

新教科「てつがく」における自己評価が 子どもにもたらす効果 ——子ども達がつくった「ふり返りの規準」に基づいて 意見文を書く活動を通して——

The Effect of Self-Evaluation on a Child in the Philosophy for Children through
Activities That Write Opinions Based on the “Criteria of Reflecting” Children Made

岡田泰孝（お茶の水女子大学附属小学校）

【要旨】

本稿の目的の第1は、構成主義的な学びである哲学教育における自己評価の効果を明らかにすることである。自己評価する「ふり返りの規準」を作成することで、自分で、自分の変容をプラス面とマイナス面から多面的に見つめて、自己評価を行うことができた。

目的の第2は、教師が、子どもの自己評価の記述を読んで、子どもがメタ的に自己評価できたのか否かを評価し、何をどこまで見とることができるかを検討することである。つまり、学習活動としての子どもの自己評価と、その自己評価を対象にした教師による鑑識眼的評価が求められる。教員は、子どもの自己評価を詳しく読み、それぞれの子どもが学んだ事実を確定し、その学びを鑑識眼的評価で多面的に見つめていた。

The first objective of this paper is to clarify the effect of self-evaluation in philosophy education which realizes constructivist learning. Children were able to evaluate themselves by using self-evaluation and by viewing their transformation from the plus side and the minus side in a multifaceted manner by creating a "Criteria of Reflecting" to in order self-evaluate their learning.

The second purpose of this paper is to evaluate whether the teacher can self-evaluate the child by reading his own evaluation description, and to examine what and how far it can achieve. In other words, self-evaluation of a child as a learning activity and educational connoisseurship evaluation by a teacher targeting that self-evaluation are required. The teacher read the children's self-evaluation in detail, confirmed the facts learned by each child, and stared at the multifaceted observation of the learning with an educational connoisseurship evaluation.

【キーワード】

子ども哲学 自己評価 ふり返りの規準 意見文 鑑識眼的評価

Philosophy for Children, Self-evaluation, Criteria of Reflecting, Opinion Discrimination,
Educational Connoisseurship

1 問題の所在と研究の目的

1-1 思考力と人間性・道徳性を関連づけて育む哲学教育への期待と課題

PISA 調査などから、我が国の児童・生徒は思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能の活用に課題があると指摘されてきた。その背景も影響してか、文部科学省指定の研究開発学校では論理性を高める研究が重視された⁽¹⁾。しかし、国立教育政策研究所は「人間を全体的にとらえ、思考力等（知）、道徳性等（心）を関連づける必要が」あり、それが「21世紀型能力」だと提言した⁽²⁾。ここから研究開発の課題を見直すと、思考力と人間性・道徳性の成長を関連させる研究には、開発の余地がある。このような視点で行われる教育研究に、哲学教育や「子ども哲学」の取り組みがある。これらは「特別の教科 道徳」（以下、「道徳」と略記）の改革にもつながると注目される。哲学教育は、自明視された価値を根源的に問い直し、学級共同体で「共通了解」や「概念探究」を目指す構成主義の学びである⁽³⁾。よって、子ども自身が「内容項目（道徳的価値）」自体を吟味し直し、深く価値を探究できる可能性が生じ、多面的・多角的に考える「道徳」の授業改善へのヒントが含まれている。具体的には、子ども達が自分たちの興味に基づいて、「パラリンピックは差別か」、「正しいこととは」、「自由とは」、「人々の記憶に残っていれば生きているのか」のような問いを立て答えを創る学びを想定する。

このように、子ども達が主体となって問いを立て協力して答えを創造し、学ぶ内容を創り出す過程自体に意味を見出すのが、構成主義の学びである。そこでは、「学習における自由度が高まるほど、すなわち、学習の対象や範囲（何をどこまで学習するか）、学習の進め方、時間配分などが学習者に委ねられているほど、学習の行為主体性は高まる。その結果、自己調整(self-regulation)による学習が行われるようになる」⁽⁴⁾とも言われる。さらに、「評価方法、実践研究のあり方などについても再定義を迫る」⁽⁵⁾との特徴も指摘されるのである。

哲学教育には、評価は馴染まないという考え方がある⁽⁶⁾。よって、先述の“評価方法についても再定義を迫る”という指摘と関連させ、どのように哲学教育の評価方法を見直すべきか、考え直す契機にしていく必要がある。

1-2 構成主義的な学びに適した評価方法の先行研究について

評価研究の先行研究では、構成主義の学習観から、目標に準拠した評価に対して「子どもたちの自己評価やそのプロセスをいかに活性化させるのかが課題」で、「『目標に準拠した評価』では客観性を重んじるために、...中略...高次な学力を対象とする質的な評価への目配りが弱くなるのではないか」⁽⁷⁾という指摘がある。それは、「『質』の高い目標の設定と評価関係者（ステークホルダー）の主体的な構成的な『参加』の保障を求めようとする批判意識」⁽⁷⁾である。では、ステークホルダーである子どもたちに主体的な「参加」をさせる評価活動とはどのようなものか。苫野(2016)は、評価規準づくりを教師の手だけに委ねず、学び手である子どもに参画させると説く⁽⁸⁾。二宮(2015)は、構成

主義の学びでは、「学習の主体は学習者であり、それゆえ、子ども自身が学習をふり返り、改善できる力こそが学習の成功の鍵」となり、「メタ認知能力育成が不可欠である」ことや、「学習の場として『評価活動』を位置づけ、そこへ子どもたちを主体的に参加させて行く必要がある」⁽⁹⁾と述べている。つまり、自己評価こそがふさわしいと説いている。

1-3 研究の目的と方法

本稿の目的の第1は、構成主義的な学びである哲学教育の自己評価の効果を明らかにすることである。詳しくは後述するが、構成主義の立場を採る際、子どもが自身の学びを価値づける評価活動さえも、授業を構成する一部として、授業をデザインすることが求められる。つまり、本研究における評価活動とは、学習活動と評価活動の二重の意味をもつのである。それが子どもたちにどのような効果をもたらすのかを考察する。

目的の第2は、教師が、子どもの自己評価の記述を読んで、子どもがメタ的に自己評価できたのか否かを評価し、何をどこまで見とることができるかを検討することである。子どもの自己評価を教師が評価する二重の構造が、この研究では求められる。これにより、自己評価をやらせっぱなしだとか、子どもが作成する評価規準では脆弱であるという自己評価への批判にも応えられよう。

そこで、次の【2】では、構成主義の学びにふさわしい自己評価のあり方、それを評価する教師のあり方などを検討する。【3】では観察対象学校・学級について概観する。【4】では、子どもが書いた自己評価の記述について、教師による評価や分析がどのように行われたのかを明らかにしていく。

2 哲学的な学びの評価にかかわる先行研究の検討

2-1 評価する対象—小学生が作成した「ふり返りの規準」に基づいて記述した意見文—

構成主義的な学習観からの指摘を取り入れて、哲学教育の評価研究を行った得居(2017)は、高校生が、自分達の哲学対話を「評価する基準」を作成して、自己評価する学びの観察・考察を行った。「自ら哲学的対話を反省的にふり返る」ことや「哲学的対話の評価活動は、『学習としての評価』を取り入れることで、探究のコミュニティを形成する一つの促進要素という役割を担う」⁽¹⁰⁾と、哲学対話における自己評価の効果を明らかにした。得居の研究は「対話」を対象にしたことに特徴がある。しかし、哲学的な学びでは、対話を終えてから独りで思考し、友達の様々な発言を思い出しながら「記述」する段階で、自分の考えが表れることもある。そこで、「記述」を観察・評価対象にして、「対話」の場面で発言が少ない子どもの学びを評価する。齋藤(2017)は、「対話では生き物のように予想外の展開を見せることが起こるわけですから、客観的基準をつくるのはとても難しく、評価には質的な部分も必要」とする。その上で、発言、提案、質問だけを見ないで、発言しないが思考を深めてる子どもの評価のあり方を検討すべきとする⁽¹¹⁾。そこで、本研究では子どもが作成した「評価規準」に基づいて「記述」した意見文を評価対象とする。

構成主義の学びにおいて、各個人が記述した自己評価の意見文を評価対象とするとき、教員の立場では、子どもたちに次のような期待をもつだろう。それは、ふり返りの意見文の中に、他者の意見を取り入れ、反論をし、他者（の考え）を意識して書くことである。そのような記述があれば多面的に考えてふり返っていると判断してよいだろう⁽¹²⁾。

本研究で、哲学教育として分析対象とするのは、小学生である。先行研究の高校生とは異なり十分に抽象的な思考が出来ない小学生が、自分の学びをふり返る自己評価の規準をどの程度までつくり出すことができるのか。また、その規準に従ってどの程度まで自分の学びを自己評価することが可能なのかを、考察する。

2-2 自己評価によるメタ認知効果にかかわる先行研究の検討と本稿の方向性

自己評価の先行研究からは、主観に基づいた「良かった、悪かった」などの情意面の評価ばかりで客観性や認知面の視点が欠けていたことが明らかになっている⁽¹³⁾。概念探究を構成主義的に学ぶ哲学教育では、自己評価に必要な能力は「どこまで考えを深められたのか、もっと考えるべきことはどんなことか」、「〇〇については、こんなことがプラスと感じたが、そのことはマイナスと感じた。でも、全体として捉えると□□だな」というような力である。情意面ばかりの評価や、認知面を欠いた自己評価を乗り越える必要がある。このような評価観に、鑑識眼的評価(松下良平, 2002)がある。松下は、鑑識眼的評価を、「複数の視点からものを眺めると、思考に矛盾や対立が生まれます。そのとき一方の視点を無視して事进行处理するのを避け、双方の見方に何とか折り合いをつけようとする探究が批評です。そしてそれを導くのが鑑識眼ということになります。例えばある人を、凶凶しくてイヤだなと思うと同時に、物怖じしないでスゴいなあと思うとき、両方の様相を一人の人間のあり方として理解」⁽¹⁴⁾することだと説明する。つまり、鑑識眼的評価とは、対象の様々な側面を同時に見て、それぞれの側面の相互の関係にも配慮しながら、その対象を全体的に捉え、幾つかの評価規準に照らして同時に評価することである。

子どもが自分で作成した評価規準で自己評価をした結果に対して、本当に自分の学びをメタ的に認識しているのか否か、教師が鑑識眼的評価をする必要がある。

3 哲学教育の授業実践の実施と分析

3-1 T大学附属小学校の新教科「てつがく」の概要と評価部会の取り組み

本研究が対象とする、T大学附属小学校（以下“T小”と略記する）は、2015年から4年間、文部科学省研究開発学校に指定されて、新教科「てつがく」を創設している。その目標は、「自明と思われる価値やことがらと向き合い、理性や感性を働かせて深く考えねばり強く問い続けたり、広く思いを巡らせ多様に考えたりすることを通して、民主的な社会を支える市民の一員として、創造的によりよく生きるために、主体的に思考し、前向きに他者とかわる市民性を育む」⁽¹⁵⁾ことにある。「てつがく」は、学問体系としての「哲学」を学ぶのではなく、様々な価値や概念と向き合い、「対話」「記述」などを通して互いの考えを聴き合い、自ら問い直し考え続ける、「てつがくすること」に特化して取り組む学びである。「てつがく」は、3年生以上で、週1コマを時間割に位置付

け、朝の活動の時間でも行うことで、年間 55 時間を確保している。

T 小では、「てつがく」の実践研究を、構想、評価、教師、低学年、中学年、高学年の 6 つの部会を基に進めている。評価研究では、自己評価に重点を置いている。「てつがく」は、「民主主義社会を支える自律的な市民の育成を目指」しており、「他者との対話の中で自分がどのように考えたのかを見つめるとともに、自分の考えや自分たちの学びを自己評価できることが必要である」⁽¹⁶⁾との考えからである。また、自律的な市民の育成には、メタ認知力育成が関連するということも、自己評価に重点を置いている背景になっている。

3-2 観察対象学級と「てつがく」の主なテーマについて

観察対象学級は、2017 年度の 6 年生の 1 学級(28 名)である。選んだ理由は、授業担当教員が「てつがく」の評価部に所属し、日頃の言動、交友関係、家庭環境などの情報も考慮しながら意見文を解釈することに慣れているからである。なお、「てつがく」のテーマは、子ども達が、興味・関心に基づいて学級で話し合っ決めて決める手順で決められている。本学級の 2017 年度の「てつがく」のテーマを簡単に記すと、以下のようになる。

1 学期：「正しいとされることとはどんなことか」。特に代表委員会が決めたシャープン禁止がなぜ、正しいとされるかという疑問を基にして探究を行った。

2 学期：「死ぬこととは」について探究した。担当教員は 2 学期中頃に表 1 のようなプリントを子ども達に示し、共通理解を指向した学びを促した。1 学期の「正しいとされることとは」の対話が、賛否を問う討議的な活動に偏ってしまったからだと理由を説明する。

表1 「死ぬこととは」に関する子どもたちの考え方

1 学期に国語の学習で読んだ、西研先生の説明文を思い出してみよう・・・⇒ここに「てつがく」とは何かの基本が書いてあります。

みんなの「似ているところ」「共通点」「ああ、私もそう思う」という『**共通理解**』を、みんなで探し出すことが、「てつがく」の学びなのです。だから、「てつがく」で話し合うときには、「〇〇さんに反対です」と反対意見を述べるよりも、**先に、「〇〇さんの考えと私の考えの似ていることは△△です」と、「似ているところ」「共通点」を先に話した方が、みんなが安心して話しやすいです。**反対されることは、誰だって怖いからです。私だって、「反対です」と言われれば、怖いんです。始めに、「似ているところ」「共通点」を述べてから、次に、「でも、〇〇さんとは、□□のところは、違います。理由は▽▽だからです」と言えば、「自分のことを認めてもらえて安心した」と思った上で、「自分とは違う意見」を、落ち着いた気持ちで聞けるでしょう。...後略...

※2017/10/20 担当教員が配布したプリントから抜粋

3 学期：2 学期の「死ぬこととは」を受けて、「生きることとは」を探究する予定だった。しかし、子ども達は「中学校で校則に拘束される生活になる前に、自由とは何かを学んで、小学校にいる間は、自由に生活したい」と言いだした。よって、「自由とは何か」、「何が人を不自由にするのか」というテーマへ変更することになった。

3-3 実践事例「死ぬこととは」の概要

2017年9月中旬、「死ぬこととは」を考え始めた頃、子ども達の中には、表2に記したような①～③の考え方が混在していた。

表2 「死ぬこととは」に関する子どもたちの考え方

(子どものノートからの抜粋)

考え方① 生物的に死んでいても、関わった人々の記憶に残っていれば生きている。

生物的な「死」以外にも死がある。それは、その人と関わりがあった人々の記憶や思い出から、完全に消え去ってしまった時だ。その時に、その人は生物的にも、人々の記憶からもいなくなって、本当の「死」を迎えたと言える。ここでは、その人と関わりがあった人々の記憶や思い出から消えたときと明確に言っている。だから、徳川家康のような偉人の場合には、私たちのような小学生でも、教科書などで知ってはいるが、記憶や思い出ではないから、「死」んでいると言える。

考え方② 生物的に死んでいるが、どんな人々でも、記憶に残っていれば生きている。

生物的な「死」以外にも死がある。それは、その人と関わりがあった人々の記憶や思い出から、完全に消え去ってしまった時だ。ただし、徳川家康のような偉人の場合には、私たちのような小学生でも、教科書などで知っているし、徳川家康の子孫やその知り合いの人々によって、徳川家康の記憶や思い出からは受け継がれているから、本当の「死」を迎えたとは言えない。生物的には死んでいても、どんな人々であっても、人々の記憶や思い出の中で生きていると言える。

考え方③ 生物的な「死」が「死」である。

生物的な「死」を迎えたら、それは「死」んだことになる。いくら、人々の記憶や思い出に残っていたとしても、「生きている」とは言えない。生物的な「死」が「死」である。

約4回の「てつがく」の授業を経て、10月中旬に子ども達は、考え方①の周辺で共通理解ができ始めていた。つまり、「生物的な死をとげている、直接関わった人の記憶や思い出があれば、心の中で、その人は生きている（下線：筆者）」ということだ。その時にも、表3で示すように、納得できない子どもから質問が出されている（下線部）。

表3 「死ぬこととは」の共通理解までの経緯

例えば、先週の対話で、「生物的な死をとげているのに、関わった人の記憶にあるだけで、生きている」というのは、おかしいのではないですかという質問がありました。その時すぐに、「質問の意味がわかりません」という発言がありましたね。

この質問は、少し言葉を補えば、「生物的な死をとげているのに、関わった人の記憶にあるだけで、**(生物的に)**生きているというのは、おかしいのではないですか」ということに近いのだと思います。

そこで、すかさず、Bさんが、「『**心の中で**』という言葉を加えれば、みんなが分かる」（つまり、共通理解できる）と言った瞬間、質問した人も腑に落ちたことだと思います。

※担当教員作成のプリント 2017/10/20より抜粋 下線は担当教員による。

下線部の質問は、皆が共通理解するために重要だった。自分は理解したと思い込んでいる可能性や、対話の内容の意味が分からないのに疑問を言えない可能性なども考えられるからだ。特に表2「考え方③」の立場の子にとっては、想像しがたい内容と推察できる。

その後の問いは「生物的に生きているのに、死んでいることはあり得るのか」となった。ある子が「学級の皆から無視されて、いじめられている人は、生物的に生きているけれど、『死んでいる』と言えるのではないか」と発言したことからは始まった。その後、

「縦割り班では良い6年生でも、学級では無視されていた」場合、「学級では『死んでいる』が縦割り班では6年生として活動し『生きている』と考えられるか」という状況の解釈を巡り後者の場合はあり得ないという考えや、「学級も縦割り班も学校の中だから、学校では生きている」などの解釈が出され、学級としての共通理解には至らなかった。しかし、子ども達が自分たちの考えの相違点を知ることにつながり、意味が感じられた。

4 子どもの自己評価と教員による鑑識眼的評価の実際

4-1 子ども達が作成した「ふり返りの規準」と分析対象の選定

12月中旬に、ふり返りの意見文を記述して自己評価を行った。手順は以下の通りである。まず、それぞれの子どもが自己評価したい観点＝「ふり返りの規準」をシートに書いて発表し、次に、教師がそれらを板書して学級で共有した。子ども達は、そこから1～2規準を選んでふり返りを書いた。子ども達が作成した「ふり返りの規準」は表4の通りである。ここでは、紙幅の関係で全ての子どもの記述を紹介できないが、特に多く選ばれた3つの「ふり返りの規準」に関する記述に着目する。

最も多く選ばれた規準は、「死についての印象や考えが変わったか」である。実際に振り返りを書いた10名の子どもの中で、典型的な事例としてA児を選定し、その記述に着目する。A児は発言が多くない。し

子どもたちがつくった「ふり返りの規準」	(27人の子どもが複数選択している 欠席1)											
	死についての印象や考えが変わったか	様々な観点で考えられたか	共通理解することを目標に話し合えたか	どのように他人の意見を生かしたか	どれくらい話し合いに貢献できたか	他人の意見を理解できたか	他人の意見を取り入れることが出来たか	自分の意見をしっかりと持ったか	他人の意見から、自分の意見を深められたか	自分の意見があり、他人の意見と合わせたか	この学習で何を学んだのか	他人の意見を取り入れて自分の意見を変えられたか
選択した人数	9	8	7	6	6	3	3	3	2	2	2	1
実際にふり返りを書いた人数	10	5	3	3	4	2	1	2	1	1	1	0
メタ認知が認められた人数	9	4	3	2	3	2	1	0	0	1	0	

子どもたちが書いた「てつがく」ふり返りシートから筆者が集計したもの

しかし、「1回1回納得させられて」と記述したように、よく他者の話に耳を傾けて思考しているため、記述量も平均的（時には平均的以上）な量で、積極的に発言している子どもと比較しても質・量ともに遜色なく、その内容は焦点化されて的を射ている。2番目に多く選ばれた規準「様々な観点で考えられたか」で書いた5名の中からは、B児を選定した。3番目に多く選択された規準「共通理解することを目標に話し合えたか」で書いた3名の中からは、C児を選定した。B・C児のエピソードは後ほど明らかにするがA児同様、発言が多くななくても、自分の学びを見つめ直して考えを記述した事例として選んだ。また、表4に示した通り、どの規準を選んだ子どもにも、メタ認知的な内容が記述されていることは明らかである。

4-2 規準「死についての印象や考えが変わったか」でふり返った事例

この規準を選んだ子ども達の自己評価の記述からは、自分自身の考えをメタ的に見つけた内容が10人中9人に認められた。それらの内容の要点を記して、表5に示した。

表5 規準「死についての印象や考えが変わったか」でふり返った子ども達が書いた

意見文に見られた自分の学びをメタ的に認識した記述の一部（行頭の数字は整理番号）

- 2:生物的に生きているのに死んでいることはない、ことに説得された。
- 7:提案＝人間として生きるとは、コミュニケーションをすること。
- 8:今までは死後のことを考える必要はないと思っていたが、その後残された人々がどのようにして生物的に死んでいった人々を考えるのかという考えになった。一番実感のある学びの変化だった。
- 23:死は、未知の世界。⇒自分の学びをふり返った文面はなく、対話の内容とも関係ない内容を書いている。
- 25:考え方が皆と逆（自分は、はじめから、心の中の記憶があれば生きていると思っていた）
- 26:記憶に残っているだけでは生きているとは言えない。
- 27:Bさんの発言に影響された。
- A児（分析対象児童）**：1回1回納得させられて深く考えられなかった。
- 33:社会的に生きていることと死んでいるの区別がつかない。死は怖いというイメージだったがそれが薄くなった。
- 34:死の考え方が、1つから2つに変わっていた。皆の話を聞いているうちに、社会的な死と、心の中の死と、よく分からなくなっていった。

※ふり返りの作文から筆者が作成

規準「死についての印象や考えが変わったか」を選んだ子ども達の記述から見える特徴には、他者との関係に関するメタ認知的な記述も見受けられる。他者との対話を通して「死」への考えの変容を得たからであろう。表5の下線を引いた記述がそれに当たる。

次に、A児の記述を分析する。A児の記述からは、表2の考え方②から①へ変容した自分の学びをメタ的にふり返っていることが窺える。

表6 A児の「死ぬこととは？」のふり返り

○ふり返りの規準＝死についての印象や考えが変わったか

この規準でふり返る理由＝何が違って、何が変わらなかったかを理解しないと意味が無い。

一番最初の私の意見は、直接関わってなくても、直接関わった人から思い出を聞けば、その人は生きているというものだった。でも、今の意見は「その社会や場所に自分が存在しているかどうかで決まる」というものだ。例えば、死んでいるけれど生きている場合は、生物的には死んでいても、その人が遺した思いや願いが生きていて、その人と関わった人が覚えていれば、「生きている」と言ってもよいと思う。でも家康などの場合は、思いや願いも分からないし、関わった人も死んでしまったため、もう死んでいると言えるだろう。

最も大きく変化した点は、その具体性だと思う。死とは、この世から、完全に消えたときだと思っていたけれど、正確には、「消えた」ではなくて、具体的な感情や思い出が忘れられた時だというように変わった。何が違うのかというと、後者はこの世から消える訳ではなくて、その人の感情が発信されなくなったり、人々から必要ないと思われたときだ。他人の意見を受け止めて、自分の意見に反映させることができ、新しい考えを発信することができたのが良かったと思う。

残念だったのは、一回一回その意見に納得してしまい、あまり深く考えられなかったことだ。

授業担当者は、A児の自己評価を次のよう鑑識眼的評価で記述した。

表7 A児の自己評価に対する担当教員の鑑識眼的評価

特に、家康のような歴史上の人物の場合は例外であることや、「具体的な感情や思い出が忘れられた時」に人は死を迎えるというように、最初の考えから、自分が変化したことを見つめ直している。さらに、「他人の意見を受け止めて、自分の意見に反映」できたことが変化の要因であることも自覚できている。これは、「どのように他人の意見を生かしたか」という規準でふり返ったことと同等である。A児は、他者からの影響で自分が変わったことに向き合おうとしていた点、自分の学び方のプラス面、マイナス面の両面を見つめ直していた点などから鑑識眼的に自己評価していると思われる。

授業担当者の鑑識眼的評価の記述で興味を惹かれるのは、「これは、『どのように他

人の意見を生かしたか』という規準でふり返ったことと同等である」と、A児が明示した「ふり返りの規準」とは異なる規準でも自己評価したことを発見した点である。他の子ども達も、A児のように複数の規準で自分の学びをふり返っている可能性を示唆している。

4-3 規準「様々な観点で考えられたか」でふり返った事例

B児は、「てつがく」の学習でよく発言するが、内容が抽象的な上に、他の子ども達の思考とは異なる位相で考えることが多く他者から理解されにくい。反面、他の子どもたちは、B児が自分にはない視点で考えていることで、腑に落ちる経験（表3のBさんの発言）を与えられる。B児は理解されないことを気にしてか、やや発言を抑制している。

表8 B児の「死ぬこととは？」のふり返り

○ふり返りの規準＝「様々な観点で考えられたか」

この規準でふり返る理由＝自分の意見だけを見るのではなくて、それが本当に正しいのかどうかを様々な視点から、見ることによって、自分の意見を、より深められるから。

例えば、どんな観点があるのだろうか？死ぬことについてなので、死んだ人から見た観点。知り合いから見た観点、いろいろあるだろう。けれども、どんな視点にしたって、「死ぬこととは？」という疑問を解くことはできない。理由は簡単だ。誰も死んだことがないからだ。つまり、分からないの一言で議論が終わってしまう。だから、これまでやってきた（議論：筆者）のは、「死ぬこととは？」ではなく、「死をどう考えるのか？」だと思った。話がそれていったので、すぐに直す。視点をたくさん持つというのは、考える哲学にもってこいだと思う。意見は、こうなんじゃないかなっと思うところから始まる。それは本当にそうなのかと様々な観点から考えて、やっと哲学の意見になる。だからこの規準を選んだ。ぼくはたくさん例を出して考え、議論を深めることができたので達成したと言える。克服すべき点は、他の人の意見をもっと大事にすべきだと感じた。

授業担当者は、B児の自己評価を次のように鑑識眼的評価をして記述した。

表9 B児の自己評価に対する担当教員の鑑識眼的評価

自分（授業担当者：筆者註）は「様々な観点で考えられた」とは「様々な学級の他者（友達）の考えを生かしながら考えられた」ことだと思い込んでいた。しかし、B児の「様々な観点」には、“死んだ人”の立場から考えることも含まれていた。それは「解くことができない」から、そもそも、考え合うテーマそのものが間違っているのではないかと、前提を壊すか修正する方向でふり返っている。その後、「克服すべき点は、他の人の意見をもっと大事にすべきだ」と書いて、自分の意見が理解されないことへの苛立ちが感じられる。

授業担当者は、B児の異質性が、学級の他者の学びを一層豊かにしていることを受け止めている。と同時に、B児自身が「自分の意見が理解されないこと」に、負の感情や苛立ちを感じ始めたことにも、気付いている。

4-4 規準「共通理解することを目標に話し合えたか」でふり返った事例

C児は比較的発言を好むが、このテーマでは、自分が発言することより、他者の考えを受け止め、あわせようと専念していた。「共通理解することを目標に話し合えたか」

という規準で自己評価したことが、ふり返りの記述からはよく分かる。この規準にした理由を、「他人と合わせようという思いを持つことを大切にしたから」と記述し、共通理解を強く意識していたと推察できる。ふり返りには、「共通理解できたと思う」と記している。

表10 C児の「死ぬこととは？」のふり返り

○ふり返りの規準＝共通理解することを目標に話し合えたか

この規準でふり返る理由＝今回の学習は、とにかく、自分の意見をもつことより、他人と合わせようという思いを持つことを大切にしたから。

共通理解することを目的としていたと思う。私は、はじめ、生物的に生きているのに死んでいるということは、ないと考えていた。しかし、2班や1班の意見を聞いて、無人島の例ならあり得るなど、思い始めた。自分はあり得ないなど思いながらも、1班や2班の「例」によって何とか同じ部分を探そうと出来たと思う。具体的には、「社会の中で死ぬ」ということを、私は、「社会」でという部分を強調し、社会で死ぬ＝社会の中で生きていたから、社会の中で死ぬ＝心の中の話になっていないから、生物的に社会で生きていることに結びつけた。それで、共通理解できたと思う。

もっと深く考えればよかったことは、「心の中」と「社会」の接点である。心の中で生きる死ぬが、どれくらい社会での生きる死ぬに影響するのかを考えたかった。それで、もっと「死ぬ」の中での、共通理解ができるようになりやすかったと思う。

授業担当者は、C児の自己評価を次のように鑑識眼的評価をして記述している。

表11 C児の自己評価に対する担当教員の鑑識眼的評価

C児は、決して共通理解できたとはいえない学びであったことを自覚していたと判断する。なぜならば、「心の中で生きる死ぬが、どれくらい社会での生きる死ぬに影響するのかを考えたかった」という新たな問いを提示しているからである。つまり、新しい問いを提示したのは、核心的な部分については十分に学び合えなかったと自覚していると推察できないであろうか。この問いは「心の中で生きていること」と「社会の中で生きていること」の関連を考える上で、さらに深いことを考える問いになっており、C児がさらに深く考えようとしている探究意欲を感じさせる記述と評価できる。このようなふり返り方からは、「新たな問いを生み出した」という規準で、自己評価をしたとも考えられる。C児は、共通理解できたか否かという話し合いの結果ではなくて、むしろ、「共通理解することを目的としていた」という過程にこそ、重きを置いて自己評価したと考えられる。

また、共通理解できたかという規準だけではなく、同時に「どのように他人の意見を生かしたか」という規準でも、ふり返っていることが読み取れる。

C児のように共通理解や他者へ配慮した規準でふり返った記述からは、個人の学びのふり返りに留まらず他者との関わりを意識した、学級共同体の評価への可能性が垣間見える。自分に影響を与えた他者への尊敬の念を培い、「わたしたち」への評価につなげたい。

5 「ふり返りの規準」に基づいて自己評価の意見文を書いた効果への考察

本稿の目的の第1は、構成主義的な学びである哲学教育の自己評価の効果を明らかにすることである。構成主義の立場を採る際、子どもが自身の学びを価値づける評価活動さえも、授業を構成する一部として、授業をデザインすることが求められる。つまり、本研究における評価活動とは、学習活動と評価活動の二重の意味をもつのである。それ

が子どもたちにどのような効果をもたらすのかを考察する、と記した。

この点について、子ども達のふり返りの記述を踏まえて考察する。自分の学びを自己評価する「ふり返りの規準」を作成することで、自分で、自分の学びの何を評価するのかが決めることができた。事例で取り上げたA・B・C児は、どの子も自分が伸びた点と今後も心がけるべき点を、自分の規準にそって記述した。学びの当事者である子どもが、ステークホルダーとして評価活動に関与して決めた規準だから、自分の学びの履歴や蓄積をありのままに見つめたのだ。教師や他人から与えられたものではない「てつがく」の問いに対して自分たちで対話を行った。学びの締めくくりも、自ら作成した「ふり返りの規準」にそった自己評価だった。全学習過程における学びを自分たちで決定する主体として学んだからこそ、自分自身の変容をプラス面とマイナス面から多面的に見つめて鑑識眼的評価を行うことができたのだろう。「ふり返りの規準」を作成せずに自己評価を行っていた頃をふり返ると、子どもたちは「楽しかった」や「よく考えて頑張った」など、情意的で感覚的な感想にとどまってしまうことが多く、深まりが今一つだったとのこと。また、教師が子ども達に規準を与えることは、市民性教育を標榜するT小の研究開発の趣旨とは異なり、授業担当者も想定していないとのこと。この6年生のふり返りの授業を参観した4年生の子ども達が、5年生になってから、「昨年の6年生のように、自分たちの規準を作成して自己評価をしたい」と言い始め、実際に行っているというエピソードを聞いた。3・4年生は教師が示した規準でふり返ることがあっても、高学年ならば本研究で採った方法が有効と考える。子ども達が自分達で規準を作成し自分の学びを省察する。これが構成主義の学びではないだろうか。もしも、教師が与える規準として加えるとすれば、「他者への尊敬や驚き」というようなものである。自分に影響を与えた他者や事象への尊敬の念を培いたい。

目的の第2は、教師が、子どもの自己評価の記述を読んで、子どもがメタ的に自己評価できたのか否かを評価し、何をどこまで見とることができるかを検討することである。子どもの自己評価を教師が評価する二重の構造が、この研究では求められる、と記した。

テーマや問いの設定など、内容や方法を子どもたちに委ねる構成主義の学びである「てつがく」では、教師は子ども達の対話や記述などの学びから、学ばれた事実を確定することが求められる。つまり、学習活動としての子どもの自己評価と、その自己評価を対象にした教師による鑑識眼的評価が求められる。そして、授業担当教員は、子どもの自己評価の記述を丹念に読み込み、それぞれの子どもが学んだ事実を確定し、その学びを鑑識眼的評価で多面的に見とっていた。A児に対しては複数の「ふり返りの規準」で自己評価を行っていることを発見した。B児に対してはB児自身が「自分の意見が理解されないこと」に悩みながらも、B児の異質性が他者の学びを豊かにしていることを認めている。C児に対しては「決して共通理解できたとはいえない学びであったことを自覚していたと判断する」と、C児の背景に思いを寄せた鑑識眼的評価をしたことがうかがえる。これは、日頃から子どもと一緒に学んでいる授業担当教員だからこそ理解できることである。かつて、鹿毛(2007)が、「何よりもまず、教師たちが『見る目』を磨き、『聴く耳』を鍛えることが必要」(17)と、述べていたことが想起される。

自己評価研究では、子どもが自己評価を行ったことが、次の学びにどのような影響を与えたのかが説明ができなければ、その意味が減少するという議論もなされている(18)。

この課題については看過できないと考えられるので、別稿において言及する予定である。

【補註】

- (1) 広島県安芸高田市立向原小学校や熊本大学教育学部附属小学校の新教科「論理科」、新潟大学教育学部附属新潟小学校の「創造的思考力を高める授業」などが、その例である。
- (2) 国立教育政策研究所(2013)『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理』
- (3) マシュー・リップマン(2014)『探求の共同体 ー考えるための教室ー』玉川大学出版部，河野哲也(2014)『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社，森田伸子(2011)『子どもと哲学を』勁草書房，リヒテルズ直子・苜野一徳 (2016)『公教育をイチから考えよう』日本評論社などで確かめられる。
- (4) 三宮真智子(2008)「学習におけるメタ認知と知能」，三宮真智子編著『メタ認知 ー学習力を支える高次認知機能ー』北大路書房， p.20
- (5) 久保田賢一(2003)「構成主義が投げかける新しい教育」，『コンピュータ&エデュケーション』第 15 巻， pp.12-18
- (6) 齋藤元紀(2015年 6月 13日)日本公民教育学会研究大会講演「哲学対話の可能性 ー社会と教育を結ぶひとつの実践としてー」(於 高千穂大学)
- (7) 田中耕治(2014)「学力と評価研究」，日本教育方法学会『教育方法学研究ハンドブック』， pp.179-185
- (8) リヒテルズ直子・苜野一徳 (2016)『公教育をイチから考えよう』日本評論社， pp.169-170
- (9) 二宮衆一(2015)「第 2 章 教育評価の機能」，西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門』，有斐閣， pp.67-73
- (10) 得居千照(2017)「哲学対話における『学習としての評価』の役割ー高等専門学校『対話としての哲学・倫理入門』『現代社会論』の実践分析を手がかりにしてー」，『社会科教育研究』No.132， pp.27-39
- (11) 齋藤元紀(2017)「哲学対話とその評価について」，お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会『児童教育』27号， pp.37-42
- (12) 岡田泰孝(2016)「『政治的リテラシー』を涵養する小学校社会科学習のあり方ー時事的な問題を『判断の規準』に基づいて論争するー」，日本社会科教育学会『社会科教育研究』129号， pp.14-27
- (13) 堀哲夫・西岡加名恵(2010)『授業と評価をデザインする理科』日本標準， p.236
- (14) 松下良平(2018)「鑑識眼的評価と哲学的思考 ー評価の枠組みから教育を問い直すー」，前掲『児童教育』28号， pp.47-52。同様の内容が，松下良平(2002)「教育的鑑識眼研究序説」，天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房， pp.212-228にも書かれている。
- (15) T大学附属小学校(2018)『平成 29年度 研究開発実施報告書』(要約部分)， pp.1-10
- (16) 「新教科『てつがく』評価部会」(2018)，T大学附属小学校・NPO 法人 T児童教育研究会『第 80回 教育実際指導研究会 発表要項』， pp.62-65
- (17) 鹿毛雅治(2007)『子どもの姿に学ぶ教師』，教育出版， p.101
- (18) 教育目標・評価学会第 28回大会シンポジウム(2017年 11月 18日，金沢大学)「政治主体形成の課題と教育目標・評価論」で交わされた議論である。