

社会科学学習能力・技能に関する教師の評価基準と 児童の自己評価基準との統合

Unifying Teachers' Evaluation Standards and Pupils' Self-Evaluation Standards
with Regrds to Learning Abilty in the Social Studies

寺尾 健夫
(福井大学)

問 題

1989年改訂の小学校学習指導要領が求めているものは次の2つである¹⁾。第一は、知識の伝達に偏る学習の克服、第二は自ら学ぶ意欲をもち、社会の変化に主体的に対応できる子どもを育成するために、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視した新しい学力観（以下、新学力観と呼ぶ）による指導を行うことである。

社会科では、児童が社会的なものの見方や考え方をもち、これからの社会で主体的に生きていける力を育成するために、活動・体験、観察・調査・表現を重視した指導への改善が求められた²⁾。また、調べる学習や観察・資料活用の活動の推進や、社会的事象の比較や因果関係の解明、自分との関わりの考察などによって社会的事象の意味を考え判断する能力、すなわち「思考力」「判断力」の育成が重視されるようになった³⁾。新学力観では、知識や理解の獲得に至る過程（学習過程）で実際に働く能力や技能が重視されるようになったのである。

また1993年改訂の小学校児童指導要録は、観点別学習状況評価を改訂して、新学力観に基づく指導を教育現場に普及させる体制を整えた。この観点別学習状況評価は、指導と一体化した形で児童の日常の学習状況を多面的、継続的、総合的に評価する方法とされ、社会科では4つの評価観点、すなわち社会的事象に関する①関心・意欲・態度、②思考・判断、③観察・資料活用の技能・表現、④知識・理解が設けられている。

新学力観では、学習過程で働く能力や技能が重視されるので、要録の①②③の観点での評価の割

合は増し、新たな評価方法として学習者の自己評価の利用も増えてこよう。

しかし、現在の新学力観の下での観点別学習状況評価には改善すべき課題もあると思われる。

第一の課題は、社会科全体の学力構造を明確にし、これと観点別評価との関係を明確にすることである。新学力観では、学力は総合的なもの（＝生きる力）と考えられ、知識や理解の獲得だけでなくその獲得に至る過程が重視されている。要録の4つの評価観点は、その過程で働く要素的学力と考えられる。しかし4観点の学力がどのように関わり合って社会科の全体的な学力へと統合され、発展していくのかについて、指導要録や指導要領には説明がない。そのため、学力の形成、発展過程の様相を評価しにくくなっている。この原因は、現在の観点別学習状況評価では4観点での評価が個々独立に行われる傾向があるため、過程を重視する新学力観の性格に十分対応できていないことにある。

第二の課題は、教師の評価観点と学習者の自己評価の観点とを一致させることである。新学力観では、学習者の自ら学ぶ意欲や主体性を重視し、これら进行评估して指導や学習効果の向上に役立てようとするが、要録の評価観点のみではこのような評価は難しい。

学習への意欲や主体性は、児童自身が自己の学習達成状況や学力のレベルを知ること、すなわち自己評価によって促進されると考えられる。これは自己の成長の認知が自信や満足を引き起こすからであろうが、学習指導過程でこのような認知を成立させるには教師の評価観点と児童の自己評価

の観点を一致させる必要がある。

ある特定の課題を与えられた時に、その課題を効果的に解決できるという自信は「自己効力感」⁴⁾と呼ばれるが、児童が自分の学習状況を評価し、どれだけ学習効果が上がっているかを自分で判断できれば、自己効力感が増し、自ら学ぶ意欲や主体的な学習が促進されると考えられる。新学力観では指導と一体化した評価が強調されるが、この実現のためには評価情報が教師だけでなく学習者にも利用される必要がある。評価は学習とも一体化しなければならないのである。

指導、学習、評価の3者が一体化するには、教師と学習者（児童）との間で共有できる評価基準が必要で、新学力観の下では特に学習過程で働く能力や技能についての評価基準を明らかにすることが重要である。

〔問題1〕本稿では上記の2つの課題を解決するために、学習過程に対応し、なおかつ学習能力・技能⁵⁾を中心とした以下の3つの能力区分を考えて評価基準（評価観点）とした。すなわち、①調査力、②追求力、③発表力の区分である。ここではまず問題1として、これらの評価基準を基にした質問紙による自己評価方法を提案して、この評価法の有効性を検討する。

〔問題2〕社会科学習能力・技能に関する児童の自己評価基準は個々独立ではない。このような仮説を確かめるため以下の検討を行う。児童の意識において学習能力・技能に関する幾つかの自己評価基準があるとすれば、これらの評価基準同士がどのような関係をもって、全体として社会科の学力観を形成しているのかを明らかにする。

〔問題3〕教師は、テストや学習ノート、作品などを手掛かりにして児童を評価する。関心・意欲・態度の評価は近年の新学力観のもとでは特に重視され、さまざまな学習資料や学習時の様子を基にして評価をすることが推奨されている。しかし、現在行われている教師の評価では、評価対象が発表などの目に見える学習活動に偏っており、直接には観察できない調査力や追求力などの能力が十分に評価されていない現状があると考えられる。このような推測の妥当性についても、教師の評価と児童の自己評価とを比較して検討する。

以下では、上記の各問題に応じて、行った3つの研究（研究1、研究2、研究3）について報告する。

研究1 社会科学習能力・技能に関する評価のための質問紙の開発

1. 目的

社会科学習能力・技能についての評価基準を仮説的に作成し、これをもとに児童に自己評価させ、児童の評価意識と一致するかを検討して、この評価基準が教師と児童との共通の評価基準になり得るかどうかを確かめる。

2. 方法

手続き

分析1では以下の手続きをとる。

- 1)社会科学習能力・技能の評価基準を仮説的に設定する。さらにこの評価基準を基にして、自己評価のための質問紙をつくり、調査を実施する。
- 2)調査で得られたデータをもとに因子分析を行い、社会科学習能力・技能に関する児童の自己評価の因子を抽出する。
- 3)得られた児童の自己評価の因子と予め設定した評価基準との一致度を検討し、教師と児童とで共有できる評価基準を明らかにする。

社会科学習能力・技能の評価基準

〔問題1〕で提示した①調査力、②追求力、③発表力の学習過程に対応した3つの能力区分は、図1に示す社会科の学力構造のモデルを基にして考

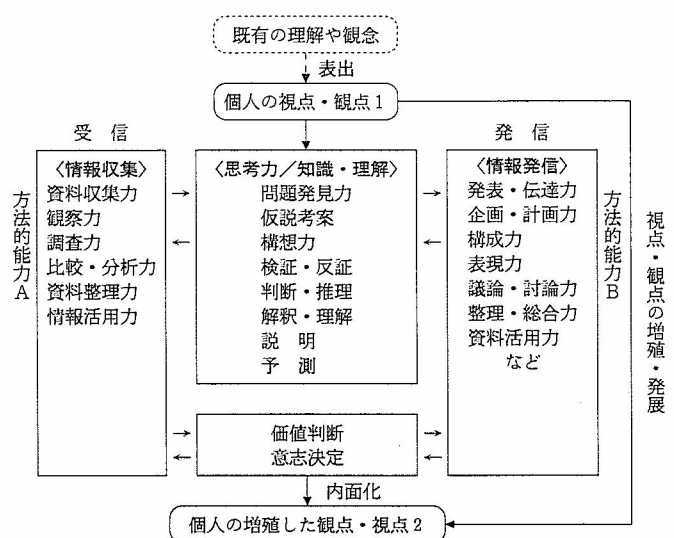


図1 社会科学力構造のモデル

表 1 社会科学習能力・技能に関する評価観点と質問紙の質問項目

第1段階 調査 (情報収集)

学習能力・技能	評価の観点	評価尺度と階段指標	質問番号	自己評価の内容 (質問の内容)
1 調査	調査活動	好み/程度 得意/程度	[1] [2]	1. 1 調べる活動 1. 2 調べる活動
2 収集 (集める・探す)	調査方法	頻度	[3] [4] [5] [6] [7]	2. 1 資料収集の方法 ① 図書館で ② 新聞で ③ 家にある本や雑誌で ④ 資料館や現地で ⑤ 家の人や調べたいことについてよく知っている人に聞いて
3 資料活用 (事物・事象の認知)	理解/区別 注意	頻度	[8] [9]	3. 1 統計資料の特色の理解と使い分け (表、棒・円グラフ) 3. 2 表、グラフの題名、注・出所の確認
	資料活用	困惑/程度	[10] [11] [12] [13] [14] [15]	3. 3 資料の活用で困ること ① どんな資料を探せばよいか不明 ② 資料の所在場所 ③ 資料の表現の難しさ ④ 資料の整理、作成の難しさ ⑤ 資料内容の難しさ ⑥ 資料の要点が不明
	資料の 質や量	希望/程度	[16] [17] [18] [19] [20] [21] [22] [23]	3. 4 資料についての希望 ① 考察時間を増やす ② 量を多く ③ 量を少なく ④ より分かりやすいものに ⑤ 為になるものに ⑥ 楽しいものに ⑦ 興味をそそるものに ⑧ 理解が深まるものに
4 資料読解 (読取り・比較・対照・分析)	読解	頻度 得意/程度	[24] [25]	4. 1 資料からの読み取り力 4. 2 資料からの読み取り力
	描写化	頻度	[26] [27]	4. 3 絵や図に表しながら内容を読み取る 4. 4 数字に直したり、表やグラフにして内容を読み取る
5 記録・表現	記録 記述 記述 有用性 記録	頻度 得意/程度 頻度 自覚/程度 得意/程度	[28] [29] [30] [31] [32]	5. 1 調べたことや分かったことをノートに記録する 5. 2 調べたことや分かったことをノートに書く作業は楽しい 5. 3 自主的な記録行為 5. 4 記録の有用性の自覚 5. 5 記録は得意か
6 整理	整理	程度	[33]	6. 1 授業での配布資料の整理

第2段階 追究 (思考力/知識・理解)

1 問題発見	疑問数	数量	[34]	1. 1 資料からの疑問の見つけ出し
2 予想	予想	頻度 得意・程度	[35] [36]	2. 1 予想をするか (予め自分で予想を立てているか) 2. 2 予想は得意か
3 計画	計画	頻度	[37]	3. 1 企画・予想
4 検証・実験	検証	好み/程度 得意/程度	[38] [39]	4. 1 検証の好み 4. 2 検証は得意か
5 比較・分類	比較・分類	得意/程度	[40]	5. 1 資料の比較・分類

第3段階 発表

1 記録	記録 記述 有用性 記録	頻度 楽しさ/程度 頻度 自覚/程度 得意/程度	[41] [42] [43] [44] [45]	1. 1 調べたことや分かったことをノートに記録する 1. 2 調べたことをノートに書く作業は楽しい 1. 3 自主的な記録行為 1. 4 記録の有用性の自覚 1. 5 記録は得意か
2 作図	作成 作成時間 作成	好み/程度 程度 楽しさ/程度	[46] [47] [48]	2. 1 資料の作成の好み 2. 2 資料の作成と学習時間 2. 3 資料の作成の楽しさ
3 資料による表現	工夫 表現 工夫	頻度 得意/程度 頻度	[49] [50] [51]	3. 1 調べたことを絵・図に表す 3. 2 調べたことを絵・図に表す 3. 3 調べたことを絵やグラフに表す
4 資料による情報伝達	伝達	得意/程度	[52]	4. 1 文章や絵、表、グラフなどを組み合わせて伝える
5 整理・統合	記述	頻度	[53]	5. 1 授業で勉強したことをノートに書く
6 表現・対話・伝達	発表 対話参加 意見発表 結論表面 根拠明示	頻度	[54] [55] [56] [57] [58]	6. 1 口頭発表 6. 1. 1 授業での話し合いへの参加 6. 1. 2 話し合いへの参加 6. 1. 3 それまでの話し合いの結果に基づいて意見を言う 6. 1. 4 自分の考えの結論を言う 6. 1. 4 考えの理由や根拠を明らかにして説明する
	聞く 関連 記述 問直し	頻度	[59] [60] [61] [62]	6. 2 聞く 6. 2. 1 発表者の話をよく聞く 6. 2. 2 自分の考えと結びつけて聞く 6. 2. 3 人の発表内容を書き取る 6. 2. 4 不明な点の聞きだし
	発表 自己意見 傾聴	有無	[63] [64] [65] [66]	6. 3 応答する (友達の発表後の行動) 6. 3. 1 つげ加え、賛成・反対の発表 6. 3. 2 意見を聞いて自分の考えを持つが発表まではしない 6. 3. 3 意見を聞いて自分の考えを持つまではしない 6. 3. 4 他の人の意見は余り聞かない
7 討議討論	討論 理解 討論	好み/程度 程度 得意/程度	[67] [68] [69]	7. 1 討論は好きか 7. 2 討論で学習内容の理解が深まるか 7. 3 討論は得意か

注: 質問 [28] ~ [32] と質問 [41] ~ [45] は同じ質問内容である。第1段階と第2段階の両方に関わるので、両段階で処理した。

表2 質問紙の評定尺度の形式

この調査では、社会科の学習の様子についてたずねます。学習の様子をよく思い出しながら回答して下さい。質問をよく読んで、指示をまちがえないようにして下さい。
特に指示がなければ、回答は自分に当てはまると思うものの番号に一つだけ○をつけて下さい。

〈好みを問う場合〉

【質問1】あなたは、社会科の勉強で、調べる活動をするのは好きですか。
⑤好きだ ④やや好きだ ③どちらともいえない ②やや好きではない ①好きではない

〈得意さ（能力レベルの自己評価）を問う場合〉

【質問2】あなたは、社会科の、調べる活動をする勉強は得意ですか。
⑤そうだ ④ややそうだ ③どちらともいえない ②ややそうではない ①そうではない

〈頻度を問う場合〉

【質問3】あなたは勉強に必要な資料を、どのようにして集めますか。
1. 図書室（館）であつめる。
⑤よくする ④ときどきする ③どちらともいえない ②ほとんどしない ①しない
(その他の形式)
⑤している ④ときどきしている ③どちらともいえない ②ほとんどしていない ①していない
⑤よくある ④ときどきある ③どちらともいえない ②あまりない ①ない

〈希望の程度を問う場合〉

【質問16】あなたは、資料を使った勉強で、先生にどんなことを望みますか。
⑤望む ④やや望む ③どちらともいえない ②あまり望まない ①望まない

〈楽しさの程度を問う場合〉

【質問29】あなたは、調べたことやわかったことをノートに書く作業は楽しいですか。
⑤楽しい ④やや楽しい ③どちらともいえない ②やや楽しくない ①楽しくない
(3段階の場合) ③楽しい ②ほかの勉強とかわらない ①楽しくない

〈わかりやすさの程度を問う場合〉

【質問47】資料を使った勉強では、たくさんの時間をかけてやることがありますね。
そのとき、
1. 勉強のわかりやすさはどうですか。
(3段階の場合) ③わかりやすい ②ほかの勉強と変わらない ①わかりにくい
〈その他：具体的な行動内容を示し、それに対する肯定否定を問う場合〉
【質問63】友達の発表を聞いた後はどうしていますか。
1. 他の人の意見には、できるだけつけ加えや賛成・反対の発表をするようにしている。
(3段階の場合) ③はい ②どちらともいえない ①いいえ

えたものである⁶⁾。図に配置した縦方向の3つの系列、〈情報収集〉、〈思考力／知識・理解〉、〈情報発信〉は、社会認識を進める際に働く学力(能力)を大きく区分して表示している。これらを指導要録の4観点と比較すると、〈情報収集〉には「資料活用の技能」が、〈思考力／知識・理解〉には「思考・判断」「知識・理解」が、そして〈情報発信〉には資料活用の技能に支えられた「表現」の学力がほぼ対応づけられる。

さらに、図1では学力の過程的性格が表現されている。特に〈思考力／知識・理解〉の系列では問題発見から仮説検証、説明、予測に至る過程が表されており、この過程には両側から常に〈情報収集〉や〈情報発信〉の学力区分を構成する様々な要素的学力が関わっている。社会科学習では、学習の初期段階では調査活動によって情報収集が行われる。続いて、得られた情報をもとに思考力や知識・理解を働かせて追求し、新たな情報を作り出す。そして、表現によって情報発信をする。図1ではこのような過程で働く学力の関わりが総合的に示されている。

図1を手がかりにして、学習過程で働く学力を評価観点として表現すれば、①調査力、②追求力、③表現力の3つにまとめられよう。また、その内容を学習段階として示すと以下ようになる。

〈第1段階 調査〉調べる活動を基軸として情報収集を行う。〈第2段階 追求〉情報を基に、思考によって既有的知識や理解を発展させる。

〈第3段階 発表〉追求によってわかったことを資料や言葉で表したり伝達したりする。

この能力区分を基に下位の能力を設定して、児童のための社会科学習能力・技能に関する自己評価の基準(評価基準)とした。

質問紙

設定した社会科学習能力・技能に関する評価基準を基にして質問紙を作成した。質問紙の項目、評価の観点および評価尺度は表1のようになる。

ここでは、図1の社会科学習能力構造のモデルに示される学力の要素的能力の中から、子どもの自己評価の項目(内容)になり得るとと思われるものを選択し、質問紙の質問項目とした。そして、表1に示すような内訳で合計69個の質問項目を設定した⁷⁾。

表3 調査対象児童の内訳人数

	A校	B校	C校	合計
4年	71	62	122	255
5年	55	65	122	242
6年	56	66	148	270
合計	182	193	392	767

質問項目に対する回答は5段階と3段階の評定とした。質問紙の教示と評定尺度の形式は、表2の質問例に示す通りである。文中の漢字には、学年の学習レベルに応じてルビを振った。

調査対象

調査を受け入れてもらった3つの公立小学校の4年～6年の児童767人を調査対象とした⁹⁾。その内訳を表3に示した。記入漏れにより1人の解答者を除外したので、最終的な調査対象は766人となった。

調査時期

調査は各依頼校で1996年7月上旬に実施した。

調査は、各学校の4～6年の児童に、学級担任に委託して実施した。回答は、教師による教示の後に児童ペースで行った。

3. 結果および考察

学習能力・技能に関する児童の自己評価の因子

これら69個の質問項目に対する児童の評定得点を標準得点化し、調査、探究、発表の各段階ごとに因子分析（バリマックス回転法）を行った。その結果、後続因子との固有値の格差が広がる境界を検討したところ、各段階（能力区分）で順に3, 1, 2個の因子の採用が適当と判断された。因子負荷量を表4-1, 表4-2, 表4-3に示した。これらの表から、各学習段階（能力区分）で社会科学学習能力・技能に関する児童の自己評価意識を規定している因子を推測すると以下ようになる。

1) 調査段階における因子

調査段階における因子では、因子3までの寄与率が37%となっており、3因子でこの段階の約4割を説明できている。また、因子4以降では寄与率が急に低くなっていることから、この調査段階では3因子の採用が適当と考えられる。各因子を特徴づけているのは因子負荷量の絶対値の大きい項目である。表5-1をみると、因子1では質問1～9および質問24～33の値が大きい。表1に示す質問項目の内容と対比すると、「調査」「収集」

「資料読解」「記録・表現」「整理」などがこれに当たることから、因子1は「情報収集力」とまとめられよう。また、因子2は、質問10～15および質問18の値が大きい。表1でその内容をみると、これらは資料の所在、資料活用の難しさなどいずれも学習で用いられる資料について困る点を指摘したもので、「資料の困難度」とまとめられよう。

さらに因子3では、質問16,17および質問19～23の値が大きい。表1でその内容を確認すると、考察時間や資料の量を多くして欲しい、ためになる、理解が深まる、楽しい、興味のあるものにして欲しいなどいずれも資料への希望を指摘したもので、「資料への要望度」とまとめられよう。

因子2と因子3はいずれも資料への関心や要望を尋ねた質問項目を設定していたために現れた因子と考えられ、調査段階を規定している因子とは区別した方が適切かもしれない。このように考えると、調査段階の3因子は「調査および資料による情報収集力」と一つにまとめることもできよう。

2) 追究段階における因子

追究段階における因子をみると因子1の寄与率が50.4%と因子1のみで追究段階の約半分について説明できている。因子2は寄与率が10.7%あるが、ほぼ因子1と重なっており因子の内容を読み取りにくい、「企画・計画」（質問37）については他の項目と離れた値が示されており、因子1との重なりも薄いことから、この学習能力・技能が因子2の中核と考えられる。しかし、この段階の質問項目数が少ない上にこの因子の決定項目がわずかに1つなので、因子としての採用は控えめの方がよいと判断される。「企画・計画」については他のものより少し特徴のある学習能力・技能ととらえる程度にしておき、追究段階の規定因子としては因子1のみを採用するのが適当であろう。表5-2をみると、追究に関して行ったほとんどの質問項目の因子負荷量が大きいことから、これらの質問内容が因子1の内容になると考えられる。質問34～40の内容を表1でみると「問題発見」「予想」「計画」「実験・検証」「比較・分類」が内容となっている。これらをまとめると、追究段階での因子は追究よりも少し科学的な意味が強い表現の「探究力」と呼ぶことができる。

表 4 - 1 回転後因子負荷量
- 調査段階 -

変数	因子1	因子2	因子3
[質問1]	.5511	-.0969	-.1903
[質問2]	.6052	-.1519	-.1506
[質問3]	.5411	.0631	-.0569
[質問4]	.3980	-.1361	.0530
[質問5]	.5038	-.0389	-.1459
[質問6]	.4849	-.0068	.0554
[質問7]	.2575	.0440	-.2642
[質問8]	.4200	-.3157	-.0440
[質問9]	.5510	-.1741	-.0799
[質問10]	-.0050	.6783	-.1317
[質問11]	.0037	.7020	-.1207
[質問12]	-.0505	.6276	-.0578
[質問13]	-.1869	.6222	-.0142
[質問14]	-.1146	.6970	-.0343
[質問15]	-.1598	.6765	-.0627
[質問16]	.2264	.1822	-.4376
[質問17]	.3238	-.0081	-.4089
[質問18]	-.1992	.4643	.0330
[質問19]	-.0966	.1157	-.7153
[質問20]	.1415	-.0332	-.7400
[質問21]	-.0134	.0893	-.6748
[質問22]	-.0973	-.0317	-.6680
[質問23]	.1797	.0373	-.6730
[質問24]	.4823	-.3839	-.1747
[質問25]	.6134	-.3263	-.0959
[質問26]	.5452	-.0558	-.1467
[質問27]	.5213	-.1641	-.0870
[質問28]	.4571	-.0290	-.2119
[質問29]	.6325	-.1424	-.0954
[質問30]	.6128	-.0132	-.0633
[質問31]	.5545	-.0907	-.0775
[質問32]	.6824	-.1999	-.0967
[質問33]	.5152	.0022	-.0150

累積寄与率は、因子1で20.9%。因子2までが31.7%因子3までが37.3%であった。

表 4 - 2 回転後因子負荷量
- 追究段階 -

変数	因子1	因子2
[質問34]	.8066	.0417
[質問35]	.4921	-.4906
[質問36]	.6544	-.4216
[質問37]	.0915	-.8907
[質問38]	.5889	-.5135
[質問39]	.7146	-.4066
[質問40]	.6122	-.2735

累積寄与率は、因子1で50.4%。第2因子までは61.1%であった。

表 4 - 3 回転後因子負荷量
- 発表段階 -

変数	因子1	因子2
[質問41]	.5608	.608
[質問42]	.7076	.689
[質問43]	.5510	.1849
[質問44]	.5861	.1222
[質問45]	.6811	.2156
[質問46]	.6125	.1254
[質問47]	.4777	.0773
[質問48]	.5169	.1846
[質問49]	.5560	.1507
[質問50]	.5682	.1696
[質問51]	.5468	.2352
[質問52]	.4876	.3640
[質問53]	.5393	.0390
[質問54]	.0378	.7560
[質問55]	.2947	.6898
[質問56]	.2474	.7615
[質問57]	.1975	.7890
[質問58]	.2769	.7456
[質問59]	.5204	.2071
[質問60]	.5186	.4204
[質問61]	.4291	.1653
[質問62]	.2024	.5810
[質問63]	.1111	.6722
[質問64]	.0167	-.5616
[質問65]	-.0817	-.4216
[質問66]	-.3595	-.1002
[質問67]	.3513	.5326
[質問68]	.4703	.4375
[質問69]	.3059	.5796

累積寄与率は、因子1で30.5%。因子2までが39.4%であった。

表5 因子得点を基にした因子間の相関係数行列

	成績	情報収集力	資料の困難度	資料への要望度	探究力	資料による表現力	口頭による表現力
成績	1.000						
情報収集力	.202**	1.000					
資料の困難度	-.137**	.052	1.000				
資料への要望度	-.110*	.028	.121*	1.000			
探究力	.230**	.710**	.229**	-.154**	1.000		
資料による表現力	.217**	.838**	.106*	-.171**	.624**	1.000	
口頭による表現力	.178**	.185**	.185**	-.199**	.420**	-.035	1.000

*p<.05 **p<.01

3) 発表段階における因子

発表段階における因子をみると、因子2までの累積寄与率が39.4%と2因子がこの段階の学習能力・技能に関する児童の意識の約4割を説明している。また、因子3以降の寄与率が急に低くなることから、発表段階ではこの2因子の採用が適切と考えられる。表5-3をみると、因子1では質問41~53、質問59~61、質問67~69で値が大きい。これらを表1で確認すると、これらの質問は「記録」「作図」「資料による表現」「資料による情報伝達」「整理・統合」「表現・対話・伝達(聞く)」「討議・討論」などが内容となっており、まとめると「資料(文字)による表現力」と呼べる。「討議・討論」については因子2でも値が高く、区別して考えた方がよい能力・技能と考えられる。

因子2で値が高くなっているのは質問54~58、質問62~65、質問67~69である。表1でみると、これらの質問は「表現・対話・伝達」の内の口頭発表、聞く(不明な点の聞きただし)、応答するといった内容の能力に当たっている。これらをまとめると「口頭による表現力」と呼べよう。

以上にみてきたような社会科学習における能力についての児童の自己評価の結果から、調査、追求、発表の過程で児童の学習能力・技能についての意識を規定している主な因子として、以下の6つがあることがわかった。

- 1 情報収集力
- 2 資料の困難度
- 3 資料への要望度
- 4 探究力
- 5 資料による表現力
- 6 口頭による表現力

研究2 児童の自己評価基準間の関係

1. 目的

ここでは、研究1で明らかになった因子を手掛かりにして、社会科学習能力・技能に関する児童の意識の特徴を明らかにする。

2. 方法

児童の自己評価を規定している因子の相関分析によって、児童の学習能力・技能についての意識の特徴を解明する。

研究1では、社会科学習能力・技能に関する自己評価を規定している因子として6つの因子(自己評価基準)が明らかとなった。これらの因子の抽出に際しては、個々の児童に対する因子得点も得られている。そこで、この因子得点を基にして、抽出された6因子間の相関分析を行った。

3. 結果および考察

因子得点を基にした相関分析の結果、表5のような相関係数行列が得られた。この表の相関係数を手がかりにすると、6つの能力・技能について、児童たちの意識には、次頁に示すような意識の傾向があることが推測される。

- ①「資料による表現力」があると感じている児童は「情報収集力」もあると感じている。(「情報収集力」があると感じている児童は「資料による表現力」もあると感じている。)[強い相関が認められる $r = .84$]
- ②「探究力」があると感じている児童は「情報収集力」もあると感じている。(「情報収集力」があると感じている児童は「探究力」もあると感じている。)[強い相関が認められる $r = .71$]
- ③「資料による表現力」がある感じている児童は「探究力」もあると感じている。(「探究力」

がある感じている児童は「資料による表現力」もあると感じている。) [中程度の相関が認められる $r = .62$]

④「口頭による表現力」があると感じている児童は「探究力」もあると感じている。(「探究力」があると感じている児童は「口頭による表現力」もあると感じている。) [中程度の相関が認められる $r = .42$]

これらの意識の傾向は、あくまで今回の調査で対象とした児童について推測される傾向であるが、現在の小学校4～6年生の児童の学習能力に対する意識の傾向を探る上で参考になると思われる。日頃、これら6つの能力の一部しかつかむことのできない教師が、知り得た情報を基に他の能力の様相を探る一助となることが期待される。

研究3 教師の評価と児童の自己評価との関係

1. 目的

ここでは、調査で得られた情報を基に、教師の評価と児童の自己評価との関係の特徴を明らかにする。

2. 方法

調査対象

重回帰分析では、教師による児童評価のデータが得られたC校の児童を取り上げ、この中で欠測値のあった5人を除いた残り387人を分析対象とした。

調査時期

教師による児童評価は9月上旬に実施した。評価は、1学期での社会科の学習の様子と学期末の評価を参考にして、上位(3点)、中位(2点)、下位(1点)の3段階で行ってもらった。

手続き

研究1で因子分析によって抽出した6つの因子に対応する因子得点を手掛かりとして、教師の評価と児童の自己評価との関係を分析した。

教師の評価値と因子得点を基に重回帰分析を行って、教師の評価と児童の自己評価との関係をみる。このようにして教師の児童評価と児童の自己評価との関係を探ると、教師がどの観点を主に評価しているかがわかる。

重回帰分析は、次の式のように、ひとつの変数

表6 教師の評価を目的変数とした重回帰分析の結果

変数	標準偏回帰係数	回帰係数	寄与度
探究力	.0298	.020	.007
資料による表現力	.205**	.132**	.05
口頭による表現力	.173**	.116**	.03
重相関係数 (R)	.287**		
R ²	.082		

* $p < .05$ ** $p < .01$

(目的変数あるいは従属変数と呼ぶ)の変動を他の2つ以上の変数(予測変数あるいは説明変数と呼ぶ)によって説明、予測しようとする場合に用いる統計手法である。

$$Y = a \times x_1 + b \times x_2 + c \times x_3 + \dots + e$$

(a, b, c は定数, x_1, x_2, x_3 は Y を説明するための変数, e は誤差)

ここでは、教師の評価を Y とし、これを説明する変数として先に抽出した6つの因子のうちのどの因子が、どれくらいの強さをもって関わっているかを分析する。

6つの因子に対する反応の強さは因子得点で表される。因子得点は、児童一人ひとりに個々の因子に対して与えられるものである。重回帰分析では、有効な予測変数を抽出するために、これらの6種類の因子得点を利用した。

一方、説明される変数(目的変数)としては、児童の社会科の能力についての教師の評価を利用した。これは上、中、下位の3段階で評定しているものであった。

3. 結果および考察

フォワード・セレクション方式のステップワイズ回帰分析(3ステップ)を行ったところ、表5に示すような結果が得られた。これより3因子を説明変数とする重回帰式(予測式)が得られる。しかし、ここでは3因子のうち個別の説明変数として有意でなかった因子「探究力」を除くと2因子が採用できる、その結果以下のような重回帰式が得られる。

児童の社会科の能力についての教師の評価

$$= 0.21 \times \boxed{\text{資料による表現力}} + 0.17 \times \boxed{\text{口頭による表現力}} + \boxed{\text{その他の能力}} + 2.05 \text{ (誤差)}$$

重相関係数が.287であることから、従属変数 Y 「児童の社会科の能力についての教師の評価」と2つの説明変数(「資料による表現力」と「口

頭による表現力)で表される能力との間には、.3程度の相関があることがわかる。また、重相関係数の二乗(R^2)の値は、採用された説明変数が目的変数の予測に対して寄与する割合を表すが、この値は.082となり、「教師による児童の社会科の能力の評価」の約8%が採用された2つの予測変数(「資料による表現力」,「口頭による表現力」)によって説明されていたことになる。このように、説明変数とした2つの能力が目的変数である教師の評価を決定する要因としての割合はかなり低いので、得られた重回帰式は教師の評価を予測するための予測式とはなり得ない。しかし、この結果から以下のような推論ができる。

今回、児童に対して自己評価するように求めた能力には、知識・理解は含まれていない。また思考力についても、質問項目は比較的少なかった。したがって、取り上げた2つの変数によって説明される8%以外の説明要因としては、その他の能力の割合が圧倒的に大きいと考えられる。追究段階の探究力については、表5では教師が行った児童の評価との相関が.23とわずかに確認されるが、調査段階の情報収集力などは独立した説明変数とならず、先にみた重回帰式(予測式)では「その他の能力」に入れられていた。得られた結果は、児童の社会科の能力についての教師の評価では、探究力や情報収集力はあまり評価されていないことが示唆されているのではなからうか。

「その他の能力」に含まれる大きなものとしては「知識・理解」が考えられる。調査時にはなお、教師はこのような能力を主要な判断材料にして評価を行っていたと推測される。また、「資料による表現力」「口頭による表現力」が評価されているのは、観察可能な学習行動として現れるので評価の対象となりやすいのではないかと考えられる。

まとめ

本稿では3つの問題を設定していた。

問題1は、教師と児童とで共有できる社会科学学習能力・技能に関する評価観点を作成し、質問紙による自己評価方法を提案することであった。調査の結果、今回作成した質問紙は自己評価に利用できる程度確認されたと言える。

因子分析の結果、社会科の学力構造に対応させて設定した社会科学学習能力・技能に関する能力区分は、学習能力に関する児童の意識構造と一致していた。このことから、社会科の学力構造を基にした評価観点(能力区分)とこれを評価方法として具体化した質問紙は、社会科学学習能力・技能に関する児童の能力の様相をとらえるために有効であると判断できる。しかし、児童は今回用意した評価項目に対してのみ反応していたのであり、能力をとらえる上でより重要な項目が欠落していたことも考えられる。この問題に対しては、新たな評価項目を整理したり、新たに補完するなどして、今後さらにより改善された質問紙へと仕上げていく必要がある。

今回の研究で予め設定した評価観点(学力区分)と児童の自己評価の因子とは、ほぼ以下のような関係で対応していた。

調査力—情報収集力(資料の困難度、資料への希望)

追究力—探究力

発表力—資料による発表力、口頭による発表力

因子に付けた名称はより厳密で児童には難解なので、教師の評価観点を区分として用いた方が適切と考えられる。一方、質問紙の作成のために予め設定した「調査力」「追究力」「発表力」は児童にも馴染みやすい用語である。このため、自己評価の観点を児童に告げる際は馴染みのあるこれらの用語を使用するのが適当と思われる。

問題2については、社会科学学習能力・技能についての児童の意識は有機的な構造を持っていることがわかった。因子分析の結果、児童の学力意識には6因子があることがわかったが、6因子は相関関係をもっていた。このことは、評価においては観点別評価だけでなく、学力の全体構造に応じた評価観点や、学習過程に応じた評価観点を併用しながら評価を行っていく必要があることを示唆している。

問題3は、教師の評価と児童の自己評価との関係についてであった。今回の調査結果では、子どもの自己評価と教師の自己評価がかなり対応していたのは、3段階の学習過程(調査、追究、発表)で言えば、最後の表現の段階だけであった。この

結果からは、次の2つの判断ができる。一つは、教師は子どもの学習途中の過程は評価していない、という判断である。この判断からは「児童の学習途上の評価をもっと綿密に行わなければならない」あるいは「学習過程での児童の自己評価に対してもっと目を向けなければならない」という反省も生じてこよう。また「児童の自己評価の様相を新たな学習指導への指針として積極的にとらえよう」との考えも起こってくるのではなかろうか。

もう一つの判断は、調査や追究段階における社会科学習能力・技能に関しては児童は適切に自己評価できない、というものである。教師の評価を絶対的なものと固定して考えれば、このような判断ができよう。また「児童は客観的な自己評価ができない。だから、児童の自己評価は評価には使えない」と判断することもできよう。

しかし一方で、今回の研究では、発表については教師の評価と児童の評価とが対応していることが判明し、発表については児童はかなり適切に評価できることが明らかになった。さらに、社会科学習能力・技能についての児童の意識は有機的な構造をもっていることもわかった。このことから、児童の自己評価結果を評価に生かすことは可能と考えられる。

新学力観が強調されて久しいが、現在もなお、学習者の関心・意欲・態度を重視した学習が一層求められている。残された課題は多いが、自己効力感を高め、主体的な学習を実現していくために、学習者の自己評価の観点と教師の評価観点を一致させていく方法の研究が今後必要であろう。

今回分析したのは1994年に行った調査データであるから、その後の新学力観の推進によって児童の意識も変化しているのではなかないと推測される。経時的な比較調査を行って、新学力観に基づいた指導による社会科学習能力・技能の普及度を確認することも望まれる。

謝辞 本研究で行った調査にご協力いただいた先生と児童のみなさんに心よりお礼申し上げます。

[注]

1) 文部省(1989),『小学校指導書一般編』,「第1章

総説」(p.5)

2) 文部省(1989),『小学校指導書社会編』,「第2章第1節1 教科の目標」(pp.4-6)および「第4章1 指導計画作成上の留意点」(pp.84-85)で記述されている。

3) 同上書. 「第2章第1節2 学年の目標」(pp.6-11)で記述されている。

4) 自己効力感については以下の文献を参考にした。北尾倫彦(1991),『学習指導の心理学』,有斐閣。山本多喜司監修(1991),『発達心理学用語辞典』,北大路書房。

5) 本稿では、学習過程ではたらく能力や技能を特に「学習能力・技能」と表現した。これは、図1に示した方法的能力A, 方法的能力Bといった名称で包括されるような、行為を伴って現れ、しかも思考や知識の利用を不可欠とする、これまで区分されてきた能力と技能とを併せ持つ学力(能力)の存在が考えられ、新学力観で重視されているのはこのような学力であると考えられるからである。

6) 図1に示した社会科の学力構造に示される能力(方法的能力を含む)については改めて厳密な定義を加える必要があると思われるが、この能力に関してこれまで行われた説明については以下の文献を参照されたい。

伊東亮三(1985),「方法主義社会科の強化」,社会認識教育学会編,『社会科教育の21世紀』,明治図書。寺尾健夫(1987),「低学年から方法的能力の学習を」,『学校教育』,No.841,42-45. 同(1988),「方法的能力育成としての学び方学習を」,『学校教育』,No.855,24-29. 同(1996),「ディベートを利用した社会科授業の条件」,『授業研究21』,No.452,19-22. 同(1997),「討論による社会科授業活性化の条件」,『現代教育科学』,No.491,20-24.

7) 質問紙では、社会科学習能力・技能のうち、児童に質問可能なものを質問項目として設定した。例えば「観察力」や「調査力」について質問紙で直接尋ねて能力のレベルを自己評価させることは困難である。

8) 調査対象とした小学校では、いずれも同じ教科書会社の教科書を利用しており、学習指導における教材や資料、展開方法などについてはある程度の共通性があると考えられる。