

学力評価に関する理論的・事例的研究 (3)

－総合的な学習における育てたい子ども像の明確化－

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：安東恭一郎)

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.3)

－Clarification of Child image in Integrated Study－

Research Project Team for the Evaluation of Scholastic Ability
(Contributor: Ando Kyoichiro)

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

要 旨 本稿は、飯山小学校の総合的な学習を研究対象とする。同校における評価の観点は「学習への創造的・主体的態度」「問題解決能力」「表現力」「自己の生き方」の四つが示されている。これらの観点と学習活動との関連を説明するのが評価基準表であるが、この評価基準表を3年生から6年生まで俯瞰すると、それぞれの観点から育てたい子ども像のイメージを読み取ることができる。それぞれの観点における子ども像を検討してみると「問題解決能力」と「自己の生き方」については子どもの育ちが学年ごとに変容していく状況がよく表されていることがわかった。それに対して「学習への創造的・主体的態度」は子どもの育ち以上に学習方法に関心が向いており、特に創造的といえる評価の観点はなかった。また「表現力」の観点では、相手に分かりやすく伝えることが繰り返し行動目標として示されており、表現力そのものの捉え方が単調であるかのように受け止められるものであった。なお、本考察では飯山小学校から提出された評価基準の資料によって判断するものであり、それゆえ実際の授業における成果を反映しているものとはなっていない。

キーワード 総合的な学習 子ども像 学力評価 評価の観点 観点別評価

1. 見取り図作成の目的

本稿で提示する見取り図は、飯山小学校の3年間の総合的な学習における子どもの成長を、どのようにイメージしているのか明らかにすることを目的として作成したものである。飯山小学校では学年ごと学習活動の計画ごとにそれぞれの評価の観点における行動目標を明示し、総合で育てたい子ども像を明確にしている。これら提示された子ども像を3年間にわたる図式と

して再配置することで、学習单元だけではなく4年間の総合全体を通して育てたい子ども像を明らかにすることを目指した。そして、この考察に基づき評価基準表の成果と課題を提示できることを期待した。

2. 見取り図作成の方法

飯山小学校では総合的な学習を「学習への創造的・主体的態度」「問題解決能力」「表現力」「自

図表-1. 「学習への創造的・主体的態度」に関する見取り図

評価の観点	学年	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年			
		学習活動	第一次 桃博士になる 40時間	第二次 飯山博士に なる 65時間	第一次 水について考 えよう 34時間	第二次 リサイクルに ついて考えよ う 30時間	第三次 環境について 考えよう 31時間	第一次 ボランティア について知る う 31時間	第二次 ボランティアに チャレンジし よう 44時間	第三次 ボランティアの よさを発信し よう 20時間	第一次 古都を訪ねて 34時間	第二次 平和について 考えよう 30時間	第三次 自分の生き方 を見つめよう 31時間	
学習への創造的・主体的態度	活動の意味													
	A 課題に関心を示す	A-01 桃の花を熱心に観察しようとしている。										A-02 見学地に関心をもち、たくさん資料を進んで集めようとする。		
	B 課題を模索し決定する	B-01 桃づくりについての見学やインタビューを進んでいる。		B-02 水の大切さを知り、私たちの住んでいる飯山町の川やいくつある池の水の質に目をむけ、自分の課題を持つ事ができる。	B-03 1学期学習してきたことをもとに、さらに調べていきたいことは何かを見つけることができる。	B-04 こみを減らしたり川を汚さないために、どんなことができるのかを考える。	B-05 ボランティア活動にはどのようなものがあるのか進んで調べようとしている。	B-06 自分がやりたいボランティアを進んで見つけようとする。自分たちでできる活動の計画を立てようとする。				B-07 自主的に資料を探し、検索しようとする。		
	C 決定した課題を探究する		C-01 飯山町の自慢について自意識を持って調べようとしている。		C-02 汚れた水をきれいにする仕組みやリサイクルのマークを見学することを通して、調べていくこととする課題について、その解決のきっかけがつかめられるように見学して見つけたことをメモに残す。		C-03-1 ボランティア見学で知ったことを意識的にノートに入力を取っている。	C-04 一回目の実践を反省し、それを生かした計画を進んで立てようとする。						
	D 探究したことを発表する		D-01 自分たちの調べたことをより分かりやすく伝えるための発表方法を考えようとしている。					C-03-2 夏休みのボランティア実践計画を立てることができる。						
E 探究したことを内省する			E-01 他のグループの人に的確なアドバイスをしようとしている。			E-02 地域の汚れている場所を見つけたら、清掃ができるか話し合う。		D-02 自分たちが実践から学んだことを分かりやすく伝えるための発表形式を考えようとしている。	D-03 実践してきたことについて進んで表現物になるように計画を立てることができる。				E-03 6年間の締めくくりとなるよう、感謝な気持ちで式に臨もうとする。	

己の生き方」の四つの観点を置き評価している。これらの観点に基づき作成された学習活動の評価基準は学年ごと、学習活動ごとに作成されており、学習活動における評価の指標として役立つものとなっている。また、これらの評価基準は3年生から6年生まで一貫しており、学習活動に対応してそれぞれの評価の観点からそれぞれの行動目標が示されている。

そこで本見取り図作成にあたり、飯山小学校の作成した総合的な学習内容に対応する「学習評価基準」に基づき、学年を連続させるかたちで再配置した。また、作成において相互の見取り図を比較検討しやすいうように「活動の意味」という縦軸を新たに設定し、学習活動を具体的に提示するのではなく「調べたいことを決める」「課題を追究していく」「探究したことを他者に伝え内省する」の3つの意味として段階を設けた。さらにそれぞれの活動について「A. 課題に関心を示す」「B. 課題を模索し決定する」「C. 決定した課題を探究する」「D. 探究したことを発表する」「E. 探究したことを内省する」段階を設定し、学年ごとに配置された学習活動をそれぞれ分類した。

3. 観点別に考察する育てたい子どもの成長イメージ

観点ごとの見取り図を作成する事によって、観点別に子どもの育ちのイメージを取り出すことができる。そこで、これらの見取り図を参考に4つの評価の観点から子どもの育ちをどのように位置づけているのかを以下の考察により明らかにする。

3-1 観点「学習への創造的・主体的態度」における育てたい子ども像

図1は「学習への創造的・主体的態度」に関する見取り図である。また図表1-1は上記表題観点における子どもの育ちを図表1を基にそれぞれの学習段階を「行動目標」と「価値付け」に分類し作成したものである。

この観点における評価の分布は「B. 課題を模索し決定する活動」と「C. 決定した課題を探究する活動」についての記述が多い。このことは学習への創造的・主体的態度が課題を追究する過程において最も発揮できると位置づけられていることを示している。

ここでの評価基準の特色として、行動目標の課題追究の場面で「解決のきっかけとなるような

図表1-1 観点別評価「学習への創造的・主体的態度」における子どもの育ち

活動の意味と目標		育てたい子ども像			
		第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
A.課題に関心を示す	行動目標	対象を観察する			対象の情報を多く集める
	価値付け	熱心な態度			進んで行動する
B.課題を模索し決定する	行動目標	対象に関わる	対象から課題を持てる	対象を選び課題を持てる	対象を求めていく
	価値付け	進んで行動する	課題探究活動をする	進んで行動する	納得できるまで探す
C.課題を追究し探究する	行動目標	目的意識を持つ	探究活動記録ができる	計画的に探究活動ができる	
	価値付け		解決に結びつく記録ができる	反省し意欲的に取り組む	
D.探究した事を発表する	行動目標	発信方法を考える		発表形式を考える	
	価値付け	相手に分かりやすい		探究活動の過程が伝わる	
E.探究した事を内省する	行動目標	他者にアドバイスする	わかったことを伝える		心を態度で表す
	価値付け	的確な助言ができる	意見を交換できる		厳粛さを態度で表す

メモが出来る、「意欲的にメモができる」などメモを促す記述が多いことがあげられる。このことは課題追究の方法として具体的な記録についての指導場面があると想定される。

また、発表の段階では最初、相手に伝わりやすい工夫とされていたのが、第5学年では探究活動の過程を示すことが評価基準として示されている。発表の取り組み方法がこのように具体的に示されていることは、発表の方法について指導が行われ、その方法に基づきながら内容を工夫することが価値的評価となっているものと想定できる。

このようなことから、飯山小学校における総合学習では主体的な学習を促すような具体的な方策の指導が学習内容として位置づけられていることがわかる。

「学習への創造的・主体的態度」で示される子どもの成長のイメージは、進んで対象に関わる段階を出発点とし、やがて自ら課題を決定し計画的な課題追究活動ができる姿として想定されている。

ところで、図表1に見られる第6学年の学習活動は、5年次までの流れとは別の学習の流れを形成しているように見える。その理由は課題追究活動における評価の観点が三つの学習活動全てにおいて見られないこと、加えて6学年の三つの学習活動は個別的で連続していないように見えることによる。

3-2 観点「問題解決能力」における育てたい子ども像

図表2は「問題解決能力」に関する見取り図である。また、図表2-1は図表2をもとに問題解決能力における子どもの育ちの状況を段階的に示したものである。

「問題解決能力」という観点で子どもたちの活動を評価する主な場面は「B. 課題を探究し」「C. 課題を追究する」活動展開部分とその対象となっている。問題解決能力に関する活動の意味に注目すると、Bの課題を模索し決定する活動において「町の素晴らしさを見つける」「地域の取り組みを見つける」「自分ができることを見つける」といったように課題の模索の段階で、まず課題を明確化することを求めている。その上で、3学年で素晴らしさという特徴に気付く事とし、第4学年では地域の取り組みというより具体的な内容に注目することを求め、第5学年では内容に対する疑問を提示することを期待している。

またCの課題を追究していく活動では第3学年で調査活動をする前に質問事項を整理し、第4学年では調べた事と聞いた事との関連を理解し、第5学年で調査のための事前準備をすることを期待している。

このようなことから課題追究の場面でイメージされている問題解決能力の育ちは、まず課題追究の場面で事前に追究する状況を想像し質問事項をまとめ、次にさまざまな情報の関連を理

図表2-2. 「問題解決能力」に関する見取り図

学年	第3学年		第4学年			第5学年			第6学年			
	学習活動 活動の意味	第一次 桃博士になる 40時間	第二次 飯山博士に なる 65時間	第一次 水について考え よう 34時間	第二次 リサイクルにつ いて考えよう 30時間	第三次 環境について考 えよう 31時間	第一次 ボランティアに ついて知る 31時間	第二次 ボランティアに チャレンジしよ う 44時間	第三次 ボランティアの よさを発信しよ う 20時間	第一次 古都を訪ねて 34時間	第二次 平和について 考えよう 30時間	第三次 自分の生き方を 見つめよう 31時間
問題解決能力	A 課題に関心を示す									A-01 見学地に関するた くさんの資料を集 めることができる		
	B 課題を模索し決定する	B-01 私たちの住んで いる飯山町の桃 博士のすばらし さを調べること ができる。				B-02 家庭や地域でど んな取り組みを しているかを見 つける。	B-03 ボランティア活 動をしている方 に対して、疑問 に思ったことを 質問できる。			B-04 3年から5年ま での自分の経験 をもとに根拠を もって課題を 設定することができる。	B-05 自分の課題を解 決するために必 要な資料を集 めることができる。	B-06 卒業に向けて自 分が出発するこ とを見つめるこ とができる。
	C 決定した課題を探究する		C-01 聞きたいことを 事前に整理して、 聞きに行くこと ができる。	C-02-1 自分の課題解決 のために、大栗 川のことについて 調べる。その関 係を調べる。見 学をする。	C-03 水の検査の仕方 を知り、生き物 との関わりにつ いて調べる。関 係が分かる。		C-04 計画を実行する ために自ら相手 や関係機関と連 絡を取り、実践 のための準備を 進めようとする。					
	D 探究したことを発表する		D-01 自分たちの思い が伝わるような 飯山町のガイド ブックの計画を 立てることができる。		C-02-2 課題にそって、 情報を収集する ことができる。		D-02 自分たちの思い が伝わるように、 発表のための 準備や練習を 進めようとする ことができる。	D-03 知らせたい相手 や目的に合った 表現物になるよ うに計画を 立てることができる。				
	E 探究したことを内省する											

図表2-1 観点別評価「問題解決能力」における子どもの育ち

活動の意味と目標	育てたい子ども像			
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
A. 課題に関心を示す	行動目標			対象の情報を多く集める
	価値付け			進んで集める
B. 課題を模索し決定する	行動目標	特徴を見つける		疑問を持ち質問できる
	価値付け	素晴らしいことに気付く		質問から課題を導ける
C. 課題を追究し探究する	行動目標	質問を準備する	対象の関係がわかる	実践のための準備ができる
	価値付け	事前に状況が推察できる	関係から発展できる	準備をすすんでできる
D. 探究した事を発表する	行動目標	まとめた計画ができる		発表の準備や練習をする
	価値付け	相手に分かりやすい		思いが伝わる発表形式となる
E. 探究した事を内省する	行動目標			
	価値付け			

解する。そして、さまざまな関連機関と連絡を取りながら探究を展開していくように想定されていることがわかる。

3-3 観点「表現力」における育てたい子ども像

図表3は「表現力」に関する見取り図である。また図表3-1は図表3をもとに表現力における子どもの育ちの状況を段階的に示したものである。「表現力」という観点で子どもたちの活動を評価する主な場面は「D. 探究したことを発表する」活動展開部分とその対象となってい

る。

探究したことを発表する活動の意味に注目すると、3年次で「分かりやすい表現となる」「よさ(特徴)が伝わるような表現となる」とあり、相手に伝えたい事を分かりやすく表現することを求めている。4年次では課題追究の場面で「情報をよく吟味し記録して積み重ねる」ことが求められている。この活動はワークシートや学級掲示物として記録されることが予定されている。このことから課題追究の場面における表現力は掲示物など他者に知らせる情報の整理といった意味として位置付けられているといえ

図表-3.「表現力」に関する見取り図

学年	第3学年		第4学年			第5学年			第6学年		
	学習活動	活動の意味	第一次	第二次	第三次	第一次	第二次	第三次	第一次	第二次	第三次
表現力	A	課題に関心を示す									
	B	課題を模索し決定する									
	C	決定した課題を探究する		C-01	C-02-1		C-03				
	D	探究したことを発表する	D-01	D-02	D-03		D-04	D-05	D-06	D-07	D-08
	E	探究したことを内省する									D-09

図表3-1 観点別評価「表現力」における子どもの育ち

活動の意味と目標	育てたい子ども像			
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
A,課題に関心を示す	行動目標			
	価値付け			
B,課題を模索し決定する	行動目標			
	価値付け			
C,課題を追究し探究する	行動目標		情報を選択し記録に残す	
	価値付け		記録を課題に沿って積み重ねる	
D,探究した事を発表する	行動目標	特徴のでる表現方法となる	伝える相手を意識した表現方法	聞いた事や感想を交えた表現
	価値付け	特徴が伝わる工夫をする	自分独自の表現手法を用いる	分かりやすい発表形式となる
E,探究した事を内省する	行動目標			
	価値付け			

る。また、探究したことを発表する場面では「自分で決めた表現方法で発表する」「相手を意識して分かりやすく伝える」ことが期待されている。第5学年では「感想を交えたり学んだ事を分かりやすく表現する」ことが求められている。また6学年では「相手の事を考えた表現」となっている。

このようなことから探究したことを発表する段階でイメージされている表現力の育ちは、まず特徴など表現したい事を明確化し、自分独自の表現方法を工夫するとともに相手を意識した分かりやすい表現物が作成できることを期待す

る。そして、学んだ事を振り返りながら感想を交えた表現となるように想定されていることがわかる。

全体に3学年から6学年まで「伝える相手に分かりやすい表現となる」ことが共通して求められており、それ以外の表現力に関する期待が少ないとも言える。第4学年で「自分独自の表現手法」といった展開が期待されているが、分かりやすさを求める表現力と結びつきにくい位置付けがされている。

このようなことから「表現力」における子どもの育ちのイメージは「問題解決能力」のよう

4. 「自己の生き方」に関する見取り図

学年	第3学年		第4学年			第5学年			第6学年		
	第一次 桃博士になる 40時間	第二次 飯山博士に なる 65時間	第一次 水について考え よう 34時間	第二次 リサイクルにつ いて考えよう 30時間	第三次 環境について考 えよう 31時間	第一次 ボランティアに ついて知ろう 31時間	第二次 ボランティアに チャレンジしよ う 44時間	第三次 ボランティアの よさを発掘しよ う 20時間	第一次 古都を訪ねて 34時間	第二次 平和について 考えよう 30時間	第三次 自分の生き方を 見つめよう 31時間
自己の生き方	A 課題に関心を示す										
	B 課題を模索し決定する										
	C 決定した課題を探究する										
	D 探究したことを発表する										
	E 探究したことを内省する										
			C-01 大東川に行っ て、川に親し むことができ る。	C-02 自分たちの生 活から出され るごみや汚 れた水の痕 跡を知り、今 までの生活 を振り返る。	C-03 地域や家庭に よびかける ため、ポス ターやパン フレット、川 に立てる藩 板づくりを する。		C-04 2回の実験を 通して人と 接したり、 活動したり するときに 気をつける ことを考え 、ボラン ティアの大 切さを意識 することが できる。			C-05 戦争のこわ さについて 考えること ができる。	
	D-01 これからの 飯山町の機 作りに関し て自分とク ロスを考え ることができる。	D-02 飯山町に住 んでいる地 域社会の一 員として、 自分たち にできるこ とを考 えること ができる。	D-03 川の様子に ついて見 学したこと や問題 点を考え、 環境問題 を考 えること ができる。		D-04 今まで積み 上げてきた ワークシ ートを振り返 ることで、 環境問題 を考 えるき っかけとな り実践意 欲を高め ることが できる。				D-05 自分の住ん でいる飯 山町をよく 知ろう、 よくしよ うと 胸を 掛けるこ と が できる。	D-06 世界の平和 について 自分の考 えを主張 することが できる。	E-03 自分を支 えてくれ ている人 たちの存 在に気づ き、感謝 の気持ち を持つ事 が できる。
						B-01 自分が取り 組めそう なボラン ティアを 考 えること が できる。					
							E-01 ボラン ティア活 動で学ん だことを 通して、 係活動や 委員会活 動などで できるこ とについて 考 えること が できる。	E-02 地域社会 の一員と して、自 分たちに できるこ とを考 えること が できる。			

図表4-1 観点別評価「自己の生き方」における子どもの育ち

活動の意味と目標		育みたい子ども像			
		第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
A.課題に関心を示す	行動目標				
	価値付け				
B.課題を模索し決定する	行動目標				
	価値付け				
C.課題を追究し探究する	行動目標		対象を理解して行動する		
	価値付け		対象に親しみ積極的に行動する		
D.探究した事を発表する	行動目標	自分自身の問題として考える	身近な問題を普遍的に捉える		学習を行動に移せる
	価値付け	自分に出来ることを考える	探究課題を実践的に捉える		学んだことを主張できる
E.探究した事を内省する	行動目標			具体的経験を普遍化できる	
	価値付け			課題学習を自分の問題とする	

な質的な変容が見えにくいものとなっており、このことは子どもの表現力を単調なものとして位置づけてしまう可能性を示唆するものとなっている。

3-4 観点「自己の生き方」における育たい子ども像

図表4は「自己の生き方」に関する見取り図である。また図表4-1は図表4をもとに表現力における子どもの育ちの状況を段階的に示したものである。

「自己の生き方」という観点で子どもたちの

活動を評価する場面は「C. 決定した課題を追究する」と「D. 探究したことを発表する」及び「E. 探究したことを内省する」3つの活動展開部分とその対象となっている。

第3学年では「課題を自分とかわらせて考える」ことができ、第4学年では「学習課題を一般化する」ことが期待され、第5学年では「学習の成果を自分自身の問題として捉える」ことが期待されている。そして第6学年では「学んだ事を実践的に行動に移す事ができ、行動を反省的にとらえる」ことが目標とされている。

このようなことから「自己の生き方」にお

る子どもの育ちのイメージは、総合学習における学びの意味を、自分と関わるものとして捉えることを出発点として、具体的な課題を一般化でき、課題学習を自分自身の課題として重ね合わせ、さらに実践的に課題解決へと取り組む姿を描くものとなっている。

このイメージは、まず個別の課題を一般的な課題へ、次に一般的な課題を自分自身の課題へ、さらに個別の課題をより高次の課題へと実践的に乗り越える展開の過程を示しているものである。

4. 評価基準における課題

これまでの考察から4つの評価において「学習への創造的・主体的態度」及び「表現力」において課題があることが明らかとなった。そこで、まず総合的な学習におけるカリキュラム作成の要点を提示した上で、これら二つの評価の観点における基準について考察を加えることとする。

4-1 総合的な学習におけるカリキュラム作成の要点

総合的な学習において子どもが探究活動を展開させていく原動力となるのは子ども自身の学習課題への関心の強さであり、この関心を出発点とし持続させながら探究活動を展開させていくことが期待されている。

この探究過程で子どもは主体的に学習活動を展開しているという手応えを持って活動することが期待されている。そしてそのためには、活動全体を通して、子どもの探究内容に即した必然性や必要性のある活動を子ども自身で選び出せる状況が整備されていなければならない。

言い換えると教師が予め設定した学習課題であっても、子どもは課題への関心の示し方によって多様な学習活動を展開しようとするのであり、自ら決定した活動内容が探究活動を深化させるのである。

教師にとってこのことは総合的な学習カリキュラム設計において留意しなくてはならない

重要事項となる。総合的な学習における探究活動が「聞き取り活動によって展開する」あるいは「体験的な場面を経験する」ことで追究場面となるという設定は、必ずしも子どもの主体的な探究活動とならないことも想定しなくてはならないのである。

すなわち、探究活動の展開における学習形態のイメージを教師が先行しカリキュラムに位置づけることは、総合的な学習における基本要件を失わせることになるのである。

4-2 「学習への創造的・主体的態度」における評価基準の課題

この評価基準における特徴の一つは具体的な学習状況を想定し目標としていることであった。

「学習への創造的・主体的態度」における課題追究の場面では「解決のきっかけとなるようなメモができる、意欲的にメモができる」あるいは「夏休みのボランティア計画を立てる」などが想定されている。これは課題追究の場面では情報を整理したり、活動を計画していく場面を主体的な行為とした上で「メモする行為」や「実践計画をすること」が期待される具体的な行動として端的に示されることになる。

このような活動状況の限定は先に指摘したように、総合的な学習において期待される「子ども自らが学習活動内容を考案し選び出す活動」を限定する観点となる。

4-3 「表現力」における評価基準の課題

この評価基準における特徴は、表現力を「他者に対する説明能力」とし全般に子どもの表現力を平坦なものとして取り上げていることである。

これは「表現」の意味をコミュニケーションとして位置づけた上で、その評価の基準を分かりやすさに求めていることを示すものである。

探究成果を他者に伝えていく努力が表現活動の重要な要素となることは確実であるが、他方で表現活動には内省的活動も求められる。表現能力を「自分と他者との関係性における」コミュ

コミュニケーション能力としてとらえると、探究活動で得られた成果を事実の積み重ねとして整理していくことが作業内容として重視される傾向が強くなる。

本稿の対象となった総合的な学習において、子どもちが関心を持った対象物を絵で描き、それを発表の場面で用いる場面が何回か見られた。このように総合的な学習の発表場面で絵画表現を用いることはごく一般的である。

留意しなければならないのは、子どもたちが対象を捉えてそれを絵に描く場合、その絵が他者に説明するために描かれる場合と内省的に表現された場合とでは意味が異なってくることである。

たとえば「桃の木について探究する活動」において他者に対して説明することが目的として描かれる桃の木は、説明する内容に対応した観点から描かれた桃の木の表現を目指すことになる。

一方、特に観点を意識化しないまま自由に描く場合とでは、同じ表現物でもその意味は異なってくる。すなわち子どもが進んで絵を描く場合、意識に先立って自分が描きたいさまざまな事象を色や形として描き出すため、その表現はしばしば他者には理解しにくいものとなる。

言い換えると、子どもが絵を描く場合、対象の色や形に興味を持って描くだけではなく、自分自身の世界観を対象(目の前にあるもの)を手がかりとして描こうとするので、描き出すものは必ずしも観察的な表現とならないし、他者に意図が伝わらなくても満足するのである。

自分自身の描く桃の木について、特にこうした観点が意識化されずに描かれた表現に対しては、それがコミュニケーション能力に照らし合わせて評価される前に、子どもがどのような観点で対象を描こうとしたかを意識化することが大切である。

この場合、桃の木を正確に描いたかどうかは問題ではない。大切なのは桃の木の何を描きどこを強調し、どこが見られず省かれていたのかである。子どもは教師の言葉かけによってそれを確かめ、自分が桃の木を描いた時、その捉え

る観点を探究活動と関連させながら内省していくのである。そうすることによって自分自身の課題追求活動を出来事としてだけでなく意味としてとらえられるようになるのである。

5. 総合的な学習における評価の課題

これまで述べてきたことから、総合的な学習における評価の課題は、教師が子どもの学びに先立ち、子どもたちを見取る視線を「評価の観点」として定めることにあった。学習に先立ち評価の観点を明確化することは、「正しい学習(方法)は既にある」ことを前提とし、その正しさと現実の展開とを照らし合わせながら評価していくことになる。しかも、「正しい学習」は子どもたちの活動から派生するものではなく、教師の持っている学習のイメージから生まれ出て来る。

こうした評価観は「(大学にあるとされている)親学問-正統な学問」を目指して、小学校、中学校、高校と下から上へとスパイラルな形で積み上げられていくとする学力観と同様の考え方を反映するものである。総合的な学習では、従来のこうした教科主義としての学問・科学観を脱却し、学際的で子どもたちを学習者の主体とする学びを期待している。ところが、教師に染みついた旧来の学力観はそう簡単に脱却できるものではなく、なかなか新しい学力観で物事を捉えることができない。それゆえ教科主義としての学習方法を総合的な学習の実施において改めたようなつもりでいても、肝心な学習状況の確かめの原理が旧来の「想定する正しさ-到達度」から抜け出ることが出来ず、結果的に総合的な学習の目指すところには行き着かないのである。

つまり、総合的な学習において評価をしていく場面では、何よりも子どもたちが現に活動している状況を見取りながら、子どもたちが活動を通して何を学び、何が課題となっていて、それをどのように解決しようとしているのかを明確化できる教師の力量が必要なのである。言い換えると、総合的な学習の評価基準としてしば

しば引用される「学び方・ものの考え方」「問題解決の能力」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」などの評価の観点を、具体的な活動に先立って設定すると、子どもたち自身による学習の統合を弱めることになる。それゆえ、教師はこれらの観点を置くのだが、これらの観点から子どもたちの優劣を判断するのではなく、現に展開している子どもの学びの状況を言い表すことが求められているのである。

6. 総合的な学習のこれからの課題

本稿ではこれまで飯山小学校の総合的な学習における総合的な学習の評価の観点の課題について取り上げてきた。

これらの考察から、総合的な学習における評価の課題は第一に評価項目に現された項目に注目するとともに、その項目を具体的に検証する方法が十分に吟味される必要があること。第二に、評価項目は教師が子どもを見取る視線を定位するのであり、子どもの行動の優劣を判断するものではないことを提示した。

総合的な学習を学校現場で実施することの困難さは、完全実施の前に多くの指摘がされてきた。その困難さとは、これまでの単元構成における「はじめに内容ありき」から「はじめに子どもありき」への基本原理の転換であった。

子どもの興味関心に基づく学習のあり方は、教師にこれまでにない態度の変容を求めるものであった。それまで学習指導要領の変更に伴う教科内容の見直しによって、教材研究しなければ新たな授業に対応できないことはしばしばあった。ところが、総合的な学習の実施においては、これまでの教師が準備し子どもたちがそれを獲得する、という図式を転換するものであった。子どもの主体性を重視するこうした変換は、具体的にさまざまな問題を提起した。

最初に問題となったのは、総合的な学習で最も重視される子ども自らが題材決定していくことを活動に盛り込むこと、についてであった。教師は子どもの刹那的な求めや思いつきの発言から、どのように追究課題として相応しい設

定ができるか、ということを求められた。

次に、従来の学習過程では課題解決に至るためには論理的な学問の順次性が求められるのに対して、総合的な学習の場面では子どもの自然な追究が重視され、この整合性をどのように解決するのか、といった学習の展開についてであった。

さらに、多くの総合的な学習では集団やグループによって共通課題を追究していくのだが、こうした学習形態が個的な問題追究との関係からどのように位置づければよいか、という問題であった。

そして、こうした総合的な学習をどのように評価するのか、といった課題が近年特に注目されるようになり、飯山小学校の提示する評価の観点の提示がそれに対応するものであった。

学校現場では、現場教師に対してこうした根本的な学習観の変更に对应していけるような学習や研修の場面を十分にとることができない状況のまま、総合的な学習の完全実施となった。学校の先生は、授業をしながら考えなさい、ということであろう。

完全実施から4年経過し、学校現場では上記の様な問題を乗り越えながらようやく総合的な学習のイメージを共有化できるようになってきた、というのが現状である。

ところが、本年度になって文部科学省は学力低下の世論に対応する形で総合的な学習や生活科について低減の方向で見直すような発言をしている。総合的な学習による成果を確かめないままにである。

学校現場は社会の求める子ども像を実現する場である以上、社会的な諸々の要求に对应していかなければならない立場にある。一方、それが子どもの主体性や問題解決能力を求めるのであれば、それを実現していく推進力となるのは、教育の方法論に先立ち、教師の主体性や自己研修能力を保証し向上していくことにほかならない。

ようやく総合的な学習のイメージが共有化できるようになって来たのだが、教師自身そうした力量が育たない状況下では、せっかくの新た

な学力観に基づく学習も、やがて形式化し、形骸化していくのである。すでに、形骸化した総合的な学習も散見されるようになってきているが、それはこうした状況を現すものであり、形式化された総合的な学習は旧来の学力観から脱却できない者から格好の批判の標的になるのである。

参考文献・資料

- ・ 飯山小学校学習資料「少人数授業及び総合的な

学習の取り組み」平成15年1月

- ・ 飯山小学校学習資料「桃の木学習指導案」平成15年1月
- ・ 飯山小学校学習資料「第3学年～第6学年桃の幸学習評価基準」平成15年1月
- ・ 「総合学習の理論」高浦勝義編著 平成9年4月 黎明書房
- ・ 「小学校の総合学習の考え方・進め方」加藤幸次編著 黎明書房 平成12年年4月

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)