

授業の工夫改善につながる学習評価

- 自己教育力を高める自己評価活動の在り方 -

「生きる力」の育成とかがわって、子どもたちの自己教育力を高めることが求められているなか、自己評価能力を高めることは必要不可欠である。

本研究では、自己評価が重視される背景や目的を明らかにするとともに、京都市立小学校教員に対して実施した自己評価のアンケート調査の結果を分析した。そして、自己評価能力を育成するものとして自己評価活動を位置付け、教科学習において自己評価の課題を明確にし、複数の教科における具体的な展開例を通して、単元や1単位時間における自己評価活動例を提示した。

目 次

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

第1章 自己評価活動の本質的な意義

第1節 自己評価能力を高める自己評価とは
(1) 自己評価が重視される背景・・・・・・・・・・ 1
(2) 自己評価能力の育成としての
自己評価活動・・・・・・・・ 3

第2節 自己評価が抱える問題
(1) 教員のアンケート調査から・・・・・・・・ 4
(2) 自己評価活動を行う上でのキーワード・10

第2章 教科学習における自己評価活動

第1節 目標と指導と評価の一体化を踏まえて
(1) 自己評価を行う時期と基準・・・・・・・・ 11
(2) 自己評価の多様な方法・・・・・・・・ 14

第2節 自己評価能力をどのように判定するのか
(1) 自己評価能力判定基準表・・・・・・・・ 15
(2) 算数科における
自己評価能力判定基準表・・・・・・・・ 22

第3章 自己評価活動の実際

第1節 自己評価の効果的な活用
(1) 自己評価に必要な要素・・・・・・・・ 22
(2) 自己評価活動を生かした実践例・・・・ 25

第2節 自己評価の効果と有効性
(1) 自己評価を通して見た子どもの変容・31
(2) 自己評価が有効となるために・・・・ 32

第4章 これからの自己評価活動

第1節 評価の主体者としての自己評価
(1) 内面を見つめる自己評価・・・・・・・・ 33
(2) 総合的な学習の時間における
自己評価の可能性・・・・ 34

第2節 重要な他者評価
(1) 相互評価の重要性・・・・・・・・ 36
(2) 教師のかかわりの重要性・・・・・・・・ 38

おわりに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 40

<研究担当> 中村 隆 (京都市立永松記念教育センター研究課研究員)

<研究指導> 外川 正明 (京都市立永松記念教育センター研究課指導主事)

<研究協力> 教育改革パイオニア調査研究 「学習評価」研究グループ

はじめに

「己をかえりみて己をしれ。縦学問ひろくして如何程物をしりたりとも、己をしらずば、物しりたるにあらず。」(『盲安杖』1619)江戸前期の禅僧、鈴木正三のことばである。

これからの教育は、学力を単なる知識の量ととらえるのではなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を身に付けているかどうかによってとらえるべきであるとされている。このような自己学習能力を育成するためには、学習の主体者である子どもが、己である自分自身を振り返り、その後の生活や学習、ひいては生涯にわたって自己を見つめるといった自己評価能力を高めることが必要不可欠となる。そういう意味で、鈴木は、知識を獲得することと行動することの連動が重要であることを指摘していたのであろう。

さて、自己評価は決して新しい評価ではなく、これまでも行われてきた。では、どのような教育的意図のもとに、その評価は使われてきたのだろうか。もし、単に教師の評価道具の一方法として使われてきたとすれば、今後は子どもたちが自己評価能力を高め、自己理解を深めるものとして機能するものになっていかなければならない。

本研究ではこのような観点から、あらためて自己評価が重視されてきている背景を明らかにし、自己評価能力の育成につながる自己評価活動の可能性を探ろうとした。また、こうした視点を踏まえながら、自己評価活動について、本市小学校教員にアンケートによる回答を求め、自己評価に対する教員の意識や実践の現状を探った。そして、教科学習における一人一人の子どもの自己評価能力を判定するための基準について検討し、そのモデル例を提示しようとした。さらに、自己評価活動を行う上での要素や課題を明確にし、パイオニア調査研究グループの協力のもとに、複数の教科における、単元や1単位時間における自己評価活動の実践例を提示することを目的とした。

第1章 自己評価活動の本質的な意義

第1節 自己評価能力を高める自己評価とは

(1) 自己評価が重視される背景

自己評価には二つの側面がある。「自分自身で評価する」と「自分自身を評価する」である。前者

は方法としての意味合いが強く、後者は目的としての意味合いが強いといえる。

自己評価は、例えば「関心・意欲・態度」といった、いわゆる見えにくく、評価しにくいとされている学力を評価する際に、主に教師の直接観察による評価方法を補う評価道具の一つとして扱われる側面がある。そういう意味では、自分自身の内面を深く見つめることができるようにするという目的のもとに自己評価の在り方を問うというよりも、自分で評価させるといった、方法としての在り方を問うという形で、この評価が取り上げられていたのではないかと考える。

しかし、本来の自己評価の意義は、子どもが自己の内面を深く見つめ、生活面や学習面のみならず、生涯にわたって自己について反省(フィードバック)と改善(フィードフォワード)をうながすために機能するべきものであると考える。

安彦忠彦は、「人間の営み全体に対する自己評価への関心と、子ども一人一人の自己回復を実現するための自己評価への関心との両方から、『教育における自己評価』の必要性が緊急なことで強まっている。」⁽¹⁾と述べ、「『自分を超越する目をもつこと』『自省と自信を促すこと』が主要な教育機能である」⁽²⁾と述べている。核家族化や競争社会、大人も含めて社会意識が希薄だといわれている現代社会において、安彦が指摘しているように、自己回復を実現するものとして自己評価を見直すことは重要である。

平成12年の教育課程審議会答申でも、「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」のなかで、「(前略)とりわけ、自己評価については、自ら学ぶ意欲などを見る上で有効であるばかりでなく、児童生徒が自分自身を評価する力や他人からの評価を受けとめる力を身に付け、自己の能力や適性などを自分で確認し、将来を探究できるようにするためにも大切である。」と示され、自己評価は評価道具としての機能をもつだけのものではないことを述べている。また、教育課程審議会委員の一人である児島邦宏は、「(前略)自らの学習の状況に自ら気付くものとして評価が機能し、自らの学習の改善に役立てることこそ重要である。自己評価の意義が重視されたのも、それゆえである。」⁽³⁾とし、自己評価がフィードフォワードとしての機能をもつものであると、その意義を述べている。さらに、梶田叡一も、「自己実現とは社会的な問題ではなく、その人自体の個人的な在り方の問題である」⁽⁴⁾と指摘している。

これらの主張は、自己評価によってもたらされ

た反省と改善は、自己実現に大きな影響を与えるものであり、自己評価は子どもたち一人一人の主体性を実現する上で欠かせないものであることを示している。

これまでのことをまとめると、「生きる力」の育成という総括的な視点から、子どもたちが自己理解を深めるものとして自己評価が重視される背景が見えてきた。したがって、後で述べていく自己評価の時期や、基準とその判定の考え方、自己評価の方法などの提示は、自己評価活動の方法論的なレベルでの検討ではあるものの、これらは、あくまで子どもたちが自己評価によって、より深く内面を見つめ、自己理解を深めるために必要なステップとして位置付けていることを付け加えておきたい。

さて、分析的な視点からも、自己評価が重視されている背景を探る必要がある。まず、新しい教育の評価である「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」（以下「目標に準拠した評価」とする）および「個人内評価」と自己評価との関連である。

評価や評定の尺度を「集団」から「目標」としたことを受け、目標の分析と、それを受けての評価規準の作成が教師に求められている。観点別学習状況の評価を踏まえながら、明確にされた指導目標を達成させることができたのかどうか、あるいはその目標にせまらせることができたのかどうかということを、教師は評価しなければならない。

そのことを学習の主体者である子どもに置き換えていうならば、設定された目標に対して自分はどれぐらいできているのかという、自己に対するモニタリングが必要となる。そして、目標を達成した場合、どんな行動をしたことが成果につながったのか、あるいは達成しなかった場合、その要因となったことはどのようなことで、その後の学習をどのように改善していくのかといった、自己を理解する力を身に付けなければならない。つまり、目標に準拠した評価になったことで、目標達成の程度を確実に把握するという意味において、自己評価はより重要となったといえる。

表 1 - 1 総合的な学習の時間のねらい

- | |
|--|
| <p>(1) 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。</p> <p>(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えられるようにする。</p> |
|--|

次に、総合的な学習の時間と自己評価との関連である。表 1 - 1 に示したように、学習指導要領には、総合的な学習の時間の二つのねらいが挙げられている。そしてこのねらいからは、「課題設定の能力」「問題解決能力」「学び方、ものの考え方」「学習への主体的、創造的な態度」「自己の生き方」などがキーワードとなると考えられる。この学習のカリキュラムの構成は、知識や概念を子どもに伝えるといったものではなく、子どもたち一人一人が自律した人間として主体的に学習していくために必要な能力や技能、態度を育成することが中心となっている。適切な内容のもとということが前提となるものの、いわばプロセス中心のカリキュラムとして構成されているといえる。

したがって、この学習が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」や自信をはぐくむことをめざすものとして、教師は学習の過程で子どものよさを評価することが重要となる。また、進歩の状況といった通時的な評価を大切にして、子どもたち一人一人が主体的に取り組んだ成果を見取っていくことは周知のことであり、ペーパーテストなど、数値的な評価方法が適切ではないということは言うまでもない。ポートフォリオ評価が注目された理由もここにあるといえる。

そして、何よりもこの学習の主体者である子どもが、自らを評価するものとして自己評価が有効なものとなる。「この学習を通して何に興味や関心をもったのか」「何を学び、取組に対する姿勢はどうだったのか」「この時間を通して自分の考え方がどう変わったのか」ということを自分自身で振り返ることが、この学習のねらいを達成することにつながり、これからの自己の生き方に大きく影響を与えるものとなる。そういう意味で、自己評価は総合的な学習の時間の重要な評価の一つとして重視されているといえる。

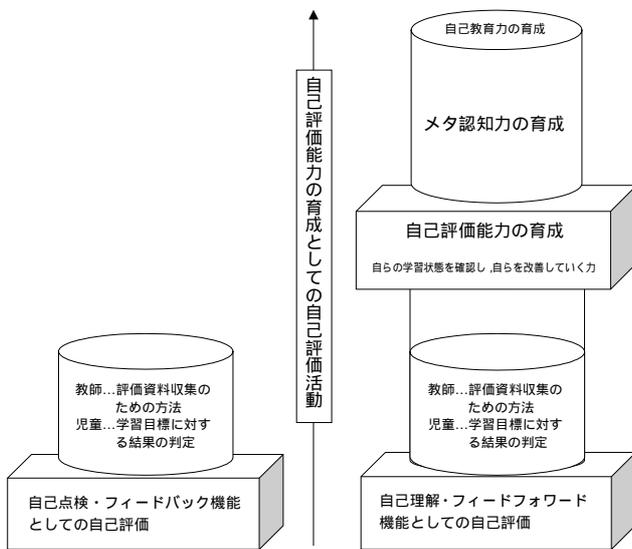
次に、目標と指導と評価の一体化を図る上での自己評価との関連である。教育活動における計画、実践、評価はスパイラルに機能し、指導に生かす評価が常に行われていることが重要である。また、評価は、総括的な評価といった、結果だけをおうものではなく、学習の過程を評価することが重要である。そうでなければ、自己評価は、子どもが学習活動の過程で自らの学習状況に気付き、自らを見つめ直すきっかけとなり、さらにはその後の学習やよりよい成長につながるものとはならないからである。

ここで行われる自己評価は、子どもたち自身が自分の学習に対する成果や態度を、学習の過程で

振り返るものとしてだけでなく、その結果が教師自身の指導の在り方を見つめ直すための評価資料としても有効なものとなる。加えていうならば、ここでは教師自身の自己評価も重要となる。

以上のことから、自己評価は、教師の手軽な評価道具の一つとして機能するといった、いわば方法としての評価から、「生きる力」の育成とかかわって、自己の内面を深く見つめ、自己をコントロールするといった、自己評価能力の育成の視点に立った評価として重視されるようになってきたという背景が浮き彫りになった。

図 1 - 1 自己評価活動の構図



これまでのことをまとめると、図 1 - 1 に示したように、自己評価は、教師の評価資料の一つとして、あるいは子どもの自己点検といった役割から、自己評価能力の育成といった役割をもつものとしてとらえていかなければならない。そして、自己評価能力とは、自己を統制していくといったメタ認知能力を高めることであり、それらの能力が「生きる力」とかかわって自己教育力を高めることにつながるものとして機能しなければならないといえる。

さて、自己評価は、これまでは学習面における評価として見られている側面もあったがそれだけではない。安彦は、「教科学習における自己評価」の他に、「生活指導面からの自己評価」「集団的な自己評価」「長期的な観点から、自分の過去と将来を評価的に考えること」「メタ評価」(メタ評価については(2)項で述べる)があることを示し、それぞれの基準設定の考え方について述べている。(5)本研究では、教科学習における自己評価活動の在り方に焦点を当てることにしているが、安彦が示

している自己評価の次元は、どれも「生きる力」とかかわって重要であるということをつけ加えておきたい。

では、自己教育力の育成に欠かすことのできない自己評価能力とはどのようなものなのだろうか。次項では、自己評価能力の概念を明らかにするとともに、自己評価能力育成のための重要な要素について検討する。

(2) 自己評価能力の育成としての自己評価活動
まず自己評価能力とはいかなるものであるかということについて述べることにする。現代ドイツの教育学者であるロートは、「人間は、発達のあるものとして自分自身をとらえないかぎり、自己を正しく理解することができない存在である。」(『教育人間学』1971)と述べている。

ロートの主張を学習場面に置き換えてみよう。ある課題に対し、学習の過程の段階であれ結果の段階であれ、自分の行った行為について振り返り、次の段階へ進む方向性を自分自身で見つければ学習の改善には結び付かない。このことから、自己評価能力の育成には、子どもが自分の行動を自ら確認し、適切に制御していくといったメタ認知能力が欠かせないものとなる。

伊東昌子は、「メタ認知は、現在進行中の自己の認知活動(知覚する、記憶する、理解する、問題を解くなど)を客体化し、それらの活動を評価し、制御する」と述べ、「メタ認知は私たちの個々の行動や行動の系列が目標に合っているかどうかを監視し、必要とあらば修正せよと告げてくれる」(6)と述べている。

子どもたちは、学習活動のなかで目標を明確にしながら、常にその目標に照らして、問題となっていることや、それを解決するための具体的な方策を探らなければならない。そのためには自己の点検を続け、今行っている行動を続けるのか、止めるのか、あるいは見直し、改善するのといった判断や調整をする能力が求められている。

このようなメタ認知能力を育成するためには、子どもが主体的に学習し、自分でそれを確認し評価するといった、いわば自分自身の学習をコントロールすることのできる能力を身に付ける教育を実践していくことが重要となる。そして、それらを能力とみるならば、自己評価能力とは育成するべきものであり、自己評価であるからといって、子どもに任せるのではなく、授業のなかで、教師が意図的に自己評価する場と機会を設定しなければ自己評価能力は高まらないのである。

付け加えていうならば、自己評価能力は単に技能的なものではなく、自己を積極的に評価しようとする態度的なものも含まれている。また、それによって、次のステップへの新たな意欲が沸き起こるものでなければならない。自己評価が短期的なものとしてだけでなく、形成的評価としてスパイラルに継続して行うことによって長期的に取り組んでいくことが重要であるとされる理由はここにある。

そこで、自己評価能力を育成する上で条件となるポイントを下記にいくつか挙げてみる。

学級づくりと教師のかかわり

まず、自己評価活動を行う土台となるべき学級づくりが重要となる。自己評価には子どもの内面が本音として表出しなければならない。子どもたちが互いに信頼し合える温かい雰囲気学級にはぐくまれていなければ、子どもたちは安心して自己評価活動を行うことができない。それにもまして必要不可欠なものとして教師の姿勢が重要となる。子どもたちが自己防衛することなく、ありのままの自分を受けとめてくれる存在となるよう教師が努力することは教育における本質的な課題であるといえる。

自己評価が生きる授業の構築

授業は子どもとふれ合う密度が最も高い場である。教師の観察と子どもの自己評価が双方向に機能することに自己評価の意義があり、また、それを意図的に組み入れた指導計画や授業展開が重要となる。また、子どもの内面に働きかけるものとなるためには、子どもが主体的に活動することができるための教師の指導の工夫が必要となることは言うまでもない。

他者評価の重要性

とかく自己評価は主観的なものとされ、信頼性、妥当性が問題となる。自分に対する評価が甘すぎたり厳しすぎたりするといった問題である。そこで、子どもたちの過度の思い込みを、少しでも信頼性のあるものにしていくためには他者評価が必要となる。自己評価は自信をうながすものとしての側面も重要であり、せっきくの自己評価が他者評価によって自信を無くすものになってはならないことに配慮しながら、他者評価を自己評価活動に組み入れることが重要である。

安彦は自己評価能力育成のポイントとして、幼児期から常に自分の言動を見直し、振り返らせるよう注意することが大切であることや、「自学自習の能力」を身に付けさせる「個別自主学习」を目標として明確に掲げるべきであると述べ、自己評

価能力は単に個人のレベルにとどまらず、他者評価を組み入れながら、対象を広げていけるまで高めていかなければならないと述べている。(7)

第2節 自己評価が抱える問題

(1) 教員のアンケート調査から

自己評価の本質的な意義として自己評価能力を育成することが重要であることを述べてきた。では、現実に学校では自己評価活動がどのように行われ、また、その活動に対する教員の意識はどのようなものなのだろうか。

1997年、人間教育研究協議会は、全国小学校900校(国立、公立、私立)を対象に自己評価活動に関する調査を行い、453校(国立48校、公立350校、私立55校)から回答を得た。図1-2は、その一部である小学校における自己評価の実施状況を示したものであり、図1-3は実施していない理由を示したものである。(8)

図1-2 自己評価の実施状況

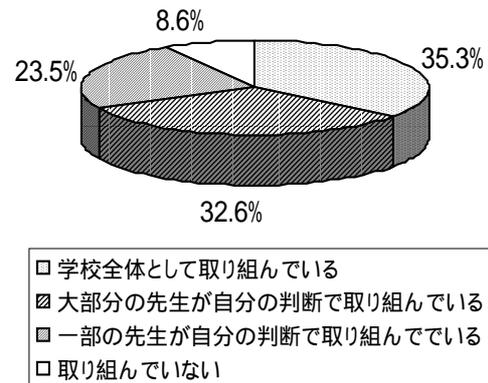
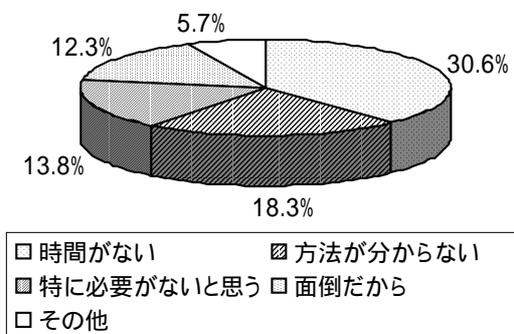


図1-3 自己評価を取り入れていない理由



(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 - 自己評価に関する全国調査の概要を通して - 」『授業に生かす自己評価活動』1998より)

図 1 - 2 のアンケート記入の対象は、教頭、教務主任、研究部長である。実施状況を見ると、何らかの形で実施されている割合は 91.4%に上るが、その中には一部の教員が取り組んでいる数値が含まれており、学校全体としての取組としては 35.3%と約 3分の 1 になっていると指摘している。

図 1 - 3 では、「時間がない」(30.6%) が最も高い割合を示し、中学校では 39.0%に上ると報告している。また「特に必要がないと思う」も 13.8%を示し、古川は自己評価の意義が浸透していないことに対し研修の必要性を指摘している。(9)

そこで、本研究でも、京都市立小学校の自己評価活動の現状や教員の意識を探るため、学習評価における自己評価活動に関して、アンケートによる回答を求めた。以下にその結果を示し分析をする。アンケートの目的や内容は下記の通りである。

<目的>

京都市立小学校教員の「自己評価活動」に対する意識や考え方、具体的な取組の方法を探るためのアンケート調査を実施することにより、自己評価活動を行う際の課題や留意点を明らかにする。また、京都市立小学校における自己評価活動の取組への指針を提言するための参考とする。

<アンケート内容の構成>

属性

- 自己評価活動採用の有無
- 自己評価活動採用・不採用の理由
- 自己評価の活用の目的と活用の度合い
- 自己評価活動実施の場と頻度
- 単元における自己評価の時期
- 自己評価カードの記入の仕方
- 自己評価カード作成の要素
- 自己評価の結果の管理と生かし方
- 自己評価活動の効果
- 自己評価活動を行う上での課題・留意点
- 自己評価活動と「生きる力」との関連

<方法>

自己評価活動の在り方を提言するための資料の一つとして位置付ける。設問数は 12 問、回答項目数は 22 個とし、記入は選択方式と記述式の併用とする。回答依頼校は 13 校、(回答数は 185 名であった。) 調査年月日は平成 14 年 7 月とする。なお設問作成に当たっては、全国のデータと比較するため、1997 年人間教育研究協議会の調査項目を参考とした。

<対象>

京都市立小学校「平成 14 年度 21 世紀の学校づくり」に指定されている学校のなかから、研究の

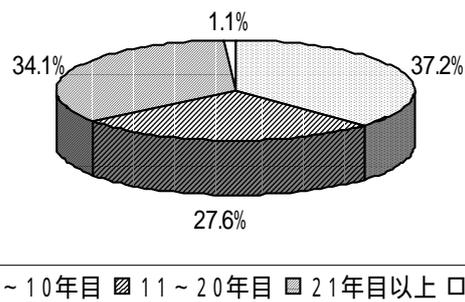
窓口として、できるだけ異なる教科や領域を抽出し、該当校の実際に授業を行っている教員を対象とした。属性については、表 1 - 2 に示した。

回答者の属性について

表 1 - 2 分掌別人数

分 掌		人 数
学級担任	第 1 学年担任	2 3
	第 2 学年担任	2 8
	第 3 学年担任	2 7
	第 4 学年担任	2 5
	第 5 学年担任	2 4
	第 6 学年担任	2 6
育成学級担任		7
T T 担当など加配教員		1 7
教務		5
不明		3

図 1 - 4 教職年数別回答者の割合



自己評価活動採用の有無とその主な理由

表 1 - 3 自己評価活動採用の有無

採用の有無	%
取り入れている	89.7%
取り入っていない	10.3%

表 1 - 4 自己評価活動を取り入れている主な理由

主な理由	%
1. 子どもに学習の理解を深めさせるため	7.0%
2. 子どもに自分自身を振り返る習慣を身に付けさせるため	50.4%
3. 教師が児童理解を深めるため	24.9%
4. 教師が指導を改善するため	10.3%
5. 教師が評定する際の評価資料とするため	3.2%
6. その他	3.0%
無答	1.2%

表1-3は、教育活動のなかで児童の自己評価活動を取り入れているかどうかを尋ねた設問の回答結果である。その結果を見ると、「自己評価を取り入れている」と回答している割合は89.7%と高く、およそ9割の教員が自己評価活動を取り入れていることが分かる。

その主な理由を表1-4で見ると、「子どもに自分自身を振り返る習慣を身に付けさせるため」と回答している割合が51.2%と最も高い。「子どもに学習の理解を深めさせるため」(6.6%)を合わせると、57.8%の教員が、自己評価活動の意義を、学習の理解の深化や自己を見つめる習慣化などの能力を子どもに身に付けさせるものとしてとらえていることが分かる。また、「児童理解を深める」(22.9%)「指導を改善する」(9.0%)「評定する際の評価資料」(0.6%)など、教師にとっての意義をあげている回答を合わせると約3割あった。

「取り入れていない」と回答した19名(10.3%)の分掌の内訳は、学級担任10名、育成学級担任3名、TT担当教員など5名である。その理由は、表1-5に示したとおりである。

表1-5 自己評価活動を取り入れていない主な理由

主な理由	%
1.自己評価活動の準備をする時間がないから	15.8%
2.自己評価活動を実施する時間がないから	21.1%
3.自己評価のさせ方が分からないから	21.1%
4.自己評価の活用の仕方が分からないから	10.5%
5.特に必要だと感じていないから	5.3%
6.その他	21.1%
無答	21.1%

この結果を、図1-3の全国のデータと比較しても、やはり「時間が無い」「方法が分からない」と回答する割合が高い。ただし「特に必要だと感じていないから」については、全国と比べてポイントが低くなっている。

その他の回答のなかには、「児童の実態を考えると無理がある」(育成学級担任)「発達段階を考慮して」「入学当初であるため、ひらがな表記や文の読み取りが難しいため」(いずれも1年学級担任)「児童一人一人の課題を明確にし、常に児童の理解、満足感、意欲を確認の上次のステップを設定しているので必要だと感じていない」(育成学級担任)などが見られた。

自己評価を活用する目的と活用の度合い
図1-5から図1-9までは、自己評価活用の目的ごとに、活用の度合いの結果を示した。

図1-5 児童に自分の学習を振り返らせるものとして

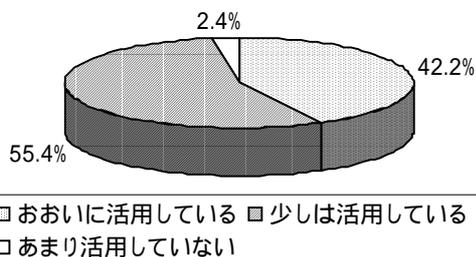


図1-6 教師の指導の参考として

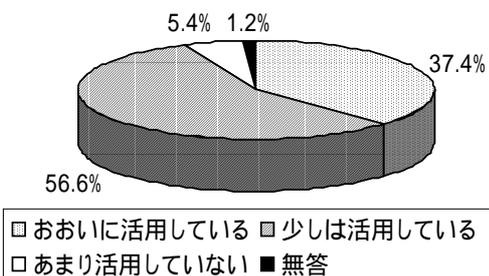


図1-7 子どものよいところを知り、賞賛するものとして

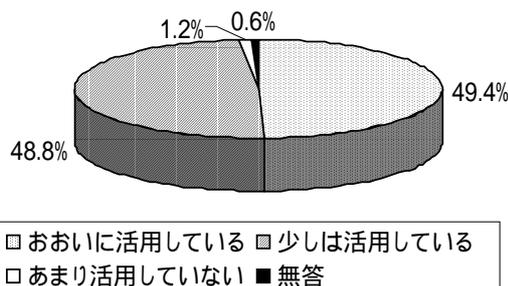


図1-8 通知票や指導要録の評定をつける資料として

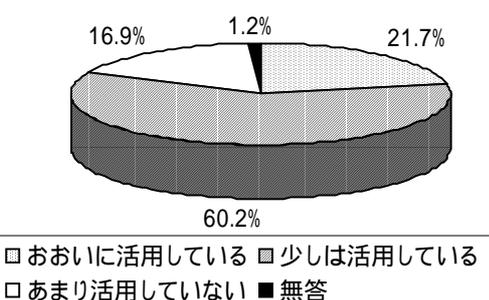
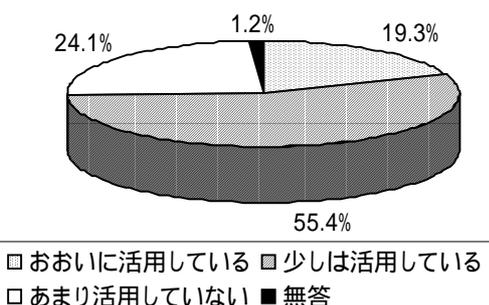


図1-9 保護者との連携を深めるものとして



「おおいに活用している」に着目すると、「子どものよいところを知り、賞賛するものとして」が最も高く49.4%であった。また、「少しは活用している」も合わせると、「保護者との連携を深めるものとして」（合わせると74.7%）を除いて、どの項目も8割を超える活用が見られる。

ここに挙げた項目はいずれも高い割合であったといえるが、「通知票や指導要録の評定をつける資料として」に関しては、とりわけ高学年では、教師が望む自己評価をすることが危惧されるといわれており、むしろ成績といったものに関与しない使われ方が求められると考える。

自己評価活動実施の場と頻度

表1-6のように、縦軸に教科や領域を設け、横軸に自己評価活動を行う時期と頻度を表したマトリックスの表を示した。そして、縦軸と横軸に該当する部分に 印を付けてもらうことにした。

これは複数回答の結果である。どの教科についても半数以上の教員が自己評価活動を行っており、生活・体育で約8割、国語・社会で約7割の教員が取り入れている。

次に自己評価活動を行う時期を見ると、どの教科・領域も、「一日に一回」「学年末」での自己評価活動は少ない。また、国語・社会・算数・理科・図工・家庭・総合では「1単元に一回」が最も高く、生活は「1単元に数回」、体育では「1単位時間の授業」での自己評価活動を行う割合が高くなっている。

これらの結果については、自己評価活動を取り入れる目的や、教科、領域の特性が関係していると考えられる。また、学級活動や学校行事、学校生活全般については、学期ごとに自己評価活動を取り入れている割合が高くなっていることが分かる。

表1-6 自己評価活動実施の場と頻度

	1単位時間の授業や活動・行事ごと	1単元に数回(2~4回)	1単元に一回程度	一日に一回	1学期に数回(2~4回)	1学期に一回程度	学年末	教科や領域に対する自己評価活動実施の割合
国語	3.6%	19.9%	22.9%	1.8%	13.9%	10.8%	0.0%	72.9%
社会	2.6%	8.6%	32.8%	0.0%	10.3%	12.9%	0.0%	68.1%
算数	4.2%	14.5%	15.7%	1.8%	10.8%	15.1%	0.0%	62.0%
理科	9.5%	10.3%	20.7%	0.0%	6.0%	12.9%	0.0%	59.5%
生活	7.1%	35.7%	21.4%	1.8%	14.3%	0.0%	0.0%	79.4%
音楽	1.2%	9.6%	13.9%	0.0%	12.0%	16.9%	0.6%	54.2%
図工	2.4%	6.0%	30.1%	0.0%	13.3%	9.6%	1.2%	62.7%
体育	28.9%	22.3%	13.9%	0.0%	4.8%	4.2%	0.0%	78.3%
家庭	3.2%	6.5%	25.8%	0.0%	8.1%	11.3%	0.0%	59.1%
道徳	15.1%	1.2%	4.8%	0.0%	14.5%	9.6%	0.0%	45.2%
総合的な学習	17.0%	23.4%	4.3%	2.1%	14.9%	0.0%	2.1%	61.7%
学級活動	7.8%	3.0%	3.6%	0.0%	12.0%	15.7%	0.6%	42.8%
児童会活動	4.2%	0.6%	1.8%	0.0%	6.6%	15.1%	3.6%	31.9%
クラブ活動	3.6%	0.0%	2.4%	0.0%	3.0%	19.3%	5.4%	33.7%
学校行事	9.6%	0.0%	5.4%	0.6%	3.0%	10.8%	1.2%	30.7%
部活動	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	3.0%	5.4%	3.6%	13.9%
学校生活全般	1.8%	0.6%	0.6%	4.8%	9.0%	22.9%	3.6%	41.6%

* 社会・理科については1, 2年の学級担任、生活については3~6年の学級担任、家庭については1~4年の学級担任は除いている。また、部活動、クラブ活動、児童会活動の割合については、調査対象の教員がそれらを担当しているかどうかは調査できていない。総合的な学習の時間については、母数47名に対する「%」である。

* 教科や領域に対する自己評価活動実施の割合については、同一教科で同一人物による重複をさけてだしたものである。なお、各教科や領域で、最も高い割合を示している数値は、ゴシックで表している。

教職年数別自己評価実施率

教職年数を、1～10年目、11～20年目、21年目以上に分類し、教職年数ごとの自己評価活動実施率を見た結果を表1-7に示した。表に示した教科や領域は、どの学年にも共通のものとした。また、児童会活動、部活動、クラブ活動については、担当の有無を調べていないため省略した。

表1-7 教職年数別自己評価実施率

	1～10年目	11～20年目	21年目以上
国語	58.0%	76.5%	60.3%
算数	55.1%	54.9%	54.0%
音楽	44.9%	51.0%	49.2%
図工	50.7%	64.7%	54.0%
体育	72.5%	64.7%	69.8%
道徳	37.7%	35.3%	46.0%
学級活動	36.2%	31.4%	44.4%
学校行事	29.0%	17.6%	30.2%
学校生活全般	42.0%	35.3%	46.0%

この結果を見ると、国語や図工では、11～20年目の教員の実施率が他に比べ高く、逆に学校行事、学校生活全般では他に比べて低くなっている。また、道徳、学級活動、学校行事では、21年目以上の教員での実施率が他に比べて高い。その他の教科や領域では顕著な差は見られない。

しかし、表1-8に示した学級担任学年別自己評価活動実施率を見ると、第1学年での実施率が他の学年と比べて低い教科や領域が多いことが分

表1-8 学級担任学年別自己評価実施率

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	56.5%	78.6%	81.5%	68.0%	75.0%	80.8%
社会			74.1%	60.0%	70.8%	76.9%
算数	47.8%	64.3%	77.8%	52.0%	66.7%	61.5%
理科			66.7%	40.0%	54.2%	57.7%
生活	69.6%	85.7%				
音楽	52.2%	50.0%	63.0%	64.0%	58.3%	42.3%
図工	47.8%	60.7%	81.5%	64.0%	58.3%	65.4%
体育	65.2%	82.1%	85.2%	72.0%	79.2%	88.5%
家庭					66.7%	61.5%
道徳	30.4%	50.0%	55.6%	40.0%	45.8%	50.0%
総合的な学習			66.7%	77.8%	100.0%	83.3%
学級活動	17.4%	25.0%	37.0%	64.0%	41.7%	57.7%
学校行事	21.7%	39.3%	25.9%	28.0%	25.0%	42.3%
学校生活全般	26.1%	39.3%	48.1%	44.0%	25.0%	61.5%

かる。このことについては、自己評価活動を行う上での一つの要素として、発達段階での表現力の差が現れていると考えられる。一方、生活科での実施率は高く、教科の特性として自己評価活動が重視されているといえる。

また、全学年を通して国語や体育での実施率が高く、第3学年以上では総合的な学習の時間での実施率も高いことが分かる。これらの結果から、国語では、教材とかがかわって感想文や作文を書くことなどを通して自己を見つめる活動や、体育ではカードを活用して活動を振り返る活動が多く取り入れられていることが考えられる。また、総合的な学習の時間では、主体的な活動に対する振り返りとして取り入れられていることが考えられる。これらの点についても教科や領域の特性が大きく影響しているといえる。いずれにしても、どのような意図を組み入れて実施されているかが重要である。

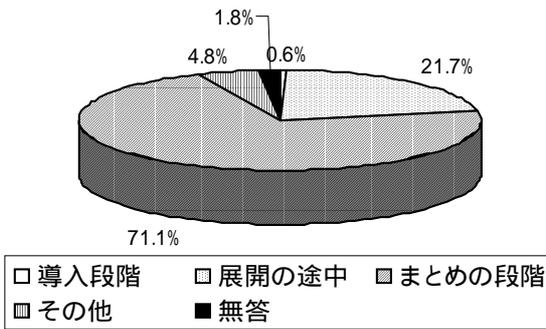
単元における自己評価活動を行う時期

単元を軸にしたとき、まとめの段階は総括的な評価の場面である。次ページに示した図1-10の単元における自己評価を行う時期を見ると、まとめの段階での実施が約7割になっている。

第1節でも述べたように、目標と指導と評価の一体化が一層重視されているなか、その後の学習に生かすという意味において、今後は総括的な評価の場面だけでなく、形成的な評価の場面での自己評価活動の在り方を検討することが求められている。

また、自己評価活動は継続性が重要とされるため、展開の途中でいかに時間を確保できるのかといった現実的な課題も克服しなければならない。極端に時間を費やすことは避けなくてはならないが、第一義として重要な問題は時間の問題ではなく、自己評価を採用する目的である。

図1 - 10 単元における自己評価を行う時期



自己評価活動を行う上での課題や留意点
この設問への回答は自由記述である。課題について回答数129を分類すると表1 - 9のようになる。
表1 - 9 課題について

自己評価の基準をどのように設定するのか
自己評価活動を行う時間をいかに保障できるか
自己評価の方法
自己評価の生かし方
自己評価に対する教師の支援
発達段階への配慮
言語表現力の格差

の全体の回答数に占める割合は、16.3%だった。個々の児童によって基準に対する解釈が甘かったり厳しかったりすることをどのように克服していくのかということである。また、の全体の回答数に占める割合は14.0%だった。継続性が重要である反面、自己評価に時間がかかりすぎてしまう問題は以前からいわれていることであり、やはり今回の調査でも課題として挙げられていた。

からまでの全体の回答数に占める割合はいずれも10%未満だった。の項目については、やの項目ともかかわって、尺度を表した記号をつける、あるいは自由記述による方法など、自己評価を有効に機能させるための方法を指していると考えられる。また、やの項目は、自己評価を子どもに任せたままにならないようにすること、そのための教師の支援の在り方が重要であることを指摘しているといえる。

その他、「いかに主体的に取り組めるものとして習慣化できるか」「マンネリ化をどのように克服

するか」「学校全体の組織としてどのように取り組めるか」「自己評価の結果をどのようにして集団へ波及させられるか」といった回答も見られた。

表1 - 11 留意点について

何に対して自己評価するのかということを明確にしておく
時間がかかりすぎないこと
自己評価の意義をどれだけ児童に理解させられるか継続する
自己評価の時期を検討する
自己強化（自分自身を肯定的にとらえる）としての自己評価として機能させる
自己評価計画を立てることの重要性
他者評価と関連させる
評価資料としての整理や管理
目標の明確化
発達段階や表現力に対する配慮

次に、留意点を表1 - 10に見ると、の回答数に占める割合は16.3%だった。何に対する自己評価なのか、目標を明確にすることの重要性を指摘しているといえる。は課題のでも挙げられている。極端に時間がかかることは避けなければならないが、有効に機能させていくためには、多少の時間がかかる場合もあることをむしろ考えておく必要があるのではないだろうか。は、子どもが評価活動の目的を理解しているという意味で重要である。とりわけ教師から手が離れて自己評価ができるようになる上での絶対条件である。は、自己評価能力の育成、あるいは子どもが主体的に自己評価することの習慣化につなげる上で重要である。形骸化の問題と関連しているが、を重視して克服させたいところである。は、「.単元における自己評価活動を行う時期」でも述べたように、今後は形成的な評価の場面での自己評価活動の在り方が重要となる。については、自己評価が自己肯定感を損なうものになってはならないという警鐘であり、ともかかわって、教師との対話が重要となる。～は、「何に対する自己評価なのか」「自己評価の効果」「子どもたち一人一人の自己理解の深化」など、自己評価活動が有効に機能する上で基本的な項目であると考えられる。

その他、「学校レベルで自己評価の研究を深めることが大切である」という回答も見られた。一方、「自己評価が児童の自己満足や自分自身をさげすむものになるのならむしろしないほうがよい」「強制すべきではない」「毎時間する必要はない」といった回答も見られた。

「生きる力」の育成と自己評価活動の意義についてこの設問に関する回答数も129である。条件付きのものを含めると、回答のおよそ98%が自己評価の意義を肯定的にとらえている。

その主な理由として、「生涯にわたって自己教育力の育成につながる」「自己を見つめることによって自己理解が深まり、主体性や学習活動の意欲の向上につながる」「新たな課題や目標を見つけることにつながる」「自分自身への気付きにつながる」などが回答として挙げられていた。

調査の全体を通して、自己評価活動に意義を認めている教員は多く、実際に多くの教員が取り組んでいることが分かった。しかし、その方法については、多くの課題を抱えながらの実践になっていることも分かった。

今回の調査を参考に、自己評価能力を育成するための目的や内容、方法を明らかにし、課題に対応した自己評価活動の在り方を探っていきたい。なお、「自己評価カード」に関する調査結果は第3章第1節、「自己評価の効果」についての調査結果は第3章第2節で報告する。

(2) 自己評価活動を行う上でのキーワード

アンケート調査から、自己評価活動を行う上で検討しなければならない、いくつかのキーワードが明らかになった。

<キーワードその 自己評価を行う時期>

評価の時期については、平成12年度の教育課程審議会答申「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」の「評価方法の工夫改善」のなかで、「評価を行う場面としては、学習後のみならず、学習の前や学習の過程における評価を工夫すること」「学期末や学年末だけでなく、目的に応じ、単元ごと、時間ごとなどにおける評価を工夫すること」と示された。

これを受けて、昨年度の研究報告では、目標と指導と評価の一体化を踏まえ、単元を軸とした診断的・形成的・総括的な場面それぞれで行うべき評価のプロセスを検討するなかで、フィードバックとフィードフォワードとしての機能をもつ形成的評価の重要性が明らかになった。(10) 自己評価についても、目的や対象によって評価の行う有効な時期があると考える。

<キーワードその 自己評価の基準>

まず前提として目標が明確にされていなければならない。目標が明らかにされないままでは自己

評価には基準が設定できない。また、目標が設定されたとしても、基準がないまま自分の行動によって生じた結果や行動自体を振り返ることはできない。基準は必要であり、問題はそれが他者に共通した客観的な外的な基準なのか、子どもたち一人一人の、自分なりの主観的な内的な基準なのかということである。

「自己評価を行う時期」「自己評価の評価基準」については、第2章第1節で詳しく述べる。

<キーワードその 自己評価能力の判定>

第1章第1節では、自己評価が自己評価能力の育成として機能する重要性について述べた。そこで、子どもたち一人一人に自己評価能力がはぐくまれたかどうかを、できるだけ客観的に判定することが求められる。

自己評価能力には態度も含まれることから、その育成は長期的なものとなる。したがって、教科学習における自己評価能力を判定する場合は、該当する教科の単元について、自己評価能力の段階を具体的な記述によって質的に表す判定基準が必要となる。また、それらは、自己評価を行う時期や発達段階を考慮したものでなければならない。

<キーワードその 自己評価の方法>

自己評価の方法として比較的多くの学校で採用されているものとしては、自己評価カードやチェック・リストカードであろう。前者は、特に教科学習において、単元の終了時や1単位時間の終了時に様々なカードが工夫され実際に行われている。後者は学習面だけでなく、生活面の自己評価としても用いられ、あらかじめ教師が用意しておいた点検の項目にしたがって、子どもが自分の学習の過程を振り返りながら、自分の学習を見つめ直すものとして活用されている。

自己評価カードもチェック・リストカードも、内容や構成を考える上で、どのような要素を準備しておくのかということを用意的に計画して作成する必要がある。またその際には、短期的な自己評価か長期的な自己評価かといったことや、感想文や作文など記述式の自己評価と発達段階との関連についても検討する必要がある。

<キーワードその 他者評価との関連>

人は周りにいる様々な他者とかがわって生きていくというのは紛れも無い事実である。子どもたちにとっての他者とは、親や兄弟、家族などの身

近な人々はもちろんのこと、友達、地域の人々や生活していく上でかかわる周囲の大人もその対象である。そして学校という場では、とりわけ教師や友達は重要な他者である。

そういう意味においては、自己を見つめる場合、他者からの評価が重要となる。逆にいえば他者の評価は子どもたちにとってプラスに働くこともあればマイナスに働くことにもなる。それだけに他者としての在り方も問われるのである。自己評価は主観的なものであり客観性に欠けるといわれる。独りよがりな自己評価に、他者からの適切な評価を組み合わせることによって、子どもたちの自己評価がより信頼性や妥当性の高いものとなる。

したがって、自己評価と他者評価の関連を明らかにし、学校生活における重要な他者である教師の評価や友達同士で行う相互評価の可能性を探ることが重要となる。

<キーワードその 教師の支援>

自己評価は個人内評価の方法の一つとしてとらえられていたが、目標に準拠した評価では目標をより強く意識した自己評価が求められる。つまり、自己評価が学習後の単なる感想に終わることなく、その後の学習の改善に結びつくものとならなければならない。そのためには、ただ自己評価を取り入れればよいといった安易な取組ではなく、自己評価活動の大きな意義である自己評価能力の育成の要素を踏まえた自己評価を行う必要がある。また、準備の段階はもとより、まさに子どもたちが自己評価活動を行っている場面や、自己評価の結果をどのように生かすのかといった場面での教師の支援が重要となる。

そこで、次章ではこれらのキーワードに対応し、教科学習における自己評価活動の具体的な策を検討した。なお、キーワード は4章で述べる。

- (1)安彦忠彦『自己評価』図書文化 1987p.3
- (2)前掲 注(1)p.6
- (3)児島邦宏「教育課程審議会・指導要録改訂のキーワード解説」『学校運営研究』No520 明治図書 2001.1p.87
- (4)梶田叡一『自己を育てる』金子書房 1996p.120
- (5)前掲 注(1)pp.110～114
- (6)伊東昌子「メタ認知のはたらき」『認知心理学を知る』共庚出版 1987pp.119～128
- (7)前掲 注(1)pp.97～101
- (8)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 - 自己評価に関する全国調査の概要を通して - 」『授業に

- 生かす自己評価活動』金子書房 1998pp.13～18
- (9)前掲 注(8)p.17
- (10)拙稿「No461 授業の工夫改善につながる学習評価」『研究紀要 vol.1』京都市立永松記念教育センター研究課 2001pp.7～8

第2章 教科学習における自己評価活動

第1節 目標と指導と評価の一体化を踏まえて

(1) 自己評価を行う時期と基準

キーワードその 自己評価を行う時期

まず、教科学習において、目標に準拠した評価での一般的な評価活動のプロセス上で、評価の時期を決定するのはいつなのかということを考えてみる。昨年度の研究で提示した「指導と評価のプロセス」(表2-1に提示、一部改訂)(11)で考えると、自己評価の時期を検討する場合は「5. 指導計画の検討」の段階であろう。

表2-1 指導と評価のプロセス

指導と評価のプロセス	
<学習指導要領における各教科の目標と内容の把握>	
1. 単元の指導目標の確認と評価目標の確認	
2. 単元における評価規準の作成(行動目標化)	
3. 前提テストの作成と実施及びその結果の分析	
4. 教材研究	
5. 指導計画の検討及び指導と評価を踏まえた一覧表の作成(12)	
(1)各時間(1単位時間)の目標及びその時間における観点別の評価規準の確認	
(2)授業構成(内容と評価規準を踏まえた展開の構築)指導の工夫の考察	
評価場面の検討と設定	
評価方法の検討と確定	
判定基準の検討と確定	
・カッティングポイントの設定やルーブリックの作成	
時間配分の決定	
6. 授業の実施	
7. 形成的評価の問題作成と実施、及び形成的評価を通しての指導の工夫改善及び評価資料の整理	
8. 総括的評価の問題の検討と作成及び実施	
9. 単元終了後の総括的評価の判定基準の確認	
10. 単元終了時の各観点の総括的評価	
11. 学期末における各観点の総括的評価と、それをもとにした評定	
12. 学年末の各観点の総括と評定	
* 上記枠内のはセットで検討するとともに、「重み付け」を検討する。	

まず、自己評価の意義を考えると、評定に結びつけることを考える必要はないと考える。むしろマイナスとして働くことが危惧される。なぜなら、子どもが評定を意識することによって信頼性が損なわれることが考えられる。前述したように、自己評価の本来の意義は、自己評価能力を高め、自己理解を深めることである。では、教科学習において、実際に自己評価を行う時期としてどのような場合が考えられるのか検討してみる。

何について、いつ自己評価を行うかということについて、梶田叡一は、自己評価すれば教育上有効であると考えられるものとして五つの側面を挙げ、それぞれの評価の時期を表2-2のように示すとともに(13)(一部省略)、いずれにおいても「だからこれからは…」という決意表明をとまなっていることが重要であると指摘している。(14)

表2-2 自己評価すべき主要な側面と評価の時期

主要な評価側面	実施時期			
	授業(活動)末	単元末	学期学年末	随時
1. 授業・活動への参加状況		()	()	()
2. 向上・成長への状況	()			
3. 学習に関する態度				
4. 対人関係のあり方				
5. 自分自身の全体的なあり方				

第2節(1)項で示したように、自己評価活動が行われている時期は「まとめの段階」が多いが、子どもたちが学習の過程で自分を振り返り、その後の学習に生かせるものとして機能させるために、今後は形成的な評価の場面での自己評価の在り方を検討しなければならない。自己評価を行う時期と主な方法について、表2-3に示した。

この表で見ると、単元や1単位時間の枠として、A～C、a～cでの自己評価が考えられる。当然のことであるが、全ての時期に自己評価を行うおうとするのではなく、目標に準拠した評価のなかで、教育内容に開かれた自己評価という視点で時期を検討する必要がある。この点については、形骸化したり、単に感想を求めたり自己点検に終始したりする自己評価にならないようにするためにも、指導と評価の一体化を踏まえたなかで、評価計画を明らかにしておく必要がある。

また、自己評価を行う時期とかがかわって、どれ位のスパンで自己評価を行うのかという視点をも

っておくことも重要である。この点については、自己のどこを評価するのかといった自己評価の対象によって変わる。教科学習における自己評価では、1単位時間といった短期的な自己評価も可能であるし、単元、学期、1年という長期的な自己評価も可能である。さらに、生活面での自己評価としては1日や1学期を振り返っての自己評価もできる。小学校生活や中学校生活を振り返って、これまでの自分を見つめるといった自己評価を行うとなると、もっと長いスパンでの自己評価も考えられる。

表2-3 自己評価を行う時期と主な方法

時期	単元	1単位時間
診断的な評価を行う場面	A. 主に該当する単元にかかわる既習の単元の目標が到達できているかどうかに対する自己評価 <方法> ・自己採点法 ・自己評価カード	a. 主に前時の既習事項が到達しているかどうかに対する自己評価 <方法> ・自己採点法 ・自己評価表
形成的な評価の場面	B. 主に単元を通して節目となる活動における自己評価 <方法> ・自己採点法 ・自己評価カード ・グループノート ・(相互採点法, 相互討議法) ・学習ノート法 ・感想文や作文 ・自己点検法(チェック・リスト法)	b. 主に展開の過程での学習活動における自己評価 <方法> ・自己採点法 ・自己評価表 ・グループノート ・(相互採点法, 相互討議法) ・学習ノート法 ・感想文や作文
総括的な評価の場面	C. 単元終了後に行う自己評価 <方法> ・自己採点法 ・自己評価カード ・学習ノート法 ・感想文や作文 ・自己点検法(チェック・リスト法)	c. 本時の目標(外的または内的な目標)に対する自己評価 <方法> ・自己採点法 ・自己評価表 ・グループノート ・(相互採点法, 相互討議法) ・学習ノート法 ・感想文や作文
教科学習や生活行動における長期的な方法	感想文法, 作文法, 日記法(単元でも可能である), 自分史法	

(ただし、1単位時間における総括的な評価は、単元全体から見れば形成的評価になるといえる。この場合は、本時の目標を達成したかどうかということを総括的な評価として位置付ける。)

このように、対象の違いから見られる様々なスパンに対応するためには、それに見合う自己評価

の方法が必要となる。つまり、評価の時期、評価の対象と、自己評価カード、チェック・リストカード、感想文、自分史、日記などといった方法とは関連しており、教師はどの方法を選択するのかということについてあらかじめ準備しておくことが必要となる。

これまで述べてきたように、今後、自己評価を行う時期として、形成的な場面での評価が重要となる。しかしそれは単に時期にこだわるのではなく、たとえその時期が総括的な場面であったとしても、次に何に向かって、どのように工夫を重ね努力すればよいのかといった決意のようなものが生まれることに価値があることを踏まえておかなければならない。

キーワードその ・その 自己評価の評価規準と判定基準

外から与えられた基準で満足したり落ち込んだりしているだけでは自己教育力は育たない。自分がその与えられた基準と照らして、どういふ自分なのかということ吟味する必要がある。一方、「自己評価を個人内評価であるとすれば『がんばった』でよいのではないか。」という考えもある。果たして自己評価に評価規準（～ができる）や判定基準（ここまでできる）は必要ないのだろうか。

答えは否である。たとえ個人で設定した目標であっても、「自分はどこまでできているのか」「以前と比べ、どこまでできるようになったのか」ということを考えるとき、基準がなければ次のステップは見えてこない。ここでいう基準とは教師が評定を行うためのものではない。自分の学習の在り方を反省し改善するための基準が必要となる。

また、その自己評価が厳しすぎたり甘すぎたりしないようにするためにも、外から設定した規準やそれに基づく基準が必要となる場合もある。つまり、自分と他者の基準（ただし目標に準拠した評価を踏まえた客観的なものも含む）を組み合わせることによって、より有効に機能するものになると考える。このことは、基準を設定する際に問題となる妥当性や信頼性を少しでも高める上で重要となる。

では、外的な基準と内的な基準はどのように組み合わせればよいのだろうか。安彦は、基準が外的なもの（他者とも共通した、客観的に提示された基準）か、あるいは内的なもの（一人一人が自分なりに、個別的にもつもので主観的な基準）かということ、設定した評価の目標によって変わると述べ、「学習結果」「生活行動」「集団的自

己評価」「長期的自己評価」それぞれについての基準の考え方を示している。(15)表2-4は、安彦の主張を筆者がまとめたものである。

表2-4 自己評価の対象別評価基準

自己評価の対象	外的基準か内的基準か
学習結果	内的基準を主として外的基準も活用する。
生活行動	内的基準を個人的に設定し、外的基準は活動意欲をそぐことにならないように配慮し、参考として位置付ける。
集団的自己評価	集団に共通の客観的基準を設定する。ただし変更できるものとして相対化しておく。
長期的自己評価	基準設定は困難であり、むしろしないほうがよいと思われる。ただし、遠い目標基準として、内的基準で個人的なものはもっている必要がある。短期的で細切れの到達基準は避けた方がよい。

学習結果で外的な基準も取り入れると、例えば教師が示した解答（外的で客観的な基準）を提示することによって、子どもたちはそれを基準として自己採点をし、どのような点が足りなかったかを自己評価することができるという点で分かりやすいと思われる。また、長期的自己評価で基準設定が困難であるとされるのは、これらの目標が、「関心・意欲・態度」「思考・判断」といった向上すべき目標だからである。しかし、向上すべき目標であっても、個人内の基準として設定は不可能ではない。

また、外的な基準を提示する際には、妥当性のある評価規準を提示するとともに、信頼性の高い評定尺度による基準項目を設けるのか、自由記述にするのかなどの方法を選択しなければならない。そして、自由記述は、より内面が表出しやすいとされる一方で、子どもたち一人一人の言語表現能力の格差に配慮しなければならない。つまり、自己評価の評価規準や判定の基準はその方法と大きく関連している。

さらに、内的な基準が設定できるかどうかということについては、いわゆる発達段階を考慮しなければならない。自分と他人とを心理的にも区別できる時期の問題である。低学年での自己評価は難しいとされるのはこの点であろう。このことについて、下山剛は「メタ認知能力は、問題の複雑さにもよるが、一般に、小学校中頃に急激に発達するとされている」(16)と述べている。また発達段階は、自己評価の方法ともかかわっている。このことから、自己評価の評価規準や判定の基準は、

自己評価の方法や発達段階といった要素が絡み合っていると考えられる。発達段階や言語表現能力への対応については、第3章1節(2)の実践例の報告のなかで具体的に述べる。

(2) 自己評価の多様な方法

最終的には、子ども自身が自己評価の方法をも選択することができるようになることが望ましい。しかし、どのような自己評価の方法があるのかをまず子どもに知らせておく必要がある。そして、当面は、教師が意図的に自己評価の方法を提示することも必要となる。その際に、学力の構造を把握しておくことが重要となる。

ア．学力構造の把握

自己評価を生かす授業を構築していくためには、「自ら学び自ら考える」といった子どもの主体的な学習を展開していくことが不可欠となる。そして、子どもたち一人一人が自己の内面を見つめる上で、価値ある内容と、時間と場を保障することが大切である。そして、何のために自己評価を行うのかということ踏まえ、これらの活動を計画的・意図的、かつ系統的に実施しなければならない。

観点別学習状況の評価が重視されているなか、教師に求められる力として、まず学力の構造を理解しておくことが挙げられる。目標に準拠した評価では、指導の目標がどの観点とかがかかっているのかということを確認しておかなければならない。そのためには、例えば「知識」とか「理解」とか「関心・意欲・態度」とかといった観点は、どのような学力の構造をもつものなのかということを確認して認識しておくことが重要である。

このような意味を理解するなかで自己評価の項目や視点が明らかになる。それぞれの観定の構造を踏まえた指導の道筋が分からなければ、何について自己評価をさせるのかが見えてこない。自己評価を意図的・計画的に組み入れる立場である教師として、このような認識は、自己評価に留まらず、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価、見取り評価も重要となる。

イ．教科の特性と自己評価

さて、教科にはそれぞれ特性がある。各教科の学習内容はその目標に合わせて設定され、発達段階に即して系統性や順序性が位置付けられている。理科や算数など系統性の強い教科では、とりわけ形成的評価が重要となる。単元終了時や小単

元終了時、場合によっては1単位時間の終了時のテストで目標の達成度を測り、それを自己採点したり、未達成の部分は何か、それに対してやらなければならないことは何かといった自己評価をしたりすることが有効となる。

一方、音楽や図工、体育などの教科では、自己統制を図りながら、歌唱や演奏に取り組んだり、作品の完成に向けて取り組んだり、運動に取り組んだりしている。ここでは、形成的な評価はもちろんのこと、単元全体を振り返り、活動の過程や学習そのものに対する価値、取り組んだ自分自身について総括的に自己評価することが有効となる。また、国語では、あらゆる言語活動を通して内面を見つめた結果を感想文や作文に表すという方法で自己評価が可能となる。そして、生活科や社会で重視されている体験活動を踏まえた自己評価、さらに家庭科ではとりわけ家族のなかの自分という視点での自己評価の重要性が挙げられる。キーワードその 自己評価の方法

キーワードその で示した「自己評価の時期」と同様、自己評価の方法は教科の特性ともかかわり、その方法は多様である。発達段階に配慮しなければならないが、自己評価表や自己評価カードだけでなく、チェック・リストカード、感想文、作文、自己採点や相互評価などの検討も必要である。また、教科学習における自己評価の方法として、自己評価カードがよく利用されている。しかし方法としては他にもある。自己評価表やカードは後の実践でも述べるので、ここでは、自己採点法と学習ノート法を紹介する。

< 自己採点法 >

子どもたちに自己採点をさせる場面はよく見られる。これは、自己評価の基本的な方法の一つであるが、無意図的に行われていることが多いと思われる。自己採点には、教師がテストを採点して返却して、間違った部分の点検や修正を子どもが主体的に行う方法や、採点も自分で行い、正誤の確認と修正を行う方法が考えられる。

井上正明は、橋本重治の行った実験の結果をもとに、答案を児童自身に自己採点させる方法は児童の学習への動機付けにつながり、教師の点検とチェックを併用することに留意すれば、答案はできるだけ児童自身に返却して自己採点させるほうが教育的な効果が高いと指摘している。(17)また、安彦も『自分で自分の誤りを知り、それを自分で正すこと、そして教師はその確認をするだけで終わること』が、最も効果的な方法手順であるといえよう(18)と述べている。また、自己採点の結果

を自己評価カードと連動させ、原因の自己解決に結びつけることも可能であると思われる。

< 学習ノート法 >

ここでいうノートとは、主として教師の板書を写すため、子どもたちが用意している各教科ごとのノートを意味しているのではない。実際には、いわゆる学習プリントとして教師側で用意されたものが多く見られるが、本来的には、子どもが学習の目的に沿って計画的に活動する上で、子どもたち一人一人が自ら作成するノートである。1 単位時間や 1 単元といった、比較的短期的な自己評価を行う場合に、このノートに自己評価項目を設定し、学習の形成的あるいは総括的な場面で活用する方法である。この方法では、学習ノートそのものに学習の内容が直接反映されていることもあり、態度面だけではなく、認知面に関する自己評価ができるという長所がある。また、活動のプロセスを振り返りながら自己評価できるということで、メタ認知能力の育成にもつながる。

さて、自己評価は、子どもに「させる」ことではなく、最終的には子どもが主体的に「する」ことができるようになるまでに高めたい。そのためには、教師の指示どおりの活動をするのではなく、主体的に学習を行っているという実感が子どものなかで意識されなくてはならない。

つまり、受動的に学習活動をしているだけでは、自ら振り返ろうとする意欲は生まれにくい。主体的に追究するなかで、それが自分の満足するものになったのかどうかという確認をするために、活動の過程やその結果を気にすることはある意味当然のことである。評価活動の主体者と学習活動の主体者が一致していることの重要性から自己評価が重視されている意味もここにあるといえる。

自己評価活動にとって重要となる、主体的な活動を生かす授業とはどのようなものだろうか。

平成 10 年に出た教育審議会答申は、「自ら学び自ら考える力」を、「知的好奇心・探究心をもって、自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力を身に付けるとともに、試行錯誤しながら、自らの力で論理的に考え判断する力、自分の考えや思いを的確に表現する力、問題を発見し解決する能力」であると示している。「主体的」ということは「自ら学び自ら考える」ということである。

つまり、主体的な活動とは、まず、それ自身が行える場と内容が授業のなかに保証されていることが前提となる。そこで、授業のなかで用意されていることが望ましいと思われる条件を表 2 - 5 に示した。

表 2 - 5 自己評価活動を生かす授業の条件

興味や関心、意欲を喚起できる教育的意義を備えた課題が提示できる。 学習計画を立てる場が保障されている。 課題や学習方法を選択する場が設定されている。 全体の活動計画のなかに、自己有能感や自己肯定感など、自尊感情を高めるための個に応じた指導が計画されている。 自己表現活動を行う場や、他者受容感につながるコミュニケーション活動の場が用意されている。

この他にも必要な要素があると思われるが、子どもたちが主体的な活動を行うためには、関心や意欲を高めると同時に、問題解決能力やコミュニケーション能力を高める活動を意図的に学習に組み入れることが重要である。

「目標に準拠した評価」という文脈のなかで自己の有様を見つめさせるためには、評価規準を踏まえて構築する指導計画を立てるなかで、子どもたちの自己評価能力を高め、その後の学習に生きるものとして位置付けるといった目的に合った場面を、教師が意図的に組み入れておくことが重要だからである。そのためには、観点別学習状況の評価を踏まえ、子どもたちが節目となる活動で自己を振り返り、その後の学習に生かせるための場を保障しておかなければならない。

自己評価を生かす授業を構築するために踏まえておかなければならないことのいくつかについて述べてきた。自己評価を生かす授業とは、自己評価活動を授業に取り入れれば済むことでもなければ、教師の都合だけで進むのでもない。学習者である子どもが適切に自己評価できるためには、教師が子どもの主体的な活動を生かす指導計画や授業を準備し、客観的な事実をいかにして子どもに認識できるようにすることができるかということにかかっている。つまり、客観的な評価と自己評価がスパイラルに機能しながら学習が進められることが重要となる。そしてそこには、子どもと教師との双方のかかわり合いが当然必要となる。

第 2 節 自己評価能力をどのように判定するのか

(1) 自己評価能力判定基準表

自己評価の本来の目的は、メタ認知などの自己評価能力を育成することにあるということ述べてきた。そこで、子どもたち一人一人に自己評価能力がどのように育っているかを見取っていく基準が必要になる。ここでいう基準とは評定のためではなく、自己評価を行う子どもの姿をチェックし、自己評価の仕方そのものについて子ども

にフィードバックできる客観的な資料として有効に働く基準表を意味するものである。次ページp19～21に示した表2-6は、教科学習における自己評価基準表例である。まず、この表を作成するに当たっての考え方や表の見方について述べる。

マトリックスの縦軸であるが、評価の時期を踏まえ、総括的な場面だけでなく、フィードフォワードとしての機能の重要性から、形成的な評価場面での自己評価の可能性を探ろうとした。そして、「課題設定」「課題選択」「課題追求」の場での自己評価能力の基準について検討した。また、診断的な場面での自己評価とは、主として前提テストなどの結果に対する自己評価を指している。教師にとっての診断的評価や前提テストは、指導計画を立てる上で、また授業の展開を考える上で重要な資料となる。子どもたちにとって、この場面での自己評価は、既習の内容の到達度の状態をモニタリングできると同時に、教師にとっては、この後の学習を主体的にどのように進めていくのかということについての資料となり、メタ認知能力の育成と大きくかかわっていると考えられる。

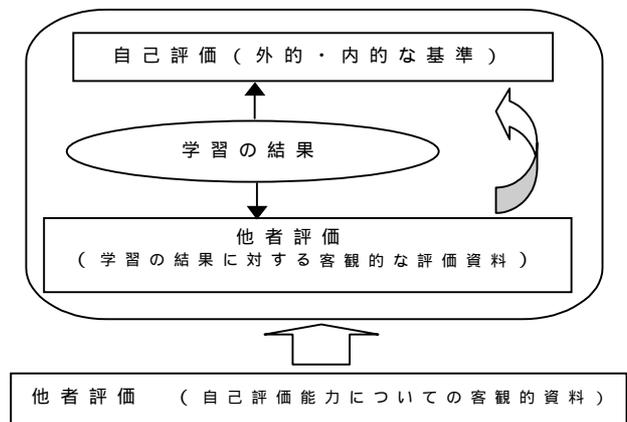
次に横軸である。この表では低学年と高学年のカット位置を3年生と4年生の間に設けた。ピアジェの自分と他人との違いを意識する自己中心性からの脱却の時期である。(19)現実的には、厳密な線引きはできないが、2章1節の(1)項でも述べたように、メタ認知能力は小学校中頃から発達するという下山の論や自己評価記述の信頼性についての調査(20)などに基づいて作成したものである。また、この学年のカットポイントの考えは、自己評価の記入方法(内面を表す自由記述ができるかなど)も一応考慮に入れた。

次に、自己評価の評価規準の作成と、ループリックによるレベル(基準)設定の考え方である。ループリックとは、客観テスト式以外の評価法において用いられる採点指針であり、尺度と記述語から成っている。(21)ここに示した基準例は、教師が教科学習での子どもたちの自己評価能力を、単元という枠のなかで総体的に探ろうとしたものであり、基準は外的なものである。内的な基準をもとに自己評価する際には、その基準を一般化することは困難であると考え、本研究では検討できていない。ループリックは態度面と認知面に分けている。態度面については、主に自己評価への関心や意欲、認知面については、「課題の理解」や「解決への見通す力」「言語表現能力」などに関する自己評価能力として検討した。

次に基準の考え方である。子どもが自律して自

己評価ができるようになることを踏まえ、内的な基準で自己評価をする際に、自己評価の視点として設けておきたい要素をどれだけ入れて自己評価ができるかどうかということ想定したものである。ループリックによるレベルの考え方は、金井達蔵の、「情意領域における階層性や行動特徴 達成度の考え方」(22)などを参考に、上位レベルは望ましい基準項目を全て満たし、下位レベルに移行するにつれて、望ましい基準項目数を少なく設定した。また、最も下位のレベルについては、「教師の支援を得て自己評価ができる」ものとして設定した。行動目標としては、「書く」ことを中心としているが、「話す」ことも可とした。ただし、「書く」ことについては能力差の問題があり、今後の検討課題である。

図2-1 自己評価能力についての他者評価



あらためて、自己評価能力を評価することについて整理しておく。図2-1では、例として自己評価の対象を「学習の結果」にしている。この場合の他者とは教師である。子どもたちは学習の結果に対して自己評価を行う。この場合の基準は教師が設定する外的な基準や、子どもたち一人一人が内的にもつ基準が設定できる。一方、教師は学習の結果の客観的資料として評価を行うと同時に、子どもたちが内的な基準で自己評価したことに対して、それがより信頼性の高いものとなるよう、また、その後の学習に生かせる資料として子どもたちが活用できる資料として評価を行う。これが図で示した他者評価である。

そして、これらの過程を経て学習の結果に対して子どもたちが行った自己評価の在り方そのものに対する教師の評価が他者評価である。これは評定のための資料ではなく、自己評価能力を育てるための評価である。表2-6で示した基準表の活用の目的はそのためである。

時期	学習活動の場面	低 学 年	中 学 年・高 学 年
診断的評価の場面	【前提テスト】	<p>診断的評価の結果（前提テスト）に対して、自己を振り返ることができている。</p> <p>レベル a . 自由記述によって、「かんたんだった」「むずかしかった」などの一言感想と、「どういうことが」「どんなところが」などにあたるのが簡単に書けている。（話せている）また、未到達の部分を自学自習に取り入れようとするができる。（書けている、話せている）</p> <p>レベル b . 教師設定の項目に対して（三段階による評価尺度）自己診断ができ、「かんたんだった」「むずかしかった」などの一言感想と、「どういうことが」「どんなところが」などにあたるのが簡単に書けている。（話せている）</p> <p>レベル c . 教師設定の項目に対して（三段階による評価尺度）自己診断ができ、「かんたんだった」「むずかしかった」などの一言感想が書けている。（話せている）</p> <p>レベル d . 三段階による評価尺度で表された教師設定の項目に記入できている。</p> <p>レベル e . 三段階による評価尺度で表された教師設定の項目に対して、教師の支援を得て記入できている。</p> <p>* 前提テストは予告して実施し、テスト終了後に自己評価表やカード（教師設定項目）、もしくは口頭による質問紙法で自己評価を行う。</p>	<p>診断的評価の結果（前提テスト）に対して、自己を振り返ることができている。</p> <p>レベル a . 自己評価の方法を自ら選択し、到達している結果がでた場合はうまくいった方法が書け、到達していない場合は、内的な基準（自分なりの振り返りの視点）を設定しながらその要因を分析するとともに、今後の学習に対する手立てや結果に対する自分自身について書けている。また、自学自習の計画の中に課題を自主的に組み入れ、それを実践にまでつなげることができている。さらにこれらのことが習慣化できている。</p> <p>レベル b . 到達している結果がでた場合はうまくいった方法が書け、到達していない場合は、自分なりに振り返りの視点を設定しながらその要因を分析するとともに、その結果に対する自分自身について、今後の学習に対する手立てについて書けている。</p> <p>レベル c . テストの結果に対して、到達していること、到達していないことが明確に分かり、結果に対する自分なりのおもい（到達に対する満足感や成就感、未到達に対する自己反省）が書けている。</p> <p>レベル d . 教師設定の項目に沿って自己診断（三段階による評価尺度）ができ、3～4行の自由記述で、未到達に対する自分なりの手立てが書けている。</p> <p>レベル e . 教師設定の項目に沿って自己診断（三段階による評価尺度）はできるが、自由記述に関しては、テストの結果に対する自分なりの感想に終始し、未到達の部分やその原因明記などは書けていない。</p> <p>* 前提テストは予告して実施し、テスト終了後に自己評価を行う。ただしレベル a～c に関しては全て自由記述とし、レベル d～e は教師設定項目と3～4行の自由記述との併用とする。</p>
形成的評価の場面	【課題設定】(1) 【課題選択】	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>(1) 課題の設定や選択をする場面で意欲的に取り組もうとしている。</p> <p>レベル a . ・「ふしぎだとおもうこと」「おもしろそうだとおもうこと」などの視点から、自分がしてみたいことを意欲的に書こうとしている（話そうとしている。）</p> <p>レベル b . ・自分がしてみたいことを書こうとしている。（話そうとしている。）</p> <p>レベル c . ・教師が設定した項目の中から、自分がしてみたいことを選択しようとしている。（話そうとしている。）</p> <p>レベル d . ・教師の支援を得て、教師が設定した項目の中から自分がしてみたいことを選択しようとしている。（記入できている。）</p> <p>* 学習ノートや簡単な自己評価表やカード（尺度、または簡単な自由記述欄を設けたもの）</p> <p>* 面接（口頭）による質問紙法</p> <p>《技能》</p> <p>(1) 課題を理解し、自分なりの学習の目標を設定できている。</p> <p>レベル a . ・課題を理解し、理由をそえて自分がしてみたいことが書けている。またそのための見通しが書けている。（話せている。）</p> <p>レベル b . ・課題を理解し、自分がしてみたいことと、その理由が書けている。（話せている。）</p> <p>レベル c . ・課題を理解し、自分がしてみたいことが書けている。（話せている。）</p> <p>レベル d . ・課題を理解し、教師の支援を得て、自分のしてみたいことが書けている。（話せている。）</p> <p>* 学習ノートや簡単な自己評価表やカード（尺度、または簡単な自由記述欄を設けたもの）</p> <p>* 面接（口頭）による質問紙法</p>	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>(1) 提示された課題に興味や関心をもち、自分なりの課題を設定したり選択したりする場面で意欲的に取り組もうとしている。</p> <p>レベル a . 自分の課題を設定したり選択したりする理由を明確にもち、これから行う課題追求活動に対するイメージや方向性について積極的に書こうとし、その活動に対する自分自身の期待感を書いたりするなどの意欲を示している。また、課題追求に向けての内的な基準を設定し、意欲的に自己評価の計画を立てようとしている。（書こうとしている）</p> <p>レベル b . 根拠を示して自分なりの課題を設定したり選択したりし、これから行う課題追求活動に対するイメージや方向性や、その活動に対する自分自身の期待感や意欲について書こうとしている。</p> <p>レベル c . 課題を理解し、自分が設定、もしくは選択した課題に満足し、その活動に対する自分の期待感について書こうとしている。</p> <p>レベル d . 課題を理解し、根拠を示して自分の課題を設定したり選択したりしようとしている。</p> <p>レベル e . 課題を理解し、自分の課題が設定もしくは選択しようとはしているが、設定や選択に根拠となるものがなく、その後の活動に対するイメージが十分に書けていない。</p> <p>レベル f . 教師の支援を得て、自分でしてみたい課題を書こうとしている。</p> <p>* 学習ノートや自己評価表（カード）を活用した自由記述とする。</p> <p>《技能》</p> <p>(1) 提示された課題を理解し、自分なりの課題を設定したり選択したりすることができる。</p> <p>レベル a . 提示された課題を理解し、様々な視点から根拠を示し、自分なりの課題を設定したり選択したりすることができる。また、解決したり追求したりすることを明確にし、内的な基準を設定し、自己評価の計画をすることができ、課題を追求していこうとする価値についても言及できる。さらにこれらのことが習慣化している。</p> <p>レベル b . 提示された課題を理解し、様々な視点から根拠を示し、自分なりの課題を設定したり選択したりすることができる。また、解決したり追求したりすることを明確にし、内的な基準を設定し、自己評価の計画をすることができ、課題を追求していこうとする価値についても書けている。</p> <p>レベル c . 提示された課題を理解し、様々な視点から根拠を示し、自分なりの課題を設定したり選択したりすることができる。また、内的な基準を設定することができる。（書けている。）</p> <p>レベル d . 提示された課題を理解し、理由をそえて自分なりの課題を設定したり選択したりすることができる。（書けている。）</p> <p>レベル e . 理由は書けないが、自分なりの課題を設定したり選択したりすることができる。（書けている。）</p> <p>レベル f . 提示された課題が十分理解できず、教師の支援のもとになんとか自分の課題を設定したり選択したりすることができる。（書けている。）</p> <p>* ノートや自己評価表（カード）を活用した自由記述とする。</p>
	【課題追求】(2) ・問題解決への取り組み方や学習方法の選択 ・活動に対する評価	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>(2) 進んで問題解決に取り組もうとし、その過程での学習について自己評価をしようとしている。</p> <p>レベル a . ・次にしてみたいことを進んで書こうとしている。（話そうとしている。）</p> <p>・学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」などを積極的に振り返り、次の活動に生かそうとすることを進んで書こうとしている。（話そうとしている。）</p> <p>・友達の考えに対する自分の考えを進んで書こうとしている。（話そうとしている。）</p> <p>・課題追求の場面で自分を振り返ろうとする習慣が身についている。</p> <p>《技能》</p> <p>(2) 問題解決の見通しをもち、その過程や結果に対する自己評価を行うことができている。</p> <p>レベル a . ・学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」の根拠、「うまくいったこと」「失敗したこと」などの理由が書けている。（話せている。）</p> <p>・分かったこと、分からないことが書けている。</p> <p>・課題を追求していくための方法が書けている。（話せている。）</p> <p>・友達の意見と同じところや違うところが書けている。（話せている。）</p> <p>・観点をもち自己評価したり、友達の考えと比べて自己評価したりすることが習慣化している。</p>	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>(2) 進んで問題解決に取り組もうとし、その過程での学習方法や自分自身に対する自己評価をしようとしている。</p> <p>レベル a . ・自分なりの見通しをもち、問題解決への意欲を書こうとしている。</p> <p>・友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を進んで見つけようとし、友達の考えの「よさ」を積極的に取り入れようとしている。（書こうとしている）</p> <p>・分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことを書こうとしている。</p> <p>・解決の過程で問題となった点（原因）を進んで振り返ろうとし、それらのことについて書こうとしている。</p> <p>・解決の過程でうまくいった方法を書こうとしている。</p> <p>・次にしたいことに意欲を示し、それらのことについて進んで書こうとしている。</p> <p>・活動に取り組んでいる自分自身のことについて積極的に書こうとしている。</p> <p>・課題追求に対する価値について書こうとしている。</p> <p>・これらの自己評価活動が習慣化している。</p> <p>《技能》</p> <p>(2) 問題解決の見通しをもち、その過程や結果に対する自己評価を行うことができている。</p> <p>レベル a . ・見通しについて根拠を示しながら論理的に説明できる。（書けている。）</p> <p>・多様な方法を考え、その中から根拠を示して方法が選択できる。（書けている。）</p> <p>・情報収集の仕方や収集した資料の中から、選択したり活用したりする意図や理由を挙げながら、自分の情報収集活動を振り返り、後の活動に生かすことについて書けている。</p> <p>・分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことが書けている。</p> <p>・解決の過程で問題となった点（原因）を明確に理解し、そのための改善の方法が書けている。</p> <p>・解決の過程でうまくいった方法が書けている。</p> <p>・目標に対する自己評価が明確にでき、活動の価値について言及できる。</p> <p>・活動に取り組んでいる自分自身のことについて書けている。</p> <p>・これらの自己評価活動が習慣化できている。</p>

時期	学習活動の場面	低 学 年		中 学 年・高 学 年	
形成的評価の場面		<p>レベルb .</p> <ul style="list-style-type: none"> 次にしてみたいことを積極的に書こうとしている。(話そうとしている。) 学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」などを振り返り、次の活動に生かそうとすることを進んで書こうとしている。(話そうとしている。) 友達の考えに関心をもち、それに対する自分の考えを進んで書こうとしている。(話そうとしている。) <p>レベルc .</p> <ul style="list-style-type: none"> 次にしてみたいことを進んで書こうとしている。(話そうとしている。) 学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」などを積極的に振り返り、次の活動に生かそうとすることを進んで書こうとしている。(話そうとしている。) <p>レベルd .</p> <ul style="list-style-type: none"> 次にしてみたいことを進んで書こうとしている。(話そうとしている。) 学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」などを振り返り、書こうとしている。(話そうとしている。) <p>レベルe .</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」などを振り返り、書こうとしている。(話そうとしている。) <p>レベルf .</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の支援を得て、活動を振ることができ、次にする活動の見通しや、したいことを書こうとしている。(話そうとしている。) <p>レベルg .</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動を振り返る意欲が見られず、教師の支援を得て、なんとか自己評価しようとしている。(書こうとしている、話そうとしている) <p>* 学習ノートや簡単な自己評価表やカード(尺度または、その中に簡単な自由記述欄を設けたもの)</p> <p>* 面接(口頭)による質問紙法</p>	<p>レベルb .</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」の根拠、「うまくいったこと」「失敗したこと」などの理由が書けている。(話せている。) 分かったこと、分からないことが書けている。(話せている。) 課題を追求していくための方法が書けている。(話せている。) <p>レベルc .</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」「分かったこと、分からないこと」などが書けている。(話せている。) <p>レベルd .</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の支援を得て、学習の過程で、「楽しかったこと」「おもしろかったこと」「うまくいったこと」「失敗したこと」「分かったこと、分からないこと」などが書けている。(話せている。) <p>レベルe .</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師が設定した項目について、評価尺度による自己評価ができています。(記入できている。) <p>レベルf .</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の支援を得て、教師が設定した項目について、評価尺度による自己評価ができています。(記入できている。) <p>レベルg .</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動を振り返る意識が低く、教師の支援を得て自己評価ができています。 <p>* 学習ノートや簡単な自己評価表やカード(尺度または、その中に簡単な自由記述欄を設けたもの)</p> <p>* 面接(口頭)による質問紙法</p>	<p>レベルb .</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分なりの見通しをもち、問題解決への意欲を書こうとしている。 友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」を積極的に取り入れようとしている。(書こうとしている。) 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことを書こうとしている。 解決の過程で問題となった点(原因)を振り返ろうとし、それらのことについて書こうとしている。 解決の過程でうまくいった方法を書こうとしている。 次にしたいことに意欲を示し、それらのことについて進んで書こうとしている。 活動に取り組んでいる自分自身のことについて積極的に書こうとしている。 <p>レベルc .</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分なりの見通しをもち、問題解決への意欲を書こうとしている。 友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとしている。(書こうとしている。) 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことを書こうとしている。 解決の過程で問題となった点(原因)を振り返ろうとし、それらのことについて書こうとしている。 解決の過程でうまくいった方法を書こうとしている。 次にしたいことに意欲を示し、それらのことについて進んで書こうとしている。 <p>レベルd .</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分なりの見通しをもち、問題解決への意欲を書こうとしている。 友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとしている。(書こうとしている。) 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことを書こうとしている。 解決の過程で問題となった点(原因)を振り返ろうとし、それらのことについて書こうとしている。 解決の過程でうまくいった方法を書こうとしている。 次にしたいことに意欲を示し、それらのことについて進んで書こうとしている。 <p>レベルe .</p> <ul style="list-style-type: none"> 分かったことや、分からないことを書こうとしている。 教師の支援を得て、活動を振ることができ、次にする活動の見通しや、したいことに関心をもとうとすることができる。 <p>レベルf .</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動を振り返る意識が低く、教師の支援を得て、なんとか自己評価しようとしている。 <p>* 学習ノートや自己評価表、カードを活用した作文法による自由記述とする。</p>	<p>レベルb .</p> <ul style="list-style-type: none"> 見通しについて根拠を示しながら論理的に説明できる。(書けている。) 多様な方法を考え、その中から根拠を示して方法を選択できる。(書けている。) 情報収集の仕方や収集した資料の中から、選択したり活用したりする意図や理由をあげながら、自分の情報収集活動を振り返り、後の活動に生かすことについて書けている。 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことが書けている。 解決の過程で問題となった点(原因)を明確に理解し、そのための改善の方法が書けている。 解決の過程でうまくいった方法が書けている。 目標に対する自己評価が明確にでき、活動の価値について書けている。 <p>レベルc .</p> <ul style="list-style-type: none"> 見通しについて根拠を示しながら論理的に説明できる。(書けている。) 多様な方法を考え、その中から根拠を示して方法を選択できる。(書けている。) 情報収集の仕方や収集した資料の中から、選択したり活用したりする意図や理由をあげながら、自分の情報収集活動を振り返り、後の活動に生かすことについて書けている。 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことが書けている。 解決の過程で問題となった点(原因)を明確に理解し、そのための改善の方法が書けている。 解決の過程でうまくいった方法が書けている。 <p>レベルd .</p> <ul style="list-style-type: none"> 見通しを述べることができ、一つでも自分なりにアプローチの方法が決まれば、それを選択し根拠が簡単に言える。 自分なりに考えた情報収集の方法でうまくいったことやうまくいかなかったこと、その根拠となるものが書けている。 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことが理解でき、また残された問題に対するアプローチの仕方が書けている。 <p>レベルe .</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題追求のためのアプローチの方法を教師の支援のもとに見つけることができる。 自分なりに考えた情報収集の方法でうまくいったことやうまくいかなかったことが書けている。また、教師の支援のもとに、今後の収集活動の工夫点や改善点が書けている。 分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことが書け、教師の支援のもとに、解決できていないことへのアプローチの仕方が書けている。 <p>レベルf .</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題追求の目的意識が低く、教師の支援なしには活動の見通しがもてない。 活動の内容については言及できるが、「うまくいったこと」「つまづきの要因となったもの」「今後の活動の改善点」が教師の支援なしには意識化できていない。 <p>* 学習ノートや自己評価表、カードを活用した自由記述とする。</p>
	【課題追求】(2) ・言語活動	《関心・意欲・態度》 (2) 表現活動に対する自己評価をしようとしている。	《技能》 (2) 表現活動に対する自己評価ができています。	《関心・意欲・態度》 (2) 表現活動に対する自己評価をしようとしている。	《技能》 (2) 表現活動に対する自己評価ができています。

時期	学習活動の場面	低 学 年	中 学 年・高 学 年	
形成的評価の場面		<p>レベルa . ・他者からの評価や、他者に自分の考えを意欲的に伝えるなど、言語活動に関心をもつとともに、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、良さや改善点などについて積極的に振り返り、次の活動に生かそうとすることを進んで書こうとしている。(話そうとしている。)また、これらの自己評価活動が習慣化している。</p> <p>レベルb . ・言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、良さや改善点などについて積極的に振り返り、次の活動に生かそうとすることを進んで書こうとしている。(話そうとしている。)</p> <p>レベルc . ・言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、教師の設定した尺度で表された項目について記入しようとしている。</p> <p>レベルd . ・教師の支援を得て、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、教師の設定した尺度で表された項目について、記入しようとしている。</p> <p>* 学習ノートや簡単な自己評価表(カード) < 尺度の選択、または、その中に簡単な自由記述欄を設けたもの ></p> <p>* 面接(口頭)による質問紙法</p>	<p>レベルa . ・他者評価を大切にしたり、他者に対して自分の考えを意欲的に伝えようとするなど、言語活動に関心をもつとともに、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返り、良さや改善点などを明確にして、次の活動に生かそうとしている。(書けている。)(これらの自己評価が習慣化している。)</p> <p>レベルb . ・他者評価を大切にしながら、言語活動に関心をもつとともに、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返り、良さや改善点などを明確にして、次の活動に生かそうとしている。(書けている。)</p> <p>レベルc . ・言語活動に関心をもつとともに、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返り、良さや改善点などを明確にして、次の活動に生かそうとしている。(書けている。)</p> <p>レベルd . ・言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって振り返ろうとしている。(書けている。)</p> <p>レベルe . ・教師の支援を得て、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって振り返ろうとしている。(書けている。)</p> <p>* 学習ノートや自己評価表、カードを活用した自由記述とする。</p>	<p>レベルa . ・他者評価を取り入れながら、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返り、良さや改善点などを明確にして、次の活動に生かしている。(書けている。)(これらの自己評価が習慣化している。)</p> <p>レベルb . ・他者評価を取り入れ、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返り、良さや次の活動での改善点などを明確にすることができる。(書けている。)</p> <p>レベルc . ・言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返り、良さや次の活動での改善点などを明確にすることができる。(書けている。)</p> <p>レベルd . ・言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって積極的に振り返ることができる。(書けている。)</p> <p>レベルe . ・教師の支援を得て、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点にそって振り返ることができる。(書けている。)</p> <p>* 学習ノートや自己評価表、カードを活用した自由記述とする。</p>
総合的評価の場面	<p>【まとめ】(3) ・学習の結果に対する評価及び評価の処理と活用 ・自己評価活動に対する評価</p>	<p>《関心・意欲・態度》 (3) 活動全体を振り返り、学んだ結果や取り組み方を自己評価しようとしている。</p> <p>レベルa . ・他者評価を受け止め、活動全体を通して、「分かったこと」「難しかったこと」「楽しかったこと」などが書けている。(話せている。)また、他者に対して、できたことや分かったことを意欲的に話そうとしている。また、次にしてみたいことを進んで書こうとしている。(話そうとしている。)これらのことが習慣化している。</p> <p>レベルb . ・活動全体を通して、「分かったこと」「難しかったこと」「楽しかったこと」などを振り返り、次にしてみたいことを進んで書こうとしている。(話そうとしている。)</p> <p>レベルc . ・活動全体を振り返ることについて、教師設定の項目による尺度で表された項目に進んで記入しようとしている。</p> <p>レベルd . ・教師の支援を得て、活動全体を振り返り、最も心に残ったことについて記入しようとしている。</p> <p>* 学習ノートや簡単な自己評価表やカード(尺度または、簡単な自由記述欄を設けたもの)</p> <p>* 面接(口頭)による質問紙法</p>	<p>《関心・意欲・態度》 (3) 活動全体を振り返り、学んだ結果や今後の取り組み方、自己評価を行った自分自身に対する自己評価をしようとしている。</p> <p>レベルa . ・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことに関心をもち、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価を積極的に行おうとする。また、他者評価の大切さに気づくとともに、できたことや分かったことを他者に意欲的に伝えようとしている。(書けている、話そうとしている。)さらに、これらの自己評価が習慣化している。</p> <p>レベルb . ・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことに関心をもち、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価を積極的に行おうとする。また、他者評価の大切さに気づいている。(書けている。)</p> <p>レベルc . ・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことに関心をもち、自己評価活動を行った自分自身に対する評価を積極的に行おうとする。</p> <p>レベルd . ・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことを振り返ろうとする。</p> <p>レベルe . ・教師の支援を得て、活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことを振り返ろうとする。</p> <p>* 学習ノートや自己評価表、カードを活用した自由記述とする。</p>	<p>《技能》 (3) 活動全体を振り返り、学んだ結果や今後の取り組み方、自己評価を行った自分自身に対する自己評価ができています。</p> <p>レベルa . ・活動全体を通して分かったこと、まだ解決できていないこと、次に問題となることが書けている。 ・目標に対してどれくらい達成できたのかが書けている。 ・うまくいったこと、うまくいかなかったことの要因が書けている。 ・学んだことや学ぶ過程で得たものが、自分にどのような価値があったのかが書けている。 ・自己評価活動を行った自分自身を客観的に評価することができる。 ・これらの自己評価が習慣化している。</p> <p>レベルb . ・活動全体を通して分かったこと、まだ解決できていないこと、次に問題となることが書けている。 ・目標に対してどれくらい達成できたのかが書けている。 ・うまくいったこと、うまくいかなかったことの要因が書けている。 ・学んだことや学ぶ過程で得たものが、自分にどのような価値があったのかが書けている。</p> <p>レベルc . ・活動全体を通して分かったこと、まだ解決できていないこと、次に問題となることが書けている。 ・目標に対してどれくらい達成できたのかが書けている。 ・うまくいったこと、うまくいかなかったことの要因が書けている。</p> <p>レベルd . ・目標に対してどれくらい達成できたのかが書けている。 ・うまくいったこと、うまくいかなかったことが書けている。</p> <p>レベルe . ・教師の支援を得て、目標に対してどれくらい達成できたのか、うまくいったことやうまくいかなかったことはどのようなことだったのかが書けている。</p> <p>* 学習ノートや自己評価表、カードを活用した自由記述とする。</p>

時期	学習活動の場面	第6学年 算数科 単元「比とその利用」(全6時間)	
診断的評価の場面	【前提テスト】	<p>単元「比とその利用」の前提テストとして、第5学年 単元「割合」のテストの結果に対して、自己評価をすることができる。</p> <p>レベルa . 到達している結果がでた場合はうまくいった方法が書け、到達していない場合は、自分なりに振り返りの視点を設定しながらその要因を分析するとともに、その結果もしくは今後の学習に対する手立てが書けている。また、自学自習の計画の中に課題を自主的に組み入れ、それを実践にまでつなげることができている。さらにこれらの要素を挙げて自己評価することが習慣化している。</p> <p>レベルb . 到達している結果がでた場合はうまくいった方法が書け、到達していない場合は、自分なりに振り返りの視点を設定しながらその要因を分析するとともに、その結果もしくは今後の学習に対する手立てが書けている。</p> <p>レベルc . テストの結果に対して、到達していること、到達していないことが明確に分かり、結果に対する自分なりのおもい(到達に対する満足感や成就感、未到達に対する自己反省)が書けている。</p> <p>レベルd . 教師設定の項目に沿って自己診断(三段階「前に学習したことはすべて分かっていた」「前に学習したことで分からなかったり忘れていたりしたことが少しあった」「前に学習したことがほとんど分からなかったり忘れていたりした」「前に学習したことがまったく分からなかったり忘れていたりした」による評定尺度)ができ、3～4行の自由記述で、未到達に対する自分なりの手立てが書けている。</p> <p>レベルe . 教師設定の項目に沿って自己診断(三段階「上記「d」の尺度と同じ)はできるが、自由記述に関しては、テストの結果に対する自分なりの感想に終始し、未到達の部分やその原因明記などは書けていない。</p> <p>* 外的な基準(学級の通過率が60%未満の場合は事前に学級に補充指導を行う。また、個別に対応する場合もある。)とともに内的な基準を設定しておく。</p> <p>* 前提テストは予告して実施し、テスト終了後に自己評価を行う。ただしレベルa～cに関しては全て自由記述とし、レベルd、eは教師設定項目と3～4行の自由記述との併用とする。</p>	
形成的評価の場面	<p>【課題追求】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題解決への取り組み方や学習方法の選択 ・活動に対する評価 <p>[場面] 第1時終了時</p>	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>2つの数量の大きさの割合についての表し方に関心をもって取り組もうとし、その過程での学習方法や自分自身に対する自己評価をしようとしている。</p> <p>レベルa .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解し、自ら自己評価の方法を選択し、絵・図・言葉などを使って、自分なりの考えを立てる活動について振り返ったことを意欲的に書こうとしている。 ・友達の考えと(絵・図・言葉など)自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」について書こうとしている。 ・身のまわりで比が使われている場面を調べる活動を振り返り、その過程で気づいたことや自分自身の活動について書こうとしている。 ・「比の表し方」の学習活動を行った自分自身のことについて積極的に書こうとしている。 ・上記のような視点での自己評価活動が習慣化している。 <p>レベルb .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解し、絵・図・言葉などを使って自分なりの考えを立てる活動を振り返り、意欲的に書こうとしている。 ・友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」について書こうとしている。 ・身のまわりで比が使われている場面を調べる活動を振り返り、その過程で気づいたことや自分自身の活動について書こうとしている。 <p>レベルc .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解し、絵・図・言葉などを使って自分なりの考えを立てる活動を振り返り、意欲的に書こうとしている。 ・友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」について書こうとしている。 <p>レベルd .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解し、絵・図・言葉などを使って自分なりの考えをもつ活動を振り返り、書こうとしている。 <p>レベルe .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」は理解しているが、自己を振り返る意欲が十分ではなく、教師の支援を得て自己を振り返ろうとしている。 <p>* 学習ノートや自己評価表(カード)などを活用し、自由記述とする。</p>	<p>《技能》</p> <p>2つの数量の大きさの割合についての表し方の学習の過程で、学習方法や自分自身に対する自己評価をしようとしている。</p> <p>レベルa .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解し、自分なりの内的な基準を設定することができる。 ・絵・図・言葉など、自分なりに考えた方法で分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことや疑問点が書けている。 ・解決の過程でうまくいった方法について書けている。 ・友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」について書けている。 ・「比で表すこと」のよさについて書けている。 ・「比の表し方」の学習活動を行った自分自身について、がんばったことやもっとうしたらよかったと思うこと、今後に生かせることが書けている。 ・自分なりの方法で自己評価ができている。 <p>レベルb .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解している。 ・絵・図・言葉など、自分なりに考えた方法で分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことや疑問点が書けている。 ・解決の過程でうまくいった方法について書けている。 ・友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」について書けている。 ・「比で表すこと」のよさについて書けている。 <p>レベルc .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解している。 ・絵・図・言葉など、自分なりに考えた方法で分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことや疑問点が書けている。 ・解決の過程でうまくいった方法について書けている。 ・友達の考えと自分の考えの共通点や相違点を見つけようとし、友達の考えの「よさ」について書けている。 <p>レベルd .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解している。 ・絵・図・言葉など、自分なりに考えた方法で分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことや疑問点が書けている。 ・解決の過程でうまくいった方法について書けている。 <p>レベルe .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解している。 ・絵・図・言葉など、自分なりに考えた方法で分かったことや、分からないこと、まだ解決できていないことや疑問点が書けている。 <p>レベルf .</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の目標「土の混ぜ方の割合の大きさを表す方法について考える」を理解しているが、自己評価する視点が見つけにくく、教師の支援を得て、活動を振ることができ、次にする活動の見通しや、したいことに関心をもつことができる。 <p>* 学習ノートや自己評価表(カード)などを活用し、自由記述とする。</p>

N o 2	<p>【課題追求】(2)</p> <p>・言語活動(ただし、言語活動については他教科、領域でも多くの場面で設定できるため、省略してもよい。)</p> <p>[場面] 第4時終了時</p>	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>(2) 「2つの量の比から、『もとにする量』もしくは『比べる量』を求める問題で、解決の方法を説明する活動に対する自己評価をしようとしている。</p> <p>レベルa .</p> <p>・自分の説明に対する他者からの評価を大切にし、また、他者に対して自分の考えを意欲的に伝えるなど、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して積極的に振り返り、よさや改善点などを明確にして、次の活動に生かせることを書こうとしている。また、自ら設定した内的な基準と自ら選択した方法で自己評価をしようとしている。さらに、これらの自己評価活動が習慣化している。</p> <p>レベルb .</p> <p>・自分の説明に対する他者からの評価を大切にし、また、他者に対して自分の考えを意欲的に伝えるなど、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して積極的に振り返り、よさや改善点などを明確にして、次の活動に生かせることを書こうとしている。</p> <p>レベルc .</p> <p>・自分の説明に対しての他者からの評価をふまえて、自分の説明の仕方よかった点や改善点を書こうとしている。</p> <p>レベルd .</p> <p>・言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、教師が設定した観点に基づいて自己評価しようとしている。</p> <p>レベルe .</p> <p>・教師の支援を得て、言語活動[聴く・話す(話し合う)・書く]に対して、観点に基づいて自己評価しようとしている。</p> <p>* 学習ノートや自己評価表(カード)などを活用し、自由記述とする。</p>	<p>《技能》</p> <p>(2) 「2つの量の比から、『もとにする量』もしくは『比べる量』を求める問題で、「比を使った問題」で解決の方法を説明する活動に対する自己評価ができています。</p> <p>レベルa .</p> <p>・説明する言語活動についての内的な基準が設定できている。 ・自己評価の方法を自ら選択することができる。 ・目標を基に、自分の説明の仕方よかった点や改善点が書けている。 ・自分の説明に対する他者評価を受け、他者から評価されたよさや改善点が整理でき、次の活動に生かすことが書けている。 ・他者の発表に対する自分の意見(よい点や改善点)が書けている。</p> <p>レベルb .</p> <p>・説明する言語活動の目標がもてている。 ・目標を基に、自分の説明の仕方よかった点や改善点が書けている。 ・自分の説明に対する他者評価を受け、他者から評価されたよさや改善点が整理でき、次の活動に生かすことが書けている。 ・他者の発表に対する自分の意見(よい点や改善点)が書けている。</p> <p>レベルc .</p> <p>・説明する言語活動の目標がもてている。 ・目標を基に、自分の説明の仕方よかった点や改善点が書けている。 ・他者の発表に対する自分の意見(よい点や改善点)が書けている。 ・自分の説明に対する他者評価を受け、他者から評価されたよさや改善点が整理できている。</p> <p>レベルd .</p> <p>・説明する言語活動の目標がもてている。 ・目標を基に、自分の説明の仕方よかった点や改善点が書けている。 ・他者の発表に対する自分の意見(よい点や改善点)が書けている。</p> <p>レベルe .</p> <p>・説明する言語活動の目標がもてている。 ・目標を基に、自分の説明の仕方よかった点や改善点が書けている。</p> <p>レベルf .</p> <p>・教師の支援を得て、目標に対して、どれくらい達成できていたのか、うまくいったことや改善点はどのようなことなのか書けている。</p> <p>* 学習ノートや自己評価表(カード)などを活用し、自由記述とする。</p>
総 括 的 評 価 の 場 面	<p>【まとめ】(3)</p> <p>・学習の結果に対する評価及び評価の処理と活用</p> <p>・自己評価活動に対する評価</p> <p>[場面] 単元終了時(第6時終了時)</p>	<p>《関心・意欲・態度》</p> <p>(3) 単元「比とその利用」全体を振り返り、学んだ結果や今後の取り組み方、自己評価を行った自分自身に対する自己評価をしようとしている。</p> <p>レベルa .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度(外的・内的)やその要因となったことに関心をもち、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)について積極的に書こうとしている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書こうとしている。 ・解決できていないことを書こうとしている。 ・新たな自分の課題に対して今後の学習に生かせることを書こうとしている。 ・他者の学習への取り組み方や他者評価の大切さについて書こうとしている。 ・自己評価の方法を選択するとともに、これらの自己評価活動が習慣化している。</p> <p>レベルb .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことに関心をもち、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)について積極的に書こうとしている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書こうとしている。 ・解決できていないことを書こうとしている。 ・新たな自分の課題に対して今後の学習に生かせることを書こうとしている。 ・他者の学習への取り組み方や他者評価の大切さについて書こうとしている。</p> <p>レベルc .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことに関心をもち、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)について積極的に書こうとしている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書こうとしている。 ・解決できていないことを書こうとしている。 ・新たな自分の課題に対して今後の学習に生かせることを書こうとしている。</p> <p>レベルd .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったことに関心をもち、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)について積極的に書こうとしている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書こうとしている。 ・解決できていないことを書こうとしている。</p> <p>レベルe .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度や、活動を振り返った感想文を書こうとしている。</p> <p>レベルf .</p> <p>・活動全体を振り返り、感想を書こうとしているが、目標に対する達成度やその要因となったことなどの視点が十分ではなく、教師の支援を得て自己評価しようとしている。 * 学習ノートや自己評価表(カード)などを活用し、自由記述とする。</p>	<p>《技能》</p> <p>(3) 単元「比とその利用」全体を振り返り、学んだ結果や今後の取り組み方、自己評価を行った自分自身に対する自己評価ができています。</p> <p>レベルa .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったこと、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)が書けている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書けている。 ・解決できていないことを書けている。 ・新たな自分の課題に対して今後の学習に生かせることを書けている。 ・他者の学習への取り組み方や他者評価の大切さについて書けている。 ・自己評価の方法が選択できている。</p> <p>レベルb .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったこと、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)が書けている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書けている。 ・解決できていないことを書けている。 ・新たな自分の課題に対して今後の学習に生かせることを書けている。 ・他者の学習への取り組み方や他者評価の大切さについて書けている。</p> <p>レベルc .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったこと、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)が書けている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書けている。 ・解決できていないことを書けている。 ・新たな自分の課題に対して今後の学習に生かせることを書けている。</p> <p>レベルd .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度やその要因となったこと、学習に対する価値や自己評価活動を行った自分自身に対する評価(よさや改善点)が書けている。 ・学んだ知識や学習方法はどんなことかを書けている。 ・解決できていないことを書けている。</p> <p>レベルe .</p> <p>・活動全体を振り返り、目標に対する達成度や、活動を振り返った感想文が書けている。</p> <p>レベルf .</p> <p>・活動全体を振り返った感想文は書けているが、目標に対する達成度や、その要因となったことなどの視点が十分ではなく、教師の支援を得て自己評価できている。 * 学習ノートや自己評価表(カード)などを活用し、自由記述とする。</p>

(2) 算数科における自己評価能力判定基準表

そこで、次に求められることは、これらの基準をもとにして、各教科の具体的な単元での評価規準や判定基準を検討することである。

p22～23に示した表2-7は、算数科第6学年単元「比とその利用」をもとにして作成した基準表例である。この単元では、全6時間の指導計画のなかで、前提テスト終了後、第1時、第4時、第6時それぞれの終了時に自己評価を行う場面を設定し、5～6段階のレベルを設け、ループリックで表した。一般的な態度ではなく、単元の目標を踏まえたなかで自己評価の基準を設定することを重視した。さて、この基準表をどのように活用するのかという問題である。活用に関しては次のような場面が可能である。

(1) 自己評価能力についての診断的評価

・主に高学年で、設定された目標について自由記述による自己評価を行い、どのレベルにあるのかを診断する。

(2) 自己評価能力の形成的評価

・学期末や学年末に複数の教科の具体的な単元を通して自己評価活動を行い、どのレベルにあるかを判定する。自己評価能力は長い期間を経て育てていくものであることから、指導の結果を判定し、その後の教師の自己評価への取組方にフィードバックできるものとする。基準表は、各教科でその特性や学習のねらいを踏まえて作成が可能である。その際、評価の対象によって評価規準や判定基準が変わることは言うまでもないが、大切なことは、子どもの自己評価の結果を、いかにして教師が読み取るかということである。

(11)前掲 注(10)p.15

(12)前掲 注(10)p.30

(13)梶田観一『教育における評価の理論』金子書房1994p.224

(14)前掲 注(12)pp.223～226

(15)前掲 注(1)pp.113～114

(16)下山剛「学習意欲の育成と『自己評価』- 学びにおける自己評価力の効用 -」『教育展望』明治図書1988.4pp.24～31

(17)井上正明『「生きる力」の育成と自己評価の方法』明治図書1997pp.142～144

(18)前掲 注(1)p.121

(19)滝沢武久『ピアジェ理論の展開』国土社1992p.158

(20)加納寛子「数学的研究を促すための自己評価カード項目に必要な条件」『教育目標・評価学会紀要』No.11 教育目標・評価学会2001pp.26～35

(21)西岡加名恵「ポートフォリオ評価法におけるループリックの位置づけ」『教育目標・評価学会紀要』No.11 教育目標・評

価学会2001pp.4～5

(22)金井達蔵『『関心・態度』の評価の意義と手続き』『中学校 関心・態度』図書文化1985p.26

第3章 自己評価活動の実際

第1節 自己評価の効果的な活用

自己評価には、自己採点の他、学習ノート、チェック・リストカード、自己評価表、自己評価カードなど、様々な方法があることを既に述べた。また、最近では総合的な学習の時間の評価としてポートフォリオも注目されている。(ポートフォリオと自己評価の関係については第4章第1節で述べる)また、前章2節で述べたように、自己評価能力を判定する際には、どの方法を選択して判定するのかという問題がかかわってくる。

本章では、学校で自己評価を行う際に比較的よく採用される自己評価表や自己評価カード、チェック・リストカードを取り上げ、自己評価能力を育成するという視点で、どのような要素を入れておく必要があるのかということについて述べる。

(1) 自己評価に必要な要素

一般的には自己評価カードという言い方が多く使われている。自己評価カードは1学期や1年間といった比較的長い期間で用いるもので、1単位時間や1単元といった短い期間の学習で使われる場合は自己評価表と呼ばれている。ここでは教科学習における自己評価活動という点を踏まえ、自己評価の要素の在り方について述べる。学習ノートであっても、いわゆるカードと呼ばれるものであっても、自己評価を行う際の要素は踏まえておかなければならない。

安彦は、自己評価表の効果的な内容構成について表3-1のように示し、とりわけ「未達成の部分の明記とその原因の明記」は、次の学習への仮説として足がかりになるため、「思いつきでもよいから書かせておく必要がある」と述べ、「教師のコメント欄の設定」も活動の改善に役立てるものとして重要であることを指摘している。(23)

表3-1 自己評価カードの効果的な内容構成

学習目標の明記
学習目標達成のための計画
目標達成の程度の基準の明記と達成度の明記
未達成の部分の明記とその原因の明記
反省の文章の書き込み欄の設定
教師のコメント欄の設定

表3-2 自己評価カードに設けている要素 (複数回答)

自己評価カード作成の要素	%
1. 学習目標(自己評価の対象となる目標)の明記	58.2%
2. その目標を設定した理由(児童自身で目標を設定した場合)	15.2%
3. 目標達成のための計画	13.9%
4. 評価規準	27.3%
5. 判定基準	9.1%
6. 未達成の部分の明記	10.9%
7. 未達成となった原因の明記	8.5%
8. 達成した方法(うまくいった方法)	37.6%
9. 学んだことが自分にとってどのような価値があったかを書き込む欄	27.3%
10. 今後に残された問題について書き込む欄	21.2%
11. 次の学習で取り組みたいこと	57.0%
12. 反省の文章を書き込む欄	36.4%
13. 教師のコメント欄	43.6%
14. その他	5.5%

では、実際に学校では、どのような要素を取り入れた自己評価表や自己評価カードが利用されているのだろうか。今回実施したアンケートの設問「自己評価カード作成の要素」についての回答結果を表3-2に示した。この結果を見ると、「目標の明記」(58.2%)、「次時の学習で取り組みたいこと」(57.0%)が高い割合を示している。何について自己評価するのかということ子どもに意識させることや、次の学習への関心や意欲を高める意味で、これらの数値が高いことは望ましい。

一方、「未達成の部分の明記」(10.9%)「その原因の明記」(8.5%)「判定基準」(9.1%)の割合は、ほぼ1割と低いことが分かる。低学年の段階では難しいと思われるが、高学年では、感想に終わらせず、その後の学習の改善という意味ではもっと取り入れたい要素である。教師のコメント欄については43.6%であった。一人一人の児童にコメントを書き入れることは時間を要する作業になるが、口答による手段も含め、なんらかの形でアドバイスしたり励ましたり、また今後の方向付けをするなど、フィードフォワードの機能として重要であり、取り入れたい要素である。

また、高学年では、より自分自身の内面を見つめる段階として、「学んだ価値」についてまで言及できるようにしたい。いずれにしても、これらの項目を児童自身が自ら意識して自己評価できるように習慣化することが大切であるとともに、これらの要素と発達段階を考慮した自己評価表や自己評価カードを作成することが重要であろう。さらに、表3-1で示した要素のなかには、記述式にした方が分かりやすいものもある。記述式は、より

子どもの内面を理解できる反面、発達段階や言語表現力の格差、時間の確保の問題とかかわってくる。低学年では、評定尺度による項目を設け、記号や数字にをつけるなどの方法からスタートすることも一つの方法である。

これらの要素は、いつも全て取り入れるのではなく、どの要素を取り入れるかは、評価の対象や、前段落で示した問題に対応して決定する必要がある。そして、最終段階としては、学習の主体者である子どもたちが設定した目標について、重要な要素を入れながら記述できるようにさせたい。なお、「その他」には、「口頭で行っている」「好きに書かせるようにしている」というものも見られた。

次に、表3-3で示した「自己評価カードの記入の仕方」についての回答結果を見ると、「教師が設定した観点に沿って、評定尺度と記述式を併用して記入している」が48.2%と全体の半数を占めていることが分かる。

表3-3 「自己評価カードの記入の仕方」

主な理由	%
1. 教師が設定した観点にそって記入された項目に基準を設け、児童が記号を記入したり、やxをつけたりする。	16.3%
2. 教師が設定した観点にそって記入された項目について、数行のコメントを書く。	19.9%
3. 上記1, 2を併せたもの	48.2%
4. 児童が設定した観点(項目)にそって児童自身が基準を設け、児童が記号を記入したり、やxをつけたりする。	1.8%
5. 児童が設定した観点(項目)にそって、数行のコメントを書く。	6.6%
6. その他	3.6%
複数回答	3.0%
無答	0.6%

表3-4 「自己評価カードの整理の仕方」

主な方法	%
1. 特に集めず子どもたちにファイリングさせている。	15.0%
2. 集めた後、評価資料としてストックしておく。	32.7%
3. 教師のコメントを添えて子どもに返している。	60.6%
4. 特に何もしていない	0.0%
5. その他	0.6%
無答	1.8%

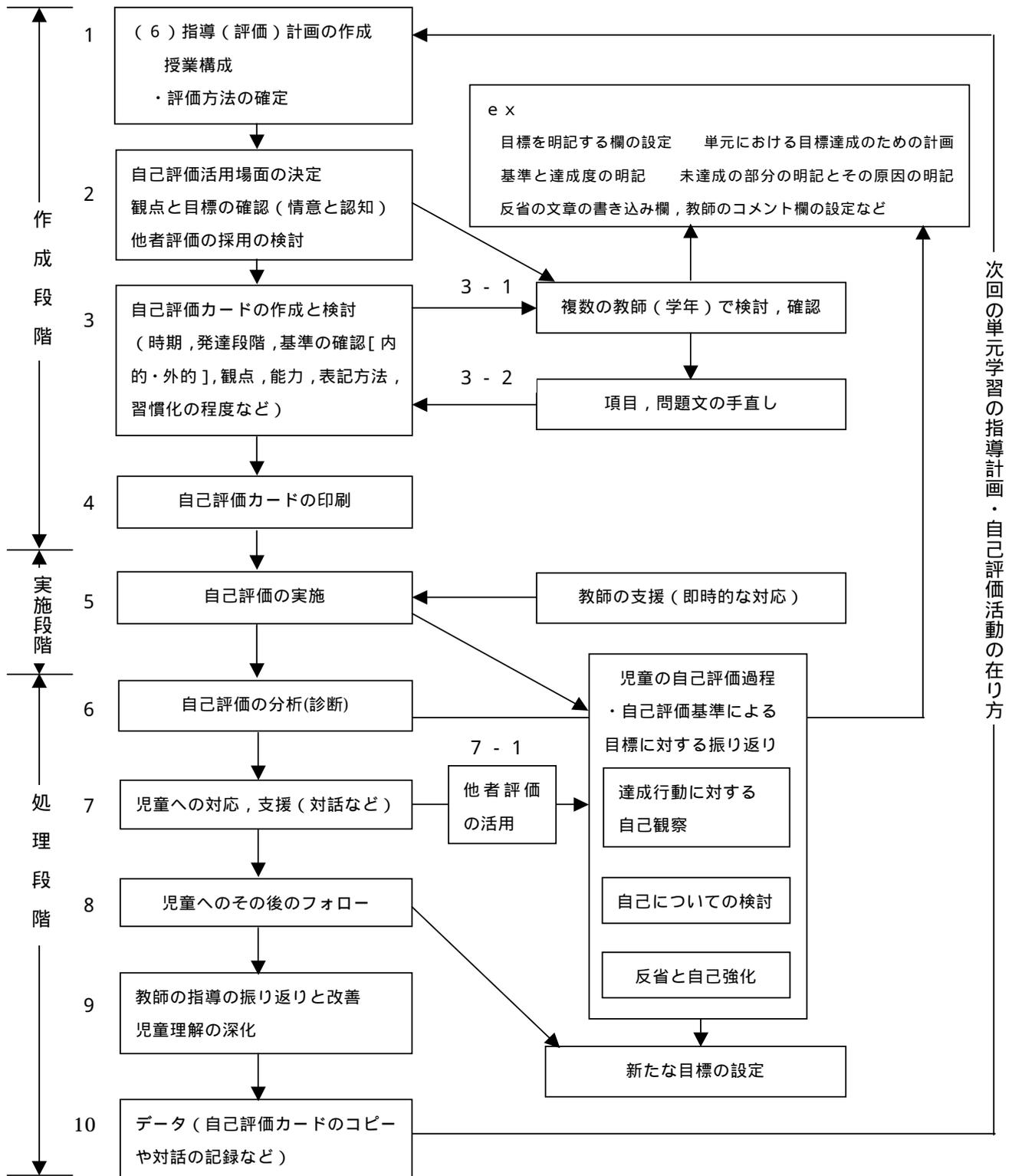
そして、自己評価表や自己評価カードを、教師がどのように管理し、どのように子どもに返しているかということにかかわる回答結果を表3-4に示した。このことは、自己評価の生かし方につながる重要な点である。「教師がコメントを添えて子どもに返却している」(60.6%)は重要である。

この作業に時間はかかると思われるが、自己評価の客観性を高めるとともに、フィードフォワードとしての機能、さらには、一人一人を大切にしながら教師の指導に返していくという教育の根幹をなす部分である。

自己評価カードに必要な要素として述べてきた

が、これらは自己評価カードにとどまるのではなく、自己評価活動の総体として重要な要素である。また、要素を明確にするということは、目標の達成の過程でどのような手順で学んできたかを振り返り、改善すべき点を自ら確かめるために必要不可欠である。

図3-1 自己評価カード作成の手順



前ページ図 3 - 1 は自己評価カード作成の手順を想定したものである。目標に準拠した評価であることを踏まえ、評価規準が作成され、評価場面が決定した後にカードの作成に着手したほうがよいと考える。これは、教育内容に開かれたなかで自己評価を行うことが重要だと考えるからである。

また、図のなかの 7 - 1 <他者評価の活用> は子どもたちの行った自己評価に対する教師の評価であり、子どもたちが自己評価をするもとなる客観的評価の資料も他者によって提示することが必要であることを付け加えておく。

とりわけ手順のなかで重要となるのは「8. 児童へのその後のフォロー」「9. 教師の指導の振り返りと改善、児童理解の深化」である。自己評価活動の生命線であり、自己評価能力の育成のためには欠くことのできないものである。

表 3 - 5 自己評価活動実践例の概要

	高学年	中学年		低学年	
教科名	算数	理科	理科	図工	
学年	第 6 学年	第 4 学年	第 3 学年	第 2 学年	
単元名 教材名	「比とその利用」 (数量関係)	「ものの温度とかさ」 (物質とエネルギー)	「豆電球にあかりをつけよう」	「ガタゴトほる馬車」 ・「うつして うつして」(版画)	
自己評価の方法	学習ノート法と自由記述による作文法との併用	学習ノート法を併用した自己評価表	学習ノート法を併用した自己評価表	自己評価表 学習ノート法を併用した自己評価表	
基準	外的, 内的	外的	外的	内的 外的	
時期	主として毎時間	活動の節目	毎時間	毎時間 単元の構想と鑑賞時	
要素	<ul style="list-style-type: none"> 自分の立てた目標 分かったこと 分からなかったこと 次時にしたいこと 友達の考えとの共通点や違い 友達の考えのよさ がんばったこと(今度生かせること) 目標の達成度 学びの価値 教師のコメント 	<ul style="list-style-type: none"> 評価規準 判定基準(評定尺度) 分かったこと 疑問に思ったこと, もっと知りたいと思ったこと 	<ul style="list-style-type: none"> 思ったこと 分かったこと 分からなかったこと がんばったことや楽しかったこと これからしてみたいこと これからがんばりたいこと 	<ul style="list-style-type: none"> 次時にしたいこと 達成度 	<ul style="list-style-type: none"> 評価規準 判定基準(評定尺度) 活動内容の記述 次時にしたいこと 教師のコメント欄
自己評価活動のポイント	表 3 - 2 で示した要素を自分で選択する。	評価規準は認知面と態度面 活動についての一言感想	感想文法や作文法で簡単な自由記述とする。	自己評価の信頼性を高めるため、歌唱や演奏に対するおもいをつかむ。(診断的評価を行う) 心情曲線を取り入れ、時間がかからないようにする。 一言感想	認知面と態度面の二つの外的な基準に対しては三段階(顔のマーク)の評定尺度を行う 自由記述による感想文

(2) 自己評価活動を生かした実践例

本研究では、「自己評価研究グループ」との共同のもとに、自己評価能力を育成する自己評価活動の在り方を検討してきた。そこで、低・中・高学年ごとに教科を選択し、具体的な単元をもとに実施された自己評価活動の実践例を報告する。実践例の概要を表 3 - 5 に示した。

1. 自己評価の要素を自ら選択して行う

高学年での自己評価活動

【算数科 第 6 学年 単元名「比とその利用」】

本単元は、これまで学習してきた「割合」の考えと関連付けて、新しく簡単な場合について、比の意味とその表し方について学習していく内容になっている。この単元に対する指導者の思いは、間違いも分からないことも、その時の大切な自分であることや、みんなで学び合うことの大切さを感じ取れるような授業作りをすることである。

表 3 - 6 単元目標

算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての表現・処理	数量や図形についての知識・理解
二つの数量の関係を共通の基準を用いて比較する比のよさに気付き、進んで活用していこうとする。	比を割合と関連付けてとらえ、ものの見方や考え方を工夫する。	二つの数量の関係を比で表したり調べたりすることができる。	二つの数量の関係を表す比の意味や表し方を理解している。

表 3 - 7 指導計画

時	学習活動	評価の視点	評価方法	評価の重点			
				関	考	表	知
1	・二つの数量の大きさの割合を比で表すことを進んでとらえようとする。	・既習の考え方を使って、ぶんぶんゴマの赤と青の割合を表すことができる。	・児童の発言 ・ノートの記録				
2	・比の意味を知り、いろいろな量を比で表す。	・比の意味を理解して、いろいろな量を比で表すことができる。	・児童の発言 ・ノートの記録				
3	・比が等しいことの意味を理解する。	・等しい比の関係であることを理解し、等しい比を見つけることができる。	・児童の発言 ・ノートの記録				
4	・等しい比の性質を調べ、等しい比を見つける。	・等しい比の性質が分かり、等しい比の問題をつくることができる。	・児童の発言 ・ノートの記録				
5	・比を使った問題を、割合や等しい比の性質を使って解く。	・既習事項を想起し、いろいろな考えで問題を考える。	・児童の発言 ・ノートの記録				
6	・比に関する問題に進んで取り組み、確実に解く。	・比に関する問題を解決することができる。	・ノートの記録				
7	・比に関する問題に進んで取り組み、確実に解く。	・比に関する問題を解決することができる。	・プリントの記録				

本時の目標...比を使った問題を、割合や等しい比の性質を使って解くことができるようにする。

表 3 - 8 自己評価の時期

学習内容	留意点	評価の視点
1. 問題場面を把握する。 小麦粉と砂糖の重さの比を5:2にしてケーキを作ります。小麦粉を150gにすると、砂糖は何gいるでしょう。		
2. 問題場面を図に表す。	・自力解決の場とするが、机間巡視して個別指導をする。	自己評価活動
1. 問題を想起する。 2. 図について話し合う。 3. 問題を解く。	・題意にあった図である話し合い、要素間の関係を正しくつかむようにする。 ・解決の見通しについて話し合うことで、割合や等しい比の性質を使って解く方法のよさに気づくようにする。 ・話し合いをもとに図を修正する場を設定する。 ・解決しにくい児童については、図に戻り、考えの手助けとするよう助言する。 ・一つの解決方法でできたら、他の解決方法で解くようにする。 ・考え方を画用紙に書いて説明するようにする。 ・前の問題と似ているところ、違うところについて話し合う場を設定する。	自己評価活動 ・既習事項を想起し、いろいろな考えで問題を考える。 B...既習事項を使い、問題を解くことができる。(ノート・発言) A...多様な考え方で問題を解くことができる。(ノート・発言)
4. 練習問題を解く。 砂糖を100gにすると、小麦粉は何gでしょう。		自己評価活動
5. 自己評価する。	・目標が達成できた。 ・目標が達成できなかった。 ・友達の考えのよさを見つけることができた。 ・次の時間に生かせることを考えよう。	自己評価活動

そのために、まず問題を解決していく過程を大切にし、見通しをもって自力解決し、集団で練り上げていくよさを味わうことができる展開が検討された。そして、自分の考えをしっかりとつたための時間の保障と個別指導の充実、意見交流などが重視されている。本時は、「比を使った問題を、割合や等しい比の性質を使って解く」という2時間の学習活動の2時間目に当たり、評価の視点（評価規準）は「既習事項を想起し、いろいろな考えで問題を解く」（観点：数学的な考え方）である。

表3-7の指導計画の評価方法には、ほぼ各時間に「ノートの記録」が挙げられている。そして自己評価は、毎時間ごと、この記録のなかに位置付けられている。この展開にも4回の自己評価活動が設定されている。要素を選択して自己評価を行うのは第の活動になる。第～の活動は、自分の考えを振り返ったり、友達と交流するなかでそれを振り返ったりするものである。なお、授業終了後の自己評価については、下記の表3-9で示した一覧表（9項目）から要素を選んで行っている。この子どもたち自らが選択する方法は、本実践でのポイントである。

表3-9 自己評価表「なるほどTHE SANSŪ」

目標	分かったこと	うまくいった方法
分からないこと・まだ解決できていないこと・疑問 (疑問点や誤りが自分で解決できないこと)	友達の考えと自分の考えの共通点や相違点・友達の考えのよさ	学習で見つけた算数のよさ
もっとこうすればよかったと思うこと、次の時間にはこうしたいと思うこと	がんばったこと、今後に生かせること	目標について(目標が達成できたかどうか、目標達成の度合い)

目標は、教師が設定するだけでなく、本単元の学習から、子ども自身の目標も立てられるようにしたということである。この学級では、ノートを利用し、以前から「なるほどTHE SANSŪ」というタイトルで、自己評価を自由記述で書く経験を積んでいる。右記の表3-10の文章は、本単元および単元「単位量当たり」で、実際に子どもたちが書いたものである。

A児は感想に終わらず、学習の内容にかかわって自己評価を行っている。また、友達の考えのどこがよかったのかということも書いている。B児

の文章には、これからの学習に自信をもって臨もうとする決意のようなものが表れている。そして、C児はその後の学習に行かせる具体的な方策を見つけている。3人とも「学習内容に即して」「今後の学習に生かす」という、自己評価にとって重要な視点を踏まえて書いている。やはり高学年では、低学年からの自己評価活動の積み重ねの上に立って、より内面が表出しやすい自由記述を取り入れたい。

表3-10 自由記述例

<p>A児（単元「比とその利用」より）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・図のなかで150gとgというのがぬけていて、それでは答えがバラバラになってしまう。だから君の意見を入れないと答えが出せないということに気がきました。
<p>B児（単元「単位量当たり」より）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初めは黄色でした。でも、みんなの意見を聞いて青になりました。なぜ黄色だったかという、「1km当たりどれだけガソリンを使うか」で、Aの方だと思っていただけで、先生やみんなの意見を聞いてわかりました。あと少しだけ自信が無かったから黄色にしました。次の活動では、自分の意見に自信をもっていきたいです。
<p>C児（単元「単位量当たり」より）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・公式を覚えられてよかった。自分の考えを相手に伝えられるようになってきた。また、何を求めたのかということを書いた方がわかりやすいということもわかった。

指導者の話によると、「要素の選択」という形は、今回の実践である単元「比とその利用」で初めて取り組んだということである。しかし、記述例にも現れているように、既に要素を意識した自由記述による自己評価に慣れていると思われる。これは、5年生から算数を中心に自己評価を意識的に取り入れた授業を行っているという素地があったということも関係していると思われる。B児が書いていた「黄色」や「青」というのは、その時点での自分の理解の程度を示す板（自信がある物は場合は青になる）のことである。指導者はそれをベースに、さらに要素を意識して取り組んだということである。

また、指導者が重視している意見交流についても、記述例が示すように、相手の意見をしっかりと聴けるとい、いわば授業の前提となるべき基本ができていると思われる。特に、相互評価（自己評価の一種とみた場合）を行う場合に、共感しながら「聴き合う、伝え合う」といった姿勢は、自己評価活動の絶対条件である。

2. 尺度と記述を併用した低学年での自己評価活動【図工科 第2学年単元名「はったりつないだり」】「はったり つないだり」は造形遊びの単元である。本題材では、構想と鑑賞の段階に自己評価活動を取り入れている。構想段階での自己評価カードは、情意的目標については、顔の表情で「よくできた」「できた」「もう少し」の三段階の評定尺度が設定されている。また、活動のうまくいったところや問題点は自由記述になっている。(絵も可である。)

また鑑賞段階では、構想時と同様情意的目標に対する評価尺度と、自分の活動や作品の振り返り、うまくできたところや工夫したところについては自由記述にしている。

とりわけ自由記述では、がんばったところや工夫したところを、これまでの活動の一つ一つ振り返りながら記述させようとしたものである。この実践では対象学年が第2学年であることから、自由記述の可能性に注目された。この単元の目標と指導計画は以下のとおりである。

(1) 単元「はったり つないだり」

表3-11 単元目標

造形への関心・意欲・態度	発想や構想の能力	創造的な技能	鑑賞の能力
形や色、材質の違う材料をつないだりすることから思いついたものをつくろうとする。	いろいろな形や色の紙をつないだり、形を変えたりすることから表せそうなものを発想する。	形や色、材質の違う紙のつなぎ方や他の材料との組み合わせ方などを工夫してつくる。	つくったものを見せ合いながら、互いの工夫したところを見つける。

表3-12 指導計画

京都市立小学校教育課程指導計画を一部改訂

時	過程	学習活動	留意点	評価の視点(評価方法)	評価の重点			
					関	考	表	知
1 2	発想	いろいろな紙をつないだり、形を変えたりすることを楽しむ。 ・いろいろな形や色の紙を見たり触ったりして見立て遊びをする。 ・自分のおもいに合った紙をつないだり、形を変えたりしておもいそのまま表現する。	・「何に見えるかな。」と質問をしてイメージをふくらませやすくする。 ・自分のおもいそのまま遊んでいる児童に教師も共感する。	・いろいろな紙をつないだり形を変えたりして造形活動を楽しもうとする。 (活動) 【自己評価表】				
	構想							
3 4	表現	自分のおもいに合ったつなぎ方やはり方を工夫する。 ・のり、はさみなどを使って形の工夫をする。 ・カラーペンやパスを使って工夫しながら自分のおもいを表現する。	・一人一人のおもいを楽しく聞き認める。 ・自分のおもいに合わせて、形や色、材質の違う紙のつなぎ方や他の材料との組み合わせ方を工夫するように声かけをする。 ・接着剤やカッターナイフ、はさみなどは、一人一人のおもいに応えられるよう、多種類のものを用意しておく。 ・カッターナイフの扱いは教科書p.36を参照し、丁寧に安全に指導を行う。 ・多様な描画材の扱い方などの工夫を認める。	・つなぎ方やはり方を工夫しながらおもいに合ったものをつくっている。 (活動・作品)				
	鑑賞	互いの工夫したところを見つけようとする。 ・つくったものを見せ合いながら、互いのよさを見つける。		・線描材などを使って、自分なりの表現を工夫する。(活動・作品) ・形や色の組み合わせの楽しさや、美しさを見つける。(児童の発言) 【自己評価表】				

図3-2 自己評価表例

図画工作カード / (名前)

はったり つないだり

- いろいろな紙を使ってつくろう -

いろいろな紙をつかった。 (^.^) (.-.) (>.<)

楽しかった。 (^.^) (.-.) (>.<)

こんなことをしたよ。

つぎにはこんなものをつくりたいよ。

紙をはったりかいたりしたい
紙をつないでつくりたい

先生より

図3-3 自己評価表例

図画工作カード / (名前)

はったり つないだり

- いろいろな紙を使ってつくろう -

いろいろな紙をつかった。 (^.^) (.-.) (>.<)

楽しかった。 (^.^) (.-.) (>.<)

_____ ができたよ！

.....

.....

.....

.....

.....

.....

先生より

・内容や表記は実践と同じであるが、顔の表情とレイアウトを一部変更して掲載している。

上記に、この単元で使用した2種類の自己評価表を示した。前述したように、2年生の段階は、メタ認知能力が十分に育っていないとされ、また、書くことによって内面を表現することが難しいといわれる。ここでは、一言でもよいから、振り返ったことを「書く」という経験が大切である。

表3-13 単元「はったりつないだり」の自由記述例

A児
・きょう、ずこうで「はったり つないだり」をしたよ。かたつむりをつくったよ。うらをつくるのがむずかしかったよ。かわいいのができてよかったよ。たのしかったよ。

B児
・はじめ ちゃんとしたのしかったけれど、ふくをつくっているところがむずかしかったです。けれどつくれたのがかわいとおもいます。

C児
・へびがわかかとおるところ。17こもつかった。いっぱい はったりつないだりした。おもしろかった。またやりたいな。もうちょっとやりたかったな。

この学級では、生活科を中心に振り返りを表現する経験を積んでいるため、書くことへの抵抗が少ないと報告されている。表3-13は自己評価例の記述例である。A児もB児も、難しかったと

ころをしっかりと振り返ることができているし、C児はもっとやりたいという意欲を示していることが記述から分かる。この段階での自己評価は多くの要素について書かせるのではなく、「むずかしかったこと」「工夫したこと」など、一つの要素についてしっかり振り返る習慣をつけることが大切である。

3. 多様な方法を試みた中学年で自己評価活動
プロフィールを把握して行う自己評価活動
【音楽科第3学年 教材名「ガタゴトほろ馬車」】
自己評価の「甘すぎる」「厳しすぎる」という基準の問題に対し、この実践では、基準を少しでも信頼性の高いものにするための一つの試みとして、子ども自身が学習内容に対してどのようなおもいをもっているのかを把握するための質問を、単元の学習前に行っている。表3-14に示したように、質問項目は7問で、「好きですか」に対しては(すき・まあまあすき・ふつう・あまりすきじゃない・きらい)の五段階の評価尺度、「得意ですか」に対しては(得意・まあまあ得意・少し苦手・苦手)の四段階の評価尺度を設けている。

表3 - 14 プロフィールの質問項目

(1)音楽は好きですか。(2)音楽は得意ですか。(3)歌うことは好きですか。(4)歌うことは得意ですか。(5)リコーダーは好きですか。(6)リコーダーは得意ですか。(7)合奏は好きですか。

指導者はこのことを通して、子どもたち一人一人のおよそのプロフィールを把握しておき、それを踏まえて自己評価の結果を分析するのである。また、子どもたちが短時間で記入できるようにするため、めあてに向かって矢印の書き表し方を変えることによって内面を知る方法と、記述を組み合わせ合わせた自己評価表を取り入れている。そして、判定基準は目標の達成度を数値化(10個の星に色を塗る)によって表せるようにしている。

自己評価の場面としては、課題を追求する場面「こんなふうにしてみたい」、交流する場面「あんな方法があるのか、やってみたいな」、まとめの場面「ここはできたな。次は、もっとこうしてみたいな」など、学習の方法を決める三つの場面を位置付けている。また、自己評価の観点は、下記の表3 - 15 に示したとおりである。

表3 - 15 音楽科における自己評価の観点例

音楽の学び方	・子どもが、自分なりの音楽に対する願いやイメージをもって学習するための音楽の奏法、発声の仕方、音楽の聴き方、学習の進め方などができたか。
表現のよさや発想のよさ	・音楽に合わせて、歌や楽器など自分なりにふさわしい表現内容や表現方法で表現したり、音楽のよさに気付くように聴いたりすることができたか。
学習に向かう意欲	・音楽活動を通して達成感や満足感を味わうとともに、新たな願いやイメージをもって次の学習に向かっていくことができたか。

この実践についての指導者の反省としては、矢印を使って感情曲線を表す方法は、時間短縮になるものの、個人としての振り返りが集団としての振り返りか、また、態度的な目標なのか認知的な目標に対するものなのかといった点が曖昧になってしまったということであった。また、矢印の方向が複雑になり、分析が困難になってしまったことも反省点であったとしている。

「伝え合う力」に視点をのいた自己評価活動
 【理科 第4学年 単元「ものの温度とかさ」】
 この実践では、授業中の発言を通して、自分のおもいや考えを伝え、自らの学習状態を確認して

進んで学習に取り組もうとする姿を求めることをねらいとして、自己評価活動を位置付けたものである。

自己評価表の前段には、(1)予想が書けたか(2)約束を守って実験ができたか(3)発表できたかの三つについて三段階の評定尺度が設けられている。また、(3)については、発表できなかった理由を記述式で記入する欄が設けられている。

その他、「今日の実験で分かったこと」「不思議だなあ・もっと知りたいと思うこと」の二つの要素に対しても記述式の欄が設けられている。

この取組の反省としては、時間の確保が難しかったということや活動がマンネリ化したこと、次に生かせるものとして機能することが難しかったことが挙げられている。その原因として、自己評価の意義を十分認識させられなかったことや、これまでの積み重ねが十分でなかったこと、うまくいかなかったことに対してどうしていくのかといった意識化が図れなかったことなどが挙げられていた。

学習ノートや感想文・作文法で

自由記述を取り入れた自己評価活動

【理科 第3学年 単元「豆電球にあかりをつけよう」】
 2学期に入り、自己評価活動を継続して三つ目の単元に当たる。この実践では、毎時間ごとの学習ノートの最後に、「自分のがんばったこと」「分かったこと」「楽しかったこと」「これからしたいこと・がんばりたいこと」の四つの要素を設けて、自己評価活動を行っている。また、「思ったこと、見つけたこと、くわしくしらべてみたいこと」という視点で、主として作文法による自己評価を行っている。

教科学習における短期的な自己評価として、作文法が紹介されている。安彦は、「『作文法』は、学んだことを用いて文を書かせる方法、作らせる方法のことである。」(24)と述べている。

表3 - 16 単元「豆電球にあかりをつけよう」自由記述例

A 児
 ・豆電球って、かん電池のはしにつけるとあかりがついてすごいなあと思いました。豆電球は、かん電池のでっばっている所につけるとあかりがつくことを見つけました。くわしくしらべてみたいことは、ほかはどこにあてたらあかりがつくかどうかをしらべてみたいです。
 B 児
 ・身近に電気をとのおす物やおさない物がこんなにもあるなんてびっくりしました。教室だけじゃなく、外にある物もしらべたいです。

表 3 - 16 はこの実践の子どもの記述例である。指導者のねらいは、様々な自己評価の要素について記述する経験を積み重ねることによって、次時の学習への意欲を高めることであった。また、そのことが、より課題を意識して取り組めるようになり、やがては次のもう一段高い位置から自己を見つめることにつながっていくのではないかということである。

理科では、自然の事物や現象に対して問題意識をもって実験や観察を行い、主体的に考え、判断し、その認識を深めるために、自分なりの学びが重要となる。自己評価活動は、主体的な学習への意欲に結びつく活動でなければならない。「思ったこと」「分かったこと」「見つけたこと」などを単に書くだけでは、印象的な評価になり、その、「分かるまで」「見つけるまで」の自分自身をどれだけ吟味できたのかが分からないということが危惧される場合がある。

しかし、実はこの実践例にもあるように、「ここでどのようなことが分かり、どのようなことを発見したのか」という振り返りを積み重ねること自体が重要なのである。とりわけ、3 年生の段階では、いきなりメタ認知力を働かせて自己を見つめることは難しい。まず、自分なりに取り組んだことを通して、「思ったこと」や「分かったこと」について自己評価できるようにしていくことも一つの方法である。その結果、記述例に見られるように、「これからしてみたい」ということにまで言及できていればなおよいのである。この学級では、今後、判定の基準を明確にすることや、学び方についても振り返る経験を積み重ねると良いと思われる。

中学年の取組では、記述式の方法と、あらかじめ設けられた尺度を選択する方法との併用が多かった。発達段階を考慮すると、記述については、やはり第 3 学年が一つの境になると考えられる。しかし、低学年の例にも見られたように、簡単な感想を書くことから始めるなどの経験が重要であると考える。

第 2 節 自己評価の効果と有効性

(1) 自己評価を通して見た子どもの変容

グループ研での実践について述べてきたが、自己評価活動が、子どもたちのメタ認知能力といった自己評価能力の育成にどのような効果があったのだろうか。まず実践を通して、子どもたちにどのような変容が見られたのかということについて

述べる。

グループ研究での実践については、いずれも実践の期間が短かったことは否めないが、指導者からは、単元や教材の中に意図的・計画的に自己評価活動を取り入れたことによって、子どもたちに変容が見られた。ないしはその兆しが見えているといった声が聞かれた。

第 6 学年算数の実践では、何を振り返ればよいのかといった視点を明確にもたせることや、自分なりの目標を明確にする要素を設けて自己評価を継続的に行うことによって、自己点検から次にどうしていくことがよいのかといった自己評価への意識が深まった子どもがいたことが報告された。また、会話やコメント欄への記入といった、教師からの投げ返しによって、それがさらに具体的なものとして意識できるようになった子どもがいたことが報告されている。

そして、何よりも「分かってすっきりした」「自分の取組を改善していくことによって自分自身のよさを発見する」といった、自己強化を示す記述もできるようになった子どもが見られたことも報告された。とかく自己評価は、自分のマイナス面にばかり意識が働くと、自己有能感につながらないものになってしまうといった点が危惧されるが、教師の適切な投げ返しによってそういった点が克服できるという実践であったと考える。

また、この学級は、自己評価活動の積み重ねによって、自己評価の意義が子どもの意識のなかに浸透していたことも大きく影響したところであるが、今回自己評価表の要素を子ども自身が選択する活動を取り入れたことによって、自己評価活動を意欲的に行うようになった子どもが見られたということである。

図工における 2 年生の実践では、自己評価活動そのものに対する意欲の喚起と、学習のプロセスを振り返る習慣化につながる上で効果があったのではないかと指導者の報告がされている。また、部分的に記述する項目を設けたことは、上学年で取り入れたい作文や感想文といった、記述による自己評価方法につながるステップとして位置付けることができたのではないかと、その効果を認めている。これらのことから、自己評価の効果は、目標に即して現時点での自分の状態を把握し、次に行うべき方向性を明確にするものとして機能していることが分かる。

理科 の実践では、3 学期に入っても自己評価活動を継続して行うことによって、教師が意図していた学習課題につながる「気づき」や「疑問」

をほとんど全員の子どもが出していたことも報告されている。

さらに、自己評価の効果は、子ども自身への効果に留まらない。実践を通して指導者が口にしたことは、「指導の改善，子ども理解につながった」ということであった。つまり、その効果は指導者自身にも波及したのである。そして、評定への資料という意味ではなく、指導者自身を見つめ直すものとして効果があったということである。指導者への効果としては、今回のアンケート調査の結果にも現れている。図3-6から図3-10までは自己評価の効果についての回答結果である。

図3-6 児童理解に関して

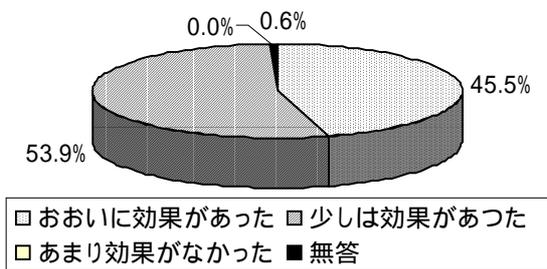


図3-7 指導の改善に関して

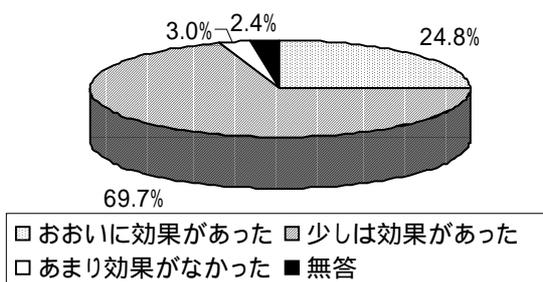


図3-8 児童の主体的な学習に関して

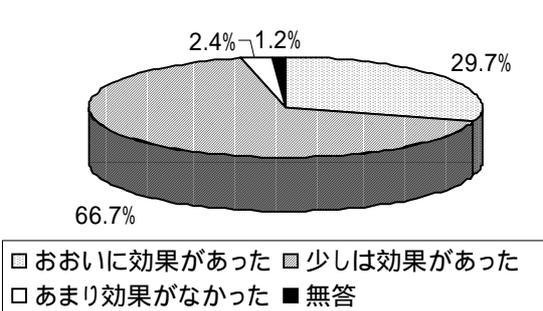


図3-9 児童が自己を振り返る習慣が身につくことに関して

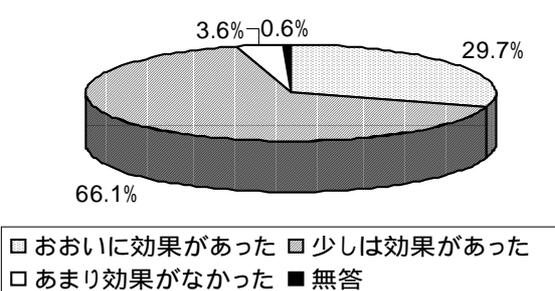


図3-10 児童の学力向上に関して

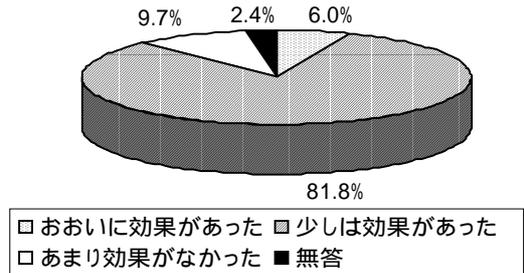


図3-6から図3-10を見ると、児童理解に関する効果が高いことが分かる。また、「少しは効果があった」を含めると、どの項目も9割、もしくはそれを超える数値を示している。ただしその中において、「学力向上」については、他の項目と比べると、「おおいに効果があった」を示す割合が少し低くなり、「あまり効果がなかった」については約1割を示し、他の項目よりは高くなっている。

このことは、表3-1で示した「自己評価カードに設けている要素」の、「未達成の部分の明記」「未達成となった原因の明記」が約1割しかないことと関係し、自己評価が子どもの学習の改善に結びついていないのではないかと考えられる。

つまり、この調査の結果や実践例を通して、自己評価の効果は多くの教員が認めながらも、さらに効果あるものにしていくためには、自己評価の場面や要素を含む方法の理解が大きくかかっているということがいえる。

(2) 自己評価が有効となるために

自己評価の効果については様々な視点から行われた実験でその効果が報告されている。井上正明は、小倉泰夫と松田文子の「生徒の内発的動機づけに及ぼす評価の効果」の実験を紹介し、この実験から、「生徒が自分の行った活動を自ら振り返り、行動調整させるということが、作業を促進するということがわかった。つまり、生徒たちに意図的であり、かつ明白な自己評価をさせることが明らかに活動を促進させるということが確認された。」(25)と述べている。

さらに井上は、中川恵正と松原千代子が、自己評価カードを用いて行った「自己評価が内発的動機づけと学習における効果」の実験の結果から、「学習効果のみを評価しその自己評価反応への教師からのフィードバックがある場合よりも、子ども自らが自分の学習を繰り返し自己評価していく活動が学習を促進する効果を有していることが明らかにされた」(26)と述べている。

自己評価が有効であるかどうかは、自己評価活

動が子どもたちの成長にかかわって、何らかの教育的な効果を与えたかどうかということになる。第1章で述べたように、自己評価の意義を考えると、何故に教育活動に自己評価を位置付けることが重要になるのかということについての否定的な意見は極めて少数であると思われる。とりわけ、自己評価が単に評価道具の一手法としてだけでなく、自己評価能力の育成のために行われるという文脈のなかでの有効性については、最近特に重視されている。

このことは、既に報告した本市小学校教員に対して行った調査で、自己評価の意義について、回答の98%が肯定的にとらえているという結果にも表れている。また、前項で述べたグループ研究の実践でも、実際に子どもの自己有能感の高揚や、メタ認知能力の育成に効果があったということが指導者から報告されている。

このように考えると、自己評価の有効性とは、いかにして効果が現れるような取組がなされるかどうかということにかかっているといえる。言い換えれば、いくら自己評価が重要であるということが理解されたとしても、自己評価活動を行う条件が整っていなかったり、誤った方法で行われたりすれば、その有効性はおろか、むしろ行わないほうがよいとさえいわざるを得ない。評価の主体者は子どもであるが、自己評価の有効性の鍵を握っているのは、その効果を引き出す教師なのである。

では、自己評価が、今後更に有効性を発揮するものとなるために、教師はどのようにかかわっていくことが重要となるのか、第4章では、子どもたちがより深く内面を見つめることができる自己評価とはどのようなものなのか、またそれを実現可能なものとするためには、他者である教師がどのような支援やかかわりをしていけばよいのかということについて述べる。

(23) 前掲 注(1)p.122

(24) 前掲 注(1)pp.136～140

(25) 前掲 注(16)p.106

(26) 前掲 注(16)p.111

第4章 これからの自己評価活動

第1節 評価の主体者としての自己評価

(1) 内面を見つめる自己評価

第3章では、自己評価能力を高めるものとして

の自己評価の可能性を探るため、グループ研究での具体的な実践例について述べた。そして、既に述べてきたように、ここでいう自己評価とは、子どもたちが、ただ単に「できた」「できなかった」といったように、表面的に自分を見つめるのではなく、「なぜできなかったのか」「どうすればできるようになるのか」という、より深く自分の内面に問いかける自己評価である。

そして、これらの自己評価の結果として、「そうか、こうすれば良かったのか」といった納得や「やらずにはいられない」といった意欲の喚起、「どうしてもやってみよう」といった探究心が育つことが重要なのである。つまり、自己評価活動を通して、子どもたち一人一人の内面に、学習に対する前向きな態度がはぐくまれたのかどうかということの問題にしなければならない。もちろん外部からの評価も必要である。しかし、その評価は到達の度合いを知らせるといった客観的な評価で終わらせてはならない。

重要なことは、外部からの評価は、子どもたちの学習の結果としての客観的な評価であると同時に、子どもたちが自分自身の内面を深く見つめるための価値ある材料にもなっているということ、まず教師自身が認識することである。加えていえば、その外部からの評価をステップとして、さらにそれが内面にどのように働いたのかどうかまで見取っていくことが大切なのである。そうしなければ、それが真の意味で子どもの自己理解につながっていかない。

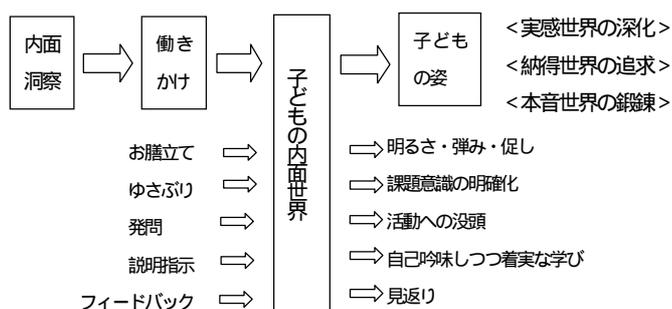
そして子どもたちが、数値化された評価で一喜一憂するのではなく、その評価を踏まえて、内面にどのようなおもいが生まれたのかということを見問自答できるようにすることが重要となり、教師には自己評価を指導に組み入れることが求められる。自己評価によって内面を見つめることが重視される理由はこのためである。

梶田は、「内面に自己の認識と理解が育ち、それに根ざした自覚と決意がはぐくまれ、そしてそれを支える実感・納得・本音の基盤が深まっていかなくては、一人の子どもが長年月にわたって着実な形で伸びていくことなど不可能なのである。」(27)と述べ、「内面性の教育とは、結局のところ、一人一人の子どもの内面世界の在り方を常に念頭に置き、その変容・成長をもたらす活動や指導の在り方を工夫し、そうした取組の成果を、何よりもまず、一人一人の内面に何が実現しつつあるのか、という観点から問題にしていく姿勢をもった教育、とあってよいであろう。」(28)と述べている。

このことを考えると、子どもたちに内面をより深く見つめさせるための教師の指導の在り方と、子どもが内面にどのようなおもいをもっているかを読み取っていく教師の資質が重要となる。本章第2節の(2)項では、自己評価活動における直接的な教師の支援の在り方を述べることにし、ここでは、内面を見つめる授業を実現していくための基本的な視点について述べる。

梶田は、子どもたちの実感・納得・本音を変えていくためには、強烈なインパクトが必要とされる場合があると指摘し、そのために、心の奥底からゆさぶられる体験の重要性について述べている。(29)また、図4-1に示したように、子どもの内面世界に働きかけるものとして、従来から実践されてきた「お膳立て」や「ゆさぶり」はもとより、「発問」や「指示」でもその可能性を見つめる重要性を指摘している。(30)

図4-1 内面を重視した教育的かかわり



さらに、内面を育てることとかわりのある「関心・意欲・態度」といった情意的な面を土台として、「知識」や「技能」もきちんと身に付けさせる授業を実現するための基本的な視点として、

内的促しに導かれた活動の実現、子どもの没頭を実現するための準備、脇道や落とし穴の想定と対応する援助の手立ての準備の重要性を指摘している。(31)

これらのことは、一方通行型の授業ではなく、子どもの主体的な活動の場面が保障されていること、課題設定や提示の仕方が工夫されていること、前提となる知識や能力をもっているかどうかを把握しておくこと、学習の方向性を修正する声かけがあらかじめ準備されていることなど、授業を行う上で基本的なこととされていることが重要であるということを指摘している。

以上のことから、教科学習における自己評価は、子どもたちがより深く内面を見つめる授業が実施されるなかでより有効なものとなるとともに、内面を表出できる手段としても重要であるというこ

とが明らかになった。

さて、こうした内面を見つめることが生かされるものとして、とりわけ総合的な学習の時間が重視される。なぜなら、この学習のねらいのなかには、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」こと、「自己の生き方についての自覚を深めること」が示されているからである。すなわち、自ら行った主体的な活動を通して、より深く自分の内面を見つめることが可能となるからである。次項では、総合的な学習の時間における自己評価の可能性について検討する。

(2) 総合的な学習の時間における自己評価の可能性

総合的な学習の時間は、子どもたちが主体者であるからといって、教師は何もせず、ただ子どもに任せておけばよいという主張は誤りである。かといって、この時間は、教師が画一的に一斉授業をするものではないことも事実である。

総合的な学習の時間のねらいからすれば、一人一人の児童が学習活動の主体者であり、その評価は、子どもが、自らの手で、自分自身のために行う評価でなければならないし、またそのような活動ができるような総合的な学習の時間でなければならない。要するに、教師は子どもたちに主体的に活動する場と時間を保障するとともに、それが可能となる支援を行わなければならない。

加藤幸次は、「総合的な学習の時間の評価は『子どもによる、子どものための評価』そのものである。」(32)と述べ、自己評価は、教師の評価活動の補助的なものではなく、メタ認知を中心とした自己追及の姿そのものを育てるといった、それ自体、目的であるところの「子どもによる自己評価」そのものでなくてはならないと述べている。また、教師はあくまで支援者としての位置にとどまることを基本的としながら、「どこで子ども自身が自己評価を行うのかを前もって考えておくこと」「評価道具を用意しておくこと」「よき相談役であること」などをその支援として挙げている。(33)

さて、総合的な学習の時間における自己評価の可能性について述べるには、総合的な学習の時間のカリキュラムの構成方法についてふれておく必要がある。なぜなら、加藤が述べたような、教師の評価活動の補助的なものとしての自己評価ではなく、自己理解を目的とした自己評価を行う上で総合的な学習の時間が担う役割が大きいとすれば、カリキュラムの構成方法が大きく関与していると考えられるからである。

教科におけるカリキュラムの構成方法は、学習指導要領やそれに付随する教科書といったように、内容が中心となったカリキュラムの構成方法がとられ、知識を中心とした学習観に基づいている。しかし、第1章第1節の(1)項で述べたように、総合的な学習の時間のカリキュラムの構成方法は、子どもたちが主体的に学習していくために必要な技能や態度といったものが中心となっている。鈴木秀幸は、総合的な学習の時間の学習活動を構想する上で重要な点を「既存の知識や概念を所与のものとして受け入れるのではなく、そのような知識や概念の根拠を問い、場合によっては新しい根拠に基づいて、それらの再構成や更新を図っていく能力や技能(プロセス・スキル)、態度を育成する学習活動を構想することが必要となる。」(34)と述べている。

以上のことや、この時間のねらいを踏まえると、子どもたちが自律した一人の人間として、主体的に活動していくために必要なプロセスを中心としたカリキュラムでは、自己を振り返る場や機会の設定は多分にあり、活動の節目ごとに自己調整を行ったり自己理解を行ったりする場を多く含んでいる時間であるといえる。

さて、本来、自己評価は教師がさせるものではなく、子どもたちが、自らの方法で自らがしたい時にすることが最終的な理想の姿である。佐藤真は、自己評価能力は、単なる方法的レベルですまされる能力でとらえられる傾向があると指摘し、「このような自己評価は、ある意味で他者である教師にさせられる自己評価というべきものであって、自らのために自ら進んで自発的に行う自己評価とは言いがたい。」(35)と述べている。また、「到達度の自己診断のような、どこまでできたのか、何ができなかったのか、何を理解していないのかといった自己改善のための評価を乗り越えて、自己と真剣に対話しようとすることを主眼とし、常に自己効力感を高めるように作用するという自己評価こそが、真の自己評価といえるだろう。」(36)と指摘している。

とりわけ、佐藤の主張する自己肯定意識を含む自尊感情を高めることは、総合的な学習の時間のみならず、その他の評価対象においても、自己評価活動の重要な視点である。いずれにしても、佐藤自身が述べているように、「前もって評価の意味を指導することの必要性は否めない。」(37)など、教師のかかわりが重要であることは言うまでもない。本稿で筆者が述べてきた方法論的部分も、最終的に、子どもたちが自ら自分自身と向き

合うための一つのステップであると考えている。

これらのことを踏まえて、総合的な学習の時間の評価として利用されるポートフォリオ評価における自己評価能力育成の可能性について述べる。

ポートフォリオとは、「折り鞆」「紙挟み」「書類綴じ込みケース」などを意味する言葉とされ、子どもたちが目的に沿って収集したものや創作したものを蓄積し、保管することを意味するものであることは周知の通りである。ポートフォリオは、「関心・意欲・態度」について、長期的かつ時系列に評価していく上でも有効であることを考えると、態度面を含む自己評価にとっても有効であると考えられる。

安藤輝次が「評価の過程に子どもを関与させなければならぬ。」(38)と述べているように、ポートフォリオには学び手の意見や感想、自己評価や相互評価を記したのも含まれていることが大切であると考えられる。そういう意味では、自己評価が内蔵されていなければ、学び手として活用できるポートフォリオにはなり得ないと言い切ってもよいのではないだろうか。

次に重要となることは、ポートフォリオ評価に教師と子どもとの対話を位置付けることである。なぜなら、自ら学び自ら考えるという学習者の主体的な意識は学習過程で行う自己評価と、それにかかわる他者である教師との対話が、その後の子どもの学習に大きな影響を与えるものとなるからである。このことは、授業に自己評価をただ組み入れればよいということに終わってはならないとされる理由でもある。

そして、自己評価能力を高めるための対話が成立するためには、教師と子どもが学習の目的を共有するとともに、教師は具体的な活動内容に基づく対話の内容を準備しておく必要がある。

既に述べたように、自己評価が、単に活動について感想を問うものであったり、抽象的な問いを設定したりするものではない。例えば、「どうすればうまくいくかな」「どこが難しかったのかな」など、より具体的な要素を入れるのも、そのような印象的な評価に終わらせないためである。このことは総合的な学習の時間だけに終わらない。教科学習や生活面など全ての評価対象についても重要な視点である。

すなわち、自ら学び自ら考えるといったメタ認知能力を育成するための対話のポイントとして、まず、子どもたちに自らの学習活動を振り返らせることが絶対に必要となる。それを踏まえた上で、鈴木秀幸は、教師と子どもが対話する場面では、

「活動の結果をどう思うか」といったような一般的な質問ではなく、例えば、「どこが難しかったかな」「何か新しいことを学んだかな」といったように、活動の内容に具体的に踏み込む質問が必要であること、またその質問の答え方の見本を示すことが重要であると述べている。(39) これらのことから、第3章で述べた自己評価の要素が重要になってくるのである。

ここで、子どもと教師との対話をシミュレーションしてみよう。例えば、第6学年で、自分なりのテーマをもとに地域に目を向け、「環境」にかかわる視点で活動し卒業を控え、活動のまとめとしてレポートを書く場面を想定してみる。

表4-1 総合的な学習の時間における対話例

T: いよいよ1年を通してまとめの段階になったね。これまでの1年を振り返ってどんなことが印象に残っているかな?
C: 伏見は京都の観光スポットとして重要な所だということが分かりました。自分がくらししている伏見が、今までよりも好きになりました。
T: そのテーマで種かしてきて1学期、2学期の活動を通して、一番考えさせられたことはどんなことかな。
C: 1学期は、観光地として多くの人に来てもらうため、地域の人たちが様々な工夫をしていることが分かりました。2学期は、町のいろいろなところが整備されたと思うけれど、一方で酒蔵が取り壊され、マンションが多く建ったことは少し残念だと思いました。
T: 残念だと思ったのは昔の建物がなくなっていくことや景観のことからそう思ったのかな。マンションが建ったことのプラス面はなかったのかな。
C: 町が整備されたことで住みやすくなり、それでマンションが多く建ったということも考えられると思います。それに、景観悪くならないような建築の基準が設けられていることも分かりました。
T: 3学期はどんなことを中心にまとめようと考えているのかな。
C: 自分たちの住んでいる地域を大切にするとはどういうことを深く考えてみたいと思います。
T: いろいろな人の声を聞いたり、調べたりすることを通して、町並みが変わったという目に見えることだけではなく、そこに生きる人たちが自分自身が地域を大切にするためにどうかかわっていくかということまで考えられたのではないかな。

上記の対話例は、まとめの段階に子どもと教師がこれまでの活動を振り返る機会を共有するという上で、また、子どもたち一人一人が、これまでの活動のなかで、どのような価値を見出したのかを確認する上で重要なものであると考える。対話の視点はテーマを設定する時期やまとめの時期などで変わってくる。この例では、1年を通して活

動を振り返らせること、「マンションが建ったことのプラス面」「まとめの中心となる事柄」といった、内容にかかわっての具体的な質問を用意している。このような対話には時間を要するが、3~4人ずつで教師と対話する機会を設定したい。ポートフォリオ評価を生かすためにも、対話は重要な役割を果たしている。

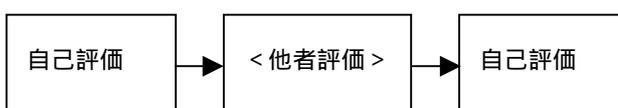
これらのことから、総合的な学習の時間の効果的な一つの評価として、自己評価を包含するポートフォリオ評価の可能性と、それらを通して行う教師と子どもとの対話の重要性が明らかになったといえる。また、対話は、総合的な学習の時間だけではなく、あらゆる評価活動のなかで実践されるべき要素であると考えられる。このように、教師と対話することによって、そのことが自分自身との対話として内面化され、自己評価を通してメタ認知力にまで高まっていくと考える。つまり、自己評価能力を育てるためには、他者である教師のかかわりが、自己評価を有効なものにする重要な役割を担っているといえる。そこで、次節では、他者評価の在り方を探ることによって、本章のまとめとしたい。

第2節 重要な他者評価

(1) 相互評価の重要性

他者評価は、第1章第2節(2)項でキーワードとして挙げている。安彦は、「『自己』は、自己それ自体によっては決して吟味できない。つまり、自己は吟味のエネルギーはもっているが、自己を自己として明確にするだけの道具はもっていない。自己を自己としてその輪郭をはっきりさせるには、『他者』が必要になる。」(40)と述べている。このことは、健全な自己を確立していくためには、「自己」を超越した他者を知ることの重要性を指摘しているといえる。そして、「自己評価」と「他者評価」とのあるべき関係を、図4-2(41)のように示し、自分だけの評価に「他者評価」を取り入れ、一段高い質の「自己評価」に高まらなければならないと関係であることを示している。

図4-2 「自己評価」と「他者評価」とのあるべき関係



すなわち、自己中心性の強い幼児期での自己評価をとし、「他者評価」を相対化して正確かつ客

観的な視野の広い自己評価を としているのである。これらのことを踏まえて、まず、他者として重要な役割を果たす「仲間」とりわけ、学級での友達同士で行う相互評価の意義と方法について述べる。

相互評価としては、相互採点や相互討議などがある。前者は、グループや学級全体の結果の向上が求められている場合、また、成績とかかわらないテストだけに用いることが望ましいとされている。もちろん、教師の採点の代行として使われるべきものではない。後者は学習方法の一つとしても取り上げられるものであるが、子ども同士が討議して正答を決定したり、正答がわかるまで教え合ったり、正答の確認をしたり、また、誤答を検討したりする方法であるとされている。相互に評価し合うために話し合っって決めるという経験をするとともに、その過程で、自分の学習をフィードバックできるという意味でこれらは重要な評価である。

相互評価を行う上で留意しなければならない点は三点あると考える。相互評価のねらいは、学習活動を通して、互いのよさを見つけ、認め合い高め合う集団を形成することであろう。また、場面によっては修正のために相互が話し合うといった厳しさをも含むこともある。

そのことを踏まえると、まず一点目は、既に述べたように、子ども同士はもちろん、教師との関係も含めて、学級の雰囲気的良好なものしておくことが前提となる。相互評価の意義として、「お互いに認め合い、高め合う」自覚を子どもが認識していることが重要である。逆にいえば、この前提が備わっていなければ、かえって学習の意欲を損なったり人間関係をギクシャクさせたりするものになってしまう。そうならないためにも集団作りが大切であることは言うまでもないが、その過程で相互評価を行える段階にあるかどうかの教師の見極めも重要である。

二点目は、自己評価と同様、教師が相互評価の結果の確認と点検を行い、その後の学習の軌道を調整したり、適切な方向付けをしたりするなどの支援を行うことである。このような他者評価は子どもの自己評価能力を育成する上で重要であることは既に述べたとおりである。加えて、一人一人の性格の違いによって相互評価の結果にも差が現れることが予想されるため、日頃の子どもたち一人一人を十分に理解し、把握しておく必要がある。

そして、三点目は結果に対して目を向けるだけでなく、そこに向かうプロセスの途中での友達の

がんばっている様子や工夫などのよさに目を向けさせるような手立てを教師が考え、相互評価の行う時期や場面を設定することである。このことは、相互評価によって一人一人の子どもが学習のフィードバックを行い、その後の学習につながるものとするためにも重要である。

相互評価の方法としては、相互評価表やカード学習ノート法など、自己評価の方法に順ずるものが考えられ、実際によく使われている。また、自己評価と相互評価を組み合わせた方法も考えられる。例えば、表 4 - 2 に示した例 では、項目を立てて 4 段階の尺度（とてもよかった・まあまあよかった・よかった・少し気になった）と記述式を併用している。低学年では、このように尺度を設け、記号や番号に をつけることからはじめ、友達への一言感想へと発展させていくことも可能である。表 4 - 3 の例 は、第 5 学年の国語のノート例である。友達の考え方を知ると同時に、友達の考えを聴いて、自分の考えとの共通点や相違点を深め、さらに、それらをもとに話し合うこと（相互討議）で、作品を通して自分の内面を深く見つめることができるのではないだろうか。

表 4 - 2 例 相互評価表

今日の活動	()から
- についての研究発表会について -	()さんへ
1. 何を研究したのかがよく分かったか。	1.2.3.4
2. 資料は分かりやすかったか。 参考になると思ったところ	1.2.3.4
もっと知りたいと思ったこと	
気になったこと	

表 4 - 3 例 相互評価を生かした学習ノート例

一秒が一年をこわす	年組()
この説明文の学習を終えて考えたことを書いてみよう。	
友達の考えたことについての自分の意見を書いてみよう。	
それぞれが考えたことを出し合っって、あらためて考えたことを書いてみよう。	

表4 - 4 相互評価記入例

A児
 ・わたしが考えた方法は「1分間にどれだけ進むのか」だったけれど、くんの「1時間にどれだけ進むのか」の方法の方がいいなと思いました。それは、1分間だと、わざわざ分に直さなければならぬからです。

B児
 ・わたしは、君の考えがおもしろかったです。わたしだったら、わざわざ8にしなくて40にするのに、君は、そういう方法を見つけたのがすごいと思いました。

C児
 ・君のやり方が気に入ったので、今後使っていきたいです。

(第6学年算数科 単元「単位量当たり」より)

前ページ表4-4に示した記述例は、第6学年算数科の単元「単位量当たり」のある授業で、子どもたちが相互討議を行った後に授業を振り返って相互評価をした記述例である。記入した場面は授業の最後であったが、この学習では、相互討議の時間が十分に確保され、自分の考えを相手に分かりやすく説明したり、相手の考えに対する自分の考えを述べたりするなど、自分の言動そのものも評価しながら自分の考えを吟味していた。

ここには、友達と考えとの比較を通して、友達の考えのよさに気付いたり、自分の考えの正しさや修正点を見つけたりしようとしている姿がうかがえる。また、C児のように、友達の考えに言及しつつ、そこから学んだことをこれからの学習に生かそうとしている子どもも見られた。さらに、「様々な考えがあり、おもいもつかなかった考えがあることが分かったことがいいなと思いました。」「自分の考え+友達の考え=とってもいい考え」など、相互評価そのもののよさについての感想も見られた。

以上のように、相互評価は留意すべき点を考慮しながら適切に実施されたならば、自己評価に働きかけるものとなり、子どもたちがより深く内面を見つめることができる評価としてその一翼を担うものとなる。

さて、子どもたちを評価する他者には様々な立場の人間がいる。家庭生活では家族、とりわけ親がその中心的な役割を果たすことになる。そして学校生活において、その中心的な役割を果たす他者とは、言うまでもなく教師と友達である。特に低学年の子どもたちにとっての教師は、自分の言動や行動の基準になっているともいえる。他者としての教師が、子どもたちの内面を支配するのではなく、子どもたち一人一人が自己理解を深め

られることができるようになるための支援者であるためには、どのように子どもとかかわっていけばよいのだろうか。

(2) 教師のかかわりの重要性

最終的に、自己評価は教師がお膳立てをしなくても、子どもたち自らが判断し、自らの方法で主体的に行えるようになるまでに高めたい。しかし、自己評価能力を高めるといふ、真の意味での自己評価ができるようになるためには、そのための訓練が必要となる。そしてそこには、必ず支援者としての教師がいるという構図が描かれるのである。

自己評価能力を育成するため、教師がどのように子どもにかかわることが大切なのかということ考えたとき、子どもたちが内面を深く見つめる上で、求められる二つの側面での教師像が見えてくる。一つは、子どもたち一人一人の内面に働きかけることのできる教師であり、もう一つは子どもたちの内面に育ちつつあるもの、あるいは育ったものを見取ることのできる教師である。

では、具体的にどのような場面でどのようなかかわりが可能となるのだろうか。

図4-3 自己評価活動のプロセスと教師のかかわり

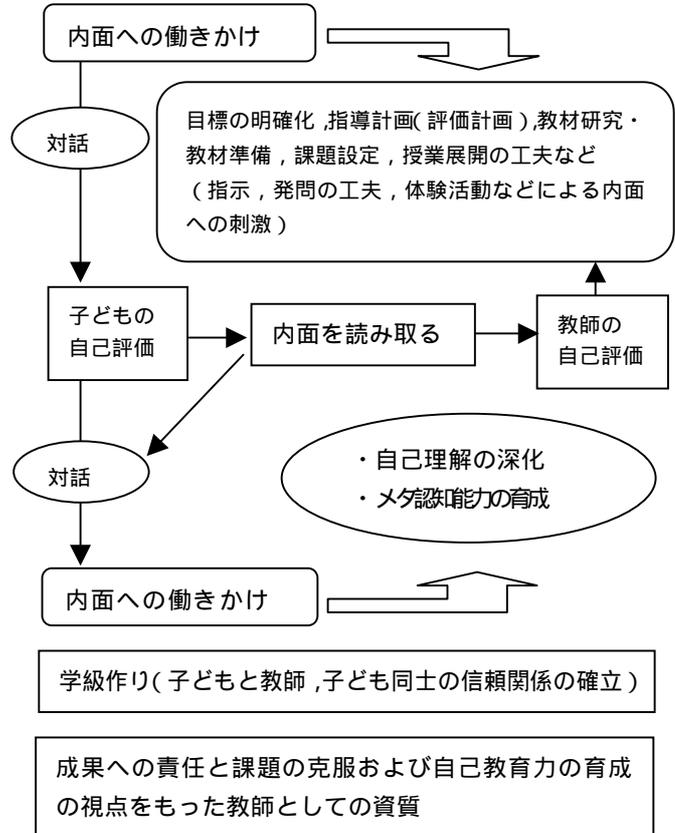


図4-3に、自己評価活動のプロセスにおいて、教師がどのように子どもにかかわるのかというこ

とを示した。「内面への働きかけ」には、子どもが自己評価活動を行う上での条件ともいえる基本的な教育活動を挙げた。その内容としては、まず、目標に準拠した評価を踏まえ、対象となる学習の目標を明確にすることである。そして、子どもたちが主体的に活動できる構想を考え、それに向けての計画や教材の準備、指導の工夫などを行うことが重要であると考えた。これらは、自己評価の前提となるべき「自ら学び自ら考える」活動の場を保障することにもなる。そして、梶田が主張しているように、体験活動を取り入れ、発問や指示、課題提示の工夫など、内面を揺さぶるのである。筆者は、これらは自己評価を効果的に行うための条件として位置付けた。それに対し、あらかじめ検討された評価場面で子どもたちが行った自己評価の結果に対して、助言や励まし、方向付けなどを行うことによって、子どもの内面へ直接働きかけられるかかわりがある。ここで重要となるのは、自己評価の結果をどのように読み取るのかである。

内面を読み取るためには、その子自身の学力の定着度を知ると同時に、子どもたちが、自己評価によって自分自身をどのように見つめているのか、またどのように見つめられるようになったのかということを読み取っていかなければならない。たとえつたない文章であっても、また、わずかしが記入されていなくても、そのことばには自分と対峙するその子なりのおもいが表出しているかもしれない。その読み取りができなければ、自己評価の結果を踏まえて内面に働きかけるための手立てが明確にならない。このことは、自己評価能力の育成という目標にせまる上で、教師がどのようなことを支援すればよいのかということが見えてこないということと同じである。

そして、内面に働きかける手段として、また、自己評価能力を育成する上で重要となるのが対話である。対話の重要性については、既に述べたように、対話を通した励ましや方向付けが、自己評価能力の育成に大きな影響をもたらすと考えられる。したがって、教師の子どもへのかかわりを考える上で、対話は最も重視されなければならない。

次に、教師が子どもにかかわっていく上で土台となるのが、子どもたちとの人間関係作りであり、さらに重視されなければならないことは、その前提ともいえるべき教師自身の資質である。梶田は、子どもの内面を読むことは、技術上での問題ではなく、教育姿勢の問題であると指摘し、「教師のものの考え方に余裕やふくらみがないなら、子どもも自分の考え方を安心して表出するわけにはいか

ない。」⁽⁴²⁾「子どもの内面が明るく、躍動的なものとなるよう、教師の側から常に活気を放散すべきである。」⁽⁴³⁾と述べ、教師自身の在り方の重要性を指摘している。

これらのことから、自己評価に大きな影響を及ぼす内面への働きかけについては、目標に準拠した評価を踏まえつつ、自己教育力の育成を図るための指導の工夫など、自己評価を行う条件作りとしてのかかわりと、自己評価の結果に対する助言や励まし、方向付けなどといった対話を有効に働かせて、子どもの内面への直接的なかわりをしていくことが教師に求められているといえる。そこで表4-5に、自己評価活動の流れに沿って、具体的な教師のかかわり方の内容を示した。

表4-5 自己評価活動における教師のかかわり方

場面	支援
1. 自己評価活動を行う条件として	<支援の前提として> ・日常の児童理解 ・児童のプロフィールの把握
2. 自己評価活動の実施に当たって	・自己評価の意義を理解させる ・自己評価の方法を理解させる ・自己評価の要素を理解させる
3. 自己評価活動の実施の過程で(主に学習の形成的な場面の段階として)	・自己評価を行うための客観的な外部からの評価の提示 ・自己評価の意義・方法・要素についての確認や助言、励まし、相談、方向付けなど
4. 自己評価の結果に対して(主に学習の総括的な場面の段階として)	・これまでの学習を振り返ったり、その後の学習に生かしたりするための対話の実施 ・結果および自己評価能力の育成にかかわっての励まし、助言、方向付けなど ・自己評価の生かし方や整理の仕方についての助言

これは、自己評価活動の場面ごとに考えられる教師のかかわりを、支援として例示したものである。まず子どもの内面を知っておくということから、日常の子ども理解に努力することが重要である。これらは教師の基本的な姿勢としても重要であるが、自己評価活動を行う上でも前提となる支援である。また、子どもが自分自身を厳しくとらえているのか、甘くとらえているのかといったことについて把握しておくことも、自己評価の基準の設定や判定の上で重要である。

次に考えられるかかわりとして、自己評価活動の意義や方法や、それに必要な要素を知らせることである。これは、学齢や自己評価の取組の段階によって、いつ知らせるのかという問題を考慮しなければならぬものの、何のために自己評価を行うのかということが理解できないままでは、主

体的な自己評価とはなりにくい。また、長い期間を経ながら、様々な自己評価の方法や組み入れる要素を理解することは、その後、場面や時期、活動の特性に合った方法を、自ら判断、選択することができるようになるためにも必要である。ここまでの段階は、むしろ全体に対して行うべき支援である。

次に自己評価活動実施の過程での段階である。この活動を行う場と時間については、既に計画の段階で位置付けられていることが望ましい。そして、この段階で最も重視されなければならないことは、個別に対応することである。自己評価を行う上で、何につまずいているのかということをお互に見極め、助言を行うことが教師に求められる。特に、活動に対する助言とともに、自己評価活動そのものに対する励ましや、その後の方向付けといった対話が支援として必要になる。

そして、自己評価の結果に対する支援を行う段階がある。自己評価を通して、その後の学習や活動を改善するためにすべきことを確認させることや、「今までの自分」や「これからの自分」について対話をするのが重要な支援であると考えられる。また、これらの対話のなかで、これまでの自己評価活動のがんばりを認めること、これからの自己評価活動への助言を行うことも重要となる。そして忘れてはならないことは、全体を通して、自己評価活動を行う場と時間を保障することが、重要な支援の一つであるということである。

本節では、自己評価は他者評価と連動させることが重要であることを述べてきた。他者として重要な立場である教師が果たす役割は、自己評価を評価道具の一つとしてとらえるだけではない。子どもたちが自己理解を深めるため、そして、自己評価能力を育成するという自己評価の意義を踏まえ、その評価にかかわって子どもと教師との双方向のかかわりが求められているといえる。

(27) 前掲 注(13)p.76

(28) 前掲 注(13)p.76

(29) 前掲 注(4)p.70

(30) 前掲 注(4)pp.70～71

(31) 前掲 注(4)pp.71～77

(32) 加藤幸次「『子どもの、子どもによる、子どものための』評価」『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房 1999p.25

(33) 前掲 注(29)pp.30～32

(34) 鈴木秀幸「『総合的な学習の実践と評価』『指導と評価』Vol.48 図書文化 2002p.40

(35) 佐藤真「『総合的な学習』の実践と新しい評価法」学事出版 1998p.142

(36) 前掲 注(32)p.142

(37) 前掲 注(32)p.143

(38) 安藤輝次「ポートフォリオの基礎理論」『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房 1999p.44

(39) 鈴木秀幸「コミュニケーションとしての評価」『指導と評価』Vol.45 図書文化 1999pp.4～8

(40) 前掲 注(1)p.59

(41) 前掲 注(1)p.115

(42) 前掲 注(13)p.117

(43) 前掲 注(13)p.118

おわりに

自己評価は以前から行なわれている評価であるにもかかわらず、あらためて研究の対象としたのには理由がある。一つは、自己評価を通して他者評価の在り方を見つめ直すこと、もう一つは、目標に準拠した評価と個人内評価を結びつけるという意味において、自己評価の可能性を探ろうとしたからである。そして、これらのことを検討するに当たって、自己評価の意義を、自己評価能力を育成するものとして位置付けてきた。

本研究を通して、前者については、方法論を超える位置での教師としてのかわりの重要性をあらためて認識することができた。すなわち、自己評価は自己評価だけでは有効なものとして機能せず、それを媒介にした子どもと教師との対話によって有効なものとなるということである。

また、後者については、とりわけ教科学習において、学習の目標を達成できたか、あるいは向上させられたのかどうかといった、基準に即しての自己評価活動が可能であることが分かった。そして、そうすることによって、その後の自分の学習や生活の具体的な改善のため、より深く内面を見つめ、ひいては自分自身そのものについての自己理解も可能となるのというおもしろい発見があった。そして何よりも、自己評価を行うに当たっては、意図的・計画的に行われなければならないということが重要であることが分かった。自己評価は、トレーニングによって自己評価能力の育成としての自己評価が可能となり、「生きる力」の育成に大きな役割を果たすのである。また、自己評価が有効なものとなるかどうかは、他者である教師が鍵を握っているということが、あらためて浮き彫りになったことを付け加えておきたい。

なお、本研究は、教育改革パイオニア調査研究「学習評価」研究グループでの討議が重要な役割を担ったと考える。この場を借りて感謝の意を表したい。