

児童の評価能力の変容に関する事例研究

廣瀬真琴

要 旨

本研究の目的は、自己評価能力の育成を目指す実践において、実際に児童がどのように変容したのかを実証的に明らかにすることにある。そこで、教師へのインタビュー、および「総合的な学習の時間」における児童の相互評価活動を1年間にわたり追跡・記述し、その変容の特徴を明らかにすることを試みた。

本研究は、ドーナツ化現象の影響を受けているために在籍児童数が少なく、児童の人間関係が硬直化しているという実態にある、大阪市のA小学校を対象とした。A小学校は、そのような実態の改善方策として、児童の評価活動を位置づけて、研究を展開しているため、対象とした。具体的には、同校に所属し、児童の自己評価能力の育成に関する実践の蓄積がある教師の学級を対象として、データを収集している。

本研究の結果の概要は、以下の2点である。

- ① 児童が評価活動において言及するのは、主に「他者」と「自己」についてである。そこから、徐々に「自己と他者」や「他者と他者」といった児童相互の関係性に言及するようになった。
- ② 児童の評価活動におけるコメントの質を考察した結果、「他者評価を基盤とした自己評価」という構造が明らかとなった。年間を通して、児童は評価活動において「他者」の「成長」点と「反省」点とに言及していた。このような他者評価を基盤として、「自己」に対する「成長」点、そして、次第に「自己」に対する「反省」点に、児童は言及するようになった。

キーワード：自己評価、相互評価、総合的な学習、授業研究、ドーナツ化現象

(2006年5月10日論文受理, 2006年7月7日採録決定 『都市文化研究』編集委員会)

1. はじめに

1.1. 研究の背景

ICT (Information & Communication Technology) の発展と普及に代表されるように、近年の社会変化は目まぐるしい。このような時代背景を考慮し、文部科学省は、社会変化に対応する力や問題解決能力、主体性を柱とする「生きる力」の育成を標榜している(中央教

育審議会 1996)。小・中学校においては2002年度から、高等学校では2003年度から施行されている「総合的な学習の時間」を中心とし、「生きる力」の育成は、教科や特別活動などにおいて多面的に展開されている。

この動向は、1960年代に萌芽した自己教育論の流れをくむものである。社会変化への対応力を重視し、問題解決能力の育成を図ろうとする点において、「生きる力」の育成は、児童・生

徒に自ら学ぶ力や態度を育成するという自己教育論の現代的展開であると考えられる（井上1997）。

自己教育論において特に重要視されているのが、児童・生徒の自己評価能力である（梶田1992）。児童・生徒が、自己目標に対し自らの学習や活動の進捗状況等をモニターし、コントロールするために、自己評価能力は必要不可欠であるとされている。

また、田中（2005）は、児童・生徒の自己評価能力の育成と教科学力向上に関して、両者に関連があると指摘している。彼は、児童・生徒の学年が進むにつれ、自己評価能力を育成する指導が彼らの教科学力の向上に資すると報告している。このように、児童・生徒に自己評価能力を育成することの意義は、近年では学力向上の点からも指摘されている。

1.2. 問題の所在と研究の目的

児童の自己評価能力の育成方法に関する実践研究は、実践者である教師によって多く報告されている。例えば藤田（2002）は、自己評価を自己学習力の育成に資する活動として位置づけた自らの実践を紹介している。また、安彦ら（1997）は、多様な教科にわたって、自己評価を取り入れた実践とそれに基づく知見とを報告している。近年では、児童・生徒が自らの学習の過程や生産物、成果をファイルやケースなどに綴り、それを学習中や学習後などに振り返り、自らの学習を縦断的に自己評価するといったポートフォリオ評価法が学校教育現場に広く普及しており、その方法論の拡充が進んでいる（佐藤 2001）。

理論的な研究では、安彦（1987）がメタ認知などの視点から、梶田（1992）が自己教育論の視点から、その能力の育成方法を提案している。三宮（1997,1998）は、自己学習論との関連からメタ認知能力の内実を定義し、自己評価能力の育成方法について論じている。速水（1998）や寺西（2003）は、児童の関係性を構築して自己評価能力を育成することの重要性と、その際の方法論とを提示している。

また、重松ら（1998）、矢部（2000）、廣瀬（2004）は、実践を対象とした実証的な研究に

より、児童・生徒の自己評価能力の育成方法に関する新たな枠組みや方法の提案を試みている。

このように、児童・生徒の自己評価能力の育成方法に関する研究は実践的にも理論的にも充実してきているが、児童・生徒の自己評価能力の実態に関する研究は、わが国においてはまだまだ未熟であるといえる。鈴木（1998）によると、イギリスでは児童・生徒の発達という視点から、彼らの自己評価能力やメタ認知能力の実態を明らかにする研究が展開されている。例えば Towler, L. and Crowther, S.（1992）は、児童の発達段階と彼らの自己評価の質（内容とその深まり）の関連性を考察している。

そこで本研究では、自己評価能力の育成を目指す実践において、実際に児童がどのように変容したのかを実証的に明らかにすることを試みる。そのために、児童の評価活動における彼らのコメントを1年間にわたり追跡・記述し、その変容の特徴を明らかにしたい。

2. 研究方法

2.1. 研究対象と授業

本研究で対象としたのは、研究実施当時、大阪市A区にあるA小学校の6年生の担任であったM教諭（教職経験10年目をむかえた女性教師）とその学級である。彼女とその学級を対象としたのは、以下の2つの理由からである。

1つめは、M教諭の実践である。彼女は、児童の評価活動を充実させる実践を展開していることで知られており、児童が自己の新たな側面を発見できるような自己評価の実践や、その新たな側面を児童同士が認め合う相互評価の実践を展開している（廣瀬 2004）。

2つめは、M教諭や6年生の児童と、筆者とのラポールである。後に詳述するが、本研究は1年間教師の実践と児童とを追跡・記述しており、このような長期的で継続的な追跡は、対象者に負担をかけるものである。M教諭と筆者は、研究実施前年から交流があり、その間、彼女の授業実践や同校のカリキュラム開発等に対する意見交換などをおこなってきた。また、6年生の

児童数名とは、研究実施前年度より交流があり、フィールドエントリーに支障が少なかった。

本研究では、問題解決学習が展開された「総合的な学習の時間」を観察対象とする。「総合的な学習の時間」は教科と異なり、単元の目標設定などにおける教師の裁量権が大きい。安彦(1987)が指摘しているように、自己評価能力の育成には長期的な展望が必要であるため、教師がその育成目標・方法を児童の実態を分析しつつ設定・考案していく必要がある。このような教師の営みは、目標や内容の規定が緩やかな「総合的な学習の時間」の単元デザインに反映されやすいと考えた。

また、児童・生徒の自己評価能力は、彼らの主体的な学びが展開される問題解決学習において育まれると指摘されている(佐藤 2000)。

2.2. 対象の所属校とその実態

(1) ドーナツ化現象の現れ

文部科学省が毎年実施している学校基本調査報告書によると、平成17年度の大阪府の国立・公立・私立の総児童数は493,003人である。これは、東京都(572,575人)に次ぎ、全国第2位の人数である。その大阪府内において、最も児童数が多いのは大阪市(123,236人)である。児童数と学校数を大阪市の行政区ごとにみると、そこに存在している都市問題が浮き彫りになる。

表1は、学級数と学校数の関係から、大阪市の行政区ごとに1学年の平均学級数を算出したものである(大阪市 2006)。

A区を例にあげ、計算方法を説明する。区の小学校1学年あたりの平均学級数は、①区の小学校の総学級数を、②：区の学校数と学年数6(1学年から6学年まで)をかけた数(総学年数)で割ることにより明らかとなる。A区の①総学級数：65を、②：総学年数：54(9校×6学年)で割ると、1学年あたりの平均学級数(1.20)が明らかとなる。

表1から明らかのように、最も平均値が高いX区は1学年あたり平均3.63クラスであり、上位4区は1学年あたり平均3クラスをこえている。これに対し最も平均値が低いのはA区であ

表1 1学年あたりの平均学級数

区名	①総学級数	②総学年数	平均学級数
A	65	54 (9×6)	1.20
B	131	78 (13×6)	1.68
C	78	42 (7×6)	1.86
D	102	54 (9×6)	1.89
E	160	84 (14×6)	1.90
F	231	114 (18×6)	2.03
G	135	66 (11×6)	2.04
H	139	66 (11×6)	2.11
I	155	66 (11×6)	2.35
J	113	54 (9×6)	2.35
K	185	78 (13×6)	2.37
L	114	48 (8×6)	2.38
M	252	102 (17×6)	2.47
N	124	48 (8×6)	2.58
O	164	60 (10×6)	2.73
P	271	96 (16×6)	2.82
Q	241	84 (14×6)	2.87
R	261	90 (15×6)	2.90
S	299	102 (17×6)	2.93
T	161	54 (9×6)	2.98
U	183	60 (10×6)	3.05
V	426	138 (23×6)	3.09
W	228	66 (11×6)	3.45
X	283	78 (13×6)	3.63

*分校は除き、本校のみで計算している。

*総学年数は、【学校数×6(学年)】で算出した。

り、1学年あたり平均1.20クラスである。この平均学級数の異同から、大阪市におけるドーナツ化現象がA区において顕著に進行していることがわかる。

(2) 児童の実態分析と改善方策

研究対象としたM教諭の所属するA小学校は1学年1学級であり、研究実施当時、1クラスあたりの児童数は10人前後であった。2005年度に出された同校の研究紀要において、児童の実態が以下のように記述されている(下線部およびカッコ内筆者)。

全校54名の児童は、素直で純粋であるが、入学から卒業まで少人数の単学級で過ごすため、人間関係が固定化し、学校生活にも変化が乏しい。また、限られた人間関係で、互いのことを容易に分かり合えるため、意見をぶつかり合わせたり切磋琢磨し高め合ったりする姿が少ない(A)。……(途中省略)……

このような実態をうけ、学校教育に多様な

価値観を持った人々とふれあう活動を取り入れることで、児童の生活に刺激を与え、活動の中で児童相互の新たな気づきが生まれ、固定しがちな人間関係に新鮮な風を吹き込めるのではないか (B)。

下線部 (A) は、A小学校では学年が進行してもクラス変更がなされないため、学校生活における児童の人間関係が硬直しているという問題が発生していることを示している。同校では、この人間関係の硬直化という実態の改善を掲げ、総合的な学習を同校の研究の重点とし、研究に取り組んでいた。下線部 (B) にあるように、児童が相互に新たな側面を発見しあうことを重視し、A小学校は児童の相互評価の充実を目指している。紀要によると、相互評価のねらいは以下のとおりである（下線部筆者）。

自己評価とともに、児童がお互いに相互評価する場面も取り入れている。相互評価では、児童が学習活動のさまざまな場面で、自分と仲間の違い、自分や仲間のよさやがんばり、その子らしさを見つけ合い、伝え合うようにする。そのなかで、互いの追求内容や方法等につながりを見つけ、活動を深められるようにする。

(3) 都市部の児童に特徴的な実態

しかし、A小学校において、学年が進行してもクラス変更がなされないために発生している児童の人間関係の硬直化という問題は、へき地や地方の小規模校においても同様なものではないだろうか。そこで、沖縄県立教育センター (2001) と山田ら (2003) の研究を参照したい。

沖縄県立教育センター (2001) は、県下のへき地・小規模校の児童の実態として、彼らの人間関係の硬直化を指摘している。そのために児童相互で切磋琢磨することがないという実態は、2.2. (2) 児童の実態分析と改善方策で述べたA小学校の児童の実態と同様のものであるが、それよりも児童相互が親密的・家族的雰囲気にあるため馴れ合い的な態度が授業や生活において支配的であることを教師は問題としてしていると報告している。

山田ら (2003) は、小規模校におけるエスノグラフィーの結果から、自らの環境を変化させたくないとする保守的な態度や児童間の序列意識、他校との交流場面における児童の萎縮性を特徴的な児童の実態として指摘している。

これに対し都市部の小学校の場合、その地理的条件ゆえに児童は自分の知らない他者を日常的に目にする可能性が高いと考えられる。例えばA小学校の場合、その校区には、電化製品を取り扱う店舗が多数集合して西日本最大の電気街を形成している一角がある。また、関西を代表する市場が学校に近接していることもあり、日本国内外から多数の人が日常的に彼らの校区に足を踏み入れている。

さらに、他の小学校が近隣に存在していることも、へき地や地方の小規模校と異なる点である。A小学校と最も近いB小学校とは、約500mしか離れておらず、放課後に塾や地域のクラブに参加することで、同校の児童が他校の児童と交流する経験を積むことは難しくない。

以上のことから、A小学校における児童の実態は、へき地や地方の小規模校における児童同士の馴れ合った人間関係、保守的な態度、外への萎縮性とは異なる、都市部の児童に特徴的なものであると考えられる。A小学校とへき地や地方の小規模校における児童の実態の異同は、学校内外における他者との交流の有無に起因するものであろう。日常的に見知らぬ他者を目にしたたり、近隣の小学校の児童と交流したりする機会のあるA小学校の児童は、動的な人間関係が学校外の生活において保障されている。このことが、学校内の児童の硬直的な人間関係に拍車をかけていると考えられる。

2.3. 研究の手続き

筆者は、2004年6月から2005年3月に、M教諭の総合的な学習（単元A, 単元B）を観察ノートに記述している。観察ノートには、発問や板書の記録といった、その日の教師の指導と、児童の活動や彼らの相互評価場面でのコメントを記述している。また授業観察は、M教諭が総合的な学習を実践し始めた6月から実施している。

具体的には、単元A（6月28日～11月1日）と単元B（11月5日～3月17日）という、2つの総合的な学習の単元を記述する。単元を構成する際には、児童の新たな実態分析とそれに基づく目標の設定や内容・教材の決定、時間配分等の計画がなされる（吉田 2000）。この点から、教師の実践を1年間追跡するにあたり、単元はそれをとらえる単位になりうると考えた。

さらに各単元を詳細にとらえるため、M教諭が設定した「課題設定」、「追求活動」、「まとめ」という3段階の展開に分けて記述する。1つの単元を展開に分けてとらえることで、教師の計画の段階性をとらえることができる（吉田 2000）。

なお本研究では教師の営みを1年間にわたり追跡・記述するが、その意義は安彦（1987）の児童・生徒の自己評価能力の育成には長期的な展望が必要であるという指摘から確認される。

2.4. 分析の観点と枠組み

ここでは、児童の相互評価におけるコメントを分析する際の観点について論じる。本研究では、M教諭が考えている児童の相互評価の評価

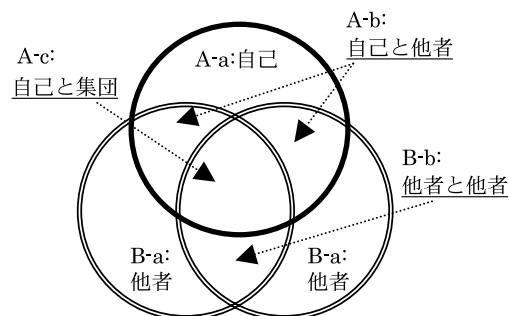


図 評価能力の分析枠組み

規準を、データ分析の観点とする。それは、児童の自己及び他者評価能力に関する彼女の育成観が、評価の規準に反映されているためである。

分析の観点は、M教諭に実施した聞き取りから導出している（2004年10月22日）。まず、彼女に評価力のある児童のモデル図を描いてもらい、それに基づいて聞き取りを実施した。モデル図の作成も含め、聞き取りは、約90分間であった。図は、M教諭が作成したモデル図に、筆者が加筆・修正を施したものである。

以下の表2において明らかのように、M教諭は、相互評価において児童が言及する対象の範

表2 聞き取りの概要とその整理

質 問	M教諭の語りの概要	語りの整理
・モデル図が表すものについて	・自己がそこに関与しないから、単に誰かを評価するだけではいけない。だから、相互評価において、他者以外にどこまで言及することができるのかは、教師が彼ら进行评估する際のポイントとなる	・相互評価において、評価者たる児童が言及する対象の範囲を表したもの
・対象の示すものについて（図1参照）	・他者評価したあと、自分が相手から何を学べたのかを伝えられるようにしたい（A-a） ・他者の良い点、修正点を指摘するのが最初の段階（B-a） ・共同や援助を児童が相互に呼びかけることができるようになったら、相互評価をすることの意義を理解しているといえる（A-b） ・自分以外の誰かと誰かの関係性が視野に入っているというのは高度ではあるが、そういう力も重要である（B-b） ・集団の成長に気づくことができ、集団と自分が作用しあっていることに気づくことができる姿を、目指したい（A-c）	・自己に言及する（A-a） ・他者に言及する（B-a） ・自己と他者について言及する（A-b） ・他者同士について言及する（B-b） ・クラス（集団）と自己について言及する（A-c）
・図で表したことで以外に留意している点について	・6年生にもなると、声の大きさといった発表の形式的なことに関する評価だけをやる段階ではいけない。形式的なことは、できて当然のことである。内容についての評価ができるようにならないといけない。発達的に、そういうステップも最初はあるかもしれないが、単に「ここがわるい」とか、「できていない」という評価ではいけない（②） ・「こうしたら？」と、改善案を提案していける姿を目指したい（①）。そうすると、次第に、共同して活動していこうと声を掛け合える	・評価コメントの質を、①「成長を志向する」ものか、②「反省を志向する」ものか、で捉えている

圏を評価の観点としている。また、「他者」だけではなく、「自己」や「自己と他者」の関連などに言及するようになることが重要であると彼女が考えていることがわかる。さらに、「反省を志向するもの」と「成長を志向するもの」の2つにその質を大別して、評価活動における児童のコメントを彼女が評価していることがわかる。

よって、児童が相互評価において言及する対象の範囲と、コメントの質を観点とした表を作成し、分析の枠組みとした。

2.5. 「総合的な学習の時間」の概説

ここでは、観察ノート、同校の研究紀要、指導案を参照し、M教諭がデザインした総合的な学習（単元Aと単元B）の目標・内容等について概説する。2004年度は2つの大単元で総合的な学習が構成されており、単元Bは、単元Aから児童が課題を設定し、それを追求する活動を展開するという発展的な学習であった。

単元A：プロジェクトタイプ

単元Aの指導目標は、「自ら課題をもってさまざまな人と関わりながらキッズマートを開催することによって、働くことの意義や、お金の大切さに気づいたり、困難な場面を体験しながら自分と仲間と向き合い、互いのよさに気づいたりすることができる」である。

単元Aは、児童が仕入れ、商品開発を実際に行い、地域の祭りにおいて店を出店し、商売をする学習（キッズマート）である。それらの活動に加え、店の宣伝活動やディスプレイをするために、彼らが地域の商店等におもむき、観察やインタビューを実施する。児童は、収集したデータを自分たちの店作りに反映させていく。この単元では、このような学習活動を通して、企画力・実践力・コミュニケーション力の育成が目指されている。

M教諭は、班ごとの活動を支援したり、観察やインタビュー、プレゼンテーションの指導をしたりしていた。

「課題設定」の段階では、まず、児童たちによってクラス全体の達成目標が考案・設定される。児童は、全体の目標を達成するために3つ

の活動班（仕入れ、広報、ディスプレイ）に分かれ、活動班ごとに全体の目標から演繹的に学習目標を考案し、修正を繰り返しつつ最終決定をする。

「追求活動」では、班ごとの目標を達成するため、児童が主体的に活動を進めることが目指されていた。班の中でさらに役割分担をし、その役割から彼らは個人目標を設定し活動に取り組む。M教諭は、活動の状況を、班ごとやクラス全体などで中間報告する場を設定していた。また、開店資金を得るためのプレゼンテーションに向けて、彼らは班ごとに活動をまとめていた。そして、児童が実際に地域の祭りを出店し、商売をする。

「まとめ」の段階では、「課題設定」から「追求活動」までを振り返って、クラス全体の目標の達成度に対する自己評価と相互評価などが実施されていた。その後、児童は総合的な学習の記録を綴った学習ファイルを振り返り、ポートフォリオを作成していた。彼らは、課題、活動計画、データ収集、考察、自己成長と今後の課題に関する活動の集約と自己評価をしていた。

単元B：個人研究タイプ

単元Bの指導目標は、「前単元の活動から新たな課題をつかみ、自分なりのこだわりをもってその課題解決に取り組んで、自己効力感を高めたり人とふれあうことのすばらしさに気づいて地域に誇りをもったりすることができるようになる」である。

単元Bは、単元Aの振り返り活動からスタートする。ここでは、「学び方」など前単元で得たことを活かし、児童が「課題設定」から「まとめ」まで、個別に、そして主体的に計画し活動することが目指されていた。一人一人が自分の研究を展開し、その研究成果を報告する対象（区長、地域人材、保護者等）まで考え、彼らから活動に対する評価を受けるという単元構成であった。このような学習活動を通して、M教諭は調査力・コミュニケーション力・プレゼンテーション力の育成を目指していた。

指導案によると、このような個別活動を展開するねらいは、全員が困難や課題に直面する機会を増やすことで児童が主体的に協力の要請を

するようになることである。

M教諭は、活動計画表などのツールを提供しながら、各活動の進捗状況やデータの考察方法、設定した課題とそれを追求する方法の一貫性などについて、児童らとともにアドバイスをしていた。

「課題設定」では、まず、ポートフォリオや学習ファイルから、前単元での活動において発見した疑問を、児童がリストアップする。その疑問を相互に関連付けたり、集約したりし、彼らは一人一つの課題を設定する。それと同時に、「学び方」のルーブリック（評価規準と基準を体系的に示した評価指針）を参考にしながら、児童は自分たちが獲得したい力を個別に設定する。その後、課題を達成するための方法や、追求結果の予想、活動のどの場面で自分が付けた力を形成することができるかを個々人がまとめあげ、クラス全体でプレゼンテーションを行う。相互評価や教師からのアドバイスを受け、児童は課題を修正し、最終決定する。

「追求活動」では、設定した課題を追求するために、児童は個別に図書やインターネットなどによる情報収集、インタビューや観察等によるデータ収集を行っていた。ここでは、課題から調査対象を考えたり、対象へ調査協力を依頼し、アポイントメントをとったりするなど、児童の主体的な活動が目指されていた。M教諭は定期的に活動の進捗状況等を報告しあう場を設定し、課題の修正や追求方法の修正、必要なデータの再考などを促していた。また、活動の進展に伴い、児童は教師と相談して調査結果を報告する対象を考え決定する。

「まとめ」の段階では、各児童が考えた報告対象である区長、地域人材、保護者、下級生に対し報告と提案をする。その後、M教諭は、ルーブリックや評価ツールを活用しながら、児童が1年間の学習や成長等について自己及び他者評価をする場を設定していた。

3. 結果

3.1. 評価コメントの分類

2.4.分析の観点と枠組みにおいて述べた観点にもとづいて作成した表に、相互評価の場面における児童のコメントを分類したのが、表3-1と表3-2である。相互評価の際の授業場面を観察ノートから抽出し、表にあわせて記述している。児童の相互評価の場面におけるコメントの分類基準は、表2によっている。

表3-1では、図の「A」に該当するものを、表3-2では、「B」に該当するものを分類して表している。

表中では、授業の相互評価の場面においてコメントを発表した児童のみを対象として記述し、他の児童から同様のコメントが発表された回数を併記している。ハンドサイン等による意思表示は対象外としている。それは、口頭により児童がコメントすることができなければ、表2の観点により教師が評価することができないためである。

なお、評価活動が展開されている間、教師は主にコーディネーターの役割を果たし、評価活動の目的を確認したり、児童の発言を促したり、その意味を確認し学級全体で共有したりしていた。

3.2. 結果の集約

児童の全体的な変容の傾向を把握するため、表3を以下のようなプロセスで集約したのが、以下の表4である。展開を単位として、まず各カテゴリーの頻度を算出した。そして、それを単元の展開ごとに比較した。

例として、ここでは表3-1と表3-2から、単元Aの「まとめ」を集約する。「まとめ」では、合計20のコメントがある。「自己の成長」に言及するものが3回、「自己と他者の成長」に言及するものが1回あり、「他者の成長」に言及するものが16回ある。合計数20でそれぞれを割り、そのカテゴリーに該当するコメントの頻度を算出した。

表3-1 「自己」に関する分類結果

単元	展開と日付	相互評価の内容	自 己						
			自 己		自己と他者		自己と集団		
			成 長	反 省	成 長	反省	成 長	反省	
単元A	課題設定 2004/7/16	・個々の学習課題と解決方法	・計画性を身につけたい ・見通す力をつけたい						
	追求活動 10/12	・クラス全員の事前準備状況	・主体的に作業をできるようにになりたい						
	10/22	・出店しての感想	・自分も積極的に活動したい						
	まとめ 10/22	・出店した際の、級友の努力や彼らの認知や情意に対する発見	・活動を牽引できるようになりたい			・今後も、お互いに刺激を与え合って、成長していきたい			
	10/29 11/1	・作成したポートフォリオの内容とその自己評価	・重要点だけを箇条書きできるようにになりたい ・できなかったことを反省する態度を身につけたい						
単元B	課題設定 11/10, 12	・個人研究に関するプロポーザル	・課題設定の理由を明確にしたい (×4回) ・情報収集の対象を明確にしたい (×2回) ・調査結果の見通しを明確にしたい (×2回) ・課題を明確にしたい (×2回)			・課題に共通性があるから、協力して活動したい (×3回)			
	追求活動 12/1,2	・プロポーザルの修正点	・情報収集の対象を明確にしたい (×2回) ・調査結果の見通しを明確にしたい (×4回)			・インタビューの項目作成等を、協力していきたい (×3回) ・情報交換をして活動していきたい (×6回) ・調査方法について、アイデアを出し合いたい (×5回)			
	12/14, 17, 21	・自己の追求活動と他者の追求活動との関連性	・他者の収集した情報を、自分の調査に活かしたい (×4回)			・インタビューなど、協力して調査をすすめたい (×6回)			
	12/21, 22	・個人研究の途中報告プレゼンにおいて、相互に関連するもの				・調査結果の考察を、相談してすすめていきたい (×4回) ・調査結果を活用する際に、お互いのデータを持ち寄って、協力したい (×7回) ・情報交換をして活動していきたい	・他者と自己の活動の関連性を、クラスで共有しあって、調査を深めていきたい		
	まとめ 2005/2/17	・学習した内容や方法の関連性	・他者が調査から学んだことを、自分の成長に活用していきたい	・インタビューを目的にしたかった (×2回)		・考察結果を、今後の活動に活かしたい (×3回)			
	3/14, 16, 17	・1年間の成長				・支えあったから、個人研究を最後まで展開できた。これからも一緒にがんばっていきたい	・自分が成長すると、クラスの成長に資する。そうしてみんなで成長していきたい		

表3-2 「他者」に関する観察結果の概要

単元	展開と日付	相互評価の内容	他 者			
			他 者		他者と他者	
			成 長	反 省	成 長	反省
単元 A	課題設定 2004/7/16	・個々の学習課題と解決方法	・課題が明確化している ・計画が明確である	・課題が明確でない (×2回) ・活動が具体的でない (×4回)	・お互いの関連性を発見しあっている (×2回)	
	追求活動 10/12	・クラス全員の事前準備状況	・準備が完璧であった ・自分でチェックリストを作成し、確認していた	・活動に意欲的でない (×4回) ・やることを自分で確認していないから、自分で行動できていない (×2回)		
	10/22	・出店しての感想	・大きな声や笑顔で対応していた (×7回) ・自分で考えて行動していた (×4回) ・会計の計算が素早い (×2回) ・商品の説明が丁寧で上手 (×5回)	・計算 (おつり) を間違えていた	・協力して売りに出かけ、一緒に努力していた (×3回)	
	まとめ 10/22	・出店した際の、級友の努力や彼らの認知や情意に対する発見	・大きな声や笑顔で対応していた (×2回) ・最後まで諦めずに、完売をめざして声を出していた (×2回) ・臨機応変に、客の要望に対応していた (×3回) ・自分で考えて行動していた (×2回) ・客を呼び込む言葉が適切だった			
	10/29, 11/1	・作成したポートフォリオの内容・自己評価	・要点がわかりやすい ・活動の反省が的確・箇条書きにしている明快 (×2回) ・自分の発見や感想が入っていて良い (×2回)			
	課題設定 11/10, 12	・個人研究に関するプロポーザル	・活動により、どのような自己成長があるのかというビジョンが明確 (×2回) ・調査計画が具体的 (×2回) ・調査対象を具体的に想定している (×4回) ・課題が明確 (×3回)	・課題に自己が関与していないため、課題を設定した理由に対して意欲が感じられない (×2回) ・調査方法が具体的でない (×6回) ・調査対象が不明確 (×3回) ・課題が不明確 (×3回) ・方法や結果の見通しが無い (×2回)		
単元 B	追求活動 12/1,2	・プロポーザルの修正点	・活動によりどのような自己成長があるのかというビジョンが明確 (×2回) ・調査計画が具体的 ・調査対象を具体的に想定している	・調査方法が具体的でない (×4回) ・調査対象が不明確 (×2回) ・課題が不明確 (×3回) ・結果の見通しが無い (×2回)	・自己と他者の調査課題との関連を発見しあっている (×3回) ・調査方法の共通点を見出しあおうとしている (×2回)	

単元B	12/14, 17,21	・自己の活動と他者の活動との関連性	・調査結果の見通しが明快（×2回）	・活動を通してどのような成長をしたかという視点が欠けている	・調査データの共通点を発見しあった ・調査の協力を呼びかけあっている（×2回）
	12/21, 22	・個人研究の途中報告プレゼンにおいて、相互に関連するもの	・多様な視点で情報を収集しようとしている（×2回）	・調査目的が不明確（×3回） ・結果の見通しがよわい（×2回）	・自分の調査データの活用を、他者に呼びかけている（×2回） ・相互に課題を克服するためのアイデアを出しあっている
	まとめ 2005/2/17	・学習した内容や方法の関連性	・自分の調査に対する自己評価が適切（×3回） ・結果のまとめ方がシンプルで明快（×2回）		
	3/14, 16,17	・1年間の成長	・自分で考えて行動できるようになった（×2回） ・自分で自己成長をはかれるようになった ・自信を持って行動できるようになった		・協力して活動できるようになった（×5回） ・声を掛け合えるようになった（×2回） ・お互いに感謝の言葉が出るようになった

4. 考察

以下、表4の集約結果から、児童の相互評価において言及する対象の範囲と、コメントの志向性の2つを観点として、考察をすすめる。

4.1. 対象の範囲

ここでは、児童の相互評価において言及する対象の範囲の変容を整理し、その特徴について考察したい。表5は、表4の集約結果を表したものである。「成長」と「反省」を分けずに両者の和を出し、0.1%～20%までを△、20%～40%を○、40%以上を◎として重み付けてい

る。

まず、単元Aに着目する。表5をみると明らかのように、相互評価なので「他者」を評価することが当然ではあるが、単元Aを通して、「他者」に児童のコメントが集中している。また、こちらは少数であるが、「自己」に言及するコメントが単元の全ての展開において確認できる。

2.4.分析の観点と枠組みの表2に記しているが、M教諭は「他者の良い点、修正点を指摘するのが最初」の段階であるとしている。その後、「他者評価したあと、自分が相手から何を学べたのかを伝えられるようにしたい」と考えてい

表4 相互評価コメントの集約結果

			単元A						単元B					
			課題設定		追求活動		まとめ		課題設定		追求活動		まとめ	
自己	自己	成長	2	16.7%	2	6.1%	3	15.0%	10	25.0%	10	10.2%	1	4.0%
		反省	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	8.0%
	自己と他者	成長	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%	3	7.5%	32	32.7%	4	16.0%
		反省	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	自己と集団	成長	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.0%	1	4.0%
		反省	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
他者	他者	成長	2	16.7%	21	63.6%	16	80.0%	11	27.5%	11	11.2%	9	36.0%
		反省	6	50.0%	7	21.2%	0	0.0%	16	40.0%	28	28.6%	0	0.0%
	他者と他者	成長	2	16.7%	3	9.1%	0	0.0%	0	0.0%	16	16.3%	8	32.0%
		反省	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
合計			12	100.1%	33	100.0%	20	100.0%	40	100.0%	98	100.0%	25	100.0%

表5 対象の範囲

		単元A			単元B		
		課題設定	追求活動	まとめ	課題設定	追求活動	まとめ
自己	自己	△	△	△	○	△	△
	自己と他者			△	△	○	△
	自己と集団					△	△
他者	他者	◎	◎	◎	◎	○	○
	他者と他者	△	△			△	○

る。この傾向は、彼女の相互評価における児童に対する指導の表れであると考えられる。

単元Aの「課題設定」と「追求活動」において、「他者と他者」に△が、「まとめ」において「自己と他者」に△がある。これは、単元の展開の性質によるものであると考えられる。

2.5.「総合的な学習の時間」の概説において述べたように、単元Aの「課題設定」や「追求活動」では、開店の準備や出店が班を基盤として展開されており、共同的な作業が展開されていた。「まとめ」の段階では相互評価の活動も展開されているが、個々人が自己の活動を振り返りポートフォリオを作成する活動が展開されていた。

ポートフォリオの作成における振り返りによって、児童が自己と他者との関連をとらえることができたのではないかと考えられる。

次に、単元Bに着目する。表5をみると、「課題設定」の展開では「他者」を中心としてまばらであるが、それ以降は、児童のコメントが全ての対象に及んでいることがわかる。

「課題設定」における相互評価は、他者の研究プロポーザルのプレゼンテーションを評価する場面となっていたため、「他者」にコメントが集中したと考えられる。

また、必ずしもそれに傾斜しているわけではないが、単元Bにおいては、全ての展開において「自己」や「自己と他者」に言及するコメントがみられる。これは、単元Bのねらいが反映されたものであろう。2.5.「総合的な学習の時間」の概説において述べたが、個人研究を展開するなかで、児童が相互に協力の要請や情報交換を

行うことが単元Bでは目指されていた。このねらいに基づく実践のなかで、「自己と集団」や「他者と他者」に言及するコメントが発生してきたと考えられる。

このように、単に「自己」や「他者」だけではなく、「自己と他者」、「自己と集団」、「他者と他者」といったように、相互の関連性について児童が徐々に言及するようになったことは、硬直化した人間関係が打破されてきた過程を表していると考えられる。児童が相互に新たな側面を発見しあい、相互に成長を促しあう関係性が構築されていなければ、このような変容が起こらないことは明らかである。

以上のことを整理すると、単元Aを通して、「他者」に児童のコメントが集中していた。また、少数ではあるが、自己に言及するコメントが、単元の全ての展開において確認された。単元Bでは、「課題設定」以降は「他者」を中心としつつも、児童のコメントが全ての対象に及んでいた。単元AからBに移行するにつれ、「他者」への「焦点化」から、「分散化」へと変容している。変容の間も、「自己」に関する言及は一貫している。

4.2. コメントの志向性

ここでは、児童の相互評価における「成長」と「反省」の志向性の変容を整理し、その特徴について考察したい。表6は、表4の集約結果を表したものである。「自己」と「他者」の最上位カテゴリーに基づき、0.1%～20%までを△、20%～40%を○、40%以上を◎として重み付けている。

表6 コメントの志向性

		単元A			単元B		
		課題設定	追求活動	まとめ	課題設定	追求活動	まとめ
自己	成長	△	△	○	○	◎	○
	反省						△
他者	成長	△	◎	◎	○	○	○
	反省	◎	○		◎	○	

まず、「自己」と「他者」間で「成長」と「反省」の変容を比較し、両者の傾向の異同を確認する。表6から明らかのように、「自己」に関しては、年間を通して「成長」が「反省」を大いに上回っている。「他者」に関しては、その軽重はあるものの、両者がバランスよく表れている。

これは、安彦（1987）の指摘を確認するものであろう。彼は、自己よりも他者に関することの方が客観性を持ちやすいと指摘している。「他者」に言及する場合に、「反省」を志向するコメントが頻出するのはそのためであろう。また、他者に言及する際に、児童が相手の成長点などを肯定的に評価する傾向にあることは、安彦（2002）が指摘している。

また、単元Aと単元Bの「まとめ」に共通して「反省」が表れていない。2.5.「総合的な学習の時間」の概説において述べたが、これは、「まとめ」における相互評価が成長の確認などを目的とするものであったためであると考えられる。

一方、「自己」に言及するコメントでは、「成長」が年間を通して表れているが、「反省」は単元Bの「まとめ」だけである。単元Aに比べ、単元Bの方が「自己」の「成長」に言及する傾向が顕著なのは、2.5.「総合的な学習の時間」の概説で述べたように、個人研究を通して、児童が主体的に計画・活動することが目指されていたためであると考えられる。表3-2をみると、単元Bの「まとめ」において、児童はインタビュー活動に関する反省点を述べている。これには、両義的な解釈がなしえる。

一つは、単元Bの最終段階になってはじめて自らの反省点に言及することができるようになったという解釈である。これは梶田（1992）

の自己教育論においても指摘されているが、自己効力感などといった精神的な安定があった上で、自己に対する反省的な言及がなしえる。年間を通じて、M教諭は他者評価を通して自己の「成長」に言及する評価を目指してきた。その積み重ねが児童の自己に対する自信を育み、自己の「反省」点を見つめることが出来るようになったのではないだろうか。

もう一つは、「他者」への評価を通じた自己評価が、「反省」よりも「成長」といった肯定的な自己評価をより想起させるという解釈である。佐藤（1995）は、児童・生徒の自己評価を肯定的なものにすることの重要性を指摘している。単なる自己評価よりも他者評価を通しての自己評価の方が肯定的になりやすく、自己の「成長」を志向するものになるのではないか。

このように、他者評価を通して自己に言及するということは、自分が他者に行った評価をメタ評価することである。つまり、他者評価を通して、自己の認知や情意に対する自己評価をしていることにもなる。廣瀬（2004）は、児童の自己評価能力を育成する際に、教師がこのようなメタ他者評価を活用していることを明らかにしている。

以上、どちらの解釈においても、「他者」に対する評価が、「自己」に対する「成長」と「反省」への志向性の基盤となっている点は共通している。

2.2.(2) 児童の実態分析と改善方策で述べたように、児童の人間関係が硬直化しているため、児童相互で切磋琢磨することがないとA小学校は児童の実態を分析している。評価活動を通して児童が相互の「成長」だけでなく「反省」に

言及していることは、彼らの切磋琢磨する姿勢を表していると考えることができよう。

以上のことを整理すると、年間を通して、「自己」に関しては、「成長」を志向するコメントが一貫して表れている。その頻度は、単元Aから単元Bへと移行するにともない高くなっている。

「他者」に関しては、単元の展開に影響を受けながらも、「成長」と「反省」の両者が一貫して表れている。「他者」への「成長」と「反省」とが基盤となり、その上に「自己」に対する「成長」と「反省」が成立しており、両者は「他者評価を基盤とした自己評価」という構造になっていると考えられる。

5. まとめと今後の展望

本研究では、1年間、評価活動における児童のコメントを記述してきた。その際、児童がコメントにおいて言及する対象の範囲と志向性とを観点とし、その変容の特徴を明らかにしてきたが、結果は以下のとおりである。

言及する対象の範囲は、「他者」からさまざまな対象へと拡大していた。単元AからBに移行するにつれ、「他者」への「焦点化」から、「分散化」へと変容し、その間も「自己」に関する言及は一貫していた。

コメントの志向性は、「他者評価を基盤とした自己評価」という構造を示した。「他者」に関しては「成長」と「反省」が両単元を通して表れており、これを基盤として「自己」に対する「成長」と「反省」が成立していたと考えられる。これらはいずれも、自己と他者の関係性の構築の上に成り立つ変容の特徴であるといえる。

つまり、M教諭がねらいとしていた相互評価、すなわち他者を評価するという活動に重点を置き、そこから自分自身を捉えなおさせようとする実践は、A小学校のM教諭の学級の児童の人間関係の硬直化を解消することに有効性を示す

ものであった。

2.2.(3) 都市部の児童に特徴的な実態において述べたように、A小学校における児童の人間関係の硬直化という実態は、へき地や地方の小規模校における児童の実態とは異なる、都市部に特徴的なものであると考えられる。

へき地や地方の小規模校における、馴れ合ったり序列化したりしている児童の人間関係では、評価活動において、相手の「成長」を捉えるようなコメントや、相手の「反省」を志向するようなコメントは表れにくく、相互評価活動を通して新たな気づきを促すことは困難であろう。それは「自己」に対する「成長」と「反省」への志向性を築く土台が形成されず、児童相互の切磋琢磨がなされないことをも意味している。

それでは、本研究から得られた知見を、へき地や地方の小規模校にとって意義のあるものにするにはどうすればよいのか。

「総合的な学習の時間」は、児童の実態をふまえて、学習目標・内容や評価方法などのカリキュラムがデザインされる。都市部の学校と地方やへき地の小規模校との違いは、まさに児童の実態にあるため、教師がどのようにして児童の実態を分析してカリキュラムをデザインするのか、そのアプローチを明らかにすることが肝要となる。

そのためには、本研究のように児童のコメントの追跡・記述だけではなく、例えば評価活動以外の場面における教師の指導を詳細に記述・分析することが必要であろう。教師の指導の側面により目をむけ、彼らが児童の実態分析から授業の目標や活動内容等をどのようにデザインするのかを解明することで、児童の評価能力を育成するカリキュラムデザインのモデル化を試みることは、稿を改めたい。

謝辞

本研究を実施するにあたり、M教諭を初めとするA小学校の教職員の皆様、いつも笑顔で迎えてくれた6年生の児童の皆さん、そして保護

者の皆様には、多くのご支援とご協力とを賜りました。記して感謝いたします。

参考文献

- 安彦忠彦（1987）自己評価. 図書文化, 東京
- 安彦忠彦・北海道教育大学教育学部付属釧路小学校（1997）自己評価能力を育てる授業. 明治図書, 東京
- 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, 図書文化, 566 : 4-7
- 藤田留三丸（2002）意味のある自己評価のために. 指導と評価, 図書文化, 566 : 25-28
- 速水敏彦（1998）自己評価の指導と活用. 北尾倫彦（編）学習評価の改善. 国立教育会館, 東京, 93-105
- 廣瀬真琴（2004）児童の自己評価能力の育成方法に関する事例研究—2人の教師を対象とした事例研究の結果から—. 日本教育方法学会（編）教育方法学研究, 30 : 83-94
- 井上正明（1997）「生きる力」の育成と自己評価の方法. 明治図書, 東京
- 梶田叡一（1992）教育評価—第2版—. 有斐閣双書, 東京
- 中央教育審議会（1996）第15期中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子どもに[生きる力]と[ゆとり]を—」.
(http://www.mext.go.jp/B_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm) 2006/06/17
- 大阪市（2006）大阪市における学校の概況（平成17年度学校基本調査）.
(<http://www.city.osaka.jp/keikakuchousei/toukei/D000/De00/De00.html>) 2006/05/07
- 沖縄県立教育センター（2001）へき地・小規模・複式学級における現状と課題.
(<http://www.edu-c.open.ed.jp/kyouka/hekichi/13tyousuA.pdf>) 2006/06/17
- 佐藤真（1995）総合学習における評価—子どもの自己評価の意義—. 日本教育方法学会（編）教育方法学研究, 21 : 77-86
- 佐藤真（2000）「総合的な学習」の実践と新しい評価法. 学事出版, 東京
- 佐藤真（2001）ポートフォリオで子どもの自己評価力を育む. 村川雅弘（編著）「生きる力」を育むポートフォリオ評価法. ぎょうせい, 東京, 53-72
- 三宮真智子（1997）認知心理学からの学習論—自己学習を支えるメタ認知—. 鳴門教育大学（編）鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）, 12 : 1-8
- 三宮真智子（1998）メタ認知能力を育てる授業. 指導と評価, 図書文化, 517 : 36-39
- 重松敬一他（1998）学習意欲を育てる自己評価指導についての一考察—算数科における実践と児童へのアンケート調査の分析—. 奈良教育大学（編）奈良教育大学紀要, 47-1 : 49-64
- 鈴木秀幸（1998）自己評価からメタ認知へ—イギリスにおける自己評価の指導—. 指導と評価, 図書文化, 517 : 40-43
- 田中勇作（2005）教師の指導力と子供の総合学力との関係. ベネッセ教育総研（編）総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす—学校と家庭とのパートナーシップの確立に向けて— : 72-89
- 寺西和子（2003）総合的な学習における自己評価力に関する一考察—自己評価の意味の検討—. 愛知教育大学（編）愛知教育大学研究報告（教育科学編）, 52 : 91-99
- Towler, L. and Crowther, S. (1992) Self-assessment in the primary school, Educational Review, 44 : 136-151
- 矢部敏昭（2000）学校数学における自己評価能力の形成に関する実証的研究—「自己評価能力」形成の諸要因とその枠組み—. 日本数学教育学会（編）日本数学教育学会誌, 82-4 : 40-49
- 山田誠一他（2003）小規模小学校のエスノグ

ラフィー. 日本教育工学会(編) 日本教育工
学会 第19回 全国大会講演論文集: 781-
782

吉田貞介(2000) 単元構成. 日本教育工学会(編)
教育工学辞典, 東京, 362-363

A Case Study of Pupils'- Assessment Ability's Transfiguration

Makoto HIROSE

The purpose of this empirical study is to clarify pupils' transfiguration of self & peer-assessment ability through practices to foster the ability of pupils' self-assessment. The data were obtained through classroom observations (Integrated Learning) and interviews with a teacher who had accumulated practices concerning self-assessment activities. The teacher belongs to a small-size elementary school in Osaka-city, which is affected by the donut-phenomenon. Because of its small size, the school has a problem in that the pupils-relation is static. The main approach & research theme of the school to improve that problem is assessment activity.

The conclusions are,

- ① Principally, pupils refer to 'peers (other people)' & 'oneself' in assessment activities. They learn to refer to the relation between 'oneself and peer' & 'peer & peer', little by little.
- ② Focusing on pupils' comments, it clarifies the structure of 'self-assessment based on peer-assessment'. In assessment activities, pupils refer to 'point of growth' & 'point of reflection' of peers. all year long. Pupils refer to 'point of growth', and learn to do to 'point of reflection' of their own based on this structure.

Keywords : self-assessment, peer-assessment, integrated-learning,
research on classroom instruction, donut-phenomenon