

IV 実践研究 —小学部—

1 はじめに

小学部では、研究主題における「個が生きる授業」での学びの姿を「児童一人一人が、身近な人と影響し合い、わくわくしながら自分なりの問いや願いをもって取り組み、『できた！』『分かった！』の実感を得たり、その先への意欲を高めたりしている姿」と定義した。

小学部では、集団の中で個が生きる授業を目指して、児童が「わくわく」できるか、という視点を大切に、授業づくりに取り組んできた。

その結果、教師の働き掛けや教材の工夫などによって、児童がわくわくしながら活動に向かう姿が多く見られた。一方で、「楽しんで取り組んでいた」といった、児童の様子は捉えていても、何を学んだのかが明確でない学習評価になることがしばしばあった。

小学部では、本研究において、教科別の指導の授業づくりを通して、児童が何をどのように学んだのかを捉え、次につながる学習評価について検討し、「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくりにおける重要な視点を明らかにすることを目的とした。

2 研究方法 —対象授業—

小学部では、「ことば・かず(国語科・算数科)」の内、国語科の内容を扱う授業を対象として、全学級で取り組んだ。

「ことば・かず」の授業は、1組(1・2年生)は週に3時間、2組(3・4年生)は週に4時間、3組(5・6年生)は週に5時間、設定されている。

本研究での取組以前の「ことば・かず」の時間では、個別学習を中心に行っていた。個別学習には、個に応じた課題設定ができること、学習評価をその場で確実にを行うことができることなど、そのよさも多くあったが、集団の中で個

が生きる授業づくりを目指すことで、より児童たちがわくわくしながら主体的に学ぶことができるのではないかと考えた。

本研究の対象は、学級集団全体で行う国語科の授業とするが、日々の授業では、個別か集団かのどちらかではなく、児童の実態や扱う内容に応じて、個別学習と集団学習の学習形態を使い分けている。また、扱う内容については、国語科・算数科の内容を分けて扱うこともあれば、合わせて扱うこともある。

3 研究の経過

(1)「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程

本校小学部における、集団で行う国語科の授業づくりの過程を図11に示す。

左側に授業づくりの過程、右側に「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて本校小学部で大切にしていることを示している。

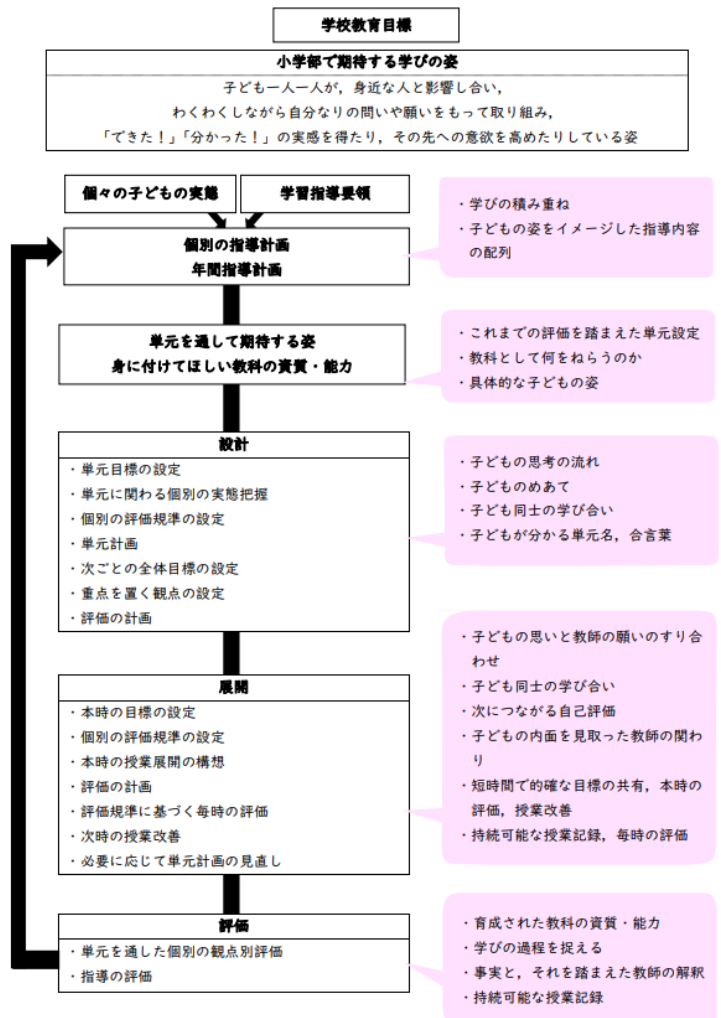


図11 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程

(2) 子どものめあて

小学部段階の児童にとっての、授業におけるめあての在り方について検討した。小学部段階では、自分の課題に自ら気づき、自分なりの目標を立てて学習に向かうことは難しいことが多い。そのため、教師からめあてを提示することで、何について学習するのかが分かりやすくなるようにしてきた。

しかし、検討を重ねる中で、これまでも児童たちは、自分なりに思いをもって学習活動に取り組んでおり、その思いが児童にとってのめあてではないかと考えるようになった。

児童がどのような思いをもって学習活動に向かうのか、児童の姿を思い浮かべながら授業づくりをすることで、児童の思いと教師の願いのすり合わせをしやすくなった。

児童に身に付けてほしいと教師が願う事柄について、児童自身の「知りたい」「できるようにになりたい」などの思いを引き出し、学習に向かう意欲を高めることが重要だと考える。

(3) 自己評価と子ども同士の学び合い

自己評価は、児童自身による評価であり、相互評価は、児童同士による評価である。小学部の児童にとっての自己評価、相互評価について、本校小学部では、表5のように捉えている。

自己評価・相互評価の視点は、児童たちが、主体的に学びに向かい、ねらいを達成できるようにするために、重要だと考える。

一方で、本校小学部の教師にとって、「相互評価」という言葉は、児童たちが互いにできたかどうかを評価し合う印象が強かった。また、「他者評価」という言葉についても、一方向の評価の印象が強く、必ずしも適したものとは言い難かった。

しかし、自己評価と他者評価は切り離すことはできない。他者評価によって自己評価ができる児童は多くいる。また、「できた！」とうれしそうにしている友達の姿を見て、「自分もできた!」「自分も次は〇〇さんみたいにしたい」と、自分のできたことを認識したり、次への意欲を高めたりするなど、ある児童の自己評価している姿が他の児童の自己評価に影響を及ぼすことも多くある。

このことを踏まえて、本校小学部では、自己評価・相互評価について「子ども同士の学び合い」と表現し、それは、「集団で学習する中で、児童たちが相互に影響し合いながら学ぶこと」と捉えた。

(4) 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点

「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて、本校小学部の教師や児童にとって重要な視点を整理し、表6に示す。

表5 小学部の児童たちが自己評価、相互評価している姿

自己評価	児童が、「できた」「うれしい」「見てほしい」などと、満足感や達成感を得る姿、「もっとしたい」「うまくできなかった」「次はこうしてみよう」などと、次への期待感や意欲を高めている姿
相互評価	児童が、友達の様子を見て「面白いな」「それも良いな」などと、他者のよさ、自分との違い、違うよさへの気づきを得ている姿、「自分もやってみたい」「もっと頑張りたい」といった、学習への期待感や意欲を高めている姿

表6 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点と意義(小学部)

重要な視点	小学部における意義
①個別の指導計画と年間指導計画の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・実態把握に基づく学習内容の選定、配列ができ、指導の根拠になる。児童が分かってできる。 ・児童の思考の特徴や、効果的な支援を次に生かすことができ、児童が学びやすくなる。 ・それまでの積み重ねを踏まえて、長期的な視点で見た児童の変容を捉えることができる。
②児童生徒の姿のイメージ化と捉え方	<ul style="list-style-type: none"> ・教科としてどのような力を身に付けてほしいのか、それが身に付いた姿とはどのような姿なのか、明確にすることができる。 ・児童の内面を見取り、思考を促す働き掛けをすることができる。 ・児童の内面や言動の意味を教師が言語化することで、児童の言動が意味付けされ、児童自身が自分の思いや変容に気付いたり、他児にも伝わりやすくなったりする。
③単元計画と評価計画	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の思考の流れをイメージした単元計画により、学習への必然性が生まれる。扱う内容の学習に効果的な計画になる。単元名が教師と児童、児童同士にとって共通の合言葉になる。 ・評価計画により、いつ、どのような姿を捉えるのか、そのために教師はどうするのが明確になる。それによって毎時の評価がしやすくなり、次時の授業改善や単元評価につなげやすくなる。 ・児童のめあてをイメージした単元計画により、児童が思いをもって取り組み、「できた」を積み重ねながら学ぶことができる。
④授業記録に基づいた単元の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・育成された教科の資質・能力や、できたかだけでなくどのようにできたか、どう変わったかを捉えることができる。 ・事実を踏まえた教師の解釈ができる。児童の内面を想像し、児童が何を見てどう感じたのか、何を考えたのか、考えや物事の捉え方がどう変わったかを見取ろうとすることに意味がある。
⑤チームでの目標・評価の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・単元全体の目標を共有することで、本時の位置付けが共通理解でき、短い時間でも的確な評価ができる。単元終了後に、児童の変容を共有できる。 ・その場で児童の姿を捉え、共有しながら、児童へ働き掛けたり、児童が思考する間をもたせたりするなど、柔軟に動くことができる。 ・その場で児童の「できた」をチームで喜ぶことで、それが児童にも伝わり、児童同士でも他者の「できた」に気付き、喜び合うようになる。

4 指導の実際

(1) 設計

前年度の個別の指導計画から、これまでの児童の学びを踏まえて、学習指導要領を参照しながら、今年度の国語科の、個別の短期目標を設定した(図12)。それを踏まえて、個別学習と集団学習、それぞれのよさを生かして学習することができるように、年間指導計画を検討し、作成した(図13)。

次に、単元を設定した。この過程からは、授業シート(計画シート・評価シート)を活用した。小学部2組で行った、「かくものとなかよし」の単元を例として取り上げる。

まず、計画シートには、これまでの評価を踏まえた単元設定として、単元設定の理由や、本単元を通して期待する児童の姿を示した(図14)。

さらに、授業者同士の話し合いや、学部での検討を通して、身に付けてほしい教科の資質・能力を具体化・焦点化し、単元目標を設定した(図15)。

単元目標に対する個別の評価規準は、授業者同士や、学部での検討を通して、目標が達成された姿を具体的にイメージして作成、共有した(図16)。

また、これまでの学習評価、実態把握から、児童たちの思考の流れをイメージして単元を計画した(図17)。その際、児童たちが、わくわくしながら取り組むことができるか、児童自身のためには何になるのか、児童同士でどのように学び合うことができるか、などの視点から検討した。また、いつ、どのような姿を評価するか、そのような姿を引き出すために教師がどうするかについて検討し、評価計画を作成した。

次に、評価シートについては、次ごとに個別の評価規準を作成し、明記した(図18)。

		目標
国語	前期	①いろいろな線や文字を書くことに興味をもち、書きたいものを選んだり、繰り返し書いたりすることができる。
		②絵本の読み聞かせを聞いて、好きな言葉を言ったり、気付いたことについて話したりすることができる。

図12 個別の指導計画の短期目標(例)

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
国語科	「おはなし たのしいな」 ・絵本に親しみ、いろいろな本があることを知る。										
	「かくものとなかよし」 ・正しい姿勢と筆記用具の持ち方を知る。 ・いろいろな線や文字を書くことに親しむ。					「みぶりでつたえよう」 ・言葉や出来事を身振り表現する面白さやよさに気付く、より豊かなコミュニケーションに生かそうとする。			「これはなんでしょう」 ・色や形、大きさなどの物の特徴を言葉や身振りで表現し、クイズ大会を通して、互いの話に関心をもちやりとりする。		「おもいで はっぴょう」 ・自分が経験したことについて、文字や文で書いたり、言葉や身振りで伝えたりする。
	個別学習(それぞれの実態に応じて)										

図13 年間指導計画(例：小学部2組)

これまでの評価を踏まえた単元設定(本単元を通して期待する姿)

どの児童も、個別学習や宿題で、日頃から文字や線を書いている。書くことへの関心が高まっており、朝の会では、友達が日付や曜日を書いている様子を見て、「自分も書きたい」という思いをもったり、同じように書こうとしたりする姿が見られている。一方で、個別学習の中では、書くときの姿勢が崩れやすかったり、鉛筆の正しい持ち方を指摘されると嫌がったりして、書きやすい姿勢や持ち方へ意識を向けることが難しい。また、書くことへの関心は高まっているものの、不器用さや経験の少なさから、自信をもちにくい児童もいる。

生活全般では、新しい学級集団に慣れ、どの学習活動に対しても前向きに取り組んでいるところである。「だって2組になったもん」等、憧れや期待感をもって頑張る様子や、友達がしていることに興味をもって、同じようにして楽しむ姿が多く見られている。

本単元では、学級集団全員で、「かっこいい姿勢ってどんな姿勢?」「かっこいい鉛筆の持ち方は?」などと、「かっこいい」を合言葉にしながら、みんなの前でやってみたり、まねしたりして、書きやすい姿勢や正しい鉛筆の持ち方を身に付けることができるようにする。みんなと一緒に取り組むことで、「自分もやってみよう」「〇〇くんみたいにしたい」「自分を見てほしい」など思いをもって取り組み、書くことへの意欲や自信を高めてほしい。また、姿勢や持ち方に気を付けると、手元を見やすかったり書きやすかったりすることへの気付きを促してほしい。そして、「かっこいい」が合言葉になって、友達の良い姿を認め合ったり、本単元で身に付けた正しい姿勢や鉛筆の持ち方を、個別学習や朝の会、他の授業の中でも生かそうとしたりする姿を期待する。

図14 これまでの評価を踏まえた単元設定

単元目標

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
・いろいろな筆記用具で書くことに親しむと共に、線や文字の形を意識したり、筆記用具の正しい持ち方や、正しい姿勢を理解したりすることができる。	・身近な言葉を思い浮かべたり、手本から選んだりして、書きたい線や文字のなぞり書きや視写をすることができる。	・筆記用具を正しく持ったり、姿勢を正して書いたりするよさを感じ、書くことに興味をもって、いろいろな線や文字を書こうとすることができる。

図 15 単元目標

評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A 児	・始点と終点に意識を向けて、点をつないで直線を書いたり、イラストの選択肢を見て、正しい持ち方や姿勢が分かって選んだりしている。	・手本の中から書きたい線を選んで、好きな筆記用具を使って自分で点と点をつないだり、教師が軽く手を添えた状態で曲線をなぞり書きしたりしている。	・書くことに興味をもち、いろいろな筆記用具を手を持ったり、自ら筆記用具を動かして書こうとしていたりしている。
B 児 C 児 D 児	・線からはみ出さないように意識を向けて、なぞり書きしたり、正しい持ち方や姿勢が分かって、「背中は、ピッ」「足は、ピタッ」など、簡単な言葉で言ったりしている。	・手本の中から書きたい線や文字を選んで、いろいろな筆記用具を使い、曲線や交差する線、簡単な平仮名のなぞり書きをしている。	・いろいろな線や文字を書くことや、正しい姿勢と持ち方で書くことに興味をもち、自ら姿勢を正そうとしたり、できた自分に気付いたりしている。
E 児 F 児	・枠の中に丁度よい大きさで文字を書いたり、筆記用具の正しい持ち方や姿勢が分かって、「背中は伸ばす」「左手で押さえる」「3本指で持つ」などと、具体的に言ったりしている。	・書きたい言葉を思い浮かべて教師に伝え、手本を見ながら、平仮名や片仮名、簡単な漢字の視写をしている。	・正しい姿勢や持ち方で書くことに興味をもち、自ら姿勢を正そうとしたり、姿勢や持ち方による書きやすさの違いを自分なりの言葉で伝えようとしていたりしている。

図 16 単元目標に対する個別の評価規準

単元計画

次	時	主な学習活動	重点を置く観点			次ごとの全体目標	評価の計画 (いつ、どのような姿を捉えるか) ※…教師の手立て
			知	思	主		
一	1 5/30	「かくものって なにがあるかな」 (知っている筆記用具を挙げたり、それを使って書きたい線や文字を書いてみたりする)		○	○	・身近な筆記用具を使って、書きたい線や文字を書くことを通して、いろいろな筆記用具に興味をもったり、それぞれの書き心地の違いに気付いたりすることができる。 ●書いてみる場面（一人ずつ・みんなで） ・それぞれの書き心地を楽しんでいる姿 ・書き心地の違いに気付いている言動や、丁寧に書こうとしている姿 ※これらの姿を教師がその場で称賛する。 ●振り返り場面 ・書いてみた感想を言ったり、好きだと思う方を選んだりしている姿 ・「次は○○で書きたい」「もう一度したい」などの言動 ※児童の言動を受けてから、筆記用具の特徴について簡単な言葉で整理することで、それぞれの違いや良さが明確になるようにする。 ●個別学習の場面（単元全体を通して） ・「もっと書きたい」「今度はこの文字を書きたい」「これも使いたい」などと言ったり、自分から手を伸ばしたりしている姿 ・集団での学びを生かしている姿	
	2 5/31	「いろいろな ひっきようぐで かこう」 (二つずつ、書き心地の異なる筆記用具を取り上げ、それぞれの書き心地を楽しんだり、自分が好きな筆記用具を見つけたりする) (1)鉛筆と水性ペン	○		○		
	3 6/1	(2)クーピーとボールペン	○		○		
	4 6/6	(3)筆ペンとフェルトペン	○		○		
		「すきな ひっきようぐで かこう」					

図 17 単元計画と評価計画(例：第一次)

	A 児	B 児	C 児	D 児	E 児	F 児
次ごとの個別の評価規準	① 教師の模倣をして、筆記用具の名称を言っている。 ② 使いたい筆記用具や、書きたい線を選んでる。 ③ いろいろな筆記用具に興味をもち、自ら手を動かしている。	① 筆記用具の名称を言ったり、線を見て、二つのうちどちらで書いた線か理解したりしている。 ② 好きだと思う筆記用具を選んだり、選んだ線や文字を、はみ出さないようになぞろうとしたりしている。 ③ 繰り返し書こうとしたり、「もっと書きたい」「次はこれを使いたい」などと言ったりしている。			① それぞれの筆記用具について、「こっちの方が固い」「こっちの方が太い線が書ける」などの違いに気付いている。 ② 好きだと思う筆記用具について、自分なりに理由を言ったり、丁寧に書こうとしたりしている。 ③ 繰り返し書こうとしたり、自分の頑張ったことや次にしたいことを自分から伝えようとしていたりしている。	

図 18 次ごとの個別の評価規準(例：第一次)

(2) 展開

本時の指導案には、「子どもの思い」の欄を設けた。児童がめあてをもって取り組み、できた実感を得ることができるように、学習活動の流れの中で、児童がどのような思いを抱いて取り組むか、児童の姿や思考を児童の言葉でイメージし、共有した。また、児童が問いや願いをもつことができるような、教師の関わりや教材・教具の工夫について検討した。

日々の授業実施後の評価については、評価シートを活用した(図19)。評価規準に対してどの程度できたかについて、授業者同士で話し合うことで、短時間でも的確に評価し、次時の授業改善につなげることができた。

授業シートを介して、子どもの姿について授業者同士がそれぞれの解釈を共有することで、子どもの姿の捉え方が深まり、子どもの内面を捉えたり、期待する姿をより具体的にイメージしたりすることにつながった。

1	① 〇-② 〇 ③ 〇	① / ② 〇 ③ 〇	① / ② 〇 ③ 〇	① / ② 〇 ③ 〇	① / ② △ ③ 〇	① / ② △ ③ 〇	<ul style="list-style-type: none"> ● それぞれの道いには、1時では(まだ)触れていない。 → 2時~4時で、線を引ける活動を入れる。 ● 発表場面 自分以外に注目される → 書いたものを全てなく、いぼる。
	<p>「ボールペン」 → 「ペン」!</p> <p>③ 始点と終点の キャラクターのイラストも 見ることができた。</p> <p>(終点は怒るが)</p>	<p>① 「ペン」「アロン」</p> <p>(書いた筆記用具を選んで、 なぞり書きプリントを2~3枚 自分で選んで取り組み)</p>	<p>① 「ペン」</p>	<p>① 「ペン」</p>	<p>「かきものって、なにがあるかな?」 → 「えんぴつ」「おげ」「えのぐ」 「消しゴム」</p> <p>今、回で(または 「さび」</p>		
2	① 〇△② 〇 ③ 〇	① 〇△② 〇 ③ 〇	① 〇△② 〇 ③ 〇	① 〇 ② 〇 ③ 〇	① 〇△② 〇 ③ 〇	① △ ② 〇△③ 〇	<ul style="list-style-type: none"> ● クイズは最初にした方がよいか? 今の子の振り返り場面か? なにか方がいいか? → 目標は④、もう少し続けると 分かってくるのは、 本時のまとめにも、 ● 書いている様子のビデオを 振り返りで見ておいてみる。
	<p>ぐるぐる直線 がイテックに書く。</p> <p>① 「えんぴつ」 → 「消しゴム」 → 「ボールペン」 → 「消しゴム」</p>	<p>ぐるぐるたきん</p> <p>① 「ぐるぐる」 「わがわが」 と書いてはる</p>	<p>言うのは難しいが、 イラストの選択肢から たずねられたものを 選ぶ取り方は</p>	<p>(おめは「ボールペン」 → 書き始めるために 「えんぴつ」にする → 「えんぴつ」でかく</p> <p>「はくは漢字へ」</p>	<p>② 「えんぴつ」 「濃い線が書ける」 「書きやすいから」 「消しゴムも クイズ出してみたい」</p>	<p>② 「ボールペン」 「すきだから」</p>	

図19 授業シートを活用した毎時の評価(例：第一次 第1, 2時)

(3) 評価(単元)

単元終了後、それぞれの児童に対して観点別評価を行った(図20)。その際、活動への取り組み方、人との関わり、興味・関心に関する事など、子どもの内面の動きを含めた学びの過程

を捉えるようにした。

指導の評価については、単元計画や、評価をするための場面設定の仕方など、次の単元や他の授業づくりに反映させたい内容について、評価シートに書き残すようにした(図21)。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>線をよく見て、線からはみ出さないようにゆっくり書くことができた。直線や曲線のなぞり書きもできたが、それ以上に平仮名や漢字に興味をもち、繰り返し丁寧になぞり書きをすることができた。</p> <p>正しい姿勢については、「かっこいい姿勢は?」「背中?」「足は?」「手は?」と尋ねることで、自分の姿勢を正して答えることができた。</p> <p>持ち方については、持つ位置にゴムを巻いた筆記用具を使うことで、概ね正しく持つことができた。</p>	<p>初めは好きな乗り物のイラストが描いてある物を中心に選んで取り組んでいた。周囲の友達が漢字のプリントに取り組んでいる様子に気付くと、「漢字書きたい!」と、漢字への意欲が高まり、取り組んだことのない漢字まで挑戦することができた。</p> <p>「一」「二」「大」「六」など、画数が少なく、複雑でない漢字であれば、なぞり書きすることができるようになった。</p>	<p>書くことに興味をもち、特に漢字で書くことへの関心が高まった。上手くなぞれたかどうか、自分自身の実感としてももつことができ、昨年度末までは書くことへの意欲がもちにくかったが、本単元に取り組む中で、自信をもつことができるようになった。</p> <p>反対に、上手くできなかったときに、それが自分でよく分かるため、難しすぎる漢字のなぞり書きに挑戦したときや、持ち方についての学習をしたときには、書くことへの意欲が下がりがかけたこともあった。</p> <p>しかし、適度な課題設定のもと、できた経験を繰り返す中で、本単元の中のみでなく、朝の会の日付係や宿題をしたがるようになり、「書きたい」という思いをもち続けている。</p>

図20 単元を通した個別の観点別評価(例)

指導の評価

いろいろな筆記用具に触れ、まずはそれぞれの書き心地をしっかりと楽しんでほしい思いから、当初は計6種類の筆記用具を一つずつ順番に扱う計画にしていたが、二つずつ扱うことにしたことで、それぞれの書き心地の違いに意識が向きやすくなり、本人の感覚でも、教師から見ても、書きやすい筆記用具に気付いて使う姿が見られた。ただ、それらの違いは、本単元では感覚的なところに寄っており、「なぜこれを選んだか」という問いに対して、「好きだから」「書きやすいから」以上に説明ができる児童はいなかった。本単元では、そこまでねらっていなかったというところはあるが、振り返り場面で二つの筆記用具を比べて「こっちの方が太い線」などと言語化し、6種類すべて扱った後に、それらの特徴が表としてまとまっている等、本時だけでなく次ごとや単元全体を通して、学んだことの積み重ねが見て分かるような振り返りができるとよかった。

「書くことへの自信や意欲を高める」ことと、「正しい姿勢や持ち方への気付き」の大きく二つを本単元の主なねらいとしていたが、同時に二つをねらうのではなく、「書くことって楽しい」→「もっと書きたい」→「もっと上手に書きたい」→「上手にたくさん書きたい」といった、子どもの思考の流れをイメージした単元計画を設定し、授業者で共通理解できていたことが重要であった。

「なかよし」「かっこいい」を合言葉にしたことで、子どもたちが活動への共通のイメージをもち、「ぼくかっこいい」「〇〇さんかっこいい」「なかよしになれた」など、めあてに対して自己評価・相互評価する姿が見られた。馴染みのある言葉を使うことで、子どもたちが自分たちの言葉として使いやすいというメリットは大きかったが、言葉の意味の曖昧さは課題であった。どういった意味で使うのか、教師間で共通認識しておくことが大切であった。

動画での振り返りは、分かりやすく、自分たちの「できた」に気付きやすいため、他の場面でも活用している。分かりやすいからこそ、より、子どもたちからの言葉を引き出して振り返りができるようにしていきたい。

図 21 単元を通した指導の評価

5 今後の課題

本研究の取組を通した、今後の課題について、4点にまとめて以下に示す。

(1) 効果的で持続可能な個別の指導計画の検討と活用

現状は、個別の指導計画で半期ごとに、目標に対する評価をする他、個別の指導計画の「指導の評価・次年度への申し送り」の欄や、「実態と支援」のシートに、学習状況の評価や児童の評価を記入している。

しかし、何について、どの欄に、どの程度書き残すのかが明確でないため、内容が重複したり、学期末にまとめて記入することで不十分になったりすることがある。

限られた時間の中で、確実に学習評価を行い、学びの積み重ねにつながるツールの一つとして活用していくことができるよう、検討が必要である。

(2) 教科の資質・能力をより効果的に育成できる年間指導計画

本研究で対象とした、学級集団全体で行う国語科の授業については、系統性をもたせながら取り組むことができた。授業について検討する中で、個別学習や、他の授業との関連の重要性が挙げられた。また、「ことば・かず」という本校の学習形態を生かし、国語科・算数科の内容を合わせて扱うことで、より効果的に学習できる場合もあると考えられる。

扱う内容や、学級集団の実態に応じて、より効果的な学習形態や単元の配列について検討していきたい。

(3) 扱う内容の学習に効果的な単元設定

単元計画の中で、重点を置く観点を明記したことで、児童の思考の流れをイメージしながら計画することができるようになった。

一方で、知識を得て活用する、という一方向になりがちな面も見られる。児童が、体験を通して、自ら問いをもったり気付きを得たりしながら、より効果的に教科の内容を学習することができるような学習活動の設定や教師の働き掛け、内容の配列などの工夫をしていく。そして、それを通した学びによって、児童の生活がより豊かになるようにしていきたい。

(4) 教師の教科指導力の向上

観点別に個別の評価規準を設定し、単元を通した評価をすることで、教科として何を学んだのか捉えようとすることができてきたが、まだ曖昧な評価にとどまっている場合も見られる。

教師が、教科指導力を高め、教科の見方・考え方についてより理解した上で、教材・教具の工夫や意図的な働き掛けなどをしていくことで、児童の姿をより丁寧に見取り、学習評価をより的確に行うことができるようになると思う。