

生活科で目指す「指導と評価の一体化」に関する研究 ～「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」の考察を中心に～

A Study of the Integration of instruction and evaluation in Living Environment Studies

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

福岡教育大学 学校教育ユニット

(令和元年9月30日受付, 令和元年12月12日受理)

I はじめに

1 本研究の着想

平成29年3月に小学校学習指導要領が告示され、各教科等の目標が、資質・能力の3本柱に統一された。それに伴い、平成31年1月には中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会より、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」¹⁾（以下「報告」）が、3月には「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」²⁾（以下「通知」）が出され、学習指導要領の全面実施に向けて学習評価についても注目されることとなった。実際に、筆者の研究協力校の校長も、学習指導要領が告示された時点で、「観点が大きく変わるということは、通知表も変わるということですか」や「目に見える形で、我々教員が変更しなければならないところが最も気になる」と学習評価に対しての関心の高さがうかがえる。報告や通知を見ると、大きくは学習評価の改善として議論されているものの「学習評価について指摘されている課題」³⁾のように、現行の学習指導要領の基で学習評価の質について指摘している性質を有する部分と、「観点別学習状況の評価の改善について」⁴⁾のように、新学習指導要領の改訂の趣旨や要点に添った学習評価の内容について指摘している性質を有する部分と大きく分けて2つの論点があると考えられる。つまり、報告や通知での学習評価の議論をわかりやすくまとめると、

1. 学習改善を伴う学習評価とは
2. 資質・能力の学習評価とは

となると考える。更に「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の改善及び必要な方策等について（答申）」⁵⁾（以下「答申」）では、「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、（中略）ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である」⁶⁾と記されており、「2」に関する議論は、これまでの学習評価の概念と大きく変化する部分であることが指摘でき、整理、理解しておく必要性から、本研究の着想に至った。

2 生活科における学習評価の理解

生活科は平成元年に教科が新設された当時から、「新しい学力観」⁷⁾をキーワードとし、学習評価についても研究され続けている。平成5年に文部省から出された「新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造」⁸⁾においては、「評価を指導に生かす」や「生活科の学習指導と評価」等のタイトルが並び、多くの割合が占めている。このことから、生活科では30年前の新設当時から学習指導と評価の一連化・一体化を目指している。また高岡浩二（1989）が「生活科は、学校教育の初期の段階においてその後の生活や学習の基礎づくりをする観点から、生活や学習の基礎的な能力や態度の育成を通じて自立への基礎を養う中核的な教

科として位置づけ⁹⁾と述べており、教科の特質上資質・能力の育成を目指していることも、資質・能力の学習評価における先駆的な研究の後押しとなっていることがうかがえる。中野重人(1994)は、「生活科の評価にあっては、単に『善し悪し』や『できる、できない』などの価値を判じ定めてランク付けをして終わるのではなく、子供を理解して指導に生かすことが大切である¹⁰⁾と述べていたり、森弘一(1995)は、「願いや目的を自分の力で達成することであり、自分のことを自分の力でやり遂げること¹¹⁾と述べていたりしており、ペーパーテストで画一的に評価できるものでないことを指摘している。その一方で、子供の姿を学習評価の基準とする生活科は、教員の主観的な見方や数値化できないことへの曖昧さ、難しさ¹²⁾が度々指摘されている。そんな中、嶋野道弘(2003)は、「目標に準拠した評価の考え方、評価規準の作成と活用、評価の信頼性・客観性¹³⁾を述べていたり、佐藤真(2004)は、「ポートフォリオ評価法を児童の学習促進に機能させる¹⁴⁾ことを述べていたり、学習評価の意義や妥当性についての研究も進められてきた。更に佐藤真、橋本健夫、坂井誠亮(2013)は、教育方法学、自然科学、社会科学の各視座から生活科の評価¹⁵⁾を述べている。

以上のように、新設当時からコンピテンシー・ベースの学力観に立ち、学習指導と評価の研究を積み上げてきた生活科の学習評価の整理と再考察は、新学習指導要領の全面実施に向けた学習評価の改善に大いに役立つと考える。

3 研究の目的

本稿では、コンピテンシー・ベースの学力観に立っている生活科の学習評価に焦点を当てる。しかし、梶浦真(2018)が「次期学習指導要領の特徴の一つは『コンテンツ・ベースの学力観』から『コンピテンシー・ベースの学力観』に移行する点にある¹⁶⁾と述べているように、平成29年告示の学習指導要領では、学力観自体の意識を再構築する必要があると考える。これまでも資質・能力の育成を目指しており、コンピテンシー・ベースの学力観に立っていると言える生活科においても、この学習指導要領の大きな変化の影響は少なからずあると考える。更に先に記した「能力や態度の育成」や「意欲や態度を評価する」生活科であっても、「学びに向かう力・人間性」の評価に関しては、未開拓の領域である印象は拭えない。そこで本研究では、学習指導要領の改訂

に伴い、全面実施後の学習評価の在り方について生活科の学習評価を射程として論考を進めていく。その為に、生活科のこれまでの学習評価の研究や方法論から、生活科の学習評価に対する今後の課題を見出し、生活科の学習評価の手立て構築の手掛かりとすることを研究の目的とする。

Ⅱ 学習評価の今日的課題と生活科

1 学習評価の今日的課題

平成29年告示の学習指導要領に向けて、平成28年12月に中教育審議会から出された答申では、「『よりよい学校教育がよりよい社会をつくる』という理念を共有し、学校と社会との連携・協働を求める『社会に開かれた教育課程』の実現に向けて、変化の激しいこれからの社会に生きる子供達に必要な資質・能力(何ができるようになるか)を整理した上で、その育成に向けた教育内容(何を学ぶか)、児童生徒の発達を踏まえた指導(子供一人一人の発達をどのように支援するか)、学習評価(何が身に付いたか)の在り方¹⁷⁾と記されており、学習指導と学習評価の一体化が顕著に示されていることがうかがえる。これまでも学習指導要領改訂の度に、学習評価についても一連の流れで取り上げられた為、今回の改訂で突如として議論に挙げられたわけではないが、各教科等の統一として前面に打ち出された分、顕著であると言える。また、今回の改訂では、「授業改善を含めた学校の教育活動の質の向上につながるものとして組織的、計画的に展開されるよう¹⁸⁾と、各学校に投げかけている記述も散見される。答申の中で、学習評価について特化して見てみると「学習評価の重要性や観点別学習状況の評価の在り方、評価に当たっての留意点などの基本的な考え方を整理した上で¹⁹⁾とあり、それは、「各教科等の特質に応じた学習評価の在り方²⁰⁾となっている。これは、従来は各教科等に学習評価を合わせていたが、今回の改訂では学習評価の基本方針を一律にそろえた上で、各教科等の特質に応じた学習評価が存在すると考えられる。

それに伴い、報告では、学習評価の課題として

- ・評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない
- ・現行の「関心・意欲・態度」の観点について
- ・教師によって評価の方針が異なる
- ・「記録」に労力を割かれて、指導に注力できない

・次学年や次学校段階において十分に活用しきれていない

と、5点について指摘²¹⁾されており、それらに対し、学習評価の改善の基本的な方向性として

- ① 児童生徒の学習改善につながるものにしていく
- ② 教師の指導改善につながるものにしていく
- ③ これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していく

とまとめられ記されている²²⁾。このことより、学習評価について、教師が行うものと言うこれまでの認識から、児童生徒による学習改善と教師による指導改善との2輪で回っている意識へと促すことがうかがえる。

2 今後の学習評価

更に報告では、「学習評価は、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するもの」²³⁾を学習評価の基本的な枠組みとしており、現在「評定」と「個人内評価」で児童生徒の学習状況を評価している。更に、平成29年告示の学習指導要領の趣旨を踏まえて示された評価の基本構造が図1となっている。

図1から、平成29年の改訂では、資質・能力の三つの柱が中心となり、構造化されていることがうかがえる。先にも記したが、現在「評定」と「個人内評価」で学習評価とされているが、図1を見る限りでは、学びに向かう力、人間性等のみにしか「個人内評価」が適応されていない印象をうける。答申において「『学びに向かう力、人間性等』には、①『主体的に学習に取り組む態度』として観点別評価を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価を通じて見取る部分がある」²⁵⁾と、この観点に関してのみ明記されていることがこの印象の後押しとなっている。一方で、個人内評価を「評価の基準を個人の中において、以前と比べてどうであるか（縦断的個人内評価）、他の教科と比べてどうであるか（横断的個人内評価）」といったように評価する。（中略）個人内評価の実施にあたっては、多様な方法で子どもの成長を捉えることが求められる」²⁶⁾とするならば、「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、

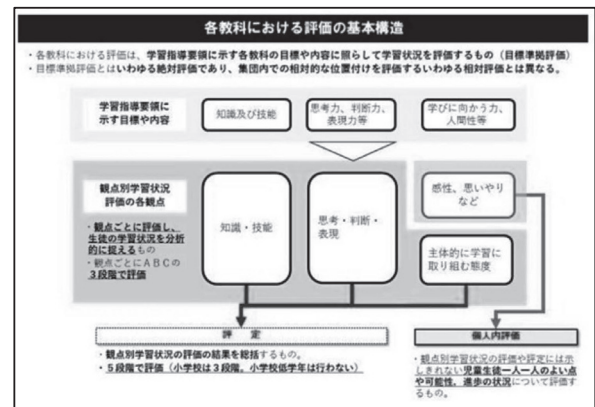


図1 各教科における評価の基本構造²⁴⁾

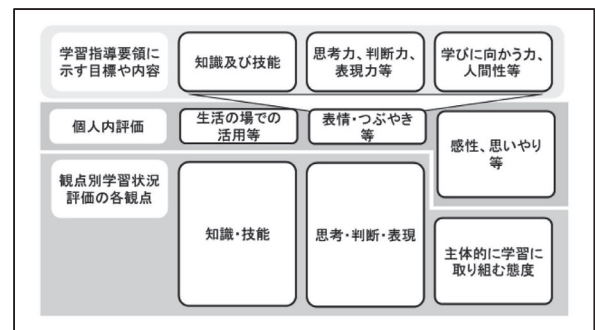


図2 各教科等共通の評価の基本構造

発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みせるパフォーマンス評価等を取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である」²⁷⁾と記されているように、「学びに向かう力・人間性」以外の資質・能力においても、観点別評価では評価しきれない部分もあることが指摘できる。更に報告には「観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人の良い点や可能性、進歩の状況については、個人内評価として実施する」²⁸⁾と記されており、児童生徒一人一人の良い点や可能性、進歩の状況を評価することを個人内評価と取れる。その一方で、「評定には、各教科等における児童生徒一人一人の進歩の状況や教官の目標の実現状況を的確に把握し」²⁹⁾とも記されており、評定にも個人内評価を加味しなければ学習評価の目的である、学習し等の改善に生きてこないことが考えられる。それらを踏まえて、学習指導の改善を最も重要な視点にした際の各教科等共通の評価の基本構造として図2を作成した。

図2のように、「学びに向かう力、人間性等」については、観点別評価では、評価しきれない部

分が他の柱よりも大部分を占めることは否定されない事実であると考え、[「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」の部分にも図2のように、観点別評価では評価しきれない部分も存在しており、無視できないと考える。

答申、報告、通知を学習評価の基本構造として論考してきたが、ここから先は「各教科等の特質」を視点とし、生活科について更に論考していく。

3 生活科の特質を考えた上での学習評価

(1) 平成元年告示学習指導要領

生活科は、平成元年告示の学習指導要領で新設され、小学校指導書解説編には、「従前の社会科や理科の学習においては、身近な社会や自然を観察対象として捉えがちであったのに対し、生活科では児童自らが環境の構成者であり、また、そこにおける生活者であるという立場からそれらに関心をもつ³⁰⁾と記されており、また、「生活科は、あれこれの事柄を覚えればよい教科ではない。具体的な活動や体験を通して、よき生活者として求められる能力や態度を育てること³¹⁾とも記されている。つまり、これまでも述べて来たように資質・能力を育成する教科である生活科は、従前の「あれこれの頃柄」を知識として蓄積する教科とは一線を隔していることがいえる。さらに、中野重人(1989)は、「一人一人の児童がどのような良さをもっているのか、それをどのように伸ばすのかなど、児童のみとりとそれへの正しい対応が不可欠なのである³²⁾と述べており、生活科の学習評価には「みとり(以後は『見取り』とする)」が重要であることがうかがえる。その意味では、ペーパーテストが学習評価の中心となりうる国語や算数のような教科とも、作品や発表会のような、出来栄えがはっきりと表れる図画工作や音楽などの芸術科目とも違いがあるといえよう。

このように生活科では、従前の教科の学習評価とは一線を隔していることより、平成5年に平成文部省から「新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造」が示された。そこには、まず、「子供の興味、関心、意欲、態度を重視する」とあり、「何よりもまず、これらの情意的な働きをみるのが大切であるが、それらは常に子供の活動そのものに反映されている³³⁾と記されている。思考については、「子供の内面で生じる働きであるため、子供がどのように考えを進めていくかを推量するためには、その場その場で子どもの表現を活動とかかわりの中で、見取っていかねばなら

ない³⁴⁾と記されていたり、「表現を表面的にとらえるのではなく、行間ににじみでている子供の思考を読み取って、それらの変容過程に目を向けることが大切である³⁵⁾で記されていたりする。気付きについては、項自体が「環境や自分についての気付きを見取る³⁶⁾とあり、「生活科では、自分との関りを通して、新しい事柄に気付くこと自体が学習の評価の対象なのである³⁷⁾と示されている。生活科の、学習評価は全ての観点において、子供の活動や変容からの「見取り」を中心に展開されており、平成5年時点での「新しい学力観」での学習評価とは即ち「見取り」であるといえよう。更に「他教科とは評価の重点の置きどころが若干違っている³⁸⁾と明記されていることから、生活科の教科としての独自性、特異性が明瞭であると言える。また、「生活科の学習では、教師による評価だけでなく、子供自身による自己評価も欠かすことができない³⁹⁾と示されており、「歪曲された主観的な自己評価に流されないような適切な指導と助言が必要となってくる。とりわけ、自己評価は、常に相互評価によって補われるようにすべきであろう⁴⁰⁾とも示されている。学習評価は、教師が子供を評価するのみでなく、「自己評価」「相互評価」の必要性が垣間見られ、この部分も「新しい学力観」での学習評価の特徴であると言えよう。一方で本書には、「適切な評価規準としては、単元や小単元もしくは、各活動のレベルまで具体化して示すことが必要である。(中略)観点別評価にあたっては、どのような方法で把握していくかが、極めて大切な事柄である⁴¹⁾とは示されているものの、明確な評価規準や評価方法が示されているわけではなく、各学校や評価する教師に委ねられている部分が多い。つまり、学習評価に対して誤解が生じることが懸念される。例えば平成5年での教師の学習評価に対する認識が、ペーパーテストを中心とした「あれこれの事柄」の蓄積量で測ることとしていた場合、「自己評価」を単純に活動が「できた」「できない」で測ってしまうことが懸念される。この部分に注意して学習評価を実施しなければ、「新しい学力観」は元より、従来の学習評価の目的である「学習指導」の充実から離れた、評価の為の評価に陥ってしまうことが考えられる。

(2) 平成10年告示学習指導要領

平成10年改訂の学習指導要領では、生活科改訂の趣旨として、「児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむ

ね意欲的に学習や生活をしようとする態度が育っている状況にあるが一部に画一的な教育活動がみられたり、単に活動するだけにとどまっています、自分と身近な社会や自然、人にかかわる知的な気付きを深めることが十分でない状況も見られる⁴²⁾との指摘を基にしている。つまり、学習指導を充実させる学習評価は、この指摘の部分を改善していくことが求められているといえる。村松昌俊・野田敦敬ら（1999）が、「生活科の学習で、子どもが一見遊んでいるだけのように見えて、そこから何もつかむことができない授業があるということでしょう⁴³⁾と解釈しているように、「活動あって学びなし」を代表する指摘の表れであると考え。そこで、生活科が新設の際に観点の1つとした「気付き」という独特な知識の形を、「知的な気付き」としてキーワードとしたことが考えられる。しかし、この知的な気付きに対しては、「ペーパーテストで評価したような知識ではありません。（中略）あえて『知的な』と付け加えることで、子どもと対象との表面的でない、より深いかわりを重視した方向を強調⁴⁴⁾と述べているように、「知的な気付き」とは、知識の蓄積ではなく、あくまで具体的な活動や体験の更なる充実の結果現れる、子供と対象との関わりの深さによって得られる気付きであると考え。さらに、「どんな活動をしていても、子どもは何か気付きかけているのであり、それを読みとる教師の支援が必要」や「教師が共感的に受け止めて言葉がけをしたり、それをより鮮明にするために意味付けたり価値付けたりするような支援を心がけることが大切になってきます⁴⁵⁾と述べられていることも裏付けとなっており、同時に教師の見取りが「知的な気付き」の育成には重要であることが言える。また、生活科新設から10年間を振り返った時、奈須正裕（2003）が「活動あって学びなし」に陥りやすい理由の一つとして「活動と内容の区別がきちんとできていない⁴⁶⁾と指摘している。奈須正裕は「秋の公園にでかけさえすれば、ザリガニを飼いさえすれば、それで生活科になるのではない。それぞれの活動を通して、自立の基礎に連なる様々な資質・能力を育てられて初めて、生活科の授業と言えるのである⁴⁷⁾と述べており、さらに「目標標準評価は『活動あって学びなし』に陥る危険性を、未然に回避するのに極めて有効である⁴⁸⁾と述べている。これにより、平成10年告示の学習指導要領改訂に伴って、「知的な気付き」「確かな学び」等、生活科の学びについて述べられるようになり、その為学習評価が

どうあるべきかの議論がされるようになってきたと言える。奈須正裕が「生活科の評価は、ペーパーテストを用いる他の教科以上に、各種の評価方法の信頼性、妥当性に留意し、これらを少しでも高め、確かな評価を実現⁴⁹⁾と述べていることから、更なる後押しと言えよう。

(3) 平成20年告示学習指導要領

平成20年告示学習指導要領では、前回改訂の際に示された「具体的な活動や体験の充実」「知的な気付き（平成20年改訂では『気付きの質を高める』と示されている）」に加えて「科学的な見方や考え方の基礎」や「安全教育の充実」、「教科学習への円滑な接続」、「幼児教育との連携」等改訂の趣旨に示されているキーワード数が増えた⁵⁰⁾。増えたと表現したが、「教科学習への円滑な接続」や「幼児教育との関連」等は、生活科新設当時から言われていたことで、改めて認識する事柄であると言えよう。これは、生活科の新設からこれまでに生活科の教科としての基盤が一定程度定着し、教科の意義や価値が膨らんでいることを意味し、再認識の段階に来ていると考えられる。つまり、生活科にとって「充実期」を迎えていると言える。

平成10年告示学習指導要領では、「知的な気付き」とされてきた「気付き」であるが、「気付きは、対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけでなく、情意的な側面も含まれる⁵¹⁾と示されているように、「知的な」よりも更に広い意味であることが再確認されている。そこで、平成20年告示学習指導要領からは、「気付きの質の高まり⁵²⁾という語がキーワードとしてあげられている。野田敦敬（2008）では、「具体的な活動や体験を重視する生活科では、一つに広がりや深まりとともに、子どもが活動や体験を通して得た対象への気付きやその質の高まり、一つの活動から多様な活動を生み出し体験を重ねていく姿等を的確に評価していく必要があります⁵³⁾と述べられているように、学習評価の一つ目として、「気付きの質の高まり」があげられている。更に野田敦敬は「子ども一人一人の対象への興味や関心、活動への意欲やその持続性、対象への気付きやそれに伴う行動などが、どのように発揮され変容されているかを適切に評価することであり⁵⁴⁾と述べており、ここから3つの解釈が考えられる。一つ目は、平成元年の生活科新設時には「子供の興味、関心、意欲、態度を重視す

る」⁵⁵⁾となっていたそれが、この時期にも引き継がれていること、二つ目は、しかしそれは学習評価として、まず一番初めにあげられる項目ではないこと、更に三つ目として、その観点での学習評価は単独では存在せず「気付きの質の高まり」と関連されていることである。つまり、これまでの生活科の学習評価、生活科の特質と言った際に、中心となって論議されていた「関心・意欲・態度」や「情意的側面」について、どちらかと言うと補助的な役割として示されていると言えよう。その背景としては、平成20年告示学習指導要領が議論された際に、「基礎的、基本的な知識の定着」⁵⁶⁾が述べられていたことを無視することはできないが、生活科にとっての知識的な意味合いも持っている「気付き」の質を高めるにあたっては、「関心・意欲・態度」との相互の関係の有意性が述べられたと考える。また、生活科の評価を考えたとき、「評価の基本的な考え方には変更はないものと思われます。すなわち、目標に準拠した評価（絶対評価）と、一人一人の良い点や可能性、進歩の状況などを評価するための個人内評価の重視です」⁵⁷⁾と述べられており、平成20年告示学習指導要領の時点において、「目標準拠評価」と「個人内評価」の両立、さらには、生活科の三つの観点において規準を設定し、計画を立てる必要性が述べられていることを申し加えておく。

(4) 平成29年告示学習指導要領も踏まえた生活科の学習評価

Ⅱ-1, 2で記してきた、平成29年告示学習指導要領の全面実施後の学習評価とこれまでの生活科の学習評価の経緯をまとめると、生活科の学習評価の骨格を以下の4点にまとめることができる。

- ① 学習評価の観点は、教科の新設以来三観点である
- ② 活動や体験からの「見取り」を中心としつつ、学習者の自己評価と相互評価も加味する
- ③ 三観点すべてにおいて、目標準拠評価と個人内評価の両立させる
- ④ 三観点の評価は相互的に関連し合う

生活科の学習評価の骨格を基に、図1図2の基にした、生活科の評価の構造化を図3の様に示す。

図3の生活科における評価の構造において「小学校低学年では、評定は行わない」⁵⁸⁾を前提として念頭に置いておくこととする。つまり、図2の

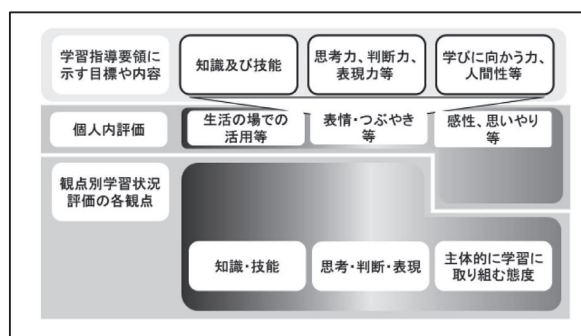


図3 生活科における評価の構造

際に論考した、評定と観点別評価及び個人内評価の関係性は、小学校低学年に学習する生活科においては影響しないものとなり、一旦論考から外しておくこととする。

まず、生活科の学習評価は、平成元年に教科が新設されて以来三観点であり、生活科でこれまで議論されてきた蓄積は、報告に示されている各教科における評価の基本構造（図1）の観点そのままに適用できるものとする。次に、ペーパーテスト等の「あれこれの事柄」の蓄積量を学習評価の対象としない生活科は、教師の「見取り」を中心に展開されてきた。教師の「見取り」であるが、活動や体験の際の児童の様子やつぶやきのみならず、例えば、子供が活動や体験を振り返るカードや絵日記等からの「見取り」や、友達に対しての声掛けや称賛等の「見取り」も対象となってくる。そして、そのような子供の姿は、引き続き学習活動や次の単元の計画に大いに影響してくる為、学習指導の改善に寄与させたい学習評価の価値としては大きいと考える。また、それらの「見取り」は、児童一人一人に応じていることや、子供が活動や体験を振り返るカードや絵日記等からも有効になってくるため、目標準拠評価や個人内評価が大きく影響している為、その両立させた評価の姿となっている。最後に、生活科の三観点においては、それぞれの観点で明確な線引きができるわけではないことにも留意している。

Ⅲ 生活科で目指す指導と評価の一体化

1 生活科新設期の学習評価研究

学習評価研究を考察する上で、まずは生活科が新設された平成元年から平成10年までを生活科の「新設期」としてまとめていく。

生活科の学習評価は教科が新設されたのと同時に、実施された観点別学習状況の評価を中心とした「新しい学力観」によることは、ここまで記

して来た通りである。観点別学習状況の評価とは、指導要録や通知表において観点別学習状況の評価を3段階でしなければならなくなった。その為に生活科ならば「生活への関心・意欲・態度」「活動や体験についての思考・表現」「身近な環境や自分についての気付き」⁵⁹⁾の三観点での観点別学習状況の評価規準を作成しなくてはならない。しかし、生活科は前提となる学問が無く、ペーパーテストによる評価が適さない、全く新しい教科であると言える。つまり、新設期はその学習評価の骨格を創り上げる為の評価研究がなされていた。このような評価研究の傾向を永田真吾(2003)では、「生活科の評価の特質（生活科の評価の留意点、他教科との違いについてなど）についてである」⁶⁰⁾と述べている。梶田叡一(1991)は、「生活科の本質を踏まえた評価の工夫を行うことが大切である」と述べており、「一人ひとりの子どもの生活や個人史の個別性が最大限に尊重されるべきであり、一般的な『正しさ』や『望ましさ』を安易に適応して、子どもの記述や作品、発言や行動等を評価することは適当でなく、その子なりの活動、関心、気付き、などがその子に即した視点から吟味され、評価されるべきである」⁶¹⁾と述べている。このように、生活科の学習評価は、これまでの「常識」とは一線を隔しており意識変革を呼びかけるような指摘がなされている。また、奥井智久(1991)は、「個の良さの発見と伸長に重点がおかれなければならない、生活科以外の教科についても、子供の良さを見出し伸長するという、学習指導と評価の基本姿勢は共通である。しかし、生活科が子どもの願いの実現を全面的に支援するのに対して、他教科では、期待される学習指導の実現状況を評価するという性格がやや強くなる点で異なっている」⁶²⁾と述べているように、「新しい学力観」の中で、学習評価を学習指導に繋げるとの意識は全教科共通である反面、生活科と他教科との学習評価の性格の違いを指摘している。これら創設期の特徴として梶田叡一や奥村智久の様に、生活科の評価理念のようなものを述べている研究が散見される。

また、森弘一(1995)は、生活科の究極の目標である「自立への基礎」を生活科の教科としての最も重要なねらいとした上で「自立に向けて活動を捉える為の窓口として、『生活の中で、願いや目的をもつ』『自分で使う物を、自分で用意する』『準備から後片付けまで、自分の力でやり遂げる』『目標を達成するまで、繰り返しやりぬく』『日々の生活の中で、対象とかかわりをもつ』『一

貫して自分という意識をもち続ける』」をあげており「自分でやり遂げる子供」⁶³⁾を評価の観点としてあげている。森弘一は、活動の中で目的をもって子供を捉えようと述べているのである。井口尚之(1997)は、「新しい生活科の設立は、日本の現実の子どもの実態に応じて教育的願望のもとに新設が実現されたものである」⁶⁴⁾と、生活科新設の願いを述べた上で、目指すところを「子どもが生活の中で『より良く生きよう』と夢中になって活動に取り組むことは大事な視点である」⁶⁵⁾と述べている。更に、井口尚之は、「具体的な活動を観察して、それを評価に生かそうとするならば、次の視点から資料を得ることが必要である」とし、「何を対象にしているか」「対象に対して何をしようとしているのか」「対象の、どのような変化に欲求の充足を感じるのか」「活動をどの様に発させようとするのか」⁶⁶⁾の4点としている。これらの様に、森弘一や井口尚之は、生活科の観点別学習状況の評価に視点を示していると言える。しかし、一方で町田利章・中村恵美子(1997)は、「教師は、無意識のうちに、子供に『強く目的意識をもち、わき目を振らずに活動に没頭するする姿』を短絡的に要求してはいないだろうか」⁶⁷⁾や「生活科においては、まず子供の成長欲求にもとづいた『思いや願い』を大切にしたい。しかし、『思いや願い』を子供たちがもったことで安心してしまい、支援を忘れてしまうことはないだろうか」⁶⁸⁾と、中野重人(2000)で指摘しているような「一番時間を使っている教科が、ここまで来い来いと目標に早く来させようとしています」⁶⁹⁾のように、生活科が他教科と同じような特質となってしまうような危惧や、教師の見取りの質に対する指摘もおこなっている。更に、町田利章・中村恵美子は、「生活科の学力を、資質・能力と考えるならば」とこの時点で、学力を「表現力」「判断力」「集中力」等の資質・能力と捉えており、「活動の成功や失敗あるいは情緒的な面を見つめるとともに、活動の中に現れる子供の資質や能力も大切にしたい」⁷⁰⁾と述べており、成果や情緒面のみで評価するのではなく、資質・能力も評価することを指摘していると考えられる。この時点で、生活科では、学力を資質・能力と捉えており、更にそれが活動の成果や情緒面と相乗的に子供の発達や成長に寄与し、その為には教師の「支援」そして「見取り」が不可欠であることが考えられる。つまり、これが新しい学力観の上で、生活科が目指している学習指導と学習評価の一体化の骨格であると考えられる。しかし、この新設期にお

いては、学習評価の理念や提言に近く、子供の「関心・意欲・態度」の成長・発達に焦点が当てられていることが多いと言える。具体的な活動や体験をどう設定し、子供が充実した活動や体験に向かったか否かが中心となる学習評価が展開されていることが特徴としてあげられる。

2 生活科充実期の学習評価研究

次に生活科にとって初めての学習指導要領改訂を迎えた、平成10年から平成20年までを、生活科の「充実期」として論考していく。

加藤智(2015)で、「小学校低学年段階の子どもは、思考と行動が一体であり、未分化であるという発達上の特性がある。生活科では『遊びも学び』と言われるが、子どもたちは、具体的な活動や体験を通して様々なことを学んでいる」⁷¹⁾と述べられているように、学習評価においても、新設期では、如何に活動に没頭し、学びを得るかを学習評価にしてきた。しかしその反面、平成10年の学習指導要領改訂以後、学力低下問題が渦巻き、学力低下に関する多くの著書や論文が出されたことを背景に、浜田純(2003)が「活動のみがふくれあがり、教師の力量ではいかんともしがたくなった授業を参観した教師たちは『これが授業か?』」を連発し、また活動そのものに夢中になるあまり時間を忘れて没頭する子どもたちを見ては、後片付けもできない生活科と言われた⁷²⁾と述べているように、不本意ながら「活動あって学び無し」等と学力低下の対象にあげられたりもした。そこで、充実期の生活科は、生活科で育てる学力の確立と、学力育成に伴う学習評価に関して研究が充実して行った。また、育てる学力の確立に伴い、観点別学習状況の評価の内容や方法についての研究も充実して行った。

野田敦敬(2003)は、学力を「①：学んだ学力(知識・技能)、②：学ぼうとする学力(意欲・主体性)、③：学ぶための学力(学習方法・思考力・判断力)」⁷³⁾と述べており、2019年現在こそ当たり前前に言われている資質・能力の三本柱をこの時点で学力としている。また、野田敦敬等(2005)は、この学力の定義を基にし、生活科で育てた学力について調査研究しており⁷⁴⁾、身近な自然に関する内容や身近な人や社会に関する内容など20項目をあげている。その上で、「低下していると論じられている学力は、主に①の学力、すなわち、学んだ結果の知識や技能であろう」⁷⁵⁾とも述べられており、この時の学力の一般的な理解として、見えやすく、ペーパーテストで測りやすい

①の学力であることがうかがえる。しかし、生活科はⅡ-3でも記したように「②、③の学力を目指していることがわかる」⁷⁶⁾と②や③の学力を大切にすることが言える。更に、生活科において①の学力であると言える「知的な気付き」⁷⁷⁾であるが、「子供が対象と情緒的に関わる中で育つ」と記されており、これは、Ⅱ-3で示した生活科における評価の構造の三観点に線引きができないことの裏付けにもなる。このことについては、野田敦敬が「この3観点は、それぞれ独立した観点ではなく、相互に関連し合っている。例えば、関心・意欲が高ければ、気付きも多く得られることが多い」⁷⁸⁾と述べており、このことは野田敦敬(1998)⁷⁹⁾によって、実証的研究がなされている。更に野田敦敬は、生活科の目標準拠評価では、他教科との相違点を述べた上で、「作成した評価規準を大まかに頭に入れて、子どもの活動を見守る。全体を見渡すまでに小単元の評価規準に達していない子供を見つける。いわゆる『努力を要する(C)』の子供である。例えば、やりたい遊びが決まらず、ぶらぶらしている様子を見つけたならば、やりたい遊びが見つかるように教師が一緒になって探すといった支援をする必要がある。このように、まず、すべての子供が『おおむね満足できる状態(B)』に到達させることに主眼を置く必要がある」⁸⁰⁾と述べている。学習評価の内容が具体的になっているだけでなく、生活科の評価は子供たちを単にA, B, Cにランク分けするわけではないことがうかがえる。このことがつまり、指導と評価の一体化に繋がると考える。

嶋野道弘(2003)は、生活科評価の進め方として「評価規準に示したことは子どもの何を見ればよいのかという『評価の視点』を設定しておくことが望まれる。(中略)一般に、評価の視点は1つの評価規準に対して複数立てられる。『評価の視点』を複数設けるのは、子どもの学習状況を多面的に見る為である」⁸¹⁾と述べられており、具体的な評価方法の記述がある。また、嶋野道弘は、例えば思考・表現の評価の部分で「具体的な活動や体験をする中で考えたり工夫したりしたこと、気付いたことや楽しかったことなどは、無自覚的に子どものつぶやきや身体ふるまいなどに現れる。教師はそれを意味付けたり価値付けたりして子どもに返す。また、自覚的に作文、絵、動作、劇化などに表現できるようにする」⁸²⁾と述べており、まず、「見取り」による評価に続けて、子供に返すことや支援することに触れている。まさに、評価が指導に繋がり、更に体験や活動の充実

になっていくことを考えると、指導と評価の一体化と言える。嶋野道弘が述べている方法により評価をすると、必然的に学習指導が充実していくものと考えられる。小川聖子（2003）は、「評価規準」「評価の視点」を具体的に決めた上で更に、『補助簿の活用』を通して、「①何をねらい」、「②子どもの活動から何を見取り」、「③教師がどんな支援をすることが大切なのか」の3点を明確にしながら、一人一人に具体的な支援をすすめてきた⁸³⁾と述べている。嶋野道弘の方法に「補助簿」を加えることにより、「一人一人の心の表われである子どもたちの表現を教師がしっかりと受け止め、子どもたちの支援していく⁸⁴⁾と述べられており、更に具体的な手立てとなったと言える。さらに研究対象の分析において、「見取り（評価）」と「支援（指導）」を必ず紐づけており、生活科における指導と評価の一体化を示す授業実践のモデルケースと言える。

寺崎千秋（2003）は、「評価基準を設定する意図は、子どもの学びの状況を見取り、それに適切な支援を行うこと、その結果について正しく評価し、次の指導に生かすようにすること⁸⁵⁾と述べており、「評価基準の作成と、その評価基準がその機能を十分に十分に果たすものであるかについて、実践を通しながら検討と改良を重ねる⁸⁶⁾とも述べている。廣田始（2003）は、「子どもの活動と体験を通して何を見取っていけば、子どもが見えるのか、見取ったことがどのように子どもの学びと育ちにつながっていくのか⁸⁷⁾と述べている。寺崎千秋は、評価規準の具体的な検討、廣田始は、嶋野道弘の「評価の視点」を具体的な子どもの姿で検討していると考えられる。

充実期の学習評価研究は、新設期から授業実践も積みあがってきたことにより、それらを分析対象としながら有効的な評価方法や規準の設定を具体的に検討していることが特徴としてあげられる。

3 最近の生活科の学習評価研究

最後に生活科にとって2回目の学習指導要領改訂を迎えた、平成20年から平成29年までの最近の学習評価研究を論考していく。

佐藤真・橋本建夫・坂井誠亮（2013）は、「過程評価（活動や体験そのもの）、観点別評価（関心・意欲・態度、思考や表現、気付き等）、指導と評価の一体化（目標に向けた）、評価計画の立案、評価規準の設定、評価の信頼性（評価資料の収集等、多面的な評価）、長期的な評価、カリ

キュラム評価（単元計画、年間指導計画等）、共感的評価などについてである⁸⁸⁾を評価の全体と述べており、生活科においてその全体像を論考している。その中で、「教育方法の視座から、自然科学の視座から、社会科学の視座から⁸⁹⁾評価を述べているが、例えば、自然認識の評価については、高山博之（2001）の生活科の学力を四つの側面⁹⁰⁾を引き合いに出しながら、高浦勝義（1995）の「常に『活動や体験』が評価の統一的な根拠となり、その情意的側面に関わる能力の発達を『関心・意欲・態度』として、その高次的認知側面に関わる能力の発達を『思考・表現』として、また、その低次元認知的側面に関わる発達を『気付き』⁹¹⁾を出していたりと述べていたり生活科の評価の再認識、再構築を行っている。また、「生活科の実践を行うにあたっては、評価方法の確立が必須となる⁹²⁾と述べており、具体的な評価方法の確立を行っている。つまり、最近の生活科における学習評価研究は、生活科が始まってから30年間の蓄積されて来た実践的データを基に、学術的な側面から再構築していると言える。その中でも、やはり「指導と評価の一体化」はキーワードとして示されており、「学習の成立条件として『生活科の特質が学習指導に具現化されていること』と、『生活科の目指す学力が育成されていること』をあげている。この考え方は、広く支持され、『指導と評価の一体化』として論じられていることが多い⁹³⁾と述べている。生活科の学習と「評価と指導の一体化」の関係性が垣間見えてくると言えよう。

4 生活科での指導と評価の一体化

まず、生活科の評価については、先行研究から論考してきたように、目標に準拠した観点別学習状況の評価と個人内評価をはっきりと区別する必要性は無いと考える。そもそも生活科は、「知識・技能」「思考・判断・表現」「学びに向かう力・人間性」等が、その子供なりにどのように発揮されているか、子供一人一人のよさや進歩の状況を見取ることが求められている。つまり、目標に準拠した観点別学習状況の評価は、全体的規準が設けられるわけではなく、一人一人に合わせて設定される。つまり、観点別学習状況の評価も個人内評価も、生活科における学習評価にとって大きな差の無いものであると言える。

次に、生活科の特質を前提として学習評価を考えたときに、A, B, Cにランク分けする

さらにそれら二つのことを考えると、一つの観

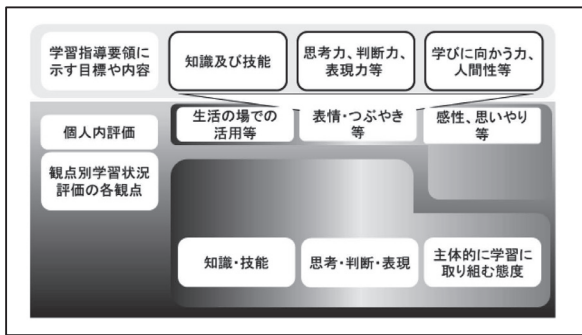


図4 生活科における指導と評価の一体化構造

点の評価規準に対して、評価の視点をできるだけ多く設け（イメージし）て評価する教員が生活科の授業に望む必要があると感じる。子供一人一人に即した評価を考えるとすれば、学習対象とのかかわりは 評価活動を充実させ、学習指導に繋がっていくものとする。

Ⅱ-3で示した図3を基に、先行研究から得られた示唆を加え、生活科における指導と評価の一体化構造を図4に示す。尚、先に、目標に準拠した観点別学習状況の評価と個人内評価をはっきりと区別する必要性は無いと記し、更に三観点が相互に関連し合っているのははっきりとした線引きは出来ないと記したが、「評価の視点」を多くイメージしやすいように、図4ではおおよその区別はつけておく。

Ⅳ おわりに

本研究では、生活科の学習評価について、目指す「指導と評価の一体化」を、平成29年告示学習指導要領で目指す学習評価の在り方を皮切りにし、生活科の学習評価の先行研究から論考を進め、問題提起し理論立てを行った。しかし、具体的な検証まで行うことができなかった。この問題提起と理論をより確実なものとする為には、小学校教諭に質問紙や面接で調査を行ったり、実際の授業場面において、この理論のもとで子供を評価したりし、分析検証していく必要があると考える。

次に、先行研究の分析を行う中で、生活科における「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力」の観点の評価規準は凡そ理論の組み立てが完成したと考える。しかし、「学びに向かう力・人間性」の観点については、これまでの研究の蓄積が皆無である。単純に現行の学習指導要領の「関心・意欲・態度」を踏襲して良いものか、違うものとするのか、上位概念となるのか、下位概念と

なるのか等、明らかにする必要がある。更に、あくまでも評定で評価する「主体的に学習に態度」の学習評価についてもそうであることより、「人間性」の評価については、益々未知の領域である。

以上のような課題について、一つずつ確実にクリアすることが、今後の使命であると考え、引き続き研鑽を深めて行く必要がある。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」平成31年1月21日
- 2) 文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」平成31年3月29日
- 3) 上掲書1) p.4
- 4) 上掲書1) p.7
- 5) 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）」平成28年12月21日
- 6) 前掲書5) p.63
- 7) 文部省「小学校指導書生活編」教育出版 平成5年
- 8) 文部省「新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造」東洋館出版社 平成5年
- 9) 中野重人・高岡浩二『改訂小学校学習指導要領の展開生活編』明治図書出版 1989年 p.32
- 10) 嶋野道弘・中野重人『新しい学力観に立つ授業展開のポイント』東洋館出版社 1994年
- 11) 森弘一「生活科へ送る中学校からのメッセージ」『せいかつか』日本生活科教育学会 第2号 p.40
- 12) 嶋野道弘「生活科における学習の成立と評価」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会 第10号 p.46
- 13) 前掲書12) p.46
- 14) 佐藤真「生活科におけるポートフォリオ評価法の『操作的活動』の意義」『日本教科教育学会誌』日本教科教育学会 第27巻第3号
- 15) 佐藤真・橋本健夫・坂井誠亮「生活科における評価」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会 第20号 p.42
- 16) 梶浦真『アクティブ・ラーニングの基礎知識』教育報道出版社 平成28年 p.19
- 17) 上掲書5) p.14

- 18) 上掲書 5) p.17
- 19) 上掲書 5) p.63
- 20) 上掲書 5) p.63
- 21) 上掲書 1) p.4
- 22) 上掲書 1) p.5
- 23) 上掲書 1) p.6
- 24) 上掲書 1) p.6
- 25) 上掲書 5) p.64
- 26) 上掲書 1) p.13
- 27) 上掲書 1) p.7
- 28) 上掲書 1) p.19
- 29) 上掲書 1) p.19
- 30) 上掲書 7) p.5
- 31) 上掲書 7) p.6
- 32) 上掲書 9) p.91
- 33) 上掲書 8) p.25
- 34) 上経書 8) p.25
- 35) 上掲書 8) p.25
- 36) 上掲書 8) p.26
- 37) 上掲書 8) p.26
- 38) 上掲書 8) p.24
- 39) 上掲書 8) p.27
- 40) 上掲書 8) p.27
- 41) 上掲書 8) p.54
- 42) 文部省「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版 平成 11 年 p.2
- 43) 村松昌俊・野田敦敬『小学校新学習指導要領 Q & A 生活編』教育出版 1999 年 p.6
- 44) 前掲書 43) p.7
- 45) 上掲書 43) p.7
- 46) 嶋野道弘・寺尾慎一『生活科の授業方法』ぎょうせい 2003 年 p.45
- 47) 前掲書 46) p.46
- 48) 上掲書 46) p.48
- 49) 上掲書 46) p.51
- 50) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版 平成 20 年 p.4
- 51) 上掲書 46) p.18
- 52) 野田敦敬『小学校学習指導要領の解説と展開生活編』教育出版 2008 年 p.6
- 53) 前掲書 52) p.82
- 54) 上掲書 52) p.83
- 55) 上掲書 9) p.32
- 56) 上掲書 50) p.1
- 57) 上掲書 12) p.48
- 58) 上掲書 1) p.6
- 59) 上掲書 8) p.50
- 60) 永田真吾「生活科教育における評価観の変遷」『生活科・総合的学習研究』愛知教育大学生活科教育講座 第 1 号 2003 年 p.32
- 61) 梶田叡一「生活科の評価とは何か」初等理科教育 10 月 Vo.25No.11 1991 年 pp.78-80
- 62) 奥井智久「他教科と一番ちがうところはどこか」生活科授業研究 8 号 12・1 月 1991 年 p.12
- 63) 上掲書 11) p.41
- 64) 井口尚之「子どもの育ちの姿をどう読みとるか」『せいかつか』日本生活科教育学会 第 4 号 1997 年 p.29
- 65) 前掲書 64) p.29
- 66) 上掲書 64) p.29
- 67) 町田利章・中村恵美子「積極的なかわりが資質・能力（学力）を高める」『せいかつか』日本生活科教育学会 第 4 号 1997 年 p.45
- 68) 前掲書 67) p.47
- 69) 目賀田八郎・中野重人『総合的な学習は学力崩壊か学校再生か』東洋館出版社 平成 12 年 p.1
- 70) 上掲書 67) p.45
- 71) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社 2015 p.61
- 72) 上掲書 46) p.9
- 73) 野田敦敬「生活科で育てる学力と評価の在り方」愛知教育大学研究報告 52 教育科学編 p.9
- 74) 野田敦敬（代表）「生活科で育った学力についての調査研究」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会 第 12 号 p.100
- 75) 上掲書 73) p.9
- 76) 上掲書 73) p.9
- 77) 上掲書 42)
- 78) 上掲書 73) p.14
- 79) 野田敦敬「生活科の授業における『関心・意欲』と『気付き』との関連についての実証的研究」『せいかつか』日本生活科教育学会 第 5 号
- 80) 上掲書 73) p.14
- 81) 上掲書 12) p.51
- 82) 上掲書 12) p.49
- 83) 小川聖子「指導と評価の一体化をめざして」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会 第 10 号 p.69
- 84) 前掲書 83) p.69
- 85) 寺崎千秋「生活科の評価基準作成の意図とその考案」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会 第 10 号 p.72
- 86) 前掲書 85) p.72

- 87) 廣田始「子どもの学び方と育ちを見取る」
『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的
学習教育学会 第10号 p.78
- 88) 上掲書 15) p.42
- 89) 上掲書 15) p.42
- 90) 高山博之「生活科による評価」『生活科授業
研究』教育出版 2001年 pp.205-213
- 91) 高浦勝義「生活科の評価の方法」日本生活科
教育学会編『大学の生活科テキスト』明治図書
1995年 pp.61-65
- 92) 上掲書 15) p.46
- 93) 上掲書 15) p.46