

教師の指導性を支援する「情意的領域の評価カテゴリー」の活用

—総合的な学習の時間—

長瀬 善雄

要旨

総合的な学習の時間の単元に、「教育目標のタキソノミー」にもとづく「情意的領域の評価カテゴリー」の具体的な内容を位置付けることによって、学習者の意欲を促進する糸口になり得る。同時に、学習者自身の物事の本質を探って見極めようとする知的な営みを支援することにもつながる。また、教師が個々の学習者のテーマ設定や学習の方向性、学習の深まりなどを「情意的領域の評価カテゴリー」を拠り所として支援することで、学習者の課題解決への意欲を高める学習が期待できる。

キーワード：総合的な学習の時間、情意的領域、教育目標のタキソノミー、探究的な学習

1 総合的な学習の時間の課題

(1) 学習指導要領に示された課題

総合的な学習の時間の土台には、大正自由主義教育の中にその多くを見ることができる。木下竹次によって提唱され奈良女子高等師範学校附属小学校で実践された「合科学習」、長野県師範学校附属小学校の研究学校における淀川茂重らによる実践、明石女子師範附属小学校での及川平治の「分団式動的教育法」などがその代表である。こうした「総合学習」では、各教科の枠を離れ、学習者自身の関心と意欲を大切にしながら、自由に課題を追究・探究していくという活動が展開された。

平成14年度より、総合的な学習の時間が全国の小学校、中学校で全面実施された。それ以降、総合的な学習の時間の成果は、一部で見られてきたものの、実施に当たったの難しさも指摘された¹⁾。

- ①各学校において、目標や内容を明確に設定していない。
- ②必要な力が学習者に身に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない。
- ③教科との関連に十分配慮していない適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていない。
- ④小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取り組みの重複が見られたり、総合的な学習の時間に補充学習のような特定の教科の知識・技能の習得を図る学習が行われたり、運動会の準備の時間にあてたりする。

など、改善すべき課題が少なくない状況にあった。

そこで、平成15年12月に、学習指導要領の一部を改正した。具体的には、各教科や道徳、特別活動で身に付けた知識や技能等を関連付け、学習や生活に生かし総合的に働くようにすること、各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともに、この時間の全体計画を作成する必要があること、教師が適切な指導を行うとともに学校内外の教育資源の積極的な活用などを工夫する必要があることなどについて学習指導要領に明確に位置付けたのである。

平成20年の学習指導要領の改訂においては、各学校で学習者の思考力・判断力・表現力等を確実に高めるために、各教科の指導の中で基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識・技能を活用

する学習活動を充実させることを重視する必要があることを指摘した。各教科において、このような取り組みがあつてこそ、総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動が充実すると同時に、各教科の知識・技能の確実な定着に結び付くとした。

(2) 実践事例から浮かび上がった課題

筆者は、平成4年4月から平成18年3月まで、神戸大学発達科学部附属住吉小学校で総合的な学習の時間の実践を積み重ねてきた。また、平成18年度に兵庫県西宮市立北六甲台小学校、また、平成19年度に兵庫県西宮市立東山台小学校において総合的な学習の時間の授業づくりにかかわってきた。その中で、浮かび上がってきた問題点を以下のように認識している。

総合的な学習の時間の授業を実践したり、授業を参観したりする中で、結果的に活動で終わっていると感ずることが多くあった。例えば、福祉という領域から活動を生み出し、単元を構想した事例である。そこでは、教師は学習者の興味・関心を最大限に大切にしたいと考え、学習者の調べたいことや興味のある内容から学習をスタートさせた。個々に「車椅子を利用する人のこと」、「点字ブロックのこと」、「手話のこと」、「バリアフリーの町づくり」などのテーマを設定して学習がスタートしていくのである。ここでの学習は、個々の興味や関心が最大限保障されているので、学習者は自分なりに情報を収集したり、取材活動をしたりしながら学習がすすんでいく。単元の終末では個々、あるいはグループごとに調べたことを発表し、それに対する質問が行われ、学習が終了していくというものであった。

このような学習のすすめ方は、一概に否定されるべきものではないが、本当にこれでよいのだろうか。というのは、このような学習のスタイルでは「福祉」という内容に迫るために個々にテーマを設定し、それについて追究していくという「たて糸」は、明確になっているが、自分がそこから学んだことや疑問に感じたこと、自分の気がかりなことなどを共有する「よこ糸」を紡ぐことが難しい。学習者の追究しているテーマが多岐にわたっているため、その内容について共通した事柄についての話し合いが組織できないのである。現に、報告会や交流などを試みるも、「福祉」という領域のなかで個々に追究してきた内容を報告するだけで、一人ひとりをつなぐ

「よこ糸」が見えない。そのため、お互いの考えが絡んでいかなないのである。学習者に「よこ糸」が見えないために起こる現象ともいえよう。

2 学習者本来の学びの力を培う学習

総合的な学習の時間が現実社会の諸問題を考え、社会の在り方や自己の生き方を考える学習と位置づけた場合、その学習が「学習への主体的な参加と社会への積極的な参加を求める学習活動」であることを考える時、その理論的背景が、デューイによる進歩主義教育運動にあることは想像に難くない。デューイは経験を世界や他者との相互作用とし、教育を「経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再構成させることである」と定義した。すなわち、知識は外から与えられるものではなく、すでに確立された知識の体系が生活と結びついた問題を解決する過程（連続的な経験・活動）において再構成されるものであると捉えている。

(1) 「構成主義」知識観

総合的な学習の時間のもつ哲学的な考え方の背景には、「構成主義 (constructionism)」があると考えられている²⁾。知識は一人ひとりの人間が、自ら構成していくものであるという考え方である。知識は人から与えられるものではなく、すでにもっていた知識を再構成して新しい知識につくり変えていくという考え方である。それぞれの学習者は、ある事柄を学習する以前に、一定の知識なり考え方なりをもっているはずである。学習はそうしたすでにある知識、考えを新しい材料を得ることにより再構成し、よりレベルの高い知識や考えと導かれるものであると考えられている。

このように自らの知識や考えを再構成するためには、あくまでも自ら考え直し、すでに自己のもっている知識や考えとどのように異なり、より一貫した調和のとれた知識へと運び込むかが重要である。自己のすでにもっている知識や考えと新しく再構成できる知識や考えとの両者を結びつけながら、どのように適切な資料や情報を獲得していくかが大切にされなければならない³⁾。

また、ヴィゴツキーは、一人ひとりの人間が自ら知識を再構成していくプロセスにかかわる人々の重要性を指摘した。換言すれば、誰に学ぶか、誰に相談するかによって知識の再構成の仕方に違いができるということ、誰と一緒に学習するかによって知識の構成の仕方が違ってくるといことである。グループ学習をする際に、そのグループを構成するメンバーの中に優れたリーダーシップを発揮する人物がいると、学習は大いに促進される。このように学習環境、学習を取り巻く人間関係の重要性を示したのである。学習の過程を一人ひとりの人間が知識を構成していくプロセスと考えることにより、知識は与えられるものと考えてきた従来の在り方は否定され、知識は一人ひとりの人間が自ら獲得していく、奪い取っていくプロセスと考えるべきとしたのである。こうした構成主義の知識観は、学習過程において学習者と教師間、また、学習者相互の対話によって気づきや変容を図っていくという学習の理論的根拠といえる。

(2) 可逆性を認める学習活動の保障

知識は一人ひとりの人間が自ら構成していくプロセスであるという考え方は、従来の「授業」という在り方を否定する。従来の指導では、課題づくりから始まって、仮説、見通し、追究、検証のプロ

セスを経て、ある結論に達するという問題解決のプロセスがリニアに考えられてきた。つまり、問題解決のプロセスが、一度もふりかえられることなく直線的に考えられ、実践されているということである。

しかし、総合的な学習の時間の問題解決のプロセスは、実はリニアなプロセスをとらず、可逆的なプロセスをとるのが自然である。すなわち、一度立てた課題に対して資料や情報を求めていくプロセスで再吟味され、適当な資料やデータがなく追究しにくい場合には、改めて課題を吟味しなければならない。また、追究していく過程で他の課題に気づくということも起こりうる。あるいは、ある結論を得たものの結論そのものを吟味する中で、改めて別のデータや情報を集め、その結論を再構成していくことも生じてくる。知識の効率的な伝達を基本的なねらいとしてきた従来の授業にあっては、当然のことながら、可逆的な学習活動のプロセスは認められなかった。むしろ、可逆的なプロセスをとることはマイナスだと受け止められていたのである。教師は、授業に先立って教材を研究し、伝達すべき知識の構造を取り出し、それを効率よく学習者に伝えていくための研究を重ねてきた。このこと自体は否定されるべきものではないが、学習者の主体性の問題や問題解決能力の育成が重視され、機能的かつ質的な学力観への移行がみられる時代において指導のプロセスはリニアなものから、可逆的なものへと変わっていかねばならない。総合的な学習は明らかに学習者の試行錯誤が不可欠で、そのプロセスを通してはじめて知識は再構成されると考えられるのが適当だからである。

3 総合的な学習の時間の評価の考え方

(1) 総合的な学習の時間の評価の基本的な考え方

古川治は、総合的な学習の教育課程開発の事例調査や助言活動に携わってきた中で素材に感じた疑問を挙げている⁴⁾。その中で、個々の教師がポートフォリオ評価の形式面のみをハウ・トゥー的に取り上げていることを挙げている。真正のアセスメントの考えに基づくポートフォリオ評価は、学習者が学びの過程を評価し、自らの学びに生かすことを可能にするための評価基準を自覚するには有効だろう。しかし、教師の実践検証部分のみが強調されるのは不適切ではないか、という指摘をしている。

教育課程審議会答申「学習者・生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(2001年12月)では、評価の必要性について提示している。すなわち、国レベルでは、教育課程の基準の改善をはじめとした施策に生かすことにあり、地方レベルでは学習者の学習の状況の評価し、それを明らかにし、説明することによって協力して教育の改善に取り組んでいくことにある。

学校・教師レベルでは、指導と評価の一体化を図り、学校の教育目標や学力観の達成を目指し、指導計画や指導方法、指導体制等の改善に資することである。さらに学習者にとって評価とは、「自らの学習状況に気づき、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促す」という学習の改善へと結びつけるところにある。こうした「教育改善のための評価」という視点は、特に総合的な学習においては重要な意味と役割とを有している。平成20年の学習指導要領の改訂において、総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、総合的な学習の時間の目標、内容、内容

の取扱いについて明示した。各学校はこれに基づいて実践した単元で学習者にどんな力がはぐくまれ、どこに改善の余地があるのかを見極めることが求められるからである。

総合的な学習の時間における学習者の具体的な学習状況の評価の方法については、信頼される評価の方法であること、多様な評価の方法であること、学習状況の過程を評価する方法であることの三つが重要である。信頼される評価とするためには、教師の適切な判断に基づいた評価が必要であり、著しく異なったり偏ったりすることなく、およそどの教師も同じように判断できる評価が求められる。例えば、あらかじめ指導する教師間において、評価の観点や評価規準が確認され、これに基づいて学習者の学習状況の評価するなどである。次に、多様な評価とするためには、異なる評価方法や評価者による多様な評価を適切に組み合わせるなどである。例えば次のようなものである。

- ・発表や話し合いの様子、学習や活動の状況などの観察による評価
 - ・レポート、ワークシート、ノート、作文、絵などの制作物による評価
 - ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
 - ・一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
 - ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価
 - ・教師や地域の人々等による他者評価
- などである。

学習状況の結果だけではなく過程を評価するとは、評価を学習活動の終末だけではなく、事前や途中で適切に評価を位置付けて実施することであるが、学習活動中の学習者の学習状況の把握や改善につながる評価方法が明確に存在しているわけではない。

そこで、本稿において、学習者の情意面を重視した「教育目標のタキソノミー」にもとづく「情意的領域の評価カテゴリー」を用いて指導の改善を図る方法を示したい。

(2) 学習者の学習意欲の重視

B.S.ブルームらがマスタリー・ラーニングを提唱して、「評価は目標達成の道具」という評価観が確立した。子どもの側から見れば、評価は子どもが問題解決に至る道具ということになろう。つまり、学習者が問題解決を確実に遂行できることを援助する営みということになろう。問題解決は、教師が子どもに手順よく効果的に学習内容を教授する行為ではなく、学習者自ら問題場面に気付き、問題を形成して解決していくことが重要で、教師の問題解決における役割は「援助者」「支援者」ということになろう。しかし、「援助者」「支援者」を強調するあまり、子どもがしたいことをさせ、したくないことをさせない放任が教師の支援と捉えられていたことも否定できない。また、「援助者」「支援者」という認識により、子どもへの積極的な指導を欠いた学習や教師の狭い目標に近づけるための「統制」が働いた授業も生まれた。

子どもの学習には的確な方向付けが必要で、教師の方向付けによって子どもの学習意欲が喪失したり、低い次元の学習にとどまったりすることがある。これは学習の方向付けの根拠が明確ではないからだといえる。その方向付けの根拠を明確にするため評価を検討することが重要なのである。

筆者は、学習指導が効果をあげるためには、知識を得る場合においても技能を高める場合においても学習者がその学習に関心を持ち、やる気を起こすことが前提になることを経験している。この意味からすれば、ある学習場面において学習者がどのような関心を持ち、どのような態度で接しようとしているかを把握することは、指導者がなすべき最初の仕事だといえる。また、学習者が取り組む学習内容は、考える力を培うもの、情報を活用する力を育成するもの、表現する力を養うもの、技能を高めるもの、知識・理解を深めるものなどさまざまであるが、いずれの場合においても、指導者はそれらの内容とともに、その学習に対する興味や関心を同時に培う必要のあることを実感する。学習指導において情意的側面を重視する意味は、その学習に対する興味や関心を高める必要性を実感しているからであり、学習者の情意的側面に目を向けない学習指導は血の通わない機械を相手に教育を行っているのも同然であるという認識に依るものである。

4 学力論における情意的側面の位置づけ

「知・情・意」という言葉があるように、教育の世界においては古くから「知」の側面ばかりではなく、学習者の心の動きや意志の側面すなわち「情」「意」の側面もまた重視されてきた。

海外においては、B.S.ブルームらによって「認知的領域」「情意的領域」「精神運動領域」の考え方が提起され⁵⁾、国内では広岡亮蔵によって「知的能力」「技術能力」「感情能力」「態度能力」の考え方が提起されたことにより、学習指導における情意的側面の役割がいつそう強調されるようになった⁶⁾。

広岡亮蔵は、学力の構造を三角錐によってモデル化し、「態度能力」を「知的能力」「技術能力」「感情能力」の頂点に位置づける学力論を提起した。ここで着目したいのは、個々の要素的な知識から理解へと、さらに数理的に対処しようとする態度や批判的に思考する態度まで含めた「知的能力」、単純な技術から複雑な技術と、さらに順序よく計画し処理しようとする態度や丹念に作業をすすめる態度を含めた「技術能力」、粗末な感動から精練された感動と、さらに豊かに感受しようとする態度やオリジナルに表現しようとする態度を含めた「感情能力」が、それぞれ個々に存在するのではなく、互いに相補の関係にあり、最終的に「態度能力」へと収斂されるとみる学力構造の考え方である。

広岡のこの学力論には、「知的能力」、「技術能力」、「感情能力」がそれぞれ層をなす構造とみていること、「知的能力」、「技術能力」、「感情能力」、「態度能力」が個々に分離しているのではなく、互いに補い合う関係にあること、「態度能力」をもっとも高次の能力とみていることなど、学習指導における情意的領域のカテゴリーを解明するための多くの視点が含まれている。

また、橋本重治⁷⁾による「理解、知識、技能、思考（問題解決力）、態度・興味、習慣、鑑賞」や広岡亮蔵による「態度能力、知的能力、技術能力、感情能力」、R.M.ガニエ⁸⁾による「知的技能、認知的方略、言語情報、態度、運動技能」の考え方などがある。

こうした歴史的あゆみのなかで、学習者の関心や意欲、態度が、わが国で大きくクローズアップされたのは、平成元年改訂の学習指導要領⁹⁾である。そこでは、「新しい学力観」のスローガンのもとで、自ら学ぶ意欲、社会の変化に主体的に対応できる能力、一人ひ

とりのよさと可能性を重視する教育が強調され、学習者の関心や意欲、態度を育てることが教育の主要な課題の一つとなった。

平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次答申)においては、学習者の「生きる力」を育てることがスローガンに掲げられているが、そこにおける教育の核心はまさに、「関心・意欲・態度」すなわち情意的側面であるといえる。

昭和62年の教育課程審議会で、「日常の学習指導の過程における評価については、知識理解面の評価に偏ることなく、児童生徒の興味・関心等の側面を一層重視し、学習意欲の向上に役立つようにするとともに、これを指導方法の改善に生かすようにする必要がある」との答申が発表された。平成元年度の新教育課程の基盤となる教育目標体系については、小、中学校の児童・生徒指導要録に定められた観点別学習状況評価の観点は、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点を原則にして構成された。これらの観点設定の原則については、B.S.ブルームらによる「教育目標のタキソノミー」との接点が多くみられる。具体的には、「教育目標のタキソノミー」における「認知的領域」は観点別学習状況評価の「知識・理解」の項目に相当し、「情意的領域」は「関心・意欲・態度」の項目に相当する。また、「精神運動領域」は「技能・表現」の項目に対応していると解釈することができる。また、指導要録の4観点のうち「思考・判断」については、「教育目標のタキソノミー」における認知的領域は、もともと「知識」「理解」と「応用」「分析」「総合」「評価」の二層のレベルで構成されていると考えられ、観点別学習状況評価においては、これが「知識・理解」と「思考・判断」として独立したものと解釈できる。

(1)「情意的領域」の目標構造

本稿で取り上げる情意的領域は、B.S.ブルームらの「教育目標のタキソノミー」の「情意的領域」に該当する概念である。「教育目標のタキソノミー」は、知識や知的能力・技能に関わる「認知的領域」、態度や価値観に関わる「情意的領域」、精神運動領域の3領域によって構成され、その領域内容は階層的に体系化されている。「情意的領域」は「1.0 受容」「2.0 反応」「3.0 価値づけ」「4.0 価値の体制化」「5.0 価値による人格化」の5カテゴリに分類されており、低次から高次にいたる連続的な目標体系であるとされている。観点別学習状況評価における「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」に象徴される平成元年の新教育課程の学習評価の思想は、このB.S.ブルームらによる「教育目標のタキソノミー」との接点を多くもつものと考えられる。

具体的にいうと、認知的領域は「知識」「理解」「応用」「分析」「総合」「評価」、情意的領域は「受容」「反応」「価値づけ」「価値の体制化」「価値による人格化」と体系化されている。残された運動領域については、B.S.ブルームらによって公表されなかったものの、D.R.クラスウォールらによる「受け入れ」「反応」「価値づけ」「組織化」「個性化」、E.J.シンプソンによる「知覚」「構え」「受け身的反応」「熟練化」「複雑高度化」、R.H.デイヴによる「模倣」「操作」「精確」「分節化」「自然化(自動化)」などが示されてきた。

「教育目標のタキソノミー」における情意的領域は以下に示すように「1.0受容」「2.0反応」「3.0価値づけ」「4.0価値の体系化」「5.0価値による人格化」の5カテゴリに分類されている。

「1.0受容」：情意的領域における最低次のカテゴリに属する、ある現象や刺激についての一般的な注意

「1.1感知」：現象や刺激などについての意識と感知

「1.2積極的受容」：競争刺激の少ない場所における現象の認知と受容

「1.3注意の集中・選択」：与えられた刺激に対する統制的、選択的な知覚と注意

「2.0反応」：ある現象や刺激について注意を向けたことについての何らかの反応

「2.1反応の黙認」：ある現象や刺激に対する求められておこなう反応

「2.2自発的反応」：ある現象や刺激に対する、自らの内面から生まれた反応

「2.3反応の満足」：ある現象や刺激に同意、受諾したことに基づく自らの内から生まれた働きかけ

「3.0価値づけ」：事物、現象、行動などへの評価および価値づけ

「3.1価値の承認」：価値の確実性のレベルは低いが、事物、現象、行動などへの価値の認知

「3.2価値の選択」：多くの価値を吟味した上での事物、現象、行動などへの価値づけ

「3.3価値への傾倒」：確実性の高い信念をともなった事物、現象、行動などへの価値づけ

「4.0価値の体制化」：次元の高い価値の抽象化および価値体系の構造化

「4.1価値の観念化」：すでにもつ価値と新しい価値を関係づけた価値の抽象化と概念化

「4.2価値体系の体制化」：価値の複合体の秩序ある関係への組み立て

「5.0価値による人格化」：個人の行動を統制する内部的の一貫性をもった価値の体制化

「5.1一般化された構え」：内部的価値体系の一貫性を保った一般化された構え

「5.2人格化」：自己の世界観ないしは人生観にかかわる内面化過程の頂点

この5つのカテゴリ、すなわち「受容」「反応」「価値づけ」「価値の体制化」「価値による人格化」は並列的に位置づけられているのではなく、低次から高次に至る連続的な目標体系であるとされている。ここでは、情意的領域の各カテゴリがそれぞれ独立して存在するのではなく、連続した傾向的概念であること、その上で、「反応」は「受容」より高次の「価値の体制化」は「価値づけ」より高次の概念であるとされている。ここで、平成元年の新教育課程の指導要録における「関心・意欲・態度」の観点の概念と「教育目標のタキソノミー」における情意的領域の対応関係を示したい(表1)。

表1 (指導要録とB.S.ブルームらによる情意的領域の対比)

Bloom,B.S.らによる情意的領域		指導要録における情意的領域		
		関心	意欲	態度
「1.0 受容」	1.1 受容	○		
	1.2 積極的受容	○	○	
	1.3 注意の集中・選択	○	○	
「2.0 反応」	2.1 反応の黙認	○	○	
	2.2 自発的反応	○	○	○
	2.3 反応の満足	○	○	○
「3.0 価値づけ」	3.1 価値の承認	○	○	○
	3.2 価値の選択	○	○	○
	3.3 価値への傾倒		○	○
「4.0 価値の体制化」	4.1 価値への概念化			○
	4.2 価値体系の体制化			○
「5.0 価値による人格化」	5.1 一般化された構え			
	5.2 人格化			

指導要録における「関心」は「1.0受容」の「1.1感知：現象や刺激などについての意識と感知」から「3.0価値づけ」の「3.2価値の選択：多くの価値を吟味した上での事物、事象、行動などへの価値づけ」まで、「意欲」は「1.0受容」の「1.2積極的受容：競争刺激の少ない場所における現象の認知と受容」から「3.0価値づけ」の「3.3価値への傾倒：確実性の高い信念をともなった事物、現象、行動などへの価値づけ」まで、「態度」は「2.0反応」の「2.2自発的反応：ある現象や刺激に対して自らの内から生まれた反応」から「4.0価値の体制化」の「4.2価値体系の体制化：価値の複合体の秩序ある関係への組み立て」が対応すると考えられる。「5.0価値による人格化」については「個人の行動を統制する内部的―貫性をもった価値の体制化」とあるように、人格形成に関わる価値体系の形成を伴う概念であるため、小・中学校段階における情意的領域よりもさらに高次のカテゴリーに属するものであると考えるのが妥当である。

(2)「教育目標のタキノミー」の学習場面における具体化

「教育目標のタキノミー」の内容は、授業場面における学習者の学習場面にあてはめて考えると、そこで示された5つのカテゴリーと下位カテゴリーは、表2に示すような内容になる。

表2 「情意的領域の評価カテゴリー」

① 受容 (注意と気づきの段階) 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などを感知し受け入れる。
①-1 感知 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などに気づく。
①-2 積極的受容 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などに注意して意識を向ける。
①-3 積極的受容 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などに、熱心に注意を集中させる。

② 反応 (興味と関心の深まり段階) 受けた刺激や目前で起った 事物、現象、行動などに対して自発的に反応する。
②-1 反応の黙認 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などについて、求められたとおりに反応する。
②-2 自発的反応 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などに対して、自分の内から自発的に反応する。
②-3 反応の満足 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などについて、自分で同意や納得をし、喜びをともなってすすんで反応する。
③ 価値づけ (積極的意欲の高まり段階) 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などについて価値を見つけ、その価値基準が徐々に内面化して明確になる。
③-1 価値の承認 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などについて不確実ながらも自分なりに価値を見つけて取り組む。
③-2 価値の選択 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などについて自分なりの価値選択の基準が徐々に明確になる。
③-3 価値への傾倒 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などについて自分なりの価値基準の内面化が進み、自分の価値基準に信念がともなうようになる。
④ 価値の体制化 (実践的態度の高まり段階) 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などの価値を自分の価値的な概念としてまとめ、秩序ある価値体系を組み立てる。
④-1 価値の概念化 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などの価値とすでもつ価値を関係づけて、より高次の価値体系にまとめる。
④-2 価値体系の体制化 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などの価値とすでもつ価値を包括して、秩序ある自分の価値体系をつくる。
⑤ 価値による人格化 (普遍的態度の形成段階) 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などの価値を自分の中に、一貫性のある自分の価値体系のなかに組み込んで価値観を形成し、内面化する。
⑤-1 一般化された構え 受けた刺激や目前で起った事物、現象、行動などの価値を自分の価値体系のなかに組み込み、自分の中に一貫性のある普遍的な価値観をつくり上げる。
⑤-2 人格化 自己の世界観ないしは人生観に関わる確固たる価値体系を自分の内面にもち、それが自己の行動のよりどころとなる。

① 受容

このカテゴリーは「注意と気づきの獲得段階」であり、学習者が受けた刺激や目前で起った事物、事象、行動などを感知し、ある部分について積極的な選択を行う段階である。

授業の実際場面においては、教師による説明や友だちの発言に耳を傾ける、教師が示した資料や実験に注目する、友だちの演技や作品に意識を向け集中させるなどが、この段階に相当する。

①-1 感知

受容の中でもっともプリミティブな段階である。学習者は教師や友だちの発言、示された資料や実験、演技や作品などについて意識する。

(～に気づく、～に目を向ける、～に耳を傾ける)

①-2 積極的受容

感知から一段すすんだ段階で、それに積極的な注意をかたむける段階である。授業場面において学習者は教師や友だちによる発言、示された資料や実験、演技や作品などによって明らかになった課題や事態に注意して意識を向ける。

(～を注意して見る、～を注意して聞く)

①-3 注意の集中・選択

受容のなかではもっとも高次の段階である。学習者は教師や友だちの発言、示された資料や実験、演技や作品などによって明らかになった課題や事態に熱心に注意を集中させる。

(～を注意深く観察する。～に集中する。～に疑問をもつ。)

② 反応

このカテゴリーは「興味と関心の深まり段階」であり、学習者が受けた刺激や目前で起こった事物、事象、行動などに対して、何らかの反応行動をおこなう段階である。

授業場面における学習者の行動としては、教師による指示どおりに動作や作業をする段階にはじまり、高次の段階になると教師から反応行動を求められなくても自分からすすんで行動を起こすようになる。

②-1 反応の黙認

反応のなかではもっともプリミティブな段階に相当する。教師による指示にしたがって動作や作業などをおこなったり、友だちの要求に応じて言葉や絵図で説明したりする。

(言われたとおりに～する。)

②-2 自発的反応

学習者の内面から自発的に反応行動が生まれる段階である。教師や友だちの発言、示された資料や実験、演技や作品などによって明らかになった課題や事態について、教師による指示や友だちの要求ではなく学習者の側から自発的に取り組みや発言が行われる。

(～について発言する。～について調べる。～について質問する。)

②-3 反応の満足

明らかになった課題や事態について学習者の自発的な取り組みや発言などがみられるが、そこに同意や納得あるいは喜びがともなっている段階である。学習場面においては、自分からすすんで作業や探求活動に取り組んだり、積極的に発言や表現活動をおこなったりする行動が見られる。

(～についてすすんで調べる。～についてすすんで発言する。～をすすんで練習する。)

③ 価値づけ

このカテゴリーは「積極的意欲の高まり段階」であり、受けた刺激や目前で起こった事物、現象、行動などについて、そのなかに学習者が自分なりの価値を見つけてことができました、それらに対する価値基準の内面化が徐々に進行する段階である。

学習場面においては、学習者は美的価値、科学的価値、道徳的価値などさまざまな種類の価値を発見することになるが、それらの発見の積み重ねが継続されることによって、学習者の内面に徐々に自分なりの価値基準が形成されていく。

③-1 価値の承認

価値づけのなかでは最もプリミティブな段階である。教師や友だちの発言、示された資料や実験、演技や作品などによって明らかに

なった課題や事態について、まだ不安定で不確実な状態ではあるが、学習者が自分なりの価値を見つけて取り組む。

(～のよさを見つける。～の価値を見つける。)

③-2 価値の選択

価値の承認がまだ受動的レベルにとどまっているのに対して、この段階では自分なりの積極的な価値の選択がみられるようになる。ここでは、明らかになった課題や事態に関する学習者の価値選択の基準が徐々に明確になってくる。

(～のよさを認め共感する。～の価値を認め好感をもつ。)

③-3 価値への傾倒

価値づけのなかではもっとも高次の段階に相当する。ここでは、示された資料や実験、演技や作品などによって明らかになった課題や事態について、学習者が自分の価値基準で判断できるようになり、そこに自分なりの信念のようなものがともなってくる。

(～のよさを認めすすんでする。～の価値を認め楽しんでする。)

④ 価値の体制化

このカテゴリーは「実践的態度の高まり段階」であり、受けた刺激や目前で起こった事物、事象、行動などの価値を児童が自分の価値概念のなかに組み込み、秩序ある価値体系を構成していく段階である。

この段階になると、美的価値、科学的価値、道徳的価値などさまざまな種類の価値について、新たに見出した価値とすでにもっている自分の価値体系との間に葛藤を生じる場面も見られるが、それを乗り越えてより高次の価値体系が形成される。

④-1 価値の概念化

示された資料や実験、演技や作品などによって明らかになった課題や事態の価値とすでに学習者の内にもっている価値との関係づけが行われ、美的価値、科学的価値、道徳的価値などが、より高次の価値体系へとまとめられる。

(～について自分で目標をもってできる。～を続けることができる。)

④-2 価値体系の体制化

美的価値、科学的価値、道徳的価値などさまざまな種類の価値について、新たに明らかになった価値とすでに学習者の内にもつ価値とが包括され再構成されて、秩序ある価値体系が形成される。(～について自分で高い目標を立てて続けられる。～を工夫しながら最後までできる。)

⑤ 価値による人格化

このカテゴリーは「普遍的な態度の形成段階」であり、受けた刺激や目前で起こった事物、現象、行動などの価値が個人の価値体系のなかに組み込まれて価値観が形成され、それが行動のよりどころとなるようになるべく内面化する段階である。

これは多くの場合、義務教育を越える段階であると考えられ、この段階に達すると、個人のなかに一貫性のある普遍的な価値観が作りあげられ、確固たる世界観ないしは人生観にもとづいた行動がなされるようになる。

⑤-1 一般化された構え

受けた刺激や目前で起こった事物、事象、行動などの価値が個人の価値体系のなかに組み込まれ、一貫性のある普遍的な価値観ないしは人生観が形成される。

(~についていつでもどこでも一貫した考え方ができる。)

⑤-2 人格化

関心・意欲・態度(情意的領域)のもっとも高次の段階に相当する。ここでは、個人の内面に世界観ないしは人生観に関わる確固たる価値体系が形成され、それが行動の拠り所となる。

(~についていつでもどこでも一貫した行動の仕方ができる。)

5 今後に向けて

総合的な学習の時間は、原則として学び手としての学習者の有能さを引き出し、それを支え、伸ばすことが重要である。そこでは、学習者の自発的、能動的な取り組みを重視する。しかし、それだけでは学習の広がりや深まりは期待できない。教師の指導性を発揮することが重要である。どのような体験活動を組み、どのような話し合いを行い、どのように考えを整理し、どのように表現し発信していくかなどは、まさに教師の指導性にかかる部分であり、学習を活性化させ、発展させるためには欠かせない。こうした教師の指導性と学習者の自発性、能動性とのバランスを保ち、それぞれに位置付けることが豊かな学習を生み出すことにつながる。そのためには、どのような指導観をもって学習を展開していくかが問われる。学習を展開するに当たって、教師自身が明確な考えをもち、期待する学習の方向性や望ましい変容の姿を想定しておくことが不可欠である。このような学習を実現する教師の支援の一つとして、この「情意的領域の評価カテゴリー」を位置付けたい。

この「情意的領域の評価カテゴリー」の具体的な内容を単元の計画や学習過程に位置付けることによって、学習者の意欲を促進する方策を考える糸口になると同時に、学習者自身が物事の本質を探って見極めようとする知的な営みを生み出す学習につながり、学習者自身の事象をとらえる感性や問題意識が揺さぶられ、自分なりに納得できる答えを探し求めていくという探究的な学習が期待できる。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』平成20年, pp.4-5
- 2) 従来の教育では何を学ぶかは学校や教師が決める事であり社会の構成員が同質で多様性のない時代には効率的な方法であった。しかし現代のように多様化した社会では学ぶ意味がそれぞれ違う。また、急速に変化し続ける社会では常に学びつづけなければならない。その際、何をどう学ぶかは自分で判断しなくてはならない。画一的な教育方法ではそのような人材を輩出することは不可能であり、90年代から構成主義が主流になった。
- 3) 「分ちもたれた知能の実践」佐伯胖ほか編『岩波講座 現代の教育 第8巻 情報とメディア』岩波書店, 1998, pp.3-23
J. デューイ著、杉浦宏訳『児童とカリキュラム』『児童における興味と努力』明治図書, 1972, p.76
- 4) 古川治「今, “生きる”力を育てるため自己評価は動き出したか」『授業に生かす自己評価活動』(教育フォーラム第28号) 金子書房, 1998, pp.15-17
- 5) Bloom, B.S. et al. Taxonomy of educational objectives-the classification of educational goals. Handbook II affective domain. David Mckay, 1964

- 6) 広岡亮蔵『教育内容の現代化』明治図書, 1974
- 7) 橋本重治『新・教育評価法総説』上・下巻, 金子書房, 1979
- 8) Gagne, R.M. & Briggs, L.J. Principles of instructional design. 2nd ed. Holt, Rinehart and Winston 1979
- 9) 文部省『小学校学習指導要領』1989

引用参考文献

- 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ』黎明書房, 1999, pp.17-20
- 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ』黎明書房, 1999, pp.18-22
- 佐藤真・古川治編『総合的な学習を生かす評価』ぎょうせい, 2002, pp.206-207
- 教育課程審議会『児童・生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)』, 2000, p.26
- 日本図書文化協会日本教育評価研究会編集部「絶対評価で行う観点別評価・評定に関するアンケート」『指導と評価 vol.49』日本図書文化協会日本教育評価研究会, 2003, pp.16-28
- 横浜市教育センター「平成11,12年度調査研究」『新しい教育課程の創造をめざす研究』, 2001
- 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ』黎明書房, 1999, pp.13-16
- 澁澤文隆『絶対評価成功の秘訣・運用の基本』明治図書, 2003, pp.67-83
- 古川治「今, “生きる”力を育てるため自己評価は動き出したか」『授業に生かす自己評価活動』(教育フォーラム第28号) 金子書房, 1998, pp.15-17
- 杉浦美朗『デューイにおける総合的学習の研究』風間書房, 1985
- 加藤幸次『総合学習の思想と技術』明治図書, 1997
- 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房, 1998
- 高浦勝義編『総合学習の理論』黎明書房, 1997
- 安彦忠彦『自己評価』図書文化, 1987
- 佐藤真『「総合的な学習」の実践と新しい評価法』学事出版, 1998
- 広岡亮三『教育内容の現代化』明治図書, 1974
- 安彦忠彦『新学力観と基礎学力』明治図書, 1996
- 梶田叡一『教育における評価の理論』金子書房, 1994
- 梶田叡一『教育評価』有斐閣双書, 1983
- 梶田叡一『教育評価法ハンドブック』第一法規, 1973
- 梶田叡一他『授業研究「ブルーム理論」』明治図書, 1983
- 田中耕治編『新しい評価の理論と方法 [I] 理論編』日本標準, 2002
- 田中耕治『学力評価論入門』京都・法政出版, 1996
- 高階玲治監修, 福岡教育大附属小学校『豊かな人間性を育む総合学習の実践』黎明書房, 1998
- 今谷順重『総合的な学習の新視点』黎明書房, 1997
- 児島邦宏・工藤文三編『「総合的な学習の時間」評価の工夫と実際』教育出版, 2002
- 黒上晴夫編『総合学習のための評価への羅針盤』日本文教出版, 2002
- 鈴木清ほか編『教育評価事典』第一法規, 1975
- 水越敏行(監) 北尾倫彦(編)『教育方法改善シリーズV 学習評価の改善』国立教育会館, 1995

村川雅弘『「生きる力」を育むポートフォリオ評価』ぎょうせい、
2001
エスメ・グロワード著、鈴木秀幸訳『教師と児童のポートフォリオ
評価』論創社、1982