

主体的な学びに向けた実践研究 —学習者がループリックを作成する活動を通して—

広島市立宇品東小学校 原田 啓

キーワード：ループリック、主体的な学び、パフォーマンス課題

1、研究の背景

文部科学省（2018）によって「主体的・対話的で深い学び」（p.4）の実現に向けた授業改善の取り組みが示された。特に「深い学び」（p.4）の点において「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」（p.4）という「見方・考え方」（p.4）が重要視されている。それを支える部分として主体的・対話的があるのだろうが、学習者が主体性を持ち続けるというのは困難である。その理由としては、授業者が作った枠組みの中で活動していて、学習者が作り上げる授業になっていないからである。この課題を解決するために各授業では、ペアワーク、班活動、学級全体での意見の練り上げなど、学習者同士の対話、授業者も交えた対話がなされ、学びに深まりが出て、主体性が確保されるよう取り組んできた実践例が多くある。一つの課題をグループで解決したり、他者の発表や成果物に対して、意見を述べ、評価したりする活動など多岐にわたる。

主体的・対話的な学習活動をする上で重要になるのが、学習者が学習の方向性をデザインすることではないかと考える。ただその際の注意点として参考にした先行研究がある。岡本（1985）は、ことばを「一次的ことば」（p.32）と「二次的ことば」（p.50）という二つの概念で捉えている。一次的ことばの特徴を「特定の親しい人との対面的対話場面で、その場と具体的に関連した事象をテーマに話し合ってゆくことば」（p.34）と述べ、二次的ことばの特徴を「一次的ことばのように、現実の具体的状況の文脈の援用にたよりながら、コミュニケーションを成立させることが困難になり、ことばの文脈そのものにたよるしかすべがない。」（p.51）「コミュニケーションの媒体が、一次的ことばでは音声中心であったが、二次的ことばではその担い手が、音声であることもあれば文字であることもある。」（p.52）と述べている。これらを踏まえると、学習者の対話的な活動というのは、ことばの文脈に頼り

ながら行われている活動であるが、効果的な活動にならない要因の一つに、一次的ことばのもつ状況的文脈に頼っている側面があり、結果として、学習者同士や授業者と学習者の間で状況的文脈やことばの文脈のズレが起こっていることがあると考える。つまり効果的な活動にするためには、全員が同じ状況的文脈とことばの文脈を意識して対話し、同じ基準を持って学習をデザインしながら、活動に参加することが重要であると考えます。

これらの課題を解決するために、ループリックを学習者が作成し、ループリックに沿って学習活動に取り組めば学習者が学習の方向性をデザインすることに繋がり、主体性を持ち続けて学習を進めることができるのではないかと考える。

本研究では、学習者がループリックを作成することを通して、学習者がどのように学習をすすめていくのか、その様子や学習後の振り返りを分析し検証する。

2、先行研究と研究の方法

石井（2010）は「ループリックを理解することによって、子どもは見通しをもって学習に取り組み、自らの理解の深まりを自己評価しながら自律的にパフォーマンスを遂行していけると考えられます。」（p.49）と述べている。学習者と共にループリックを作成することで、学習者は自分事として段階別の基準を意識しながら、学習に取り組むことができる。それが成果物の評価基準となることから、パフォーマンス課題に取り組んでいける。

原田（2021）ではループリックを学習者が作成し、その基準を用いて相互評価活動を行うと、他者が言っていることが納得感をもって理解しやすいと学習者が感じており、効果的な相互評価活動になっていたことも示されている。

本研究では、これらの方法論を中心に据えた指導を行い、学習者が学習に取り組む様子を検証していく。

研究の方法として第一に、自分が伝えたいことを正しく伝えるために必要なことは何だろうかという視点で朝日小学生新聞から必要な要素を探させた。第二に、先に見付けた要素を基に、ループリックを作成させ、授業者とすり合わせる活動を行った。第三に、テーマに合わせた壁新聞を作成させた。第四に、作成した壁新聞に関してループリックに沿って相互交流活動を行った。第五に、学習者が書いた授業の振り返りを分析した。

3、授業実践

授業実践の単元等は以下の通りである。

【単元名】

「新聞を作ろう」（光村図書『小学校国語四上かがやき』平成31年検定）

【実施学年】

4年生、34名（男子18名、女子16名）

【実施時期】

2022年6月下旬～7月上旬

【言語活動】

グループごとに広島県の産業について壁新聞にまとめ、お互いに意見を伝えあう活動

【単元計画】

- 一次：朝日小学生新聞を読み、伝えたいことが正しく伝わる新聞に必要なことを考える。
- 二次：情報を収集し、壁新聞を作成する。
- 三次：お互いの新聞について意見を伝え合う。

一次では、朝日小学生新聞（図1）を用い、伝えたいことが正しく伝わる新聞にするために必要なことは何かについて考えさせた。

この新聞を活用した理由は、学習者でも内容理解が可能な社会問題であること、広く流通している新聞を用いることで、一般化されたループリックの作成に期待がもてることが挙げられる。

ここで学習者に「伝えたいことが正しく伝わる新聞にするために必要なことは何か」という発問を行ったところ、図2のように意見が分かれた。



図1 朝日小学生新聞号外2021年12月号

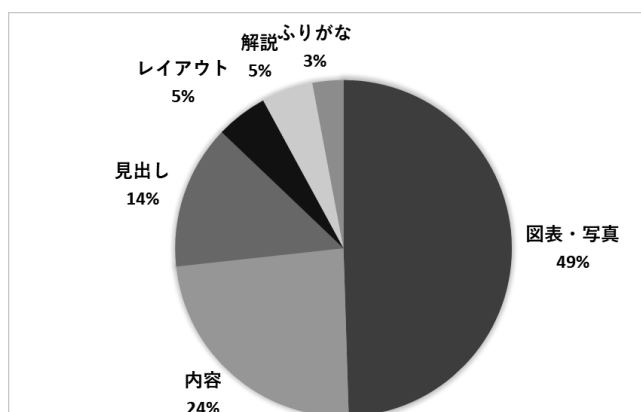


図2 正しく伝えるために必要なこと

ここでも意見の分散は見られたが、ある程度のまとまりが生まれたことは、一般の新聞を活用したことが要因であると考えられる。この分散がある状態では、活動を進めていく上でズレが生まれる可能性が残されるため、最も大事なことは何かという追加の発問で、より絞っていくことにした。その結果が図3である。

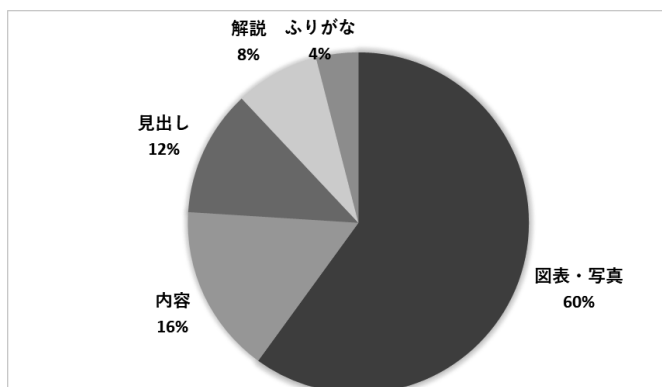


図3 正しく伝えるために最も大切なこと

項目を上位の「図表・写真」「内容」「見出し」の3点に絞り、これらの項目に関するルーブリックを作成していった。

クラスを各班 5～6 人ずつの六班に分け、一つの観点につき、二班ずつ検討し、◎○△の三段階の評価基準で検討をさせた。個人での評価基準の作成、班でお互いの意見を検討という流れをとった。

その後同じ観点の班同士の二つの班が集まり、班でまとめた評価基準を検討した。個人の考察（図4）から、三度目の検討になるため、お互いの意見を理解しながら聞こうとしていた。また、理解が追いついていない学習者に対して、他の学習者が説明し直し、理解を促している場面もあり、グループとして同じ基準で議論しようとしている態度が見られた。

グループでの検討の後、各グループで考えた評価基準を黒板に貼り、全体で検討した（表1、図5）。そのグループの評価基準が納得いけば、学級の評価基準にし、そうでなければ、代案を出すことでより精度の高いものになると考え、この形式で行うことにした。

| | ◎ | ○ | △ |
|------|--|-----------------------|------------|
| 内容 | 分かったことをそのまま書かず、自分の伝えたいことを中心に書く。 | 分かったことをそのまま書く。 | |
| 図・写真 | 図・写真は色遣いに気をつけて言っていることに合わせていろいろな図や写真を使っている。 | 図や写真は、言っていることに合わせている。 | 図・写真があるだけ。 |
| 見出し | 内容をまとめていて、一番伝えたい事を書いている。 | 内容をまとめている。 | 内容そのまま。 |

図4 学習者が作成したルーブリック

表1 全体交流から作り上げたルーブリック

| | A | B | C |
|------|--|-----------------------|-----------|
| 内容 | わかったことをそのまま書かず、自分の伝えたいことを中心に書く。 | 分かったことをそのまま書く。 | |
| 図・写真 | 図・写真は色遣いに気をつけて言っていることに合わせていろいろな図や写真を使っている。 | 図や写真は、言っていることに合わせている。 | 図・写真があるだけ |
| 見出し | 内容をまとめていて、一番伝えたい事を書いている。 | 内容をまとめている。 | 内容そのまま |

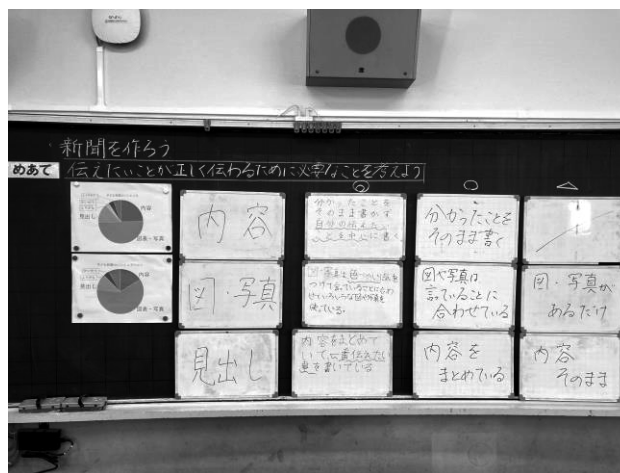


図5 実際の板書の様子

全体検討を行う場で、主体的に学習に取り組もうとしていると感じた場面がある。他のグループの基準が出てきて検討を行っている際に、学習者の発言で「内容の基準がとてもいいと思います。理由は、調べたことを全て書くのではなく、伝えたいことを中心にという部分が納得できたからです。」という発言があり、別の学習者から「○○さんに付け加えて、見出しのところでは一番伝えたいこととあるので、内容と関係があって読みたいという気持ちになるのでいいと思います。」と具体的な新聞作成場面を想定した発言が出てきた。周囲の学習者も納得した表情でこれらの発言を聞いており、「納得」した状態、すなわち自分たちでこの基準に沿って進めるぞという雰囲気が醸成された場面であった。徐々に自分たちが見なければならぬポイントがルーブリックを作成していく中で、見えてきているように感じた。授業後の気づきにおいても、A 基準を意識した記述、観点を意識した記述が多く見られた。これは、ルーブリックの作成により、基準が整理され、ポイントが明確になり、学習者の中で今後の学習活動に見通しがもてたことの結果であると考えられる。

4、新聞作りの様子

ルーブリックが完成した後、壁新聞づくりに取り組んだ。テーマは「広島の産業」で「観光」「工業」「スポーツ」「自然」「水産業」「農業」「伝統工芸」のテーマに分かれて作業を進めた。これらのテーマ選定の理由は、社会科で県の学習をしており、学習者の新聞作成開始時の心理的ハードルが低くなることが想定されたためである。

学習者が作成した壁新聞は、図 6～12 で、発表会をした後、全グループの壁新聞に対して相互評価活動を行った。また自分たちが作成した壁新聞においても自己評価を行い、この単元のまとめを行った。

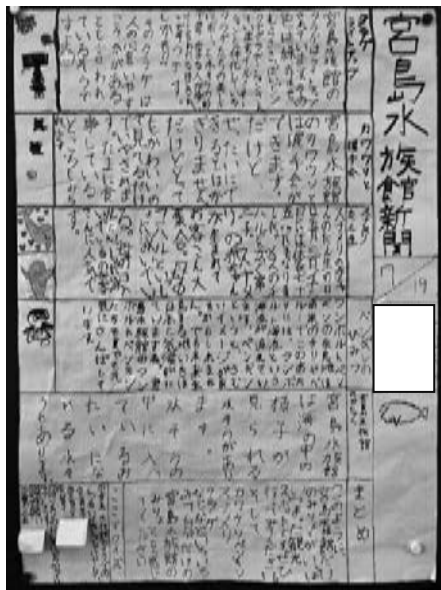


図 6 観光業に関する新聞

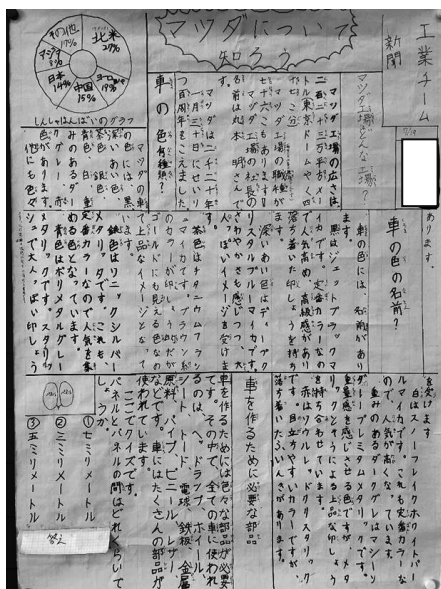


図 7 工業に関する新聞

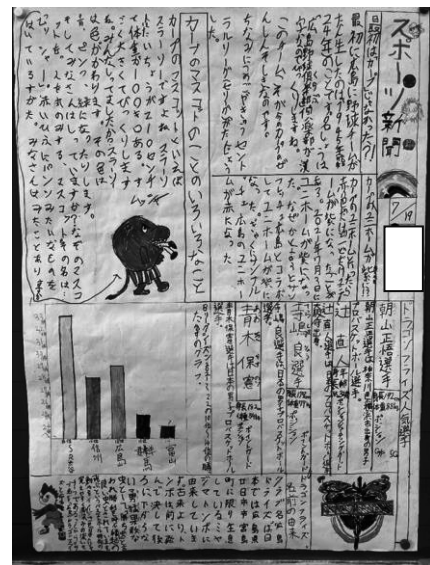


図 8 スポーツに関する新聞

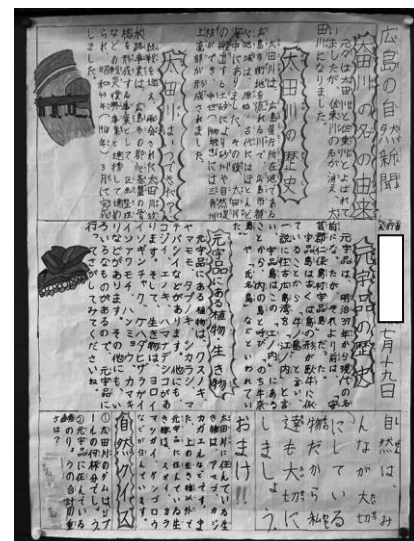


図 9 自然に関する新聞

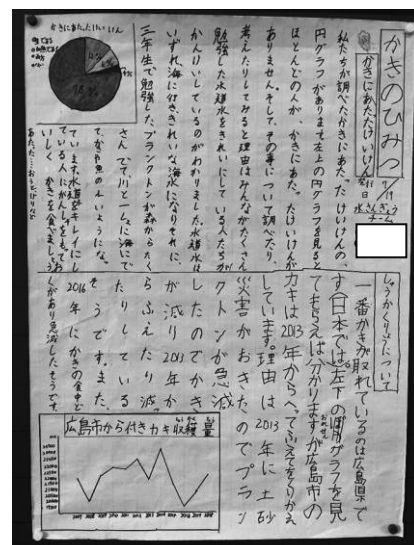


図 10 水産業に関する新聞

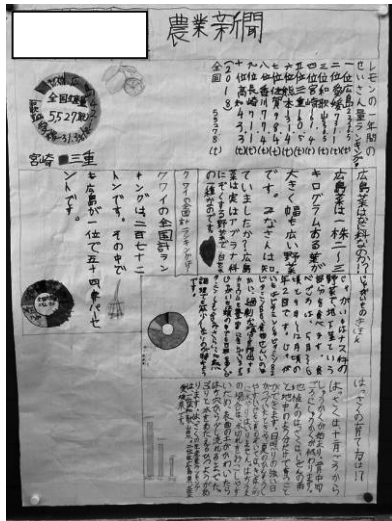


図 11 農業に関する新聞

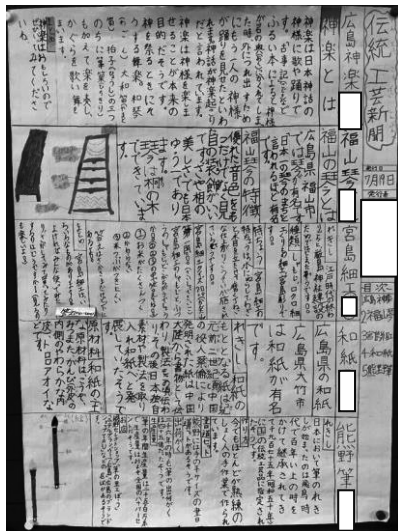


図 12 伝統工芸に関する新聞

新聞作成の際には、多くの学習者が大きな迷いを生じることなく活動に取り組んでいた。自分たちが作り上げたループリックを時々見返しては、お互いにこうした方がいいんじゃないというアドバイスを送り合っている様子も見られた。自分たちが目指すべきゴールがループリックを作成したことによって明確になり、スムーズに活動を進行することができたのではないかと考えられる。

5、新聞作成後の相互評価活動

見るべきポイントが明確になったことで、円滑な他者評価を行うことができた。よかったところ（図 13）に関しては、単純に見て理解しやすい図・写真の項目に注目が集まっていることから、インパクトがあるもの＝評価しやすいものを評価している様子

がうかがえる。

アドバイス（図 14）に関しては、内容に関する項目も一定数あり、共通の評価基準ができたことで、学習者の中で基準に届いてないということが明確になりアドバイスしやすい状況が生まれたと考えられる。

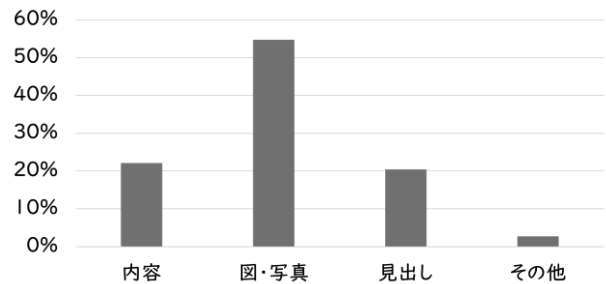


図 13 他者のよかったところ

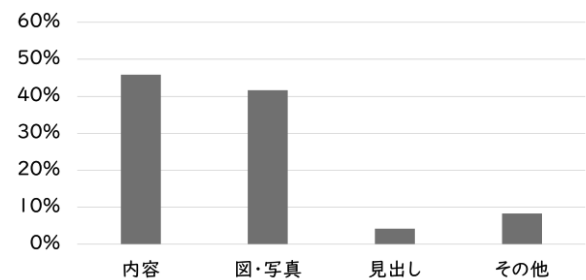


図 14 他者へのアドバイス

これらの結果から、内容を捉える力として良さを評価し伝える力と至らない部分を捉え伝える力の二種類存在していることがうかがえる。両者が同様の数値として表れず、アドバイスの際の数値が高いことから、良さを評価するためには、読解力の向上が必要になると考えられる。

表 2 学習者の相互評価活動後の記述（一部抜粋）

| |
|--|
| ・アドバイスしてくれたことがたしかにと思った。 |
| ・レモンの1年間のランキングのことを書いてくれる人が多かったのでうれしかったです。 |
| ・アドバイスを聞いてグラフに色をつけたりするともっといい新聞になるなと思いました。 |
| ・いろいろな工夫や気をつけなければならないことを作ってしっかり気をつけながらつくることができました。 |
| ・空白ができたところのアドバイスでクイズをいれてふりかえられるようにしたらいいというのがあったので、次書くときはそうしたいです。 |
| ・アドバイスを聞いて、次書くときはグラフをふやした方がいいなと思いました。 |

また相互評価活動後の学習者の感想（表 2）を読むと、学習者は他者からの意見を、納得感をもって受け入れていたことがわかった。自分たちに足らなかった部分を受け入れ、次回に活かそうとする意欲も見られたことから、主体的な気持ちでこの活動に取り組んだことがうかがえる。

6、成果と課題

学習者がルーブリックを作成する活動を通して、主体的に学習を進めることに繋がったことが最大の成果である。それはルーブリックを確認しながら新聞を作成する活動に取り組んでいたこと、相互評価活動の場においてもルーブリックを基にして評価し、それがあったからこそそのアドバイスを受け入れ、次に活かそうとする意欲がもてたことがその根拠である。

また学習指導要領に示されている、書くことの領域の「ア～オ」を全て網羅することができたことも大きな成果である。ルーブリックを作成したことによって、伝えたいことを明確にするということが学習者全体で共有できたこと（アに関わる点）、内容と関わる図やグラフをどのように工夫して書いていくか考えたこと（イに関わる点）、自分が調べ、伝えたいことを伝えるように書くこと（ウに関わる点）、ルーブリックを確認しながら活動を進めたこと（エに関わる点）、自分の新聞や他者の新聞から良いところを見付けること（オに関わる点）と、単元全体の流れが学習指導要領の書くことの領域の「ア」から順に「オ」まで進んでいった。その主体は学習者自身であり、自分たちが基準を作ったからこそ、そこに立ち返りつつぶれずに最後まで活動に取り組むことができたと考える。

課題は、新聞作成開始時に若干の戸惑いを見せている学習者がいたことである。これは、他の場面でも活用可能な程度一般化されたルーブリックが完成したことで、具体の要素が薄れてしまったことが原因であると考えられる。この課題に関しては、複数の新聞を提示し、それらの共通性を見出しながらルーブリックを作成すれば、複数の具体例を見ることができるので、解決するのではないかと考えられる。

今回の実践では、ある程度一般化されたルーブリックができたと考えられるが、一般化されたことを検証するために他単元、他教科等での新聞作成時の質ま

で追うことができていないため、他でも活用することができたかについて検証できていない。その検証と単元後にルーブリックの事後検証を学習者と共に行うことで学習者の中により一般化された基準が出来上がっていくと考えられる。

7、まとめ

学習者に継続した主体性をどのようにもたせていくかという点において、自分たちでルーブリックを作成し、その枠組みで学習を進めることで主体性を保つことができるのではないかという仮説をもって研究を進めてきた。原田（2021）では対話的な学びにおいて学習者がルーブリックを作成することが効果的であることが示されたが、そこに留まらず、主体性を担保することへの一助になっていること、また、書くことの領域における指導事項を網羅的に指導することが可能になるという示唆を得ることができた。

今後は、国語科の他領域や他教科においても今回の研究を活かし、学習者主体の学習を進めることを目指して取り組んでいきたい。

8、参考文献

- 朝日新聞（2021）『朝日小学生新聞』号外 12月号
石井英真（2010）「ルーブリック」『よくわかる教育評価〔第2版〕』田中耕治編 pp.48-49 ミネルヴァ書房
岩田貴帆・田口真奈（2019）「パフォーマンス課題における自己評価力を高めるための協議ワークを取り入れた相互評価活動の開発」『日本教育工学会論文誌』43巻 pp.173-176
江口宗俊（2020）「相互評価を取り入れた話し合う活動の工夫：小学校高学年ゴール型ゲームの実践」『教育実践研究』30巻 pp.139-144
岡本夏木（1982）『子どもとことば』岩波新書
岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波新書
全国大学国語教育学会編（2010）『国語科教育研究』学芸図書
西岡加名恵（2015）「『逆向き設計』論に基づくパフォーマンス評価の進め方」『全国大学国語教育学会発表要旨集』128巻 pp.167-170
原田啓（2021）「主体的・対話的で深い学びに向けた相互評価活動に関する実践研究」『初等カリキュラム研究』第9号 pp.45-53

- 星裕・越川茂樹（2019）「ループブックに基づく学生の自己評価と教員による評価の比較検討」
『北海道教育大学紀要 教育科学編』第 70 巻
1 号 pp.359-370
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版