

【 論文 】

# 生活科における主体的に学習に取り組む態度の評価指標の開発 —スタートカリキュラムの実践を通して—

神谷 裕子

愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻

## 要旨

2017年の学習指導要領改訂により、各教科において育成すべき資質・能力が「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」という3つの柱から再構成された。これらの資質・能力を育成するための授業改善を行うとともに、指導と評価の一体化を進めることが強調された。とりわけ評価の観点として「学びに向かう力、人間性等」という資質・能力の評価についてはこのままの観点での評価は難しいとの判断から「感性、思いやりなど」は個人内評価で、評定を付ける観点としては「主体的に学習に取り組む態度」とした。しかし、「主体的に学習に取り組む態度」については、テストなどで数値化できない非認知能力であることや、客観的に自己評価したり、文章で自己表現したりすることが困難な入学時の子どもたちを評価する際、容易ではないことからその評価方法に課題がある。そこで、本研究では、主体的に取り組む態度をOECDが提唱した社会情動的スキルに置き換え、評価については「ビッグ・ファイブ」分類法を用いるといった、別の視点で先行して研究を行い、生活科を中心としたスタートカリキュラムを通して入学時の子どもたちの主体的に学習に取り組む態度を測る評価指標を開発した。開発した評価指標により、教師と保護者に評価してもらい、評価結果から評価指標の有効性を検証した。

## キーワード

主体的に学習に取り組む態度、社会情動的スキル、評価指標、スタートカリキュラム、生活科

## 1 研究の背景と目的

2017年の学習指導要領改訂において、無藤(2017)は、OECD(2015)が提唱した情動的な側面を持つ非認知能力とされる社会情動的スキル(図1)を「学びに向かう力」として学校教育において育成すべきという提言を行った。そして、文部科学省(2017a)は、今改訂において、コンピテンシーに相当する「資質・能力」という言葉を初めて正式に用いた上で、各教科において育成すべき資質・能力を「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」という3つの柱から再構成している。また、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うとともに、指導と評価の一体化を進めることで、これらの資質・能力を育成することを目指している。無藤(2017)は提言の中で、これまでの幼児や児童の関心・意欲・態度を「学びに向かう力、人間性等」という資質・能力に置き換えたことで、その評価について「このままの観点での評価は難しいとの判断から『感性、思いやりなど』は個人内評価で、『主体的に学習に取り組む態度』を評定を付ける観点とした」(無藤, 2017,p120-121)と語っている。「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、学習指導要領では「単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面での傾向を評価するということではなく、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」(文部科学省,2019,p.10)とされ、「粘り強い取組を行う中で自らの学習を調整しながら学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評

価します」(文部科学省,2019,p.11)とあり、以下のような姿が評価規準とされている。

〔粘り強さ〕

思いや願いの実現に向かおうとしていること。

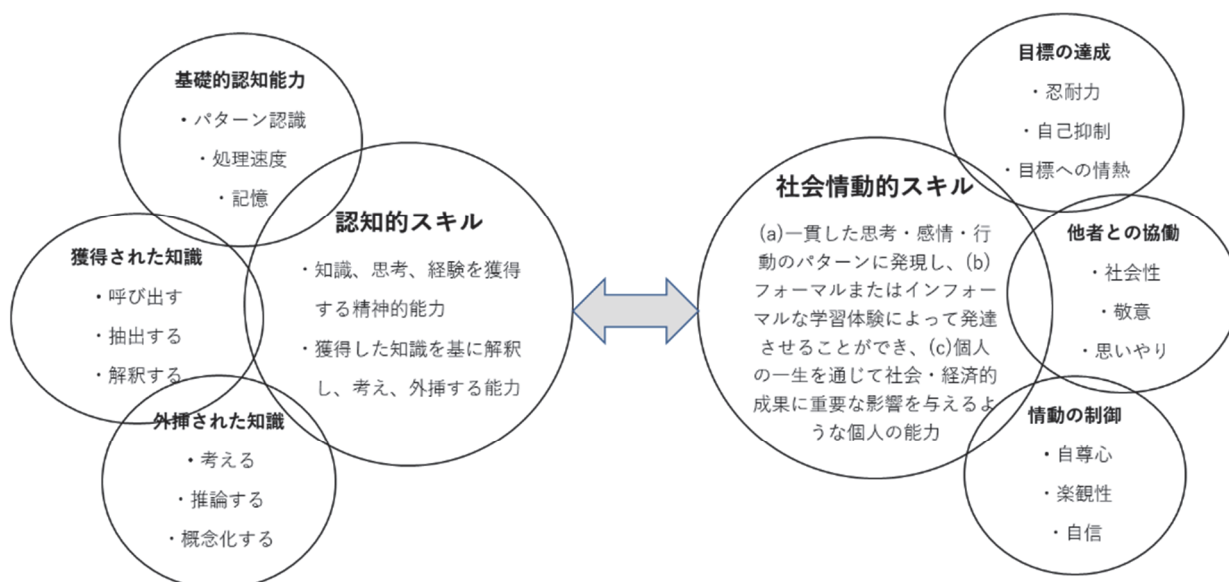
〔学習の調整〕

状況に応じて自ら働きかけようとしていること。

〔実現や自信〕

意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとすることを繰り返し、安定的に行おうとしていること。

では、このような主体的に学習に取り組む態度はどうやって評価したらよいか。これらの力はテストなどで数値化できない非認知能力にあたる。そして、OECDが提唱した情動的な側面を持つ非認知能力とされる社会情動的スキルに共通する能力である。ただし、主体的に学習に取り組む態度の定義は、社会情動的スキルの能力要素と共通するものの一致はしていない。本研究は、主体的に学習に取り組む態度の評価に関する『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料(文部科学省2020)が発行される前に行っているため、主体的に学習に取り組む態度を社会情動的スキルと捉え、入学期のスタートカリキュラムを作成実施する際に社会情動的スキルの能力要素を基に評価指標を作成し、その分析を試みた。したがって、主体的に学習に取り組む態度の評価について、以下の視点で先行して研究を行っている。その視点とは、図1に示されたOECD(2015)による、社会情動的スキルを「(a)一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b)学校教育またはインフォーマルな学習によって



【図1】 認知的スキルと社会情動的スキルのフレームワーク

出典：OECD(2015)

発達させることができ、(c)個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義している点である。また、本フレームワークは、教育的実践によって育成可能な個人の性質を扱う他の既存のフレームワークと大体において一貫している。特に、5つの基本的なパーソナリティ特性の側面(外向性、協調性、誠実性、情緒不安定性または神経症傾向、経験への開放性)を区別する「ビッグ・ファイブ」分類法を元にしてしている点である。

OECD(2018)は、社会情動的スキルの評価について、社会情動的スキルを直接観察することは不可能であると、それらは自己申告/観察者の報告、作業の成果、生徒の行動に関する行政の記録を用いて間接的に測定されるものの、バイアスやノイズが生じる恐れがある。しかし、測定は困難であるが信頼性をもって実施できるとしている。社会情動的スキルの評価方法として、主観的な申告を用いて個人のパーソナリティ特性の把握に利用できる測定手法は数多くあると述べている。

OECD(2018)によれば、中でも最も影響力の大きな手法は外向性・協調性・誠実性・情緒安定性・開放性などの人格要因を基に自身の性格特性を診断するビッグ・ファイブ尺度(John and Srivastava,1999)であり、主観的な測定を改善する一つの方法は、本人、教師、親、友人による評価を収集することである。ただ、Soto et al.(2011)は、10歳以上の自己申告は信頼性があり、妥当なものとなると述べている1)。

このような見解に関係する評価方法として、遠藤(2017)らの非認知能力を社会情緒的コンピテンスとした小学校4・5年児童への自記式質問調査2)や村上・畑山(2010)らの小学3・4・5・6年生への小学生用主要5因子性格検査3)などは存在するが、低学年を対象としたものはない。

SDQ調査4)という幼児期から小学校低学年児童を対象とした性格面、行動面を保護者や教師にアンケート調査するものはあるが、発達障害をスクリーニングするために行うものである。

本研究では、入学期に行う生活科を中心としたスタートカリキュラム5)を通して、入学した子どもたちが楽しく安心して学校に通い、主体的に学習に取り組めるようになってきているのかを知る手がかりとして、評価指標を作成し、教師と保護者に回答してもらい、その有効性の検証をし、評価の在り方への示唆としたい。

## 2 研究の方法

### 2-1 A小学校スタートカリキュラムの構築

スタートカリキュラムについては、学習指導要領において、「生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取組とすること。スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに、国語科、音楽科、図画工作科などの他教科等との関連についてもカリキュラム・マネジメントの視点から検討し、学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。」(文部科学省, 2017)とされている。したがって、カリキュラム・マネジメントとして学校独自にカリキュラムを作る必要があると考えた。

このことから、本実践において、愛知県K市A小学校へのアクションリサーチを行い、校長のカリキュラム・マネジメントの下、スタートカリキュラムスタートブック(文部科学省, 2016)や山口県の例(2014)を参考にし、学校全体で取り組むスタートカリキュラムを構築した6)。A小スタートカリキュラム(表1)は、「ゆったりタイム」を特色としている。「ゆったりタイム」とは、入学1週目から4週目までの1時間目の時間を、手遊び、リズム遊び、読み聞かせ、集団ゲームなどを学年またはクラスで行うものである。これは入学して間もない子どもたちにいきなり教科の授業を受けさせるのではなく、幼稚園でやっていた内容に浸る場を設けることで、小学校を楽しいものと感じさせ、早く学校生活に慣れさせることをねらいとしている。さらに、2週目には3日間、児童の出身保育所の園長を招いて、ゲームや手遊び等を行う。これは、小学校の教員に児童が幼稚園時代にどのような活動をしてきたか知ってもらうということもねらっている。「ゆっ

【表1】『A小スタートカリキュラム』(1週目)

★「安心を作る時間」⇒名称「A小ゆったりタイム」

4月の週	月	火	水	木	金
第1週	8日 3h	9日 3h 避難訓練=2h	10日 3h	11日 3h	12日 3h
8:25 チャーム	荷物片付け	荷物片付け	荷物片付け	荷物片付け	荷物片付け
8:40 放送	あいさつ 健康観察 めあての確認	あいさつ 健康観察 めあての確認	あいさつ 健康観察 めあての確認	あいさつ 健康観察 めあての確認	あいさつ 健康観察 めあての確認
8:55 放送	朝歌・先生話	朝歌・先生話	朝歌・先生話	朝歌・先生話	朝歌・先生話
「A小 ゆったり タイム」	◇手遊び 「落ちた落ちた」「お寺の和尚さん」 ◇リズム遊び 「みんなで誕生日」「鯉のぼり」「パレード」「おはながわらった」 ◇読み聞かせ 「ころちゃんはだんごむし」「せんべいじいさんのいちご」「あさえとちいさいもうと」「おたまじゃくしの101ちゃん」 ◇集団ゲーム 「椅子取りゲーム」「フルーツバスケット」「じゃんけん列車」				
9:40 ノーチャーム	<input type="checkbox"/> 回収物 ・平成の当り前の姿 ・自主的な生活 <国語>	<input type="checkbox"/> 学年下校グループ分け ・集団行動 ・集合、整列 <音楽>	<input type="checkbox"/> 身体測定・視力検査 ・着替えの仕方 <体育>	<input type="checkbox"/> 道具箱・サッカー ・身辺整理 ・整頓方法 <道徳>	<input type="checkbox"/> 聴力検査 ・健康、安全、命の大切さ <国語>

たりタイム」の活動は、生活科の学校探検と接続させる。また、「学校探検」と並行して「挨拶チャレンジ」を組み入れた。「挨拶チャレンジ」とは、休み時間等に教職員全員の写真と名前入りのビンゴカードを持って挨拶を行うというものであり、これは、児童が教職員の顔と名前を覚えることと教職員に児童の名前と顔を知ってもらうこと、そして、あいさつが元気にできる子を育てるというねらいである。

「ゆったりタイム」は山口県の「なかよしタイム」と同様1時間目に15分モジュールで3つの教科内容を取り入れたが、保育所の園長に実際来てもらうというのはA小独自であり、「挨拶チャレンジ」もA小ならではのやり方で行った。

### 2-2 評価指標の作成

A小スタートカリキュラムを通して、主体的に学習に取り組む態度を評価するために評価指標アンケート(表2)を作成した。アンケート項目を作成するにあたり、スタートカリキュラムを通して子どもの内面がどのように変化しているのかをビッグ・ファイブに基づいた主要5因子(①外向性、②協調性、③誠実性、④情緒不安定性、⑤開放性)で分析するため、村上・畑山(2010)

らの小学生用主要5因子性格検査の項目を参考にし、入学前のSDQ(Strengths Difficulties Questionnaire)調査の項目で発達障害に特定した聞き方をしているところは削除し、指導要録の生活態度面の評価も取り入れ作成した。本研究においては、入学期の子どもの性格を知るといよりもスタートカリキュラムによって学校を安心して楽しい場所と感じ、「明日も学校に来たい」と思え、主体的に学習に取り組めるようになっているかどうかを調査することが目的であるため行動面の特性を測る質問項目を優先的に援用した。あいさつは表面的な行動ではあるが、低学年の子どもの社会性や外向性を評価するうえで重要だと考えた。また、評価カテゴリーの④情緒不安定性に関してはマイナスの評価を避けることと数値化する時の逆転を防ぐため、評価指標では情緒安定性としている。評価指標のネーミングは筆者によるものである。全部で20項目に質問を絞った。具体的には、質問項目1から4番目は①外向性を見る内容、5番から8番は②協調性、9番から12番は③誠実性、13番から16番は④情緒安定性、17番から20番は⑤開放性、というように構成した。

【表2】主体的に学習に取り組む態度の評価指標(アンケート)

【アンケート項目】
1, 自分から進んであいさつをしている
2, 新しいことに進んでチャレンジできる
3, 自分から始めたことに集中して取り組める
4, 友達や周りの人に優しくできる
5, 誰とでも分け隔てなく接することができる
6, よいこと・悪いことの区別ができ、伝えることができる
7, 友達が困っているときは助けることができる
8, 人の意見に耳を傾け、素直に聞くことができる
9, 宿題や明日の用意など、すべきことは進んでできる
10, 一度始めたことは途中であきらめず、最後までやりきる
11, 約束したことはきちんと守る
12, よく考えてから行動できる
13, 学校に不安なく通っている
14, 自分のことが好きだ
15, 穏やかで、急に怒ったり、泣いたりしない
16, 気になることがあっても、すぐに気持ちを切り替えることができる
17, いろいろなことに興味を持って、知りたがったり、やりたがったりする
18, 空想したことを話したり、自分で浸ったりしている
19, 創造豊かな絵を描いたり、造形作品を作ったりする
20, 美しいものやすばらしい自然に感動することができる
これらの項目に
・当てはまる
・まあ当てはまる
・あまり当てはまらない
・当てはまらない
の4件法で回答してもらった。

このアンケートには担任と保護者それぞれに回答してもらった



た。生活科を行う1, 2年生の, 特に1年生の1学期間はひらがなを教え, 文字を書けるように指導する時期であり, 言葉はおろか文章で自分の思いや考えを表現する事は困難である。さらに心理発達段階において, 自己中心性が強い時期にあることから客観的に自分を分析し, 評価することも難しい。このような実態を踏まえ, 教師と保護者の2者に回答してもらい, 子どもの内面を理解するきっかけとなればと考えた。

なお, アンケートについて5件法で予備調査を行ったところ, あいまいな回答が見られたため, 評価の精度を上げるため4件法を用いた。“あてはまる”を4点, “まああてはまる”を3点, “あまりあてはまらない”を2点, “あてはまらない”を1点とした。アンケートは, 2019年7月に保護者と担任に2クラスの児童全員について行った。アンケート分析は統計ソフト SPSS ver.18 を用いた。

### 2-3 研究対象

評価対象児童は, K市A小学校1年生2クラスの児童68名である。評価者は1組と2組の担任2名と, 各クラスの保護者68名である。スタートカリキュラムの実施時期は2019年4月から7月にかけてである。評価指標による評価の実施は2019年7月である。

担任の教職経験は, 1組担任は8年目, 2組担任は13年目である。1年生担任経験については, 1組担任は2回目, 2組担任は6回目である。

### 2-4 倫理的配慮

担任・保護者へのアンケートに際して, 協力校の校長, 担任, 保護者に対し, 研究の目的や調査内容と方法, 個人情報の保護に関して書面を用いて説明した。合わせて, 調査への協力はいつでも中止できること, それによる不利益は一切生じないことを説明した。

## 3 結果

担任と保護者の評価の全体的傾向を分析するために, 各項目の平均値を折れ線で表示した(図2)。その結果, 1組と2組の保護者の平均値の推移はよく似ており, ともに高い項目は思いやり, 公平性, 安心感, 自己肯定感, 好奇心であった。担任間では, 平均値にずれが見られ, 担任と保護者についてもずれがみられた。そこで, これらの評価のずれについて分析し, ずれの原因について検討した。まず, 担任間のずれについて, 次に, 担任と保護者のずれについて, どの項目のずれが大きいのか分析した。

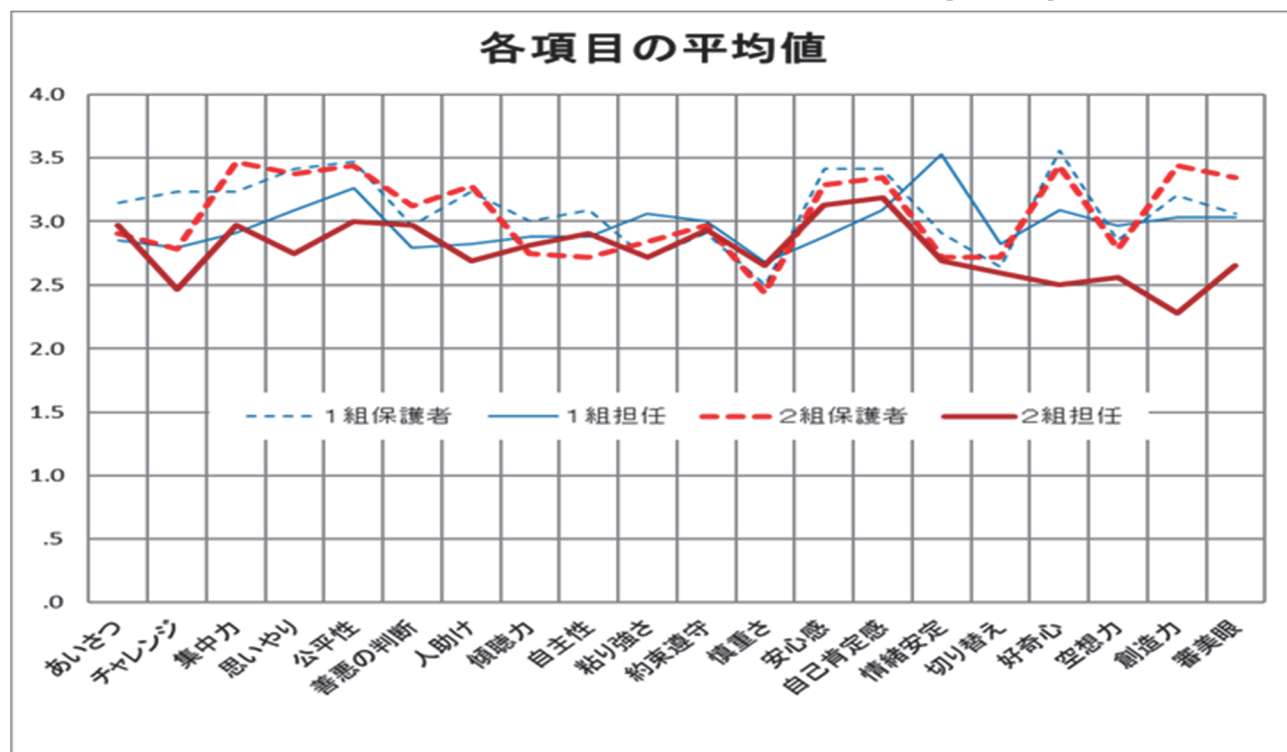
### 3-1 担任間の評価のずれの分析

1組と2組の担任による評価を項目ごとに比較するために対応のないt検定をした結果が表3(p.5)である。有意な差があると見られるのは, 情緒安定( $t(66)=4.52, p=.00$ ), 好奇心( $t(66)=4.49, p=.00$ ), 空想力( $t(66)=2.92, p=.00$ ), 創造力( $t(66)=5.50, p=.00$ ), 審美眼( $t(66)=3.36, p=.00$ )であり, チャレンジ( $t(66)=2.32, p=.02$ ), 思いやり( $t(66)=2.17, p=.03$ ), 粘り強さ( $t(66)=2.62, p=.01$ )にもやや見られる。これらの項目では, どれも1組担任の平均値が2組担任の平均値よりも高かった。それ以外の項目はほぼ差がない。

こうした項目のずれについて, 評価指標と照らして分析すると, 好奇心, 空想力, 想像力, 審美眼といったビッグ・ファイブの項目である開放性にずれが見られた。これらは, 生活科の活動である学校探検を通して評価される。学校探検における評価基準が明確になっていたか検討の余地がある。

### 3-2 担任と保護者の評価のずれの分析

保護者と担任の評価の平均値(図2)を見ると, 多くの項目で保護者の方が高く, 担任が低い結果であった。そこで, 項目ごとのクラス別の担任と保護者の評価の比較をするために対応のあるt検定をした結果が表4(p.5)・表5(p.6)である。



【図2】担任と保護者の項目ごとの平均値のグラフ

【表3】 1組と2組の担任の項目ごとのt検定の結果

項目	組	N	平均値	標準偏差	t	有意確率
あいさつ	1組	34	2.85	.66	-.76	.45
	2組	34	2.97	.63		
チャレンジ	1組	34	2.79	.59	2.32	.02 *
	2組	34	2.44	.66		
集中力	1組	34	2.91	.51	-.23	.82
	2組	34	2.94	.55		
思いやり	1組	34	3.09	.57	2.17	.03 *
	2組	34	2.76	.65		
公平性	1組	34	3.26	.67	1.45	.15
	2組	34	3.03	.67		
善悪の判断	1組	34	2.79	.64	-1.11	.27
	2組	34	2.97	.67		
人助け	1組	34	2.82	.67	.95	.35
	2組	34	2.65	.85		
傾聴力	1組	34	2.88	.64	.40	.69
	2組	34	2.82	.58		
自主性	1組	34	2.88	.54	.00	1.00
	2組	34	2.88	.73		
粘り強さ	1組	34	3.06	.65	2.62	.01 *
	2組	34	2.65	.65		
約束遵守	1組	34	3.00	.55	.40	.69
	2組	34	2.94	.65		
慎重さ	1組	34	2.68	.64	.18	.86
	2組	34	2.65	.69		
安心感	1組	34	2.88	.41	-1.71	.09
	2組	34	3.09	.57		
自己肯定感	1組	34	3.09	.29	-.95	.35
	2組	34	3.18	.46		
情緒安定	1組	34	3.53	.79	4.52	.00 **
	2組	34	2.68	.77		
切り替えの早さ	1組	34	2.82	.52	1.44	.15
	2組	34	2.62	.65		
好奇心	1組	34	3.09	.38	4.49	.00 **
	2組	34	2.47	.71		
空想力	1組	34	2.97	.39	2.92	.00 **
	2組	34	2.59	.66		
創造力	1組	34	3.03	.39	5.50	.00 **
	2組	34	2.29	.68		
審美眼	1組	34	3.03	.30	3.36	.00 **
	2組	34	2.68	.53		

\*p<.05 \*\*p<.01

1組については、表4のように、担任と保護者に有意な差が強く見られるのは、チャレンジ ( $t(33) = -3.65, p = .00$ ), 集中力 ( $t(33) = -2.76, p = .01$ ), 思いやり ( $t(33) = -2.96, p = .01$ ), 人助け ( $t(33) = -3.94, p = .00$ ), 粘り強さ ( $t(33) = 2.98, p = .01$ ), 安心感 ( $t(33) = -4.46, p = .00$ ), 情緒安定 ( $t(33) = 3.35, p = .00$ ), 好奇心 ( $t(33) = -4.87, p = .00$ )という8項目であった。やや有意差が見られるのはあいさつ ( $t(33) = -2.05, p = .05$ ), 自己肯定感 ( $t(33) = -2.59, p = .01$ )の2項目である。担任が保護者より有意に高いのは粘り強さと情緒安定でそれ以外は保護者がすべて高い。ずれている項目が全体の半数の10項目である。

2組についてみると、1組のずれの10項目よりは少なく、表5(p.6)のように強く有意差が見られるのは、思いやり ( $t(31) = -4.06, p = .00$ ), 公平性 ( $t(31) = -2.82, p = .01$ ), 人助け ( $t(31) =$

【表4】 1組担任と保護者のt検定の結果

1組	N	平均値	標準偏差	t値	有意確率
ペア 1 あいさつ - 親あいさつ	34	-.29	.84	-2.05	.05 *
ペア 2 チャレンジ - 親チャレンジ	34	-.44	.70	-3.65	.00 **
ペア 3 集中力 - 親集中力	34	-.32	.68	-2.76	.01 **
ペア 4 思いやり - 親思いやり	34	-.32	.64	-2.96	.01 **
ペア 5 公平性 - 親公平性	34	-.21	.81	-1.49	.15
ペア 6 善悪の判断 - 親善悪の判断	34	-.18	.83	-1.23	.23
ペア 7 人助け - 親人助け	34	-.41	.61	-3.94	.00 **
ペア 8 傾聴力 - 親傾聴力	34	-.12	.77	-.89	.38
ペア 9 自主性 - 親自主性	34	-.21	.84	-1.42	.16
ペア 10 粘り強さ - 親粘り強さ	34	.35	.69	2.98	.01 **
ペア 11 約束遵守 - 親約束遵守	34	.09	.71	.72	.48
ペア 12 慎重さ - 親慎重さ	34	.18	.67	1.53	.14
ペア 13 安心感 - 親安心感	34	-.53	.66	-4.66	.00 **
ペア 14 自己肯定感 - 親自己肯定感	34	-.32	.73	-2.59	.01 *
ペア 15 情緒安定 - 親情緒安定	34	.62	1.07	3.35	.00 **
ペア 16 切り替えの早さ - 親切り替え	34	.18	.90	1.14	.26
ペア 17 好奇心 - 親好奇心	34	-.47	.56	-4.87	.00 **
ペア 18 空想力 - 親空想力	34	.12	.88	.78	.44
ペア 19 創造力 - 親創造力	34	-.18	.76	-1.36	.18
ペア 20 審美眼 - 親審美眼	34	-.03	.83	-.21	.84

\*p<.05 \*\*p<.01

-3.84,  $p = .00$ ), 好奇心 ( $t(31) = -5.80, p = .00$ ), 創造力 ( $t(31) = -6.62, p = .00$ ), 審美眼 ( $t(31) = -4.98, p = .00$ )の6項目であった。全てにおいて担任より保護者が高い結果となった。

そこで、表6(p.6)のように項目ごとに担任間、担任と保護者間の有意な差のあるずれをまとめてみた。両クラスの担任間、担任と保護者間全てにずれが見られるのは思いやり、好奇心であった。子どもを見る場面や見ている時間の長さが大きく関係する項目である。担任間で特にずれが大きいのは、情緒安定、好奇心、空想力、想像力、審美眼である。ビッグ・ファイブで開放性となる項目でずれが大きいことからスタートカリキュラムの学校探検における表現活動の評価の視点に違いがあると推察される。

【表5】2組担任と保護者のt検定の結果

2組	N	平均値	標準偏差	t値	有意確率
ペア1 あいさつ - 親あいさつ	31	.06	1.00	.36	.72
ペア2 チャレンジ - 親チャレンジ	32	-.31	1.00	-1.77	.09
ペア3 集中力 - 親集中力	32	.19	.86	1.23	.23
ペア4 思いやり - 親思いやり	32	-.63	.87	-4.06	.00 **
ペア5 公平性 - 親公平性	32	-.44	.88	-2.82	.01 **
ペア6 善悪の判断 - 親善悪の判断	32	-.16	.81	-1.09	.28
ペア7 人助け - 親人助け	32	-.59	.87	-3.84	.00 **
ペア8 傾聴力 - 親傾聴力	32	.06	.88	.40	.69
ペア9 自主性 - 親自主性	32	.19	1.03	1.03	.31
ペア10 粘り強さ - 親粘り強さ	32	-.13	.83	-.85	.40
ペア11 約束遵守 - 親約束遵守	32	-.03	1.00	-.18	.86
ペア12 慎重さ - 親慎重さ	32	.22	.91	1.37	.18
ペア13 安心感 - 親安心感	31	-.16	.93	-.96	.34
ペア14 自己肯定感 - 親自己肯定感	32	-.16	.57	-1.54	.13
ペア15 情緒安定 - 親情緒安定	32	-.03	1.28	-.14	.89
ペア16 切り替えの早さ - 親切り替え	32	-.13	.98	-.72	.47
ペア17 好奇心 - 親好奇心	32	-.94	.91	-5.80	.00 **
ペア18 空想力 - 親空想力	32	-.22	1.16	-1.07	.29
ペア19 創造力 - 親創造力	32	-1.16	.99	-6.62	.00 **
ペア20 審美眼 - 親審美眼	32	-.69	.78	-4.98	.00 **

\*p<.05 \*\*p<.01

3-3 担任毎の評価項目の相関分析

担任によって評価の視点が違うため、クラス単位で項目ごとの相関関係をピアソンの相関分析により見ていくことにした。

各クラスの担任が評価した項目間の相関係数が表7(1組,p.7), 表8(2組,p.8)のように表れた。この表だけではわかりにくい項目ごとの関連性の強さを線の太さで表し、やや強い関連を太い線( $r>0.4$ )で弱い関連( $0.4>r>0.2$ )を細線で表したものが図3(1組,p.7)・図4(2組,p.8)である。

1組担任の項目ごとの関連には偏りが見られる。あいさつから慎重さまでと切り替えの早さは他項目との関連が見られるが、安心感、自己肯定感、情緒安定、好奇心、空想力、創造力、審美眼は関連があまり見られない。中には負の相関がみられるものも含まれている。

【表6】担任間と担任と保護者間のずれ

項目	1組2組の担任間のずれ	1組担任と保護者のずれ	2組担任と保護者のずれ
あいさつ		○	
チャレンジ	○	◎	
集中力		◎	
思いやり	○	◎	◎
公平性			◎
善悪の判断			
人助け		◎	◎
傾聴力			
自主性			
粘り強さ	○	◎	
約束遵守			
慎重さ			
安心感		◎	
自己肯定感		○	
情緒安定	◎	◎	
切り替えの早さ			
好奇心	◎	◎	◎
空想力	◎		
創造力	◎		◎
審美眼	◎		◎

◎⇒\*\*p<.01 ○⇒\*p<.05

1組担任の場合、切り替えの早さが他の項目との関連が最も多く、次に多いのはあいさつ、情緒安定であった。これらの項目が高い子は他の項目も高く評価するというのであろう。つまり、切り替えの早い子は公平性、善悪の判断、人助け、自主性、粘り強さ、約束遵守、慎重さも高いと判断する傾向があり、あいさつができる子は思いやり、公平性、善悪の判断、人助け、好奇心なども高いと判断している。さらに情緒安定と安心感は強い関連があり、チャレンジ、傾聴力、粘り強さもやや関連があると判断していることが分かる。しかし、好奇心、空想力、想像力、審美眼などはそれ同士の関連は認められるものの他との関連はあまりないと考えていることが分かる。ただ、自己肯定感と切り替えの早さ、公平性にはやや強い負の相関が、思いやり、善悪の判断とも弱い負の相関が見られるのは気にかかる点である。自己肯定感の質問内容が「自分が好き」というものだったため、自己中心的な子という捉えになっていたことが推察される。

一方、2組担任は項目ごとの関連が非常に密に表れており、全体的に関連させている。特にあいさつは自主性、慎重さ、空想力、創造力以外の全てと関連をもたせており、あいさつができる子はほぼ全てができる完璧な子と見ていたりする可能性がある。またその逆も言えるのである。さらに見ると、創造力と集中力、思いやり、善悪の判断、自主性、約束遵守、慎重さ、情緒安定などとの関連が強くており、通常関連があまりないと見られるもの同士にも相関関係が強くていたりするのである。

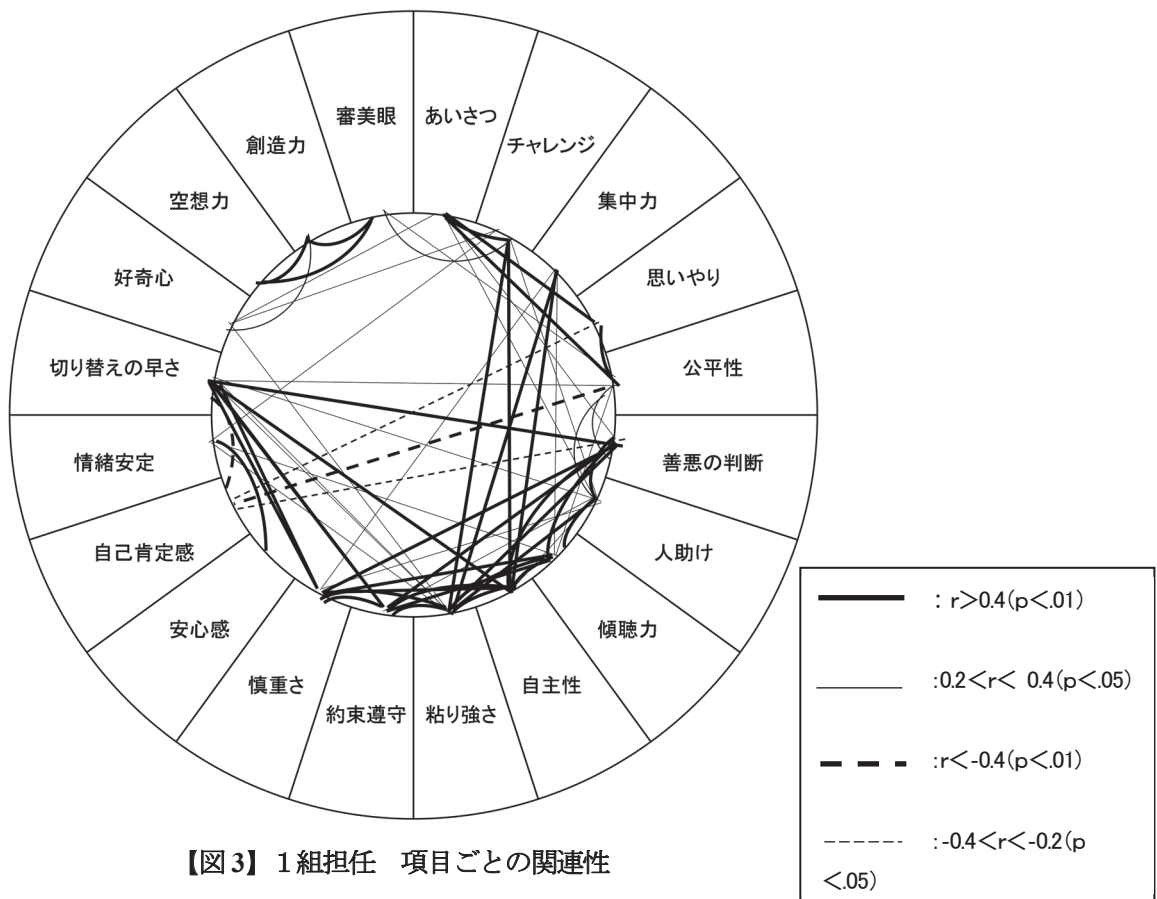
以上の分析から、関連が強い項目は同じカテゴリーに入れることが考えられるが、担任によってその項目にも違いがあるため、因子分析の結果も考慮することとする。

【表7】1組担任の項目毎の相関係数

1組担任	あいさつ	チャレンジ	集中力	思いやり	公平性	善悪の判断	人助け	傾聴力	自主性	粘り強さ	約束遵守	慎重さ	安心感	自己肯定感	情緒安定	切り替えの早さ	好奇心	空想力	創造力	審美眼	
あいさつ	1	.54 **		.44 **	.51 **	.36 *	.35 *										.42 *				
チャレンジ		1			.53 **		.36 *		.49 **	.51 **	.37 *				.37 *		.35 *			.38 *	
集中力			1					.43 *	.73 **	.56 **		.37 *									
思いやり				1	.66 **	.55 **	.52 **	.44 **			.39 *			-.42 *		.56 **					
公平性					1	.42 *	.38 *	.43 *						-.44 **		.40 *				.42 *	
善悪の判断						1	.55 **	.60 **	.46 **	.47 **	.69 **	.57 **		-.39 *		.71 **					
人助け							1	.51 **	.36 *	.51 **	.41 *	.36 *				.34 *					
傾聴力								1	.49 **	.53 **	.60 **	.57 **			.37 *	.57 **					
自主性									1	.72 **	.61 **	.50 **				.47 **					
粘り強さ										1	.59 **	.49 **			.35 *	.39 *	.35 *				
約束遵守											1	.60 **				.74 **					
慎重さ												1				.55 **					
安心感													1		.48 **						
自己肯定感														1		-.50 **					
情緒安定															1						
切り替えの早さ																1					
好奇心																	1		.39 *		
空想力																		1	.61 **	.53 **	
創造力																				1	.51 **
審美眼																					1

N=34

\*p<.05 \*\*p<.01

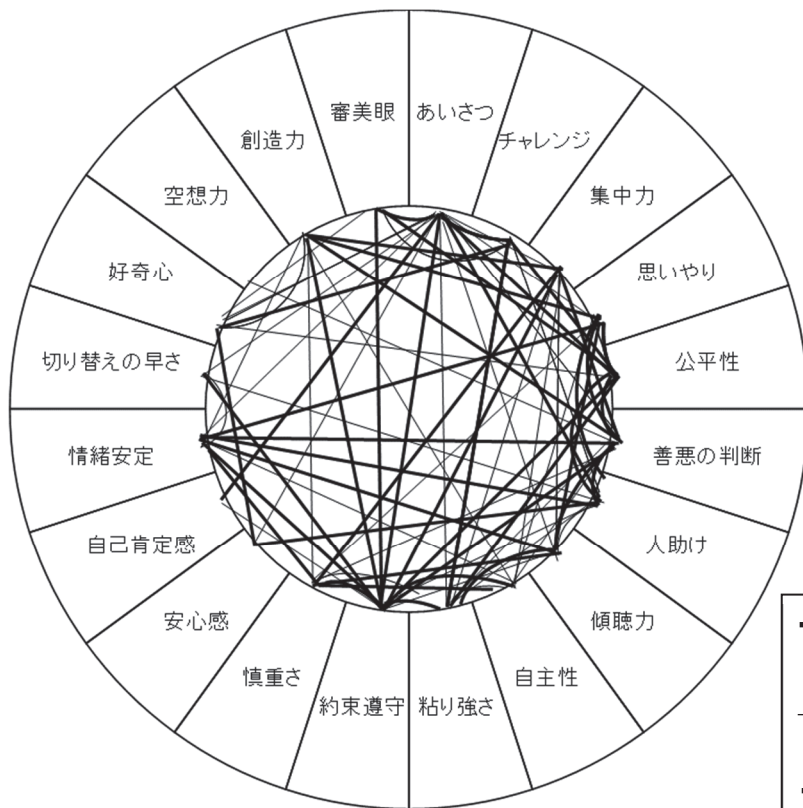


【表8】2組担任の項目毎の相関係数

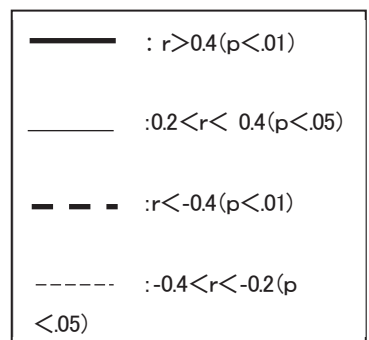
2組担任	あいさつ	チャレンジ	集中力	思いやり	公平性	善悪の判断	人助け	傾聴力	自主性	粘り強さ	約束遵守	慎重さ	安心感	自己肯定感	情緒安定	切り替えの早さ	好奇心	空想力	創造力	審美眼
あいさつ	1	.47**	.35*	.35*	.50**	.36*	.55**	.40*		.42*	.44**		.35*	.44**	.36*	.34*	.37*			.51**
チャレンジ		1			.45**		.34*			.45**							.71**			.42*
集中力			1			.49**		.35*	.36*	.37*	.50**	.50**								.54**
思いやり				1	.57**	.67**	.50**	.45**	.39*		.54**	.35*			.69**					.50**
公平性					1	.47**	.50**			.44**	.49**						.42*			.53**
善悪の判断						1	.62**	.53**	.36*	.39*	.55**	.43*			.68**			.38*	.49**	
人助け							1	.43*		.43*	.35*		.44**	.52**	.41*					
傾聴力								1		.48**	.38*	.45**		.55**						
自主性									1	.42*	.63**	.70**		.36*					.38*	
粘り強さ										1	.60**	.39*								
約束遵守											1	.63**		.34*	.57**	.45**			.52**	.47**
慎重さ												1		.46**					.36*	
安心感													1				.65**			
自己肯定感														1						
情緒安定															1	.41*			.36*	
切り替えの早さ																1				
好奇心																	1			.42*
空想力																		1		
創造力																			1	
審美眼																				1

N=34

\*p<.05 \*\*p<.01



【図4】2組担任 項目ごとの関連性





### 3-4 評価結果の因子分析

今回作成した評価指標による評価結果の有効回答(1組担任と保護者によるクラス児童全員への評価 n=68, 2組担任と保護者によるクラス全員への評価 n=67)を基に20項目について主因子法に基づく因子分析を行った。分析の結果、固有値の値(第1因子から第6因子までで、5.62, 2.53, 1.57, 1.20, 1.14, 0.97)から判断し、4因子を採用した。これらの因子に対し、最小二乗法、プロマックス回転で因子分析を行った。20項目全ての因子負荷量は0.4以上の負荷量を示し、かつ2つの因子にまたがって0.4以上の値を示さなかった。(表9)

第1因子には、慎重さ、粘り強さ、約束遵守、自主性、切り替えの早さ、傾聴力、情緒安定という項目に高い負荷量が付与されたことにより、「自己調整力」と命名した。第2因子は、思いやり、公平性、人助け、善悪の判断といった項目が入っていたため「社会性」と命名した。第3因子は、創造力、空想力、審美眼といった項目が入っていたため「創造性」と命名した。第4因子は、安心感、好奇心、自己肯定感、チャレンジ、あいさつといった項目が入ってきたため「外向性」と命名した。第5因子は集中力のみとなったため命名しなかった。クロンバックのα係数は第1因子で0.802,第2因子で0.782,第3因子で0.710,第4因子で0.678となった。

信頼性係数を見ると、第4因子あたりからは因子間にそこまでの共通性があるとは言え切れず、独立因子に近いと言える。第5因子の集中力についてもしかりである。

ここから言えることは筆者がビッグ・ファイブを基に作成した5つのカテゴリーの内、誠実性は第2因子の項目と、開放性は第3因子の項目とほぼ一致したということである。完全な一致ではないのは評価指標作成者と評価者の評価の視点の違いによるものと考えられる。

### 4 考察と展望

本稿は本研究の1年次として、A小学校とスタートカリキュラムの共同開発をし、主体的に学習に取り組む態度に焦点を当てた評価指標と評価場面を設定し、1年生2クラスの担任と保護者を抽出し、評価を試みた結果以下のような点が明らかになった。

1点目。クラス間の保護者の評価の傾向にそれほど大きなずれはなかったものの担任間や担任と保護者の評価にはかなりのずれが生じていた。しかもそれは有意であった。相対的には1組、2組とも担任よりも保護者の評価が有意に高い。また、2組担任よりも1組担任の方が評価の平均は高い。(図2, 表3~表6)

保護者が共通して数値が高い項目として集中力、思いやり、公平性、安心感、自己肯定感、好奇心が挙げられる。これらの項目はスタートカリキュラムのねらいでもあることから、学校としても保護者に高く評価してもらえると嬉しい項目である。しかし、スタートカリキュラムを実践していない学校との比較をしていないためスタートカリキュラムの効果とまでは言い切れない。

担任と保護者とのずれに関しては、同じ子どもに対してでも担任と保護者では見ている場面も時間の長さも違うことから評価の違いはやむを得ないことであるが、ずれている項目こそ担

【表9】 ビッグファイブ尺度の因子分析結果 (n=135)

項目	1	2	3	4	5
<b>第1因子 自己調整力</b> α=0.802					
慎重さ	.761	-.101	.099	-.252	.160
粘り強さ	.631	-.165	-.001	.081	.428
約束遵守	.607	.172	-.099	.010	.068
自主性	.591	-.166	-.089	.284	.052
切り替えの早さ	.542	.138	.120	.016	-.212
傾聴力	.526	.216	-.043	-.056	.122
情緒安定	.461	-.028	.208	.143	-.201
<b>第2因子 社会性</b> α=0.782					
思いやり	-.003	.878	-.035	-.160	.068
公平性	-.098	.632	.056	.109	-.020
人助け	.066	.603	.013	.240	-.032
善悪の判断	.361	.488	-.085	-.082	.069
<b>第3因子 創造性</b> α=0.710					
創造力	-.083	.054	.850	-.204	.165
空想力	.170	-.092	.710	.002	-.314
審美眼	.055	-.021	.684	-.114	.066
<b>第4因子 外向性</b> α=0.678					
安心感	.004	-.043	-.269	.744	.037
好奇心	-.274	.083	.393	.399	.313
自己肯定感	.018	.060	.122	.376	-.087
チャレンジ	.191	.075	.218	.334	.163
あいさつ	.109	.272	-.023	.284	-.045
<b>第5因子</b>					
集中力	.150	.069	.023	.010	.553
<b>因子相関行列</b>					
1	1				
2	.424	1			
3	.097	.370	1		
4	.237	.514	.540	1	
5	.186	.396	.283	.394	1

任と保護者の評価が互いに不十分な点と捉え、双方が互いの評価を意識すべき項目と考える。

2点目。保護者の数値はクラスが違ってもほぼ同じように推移しているのに対して各担任が単独で他とは大きくずれる項目に着目し、そのずれの内容と原因を分析した。まず、ずれが大きかった項目は情緒安定と開放性(好奇心、空想力、創造力、審美眼)の4項目である。情緒安定は1組担任が他の3者よりも非常に高く、開放性については2組担任が他の3者よりも非常に低い結果である。これは明らかにその担任のその項目の捉えや評価基準が他と違うと言える。各担任が項目ごとにどれくらい捉えが異なるのかを見るために、図3、図4のような関連図を開発し、視覚的に分析した。その結果、1組担任は項目ごとの関連にかなり偏りがあることが分かった。しかも、自己肯定感是他項目と負の相関関係になってしまっていた。一方、2組担任は全体的に関連をもたせていた。しかし、これはある項目が高いと他の項目も全て高くなるという傾向を表しており、逆も考えられる。このように、担任間には項目毎や項目間の捉えにかなりばらつきがあることが示された。

これらは担任の経験年数や教員としての価値観、指導内容の違い、子どもを見る視点や角度の違い、教員としての資質・能力など様々な要因がかかわりあっていると考えられる。また、クラスが違えば子どもの資質・能力も当然違ってくるわけであるから、クラス間のずれはやむを得ない。ただ、このような結果だからこそ担任と保護者双方から評価することや同じカリキュラム

ならばクラス間の評価にずれが出ないようにすることがこの評価指標の重要な役割であると考えている。

と同時に評価指標としての分かりやすさ、評価基準に問題があったことも否めない。また、因子分析の結果からはこちらが当てはめた5因子の項目と一致した因子も2つあったが、他は異なる結果となった。この点は検討の余地がある。

このように主体的に学習に取り組む態度の評価指標を開発して見えてきたことは担任と保護者はそれぞれの評価基準が違うからこそ、子どもをあらゆる角度から総合的にかつ公平に評価するためにも同一の評価指標で双方から評価してもらうことは重要である。特に、本研究で扱った入学期の子どもたちというのは、自己評価や自己表現が難しく、テストや表現物で評価できないからこそ、このような評価指標は必要であると考えている。現場では、しばしばこのような時期の子どもは評価が難しいからと、評価することを諦めたり、全員同じ評価にしたりすることが見受けられる。しかし、入学期の子どもたちは学校生活へのスタートを切ったばかりで、不安を抱えており、その内面をこそ教師や保護者は知るべきである。今回の研究が子ども一人一人を見つめるきっかけとなり、その後の指導や評価方法の示唆となれば幸いである。

今後の課題として、評価のばらつきやずれが生じやすい項目の評価基準を明確にし、評価指標を精緻化すること、スタートカリキュラムの活動を見直すと同時にどの場面で評価するかは担任同士や担任と保護者間の共通理解を図ることに取り組み、評価指標の改善を試みたい。

さらに、開発したスタートカリキュラムや評価指標の汎用性を確かめることと統計解析の精度を高めるために他校での実践も試みていきたいと考える。

#### 【付記】

本研究は、JSPS 科学研究費助成事業基盤研究(C)19K02704 (研究代表者：中野真志)の助成を受けたものである。

#### 【註】

1) OECD(2018, p.57)の報告の中で引用されている英語文献は以下のようなものである。

- John, O.P. and S. Srivastava (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. in L.A. Pervin and O.P. John(eds), *Handbook of Personality: Theory and Research*, (2<sup>nd</sup> edition), Guilford Press, New York, NY, pp.102-139.
- Soto, C.J. et al. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.100, No.2, pp.330-348

2) 遠藤らは非認知的能力を社会情緒的コンピテンスとして「自分と他者・集団との関係に関する社会的適応」及び「心身の健康・成長」につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質」と定義し、乳児期から青年期を3つに区分し各年齢期で社会情緒的コンピテンスの発達と行使の実態、家庭や学校といった環境要因との関連についての実態を調査した実証研究。小学生に関しては2015年から2016年に

かけて関東圏のある自治体に属する15校の4・5年生、その保護者、担任、学校責任者への質問紙調査。

3) 小学生用5因子性格検査 (Five Factor Personality Inventory for Children:FFPC, 曾我, 1999) を基に小学生用 Big Five の暫定版 80項目を作成し、富山県内の小学3・4・5・6年計905名と担任教師29名に質問紙による調査を行ったもの。担任教師と児童の自己評価の相関を分析している。

4) SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) とは発達障害のスクリーニング法としてイギリスを中心としたヨーロッパで使用されているもの。4歳から16歳の質問紙で11歳未満は保護者、教師・保育者が評定する。イギリス等では就学前の発達障害診断で使用されており、日本語版を無償でダウンロードすることができる。質問紙は25項目からなっており、向社会性・多動性・情緒面・行爲面・仲間関係などの因子に分類される。

5) スタートカリキュラムとは、新入児童の入学後約1か月間において、児童が幼児期に体験してきた遊び的要素とこれからの小学校生活の中心をなす教科学習の要素の両方を組み合わせた、合科的・関連的な学習プログラムのことである。とりわけ、入学当初の生活科を中核とした合科的な指導は、児童に「明日も学校に来たい」という意欲を掻き立て、幼児教育から小学校教育への円滑な接続をもたらす、新入児童の小学校へのスムーズな「適応」を促してくれることを期待するものである。

6) 本研究でアクションリサーチを行ったA小学校でのスタートカリキュラムの開発と実践についての関連論文として「スタートカリキュラムの効果の検証—AIテキストマイニング分析を通して—」(神谷, 2019 愛知教育大学生生活科教育講座 第16号 pp.11-20)がある。上記論文においては、2019年3月から7月にかけてA小学校に入学したH幼稚園出身の児童6名とY保育所出身の児童9名の計15名に入学前と入学後毎週1回ずつ計6回インタビューを行い、その質的データをAIテキストマイニングによって分析したものである。

#### 【引用文献】

- 今中博章, 井澤幸洋, 井上洋平, 高橋 実 (2016) 「就学前後のSDQ得点に基づく子どもの行動傾向変化の類型化」 福山市立大学教育学部研究紀要 vol.4 pp.1-10
- 文部科学省(2016) 『スタートカリキュラムスタートブック』
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説生活編』
- 文部科学省 (2019) 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)の概要」
- 無藤隆 (2017) 『学習指導要領改訂のキーワード』 明治図書
- 村上宜寛, 畑山奈津子 (2010) 「小学生用主要5因子性格検査の作成」 行動計量学 第37巻 第1号 pp.93-104
- OECD(経済協力開発機構), ベネッセ教育総合研究所邦訳(2015) 「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」 OECD ワーキングペーパー
- OECD(経済協力開発機構), ベネッセ教育総合研究所邦訳 (2018) 『社会情動的スキル 学びに向かう力』 明石書店
- 山口県教育庁義務教育課 (2014) 『スタートカリキュラム実践事例集』
- 【連絡先 神谷 裕子 E-mail hidena0508@yahoo.co.jp】

# **Development of an Evaluation Index for an Independent Attitude toward Learning in Living Environment Studies ; —Through the Practice of a “Start Curriculum”—**

Hiroko Kamiya

Graduate School Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,  
Aichi University of Education & Shizuoka University

## **Abstract**

As a result of the revision of the Courses of Study in 2017, the “qualities and abilities” that should be cultivated in each subject were reconstructed from the following three pillars: “knowledge and skills,” “thinking capacity, decisiveness, and expressiveness,” and the “motivation to learn and humanity.” The need to improve lessons to cultivate these qualities and abilities, and also promote the integration of instruction and evaluation was highlighted. In particular, the evaluation of the qualities and abilities of “motivation to learn and humanity” was judged to be difficult from this perspective; hence, “sensitivity, compassion, etc.” was evaluated on an individual basis, and “independent attitude toward learning” was used as the perspective for evaluation. However, regarding an “independent attitude toward learning,” it is difficult to evaluate children when they start school, because these are non-cognitive abilities that cannot be quantified by tests and it is difficult to objectively self-evaluate or express themselves in writing, and thus, there is a problem with the evaluation method. In this study, therefore, we approached the task from a different perspective, replacing the notion of “independent attitude” with the notion of “social and emotional skills” advocated by the OECD and adopting the “Big Five” taxonomy for evaluation, in order to develop an evaluation index for an independent attitude toward learning among children starting school through a “Start Curriculum” centered on living environment studies. We asked teachers and parents to evaluate children’s attitude toward learning using our evaluation index, and verified the effectiveness of the index based on the results of their evaluation.

## **Keywords**

independent attitude toward learning, social and emotional skills, evaluation index, Start Curriculum, living environment studies