

# 図工における「関心・意欲・態度」評価の実施過程

## に関する社会学的分析

野田 香代子(中央大学大学院)

### 1. 問題の所在と本報告の目的

「関心・意欲・態度」の観点別評価は、「新学力観」を目指すものとして 1991 年から指導要録に導入された。さらに、2002 年の学習指導要領の改訂とともに、評定は、相対評価から絶対評価へと更なる変化を遂げることとなった。

本研究では、近年の「学力低下問題」の俎上にのぼらない「周辺教科」である図工の評価実践を観察する。小学校の主要 4 教科においては、受験学力と関連が高いこともあり、近年アカウンタビリティなどの外的要請が高まっている。また、評価の具体的方法として、「宿題」「忘れ物」「挙手の回数」および「テストの得点」(特に、問題における「関心・意欲・態度」項目の得点)などによって評価するという特性もある。

しかしながら、図工では実技教科という特殊性から、そのような評価方法は採用できず、さらに筆記試験等によって数値化できない特徴ももっている。曖昧な実技教科の評価を観察することによって、従来把握されていない評価行為や教育活動の特異性を分析したい。

### 2. 先行研究

渡辺(2003)は、日米の学校の評価方法を比較することによって、日本の歴史の授業において、他者への「共感能力」という情意評価が重要視されていることを指摘した。また、金子(2003)は、「関心・意欲・態度」評価の導入という要請が、子どもの本来学習されるべき教科内容よりも評価を高めるような戦略的行為を助長し、それによって、学習活動が変質している実態を明らかにした。さらに、Watkins(2007)は、教師の教育の志向性と現代的な指導・評価方法の言説との間には緊張関係があり、教師が現代的な教育方法に違

和感を持ちつつも、双方のバランスを微妙に保ちつつ教育実践を行っていることを描き出した。

このように、教育評価の研究は、評価が教室の実践の中で、その教育学的な意図とは別に、情緒的特質やアカウンタビリティ志向などを抱えざるをえないことを指摘している。しかしながら、本来評価の客観性が保証しにくい実技教科では、さらに評価が多元化する可能性がある。この点を実証的に再考することが本稿の目的である。

### 3. 調査の方法と対象

以上の問題設定のもとに、愛知県内にある公立の A 小学校の 4 年 1 組(2004 年度は、5 年 1 組、2 組)で 2003 年 11 月から 2005 年 8 月まで 11 ヶ月間、図工の授業のチームティーチングの T2 のような立場をとりながら、インタビュー・参与観察調査を実施した。また、校内の教師たちにもインタビューをしている。

### 4. 考察

子どもの何(what)を評価するかという観点別評価の特質は、バーンステインの「類別(classification)」の側面から捉えることができる。4 観点の評価は、文部科学省から既に決定されている事項であり、これを受けて教師は評価を実施する。ここに、教師の「創意工夫」というような自律性が入る余地は基本的になく、「類別」は強いものであるといえよう。

その一方で、評価を「いかに(how)」実施するか、つまり評価の方法については、「枠づけ(framing)」と捉えることができる。「関心・意欲・態度」の評価方法に関しては、教師の「創意工夫」が期待されている(国立教

育政策研究所や文科省の初等教育調査官といった行政側からの要請)。つまり、4 観点のうち、とりわけ「関心・意欲・態度」項目は、「枠づけ」が弱い評価項目といえる。

しかしながら、主要 4 教科については、ほとんどの教師が、受験学力という外的要請の強さにより、「説明しやすい」形で評価され、「創意工夫」された特色ある評価方法はリスクを伴うため顕著な差異は生じていなかった。

これに対して、図工の評価は特異である。教師も図工の「関心・意欲・態度」評価については以下のように述べている。

30 代教諭『関心・意欲・態度』の評価は難しい。」  
 40 代教諭「何が図工の「関心・意欲・態度」なのか……。」  
 50 代教師（教頭）『関心・意欲・態度』っていうのは難しいみたいだね。こないだ研修に行った先生も、その『関心・意欲・態度』の評価は難しいって言ってた。あいまいで。」

このように A 小の教師は、図工の「関心・意欲・態度」について「困難性」や「曖昧性」を語っている。しかし、解釈や評価方法が難しい評価でありつつも、実際には評価行為は行わざるを得ない。

それでは、実際どのようにそれを行っているのだろうか。調べてみると、A 小の 8 人中 6 人の教師が「授業中の観察」をあげ、同様に 8 人中 6 人の教師がワークシートを児童に配布し、それにどれだけ書いたかで評価していた。後者の授業中のワークシート記入の意図については、保護者などからの声にこたえアカウンタビリティを確保するためという理由が挙げられていた。

本来、ワークシートは「関心・意欲・態度」導入以前には「ない」ものであり、アカウンタビリティへの配慮から、ワークシートに書き込むという活動が追加されたといえる。評価に応じて、教育活動の変容がもたらされたのである。

それでは、子ども側は、このワークシートに対して、どのようにふるまっているのだろうか。ある一例を紹介する。

（事例）児童名は仮名。  
 ユリは仲の良いケイコがワークシートに書いているときに隣で次のように言う。  
 ユリ「プリントにいっぱい書いてあったら、作るのあんまり、がんばってないように思われちゃっ

たりして。作るのに時間かかんなかったから、（プリントに）いっぱい書いたんだなって思われたりして。」

ケイコ「うーん……。」（考え込み分らないという様子）

ワークシートが成績評価に入っている子どももいたが、事例のように、ワークシートに対して誤った解釈をする子どももいた。何が成績に入るかを明示することは、子どもの成績のための実践への対処を促すと感じられるために、教師によって回避されやすい。

このように、図工では本来作品やその技能が評価されるべきでありながら、ワークシートの文章の方が評価されるという「分かりにくい」暗示的な評価になっている。そのため、評価の方法が「分からない」子どもにとって、不利な状況が生じている。

このような事態が生じたのは、具体的に評価方法を提示できない図工という実技教科ゆえの「関心・意欲・態度」評価の「困難性」や「曖昧さ」の現れであると同時に、評価の方法を具体的に提示するのではなく教師に任せてしまうことができる安易な「創意工夫」への依存というレトリックがあるからともみえる。

当日資料を配布して、詳細な分析を試みたい。

## 主要文献

- Basil Bernstein, 1971, *Class, codes and control, v. 1 : Theoretical studies towards a sociology of language*. London : RKP, (=1985, 萩原元昭編訳, 『言語社会化論』明治図書.)
- 金子真理子, 2003, 「中学校における評価行為の変容と帰結——教育改革の実施過程に関する社会学的研究」『教育社会学研究』第 72 集, pp.107-128.
- 渡辺雅子, 2003 「歴史教育における説明スタイルと能力評価——日米小学校の授業比較」『教育社会学研究』第 73 集, pp.43-63.
- Watkins Megan, 2007, Thwarting desire: discursive constraint and pedagogic practice, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol.20, No.3, pp.301-318.