

# 生活科学習の評価の在り方についての調査研究

— 愛知県における実態調査からの考察 —

野田 敦 敬 (愛知教育大学生生活科教育講座)

永田 真 吾 (愛知教育大学大学院)

吉田 淳 (愛知教育大学理科教育講座)

## A Study of Assessment in Life Environment Studies

— Research on the Actual Condition of Elementary School in Aichi —

Atsunori NODA (Department of Life Environment Education, Aichi University of Education)

Shingo NAGATA (Graduate Student, Aichi University of Education)

Atsushi YOSHIDA (Department of Science Education, Aichi University of Education)

**要約** 教育課程審議会から平成12年12月に、「新教育課程の実施状況と評価の在り方について」の答申が出され、評価の基本方針が示された。学校現場でも評価の見直しをせまられ、今まさに、評価観の転換期がきているといえる。このような中で、現在生活科学習の評価がどのようにおこなわれているかの実態調査をおこない、現状を分析することにより、今後の生活科学習における評価の在り方を示唆する。

**キーワード**：生活科、評価規準、少人数学級、観点別評価

### 1. はじめに

教育課程審議会から平成12年12月に、「新教育課程の実施状況と評価の在り方について」の答申<sup>1)</sup> (以下「答申」とする)が出された。答申では、評価の基本方針として、目標に準拠した観点別学習状況の評価(絶対評価)及び個人内評価の重視、指導と評価の一体化、評価方法の工夫改善、児童生徒の学習状況の評価規準、評価方法等の研究開発、等が示されている。

また、平成14年2月には国立教育政策研究所より「内容のまとまりごとの評価規準」「内容のまとまりごとの評価規準の具体例」等<sup>2)</sup>が示された。

答申では、評価のための評価ではなく、指導と評価の一体化が重視され評価規準の作成が示されている。評価規準の設定について嶋野<sup>3)</sup>は、「単元の目標について、その実現の状況を把握するためのものである。また、目標に向けて、子どもがどのようによさを発揮しているかなどを見取ったり、必要な指導を判断したりするためのもの、子どものよさや可能性を見いだす窓口である」と述べている。つまり、各單元ごとに子どもに望む姿や身に付けてほしいこと、また気付いてほしい点についての評価規準を設け、それを柱として評価することにより指導についても振り返ることができる。

生活科の評価は、結果よりもプロセスを重視する。つまり、活動をおこなった結果子どもが何か分かるというのではなく、活動をおこなっているプロセスでどのようなことに気付いたかを、子ども自身が実感することこそが大切である。すなわち、評価においてもそ

の点をしっかりと念頭においておこなうことが重要である。このようなプロセスの評価について嶋野<sup>4)</sup>は、「過程(プロセス)の評価は関心・意欲・態度、思考・判断などが重視され、それは見えにくい。このような評価では、長い目(1時間単位でない)と広い目(1つの評価方法でない)と基本の目(評価尺度を持つ)をもって臨むことが大切」であると述べている。つまり、生活科の評価では、1時間1時間の授業内で評価することは難しく、単元全体を視野に入れて評価をおこなっていくが必要になる。

このような中で、各学校では評価についての見直しがされ、平成14年4月より絶対評価が全面实施されることになった。

一方、平成13年度から平成17年度までの5年間にわたる「第7次公立義務教育諸学校教職員定数改善計画」がスタートした。そこで掲げられたテーマは「基礎学力の向上ときめ細かな指導」であった。その主軸をなすものは、少人数指導のための教員加配措置にあり、この少人数指導の導入とともに、学級編成の基準も一部改正された。つまり、40人学級制は基本的に現行通りとしつつも、ただし書きが付加され、都道府県教育委員会が特に必要と認める場合は、国の標準(40人学級)を下回る数を特例的に設けることができることとされ、40人以下の学級定員が可能となった<sup>5)</sup>。このようなことから、国の予算および市町村独自の裁量による少人数学級がおこなわれはじめています。

そこで本研究では、答申の主旨を基に調査問題を作成し、愛知県内の小学校に「生活科評価の実態調査」

を行い、実態を明らかにするとともに、今後、少人数学級が増えていくと予想されることから、少人数学級の導入が評価活動に与える影響を検討することにより、今後の生活科教育における評価法の改善に役立てることを目的とする。

## 2. 調査について

### (1) 調査対象及び調査時期

愛知県内の公立・国立小学校365校  
平成14年1月中旬～2月上旬

### (2) 回答率：68.5% (250校)

### (3) 調査方法：質問紙法

### (4) 調査内容

今回調査をするにあたり、答申を参考に次の点について問題意識を持った。

- ・従前の「絶対評価を加味した相対評価」から「目標に準拠した評価（絶対評価）」に完全移行したことについて
- ・評価規準の作成及び研究開発の重要性について
- ・さまざまな評価方法を用いて評価することが重要であると、指摘されたことについて
- ・評価の重要性が強調されていることについて

以上のことを念頭に置き次の調査項目を作成した。

- ・評価規準と評価基準の違いの意識
- ・観点別評価規準の作成の有無
- ・生活科における学習評価の問題点
- ・通知表の様式
- ・各観点ごとの評価方法
- ・評価の扱い
- ・生活科における評価についての意見（自由記述）

## 3. 結果と考察

ここでいう全体とはサンプル全体のことを指し、従来学級とは1学級31人以上の学級を指し、少人数学級とは1学級30人以下の学級のこととする。

サンプル数250校のうち、従来学級139校、少人数学級111校であった。

### (1) 評価規準と評価基準の違いの意識

質問事項：評価規準と評価基準を区別していますか。

答申では評価規準の作成を示唆し、また答申を受けて平成14年2月には国立教育政策研究所より評価規準の具体例が出された。そこで、「評価規準」と「評価基準」の違いを各学校ではどの程度認識しているかを調査した結果が図1である。図1より全体的傾向では、評価規準と評価基準を区別していると回答した学校は36.6%、区別をする必要はないと回答した学校は6.9%、どのように区別したらよいか分からないと回答した学校は51.6%、その他4.9%であった。半数を超える学校が評価規準と評価基準をどのように区別したらよいか分からないまま、評価規準での評価をスタートさせて

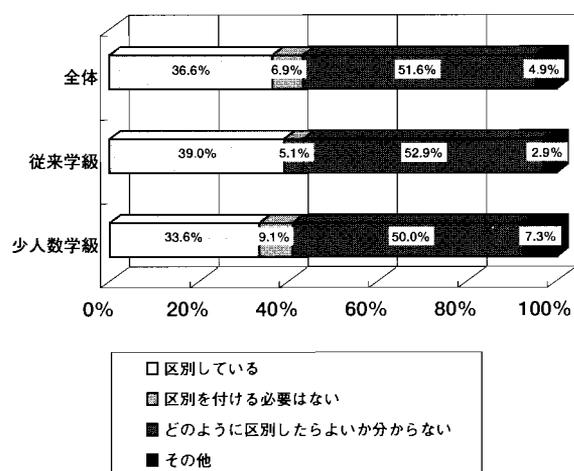


図1 評価規準と評価基準について

いることが分かる。

「評価規準」の用語は、平成元年学習指導要領改訂に際して、平成3年から導入されている。文部省は、「小学校教育課程一般指導資料」（平成5年9月）において、その意味するところを「新しい学力観に立って子どもたちが自ら獲得し身に付けた資質や能力の質的な面、すなわち、学習指導要領の目標に基づく幅のある資質や能力の育成の実現状況を目指すという意味から用いた」と説明している。したがって、今回の改訂に伴う評価観の転換のために初めて用いられた用語ではない。しかし、先回の学習指導要領改訂後の評価についての作業は、「評価基準」作り、すなわち、目標の達成の度合いを判断するためのA・B・C基準や尺度作りに重点が置かれた。その結果、子どもの活動を単に数量的に3段階の基準に振り分け評価をする「評価のための評価」に陥った。今回の改訂では、そのような状況を苦慮し、「指導と評価の一体化」を図るために今一度「評価規準」という用語を登場させた訳である。調査結果から明らかなように、2つの「キジュン」の違いが明確にされていない。「規準」とは、何を評価するのか、その観点や質の面を指す用語であり、生活科学習でいえば「関心・意欲・態度」、「思考・表現」、「気付き」の3観点にあたる。一方、「基準」とは、満たすべき量的な水準や程度を指す用語であり、「十分満足できる」、「おおむね満足できる」、「努力を要する」といった各レベルにあたる。今回、国立教育政策研究所がまとめた「評価規準」は、3観点ごとの「おおむね満足できる」状況で作成されたものであり、「基準」の要素も「規準」の要素もあわせもったものであることを明確にしておく必要がある。

また、この質問については、従来学級と少人数学級において意識の差はなかった ( $\chi^2=4.28$ , n.s.)。

(2) 観点別の評価規準について

(2) - 1 観点別評価規準作成の有無

質問事項：観点別評価規準を作成する予定でいますか。

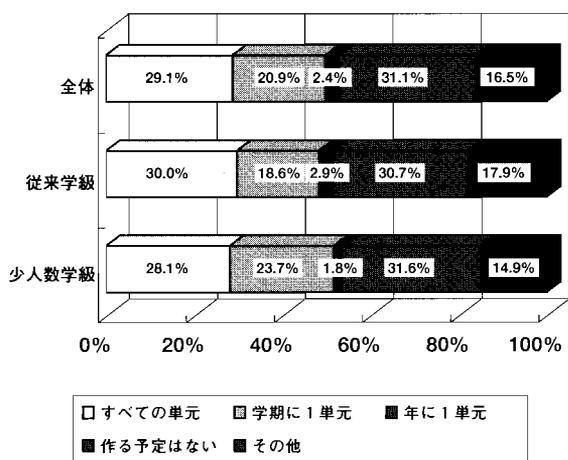


図2 評価規準作成の有無

平成14年2月に国立教育政策研究所より評価規準の具体例が出されたが、各学校においてもオリジナルの評価規準を作成するかどうかをたずねた結果が図2である。全体では、すべての単元で作成する予定の学校は29.1%、学期に1単元作る予定の学校は20.9%、年に1単元作る予定の学校は2.4%、作る予定はない(文部科学省・教育委員会または教科書会社の作成した評価規準を使う予定)学校は31.1%、その他16.5%であった。また、その他で多かった回答は、教科書会社が作成したものを学校に即した形に直して用いるであった。およそ半数の学校が年に1度はオリジナルの評価規準を作成する予定でいることが分かる。

また、従来学級と少人数学級では差がみられなかった( $\chi^2=1.54$ , n.s.)。

(2) - 2 観点別評価規準を作成することのできない理由

表1は、(2) - 1においてすべての単元で評価規準を作成する予定ではない学校に、なぜすべての単元で評価規準を作成しないかの理由をたずねた結果である。この表より、圧倒的に評価規準を作成する時間的なゆとりがないことが分かる。作成の仕方が分からないと感じている学校は約66%であった。また、学級の人数が多すぎて評価規準をもとにして評価することが難しいと感じている学校は約60%であった。

次に、従来学級と少人数学級を比較してみると、「評価規準を作成するゆとりがない」の質問にそう思うと回答した学校は従来学級66.2%、少人数学級51.5%とわずかながら差が見られ、「学級の人数が多すぎて評価規準をもとにして評価することができない」の質問にそう思うと回答した学校は従来学級32.9%、少人数学級7.9%と大きな差が見られた。

図2の評価規準作成の有無より、すべての単元、または学期に一度は評価規準を作成する予定でいると回答した学校(全体)が約50%であることが分かった。しかし、表1の観点別評価規準を作成することのできない理由より、学級の人数が多すぎて評価規準をもとにして評価することができない(全体)と「思う」と感じている割合が約60%と過半数が評価規準を使用することができないと答えている。すなわち、作成しても今の現状では用いることができないということである。さらに、表1より評価規準を作成するゆとりがない(全体)と回答した学校が約92%であり、この結果は先程のすべての単元、または学期に一度は評価規準を作成する予定でいる学校が約50%であったことと矛盾する。つまり、評価規準を作成する予定ではいるが作成するゆとりがないということである。また、作成の仕方が分からない(全体)と回答した学校が約66%と半数以上の学校が評価規準を作成する方法を知らないでいる。平成14年1月現在でこれだけの学校が評価規準の作成方法を知らないということは大きな課題である。講習会等で早急な説明会が必要であろう。

表1 観点別評価規準を作成することのできない理由

	評価規準を作成するゆとりがない			学級の人数が多すぎて評価規準をもとにして評価することができない		
	全体	従来学級	少人数学級	全体	従来学級	少人数学級
そう思う	59.3	66.2	51.5	21.6	32.9	7.9
ややそう思う	33.1	28.6	38.2	38.1	43.4	31.7
ややそう思わない	4.1	3.9	4.4	20.1	14.5	27.0
そう思わない	3.4	1.3	5.9	20.1	9.2	33.3
	作成の仕方が分からない			観点別評価に疑問を感じている		
	全体	従来学級	少人数学級	全体	従来学級	少人数学級
そう思う	24.1	27.6	20.0	14.8	15.8	13.6
ややそう思う	41.8	42.1	41.5	27.5	30.3	24.2
ややそう思わない	19.9	21.1	18.5	27.5	25.0	30.3
そう思わない	14.2	9.2	20.0	30.3	28.9	31.8

(単位：%)

また、多忙を極める中、評価規準を作成する意味はどこにあるのか。評価規準を活用して、子どもの活動を見取るために、生活科では「評価の視点」を設けている。この評価の視点を作成するためには、ある学習活動についての子ども様々の反応を予測する必要がある。予測をすれば、どのような環境を整えるべきかが見えてくる。したがって、評価規準を作成するということは、ある意味、教材研究的な要素をもち、指導には不可欠である。ゆえに、基本的にはすべての単元において担当教師が作成しなければ、指導と評価の一体化は難しい。

表1より、もう一つ問題点が浮かび上がっているだろう。それは、観点別評価に疑問を感じている(全体)と回答した学校が約42%と、半数近くが疑問を感じていることである。このことは低学年、とりわけ生活科では観点別学習状況の評価が必要であるかということにもつながるだろう。自由記述の回答より低学年では、家庭での生活経験の差がやすいこと、3つの観点(「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」)が独立していないなど、3つの観点ごとに「十分満足できる状況(◎)」, 「おおむね満足できる状況(○)」, 「努力を要する(△)」で判断をおこないにくいという現実がある。つまり、3観点を独立に評価できないといった悩みであろう。3観点は、完全に独立しているわけではなく、実際にはそれらは密接に関連している。例えば、気付きは実感を伴うもので、それは生活への関心・意欲・態度と関連する。また、気付きは新たな考えや工夫を生み出し、その後の活動がさらに実りあるものとして広がり、深まっていく契機となる。子どもはそれによって一層意欲と自信をもって取り組んでいくようになる。生活科の観点別学習状況の評価では、3つの観点の特質を理解するとともに、それらの関連についても理解して当たることが大切である<sup>6)</sup>。

### (3) 通知表の様式

表2 現在の通知表の様式

	全体	従来学級	少人数学級
観点別の3段階	73.5	76.6	69.6
観点別の3段階と所見	14.9	13.9	16.1
△なしの2段階(○及び◎)	2.0	2.2	1.8
◎なしの2段階(△及び○)	3.6	4.4	2.7
所見のみ	5.2	2.2	8.9
評価欄を設けていない	0.0	0.0	0.0
その他	0.8	0.7	0.9

(単位は%)

表3 望む通知表の様式

	全体	従来学級	少人数学級
観点別の3段階	31.0	32.6	28.8
観点別の3段階と所見	14.5	9.7	20.7
△なしの2段階(○及び◎)	16.5	19.4	12.6
◎なしの2段階(△及び○)	3.9	5.6	1.8
所見のみ	24.7	22.2	27.9
評価欄を設けない	4.7	5.6	3.6
その他	4.7	4.9	4.5

(単位は%)

※◎は「十分満足できる」、○は「おおむね満足できる」、△は「努力を要する」である。ここでは、一般的に通知表で用いられている◎、○、△を使用する。

表2は、現在どのような通知表の様式を用いているかをたずねた結果、表3はどのような通知表を望んでいるかをたずねた結果である。

表2より、調査時点現在(平成13年度)において全体的傾向としては、「観点別の3段階評価」と「観点別3段階評価と所見」を採用している学校で9割以上を占めている。指導要録と同様の形式を用いていることが分かる。

従来学級と少人数学級を比較してみると、特に顕著な差がみられたのは「所見のみ」で、少人数学級の学校は従来学級の学校に比べ「所見のみ」の割合がおおよそ4倍であった。

表3より全体的傾向としては、「観点別の3段階と所見」および「△なしの2段階(○及び◎)」と回答した学校がほぼ同じ割合であった。また、おおよそ4割の学校は所見を書いた方がよいと考えていることが分かる。

表2の現在の通知表の様式と表3の望む通知表の様式を比較してみると、現在の通知表の様式から望む通知表の様式では「観点別の3段階」がおおよそ半数になり、「所見のみ」がおおよそ5倍(従来学級だけでみれば10倍)になった。

表3の望む通知表の様式において従来学級と少人数学級を比較してみると、「観点別の3段階と所見」が少人数学級は従来学級の2倍であった。

通知表の様式(全体)については、現時点(平成13年度)では、おおよそ4分の3の学校で3段階評価を用いていた。また、どのような通知表様式がよいかという質問では、従来学級、少人数学級ともに「観点別の3段階評価」が現時点の半数以下になり、「△なしの2段階(○および◎)」と「所見のみ」が大幅に増えている。

生活科が新設以来、様々な評価方法が提案されてき

た。その多くの目的が、通知表作成時に◎と○を区別することに主眼がおかれたものであろう。すなわち、子どもの活動を◎と○に仕分けをする方法でしかない。今回、「学習指導要領は、最低基準」とされ、すべての子どもを「○」の基準に到達させる必要がある。そのためには、「○」に到達していない子をいかに早く発見し、「○」になるような指導を考えることを主におくことが、まず要求されることになる。「◎」と「○」の区別をつけるのはその次であり、そこに教師の関心が向いているうちは、どのような評価方法を考案しても「指導と評価の一体化」は難しい。まず、通知表の様式を工夫し、すべての子どもをおおむね満足できる状況に到達させることを教師の一番の関心事にすべきであろう。通知表の工夫に関しては評価基準の考え方からみると、3段階評価の○と◎の区別をつけにくいことから、今回の調査では少数の学校しか回答が得られなかった「◎なしの2段階(△および○)」がより望ましいのではないかと考える。その上で◎に値する児童については、所見欄に特に強調して書くことが望まれる。

また、所見については表3「望む通知表の様式」において、所見を書いた方がよいと回答した学校が多く見られた。ある断片的な事実のみを記す所見にならないように気を付けなければならないだろうと思われる。

#### (4) 各観点における評価方法

質問事項：どのような方法で評価の基礎資料を集めていますか。観点ごとに主な方法を3つ以内でお選びください。

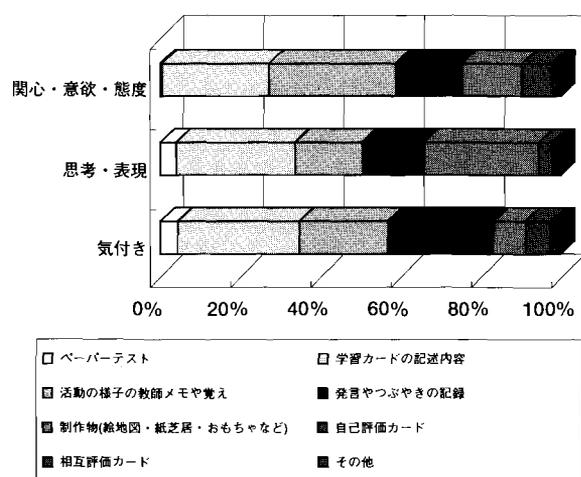


図3 各観点における評価方法 (全体)

図3は、どのような方法で評価の基礎資料を集めているかをたずねた結果で、全体的な傾向を表したグラフである。使用頻度が多いのは、「学習カードの記述内容」、「活動の様子の教師メモや覚え書き」、「発言やつぶやきの記録」、「制作物(絵地図・紙芝居・おもちゃなど)」である。この結果は野田(1998)が分析した、

指導案上に見られる評価の方法とも一致するところが多い<sup>7)</sup>。また図4より、「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」のそれぞれの観点において、上位に同じような方法が用いられていることが分かる。

表4から表6は、「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」の各観点において、従来学級と少人数学級別に使用される評価方法の割合を示した結果である。表4より関心・意欲・態度では、ペーパーテストは従来学級だけで使われていて少人数学級では使われていないことが分かる。その他に取り上げるべき差がみられるのは、「発言やつぶやきの記録」であり、少人数学級の方が若干多かった。表5および表6の思考・表現、気付きでは、従来学級と少人数学級で用いられる評価方法においてあまり差がないことが分かる。

表4 関心・意欲・態度で用いられる評価方法

	従来学級	少人数学級
ペーパーテスト	6.5	0.0
学習カードの記述内容	27.0	25.9
活動の様子の教師メモや事後の覚え書き	31.1	32.4
発言やつぶやきの記録	13.9	19.8
制作物(絵地図、紙芝居、おもちゃなど)	16.5	13.0
自己評価カード	8.0	6.8
相互評価カード	1.7	0.9
その他	0.2	1.2

(単位は%)

表5 思考・表現で用いられる評価方法

	従来学級	少人数学級
ペーパーテスト	4.6	2.8
学習カードの記述内容	31.5	27.2
活動の様子の教師メモや事後の覚え書き	15.9	18.9
発言やつぶやきの記録	14.2	16.7
制作物(絵地図、紙芝居、おもちゃなど)	29.3	27.6
自己評価カード	3.4	5.6
相互評価カード	1.0	0.3
その他	0.2	0.9

(単位は%)

表6 気付きで用いられる評価方法

	従来学級	少人数学級
ペーパーテスト	4.7	4.3
学習カードの記述内容	31.7	28.5
活動の様子の教師メモや事後の覚え書き	20.1	24.8
発言やつぶやきの記録	25.8	26.0
制作物(絵地図、紙芝居、おもちゃなど)	8.1	8.0
自己評価カード	7.4	5.9
相互評価カード	2.2	1.9
その他	0.0	0.6

(単位は%)

各観点における評価方法では、全体的傾向は「学習カードの記述内容」、「活動の様子教師メモや覚え書き」、「発言やつぶやきの記録」、「制作物（絵地図・紙芝居・おもちゃなど）」が用いられている頻度が多かった。その中でも、従来学級と少人数学級でわずかながら差が出た評価方法もある。特に、「活動の様子教師メモや覚え書き」「発言やつぶやきの記録」については、どの観点においても従来学級より少人数学級の方が使用頻度が多かった。これは、1学級の人数が少ないことから子ども一人ひとりを見る余裕が生まれるためであろう。

「学習カードの記述内容」「活動の様子教師メモや覚え書き」「発言やつぶやきの記録」「制作物」といった評価方法は、子どもが学習活動から発したサインそのものを教師が受け止めて、即評価するといった方法である。しかし、低学年の子どもは表現力が十分でなく、カードの記述にしても、発言やつぶやきにしても、自分の内面をすべて出し切れているとは言い難い。そこで、カードの記述内容や発言、つぶやき、様子メモなどの1次情報から、教師の側から気になる点について子どもに投げかけてみるといった「対話」による評価が「指導と評価の一体化」を図るために重要になる。特に、少人数学級では、その充実を図るとともに、従来学級でも取り入れていくべき評価方法であろう。

#### (5) 評価の扱い

質問事項：評価の扱いについて、ア～エの4段階尺度から選んで記号に○をお付けください。

(ア：そう思う      イ：ややそう思う

ウ：ややそう思わない      エ：そう思わない)

ここでの調査事項を、(i) 実際的评价について(質問事項：①②③⑥⑦)と(ii) 生活科における評価をおこなう上での意識について(質問事項：④⑤⑧⑨⑩⑪)の2グループに分けて考える。

#### (i) 実際的评价について(質問事項：①②③⑥⑦)

図4は、質問事項①②③⑥⑦の全体的傾向をグラフに表したものである。図4から「①成績のための評価になりがちである」と思うと感じている学校は約78%、「②指導に生かす評価をしている」と思うと感じている学校は約73%であった。これらの質問事項は相反する質問事項である。ところが調査結果を見ると、矛盾した回答が得られていることが分かる。

また、図4より「②指導に生かす評価をしている」割合が多いにもかかわらず、「③プロセスの評価でなく結果の評価になりがちである」割合が半数を超えている。さらに、「⑥観察などの記録を執る余裕がなく、単元の終わりの表現だけで評価してしまう」と思わない割合が約60%を超えているにもかかわらず、「⑦学級全体の子どもの指導に時間をとられ、一人ひとりの子どもをみる余裕がない」と思う割合が約70%であった。

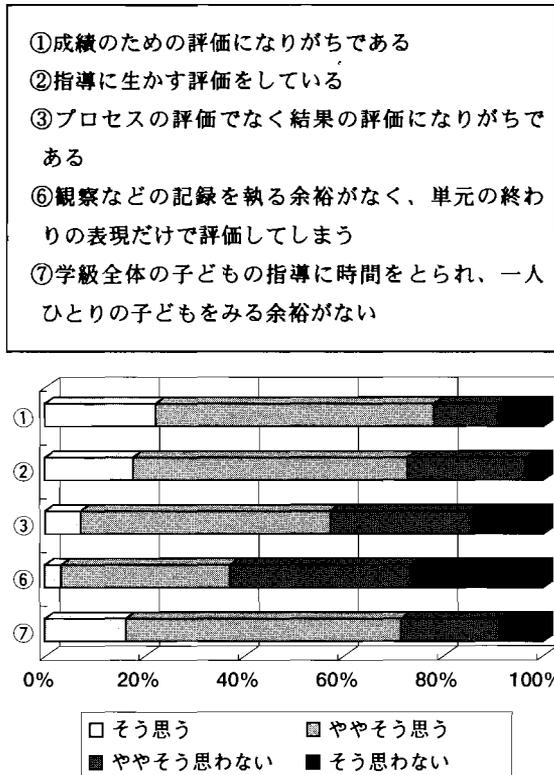


図4 実際的评价について(全体)

表7は、実際的评价についての各質問事項に対して従来学級と少人数学級ごとの割合を示した表である。「①成績のための評価になりがちである」「⑥観察などの記録を執る余裕がなく、単元の終わりの表現だけで評価してしまう」「⑦学級全体の子どもの指導に時間をとられ、一人ひとりの子どもをみる余裕がない」の質問事項において、そう思う・ややそう思うの割合が従来学級の方が少人数学級よりやや多いことが分かる。

表7 実際的评价について

	従来学級			
	そう思う	ややそう思う	ややそう思わない	そう思わない
①	23.4	56.4	13.6	5.7
②	15.1	55.4	24.5	5.0
③	6.5	50.4	30.9	12.2
⑥	3.6	36.7	36.7	23.0
⑦	22.3	61.2	13.7	2.9
	少人数学級			
	そう思う	ややそう思う	ややそう思わない	そう思わない
①	18.9	55.9	12.6	12.6
②	20.9	54.5	22.7	1.8
③	7.2	50.5	25.2	17.1
⑥	2.7	30.4	35.7	30.4
⑦	9.0	46.8	27.9	16.2

(単位：%)

(ii) 生活科における評価をおこなう上での意識について (質問事項：④⑤⑧⑨⑩⑪)

- ④低学年の他教科の評価に比べて難しい
- ⑤教師の主観で評価をおこないがちである
- ⑧子どもの活動の様子や振り返りカードの記述内容を見ても、知的な気づきをしているかどうか判断するのは難しい
- ⑨1時間1時間の授業毎ではなく、数時間をひとまとまりとして評価することが大切である
- ⑩活動の様子や振り返りカードを評価するとき、複数の評価方法を用いることが大切である
- ⑪関心・意欲・態度を評価するとき、どのように評価すればよいか分からない

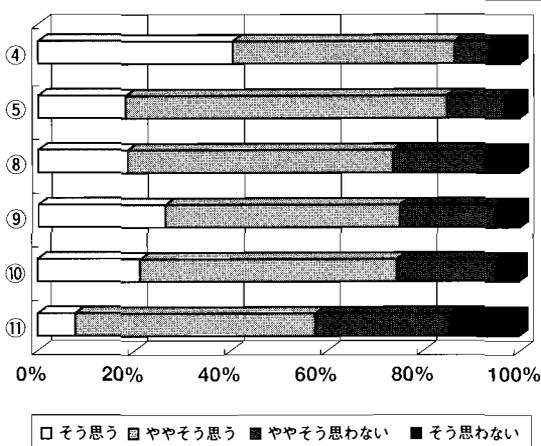


図5 生活科評価をおこなう上での意識について (全体)

図5は、質問事項④⑤⑧⑨⑩⑪の全体的傾向をグラフに表したものである。

図5より、「④低学年の他教科の評価に比べて難しい」と回答している割合が約87%であった。その理由をたずねた自由記述欄には、「一人ひとりの活動を内面も含め、細かく観察できないため」のように、クラス全員を一人ひとりみることができないことを理由に挙げる学校が多かった。また、「⑤教師の主観で評価をおこないがちである」「⑧子どもの活動の様子や振り返りカードの記述内容を見ても、知的な気づきをしているかどうか判断するのは難しい」「⑪関心・意欲・態度を評価するとき、どのように評価すればよいか分からない」と回答している割合が多いことから、生活科における評価が難しいと感じられていることが分かる。「⑨1時間1時間の授業毎ではなく、数時間をひとまとまりとして評価することが大切である」「⑩活動の様子や振り返りカードを評価するとき、複数の評価方法を用いることが大切である」と意識の上では大切であると感じている割合も多いことが分かる。

表8は、生活科における評価をおこなう上での意識についての各質問事項に対して従来学級と少人数学級

ごとの割合を示した表である。「⑤教師の主観で評価をおこないがちである」「⑨1時間1時間の授業毎ではなく、数時間をひとまとまりとして評価することが大切である」「⑪関心・意欲・態度を評価するとき、どのように評価すればよいか分からない」の質問事項において、そう思う・ややそう思うの割合が従来学級の方が少人数学級よりやや多いことが分かる。

意識について

	従来学級			
	そう思う	ややそう思う	ややそう思わない	そう思わない
④	40.7	45.0	7.9	6.4
⑤	20.9	66.2	10.8	2.2
⑧	18.6	55.7	20.7	5.0
⑨	28.7	49.3	14.7	7.4
⑩	20.3	54.1	22.6	3.0
⑪	10.1	51.1	25.9	12.9
	少人数学級			
	そう思う	ややそう思う	ややそう思わない	そう思わない
④	39.6	47.7	6.3	6.3
⑤	14.5	67.3	13.6	4.5
⑧	18.9	54.1	17.1	9.9
⑨	22.7	46.4	24.5	6.4
⑩	22.6	50.9	18.9	5.7
⑪	5.6	48.1	31.5	16.7

(単位：%)

(i) 実際の評価について、および(ii)生活科における評価をおこなう上での意識についてから分かるように生活科における評価は、観念や考え方が難しいようである。特に、実際の評価に関する質問事項では矛盾した考えで評価していると気付かずに評価している現状がみられる。その理由として、生活科は数値化できない故に1時間1時間の授業においてどれだけ子どもをみることが出来るかが重要であるが、その時間がなかなかとれないという現状が挙げられる。また、例えば関心・意欲・態度をどのように評価すればよいか分からないといった割合が多いことから、各観点における有効な評価方法の確立、評価方法の情報を得る機会の必要性があるだろう。それと同時に、評価のための評価にならないように留意しなければならないだろう。

#### 4. 生活科学習評価の今後における示唆

今、評価観が大きく変わろうとしている。成績、とりわけ評定をつけるだけが評価ではないことは周知の通りである。では、子どもをどのように評価していけばよいかである。

第1にあげられることは、観点別学習状況の評価を適切に用いることである。各観点で用いる評価方法の調査結果から、各観点で用いる評価方法はどの観点も同じ方法を用いていた。すなわち、一つの資料から3つの観点すべてを読み取っている現状があるというこ

とである。各観点で有効な評価方法の新たな開発や従来の評価方法をより適切に用いることができるように解説書や講習会が望まれる。その一方で、観点別学習状況の評価自体が適切かどうかという問題提起もある。低学年で本当に観点別学習状況の評価が必要なのだろうか。調査結果でも、低学年では必要ないと考えている学校が多くみられた。このことは、評価資料を得るといふことと、評価を子どもに返す（通知表）ということとを分けて考えなければならないだろう。つまり、評価資料を得るためにはただ漠然と子どもをみても何も得ることはできない。そこで、子どもをみる観点として、「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」のような観点が必要になるだろう。そして、それぞれの観点ごとに評価規準を作成し、評価活動をおこない評価資料を得ることが、子どもの学習に即した評価をおこなうことができると考える。

次に子どもに返す段階（通知表）では、調査結果で得られたように、所見を付して子どもに返すのが最も適切ではなかろうか。各観点ごとに、◎・○・△のような記号だけで子どもに返しても、それでは子ども自身がどのように改善していけばよいか、また、自分のよいところは何かが見えないからである。このようなことから、観点ごとの評価を返すだけではなく所見を付した方がよいだろう。

第2に、学級全体の人数が多すぎて子ども一人ひとり进行评估できない現状がある。そこで、本調査では調査データを従来学級（31人以上）と少人数学級（30人以下）に分けて分析してみた。しかし、ほとんどの調査事項に大きな差が出なかった。唯一差が出たのは、授業時間内で子どもを観察するような場面が含まれる事項だけであった。これは、やはり1学級の子どもの人数が少なければ少ないほどみることが出来るからだろう。しかし、大きな差異ではなかったため評価すること自体には従来学級と少人数学級での差はあまりなかったといえる。単に人数を減らすだけでなく、少人数学級における効果的な指導と評価の在り方を考えていく必要があるだろう。

## 5. 謝辞

今回調査をするに当たり協力して下さった愛知県内の小学校の学校長、および生活科担当の先生方に深く感謝を申し上げます。

### <引用・参考文献>

- 1) 教育課程審議会「児童生徒の学習と育課程の実施状況と評価の在り方について」答申 2000
- 2) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（小学校）」2002年2月

<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/index.htm> 2002

- 3) 嶋野道弘 「ちょっとチェックを！生活科学習指導論」 東洋館出版 1996 p.174
- 4) 嶋野道弘編著 「新しい教育課程と学習活動の実際生活」 東洋館出版 1999 p.59
- 5) 児島邦宏 「小学校少人数指導実施の手引き」 明治図書 2002 pp.7-11
- 6) 嶋野道弘 「生活科」 初等教育資料 平成13年4月号No.735 p.41
- 7) 野田敦敬 「生活科授業の現状分析」 愛知教育大学教育実践総合センター紀要創刊号 1998年3月 pp.93-98

### [付記]

本論文は、日本生活科・総合的学習教育学会第11回全国大会茨城大会（平成14年）、および日本理科教育学会第52回全国大会横浜大会（平成14年）の自由研究発表にて発表したものを加筆修正し、論文としてまとめたものである。