

学習としての評価を考える部会

1 研究の内容

(1) これまでの研究から見えてきたこと

本校では、これまで、社会の変化と主体的に向き合う市民の育成を目指した“「学びをあむ」教育課程”の開発に取り組んできた。社会の変化と主体的に向き合うには、そのコミュニティ、自身が大事にする価値観やその前提を問い直し、“自分”や“自分たち”のあり方を考えていくことが必須となる。

そもそも、学校におけるカリキュラムは、子どもたちがよき学び・よき経験ができるようにと学校や教師が構想し、実施し、それを評価・改善していくものである。しかし“「学びをあむ」教育課程”は、学習の構想・評価・改善を子どもたちと教師の共同構成によって行おうとするものである。新領域「てつがく創造活動」を中心に、子ども自身が学習評価・改善の主体となって、“自分”（自分たち）の学びを意味づけ、問題点や改善の方向性を決めていくことが欠かせないと考えます。

これまでの研究でも、子ども自身が自分を見つめ、学びを実感し、自分を知るという、学びをあんでいくための学習評価のあり方について考えてきた。例えば、子ども自身が自己評価の観点を考えることや、「てつがく対話」を「プロジェクト活動」の評価として機能させることなどに成果が見られた。昨年度からは、子どもが評価活動に価値を感じ、自覚的に行うことを目指してきた。その中で、子どもが、自身の活動をふり返り、立ち止まり、意味づけることを通して、自分たちの活動を連続的なものにしていく姿を「学びをあむ」姿の具体と捉え、学習者自身による「学習としての評価」に着目した。

(2) 学習としての評価である意味

評価は、表1のように考えられる(Earl, 2018)。本部会では、学習者が行う評価活動である「学習としての評価」(assessment as learning)について考える。教師が主体の点数付けや指導改善のために行う評価ではなく、教師と子どもが、学びをふり返りながら、次の学びを共同構成していくような評価である。ここに、「学習のための評価」(assessment for learning)も位置づけられる。

「学習としての評価」を子どもたちが自覚的に行うためには、私たちは何をしたらよいのか。学習に内在する「よさ」の内実を学習者自身が意識することで、教師・学習者双方の鑑識眼を鍛えていくことが求められる(お茶の水女子大学附属小学校とNPO法人お茶の水児童教育研究会, 2024)。

表1 評価の種類

評価	目的	評価者
学習の評価 Assessment of learning	習熟度、進学、資格等についての判断	教師
学習のための評価 Assessment for learning	教師が指導を決定するための情報収集	教師
学習としての評価 Assessment as learning	子ども自身による学習のモニタリング、自己調整	子ども

(3) 具体化に向けて

昨年度の評価部会では、このような「学習としての評価」が、子どもたちや教師も含む関係の中で行われることを「関係に基づく評価」として提案している。「関係に基づく評価」(ガーゲンとギル, 2023)は、関係を核とし、学びを刺激し持続させるとともに、関係のプロセスそのものも豊かにするような力を引き出す評価活動の方向性を指し、①学びのプロセスを向上させる、②学びへの継続的な取り組み、③関係の質を豊かにするという効果があるとする。

「学習としての評価」を、より具体的に表したものが「関係に基づく評価」であり、実際に教室で、子ども、教師、保護者などを巻き込む関係に基づき行われることを想定している。図1は、「てつがく創造活動」における「関係に基づく評価」を表している。丸で表しているのは、学びのプロセスである。このように誰もが順調にプロセスをたどるのではなく、行きつ戻りつしたり、矢印で表した期間が長かったり短かったりする。そこには、友だちや教師、ゲストティーチャーなど他者とのかかわりが欠かせない。四角で表したものは、子どもや教師の評価の視点である。どのタイミングでこの視点が働くことが学びを進め、継続していくために効果的であるかは、実践を基に考えていく必要がある。

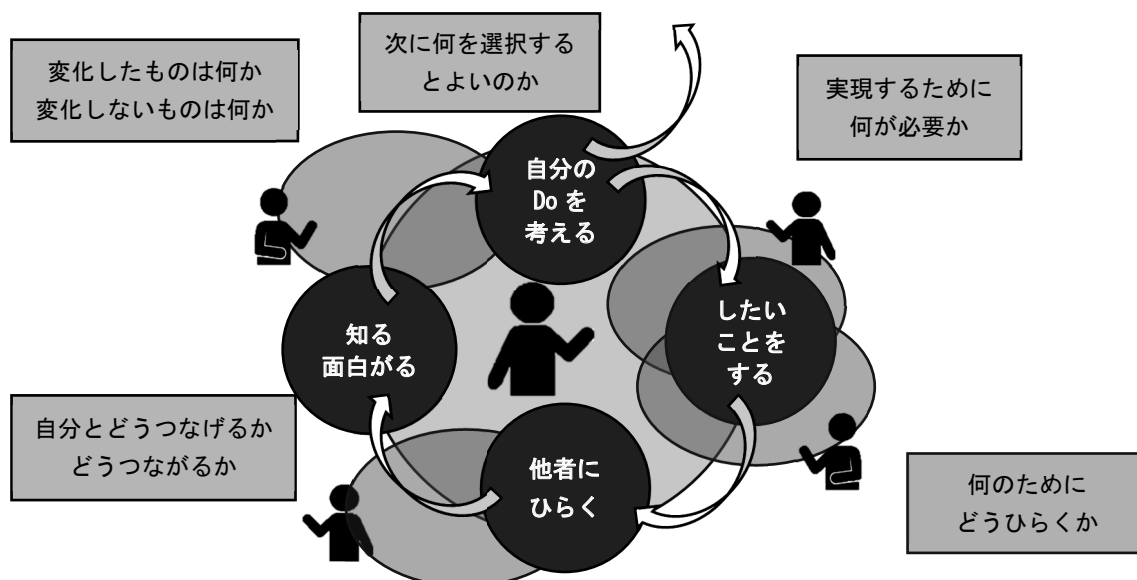


図1：「てつがく創造活動」における「関係に基づく評価」の全体像

(4) 今年度の取り組み

「学習としての評価」が関係に基づき行われるとき、自分たちが自分たちの学びをどう評価していくか、その場面で他者の声はどのように影響しているのか、教師がどのようなビジョンをもってその場をデザインし、具体的にどのような姿勢でかかわっていくか。「関係の中で」とすると、その子・他者・教師・場と、着眼点も複雑になっていく。そこで今年度は、子どもがどう記録し、どう選択し、活動をどのように意味づけているのかの具体を挙げながら、それが「関係に基づく評価」として活動をあみ直していくことにつながる要点や教師の働きかけについて検討・整理することを試みる。もしそれが実現できれば、そのプロセスで、子どもが他者との関係をもとにメタ認知スキルや社会情意的スキルを発揮し、自分の世界を広げていることが実感されていくのではないだろうか。

2 授業実践からみた子どもたちの学ぶ姿

(1) 4年生の実践

① 中学年のでつがく創造活動

プロジェクト型活動（以下、PJ）とてつがくから成る「てつがく創造活動」は、3年生から設定されているが、低学年における学びをボトムアップに見とりながら、一人ひとりの“やってみたい”、“考えてみたい”という思いをもとに活動をつくってきた。

3年生のPJでは、まずはやってみることを大切にし、試行錯誤しながら自分のしたいことにとことん取り組む時間をつくってきた。あわせて、週に1度、サークルの形となって、PJの取り組み状況や今後への思いなどを聴きあい、分かちあうことを重ねてきた。また、てつがくの時間には、PJで生じた悩みや困りごとを共有したり活動の意味を問うたりしながら、疑問や考えを聴きあい、対話することもしてきた。このような活動の中での対話や活動をふまえた対話を通して、“てつがくする”ことを行い、互いの思いを知り、感じ方の違いに気づいたり共感したりする中で、「自分」を見つめていく営みを大切にしてきた。

このような経験をしてきた4年生では、少しずつ、自分のPJのイメージを長く持ちながら、活動を調整して進める姿が見られるようになった。また、様々な形の対話を通して、他者の思いや考えを受け止め、自分を見つめ、困難などを乗り越えていこうとする姿を見守ってきた。そして、活動の意味を問いながら、自分（自分たち）で自分（自分たち）の学びを見つめ、活動の意味を問い直し、よりよくするにはどうすべきかを考える機会を増やしてきた。

また、興味にもとづき活動が始まるPJでは、多様な活動が行われる。活動の場を共有することや、取り組みを他者にひらく機会をつくることで、他者の興味に触れ、他者を知るとともに、互いの思いを

尊重する姿へとつながると考える。そして、このような場が、興味や活動をひろげるきっかけになるとともに、アドバイスをもとに活動をよりよいものへしていこうとする姿へとつながると考えている。

②活動の意味を問い、考える子どもの姿—学びのプロセスを向上させるためには？—

ア ふり返りの視点について考える

4年生から、PJのふり返りを2か月に1度のペースでスライドにまとめることに取り組んできた。そして、印刷をして廊下に貼りだし、互いに見ることができるようにした。

1回目（5月末）はふり返りの視点が示されたスライドを配付し、そこに打ち込むかたちでふり返りを行った。2回目（7月末）は1回目のふり返りをもとに、どのような視点でふり返るとよいのかを考え、それをもとにふり返りを行った（ふり返りの視点については図2を参照）。さらに、3回目（10月末）のふり返りの際には、自分たちが挙げたふり返りの視点を確認し、その視点でふり返ることの意味を考えた。例えば、「大変だったこと・失敗したこと」という視点でふり返る意味については、「よりよいプロジェクトにするため」「結果じゃなくて努力したことを残すため」「もう失敗しないように」「失敗を成功につなげるため」という考えが出され、「自分のプロジェクトのよさ」という視点でふり返る意味については、「自分をよくするため。自分のたりないところへの付けたし、レベルアップ」「みんなにプロジェクトのよさを知ってもらおう」といった考えが出された。さらに、4回目（12月中旬）は、「自分がプロジェクトに取り組む際に大事にしていること」「自分にとってプロジェクト活動とは」という視点などを入れることを教師から提案し、子どもと教師でふり返りの視点について考え、つくってきた。

イ プロジェクトをバージョンアップさせるためにはどうしたらよいかを考える

先述したように、3年生でのPJでは、まずはやってみることを大切に、試行錯誤しながら自分のしたいことととことん取り組む時間をつくってきた。同時に、「プロジェクトはどうしてあるの?」、「発表会は何のため?」といった問いで対話し、活動の意味を考えることもしてきた。4年生では、9月に「プロジェクトをバージョンアップさせるためには?」についても考えてきた（下記参照）。

1回目(5月末)に提示したふり返りの視点

- つくったものの写真やリンク
- 活動内容(何をしたか)
- 活動をふり返って(したことについて自分がどう思うか)

2回目(7月末)のふり返りに向けて、 子どもから出されたふり返りの視点

- つくったものの写真やリンク
- 活動内容
 - ・5月と比べてかわったこと
 - ・工夫したこと、こだわったところ
- 発表会について
 - ・自分たちの発表に対して来てくれた人たちの反応
 - ・他のプロジェクトでよかったところ
 - ・コメントで心に残ったもの、もらったアドバイス
 - ・あそぶデイをやったわかったこと
 - ・困ったこと
- 大変だったこと、失敗したこと
プロジェクト内でこまったこと
- 工夫したいこと、かえりたいこと
- 自分のプロジェクトのよさ

図2：ふり返りの視点



写真1：問いに対して、
まずは一人で考える

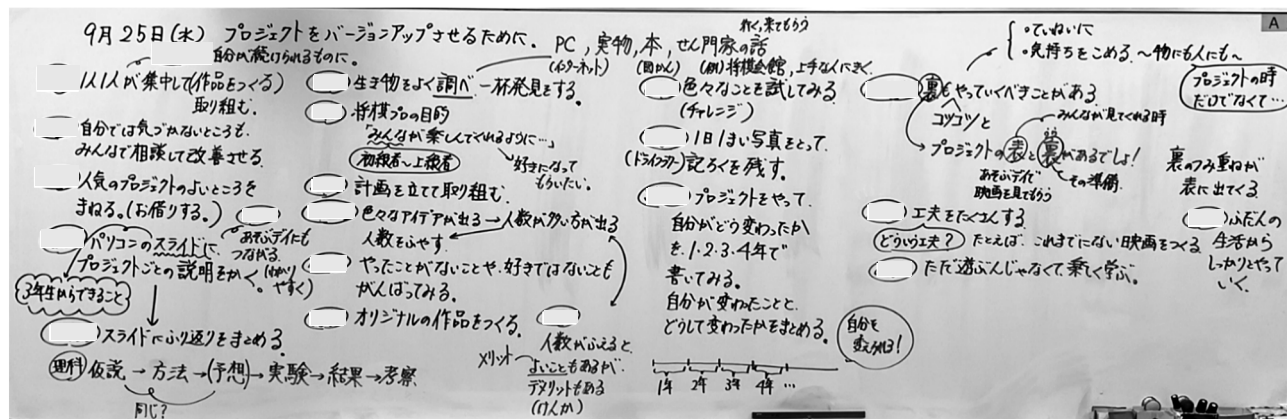


図3：「プロジェクトをバージョンアップさせるためには?」に対する考え（板書記録）

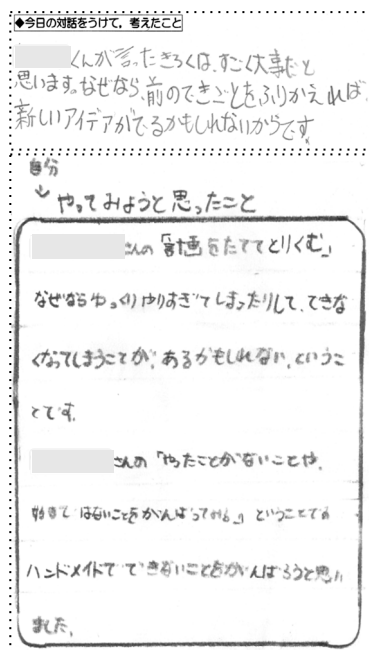


図4：授業のふり返り
(授業を通して考えたこと)



写真2：メンバーで集まり、2週間の計画・活動イメージを共有する。

問いに対して、活動への向かい方だけでなく、計画を立てて取り組むことや記録を残して次につなげることの大切さも話された。また、経験から、インターネットや本、実物をもとに調べるだけでなく、専門家のお話や関連施設に行き学ぶことも挙げられた。図4は、授業を通して考えたことについての子どもの記述である。

それまでは、活動の先のイメージを持つように伝えつつも、具体的に計画を立てて（書いて）取り組むことは促してこなかった。これは、活動は計画通りに進めるものと子どもが思うことや、活動の評価が、単に計画通りに進んだかどうかとなってしまうことへの不安からであった。PJでは、自分のしたい活動のイメージを持ちつつも、さまざまなひと・もの・こととかがわりながら、自分の取り組みについて立ち止まり考え、必要に応じて、寄り道をしてみたり、変化をさせてみたり、・・・そういった営みも大切であると考えてきた。そして、このような考えや思いは、これまでの活動の積み重ねや取り組みの様子から、子どもたちと共有できているのではないかと感じていた。

プロジェクト名:		No.	
メンバー:		() 番号	
プロジェクトの目的:			
2週間の計画:			
日付	活動	進捗	備考
10月17日 (木)			
10月18日 (金)			
10月21日 (月)			
10月25日 (金)			

図5：計画表（記入用紙）

したがって、子どもたちの考えを受けて、図5のように、2週間ごとの計画表（記入用紙）を作成し、それをもとに取り組んでいくこととした。

したがって、子どもたちの考えを受けて、図5のように、2週間ごとの計画表（記入用紙）を作成し、それをもとに取り組んでいくこととした。

③ドライフラワーPJに取り組む子どもの姿ー学びへの継続的な取り組みー

A プロジェクトのスタート

A児とB児は、2学期からドライフラワーPJに取り組み始めた。そのきっかけを、A児は「花屋さんでドライフラワーを見かけて興味をもったから。」と語り、B児は「おじいちゃんの家遊びに行った時に、おじいちゃんがお仏壇にかざってあったお花をドライフラワーにしていたことから、おじいちゃんがドライフラワーを作っているのを見て、私も作ってみたいと思ったから。」と述べている。2人は、PJの時間になると、窓際に席をならべ、持ってきたお花を教室の窓の所に吊るして自然乾燥させてその観察をしたり、校庭の周りに落ちていた植物を集めてドライフラワーの作成に取り組んだりしていた。また、シリカゲルを用いた乾燥方法を知り、それによる作成にも取り組んだ。

イ プロジェクト校外学習ードライフラワーのお店へー

10月、2人はインターネットで調べる中で見つけたドライフラワーのお店に行きたいと言った。その理由は、ドライフラワーの作り方のコツなどを専門の方に教えてもらいたいとのことであった。依頼の仕方を考え、自分達でお店に連絡をして見学の許可をもらい、11月のてつがく創造活動の時間を利用して、校外学習に出かけた。

今日はプロジェクトの校外学習に行きました。ちゃんとルート通りに行けたので良かったです。お店の中はとってもいい香りがしました。何をしつ問したかという、作り方、かざり方のコツ、色の組み合わせ、どうしてこのお店をひらいたのか、ドライフラワーのいいところ、何種類このお店にあるのか、キクはどうしてうまく作れないのかです。これ以外にもいろいろなしつ問をしました。全てのしつ問に答えてくれたのでうれしかったし、すごいなと思いました。ちょうど、お客さんにたのまれ、プロポーズ用の花束を作っていたので見学しました。色の組み合わせをする時にいろんなお花をためしにおくほどいろんな種類があるんだなと思いました。そのことをしつ問してみると、「お店には100種類以上のドライフラワーがあり、名前を忘れてしまうこともある。」そうです。いろんな大きさのリースやブーケなどがあり、とてもかわいらしいお店でした。



(校外学習に行った日の連絡帳に書かれていたA児のふり返りから)

校外学習後、二人の興味は、つくり方に加えてかざり方にも広がっていった。その姿や校外学習のふり返りの記述から、校外学習でのドライフラワーに囲まれた空間と香りの中で過ごした時間や、プロポーズ用の花束づくりの見学など、その1つ1つが、二人の心の中に大きく残ったように思えた。そして、お店の方の思いに触れることで、ドライフラワーのよさを再認識することになり、活動の広がりにつながっていったように感じた。

なお、二人が教室の一角にドライフラワーをかざりつけ始めると、他のPJに取り組んでいた子も集まり、かざり方を一緒に考え、手伝う様子が見られた。かざりつけを手伝っていた手芸PJの子は、つくっていたボンボンを空間の飾りつけに使うことを提案し、それを用いた飾りつけをした。また、手伝いをした新図書PJの子は、コラボ作品として「ドライフラワー物語」という短編小説を作成した。



写真3：教室に展示する姿と展示されたドライフラワー

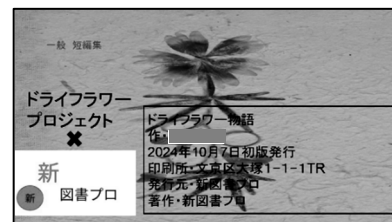


写真4：新図書PJ作成の小説の背表紙

ウ 取り組みを他者にひらくことーPJ発表会ーを通して

2学期末にも、PJの取り組みを学年のみんなやお家の人にも伝えたいという子どもの思いから、PJに関する発表会を行った。保護者の方や友達に自分たちの活動をひらき、付箋に書いてもらった感想やアドバイスをもとに、自分の取り組みを見つめ、今後の活動へとつなげていくようにした。

みんなにドライフラワーを身近に感じてほしいと思ってドライフラワーコーナーを作ったり説明や展示をしました。誰にでもわかりやすい説明を心がけました。工夫したところは、説明のときに、ドライフラワーに触ってもらったり、すごく簡単にできるんだよということを伝えたことです。あまりドライフラワーを作ったことがない人や、知らない人もいたのでどうやったらわかりやすく説明できるのか大変でした。もぞう紙に書いていなくて口で説明したものは、もぞう紙にも書いたら良かったなと思いました。



(B児の11・12月のふり返りの中の発表会に関する記述より)

(2) 5年生の実践

①高学年のでつがく創造活動

昨年度、「『好き』を探究しよう」というテーマで、個人や小グループで自らの「好き」なことに向き合ってきた子どもたちである。今年度も「投げられる球種を増やす」といった個人のスキルアップ〈体験する・上達する〉を目標にPJを立ち上げる姿が印象的であった。

これまでの実践を通して見えてきた中学年と高学年と違いは、活動の継続性と公共性の違いと整理することができる。中学年では複数のPJに参加(かけもち)することで、自分の問いやゴールがはっきりしないまま消えていくPJも少なくない。そこで高学年では、興味の対象に継続して関わること、個の興味が他者とつながることによって、〈深く知る〉〈提案する〉〈伝える〉ための問いに気づきながら活動が更新されていくことを期待している。

今年度は、学級を解体して興味の近いメンバーで集まり、合意できるゴールやそれに向けた計画を立てた。そして試行期間を経た5月末より、本格始動することとなった。(1組;スポーツ系、2組:製作・調理計、3組;制作系、4組;自然・その他)。活動を始めるにあたり、5年生で活かしたいことを考える機会を設けると、〈調べる・まとめる・挑戦する・続ける・まねる・目標をもつ〉など、たくさん探究の仕方が挙げられ、それをセットにして活動することが大事だとして、「探究定食」と名づけた。しかし、実際の活動で使われるのは〈やってみる・続ける〉のみのことが多い。これは、それぞれの行為の大事さは分かっているものの、現状に合わせて効果的に組み合わせることができない状態と言えよう。組み合わせさせて発動するには、問いや課題の具体性と、そこに近づくための見通しである。

初めてのことに「挑戦して」いる子どもたちの活動は、まずは「調べて」「やってみる」ところからスタートする。簡単には上手くいかないもので、しばらくは今できることを「続ける」時間が続く。ここに他者との遭遇によって公共性の度合いを変化させることで、問いや課題が具体的になって、様々な探究の仕方を活用する必要性が生まれる。教師はこのことを意識しながら活動を支えていくが、子ども

たち自身にはどのように自覚されていたのだろうか。学校外の他者との出会い以外に、その自覚を促進できるよう、「関係に基づく評価」をキーワードとしている。

②葛藤を契機に関係の質を変えていく

これまでの研究から、異質な他者との遭遇が子どもたちの課題や葛藤を顕在化させ、学びの自覚が促進される報告をしてきた。ここでは、PJ 間の対話の場によって課題や葛藤が顕在化することに着目する。

海の生き物に関心のある女子4人が集まった海洋生物PJは、「a 推しの海洋生物について詳しく伝える」「b 海洋生物給食メニューを実現する」という目的をもってスタートした。2 学期、新メンバー1人を加えた海洋生物PJは、新たに発足した生き物改PJとのコラボレーションによって、「c 海の生き物を教室で飼う」という新たな目標が加わった。

この間、海洋生物PJでは、「水族館に校外学習に行く計画」と「サメ肉を使ったメニューを試作する計画」も並行して進めていた。校外学習予定日を2週間後に控えた10月末、2学期の活動日が残り少なくなってきて、本腰を入れて「サメ料理の試作」に取り組もうとした海洋生物PJに、判断を迫られる出来事が訪れた。



写真5：計画の修正について話し合う

サメ肉の調理方法は分かったものの、材料の取り寄せに時間がかかってしまい、予定していた「サメのはんぺん」や「モウカザメの煮付け」を作ろうとすると、水族館に行くことを止めて調理実習をする必要がある。以下は、海洋生物PJがこの点について話し合ったときの記録である。

リノ：まず校外学習に行くとしたら、サメの肉は使えないわけだから、11月1日に調理実習をするってことになるんじゃないの。	サキ：まって、そもそも、サメの味をみんなに味わってもらうというのが目的なんだから、料理実習するならサメ肉なんじゃない。
ユナ：校外学習に行くっていうのは先に決まりなの？	ユナ：でも、いきなりサメじゃなくて、一回練習してからっていうのもあるかな。
キラ：ここまで準備してきたから、校外学習はいった方が良くないかな。っていうか、行きたい。	サキ：煮付けだったら、練習しなくてもいいんじゃない？
リノ：（白身魚の）すり身でやれば、調理実習もできて、遠足も行けるってこと。	T：ちょっと待って、はんぺん作るんじゃないかって？
	アンズ：モウカザメの煮付けも見つけたんですよ。

話を整理すると、子どもたちの選択肢は、次のようになる。

- ① 11月8日にモウカザメを使ったはんぺんを調理実習をし、水族館には行かない
- ② 11月1日に白身魚を使ったはんぺんの練習実習し、11月8日に水族館に行く
- ③ 11月8日にモウカザメの煮付けを調理し、水族館には行かない

論点は、サメの代わりに白身魚を使ってはんぺんを作るか、校外学習を諦めて、比較的調理が簡単なモウカザメの煮付けを作るかである。この選択について、別のPJに意見を求めたのが次の記録である。

リョウ：サメのはんぺんを作るってのと、水族館に行くってのは、つながってるの？	とだと思うけど、校外学習の機会は1回しかないわけだから。「やっぱ行きたかった」ってなるから、サメは後からでもできる…
サキ：そもそも海洋生物PJの2学期の目標が海洋生物を食べて味を知ってもらうってことだから。	アンズ：それができない…
ユウリ：水族館は海洋生物のことを知ることじゃないの	ソウヤ：できないならやった方がいいんじゃない
リョウ：とにかく、目標に合ってる方にした方がいい。	リノ：今の時点では、3学期に材料とか、道具とかサメ肉とか準備万端にしてからってことで、明後日白身魚、来週校外学習、3学期にサメのはんぺんって考えてる。
ソウヤ：サメの何とかを作るっていうのは、1学期から聞いてたから、そっちが優先じゃないかな。	ヨウタ：白身魚も海洋生物なんじゃないの？
レント：サメのはんぺん作るって言うのは目標にあったこ	

ここで、「そもそもPJの目的はどっちなの？」と問いかけるリョウの発言に着目したい。自分がPJを移動する際に、「PJの目的が違うから」という理由で入りたかったPJに合流できなかったリョウは、サメの給食を出すことがPJの目的なら、校外学習よりもそれが優先されるべきだと考えている。リョ

ウのように、葛藤場面での選択を支えることになった概念は、その人の中で大事な判断の基準として次の活動に反映されていく。

結果、海洋生物PJは「②水族館にも行き調理実習もする」を選択し、サメ肉の調理実習は3学期に行う事にした。この葛藤をそれぞれがどのように引き受けていたかを見ていくこととする。

昨年からサメ推しで、サメ肉での調理実習を希望していたアンズは、2学期のふり返りには計画・責任・成功というキーワードを挙げて記述している。

①材料		白身魚だけで作る場合は、200グラム必要
1	白身魚のすり身	50グラム
(2	1の中に混ぜて使うサメのすり身	150グラム)
3	ながいも	70グラム
4	卵	1こ分
5	塩	2つまみくらい
6	酢(酢水を作る)	水1Lにつき大さじ1~2

写真6：サメはんぺんのレシピ

計画性	前回、あまり計画を立てないで進めてしまい、上手くいかなかった。サメのはんぺんをつくるつもりだったが、間に合わずに白身になってしまった。計画することの大事さを考えた。
責任 成功	はんぺんを作るとき、失敗しないようにしなくてはいけないという気持ちになったけど、上手くできてよかった。はんぺん作りで2種類作ったのですが、それがどちらも成功して嬉しかったです。3学期の本番でも成功したいです。

アンズは、「計画することの大事さ」という言葉をつかってこの出来事を意味づけている。同時に、「成功する」ことが、アンズの中で大事な価値観になっていることも見て取れる。では、「失敗」とはどのような出来事を指すのだろうか。子どもたちに投げかけてみたい。

校外学習には行った方がいいと考えていたユウリも、計画性と責任をキーワードにふり返っていた。

計画性	2学期にはんぺん作り計画を実行しようと目標を立てていました。でも準備などもあり、試作までとなりました。計画としては遅れてしまったけれど、試作は成功したので自信がついてよかったです。
責任	生き物新PJと協同でアベニーパファーを飼いました。ですが、今はもういなくなっていました。飼うまでの準備はできていたけれど、いろいろな事故もあり、反省の点多かったです。
コラボ	校外学習で生き物新PJと水族館に行きました。ふだんは海洋だけなので、生き物新と行くことで人の違いや良いところに気づけてよかったです。

2学期の自分の成長を「生き物を飼うことの責任、自分たちの行動について、新しく挑戦し実行できたときの達成感である」と一文で表していた。計画することの大切さを感じながら、実行することで得られる達成感に意味を見出している。

白身魚の試作に賛成していたキラは、試作することの意味を次のように綴っていた。

試作	私は料理をしないので、どれくらいの時間がかかるか分からないので、頑張って調べて挑みました。意外と時間がかかってしまいあせりました。校外学習前だったこともあり忙しかったので、より大変に感じました。試作の意味をなすために、実戦で効率よく早く終わらせたいです。そのために作り方をイメージしておいて、万全な状態で取り組みたいと思っています。
----	--

子どもたちの言葉は、葛藤をふり返りながら、自分たちの選択や行為自体をプラスの方向に意味づけている。キラのように、「試作」という出来事に焦点化しているのは興味深い。この焦点化の仕方に、リフレクションへのつながりを見出すことができよう。

校外学習に行かないでサメ肉で調理したいと考えていたサキは、自分の選択とは違った結果になったことを次のように綴っていた。

最初、私は「校外学習を潰してサメの肉で作る」がいいと思ったのですが、見事に2対3に分かれました。そこからはとにかく話し合いました。校外学習に行きたい人ももちろんいたので、その意見を捨てるわけにもいきません。音楽会練習の関係で、二時間連続の日がなかったので、これを逃してしまうと3学期になってしまいます。校外学習の目的が自分たちのゴールとつながっているのであれば行きたいと思いますが、今回の校外学習とゴールにつながりがなかったので、前から持っていたゴールが大切なのではないかと思い、その意見には賛成できませんでした。でも、何を言っても「校外学習に行きたい」という気持ちは変わらないとわかったので、半ば強制的に(?)1の選択肢になりました。

このことを一言で表すと、「回り道にも意味がある」と言えると思います。校外学習に行ってみて、勉強になることがあったし、白身魚で作ってみたのは、いきなり急いで本番をするよりもよかったかなと思っています。

「前からもっていた自分たちのゴールを大事にしたい」は先の対話で語られていた価値観である。しかしサキは友達の変わらない想いを引き受けて、この出来事を「回り道にも意味がある」と意味づけている。サキの2学期のふり返しシートの観点を見ると、「目標達成」と「計画する」という概念語を使ってまとめられていた。これらが、サキの見つけた回り道の意味だと言えよう。

このような経験の言語化は、プロジェクト型活動において「見通しをもった計画」や「自分たちの目標を意識した選択」が大事な観点であることを、一連の物語りを共有した人たちの間で自覚されている。

自分の経験を物語ることは、それ自体が「学びとしての評価」であることに加え、その物語りを共有することで、関係の質を変えていく契機となる可能性をもっている。

3 今後に向けて

4年生の実践では、「関係に基づく評価」活動により、子どもが、①学びのプロセスを向上させる姿、②学びに継続的に取り組む姿が見られた。子どもたちが活動を進める中で、ときに立ち止まり、自分で自分や自分たちを見つめ、よりよいものにしていこうとするためには、自分を見つめていくための他者や自分の世界を広げていくような他者の存在が必要であり、他者とつながる場の重要性が改めて明らかになった。また、教師自身、子どもたちの興味や思いを大切に、自分の知らない世界や考えの違いを面白がる、一緒に考えていくことをたのしむという姿勢が大切である。このとき、活動が計画的であることよりも、他者とのかかわりの中で起こる偶発性にこそ、学びの価値があるのではないだろうか。

5年生の実践では、子どもたちがエッセイや自己評価シートを書くことによって、自分の経験を物語ったり、意味づけ直したりする姿が見られた。高学年では、このように公共性の度合いを変化させることで、子どもたちの課題や葛藤を顕在化させ、プロジェクトに起こった出来事について対話したり、ふり返って記述したりすることが、③関係性の質を変化させていくことにつながると考えている。一方、関係の質を変化させることはとても時間がかかる営みであり、個や学年の履歴にも大きくかかわるところがある。教師も子どもも、記録することを通して、多様な視点から自己を見つめ直すことが大切であることも見えてきた。

今後の課題として、教師も、子どもも、保護者も、「評価観」を変えていく必要がある。子どもとともに、「評価って何だろう?」と考えていきたい。評価としての批判と、否定は違う。他者に褒められることも、けなされることも、評価のすべてではない。他者とかかわりながら、自分がよりよく変化したと自覚できることが、または、自分の中で変化しないことに気づき、自分を知ることが、「学習としての評価」の積み上げにより実現するのではないだろうか。

(岡田博、片山元、神崎、久下谷、杉野)

引用・参考文献

Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. California: Corwin Press, 25-33.

ケネス,J.ガーゲン, シェルト.R.ギル (2023) 「何のためのテスト? 評価で変わる学校と学び」, ナカニシヤ出版, 59-65.

お茶の水女子大学附属小学校、NPO 法人お茶の水児童教育研究会 (2024) 「第 86 回 教育実際指導研究会 発表要項」, 18.