

# 小学校3年生国語科における「単元を貫くパフォーマンス課題」の実践

～主体的に学ぶための「単元を貫く言語活動」×「パフォーマンス課題」による単元設定から～

奈良県大和高田市立磐園小学校

教諭 安里 健志

## 1. 主題設定の理由

### (1) 本校の研究主題、仮説

本校では、「学ぶことの楽しさを味わわせる授業づくり～伝え合う力を高める言語活動の充実～」を研究主題として、仮説とともに次のようにまとめている。

**本校の課題** …基本的な話型や手本を示すことで、発表する際に児童が意識し、自分が伝えたい言葉を伝えられるようになった。…、しかし、自分の考えを適切に表現したり、友だちの意見と比較したりすることには課題が残った。…  
**仮説** 伝え合う力を高めるための言語活動を充実させることが、子どもたちにお互いの考えを深めさせ、学ぶことの楽しさを味わわせることにつながる。

つまり、自分の考えを適切に表現したり、友だちの意見と比較したりすることができるような言語活動を設定することが、互いの考えを深めさせ、学ぶことの楽しさを味わわせることにつながると考えられる。

### (2) 本学級の児童の対話による学習における実態

本学級の児童に以下のアンケート調査を実施した(図1)。対話を通じた学習で、ペア・グループ学習の有用性を感じている児童が多い一方、そうした学習に苦手意識をもち、不安を感じる児童が多いことが明らかになった。自分の考えを適切に表現したり、友達の意見と比較したりすることができる、主体的に取り組むことができる言語活動の設定が必要であると感じた。

ペア・グループ学習についてのアンケート (一部抜粋)	あてはまる				
	あてはまる	どちらかと言うとあてはまる	どちらでもない	どちらかと言うとあてはまらない	あてはまらない
自分の意見や考えに反対されると、いやな気持ちになる。	14	8	13	2	0
自分の考えを発表するのは、得意ではない。	12	4	8	5	8
みんなと意見や考えがちがっても、自分の意見や考えを変えない。	10	4	14	3	6
自分の意見や考えを言うとき、友達との仲に気がつかっている。	11	3	10	2	11
ペアやグループの友だちのために、自分の力に役立たいと思う。	21	7	5	1	3
ペア学習では、友だちの意見や考えを聞けるのでかしくなれる。	20	7	6	1	3
みんなでいろいろな意見を出し合うことは学習の役に立つ。	21	10	5	1	0

図1 ペア・グループ学習についてのアンケート(単元前)

### (3) 研究の目的

文部科学省は、新たな児童生徒の学習評価の在り方

として、「パフォーマンス課題」を位置づけた学習モデルについて示している。また、学習指導要領が改訂され、主体的で対話的で深い学びが求められている。

しかし、これまでの学習で上記のような内容を行っていないかといえば、決してそうではない。国語科では以前より、「単元を貫く言語活動」において、主体的で対話的で深い学びをさせるための実践を大切にしており、成果を見出してきた。

つまり、これまで行われてきた単元を貫く言語活動の良さを残しつつ、自分の考えを適切に表現したり友達の意見と比較したりすることができるようなパフォーマンス課題を取り入れた単元設定にすることで、本校の研究主題にせまることができると考える。

そこで本研究の目的は、単元を貫く言語活動をベースとし、パフォーマンス課題の良さを掛け合わせた「単元を貫くパフォーマンス課題」を位置づけた授業を行うことで、その効果について検証することとする。

## 2. 単元を貫く言語活動とパフォーマンス課題

「単元を貫くパフォーマンス課題」を実践するために、「単元を貫く言語活動」と「パフォーマンス課題」の共通点、相違点を明らかにする。

### ア. 単元を貫く言語活動とは

単元を貫く言語活動について、水戸部(2007)は、「当該単元で付けたい国語の能力を確実に子供たちに身に付けるために、子供たちの主体的な思考・判断が生かされる課題解決の過程となるよう、言語活動を、単元全体を通して一貫したものとして位置付けるものである」としている。そのために、①当該単元で重点的に指導すべき指導事項を確定する②その指導事項を指導するのにふさわしい言語活動を選定する③言語活動を位置付けることで育成すべき国語の能力の一層の明確化・具体化を図る④それら育成すべき能力を身に付けるための指導過程を構築する、といった手順で考えていくことが有効としている。

### イ. パフォーマンス課題とは

西岡(2016)によると、パフォーマンス課題とは、「リ

アルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような課題」であるとされており、伝統的な筆記テストでの幅広い知識を覚えているかを評価するだけでなく、文脈の中で知識やスキルを使いこなす能力を問うことも同様に大切であるとされている。

ウ. 2つの共通点と違い

単元を貫く言語活動、パフォーマンス課題の共通点として、課題解決のために思考力・判断力・表現力等が生かされる活動内容になっている点が挙げられる。指導事項から授業を逆向き設計してふさわしい課題設定を行うことで、思考力・判断力・表現力等を効果的に育てることができる。

一方、違いとして課題に対する児童の主体性、評価の仕方が挙げられる。単元を貫く言語活動では、言語活動自体が目的化してしまい、児童の主体性にうまくアプローチできない経験があった。また、評価規準については、単元を貫く言語活動の場合、指導者は明確にもっているが子どもに伝えていなかった。しかし、単元を貫くパフォーマンス課題では、ルーブリックを子どもと共有することで、そうした課題に対応している（図2）。

	単元を貫く言語活動	単元を貫くパフォーマンス課題
<b>共通点</b>		
活動内容	知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるような課題・言語活動	
求める能力	思考・判断・表現力等を問う活動内容	
指導過程	指導事項から授業を逆向き設計する指導過程	
<b>違い</b>		
I. 実施時期	単元の終わり	単元の始めと終わり
II. 学習計画	教師が作成	児童と共に作成する
III. 評価方法	教師が行う	児童にも相互評価させる（評価参画）
評価規準	教師のみが知る	児童も知っている（ルーブリック）

図2 単元を貫く言語活動・単元を貫くパフォーマンス課題整理表

3. 「単元を貫くパフォーマンス課題」授業実践

図2で整理したように、単元を貫く言語活動から、【実施時期・学習方法・評価方法・評価規準】の項目について、I. 実施時期→単元の始めと終わりを行う、II. 学習計画→児童と共に作成する、III. 評価方法→児童に相互評価をさせる/評価規準→児童にも知らせること

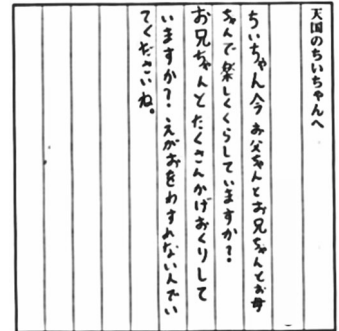
を改善点として見出した。そこで、改善点に基づく単元を貫くパフォーマンス課題の授業実践を、3年生国語科「ちいちゃんのかげおくり」の単元で行った。

実践の成果ポイント

I. 言語活動を単元前後の2回実施（実施時期）

単元を貫く言語活動では、単元の始めに事前に教師が完成させている作品（〇〇新聞、△△図鑑など）を児童に見せて、見通しを持たせていた。そのことによって、児童は完成品をイメージすることができたり、それを参考にしながら自身の学習を進めたりすることができた。しかし、完成品があることによって児童の作品の仕上がりが類似していたり、教師の作品をイメージして学習を進めていくことで主体性に欠けたりすることもあった。また、出来上がった作品を友達同士で比べることで、友達の作品の良さを見つけることはできたが、自身の成長をふり返ることへつなげられないこともあった。

そこで、パフォーマンス課題（『天国のちいちゃんへお手紙を書こう。』）を、単元の始めに挑戦させた。



これにより、  
 図3 単元前のパフォーマンス課題（児童A）  
 「より良い手紙を書くためにはもっと戦争のことを知りたい」、「主人公の気持ちについてじっくり考えたい」、などのように、自分なりの課題や問いを児童自身がもつことができ、主体的に授業に臨むことができた。

また、単元後にもう一度パフォーマンス課題に取り組むことで、登場人物の気持ちを深く考えていたり、戦争や平和について自分なりに調べたり考えたことをまとめていたり



図4 単元後のパフォーマンス課題（児童A）

4) のようにほとんどの児童の作品の質が上がり、学びが深まっている様子が見て取れた。

単元前後に2回実施することで、できあがった作品を他者と比べるだけでなく、単元前に行った1回目の

自身の作品と比べる方にも焦点が当たり、児童が自身の成長をより実感しやすくなった。

## II. 学習計画を児童と共に作成 (学習計画)

「単元を貫く言語活動」では、学習計画を単元の始めに知らせて児童と共有したり、教室の壁面に掲示したりすることで見通しを持たせたり、前の時間の学習を確認しながら授業に参加したりすることができていた。

しかし反面、物語に触れて、問いや関心を自分なりに抱くことができたのに、結局は教師が決めた通りに授業が進んでしまうことに、違和感を抱かせてしまっていたかもしれない。

そこで、単元を貫くパフォーマンス課題では、見通しや目的意識を明確に持たせるために、学習計画を児童と一緒に作成することにした。学習計画を教師と共につくる活動を行うことで、児童は目的意識を持ち続けることができたり、学習への動機を高めたりすることができた。例えば「これからどんなことを学びたい?」という問いかけに、「戦争のことについてもっと知りたい。そうしないと、主人公の気持ちを想像することができない。」「一度読んだだけではわからないところがあった。もう少し詳しく中身について知りたい。」などの意見が児童から出た。それらの意見を取り入れることで、児童自らデザインした学習計画になった(図5)。

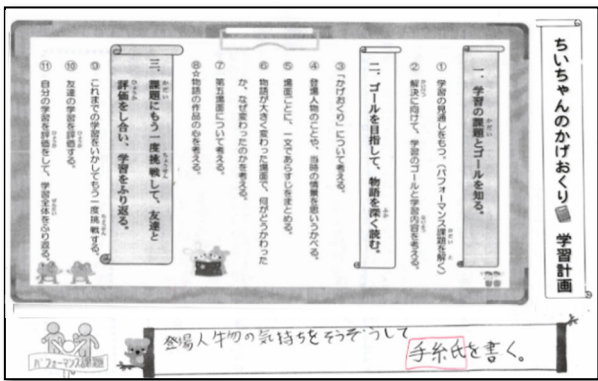


図5 児童と共に作った学習計画表

ここで大切なのは、最後はあくまで教師がデザインすることだ。例えば、「広島県に行って戦争のことについて調べる。」などの意見が出て実際にはできないため、ある程度の枠組みについては、指導者が押さえておかなければならない。しかし、意見を出すプロセスを経ることで、児童が「自分たちが考えた授業計画」ということを意識することができ、学習への態度や動機付けを大きく変えることができた。授業を進めていく中で、「3場面について考えましょう。」ではなく、「今日は、

〇〇さんが疑問に思っ調べてと言っていた3場面について、みんなで考えましょう。」という提示の仕方をする中で、教師が決めたから学習するのではなく、児童が自分事として主体的に学習することができた。

## III. 課題を相互評価 (評価方法・規準)

「単元を貫く言語活動」において、作品(課題)の交流は実施してきた。友達の良いところを見つけたり、また友達から良いところを見つけてもらったりすることで、達成感や次の学習への意欲を得ることができていた。

しかし、成果Iで指摘の通り、作品が似通ることや、発表自体が目的のコンテストのような形になってしまうなどの課題が残った。そこで今回は「相互評価」を行うために、評価の物差し(ルーブリック)を事前に児童と共有し、それをチェックさせることによって、評価の規準の明確化を行った。

よくできたところには◎、できたところには○、できていないものは空欄で評価をさせ(図6)、4~5人のグループで相互評価を行った。すると、児童は友達の作品を凝視し、真剣な眼差しで評価していた。児童が本単元で最も集中していた時間のように筆者は感じた。

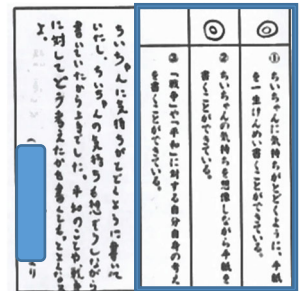


図6 児童B 評価シート

ルーブリックが示されていないと、例えば作品の出来栄(色使いや字の丁寧さ)などのように、内容から外れて評価を行ってしまう場合があった。しかし、ルーブリックをきちんと示すことで、児童はそれに則り、判断しようとしていた。中には頭を抱えながらも評価し、その後友達に対して評価の理由を懇切丁寧に説明していた児童もいた。

これらを踏まえてふり返ってみると、児童同士に評価させることを一番恐れていたのは、指導者自身だったかもしれない。本授業では、作品の出来に対して劣等感を抱いたり、指摘し合うことで傷ついたりしないか、といった心配をよそに、友達の作品と真剣

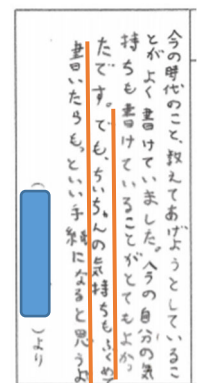


図7 児童C 評価シート

に向き合い、真摯に評価し合う姿が見られた(図7)。それらの姿勢は児童同士がお互いに感じ合ったようで、友達からもらった評価に

対して文句を言うような姿は見られず、そうした指摘を喜んで受け入れているようにも感じられた。

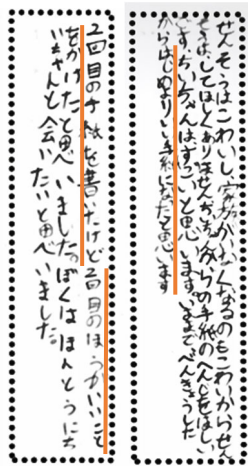


図8 児童D・E振り返り

この背景には、成果Iでも示した通り、自分たちが学習してきた足跡や成長を大きく実感できた(図8)ことで、自分の意見をもつことや発表することに対して肯定的に捉えられたこともあると考えられる。しかし、その上で、児童とルーブリックを共有して評価規準を明確にすることで、友達の意見や作品と比較して考

える際に、安易な褒め合いに終始することのない、対話を通した確かな学びを成立させることができたと考える。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では、これまで行われてきた単元を貫く言語活動をベースとし、新たにパフォーマンス課題の良さを取り入れた「単元を貫くパフォーマンス課題」を取り入れた授業実践を行うことで、I. パフォーマンス課題を単元の始めに行うこと・II. 学習計画を児童と共に作成すること・III. パフォーマンス課題を相互評価することについて、それぞれ成果を見出すことができた。

また、「単元を貫くパフォーマンス課題」を取り入れた授業を行うことで、本校の課題である「自分の考えを適切に表現したり、友だちの意見と比較したりする」ことについても、発表することやペア学習に対する肯定的な意識変容が増えるなど、一定の成果があった(図9)。

		5	4	3	2	1
5…あてはまる 4…どちらかと言うとあてはまる 3…どちらでもない 2…どちらかと言うとあてはまらない 1…あてはまらない						
自分の意見や考えに反対されると、いやな気持ちになる。	前	14	8	13	2	0
	後	10	6	8	8	5
自分の考えを発表するのは得意ではない。	前	12	4	8	5	8
	後	6	9	7	6	9
ペア学習では、友だちの意見や考えを聞けるのでかしくなる。	前	20	7	6	1	3
	後	21	10	4	1	1

図9 ペア・グループ学習についてのアンケート比較表(前後)

もちろん、単元を貫く言語活動で大切にされてきた話し合い活動も取り入れた。相手の考えを聞いたり、相

手に自分の考えを伝えたりすることで理解をより深めることは、これまで国語科が各教科の先頭に立って大切にしてきたことであり、本授業でも効果的だったことを、付け加えて記しておきたい。

今後の課題として、ルーブリックの内容については検討の余地を残した。今回活用したルーブリックは、具体的な枠組みを定めたものではなかった。詳細にわかりやすく提示することで、児童はより主体的かつ意識的に学習することができただろうと考えられる。パフォーマンス課題に対して相互評価をしている場面について、児童の判断の迷いを筆者は好意的に捉えたが、ルーブリックの内容によっては、より判断しやすくなったり、お互いの評価に対する納得感をさらに向上させたりすることにもつながられるかもしれない。

#### 5. おわりに

「ちいちゃんのかげおくり」の単元が終わった頃、さわやかな秋晴れの下で体育の時間があつた。とある児童がつぶやいた、クラス全員でかげおくりをやってみようという言葉を出して授業を早めに切り上げ、学習の1つ



図10 クラス全員でかげおくりをする様子

の証としてかげおくりをやってみようという言葉を思い出して授業を早めに切り上げ、学習の1つ

賛成し、みんなで手をつないで空を見上げた(図10)。「わあ、見えた！」と歓声を上げる児童もいれば、優しい顔で空を見上げる児童もいた。

「単元を貫くパフォーマンス課題」を位置づけた実践を行うことによって、児童にとって心に残る学習になったと共に、言語活動の充実を通して学ぶことの楽しさを感じ、伝え合う力を高めることができた。今回の成果と課題を踏まえ、今後の教育活動につなげたい。

最後になったが、本研究の実践にあたって多大なご協力とご示唆を頂いた学年の先生方、ご指導いただいた学校長をはじめとする教職員の皆様、そして何より素晴らしい学びの足跡を残してくれた児童に感謝の気持ちを記して、結びの言葉としたい。

※本研究は、筆者が平成29年度に行った実践をまとめたものである。  
水戸部修治(2014)「論説 単元を貫く言語活動を位置付けた授業づくり」『初等教育資料2014年6月号』東洋館出版社  
西岡加名恵(2016)『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化