

総合的学習におけるカリキュラム・マネジメントでの 自己評価能力の育成に関する研究

— ルーブリックの共有化による自己評価と相互評価を通して —

Research into the Engendering of Self-evaluation Abilities in Interdisciplinary Education Curriculum Management: Self-evaluation and Mutual Evaluation via Rubric Sharing

佐藤 真*・香田 健治**

Abstract

The aim of this research into interdisciplinary education curriculum management is to clarify the conditions which will enable learners to attain the ability to look back at their own educational activities and to engage in self-evaluation, thus leading to improvement of their own education. One key to this, which has been identified and discussed, is in evaluation activities involving teachers and learners endeavoring to share a rubric around the “ability to summarize and to express oneself”, which is one aspect of evaluation and also part of the “process of research”, which is essential to interdisciplinary education. As a result, the following two points have been clarified. First is that the setting of the rubric to be shared and the implementation of self-evaluation and mutual evaluation are linked to improved credentials and abilities. Secondly, it has also been clarified that the furthering of curriculum management which fuses learning and evaluation activities in courses which focus on the PDCA cycle (Curriculum Management Clause 2) is an effective means to engender self-evaluation abilities.

キーワード：総合的学習、カリキュラム・マネジメント、自己評価能力、ルーブリック

1. 問題の所在と研究目的

周知のように、2014年11月20日に学習指導要領改訂に向けて文部科学大臣の諮問がなされた。その中では、「アクティブ・ラーニング」がキーワードとして示されたが、アクティブ・ラーニングについては「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」と、ここでは定義された。続く2015年8月26日には、中央教育審議会教育課程企画特別部会が論点整理を発表し、次期学習指導要領に向けて3つの授業改善の視点として、「アクティブ・ラーニング」について、以下のように示した。すなわち、第1に「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか」、第2に「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程ができているかどうか」、第3に「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組

み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか」である。これは、教師の授業改善の視点であるとともに、子どもに自己学習能力¹⁾の育成を図ることをも指摘しているといえる。

ところで、これまでの先行研究からは、自己学習能力が十全に機能するためには、自己評価能力の形成が必要視される²⁾。また、子どもの思考力・判断力・表現力等の資質・能力をみとる「真正の評価」や「パフォーマンス評価」における評価の営みにおいては、自己評価は教師が子どもの学習状況の実相を深く診断・評価し、指導に活かす評価であるとともに、子ども自身が学びを活性化させる方法でもある。そして、子どもは自己評価に参加する中で、自らの学びを自己点検するとともに、より深く多層的な理解を得ることができるようにもなる³⁾。具体的には、レポート作成や発表などの子どもの作品の評価を通して、思考のプロセスや表現の質を適切に判

* Shin SATO 関西学院大学

** Kenji KOUDA 関西福祉科学大学

断することである。

自己評価能力を育成する上で子どもの作品を適切に評価するためには、「ルーブリックを教師と子どもが共有し、子どもが自分自身を評価（自己評価）したり、友だちと評価し合ったり（相互評価）⁴⁾」することが必要である。そして、「その過程において、子どもは、自らの学習を客観的に捉える能力（メタ認知能力）や学習意欲を高め、学習内容に対するより深い理解をもつこと⁵⁾」ができるのである。

このように、学習主体としての子どもが深い学び、対話的な学び、主体的な学びを展開し、自己評価能力を形成していくためには、学習活動の過程において自己評価・相互評価を展開することが必要である。したがって、自己評価能力の育成をするには、能動的な学びを進めるカリキュラム・マネジメントを行い、学習の質をみとめるための評価指標としてのルーブリックを教師と子どもで作成し、これを共有化することが大切である。そして、そのルーブリックをもとに自己を振り返り、学習を進展させていくための評価活動を重要視することである。

そこで、本研究では、総合的な学習の時間（以後、「総合的な学習」という。）におけるカリキュラム・マネジメントの過程で教師と子どもがルーブリックの共有化を図り、それを活用した評価活動を通して自己評価能力の育成を図る方法を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

(1) 研究対象と授業実践の概要

本研究で対象としたのは、岐阜県 K 市にある I 小学校である。本研究では、実践校の第5・6年の13名の複式学級での総合的な学習における単元名「高齢者と共に生きる（福祉）」での発表について、観点「まとめる・表現する力」に関するルーブリックを活用した自己評価と相互評価の結果を検討材料とする。なお、本研究では3グループに編成した内の1つのグループの子どもたちの評価結果について検討する。

本研究で総合的な学習を研究対象とする理由は、以下の3点である。

すなわち、第1に自己評価能力は、長期的な観点から自己の学習を振り返り、自己を見直すことが必要だからである⁶⁾。本実践においては、3つの小単元から構成し、大単元は年間70時間という長期的な取り組みである。年間の学習活動は、小単元①「福祉について考えよう」では、テーマである福祉について考え、年間の活動計画を立てた。次に、小単元②「高齢者と共に」では、課題について調べ、情報を収集し、考えを深めていった。さらに、小単元③「伝えよう共に生きる人として」では、これまでに調べたりまとめたりしたことを学習発表会で発信する学習活動を展開した。

第2に自己評価能力は、総合的な学習に示されているように主体的な学びや問題解決学習において特に育まれるとされるからである⁷⁾。ここでは、「福祉」に関する課題を自ら設定し、課題別グループによる主体的な取り組みを展開していた。具体的には、課題づくりにおいて、地域にある福祉施設の見学やお年寄りとのふれあい、地域のバリアフリーの調査等を通して、お年寄りの体の変化や福祉施設、福祉用具等の高齢者福祉に関する課題を見付け、主体的・問題解決的に学習活動を展開していた。

第3に自己評価能力は、子どもが自分自身の学びの過程を見つめながら、次時の学びの目標を明確にする総合的な学習において必要な能力だからである⁸⁾。本実践では、学習の過程において、自己評価や相互評価の活動を単元に組み入れながら学習を展開していた⁹⁾。小単元③「伝えよう共に生きる人として」では、図1のように、学習過程において、子どもが協働で設定したルーブリックをもとに、相互評価や自己評価の活動を展開した。

したがって、本研究は、総合的な学習において探究的な学習を展開する中で、子どもの主体性や自主性を重要視した長期的な学習活動と評価活動を設定して、その学習過程での評価活動においてルーブリックを用いた相互評価と自己評価を実施し、PDCA

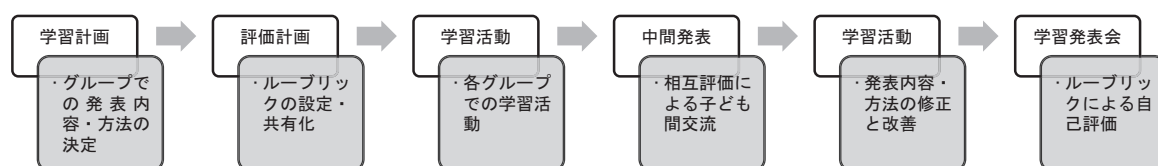


図1 小単元③「伝えよう共に生きる人として」における学習展開

サイクルを重視した単元におけるカリキュラム・マネジメントを展開することで自己評価能力の向上を図ろうとしたのである。

(2) 目標及び評価の観点

本実践の総合的学習における目標は、「高齢者福祉に関して、自己の問題を見付け、追究し、解決することを通して、自分の生き方について考える」である。

そして、評価の観点とその評価規準は、表1のとおりである。

表1 「高齢者とともに生きる」における観点と評価規準

評価の観点	評価規準
課題を見付ける力	・ 高齢者福祉についての課題をもち、計画を立てることができる。
問題を追究する力	・ 高齢者福祉に関する課題にそって集めた情報を整理し、選択活用することができる。 ・ 高齢者福祉についての考えを深めることができる。
まとめる・表現する力	・ 高齢者福祉に関する情報をまとめ、相手に伝えることができる。 ・ 高齢者福祉の学習から自分の生き方について考えることができる。

(3) 自己評価と相互評価におけるルーブリックの設定と評価方法

総合的学習の学習過程における自己評価の段階的な指導方法には、これまでの知見から以下の3点といえる。すなわち、第1に、教師が評価項目や評価

方法を設定し、子どもに与える方法である。第2に、教師がいくつかの評価項目や評価方法を与え、子どもがその中から選択する方法である。第3に、子どもが自ら評価項目や評価方法を設定し、自主的に自己評価を行う方法である¹⁰⁾。

本単元では、教師と子どもが協働でルーブリックを作成することとした。担当教師は、事前に「モデレーション研修¹¹⁾」で作成したルーブリック(表2)を子どもの相互評価と自己評価に活用するよう意図していた。担当教師は、このルーブリックを子どもに提示し、共有化することも可能であった。しかし、これを子どもに直接示しても、子どもは理解できないことや自分たちが求める評価項目ではない可能性もある。そこで、観点「まとめる・表現する力」に関する評価項目について担当教師と子どもで話し合いながら「評価項目」と「具体的な項目」とを作成した。担当教師は、子どもの意見を聞きながら、必要に応じてアドバイスをしたり、指導したりして、「評価項目と具体的な項目」(表3)を作成した。

すなわち、本単元では一方的に教師にさせられる受動的な子どもの自己評価から子どもが求める能動的な自己評価へと転換しているのである¹²⁾。一方で、観点「まとめる・表現する力」に関する評価の具体も明らかになったのである。

このように、総合的学習においては、子どもと教師が評価項目について、協働的に作成することで主体的に学習できるようになるものである。なぜなら、子ども個々人が評価項目や評価方法について納

表2 プレゼンテーションに関するルーブリック

段階 構成要素	5. 素晴らしい	4. 良い	3. 普通	2. あと一步	1. 努力が必要
内容	目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように、視覚的な資料(図、グラフ、写真など)を効果的に使い、事実に基づいて、自分の考えや感想をまとめている。	目的や意図に応じて、事柄が伝わるように、視覚的な資料(図、グラフ、写真など)を使い、事実に基づいて、自分の考えや感想をまとめている。	目的や意図に応じて、視覚的な資料(図、グラフ、写真など)を使い、事実に基づいて、自分の考えや感想をまとめている。	目的や意図に応じて、視覚的な資料(図、グラフ、写真など)を使い、事実を伝えているが、自分の考えや感想をまとめていない。	目的や意図に応じて、視覚的な資料(図、グラフ、写真など)を使うことができず、事実を伝えているだけである。
構成	序論・本論・結論で構成されており、段落相互のつながりが明確であり、効果的な構成がなされている。	序論・本論・結論で構成されており、段落相互のつながりが明確である。	序論・本論・結論で構成されている。	序論・本論・結論の2つについては構成されている。	事実を羅列しているだけで構成はされていない。
話し方	話し方が明瞭で、相手を見たり、言葉の抑揚や強弱、速さ、間の取り方に注意し、丁寧な言葉で話したりしている。	相手を見て、言葉の抑揚や強弱、速さ、間の取り方に注意し、丁寧な言葉で話している。	言葉の抑揚や強弱、速さ、間の取り方に注意し、丁寧な言葉で話している。	姿勢や口形、声の大きさや速さに注意して話しているが、話し方が明瞭でない。	話し方が不明瞭で分かりにくい。

得し自覚しなければ、自己評価は他人事となり学習活動の改善に役立たないことを、これまでの総合的学習によって子どもが自主的な学習を通して経験しているからである¹³⁾。また、子どもがこれまでの自己評価活動で培った能力を引き出しながら、評価項目や具体的な項目、評価方法を定めることにより、学習への意欲も向上するといえる。さらに、必要に応じて教師が意図する評価項目を子どもの納得の上で設定することも必要である。

さて、実際の話し合いの中で子どもから抽出された評価項目は、「話し方」であった。その具体的な項目は、「声の大きさ」「速さ」「強弱」「間の取り方」「表情」「仕草」「ていねいな言葉遣い」である。次に、抽出された評価項目は、「内容の分かりやすさ」であった。その具体的な項目は、「相手や目的」「伝えたいこと」「わかったこと」「自分の意見」「感想」「図やグラフ・表・映像」である。しかし、担当教師が表2で構成要素にあげた「構成」については、子どもたちから抽出できなかつた。そこで、担当教師は、「構成」についての構成要素として「場面設定・出来事・結末」(劇・ペープサート)、「話題・事例・結論」(プレゼンテーション)を提示し、子どもも納得し評価することとなった。なお、表2の

記述については、能力を中心とした記述になっているが、子どもたちにはグループの発表内容と関連付けて評価するように指導していた。

そして、小単元③「伝えよう共に生きる人として」における評価方法をペープサートや劇、プレゼンテーションの発表の様子とし、「まとめ・表現する力」の評価項目を表3のように設定して明示化し、共有化を図ることとした。

(4) 発表における評価方法

小単元「福祉について考えよう」では、様々な体験活動を通して、「高齢者の体」「福祉施設」「福祉の仕事」「福祉用具」「バリアフリー」の5つ学習課題を設定した。対象のBグループは中間発表会で、「準備のためのアニメーション」「バリアフリーとユニバーサルデザインの説明」「福祉用具の紹介と説明」「2つの説明に関するクイズ」を発表した。

本単元では、各グループの発表について、以下の手順で評価カードに記入することとした。すなわち、第1に、3つの評価項目について、それぞれ1～4点で採点をする。第2に、その採点の根拠を記述する。第3に、評価の結果について交流する、である。

3. 結果

(1) 相互評価における結果

観点「まとめ・表現する力」に関するループブックにもとづいて、相互評価の場面における子どもの採点とその根拠となるコメントについて整理したものが、表4～6である。これは、相互評価の場面でのプリントへのコメントをそのまま表中に記述し、

表3 観点「まとめ・表現する」における評価項目

評価項目	具体的な項目
内容の分かりやすさ	相手や目的、伝えたいこと、わかったこと、自分の意見、感想の区別、図やグラフ・表・映像
構成の工夫	「場面設定・出来事・結末」(劇・ペープサート)、「話題・事例・結論」(プレゼンテーション)、自分の考え
話し方	声の大きさ、速さ、強弱、間の取り方、表情、仕草、ていねいな言葉

表4 「内容の分かりやすさ」に関する相互評価の結果

評価項目	4. とても分かりやすい	3. まあまあ分かりやすい	2. あまり分かりやしくない	1. 分からない
(%)	12.5%	62.5%	12.5%	12.5%
根拠となるコメント	<ul style="list-style-type: none"> ・とても分かりやすい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スライドを使っていいと思う。だけど、失敗をしないようにした方がいいと思う。少し文字が見にくい時があった。 ・スライドの使い過ぎで分かりにくい。クイズで復習ができていた。アニメーション効果を使い過ぎ。 ・映像が遅い。アニメ効果を使い過ぎ。 ・初めの(アニメーション)は、何だったのか。おもしろい。 ・映像がおもしろい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クイズがよかったけど、「何人聞いたでしょう」とかは、福祉に関係ないので見失っていませんか。(クイズ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・博士の声がだんだん変わっている。

まとめている。表中では、Bグループの発表について評価した8名の子どもを対象として、その%を併記している。

なお、相互評価の活動が行われている場面で、担当教師は主として評価活動のコーディネーターとしての役割を果たした。具体的には、評価活動の目的、評価の観点の確認、子どもの発言の確認と共有を図るようにした。それでは、以下で「内容の分かりやすさ」「構成の工夫」「話し方」についての採点とその根拠となるコメントについてみてみよう（下線部は、筆者）。

まず、表4の「内容の分かりやすさ」については、「3. まあまあ分かりやすい」と採点する子どもが62.5%と最も多く見られる。そして、その根拠となるコメントの多くは、「スライドや映像の使用」と「文字の大きさ」、「目的意識」、「分かりやすさ・おもしろさ」に関するコメントである。

表5の「構成の工夫」については、「4. とても工夫している」が50%、「3. まあまあ工夫している」が50%（2.5点も含む）と採点している。そして、その根拠となるコメントについては、「4. とても工夫している」では「準備中にマンガで楽しめ

る」「いろいろな背景があつてあきない」「アニメ効果を出してあきない」「紙の劇がいい」とコメントしていることから「発表方法」や「発表の効果の工夫」について評価していることがわかる。「3. まあまあ工夫している」では、「劇で説明しておもしろい」「いろいろな道具について分かった」とコメントしている。

表6の「話し方の工夫」については、子どもは「4. とても分かりやすい」が25%、「3. まあまあ分かりやすい」が37.5%、「あまり分かりやすすくない」が37.5%と評価している。その根拠となるコメントについては、「4. とても分かりやすい」では、「劇の登場人物になりきって」「強弱をつけて話して」「もう少しゆっくり」「ていねいな言葉を使う」「大きな声で」とコメントしている。「3. まあまあ分かりやすい」では「失敗が多すぎる」「声の変わり方がおもしろい」「もう少しゆっくりと」「もうちょっとていねいな言葉で」「もう少し声を大きく」「もう少ししっかり」とコメントしている。「2. あまり分かりやすすくない」では、「クイズを暗記した方がいい」「『んーっと』とか『えーっと』とかの言葉を言わない方がいい」とコメントしている。

表5 「構成の工夫」に関する相互評価の結果

評価項目	4. とても工夫している	3. まあまあ工夫している	2. あまり工夫していない	1. 工夫していない
(%)	50%	37.5% (評価2.5: 12.5%)	0%	0%
根拠となるコメント	<ul style="list-style-type: none"> 準備中にマンガで楽しめる。マンガいるの？ いろいろな背景があつてあきない。 アニメ効果を出してあきない。とってもおもしろい。 紙の劇がいい。紙を動かした方がいい。 	<ul style="list-style-type: none"> 劇で説明していておもしろいし、いろいろな道具について分かった。 逆に（アニメーションを）凝り過ぎて見にくい場面があった。 	<ul style="list-style-type: none"> 「あさがお」うしろの枠が派手過ぎて文字が読めない。 	

表6 「話し方の工夫」に関する相互評価の結果

評価項目	4. とても分かりやすい	3. まあまあ分かりやすい	2. あまり分かりやすすくない	1. 分からない
話し方の工夫	25%	37.5%	37.5%	0%
根拠となるコメント	<ul style="list-style-type: none"> 劇の登場人物になりきって話していておもしろい。強弱をつけて話していていいと思う。 もう少し、ゆっくり。ていねいな言葉を使う。大きな声で。 	<ul style="list-style-type: none"> ちょっと失敗が多すぎる。本番は頑張つてね。声の変わり方がおもしろい。でも、もう少しゆっくりと。 もうちょっと、ていねいな言葉で。 もう少し声を大きく。たくさんのお客さんの前で緊張すると思うけど、もう少ししっかり。 	<ul style="list-style-type: none"> クイズを読む時に、パソコンに目がいっているから、暗記した方がいい。 「んーっと」とか「えーっと」とかの言葉を言わない方がいい。パニックにならないように。落ち着いてなりきつていいと思う。 つまっていた。 	

(2) 学習発表後のBグループの自己評価の記述

学習発表会後の自己評価については、教師によって撮影された子どもたちの学習活動のビデオ記録が子どもたちの学習活動の目標を構成したりリフレクションしたりするためのツールとなり、さらなる学びの機会につながっていくことから¹⁴⁾、各グループの発表をビデオで視聴し、後に自己評価を実施した。ここでの自己評価は自由記述としたが、評価の観点の要素として、相互評価と同様に「内容の分かりやすさ」「構成の工夫」「話し方の工夫」とした。なお、D児については、自分自身で記述することができなかったことから、担当教師が聞き取りを行い記述した。これらを整理したものが、表7である。

「内容の分かりやすさ」については、A児、B児、C児は、練習の時は自分たちが思ったように発表ができなかったことを記述している。しかし、学習発表会では4名ともうまくできたと記述している。その理由として、A児はパソコンを上手に使いこなせたこと。B児ははっきり話せたことやおもしろくできたこと。C児はおもしろく分かりやすく伝えることができたことや間違えずに話せたこと、パソコンを上手に使えたこと。D児は、ペープサート劇で、役になりきって介護用品について分かりやすく伝えることができたことを挙げている。また、A児は、仲間のがんばりについても記述している。

「構成の工夫」については、プレゼンテーションでのスライドを使って、バリアフリーとバリアにつ

いて説明することができたこと。福祉用具についてペープサート劇で発表することができたこと。クイズの方法を使いながら工夫して福祉用具について伝えることができたことをコメントしている。

「話し方の工夫」については、役になりきれたこと、ハッキリ大きな声で話せたこと、気持ちを込めたことを評価しコメントしている。

4. 考察

(1) 相互評価に関する考察

まず、相互評価に関する考察では、各評価項目における具体的な項目とコメントから評価の信頼性と妥当性の観点から考察することとする。第1に、「内容の分かりやすさ」の採点については、3点あるいは4点で評価されていることから概ね信頼性があるといえよう。コメントについても「具体的な項目」にあてはまる内容でコメントされていることから信頼性、妥当性のある評価が行われているといえよう。ただし、このコメントからは全ての「具体的な項目」について評価しているのではなく、改善点や特によい点についてコメントがされているのである。一方、「わかりやすい」というコメントが見られるが、これについては何を評価しているのかについて推察できない。

第2に、「構成の工夫」の採点については、3点あるいは4点で採点されていることから概ね信頼性があるといえよう。しかし、コメントについては、むしろ前述した「内容の分かりやすさ」におけるコ

表7 Bグループ子どもの自己評価の結果

児童 評価項目	A児	B児	C児	D児
内容の分かりやすさ	・(学習は発表会では)うまくできた。自分でもがんばったと思う。他の人もがんばっていた。パソコンもうまく使いこなせた。練習は微妙だった。	・練習の時は、グダグダだったが、本番はハッキリと話せたし、おもしろくできたのでよかった。	・おもしろくできた。練習では上手にできなかった。クイズなどで工夫できた。間違えずに話せた。パソコンを使い、分かりやすく話せた。	・博士役で、博士になりきって、大きな声で分かりやすく話すことができた。でも、時々つまつてうまくなさない時があった。
構成の工夫	・プレゼンテーション・スライド、(バリアフリーとバリア)、ペープサート(福祉用具)、クイズの方法でうまくできた。秘密のプレゼントも渡せた。	・プレゼンテーション・スライド(バリアフリーとバリア)、ペープサート(福祉用具)、プレゼンテーション、スライド、クイズ、秘密のプレゼントの順でできた。	・プレゼンテーション、スライド、ペープサート、プレゼンテーション、スライド、クイズ、秘密のプレゼントの順で考えてできた。	・プレゼンテーション、スライド、ペープサート(博士役)、プレゼンテーション、スライド、クイズ、秘密のプレゼントの順でみんなとできた。
話し方の工夫	・おじいちゃん(役)になりきれた。大きな声で言えた。気持ちはこめた。楽しく言えた。	・ハッキリと話せた。少し暗記した。大きな声で話せた。	・介護くんになりきることができなかった。気持ちを込めて話せた。ハキハキと大きな声で読むことができた。みんなに笑ってもらえるような声で読めた。暗記することができた。	・博士役になって、介護用品のことを大きな声で伝えることができた。

メントと重複している点が考察できるのである。つまり、「具体的な項目」と一致する評価は散見できないことから評価の妥当性は低いといえよう。この項目の不一致の原因として考えられる点としては、他の項目が子どもの発言から抽出されたものであるのに対し、この項目は教師が意図的に評価項目として提案したものである。そのことが、子どもの評価意識を希薄にしたと推察できる。

第3に、「話すことの工夫」の採点については、バラつきがみられることから、採点における信頼性は低いといえよう。一方、コメントについては、「もう少し大きな声で言うこと」「ゆっくり話すこと」「強弱をつけて話すこと」、「丁寧な言葉を使うこと」である。しかし、この項目では、「スラスラ読むこと」、「登場人物になりきって話す」とコメントしている子どももいる。つまり、「具体的な項目」には含まれない項目についても評価しコメントしているのである。この「具体的な項目」については、「まとめる・表現する力」として必要な項目であると判断できることから、これによって妥当性が高められるといえる。

他方、注目すべき点は、「本番は頑張ってるね」、「たくさんのお客さんの前で緊張すると思うけど、もう少ししっかり」、「パニックにならないように」とコメントしている。すなわち、評価の別側面には、子ども個々人の相手の気持ちを察する気持ちや発表者を励ます気持ちなどの評価も含まれているのである。

このように、相互評価に関して、評価項目の「内容の分かりやすさ」と「話し方の工夫」については、子どもは概ね信頼性や妥当性がみられるといえる。そして、その評価内容においては、子ども間に大きなズレは生じていないといえ、その信頼性も一定程度担保されているといえる。一方、評価項目の「構成の工夫」に関しては、具体的な評価項目に示したものと大きなズレが見られたのである。

(2) 自己評価に関する考察

子どもの自己評価において、観点「まとめ・表現する力」の評価項目「内容の分かりやすさ」と「話し方の工夫」については、目的や相手を意識して自分たちの伝えたい事実について多様な資料を活用して表現できたといえよう。すなわち、「具体的な項目」に沿った自己評価が実施されているのである。

しかし、「構成の工夫」については、すべての子どものコメントが、発表方法に関するものであると判断できることから、評価項目とのズレが明らかとなったのである。一方、子どものコメントからは、相互評価での評価活動を通して、その後、発表内容を修正・改善したことで、学習発表会ではBグループの子どもにとって十分満足できる発表につながったといえる。

具体的には、図2と図3のように、相互評価での他の子どもからの指摘から、発表内容について、以下の3点の修正を行っている。すなわち、第1に、「準備中のアニメーション」を削除していることである。それは、発表内容とは関係ないという指摘から削除することとしたのである。第2に、「バリアフリーとユニバーサルデザインの説明」でのアニメーションの変更をしていることである。それは、アニメーションの文字が分かりにくいという指摘からアニメーションの文字の修正することとしたのである。第3に、クイズの変更をしたことである。それは、中間発表では「この発表には何人がかかわったか」というクイズであったが、学習発表会では車いすに関するクイズに変更したのである。

このように、相互評価が子どもの学習活動に影響を与えたのである。つまり、他者からの評価によって、グループの発表内容を振り返り、その後の修正

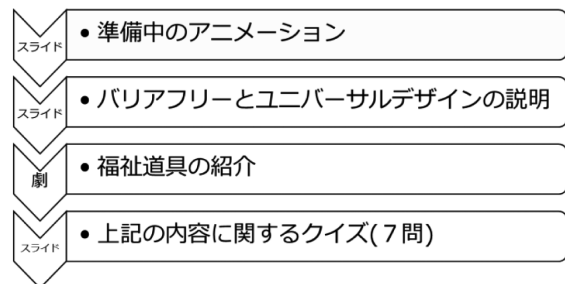


図2 中間発表でのBグループの内容と方法

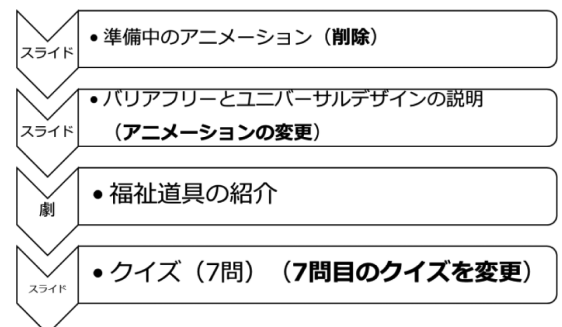


図3 修正後のBグループの内容と方法

を図ることができたのである。

質的な評価においては、やはり評価の主観性が高くなり、その信頼性が低下することが課題である。しかし、ループリックによる評価の明示化・共有化を図るカリキュラム・マネジメントを総合的学習で行うことにより、間主観性のある評価になるといえる。さらには、このような評価活動が、メタ認知能力としての自己評価能力を育成していくともいえる。また、評価項目である「内容」、「話し方」については、一定程度評価の妥当性・信頼性が見られることから、相互評価を通して発表の内容や方法を見直し、修正する活動を促し機能化することができたといえる。さらに、自己評価の結果からは、自己の能力について振り返るだけでなく、達成感や達成感、自己肯定感をもつことができたといえる。

5. 総括と今後の課題

本研究においては、小単元③「伝えよう共に生きる人として」において、子ども間で観点「まとめる・表現する力」に関するループリックの明示化・共有化を通じた自己評価と相互評価の活動を展開することが、自己評価能力の育成に一定程度の有効性があることが明らかとなったといえる。

すなわち、第1に、共有化されたループリックを設定し、相互評価・自己評価を実施することが、総合的学習での資質・能力の向上につながることである。第2に、PDCA サイクルを重視した単元における評価活動を位置づけたカリキュラム・マネジメントを実施することが自己評価能力を育成する上で有効であることである。

なお、観点「まとめる・表現する力」の評価項目と具体的な項目の精緻化、またグループ活動におけるループリックの作成については、筆者の今後の課題としたい。

〈付記〉

小論は、平成28年度日本学術振興会科学研究費補助金・基盤研究(C)25381256「総合的学習における評価規準の作成と評価方法に関する教員研修プログラムの開発」(研究代表者：佐藤真)における研究の一部である。

【註】

1) 本論における自己学習能力とは、既習の知識を身に

付けることではなく、「自ら主体的に学んでいく能力」、あるいは「自ら必要とする知識を創りあげていく能力」と定義する。

- 2) 例えば、田中は、自己評価について「子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状態を評価し、それによって得た情報によって自分を確し今後の学習や行動を調整すること」と定義している。そして、自己評価能力はメタ認知とモニタリングし、メタ認知は「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に区分されるとする。詳しくは、田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、125頁を参照のこと。
- 3) 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、126頁。
- 4) 赤沢真世「Column ① 何のための評価ですか？」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門一人を育てるために』有斐閣、2015年、18頁。
- 5) 赤沢、前掲書4、18頁。
- 6) 安彦忠彦『自己評価—「自己教育論」を超えて—』図書文化、1987年、111頁を参照のこと。
- 7) 佐藤真『「総合的な学習」の実践と新しい評価法』学事出版、1997年、56頁を参照のこと。
- 8) 佐藤真「自己評価・相互評価をどう工夫するか」『教職研修』教育開発研究所、2002年、56頁～59頁を参照のこと。
- 9) 鈴木は、「相互評価と言われる同じ立場にあるものどうしのひよかは（とくに生徒どうしの場合）、自尊感情的な要素や、自尊心を過度に刺激することなく、冷静に受け入れやすい」と指摘している。詳しくは、鈴木秀幸「教育目標、学習観、評価の相互依存」『教職研修』教育開発研究所、2001年、59頁。一方、二宮は、「相互評価のなかで子どもたちがお互いのテストや作品を評価する経験が、目標として設定されている評価基準の理解を促すと同時に、それに基づいてメタ認知能力を養うことにつながる」と指摘している。詳しくは、二宮衆一「教育評価の機能」西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門一人を育てるために』有斐閣、2015年、72頁を参照のこと。
- 10) 佐藤、前掲書8、58頁を参照のこと。
- 11) 「モデレーション研修」は、以下の手順で実施する。①少なくとも3人以上の指導者が、学校で定めた観点に基づいて作品（評価資料）を読み、0～5点で採点し、その採点した根拠や理由を記述する。②司会者を決め、観点ごとに各作品（評価資料）の採点と特徴について交流する。③観点ごとに協議し、各観点のキーワード（構成要素）を抽出する。④キーワードを用いて評価規準を作成し、評価基準（例えば、A・B・C）ごとの段階表を作成する。⑤評価基準のCの子ども生徒に対する指導の手立てについて検討する。詳しくは、香田健治・佐藤真「グループ・モデレーション法による評価研修の実践的な意義—生活科におけるループリック設定を通して—」『せいかつか&そうごう・第14号』日本生活科・総合的学習教育学会、2007年、86頁～93頁を参照のこと。
- 12) 佐藤、前掲書8、詳しくは56頁を参照のこと。
- 13) 安彦、前掲書6、詳しくは75頁を参照のこと。
- 14) 詳しくは、松下佳代「活動と物語—教育実践の事例研究を通して」鹿毛正治編『教育心理学の新しいかたち』誠信書房、2005年、205頁を参照のこと。