

論文

「Hy-brid評価軸」を用いた評価に関する研究

—「総合的な学習の時間」における「自己の生き方」に関わる評価規準の設定の試み—

澤柿 教淳

A Study of Evaluation Activities Using "The Hybrid Evaluation Axis":
An Attempt of Setting the Evaluation Criteria in Relation to the "Self Way of Life" in the
Comprehensive Learning Period Class

SAWAGAKI Kyojun

要 旨

本研究は、これまで他教科等で用いてきた「Hy-brid評価軸」を、「総合的な学習の時間」における「自己の生き方」に関わる評価にも応用し、その有効性を検証したものである。「Hy-brid評価軸」は、子どもが学習中に発揮する多様な姿を道徳的諸価値から不足や偏りなく捉える構造をもつ。

本論では、「総合的な学習—国際理解—」の授業を対象に「Hy-brid評価軸」を設定し、子どもが「自己の生き方」を考えることに有効に働いたかどうか等を検討した。

結果、子どもが「自己の生き方」を見つめ見直す局面で「総合的な学習の時間」と「道徳」を関連させることで「Hy-brid評価軸」が有効に働き、評価の信頼性が高まる可能性があることを指摘した。

今後は、「福祉」や「環境」等でのサンプリングでも検証を進めたい。

キーワード

総合的な学習の時間 評価 自己の生き方 「Hy-brid評価軸」 道徳的諸価値

目 次

- I. 問題の所在
- II. 研究の目的
- III. 研究の方法
- IV. 結果
- V. 考察および議論
- VI. まとめ

文献

I. 問題の所在

1. 「自己の生き方」に関わる評価の多様性の問題

現在、「総合的な学習の時間」の評価の手順はおおよそ図1のように集約できる。

まず、学習指導要領第1の目標を踏まえ、各学校の「総合的な学習」の時間の目標を定める。次に、その目標に応じた評価の観点を、各校において指導の目標や内容に基づいて定める。このとき、例示された観点を参考にすることもできる¹⁾。その上で、観点に応じて単元毎に評価規準を設定する。同時に、学習活動のどの場面で、どのような方法（観察法、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価等）で評価するのかについても考えておく²⁾。

この手順からも明らかなように、総合的な学習の時間については、その目標は学習指導要領を踏ま

えるとする一方、評価の観点や評価規準の設定については各学校に委ねられている。そのため、目標の一つ「自己の生き方」に関わる事項も、「豊かな感性」、「実践力」、「社会性」、「意思力」等と実に多様な文言が存在するのが現状である³⁾。

2. 「自己の生き方」に関わる評価の信頼性の問題

「自己の生き方」に関わる評価の観点や評価規準にみられる多様性の背景には、そもそも「自己の生き方」とは何かという曖昧さがある。例えば、文部科学省が示している「他人を思いやる心」や「感動する心」など⁴⁾は先述の例では「自己の生き方」に関わる評価の観点や評価規準のいずれにも含まれていないが、それでもよいのだろうかという疑問が残るのである。

この点について、文部科学省は、「信頼される評価にするために」の項で、教師間で共通理解がある、学習活動と評価規準に整合性がある、評価の回数が観点毎に確保され偏りが無い、多様な姿を幅広く評価している、ことを求めている⁵⁾。これに従うならば、たとえ各学校において多様な評価の観点や評価規準が設定されていたとしても、そこに共通理解や整合性が確保されていれば問題はないということになる。

確かに、各学校の目標や実態に応じて独自に設定することは重要なことである。しかし、各学校が独自の文言を用いて「自己の生き方」に関わる評価の観点や評価規準を設定するには、少なくとも、用いる文言を再定義したり、不足や偏りなく幅広く吟味したりすることは最低限必要であろう。そうするためには教員間に多大な困難さが生じるのはもとより、そもそも、子ども一人一人が発揮する「自己の生き方」の多様性をどのように不足や偏りなく幅広く捉えるかという信頼性の問題はやはり残る。より「信頼される評価にするために」は、これまで曖昧にされてきた「自己の生き方」に関わる評価のあり

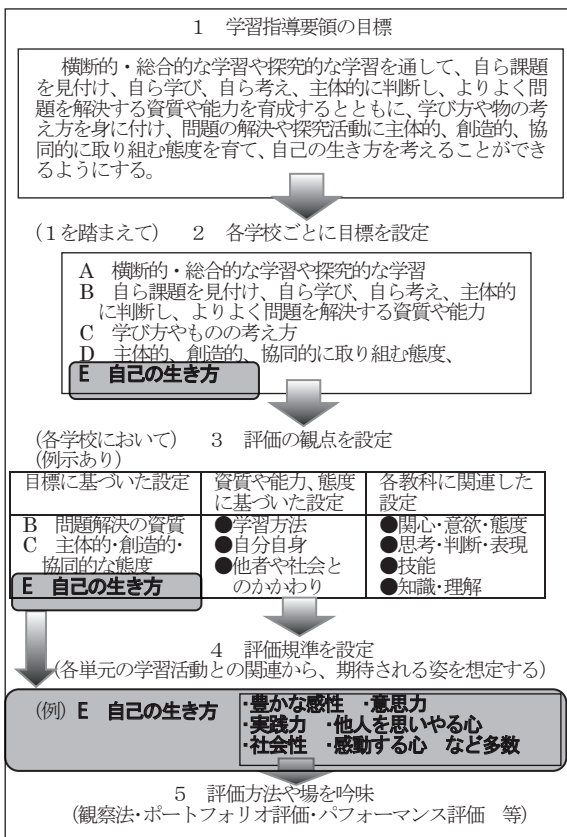


図1. 「総合的な学習の時間」の評価の手順

方を直視する必要があると考える。

3. 「自己の生き方」を考える「総合的な学習の時間」と「特別の教科 道徳」との関連の問題

そこで注目したのは、「特別の教科 道徳」第2-内容の項において具体的に挙げられている22項目の道徳的諸価値⁶⁾である。これらが、これまで多様に存在してきた「総合的な学習の時間」における「自己の生き方」の評価をより一般化させ、そこに信頼性をもたせることができる可能性がある。その主な理由を以下に述べる。

まず、「特別の教科 道徳」の目標には、「道徳的諸価値についての理解を基に…」、「自己の生き方についての考えを深める学習を通して…」とある⁷⁾。すなわち、22項目の道徳的諸価値は「自己の生き方」について具体的に示した数少ないものの一つだといえる。

また、「総合的な学習の時間」のねらいにも、「自己の生き方を考えることができるようにする⁸⁾」と明記されており、双方には共通するものがある。この点について、南雲和子らは、道徳的価値の自覚を深める工夫として「体験活動での『気づき』と価値項目の対照表」(※図2参照)を作成し、「(「道徳の時間」と)特に『総合的な学習の時間』における体験活動と関連を図ることが、非常に有用性が高い

	エネルギー館	自然教室	火力発電所	NKK工場	自動車工場	森永製菓工場
1	(1) 態度ある生活					
2	(1) 礼儀、真心					
	(2) 思いやりの心					
	(3) 友情、協力	1 6				
	(4) 謙虚な心					
	(5) 感謝		1			
3	(1) 自信を守る	2 2	6	2 7	1 8	3 1
	(2) 生命の尊重					
	(3) 畏敬の念				1	
4	(1) 協力と責任		1			
	(2) 公徳心					
	(3) 公平、公正					
	(4) 勤労、奉仕	1		2	6	8 7
	(5) 家庭愛					1
	(6) よりよい校風					
	(7) 郷土愛					
	(8) 国際理解			1		

図2. 南雲ら「体験活動での『気づき』と価値項目の対照表」

ということが検証された⁹⁾」としている。この主張はあくまでも道徳の時間としての事例だが、「総合的な学習の時間」における「自己の生き方」に関わる評価へも応用できる可能性を示唆しており興味深い。

4. 「Hy-brid評価軸」の応用分野の空白域の問題

各教科等における事例としては、筆者が提案する「Hy-brid評価軸¹⁰⁾」がある。この「Hy-brid評価軸」は、教科等の評価の観点と道徳的諸価値という二つの評価軸からなり、子どもが学習中に発揮する多様な姿を網羅的に捉えて評価できる構造をもつ。「生きる力」や「自立への基礎」、「情意的な側面」など一見教科等の学びに直接関わりがないとされてきた姿も丸ごと捉えて可視化できる点が特徴で、同じく筆者が提案する「Hy-brid学習¹¹⁾」に付随する評価方法である。その概略を図3に示す。

「Hy-brid評価軸」はこれまで、主に理科や生活科の学習場面で応用し検証してきた。その結果、例えば道徳的諸価値が理科の問題解決を支えていること¹²⁾や、生活科の学習において子どもが発揮する「自立への基礎」に関わる姿を積極的に捉えることを可能としてきた¹³⁾。

しかし、総合的な学習の時間、とりわけ「自己の生き方」に関わる評価への応用とその有効性につ

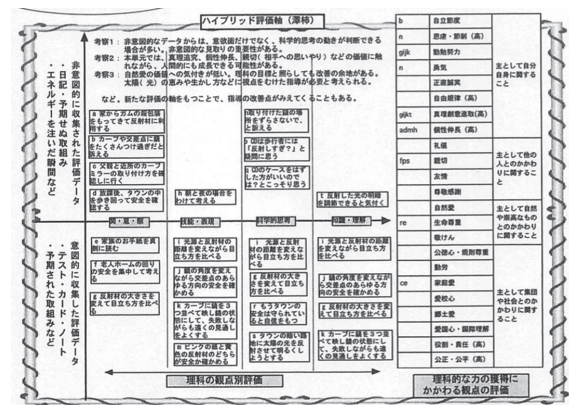


図3. 「Hy-brid評価軸」の概略

いては未だ実践的に検証されていないのが現状である。

II. 研究の目的

そこで本論では、他教科等で応用事例のある「Hy-brid評価軸」を「総合的な学習の時間」にも応用し、実際の授業において子どもが「自己の生き方」を考えることに有効に働くのか、働くとするればそれはどの局面で、どのように働くのか等について実践的に検証することを目的とする。

III. 研究の方法

1. 「自己の生き方」に関する評価データのあり方について文献や先行事例等から分析する

「総合的な学習の時間」において評価する「自己の生き方」とは何かについて分析し、具体的に「総合的な学習の時間—国際理解—」に関わる学習活動ではどのような姿が評価データとなる可能性があるのかを探る。

2. 「Hy-brid評価軸」を応用して「自己の生き方」に関わる評価を実践的に行う

子どもが「自己の生き方」を考えることに「Hy-brid評価軸」が有効に働いたかどうかを検証する。これまで他教科で先行的に試用してきた「Hy-brid評価軸」を「総合的な学習の時間—国際理解—」にも応用することによって「自己の生き方」に関わる発言や行動を捉える。

検証授業は、「総合的な学習の時間—国際理解—」(大単元全39時間)の内の1時間で、話し合いを中心とする授業とし、指導と評価の一体化を図りながら授業を行った。対象とした授業については

以下である。

- ・ 小学校第3学年の総合的な学習の時間「国際理解」
- ・ 富山大学人間発達科学部附属小学校第3学年1組40名

3. 「自己の生き方」に関わる「Hy-brid評価軸」の有効性について検証する

「自己の生き方」に関わる「Hy-brid評価軸」の有効性について、事前の想定と事後の発言記録を比較したり、「Hy-brid評価軸」が有効に働いた局面を時間帯別に分析したりすることでその有効性を確認する。

IV. 結果

1. 「自己の生き方」に関する評価データのあり方についての文献や先行事例等からの分析

1) 学習指導要領(平成20年3月告示¹⁴⁾)より学習指導要領の「総合的な学習の時間」の目標には、総合的な学習や探究的な学習を通して、最終的には「自己の生き方を考えることができるようにする」とある。

一方、内容の取り扱いについては、国際理解に関する項(7)で「問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなど」に配慮するよう求めている。

これらのことから、「総合的な学習の時間—国際理解—」では、国際的な内容についての主体的・体験的な学習活動を求めつつ、その究極的なねらいは、それらが「自己の生き方」を見つめ見直そうとすることに結び付いていくところにあるのだと考えられる。

では、国際理解に関する学習活動を通して見つめ見直される「自己の生き方」とは何か。この点については具体的に示されていないが、指導計画の作成の項(9)では「道徳の時間などとの関連を考慮しながら(略)総合的な学習の時間の特質に応じて適切な指導をすること」を求めている。

その道徳第3章第2【第3学年および第4学年】の内容項目をみると、直接該当するのは以下であろう。

主として集団や社会との関わりに関すること

○愛国心、国際理解

(2017年3月公示では、国際理解、国際親善以下、道徳的諸価値は2017年3月公示版に置き換える)

ここから思い描かれる具体像は、例えば、「他国の文化に親しもう」、「他国の人々に関心をもち理解しよう」などと考える子どもの姿であろう。すなわち、これらの具体一つ一つが「総合的な学習の時間-国際理解-」における「自己の生き方」に関わる評価データとなる。

2) 「自己の生き方」に関わる先行研究より

授業実践のレベルからその評価の方途について考えれば考えるほど、授業者は常に「自己の生き方を考える子どもとは何か」という問いに直面する。

例えば、岩手大学附属小学校では、「自己の生き方を考える子ども」は「『ひと・もの・こと』とのかわりにおいて、自らの生活や行動を(略)考え、実践できる子ども」と定義している¹⁵⁾。

また、佐賀県教育センターでは、評価の観点の一つに「自己の生き方」を据えて箇条書きで定義した上で、評価規準として単元の中で表出する具体的な姿を明記し、さらに実際の授業では、対応する観点と照合しながら評価する事例を紹介している¹⁶⁾。

いずれも国際理解に関わる事例ではないものの、実践の前にまず「自己の生き方」を定義付ける必要があることを浮き彫りにしている。

これらの先行研究から、「自己の生き方」を評価するために「自己の生き方」の再定義を行っている

という実態が明らかになった。このことは、I-1でも指摘した「『自己の生き方』に関わる事項も実に多様な文言で存在する」ということと一致する。

また、「自己の生き方」の評価については、「具体的な姿として明記した評価の観点や評価規準によって指導や支援がしやすくなり、児童の活動意欲も向上した¹⁷⁾」、あるいは、「過去の自分と現在の自分を結びつけて(略)、未来の生き方に投影しながら考えることができるようになってきた¹⁸⁾」など一定の効果が確認された一方で、「自己の学びを『なぜ』『どうして』という視点で問い直すことに課題が残った¹⁹⁾」としている。

したがって今後は、「総合的な学習の時間」で自己の生き方を考えることができるようにするために、「なぜ」「どうして」という問い返しによってより深く見つめ直す局面が重要であると指摘されているといえよう。このことは、IV-1-1)で述べた「総合的な学習の時間の究極的なねらいが、自己の生き方を見つめ見直そうとすることに結び付いていくところにある」という考えとも一致する。

3) 道徳的諸価値に関わる先行研究より

では、「なぜ」「どうして」という問い返しによって改めて見つめ見直されるものは何か。

先述の南雲らの実践によれば、そのような働きかけは「体験活動を想起し、道徳的価値の自覚を深めさせる²⁰⁾」としている。

これを「総合的な学習の時間—国際理解—」に当てはめるならば、例えば、先述の「他国の文化に親しもう」、「他国の人々に関心をもち理解しよう」等の子どもの考えはまだ深まった考えではないということになる。それまでもち合わせていた素朴概念が表出しただけで、「自己の生き方」を見つめ見直した姿とは考えにくいのである。したがって「自己の生き方」に関する評価データともなり得ない。

しかし、「他国の文化に親しもう」、「他国の人々に関心をもち理解しよう」等の考えの基盤となっている道徳的諸価値に着目していくと、例えば、「他

国の人々に関心をもち理解する」ことを支えている価値には、「相手のことを思いやる」【親切、思いやり】や「仲良く助け合う」【友情、信頼】、「好き嫌いにとらわれない」【公正、公平、社会正義】などが想定できる。そこには一人一人の「自己の生き方」が見えてくるのである。このような多様な道徳的諸価値は「なぜ他国の人々に関心をもち理解することが大事なのか?」という問い返しによって表出してくるのである。

したがって、「総合的な学習の時間」で「自己の生き方を考えることができるようにする」には、道徳的諸価値との関連を図ることがやはり重要だと考えられる。このとき、既存の22項目の道徳的諸価値が一人一人の「自己の生き方」を評価する一つの規準となる可能性がある。

2. 「Hy-brid評価軸」を応用した「自己の生き方」に関わる評価の実践的な検証

検証授業は、「総合的な学習の時間―国際理

解一」(大単元全39時間)の内の1時間で、話し合いを中心とする授業とし、指導と評価の一体化を図りながら授業を行った。本時の中では「自己の生き方」に関わる子どもの発言や行動を捉えていった。

対象とした授業は、①「外国の人は違う人」という子どものもつ素朴概念が、②「人はみな平等で共に仲間である」という本質的な概念へと変容することをねらう。その局面では、③「なぜみんな同じだといえるのだろうか?一人一人はこんなに違うのに」と子どもの考えを揺さぶり、「自己の生き方」の背景にある個々の道徳的諸価値の多様性に迫るといふ構想とした。

以下に、実際の授業の様相²¹⁾を述べる。また、図4に検証授業後の板書記録を示す。

1) 授業前半の時間帯の様相

まず、「自分とは違う人」に対する行動について子どもたちが自由に語り合う場を設けた。子どもたちは「こそこそと悪口を言われた」、「雪玉を当てられた」、「野球が下手だと言われた」などとこれまでの経験を想起しながら次々と語り出した。中には

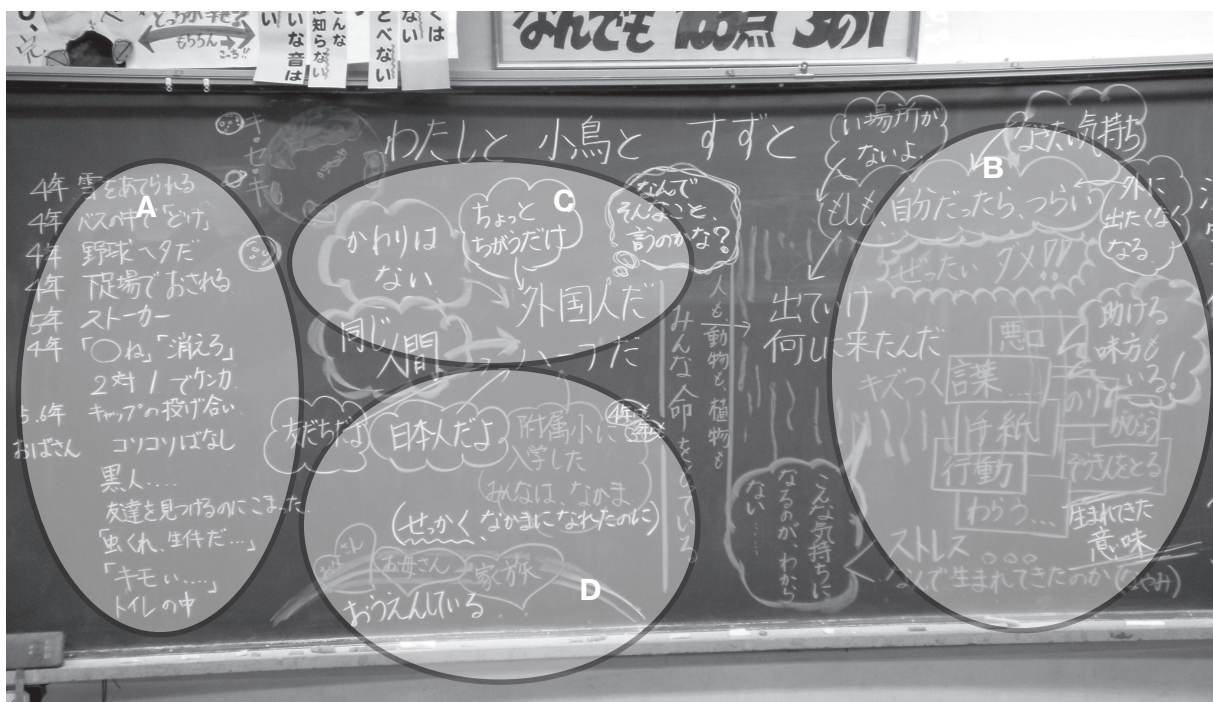


図4. 検証授業後の板書記録

辛い過去を思い出して涙ぐむ子もいた（※左の円内A）。その姿に、「泣きたい気持ち分かるよ」、「助ける味方もあるよ」、「もしも自分だったら外にも出たくなくなる」など、励ましや共感ともとれる発言が続いた（※右の円内B）。

2) 授業中盤の時間帯の様相

次に、授業者は「外国人だ、ハーフだ」と言われた事案を提示した。すると「みんな友達なのに」という発言が生まれた。この発言を機に多くの子が「変わりはない」、「ちょっと違うだけ」と賛同した。学級内は徐々に「他国の人々を理解し親しくしなければならぬ」という想定した様相に向かって安定していった（※中央上の円内C）。

3) 授業終盤の時間帯の様相

この局面で授業者は「本当にみんな友達なの？こんなことがあるのに」と子どもの思考と逆の問いかけをした。ここからは、「なぜみんなが友達だといえるのか」という問いについて熱心な議論が始まった。この時、「自己の生き方」に関わる個々の価値観に触れる発言が表出しはじめた。それらの発言を以下に列挙する（※中央下の円内D）。

- みんな附属小学校に入学した仲間だから
- みんな同じ人間だから
- 家族や親戚もその人を応援しているから
- 人も動物も植物もみんな同じ命をもっているから
- みんながこの地球と一緒にいるのは奇跡だから

おおよその発言が出尽くした頃、授業者は、これらの発言を振り返りながら、「なぜみんな友達だと思うのか、自分に近い考えはどれですか？（複数回答可）」と意思決定する場を設けた。

最後に、金子みすずさんの「わたしと小鳥とすずと」を範読して本時の授業を終えた。

表1に本時において表出した「自己の生き方」に関わる発言およびその基盤となっていると考えられる個々の道徳的諸価値について整理する。

V. 考察および議論

1. 「自己の生き方」に関する評価データのあり方について

まず、「自己の生き方」に関する評価のあり方について議論する。

これまで、「自己の生き方」に関する評価の観点や評価規準には実に多様な文言が存在してきた。そもそも「自己の生き方」とは何かという一般的な定義もない。その一方で文部科学省は、「信頼される評価にするために」、教師間での共通理解や偏りのない整合性を求めている。

そこで本論では、子ども一人一人が発揮する「自己の生き方」の多様性をどのように不足や偏りなく捉えるかという問題を直視し、道徳的諸価値を評価規準とする「Hy-brid評価軸」の応用を試みた。

結果、児童が自らの考えを見つめ見直す局面で、それまで気付かなかった「自己の生き方」を支えて

表1 本時に表出した「自己の生き方」に関わる発言およびその基盤となっている道徳的諸価値

該当データ	道徳的の内容項目（道徳的な価値）	
1) みんな附属小学校に入学した仲間だから	【友情】 ※H27より【友情、信頼】	「みんな」や「仲間」という発言から、互いに信頼し助け合おうという価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
	【愛校心】 ※H27より【よりよい学校生活、集団生活の充実】	「附属小学校」という発言から、所属する集団をみんなよりよきという価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
	【規則尊重】 ※H27より【規則の尊重】	「附属小学校」という発言から、約束や社会のきまりを理解し守ろうとする価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
	【公正・公平】	
2) みんな同じ人間だから	【尊敬・感謝】 ※H27より【相互理解、寛容】	「同じ人間」という発言から、異なる意見も尊重し、広い心で接するとう価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
	【敬けん】 ※H27より【感動・畏敬の念】	「この地球」という発言から、気高いものや人智を超えた視座から理解しようとする価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
3) 家族や親戚もその人を応援しているから	【家庭愛】 ※H27より【家族愛、家庭生活の充実】	「家族や親戚」という発言から、家族の幸せを求めて楽しい家庭をつくらうとする価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
4) 人も動物も植物もみんな同じ命をもっているから	【生命尊重】 ※H27より【生命の尊さ】	「命」という発言から、生命の尊さを知り大切にしようとする価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
	【自然愛】 ※H27より【自然愛護】	「人も動物も植物も」という発言から、動植物に優しい心で接しようとする価値観を基に自己を見つめていると考えられる。
5) みんながこの地球と一緒にいるのだから	【敬けん】 ※H27より【感動・畏敬の念】	「この地球」という発言から、気高いものや人智を超えた視座から理解しようとする価値観を基に自己を見つめていると考えられる。

いる一人一人の道徳的諸価値を感得したり、他者との価値観の違いを受容したりしていく姿が明らかになった。

そんな具体的な姿を評価データとしたとき、22項目の道徳的諸価値はそのまま「自己の生き方」に関わる評価規準とすることができる。これは、IV-1-1) 「道徳の時間などとの関連を考慮しながら(略)総合的な学習の時間の特質に応じて適切な指導をすること」を文部科学省が求めていることと反しない。

また、これまで「自己の生き方」の評価に関わる事項が多様な文言で存在してきたが、より一般化されている22項目の道徳的諸価値を用いることによって、その多様性を不足や偏りなく幅広く捉えられ信頼性を確保できるという有効性がある。

さらに、用いる文言を再定義したり、不足や偏りを吟味したりする作業は不要となり、教員間に多大な困難が生じにくくなると考えられる。

以上のことから、これまで曖昧にされてきた「自己の生き方」の評価方法として、「道徳的諸価値」を用いることによってより信頼されるものにすることを提案する。

2. 「Hy-brid評価軸」を応用した「自己の生き方」に関わる評価について

次に、「総合的な学習の時間」において、「Hy-brid評価軸」を設定することについて議論する。

図4に授業前の想定による「Hy-brid評価軸」と授業後の発言から再整理した「Hy-brid評価軸」を同時に比較して示す。図4では、検証授業の中で表出した「自己の生き方」に関わる発言や行動等を可視化できる一方で、表出しにくい価値があることも具体的に示すことができた。このことには大きく二つの点で意味があると考ええる。

一点目は、評価の信頼性の高まりにつながることである。「自己の生き方」に関わる評価規準については、その多様性を不足や偏りがないようにすることが大事だということはすでに述べた通りだが、国

立教育製作研究所教育課程センターも「(「自己の生き方」という観点)は) 実現状況を評価することが十分に行われぬことも考えられる²²⁾」と指摘している。「Hy-brid評価軸」を用いることで、単時間(本時)でどの価値が表出し、どの価値が表出しにくいのかを把握できるようになることは、その問題の解決につながる可能性がある。もとより、単時間(本時)において「自己の生き方」に関わる全てを捉えることには限界がある。むしろ、次時には本時で具現化できなかった価値に重点を置いて授業を計画するなど、見直しをもって授業を設計できることの方が重要だろう。そのような指導と評価を積み重ねることで、単元全体を通して発揮される一人一人の「自己の生き方」の多様性を不足や偏りなく捉えることを可能にし、結果として評価の信頼性の高まりにつながると思う。

二点目は、子ども自身が「自己の生き方」を自覚することにつながることである。本事例では、一つ一つの発言や行動に対し、その基盤となっている道徳的諸価値を結び付けることで、自分自身や他者がもつ多様な「自己の生き方」を感得していく姿が確認された(IV-2-3)。この点について坂井謙太は、「自己の生き方を見つめる視点(中略)を考えたことで、自己の生き方を意識することができる²³⁾」ようになるとし、また、先述の佐賀県教育センターは、「評価の観点や評価規準の設定が、一人一人の子どもを伸ばしていく上で有効であるということがわかった²⁴⁾」と述べている。本論ではさらに、子どもが「自己の生き方」を見つめ見直す視点を22項目の道徳的諸価値において一般性を高めていると考える。

以上から、「総合的な学習の時間」において「Hy-brid評価軸」を設定して評価を行うことは、授業者側にとっても、学習者側にとっても、互いに意味があることが示されたと思う。

3. 「自己の生き方」に関わる「Hy-brid評価軸」の有効性について

1) 事前の想定と事後の発言記録の比較より
総合的な学習の時間において「自己の生き方」を評価する際に、「Hy-brid評価軸」が有効に働いたかどうか、事前の想定と事後の発言記録を比較しながら議論する。

特に、中心発問後の発言について、図5に授業前の想定(○印)と授業後の発言(●印)を「Hy-brid評価軸」上に位置付けて比較する。

①中心発問後の発言の種類比較

中心発問後の発言の種類は、事前(5)、事後(5)と同数だった。想定した発言の再現数は(3)で再現率は60%、想定外の発言が新たに(2)種類あった。

②考えの基盤となっている道徳的諸価値の比較

考えの基盤となっている道徳的諸価値は、事前(23)、事後(24)とほぼ同数だった。想定した価値の再現は(17)で再現率は74%、想定外の道徳的諸価値が新たに(7)あった。

以下に詳細に分析する。

③「主として自分自身に関すること」の比較

【善悪の判断・自立・自由と責任】、【正直・誠実】、【節度・節制】、【個性の伸長】、【希望と勇気・努力と強い意志】についてはほぼ想定通り出現した。また、【真理の探究】についても想定通り出現しなかった。

④「主として人との関わりに関すること」の比較

【親切・思いやり】、【礼儀】、【信頼・友情】、【相互理解・寛容】については想定通り出現した。また、【感謝】については事前の想定にはなかったが、実際には出現が確認された。

⑤「主として集団や社会との関わりに関すること」の比較

【規則の尊重】、【公正・公平・社会正義】、【よりよい学校生活・集団生活の充実】、【国際理解・

国際親善】については想定通り出現した。また、【勤労・公共の精神】、【伝統と文化の尊重・国や郷土を愛する態度】については想定通り出現しなかった。さらに、【家庭愛・家庭生活の充実】については想定にはなかったが実際には出現が確認された。

⑥「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の比較

【生命の尊さ】、【よりよく生きる喜び】については想定通り出現した。また、【自然愛護】、【感動・畏敬の念】については想定にはなかったが、実際には出現が確認された。

以上から、「Hy-brid評価軸」では、本時で子どもが発揮した「自己の生き方」について、「主として自分自身に関すること」(6)、「主として他の人とのかかわりに関すること」(5)、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」(7)、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」(6)がほぼ偏りなく捉えられたという点で有効だったと考えられる。

一方、想定していなかった価値が出現することも確認され課題が残った。

なお、【真理の探究】、【勤労・公共の精神】、【伝統と文化の尊重・国や郷土を愛する態度】に関わる諸価値が本時では表出しにくいことがあらかじめ想定されていたが、出現しなかったこと自体が

総合的な学習の時間「国際理解」における「Hy-brid評価軸」

中心発問「なぜみんな同じだと言えるのだろうか？一人一人はこんなに違うのに」に対する反応予測

道徳的内容項目(道徳的諸価値)	該当データ(上段:事前の想定 下段:実際の発言)	
	一人一人はこんなに違うのだから	自分の人生を精一杯生きているから
善悪の判断・自立・自由と責任	○ ●	○ ●
正直・誠実	○ ●	○ ●
節度・節制	○ ●	○ ●
個性の伸長	○ ●	○ ●
希望と勇気・努力と強い意志	○ ●	○ ●
真理の探究		
親切・思いやり		○ ●
感謝		○ ●
礼儀	○ ●	○ ●
信頼・友情	○ ●	○ ●
相互理解・寛容	○ ●	○ ●
規則の尊重	○ ●	○ ●
公正・公平・社会正義	○ ●	○ ●
勤労・公共の精神		
家族愛・家庭生活の充実		
よりよい学校生活・集団生活の充実	○ ●	○ ●
伝統と文化の尊重・国や郷土を愛する態度		
国際理解・国際親善	○ ●	○ ●
生命の尊さ		○ ●
自然愛護		○ ●
感動・畏敬の念		○ ●
よりよく生きる喜び		○ ●

図5. 授業前と授業後の発言を同時に比較した「Hy-brid評価軸」

問題ではなく、むしろ、これを基に次時を計画するなど「自己の生き方」に関して指導と評価を一体化できるという点で有効だったと考えられる。

2) 「Hy-brid 評価軸」が有効に働いた局面より

次に、実際の授業の中で児童が「自己の生き方」を考えることに、「Hy-brid評価軸」が、どのように働いたのかについて時間帯ごとに分けて議論する。

①授業前半の時間帯

授業前半の時間帯では、「自分とは違う人」に対する行動について子どもたちが自由に語り合う場を設けたが、そこでの主な発言は以下であった。

- ・ こそこそと悪口を言われた
- ・ 雪玉を当てられた
- ・ 野球が下手だと言われた 他

その姿に、以下のような共感的な発言があった。

- ・ 泣きたい気持ちが分かるよ
- ・ 助ける味方もいるよ
- ・ もしも自分だったら外にも出たくなくなる 他

この時間帯では、児童が「自分の経験」を振り返ってはいるが、「自己の生き方」を見つめ見直す様相は捉えられていない。したがって、この時間帯は「Hy-brid評価軸」との関わりは薄いと考えられる。

②授業中盤の時間帯

授業中盤の時間帯では、授業者が提示した「外国人だ、ハーフだ」と言われた事案に対し、以下の発言があった。

- ・ みんな友達なのに
- ・ みんな変わりはない
- ・ ちょっと違うだけだ

この時間帯では、児童は活発に意見を述べ始めたが、これらの発言は、「誰とでも仲良くした方がよい」、「違う他者を理解しなければならない」という、もともと持ち合わせていた素朴概念が表出した様相だったと考えられる。したがって、この時間帯も「Hy-brid評価軸」との関わりは薄いと考えら

れる。

③授業終盤の時間帯

本時、児童が最も「自己の生き方」を考え始めた時間帯は、授業者が「本当にみんな友達なの？こんなことがあるのに」と子どもの考えに揺さぶりをかけた以降であろう。ここから、「なぜみんなが友達だといえるのか」という問いについて熱心な議論が始まった。以下に、この局面での発言とその基盤となっている道徳的諸価値を整理する。

●みんな附属小学校に入学した仲間だから

【友情・信頼】、【よりよい学校生活・集団生活の充実】

【規則の尊重】、【公正・公平・社会正義】

●みんな同じ人間だから

【尊敬・感謝】、【感動・畏敬の念】

●家族や親戚もその人を応援しているから

【家族愛・家庭生活の充実】

●人も動物も植物もみんな同じ命をもっているから

【生命の尊さ】、【自然愛護】

●みんながこの地球に一緒にいるのは奇跡だから

【感動・畏敬の念】

この局面が訪れる直前には、授業者の「なぜ」という切り返しがあったことが分かる。それによって、それまでの「仲良くしなければならぬ」という考えの基盤となっていた道徳的諸価値に触れる発言へとつながったのだと考えられる。岩手大学附属小学校は、「総合的な学習の時間で扱う課題は、(略)『なぜこうなるのか』(略)などの言葉で問いかけることで、今までの答えを見つめ直し²⁵⁾」ていくことができると指摘しているが、この局面でも「なぜ」という発問が、「自己の生き方」を見つめ見直すという契機となっていたと考えられる。

以上から、「Hy-brid評価軸」は、授業者にとっては「自己の生き方」に関わる一人一人の道徳的諸価値を類型化するように働き、学習者にとっては「自己の生き方」を自覚できるように働いていたと考えられる。

さらに、「Hy-brid評価軸」については、単に

「Hy-brid評価軸」を設定するだけでよいのではなく、授業者の周到的な発問と組み合わせることによって初めてその有効性が発揮されると考えられる。

VI. まとめ

1. 研究の成果

1) 「自己の生き方」に関して 22 項目の道徳的諸価値

道徳的諸価値を具体的な評価の規準とすることの妥当性が明らかになった。

- ・総合的な学習の時間の究極的なねらいは、「自己の生き方」を見つめ見直そうとする局面にあることを示した。
- ・その上で、評価データとなるのは個々の考えの基盤となっている道徳的諸価値と密接なつながりがあるため、22項目の道徳的諸価値を「自己の生き方」に関する具体的な評価の規準とすることの妥当性を明らかにした。

2) 「Hy-brid 評価軸」による評価活動の、授業者側および学習者側にとっての意味が示された

- ・「自己の生き方」に関わる姿を多様、かつ、偏りや不足なく幅広く捉えられ評価の信頼性が高まる。
- ・既存の22項目の道徳的諸価値を用いているため、評価の一般性が高まる。
- ・授業の計画や単元計画の見直しの際に役立つ。
- ・評価規準に関する教員間の共通理解、文言の再定義等の作業が最低限に抑えられる。

2) 「自己の生き方」に関わる「Hy-brid評価軸」の有効性が明らかになった

- ・「Hy-brid評価軸」では、本時で子どもが発揮した「自己の生き方」について、ほぼ偏りなく捉えられるという点で有効である。また、本時では表出

しにくい価値項目については、むしろこれを基に次時を計画するなど、「自己の生き方」に関する指導と評価を一体化できるという点で有効である。

- ・また、実際の運用時では、単に「Hy-brid評価軸」を設定するだけでなく、授業者の周到的な発問と組み合わせることによってはじめてその有効性が発揮される。

なお、理科、生活科だけでなく、「総合的な学習の時間」においても、「Hy-brid評価軸」の応用がある程度可能であることが示された。

2. 残された課題

1) 「Hy-brid 評価軸」の精度の向上

本論では、「Hy-brid評価軸」の有効性が確認された一方で、実際の授業では、想定していなかった価値が出現する様相も確認でき課題が残った。今後は、より精度を高める工夫が必要である。

2) 「Hy-brid評価軸」と発問との組み合わせ

本論では、単に「Hy-brid評価軸」を設定するだけでなく、授業者の周到的な発問と組み合わせることによってよりその有効性が発揮される可能性が示された。今後は、授業者の役割との連携を図ることで、指導と評価の一体化と同時化を図りたい。

3) 「総合的な学習の時間—その他—」への応用

本論では「国際理解」に関する授業においてその有効性を検証した。今後は、「環境」や「福祉」その他の内容を扱った事例についてもサンプリングし、追加検証を行いたい。

文献

- 1) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校)」pp.1-5 (2011)
- 2) 文部科学省「学習指導要領解説 第4章pp.76-82」p101 (2011)
- 3) 例えば、静岡市教育センター「平成15年度『総合的な学習の時間』の評価について(集計結果と考察)」静岡市教育センター (2003)
(<http://www.center.shizuoka.ednet.jp/wpcontent/uploads/2012/03/>) (閲覧日2017.7.25)
- 4) 文部科学省「生きる力」p7 (2011)
- 5) 文部科学省「学習指導要領解説 第4章pp.76-82」p100 (2011)
- 6) 文部科学省「小学校学習指導要領平成27年3月一部改訂」資料7-4 pp.1-5 (2015)
- 7) 文部科学省「小学校学習指導要領平成27年3月一部改訂」資料7-4 pp.1 (2015)
- 8) 文部科学省「小学校学習指導要領」第5章第1目標p110 (2008)
- 9) 南雲和子、天川史夫、小林祐子、堀田靖子「児童生徒が道徳的価値の自覚を深めるための道徳の時間」川崎市教育センター研究紀要pp.149-164 (2003)
- 10) 澤柿教淳「3年理科～映して守ろう交通の安全(光の進み方)」初等理科教育 農文教 Vol.43 No.6 p52 (2009)
- 11) 澤柿教淳「富山大学附属小学校研究会発表資料」(1999)
- 12) 澤柿教淳「3年理科～映して守ろう交通の安全(光の進み方)」初等理科教育 農文教 Vol.43 No.6pp.50-52 (2009)
- 13) 永田忠道「生活科における『授業力』向上への道程～教科の本質を問い続ける地道で堅実な取り組み～」日本生活科・総合的学習教育学会 pp12-19 (2007)
- 14) 文部科学省「学習指導要領(平成20年3月告示)」(2008)
- 15) 岩手大学附属小学校「協同的に活動し、自己の生き方を考える子どもをめざして～批判的に思考し、自分なりに納得できる答えを探し求める学びを通して～」岩手大学附属小学校研究紀要 pp.136-147 (2012)
- 16) 佐賀県教育センター「『総合的な学習の時間』の評価に関する研究」佐賀県教育センター研究紀要pp.1-23 (2014)
- 17) 佐賀県教育センター「『総合的な学習の時間』の評価に関する研究」佐賀県教育センター研究紀要p10 (2014)
- 18) 岩手大学附属小学校「協同的に活動し、自己の生き方を考える子どもをめざして～批判的に思考し、自分なりに納得できる答えを探し求める学びを通して～」岩手大学附属小学校研究紀要 p137 (2012)
- 19) 岩手大学附属小学校「協同的に活動し、自己の生き方を考える子どもをめざして～批判的に思考し、自分なりに納得できる答えを探し求める学びを通して～」岩手大学附属小学校研究紀要 p137 (2012)
- 20) 南雲和子、天川史夫、小林祐子、堀田靖子「児童生徒が道徳的価値の自覚を深めるための道徳の時間」川崎市教育センター研究紀要p156 (2003)
- 21) 澤柿教淳「国際理解の過程における児童の素朴概念と矛盾を生かす授業の一場面」富山大学共同プロジェクト平成21年度報告書pp.95-96 (2009)
- 22) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料(小学校)」p4 (2011)
- 23) 坂井謙太「自己の生き方を考える『総合的な学習の時間』の進め方の研究」伊万里市立伊万里中学校p6 (2001)
(<http://www.saga.ed.jp/chouken/choukikensyuu-jigyuu>) (閲覧日2017.7.25)
- 24) 佐賀県教育センター「『総合的な学習の時間』の評価に関する研究」佐賀県教育センター研究紀要p15 (2014)
- 25) 岩手大学附属小学校「協同的に活動し、自己の生き方を考える子どもをめざして～批判的に思考し、自分なりに納得できる答えを探し求める学びを通して～」岩手大学附属小学校研究紀要 p138 (2012)