

<研究ノート>

小学校学級活動の授業を評価する方法の開発に関する研究 —特別活動の評価表現分析を活用して—

林 尚示
(東京学芸大学)

杉森 伸吉
(東京学芸大学)

布施 梓
(東京学芸大学)

元 笑予
(東京学芸大学)

Research on Development of a Method to Evaluate Lessons of Elementary School Class
Activities: Utilizing Analysis of Evaluation Expressions of Extracurricular Activities

Masami HAYASHI
Tokyo Gakugei University

Shinkichi SUGIMORI
Tokyo Gakugei University

Azusa FUSE
Tokyo Gakugei University

Xiaoyu YUAN
Tokyo Gakugei University

キーワード：学級活動、評価方法、評価表現分析、特別活動、小学校

Keywords : class activities, method to evaluate lessons, analysis of evaluation expressions,
extracurricular activities, elementary school

【抄録】

本研究では、小学校特別活動の中でも特に学級活動に焦点を当てて、学習指導案の評価表現を活用した評価法を開発するための基礎的な考え方を明らかにすることとした。そのために、小学校学級活動に焦点を当てて、学習指導案の評価表現を活用した特別活動の評価法の開発を試みた。まずは、小学校教員10名を対象にインタビュー調査を実施し、特別活動の評価法の現状分析を行った。続いて、地方公共団体が現在推奨している学習指導案に掲載されている評価表現から、テキスト・マイニングの手法を活用して、新学習指導要領の下でも活用可能な評価表現の抽出を行った。最後に、小学校の学級活動2事例を対象として、テキスト・マイニングによって抽出した評価表現が活用可能であることを検証した。特別活動の中の学級活動について評価法の開発を試みた結果、評価表現と授業との部分的な対応関係について確認できた。

1 研究目的

本研究では、小学校特別活動の中でも特に学級活動に焦点を当てて、学習指導案の評価表現を活用した特別活動の評価法の開発を実施するための基礎的な考え方を明らかにする。

この分野の先行研究は必ずしも多くはないものの、これまでにポートフォリオ(佐藤 2004)、チェックリスト(根津 2011)、ルーブリック(上森 2015)などの評価方法が提案されている。これらはともに現在の特別活動の評価法に一定の影響を与えているものの、新しい資質・能力の3観点で整理されたものではなく、新学習指導要領を見据えて検討されたものではない。特別活動は各教科と比

較して実施状況や評価法についての情報も多くはないが、小学校、中学校、高等学校の教育課程を構成する主要な領域の1つとして学習指導の主たる対象となっている。そのため、新学習指導要領を見据えた適切な評価法の開発は、依然として検討を要する現在の問題である。

小学校の特別活動を構成する「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」はそれぞれ独自の目標も持つ教育活動である。そのため、現在においても、それぞれの活動を指導する教員には、各学校の実態もふまえてより広範な指導力が求められている。例えば2011年の文部科学省通知「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録、高等学校生徒指導要録、中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録、中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について（通知）」（13文科初第193号）では、指導要録の記載について「各学校が自ら定めた特別活動全体に係る評価の観点を記入」となっている。全国一律ではなく、各学校が児童生徒の評価の観点を定めるのは、地域や学校や児童生徒の実態に即した指導の実現のために価値あることである。一方で同通知では、全国で共通した評価の観点も提案されている。

2 研究対象と研究方法

本研究で対象としたのは特別活動である。これは、日本の特徴的な教育活動で、かつ、OECDが検討している2030年に必要とされるコンピテンシーである知識、スキル、態度・価値のうち、特にスキルと態度・価値の育成に効果的であると考えられるからである（関口2017）。そして、OECDとも連動して、日本の文部科学省でも、スキルに相当する「思考力・判断力・表現力等」、態度・価値に相当する「学びに向かう力・人間性等」が知識とともに資質・能力として重視されている。これらの資質・能力は従来から特別活動の指導で意識されてきたものである。そして、中央教育審議会の審議を経て、2018年度から実施される新学習指導要領の特別活動において育成を目指す資質・能力とも一致する。しかし、これまで、十分な評価法が確立していなかったため、コンピテンシー育成の効果については見過ごされてきた。そのため、本研究では、特別活動の資質・能力を評価する方法を研究対象の中心に据えた。

本研究の方法は、小学校学級活動に焦点を当てて、学習指導案に示されている教員が児童の学習状況をみとる評価表現を活用した特別活動の評価法の開発を試みることである。まずは、小学校教員10名を対象にインタビュー調査を実施し、特別活動の評価法の現状分析を行った。続いて、国立教育政策研究所教育課程研究センター「教育情報共有ポータルサイト」で公表された地方公共団体が推奨する特別活動の学習指導案に掲載されている評価表現から、テキスト・マイニングの手法を活用して、新学習指導要領の下でも活用可能な評価表現の抽出を行った。最後に、具体的な小学校の学級活動2事例を対象として、テキスト・マイニングによって抽出した評価表現が活用可能であることを検証した。

検証作業で小学校を対象としたのは、学習指導案として地方公共団体が情報を公開しているものとしては、特別活動では小学校が最も多いからである。特別活動の研究も小学校を中心として進んでいる。国立教育政策研究所のデータベースでも、掲載されている学習指導案は多い順に並べると小学

校、中学校、高等学校の順であった。一方で、新学習指導要領で特別活動を含めた学習において育成を目指す資質・能力は小学校から高等学校まで「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3観点で一貫している。そのため、学習指導案の分析に際しては小学校から高等学校までを視野に入れつつ、分析については小学校の評価表現に特化した。

(林 尚示)

3 特別活動の評価に関するインタビュー調査

3-1 小学校教員対象インタビュー調査

本研究では、まず小学校教員を対象に、特別活動の評価についてインタビューを行った。現職の教員にとって、実際に特別活動の評価について現場ではどのような状況があるかを尋ね、その回答に基づいて特別活動の評価法の現状分析を行った。

インタビュー調査の時期は2017年2月から10月、インタビュー調査の対象や方法については、専門職大学院（教職大学院）及び大学院修士課程に在籍している教員で、所属校は公立学校と国立大学附属学校のバランスを考慮し、教員の年齢のバランスにも配慮した。その結果、調査対象10名で一定の収束をみた。インタビューは1人につき1回15～30分程度実施し、音声データを文字起こした。質問項目は「学級活動ではどのような行動が見られたときに『○』をつけていますか」、「児童会活動ではどのような行動が見られたときに『○』をつけていますか」、「クラブ活動ではどのような行動が見られたときに『○』をつけていますか」、「学校行事ではどのような行動が見られたときに『○』をつけていますか」、「総合所見には特別活動に関する内容を書くことはありますか。書くことがある場合は、どのような内容ですか」を主に問うた。

3-2 分析方法と結果

分析方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach：以下M-GTA）を採用した。この方法は、元来、データに密着して分析を行い、理論の検証ではなく理論の発見・産出を重視する手法であった（Glaser & Strauss1967 = 1996）。しかし、分析手法が複雑かつ不明確であるという課題があり、木下（2003）により修正が図られ、M-GTAとして分析過程・方法が明示されるようになった。M-GTAの分析にあたってはインタビューデータから「概念」を作成し、分析の基礎的な単位とする。まず、1人分のインタビューデータを検討し、小学校の特別活動の評価の方法を分析し概念を生成する。例えば、「はい、そうですね。主に学級会をやったときの発言回数を細かく記録しているわけではないのですが、意欲的な発言をしていたか。」（A教員）という部分に着目し、この部分を「学級会で意欲的な発言をしていたのか、実際に話し合う様子を判断すること」と定義し、「判断の材料」と概念名をつけた。これを1人分のデータ全体において分析し、複数の概念を生成した。なお、分析ワークシートは概念1つに1枚ずつ作成された。1人

分のデータの分析が終わり次第、次の対象者の分析に移行する。

新たに概念を生成する場合、既成の概念との相違が検討され、さらに分析済みのデータに具体例が出現していないか再び確認した上で、概念名と定義を検討する。その結果、相違が認められない場合は既成の概念にそのバリエーションとして包摂される。よって、小学校教員 10 名のインタビュー内容に基づいて「判断の材料」、「○の付け方」、「○の割合」、「総合所見の記入」、「評価の困難さ」という 5 つの概念名が抽出された。(表 1) まずは A の回答をもとに相違の検討を進めた。各教員へのインタビューで課題とされていたことには、特別活動の評価法及びその評価規準が含まれていた。

表 1 小学校教員 10 名のインタビュー内容のまとめ

概念名	定義	抽出した文脈
判断の材料	学級会で意欲的な発言をしていたのか、実際に話し合う様子を判断すること	主に学級会をやったときの発言回数を細かく記録しているわけではないのですが、意欲的な発言をしていたか。(教員 A)
	ふりかえりカードで判断すること	うちの学校では毎回クラブの活動記録みたいなのと、委員会活動、個人カードというのがあって、そこに毎回やったこと、ふりかえりを書く。自己評価、自己ふりかえり、みたいなのを毎回やっているのを最終的に、それも学期ごとですけど、クラブ活動 1 学期にこういうことやったというのが毎回の記録とふりかえりがあって、クラブの最後の活動の時に、自己ふりかえりとクラブとして全体としてのふりかえりみたいなのをやって、1 枚のカードになると。(教員 E)
	学級会ノートで判断すること	学級会ノートというのをやってやっています。(教員 A)
	役職で判断すること	役職もその視点に入っていますね。(教員 A)
	成績評価用のファイルを作ること	紙ベースでも、そういう持ち歩く成績評価用のファイルを作って。一応学年主任になってからは、初任の子とか経験若い子とかには、こういうのもつけてくのだよ、みたいな。(教員 C)
	自己評価であること	自己評価ですね。あとはその係ごとにもその都度っていうのはなかなかできないので、まあそれも学期末に、係、今学期の係の活動どうだった、みたいなのを話し合っ。まあふりかえるみたいなのは参考にはしますね。(教員 E)
	座席表を使って評価すること	振り返りシートは同じように、特別活動も話し合い活動ならそういうような紙、学級活動で何かいろんなことをやった後としたり、小さなふりかえりの感想メモみたいなものをためて評価をしますし、それこそ、座席表を使って、評価をしていきたいと思います。(教員 F)
各活動の先生達が評価欄、クラブカード、委員会カードに子ども達に書いたものを評価すること	あとクラブ活動、委員会に関しては、各活動の先生達が評価をしているので、その評価欄、クラブカード、委員会カードに子ども達に書くのですね。(教員 C)	
○の付け方	委員会活動の委員長になった子に○をつけること	児童会活動は、委員会活動の、委員長になった子とか、○をつけちゃいます。(教員 A)
	意欲あるかどうかで○をつけること	でも何割とかって、丸つけるときは結構、よっぽど、本当にがんばった。やっぱり見とれていない分、そういう風になる、なっちゃうことは、本当によかった子だけって。(教員 G)
	担任の主観で○をつけること	3 学期制で考えたら、1 学期、○をつけるとは、いくつかの観点について、僕はつくつけない判断した時に、一つの観点を絞ってですか。3 学期は 4 分の 3 ぐらいつけます。逆に、ついてないと、僕自身も自分の指導が問題あるかなということもあるのですよね。ついてないって渡すって、自分の指導の在り方の問題だし。そういう意味で、一学期は、僕自身もやっぱりつけられない感がありますね。始めていた子どもたち、数か月しか経ってない中で、本当にその子をそうなのか、こうなのか、簡単に判断できない。1 学期の中は、半分つけてないと思いますね。(教員 H)
割合	半分を超えていることはないこと	半分は以下ですね。基本的にはとても優れている子しかつけてないので、2 割以下だと思えますけど。ただ、みんなはよくやっていると思います、だけどもあまりつけません。(教員 F)
総合所見の記入	教科の学習・生活・特別活動の 3 視点で書くこと	一応、総合所見は学習のことと、生活のことと、特別活動の 3 つの視点をなるべくいれようと私は書いていて。特に特活のがんばりが多いときは、まあ欄の容量もあるので生活のことは触れなかったのですが、基本的にはその 3 つのポイントで。(教員 A)
	基本的にその子に一番関わるようなことを記入すること	基本的には、最初人格的なことを書くので、朝は元気よくいつも挨拶していて、見ているこっちも元気になりますとか、挨拶について、礼儀についてと思いますけど。友達に対して、いつも優しく接しています、友情とか、思いやりがあったりするのですけど。まず、一行目にそういう文を全員書くようにしています。あいさつか、友情か、なんか基本的に生活習慣とか、何か変えますけど、基本的にその子に一番関わるようなことをまず一行目に書くようにしています。(教員 D)
	子どもの自主性によって評価すること	自分達で作るのです学期ごとに。小学校はそれが多と思うのですけど。当番的なものと、自主的にこう自分達でグループを作って、まあ簡単な遊び係りみたいな、クラスの遊びを企画して、水曜日の休み時間にみんなに遊びをコーディネートするみたいな。やらされてやるのではなくて、自主的にできているというところに関しては評価すると。(教員 A)
評価の困難さ	規準に基づく評価が難しいこと	特活はいろいろな項目があるじゃないですか。特活の先生に本当に申し訳ないですけど、道徳みたいに何か形に残るものがないですし、学級活動から話し合い活動をして、討論とかやっていたら何か形になるかもしれないかな。このあたりで行動とかを見るしかないの、本当にこっちの主観とかかけよう入っていますね。なので、先生によってとらえ方が違いますし、自分自身も主観が若干入っているところがあるかな。その規準は難しい。(教員 J)
	評価文例を選択するのが困ること	今、結構、教育技術みたいな雑誌には、毎年学期末には評価文例がいろいろ出てきますけど、あれは一般的ないろいろと出ているのだけど、あえて文言をどういった視点の時に使えるとか、考えて考えると、言葉みたいな組み合わせでできましていう、そういうことが評価ない。現場の初任者が、僕がそういうふうに見取ったのですけど、でいうところをすごく大事で、言葉遊びになって記述するより、僕の見方とベテランの先生の見方が違って、そこは何なのだろうかってこう考えたりして、じゃそこ、言葉で表す作業自体に本当の評価大切さがあると思うのですよね。きみの見ている観点がちょっと違うじゃないかって、ベテランの先生から言われるときに、僕はでもこういうふうな観点で子どもを見た時にこの姿につながっていると思うのですね。ベースの共有と、どれだけベースを引き出しとるか大事かなと思いますけど。(教員 D)

3-3 インタビュー調査の考察

10名の小学校教員へのインタビュー調査の結果、特別活動を評価する方法は必ずしも一貫しておらず、統一の規準が見当たらなかった。また、評価の判断の内容は多様であり、特別活動において育成を目指す資質・能力をふまえた評価の仕方については、強くは意識されていないことがわかった。さらに、評価観点についても十分には意識されていなかった。学級担任等が行う特別活動の評価については、実践する活動や実践した活動、感想等を「学級会ノート」や「振り返りカード」等へ記載させる形式で評価が行われているものの、その評価内容は学級担任の中だけで蓄積されており、それらが指導要録や通知表に反映される。

(元 笑予)

4 学習指導案の評価表現分析

4-1 特別活動評価表現分析

学習指導案の評価表現分析の目的は、地方公共団体が推奨する特別活動のそれぞれの評価表現の傾向を調べることである。そのための方法は、まず、小学校の学習指導案の本時の計画から評価表現を抽出する。そして、新学習指導要領の特別活動において育成を目指す資質・能力である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3観点に活用できる評価表現のリストを作成する。

対象とする学習指導案は、国立教育政策研究所教育課程研究センターが収集した教育情報共有ポータルサイト「学習指導案」に掲載されている学習指導案14,163件(2016年11月現在)の中から児童の評価規準や評価の観点を抽出する。小学校特別活動の学習指導案は379件あった。その中で、登録が最新のものからさかのぼって小学校の学習指導案100件を分析対象とした。

4-2 自己組織化マップの活用

評価表現リストを作成する前段階として学習指導案の評価表現データをクラスタリングするために、テキスト・マイニングのためソフトウェアKH Coderを活用して自己組織化マップを作成した。自己組織化マップ(SOM: Self-organizing Maps)とは、ニューラルネットワーク(神経回路網: Neural Network, NN)の一種であり、大脳皮質の視覚野をモデル化したものである。ヘルシンキ大学のコホネン(Teuvo Kohonen)により1980年代に発表された。

学習指導案データベースは最新のものから小学校100件としたが、総抽出語数は8,667語、助詞・助動詞を除いた分析対象語数は3,845語、異なり語数は872語、評価語として分析対象となる異なり語数は714語であった。文は359であった。集計単位は文とし、分析対象とする語の最小出現数を10とした。最小文書数を1とし、品詞による取捨選択については全品詞を対象とした。

その結果、布置される語は 89 となった。自己組織化マップの一辺のノード数を 20 とし、描画の形状は六角形とした。ノードのクラスター化を実施し、クラスター数を 8 とした。学習回数は 1,000 回とした。(図 1)

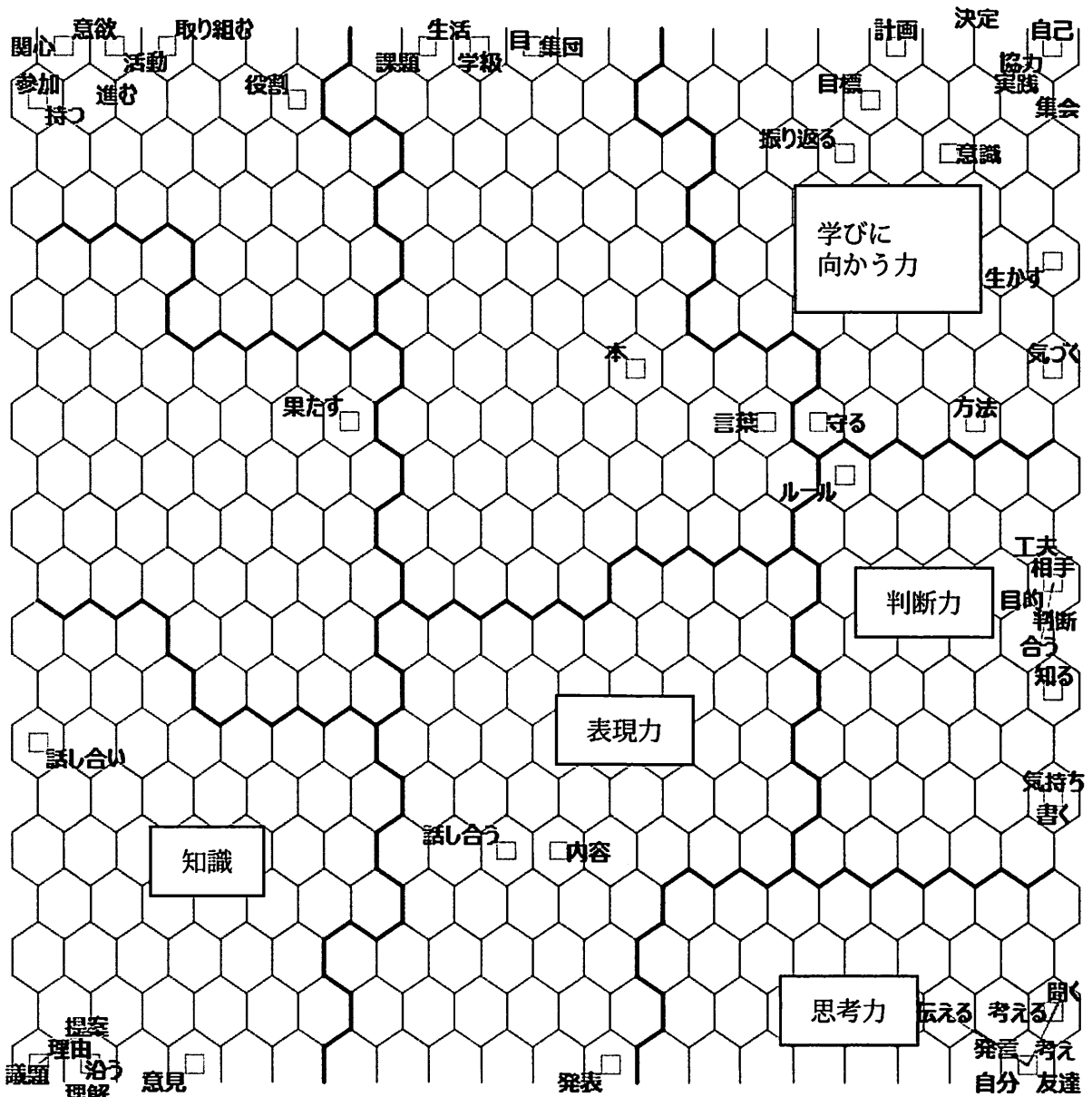


図 1 特別活動評価表現の自己組織化マップ
(布置された語は学習指導案に記載されたものをそのまま活用した。)

4-3 分析の結果

特別活動において育成を目指す 3 つの資質・能力のそれぞれについて、対応するクラスターの選択を試みた。その結果、8 つのクラスターを抽出した。

表2 評価表現リスト（特別活動評価表現のカテゴリー名と関連した表現リスト）

群	観点	クラス スタ 一名	評価語	評価表現例
I	知識・技能	知識	理解、理由、議題、提案、沿う、意見、話し合い	<ul style="list-style-type: none"> ① 話し合いの進め方を理解し、役割を果たしている。 ② 議論にふさわしい内容は何かを理解している。 ③ 提案理由を理解し、理由をつけて、自分の意見を発表することができる。 ④ 自分の考えを提案理由とつなげて発表し、友達の思いや考えを理解した上で、よりよい方法や実践の仕方を考えることができる。 ⑤ 議題や話し合いのめあて、提案理由を理解することができる。 ⑥ 議題、提案理由、話し合いのめあてを理解することができる。 ⑦ 提案理由を理解し、話し合いに参加しようとしている。他
II	思考力・判断力・表現力等	思考力	自分、友達、考え、考える、聞く、発言、伝える	<ul style="list-style-type: none"> ① 話し合いの内容や提案理由を考えながら、自分の意見を持ち、話し合っている。 ② 友達の意見を聞き、自分の考えと比べようとしている。 ③ 話し合いの中で、自分の考えを述べたり、友達の考えを聞いたりしながら、学級会議に参加できる。 ④ 友達の気持ちを考えながら最後まで聞き、自分の考えをはっきりと発言することができる。 ⑤ 相手の気持ちを知るヒントを考えたり発言したりしている。 ⑥ 自分の考えをその理由とともに友達にはっきりと伝えることができたか。 ⑦ 自分の考えを友達にわかりやすく伝えることができたか。 ⑧ 根拠を明らかにして自分の考えを伝えている。他
II		判断力	判断、相手、目的、工夫、合う、知る、気持ち、書く	<ul style="list-style-type: none"> ① 出された意見を比較しながら考え、判断することができる。 ② 自分や友達を見つめ直す活動を通して、「安心して気持ちを伝えられるクラス」について考える。また、そのための自分の課題や目標を持ち、自分には何ができるかを判断していくことができる。 ③ 自分に合った、よりよい解決方法などについて考え、判断している。 ④ 話し合いで出された意見がルールづくりの条件に合っているかどうか判断することができたか。 ⑤ よりよいかかわりをつくるために、自分に合った解決方法や目的を達成できる集会の内容について考え、判断し、発見したかかわり方を使って友達の状況に応じて励ましや助言や手助けをしている。 ⑥ 友達のよさ+まねたい自分の気持ち+態度といった要素を書いている。他
II		表現力	発表、内容、話し合う	<ul style="list-style-type: none"> ① 話し合う内容について考え、話し合いに自分の考えを持って話し合いに臨もうとしている。 ② 議題に対して自分の考えを進んで発表し、めあてに合う目的や練習方法を話し合い、力を合わせて実践することができるようにする。他
III	学びに向かう力・人間性等	学びに向かう力	自己、実践、協力、決定、集会、計画、目標、振り返る、意識、生かす、気づく、方法、守る	<ul style="list-style-type: none"> ① 自己成長や問題解決を図ろうとしている。 ② 自己の目標や課題を明らかにし、課題に対応していく考え方を理解している。 ③ 目標を持って友達と協力して活動できるように、自分にできる方法で行動目標を自己決定している ④ 自己決定した目標に向かって、継続して実践をしている。 ⑤ 日常生活における自己の課題を見出し、自己を生かしながら、よりよい解決方法などについて考えている。 ⑥ 自分の食の課題に応じた自己決定をすることができる。他

その中で新学習指導要領の資質・能力に関連が強い評価語を含むクラスターとして5つ抽出し、「知識」「思考力」「判断力」「表現力」「学びに向かう力」と命名した。さらに、各クラスター内に出現する抽出語と学習指導案の内容から、テーマの主題を読み取るために5つのクラスターを特別活動において育成を目指す資質・能力としての3つのカテゴリーに分け、「Ⅰ知識・技能」「Ⅱ思考力・判断力・表現力等」「Ⅲ学びに向かう力・人間性等」と対応させた。各群の頻出語と内容は、以下のように示された。(表2)

「Ⅰ知識・技能」について、「知識・技能」に直接関連するクラスターは見いだせなかった。「知識・技能」は中央教育審議会の企画特別部会では協働、意義、理解といったキーワードを含んでいる。それらの中で、自己組織化マップでは「理解」のみ抽出できた。そのため、分析対象とした学習指導案の評価表現の中で、「理解」を含むクラスターについては活用できるとした。

「Ⅱ思考力・判断力・表現力等」について、「思考力」「判断力」「表現力」という3つのクラスターが活用できる。なお、分析対象内に「思考」という単語自体も存在し、自己組織化マップ内にも配置されたが、文脈上「思考力」という意味ではなかったため、採用できなかった。そこで、思考を「考え(る)」と置き換え、評価語として採用した。特に「合意形成」については、新学習指導要領における資質・能力の視点の1つとして重視されているものである。

「Ⅲ学びに向かう力・人間性等」についても、直接的に関連するクラスターは見いだせなかった。「学びに向かう力・人間性等」は中央教育審議会の企画特別部会では自主的・実践的、人間関係をよりよく構築、集団生活をよりよく形成、自己の生き方、自己の実現、態度といったキーワードを含んでいる。そのため、「自己」を含む「学びに向かう力」クラスターが活用できるとした。

自己組織化マップによると、特別活動では、「知識・技能」が1クラスター、「思考力・判断力・表現力等」が3クラスター、「学びに向かう力・人間性等」が1クラスター活用できるため、育成を目指す資質・能力としては現在までの学習指導案では、「思考力・判断力・表現力等」が中心であったことがわかる。

これらの各クラスターに分類された学習指導案の評価表現を活用して、現在の特別活動の具体的な授業実践が評価可能かどうか試みることにする。対象として取り上げるのは東京学芸大学附属竹早小学校の学級活動と、そして、一般の公立小学校でも同様に評価可能か確かめるため、東京都内の公立小学校の学級活動の2例とした。

(林 尚示)

5 評価表現リストを活用した学級活動の授業分析

5-1 分析方法

小学校特別活動(学級活動)の授業のビデオ映像を分析対象とし、授業内の各場面において、評価表現リストが適用できる場面があるかどうかを確かめた。次に、自己組織化マップのクラスターをもとに、評価語群が属するクラスターの上位にある、特別活動において育成を目指す資質・能力として

の「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の評価観点に置き換えることで、授業内の各場面がどの観点の評価場面にあたるかを分類した。なお、映像による分析は、活動場面と評価表現との対応が観察で可能かを確かめることが目的であり、学習指導案に示された各授業独自の評価観点は考慮していない。また、分析には映像分析ソフトウェア「Studiocode」を用いた。Studiocodeで映像データをもとに、タイムラインに沿って「評価表現リスト」に対応する各活動場面を、観点別、時間別にコーディング（ラベル分け）し映像分析した。

5-2 分析結果

東京学芸大学附属竹早小学校の学級活動の分析

学級活動で「評価表現リスト」を活用できるかどうか、第6学年の学級活動（1）の授業を対象に分析を行った。授業は、2016年12月に行われたもので、内容は学級目標の達成度の確認及び改善の話合い活動であった。指導した教員のねらいは「学級の全員がもっと仲良くなれるようにし、決めた学級目標を活かして学校内外で行動でき、自己の将来とのつながりについて考えられるようにする。」であった。班ごとに意見をまとめ、全体で議論し、最後に個人で振り返りをまとめるという展開であった。この授業について、評価表現例によって評価観点を定められると考えられる場面を抽出した。（図2）



図2 Studiocode コーディングの結果（東京学芸大学附属竹早小学校第6学年学級活動）

①「知識・技能」のコーディング

学級全体の話合い活動の場面において、司会の児童や、話合いに参加している児童について、評価

表現例の中では「話し合いの進め方を理解し、役割を果たしている」に対応して評価できる場面となっている。また、それぞれの発言内容を通じて「議論にふさわしい内容は何かを理解している」等にも対応した評価ができる。

②「思考力・判断力・表現力等」のコーディング

班別や学級全体での話し合い活動の場面において、各班での話し合いへの参加を見取ることができたため、評価表現例の「話し合いの内容や提案理由を考えながら、自分の意見を持ち、話し合っている」や「出された意見を比較しながら考え、判断することができる」等に対応させて評価することが可能となる。

③「学びに向かう力・人間性等」のコーディング

終盤の振り返りで、学級目標を達成させるために、集団の中で、今後自分ができることについて個別に考えをまとめる場面があり、評価表現例の「自己成長や問題解決を図ろうとしている」や「自己の目標や課題を明らかにし、課題に対応していく考え方を理解している」等に対応した見取りができる。

東京都内の公立小学校の学級活動の分析

次に、学校や学年が変わっても同様の分析が適用できるかを確認するため、東京都内の公立小学校の第5学年の学級活動(2)を対象にして分析を行った。授業は、2017年3月に行われたもので、内容は学級目標の達成度の確認であった。指導した教員のねらいは「学級目標を振り返ることを通して、6年生に向けての意識を高めることができる。グループ等での話し合いに自分の考えを持ちながら積極的に参加することができる。」であった。班ごとに意見をまとめ、学級全体へ発表し、最後に個人で振り返る展開であった。この授業について、評価表現例によって評価観点を定められると考えられる場面を抽出した。(図3)タイムラインから、東京学芸大学附属竹早小学校と同様に「思考力・判断力・表現力」を中心としつつ後半で「知識・技能」についてコーディングされていることが読み取れる。

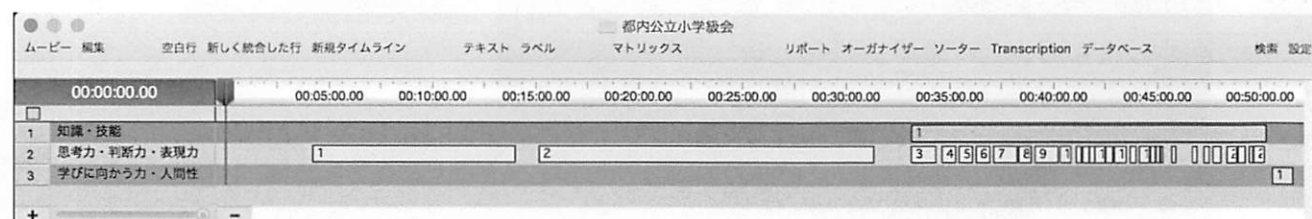


図3 Studiocode コーディングの結果(東京都内の公立小学校第5学年学級活動)

①「知識・技能」のコーディング

学級全体の話し合い活動場面において、挙手して意見表明する等の、発言や円滑な話し合いのためのルールについての理解や実践の様子が、評価表現例の「話し合いの進め方を理解し、役割を果たしている」に対応していると考えた。また、各発言内容から「議論にふさわしい内容は何かを理解している」を評価できると考えた。

②「思考力・判断力・表現力等」のコーディング

班での話し合い活動の場面において、評価表現例の「話し合いの内容や提案理由を考えながら、自分の意見を持ち、話し合っている」等に対応していると考えた。

③「学びに向かう力・人間性等」のコーディング

授業終盤、教員から来年度（最高学年）になるにあたりどのような成長をするべきか、と問いかけられて児童が個別に考える場面があり、それが評価表現例「自己成長や問題解決を図ろうとしている」等に対応すると考えた。

以上から、今回分析した2つの授業実践例については、評価表現リストを活用して、評価表現と活動場面对応させることができた。

（布施 梓）

6 考察

インタビュー調査によると、特別活動の評価法については、必ずしも学校全体で明確な規準が設定されているわけではない。そして、常に学習指導要領の資質・能力との対応を意識して評価しているわけでもないことがわかってきた。一方で、各地方公共団体が推奨する特別活動の学習指導案を分析すると、特別活動において育成を目指す資質・能力と対応した、評価表現リストを作成することができた。学習指導案から作成した評価表現を自己組織化マップによってクラスター化して作成された新学習指導要領で活用可能な評価表現リストを使うことにより、具体的な学級活動の授業実践の特徴や課題が場面や観点別に明らかにできる。それは学級活動の評価を感覚的ではなく分析的に実施できるといった有効性を持っている。東京学芸大学附属竹早小学校や公立小学校を例とすると、評価表現リストを活用することで、それぞれの教員のねらいの達成状況について、タイムラインに即した詳細な分析が可能となった。本研究により、当該授業での具体的な資質・能力育成の場面が観点別に評価できるようになった。

7 結論

インタビュー調査、学習指導案の分析から、新学習指導要領にも対応した特別活動の評価法開発を目指した本研究の成果は、次の3つである。

第1番目に、インタビュー調査、学習指導案、授業実践を根拠にした、評価表現リスト形式の学級活動の評価法の開発を試みた結果、評価表現と授業との部分的な対応関係について確認できた。このことは、新学習指導要領実施時の学級活動での資質・能力の育成に寄与できるものである。

第2番目に、従来は各教員の経験によって実施されてきた幅のある特別活動の評価であったが、本研究では各地方公共団体が推奨する特別活動の評価表現を集約し、新しい3観点でも活用できるものがあることを確かめられた。このことは、これまでの特別活動の実践と今後の新しい実践が断絶したのではなく、緩やかに継続できるものであることを示している。

第3番目に、Studiocodeを活用することにより、3観点の資質・能力の出現場面や重複場面などを視覚化でき、秒単位のタイムラインによる学級活動の授業分析という新たな研究方法を提示できた。このことは、従来からの教育工学的アプローチによる授業分析を発展させ、新しい特別活動の授業研究の可能性を示したものである。

なお、本研究では、自己実現や社会参画といった特別活動の新しい視点について、これまでの学習指導案から抽出することには限界があった。また、残された課題は、評価表現リストを活用した評価法が、他の多くの特別活動の実践に適用できることの検証である。このことについては、今後の研究で取り組んでいきたい。

(杉森 伸吉)

8 参考文献一覧

1. Barney G Glaser, Anselm L Strauss (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (B.G. グレイザー & A.L. ストラウス・後藤隆ほか訳 (1996) 『データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか』新曜社)
2. 上森さくら (2015) 「小学校特別活動におけるルーブリック開発とその導入効果の一考察」『島根大学教育臨床総合研究』第14号、pp.89-97
3. 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
4. 佐藤真 (2004) 「特別活動における教育評価—実践的評価方法としてのポートフォリオ評価法」『日本特別活動学会紀要』第12号、pp.33-42
5. 関口貴裕 (2017) 「抽出した資質・能力の各教科等における育成可能性の検討」、東京学芸大学次世代教育研究推進機構『文部科学省機能強化経費「日本における次世代対応型教育モデルの研究開発」プロジェクト報告書 Volume2「OECDとの共同による次世代対応型指導モデルの研究開発」プロジェクト—平成28年度研究活動報告書—』、pp.18-25
6. 根津朋実 (2011) 「『特別活動の評価』に関する課題と方法—チェックリスト法の提案」『筑波大学教育学系論集』第35号、pp.55-65
7. 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2017) 「教育情報ポータルサイト学習指導案」(2017年10月17日取得、http://www.nier.go.jp/contet/contents_select.html)

謝辞

本研究は、文部科学省特別経費(プロジェクト分)による東京学芸大学の研究プロジェクト「OECDとの共同による次世代対応型指導モデルの研究開発」(2015-2018年)における研究の一部として行われた。本研究の遂行にご協力いただいた茅野政徳氏、私立K小学校の先生方、協力校の児童の皆様、ならびにT大学院教育学研究科(教職大学院)の学生の皆様に感謝申し上げます。