

学校・家庭・地域の協働によるルーブリックづくりとその活用

——京都市立高倉小学校「スマイル21プラン委員会」の取り組み——

福嶋 祐貴

1. はじめに

次期学習指導要領に向けた議論が進められる中で、「社会に開かれた教育課程」の重要性が強く意識されている。その実現のためのポイントの一つに、「地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること」が挙げられている¹⁾。つまり、「目指すところを社会と共有・連携しながら」、「地域の人的・物的資源を活用」していくことが、今後の実践的な課題の一つとなると言える。

本稿で取り上げる京都市立高倉小学校（以下、高倉小）は、そうした課題に関して先駆的な取り組みを行ってきた。「開かれた学校」や「地域とともにある学校」の理念が打ち出され、学校運営協議会が制度化されるよりも前から、同等の組織「スマイル21プラン委員会」（以下、「スマイル」）を発足させ、京都の中心部で豊富な人的・物的資源を活用し、地域と一体となって教育に取り組んできている。代表的な実績として、2016年には、公益財団法人博報児童教育振興会より、「日本文化理解教育部門」にて「博報賞」および同「文部科学大臣奨励賞」を受賞したことが挙げられる。これは、地域の人的・物的資源を活用することで日本文化の良さや価値を実感できる教育課程を編成し、継続的に改善を図っている点、学校運営協議会を立ち上げ、長年にわたり地域と連携して教育を創り上げている点などが評価されたことによる²⁾。

後述するように、「スマイル」には地域住民・保護者・教職員を中心に100名以上の関係者が在籍し、七つの部会に分かれてそれぞれ特色ある取り組みを企画・運営している。筆者はそのうち「学び部会」に2013年度から所属し、2016年度からは同部会部長を務めて

いる。同部会では、「子どもの学びを多彩にする、大人の想いをかたちにする」をスローガンに、豊かな学びの場を提供し、実現したい学びの姿を追求している。

2016年度の「学び部会」では、これまでの蓄積を生かし、地域住民・保護者・教職員のそれぞれが実現したい子どもの発表の姿とはどのようなものかというビジョンを共有しながら、その実現に向けて議論を重ね、ルーブリックを作成・活用するという試みを行ってきた。こうした取り組みは、「社会に開かれた教育課程」の実践的課題に示唆を与えるものである。またステイクホルダーである家庭・地域が参画した基準づくりという点で、教育評価論としても有意義である。

本稿では、「スマイル」のこうした取り組みを検討し、その意義と課題を明らかにする。まず「スマイル」がどういった目的で組織され、どのような特長を持っているか、「学び部会」はどのような位置にあるかを描き出す。続いて、「学び部会」と「総合的な学習の時間」との関わりについて述べ、2016年度の取り組みの前提として、発表の姿を評価するにあたり注意すべきポイントを検討する。最後に、2016年度の活動について詳述し、その成果である「高倉のやさしさ 発表のポイント」（以下、「発表のポイント」）に、どういった実践的な意義と課題が見られるかを明らかにし、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた示唆を導き出す。

2. 高倉小学校の「スマイル21プラン委員会」

（1）目的とその特長

「スマイル」が立ち上げられたきっかけは、文部科学省が2002年度から実施した「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」である。これは、2000年の「教育改革国民会議報告」を皮切りに学校運営への地域参加が求められ、コミュニティ・スクールへの

展望が描かれるなか行われた実証研究であった。そこで焦点となったのは、学校運営・管理の在り方とその改善である。既存の制度を柔軟に運用しつつ、学校・家庭・地域の連携を図ることで特色ある取り組みを目指し、新たな地平を拓こうとしたものであった。

こうした動向を受けて、京都市でも 2002 年度から同様の実践研究に取り組むようになり、高倉小はその研究指定を受けた。そこで「地域学校協議会」として立ち上げられたのが「スマイル」である。当時の学校教育目標「翔はばたく キラキラえがおの高倉っ子」から付けられた名称である。2004 年に学校運営協議会制度が敷かれるよりも二年早い実施であった。その背景には、高倉小が明治初期に町衆の創設した番組小学校を前身としていること、地域住民の学校に対する愛着と熱意がひとときわ強く、学校運営への参画に対して関心が持たれていたことがあると考えられる。

その後、2004 年度に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正を受けて学校運営協議会制度が施行されると、「スマイル」の理事会が学校運営協議会となった。そのもとで二つの実働組織を発足させ、取り組みを継続してきている。

2015 年度からは、「繋ぐ・TSUNAGU・つなぐ」がテーマとなっている。これは学校と家庭を結びつけるという意味の“繋ぐ”、校区内外・日本全国・世界と結ぶという意味の“TSUNAGU”、過去と現在の取り組みを継いでいきながら未来を展望するという意味の“つなぐ”からなる評語である。伝統的な視点に加えてグローバルな視点も取り入れ、長年の蓄積を今後に生かしていこうとしている。

このように、「スマイル」は、地域の高い関心と、祇園祭に代表される豊かな町衆文化を資源として活動してきている。したがってその特長は、伝統文化に根差した地域との連携による取り組みの多彩さとその蓄積の豊富さ、そして協力体制の持続性にあると言える。

(2) 組織と各部会の概要

2016 年度の「スマイル」の構成員は次の通りである。校区を構成する七学区の各自治連合会長、歴代・現 PTA 会長、PTA 本部役員、PTA 「図書室と歩む会」より 1 名、地域諸団体代表、保護者・地域住民ほか（公募）、京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座所属院生

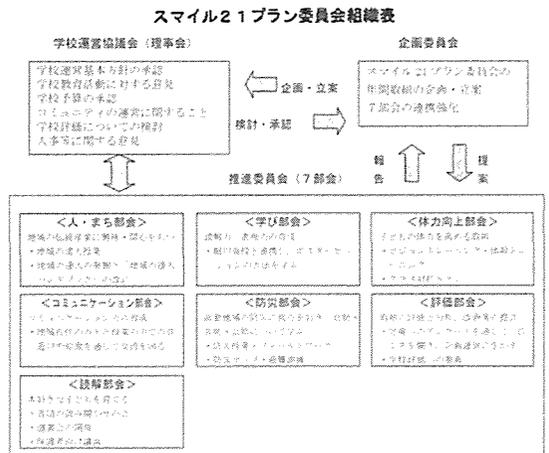


図1 「スマイル」組織表³⁾

2 名、学識者 4 名、そして高倉小の教職員である。総勢 115 名に及ぶ構成員の大部分は、七部会のいずれかに所属し、取り組みを企画・推進することになる。

「スマイル」は図1のとおり「理事会」「企画委員会」「推進委員会」三つの組織からなっている。教育長の委嘱による「理事会」は、各学区自治連合会長、学識者、「スマイル」委員長、PTA 会長らから構成される。学校運営協議会としての制度上の役割を果たすほか、「企画委員会」の企画・立案内容に対する指導・助言・承認、学校評価に関する検討なども行っている。

「企画委員会」は、「スマイル」委員長・PTA 会長・学校代表者（校長・教頭・副教頭・教務主任）と各部会の部長からなり、企画・立案を司る。「推進委員会」はそのもとで実際に取り組みを推進する。部会ごとに活動し、また相互にその内容を検討し合うことで、地域を基盤とし、保護者・地域住民の声を反映させ、子どもの実態に即した取り組みを展開している。

「推進委員会」は、2016 年度現在、次の七部会からなっている。①一年生と連携し、地域住民と交流を図ることでコミュニケーション能力の育成に取り組む「コミュニケーション部会」。②二年生と連携し、読み聞かせや選書会を通して本の好きな子どもを育てる「読解部会」。③三年生と連携し、地域の「達人」による授業とその発掘を通して伝統産業に対する興味・関心を高める「人・まち部会」。④四年生と連携し、京都市立堀川高等学校との関わりを生かして読解力・表現力を伸ばす「学び部会」。⑤五年生と連携し、地域防災

に視点を置き、自助・共助・公助について学ぶ機会を設ける「防災部会」。⑥六年生と連携し、体幹トレーニングや「Sケン」のクラス対抗戦を開催することで、子どもの体力を高める「体力向上部会」。そして、⑦児童にアンケートを行って得られた結果を企画運営に生かすほか、学校評価に参画し、評価・分析と改善策の提言を任務とする「評価部会」である。次項ではこのうち「学び部会」の取り組みをより詳細に見る。

(3)「学び部会」の取り組み

「学び部会」は、「学習指導に関する部会」や「学力向上プラン委員会」などの名称を経て現在に至っている。学習をサポートし、学力を伸ばすことから、豊かな学びの場を提供することへと取り組みの力点が移動していることが窺える。発足当初は、筆者も所属する京都大学の教育方法学講座との共同授業研究を通して、子どもの学力の質と、授業における教師の力量とを向上させることに主眼を置いていた。また、地域住民や保護者が「コミュニティ・ティーチャー」や「スタディ・アドバイザー」として、授業をより充実したものとすべく協力していた⁴。

2007年からは家庭教育に焦点化し、保護者に実施したアンケートをもとに、家庭学習の質の改善・向上に取り組んでいた。その中で、「わくわくサイエンス教室」として科学実験に親しむ場を提供したり、地域ボランティアの「放課後まなび教室」と連携したりして、子どもの学習意欲の伸長に取り組んでいた。

2009年度からはスーパーサイエンスハイスクール事業の指定校である堀川高等学校の校長を部会に迎え、小中高を見通した学びへと視野を広げている。それにより、狭義の学力向上や家庭学習の改善にとどまらず、表現活動や探究学習にも及ぶ活動へと展開している。2013年度以降は、ポスター・セッションに関する学習を教育課程の中に位置づけている。堀川高等学校との連携のもと、課題研究発表会での交流や、同校校長による発表についてのレクチャー・講評などを学びに生かしている。現在4年目になる本取り組みは、当初から一貫して、ポスター・セッションの仕方の学習を入り口とし、コミュニケーションやディスカッションの力を伸ばしてほしいというビジョンを共有している。

ポスター・セッションを学ばせるとして、子どもた

ちはどのような発表の場においてそれを実践するのが問われる。そこで四年生の「総合的な学習の時間」と連携している。高倉小の総合学習（「たかくら学習」）は、「子どもたちが生活している地域社会を学習の基盤に、子どもの興味・関心や地域・学校の特色を生かした学習活動を通して、社会生活や自然環境等についての認識を深め、小学生なりの生き方を探求実践する資質や能力、態度を育成する」⁵ことを目標としている。四年生では、「高倉のやさしさ」と題して、障害のある人やお年寄りの生活と生き方、自身の心身の健康について理解できるようになることを目指している。子どもたちはそうしたテーマのもと探究を行い、ポスター・セッションによって成果を発表する。それに向けて、部会で学習の場を提供するというわけである。

具体的には、「ポスター・セッションのひみつ」と題した授業を実施している。ポスター・セッションは多くの子どもたちにとっては馴染み深いものではない。そこで部会員が模擬のセッションを演示する。その後、堀川高等学校の校長による解説を交えて、自分たちの発表に結びつけるのである。この取り組みにより、子どもたちから「3年生にどうやって発表しようかと悩んでいたのが一気に解消された。[中略]自分の発表に生かしたい」⁶といった感想が寄せられている。

2016年度は、それに加えてルーブリック作成を試みている。前年度までは、学んでほしい良いポスター・セッションの姿に関して部会がどのような共通理解を持っているかが口頭での振り返りに終始していた。つまり、成果が形として残っておらず、今後“つなぐ”ためには課題があった。しかしどのような形に残せば、これまでの蓄積を今後“つなぐ”ことができるのか。ルーブリック作成は、この問いに対する一つの回答になることを期待して企画された。

では次に、こうしたルーブリックを作成する前提になる問題として、ポスター・セッションを評価するとはどういうことか、検討してみよう。

3. ポスター・セッションの評価をめぐる問題

(1) ポスター・セッションによる発表

「たかくら学習」においては、調べた内容を平均九つほどのパーツに分けてそれぞれをA4用紙にまとめ、模造紙にタイル状に貼っていくことで、ポスターを完

成させる。できあがったポスターをもとに子どもたちはポスター・セッションを行うことになる。

ポスター・セッションは通常一人の発表者のブースに数人の聴き手が集って行われる。発表者は個別にブースを有しており、自分の発表時間の間はそこにどまることになる。一方、聴き手は自由に会場を回ってよく、聞きたい発表に足を運ぶことができる。

ポスター・セッションの大きな特徴として、発表者が発表内容を話している途中で質問が投げかけられるという点が挙げられる。発表者がひととおり内容を話し終えたあとで質疑応答に移るのではなく、話している最中に質問が飛び出してくるため、発表者はその都度話を止め、応答することを要求される。

聴き手にとってみれば、理解できないままの状態では発表を進行されることに「待った」をかける権利があるということである。それに対して発表者は、聴き手の疑問を解消することになるが、重要なことは、回答に困る場合「分かりません」と言う権利をも同時に持っているということである。この点を実感させることは、部会授業でも重視されている。ただし後述するように、「分かりません」という言葉自体にもレベルがあるということに気づくこともまた重要である。

このような聴き手とのやりとりは、発表者自身のその後の探究につながっていく。ポスター・セッションにおいては、発表者と聴き手とでダイナミックな応答関係を築き上げていくことが求められるのである。では、そうしたポスター・セッションを評価する場合、どのようなポイントに留意すべきと言えるであろうか。

(2) 「総合的な学習の時間」における評価の観点

「たかくら学習」のような「総合的な学習の時間」における評価の観点としては、例えば西岡加名恵が、先行事例をもとに「課題設定力」「論理的思考力」「資料収集力」「協働する力」「自己評価力」「教科の基礎的な知識・スキル・理解」の六点を挙げている⁷。成果の発表に関する事項が含まれていないのは、現行学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標の記述——「横断的・総合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」こと——と同様である。成果を発表する姿は、無関係ではない部分があるにしても、必ずしも探究の質の高さを示すものではない。発表のパフォーマンスが巧みであるからと言って、深まりのある探究が実現できていることにはならないのである。

しかし、文科省の想定する「探究活動」に、プレゼンテーションを行うことが含まれていることも事実である⁸。文科省の実践資料集において、「探究的な学習」は、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」が基本的なサイクルとなる学習活動とされており、そのうち「まとめ・表現」の「具体的事例」としてプレゼンテーションが挙げられている⁹。つまり、ポスター・セッションなどは、探究的な学習の一部として位置づけられている。

同様のことは、実践現場でも窺える。高等学校の課題探究において、多くの実践者が、評価の観点として「プレゼン力」や「発表能力」など「プレゼンテーション」に関するものを挙げている¹⁰。このことから、探究学習における評価を考える際、成果の発表の場面を視野に入れることはある程度必要なこととも言えるだろう。

以上のような背景から、筆者らは探究的な学習に関する共同研究の中で、ポスター・セッションの指導と評価のためのルーブリックを試案として作成していた(表1)。このルーブリックを、2016年度の「学び部会」の取り組みを始めるにあたって下敷きとして用いることにした。次節では、そうした2016年度の取り組みの展開を報告し、それがどのような意義と課題を持っているかを検討する。

4. 2016年度「学び部会」でのルーブリック作成

(1) 目的の焦点化と形式・観点・記述語の吟味

2016年度の「学び部会」は、学区自治連合会長1名・PTA本部役員1名・堀川高等学校校長・地域代表4名・保護者2名・教職員5名・大学院生1名の計15名で構成された。活動は表2のようなスケジュールで行った。

① 第1回部会——目的の焦点化

まず第1回目の会合は、推進委員会全体での顔合わ

表1 高等学校版ポスター・セッションのルーブリック（試案）

レベル	研究成果の発表	コミュニケーション	研究のプロセス
4	様々な聴き手を想定して情報を豊かにし、研究成果を論理的に発表している。 ・研究で得られた情報を取捨選択しつつ、自分たちの研究のオリジナリティが見えるように論理的に発表を構成している。	共同探究者としての聴き手に敬意を払い、双方向のコミュニケーションをもって成果の練り上げを図っている。 ・発表者と聴き手の間で意見の練り上げが行われている。	研究対象や方法について、十分な認識の深まりが見られる。 ・探究のサイクルを繰り返す中で、対象について厚みのあるデータを収集するとともに、社会への活用など、研究対象を多面的な角度から眺めている。
3	研究成果を筋道立ててわかりやすく伝えている。 ・研究の過程が見えるように、研究で得られた情報を取捨選択し、時系列などによって発表を組み立てている。	聴き手を尊重し、より良く理解してもらえるよう心がけ、質疑でも適切な対応をしている。 ・質問者に応じて情報を適宜補足している。 ・質問者の意図を十分に理解し、発表中を含め、適切に回答している。	研究対象や方法について、認識の深まりがみられる。 ・探究サイクルを通して、対象を眺めることで自分なりのこだわりのある問いを発見し、その解決のために必要なデータを収集している。
2	研究の方法や成果を十分に伝えきれていない。 ・発表内容の構成が恣意的であったり、必要な情報が一部含まれていないことや、逆に不要なものが多く含まれていたりする。	聴き手をおる程度尊重し、聞かれた発表になっているが、質疑への対応が十分でない。 ・発表中に質問を受けるとペースを崩される。 ・質問者の大まかな意図を理解し、不完全でも応答しようとしている。	研究対象や方法にやや深まりが見られる。 ・研究対象に何らかの問いを見出し、文献を参照するなどして調査を行い、データを収集し、解決するなど問いに応じた探究のサイクルで研究を行っている。
1	研究の方法や成果を伝えることができていない。 ・発表を行う際の基本的な事項（声の大きさ等）が十分でない。発表を行う上で、多くの必要な情報が含まれていない。	一方的に発表を進めており、聴き手の入り込む余地を作ろうとしない。 ・質問を受けても、応答せずに発表を進める。 ・質問者の意図を理解しようとしていない。	研究している内容や方法についての理解が、表面的である。 ・研究対象や方法に対して、こだわりが見えず、安易な問いを設定し、とりあえず調査を行うなどの形で研究している。

発表に関するコメント

「研究のプロセス」に関して、研究している内容や方法が評価者自らの専門外で、その質をみとめることが難しい。

（大貫守・福嶋祐貴と富山県立富山中部高等学校との共同研究において作成）

せののち行われた。部会員の半数以上は昨年度から引き続きの参加であったことから、ポスター・セッションに関しては比較的共通理解を図りやすい状態でスタートを切ることができた。

毎年、年間計画の検討は、まず教職員側からの要望を起点に行うこととなっている。子どもたちの実態に即した取り組みを、それも教育課程の枠内で行うのであるから、全体的な方向性において教職員の声が出発点となる。その中で、今年度も継続してポスター・セッションに関する学びの場を提供してほしいという旨を受けて、正式に継続実施が決定した。

続いて、筆者が今年度新たに付け加える要素としてルーブリックづくりを提案した。その際、教育評価の

専門用語として、ルーブリックとは何か、作ることにどういう意義があるのか、どういった手続きで作成していくのかをまず概説する必要があった。特にルーブリックは成績評価のための評価基準表に過ぎないのだといった限定的な理解に陥らないよう、学びの見取り図としての性質を強調した。その際、イメージを抱いてもらうために筆者らが作成したルーブリックの試案（表1）を配布した。そのうえで、今年度ルーブリックづくりに取り組む意義として、①「こうなってほしい」「こんな学びを目指してほしい」という大人の想いを家庭・地域レベルで反映させるという取り組み自体が画期的であるという点、②そうしてつくられたものをもとに子どもが自身の学びの見取り図を描くことができるようになるという点を指摘した。

この提案はメンバーに概ね好意的に受け止められた。教職員の側からも、例年、子どもたちが発表の練習をする中で行う自己評価・相互評価の基準が曖昧になりがちで、なかなか自分に返ってくるような練習にはなっていないという課題が挙げられたことで、今回のルーブリックづくりの有用性が合意された。

表2 2016年度「学び部会」の活動（筆者作成）

5月31日（火）	第1回推進委員会・第1■部会
10月25日（火）	第2回部会
11月16日（水）	第3回部会
12月5日（火）	部会授業
1月21日（土）	親子トイレそうじ・第4回部会
2月20日（月）	事前練習会参観
2月21日（火）	たかくら学習発表会
3月1日（水）	第2回推進委員会・第5■部会

表3 ポスター・セッションの「めあて」(叩き台)

	発表の声とスピード	質問に対する応答	場の雰囲気
◎	はきはきと明るく楽しく、早口にならずに発表できた。	質問に笑顔で答えることができた。または「わかりません」とははっきり言えた。	礼儀正しく、よい雰囲気で発表し、友達とのやりとりも最後までしっかりできた。
○	聞きやすさに気をつけながら発表できた。	質問に答えることができた。または「わかりません」と言えた。	雰囲気乱すことなく最後までやりとりができた。
△	聞いている人が聞こえにくそうにしていた。	突然質問してこられていやな顔をした。考え込んでしまったり、まごついたりした。	聞いている友達とついふざけてしまった。

(部会での議論をもとに、表2を小学校用に書き換えて作成)

そのうえで、主に保護者の側から課題と改善点が指摘された。第一に、ループリックはあくまで「心得」や「目標」としての位置づけにとどめるべきである。第二に、ループリックが取り組みのあとに改善されると言っても、その改善が今年度の子どもたちに生きなければ意味がない(現実には四年生の子どもを持つ親として、そこは外せない)。第三に、実際にどう使うのか。最後の発表会だけでなく、事前練習でも使えば、その前後での子どもの伸びが見てとれるのではないか。こうした意見から、取り組みの目的が焦点化された。

② 第2回～第4回部会——観点と記述語の検討

例年、発表会と部会授業が冬に行われることもあり、続く部会は夏休み以降に行われる。第2回部会以降は、部会授業に関する打ち合わせを行うとともに、ループリックそれ自体の検討に移った。叩き台として、第1回で配布したループリックを書き換え、小学校向けの「めあて」としたものを(表3)を用いた。地域代表・保護者を中心に提起された主な論点は次の通りである。

第一に、どのようなタイトルを付けるのがよいか。子どもたちに目的と意図が伝わるようにするためにはどのような表題が適切か。

第二に、尺度をどのような形で示すか。当初筆者は数字で表すことが評定を思わせることを危惧して記号で表していたが、むしろ数字を用いたほうが「レベルアップ」している実感がわくのではないか。

第三に、相手に伝えるために工夫しているかどうか。大事な観点ではないか。工夫とは例えば、指差しを

したり、聴き手のほうを向いて話したり、言い換えたりすることである。これは、シミュレーションによって部会授業の準備を行う中で提起された点である。

第四に、自分の意見を言えるということはもっと重要視されてもよいのではないか。調べていない質問に対してその時点で分かっていることを根拠に自分なりの意見を返せたり、情報をもとに考え抜いた結果「分かりません」と言えたりするのは、ただ「分かりません」と言って済ませるよりも質が高いのではないか。

第五に、主に下位の尺度の記述語において、否定形を用いないほうが自己評価には適しているのではないか。心理的にも、「～できない」よりは「(少なくとも)～はできている」にすべきである。

他にも、細かな文言の選定や修正に関する議論も活発に行われ、「めあて」は二度にわたって改訂された。それらをもとに、教職員メンバーにより子どもが使いやすいよう改良が加えられ、自己評価ツールとしての「発表のポイント」が完成した(表4)。次に、「発表のポイント」がどのように用いられ、どのような成果が得られたかをまとめる。

(2)「発表のポイント」とその活用

「発表のポイント」は二つの部分から構成される。左側は自己評価のポイントとなる基準を示すものであるが、ループリックとしてよく見られるような数行×数列のマトリックス形式ではない。マトリックス形式にまとめると整然とする一方、文字が小さくなりがちであるほか、表の読み取りに苦手意識を持つ子どもには活用しにくくなる。そうした配慮のもと、観点ごとに三つのレベルを示すという形式が採用されている。

右側是自己評価欄である。発表会本番に向けた事前練習において記入する。事前練習は数回行われ、一回ごとに「めあて」を設定しながら、自己評価(ふり返り)を行う。「めあて」は、例えば「◎わかりやすさ」観点の「2 相手がわかる言葉を使って話したり答えたりしている」を目標に選ぶ場合、「◎-2」というように記入することとなっている。発表が済んだら、「次のめあて」に記入し、「ふり返り」欄に自由記述形式でコメントを記載する。

このように「発表のポイント」を事前練習において活用したのち、発表会本番に挑むことになる。事前練

表4 「高倉のやさしさ 発表のポイント」

高倉のやさしさ

()

【発表のポイント】

①話し方

3	相手の方を向き、相手が聞き取りやすい大きさ・速さの声で発表している。
2	相手に聞こえる大きさの声で発表している。
1	発表内容を声に出している。

②答え方

3	調べた内容だけでなく、自分なりの意見・考えを付け加えてわかりやすく答えている。 わからないとき、「わかりません」と言うだけでなく、自分の考え（予想）も答えている。
2	質問を聞き、調べた内容を使って、質問に答えている。 わからないとき、よく考えて「わかりません」と答えている。
1	質問を聞いている。 何も考えずに「わかりません」と答えている。

③わかりやすさ

3	わかりやすいように工夫しながら発表している。
2	相手がわかる言葉を使って話したり答えたりしている。
1	調べたことだけを読んでいる。

④発表のたい度

3	まじめに礼儀正しく、よいふん囲気で最後まで発表している。
2	ていびいな言葉づかいで発表したり質問に答えたりしている。
1	友達とおしゃべりしているときのように、発表したり質問に答えたりしている。

◆発表練習をふり返ろう！

	日	日	日	日
今日のめあて				
①話し方				
②答え方				
③わかりやすさ				
④発表のたい度				
次のめあて				
ふり返り				

※ ①～④はどれだけできたかを1～3で書きます。
 ※ 「今日のめあて」「次のめあて」は次のように書きます。
 【例】①-3・・・「①話し方」で3がとれるようにがんばる。

(部会での議論をもとに、■年生担任(谷井勇介教諭・片岡佑香教諭・吉川武彰教諭・谷昭一郎教諭)により作成)

習を参観した際、子どもたちが「ふり返り」欄に記入する様子を見てみると、「今日はオール2だったので、次は特に発表の速さに注意したいです」といったコメントが多く見られた。つまり、「発表のポイント」に示された尺度と基準をもとに、的を絞った具体的な振り返りを行えているということである。このことは、「発表のポイント」が、第1■部会において示された課題、すなわち例年の子どもに見られる自己評価の曖昧さを解決する糸口になることを示している。その一方で、コメントのパターンが固定的になりはしないか、実りあるリフレクションにつながられているかどうかは慎重に見るべき課題である。

また、実際に活用してみた結果、記述語レベルでも検討すべき点が新たに浮き彫りとなってきた。例えば、「①話し方」における記述語においては、「相手が聞き取りやすい大きさ・速さの声」「相手に聞こえる大きさの声」のように、発表の声の大きさに言及する記述語が見られる。その際、事前練習は教室内で、発表本番

は広い体育館で行われるという発表環境の違いにも目を向ける必要があった。

同様のことは「④発表のたい度」にも見られた。発表や質疑応答の口調、姿勢の丁寧さについても、事前練習と本番とで異なるということが、参観する中で感じられた。すなわち、事前練習の教室は日々を過ごす馴れ切った場所であり、聴き手もクラスの友達のみであるが、発表本番はそれ以外の聴き手（他のクラス、三年生、大人）も多くおり、緊張感という点でどうしても違いが生じてしまう。以上のように、事前練習と発表本番との環境の差異をどのようにフォローしていくかも、今後検討すべき課題である。

5. おわりに

本稿では、「学び部会」の活動を中心に「スマイル」の取り組みを検討してきた。「学び部会」のスローガンに含まれた「大人の想いをかたちにする」というキーワードは、次期学習指導要領の主軸である「社会に開

かれた教育課程」の実現にとって根幹をなすものである。教育課程を通して学校と社会とが目標を共有していくためには、「スマイル」に見られるように、家庭・地域の積極的な参加によるビジョンの共有と活発な議論・協働が重要な役割を果たすものと考えられる。

また、目標を共有するためには、目指したい子どもの姿の具体像をめぐって家庭・地域と対話を重ねていくことが有効である。それにより、学校教育・家庭教育をはじめとする諸教育作用の一貫性が生まれ、一体となって改善を図っていくことが可能となる。そのためには、ルーブリックづくりを通じた明文化と、そうして作られたルーブリックの活用が有効な手立ての一つになると言えるだろう。本稿で検討した「発表のポイント」は、「学び部会」のビジョンを具体化したものであり、さらに自己評価ツールとして子どもたちの学習に生かすことも可能となったルーブリックのひとつの可能性を示すものであると言えよう。

今後の課題としては二点挙げられる。第一に、今回のルーブリックは総合学習における成果の発表という一場面に絞って作られたものであるため、成果そのものの質については本格的な議論を行うことができなかった。この点に関しては、既に第5回部会において、2017年度の展望としてポスターの質にも目を向けていくことが提案されている。ただし、事前練習の日程を本番に近づければ、それだけポスターの改善を図っていくことは難しくなる。そうした中で子どもたちの探究の質を高めていくためにはどのようにすればよいのか、来年度議論を重ねていきたい。

第二に、「発表のポイント」自体も継続的な対話を通して作り変えていく必要があるということである。ルーブリックは、子どもの姿をもとに練り直し、それ自体の改善を図っていくこと（モデレーション）を前提としている。その過程を通して、子どもだけでなく大人も、自身の鑑識眼を鍛えていくのである。「スマイル」に特徴的であるように、持続的な協力体制のもと、学校・家庭・地域の協働を通して、取り組みとその成果に関して対話を重ね、絶えずアップデートしていくという営みは、「社会に開かれた教育課程」に求められる実践の一つの姿と言えるであろう。

註

¹ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年、pp.19-20。

² 博報財団「受賞者活動報告 京都市立高倉小学校：地域と共に誇りある日本文化を学ぶ教育課程の編成」[<http://www.hakuhoFOUNDATION.or.jp/prize/tabid/93/pdid/470200002/Default.aspx>] (2017年3月29日最終確認)。また、受賞に関する記事として次のような文献が挙げられる。成田信子「REPORT 博報賞受賞校訪問：地域と共に未来を担う子どもを育てる」『授業力&学級経営力』第84号、明治図書、2017年、pp.128-131；永須徹也「2016年博報賞教育実践レポート⑤ 地域の教育資源を開拓、活用して地域とともに日本文化を学ぶ：京都府京都市立高倉小学校」『総合教育技術』第71巻第16号、小学館、2017年、pp.64-67。

³ けやきプロジェクト・御所南コミュニティ・スマイル21プラン委員会『平成28年度 未来に輝く小中一貫コミュニティ・スクールの創造』2016年、p.97。

⁴ 当時の取り組みは、京都市立高倉小学校研究同人編著（田中耕治・羽豆成二・大膳康弘監修）『「確かな学力」と「豊かな心」を育てる学校——学校・家庭・地域・大学の連携』三学出版、2005年を参照。

⁵ 京都市立高倉小学校「総合学習『たかくら』プラン」[<http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/takakura-s/takapuram.htm>] (2017年3月28日最終確認)。

⁶ 「スマイル（学校運営協議会）だより」平成28年3月22日号。

⁷ 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計：パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化、2016年、p.62。

⁸ 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』教育出版、2010年、p.17。

⁹ 同上書、p.40。

¹⁰ 西岡加名恵「分科会B ワークショップ『課題研究の評価』国立研究開発法人科学技術振興機構『平成27年度 スーパーサイエンスハイスクール 秋の情報交換会』2015年、p.56。

（日本学術振興会特別研究員・博士後期課程）