

課題を見付け、見通しをもって解決する力を育むためのカリキュラム研究

— 総合的な学習の時間における指導者と学習者が共有するルーブリックの作成と活用を通して —

廿日市市立地御前小学校 岡本 美香

研究の要約

本研究は、課題を見付け、見通しをもって解決する力を育むためのカリキュラムを充実させる取組について考察したものである。所属校の総合的な学習の時間における実態の分析から、育成すべき資質・能力を明確にしないままに単元設計や評価が行われているという課題が明らかとなった。この課題に対し、指導者と学習者が共有するルーブリックの作成と活用による評価と探究的な学習を実現するための単元設計とを一体にした改善を行い、その改善の検証を行うとともに児童の資質・能力を育成するためのカリキュラムの改善へと発展させた。探究的な学習を実現するために開発した学びのモデル「じごぜん小学校」に沿って設計した単元において、指導者と学習者がルーブリックを共有し、さらに児童との対話を通して互いの評価のすり合わせや学習状況のフィードバックを行った結果、これらが児童の課題を見付け、見通しをもって解決する力の高まりに寄与することが明らかとなった。また、総合的な学習の時間の単元開発や評価の改善を軸としたカリキュラムの改善により、学校教育目標の実現を目指す資質・能力の育成をベースとした組織的なカリキュラム・マネジメントの推進につながった。

I 主題設定の理由

教育課程企画特別部会論点整理（平成27年）では、これからの時代に求められる人間の在り方として、「社会の中で自ら問いを立て、解決方法を探索して計画を実行し、問題を解決に導き新たな価値を創造していくとともに新たな問題の発見・解決につなげていくことのできる人間であること。」¹⁾が挙げられている。所属校においても、子供たち一人一人が社会の変化に対応していくためには、直面する問題から自分が対処すべき課題を見付け、見通しをもって解決していく力が必要となると考え、「自ら学び解決していく力を身に付ける児童の育成」を学校教育目標に掲げている。また、育成すべき資質・能力として、課題発見力を「問題状況の中から課題を発見し、設定する力」、主体性を「自ら目標や計画を設定し、課題の解決に向けて見通しをもって行動する力」と定義し、総合的な学習の時間の全体計画に位置付けている。

これまで、所属校は総合的な学習の時間の取組として、地域資源を教材とした単元の開発と実践を行ってきた。しかし、学びの土台となる有効な資源がある一方で、活動を通して育成すべき力を児童に付けることができているかの検証が十分に行われて

いなかった。その要因としては、児童に身に付けさせたい資質・能力が具体的にどんな力なのか、またその力が身に付いた児童の姿とは具体的にどのような姿なのかを、指導者自身が明確にして児童の学習の成果を適切に評価していく方法やその過程が示されていないことがある。その結果、児童が自ら課題を見付け、課題を解決するための計画を立てて学習をつなぐような指導や探究的な学習の実践には至っていない。こうした実態からも、学校教育目標に掲げている資質・能力を育成するためのカリキュラムが十分に構築されていないことが課題といえる。

ゆえに、所属校の総合的な学習の時間において、探究的な学習となる単元の設計と評価方法の改善を一体としたカリキュラム・マネジメントを行えば、児童が自ら課題を見付け、見付けた課題に対して見通しをもって解決する力を育むことができると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 課題を見付け、見通しをもって解決する力について

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的

な学習の時間編（平成30年，以下「29年解説」とする。）では，「自分で課題を立てる」について，実社会や実生活には，解決すべき問題が多方面に広がっている。その問題は，複合的な要素が入り組んでいて，答えが一つに定まらず，容易には解決に至らないことが多い。自分で課題を立てるとは，そうした問題と向き合い，自分で取り組むべき課題を見いだすことである。この課題は，解決を目指して学習するためのものである。その意味で課題は，児童が解決への意欲を高めるとともに，解決への具体的な見通しをもてるものであり，そのことが主体的な課題の解決につながっていくと述べられている⁽¹⁾。これを受け，課題を見付ける力とは，「問題から自分事として取り組むべき課題を見いだす力」と定義する。その力が身に付いた姿とは，調べ学習により地御前の地域の人の思いや伝統文化，地域産業や福祉に至るまでの，それまで知らなかった事実に直面し，その中にも解決すべき問題があることに気付いて自らの課題とするような姿と考える。また，見通しをもって解決する力とは，「課題を解決した状態や解決までの過程の見当を付け，解決を目指して自分たちにできることを考えたり，考えたことを実行するための計画を立てたりして活動し，さらに活動を振り返って検証する力」と定義する。その力が身に付いた姿としては，児童がそれらの問題が解決に至った状態をイメージした上で，その解決に向けて思いつく具体策を挙げたり，挙げた中から有効な方法を話し合いなどを通して選び，その方法に取り組むための具体的な計画を自分たちで立てたりして解決を目指して実行し，実行した結果や取組の過程を振り返って検証するような姿と考える。

2 総合的な学習の時間の児童と職員の実態から見られる研究の要素について

(1) 児童の振り返りの記述から

表1は，平成29年度「基礎・基本」定着状況調査児童質問紙の結果，図1・2は，総合的な学習の時間の振り返りにおける児童の典型的な記述である。

表1 「基礎・基本」定着状況調査 児童質問紙結果

質問紙調査項目	肯定的回答(%)	
	所属校	広島県
(1) 学習の振り返りをするときには，「どこまで分かったか」「学習の方法でうまくいったことや失敗したことなどの理由」を考えています。	84.6	71.4
(2) 学習の振り返りをするときには，「もっと考えてみたいこと」「もっと調べてみたいこと」「もっと工夫してみたいこと」などを考えています。	81.5	75.4

・管絃祭のことを調べて，管絃祭は，雨風で船がそうなんしかけたのを，その近くにいた，江波とあがの船が且力けた後から，江波とあがの船が管絃船をひくことになったことを初めて知った。

図1 A児の振り返りの記述（第5学年）

馬とばしは，なんのための祭りなのか，知らずに参加していたけど，昔，1回中断して，そこから，地域の人から，協力して，もう1回馬飛ばしをふたたび，開いてくれたからその思いをのせて参加したいと思った。

図2 B児の振り返りの記述（第5学年）

表1の学習の振り返りに関する(1)(2)の質問項目に対して，肯定的な回答が80%以上であることから，児童は学習の成果や課題，さらなる学習活動について「考えている」と捉えていることが分かる。しかし，図1は学習して分かった事実の記述に終始し，図2は分かった事実に加えて下線部で今後に対する自分の考えが記述されるに留まり，学習を振り返って明らかになった成果や課題，さらなる学習活動に対する見通しは記述されていない。ゆえに，それらの力を見取ることができない。この要因としては，振り返りで児童の力を見取るための指導者による手立てができていないことが考えられる。具体的には，振り返りの場面で用いるワークシートが罫線のみであるなど，児童が振り返りを行う際の視点を示していなかったことが挙げられる。その背景には，単元全体やその途中の過程でどのような資質・能力の育成を目指すのか，そしてその資質・能力を何によりどのように見取るのかという評価に関する計画が適切に行われていなかったことがあると考えられる。こうした結果として，児童は自らがもった学習に対する成果や課題，見通しなどを具体的に記述することができなかったと考える。したがって，育成する資質・能力を明らかにした単元において，児童がどのように学習に取り組み，その中でどのような成果や課題，見通しをもつことに至ったのかを児童自身が具体的に振り返って自己評価したり，指導者が児童の学習の成果を見取って評価したりするための改善が必要であると考えられる。

(2) 単元設計の視点から

次頁表2は，第5学年の総合的な学習の時間における振り返りの記述内容を，二つの単元について比較・分類した結果である。

表2 児童の振り返りの記述内容の分類

単 元	事実のみ又は事実と抽象的な感想を書いている	自分の考えまで書いている
① 「地御前の伝統行事を調べ、受けつこう」	61%	39%
② 「体験入学を成功させよう」	87%	13%

表2の通り、「自分の考えまで書いている」の項目については、単元①が単元②を上回っている。この要因の一つとして考えられるのが、課題設定の方法の違いである。単元①が児童が自ら課題を見付けて解決する学習だったのに対し、単元②は児童が課題を見付ける場面を設けることが無かった。そのため、児童は指導者から予め与えられた課題に取り組む学習となった。このことから、単元において児童が自ら課題を見付けて解決に取り組む場面を設定することは、自らを振り返って自分の考えをもつことにつながる要素の一つであると同時に、学習活動を探究的なものに発展させるための要素の一つでもあり、課題を見付け、見通しをもって解決する力を育むために有効であると考えられる。

(3) 職員意識調査から

職員意識調査から明らかとなった課題は、主に次の4点である。

- ①総合的な学習の時間において身に付けさせたい資質・能力の捉え
- ②探究的な学習となるような単元設計
- ③資質・能力を評価するための手立て
- ④資質・能力を育成するための地域資源の有効活用

これらは、付けたい資質・能力と児童実態との間にある差を埋めるために取り組むべき課題と捉えることができ、この課題への取組は、学校全体として行うべきものである。しかし、これらの課題について、職員同士で議論し共有する場をもつことができていなかった。児童の資質・能力を育成するためには、学校全体で課題を共有し議論していくことは欠かすことのできない過程である。ゆえに、そういった過程をカリキュラムにどのように位置付けるかというマネジメントに取り組むことが必要である。

3 総合的な学習の時間に関するカリキュラム・マネジメントについて

図3は、職員意識調査を基にした、現在の総合的な学習の時間における資質・能力の育成に関するカリキュラム・マネジメントのPDCAを分析した結果である。

D「実施」やA「維持・改善」で課題が多く挙げ

られた。D「実施」の課題が多い要因としては、D「実施」は授業の実践において指導者が直面する部分であり、当事者としての課題意識が高いことが考えられる。また、C「評価」の形骸化により、P「計画」での前例踏襲の傾向が強まり、D「実施」の充実が図れない状況も読み取れる。

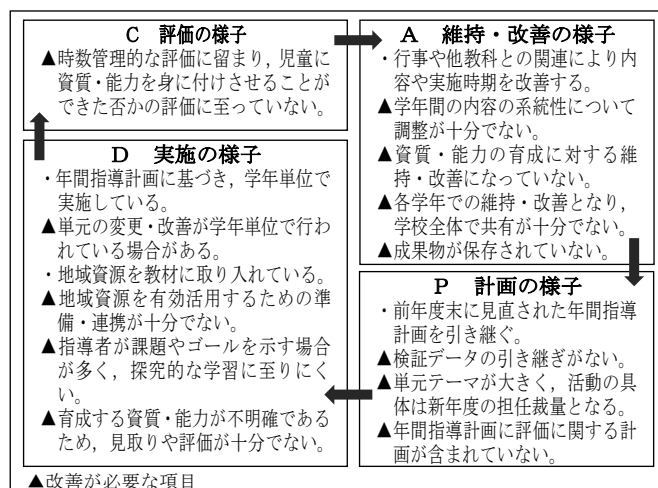


図3 総合的な学習の時間に関するカリキュラム・マネジメントの分析図

「29年解説」では、カリキュラム・マネジメントについて、「校長を中心としつつ、教科や学年を超えて、学校全体で取り組んでいくことができるよう、学校の組織や経営の見直しを図る必要がある。」²⁾

「各学校の地域の実状や児童の姿と指導内容を見比べ、関連付けながら、効果的な年間指導計画等の在り方や、授業時間や週時程の在り方等について、校内研修等を通じて研究を重ねていくことも重要である。」³⁾と述べられている。

これらのことから、所属校においてカリキュラム・マネジメントを推進するためには、校長のリーダーシップの下に担当者を推進リーダーとし、役割を明確にして、職員全体で組織的なカリキュラム・マネジメントを進めることが有効と考え、課題の改善に必要な今年度の取組を次頁図4に示す。

今年度の所属校におけるカリキュラム・マネジメントは、C「評価」、その中でも特に児童の資質・能力を育成するための「単元設計」と「評価」に重点を置いて取り組む。これにより、その後のA「維持・改善」では何を維持し改善していけばよいか明らかになり、P「計画」ではA「維持・改善」で明らかになった改善を取り入れた計画を立てることができる。こうした取組が、児童に資質・能力を身に付けさせるD「実施」の充実に結び付くと考えられる。

C 評価 ○資質・能力を育成するための「単元設計」 ・探究的な学習活動の実現 ・地域資源の有効活用 ・年間指導計画の妥当性 ○資質・能力を育成するための「評価」 ・資質・能力の育成状況の分析 ・方法（ルーブリック）の妥当性 ○リーダーの役割と機能 ○校内研修の成果と課題	A 維持・改善 ○「単元設計」 ・探究的な学習活動 ・地域資源の活用 ・実践資料・成果物等の保存 ○「評価」 ・資質・能力の明確化 ・方法（ルーブリック） ・評価資料・成果物等の保存 ○学年相互の系統性 ・全体計画の改善と共有 ○リーダーの役割と機能 ○校内研修の見直し ・内容・方法・時期等
D 実施 ○地域の人的・物的資源を有効活用 ○校内研修の充実 ・資質・能力と身に付けた児童の具体的な姿の明確化・共有 ・評価方法 ・ルーブリックの作成 ・地域資源の有効活用 ・探究的な学習となる単元設計 ○ルーブリックを用いた探究的な学習活動の実践と評価 ○実態に応じた単元の内容変更・改善	P 計画 ○育成すべき資質・能力の設定（明確化）と全体計画の作成 ○年間指導計画の作成 ・引き継ぎの充実 ・評価計画 ○単元設計の具体化 ○研修計画立案（リーダー） ・研修の内容・時期・形態等
推進グループ 校長、教頭、教務主任、研究主任、学年主任、推進リーダー ○学年主任と推進リーダーを加えた構成 ○地域・諸団体等との連携の充実 ○校内研修計画立案 ○資質・能力を育成するための指導・助言と全体把握	

図4 総合的な学習の時間に関するカリキュラム改善の具体（平成30年度）

なお、図3で明らかになった課題の解決に向け、図4に示した今年度の取組は、図5の段階で、表3の計画に沿って段階的に実施することとする。

第1段階：育成を目指す資質・能力及び探究的な学習の理解と共有 (校内研修)
↓
第2段階：育成を目指す資質・能力と現状の差の明確化 (授業実践・研究授業)
↓
第3段階：第1・2段階における課題の改善に向けた協議と反映 (校内研修・授業実践)

図5 総合的な学習の時間におけるカリキュラム・マネジメントの段階

表3 カリキュラム改善計画（平成30年度）

段階	時期	研修形態	内容 ①：C「評価」に関わる内容
1	4～5月	推進グループ	・児童の成果物や職員意識調査の分析を行い、課題を明らかにする。 ・分析結果を基に改善計画を立てる。
	7～8月	研修（全体）	・資質・能力を明確化・具体化する。 ・探究的な学習とは何かを理解し共有する。 ・ルーブリックについて理解する。
		研修（学年）	・2・3学期の地域資源を教材とした単元について、探究的な学習にするための改善を行う。
		研修（全体）	・ルーブリック作成方法を演習により理解する。
		研修（学年）	・担当学年のルーブリックを作成する。
2	9～3月	研修（全体）	・系統性について確認を行う。
		学年グループ	・ルーブリックを用いて授業実践に取り組む。
3	12月	学年グループ	①研究授業を行い、ルーブリックの共有や対話について検証する。（9～11月）
学年末	3月	学年グループ	②第1・2段階の取組について評価し、改善を行う。
		推進グループ	③全段階について評価し、成果と課題を明らかにする。
		学年グループ	④全段階について評価し、維持・改善を加えた全体計画を作成する。 ・作成された全体計画を基に年間指導計画を改善し、次年度の年間指導計画を作成する。 ・実践記録と児童の成果物、検証データ等の資料を整理・保存する。

	研修（全体）	・今年度の実践と成果・課題について交流し、評価に基づいて維持・改善を行った次年度の年間指導計画について確認する。
--	--------	--

4 指導者と学習者が共有するルーブリックとは

田中耕治（2010）は、評価指標であるルーブリックが子供たちに分かりやすい様式で公開されることにより、子供たちはルーブリックを自己評価の指針にしていくと述べている⁽²⁾。

各学校が設定する目標に対して具体的な児童の姿を見取るに相応しい評価規準を設け、評価場面を位置付けることが必要となる総合的な学習の時間において、ルーブリックの作成と指導者と学習者の共有による活用が有効であると考ええる。

ルーブリックは、指導者にとっては目指す児童の姿を具体的に示す規準となり、評価とともに学習指導やその改善に生かすことができるものと考ええる。また、学習者である児童にとっては、自己評価の指標となるだけでなく、課題の解決に向けた探究的な活動を進めていく上での指針になるといえる。

ゆえに、児童が課題を見付け、見通しをもって解決する力を育成するために、指導者と学習者がルーブリックを共有することが有効であると考ええる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

児童が自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探究的に学習する単元において、指導者と学習者が共有するルーブリックを作成し活用すれば、児童一人一人が自ら目的をもって学びに向かい、自らを振り返って適切に評価することを促し、「課題を見付け、見通しをもって解決する力」が高まるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	検証の方法
①「課題を見付ける力」が高まったか。	アンケート 振り返りカード
②「見通しをもって解決する力」が高まったか。	アンケート 振り返りカード
③「指導者と学習者が共有するルーブリック」の作成と活用は有効であったか。	成果物 アンケート

Ⅳ 研究の実際

1 ルーブリックの作成について

総合的な学習の時間において育成を目指す資質・

能力は、第3～6学年の4年間におけるつながりのある教育活動によってこそ児童に身に付けさせることができるものとする。したがって、所属校が育成を目指す四つの資質・能力である「課題発見力」「思考力・判断力・表現力」「主体性」「よさに気付く力」を育成するためには、児童の実態、学校や地域の特性などを基に、それらの資質・能力を身に付けた児童とはどのような姿なのかを明らかにする必要がある。その上で、どのような教育活動を、どのような教育資源を活用しながら実施していくのか、そしてそれをどのように評価していくのかを明らかにしていかなければならない。これらのことを踏まえ、評価に用いるルーブリックの作成は図6に示す三つの段階で行うこととする。

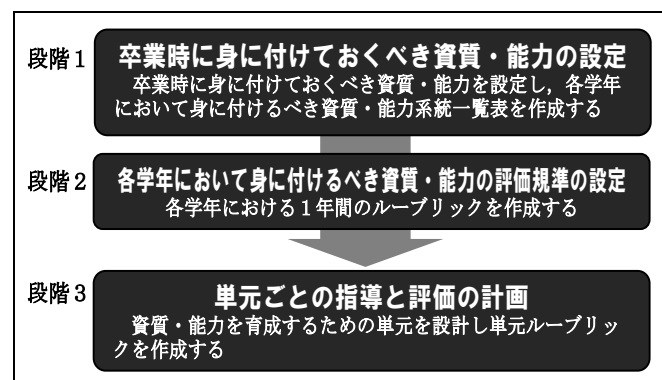


図6 ルーブリック作成の段階

(1) 卒業時に身に付けておくべき資質・能力と各学年で身に付けるべき資質・能力の系統について

4年間で系統的に資質・能力を育成するためには、卒業時に児童が身に付けておくべき資質・能力を具体的な姿として描くことが重要である。また、こうして描いた姿に到達するためには、各学年で何が、どこまでできればよいかを明らかにし、その系統を一覧表に示すことが有効と考える。これにより、育成を目指す資質・能力が第3～6学年の4年間で系統的に育成されることを明確にできると考える。

作成に当たり、卒業時に身に付けておくべき資質・能力の設定は、総合的な学習の時間の全体計画で育成を目指す資質・能力の具体として示された記述を基に、児童や地域の実態などを踏まえて見直し、明示した（表22参照）。

また、各学年において身に付けるべき資質・能力については、卒業時の姿への到達を意識しながら各学年の年間指導計画に示された評価規準を見直し、各学年終了までに育成を目指す児童の姿を、学年の進行に伴う児童の発達段階に応じたものとなるよう

留意して一覧表で示した（表22参照）。

なお、一覧表の表記は指導者用と児童用の二通りとすることにより、各学年で身に付けるべき資質・能力について指導者と学習者が共有する際、児童に規準を分かりやすく示すことができると考える。

(2) 各学年において身に付けるべき資質・能力の評価規準の設定について

卒業時に身に付けておくべき資質・能力に到達するために、各学年段階における指導や評価に資するよう、1年間で身に付けるべき資質・能力をより具体的な姿として設定することが重要である。そこで、表22の一覧表で示した所属校が育成を目指す4つの資質・能力を基に、本研究で育成を目指す力として挙げる課題を見付ける力と見通しをもって解決する力について、第3学年終了までに身に付けるべき資質・能力を評価するための指標として表5のルーブリックを作成した。

表5 第3学年ルーブリック

能力・資質	評価C	評価B	評価A
課題を見付ける力	・対象への気付きをもつに留まる。	・対象への気付きをもつとともに、他者との学びの中で解決すべき課題に気付いたり選んだりすることができる。 ・他者との学びの中で、課題を解決する大まかな方法を見付けたり選んだりすることができる。	・対象への気付きから疑問や問題をもち、課題を見いだすことができる。 ・課題の解決に対する大まかな方法を見付け、よりよい方法を選ぶことができる。 ・学習したことをその後の学習や生活に生かす方法を見付けることができる。
見通しをもって解決する力	・示された計画に沿って活動するに留まる。 ・取組の成果に気付くに留まる。	・他者との学びの中で課題が解決した状態のイメージをもつとともに、課題を解決するための活動を挙げたり順序を考えたりして計画を立て、計画に沿って活動することができる。 ・取組の成果や課題とその根拠を明らかにすることができる。	・課題を解決した状態をイメージし、現状との差に気付き、差を埋めるために必要な活動を具体的に自分の考えとしてもつことができる。 ・課題を解決するために必要な方法を具体的に考え、学習活動の計画を立てて活動することができる。 ・自分たちの取組を振り返って成果や課題を根拠とともに見付け、必要に応じて改善策を考え、その後の活動に取り組むことができる。

作成に当たっては、表22の一覧表中に示した第3学年において身に付けるべき資質・能力と1学期の総合的な学習の時間の成果物や振り返りの記述等の照合をした。この照合により、学習内容の把握とともに、児童に身に付いている資質・能力と特に育成すべき資質・能力を具体的に把握することができた。振り返りの記述内容の分析からは、第3学年について

ても、活動した事実や活動した事実に対する抽象的な感想のみに留まる児童が多いことが分かった。これらのことから、問題発見・課題設定の過程において身近な出来事に興味をもって課題を捉えたり、課題が解決したイメージをもって活動の計画を立てたりすることによって、見通しをもって課題の解決に取り組む力を育成することの必要が明らかとなった。こうした実態を基に、評価の基準として3段階で示した。

(3) 単元ごとの指導と評価の計画について

各学年において身に付けるべき資質・能力に到達するためには、単元における評価規準を設定し、これを意識して探究的に学習を進めることが重要である。「29年解説」では、各学校が定めた総合的な学習の時間の目標を実現するにふさわしい探究課題と探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示した内容を設定することが求められている⁽³⁾。これらのことから、資質・能力を育成するためには、評価規準の到達に適した単元を設計し、到達状況を把握するための具体的な評価の場面及び方法を計画して単元計画に位置付けること、つまり指導と評価の一体化を図る必要があると考える。

ア 探究課題について

「29年解説」では、「主体的で粘り強い課題の解決や探究的な学習活動を生み出すには、その出発点である児童の関心や疑問が本人にとって切実なものであることが重要である。」⁽⁴⁾と述べられ、目標を実現するにふさわしい探究課題の例の一つとして、「地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題」が挙げられている。この課題は、児童が地域における自己の生き方との関わりで考え、よりよい解決に向けて地域社会で行動していくことが望まれる点や、正解や答えが一つに定まっているものではない点から、探究課題として取り上げ、その解決を通して具体的な資質・能力を育成していくことに大きな意義があるとされている⁽⁴⁾。

したがって、本研究において所属校の地域にある豊富な人的・物的資源を活用した単元設計を行うことは、児童の資質・能力を育成するために有効であるといえる。しかし、地域資源を活用したこれまでの学習課題を探究課題へと発展させるためには、地域において児童が自ら気付いた問題や見付けた課題に対し、それらの解決に取り組む必然性及び目的や価値を感じるものにする必要がある。そのためには、それらを感じさせる場面や、取組による成果を振り返る場面の位置付けが重要になると考える。

イ 探究的な学習の過程について

山田泰弘・加藤智（2015）は、探究的な学びを経験することで、日常生活の様々な状況で生じる疑問の解決にもそのプロセスを応用することができるようになる⁽⁵⁾と述べている。

日常生活の疑問を解決する場面で児童が探究的な学習におけるプロセスを応用できるようにするためには、総合的な学習の時間において探究的な学習に取り組む中で、そのよさを理解することが欠かせない。「29年解説」には、「総合的な学習の時間だけではなく、様々な場面で児童自らが探究的に学習を進めるようになることが、そのよさを理解した証となる。そのためには、この時間で行う探究的な学習が、学習全般や生活と深く関わっていることや学びという営みの本質であることへの気付きを大事にすることが欠かせない。」⁽⁵⁾と述べられている。児童がこうした気付きをもち、主体的に課題の解決に取り組むためには、探究的な学習の本質の理解とその学習過程の把握を、指導者だけではなく児童も行うことが有効であると考え。そこで、探究的な学習の過程を表6の学びのモデル「じごぜん小学校」として示し、児童と共有していくこととする。

表6 学びのモデル「じごぜん小学校」

学習過程		活 動	児童の意識
問題発見・課題設定	じ	・自分たちで問題に気付き、課題を見付けよう	すごいな、なぜだろう、調べてみよう、困ったな、もっとよくしたいな、役に立ちたいな
	ご	・ゴールイメージをもち、課題を設定しよう	こうなつてほしい、～したら…なるはずだ、～の役に立てる、行動しなくては
	ぜん	・全体を見通し、学習の計画を立てよう	何をしたらよいかな、どのように発信したらよいかな、どのように進めたらよいかな、前の学習で使えることはないかな
情報収集・整理・分析	し	・しらべよう	どうやって調べようか（何を・どんな方法で）、わかったぞ、もっと知りたいな、もっと調べなければならないな、これではうまく調べられないな、調べ方を変えよう
	よ	・よみとろう	どの情報が使えかな、どうしてだろう、比べてみよう、どんな関係があるかな、理由がわかったぞ、本当かな、もっと調べる必要があるな、これではうまくいかないな、方法を変えてみよう
	う	・うみだそう 自分の考え・行動	調べたことからどんなことが言えるかな、どんなことができるかな、自分の考えは正しいかな、友達はどんな考えをもっているかな、試してみたいな
まとめ・発表	学	・学習をまとめ発信しよう	どんなまとめ方がよいかな、正しく伝わるかな、どうすれば分かりやすく伝えられるかな、もっとうまく伝えたいな、説得できるかな
振り返り	校	・効果や成果・課題を振り返り、次の目標をもとう	ゴールに到達できたかな、うまくいった（いかなかった）ことは何かな…なぜだろう、次は～をがんばりたいな、～の方法は～に生かせるな、これからどんなことができるかな

このモデルを用いて第3～6学年の単元を設計し、実践する。単元設計の際、指導者は、特に所属

校の課題である問題発見・課題設定及び振り返りの過程において、児童がどのような意識をもつ活動を仕組みば、それらの過程が充実し、探究的な学習活動へと発展させられるかを具体的に捉えることができる。例えば、児童が当たり前と捉えている地域の資源が地御前特有なものであることやそのよさを知り、より身近なものとして捉えた上で、地域にある疑問や問題に気付くような工夫を行えば、児童は問題を解決する目的や見通しとして解決後のイメージを明確にもつであろう。そして、解決に向けてどんな活動にどのように取り組むかを計画し、見通しをもちながら試行錯誤を繰り返すという探究的な学習活動を展開していくものと考ええる。

このようにして学びのモデルを児童と共有し、活用することで、児童の学習の進め方に対する見通しをもつことや自らの学習状況を適切に把握することを促し、さらには探究的な学習のよさに対する理解へと導きたい。

ウ 第3学年の単元計画について

表7は、学びのモデル「じごぜん小学校」を用いて設計した第3学年2学期の総合的な学習の時間の単元計画である。

第3学年の児童は、1学期の社会科「わたしたちのまちのようす」「わたしたちの市のようす」と、総合的な学習の時間「地御前のすてきをみつけようパート1」の単元で、実際に地域を探索し、地域にあるものを見付け、それを基に地図を作成し、地域の特徴やよさに気付いたりまとめて発表したりしている。また、第1・2学年の生活科でも、地域を探索して学習している。本単元の設計に当たっては、こうした既習内容との関連を図りながら、探究的な学習となるよう各学習過程における工夫を行う。

特に、問題発見の過程では、地御前の現在の地図と昔の地図を使って比較させ、児童が気付きや疑問をもつための工夫を行う。さらに、地域の人たちの「児童に地御前の昔の様子について知ってほしい。」「地御前の人々の思いを伝えていきたい。」という願いを知る場面を設定することで、児童は自らの学習活動に対する目的や価値をもって課題設定を行い、地域の人たちの願いを叶えた状態をゴールとしてイメージし、課題解決に向け見通しをもって活動に取り組むであろう。こうした活動を経ることで、振り返りの過程において、児童は課題解決に向け見通しをもって取り組んだ活動の成果や課題に気付いたり、探究的な学習のよさや自らの学習活動に対する価値を実感したりできると考える。

表7 第3学年「地御前のすてきをみつけようパート2」単元計画（全27時間）

過 程		学習活動の内容（時数）	評価の場面 ○評価する力と 【方法】
問題発見 課題設定	じ	○地御前の昔の様子に興味や関心をもつ（2） ・昔の様子について知っていることを話し合う ・今と昔の地御前の地図を比較し、違いや不思議を見付ける ・地域の人の思いを知る 検証授業① ・自分たちの役目が何かを考える	○課題を見付ける力① 【ワークシート】【対話】
	ご	○ゴールイメージをもち、課題を設定する（1） ・何のために取り組むのか ・何に取り組むのか ・自分たちの学習がどのように役立つか 地御前の昔の様子を調べて伝えよう	
	ぜん	○全体を見通し、学習計画を立てる（3） ・大まかな学習の流れを捉える ・調べる内容や方法を考え、話し合う（調べる こと・調べる方法・伝える相手・伝える方法） 検証授業②	○見通しをもって解決する力② 【ワークシート】【対話】
情報収集 整理・分析	し	○情報収集（5） ・情報を集めるための準備 ・情報収集 聞き取り（家族・ゲストティーチャー等） 資料（写真・地図・本・道具等）	
	よ	○整理・分析する（1） ・情報の整理の仕方を考える ・必要な情報を選び、整理する （○情報収集 ・不足する情報等を必要に応じて再収集する）	
	う	○自分の考えをもつ（2） ・情報を交流し、自分の考えをもつ ・伝える相手・方法を決める	
まとめ 表現	学	○学習してきたことをまとめる（7） ・視点や工夫を考える ・分かりやすくまとめる ○発信する（3） ・工夫を考える ・発信するための準備をする ・発信する	
振り返り	校	○振り返る（3） ・活動全体を振り返り、効果・成果や課題とその根拠を明らかにする ・次の学習や生活への目標をもつ ・これから取り組むべき課題を見付ける 検証授業③	○見通しをもって解決する力② ○課題を見付ける力② 【振り返りカード】【過去のワークシート】【対話】

エ 単元ループリックについて

総合的な学習の時間における児童の学習状況の評価は、その過程を評価するものでなければならない。「29年解説」では、「学習状況の結果だけではなく過程を評価するためには、評価を学習活動の終末だけではなく、事前や途中で適切に位置付けて実施することが大切である。」⁶⁾と述べられている。

表5で示した第3学年で身に付けるべき資質・能力の到達を目指すためには、設計した単元において到達を目指す具体的な評価規準を設け、到達状況を把握する時期や方法とともに単元計画に位置付ける必要がある。これにより、単元で育成を目指す資質・能力の具体とその評価規準を常に意識して指導に当たることができる。このことは、児童の資質・能力をいつ、どのようにして見取り、どう評価するのかと併せ、そのためにどこまでを指導・支援する必要があるかを明らかにして指導や評価に当たることを可能にするものと考ええる。

表7の単元に対し、図6の段階により作成した指導者用単元ループリックが次頁表8である。

表8 第3学年「地御前のすてきをみつけようパート2」
単元ルーブリック（指導者用）

能力・資質	評価C	評価B	評価A
課題を見付ける力	① ・地御前の昔と今の違いや疑問を見付ける。	・地御前の昔と今の違いや疑問から、調べたいこと又は地域における自己の役割を見付ける。	・地御前の昔と今の違いや疑問から、調べたいことと地域における自己の役割を見付ける。
	② ・他者との学びの中で、本単元の学習を基に、これから取り組むべき課題を見付ける。	・本単元の学習を基に、これから取り組むべき課題を見付ける。	・本単元の学習を基に、これから取り組むべき課題を根拠とともに見付ける。
見通しをもって解決する力	① ・地御前の昔の様子について、何を調べ、誰に伝えるかを考える。	・地御前の昔の様子について、何を、どんな方法で調べ、誰に、どんな方法で伝えるかを考える。	・地御前の昔の様子について、何を、どんな方法で調べ、誰に、どんな方法で伝えるのがよいかをゴールイメージに対応させ、根拠とともに考える。
	② ・本単元の学習のめあてが達成できたかどうかについて根拠をもって判断する。	・本単元の学習のめあてが達成できたかどうかについて根拠をもって判断する。 ・探究の過程において、特に成果があった活動とそうでなかった活動について根拠や改善策とともに明らかにする。	・本単元の学習のめあてが達成できたかどうかについて根拠をもって判断する。 ・探究の過程において、特に成果があった活動とそうでなかった活動について根拠や改善策とともに明らかにする。 ・本単元の学習をどのように生かすことができるかを明らかにする。

2 ルーブリックの活用について

「29年解説」には、「総合的な学習の時間では、児童に個人として育まれるよい点や進歩の状況などを積極的に評価することや、それを通して児童自身も自分のよい点や進歩の状況に気付くようにすることも大切である。」⁷⁾と述べられている。

このように、評価を児童にフィードバックするためには、指導者と学習者によるルーブリックの共有が有効と考え、表8を基に作成した児童提示用ルーブリックが表9である。なお、表9は表8とともに表7に示した評価の場面で活用する。

表9 第3学年「地御前のすてきをみつけようパート2」
単元ルーブリック（児童提示用）

能力・資質	▲	○	◎
課題を見付ける力	① ちがいがい・ふしぎ	調べたいこと又は自分たちの役目 ちがいがい・ふしぎ	自分たちの役目 調べたいこと ちがいがい・ふしぎ
	② 友だちの考えをもとにこれから取り組むこと	これから取り組むこと	なぜ（理由） これから取り組むこと
見通しをもって解決する力	① 何を調べるだれに伝える	どうやって調べる どうやって伝える 何を調べる だれに伝える	なぜ（理由） どうやって調べる どうやって伝える 何を調べる だれに伝える
	② 達成できたかどうかとその理由	うまくいった活動・うまくいかなかった活動とその理由 達成できたかどうかとその理由	どう役立つか うまくいった活動・うまくいかなかった活動とその理由 達成できたかどうかとその理由

しかし、ルーブリックを共有するだけでは、評価を児童にフィードバックすることはできない。そこで必要となるのが、ルーブリックを介した指導者と学習者による対話である。この対話において、ルーブリックに示された目指す姿に対する評価及び成果や課題について、指導者と学習者が互いに具体的な根拠を挙げながら話し合う。こうした話し合いの中で、指導者は児童の学習状況をより具体的に把握して評価したり、児童が気付いていない成果や課題を伝えたりすることができる。一方の児童は、自分のよい点や進歩の状況に気付くだけでなく、自らの学びを振り返って新たな課題を見付けたり、課題の解決に向けて見通しをもったりできるものとする。

(1) ルーブリックの活用方法について

ルーブリックは、授業の始め、学習のめあてを確認して学習活動の見通しをもった後に「達成レベル」として児童提示用を示し、めあてや活動との関連について説明を加えながら、各基準の達成状況を指導者と学習者が共有する。その際には、実際に取り組む学習活動の内容とともに、その学習活動が探究課題を解決するためにどのように役立つかを確認する。これにより、児童が学習活動の具体だけでなく、学習活動の目的を捉えることを促す。

このようにして共有するルーブリックは、単元の途中段階では、探究の過程や活動の内容に応じて育成したい資質・能力を身に付けた具体的な児童の姿として学習活動の目標や授業の振り返りの指標となる。さらに、単元の終末では、単元全体を振り返って自らの学習状況を評価するための指標となる。

(2) ワークシートの改善について

指導者と学習者が共有するルーブリックで示す基準により、学習状況の結果だけでなく過程を評価して児童の成長を捉えるためには、探究の過程において児童がどのように学んだかを見取らなければならない。そうした評価の手立ての一つにワークシートがある。このワークシートが、具体的な児童の学習状況の評価に対して有効となるよう、表10の4点で改善を行った。次頁図7にワークシートの一例を示す。

表10 ワークシートの改善点とその目的

①	「めあて」の記入欄を設け、本時の学習の目的やその達成度をつかむことができるようにする。
②	学習活動に応じた思考ツールなどを用い、思いや考えを表したり整理したりできるようにする。
③	①②を基に、チェック欄で「めあて」に対する自己評価ができるようにする。
④	①～③より、自分や学級の学習を振り返って感じたり考えたりしたことを記入できるようにする。

地ご前のすてきをみつけよう パート2		3年 組 番
じこぜん小学校 めあて	名前	
	月 日 曜日	
地ご前の今とむかしの ちがいやふしぎ	しらべたいこと	自分たちの役目
チェック ▲ (ちがいやふしぎ) ○ (▲+調べたいこと+役目) ◎ (▲+調べたいこと+役目)		
自分や学級の学習をふりかえって		

図7 ワークシートの例

(3) 対話について

指導者と学習者が共有するループリックを紹介した対話は、成果物や自己評価、振り返りの記述などをループリックに照らしながら行う。この対話は、児童一人一人の実態に応じた適切な場面で行うことが重要となる。その場面は様々な考えられるが、ループリックを共有しながら進める学習においては、指導者の評価と学習者の自己評価が一致しなかった場合と一致した場合とで、その目的は異なるものと考ええる。表11に、それぞれの場合による目的を示す。

表11 対話の目的

場 面	目 的
指導者と学習者の評価が一致しなかった場合	評価の基準の具体と学習状況を照らし合わせることで、目標到達までの課題や具体的な取組に対するイメージをもたせたり、学習状況の成果や価値を自覚させて、さらなる目標を具体的に果たせたりすることで、その後の学習活動に対する方向付けを行う。
指導者と学習者の評価が一致した場合	指導者と学習者のそれぞれの根拠を明らかにすることで、互いが自覚していない成果や課題を共有し、学びの価値を自覚させたりその後の学習活動に対する方向付けを行ったりする。

こうした対話により、児童は自らの学びを客観的に振り返って成果や課題を明らかにするとともに、その後の学習に対してさらなる見通しをもつことができるであろう。また、ループリックの共有による評価や対話は、指導者と児童の二者間に限らず、ペアやグループによる児童同士の相互評価にも活用していくことができるものとする。

V 研究授業

1 研究授業の概要

- 期 間 平成30年9月5日～平成30年12月19日
検証授業①平成30年9月5日
検証授業②平成30年10月5日

検証授業③平成30年12月19日

- 対 象 所属校第3学年1組(40名)
- 単元名 地御前のすてきをみつけようパート2
- 目 標

歴史ある地域の昔の様子について調べたり伝えたりする活動を通して、見つけた課題の解決に向けて見通しをもって粘り強く取り組み、地域のよさに気付く。

- 単元計画 表7参照

2 研究授業の実際と分析

(1) 検証授業①について

ア 検証授業①の概要

- 探究の過程 【じ】問題発見
- 本時の目標
地御前の昔と今の違いや疑問を見付け、調べたいことや地域の一員としての自らの役割に気付くことができる。
- 本時のめあて(児童提示)
地御前の昔と今のちがいや不思議を見付けて、調べたいことや自分たちの役目を考えよう。
- 本時のワークシート 図7参照
- 本時の共有ループリック 表12

表12 検証授業①のループリック(児童提示用)

資質・能力	▲	○	◎
課題を見付ける力 ①	ちがいやふしぎ	調べたいこと又は自分たちの役目 ちがいやふしぎ	自分たちの役目 調べたいこと ちがいやふしぎ

イ 検証授業①の実際と分析

本時の評価基準に対しては、指導者による評価、児童による自己評価ともに全員の児童が○以上の基準を達成した。この要因としては、昔の地図と現在の地図(航空写真)を比較する活動において感じさせたこれまでの知識や考えとのずれが、児童に「不思議だ」「どうしてかな」という疑問を抱かせた点が考えられる。さらに、これまでも関わったことのある地域の方からの手紙で地域の課題を伝えられたことにより、児童は「自分たちの学習活動が地域のために役立ちそうだ」「地域のために役立ちたい」という思いを強め、自分たちの役目に気付くことができたと思う。また、児童は自らの学びを指標を把握した上で振り返ることができていた。このことから、ループリックの共有とループリックに対応したワークシートの使用は、児童が明確なめあてを

もって学ぶことを促したといえる。

なお、調べたいことについて、児童は昔の家庭や学校での生活といった多岐に渡る疑問を具体的に挙げた。指導者が、地図の比較による地形を中心とした疑問に留まることを想定していたのに対し、実際はそれを超えるものとなった。このことから、単元設計の工夫による児童の発達や興味・関心に対し適切な働きかけが、児童の課題を見付ける力を育むために有効であることが分かった。

(2) 検証授業②について

ア 検証授業②の概要

- 探究の過程 【ぜん】課題設定
- 本時の目標

「地御前の昔のすてき」について調べたことを発信する相手や方法について考えることにより、学習に対する見通しをもつことができる。

- 本時のめあて（児童提示）

「地御前の昔のすてき」をだれに、どんな方法で伝えるのがよいか考えよう。

- 本時の共有ルブリックについて

本時のルブリックは、表9で計画したものに変更を加えた表13を使用した。計画時、何について調べるかは検証授業②で扱うこととしていたが、既に検証授業①で児童により明らかとなったことから、検証授業②では発信する相手と方法に絞り、その質を評価することとしたためである。

表13 検証授業②のルブリック（児童提示用）

資質・能力	▲	○	◎
見通しをもって解決する力①			ほかの方法とはちがう
		その方法のよさ	その方法のよさ
	相手・方法	相手・方法	相手・方法

イ 検証授業②の実際と分析

表14 指導者による評価と児童の自己評価のクロス集計（見通しをもって解決する力①）

指導者	▲	○	◎	計（人）
児童				
▲	2	1	0	3
○	0	8	17	25
◎	0	0	10	10
計（人）	2	9	27	38

表14より、指導者による評価では36名（95%）の児童が本時の評価規準を達成した。しかし、児童の自己評価が指導者による評価を下回った児童が18名おり、その要因としては、本時のルブリックの基

準が捉えにくかったことが考えられる。図8に、指導者が◎と評価したのに対し、児童の自己評価が○だった児童のワークシートを示す。下線部が、評価にずれの生じた箇所、手紙やはがきのよさとして記述されている内容を、指導者は他の方法にはないよさと捉えたが、D児はそう捉えていなかった。

①伝える相手（だれに）	②伝える方法（どんな方法で）	③理由（どうしてその方法がよいのか）
家族	クイズ	自分が大好きなクイズを出すと楽しい
土御前 いかに	手紙・はがき	いっぱいもらえるから
下級生	紙しばい	糸もあって分かりやすいから
チェック ▲ ①+② ○ ①+②+③ ◎ ①+②+③+④		

図8 児童のワークシート（D児）

そこで、基準をより具体的に捉えるために、学級的全児童を対象に、実際の児童の成果物を例に示しながら自己評価を見つめ直す場を設定した。その後、この18名と変更の状況について対話した。

18名の児童のうち、自己評価の見つめ直しにより自ら評価を上げた児童が3名、見つめ直しの際の児童同士の対話によって評価を上げた児童が3名、見つめ直し後の指導者との対話によって評価を上げた児童が7名、指導者との対話によっても評価を変えなかった児童が5名であった。対話による児童の反応を表15に示す。

表15 対話による児童の反応

児童	児童の反応（指導者の言葉）
A児	自己評価の見つめ直しにより自ら○から◎へ変更した （○から◎に変えたのだね。）もう一度説明を聞いて見直したら、自分のも◎だなと思いました。（もう一度見直してみようだったかな？自分が◎だと分かってうれしかったです。）
B児	自己評価の見つめ直しの際、友達との対話によって○から◎へ変更した （○から◎に変えたのね。どうして◎に変えようと思ったの？）自分ではよく分からなかったけど、隣の席のE君と話して、E君が「紙しばいの説明がくわしいから◎だよ。」と言ってくれました。だから、◎にしようと思いました。
C児	対話によって、評価を○から◎へ変更した もう一度見直したとき、もしかしたら◎かなと思ったけど、自信がなくて○のままにしました。（どの理由が◎かなと思ったの？）看板です。（そうだよ。これは、他にはないよさだよ。ね。）はい。（先生と話をしてみよう？）看板の理由が詳しく書けていたからやっぱり◎だと思いました。
D児	対話によっても○のまま、評価を変更しなかった （○のままだね。他にはない理由が書けていると思うんだけど、どうかな？）でも、ぼくは友だちの発表を聞いて、ぼくももっと詳しく書きたかったと思ったから○です。（でも、「手紙・はがき」のところは、他にはない理由が書けているよね。）でも、もっと詳しく書きたかったです。（だから、まだ◎ではないと考えるのだね。）はい。（すごいね。相手に伝わりやすい方法について、自分の中できちんと決めてをもって取り組んでいることが分かったよ。とても大事なことだよ。）はい。

このように、共有するルブリックを活用するに

当たって生じる評価基準の捉えのずれに対しても、自己評価の見つめ直しや対話を行うことで、評価のずれをすり合わせることや、児童が自ら課題を見付けて課題の解決に向け具体的に取り組んでいる状況について、指導者がより具体的に把握し、児童に自らの学習の成果や価値を自覚させたり、その後の学習に対してさらなる見通しをもつことを促したりすることができた。

なお、児童の自己評価と指導者による評価の両方で▲だった2名については、その方法のよさを自力で見付けることはできていなかったが、全体交流により友だちの考えを参考に見付けることができた状況が見取れた。したがって、こうした学びの価値を、机間指導やワークシートでのコメントにより肯定的に評価し、その後の学習に対する見通しをもたせた。

(3) 検証授業③について

ア 検証授業③の概要

- 探究の過程 【校】振り返り
- 本時の目標

「地御前のすてきをみつけようパート2」の単元全体を振り返り、学習活動の効果・成果や課題を明らかにするとともに、これから取り組むべき課題を見付けることができる。

- 本時のめあて（児童提示）

「地御前のすてきをみつけようパート2」の学習全体を振り返って、成果や課題を明らかにしたり、これからできることを考えたりしよう。

- 本時の共有ルブリック 表16

表16 検証授業③のルブリック（児童提示用）

能力・ 資質	▲	○	◎
課題を見付ける力			なぜ（理由）
②	友だちの考えをもとにこれから取り組むこと	これから取り組むこと	これから取り組むこと
見通しをもって 解決する力			どう役立つか
②	達成できたかどうかとその理由が言える	達成できたかどうかとその理由が言える	達成できたかどうかとその理由が言える

イ 検証授業③の実際と分析

本時では、これまでのワークシートや成果物を参考にしながら振り返りカードを用いて単元全体を振り返った。その後、それらを介した個別の対話を全児童を対象として行った。

表17 指導者による評価と児童の自己評価のクロス集計（見通しをもって解決する力②）

児童 \ 指導者	▲	○	◎	計（人）
▲	0	3	0	3
○	0	4	7	11
◎	0	0	26	26
計（人）	0	7	33	40

指導者による評価では、課題を見付ける力②、見通しをもって解決する力②ともに全児童が本時の評価規準を達成した。しかし、表17より、見通しをもって解決する力②については、10名の児童の自己評価が指導者による評価を下回っていた。その10名の特徴的な振り返りカードの記述が図9（E児）及び次頁図10（F児）である。

図9・10とも、図中1の「達成できたかどうか」の選択とその理由の記述、図中2①及び②の「うまくいった活動」「うまくいかなかった活動」とそれぞれの理由、さらに図中3の「どう役立つか」までを記述している。また、その記述内容からも、次の学びに向かうために自らの学習状況を把握するという規準を満たしていると判断し、指導者は両児童の課題を見付ける力②に対する評価を◎とした。しかし、児童による自己評価は、両児童ともに○であった。記述を詳しく見ると、E児は「1-2（聞き手であった1年2組の児童）が、おもしろい（面白くて笑いが起こると想定していた）ところでしんとしていて笑顔になっていなかった」、F児は「（練習時、同グループ内の）しゃべっていた人を止められなかった」としている。

見通しをもって解決する力

1 「地御前のすてきのすてきをみつけて伝えることができましたか。」
 ▲ あまりできなかった ○ できた ◎ すぐできた
 その理由

すてきは GT おんおしえてもらってメモできなくて
 伝えるのは、1-2の人がしんと、していきながらです

2 「地御前のすてきのすてきをみつけて伝えるための活動について」
 ① うまくいった活動 [し]インタビュー
 その活動がうまくいったのはなぜだろう
 すてきを下級生のため一生けん命にきいてメモしたからです
 ② うまくいかなかった活動 [学]伝える
 その活動がうまくいかなかったのはなぜだろう、どうしたらよかっただろう
 1-2がしんとして、おもしろいところで
 えがおにならな、ていながらからです。

3 この学習をしたことは、あなたにとってどのように役立つと思いますか。
 メモをはやくかいて、算数や国語でかいたものが
 まれあわな、た、時にそいで書くことがで
 ます。食事のことを知ってまれ、みんながむかしのこと
 をあつた時はええです。

図9 E児の振り返りカード

見通しをもって解決する力

1 「地獄前のわかしの手てき」をみつめて伝えることができましたか。

▲ あまりできなかった ○ できた ● すごくできた

その理由
 ① うまくいった活動 **【し】しつ問**
 その活動がうまくいったのはなぜだろう、どうしたらよかっただろう
 ② うまくいかなかった活動 **【学】は、ぶうのめんしゅう。**
 その活動がうまくいかなかったのはなぜだろう、どうしたらよかっただろう
 3 この学習をしたことは、あなたにとってどのように役立つと思いますか。

※下線部は、「予定していなかった質問をたくさん追加して行った」の意

図10 F児の振り返りカード

これらの記述から、両児童は、活動がうまくいったか否かの結果に囚われ、本時の評価基準を適切に捉えられていないことが想定された。

そこで、E児・F児と同様に自己評価が指導者による評価を下回った10名の児童については、指導者との対話の中で自己評価の根拠にも触れることで、児童の学習状況を共有していくこととした。E児・F児との対話の一部を表18に示す。

表18 対話による児童の反応

	児童の反応（指導者の言葉）
E児	（見通しをもって解決する力は○を選んでるね。どうして○だと思ったの？）むかしのすてきを見付けるのはインタビューのときにできたけど、1年2組で発表したとき、劇の面白いところでも1年生がしんとしていて笑っていなかったから、伝えられたか心配だったからです。（なるほど、相手の反応が予想していたのと違っていたんだね。Eさんの気持ちよく分かるよ。伝わったかどうか心配だったから○にしたんだね。）はい。もっと工夫すればよかったです。（でも、Eさんは、1・2とそれぞれの理由だけでなく、3のどのように役立つまで自分で考えて書いているから、今日は○を達成しているよ。）そうか、分かりました。（自分が○だと分かってどう？）よかったです。でも、次に家族に伝えるときはもっと工夫したいです。（そうだね。今回の振り返りを生かせそうだね。）はい。
F児	（見通しをもって解決する力は○を選んでるね。どうして○だと思ったの？）私はグループのリーダーなのに、発表練習のときに、違う話をしている友達を止められなかったからです。（なるほど、リーダーとしても力を発揮したかったのだね。）はい。（でも、Fさんは、1・2とそれぞれの理由だけでなく、3のどのように役立つまで自分で考えて書いているよね。だから、先生は○だと思うよ。特に、学びのモデル「じごせん小学校」を社会見学の問題作りなどで使えそうだと考えているところ、すごいと思うよ。確かに、そうしたら自分たちで準備からまとめて進めていけるよね。すごい気付きだよ！）はい。（先生と話してみよう？）先生と一緒に振り返ったら、自分がどこまでできていたかとか、自分のよいところにも気付けるからうれしいです。（そうよね。Fさん、よい考えをしているから、これからも自信をもって頑張ろう！応援しているよ！）はい。

表18のように、指導者と学習者の対話により、それぞれの学習が○の基準に到達している状況を根拠

を挙げながら共有したり、個々の学びの価値を具体的にフィードバックしたりすることができた。

3 研究授業の考察

単元学習後の児童アンケートからは、ループリックの共有や自己評価及び対話について全員が役立つと捉えていることが分かった。役立つと捉えた理由とその割合を表19・20に、記述の一例を図11に示す。

表19 ループリックの共有や自己評価について

	役立つと考える理由	割合（％）
①	振り返りにより、できたことやどこまでできたかを確認でき、次にどう頑張ったらよいか分かる。	78％
②	授業中の目標にして頑張ることができる。	22％

表20 対話について

	役立つと考える理由	割合（％）
①	自分では気付かなかった、できたことや気を付けることに気付くことができた。	19％
②	次の学習にどう生かせるかが分かり、やりたいことやできそうなことが見付かった。	23％
③	先生と、自分の頑張ったところやよいところを話し合えてうれしかった。自分が高まりそう。	58％

どうにかというとおか本せんせいは、人々にアドバイスなどをしてくれたりしてくれて、それを私にあらわしい自分になりました。

図11 児童アンケートにおける記述

これらから、ループリックの共有や自己評価及び対話は、児童が自らの学習の成果や課題を把握したり、学習に対する見通しをもったりすることを促すために有効であったといえる。また、表20③及び図11からは、こうした取組が児童の学びに向かう力、人間性等の育成に通ずることも明らかとなった。

こうした児童の意識とともに、V2検証授業の実際と分析で述べてきたことから、児童が自ら課題を見付け、課題の解決に向けて探究的に学習する単元において、指導者と学習者が共有するループリックを作成し活用すれば、児童一人一人が自ら目標をもって学びに向かい、自らを振り返って適切に評価することを促し、「課題を見付け、見通しをもって解決する力」を高めることができたといえる。

VI カリキュラム・マネジメントの実際

所属校の総合的な学習の時間に関する今年度のカリキュラムの改善は、「単元設計」と「評価」を中心に行う中でも、特に探究的な学習となる単元設計と第3～6学年における系統的なテーマ及び単元の構成から取り組むこととした。

今年度の総合的な学習の時間のカリキュラム改善に関わる取組の実践記録を次頁表21に示す。

表21 カリキュラム改善のための実践記録（平成30年度）

段階	時期	実践体制	内容 ◎：C「評価」に関わる内容
1	4～5月	推進リーダー	・児童の成果物及び職員意識調査の分析を行い、課題を明らかにする。 ・分析結果を基に改善計画を立てる。
	6月	推進グループ	・改善計画について協議する。
	7月	推進リーダー	・探究的な学習のモデル「じごぜん小学校」を作成する。 ・育成を目指す資質・能力を明確化・具体化し、全体計画を基に資質・能力系統一覧表を作成する。 ・第3学年の長期的ルーブリックを作成する。 ・第3学年2学期の単元設計及び単元ルーブリックの作成をする。
		推進グループ	・探究的な学習のモデル「じごぜん小学校」及び育成を目指す資質・能力系統一覧表について協議する。
		学年グループ (第3学年)	・第3学年の長期的ルーブリック及び第3学年2学期の単元・単元ルーブリックについて協議する。
	8月 (夏季休業中)	研修(全体)	・探究的な学習とは何か理解し、学習モデル「じごぜん小学校」を共有する。 ・ルーブリックについて理解する。
		研修(学年)	・2・3学期の地域資源を教材とした単元を探究的な学習にするため、学習モデル「じごぜん小学校」を用いて改善を行う。
2	9～3月	学年グループ	・授業実践に取り組む。
		推進リーダー	◎研究授業を行い、ルーブリックの共有や対話について検証する。(9～12月)
	12月 (冬季休業中)	研修(全体)	◎研究授業の検証を基に、資質・能力を育成するための系統的な指導と評価を一体とした取組の実践について共有する。
		研修(学年)	◎第1・2段階の取組について評価し、成果と課題を基に改善に必要な要素を挙げる。
		研修(全体)	◎学年グループで挙げられた改善に必要な要素を共有する。
3	12月 (冬季休業中)	推進グループ	◎第1・2段階について共有した改善に必要な要素を基に、維持・改善の具体を協議する。 ・育成を目指す資質・能力の見直し ・各学年のテーマ及び単元構成 ・行事等の精選及び関連
学年末	1月	推進リーダー	・協議を基に、来年度全体計画案及び資質・能力系統一覧表案を作成する。
		推進グループ	・来年度全体計画案及び資質・能力系統一覧表について協議する。
		研修(全体)	・系統的に資質・能力を育成するための系統的な指導に関し、来年度全体計画及び資質・能力の系統について共有する。
		研修(学年)	・来年度全体計画及び資質・能力系統一覧表を基に、次年度の年間指導計画を作成する。
		推進グループ	・作成された各学年年間指導計画の確認・調整を行う。
	3月	学年グループ	・実践記録と児童の成果物、検証データ等の資料を整理・保存する。
		研修(全体)	◎今年度の実践と成果・課題について評価し、評価に基づいて維持・改善を行った次年度の年間指導計画について共有する。

系統的に児童の資質・能力を育成するためには、系統的な指導と評価が必要となり、そのためには組織的にカリキュラムを編成する必要がある。そこで、表21のように、カリキュラム改善のための取組の具体を実践体制とともに段階的に示した。これにより、推進リーダー・推進グループ・全体・学年グループ等の役割を明確にすることができ、全職員の参画による総合的な学習の時間の来年度全体計画及び各学年年間指導計画の作成に至った。

Ⅶ 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究において、総合的な学習の時間における探究的な学習となる単元設計と、設計した単元における指導者と学習者が共有するループリックの作成及び活用による、指導と評価を一体にした実践の具体を示すことができた。この実践が、児童の課題を見付け、見通しをもって解決する力を育むことに寄与すること、その際に対話が果たす役割と有効性について明らかにすることができた。また、本研究における取組や成果及び課題を所属校全体で共有することにより、学校教育目標の実現を目指した系統的な指導と評価を一体にした実践を全職員で進めることができた。このことから、資質・能力の育成をベースとした組織的なカリキュラム・マネジメントの推進を図ることができたといえる。

2 研究の展望

所属校における今年度の主なカリキュラムの改善としては、系統的な指導と評価を目指しながら、探究的な学習となる単元設計に重点を置いて取り組んだ。今後は、本研究において明らかとなった指導者と学習者が共有するループリックの作成と活用の成果を基に、単元設計の充実と併せたループリックの作成と活用及び改善に学校全体で取り組む。こうした取組により、総合的な学習の時間を軸としたさらなるカリキュラムの充実を図り、児童の実態に応じた資質・能力を高めていく。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社p. 15を参照されたい。
- (2) 田中耕治（2010）：『新しい「評価のあり方」を拓くー「目標に準拠した評価」のこれまでとこれからー』日本標準pp. 55-56を参照されたい。
- (3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 125を参照されたい。
- (4) 文部科学省（平成30年）：前掲書pp. 73-75を参照されたい。
- (5) 山田泰弘・加藤智（2015）：「生活科・総合的学習における探究的な学び」中野真志・加藤智編著『改訂版 探究的・協同的な学びをつくる』三恵社p. 8を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 教育課程企画特別部会（平成27年）：『教育課程企画特別部会論点整理』p. 10
- 2) 文部科学省（平成30年）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社p. 128
- 3) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 128
- 4) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 100
- 5) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 14
- 6) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 127
- 7) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 127

表22 卒業時に身に付けておくべき資質・能力と各学年で身に付けるべき資質・能力系統一覧表
(上段：指導者用 下段：児童用)

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	卒業時
課題発見力	<p>○身近な地域の様子に興味をもち、調べてみたいことを見付ける。 ○教師の援助を得て、課題を見付ける。</p> <p>○地御前について、「なぜかな」、「どうしてかな」と思うことを見付ける。 ○(先生の協力を得て)自分たちがやらなければならないことが何かを考えたり選んだりする。</p>	<p>○身近な地域の福祉に興味をもち、調べてみたいことを見付ける。 ○教師の援助を得て、課題を見付ける。</p> <p>○「地御前のやさしさ」について、調べてみたいことを見付ける。 ○(先生の協力を得て)自分たちがやらなければならないことが何かを考えたり選んだりする。</p>	<p>○地域の産業や環境に興味をもち、問題を見付ける。 ○教師の援助を得て、価値ある課題を設定する。</p> <p>○地御前の産業や環境に興味をもち、その特徴や問題を見付ける。 ○(先生の協力を得て)自分たちが解決すべき課題や自分たちの役割を明らかにする。</p>	<p>○地域の歴史に興味をもつとともに、これまでの学習を基に、地域のよさとして広く興味をもち、問題を見付ける。 ○根拠や目的をもって、価値ある課題を設定する。</p> <p>○地御前の歴史やよさに興味をもつとともに、そこにある問題を見付ける。 ○根拠や目的をもって、解決すべき課題や自分たちの役割を設定する。</p>	<p>・問題を見付け、見付けた問題の中から解決すべき課題を設定する。</p>
思考力・判断力・表現力	<p>○教師の援助を得て、どのような情報を集めればよいか分かり、情報を集める。 ○教師の援助を得て、集めた情報を比較したり分類したりして整理する。 ○教師の援助を得て、集めた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いにより、自分の考えを明確にしたり自分の考えと友だちの考えを比べたりする。 ○教師の援助を得て、示された方法で調べたことをまとめ、表現する。</p> <p>○(先生の協力を得て)情報を集める。 ○(先生の協力を得て)集めた情報を比べたりなかなまけしたりして整理する。 ○(先生の協力を得て)集めた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いで自分の考えを伝えたり、自分の考えと友だちの考えの同じところや違っているところに気付いたりする。 ○(先生の協力を得て)調べたことをまとめ、分かったことや自分の考えを伝える。</p>	<p>○教師の援助を得て情報を集める。 ○教師の援助を得て、集めた情報を比較したり分類したりして整理する。 ○教師の援助を得て、集めた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いにより、自分の考えを明確にしたり友だちの考えを理解したりしようとする。 ○教師の援助を得て、調べたことをまとめ、表現する。</p> <p>○(先生の協力を得て)情報を集める。 ○(先生の協力を得て)集めた情報を比べたりなかなまけしたりして整理する。 ○(先生の協力を得て)集めた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いで自分の考えを伝えたり、友だちの考えの意味を分かろうとしたりする。 ○(先生の協力を得て)調べたことを分かりやすくまとめ、分かったことや自分の考えを分かりやすく伝える。</p>	<p>○目的に応じて情報を収集する。 ○得られた情報を分類したり関係付けたりして整理する。 ○得られた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いにより考えを深めたり広げたりする。 ○相手や目的に応じて工夫してまとめ、表現する。</p> <p>○目的に応じた方法で情報を集める。 ○集めた情報を分類したり関係付けたりして整理する。 ○集めた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いにより自分の考えを深めたり広げたりする。 ○相手や目的に応じて工夫してまとめ、事実と考えを明確にして表現する。</p>	<p>○目的に応じて情報を収集する。 ○得られた情報を分類したり関係付けたりして整理し、得られた情報の意味を理解する。 ○得られた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いにより考えを深めたり広げたりする。 ○相手や目的に応じて工夫してまとめ、効果的に表現したり発信したりする。</p> <p>○目的に応じた方法で情報を集める。 ○集めた情報を分類したり関係付けたりして整理し、集めた情報の意味を理解する。 ○集めた情報から自分の考えや意見をもつ。 ○話し合いにより自分の考えを深めたり広げたりする。 ○相手や目的に応じて工夫してまとめ、効果的に表現したり発信したりする。</p>	<p>・課題の解決に向けて、収集した情報をより深く分析する。 ・得られた情報から自らの考えや意見をもつ。 ・得られた情報や自らの考え、意見を論理的にまとめ、相手や目的に応じて効果的に表現する。</p>
主体性	<p>○教師の援助を得て、課題が解決した状況をイメージし、解決に向けてどんなことをしていけばよいかに気が付き、解決の方法を選択したり、解決のための活動とその順序を考えたりして計画を立てる。 ○教師の援助を得て自分の考えをもち、教師や友だちと相談しながら、見直しをもって活動する。 ○自分の取組の成果や課題とその根拠を明らかにし、その後の計画を見直す。</p> <p>○(先生の協力を得て)何のために取り組むのか、めあてをはっきりさせる。 ○(先生や)友だちと相談しながら、めあてを達成するための方法を選んだり、そのためにどんな活動をどんな順で取り組むかを考えて学習計画を立てたりする。 ○めあてを達成するために、(先生や)友だちと相談しながら、計画に沿って活動する。 ○自分が取り組んでうまくいったことやいかなかったことをはっきりさせ、その後の学習を見直す。</p>	<p>○教師の援助を得て、課題が解決した状況をイメージし、解決の方法を選択したり、解決のための活動の順序を考えて計画を立てたりする。 ○課題の解決に向け、教師や友だちと相談しながら、計画に沿って活動する。 ○自分の取組の成果や課題とその根拠を明らかにし、その後の計画を見直しながを進める。</p> <p>○(先生の協力を得て)何を目指して取り組むのか、目的をはっきりさせる。 ○(先生や)友だちと相談しながら、目的を達成するための方法を選んだり、必要な活動とその順序を考えたりして計画を立てたりする。 ○めあてを達成するために、(先生や)友だちと相談しながら、計画に沿って活動する。 ○自分の取組を振り返って、うまくいったことやいかなかったこととその理由を明らかにし、その後の計画を見直しなが活動を進める。</p>	<p>○課題を自分事として捉え、課題が解決した状況のイメージをもち、教師の援助を得て解決のための方法や必要な取組の順序を考えて活動の計画を立てる。 ○課題の解決に向け、見通しを基に教師や友だちと相談しながら探究する。 ○自らの取組の成果や課題を明らかにし、その後の計画を見直しなが探究する。</p> <p>○課題が解決した状況のイメージをもち、課題と自分とのつながりを明らかにする。 ○(先生や)友だちと相談しながら解決のための方法や必要な活動とその順序を考えて計画を立てる。 ○課題の解決に向け、(先生や)友だちと相談しながら計画を確認したり見直したりして活動する。 ○自分たちの取組を振り返って、取組による効果や取組の成果・課題を明らかにし、改善策とともにその後の計画を見直し活動を進める。</p>	<p>○課題を自分事として捉え、課題が解決した状況のイメージをもち、教師の援助を得て解決のための方法を考え、計画を立てる。 ○課題の解決に向け、見通しを基に教師や友だちと相談しながら探究する。 ○自らの取組の成果や課題を明らかにし、その後の計画を見直しなが探究する。</p> <p>○課題が解決した状況のイメージをもち、課題と自分との関わりを明らかにする。 ○(先生や)友だちと相談しながら解決のためにより有効な学習活動を計画する。 ○課題の解決に向け、計画を基に(先生や)友だちと相談しながら活動するとともに、必要に応じた修正を加えて活動する。 ○自分たちの取組を振り返って、取組による効果や取組の成果・課題を明らかにし、改善策とともにその後の計画を見直し活動を進める。</p>	<p>・課題の解決に向けて自分の考えをもち、見直しをもって探究する。 ・自らの取組の成果や課題を明らかにし、見直しなが探究する。</p>