

学校全体で育成すべき資質・能力を育むためのカリキュラム研究

— 評価シートを用いた生活科・総合的な学習の時間の単元の見直しを通して —

東広島市立吉川小学校 空本 純子

研究の要約

本研究は、生活科・総合的な学習の時間における探究の過程と自己評価に着目して学習評価の在り方について考察し、学校全体で育成すべき資質・能力を育むためのカリキュラムについて研究したものである。学校で育成すべき資質・能力を、所属校の課題を踏まえ、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」と設定した。設定した資質・能力を育むために、生活科・総合的な学習の時間における探究の過程ごとの評価規準及び単元の評価基準を作成した。そして、児童と付けたい力を共有し、児童が学びを自己評価するための評価シートを開発した。付けたい力に着目し、単元の評価基準や開発した評価シートを用いて、単元の見直しを図ることで、学習評価を指導の改善に生かし、学校で育成すべき資質・能力を育むためにカリキュラムを改善する道筋を明らかにすることことができた。

今後、改善したカリキュラムの実践を行い、検証していく。

キーワード：資質・能力 探究の過程 自己評価 単元の見直し

I 研究題目設定の理由

次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（平成28年、以下「審議のまとめ」とする。）によると、これから子供たちが活躍する未来で一人一人に求められるのは、直面する様々な変化を柔軟に受け止め、主体的に学び続けて自ら能力を引き出し、自分なりに試行錯誤したり、多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくことである⁽¹⁾と述べられており、社会において自立的に生きるために、他者と協働的に関わりながら主体的に学び続け、問題をよりよく解決していく資質・能力を学校全体で育成することが必要になる。

このような資質・能力は、どのようにすれば育成することができるのだろうか。小学校学習指導要領解説生活編（平成20年）によると、「生活科では、よき生活者としての資質や能力及び態度の育成を重視している。」⁽¹⁾「具体的な活動や体験を通して考え、問題を解決しながら自らの思いや願いを実現していく学習は、総合的な学習の時間にも連続し、発展していく。」⁽²⁾と述べられている。また、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）では「総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を

育てることなどをねらいとする」⁽³⁾と述べられており、実社会や実生活との関わりを重視した学びは、学校において身に付けた資質・能力を、実社会で活用できるより汎用的な資質・能力に変えていくために欠かすことのできないものである。

さらに、生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合的な学習の時間）（平成28年）では、「総合的な学習の時間の目標は、各学校が育てたいと願う児童生徒の姿や育成すべき資質・能力などを表現したものになることが求められるため、学校の教育目標と直接的につながるという他の教科等にはない特質を有する。」⁽⁴⁾と述べられている。

以上のことから、生活科・総合的な学習の時間の学習を充実させることができ、学校全体で育成すべき資質・能力を育むことにつながると考える。

一方、育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会一論点整理一（平成26年、以下「論点整理」とする。）では、「今後、育成すべき資質・能力を起点に教育課程を組み立てる場合、その評価の在り方をどのように改善するかについて検討する必要がある。」⁽⁵⁾と述べられており、資質・能力を育成するためには評価に対する教師の意識を変えていく必要があると考える。

そこで、本研究では評価に焦点を当て、学校全体で育成すべき資質・能力を育むために、生活科・総合的な学習の時間におけるカリキュラム研究を進めていく。

II 研究の基本的な考え方

1 育成すべき資質・能力について

(1) 育成すべき資質・能力とは

「審議のまとめ」には、全ての教科等や諸課題に関する資質・能力に共通する要素として、図1の「育成を目指す資質・能力の三つの柱（案）」⁽²⁾が示されている。その中で、「教育課程には、発達に応じて、これら三つをそれぞれバランス良くふくらませながら、子供たちが大きく成長していくようにする役割が期待されている。」⁽⁶⁾と述べられている。

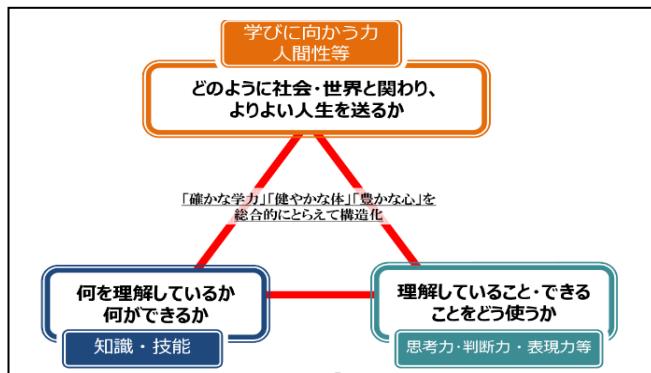


図1 育成を目指す資質・能力の三つの柱（案）

しかし、所属校においては、児童が考え方抜き質の高い思考を生み出したり、考えたことを相手に分かりやすく表現したりする「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』」（以下「思考力・判断力・表現力等」とする。）に課題がある。

そこで、本研究においては育成を目指す資質・能力の三つの柱のうち、「思考力・判断力・表現力等」を育成すべき資質・能力と設定し、研究を進めていくこととした。

(2) 育成すべき資質・能力を育むために

「審議のまとめ」では、「総合的な学習の時間において、①『課題の設定』→②『情報の収集』→③『整理・分析』→④『まとめ・表現』といった探究のプロセスを通して資質・能力を育成する。」⁽⁷⁾と述べられている。また、田村学（2015）は、実社会で活用できる資質や能力を育成するためには、学習活動としてのプロセスを充実させることが大切であると述べている⁽⁸⁾。

総合的な学習の時間においては、図2に示されているように、探究の過程が他者と協働しながら何度も繰り返され、スパイラルに高まっていくことにより、体験で得られた情報や知識、探究し学び合う中で獲得した情報や知識がつながり合い、関連付けられていく。この過程が充実することで、育成すべき資質・能力が自分自身のものとして身に付いていく。

これらのことから、育成すべき資質・能力を育むために、探究的な学習のプロセスが大切であることが分かる。

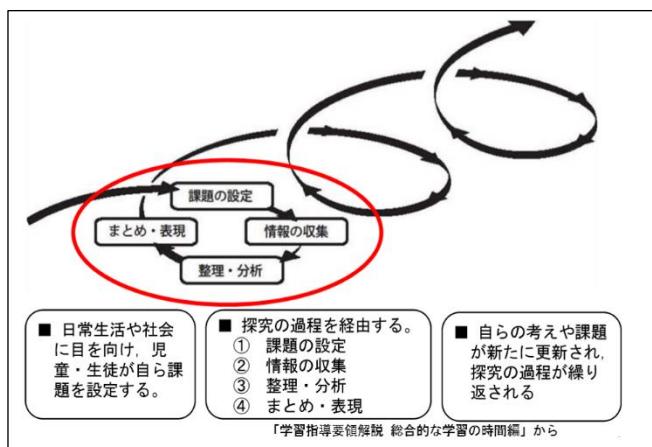


図2 探究的な学習における児童の学習の姿⁽⁸⁾

また、加藤智（2015）は、「生活科においては、探究的・協同的な学びの基礎を養うものとして、課題達成のために対象に繰り返しかかわりながら試行錯誤をし、対象に対する自分の考えを深めていくような授業を展開していくことが重要視されている。」⁽⁹⁾と述べており、生活科においても、探究的な学習につながる学習が行われているといえる。

そこで、生活科や総合的な学習の時間の探究の過程から、「思考力・判断力・表現力等」を育むことを考えていく。

2 育成すべき資質・能力を育むための学習評価について

(1) 育成すべき資質・能力と学習評価について

「論点整理」では、育成すべき資質・能力を効果的に育むためには、各教科等の目標・内容を再吟味し整理・構造化するとともに、評価の在り方についても、「何を知っているか」という評価に留まらず「知っていることを活用して何ができるか」を評価する在り方へと発展させていく必要がある⁽⁴⁾と述べられ、資質・能力を育成するために、評価の改善の方向性が示されている。

(2) 「思考力・判断力・表現力等」を評価するため

「思考力・判断力・表現力等」を評価することについて、児童生徒の学習評価の在り方について（報告）（平成22年）を参考に考えると、この観点を評価するに当たっては、単に文章、表や図に整理して記録するという表面的な現象を評価するものではなく、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ各教科の内容などに即して思考・判断したことを、言語活動などを通じて評価するもので、この観点については、思考・判断の結果だけでなく、その過程を含めて評価することが重要である⁽⁵⁾ことが分かる。

このように、学習の結果だけでなくプロセスを重視することについて、田中耕治（2010）は「既知と未知との往還のプロセスについて、またどのような納得の仕方で知の組み換えを行ったのかについて、子どもたち自らの判断（自己評価）も大切な評価対象になります。」⁽¹⁰⁾と述べており、児童に自己評価能力を身に付けさせ児童自身が自分のよい点や進歩の状況などに気付くようにしていくことが大切である。

以上のことから、「思考力・判断力・表現力等」を評価するためには、教師が探究の過程を評価するとともに、児童に自己評価能力を付けていくことが必要であると考える。

(3) 学習評価についての現状と課題

資質・能力と学習評価の関係について述べてきたが、所属校の実態や先行研究からは課題がみられる。

ア 所属校の実態による現状分析

所属校において、5月に行った教師への「生活科・総合的な学習の時間の授業に対する意識」を問うアンケート調査の結果を図3に示す。これによると、「評価の観点、評価基準、評価方法を明確にし、授業を行うことができたか」を問う「評価の設定」の項目の結果が極端に低くなっている。その理由として、

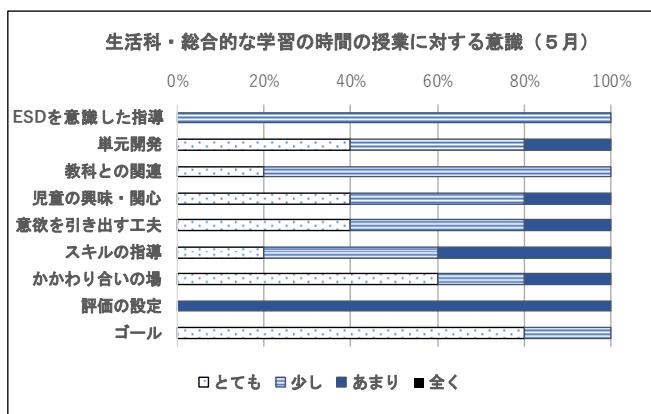


図3 所属校における教師アンケートの結果

「『思考力・判断力・表現力等』の評価において、3年生と6年生で身に付ける力の違いが分からぬことなどが挙げられた。本来、総合的な学習の時間では、探究の過程に沿って学習が進められるため、どのような力を付けるのかについて整理する必要があるが、その過程ごとの評価の観点や評価規準が曖昧になっているため、教師が評価に対する難しさを感じていると考えられる。

イ 先行研究による現状分析

福田陽子・田中宏憲・白井良枝・田崎志緒（平成26年）の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に関する先行研究⁽⁶⁾では、県内の小・中学校で行われた指導と評価に関するアンケート結果から、大きく次の2点が挙げられている。

①評価の観点や評価規準の曖昧さ

②評価の方法が明確でないこと

このため、学習活動と評価の観点の整合性がないこと、教師間の共通理解や学習方法の改善が不十分であること、児童の自己評価や相互評価が曖昧になることなどが課題となっている。

(4) 学習評価における課題を解決するために

これまで述べてきたことを踏まえ、「思考力・判断力・表現力等」を育むため、探究の過程と自己評価に着目した学習評価について提案する。

具体的には、生活科・総合的な学習の時間の探究の過程における評価規準を作成し、全教職員で付けていた力について共有する。そして、その評価規準を基に単元の評価基準を作成し、単元で付けていた力を児童と共有するための評価シートを開発する。この評価シートにより、児童は探究の過程における学びを自己評価していくことが可能となる。

単元の評価基準や開発した評価シートを用いて単元の見直しを図ることで、学習評価を指導の改善に生かし、学校で育成すべき資質・能力を育むためのカリキュラムを改善する道筋を明らかにする。

III カリキュラム改善の実際

1 カリキュラム改善に向けて

(1) 探究の過程における評価規準の作成

育成すべき資質・能力を学校全体で共有するためには、生活科・総合的な学習の時間の探究の過程における評価規準を作成した。その評価規準を次頁表1に示す。

表1 生活科・総合的な学習の時間の探究の過程における評価規準

課題の設定		情報の収集	整理・分析	まとめ・表現	
高 学 年	レベル4	・自ら進んで地域の人々や周りの環境との関連を考え、価値ある追究課題を見付けている。 ・解決方法や手順を考え、見通しをもつて主体的に計画を立てている。	・手段を考え、多様な方法で妥当な情報を収集し、地域の人々や周りの環境との関連を考えて分析している。	・分析した情報から、問題状況における因果関係を分析したり類推して考えたりしながら、事実や関係を把握し、理解している。 ・課題解決に向け、自分で方法を選んで整理し、解決への自分なりの主張をもつている。	・相手や目的・意図に応じて工夫して分かりやすくまとめ、課題解決に対する自分なりの主張を論理的に表現している。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、今後の学習や生活に積極的に生かし、計画を立て、実行しようとしている。
	レベル3	・地域の人々や周りの環境との関連を考え、価値ある追究課題を見付けている。 ・解決方法や手順を考え、見通しをもつて計画を立てている。	・手段を考え、様々な視点から必要な情報を収集し、地域の人々や周りの環境との関連を考えて分析している。	・分析した情報から、問題状況における事実や関係を把握し、理解している。 ・課題解決に向け、自分で方法を選んで整理し、解決への自分なりの考えをもつている。	・相手や目的・意図に応じて工夫して分かりやすくまとめ、課題解決に対する自分なりの考えを的確に表現している。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、今後の学習や生活に積極的に生かそうとしている。
	レベル2	・自分のことと関連させて、課題を見付けている。 ・解決方法を考えながら、見通しをもち、自分で計画を立てている。	・手段を考え、様々な視点から必要な情報を収集し、分析している。	・収集した情報から、問題状況における事実や関係を把握している。 ・課題解決に向け、事象を比較・分類したり序列化したり関係付けたりして考えている。	・相手や目的に応じて分かりやすくまとめ、自分のことと関連させて表現している。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、今後の学習や生活に生かそうとしている。
	レベル1	・もっと知りたいことを自分で見付けている。 ・見通しをもつて計画を立てている。	・手段を選択し、資料から必要な情報を収集している。	・収集した情報から、問題状況の事実を把握している。 ・課題解決に向け、事象を比較・分類して考えている。	・調べたことをまとめ、自分の考えと合わせて表現している。 ・学習の仕方を振り返り、今後の学習や生活に生かそうとしている。
中 学 年	レベル4	・地域の人々や周りの環境との関連を考え、価値ある追究課題を見付けている。 ・解決方法や手順を考え、見通しをもつて計画を立てている。	・手段を考え、様々な視点から必要な情報を収集し、地域の人々や周りの環境との関連を考えて分析している。	・分析した情報から、問題状況における事実や関係を把握し、理解している。 ・課題解決に向け、自分で方法を選んで整理し、解決への自分なりの考えをもつている。	・相手や目的・意図に応じて工夫して分かりやすくまとめ、課題解決に対する自分なりの考えを的確に表現している。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、今後の学習や生活に積極的に生かそうとしている。
	レベル3	・自分のことと関連させて、課題を見付けている。 ・解決方法を考えながら、見通しをもち、自分で計画を立てている。	・手段を考え、様々な視点から必要な情報を収集し、分析している。	・収集した情報から、問題状況における事実や関係を把握している。 ・課題解決に向け、事象を比較・分類したり序列化したり関係付けたりして考えている。	・相手や目的に応じて分かりやすくまとめ、自分のことと関連させて表現している。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、今後の学習や生活に生かそうとしている。
	レベル2	・もっと知りたいことを自分で見付けている。 ・見通しをもつて計画を立てている。	・手段を選択し、資料から必要な情報を収集している。	・収集した情報から、問題状況の事実を把握している。 ・課題解決に向け、事象を比較・分類して考えている。	・調べたことをまとめ、自分の考えと合わせて表現している。 ・学習の仕方を振り返り、今後の学習や生活に生かそうとしている。
	レベル1	・もっと知りたいことを友だちと一緒に考えている。 ・友だちと一緒に計画を立てている。	・先生や友だちと一緒に、必要な情報を収集している。	・収集した情報から、問題状況を把握している。 ・課題解決に向け、友だちと一緒に考えている。	・調べたことをまとめ、表現している。 ・学習を振り返り、今後の学習に生かそうとしている。
課題の設定・情報の収集		整理・分析		まとめ・表現	
低 学 年	レベル4	・身近な人々や自然と進んで関わりながら、自分のやりたいことを見付けている。 ・対象に興味・関心・疑問をもち、自ら働きかけ、身体全体で関わっている。	・調べたいことを見付け、比較・分類・関係付け・視点を変えるなどして、自分なりの考えをもつ。 ・友だちの考えを最後まで聞き、違いに気付いたりよさを生かしたりして、関わり合う。 ・試したり見立てたり予測したり、見通しをもつたりし、創り出している。	・感じたこと・気付いたことを伝えたり、交流したりし、分かりやすく表現している。 ・学習を振り返り、自分の生活に積極的に生かそうとしている。	
	レベル3	・身近な人々や自然と関わりながら、自分のやりたいことを見付けている。 ・対象に興味・関心・疑問をもち、身体全体で関わっている。	・調べたいことを見付け、比較・分類・関係付けなどして、自分なりの考えをもつ。 ・友だちの考えを最後まで聞き、違いに気付いて関わり合う。 ・試したり見立てたり予測したりし、創り出している。	・感じたこと・気付いたことを伝えたり、交流したりし、意欲的に表現している。 ・学習を振り返り、自分の生活に進んで生かそうとしている。	
	レベル2	・活動を楽しみながら、自分のやりたいことを見付けている。 ・対象に興味・関心をもち、身体全体で関わっている。	・調べたいことを見付け、比較・分類などして、自分なりの考えをもつ。 ・友だちの考えを聞き、関わり合う。 ・試したり見立てたりし、創り出している。	・感じたこと・気付いたことを伝えたり、交流したりし、素直に表現している。 ・学習を振り返り、自分の生活に生かそうとしている。	
	レベル1	・対象と関わっている。 ・対象に興味・関心をもつ。	・調べたいことを見付け、比較して自分なりの考えをもつ。 ・友だちと関わり合う。 ・活動に参加し、創り出している。	・感じたこと・気付いたことを伝え、表現している。 ・学習を振り返っている。	

表の横軸は、探究の過程ごとに分けている。それぞれの過程で育成される資質・能力について、「課題の設定」では複雑さや精緻さ、「情報の収集」では妥当性や多様性、「整理・分析」では多面性や信頼性、「まとめ・表現」では論理性や深さなどの方向性で学年段階に応じて徐々に質が高まるようにした。

縦軸は、2学年ごとにレベルを4段階で示し、まず、レベル2の段階をおおむね満足できる状況と判断される児童の姿に設定した。次に、レベル2より主体的な姿が見られたらレベル3、さらに広い視野で相手意識をもって取り組む姿が見られたらレベル4と段階的になるようにした。中学年と高学年では発達段階を踏まえて緩やかに段階が上がるよう重なりをもたせ、中学年のレベル2を高学年のレベル1に、というように一つずつずらしている。一番上にある高学年のレベル4が6年間で目指す児童の姿となり、教師はこの姿を共有し、各学年でどんな力を付けておけばよいか具体的に考える手立てとすることができます。

なお、生活科においても探究の過程に合わせて整理した。児童は、活動や体験の過程において、「課題の設定」や「情報の収集」につながる思考を繰り返し行っていると考え、この二つはまとめて示している。

評価規準を設定することで、教師は目指す児童の姿について共通理解を深め、見通しをもって系統性を意識した指導ができるようになると考える。

(2) 単元における評価基準の作成

作成した評価規準を基に、各学年の単元における評価基準を作成した。表2は、第3学年の今年度の単元における評価基準である。

この表について、「情報の収集」を例に説明する。

表2 第3学年の今年度の単元における評価基準

課題を決め、計画を立てる		情報を集める	整理してはっきりさせる	まとめる・表現する
4 ★ ★ ★ ★ ★	・地域の人々や周りの環境のことを考えて、テーマにつながる課題を見付けている。 ・解決方法や順番を考え、計画を立てている。	・調べ方を考え、地域の人々や周りのことを考えながら情報をを集めている。	・地域の役に立つかという点で考えている。 ・友だちから出た意見を整理し、解決の方法を考えている。	・地域のよさを伝えるために相手や目的を考え、工夫してまとめている。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に生かしている。
3 ★ ★ ★ ★	・テーマの意味を考えながら、課題を見付けている。 ・解決方法を考えながら、自分で計画を立てている。	・調べ方を考え、情報をたくさん集めている。	・全体のバランスをみながら、考えている。 ・理由を比べたり関係付けたりして解決の方法を考えている。	・地域のよさを伝えるために相手のことを考えてまとめている。 ・学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に生かしている。
2 ★ ★	・テーマについて、自分で調べたいことを見付けている。 ・見通しをもち、計画を立てている。	・調べ方を選択し、情報をを集めている。	・自分なりの理由を基に考えている。 ・理由を比べて解決の方法を考えている。	・地域のよさを伝えるためにまとめている。 ・学習の仕方を振り返り、学習や生活に生かしている。
1 ★	・テーマについてもっと知りたいことを見付けている。 ・友だちと一緒に計画を立てている。	・先生や友だちと決めた方法で、情報を集めている。	・理由を基に考えている。 ・選んだ理由を、友だちに伝えている。	・調べたことをまとめている。 ・学習を振り返り、学習に生かしている。

初めに、おおむね満足できる状況と判断される児童の姿から設定した。「調べ方を選択し、情報を集めている」児童の姿をレベル2とし、主体的に取り組んでいる「調べ方を考え、情報をたくさん集めている」児童の姿をレベル3に、さらに様々なことを関連付けて考えている「調べ方を考え、地域の人々や周りのことを考えながら情報をを集めている」児童の姿をレベル4と、段階的に設定した。この単元の評価基準は児童にも提示していくため、努力を要する状況と判断されるレベル1の児童の姿も「先生や友だちと決めた方法で、情報をを集めている」という肯定的な表し方にし、具体的な姿がイメージできるよう、言葉を吟味した。

しかし、生活科や総合的な学習の時間は、児童の思いや願いが大切にされねばならない。この評価基準は単元の初めに提示し、自分の力を確認することにも活用するので、児童の思考する機会を制限することのないよう、具体的な学習活動を示す言葉は入れないようにした。

単元の評価基準を作成する過程において、学校全体で育成すべき資質・能力などについて協議して共有し、具体的な児童の姿を想起しながら設定したり学年間の系統性などを確認したりしていくので、評価の妥当性や客観性が高まることにつながると考える。

(3) 評価シートの開発

単元の評価基準を教師と児童で共有して学習を進め、児童に自己評価能力を身に付けさせ、学んだことや自己の成長が実感できるようにさせるため、評価シートを開発した。第3学年の評価シートを次頁図4に示す。

図4 総合的な学習の時間（第3学年）の評価シート

ア 単元における評価基準の提示

図4のアに、前頁表2の単元の評価基準を示している。単元の導入場面で、この評価基準を用いて児童一人一人に単元スタート時の自分の姿や本単元で付けたい力を自覚させる。単元の評価基準には児童に分かりにくい表現も含まれているので、教師が具体例を示しながら説明し、児童が探究の過程における今の自分の姿とこの単元で付けたい力をイメージできるようにする。

この評価基準は、単元の導入場面だけでなく、本時の課題を確認したり、振り返りをしたりするときにも活用していく。

イ 探究の過程ごとの振り返り

図4の[イ]からは、毎時間の振り返りを記入する欄を設けている。付けたい力の変容を児童が自覚できるように、時系列ではなく探究の過程ごとにまとめ、過程ごとに教師のコメントを書く欄を設けた。教師は、児童の活動や振り返りを基に付けたい力に対する具体的な評価を返していくことができる。これらのことを通して、児童の自己評価能力の向上につなげていく。

児童は、過程ごとに単元の初めと終わりの評価を記入することで、単元を通して自分にどのような力が付いたかを視覚的に捉えることができる。

ウ 単元全体を通しての振り返り

図4のウには、単元全体を通して自分にどのような力が付いたのか振り返り、記入する欄を設けている。毎時間の振り返りを見ながら、自分にどのような力が付いたかをメタ認知させることで、次の学習

への意欲を高めることができると考える。

(4) 単元の見直し

学習評価を指導の改善に生かし、育成すべき資質・能力を育むため単元の見直しを図った。評価シートを活用して単元を見直すための視点を次に挙げる。

- ・ア 付けたい力の実態
 - ・イ 探究の過程の時数の偏り
 - ・イ・ウ 記述内容からみた付いた力の変容

この視点を用いて、第3学年の今年度の単元で、付けたい力に沿って児童の実態をみると、「情報の収集」がレベル2に留まっており、調べ方を考え、情報をたくさん集めるための手立てが不足していることが明らかになった。次に、探究の過程をみると、発信の準備などで、「まとめ・表現」に多くの時間をかけていることが分かった。これを解決するため、次頁図5に示すように、単元の見直しを図った。

まず、「課題の設定」で、児童に社会科の学習を想起させながら、「地域の秘密を発見するために、町探検に出かける」という学習の目的を意図的に知らせテーマへの焦点化を図る。そして、地域の人が大事に思っているものを「お宝」とし、定義付けをする。これまでの単元では町探検で見付けたことから課題を設定していたが、「学習のテーマについて考える」時間を取り入れることで課題を焦点化させ、「まだまだありそうだ！」「家に帰って聞いてみるよ！」という児童の意欲を引き出し、情報収集への見通しをもたせることができる。

吉川「お宝」たんけんたい（全50時間）		児童の思考の流れ
過程（時）	学習活動	
課題の設定（10）	<ul style="list-style-type: none"> ・社会科の町探検で見付けたことを想起する。 ○吉川の「ひみつ」を探る探検に出かけよう！ ・地域の秘密を見つけるために、町探検に出かける。 (長寿の森 西福寺…) ・発見したことを交流し、これから課題を設定する。 ・学習のテーマ（お宝の定義）について考える。 【吉川らしさ 大切 有名 楽しめる 知らせたい】 	<p>なんで田んぼの中に飛行機があるの？まだ知らない 秘密がありそうだね！もう一度行ってみたいな！</p> <p>長寿の森で地域の方がこんなに関わっておられた なんて知らなかつたよ！どうしてかな？</p> <p>地域の人が大事にしておられるものがいっぱい あったね！まるで「地域の宝物」だね！</p> <p>宝物といえば、吉川らしくて、楽しめるものだよね。 まだまだありそうだ！</p>
情報の収集（14）	<ul style="list-style-type: none"> ○吉川の「お宝」を発掘しよう！ ・さらに詳しく調べたい場所を話し合い、計画と見通しを立てる。 ・探検や体験活動に出かける。 (炭焼き体験 アスパラ畑見学と収穫…) ・見付けた「お宝」を交流して、まとめる。 【自然 歴史・伝説 人・行事 施設】 ・地域の方が考える「お宝」について知る。 ・ゲストティーチャーに質問し、疑問を解決する。 <p>※表中の太字は、改善点を表す。</p>	<p>おじいちゃんが何か「お宝」を知っているかもしれない から、家に帰って聞いてみるよ！</p> <p>家の近くの地域の方が活動しているところは体験させてもらえるよ！お願ひしてみよう！</p> <p>吉川の「お宝」は自然やおもしろいものが多いね！ たくさん見付けられたね！</p> <p>あれ？自分たちの見付けた「お宝」と大人の人の考 えた「お宝」は少し違っているね！どうしてかな？ ○○さんに聞いてみようよ！</p>

図5 第3学年の見直し後の単元構成(一部抜粋)

次に、「情報の収集」で児童が視点に沿って探検に出かけ情報を集めたところで、「地域の方が考える『お宝』について知る」時間を設定する。ここで、今までと違う視点を与えてそれを自覚させることで、「○○さんに聞いてみようよ！」と児童に新たな情報収集の必要性を実感させる。そして、新たに起こった疑問を解決させるため、「ゲストティーチャーに質問し、疑問を解決する」時間を設定する。このように、新たな視点を与え、試行錯誤させる場面を取り入れることで、児童は、調べ方を自分で考えたり、収集した様々な情報を関連付けながら分析したりする力を育成することができる。

以上のように、視点に沿って単元を見直すことで、全体の時数は変えずに、付けたい力に比重をかけた単元構成へと改善を図ることができる。

また、学年間の系統を考え、単元全体の改善も図った。年間1単元の内容を2単元構成にすると、探究的な学習のサイクルを何度も経験し、現代社会の諸課題に触れる機会が増え、探究的な見方・考え方をより身に付けるようになると考える。

2 学校全体で改善に取り組むために

評価規準についての共通理解を図り、各学年の単元における評価基準や評価シートの作成及び単元の見直しを行うため校内研修を実施した。その内容を

表3に示す。

表3 校内研修の日程及び主な内容

実施日	実施形態	主な内容
12/8	全体研修①	研究の概要説明
12/13	個別協議	評価規準についての確認や質疑応答
12/19		
1/12	全体研修②	各学年の単元における評価基準の作成
2/23	全体研修③	評価基準と児童の振り返りを基に各学年の単元の見直し

第1回校内研修では、研究の概要を説明し、設定した評価規準を基に開発した評価シートを、教師と児童で共有することの意義や価値を共有した。しかし、評価規準の言葉が難解であるという指摘が多かったため、後日、言葉の解釈や単元の評価基準の作り方について、個別に協議する時間を設定した。

第2回校内研修では4頁表1の評価規準を基に各学年の今年度の単元における評価基準を作成した。評価シートの活用についての演習も行い、評価方法について共通理解を図った。それぞれの研修で、教職員から出された主な意見を次頁表4に示す。

第3回校内研修前に、各学年の単元の評価基準を児童に示して学習の振り返りを行い、その結果を踏まえて単元の見直しを図った。今年度実施した単元で具体的な児童の姿を想起しながら評価基準を作成したので、教職員間の共通理解を図ることができた。

表4 校内研修で出された教職員の主な意見

校内研修①	<p>〈研究の概要説明〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 評価規準を作成することの大切さが分かった。 <ul style="list-style-type: none"> ・規準の言葉が難しいと使いにくくなる。 ・教職員間の共通理解が不可欠である。 ○ 児童が自己評価能力を身に付ける必要がある。 <ul style="list-style-type: none"> ・児童に分かりやすい言葉にしていく。 ・学年段階に応じて評価シートを工夫する。
校内研修②	<p>〈各学年の単元における評価基準を作成〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 話し合いながら単元の評価基準を考える過程に意義がある。(共通のイメージや考えがもてる。) ○ 単元全体の評価基準と小単元ごとの具体的な基準が必要である。 <ul style="list-style-type: none"> ○ 教師も児童も見通しをもって取り組める。 ○ キーワードがあると教師も児童も評価しやすい。 <ul style="list-style-type: none"> ・生活科は探究の過程にそのまま当てはめることは難しい。

しかし、校内研修の中で、生活科においては教科として評価の観点や内容のまとめが示してあり、探究の過程に合わせて評価シートに反映させることが難しいという課題が出てきた。そこで、低学年では、小単元ごとに探究の過程のどの力を付けたいかを明確にし、図6に示すように一つの観点について重点的に振り返りを行うなど、評価シートの活用について柔軟に対応できるよう改善を図った。

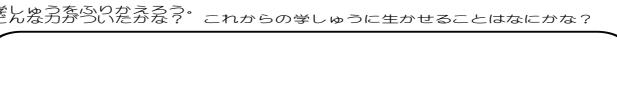
生かつか もうすぐ2年生		ふりかえりカード																											
1年 名前																													
<p>「まとめる・つたえる」力をつけよう！</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>レベル ★</th> <th>レベル ★★</th> <th>レベル ★★★</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをつたえている。 1年かんの学しゅうをふりかえって2年生になるのをたのしみにしている。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをつたえたり、なかよくこうりゅうしたりしている。 学しゅうをふりかえり、かんしゃの気をもつて2年生になるじゅんびをしていく。 </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをくふうしてつたえたり、すくんでこうりゅうしたりしている。 学しゅうをふりかえり、かんしゃの気をもつて2年生になるじゅんびをし、やる気をたかめている。 </td> </tr> <tr> <td>日々ち</td> <td>レベル</td> <td>きょうできたことやつぎにやりたいこと</td> <td>先生から</td> </tr> <tr> <td></td> <td>☆</td> <td></td> <td rowspan="5"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>☆</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>かんしゃの力をついたがな？ これから学しゅうに生かせることはなにかな？</p> <p></p>				レベル ★	レベル ★★	レベル ★★★	<ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをつたえている。 1年かんの学しゅうをふりかえって2年生になるのをたのしみにしている。 	<ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをつたえたり、なかよくこうりゅうしたりしている。 学しゅうをふりかえり、かんしゃの気をもつて2年生になるじゅんびをしていく。 	<ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをくふうしてつたえたり、すくんでこうりゅうしたりしている。 学しゅうをふりかえり、かんしゃの気をもつて2年生になるじゅんびをし、やる気をたかめている。 	日々ち	レベル	きょうできたことやつぎにやりたいこと	先生から		☆				☆			☆			☆			☆	
レベル ★	レベル ★★	レベル ★★★																											
<ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをつたえている。 1年かんの学しゅうをふりかえって2年生になるのをたのしみにしている。 	<ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをつたえたり、なかよくこうりゅうしたりしている。 学しゅうをふりかえり、かんしゃの気をもつて2年生になるじゅんびをしていく。 	<ul style="list-style-type: none"> できるようになつたことをくふうしてつたえたり、すくんでこうりゅうしたりしている。 学しゅうをふりかえり、かんしゃの気をもつて2年生になるじゅんびをし、やる気をたかめている。 																											
日々ち	レベル	きょうできたことやつぎにやりたいこと	先生から																										
	☆																												
	☆																												
	☆																												
	☆																												
	☆																												

図6 生活科（第1学年）の評価シート

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

学習評価についての課題を解決させるために評価規準を作成し、校内研修で学習評価についての考え方を全教職員で共有することで、教師が評価について理解を深め、資質・能力や評価の視点から授業や単元を考えるという意識変革ができた。また、評価シートを活用し、探究の過程から単元の見直しを

図ったことで、具体的な視点をもって授業を作ることができるようになった。

2 今後の課題

今回開発した評価シートは、単元の中の探究の過程を取り上げ、「思考力・判断力・表現力等」を見取ることを想定している。各教科等との関連を図るとともに、「育成を目指す資質・能力の三つの柱」のほかの部分についても、関連付けながらバランスよく育成していく必要がある。

今後、本研究で開発した評価シートを活用して実践を行い、検証していく。生活科・総合的な学習の時間の探究の過程における評価規準について、協議しながら改善を加えて精度を上げ、より妥当性を高めていく。また、多様な評価方法を適切に組み合わせて児童の変容を見取っていくことも検討する。そして、検証から得られた課題を踏まえてカリキュラムの改善を図り、更に児童に力を付けていきたい。

【注】

- (1) 中央教育審議会（平成28年）：『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ』p. 8に詳しい。
 - (2) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書pp. 25-28, 補足資料p. 7に詳しい。
 - (3) 田村学（2015）：『生活・総合 アクティブ・ラーニング』東洋館出版社p. 13に詳しい。
 - (4) 文部科学省（平成26年）：『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会一論点整理—【主なポイント】』p. 35に詳しい。
 - (5) 文部科学省（平成22年）：『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』pp. 13-14に詳しい。
 - (6) 詳細は、福田陽子・田中宏憲・白井良枝・田崎志緒（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—』『広島県立教育センター研究紀要第41号』pp. 21-38を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説生活編』日本文教出版p. 66
 - 2) 文部科学省（平成20年）：前掲書p. 59
 - 3) 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. 7
 - 4) 教育課程部会（平成28年）：生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合的な学習の時間）p. 9
 - 5) 文部科学省（平成26年）：前掲書p. 35
 - 6) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書p. 28
 - 7) 中央教育審議会（平成28年）：前掲書p. 328
 - 8) 教育課程部会（平成27年）：生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料6 p. 8
 - 9) 加藤智（2015）：「4章 生活科の特質と探究的・協同的な学び」『探究的・協同的な学びをつくる—生活科・総合的学習の理論と実践一』三恵社p. 72
 - 10) 田中耕治（2010）：『新しい「評価のあり方」を拓く—「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから—』日本標準p. 29

【参考文献】

- 田中耕治編(2010)：『よくわかる教育評価 第2版』ミネルヴァ書房