連載―わたしの国語教室 10

目標・内容・評価の相関関係

―「お手紙」「スーホの白い馬」の実践を通して学んだこと―

京都女子大学附属小学校校長　吉永（よしなが）　幸司（こうし）

一　目標を具体化することの大切さ

「お手紙」（二下）の指導をしたときのことである。

「教材の全文を読み、感想をもつことができる」を目標にした。型どおりに音読から始め、感想を書かせた。それほど難しい言葉もないし、文章を最後まで読ませ、「感想をノートに書きましょう。書いたことを発表しましょう。」と立て続けに指示をした。ここまでは、すべて型どおりである。予想したように、次のような感想が出そろった。

「かえるくんは、やさしいとおもいました。」

「がまくんは、やさしいです。」

さらに、ノートに「がまくんとかえるくん」の気持ちを書き込ませ、それなりに体裁が整った授業になった。

その後、このような授業を積み上げたが、学級全体が盛り上がってくる雰囲気はなかった。発言する子は限られ、指示に従って書き、読むという多くの子どもの姿を見ながら、そうした燃えない状況にいらだちを感じた。「これほどがんばって指導をしているのにどうしてなんだ。」と、ついぐちを言うようになった。

しかし、燃えない授業の原因が子どもではないことに気づくのにそれほど時間はかからなかった。

それは、授業を構想する段階で、わたし自身が「どんな活動をさせるか」から始めていたからである。「全文を読む」「感想をもつ」「気持ちを考える」という学習活動を通して学力を育てようという視点のみで、さらにそこから考えを広げていなかったのである。

授業では、「全文を読む」の到達状況を明確にしなかったので、読ませるだけに終わった。「感想を書く」では、どのように書けばよいか（長さ・内容など）の指導をすることなく、ただ書かせるという活動をさせるだけだった。

仮に、「内容のだいたいが理解できるまで音読を繰り返す」という目標を立てれば、「おおよその内容が理解できましたか。」と問うことができる。「がまくんとかえるくんの気持ちが一つになったのはどこの場面ですか。」という発問が生まれる。

わたしの場合は、目標を評価と関連させていなかったので、それぞれの学習活動を一人一人の学習状況に即応して見ることができなかった。おのずと、発言をする子だけを頼りにした授業になってしまったのである。

二　目標が具体化されると子どもの学習が見える

目標を具体化することの大事さに気づき、「スーホの白い馬」（二下）では、「スーホが白馬を大事にしていると思える文を三つ以上見つけることができる」を目標に学習を進めた。具体的には、次の例のように一人一人の学習状況を把握する目安をもった。

・「スーホは」で始まる文に線を引くことができる。
・「そばにかけよりました。」「言いかえしました。」のような様子を表す文を集めることができる。

子どもの状態を見る視点がはっきりしてくると、「線を引く」「複数の文を選んでいる」を目安にして、子どもたちが目標にどこまで到達できているかといった到達状況を評価しながら授業を進めることができた。

授業の途中で、「よくやってくれたね、白馬。本当にありがとう。これから先、どんなときでも、ぼくはおまえといっしょだよ。」という文章を学習した。このとき、「どんなときでもいっしょだよ。」という約束は守れたのかどうかが話題になった。「守れた」「守れない」の議論が先行する授業から、「二つの文から説明します。」と論拠を挙げて意見を述べる子が現れた。「線を引く」という活動が支えになって、スーホが白馬を大事にしようとする気持ちを説明しようとしたのである。話し合いにおける指示も、

・友達が言っている文章と同じものに○をしましょう。
・友達が発表しなかったところで、自分が発表しようと思っている文章に波線を引きましょう。

というような活動を取り入れることにした。それぞれの子どもの鉛筆の動き方、ノートの記述をもとに理解度の深浅を把握し、個に応じた指導ができた。

この授業の後の感想も「おもしろかった。」という大ざっぱな内容ではなく、『スーホは、かっとなって、むちゅうで言いかえしました。』のところが好きです。」というように学習の内容を伴ったものが多くなっていた。授業の中で、絶えず言葉や文章を意識して子どもの学習を見つめたからであろう。

「お手紙」「スーホの白い馬」での評価の事例から、わたしは次のことを学ぶことができた。

①学習のねらい・目標を学習活動だけでなく、内容面にも広げて具体的な評価ができるようにする。
②具体的な文や語を意識するような学習活動を工夫しながら個に応じた評価をする。