

# 教育改善の方向と課題Ⅱ

## — 個性的な学びを支援する評価の実際 —

The Direction and Task of Educational Improvement Ⅱ  
— The Evaluation Activity to Support The Pupil's Individual Learning —

山下 政俊\*・新宮 哲明\*\*  
Masatosi YAMASHITA・Tetsuaki SHINGU

### 要 旨

本研究は、児童の「自律的な学習」や「学び合う学習」を支援するために教師はどのような働きかけをすればよいのかについて、「評価言」という「指導的」評価活動のあり方から分析、考察をしたものである。主な内容は、否定から肯定を生み出す「転換」としての評価言、児童の存在感を生み出す「達成」としての評価言の実際と工夫についてである。

### キーワード

教育評価、評価言、指導的評価活動、存在感、実践

## I はじめに

筆者らは前回、現場教師へのアンケート調査を元に、教師の評価活動という視点から今日の学校の現状の分析をおこなった。その結果、教師は、子どもの「良さ」を発見し、学習意欲の喚起につなげたいという意識はあるものの、評価よりも「指導」重視の実践や「仕事への多忙感」から評価改善のための具体的な取り組みには消極的、という実態が浮かび上がった<sup>1)</sup>。

たとえば①評価に対する教師のイメージが、子どもの学習状況を質的、継続的にとらえようと変わりつつあること、②そのために子どもの自己評価活動を取り入れるなど、多様な評価方法を利用していること、③その反面、学力テストや小テストによって得た情報を子どもに返したり、授業改善に役立てたい意識はあるが、時間的な余裕がなく十分にフィードバックさせることができない状況にあること、④教師は言葉による肯定的な評価を与えようとしているが、実際の授業では無意識のうちに指示や注意を多用していることなどである。

それを受けて今回の研究では、子どもの「自律的な学習」や「学び合う学習」を支援するためには、教師はどのような働きかけが求められるのかについて、「評価言<sup>2)</sup>」という指導的評価活動<sup>3)</sup>を中心に実践を行い、その自己観察、自己分析を行い、研究を進めた。

## II 指導的評価活動の自己観察をするにあたって（概要と方針）

### 1、観察の目的

\* 島根大学教育学部教育学研究室    \*\* 島根大学大学院学校教育学研究科（島根県鹿島町立惠曇小学校）

- ・指導的評価行為を行っている指導者の内面を自己分析する。
- ・指導的評価行為を受けている子どもの内面を考察する。

2、観察者とその立場

観察者は筆者本人である。現在小学校に勤務し、算数の専科を担当している。勤務校の算数授業はチームティーチングによる指導形態をとっており、観察者（筆者）は授業場面において複数指導者の一員として参加する立場をとる。

3、観察の対象

- ・対象授業 鹿島町立恵曇小学校児童  
2年生41名、3年生35名、4年生32名、5年生45名
- ・対象授業 算数科（週あたりの予定授業時数）  
2年生（3時間×2学級＝6時間） 3年生（3時間×1学級＝3時間）  
4年生（3時間×1学級＝3時間） 5年生（4時間×2学級＝8時間）

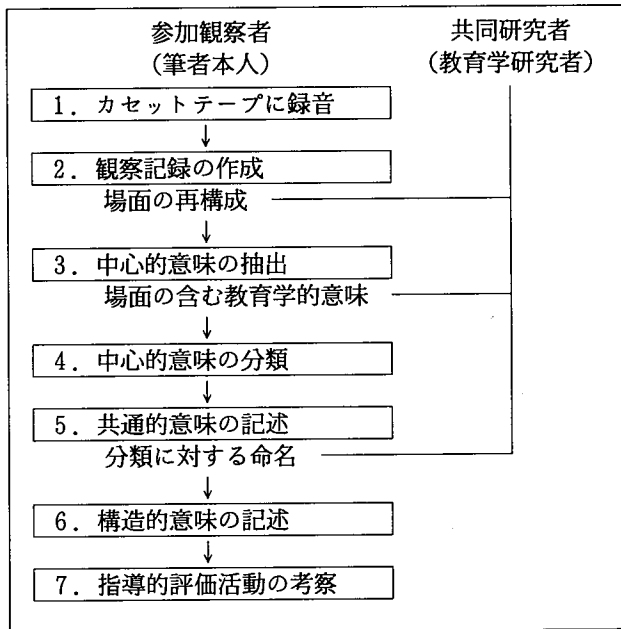
4、観察期間

平成10年4月～平成10年7月

5、データ数

2年生：21時間 3年生：8時間 4年生：13時間 5年生：21時間

6、観察と分析の手順



7、観察の基本方針

授業研究は、授業における評価言が実際どのように使われ、どのように機能しているのかを質的研究法<sup>4)</sup>によるアプローチを参考にしながら考えた。その理由は、①「評価言」そのものは教師から子どもに個別に働きかける言葉であるため、集団の平均的状態をとらえた言葉では、実際さまざまな個性を持つ子どもに対応した結果と成らない。②仮説の設定を行うと被観

察者の行動を限定的にとらえてしまい、評価言が実際どのような状況下において発せられ、どのような効果があったと考えられるか、判断しにくくなる。また、③今回の研究では観察者＝授業者＝筆者（研究者本人）であるため、平素の実践にできる限り近い状態と環境でデータを収集したいと考えたからである。

### Ⅲ 転換・達成としての評価言の実際と工夫

#### 1. 否定から肯定を生み出す評価言

次期教育課程編成の方針にも「…個性を生かす教育の充実に努める」（学習指導要領改定案要旨）とあり、個性を生かす教育が引き続き重視されていることがわかる。その点で、教師の指導や要求に応答しなかったり、学習に消極的な参加しかできない子どもについては、彼の内面の理解をするだけに終わらず、その子どもの真の学習要求に応えた指導や声かけを行う必要がある。こうした教師の望む姿と異なった行動や態度を示す子どもに対しても、カウンセリング・マインドという姿勢や態度だけで終わらせず、子どもが確実にひらいていく具体的な指導のあり方を考えなければならない。

#### (1) 「落ち着きのない」子どもの積極性を評価する

授業中、つい気になるのが「落ち着きのない」子どもである。手悪さや私語が絶えず、立ち歩いたり、近くの子どもにちょっかいを出す。教師がしゃべっている途中でも話しかけてくるので、授業がなかなか進まないし、他の子どもも集中して学習に取り組めない。

5年生にH.Nという男子がいるがまさにこの状態であった。彼に対して指導者は、注意をしたり、無視をしたりとこれまでは冷たい対応をとってきたが、改めてどうしてこのような落ち着きのない行動をとるか考えてみた。彼は飽きっぽくて自己中心的な性格ではあるが、自分を認めてもらいたい、自分にも関心を向けてほしいという寂しさがそうさせているのではないかと思えるようになってきた。

そこで、彼の認めてほしいという願望に応えるためには、授業中の彼の積極性を評価し、動作化の場面などで活躍させる機会を作るようにした。

#### 実践例 1

H.N（5年生男子）とのやりとり	教師の看取りや洞察
Y.K: $620 \times 2 = 1240$ , $620 \div 2 = 310$ , $1240 + 310 = 1550$	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いきなり「違います」ではY.Kが腹を立てるのも無理はない。</li> <li>・言い方の指導をしても聞いている様子はないが、しつこい注意をするのはやめよう。</li> </ul>
T: いいですね?	
H.N: 違います。	
T: え、1550円で違うの?	
H.K: 式が違います。	
T: 式が違うの? 答えはいいよね?	
H.K: $620 \div 2 = 310$ , $310 + 620 + 620 = 1550$	
Y.K: そっちのほうが幼稚だ。	
T: はい、いいですよ。やり方に幼稚も上等もないんだから。H.Kくんも「僕の式はY.Kくんと違います」と言ってくるとわかりやすかったね。	

中略

H.N: Naoki 2  
 T: はい、H.Nくん。自分で2（ツー）というくらいだから、また新しいやり方を見つけたね。  
 H.N:  $620 \div 2 \times 5 = 1550$   
 c: どこから5が出てきたの？  
 T: どこから5が出てきたかって？  
 H.N: 大人は子どもの2倍で、2人なら4でしょう。子どもは1のままだから。  
 T: 今のでわかった？  
 c: わかった  
 c: わからん  
 H.N: 子どもは一人、大人は一人が子どもの2人分だけね…  
 c: わかった、わかった。  
 c: 意味が分かったぞ。  
 T: (T2と子どもを一人前に出して) この3人で実際に説明してよ。  
 H.N: この人(T1)がどいて、こう(S児D児)になって  
 c: 入れ替えるんだ。  
 H.N: この人(T2)も代わって(Y児K児)ということで、5人。  
 T: H.Nくんもみんなもありがとう。これで、よくわかったね。  
 c: わからん。  
 S.H: 何でや、今やってみたら、大人1人は子ども2人に変わるわや。  
 T: では、教科書に移るけど、実は今やったNaoki 2のやり方でできます。だから、H.Nんくんの説明を参考にしてこの問題をやってみてください。

・今回は、「違います」と言わなかったので、わずかながらの進歩。自分の方法に自分でネーミングしている。その積極性をほめよう。  
 ・本時のねらいに迫る発言である。言い方は乱暴であるが、他児の意見に流されず自分なりの考え方ができる。

・「わからん」のつぶやきに対してH.Nが再び説明を始めたことで、H.Nに視線が集まっていつている。

・全員がわかるまでもう一息である、H.Nに実物の人間を使って前で説明させよう。

・動作化になるとそれまで以上に視線が集まってきている。  
 ・H.Nも何とかかわかってもらおうと必死になってきている。

・H.Nの懸命の説明に、いつもは彼の発言に賛同しないS.Hも助け船を出している。

初め言葉が足りなかったためにY.Kを怒らせてしまったH.Nであったが、自分の意見を中心に学習が進むようになると、言葉を選んだり、人物を動かしたりと、何とかして自分の考え方をみんなにわかってもらおうと懸命になってきている。そして、その姿にそれまでH.Nの発表を消極的に聞いていた子どもたちが次第にひかれていつている。

「自分で2（ツー）というくらいだから、また新しいやり方を見つけたね」と彼の積極性を認める評価言を与えているが、このときにはまだ周囲の子どもたちは「また、おしゃべりのH.Nが手を挙げているわ」くらいの表情でしかなかった。変わってきたのは、「わかった」「わからん」のつぶやきに対してH.Nが再び説明を始めたあたりからである。H.Nに視線が集まっているのを感じたので、いつもならH.Nに代わって説明してしまうところを、そのままH.Nに任せようと思った。結果的にはそれが効果があったようで、最後にはH.Nの懸命の説明に、いつもは彼の発言に賛同しないS.Hも助け船を出すくらいに関心を集めたのである。人に説明してもらうよりも、自分で何とかしたい気持ちが強い彼のようなタイプには、話し方の上手下手に

とらわれず、話したい、説明したい、という欲求に積極的に応答することが彼に対しての支援であると感じた。

それと「この3人で実際に説明してよ」と、H.Nを前に出して説明させたことも落ち着きのない彼の活動意欲を生かした助言になっていたと思われる。懸命に説明しても周囲の「わからん」という声があると、よけいにじっとはしていられなくなる。だから、「前に出て説明して」といっても恥ずかしがることもなく、「待ってました」とばかりに出てくる。それまでみんなが座っていた教室の中で誰かが出てくるということは、教師が話す以上に注目を集める。「わかっているもみんなの前で説明をするのはいやだ」という子どもが増える中で、こうした子どもは貴重になってきた。手悪さや私語が絶えず、たち歩いたり、近くの子どもにちょっかいを出すことも多いが、そうした体を動かさずにいられない性分をいつも制止しないで、逆に、起立させたり、前に出したりして、体を介して活動させるような場面を作る方が、「落ち着きのない」子どもの欲求に応えた援助ができるように感じた。

(2) 「ほとんど口を開かない」子どもへの評価言

「落ち着きのない」子どもとは反対に、ほとんど口を開かず、ずっとおとなしくしている子どもがいる。能力が極端に低い、性格がおとなしい、口を開くことに恐怖感を持っているなどの理由が考えられる。こうした傾向は、低学年よりも高学年の子どもに多く、男子よりも女子のほうに多い。

実践例 2

A.A (4年生女子) とのやりとり	教師の看取りや洞察
<p>T: A.Aさん、先生と一緒にしよう。                      A.A: …                      T: <u>ここはあってます。ここもこの通りだけん。こんどはこのしたから、<math>3 \times 5</math>をして、</u>                      A.A: (15と書く)                      T: <u>そう、そこだね。1あげとくのもいいよ。今度は<math>3 \times 2</math>で、</u>                      A.A: (7と書く)                      T: そう、いいよ。それで<math>3 \times 6</math>をして、                      A.A: (18と書く)                      T: <u>そうだね。と言うことは、ここは書けた数の下から書き始めるといいみたいだね。</u>                      A.A: …                      T: <u>足し算はばっちりだけん、A.Aさんはここの下から書くことに注意したら次の3桁<math>\times</math>3桁もできるから、やっごらん。(肩を軽くたたく)</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 反応はなかったが、続けて話しかけてみよう。</li> <li>• 書いたことをほめよう。</li> <li>• A.Aが書くのを待ちながら、ゆっくり話しかける。</li> <li>• やはり無反応だが、教師のほうで振り返りをしよう。</li> </ul>

A.Aの場合も、教師の話しかけに対してほとんど口は開かなかった。そこで、彼女の些細な行為に対しても数多く、「ほめる」ことを心がけた。彼女が私の問いかけに答える度に「そう、そこだね」「そう、いいよ」「そうだね」と彼女の行為を受け止める声かけをし、それを説明できる注釈(「1あげとくのもいいよ」)があれば付け加えた。教師の声かけに対して反応したり、

行動を起こしたりする様子から、会話は成立していなくとも教師の働きかけに必ずしも心を閉ざしているわけではないことを信じて、肯定的な価値判断や注釈、そして助言を媒介し続けていくことが必要だと感じた。

勿論、口が開けない子どもは口を開かないままでもいいとは思わない。そうってしまうと、思われた子どもは現状の姿に固着してしまう。こうした子どもたちを変容させるにはある程度の刺激と抵抗が必要である。抵抗を乗り越えさせるための刺激として、席順音読やグループ音読など自然な形で口を開く機会を設定することや「この考えをノートに書いている人はCさんだけです。発表してください」「ノートに○のついた人は立ちなさい。この人たちはすばらしい考え方をしているのでみんなに紹介してください」のように発言する前に一度ほめておく方法<sup>20)</sup>も直接的な方法として効果的だと思う。

しかし、教師の懸命な評価(言)にもかかわらず、子どもの側にほとんど変化が見られない、彼が意欲や自律を示さないこともでくる。その場合の原因として教師側の焦りや期待過剰、そのためのゆとりや間のなさが存在する<sup>5)</sup>。つまり、口を開かない子どもの口を開かせるための直接的な指導の前提として、その子どもの行為に対して語りかけたり評価したりする一対一の関係づくりや他の方法(個人ノートへのコメントなど)の実行に心がけることが大切だと思う。

(3) 「間違えた」子どもの意見を生かすための言葉

実践例 3

A.Y (4年生女子) との場合	教師の看取りや洞察
<p>A.Y: (500 ÷ 70 = 6...80)</p> <p>T: あ〜、A.Yさん、いい、ま…(ちがえだね)</p> <p>T: 500 ÷ 70 のこたえは?</p> <p>C: 7</p> <p>T: 7個買えて、あまりは?</p> <p>C: 10円。</p> <p>T: 今見て回っていてね、500 ÷ 70 = 6...80 というのがありました。</p> <p>C: え〜</p> <p>C: それはね…</p> <p>Y.K: それは、あまりが80で割る数より大きいよ。</p> <p>T: 割る数というのは?</p> <p>Y.K: 70, 70より10大きいからもう一回できるもん。</p> <p>T: 500円もって70円のミカンを買って6個買えるけど、おつりが80円なら、</p> <p>C: もう一個買える。</p> <p>T: ね。買い方はいろいろあるけど、できるだけたくさん買うには、<u>500 ÷ 70 = 7...10</u>になるね。</p> <p>T: (A.Yのところへ行って、次の問題に丸をつける)</p>	<p>机間指導中にA.Yの間違えを発見した。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 他の子どもにも紹介したい、誰かしないかなとおもっていた間違えだったので、うれしくなくなったが、「いいまちがえ」といってもA.Yは、やはりうれしくないのではと思った。</li> <li>• 4年生のクラスでは、できる子どもが多いだけにまちがえた子どもに対する反応は厳しい。個人名を出してA.Yの間違えを紹介しなくてよかった。</li> <li>• A.Yの配慮の言葉のつもり</li> <li>• 全体で取り上げたことを気にしている様子は特に感じられなかった。</li> </ul>

「教室はまちがうところだ」と言われるが、やはり子どもは友達の前で間違いを指摘されることは望まないし、実際に間違えると辛そうな目、恥ずかしそうな表情を見せる。この場面で私は、A.Yの間違いを発見した時、すぐに全体に紹介しようと思ったが、間違いに敏感で厳しい学級の雰囲気やA.Yのおとなしく周囲の反応に神経質になり始めていたことから個人名を出したり、A.Y本人に発表してもらうことをあえてしなかった。匿名で紹介をしたところ、予想通り「え〜」という厳しく批判的な声があがった。それは子どもにとっては、何よりも厳しく辛い集団による否定的な価値判断の表明である。

学習規律として「え〜」とか「ちがいます」とかすぐに反応しない指導はされていても、小学生では言われた人の気持ちを優先して考えられるようになるまでには時間がかかるし、学級集団の人間関係の発展段階により、まただれの間違いであるかによって集団の反応が変わってくる。

そこで「教室は間違うところだ」という思いは教師の姿勢としては大事にしながらも、全体の学習のために個人の感情を傷つけない配慮も同時に備えたいものである。この場合も「ね。買い方はいろいろあるけど、できるだけたくさん買うには」のように全体に対しては学習の振り返りの言葉であっても、A.Y個人にとっては心情を思いやった言葉になっているものや丸をつけるなどの進歩を認める意図的な評価言を媒介したいものである。

実践例 4

A.K (5年生女子) とのやりとり	教師の看取りや洞察
T: それでは答えを発表してください。 A.K: $70 \times 0.05 = 0.35$ です。 c: 違います。 c: おし〜い。 T: <u>そうだな、おいしいな。どこがおいしいか調べるぞ。</u>	・「おいしい」は発表者の気持ちを傷つけない言葉だ。

これは、学習規律として「え〜」とか「違います」とか言わせない指導の具体例である。「間違い」をどのように認知させるかによって発言した子どもの心情を傷つけない工夫ができる。結果としての答えを中心にして考えるとA.Kの解答は確かに間違っているが、7と5のかけ算から35を導き出している数処理の過程に着目すればA.Kの採った方法は間違いではない。つまり「おいしい」と言った子どもはA.Kの数処理の過程まで想像しながら学習に参加していたと思われる。そこで、指導者も「そうだな、おいしいな。どこがおいしいか調べるぞ。」と言ったわけである。これを子どもの良さを見つける指導を大切にするといいながら、「そうだな、違っているね。どこが違うか調べるぞ。」と全体で検討したとしたら、発言者(A.K)の心を傷つけることにもなるし、他の子どもには「違います」と言ってもいい先生なんだ、そして間違い探しを友達の前でする先生なんだ、と思われてしまうことだろう。

子どもたちに自分の考え方や答えと違っているときに「え〜」とか「ちがいます」とか言わせないように習慣づけるためには、『言わせない指導よりも別の言い方の指導を』した方が子どもたちに受け入れられやすい。そして、実際の授業場面において、そうした表現の仕方(この場合「おいしい」)をした子どもがいた場合には、その場で教師がその言葉を拾い、認める評

価をすることである。

(4) 子どもの意識を課題に向けさせてほめる

実践例 5

K.E (5年生女子) とのやりとり	教師の看取りや洞察
<p>K.E: (小数の筆算の答えを発表)                      C: …                      T: あれ、反応がないな。あっているならあっている、直したいなら直したいと言わんと。                      H.Y: 直したいです。                      T: 1968はあっているの?                      C: はい。                      H.Y: <math>4 \times 6 = 32</math>, <math>4 \times 2 = 8</math>で二段目の答えは1になって、足し算が変わります。                      T: そうか、足し算のところ違ってみたいだね。でも、みんな小数点の付け方はどうかな?                      T: <u>いいです。</u>                      T: そうだね、今日大事なことは、小数の筆算では、問題にある小数点以下の位の数を合わせて、まとめて答えにつけることだったので、<u>K.Eさんのやり方は今日のめあてからいうとあってたよね。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 反応がないため否定として全体に伝わっている。</li> <li>• 「直したい」は「違います」よりも否定的な響きは弱い、おとなしい性格のK.Eにとっては全否定と同じに受け取ったかもしれない。そこで、あっているところもあることを知らせようと思った。</li> <li>• 他児に「いいです」「あっています」といわせるような閉じた問いかけを探す。</li> <li>• 「今日のめあて」という言葉を入れると、他児の意識がK.Eの間違いから本時の学習課題に切り替わっている。</li> </ul>

K.Eの発表に対して初め子どもたちが無反応だったのは、間違った答えに対しての反応の仕方にとまどったためだと思われる。友達の発言や発表に対して「違います」や「えー」と言わないような学習規律が浸透している雰囲気ができていると、このように反応の仕方に困った状態になると思われる。しかし、無反応というのもやはり発表した本人にとっては、肯定感よりも否定感を強く感じることであろう。

前例のK.Aの場合は、暗算でできるような課題であったので、他の子どもの中からすぐに「おいしい」という声があがったが、複雑な課題となるとどこが間違ったのかをすぐに見つけることができなため、やはり無反応の状態が生まれる。

そこで、「1968はあっているの?」「みんな小数点の付け方はどうかな?」といった他の子どもに「いいです」「あっています」といわせるような閉じた問いかけを探して発している。また、最後には、「K.Eさんのやり方は今日のめあてからいうとあってたよね」と注釈を加えることで、他の子どもの意識をK.Eの間違いから本時の学習課題に切り替えた。算数科の学習のようにやり方や考え方はできているのに基本的な計算ミスで答えを間違ってしまう場合には、本時の学習のめあてに照らしてほめたり認めたりすることで、失敗や間違いに神経質にならないように促すことができそうだと感じた。



A.Y (2年生男子) とのやりとり	教師の看取りや洞察
<p>C: (一の位の部屋に数え棒が8本、4本、2本、3本あるのをみて) 10があるけん。</p> <p>T: どこに10があるの?</p> <p>A.Y: (挙手をしてでてくるが10を作れない)</p> <p>T: どこに10があるかいな。みんなも考えてよ。</p> <p>A.Y: (まだできない)</p> <p>C: はい、はい、はい、(他の子どもが代わってほしいと手を挙げる)</p> <p>T: 10があるというのは大発見だったので、Yくん、お助けマンを当ててあげて。</p> <p>A.Y: Nくん。(指名をして席に帰ろうとするので)</p> <p>T: A.Yくんちょっと待ってて。</p> <p>N: 8本と2本で10ができて、あと7あるから17です。</p> <p>T: 黄色の(数え棒)8と赤の(数え棒)2をひっつけるとすぐに10になった。では、A.Yくんこれに移してみよう。</p> <p>A.Y: (数え棒を操作して10を作る)</p> <p>T: はい、A.YくんNくんの二人に拍手をしてあげよう。</p> <p>C: (拍手)</p>	<p>・できない子どもにとって、なにもしないで席に帰るのはつらいことだろうな。</p> <p>・「はい、はい、はい」を聞くのはさらにつらいことであろう。</p> <p>・ <u>A.Yの活躍する場面を作る。</u></p> <p>・ Nのいったとおりにできたが、A.Yはこの間どんな気持ちがしていたのだろう。</p>

これは発表しようとして前に出てきたが、自分の考えの表現方法に困ってしまった場面である。すると「はい、はい、はい、」と他の子どもが代わってほしいと手を挙げ始める。代わってほしいと挙手をしている子どもたちは、自分も発表したい、困っているA.Yと同じ意見だから彼を助けたい、という積極的な態度なのだが、何もしないまま自分の席に戻ったらA.Yのプライドを傷つけることになる。そこでこの場面で大切なのは、正しい答え以上に、説明の仕方に困ったときどのように対処するのかということだと判断した。そこで、代弁者を指名したA.Yをそのまま席に返すのではなく、A.Yにも活躍の場を作って最後は二人に拍手(肯定的な評価)をさせた。

わかっているけど言い方や説明の仕方がわからないことは、小学生ではよくあることである。そんな時に、「説明の仕方も考えて出てくるとよかったね」といくら褒めても具体的にどうしたらよかったのかは本人にはわからないだろうし、自信のない子どもをさらに発表できなくさせてしまう。そうした雰囲気を作らないためにも、困っている子どもをその時、救える支援としての対応や評価言のあり方を以下の挙げてみる。

① 教師の期待していない態度や行動であっても即座に全否定しない

肯定的な価値判断を与えることよりも否定的な価値判断をどれだけ教師が我慢できるかの方が大切である。それが我慢できないとき、教師は自分の評価を肯定し、子どもを否定している。「静かにしなさい」「もっと大きな声で言いなさい」といわれた子どもは指示されたから従うのであって、自分でそうしようと思って行動を替えたわけではない。

否定的価値判断+指示では子どもは、なぜ、どうして変えねばならないのか理解できないのである。つまり、否定的価値判断の後に教師が望ましくないと感じている尺度を明らかにしなくては、子どもは実感できないのである。コメントによる評価尺度の合意が必要である。

## ② 子どもの意識の中で学習に向いている部分を見つける。

学習習慣がまだ身に付いていない子どもや学習規律を確立していない集団が、その時間の学習課題やねらいに意識を向けていないとは限らない。子ども一人ひとりの学習の構えを完全な状態にしてから学習課題を提示することも考えられるが、集団の学習に向かう相互関係と世論が機能していれば、集団の空気が学習課題解決の方向に変わっていく。

その空気を利用して、個別的に認めたり集団をほめたりする評価言を学習習慣が身に付いていない子どもにも聞こえるように伝えていくのである。個人的には評価されなくても自分が所属している集団が評価されると、子どもはそこで生きるかけがえのないその一員として評価されているように感じるものである。

## ③ 教師が表現の仕方（言い方）の手本を示す。

理解したことを他者にわかりやすく伝えることはとても難しい。「言いたいことはわかるけれど言いたいように言葉にできない」気持ちを共感的に受け止めて、「モデルのない時代」に表現のモデルを教師が助言として与えていくことがコミュニケーションが苦手な子どもには、評価言を与えるときの配慮として必要と思われる。

## ④ 子どものペースを配慮しない教師には子どもの方から近づいては来ない。

「落ち着きのない」子どもや「口を開かない」子どもはそれが自分の学習方法・学習ペースとして定着している。それが学習に対する積極的で安定的な状態であるのかもしれない。動いたりしゃべって伝えたいのなら、制止しないで思う存分そうさせたり、反対に書いて伝えなければ話すのを強要しないようにするなど、教師の方から子どものペースにあわせてみることもこうした子どもたちに対しては大切である。

## ⑤ 認知のすり替えそのものを評価言として伝える。

子どもにとって何よりも厳しく辛いのは、集団の否定的な価値判断の評価である。この集団の否定的評価を肯定に変える試みをしなければ、子どもがお互いの良さを発見しようとはしない。子どもたちに自分の考え方や答えと違っているときに「え～」とか「違います」とか言う学習習慣には、言わせない指導よりも別の言い方の指導をしたほうが子どもたちに受け入れられやすい。そこで、実際の授業場面において、そうした表現の仕方（この場合「おいしい」）をした子どもがいた場合には、その場でその言葉を拾い、認める評価をすることである。

## 2. 子どもの存在感を生み出す評価言

教師自身が、子ども一人一人に対して、大切な存在であることを認め伝えていくためには、個人が集団の中で強調されるような評価言を用いるのが大切であると考えた。

(1) 「〇〇さん方式」によって特定の子どもの差異化をはかる

実践例 7

A.R (2年生男子) とのやりとり	教師の看取りや洞察
<p>繰り下がりのひき算のしくみを数え棒で表す場面</p> <p>T: Rくん、何でこれだけ黄色のほうにしてあるの?</p> <p>A.R: それは、「-3」っていわれたら、これ(黄色いカード)だけ変身させれば、すぐわかるもん。</p> <p>T: (全体へ) ちょっとRくんがおもしろいやり方をしているので見てください。Rくんは、80でも70でも最後の10の束だけ黄色いほうに裏返しておいて、こんなふうに並べています。そして、「-3」なら、さっとこの黄色いカードだけ変身させて7にするんです。Rくん方式がやりやすいと思った人は試してもいいね。</p> <p>C: ほんと、簡単だ。</p> <p>C: 先生、もっと問題出して。</p> <p>Y.K: 僕は、「90」って書かれたら、初めから、10の束のカードは8個しか出さないでやってたよ。</p> <p>T: そうか、Kくん方式もあったんだ。</p>	<p>・いくつか問題をやっているうちに、十のくらの「1」を10に戻すことに気がついてほしかったときに、カードの並べ方を工夫する子どもが出始めた。</p> <p>・「Rくん方式」と板書したことで、Rは張り切り、誇らしげな表情をしていた。</p> <p>・友達からのこの言葉は、Rにとっての最高のほめ言葉になった。</p> <p>・Rよりももっと簡単なやり方を発見していたというKの主張である。</p> <p>(H.10.5.12 2年生「ひき算」の授業より)</p>

実践例 8

K.S (4年生男子) とのやりとり	教師の看取りや洞察
<p>整数の3桁×3桁の筆算練習場面</p> <p>K.S: しまった、書けなくなった。</p> <p>T: ほんとだな。どうして書けなくなっただろうか?</p> <p>K.S: 最初に問題を左に詰めて書いたけんだわ。</p> <p>T: (全体へ) おーい、今、K.Sくんが見つけたけど、問題を左に詰めると書けなくなるみたいだぞ、筆算をしている人は気をつけた方がいいぞ。</p> <p>c: さっき俺もそれしちゃった。</p> <p>T: 4年生の筆算で気をつけるとこかもしれんね。</p>	<p>・K.Sのほかにも同じような失敗をしていたのでこのつぶやきが出るのを待っていた。</p> <p>・「友達が発見した」こととして伝えることが大切。</p> <p>(H.10.6.16 4年生「かけ算の筆算」の授業より)</p>

「○○さんが見つけたよ」のように固有名詞を入れてほめることは、一瞬であるがその子ども個人を際立たせる効果がある。

2年生でも4年生でも、先生に教えてもらうことよりも自分で発見したときのほうが満足度は高い。また学年が低いほど、友達とは違ったやり方や考え方を「○○さん方式」とネーミングするとその子どもは何か自分だけの宝物を発見したように有頂天になる。これは、「名前を呼ばれた=肯定的な評価を受けた」と子どもが感じるためであろう。

学習中に名前を呼ばれることは指示的要求（「○○さん、問題を読んで下さい」「○○さん、このことについてもう少し詳しく話して下さい」など）の場合や抑制・禁止的要求（「○○さん、手をおきなさい」）とこうした評価を行うときである。しかし、名前を呼ばれた子どもは名前を呼ばただけで指示なのか抑制・禁止なのか評価なのかを感じ取っていると思われる。

名前の前後に子どもの発見した方法（「おもしろいやり方を」「が見つけたけど」「方式も」）や活動の事実（「の質問があったから」「みんなに教えてくれたから」「ここまで頑張ったんだもの」「の司会の進め方と」）を表す注釈を加えることが、肯定的な状況を派生させている。

こうした評価言を使うと、それを聞いていた他の子どもの中から「さっき俺もそれしよかった」とか「もっと簡単なやり方もある」など名前の出た子どもに対する同意や付け加えのつぶやきが出ることが多かった。この方法は、子どもの課題に対する挑戦意欲だけでなく、「肯定的な」競争心のようなものも刺激するようである。そしてそのつぶやきに対して「そうか、Kくん方式も」「4年生の筆算で気をつけるとこかもしれんね。」と共感的な声かけをすることがつぶやきをした子どもへの配慮となっている。

(2) 「指さし」によって全員をほめる

以上のように名前を呼ぶことによって特定の子どもの存在感を強調するだけでは、認めてもらいたいと思ってもそれを表現することが苦手な子どもに対して、教師の見落としによってその承認の欲求に応えきれない場合もある。そこで、一斉形態の授業の中で全員に肯定的な評価を与えられないものかと考えた。

実践例 9

4年生とのやりとり	教師の看取りや洞察
<p>C: (扇の製作)                      T: できた人は、つくった扇を先生に見えるように高くあげてください。                      T: (扇を見ながら指さしをして)  <u>Mくん、いいです。</u>  <u>Wくん、よし。</u>  <u>Eさん、できたね。</u>  <u>Uさんも、OKです。</u>                      中略                      T: Dくんはは、グループでまだの人を手伝ってあげてるね。  <u>Sさん、できました。</u>  <u>Hくん、よし。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 作品があがったと同時に子どもの名前と簡単なほめ言葉を与えよう。</li> <li>• 遅い子どもや終わって手悪さをしている子どもは無視をしよう。</li> <li>• リズムよくどんでんできた子どもの名前を呼ぼう。</li> </ul>

<p>中略</p> <p>T: じゃ、男子の問題だぞ。その扇で30度の角をつくって先生に見えるようにあげてください。</p> <p>C: (すぐに全員があげる)</p> <p>T: <u>すばらしい。見事です。</u></p> <p>中略</p> <p>T: じゃ、100度にして。</p> <p>C: (広げた扇をあげる)</p> <p>T: (<u>指さしをしながら</u>) いいね、いいね、…できてるぞ、…</p> <p>H.S: (200度くらいになっている。)</p> <p>T: それ100度かな?</p> <p>K.S: 180度過ぎちょうよ。</p> <p>T: オー、いいアドバイスじゃないか。</p> <p>H.S: (周りを見て、100度にする)</p> <p>T: 100度になったぞ。</p> <p>T: では、200度ならどうだ?</p> <p>C: (広げた扇をあげる)</p> <p>T: (<u>指さしをしながら</u>) よし、よし、…</p> <p>T: (拍手しながら) はい、では扇をおいで。みんなすばらしいです、これができれば角の勉強は80%終わったも同然です。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• まず簡単な問題で全員をほめる。</li>   <li>• 他児のつくった大きさを見てまねる子どももいたが、それでもいいとした。</li> <li>• だんだんテンポをあげると子どもの反応も速くなってくる。</li>   <li>• 速くなればなるほど、子どもが集中してきている。</li> <li>• 子どもも疲れた様子。</li> <li>• ゆっくり話す。</li> </ul> <p>(H.10.5.14 4年生 「角」の授業より)</p>
--	--

算数科のように課題解決や計算練習の多い教科では、何人かを個別に認めたり励ましたりすることはできても、全員をほめることはなかなか困難である。しかし、工夫によっては全員(4年生32人)をほめることも可能であった。理由として次の3点が考えられる。

一点目は、製作中心の学習活動であったことが考えられる。製作(この場合、角の学習に使う扇をつくる活動)が中心になる活動では、全員が作品の完成に参加するのでほめる材料が全員に発見できる。しかもその学習が作品に集約される表現活動であるために、評価される子どももその評価内容を聞きながらどこをどのように見られて、ほめられているかという教師の評価の観点がはっきりと自覚できる。

二点目は、評価言を簡潔に、単純化したことである。全員をほめるために価値判断や注釈や助言という三つの要素を組み合わせると十分な言葉を与えては、限られた時間内に全員に声をかけることは不可能である。そこで、子どもの名前+肯定的意味を含んだ確認の言葉(「いいです」「よしできたね」「OKです」など)を即座に発することにした。ここで、留意したのは、子どもの名前を必ず呼ぶことである。単純なことであるが、出席確認以外の場面で全員の子ども名前を呼ぶことは意外と少ないものである。できた作品を上に掲げたときの子どもの気持ちは、先生にほめてもらいたいというよりも自分の作品ができたことを伝達したいという要求の表れなので、肯定を含んだ確認の言葉よりも自分の名前を呼んでもらったほうが子どもは嬉しいと考えた。

三点目は、声かけのリズムを速くしていったことである。制作活動をする個人差が大きく、全員が完成させるのにはほとんど1単位時間使ってしまうことも多い。残りのわずかな時間(このときも10分程度)に、まず簡単な課題で全員をほめ(「すばらしい。見事です。」、次にだんだんと課題を難しくしていく。すると、作品を仕上げるのにばらつきが出始める。それに対応しながら、指さし(指をそろえ手のひらを上にした形)を行い、肯定的な価値判断の言葉(「いいね」「できてるぞ」)を媒介する。この場合、作品完成の時と違って子どもが伝えたいものは、「こんな答えになりました」であるので、名前よりも「いいね」「できてるぞ」という価値判断の言葉が子どもたちの求めているものである。名前を呼ぶところを指さしに変えたことで、子どもの内的状態に即応答できる。

子どもの意思表示に対して即評価をする、という形は繰り返しているうちにだんだんとそのテンポが速くなっていく。最後には、肯定的な価値判断の言葉も「いいね」「できてるぞ」から「よし」のような短いものになっていた。

ふつう子どもたちは理解に時間がかかったり、わかったときには授業が先に進んでいたりして、進め方の速い授業を嫌うものだが、この時間は「先生が、すぐにほめてくれて嬉しかった」とか「速かったけどおもしろかった」と感想を述べていた。

以下、経験の概括から、いくつかの指針を挙げてみよう。

① 子どもの存在を承認するためには、子どもの名前を「語気・語勢・語調」に留意して呼ぶ。

挙手をした子どもが名前を呼ばれて生き生きと発言をするのは、承認の欲求が満たされたからである。しかし、自信がなかったり不安を感じていて挙手のような積極的な行動をとれない子どもも多い。そうした子どもに対しても同じように大切な存在であることを認め、教師の「語気・語勢・語調」に留意して伝えていかなければならない。

② 肯定的ニュアンスが伝わるような状況を作る。

子どもは自分の名前を呼ばれた状況から次に肯定的評価を受けるのか否定的評価を受けるのに敏感になるので、名前を学習方法のネーミングに採用したり、名前の前後に注釈をつけたり、できた承認としての呼名であったりする状況を作ることである。

③ 特定の子どもの際立たせる方法と全ての子どもを平等に評価する方法を併せて使う。

「認めてほしい」と「目立ちたくない」という両方の感情を子どもは持っている。それは子どもは個別的な存在でありながら学級集団においては関係的・応答的存在であることを自覚しているからである。したがって、この二つの方法を組み合わせながら評価していく配慮が大切であると考えられる。

④ 指さしなどの身体表現だけでも承認の評価となる。

指さしが活動の終了となる確認の手段として教師と子どもの双方に意識されていれば、指さしの行為そのものが肯定的な評価として子どもに伝わる。それは早く自分に気づいてほしいという子どもの視線が教師に向けられており、指さしを通して双方がまなざしを共有できているからである。指さし以外にも握手や肩に触れるなどの直接的な接触も同様の効果がある。

#### IV 終わりに

指導的評価活動は、「授業の中で子どもの学習行為の中の先進的部分や肯定的部分に対して、

教師が刻々に評価を入れることによって当初の指導意図を貫徹することができる」と考えられてきた。しかし、今日の学習指導の現状は、教師主導型から子どもの発想や多様な考え方を生かす子ども支援型に変わりつつあり、指導的評価行為も説明や発問などと同様に、場合によってはそれら以上に重要視されなければならない教師の指導行為の一形態であると考えられる。それは、子どもは教師から受ける「評価言」を最初のうちは自分の学習や行為に対する評価や助言として受けとめているが、時間がたつとそれを教師の指導的「意図」として感じ取るようになるからである。

「学級崩壊」が問題化し子どもの「荒れ」が深刻化する学校現場において、評価言は、従来の教育評価の中心的存在であったテストや通知票、指導要録といった所産の評価に比べれば、主観的であり、その場で消えてしまう行為であり、発問や指示ほど重要視されてこなかった小さな行為である。しかし、教師の仕事の大半を占めているこの小さな行為の積み重ねの中にこそ「教育が存在する」と思うのである。

#### 参考文献 等

1) 『教育改善の方向と課題 ―アンケート調査の結果と評価活動の分析から―』 山下政俊・新宮哲明 1998 島根大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要第9巻

2) 『評価言の人間化』 山下政俊 著1996 明治図書

「評価言」とは教師が教育活動において意識的あるいは無意識的に活用している言葉のうち、説明・指示・発問・助言という指導言を除いた、そこにひとまとまりの位置や役割や効果を持つ言葉。指導言は子どもの活動を先へと方向付けるのに対して、評価言は子どもに自らの活動の内容や状態を観察・分析・判断させる（内省させる）動きを引き出す働きや役割をする。その構成要素は①子どもの行為行動を価値づける「価値判断的要素」②価値判断の基準・尺度・根拠・理由などを明示する「注釈的要素」③次の行為・行動への示唆となる「助言的要素」である。

3) 『現代授業研究大事典』 吉本 均 責任編集1987 明治図書

「指導的評価活動」とは、教師が子どもの発達の実実に共感を寄せ、物語ってやることである。つまり、自分のわずかな発達の姿を見とることができない子どもに対して、教師がその事実を際だたせ、自覚させてやることである。また、子どもたちに典型的な行動様式を指さすことである。

4) 『質的研究法による授業研究』 平山光義 編 1997 北大路書房

質的研究法の特徴は、①自然条件下での文脈及び環境を重視した観察を行う。②問題や仮説、その実験係数をあらかじめ設定するのではなく、観察過程において必要に応じてそれらを決める。③集団の平均的状态をとらえるのではなく、個々人の内面状態、認知処理過程を重視した生態的・現象的分析を行うことにある。

5) 『子どもを励ます授業中の言葉かけ 高学年』 福井教育サークル 著1998明治図書

6) 『教育的指導の探求と創造』 山下政俊 著1989 柏木印刷