

琉球大学学術リポジトリ

小学校国語科における学習評価を生かした授業づくり -

「学習のための評価」と「学習としての評価」の視点を手掛かりとして

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長元, 智 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019877

小学校国語科における学習評価を生かした授業づくり

—「学習のための評価」と「学習としての評価」の視点を手掛かりとして—
Creating Japanese Language Classes Utilizing Assessment in Elementary School :
From Point of View of “Assessment for Learning” and “Assessment as Learning”

長元 智
Satoshi NAGAMOTO

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・那覇市立さつき小学校

1. はじめに

令和2年度より完全実施となった小学校学習指導要領（平成29年告示）においては、育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で示された。これに先立って中央教育審議会答申（2010）においては、その改善の視点として「何が身に付いたか」という学習評価の充実が盛り込まれ、その観点として「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」が示されており、各教科における「目標や内容」と「評価」が三観点で整理されたことにより、資質・能力の確実な育成を目指す視点が一層明確になったといえる。

筆者の国語科におけるこれまでの授業実践においては、教材のもつ特性を生かした教材分析・教材研究を丁寧に行うことを通して、身に付けさせたい力の育成に努めてきた。しかしながら、単元の学習を終えた児童の姿から、どのような「言葉の力」が身に付いたのかということを確認に捉えることができず、それは学習者である子ども達にとっても同様のことがいえるのではないかと感じてきた。そこには、学習指導における教師から子どもへのフィードバックとしての機能を十分に生かしきれていなかったということが考えられる一方、教師側が明確な意図をもってフィードバックを行ったとしても、受け取る側の子どもがそれを学習改善へとつなげていこうとしなければその効果は期待できないとも考える。学習指導に生きる評価活動の充実が、先に述べた児童に資質・能力を育むための視点の一つとなるであろうと考えた。

そこで、本研究では学習評価を教師による一方的な行為に留めず、学習者である子どもにとっても指導者である教師にとっても必要不可欠なものとして位置付け、指導改善及び学習改善における重要な手掛かりとして捉えていく。国語科における資質・能力の育成を目指し、学習指導に生きる評価としての視点を明確にするための「学習のための評価」と「学習としての評価」を生かした授業づくりについて探求していく。

2. 研究の目的

国語科における資質・能力の育成を目指し、「学習のための評価」と「学習としての評価」の工夫による教師の指導改善及び児童の学習改善を図ることを目的とする。

3. 研究の方法

(1) 研究時期と対象

- ① 教職大学院1年次の2021（令和3）年度
9月（10日間）：公立A小学校3学年「すがたをかえる大豆」（光村図書3年下）
2月（10日間）：公立B小学校3学年「モチモチの木」（光村図書3年下）

② 教職大学院2年次の2022(令和4)年度

4月から筆者が担任をしている公立C小学校5学年

「言葉の意味がわかること」「固有種が教えてくれること」(光村図書5年)

(2) 分析方法

授業実践のビデオ撮影や板書記録、児童のノート記述等から学びの過程を捉え、授業改善における学習評価の生かし方(学習評価がどのように機能しているのか)を分析する。

4. 研究の概要

(1) 「教育評価」及び「学習評価」について

教育評価について田中(2021)は、「子どもたちを値踏みして、序列・選別するのではなく、教育活動それ自体に反省を加えて、教育活動を修正・改善するためにおこなうもの」と述べている。また、石井(2020)は、『教育評価』とは、『教育活動の評価』という意味であって、できないことを子どものみの責任にするのではなく、教師の指導、さらにはそれを規定しているカリキュラム、学校経営、教育政策といった教育環境や教育条件の在り方を問い直すもの」と述べている。これらのことから、教育評価は学習活動のみならず教育活動全体の質を高める営みであると考えられる。

学習評価について中央教育審議会答申(2019)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」においては、「子供たちの学習の成果を的確に捉え、教員が指導改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、学習評価の在り方が極めて重要」とその意義が明確に示された。しかしながら、「評価」という言葉については「評定」も含めて肯定的な印象をもたれないきらいがあるように思われる。考えられる要因の一つとして、子ども達を「できる子・できない子」と判別し、序列化へとつながるようなマイナスな印象をもっていることが挙げられないだろうか。評価活動が授業改善のための視点として示されながらも、具体的な指導改善及び学習改善へとつなげていく取り組みがこれまで不十分であったことは否めず、学習評価の意義について再考することが授業改善の視点となるのではないかと考える。

(2) 形成的アセスメントにおける「学習のための評価」と「学習としての評価」

学習評価のなかでも、学習指導に生きる形成的評価の充実は、子ども達の資質・能力の育成において必要不可欠なものとして注目されている。形成的評価について田中(2021)は、「授業の過程で実施されるものであり、その情報はフィードバックされ、授業がねらい通りに展開していないと判断された場合には授業計画の修正や子どもたちへの回復指導が行われる」と述べている。普段の授業において絶えず行われる形成的評価であるが、これまでの筆者の評価活動を振り返るとその機能を十分に生かしてきていなかった反省が残る。机間指導を通して子どもの学習状況の把握や指導に努めてきたが、それが意図的・計画的なものではなく場当たりのものであった感は否めない。また、いわゆる「A評価」、「B評価」といった児童の「できる・できない」ばかりを追うことが多く、身に付けさせたい力に対する教師の指導性を発揮する場面において不十分さを感じていたことが課題であった。

こうした課題を乗り越えるために着目したのが「形成的アセスメント」である。形成的アセスメントについて安藤(2021)は、「目標と実際の子どもの学びのズレを教室内評価で明確化し、ズレを縮めるために指導と評価の一体化として教師が授業改善を行い、学習者も不出来を出来るように学習改善することである」と述べている。

これを踏まえ、本研究における授業づくりの具体的な視点として、形成的アセスメントによる「学習のための評価」と「学習としての評価」の2つを挙げたい(表1参照)。二宮(2021)は、「従来の形成的評価の目的は、教師が自らの指導をふり返り、改善するための情報を提供することにあった。『学習のための評価』の特徴は、教師の指導改善よりも、むしろ学習者の学習改善の視点から形成的評価を見直

すことを提起した点にある」と述べており、評価主体を教師の側におきながらも「学習者の学習改善の視点から」という点に従来の形成的評価との違いを示している。教師は子どもの学習活動の様子を見取り、その見取りに応じて問い返しや関係付

表1 「学習の評価 (assessment of learning)」「学習のための評価 (assessment for learning)」「学習としての評価 (assessment as learning)」の特徴

アプローチ	目的	準拠点	主な評価者
学習の評価 (Assessment of learning)	席次, 進級, 卒業証書などに関する判断	他の生徒	教師
学習のための評価 (Assessment for learning)	教師の授業に関する決定のための情報	生徒の外から与えられた目標や期待	教師
学習としての評価 (Assessment as learning)	自己の学習のモニターおよび, 自己修正または自己調整	生徒の個人的な目的や外から与えられた目標	生徒

L.M.Earl, Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003, p26.

けといった指導性を発揮することにより授業のねらいへと迫っていく。そのなかで、子どものつまづきに対する教師の即時的な対応がフィードバックの形として機能したり指導計画の修正等が適切に行われたりすることにより、学習者の学習改善へとつながると考えられる。

一方、「学習としての評価」は、形成的評価や「学習のための評価」の理論から生まれた新しい考え方であり、評価主体を子どもの側に置き、学習者である子ども自身による評価活動を指す。二宮 (2021) は「子どもたちが自らの学習を評価できるようになるためにはメタ認知能力の育成が不可欠である。そして、その機会は、学習成果についての子ども同士の相互評価や教師との対話といった教師や子どもたちが行う評価活動の中にこそ存在した」と述べており、学習者である子ども自らが自己の学びを振り返り次の学習に生かすための「学習の場」として評価活動を位置付けることの可能性を示唆している。

そこで、教師が評価を学習改善の視点から指導改善に生かす「学習のための評価」のみならず、学習者自身が評価を学習改善に生かす「学習としての評価」の視点を取り入れた評価活動の工夫を授業改善の視点として取り入れていく。そうすることで、教師による「外的な評価」と学習者による「内的な評価」の双方向的な作用が生まれ、指導改善及び学習改善へとつなげていくことが期待できると考える。

(3) 「自己評価」について

単位時間あるいは単元の終末において自己の学習を内省していく「振り返り」の活動が定着するなか、その取り組みについては形骸化の声も聞こえてくる。自己評価の必要性について安彦 (1987) は、『知恵』は『反省』から生まれる。自分を見つめ直さない人間に『知恵』は生まれない。『知恵』は、『知識』よりも、それを生かす人間の『自己』自身への問いの方に深くかかわっている」と、その重要性を述べている。しかしながら、自己評価が必要不可欠なものとして子どもが自覚することは容易なことなのだろうか。この点に関して安彦 (1987) は、「子どもはそうそうはつきりと『自己評価』の必要性を『自覚』しはしない。むしろ、普通は『無自覚に』自己評価をやっている」と述べており、授業内において自己評価活動を効果的に取り入れていくためには、その「目的」を明示的に子どもに示すとともに、学習者である子どもがその「よさ」を実感的に捉えていくための工夫が必要であると考えられる。学習活動そのものが子どもにとって必然性のあるものとして捉えられるのであれば、そこには自己内対話が生まれ自覚的に学習課題へと向き合うことが期待でき、「学習としての評価」における自己評価活動の意義は深まるものだと考える。

5. 授業実践 (1年次)

(1) 「学習のための評価」としての評価基準表の作成 (2021年9月実習)

1年次9月 (公立A小学校第3学年) の実習においては、説明文教材「すがたをかえる大豆」(単元6時間×3学級)での授業実践を行った。これまでも指導事項をもとに身に付けさせたい力を明確にもって授業づくりに取り組んできたが、授業実践レベルにおける学習評価の位置付けがいかに曖昧であった

ことを痛感させられることとなった。「学習者の学習改善の視点から」という部分が不足しており、「子ども」のための評価活動となっていなかったということである。

2001年の指導要録改訂において「目標に準拠した評価」が明確に打ち出され、現行の学習指導要領においてもその考えは踏襲されている。そのなかで、目標に準拠した評価の実施においては、目指す児童の具体的な姿としての「評価規準」と、評価規準において児童の学習状況がどの程度実現しているかを示す「評価基準」の設定が重要となってくる。筆者のこれまでを振り返ると、指導に生かす評価を実施するうえでの評価規準を、より「具体的な子どもの姿」で示すことの必要性を感じていた。これまで漠然としていた子どもの姿を「評価基準表」という形で段階的に示すことにより、教師にとっての「学習のための評価」及び子どもにとっての「学習としての評価」が適切に機能すると考えた。

そこで、形成的評価場面において評価規準をもとに評価基準表を作成し具体的な子どもの姿を明確にするなかで指導改善へとつなぐことを試みた。第5時の「事例の順序性を捉える」という学習活動において、素朴概念に基づく思考から文章の論理性を踏まえた思考へと全体を方向付けていくことができたことは、評価基準表をもとに子どもの具体的な姿を指導者が豊かにもっていたからこそ可能になったと考えられる。子どもの論理的な思考力を育むうえでの教師の指導性を発揮する場面の見極めとして効果的に働いた一場面と考える。

(2) 子どもの声から「問い」を生み出し学習課題へとつなげる (2022年2月実習)

学習者を主な評価者とする「学習としての評価」においては、子どもが自らの学習状況を自覚的に捉えることが大切となってくる。そのためには、「何が分かったのか」、「どのような力が身に付いたのか」、あるいは「不十分なところはどこなのか」ということを学習者である子ども自身がしっかりと捉えることが大切となってくる。また、自分が今「何を考えようとしているのか」といった学びの見通しを持つことや、それを自分の言葉で言語化していく力も必要となってくる。その意味で、2月(公立B小学校第3学年、文学教材「モチモチの木」：単元12時間×2学級)の実習においては、子どもの「問い」や「疑問」から学習課題を設定していくことの大切さを痛感することとなった。単元の導入となる一次(第1・2時)の活動において、初発の感想を一覧表として示し全体で共有を図った。児童それぞれの「問い」を出発点に学級全体の「問い」へと発展させていくことにより、教師から一方的に与えられたものではない「自分(達)事としての学び」を体現化する児童の姿がみられたことは「学習のための評価」としての機能が働いたという点で成果の一つとして捉えたい。

6. 授業実践 (2年次)

(1) 「学習のための評価」を生かした授業実践 (2022年7月)

- ① 教材名：「言葉の意味が分かること」(光村図書5年)
- ② 指導計画【本時：第2・3時、第4時、第5時 / 全7時間】

次	時	学習活動
1	1	○「言葉の意味が分かること」を読み内容の大体を捉え、初発の感想を書く。
2	2	○文章全体を「初め」「中」「終わり」にわけ、構成を捉える。
	3	○双括型から要旨を捉える。
	4	○事例と筆者の主張のつながりについて捉える。
3	5	○文章の話題や全体の構成をもとに、要旨をまとめる。
	6	○筆者の考えや事例の示し方に対する自分の考えをまとめる。
	7	○筆者の考えに触れながら自分の考えを交流する。

③ 指導の実際

本単元では、初読段階における教材との出会いによって生まれる素朴概念から、「子どもが解決したいと思う『問い』」を共有し、学級全体の学習課題へとつなげていくことを目指した。田近(2022)は、『問

い』は個人的なものだが、協同的な学習を前提として、『友達と話し合ってみたくは何か』という形で、中心的な課題にしばり込んでいくようにするといいのではないかと述べており、さらに「子どもの『問い』を学習課題にしていくのは、教師の仕事である」とも述べている。このことから、初読段階において多くの子どもから出された筆者の主張部分『言葉の意味は面である』の意味が分からない」という個人の問いを学級全体へと共有化し、単元を通しての学習課題とすることが重要だと考えた(表2参照)。そうすることで、学習を自分(達)事として捉え教材へと向き合う姿がみられたことは、子どもの声から学習課題を設定することの大切さを改めて実感するとともに、「学習のための評価」と「学習としての評価」の両面が機能し合う一場面となった。

ここで、「学習のための評価」としての機能が生かされた第2・3時を取り上げたい。授業冒頭、「なぜ筆者は『言葉の広がり』から『言葉のはんい』にしたのか疑問に思った」という筆者の説明方法に着目した児童の振り返りを取り上げ、全体で共有を図った。次時以降の学習内容となる「筆者の主張と事例のつながり(第4時)」や「要旨をまとめる(第5時)」学習活動にもつながるものであり、本時の「構成」の学習へとつなげることができた。さらに、「言葉の広がり」と「言葉のはんい」の2つの違いに着目した言葉の解釈を深めるやりとりは、教師の予想を上回るものであった。「構成」の学習を通して文章全体を捉えることが次時以降の学習内容へとつながっていることを、子どもの声からも広げていくためには、「学習のための評価」の機能を生かした教師の指導性の発揮が必要不可欠となる。そのなかで、「文型」を捉える学習において「双括型」ではなく「進化型」という言葉を自分達で生み出そうとする様子(図1)からは、学習を自分(達)事として捉え、既習の知識をより良いものにしていくとする姿が十分にうかがえるものであったと考える。

しかしながら、「学習としての評価」の側面から考えた場合、学習者である子どもにとって単位時間の学習内容が単元を通しての「問い」の解決と十分につながっていたかということについては課題が残った。単元末において子どもが自己の学びをどのような形で捉えているのか、単元の前と後で何がどのように変わったのかなど、学習者として学びを実感的に捉え自覚的に学びに向かうことの可能性について、子どもの書いた単元の学習の振り返り(表3)から考えたい。

表2 「問い」からの課題設定(授業記録)

T: 皆さん、筆者の主張見つけられましたか?
C1: 53ページの13行目の「そんなとき、言葉の意味は面であるということについて考えてほしいのです。」
T: ここが、筆者の主張だと思う人? (多くが挙手)
C2: 「面」って何?何か当たり前のように言っているけど、それ自体がもう分からない。分かる人教えて下さい。
T: C2さんがそのように言っていますが、分かる人?(挙手無し)
T: 何となく分かる人?(2, 3名挙手)
T: よく分からない人?(多くが挙手)
T: 全然分からない人?(多くが挙手)
T: なるほどね。それでは「言葉の意味は面である」についてこれから考えていきましょう? ~中略~
T: 筆者の言う「面」って何だろうね?今の段階でいいので、あなた方が思っている「面」について書いてみて下さい。
C3: 先生、算数に面ってあるよね。
T: なるほど、算数の「面」ということでもいいのね。ちょうど今、図形の学習やっているしね。今井さんは、「言葉の意味は算数である」と言いたいんだね。
児童: ダメー。
T: 来週から「言葉の意味は面である」について考えていきましょう。

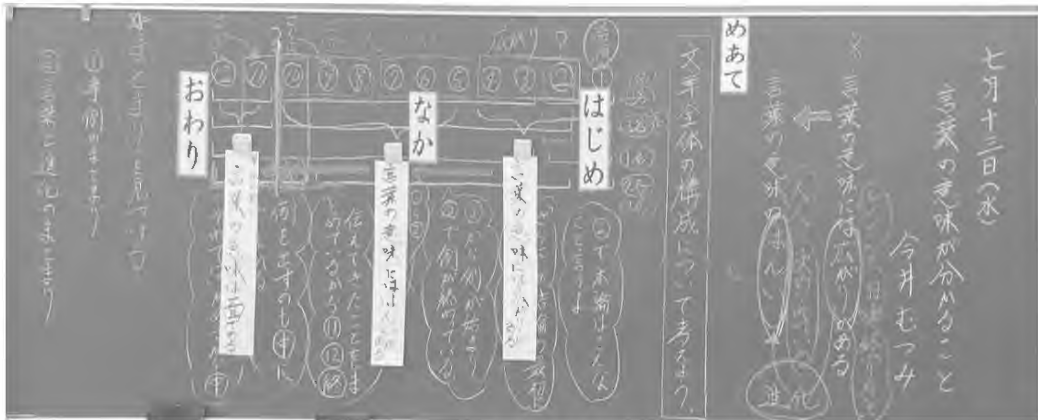


図1 第2・3時の板書

表3 単元の振り返り

<p>A児：一番初めの授業で、言葉の意味は面であるがぜんぜんわからなかったけど、やっていくうちにどんどん「面」の意味がわかった。筆者が一番伝えたいのは、言葉の意味は面であると分かった。スープやみそ汁で飲むや食べるがちがう物もあった。それで、言葉の意味は点で考えるじゃなく面で考えるのほうがいい。</p> <p>→A児の書いたこの振り返りに対して、筆者は「何が分かったから意味がわかるようになったのですか？」のコメントを書き入れた。児童は「点じゃなく面で考える」と加筆してきた。指導者の意図としては、構成の学習や文型（双括型）、繰り返されている言葉（言葉の意味の広がり・言葉の意味のはんい）といったこれまでの学習を自身の学びの変容へとどのようにつなげていくかといった姿に期待していたのだが、そこまでは児童の思考はつながっていなかったようである。教師の考えている（期待している）思考の転移はそう簡単に起こるものではないということを感じることもあったが、そこをどう結び付けていくかが「学習としての評価」を考えるうえで鍵となることを実感することとなった。</p> <p>B児：ぼくはこの単元を通して、最初は「は？」とが「言葉の意味なんてわかっている」と題名を見たりめんかんからめんどくさとなっていたけど、単元を進めていくうちに、意味が分からなかった面という言葉の意味もわかり、文章自体はわかりづらかったけど、〇〇の意見などを聞いて分かるようになった。（原文ママ）</p> <p>→はじめ、教材や学習に対して否定的な捉えであったB児は、学習の前後での変容がみられた一人といえる。「意味が分からなかった」から「分かるようになった」ことを、友達の見解と関連付けながら振り返る様子がみられる。筆者は「学びの変化があったことはとても大切なことです。何がきっかけだったと思いますか？」のコメントを残したが、B児が友達のどのような意見によってわかるようになったのかまで具体的に記述することができれば、自己の学びをより自覚的に振り返ることにつながっていくであろうと考える。</p>
--

(2) 「学習のための評価」と「学習としての評価」の両輪を生かした授業実践（2022年9月）

- ① 教材名：「固有種が教えてくれること」（光村図書5年）
- ② 指導計画【本時：第2時，第4・5時，第6時 / 全11時間】

次	時	学習活動
1	1	○「固有種が教えてくれること」を読み、内容の大体を捉える。 ○初発の感想を書く。
	2	○初読段階におけるそれぞれの感想を共有する。 ○「問い」から学習課題を設定し、単元の学習の見通しをもつ。
2	3	○教材文を読み込み、文章全体の内容理解を深めたり大まかな構成を捉えたりする。
	4	○資料（地図・年表・写真・グラフ等）と本文の内容を結び付け、資料の目的とその効果について考える。
	5	○それぞれの資料の効果について吟味する。
3	6	○論の進め方について考え、説明方法の工夫を捉える。
	7	○「統計資料の読み方」「グラフや表を用いて書こう」を読み、資料を用いた文章の書き方について捉える。
	8	○「沖縄の固有種」について、考えを支える適切な資料を選ぶ。 ○構成メモを書き、文章構成について考える。
	9	○文章の構成や表現方法の工夫（資料活用・文末表現等）を考えて、意見文を書き推敲する。（400字程度）
	10	
11	○意見文を読み合い交流（相互評価）する。	

③ 指導の実際

これまで取り組んできた「学習のための評価」としての機能を生かすとともに、評価活動そのものを学習の場として位置付ける「学習としての評価」を生かした授業実践へと取り組んだ。

まず、「学習のための評価」としての機能が働いた第4・5時を取り上げたい。計画では、資料の目的とその効果について考え、吟味する学習を予定していた。そのようななか、第4時の授業冒頭「2時間目の学習で資料は必要だと言っていたけれど、7つも必要？」に対して、「いらぬものもある」と発言した児童の一言から授業が動き始める。表4は、90分（45分×2コマ）を念頭に置くなかで、即時的な対応による柔軟な授業展開を実施できた一例である。一人の児童の発言から学級全体に気付きや共感が生まれ始めた。ややもするとこれまで、教師の指導の論理（教えたこと）ばかりが優先され、子どもが示す「問い」や「疑問」を見逃してしまっていたことが反省として残る。本時の目標や身に付けさせたい力を念頭に置き、子どもの声を拾い、子ども同士をつないだり問い返したりするなかで教師の

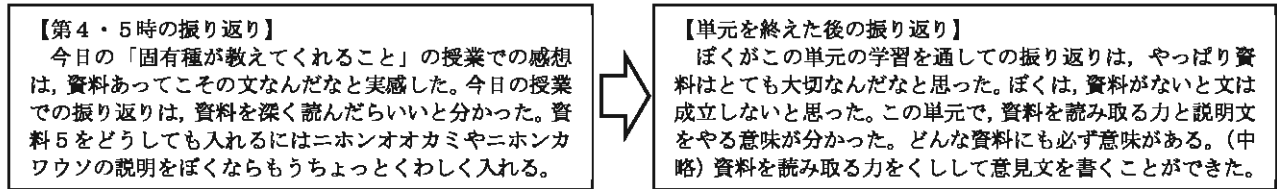


図3 C児の振り返りの様子

また、これまでどちらかという国語科の学習が得意ではなかったD児は、とりわけ書く活動に強い苦手意識をもっていた一人である。しかし、図4の振り返りの様子からは、単元の学習を通して自己の学習を調整したり粘り強さを発揮したりする姿を見取ることができる。「読むこと」の学習において資料の良さを実感的に捉えられたことが「書くこと」の活動に転移することへとつながったことは、「学習としての評価」が機能し、D児の学習改善が進んだからこそだと考える。

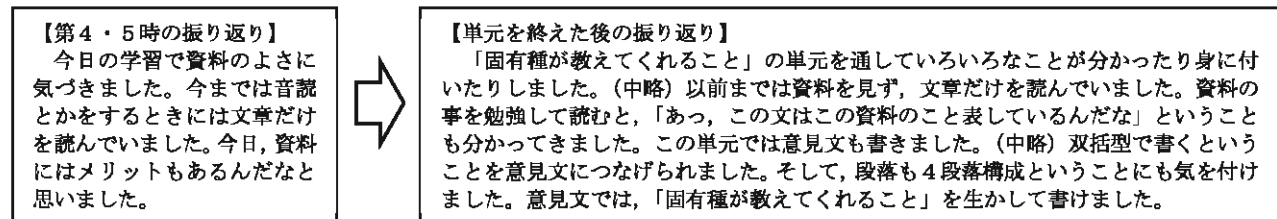


図4 D児の振り返りの様子

7. おわりに

これまで、「学習のための評価」と「学習としての評価」を手掛かりに授業改善へと取り組んできた。学習評価を通して国語科の授業づくりにおける具体的な視点を得ることができたことはもちろんだが、それ以上に大きな成果として教師としての子ども観や指導観といった「観の変革」を挙げたい。本研究を通して「先生、意味が分からない」、「なんかまだモヤモヤする」といった目の前の子どもの現在進行形の姿を丁寧に捉えるなかで、思いや考えを引き出したり子ども同士の発言をつなげたりすることに努め、教師が指導性を発揮する場面を考えてきた。そのことを通して子どもの声に寄り添い授業をつくっていくことの大切さや面白さを実感的に捉えることができたことは、本研究における大きな成果であると捉えている。これまでの教師主導の授業展開、あるいは教師の論理ばかりを重視してきた指導観から、子どものつぶやきや困り感、素朴概念などに向き合う学習者の視点を大切にしたい指導観への変容は、「学習のための評価」と「学習としての評価」を意識したからこそ得られたものであると考えている。

今後とも、子どもの学びを支える学習評価の在り方について研究を深めていくなかで、「学習のための評価」と「学習としての評価」の可能性を追求し続けていきたい。

引用文献

安彦忠彦, 1987, 『自己評価』 図書文化社.

安藤輝次, 2021, 「形成的アセスメント」 西岡加名恵・石井英真編, 2021, 『教育評価用語辞典』 明治図書.

石井英真, 2020a, 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 (再増補版)』 東信堂.

石井英真, 2020b, 『授業づくりの深め方』 ミネルヴァ書房.

二宮衆一, 2021, 「学習のための評価」, 「学習としての評価」 西岡加名恵・石井英真編, 2021, 『教育評価用語辞典』 明治図書.

田近洵一, 2022, 『生活主義国語教育の再生と創造』 三省堂.

田中耕治編, 2021, 『よくわかる教育評価 [第3版]』 ミネルヴァ書房.