

多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラム研究 — 長期的ループリックを基にした総合的な学習の時間における評価の改善を通して —

北広島町立芸北小学校 藤田 一友

研究の要約

本研究は、多面的・多角的に考察する力を育成する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。そのために、長期的ループリックを基にした総合的な学習の時間における評価の改善を行い、この改善が多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムの改善に与える効果について検討した。その結果、長期的ループリックを基にした総合的な学習の時間における評価の改善を通して、教員の評価力及び協働性・同僚性が高まり、総合的な学習の時間における指導等の改善が促進されること、また、それが児童の多面的・多角的に考察する力の高まりに寄与することが明らかとなった。さらには、総合的な学習の時間のみならず、教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラムへの改善策を明らかにしていこうとする所属校教員の試みへもつながった。

これらの研究成果から、長期的ループリックを基にした評価の改善は、多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムを充実させる有効な手立てであると考えられる。

キーワード：多面的・多角的に考察する力 カリキュラム・マネジメント 長期的ループリック

I 研究題目設定の理由

1 研究題目設定の背景

(1) 文部科学省研究開発学校としての取組（先行研究としての「挑戦科」）

所属校は、平成25年度から4年間、文部科学省研究開発学校の指定を受け、総合的な学習の時間、生活科、道德の時間、特別活動、国語科の一部を統合し、教育課程に「挑戦科」を設置した。

「挑戦科」は、地域を学びのフィールドとし、直接的な体験活動を中心とした主体的な学びを通して社会の中で自律して生きるために必要な資質・能力を身に付ける児童を育成するためのカリキュラムであった⁽¹⁾。

この4年間の研究開発では、児童が同じ活動に何度も挑戦し、試行錯誤を重ねながら実践知を重ね得ていくこと、またその際、体験活動プログラムとして児童に発達段階に応じた適切な負荷をかけ、その状況下で感じる不安や恥ずかしさ、つらさといった感情（これを所属校では「妨げ」と呼んでいる）を児童が自覚でき、その「妨げ」を乗り越え、よりよく課題解決することを目標に、自らをモニタリングしながら学び進めていくことが、資質・能力の育成において有効であることが明らかとなった。

(2) 多面的・多角的に考察する力の育成に着目する理由

「挑戦科」の取組において、自律して生きる力を身に付けるために必要な資質・能力として所属校で整理した中に、多面的・多角的に考察する力がある。

所属校は、中国山地の西部、標高500mを超える豊かな自然に囲まれた山間の町にある。このような環境に暮らす子供たちには人や自然と密に関わる機会がたくさんありそうだが、実際にはそうした機会は少ないのが実情である。過疎化、少子化、社会全体に強まる安全を重視する傾向の影響もあり、人や社会と接する機会が少なく、自分の考えを広げたり深めたりする経験が十分ではない。その結果、自分中心の発想から抜け切れず、人やものの捉えも固定化されがちである。考え方を変え、自力でやる気を回復させる力にも乏しいなど、柔軟に思考することが苦手な児童が多いという実態もある。

このような課題を解決するために、人や社会を学習の対象とした体験活動中心のカリキュラムを開発し、人や社会との関わりを促し、そのカリキュラムの中で、主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ様々な選択肢を吟味する力、つまり児童の多面的・多角的に考察する力を育成していこうと「挑戦科」を設置した。文部科学省の指定が外れる今年度から

は、総合的な学習の時間を中心として、教科等横断的に児童の多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラム研究を進めることとした。

(3) 「挑戦科」におけるカリキュラム・マネジメント上の課題

4年間の研究開発の初期段階では、発達段階に応じた到達目標、単元や指導に関する大幅な改善を伴いながらのカリキュラム・マネジメントとなった。カリキュラム・マネジメントとは、カリキュラムの「編成」「実施」「評価」「改善」（カリキュラムのPDCA）を中核に据え、学校教育目標の実現を計画的・組織的に図ることである（広島県立教育センター（平成26年）：『授業研究ハンドブック』）⁽²⁾。研究開発初期におけるカリキュラム・マネジメント上の課題は比較的分かりやすく表面化するため、改善への取組も活性化され、これに伴い、児童の多面的・多角的に考察する力に関する意識調査の数値の伸びも確認された。

しかし、研究開発の終盤には、こうしたカリキュラム開発初期にみられる単元や指導法の成熟度の低さに起因する課題もほぼ改善され、単元や指導の改善のペースが全体的に緩やかになった。それに伴い児童の多面的・多角的に考察する力に関する意識調査の数値の伸びも全体的に穏やかになる傾向が見られた。一方で、学級や単元によっては引き続き単元及び指導の改善が進み、そのことが児童の多面的・多角的に考察する力に関する意識調査の数値の伸びに寄与しているケースも見られた。この違いは何に起因するものであろうか。

(4) 教員個々の見取りの違いを生み出すパフォーマンス評価の特性

こうした違いが生じる要因は様々あると考えられるが、本研究では、この要因の中からカリキュラムのPDCAのC、評価の部分に着目している。具体的には、児童のパフォーマンス評価において、教員個々の違いが生じやすいことが要因の一つであると捉えている。

石井英真（2015）は、パフォーマンスとは、思考する必然性のある場面で生み出される学習者の振る舞いや作品であると述べている⁽³⁾。「挑戦科」においては、自らの「妨げ」を乗り越え、目指す自分像に近付くという必然性のある活動を通して、学びは2種類のパフォーマンスとして表出される。一つは体験活動時の児童の振る舞いであり、もう一つは、振り返り記述である。多面的・多角的に考察する力の評価は思考過程を評価するものであるため、主に

児童の体験活動後の振り返り記述のように、言語化によって思考過程を可視化したものを用いて評価を行い、振る舞いを観察し、得られた情報と適合させる。しかし、振り返り記述や振る舞いから、児童の多面的・多角的に考察する力を適切に評価することは容易ではない。

松下佳代（2007）は、測定あるいは観察によって見えるのがパフォーマンスであり、どのような能力もそのパフォーマンスから推測することでしか把握できないと述べている⁽⁴⁾。選択回答式等の客観テストで測られる能力のような、パフォーマンスと能力の結び付きが見えやすいものもある反面、多面的・多角的に考察する力のように、パフォーマンスと能力との結び付きが見えにくいものでは、児童のパフォーマンスの見取りが主観的になりがちで、教員の評価に差異が生じるのではないかと考える。しかしパフォーマンスとの結び付きが見えにくい能力も、自身の指導経験等を基に、的確に評価し児童実態を把握することができた教員が指導する学級では、評価を指導等の改善につなげることができ、児童の多面的・多角的に考察する力を向上させることができたのではないかと考えた。

2 改善の方向性

(1) 教員が感じる多面的・多角的に考察する力を評価することへの不安

パフォーマンス評価における教員間の差異の解消を目指した評価の改善によって、多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムの改善を促進することが本研究のねらいとなる。そのねらいを達成するための手掛かりとして、所属校の教員に多面的・多角的に考察する力を、振り返り記述等から評価する難しさに関して聞き取り調査を行ったところ、大きく分けて、以下の二つの不安を教員が感じていることが分かった。一つ目は、自分の行ったパフォーマンス評価の適切さに対する不安である。二つ目は、長期的視野に立った場合、評価規準等の作成も含め、該当学年の発達段階の評価として適切に判断できているのかという不安である。

(2) 教員が感じる、評価を単元及び指導の改善につなげることの難しさ

同様に、所属校の職員への聞き取り調査からは、多面的・多角的に考察する力の評価をどのように指導等の改善に生かしていくべきか具体策をイメージすることに難しさを感じている教員が多いことも分かった。また、その難しさには2種類あり、一つは

「同一単元内において次時の学習の指導にどう役立てていけばよいか」というもの、もう一つは、「教科等の指導の改善にどう結び付ければよいか」というものであった。

(3) ルーブリックへの着目

本研究では、教員が感じるこうした不安や難しさの解消に向け、先行研究からルーブリックの有効性に着目する。西岡加名恵（2016）は、様々な知識やスキルを総合するものであり、○か×かで採点することができないパフォーマンスを評価する基準として、ルーブリックの有効性を提唱している⁽⁵⁾。まずはこのルーブリックを用い、多面的・多角的に考察する力の評価に関する教員間の差異の解消を目指した評価の改善を行った。また、評価を指導等の改善につなげる難しさの解消に関して、ルーブリックで見取った情報を指導等の改善にどう生かすことができるかについては、指導者とともにアイデアを出し実践する積み重ねの中で、分類、整理した。さらに教科等の指導等の改善との結び付きに関しては、作成したルーブリックと教科等の目標や学習内容との関連を整理することで、教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムへの改善を図った。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 多面的・多角的に考察する力の定義

「挑戦科」への取組においても、多面的・多角的に考察する力について定義し、研究を進めてきたが4年間の研究成果及び現在の児童実態等を踏まえ、所属校教員とともにその定義を再検討し、本年度、「集団や活動の対象の思いや願い、価値等を理解しよりよい課題解決に向けて、主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ、様々な選択肢の中から適正解を得ようと思える力」と定義している。

2 ルーブリックの有効性について

(1) パフォーマンス評価におけるルーブリックの有効性

本研究におけるルーブリックは、西岡（2016）を参考に、成功の度合いを示す5段階の尺度（以降、「レベル」と表記）と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を示した記述文（以降、「能力記述文」と表記）からなる評価基準表⁽⁶⁾と定義しこれを作成することとした。児童のパフォーマンスを評価する際のルーブリックの有効性としては次の

2点が挙げられる。

第一は、石井（2017）が述べるように、評価者が暗黙的に意識している質的な判断のポイント（目の付けどころと物差し）を文章として可視化できる点である⁽⁷⁾。どのレベルの能力記述文に児童のパフォーマンスが当てはまるかで評価するため、評価が容易になる。

第二は、パフォーマンスの評価において客観性を担保しやすくなる点である。松下（2007）は、パフォーマンス課題への学習者の取組には多様性や幅が生じるため、教師による質的で専門的な判断に頼らざるを得ず、この判断は主観的な性格を免れないが複数の指導者で作成したルーブリックを用い、複数の指導者によって児童のパフォーマンスを評価することで、評価が恣意的・独断的になることを避けることができると述べている⁽⁸⁾。

(2) カリキュラム・マネジメントにおけるルーブリックの有効性

ア カリキュラムの改善に対する教員の意識向上への効果

ルーブリックの検討を複数教員で重ねていくことによるカリキュラム・マネジメント上の効果については、以下の2点に整理できる。

第一は、松下（2007）が示しているとおおり、児童のパフォーマンスの背後にある思考プロセスや表現の特徴を読み取る教員の教育的鑑識眼が培われることである⁽⁹⁾。石井（2017）は、教育的鑑識眼とは教員の専門的な解釈の枠組みや判断の物差しのことであり、ルーブリックはこの教育的鑑識眼を可視化するものであると述べている⁽¹⁰⁾。この教育的鑑識眼が高まり、教員の評価力が上がることでカリキュラムの改善が促進されると考える。

第二は、教員の協働性・同僚性の高まりが期待できることである。田村知子（2011）は、児童の学びと育ちに関わる各方面の人と人との協働が、連関性のあるカリキュラムを作り動かすためには不可欠であると述べている⁽¹¹⁾。ルーブリックの検討を通して教員一人一人がカリキュラムの理念や意図を深く理解し、それを教員間で共有すること、また、作成したルーブリックで評価するに値する目標や活動内容となっているのか改めて自分たちに問い直してみることは、カリキュラムの改善への意識を高める好機となると考える。

イ 長期的視野に立ったカリキュラムの改善への効果

ルーブリックの中でも、特定の学習課題の種類や

単元を超えて、ある力の育成状況を長期的な視点で捉えるための評価指標を、長期的ルーブリックという⁽¹²⁾。小学校の総合的な学習の時間4年間を見据えた長期的ルーブリックの作成により、学年を超え、単元を超えて児童の成長を捉える教員共通の評価指標を設定でき、1時間の指導や、1単元の改善のみならず、4年間のカリキュラム全体の評価の改善の促進に関する教員の意識向上も期待できる。

本研究では、4年間に渡って系統的に配置された複数の単元によって構成される体験活動中心のカリキュラムにおいて、児童の多面的・多角的に考察する力の高まりを評価する長期的ルーブリックを作成し運用する中で、そのカリキュラム・マネジメント上の有効性を明らかにすることを目指していく。

Ⅲ 研究推進計画

1 研究仮説

児童の多面的・多角的に考察する力の変容を長期的に見取る指標として長期的ルーブリックを作成し教員間で共有することで、指導等の改善が促進され児童の多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラムの改善が図られるであろう。

2 研究の基本的な進め方

(1) 学び方の特徴と長期的ルーブリックによる評価

所属校では、「挑戦科」への取組を基に、本年度総合的な学習の時間として実施する全ての単元において、地域の人、自然や社会を対象とした体験活動プログラムを取り入れている。体験活動プログラムとして児童に発達段階に応じた適切な負荷をかけ、その状況下で感じる不安や恥ずかしさといった感情である「妨げ」を自覚させ、そしてその「妨げ」を乗り越えるため児童が同じ活動に何度も挑戦し、自らをモニタリングしながら学び進めるというスタイルが特徴である。この体験活動プログラムに直接取り組む時間を「やってみる」時間と呼んでいる。またこの時間を挟み込む形で「えがく」時間、「ふり返る」時間を設定している(図1)。

「えがく」時間は、「やってみる」時間に向け、児童が「めざす自分」を設定する時間である。「めざす自分」とは、学習集団共通の活動目標の達成に向け、それぞれの乗り越えるべき課題を明確にした上で設定する個人目標である。「めざす自分」は、「妨げ」を乗り越え、課題解決に向かう自分の理想

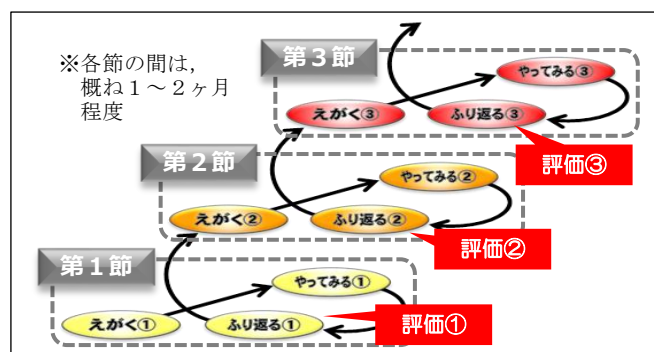


図1 学び方の特徴と児童の長期的変容を評価するタイミング

の姿をイメージして設定される。「めざす自分」と照らし合わせ、「やってみる」時間における自分の言動や考え方を評価するのが「ふり返る」時間である。この「えがく」「やってみる」「ふり返る」という一連の過程を一つのまとまり（「節」）として捉え、これを基本的に3節繰り返しながら学び進めていく。なお、総合的な学習の時間の探究的な学習過程との関わりについては、「えがく」時間は「課題の設定」,「やってみる」時間は「情報の収集」「ふり返る」時間は「整理・分析」及び「まとめ・表現」に概ね対応するものであると捉えている。

長期的ルーブリックは、各節の「ふり返る」時間において、振り返りの全体交流の前に、児童一人一人が書き表した「やってみる」時間直後の気づきや自己評価を対象に、多面的・多角的に考察する力が節を重ねる度にどのように高まっているのかについて、図1に示すタイミング（評価①～評価③）で繰り返し評価する指標として作成する。この個別の振り返りには「挑戦科」で用いた振り返りの視点が示されている「振り返りメモ」を用いる。

(2) 長期的ルーブリックの作成方法

本研究では、長期的ルーブリックの作成方法として、多面的・多角的に考察する力の定義及び単元の目標、授業の評価規準等に基づいて作成した仮のルーブリックを基に、児童のパフォーマンスと照らし合わせ、修正を加え、ルーブリックの客観性、汎用性を高めていくという手法をとった。また、ルーブリックの修正は、指導に関わった複数教員で行い、評価指標の共有化による指導等の改善の活性化を目指し、取組を進めた。

また、研究の対象として、所属校の総合的な学習の時間において実施が計画されている単元のうち、実施学年と実施時期を考慮し、次頁図2に示す5単元を取り上げ、指導する教員と共に長期的ルーブリックを作成し、修正を重ねていくこととした。

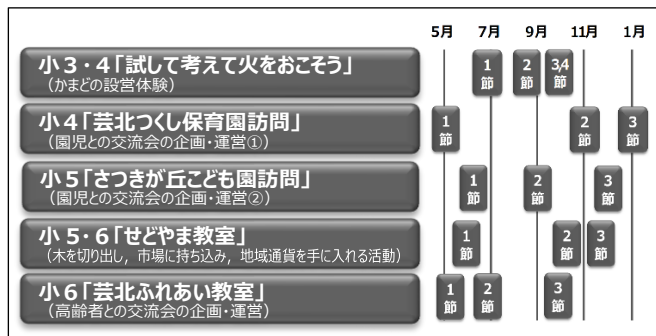


図2 研究対象とする5単元

(3) 作成する長期的ルーブリックの方向性

ルーブリックの作成しやすさ、パフォーマンスの見取りやすさの2点を重視するなら、単元の特性に応じたルーブリック（以降、「特定課題ルーブリック」と表記）を作成することも考えられるが、それでは単元の数だけルーブリックが必要となり煩雑さが増してしまう。さらに教員が4年間での児童の成長や4年間の単元の系統性に目を向けることができず、多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラム全体の充実につながりにくい。本研究で作成する長期的ルーブリックは、4年間の全ての単元を貫いて児童の多面的・多角的に考察する力の高まりを見取ることができる共通指標となる汎用性の高いものであることを基本に、作成しやすく見取りやすく指導等の改善に結び付けやすいものを目指した。

しかし、最初から汎用性の高い指標を作成することは困難であった。そこで、五つの単元の第1節がほぼ終了する6月中旬までの期間では、ルーブリックの汎用性は重視せず、主に特定課題ルーブリックを作成しながら、能力記述文の共通点を整理し、観点の統合を図り、総合的な学習の時間の全ての単元において活用できるより汎用性の高いルーブリック（試案）を作成した。単元の第2節、3節が実施される9月以降は、授業を通じて、このルーブリック（試案）の客観性、汎用性を高めていった。同時にルーブリックによる評価をどう指導等の改善に結び付けていくかについて、指導する教員とともにその具体策を考え、整理した。

さらに、ほとんどの単元が終了する12月以降、教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラムへの改善を図るために、多面的・多角的に考察する力と、学習指導要領に示される教科等の学習内容との関連を整理した。その際、長期的ルーブリックを教科等における学びの評価にも適応可能な、より汎用性の高いものに改善していくことも試みた。

3 検証の視点と方法

長期的ルーブリックを基にした評価の改善の有効性に関しては、①児童の多面的・多角的に考察する力の高まりに関する調査結果、②協働性の高まり、指導等の改善への意識の高まり等に関する教員への意識調査結果との関連によって明確にする。①に関しては、長期的ルーブリックによって評価した児童のパフォーマンスの具体的な質的変容を取り上げて考察する。②に関しては、教員への意識調査及び聞き取り調査を実施し、長期的ルーブリックの作成、検討が及ぼす教員の意識の変容について考察する。

IV 研究の実際

1 ルーブリック（試案）の作成

(1) 観点別ルーブリックを作成する意図

石井（2015）は、ルーブリックには、パフォーマンス全体をひとまとまりのものとして総括して採点する「全体的ルーブリック」と、一つのパフォーマンスを複数の観点で捉える「観点別ルーブリック」とがあり、「全体的ルーブリック」が学習過程の最後の総括的評価の段階で全体的な判断を下す際に用いられるのに対し、「観点別ルーブリック」は、パフォーマンスの質を向上させるための具体的なポイントを明示するのに有効であると述べている⁽¹³⁾。本研究においては「観点別ルーブリック」を作成し、多面的・多角的に考察する力の質を向上させるポイントを明確にすることを目指した。そのため、どのような観点を設けてルーブリックを作成するかについては、研究推進における重要な検討事項となる。

(2) 第4学年児童の振り返り記述を基にしたルーブリック（第1試案）の作成

観点設定のため、まずは、研究対象としている5単元のうち、最も実施時期の早い、第4学年の単元「芸北つくし保育園交流（第1節）」を取り上げ、担任（研究主任）とともに議論を行った。具体的には、多面的・多角的に考察する力の定義及び単元の目標、授業の評価規準を基に、各々が評価したいと感じた記述文を抽出、分類し、キーワードでまとめた。その結果、10のグループ（協働、他者評価、自己評価、支援への意識、動機付け、レジリエンス、柔軟性、課題解決、自己統制、喜び）に整理することができた。これを、児童の多面的・多角的に考察する力を見取るための観点として仮に設定し、その後、担任とともに、西岡（2016）を参考に⁽¹⁴⁾、次頁表1に示す手順で3段階尺度10観点のルーブリック

(第1試案)を作成した。

表1 ルーブリック作成の手順

種	作業内容
①	体験活動後の児童の振り返り記述に対し、各々の評価基準において1点～3点の点数を付ける。
②	各々が同じ点数を付けた児童の振り返り記述文を選び出し、その内容を吟味し、それぞれの点数に見られる記述内容の特徴を明らかにし「能力記述文」としてまとめる。
③	点数にばらつきが生じたものについては、採点者間の基準のずれを明らかにしつつ合意形成を図る。

(3) 第6学年児童の振り返り記述を基にしたルーブリック(第1試案)の尺度延長

本研究では、小学校で行う総合的な学習の時間4年間を見据えた長期的で汎用的なルーブリックの作成により、学年を超え、単元を超えて児童の成長を捉える教員共通の評価指標を確立することで、単元や指導法の改善を促進させることを目指している。

そこで、第4学年の単元の直後に実施された第6学年の単元「芸北ふれあい教室(高齢者との交流活動の第1節)」における児童の振り返り記述を、先に作った10観点ルーブリックに当てはめ、能力記述文を再検討するとともに、このルーブリックに当てはまらない、より高次の児童の振り返り記述を抽出し、再度4点、5点と点数を付け、その記述の特徴を能力記述文としてまとめ、5段階尺度10観点を長期的ルーブリック(第2試案)を作成した。

(4) 長期的ルーブリック(第2試案)の検討

この後、ルーブリック作りに携わった複数教員で長期的ルーブリック(第2試案)を用いて児童の振り返り記述を評価することについて、評価の簡便性という観点で検討を行った。

長所としては、観点が細かく設定されていることで、児童のどのような振り返り記述を評価対象とすればよいのか分かりやすいという点が挙げられた。その一方で、観点が多過ぎることで、振り返り記述と能力記述文とを適合させるににくいことが指摘された。

そこで、もう少し大きな枠組みで観点を設定することで観点数を削減していくというルーブリックを改善するための方向性を確認した。

(5) 観点の再検討とルーブリックの再構成

観点の再検討のため、10観点で評価対象とした児童の振り返り記述全てを対象に再分析したところ、大きく「人との関わりに関すること」と「自己の認知に関すること」の二つに分類できる可能性が見えてきた。この分類の可能性に関して、石井(2015)が示す、学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組みにおけるスキルの分類⁽¹⁵⁾を参考にすることでより明確にできると考えた。

石井は、学習活動は何らかの形で対象世界、他者、自己の三つの軸での対話を含んでおり、そうした対話の繰り返しの中で、何らかの認識内容(知識)、認識方法(スキル)が、個人において形成され身に付いてくると述べている。また、スキルは対話の三つの軸(大きくは対象世界との認知的対話、他者・自己との社会的対話)に即して構造化できるとしている。

多面的・多角的に考察する力は、認識方法(スキル)に区分される力である。そこで、この「対象世界との認知的対話(認知的スキル)」と「他者・自己との社会的対話(社会的スキル)」という二つの観点で、10観点で評価対象とした児童の振り返り記述を再整理し、5段階尺度2観点の長期的ルーブリック(第3試案)を作成した(表2)。

2 長期的ルーブリックの客観性・汎用性の向上への手立て

(1) ルーブリックの「仮説」としての性格

表1に示すような手順で作成されるルーブリックについて、石井(2015)は、その「仮説」としての性格を自覚し、実際の学習者の作品を基に検討を重ねていくことが重要である旨を述べている⁽¹⁶⁾。作成した長期的ルーブリック(第3試案)は、あくまで

表2 多面的・多角的に考察する力を評価する長期的ルーブリック(第3試案)

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5
1 社会的 スキル との 関わり	■自分の思いや願いを中心に、友だちや活動の対象との関わり方について考えている。	■集団(仲間)や活動の対象(人、もの、こと)を意識し、自分にできるよりよい関わり方について考えている。	■集団(仲間)や活動の対象(人、もの、こと)の思いや願い、価値等を理解し、それを大切にしようと考えている。	■集団(仲間)や活動の対象(人、もの、こと)の思いや願い、価値等を理解し、自分の思いや願い、考え方と関係付けながら、お互いにとって有益である方法を考えている。	■集団の方向性及び仲間、活動の対象(人、もの、こと)の思いや願い、価値等もしっかりと理解し、よりよい方向に導くために、立ち位置や視点を柔軟に変化させることについて考えている。
2 認知的 スキル との 関わり	■できたこと、できなかったことについて、その事実のみ捉えている。	■具体的事実と関連付けて、成果や課題を客観的に捉えているとともに、課題解決に向けて、他の意見、考え方を積極的に自分の中に取り入れている。	■具体的な事象の背景にある考えを明らかにしながら、評価しているとともに、課題解決に向けて、発想の転換を行い、新しい考え方を積極的に生み出している。	■一端収束させた自他の考えを、批判的思考を働かせて再度吟味している。	■具体的な成果や課題を抽象化し、汎用的な概念として捉えている。

二つの単元の第1節の振り返り記述を基に作成した試案レベルのものであり、その後実施される第2節3節の学習や、他学年、他単元における児童の振り返り記述等を基に検証作業を繰り返し、長期的ルーブリックの客観性・汎用性を向上させることを目指し、取組を進めた。

(2) 客観性・汎用性向上への具体的手立て

長期的ルーブリック（第3試案）が、総合的な学

習の時間におけるどの学年、どの単元の児童の学びにも適応できる汎用性の高いものであることを検証するため、三つ目の単元「せどやま教室（山から木を切り出し、搬出量に応じて児童が地域通貨を手にする活動の第1節）」では、児童の振り返り記述を基に、特定課題ルーブリックを作成し、長期的ルーブリック（第3試案）との比較、検討を行った。

授業者である第5、6学年の担任2名と研究主任

表3 多面的・多角的に考察する力を評価する長期的ルーブリック（第8試案）

		レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5
対 象	第6学年					
	第5学年					
	第4学年					
	第3学年					
1 「社会的スキル」との関わり	能力記述文	■自分の思いや願いが優先されがちではあるが、友だちや活動の対象（人、もの、こと）との関わり方について考えている。	■集団（仲間）や活動の対象（人、もの、こと）を意識し、自分ができる関わり方について考えている。	■集団（仲間）や活動の対象（人、もの、こと）の思いや願い、価値等を理解し、それを大切にしようと考えている。	■集団（仲間）や活動の対象（人、もの、こと）の思いや願い、価値等を理解し、自分の思いや願い、考え方と関係付けながら、双方にとって有益である方法を考えている。	■集団（仲間）や活動の対象（人、もの、こと）の思いや願い、価値等を理解し、双方にとって有益な方向に導くために、立ち位置や視点を柔軟に変化させることについて考えている。
	徴候	●自分の思い・願いの実現の重視。自分にとってメリットがあるときだけの関わり。相手や周りの人々の思いや願いに関する認識及び主体的に関わることへの意識はまだ薄い。 ●「～してもらおう」という自分への周りからの関わりが中心。	●仲間や対象を意識して関わろうと考えているが、「～してあげる」などの発想が残る。 ●他人を意識し、主体的に関わろうという考えはもてている。	●仲間や対象の思い、願い、価値の理解。 ●仲間や対象の思い、願い、価値の重視、譲歩、妥協。 ※やや自己犠牲的発想が含まれるが、相手や周りの人々の思いに応えようとする意識がもてている段階。	●互恵関係の認識、相互扶助、調和への意識。共生の視点。 ※自分にとっても相手にとっても有益であるという発想が含まれる段階。win-winの関係。	●マネジメントの視点（リードとフォローの切り替え）。 ※ものごとの全体像を捉え、課題解決のために立ち位置や視点を柔軟に変化させ、よりよい方向へ導きたいという発想が含まれる段階。
	典型的な記述例	○園児のみんなが言うことを聞いてくれたり、手伝ってくれたりしたの楽しく活動できました。(4 園児との交流)【自分の思い・願いの重視】 ○友だちが、薪を持ってきた。うちを貸してくれた。(34 火おこし)【受動的関わり】	○友だちの説明がうまくいかなくなったとき、助けてあげた。(6 高齢者との交流)【「～してあげる」という発想】 ○着火はうまくいったけど、3年生にアドバイスをあげられなかった。(34 火おこし)【主体的関わりへの意識】 ○かみつ列車のときに1、2人でできない園児さんがいて、どう対応すればいいのかわからなかった。(5 園児との交流)【主体的関わりへの意識】	○スライム遊びの方に行きたい気持ちには99.99%あったが、ピース遊びの場に5年生がいなくなるので、残ることにした。(5 園児との交流)【交流対象の思い・願いの理解、譲歩】 ○「だれかやりませんか？」と呼びかけられたとき、嫌がらずすぐに受け入れることが大切だと思う。(5 園児との交流)【交流対象の思い・願いの理解、譲歩】	○最後にいっしょに遊んだ園児さんが、「もう終わる」とまだやりたいような行動をしていたのがとてもうれしかった。(5 園児との交流)【互恵関係の認識】 ○他の班のやっているのを見て行って、他の班のことを真似して自分たちの班の行動につなげることが全体としてたくさん木を選び出すことにつながる。(56 木の切り出し)【互恵関係の認識】	○芸小の六つの子、特に多面的・多角的に考える力は大切だと思う。考え方を変え、「こんなこともできるんだ」と下級生の行動を捉えたら、怒る気もすうっと消えていった。(6 全校通学舎)【マネジメントの視点】 ○先生の「どうぞ」という合図のあと、おじいちゃんおばあちゃんを呼び出して行った。私は前の経験から5人をいっしょに呼んだ。それは一人一人呼んで待っている間、他のおじいちゃんおばあちゃんが一人居り、呼ばれているのか残っているのか分からなくなるという経験があったから。(6 高齢者との交流)【マネジメントの視点】
	能力記述文	■課題解決への見通しが十分でなく、自らの判断基準で自分なりに解釈している。	■課題解決に向け、具体と関連付けたり、分析的に捉えたり、他の考え方を自分の中に取り入れようとしていたりしている。	■課題解決に向け、主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ、様々な選択肢の中から適正解を判断しようとしている。	■課題解決に向け、主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ、様々な選択肢の中から、適正解を得ようとして、これまでの経験をまとめたり、自分自身と対話しようとしている。	■課題解決に向け、主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ、様々な選択肢の中から適正解を得ようとして、これまでの経験をまとめ、活用性の高い概念としてまとめ、理解しようとしている。
2 「認知的スキル」との関わり	能力記述文	●比較的认识しやすい知識、技能のみを捉え、自己を評価する。 ●主観的、自己中心的な解釈が中心。 ●具体性が欠如している。 ●自己評価が的確でない。 ●部分的な知識、技能を捉え、学びと認識している。	●客観的評価（具体的な言動として表れている事象と関連付けて、評価・価値付け） ●分析的思考（因果関係、要因抽出） ●拡散的思考（他の考え方に対して気付き、納得する、取り込む） ●学習で得たいくつかの知識を単純に抽象化している。（背景にある価値を捉えた表現はない）	●拡散的思考（主体的な発想の転換、思考の枠組みの転換、拡散的思考の必要性の理解、臨機応変、創造的思考） ●メタ認知 ●言動の背景にある考え方、思い、姿勢等のもつ価値の理解、評価。	●経験したいくつかの具体的な学びをまとめ、抽象化している。（単元での学びに限定したもの） ●批判的思考（自己の考えの再考、再吟味） ●自己内対話、葛藤	●経験したいくつかの具体を、より汎用的に適用できる概念として抽象化している。
	徴候	○燃えやすい木を最初にのせて火をつけられいって初めて知りました。(34 火おこし)【認知しやすい知識・技能】 ○高齢者は気難しい人ばかりで、怒りやすいと思っていたけど、そうでもなかった。(6 高齢者との交流)【主観的な解釈】 ○いろんなところで協力できた。(34 火おこし)【具体性の欠如】	○去年は人のマッチをもらうほどではなく、今年は2本でできたので満足している。(34 火おこし)【客観的な自己評価】 ○友だちが薪をいっぱい入れるところを見ていると火が大きくなっていったので、ほくも薪をいっぱい入れてみました。(34 火おこし)【他の考え方の取り込み】 ○たくさんリハーサルしていたおかげで、1回目よりだまってしまうことが減った。(6 高齢者との交流)【分析】	○今までは5年生同士で群れていて、園児さんとの交流会だから関わり合えないと意味がない。何のために行くのか確認してそれを達成するためにという考え方に変わってきた。(5 園児との交流)【思考の枠組みの転換】 ○注意はできたけど、嫌われたらいやだから小声で言ってしまった。(5 園児との交流)【言動の背景にある考え方への理解】 ○緊張は「うまく話せるかな」という不安、プレッシャーは、1回目の活動のとき、高齢者からもらった「楽しかったよ、またよろしくね」の一言だった。(6 高齢者との交流)【メタ認知】	○私は始め、おじいちゃん同士の話が終わるまで、次の活動に行くのは待とうかと思っていました。でも、それではもう1人のおばあちゃんも楽しくないと思いました。(6 高齢者との交流)【批判的思考、葛藤】 ○私は今まで人にどう思われるかばかり気にしてきたけれど、思っていたより相手は私のことを理解しようとしてくれていることが分かりました。(6 高齢者との交流)【抽象化】 ○園児さんは、安心できる人のところにずっといました。(5 園児との交流)【抽象化】	○相手の長所や短所、個性が分かれば、自分も相手もやる気になる方法が見つかるということが合宿を通じて学んだこと。(6 全校通学舎)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】 ○自分の思いと相手の思いが違ってくる、折り合いをつける。(5 園児との交流)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】 ○一言に動こうし、その後もそのことを引きずっていくと、それまでうまくできていても、水の泡になることがあるので、ちょっとしたことを引きずらずに行動したいと思います。(6 高齢者との交流)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】
	典型的な記述例	○燃えやすい木を最初にのせて火をつけられいって初めて知りました。(34 火おこし)【認知しやすい知識・技能】 ○高齢者は気難しい人ばかりで、怒りやすいと思っていたけど、そうでもなかった。(6 高齢者との交流)【主観的な解釈】 ○いろんなところで協力できた。(34 火おこし)【具体性の欠如】	○去年は人のマッチをもらうほどではなく、今年は2本でできたので満足している。(34 火おこし)【客観的な自己評価】 ○友だちが薪をいっぱい入れるところを見ていると火が大きくなっていったので、ほくも薪をいっぱい入れてみました。(34 火おこし)【他の考え方の取り込み】 ○たくさんリハーサルしていたおかげで、1回目よりだまってしまうことが減った。(6 高齢者との交流)【分析】	○今までは5年生同士で群れていて、園児さんとの交流会だから関わり合えないと意味がない。何のために行くのか確認してそれを達成するためにという考え方に変わってきた。(5 園児との交流)【思考の枠組みの転換】 ○注意はできたけど、嫌われたらいやだから小声で言ってしまった。(5 園児との交流)【言動の背景にある考え方への理解】 ○緊張は「うまく話せるかな」という不安、プレッシャーは、1回目の活動のとき、高齢者からもらった「楽しかったよ、またよろしくね」の一言だった。(6 高齢者との交流)【メタ認知】	○私は始め、おじいちゃん同士の話が終わるまで、次の活動に行くのは待とうかと思っていました。でも、それではもう1人のおばあちゃんも楽しくないと思いました。(6 高齢者との交流)【批判的思考、葛藤】 ○私は今まで人にどう思われるかばかり気にしてきたけれど、思っていたより相手は私のことを理解しようとしてくれていることが分かりました。(6 高齢者との交流)【抽象化】 ○園児さんは、安心できる人のところにずっといました。(5 園児との交流)【抽象化】	○相手の長所や短所、個性が分かれば、自分も相手もやる気になる方法が見つかるということが合宿を通じて学んだこと。(6 全校通学舎)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】 ○自分の思いと相手の思いが違ってくる、折り合いをつける。(5 園児との交流)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】 ○一言に動こうし、その後もそのことを引きずっていくと、それまでうまくできていても、水の泡になることがあるので、ちょっとしたことを引きずらずに行動したいと思います。(6 高齢者との交流)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】
	能力記述文	○燃えやすい木を最初にのせて火をつけられいって初めて知りました。(34 火おこし)【認知しやすい知識・技能】 ○高齢者は気難しい人ばかりで、怒りやすいと思っていたけど、そうでもなかった。(6 高齢者との交流)【主観的な解釈】 ○いろんなところで協力できた。(34 火おこし)【具体性の欠如】	○去年は人のマッチをもらうほどではなく、今年は2本でできたので満足している。(34 火おこし)【客観的な自己評価】 ○友だちが薪をいっぱい入れるところを見ていると火が大きくなっていったので、ほくも薪をいっぱい入れてみました。(34 火おこし)【他の考え方の取り込み】 ○たくさんリハーサルしていたおかげで、1回目よりだまってしまうことが減った。(6 高齢者との交流)【分析】	○今までは5年生同士で群れていて、園児さんとの交流会だから関わり合えないと意味がない。何のために行くのか確認してそれを達成するためにという考え方に変わってきた。(5 園児との交流)【思考の枠組みの転換】 ○注意はできたけど、嫌われたらいやだから小声で言ってしまった。(5 園児との交流)【言動の背景にある考え方への理解】 ○緊張は「うまく話せるかな」という不安、プレッシャーは、1回目の活動のとき、高齢者からもらった「楽しかったよ、またよろしくね」の一言だった。(6 高齢者との交流)【メタ認知】	○私は始め、おじいちゃん同士の話が終わるまで、次の活動に行くのは待とうかと思っていました。でも、それではもう1人のおばあちゃんも楽しくないと思いました。(6 高齢者との交流)【批判的思考、葛藤】 ○私は今まで人にどう思われるかばかり気にしてきたけれど、思っていたより相手は私のことを理解しようとしてくれていることが分かりました。(6 高齢者との交流)【抽象化】 ○園児さんは、安心できる人のところにずっといました。(5 園児との交流)【抽象化】	○相手の長所や短所、個性が分かれば、自分も相手もやる気になる方法が見つかるということが合宿を通じて学んだこと。(6 全校通学舎)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】 ○自分の思いと相手の思いが違ってくる、折り合いをつける。(5 園児との交流)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】 ○一言に動こうし、その後もそのことを引きずっていくと、それまでうまくできていても、水の泡になることがあるので、ちょっとしたことを引きずらずに行動したいと思います。(6 高齢者との交流)【より汎用的に適用できる概念として抽象化】

※「徴候」は、その全てが見られないからといって、各段階の基準が満たされていないとは限らない点に注意すること（西岡、2016）。

の3人には、まずは、児童の振り返り記述を基に、「社会的スキル」と「認知的スキル」という二つの観点で、児童の多面的・多角的に考察する力を評価していくことを伝え、その後は、表1に示す手順で特定課題ルーブリックを作成してもらった。稿者は作業及び議論のコーディネイト役として参加した。

この特定課題ルーブリック作成後、長期的ルーブリック（第3試案）を提示し、4人で両ルーブリックの比較を行ったところ、特定課題ルーブリックの能力記述文の内容及び能力構成要素が、長期的ルーブリック（第3試案）のそれと概ね重なっていることが明らかとなった。このことから、長期的ルーブリック（第3試案）の汎用性の高さを確認した。

ただし、長期的ルーブリック（第3試案）の能力記述文の表現の抽象度が高く、個別の児童の振り返り記述を分類する際、どのレベルとして評価するべきかが分かりにくく判断に迷うことがあった。

この問題を解決するため、西岡（2016）を参考に1～5の各段階の能力記述文とともに、該当するレベルに当てはまる振り返り記述に見られる典型的な言動や思考（以降、「徴候」と表記）を付記することで判断を容易にした⁽¹⁷⁾。さらに各レベルに対応する典型的な記述例も一緒に付記することで、各レベルで求められるパフォーマンスの特徴をより明確に示すことができるように改善した。

(3) さらに客観性・汎用性の向上への取組

「徴候」と典型的な記述例を付記した長期的ルーブリックを基に、以降、第3、4学年の単元「試して考えて火をおこそう」、第5学年の単元「さつきが丘こども園訪問」等の単元においても、毎節、複数教員で児童の振り返り記述をルーブリックに当てはめ、協議し、修正を重ねながら試案を更新した。例えば、社会的スキルとの関わりのレベル1に「受動的な関わり」を付け加えたり、認知的スキルとの関わりのレベル4に、レベル5の「汎用的に適應できる概念として抽象化」する前段階として、「園児さんは、安心できる人の所にずっといました」等、各単元における体験活動に限って適應できる概念として抽象化している段階を付け加えたりした。

さらには、Ⅴ－2以降に述べる教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムへの改善を試み、総合的な学習の時間のみならず、教科等の学習における児童の振り返り記述も基にしながら長期的ルーブリックの改善を繰り返し1月末現在では、第8試案として整理している（前頁表3）。今後も、継続的に長期的ルーブリックを

改善していく予定にしている。どこかの時点で完成形とするのではなく、継続的にこの長期的ルーブリックを改善し続けていくことが、カリキュラムのPDCAを回し続けることにつながると、所属校の教員と確認をしている。

(4) ルーブリック改善のポイント

ルーブリックを改善する際のポイントとしては、評価対象として取り上げた振り返り記述を、隣り合うレベルのどちらで評価するのが妥当か判断に悩むケースが重要であると考えている。所属校ではこのようなケースを好機と捉え、その都度、教員間で能力記述文や「徴候」の解釈及びそれらの改善について議論を行うことにしている。こうした議論を通して、教員の多面的・多角的に考察する力への理解が深まり、育てたい力が更に明確になっていった。

Ⅴ 長期的ルーブリックを基にした評価の改善の効果

1 総合的な学習の時間における長期的ルーブリックでの評価を基にした指導等の改善

西岡（2016）は、ルーブリックは、学習者の実態を当てはめてレベル分けすることを目的化すべきではなく、指導の改善にこそ役立てるべきものであると述べている⁽¹⁸⁾。本研究における長期的ルーブリックの作成、共有化の目的も、指導と評価の一体化、評価を基にしたカリキュラムのPDCAサイクルの活性化にある。長期的ルーブリックの存在によって児童一人一人の到達度を把握し、個々をより高次の学びに向かわせるための支援に係る指導等の改善のアイデアを生むことが可能となるのはもちろん、設定している単元が、作成した長期的ルーブリックで評価するに値する目標や内容を目指すものであるかどうかを問い直すことも可能になると考えている。

本項では、Ⅱ－2－（2）で述べたように、多面的・多角的に考察する力の評価をどのように指導等の改善に生かしていくべきかについて具体策をイメージすることに難しさを感じている教員が多いという実態に鑑み、実際に長期的ルーブリックによる評価をどのように指導等の改善に結び付けていくのかについて、その具体を整理した。その際、4頁図1として示した第1節から2節、3節と続いていく繰り返しの体験活動において、集団全体におけるパフォーマンスの得点の平均値の推移を基にした指導の改善と、児童個別のパフォーマンスの得点の推移とに分け、それぞれについて長期的ルーブリックを基

にした評価の改善がどう指導等の改善につながったのか、その具体を記していくこととする。

(1) 集団全体におけるパフォーマンスの平均得点の推移を基にした指導等の改善

ア 「失敗体験」を保障するための単元実施計画の改善（主体的な課題発見を促す場の設定）

第3学年及び第4学年児童は、かまどの設営にチャレンジする。マッチで火をおこし、焚き付け材に火を移し、そこから徐々に火を大きくしていく。

「上手に火をおこす」という学習集団共通の活動目標を達成するため、児童は各々「めざす自分」として、個々の課題に応じた目標を設定する。具体的には、「木の入れ方を工夫する自分」「分からないことは恥ずかしがらずに他の人に聞く自分」などである。7月に実施された第1節の学習では、児童は1時間以上、状況によっては休憩返上で2時間近くの時間をかけながらも、何とか火をおこし、湯を沸かしていた。9月に実施された第2節の学習では、多くの児童が、第1節の時よりも手際よく火をおこせるようになっていた。

しかし、第2節の学習を終え、2人の担任とともに児童の振り返り記述を長期的ループリックによって評価したところ、第1節から第2節にかけて、パフォーマンスの平均得点に変化していないことが明らかとなった（図3）。これは、児童個別のパフォーマンスの得点においても同様の傾向であった。

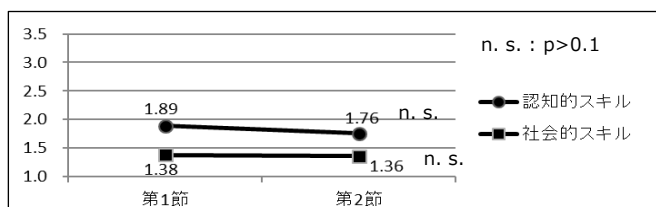


図3 第3学年及び第4学年「試して考えて火をおこそう」における児童のパフォーマンスの平均得点の推移（第1節→2節）

この結果は、たとえ繰り返しの体験活動の場が保障されていたとしても、指導の工夫がなくては、児童の多面的・多角的に考察する力は高まらないということを明らかにするものであると捉えている。このように、課題である事柄が目に見える形で示され指導改善の余地を共通認識できるのは、ループリックを基にした評価の改善の効果の一つである。

白松賢（2017）は、児童の多様な学習を保障するという観点から、まずは試しにやらせてみてうまくいかなかった経験の中から個々が課題を発見していくというプロセス（トライ&エラーモデル）を保障

することの必要性を指摘している⁽¹⁹⁾。所属校でもこの点を意識し、「失敗」から学ぶ、試しの体験から学習課題を自らの力で発見するプロセスを大切にしようとして「繰り返しの体験活動」を設定し、その第1節を「試しの体験」の場と位置付けている。しかしながら、今回の活動ではその「失敗」体験を十分に保障できていなかったのではないかと考えた。「2時間もかかった」ことを「失敗」と認識していたのは指導者側だけであり、児童にとっては「2時間かかったけどできた」と「成功」体験として認識していた可能性が、再び見直したワークシートや振り返り記述から読み取れた。結局、ほとんどの児童がそれぞれ個々の判断基準によってうまくいったと評価していたため、それ以上の課題を発見する必要性を見いだせず、課題解決への意識も高まらなかったのではないかと考えた。課題解決への目的意識をもつことができれば、多面的・多角的に考察する必要感も薄れ、結果、学びは上積みされない。

このような分析の後、担任と話し合い、「成功」の基準を児童に明確に示すという指導の改善策をまとめた。例えば、「30分以内に」という時間的制約を設ける等の手立てである。このような時間的制約を設けることで、たとえ2時間かけて火をおこせたとしても、児童は「これは成功とはいえない」と自覚することができ、もっと時間をかけずに火をおこすためには何ができるかという課題意識をもつことができるようになり、その解決に向けて、多面的・多角的に考察する必然性が生まれるはずである。

そこで、第3節、4節の活動においては、「成功」の基準を明確に設け、課題解決のための手立てについて児童が多面的・多角的に考察する必然性をつくり出すこととした。また、すでに設定した時間的制約をクリアできている児童に対しては、燃焼材を制限するという負荷を設け、新たに課題意識をもち、課題解決のために手立てを考案する機会を保障することとした。その結果、第4節の振り返りでは、第1節、2節に比べ、認知的スキル、社会的スキルともに平均得点の向上を見ることができた（図4）。

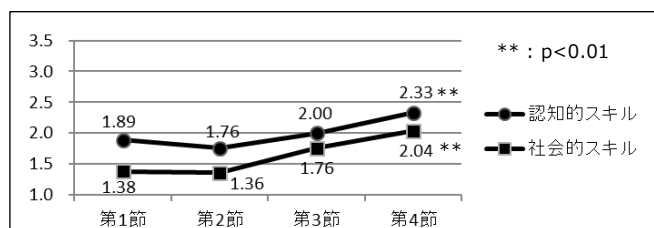


図4 第3学年及び第4学年「試して考えて火をおこそう」における児童のパフォーマンスの平均得点の推移（第1節→4節）

こうして、児童に負荷をかけ、「妨げ」を感じさせ、その「妨げ」を乗り越えるために、多面的・多角的に考察する必要があると児童が感じられるような場面を設定することが重要であるということが改めて認識できた。

イ パフォーマンスの得点が向上した要因を分析する中で認識する指導等の改善の手立て

第6学年は、「芸北ふれあい教室」と題し、高齢者との交流活動を行う。第3節には、児童一人一人がそれぞれ5～6人の高齢者とグループを組み、児童のリードの下、約1時間に渡り簡単なゲームや会話を楽しむという活動にチャレンジする。この活動を充実したものにするために、第1節、2節では、学校付近の集会所に高齢者に集まっただき、児童と高齢者が1対1、もしくは1対2の小グループを形成し、例えば、高齢者に興味をもってもらえる話題づくりや、会話を長く続けるコツ等について試行錯誤しながら学んでいく。

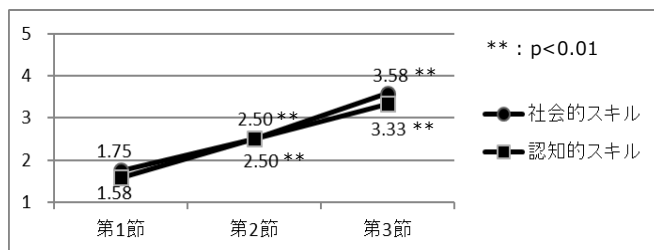


図5 第6学年「芸北ふれあい教室」における児童のパフォーマンスの平均得点の推移（第1節→3節）

この繰り返しの学習活動における児童の振り返り記述を長期的ループリックによって評価したところ図5に示すとおり、第1節から節を追うごとに学びの質が高まっていることが確認できた。

学習が効果的に進んでいることが、目に見える形として示されるのも長期的ループリックによる評価の利点である。目に見えることにより、教員の指導への自信や意欲が高まるのと同時に、どのような指導の工夫等が効果的であるのかを明らかにすることができるからである。

この結果を受けて、高い学習効果が期待できると考えられる指導の工夫等の具体を明らかにするために担任と検証する機会をもった。その中の一つとして挙げられたのが、長期的ループリックでの評価を基にした指導者による児童の学びの価値付けに関する工夫である。

所属校では、長期的ループリックそのものを児童に直接的に開示することはしていない。それは発達

段階を考えた場合、特に高学年児童において「このように書けばいいのだ」と、ループリック上の表現を模倣するだけの振り返りを行うことを危惧するからである。しかし、第6学年の担任は、長期的ループリックによって質が高いと評価された振り返り記述を、学級全体場で読み上げるという形で紹介している。また、例えば「〇〇さんは、相手の喜ぶ姿に自分の喜びを感じている部分がよいですね。」というふうに、取り上げた振り返り記述がなぜ評価されるのかについて、長期的ループリックの評価基準を基に価値付けも行っている。こうした指導の工夫が、振り返りを書いた児童当人の自信を高め、他の児童に対しては良いモデルを示すことになり「めざす自分」の設定や振り返り活動を充実させることにつながり、パフォーマンスの平均得点を向上させたのではないかと分析している。

このような指導の工夫の好例に関しては、すぐさま他の教員とも共有し、各学級で積極的に取り入れていくこととしている。

(2) 個別のパフォーマンスの得点の推移を基にした指導の改善

ア 個人目標設定に関する指導の改善

第3学年及び第4学年の単元「試して考えて火をおこそう」では、児童個別のパフォーマンスの得点の推移にも着目し、指導等の改善の可能性を担任とともに模索した。

その中で、第3節まで評価がレベル1のまま変化しなかった第3学年のある男子児童について、担任が、「めざす自分」が適切に設定されていない可能性がある」と指摘した。この3年男子児童は、第3節まで一貫して「誰にもたよらず一人でやりきる自分」と「めざす自分」を設定してきた。主体的に動ける自分を目指すこの目標に、最初は担任も適切な目標であると評価していたようである。しかし、学習後の振り返り記述が、レベル1「比較的認識しやすい知識・技能を捉え、学びと認識している段階」に終始する状況が続いていたことから、「めざす自分」が、この男子児童には適したものではないのではないかという思いをもつようになったようである。そこで、この男子児童に個別に対応することにした。

この活動には、ゲストティーチャーとして地域の方5名に学習支援をお願いしている。自分で考えてみてもどうしても分からないことに関しては、自分からゲストティーチャーに尋ねてよいこととしているが、個別対応の中で、この男子児童は大人へ支援を求めるという行為に、恥ずかしさという「妨げ」

があり、決して意図的ではなかったものの、結果としてこの「妨げ」を避け、「誰にもたよらず一人でやりきる自分」という目標を掲げていたことが明らかとなった。

そこで、第4節では、自覚できた「妨げ」を基に「自分で考えてみてもどうしても分からないことがあったら、照れずに目を見て大人に聞く自分」という「めざす自分」を設定し、活動に挑んだ。実際の活動においては、焚き付けから薪に火を移すコツをゲストティーチャーに尋ね、アドバイスを得て、課題解決することができた。

活動後、男子児童は、「ゲストティーチャーさんに自分から聞け、『めざす自分』を達成して満足しています。」と振り返っており、多面的・多角的に考察する力に関して「他者の考えを積極的に取り入れようとする段階」と定義する認知的スキルのレベル2に移行したと評価できることが確認できた。

イ 個人目標設定に関する指導の視点の整理

この男子児童への個別指導の後、同様に長期的ルーブリックによって採点したパフォーマンス得点の向上が見られない数名の児童について、児童の設定した「めざす自分」を検証したところ、適切でないと感じられるものはいくつか見られた。そこで、所属校の教員とともに、「めざす自分」としての適性を児童とともに吟味する視点について話し合い、次に示す五つにまとめた。

- 自分自身の課題（「妨げ」）に対応したものか。
- がんばればできることか。（達成が非常に困難であることを目標としていないか）
- がんばらないとできないことか。（すでにできていることを目標として掲げていないか）
- 45分間意識し続けられるものか。また、45分間で達成できるものか。
- 解決への手立てが複数イメージできるものか。

これは、長期的ルーブリックを基にした評価の改善によって、個別の指導の充実に係る指導の改善が進んできていることを具体的に示すものであると考えている。

ウ 「ふり返りメモ」の改善

長期的ルーブリックの作成、修正を重ねることによって、見取りたい力が明確になってくると、児童の思考過程をどのような質問項目によって引き出し見取っていくのかについて教員の中で議論が起こってきた。こうした質問項目に関する指導の改善への意識の高まりが「ふり返りメモ」の改善という形に表れている（図6及び図7）。具体的には、長期的

ルーブリックでの評価の対象として取り上げる機会の多さや、児童の回答のしやすさを観点に、多面的・多角的に考察する力を評価するのに適した質問項目を精選し、質問項目を年度当初の半分までに絞り込み、一つの質問項に対して、児童が時間をかけて思考できるようになった。また、表4に示す「めざす自分」を吟味する視点を「ふり返りメモ」に取り込むことで、教員が個別に対応しなくても、児童が自分自身で「めざす自分」を吟味できるようになり、効率よく学習が進むようにもなっている。

さらに、「ふり返りメモ」の修正に関する議論を通じ、特に高学年において、「ふり返りメモ」を基に自由作文を書かせ、長期的ルーブリックでの評価の際の補助資料とするなどの改善も行われ、児童の思考過程をよりの確に捉えることが可能となった。

Figure 6: A sample of the 'ふり返りメモ' (Reflection Memo) form for May. It includes sections for 'めざす自分' (Goal), '自分自身の思い、考え、行動について' (Thoughts, feelings, and actions), and '今回の活動を通して、学んだこと、気付いたこと、考えたこと' (Learned, noticed, and thought through during the activity).

図6 長期的ルーブリックによる評価の対象として用いている「ふり返りメモ」（5月）

Figure 7: A sample of the 'ふり返りメモ' (Reflection Memo) form for November. It includes sections for 'めざす自分' (Goal), '人との関わりについて' (About relationships with others), and '今回の学習全体を通して' (Throughout the entire learning process).

図7 長期的ルーブリックによる評価の対象として用いている「ふり返りメモ」（11月）

(3) 総合的な学習の時間における長期的ルーブリックでの評価を基にした指導等の改善に関するまとめ

これまで述べてきた、長期的ルーブリックを基にした総合的な学習の時間における評価の改善が及ぼした指導等の改善の事例は、指導と評価の一体化の具体例であると考えられる。ここでは、そうした本研究における評価の改善が指導等の改善に及ぼした効果について整理し、以下の4点にまとめる。

ア 指導への自信や指導の改善への意識の向上

第一は、教員が自らの指導の効果をより客観的に自己評価でき、指導への自信や指導の改善への意識を高めることができた点である。長期的ルーブリックによって児童のパフォーマンスを得点化できるため、学びの質の変容を数値として認識でき、指導の効果を実感しやすく、教員のさらなる指導等の改善への意欲を喚起し（表4内①）、実践へとつながった（図8内①）。また、学びの質に変化が見られない場合には、教員が指導等の改善への必要感を感じるため、その原因を深く追求し改善の手立てを探るなど、授業改善のPDCAサイクルを自ら積極的に回し始めることにもつながった。

表4 評価の改善の効果に関する教員意識調査の結果
(12月実施、4件法による調査)

①長期的ルーブリックでの評価によって児童の学びの質の変容が可視化されたことで、さらに指導を改善していこうという意識が高まったと感じている。	3.8/4
②長期的ルーブリックでの評価によって、個々の児童の学びの質の変容が可視化されたことで、年度当初に比べ、個に応じた指導が充実してきたと感じている。	3.5/4
③長期的ルーブリックの作成、見直しを通して、年度当初に比べ、多面的・多角的に考察する力についての理解が深まったと感じている。	3.5/4
④長期的ルーブリックの作成、見直しを通して、年度当初に比べ、多面的・多角的に考察する力を評価する力が高まったと感じている。	3.8/4
⑤長期的ルーブリックの作成、見直しを通して、年度当初に比べ、単元を超え、学年を超え、より広い視野をもって、多面的・多角的に考察する力を育成していこうという意識が高まったと感じている。	3.5/4
⑥長期的ルーブリックの作成、見直しを通して、年度当初に比べ、総合的な学習の時間だけでなく、教科等の指導においても、多面的・多角的に考察する力とのつながりを考慮して指導していこうという意識が高まったと感じている。	4/4

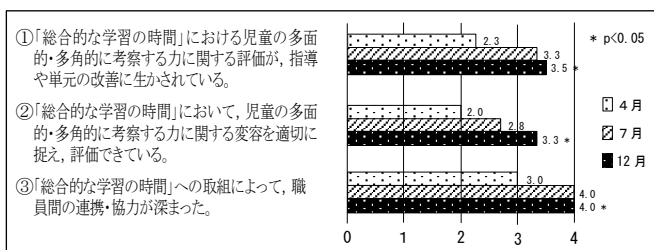


図8 総合的な学習の時間への取組に関する教員意識調査結果(4月、7月、12月実施、4件法による調査)

イ 個に応じた指導の充実

第二は、個に応じた指導が充実してきたという点である。長期的ルーブリックによる評価によって、

毎回の授業のねらいをどこまでどのように達成したかだけではなく、児童一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、より深い学びに向かっていくかを捉えていくことが可能になった。こうした評価の改善が、個々に違う児童の目標や目標達成のための手立てを、児童と教員とが共有し、長期的ルーブリックによって学びの状況を形成的に評価しながら学習を進めていこうとする教員の意識の向上につながり（表4内②）、児童の多面的・多角的に考察する力の向上に寄与していると考えている。

ウ 教員の評価力の向上

第三は、教員の評価力の向上である。教員間で合意形成しながら長期的ルーブリックを作成する、または修正を図るという取組を通して、多面的・多角的に考察する力に関する理解を更に深めることができた（表4内③）。この理解の深まりによって、児童のパフォーマンスを同じ基準で的確に評価できるようになり（表4内④及び図8内②）、教員間の評価の差異を解消し、カリキュラムの改善を促進させるという本研究のねらいの達成につながっている。

エ 教員のカリキュラム・マネジメントへの意識の高まり及び協働性・同僚性の高まり

第四は、教員のカリキュラム・マネジメントへの意識の高まり及び協働性・同僚性の高まりである。長期的ルーブリックを基にした評価の改善によって自分の受けもつ学年の児童の学びの変容を見取することで完結することなく、学年を超え、単元を超え、長期的、全体的な視点で児童の多面的・多角的に考察する力の育成を図ろうとする教員の意識が高まった（表4内⑤）。また、教員の協働性、同僚性の高まり（図8内③）も相まって、総合的な学習の時間の単元の再開発に関わる議論、それに伴う地域との連携の在り方に関わる議論、「ふり返りメモ」の見直しに関する議論、学びのスタイルを発達段階に応じ微調整することに関する議論、4年間の単元の配置に関する議論のような、カリキュラム全体の改善に関わる重要な議論が教員間で活発に行われるようになってきた。

2 児童の多面的・多角的に考察する力の向上への効果

本項では、前項までに述べた指導等の改善が、児童の多面的・多角的に考察する力の向上にどのように寄与したかについて考察する。10頁V-1(2)アにおいて、第3学年男子児童の学びの質が高まった例を示しているが、その他の児童の具体例について

て数例を表5に示す。長期的ルーブリックを基にした評価の改善によって、教員が児童一人一人の到達度を把握でき、個々をより高次の学びに向かわせるための指導等の改善が促進された結果、児童一人一人がそれぞれのレベルに応じて学びの質を高めていくことができたと考える。

表5 児童の振り返り記述内容の変容例

	初節	最終節
児童A	・園児のみんなが言うことを聞いてくれたり、手伝ってくれたりしたので楽しく活動できた。 【社会的スキルのレベル1＝自分の思い 願いの重視】	・急きよ、雪で遊ぶことになって、嫌だったけど、そっちの方が楽しんでもらえるなら園児さんの希望に応えるのもいいと思うようになった。 【社会的スキルのレベル3＝相手の思い、願いの理解、譲歩】
児童B	・おじいちゃんおばあちゃんが帰る前、「ありがとう」と言ってくれたのがうれしかった。 【社会的スキルのレベル3＝交流対象の思い 願いの理解】	・私(おは)はじめ、おじいちゃん同士の話が終わるまで、次の活動に行くのは待とうかと思っていた。でも、それは本当に「ふれあい教室」なのかと考え直した。おじいちゃん同士で話さなければいい教室じゃないし、もう1人おばあちゃんがいたのだけれど、これではおばあちゃんは楽しくないと思った。 【社会的スキルのレベル5＝マネジメントの視点、全体の幸せの追求】
児童C	・友だちが人とは違う自己紹介をしたから、自分も自己紹介の内容を変えてみた。 【認知的スキルのレベル2＝他の考え方の取り込み】	・自分の思いと相手の思いが違うとき、折り合いをつけることが大切。 【認知的スキルのレベル5＝汎用的に適用できる概念として抽象化】

また、振り返り記述を長期的ルーブリックによって採点した児童のパフォーマンス得点の学年別平均を、初節と最終節とで比較した結果、全学年において初節に比べ最終節のパフォーマンス得点が向上していることが明らかとなった(図9)。この結果はどの学年の児童も学びの質を高めることができたことを示すものであり、長期的ルーブリックを基にした評価の改善が、教員間の評価の差異を解消し、カリキュラムの改善を促進させる有効な手立てであったことを示唆するものであると捉えている。

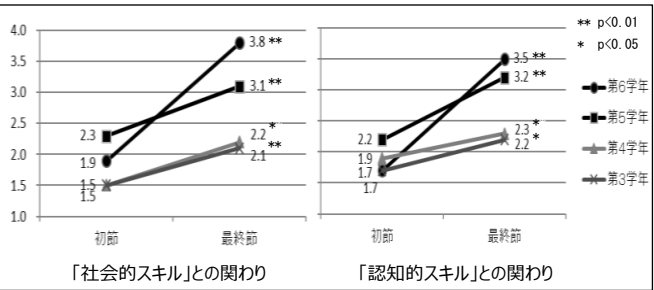


図9 総合的な学習の時間における児童のパフォーマンス得点の学年別平均の比較

なお、この結果は、所属校で取り入れている繰り返しの体験活動による効果を加味して捉える必要があるが、こうした単元づくり、学びのスタイルに関

する改善や、本研究における評価の改善を基にした指導の改善等、様々な改善を併せて行うことが、児童の多面的・多角的に考察する力の向上につながることを示すものであると考える。

3 教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラムへの改善

総合的な学習の時間のみならず、教科等の指導においても、多面的・多角的に考察する力の育成を意識した指導の改善が必要であるという教員の意識の高まりも、長期的ルーブリックを基にした総合的な学習の時間における評価の改善の効果の一つである(前頁表4内⑥)。そこで、総合的な学習の時間のほとんどの単元が終了した12月以降、所属校の職員とともに、総合的な学習の時間を中心に、教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラムへの改善を図るための検討を進めていくこととした。

(1) 長期的ルーブリックによって教科等における児童のパフォーマンスを評価するために

総合的な学習の時間を中心に、教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するカリキュラムへの改善を図る手立てとして、総合的な学習の時間を中心として作成してきた長期的ルーブリックを、教科等の学習にも適応させることができる汎用性の高いものに改善することで、教科等においても総合的な学習の時間同様、評価を基にした指導等の改善を促進させることができると考えた。

そのためにはまず、教科等のうち、どの教科、どの単元、どの授業を評価の対象とするか、単元及び授業の絞り込み及びその絞り込みの根拠が必要であった。また長期的ルーブリックでの評価の対象とする「教科版振り返りメモ」の在り方について具体的に検討することも必要となった。

ア 教科等における多面的・多角的に考察する力を育成するための単元及び授業の絞り込みについての検討内容

所属校の教員と協議し、まずは「挑戦科」として統合した経緯から、多面的・多角的に考察する力の育成に適していると考ええる国語科、特別活動、道徳の時間を取り上げ、検討を進めることとした。まず所属校において定義する多面的・多角的に考察する力を構成する「①集団や活動の対象の思いや願い、価値等を理解する」「②よりよい課題解決に向けて主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させる」「③様々な選択肢の中から適正解を得ようと思

という三つの要素と、学習指導要領に示される「目標」と「内容」のうち、主に「内容」との関連性について整理し、多面的・多角的に考察する力の育成に適していると考えられるいくつかの単元を抽出した。そして、この抽出した単元での授業を基に、教科等の評価にも用いることのできる長期的ループリックへの改善を図ることとした。

イ 「教科版ふり返しメモ」についての検討内容

教科等の学習において振り返りの際に用いる「ふり返しメモ」には、多面的・多角的に考察する力の見取りが容易なこと（見取りやすさ）と、振り返り活動が短時間でできること（実施のしやすさ）という二つの条件が求められる。この条件を確認した上で、所属校の教員とともに協議を行った。

総合的な学習の時間では、11 頁図 7 に示す「ふり返しメモ」を用いて、自己課題と多面的・多角的に考察する力とを関連付けた個人目標である「めざす自分」に対して、1 単位時間をかけ、個々に学習を振り返るといった学びのスタイルを取り入れている。しかし、教科等の学びに毎回「めざす自分」を設定する時間を確保することは困難であり、実施のしやすさという条件から適切ではないと考えた。

そこで、短時間での振り返りを可能にするため、総合的な学習の時間で用いている「ふり返しメモ」において、学習全体を振り返らせる際に有効であった二つの質問項目に絞った「教科版ふり返しメモ」の試案を作成した（図10）。そして、各担任に、この「教科版ふり返しメモ」を用いた授業を実施してもらい、見取りやすさという観点での改善案を検討した。特に、振り返りの視点となる本時の目標の設定の仕方について協議を重ね、本時の学習内容と、学習指導要領に示される「内容」及び多面的・多角的に考察する力とを関連させ、図10内の目標の欄に例示するような、多面的・多角的に考察する力を見取るのに適した目標を掲げることについて各担任と確認した。

教科（国語） 単元名（この絵、私ならこう見る） 12／12（火）	
目標（振り返りの視点） 友だちと絵の見方や表現の工夫を伝え合い、自分の考えを広げたり深めたりする。	
学んだこと、感じたこと、気付いたこと 同じ絵でも人によって感じ方がちがった。例えば、花のにおいがぼくには「あまい」と感じたけど、「くさい」と感じる人もいたし、「あまいにおいだから落ち着く」と表現した人もいた。音を文章に取り入れている人もいて、とても生き生きとした感じになっていた。	自分の考えが変わったと思うこと、または、自分の考え方に加えたいと思ったこと 友だちに絵の見方や表現の工夫のよさをコメントとして書くとき、自分の見方や表現の工夫に対する考え方と対比させながら書くといふと分かった。

図10 「教科版ふり返しメモ」

ウ 長期的ループリックを用いた、教科等における多面的・多角的に考察する力の評価の試験的实施

「教科版ふり返しメモ」を用いた授業を実施し、児童の振り返り記述を長期的ループリックによって試験的に評価した。その結果、抽出した単元において「教科版ふり返しメモ」を用いることで、振り返りが実施しやすくなること、また、児童の多面的・多角的に考察する力を見取ることも十分可能であることが明らかとなった。しかしながら、1 回分の振り返り記述からだけでは、多面的・多角的に考察する力を適切に見取ることが困難であるケースも生じた。このようなケースでは、複数回分の振り返り記述を対象として評価を行うことを確認した。

また、道徳の時間や特別活動では総合的な学習の時間同様、「社会的スキル」及び「認知的スキル」との関わりの両観点を見取ることができたのに対し国語科での振り返りの内容は、そのほとんどが「認知的スキル」との関わりが深いものであった。そこで、国語科では「認知的スキルとの関わり」に絞って評価することを確認した。

さらに、総合的な学習の時間における振り返りと教科等における振り返りの質について比較検討するため、児童のパフォーマンスを長期的ループリックによって得点化したものを表 6 のように並べ、コリレーション分析を行い、その相関を調べた（表 7）。

表 6 各児童のパフォーマンス得点の平均値の比較一例（第 6 学年の総合的な学習の時間と国語科における比較）

	A 児	B 児	C 児	D 児	E 児	F 児	G 児	H 児	I 児	J 児	K 児
総合的な学習の時間（認知的スキル）	3.3	1.3	3.3	2.7	2.3	1.7	4.3	1.7	1.7	2.0	1.7
国語科（認知的スキル）	3.3	1.0	4.0	4.3	2.3	1.3	4.0	1.7	2.0	2.0	1.3

表 7 総合的な学習の時間における児童のパフォーマンス得点と教科等におけるパフォーマンス得点の相関

学年	比較対象教科等（観点）	相関係数
3	特別活動（社会的スキル）	0.73 **
	特別活動（認知的スキル）	0.64 *
4	道徳の時間（社会的スキル）	0.80 **
	道徳の時間（認知的スキル）	0.65 *
5	道徳の時間（社会的スキル）	0.93 **
	道徳の時間（認知的スキル）	0.92 **
6	国語科（認知的スキル）	0.73 **

* は正の相関、** は強い正の相関があることを示す。

調査からは、総合的な学習の時間における児童のパフォーマンス得点と、教科等における児童のパフォーマンス得点との間には、いずれも正の相関があ

ることが明らかとなった。そこから、学習内容が多面的・多角的に考察する力の育成と関連付いていれば、長期的ループリックによって、総合的な学習の時間での振り返り記述の評価と同等の評価が、教科等においても可能であることが示唆された。

ただしこの結果は、あくまで試験的に行ったいくつかの事例に基づく解釈であり、今後時間をかけ、様々な教科等の振り返りを対象に検証を行う必要がある。この試験的実施を通して、授業の在り方、特に目標と振り返りを連関させた授業の在り方について

「多面的・多角的に考察する力」(本校教職員間で協議し定義している育成すべき資質・能力)

- ①集団や活動の対象の思いや願い、価値等を理解し、
- ②よりよい課題解決に向けて、主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ、
- ③様々な選択肢の中から適正解を得ようとする思考力

長期的ループリックを基にした各学年における到達目標

	レベル4	レベル5
社会的スキルとの関わり	■集団(仲間)や活動の対象(人,もの,こと)の思いや願い,価値等を理解し,自分の思いや願い,考え方と関係付けながら,双方にとって有益である方法を考えている。	■集団(仲間)や活動の対象(人,もの,こと)の思いや願い,価値等を理解し,双方にとって有益な方向に導くために,立ち位置や視点を柔軟に変化させることについて考えている。
認知的スキルとの関わり	■課題解決に向け,主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ,様々な選択肢の中から,適正解を得ようと,これまでの経験をまとめたり,自分自身と対話したりしようとしている。	■課題解決に向け,主体的に立ち位置や視点を柔軟に変化させ,様々な選択肢の中から適正解を得ようとする中で学んだことを総合し,汎用性の高い概念としてまとめ,理解しようとしている。

	第5学年			第6学年		
	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期	3学期
総合的な学習の時間	・ものの見方を変えてみよう「せどやま教室」第1節【①②③】 ・相手の気持ちを考えて「さつきが丘」第1節【①②③】	・ものの見方を変えてみよう「せどやま教室」第2節【①②③】 ・ものの見方を変えてみよう「せどやま教室」第3節【①②③】 ・相手の気持ちを考えて「さつきが丘」第2節【①②③】 ・相手の気持ちを考えて「さつきが丘」第3節【①②③】	・大自然にチャレンジ「クロカン遠足」【①②③】 ・お客様【C(12)規則の尊重:②】 ・アンパンマンがくれたもの【D(22)よりよく生きる喜び:②】	・喜ばれる喜びを感じよう「芸北ふれあい教室」第1節【①②③】 ・ものの見方を変えてみよう「せどやま教室」第4節【①②③】 ・喜ばれる喜びを感じよう「芸北ふれあい教室」第2節【①②③】	・喜ばれる喜びを感じよう「芸北ふれあい教室」第3節【①②③】 ・喜ばれる喜びを感じよう「芸北ふれあい教室」第4節【①②③】 ・ものの見方を変えてみよう「せどやま教室」第5節【①②③】	・大自然にチャレンジ「クロカン遠足」【①②③】
道徳科	・わたしは飼育委員【C(16)よりよい学校生活, 集団生活の充実:②】 ・すれちがひ【B(11)相互理解, 寛容:②】 ・ケンタの役割【C(16)よりよい学校生活, 集団生活の充実:②】	・公園のきまわりを作ろう【C(12)規則の尊重:②】 ・「自分らしさ」を見つめよう【A(4)個性の伸長:②】 ・千羽づる【A(2)正直, 誠実:②】 ・プランコ乗りとピエロ【B(11)相互理解, 寛容:②】 ・道案内【B(7)親切, 思いやり:②③】	・マークが伝えるもの【B(7)親切, 思いやり:②③】 ・お客様【C(12)規則の尊重:②】 ・アンパンマンがくれたもの【D(22)よりよく生きる喜び:②】	・世界人権宣言から学ぼう【C(12)規則の尊重:②】 ・ぬくもり【A(4)個性の伸長:②】 ・ここを走れば【C(12)規則の尊重:②】 ・子ども会のキャンプ【C(16)よりよい学校生活, 集団生活の充実:②】 ・みんな, おかしいよ!【B(11)相互理解, 寛容:②】	・今度, ぼくの番【B(7)親切, 思いやり:②③】 ・六年生の責任って?【C(16)よりよい学校生活, 集団生活の充実:②】 ・手品師【A(2)正直, 誠実:②】 ・どうすればいいの?【B(11)相互理解, 寛容:②】	・最後のおくり物【B(7)親切, 思いやり:②③】 ・一さいから百さいの夢【D(22)よりよく生きる喜び:②】
特別活動	・学級の重点目標を決めよう(1学期)【(ア):①②③】 ・雨の日の過ごし方【(ア):②③】 ・学級の課題について【(ア):①②③】 ・夏休みの過ごし方【(ア):②③】	・学級の重点目標を決めよう(2学期)【(ア):①②③】 ・学習発表会に向けて【(ア):①②③】 ・寒い季節の過ごし方【(ア):②③】	・六年生を送る会を企画・運営しよう【(ア):①②③】	・学級の重点目標を決めよう(1学期)【(ア):①②③】 ・修学旅行に向けて【(ア):①②③】 ・雨の日の過ごし方【(ア):②③】 ・夏休みの過ごし方【(ア):②③】	・学級の重点目標を決めよう(2学期)【(ア):①②③】 ・運動会に向けて【(ア):①②③】 ・学習発表会に向けて【(ア):①②③】 ・学級の課題について【(ア):①②③】	・寒い季節の過ごし方【(ア):②③】 ・卒業に向けて【(ア):①②③】
国語科 ※認知的スキルとの関わり に焦点化して評価	・なまえつけてよ【C(オ):②】 ・見立てて／生き物は円柱形【C(オ):②】 ・きいて, きいて, きいてみよう【A(エ):①②】 ・次への一歩【B(イ):③】	・日常を十七音で【B(カ):①②③】 ・明日をつくるわたしたち(意見が対立したとき)【A(オ):②, B(イ):③, カ:①②③】 ・大造じいさんとガン【C(オ):②】 ・天気を予想する(グラフや表を読む)【C(オ):②】 ・グラフや表を用いてかこう【B(エ):③, カ:①②③】	・百年後のふるさとを守る【C(オ):②】 ・想像力のスイッチを入れよう【C(オ):②】 ・一枚の写真から【B(イ):③】	・つないで, つないで, 一つのお話【A(エ):①②】 ・カラーライズ【C(オ):②】 ・笑うから楽しい／時計の時間と心の時間【C(オ):②】 ・学級討論会をしよう【A(エ):①②, オ:②】 ・私と本／森へ【C(オ):②】 ・ようこそ私たちの町へ【B(エ):③】	・楽しみは【B(カ):①②③】 ・未来がよりよくあるために(平和のとどろきを築く)【A(エ):①②, B(エ):③】 ・『鳥獣戯画』を読む【C(オ):②】 ・この絵, 私はこう見る【C(オ):②】	・自然に学ぶ暮らし【C(オ):②】 ・海の命【C(オ):②】 ・今, 私は, ぼくは【A(エ):①②】 ・中学校へつなげよう／生きる【C(オ):②】

(例) 国語科における, 学習指導要領に示される「内容」と, 多面的・多角的に考察する力との関連

- 【A 話すこと・聞くこと】
エ 話し手の意図をとらえながら聞き, 自分の意見と比べるなどして考えをまとめること。【①②】
オ 互いの立場や意図をはっきりさせながら, 計画的に話し合うこと。【②】
- 【B 書くこと】
イ 自分の考えを明確に表現するため, 文章全体の構成の効果を考えること。【③】
エ 引用したり, 図表やグラフなどを用いたりして, 自分の考えが伝わるように書くこと。【③】
カ 書いたものを発表し合い, 表現の仕方に着目して助言し合うこと。【①②③】
- 【C 読むこと】
オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い自分の考えを広げたり深めたりすること。【②】

注1

【 】内の○囲み数字は, 多面的・多角的に考察する力の3要素のうち, 特に関連が強いと捉えているものを表している。

注2

表内に示す単元は, 所属校で定義する「多面的・多角的に考察する力」の3要素と, 学習指導要領に示される「内容」との関連について整理し, 抽出している。(左に, 「国語科」の場合について例示)

図11 教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムの試案(高学年分のみ例示)

て教員が深く考えるようになってきており、長期的ループリックを基にした評価の改善が、教科等の授業の改善にも有効である可能性が示唆された。

(2) 教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラム

これまでの研究成果を総合して、前頁図11に示す教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムの試案を作成した。総合的な学習の時間においては、多面的・多角的に考察する力の育成に最適な単元及び学び方を開発し、力の育成を図る。他の教科等においては、それぞれの学習指導要領に示される「内容」と、多面的・多角的に考察する力との関連を整理し、抽出した単元を中心に、多面的・多角的に考察する力の育成を図っていく。そして、児童の学びの質の変容を、7頁表3の長期的ループリック（第8試案）を用いて評価する。その際、国語科においては、前項ウで示唆された内容から、多面的・多角的に考察する力のうち主に認知的スキルに関わる力に焦点化して評価することを考えている。

(3) カリキュラムの作成及び改善に及ぼす長期的ループリックを基にした評価の改善の効果

長期的ループリックの検討を通して、教員の多面的・多角的に考察する力への理解が深まったことにより、この力と各教科等の学習指導要領に示される「内容」との関連性を捉えやすくなった。これにより、単元の抽出根拠を明確にした教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムの試案を作成することができた。また、長期的ループリックによって児童の各教科等における学習の到達状況を評価することを通して、作成したカリキュラムが、多面的・多角的に考察する力の育成に適したものであるかどうかを評価することもできこのカリキュラムに対する評価を基にしてカリキュラムの改善が進んでいくと考えている。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

長期的ループリックを基にした総合的な学習の時間における評価の改善によって、教員の評価力及び協働性・同僚性が高まり、パフォーマンス評価に関する教員間の評価の質の差異が軽減され、総合的な学習の時間における指導等の改善が促進された。また、そのことが児童の多面的・多角的に考察する力の向上に寄与した。さらには、教科等横断的に多面

的・多角的に考察する力を育成していこうとする教員の意識も高まり、具体的なカリキュラムの作成について検討することにもつながった。

2 今後の課題

今後は、第3学年から第6学年までの総合的な学習の時間及び国語科、道徳科、特別活動に加え、他の教科等及び第1，2学年の教科等においても、学習指導要領に示される「内容」と、多面的・多角的に考察する力とのつながりを整理し、多面的・多角的に考察する力の育成に適していると考えられる単元を抽出していくことを考えている。その上で、抽出した単元での実際の授業において、本研究で作成した長期的ループリックを用いた評価を行い、多面的・多角的に考察する力を育成する単元としての適性を検証していくとともに、長期的ループリックの改善も進めていく。このような取組を通して、小学校6年間を貫いて教科等横断的に多面的・多角的に考察する力を育成するためのカリキュラムへと改善していくことを考えている。

【注】

- (1) 北広島町立芸北小・中学校（平成28年）：『平成25～28年度文部科学省研究開発学校指定 平成28年度研究開発実施報告書』を参照されたい。
- (2) 広島県立教育センター（平成26年）：『授業研究ハンドブック』p. 1に詳しい。
- (3) 石井英真（2015）：『今求められる学力と学びとは』日本標準p. 56に詳しい。
- (4) 松下佳代（2007）：『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』日本標準p. 8に詳しい。
- (5) 西岡加名恵（2016）：『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書p. 26に詳しい。
- (6) 西岡加名恵（2016）：前掲書p. 26に詳しい。
- (7) 石井英真（2017）：「資質・能力を育成する多面的・多角的な評価とは—パフォーマンス評価の基本的な考え方—」『国語教育2017年3月号』明治図書p. 20に詳しい。
- (8) 松下佳代（2007）：前掲書p. 11に詳しい。
- (9) 松下佳代（2007）：前掲書p. 28に詳しい。
- (10) 石井英真（2017）：前掲書p. 20に詳しい。
- (11) 田村知子（2011）：『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせいp. 6に詳しい。
- (12) 広島県立教育センター（平成26年）：前掲書p. 22に詳しい。
- (13) 石井英真（2015）：前掲書p. 60に詳しい。
- (14) 西岡加名恵（2016）：前掲書p. 27に詳しい。
- (15) 石井英真（2015）：前掲書pp. 23-25に詳しい。
- (16) 石井英真（2015）：前掲書p. 62に詳しい。
- (17) 西岡加名恵（2016）：前掲書pp. 27-28に詳しい。
- (18) 西岡加名恵（2016）：『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化p. 116に詳しい。
- (19) 白松賢（2017）：『学級経営の教科書』東洋館出版社pp. 185-186に詳しい。

【参考文献】

- 国立教育政策研究所（2016）：『資質・能力[理論編]』東洋館出版社
安藤輝次（2008）：「一般的ループリックの必要性」『奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要（17）』 pp. 1-2