

学力評価に関する理論的・事例的研究 (2)

－総合的な学習の時間における評価について－

香川大学教育学部附属教育実践総合センター
学力評価に関する研究プロジェクト
(執筆担当：植田和也)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Theoretical and Case Study on Evaluation of Scholastic Ability (No.2)

－The Evaluation for Integrated Study and Acquired－

Research Project Team for the Evaluation of Scholastic Ability
(Contributor: Ueta Kazuya)

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 総合的な学習の時間の評価に関わる視点から飯山北小学校の研究紀要やまとめの研究物をもとに事例検討を行う。教師が児童の総合的な学習の時間の評価を行っていく際には、単に「評価のための評価」とならないように「指導と評価の一体化」として生かしていくことが求められる。その前提として学校の特色となる全体構想や育てたい力、教師の願いや思いについて共通理解しておかなければならない。そして、個人の表現物等を連続して見取っていく力や児童自身の自己認識の高まりを捉えていこうとする教師の姿勢が重要である。

キーワード 教師の評価力、人とのかかわり、自己認識と自己評価

1 総合的な学習の活動内容

(1) 地域や郷土とのかかわり

総合的な学習の時間の導入に当たり、教課審答申や小学校学習指導要領では具体的な学習活動の例示として、「(前略)例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、・・・」と説明している。ここで指摘されている「地域や学校の特色に応じた課題」という文言は、各学校の特色を総合的な学習の時間の中に見いだそうとする際に、大変重要な手がかりであり、テーマや活動内容にも影響を及ぼす。また、総合的な学習の時間は「地域に根ざ

した特色ある教育・学校づくり」を進めるために、地域の特性(自然、文化、歴史、生活、人材など)を生かした独自のカリキュラムや学校運営を創意工夫していく際に、その核として期待されてきたことは言うまでもない。

実際に香川県内の各校で取り組んでいるテーマや活動内容を概観すると自分たちの地域や郷土にかかわる自然・伝統文化・産業等を扱ったり、国際理解、情報、環境、福祉・健康の視点から地域や郷土とのかかわりを密接にしながら取り組んでいる学校が多数見られる。本稿で取り上げる飯山北小学校も総合的な学習の時間を「桃の里学習」として位置づけて地域や郷土とのかかわり、地域教材のよさを生かしたテーマ

や活動を大切にしている。

(2) 全体構想にみる学校の特徴

① ふるさとをみつめ 自分をみつめる桃の里学習

飯山北小学校の総合的な学習の時間「桃の里学習」では、飯山町という自分たちの生活基盤である地域（郷土・ふるさと）に教材や学習課題を見だし、体験活動や地域の自然・文化・人々とのふれあいを通して自分たちの問題を解決できる学習を研究している。その際、郷土に対する親しみや愛着を大切に、自分たちの生きる飯山町を大切にしていこうとする点が、3年生から5年生における全体構想や単元構想から強く感じられる。例えば、3年生では飯山のすばらしさの追求を通して、4年生では地域の環境を守る取り組みを通して、5年生ではボランティア活動を通しての地域貢献等である。6年生ではそれらを受けて、より広い視野から社会の一員として生きる自分の生き方や在り方の追求を国際理解教育を通して設定されている。

つまり、3年生の地域、4年生の環境、5年生の福祉、6年生の国際理解という大きな内容領域の構想の中に次のような思いや願いが込められている。

○ふるさと「飯山」のよさを知り、好きになる。

○ふるさと「飯山」に誇りや愛着をもち、よさを発信していく。

○ふるさと「飯山」の未来を考えるとともに、これからの自分の生き方を探っていく。

そして、この構想には学年の発達に応じた次の広がりや視点を読み取れる。まず、自分たちが住んでいる地域や郷土の自然や社会に対する

認識、郷土愛の基盤ともなる「飯山が好きだ、飯山はこんな良いところ・・・」といったふるさとに対する意識を包含した子どもの視野の広がりや知識・知恵の広がりである。さらに、「自分にも・・・ができそうだ、自分が・・・すれば」といった自己認識の高まりや深まりを核に子ども自身の自己の広がりや意図されている。

このような総合的な学習の時間における全体構想や各学年のテーマは、子どもたちに学び身につけてほしい力や教師・学校の願いと密接な関わりをもち設定されている。飯山北小学校においても「育てたい力」として表1のように明記している。

② 価値ある体験活動を軸とした桃の里学習

各学校にはそれぞれの伝統や歴史があり、その地域独特の行事や教育風土が存在する。そのような点から飯山北小学校の特色・独自性をどのようにみるかによって、体験活動の内容や方法も変わってくるであろう。そのことは「育てたい力」とも関連してくる。

子どもたちは、飯山という地域の中で過ごしている。まずは、自分たちの住む飯山町の特徴やよさを知ることが、郷土への認識を深めるうえでも重要である。「ふるさとのよさ」とは、それらを本により言語的にただ知るだけでなく、「歩きながら知る、聞き取って知る、調べて知る等」、様々な体験を通して感得することが不可欠であろう。それは、図2に示したように発見、驚き、疑問を伴った認識となり、次の学習への内発的動機づけともなるのである。

また、結果だけでなくその過程においては、今まで知らなかった地域に住むお年寄り、桃や環境についての専門家、公共施設の方々等との

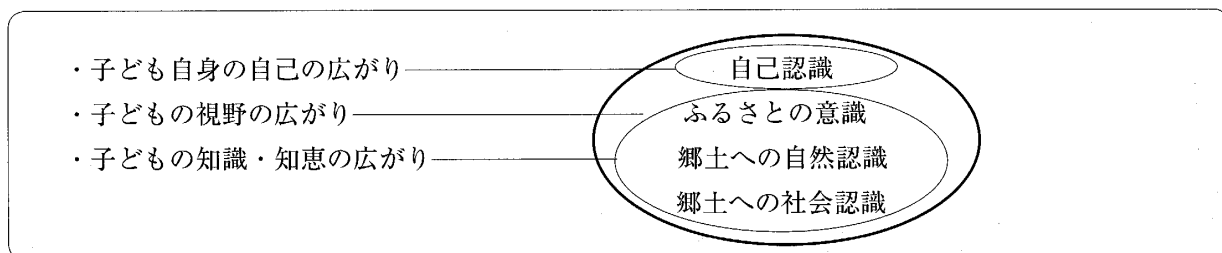


図1 全体構想にみられる広がりや視点

表1 各学年の育てたい力

学年	内容領域	育てたい力
3	地 域	地域の生活や文化に積極的にふれることで、地域を支える人達の働きや活動を知り、地域の生活や文化を守り、さらに新しい生活や文化を創造していくことのできる資質や能力
4	環 境	身近な自然と積極的にかかわり、自然の豊かさや大切さを感じ、自分にできる方法で環境を守ると共に、よりよい環境を作ろうとすることのできる資質や能力
5	福 祉	自分を含め、障害者・高齢者・年少者などあらゆる人の存在の大切さを知り、全ての人が幸せに暮らせる社会の実現に貢献しようと主体的に働きかけができる資質や能力
6	国際理解	自国理解や平和学習を通して、自分を見つめ、自分のよさや自分の成長の様子に気づき、自分らしさを大切にしながら社会の一員として個性豊かに、よりよく生きることのできる資質や能力

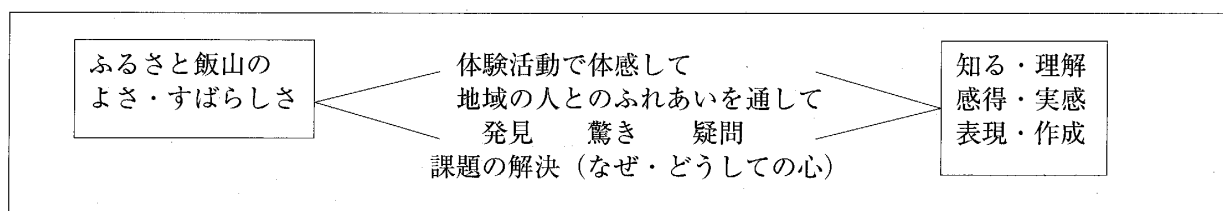


図2 よさを知る体験活動

出合いや交流もあった。そのような人と人とのふれあいもよさであり、学習に対する意欲や継続の力となっていることも児童の表現物から感じられるとともに、より主体的な桃の里学習を展開している。

飯山といえば「桃、飯野山」とイメージするが、飯山北小学校に勤務する教師がどれだけ地域の学習材に対する教材研究を行っているかが重要な鍵でもある。そのことが児童の内発的な課題意識の掘り起こし方や適切な支援にもかかわってくると考える。まさに、教師自身の知的好奇心や探求心が問われている。価値ある体験活動が軸となるためには何よりも教師自身が「学校や地域をより正しく知る」ことが欠かせない。そのような工夫が飯山北小学校においては現職教育や学年団研修等を活用して多様に行われている。その際、学校の特色や独自性を

- ①地域の自然や歴史・文化・産業の特色から、
- ②学校の伝統や研究の流れから、
- ③学校課題と教育課題から、

整理して育てたい力や体験活動と連結させながら、児童の実態を分析し、課題意識を掘り起こ

していこうとする姿勢がみられる。

つまり総合的な学習の時間における核となる体験活動の学習に関して、教師が十分な理解や分析を行っていないければ、価値ある体験とならえなかったり、子どもたちの学習活動を教師として適切に評価することも困難であろう。

2 価値ある課題の生成

（1）課題の設定と学習形態の工夫

子どもたちの学習状況の評価を考える際に、各自が取り組んでいる課題がどのように設定されているかということが大きく影響する。学年で設定されているテーマや大きなねらい、単元と個人で追求しようとする自己の課題がどのように関連しているのか、評価の際にはその点をどのように捉えていくべきなのかについて検討する。

例えば、3年生では桃づくりについて調べていく単元（約40時間）を価値あるものとするために次のような工夫がみられる。児童が意欲的に活動できるように、はじめに自分が調べたい課題を設定し、それについてグループごとにま

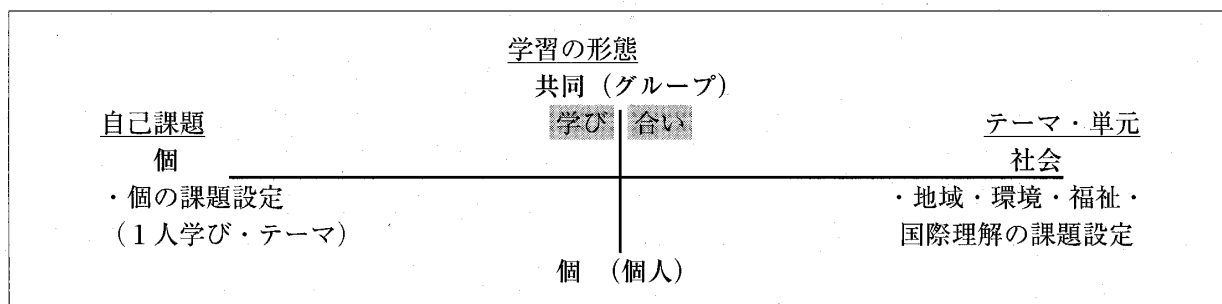


図3 学習の形態と課題設定

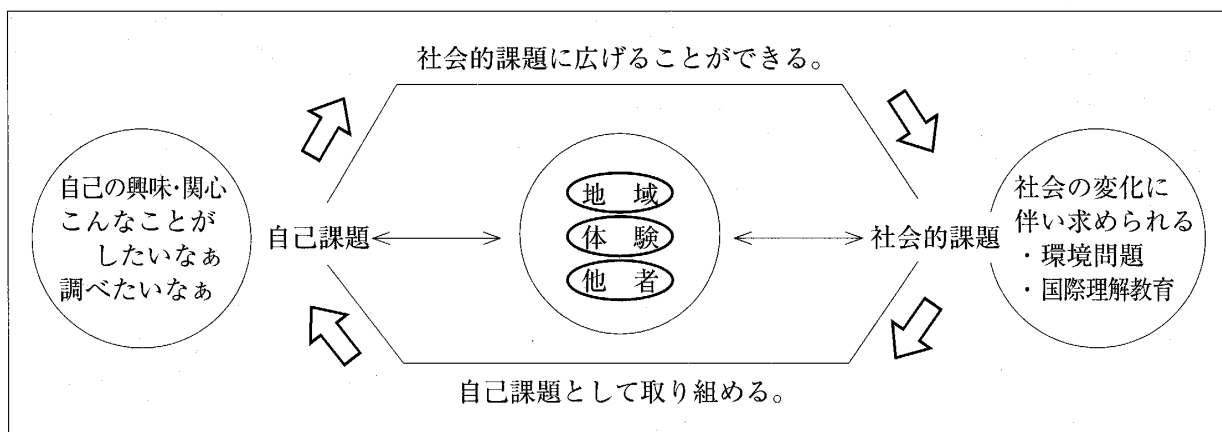


図4 自己課題と社会的課題の接近

とめていく方法を用いている。また、学習の途中で他の課題を追究しているグループと交流したり、各々のグループのよさや改善点を自己評価する時間を保証している。このことが「学び合い」を重視する特色の一つでもある。

他の学年の「桃の里学習」に関する年間計画や児童の学習計画表からも、学年全体での活動やグループ・個人での活動等、意図的に形態が工夫されている。課題についても学年のテーマやねらいを受けて、そのもとにグループごとに課題選択をしたり、個人ごとに調べたりできる流れとなっている。

個の「知りたい・調べたい」といった課題が価値あるものとして生成されるためにも、学習における共同での学び合いや振り返りが重要である。飯山北小学校では学び合いを「いろいろな表現活動を通して、友達と高め合うこと」と定義し学習の多様な場面で活用している。具体的には、「学習をふりかえって」、「いいところみつけカード」、「取り入れたいこと」等が3年生の学んだ足跡を積み重ねたファイルからもみ

られ、そのようなことを大切にしている過程が表現物に生かされている。

(2) 課題を意味づけする評価活動

桃の里学習を通して、子どもの学びや課題を地域や生活に広げることができ、学びや課題を生活に生かしたり、生活と結びつけたりすることができる。言い換えれば、自己課題から社会的課題への広がり、社会的課題の自己課題としての取り組みがなされることで、より意義深い学習となりうるのである。それは地域における体験活動や専門家等とのかかわりを通して、自己課題と社会的課題の接近が図られることでもある。

教師は子どもたちの課題と学習状況を照らし合わせながら、前時とのつながりや意識の連続を考慮しながら評価活動に当たるであろうが、課題の発展や課題に対する児童自身の意味づけを支援していくことが求められる。

いわゆる単元のはじめにもっていた何となく「・・・について調べよう」から「・・・につい

て調べていることは・・・に関することにもつながるんだ。」「もっと・・・すれば、こんなことも分かるかもしれない。」というような姿を見逃さずに評価していきたい。そして、子どもたち自身にも課題が発展していることの価値に気づかせていきたい。

例えば、単元の中で、①課題がより具体性をもつようになること、②自分の生活や社会の問題と関連して捉えられるようになること、③さらに詳しく深く知りたいという興味関心を生み出すこと、のような子どもの姿として見られているのであろう。

つまり、自己課題は社会的な課題へとつながり発展し広がるものである。たとえ曖昧な自己課題から出発しても意義ある課題へと変容・発展していく支援と評価が重要であることを再確認したい。

3 体験と評価をつなぐ表現

(1) 連続する学びと表現物

体験活動を通して得た学びを表現していくことは重要であり、評価の点からも意義深いことである。子どもの絵や文書等の作成された表現物を活用して、その時の感情や意識を思い起こしたり、振り返って自己評価したりする点からも不可欠である。当然それだけでなく、表現物は、思考を深めながら前の体験活動と次の時間の意識の連続を図ったり、より発展する課題意識や自己認識を育み、次の体験活動や学習活動につながる役割も果たしている。その行為自体が無意識に行われている子ども自身の評価活動でもあり、教師も指導の改善に生かす一助としているのである。そのようなことから表現物のもつ評価の機能を常に意識しておきたい。

(2) 学ぶ内容のもつ価値についての理解

3年生の表現物や感想・意識より共通していることは、「実際に地域で体験することが、地域に対する興味や関心を高め、より意欲的な学習活動を成立させていること」、「知らなかった飯山のことを様々な地域の人や自然とのふれあいや五感を使って知ることが飯山というふる

さとを好きになることにつながっていったこと」であると思われる。

体験を通して学びながら表現物を作成することで、次のような意味があると考えられる。

- ・学習の過程を表現物にしていくことで思考が深まり、自己の学んだ過程をふりかえり、伸びを感じ取る自己評価力の育成にもつながる。
- ・学んだ内容を表現していくことで各教科で培った力が生きて働く。
- ・対象を観察したり分析したりする力が育ってくる。
- ・課題解決に向けての意識や意欲が連続してくる。

具体的にA児の学習の記録に関わる表現物からも次のようなことがみられた。

3年生 A児の桃の里学習の学びより（一部抜粋）

4/14	においは・・・花びらは5枚 枝や幹のようすは
5/12	実の大きさ 実に毛が生えていることに気づき絵で表現
5/22	桃農家の山田さんに質問したいこと ・袋の色のちがい ・桃が腐ること ・飯山で一番とれる桃の種類 ・桃を使ったメニュー ・重さ ・一番甘い桃は ・桃の生産の多い国 桃の様子を観察 絵で表現 絵の中に「どうして・・・」と自分の気づきを書き込み「どうして毛が生えているの?」「どうして葉はぎざぎざなの?」えだに黒いひもがあるのが日川白鳳なんだって・・・べんきょうになった
6/5	桃の選果場を見学 ・選別の機械について ・質問したこと ・見たこと聞いたこと

(A児の1学期のふりかえりより抜粋)・・・山田さんはていねいに教えてくれました。
えだに黒いひもをしているのが・・・山田さんは「すごいなあ」と思います。たくさんのももの中からみわけられるからです。・・・。

上記の記録の一部からも桃を通して、飯山の自然や社会への認識の深まりと共に、より人間理解や他者理解を少しずつ深めていくようすが

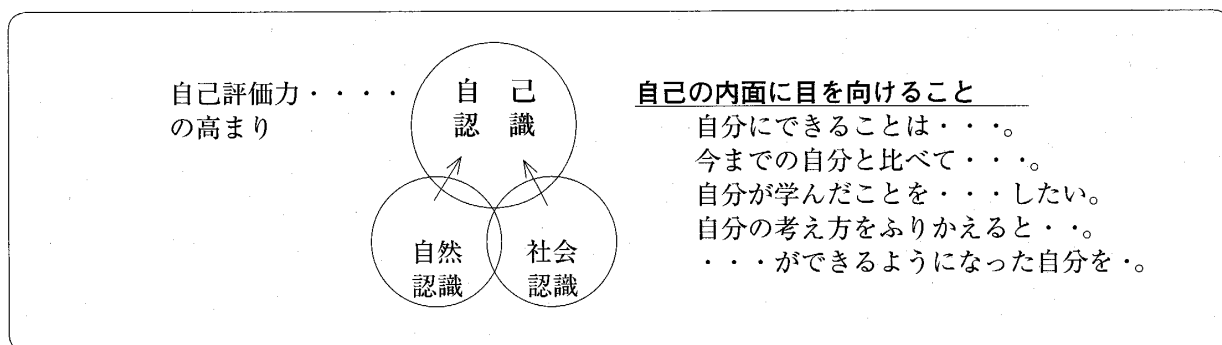


図5 自己認識の深まり

把握できる。

桃の観察を通して、対象の桃をより具体的に見ようとする変容、「なぜ、どうして」という観察していることへの疑問の表出、分からないことや不思議なことについて知りたいという意欲の高まり、そして山田さんという人の理解に、少しずつではあるが意識が向いている。桃農家の山田さんのすばらしさ・よさを3年生なりに「たくさんの中から見分けられる」と具体的に捉えて、相手を理解しようとする姿勢が表れている。

学んでいる内容のもつ価値は、対象の自然や社会の認識だけでなく、そこにかかわる人間理解や他者理解につながっていく。さらに学習の過程において、自分とのかかわりで学んでいる内容の意味がとらえられるようになり伴って、自己理解・自己認識が深まっていく。そのような深まりは、飯山町に対する自然認識や社会認識を自己認識の高まりに効果的につなげる関連や工夫が単元の中で計画的に行われたり、形成的な評価をもとにした教師の支援のなかで行われたりしていることを忘れてはならない。そのことを顕在化・共有化することが自己評価の支援に効果を有すると考えられる。

4 評価の難しさと教師の力量

(1) 評価の観点と規準

飯山北小学校の「総合的な学習の時間」における評価規準の4視点は、「学習への創造的・主体的な態度」「問題解決能力」「表現力」「自己の生き方」であり、これらは学習指導要領に定めた「総合的な学習の時間」のねらいをふま

えて設定されている。

また、判断基準として「よくできる」「できる」と設定し大変細かく丁寧に計画されていた。

評価規準は、幅のある資質・能力の実現状況を判断するための「よりどころ」としての意味がある。「評価規準」に関して表現力の観点を見ると次のような資質・能力や態度を育てることが重視されている。

- ・目的や内容に合った方法で表すことができる
- ・知っている表現方法を基にして新たな方法を工夫することができる
- ・目的や内容に合った表現方法を自ら調べたり工夫したりしようとする

表現方法についての知識にとどまらず、「目的や内容に合った方法で表す」ことが適切に行われている状況の程度を見取って判断することが重要である。しかし、難しいのは、この状況の程度を適切に見取ることである。どうしても、教師は表現された目に見えるものを成果として判断しがちである。確かにそれも重要な判断材料の一つであることには違いない。質に関する規準と量的な面での基準をどれほど意識しながら、刻々と変化する子どもたちの学びを適切に評価できるのか。これは至難の業でもある。特に「見えにくい部分」に対して、どのような基準をもち臨むべきなのか、まさにプロとしての評価力が問われるところでもあろう。

(2) 見えにくい部分の成果と評価

東京都教職員研修センターが、平成16年に行った「総合的な学習の時間の成果に関する調

査研究」では、次のような報告がなされている。児童・生徒にとっての成果としては「主体的に学ぶ姿勢や情報の集め方、友達のよさへの気づきなどに力がついた」点が多くあげられた。一方、教員の方は「児童・生徒の新しい面を発見するようになった、様々な分野の知識が増えた、積極的に情報を集めるようになった、児童・生徒の見方や自分自身の視野の広がりを感じる」といった4点が成果として強調されている。

両者に共通して言えることは、人への気づきや人の見方が広がったという、他者理解力の向上である。友だちへのよさの気づき、児童・生徒の新しい面を発見、児童・生徒の見方等、まさに児童・生徒も教師にとっても総合的な学習の時間が他者理解が深まる時間としても機能したことになる。このことについては飯山北小学校の研究成果でも同様のことがみられた。しかし、この点は外部には大変見えにくい部分であり、捉えにくい部分でもある。そこに教師の評価力や多様な工夫が求められるのである。

（3）評価を支える教員の共通理解と教師の力量

総合的な学習の時間の評価に関わる危惧の念をこめて嶋野氏は次のように指摘する。「目標に照らしてその実現状況を見る評価＝目標に準拠した評価、いわゆる絶対評価＝では、量的な基準を欠くことはできない。しかし、量的な基準だけに陥ると、育てるべき学力を誤る。」

その点からも前述の通り各校の特色を教師一人一人が理解して、育てたい力を十分に吟味したうえで、学習の過程においても意識しておかなければならない。そのことが子どもたちの学習活動の展開における課題やめあても連結して、さらには評価の視点や評価規準の内容にも繋がってくるのである。子どもたちの学習活動の評価を検討する前にこの全体構想の特色や各学年の育てたい力を教員が十分に共通理解することが、単に「評価のための評価」にならないためにも重要である。

それは、例えば「あなたの学校はどのような総合的な学習を行うのですか。」という質問に

答えられるように一人一人の教師が意識することが活動計画や評価規準作りに繋がるスタートであることを意味するといえる。

校内の現職教育等で共通理解を図るために何度も議論を重ねたり、実態を分析したりする過程において、何を評価するのかだけでなく、なぜそうなのか、具体的にどのようにしようとするのかを常に問い直していきたいものである。そのことが評価の信頼性・妥当性・公平性を高めることにもつながると考える。「なぜwhy, 何をwhat, どのようにhow」の視点を大切に省察をくり返すことが教師自身の評価力の向上にも結びつく。求められる評価の信頼性等について、学年団等で共通理解を図り規準（基準）の設定を行い、完全な評価はできなくとも、児童の学習に生かしていこうとする姿勢を大切にしたい。

また、各教師には子どもの成長を多面的に捉えられるアナログ的な見方による評価力が求められる。児童は教科で学んだ学力を総合的な学習の時間に生かし、いろいろなことをつなげて（連鎖して）考える力や多角的に考えられる思考力が身に付いてくる。いわゆるアナログ的な思考の広がりや深まりをもってくるのである。それに伴って、教師自身の子どもの育ちや伸び（活動の意味や見えにくい部分）をアナログ的につないで見ていこうとする姿勢が重要である。見えにくい部分の高まりや深まりを評価の視点から検討し、「いつ、どのような点を、どのようにして看取ったり感じ取ったりしたのか」について学年団での情報交流や複数の教師の考え方や重ね合わせながらより確実なものにしていきたい。そのような点にも総合的な学習の時間における教師としての評価の難しさが存在すると考える。

さいごに「生かしてこそ評価の意味がある」の言葉が示すように指導がなければ評価の意味もない。問題の核心部分に位置しているのは評価したことをどのように子どものよりよい学習に返すか・生かすかといった指導論である。「指導と評価の一体化」の言葉の通り、指導することとは、まさに次のサイクルをまわすこと

に他ならない。

つまり、評価をめぐる問題は、評価を指導に生かす教師の指導力の向上の問題でもあることを確認しておきたい。

参考文献・参考資料

飯山北小学校学習資料「少人数授業及び総合的な学習の取り組み」 平成15年1月

飯山北小学校学習資料「桃の木学習資料」 平成15年1月

飯山北小学校学習資料「桃の木学習評価規準」 平成15年1月

平成15年度飯山町一貫性教育研究会研究紀要 平成15年6月

平成15年度綾歌郡小学校教育総合研究会研究紀要 平成15年11月

平成15年度綾歌郡小学校教育総合研究会要項 平成15年11月

評価から考える総合的な学習の時間 嶋野道広 平成15年6月

総合的な学習の時間の成果に関する調査研究報告書 東京都教職員研修センター 平成16年1月

第20回讃岐地区学校教育研究大会研究紀要 香南町立香南小学校 平成10年11月

総合的な学習と連携を図る道徳学習 香川県小学校道徳教育研究会 平成11年10月

豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人 山極隆・無藤隆 ぎょうせい 平成11年

付記)・本プロジェクトにご協力いただいた香川県・飯山北小学校の諸先生方にお礼申し上げます。

プロジェクトメンバー及び研究協力者(なお、所属は平成16年度のものである)

プロジェクトメンバー

湯浅 恭正(附属教育実践総合センター長)

林 俊夫(理科教育・教授)

安東恭一郎(美術教育・教授)

高橋 尚志(理科教育・助教授)

北林 雅洋(理科教育・助教授)

植田 和也(学校教育・助教授)

田上 哲(附属教育実践総合センター・助教授)

藤井 浩史(附属高松小学校・教諭)

上村 和則(附属高松中学校・教諭)

谷 政憲(附属高松中学校・教諭)

森田 浩文(附属坂出小学校・教頭)

研究協力者

高橋 浩二(飯山町立飯山北小学校・教諭)

熊野 和久(高松市立鬼無小学校・教諭)

森川 淳一(高松市立花園小学校・教諭)