

「主体的・対話的な学び」を「深い学び」に到達させる指導と評価の一体化 — 対話場面における形成的評価を通して —

細田 梨絵（渋谷区立上原小学校）

1. 研究の目的

（1）背景

2020年の新学習指導要領全面実施にあたり、「主体的・対話的で深い学び」を研究主題にして校内研究に取り組む学校が増えている。多くの学校で「主体的な学び」や、「対話的な学び」の手立ては開発されてきているが、「深い学び」に関しては明確な評価規準が曖昧であることから、研究の課題として挙げられることが多い。しかし、そもそも「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」をそれぞれ切り分けて考えてよいものだろうか。「対話」と「深い学び」がどのように繋がっていくのか、明確なイメージをもって授業を組み立てていく必要があると考える。

対話的な活動は取り入れていたとしても、表面的な学びに留まってしまう理由として、次の2点が考えられる。一つは、少人数のグループ活動にすることで活動時間の確保ができる反面、1人の教師が各グループの対話を見取ることが困難であり、子供任せの活動になってしまうことによる。その際に、対話を続けさせる手立てとして話型の指導を行っているところもあるが、低学年のうちには有効でも、高学年になるにつれて形式的な型から脱却していかななくては、「深い学び」には到達できない。もう一つは、学級全体での対話において、目指すべきゴールが分からず、深まりを追究するには膨大な時間がかかってしまうことに対して、効果的な対応策が見つけないことによる。

多田（2018）は、対話を「自己および多様な他者・事象と交流し、差異を生かし、新たな智慧や価値、解決策などを共に創り、その過程で良好な創造的な関係を構築していくための言語・非言語による、継続・発展・深化する表現活動」と定義し、新たな知的世界を共創する「共創型対話」を授業に取り入れる「対話型授業」を提案している。対話がある授業とは、授業の形態の有り様を指すのではなく、対話を通して深い思考力を育むためのものであると述べている。

文京区立A小学校でも、対話を授業に取り入れた「夢中になって語り合う対話型授業」を平成24年度から研究してきた。当初は、答えを知っている児童だけが挙手をして授業が進んでいく授業からの脱却が難しく、対話で考えを深めていくことのイメージがなかなかもてなかった。そこで、毎週の朝学習で「対話タイム」を設定し、対話スキル向上のためのトレーニングを積み重ねたり、教師の専門性を生かして、得意な教科での対話型授業を提案したりすることで、授業改善の兆しが見え、平成26年度の児童の意識調査において一定の成果が見られた。しかし、「深い学び」への到達度は教師それぞれの解釈に委ねられる部分が大きく、常に議論がなされてきた。型を決めすぎないことが、A小学校の目指す「対話型授業」の大切な要素であるが、公立校において教員の異動が多くある場合、明確な授業スタイルがないと、効果を実感できず、研究が形骸化してしまう恐れがあることも分かってきた。

上記のような課題は、東京都全体にも当てはまるものと考えられる。東京都の人材育成

の課題として、ここ数年に渡り、若手教員の育成が挙げられているが、平成 29 年度公立学校統計調査によると、東京都公立学校教員年齢分布では 30 歳前後の教員の数が最も多い。この年代は、早ければちょうど主任教諭になる頃の年代であり、若手教員育成の要となる層である。しかし、実態としては、産休・育休明けの教員や、1 校目で十分に研究や分掌を経験せずに、自信のないまま主任教諭になっている者も多く、若手の育成に困難を抱えているケースが多く見られる。近年、都内の学校で増えてきている「〇〇スタンダード」という生活指導や授業形態の基準の作成も、若手教員育成のためのものであり、まずは学校全体として均一的な指導にせざるを得ない事情がある。

しかしながら、「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業改善は、授業の型だけ習得していけば到達できるものではない。では、「主体的・対話的で深い学び」の実現のために必要なことは何であろうか。

(2) 目的

学級は個の児童の集まりであり、「主体的・対話的な学び」を「深い学び」に到達させるためには、児童一人一人の実態を把握し、個の学びの深まりを探究していくことが必要である。2000 年文部省教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の在り方について」では、「指導と評価は別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である（いわゆる指導と評価の一体化）」とある。田中（2005）は、評価のための評価をするのではなく、指導の改善のために評価活動を行うと述べている。つまり、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」においても、児童一人一人を見取る評価と、そこから深めるための指導を積み重ねていく「指導と評価の一体化」が求められている。

また、文部科学省（2017）は、小学校学習指導要領総則編において、「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する視点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにする」として、学習評価の充実を求めている。ここで、注目したいのは、評価は成果に対してのみ行われるものではなく、過程に対しても行い、指導の改善を図るものとして定義されているということである。

しかし、現場では、単元終了時や学期末、学年末に実施される成績付けのための総括的評価は行われているが、授業の過程で実施されるべき形成的評価は教師個人の判断に委ねられており、形成的評価をその都度子供たちにフィードバックして、指導改善に役立てている教員は少ないという現状がある。それは、時間の確保の難しさと、どの場面で形成的評価を行うのか、どのように指導に役立てていくのかの具体的な手法が分かりにくいのではないかと考えた。特に、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」においては、対話的な学びにおける、対話場面での評価の研究が進んでいない状況がある。

本研究では、「主体的・対話的な深い学び」の学習過程が単なる活動で終わるのではなく、教科のねらいを達成する「深い学び」に到達するための学びになるよう、評価に焦点化して研究を行う。特に、対話場面における形成的評価に着目し、個の見取りを丁寧に行い児童にフィードバックすること、見取りを次時の授業構成に生かして指導改善を行うことを通して、「深い学び」に到達できるような、「指導と評価の一体化」を提案する。

2. 研究の方法

本研究では、「主体的・対話的な学び」を「深い学び」に到達させるための指導と評価の一体化を目指すために、対話場面における形成的評価に着目して次の研究を行った。

まず、先行研究の検討を通して、「主体的・対話的で深い学び」と対話論についての理論的な整理を行った。その上で、各地の研究発表や授業見学に参加し、整理した理論的知見に基づいてこうした実践を再検討し、新学習指導要領が目指す評価の在り方を踏まえて授業を構想した。特に、対話場面における形成的評価を整理し、授業実践に向けて、具体的手法を考察した。

次に、文京区立A小学校において6学年児童73名に国語「ぼくの世界、君の世界（教育出版）」の授業実践を行った。単元指導計画に評価計画を位置付け、対話的な学びとしての自己内対話と他者との対話を設定した。形成的評価を実質化し、児童自身が評価に参加し、学びを深める手立てとして児童の学習感想を一覧にした「座席表型評価補助簿」を活用して、教師の補助発問を具体化した。また、単元の中で3回のパフォーマンス評価を実施し、ルーブリックを示すことで、学習のゴールを意識しながら主体的に学ぶことで、「深い学び」に到達できたかを学習の成果物から検証した。

3. 研究の成果

(1) 「対話場面と指導・評価のサイクル」で思考力を育む

「主体的・対話的な学び」を「深い学び」に到達させるためには、学びのプロセスを重視した指導と、的確な指導のための正しい見取り（評価）が必要である。田村（2017）は、「『深い学び』の実現のためには、身に付けた知識や技能を発揮したり、活用したりして関連付けることが大切になる」とし、「情報としての知識や技能を対話によってつないで再構成する処理場面の活性化などが重要となる」と述べている。「主体的・対話的な学び」は、「それ自体が意味あり価値のあることだ」としながらも、「それらが『深い学び』の実現に向かうような確かな学びになっているかが極めて重要になってくる」と述べていることから、「主体的・対話的で深い学び」は個々に目指すものではなく、「深い学び」に向かうための学びのプロセスと捉えることができる。

「深い学び」の評価については、深さの見取りの困難さが議論されがちだが、まず、「深い学び」に向かう学習過程としてのプロセスが成立しているかという点を意識して、単元を構成していくことが重要であると考え。そして、単元のねらいを達成していること、単元を通して自己の学びの変容が分かることが「深い学び」に到達させるための評価であると考えた。その学習過程において、自ら問いを設定し、見通しをもって学習に取り組む「主体的な学び」と、自己内対話と他者との対話の往還によって思考を深める「対話的な学び」を位置付けていくことが必要である。

特に、対話的な学びでは、教材を読んで考えたり自分の学びを振り返ったりする「自己内対話」と、他の児童や教師などとの「他者との対話」を繰り返すことで、自分の考えを形成していく学びの学習過程がある。その過程は複雑であることから、多田（2011）が述べる「自己内対話と他者との対話の往還」に指導と評価、それぞれの対話の機能を組み込み、「対話場面と評価のサイクル」として次の図（図1）に表した。

対話場面は、「個→少人数→学級全体→個」という4段階を設定する。個で行われる対話

を「自己内対話」とし、経験や既習内容を振り返ったり、教材を読んだりして自分の考えをもつことを「自己内対話①」とした。

次に、少人数や学級全体で行われる対話を「他者との対話①②」とし、単元のねらいに応じて交流・確認・共有・報告・比較・検討などの機能をもたせた。他者との対話を2段階にしているのは、少人数での対話である「他者との対話①」を経ることで、児童一人一

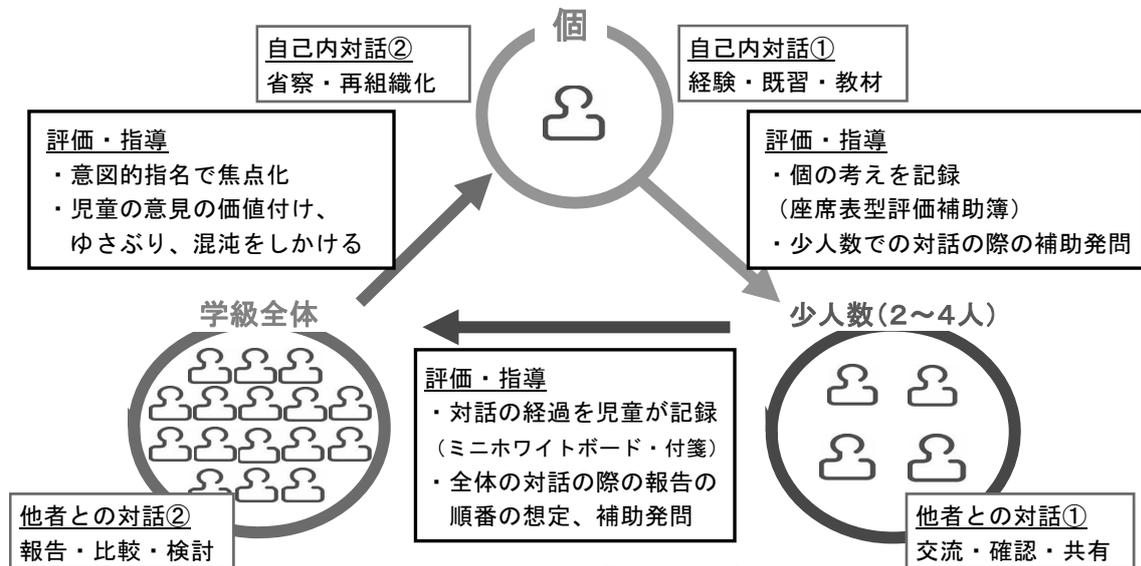


図1 対話場面と評価のサイクル

人の活動量を保証することと、安心して話せる場作りのねらいがある。学習課題によっては、単元計画にしっかりと位置付け、ワールドカフェやジグソー法などの対話手法を取り入れて行う場合と、「ちょっと隣の人と話してみても」「〇人と話してみても」のように、短時間で行う場合を選択して柔軟に取り入れることが可能である。

少人数での対話の際は、同時多発的に対話が行われるため、教師による即時的な評価が困難になる。そのため、予め記録しておいた「自己内対話①」の個の意見（座席表型評価補助簿）をもとに教室のどのグループを重点的に見取っていくか、どのようなコメント（補助発問）をしていくかを想定しておく。全てのグループの対話を聞き取ることはできないため、児童がミニホワイトボードや付箋等に記録をすることで、補助的に対話の経過を把握できるようにする。また、対話の振り返りを記録させておくと、一人一人の児童の変容を見取ることができる。この評価は、次の段階の「他者との対話②」（学級全体での対話）の授業構成に生かすので、全てのグループに対して対話の最中の見取りや声かけができなくてもよい。また、対話が停滞した時に教師の働きかけが必要な場合もあるが、児童同士で軌道修正できるように、本時における対話のめあてを共有しておくことが大切である。

学級全体での対話である「他者との対話②」でも、多様な意見を出し合い、単元のねらいに沿って思考を深められるよう、ファシリテーターとしての教師の働きかけが必要不可欠である。そのために、児童一人一人の意見を把握しておくことと、グループの意見をどのようにつなげて深めていくか検討した上で授業を構成することが重要である。

例えば、少人数で対話してミニホワイトボードにまとめてから学級全体で検討する活動では、グループで話し合った結果を1つにまとめるのではなく、経過も含めて記録することで対話の流れが見えるようになる。発表の際は、意図的な順番で行い、話し合いの経過

に焦点化するため、児童に考えさせるポイントを作り、全体で検討していく。この時、気を付けるべき点は、グループの対話において、個の意見が消されないよう、次の章で述べる座席表型評価補助簿を見て、教師が意見を引き出していくことが重要である。

最後に、個に戻る「自己内対話②」では、学習を振り返って省察したり、得られた学びを再組織化したりすることで、自己の学びの変容（深まりや広がり）を自覚させる。「自己内対話②」で行った振り返りは、教師が分析し次時で共有することで、新たな学びへと発展していく。また、学級全体の対話の途中で意図的に少人数の対話を挟んだり、1人でじっくりと考え直したりすることも実際の授業では行われる。常に誰かが話している状態ではなく、沈黙して考えていることも対話であると考え。このように、対話場面に応じて指導と評価を繰り返し、「深い学び」に到達させるためには、形成的評価の蓄積が重要である。そのための手法として、児童一人一人の思考を把握し、学級全体の思考を繋げるための座席表型評価補助簿を提案する。

(2) 座席表型評価補助簿を活用した一人一人の見取り

6年説明文「ぼくの世界、君の世界（教育出版）」では、評価計画を次のように位置付けて単元指導計画を立てた(表1)。単元の指導計画は、この単元で身に付けたい力を明確にし、目指すゴールから逆向きに設計して立てるべきものである。西岡(2008)は、「逆向き設計」論について、「教育によって最終的にもたらされる結果から遡って教育を設計することを主張している」とし、「指導が行われた後で考えられがちな評価方法を先に構想する」と述べている。つまり、児童の反応を評価し次の指導に生かすことは、評価方法を先に構想しておかなくてはできないことであり、単元の指導計画と同時に評価計画を位置付けておく必要があるといえる。

表1 評価計画及び単元指導計画(全7時間扱い)

次	時	学習活動	評価計画(観点※【評価物】)
☐ 学習の見通し	1	①コラム「てつがくカフェ」を読み、哲学の考え方について知る。	◆「心の世界」について筆者の考えと自分の経験を合わせながら、自らの問いをもって文章を読もうとしている。 (主【初めの感想・発言】) ◆学習の見通しをもち、「心の世界」について考えようとしている。(主【学習感想】)
	2	②全文を読み、疑問に思ったことや考えたことをもとに、初めの感想を書く。 ③初めの感想をもとに、読みの問いを設定し、学習計画を立てる。 ④2時を振り返り、学習感想を書く。	
☐ 本文の読み	3	①全体の段落分けをして、グループで話し合いミニホワイトボードにまとめる。	◆文中での語句の係り方や語順、文と文の接続の関係、論説文の構成や展開、文章の種類とその特徴について理解することができる。(知・技(1)カ【段落分け】) ◆具体例と筆者の主張の関係を、叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握することができる。(読ウ【要旨】) ◆文章を読んで理解したことに基づき、自分が立てた問いについて考えをまとめることができる。(読オ【哲学対話・学習感想】)
	4	②相違点をもとに、筆者の論の展開を捉える。	
	5	③筆者の主張にサイドラインを引き、ループリックを確認し、要旨をノートにまとめる。	
		④要旨を比べ、論のまとめ方を確認する。	
		⑤2時で立てた問いに対する自分の考えをもち、希望する問いを決める。	
	⑥ループリックを確認し「哲学対話」を行う。		
	⑦「哲学対話」を振り返り、学習感想を書く。		
☐ コラム作り	6	①前時の学習感想を共有し、哲学コラムのループリックを確認する。	◆「心の世界」について、文章を引用したり、経験を織り交ぜたりしながら、自分の考えが伝わるように工夫して、コラムを書くことができる。(書エ【コラム】) ◆自分の考えを、情報と情報の関係付けの仕方を理解してまとめることができる。 (知・技(2)イ【コラム】)
	7	②「心の世界」について哲学コラムを書く。	
		③伝えたい内容が明確になるように表現を工夫し、ループリックを参考にして推敲する。	
		④コラムを読み合い、感想を共有する。	

※主：主体的に取り組む態度 読：読むこと 書：書くこと 知・技：知識・技能

第三は、学級全体の対話場面における活用である。学級1人1人の考えを一覧しておくことで、誰と誰の意見をつなげるか、どの順番で取り上げていくか分析し、学級全体の対話においても、焦点化が可能になる。個の意見を把握しておくことで、単元のねらいに沿って学びを深めていくことが可能になる。

つまり、対話的な学びを深めていくためには、教材研究を十分に行うと共に、児童一人一人の思考を把握して評価し、児童にフィードバックしていく指導のプロセスが重要である。児童に振り返りをさせても、それを次時以降に活用して授業を構成しなければ、省察の精度は上がらない。図3は、第1時の初発の感想をもとに、第2時の前に授業者が行った指名計画である。色分けされた初発の感想をもとに、誰と誰の意見を繋げていくか、どの意見を深めていくかを検討し、授業の構成を考えた。

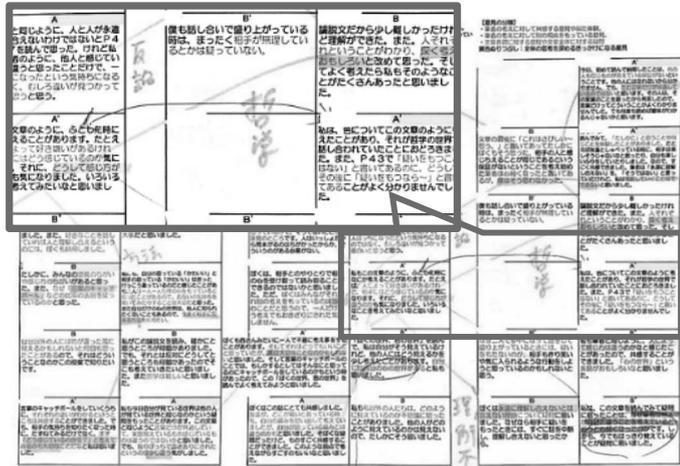


図3 座席表型評価補助簿をもとに立てた指名計画

このように、形成的評価を蓄積していくことで、様々な意見を引き出すことができる。「〇〇さんも同じようなことを書いていたよね？理由を話してくれる？」「△△さんは、前回と変わったけどどうしてそう思ったの？」と教師が広げていくことで、様々な児童が対話できる場を作ることができた。

下の表2は、本単元で対話を通して思考の変容が見られた児童Fと児童Sの学習感想と評価規準である。

表2 抽出児童の学習感想と評価規準

活動	評価規準	児童F 評価：A→B→A	児童S 評価：B'→A'→A'
1時 初めの感想	「心の世界」について筆者の考えと自分の経験を合わせながら、自らの問いをもって文章を読もうとしている。	私も筆者と同じように、人と人が永遠に理解し合えないわけではないとP4 2L5～7を読んだと思った。けれど私はこの筆者のように、他人と感じていることが違うと思ったことだけで、一人ぼっちになったという気持ちになるのではなく、むしろ違いが見つかって面白いと思う。	ぼくは、西さん(筆者)と同じように自分が感じていることが違うかもと考えることがあります。しかし逆ではなく、同じ可能性もあります。そこは疑問に思います。 川村さん(挿絵作者)は電球の中になぜ人を入れたのか不思議です。
2時 学習計画	学習の見通しをもち、「心の世界」について考えようとしている	友達の見聞を聞いて、自分は人と違っておもしろいと考えたけれど、友達はそれはさびしいと感じていたり、これも筆者の言っていたような感じ方の違いだと思いました。	クラスの人の意見を聞いてまた考えていることが違うと実感しました。 人と人は理解し合えるという点で5：5だと考えます。理由は、自分が相手を100%読んでいるとは限らないので、5：5だと考えました。
5時 哲学対話	文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめることができる。	私は(哲学対話で)話し合った時に、最初はただ「自分だけの心の世界」は必要だと思っていたけれど、理由がはっきりしていなかった。けれどみんなと話し合っていくうちに「 自分だけの心の世界は必要だけれど時と場合によって貫き通す時と少し抑える時が必要だと感じました。 けれど今回Aさんが「 自分の心の世界は貫いたほうがよい 」と言っていたので、 考え方の違いがある などと思い、また考えてみようと思いました。	ぼくは、「ぼくの世界、きみの世界」を読んで感じ方の違いについて考えている時が一番楽しかったです。なので、お父さんに聞いてみると、環境という答えが返ってきました。 でもぼくは親の教育方針、その人の出会い、時々の疑問のことにより感じ方がちがってくると考えています。 今度いろいろな人に聞いていきたいです。

児童Fは1時の時点で、細部まで読む力があつたが、2時では「心の世界」について考えを深めることができていない。しかし、5時の哲学対話を通して、下線部のように他の児童の考えを取り入れて新しい考えをもつことができた。児童Sは、1時では読む力が十分ではなく、点線部のように挿絵に注目していた。一見、この感想は重要な意見ではないように思えるが、これを聞いた他の児童が影響を受け、「自分もそう思った。」「気付かなかつた。なぜだろう?」という対話に発展した。別の児童Mは、児童Sの意見を受けて、2時の学習感想で、「ぼくは最初、Sさんと同じように『なぜ電球の中に人が?』と思いましたが、電球の中の人には『心』だと思いました。筆者が電球の色について『ぼくだけにそう見えているのではないか』と言っていたように、人の心はそれぞれ違うのではそう思いました。」と書いているように、学級全体の思考の発展に貢献した。その後、児童Sは対話を重ねるにつれて、下線部のように、他の児童の意見を聞いて考えを深めたり、家族に意見を聞いてさらに新たな考えを獲得したりと、学びの意欲に変容が見られた。

(3) 対話場面における補助発問の検討

座席表型評価補助簿をもとに、1時間の授業を再構成していく際に必要なのは、どの意見に対してどのようなコメント(補助発問)を行い、児童の意見を繋げ学級全体の思考を深めていくかということである。表3は、日常的に教師が使っているコメント(補助発問)と類型をまとめたものである。

表3 教師のコメント(補助発問)の類型

類型	コメント(補助発問)例	
広げるコメント	発想	「この現象(資料)からどんなことが分かるだろう?」
	拡張	「他には、ないだろうか?」「他の考え方はある?」
	加減	「付け足したらどうなるだろうか?」「ここをとったら、どうなるだろうか?」
	合成	「この2つを合わせたらどうなるだろうか?」
	立場	「〇〇の立場から考えよう。」
	具体	「たとえば、どんな時に使うだろう?」「たとえば、どういうこと?」
	ゆさぶり	「本当にそうかな?」「それは、いつも使えるだろうか?」
	仮定	「もし〇〇だったらどうなるだろうか?」「もし〇〇でなかったらどうだろうか?」
整理するコメント	焦点化	「ここに目を付けてみてはどうか?」「〇〇に注目して考えよう。」
	転換	「逆には考えられないだろうか?」「反対の考えはないだろうか?」
	再考	「もう一度〇〇について考えよう。」「〇〇に戻って考えよう。」
	類似	「似ているところはないだろうか?」「似ている考えをもっている人はいるか?」
	選択	「あなたなら、どれを選ぶ?」「どちらの考えに近い?」
	相違	「~との違いは?」
	根拠	「どの叙述から考えたの?」「どうしてそう考えたの?」
	一般化	「これらのことから何が分かるだろうか?」「どのように表せるだろうか?」

以上の類型以外にも、様々なコメントは想定されるが、児童の思考を広げる補助発問と整理する補助発問に分けてまとめた。校内研究として、上記のような表の作成に取り組んでいる学校は多い。しかしながら、それを実際の授業場面で生かすには、予想される児童の反応に対応して用意しておく必要がある。そのためにも、日頃から個の意見を記録して、児童一人一人の思考の広がりや予測しておくことが大切であると考えた。

表4は、予想される児童の反応に対応した教師のコメント(補助発問)を反映させた本時案である。点線で囲まれている部分の「予想される児童の反応」「教師のコメント(補助

発問)」「期待する児童の学習感想」が評価に関わる部分である。単元を始める前に予め単元の指導計画は立てているが、毎時間の児童の反応をもとに、次時の授業を再構成することが、評価を指導改善に生かすことになる。

表4 予想される児童の反応と教師のコメント(補助発問)を反映した本時案

学習活動・予想される児童の反応	○指導上の留意点 ◆学習評価(観点)
<p>【学習のめあて】 学習計画を立て、学習の見通しをもとう。 【対話のめあて】 「問い」をもつ。</p>	
<p>①初発の感想をもとに「心の世界」について考えたことや疑問について話し合う。</p> <p style="text-align: center;"><予想される児童の反応></p> <ul style="list-style-type: none"> ・私も他の人と自分の感じ方が違うかもしれないと考えたことがある。 ・なぜ、感じ方が違うと心細い感じがするのだろうか。 ・「大真面目」という表現を使ったのはなぜだろうか。 ・痛みの感覚は確かに違う。私は結構我慢強い。 ・他人の中に入り込めたら面白そう。 ・人と人は永遠に理解し合えないということはないけれど、理解し合うのは時間がかかるかもしれない。 ・相手が無理をしていたら、話すのが嫌になってしまうし、「どうして?」ってたずねるのは勇気がいる。 ・言葉や表情のやりとりが苦手な人はどうしたらいいのだろうか。 ・「それなりに心を伝えたり、受け取ったりする」とあるが、「それなりに」ってどういうことだろうか。 ・秘密をもつのは、成長の証拠ともいえる。 ・「一人きりの自分」という言葉には、さびしさと同時によい意味も含まれているのではないだろうか。 ・一人一人違うことが当たり前であるためみんながわかっていけば、心を伝え合うためのキャッチボールが生まれるのかもしれない。 	<ul style="list-style-type: none"> ○全員の初発の感想を一覧にして配布することで、互いの感想を共有する。 ○初発の感想は色別で分類しておき、板書していくことで、互いの考えが分かるようにする。 ○他の児童の感想から、教材文の内容にせまるために、教師は適宜コメント(補助発問)をして、学級全体に広げていく。 <p style="text-align: center;"><教師のコメント(補助発問)></p> <ul style="list-style-type: none"> ・同じように考えた人はいる?(類似) ・この考えと違う考えをもった人は?(相違) ・それは、どこから考えたの?(根拠) ・たとえばどんな時に経験した?(具体) ・もし、○○だとしたら、どうなるだろうか?(仮定) ・本当に、みんながそう考えているの?(ゆさぶり) ・あなたならどうする?(選択) ・逆の立場から考えられないだろうか?(立場) <ul style="list-style-type: none"> ○とくに考えさせたい意見については、近くの児童同士で話し合う時間を取る。 ○児童の感想をもとに、「心の世界」についての疑問を整理し、読みの問いを3~4つ設定する。 ○「心の世界」についてのコラムを書くというゴールを意識させるとともに、この単元で身に付く力を提示する。 ◆学習の見通しをもち、「心の世界」について考えようとしている。 (主体的に学習に取り組む態度【ノート・発言】)
<p>②学習計画を立て、三次までの学習の見通しをもつ。</p>	<p style="text-align: center;"><期待する児童の学習感想></p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人が「自分だけの心の世界」を分かってと言っていたけど自分は考えたこともなかった。これから考えたい。 ・確かによく読むと、不思議な表現がいくつか見つかった。自分のコラムにも取り入れたい。 ・作文は苦手だから、コラムの書き方をしっかり理解して、書けるようになりたい。
<p>③他の人の感想や学習計画から考えたことをもとに、学習感想を書く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○学習感想は、一覧表にして次時に配布することで、個々の考えの変容が分かるようにする。

この本時案に沿って作られた問いが次頁の表5である。高学年になると、初発の感想において「問い」を書く児童は少なく、叙述に即した感想が多くなる。そこで本単元では、一人一人の感想を、①筆者の考えに対して共感する意見や似た体験 ②筆者の考えに対して別の視点をもっている意見 ③文章表現に関する意見や文章全体に対する疑問 の3つに分類し、座席表型評価補助簿と補助発問を活用してそれぞれの意見について対話することで、学級の「問い」を浮き上がらせていった。

また、本単元では論説文のテーマが哲学ということもあり、1つの問いを全員で考えるのではなく、自分が追究したい問いについて希望を取り、3~4人のグループに分けてグ

ループで対話を行う「哲学対話」を行った。「哲学対話」は、段落構成や比喩表現などの知識を学んだ後の二次の最後に位置付けた。グループでの対話は同時多発的に行われることから、児童同士で対話を繋げ、深めていく必要がある。各グループには児童が立てた問いの他に、それを考える上での「手引きとなる問い」を教師から提示したことで、どのグループでも対話が続き、問いについて思考を深めている姿が見られた。この対話を通して、哲学的な考え方を学び、三次の「哲学コラム」作りに活用し、学びを深めることができた。

表5 A小学校6年1組で設定した「問い」

児童が立てた「問い」	手引きとなる「問い」
なぜ、人それぞれ感じ方がちがうのか？	①感じ方の違いがわかった時、筆者はどうしたらよいと述べているか？ ②あなたは筆者の考えをどう思うか？自分だったらどうするか？
人と人は、理解し合えるのか？	①筆者の考えは？ ②あなたは筆者の考えに対してどう思うか？自分の場合は？
「自分だけの心の世界」をもつことは、必要なのか？	①筆者はどんな時に、「自分だけの心の世界」に気付くと述べているか？ ②あなたは「自分だけの心の世界」をもつことをどう思うか？
なぜ、人は考えるのか？	①筆者は、考えることを通して、何を獲得しただろうか？ ②あなたは、「考える」ことに対して、どう思っているか？

また、本單元では、上記の「哲学対話」を含む3つのパフォーマンス課題を実施し、パフォーマンス評価の基準として、ルーブリック（表6）を児童に提示した。

表6 パフォーマンス課題のルーブリック

時	第4時	第5時	第6・7時
課題	要旨をまとめる	哲学対話	哲学コラム作り
評価 規準	具体例と筆者の主張の関係を、叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握することができる。	文章を読んで理解したことに基づき、自分が立てた問いについて考えをまとめることができる。	「心の世界」について、文章を引用したり、経験を織り交ぜたりしながら、自分の考えが伝わるように表し方を工夫して、コラムを書くことができる。
S 基準	筆者の伝えたいことを整理し、自分が決めた長さの文章に工夫してまとめる。	他の人と意見をやり取りすることによって、別の視点から考えたり、新しい問いを生み出したりして、考えを深めることができる。	「心の世界」について立てた哲学的な問いをもとに、具体例と主張などの構成や文末を工夫し、自分の考えを400字くらいで書く。
A 基準	筆者の伝えたいこととサイドラインをひき、言いたいことが分かるように、文章にまとめる。	他の人と自分の意見を比べて、共通点や相違点に気が付き、自分の考えに取り入れて、考えを深めることができる。	「心の世界」について哲学的な問いを立て、自分の考えが分かるように、文と文の接続や文末等を工夫して、400字くらいで書く。
B 基準	筆者の伝えたいことにサイドラインをひき、かじょう書きで正しく書きぬく。	他の人の考えをよく聞いて、言いたいことを理解し、自分の考えを話したり、質問したりして、考えを広げることができる。	「心の世界」について、問いを立て、文と文の接続を工夫して、自分の考えを200字～400字くらいで書く。
C 基準	筆者の伝えたいことが見つけられない。正しく書きぬいていない。	他の人の考えを聞いて理解しようとしていない。自分の考えを話すことができない。	「心の世界」についての問いが立てられない。自分の考えが伝わらない。

ルーブリックがあることで、児童は自己評価の意識をもって課題に取り組むことができた。とくに、最終課題である哲学コラム作りでは、自分がどの基準まで到達させたいのか目標を書かせてから、コラムの下書きを書くようにした。西岡・石井・田中（2015）は、『学習のための評価』としての新しい形成的評価では、評価結果や情報を学習者である子どもたちに提供することをフィードバックと捉える。」と述べている。児童が目指すゴールを共有して、教師と児童で対話しながらコラムを作り上げていく過程があることで、児童は教師からのフィードバックをもとに、自らの学習を改善する自己評価ができるようになった。

表7が、児童が実際に書いた哲学コラムである。二次で得られた哲学的な考え方を活用して、学級全員が自分なりの考えをもち、ループリックに基づいて推敲し、書くことができた。

表7 児童が書いた哲学コラム

<p>人はなぜ自由を求めるのか ぼくは、よく親に「早くしなさい」「なんでまだやっ てないの」と言われると、つい「親なんていなければい いのに、自由がいい」そう思う。ぼくはなぜ自由を求め たいと思うのか。それは解放感を味わいたいからだ。し かし、必ずしも自由になっても解放感を味わえるわけ はない。</p> <p>例えば、貧乏だった人が急に大企業の社長になったと する。お金もあってなんでもできる。でも、急に大金持 ちになってもやることがないし、生活が急に変わりスト レスがたまってしまふ。つまり、自由になったとしても 解放感を味わえない時もある。</p> <p>人は自由を求める。でも自由になってもやはり解放感 を味わえない。それはいつも通り歯をみがき、朝ごはん を食べて学校にワイワイ話しながら登校する。その何気 ない日々を過ごすこと自体が小さな幸せであり、小さな 一つの自由であるからだ。</p>	<p>トラウマが消える人と消えない人のちがいは 私はある体育の授業で跳び箱から落ちたトラウマで、 跳び箱が跳べなくなりました。そのことを母に話し たら、 「お母さんも昔、海でおぼれそうになったけど、別に今 は海でふつうに泳げるよ。」 と、返された。私はこの会話でトラウマが消える人もい るということに気付かされた</p> <p>では、トラウマが消える人と消えない人のちがいは一 体何だろうかと思った。私は最初、勇気があるかないか のちがいだと思った。でも、他の理由もあるのではない かと思った。</p> <p>例えば私と母は年の差がかなりはなれている。だから 時間が経ったり、新しく様々な体験をして消えている場 合もある。それに心が後々成長したり、だれかにはげま されて心強くなったりした人もいる。だから私はトラウ マが消える人は、人生で様々な経験がある人で、トラウ マが消えない人は、まだ人生の経験が未熟なんだと思う。</p>
--	--

4. まとめと課題

本研究では、「主体的・対話的で深い学び」の学習過程が「深い学び」に到達するよう、対話場面における形成的評価に着目し、座席表型評価補助簿を活用して個を見取って補助発問を検討して児童にフィードバックすること、見取りを次時の授業構成に生かして指導改善を行うことを提案した。右の図4は、PDCA サイクルを改善し、Check から始めてPlanを行い、DCA

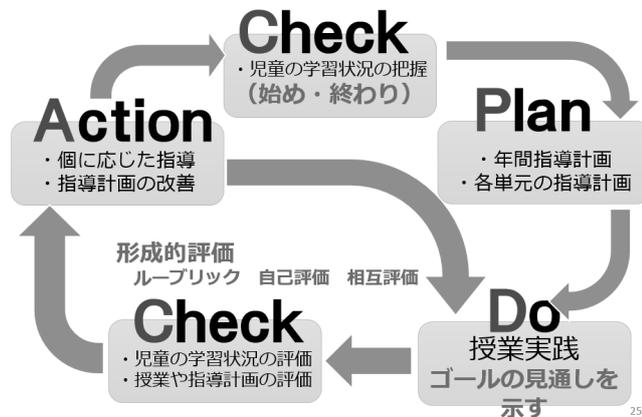


図4 Cから始まる評価のPDCAサイクル

を繰り返す指導改善のサイクルを表した。Planから始める一般的なサイクルでは、単元指導計画が児童の実態に合わずにスタートしてしまうと、肝心のCAまで至らずに、PDのサイクルになってしまうという今の学校現場の現状がある。Checkから始めて、形成的評価を積み重ねることによりCAに重点を置いた単元構成に変えることで、指導と評価の一体化が実現し、「主体的・対話的な学び」としての手法を「深い学び」に到達させることができるようになると思われる。

しかし、学校現場では、全ての授業で丁寧に形成的評価とフィードバックを行えないという物理的な時間の確保という課題がある。そこで、座席表型に入力する手間を省くために、児童の振り返りをカードに記入させて全員分を縮小印刷する方法（図5）や、付箋に記入させて座席表に組み替えて印刷する方法、タブレット PC 等を活用しデジタルで提出

させて組み替える方法もある。だが、いずれにしても、教師がしっかりと評価・分析を行い、次時に向けて指導を改善することが必要である。

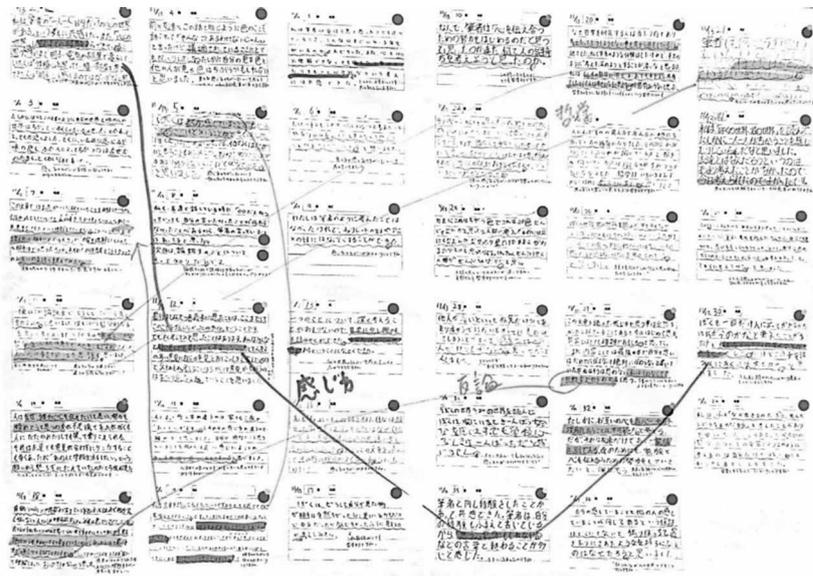


図5 縮小印刷した学習感想一覧

ただし、児童の考えやつぶやきの中から、「深い学び」につながるような光るものに教師が気付けるかどうかは、綿密な教材研究を通して単元のねらいをしっかりと理解しておくことが必要であり、それはどんな授業においても求められることである。A評価の児童を取り上げて全体に広げることはし

ていても、そればかりでは、「主体的・対話的で深い学び」を通して育成すべき資質・能力を育むことはできない。とくに「学びに向かう力・人間性」は、評価規準に達していない児童の意見もあるからこそ、「なぜだろう？」という問いが生まれ、みんなで対話し考えて、「また他のことも考えたいな。」「今度は違う人と話してみよう。」という経過を経て、徐々に身に付いていくものではないだろうか。

評価は、成績を付けるための評価ではなく、学びのための評価でなくてはならない。だからこそ、形成的評価を通して、指導と評価の一体化を進めていくことが重要なのである。

5. 参考・引用文献

- ・G. ウィギンズ/マクタイ 西岡加奈恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準 2012
- ・教育出版『ひろがる言葉 小学国語 6年下』2015
- ・文京区立千駄木小学校自主発表リーフレット 2014
- ・多田孝志『共に創る対話力―グローバル時代の対話指導の考え方と方法―』教育出版 2009
- ・多田孝志『授業で育てる対話力―グローバル時代の「対話型授業」の創造―』教育出版 2011
- ・多田孝志『対話型授業の理論と実践―深い思考を生起させる12の要件―』教育出版 2018
- ・田中耕治編『よくわかる教育評価[第2版]』ミネルヴァ書房 2005
- ・田村学『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社 2017
- ・C.A. トムリンソン 山崎敬人/山元隆春/吉田新一郎訳『ようこそ、一人ひとりをいかに教室へ―「違い」を力に変える学び方・教え方―』北大路書房 2017
- ・C.A. トムリンソン/T.R. ムートン 山崎敬人/山元隆春/吉田新一郎訳『一人ひとりをいかに評価―学び方・教え方を問い直す―』北大路書房 2018
- ・西岡加奈恵『逆向き設計で確かな学力を保障する』明治図書出版 2008 P14
- ・西岡加奈恵『資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書出版 2016
- ・西岡加奈恵・石井英真・田中耕治『新しい教育評価入門』有斐閣 2015 P68
- ・松下佳代・石井英真『アクティブラーニングの評価』東信堂 2016