

総合的な学習の時間におけるコンピテンシーを育成する評価の工夫 — ESDの視点を踏まえた長期的ルーブリックの開発を通して —

熊野町立熊野第四小学校 長野 真美

研究の要約

本研究は、ESDの視点を踏まえた長期的ルーブリックの開発を通して、総合的な学習の時間におけるコンピテンシーを育成する評価の工夫について考察したものである。所属校第4学年の課題から、ESDで重視する能力・態度の一つである、批判的に考える力に焦点を当てた。文献研究から、批判的に考える力を、収集した資料や文章、他者の意見などの情報を論理的に思考する力である論理的思考、多様な観点からその妥当性や信頼性を吟味し、考えを深める力である省察的思考と定義し、この二つの思考について、長期的ルーブリックの開発を行った。この長期的ルーブリックを児童と教師が共有し、付けたい力を明確にして授業を行った結果、論理的思考の力を高めることができた。このことから、ESDの視点を踏まえた長期的ルーブリックは、総合的な学習の時間におけるコンピテンシーの育成のために有効であることが分かった。

キーワード：コンピテンシー ESD 長期的ルーブリック

I 主題設定の理由

本県では、平成26年、「広島版『学びの変革』アクション・プラン」が策定され、これまでの知識ベースの学びに加え、コンピテンシーの育成を目指した主体的な学びを促す教育活動を推進することが示されている。施策の一つに、「課題発見・解決学習」が打ち出され、総合的な学習の時間を始め、各教科等の学習において、その推進が求められている。

「総合的な学習の時間における探究的な学習の指導と評価の在り方—広島県の実態調査における現状と課題を踏まえて—」（広島県立教育センター平成26年）では、評価の観点に係る問題についてのアンケート結果から、「小学校、中学校ともに、学習活動と評価の観点の整合性をもたせることや教師間での共通理解を図ることがほぼ半数の学校において、問題として挙げられている。」¹⁾としている。さらに、評価規準における問題についてのアンケートから、「小学校、中学校ともに、評価の観点と同様に、問題の割合が高かったのは、学習活動と評価規準の整合性をもたせることである。また、教師間で共通理解することに問題が見られる。」²⁾とある。

このように、本県では、総合的な学習の時間の評価の観点や評価規準について、学習活動との整合性をもたせることや、教師間で共通理解することに課

題があることが分かった。

また、所属校では、総合的な学習の時間の育てようとする資質や能力に、ESDで重視する能力・態度や構成概念を設定し、ESDカレンダーを作成しているが、コンピテンシーの育成につなげることは課題がある。

本研究では、総合的な学習の時間におけるコンピテンシーを育成するために、評価の観点や評価規準と学習活動の整合性をもたせ、教師間で共通理解を図るために、ESDの視点を踏まえた長期的ルーブリックを開発し、個の変容を見取ることとする。

II 研究の基本的な考え方

1 コンピテンシーについて

教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5（平成25年）によると、OECDの「コンピテンシーの定義と選択」（DeSeCo）プロジェクトでは、コンピテンシーを、人が「特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義し、三つのキー・コンピテンシー、「相互作用的に道具を用いる力」「自律的に活動する力」「社会的に異質な集団で交流する力」を示しているとある。

小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編（平成20年，以下「解説」とする。）では，総合的な学習の時間に育てようとする資質や能力及び態度の例として，「学習方法に関すること」「自分自身に関すること」「他者や社会とのかかわりに関すること」の三つの視点を示している。また，これらは，OECDのキー・コンピテンシーに符合していると示している。

学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書（平成24年，以下「報告書」とする。）では，ESDとは，環境的視点，経済的視点，社会・文化的視点から，より質の高い生活を次世代も含む全ての人々にもたらすことのできる開発や発展を目指した教育であり，持続可能な未来や社会の構築のために行動できる人の育成を目的としていると示している。また，ESDの視点に立った学習指導で重視する七つの能力・態度として，「批判的に考える力」「未来像を予測して計画を立てる力」「多面的，総合的に考える力」「つながりを尊重する態度」「進んで参加する態度」「コミュニケーションを行う力」「他者と協力する態度」を設定しており，OECDのキー・コンピテンシーに関連付けているとある。

OECD，総合的な学習の時間，ESDにおけるコンピテンシーの関連をまとめたものが，表1である⁽¹⁾。このように，総合的な学習の時間とESDのコンピテンシーは，OECDのキー・コンピテンシーと関わり合っているといえる。

表1 コンピテンシー関連表⁽¹⁾

ESDで重視する能力・態度	OECDのキー・コンピテンシー	総合的な学習の時間における育てようとする資質や能力及び態度
○批判的に考える力	相互作用的に道具を用いる力	学習方法に関すること
○未来像を予測して計画を立てる力		児童が横断的・総合的な学習や探究的な学習を主体的，創造的に進めていくために必要な資質や能力及び態度
○多面的，総合的に考える力		
○つながりを尊重する態度	自律的に活動する力	自分自身に関すること
○進んで参加する態度		児童自身の生活や行為の在り方，あるいは自己理解や自己省察に必要な資質や能力及び態度
○コミュニケーションを行う力	社会的に異質な集団で交流する力	他者や社会とのかかわりに関すること
○他者と協力する態度		他者との協同や社会とのかかわりに必要な資質や能力及び態度

2 コンピテンシーを育成する評価について

(1) 総合的な学習の時間における評価について

「解説」では，学習状況の評価の基本的な考え方

として，児童がこの時間の目標について，どの程度実現しているのかという状況を把握することによって，適切な学習活動に改善するためのものであると示している。また，児童の学習状況についてある一定の望まれる姿を想定し，それと児童の学習状況とを照らし合わせて考え，この学習活動で育てようとする資質や能力及び態度が適切にはぐくまれ，内容が学ばれているのかを，児童の学習状況から丁寧に見取ることが求められると示している。

今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）（平成23年）では，信頼される評価にするために，教師間の共通理解や，学習活動と評価規準の整合性を挙げている。また，「特に総合的な学習の時間においては，児童の内にはぐくまれているよい点や進歩の状況などを積極的に評価することが欠かせない。」³⁾と示している。

これらのことから，本研究では，学習活動と整合性のある評価規準を設定し，児童の進歩の状況を把握することができる長期的ルーブリックの開発を行う。そして，教師間でこのルーブリックの共通理解を図りながら児童のコンピテンシーがどの程度育成されているかを評価し，指導や評価の改善に生かす。

(2) ESDの視点を踏まえるとは

「報告書」では，ESDの視点に立った学習指導の目標を「教科等の学習活動を進める中で，『持続可能な社会づくりに関わる課題を見いだし，それらを解決するために必要な能力や態度を身に付ける』ことを通して，持続可能な社会の形成者としてふさわしい資質や価値観を養う。」⁴⁾と示し，重視する能力・態度として表1に示した7項目を挙げている。所属校ではこの7項目を，総合的な学習の時間における育てたい資質や能力及び態度に位置付けている。

所属校第3学年から第6学年に行った平成27年度「基礎・基本」定着状況調査「課題発見・解決学習」に係る児童生徒質問紙調査によると，情報を比較，分類，関係付けて，何が分かるのかを考えているという質問に対し肯定的に回答した児童が，第3学年85.5%，第4学年56.7%，第5学年90.5%，第6学年81.3%であり，第4学年の数値が低いことが分かった。所属校ではこの力を，育てようとする資質や能力及び態度の中で情報活用能力と設定し，ESDで重視する能力・態度として，批判的に考える力を設定している。これらのことから，本研究では，ESDの視点を踏まえ，所属校第4学年の課題である，ESDで重視する能力・態度の一つである批判的に考える力の育成に重点を置く。

(3) 批判的に考える力とは

楠見孝（2013）は、批判的思考（クリティカルシンキング）を、第一に、証拠に基づく論理的で偏りのない思考、第二に、自分の思考過程を意識的に吟味する省察的（リフレクティブ）で熟慮的思考、第三に、よりよい思考を行うために目標や文脈に応じて実行される目標志向的な思考と定義している。

言語活動の充実に関する指導事例集小学校版（平成23年）では、クリティカル・シンキングについて、他者の考えを認識しつつ自分の考えについて前提条件やその適用範囲などを振り返るとともに、他者の考えと比較、分類、関連付けなどを行うことで、多様な観点からその妥当性や信頼性を吟味し、考えを深めること、と示している。

このことから、本研究における批判的に考える力を、収集した資料や文章、他者の意見などの情報を論理的に思考する力である論理的思考、多様な観点からその妥当性や信頼性を吟味し考えを深める力である省察的思考、以上二つの思考とする。

(4) 長期的ループリックについて

西岡加名恵（2005）は、類似した課題を繰り返し与える際には、単元を超えて発達を捉える「長期的ループリック」を念頭に置くと、子供たちの成長を長期的に捉えることができると述べている。さらに、学年を超える「長期的ループリック」を用いれば、学年間で連携をとりつつ、学力保障を図る可能性が拓かれると述べている。

広島県教育センターが作成した授業研究ハンドブック（平成26年）では、長期的ループリックを、学習課題の種類を超えて、ある力の育成状況を捉えるための評価基準（評価指標）のことであると示している。また、一貫して長期的ループリックを用いて評価することで児童の付けたい力の高まりを捉えることができると示している。

総合的な学習の時間は一つの単元の中で、探究的な活動を繰り返しながら段階を高めていくことができることから、長期的ループリックを用いることで、児童の批判的に考える力についての育成状況を捉えることができると考える。

(5) ESDの視点を踏まえた長期的ループリック

ESDの視点の一つである批判的に考える力に係る長期的ループリックの開発の手順を次に示す。開発の際には、評価の観点や評価基準と学習活動の整合性をもたせるよう留意した。開発した長期的ループリックを、表2に表す。

① 本研究の、批判的に考える力の定義に沿って、

批判的に考える力の観点を、論理的思考と省察的思考の二つに定める。

② 国語科、社会科、算数科、理科、生活科の学習指導要領解説（平成20年）、言語活動の充実に関する指導事例集、評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（平成23年）から低学年、中学年、高学年の比較、分類、関連付け、推論などの論理的思考に関わる記述を抜き出す。

③ 小学校学習指導要領解説生活編（平成20年）、今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（平成23年）から、省察的思考に関わる記述を抜き出す。

④ 段階Ⅸを、小学校卒業時に付けておきたい力とし、発達段階を考慮しながら、抜き出した記述を段階に分け、ⅠからⅨの段階にまとめる。

表2 批判的に考える力に係る長期的ループリック

段階	批判的に考える力	
	論理的思考	省察的思考
Ⅸ	複数の事柄や資料などを根拠に、主張したいことを構造化し、まとめることができる。	多様な観点から、自分の考えについて妥当性や信頼性を吟味し、今後の学習に生かそうとすることができる。
Ⅷ	複数の事柄や資料などから、推論を用いて考えることができる。	多様な観点から、自分の考えについて妥当性や信頼性を吟味し、よりよい方法を選択することができる。
Ⅶ	複数の事柄や資料などについて、因果関係を捉えて考えることができる。	多様な観点から、自分の考えについて妥当性や信頼性を吟味し、よい点や悪い点について判断することができる。
Ⅵ	複数の事柄や資料などについて、自ら二つ以上の視点を設け、比較、分類、関連付けを行うことができる。	友だちの意見を聞いて、自分の考えについて妥当性や信頼性を吟味することができる。
Ⅴ	複数の事柄や資料などについて、自ら視点を設け、比較、分類、関連付けを行うことができる。	友だちの意見を聞いて、自分の考えと比較することができる。
Ⅳ	複数の事柄や資料などについて、与えられた視点に沿って比較、分類、関連付けを行うことができる。	友だちの意見を聞いて、多様な考えがあることに気付くことができる。
Ⅲ	複数の事柄や資料について、気付いたことを基に、比べたり、分けたり、例えたりすることができる。	自分の考えと友だちの考えの共通点や相違点に気付くことができる。
Ⅱ	身の回りの複数の事柄や資料について、比べたり、分けたり、例えたりすることができる。	自分が学習したこと、うまくいったことや難しかったことについて感想をもつことができる。
Ⅰ	身の回りの事柄や事柄について、比べたり、分けたり、例えたりすることができる。	自分が学習したことについて、感想をもつことができる。

西岡（2003）は、開発したループリックについて、再検討し、改善し続けていくことが重要と述べている。長期的ループリックの妥当性、信頼性を高めるためにも改善を図ることは必要であると考え。また、本研究の評価基準は9段階で示しているが、コンピテンシーの特性や児童の実態に応じて段階を設定することが必要であると考え。さらに、実践の中で評価基準と児童の実態にずれが生じた場合は、

年度途中でであっても修正を行うことが求められると考える。

本研究で開発した長期的ルーブリックにより、児童の批判的に考える力の段階を把握する。そして、児童の実態に応じた指導を行い、一人一人の批判的に考える力を高めることができるようにする。これまで述べてきた研究の構想を図1に示す。なお、低学年については生活科などで扱うこととする。

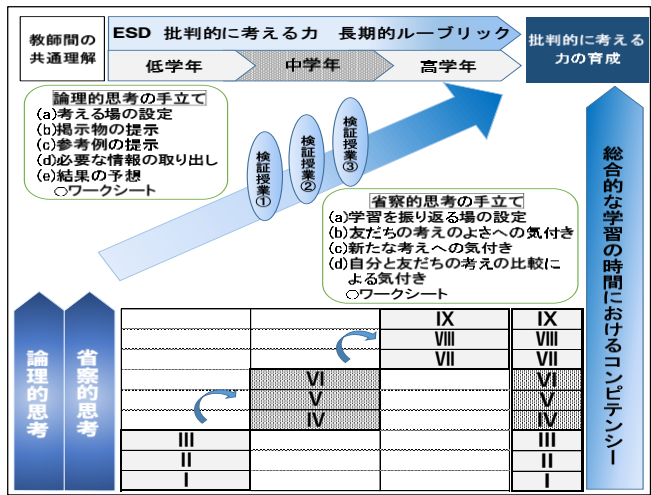


図1 本研究の構想図

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

長期的ルーブリックを活用し、ESDで重視する能力・態度の一つである批判的に考える力について継続的に指導と評価を行えば、児童が総合的な学習の時間においてコンピテンシーを育成することにつながるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	方法
長期的ルーブリックを活用し、継続的に指導と評価を行うことで、批判的に考える力を育成することができたか。	アンケート(事前・事後)ワークシート

Ⅳ 研究授業について

- 期 間 平成27年12月11日～平成27年12月22日
- 対 象 所属校第4学年1組(34人)
- 単元名 未来の熊野筆のために
- 目 標 伝統工芸品熊野筆のすばらしさや、それを守っ

てきた人々の努力に気づき、これから自分たちが
できることは何かを考え、実行することができる。

- 単元で育てようとする資質や能力及び態度を、表4に表す。
- 本研究に関わる単元計画を表5に示す。

表4 単元で育てようとする資質や能力及び態度

評価の観点	育てようとする資質や能力及び態度
学習方法に関すること	課題追究能力(未来像を予測して計画を立てる力) 情報活用能力(批判的に考える力) 伝え合う力(コミュニケーションを行う力)
自分自身に関すること	自己の生き方(進んで参加する態度)
他者や社会とのかかわりに関すること	協力(他者と協力する態度)

表5 単元計画

単元名「未来の熊野筆のために」全25時間		
探究の過程	学習活動	評価の観点・評価方法
導入	1 筆作り体験及び施設訪問をする。(5h) 2 分かったことを交流する。(1h)	伝え合う力(コミュニケーションを行う力)・行動観察
課題の設定	3 【検証授業①】熊野筆の問題点を知り、自分たちに何ができるかを考える。(1h)	情報活用能力(批判的に考える力)・ワークシート
課題の設定	4 テーマを決め、テーマに関するアンケート調査のために、聞きたい項目を考える。(1h)	課題追究能力(未来像を予測して計画を立てる力)・ワークシート
情報収集	5 テーマごとのグループに分かれ、情報を集める。(4h) 6 集めた情報をグループで出し合って整理し、確認する。(1h)	課題追究能力(未来像を予測して計画を立てる力)・ワークシート、行動観察 協力(他者と協力する態度)・行動観察
整理・分析	7 【検証授業②】アンケート結果をまとめ、伝える相手の実態から、誰に伝えるのが効果的か、どんな内容を伝えるとよいか、グループで話し合って決める。(個人→グループ)(1h)	情報活用能力(批判的に考える力)・ワークシート
整理・分析	8 【検証授業③】どんな方法で伝えるとよいか、グループで話し合って決める。(個人→グループ)(1h)	情報活用能力(批判的に考える力)・ワークシート
まとめ創造表現	9 グループで決めた方法で、相手意識をもちながら準備をする。(6h)	協力(他者と協力する態度)・行動観察
課題の設定	10 グループで発表を交流し、視点に沿って相互評価する。(1h)	課題追究能力(未来像を予測して計画を立てる力)・制作物、ワークシート
整理・分析	11 他グループからのアドバイスを基に改善し、交流する。(1h)	協力(他者と協力する態度)・行動観察
まとめ創造表現	12 伝えたい相手にPRし、視点に沿って評価してもらう。(1h)	伝え合う力(コミュニケーションを行う力)・制作物、ワークシート
振り返り	13 これまでの活動を振り返り、今後日常生活の中で自分ができることを考える。(1h)	自己の生き方(進んで参加する態度)ワークシート

○ 検証授業①、②、③の概要を、図2に示す。

検証授業①の前に、長期的ルーブリックの説明を実施		
検証授業①	検証授業②	検証授業③
各検証授業内で、長期的ルーブリックに該当する学習活動を児童に示す。		
熊野筆が抱える問題点を知り、未来に向けて自分たちができることを考えることができる。	アンケート結果から、自分たちが伝えたいことを効果的に伝えることができる相手を選択することができる。	伝えるための多様な表現方法を知り、相手に効果的に伝える方法について考えることができる。
1 これまでの振り返りを行う。 2 熊野筆に関する問題点を知る。 3 10年後の熊野筆について予想する。 4 本時のめあてを知る。	1 本時までの情報収集について振り返る。 2 本時のめあてを知る。	1 前時で決めた、伝えたい相手について確認させる。 2 本時のめあてを知る。
未来の熊野筆のために、自分ができることを考えることができる。	3 アンケート結果を見て分かることを考える。 4 自分たちの伝えたいことについて、誰にどんなことを伝えるとよいかを考える。	相手にどのような方法で伝えるとよいか考えることができる。
5 自分はどうか考える。 6 アイデアカードに考えを書き、理由を付けて1枚選ぶ。 7 グループで考えを出し合う。 8 付箋に助言や質問を書き、渡す。 9 再度自分で考える。 10 自分の考えを発表する。 11 振り返りを行う。 12 今後、未来の熊野筆のために行動することを告げる。	5 グループの話し合いを交流する。 6 振り返りを行い、次の学習について知る。	3 発信の方法を知り、それぞれのよさについて考える。 4 自分たちのグループに適していると思う方法を選ぶ。 5 いろいろな方法から一つを選び、その理由を書く。 6 グループで話し合い、一番適していると思う方法を選ぶ。 7 グループで決めた方法を、みんなに伝える。 8 振り返りを行い、次の学習について知る。

図2 検証授業の概要

V 研究授業の分析と考察

1 長期的ルーブリックを活用し、継続的に指導と評価を行うことで、批判的に考える力を育成することができたか。

表6 児童に提示した長期的ルーブリック

だん階 より よく考える力	IV	V	VI
くらべる 分ける つなげる	二つ以上のことがらやし料、友だちの意見を、決まった見方でくらべたり、分けたり、つなげて考えたりすることができる。	二つ以上のことがらやし料、友だちの意見を、自分で決めた見方でくらべたり、分けたり、つなげて考えたりすることができる。	二つ以上のことがらやし料、友だちの意見を、自分で決めた二つ以上の見方でくらべたり、分けたり、つなげて考えたりすることができる。
ふりかえる	友だちの意見を聞いて、いろいろな考え方ができることに気付くことができる。	友だちの意見と、自分の考えを比べることができる。	友だちの意見から、自分の考えを見直すことができる。

表6は児童に示した長期的ルーブリックである。
児童一人一人の批判的に考える力を高めるために、論理的思考については、(a)考える場の設定、(b)既習事項を想起させる写真や地域の方の言葉などの掲

示物の提示、(c)参考例として他の児童の考えを提示、(d)必要な情報の取り出し、(e)結果の予想、以上5点について指導の工夫を行った。

また、省察的思考については、(a)学習を振り返る場の設定、(b)友だちの考えのよさへの気付き、(c)新たな考えへの気付き、(d)自分と友だちの考えの比較による気付き、以上4点についての指導の工夫を行った。

論理的思考、省察的思考のどちらも自分の考えをワークシートに記述させることで、児童自身がどんな考えをもっているのかを自覚させ、自分が長期的ルーブリックのどの段階なのかを自己評価させた。

(1) 全体の傾向からみた個の変容について

長期的ルーブリックを活用した授業の有効性について検証するため、検証授業①、②、③のワークシートの記述から、批判的に考える力の二つの観点である、論理的思考、省察的思考について分析を行った。

A 論理的思考について

検証授業①、②、③における、論理的思考の評価基準を表7に示す。これは、前頁図1研究構想図の中学年の段階IV、V、VIに該当する。

児童の論理的思考の段階の変容を、図3に表す。

表7 論理的思考の評価基準

	IV	V	VI
検証授業①	熊野筆に関するについて実行したいことを複数考え、与えられた視点で比較、分類、関連付けて、実現させたいことを考えることができる。	熊野筆に関するについて実行したいことを複数考え、自らが定めた二つ以上の視点で効果や結果などを比較、分類、関連付けて、実現させたいことを考えることができる。	熊野筆に関するについて実行したいことを複数考え、自らが定めた二つ以上の視点で効果や結果などを比較、分類、関連付け、実現させたいことを考えることができる。
検証授業②	熊野筆に関するについて行ったアンケート結果を、与えられた視点で比較、分類、関連付け、調べたことを伝える対象を考えることができる。	熊野筆に関するについて行ったアンケート結果を、数の大小に着目し、比較、分類、関連付け、調べたことを伝える対象を考えることができる。	熊野筆に関するについて行ったアンケート結果を、予想との比較や、自分のテーマ以外の数値に着目するなど、自らが定めた複数の視点で、比較、分類、関連付け、調べたことを伝える対象を考えることができる。
検証授業③	熊野筆に関するについて、調べたことを相手に伝える方法を、与えられた視点で、比較、分類、関連付けて考えることができる。	熊野筆に関するについて、調べたことを相手に伝える方法を、自らが視点を設け、比較、分類、関連付けて考えることができる。	熊野筆に関するについて、調べたことを相手に伝える方法を、自らが視点を複数もち、比較、分類、関連付けて考えることができる。

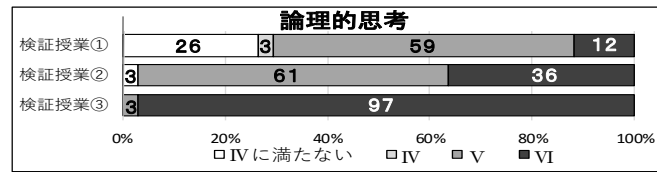


図3 論理的思考の段階の変容

検証授業①では、段階Ⅳに満たない児童が26%だったが、検証授業②では3%、検証授業③では0%となった。段階Ⅵにおいては、検証授業①では12%であったが、検証授業③では97%の児童が段階Ⅵに到達することができた。

図4は、論理的思考における個の変容の分布である。各段階のワークシートの記述例を表8に示す。

	Ⅳに満たない	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
検証授業①	(2)(5)(9)(16)(21)(23)(29)(33)(34) 9人	(25) 1人	(3)(4)(6)(7)(8)(10)(11)(12)(13)(14)(18)(19)(20)(22)(26)(27)(28)(30)(31)(32) 20人	(1)(15)(17)(24) 4人
検証授業②	(6) 1人		(2)(3)(4)(5)(7)(8)(10)(11)(12)(13)(14)(15)(21)(22)(23)(24)(26)(27)(28)(30) 20人	(1)(9)(16)(17)(18)(19)(20)(25)(29)(31)(32)(34) 12人
検証授業③			(6) 1人	(1)(2)(3)(4)(5)(7)(9)(10)(11)(12)(13)(14)(15)(16)(17)(18)(19)(20)(21)(22)(23)(24)(25)(27)(28)(29)(30)(31)(32)(33)(34) 31人

(検証授業② 欠席1名、検証授業③ 欠席2名)

図4 論理的思考の変容の分布

表8 各段階のワークシートの記述例

検証授業	記述させること	Ⅳに満たない	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
①	複数枚からアイディアカードを1枚選んだ理由	複数枚書けていない。記述なし。	一番できそうだから。	ポスターだとはれる所がたくさんあるから。	筆はすごいと思ってほしい。カラフルな筆もあることを知ってほしい。
②	アンケート結果から分かること	人数の羅列のみ	(該当者なし)	3年生と5年生が多いことが分かった。	地域の人や家の人はいくつか知っている。1～6年生が少なく、6年生はどの質問も知っている人が多い。
③	伝える時に大事にしたいこと	(該当者なし)	(該当者なし)	分かりやすく話す。	分かりやすく話す。やさしく話す。理由を付けて話す。1回1回分からないことはありまうかと聞く。
③	一番いいと思う伝え方	(該当者なし)	(該当者なし)	ワークショップ(理由:くわしく話せるから。)	発表(理由:発表だったら、自分が言いたいことが分かりやすく伝わるし、相手も発表できるから。)

表9 29児のワークシートの記述

検証授業	段階	ワークシートの記述
①	Ⅳに満たない	アイディアカード1枚のみ
②	Ⅵ	2, 3年生は0人だと思っていたけど、2年生は4人、3年生は5人も知っているのが外でした。5年生は2人で2, 3年生より少なかったのびびっくりしました。6年生は6人で、もっと知っているかと思いました。
③	Ⅵ	かんたんな言葉で。はっきり。大きな声で。ゆっくり。 発表(理由:気持ちや伝えたいことを伝えられるから。1年生はポスターだと分からないかも知れない。向き合って、伝えることを伝えたい。)

表9は、図4における29児のワークシートの記述である。29児は、伝統工芸士グループである。

検証授業①では、未来の熊野筆のために自分がで

きることをアイディアカードに書く際迷っていたが、掲示物や友だちの考えを参考例として提示したことにより、1枚記入することができた。

検証授業②では、地域の人、家の人、全校児童に実施したアンケートの結果から、効果的に伝えることができる相手を選ぶ学習であった。アンケート結果の一部を表10に示す。データ数が多いため、ワークシートに、自分のテーマに関する箇所について情報の取り出しを行うことができるよう工夫を行った。また、前時に数値を予想させていたため、予想と比較して考えることができていた。29児はこれらの手立てとグループでの話し合いによって、1, 2年生に伝えることに決定した。

表10 アンケート結果の一部

グループ	しつ間	地域の人 100人	家の人 62人	1年生 64人	2年生 80人	3年生 64人	5年生 65人	6年生 69人	合計 504人
伝統工芸士	伝統工芸士さんが今何人いるか知っている。	20	7	0	4	5	2	6	44
筆まつり	筆まつりがいつはじまったか知っている。	14	4	3	3	24	19	0	67
筆豆	筆豆を使った料理を知っている。	45	28	11	10	63	62	5	224
筆の日	筆の日の日いつか、知っている。	58	24	2	0	0	14	5	103
ふでりん	ふでりん、こふでりんの仕事を知っている。	35	31	8	1	8	16	0	99

検証授業③は、前時に決めた相手に、どのような方法で伝えるとよいかを選ぶ学習であった。29児は、ポスター、ちらし、リーフレット、CM、発表、ワークショップなどの中から、発表、ポスター、ちらしを選び、効果的な方法を選ぶ際の視点を、自分で四つ定めることができた。これは、伝える場面を予想させ、大事にしたいことを意識させるワークシートを用いたことが、有効な手立てとなったと考える。また、導入で、前時に決めた伝える相手を掲示物で確認したことも、相手を意識し、効果的な方法を選ぶ際の視点をもつ手立てとなったと考える。

このような考える場の設定を行ったことで、29児は、検証授業①では段階Ⅳに満たなかったが、検証授業②、③では段階Ⅵに変容した。

イ 省察的思考について

表11は、検証授業①、②、③における、省察的思考の評価基準である。

表11 省察的思考の評価基準

	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
① 検証授業	友だちの意見を聞いて、いろいろな考え方があり気づくことができる。	友だちの意見と、自分の考えを比べることができる。	友だちの意見から、自分の考えを見直すことができる。

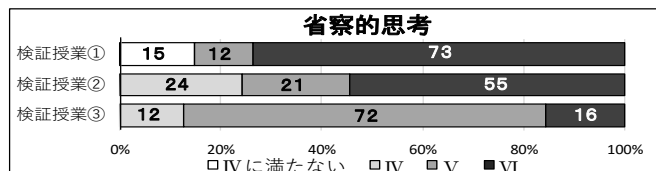


図5 省察的思考の段階の変容

図5は、児童の省察的思考の段階の変容を表したグラフである。検証授業①では段階IVに満たない児童が15%だったが、検証授業②、③では0%となった。授業の最初と最後に長期的ループリックを見て自分を振り返ることで、それぞれが上の段階を目指そうとしていたことや、授業の中で友だちの振り返りを聞いたり見たりさせる手立てが有効であったと考える。一方で、段階VIの児童については、検証授業①が73%、検証授業②が55%、検証授業③が16%と、徐々に減少している。図6は、省察的思考における個の変容の分布である。

各段階のワークシートの記述例を表12に示す。

	IVに満たない	IV	V	VI
検証授業①	4, 6, 13, 19, 22 5人		3, 26, 29, 33 4人	1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 34 25人
検証授業②		2, 4, 8, 21, 23, 29, 32, 34 8人	3, 9, 15, 22, 25, 26, 30 7人	1, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 28, 31 18人
検証授業③		10, 21, 22, 27 4人	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 28, 29, 30, 33, 34 23人	11, 18, 24, 31, 32 5人

(検証授業② 欠席1名、検証授業③ 欠席2名)

図6 省察的思考の変容の分布

表12 各段階のワークシートの記述例

	記述させること	IVに満たない	IV	V	VI
検証授業①	振り返りになっていない。	記述なし。	(該当者なし)	グループの友だちがいろんな意見を言ってくれた。もうちょっと考えたからお客さんが楽しいと思ってくれたと思った。	友だちの意見を聞いて、人気者のふでりをテレビに出して、宣伝するのいいと思った。
検証授業②	振り返り	(該当者なし)	Oくんの、家族に教えるというのがいいなと思いました。	2年生に伝えようと思ったけど、友だちの意見を聞いて、6年生だったら中学生になって話し合うことができることが分かった。	地域の人にしていただけたけど、Tさんの意見を聞いて、あまり知らない低学年に教えようと思いました。
検証授業③	振り返り	(該当者なし)	ほとんどの人がポスターだったけど、理由がいろいろあった。	Tさんも発表という意見でしたが、私はTさんのような理由は考えていませんでした。	OくんやMさんの考えを聞いて、絵より写真の方が見る時分かりやすいのかと自分の意見が変わりました。

段階VIが減少した要因として、ワークシートが長期的ループリックの省察的思考の段階に沿った思考の流れになっていなかったことが挙げられる。友だ

ちと自分の考えを比較し、よさや新しく分かったこと、気付いたことを記述させるようにしていたが、友だちの意見の多様さに気付く、比べる、見直すという、長期的ループリックの流れに沿った振り返りができるワークシートを用いることが必要であったと考える。ワークシートの改善例を図7に示す。

改善前	改善後
・友だちと自分の考えをくらべていいなと思ったこと、ちがっていたことや、新しく分かったこと、気付いたことなどを書こう。	・友だちの意見には、どんなものがありましたか。(IV) ・友だちの意見と自分の意見をくらべてみよう。(V) ・自分の考えが本当にそれでよいか、見直してみよう。(VI)

図7 ワークシートの改善例

表13 ④児のワークシートの記述

検証授業	段階	ワークシートの記述
①	IVに満たない	記述なし。
②	IV	Mさんの発表を聞いて、それいいなと思った。低学年はこれから先、ふでの勉強をやったときにおぼえてほしいっていう気持ちがある、いいなと思った。
③	V	自分の意見は、写真だけだけど、Fくんのせつめい(写真を見せながら話す)を聞いて、いいなと思った。

※()内は稿者によるもの

表13は、図6における④児のワークシートの記述である。検証授業①では記述が見られなかったが、検証授業②では友だちの考えのよさに気付き、検証授業③では、自分の考えを見直すまでには至らなかったが、自分の考えとFくんの考えを比べ、よさに気付いている。これは、友だちの考えについて、よさや新たな気付きを見付けたり、自分の考えと比較させたりする手立てが有効であったと考えられる。

このような振り返りの場の設定により④児は、検証授業①は段階IVに満たなかったが、検証授業②は段階IV、検証授業③は段階Vへ変容した。さらに段階VIにするためには、長期的ループリックのVI段階を示し、友だちの考えを取り入れ自分の考えを再度見直してみようという助言が必要であったと考える。

(2) 事前・事後アンケートの結果から

事後 事前	IV	V	VI	合計
IV		9, 10, 14, 18, 19, 21, 28, 33 8人	6, 15, 16, 29, 30, 34 6人	14
V		11, 17, 31 3人	1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 20, 22, 23, 25, 27 12人	15
VI			13, 24, 32 3人	3
合計	0	11	21	32

図8 論理的思考についてのクロス集計結果

事後 事前	IV	V	VI	合計
IV	19 1人	2, 6, 21, 28, 29, 31 6人	14, 23, 25, 32, 34 5人	12
V		1, 9, 15, 16, 24, 30 6人	3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 27, 33 13人	19
VI			22 1人	1
合計	1	12	19	32

図9 省察的思考についてのクロス集計結果

前頁図8，図9は，事前・事後アンケートのクロス集計結果である。

この結果から，児童は，検証授業前よりも検証授業後の方が，批判的に考える力である論理的思考や省察的思考の力が付いたと自己評価していることが分かる。これは，毎時間長期的ルーブリックを活用し，自分で視点をもつことや，友だちの考えを聞いて自分の考えを振り返るということを，意識的に繰り返し行った結果であると考ええる。

しかし，省察的思考については，児童の自己評価と教師の評価にずれがみられる。事後アンケートで段階Ⅵに到達したと自己評価した19名の児童の中には，教師の評価ではまだ段階Ⅵに到達していないと判断する児童も多い。また，段階Ⅴと自己評価した児童の中には，段階Ⅵに到達したと教師が判断する児童もいる。児童の記述例を表14に示す。

表14 児童の記述

	振り返りの記述	事前→事後
児童14	はじめはポスターだったけど，TさんとYさんの意見を聞いてグラフをのせるのかもしれないと新しく分かった。	Ⅳ→Ⅵ
児童31	グループの人の意見を聞いて，次は，ポスターの中に何を書くかなど，その次のことを考えて伝えたい。	Ⅳ→Ⅴ

図9の児童14は，段階Ⅵと自己評価しているが，友だちの考えと比べる段階Ⅴであり，自分の考えを見直す段階Ⅵには至っていない。児童31は，友だちの意見から自分の考えを見直す段階Ⅵに到達しているが，自己評価は段階Ⅴに留まっている。

このずれの要因としては，検証授業前に行った長期的ルーブリックについての児童への説明や参考例の提示が，児童にとっては不十分であったと考える。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

長期的ルーブリックを活用し，事柄や資料を比較，分類，関連付けながら考えさせたり，振り返りをさせたりすることを繰り返し，継続的に指導と評価を行った。その結果，児童に，E S Dのコンピテンシーの一つである批判的に考える力における，論理的思考の力を育むことができたと考える。

2 研究の課題

- 批判的に考える力の一つである省察的思考の力を育成するに当たり，長期的ルーブリックの評価基準とワークシートの整合性についての課題がみ

られた。今後は，長期的ルーブリックの評価基準に応じた児童の育成状況を見取るための記述欄を設けるなど，児童の省察的思考の力の育成につながるワークシートの工夫を行う必要がある。

- 教師と児童の評価にずれが生じた。長期的ルーブリックによる評価の妥当性，信頼性を高めるために，各段階の具体的な記述例などのアンカーを児童と共有することや，児童が理解しやすい評価基準や評価基準を再検討し，提示することが重要であると考ええる。
- 教師間の共通理解については，まだ全学年には至っていない。学校全体で長期的ルーブリックを共有し，指導や評価の改善に生かすことが必要であると考ええる。
- 今後，E S Dに関するその他のコンピテンシーについて長期的ルーブリックを開発する際は，児童の現状から課題を把握し，組織的に開発に取り組みたいと考える。

【注】

- (1) コンピテンシー関連表は，勝野頼彦（平成25年）：『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5』国立教育政策研究所p. 46，文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社p. 25，角屋重樹（平成24年）：『学校における持続可能な発展のための教育（E S D）に関する研究最終報告書』国立教育政策研究所p. 7，9を参考にし，稿者が整理した。

【引用文献】

- 1) 福田陽子他（平成26年）：「総合的な学習の時間における探究的な学習の指導と評価の在り方―広島県の実態調査における現状と課題を踏まえて―」『研究紀要第41号』広島県立教育センター p. 30
- 2) 福田陽子他（平成26年）：前掲書 p. 31
- 3) 文部科学省（平成23年）：『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』教育出版 p. 101
- 4) 角屋重樹（平成24年）：『学校における持続可能な発展のための教育（E S D）に関する研究最終報告書』国立教育政策研究所 p. 4

【参考文献】

- 楠見孝（2013）：「良き市民のための批判的思考」『心理学ワールド4月号』日本心理学会
 西岡加名恵（2005）：「教育課程をどう編成するか」『新しい時代の教育課程』有斐閣
 広島県立教育センター（平成26年）：『授業研究ハンドブック』
 西岡加名恵（2003）：『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法～新たな評価基準の創出に向けて～』図書文化社