



**KANSAI
UNIVERSITY**

教職支援センター一年報

2020

関西大学 教育推進部
教職支援センター

『教職支援センター一年報 2020』目次

投稿原稿

<報告>

「職業指導」教員免許取得とキャリア教育専門家教員の養成 一職業指導科教育法における実践から一 関西大学非常勤講師 井上 仁志……	1
実践報告 コロナ禍において歴史から学ぶ教材の開発と授業実践 関西大学非常勤講師 柴田 洋一……	13

<小論文>

総合的な学習の時間の評価を考える 関西大学文学部教授 若槻 健……	25
-----------------------------------	----

<ショートレポート>

高校国語科新課程移行のための実践 関西大学非常勤講師 榊井 英人……	30
------------------------------------	----

1. 教員の養成の目標

関西大学教職支援センターの基本理念 ……	35
----------------------	----

2. 教員の養成に係る組織

教員の養成に係る組織 ……	36
---------------	----

教職支援センター規程 ……	37
---------------	----

3. 教員の養成に係る授業科目

教職に関する専門教育科目および科目担任者一覧 ……	40
---------------------------	----

4. 教員免許状の取得の状況

各学部・大学院で取得できる教員免許状の種類・免許教科 ……	46
-------------------------------	----

介護等体験 参加者数 ……	48
---------------	----

中学校・高等学校教育実習生数 ……	49
-------------------	----

教員免許状取得状況・免許取得者数一覧（学部・大学院） ……	50
-------------------------------	----

教員免許取得までの諸手続き ……	57
------------------	----

5. 教員への就職の状況

教員採用試験合格者状況・合格者数 ……	58
---------------------	----

教員採用試験「大学推薦」の応募状況・合否結果 ……	60
---------------------------	----

6. 教員の養成に係る教育の質の向上に係る取組	
介護等体験事前指導について	61
2年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について	62
3年次生対象「教育実習受講希望者ガイダンス」について	64
「教職課程・教員養成フォーラム」について	66
教員採用試験合格者との情報交換会について	68
教職専門科目担当者研究会について	69
教員採用試験に向けて～支援制度を積極的に活用しよう～	70
教職支援センター 利用状況	71
教職関係ガイダンス日程	72
7. その他	
教員免許状更新講習一覧	73
関西大学教職支援センター年報投稿規程・執筆要領	74

総合的な学習の時間の評価を考える

関西大学文学部教授 若槻 健

1. はじめに

本稿では、総合的な学習の時間の評価のあり方について、ある小学校の事例をもとに検討し、子どもたち自身の課題設定と振り返りの重要性を示していきたい。

評価には、子どもたちを序列・選抜する機能もあるが、ここでは「子どもたちの学力や発達を保障するために、教育活動に反省を加えて、修正・改善する」（本所 2021）機能に焦点を当てる。すなわち、子どもたちの成長を促す評価についてである。それは、学習の前提となる学力や生活経験の実態や有無を調べる「診断的評価」や、これまでの学習を振り返り学習の見通しを立てる「形成的評価」、最終的な到達度を測る「総括的評価」から構成される（本所 2021）。

「形成的評価」や「総括的評価」に関して、総合的な学習の時間の評価は点数のような数値化ではなく、「観察」「制作物等」「ポートフォリオ」「パフォーマンス」「自己評価や相互評価」「他者評価」が求められている。しかしながら、子どもたち一人ひとりが何ができるようになれば高い評価なのか、どんなレポートがA評価で、D評価の子どもはどこをどう改善すればC評価だったのか、実際の教室ではまだまだ必ずしも明示されていない。教師の側でも全体像を見て漠然と評価していることも少なくないであろうし、ルーブリック表のように基準を設けていたとしてもそれは子どもたちに明示されているとは限らないのが現状であろう。

見通しを持って学習に取り組み、自身の学習成果を振り返るためには、評価が教師によって実施されるものにとどまらず、子どもたち自身が自ら行うものとなることが求められる（なお、子どもたち自身とは、一人ひとりの子どもたちでもあるが、同じ学習課題に取り組む学習集団でもある）。学習の過程において、どのように自己評価が行われうるのか、学びを促す評価はどのようなものか、実践例から考えてみたい。

2. 総合的な学習の時間「いまとみらい」

（1）「社会参画力」をはぐくむ

本稿で取り上げるのは、筆者が助言者としてかかわっている大阪府の高槻市立第四中学校区の総合的な学習の時間「いまとみらい」である。同校区は、富田小学校、赤大路小学校を含めた1中2小が連携型の小中一貫校として教育実践を行っており、カリキュラムも9年間の学びを見通して一貫性を持たせるようにしている。学校の教育目標と校区共通の教育目標に「社会参画力」を掲げ、特長的な教育活動を積み重ねている。「社会参画力」は、「社会（家庭・学校・地域・社会）の中にどんな課題があるのかを見出し、その課題解決のために今まで身につけた知識（学びの倉庫）を総動員し、自らが社会を構成する一人として自らの意志で社会の運営に関わり、一員として何らかの役割を果たすことのできる力」であり、「人とつながり、社会を創る（作り変える）」ことにつながる力である（ゆめみらい学園、2019）。「①矛盾や困難を乗り越え、じりつして生きていく力、②社会の中から課題をとらえ

解決する力、③人や社会に働きかける力、④学ぶ意味をとらえ、学んだことを社会に生かす力」に分かれ、さらに細かく 10 の力に整理されている。

10 の社会参画力は、自分で決めて行動しようとする「じりつ力」、自分にできることを見つけて取り組もうとする「推進力」、困難なことでもねばり強く取り組み続ける「持続力」、よりよい課題解決の方法を選択できる「課題設定力」、より効率的に課題解決に取り組む「実行力」、取り組んだことをふり返り、学びを整理して言語化する「ふり返り力」、いろいろな立場や考え方を大切にして聞いたり伝えたりする「コミュニケーション力」、自分の関わる社会の範囲を広げ、さまざまな人と協働する「協働力」、自分の考えや学んだことを分かりやすく、よりよい方法で発信する「発信力」、取り組んだことの価値を感じ、自分たちの「みらい」に生かす「みらい力」である。

この 10 の社会参画力には、それぞれステップ 1 から 3 までの段階が設定されている。例えば、「じりつ力」では、①「自分で決めて行動しようとする」、②状況を踏まえて、自分で決めて行動しようとする」、③「状況に流されず、自分で決めて行動しようとする」といったものである。このステップ表の意義については、後述したい。

(2) 総合的な学習の時間「いまとみらい」

「社会参画力」は、すべての教育活動を通じて育成がめざされるが、特に、生活科及び総合的な学習の時間を活用して 9 年間を通じて行われる「いまとみらい」の取り組みは、社会参画力育成を直接的にめざした取り組みとなっている。

・温度計を上げる

「いまとみらい」は、家庭・学校・地域・社会の「温度計を上げよう」という観点から 9 年間を通した単元計画が立てられている。たとえば、家庭の温度計を上げるとして、小学 2 年生では、「まかせて！おうちのこと—自分だって大事な家族の一員。おうちの温度計を上げるためにどんなことができるだろう」という取り組みを行っている。学校の温度計を上げるものとしては、小学 4 年生の「遠足改革プロジェクト—自分たちで遠足を改革。学年のつながりを見直し、温度計が上がる遠足を作り出そう」がある。さらに、地域の温度計を上げるものとしては、中学 1 年の「つくろう！みんなにやさしいまち—みんなにやさしいまちにするために必要なことは何だろう。町の中から課題を見つけ、「福祉」の視点で参画しよう」がある。そして、社会の温度計を上げるでは、小学 5 年生の「私たちのフードアクション—「食」を通して今の社会を見つめよう。「食」を身近に感じもっと楽しめるアクションプランを創りだそう」などがある。

いずれも「今の課題にしっかりと向き合い、未来をよりよく生きていくための力」をつけるために考えられた単元である。そのために、地域の人々をはじめ、多様な人々との「出会い」を大切にしている。人々との出会いから社会の課題や人の温かさを知り、自分たちがその社会の構成員として解決のために知識を総動員し、行動していくのである。取り組み全体のプロセスを示すのが下記のステップ 1～3 である。

ステップ 1「生きる意欲を高める」—たくさんの人や文化に出会うことで、自尊感情の基盤

をつくる

ステップ2「豊かな心を耕す」

ステップ3「まちづくりに参画する」—自分とまちに誇りを持ち、多様な人とまちの文化をつくろうとする心を育む。

・ひとりぼっちのいないまちづくり

2017年度の中学1年生は、「ひとりぼっちのいないまちづくり」という課題に取り組んだ。地域で一人ぼっちになりがちなのはいるか、いや自分たちのクラスにもそんな仲間はいないかと思いを巡らし、自分たちにできることを考え行動に移していった。まず、生徒たちは、7つのテーマに分かれ、テーマにかかわる地域の人から話を聞いた。テーマは、「小学生未満」、「小学生」、「お年寄り」、「親・大人」、「引きこもり」、「障がい者」、「中学生」である。中学生グループでは、一人ぼっちで苦しむ仲間を描くミニ動画を作成したり、居場所となる「カフェ」をつくる提案などを行った。「小学生未満」グループでは、地域の子ども食堂開催に合わせ、小さな子どもたちが楽しめるゲームやレクリエーションを考え、実施した。

取り組みを通じて、生徒たちは地域の問題を自分たち自身の問題ととらえることで、地域への帰属感を高めていった。同時に地域には様々な困難を抱えた人々があり、かれらを支える人や仕組みがあることを知った。人と人とのつながりを大切に、まちの一員として自分たちのまちをよりよくしていこうとする社会参画力が高まったと思われる。

(3) 子どもたちに可視化(共有)される学習のプロセスと評価基準

このように、「いまとみらい」では、地域に学び、考え、行動し、地域に「お返し」をしていくという大きな学習の流れがある。学習課題を自分たちがかかわるべき問題だと考え、仲間とともに課題解決に取り組み、学習を振り返る。この学習のプロセスをゆめみらい学園では、「S-RPDCA サイクル」で表現している(ゆめみらい学園2019)。S-RPDCAは、授業中にたびたび提示され、今自分たちが取り組んでいるのは何の段階なのか(Sの段階だとか、Pの段階だとか)を意識して学習することが促されている。

S…Standing: 課題(テーマ)と自分の関係(立ち位置)を見つめる。

子どもを傍観者にしないために、必ず「S」の時間をもつ。課題と自分との関係を見つめることで、問題意識、課題解決の意欲、学習意欲を掘り起こす。学習を進める中で、常に「S」を問い、「S」を深めることを意識する。

R…research: 調べ、考えを広げる

多様な情報からリサーチすることで視野を広げ、自分のできそうなことを考えて解決方法をみつける。(例 昔は? 他の学校は? 他の市は? 他の国は?)

P…plan: 計画する

リサーチしたことを検討し、課題解決方法を具体化するために計画を立てる。

D…do: 活動する

計画した社会参画・課題解決の方法を実践する。

C…check: ふりかえる

取り組んだ結果はどうであったのか、何がうまくいき、何がうまくいかなかったのか、それはなぜなのか学習（学び方）をふり返る。

A…action：活かす

学習サイクルを通して学んだことをいかして、自分を取り巻く社会をよりよくするためにできることを考え、自分の生き方に返し、次の行動意欲につなげる。

3. 考察

「いまとみらい」では、どのように自分たちのまちと関わっていこうとするのか、子どもたち一人ひとりの立ち位置（S=standing）が大切にされている。それは、まちの課題を単に「知識」として知るとか解決方法を「スキル」として学ぶというだけでなく、どんなまちにしたいのか・どんな生き方をしたいのかという自分や仲間の「思い」や「意志」を明確にすることを意味している。Sを明確にすることで、他人事ではなく、自分たちの問題として学習に取り組み、若き市民としてまちづくりに貢献していくのである。

総合的な学習の時間は子どもの主体性を重視するため、教科学習以上に家庭背景に起因する格差を生みやすいといわれている（バーンステイン、訳書、1980）。それは、家庭で主体的に考えたり、意見を言ったり、選択をするといった経験が豊かにある子どもとそうでない子どもでは、学習のレディネスにおいても、学習過程で力を発揮できるかにおいても大きな差が生じるからである。安易に子どもの主体性を導入することには注意が必要である。

しかし「いまとみらい」では、Sがしっかりしていることにより、教科の授業では学ぶ意味が分からなかったり、授業についていけなかったりした子どもが積極的に学習に取り組み、社会参画力を高めるとともに、時に教科学習へ向き合うきっかけにもなっている姿がしばしばみられる。仲間のこと、学校のこと、まちのことを考えることで学びと育ちが促されているのである。

また、Sは続くRがあるおかげで独りよがりの思い込みにならず、広がりをもった計画（P）へとつながっている。

S-RPDCA サイクルでは適宜学習がうまくいっているか教師や子どもたちがチェック（評価）しながら進められるが、特にC（Check）では学習活動の総括的評価が行われる。Sで子どもたちの主体的かかわりを深めることに成功していれば、Cもおのずから自分事になる。教師によって評価されるのではなく、自分たちのしたことはうまくいったのか、うまくいかなかったのはどこに問題があったのかと振り返るのである。学習活動で出会った地域の大人からの評価（メッセージ）も受け、それも子どもたちの自己評価の材料の一部となるが、あくまで評価の主体は子どもたち自身である。そしてこの振り返りをもとに自分たちの生活に生かしたり、社会をどうよくしていけるのかをさらに考えたりするAが生まれてくる。

こうした自己評価は、自分自身が優れているとかいないとかいうよりは、自分たちの学習活動はうまくいったかどうかを評価している。自分自身を評価しているとするならば、自分は学習活動にうまくコミットできたのかを評価するといえるかもしれない。それは、Sによって学習活動が「自分事」になっているがゆえに、自分がよかったかどうかではなく活動がよかったかどうかを問うているからである。学習の過程においても自分がうまくやれているかどうかではなく活動がうまく進んでいるかが評価の対象となるわけである。

ここには、自分は他の人よりもうまくやれた（優れている）といった発想の評価ではなく、自分たちの学習活動は、地域社会にどうコミットできたのかについての評価がある。そして、活動の評価の後に、自分がどんな力が身について（発揮できて）、どんな力が足りなかった（発揮できなかった）のかという自分自身の評価があるのである。ここにきて前述の10の社会参画力それぞれに設定されている3つのステップが参照され、自分がどれくらい力をつけた（発揮できた）のかを評価することになる。ステップ表により「つきたい力」が可視化され、自分が今どのステップにいて、どこに向かうべきなのかを知ることが促されているのである。

学習活動を評価することは時に、計画自体の妥当性を評価することにもつながる。いわゆる目標に準拠した評価を考えるならば、P（計画）はうまくいったかが評価の観点となる。しかしながら、活動してみて、そもそもPがまとはずれだった（なぜならRが不十分だったから）といったこともあり得るということである。活動が思わぬ拡がりを見せ、Pには含まれない予想外の成果を上げるかもしれない。そうした場合、「目標にとらわれない」評価（樋口 2018）という観点も重要になってくるだろう。むしろ総合的な学習の時間では、予定調和の学習活動よりも、思いがけない発見や子どもたちの成長を積極的に評価し、学習活動を進めていくために、目標に準拠しつつ、目標にとらわれない視点が必要といえるかもしれない。

このようにまず学習活動への評価があり、その後子どもたち一人ひとりの評価が行われる。学習活動への評価が優先されるのは、それが学習活動をよりよいものにし、子どもの成長の機会を豊かにするからである。

【引用文献】

バジル・バーンステイン、訳書、1980「階級と教育方法—目に見える教育方法と目に見えない教育方法」カラベル・ハルゼー編・潮木守一他編訳『教育と社会変動（上）』東京大学出版会、227-260頁

樋口とみ子 2018「教育評価とは何か—学力評価を中心に」細尾萌子・田中耕治編著『教育課程・教育評価』ミネルヴァ書房、139-153頁

本所恵 2021「教育評価の目的と機能」西岡加名恵・石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書、14頁

ゆめみらい学園 2019「今の課題に向き合い、未来をよりよく生きる力を育てる」平成30年度地域公開研究発表会研究冊子