

児童の自己評価力を高める評価活動の研究

岩 崎 保 之

Abstract

This research aims at developing the assessment activity which may enhance a juvenile self-assessment capacity for a period of integrated study.

Research of two educative practices tried the following assessment activities.

1. The viewpoint of an assessment as a school is presented to students beforehand.

2. Two turning points are prepared in a unit and expression activities are performed at every turning point. At turning point one, students carry out a self-assessment using the assessment criterion which the teacher showed. After turning point one, students do a self-assessment using assessment criterion which is set up by students themselves.

3. In the expression activities at every turning point, a mutual assessment is performed about the contents of the presentation or its method. Referring to the result of the mutual assessment, students make a self-assessment of the learning prior to the turning point. This is based on previous assessment criterion. Then students describe the leaning outcome and the assignment freely with their own description.

In consideration of point 3, mutual assessment must be performed in a functional way. For example, limiting a partner within a same group. Or by using tags.

By analyzing students' free description, it became clear that the assessment activity mentioned above is effective.

キーワード……自己評価力 単元構成 評価規準 総合的な学習の時間

1 研究目的と方法

2000年12月、教育課程審議会においては、「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」を答申した。この答申では「評価方法の工夫改善」として「自己評価」が重視されるとともに、各学校や関係機関に対して研究の推進が求められた。

学校教育に自己評価を採り入れることの有効性に関しては、この答申より以前から理論研究によって言及されてきたし、実践研究によって評価活動が開発されてきた¹⁾。しかしながら、

田中博之（2000、65頁）は、答申の同年、「総合的な学習の時間」における自己評価の研究が各教科に比べて進んでいないという認識を示した。

翌年、新潟県教育委員会においては、「『総合的な学習の時間』のガイドライン - 小・中学校編 - 」を作成した。このガイドラインでは「総合的な学習の時間」における評価の在り方として「個人内評価」が重視されるとともに、単元の指導計画作成に当たっては、「節目ごと」に自己評価する場を設ける必要があることが指摘された。しかしながら、どのような節目ごとに、どのような自己評価を行えばよいのかといった具体的な実践事例は、例示されなかった。

私は、公立小学校の教育現場に籍を置く一人として、答申やガイドラインの指摘を捉えて児童の自己評価に関する有効な評価活動を開発したい。そして、この拙論は「総合的な学習の時間」を対象として、先行する諸研究を調査したり在籍校において研究実践を行ったりすることを通して、自己評価によって児童が身に付ける器量はどのようなものであるかや、単元における自己評価の位置付け方及びその指導法を明らかにすることを目的とする²⁾。

なお、この拙論は全5章により構成する。第1章では研究目的、研究方法及び論文構成を示す。第2章では先行研究における自己評価力の論議の仕方を整理し位置付けることで、研究実践の構想を明らかにする。第3章と第4章では、私の行った2つの研究実践を示す。第5章では全体の考察を述べ、今後の研究課題を指摘する。

2 研究実践の構想

2.1 「自己評価力」の定義

こんにちの学校教育において、自己評価が重視されていることは、前章で述べた。ここで留意しなければならないのは、自己評価という評価活動そのものが教育目標になるのではない、ということである。安彦（2002、4頁）は、「大切なことは『妥当な自己評価をすることのできる能力』の育成が目標であり、そのためには『自己評価』という活動を通さなければならない、ということなのである」と述べている。

では、「妥当な自己評価をすることのできる能力」、すなわち「自己評価力」（自己評価能力³⁾とは、具体的にどのような力なのであろうか。このことについて明瞭に定義を試みている教育学研究は必ずしも多くはないけれども、その試みの先行諸研究を以下に述べる。

井上（1997、36頁）は、「自己評価は、学習目標の設定から、それが達成したかどうかの確認までの一連の活動だと見なすことができよう。それができてはじめて『自己評価力』もついたと言えよう」と述べている。また、高浦（2004、185頁）は、「『生きる力』を育てる上から、教師の支援を得ながら、子どもが問題解決力を、すなわち、自分で学習目標を決め そのための計画を立て 友達と協力しながら自己追究し、その問題解決の過程で絶えず自己の活動

の過程及び成果を学習目標に照らして評価し、やがて解決に至るという自己学習力（＝自己評価力）を身に付けることが大切である」と述べている。井上、高浦は、自己評価力を問題解決的な学習過程を一続きに遂行する力として捉えているのである。

佐藤（2000、52頁）は、「自己評価する力をもった児童は、自ら積極的に自分を見つめようとする意欲や態度をもって自己の学習状況を確認し、調整していく力をもった児童といえる」としている。また、田中耕治（2002、28頁）は、「自己評価とは、子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状態を評価し、それによって得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整することである。自己評価能力は、メタ認知とかモニタリングともいわれる」と述べている。佐藤、田中は、自分自身や学習状況を「確認」「調整」する力として自己評価力を捉えているのである。

西岡（2003、107頁）は、自己評価力を「子どもたちが自分の実態を把握する力」と定義する。そして、教育実践では自己評価力を他の学力（論理的思考力、実践する力、協働する力）と同じように扱い、評価対象にすることを提案している。また、自己評価力を「実践技能」⁴⁾と捉える田中博之（2001）は、自己評価力に8つの「下位能力」を設定し、「このような下位能力が明らかになることによって、それぞれの力を、総合的な学習の各単元において、さまざまなシートやカード、そしてビデオカメラやコンピュータなどのメディアを用いて意図的・計画的に育成することができるようになる」と述べている。

これに対して、安彦（1997、93 - 94頁）は、「自己評価能力」に「態度」を含めて考えるべきであるとする。この「態度」は「一義的で、比較的短期間に育てられるものではない」ので、自己評価能力の育成は「けっして知的思考力や記憶力の育成と同様には扱えない」としている。西岡、田中博之が、自己評価力を学力の1つとして捉えるとともに、その様相を具体的に抽出してカリキュラム上に位置付けようとしているのに対して、安彦は、自己評価力を単なる学力としては捉えず、それとは別の性格付けを試みているのである⁵⁾。

私は、自己評価力を1人の学習者を基底する力として捉え、重視しようとする試みを理解することができる。児童の学習離れを食い止めたり、自律した学習者を育成したりすることが求められているこんにち、それらの根本的な解決方法を模索するという文脈において、多方面での論議を期待することができるからである。

しかしながら、学校現場が教育目標に自己評価力の育成を掲げて児童の指導に臨むとき、自己評価力を学力の1つとして捉えた方が、計画・実践・評価の具体的な手掛かりを得やすいものとする。なぜならば、計画・実践・評価のサイクルは1つの単元、1つの学期、1つの学年を期間として行うことが多く、それ以上の長期にわたって検証することは困難を伴うからである。この拙論にて後述する研究実践では自己評価力を学力の1つとして捉えるとともに、1つの単元を期間として指導方法や検証方法を構想する。

2.2 自己評価力を高める評価活動の要件

では、児童の自己評価力を高める指導法として、これまでにどのような評価活動が開発されてきているのであろうか。このことについては、多くの研究者や実践者によってさまざまな評価活動が言及され、実践されてきている。

例えば、安彦（1997、118頁）は、「教科学習における自己評価法」として、自己採点法、自己評価票、相互採点法、相互討議法に言及している。また、小田（2000、150 - 152頁）は、「次のようないくつかは、生徒の自己評価を高める工夫をしてきた」として、仮説実験授業、「はてな」帳、学習記録帳、学習帳、そのつど評価、学び方・調べ方点検帳に言及している。梶田（2002、105 - 106頁）は、「授業の中での自己評価は、これまでも自己評価票を用いるなどして行われてきた。これが煩雑すぎるものとならぬよう整理すると同時に、もっと長い視野に立った自己評価のあり方を今後は工夫していくべきである」と述べて、「単元レベルの形成的評価の自己評価中心的運用」や、「単元末の自己反省・自己評価」に言及している。

古川（1998、11 - 23頁）は、全国の小・中学校 1400校を対象に、教育活動の中で実際に自己評価がどのように行われているのか、アンケート調査を行った。その結果、ほとんどの学校が、「教師側が設定した自己評価カードなどの項目に記入していく他律的で初歩的なスタイル」を採用していることが明らかになった。この調査結果に対して、安藤（1999、78頁）は、「それは、教師が子ども理解のためにという大義名分のために、子どもに強いる自己評価であって、子どもにとっては、『自己評価をさせられている』のである。とすれば、子どもが本当に自分の学びを評価しているかどうかも疑わしい」と批判的に言及している。そして、学校現場で行われている評価規準づくりや相互評価の用い方に対して、さらなる改善を求めている。

また、自己評価が「総合的な学習の時間」の「中心的な評価法として注目されている」と指摘する村主（2003、90 - 95頁）は、自己採点、自由記述、自己評価票（カード）、チェックリスト・質問紙を「自己評価の方法」として言及している。そして、「さまざまな方法があるが、自己評価の要諦は自分の現状を言語化して確認していくプロセスにある。したがって、自己評価能力を育てるためには、書かせる活動を継続的に行い、教師や生徒相互による他者評価を織り交ぜることによって、評価規準を内面化させる工夫が必要である」と述べている。とくに相互評価については、「自分のもつフレームや思い込みを打ち破り、自己認知の発達を促す」として重視している。

安藤、村主の所論からは、いかにして児童に評価規準を内面化させるかが、自己評価力を高める評価活動の要件であると把握することができる。そして、そのための指導法として、評価規準づくりを工夫すること、児童に継続して書かせること、相互評価を用いることが有効であることを読み取ることができる。

2.3 評価活動の構想

前節の整理に基づき、「総合的な学習の時間」において児童の自己評価力を高める評価活動として、次の3点を構想する。1点目と2点目はいずれも「評価規準づくりを工夫すること」「児童に継続して書かせること」に関する評価活動である。また、3点目は「相互評価を用いること」に関する評価活動である。

(1) 評価活動A：学校としての評価の観点を、あらかじめ児童に提示する。

教師はある単元を構想するとき、学校として育てたい力、すなわち評価の観点を意識しながら単元の目標を決め、活動を計画し、評価規準を定めていく。このとき、いくら教師が理想的な児童の姿をイメージしていても、児童が“自分は何を期待されているのか”をイメージできなければ、実際の活動の中で自分の頑張りどころを見出すことは難しい。新しい単元を始めるときは、児童にもあらかじめ評価の観点を示し、学校として育てたい力のおよその象徴を説明しておくといよい。

(2) 評価活動B：単元に2つの節目を設け、節目ごとに表現活動を行う。節目1までは教師が示した評価規準を、それ以降は児童が自ら設定した評価規準を用いて自己評価を継続する。

学校として“育てたい”力があるとはいえ、児童自らが“育ちたい”と願わなければ、評価の観点や評価規準は絵にかいた餅になりかねない。

こんにち、「プロジェクト学習」として公開されている実践の中には、単元の導入場面ですぐに最終的な表現活動のイメージを示して児童に目標を立てさせるとともに、教師と相談しながら評価規準を設定させている事例⁶⁾が見られる。表現活動を行うことは児童の目標意識を高め、児童が評価規準を設定することは絵にかいた餅になることを避ける意味でよい。

しかしながら、単元構成として私は、児童が広範な「課題」の中から追究の手掛かりとなる「問題」を見出し、解決を強く願う「学習問題」をつかみかけた中間発表会などの場面で、最終的な表現活動のイメージを示した方がよいとする立場をとる⁷⁾。この場合、児童が評価規準を設定するのは、最終的な表現活動に向けて新たな目標を立てる場面が適切である。それまでは、教師が評価の観点に基づいて作成したチェック表や自由記述で毎時間の学習を振り返らせ、自己評価に慣れさせていく。こうすることで、児童は自らの良い面や課題などを少しずつ明らかにし、目標意識を持ちながら学習の実態に即した評価規準を設定できる⁸⁾。

(3) 評価活動C：節目ごとの表現活動で、発表内容や方法について児童による相互評価を行う。その結果を参考にしながら、節目までの学習を評価規準によって自己評定し、学習成果や課題を自由記述する。

自己評価に慣れてくると、全体的に厳しすぎる児童や、反対に甘すぎる児童が見られるようになってくる。自己評価は、「実は優れた他者による評価によらなければ、意外にいい加減なものになる」⁹⁾という脆弱な一面も持ち合わせているからである。他者からの評価を参考にすることで、児童はそれまでの学習に対する自分自身の取組を見つめ直し、より確かな自己評価

を行うことができる。

この場合の「他者」は、必ずしも教師である必要はない。安彦（2002、7頁）は、「友だちの評価は、第三者ほど冷静で一方的なものではない。よく理解し合った上で、ともに伸びようとする温かさをもったものであることが普通である。この意味で、『自己評価』をする上で、その途上ではこのような相互評価から、子どもは大きな影響を受ける」と述べている。自分が設定した評価規準に関して、「友だち」という他者の評定や自由記述を参考にすることで、児童は学習課題と自分自身との関わり方を前向きな構えで自己評価することができる。

3 研究実践

3.1 単元の計画

(1) 単元名

健康で住みよい五十嵐にするための企画書を作ろう。

(2) 対象児童

新潟市立I小学校、第6学年児童39人。

(3) 実施時期

2002年度2学期。

(4) 単元の目標

自分たちが住んでいる地域を“健康で住みよい街”という視点から見つめ直し、問題を把握したり、解決策を考えて提案したりする活動を通して、地域住民の一人として自分にできることを実践していこうとする意欲を持つことができる。

(5) 評価の観点（学校として育てたい力の類型）

自分が学習していることを他者に説明したり、アドバイスを求めたりする（他者とコミュニケーションする力）。

他者からのアドバイスを参考にしながら、自分の学習を見直したり修正したりする（考え方や生活習慣の違う人々のよさを認め受け入れる力）。

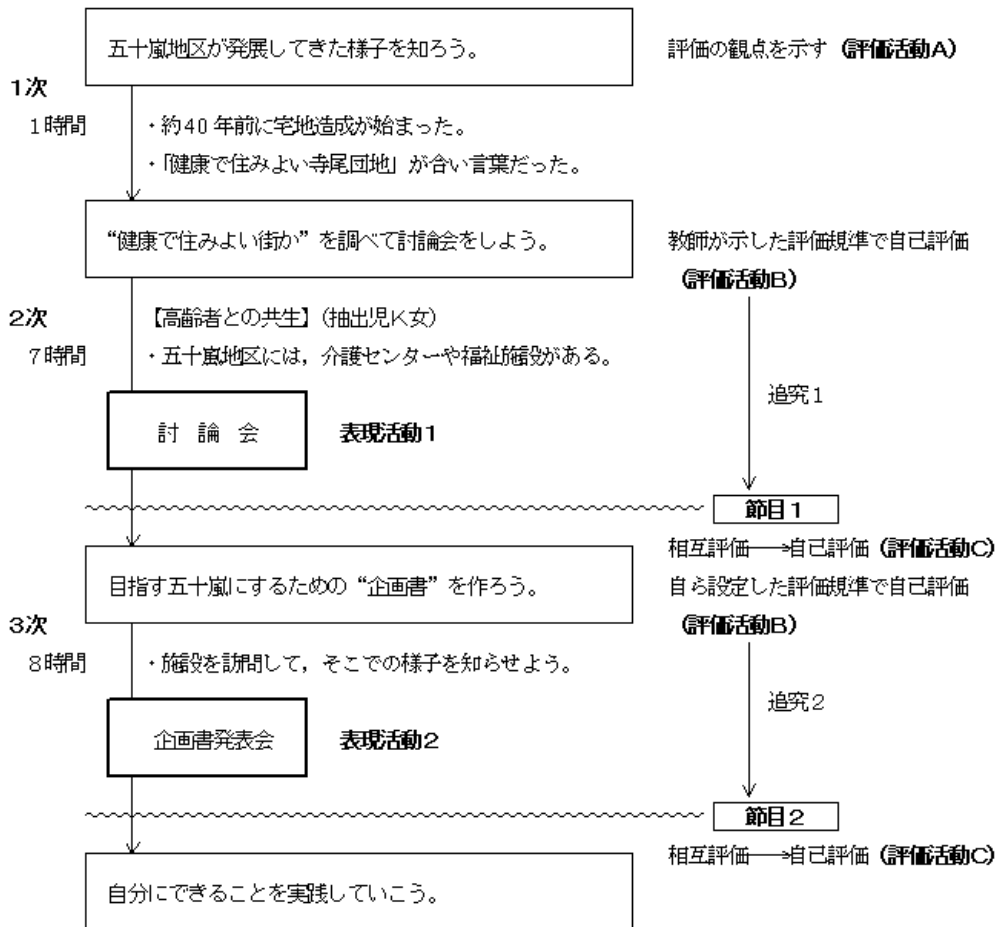
自分の考えを導き出す根拠とするために、地区の人にインタビューしたりホームページや関係機関から資料を取り寄せたりして、複数の情報を集める（多様な方法で情報を収集する力）。

自分が調べたことや訴えたいことなどを、地区代表の人に手渡す企画書に効果的な表現でまとめる（自分の考えや学習成果を積極的に他に伝える力）。

(6) 指導計画

図1参照。

図1 指導計画と3つの評価活動の位置付け(筆者作成)



(7) 評価活動の検証方法

日頃から文章での自己表現が得意なK女を中心として、学級児童の自己評価の変容を考察する。このとき、自己評価力が高まったとする判断は、主に次の2点に基づいて行う¹⁰⁾。

毎時間の自己評価の自由記述を、ア.自ら積極的に自分を見つめようとしているか、イ.学習状況を確認しているか、ウ.次に取り組むべきことが記述されているか、の観点から3点満点で評定した評点の変化。

節目ごとの自己評価の自由記述に、自らの学習成果や課題に納得した様子の記述が見られるか。

3.2 抽出児に見る評価活動の実際

(1) 評価活動Aに関して

1 学期の 7 月、私は、「総合の通知表」として、先に示した「学校としての評価の観点」4 つに学級独自の観点 2 つを加えた自己評価表を児童に示した。K 女が評価の観点と初めて出会ったのは、この場面である。K 女は、1 学期の成長を高く自己評価し、そのコピーをポートフォリオにとじた。

2 学期になって、私は、再び「総合の通知表」に言及し「1 学期と同じように取り組みます」と告げた。K 女は、「通知表をちゃんとつけられるようにキレイにポートフォリオにしていこう!」と感想を記した。このことから、K 女には自己評価するときは評価の観点や評価規準を使うということや、判断材料となる資料を残していこうとする構えがあることをうかがうことができた。

(2) 評価活動Bに関して

節目 1 まで

五十嵐地区の宅地造成が始まった当時のキャッチフレーズ「健康で住みよい寺尾団地」をテーマとして、“いまの五十嵐はそう言えるか否か”の討論会をすることにした。K 女は、「介

図 2 節目 1 間での自己評価
(K 女作成)

◆リサーチ (調査) 計画と自己評価

日時	活動する内容や方法	一言感想	②	③	④	⑤
29 (日)	パソコンで地図を印刷、場所に印。	範囲が広くて、どこか分からなくなった。	△	○	○	△
30 (月)	地図で場所調べ。次の計画 (実際に見る)。	けっこう大変。いろいろな計画を立てた。	○	○	△	○
1 (火)	アンケートを配って、結果まとめ。	予想に反する。	○	○	○	○
2 (水)	インターネットでは少ししかでなかった。	家でインタビューしてくる。	○	△	△	○
4 (金)	原こうを書いて、賞えた。でも△の所をもっとくわしくやる予定。	次までにまとめてくる!	△	○	○	○

護センターもある」ことを理由の一つに「そう言える」と予想を立てた。そして、手掛かりとなる問題を追究しながら、自己評価を重ねていった。

ここでの K 女の自由記述は図 2 に見られるように、「いろいろな計画を立てた」「家でインタビューしてくる」というように、今日したことや次にやることの事実を短い言葉で書き留めた程度であった。さらに、観点別に設けた ×チェックについても、チェックした結果への言及は見られなかった。

節目 1 以降

自己評価を追究に生かしていないと判断した私は、児童が評価規準を設定する場面で「これだけはぜひ伸ばしたいと思うスキルを 1 つから 2 つ選んで“スキルアップ宣言”しなさい」と指示した。全部で 6 項目もある評価の観点を、児童が毎時間意識するのは難しいと判断したためである。

K 女は、討論会で十分な資料を示せなかった反省 (後述) から、「期限を守る」(効率よく情報を収集するとの意味: 筆者註)と「スキルアップ宣言」した (図 3 参照)。そして、学級で決めた「五十嵐を“健康で住みよい街”にする企画書を地区の代表者に手渡す」という最終

図3 評価規準とスキルアップ宣言
(K女作成)

◆学習のめあて

「企画書」作りを通して、自分がスキルアップさせたい力を決める。

<p>① 計画スキル (学習の計画を立てる力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アイデアをたくさん出す! ・積極的に考える。 	<p>② 自己評価スキル (自分の学習をふり返り、次に生かす力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の力で、たくさん考える。
<p>③ コミュニケーションスキル (いろいろな人と会話する力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなに平等に聞く。 	<p>④ 人間関係スキル (いろいろな考えのよさを認め受けいれる力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と協力する。
<p>⑤ 調査スキル (いろいろな方法で調べる力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・期限を守る! (調べてくる時) 	<p>⑥ 表現スキル (通んで伝える力)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イラストも入れる。 ・未来形に楽しくなるように書く。

私のスキルアップ宣言!

期限を守る!

図4 節目1以降の自己評価
(K女作成)

◆リサーチ(調査)計画と自己評価

日時	活動する内容や方法	一言感想	◎	!	△	○
15 (火)	本で、他の地区のバリアフリーなどの資料を見つけたので、「理想」の参考にする。	もたもたして、資料を探したりするのに手間取ってしまった。次はtelして、聞いたことをまとめてみたい。				
16 (水)	介護センターにTel ↓ それを参考に、原こ作り。	時間が有効に使えて、電話で、介護センターの意見が聞けたので、現実味をだすのにいい資料だった。さらに疑問が増えたのでよかった。				
17 (木)	疑問を解決して、原こ作り。自分たちの意見をまとめる。	1人で何人ケアできる? 3人だったので270人のケアは90人も必要!! 大変多いことに、びっくり! 4枚も書けてよかった~!				
18 (金)	「理想」を書いて完成!					

的な表現活動に向けて、学習問題を追究しながら自己評価を重ねていった。

ここでのK女は、「手間取ってしまった」「時間が有効に使えて」というように、時間を意識した自由記述をしていた。また、評価の観点別チェックも、その自由記述に合った評定をしていた(図4参照)。さらに、新たに生じた疑問を追究する時間を私に求めに来た場面では、自ら「先生、あと1時間あれば何とかできそうです」と述べたことなどから、節目1以降は、K女が「スキルアップ宣言」を意識しながら学習するようになった様子を見ることができた。

(3) 評価活動Cに関して

節目1にて

先述した討論会が始まる前に、私は、「それぞれの人やグループの主張を聞いたら、主張の内容や方法について、短冊状の評価カードにコメントを書きなさい」と指示した。

討論会后、児童は、私が用意したチェック表を記入した後で評価カードを交換し、2つの評価を照らし合わせながら、自分の発表の成果や課題を自由記述した。K女は、討論会で「五十嵐は介護センターが6つもあって他の地区より多いので健康だ」と主張したのであるが、評価カードでは、数人の児童から主張を裏付ける資料が弱いことが指摘された。K女は、指摘を謙虚に受け止めて、「説得力が強くなる」ように「人の生の意見」を集めていくことなどを自由記述した。先述した「スキルアップ宣言」は、この自己評価の結果をK女自身が生かしたものと考えられる。

節目2にて

介護センターへのインタビューを通して、センターの設置目的や職員の苦勞、急増する入所

希望者に受け入れ体制が追いついていないなどの現状を知ったK女は、討論会での自らの主張に弱さがあったことに気付いた。そして、介護センターの数を増やすと同時に、介護センターばかりに頼らない生活を心がける、という主旨の企画書を書き、企画書発表会で説明した。

ここでの自己評価・相互評価も、節目1と同じように行った。ほかの児童からは、調査が詳しくなったことや発表の仕方が良くなったことなどが賞賛された一方で、具体的な対応策がまだ不十分であることが指摘された。K女は、自らの成果に自信を深めるとともに、「もっと具体的な対応策を挙げる」「企画書には、意見を入れるといい」と自由記述し(図5参照)、企画書を手直ししていった。このことから、K女が相互評価を自己評価に生かし、そこから次に取り組むべきことを自ら想定できるようになった様子をうかがうことができた。

図5 節目2での評価カード

(K女作成)

◆他のグループからももらった「評価カード」を貼りましょう。

【評価標準】 ①五十嵐地区のことがよく調べてある。
②説得力がある。 ③分かりやすい。

△	○	○	何もいうことなし。
○	○	△	年寄りの意見も聞いてみたい。
△	△	○	よく調べてある。
◎	○	○	考え方が、すごくよく分かった。
○	○	○	内容がたくさんあっていいと思う。
△	○	○	早かった。
○	○	△	スラスラ言うといい。
○	○	○	声ははっきりしている。
○	○	○	くわしく人数が調べてあってよかった。多くてビックリ!(メリットって何?)
○	○	◎	すごく、分かりやすかったよ。
○	○	○	くわしく調べてあってすごいと思いました。
○	△	△	分かりやすいけど、はっきりしゃべった方がいい!
○	◎	◎	スゴクよく分かった。
○	○	○	介護センターを待つ人が200人以上もいるとはびっくりした。介護センターを増やせばいいと思った。けれど、介護センターを利用する人が増える。
○	○	○	施設も大変だな。
○	○	○	どうやったら増えるのかを調べた方が・・・。

◆おもての自己評価と「評価カード」を比べて、発表会をまとめましょう。

○	よくできたこと(よく調べられたこと、発表の仕方でもよかったこと) 電話したりして実際に話を聞いた。(介護センターやお年よりに)細かく(人数)を調べられた。
×	よくできなかったこと(調べたりなかったこと、発表の仕方でもよかったこと) 読む速さが速かった。もっとスラスラ言えればよかった。発表の練習・まとめ方をもっと工夫すればよかった。もっと具体的な対応策を挙げる。
→	これから生かしたいこと、「企画書」を手直ししたいこと 細かいところまででいいに調べるのは続けて、発表の練習やまとめ方をきちんとまとめる。企画書には、意見を入れるといい。

2つの節目ごとに行った自己評価を参考にした自由記述では、学習の成果や課題に納得した記述をしている児童の割合が、節目1での53.8%から節目2では71.8%へと、18.0%増加した。

以上のことから、研究実践で試みた評価活動A・B・Cは、対象児童の自己評価力を高める評価活動の工夫としておおむね有効であった判断する。

3.3 研究実践の成果と課題

(1) 成果

毎時間の自由記述の変容から

K女が自己評価した毎時間の自由記述を、3.1の(7)にて示した観点ア・イ・ウによって3点満点で評定したところ、節目1までの平均1.8ポイントが節目1以降は平均2.8ポイントへと、1.0ポイント増加した。また、単元終了時に行った自己評価において、K女は、「自分でいろいろ考えたり、積極的になることで、こんなに、総合が楽しいんだなあ実感した」と記述していた。これらのことから、K女の自己評価力は高まったと判断する。

同様の方法で、児童39人全員の自由記述を評定してみると、節目1までの平均1.6ポイントが節目1以降では平均2.0と、0.4ポイント増加した(表1参照)。

(2) 節目ごとの自由記述の変容から

表1 毎時間の自由記述の評点
(筆者作成)

	K女		児童39人	
	節目1 まで	節目1 以降	節目1 まで	節目1 以降
観点ア	2.0	3.0	1.9	2.3
観点イ	2.0	3.0	1.9	2.3
観点ウ	1.4	2.3	1.1	1.3
平均値	1.8	2.8	1.6	2.0

(2) 課題

中心的な評価活動の1つである“相互評価を生かした評価規準の設定”について、児童が相互評価をどのように生かしたのが不明であった。理由としては、相互評価の手続きが児童にとって煩雑であったり、学習課題が異なる児童の印象的な評価が多かったりしたことが考えられる。

次の研究実践では、児童が中間発表会を経て自らの評価規準を設定する場面で、相互評価をより機能的に採り入れた評価活動の工夫が課題である。

4 研究実践

4.1 評価活動の新たな工夫

「相互評価をより機能的に採り入れた評価活動の工夫」として、中間発表会後に行う相互評価(評価活動C)の場面で、新たに次の2つの工夫を試みる。

(1) 工夫A: 相互評価する相手を同じグループのメンバーに限定する。

児童にとって、追究途中の発表会で聞く人に分かりやすい発表をすることは困難を伴う。そのため、学習課題の情報や追究のプロセスを共有していないグループ外の児童が、追究途中の発表を評価することは難しい。相互評価する相手を同じグループのメンバーに限定することで、児童は他者評価を行いやすくなる。

(2) 工夫B: 相互評価ではメンバーの中間発表から学んだことや、それまでの取組の様子で感心したことなどを付箋紙に自由記述して相手に手渡す。受け取った付箋紙は評価の観点別に分類してカードに貼り、その結果を参考にしながら自らの評価規準を設定する。

研究実践では、短冊状の細長い相互評価カードを用いた。短冊状のカードは記述スペースを多くとれる反面、受け取った児童が扱いにくく、その後の評価規準設定に生かし切れないという課題が残された。

そこで、今回は小さな付箋紙を一束と、評価の観点別に枠を印刷した評価カードを児童数用意する。付箋紙には1枚1項目で評価内容を記述し、同じグループのメンバーに手渡す。受け取ったら、どの評価の観点に該当するかを自ら判断して、枠内に貼り付けていく。こうすることで、児童は評価の観点を意識し易くなるとともに、メンバーの評価を参照して、具体的に自らの取組を振り返ることができる。そして、今後の追究に即した評価規準を設定することが可

能になる。

4.2 単元の計画

(1) 単元名

日本文化再発見！ - 世界に飛び出そう - 。

(2) 対象児童

新潟市立 I 小学校、第 6 学年児童 36 人。

(3) 実施時期

2003 年度 2 学期。

(4) 単元の目標

日本の文化を衣食住のテーマごとに見つめ直して情報を収集し、テーマのよさを意見文にまとめたり、ポスターセッションで伝え合ったりする活動を通して、日本の文化を大切にしていることとする意欲を持つことができる。

(5) 評価の観点（学校として育てたい力の類型）

3.1 の(5)と同じ。

(6) 指導計画

1 次：中国の人が感じた日本文化の良さを知ろう（1 時間）。

2 次：日本文化を調べて“良さ”を作文にまとめよう（9 時間）。

3 次：ポスターセッションで“良さ”を教え合おう（10 時間）。

(7) 評価活動の検証方法

検証 A：工夫 A は、相互評価で寄せられた付箋紙のうち、学習への取組の様子や発表内容を具体的に特定して評価してあったり、同じグループの児童のみが知り得る内容が記述してあったりする付箋紙の割合を、児童別に算出する。

検証 B：工夫 B は、児童が設定した観点別の評価規準が相互評価の結果を反映させたものであったり、その後の追究をイメージした内容であったりするか否かを判別し、その割合を児童別に算出する¹¹⁾。

4.3 抽出児に見る 2 つの工夫の実際

(1) 新たな情報を求めた O 男

普段から図書と親しんでいる O 男は、友人と 3 人で日本茶を調べることにした。O 男は、図書室で日本茶のことわざを調べたり、インターネットでお茶の種類を調べたりして作文をまとめた。

作文発表後、O 男は、私が評価規準を示した 4 段階の自己評定や自由記述をしながら、それまでの学習を自己評価した。ここでの O 男は、「少しずつでも新しい情報を集めて学習に生か

した」と、知識の量が増えたことに満足する記述をしていた。さらに、「みんなの“タメ”になるような調べ学習をして、（日本茶の：引用者註）ありがたみが伝わる情報を見つけたい」と記述し、具体的な追究方法は未定であるにせよ、ポスターセッションを意識した学習の見通しを持っていた。

その後、グループ内で付箋紙を交換し合う相互評価を行った。O男は、メンバー2人から合計10枚の付箋紙を渡された。渡された枚数は、評価の観点別では次の通りであった。

コミュニケーションスキル：0枚	調査スキル：5枚
表現スキル：3枚	人間関係スキル：2枚

からの評価の観点について、O男は、「一番多くの情報をありがとう」（ ）、 「君の発言は分かりやすかったよ」（ ）、 「君のおかげでグループは発展したよ」（ ）と賞賛の言葉が記された付箋紙をもらっていた。しかしながら、観点 の付箋紙は、0枚であった。O男は、 の評価規準を「インタビューを進んで行く」と設定し、付箋紙がもらえなかったことを理由に「私のスキルアップ宣言！」にも を選んだ。

追究の途中で茶屋へインタビューに行くということは、O男が、「もしできたら」という断り付きで構想していた活動だった。 の評価規準に「インタビュー」を設定したことは、日本茶のよさをアピールするためには図書資料だけでない情報が必要であると実感していたところへ、付箋紙0枚が後押しする形となって行われたものと思われる。

O男は、友人2人と一緒に茶屋へ行き、自らの力でインタビューを行った。その後のポスターセッションでは、店員の接客アドバイスを参考にして、いろいろな種類のお茶を試飲するコーナーを設け、参観した保護者や外国人留学生に日本茶のよさをアピールしていた。ポスターセッションで参観者から渡された「アドバイスカード」からは多くの肯定的な評価を得て、O男は、学習の成果に自信を深めた。

(2) 表現スキルに自信を深めたA女

効率よく学習を進めることが得意なA女は、最初、豆について一人調べをしていた。その後、同じように豆について調べていたほかのグループに参加して、一緒に味噌汁について追究を進めていくことにした。

中間発表会では、インターネットで調べたデータを紹介しながら、味噌汁と健康との関わりをまとめた作文を発表した。

相互評価でA女に渡された付箋紙の枚数は、評価の観点別では次の通りであった。

コミュニケーションスキル：0枚	調査スキル：2枚
表現スキル：3枚	人間関係スキル：2枚

このうち、一番枚数の多かった について、同じグループの児童からは「すっごくキレイにまとめててすごい」「味噌の健康についての作文がうまかった」「作文に証拠となるデータが入っていてすごい」と賞賛の言葉が寄せられた。

あまりテーマへの関心が持てず、時間を持て余していたA女は、その後に決めたグループ内の役割分担で、ポスター作りに専念することにした。これは、普段からA女が、表現活動に自信を持っていることに加えて、相互評価で得られた に対する賞賛も影響したと推察される。

ポスターセッションでは、グループで実際に調理して作成した「健康みそ汁」のレシピを紹介したり、作文では数値を引用するだけにとどまっていた「味噌汁のガン予防効果」をグラフ化して見やすくした資料を示したりして、自らが説明役となって参加していた。

ポスターセッション後に行った単元全体の振り返りで、A女は、みそ汁は「今までただふつうのんでいただけなのに、私の知らないところでいろいろな事やっていたんだなあと思いました」「自分が分かったことを他の人にも教えたりできて良かったと思います」と記述し、学習で得られた成果に満足した様子を見せていた。

4.4 研究実践 の成果と課題

(1) 成果

工夫Aと工夫Bの指導上の効果について、先述した検証方法でO男とA女を例に検証してみると、検証値は次の通りとなった（表2参照）。

表2 O男とA女の検証値（筆者作成）

	検証A - 工夫A		検証B - 工夫B	
	観点	該当率	観点	該当率
O男		0.00		1.00
		0.60		0.00
		0.66		1.00
		0.50		0.00
	平均	0.44	平均	0.80
A女		0.00		1.00
		0.50		1.00
		0.33		1.00
		1.00		0.00
	平均	0.46	平均	0.80

検証Aの該当率は、観点別に貼られた付箋紙について(検証基準に該当する枚数)÷(全部の枚数)で算出した。検証Bの該当率は、検証基準に該当する評価規準が設定されているか否かを1または0で表した(検証A・Bともに小数点第3位を四捨五入した)。

同様の方法で児童36人全員の付箋紙の記述と評価規準を検証してみると、検証A・Bの検証値は、次のように算出された(表3参照)。なお、検証Bの該当率は、評価の観点から それぞれを、(検証基準に該当する評価規準の全数)÷(児童数36)で算出した数値である。

検証A・Bとも、該当する付箋紙の数や評価規準の割合が、6割を超えていた。このこ

とから、評価活動Cに関する2つの工夫は、研究対象児童の相互評価をより機能的な活動にする指導法として、一定程度有効であるものと判断する。

また、上記検証とは別に、単元に設けた2つの節目ごとに行った観点別自己評価の評点を見つめる。1つは、中間発表会後に教師が設定した評価規準に基づいて、4段階で評定したもので

ある。2つは、単元終了時に自ら設定した評価規準の達成度を4段階で評定したものである。

表3 児童全員の検証値（筆者作成）

	検証A - 工夫A		検証B - 工夫B	
	観点	該当率	観点	該当率
36人		0.92		0.89
		0.65		0.83
		0.18		0.72
		0.96		0.58
	平均	0.68	平均	0.76

すると、節目1（中間発表会后）から節目2（最終発表会后）にかけて、自己評定の平均値は、0.6ポイント上昇していた。さらに、単元終了時の自由記述では、児童が自分自身の変容や成長を具体的に捉えている記述を、多く見ることができた。

自己肯定感、自己有用感を促す評価活動は学習課題との関わり方を積極的に見つめ直す機会を児童に提供する。このことは、情意面のみならず、その後の追究の内実をより具体化し得る

実践的工夫であると判断できることが、研究実践を通して明らかになった。

(2) 課題

研究実践・とも、評価規準は設定したけれども、児童が自己評定を行うときの評価基準は明示されていなかった。

このことに関して、研究実践における児童の自己評定と教師評定の結果を比較してみると、

表4 児童と教師の評定平均値（筆者作成）

	評価の観点			
児童	2.5	2.7	2.8	2.6
教師	2.3	2.3	2.5	2.5
評定差	0.2	0.4	0.3	0.1

両者の間にはずれが生じていた。4つの評価の観点の評定値の平均（3点満点）を比べると、教師よりも児童が、平均で0.3ポイント高く評定していたのである。とくに評価の観点（学校として育てたい力の類型）のは、教師よりも児童が、0.4ポイントも高く評定していたことが明らかになった（表4参照）。

研究実践1・とも、あらかじめ児童に、どこまでが×でどこからがであるかといった評価基準を明示していなかったことに、その多くが起因するものと思われる。

5 研究全体の成果と課題

児童の自己評価力を高める評価活動について、この拙論ではまず、先行する諸研究における自己評価力の論理の仕方を整理するとともに評価活動の工夫を3点に限定して述べた。次に、児童が自らの評価規準を設定して自己評定・自己評価したり、相互評価をして自己評価をより確かなものにしたりする実践を通して、「総合的な学習の時間」において児童の自己評価力を高めることができる評価活動の工夫を明らかにして実証した。

それらの工夫を一言でいうなら、いかにして児童に評価規準を内面化させるか、という工夫であった。

「内面化させる」とはいえ、いきなり児童に評価規準の設定や評定をすべて任せるのでは、自己評価は生じないし自己評価力は高まらない。初めは教師が、評価の観点を提示したり評価規準の例を提示したりして、児童に自己評価を“させて”いく。やがて児童が、本当に調べたいと願う学習問題をつかんだところで、自分自身にとって必要な評価規準を設定する（これが「総合的な学習の時間」における評価活動の特徴である）とともに、相互評価も交えながら書くことを継続することによって、自分自身の学習を見つめ直していく。こうすることで、児童の自己評価力は高まるものであることが明らかになった¹²⁾。

ただし、今回行った2つの研究実践では評価基準が明示されていなかったため、児童と教師の評定にはずれが生じていたことが課題として残された。

児童と教師の評定がずれることは、しばしば起こり得ることである。学期末に教師から受け取る通知表が自分の予想していた評定より高く驚いたり、あるいは逆に低くてがっかりしたりした経験を想起してみても、それは容易に理解できるであろう。

しかしながら、かりに評価基準が明示され、児童と教師との間で共有化が図られていたとしても、児童が、自分自身の学習を甘く見るのか辛く見るのかによって（もちろん教師も同様である）教師の評定との間にずれが生じる。このとき、教師の評定とずれていることを児童に知らせ、その理由を分析させることを通して自分自身を見つめ直させていく。ここに、自己評価力を高める評価活動の新たな工夫を見出すことができそうである。一方、教師の方はこのずれを積極的に受け止めることで、評価基準の再設定に生かすことができそうである。

評価規準・評価基準を児童と教師とが共有し、教師による評定を児童に示したり、児童の自己評定とすり合わせを図ったりする評価活動については、最近「ルーブリック」(rubric)を用いた実践研究が公表されてきている¹³⁾。このルーブリックをどのように作成し、どのように用いることが児童の自己評価力を高めることにつながるのであろうか。これらのことを、今後の研究課題としたい。

< 註 >

- 1) このことに関する論議は、安彦（1987）や井上（1997）に詳しい。
- 2) 研究実践 は、日本生活科・総合的学習教育学会第12回全国大会（山口・萩大会）自由研究発表（2003年6月21日、於：山口県萩市立明倫小学校、第10会場）において口頭発表したものである。また、研究実践 は、日本生活科・総合的学習教育学会第13回全国大会（高知大会）自由研究発表（2004年6月19日、於：高知大学教育学部附属小学校・中学校、第14会場）において口頭発表したものである。
- 3) 論者によって「自己評価力」「自己評価能力」と呼び方は異なる。ただし、2つの用語が自覚的に使い分けられているか否か、私の現在の研究段階では不明であるので、この拙論では引用箇所を除き「自己評価力」に暫定的に統一して表記する。
- 4) 田中博之（2000、65頁）。
- 5) 安彦（1997、79 - 82頁）は、自己評価が生み出す力として「自己統制能力」を想定している。こうし

- た想定について、加藤(2001、16 - 17頁)は、「今日わが国でいわれている『自己評価』という言葉は、明らかに学習者にとって否定的な響きを持っている」と批判し、「自尊心(自尊感情)をベースにした教育活動」を求めている。
- 6) 例えば、鈴木(2000)を参照。
 - 7) 拙論(2000、2001)を参照。
 - 8) 単元構成と評価規準の設定との関わりについては、安藤(2001、60頁)が「カリキュラム・デザインの勘どころ」として要約的に示している。
 - 9) 安彦(1987、211頁)。
 - 10) これら2つの検証方法は、研究実践を行うに当たって独自に開発した方法である。
 - 11) これら2つの検証方法は、研究実践を行うに当たって独自に開発した方法である。
 - 12) 佐伯(2004、214 - 215頁)は、「自己評価」について「その枠組みは他人から与えられ、それらの枠組みや基準に照らして、『自分はどうなのか』という『自己点検・評価』である。いわば、自分自身を『他人(外部評価者)の目』で評価することをさす」とする。それに対して、「外からの枠組みや基準とは無関係に『わき起こってくる』もの」として「ハゲミ」を指摘し、ハゲミによって「自分のよさ」や「自分で進んでいる方向の適正さ」を自覚できるとしている。自己評価力を「学力」として捉え、教育実践上の知見を得ようとする立場からは、この見解は支持できないことになる。
 - 13) 例えば、高浦(2004)を参照。

<引用文献>

掲載は発行年順である。同年に発行された文献については、筆者のアルファベット順である。

安彦忠彦：1987、『自己評価 - 「自己教育論」を超えて - 』、図書文化、1999。

井上正明：1997、『「生きる力」の育成と自己評価の方法』、明治図書出版。

古川治：1998、「今、『生きる力』を育てるための自己評価は動き出したか - 自己評価に関する全国調査の概要を通して - 」〔人間教育研究協議会編、『授業に生かす自己評価活動』、金子書房〕所収、11 - 23頁。

安藤輝次：1999、「ポートフォリオの基礎理論」〔加藤幸次・安藤輝次、『総合学習のためのポートフォリオ理論』、黎明書房〕所収、36 - 79頁。

岩崎保之：2000、「児童が学習問題をつかむための学習活動の工夫 - 『環境』を課題とした総合的な学習の実践を通して - 」〔『教育研究論文集・第14集』、新潟教育会〕所収、33 - 40頁。

教育課程審議会：2000、「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」。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/001211.htm

小田勝己：2000、『総合的な学習で学力をつける - 日本型ポートフォリオシステムのあり方 - 』、桐書房。

佐藤真：2000、『「総合的な学習」実践分析と展開の急所』、学事出版。

鈴木敏恵：2000、『ポートフォリオで評価革命!』、学事出版、2001。

田中博之：2000、『総合的な学習で育てる実践スキル30 - 知る、創る、表す、関わる、律する力 - 』、明治図書出版。

安藤輝次：2001、『ポートフォリオで総合的な学習を創る - 学習ファイルからポートフォリオへ - 』、図書文化。

児童の自己評価力を高める評価活動の研究（岩崎）

岩崎保之：2001、「児童が学習問題をつかむための学習活動の工夫 - 『総合的な学習の時間』を模索する現場からの問題提起 - 」、日本デューイ学会紀要、第 42 号、180 - 184 頁。

加藤幸次：2001、「ポートフォリオ評価の考え方」〔加藤幸次編著、『総合学習に活かすポートフォリオ評価の実際』、金子書房〕所収、16 - 17 頁。

新潟県教育委員会：2001、「『総合的な学習の時間』のガイドライン - 小・中学校編 - 」。

http://www.pref.niigata.jp/gimukyo/sogo_guideline/sogo_guideline.htm

田中博之：2001、「自己評価を通して 21 世紀型学力を身につける子どもたち - 『学びと評価の一体化』による評価観の転換 - 」。

http://www.view21.jp/beri/open/report/ikirutikara/2001/soukatu/soukatu02_00.html

安彦忠彦：2002、「自己評価の重要性 - 教育目標としての自己評価能力 - 」〔『指導と評価』誌、2002 年 3 月号〕所収、図書文化、4 - 7 頁。

梶田勲一：2002、『教育評価〔第 2 版補訂版〕』、有斐閣。

田中耕治：2002、「教育評価の新しい考え方」〔田中耕治編著、『新しい教育評価の理論と方法〔 〕 - 理論編 - 』、日本標準〕所収、1 - 31 頁。

村主典英：2003、「資料収集のための技法(3) - 観察法・評定法その他 - 」〔橋本重治原著・応用教育研究所編、『2003 年改訂版 教育評価法概説』、図書文化〕所収、83 - 97 頁。

西岡加名恵：2003、『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 - 新たな評価基準の創出に向けて - 』、図書文化。

佐伯胖：2004、『「わかり方」の探究』、小学館。

高浦勝義：2004、『絶対評価とルーブリックの理論と実際』、黎明書房。

主指導教員（齋藤 勉教授）、副指導教員（井上正志教授・柴山 直 助教授）