

小・中・高等学校 連携でつくる「総合的な学習の時間」に関する研究

－評価の視点を明確にした連携の在り方を考える－

義務教育研修課 指導主事 上月 啓輔

指導主事 山口 豊

要 旨

「総合的な学習の時間」は新学習指導要領で示された大きな特色であるが、具体的な取組や評価の方法等については各学校に任されている。各学校では個々に取組を進めているが、小・中・高等学校が校種を超え連携を通して系統だった学習を行うという視点が必要である。

本稿は校種間の連携に焦点を当て、当所の研究講座において結成した共同開発プロジェクトにおける代表的な実践研究を紹介し、その考察をとおして今後の取組や評価の在り方の研究をまとめたものである。評価については、「いつ」「だれが」「どこで」という個人への視点、および協議会の設置、指導体制の工夫など、組織への視点の両面から言及した。

はじめに

「総合的な学習の時間」は、児童生徒の「生きる力」を育む上で大変重要な学習である。新学習指導要領によれば、「(1)自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること (2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方(自己の在り方)を考えることができるようにすること」というねらいが挙げられている。

小・中学校では、本年度から「総合的な学習の時間」が始まり、児童生徒の実態や学校・地域の特色に応じた学習が展開されている。また、高等学校では来年度から実施が予定されており、現在多様な活動が計画されている。しかし、「総合的な学習の時間」は教科書がなく、活動内容が学校に任されているだけに、「活動あって学びなし」という状況に陥らないとも限らない。

この「総合的な学習の時間」の学びをより効果あるものにするためには、発達段階に応じて学校の実態や地域の特色等を考慮して実施することが肝要であり、さらに効果的に取り組むには、校種間で連携を取りながら系統的に児童生徒に身に付けさせたい力を明確にして取り組む必要がある。

そこで、当所の「小・中・高等学校 連携でつくる『総合的な学習の時間』研究講座」において、共同開発プロジェクトチームを構成し、具体的な連携や評価

の在り方について研究した。

1 小・中・高等学校の連携の意義

現在、校種間の連携が注目されている中で、中学校と高等学校を接続する中高一貫教育が国や県において進められているが、これと同じく「総合的な学習の時間」においても校種を超えた連携が求められている。平成14年2月に国立教育政策研究所教育課程研究センターで『評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料』が示され、各教科においては、指導要録の評定欄に「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」が導入されることになった。この報告においては、各教科と特別活動における評価規準の設定、評価に関する例示の提示、観点別学習状況の総括、評定への総括等、小・中・高等学校における実施上の留意点は示されているが、「総合的な学習の時間」の評価については示されていない。

「総合的な学習の時間」においても、「目標に準拠した評価」を正しく実施するためには、各学校の児童生徒の実態を踏まえ、「総合的な学習の時間」の授業で目指すべき具体的な到達目標を各学校が設定し、その共通理解のもとに学習活動が展開されなければならない。さらに、各学校の評価規準を小・中・高等学校で検討協議し、見通しを持って力の育成を図っていくことが望ましい。そのためには、どのような力を、どの学年で、どの程度付けさせるのかというねらいを明確にしたカリキュラムを作成することが、最も重要な

要素となる。

特に「地域」や「環境」など、児童生徒の身近なテーマから課題を見つけさせようとする取組は、体験そのものの重複は避けられても、同じ地域の校種間で発達段階に応じ、系統だって指導することはむずかしいと考えられる。しかし、どのようなことに興味・関心を持ち、どのような学習を行ってきたか等の学習歴については、校種間で連携しておくことが必要である。

小学校段階で特色のある取組を充実させればさせるほど、中学校に進学してからの活動内容や深まりに小学校ごとの偏りが生じてくる。さらに、高等学校では、より広域から進学してくるため、一層の連携が必要になってくる。したがって、校種間の枠を超えたカリキュラムの開発や評価方法の研究を深めていくことが、「総合的な学習の時間」の体系化につながるのである。

2 共同開発プロジェクトの連携実践事例

本年度の当所の研究講座「小・中・高等学校 連携でつくる『総合的な学習の時間』研究講座」において、連携の視点から取組の在り方や評価の在り方についての研究を行った。第1回では、共同開発プロジェクトチームを結成し、先進校の取組を参考にしながら、それぞれの実態に応じた研究計画について協議した。第2回では、中間まとめを行い、今後の研究の方向等に

ついて相互の意見交換を行った。第3回では、各班ごとに取組とその評価についての研究発表を行った。校種を超えた班編制となり、5つの共同開発プロジェクトチームを結成した。各班とも工夫を凝らし、インターネットやFAX等で講座の間も連絡を取り合い研究を深めた。ただ、同じ地域素材を同じ地域の小・中・高等学校が連携しながら研究することが望ましいのであるが、本研究講座の受講者の構成から、遠距離での異校種間の連携にならざるを得ない状況であった。以下に連携の実践事例を示す。

(1) 実践事例1

この事例は、自己評価、相互評価、評価方法の工夫・改善および評価規準の作成について、小学校と高等学校が連携して研究した実践事例である。

①連携校 水上市立西小学校・小野市立小野東小学校・県立志知高等学校

②研究テーマ

「ふりかえりカード」を指導と評価に生かす

③連携実践の過程

ア 各学校の児童生徒の発達段階に応じて、「総合的な学習の時間」をととして児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにし、評価規準表（表1）を作成した。

表1 実践事例1における評価規準表

		低 学 年	中 学 年	高 学 年	高等学校
学 び 方	見つける 見通す	身の周りから不思議を見つめることができる	疑問を見つけ、解決するための計画を立てることができる	自ら課題を見つけ、課題解決のために見通しを持つことができる	体験活動を通し、人と人との信頼関係を築く 中で共生社会のあり方について考えることができる
	集める	生活や体験から情報を集めることができる	自分に必要な情報を、さまざまな活動・メディアを通して集めることができる	課題解決に必要な情報を目的に応じた情報手段を活用して集めることができる	
	選ぶ 見抜く まとめる	集めた情報を自分なりの方法でまとめることができる	集めた情報を比べたり、自分の方法でまとめることができる	集めた情報を分類整理し、適切な方法でまとめることができる	たくましく生きるための知識や体力を養い、身の周りの食事、保健、安全等について考えることができる
	伝える	伝えたいことを自分なりの方法で伝えることができる	伝えたいことを工夫して伝えることができる	伝えることを明確にし、わかりやすく伝えることができる	

表2 実践事例1におけるふりかえりカード
(小学校)

名前 ()
水は未来に流れる ～人々の水をめぐるたたかい～ (その5) 自分の予想とくらべながら、かだいかいけつに必要なものをえらぶ いろいろな人から昔の話を聞いて、たくさんの情報を集めました。発表資料を作るときに、自分の予想と比べて、かだいかいけつに必要なものを選ぶことができましたか。田を広げた先人の「すごさ」が伝えられる資料ですか。 ア 予想とくらべて、かだいかいけつに必要なものをえらんだ イ 予想とくらべずに、かだいかいけつに必要なものをえらんだ ウ かだいかいけつするために必要なものをえぶことができなかった 発表するために、どのようなじょうほうをえらんだのかな？ ----- ----- 次の時間までに用意しておくこと お家の方からのコメント

- イ 「総合的な学習の時間」の単元を計画するにあたって、評価規準表から児童生徒に身に付けさせたい力を選び出し、学習計画に位置付けた。このとき、活動を終えた児童生徒に「できたこと」「できなかったこと」がはっきりとわかるような基準を設定した。そして、この評価基準を児童生徒と共有するため、児童生徒にわかりやすい言葉に書き換えたワークシートや「ふりかえりカード」を作成した。(表2)
- ウ 次の活動でどのようなことをすれば課題解決につながるのか、児童生徒が見通しを持って学習に取り組めるように支援するため、学習のねらいを児童生徒にわかりやすく伝えるための支援の在り方を考えた。
- エ 活動の節目に「ふりかえりカード」を活用し、自

分を客観的に見つめる力の育成を目指すようにした。

オ 単元や講座を終えて、児童生徒にどんな力が身に付いたのかを明らかにするようにした。「ふりかえりカード」はファイルに保存しておき、必要に応じて見直したり、児童生徒同士の「相互評価」に利用したりして、ねらいが達成できたかどうかを自ら検証できるようにした。

④事例のポイント

教員の設定した達成目標を児童生徒に伝え、それをもとに児童生徒が個人目標を設定するというやり方ではなく、「ふりかえりカード」に目標を書く段階から教員と児童生徒がお互いにねらいを共有することによって、教員の支援が生きてくる。また、評価歴を蓄積していくことによって、児童生徒の内面の変化も知ることができる。また、児童生徒たちは、学習してきた記録をもとに、より効果的に自分を振り返る活動が行われ、次の学習への動機付けにもなる点が工夫されている。

(2) 実践事例2

この事例は、環境教育をテーマとして、小・中・高等学校の学校間連携・交流を行った実践事例である。

①連携校 相生市立相生小学校・社町立社中学校・県立上郡高等学校

②研究テーマ

校種間連携における環境教育の進め方および評価規準・評価基準の作成

③連携実践の過程

- ア 環境教育をテーマとして取り組むこととし、小学校と高等学校は「クズ(葛)」を、中学校は大気汚染を取り扱うことに決めた。
- イ 各学校の児童生徒の発達段階に応じて、「総合的な学習の時間」をとおして児童生徒に身に付けさせたい力を「表現する力」「生かす力」の2つの観点から取り上げることとし、評価規準表・評価基準表を作成した。

<表現する力>

小学校では、追究したことを伝える相手を意識して、効果的な方法でわかりやすく表現する力

中学校では、追究したことや自分の考えを伝える相手を意識して、それに適した方法で表現する力

表3 実践事例2における「表現する力」の評価規準・評価基準

評価規準		評価基準
小学6年	追究したことを、伝える相手を意識して効果的な方法で、分かりやすく表現しようとする。	A：表現の方法を工夫しながら、表現しようとした。 B：自分なりに進んで表現しようとした。 C：指示されて表現しようとした。
		A：調べた事柄を、相手に分かってもらえるように表現した。 B：調べた事柄を、間違いや抜け落ちなく表現した。 C：調べた事柄を、発表したり伝えたりした。
		A：様々な方法を検討し、自ら考え積極的に表現しようとした。 B：自分なりの方法で表現しようとした。 C：指示されて表現しようとした。
中学2年	追究したことをや自分の考えを、相手を意識して、それに適した方法で表現しようとする。	A：表現方法を工夫し、相手を意識して自分の考えや追究したことを分かりやすい言葉で表現した。 B：自分の考えや追究したことを丁寧にまとめているが、相手を意識せずに表現した。 C：自分の考えや追究したことを書くことができているが、うまくまとめていない。
		A：自ら考え、互いに協力し、積極的に表現しようとした。 B：互いに協力し表現しようとした。 C：指示されて表現しようとした。
		A：相手を意識して追究した内容を自分の考えをまじえながら適切な方法で表現した。 B：相手を意識して、追究した内容を何らかの方法で表現した。 C：追究した内容を何らかの方法で表現した。
高校2年	協議を通して追究したことと自分の意見・考えを区別して、相手に伝えようとする。	A：自ら考え、互いに協力し、積極的に表現しようとした。 B：互いに協力し表現しようとした。 C：指示されて表現しようとした。
		A：相手を意識して追究した内容を自分の考えをまじえながら適切な方法で表現した。 B：相手を意識して、追究した内容を何らかの方法で表現した。 C：追究した内容を何らかの方法で表現した。
		A：相手を意識して追究した内容を自分の考えをまじえながら適切な方法で表現した。 B：相手を意識して、追究した内容を何らかの方法で表現した。 C：追究した内容を何らかの方法で表現した。

表4 実践事例2における「生かす力」の評価規準・評価基準

評価規準		評価基準
小学6年	学習の中で身に付けた知識や態度を、身近な生活の中で思い出し、もう一度してみようとする。	A：相手の事情や都合に考えが及び、自分の行動を修正することができた。 B：相手には、相手の事情や都合があることに気づくことができた。 C：相手の事情や都合に考えが及ばなかった。
		A：学習したことを、家族や身近な人に話して聞かせ、広めようとした。 B：学習したことをこれからも継続していこうとした。 C：学習したことがその時だけのものにしかなかった。
		A：知識や技能を自分の生活に生かす方法を考え、積極的に活動しようとした。 B：自分なりの方法で、自分の生活や地域社会に広めようとした。 C：指示されなければ自分の生活や地域社会に広めようとはしなかった。
中学2年	学習の中で身に付けた知識・技能を自分の生活や地域社会に積極的に広めようとする。	A：自ら進んで地域社会の課題を見つけ、より豊かな生活を目指して主体的に活動することができた。 B：与えられた課題の中で、自分なりに生活や地域社会に知識や技能を生かすことができた。 C：学習の中で、知識や技能を身につけたが、自分の生活や地域社会に生かすことができなかった。
		A：知識・技能を今後の課題決定に生かすために積極的に活動しようとした。 B：知識・技能を課題決定に生かそうとした。 C：指示されて活動した。
		A：創造する喜びを見つけ、今後の学習や自分の進路に役立てることができた。 B：家族や地域に人に話すことができ、自分の進路に役立てた。 C：自分の活動を振り返ることがなかった。
高校2年	学習の中で身に付けた知識・技能を生かし、積極的に社会参加しようとする。	A：知識・技能を今後の課題決定に生かすために積極的に活動しようとした。 B：知識・技能を課題決定に生かそうとした。 C：指示されて活動した。
		A：創造する喜びを見つけ、今後の学習や自分の進路に役立てることができた。 B：家族や地域に人に話すことができ、自分の進路に役立てた。 C：自分の活動を振り返ることがなかった。
		A：創造する喜びを見つけ、今後の学習や自分の進路に役立てることができた。 B：家族や地域に人に話すことができ、自分の進路に役立てた。 C：自分の活動を振り返ることがなかった。

高等学校では、ディスカッションやディベートをと
おして、追究したこととそれにもとづく自分の意見と
を区別しながら相手に伝える力

<生かす力>

小学校では、学習の中で身に付けた知識・技能・態

度を生活に生かす力

中学校では、学習の中で身に付けた知識・技能を自
分の生活や地域社会に積極的に広めようとする力

高等学校では、学習の中で身に付けた知識・技能を
生かし、積極的に社会参加する力

ウ 同一テーマを扱う小学校と高等学校が近隣であったため、高校生による小学生への模擬授業を行った。

④事例のポイント

小・中・高等学校では、同じテーマでも当然その内容の深まりや課題へのアプローチの仕方に差がある。この事例は小学校と高等学校が「クズ」をテーマに交流したが、「表現する力」「生かす力」を「総合的な学習の時間」とおして身に付けさせたい力としてうまくかみ合った事例である。小学生は学習したことや調べたことをまとめる力を付け、高校生は模擬授業という形で相手にわかりやすく説明しようとして、効果的に伝える力を身に付けていく。これによって交流した双方が刺激を受け合っている。高校生には高校生の目標があり、小学生には小学生の目標があるが、同じ教室で活動するのであるから、それぞれの目標を達成するためには、双方の教員が双方の目標を理解して、適切な助言を与えたり児童生徒の活動の不備な点を補ったりする必要がある。

もうひとつのポイントは「表現する力」「生かす力」の2つの観点について評価規準表・評価基準表を作成したことである。児童生徒に身に付けさせたい力をきちんと分析し、多面的にとらえようとする試みであることに意義がある。(表3)(表4)

(3) 実践事例3

この事例は、「命」について同一教材を使用して発達段階に応じたねらいを定め、連携した事例である。

①連携校 山南町立和田小学校・小野市立小野南中学校・県立有馬高等学校

②研究テーマ

「生命(いのち)をみつめ、生き方を考える」「総合的な学習の時間」の在り方

③連携実践の過程

ア 小・中・高等学校の児童生徒が同じ教材を扱い、各発達段階に応じた授業でのねらいを立てることとした。(表5)

イ 使用教材は佐野洋子著「100万回生きたねこ」(講談社)とした。

ウ 「ワークシート」は、小・中・高等学校とも同一の質問内容とし、「ワークシート」の作成については協議した。(表6)

④事例のポイント

小・中・高等学校とも同一の質問内容である「ワークシート」(表6)を用いた実践は、教科においてはまず不可能である。しかし、中心のテーマに迫る方法を工夫することは可能であり、こうした観点からのアプローチは「総合的な学習の時間」ならではの取組であるといえよう。

「命」について考えることは、小学校低学年では自分を取りまく人々とのかかわりであり、中学校では自分の命を大切にすることへの気づきであり、高等学校では自他共に尊重する意識の高揚や自己の生き方へと展開される。

「総合的な学習の時間」が全人的な力である「生きる力」の育成に直結したものとなるためにも、人生の発達段階において基調となるような学習の必要性を再認識させられた事例である。

表5 実践事例3におけるねらい

	発達段階に応じたねらい
小学校	ア. 自己のかけがえのないものに気づかせる イ. かけがえのないものの大切さを知る
中学校	ア. かけがえのないものが自己の心の支えになっていることに気づかせる イ. 人にはさまざまな価値観(かけがえのないもの)があることを理解させる
高等学校	ア. 死を考えることが生き方を考えることになることを理解させる イ. 自己の生き方について考えることが青年期の課題であることを理解させる ウ. かけがえのないものを大切にすることが生き方を充実させることになることを気づかせる

表6 実践事例3におけるワークシート

「100万回生きたねこ」を読んで			
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">学校名</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">年 組 氏名</td> </tr> </table>	学校名	年 組 氏名
学校名			
年 組 氏名			
1. いろいろな飼い主（王様・船乗り・サーカス・どろぼう・おばあさん・少女）にめぐり合い、その都度かわいがられたねこでしたが、どうして「しぬのなんかへいき」だったのでしょうか。 2. 「だれのねこでもなくなった」ときのねこの気持ちはどのようなものだったのでしょうか。 3. 「白いねことの出会い」で、ねこは何を得ることができたのでしょうか。 4. それまで「100万回生きたねこ」はなぜ、最後の死を終えた後でいきかえらなくなったのでしょうか。 5. あなたがもっとも「かけがえのないもの」と考えている、そのものに対するあなたの思いを書いてください。 6. 「100万回生きたねこ」に触れて、あなたが今の自分の生き方について感じたことを書いてください。 7. この授業の全体の感想を書いてください。			

3 今後の方向性

(1) 連携における評価の視点

本年度の研究講座では、上記のようなさまざまな連携による取組を行ったが、これらの取組には共通した課題があった。連携である以上、小・中・高等学校が共に協議し、学習活動の体系化を図り、児童生徒に身に付けさせたい力を明確にしていくことが、系統性のある「生きる力」を育む「総合的な学習の時間」の展開となる。そしてまた、評価の在り方についても検討・協議が必要である。

そこで、小・中・高等学校の段階別に児童生徒に身に付けさせたい力を設定し「目標に準拠した評価」を適切に行っていかなければならない。学習を展開する中で、その力が付いているかどうかをどのように判断するのかという評価の問題がより大切になる。それぞれの学校において「総合的な学習の時間」の評価はすでにさまざまな試みがなされている。しかし、今回の研究テーマに取り上げた「連携の視点からみた評価」での評価規準、評価基準の作成という観点は今後さらに注目されるものとする。

「総合的な学習の時間」は、教科のみならず学年の壁をも超えた取組であり、生活に密着した「生きる力」の育成に大きく影響する。それゆえ、系統性のある評価規準表を作成し、日常の学習活動で活用していくことが、児童生徒の学習の評価と指導の改善につながるものである。

また、「総合的な学習の時間」は、全職員が生徒や地域社会の実態を分析し、知恵を出し合って教材を開発し、カリキュラムを作る。そして、児童生徒たちと共に活動を展開していく時間である。「確かな学力」が定着し「生きる力」を育むためにも、「総合的な学習の時間」をとおして、児童生徒にどのような力を付けていくのかという視点を明確にしておくことが大切である。そしてまた、ねらいとした力が付いているかどうかを判断する評価規準・基準が重要となる。

「総合的な学習の時間」では、問題解決の過程や発表をとおして、その力がどの程度付いているのかを客観的に評価する学習課程が評価の中心になる。このため評価規準表を基にさらに詳しく評価基準を作成し、チェックリスト等を活用して評価するとともに、次の指導へつなげていくことが大切である。また、教職員の評価ばかりではなく、ゲストティーチャーや交流先の職員による評価、児童生徒相互による評価など、異なる視点からや立場から評価を進めることが大切である。そのためには、具体的にどのような場面で、どのような評価をするのか次に述べる。

(ア) いつ

「総合的な学習の時間」では、主体的に問題を解決する等の学習活動が中心になる。すなわち、自分で問題を見つけようとしているか、どのような活動を行っており次にどのような活動をしようとしているのか、見通しを持って解決しようとしているか、必要な情報

をどのような手段で収集しようとしているか、友達と話し合って協力して解決しようとしているか等の学習の過程の姿を的確に把握することが重要である。そして、「ふりかえりカード」をとおして話し合うなど、児童生徒に対して適切な支援を行い、学習の方向を修正したり助言したりすることが指導に生かされた評価といえる。したがって、「総合的な学習の時間」の評価は学習過程中心の評価になると考える。

また、指導後の評価も次の学習につながる重要な意味を持つものであり、指導のための評価として、「総合的な学習の時間」においては重要である。

(イ) だが

児童生徒の学習活動に対する興味・関心・態度を教員が把握して評価することは当然であるが、問題解決の過程で自分の計画や活動を自分の力で自己評価し、修正していける評価活動をさせることが大切である。

その際、児童生徒が自分で何を振り返るのかということをはっきりと、自己評価を意識化させておかなければならない。実践事例2の評価基準は児童生徒にとって具体的にどこまでできたかを自らが知る「ものさし」である。その単元や時間の目標を明確に持たせて追究活動等に取り組ませるためには、児童生徒と教員がねらいを共有化しておく必要がある。そして、単元終了後にも評価について話し合いを持ち次の学習につながったり、児童生徒同士が発表の感想を交換するなど、同じ学習者の視線で見た評価を行うことにより、自分が設定した目標や学習活動を教員や友達がどう見ていたかを知ることができ、学習意欲の喚起と次時の学習につないでいくことが可能となる。

また、「ふりかえりカード」に保護者からの記入欄を設けることにより児童生徒への励ましや学習活動の広がりにつながると考える。さらに、地域の方々、ゲストティーチャーからの声かけによる励ましや支援も大切にしたい。

(ウ) どこで

児童生徒の学習に対する参加意欲や学習を進めていく活動の様子、表情、態度を的確に把握していくには、学習活動のすべての場面において詳細な観察を行っていかねばならないが、学習場面に担当教員が常に同行できるとは限らない。

そこで、それぞれの学習場面での評価においては、

自己評価や児童生徒による相互評価を大切にすることが必要である。それらの評価をまとめてポートフォリオとして活用し、自分が歩んできた道、自分は今の程度まで目標に近づいたのかを知ることにより、さらなる学習意欲につなげていくことができると考える。実践事例1の「ふりかえりカード」や実践事例3のワークシート等の工夫が参考になる。

(2) 連携における指導と評価の工夫

①発達段階に応じた指導体制の工夫

各学校でカリキュラムを作成するにあたっては、どのような活動をどの学年に配置し、児童生徒にどのような力を身につけさせるのが最も重要なことである。特に教科書がない「総合的な学習の時間」においては、同じ地域の小・中・高等学校等のグループが共同で研究を推進する連絡協議会を設置し、「地域素材」の整理や発達段階に応じた指導体制、学習活動、評価方法、学校間の連携等の課題を整理するとともに、系統性のあるカリキュラム開発等を検討する必要がある。「地域」「環境」など児童生徒の身近なところから課題を見つけさせようとする中・高等学校では、生徒が小学校でどのようなことに興味・関心を持ち、どのような活動をしたのかなどの学習歴を十分に把握しておくことが大切である。それによって、小学校の学習活動を踏まえて中学校の活動が広がりを見せ、さらに高等学校での自己実現への道筋をつかむ効果的な方法となる。このように、学校・校種間において、連携を深めることが「総合的な学習の時間」の体系化につながる。

学校間の連携を進めるためには、そのための場や機会が継続的に設けられることが必要である。そのためには、校種間で研究協議を行う場を地域ごとに設けることが考えられる。既に、地域ごとに設けられている教務担当者会議や生徒指導連絡会などを活用して、それぞれの課題ごとに協議を行うこと、また、学校種を超えた授業の参観などを積極的に推進することも効果的である。

また、児童生徒の学習状況を校種を超えて情報交換し、理解し合えるような環境と条件を作るためには、教員の相互授業や児童生徒の校種を越えた交流活動を進め、指導方法の工夫改善や児童生徒の相互理解を進めることも必要である。

②一人一人の進歩を見つめる評価の工夫

平成13年度の指導要録の改定によって、評価が「目標に準拠した評価」に改められたが、「目標に準拠した評価」は、各学年の目標、内容を児童生徒が確実に身につけたかどうかを確認する上でより有効な方法であり、このことを生かした校種間の連携を円滑にすることが必要である。すべての児童生徒が「おおむね満足できる」状況以上になるように、行き届いた指導を進めるためには、一人一人の児童生徒の学習の評価を丁寧に行い、各児童生徒が自発的に取り組む意欲を持たせる指導の工夫を徹底することが求められる。

各学校において「総合的な学習の時間」の評価を適切に行うための実践的な方法、とりわけ児童生徒や保護者等に十分に理解されるための「総合的な学習の時間」の評価の在り方について考察する。

ここでは先に述べた児童生徒に身に付けさせたい力を系統立て、明確な評価規準表をもとに、「目標に準拠した評価」を客観的に行っていくことに加え、「総合的な学習の時間」の評価として「個人内評価」を重要視する。

「個人内評価」とは、児童生徒の一人一人のよさや可能性、進歩の状況などを見る評価である。いわゆる絶対評価や相対評価が目標の実現状況や集団内での位置づけをもとにしているのとは異なり、一人一人の児童生徒の学習成果を、その児童生徒自身の学習前の状況に照らして評価していくものである。例えば、以前と比べて「深く考えるようになった」「進んで発言できるようになった」など、自ら学ぶ意欲や問題解決能力、個性の伸長などを個人内で計る評価である。それ

ぞれの児童生徒の特性や進歩の度合いを絶えず評価して指導に生かしていくことは、児童生徒の自ら学ぶ意欲、課題発見や問題解決の能力、個性の伸張を図っていくために有効と考える。

「個人内評価」を実施する場合の留意点としては、児童生徒を継続的に観察し記録するなどして理解することが重要である。そして、「総合的な学習の時間」での学習の促進に結び付くようにするためには、学習過程や学習活動の中で児童生徒が自分の変容を自覚できるように、あらかじめ単元計画や指導計画に評価計画欄を位置付け、意図的・計画的・組織的に「個人内評価」を取り入れながら、その結果を具体的に児童生徒に伝える必要がある。また、「個人内評価」には、児童生徒のよい点や可能性を把握するための「個人内評価」と、特定の資質や能力における児童生徒の進歩の状況を把握するための「個人内評価」とがあり、評価目的等によってこれらを適切に実施することが望ましい。

おわりに

「総合的な学習の時間」のねらいを達成するためには、教員の一方的な指導に偏ることなく、児童生徒が学習活動をふりかえり、今後どのように進めていくべきかを考え、さらに主体的に取り組んでいこうとする態度を持つことが大切であり、そうした意味で学習課題における適切な評価と指導へのフィード・バックが重要と考える。例示した実践事例を参考にしながら各学校において、校種を超えた連携と評価の在り方について、さらに創意工夫がなされるよう期待したい。

