

研究報告書第61号

F2-01

一人一人を伸ばす学習指導の
評価に関する研究

1995.3



山形県教育センター

研究報告書第61号(平成7年3月刊)

一人一人を伸ばす学習指導の評価に関する研究

山形県教育センター

目次

- I 研究のねらい
- II 研究の進め方
 - 第1年次(平成4年度)
 - 第2・3年次(平成5・6年度)
- III 研究の内容
 - 基本的考え方
 - 学習におけるわたしとわたしたち
 - 学習における学びの自覚と心の育ち
 - 鏡に自分を映す
 - 鏡とかがわる
 - 鏡の中から学びの実感が
 - 自己評価能力を育てる学習過程
 - 授業展開のポイント
 - ススメ/必要感
 - 既知から未知へ
 - 現象とのかかわりをつくる
 - 「わたし」がいることで
 - 問題意識の醸成
 - 比較する体験を
 - テラシ/成就感
 - 困難を追求のバネに
 - 子どものまなざしに立って
 - 子どもでは映せないものを
 - ヒロゲ/効力感
 - 「できた」から「やったんだ」へ
 - 引き出せる力の自覚が自信に
 - 新たな価値への開眼
 - 次のチャレンジ意欲を育てるために
- IV 今後の課題

- 1 評価が促される学習場面を設定し、それを生かして学習指導の改善をねらった研究です。
- 2 評価の中でも特に「自己評価」に重点を置いて研究しました。
自己教育力を育てるという目標を評価の面から考えた時

最も大切なのは自己評価能力の育成である

という立場に立ったからです。

- 3 評価の機能を「鏡」という言葉を使って表すことにしました。

自己の鏡……もう一人の自分と対話する鏡
 仲間の鏡……自分との違いが映る鏡
 教師の鏡……自分のよさが映る鏡

- 4 基本的には学習過程を三つの場面に分け、それぞれに名前をつけました。

「ススメ→テラシ→ヒロゲ」

ススメ……自分の考えを進め、……学ぶ「必要感」が生まれる場
 ↓
 ↓
 テラシ……他の違った考えを自己に照らし、……学んだ「成就感」を獲得する場
 ↓
 ↓
 ヒロゲ……自分の可能性を拡げる、……学びの「効力感」を実感する場

- 5 一人一人を伸ばすために（あくまでも「自己の鏡」を中心としながら）

三つの鏡が三つの場面で
 どのような働きをするのか
 三つの鏡を三つの場面で使う時、指導者は
 どのようなことに気をつけなければならないか

を実践場面を通して示しました。

キーワード (学習指導) (自己教育力) (自己評価) (自己評価能力)

現在、各学校で教育を受けている子どもたちは、来たるべき21世紀の日本及び世界の担い手となります。想像を超える科学技術の進展や激しい社会の変化に柔軟に対応しながら、自らの個性を十分発揮して、新しい時代を創り上げていってほしいと願うものです。

子どものもつ限りない可能性を引き出していくために、「学力」というものが、知識・理解のみならず、思考力、判断力、表現力そして自ら学ぶ意欲というものを中心に据えて見直されたのは記憶に新しいところです。そのような観点に立って、多くの研究機関や学校が学習指導に関する様々な研究に取り組み、成果を挙げてきました。それらの試みを貫く一つの視点を考えてみますと、何よりも「子どもの側にとって学習指導を考える」ということであろうと思います。「子どもたちの思いや願い」「支援」などと言った言葉も、同じ発想から出てきたものと言えます。

学力に対する考え方が変化すれば、その学力をみきわめる評価に対する考え方が変わってくるのは当然のことです。これまで以上に子どもたちに先生方のまなざしが注がれ、「一人一人の特性を多面的・総合的にとらえ、個性を伸ばしていこう」という視点に立って評価が行われるようになってきました。子どもたちにとって誠に喜ばしいことです。

当教育センターでも「一人一人を伸ばす」という視点に立って、3か年にわたり学習指導の評価の研究に取り組んでまいりました。単なる指導法の研究にとどまらず、子どもの側に立った「授業の場の設定」ということを念頭に置きながら研究を続けてきたものです。今回の報告書からA4判化するに当たり、体裁だけではなく内容にも全面的に改善を図って、いっそう先生方が読みやすく、使いやすいものになるように心がけたつもりです。本報告書が先生方の座右にあって、指導の一助になることを心から願ってやみません。

終わりに、この研究を進めるに当たって、ご協力いただいた学校、並びに研究協力者の方々に深く感謝申し上げます。

平成7年3月

山形県教育センター

所長 長谷部 國 於

目 次

I 研究のねらい	1
II 研究の進め方	
第1年次(平成4年度)	1
第2・3年次(平成5・6年度)	2
III 研究の内容	
● 基本的考え方	
学習におけるわたしとわたしたち	3
学習における学びの自覚と心の育ち	4
鏡に自分を映す	5
鏡とかわる	7
鏡の中から学びの実感が	8
自己評価能力を育てる学習過程	9
● 授業展開のポイント	
○ ススメ/必要感	
既知から未知へ	11
現象とのかかわりをつくる	13
「わたし」がいることで	15
問題意識の醸成	17
比較する体験を	19
○ テラシ/成就感	
困難を追求のバネに	20
子どものまなざしに立って	21
子どもでは映せないものを	23
○ ヒロゲ/効力感	
「できた」から「やったんだ」へ	25
引き出せる力の自覚が自信に	27
新たな価値への開眼	29
次のチャレンジ意欲を育てるために	31
IV 今後の課題	33

研究協力者

《平成5・6年度》

寒河江市立寒河江小学校	教諭	樋波 茂子
寒河江市立寒河江小学校	教諭	渡部 利之
寒河江市立寒河江小学校	教諭	高橋 康子
新庄市立新庄中学校	教諭	阿部 喜代子
新庄市立新庄中学校	教諭	柿崎 正起

研究担当者

《平成5・6年度》

指導主事	佐藤 栄起
指導主事	鈴木 弘康
指導主事	阿部 和久
指導主事	洪間 淳一

《平成4年度》

指導主事	早坂 潔
指導主事	佐藤 栄起
指導主事	洪間 淳一

I 研究のねらい

一人一人を伸ばすための学習指導の評価の在り方を探って学習指導の改善に役立てる

今 学んでいることが 一人一人の子どもたちからどのような力を引きだすか
どのような意味をもって どのような未来に目を向けさせるか

学んでいく中で 子どもたち一人一人の思いや願いはどのように生かされているか
一人一人にどれだけ学びの実感をもたせることができるか

それは 教師が子どもたちの姿を今まで以上に様々な角度から
みつめようとしなければわかりません
そして 子どもたち自身が自分の姿をみつめようとしたときに
初めて自覚されてくることです

子どもたち一人一人が「自分は伸びた」と自信をもって言えるようになるために
先生と児童生徒のまなざしは学習活動の中でどのように生かされなければならないのか

そんな素朴な疑問の解明をめざしてこの研究はスタートしました。

II 研究の進め方

本研究は3か年の継続研究です。

第1年次(平成4年度)

基礎研究を通して次のように研究の方向を定めました。

- 1 「自己教育力の育成が新しい学力観の柱である」という考えのもとに、児童生徒の自己評価能力を重視した評価の在り方に研究の焦点を絞った。
- 2 自己評価を学習指導に取り入れるための三つの視点を定めた。
 - (1) 自己評価が次の学習の動機づけを強める役割を果たすように導く。
 - (2) 自己評価が学習の仕方の習得に役立つように導く。
 - (3) 自己評価と相互評価が互いに補完的な役割を果たすように導く。

第2・3年次(平成5・6年度)

研究仮説を設定しました。

1 仮説設定の基本的な構え

- (1) 自己評価の導入によって授業改善に役立つものにする。
- (2) 自己評価が行われる際に指導者が為すべき事を明らかにする。
- (3) 自己評価が促される学習場面の設定を提案する。

2 仮説設定のキーワード

- (1) 「鏡」
 - 自己の鏡……………もう一人の自分と対話する鏡
 - 仲間の鏡……………自分との違いが映る鏡
 - 教師の鏡……………自分のよさが映る鏡
- (2) 「ススメ→テラシ→ヒロゲ」
 - ススメ……………自分の考えを進め……………学ぶ「必要感」が生まれる場
 - ↓
 - テラシ……………他の違った考えを自己に照らし……………学んだ「成就感」を獲得する場
 - ↓
 - ヒロゲ……………自分の可能性を広げる……………学びの「効力感」を実感する場

3 研究仮説

- | | |
|-----|--|
| 仮説1 | 自らを高め、よりよく生きようとする学習者は、常に「自分はどうか」を考える形で自己評価を行っている。 |
| 仮説2 | そのとき、自己評価は三つの鏡(自己・仲間・教師)に自分を映すことによって推進されていく。 |
| 仮説3 | 学習過程に三つの鏡を強く意識した「ススメ→テラシ→ヒロゲ」の三つの学習場面を設定すれば、自己を見直し、学習を推進していくエネルギーとしての自己評価能力が育成される。 |

研究協力者を委嘱して、小学校(国語科、算数科、音楽科)中学校(理科、技術・家庭科)において仮説に基づいた授業実践をしていただき、それに考察を加えてまとめました。

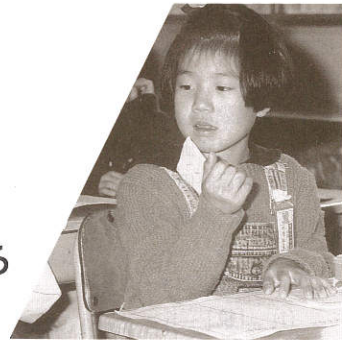
III 研究の内容

最初に「基本的考え方」が述べてあります。

次に「授業展開のポイント」が原則として見開き2ページで示してあります。各ページの左半分が学習場面、右半分が指導のポイントになっていますが、一部右のページには左ページの説明となっているものがあります。



学習における
わたし
と
わたしたち



わたしはわたしたちによって磨かれます。

ところが、先生は

- わたしたちのできばえをわたしのできばえにしてしまうことがあります。
- わたしたちよりわたしを見てほしいのです。
- 「できばえ」も大事だけど「がんばり」を見てほしいのです。

磨かれたわたし

それは「自己の高まりの実感」と「自分への自信」です。

わかりますか？ 先生

- どんなんに見事にまとめて下さっても、そこにわたしがいなかったら、今日のわたしは何だったのでしょうか。
- 自分のよさが高まっていることを実感したいのです。
- そしたら、自分にも自信がもてる気がするのです。



学習における
学びの自覚
と
心の育ち



授業は、教師の指導と子どもの学習とが手をつなぐ「時」と「場」です。

A先生の考えるわかる授業

- ・わかりやすい言葉で説明する
- ・具体的な実例をあげる
- ・実験や実習を取り入れる
- ・視聴覚教材を利用する
- ・ユーモアを交える

→教える側の論理です。

- ・子どもは、教えたことの丸暗記はできません。
- ・与えられた知識は不安定で応用が効きません。

⇨学ぶ側の内面の理解にもっと精力を

- ・子どもに自らの学びを自覚させて下さい。
- ・心の育ちを実感させて下さい。

学びの自覚

自分の学習を振り返り、自分を理解していくことです。

- 「わかる」という意識を、「できる」という行動で調べていませんか？
- 解決が「できる」は、「成功」したにすぎないのです。
- 解決が「わかる」は、その過程を説明できるほどの「理解」なのです。

心の育ち

心の中にある「自己の高まり」です。

- 授業後の感想だけで引き出せるものではありません。
- 今日の学習の自分にとっての意味を考えることです。
- もっと高まろうとする感情のわきだしなのです。

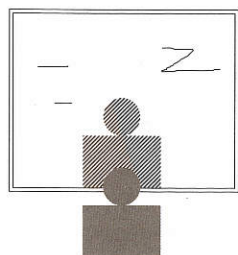
鏡に自分を映す

ふだんの生活の中での自己評価 —— 「鏡論」の原点 ——

毎朝、髪を櫛けずり、

自分の姿を鏡に映す。

見ては、満足したり、直したりする。



注目したいこと1

主体性

誰からも強要されずにやっているのです。

- この「活動の必然性」はどこからくるのでしょうか。

注目したいこと2

客観視

自分を自分が見ているのです。

- この「活動の意識化」の過程でなにをしているのでしょうか。

自分を自分が動かしているのです。

- この「活動への確信」はどのようにして生まれるのでしょうか。

学習における自己評価 —— 「鏡論」を授業に ——

主体性 見直したくなる場面を設定して、自己に立ち返らせることです。

鏡の前に立つ。今まで何かをやっていた状況から抜け出した自分があります。

⇒ 流れ（活動）をせき止め（られ）た時 考えることができる

学習では、「ねばならない場面」として教師が仕組まなければなりません。

⇒ 今までの行動が続けられなくなる場面 考えざるを得ない

- ・一つが二つに分かれた（別れ道）
- ・なにか障害があらわれた（困難）
- ・矛盾が感じられた（経験に頼っては解釈できないものとの出会い）
- ・意見が対立した（考えてもみなかった他の考えとの出会い）

⇒ 考えたいようなものに出会う場面 考えずにおれない

- ・いわゆる感性がゆさぶられた

客観視 自分自身の中に、もう一人の自分との対話を生むことです。

鏡に自分を映して見る。自分とは違う自分と向き合っています。

⇒ 自問自答しています。

学習では、自分以外の全てを鏡にしなが、よさやつまずきを自分で発見していきます。

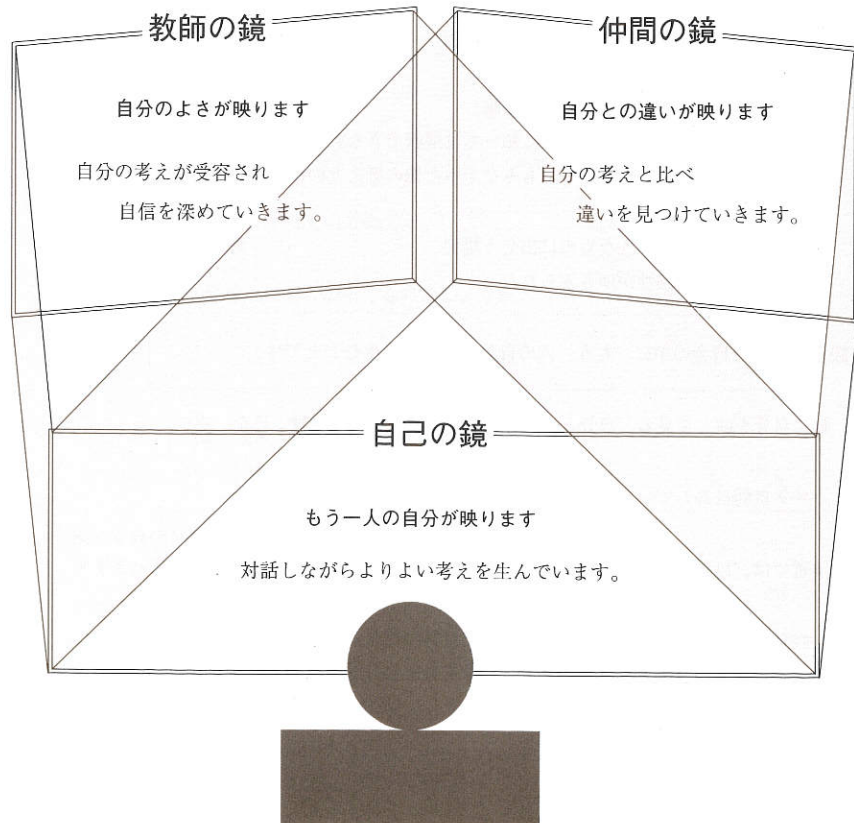
⇒ 仲間と対話しますが、結局は自問自答に行き着きます。

- ・自分の言葉で見直すことで、自分自身を自分が説得しています。
- ・「説得した自分」と「納得した自分」から自信のある行動が生まれます。

鏡とかかわる

自己評価「鏡論」

わたしは、三つの鏡に向かって考えています。
自分の考えを引き出してくれるのは教師の鏡です。
自分の考えを吟味させてくれるのは仲間の鏡です。
ここに映る「自分のよさ」や「自分との違い」は自己の鏡を通して自覚されます。
このとき、わたしは、鏡に映るもう一人の自分と対話しています。



鏡の中から学びの実感が

本研究では、結果だけでなく取り組みの過程を大切にしたいという願いを「学び」という言葉に込めました。

学ぶ過程をなぜ大切にするか。

⇒子どもに学習してよかったという「実感」を求めているからです。

実感が生まれるためには、体験が大切と言われます。でも、単に本物や実物が持ち込まればそれでよいというものではありません。

⇒自己の学びの過程に実感があるかという内面の問題です。

⇒自己を映し出す鏡は、実感を与えます。

このような実感として、必要感、成就感、効力感を考えています。

成就感

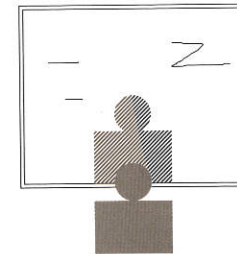
達成の欲求に支えられた追求から得られる「やり遂げた」「よくできた」「がんばれた」という喜びの感情です。

必要感

自分にかかわりがあるという意識から生まれる「何とかしたい・しなければ」という自らの感情です。

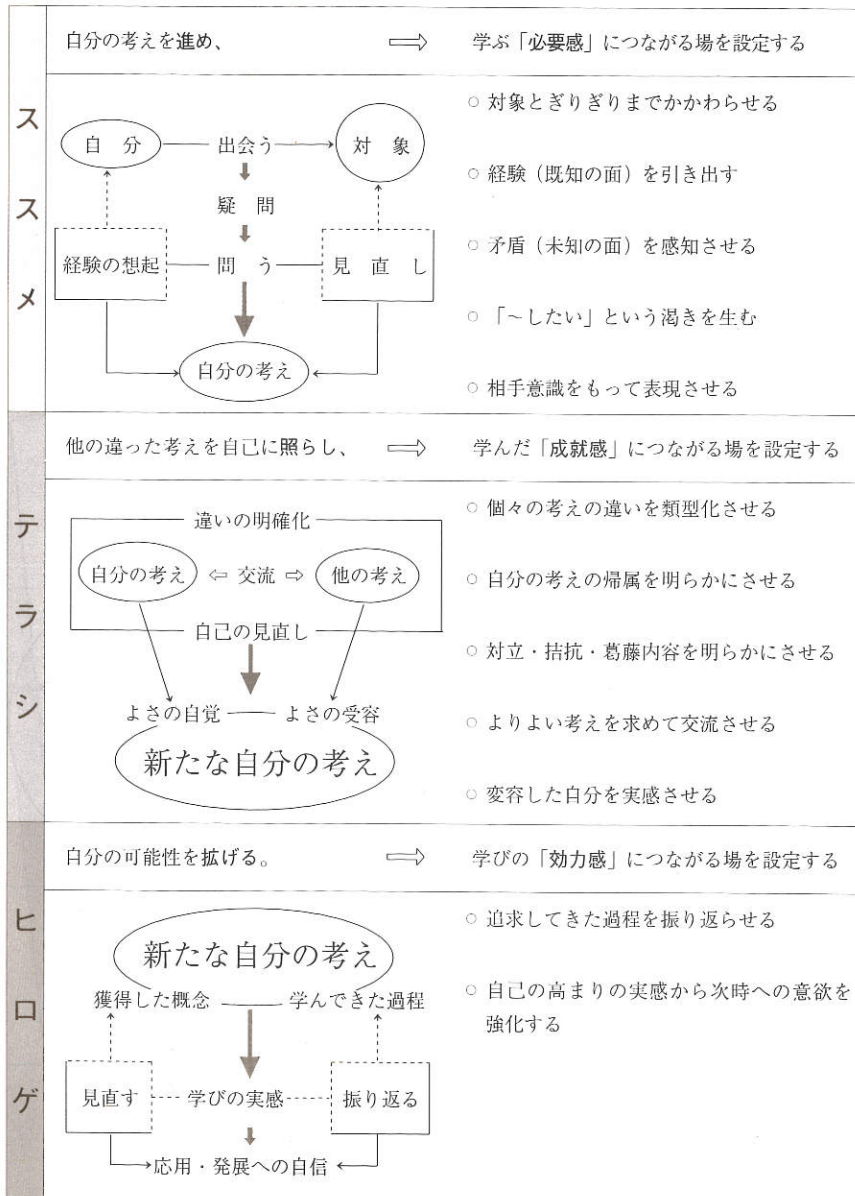
効力感

自ら行動すれば、自分自身に望ましい変化をもたらすことができるという見通しとそれに伴う感情です。

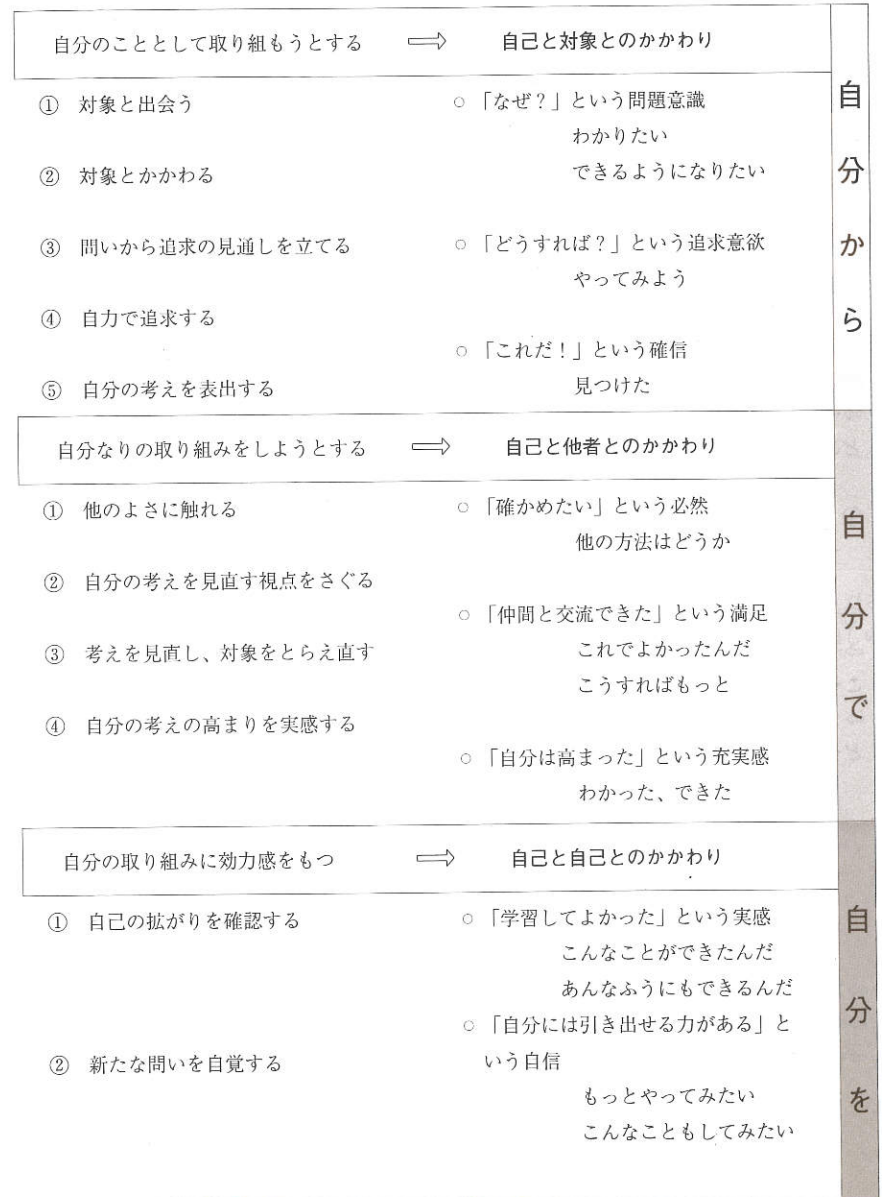


自己評価能力を育てる学習過程

— 学びの実感を生む学習場面の設定 —



— 自己評価が生まれる学習過程と心の動き —



既知から未知へ

「できること」がはっきりすると、「できないこと」がわかります。

「506-237」を目の前にしたとき、子どもがその問題に新奇性を感じてくれることを期待しています。「わからないことがわかる」ことで学ぶ必要感が生まれ、追求意欲が発動されてくるまで、自分が《自己の鏡》に映し出されてくるような場を構成してみました。

$$\begin{array}{r} \textcircled{1} \quad 546 \\ -237 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \textcircled{2} \quad 529 \\ -237 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \textcircled{3} \quad 536 \\ -237 \\ \hline \end{array}$$

- どこに気をつけて計算しますか。
⇒……くり下がります。
- どこからどこへくり下がりますか。

$$\begin{array}{r} \textcircled{1} \quad 546 \\ -237 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \textcircled{2} \quad 529 \\ -237 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} \textcircled{3} \quad 536 \\ -237 \\ \hline \end{array}$$

- ③ではどちらを先にしますか。
⇒十から一の位への方です。
- こういうのを何と言うのですか。
⇒2回くり下がります。
- どう矢印を入れますか。

$$\begin{array}{r} 506 \\ -237 \\ \hline \end{array}$$

⇒十の位からくり下げられない！
⇒すると、百の位からするのかわかるか。
⇒やってみようよ。

「ここまではできるんだ」というのが既知の自覚です。

- 似たような筆算を並べます。
⇒違いを見つけたくなります。
- 既習内容を構造的に示してあります。
⇒わかりやすくなってきます。
- 矢印をつけさせます。
⇒違いがきわだってきます。
- 実際に解かせます。

「ここからはわからない」というのが未知の発見です。

- 既習事項を使って挑戦させます。
⇒できません。初めてのなのです。
- 課題をしぼっていきます。
⇒百の位から一の位にどうくり下げるか。

三つの「わかる」

「ああ ここがわからなかったのか」というわかり方があります。

「わかる」とは「わからないところがわかる」こと

左記の実践例に当たります。「わからないところがわかる」というレベルで子どもが脱落していることはありませんか。そこに立ち止まっている子どもについて、「やる気がない」と意欲の問題にしてはいませんか。

「わかった。でもこうなったらどうかな」というわかり方があります。

「わかる」とは「絶えざる問いかけができる」こと

一昨日は「十の位から一の位へ」、昨日は「百の位から十の位へ」。「先生、今日は、両方いっしょのくり下がりをするんでしょう？」こんなわかり方のできる子どもにしたいものです。日頃から、「こうだったらどうか」などの声を大切に生かしていくことから、そうした見通しのきく子どもが育ってきます。

「三角形と比べ、曲線で角がない。これが円か」というわかり方があります。

「わかる」とは「無関係であったもの同士が関連づいてくる」こと

このわかり方は直観力を育てます。整理して頭にしまいこんでいるので、いつでも引き出して使えるのです。

これには、構造化された枠組みの中で指導していくことが必要です。左記の①から③そして本時へと流れる筆算の例がそれに当たります。それは、子どものわかり方を予想した教師の作戦と考えてみて下さい。

現象とのかかわりをつくる

「おどろき」から「活動」へ、そこに問題意識が生まれてきます。

現象から事実を読み取ろうとすると、《自己の鏡》をもとに対話が生じ、問題が醸成されます。ここでは、特に子どもが初めて出会った教材とのかかわりをどうつくるかという視点から考えてみました。

- 見たこともないすごい像を映してみます。どう映るかな？ さあ、電気を消します。

⇒ 大きな段ボール箱のカメラ_{資料2}に興味を示す。

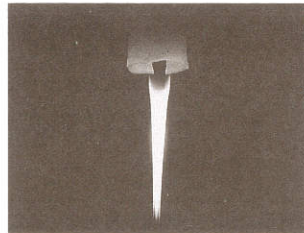
- ⇒ オー！でっかい、すごい！
- ⇒ なぜこんなに大きなものができるのだろうか。
- ⇒ 三つの器具の位置関係を変えればできるのではないか。



- 大きな像や小さな像をつくってみよう。
- ⇒ ロウソクとレンズの位置を変えてみよう。
- ⇒ レンズとスクリーンの位置を変えてみよう。
- ⇒ ロウソクとレンズは近ければ近いほど大きいかな。
- ⇒ 近すぎてもダメだ。でも、スクリーンの方から見ると逆さまでなく大きく見えるぞ。

おどろきが生まれる事象提示は追究を動機づけます。

- ゆらゆら揺れる巨大な逆さまの炎は子どもたちを引きつけます。
- ⇒ 簡易カメラ_{資料1}とは像の大きさが違うのです。
- やってみたいという欲求が沸いてきます。



自由に試行させることが大切です。

- 指示は最小限にあたえます。
- レンズ、スクリーン、ロウソクを一直線上に置いて像をつくること。
- ⇒ 三つの器具の位置関係に問題があることが見えてきます。

「おどろき」からの動機づけ

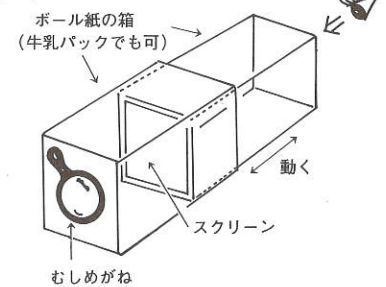
生徒にとって、なぜこの教材がはじめてなのでしょう。

- 内容が小学校から移行してきたこと。
- レンズを使った機械や道具がブラックボックス化されていること。

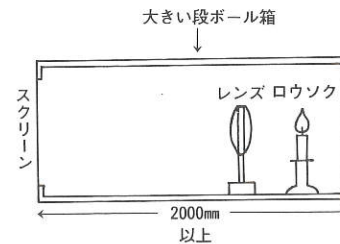
* 「おどろき」をつくる第1段階

前時に、右の図のような「簡易カメラ」を一人一人に使わせて、実像をつくる実験を十分にさせました。そこでとらえさせることは、「像は、小さく逆さまにスクリーンにできる」ということです。

(資料1)



(資料2)



* 「おどろき」をつくる第2段階

本時では、生徒のおどろきを誘うために左の図のような段ボール箱を利用した大型カメラを使いました。ここで生徒は、「像は、小さく逆さまにスクリーンにできるはずなのに、先生は巨大な像をつくった！ どうしてだ？…？」と、問題意識を引き起こします。

大きなおどろきは自分の経験や体験からは予想もつけないような現象が目の前で展開され、そこに矛盾を感じたときに起こります。ですから、ここでは、はじめの経験や体験を十分させてから動機づけの事象を提示する必要があります。

「わたし」がいることで

学習の中に「わたし」が生き続けると、追求する意欲が生まれます。

課題解決学習ではみんなから出てきた疑問を大事にします。しかしそれをみんなに共通の課題に絞っていく過程で、時に個人の思いや願いがこぼれていくことがあります。教材と出会った時の最初の疑問を、みんなで解決してみようと考えました。《教師の鏡》はどのように支援できるでしょうか。

(物語を読んで疑問を出し合いました。一人一人が書いた短冊が黒板にはってあります)

⇒どうやってしぼっていくの？

○今回はしぼらないで、みんなの疑問を全部解決していきましょう。

⇒えーっ、どうやって？

(次の時間、全員の疑問一覧表が渡されました)

それぞれの疑問には出してくれた子どもたちの名前が書いてあります。

⇒あ、ほくのがある。わたしのもの。

○最初にAさんの疑問です。

Aさん自身は、今どう思っていますか。

(疑問を大きく二つに分けて、事実の確認のようなものはあっさり扱い、主題とかかわるようなものは目標とからめて構造的に扱いました)



- あらためて形にして示します。
→みんなの前に自分の疑問が示されます。

- 出てきたものに個人名を記します。
→考える責任が生まれます。

授業の中に自分の名前が出てくることが学習への参加意識を高めます。

- 疑問を出した子どもに投げ返します。
→前とは違う自分に気づきます。

自分の出した疑問の振り返りによって、課題形成につながる問いが生まれます。

「わたし」から共通課題へ

▼初発の感想

全体の印象や感じ、部分に触発されたものが多く語られます。しばしば感想というより感動が述べられます。どんなにささやかなものでもかけがえのない「わたしの感想」です。

→授業の中で取り上げます。

「ここは～くんが気になっていたところだったよね」

第一次感想を過度に意識させると後の読みを規制してしまうことがあるので慎重に扱います。

▼疑問

もちろん浅いものも多く、過信はできません。

——表面的なもの、断片的なもの、あらすじ的なものなど
しかし磨けば光る原石も多く含まれています。

——主題にかかわるもの、気持ちにかかわるものなど

→発問の中で取り上げます。

「今聞いているのは～さんから出された疑問なんです」

*今回はここを全て扱いました。いつもできることではありませんが自分の疑問を吟味させ課題形成につながる力を育てるためです。

▼問い

「疑問」を自分なりにしぼったものです。

(数をしぼるだけでなく、質も吟味しています)

——自分でもう一度よく考えてもわからなかったもの
——まわりの仲間聞いてもすぐに解決しなかったもの

→共通課題にしぼりこんでいきます。

「～くんと～さんの、～くんと合わせられるね」

「～さんの問いは～くんたちの逆から見ただね」

「～さんの独特だね。みんなで考えてみよう」

問題意識の醸成

「自己判断」を迫ることによって、考える必要感が生まれ、
追求がはじまります。

《自己の鏡》に映しやすい教材の提示の仕方はどうあればよいのでしょうか。三つの視点から考えてみました。

ペトリ皿に分けられた3種類の土があります。

○ どれが火山灰だと思いますか。



⇒ しばらく見つめた後、指で触り、においをかぎ、自分の生活の中で得た知識と照らし合わせて、考え始めます。

⇒ Aは畑の土のようで問題外。

Bはグラウンドの土のようだぞ…。

Cは粒が小さく、光るものや白っぽい粒、黒っぽい粒が入っているぞ…。

でも、BとCは似ているな…。

○ どういうところを比べるとわかるか、その視点と調べ方を書きなさい。



既習内容とつながっていると、筋道立った思考ができます。

⇒ 前時に学習した「軽石」と比べて見えています。

身近なものであるほど、生活経験の中で得た知識を生かすことができます。

⇒ 学校周辺の見慣れた土と比べて見えています。

資料に判断の迷いを生む要素があると、いろいろな視点からの観察がはじまります。

⇒ グループ内に対話が生まれます。

「自己判断」したことを、仲間との交流を通して見直すことは、
自力追求の意欲をさらに高めます。

自分の考えをススメた後、《仲間の鏡》を使うことにより、自分の考えがさらに強化されたり、安易な考えが修正されたりする場面を設定しました。

○ 自分が調べたいことを、観点を明らかにして発表してください。



⇒ 焼いてみて、変化がなければ火山灰です。
理由は、火山灰は高温の中から出てきたからです。(発表の一例)

○ これらの考えに意見や質問はありませんか。

⇒ それは、違うのではないか。
この方法で、そう言えるのか。

⋮

○ 自分の実験方法について、もう一度見直し、決定してください。

理由づけのはっきりした発表から交流が生まれます。

⇒ 違いがはっきりするからです。



いろいろな方法を比べさせます。

⇒ 最初に考えた方法や観点以上に考えを高め、修正が加えられます。

自分に立ち返って判断させます。

⇒ 観点を膨らませる生徒が出ます。

⇒ こだわりを持ち続ける生徒もいます。

比較する体験を

新しさは、既習したことと体験的に比べることで、きわだってきます。

「わからないことがわかる」ためには比較が大切です。2年生で学習した三角形と新たに学習していく円とが、子どもの頭の中で衝突する場面を工夫してみました。

歩行による作図活動によって、《自己の鏡》に映しながら、「向き」という観点から曲線を体で感じていきます。

問題を提示しました

二つの道を歩いてみました。
アは二つの角を曲がったら元にもどりました。
ところが、イは曲がり角もないのに元にもどったのです。イの道はどんな形だったのでしょうか。

⇒まずは、歩いてみました。



⇒アは三角形で、イは丸のようです。



比較しながら考えられるような場面を仕組むのです。

- 問題をじっくり読ませます。
⇒ 記憶と思考が出会います。

「二つの角を曲がって」
2年生で習った
三角形か!

「角もないのに」
そんなものあるのかな?
もしかしたら、丸?



- 想像した形を体現していきます。
⇒ 行動すると新奇なことが見えてきます。

「三角形はね」
目標を決めて歩く。
点で向きを変える。
これ2回で元に。

「丸って変なんだ」
目標がない。
向きはずうっと変わっ
ているみたいだよ。



- 疑問を共有していきます。
⇒ 教材の本質が顔を出してきます。

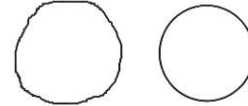
「丸には、辺も角もないぞ。兎に角変だ。」

困難を追求のバネに

やってみて「難しかったこと」や「気づいたこと」を問うと、自分の活動が吟味されます。

「何を失敗させて何をとらえさせるか」という視点から問題場面の構成に工夫してみました。体験的に学ばせる授業は多くなっていますが、体験が生きる授業は難しいようです。やらせて、「何がわかったか」と問う授業パターンに一因があると考えました。教材の本質に突きささった失敗を構成すれば、《自己の鏡》《仲間の鏡》に自分が映し出されてきます。

- どちらの丸を歩いたつもりですか。



- ⇒ まん丸にしたいけど、なりません。
- どこが大変だったのですか。

⇒ 目印がないから難しいんだよ。
⇒ きれいな線になりません。
⇒ 元の所がわからなくなりました。

- ⇒ 一人じゃできないよ。
- グループで協力してやろうか。



困難を感じた体験の中に、教材の本質に迫るものがかくれています。

- まん丸に歩くことの難しさを出させます。
⇒ 挑戦課題がはっきりしてきます。

始点に印をつけてみよう。
途中にも印、いるのかな

手をつなごうか。
ともかく、やってみよう。



共にし合う中に、「こうすればいいんだ」という確信が生まれてきます。

- 工夫したことを出させます。
⇒ 共感的に学び合えます。

真ん中の人は、ぜったい動かないようにします。

腕をピンとはる。
数は同じ幅で。
こうすると、同じ長さになって、まん丸になる。



子どものまなざしに立って

子どもは「できばえ」とともに「がんばり」も評価します。

自分を振り返りながら学習を続けています。《仲間の鏡》が自分のみえないところを映してくれました。仲間はその子のどこを認めてくれたのでしょうか。子どものまなざしに立ってみると、これまでとは違った姿が見えてくるようです。

- 今日の自分の読み方を「音読のめあて」で振り返ってみましょう。

〈音読のめあて〉

- ① 正しい姿勢で読めましたか
- ② はりのある声で読めましたか
- ③ つまずかないで読めましたか
- ④ 気持ちをこめて読めましたか
- ⑤ うまいと思った人
- ⑥ そのわけ

- うまかった人と、そう思ったわけを言ってください。

⇒ うまいと思った人はBさんで、そのわけはつまずかないで読めていたからです。

⇒ うまいと思った人はCさんで、はりのある声で読んでいたからです。それに、この前の時よりずっと上手になりました。

- ~さん、いい見方をしてくれましたね。

仲間を見る子どもの評価の目は、個人の伸びにも向いていきます。



- 自分を評価した基準で、仲間を評価しています。

⇒ ①から④の基準をもとに評価する子が出てきます。

⇒ ⑥を引き出すと、がんばりを見てくれる子も出てきます。

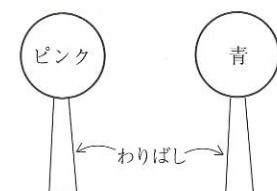
子どもは「ねらい」とともに「ねがい」も評価します。

音楽の学習では、グループ演奏に対して2種類の評価カードを挙げて評価する場面を設定しました。自分たちの演奏が《仲間の鏡》に映し出されたのです。

- <聴くめあて>を示します。
⇒ きれいに合わせる（ねらい）
⇒ 協力して楽しくやる（ねがい）

- 各グループの演奏はどうでしたか。

（教師が作成した評価カード）
よかったカード もうちょっとカード



- （Aグループにピンクが多く挙がる。）
⇒ 音がきれいで、よく合っていました。
⇒ リズムが合っているからかな。

- （Bグループに青が多く挙がる。）
⇒ 音は合っているのに、楽しそうに見えませんでした。
⇒ 心が合っていないのかな。

- 両方のめあてでみられないかな。

- （Cグループにピンクが多く挙がる。）
⇒ とても上手でした。
⇒ 音がきれいに合っていました。
⇒ 全員が楽しそうに演奏していました。

- 子どもには二つのことが同時に頭に入っています。

全員に自分の評価を明らかにさせています。



- 表現に向かってがんばる視点が出てきます。
⇒ 耳で音を聞き取ります。

- みんなで「共に」演奏することの大切さが出てきます。
⇒ 目で班のまとまりを見とります。

- 「ねらい」と「ねがい」の両方を評価していきます。

子どもでは映せないものを

温かい教師の目が「いいのかしら」を「いい」にします。

子どもたちは自己評価・相互評価を経て、今、中間発表会を迎えています。ここでも自分の姿は《自己の鏡》《仲間の鏡》に映されます。そして、時と場を心得て介入する《教師の鏡》に自分たちでは気づかなかった「よさ」が映し出されます。

A班の最初のめあて

聞いている人にわかりやすく読む

(中間発表会では、児童は各班の自分と同じ配役の人に相互評価をしています)

⇒これからA班の朗読を始めます。
自分たちの朗読のビデオを見て、新しく立てためあては「声を大きく」です。

○ BちゃんとCさんの配役が変わりましたね。
どうしてですか？

⇒ビデオでは思ったより声が小さかった
ので、Bくんになレーターになっても
りました。

○ 今日はCさんの声もよく出ていました。
この班はビデオではちょっと声が小さか
たんですね。
でも今日は大きな声で発表できました。
最初のめあてに戻しても大丈夫ですよ。

この後で新しいめあてが決まりました。
聞いている人に分かりやすく読み、きれ
いなところはきれいに

評価される喜びは、まなざしを正しく向
けられることから生まれてきます。

- 個人あてにカードを書かせます。
→みんなのカードが自分に集まります。
- まず、めあてを言わせます。
→評価者に観点が意識されます。

(先生も班ごとの朗読ビデオを見ました)
- 前時までの一人一人の姿を把握しています。
→子どもの細かな変化に対応して、伸びを
認めてあげられます。



学習の流れと評価活動

▼ビデオ撮影

個人とグループのめあてを決めます。
兄弟グループごとに場所を決めて、互いに撮影します。
撮影中は相手グループに対して相互評価カードを書きます。

▼撮影後

グループごとに、ビデオを見て自己評価します。
その後で兄弟グループからの相互評価カードを検討します。
新たなめあてを立てて練習します。

* 中間発表会を先生がビデオ撮影して、一緒に検討会を開くこともできます。

▼中間発表会

グループごとに2ページ程度の発表部分を決めます。
自分と同じ配役の人に対して
相互評価カードを書きます。
グループの発表に対しては先生
から評価してもらいます。
グループ内で自己評価・相互
評価して、練習します。



▼発表会

他の学年や他のクラスの前で発表します。
これまでの取り組みを自己評価する作文を書きます。

* 兄弟グループ……互いに評価したり、面倒をみたりしてくれるグル
ープ。よく使われるのは体育で互いのグループを
見て、作戦がうまくいっているかどうか、人の動き
などについて教えてあげたりします。

「できた」から「やったんだ」へ

多面的に見直す場は、したことへの効力感をふくらまします。

グループ製作はどの教科でもよく使われます。ところが、作る際に責任が分散してしまい、作品と子どものかかわりが希薄になりがちです。これでは適正な評価は望めません。

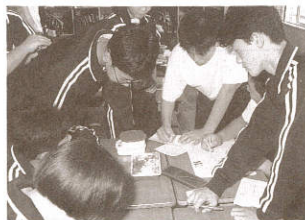
ここでは、班で作った弁当を《自己の鏡》《仲間鏡》を使って多面的に評価していく場面を設定することで、作品と子どもとのかかわりが深まるような授業に挑戦してみました。



⇒「食欲ナンバーワン秋もみじ弁当」です。

PRです

- ・その名が示す通り、食欲をそそる色どりが魅力の弁当です。
- ・栄養満点で、おいしさは抜群です。
- ・一人当たり500円位の安さです。
- ・なんとと言っても、班で協力して作ったことが一番です。



自己評価カードについて

(資料1) 食品群別摂取表で確認する

献立	食品名 (一人分)	1群 卵肉 魚 大豆	2群 牛乳 乳製品 海藻	3群 緑黄色 野菜	4群 他の野 菜 果物	5群 米 麺 芋 パン 砂糖	6群 油脂
チャーハン	ご飯	100g				○	
	塩胡椒	少々					
	卵	60g	○				
	ベーコン	4枚	○				
唐揚げ	油	大さじ2					○
	鶏肉	100g	○				
	生姜	少々					
	唐揚げ粉	少々					
紅鮭	卵	60g	○				
	紅鮭	40g	○				
おひたし	ほうれん草	50g		○			
	塩	少々					
果物	ミニトマト	2個		○			
	梨	半分			○		
	巨峰	5個			○		

作品への思いを表出させながら、かかわりを深めていきます。

- 弁当に名前をつけさせます。

→特徴が端的に表現されてきます。

- PR文を書かせます。

→見て欲しい面が読み取れます。

→「よい」と自覚している面がわかります。

一般的・社会的な価値基準から評価させます。

- 栄養についてチェックさせます。

→不足が見えます。(資料1)

- みんなで作った観点から評価させます。

→客観的に評価されます。(資料2)

- 他の班の人に見てもらいます。

→気づかなかったことがわかります。

(資料2) 2年A組が作った「弁当の11条件」で確認する

・栄養のバランスがとれている。	(○)	・好みを考える。	(◎)
・作る時間を考える。	(○)	・汁物は控える。	(○)
・種類は4~5をめざす。	(◎)	・おかずの量は多めにする。	(◎)
・味に変化をつける。	(◎)	・もりつけに工夫する。	(◎)
・加工食品は控え目にする。	(◎)	・腐らないものをつめる。	(◎)
・費用は500円以内にする。	(○)	(◎:よい ○:普通 △:要改善)	

資料1は、

- ⇒ 教師が指導してきたものです。
- ⇒ 基本的概念が確認されます。
- ⇒ 指導が評価されます。

資料2は、

- ⇒ 子どもが考えて作ったものです。
- ⇒ 願いの実現状況が確認されます。
- ⇒ 主体性が評価されます。

この両面から評価できることが大切です。

新たな価値への開眼

もの（作品）に心（ねがい）をよむと、よさが見えてきます。

リフォーム製作の時間でした。真新しいワイシャツに鉄が入り袖が切り落とされました。周りから「もったいない！」の声があがり、その子が言いました。「母に腕カバーを作ってあげるんだ。これは亡くなったおじいちゃんの形見だよ。」その時、周りから音が消えました。

これが、「できばえ」を越えてしまう「製作者のねがい」なのです。《教師の鏡》を通して、ねがいを読み取る評価者としての目を養う授業に挑戦してみました。

「便利な小物を作ろう」とがんばってきた作品が机の上にあります。

⇒（評価の目はできばえに向いています。）

○お互いに作品を評価し合しましょう。
⇒（このままでは厳しい評価になります。）

○まず、先生の作品を評価して下さい。

そのPRです

- ・家族みんながお茶を呑みながら、話がはずむようにしたい。
- ・すばやく取れるように、真ん中に紐をつけた。
- ・「おしゃべりな布巾」と名付けた。

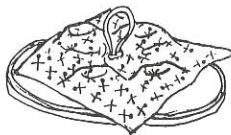
⇒きれいだけど、地味すぎます。
⇒お盆に合わせて多角形にするといい。
⇒刺し子の玉結びは裏にすべきです。

⇒「おしゃべりな布巾」と「話がはずむように」とは関係があるんですね。

教師の試作品の提示によって、新たな見方に気づかせていきます。

● 評価者としての目を養います。

⇒ 実物を見せ、ねがいを伝えます。



⇒ そこに感じたものを語らせます。



⇒ 製作者の願いを見取るという視点に着目させます。

ねがいを伝えて得る自信とよさを見取ってくれた友の助言との間で考えます。

相互評価は、仲間の意見をそのまま自分に受け入れることを求めているわけではありません。むしろ、それを踏まえてもう一度《自分の鏡》で見つめ直していく主体性を求めているのです。

ここでは、自分がこだわっている面を明らかにしつつ他の受容について考えていけるような二つの評価カードについて考えてみました。

私の作品PR

作品名

- ① 作成理由、特に喜びそうな家族
- ② これを使う場所は
- ③ これを使うとこんなよいことがある
- ④ ここを特に見てほしい (◎)
ここは何とかならないか (△)

⇒ 班毎にPRカードを使って作品を紹介し合い、相互評価カードを書きます。

さんの作品を見て

- ① 作品のよさ・工夫しているところ
()
- ② 美化の面から
部屋が美しく まあまあ 改善が必要
- ③ 作品として
すばらしい まあまあ 手を加えて
- ④ 安全面から
安全 危険で改善が必要
- ⑤ 改善のメッセージ
()

⇒ 相互評価カードを製作者に渡します。

○ 自分で気づけなかったことが出ていますか。
⇒ 取り入れたいことがあった。
⇒ 改善のアイデアがもたらえた。
⇒ やっぱ、自分の考えを大切にしたい。

思いを出し合うことで、相手の立場になって考えられるようにします。

- 自分の思いを仲間に説明させます。
⇒ 自分のこだわりが再確認されてきます。
⇒ 作品に込めた互いの思いがわかり合えます。



交流の成果の活用は、あくまで自分の判断に任せていきます。

- 修正計画に生きる意見を探させます。
⇒ 仲間のまなごしの温かさを感じます。
- 相手の意見は、自分が納得する部分で検討させます。
⇒ 作品の思いと家族への思いとの間がぐつと近づいてきます。

次のチャレンジ意欲を育てるために

変わった自己への自信が、がんばる元気のもとになります。

楽しいアンサンプルの学習が終わりました。「学習ふりかえりカード」を記入し《自己の鏡》に自分を映します。子どもたちは自分の変化をどう感じているのでしょうか。この学習では自分なりに次時のめあてを見つけています。

○ カードで今日の学習を振り返ってみましょう。

自分の演奏がうまくいきましたか。

()

この次の時間は、どんなことをがんばろうと思いますか。

()

個人の心の持ち方、技能面の力、互いの協力などは、合奏を支える要素です。



● それらの要素を「学習ふりかえりカード」から見取ります。

⇒今日は鍵盤ハーモニカを間違ってしまった。
くやしいのでこの次はがんばる。

⇒笛の音が少しピーとなった。
息の吹き方を弱くするといいいみただから
そこに気をつけたい。

⇒みんながんばった。
この次はもっと気持ちを合わせて演奏する。

⇒くやしさをバネにしている気持ちが表れています。

⇒失敗を自力で解決しようとしています。

⇒自分の「もっと」という気持ちが「班みんなで」という気持ちにひろがっています。

教師のやさしい一言集から

「学習ふりかえりカード」での教師のやさしい一言集をひろってみました。先生が私のがんばりをみてくれたという子どもの気持ち、新たなやる気につながっていくようです。

「わたしは、学習中もがんばったし、次の時間にがんばることもはっきりしているんだけど……」

いっしょうけんめいやって、自分なりによく取り組みました。この次もがんばるといふ気持ちがよく伝わってきます。

「ぼくは、今日、班のリーダーでみんなをまとめるのにがんばった。たいへんだったんだぞ……」

みんなの楽器を上手に分担して、グループでよくがんばってましたね。この次はいよいよ発表だけど、うまくいくといいですね。

「ぼく、手拍子をたたくの、うまくいかなかった。この次もあまり自信がないなあ……」

手拍子、いっしょうけんめいやろうとしたけれど、おしかったですね。ちょっとはずかしかったのかな。またがんばろう。

IV 今後の課題

- 研究もようやく終わりを迎えようとしていますが、それぞれ「自己の鏡」に映してみても、いかがお感じですか？
- そうですね、自己評価の「方法」を提案するというのではなく、自己評価せざるをえなくなるような「場の設定」を提案しようとしてやってきたわけです。この座談会なども同じような役割をもっていますよね。一言で言えば振り返らざるをえない状況づくりです。このことについての実践例と考察はある程度示せたと思いますが、もちろん本当の評価が下されるのは、お読みになった先生方のそれぞれの鏡に映ったときです。
- 「基本的な考え方」に関しては、理論をビジュアル化して、できるだけわかりやすく説明しようと試みました。いかがでしょうか。簡潔になった反面、少し読み手に考えてもらう部分が多くなったような気がします。かなり説明をがまんしていますよね。
しかしこれまでの「全てをきちんと言いつくす」といった精緻な報告書からの、思い切った脱皮を図った試みだったのですから、お読みになった先生方もそれぞれご自分の意見をもちやすくなったのではないかと思います。
- 同じことは「授業展開のポイント」のところでも言えますね。まとめの作業をしながらずっとこんなに少ししか言わなくていいのか、という気持ちとの戦いでした。もっともっと伝えたい、特に研究協力者の先生方の授業のあそこを話したい、あそこを取り上げたいというところはたくさんありました。でもその我慢した分だけ、場面設定のポイントが端的に示せたのではないかと思います。少しでも活用しやすい形になっていければうれしいのですが。
- 学校ですぐ使えるような研究報告書をめざしてやってきたわけですからね。
確かに研究協力者の先生方は小・中学校の五つの教科でお願いしていますが、考察はできるだけ校種や教科を越えて応用できるように配慮したつもりです。
ですから、実践をもとにした「学習指導の提案集」のように読んでもらえればうれしいですね。
- 全体にかかわって言えば、これは研究の途中から意識されてきたことですが、やはり「ヒロゲ」の部分が弱いという感はありませんね。「(追求した結果ばかりではなく) 追求過程を振り返ることによって自己の可能性を拡げる」という考察を、実践も加えてもう少し出したかったですね。
- 他にも足りないところは数多くあると思いますが、私たちが何より願っているのはこの小冊子が先生方の授業改善のささやかなきっかけになることです。そして、小・中学校はもちろんのこと、高等学校や今回実践できなかった教科などでも、この研究に欠けているところを補いながら、更に深めるような形で試みが広がっていったとしたら、こんなにうれしいことはありません。

平成7年3月18日 印刷

平成7年3月20日 発行

発行者 山形県教育センター

天童市大字山元字犬倉津 2515

TEL(0236)54-2155

印刷所 アベ印刷株式会社

山形市船町 82

TEL(0236)81-1951