

総合的な学習の時間における ポスターセッションを用いた教育評価の意義

望月 耕太

はじめに

現代は、情報化が進行し個人で大量の知識を有しておらずとも、手元に情報端末があればあらゆるデータベースにアクセスし、その時々に必要な情報を入手することができるようになっている。しかしその一方で、世の中は自然災害、戦争、差別など、得ることのできる知識だけでは十分に対応しきれない数多くの課題に遭遇している。そのため、私たちにはこのように今持ち得る知識や情報だけでは解決できない課題に対応する能力が求められている。

そこで本稿では、このような様々な課題や今後起こりうる危機に対して、主体的に判断し、より良く問題を解決する資質や能力を育てることがねらいとされる、「総合学習的な学習の時間（以下、総合学習学習とする）」に焦点を当てる。その中でも、総合学習において課題とされる教育評価に注目し、その評価法としてポスターセッションを用いることの意義を考察することを目的にする。

全国の小中学校において取り組まれるようになった総合学習の創設は、1996年7月に中央教育審議会（以下、中教審とする）より出された「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」を契機としている¹⁾。しかし、それまでも一部の学校では、総合学習の実践は積み重ねられてきており「明治30年代には早くもその端緒とも言える教育論が萌芽し、第一次世界大戦後の大正自由教育を経て、

第二次世界大戦後の民主主義的教育改革における社会科を中心とした総合学習的な学習の時間に類する元となる実践が見られた」とされる²⁾。また、学習指導要領に総合学習が示される前から、村川（2018）は「文部省（当時）の研究開発学校を中心に全国の先進的な学校」において「様々な名称で実に多様な活動が展開されていた」と指摘している³⁾。

1998年7月に教育課程審議会（以下、教課審とする）より出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」では、総合学習の創設が提言され教育のねらいや学習活動、教育課程上の位置付け、授業時数、評価など、その具体的な教育内容や実施方法が合わせて示された⁴⁾。これらの答申を受け、1998年12月には小中学校、翌年3月には高等学校の学習指導要領の改訂・告示が行われ、全国的に総合学習がスタートした。

総合学習が本格実施されてから15年以上が経ち、2015年12月に中教審より出された「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」では、教員養成教育に関わる教職課程において「総合的な学習の時間の指導法」として、総合学習を指導するための授業科目の設置が提案され⁵⁾、2019年からは教職課程において「総合的な学習の時間の指導法」が必修科目になっている。このように、総合学習は初等・中等教育だけではなく、

今では高等教育においてもその重要性が認識され、実施されるまでに広がっている。総合学習の授業においては、創設当初から授業を実施する上で様々な課題が指摘されてきた。次節では、これまでの先行研究に基づいて、総合学習の実施における課題を確認する。

1. 総合学習の実施における課題

総合学習について伏木(2004)は、教師は「大学における教員養成段階でも教育委員会による新規採用教員の研修でも、さらに中堅の現職教員の各種研修においても、総合学習の理論や実践に関して学ぶ場がほとんど存在しなかった」と述べ、総合学習の実施における困難さに教師自身が総合学習を学ぶ場や研修経験の乏しさが影響していることを指摘している⁶⁾。本節では、教師自身が考える総合学習の実施に関する課題について、先行研究で明らかにされた内容をもとに確認する。先行研究の中でも、教師自身の意識が調査された質問紙調査やインタビュー調査をもとに確認していく。

質問紙調査において、大野(2004)は大阪府の和泉市内の小・中学校の全30校の校長を対象に、自由記述式の質問を用いて総合学習の実施に関わる困難さを調査した。その結果、総合学習を実施する上での課題を「①総合学習を構成するハード面での問題」「②総合学習の内容に関連する問題」「③その他」の3つに分類し、示している。①には総合学習の実施時期や準備時間の確保、その時間割の編成、施設・設備不足などが挙げられ、②には扱う題材などのテーマ設定、教科・領域との関連性などが挙げられ、③には学習者個人の関心に基づいた学習ができないこと、学習者自身の調べ学習や研究に個人差があるため、全体として進めていくことが難しかったことが挙げられている⁷⁾。軸丸ら(2007)は大分県下の66小学校と32中学校の教師を対象にした調査によって、年齢が高い教師ほど総合学習の実施について、他教科と比べて

負担を大きく感じている者が多かったことを指摘し、小学校教師の20%以上、中学校教師の40%以上が、総合学習を他の時間に比べ苦痛に感じていることを明らかにしている。また、この結果の考察として、小学校教師よりも中学校教師の方が苦痛に感じている割合が大きかった理由は「教科書に準ずることなく自由裁量で実施できることが、指導書や教科書に依って展開することに慣れてきた教諭にとっては逆に苦痛や負担になっているかも知れない」と記している。また、苦痛と感じた理由を自由記述で尋ねた結果を「①準備(年間計画、指導計画、単元設定、学校・学年やゲストティーチャーとの打ち合わせ、場所の選定、資料探しと集め、教材探し、教材研究)」「②時間(計画、場所の下見、打ち合わせ、校外活動、準備、連絡、教材研究、日時設定、ゲストティーチャーとの打ち合わせが勤務時間外になる)」「③ゲストティーチャーの選定(選定方法や手段、専門分野、年齢や性別、性格や人間性、児童生徒の理解度、送迎の有無)」「④連絡・調整(カリキュラムとのすりあわせ、各教科とのすりあわせ、実施日時と方法や内容の打ち合わせ、打ち合わせの為の連絡、道具の種類と数量、機器や施設借用の連絡や手続き、ゲストティーチャーと授業者との共通理解、場所と日時、参加人数の確認、支援者数、管理者への連絡と承認、安全面)」「⑤資金(道具購入や輸送等の予算、使用料や入場料、内容や時間に応じた謝礼、交通費、汚損や破壊による弁償費)」「⑥支援教員の不足(引率者、学習指導、校外活動支援、グループ学習支援、調べ学習支援)」「⑦児童生徒の実態把握(発達段階、興味関心、活動把握、やる気)」の7つに分類してまとめている。さらに、中学校教師の記述には「専門外のことをする」「教科に力を注ぎたいができない」という記述があつてことを報告している⁸⁾。加藤(2016)は静岡県浜松市内で行った現職研修において、総合学習の担当者(小学校65学、中学校29学校が協力)を対象に調査を実施した。調査協力者に総合学

習の課題について、あらかじめ用意した15項目の選択肢の中で該当するものを回答してもらった結果、小中学校共に高い割合を示した項目は「カリキュラム編成」「具体的な課題の設定・教材開発」「教師への負担感」「指導方法の研究」であり、特に小学校で高い割合を示していた項目は「地域の人材の発掘・確保」、中学校は「教師の意欲の不足」「教師間の共通理解の不足」「教師同士の連携不足」といった教師自身や学校の取り組みの体制に関する項目に回答が集まっていたことが示されている。また、担当者が総合学習に対し負担に感じている者の割合は、小学校は20%程度であったが中学校は60%を超えていた⁹⁾。武田ら(2018)は千葉県A市内の公立全小学校(45校)・全中学校(20校)の教師を対象に調査を実施した。総合学習に対する思いについて、あらかじめ用意した12項目の選択肢の中で該当するものを回答してもらった結果、小学校教師は「指導計画の作成が難しい」「指導の仕方が難しい」「学校差が大きい」を選んだ者が多い一方、中学校教師は「目標や意識が理解されていない」「評価の基準が難しい」「授業内容が分散化」を選んだ者が多かった。また、総合学習の授業を行う上で難しい点について、あらかじめ用意した12項目の選択肢の中で該当するものを1位から3位まで回答してもらった結果、難しい点として挙げられていた項目の中で「テーマの設定」は25%程度の教師が1位にしており、続いて「発達段階に応じたテーマ設定」であった。そして、小学校教師よりも中学校教師が「教科横断を意識した授業展開」を挙げる者が多く、教師の経験年数が浅い教師の方が「指導方法」を難しいと認識していた¹⁰⁾。

これらの質問紙調査の結果から、総合学習の実施に関して小学校教師よりも中学校教師のほうが負担もしくは苦痛を感じていることが分かる。学校種別に見られる負担感の違いを確認した調査はいずれも10年以上前のものであるため、現在もその状況が続いているのかは不明で

ある。ただし、中学校教師が総合学習の実施に関して抱えている困難さを武田らの調査結果に基づいて確認すると、中学校教師は「評価の基準が難しい」「授業内容が分散化」と感じており、「教科横断を意識した授業展開」に難しさを感じている。これらは、いわば指導方法に関わる事柄である。総合学習の実施に関わる政策は、評価の基準、授業内容、教科横断的な授業展開について、この10年で大きな変化は見られないため、依然として中学校教師は、指導方法に課題を感じていることが考えられる。

また、総合学習の実施に関する課題の内容は多岐に渡っているが、学習者が取り組む学習課題やテーマの設定は、複数の調査で指摘されていた。また、学校種による課題の内容の違いは、小学校では授業内容やテーマの設定であるが、中学校では教師の意欲や連携、指導方法に関わるものであった。

次にインタビュー調査の結果を見ると、大矢(2017)は中学校教師から、総合学習は「何をやればよいかを教師にまかされているが、そのアイデアがなかなかでてこない」「アイデアを教員みんなを出していこうという雰囲気になっておらず、だれかにまかせてそれに従うという状態になってしまっている」こと、「もう既存のものができあがってしまっているので、平の教員はそれを工夫改善してこなすという感じ」という語りを聞いている。また、総合学習の目的が教師側に明確に理解されていないためか、「なんとなく消化不良」「時数がたくさんあるのに対してうまく活用できない」という語りも報告されている¹¹⁾。これらの語りから、中学校教師には、総合学習のテーマ設定や総合学習の目的に基づいた授業の進め方に課題を感じられていることが分かる。また、三宅ら(2018)は、小学校教師を対象に行ったインタビューをもとに総合学習の課題設定において感じた困難として「①探究課題に対する教師の思いと児童の実態とのズレ」「②課題設定に対する教師の多面的な視点を持つことの難しさ」「③学校の制約

に対する窮屈感」の3点を示している¹²⁾。これらのインタビュー調査の結果から、総合学習の実施に関して、学習者が取り組む学習課題やテーマの設定、教師の意欲、教師間の連携、総合学習の目的の理解に課題を感じていることが分かる。

以上の調査結果から、総合学習の実施に関して学習者が取り組む学習課題やテーマの設定に難しさを感じていることが分かった。また、小学校教師よりも中学校教師のほうが総合学習の実施を負担や苦痛に感じており、中学校教師は小学校教よりも教師の意欲や連携、指導方法に関わることを課題に感じていることが分かった。このことから、小学校に比べ中学校のほうが総合の実施に課題があることが分かる。次節では、学習指導要領の内容をふまえ、総合学習の目標を確認し、中学校教師が小学校教師に比べ、総合学習の実施をより課題に感じている理由を考察する。

2. 小・中学校における総合学習のねらい・目標

前節では、先行研究に基づいて総合学習の実施における課題の内容、小学校教師と中学校教師に見られる課題の内容の違いを示した。本節では、中学校教師が小学校教師に比べ、総合学習の実施をより課題に感じている理由について、学習指導要領に記載されている総合学習のねらい・目標や育てたい学習者像を手掛かりに考えていく。

総合学習のねらい・目標について、先に述べた1998年7月に教課審より出された答申に総合学習のねらいの内容が示され、同年10月に告示された小中学校の学習指導要領では、総合学習のねらいとして「(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること
(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態

度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」の2点が挙げられた、さらに、各学校にはこのねらいを踏まえ「学校の実態に応じた学習活動」を行うように示された。

2003年12月に学習指導要領が一部改正された際には、ねらいとして上記の(1)と(2)の2点に加え新たに3点めとして「(3)各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合学習的に働くようにすること」が追加されている。また、各学校には新たに「総合的な学習時間の目標及び内容を定め」ること、「学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成する」ことが求められた。この時から、各学校には教育目標の設定に加え、その目標達成のための指導計画の作成が求められるようになった。

2008年3月に告示された学習指導要領では、それまでの学習指導要領の第1章の総則の中に記載されていた総合学習の内容が、総則とは別に章立てをされ内容が示されるようになった。それまで総合学習のねらいとされていたものが目標に改められ、かつ3つの項目に分かれていた内容が、次のように1つの文章になって示された。

横断的・総合学習的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

各学校には2003年と変わらず各学校において「総合的な学習の時間の内容を定める」こと

とされ、「全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと」ことが求められ、各学校には指導計画として「全体計画」と「年間指導計画」の作成が求められ、さらに「学習の評価の計画」の策定も求められるようになっていく。

2017年3月に告示された学習指導要領では、2008年のものでは目標が1つの文章になって示されていたが、再び3つの項目に分けられその内容が具体的に示された。目標を次のように示し、

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合学習的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを旨とする

内容として、次の3項目が示された。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようになる。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようになる。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

また、総合学習を通して各学校で育てる資質や能力に関して、2008年は「各学校において定める目標及び内容」の部分に、「育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、学

習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること」とあり、その育成の方法に関する考え方が示されているのに対し、2017年のものは次のように方法が具体的に示されている。

探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。

ア 知識及び技能については、他教科等及び総合学習的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。

イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。

ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。

2008年と変わらず、各学校において「総合学習的な学習の時間の内容を定める」こととされ、指導計画として「全体計画」と「年間指導計画」の作成が求められ、「学習の評価の計画」の策定も求められるようになっていく。

このように総合学習が実施され、その時間の経過と共にそのねらいや目標、指導方法が具体的に示されるようになっていくことが分かる。前節で、総合学習の課題として指摘されていた、学習者が取り組む学習課題やテーマの設定、指導方法に関することは、総合学習が本格実施されて以降、学習指導要領の改正を経て次第に具体的に示されるようになっていくことが確認できる。そして、各学校の裁量のもとで行

う総合学習は「横断的・総合的な学習」が求められていることが分かる。各学校に裁量があることによって、教師が自ら総合学習の教育内容・指導方法を考え実施していく必要がある。前節において、中学校教師が総合学習の実施に関してより負担に感じていることが明らかになったが、この各学校の裁量や各教師に与えられた役割が、この中学校教師の負担感に関係していることが考えられる。多くの中学校教師は、(専科の教師を除く)小学校教師とは異なり、専門的に指導する教科が決まっている。そのため、小学校教師と比べ、複数の教科を指導する機会が限られているため、教科横断的・総合的な学習を行う場面の経験が少ないことが考えられる。それが、「横断的・総合的な学習」を行う総合学習に対する負担感につながっていることが考えられる。

次節では、中学校教師の総合学習の実施に対する負担感を軽減することを目的として、総合学習の指導場面における評価を取りあげ、評価方法の1つの事例としてポスターセッションの教育的意義を考察したいと考えている。

3. 評価について

総合学習が本格実施される以前に、総合学習の創設の契機となった中教審の1996年の第1次答申では、総合学習の評価に関して「この時間の学習そのものを試験の成績によって数値的に評価するような考え方を採らないことが適当と考えられる」と書かれている。佐藤(2003)は、総合学習における評価に関して「従来の教科における授業研究のような数量的に測定可能な知識量の獲得程度と同様に実施される『総合的な学習の時間』の例示課題などの理解の程度や技術・技能の進捗状況を対象とするのではないのである」と述べ、総合学習の評価における独自性を指摘し¹³⁾、また、「児童・生徒の本来的な学びを質的に改善し促進するために有益な自ら学ぶ意欲や思考力そして判断力等を中心にした

評価観」に転換する必要性を述べている¹⁴⁾。また、田村(2003)は総合学習に関する評価について「実際に学習している子どもの姿をじっくりと継続的に見つめていくと、これまでの教科学習では見ることのできなかった子どもの姿」として、「自らの価値観(考え)を形成する」「自らの成長を実感する」「他者と共に学ぶよさを感じる」という三つの姿を見ることができるとし、「自らの学習を対象とし、その学習自体の価値を考えさせていかなければならないのである」と述べ、総合学習において学習者の自己評価と相互評価を取り入れる必要性を指摘している¹⁵⁾。

総合学習における学習者の評価に関わる難しさとして、各学校に指導計画の作成や「学習の評価の計画」の策定が求められるため、評価基準・規準も各学校で定める必要があり、他の教科のような教育目標に基づいた目標に準拠した評価の実施が困難なことにある。学校で総合学習の教育目標を定めたとしても、学習者の評価はその学習者を担任する各教師が実際の子どもの姿から成長を捉える個人内評価によって行うことが基本であると考えられる。各教師は評価規準・基準自体を作成し、かつその作成したものに基いて評価を行う必要がある。評価を診断的・形成的・総括的評価の考えにふまえて想定すると、総合学習の診断的評価は、自ら作成した評価規準・基準自体を用いつつ学習者個々の知識や能力に差を考慮する必要があり、その作業は複雑なものとなる。さらに、形成的評価や総括的評価において、他の教科と異なり、特定の知識や技能の習得で評価を行うことができる部分は限られているため、専門的に指導する教科が決まっている中学校教師には、経験が少ない評価活動に取り組むこととなる。このように、中学校教師は、総合の評価において普段取り組んでいる評価活動とは異なる作業が求められるため、負担を強く感じられていることが考えられる。

そのため、ここでは教師自身に求められる評

価活動の負担を減らす評価方法を考えたい。さらに、評価自体に正当性や妥当性をもたせる手法として、学習者自身に評価活動に関わらせることの意義を考えたい。前節で確認したように、総合学習は他の教科の学習とは教育評価の考え方が異なる。2017年7月に出された「中学校学習指導要領解説 総合学習的な学習の時間編」では、「第2節 生徒の学習状況の評価」の「2 評価規準の設定と評価方法の工夫改善」において、「ペーパーテストなどの評価方法によって数値的に評価することは、適当ではない」とあり、評価は「信頼される評価の方法であること、多面的な評価の方法であること、学習状況の過程を評価する方法であること」の3つが重要であると述べている。「信頼される評価」とするためには、「教師の適切な判断に基づいた評価が必要」であり、「およそどの教師も同じように判断できる評価が求められる」とし、「例えば、あらかじめ指導する教師間において、評価の観点や評価規準を確認しておき、これに基づいて生徒の学習状況の評価すること」である。「多面的な評価の方法」とするためには「多様な評価方法や評価者により評価を適切に組み合わせること」である。多様な評価の方法として「発表や表現などのプレゼンテーションなどの表現による評価」「話し合い、学習や活動の状況などの観察による評価」「レポート、ワークシート、ノート、作文、論文、絵などの制作物による評価」「学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオを活用した評価」「評価カードや学習記録などによる生徒の自己評価や相互評価」「教師や地域の人々等による他者評価 など」とある。「学習状況の過程を評価する」ためには、「評価を学習活動の終末だけではなく、事前や途中で適切に位置付けて実施すること」である。「学習活動前の生徒の実態の把握、学習活動中の生徒の学習状況の把握と改善、学習活動終末の生徒の学習状況の把握と改善という、各過程に計画的に位置付けられることが重要である」とある。また、「教

師一人一人が、児童の学習状況を的確に捉える」ために、「評価の解釈や方法を統一するとともに、評価規準や評価資料を検討して妥当性を高めること（モデレーション）などにより、学習評価に関する力量形成のための研修等を行っていくことも考えられる」とある¹⁶⁾。先に述べた通り、中学校教師が総合の評価活動における困難さの理由には、普段取り組んでいる評価活動とは異なる作業が求められることが考えられる。しかし、この学習指導要領の記載を見ると、評価活動における学習者の自己評価や相互評価が示されている。このことから、総合学習には学習者自身が評価活動に関わることの有効性が考えられる。ここで述べたことは評価活動における学習者の関わりであるが、学習者が教育活動に主体的に関わる動きとして、近年ではアクティブラーニングが注目されている。そこで、次節では自己評価と相互評価を組み合わせた総合学習の評価法として、アクティブラーニングの1つの技法であるポスターセッションを用いた評価活動の教育的意義を考察する。

4. ポスターセッションを用いた評価活動

アクティブラーニングは、中教審（2012）では「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とされている¹⁷⁾。溝上（2014）はアクティブラーニングの定義として、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と述べている¹⁸⁾。また、中井（2015）が示した種々のアクティブラーニングの技法とその特徴をもとに作成した分類¹⁹⁾を、筆者が一部修正して作成したものが表1である。

このようにアクティブラーニングは、すでに

表1 アクティブラーニングの技法について

ディスカッションを導く技法	バズ学習、ディベート、ブレインストーミング
書かせて思考を促す技法	ミニツツペーパー、ラウンドテーブル
学生を相互に学ばせる技法	グループテスト、知識構成型ジグソー法
問題に取り組ませる技法	復習テスト、虫食い問題
経験から学ばせる技法	ロールプレイ、サービスラーニング
事例から学ばせる技法	ケースメソッド
授業に研究を取り入れる技法	フィールドワーク、ポスターセッション
授業の時間外の学習を促す技法	授業前・後レポート、反転授業

その定義等について示されている。ここでは、アクティブラーニングの中でもポスターセッションを取り上げ、総合学習の評価活動に用いる教育的意義を考察する。ポスターセッションを取り上げる理由は、1つに2017年に告示された総合学習の学習指導要領に示された目標の2つめに挙げられる「(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。」を達成することに適切であるためであり、2つに次の表2にあるように、評価方法として筆記による評価と実演による評価を組み合わせた、多面的な評価活動が実

現できるためである。本稿で言うところのポスターセッションは、様々な先行研究（例えば、加藤・後藤 (2015)²⁰⁾、増田 (2015)²¹⁾、石川 (2017)²²⁾、竹中・餅 (2017)²³⁾）をふまえ、表3のような流れを想定したものとする。

ポスターセッションを用いた評価法の教育的意義に関して、上記の総合学習の学習指導要領解説に示された評価における3つの視点をふまえて考える。「信頼される評価の方法」に関しては、教師だけではなく学習者と共に評価規準・基準を作成することによって、評価が教師の独断に基づくものとなることを防ぐことができる。ただ、学習者と共に作成することが評価と

表2 評価方法の大別

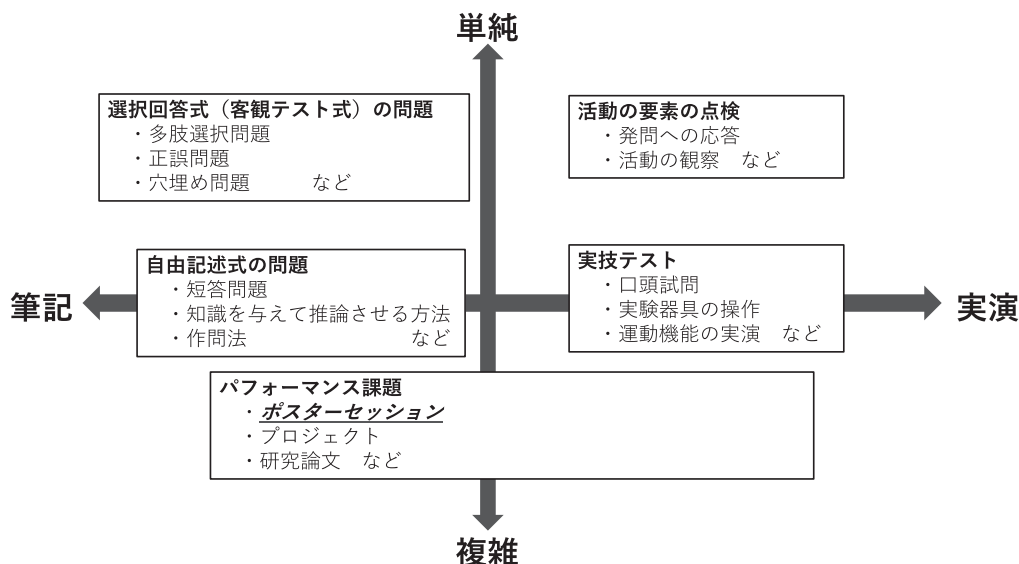


表3 ポスターセッションの流れ

<p>1. ポスターを作成するグループづくり</p> <p>○総合学習で同じテーマまたは似たテーマを追求している者同士(4～5名程度)が一緒のグループになるようにする。</p> <p>↓</p> <p>2. 学習者と教師でポスター発表に対する評価規準・基準の作成</p> <p>○学習者と評価の観点とその観点を示した理由を共有し、ポスター発表に関わる評価規準・基準を学習者と相談しながら作成する。</p> <p>(評価規準・基準を明確にするために、ルーブリックを作成する。)</p> <p>○評価の観点として、例えば次のようなものが考えられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ポスターのデザイン(見やすさ、インパクト、主張の明快さ) ・説明(声の大きさ、説明のスピード、内容の分かりやすさ) ・質疑応答(時間の確保、質問に対する適切な回答、態度) <p>↓</p> <p>3. ポスターの作成</p> <p>↓</p> <p>4. ポスター発表</p> <p>○ポスターに立って発表するメンバーは一名で他のメンバーは他のグループの発表を聞きに行く。発表の聞き手は、評価基準に基づき評価を行う。</p> <p>○発表1回あたりの時間を定め、各グループに人数分だけの回数(例えば、各グループ4名ずつメンバーにいたのであれば、発表は4回)行う。</p> <p>↓</p> <p>5. ポスター発表の振り返り</p> <p>○学習者は自分のグループに戻り、自分たちのポスター発表について自己評価を行う。</p> <p>○全体の評価結果に基づいて、気づいたことや感じたことを学習者全員で出し合う。</p>

しての信頼性の高まりにつながるとは限らないため、学習活動を続けていながら評価規準・基準を修正すること、作成した評価規準・基準を他の教師等と共に検討する必要がある。また、学習者が評価規準・基準の作成に関わることで、学習者が取り組む活動に対し、一方的に評価をされる側ではなく評価を行う側にもなるため、主体的になることが期待される。2つめの「多面的な評価の方法」に関しては、評価活動が学習者個々の主観に依る部分があるため、その主観性が評価結果に影響を及ぼすことが考えられるが、学習者に対し評価結果の根拠も合わせて示すことを求めることによって、評価の客観性を高めることも可能である。また、学習者間の相互評価だけではなく、自己評価や教師自身の評価も合わせて行うことによって、多面的に評価を行うことができる。3つめの「学習状況の過程を評価する方法」に関しては、ポス

ターセッションだけでは、診断的評価は十分にを行うことは困難であるが、ポスターセッションを繰り返し行うことによって、学習状況に関して、途中の過程や最終的な成果について評価を行うことが可能となる。このようなことから、総合学習において評価活動にポスターセッションを用いることは教育的意義が高いと考えられる。

今後、ポスターセッションを用いた評価活動を実践することによる、その教育的意義の実証や教育効果の検証が求められる。

【註】

- 1) 中央教育審議会. (1996). 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第1次答申)」。
- 2) 富士原雅弘. (2019). 「第6章 総合的学習の教育的意義 1 総合学習の学習の前史」 関川悦雄・今泉朝雄. 『特別活動・総合的学習の理論と指導法』 弘文社 133-158頁。
- 3) 村川雅弘. (2018). 「I. 理論編② 総合的学習の時間の趣旨と教育課程上の位置付けの変遷」 大学テキスト開発プロジェクト (村川雅弘・藤井千春・野口徹・酒井達哉・原田三朗・石堂裕). 『総合的な学習の時間の指導法』 日本文教出版, 14-19頁。

この著書には「研究開発学校の先進的な取り組み例」として次のものが挙げられている(科目名, 学校名, 研究開発学校の指定年度, の順で記載している)。

- ・「総合学習の学習」宮城県仙台市立上杉山通小学校 1979年度～1981年度
- ・「創芸科」新潟県上越市立大手町小学校 1981年度～1983年度
- ・「地球環境科」石川県加賀市動橋小学校 1982年度～1984年度
- ・「琵琶湖学習」滋賀大学教育学部附属中学校 1982年度～1984年度
- ・「総合学習の学習」愛媛県氷見市立氷見小学校 1983年度～1985年度
- ・「地球環境科」岡山大学教育学部附属小学校 1983年度～1985年度
- ・「未来総合学習科」鳴門教育大学附属中学校 1994年度～1997年度

さらに, 村川は「教科を融合して内容の再編成を行うもの (例えば, 図工と家庭科を融合させた大手町小の『創芸科』)」、「子どもの経験や興味関心を中心に内容や活動を決定するもの (例えば, 上杉山通小や氷見小の『総合学習の学習』)」、「環境や国際, 福祉などの

現代的諸課題に対応するもの (例えば, 岡山大附小の『地球環境科』や鳴門教育大附中の『未来総合学習科』)」とその内容や考え方に基づいて分類した上で「多様な考え方で実に多彩な実践が試行され, 現在の総合学習的な学習の時間のモデルになったと言っても過言ではない」と, それらの科目と総合学習の関係について言及している。

- 4) 教職課程審議会. (1998). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」。
- 5) 中央教育審議会. (2015). 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」。
- 6) 伏木久始. (2004). 「教員養成カリキュラムにおける『総合学習』の教育方法上の課題—総合学習的な学習の指導力量形成との関連に着目して」 信州大学教育学部紀要 第112号 193-201頁。
- 7) 大野順子. (2004). 「『総合学習的な学習の時間』の実態調査を踏まえて—大阪府和泉市公立小学校・中学校における『総合学習的な学習の時間』の実施状況についての考察—」 桃山学院大学総合学習研究所紀要 第30巻 第2号 143-176頁。
- 8) 軸丸勇士・伊藤安浩・大森美枝子・三浦徹夫・照山勝哉・田代恵. (2007). 「『総合学習的な学習の時間』の実施の実態と課題—小中学校教諭1,718人の調査に基づいて—」 日本生活体験学習学会誌 第7号 17-28頁。

他教科と比べた際に, 総合学習の実施が負担であることを尋ねる質問項目では「総合学習の時間は貴方自身の負担が他の教科に比べてどうですか」という質問文に対し, 3件法(「多い」「変わらない」「少ない」)で回答を求めている。また, 他の時間と比べた際に苦痛と感ずる程度を確認する質問項目では「総合学習の時間の実施は他の時間に比べてどう

感じますか」という質問文に対し、3件法(「多い」「変わらない」「少ない」)の択一式で回答を求めている。

- 9) 加藤智. (2016). 「総合学習的な学習の時間における小中連携・接続の実態と今後の課題」せいかつか&そごう 第23号 24-33頁。

総合学習の課題について尋ねた質問に関して、選択肢にあった15項目の内容は①カリキュラム編成、②教科学習との関連、③具体的な課題の設定・教材開発、④教師の意欲の不足、⑤教師間の共通理解の不足、⑥教師同士の連携の不足、⑦教師への負担感、⑧校外学習などの安全確保、⑨保護者の協力と理解、⑩地域の人材の発掘・確保、⑪施設・設備の充実、⑫予算の確保、⑬指導方法の研究、⑭評価方法の研究、⑮児童生徒の基礎学力の確保、であり複数回答可である。また、担当者に総合学習に対する負担感を訪ねた質問項目は、質問に対し「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらともいえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」「わからない」の選択肢の中から、「そう思う」か「どちらかといえばそう思う」を回答した者の合計である。

- 10) 武田明典・池田政宣・知念渉・小柴孝子・嶋崎政男. (2018). 「総合学習的な学習の時間についての教員のニーズ調査」神田外語大学紀要 第30号 235-255頁。

総合学習に対する思いについて尋ねた質問の12項目の内容は①授業目標や意識が十分に理解されていない、②効果的な時間の確保が難しい、③指導計画の策定が難しい、④通知表における評価の基準が難しい、⑤児童生徒にどのように役立っているのか不明確だ、⑥魅力ある資料や教材が少ない、⑦指導の仕方が難しい、⑧授業内容が分散化されている、⑨学外訪問の際の安全面の問題、⑩学校により指導内容の差が大きい、⑪総合学習的な学習の時間についての課題はない、⑫その他(具体例:)、であり複数回答可である。

また、総合学習の授業を行う上で難しい点を尋ねた質問の12項目の内容は、①テーマの設定、②資料作成、③指導方法、④教科横断を意識した授業展開、⑤学年や発達段階に応じたテーマ設定、⑥グループ学習、⑦体験活動、⑧教員独自のオリジナル性、⑨外部機関との連携、⑩児童生徒の成果発表指導、⑪クリティカルシンキングの育成、⑫その他(具体例:)である。

- 11) 大矢一人. (2017). 『総合学習的な学習の時間』に関する教員の認識」人間生活学研究 第24号 1-21頁。

- 12) 三宅貴久子・岸磨貴子・久保田賢一.(2018). 「総合学習的な学習の課題設定段階の問題—アクティブ・インタビューを活用した教師の語りから—」日本教育工学会研究報告集 18巻 3号 45-50頁。

- 13) 佐藤真. (2003). 『総合学習的な学習』の授業研究法』, 東洋館出版社, 10頁。

- 14) 佐藤真. (2003). 「第1章 総合学習的な学習の評価観 1-1 総合学習的な学習と教育評価」児島邦宏, 浅沼茂, 佐藤真, 高瀬雄二『定本 総合学習的な学習ハンドブック』, ぎょうせい, 314-316頁。

- 15) 田村学. (2003). 「第2章 総合学習的な学習の学習評価 2-5 総合学習的な学習の自己評価・相互評価」同上書, 330-331頁。

- 16) 文部科学省. (2017). 「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合学習的な学習の時間編」122-123頁。

- 17) 中央教育審議会. (2012). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」。

- 18) 溝上慎一. (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂, 7頁。

- 19) 中井俊樹. (2015). 『アクティブラーニング』玉川大学出版, 35頁。

文中にある表は、中井(2015)をもとに筆

者が一部修正して作成したものである。表内にある技法の内容やそのねらいについては、同上書の161-175頁に記されているので、詳細はそちらを参照されたい。

- 20) 加藤竜哉・後藤真. (2015). 「アクティブ・ラーニングにおける新たなポスターセッションの提案」 桜の聖母短期大学紀要 第39号 25-41頁。
- 21) 増田進司. (2015). 「アクティブ・ラーニングで教師力を磨く～ポスターセッションで思考力・判断力・表現力を培う魅力的な講義を目指して～」 教職支援センター紀要 第7号 73-92頁。
- 22) 石川希美. (2017). 「教職科目におけるアクティブラーニング—ポスターセッションの手法を用いて—」 札幌大谷大学社会学部論集 第5号 57-73頁。
- 23) 竹中龍範・餅知隆. (2017). 「知識構成型ジグソー法を用いたポスターツアーの試み—英語授業にアクティブ・ラーニングを取り入れて—」 香川大学教育実践総合研究 第34号 41-54頁。