

## 総合的学習の設計・実施・評価に関する研究

水越 敏行<sup>1</sup> 寺嶋 浩介<sup>2</sup> 中橋 雄<sup>3</sup> 土井 大輔<sup>4</sup>

### 要 旨

本論文では、総合的学習のカリキュラム開発について、以下の4つの視点から検討し、最新の事例を踏まえつつ、考察した。

1. 教科学習との関わり
2. 単元における学習活動の構成
3. 参与観察による学習活動と教師の意図の把握
4. 評価と学力の関連

## The Study of "Unit planning, Practice, Evaluation(Plan-Do-See)" for an Integrated Curriculum

Toshiyuki MIZUKOSHI, Kosuke TERASHIMA,

Yu NAKAHASHI, Daisuke DOI

### Abstract

This paper discusses on the school based curriculum development for an Integrated Curriculum. We generalized the current trend of curriculum development with schools' case study reports or publications by examining the following 4 categories: 1.The Relationship between Compulsory Subjects and Integrated Curriculum, 2. The Composition of the Student Activities in the Units, 3. The Study Activities of student activities and teacher intention by Participated Observation in the class, 4.The Relationships between Evaluation and Academic Achievement

---

<sup>1</sup> 関西大学 総合情報学部 教授

<sup>2</sup> 関西大学大学院 総合情報学研究科 博士課程後期課程

<sup>3</sup> 関西大学大学院 総合情報学研究科 博士課程後期課程

<sup>4</sup> 関西大学大学院 総合情報学研究科 修士課程

## 1. はじめに 教科学習と総合的学習との交差

### 1.1 教育課程の大きな変革

2002年から2003年にかけて、日本の学校のカリキュラムは大きな変革期に入る。これは戦後教育の半世紀、いや戦前も含めて日本の近代教育130年の歴史にも、類を見ないほどの大変革だといえる。例えばどんなことかと言えば、

(1)情報教育(IT)を中学から高校にかけて、必修の教科ないし領域として位置付けた。また各教科や総合的学習などでも、情報とコミュニケーションの教育が展開される。そのルーツは、小学校段階に位置付けられる。ネットワークにつなげての情報の送受信や交流学习、情報検索などが展開できる。

(2)「総合的な学習の時間」が特設された。小学校では105~110時間、中学校になると1年で70~100時間、2年では70~105時間、そして3年では70~130時間という幅をとって、導入された。土曜日と日曜日が休みで、完全学校週5日制であるから、年間総時間数も1050時間から980時間へと短縮されている。そこへ、情報教育と「総合的な学習の時間」が純増になる。そのしわ寄せは、各教科等の時間数の減しかない。

(3)「総合的な学習の時間」は、時間枠、趣旨、実施に当たっての配慮事項などは指導要領に示されているが、各教科のように、何学年で、何を扱うのかと言うような「内容」はいつさい示されていない。教科横断的な取扱いになるから、教科書も存在しない。指導に当たる教師自身が、義務教育期にこうした教育を受けた経験も無い。

(4)中学校では選択教科に当たる授業時数と、総合的な学習の時間の授業時数とが、組みあわされる。だから中学3年生で、もしも選択教科に165時間を配時すれば、総合的な学習の時間は70時間。その逆を取れば、選択教科が70時間で、総合的な学習の時間は165時間になる。あわせて235時間になるような、編成が必要なわけである。ということは、学級一斉の画一的な教授=学習の形態が、少なくとも選択と総合の時間では崩れ、各児童生徒の能力や問題意識に対応した授業を展開する可能性が、開けてきたことにもなる。

(5)教科等の時間数減、内容の先送り、教科書の無い総合的学習の登場などで、すぐにかつての「学力低下論」を持ち出したたり、1970年代アメリカのBack to the Basicsをモデルに引く人も少なくは無い。しかしその批判者のいう「学力」とは、どんなものか?それはどのような評価の道具で測れるものなのか?「揃える授業」から「マイペースで自分の課題解決をする学習」への転換が、時代や社会の要請になっていることが、なぜ見えないのか?

### 1.2 目標(内容)×方法のマトリックス

このアイディアは、今から数えて30年も前のことになる。各教科の単元レベルでの授業計画を分析していた頃、目標(あるいは学習内容ということもできる)と学習方法とを直交させたマトリックスを想定し、各セルの中に、該当する事例を入れていくことを試みたのである。図1がその当時のものである<sup>[1]</sup>。

調べ方 考え方 知識 技能 <目標>	D				
	C				
	B				
	A				
	<方法>	I	II	III	IV
		制御			発見
		全面制御	半発見	誘導発見	一人だちの発見

図1 目標×方法のマトリックス

横軸にとった方法は、教師からの制御と子どもの発見という対立概念を交差させている。

1. アルゴリズムの指令による学習とか、直線型のプログラム学習など、外部指令による。
2. 仮説実験授業のようにいくつかの選択肢が示されて、そこから子どもが1つを選ぶ。
3. 教師からのヒントや誘導はあるが、子どもが自分で解やとき方を見つける。「導かれた発見」。
4. 子どもが自分で問題解決していく。「一人立ちの発見」で、教師は支援や相談役に。

これに対して縦軸には、実体的な知識と、機能的な見方、考え方などをとり、横軸と交差させたのである。現実の授業では、両者のいずれかが多くなる形で、共存する例が多いのであろう。

この図1を想定して、実際の単元構成を位置付けていくと、過密と過疎がはっきりしてきた。たとえば過密のセルは、C-3、C-2、B-3、B-2などである。やや事例は偏るし、事例数も少ないのだが、A-1、A-2、B-1等も、技術科、理科の実験、体育の機械運動、数と計算の特定領域などには、当てはまるものがあつた。ところが、D-4、D-3、C-4等の事例は、30年前の日本の義務教育学校では殆ど見つけられなかった。仕方なく、アメリカやイギリスなど欧米諸国の事例を当てはめるしか手の打ちようがなかった。Creative Encounters in the Classroom<sup>[2]</sup>等は、その一例である。

しかし今では事情が全く違ってきた。上記した空白のセルには、総合的学習や、一部には合科選択学習〔理科、社会科、家庭科、技術科〕などの事例も数多く入るようになってきた。この図1の構想を立ててから30年して、やっとその大半を埋めることができるようになったのである。

### 1.3 事例の分析と考察

#### (1) 長野県駒ヶ根市立東中学校

天竜川の河岸段丘の上にあるこの中学校は、全校生徒数が180名ほどの小規模校である。すでに20年近くも、この学校の授業研究に参加してきた。その間にいろんな手を打ってきた。先ず手がけたのは「基礎講座」の特設であった。木曜日の1時間目、50分を2分割して、25分ずつ。国語、数学、社会、理科、英語の5教科で、基礎・基本の定着、習熟を目指した。上皿天秤での計測、1次方程式のグラフの書き方、不規則動詞の活用、雨温図の読み方と書き方など。先の図1で言うと、A-1に相当する部分を、プリントや教師の指示で学習した。ローテーションで教科を変えて学べるようにもした。

話は飛ぶが、2001年度に訪問した時は、国語は、漢字検定に向けての練習、短歌や俳句づくり、ディベートなど、基礎学習と、発展学習が含まれていた。理科でも基礎実験の定着と、天気の変化の予想、雲を作る実験など、基礎と発展が両方含まれていた。生徒の基礎学力の向上もあつてのことであろう。ともかく、選択教科の展開に当たっては、数学で基礎学習を選んだ生徒が、音楽では創造的なアンサンブル演奏を楽しむ、というように、基礎的・基本的な学習の定着と、必修では取り扱わない発展的な学習との両端が、あつてもよいのではないかと考えられる。

さて総合的学習は「桑東の時間」と題して、数年前から、むしろ選択学習に先駆けて実施してきた。

- \* ふるさとや水辺環境。
- \* ふるさとの昔を訪ねて～昔話の探検～。
- \* スポーツと健康。
- \* 花を育て、展示し、加工して社会に貢献しよう。
- \* 東中学校の歴史調べ（部活動、卒業記念品、改築前の校舎、歴代校長、資料の発掘整理）
- \* 自分にあつた職業や生き方をみつけよう。

この他には、時間数の大部分を占める必修教科があるわけだから、小規模の公立中学校としては、立派に新しい指導要領を先取りしていると言えよう。あえて言えば、必修、選択、総合の交差が、カリキュラムに明示されたことであろう。

#### (2) 香川大学教育学部附属高松中学校

この学校は、文部科学省の教育研究開発学校の指定を受け、3年間の開発研究を進めた後、『教科学習を支え・支えられる総合的学習』<sup>[3]</sup>という出版物に成果をまとめている。まず教科は「基礎教科」としてはいるが、二分される。以下の三つが必修教科である。

- \* 教科内統合（国語科、数学科、英語科）
- \* 教科間統合（地球科、芸術科、からだ科、生活自立科）
- \* 総合教科（共生科とか人間関係調整力や自己開発力などを含む）

この他に多様な選択教科を配置し、更に人間科（環境問題、社会福祉、作物栽培、校外学習な

ど)や道徳、特別活動なども盛り込んでいる。

注目すべきは、必修の教科学習を再編成し、選択学習につなげ、共生科や人間科とも連結させ、相互に支え、支えられる関係を強調していることである。その連結点に、選択教科を位置付けると言う大胆なカリキュラム開発を実践している。他校への輸出が可能になるには、もう少し全体の整理や修正が必要にはなるであろうが、そのねらいは的を射ている。

図2のようなD-3、D-4、C-4などと、中央部のB-2、B-3、C-2、C-3などの密集地帯、そしてA-1、A-2、B-1などとの「学びの往復」、この保証を最優先すべきであろう。

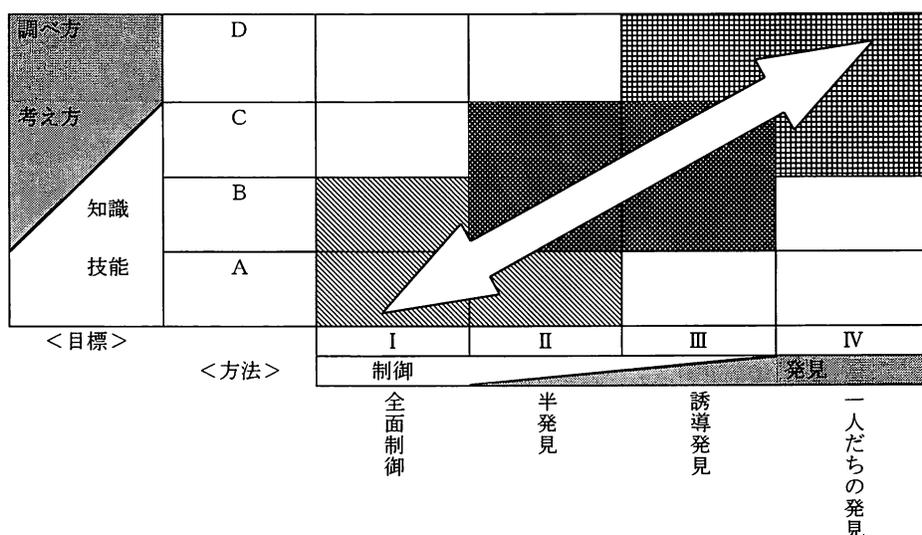


図2 授業実践の具体例の分析

このような教育課程の大改訂と、それを受けての各学校のカリキュラム開発、その現実の分析と評価をこの論文では取り上げていきたい。その中で「新しい学力の形成と評価」を追及していきたいと考えている。

(水越)

## 2. 総合的学習の単元構成に関する研究

この章では、できるだけ最新の研究物をもとに、総合的学習の実践事例を俯瞰し、単元レベルで行われている特長的な活動を把握する。この事例研究は、教師が実践を行う際に真似るためのモデルを示すというものではない。総合的学習は各学校の実態に即したかたちで実施する必要があるため、単にモデルをあてはめるだけではうまくいかない場合が多いからである。過去の蓄積に学び、独自の総合的学習を設計するためには、活動レベルに踏み込んだ分析が重要であると考える。その一つの試みとして、この事例研究を捉えていただきたい。特に、活動の内容と構成に

ついて、どういった点に力点がおかれているかを明らかにすることで、総合的学習の単元を構想していく際に留意すべき点が見えてくることを実証したい。

## 2.1 活動構成カテゴリーの抽出と事例への適用

まず、先進的に総合的学習を進めている各小学校の研究物や、総合的学習に関する実践事例集を紐解き、57事例について、次の観点から分析した。

### ① 課題

その学習単元の全体像や目的等。

### ② 活動とその詳細

実際に展開された活動。時系列に整理し、活動の中身もわかる範囲で記述した。

### ③ メディアの利用

それぞれの活動におけるメディア利用の有無。

### ④ 学外における活動

教室にはとどまらない体験的な活動。地域の川に出かけての調査など。

### ⑤ 学外の協力者

学内の教師にはとどまらない外部人材の活用。地元の老人会の人々や職人の協力など。

そして、それらの事例から学習活動を帰納的に抽出し、検討したところ、表1のような10の主カテゴリー、39の副カテゴリーとしてまとめることができた。主カテゴリーと副カテゴリーの組み合わせでひとつの活動を示している。例えば、活動が1-aなどというように表されるが、これは「a 外部人材の話を」「1 聞く」という活動になる。総合的学習で児童生徒が行う活動は、およそこれらのカテゴリーで構成されていることになる。

表1 総合的学習の活動カテゴリー

1. 聞く・見る	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 外部人材の話を（講話のような形で、広い視野から）</li> <li>b. 教師の話を</li> <li>c. テレビ・ビデオを</li> <li>d. 作品を（先輩の作品、工芸品など）</li> </ul>
2. 出かける	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 外部施設に（図書館や地域の施設）</li> <li>b. 野外に（川など）</li> </ul>
3. 調べ	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 資料を（図書、ホームページなど）</li> <li>b. インタビューをして（子どもたちが目的を持って）</li> <li>c. 現地で調査をして（例えば川での水の採取、石集めなど）</li> <li>d. 実験・体験をして（調査環境を作って、自分たちで体験的にやってみる）</li> <li>e. アンケートをとって</li> </ul>
4. 比較考察をする	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 他の地域と</li> <li>b. 昔のものと</li> </ul>
5. 作る・まとめる	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. メディア作品を（ビデオなど）</li> <li>b. 発表用資料を（パワーポイントなどのプレゼンテーション）</li> <li>c. 料理を</li> <li>d. 伝統品・工芸品を</li> <li>e. 手紙を</li> <li>f. 作文を</li> <li>g. 観察記録を</li> <li>h. カード・ポートフォリオ等に</li> </ul>
6. 交流する・話し合う	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 対面で他の学校と</li> <li>b. メディアを介して他の学校と</li> <li>c. 異学年の人と</li> <li>d. クラス内で</li> <li>e. グループ内で</li> <li>f. 対面で外部人材と</li> <li>g. メディアを介して外部人材と</li> </ul>
7. 発表・発信する	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 発表会で</li> <li>b. 学芸会で</li> <li>c. ホームページで</li> </ul>
8. 自己評価する	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 成果物を基に</li> <li>b. 自分自身の体験を振り返り</li> </ul>
9. 評価・アドバイスを受ける	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 外部人材から</li> <li>b. 教師から</li> <li>c. 友達から</li> </ul>
10. 教科学習を行う	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. 導入として</li> <li>b. 学習に応じて</li> <li>c. 成果に基づいて（総合でやったことを教科学習につなげる）</li> </ul>

## 2.2 研究物での事例研究

ここでは、先に抽出した「活動のカテゴリー」を視点として、研究物を分析していく。できるだけ最新の研究紀要から10事例を対象とした。それらを分析する中で、特に総合的学習で重要となると思われる「メディア利用」「交流学习」「フィールドワーク」「外部人材の活用」といったキーワードから特徴的な事例を取り上げ、考察を加えていく。なお、事例を示す際には図3に示した記号を用い、特徴的な部分には下線を引いてある。

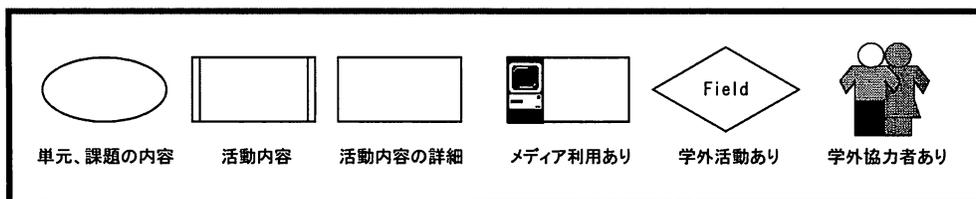


図3 分析に用いた記号

### (1) メディア利用

総合的学習では、問題解決やコミュニケーションをするための手段としてメディアの活用が必然となる。問題解決的な場面では「しらべる」「まとめる」「つたえる」活動の中で、多かれ少なかれメディアの利用が行われるからである。ここでは、特に「まとめる」活動において、情報活用能力の育成に力をいれている事例を紹介する。

#### ●福井市立円山小学校（図4）<sup>[4]</sup>

「調べたい深めたい伝えたい私たちのタイランド」（5年生・52時間）

この実践は、「国際・異文化理解」をメインテーマとした実践である。タイに引っ越した友達やタイ人との交流を通して、日本とタイの違いや良さを理解する。そうしたことから、アジアの一員として共生の心を育むことをねらいとしている。活動のきっかけは、タイに引っ越した友達との手紙での交流であった。そして、タイのことを詳しく調べていくことになるが、その際に、多くの場面でタイ人の外部人材が協力してくれている。全体の流れとしては、個別グループごとの課題追求を前半に、クラス単位で共通の課題を後半にもってきて「思いを深める」ことに力をいれている点は特徴的である。活動の後は必ず振り返り、まとめ活動、表現活動につなげている。最後のまとめはホームページで発信する。

分析の視点からみると、外部人材から話を聞いたり、一緒に料理をつくったりという体験・交流を通して、「3調べる」「5作る・まとめる」「6交流する・話し合う」活動を核としていることがわかる。特徴的なのは、まとめる際に「a メディア作品を」制作する活動を通じて、情報活用能力の育成に力をいれているところである。各段階でのまとめ活動は、中間発表会につながり、最終的には「c ホームページで」発表・発信することにつながっていく。

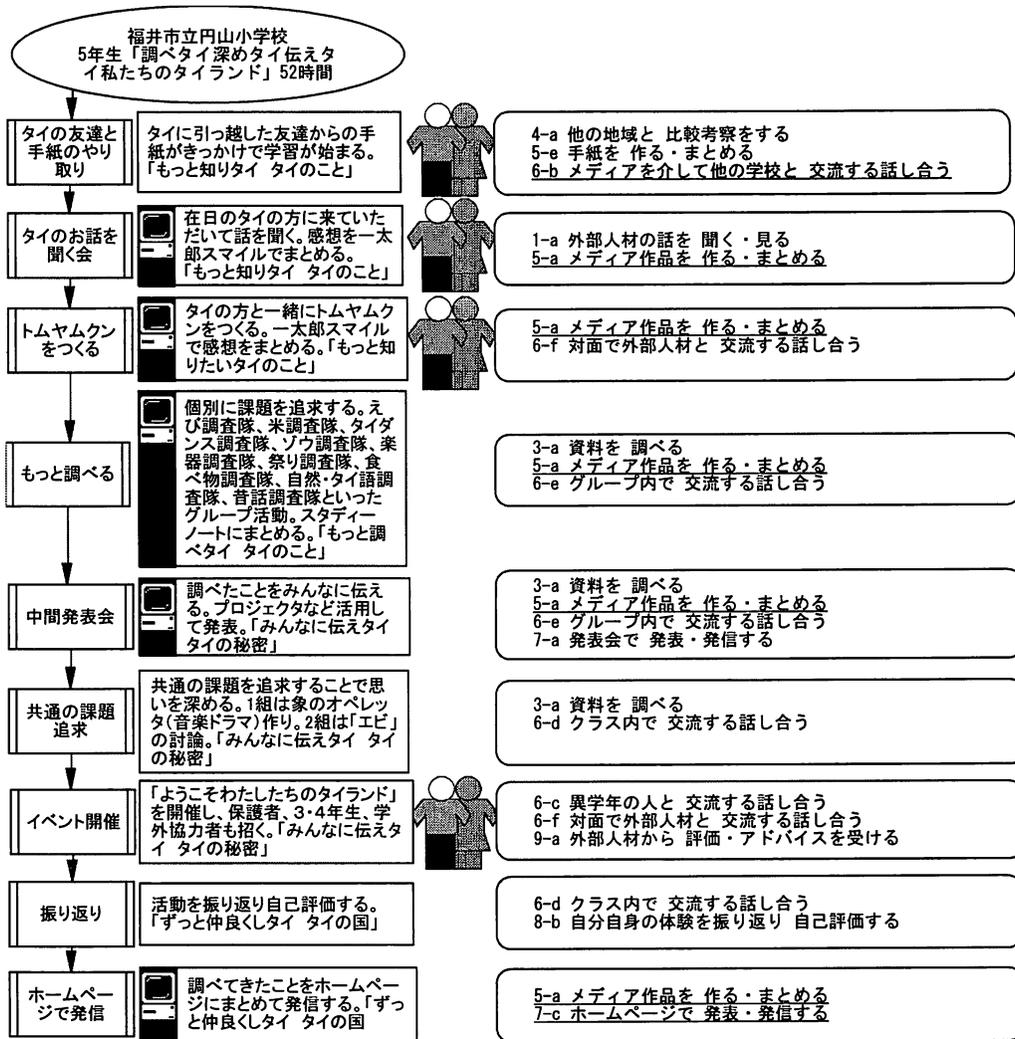


図4 福井市立円山小学校

(2) 交流学习

総合的学習では、交流学习が有効になってくる場合がある。例えば、同じ学習テーマの学校同士でも、地域や立場の違いによって考え方が異なることを学び、意見の交換を行うことで、課題追求の深まりを得ることができる。また、自分たちと異なる地域との交流は、相手を意識してのメディアを介したコミュニケーション能力を育むだけでなく、自分たちを見つめなおすことにもつながると考えられる。ここでは、活動の流れの中で、同じ学習テーマで活動経験をもつ学校から意見を聞く取り組みの事例を紹介する。

●福野町立福野小学校 (図5)<sup>[5]</sup>

「作ろう！おいしい福野っ子米 PART 2」(5年生・32時間)

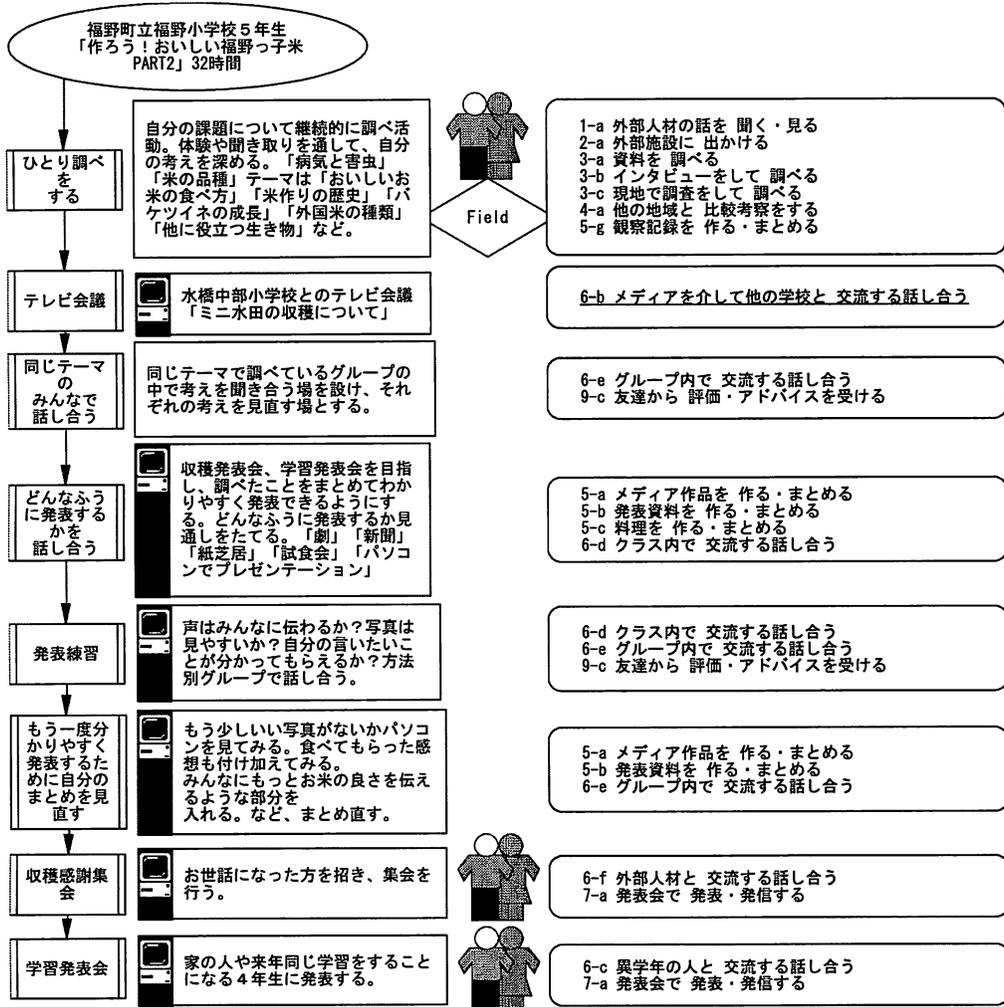


図5 富山県福野町立福野小学校

この実践は、学校田の米作りを通して、様々な学びを狙っている。地域の人と積極的に関わること、情報の収集や発信ができるようになること、環境の大切さを学ぶこと、そこで生きる人々の生活力のすばらしさに気づくことなどである。ここでは、PART1～3（年間89時間）のうちのPART2（32時間）の取り組みを紹介する。まず、一人調べの課題追求を行い、クラス内で調べたことの共有を行う。そして、様々なまとめ方を検討し、発表会で自分たちの考えを伝える活動につなげていく。

活動の流れを見ていくと、「6 交流する・話し合う」活動に特徴があることがわかる。特に「b メディアを介して他の学校と」「c 異学年の人と」「d クラス内で」「e グループ内で」「f 対面で外部人材と」「g メディアを介して外部人材と」というように、様々な相手に対して様々な手段を用

いて交流、意見交換を行っていることが特徴である。その中でも、同じ、おこめの学習をしている水橋中部小学校と、メール交換、電子掲示板、FAX、テレビ会議などを活用し、交流学習を行っている。この単元の中では、「ミニ水田の収穫について」をテーマに、農薬使用のことについてなど、意見の交換を行っている。

### (3) フィールドワーク

総合的学習では、様々な素材を用いて学習する。学習の意味を実感するためには、書籍やインターネットなどの資料から情報を得るだけでなく、本物に触れる学習がひとつのポイントとなる。しかし、それを校内だけで実施することは難しい。そのため、総合的学習では学外へフィールドワークに出かけることが多くなる。ここでは、特に、単元の前半に共通学習としてのフィールドワーク活動を設定し、後半、個別の課題追求につなげていく事例を紹介する。

#### ●彦根市立城西小学校（図6）<sup>[6]</sup>

「びわ湖たんてい団」（5年生・47時間）

この実践は、地域教材として琵琶湖を取り上げている。琵琶湖に対する学習や体験を重ねることで、自ら課題と解決への見通しを持って意欲的に追求することをその目的のひとつにしている。まず、水産試験場の見学や、博物館の見学などを行う「フローティングスクールびわ湖学習」などの体験的活動を行いつつ「びわ湖マップ」を作成した。次に個人やグループで計画を立ててそれぞれの調べ学習を進めながら、「自分たちのとらえるびわ湖」についてまとめていき、びわ湖の将来性を考えていこうとしている。

「びわ湖マップ」を作るまでの段階と、それ以降の調べ学習との段階に大きくは二分されるが、前半では「課題探し」のために「1 聞く・見る」や「2 出かける」などの主としてフィールドを中心とする活動が豊富になされている。途中でマップを「5作り」つつも、もう一度フィールドへ「2 出かけ」て、「3 調べ」、もう一度最終的に修正を試みている。総合的学習の柱のひとつである体験的な活動を、学外への「フィールドワーク」を中心に行い、単に資料を調べて、まとめて、発表するのみの活動には陥っていないことには注目したい。単元後半の調べ学習のために、前半の時期に、子どもの興味関心を培おうとすれば、ここまで徹底した共通体験が必要だとも言える。後半では、共通体験というよりも「c テレビ・ビデオを」「1 見る・聞く」といった間接的な経験にとどめておき、後の学習については個々人に計画を立てさせて、「3 調べる」活動で構成させていくような手段をとっている。



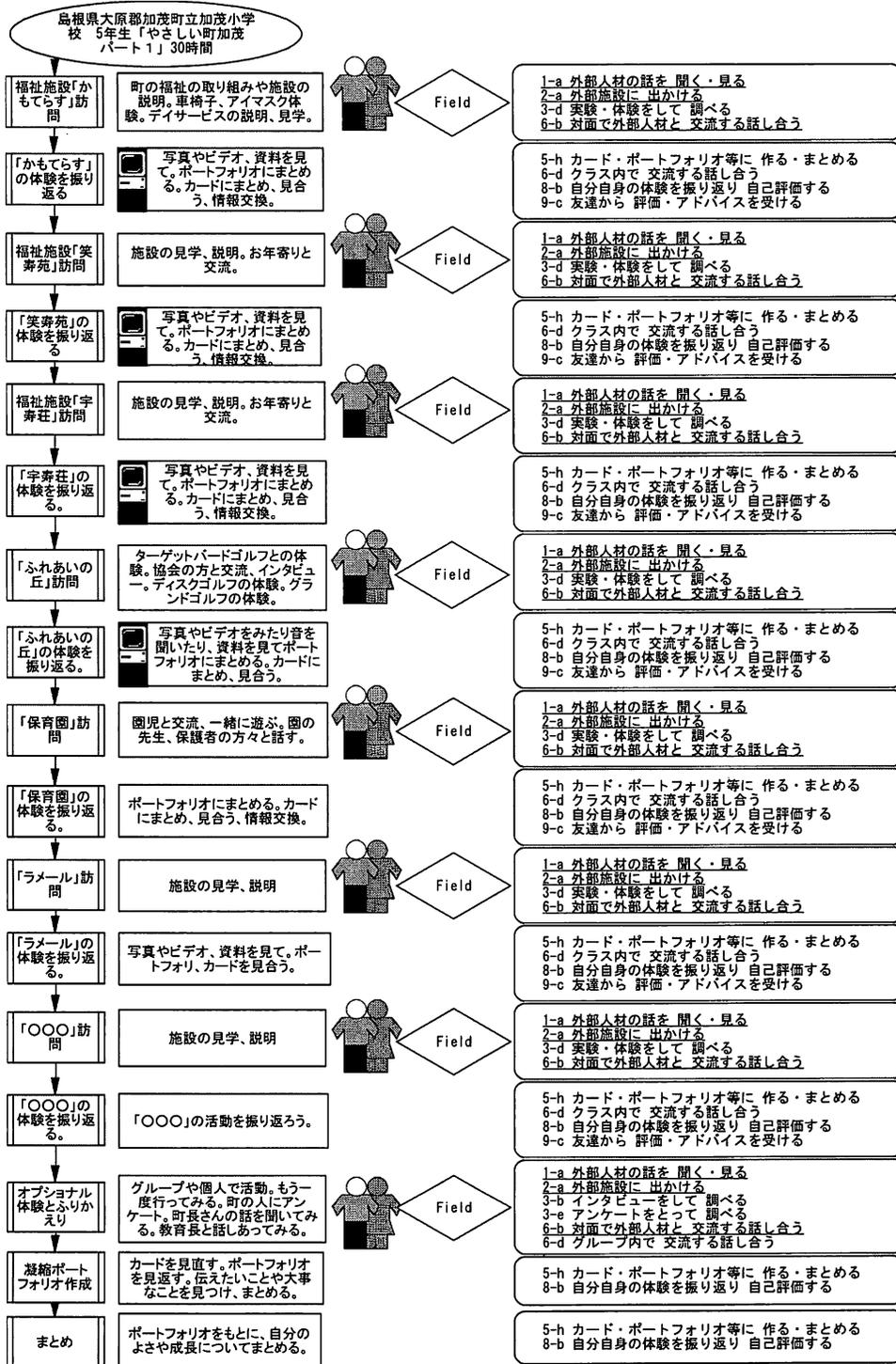


図7 島根県大原郡加茂町立加茂小学校

ことが重要となってくる。体験活動の際には、地域の福祉施設に協力してもらっている。施設訪問等の共通体験と体験活動の振り返り活動を繰り返す。後半にオプション体験の場を設け、一度訪問した施設などに再度訪問する。活動の振り返りには、そのつど、「もとポートフォリオ」を作成し、最終的には「凝縮ポートフォリオ」を作成する。グループ内、クラス内での発表、情報交換活動も常に振り返り活動と同時に行い、人に思いを伝える活動を重んじている。その際、ポートフォリオや、お知らせボードなどを活用して行う。

「a 外部施設に」「2 出かける」ことから、「d 実験・体験をして」「3 調べる」という体験活動を繰り返し徹底している。学外での活動が多いこと、そして、いくつかの活動を終えた後で、もう一度訪問したところに行ってみるといような機会を設けている点は特徴的である。そして、「d 対面で外部人材と」「6 交流する・話し合う」という体験活動の後は、必ず「b 自分の活動を振り返り」「8 自己評価する」ことをして、「h カード・ポートフォリオ等に」「5まとめる」活動を行う。それをもとに「d クラス内で」「6 話し合うこと」で、「c 友達から」「9 評価・アドバイスを受ける」といような活動につなげる。

### 2.3 まとめと考察

以上のように、総合的学習の単元が、どのような活動の流れで構成され、どういった点に重きをおいているのかについて、実践を分析してきた。最後に、それらを比較検討し、総合的学習を構想していく上での留意点について考察を加える。

まず、福井市立円山小学校の実践で注目したいのは、メディア作品が作りっぱなしで終わっていないことである。作ったものをもとに発表したり話し合いの材料として用いたりすることで、学習内容を深めている。メディアの利用を学習の価値を高めていく「手段」として捉え、情報活用能力の育成を目指している点は重要である。

福野町立福野小学校の実践から学べることは、他の学校と交流学习を有益なものとするために、その交流場面以外の部分も重要になってくるということである。それ以前の調べ活動や、自分たちのクラスや学校内での話し合い、あるいは、外部の専門家との話し合いが十分でなければ、他の学校との話し合いをしても学習の深まりは期待できない。様々な考え方や立場の違いがあることを実感し、自分たちの意見、考えを創出することが重要である。

彦根市立城西小学校の実践の場合、単元前半に行ったフィールドワークでの共通体験を「根っこ」としている点がポイントである。後半の個別学習で、枝葉を様々な伸ばしていく時に、根本的な共有体験をもっていると仲間の活動にも目を向け、自分たちの活動への糧とする相乗効果が期待できる。

島根県大原郡加茂町立加茂小学校の実践のポイントは、外部人材と交流する機会を複数回に分けて設けている点である。様々な人と交流できれば、様々なものの考え方があることも分かり、視野が広まる。また、特定の人と何回も交流できれば、課題追及を深めていくことができる。外部人材の活用は多くのメリットが考えられ、その可能性を検討する価値はある。ただし、「いつ、

誰と、どこで、なにを、どれだけ、どうするか」等、目的を意識化しておくことは重要である。

このように実践を分析していくと、似たような活動を繰り返し行うことで思いを深めるという場合や、ある活動を次の活動へつなげるという場合、あるいは、発表会に向けての取り組みを順序だててやっていく場合など、様々なものがみられることがわかる。学校の特色を活かし、児童の学びで目指すものを考慮した上で、活動と活動をどう結びつけるかによって個性豊かな活動構成をつくりあげているのである。そして、状況にあわせて活動を組み合わせると同時に、例えば「人とのふれあい」であったり、「情報活用能力」であったりと、ある点については特に重視してカリキュラムをデザインしていることもわかる。こうして活動をつむぎ合わせていく、デザイナーとしての教師の役割は、よりよい総合的学習を児童が行ううえで、大きな影響力をもっているといえる。

研究物による分析からでは、教師が場面場面で状況をどう判断し、学習活動の支援やナビゲートをして、学習活動を構成していったのかということまで踏み込むことができない。その点にまで踏み込んだ事例研究に発展させることを、この章の課題として、次章につなげたい。

(中橋)

### 3. 参与観察を通じた総合的学習の研究

総合的学習の研究において、マクロな視点をもって、多くの実践を俯瞰することは、視野を狭めないために不可欠であるといえる。その点では、研究物を比較検討することが有効である。しかし、研究物のみの分析に限界があることは、上記2.でも述べられているとおりである。ここでは、研究物では見えにくいミクロな視点に立ち、1つの事例を取り上げ、詳細に分析を行う。特に、参与観察や教師へのインタビューを行うことにより、総合的学習における教師の動き、意図、児童の活動の様子などを分析する。その結果から事例から学ぶべき点、課題点を明らかにして、総合的学習を設計・改善していく際の提案とする。

筆者らは平成13年4月から11月までの8ヶ月間、大阪府高槻市立高槻小学校6年の総合的な学習の時間「お米学習」に参与観察を行った。その参与観察で得た授業記録を表1で取り上げたカテゴリーに適用し、単元の児童の活動を分析し、一連の活動を5つのステージに分割した(図8・9参照)。その分析結果をもとに授業者である2人の担当教師(I教諭:教職歴28年・総合的学習指導3年目、Y教諭:教職歴22年・総合的学習指導1年目)にインタビューを行い、児童の活動に対する教師の意図の聞き取り調査を行い、考察を加えた。

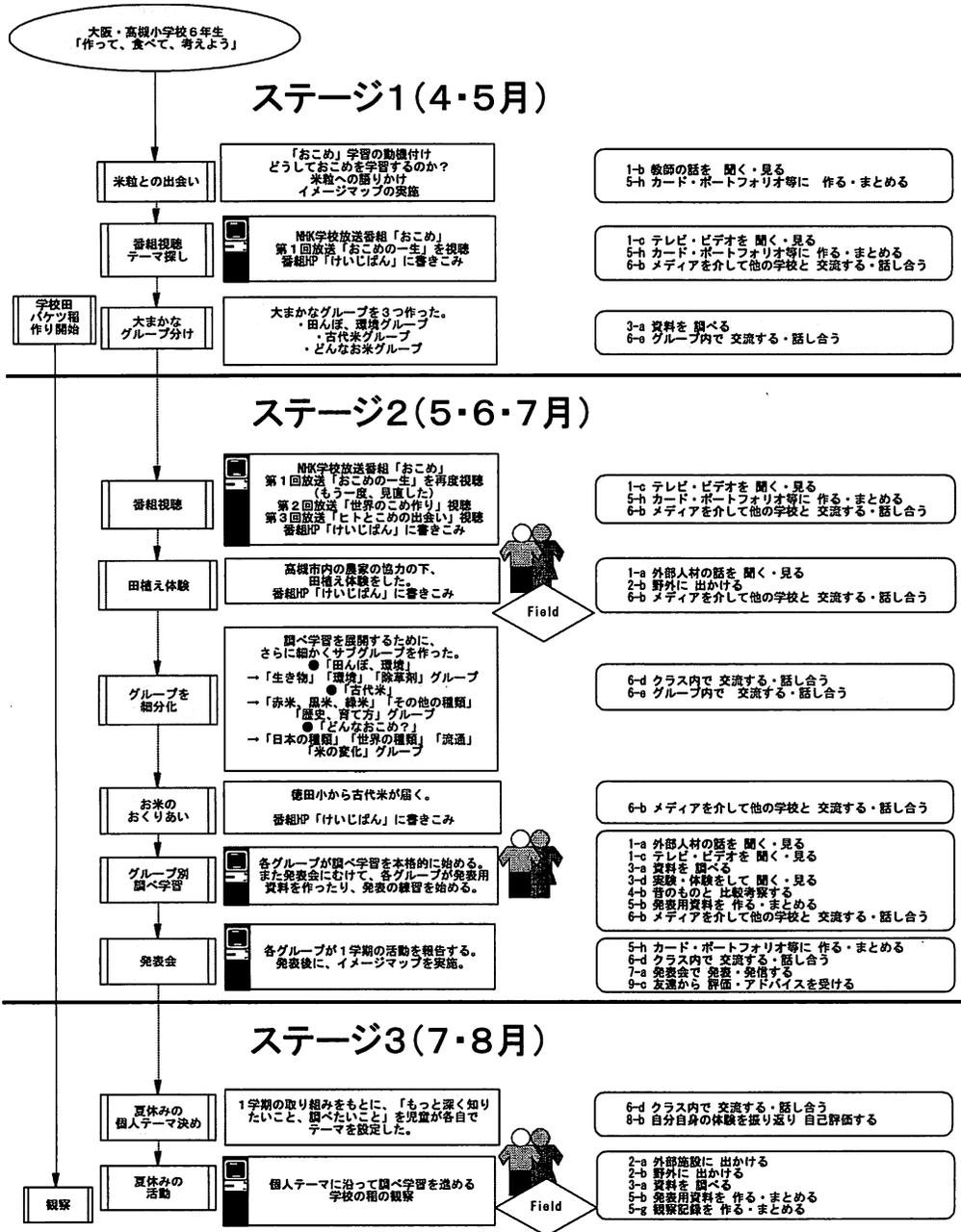


図8 高槻小学校の実践の流れ(4月～8月)

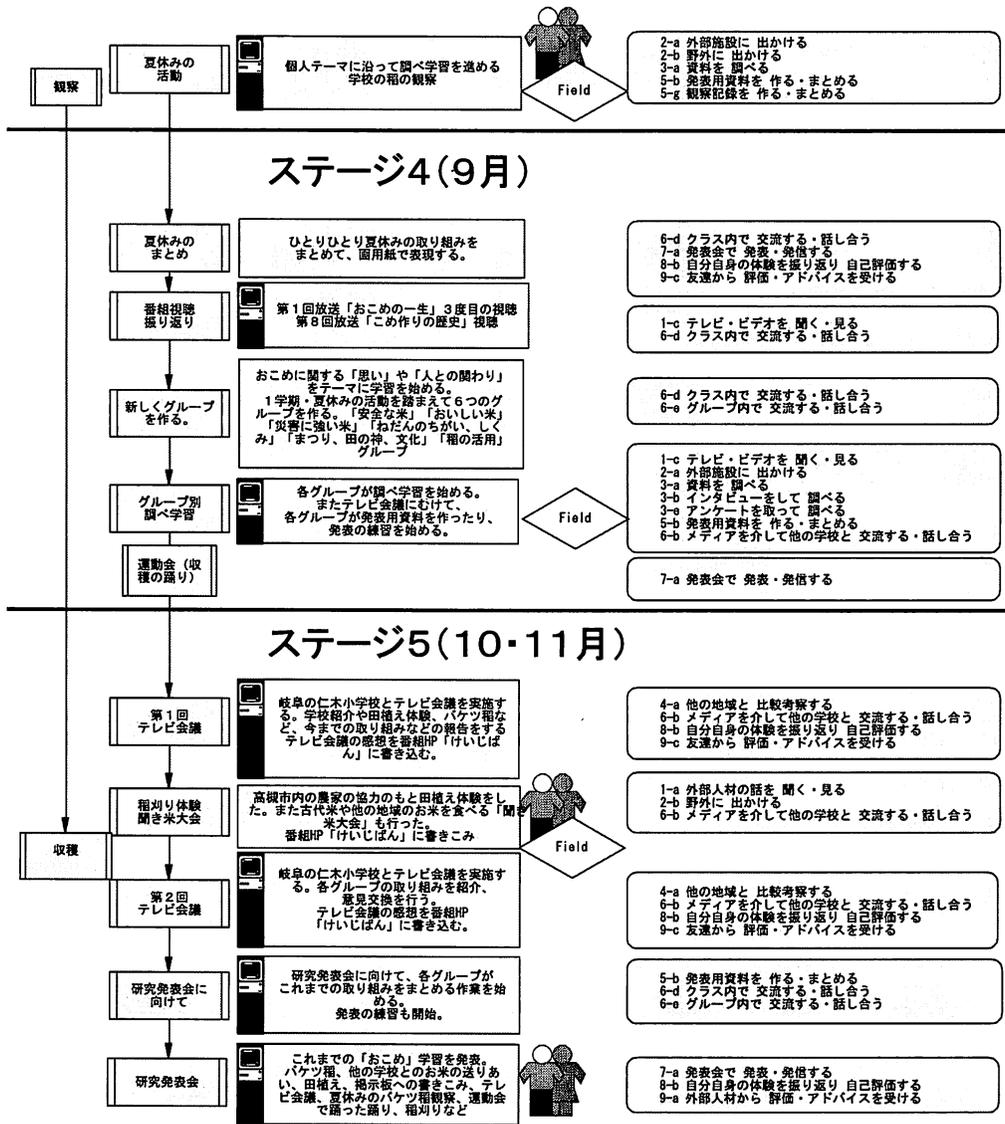


図9 高槻小学校実践の流れ (9月～11月)

### 3.1 事例分析

#### (1) 高槻小学校6年生 総合的学習「お米学習」の概要

高槻小学校6年生は、2クラス60名からなる。5年次(平成12年度)の総合的学習では、地球環境をテーマに調べ学習を展開した。平成13年度は「お米学習」として「育てよう、食べよう、そして考えよう」をテーマに、NHK学校放送番組「おこめ」の視聴や番組ホームページ上の様々なコンテンツ(番組と連動した動画クリップなど)を活用して学習に取り組んだ。また学校間交流学習のプロジェクト校として、同番組ホームページの「けいじぼん」やテレビ会議システムな

どを活用して、岐阜県輪之内町立仁木小学校5年生と交流学习を行った。

## (2) ステージに分けての分析

### <ステージ1 お米との出会い、テーマの共有と活動のグループ化（4月・5月）>

#### 実際の活動と教師の意図

##### ① 米粒に対しての話しかけ、イメージマップ作成活動

児童のお米に対する既存の知識やイメージを把握する目的で米粒との会話、イメージマップの作成を児童に取り組ませた。その結果、「お米＝食べるもの」という単純なイメージをもつ児童が大多数であった。

##### ② 番組視聴の設定

①より得られた児童のお米に対する興味をさらに広げるために、教師は放送番組を視聴させ、その際に、視聴カードを作成させた。その結果から、古代米、環境、お米の種類といった、「食べるもの」から少し児童の興味の広がりを読み取れた。

##### ③ 学校田、バケツ稲の栽培・観察（体験活動）の設定

児童に対して①や②のような、知識面からの興味付けだけでなく、学校田、バケツ稲の栽培観察を行わせることで、もっとお米を身近なものとして向き合えるように工夫した。

#### ステージ1の考察

##### ① 米粒との会話、イメージマップ作成について

教師へのインタビューより、①を実施させることによって、以降の児童の学習活動を展望できたことが確認されている。すぐに学習課題を児童に設定させるのではなく、あくまでも教師が児童の実態を把握・確認した上で活動の方向付けを探る方策として、これらは有効な取り組みであると思われる。

##### ② 番組視聴について

①から得られたお米に対する興味・関心は単純なものであった。このことを踏まえて、教師は児童に「お米学習」の全体像を広く見渡せる内容の番組を視聴させた。児童にとって新しい発見につながり、少しずつ課題意識を持ち始める児童の存在が、視聴カードの結果より確認されている。これより、児童が以降の「お米学習」に対する大きなイメージをつかむために、メディアを活用させた点は学ぶべき点である。

##### ③ 学校田、バケツ稲の栽培・観察（体験活動）について

さらに児童のお米に対する興味をより深めるために、教師は児童に体験活動に取り組みさせている。①や②で興味を引き出すことができず、興味を絞り込めず戸惑っていた児童も率先して栽培・観察に力を入れて、観察日記をつける様子も見受けられた。学習テーマの興味を引き出すきっかけは児童ひとりひとり違っていた。番組を上手に活用して興味をつかむ児童もいれば、体験活動から入る児童もいる。児童が学習課題に「ふれる」段階として、メディア、体験といった2つの選択肢を準備する。そして時間を充分にとる。このステージ1では、こういった教師の工夫が確

認されている。そしてこの児童の活動が以降の活動の支えになっていた事実も、教師インタビューより確認されている。

## 〈ステージ2 グループ活動による調べ学習、まとめ、発表会（5月・6月・7月）〉

### 実際の活動と教師の意図

#### ① 番組視聴の設定

ステージ2では、児童に初めて本格的な調べ活動をさせようとしている。そこでまずステージ1で児童がお米に対して抱いた興味・関心をさらに深めるため、「自分の課題を意識する」ことを児童に考えさせながら番組視聴をさせた。まずステージ1で視聴した、第1回放送「おこめの一生」を再度視聴させた。ステージ2では「どうして1度視聴した番組を再度視聴するのか」という児童の疑問を上手に利用して、教師は「自分なりの視点を持って視聴する」大切さを伝え、児童の学習テーマに対する意識を高める工夫を行った。この結果、児童各自の視聴カードや「けいじばん」の番組の感想の書き込みには、「番組にあった〇〇についてもっと知りたい。」「僕は〇△と思いますが、皆さんはどう思いますか」といった自分の課題に対する思いを発信したり、他人に伝えたりといった積極的な姿勢が見受けられた。

#### ② 田植え体験の設定

①と並行して、バケツ稲や学校田では味わえない、農家の立場に立った実際の農作業を児童は体験した。これは、児童が調べ学習から得た知識をより自分の課題として深めることを目的として、教師が地域の農家の人と連絡を取り合って設定した。

#### ③ 様々な資料を活用した調べ活動の設定

①、②を経て、調べ活動に入ったが、当初は調べ方が分からず、インターネットを用いようとした児童が多かった。そこで教師はまず児童にインターネットを思う存分使わせることにより「インターネットで仕入れた情報はアクセスした誰もが知る情報であり、自分だけ持っている情報とは違う」ことを児童に認識させた。そして教師から本や資料、お米屋さんを活用するように方向づけを行った。

#### ④ 学年内での発表会と相互評価の場の設定

調べ学習の目的、夏休み前の知識の共有化を意図して発表会を設定した。今まで、発表会という形で児童が共同して発表する機会が少なかったため、まずは「相手によく伝わるように」を目的として発表をさせた。多くのグループは上手に発表できなかったが、そこから自分自身を振り返ることを学ばせようとした。教師はアドバイスをを行うのみで、主導して発表の指導を行うことはなかった。「大きな声で分かりやすく発表する、資料は見えやすいものを提示する、必要に応じて写真やグラフも資料とする。」こういった工夫は、一見初歩的なものを感じるが、実際、児童がこの工夫に気づくことは困難であった様子が見受けられた。発表後に友人同士で、発表の良かった点、悪かった点、工夫したらいい点などの相互評価をし合うことにより、児童の多くは、「自分が発表することに精一杯で、発表を聞く相手の事を考えることが出来なかった」という点に気

づき、この気づきが以降の発表の場にも活かされることになった。

#### ⑤ イメージマップ作成の設定

①から④を通して、ステージ1の時と比べて、児童の学習課題に対する意識がどう変わったか、深まったかを教師が知り、以降の学習活動を展望するために、再度イメージマップに取り組みさせた。作成されたイメージマップから教師が予想した以上に、多くの児童のお米に対する意識がステージ1より変化したことが判明した。教師はこの結果から、ステージ3の活動を展望する一方で、児童のこれまでの活動の取り組みとイメージマップに表れた児童の内面を照らし合わせ、児童の活動に対する評価に活用した。

### ステージ2の考察

#### ① 番組視聴について

児童が書いた視聴カードの内容や「けいじばん」の書きこみより、ステージ1の番組を再視聴した後、じっくり児童の課題意識を育む際にメディアが貢献していたと考えられる。

#### ② 田植え体験について

バケツ稲では味わえない、土の感触、泥水の匂い、本物の苗を植える体験は児童にとって強く印象に残ったようである。「けいじばん」への書きこみや児童の感想文から、その様子が見受けられた。こういった本物の体験を織り交ぜることにより、児童の課題に対する意識はさらに深まりをみせる。体験活動を、イベントとして切り離すのではなく、いかに中心である活動（ステージ2では調べ活動）と結び付けられるかが、後の児童の活動を左右する大きなポイントとなるであろう。

#### ③ 様々な資料を活用した調べ活動について

ここでは、児童にまず自由にインターネットに触れさせ、一度失敗を経験させ、情報検索・収集の難しさを意識させた上で、他の情報収集の手段を提示した教師の支援は興味深い。この教師の支援により、総合的学習の調べ活動で児童が陥りやすい、「調べたつもり」が回避されるのではないだろうか。

#### ④ 学年内での発表会と相互評価の場について

ここでは、「発表する」という活動を、ただ単に活動の目標・終着点として設定するのではなくさらなる活動につなげるための始発点と教師が捉えている点が注目に値する。この実践では、ステージ5で、テレビ会議（交流学习）や研究発表会などの「発表する」場が当初から予定されていた。こういった長期的な視野に基づけば、以降の活動につながる「発表する」場の存在は重要であるだろう。

#### ⑤ イメージマップ作成について

ステージ1では、学習の導入として用いられたイメージマップであるが、ステージ2（1学期）終了段階では、児童の変容を測るために用い、児童の活動の評価にも活用した。評価に関して、教師は普段の児童の取り組みの様子などを見取ることを重点においてきた。普段の活動の見取りと児童の内面にせまるイメージマップの適用は、評価を行う際の有効な手立てであると考えられ

る。

### 〈ステージ3 児童各自の興味・関心に基づいた課題追求（7月・夏休み）〉

#### 実際の活動と教師の意図

##### ① 夏休みの課題の設定

教師は、児童の学習に対する興味・関心を持続させ、より深めさせるために、「1学期のグループ活動や発表会を通して興味を持ったことを児童個人の力で追求する」という夏休みの課題を出した。教師としては、児童がどこまでのことを主体的に取り組んでくれるのか、まったくの未知数だったという。休みが明けて、確認してみると、予想以上の成果を得ていたことが分かった。予想した以上に、個人の活動（学外に飛び出す、自由にインターネットを使う機会など）に保護者からの協力を得ることができた。結果的に、この夏休みの課題を通じて、保護者のお米学習への理解も深まった。この課題は、2学期以降、個別に追求活動を行うための基礎となるものとして、また、教師が児童を指導していくための手がかりとしても、有効なものであった。

#### ステージ3の考察

##### ① 夏休みの課題について

このように、総合的な学習の時間の枠に収まらない部分も長い目で見ると重要な働きをしていることには注目したい。夏休みのような長期の休みもそうであるが、週5日制の導入に伴う学外での時間の過ごし方は、ひとつのポイントとなるだろう。

このステージ3では、特に教師から保護者に対する働きかけは行わなかった。結果的に、多くの保護者からの協力を得ることができたわけだが、事前、もしくは普段から、総合的な学習の時間の保護者見学、学級通信や懇談会などを通して、協力を働きかける必要があるだろう。

### 〈ステージ4 夏休みのまとめ、2学期に向けて、運動会での収穫のおどり（9月）〉

#### 実際の活動と教師の意図

##### ① 夏休みの個人活動の発表会と相互評価の場の設定

ステージ4における教師の意図は「1学期の活動をもとに、外に発信する。」であった。そこでまず児童各自の夏休みの取り組みを画用紙でまとめたものの発表会が行われた。ここではステージ2の発表会同様、友人同士による相互評価の場面も設定された。ただ大きく異なる点は、ステージ2では10のグループ活動の発表だったのに対し、このステージでは60人の個人の発表であったことである。ステージ2の発表会の反省を活かし、かつ児童各自の個性が出た展示発表であった。文字の大きさや色に工夫を加えたり、写真や稲のもみなどの実物を貼り付けたり、中には農家である親戚の家で、米作りの作業を手伝った日記なども見受けられた。

##### ② 番組視聴とグループ活動の設定

①の後、お米に対する新しい視点を持たせるために、第1回放送「おこめの一生」の視聴を再度行った。この後、教師は新たに「児童各自の生活、暮らしと関連する」テーマを設定し、ステージ5以降の学校間交流学習を視野に入れたグループ分けを行った。教師は、ここで再び「調べる、

まとめる、学校間交流学习で発表する」形を想定したのであるが、「調べる」段階でつまずいた。この原因として、運動会などの行事も重なったこと、そして児童の学習テーマに対する一種の「飽き」が生じたことが考えられる。実際、これまで一生懸命取り組んできた活動に対して児童の中には、「また調べ学習をするのか」という様子が見受けられた。この様子を感じ取った教師は、児童に新たな視点を持たせるために、新しいグループ分けを行ったが、結果このグループ分けも児童の興味・関心を引きつけるに至らなかった。とはいえ、運動会では、「収穫の踊り」という表現活動を取り入れ、お米学習で学んできたことを振り返らせ、思いを深めることができた。

#### ステージ4の考察

##### ① 夏休みの個人活動の発表会と相互評価の場について

グループ活動で得た知識・経験を個人の活動にかえす取り組みとして、個人の発表の場を設定することは、学習テーマをさらに自分の課題意識に深める1つの方策として注目に値するであろう。

##### ② 番組視聴とグループ活動について

ここでは学校間交流学习を前提とした新しいグループ分けをするのではなく、夏休みの個人活動をさらに深める形のグループ分けを行い、新しいテーマ、学校間交流学习との接点を見出させる方法を模索したほうが良かったかもしれない。

#### <ステージ5 学校間交流学习、研究発表会(10月・11月)>

##### 実際の活動と教師の意図

##### ① 第1回テレビ会議の設定

ステージ5では学校間交流学习を視野に入れた授業が展開された。「アイガモ農法」など地域独自の栽培方法を持つ、いわゆる生産者としての岐阜県仁木小学校と消費者としての高槻小学校といった関係の中で、互いの学校が違う立場でお米について考える機会を設けた。教師は1学期、夏休みの間にグループ内・児童各自の調べ学習を充分行ってきたと判断した。そこで、まず実験的に第1回目のテレビ会議の機会を設定した。これはこれから交流をしていく仁木小学校との顔合わせの意味もあるが、児童に「今までの取り組みの振り返り」や「自分たちが、いかに伝達・表現能力が身につけていないか」を意識させるためでもあった。ここでは、特に「与えられた時間内に、発表する」ということに集中させた。またテレビ会議後の「けいじばん」の書き込みには、「これからもよろしくお願ひします。またテレビ会議しましょう。」といった、積極的に交流学习に取り組もうとする児童の様子も見受けられた。

##### ② 第2回テレビ会議の設定

1回目のテレビ会議では児童が時間内に発表するという目標を立てて取り組ませた。結果、児童は情報を一方的に発信することはできたが、相互コミュニケーションにはなっていなかった。そこで、教師は、今回のテレビ会議は「仁木小の質問に答える」という形をとって、両校の情報交換をしていく中でコミュニケーション能力を育成させようと試みた。しかし相手校の先生との

打ち合わせが不十分だったこともあり、児童に「発表をする、こたえる」というスキルの育成をねらった機会はつくることが出来たが、地域による考え方の違いを議論するといった、テレビ会議のメリットを活かすことができなかった。

### ③ 研究発表会の設定

これまでの「お米学習」の終着点として、教師は児童にプレッシャーを与えない程度に少しずつ、その存在を意識させていた。そして①、②の活動を経て、「学年内から学校、そして学外へ、自分たちの今までの取り組みを伝えよう」という目標を児童に意識させた。グループ間の発表会、仁木小学校とのテレビ会議から得た経験、失敗、反省を活かす機会でもあった。児童は教師のアドバイスを受けながら、発表に使う原稿や画面図の作成、発表練習に取り組んだ。そして、これまでの活動を広く保護者や高槻市の教育関係者など学外の人々に対して発表した。また研究発表会終了後には、保護者からの、これまでの取り組み、研究発表会に対する評価を受けることができ、児童の大きな自信に繋がった。

研究発表会後の児童の作文には「自分たちの活動を、学校外の人の前で一生懸命発表することができた」、「とても緊張したが、真剣に取り組めた」といった、これまで取り組んできた活動に達成感を抱き、自尊感情を持つことができた様子も伺えた。この様子を見取った教師が、もう少し早い段階においても、学外に評価を求める機会を設けるべきであったと、後悔する場面も見られた。

## ステージ5の考察

### ① 第1回テレビ会議について

上述したように生産者の立場をとる仁木小学校、消費者の立場をとる高槻小学校と立場を違えた学校同士の交流学习は、児童の意見交換や議論をするにあたって、とても有効であったといえる。またテレビ会議初体験の高槻小学校にとって、テレビ会議経験校である仁木小学校の存在は、「頑張って、仁木小学校のレベルに合わせて発表しよう」という目的を児童に意識させる上で、有効にはたらいたいといえる。加えて、相手に物事を伝える際に必要なマナーなどのスキルや表現力の育成、会議終了後の「けいじばん」の書きこみに見られるような児童の交流意識を高めるのに、相手を意識できるテレビ会議を設定することは有効であると思われる。

### ② 第2回テレビ会議について

より深い学校間交流学习を成立させるためには、教師による当日の打ち合わせのみならず、事前の両校の学校・児童・地域の実態、学習内容の把握、事後の学習活動の展望など、長期的かつ綿密な交流学习プランの擦り合わせが大切である。高槻小学校も仁木小学校も、学校間交流学习プロジェクト校であり、学校間交流をする見通しが2ヶ月半前に立っていた現状を考えると、テレビ会議を実施する以前に、「けいじばん」や手紙、ビデオレターなどを活用した情報交換を行うことができたかもしれない。

### ③ 研究発表会について

ステージ4、5において、児童は発表する上でのスキルや表現力の育成を視野に入れた「発表

する」授業に取り組んできた。しかしそれらの取り組みに対する評価といえば、教師のアドバイスや友人同士の相互評価であることが多かった。ここで一番注目すべき点は、発表会の内容のみならず、今までの取り組みに対する評価を広く学外に求める機会が設定されたことである。その学外からの評価が、児童の自信や自尊感情に繋がった様子は上述したとおりである。教師の後悔の念にも表れているように、評価活動を意識したカリキュラムづくりを模索するべきであったかもしれない。

### 3.2 まとめ

以上、みてきたように、教師は各ステージに児童の実態・状況に応じた意図を設定し、児童の活動を支えていた。教師の意図には、それぞれ目的があり、児童に対しても目指す力を明確にして、活動に結びつけることができた、優れた実践であった。しかし、課題が無いわけではない。それは「短期的な見通し」と「長期的な見通し」のバランスである。

総合的学習では場面場面に応じて、児童の活動を見取り、次なる活動を構成していく必要があるため、教師は「短期的な見通し」に力を注ぎがちである。今回の事例においても、教師は目の前の児童の活動とその見取りに多くの時間を取られて、長期的な見通しを持つことができていない様子であった。そのことは、教師へのインタビューからも確認している。

特に、学校間交流学習の場面では準備が疎かになり、十分な深まりが得られなかったことに関して、反省的に学ばなければならない。2学期の初め、教師は児童に1学期から継続してきた調べ活動をさらに深めさせたいと考えた。これは学習への目的をさらに明確に意識させたいという強い思いがあったためである。2学期後半には他校との交流学習が計画されており、もちろん、教師はそのことを認識していたが、調べ活動を継続させてしまったことで、その準備を行うタイミングを見失ってしまったのである。

このことは、一概に「長期的な見通し」を重視すべきだったということにはならない。その時の状況を確かに見取っての結果だからである。「短期的な見通し」と「長期的な見通し」とのバランス感覚は、その意識をもち、経験を積むことでしか得ることはできないのかもしれない。

これは、長期的な参与観察を行ってきた立場から、みえてきたものであり、今後も注目していきたい点である。

(土井)

## 4. 総合的学習における評価の理論と実際

### 4.1 総合的学習における評価の意義と方法

教育という営みには評価という行為が欠かせない。総合的学習もその例外ではなく、ここ数年、各校において実践研究が重ねられるようになってきている。特に総合的学習における評価の意義として、次の2点が考えられよう。

- (1) 総合的学習のねらいに「問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、

自己の生き方を考えることができるようにすること」という部分がある。このことから、自分で主体的に活動を進める中で、自身がその行為を反省し、次へ活かすというような自己評価活動が特に大切になってくるといえる。

(2) 「はじめに」で紹介されているように、この時間には教科書がなく、学習の内容については、各学校が独自に作り上げていく必要がある。このため、学校の外からはその学習活動の内容や子どもの学びは見えにくくなる。そこで、各学校（教師）は保護者に対する説明責任を果たしていかなければならないと考えられる。

また、評価を支える方法についても検討する必要がある。ポートフォリオ評価をはじめとして、新しい評価方法が試行されているが、従来からの評価方法を含め、どのような違いがあり、何をはかることに優れているのかについて十分に検討しなければ、実りあるものとはなっていないであろう。ちなみに従来の評価方法と把握できるものは以下のようなところになるだろう。

- ・客観テスト（知識の習得状況等）
- ・論文体テスト（習得した知識のつながり、思考力等）
- ・面接法（問題そのものに対する興味・関心等）
- ・観察法（問題解決に取り組む態度や解決へのアプローチ等）
- ・製作物法（ものを作る技能やセンス等）
- ・自己評価法（取り組んでいる学習に対する興味・関心の認知、内容の理解等）
- ・性格検査などの標準テスト（すでに子どもが持っている性格や態度等）

以上を踏まえて、本章では総合的学習において重要視される自己評価、新しく注目されているポートフォリオ評価等の評価方法について検討する。また、既存の評価方法を含めて教師がどのように最終的な評価を行っていくのかについても検討したい。

## 4.2 自己評価

総合的学習では「自ら学び、自ら考える」ことがねらいとされている。そして、そのような形で学習を進めれば、当然何らかの形で学習者自身はその成果を評価し、次へつなげようとするだろう。このことから、総合的学習では特に自己評価は重要であるといえる。安彦はこうした自己評価を進めることの効用として「自主学习推進の足場になる」「知識よりも知恵を育てる」等をあげている<sup>[8]</sup>。ここから自己評価するだけではなく、自己評価をする能力（自己評価能力）を育てることが総合的学習においては必要だと言えよう。ただ、自己評価を無自覚に繰り返したところで、その能力が育つというものではない<sup>[9]</sup>。

このことから継続的な自己評価を通して自己評価能力を育成することが、総合的学習の目標のひとつとして、位置付けられるのが望ましいと思われる。そこで、自己評価を中心として継続的な評価活動に取り組んでいる事例について見ることにする。

千葉市立本町小学校では総合的学習で育てたい3つの資質として「感じる力」「考える力」「表す力」を取り上げ、学習過程における継続的な評価活動に対しても、育てるべき資質を明確にし

ている。例えば、3年生の「生きもの大作戦」では学習過程において次のような評価活動が用意されている<sup>[10]</sup>。

表2 千葉市立本町小学校における評価活動（3年生「生きもの大作戦」）

評価活動の内容	具体的な活動	育てたい資質
活動シートによる自己評価	活動グループで話し合い、計画内容を明らかにしながら自分の課題を絞り、記録させる	調査方法を考え、見通しを持って進める（考える力）
毎時の自己評価とグループ内での相互評価	ポートフォリオに記載された活動内容や、友達と話し合ったことや調べたことをもとに振り返りを行う。（調べる段階で）	新しい発見に喜びを感じる（感じる力）
活動見直しシートの記載と自己評価・相互評価	ポートフォリオをもとに振り返る。自分の調査活動の成果を自己評価したり相互評価したりする。	活動方法の豊富さに気づく（感じる力） 先を見通して、活動計画を見直す（考える力）
いただきカードによる相互評価	友達の発表を聞く際、いただきカードに、初めて知ったこと、自分に役立つこと、すごいと思ったことなどの観点で記入する。	友達の成長に気づく（感じる力） わかりやすく伝える（表す力）
成長エントリーによる自己評価・相互評価	ポートフォリオを用いて、具体的な事実や発表のときの友達の評価をもとにふりかえる	友達のよさや自分の成長に気づく（感じる力） 自分についての力を思い起こす（考える力）

自己評価能力の育成が必ずしも前面には出ていないが、評価活動を通して、児童自身が計画に見通しを持ち、時には見直す必要性や、自分の成長に気づくことになる。このあたりが自己評価能力育成の要素に該当するであろう。また自己評価だけではなく、相互評価という他の視点からの評価も随時入ってくる。これは「自己評価能力を育てるには仲間集団での評価のし合いが有用」だという安彦の指摘と一致する<sup>[11]</sup>。

相互評価をはじめとして、他者からの視点の評価を入れることは自己評価の「一人よがり」や「自己満足」に終わらせない有効な手立てとなってくる<sup>[12]</sup>。例えば、発表会に途中でお世話になった外部人材を招いて「本物の目」から評価してもらうというのはよく見られる事例であるが、この例にあたるだろう。また、子どもが直接保護者に学習の成果を伝え、意見をもらうというのは、保護者への説明責任を果たしながら、子どもの自己評価に結びつける事例となり得る。以上から総合的学習においては、自己評価を中心として相互評価や他者評価でそれ補うことが重要であるといえる。

#### 4.3 ポートフォリオ評価

総合的学習においては、これまでの評価方法は適さないとして、新しい評価方法が期待されている。その代表例としてあげられるのが、「ポートフォリオ評価法」である。ポートフォリオにつ

いてはさまざまな定義があるが、最も一般的な Paulson らの定義では「努力・成長・いくつかの領域における到達度を表す、子どもの作品の意図的で統合的な集合体。その集合体は達成基準を反映しており、子どもの自己反省と問題設定・内容選択・学習の意義の同定に関する参加の記録を包含している。」となっている。寺西はこの評価方法の特徴として、その子自身の「活動的知性」を育て、とらえることができること、学習者の「リアルな文脈」や実生活状況のもとでの「その子の学び」の過程を評価しようとしていること等をあげている<sup>[13]</sup>。

ポートフォリオの条件として以下のものがあげられている<sup>[14]</sup>。

- (1) 目当て（子ども自身による学習の目標、夢、思い）
- (2) 内容（目当てに向かって整理・デザインされた子どもの作品）
- (3) 自己評価力を育てる（メタ認知力を育てるための振り返り）
- (4) 選択・編集（デザイン）（時系列に綴じていった記録から、再び子ども自身が価値付けたり、意味付けたりしながら、選択し、編集し再構成を行う活動）
- (5) 話し合い（子ども同士、教師と子ども、あるときは親を交える）

既存の評価方法と比べると、長期間に渡る継続的な評価方法であるという点、学習者が自ら情報を構成していく点に特徴があると思われる。一方で、自己評価法の具体的な手立てとなっており、面接法も一部に取り込まれてくるというところから、既存の評価方法と横並びに扱われるものではなくて、むしろ総合的な評価として位置づくものと思われる。

では、この評価方法が総合的学習の実践ではどのように取り入れられているのかについて見てみることにする。

(1) 島根県加茂町立加茂小学校では「児童が自分の成長を振り返る評価」、「教師による評価」としてポートフォリオ評価がなされている。生活科を含めて、それぞれの段階によって記録しておく情報や活動が異なってきたのが興味深い<sup>[15]</sup>。

- ・低学年では、活動の様子を絵や文で表現したもの
- ・中学年では、学級で統一した振り返りや計画カード、個人で見つけ集めたもの
- ・高学年では中学年のような形も含むが、ファイルを再構成し、学習の成果としてまとめる凝縮ポートフォリオの活動も行う

個人がそのときの関心にあわせて、自由に記録する情報がある一方で、あとで変化を振り返りやすいように振り返りカードなどを用いて、その時間のめあて、実際の活動、感想などを定期的に、共通してすべての児童がとっておく情報もある。

(2) 福井市立社西小学校でも1年生から6年生まで「あいファイル」という名前のポートフォリオを作成している<sup>[16]</sup>。このファイルには学年のめあて・自分のめあて、学習内容の記録や振り返り、相互評価の記録、収集した資料、発表原稿などが記録されているという。

この「あいファイル」は学習過程において例えば中学年では次のように活用されている。

- ・計画段階
- ＊課題を見つける。活動の最終的なイメージを描く。

\*自分にとっての「あいファイル」の意味や活動の中での位置付けについてみんなで話し合う。

・追究段階

\*その過程で生み出された成果物をファイルしていく。

\*活動の節目ごとに、絵や文・付箋紙などいろいろな方法で自分の学びを振り返り、次の活動に生かす。

\*友達や先生との相互評価や、ゲストティーチャーなど他者評価を行い記録していく。

・振り返り段階

\*学びの道筋にそってファイルを整理する。

\*ファイルをもとに自分の学びを力の面と内容の面から振り返る。

\*付箋紙などを利用して、仲間と相互評価を行ったり、教師との相互評価を行ったりして、自分の振り返りに生かす。

\*活動を発信したり、「あいファイル」を持ち帰り、活動の様子を説明したりして、保護者、友達、教師などから相互評価・他者評価をもらう。

\*活動全体をみんなで振り返り、次の活動に生かせるようにする。

ただ安易に学習ファイルを作っていくだけでは、形だけに終わる危険性が高い。そうならないための条件を上記の事例から得ることができる。学習の途中で継続的に進めていくことに加え、節目では総括的な評価の時間も設ける必要がある。また、何をファイルにしていくのかも重要になってくるだろう。確かにそれぞれの子どもが活動において自由に作り出していく成果物は、後でそのときの自分の認知を把握するのに有効かも知れない。しかし、あらかじめ準備されたシートなどを用いて、定点観測的にその時の感想などを記録しておいたほうが、後で比較考察して振り返るための材料にしやすい。特に自己評価能力がさほど高くない低学年の場合ほど、後者の割合は大きくなっていくのではないだろうか。

もちろん、これはポートフォリオを利用しての自己評価に関する話であるので、教師が評価する際には慎重にならなければならないだろう。当然、いつも学習者を外側から直接見ている教師にとっては、(一部はポートフォリオ評価法にも入ってくるが) 観察法や面接法の方が、学習者の興味や関心について評価をするには適していると思われる。その際、ポートフォリオ自体はそれに付随する評価材料のひとつとして活用されるのであろう。

#### 4.4 教師による評価

上記のように、総合的学習の評価は自己評価を中心としつつ、他の視点からの評価も取り入れていくことになるだろうが、それでも教師による評価というのは避けることができない。これは教育課程審議会の「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の答申からでも明らかである。それぞれの視点からの評価は参考にしつつも、教師は学習過程において子どもを評価することで、学習指導に活かす必要があるし、最終的な評価は、観点を明らかにして記

述しなければいけない。そこで学習における評価観点をどのように具体化し、評価をしているのか実例をもとに見てみたい。

表3 3-D評価カードの例（石川県鳥屋町立鳥屋小学校）

				氏名( )			
項目	資質・能力	3段階評価	4年エコ大作戦	評価場面	第一次	第二次	第三次
学習活動への関心 意欲 態度	①行動力		ごみについて関心を持つ	観察 ファイル	*		
			課題に向かって根気よく追究する	観察		*	
	②人間 関係力		自分が調べたいことを友達と協力して調べる	観察	*	*	
			グループで協力して実験や体験をする	観察		*	
総合的な 思考 判断 (方法知)	③課題 設定力		自分が追究したい課題を決定する	観察 ファイル		*	
	④構想力		見通しを持って計画を立てたり調べる方向に向かう	観察 計画表		*	
	⑤自己 決定力		課題を解決するための方法を考え計画を立てる	ファイル	*	*	
	⑥自己 評価力		活動やまとめや作品について友達と交流する 自分の活動を振り返る	観察 記録	*	*	*
学習活動に 関わる 表現 技能 (方法知)	⑦創造的 表現力		環境問題についていろいろな方法でまとめる	作品			*
			これまでの自分の取り組みをまとめる	記録物		*	*
	⑧情報 活用能力		調べたことをグラフや表や文に表す 様々なメディアを使って多様な調べ方やまとめ方を する	記録物	*	*	
	⑨コミュニケー ション能力		マナーを守って質問したりメモをとったりする 調べて分かったことを伝え合う 環境問題について自分達にできることを話し合う	観察 メモ 観察	*	*	*
知識 (内容知)	⑩総合力・ 認識力		ゴミについてやゴミに関わる人々の思い知る 体験や実験から環境問題に関わる事柄をつかむ	新聞 記録物	*	*	
生き方 (自分知)	⑪実践力		全校や地域の人にいろいろな方法で呼びかける 自分の生活を振り返り自分にできることを実践する	観察 記録物			*
	⑫自己 向上力		活動を通して自分ができるようになったことを自覚する	記録物			*

総合コメント		第一次	第二次	第三次
意欲・関心	要			
思考・判断	要			
表現・技能	自己評価			
知識	相互評価			
自己向上	保護者			

石川県鳥屋町立鳥屋小学校は「3-D評価カード」を開発し、具体的にこの問題取り組んでいる。まず評価をする際の観点を教員間の話し合いにおいて「行動力」「人間関係力」などの12の「資質・能力」とし、それぞれに期待される児童の姿を中学年・高学年別に整理した。次に、そのレベルにおける「力」を実際の単元に当てはめたときに想定される行動を、作成した「3-D評価カード」に書き込んでいる(表3:ここで例としてあげているのは4年生の単元「エコ大作戦」)<sup>[17]</sup>。

(1) それぞれの次レベルで\*がついている部分を評価の対象にし、「評価場面」に応じて評価をする(◎:大変よい, ○:まあまあ, 未記入:あまり, など)。そして単元の終了時には「3段階評価」の列に数値で書き込んでいく。

(2) また図の下の欄についても、第一次から第三次まで記述を行う。「教師」の枠には、授業中の児童の様子などを教師が観察し、メモを付箋紙などに書き留めて、後で整理する。自己評価や相互評価については児童が書く評価シートや発言を中心に記入する。保護者からの評価も普段のコメントなどから整理をする。

(3) 以上の記入を踏まえつつ、教師が「総合コメント」を記入する。

この評価はいろいろな視点からの評価を重ね合わせようとしたり、記述での評価と観点別の段階の評価とを併用したりしている。先の答申においては「数値的な評価をすることは適当でない」とあるが、この例では一部は数値による評価も使われている。子どもを毎日見ている教師ならば、ある程度の適切な観点さえあれば、3段階ほどの緩やかなレベルでは信頼性の高い評価が出来るのではないだろうか。このことについては更に実践研究を重ねて議論していく必要があると思われるが、ひとつの事例にはなりうる。

#### 4.5 まとめ

本章では総合的学習の評価方法について、評価することの意義とはかられる学力を踏まえながら検討してきた。完全な評価方法というものはないので、さまざまな評価を組み合わせる必要がある。自己評価を中心として、児童同士の話し合いを設けるといった相互評価も必要となってくるし、他者評価、特に長期的に研究者などが観察して、その結果を教師と共有することも今後の可能性として考えられる。近年、総合的学習における新しい評価方法として取り上げられている「ポートフォリオ評価法」は自己評価能力を育てる評価活動の道具として有効になってくると考えられるが、その中に「話し合い活動」なども位置付けられていることから、面接法の一部などを含む、総合的な評価方法だととらえる必要があるだろう。そして、最終的には教師が評価しなければならないことは忘れてはならない。先の評価方法についても観察法などを用いて客観的に子どもの態度を見取っていくことなど、その併用が必要であろう。

さまざまな評価方法の採用というのは、いかに客観性や信頼性を高めるかというところにつながる。ところが最終的な評価の記述が教師の手によって行われるということは、いかなる評価基

準が存在しようとも、必ず主観というものが入ってくることになる。つまり、いかに客観性や信頼性を高めても、評価する者によって多少なりとも誤差が生まれてくることになる。東はこの誤差を無理やり小さくしようとするのは、他人への評価や見方の仕方の押し付けに過ぎないとしている<sup>[18]</sup>。多様な評価方法を活かして、その拠り所となるデータについては豊富に列挙されてしかるべきであるが、むしろ考えるべきなのは、評価の結果を踏まえてどのように子どもに対応して行くのか、ということになるであろう。

今回は、学習活動、カリキュラム、教師、教育システム等対象の広い中で、学習者に対する評価を最も重要だと考え、それについて中心に考察した。これ以外の対象については次の課題にしたい。

(寺嶋)

## 引用文献

- [1] 水越敏行 (2002) 当面する緊急の教育課題は・・・ *IMETS*, 144 : 2-5
- [2] Massialas, B. G. and Zevin, J. (1967) *Creative Encounters in the Classroom—Teaching and Learning through Discovery—*. John Wiley & Sons, New York
- [3] 香川大学教育学部附属高松中学校 (2002) 教科学習を支え・支えられる総合的学習. 明治図書, 東京
- [4] 福井市立円山小学校 (2001) 平成 12 年度 円山の実践 一人一人の思いが輝き 共に創り出す学校 地域と共に広げようネットワークコミュニケーション.
- [5] 福野町立福野小学校 (2001) 第 14 回学びを創る情報教育研究発表会 学習指導案.
- [6] 彦根市立城西小学校 (2001) 平成 12 年度 研究紀要 「よりよい生き方を創り出そうとする子どもの育成」～こだま学習の創造に向けて～.
- [7] 大原郡加茂町立加茂小学校 (2001) 平成 13 年度 研究紀要 ひとりひとりが生きる「総合的な学習の時間」の展開～「ひと・ふるさと・せかい」をテーマとして～.
- [8] 安彦忠彦 (1998) 自己評価の効用と実際. 指導と評価, 44(2) : 6-10
- [9] 寺西和子 (2002) 自己評価能力をどのように育てるか. 指導と評価, 48(3) : 13-16
- [10] 千葉市立本町小学校 (編) (2001) ポートフォリオを生かした新しい教育実践と評価. 東洋館出版社, 東京
- [11] 安彦忠彦 (2002) 自己評価の重要性 教育目標としての自己評価能力. 指導と評価, 48(3) : 6-10
- [12] 前掲書 9
- [13] 寺西和子 (2001) 総合的学習の評価——ポートフォリオ評価の可能性——. 明治図書, 東京
- [14] 寺西和子 (2000) 総合的学習の評価をどう行うか——ポートフォリオの実践と課題——. *IMETS*, 137 : 24-29
- [15] 前掲書 7
- [16] 福井市立社西小学校 (2001) 平成 13 年度研究紀要.
- [17] 石川県鳥屋町立鳥屋小学校 (2001) 公開研究会ポスターセッション資料 (平成 13 年 11 月 2 日).
- [18] 東洋 (2001) 子どもの能力と教育評価 第 2 版. 東京大学出版会, 東京