

評価に視点を置いた「書くこと」の実践を通して

尾道市立栗原北小学校 高瀬 郁香

1 実践の主旨

昨年度から、「書くこと」の授業において評価に視点を置いて実践を行ってきた。具体的には、評価規準を基に児童の達成状況を評価し、A判定の姿とC判定の姿・つまずきの原因を記録に残すものである。

評価を行うことは当然のことではある。しかし、今までの私の実践を振り返ると、国語科の場合は評価が曖昧になり、児童のアンケートやテスト等で安易な評価をすることが多く、一つ一つの授業における児童の姿についての評価を細かに行う事は少なかった。今回、「評価する」という事で自身の評価活動が曖昧なものであったことに気づくことができた。また、評価に視点を置くことで、単元の目標や評価規準をより具体的にする必要があり、目指す児童の姿を具体的にしてい取り組む必要があることに気づいた。それにより、自分の授業づくりにも変化があった。

そこで、評価活動を通して学んだこれらの内容を、成果と課題としてまとめることとする。

2 実践の概要

(1) 単元名 いろいろな車ずかんをつくろう (5時間)

(関連教材 「いろいろなふね」東京書籍1年上)

(2) 単元の目標

- 「いろいろな車ずかん」を作る活動に意欲的に取り組み、満足感を味わうことができる。(関)
- 絵を見て、車の役目とつくりに関する事柄を集めることができる。(書Bイ)
- 「役目」と「つくり」を関連させて車を説明する文章を書くことができる。(書Bウ)
- 助詞「は」「を」を文の中で正しく使う。(言ウ(ア))

(3) 指導計画 (全5時間)

次	時	学 習 活 動	評 価				方 法
			関	書	言	評 価 規 準	
一	1	「いろいろな車ずかん」に書きたい車を選び、写真や絵からわかることや、その車について自分が知っていることを書き出す。	○			・ 「いろいろな車ずかん」を作る活動に意欲を持っている。 <観点> ① 書きたい車を選んでいる。 ② 選んだ車についてわかることを、5つ以上書き出している。	行動観察 ワークシート
二	2	選んだ車の「役目」を文章に書く。		○	○	・ 書き出したものの中から「役目」を選んでいる。 <観点> ① 「役目」を書いている。 ② 助詞「は」「を」を文の中で正しく使っている。	ワークシート
	3 (本時)	「役目」に関連した「つくり」を文章に書く。		○		・ 「役目」に関連した「つくり」を選んでいる。 <観点> ① 「役目」と関連のある「つくり」が入っている。	ワークシート
	4	「役目」と「つくり」を関連させて車を説明する文章を書く。		○		・ 「役目」と「つくり」を関連させて車を説明する文章を書いている。 <観点> ① 「つくり」のことばを使ってその「つくり」と関係のある「役目」を説明している。	作品
三	5	2年生に「いろいろな車ずかん」を読んでもらい、感想を聞く。	○			・ 「いろいろな車ずかん」を書いて読んでもらったことの満足感を味わっている。 <観点> ① 2年生の感想を意欲的に聞いている。 ② 振り返りカードで肯定的な自己評価をしている。	行動観察 振り返りカード

(4) 目標に対する結果

	関・意・態	書くことイ	書くことウ	言語事項
A	9名 (32%)	6名 (22%)	8名 (28%)	0名 (0%)
B	18名 (64%)	18名 (64%)	15名 (54%)	23名 (82%)
C	1名 (4%)	4名 (14%)	5名 (18%)	5名 (18%)

(3) 授業の工夫

① 読むことの授業との関連

本単元は、説明文「いろいろなふね」の学習と関連させて実施した。

ア 使用する言葉の関連

「いろいろなふね」の学習では、それぞれのふねについて、「役目」「つくり」「説明」をノートにまとめさせた。「役目」「つくり」「説明」は、本単元でも共通の意味で使用するので、読み取りの学習の中で児童が意味をつかめるよう指導した。

その結果、本単元では上記の言葉の意味を説明しなくても授業を進めることができ、また、学習もスムーズに進めることができた。

イ 文型と色の関連

「いろいろなふね」の学習で、「役目」はピンク、「つくり」は水色、「説明」は黄の色を使用してノートに色分けしてまとめさせた。本単元でも同じようにピンク・水色・黄の3色を使い、同じ文型を使って授業を実施した。

記述の際に何を書いたらよいか色で確認することができ、視覚的支援となった。また、文型も同じだったことから書き方のモデルにもなった。

ウ 学習内容の関連

本単元は「役目」と「つくり」を関連させて文章を記述することをねらいとした。そのため、「いろいろなふね」の学習でも、最後の「いろいろなふねが、それぞれのやくめにあうようにつくられています。」の文に着目し、「役目」と「つくり」の関連を読み取る学習を実施した。

その結果、本単元の「役目」に関連した「つくり」を取材する学習や、それらに関連させた文章を記述する学習で、「いろいろなふね」で学習した内容を活かすことができた。

「いろいろなふね」の児童Aのノート

本単元の児童Aのノート

ア 学習で「やく目」「つくり」「せつめい」の言葉を共通して使用

イ 「役目」「つくり」「説明」について、「いろいろなふね」では、色分けをして線で囲んだ。本単元では、ピンク・水色・黄の紙に記述させた。

ウ 「いろいろなふね」の学習で、「役目」と「つくり」の関連を読み取り、ノートに記録として残させた。

本単元の児童Aの作品

黄色

水色

ピンク

② 取材に関する学習内容の工夫

記述に必要な事柄を選択する活動は児童にとって初めてであった。何でも思いつくことを書くのではなく、書く必要のないものもあることに気付かせたかった。そのため、たくさんある「つくり」の中から「役目」にあうものだけを選択させる活動を行おうと考えた。

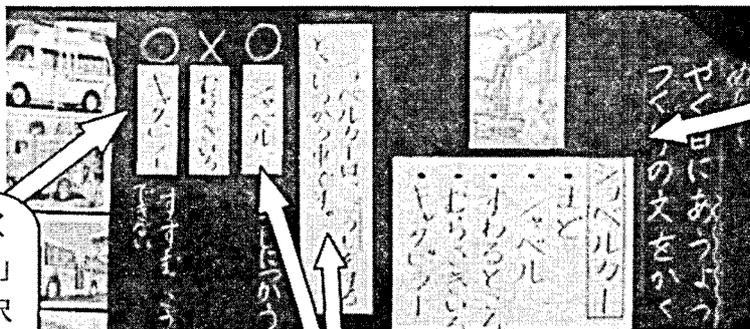
そこで、第1時で、提示した写真からわかる「つくり」を「役目」に関係あるなしに関わらずすべて書き出させた。

第2時では、「ショベルカー」を例に「役目」に合った「つくり」を選択する学習をさせた。その後、児童が選んだ車について、書き出したものの中から、必要な「つくり」を選択し、付箋紙に抜き出すことで、記述に必要な「つくり」を選択する活動を実施した。

その結果、86%の児童が「役目」に関係のある「つくり」を選択することができた。

ショベルカーを例に、「役目」に合う「つくり」を選択する学習をした授業

授業はアイウの流れで行った。

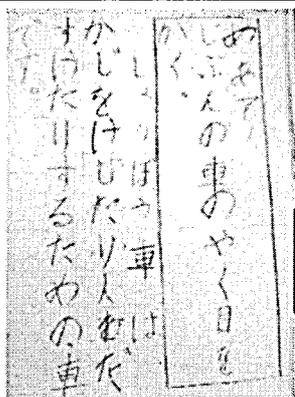


ウ その他の「つくり」の中から、「役目」に合うものを選択させる。
「キャタピラー」

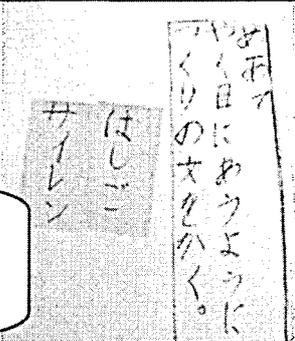
ア 一次で児童と一緒に書き出した「つくり」を提示

イ 前時の学習で記述した「役目」と、「シャベル」「むらさきいろ」という2つの「つくり」を提示し、「役目」と「つくり」が合っているか考えさせる。

児童の書いた「役目」



児童の選択した「つくり」



「役目」と「つくり」が合っていることを児童なりに説明できればB判定とした。

しょうぼうしゃは、かじをけしたり 人をたすけたりするための車です。

<はしご>
人を助ける時に使う
<サイレン>
火事の時にならず

③ モデル学習

今回は、トラック・バス・救急車・消防車の四つの車に分けて学習させた。取材・構成・記述の各学習段階の個別学習前の一斉指導において、ショベルカーを用いてモデル学習を行った。具体的には、ショベルカーについて全員で取材したり、記述したりする学習である。

その結果、それぞれの車に分かれての個別の作業は、モデル学習の活動を活かした学習を進めることができた。また、モデル学習を行うことで、指導者が児童のつまずきやすいところに気付くことができ、個別学習の支援をすることが可能となった。

(4) 評価

【書Bイ】【書Bウ】の目標について、A判定・C判定の児童の状況を記述する。

○ 絵を見て、車の役目とつくりに関する事柄を集めることができる。(書Bイ)

A判定-1 「役目」に関連性の強い、効果的な「つくり」を選んでいる児童

<バスについて書いた児童の例>

児童の記述した「役目」 バスは、たくさんの人たちをはこぶ車です。
 児童の選択した「つくり」 タイヤが大きい 広い

人をたくさん運ぶ
 ことに必要な「つくり」
 を選んでいる。

A判定-2 記述の段階で、取材の段階で付箋紙に書いていた「つくり」から、「役目」とより関係が深いと考えた「つくり」に変更している児童

<救急車について書いた児童の例>

児童の記述した「役目」 きゅうきゅう車は、けがをした人をびょういんにはこぶ車です。
 付箋紙に書いた「つくり」 ベッド カーテン
 記述の段階で書いた「つくり」 ベッド サイレン

カーテンよりもサイレンの方が
 「病院に運ぶ」という「役目」
 に合っていると考えている。

C判定 「役目」に合っていない「つくり」を選択している児童

<トラックについて記述した児童の例>

児童の記述した「役目」 トラックは、にもつをはこぶための車です。
 児童の選択した「つくり」 タイヤ まど

<つまずきの原因と考えられる内容>

- ・ 児童が第1次で書き出した車の「つくり」の中に「役目」と関係しているものが少なかった。
- ・ 「役目」と「つくり」が合っているという意味理解ができていなかった。

<上記の児童に対する手立て>

「荷物を運ぶために、窓は必要かな。」と尋ね、児童に「役目」と合っているかどうかを考えさせた。その後、トラックについて記述した他の児童のノートから「つくり」を提示し、その中から再度、選択させた。その結果、「荷台」を選択することができた。

○ 「役目」と「つくり」を関連させて車を説明する文章を書くことができる。(書Bウ)

B判定

<バスを選択した児童の例>

イスがあつて、そこに人はすわります。人はドアから出たり入ったりします。

A判定-1 どのようなときにどのような使われ方をするかなど、より詳しく説明している児童

<トラックを選択した児童>

にもつをはこぶときに、
 にだいににもつを入れます。
 おおきなタイヤはがんじょうです。

イ	入	に	説明	リ	ト	つ	の	役
ヤ	レ	に		マ	オ	ク	車	目
ハ	マ	に		サ	オ	ラ	の	
カ	サ	カ		キ	キ	ラ	の	
ン	。	い		タ	ハ	。	カ	
イ	オ	に		イ	ハ	。	ハ	
	。	こ					。	
ウ	キ	も		ヤ	ビ		。	
デ	ハ	つ		カ	ハ		。	
サ	タ	を		カ	ハ		。	
		キ		カ	ハ		。	

児童の作品

<バスを選択した児童>

ひろいのでたくさんのれます。タイヤがおおきいとたくさんの人をのせてもパンクしません。

<救急車を選択した児童>

ケガをした人をねかします。ケガをしてしまった人がのっているかしらせるためにサイレンがっています。

A判定—2 「役目」を二つ書いており、その両方に関連させて「つくり」を説明している児童

<消防車を選択した児童>

「役目」 しょうぼう車は、火じになったら火をけしたり人をたすけたりするための車です。

「説明」 火じになったときホースで水をかけます。人をたすけるときはしごで人をたすけます。

C判定 自分力だけでは十分に説明ができなかった児童

<救急車を選択した児童の例>

「役目」と「つくり」は記述できたが、関連させてつくりを説明する文を書くことができない。

「役目」の文 きゅうきゅうしゃはけがをした人をはこぶための車です。

「つくり」の文 この車の中にはベッドとちゅうしゃがあります。

<上記の児童に対する手立て>

児童に質問をしながら、
一緒に文を作った。

T ベッドは何に使うのですか。	C ねる。
T だれがねるのですか。	C けがの人。
T けがをした人がねるのですね。	
T 注射は何に使うのですか。	C 注射してなおす。

<児童と一緒に書いた文>

けがをした人をベッドにねかせます。ちゅうしゃでなおします。

4 成果と課題

(1) 成果

① 評価を念頭に置くことで、ねらいが明確になったこと

評価を念頭に置くことで、授業でつける技能や目指す児童の姿が明確になった。そのことが授業の工夫にもつながった。事前に評価を具体的にしておくことで、目標設定・授業の工夫・児童への指導・評価を一連の流れとして行うことができた。

② 自分の授業を客観的に観ることができたこと

どのような児童の姿・作品であれば、設定した目標が達成されたとするか、観点を明確にして授業に臨んだ。それにより、授業の途中においても児童の状況を具体的に把握することができた。評価する時にも観点到った評価をすることが可能となった。自分の授業でも、児童への指導が不十分だったところやうまくいったところを把握することができた。

③ A判定・C判定の児童の姿を見取することで、児童の思考に気付けたこと

児童の作品やワークシートから、A判定の児童の姿を分析した。そうすることで、指導事項の達成状況だけでなく、学習活動における児童の思考に気付くことができた。それらの気づきは、次の単元での学習や来年度の評価規準設定に生かすことができる。

また、同様にC判定の児童の姿とつまずきの原因を分析した。そうすることで、どこで児童がつまずいたかがわかった。自分の指導方法の改善や、児童の支援に生かすことができる。

(2) 課題

① 目標の具体的による形式化

目標を具体的にしたため、指導内容も狭められ、児童の書く文章が型にはまりやすかった。そのため、児童の思考が教師の域を出ず、A判定のような児童の思考がされにくかったとも考えられる。児童が思考を広げられるような工夫も必要であった。

② 目標設定の妥当性

今回の目標設定においては、学習指導要領の目標の具体化を行った。本単元は、【書くことBイ】については【絵を見て、車の役目とつくりに関する事柄を集めることができる。】と具体化している。しかし、それには自分の主観も入り、この単元に限った目標になるため、この目標でよかったのだろうかという疑問が残った。また、年間を見通した目標を立てる面からも、内容項目のバランスを考えた目標設定をする必要があった。

③ 評価方法

評価方法を決めて授業を実施したことは良かったが、評価が一面的なものになり、十分に評価しきれなかった。そこで、それぞれの学習過程において、ノートやワークシート、作品などから見取ることのできる児童の姿も、評価の対象とすることとした。

<u>今回の評価例</u>	
〈評価規準〉	「役目」に関連した「つくり」を選んでいる。(書Bイ)
〈観点〉	「役目」と関連のある「つくり」が入っている。
〈評価方法〉	ワークシート
↓	
〈実際〉	
	ワークシートで「役目」と関連のある「つくり」を選択できているが、作品には関連のない「つくり」を書いている児童。 ワークシートではできていないが、作品をみると「役目」に関連のある「つくり」を書くことができていた児童。
↓	
〈評価の工夫〉	
	ワークシートと作品の両方から「役目」に関連した「つくり」を選んでいるかどうかを判断し、評価した。

今後、多面的に評価できる評価方法を工夫する。

④ 単元の目標と本時の目標

評価計画を立てるとき、1時間ごとの評価計画は考えたが、単元を通しての評価については十分に考えていなかった。例えば今回の「取材」を評価する時、取材をする学習段階においての評価は行った。しかし、単元の目標としての全体的な評価は行っていない。単元の目標の評価を本時の目標だけで行う結果となった。単元の目標として、構成・記述・推敲の各段階においても「取材」の評価をする必要があると考える。

取材・構成・記述・推敲はそれぞれが深くかかわり合っており、それぞれを独立して評価することはとても難しいと気づいた。

⑤ 目標達成のための指導内容の工夫

本単元では接続語の指導は行わなかったが、「役目」に関連した「つくり」を選んで書くというねらいにおいては、「だから」という接続語を使うことで児童が論理を明確にしやすくなった。指導内容を増やすとねらいがぶれてしまうこともあるが、本単元のように接続語と関連させて指導する方が児童が理解しやすい場合もあることがわかった。目標達成できるよう、言語事項などの指導内容を工夫する。