるかにかかっているといえる。

「総合的な学習の時間」の評価を行う時期

図1-6 「総合的な学習の時間」の評価を行う時期

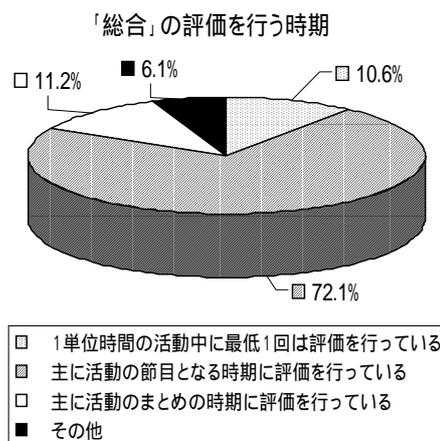


図1-6は、「総合的な学習の時間」の評価の時期について尋ねた結果である。「活動の節目となる時期」での評価が72%と最も高い割合を示している。新教育課程では、「指導と評価の一体化」を踏

まえ、形成的評価が重視されていることは周知のことであるが、子どもたちにとっても、自らの学びを絶えず振り返り、評価を次の活動に生かすという意味で、プロセス評価が重視されている。

その他にあったものは、「活動内容に即して、『1単位時間』『活動の節目』『まとめの時期』を組み合わせる評価している」がほとんどだった。

「総合的な学習の時間」の評価を行う場面

図1-7 「総合的な学習の時間」の評価を行う場面

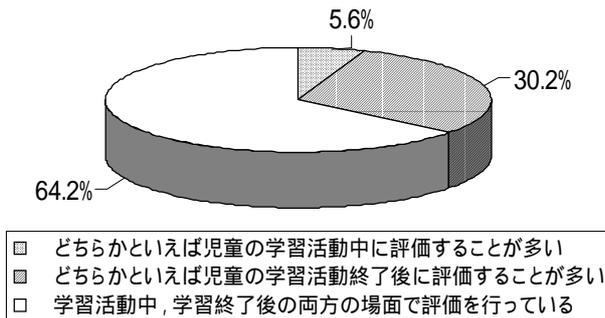


図1-7は、「総合的な学習の時間」の評価の場面について尋ねた結果である。「活動終了後に評価することが多い」が30.2%であることを考えると、残りの約7割の学校で、活動終了後だけではなく活動中の評価も行われていることがわかる。指導と評価の一体化では形成的な評価が重視されていることや、児童が自分自身の学習を途中で振り返り見直す意味でも、活動中の評価は大切である。

一方、児童一人ひとりのテーマや活動が多岐にわたる場合は指導者の対応が課題となる。特にフィールドワークにおいては、指導しながら補助簿に記録するなどといった評価の仕方は避けたい。指導者が活動中の評価に追われてしまい、例えば安全面への配慮はもちろんのこと、一人ひとりの児童への支援がおろそかになってしまえば本末転倒である。例えば評価の場面を特別に設定しないオーセンティック評価⁽³⁾によって、書き留めておきたい様子をメモするなど、記録の仕方を工夫することが求められる。

「総合的な学習の時間」の

評価方法の採用の割合

表1-6は、「総合的な学習の時間」の評価方法の採用状況を表した結果である。数値は「採用している」割合を表している。結果を見ると、「行動観察」(99.4%)がほとんどの学校で取り入れられ、

次いで「作品」(96.6%)「ノートやレポート」(89.9%)「ワークシートや学習ノート」(87.2%)「自己評価」(85.5%)「相互評価」(77.7%)「ポートフォリオ評価」(74.3%)と続いている。

表1-6 「総合的な学習の時間」の評価方法

評価方法	採用の%
行動観察	99.4%
作品	96.6%
ノートやレポート	89.9%
ワークシートや学習ノート	87.2%
自己評価	85.5%
ポートフォリオ	74.3%
相互評価	77.7%
面接	14.0%
ペーパーテスト	2.2%

この結果で気になることは、「面接法」が14.0%しか採用されていないことである。「面接法」と関連して重要となるものが指導者と子どもとの「対話」である。活動に対し、両者が適切な対話を行うことは、子ども一人ひとりのその後の活動が、「自ら学び自ら考える」力にどのように生かせるかという点でもっと重視する必要がある。

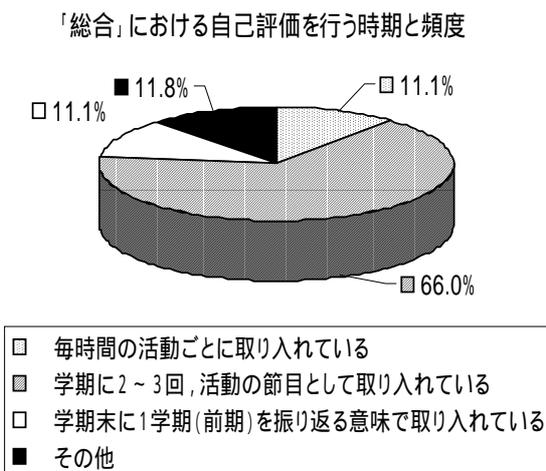
このことは、平成14年度の研究報告No472「授業の工夫改善につながる学習評価 - 自己教育力を高める自己評価活動の在り方 -」で、「対話」は自己評価と他者評価を連動させる上で重要な手段であり、自己評価能力を育成するという点で欠かせないということを述べた。現実には、「そのための時間をどのように保証できるか」といった課題を克服しなければならないが、活動内容に踏み込んだ子どもとの対話は、「総合的な学習の時間」の取組の成功の鍵を握っているとさえいえる。

また、7割を超える学校で採用されているポートフォリオ評価についても、その目的を明確にし、どのような目的で情報を収集するのかといったガイダンス機能を充実させ、情報選択能力や情報活用能力の育成も関連させながら取り組むことが重要となる。少なくとも、自分の目的に合うもの・合わないものが判断でき、情報を取捨選択するといった能力を育てることもポートフォリオを行う上での重要な要素である。加えて、ポートフォリオには、自らの学びや自分自身についての振り返りを反映させることが大切であるということ、活用の前提として踏まえておきたい。

「総合的な学習の時間」における 自己評価活動の時期（場面）および頻度

図1-8は、設問の各学校での評価方法採用の実態をもとに「自己評価」に焦点を当て、「総合的な学習の時間」における自己評価活動の頻度や時期を尋ねた結果である。したがって、もとなっている数値は「自己評価を採用している」と回答した153校（全体の85.5%）の学校である。

図1-8 自己評価活動の時期と頻度



この結果を見ると、設問の「評価を行う時期」とほぼ一致している。つまり、自己評価も、活動の節目で行っている学校が66.0%と、全体の約三分の二になっていることがわかる。また、その他の中に見られた「節目に行く」ことを中心に、「毎時間」や「まとめの段階」「単元での節目」にも行っている学校を加えると、活動の節目に行っている学校は約75.0%だった。

自己学習能力の育成と関連の深い「総合的な学習の時間」では、自己評価能力の育成も重要となることは既に述べてきた。学習のプロセスを振り返り、自分の学習活動はもちろんのこと、自分自身についても振り返り、いわば自己をコントロールするといった「メタ認知能力」を育成するためには、「総合的な学習の時間」における自己評価の重要性を共通理解しておきたい。

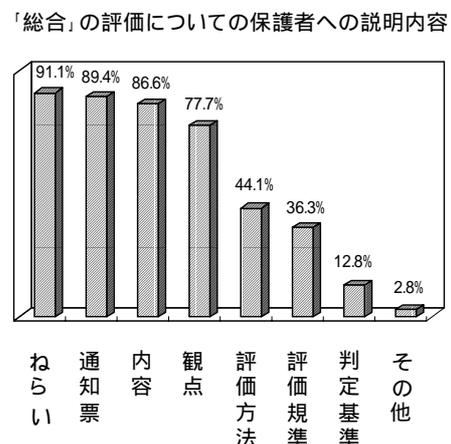
「総合的な学習の時間」の評価 についての保護者への説明内容

設問では、「総合的な学習の時間」の評価について、保護者に説明している内容を尋ねた。ただし説明の方法については尋ねていない。

図1-9の結果を見ると、「ねらい」(91.1%)「通知票での評価」(89.4%)「内容」(86.6%)が上位三つを占め、「観点」(77.7%)は4番目になっていた。

「総合的な学習の時間」では、「自ら学び自ら考える力」とはどのような要素なのかということ各学校が明確にすることが求められることになる。そして、それを踏まえて観点を設定し、具体的に子どもたちにどのような力をつけようとしているのかということ保護者と子どもに説明することが重要である。(加えるならば、どれだけ力が付けられたのかといった、結果としての経営責任も求められている。)

図1-9 「総合的な学習の時間」の評価
についての保護者への説明内容



したがって、この「力」のとらえ、すなわち自前の「観点」の説明が必ず必要である。また、とりわけ情意面などの高次な学力についてどのように評価するのかということについての保護者の関心は高い。「活動あって学びなし」という不安を保護者から取り除くためにも、それぞれの観点についての評価方法についても説明がほしいところである。

「判定基準」については、あまり細分化するのではなく、現段階では「評価規準」をB基準として表す方法もある。いずれにしても、「学年末にここまでできるようにさせたい」といった学年総体としての目標と、通時的個人内評価を通しての姿をとらえるための方法を明確にしておくことが望ましい。なお、その他の中には「児童の変容」「活動の進行状況」「めざす子ども像と実態」「年間計画」を挙げている学校が見られたり、直接「発表会」を設けたり、ポートフォリオを活用してこれらの内容を説明したりしている学校もみられた。

「総合的な学習の時間」の評価における課題

自由記述での回答である。回答数は108で、項目数は170項目あった。評価にかかわる回答数は90、項目数は135項目（項目数全体に対する割合は約80%）だった。135項目の内訳を分類し、表1-7に示した。

表1-7 内容別に見た課題の内訳

内容別課題	項目数	評価にかかわる項目全体に対する割合
評価規準にかかわること	63	46.7%
評価方法にかかわること	31	23.0%
教師自身にかかわること	8	5.9%
上記の三つを除いて評価にかかわること	33	24.4%

この結果を見ると、「評価規準」にかかわる課題を挙げている割合が46.7%と約5割を占めていることがわかる。詳細を見ていくと、「判定の基準をどのように考えるのが難しい」といった、いわゆる「基準」にかかわるものが21回答（33.3%）あった。次いで、「個人や学年任せではなく、学校全体での取組が不十分である」といった共通理解の重要性を指摘しているもの15回答（23.8%）、「具体的で分かりやすい評価規準」「妥当性のある評価規準」「個人内評価と評価規準の関連」「ねらいや実態に即した評価規準」「関心・意欲・態度についての評価規準」など、よりよい評価規準を作成することを課題として挙げているものが14回答（22.2%）、「評価規準の系統性」を課題として挙げているものが13回答（20.7%）見られた。

次に、「評価方法」にかかわっての課題を詳しく見ていくと、「自己評価の仕方」「行動観察の限界」を課題として挙げているものが8回答（25.8%）ずつあり、次いで「総合的な学習の時間」の評価方法全般についての理解を深めることを挙げているものが7回答（22.6%）あった。その他、「ポートフォリオ評価の仕方」「記録の仕方」「相互評価の仕方」「多面的な評価の在り方」などが見られた。

教師（指導者）自身にかかわることについては、「教師の力量をアップさせること」が6回答、「意識改革の重要性」「つきたい力が指導者にどれだけ意識できているか」がそれぞれ1回答あった。

評価にかかわっての課題とし、その他の33回答について詳しく見ていくと、「指導者の支援の在り方」「指導と評価の一体化をどのように進めるのか」「評価の客観性をどのように高めるのか」「進

歩の状況をどのように把握するのか」「個人内評価と観点別評価の関連をどのように図るのか」などが見られた。以下はその内容である。

- ・ 次に生かす評価の在り方
- ・ 評価と次年度とのカリキュラムの関連
- ・ 指導計画の重要性
- ・ 評価結果の保護者への伝達
- ・ 学級の児童を担当がみとる方法
- ・ 評価以前に「総合」の学習が成立していない
- ・ 「よさ」をどのように評価するのか
- ・ 「生活に活かす力」の評価
- ・ 評価を視点においた指導体制
- ・ 評価を視点においた他教科との関連
- ・ 丁寧な見取りとは
- ・ 夏季休業中の活動についての評価の仕方
- ・ 指導の改善に評価をどのように生かすか
- ・ 評価全般についての研修
- ・ 評価に当たってのグループと個との関連
- ・ 通知票の記述

（自由記述によるその他の内容）

なお、評価以外での課題については、「指導者の確保」「地域単元の開発」「カリキュラム開発の難しさ」「表現力の育成が不十分」が複数見られた。

調査の結果を総括すると、100%ではないが、評価規準の設定をする学校が増えたり、形成的な評価の導入を行ったりするなど、この時間の評価の改善や工夫がされていることがわかった。

しかし、同時に各学校では多くの課題を抱えながらの実践が行われていることも明らかになった。とりわけ観点や評価規準の設定についてはその考え方が十分確立されていないことから、確信がもてないままに進められているのではないかと推察される。

そこで、今回の調査結果を参考に、「総合的な学習の時間」の評価を行う上での目的や内容、方法を明らかにし、これらの課題に対応した評価の在り方を探っていきたい。

（2）「総合的な学習の時間」の評価

を行う上でのキーワード

調査の結果から、この時間の評価を行う上での、いくつかのキーワードが挙げられる。これらは、本研究を進めていく上だけでなく、各学校で「総合的な学習の時間」を進める上で重要なキーワードでもあると考える。

キーワード [観点の設定]

既に述べてきたように、「総合的な学習の時間」を通して、子どもたちにどのような力を身に付け

させたいのか、あるいはどのような力を育てたいのかということを確認にすることが、この時間の成功の鍵である。

そのためには、まず、観点設定の手順を明らかにしなければならない。そして、その過程の中で、観点設定の意義を再確認し、観点の内容や設定方法、観点と評価規準設定との関連などを検討しなければならない。特に観点の設定については、この時間の評価が、基本的に個人内評価であっても、この学年ではこれぐらいまでの力を身に付けさせたいといった「目安」となる「系統性」を踏まえて設定することが重要である。加藤明は、ある時点での育ちの姿の実現をめざし、その上にたって次の育ちの姿を要求するといった「見通し」重要性を述べ、「この見通しがいまいなままでは、下の学年の活動の方が上の学年の活動よりレベルの高いものを要求し、それが実現していたということになりかねない」(4)と指摘している。したがって、「自ら学び自ら考える力」の要素における、系統性を踏まえた観点の設定が大切である。

キーワード [評価規準の設定]

子どもの学習の状態を具体的に評価するためには評価規準が必要である。「総合的な学習の時間」の評価規準の設定は、基本的には教科学習と同じように、単元における目標を明確にし、それがどの観点についてのものなのかということを確認し、それに従って作成することになる。ただし、単元も、単元の目標も各学校独自に設定するところが教科学習と異なる点である。

そのことを踏まえ、評価規準設定までの手順を明らかにしなければならない。そして、評価規準を作成する場合のマトリックスの縦軸と横軸を明確にするとともに、例えば「進歩の状況」を評価するために、活動内容が異なったとしても共通の評価規準で時期を変えて評価を行うなど、通時的個人内評価の中でも活用できる評価規準を検討する必要がある。

キーワード [判定基準の設定]

調査で明らかになったように、判定基準を設定している学校と設定していない学校が約半数ずつという現状からこのキーワードは重要である。

「総合的な学習の時間」は個人内評価で、しかも活動内容が多岐にわたる場合が考えられるという特質をもつ中で、果たして判定基準を設定できるのかという問題がある。しかし、個人内評価であるとしても、学習における目標は必要であり、

それがなければ目標に対して自分がどうであったのか、今後どうするのかという自己の変容につながるものとはならない。

その場合、一人ひとりの子どもが、ある評価規準に対してどのレベルにあるのかといった基準の指標を示すものとしてループリックが考えられる。ループリックとは、「客観テスト以外の評価法において用いられる採点指標であり、尺度と記述語から成っている」(5)ものである。これは、内容が異なったとしても活動における共通の評価規準を設定し、それをもとにして、子どもたちの力が今どの位置にあるのかを示す可能性をもっているものであると考えられる。

キーワード [評価の時期]

指導と評価の一体化は形成的評価の重要性を意味している。形成的評価とは、「評価の結果を一人ひとりの児童生徒の学習改善や教師の指導にフィードバックするための学習過程についての評価」(6)である。評価の時期については、調査でも約9割の学校が形成的な評価を行っているという結果が出ている。

教科学習での形成的評価を行う場面では、例えばペーパーなどによる客観テストを行い、あらかじめ設定しておいた正答率の分割点によって、目標に対する達成度の判定を行うことが考えられる。この場合、評価の結果を子どもたちが生かすことが大切であるが、教師がその後の指導の改善につなげるものとしての意味合いが強い。

しかし、「総合的な学習の時間」では、自分が今行っている活動や、それまで行ってきた活動を振り返ることによって自分の学習を見つめ直し、修正したり改善したりすることが主となると思われる。主体的に活動を行ってきたからこそ、その主体者である自分自身を自己評価することが重要であり、このことは、自己学習能力と自己評価能力をスパイラルに育成することにもなる。

もちろん、指導者にとっても、形成的に評価を行うことは、この時間全体のカリキュラム評価として重要となる。特に、フィールドワークや体験活動が多く取り入れられる「総合的な学習の時間」では評価場面の工夫が求められる。

キーワード [評価方法]

「総合的な学習の時間」の評価は、具体的な学習活動を振り返り、自分の生き方を見つめたり探ったりすることができるようにすることが肝要である。このような自分の内面に働きかける評価と

して、やはり自己評価が重要となる。佐藤真は、「『総合的な学習の時間』は、この自己肯定意識を高める場として現在の学校教育の中で、内容知や方法知といった問題を乗り越え、自己に対する知（自己知）を確立できる唯一の場として、今改めて認識される必要性が出てきたといえよう」(7)と述べている。つまり、佐藤の主張を受けとめるなら、ここで改めて自己評価を取り入れたポートフォリオ評価について検討する必要がある。

調査から、市立小学校の74.3%でポートフォリオ評価が採用されていることがわかった。しかし佐藤真が、ポートフォリオ評価の要点として以下の五つの点(8)を示しているように、外部から集めたものばかりをファイリングしていないか、学習活動の目的に沿って、子ども自身がオリジナルのものとして作成したものや、自己評価を行ったものが含まれたポートフォリオとなっているのかということを見直す必要がある。また佐藤の提唱しているようなポートフォリオ評価となるためには、効果的な内容と方法とを認知した教師の支援が求められることになる。

意図的・計画的・組織的・継続的な取組の必要性
 児童生徒と教師などとの共同の評価としての協力作業の必要性
 児童生徒の学習過程そのものを具体的に説明できる、多様で多面的な資料の集積・選択・整理の必要性
 児童生徒の学習活動を査定するためのルーブリックの設定と、それが児童生徒や保護者に明示され、共有化され理解される必要性
 児童生徒と教師との対話と逸話的な記録としての綴りをする必要性（佐藤真「ポートフォリオ評価の要点」）

間」に取り組んだ結果としての学校の「経営責任」と関連している。しかし両者は対のものである。つまり、学校の教育活動は説明責任を果たすものに終わらず、「育てたい力が育っている」のかといった結果についての責任を負うものである。このことは、次のキーワードである「カリキュラム評価」と関連している。

キーワード [カリキュラム評価]

教科学習でも「総合的な学習の時間」でも、学習評価をカリキュラムの改善に生かすためには、子どもの姿を適切に評価することが求められる。つまり、「総合的な学習の時間」では、設定した観点や内容、それを踏まえての評価規準に従って評価した結果、一人ひとりの子どもたちが、どのような力をどの程度まで身に付けているのかという評価が必要となる。前年度の取組を単に踏襲するのではなく、学校体制として子どもの学習を生かすためのカリキュラムづくりが重要となる。

本研究では、これまで述べてきたことや調査を通して設定したこれらのキーワードについて考察し、下記に示した3点を課題として、具体策を提示していかなければならないと考えた。そして、キーワードに対応した考え方と、それをもとにした具体的なものを以降の章で提示する。

系統性を踏まえた観点設定の重要性と設定の手順の提示
 個人内評価を踏まえた評価規準作成の手順と具体例の提示
 「総合的な学習の時間」と「自己評価活動」との関連およびポートフォリオ評価の在り方

キーワード [説明責任と経営責任]

平成15年9月、文部科学省は「学校教育に関する意識調査」の結果を公表した。その中の、教員に対して「『総合的な学習の時間』の実施上の問題点」を尋ねた結果では、「家庭、地域社会への説明・協力」を実施上の問題点として挙げている割合が25.5%あった。

また、同じく平成15年に社団法人日本PTA全国協議会が出した「学校教育改革についての保護者の意識調査」によると、「総合的な学習の時間」に対する保護者の評価で、「非常によいと思う・まあよいと思う」は、合わせて46.8%と5割に満たない結果にとどまっていることがわかった。さらに、同調査での「『総合的な学習の時間』のよい点」を保護者に尋ねた結果では、20.0%が「特によいと思ったことはない」と回答している。

前者は「説明責任」、後者は「総合的な学習の時

- (1) 鈴木秀行「形成的評価と個人内評価」『指導と評価Vol47.No554』図書文化2001.3pp..47～49
- (2) 吉崎静夫「総合的な学習の評価をどう考えるか」『教職研修No359』教育開発研究所2002.7p.29
- (3) 鈴木秀行「情報手段の特徴と選択」『指導と評価Vol45.No534』図書文化1999.7p.48
- (4) 加藤明「評価規準づくりの基礎・基本」明治図書2003p.118
- (5) 西岡加名恵「ポートフォリオ評価法におけるルーブリックの位置づけ」『教育目標・評価学会紀要』No.11 教育目標・評価学会2001.10pp..4～5
- (6) 拙稿「No461 授業の工夫改善につながる学習評価」『研究紀要Vol.1』京都市立永松記念教育センター研究課2001p.7
- (7) 佐藤真『『総合的な学習』の実践と新しい評価法』学事出版1998p.145
- (8) 佐藤真「総合的な学習の評価の在り方とその方法」『総合的な学習を生かす評価』佐藤真・古川治編 ぎょうせい2002pp..20～22

第2章 「総合的な学習の時間」 における評価規準作成の手順

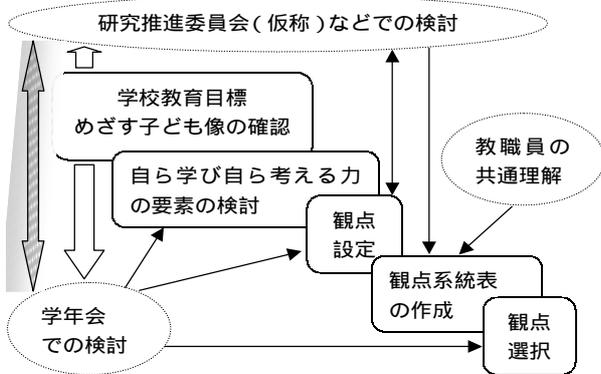
第1節 系統性を踏まえた観点とは(キーワード)

(1) 自ら学び自ら考える子の育成

～育てたい力・身に付けさせたい力～

系統性を踏まえた観点設定のおよその手順については、第1章の図1-1に示したように、各校がめざすべき子ども像を踏まえ、図2-1に示したように、学年会や研究推進委員会(仮称)などの然るべき組織を連動させながら、全職員で共通理解する必要がある。

図2-1 観点設定の手順



では、なぜ観点到「系統」が必要なのか。規則的ではないが、大局的に見ると子どもの成長には段階がある。したがって、観点について成長の段階に即した系統的な目標を目安として設定することは、単元を構想したり、評価規準を設定したりする場合の重要な指標となるからである。また、系統性を踏まえることは、「総合的な学習の時間」が、子どもたちが自ら学び自ら考える上で、効果ある教育活動となるための意図的・計画的な指導を実現する上でも大切となる。そういう意味で、「観点」は第1章2節で述べたキーワードの中で、最も重要なものであるといえる。

観点の系統性を設定する目的は、系統性に即して「値踏み」をすることではなく、子どもや教師が、その後の学習や指導に返す、「診断」といった意味合いが強い。上杉賢士は、「できあいの評価観点にそって、全校で子どもたちを『値踏み』などということをしてはならない」(9)と述べ、子どもの学習プロセスに寄り添ってみとり、次の指導に生かすといったことこそが指導と評価の一体化であることを指摘している。

さて、観点を設定する前に、まず「自ら学び自

ら考える力」とはどのような力なのかということ
を明らかにしなければならない。平成12年の教育
課程審議会答申は、観点の設定の定め方を下記の
ように例示している。

観点設定の考え方

- (1) 学習指導要領に定められた「総合的な学習の時間」のねらいを踏まえたもの
 - ・「課題設定の能力」「問題解決の能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」
- (2) 教科との関連を明確にしたもの
 - ・「学習活動への関心・意欲・態度」「総合的な思考・判断」「学習活動にかかわる技能・表現」「知識を応用し総合する能力」など
- (3) 各学校の定める目標、内容に基づいたもの
 - ・「コミュニケーション能力」「情報活用能力」など
 - ・「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」
教育課程審議会答申(2000.12)より

ただし、これらはあくまで参考例として示され、各学校に、自校の教育目標、指導の目標や内容に基づいて定めることを求めている。次ページ表2-1に示したものは、「自ら学び自ら考える力」の要素を観点として挙げた例である。この例では、活動全体にかかわる情意的な面、課題設定や課題追究など、活動における問題解決のためのスキル、評価能力を「自ら学び自ら考える力」の重要な要素であると考え、それぞれについての観点を例示してみた。

このような観点を設定する場合、取り立てて活動の流れを考慮して、例えば「課題を設定する段階」「課題を追求する段階」「課題を表現する段階」と、時系列的にいくつかの観点を設定する必要はないと考える。子どもたちに育てたい力は何かという点を重視して設定することが重要であり、結果としてそれが活動の流れのある部分に集積されているとしても差し支えはない。

ただし、いわゆる「評価倒れ」にならないようにするためには、観点が多くなならないこと、また、具体的な目標は評価規準として設定できるので、観点のとらえ方については、必要以上に細かく規定するものにならないように留意する必要がある。

これらの観点を設定する場合は、各学年の児童の実態を全教職員で検討し、各学年に共通するものとして選定する方法が考えられる。一覧表に示なくとも、各学年で「自ら学び自ら考える力」の要素を検討し、設置された校内の組織でそれらを調整することや、全教職員で共通理解するといったプロセスを踏む必要がある。

表2 - 1 自ら学び自ら考える力の育成を踏まえた観点例

観点例		観点のとらえ		
1. 実行する力		設定した課題を追求する意識を明確にもち、問題解決のため最後まで取り組んだり、学んだことを実践したりしようとする力、活動への関心・意欲・態度と関連する。		
2. 活動への関心・意欲・態度		学習活動への関心、進んで学習に取り組む姿勢や態度、またその決意としての意志が持続する力		
3. 他者とかかわる力		友達と協調したり共感したりしながら学び合う力、体験活動などで地域の人たちと交流する力。姿勢や態度、コミュニケーションする力が大きく関連する。		
課題追求・問題解決のための方法としての力	4. 課題を設定する力	目的を明確にもち、課題を発見する力や追求していくことの価値と関連させて主体的に課題を選択したり設定したりする力		
	5. 企画する力	活動を通して、短期的・長期的な課題を追求するための見通しをもち、そのためのプランを立てる力		
	6. 計画する力	設定した課題を追求した最終の出口を想定し、活動に要する時間を踏まえながら、そこに至るまでの活動内容の大局的な見通しをもち、そのための計画を立てる力		
	7. 情報を収集する力	情報活用能力 情報社会に参画する 態度・情報機器操作 力を含む	情報を収集するための目的を明確にもち、目的にそって情報収集の手段を選択する力	
	8. 情報を処理する力		自分にとって必要な情報を取捨選択したり、得た情報を目的に従って加工したり整理したりする力	
	9. 情報を発信する力		相手・目的・意図・状況・方法・評価意識を明確にもち、自分のおもいや考えを相手に向けて発信する力、表現する力と関連する。	
	10. 表現する力		相手・目的・意図・状況・方法・評価意識を明確にもち、調べたことや学んだ価値などについてまとめたり表現したりする力、とりわけ教科で培った力とのつながりが大きい。	
	11. コミュニケーションする力		相手・目的・意図・状況・方法・評価意識を明確にもち、おもいや考えを伝えたり受け取ったりする力、教科で培った力とのつながりが大きい。	
	12. 分析する力	学習の対象としているものについて目的をもってかわり、ある視点または複数の視点に即して、それを成立させている要素や側面などを明らかにする力		
	13. 総合的な思考・判断	教科学習などで学んだ考え方や見方を効果的に活用する力		
	14. 学習活動にかかわる技能・表現	教科学習などで学んだスキルを効果的に活用する力		
	15. 知識を応用する力	教科学習などで得た知識を総合的に応用する力		
	評価	16. 自己を評価する力	活動を通して、学習目標や態度について自己を評価し調整する力。また、自分自身の向上や自己の生き方を評価し、これからの自分の在り方に生かす力	
		17. 相互に評価する力	互いに高め合うという意識をもち、目的にそって相手を評価する力	

現実的には、このような観点すべてについて評価していくことは不可能であろう。したがって、3～5個の観点を選定することになると思われる。その際、学年進行に伴って観点を変えたり、同一学年内であっても、単元が変わる場合に観点を変えたりする方法が考えられる。

しかし、観点には「活動への関心・意欲・態度」といった高次の学力も多くあり、これらの学力は、長いスパンを通して児童の変容をみとっていくことが必要である。また、通時的な個人内評価の視点からも、ある観점에서児童がどのように変容して

いっているのかということをもとめるためにも、短期的にローテーションを組むように、頻繁に観点を変更することはできるだけ避けたいほうがよい。だからこそ、観点の設定にあたっては、各校の教育目標や子どもの実態をしっかりと見つめることが求められる。

加藤明は、「(前略)目の前の子どもの実態を踏まえてどのような要素からアプローチするかを考察し、目標の観点および評価の観点として設定するとともに、評価規準設定にあたっての目標の吟味、検討の視点を設定するための作業である」(10)

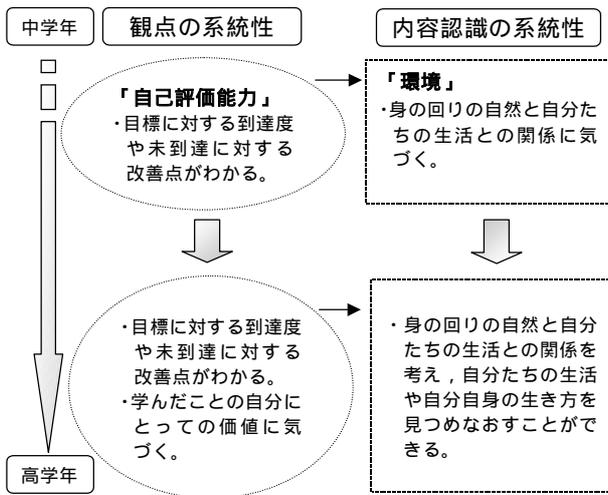
と述べ、これらの作業の重要性を指摘している。

また、観点を設定する場合、「学習を支えるための力」「問題解決の過程で育てたい力・身に付けさせたい力およびその過程で得る技能としての力」「今後の自己にとっての生きる力」という視点を意識しておくことも必要である。例えば、表 2-1 の「他者とかわかる力」などは学習を支えるもの、「課題を設定する力」や「自己評価をする力」などは問題解決過程で育てたい力、「実行する力」は、今後の自己の生き方に関連するものである。

(2) 系統的な観点を設定するために

系統性を考える場合、図 2-2 に示したように、観点の系統性と、課題の設定にともなう内容の認識についての系統性の両方を踏まえておくことが求められる。内容の系統性の詳細については、2 節の(1)項で述べるが、このことは観点と内容の二軸をもとに作成する評価規準についても課題となる。そこで、本項では、まず観点の系統性について考えてみた。

図 2 - 2 観点の系統性と内容の認識の系統性との関係例



これらの観点の系統性を考える場合については、「学年ごとに、めざしたい具体的な子どもの姿を考えてから系統性を考え調整する」「6年生(高学年)でのめざす姿から、中・低学年の姿を設定していく」「生活科と『総合的な学習の時間』とのつながりを踏まえ、3～6年生(中学年)の姿を設定していく」などの手順が考えられる。

いずれにしても、「総合的な学習の時間」の評価は個人内評価であることから、作成した系統表に従って「値踏み」するのではなく、系統的に表された力を育てるために、どのような具体的な活動を設定できるのかという点で重要なものとなると

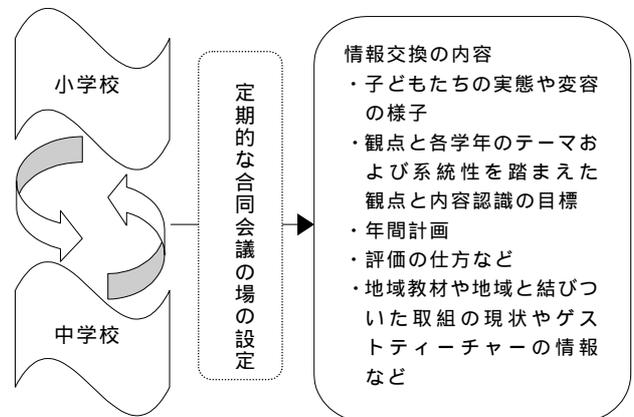
いうことを踏まえておく必要がある。また、系統は子どもの実態をとらえ、絶えずよりよいものへと点検、検討されるべきものであることを付け加えておきたい。

観点の系統性については、多くの小学校では中学年・高学年として系統性を考えているところが多い。それに比べ、低学年の生活科との関連を踏まえて設定している学校は少なく、中学校との系統性を踏まえて観点を設定している学校はさらに少ないと推察される。中学校区は複数の小学校を含んでいる場合が多いが、小学校ではそれぞれの実情に合わせた観点が設定されていることから、小中の系統性を踏まえた観点の設定には様々な課題がある。ここで重要となるのが校種間の連携である。しかし、この連携は、単に行事の調整といったものではなく、互いの実践が教育的に効果が上がるものにする必要がある。

そこで小・中学校での連携の在り方を検討し、具体的な連携の有様を考えてみた。小学校段階でのような観点が設定され、どのような観点の系統性のもとに子どもたちが活動してきているのかといった情報や、中学校で設定された観点における生徒の変容などの情報を互いに知ることは、系統性を考えた単元を構想する上で大切である。テーマが同じになることはあってもよいが、観点や内容認識の系統性の情報交換ができなければ、育てたい力のグレードアップが図れない。

また、「総合的な学習の時間」の小中一貫教育の可能性を探る上でも、まず情報交換をベースにした連携の在り方を探る必要がある。具体的には、図 2-3 に示したような内容項目を踏まえ情報交換を行うことが考えられる。

図 2 - 3 「総合的な学習の時間」における小・中学校の連携



そして、教務主任や研究主任など、構成メンバーを決定し、この時間の学習が軌道に乗る時期、

表2 - 2 系統性を踏まえた観点例

観点	中学年	高学年	中学校第1学年
* 課題を発見する力	・対象に対して得た情報から 疑問や不思議さなどを 感じ、自分のおもいや願い、考えを生かそうとしながら課題を見つけることができる。	・対象に対して得た情報から、自分のおもいや願い、考えを生かそうとし、 学習を通してつきたい力や解決の見通しを意識しながら 課題を見つけることができる。	・対象に対して得た情報から、 課題追究の価値を明確にもち 、学習を通してつきたい力や解決の見通しを意識しながら課題を見つけることができる。
* 情報を収集する力	・情報モラルを理解しているとともに、 自分が集めたい情報 を集めることができる。	・ 情報モラルを理解 しているとともに、 活動の目的、内容に合った情報を、収集の方法を工夫しながら 集めることができる。	・情報モラルを理解しているとともに、活動の目的、内容と、それに合った方法で情報を収集することができる。また、 様々な情報機器の操作 ができる。

活動の途中、年度末といった活動の時期に合わせて定期的な合同会議をもつことが大切である。そして大切なことはこれらを継続することである。

さて、その上で、系統性を踏まえた具体的な観点例を作成してみた。表2-2は、観点「課題を発見する力」と「情報を収集する力」についての系統性をシミュレーションによって示したものである。

この例では、小学校中・高学年～中学校第1学年までを三分割で表しているが、低学年を含めたり、学年ごとに設定したりすることも可能である。上記例の場合、「課題を発見する力」については、中学年での「疑問や不思議さなどを感じる事」から、高学年では「解決の見通しの意識の有無」、中学校第1学年での「課題追究に対する価値の明確な認識」へとといった系統性をもたせている。また、「情報を収集する力」については、中学年での「自分が集めたい情報」から、高学年での「活動の目的、内容にあった情報・収集方法の工夫」、中学校第1学年の「様々な情報機器を操作する力」といったスキルを加味したものへと系統性を設定している。

このような系統性を示す内容や表記の仕方については、学年と校内での然るべき組織との連携のもとに設定、作成し、全職員で共通理解することになる。いうまでもないが、表2-2のような場合は、中学校も視野に入れた系統性を示したものであることから、当然、小・中学校両者でのすり合わせが必要となる。

表記の仕方については、表2-3の「低学年・中学年・高学年の系統性を表すキーワード例」に示したように、該当する観点における子どもたちの学習活動中の具体的様子を端的に表すキーワードをどのように設定するのがポイントとなる。第1章でも述べたように、あまり細部にまでわた

って具体的に表記すると、返ってそれにしばられてしまうため、ある程度の幅をもたせて設定した方がよい。

また、どうしても抽象的な表現になる場合も考えられるが、その点については、この後の作業となる評価規準の作成段階で行動目標として具体的に表記することが可能である。

表2 - 3 低学年・中学年・高学年の系統性を表すキーワード例

観点	キーワード		
	低学年	中学年	高学年
計画する力	したいことが見つけられる	大体の見通しが立てられる	見通しが立てられる
表現する力	表現したいことを自分なりの方法で...	場面に応じた方法を駆使して...	目的に応じた効果的な...
情報を処理する力	集めたものを整理する...	必要な情報を比較して選択...	自分にとって必要なものかどうか選択...
相互に評価する力(学習面や態度面)	友達のよいところに 気づく	友達のよいところを自分に 取り入れる	友達のよいところを 進んで 取り入れ学習や自分自身の 改善 に生かす
態度	仲良く...	認め合い...	高め合い...

系統性をもった観点の設定について述べてきたが、設定した観点以外の進歩についても認めることが重要である。「総合的な学習の時間」は、子どもたちが主体的に学習している過程で内容が広がり、様々な活動場面で思わぬ力を発揮するからである。また、この時間は、各学校が自前のカリキュラムのもと、ゆっくりと長い時間をかけながら育てたい力を育てていく学習であることを踏まえると、あまり多くの観点を設定する必要はない。それよりも、子どもたち自身が自分の変容に気づくことができる工夫が大切である。

第2節 評価規準作成の軸（キーワード， ）

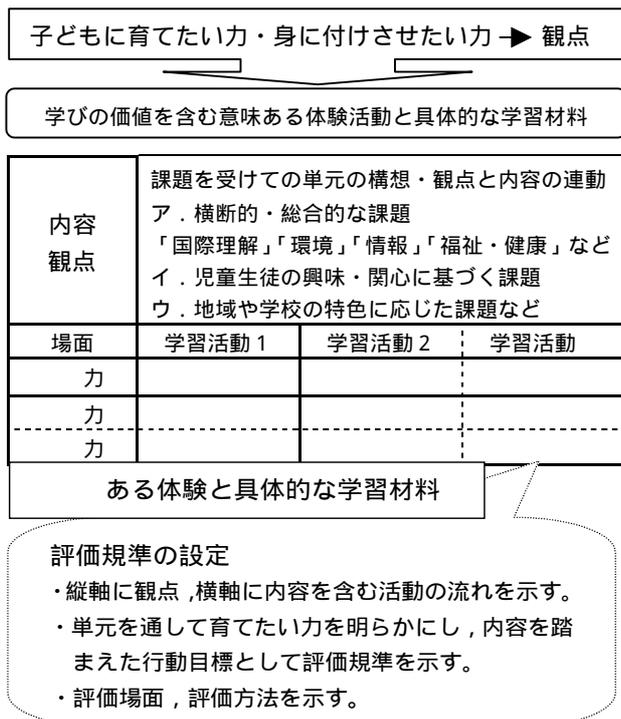
（1）内容に即した評価規準の設定

育てたい力，身に付けさせたい力である観点が明確にされると，その実現状況を具体的に把握することが求められる。つまり，「 ができる」といった行動目標として示されるものが必要となる。これがキーワードの二点目「評価規準の設定」である。各学校に観点の設定や内容が任されているからこそ，「総合的な学習の時間」の評価規準の設定は，教科学習のそれ以上に重要である。

しかし，観点が設定されただけでは作成できない。このことは，例えば教科学習における算数科で，「計算ができる」という評価規準が成り立たないことから明らかである。なぜなら，「計算ができる」には内容が伴っていないからである。「繰り上がりのある1けた+1けたの足し算ができる」というように，点線部で示したような内容を関連づけてはじめて評価規準が作成できるのである。

このようなことを踏まえながら，図2-4に示したように，学ぶ価値ある体験活動と具体的な学習のための材料をもとに，観点と，内容や活動の流れとをマトリックスの縦軸と横軸におき，単元レベルでの評価規準を設定していくことになる。そして，単位時間レベルでの評価規準への作成へとつなげていくのである。

図2-4 観点の作成から評価規準の作成へ
評価規準作成のマトリックス



単元レベルでの評価規準の設定は内容の認識の系統性とも関係することを踏まえておく必要がある。表2-4に，小学校学習指導要領（平成10年）に示された横断的・総合的な課題例を取り上げ，内容の認識の系統性を目標として例示してみた。このように，内容の系統性についても，観点の系統性と同様，系統を表すキーワードをどのように設定するのかということを確認しておく必要がある。また，具体的な目標は評価規準で示すことを考え，この段階では系統性にしばられることを避けるため，あまり具体的すぎる表現ではなく，目安として大まかな表現でもよいと考える。

以上のことから，内容認識についての系統性も，単元を構想する上で重要なものとなるだけではなく，単元レベルでの評価規準を作成する上で参考となる。

表2-4 横断的・総合的な課題における
内容認識の系統性を表す表記例

課題例	低学年	中学年	高学年
国際理解	異文化にふれ・同じ点や違う点があることを知る。	異文化のよさを認める。	異文化を通して自分たちの文化のよさに気づく。
環境	身近な自然とのかかわりに関心を持ち，すすんで自然とふれ合おうとする。	身近な自然とのふれ合いから環境についての問題意識をもつ。	自然と生活との関連から環境を意識し，環境にはたらきかけようとする。
情報	情報機器に慣れ親しむ。	情報手段を道具として活用する。	問題解決学習としての情報手段の活用と情報の取捨選択をする。
福祉・健康	健康や安全に気をつけて遊んだり生活したりしようとする。	身の回りの様々な立場の人々との交流を通して，問題意識をもつ。	身の回りの様々な立場の人々との交流を通して，問題意識をもって自分たちのくらしや自分の生き方を見直そうとする

さて，観点や内容認識についての系統性が明らかになれば，いよいよ単元を見据えての評価規準の作成となる。基本的には，教科学習と同様，観点，単元のねらいと単元での具体的な活動を踏まえ，評価の場面や評価方法を連動させて，評価規準を単元の指導計画に位置づけることになる。

しかし，「総合的な学習の時間」の活動では，1単位時間の活動枠で評価規準を設定することは難しい。なぜなら，一人ひとりの子どものテーマが異なる場合や，個々の子どもの活動内容すら異なる場合も考えられ，1単位時間のような短いスパンの中で共通した評価規準が設定しにくいからで

表 2 - 5 指導計画例(「水中探訪船で校区の川を調べよう!」第三学年)

活動内容	評価規準	観点			評価場面	評価方法
		課題 発見力	計画力	意欲		
・社会科の校区探検から派生し、校区の川の観察を行い、課題を見つける。	A . してみたいことと、その理由が書ける。 B . してみたいことが書ける。				フィールドワーク終了後	ワークシート
・水中探訪船を使って川の観察を行う計画を立てる。	A . 船の機能も視点に置き、川の観察と船作りとを結びつけて活動プランを立てることができる。 B . 川の観察と船作りを結びつけて活動プランを立てることができる。				自分の考えたプランを書く場面と活動終了後	観察とワークシート

ある。また、この時間のもつ特性から、子どもたちが学習活動を行っていく途中で様々な活動の修正が行われることが考えられるため、設定した評価規準を変更せざるを得ない場面が起こりうることや、高次の学力は長いスパンでみとることが求められるということも踏まえておく必要がある。

このような点から、評価規準の設定は、まず、単元のねらいを踏まえた単元レベルで考え、1 単位時間レベルや短いスパンでの評価規準の設定については、すべての子どもに共通に設定できるものに限り、また必要以上に多くなりすぎないことに配慮して行うことがよいのではないだろうか。

さらに、この時間が子どもの主体的な学びを実現する役割を果たしているという視点から、評価規準には、一方的な教師からの提示に終わらず子どもたちの、「こうしたい」といった願いを生かす教師の姿勢も重要である。いわゆる教師と子どもとの評価規準の共有化である。つまり、育てたい力に学びたい目標を加味することが大切となる。

表 2-5 は、指導計画の枠組み例を示したものであるが、評価計画も視野に入れたものである。活動の流れに従って、活動内容、評価規準、観点、評価場面、評価方法を示している。ここでの評価規準は子どもたちに共通のものとして、課題設定したり計画したりというように、単元の中の比較的短いスパンである本時レベルでのものである。単元レベルでの評価規準であれば、「校区探検を通して問題意識をもつ」といったもう少し大きな括りとして表すことになる。これらの枠組みは各学校の実情に合わせて作成されるものであるが、評価規準とその判定の考え方、評価場面や評価方法を明確にしておく必要がある。

(2) 判定基準の考え方

～ 判定基準の設定は可能か～

評価規準を設定するということは、それを判定する基準が必要となる。「総合的な学習の時間」の

評価は「値踏み」が目的ではないが、子ども一人ひとりの観点や内容認識における現段階での力を把握したり、子どもたち自身の学習の改善や教師の指導の改善をしたりするために重要である。この意味においてキーワードの三点目となる「判定基準の設定」についての考え方が問われてくる。

基準を考えると、前述したように、個人追究型の学習の場合に、「どの程度の力が育っているのか、身に付いているのか」という基準を個々に設定することは容易ではない。また、たとえ細かい基準を設定したとしても、活動中にそれを用いて評価することは困難である。表 2-5 では、「B : おおむね満足できる」状況、「A : 十分満足できる」状況を文章によって質的に示しているが、とりあえず「B の基準」を想定し、評価規準として作成することが現段階では適当ではないだろうか。

この時間における判定の基準については、第 1 章 2 節の、本市小学校へのアンケート調査の結果でも述べたように、「設定している」が 44.7% と 5 割を少し下回っているものの、「設定していない」が 55.3% と、それぞれ約 5 割ずつになっている。また、課題として「判定の基準をどのように考えるのが難しい」といったことが挙げられ、基準の設定が関心事の一つであることがうかがえる。

そこで、個人追究型など内容が多岐にわたる場合、異なった内容での共通した活動に対応するものとして、また、この時間の評価が数値的なものは馴染まないものであるということなどに対応するものとして、ルーブリックによって基準を示す方法がある。

ルーブリックとは、文章によって行動や様子などを質的に表した評価指標であり、「値踏み」ではなく、主に評価対象についての情報を収集するというアセスメント評価として採用されている。次ページ表 2-6 に、観点「コミュニケーションする力」について、単元の中で行われる共通した活動として、また、個人追究型の中で共通に行う活

活動として「インタビュー活動」を設定し、その活動を通しての自己評価の様子をシミュレーションし、ルーブリックで示してみた。この例では、小学校中学年から中学校第1学年までの間を想定し、指標を三段階で表している。

表2-6 設定した観点を踏まえ、様々な内容に共通して行われる活動に対応したルーブリック例

単元レベルでの評価規準	観点を踏まえた単元レベルでの共通した活動についてのルーブリック例
自己評価する力 ・「インタビュー活動に対する自己評価をすることができる。」	<p>a. インタビュー活動について、「うまくいったこと」「うまくいかなかったこと」が書け、次回のインタビュー活動に生かそうとすることが書けている。</p> <p>b. インタビュー活動について、「うまくいったこと」「うまくいかなかったこと」について根拠を示して書くことができ、次回のインタビュー活動に生かそうとすることが書けている。また、インタビューしたことが自分にとってどのような価値があったかということについて言及している。</p> <p>c. インタビュー活動について、「うまくいったこと」「うまくいかなかったこと」について根拠を示して書くことができ、次回のインタビュー活動に生かそうとすることが書けている。また、インタビューしたことが自分にとってどのような価値があったかということについて言及するとともに、活動を通して自分の変容に気づいている。</p>

表2-7 設定した観点を踏まえ、様々な内容に共通して行われる活動に対応したルーブリック例

単元レベルでの評価規準	観点を踏まえた単元レベルでの共通した活動についてのルーブリック例
情報収集する力 ・調べたいことについて情報を収集することができる。	<p>a. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報がわかり、情報手段を意図をもって選択できる。また、様々な情報機器の操作にも慣れ、得た情報を分析することができる。</p> <p>b. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報がわかり、情報手段について意図をもって選択できる。また、得た情報を分析することができる。</p> <p>c. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報がわかり、情報手段を決めて収集することができる。</p> <p>d. 目的を明確にもち、自分にとって必要な情報を収集することができる。</p> <p>e. 目的を明確にもち、対象に関する情報を収集することができる。</p>

表2-7の例では、情報収集する力についての単元での評価規準についてのルーブリックをシミュレーションしてみた。この場合も小学校中学年から中学校第1学年までの間を想定している。これらのルーブリックは短いスパンである本時レベル

の評価規準についても設定が可能である。しかし、評価項目が多すぎるとそれだけ多くのルーブリックが必要となることが課題である。

このようなルーブリックを現実にも使えるものとして考えた場合、多くの観点について細かく設定する必要はない。小田勝己は、『総合的な学習の時間』は、おおまかな学力の保障のガイドラインのようなものがあれば、雑然たる学びであっていっように構わない⁽¹¹⁾と述べ、四つか五つの観点についてルーブリックがあればよいと指摘している。この点については、単純明快で的確なものが現実に活用できるということを示しているといえる。

また、工藤文三が、「ルーブリックに当たるものは、既に現在行われている評価活動や教師の『見取り』といわれる判断の中に見られるものと思われる⁽¹²⁾と述べているように、指標作りは、目の前の子どもたちの実態を見据え、個々の教師の適切な判断と、多くの教師による共通理解と共同作業のもとに共有化されなければならない。このことは、できあいの基準を自校に代用する危険性を述べているといえる。

これまで述べてきたことを踏まえ、単元レベルでの評価規準設定までのおよその手順例を下記に示した。重要なことは、観点の設定にしても評価規準の設定にしても、目の前の一人ひとりの子どもたちにどのような力をどこまで育てたいのかということが明確にされているということである。

事前にテーマについての児童のおもいや考えを把握するとともに、教員であらかじめテーマや活動内容を検討しておく。その際、単元で期待する児童の姿を明確にもっておく。

活動に価値あるテーマの設定を児童とともに検討する。テーマを決定し単元構想を示す。その際、活動を通して児童につけてほしい力を説明し、個々の児童自身についても目標を明確にもたせるようにする。

単元での活動計画を立て、設定した観点について、当該学年でつけさせたい力をもとに、縦軸に観点、横軸に活動内容を置き、マトリックスのセル上に単元の評価規準（B基準）またはルーブリックを設定する。

をもとに、1単位時間レベルでの評価規準（B基準）を設定する。（ルーブリックで示すことも可能である）また

(9) 上杉賢士「教師のみとりをどう工夫するか」前掲 注(2)p.54

(10) 加藤明「総合的な学習と目標に準拠した評価」『目標に準拠した評価の考え方と実際』金子書房 2002p.60

(11) 小田勝己「総合と絶対評価 - ルーブリックでどう変わるか」『総合的な学習を創る』No.157 明治図書 2003p.20

(12) 工藤文三「現在の評価活動の検討の中からルーブリックを作成する」前掲 注10p.2

第3章 「総合的な学習の時間」

における評価の実例

本章では、1章で挙げた7つのキーワードを踏まえ、指導計画を立てる段階からシミュレーションし、具体的な単元での評価規準の実例を示すことにする。なぜなら、「総合的な学習の時間」は画一的なものではないからこそ、指導計画には、この時間に対する各学校の考え方が反映されるといって重要だと考えるからである。また、それぞれの学校がどのような学習をめざすのかという理念は、指導計画や単元構想の中に位置付けられ、評価規準はそれらの集約として設定されるものであるととらえることができるからである。

第1節 教科との関連を図った

「総合的な学習の時間」の評価規準例

本節では、観点別学習状況の評価と個人内評価との二つの視点での評価を行うことを踏まえつつ、教科との関連を図った取組例をシミュレーションしてみることにした。

(1) 単元構想の重要性

改めて「総合的な学習の時間」の進め方を確認しながら評価規準例を示してみる。

観点が設定されるとテーマの設定をするようになるが、周知の通り、テーマの設定には様々な方法がある。領域を各学年共通（一つないしは複数の領域）としテーマの扱いに幅をもたせる、領域を細分化しテーマを設定する、活動の段階を各学年共通とし、テーマの設定は学年に委ねる、テーマを学校で統一する（各学年共通のテーマ）などの方法が考えられる。いずれの方法にしても、次に述べる二つの点が重要であると考えられる。

一点は、下に示した小学校学習指導要領にも見られるように、各教科などとの関連を明らかにし

総合的な学習の時間は、各教科で身に付けられた知識や技能を相互に関連づけ、総合的に働くようにすることを目指したものである。

総合的な学習の時間を通して、学校で学ぶ知識と生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識や技能等が生活において生かされ総合的に働くようにすることが大切である。

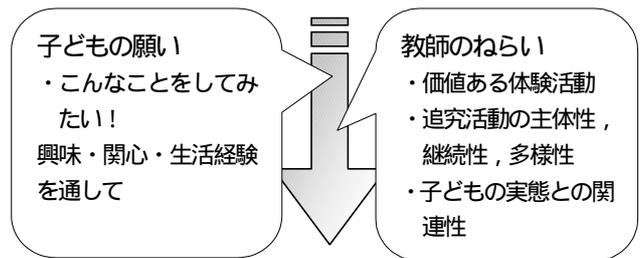
また、総合的な学習の時間で身に付けた力を各教科等において生かしていくことが大切であり、各学校では、総合的な学習の時間と各教科等の指導計画の有機的な連携に配慮する必要がある。

(H11.小学校学習指導要領解説・総則編より)

て取組を進めることの重要性である。この時間の重要なねらいである「自ら学び自ら考える力の育成」は、各教科などと、この時間との双方で培われた力が、互いに機能し合う関係によって成立する。そこで、本節では、教科との関連を踏まえた事例を示すことにする。

もう一点は、テーマ設定の段階から活動の完結段階に至るまでの、子どもと教師との共同作業の重要性である。図3-1に示したように、教師はこの時間における子どもの願いを大切にしながらも、子どもが自己実現を図るため、また、この時間が教育的に意味ある時間となるため、「多様性」「意味ある体験活動」などの要素を踏まえたテーマを明確にして取り組まなければならない。つまり、子どもの主体性と教師が子どもに培いたい力とのバランスを踏まえた中で、評価規準が設定されていることが重要であると考えられる。

図3-1 「願い」と「ねらい」とのバランス



「総合的な学習の時間」と教科との関連については、年間指導計画や単元計画、指導案など計画レベルでの関連、教師の具体的な指導や支援などの実践レベルでの関連、子どもの中で学びがどうつながっているのかをみとり、その後の実践に生かすといった、子どもの内面レベルでの関連といった、三つのレベルをとらえておく必要性が指摘されている。(12) また、関連指導のための全体的な手順とポイントとして、何のために関連させるのかということや、内容面なのか能力面なのか情意面なのかといったように、何について関連させるのかということが重視されている。(13)

「総合的な学習の時間」と各教科などとの計画レベルでの関連について、シミュレーションによって示したものが次ページ表3-1である。この例は3学期制で、教科や道徳は本市指導計画のものとし、学校行事や学級活動の内容については一般的なものを挙げている。

このシミュレーションによる例では、課題テーマには、「創造性を養う」という教師のねらいから「めざせ発明王」というテーマを設定し、子ども

表3-1 第5学年 各教科などの関連を示した年間指導計画例

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月					
国語 書写	新しいわたし・新しい友達・「読む」ということ、こんなこと、したいな ふるさと海産カラス意のうご 書 用具の持ち方と姿勢、ひらがなの表順と字形など	依頼の手紙、お礼の手紙 ▲形に注目、読み方に注目 [四年生の漢字] 筆者の考えをとらえよう ・海にねむる未来 仮名づかいの決まり 書 筆順と点画の接し方	調べたことを整理して書こう ・言葉の研究し ポर्ट 漢字の成り立ち わたしたちは、こう考える 書 文字の組み立て方 「へん」と「くり」、課題別学習 木材、「灯火」「金銀」によう、	読書の楽しさを伝え合おう ・プラム・クリークの土手で ・宇宙をみたよ ・本と出会おう ・読書発表会を開こう 書 ・「よる」の組み立て方 四年生で学習した漢字	あなたへ熟語作り【四年生の漢字】 体験したことを分かりやすく伝えよう ・わたしたちの学校生活 ・「書く」ということ 書 文字の調和のさせ方を学ぼう 字配り(一)		心の通い合いを読み取るう、わらぐつの中の神様字 方言と共通語 読む人のことを考えて言葉の使い分け 書 配列(一)・「原稿用紙」 文字の組み立て方(二)・「漢字とか	地球環境について考えよう ・一秒が一年をこわす ・ホタルのすむ水辺 ・「子ども環境会議」を開こう ▲ ・より確かな情報を 書 ・課題別学習 「つばさ」「思いやり」「明るい声」 書 【文字たんけんをしよう】	国語辞典を使って インタビュー名人になろう 漢語と和語	言葉を集め、物語を作る 漢字の読み方と使い方 書 文字の整え方や調和のさせ方を学ぼう 文字の組み立て方(二)「かまき」	伝え方を選んで、ニュースを発信しよう ・ニュースを伝える ・伝え方を工夫して発信しよう 同じ音の漢字	自分で選んで ・大道いさんとガン ・月夜のみみずく 五年で学習する漢字 五年生のまとめ					
社会		私たちの生活と食料生産 32 米のふるから米の産地にせまろう 1. 米づくりのさかんな庄内平野 2. (a案)水産業のさかんな八戸市 または (b案)野菜づくりのさかんな		3. これから食料生産		わたしたちの生活と工業生産26 工業製品で快適な生活を 1. 自動車をつくる工場 2. 工業地域と工業生産		3. 工業生産をささえる貿易と運輸 わたしたちの生活と情報 わたしたちの生活と情報 1. (a案)放送局の働きまたは (b案)新聞者の働き 2. 情報と社会		わたしたちの国土と環境 国土を見わたして 2. わたしたちの生活と環境 環境と公害 ▲ (a案)よみがえった空と海と川 (b案)よみがえれ琵琶湖 (c案)水俣病の発生		3. わたしたちの生活と自然保護 4. わたしたちの国土					
算数	小数と整数	垂直と平行	小数のかけ算とわり算(1)	四角形	計算の見積もり	変わり方のきまり	小数のかけ算とわり算(二)	算数の広場 数字ならべ	面積	式と計算	同じものに目を付けて	分数	算数の広場 折り紙遊び	割合	円	算数と生活	もうすぐ6年生
理科	生命のつながり(1) 発芽と養分	生命のつながり(2) 植物の成長と肥料・日光()	生命のつながり(3) 植物の成長と肥料・日光()	生命のつながり(3) 生命のたんじょう	自由研究	自由研究(4) 植物や実や種子の生き方	天気の変化(2)	流れる水のはたらき	てこものの重さ				もののとけ方				ふりこの動きとおもりのはたらき
音楽	みんなで楽し歌おう	すてきなハーモニーを味わおう					いろいろな種類のアンサンブルを楽しもう	選択 楽器でアンサンブルを楽しもう	選択 打楽器や体でアンサンブルを楽しもう	音楽で日本の旅をしよう			楽しい音楽会をしよう(1)	楽しい音楽会をしよう(2) 選択 音づくりコース 選択 合奏コース	楽しい音楽会をしよう(3)		
図画工作	自身をもってきょうかしよう(きょうか)	心に残ったこと(絵・立)	ここに、マイハウス(造)	選択題材 あなだけタワーまたは見る、どうする(絵・立)	選択題材 だんだんコリントゲームまたはだんだんコリントゲーム(ほのぼの)(工)		心を動かされた場面(絵・立)	選択題材 わたしのキャラクター(絵・立) 光の中で(造)	わたしのカレンダー(絵・立・工)	乗ってみたいな(絵・立・版)			白の世界(絵・立)	選択題材 かいたり、消したり(絵・立) ザラザラ画面(絵・立)	選択題材 音をカタチにしてみよう(絵・立) ここでパチッ(造)	きょうかしよう(きょうか)「あれれ!不思議だね?」	
家庭	家庭の生活を見つめてみよう	楽しい小物を作ろう ・針と糸を使ってみよう		おすすめ料理に挑戦() 簡単な調理をしてみよう ・調理の基本 ・ゆでる良さ調べ ・ゆで卵作り		楽しく使える物を作ろう 布で作ってみよう ・生活に役立つ物作り ・作った物の活用	おすすめ料理に挑戦() なぜ食べるのだから 朝食を作ってみよう ・いり卵作り ・三色野菜の油炒め作り ・苦手野菜こくふく術	快適に過ごそう() クリーン作戦を立てよう ・汚れにあったクリーン作戦実行	快適に過ごそう() 住まい方を見てみよう ・課題別調べ学習 身の回りを整理・整としてみよう ・我が家の整理・整と計画				もうすぐ6年生 ・できるように なったこと発表会				
体育	体ほくしの運動(1)15×5 ストレッチ体操30×5	短きより走・リレー	リズムダンス	保健「けが」の防止	水泳	水泳 フォークダンス すもうあそび25×4	体ほくしの運動15×4	走りばとび マット運動	バスケットボール				なわとび20×6 1200m走(6分間走)25×4	とび箱運動	保健「心の健康」	ソフトバレーボール	
道徳	明の長所...長所を見つけて 女の子と母親...親切な心 一郎君の審判...いつも正しく	百一歳の富士...生き方に学ぶ 約束...自由な行動 ひろし君の手術...いのちの尊さ	響け、心のハーモニー...ふるさとを愛する心 言葉のおりもの...男女の協力 プランコ乗りとピエロ...広い心で 勇気を出して...勇気を出して	お母さんの病氣...家族の幸せ 手のひらのかき...大切ないのち	自分にチャレンジ...はげましあう心 元気を出して!...わたしの家族 みんな仲間だ...公正・公平な考え	失われゆく緑...自然の愛護 何気なくしていること...社会のルールを守る ストウ夫人...勇気と希望 緑の絵...力をあわせて	エジソン...工夫して 緑よみがえれ...自然を愛する心 学びかんがい...公共のために 病と痛をわきまえて待合室で 出会った少女...真心をもって	黄熱病とのたたかい...感謝して 流行おくれ...節度を守る 京都から21世紀へ のメッセージ...力をあわせて	くずれ落ちた段ボール箱...その人の身になって 蛇ヶ谷...郷土を愛する心	ペルは泣いている...文化の違いを超えて ヘレンと共に...希望をもって 良雄のノート...友を思う心 母の仕事...仕事の尊さ	発車前のできごと...誠実な心 危険ですガラスが入ります...公德心をもって ひるがえる校章旗...わたしたちの学校						
学級活動 児童会活動	5年生の目標を決めよう	交通事故から身を守る 児童会縦割り活動(自己紹介) こんな勉強ができるよ。 わたしたちの体(1)男の子と女の子	健康な体を保つために 児童会縦割り活動(みんなで遊ぶ) 本の紹介、野外活動を楽しく	1学期を振り返る 町別集会 夏休みのくらし方	2学期の目標 クラスで秋祭りをしよう	学級発表会を成功させよう わたしたちの体(2)男の子と女の子	年 組秋祭り 給食に感謝して 縦割り活動(みんなで給食)	冬休みの過ごし方 2学期を振り返って	3学期の目標 地震に備えて	縦割り活動(卒業を祝うために) 児童会選挙集会	5年生を振り返って 6年生に向けて						
総合的な学習の時間 構想と主な活動	テーマ・課題の設定段階 タイムのガイド 児童の願いと教師のねらいとの調整	追究の計画段階(1) 単元構想と明確なゴールの姿の確認 めざせ 発明王 外部講師の講演 TV視聴 単元(1)「学校生活に役立つ発明をしよう」	追究活動段階(1) グループで、個人で 学習にかかわって 遊びにかかわって インタビュー活動(1)	節目のまとめ段階 中間発表 発明品 制作活動 まとめる 発表 自己評価	新たな構想を練る段階 インタビュー活動(2)	追究の計画段階(2) 環境、国際理解、情報、福祉、健康への視点から 調べる 情報の収集 まとめる 情報の選択・整理	追究活動段階(2) 発表する 情報の発信	節目のまとめ段階	振り返りの段階 記録集の構想を練る 自己評価活動 目標について 追究活動について 自分自身について	記録集の発行の計画と執筆 記録集の完成							
学校行事	離任式、着任式 始業式、入学式 身体計測などの検査、避難訓練	検診、交通教室、春の遠足	歯磨き指導	野外活動、終業式	始業式、避難訓練 秋の運動会	歯科検診、視力検査など 創立記念式	演劇鑑賞、学習発表会	終業式	始業式、音楽鑑賞 避難訓練、大掃除	マラソン大会	卒業を祝う会 卒業式、修了式						

の願いの実現については、問題意識をもたせる共通の活動として、ゲストティーチャーの話やビデオの視聴を取り入れ、これらを参考にその後の各自の課題設定で幅をもたせることにしている。

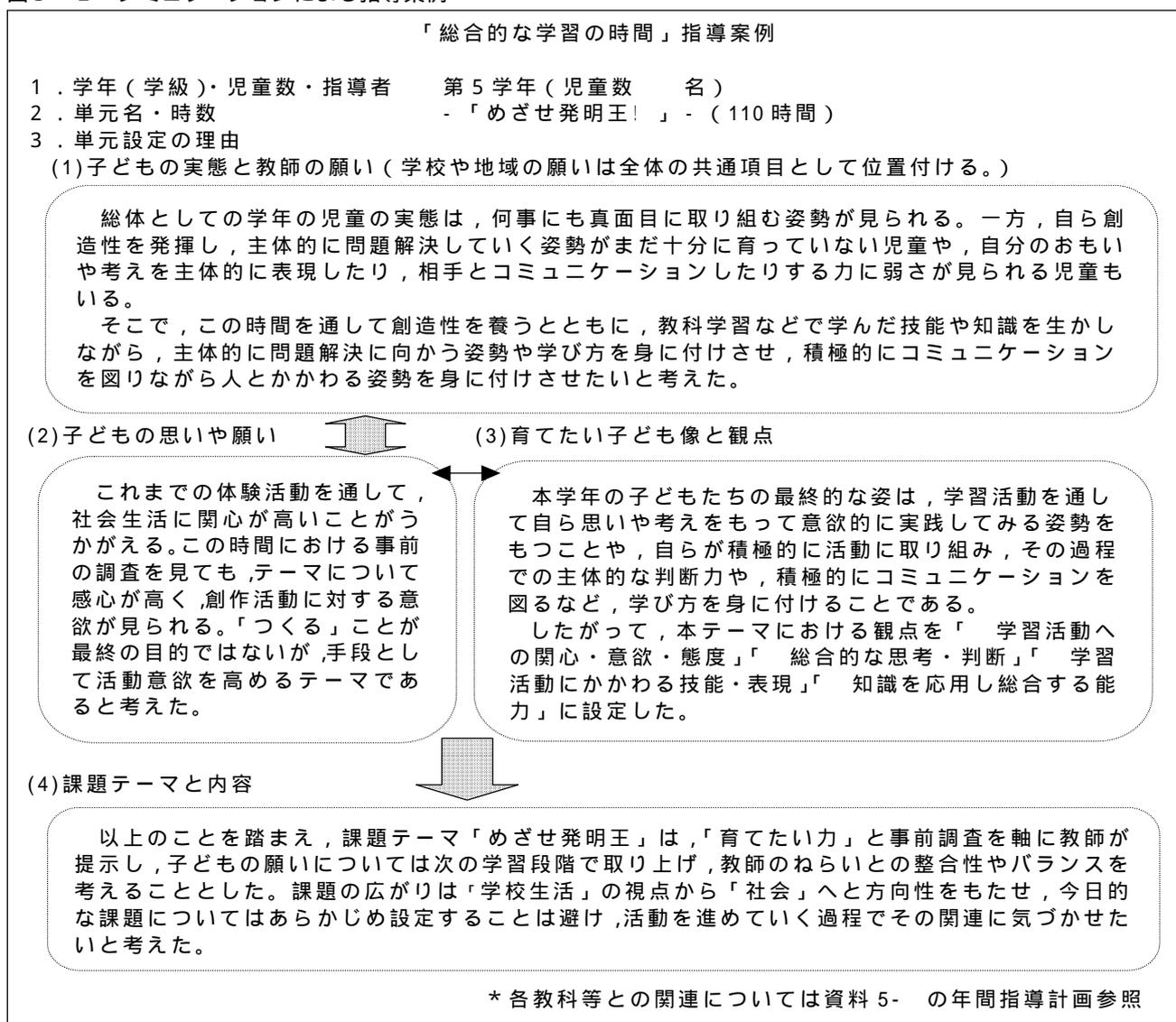
また、年間を通しての課題テーマとし、学校生活から家庭生活、さらには世の中を見つめる方向へと目を向けることをねらい、二つの小単元を設定している。とりわけ後半の単元については、児童の意識が今日的な課題である「環境」「福祉・健康」「国際理解」「情報」へ波及することを踏まえた計画にした。これは、初めから今日的な課題を設定するのではなく、児童が活動を進めていく上で必然的にその方向に意識が向けられることをねらったことである。なお、学習集団の形態については、学級や学年で取り組むことを可能としている。

各教科などとの関連については、例えば点線の

矢印で示したように、内容として関連しているものもあれば、実線のように能力として関連しているものもある。これらの関連をおさえておくことは、指導における工夫につながるるとともに、双方向の学習における目標の達成状況の評価にもつながり、その後の指導の改善にも生かされる。さらに、教科などで培った力が「総合的な学習の時間」の学習にどのように生かしているのか、「総合的な学習の時間」で培った力がどのように各教科などの学習に生かしているのかということを、子ども自身に振り返らせることが重要である。

次に、実際に具体的な指導案をシミュレーションし、図3-2、表3-2・3-3に示した。単元の展開に当たっては、子どもも教師も、ともにゴールの姿を描いていることが大切となる。とりわけ教師は、その姿の実現の鍵を握るものが指導と支援であることを踏まえておく必要がある。

図3-2 シミュレーションによる指導案例



(2) 進歩の状況を踏まえた評価
 を生かす指導案例(キーワード)
 単元の指導計画には様々な要素を項目として挙
 げることが考えられるが、ここでは評価計画を踏
 まえた単元指導計画例を示してみる。
 「総合的な学習の時間」は、活動の過程で子
 どものおもいや考えが多様に広がり、思わぬ展開に
 向かうことも考えられる。したがって、過度に、

にわたって単元の指導計画のルールを敷く必要は
 ないと考え、表3-3の活動・評価計画例には以下
 の要素を示すことにとどめた。

子どもの意識と活動の流れ
 教師の指導と支援
 観点と評価規準・評価時期・評価場面・評価方法
 (単元の指導計画に必要と考えられる要素)

表3-2 単元の指導計画例(単元の評価規準例)

<p>単元の目標...学校や家庭など日常生活や社会を見つめ、生活に役立つものを創作する過程で「環境」や「福祉・健康」などの今 日的な課題を深く見つめる態度を養う。</p> <p>単元における評価規準</p> <p>「学習活動への関心・意欲・態度」.....身の回りの生活や社会を見つめ、生活に役立つ発明品を考えたり創作したりする活動を通 して、進んで問題の解決に粘り強く取り組もうとするとともに、自分の生活や社会をより深く見つめようとする。</p> <p>「総合的な思考・判断」.....役立つ発明品を創作する方法を自分なりに考え、またそのための情報を総合的に考え判断 することができる。</p> <p>「学習活動にかかわる技能・表現」.....発明品の創作に当たって友達と協力しながら、情報の収集や見通しをもって創作したり表 現したりすることができる。</p> <p>「知識を応用し総合する能力」.....各教科などで学んだ知識などの既習事項を生かし、活動を進めることができる。</p> <p>小単元名...「学校生活に役立つ発明をしよう!」</p> <p>小単元の目標...「学習」や「遊び」などの視点から、みんなに役立つ発明を考えたり創作したりする活動を通して、高学年として 学校生活を深く見つめる姿勢を養う。</p>

表3-3 活動・評価計画例(小単元:学校生活に役立つ発明をしよう!)

場面	子どもの意識と活動の流れ	・評価規準とその観点および評価方法 ・指導のポイントと支援
オリテ	<p>5年生ではどんな「総合」をするのだろ う。楽しみだな。</p>	<p>* 事前調査の児童の願いとのすり合わせや、継続性、教科などとの関連、意 味ある体験活動の可能性などについて学年の教師で検討する。 * 講師の話、ビデオ視聴などの共通体験の場を設定する。</p>
/ 課題との出会い	<p>・事前調査への回答、放送番組「プロジェクト X」の視聴,(発明に携わった方の講演を聴く)</p> <p>学校生活で、みんなに役立つ発明ができ とすれば.....?</p>	<p>発明に興味をもとうとする。(関心・意欲・態度)[発言・ノート・観察]</p> <p>* 課題や問題意識をもたせるため、意図的に全員に校内でのインタビュー活 動を位置づけ、活動の全体的な見通しや計画を立てるのはその活動後に行 う。</p> <p>目的意識や相手意識をもってインタビューができる。(技能・表現)[観</p>
/ 問題の発見	<p>・校内で児童や教職員に対してインタビュー活</p> <p>「こんなものがあれば...」「こんなことが できたら...」というみんなの思いがよく わかったよ。</p> <p>こんな発明をしてみたい、活動を通して こんな自分をめざしてみたい。 そのためには、まず何をしなければなら ないのかを考えてみよう。</p>	<p>* 教科などとの関連を意識させる方法として、「学習面での発明」「遊びの 面での発明」「学習や遊び以外の学校生活での発明」の視点をもたせる。 * 全体を通して自己評価活動を重視する。</p> <p>相手にわかりやすく、また尋ねたいことが尋ねられたかという目標の もとに自己評価ができる。(自己評価能力)[ノートに自由記述による 自己評価を行う。]</p>
/ 計画	<p>・問題意識をもち、根拠をもって発明の方向性 を決める。 ・これからの活動の見通しをもって計画を立て る。</p>	<p>具体的に発明するものとそれを発明する根拠が言える、または書ける。 (思考・判断)[対話・ノート]</p> <p>見通しをもち計画を立てることができる。(技能・表現)[対話・ノート]</p>

表 3-3 は、年度当初のオリエンテーションから、課題との出会い、共通体験（この場合はインタビュー活動）を通しての問題の発見、計画までの 9 時間分をシミュレーションした単元指導計画例である。

この例では、9 時間で 5 つの評価規準を設定しているが、この時間の特徴として、児童の活動が多様であるため、現実的に、教師は指導や支援への対応が主となり、多くの評価規準を設定したとしても評価しにくいことが考えられる。また、「関心・意欲・態度」「思考・判断」など、高次元学力とされる観点は長期的に評価していくことが重要であることから、必ずしも 1 単位時間ごとに評価規準を設定する必要はない。それよりも、この時間の評価はプロセス評価であることから、評価の時期としては形成的な評価が重要であることと、「進歩の状況」を踏まえた個人内評価を行う重要性から、時間を経過した後も同じ評価規準を設定しておくことが大切である。この例では、「目的意識や相手意識をもってインタビューができる」が当てはまる。たった一回の評価場面で進歩の状況を判断することには無理があると考えられる。

表 3 - 4 シミュレーション単元「めざせ発明王！」で設定した観点の系統性を表すループリック例

観点 / 学年	中学年	高学年
学習活動への関心・意欲・態度	学習対象に興味・関心をもち、進んで学習に取り組み、その姿勢が持続している。	進んで学習に主体的に取り組む過程で、学習対象を多面的にとらえ、多角的・多面的にとらえようとしている。
総合的な思考・判断	教科学習などで学んだ考え方や見方を効果的に活用する。	見通しをもちながら、教科学習などで学んだ見方や考え方を効果的に活用したり、「総合」で学んだ見方や考え方を教科学習に活用したりする。
学習活動にかかわる技能・表現	教科学習などで学んだスキルを効果的に活用する。	教科学習などで学んだスキルを効果的に活用したり、「総合」で学んだスキルを教科学習に効果的に活用したりする。
知識を応用し総合する能力	教科学習などで得た知識を総合的に応用する。	意図や目的を明確にもち、教科学習や「総合」で得た知識を応用する。

この例では、全校を通して今日的な課題を設定することは想定していないので、第 2 章で述べた内容の認識の系統性は示していない。観点については、表 2-2 で表したように、各学年に共通の観

点として設定し、その系統性をループリックによって示すと左下 表 3-4 のような例が考えられる。

「技能・表現」「思考・判断」「知識の応用」については、教科学習との関連が深い。この場合、例えば、「科の学習で学んだことが生かせると思う」「科の学習と関係があると思う」など、児童自身が「総合的な学習の時間」で得た知識や学習内容、学び方などが、各教科などに関連していることを明確に意識していることが重要である。そのためには、ポートフォリオ（次節で述べる）に蓄積した記録をもとに児童と教師とが対話をする場を設定することが必要である。

また、教師は、的確な指導や支援をするためにも、関連のとらえ方について、教科学習などと「総合的な学習の時間」を、互いに発展的なものとして関連させようとしているのか、育てたい力を双方で活用しながらより質の高い力へと高めようとしているのかなど、関連のさせ方を明確にしておかなければならない。

次に 1 単位時間の活動における評価であるが、あまり細かいステップを明記するのではなく、その 1 単位時間のねらいが明確になっていること、その時間の活動に対する指導や支援が明確になっていること、評価規準や評価方法が明確になっていることの三点が明記されていればよいのではないかと考える。

また、単位時間の活動でも、子ども自身が「この時間に何ができればよいのか」という目標がはっきりとわかっていることが大切である。このことは、自己評価活動を行う上で重要なことであり、主体的な学習に取り組んだ結果として、自分自身の学習を振り返り、さらに、学習に取り組む自分自身そのものを見つめるといったメタ認知能力の育成の上からも重要である。「総合的な学習の時間」における自己評価活動については後で述べるが、単に感想に終始するといった自己評価ではなく、目標に対して自分がどのような状況にあるのかということをも自分で評価する重要性から、単位時間レベルの指導案にも明確に位置付けておきたい。

次ページ表 3-5 は、小単元「学校生活に役立つ発明をしよう！」のまとめの段階の単位時間レベルでの指導案例である。指導案は、本市でも各校で特色ある形式が採用されているが、単位時間レベルの指導案の要素としては、前述の三点を踏まえ、「本時のねらい」「小単元第何時」「子どもの本時の活動のおもい・願い」「活動内容」「評価規準・評価方法」「指導・支援」などを挙げている。

表3 - 5 1 単位時間レベルでの指導案例

<p>本時のねらい...中間発表の内容や方法を検討し、そのための資料整理や効果的な発信の方法を考えることができるようにする。</p>	
	<p>子どもの意識と活動の流れ</p>
<p>第 時 60 分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発明についてみんなにわかりやすく説明したい。 ・ 家の人やお世話になった人にも聞いてほしいな。 ・ 特にこんなことを伝えたい。 ・ 話すことの順序はこれでいいかな。 ・ どういう方法で発表すればいいかな。 <p>・ ワークシートに発表内容や発表の順序、発表方法を記入する。</p> <p>・ 先生に相談したり友達と意見交流をしたりする。</p> <p>・ 国語の学習と関連させて発表の仕方を考える。</p> <p>・ 自分の考えた発表の仕方を友達や先生に聞いてもらおう。</p> <p>・ 国語で「調べたことを整理して書こう」で学習したことを思い出してみよう。</p> <p>・ 友達にアドバイスしてもらったことを参考にしてみよう。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 評価規準（B基準）とその観点および評価方法 ・ 指導のポイントと支援 <p>* ポートフォリオなどを見るなど、これまでの活動を振り返る時間を設定する。</p> <p>* 発表までに活動でやりとげてしまうことなどを確認する。</p> <p>持ち時間、対象者、効果などを考え、発表内容や方法を決めることができる。(技能・表現)[ワークシートに書ける]</p> <p>* できるだけ児童の思いを生かしながら、個別に面接などによってアドバイスをする。</p> <p>* 全員に共通のものとして、単に内容にととまるのではなく、年度当初に描いた自分自身についてのゴールの姿を踏まえた視点を入れることを意識させる。</p> <p>* グループでの意見交流の場を設定する。</p> <p>友達のことを思いやりながらアドバイスの意見を述べたり友達の意見を謙虚に受け入れたり、協力しながら話し合いを進めている。(態度)[観察]</p> <p>* ワークシートに計画が立てられた段階で、資料の準備や原稿を書いていく。</p>

大切な要素は残し、できるだけ簡素化を図った指導案例である。本時での評価規準は表に示したように二つである。この時間は、子どもの主体性を生かしながら個別への支援が求められる時間でもある。したがって、評価に追われることのないよう、ゆったりと子どもとかわる中で評価を行うことを考えたものである。教科学習と同様、単位時間レベルでの評価規準は、できるだけ行動目標に表すことが大切となる。ただし、あくまで個人内評価であることから、通過率に重点をおくのではなく、一人ひとりの子どもへの対話を中心としたかわりが大切だと考える。

また、例で示した二つの評価規準については、後半に行く小単元「世の中に役立つ発明をしよう!」のまとめの段階で、まったく同じ評価規準を設定することができ、通時的な個人内評価を可能にするものとなる。そのためには、これらの評価資料を、子どもは自己評価としてポートフォリオに記録し、教師は、この時点での子どもの力を評価資料として蓄積しておくことが重要である。

既に述べたように、「総合的な学習の時間」における評価規準は、各学校の自前の「系統性を踏まえた観点」と「内容」をもとに設定されることがその特質である。それに加えて、実際に評価規準が機能する単元指導計画や単位時間の指導レベルでは、「子どものおもいや願いと教師のねらいの延長上に評価規準を設定する」「子ども自身が、評価規準は教科学習などと関連していることを意識することができる」ことなどを踏まえて取組を進めることが重要である。

第2節 「総合的な学習の時間」における自己評価活動(キーワード)

(1) 自己評価を生かすポートフォリオ評価

昨年度の研究「自己教育力を高める自己評価活動の在り方」で、自己評価を単に評価方法の一つとして扱うのではなく、自己評価能力を育成するものとして重視しなければならないということを述べた。(15)

「総合的な学習の時間」のカリキュラムの構成は、知識や概念の伝達というよりも、子どもたち一人ひとりが自律した人間として主体的に学習していくために必要な能力や技能、態度を育成することを主とした、いわばプロセスが中心となっている。すなわち、この時間の評価には数値的な評価が求められていないからこそ、この時間における自己評価が果たす役割は大きいのである。

実際、昨年度の研究の一端として本市、市立小学校教員に対して実施したアンケート調査(回答者数:市立小学校教員185名)の「学年別の各教科などにおける自己評価実施率」を見ると、「総合的な学習の時間」での自己評価の実施率は高い。第3学年では66.7%と6番目だったが、第6学年では体育(88.5%)に次いで2番目(83.3%)であり、第4学年では実施率が他教科や道徳、特別活動と比較して最も高く(77.8%:2番目は体育で72.0%)、第5学年では100%の実施率(2番目は体育で79.2%)だった。(16)

この時間が、子ども任せになってはならないことはいままでもないが、活動の中心は子どもであ

ることから，子どもに自ら学び自ら考えて学習に臨むという自己学習能力が求められるとともに，それを評価する自己評価能力が求められる。そして，この自己評価能力は，学習の最終段階だけでなく，学習のプロセスにおいて有効となる。なぜなら，自己評価は，現時点での自分の学習や自分自身を評価することによって，新たな学びに生かす機能をもち得ているからである。

学習活動のプロセスを評価するため，プロセスで得た情報を取捨選択しながら収集する方法としてポートフォリオ評価があることは今や周知のことである。安藤輝次は，ポートフォリオを，「自分が自発的に学びの伸びや変容を多面的多角的かつ長期的に評価し新たな学びに生かすために学習物等を集めたものである（略）」(17)と定義しているが，「総合的な学習の時間」のようにプロセスを中心としたカリキュラムでは，自己を振り返る機会も多く，活動の節目に学習活動の調整をする場面も多い。昨年度の研究でも明らかになったように，「総合的な学習の時間」において行う自己評価を取り入れたポートフォリオ評価は，自己評価能力を育成する上で重要な評価である。(18)

第1章表1-6にも示したように，ポートフォリオ評価は本市，市立小学校の74.3%で実施されている。しかし，この評価は，いわゆる“学習ファイル”であってはならないし，初期の段階のポートフォリオに見られる「見たこと帳」や「はてな帳」から，自己評価を取り入れたポートフォリオ評価へと充実させ，高学年の段階では，自己評価に必要な要素を子ども自身が自覚した，主体的なポートフォリオ評価が重要であると考えた。

表3-6 ポートフォリオ評価のレベル

ポートフォリオの要素	レベル		
	初級	中級	上級
目的をはっきりさせる			
学習物を多角的に集める			
いつでもどこでも評価する			
評価規準にそって学習物を選ぶ			
子ども同士の検討会をする			
学習物の入れ替えができる			
発表して感想を書く			

(表枠の作成は筆者による)

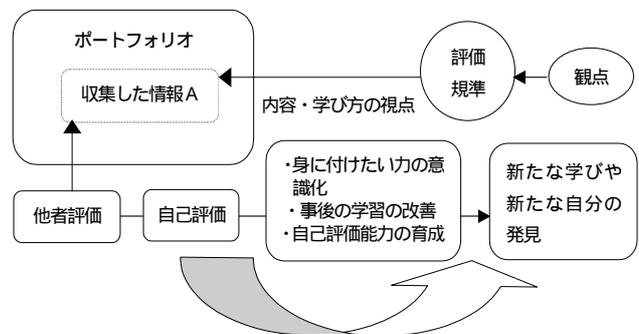
そこで，安藤が示すポートフォリオのレベル(19)を表3-6にまとめた。の「いつでもどこでも」というのは，子どもが自分の学びを振り返りたいときに振り返るといった意味合いをもっていることを付け加えておく。

ここでは，「評価規準をつくって学習物を選

ぶ」という要素について注目したい。自己評価を行う場合の課題として，どのような目標に対する自己評価なのかが曖昧になってしまい，自己評価が単なる感想に終わる場合がある。しかし，評価規準を設定することで感想に終わらない自己評価が可能となる。

例えば，子どもと教師の共有のものとして設定した評価規準にそってポートフォリオに収集された成果物を見直すことにより，子どもは，それらの良い点や改善点を発見し，また，成果物にかかわる活動の在り方や活動を行っている自分自身についても振り返ることが可能となる。そのことを通して，ポートフォリオが，「新たな学びに生かせる」といった本来の目的をもつものとなる。

図3-3 評価規準に即して見たポートフォリオにおける収集物と自己評価能力の育成との関連



自己評価を取り込んだポートフォリオと評価規準との関連を示したものが図3-3である。表3-5に示した指導事例の評価規準例「持ち時間，対象者，効果などを考え，発表内容や方法を定めることができる」で，ポートフォリオに蓄積した，よりよい発表をするためのワークシート(情報A)について互いに検討し合ったり，教師がアドバイスをしたりすることで，さらによりよい発表の在り方に気づくことにつながると考えられるというわけである。

村川雅弘は，ポートフォリオを活用した子どもの学びの振り返りについて「自己評価として子どもが自らを見つめる目を意図的かつ意識的に育み，自らの学びの過程を見つめながら次時の学びのめあてを明確にして自己評価を行うことが必要である」と述べ，「対話」と「綴り」による評価こそがポートフォリオにおける自己評価能力の育成の必要条件であると述べている。さらに，単に「こんなことをした」という内容の情報にとどまらず，小・中学校9年間をつなぐものとして，小学校卒業時あるいは中学校卒業時に，子ども一

一人ひとりが振り返り，まとめたポートフォリオ評価を，進学先の中学校や高等学校に送ることを提唱している。(21)

(2) ポートフォリオ評価における

自己評価活動の有効性と留意点

これまで述べてきたことを踏まえると，ポートフォリオ評価の有効性とは，結局は，この評価が自己評価能力の育成を担っているものとなっているのかどうかということで決まるといっても過言ではない。本研究では，「『総合的な学習の時間』の評価研究グループ」との共同のもとに，この時間における評価規準の在り方や自己評価活動の在り方などを検討してきた。そこで，本項では，自己評価を取り入れたポートフォリオ評価に視点を絞り，研究グループ員の実践を通して，その有効性や留意点を述べる。

その前提として，ポートフォリオ評価が自己評価能力の育成を担うものであるからといって，活動に自己評価を取り入れさえすればよいというわけではない。そこには教師の自己評価能力育成のための自己評価の内容や方法の正しい理解と実践が求められる。と同時に，観点と連動させた自己評価を含んでいることが重要である。

そもそも，子どもたちは，「つまらなかった」「おもしろかった」というような漠然とした感想程度の自己評価であれば常に無意識に行っている。しかし，自己評価の結果を意識的に内面に取り入れ，自己をコントロールできるような自己評価がポートフォリオ評価に含まれていなければならない。そのような自己評価活動を行う上でのキーワードとしては，「自己評価の時期」「自己評価の基準」「自己評価能力の判定」「自己評価の方法」「自己評価と他者評価との関連」「教師の支援」などが考えられ，それぞれについての在り方を明らかにしておかなければならない。(22)

できるようになったことを意識して

振り返る中学年での自己評価活動

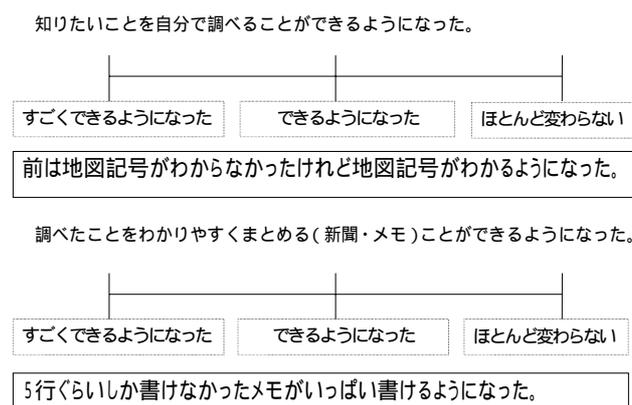
図3-4は，第3学年の社会科の校区探検で得た知識をもとにして，校区の自然や建物，産業，地域の人々に目を向け，自分の生活とのかかわりに気づかせることをねらいとした「総合的な学習の時間」における自己評価活動例の一部である。

この時間には，「問いをもつ」「自ら練る」「練り合う」「生活化を図る」の四つの観点が設定されている。この実践での自己評価カードの要素は「できるようになったことを意識させる」ことであり，

項目は「知りたいことを自分で調べることができるようになった」「調べたことをわかりやすくまとめることができるようになった」「町のいいところを見つけることができるようになった」の三つである。そして，三件法による尺度を設定して振り返らせるとともに，「新たに知りたいことを見つけることができた」という次時の活動を意識させる項目が設けられている。

図3-4 できるようになったことを意識させる

中学年での自己評価カード例



この児童は，「できるようになったこと」を書くことによって，たとえそれが短い文での表現であったとしても，そこから自己を肯定的にみていることがわかる。例えば，社会科で学んだ地図記号の知識を校区探検に生かしたことや，様々な活動の場で体験した「メモをとること」を，地域の人へのインタビュー活動で生かしている。ここで大切なことは，教科などで学んだ知識が応用されているかどうかという観点に即してポートフォリオを見直すことである。いずれにしても，これらの積み重ねが自信をはぐくむことになり，ポートフォリオ評価はその過程を綴るものとして有効なものとなる。また，この児童は，活動全体を振り返って「わかったこと・思ったこと」を次のように表現している。

地域の方は，やさしくてスマイルでいつでも何でも教えてくださいます。だからわたしは地域の方がとてもりっぱな人に見えます。それに，緑は今の時代はあまりないけれど，30年前からエンピツとかは大切な物だったということがわかりました。「短いからといって捨てるのはぜいたくしている」と言われて，これからは消しゴムとか小さくなってからもほかさないで図工とかにリサイクルして大切にしようと思いました。(略)

地域の方の温かさや自分の生活への気づき，ひいては，結果的に今日的な課題として例示されている「環境」にまで目を向けていることがわかる。

中学年になったばかりの段階でも、生活科での経験を生かして自己評価したことを文章に表すことができる子どもも多いということである。低学年から、少しずつ書くことを通して自己を振り返る経験を積み重ねることが重要である。

観点を意識して振り返る高学年での自己評価活動例

表3-7 観点を意識した高学年での振り返りカード例

観 点	今日の重点	がんばったこと・できなかったこと
課題を決める		・コンピュータに写真を入れることが自分ではできなかったけれど、 <u> </u> さんが教えてくれたのでわかった。
人とかかわる		
調べる		
表現する		次の時間にしたいこと
生き方に生かす		・もっと自然のことをくわしく知りたい。

表3-7は、第5学年の単元「環境調査団になろう」の取組の中で実践された振り返りカード例である。このように、設定した観点を意識した自己評価のさせ方も考えられる。既に述べたように、「総合的な学習の時間」での子どもに育てたい力を明確にする上で、観点の設定は最も重要であることは既に述べた。子どもが学習活動を通して、常に観点を意識しながら行うプロセスでの自己評価活動は、より、その観点についての最終的なゴールの姿をイメージできることにつながる。

この児童は、「人とかかわる」ことを、自分が困っているときに友達が教えてくれたことで振り返っていると思われるが、この結果について、教師が、「教えてくれたときどんな気持ちになれたか」「自分が困ったときや困っている友達にどんな声をかければいいのか」といったことについて対話をする中で、さらに「人とのかかわり」を意識していくようになるのではないだろうか。

このように、子ども自身が、この活動では、特にこの観点について自分がこうなりたいといった目標を明確に意識して主体的に取り組む自己評価が大切である。

活動の節目で振り返る高学年での自己評価活動例

表3-8は、単元「命ってなんだろう」の活動での自己評価活動例の一部である。この活動の観点は、「態度」「問題を解決する力」「情報を生かす力」「伝え合う力」の四つである。この自己評価活動例には二つの効果があった。

その一つは、中間発表会を行うに当たって、それまでの活動を時系列的に振り返らせているとこ

ろである。このような自己評価をポートフォリオに記録しておくことは、自分が行ってきた活動を時系列で振り返ることだけでなく、自分で自分の進歩の状況を確認することができることである。

また、もう一つは、これらの自己評価の項目がすべて観点の具体的な力とかがわっているということである。

表3-8 中間発表までの活動の振り返りを意識した高学年での自己評価カード例

「命って何だろう」のテーマに、自分で課題をもつことができましたか。

・自分でもつことができた ・アドバイスを受けた
自分の課題...戦争にあった人々の思いを知る。
なぜその課題にしたのですか。...命を失ってしまった家族の気持ちをくわしく知りたかったから。

自分の課題にそって資料や情報を得ることができましたか。

・自分でさがした ・友達といっしょにさがした ・アドバイスを受けた
どんな方法で得ましたか。...図書室で歴史の本や戦争の本を見つけた。また、インターネットで調べた。

自分が調べたことを中間発表で友達にわかるように伝えることができましたか。

・できた ・まあまあできた ・あまりできなかった
その理由は何ですか。...くわしくは伝えられなかったけれど、少し下を向いて話してしまった。

例えば、表3-8の上段の自己評価項目「自分の課題をもつことができたか」は、観点「問題を解決する力」の具体的な力として設定されている中の「共通体験、興味、関心、追究したいことの交流を通して自分の課題をつかむことができる」とかかっている。また、中段の項目「自分の課題にそって資料や情報を得ることができたか」は、観点「情報を生かす力」の具体的な力として設定されている中の「目的に応じて情報を得るための方法を考えることができる」「目的に応じて情報を得るための方法を選択することができる」とかかっている。さらに、下段の項目「...友達にわかるように伝えることができましたか」は、観点「伝え合う力」の具体的な力として設定されている中の「自分の思いや考えを効果的に伝えることができる表現方法を選ぶことができる」ということとかかっている。

すなわち、このように観点を意識して自己評価項目の内容を設定するということによって、教師が子どもにこのような力を育てたいというねらいと、子ども自身が、最終的に自分がこうなりたい

という願いの両方の実現にせまることができる。この例でも、例えば、中段の資料収集にかかわって、例えば「最もわかりやすい資料」といった基準を設定して再度ポートフォリオを見直すことによって、設定した観点(この場合は情報収集の力)に即して自己評価を行うことが可能となる。

学んだことを用いて文を書く

作文法による高学年での自己評価活動例
 下記に示したものは、第5学年での単元「祇園祭」の自己評価活動例である。下記に示した例は、「傘鉾」について実際にフィールドワークを行い、町内の人に話を聞いた活動を振り返った作文の一部である。

(前略)わたしたちが質問をすると、さんは、いそがしいのにわたしたちのために部屋に入れてくれたり、一つの質問にたくさんのことをわしく答えてくれたり、とてもやさしかったです。「赤ごへい」のことを質問したときには、実際にそれを見せながらわかりやすくこたえてくれたので、よくわかったし、実際にそれが見られたのでよかったです。
 おどりやかざりのこともわしく教えてくれたので、新聞を作ってまとめる時に役立っています。だからわたしもさんにこたえられるように、がんばっていい新聞を書きたいです。そして新聞ができればわたしたいと思います。「傘鉾」のことを調べて楽しかったです。 単元「祇園祭」の自己評価活動例より

400字詰め原稿用紙2枚に綴られたこの児童の文章には、「傘鉾」についてわかった喜びとともに、温かくかかわってくださった地域の人々に対する感謝の気持ちが表れている。このような思いを綴ることは、地域の人々を通して自己の内面を見つめることにつながり、客観的に自分を見つめるといった自己評価能力の育成に重要となる。

また、これらの活動の記録を意図的・継続的にポートフォリオに残すことによって、その時々々の活動で自分が抱いた思いや考えを振り返ることができ、自分の変容を認識できる一つの資料となる。さらに、このような自己評価を含むポートフォリオは、保護者にとっても、子どもがどのような活動を通してどのようなおもいもち、どのような力をつけようとしているか、またその力がどこまで育っているのかということを知ることができ、子ども自身がどのように考えているのかということを知る貴重な具体物となる。

実践例の有効性を判断するには、さらに長期的に継続した取組が必要であるが、ポートフォリオ評価の有効性の鍵を握るものは、そこに適切な自己評価が含まれているかどうかということになる。そして、表3-9に示したような留意点を踏ま

えた自己評価が組み入れられてこそ、ポートフォリオ評価の有効性も高くなるものとする。

表3-9 ポートフォリオに取り入れる自己評価を行う上での留意点

自己評価の留意点	
自己評価の要素の認識と適切な方法を認識した評価	真の意味で主体的な自己評価を含んでいること、そのために、自己評価能力の育成に必要な要素を踏まえた、適切な方法による自己評価を積み重ねる経験をさせること。
他者評価との連動させた評価	対話やコメントを加えるなど、良い意味で他者がかかわること自己評価を含むものであること。
学びと生活とのかかわりを踏まえた評価	学んだことが普段の生活や自分自身にとってどのような価値があるのかという自己評価となっていること。
肯定的な評価	子どもが自分自身を肯定的にとらえられる自己評価が含まれていること。
新たな学びに生かす評価	それらがその後の学習や新たな学びに行かせるものになっていること。

佐藤真は「学習の問題解決過程における児童のさまざまな知識をネットワーク化し活用することを通して、新たな社会文化的意味を生産することを児童と児童間または児童と教師間などのさまざまな関係性のうちに看取るとによって、そこに評価価値を見出せるという点が、ポートフォリオ評価法の有効性として指摘できよう」(23)と述べ、専ら知識の記憶と再生を評価してきたことから脱却することを求めている。言い換えれば、このことは、児童と児童、児童と教師との関係性がないままに行われる子ども任せのポートフォリオ評価に有効性を見出すことはできないことを指摘しているともいえる。

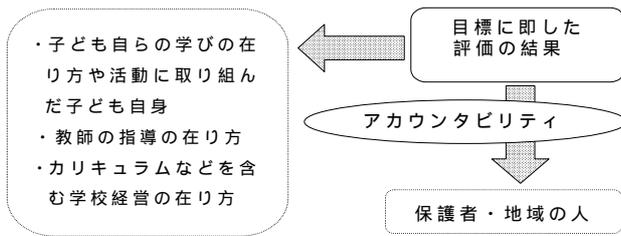
- (13)「総合的な学習の時間[小学校版]」独立行政法人教員研修センター2003p.47
- (14)前掲 注(12)p.48
- (15)拙稿 「No472 授業の工夫改善につながる学習評価」『研究紀要Vol.1』京都市立永松記念教育センター研究課2003p.7
- (16)前掲 注(15)p.12
- (17)安藤輝次『ポートフォリオで総合的な学習を創る』図書文化2001p.23
- (18)前掲 注(15)pp.38~40
- (19)前掲 注(17)p.98,p.116,p.140
- (20)村川雅弘『「生きる力」を育むポートフォリオ評価』ぎょうせい2001p.61
- (21)前掲 注(20)p.31
- (22)前掲 注(15)pp.14~15
- (23)前掲 注(7)p.163

第4章 「総合的な学習の時間」 のカリキュラム評価

第1節 説明責任と経営責任(キーワード)

(1)「子どもに育てたい力とは何か」から出発する評価教育活動の学校現場における評価の対象は、主として、子ども・教師・学校である。したがって、評価の結果は、「子ども自らの学びの在り方や活動に取り組んだ子ども自身」「教師の指導の在り方」「学校経営にかかわるカリキュラムの在り方」にフィードバックするものでなければならない。教師や学校は、「総合的な学習の時間」のカリキュラムデザインが任されているからこそ、取り組まれた様々な教育活動が、子どもたちの「生きる力」の育成にどのように効果あるものとして働いたのかということ振り返ることが求められている。

図4-1 評価の結果の活用



「アカウントビリティ = 説明責任」、この言葉は、今日ではもはや新しい言葉ではなくなっているが、どのように意味解釈されているのだろうか。黒田則博は、教育におけるアカウントビリティを、「教育機関および教育関係者が、父兄(ママ)・市民・教育行政当局などから課せられる教育目標の達成に責任を負うための要件である」(24)と定義している。このことから、「アカウントビリティ」とは教育の結果に対する責任を示す概念であり、単に教育活動の説明をしたのかどうかということの問題にするものではないということがわかる。

図4-1に示したように、評価の結果は、評価の対象である、子ども・教師・学校が、それぞれ自身を見つめ直すフィードバック機能として作用すると同時に、アカウントビリティによって、保護者や地域の人への経営的な責任を明らかにするものとして作用することが重要である。

しかし考えてみれば、これまでもそうであったように、各学校は、自校の学校教育目標を具現化し、絶えず子どもの実態を踏まえながら、育てたい力をつけるために様々な教育活動を行ってきたはずである。このことは、たとえ「総合的な学習

の時間」の観点の設定や内容が学校に任されているとしても変わらない点であり、また変わってはならない点でもある。そして、このような取組を継続していくことが保護者の信頼を得ることにつながることになる。

結局のところ「総合的な学習の時間」において、子どもたちに育てたい力を育てるという目標が達成されたのかどうか、あるいはその目標にせまることができたのかどうかという責任が問われるということは、まず、育てたい力が何かということが明確にされていたかどうかということから問う必要がある。更にさかのぼって考えると、観点設定に至った子どもの現状のとらえは妥当だったのかということも評価の項目として成り立つことになる。このことは、学校評価が、児童生徒の的確な実態を踏まえた経営目標が明確になっていて、初めてその意義が成り立つことと同じである。

次に、設定された観点に即して力をつけるために行われた様々な教育活動の結果としての成果や課題を、他者評価も生かしながら、個人レベル、組織レベルで明らかにすることが必要である。そして、これらの資料に基づき、「総合的な学習の時間」で取り組まれた教育活動の内容や方法の妥当性や有効性を検証し、それらの結果を次の取組に生かすことになる。そしてこの一連の流れはスパイラルに行われなければならない。

一方、カリキュラムのデザインが学校に任されていることから、具体的な取組についての説明が求められることも事実である。その意味で、学校が、保護者や地域の方々に明確な説明をする機会を設定することは重要である。実際、各学校は、「ねらい」「内容」「観点」「子どもの活動の様子」「つけたい力についての達成度」「保護者や地域の方への協力依頼」などについて、学校や学年、学級だよりに掲載したり、学校全体での説明会や懇談会を開いたりして説明している。また、様々な取組の内容を、ホームページの利用、アンケートの実施など、情報手段を工夫して説明している。

ここで重要な点は、保護者が「総合的な学習の時間」における子どもの活動を「点」としてではなく、「線」としてとらえられるようにすることである。そのためには、前章で述べたポートフォリオ評価が有効となる。長期的に継続して活動の情報を含むポートフォリオの活用は、説明責任の上で重要な役割を果たす。これは、伝えたい目的に合わせ、しかも上記で述べたあらゆる手段に取り入れることができ、保護者と教師、保護者と学校との連携を効果的に深めるものとなる。

(2) カリキュラムの改善と経営責任

学校の経営責任が問われているということは、「総合的な学習の時間」の取組全体を常に見直し、工夫改善することが求められる。すなわち、全体的な計画はもとより、目標や内容、評価などを含むカリキュラムを評価することが必要となる。そのため、カリキュラムを構成している要素を明らかにしておく必要がある。

そもそも「カリキュラム」とは何なのか。学校教育目標の実現には学校教育計画が不可欠なものである。天野正輝は、「学校教育計画全体の中で、もっとも中核的位置を占めているものが一般に『教育課程』あるいは『カリキュラム』と呼ばれるものである」(25)と述べ、その意味を「学校の教育目標を実現するために、文化的諸領域や人間の経験活動から選択した教育内容を、児童・生徒の心身の発達に応じて、授業時数との関連において教師が組織・配列した教育計画(計画カリキュラム)、その計画に基づいて展開される子どもたちの活動・経験をも意味する(実践カリキュラム)」(26)と述べている。

(註) 天野正輝は、学校における各教科や領域全体を含める場合に「教育課程」と呼び、各教科や学年、単元、毎時間の授業レベルの場合には「指導計画」と呼んで区別すると述べている。また、「カリキュラム」の用語について、「カリキュラムは教育活動のプロセスを含むものとしてとらえるとともに、「教育課程」との違いについて、「教育課程」は教える側から見た計画や、枠づけといった、「何を教える(た)か」という視点が優先するのに対して、「カリキュラム」は、子どもの側からみて、学習して身に付ける(た)ものという観点からとらえる、「子どもは何をしたか」「学びの履歴」といった意味を強く含意して用いられると述べている。さらに、「教育課程」は、教育内容についての国家的基準によるプラン、しかも立案(構成)レベルのものを表す用語であり、展開過程は含まれていないのに対して、「カリキュラム」には目標、内容・教材の他、教授・学習活動、評価の活動なども含んだ広い概念として把握されていると述べている。さらに、「教育課程」には「かくれたカリキュラム」の意味は含まれないとしている。(27)

学校教育目標と教師の指導を結びつける機能をもつものがカリキュラムだと考えると、カリキュラムの評価は、日々行われる授業の在り方を問うことになる。安彦忠彦は、カリキュラムの良し悪しを評価し、その改善に結びつけるものとして、

「目的面 = 『認識(形成)・集団(形成)・人格(形成)過程』、 「活動面 = 『教授・学習・評価過程』、 「内容面 = 『構成・実施・検証過程』の三点からとらえた授業研究が重要であると指摘し、とりわけ、「内容面」から授業評価を行うことは、どの学年で実施するかという履修のさせ方と、ねらいや配当日時数以外のカリキュラムの内部構成要素を教師が創り上げる「総合的な学習の時間」のカリキュラム評価とつながるものであると述べている。(28)

では、「総合的な学習の時間」のカリキュラム評価として、どのような評価の対象となる要素が考えられるのか。黒羽正見は「総合的な学習の時間」のアカウントビリティの遂行には「『教育課程経営』の視点」が不可欠であると(29)述べ、下記に示したように、「総合的な学習の時間」の評価の二つの意義(30)と教育課程経営における「総合的な学習の時間」の評価とを、表4-1(31)のように示し、教師の自己評価の重要性について述べている。

- (1) 総合的な学習を通じて到達させようとする目標の実現度を子どもに実感・納得を伴わせて了解させ、次の学習課題を連続発生的に生み出させ、意欲づけることにある。
- (2) 総合的な学習を直接担当している各々の教師自身の次の段階の指導内容・方法の改善・支援策を案出することにある。(「総合的な学習の時間」における評価の意義)

ここから読み取れる重要なことは、カリキュラム評価を行う場合の時期を踏まえることである。例えば、年度末に総括的評価として取組全体をフィードバックし、カリキュラム全体の評価を行い次年度に生かすこともあれば、「総合的な学習の時間」はプロセス評価が重要であることから、形成的評価として、評価の要素を絞り、短期的なスパンで評価をすることによって、修正を加えながら

表4-1 教育課程経営における総合的な学習の評価(ママ)

循環段階	編成(計画の評価)	実施(形成的評価)		評価(成果の評価)
単位授業 単元 学期 学年度	<ul style="list-style-type: none"> ・目標設定のための基礎資料収集・吟味の適切さ ・到達目標の適切さ ・教育内容の適切さ ・指導方法の選択・工夫の適切さ ・設定目標の適切さ 	<ul style="list-style-type: none"> (子どもの学び) ・学習課題への心理的関与 ・学習活動の積極性 ・持続性 ・学習過程における情緒的満足度 	<ul style="list-style-type: none"> (教師の配慮) ・指導内容・方法の適切さ ・子どもの反応への対応の適切さ ・目標達成への支援の適切さ ・教師自身の心理的関与 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標(認知的・情意的・技能的)到達度 ・教育条件(学習時間・空間・教具など)の適切さ ・他の教職員、学校、地域に対する影響

この表は、黒羽正見が、梶田観一の文献『教育評価[第2版]』有斐閣 1992p.235の「表 授業評価の3側面」を参照しつつ見解を織り込んで作成したものである。

取組を進める場合もある。この場合は、一部であるものの、カリキュラム評価を行いながら実践を進めるといった形になる。

「総合的な学習の時間」は、一旦取組がスタートすれば、後は学年任せとなってしまうことも考えられる。まして、学年間ですら教師間の議題にあがらず、年度末の形だけの評価に終わってしまうと、まったくこの時間のカリキュラム評価が行われない状態になってしまう。そこで、学年会や部会、研究会・研修会などの組織で検討する場を設定し、カリキュラムについての定期的な評価を行うことが必要である。

また、保護者や地域の人々を交えた合同の検討会を設置することも考えられる。その場合、日ごろから、校内に「総合的な学習の時間」の取組の様子がわかるような掲示をしたり、本節(1)項で述べたように、様々な方法で定期的な取組の様子を発信したりしておくことも大切である。今日では、表4-2、表4-3にシミュレーションによって例示したような、子ども・保護者や地域の方に対してアンケートを実施している学校も増えている。また、通知票に保護者の記入欄を設け、カリキュラム評価の資料としている学校もある。

表4-2 子ども用アンケート例(小単元での学習終了時)

観点(例)	設問(例)
・学習活動への関心・意欲・態度	1. 自分から進んで活動をしている。
・表現力	2. 相手にわかりやすい話し方をしている。
・コミュニケーション能力	3. 相手の話をしっかり聴いている。
・学習活動にかかわる技能・表現 ・知識を応用し、総合する力	4. 「総合的な学習の時間」で学んだことが教科などの学習に生かしている。
・自己評価能力	5. 活動の後、いつも振り返りができている。
・情報収集力	6. いろいろな方法で調べている。

表4-3 保護者用アンケート例(年度末)

要素・場面(例)	設問(例)
・活動への関心 ・社会への関心	1. 「総合的な学習の時間」についての話を家でよく話すようになってきた。 2. ニュース番組をよく見るようになってきた。
・自律	3. わからないことを自分で調べるようになってきた。
・社会性	4. T・P・Oを踏まえた挨拶や話し方などができるようになってきた。

* いずれも、四件法(そう思う・どちらかといえばそう思う・どちらかといえばそう思わない・そう思わない)による間隔尺度で回答する。場合によっては自由記述も考えられる。

表4-4 単元レベルでの教師用ポートフォリオにおける評価項目例(評価規準例)とシミュレーションによる表記例

評価項目	シミュレーションによる評価規準 および自己評価結果の記述例
課題設定	* 問題意識をもって課題が設定できる。 ・ 学年の児童が共通の体験をする場として、 <u>ゲストティーチャーによる講演を設定することにより、テーマへの関心が高まった。</u> また、最初の段階ではできるだけ児童の願いを受け止めることを各担任で共通理解して取り組んだことにより、課題設定そのものの意欲が高まった。
活動計画	* ゴールの姿を明確にもち、見通しをもって計画することができる。 ・ 構想や計画を立てる時間を <u>ゆとりをもってとったことは良かった。</u> 教科との関連について、この教科ではこんなことを学習する。こんな目標であるといったガイダンスが必要であったことは反省点である。 ・ あまり細かな計画を立てる必要はなく、それよりも常に自己評価をすることが大切であることを意識させたが、評価計画に取り入れるまでにいくことは難しかった。
追究活動	* 様々な方法で情報を収集することができる。 ・ これまでの取組から複数の手段を用いて情報を収集する児童は多く見られた。一方、目的意識が不十分であることから、質的に情報を選択する意識が明確でない児童も見られた。これからは、 <u>ワークシートを工夫するなど、何のためにその情報が必要なのか</u> といったことが意識できるようにする必要性を感じた。
発信	* 自分の伝えたいことを相手意識や目的意識をもって伝えることができる。 ・ 発表会では、表現力の視点からは、多くの児童が「誰に」「何のために」「何を」という要素についての意識を明確にして発信できた。しかし、どちらかといえば技能面での <u>色合いが濃く</u> 、それは相互評価にも表れていた。次回は、発表内容にかかわる「 <u>練り合い</u> 」を重視できる発表会のもち方について子どもたちと検討したい。

さらに、カリキュラム評価としてポートフォリオ評価を生かすことが考えられる。既に述べたように、子どものポートフォリオは子ども自身が振り返るものとして機能するだけでなく、教師の指導やこの時間の取組の説明や学校の経営責任をも明らかにする成果物にもなり得る。そして、ポートフォリオに蓄積された資料は、例えば、「子どもが主体的に活動できたのか」「活動が価値あるものだったのか」などの視点から、カリキュラム評価としての機能も十分もっている。

ポートフォリオには、表4-4に例示したような教師用ポートフォリオがある。第3章で例示した

単元「めざせ発明王！」における小単元レベルでの例である。これは、「総合的な学習の時間」の指導や支援にかかわっての教師の自己評価であり、単元学習での評価対象を設定し、あらかじめ設定した評価規準に従って教師が自己評価をしていく形となる。

この場合の重要な視点として、子どものおもいに寄り添った指導や支援ができているかということである。このことは、表4-2に示したような子どもへのアンケートをする場合でも同様である。この時間のカリキュラムの評価は、育てたい力が育っているかということだけではなく、子ども自身の学びが実現できているかどうかということが重要だということは既に述べた通りである。また、点線で示したように、今後の活動の在り方に返っていく内容を盛り込むことが大切である。

奈須正裕は、「総合的な学習の時間」のカリキュラムについて「長年にわたり実践経験を蓄積することで、計画カリキュラムは子どもの事実や地域の実情を反映した、磨きのかかったものになっていくのである」(32)と述べ、カリキュラムは「常に子どもたちの動きいかんであるという根本原理を忘れてはならない」(33)ことを指摘している。

カリキュラムを評価し改善する目的は、子どもたちに育てたい力を、奈須が強調するように、子どもの願いが反映された学びに即して育てるためである。また、アカウントビリティが、教育の結果に対する責任を負う概念であることから、育てたい力がついたという結果が経営としての責任である。そうであるなら、当然のこととして、カリキュラムを評価し、それをよりよいものへと改善することは、まさに学校の経営責任であるといえる。

第2節 「総合的な学習の時間」の評価 の充実に向けて

(1) 多角的・多面的な評価

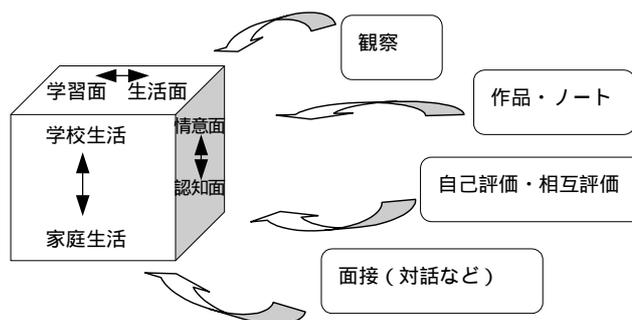
安藤がポートフォリオの定義の中で引用している「多面的」「多角的」という言葉の解釈を、図4-2に「多角的な評価」と「多面的な評価」の関係図として表してみた。

まず「多面的な評価」についてである。図4-2の左に示した立体を子どもだと考えると、子どもには、学校・家庭といった異なる生活の場がある。主として学習している学校生活はもとより、学校生活で学んだことが家庭生活でどのように生かされているかという場合は家庭生活を一つの場面と

して評価の対象とすることができる。

また、子どもの何を評価するのかということも、能力を発揮する場面の視点で考えた場合「学習面なのか生活面」なのかという考え方もできる。さらに、学力の構造をもとに、情意面や、「技能・表現」「知識・理解」といった認知的な能力の面など、学力を観点別に評価する場合もある。

図4-2 多面的な評価と多角的な評価との関係



子どもたちは、学校生活や家庭生活における様々な教科での学習、遊びを通しての友達との交流、体験活動などの中で、様々な経験を通してこれまで培ってきた能力を生かしながら活動している。違う場面では違う個性を発揮するかもしれない。したがって、ある場面のある一面だけをとらえて評価すること自体あまり意味があることとは思えない。まして、「生きる力」の育成を一面だけをとらえて評価することはできない。

一方、「多角的な評価」についてであるが、一つの方法だけで評価するのではなく、ワークシートやノート、作品やレポート、観察や面接、自己評価や相互評価などを用いることが重要だとされている。「総合的な学習の時間」では活動が多様であることや、観点の趣旨の違いから評価方法を使い分けることに意味があることを理解しておかなければならない。もちろん、多角的に評価することが目的になってしまい、ただ闇雲に、様々な評価方法を根拠のないまま採用するものではないことは当然ことである。

「総合的な学習の時間」の評価の在り方の一端を用語の概念からとらえてみたが、このような子どもの様々な面を様々な方法で評価することは、この時間に限ったことではない。教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(平成12年12月)の中で、「目標に準拠した評価」とともに「個人内評価」が重視されたことは、児童生徒一人ひとりのよさや可能性を評価することが重視されたからであ

ある。つまり、子どものよさや可能性は子どもを多面的にみとるからこそ見えてくるのである。

また、同答申の中で、単一の時期や方法によって評価するのではなく、教育活動の特質や評価の目的に応じ、様々な評価方法の選択・組み合わせを工夫することが謳われたのは、「生きる力」の育成のためには、子どもの成長の状況を多角的にとらえることによって総合的に評価することが重要だとされたからである。まして、真正評価やパフォーマンス評価を重視する「総合的な学習の時間」では、多面的、多角的な評価の果たす役割は大きいと考える。

(註) 安藤輝次は、「真正評価」を、「学び手を現実の社会でも起こりうるようなリアルな状況の中に投げ込み、そこでの複雑な問題と真正面から向き合わせ、一定の基準および規準に合致しているかどうかについて評価者ともやりとりを重ねながら、何とか解決策を提案したり、作品を創るというパフォーマンスを行うための評価であると言えよう。そのような場合、追求すべきパフォーマンス課題には価値や意義があって、学び手にも意味がなければならぬし、その追求過程では、普段にメタ認知や自己評価などの振り返りが泣ければならぬ」(34)と述べている。

*一方「パフォーマンス評価」とは、真正評価に基づいてどのようなところに着目して本当の学びを評価するのかという評価として登場したことを述べ(35)、学びのプロセスを後追いで、無条件に肯定するのではなく、学びを見つめる規準を立てる必要がある、その評価情報をフィードバックすることによって次なる学びに生かすことができると言えよう(36)と述べている。また、鈴木秀幸は、パフォーマンス評価の特徴を以下のように示している。(37)

実際の活動での評価

時間的に長期にわたる学習活動を用いた評価

一定の意味ある学習活動を用いた評価

複合的な技能や能力を用いる課題で評価

児童生徒が自分で作り出すことを評価

(「パフォーマンス評価の全体的な特徴」鈴木秀幸)

ところで、今日「評価」がクローズアップされる中で、「評価におわれる」「評価まで手がまわらない」といった声に象徴されるように、評価が特別な活動としてとらえられているような印象を受けることもある。確かに新教育課程で打ち出された評価に対応するには、依然として克服しなければならない課題も多いと思われる。

しかし、言うまでもないが、本来、指導と評価の機能は切り離せない。北俊夫は、「指導と評価の一体化」の意味について、「評価の機能を指導の結果としてとらえるだけでなく、指導のスタートと

して位置づけている。評価が指導の価値を左右する重要な役割をもっているということである」(38)と述べ、評価を授業づくりの重要なキーワードであるととらえている。

現実的な対応をしながら評価活動の充実が求められる中で、教育的な意味を失わない簡素化を図ることも今後の大切な視点であるかもしれない。しかし本来の評価の意義を踏まえ、指導と評価を切り離して考えてはならない。

(2) 自己教育力を育成する評価として

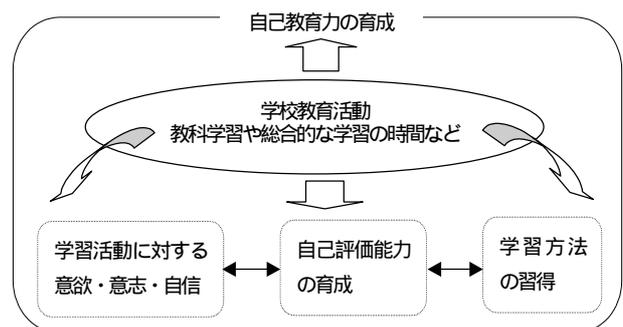
1983年の中央教育審議会「教育内容等検討小委員会」で、「自己教育力の育成」という言葉が使われて以来、この言葉は、学校教育の内容や方法の改善を図る意味合いの中で度々登場してきた。

いったい、自己教育力が育っている子どもの姿とはどのようなものなのだろうか。梶田叡一は、その姿を、「自らのねがいやねらいを持ち、自らの現状と目標との関係についてははっきりした認識を持つ、という自覚的姿勢を常に保ちながら、どのような場面においても目標の方向へ向かって自らに働きかけ、不断に自らの向上、成長、前進をはかる、という構えと意欲を、そしてそのための技能を、身に付けていくこと」(39)と述べている。

筆者は、梶田のいう「はっきりした認識を持つという自覚的姿勢」という文脈に着目したい。なぜなら、これはまさに自己評価能力が大きく関与しているからである。そして、既に述べてきたように、自己評価能力の育成を可能とする役割を「総合的な学習の時間」が担っているとするれば、この時間における評価活動が自己教育力を育成の鍵を握っているといっても過言ではない。

自己教育力は、「学習活動に対する意欲・意志・自信」「学習方法の習得」「自己評価能力の育成」がリンクしながら継続して育成されると考える。となると「総合的な学習の時間」の位置を踏まえたこれらの関係は図4-3のようになると考える。

図4-3 自己教育力の内容



昨年度の研究でも自己評価能力育成について報告しているが、改めて「総合的な学習の時間」における自己教育力の育成の視点から、そのポイントを示すことにする。

自己評価は単なる感想ではないということ

「楽しかった」「うまくいかなかった」というレベルの自己評価では、自己評価能力の育成につながらないということである。

目標に準拠した評価で評価規準の設定が求められているということは、目標に即しての自己評価が求められる。そして、「次の学習では、このようにしたい」という決意を表明するためには、子ども自身に「何がどうだったから今度はどうするのか」という決意が見えていなくてはならない。「うまくいかなかった」では自己肯定感が低くなるだけである。

すなわち、何について自己評価をするのかということ子どもが理解していることが重要である。そして、自己評価の経験を積み、自己評価の要素（程度や原因の認識、改善点の見通しなど）を使い分けることによって、主体的に自己評価することができ、そのことが自己教育力の育成につながっていくと考える。

与えられた基準だけで

自己評価するものではないということ
何らかの基準があるからこそ自己を振り返ることができると思うなら、外部からのものとして意図的に教師が評価規準や判定基準を設定することが考えられる。しかし「総合的な学習の時間」は自らの学びを実現していくものである。したがって、自らの学びを自らが評価するための、自らが設定した規準や基準が重要である。それらに従って学習を振り返ることにより、自らの学習に対する「納得」や「責任」を自覚すると考える。

自己評価と他者評価は一体であるということ

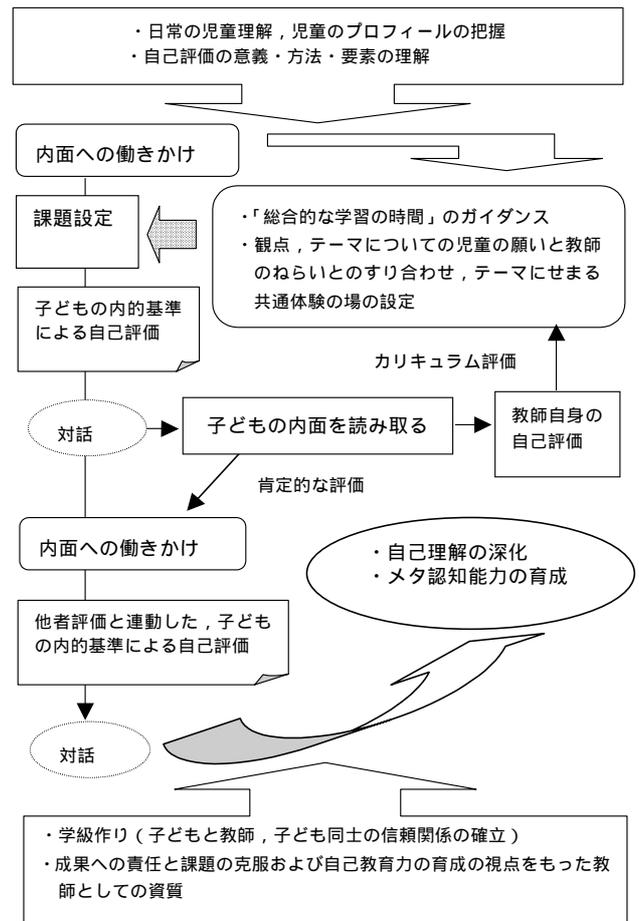
自己評価の内包する課題として、判定基準の曖昧さが指摘される場合がある。子どもの自己評価の判定基準は甘すぎたり厳しすぎたりする。そこで学びの結果の客観的な資料として他者評価を連動させることが必要となる。自己評価と他者評価が一体として扱われる理由がここにある。

その場合、教師は、抽象的に「できている」と言ったり、「これではだめだ」と否定的に言ったりすることは避けなければならない。あくまで、子どもの学びに寄り添い、子どもの学びが真の学び

となるための支援を行うことが求められる。

そこで重要となるものが対話である。図4-4に、昨年度の研究で示した、教科学習における「自己評価活動のプロセスと教師のかかわり」(40)をもとに、「総合的な学習の時間」における自己評価活動についての教師のかかわりをシミュレーションしてみた。

図4-4 「総合的な学習の時間」の課題設定の場面における自己評価活動のプロセスと教師のかかわり



上下には、自己評価活動を行う前提と土台となるべき内容を示すとともに、自己評価能力を高めるため、他者評価として、少なくとも二度の教師の対話を取り入れることを考えた。また、教師自身の自己評価活動を取り入れ、カリキュラム評価に生かすことを考えた。いかにして内面を見つめさせる自己評価活動が実現するかということがポイントになる。

する自己評価となるためには

させる自己評価が必要であるということ
自己評価能力を育成するという目的として自己評価活動を効果的に機能させるためには、意図的、

計画的、長期的な取組が必要である。

したがって、低学年から自己評価活動をどのように位置付けることができるかということ、内容や方法の視点で検討する必要がある。とりわけ、「総合的な学習の時間」との関係では、生活科での評価にどのように取り組むのかということが重要になる。

学年進行に伴って、子ども自らがその必要性を感じ、主体的に自己評価をすることができるようになるには、自己評価であるからといってそれを子ども任せにするのではなく、意義や内容、方法について系統性を踏まえた自己評価を教師がさせなくてはならない。

自己教育力の育成の視点から「総合的な学習の時間」における自己評価活動の重要性については既に述べてきた。しかし、忘れてはならないことは、これらは、教科学習で身に付けるべき力が身につけていることとリンクしていなければならないということである。北尾倫彦は、「自己教育力の育成と評価活動の間の第一のつながりは、学習の基礎をきちんと評価し、それを指導に生かす点にあります」(41)と述べ、基礎的な学力を身に付けることは自己教育力の育成に逆行するものではないことを指摘している。

- (24)黒田則博「アカウントビリティ」細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編集『教育学大事典』第1巻 第一法規 1953p.14
- (25)天野正輝『総合的な学習のカリキュラム開発と評価』晃洋書房 2000p.2
- (26)前掲 注(25)pp..2~3
- (27)前掲 注(25)pp..6~7
- (28)安彦忠彦「カリキュラムの評価的研究」『カリキュラム研究入門』動草書房 1999p.198
- (29)黒羽正見「総合的な学習の評価とアカウントビリティ」『総合的な学習を生かす評価』佐藤真・古川治編 ぎょうせい 2002p.209
- (30)前掲 注(29)p.210
- (31)前掲 注(29)p.211
- (32)奈須正裕『総合学習を指導できる“教師の力量”』明治図書 1999p.139
- (33)前掲 注(32)p.140
- (34)安藤輝次「ポートフォリオの基礎理論」『総合学習のためのポートフォリオ評価』加藤幸次・安藤輝次編 黎明書房 1999p.57
- (35)前掲 注(34)p.58
- (36)前掲 注(34)p.65
- (37)鈴木秀幸「パフォーマンス評価とは」『指導と評価Vol.47.No4』図書文化 2000.12pp..56~59

(38)北俊夫『「総合的な学習」とこれからの学校・授業づくり』光文書院 1999p.139

(39)梶田叡一『自己教育への教育』明治図書 1985pp..29~30

(40)前掲 注(15)p.42

(41)北尾倫彦『自己教育力を育てる先生』図書文化 1986p.196

おわりに

移行措置期間での実施、新教育課程での本格実施を経て現在に至るまで、確かに各学校では、「総合的な学習の時間」における様々なカリキュラムの開発が試みられ、工夫と改善が繰り返されてきたことは事実である。しかし、いま、改めてこの時間の在り方が問われていることも歴然とした事実である。

ある意味において、「生きる力」の育成の旗標として設けられたこの時間が、本来の役割を果たしきれていないとすれば、それはなぜか。また、この時間について、何ができ、何が依然として課題となっているのか。それを明らかにすることが研究の目的であった。そして、そのことを探るために「評価」の視点からせまったのには、評価が指導の改善に機能するという紛れもない意義をもっているという理由からであった。加えていうなら、「総合的な学習の時間」の評価活動を充実させることで、「生きる力」の育成の視点に立った子どもの学びを実現する指導の在り方が見えてくると考えたからである。

本研究を通して、この時間の評価活動を行う上で重要なことは次の二つであると認識することができた。その一つは、「この時間のカリキュラムの構成原理がプロセス中心であることから、形成的評価を中心として、自己評価能力を育成するという目的を踏まえた自己評価活動が重要になるということ」、もう一つは、「育てたい力を育てるという教師のねらいを踏まえながらも、子どものおもいや願いに寄り添った評価が不可欠であるということ」である。

「総合的な学習の時間」は、ねらいと時数を除けば、カリキュラムの開発は自前のものとなる。この時間が実り多いものとなるためには、充実したカリキュラムの開発を実現する組織、すなわち学校の力量と、具体的な指導と評価を行う教師一人ひとりの力量が鍵を握っているということをつけ加えておきたい。

なお、本研究は、教育改革パイオニア調査研究「総合的な学習の時間の評価」研究グループでの討議が重要な役割を担ったと考える。この場を借りて感謝の意を表したい。