

思考力・判断力・表現力にかかわる社会科の学習評価 ～パフォーマンス評価の導入による教師の力量形成の可能性～

教職実践開発専攻（授業開発コース） 岩田 睦 巳

I. 本研究の目的

思考力や判断力といった「見えづらい評価」といっても妥当性と信頼性のある方法で評価し切るための方法として、パフォーマンス評価を授業構想に組み入れることは有効な方途であることが明らかにされてきた。

そして、パフォーマンス課題を課し、真正の評価を行うには、単元の展開の基本設計を再構想する必要があるとされてきた。その前提として、各単元の教育内容（知識・技能）を単元終末に発揮されるべき総合的な力から捉え直し、パフォーマンス課題とルーブリックをセットにして、単元づくりの筋道を明らかにしてきた。

しかし、各学年においてパフォーマンス評価を導入した授業づくりを浸透させるには、教員間で共通理解する必要がある。そしてカリキュラム・マネジメントのサイクルに乗せ、長期的な展望をもって実践を行うことを通して、授業構想にパフォーマンス評価を組み入れることの、教科の枠を越えた汎用性や教師の力量形成につなげていくことを大切にしたい。

こうした課題に対し、本稿では、パフォーマンス評価を導入し、ミニ・パフォーマンス課題を組み入れた単元づくりの構想モデル（岩田2012年）を活用しながら、子どもが思考と判断を繰り返しその事象に現出する諸問題を解明するために必要なパフォーマンスを発揮させ、それを評価する教師の力量形成について検討する。

II. 思考力・判断力・表現力にかかわる指導と評価

1. 「確かな学力」観における指導と評価の課題

文部科学省は「確かな学力」を目指す現行学習指導要領において

「『知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等（活用する力）』をいかに指導し評価していくのかが、理論的・実践的課題となっている。」¹

と課題点を挙げている。また指導要領改訂に伴う「観点別学習状況」欄の観点の変化（「思考・判断」→「思考・判断・表現」）について、「記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等（表現活動）を通じて、『活用する力』を指導し評価していく²という方向性を出している。

この2つを視点に現場の実践レベルと関わらせながら、社会科の学力と評価についての課題を整理すると次のようなことが言える。一つは、観点別評価を行うこと自体が常識化されてきたことである。³これは、単元末や学期末に行うテストや児童が作成するノート記述、授業態度にかかわるチェックリスト等の評価方法が定着してきたことからわかる。また、学習指導案に一単位時間ごとの評価の観点を明記することも定着してきている。「今日の学習は、児童のどのような姿で評価しますか。」という問いに、「今日は思考・判断・表現の授業でした。ですから、児童のこのような発言やノート記述において評価しています。」と明確に答えるところまで広がっている。観点別評価の利する面である。

一方、観点別評価を重視しながらもその評価方法が個々の活動を数値化した総和によって学習成果として表していくことへの懸念がある。⁴ 児童は単元の流れの中で、できなかったことができたり、わからなかったことがわかったりするものである。学習過程における変容を評価していく場面が多くあるはずであり、その能力を評価する方法については現場では開発されていないのが現状である。

文部科学省が先に挙げた2点の課題点や方向性を出しているのは、こうした現場の実態からも理解できる。特に思考力・判断力・表現力等の「見えづらい」とされる能力の評価については、言語活動等を通じて評価していくとしている。この言語活動は単に、単元末に突然位置付けられた表現活動ではなく、学習活動や生活経験等の学習過程を踏まえ活用したものでなければならない。こうした課題から、学習過程も含めた総合的な能力を評価する方法を現場に広げていくことが急務であると考えている。

2. 小学校社会科の目標における評価の課題

前学習指導要領までは「調べたことを表現する」ととどまっていた学習活動について、2008年版小学校学習指導要領における社会科の各学年の目標は、「調べたことや考えたことを表現する力」として示され、調べて考えるところにまで到達させて、それを表現する力を育成することとした。

従前において「表現力」をどのように評価してきたかといえば、学んだことを新聞や絵地図、イラストなどに描かせ、それを評価材料にしてきた。新たな評価の観点として示された「社会的な思考・判断・表現」の「表現」をどのように評価するのか。これらは思考や判断の過程で表現されたものを評価するのか、それとも結果として表現された媒体を通して評価するのか。また、実際に子どもたちに、どう思考させ、判断させ、表現させた結果として評価していくのか。

子どもたちに「思考力」「判断力」「表現力」の3つの力を確実に身に付けさせるために、問題解決的な学習として、社会的な事象相互の関係や意味を思考したり、問題の解決に向かって方法を選択したり、価値を判断したりする力を身に付けさせていく授業展開を構想する必要がある。

こうした授業改善を進めるには、社会的な事象の特質を的確にとらえた評価規準の分析が必要である。一般に学習評価には、単元の目標の到達を目指す形成的評価、あるいは、単元や学年の終了時に行われる総括的評価などがある。実際の授業ではペーパーテストが採用されることが多く、社会認識として獲得された事実的な知識を評価するにとどまっている。学校現場ではこのような評価が常態化している。ここに思考力・判断力・表現力の真正の評価はほとんど存在しない。

3. 羽島市学校教育研究会小学校社会科部の先生方へのアンケート結果からみる課題

羽島市学校教育研究会小学校社会科部の先生方へのアンケートの結果、次のようなことがわかる。

○アンケート実施人数 24名 ○アンケートの対象者の教職員歴

(1) 1～3年目	(2) 4～6年目	(3) 7～12年目	(4) 13年～20年目	(5) 20年以上
4人	5人	2人	2人	11人
17%	21%	8%	8%	46%

〈アンケート1〉

「思考・判断・表現」にかかわる評価方法についてお尋ねします。観点別評価における「思考・判断・表現」をどのような方法で評価していますか。(複数回答 可)

(1) ペーパーテスト	20人
(2) ノート記述	23人
(3) 発表・発言内容	20人
(4) 作品	7人
(5) その他	0人

[分析] 評価方法については、ペーパーテスト、ノート記述、発表・発言内容が圧倒的に多いことがわかる。注目した点は作品による評価が少ないということである。前学習指導要領では「資料活用・表現」という評価規準のもと、新聞づくりやポスターづくりといった作品を単元末で作成する活動を通して、評価対象としていた。また、その他が0回答であった。思考力・判断力・表現力を測る評価方法に着手できていない現場の実態がみえる。

〈アンケート2〉

アンケート1において(2)～(3)で回答された方にお尋ねします。その際、評価基準はいくつかの項

目として具体的に設定してみえますか。

(1) 設定している	7人	29%
(2) 主観がやや強い	16人	67%
(3) 設定していない	0人	0%
無回答	1人	4%

[分析] アンケート1において、(2) ノート記述 (3) 発表・発言内容 (4) 作品と回答した先生方のうち、67%がその評価基準を「主観がやや強い」としている。先生方は現状は次のようであると考え。ペーパーテストは客観的な評価材料とできるが、それだけでは説明責任に乏しい。そこで、(2)～(4)のような評価方法を行ってみる。しかし、そこには客観的な基準をもたずに評価していることがわかる。

児童本人や保護者への問い合わせがあった時には明確な評価基準とその評価方法を伝えることができないことにつながるものが危惧される。

〈アンケート3〉

教科書の活用についてお尋ねします。小学校社会科では単元末に「学習のまとめ」というページがあります。そのページは授業時間において実施してみえますか。

(1) 実施している	6人	25%
(2) 家庭学習にしている	0人	0%
(3) 実施することはほとんどない	18人	75%

[分析] (3) 実施することはほとんどないが75%を占めている。現行の教科用図書の「学習のまとめ」のページは思考力・判断力・表現力を問う問題や表現活動が位置付けられている。これを扱うことなく授業が進んでいるということは、次のことが言える。

アンケート2では、評価方法には曖昧さがある。アンケート3では、授業実施はほとんどない。

つまり、評価基準が変わって授業を変えなければと思っても、授業を変えるための教科書分析や評価方法の改善まで手がまわらない。そして、授業は変わらないという事態を招いていることがわかる。

この設問では、(1) 実施していると回答された6名のうち、5名が20年以上のキャリアをもつ先生であったことも着目したい。

〈アンケート4〉

作品づくりや発表といった表現活動についてお尋ねします。作品づくりや発表といった表現活動の時間はどのように確保していますか。

(1) 単元末に確保している	5人	20%
(2) 単元末だけでなく、単元の途中にも確保している	2人	8%
(3) 単元内に確保できる時とできない時がある	17人	72%

- ・「思考・判断・表現」を何を根拠に評価しているかという質問に対して、ペーパーテストとノート記述、授業中の発言内容が圧倒的に多い。また、単元末の作品による評価がわずかである。
- ・また、ノート記述や授業中の発言内容と回答された方の70%は「主観で評価している」と回答している。
- ・さらに、現行の教科用図書における単元末のページについて、75%が指導を「ほとんど実施することはない」と回答している。

現在求められている、思考力・判断力・表現力は、基礎的な知識や技能の総合力であると捉えている。現場では、授業で教えた知識の定着をドリル学習といった機械的習熟によって求めてはいる。しかし、事後の学習や生活場面で繰り返し使ったり、表現したりする機能的習熟による定着は十分図られているとは言えない。つまり、求められている総合力を身に付ける指導は十分行われていないことがわかる。

Ⅲ. パフォーマンス課題を軸とした単元構想

1. ミニ・パフォーマンス課題の位置づけ方

先行研究（岩田・原田2012年）によれば、単元構成におけるミニ・パフォーマンス課題の位置づけ方は、大きく6つの「型」に区別されている（図表1参照）。

ミニ・パフォーマンス課題は、先行研究（西岡編2008年）によるパフォーマンス課題を位置づけた西岡の3つの型を基本形とし、この基本形に「ミニ・パフォーマンス課題」（MP）を位置づけ、単元構成のための発展モデルである。

単元の終末に位置づけるパフォーマンス課題が、知識・技能等のトータルな活用力（知的活動性）を見取るものだとすると、MPはトータルな活用力を一度は分解し、一部の複合的な活用力を評価するためのものである。たとえば、複合的な知識・技能等の組み合わせとその要素をX (a×b)、Y (c×d×e)、Z (f×g)と表現するとしよう。そうすると、Xはaとbという知識・技能等の能力要素をもち、なおかつ、aとbが輻輳する複合的能力ということになる。このケースでは、単元終末のパフォーマンス課題では、XとYとZの総合的な能力の発揮具合が評価される。これと比べ、端的に述べるならば、ミニ・パフォーマンス課題では、この課題を課すことにより、XとYとZを単元の途中で構築的にアセスメントし、習得・活用のミニ・スパイラルを構想し、終末の（本）パフォーマンス課題により、総合的な能力としてのパフォーマンスを評価しようという発想に立つ。

こうしたミニ・パフォーマンス課題を位置づけた単元構想を、本稿では「ミニ・パフォーマンス課題投入型（MP型）」と呼ぶこととする。単元の学習過程にMPを位置づける意図として、二つのことが考えられる。一つは、通常型（U）の授業において、一単位時間の終末にミニ・パフォーマンス課題（MP課題）を位置づけ、単元内で学んできたことと、本時に学んだことを結合させることをねらいとしたモデルである。二つには、単元終末のパフォーマンス課題への取り組みにねらいを定め、適時MP課題を課してミニ活用させつ

		モデル	モデルの概要	単元構造のパターン
ミニパフォーマンス型	A組立型	単位時間末mpモデル	組立型における通常型との位置づけを総て授業の終末に学習の目的とする	通常型(Usual)の授業 → パフォーマンス課題
		適時mpモデル	組立型における通常型との位置づけを総て授業の途中に学習の目的とする	通常型(Usual)の授業 → パフォーマンス課題
	B線り返し型	単位時間末mpモデル	線り返し型における通常型との位置づけを総て授業の終末に学習の目的とする	パフォーマンス課題 → パフォーマンス課題 → パフォーマンス課題 → パフォーマンス課題
		適時mpモデル	線り返し型における通常型との位置づけを総て授業の途中に学習の目的とする	パフォーマンス課題 → パフォーマンス課題 → パフォーマンス課題 → パフォーマンス課題
C折衷型	単位時間末mpモデル	折衷型における通常型との位置づけを総て授業の終末に学習の目的とする	パフォーマンス課題 → 通常型(Usual)の授業 → パフォーマンス課題	
	適時mpモデル	折衷型における通常型との位置づけを総て授業の途中に学習の目的とする	パフォーマンス課題 → 通常型(Usual)の授業 → パフォーマンス課題	

図表1 ミニ・パフォーマンス型（MP型）による単元構想の発展モデル⁵

つ、子どもの学習状況を把握しながら授業を進めていく、ゴールに焦点化してMP課題を位置づけるモデルである。こうすることで、一步一步、習得・活用のミニ・スパイラルを繰り返し、学んだことを総合するまでに思考力・判断力・表現力を洗練していくことができる。また、単元の途中にMP課題を位置づけることで、その都度、子どもの学習状況を把握し、以後の指導に生かすことができる。これは形成的評価の視点からも指導の効果を高めることにつながる。

従来の問題解決型の授業に慣れ親しんだ子どもたちにパフォーマンス課題を導入することは、おそらくとっつきにくく難解だと感じさせることも少なくないだろう。MP型は、パフォーマンス評価を取り入れ始めたばかりの学校や低学年期において、学習活動の変化に無理なく対応させていくことも期待できる。

IV. ミニ・パフォーマンス課題を組み込んだ授業構想の具体化

1. 単元の中核となる知識・技能の見極め

単元を構想するには、単元の中核となる知識・技能、これらの複合的能力として、真正の文脈に近づけて問題解決を図る場合に必要となるパフォーマンスが何かを見極めることが肝要となる。学習指導要領や「評価基準の作成のための資料（小学校）」⁶（文部科学省）に示された「学習指導要領の内容、内容のまとめりごとの評価基準に盛り込むべき事項及び評価規準の設定例」を参考にする。

本稿では、小学校第3学年社会科の単元「市のようす」を事例として取り上げる。本事例でいうならば、単元の中核となる学習活動は以下のようにまとめることができる。

市の全体の特色を把握した上で、学習課題を見出し、予想や学習計画に沿って意欲的に観察、調査したことをもとに地域の様子は場所によって違いがあることを考え、まとめた地図をもとに発表を行う。

この単元の中核となる学習活動に分析のメスを入れ、パフォーマンス評価に使用する評価基準（ルーブリック）を考えていくことにする。

2. 単元目標とパフォーマンス課題の設定

本単元の目標は、二点ある。一つは、「自分たちの住んでいる身近な地域について、特色ある地形、土地利用の様子、公共施設の場所と働き、交通の様子、古くから残る建造物等について調べたことを白地図にまとめることができる。」である。もう一つは、「白地図にまとめたことをもとに、市の様子には場所によって違いがあることを具体的に考えることができる。」である。

二つ目の目標については、小学校学習指導要領解説社会編において次のようにある。

「市全体を表す地図を用いて自分たちの学校や学校のある地域が市のどのあたりにあるのかを確かめその位置を言い表す活動や、身近な地域と市全体の地形や土地利用の特徴を比べたり類似点や相違点を整理したりする活動を通して、身近な地域や市全体の地理的環境について理解を深めるようにすることが大切である。」⁷

このことを踏まえて、本単元におけるパフォーマンス課題を次のように設定する。設定にあたっては、パフォーマンス課題のシナリオに盛り込む要素⁸を5つの点から考える。

- ① 目的：あなたの学校がA県の小学校と交流することになった。
- ② 役割：A県の小学校の子に自分の住んでいる市の様子を紹介する。
- ③ 聴衆：A県の小学校三年生の子どもたち
- ④ 状況：A県の小学校の子どもたちが市の様子を理解できるように、地図を使って説明する。
- ⑤ 生み出す作品・パフォーマンス・目当て：市の特徴的な地形・土地利用の様子・交通の様子・公共施設の場所と働き・古くから残る建造物等を表した地図作品

5つの要素を踏まえて、パフォーマンス課題を以下のように設定することとした。

「あなたの学校がA県の小学校と交流することになりました。お互いのことを知るために、あなたが住んでいる市のようすについて紹介することになりました。あなたの市のようすについて地図を使って紹介しま

しょう。]

また、パフォーマンス課題のシナリオに盛り込む5つの要素に従って、パフォーマンス課題を設定し、ループリックを作成することで、学習活動とその評価の視点は明らかになってくる。しかし、「場を設定すれば子どもに力がつくのか。」という疑念が残る。そのために、単元終末の総括的なパフォーマンスを教師自身が描くこととした。教師自身が学ぶ子どもたちにどのようなパフォーマンスを求めているのかを明らかにすることで、単元構成を図る上で、より意図性のある指導・援助を進めることができるようになるからである。本単元に置き換えれば、知識や技能を高める見学等でどのような視点で、地域の特徴を捉えさせ、具体的にどのような言葉をかけていけばよいのかまで明らかにした状態で授業に臨むことができるのである。本単元では、単元終末の総括的なパフォーマンスを以下のように描いた。

私たちの市は、羽島市といいます。これから私の住んでいる羽島市の様子を紹介します。これは羽島市の地図です。ここを見てください。(川を指す)

一つ目は、東に木曾川、西に長良川と、大きな川に囲まれて、市のほとんどは田が広がっています。(田を指しながら)市全体が低い土地です。田ではお米を多く作っています。他にも、低い土地を利用して、昔かられんこん作りが行われてきました。今の時期は、蓮の花がとてもきれいに咲いています。

二つ目は、市の中心についてです。市の中心には、人が集まる施設やお店が多くあります。市役所、文化センター、図書館、歴史資料館(地図記号を指しながら)とみんなが利用する施設があります。

市の中心には、古くから残るものも多くあります。竹鼻町と呼ばれる町には、古い町並みがあります。ここでは、黒色で「格子戸」といわれる家がたくさん並んでいます。施設が集まる場所とは少し違う感じがします。「佐吉仏」という大きな仏様もあります。ぜひ一度みてほしいです。

三つ目は、新幹線の駅についてです。「岐阜羽島駅」は、市の中心より少し南にあります。岐阜県でただ一つの新幹線の駅です。他の県とつながる場所の一つです。私のお兄さんも修学旅行で新幹線を利用しました。

みなさんの住んでいる場所は、山に囲まれていると聞きました。一度、川に囲まれたわたしたちの市にも来てください。

3. ミニ・パフォーマンス課題のシナリオとループリック

本単元の中盤に位置づけるミニ・パフォーマンス課題のシナリオは、先の5つの要素に、基づいて設定する。ここでは、図5の第6時を想定したMP課題について述べる。

- ①目的：あなたはT町とK町の土地の様子をレポートして、発表することになった。
 - ②役割：T町とK町の土地利用の様子を比較してまとめる。
 - ③聴衆：お家の人
 - ④状況：土地利用、公共施設の集まる場所、交通等から比較する視点を選択し、レポートする。
 - ⑥生み出す作品・パフォーマンス・めあて：T町とK町の土地利用の様子を比較できる地図作品
- 第6時のミニ・パフォーマンス課題に対するループリックは、以下の通りである。

「3：優れている」の段階(理想の状態)では、「市の特徴をとらえる視点の内、2つ以上の視点と、産業や人々の生活といった視点から比較して説明することができる。」とした。ここでは、農作物の分布や公共施設の分布、交通網の様子といった、地域の特徴にかかわる要素と、そこにある産業や人々の生活をかかわらせて2種類以上の要素を取り上げて説明することができれば、「優れている」と判定する。

「2：合格」の段階(中位の状態)では、「土地利用、交通、公共施設の内、2つの視点からT町とK町を比較して説明することができる。」とした。ここでは、農産物、土地利用、公共施設の分布、交通の様子いずれかであっても2つの視点から比較して説明していれば、「合格」と判定する。

「1：頑張りが必要」の段階では、「土地利用、公共施設、交通の内、1つの視点で比較して説明することができる。」とした。ここでは、農産物、土地利用、公共施設の分布、交通の様子いずれか1つの視点か

ら比較して説明していればよしとする。

先に挙げたどの状態であっても、用語や技能が使用されていけばよしではなく、子どもの生活経験やその子らしい見方や考え方を考慮していくことを大切にしたい。

第11時のMP課題も同様に行う。第6時と第11時のミニ・パフォーマンス課題に取り組めば、着実にステップを踏み、Uの授業（通常型）で身に付けた知識や技能を駆使しながら、単元終末の総括的なパフォーマンス課題において、十分な活動が行われることが期待できる。ここでは、単元を通して身に付けた学びの総合力を評価することになる。

4. 単元の構造的構成

本単元では、折衷型適時MPモデルを用いて単元構成を行う。単元の導入時に、先のパフォーマンス課題を提示し、子どもたちが市の様子をどのように調べていけばよいかを想起させ、学習の見通しをもたせていく。次に、第2～5時までのUの授業（通常型）を通し、市内の土地利用の様子として、「公共施設の多い場所」と「田が広がる場所」をとらえる。ここでは、地図や見学によって得られた情報等を整理・分析する学習活動を繰り返すことで、知識・技能を身に付けていくことをねらいとする。

第6時では、第2時から第5時で積み上げてきた知識・技能等を組み合わせて活用することを求めるMP課題に取り組みさせる。MP課題は、「あなたは羽島市探検隊の一員です。今回、T町とK町を探検します。そこで、T町とK町の土地利用の様子を比べたレポートにしたいと思います。レポートしたことをお家の方に発表します。」とし、公共施設が集中している場所と比較しながら、田が広がっている場所の紹介をすることを中心的な活動とする。

第7～10時では、「古くから残る建造物」、「新幹線の駅周辺」の様子をとらえる学習を位置づける。第2～5時と同様に、「知の構造」における能力を高めることをねらいとする。その後にあたる第11時には、MP課題「山の多いA市の学校の子たちが羽島市を訪ねることになり、質問をされました。『羽島市へ行くには、どんな交通手段がありますか？』『羽島市には見学するといいい、古くから残る建物や名物はありますか？』とたずねられました。A市の子たちの質問に答えてみてください。」の学習を位置づけ、Pの授業へのステップとする。単元終末では、単元導入で提示したパフォーマンス課題に再度取り組むようにしていく。

MP課題を2度経験することの意義は、以下の点にある。

- ・単元導入に提示されたパフォーマンス課題を意識しながら、ミニ・パフォーマンス課題に取り組むため、終末のパフォーマンス課題には事前にある程度のイメージをもって取り組むことができる。
- ・仲間のパフォーマンスを知ること、自らのパフォーマンスの質を高めていくことにつながる。
- ・教師は子どもの中間地点までの能力の高まりを知ることができ、その後の指導・援助に生かすことができる。

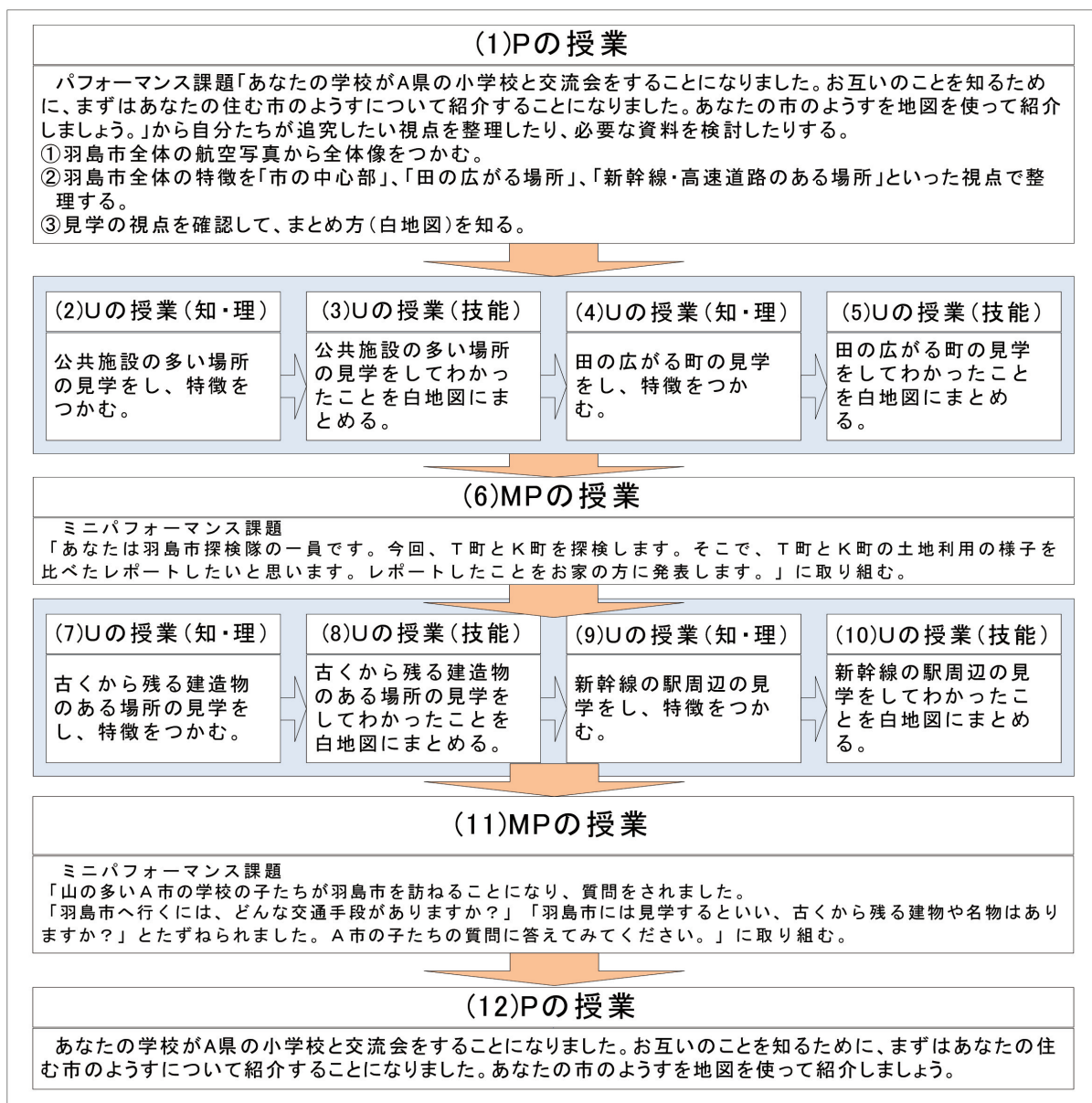


図2 単元「市のようす」のパフォーマンス課題と単元構想

V. パフォーマンス課題導入による教師の力量形成について

1. 第6時ミニ・パフォーマンス課題

3名の教員による評価の結果は、次のようである。

到達目標	1組 (27名)	2組 (27名)	学年 (54名)
3:「優れている」	7名	6名	13名
2:「合格」	18名	13名	31名
1:「がんばろう」	2名	8名	10名

この結果から、2:「合格」、1:「がんばろう」において1組と2組の学級差が生じたことである。2組の児童の論述において、顕著にみられた事例を以下に示す。

たけはな町は、羽島市の中心にあります。商店がいがあり、お店がたくさん並んでいます。家も多くあります。

くわばら町は、川にはさまれています。田が多く、家はあまりありません。

ここには、市役所や文化センター、図書館といった人が集まる施設についての論述が見られない。また、比べて論述しておらず、町の様子を単体として記述しているものが多かった。

この結果について、3名で次の視点で振り返った。

①指導過程（見学の視点）	②見学時の児童の様子	③差異の要因
--------------	------------	--------

指導過程（見学の視点）の振り返りでは、見学計画の際に「公共施設」の働きについての視点が欠落していたことがわかった。児童が何を見学すればよいか不明確な状態でパフォーマンス課題に取り組ませても、能力を発揮することがあり得ない。つまり、見学時の児童の様子も、視点がなのまま見学を行っていたこととなるのである。関連して、導入時のパフォーマンス課題の提示の仕方にも問題があるのではないかと振り返った。

1組では、パフォーマンス課題を提示した後、現時点で身に付けている羽島市にかかわる知識を交流している。その後、児童の既存の知識を板書で整理することで、大まかな見学の見通しをもたせていた。これにより児童は自分の足場から課題解決への道筋をイメージすることができたと考えられる。

一方、2組はパフォーマンス課題を提示した後、教師が見学の視点を与えていく形をとっていた。

3年生という未分化な実態を踏まえ、実感を伴った問題解決を行っていく必要があると差異の要因を分析した。学級間のズレの修正を速やかに行った。そして、第11時に同じような差異が出ないように共通理解を図った。

2組の担任はミニ・パフォーマンス課題とその評価、分析を終えて、次のように感想を述べている。

「2学級が足並みを揃えて同じように学習を進めていこうとしても、僅かなズレによって、学級差を生み出してしまふ恐ろしさを感じた。学年主任である自分の方がこのような結果を招いてしまふ、子どもたちに対して申し訳ない。」

1組の担任は次のように述べている。

「単元の途中でミニ・パフォーマンス課題を提示していくことで、子どもたち一人一人の実態を把握して、次の指導の方向を見つけ出すことができる。それに伴って、つまづいている児童をとりこぼすことなく適時に指導することができる。」

1組の担任は、ミニ・パフォーマンス課題の有効性を感じている。しかし、言葉のニュアンスからは、知識の蓄積に対しての評価観と捉えることもできる。ミニ・パフォーマンス課題の本来の意図である、現実的な場面で生きて働く能力、知識や技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等にかかわるアセスメントであることを再確認しておく必要がある。

2組の担任は、ミニ・パフォーマンス課題に取り組んだことで、指導と評価の一体化の重要性を感じている。「恐ろしさ」という言葉はそれを物語っている。この担任は、1:「がんばろう」と評定した児童に対して、個別指導を行っていくことで、取りこぼしのない状態で第7時への学習活動へ臨むことができた。

2. 第11時ミニ・パフォーマンス課題

3名の教員による評価の結果は、次のようである。

到達目標	1組 (27名)	2組 (27名)	学年 (54名)
3:「優れている」	6名	5名	11名
2:「合格」	20名	20名	40名
1:「がんばろう」	1名	2名	3名

第6時における評価の結果と比較すると、両学級共に、2:「合格」比率が高くなっていることがわかる。

この結果について、3名で次の視点で振り返った。

①指導過程（見学の視点）	②見学時の児童の様子	③差異の要因
--------------	------------	--------

2組の担任は次のようなことを話してくれた。

「前回のミニ・パフォーマンス課題の時に、だめだったので、今回はS先生（1組の先生）とたくさん話をする時間を作ってきました。話をしていると、専門でない分、自分が理解できていなかったことが理解できた状態で、子どもたちと学習を進めることができました。」

指導過程（見学の視点）の振り返りでは、両学級ともにほぼ同じ学習活動を歩んできたことがわかった。2組の担任が前回の失敗を意識して、教科経営についての学年会を密に行ってきたことがわかる。パフォーマンス課題に取り組むことで教師の指導観をも前進させていることが見えてくる。また、2組の担任は、ミニ・パフォーマンス課題について、次のように話している。

「単元の途中で、評価することで子どもの思考の傾向性がわかる。『この子は、生活経験から物事を考える子だなあ』とか、『Aさんは、こんな点に興味を示していたんだなあ』と…。そういった子ども一人一人の特性みたいなものがあるから他の教科でも、多くの教員で評価するこの方法は活用できそうだ。」

この担任は、図画工作科を専門としている。絵画の評価する際に、一人で評価することへの抵抗感を感じていた。それは、絵の評価には、評価する側の主観が大きく左右するからである。ある作品をA先生は3:「優れている」と評価しても、B先生が1:「がんばろう」と評価することがある。これは、出会った担任によって、絵の評価が変わるという子どもにとって不幸な出来事である。そこに疑問を感じていた2組の担任は、自分の迷いが吹っ切れたように話してくれた。

パフォーマンス課題は、本来「真正の評価」を求めていく方法であり、評価の妥当性や信憑性を大切にしてきたものである。2組の担任には、そこに気付いてくれたようである。

1組の担任は、ミニ・パフォーマンス課題を2回繰り返したことについて、次のように話してくれた。

「子どもたちは1回目のミニ・パフォーマンス課題より、よい発表したいと思って活動に取り組んでいた。『質問に教えてください』という問いが子どもたちの問題解決に対する意欲をかき立てていたように思った。課題文の重要性を感じた。必要性のある課題を提示していくことの重要性を感じた。」

1組の担任はパフォーマンス課題の課題文の重要性を感じている。なぜ児童の問題解決への意欲が高かったのか。それは、目的・役割・聴衆・状況・生み出す作品の5つのプロセスを経てからなるパフォーマンス課題のシナリオづくりが有効であったことを証明している。聴衆の意識をもつことで、必要性が高まるのである。

また、ルーブリックについて次のように話している。

「ルーブリックという児童の能力を測る指標の必要性と重要性を感じた。これまで子どもの作品の結果から評価の視点を定め、評価を行ってきた。指導と評価の視点から考えると、本末転倒であることに迷いやずれを感じていた。ルーブリックは、評価することだけを目的とするものではなく、指導に生かすという点でこれからも作成していきたい。」

指導と評価の一体化という言葉はよく耳にし、意識はしている。しかしそれは、教師側の指導技術を高めるためや、学期末の説明責任に対応するためのアイテムとしての評価であったことを振り返っている。単元末のゴールの子どもの姿を描き、その姿にはどのような要素が含まれていれば、目標を達成しているのかを分類整理したものがルーブリックである。その姿に到達するための指導・援助を進めていくことが学習活動であることに気付いている。ルーブリックの必要性は同時に、知の構造化の必要性もあるということである。

3. 単元終末（第12時）のパフォーマンス課題

3名の教員による評価の結果は、次のようである。

到達目標	1組 (27名)	2組 (27名)	学年 (54名)
3:「優れている」	11名	8名	19名
2:「合格」	15名	18名	33名
1:「がんばろう」	1名	1名	2名

両学級共に、1:「頑張りが必要」の比率が低くなっていることがわかる。このことについて、1組の担任は次のように話してくれた。

子どもたちはパフォーマンス課題に取り組む時、初めはじっと考えて、論述する見通しがたったら、勢いよく課題解決に取り組みます。ミニ・パフォーマンス課題で慣れてきたというか、やることが理解できているといった様子です。Mさん（1:「頑張りが必要」）については、一緒に作品づくりをするといった指導・援助をしています。

子どもたちは、2回のミニ・パフォーマンス課題を通して、パフォーマンス課題に対する抵抗感がなくなってきたことがわかる。そして、担任は要支援の児童に対して徹して援助を行っていることがわかる。ここには「取りこぼさない」という担任の信念すら感じる。パフォーマンス評価を授業に導入することは、授業改善のみならず、教師の指導観や使命感を変容させていくのである。

羽島市学校教育研究会小学校社会科部会のアンケートでは、単元末の活用のページはほとんど行われていないという実態があった。こうした営みを広げていく必要性を感じる。1組の担任は、この単元を実践して以降、単元末の活動をやり残すことなく、位置付けている。子どもたちも単元末の活動を楽しみに学習活動に取り組んでいるという。

VI. 今後の実践課題

本研究実践では、学術研究などをもとに思考力・判断力・表現力等にかかわる学習評価の方法を明らかにし、パフォーマンス評価を導入し、ミニ・パフォーマンス課題を軸にした単元づくりの構想モデルを開発し、学習評価と指導・援助の一体化を図りながら授業実践を行い、教師の力量形成への可能性について分析・考察をした。成果として以下の点を挙げることができる。

① 思考力・判断力・表現力等の「見えづらい」能力の評価方法として、パフォーマンス課題、ミニ・パフォーマンス課題の導入は、小学校社会科の思考力・判断力・表現力等を高めるための有効な方途として明らかにすることができた。

② 学習評価という一つの戦略によって、学年の教科経営自体を改善し、学年マネジメントの活性化や校内研修の活性化として教職員の力量形成にも地帯を拓くものとすることができた。

①については、本開発実践を進めるにあたって、PISA 調査などの現在求められる児童の学力について把握することや、学力を育成する立場にある羽島市の小学校社会科の教員の実態調査等から課題を抽出してきた。こうした調査や学術研究の結果、現在求められている思考力・判断力・表現力等の能力を形成していくための「指導と評価の一体化」の重要性を確認することができた。特に、パフォーマンス評価に基づく、評価方法から授業改善を図ってきたことは「見えづらい」とされる思考力・判断力・表現力等を可視化できる評価方法として、その可能性を確認することができた。

②については、馴染みのない評価方法を組み入れた授業づくりを校内に浸透させようとしたことで、当初は戸惑いながらも児童の力の高まりを実感することで、その価値を味わっていくことができた。思考力・判断力・表現力等も妥当性と信頼性のある往訪でしっかりと評価し切るという姿勢をもち、教員間で共通理解することの必要性も確認することができた。

学習評価という一つの戦略により、教員の指導観や学力観を見つめ直すコミュニティが生まれたことも本開発実践の産物と言える。教員の力量形成を図る方途として、パフォーマンス評価の考え方を拠り所とした授業改善として価値あるものとなった。

しかし、パフォーマンス課題やミニ・パフォーマンス課題を単元に位置付けていく中で、そこで学習活動を行っていく子どもたちにどのような指導・援助を行っていくのか、パフォーマンス課題そのものが児童の実態に合ったものなのか、他教科への汎用性、特に主観性の強い感じ方を評価規準としている教科でのパフォーマンス課題は成立するのかなど再考すべき課題は少なくない。

今後は、数多くの方々にパフォーマンス評価を導入した授業を実践してもらうことを通して、その有効性を確認すると共に、更なる改善を図りたい。そのために、カリキュラム・マネジメントのサイクルに乗せて、ある程度の年月を見積もって校内での実践を進めていきたい。

[注]

- 1 石井英真（2013、2）「パフォーマンス評価について」京都教育大学附属小学校研究発表会 特別講話資料 p.4。
- 2 前掲 石井 p.4。
- 3 原田智仁（2010）「社会科教育のフロンティアー生きぬく知恵を育むー」保育出版社 p.37。
- 4 前掲 原田 p.37。
- 5 岩田睦巳・原田信之「思考力・判断力・表現力にかかわる社会科の学習評価～パフォーマンス課題を軸にした単元づくり～」(『教師教育研究』第9号、2013年、55-64)。
- 6 国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のために参考資料(小学校 社会)』、平成23年11月 (http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/shou/02_sho_shakai.pdf、平成25年1月25日最終閲覧)
- 7 文部科学省『小学校学習指導要領解説社会科編』、平成20年、23ページ。
- 8 田中耕治「パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり」2011年、24ページ。

[参考文献]

- 1 西岡加奈恵（2008、5）『『逆向き設計』で確かな学力を保障する』明治図書出版