

個が生きる授業の評価

原 田 正 壮

1. はじめに

教育の根本に立ちかえって、創造性と豊かな人間性を養うことの重要性が叫ばれている。その理念を、私たちが授業において実践せんとするならば、個々の考えを生かすよう努めることに目を向けざるを得ない。そして、個々の考えを生かすことは、とりもなおさず個が生きる授業の創造への道筋の一つであると考えて、これまでに、個々の考えを生かす指導の要点を追い求めてきた。その足跡は、平成元年度並びに平成2年度研究紀要に述べている。

そこで、今回は、個々の考えを生かす指導の要点の一つとして、「適切な評価をすること」を取り上げて考察する。

2. 個が生きる授業の評価

授業の過程における評価なくして、個が生きる授業を進めることはできない。例えば、初めの課題が子ども達の間いとなり得たかどうか評価することから始まって、子ども達が考えたり反応したときにそれを正しく評価し、その評価にあった指導の手だてを加えていくことや、まとめの段階で、子ども達の取り組みを評価し認めることまで、絶えず指導と評価が繰り返されて授業が進行しているといってもよい。

そのような「評価」について論ずるとき、次の2通りの場合がある。

- ①「 の説明ができる」、「 がわかる」などといった評価の基準を設定して、その基準を達成しているかどうか評価し、それに基づいて次の指導をするという場合。授業前から評価項目と評価方法が決まっているわけである。
- ②一人一人の考えたことや反応を、その背景までも察して正しく評価し、次の指導ないし言葉かけをする場合。予期していなかった反応に対して、どう評価し、どういった言葉かけ（指導）をするか、とまどうことも少なくない。

ここでは、個々の考えを生かすという観点から、②の場合について考察する。

(1) 予想を越えた反応に対する評価と指導

授業の中では、いろいろな反応が現れる。予期しなかった反応も含めて様々な反応に対して、これをどう評価し、これにどう対応すればよいか、短時間に判断し、次の対応をしていくことが要求される。この時、評価する人の、評価の基準となるのは、その反応の背景や反応の意味、反応の意義を見抜く「その人の授業観（学力観）」であることが多い。従って、私達は、教育観をより深め、より高めるように、不断の精進が求められる。

私達が授業をするとき、予め考えておいた指導案に沿って授業を進めていく。その指導の計画は、いつも単線だけを考えているわけではないが、子どもの反応のすべてを予想し得るわけではないから、予期せぬ反応に対して、適切な評価に基づいた臨機応変の対応が大切となってくる。

しかし、実際の授業においては、教師の都合を優先させて、ルールからはみ出すような意見は取り上げなかったり、そのままにして次に進むということもある。これでは、子どもの学習意欲をそぐこととなり、これが積み重なると、学級経営の上でも支障をきたすようになろう。

そのような意見がでるときには、それなりの子どもの論理がそこにあるのだから、それを望まし

い学力観にたって適切に評価し、生かすことが大切である。

(2) 予想した反応に対する評価と指導

次に、予想された反応が見られた場合は、それらをうまく生かして、学習したことに対する充実感を味わわせたいものである。その際、反応をいかに評価し、まとめていくかということについて、短時間に判断しなければならないが、そのよりどころとなるのは、やはり「その人の授業観（学力観）」であることが多い。従って、子ども達の反応を、望ましい学力観にたって、組織していくことが大切である。

以下、具体例をもとに、上記(1)、(2)の場合について、望ましい学力観にたった適切な評価のあり方を考察する。

3. 具体例1（素朴な感じ方を大切に作る）

水のかさ（2年）の指導において、1時間目は、各自が持ってきたすいとうに入る水のかさを、自分のすいとうのふたを使って、何ばい分とちょっとというように一人ひとりに調べさせ、それを小黒板に一覧表にしておいた。

2時間目は、一覧表を見ながら、出席番号順に自分のすいとうに入る水のかさを「3ばいとちょっとです」というように発表しあうことから始めた。

一通り発表し終わったところで、

T₁ この中で、水が一番たくさん入るすいとうは、誰のでしょう。

C₂ 1番はA君です。

C₃ 2番はB君で、3番はC君で、4番はDさんで、5番は……………

—— 子ども達は、順番をつけようとして、口ぐちに言い始める。

教師もその流れに入って、

T₄ 一番少ないのは？ C E君です。

T₅ では、1番たくさんはいるすいとうはA君で、2番はB君で、3番はC君で、一番少ないのはE君ということでもいいですか？ いいと思う人？

—— 多くの子どもが手をあげる。

T₆ いま手をあげなかった人はどうしたの？

C₇ おかしいと思います。

C₈ A君のは、ふたが小さいから多くなるのだと思います。

C₉ ぼくのは（と言いながら自分のすいとうのふたを取り出して一生懸命主張する）こんなに大きいから少なくなったので、ぼくの方がA君よりもたくさんはいると思います。

—— T₅で挙手した児童は、自分の間違いに気づいたようである。

T₁₀ では、このようにして1番や2番を決めるのは、おかしいと思う人？

—— 全員が挙手。C₈やC₉が、人の意見に流されず、勇気を持って自分の考えを述べたことをほめて次に進む。

T₁₁ では、このようなときには、どんなものがあつたらいいですか？

C₁₂ 同じ入れ物があつたらいいです。

C₁₃ デンリットルや、リットル！

T₁₄ デンリットルや、リットルってなんですか？ —— 返答はない。そこで

T₁₅ 同じ入れ物があつたらいいと思う人？（全員挙手）

ここに同じ入れ物のコップを用意しました。

—— と言いながら、用意したものを取り出して

これは、プリンのカップです。これはゼリーの入れ物です。これは、紙コップです。それからこれは、デシリットルますと言って、水のかさをはかるときに使うものです。どれもみんなの数だけ用意してありますが、どれが使いたいですか？

プリンのコップが使いたいですか？ —— 挙手0人

ゼリーの入れ物を使いたいですか？ —— 挙手2人

紙こぶを使いたいですか？ —— 挙手3人

デシリットルますを使いたいですか？ —— 挙手多数

では、みんなでデシリットルますを使って、すいとうに入る水のかさを調べてみましょう。

—— デシリットルますを一人に1個ずつ渡してはかってこさせる。

一覧表に書き込み、一番多くはいる子どもを確かめて本時をおわる。

4. 具体例2 (先走った発言の取り扱い)

同じく水のかさ(2年)の単元の5時間目、リットルの導入の授業である。

T₁ 今日、大きな入れ物にはいる水のかさを調べてみよう。(大きな水槽を取り出して)この中に何デシリットルはあるかな。予想してみよう。

C₂ 23デシリットル, 40デシリットル, 13デシリットル, ……………

—— いろいろな予想を発表する。

T₃ では、これから実際に調べてみよう。

—— といって、デシリットルますを一人に一個ずつ渡して、水をくんでこさせる。それを机上に並べて、1ばいずつ水槽の中に教師が入れていく。児童に教えさせる。

C₄ 1デシリットル, 2デシリットル, 3デシリットル, ……………

T₅ (時々)手が疲れてきたよお。(と強調する)

—— 40デシリットルでいっぱいになる。

T₆ 40デシリットル入ったね。O君すごい直観力だね。すばらしいね。

では、今度はこの水槽の中にはいる水のかさをはかってみよう。

—— と言って、ひとまわり大きい水槽を持ち出すと、子ども達は「わぁー」といって歓声をあげる。

このデシリットルますを使ってはかることについてどう思いますか？

C₇ たいへんだとおもいます。何回もしないといけないので。

T₈ そう思う人？ —— 全員が挙手する。

では、こんな時どんなものがあつたらいいですか？

C₉ デシリットルますを4こくくって、一度にいれたらよいと思います。

C₁₀ 1ばいずつやっていたらたいへんなので、10ばい分はある入れ物があつたらいいと思います。

C₁₁ リットルがあつたらいい。

T₁₂ リットルってなに？これまでに習ったことを使って言えないかな？

T₁₃ では、デシリットルますが4こくくついていたらいと思う人？(反応0)

10ばい分はある入れ物があつた方がよいと思う人？(全員挙手)

なぜ10こがいいのかな？

C₁₄ 4こずつだと4, 8, と数えるのが大変です。(他に意見がでない)

T₁₅ これまでに10こでひとまとまりにするということがなかったかな？

C₁₆ 長さの時, 1mmが10こで1cmでした。

T₁₇ 水のかさも同じように、デシリットルますの10ばい分をひとまとまりにしたらいというわ

けだね。実はね、そういうものがあるのです。

これが、さっきCさんが言った、リットルますとって、デシリットルますの10ばい分はいる入れ物です。

— このようにして、リットルを導入し、デシリットルますで10ばい分入ることを確かめC₉やC₁₀の着想をほめて本時を終わった。

5. 具体例3 (学習の組織化)

たし算には、同じ数を何度もたすたし算があることに気づかせることがねらいである。

T₁ 皆さんはこれまで、大きな数のたし算やひき算の学習をしてきましたね。大きな数でも、たし算やひき算ができるようになりましたから、これからは、「たし算」についてより詳しく調べていきましょう。

— といって、下のようなプリントを配布

◎ひとつのしきにかいてこたえをもとめなさい。	名前 ()
(1) まんじゅうをたべました。大川さんは3こ、国山さんは1こ、安川さんは4こ、脇坂さんは2こたべました。みんなでなんこたべましたか。 しき _____ こたえ _____ こ	(6) あさがおのめが、佐々木くんは6こ、正路くんは5こ、舟木くんは3こ、山口くんは4こ、山代くんは4こ、大川さんは7こ、国山さんは6こ、安川さんは5こ、脇坂さんは8こでした。あさがおのめは、ぜんぶでなんこでしたか。 しき _____ こたえ _____ こ
(2) 1だいのくるまに、5人のることができます。くるまは3だいあります。人はぜんぶでなんにんのれますか。 しき _____ こたえ _____ 人	(7) こどもに、あめを3こずつくばります。こどもは6人います。あめはぜんぶでなんこいりますか。 しき _____ こたえ _____ こ
(3) さくらんぼを1人に2こずつくばります。10人のこどもに2こずつくばるとさくらんぼは、ぜんぶでなんこいりますか。 しき _____ こたえ _____ こ	(8) おたまじゃくしをとりました。佐々木くんは9ひき、正路くんは2ひき、舟木くんは3ひき、山口くんは7ひき、山代くんは5ひきとりました。おたまじゃくしは、ぜんぶでなんびきとれましたか。 しき _____ こたえ _____ ひき
(4) 2年1組は39人です。2年2組は38人です。複式低学年の2年生は9人です。東雲小学校の2年生は、ぜんぶでなんにんですか。 しき _____ こたえ _____ 人	(9) パックの中に、たまごが10こはっています。4パックではたまごはなんこあることになりますか。 しき _____ こたえ _____ こ
(5) 1つのはこの中に、えんぴつが12本はっています。はこは、5はこあります。えんぴつは、ぜんぶでなんぼんあることになりますか。 しき _____ こたえ _____ 本	

T₂ それでは、この文章の問題を、一つの式に書いて、答えを求めてみましょう。

— 児童はやり始める。以前に足し算の練習として同種の問題をさせているので抵抗はない机間巡視をすると計算間違いをしている児童がいるので、指摘して直させる。全員ができたのを確認して、

T₃ それでは式を発表しましょう。

— 一人ずつ指名し、発表された式のカードを黒板に貼付する。

T₄ 足し算にもいろいろな式がありますね。ここにある式を見て、気が付くことをいってごらん。

— しばらく待つ。

C₅ 答えが書いてないです。

T₆ これも立派な答えです。

C₇ いろいろな数をたしている。

3+1+4+2
5+5+5
2+2+2+2+2+2+2+2+2+2
39+38+9
12+12+12+12+12
6+5+3+4+4+7+6+5+8
3+3+3+3+3+3
9+2+3+7+5
10+10+10+10

- C₈ 長い列になっているなっているものもある。
- C₉ 10より上の数もあるけど、10より小さい数もある。
- C₁₀ わ（等号のこと）が書いてない。
- C₁₁ 同じ数を書いているし、ほかの数字をいっしょにたしているのがあります。
- T₁₂ 今のTさんの発表、わかりますか。
- C₁₃ （口々に）同じ数字を足しているのもあるしね、ちがう数字を足しているのもある。
- C₁₄ 答えが全部10より過ぎています。
- T₁₅ 過ぎてるといわずに、大きいといった方がいいけど、答えは全部10より大きいですか。
- C₁₆ ちょうど10のところもあるよ。
- T₁₇ あ、ちょうど10になる式もあるね。こんな時は、答えが全部10以上といえればいいのです。
——他に気づきのないことを確かめて、
- T₁₈ いろいろなことをよく見つけましたね。いろいろな気づきの中で、C君がしてくれたこのことに目を向けてみましょう。同じ数を足しているのと、ちがう数を足しているのとは、分けることができますか。
——児童がうなずいているので、前の二人に黒板までこさせて、仲間わけをさせる。
- T₁₉ これでいいですか。（C_n ハイ）足し算の式にはいろいろあるけれど、C君がしてくれたように、同じ数を何度も足すような足し算と、そうでない足し算があります。
このようなことは、私達の身のまわりによくありますね。次の時間は、同じ数を何回も足すようなお話作りをしてみましょう。

6. 考察

(1) 事例1の考察

みんなのすいとうに入る水のかさを共通単位ではかるとき、ゼリーの入れ物や、紙こっぷを使いたい者がいたのに、これらの児童を無視したことをまず問題としたい。本時のねらいが、デシリットルますの導入であったため、全員がゼリーの入れ物や紙こっぷを使ったのでは、本時のねらいからそれることになる。それで、多数決の形になり、教師の都合を優先させたわけであるが、当該児童の意思をないがしろにしたことは否めない。即ち、ゼリーの入れ物や紙コップを使いたいという反応に対する評価が適切に行われていないといえる。

これらの児童は、共通単位の必要性にまだ気づいていなくて、デシリットルますの必要はなかったのである。そのような子どもの論理を大切にすれば、まず、自分の希望したものを使って調べさせるのがよいと思われる。しかし、ここでは、みんなのすいとう比べをするわけであるから、みんな同じものを使う必要がある。従って、めいめいが好きな入れ物を使うわけにいかない。

ここでは、もう一步踏み込んで、次のように切り返してはどうであろうか。「ゼリーの入れ物でも、紙こっぷでも、同じものがみんなの数だけ用意してあるからどれでも比べることができるのに、デシリットルますを使いたいという人が多いのはどうしてかな。」

こうして、「何デシリットル入ったと言えば、どんな人にもわかるのではないか」と言った普遍性に着目した考えを出させ、先ほどの児童の認識の変化を促すのである。そうすることによって、「ゼリーの入れ物やかみこっぷを使いたい」と考えて意思表示した子どもの論理が、適切に評価され、生かされたことになる。

(2) 事例2の考察

事例1においても、事例2においても、先走った発言がみられる。C₁₃（事例1）やC₁₁（事例2）がこれにあたる。事例では、C₁₃にたいしてT₁₄、C₁₁に対してT₁₂のようにきり返している。

これから指導しようとしていることがらを先に言われたのでは、教師にとって都合が悪いから、その気持ちがこのような対応をさせていると思われる。

しかし、これでは、発言した児童は、発言の甲斐がないと言うものであろう。彼らへの評価のあり方は、これでは適切でないと思われる。

これらの先走った発言を生かすにはどうすればよいか。これらの児童は、先走っているように見えるが、その用語の必要性を感じており、その背景を言葉で説明するのが難しいから、新しい用語を使って、直観的、端的に言ったのである。

従って、そのような用語を使わずにおれなくなったその背景を教師が説きほぐしてやることが大切である。例えば、 C_{13} に対しては、「これまでの学習では、聞いたことのない言葉だね。長さの学習で言うと、何に当たりますか。(反応を待って) C_{13} 君の言いたいことは、cmやmmにあたるようなものがあっていいということかな。」、 C_{11} に対しては、「リットルというのはまだ習っていないけど、 C_{11} さんの言いたいことは、デシリットルよりも大きい新しい単位がほしいと言うことですか?(反応を待って)このように、習った言葉を使って言ったらいいんだよ。 C_{11} さんは、言葉でいいにくくてもそういうことに気づいているところがすばらしいね。」などの対応により、教師が子どもの思いの内を出しやすくしてやることが考えられる。

また、「 C_{11} 君は習っていない言葉を使ったけど、 C_{11} 君が言いたいことはどんなことだろうね」と言って、子ども同士で補い合わせることもできよう。このように、新しい用語を使いたくてもうずうずしているその中身を出させるようにしてやれば、これらの子どもの折角の発言を適切に評価し、学習に生かしたことになるものと思われる。

(3) 事例3の考察

C_{11} の発言は、教師のねらいとするところに、ようやく気づいてくれたわけであるが、教師はここで、内心安心しながらも、表情にはそれを表さない。この気づきをみんなのものにしなくてはならない。そこで、この発表をすぐに取り上げるのではなく、一度児童の中に返して、児童の手によって、より明かな表し方に修正させたわけである。

しかし、この段階では、まだ C_{11} の発表を大きく取りあげない方がよい。 C_{11} 以外の気づきは、一見したところでは、あまり役に立たないように見えるが、その子なりに思考を働かせている良さがあり、その点は大切にしなければならないし、まだほかに挙手している児童がいたからである。

C_{11} に焦点づけるやり方は、 T_{18} では、問題がある。 C_{11} に目を向ける必然性がはっきりしないからである。 $C_5 \sim C_{10}$ や C_{14} の児童は、 C_{11} のみ大きく取り上げることに、疑問や不満を持ったかも知れない。この場合、 C_{11} の着目の良さに、児童自身が気づくようにすれば、学習に対する満足感をより強くもたせることができたのではないかと考えられる。

C_{11} の児童は、算数の本質にふれる発見をしている。しかし、本時のような扱いでは、発見の充実感を十分に味わっていないのではないかとと思われる。ここはやはり発見に対する賞賛の言葉かけがほしいところである。

子どもの思考活動は、目に見えないものである。それ故につかみどころのない面があるが、子どもの論理を受け入れるゆとりを持ち、これを適切に評価することができるようになりたいものである。そして、子どもの論理の中に息づいている算数的に意味あるもの、子どもの反応の中に息づいている、豊かな人間形成に意味あるものを適切にとらえ、これを学習に生かす力量を身につけていきたいものである。