

子どもの学習状況を捉え、 指導に生かすことができる評価の在り方

—目標と指導と評価の一体化・国語科を中心として—

教職実践開発専攻 大井 由莉菜

各学校における今後の学習評価の方向性としては、学習過程において児童・生徒の学習状況を的確に把握し、目標の実現を図るとともに、児童・生徒自身が主体的に学習に取り組み、自ら学習目標を実現していく力を育てるために、教師が今後の学習指導において①子どもの主体的な学習をベースに目標を確実に実現するための指導と評価、②子ども自身が自己評価しつつ自ら学ぶための力を身につけていくための指導と評価を行うことが大切である。この2つの「指導と評価」の在り方を国語科の実践を通して明確にすることを目指した。

1. 評価に関する現状課題と本研究の目的

(1) 評価に関する現状課題

教育課程審議会答申(H12.12)「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」の中では、評価の在り方について「基礎・基本の徹底や個性を生かす教育を充実する観点からは、学習の過程を重視したり、児童生徒のよい点や進歩の状況を積極的に評価すること、また、児童生徒が自らの学習過程を振り返り、新たな自分の目標や課題を持って学習を進めていけるような評価を行うことなどが求められるとともに、いわゆる絶対評価や相対評価、個人内評価を含め評価の在り方について検討する必要がある」と指摘している。また、「自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの『生きる力』の育成を目指していることを踏まえ、これからの児童生徒の学習状況等の評価の在り方を検討することが課題である」と指摘している。

自身の実習経験や多くの学校での授業参観の経験からも、評価の在り方と指導の改善にかかわる課題として、次のようなことが挙げられる。まず、授業の主体者(教師側)には主に4つ挙げられる。①その子が理解しているか、できているかを教師が主観的に評価してしまい、客観性に乏しい。②どの教科でもどの単元でも同じ評価方法で、評価技法が画一的である。③評価を行った後、子どもにフィードバックされず、“しっばなし状態”になり、評価が“評定”となってしまっている。④子どもの学習の主体化を促すような評価の工夫や改善の工夫がなされていない。一方、学習の主体者(子ども側)には主に3つ挙げられる。①“先生は評価する人”、“私(子ども)は評価される人”という感覚で、子どもが“教えてもらう立場”という意識になっている。②与えられた評価に対して、何ができて何ができていないのかを振り返る評価になっていない、つまり、自分自身の評定尺度が示されていない。③行った評価が自身の学習の改善につながっていない。これらを改善していくためには、教師は「児童の実態、単元や単位時間の目標や内容に即した評価」、「学習目標を確実に達成するための指導と評価」を目指すこと、そして児童には「自身の学習の改善に役立つ評価」、「学習の主体者としての自覚をもち、自己評価する力の育成」が大切だと考えられる。

(2) 国や県が求める評価とは

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(H22.3)は「児童生徒の学習評価の在り方について(報

告)」の中で、「子どもたちに『生きる力』をはぐくむための学力の重要な要素は、基礎的・基本的な知識・技能、知識・技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等及び「主体的に学習に取り組む態度であり、それらの学力の確かな育成を図ること。」と示されている。これらの3つの要素をどのように理解し、評価をいかに進めていくかはとても大切なことである。学力は、教師の適切な指導の下で、子どもたち自身が学習の主体者としての自覚をもち、自ら課題を見付け解決の見通しを立て、自ら考え主体的に判断し、課題を解決していくような授業によってこそ得られるものである。要するに、教師が指導目標を子どもの学習目標に転換し、子どもたち自身が自ら主体的に学んだ結果として指導目標を実現するような授業によってこそ獲得できる学力である。そのような学力を身につけさせていくためには、まず子どもたちに、「学習するのは自分自身である」という学習の主体者としての自覚と、自ら学ぶ能力としての自己学習力や自己評価力を育成する授業へと質的に改善することが今後重要であると考えられる。

子どもが学習の主体者としての自覚をもち、自ら学ぶ能力としての自己学習能力や自己評価能力を育成するためには、教師は評価について見直す必要がある。児童生徒にとって評価は、自らの学習状況に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促すという意義がある。これを踏まえ、児童生徒の学習の過程や成果、一人一人の進歩の状況などを適切に評価すること、その評価の結果をその後どう生かすか、その工夫を考えていくことは重要であるといえる。教師には、「目標を確実に実現する指導の責任」と「子どもたちに学習の主体者としての自覚と資質・能力を育てる責任」がある。前に述べた「自己学習能力や自己評価能力等」というのは、子どもが主体的に学ぶ資質・能力として育てていくべきものであり、それらを育てていくためには、「どのように学びとらせるか」という方法知を育成する指導の充実を図ることが必要である。

岐阜県教育委員会は「評価の手引き—小学校—改訂版（H16.6）」の中で、児童と教師それぞれにとって評価の意義を次のように示している。児童にとっての評価については、「評価は、児童が自らの学習状況に気付き自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習の充実や発達を促すという意義がある。このことは児童にとって、自らの学習の改善や生き方の確立に結び付くものであり、『生きる力』の育成を目指すこれからの教育にとって、大きな意味をもつものである。」と述べている。教師にとっての評価については、「学習の評価は、教育活動がその目標に照らしてどのように行われ、児童が目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにするとともに、児童のつまづきを発見し、それを克服・改善するためにどのように指導していけばよいかを明らかにする教育改善の方法として意味をもつものである。」と述べている。「評価」とは、児童のための評価であると同時に、教師が進める教育自体の評価でもある。つまり、指導と評価は一体をなすものであり、学校においては、常に学習指導に生きる評価を進めていくことが求められる。

以上のことを踏まえ、本研究では、教師が子どもの主体的な学習をベースに目標を確実に実現していくことと、学習過程において子ども自身が自己評価しつつ自ら学ぶための力を身につけていくことを一体的に行うための指導と評価の在り方を明らかにすることを目指した。

2. 目標の実現を図る指導と評価 実践①

(1) 方法と内容

目標の実現を図る指導と評価を具現するために、①評価規準・言語活動・評価基準を明確にした単元指導計画の作成、②教師が単位時間における評価規準と言語活動と評価基準の関連をはかった指導案モデルの作成、③子どもが学習目標の実現状況を自己評価し、学習を改善するためのふり返り「チェックシート」の工夫を行った。それぞれのことについて以下に述べる。

①言語活動、評価規準・評価基準を明確に示した単元指導計画の作成（図1）

これまでの単元指導計画を見直し、国語科としての「評価の観点」と「評価規準」を明確にした上で、「学習活動」については、評価規準に即して最も適切な学習活動を「主な言語活動」として示し、どのような「言語活動」を通して評価規準を具現するかを明確にした。「評価基準」については、抽象的に示すのではなく、

子どもが「何ができたらよいのか」、「どのようなことを理解できていればねらいが達成されたといえるのか」等を、子どもの姿（子どもがどのように学習活動を行ったら達成されたというのか、子どもがどのようなことが書いていれば達成されたといえるのか）で具体化して示した。そうすることで、全員をおおむね満足な学習状況にするための指導の手立て、努力を要する児童への指導・援助に対してのより明確な指導の手立てを明らかにすることができる考えた。

学習活動	評価の観点	学習活動における具体的な評価規準	主な言語活動	評価基準	
				おおむね満足な学習状況	努力を要する児童への指導・援助
1 本文を読み、冒頭の感想を書き。	読む能力 国語への関心・意欲・態度	物語を読んで印象に残ったところに線を引き、どの叙述に基づいて自分がそう感じたり考えたりしたのかを明らかにしたり、作者が本物語を通して自分たちに伝えたかったことを考えたりしながら、感想を書くことができる。	読ましながら線を引き、感想を書く。	印象に残ったところに線を引き、どの叙述に基づいているかを明らかにして自分の考えたことや感じたことを書いたり、作者が本物語を通して自分たちに伝えたかったことを考えて、感想を書くことができる。	・線をセントにしながら心像や場面を想像して読み、心に残った文に線を引くようにする。 ・一番印象に残った場面を挙げ、どのようなことを感じたのかを書くようにする。
2 ①挿し絵の一人読み ②全文交流	読む能力 話す・聞く能力	叙述を基に、登場人物の気持ちを読み取ることができる。 思いゆみ子が最初に寛えた言葉が「一つだけ」ということから、戦時中の生活の苦しみ、そう買わなければならなかった母親のつらい気持ちや自分の誇りである母親のやさしさを読み取ることができる。 自分の考えを発表したり、仲間の意見を聞き、自分の考えを深めたり広げたりすることができる。	めあてに沿って、読み取れる部分に線を引き、読み取ったことをプリントに書く。 自分の考えを発表したり、仲間の考えを聞き、自分の考えを深めたり広げたりする。	本文の叙述やキーワードとなる言葉を基に、登場人物の気持ちを読み取ることができる。 思いゆみ子が最初に寛えた言葉が「一つだけ」だなんてかわいそう、それほど生活が苦しかったんだな、お母さんは、「一つだけちょうだい」と言うゆみ子を見て、つらい気持ちだったと思う。 自分の考えを発表したり、仲間の意見を聞き、自分の考えを深めたり広げたりすることができる。	・一番印象に残った文や言葉を探し、もわってきたことを書くようにする。 ・戦時中の様子が見える言葉を探すように促す。 仲間の意見を聞き、自分はどのような考えを持っているかをハンドサインで示すように促して、理解の状況に応じ、個に応じた具体的な援助をする。

図1. 単元指導計画（実践「一つの花」より抜粋）

②単位時間における評価規準と言語活動と評価基準の関連をはかった指導案モデルの作成（図2）

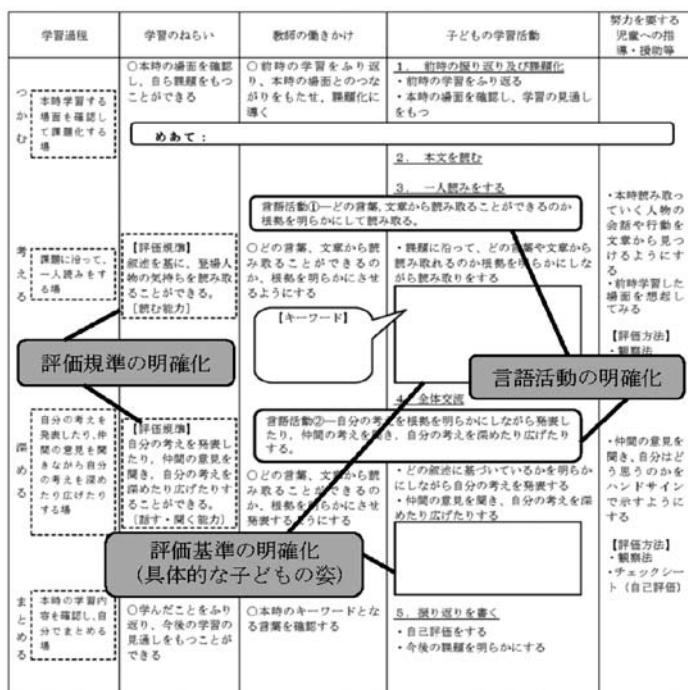


図2. 物語文における指導案モデル

図1の単元指導計画に基づき、図2のような単位時間の指導案のモデルを作成した。単位時間の学習過程の中に「評価規準」を位置づけ、その評価規準を実現するために一時間の中でどのような「言語活動」を重点的に行うのかを明確に示し、子どもが何ができたら評価規準が達成できたといえるのかを子どもの姿で「評価基準」として明確にしたものである。(資料③) そうすることで、ねらいにせまる学習活動や見通しをもった指導ができ、机間指導・援助の際に役立てると考えた。

③子どもが学習目標の実現状況を自己評価し、学習を改善するためのチェックシートの工夫（図3）

子どもが学習目標の実現状況を自己評価し学習を改善していけるよう、毎時間、図3のようなチェックシートを用いることとした。チェックシートには、項目にチェックをする欄と記述する欄を設けた。

チェック項目の①・②は、1つの項目につき3段階示し、左からA・B・C基準とした。これまでは、1段階ずつ示されているもので、児童がそれぞれの判断で「◎・○・△」をうっているチェックシートが大半

③		②		①	
今日の授業でがんばったことや分らなかったことがあったら書こう。		発表について		一人読みについて	
今日の授業でがんばったことや分らなかったことがあったら書こう。		自分の考えを発表できた(発表しようとした)。	ハンドサインをしたり、友達の見えたりつなげたりしながら、自分の考えを発表できた(発表しようとした)。	ハンドサインをしたり、友達の見えたりつなげたりしながら、自分の考えを発表できた(発表しようとした)。	線を引いて、読み取ったことを書くことができ、読み取ったところと線を引いたところをつなげて、読み取ったことを書くことができた。
今日の授業でがんばったことや分らなかったことがあったら書こう。		自分の考えを発表できた(発表しようとした)。	ハンドサインをしたり、友達の見えたりつなげたりしながら、自分の考えを発表できた(発表しようとした)。	ハンドサインをしたり、友達の見えたりつなげたりしながら、自分の考えを発表できた(発表しようとした)。	線を引いて、読み取ったことを書くことができ、読み取ったところと線を引いたところをつなげて、読み取ったことを書くことができた。

●今日の学習を振り返って、次のことをチェックしましょう。どれか一つに○をつけよう。

☆ 一つの花 ☆ 番名册()

～ チェックシート・第 場面 ～

●今日のキーワードをセントにして、今日学習した内容をまとめよう。

図3. チェックシート

であった。しかし、それでは児童が何をもちえてきたとしてその評価をしたのかが分からず、基準が曖昧であるといえる。そこで、たとえばB基準である「線を引いて読み取ったことを書くことができた。」だけでなく、A基準とC基準も並べて示すことで「何ができればよいのか」、「さらに上を目指すには次に何ができればよいのか」を児童にも分かりやすいように、そして次時の学習に見通しがもてるようにした。③の「今日の授業でがんばったことや、分らなかったことがあったら、書こう。」という欄は、教師からの評価項目だけでなく、児童自身が評価してもら

いたいことを書けるようにしたことと、本時理解できなかつたところを把握するために設けた。「文章で本時の内容をまとめる欄」については、毎時間終末で本時のキーワードを全員で確認し、それらのキーワードを使って本時の内容をまとめるようにした。これまでは、枠を設けて、「ふり返りを書きましょう。」という指示のみで、児童は「手をたくさん挙げるのができてよかった。」、「今日はがんばって書くことができた。」、「今日は～ということが分かった。」などと様々な視点から書いていた。これでは、何についてふり返って評価しているのか視点がばらばらであるし、学習内容が理解できたかどうかを把握することができない。そこで、全員が「本時の学習内容が理解できているかを確認するために、キーワードを使ってまとめる」という共通の認識をもってふり返りを行えば、両者にとって意味のあるふり返りとなると考えた。教師側にとっては、本時どの児童にも習得させたい内容があり、キーワードを使って子ども自身に文章でまとめさせることで本時の学習目標がどの程度理解できているか、個々の子どもの本時の学習目標の実現状況を的確に把握し、個別の指導や全体指導に生かすことができる。また、一人一人の学びの育ちの程度をみることができ、子ども側にとっては、自分が本時の内容が理解できたかどうかをふり返るきっかけになるし、ねらいに即して自分なりに文章化してまとめる力など、国語科において高め、身につけていくべき力を育成していくこともできると考えた。

(2) 成果と課題

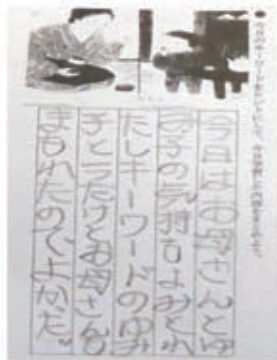
評価規準・言語活動・評価基準(子どもの姿)を明確にした単元指導計画を作成したことで、単元に見通しをもち実践を行うことができた。そのときそのときの1時間ではなく、単元全体の中の1時間としてどのような手立てをすれば前後の学習に繋げることができるのか、そういった視点からみたときの手立ても検討しやすくなり、単位時間ごとの机間指導や全体指導にも役立った。特に子どもの姿で評価基準を明らかにしておいたため、学習活動の中でつまづいている児童への指導・支援の具体的な見通しをもつことができたし、1時間ごとの目標に近づくための発問の見通しをもつことができ、目標の実現につながった。

授業の最後にチェックシートを用いて子どもに本時のふり返りをさせたが、以下は児童Aがチェックシートの中のキーワードを用いて本時の内容をまとめる記述欄に記入したものである。写真①の方をみると、「今日はお母さんとゆみ子の気持ちも読み取れたし、キーワードのゆみ子と一つだけとお母さん(という言葉を入れること)がまもれてよかった。」というように、単なる感想となってしまっている。このように、「授業で手を挙げるのができた」とか「読み取りができてよかった」というような授業の感想となっていた児童が他にも数人いたため、手立てとして写真②のように穴埋め形式で、どのようにまとめたらよいかのヒン

トを与えながら書かせるようにした。そして、最終的に穴埋めでなくても写真③のように自分の力で書けるようになった。

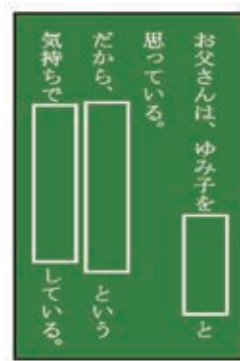
写真①

第1場面の児童Aのまとめ



写真②

穴埋め形式でのヒント例



写真③

第4場面の児童Aのまとめ



キーワードを使い、本時の内容をまとめることについて、はじめは戸惑いも見られたが、9割近くの児童がはじめから自分なりにまとめようと努力していた。文章でまとめることは大切な力であり、その積み重ねが重要である。積み重ねにより、児童Aのようにまとめることができるようになっていくし、その積み重ねの中の教師の指導・援助が児童の変容に大きくかかわってくる。

本時の学習内容を「キーワード」を入れて文章でまとめることで、教師は、児童一人一人が学習内容を理解しているかを把握できるだけでなく児童自身が理解しているかどうかを確かめることができたし、慣れていけば自分なりのまとめをするようにもなった。単に毎時間流れていってしまうのではなく、一人一人が自分で授業の終末に内容をまとめることで、確実に一人一人が学習内容を理解して次の学習に進んでいけるようにした。

単元の最後の授業では、登場人物の誰かとなって他の登場人物に手紙を書くことを行い、グループでそれを読み合い、感想を言い合った。相互評価をこれまでほとんど行ったことがなかった学級だったが、お互いのよかったところを認め合ったり、仲間のものを読んで「こうした方がもっとよくなる」と自身で直したり、「ここをこうした方がよいのではないか」と教え合ったりする姿がみられた。子どもからは、交流したことで仲間の表現の工夫に気付き、自分が思ってもいなかったことが分かったという声、仲間の考えがよく分かったという声があった。このように、単元の中で一つだけでなく他の評価方法でも評価を行うことは、子どもの学びを広げたり深めたりすると考えられる。

単元「一つの花」では、教師側が、子どもがねらいを達成するためにどういった手立てをうったり指導したりすればよいか、そして児童と評価を共有し、児童自身が学習の主体者としての自覚をもてるような評価の工夫を行ってきた。たとえば、キーワードを用いて本時の学習内容を毎回まとめさせたことで、机間指導中に見落とした児童や一人一人の児童がどの程度学習内容を理解できているのか把握でき、次時の個別指導・全体に生かすことができた。そして、毎時間行ったことで児童が単元を通してどのような力が身についたのか、その変容を把握することができた。

課題としては、「終末」で自己評価を行ったのみで、教師が「学習過程」において評価の視点を示し、そのうえで児童が自己評価を行うことができなかったということが挙げられた。どのようなことができたか Aなのか等、「学習過程」において具体的に観点（評価基準）を明らかにしておらず、教師が机間指導の際できているとした児童が自己評価でCにしていたことがあった。このことから、児童によって評価基準がまちまちになってしまい、曖昧性があることが明らかとなった。そこで、終末だけでなく、「学習過程」の中で「自己評価の評価基準」について子どもたちがしっかり受け止められるように「評価の視点」を示すこと、

そして「学び方」を意識して学習活動に取り組むことができるように、教師がまず教えたり具体的に示したりすることを次単元「ごんぎつね」で行うこととした。

3. 子どもが主体的な学習の仕方を身につける指導と評価 実践②

(1) 方法と内容

授業の終末のみではなく、学習の節目節目で自ら自己評価しつつ、学ぶ態度や自ら学習を進め自ら学習を深めるために必要な力をまずは育てることで、子どもが主体的に学び、自ら学習目標を実現できるようにし

ていくことが大切である。自己評価を無自覚に繰り返すだけでは自己評価能力は育成されない。そこで、「自己評価の視点」を「学習過程」において示すことで、自己評価能力を学習過程の手段としてではなく、学習過程で育てられるべき能力だ

という認識をもって授業を展開していくことが大切である。また、学び方は、子どもの中に自然発生的に身につけていくものではないため、教師の意図的な指導が必要である。

実践②では「自己評価の視点」を学習過程で示し、「自ら学ぶために育てたい方法知」を身につけていくことを重視した。自ら学ぶために育てたい方法知とは、主体的に学ぶための「学び方」である。単に学習活動に取り組むのではなく、「どのようにして」、「何を意識して」行うのかなどの学び方を身につけることで主体的な学習ができる。そこで、「自己評価の視点」と「自ら学ぶために育てたい方法知」の指導モデルを作成した。(図4)

今回は国語科において実践を行ったため、その指導モデルは「国語科の物語文における学習過程において育む自己評価の視点と学ぶ方法知」のモデルとなっている。「自己評価の視点」は「何について・どのようなことを評価するのか」ということが、「自ら学ぶために育てたい方法知」は「どのような力が必要か・身につけていかなければならないか」ということが、学習過程に即して示してある。

単位時間の指導においても、児童に「自己評価の視点」や「方法知」を身につけるための指導を加えた図5のような指導案の工夫をした。各活動で教師が問いか

主な授業展開	自己評価の視点例	自ら学ぶために育てたい方法知例	教師がもっているべき技能等
前時の学習内容の振り返り ・前は○○の～という気持ちがあったよ。 ・この表現に着目したね。 本時の学習態度の確認 ・今日は○○の気持ちを中心だね。 ・～という場面だ。 <課題化> 課題成立 ・○○の気持ちから、○○の会話や行動から読み取れれば、～ ・情景からも読み取れるかな。	○前時の学習内容を振り返ることができたか。 ・誰のどのような心情を読み取ったのか。 ・前時のプリント等を振り返っているか。 ○本時の学習場面が理解できているか。 ・どの登場人物が中心となっているか。 ・どんな場面か。 ○課題をもとめ、本時の学習の見通しをもつことができるか。 ・どの登場人物の気持ちを読み取っていくのか。 ・登場人物の気持ちを読み取ることができたか。 ・前の場面とのつながりはどうか。	既習内容を振り返る能力 ・前時のプリントや指示物など手がかりになるものを見付け、既習内容を振り返ることができる力 課題設定の能力 ・前時の課題や学習内容とつなげて比較したりして課題を設定する力 ・疑問に思うことをはっきりさせる力 ・課題解決への見通しをもつことができる力。	・前時の内容を整理して提示する能力・技術 ・事象を提示する能力・技術 ・場面を課題化する能力・技術
課題追究 <一人読み> ・ここからこんなことが分かるよ。 ・前の場面を振り返って、～ ・～という場面から、～ ・～ということが言えるんじゃないかな。 <全体交流> ・前の場面では～だったが、今日の場面は～、～というところが、○○という言葉をから分かったよ。 ・～さんの考えと似ていて、～ ・～と思ったな。	○どの言葉や文章から読み取ることができるのか推察を明らかにしながら読み取ることができているか。 ・一人読みで読み取ったことを書き手に分かりやすく伝えることができているか。 ・自分の考えに仲間や自分の考えを取り入れながら、それを自分の言葉にして伝えることができているか。 ○仲間の意見を聞いて、自分の考えを深めたり広げたりすることができるか。	文章や言葉から読み取る能力 ・なるべく短い言葉に着目して読み取る力 ・文をつなげて読み取る力 課題に迫って読み取る能力 ・自分の考えやまとめ方を修正したり、仲間の考えとつなげたりして説明する力 ・メモを取りながら聞く力	・共通しをもたせる能力・技術 ・課題に迫って読み取りを深めさせる能力・技術 ・着目の焦点を明示する能力・技術 ・児童が目標に近づくための手立て・補償する能力・技術 ・話し方や反応について指導する能力・技術
本時のまとめ・次時の見通し ・今日は、読み取りで全体交流を通して、○○の～という気持ちがあったよ。 ・次時の場面は～という場面だね。 ・～という～に気をつけて読み取ろう。	○本時の学習内容及び学習態度を振り返ることができるか。 ・明らかにした登場人物の気持ちはどのようなものだったかをまとめることができるか。 ・次時に向けて意識していきたいことは、～見通しをもつことができるか。	学習内容をまとめる能力 ・本時の学習の中心内容を文章でまとめて書く力 ・自分の学習を振り返り、重要なところを明らかにする力 ・次時の見通しや課題を見出す力	・キーワードを明確にし、要点を整理する能力・技術

図4. 「自己評価の視点」と「自ら学ぶために育てたい方法知」の指導モデル

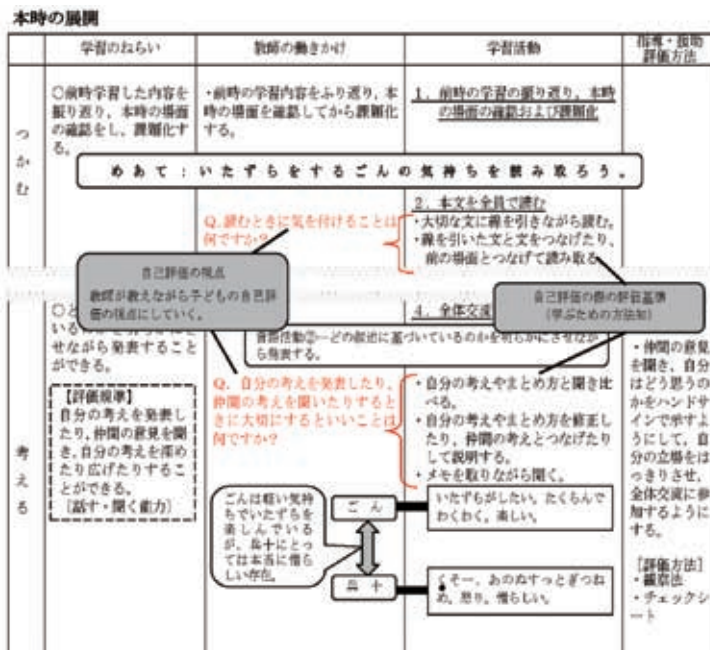


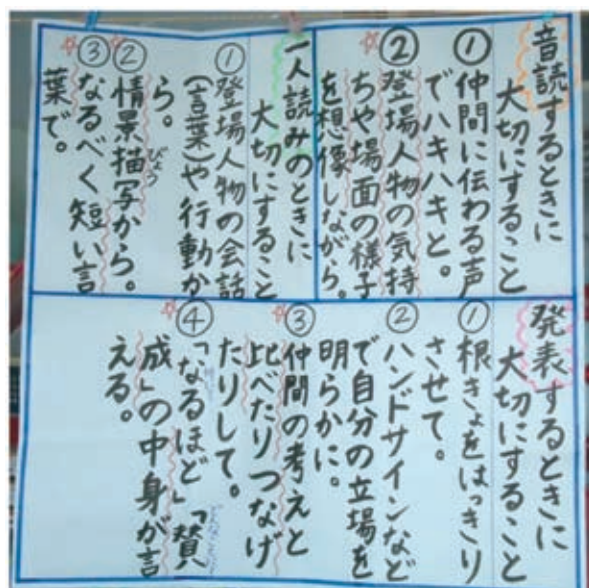
図5. 児童に「自己評価の視点」や「方法知」を身につけるための指導を加えた指導案の例

けていくことで、何ができたらいかを確認し、それを掲示にしてはっきり示したり、繰り返したりすることで身に付けさせていくこととした。

学習過程で自己評価能力が適切に働くことによって学び方は高められる。学習過程で「自己評価の視点」と「方法知」を確認し、それらを意識して学習かつ自己評価をしながら自己の学習を見つめ直し、次の見通しや目標をもつということを繰り返しながら学び方が身についていくとともに、自己評価能力も高まってくると考えられる。

(2) 成果と課題

学習過程において「自己評価の視点」を示し、児童が「自ら学ぶための方法知」を育成していくために、手立てとして写真④のような工夫をした。



写真④ 自己評価のときの評価基準として子どもに示した表

児童には、「自己評価の視点」を「～のときに大切にすること」として示し、「学ぶための方法知」は分かりやすい表現で示した。そして単位時間の中の「音読」、「一人読み」、「全体交流」の場で、子どもに確認しながら活動を行っていった。そうすることで、「この活動のときはこのような自己評価の視点をもって、このような方法を大切にすればよい」ということが自身の中ではっきりするようにした。評価基準でもある方法知は、児童に「今まで一人読みをするときに大切にしてきたことで、どのようなことがありますか。」と尋ね、児童から出てきたことに加えて、その他にも身につけなければならない方法知も含め作成した。この表は、黒板の隣に掲示し、常に児童が確認できる位置であった。しかし、いつもこの表を見て確認するだけでは、本当に身についたとはいえない。そこで、最後の2時間ほどはこの掲示が見えないようにし、これまで「一人読みのときに大切にすることはこういうことだったね。」と教師が示すのではなく、「一人読みのときに大切にすることは、どのようなことでしたか。」と尋ねることで、児童に自己評価の際の評価基準(自ら学ぶための方法知)が実際に身についているかどうかを確認するようにした。すると、児童がそれらのことを自分の言葉で言っていたり、表に書いてあったことを思いだしながら言っていたりしていたことから、意識しながら学習していることが分かった。

単元「ごんぎつね」を通して、「学ぶための方法知」が子どもに身についてきたかどうかを確かめるために、子どもに対してアンケートを行った。まず、単元が始まったばかりのとき(第1場面の時点)、つまり自己評価の視点と評価基準(学ぶための方法知)を子どもに示し始めたときの子どもたちは、意識して行っていたかどうかを尋ねた。すると、次のような結果が得られた。(図6)

これまで各学習活動において表のようなことを確認して行うことはなかったため、単元の最初の頃は「まあまあ」と「あまり」の児童が多かった。確かに、一人読みのときに机間巡視をした際、一文だけでなく二文、三文丸ごと線を引いている児童や一文だけに線を引く、それで満足してしまっている児童が多くいた。その現状を見て、一人読みの活動に入る前に全体で確認することに加え、活動中も机間巡視ではたらきかけるようにし、意識化できるよ

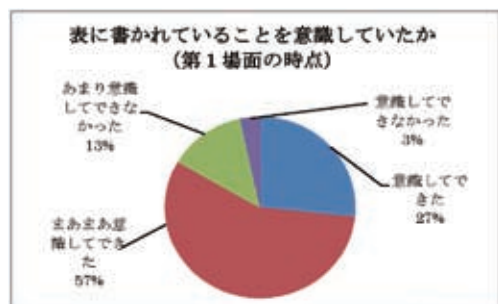


図6. アンケート結果①

児童や一文だけに線を引く、それで満足してしまっている児童が多くいた。その現状を見て、一人読みの活動に入る前に全体で確認することに加え、活動中も机間巡視ではたらきかけるようにし、意識化できるよ

うにした。また、全体交流の際、「〇〇という言葉から」、「ここ（文）とここ（文）をつなげて」、「前の場面とつなげて」というように、表に示してあることや自分で工夫した読み取りをして発表した児童を価値づけることに努めた。

次に、単元の終わりのときにはどうであったかを尋ねたところ、以下の結果が得られた。（図7）

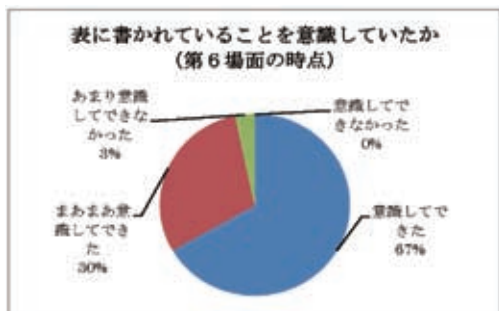


図7. アンケート結果②

最初のときと比べると、「意識してできた」と答えた児童は27%から67%に増えた。表に書いてあることの確認を行ったのは全部で6時間だが、最初の4時間は写真⑤の表の掲示を見ながら確認を行い、あとの2時間は、たとえば「一人読みするときには、どのようなことを大切にしたい?」と子どもに問うようにした。すると児童から、表にある「一人読みするとき大切にすること」の①・②・③のようなことが返ってきた。アンケート結果で「意識してできた」と答えた児童が増加したことからも、繰り返しによって児童に自己評価の視点や学ぶための方法知が身についたといえる。

2つ目の質問として、方法知の意義、そして子どもたちがどう受け止めているのかを問うために「表に書いてあることを意識して学習することについてどう思うか」を尋ねた。回答は4択で、「これからも学習に使っていきたい」という積極的なものから「大切かどうか、まだよく分からない」というものにした。その結果は以下である。（図8）

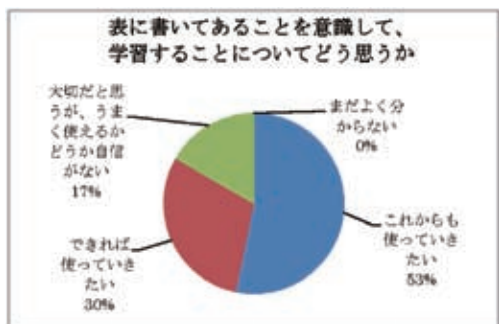


図8. アンケート結果③

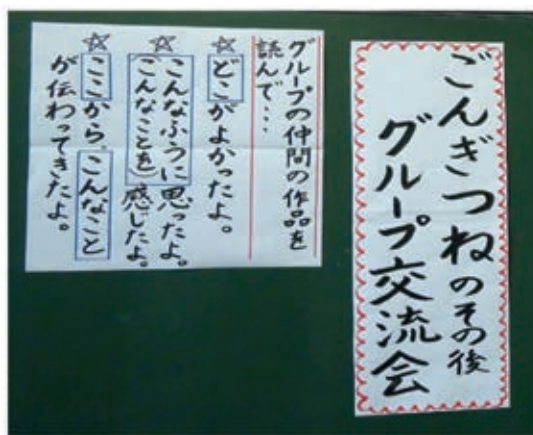
「まだよく分からない」という児童は0%だったことから、少なからず児童は、学ぶためには表に書いてあるような自己評価の視点や学ぶための方法知を意識して活動に取り組むことは、意味がある大切なことだと考えていることが分かる。また、学ぶための方法知を今後も活用していきたいという積極的な回答が、8割得られた。「表に書かれていることを意識していたか」というアンケート結果で、第1場面のときから第6場面のときにかけて「意識してできた」という児童が27%から67%に増加していることから、意識してできるようになっただけでなく、それが自分の学習にとって役立つものであるという意識が児童の中に芽生えたと考えられる。

しかし、約2割の児童が「うまく使えるかどうか自信がない」と答えている。1単元のみでなく今後も継続的に意識して学習することを行っていけば、単に学習に取り組むだけでなく、学ぶためにその活動にはどのような方法でどのように取り組んでいけばよいかが明らかになり、より学びが深まると考えられる。

チェックシートでの自己評価は毎時間行ったが、単元の終末では「相互評価」を行った。「一つの花」のときには、相互評価を行う際にどのような視点で評価すればよいかが曖昧であったため、今回は写真⑤のような工夫をした。

単に「よかった」と感想を述べるだけでなく、具体的に感想を述べることは大切である。具体的な感想を述べるには、相手のよさや工夫を見付けたり、自分と比べていなければならないことであり、それが何か視点をもって評価しているということになる。具体的に何か視点をもって評価することは、評価能力を高めることになる

写真⑤ 相互評価の視点の提示



写真⑤ 相互評価の視点の提示

考えた。また、その視点で相手の「どこが」よかったのか、根拠を明らかにして感想を述べ合うことは国語科で求められる言語能力を高めていくことにもなると考える。

4. 実践を通した子どもの自己評価に対する意識の変容

「一つの花」と「ごんぎつね」を学習する中で、自己評価を取り入れてきたが、その自己評価に対して、児童はどのように思っているのかを知るために次のような質問をした。1つ目は、「自己評価（ふり返り）をしてみてもうどうだったか」を尋ねた。その結果は以下である。（図9）

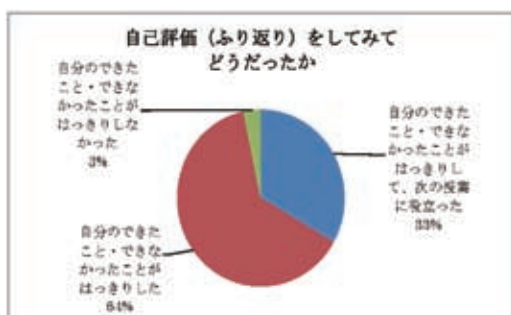


図9. アンケート結果④

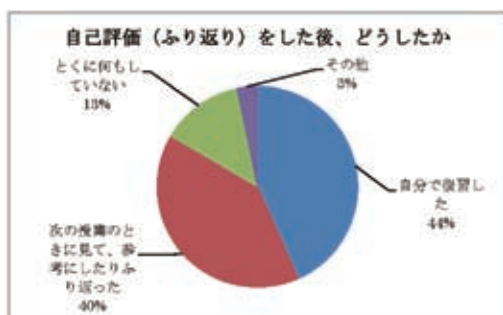


図10. アンケート結果⑤

自分のできたこと・できなかったことがはっきりして、次の授業に役立てたという意識をもった児童が約3割、自分のできたこと・できなかったことがはっきりしたという児童が約6割であった。この結果から、97%の児童が自己評価という活動を単に行うだけでなく、自己評価を行うことで何をすることができたかが自分で分かっているということがいえる。そして、自己評価をしたけれど、自分のできたこと・できなかったことがはっきりしなかったと回答をした児童が3%であった。そして2つ目に、「自己評価をするだけではなく、「自己評価（ふり返り）をした後、どうしたか」を尋ねた。その結果は以下である。（図10）

自己評価をした後、「自分で復習した」という児童が44%、「次の授業のときに見て参考にしたりふり返ったりした」という児童が40%であったことから、約8割の児童が自己評価を行った後、自分の学習に役立てていることが分かる。

その中身をさらに詳しく知るために、次に「自己評価をしてみた感想」を自由記述で回答してもらった。その結果、「最初はあまりできなかった・自分で評価していくのは難しかったけれど、だんだんできるようになってきた」という記述が44%、「これからの授業に生かしていきたい」という積極的な記述が12%、「自分のやっていることがはっきりして、次の授業に役立った」というような、行った結果得られた成果や実感の記述が40%、「難しく、慣れなかった」といった記述が4%であった。児童の書いた自由記述は以下のものであった。（図11）

- ・最初はあまりできなかったけれど、だんだんできるようになってきた。そして次の授業に役立てるようになった。
- ・最初は意味が分からなかったけれど、だんだん分かってきた。
- ・最初はいやだったけど、最後はやってよかったと思う。
- ・自分で評価していくのは難しかったけれど、だんだんできるようになってきた。
- ・これからの授業に生かしていきたい。
- ・役立つか分からないけど、役立てたい。
- ・他の授業でも自己評価をしたい。
- ・自分のやっていることがはっきりして、次の授業に役立った。
- ・自分のやっていることがはっきりして、次の授業でチェックシートを思い出してできたよ。
- ・自分はもうどうだったのか、授業の様子をふり返ることができるからよかった。
- ・授業が少しやりやすくなってきた。
- ・次の勉強の目標を決めることができた。
- ・自分が次したいことを考えることができるようになった。
- ・むずかしくて、なれなかった。

図11. アンケート結果⑥

この結果を見ると、「自分のやっていることがはっきりして」、「授業に生かして」、「次の勉強の目標を決め」という言葉が見られた。自分の学習状況をふり返るため、次の学習に向けて目標や見通しをもつためというのも、自己評価を行う意義の一つであるように、アンケート結果から、自己評価をしたことで子どもたちがメタ認知をし、主体的に学習できるように成長していることがいえる。

しかし、次のような児童もいた。「自己評価（ふり返り）をしてみてもうどうだったか」を尋ねた。

どうだったか」と聞いたところ、「自分のできたこと・できなかったことがはっきりしなかった」という児童が全体の3%、「自己評価（ふり返り）した後、どうしたか」と聞いたところ、「とくに何もしていない」という児童が13%という結果であった。そして「自己評価をした感想」を自由記述で聞いたところ、「難しく、慣れなかった」という児童は4%であった。これらの結果から、自己評価を行ったことでそれを自身の学習に十分には生かすことができていない児童がいることが分かる。このような児童に対する指導・援助をさらに充実させること、そして継続的に自己評価を行い、自己評価のよさを実感させていくことができるような工夫をしていく必要がある。

5. 実践のまとめ

(1) 本実践の有効性

本実践で行った「学習指導モデル」や「チェックシート」は、教師にとっては児童生徒の学習状況を捉え、次時の指導・援助に生かし確実に目標が達成するようにするため、児童生徒にとっては自らを自己評価しつつ学ぶための力を身につけていくため、つまりこれからの学習指導にきわめて有効である。今後、各教科等においても、本実践で用いたような「学習指導モデル」や「チェックシート」を各教科等の特性や児童生徒の実態に即して創造的に作成し活用することで、充実した学習指導を行うことができると考える。

(2) 今後の取り組み

本実践では、一単元の中でチェックシートを用いて毎時間自己評価を行い、単元の最後の時間には相互評価を行った。しかし、自身の学習をふり返り次の学習に生かすことのできる評価方法は他にもある。そして、自己評価能力を身につけていくためには多様な評価を行うことが必要である。今回は国語科の2つの単元の中で行ったのみだが、継続的に行うこと、単元で評価方法を変えるなどして多様な評価を児童に経験させ、その中で評価能力を高め、学び方を身につけていく必要がある。また、今回は第4学年の国語科を通して実践を行ったが、教科によって、単元によって、発達段階によって自己評価の方法や内容は変わってくると考えられる。評価の段階としては、次のような段階が考えられる。(図12)

①知識の段階	○単位時間(単元)の学習について、内容を思い出したり、それに対する感想を述べることのできる段階
②分析/理解の段階	○学習活動について、自分ができたかどうかを判断したり、うまくできたところ、できなかったところを指摘したりできる段階
③評価の段階	○学習の結果に対して、その原因を自分で考えることのできる段階 ○学習方法や結果に対して、改善の方策を考えることのできる段階
④総合の段階	○学習目標や課題に対して、その達成具合を判断できる段階 ○単元を通して学んだことを、その学年(教科)の学習全体の中に位置づけることのできる段階 ○自己評価をもとに、今後の学習目標を設定したり、自分の学び方や生き方についてとらえ直すことのできる段階

図12. 自己評価の段階

自己評価能力を身につけていくには、このような段階をふんでいくことも大切であると考えられる。これは、第1学年から第6学年まで見直しをもってじっくりと行ったり、1年間で行ったりと、どのように段階をふんで行っていくか、その検討も大切なことである。これらのことも考えながら、教師にとっても児童にとっても生かすことのできる評価の在り方を今後も目指して取り組んでいきたい。

この論文は、岐阜大学大学院教職実践開発専攻での開発実践報告で提出したものを加筆・修正・再構成したものである。

参考文献

- ・古川 治 『自己評価活動が学校を変える』 明治図書出版 2002年
- ・柴田 義松・山崎 準二 『教育の方法と技術』 学文社 2005年
- ・田中 耕治 『教育評価』 岩波書店 2008年

- ・高橋政喜「問題解決学習において自己評価力を高める学習指導の工夫 ―小学校社会における単元シラバスの活用を通して―」
- ・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」(平成12年12月)
- ・文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」(平成22年5月11日)
- ・岐阜県教育委員会「評価の手引き―小学校―改訂版」(平成16年6月)
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(平成22年3月24日)
- ・大垣市立興文中学校 平成22年研究紀要
- ・千葉大学教育学部附属小学校 平成六年度 研究紀要 第29号 新しい学力観に基づく自己評価能力の育成(三年度)―よりよい評価の視点が持てる学習活動― 平成7年6月
- ・千葉大学教育学部附属小学校 平成七年度 研究紀要 第30号 新しい学力観に基づく自己評価能力の育成(三年度)―一人一人が自信をもって取り組み続ける学習活動― 平成8年6月
- ・千葉大学教育学部附属小学校 麻の葉―千葉大附属小の教育― 増刊号「自己評価能力の育成」平成8年3月
- ・自己調整学習の実践 北大路書房 デイル・H・シャンク/バリー・J・ジーマーマン編著塚野州一編訳 2007年9月10日

