

指導と評価の一体化のための言葉の力の可視化と活用に関する研究

Research on instruction, visualization of the power of the language
for unification of evaluation and practical use

次世代教育学部教育経営学科

阿部 秀高

ABE, Hidetaka

Department of Educational Administration
Faculty of Education for Future Generations

キーワード：指導と評価の一体化，学力保障，年間指導計画，学びの一般化

Abstract：Currently, among which is the development of solid academic plus if taken in the course of study, “evaluation” solid for its academic achievement has been closed up as educational issues. During such thing, actual classes, how evaluation activities specifically incorporated into teaching, is whether we will go the security of solid academic it is a big challenge.

As one of the direction of solving this problem, referred to as “the integration of instruction and assessment” and the like. This is referred to as “positioned in the teaching learning activities as a deliberate planning of teacher evaluation activities”. Rather than by way of top-down leadership is like “Please ～”, it is intended to be guidance for children will encourage their own learning. That is, by the aim of “integration of instruction and assessment”, positioned in learning actively assessment activities, learning of children is something proactive, encouraging the acquisition of solid academic in children it is enabled.

Keywords：Integration of instruction and assessment, Guarantee academic, Year teaching plan, Generalization of learning

I. 「指導と評価の一体化」とは

「教育評価」と言うと、評価者が誰であるかによって、「教師の評価」「子どもの自己評価」「子どもの間の相互評価」「子どもの教師に対する評価」「教師間の相互評価」「保護者（学級外他者）からの学習（授業）評価」など多岐にわたる。現在、学習指導要領において確かな学力の育成がとりざたされ、その学力に対する確かな「評価」が教育課題としてクローズアップされている。そんな中、具体的に評価活動をどのように実際の授業、学習指導の中に組み込み、確かな学力の保障を行っていくのかということが大きな課題である。

この課題解決の一つの方向性として、「指導と評価の一体化」ということが挙げられる。これは、「評価活動を教師の意図的・計画的な指導として学習活動の中に位置づける」ということである。その指導は「～しなさい」といったトップダウン的なものではなく、

子どもが自ら学びを促していくための指導となるものである。すなわち、「指導と評価の一体化」を目指して、評価活動を積極的に学習の中に位置づけることによって、子どもたちの学びは主体的なものとなり、子どもたちに確かな学力の獲得を促すことを目指した学習を仕組んでいく必要があるのである。

II. 「指導と評価の一体化」を促す評価規準の具体化と年間指導計画

「指導と評価の一体化」に向けては、教師は評価を通して子どもの学びを促す場の設定が必要である。子どもの学びを促すために鶴田清治は、次の3点を重視しなければならないと述べている。

- | |
|-----------------------------------|
| (1)子ども自身が学ぶ意義や学ぶ対象の価値，楽しさを知っていること |
| (2)自分が何ができて，何ができていないかを判断 |

できること

(3)自分にあった「学び方」を知っていること

中でも(1)の子ども自身が学習の意義やその値打ちを自覚し、それを目標として自分の学びをつくっていくことができるように教師は、学習を仕組んでいく必要があるのだというのである。そうした教師の営みが「指導と評価の一体化」につながっていくのである。そのためにはまず、教師は学習の冒頭で、子どもたちに学習の意義・価値を伝える必要がある。つまり、つきたい力を明確化させることである。子どもたちにこの学習をすることによって「こんないいことがある」「こんなことができるようになる」ということを明らかにするのである。これが、いわゆる「評価規準を具体化する」ことである。この「評価規準の具体化」は、教師がこの単元で学ばせたいことがらをその単元の題材や活動の特質に即して、ねらいとしてできるだけ絞ってシンプルに示すことである。子どもたちとともに評価規準を具体化していくことで、この単元での「ねらい」を共有し、学習の方法や道筋を理解し、学習を進めていけるのである。そして、子どもたちは、自分の学びの成果と方向性を意識することができる。いわゆる「見通し」を持つことができるのである。これは、単元内だけにとどまらず、学期、学年をまたいでの「見通し」を持たせることのできるカリキュラムに発展していく。(資料「書く」領域における年間計

6年生国語科 「書く」領域の年間指導計画

	つきたい言葉の力 (書くことへの力)		言葉の力をつける場 (説明的文章教材と学習のめあて)	つけた言葉の力を 活かす場 (国語科総合単元)
	◆説明文の基本構造を学ぼう		【教材】 『ガラパゴスの自然と生物』 【めあて】 「筆者の考えや思いを伝える『説明のワザ』を盗もう」 ＝「序論－本論－結論」の分け方がわかる ・「例」挙げ方がわかる。	◇説明文の箱を活用しよう 『心ひかれた人物の紹介』・伝記を読み、自分の心ひかれた人物を「序論－本論－結論」を明確にし、例の挙げ方を考えながら、紹介文を書く。
自分の思いを伝えよう！ 授業のサイクル①	◆説明文の特徴をとらえよう		【教材】 『イースター島にはなぜ森林がないのか』→『マンモス絶滅の謎』(付録教材) 【めあて】 「新しい説明文の箱を見つけよう」 説明文の構造を分析し、例の挙げ方の工夫や役割とそこに込められた意図を捉えることができる。 →段落相互の関係	◇いろんな説明の仕方 で伝えよう 『私たちが未来の平和を作り出そう！』 ・歴史学習、修学旅行、「ヒロシマのうた」などの学習のまとめとして、段落相互の関係、効果的な語句を考えた自分の平和への願いをレポートする。
自分の思いを伝えよう！ 授業のサイクル②	◆よくわかる説明の仕方を考えよう		【教材】 『言葉の意味を追って』 【めあて】 「オリジナル辞典を作ろう」 ＝情報活用能力(収集、吟味、活用)→批判的に言葉の解説文を吟味する。	◇自分の論を展開しよう 『賢治の生き方に学ぼう』 ・賢治の作品・伝記を読んで、賢治の生き方について多面的な観点から自分の「賢治論」を展開する。
自分の思いを伝えよう！ 授業のサイクル③	◆自分の論展開で論文を作ろう		【教材】 『百年前の未来予測』 【めあて】 「自分の未来に『学び』の足跡を残そう」 ＝これまでの「学び」を整理して、自分にとって「学び」の意味を明らかにする。	◇自分の学びを論文にまとめよう！ 『卒業論文を書こう』 ・これまでの学びを総合的に活用し論文で表現する。

画表参照)

これが主体的な学び手を育てる学校づくりの第一歩となる。そして、このカリキュラムづくり・活用のために、(2)の「できること」「課題となること」を教師と子どもたちが意識して次の学習を見通し、つなげていくことが大切になってくる。

例えば、資料①の年間計画上の最初の説明文「ガラパゴスの自然と生物」では、文章構成の基本「序論－本論－結論」や例の挙げ方などを学習する。次に、「マンモス絶滅の謎」では、「小見出し・プロットを立てる」、「まとまり」など筆者の述べぶりから自分の文章へ生かしていくことを学習する、というように評価規準をシンプルに具体化し、つないでいくのである。

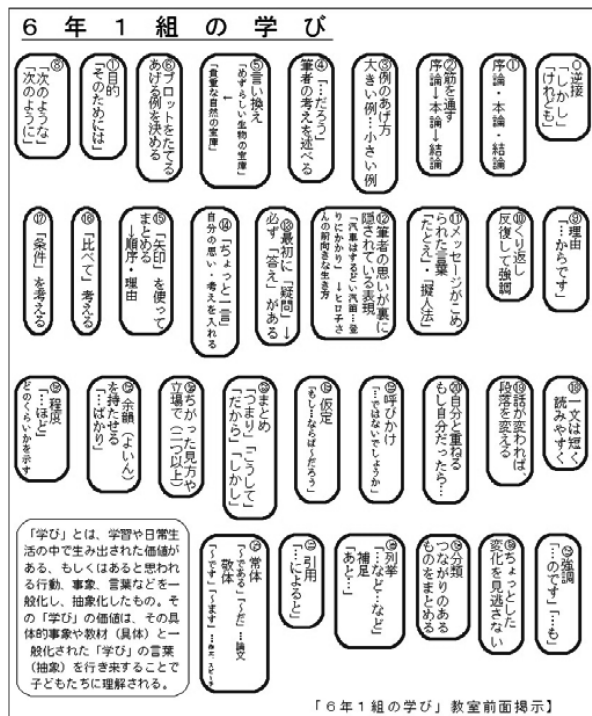
こうして、段階的且つ計画的に学習を組み立て、「見通し」を持ちながら学習を進めていくことで、子どもたち自身の中に「ここまでできるようになりたい」といった目的意識や、「次はこうしよう」という「見通し」が生まれる。そして、子どもたち自身が「めあて」を意識し、教師が「評価規準」を意識することによって指導と評価を一体化することにつながっていくのである。また、子どもたちが自分の学びに対して自己評価を行ったり、お互いに相互評価をしたりする中で、自分の学びを高めていくためには、「見通し」や「評価規準の具体化」というものが必要となってくるのである。

Ⅲ. 指導と評価の一体化をめざして「言葉の力」を活用する

具体的に、どのようにすれば教師と子どもたちがともに評価規準を具体化し、指導と評価が一体となった学習を進めていくことができるのかについて考えていくことにする。

そのための具体的手立ての一つとして挙げられるのが、授業などにおける子どもたちの学びの姿から教師が価値ある学びを引き出したり、見取ったりすることによって生み出された「言葉の力」の明確化とその活用である。授業中における子どもたちの発言や記述に見られる価値ある「学び」を明確化した上で蓄積していくことは、子どもたちに「評価の観点」を与えることにつながる。これは、Ⅱの(3)に挙がっている「学び方」を子どもたちの中に増やしていくことにつながっていく。次に示す【「6年1組の学び」の教室前面掲示】がそれである。このように教室掲示、並びにカー

ド化して、子どもたちにどの教科どの学習においてもわたって使える「学び方」として1年間積みかさねていくのである。この手法は、1990年代に伊崎一夫が考案し、様々な形で多くの実践者によって実践され、工夫がされてきた。



こうした「学び」をもとにして評価を行い、明確な観点をもとに行う評価の目が育ってくると自己評価、相互評価活動において、はじめは「声が大きかった」とか、「堂々としていた」といった表現方法の評価しかできなかった子どもも、「～と…を比べて考えてるのがよかった」「自分の経験と重ねているのがいい」というように構成や伝え方の工夫といった「学び方」や具体的な内容に対する評価ができるようになってくるのである。こうした評価が内容を高めることにつながり、指導と評価が一体化されることにつながるのである。

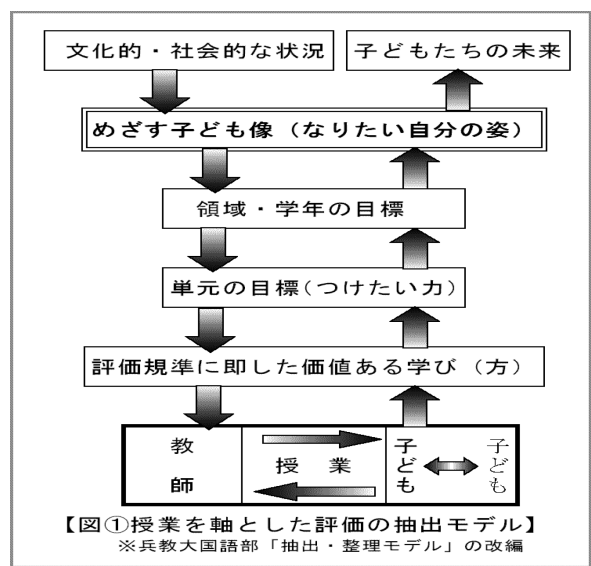
一方で教師は、この評価を通して子どもの中から生み出されたり引き出されたりした「学び方」を子どもたちの中に蓄積していくために、今後活用できる一般化した「学び方」となり得るものをまず「見つけ」（評価基準の具体化）、子どもの現れの中から「見取る」必要がある。その意味においては、評価の目を育てなければならないのは、教師も同じである。そして、その「見取る」場となるのが『授業』である。「評価基準」を生かす学習指導や指導と評価の一体化をめざした授業のあり方について堀江祐爾は、次のように「見通す－見取る－見返す」の三段階に分けて述

べている。下に示したように堀江は「見取る」の前段階として、「見通す」をおいている。

「評価基準」を生かす学習指導のポイントー指導と評価の一体化をめざしてー

- ①年間を見通した指導計画を立てる …【見通す】
- ②学習活動、特に伝え合い活動の記録を目に見える形に残す …【見取る】
- ③評価（振り返り、メタ認知）の工夫 …【見返る】

これは、先に述べた「2. 子どもの学びを促す評価基準の具体化と年間計画」と一致するものである。その見通しの上に立った「見取る」は「見通す」段階で具体化した評価基準やつきたい力をもとに子どもたちの表れを見取り、評価していくことである。堀江の挙げる伝え合いによる「いいとこみつけ」などが具体的な学習の姿となる。こうした学習が成立していくために、実際の授業においては、下の図のような学習のモデル（図①授業を軸とした評価の抽出モデル）が必要であると考えられる。



このように、実際の見取りに即しては、子どもたちにこの図にもあるようにまず、「めざす子ども像」の措定・共有が必要である。これは、各教科や単元の目標は各学年・領域の目標から具体化し、生み出されるものが望ましい。そして、このモデルでは、そこから具体化された各単元の評価基準に即した価値ある学び（方）を授業（教師と子ども・子ども同士のやりとり）の中で見取り、蓄積していく。それによって、教師のめざす子ども像・子どもたち自身のなりたい自己の姿に近づいていくというのである。あくまで授業の中で子どもと教師、子どもと子どもの相互作用に重点を置き、「価値ある学び」を教師が「見取り」→「意味

づけ」→「活用場を設定する」という流れで学習を組織し、繰り返していくことで堀江のいう「見返す」段階にまで子どもたちを導くことができるのである。この「見返す」段階における評価活動が本当の意味で指導（支援）に生かされた学習となり得るのではないかと考えている。

そこで、本稿は小学校国語科における評価規準の具体化と、それをもとにした年間計画的な取り組みの具体的な実践を紹介する。その中で、特に「見返す」段階における評価活動の工夫によって、評価と指導の一体化をねらった具体的な授業づくりの例として6年「宮沢賢治」の学習を提案し、評価と指導の一体化をめざした授業のあり方を考察するものである。

Ⅳ. 指導と評価の一体化をめざした授業づくりの例 ～6年国語科「宮沢賢治」～

○単元「宮沢賢治の生き方に学ぼう」の学習の展開と考察

①「見通す」段階における授業の展開と考察

本単元「宮沢賢治」は子どもたちが（資料①「書く」領域の年間計画）に示した通り、1年間の「見通し」の中でのゴールである「卒業論文」づくりへ「つなげる」ために、これまでの学びを生かす場（国語科総合単元）であるということを確認することからはじまる。そして、その中で、本単元の「めあて」である「賢治の人物像や生き方から自分が学んだことを賢治論文にして紹介しよう～これからの自分の生き方の指針として～」が子どもたちとともに話し合われ、生み出された。これはもちろん教師のうちにある国立教育研究所の「5・6年書くことの評価規準」である下の5項目

- ・目的や意図に応じて自分の考えを効果的に書く
- ・全体を見通して、書く必要のある事柄を整理する
- ・自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組み立ての効果を考える
- ・事象と感想、意見などと区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり、詳しく書いたりすること
- ・表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること

とのすりあわせによって、その中の活動ごとにさらにより具体化されたものである。さらに、子どもたちが具体的に学習展開のイメージを持つために、上の5項目に即して各次ごとの学習のめあてをいただき、単元の学習の流れを子どもたちと共通理解していった。具体的に本単元「宮沢賢治の生き方に学ぼう」において具

体化された各次ごとのめあては、次の3つである。

第1次『伝記や作品から自分の「賢治像」を明らかにしよう』

第2次『「賢治像」と「自分の生き方」をつないで賢治論文にまとめよう』

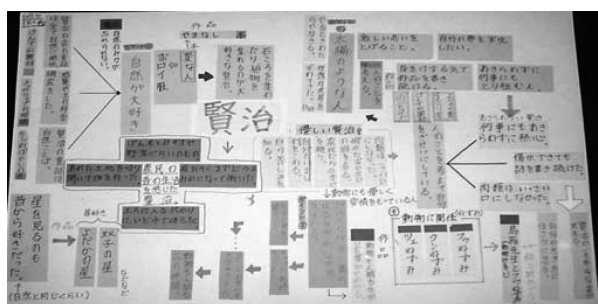
第3次『「宮沢賢治」からの学びをふり返ろう』

こうしためあてを立てたり、学習の流れを教師と子どもで共通理解するといった実際の第1次の学習に入る前に行う「オリエンテーション」が単元内における堀江の言う「見通す」段階にあたる。学習の「めあて」の作成や学習の「見通し」を子どもとともに確認していくためには、これまでの学習において生みだし、蓄積してきた「6年1組の学び」を活用するのである。この「6年1組の学び」をもとに子どもたちはこの単元の学習を通して「自分がどうなりたいか」を具体的にイメージすることができるのである。本単元において子どもたちは、それまで蓄積してきた「6年1組の学び」を賢治論文を書く上でどのように活用していくかを考えながら学習を進めていく。それによって、自分の賢治論文の完成イメージをもちながら学習を進めていくことができるのである。こうした「見通す」段階においてつきたい力にある程度の見通しが持てることが、最終の「見返す」段階において子どもたち自身が自分にどんな力がついたのかを「メタ認知」することにつながると考え、実践をすすめた。

②「見取る」段階における授業の展開と考察


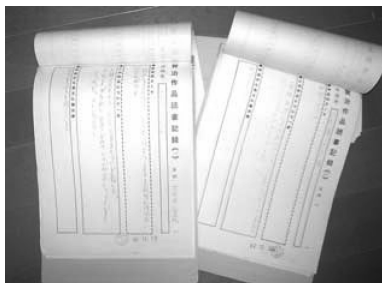
学習過程においては、第1次『伝記や作品から自分の「賢治像」を明らかにしよう』第2次『「賢治像」と「自分の生き方」をつないで賢治論文にまとめよう』が「見取る」段階である。堀江の言うようにこの段階では、自分の意見や考えを目的や意図に応じて目に見える形にし、他者との伝え合いを通して高め合う段階である。

具体的に第1次では、自分の「賢治像」を明らかにするために教科書の伝記「宮沢賢治」（東京書籍6年下：西本鶏介著）を読んで得た情報と賢治の作品を読



賢治Webマップ

その伝記の情報と結びつけることによって、「賢治像」を読み深めるための作品からの情報は、伝記の学習と並行して行った朝読書等の時間を利用した賢治作品の読み広げによって蓄積していった。(下写真：賢治作品読書記録ファイル参照)



こうして賢治の「作品」を数多く読み、そのテーマや作品の要素（登場人物・設定・因果関係・はじめ・

終わり）などを賢治作品読書記録ファイルに蓄積し、その情報をマップ作りに活用していくように促していった。

結果的にマップにおいては、中心から外側にいけばいくほど、「賢治像」がより具体化されるという構成になるよう、伝記からの賢治の情報と作品からの情報を整理していった。また、作業の途中に「伝え合い」や一斉授業を入れ、自分の賢治像を高める場を設定した。伝え合いによって仲間から得た賢治像に関する読み取り情報は、Webマップ上で色を区別したり、情報源を記述するように助言した。これは、自分の「賢治像」の深まりが自覚できるようにする配慮である。

このように、子どもたちそれぞれがWebマップ作りを通して自分の賢治像に関する情報を整理し、賢治像として目に見える形にすることが出来た。続いては出来上がったWebマップを活用して、自分の賢治像を仲間と伝え合い、自分の賢治像をより深めるために、今度は自分のWebマップを「賢治論」として文章に再構成していった。これが第2次『『賢治像』と「自分の生き方」をつないで賢治論文にまとめよう』である。

第2次では、自分の賢治像を表したWebマップを自分なりに再度読み解き、文章化する上での構成を考えるとところからはじまる。構成はこれまで説明文の学

習で学んできた「序論－本論－結論」に従い、賢治論文（下書き）を作成していった。ここでも堀江の言う「見取る」段階として、子どもの生み出す賢治論文から価値ある学びを引き出し、見取り、教師と子ども、子ども同士が伝え合いを行いながら互いの表現を高めていく学習を行うのである。（下写真参照）

まずは、自分で賢治論文を互いに読み合い、互いに評価コメントを付箋紙に書いて目に見える形にしておく。この評価



写真 評価コメントを書き合う子どもたち

コメントには、「6年1組の学び」の活用を評価したもののや、内容を高めるための新たな作品の情報をアドバイスしたものなどがあるが、ここで大切なのは位置づけるかである。この評価コメントを位置づけることを促す指導こそ、評価をもとに学びを高めていくものであり、「指導と評価の一体化」につながるものである。さらに、その評価コメントをどう自分の作品にいかしたのかということを目に見える形に残すことを促すことが、その子どもが自分の高まりを自覚することにつながると思われる。そこで、今回は仲間との伝え合いを終えてその評価コメントを自分の作品にどう位置づけ、それをもとに自分がどのように自分の賢治論文を改編したのかということもあわせてちがう色の付箋で書き残すことを促すことにした。その原稿が下に示したものである。

黄治の日記や作中記を読んで、黄治の生き方を学んでいく中で、わたしが一番心に残っているのは、**「黄治の生き方を学んでいこう」という一語**です。わたしは、この一語を大切に思っています。

黄治の生き方を学んでいこうという一語は、わたしの人生に大きな影響を与えました。黄治の生き方は、自分自身で考え、行動し、責任を負うこと、そして、他人と協力して、社会のために貢献すること、これらが中心でした。黄治の生き方は、わたしの人生に大きな影響を与え、わたしの生き方を決めることになりました。

黄治の生き方を学んでいこうという一語は、わたしの人生に大きな影響を与えました。黄治の生き方は、自分自身で考え、行動し、責任を負うこと、そして、他人と協力して、社会のために貢献すること、これらが中心でした。黄治の生き方は、わたしの人生に大きな影響を与え、わたしの生き方を決めることになりました。

最後に、この黄治の精神は、今なおわたしの心に生きているから、わたしのために奮起する人がいるのだと思います。

●読後感
自分の推論によって書き直したり、
書き加えたりした部分-自己評価

○傍注部
仲間のアドバイス（付箋）を位置づけ、付加した部分-他者評価

◎太字部
6年1組の学びが使えて
いると評面された部分

さらに、指導と評価の一体化を図るために、仲間の作品内容や表現の中ですばらしいと思ったものを必要に応じて仲間の論を引用することを促したのである。その際に引用先を明らかにしておくことを助言した。以下に提示した資料が仲間の表現のよさを生かそうと吟味している過程のものである。左上の付箋には、すばらしいと思った仲間の表現がメモしてあり、それを自分の作品の中にどう位置づけるかを吟味し、結局、「賢治の生き方から常によく考えることの大切さを学んだ」という仲間の考えを生かして自分の結論を書いていることがわかる。

こうして、第2次『「賢治像」と「自分の生き方」をつないで賢治論文にまとめよう』の学習を終え、「見取る」段階の学習過程を終了したわけであるが、改めて第1次のWebマップづくり、第2次の「賢治論文」づくりについて考えてみると、どちらも子どもたちが自分の賢治像を作り上げ、それを目に見える形にして、それを「見取る」段階である。どちらも子どもたちが価値を生み出し、作品を作り上げていく段階で他者との「伝え合い」を行い、相互評価から自己評価を通して自らの作品や考えを高めていく姿が見られた。これは、この後行われる「見返す」段階における「いいところみつつけ」が同時に行われているということである。実際にこれが評価活動によって学びの高まりを生む部分であり、いわゆる「指導と評価の一体化」が図られる部分であったと言える。こうした「見通す」段階において行われた「見返す」活動によって、子どもたちは、自分の学びの高まりをメタ認知することができたのではないと思われる。

つまり、このような単元の流れの中でおもに子どもたちそれぞれが活動を行う「見取る」段階においても他者との伝え合いの中で細かく「見返す」場、いわゆる伝え合いによって他者による相互評価から自己評価を行う場を設定することによって、子どもの学びを促進することが出来ることが確認できた。「指導と評価の一体化」を図って行くにあたってはこの「見取る」→「見返す」の往復を繰り返すことが出来る単元の流れをつくっていくことが重要であることもあわせて確認できた。

③「見返す」段階における授業の展開と考察

堀江は、「見返す」段階においては、特に次の2点が重要であると述べている。

- ・年間指導計画における学習活動の目的や意味を考慮しながら、「伝え合い活動の記録」などをもとに、学習者に学びの成果を「評価（振り返り、メタ認

知）」させる場を充実させる。

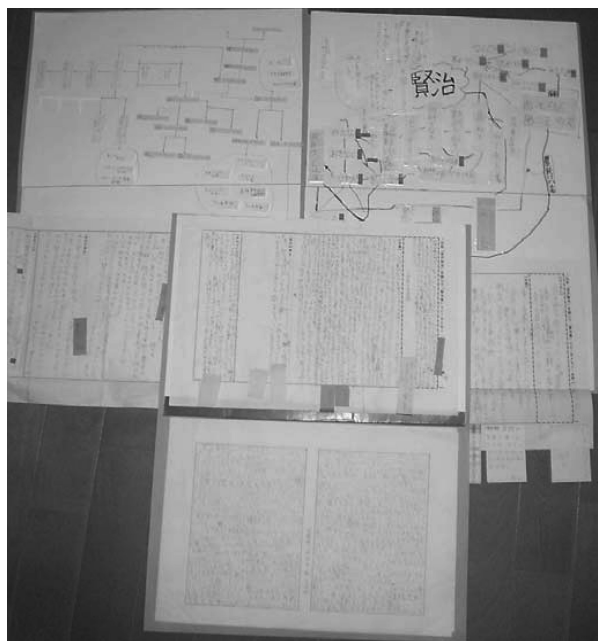
- ・蓄積した「学級独自の観点（学級文化）」を活用して、一人ひとりがどんな「言葉の学びをしたのか」について、自分の言葉でメモさせる。

上の2点を満足させるために、第3次『「宮沢賢治」からの学びをふり返ろう』では、次の2つの活動を行った。

- ア.「賢治ポートフォリオ」に自分の学びをまとめよう…学びの成果を「評価（振り返り、メタ認知）」させる場

- イ. 自分の賢治からの学びをスピーチしよう…他者の学びを評価することによって、自分の学びをさらに振り返り、学びの価値を自覚させる場

まず、ア.「賢治ポートフォリオ」に自分の学びをまとめようでは、これまでつくってきたWebマップや仲間からのコメント、構成メモなどを「賢治ポートフォリオ」にまとめていく。（下写真参照）

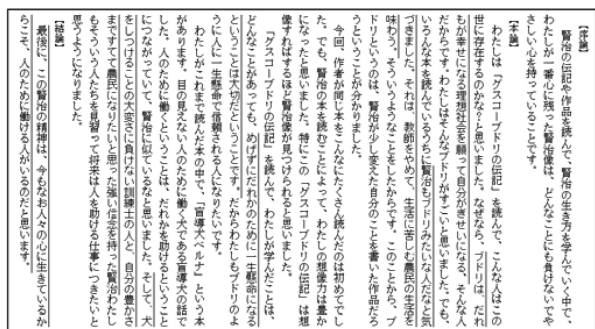


賢治ポートフォリオ

まとめていくにあたり、仲間からのコメントは、価値あるものを残し、その価値について蓄積してきた「6年1組の学び」に照らし合わせながら、自分なりの言葉で書き残しておくことを助言した。これは、堀江の言う「蓄積した学級独自の観点（学級文化）」を活用して、一人ひとりがどんな言葉の学びをしたのかについて、自分の言葉でメモさせる」ことにつながる。

次に、このように出来上がった「賢治ポートフォリオ」を見返し、自分が作り上げた賢治論をもとに、自分が得たのかを明らかにして伝え合う学習「イ. 自分の賢治からの学びをスピーチしよう」に進んだ。この

スピーチ学習の設定は、堀江の言う『学習者に学びの成果を「評価（振り返り、メタ認知）」させる場を充実させる』場となる。スピーチの原稿やメモは、内容面では、自分の賢治論原稿から特に自分が賢治から学んだことがあらわれている部分、つまり、自分らしさがでていると思われる部分に線を引き、それをもとにスピーチメモにしていこうように促した。



自分の質治論文の中で、最も自分が伝えたい部分、自分らしい伝えを出せたところなどに傍線を引き、その部分を要約・組み合わせを行い、スピーチメモをつくる。

さらに、その際に形式面においては、これまでと同じく「6年1組の学び」を活用してスピーチとして伝わりやすいように工夫するよう助言した。こうしたスピーチメモや原稿をつくることにおいて子どもたちは、改めて自分の学んだことをより焦点化し、活用させることで定着を図ることにつながる。いわゆる堀江の言う蓄積した「学級独自の観点（学級文化）」を活用して、一人ひとりがどんな「言葉の学びをしたのか」について、自分の言葉でメモさせる場となるのである。さらに、その観点で相互評価し、それを目に見えるようにすることで、「言葉の学び」はよりはっきりしたものになるのである。

このスピーチ活動における評価の観点は、自分の「賢治論」をより効果的に伝えるために必要な部分を



選んで、結論がよくわかるように話すことができるかということである。

実際にスピーチ
をするにあたって

は、次に示す写真のように自分のポートフォリオをプレゼンテーションしながら、賢治論のよさをスピーチしていった。

一方聞き手の子どもたちは、スピーチの評価として次の2つの観点をもとに評価した。

観点1. 賢治論を伝える上で効果的な内容が含まれているか

観点2. 「6年1組の学び」を適切に使えているか

この2つの観点をあたえて仲間のスピーチを評価することによって、仲間の賢治像のよさ（内容面）とその内容を効果的に伝える表現の工夫（形式面）の両面のよさを見とることにつながる。

実際は2つの観点で一度に聞き分けるのは不可能であるため、それぞれの観点で聞くために1人2回ずつスピーチを行った。

まず、1回目の観点1については、下の写真のような評価シートを用い、スピーカーの最も伝えたいこと、そのスピーカーならではの表現などを聞き取り、メモして目に見える形にするものである。

「宮沢賢治の生き方に学ぶほうき屋スピーチ評価メモ(内容編)」	
★仲間のスピーチを聞いて、スピーチの内容として自分に生かすことのできる「ポイント」なる言葉や表現をメモしておきましょう？	
スピーカー	自分に生かせることばや表現
美緒さん	～はまちがっているのではないでしょう か？ もったつと自然を大切にしてい く まがあると思う。
真理さん	賢治の生き方が自分にヒントをくれた 考えることの大切さを何度もくり返し てつかっていた。
七星さん	作品の内容をたくさん引用して、賢治 の本当の思いやりにつなげていた。 自分のやるべきことをやる人になり たい。(自分につなげて感想をいう)
倫弘さん	いくら農民になることが大切だと思っ ても賢治のようににはできない。賢治の すこさを強調している。
哲哉さん	命の大切さと命のつながりを学んだ。 学んだことを自分のこれからの生き方 に生かしていきたい。

この聞き取りに際しては、子どもたちは、自分の賢治論とのすりあわせを行い、価値あると思われるものを取り出していった。いわゆる情報の解釈を行いながら、取り出し、自分の意見・考えとのすりあわせを行ったのである。堀江の論に照らすと「他者の表現を通して、自分の位置を知る」ということを行ったことになる。

さらに、観点2で評価する2回目のスピーチに関しては、次に示す写真の「6年1組の学びカード」を手元に置いて、参照しながらスピーチの中に生かされている学びに対する評価を行った。次に示したシートは、スピーチの中にどの「学び」が活用されているのかということを開きとって目に見える形にしていくためのものである。

「6年1組の学び」活用評価表

・発表者【下野、若田、若田】

・教科・内容【さくさくお楽しみ】

・見つけた『6年1組の学び』

16	エッセイとスピーチ
20	分類を使う
ア	例えを使う
新	未来を語っている
新	例えを使う
新	最後に

記録者【田中 樹】

「6年1組の学び」活用評価表

・発表者【若田、若田、中山】

・教科・内容【さくさくお楽しみ】

・見つけた『6年1組の学び』

16	なになに
新	また
20	さくさく
新	はらに
新	なにより
0	しかし

記録者【田中 樹】

「6年1組の学び」活用評価表

上のシートでは、「6年1組の学び」の通し番号とともにスピーチに使われている「学び」を取り出している。これは、これまで蓄積してきた一般化された「学び」の意味を理解して結びつけることができていることの表れである。さらに注目すべきは、番号の欄に「新」と記されているこのスピーチから見つけた「6年1組の学び」にはないと考えられる新たな学びを発見しているところである。これは、スピーチの内容や構成から学びを自らが生み出していることであり、具体的なスピーチの内容を抽象化して自分の言葉で一般化したということである。例えば、上のシートでは、賢治の比較対象として別の偉人の伝記を読んだ経験を入れていたIさんのスピーチから新しい学び「賢治と例を比べている」を生み出している。これが新しいクラスの学びとするかどうかは別として、このように「学び」として一般化してとらえることができれば、今後の学習においても活用することが出来る。こうした姿は、「学びを活用する」の項でも述べたとおり、「6年1組の学び」を繰り返し活用し、堀江の言う「見通す―見取る―見返す」の過程を踏んだ学習を積み重ねてきた成果であったのではないかと考える。

V. 「学びの一般化」をもとに成り立つ「指導と評価の一体化」

今回の「宮沢賢治」の実践においては、次の2点において堀江の言う蓄積した「学級独自の観点（学級文化）」である「6年1組の学び」を活用した。

- ・「6年1組の学び」を活用して評価することで具体的な内容や詳しい構成など実のある評価ができる評価の目を育てる。
- ・「6年1組の学び」と照らし合わせながら、自分の学びを見返すことで自らの学びの高まりをメタ

認知する。

そもそも蓄積した「学級独自の観点（学級文化）」である「6年1組の学び」は、国語だけにとどまらず、各教科、領域において活用することが出来るいわゆる「一般化された学び」の集まりであり、これを活用できているかということを評価することが自ずと学びを高める指導となる。これが「指導と評価の一体化」であり、今回の実践においては、特に、第1次・第2次の「見取る」段階において、「6年1組の学び」を活用した相互評価・自己評価活動を入れることで子どもたちの学びの高まりが見られた。これは、「見通す」段階ですでにそれまでに蓄積された「6年1組の学び」があり、オリエンテーションにおいて、どの学びを活用できそうか、または、新たな学びが生まれそうだという期待感と見通しをもって学習に取り組んだ結果ではないかと考える。さらには、「見返す」段階で、仲間の表現を「6年1組の学び」と照らしながら評価することで、自分自身が新たな学びを生み出すところまで一般化された学びを意識し、使いこなしている姿を見取ることが出来た。こうした子どもたちの学びへの意識や評価の目を育てるための「指導と評価の一体化」は、「見通す―見取る―見返す」の過程を踏んだ学習の中で、「学びの一般化」をし、それを活用していくことで成立するものであることが実感できた実践であった。

つまり、「指導と評価の一体化」を支えるのは、一般化され、常に活用できる「学び」の蓄積であると言える。そこで「指導と評価の一体化」に向けて教師に求められるのは、この「一般化された学び」を子どもたちの学びの中から生み出し、蓄積していくための学習の工夫であると言えるのではないだろうか。

参考文献

1. 鶴田清治「国語科の基礎基本の指導」2000 明治図書
2. 堀江祐爾「国語科授業再生のための5つのポイント」2007 明治図書
3. 兵庫教育大学附属小学校平成14年度提案要綱
4. 伊崎一夫・阿部秀高編「移行期からはじめる新しい国語の授業づくり」2009 日本標準
5. 伊崎一夫「学習指導案が授業を変える」2011 日本標準