

表現し評価する社会科の授業実践

安藤輝次

(奈良教育大学)

上村富男・平野武史

(姫路市立南大津小学校)

Practices of Social Studies to Focus upon Expression and Assessment

Terutsugu Ando

(Department of Education, Nara University of Education)

Tomio Uemura, Takeshi Hirano

(Minami-Ohtsu Elementary School)

要旨：平成22年の指導要録改訂によって、新学習指導要領の眼目とされた「思考・判断・表現」が観点別学習状況として新設された。来年度から小中高と順次、指導要録で実施されることになるが、そのためには、第1には、単元レベルで授業を構想し、第2に、子どもの知識理解の学びを形成的に評価しながら、補正や修正を加え、第3に、早めに最終的な学びのゴールを見据えたルーブリックを提示して、第4に、子どもを評価過程に関与させなければならない。

本稿で紹介する実践は、そのような考え方に立脚し、説明的表現のルーブリックによって特定の単元のみで通用するルーブリックよりはるかに教師の負担を軽減し、子ども自身による目的意識的な学びを促進するものである。

キーワード：単元プラン、小学校社会科、思考・判断・表現、ルーブリック、一人ひとりの学び

1. はじめに

教師が子どもに「考えなさい」と言っても、どのように考えるのかということが分からなければ、子どもは考えることはできない。

そのための手立てとして、教師が「A資料とB資料を比較して、言えることは何ですか？」と発問して、子どもに考えさせる授業がある。しかし、そこで子どもが考えたことは、所詮、子どもは、教師が自分たちに何を期待しているのかということのを押し量りながら、発表したり、解答したりしているにすぎない。とすれば、子ども自身の切実性が弱いという面は否めず、浅い思考・判断の表現になりやすい。

では、どうするのかと言うと、子ども自らが問題を設定し、じっくり時間をかけて、追究するような状況を設定することである。そうでなければ、子どもは、本気になって考えるようにならない。もちろん、単元の始めは、教師が説明したり、机間指導をして子どもの間違いを正したり、ヒントを与える教師主導の授業も必要である。しかし、ある時点から子どもたちの自律性に重点を移し、子ども同士で「ああでもない、こうでもない」と試行錯誤しながら学びを進めていく中

でしか、子どもの深い思考や判断は生まれない。

ここに紹介するのは、そのような教師主導から子ども主導へ重点を移しながら、子どもの思考や判断をさせ、その表現を子どもで相互評価したり、教師が見取りながら、形成的な評価と学びを生み出す実践である。

通常は、教師が目標を設定し、指導と評価と関連付けて計画する“指導と評価の一体化”の手法を取るが、その場合、教師主導の授業になりがちで、子どもたちの思考・判断の自由度を生み出すことが難しい。したがって、本実践では、教師が評価計画の大枠は保つものの、子どもにも評価過程に係わらせて、“評価と学びの連動”にまで繋げる試みをしている。

平成23年度から小学校で採用される新指導要録では、思考・判断・表現の観点別学習状況をどのように評価するのかということが焦眉の的になっている。私たちの経験から言えば、単元レベルで授業を構想しなければ、深い思考や判断を促し、評価することが難しい。では、どのように構想し、展開するのか。

このような教育的要請を受けて行ったのが私たちの今回の実践研究であった。授業者である平野先生は、“評価と学びの連動”は初めての試みであって、子どもたちも慣れていないという制約はあるものの、一定

程度の成果を見いだせたのではないかと思います。皆様のご批判・ご批評を賜りたい。

(安藤輝次)

2. 表現し評価する社会科の取組

南大津小学校では、平成21年9月に、3年生から6年生を対象に社会科に関する意識調査を行い、その結果、次のような実態が明らかになった。

- (1)「社会科は好きだ」という質問に対して「そう思う」と「どちらかと言うとそう思う」を合わせると、3年生は82.6%であるが、4年生には77.3%と低くなり、その後の学年でも“社会科嫌い”が増えている。
- (2)「体験的な学習」が好きな子どもは89.6%であるが、「地図やグラフなどの資料を読みとること」が苦手と感じる子どもは全校で42.6%であり、地図やグラフ等の統計資料を読み取る力に課題がある。
- (3)「調べたことをまとめること」「自分の考えを発表すること」について苦手意識を持つ子どもは、それぞれ46.2%、44.3%であり、自分の言葉で表現することに課題がある。

私たちは、このような子どもの実態に驚き、本校における社会科授業の在り方に対しても猛省を促した。というのは、私たちの社会科授業は、教師が社会の事実や事象を教科書によって説明して、教え込むという傾向が強かったからである。

平成20年度の小学校社会科学習指導要領では、社会科は、社会的事象に関心を持ち、多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること、社会的事象に関する基礎的・基本的な知識や概念を確実に習得させ、それらを活用する力や課題を探究する力を育成すること、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力の基礎を育成することを基本方針として改訂された¹⁾。そして、社会科学習指導において、問題解決的な学習を一層充実させ、児童一人ひとりに「市民・国民として行動する上で必要とされる資質」である「公民的資質」の基礎を養うことが求められている²⁾。

また、本校が深くかかわっている姫路市小学校社会科教育研究会（以下「姫小社研」と称す）では、「問題解決的な学習や体験的な活動の重視、一人一人を伸ばす評価などを研究の視点として授業研究に取り組み、研究を進めてきた。」³⁾

要するに、学習指導要領や姫小社研では、活用や問題解決的な学習を進めていく上で、調べたことをまとめたり、資料から筋道を立てて考えたり、自分の言葉で表現することが重視しているが、本校の子どもたちは、このようなことに苦手である。

もっと子どもたち一人ひとりがしっかりと考え、自信を持って自分の言葉で表現することができるようにしたい。とすれば、教師は、問題を掴み、調べてまとめるというような問題解決的な学習を取り入れたり、ICTの効果的な活用によって、子どもの興味・関心を高め、内容理解の助けとなるような授業の工夫をしなければならぬ。

私たちは、子どものアンケートの結果、このような問題意識は教師間で共有できたが、しかし、授業を見る限り、子どもたちの思考力や表現力が高まったという実感がなかなか得られなかった。教師は、グループごとに調べたことを話し合っただけの活動を導入しても、特定の子どもが発言するだけになったり、子どもの表現も全体を練り合わせて考えたようにはならない。一斉授業では、相変わらず一度も自分の考えを表現することもなく終わってしまう子どもが数多くいた。

この時点で、私たちは、教師が教える授業から子どもとともに考え、学び合う授業への切り替える必要性を感じていたが、どうすればよいか分からなかった。

そのような折、研究協力者の安藤先生から「協同学習に取り組んでいる神戸大学附属住吉中学校を訪問すれば」という助言をいただいた。それで、研究推進委員4名と学校長の5名が同校を訪問し、協同学習の実践に触れ、お話を聞きながら、私たちは、協同学習を取り入れれば、本校の子どもたちの教育課題を幾らか解決できるのではないかという思いを抱くようになった。

それ以来、私たちは、D.W.ジョンソンたちが提唱した協同学習に関する文献(D.W.ジョンソン他(杉江修二 他訳『学習の輪』、二瓶社、2008年、J.ジェイコブズ(伏野久美子 他訳『先生のためのアイデアブック』日本協同教育学会、2007年)を教師間で購読して、すべての学年の学級で社会科だけでなく他教科や学級活動でもこの手法を取り入れて、実践を重ねてきた。その際に、話し合いマニュアルを作成して、全校で統一した方式で、子どもたちに協同学習の手法を導入していくと、子どもたちは、少しずつ自信を持って自分の考えを表現したり、授業の中で自分らしさを発揮できるようになってきた。また、協同学習を通して、授業外の場面でも、掃除や係活動でグループの中で一人一役を担い、自主的に活動する姿が見られるようになり、自分に責任を持ち、相手を認め、互いに賞賛し合うことで、良い相互協力の関係性が生まれつつあるように思われた。

そして、児童の表現を促すための授業展開の工夫として、①発問・指示の工夫②ICTの活用の工夫③個のよさを生かす指導・支援を設けて、研究を進めてきた。

このようにいずれの方向から授業研究を行うにしても、子どもたちが思っていることを表現し合い、それをもとに考え、さらに深い表現を生み出すという授業を行い、そこでの子どもの表現や思考を教師が見取る

ということをしなければならない。そのようなサイクルをもっとも円滑に導きだすのが調べ学習であった。

従来の調べ学習では、子どもたちが調べた内容をまとめ、発表して終わりであり、内容的には深まりが感じられなかったが、一人調べと全体発表の間に協同学習を入れることによって、子どもたちは、調べたことを考え判断し、それを他の子どもたちに分かりやすく自分の言葉で表現するようにさせることが大切である。そのために、私たち教師は、授業の中で意図的に表現する場を設け、そこでの子どもの表現を手がかりに彼らの学習状況や考えを把握し、学習目標がどの程度まで達成できたかということを評価すればよい。

そのためには、授業における子どもの表現を次の3つに分けて捉え、評価することとした⁴⁾。

- ①確認的表現：既習事項や調べたことなどを確かめるための表現
- ②整理的表現：既習事項や調べて得た情報を比較・分類・整理し、思考を促し、理解を深めるための表現
- ③説明的表現：調べたことや考えたことを再構成し、他者に説明するための表現

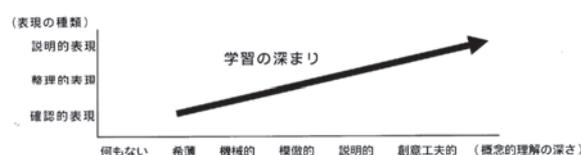
さらに、思考・判断を表現する目標がどの程度達成されたかを評価する尺度として、安藤先生の編著『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』（図書文化社、2009年）で紹介されていたメル・レヴィーンの概念的理解の段階⁵⁾とこの3種類の表現を独自に組み合わせ、図1のような子どもの学びの表現を段階的に評価できるような方式を創案した。この図では、縦軸を表現の高まり、横軸を概念的理解の深まりとし、評価が右上に位置づけられるほど学習（表現力）が深まっていることを示している。

表1 6段階の概念的理解の深さと特徴

深さ	特徴
・何もない	概念の重要な特徴の確認や例をあげることができない。
・希薄	概念の1つか2つの特徴は言えるが、他の概念との違いを説明できない。
・機械的	教師の説明をまねることはできるが、概念を使ったり、例を言ったりすることができない。
・模倣的	概念を活用できるが、自分で何をしているかわかっていない。
・説明的	他の概念との比較対照だけでなく、自分の言葉でその概念を説明し、例を示すことができる。
・創意工夫的	教師が教えた以外の仕方でも概念を応用できる。



図1 学習の深まりにおける3種類の表現と6段階の概念的理解の相関関係



実際の授業では、1時間の授業において3種類の表現の中から1つを選び、6種類の概念的理解の段階（授業によっては、4段階や5段階に留めることもある）に応じた具体的な子どもの学びの姿を記述したルーブリックを作成する。教師は、授業に多様な学習活動や学習形態を取り入れて、子どもの様々な学びの表現をさせ、座席表によって子どもの発言や行動を記録し、形成的評価をする。

本稿では、このような方法論に基づく取組を平成21年度から行ってきた。ただし、学校の実践は、それほど短期間に変わるものではない。私たちにとっては、新しい方法論を適用して、それを広めることが目的ではなく、その方法論を適用した結果生じた子どもの反応を確かめ、時には理論を修正しながら一步一步進めていく慎重さを保ってきたつもりである。次に示す平野実践は、そのような試みの一つである。

(上村富男)

3. 表現し評価する歴史授業の実践

3. 1. 単元の構想

本単元「戦国の世は、どのように統一されたの」は、小学校社会科学学習指導要領の第6学年の内容（1）オを受けて、「戦国大名の群雄割拠の状態から豊臣秀吉の全国を統一した後、江戸幕府が政治を行った時代に至るまでの時期のうち、キリスト教の伝来、織田・豊臣の天下統一、江戸幕府の始まりの3つの歴史的事象を取り上げ、これらを具体的に調べることを通して戦国の世が統一されたことがわかるようにする。」ことをねらいとして構想した。

織田信長、豊臣秀吉、徳川家康が生きた戦乱の時代は、歴史に名を残す武将が数多く排出されており、子どもたちにとって馴染みがある。とりわけ、「織田がつき、羽柴がこねし天下餅、座りしままに食うは徳川」と江戸時代の狂歌で言われたように、この3人の武将のリレーによって天下が統一・平定されていった。また、この3人は、それぞれ個性的な人物なので、子どもの興味・関心に基づいて人物を選択させて学習を進め、幾つかのエピソードを知ることを通して、彼らの行動や業績などに興味や関心をもつのに適している。

指導にあたっては、3人の武将が天下を統一するまでの過程が理解できるように、次のような手順で子どもたちの学習を進めたいと考えた。

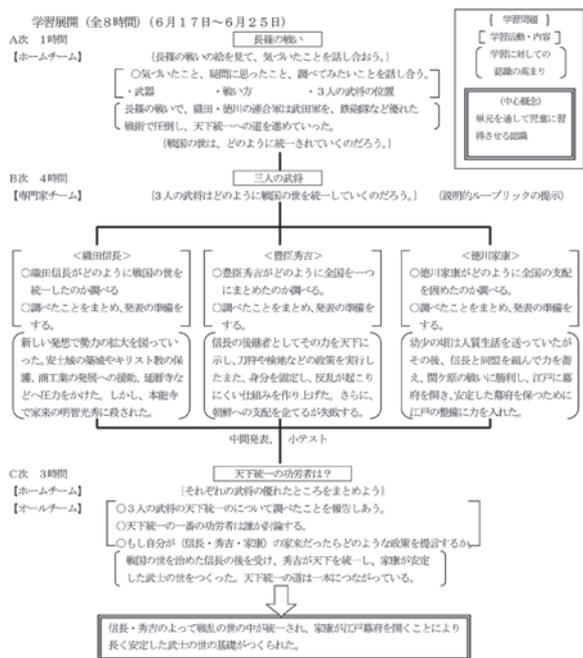
- (a)戦国時代の勢力分布図をもとに、当時の有名な武将について話し合い、学習への関心を高めた後、長篠の戦いの屏風絵から気づいたことを個別でまとめてから小集団、一斉という形態をとることで、話し合いの質を高める。
- (b)「戦国の世は、どのように統一されていくのだろうか?」という学習問題を設定し、調べる計画を立て

- その後、「ジグソー」⁶⁾を用いて調べることを告げた。ジグソーとは、ホームチームで異なった課題を割り振った後、課題ごとに集まり、専門家チームを作り、そこで課題について調べたり、協同で解決し、そこで学んだことをホームチームに戻って、チーム内のメンバーに教えて、共有するという方法である。
- (c)最初に作るグループとして「ホームチーム」のメンバー間で相談し、信長、秀吉、家康から自分が調べたい人物を選択する。
 - (d)ホームチームから離れて調べる同じ人物ごとに「専門家チーム」を編成し、屏風絵や年表などを活用し、チーム内で一人調べや協同学習をさせながら、それぞれの人物の業績を捉える。
 - (e)「ホームチーム」に戻り、調べたことを発表し合い、3人の業績を関連付けて考察することによって天下統一の道は一本に繋がっていることを捉えさせ、3人の武将の特徴を掴ませる。
 - (f)一斉授業で「天下統一の一番の功労者は誰か」というテーマでディベートを行い、自らの学びも振り返りながら本単元のまとめとする。

3. 2. 単元の修正と評価の位置づけ

この単元は、当初は7時間の予定であったが、図2のように、結果的には計8時間の実践となった。

図2 本単元における実際の展開



このように本単元における構想は、実際の授業展開においては幾つかの点で修正が行われた。その修正点をまとめると、次のようになる。

第一に、C次の第3時を設定したために、総時間数が7時間から8時間となった。「もし自分が〜」と子

どもに考えさせる場面を設けることによって信長・秀吉・家康の業績等を自分自身に引き寄せて学んだ内容をまとめながら考えることができる。

第二に、B次の第3時に中間発表会を設けたことである。これによって、自分たちは調べたつもりでも、他の子どもたちに伝えることで自分が理解できていない内容に気付くことができよう。このような修正は、私(平野)が机間指導し、子どもたち一人ひとりの理解状況を把握する過程で、子どもたちが意欲的に調べるためには、「さらに調べないといけない」と気付くことが必要であると感じたからであった。

第三に、C次の「天下統一の功労者は？」をディベートではなく討論にしたことである。ディベートならば、子どもたちに信長・秀吉・家康と形式的に割り当てて論議を戦わせることになろう。しかし、この単元のねらいを思い起こせば、子どもたち自身が調べたい武将を自由に調べ、調べた内容を子ども同士で互いに深め、他の武将と比較対照して学びを生かそうとすれば、討論のほうがよいと考えた。

第四に、B次の第4時に次頁右のような知識・理解を問う小テストを実施したことである。この単元における基礎的・基本的事項の確認なくして、C次の討論を活発化させ、理解を深めることはできない。小テストは、多項選択式を中心に一部を空所穴埋め式によって作成・実施した。

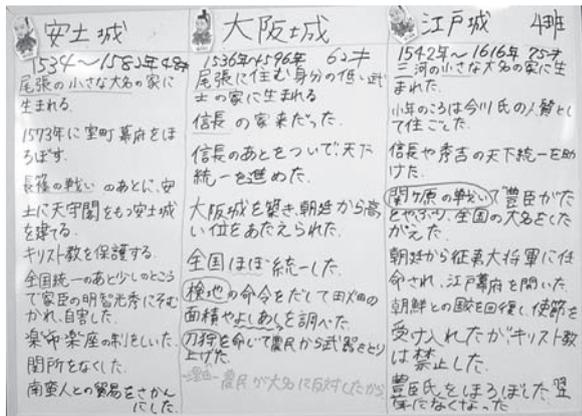
単元末に実施するテストとは異なり、子どもが基礎的事項をどの程度まで理解できているかということを教師が確認するだけでなく、子どもの得点をホームチームごとに平均化して知らせることで、子どもたちは、自分のホームチームの得点を念頭に置き、「チームのためにも頑張らなくてはいけない」という意欲付けにもなった。実際、チーム内の子ども同士の賞賛や励ましの声かけが授業時間だけでなく授業時間以外でもみられた。

そして、この単元の評価は、次頁左のように、来年度から小学校社会科で実施される改訂指導要録にしたがって4つの観点別学習状況に分けて計画した。

「思考・判断・表現」は、A次の長篠の合戦の屏風絵から問題を掴む場面、B次では、一人調べの後、専門家チームで話し合う場面、そして、ホワイトボードを使用しての中間発表会、最後に、C次での本発表や討論で評価した。

また、「関心・意欲・態度」の評価については、毎時間、子どもの発言や行動、ちょっとした気づきなどを記録するために座席表を活用した。なお、私の教室では、討論をさせる際には、座席をコの字型にする。これまでの経験から、教室の座席をコの字型にしていく時とそうでない時とでは、子どもたちの意見や反論、質問の出方が異なる。子どもたちは、お互いの顔が見やすく表情や身振りなども認識しやすいからである。

図5 ホームチームでまとめたホワイトボード



また、教師は、ここで他の子どもに理解してもらえなかったことを出させ、質問に対して答えられなかったことを明らかにし、次時に個人や専門家チームで調べたり、教え合ったりするように指示した。

その後、子どもたちにホームチームで調べたことを発表させ、3人の業績を関連づけて、彼らの天下統一の道は一本に繋がっていることに気付かせようとした。

それから、教科書レベルの知識を問う小テストを実施し、その結果を受けて子どもが理解できていない基礎的事項の補足説明を行ったが、このホームチームで説明する時にもホワイトボードを数枚使用したり、教科書や資料集を使って挿絵や統計的資料で説明をした。

単元のまとめとなるC次では、「天下統一の一番の功労者は誰か」というテーマで調べた事柄に基づいて討論させた。自分の考える武将に名札を黒板に貼り、理由を述べた後、反論や質問を繰り返して、一番の功労者を追究したが、その過程で初めの考えを変更する子どももいた。そして、最後に事前に提示した説明的表現のルーブリックで自己評価をし、相互評価も行った。それから、最後の授業（C次3時間目）では、子どもの学びの振り返りとして「もし自分が3人の武将のうちの家来の一人ならばどんな政策を提言していたのか」ということを作文に書き、全体のまとめとした。

4. 考察

4. 1. 観点別学習状況の評価

単元の目標がどのように達成されたのかということ全体を全体の学びとの関連で整理しよう。

まず、社会的事象への関心・意欲・態度に関して、単元の目標は「信長・秀吉・家康の天下統一について関心を持ち、年表などの資料を活用して意欲的に調べ、考えながら追究する事ができる。」とし、前述のように、毎時間の座席表への記入により、評価を行った。

その結果、おおよその児童が意欲的に取り組んでいた。調べた事柄をノートやワークシートに記述する分量を見てみると、ほとんどの児童が見開き2ページい

っぱいになるほどであった。また、教科書だけにとどまらず、資料集や自分が持参している書籍なども活用している姿も確認することができた。この後、信長・秀吉・家康について調べた内容をホームチームに戻って報告し、ホワイトボードを活用しだすと、子どもたちの気持ちは一気に向上した。ホームチームのメンバーがホワイトボードに向かって顔をつき合わせ、早くまとめたい、自分の調べたことを書きたい、という表情が確認できた。見て分かりやすく、直ぐ消すことができるので試行錯誤をして表現できるよさがあるからであろう。

社会的な思考・判断・表現の目標は、「学習計画にそって調べ、信長・秀吉・家康の働きによって統一された戦国の世について、それぞれの人物の働きを考え、表現することができる。」としたが、一人調べで特定の一人の人物の働きしか調べていないので、この目標達成はできない。そこで、ホームチームで報告する時間や討論の時間を設定して、思考・判断・表現を評価する機会を設けた。

ホームチームで報告する場面では、人物の働きだけでなく、人物同士のつながりなど多面的に捉えることができ、「なぜこのようになったのか?」とか「その結果どうなったのか?」を考えることが3人のホームチームでは全体的にできていたように思う。

討論の時間では、それぞれの人物の業績を比較し、検討した上で自分なりに根拠を持ち、説明をし合った。特にS女のように「この3人がいないと戦国の世はおさまっていないと思うから、3人とも功労者だ。」とか、S男のように「信長が天下統一のきっかけをつくったと言えるから、信長が一番の功労者だ。」などの意見も的を射た素晴らしい意見であった。

資料活用の技能の目標は「年表などの資料を活用し、天下統一を始めた信長、統一を成し遂げた秀吉、全国支配を固めた家康について効果的に調べることができる。」として、主にB次における子どもの調べ活動で評価した。一人調べ、小集団での調べと段階を追った活動をさせた。一人調べでは、教科書や資料集などの丸写しをしている子どももいたが、小集団になって調べたことを持ち寄って報告しあうと、M女のように意外と理解していない自分に気づき、もう一度教科書や資料集に戻って自分の言葉で説明できるように調べ直す様子が伺えた。学級全体では8割近い児童が、調べたことをもう一度見直し自分の言葉にできないことを調べ直していた。当然、教師側からの問いかけも行っていったので、調べ方を助言する子どもも数人いた。

最後に、社会的事象についての知識・理解は「戦国の世の統一は、信長が始め、秀吉が信長の意思を継いで基礎をつくり、家康が全国支配を固めてようやく完成したことが理解できる。」とした。調べ活動に伴って社会的事象についての知識・理解は獲得されていく

はずであるが、前述のように、資料の丸写しでは、知識の獲得はできないので、調べる活動において子どもたちにその都度問いかけをした。また、ホームチームで活用したホワイトボードを利用して、教科書の情報と対比・関連付けをした。子どもが表現したものを教師が確認、訂正しながら、知識の定着を図っていったのである。これらの効果と考えてよいか否か確かではないが、単元途中の小テストでは、正答率は、学級平均が81%であり、一番低い子どもでも62%であった。

4. 2. 観点別学習状況の評価

単元を通して特に変容の大きかった子どもを取り上げるとすれば、H男であろう。H男は、歴史学習は好きではあるが、継続的な学習を苦手としており、以前の単元での問題解決学習においては、集中力を持続させるように学習問題を常に意識させたり、しなければいけないことは何かと問いかけたりする支援をしてきた。また、基本的な学力(読み・書き・計算)においても個別の支援を要する子どもである。

H男は、B次の一人調べの段階では、教師による支援が必要であると思われた。特に資料の読み取りに苦労しており、支援を要したので、私は、H男と一緒に一つ一つの歴史的事象を押さえていった。

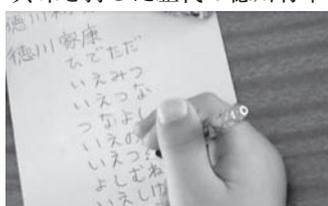
そして、ホームチームでの報告会では、図6のように、自分が中心となって、他の2人の意見をまとめた。そこでは、分からないことや疑問に思ったことなども3人で話し合いながら、3人の武将の業績の共通点や特徴などを見出していった。

図6 ホワイトボードを活用するH男



ホームチームで話し合う時には、自分が調べていない武将にも興味を示し、図7にあるように、徳川の歴代将軍の名前を書き上げるなど、チームの仲間が調べていたことを聞き出して、メモに起こしていた姿が印象的であった。

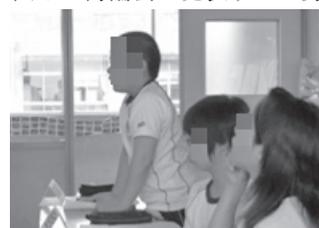
図7 興味を持った歴代の徳川将軍の名前



また、B次の最後に行った確認のための小テストでは、24問中23問正解であり、H男自身で確かな知識・理解を獲得していたことを実感できたように思う。

そして、C次の討論会では、自信を持って、自分の意見を発表する姿が見られた。そこでは、自分が調べたことや仲間の意見をもとに、3人の武将のうち一番の功労者を判断し、自分なりの根拠を示しながら発表できていた(図8)。反論したり質問したりする姿は残念ながら見られなかったが、H男は、討論後に「やっぱり〇〇が一番やな」「だって△△やからな」というように、友だちと話す姿が見られた。この姿だけでもすばらしい変容ぶりだったように思う。

図8 討論会で発表するH男



H男のこのような姿が認められた要因の一つとして、単元に対する関心・意欲が高かったことが挙げられよう。彼は、今回の歴史学習が始まってから、友だちと戦国武将について名前を言い合ったり、家族に聞いた武将の業績を話している様子が見られた。そのことから戦国時代の学習を楽しみにしていたことが分かる。しかも、9月3日のインタビューでは、「自分が調べたことをホワイトボードにまとめることが楽しかった。その時に、友だちが徳川家の歴代将軍の名前を教えてくれたりした。自分が発表したことも、質問されると、意外と自分が分かっていなかったので、よく調べないといけないなと思った。」と述べたように、ホワイトボードの活用や協同学習における教育効果が挙げられる。

もちろん、このようなことが実現できるためには、歴史知識の獲得が必須である。基礎的・基本的知識が身につけていたからこそ、ホワイトボードを用いた協同学習が効果的であったということであろう。

4. 3. 机間指導の働きかけ方

B次の2時間目と3時間目、子どもたちは教科書や資料集を使って一人調べをして、その後、専門家チームで学んでいったが、その間、教師は、個別に机間指導をした。

K女は、基本的な学力(読み・書き・計算)においては、個別の支援を要する児童である。このK女に対して、例えば、次のように机間指導をした。なお、括弧内は、教師やK女の振る舞いの様子である。

T:教科書のここに家康についてのことが書いてあるから、読んでみよう。

K女：(教科書で読みにくい所は、教師が補足する。)
 T：今読んだ文章の中でわかったことは何？大事なことってどこかな？・・・もっと短くして。大事だけど、もっと短く。東海地方に勢いを伸ばして何を

した？

K女：信長や秀吉の天下統一を助けた。

T：そうやね、じゃあ書いてどうか。

K女：(ノートに「家康は天下統一を助けた」と記入。)

T：これは自分が知っていること？ここは教科書から

分かったこと？ 後は資料集から調べてみよう。

K女：(調べ方が分かってきたので、自分だけで調べ

始めた。)
 また、机間指導では、教師から気になる子どもを中心に、次のような問いかけをした。

- ①人質ってどういう意味？
- ②楽市楽座ってどういうこと？
- ③安土城を築いたってどういうこと？
- ④説明できる？
- ⑤もっと短い言葉で表して？
- ⑥朝鮮出兵ってどういうこと？
- ⑦刀狩をした理由って何なの？
- ⑧一揆ってどうすること？
- ⑨ザビエルって何をした人？
- ⑩分からない所には赤で線を引いておくようにしておこう。後で、そこを調べ直すから。
- ⑪ここはどうして線でつないだの？
- ⑫この班のように、武将と武将とを線で繋いでみよう。繋いだ理由も書けるといいね。

これらの机間指導の間における教師の発言の中で特に多かったのは、①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩などWhatの問いかけであり、次に⑪「説明できる？」は頻繁に繰り返しており、⑫⑬などWhyの問いかけであった。また、これらの問いかけの間には、⑭⑮のように、学び方についての指示をしていた。

これらは、調べ学習において、教師は、子どもが調べている内容を確認し、さらに理解できているかどうかを把握するために発した問いかけである。子どもは、調べたことをノートにまとめていたが、どうしてそのようにしたのか、その結果どうなったのかという原因と結果が理解できていなかった。そのため、「何？」や「どのように？」などの問いかけを行い、それが出来ている子どもには「なぜ？」という問いかけをすることで、さらに詳細に調べないといけないということに気付かせることができたように思う。

また、ホームチームや専門家チームへの問いかけ方に関しては、中間発表会の間に「○○はどういう意味？」「△△はどうして？」と子どもたちに問いかけると、チームのメンバーで考えるようになっていった。子どもたちは、教師側のこのような問いかけをされて、根拠となる資料を探してみたり、資料から原因と結果

の関係を説明したりするようになった。

4. 4. 説明的表現のルーブリック

本單元では、全8時間の中の第2時間目に、説明的表現のルーブリックを子どもたちに配布し、どうしてこれが大切であり、どのように使うのかということ

図9 説明的表現のルーブリック

1. 討論をふりかえろう (チェックを入れる)

評価方法	△ がんばろう	○ よい	◎ 素晴らしい	
「全国統一に最も貢献した武将は誰か？」をテーマに討論する。	<input type="checkbox"/> 何も書いていない。 <input type="checkbox"/> 相手にわかってもらおうとしない。	<input checked="" type="checkbox"/> 武将を選び説明している。 <input type="checkbox"/> わかりやすい理由が示されていない。 <input type="checkbox"/> 他の武将の業績と比べていない。	<input type="checkbox"/> 武将を選んで、調べたことをわかりやすい理由で説明している。 <input type="checkbox"/> 他の武将の業績と比べている。	<input type="checkbox"/> 選んだ武将について調べたことをもとに、なぜそうなのか理由を示しながら説明している。 <input type="checkbox"/> 他の武将の業績についても比べながら説明し、結論を発表している。
資料の使い方	<input type="checkbox"/> 資料を使ったかどうかかわからない。	<input type="checkbox"/> 資料の丸写しで自分の考えがない。	<input type="checkbox"/> 資料の丸写しではなく、自分の考えを入れている。	<input type="checkbox"/> 2つ以上の資料から自分なりの考えをまとめている。

子どもは、単元をどのように評価するのかということ

を事前に理解しておくほうが、どこに向かって学習しているのかが明確であり、自らの学びを修正しながら進めることも期待できる。教師は、そのほうが授業を進めやすいし、自分で見えにくい子どもの学びを把握することもできる。

実際には、この單元では、学級全体に対してB次の中間発表会とC次の討論後の2回ルーブリックを使って、評価と学びの連動をさせようとした。「『全国統一に最も貢献した武将は誰か？』をテーマに討論する」と「資料の使い方」の二つの規準ごとの偏りや特徴としては、討論後に使用した例では、無記入は3%、△は7%、○と△に当てはまる子どもは28%、○に当てはまる子どもは25%、○と◎に当てはまる子どもは22%、◎に当てはまる子どもは15%であった。

今回使用したルーブリックは、特定の單元にのみ使うことが出来るルーブリックのように見えるが、例えば、「武将」をその單元で調べたい特定の社会事象に差し替えれば、他の單元でも使えるように、評価規準の指標の言葉を少し変えることで、一般的なもの、つまりどの單元でも使用できるルーブリックになり得るように思う。

また、C次の討論会後には、この説明的表現のルーブリックで自己評価させるだけでなく、図10のように、子どもたちによる相互評価も導入した。

図10 班内での相互評価

友達の名前	よかったところ
	質問とやらはわか、やく ほとんどくさして来たから
	自分の意見をしんぞもって てよ。た(わかりやすい)

ここでは「友だちの討論を評価しよう」と問いかけて、子どもたちに友だちの名前とその内容を記入させた。例えば、ほとんどの子どもが「反論を多くしていた」とか「根拠があった」などの評価であったが、I男は、「織田がいなければ2人とも天下統一ができないからなど事実に近いことを言っていたから」という記述をした。I男のような具体的な内容に迫る評価は、私が教師として捉えきれなかった点であり、この子どもをより正確に評価するための一助になった。

もちろん、私も学級の子どもも今回初めて説明的表現のルーブリックを使ったが、その導入のための留意点としては、第一に、単元の冒頭で子どもに説明的表現のルーブリックを示すこと、第二に、どのような学びの姿が評価規準を満足するのか、第三に、どのようにすれば次のレベルになれるのかということを順序立てて説明しなければならない。実際に説明の時には、教師は、説明的表現のルーブリックを配布し、その中身を読みながら、当てはまる場合には括弧にチェックを入れることを説明した。とは言え、今回は、『『全国統一に最も貢献した武将は誰か?』をテーマに討論する』という評価規準が前面に出るあまり、子どもたちの中にはもう一つの評価規準である「資料の使い方」にチェックがなかったり、チェックの数が少ないこともあった。反省点としては、「当てはまるなら全てチェックしなさい。資料の活用にもチェックすること。」という説明を子どもたちにして、ルーブリックの徹底を図ったほうがよいように思う。

(平野武史)

5. むすびにかえて

目標準拠評価(いわゆる絶対評価)の採用によって、教師は、子ども一人ひとりの学びの伸びがよく分かるとか個々の状況に目を向けるようになったという肯定的な捉え方がされるが、他方、小中学校の教師の約63%が「評価の資料の収集・分析に負担を感じる」、約29%が「授業改善や個に応じた指導」に繋げることができていないという悩みを抱いていると言う⁷⁾。

確かに、目標準拠評価は、集団準拠評価(相対評価)に比べて、手間暇がかかって、教師の負担が大きい、それを理由に相対評価に立ち戻ることはできない。世

界的な教育潮流を見据えれば、OECDのコンピテンシーの定義と選択(DeSoCo)のように、思考・判断などをどのように育て、評価するのかということが喫緊の課題となっているからである⁸⁾。しかも、今回の指導要録改訂による「思考・判断・表現」の観点をどのように取り扱うのかということが大きな関心事となる中で、ここに紹介した実践は、子どもにも評価過程に関与させ、自らの学びを目的意識的に展開させようとする点で一つの提言となるのではないかと思う。

これまでルーブリックと言え、単元ごとに作成したルーブリックが広く使われてきたが、それでは、あまりにも教師の負担が大きく、普段の教育実践で継続できるようなものではない。その対案として、アメリカでは、討論やプレゼンテーションなど特定の活動ならどの単元でも使える一般的なルーブリックが採用されているが、その開発には多大な労力と時間を要する。

そのような問題に対する一つの解答として、本実践のように、単元特定のルーブリックと一般的なルーブリックの中間的な位置づけをしたルーブリックが存立可能ではないかと思う。

(安藤輝次)

引用文献

- 1) 小学校社会科学習指導要領解説、3頁。
- 2) 同上、12頁。
- 3) 『平成21年度 中・西播磨地区小学校社会科教育研究大会 研究紀要』4頁。
- 4) 中本和彦『調べたことを表現する』小学校社会科の授業実践『教育研究』第31号 広島県教育センター、2004年。
- 5) 安藤輝次編著『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化社、2009年、116頁。
- 6) ジョージ・ジェイコブズ 他(伏見久美子 他訳)『先生のためのアイデアブック-協同学習の基本原則とテクニック』日本協同教育学会、2005年、50頁。
- 7) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』平成22年3月24日、8頁。
- 8) 松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか』ミネルヴァ書房、2010年、36頁。