

## リーダーシップを発揮する児童の評価活動に関する事例研究

廣瀬 真琴\*

(2016年10月25日 受理)

## A Case Study on Evaluation Activities of Pupils to Display Leadership

HIROSE Makoto

## 要約

本研究では、児童の評価活動の特徴を明らかにすることを試みた。そのため、評価能力が高いとされた児童を追跡・記述し、彼の評価活動について整理・分析を行った。結果として、児童という発達段階においても、自律的に適切な評価を行うことが可能であるということが示された。また、他者や自己の責任や課題に対する言及ではなく、自己と集団との関連性に対する評価が可能であることが示唆された。

こうした知見に基づけば、リーダーシップを発揮する児童が、個人的な自己評価（反省や課題）や、班員に対する評価を行うだけでなく、前者を基盤として、自己の行動の変革が他者（集団）にどのような影響を与えるかについて、その論理を考えるようなリーダーシップを発揮しうることになる。

こうした児童の評価活動の特徴を踏まえて、その獲得背景に迫る研究が、今後の課題となる。

キーワード：自己評価，リーダーシップ，特別活動

---

\* 鹿児島大学教育学系 准教授

## 1. 問題の背景と目的

ICT (Information & Communication Technology) の発展と普及に代表されるように、現代は、社会の変化が目まぐるしい。このような時代背景を考慮し、文部科学省は、変化し続ける社会に対応する力や問題解決能力、主体性の育成をその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)。

生きる力の育成は、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、教科や特別活動等において多面的に展開されている。

しかし、生きる力は、突如現れた新たな概念というわけではなく、それは1960年代に萌芽した自己教育論の流れを汲むものであろう。井上 (1997) が指摘しているように、自己教育論は児童・生徒に自ら学ぶ力や態度の育成を重視しており、その点は生きる力と同様である (p.21)。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、自己教育論の現代的展開であると言えよう。

さて、その自己教育論において重要視されているのが、児童・生徒の自己評価である (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・コントロールするために、自己評価は必要不可欠な活動である。

また、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いう調査報告もある (田中 2005)。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考えられる。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。

さて、自己評価能力に関する研究は、その能力の育成方法論と実態 (発達段階) 論とに大別できよう。そこでまず、自己評価能力の育成方法論について検討していく。

児童・生徒の自己評価能力の育成方法に関する実践研究は、実践者である教師たちにより、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、彼の実践を紹介している。また、安彦ら (1997, 1999) 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。

さらに、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)。また、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、児童相互の関係性を構築し、彼らの自己評価能力を育成する方法とその重要性を指摘している。

さらに、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

る新たな視点や枠組みの提案を試みる研究が近年なされている。

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。しかしその一方で、鈴木（2002）は、児童・生徒の自己評価能力の実態に関する研究は、わが国においては未熟であると指摘している（p.21）。鈴木（2002）では、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 & Crowther(1992) は、児童の振り返りの記述を収集し、児童の発達段階と彼らの自己評価の質（内容とその意味）の関連性を考察している。その結果から、自己評価能力の発達段階に関する仮説を呈している。

わが国において、欧米諸国のような評価に関する児童・生徒の内実や発達に関する仮説的な理論が構築されていないことは、授業実践において教師が児童・生徒に評価能力を育む際の理論的な指標が不十分となることを意味している。日々、教師らが手探りで実践を行っているのが現状であろう。ICTの革新が進み、タブレット端末に動画や静止画を記録・編集し、自己及び相互評価活動を行うなど、児童の評価活動の重要性が広がりつつある今、こうした指標の構築は喫緊の課題である。

そこで本研究は、評価能力に関して、小学校の最高学年である6年生における一つの仮説モデルを描くことを試みる。そのために、児童の評価活動を追跡し、その特徴を明らかにすることを試みる。つまり本研究は、評価能力の指標の開発に向けた基礎的な研究という性格を帯びる。なお、「評価能力とは、自己及び他者評価をする際に、妥当性や適切性をもってそれにあたるかといった態度や、そのための方策・スキルを内包するもの」として、本論では広く捉えることとする。

## 2. 研究方法

本研究で対象としたのは、研究実施当時、T県下にあるA小学校6年生であり、M教諭が学級担任を務める学級に所属していた、児童Yである。Yについて言及する前に、担任教諭の属性について概説する。彼の担任のM教諭は、研究当時、教職経験10年目をむかえた女性教師であった。彼女とその学級をフィールドとしたのは、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いる。彼女は、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おり、彼女を追跡した実践研究から、児童の自己評価能力の育成に関する新たな方法論的知見が導出されている（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。M教諭と筆者は、研究実施前年度から交流があり、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流などをおこなってきた。また、6年生の児童数名とも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ことが、本研究が成立する前提としてあった。

## 2.1. 研究対象

本研究で対象としたのは、児童 Y である。本研究では、児童 Y の評価能力が高いという前提に立つが、その根拠は、先に述べたように、この分野に関して専門性を発揮している M 教諭が選んだという点にある。本研究の目的、すなわち小学校の最高学年である 6 年生における一つの指標となるよう、児童の評価能力の特徴を解明することを考えると、彼を対象とする妥当性がある。

次に 6 年生の児童と筆者のラポールについて概説したい。というのも、この点については次節にて詳述するが、本研究では、Y の活動観察と、彼へのインタビューを実施したためである。

筆者はこの時期、本研究とは別の研究を M 教諭とその学級を対象として、並行的に実施していた。そちらの研究は、同年 6 月から実施してきており、その間、総合的な学習の時間を中心としながらも、他の教科や特別活動等の授業の実践観察してきた。それゆえ、週に約 3～4 日ほど彼らの学級を訪れ、毎回数時間を彼らと過ごしてきた。休み時間等には彼らとできるだけ過ごすようにし、児童らと研究以外の交流を深めてきた。

児童と日常会話を交わしたり、スポーツをしたり、時には相談に応じたりする中で、彼らとのラポールを深めていた。特に Y に関しては、彼の親和的な性格に興味・関心が重なり、大学や研究に関する質問を受けることが度々あり、また共通の趣味やスポーツについて幾度となく話合ったことを、付記しておく。

## 2.2. データ収集方法と手続き

本研究では、自然体験学習を対象としているが、その理由は、Y が他の児童（異学年）に積極的に声かけをするリーダーという役を担ったことにある。教科等の時間よりも、この活動では児童らに活動計画や役割分担等といった主体性が求められた。すなわち、活動目標や活動内容の設定に関してリーダーに与えられた裁量権と責任が多く、彼の評価能力が発揮されることが期待される活動であった。

さて、本研究では、次の 3 種類のデータを収集している。1 つは、観察記録である。児童 Y がリーダーとなった活動（自然体験学習の事前と事後の活動）を追跡して、その間の彼の自己評価や他者評価を記述した。その活動内容等については、表 1 の通りである。

表 1 自然体験学習におけるリーダーの活動概要

	9月28日(事前)	9月29日(事前)	10月1日(事前)
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自然体験学習チーム結成式—オリエンテーション</li> <li>・全体の目標設定『自然を思い切り楽しみ、皆で協力し、最後までやりきろう!!』</li> <li>・今日の活動の説明</li> <li>・班のチーム名決め</li> <li>・(部屋名決め)</li> <li>・明日以降の活動の確認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・しおり作成開始=『活動内容を確認し、しおりを書こう!!』</li> <li>・いつ、どこで、何を、どうするのかを確認すること</li> <li>・各役割(レクレーション、食事、集い係)に分かれて、しおり作りをする</li> <li>・今日の活動の確認</li> <li>・しおりの資料の配布</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなのめあての合唱</li> <li>・今日の活動内容の説明=しおり作り</li> <li>・しめの言葉</li> <li>・各班にもどり、リーダーを中心に次回までにすべき課題を明確にする(スタンツのアイデアを考えてくること、など)</li> <li>・明日以降の活動の確認</li> </ul>
	10月4日(事前)	10月6日(事前)	10月12日(事前)
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スタンツの計画を立てる</li> <li>・今日の活動の確認</li> <li>・明日の活動の確認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スタンツの練習と先生によるそのチェック</li> <li>・今日の活動の確認</li> <li>・明日の活動の確認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前準備期間中の課題を明確にする</li> <li>・当日の目標を立てる</li> </ul>
	10月13日(初日)	10月14日(二日目)	10月15日(最終日)
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アスレチック</li> <li>・ナイトハイク</li> <li>・リーダー会議</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登山</li> <li>・キャンプファイヤー</li> <li>・スタンツ</li> <li>・リーダー会議</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・退所式</li> <li>・帰校式</li> </ul>
	10月26日(振り返り会)		
活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・リーダーへの評価(口頭)</li> <li>・相互評価(カードに記述)</li> </ul>		

なお、自然体験の当日に関しては観察することができなかったため、教師に活動の様子を聞き取るとともに、児童に対しても聞き取りを実施するなどして、情報の収集に努めた。2つは、インタビューである。活動資料を題材にして、児童にインタビュー(2004年12月27日)を実施し、活動全体(事前準備～当日)を振り返ってもらった。

そして最後は、他の児童からYへの評価と、教師が記述していた児童の活動メモである。彼らがYの活動の様子をどのように評価した記述を、Yの活動やコメントの分析・解釈する際に参考とするために収集したデータである。

### 2.3. データの整理方法

さて、上記の活動の間に追跡・収集したYのコメントや、その後のインタビューデータは、廣瀬(2006)のフレームを用いる。この先行研究では、児童の評価能力の高まりをどのようにして捉えているのかに関して、M教諭に対する聞き取り調査が実施されており、その結果から児童の評価力を捉えるフレームが開発されている。より具体的には、児童が自己および他者評価の際に

言及する対象や内容を明らかにするものであり、本研究と同じ教諭から導出されたフレームであることから、本研究のデータを整理するのに適していると考えた。

廣瀬(2006)によると、M教諭は、相互評価において児童が言及する対象の範囲を、彼らの評価能力の高まりを捉える観点としている(p.20)。また、この児童が言及する対象の範囲に加え、M教諭は、「反省を志向するもの」と「成長を志向するもの」の2つその質を大別して、評価活動における児童のコメントを捉えていることが報告されている(p.20)。

以上のことから、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、整理枠組みとした。従来、児童の評価能力に関しては、客観性や妥当性に関する能力規準・基準が用いられてきたが、本研究ではそれらとは異なり、実践者である教師から導出された枠組み(言及の対象と志向性)をもとに、彼らの評価コメントの整理を進めることとなる。

#### 2.4. データの整理・分析方法

ここでは、データの整理手順について述べる。

- ① インタビューにおけるYの語りの要旨を、上記した観点をもとに整理し、対象(項目)間でコメントの多寡を捉える。
- ② 成長と反省を対象ごとに比較し、「成長と反省が共につよく表れた対象」と「成長と反省の差が顕著に現れた対象」の2点を確認する。
- ③ その語りが表出した日の観察ノートから、上記の2点に関し、Y児の活動やコメントを取り上げ、その特徴を分析する。

さて、本研究では上記したように、成長と反省を対象ごとに比較し、「成長と反省が共につよく表れた対象」と「成長と反省の差が顕著に現れた対象」の2点を確認する。というのも、評価においては、その態度について、他者への評価の方が厳しく、自己評価への方が甘くなることが多く、児童の評価における適切性を検討することが、評価能力の高い児童の特徴をクリアにしてくれるのではないかと考えたためである。そこで本研究では、「あまい」を「成長にしか言及せず、反省がない」、「厳しい」を「反省にしか言及しない」、「適切」を「両方同等に言及する」とし記述し、結果を考察する。

### 3. 結果

インタビューを上記の分析枠組みにおいて整理した結果が表2である。

表2を概観すると、Yの言及する対象が多岐に渡っていることがわかる。自然体験学習の活動全体を振り返る中で、自己を中心としながらも、自己と集団への言及がそれに続き、他者、他者同士の関連性への言及がなされている。

またYは、成長を志向するコメントがどの対象においても確認できる一方で、反省をみると、自己に対する言及がほとんどである。2.4. データの分析方法で述べた観点から評価の適切性を検討すると、「あまい：自己と集団」、「厳しい：なし」、「適切だ：自己」という結果が、表2から確認されよう。なお表中のカッコ内は、語られた内容に該当する活動日であり、(活動全体)は、自然体験学習の活動全体を通して身に付いたことの意味である。

表2：インタビューの結果の概要

	自己	自己と他者	自己と集団	他者と他者	他者
成長	①最後までやりきる力がついた(10月14日) ②自分で考えて行動できた(活動全体) ③先のことを見通す力がついた(活動全体) ④下級生等に声掛けできるようになった(活動全体)	①意見の求め方を丁寧にしたら、ちゃんと意見を言ってくれるようになった(10月6日)	①自分が明確に指示できるようになると、みんな意欲的になり、スタンスの方向性が定まっていた(10月6日) ②自分から盛り上げようとしたのは、そうするとみんなが盛り上がるようになる(活動全体) ③タイトなスケジュールなのに、自分もみんなも協力して目標を達成できた(活動全体)	①自分がないときでも、考えを出し合いまとめた(10月1日) ②演技しながら、アイデアを出し合っていた(10月6日) ③意見を積極的に言えるようになった(10月6日)	①反省を生かして、自分の行動を改善した(10月14日) ②積極的に自分から行動していた(10月13日)
反省	①指示の仕方や表現が至らなかった(9月29日) ②葉のミスに気づけなかった(10月6日) ③先生に指示されないと動けなかった(10月12日)			①みんなが意見を出し合わない、班活動にならない(10月4日)	①自分の意見を明確に持つ(9月28日,10月4日)

### 4. 考察

ここでは、3. 結果で確認された、①自己評価の適切性と、②評価態度があまいと考えられた自己と集団の関係性について、それに関連する場면을観察ノートから取り上げ、活動の具体から児童の評価活動の特徴を検討したい。

#### 4.1. 自己評価の適切性

Yはインタビューにおいて、自然体験学習を振り返って考えると、自分には、「いろいろ成長があったけど、一番は、先のことを見通し、考える力がついたこと」(自己・成長-③:表2)と語っている。この背景には、自然体験学習の前日に行った「事前準備期間の振り返り」活動がある。というのも、Yはそこで、準備期間における自分の課題を「先生に指示されないと動けなかった」と語っているからである。実際、Yはインタビューにおいて、自然体験中は、「先生と離れて活動することが多いから、集合時間を意識して、活動や行動にかかる時間を逆算していた」とインタビューで語っている。

このように、Yの自己評価が適切性を持った背景には、自らの課題を明確にし、それを次の目標へと置き換えていく彼の姿勢があると考えられる。

この他にも、事前準備期間において「下級生や班の他のメンバーへの指示の仕方や、言い方(表現)がうまくなかった(9月29日)」と、Yは自分の課題を明確に振り返っている。この点についても、自ら課題とし、目標へ置き換えて活動を試みた結果として、「下級生等に声掛けできるようになった」(自己・成長-④:表2)という自己の成長を認めるコメントが現れてきたと考えられる。

Yの自分の成長に関する自己評価は、相互評価において、他の児童からも肯定的な評価コメントが寄せられていた。このことは、Yが事前準備期間において抱えた課題が、彼自身により目標へと置換され、その達成に向けた活動が為されてきたことを物語っている。

さて、自己評価をするときに、評価態度が自分にはあまく、他者には厳しくなることは周知のことであろう。これを回避する手立てに関する研究例として、寺西(2003)が挙げられる。そこでは、自己評価と他者評価を併用し、その異同を確認する中で評価に対する態度を適切なものへと高めていくという方法が指摘されている(p.24)。また、廣瀬(2004)の研究でも、自分が行った他者評価の観点や規準等の妥当性・適切性を、評価を行った児童自身に検討させることで、評価能力を高めていくという方法が、教師の実践知として報告されている。

これらに対し、Yの事例は、児童が自らの評価を適切性を持つものへと高めていく際に、学習者が自己の学びを自己評価して確認した課題を、次の自身の目標へと置換していくことが重要となることを示唆している。課題への自己関与が高まることで、反省と成長の両方を志向する評価態度が獲得されると推察できる。つまり、Yのケースは、児童という発達段階においても、反省的な志向性が高まれば、必ずしも他者評価を併用せずとも適切な評価が可能であるという自律性を示している点で意義深い。また、佐藤(1995)においても、目標に対する自己関与性が、自己評価の際に児童らの内省を深めると指摘されている(p.83)。Yの分析を通して、児童の評価能力の育成に際しては、振り返りの中から次の目標を導出していくという方法論の重要性が、あらためて確認されたといえよう。



## 4.2. 自己と集団の関係性

Yはインタビューにおいて、「自分が明確に指示できるようになると、みんな意欲的になり、スタントの方向性が定まっていった（10月6日）」と語っている。そこで、スタントの練習時に、Yが班員に向かって出した指示を中心に確認していく。

### (1) 活動の記述

Yは、スタントの創作において問題を抱え、その解決を図っていくことになった。Yの班はコミカルな劇をすることになり、役どころやストーリーの概要を決めたのが10月4日であり、配役を決め、実際に演技をしながら内容をつめていくという段になったのが、10月6日であった。

10月4日から練習に入ったわけだが、その時のYの方針は、「各自の好きな役（キャラクター）を尊重して、その役が生きるように内容（物語）を作っていく」というものであった。

ところが、同じような役を演じたい下級生が表れ、「好きなキャラクターを二人が演じることはできない。けど、尊重してやりたい」との葛藤を抱え、彼の方針が揺れ始めた。

そして、Y自身も「自分も自分がやりたいキャラクターから離れられない」（内省）と班のメンバーに語り、「どのキャラクターがいいか」ではなく、「どのようなキャラクターを演じたいか」をもう一度各自が考えてくることを提案し、その日の活動を終えている。

次回（10月6日）に、キャラクターのイメージを優先するのではなく、自分がそのキャラクターを通して表現したいことを演じられる物語内容にしようという提案がYからなされ、ストーリー案をもとに、実際に演じながら試行錯誤し、表現したいことを確認しながら案を練り上げていった。

このように、Yは、「役にとらわれず、表現したいことを重視して、それをもとにストーリーをつくる」へと方針を転換し、その方針に基づいてスタントの練習指導を行っていた。

その間、Yは、「楽しんで、面白い動きをしよう」という声掛けをしていた。そして、率先してアイデアを出しながら、コミカルに演じていた。このYの姿勢を、M教諭は「班を盛り上げて頑張っていた」と評している。同じ班のメンバーも、「リーダーらしくアイデアをたくさんくれた」と、Yを評価している（10月26日）。

### (2) 記述の分析

さて、このように、スタントにおける彼の方針転換の前後を詳細に記述すると、彼の方針転換が、自己に対する内省に基づいていることがわかる。この点についてはインタビューでは語られなかったが、班員に自分のやり方や考えを押し付けるのではなく、自分も含めた全員で方針の修正を受け入れようという、班員に対するYの関わり方が伺える。

このようなYの関わり方を背景として、「自分が明確に指示できるようになる」（自己と集団・成長-①：表2）や、「自分から盛り上げようとした」（自己と集団・成長-②：表2）というイ

インタビューでの語りを解釈すると、自分の成長やリーダーシップが、自分を含めた集団全体の成長を促したと、Yは考えていると推察される。また、Y自身の内省を含んだ方向転換であったからこそ、自己と集団の成長を促進できたと、彼は考えていると考えられる。

さらに、方針を転換することになった分、Yの班は他よりも出遅れ、残りの練習時間が少なくなったという状況にありながら、最終的にはスタンツを成功させたことが、「タイトなスケジュールなのに、自分もみんなも協力して目標を達成できた」(自己と集団・成長-③:表2)という語りとして表れてきたと解釈できる。

つまり、Yが自己と集団の関係性を評価する際、「あまい」態度をとっていたわけではなく、自己内省を伴った評価をしていたことになる。しかも、リーダーという班全体を見渡し調整・導く活動中に、課題が発生した場面を捉えて、自己内省が生起している。その内省から、班が抱える課題を解決する方策を導出し、メンバーで共有・実践していく。

ここに、Yが個人単位で実施していた評価に関する方策が、集団との関わりにおいても援用可能であることを示されている。Yは自己の課題を次の目標へと置換し、その達成に向けた活動を行うという評価の方策を採ってきたことを、4.1. **自己評価の適切性**において確認した。先のスタンツにおける問題解決は、この、Yが個人の自己評価において営んできたサイクルが、集団の成長のために活用された場面であると言えよう。

## 5. まとめと今後の展望

本研究では、児童の評価能力の特徴を明らかにすることを試みた。そのため、評価能力が高いとされた児童を追跡・記述し、彼の評価能力の特徴について整理・分析を行ってきた。その結果は次の通りである。

4.1. **自己評価の適切性**においては、児童という発達段階においても、適切な評価が、能力的に可能であるという自律性が示された。自己の課題を次の目標へと置換し、その達成に向けた活動を展開していくことが、その背景にあることを確認した。また、それにより、Yは自己に対する適切な評価を確かなものにしてきている。

また、こうした自己評価活動を、自己と集団との関わりにおいて援用し、自分を含めて集団の成長を促してきたことも、児童の活動分析から示された(4.2. **自己と集団の関係性**)。つまり、他者や自己の責任や課題に対する言及ではなく、自己と集団との関連性に対する評価が能力的に可能であることを、Yの事例は示唆している。例えば、それは、「①自分が明確に指示できるようになると、みんな意欲的になり、スタンツの方向性が定まっていった」といったコメントや、「②自分から盛り上げようとしたのは、そうするとみんなが盛り上がるようになる」といったコメントに表れているよう。

こうした知見に基づけば、従来よくあるような、リーダーシップを発揮する児童が、個人的な自己評価(反省や課題)や、班員に対する評価を行うだけではなく、Yのように、前者を基盤と

して、自己の行動の変革が他者（集団）にどのような影響を与えるかについて、その行動の論理を考えるようなリーダーシップを発揮しうることになる。

本研究には、次のような課題も残されている。それは、本研究で明らかにされたような評価を、Yがどのようにして獲得してきたかに関する議論である。

その解決に向けて、ひとつは、教師の指導との関わりにおいて、Yの評価能力の発現を捉える視点を持った新たな研究が必要となろう。本研究では、研究目標から、児童の実態を記述することを第一としたため、児童が主体性を最大限に発揮することが期待された、自然体験学習をターゲットとした。教科学習や総合的な学習などを題材とし、評価能力の育成に関する教師の指導と児童の変容を総合的に捉える研究の蓄積が待望される。

もうひとつは、評価活動の特徴を捉えた上で、例えばライフヒストリー法などにより、その獲得の背後にある経験やそれに基づく価値観・信念などを明らかにするアプローチである。学校外における活動が、評価などの汎用性の高い能力の形成に与える影響が多いことは、衆目の一致するところであろう。この点についても、今後の研究課題としたい。

#### 【謝辞】

本研究は、A小学校の校長先生並びに教職員の皆様のご理解・ご協力のもとに成り立っております。特にM教諭には、本研究の趣旨をご理解頂き、貴重な時間を割いて下さるなど、多大なる協力を賜りました。足しげく教室に通う筆者に、いつでも、そして普段と変わらぬ教室・実践に触れる機会を下さったことを、ここに記して、深く感謝申し上げます。また、Yと彼のクラスメートたちにも、感謝の気持ちを記したい。教室の一員として筆者を受け入れ、温かい交流を続けてくれたことが、また、様々な思いや感情と共に学びの現実を教えてくれたことが、研究の支えとなりました。

そして最後に、自分の成長の限界に挑戦し続ける教師と児童が織りなした1年間に、そして学び合う両者の姿勢と意欲に、何よりも敬意を表することを持って、謝辞とさせていただきます。

#### 【参考文献一覧】

- 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・盛岡市立上田中学校(1999)自己評価能を生かした授業の創造. 明治図書, 東京  
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  
廣瀬真琴(2006)児童の評価能力の変容に関する事例研究. 大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター  
(編)都市文化研究, 8:16-31  
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

- 梶田徹一(1992)教育評価-第2版-. 有斐閣双書, 東京
- 木原健太郎(1992)戦後授業研究論争史. 明治図書, 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]を一」.  
([http://www.mext.go.jp/B\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](http://www.mext.go.jp/B_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm))2007/11/02
- 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
- 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
- 鈴木秀幸(2002)自己評価能力をどう育成するか—イギリスでの自己評価の研究と実践から—. 指導と評価, 図書文化, 566 : 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—自己評定の意味の検討—. 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.&Crowther,S.(1992)Self-Assessment in the primary School, Educational Review,44 : 136-151

#### 【参考文献】

- 矢野龍渓(1902)教育心理学. 東京 : 有斐閣
- 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
- 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
- 鈴木秀幸(2002)自己評価能力をどう育成するか—イギリスでの自己評価の研究と実践から—. 指導と評価, 図書文化, 566 : 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—自己評定の意味の検討—. 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.&Crowther,S.(1992)Self-Assessment in the primary School, Educational Review,44 : 136-151