

# 子どもの自己評価の変容

—ポートフォリオ評価を取り入れた総合的な学習を通して—

## Changes of Children's Self-Assessment through Portfolio Assessment in Integrated Study

市川 洋子 ・ 貫井 正納

Yoko Ichikawa Masanori Nukui

### 要 約

自己評価能力の育成は、ポートフォリオ評価の重要な目的の1つである。そこで、ポートフォリオ評価を行うことで子どもの自己評価能力が高まっているかどうかを明らかにするために、自己評価能力評定尺度を作成し、総合的な学習にポートフォリオ評価を取り入れている学校の児童生徒に調査を行った。

その結果、ポートフォリオを実施している学校の評定尺度の値が高いとの予想と反する結果となった学校があった。その原因の可能性を検討していく中で、子どもの自己評価におけるある特徴がわかってきた。また、作成した評定尺度問題は、評定尺度の値でそれぞれの学校を比較することにそぐわないが、自己評価の変容や実態を明らかにするのに有効な手段であることもわかった。

キーワード：自己評価能力 評定尺度 ポートフォリオ評価 メタ認知 総合的な学習

### 1 問題と目的

昭和22年に自由研究と社会科が新設され、これに伴って生活経験カリキュラムの研究が盛んになった。ところが、昭和26年の全国小中学校教育課程実態調査で数学の学力が低下しているという報告がされ、世界的な教育内容現代化運動に目が向けられるようになり、生活経験カリキュラムはわずか10年足らずで終わってしまった。学力低下批判の原因として、経験主義カリキュラムが日本に取り入れられた時点で、その概念を受け入れるだけの準備ができていなかったこと<sup>1)</sup>、混乱に紛れて概念の理解がなされないまま「経験」という言葉が一人歩きしてしまったこと<sup>2)</sup>などがあげられる。総合的な学習という新しいカリキュラムが導入されるにあたり、早くも学力低下論が出てきているが、生活経験カリキュラムの二の舞にならないよう、設置の趣旨、ねらい、評価方法を明確にしておかなければならない。

今回の指導要領では、「生きる力」の育成を強調しており、総合的な学習の時間を設置したのも「生きる力」の育成の一環である。筆者は、この総合的な学習の評価のあり方を、『生きる力』=『自己教育力』という視点に立って「プロセス評価であること」「真正評価であること」「自己評価能力を高めるものであること」ととらえた。前者の2つはどちらかと言うと教師の立場からとらえたものであり、後者の「自己評価・・・」は学習者に視点を当てたものである。この3つの条件にはそれぞれに適した方法があるが、すべてを満たす評価法となるとそう多くはない。

自己教育とは、「自己制御学習 (self-regulated learning)」<sup>3)</sup>のことである。自己の学習(生涯学習の見地から言えば、ここでの学習は学問的な学びのみを指すのではなく、自己の生き方に関する問題解決活動も指す)に関する現状や認知過程を監視し、制御していくことが要求される。ポートフォリオ評価では、あらかじめ評価基準が学習者に用意され、学習者はその基準に照らし合わせながら学習を進めていく。つまり、フィードバックとフィードフォワードの両面を含んだメタ認知思考を働かせた自己評価活動を基本とする。しかも、自己評価自体が学習の対象となり得る。<sup>4)</sup>したがって、ポートフォリオ評価を通して長期間継続して意識的な自己評価を行わせる

ことにより、自己評価能力、特にメタ認知的能力が高まっていくだろう。事実、ポートフォリオ評価を実施することによってメタ認知能力が高まったという報告<sup>5)</sup>もある。

また、ポートフォリオ・ファイルには、子ども達が学んだ跡が綴られている。教師は、常に学級全員の子どもの達の活動を見取っていくことは不可能であるが、ポートフォリオ・ファイルに綴じられた学習物を見ることによって、子どもの学びの過程を追っていくことができ、そういった意味でプロセス評価資料の宝庫である。総合的な学習のみならずこれからの評価のあり方は、学習の結果のみならずそのプロセスを評価することが重要であると、教科審議会答申（平成12年12月）<sup>6)</sup>でも述べている。

真正評価とは、子どもの能力を多面的、多用な方法で見取り、総合的に判断していく評価方法である。パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、観察、面接、コンセプト・マップなどさまざまな評価方略を使うが、ポートフォリオ・ファイルにはそういった真正評価のための資料も含まれている。

以上のことから、総合的な学習の評価のための3つの条件を満たすものとして、ポートフォリオ評価は有効であると考え。そこで、自己評価能力評定尺度を作成し、総合的な学習においてポートフォリオ評価を取り入れている学校の子どもの自己評価の実態を探ることにした。

## 2 自己評価能力評定尺度の作成

### (1) 自己評価とメタ認知

自己教育力の育成には自己評価能力が必要であるが、どういった自己評価のさせ方が自己教育力の育成にまでつながっていくのだろうか。三宮真智子<sup>7)</sup>によると、「自己学習は元来、自己調整学習あるいは自己制御学習（self-regulated learning）であり、これは、自分で自分の学習を対象化しコントロールする、メタ認知を働かせた学習という意味合いが強い」と述べている。また、安彦忠彦<sup>8)</sup>は、「『自己評価』が単に無意識の、そして自動的な活動の過程だとすれば、それを何らかの形で質のよい、妥当なものにするには、意識化し、明確な形で吟味しなければならない。そうでなければ、勝手な自己評価をして自己満足に陥ったり、逆に自己卑下に陥ってしまったりする危険がある」と述べている。つまり、自己教育力につなげていくには、自己評価がメタ認知的な活動を伴った、甘くも厳しくもない適正なものになるまで高めていかなければならないということである。そのために、教師は、自己評価を意識化させ、自己評価したことがよりよい問題解決の方向修正や新たな問題解決に向かうように、そして、メタ認知というより高次の自己評価活動に向かうように支援を行うことが必要である。

問題解決の熟達者と初心者の問題解決過程の比較を行った A. H. Schoenfeld (1985)<sup>9)</sup> は、「メタ認知は学習されるが、メタ認知能力の学習にはかなりの期間が必要」という結果を明らかにしていることから、総合的な学習においてポートフォリオ評価を取り入れ、意識的な自己評価活動を繰り返していくことで、メタ認知が発揮され、メタ認知能力として高まっていくのではないかと考える。

そこで、総合的な学習にポートフォリオ評価を取り入れることで、メタ認知を働かせた自己評価能力が育成されるのかどうかを調査するために、「自己評価能力評定尺度」を作成した。問題作成にあたっては、三宮<sup>10)</sup>のメタ認知概念の分類（図1）をもとに、それぞれのカテゴリー別に具体的な学習場面で行われる自己評価内容を想定して評定尺度問題を作成した。

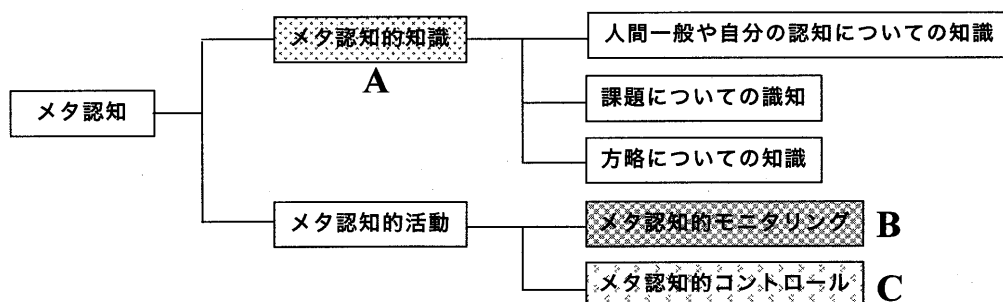


図1：メタ認知概念の内容分類

(2) 予備調査問題の作成

3つのカテゴリー別に問題(全24問)を作成し、総合的な学習を行っているがポートフォリオ評価は行っていないT小学校の6年生72名(男35名,女37名)に予備調査を行った。(調査日:2000年6月中旬)作成に関しては、堀<sup>11)</sup>、三宮<sup>12)</sup>、重松<sup>13)</sup>の文献を参考にするとともに、熟練の小学校教諭2名から助言を受けた。

(3) 本調査問題の作成

予備調査で得られた結果から、分布に偏りのあるものは、子どもにとってわかりきったものか理解できない項目として削除あるいは修正し、表2に示すような本調査問題を作成した。

表2:自己評価能力評定尺度(本調査)

カテゴリー		問題番号	調 査 問 題	
メタ認知的知識	A1	人間一般や自分の認知についての知識	6. 自分の長所を学習のまとめ方や発表の仕方に生かそうと考える	
	A2	課題についての知識	8. 今、自分が何について調べているのか、わかっている	
			18. 自分のわからないところがどこなのか、わかっている	
	A3	方略についての知識	1. 問題の解き方を人に説明してあげると、自分の理解も深まる	
			9. 学習したことを振り返ることは大切なことだ	
	メタ認知的モニタリング	B1	認知についての気づき	2. 学習中に、気づいたことや考えたことをノートなどにメモすることがある
19. 自分の考えと友だちの考えの同じところやちがうところに気づくことがある				
B2		認知についての感覚	16. 取り組んでいるテーマが、自分にとって意味のあることかどうか考える	
B3		認知についての予想	15. 何かに取り組む時、予想を立ててから取り組む	
B4		認知についての点検	3. このまとめ方でいいかどうか、自分の書いたものを読み直すことがよくある	
			14. 調べていることが、テーマとつながりがあるかどうか、考えながら取り組んでいる	
B5		認知についての評価	7. 一番がんばったところを言ったり書いたりすることができる	
			17. 今までの学習を振り返って自分が伸びたことを言ったり書いたりすることができる	
メタ認知的コントロール		C1	認知についての目標設定	10. テーマのねらいを自分で決めることができる
				20. なぜこのねらいにしたのか、そのわけを言ったり書いたりすることができる
	C2	認知についての計画	21. どのような順序で調べていったらよいか、自分で計画を立てることができる	
			4. 今調べていることが終わったら、次に何をするかだいたい決めている	
	C3	認知についての修正	13. 失敗すると、どうしてそうなったのかを考える	
			11. なにかを考えているとき、別の考え方はないかと考えることがよくある	
			5. 時間がなくなりそうだったら、計画や方法をかえることができる	

(4) 本調査の実施

ポートフォリオ評価を実施している小中学校各2校ずつ、実施していない小中学校各2校ずつ、計8校について調査用紙を送付し、本調査を実施した。学年、調査人数を表3に示す。なお、ポートフォリオ評価を実施している学校を、「ポートフォリオ群:P」、ポートフォリオ評価を実施していない学校を「統制群:C」とする。

表3:自己評価能力評定尺度本調査対象校

中 学 校	小 学 校
P-A中(1年21名,2年28名,3年30名)	P-E小(6年33名)
P-B中(1年32名,2年28名,3年37名)	P-F小(6年26名)
C-C中(1年32名,2年32名,3年38名)	C-G小(6年34名)
C-D中(1年34名,2年37名,3年37名)	C-H小(6年29名)

調査時期:平成12年6月下旬~7月中旬

### 3 調査結果と考察

#### (1) 調査結果

表4は、各中学校2年、小学校6年のカテゴリ別の平均および得点の平均値を表したものである。ポートフォリオ評価を実施していれば、当然自己評価に関する意識が高く値も高くなるだろうと予想していた。小学校においては、カテゴリ別の平均値に多少変動があるものの、得点平均ではポートフォリオ群の方が統制群よりも上回っていた。中学校の場合は小学校ほど顕著な差が見られなかった。

表4：カテゴリ別および得点の平均値（中学2年・小学6年）

	A	B	C	得点平均	学校名	A	B	C	得点平均
P-A 中	2.8285	2.6383	2.4948	2.6357	P-E 小	3.9151	3.2045	2.7965	3.1121
P-B 中	3.2428	2.9598	3.0000	3.0446	P-F 小	3.2666	3.2500	3.3809	3.2788
C-C 中	3.0687	2.6796	2.6116	2.7531	C-G 小	2.8411	2.5514	2.3823	2.5647
C-D 中	3.0324	2.6452	2.6293	2.7364	C-H 小	3.4068	2.9482	2.8669	3.0344

2つの群の合計得点平均の差を小・中別に分散分析を行った結果（表5）、小学校において有意な差が見られた。中学校においては、ポートフォリオ群Pの方が平均点を上回っていたが、有意差を得るまでには至らなかった。また、小・中合わせて2つの群で分散分析を行ったところ、有意な差が認められた。

表5：カテゴリ別平均値の学校比較

	中学校		小学校		全体	
	P群	C群	P群	C群	P群	C群
N	56	69	58	63	114	132
Mean	56.8036	54.8841	61.0345	55.6190	58.9561	55.2348
S.D.	7.0671	8.2225	9.5628	9.4204	8.6910	8.8222
F値	1.88		9.6 p<0.01		10.94 p<0.01	

#### (2) P-A中の平均値が低いことについての考察

前述の結果から、中学校同士の分析で有意差が認められなかったのは、P-A中の値が低いからである。ポートフォリオ群でありながら、なぜP-A中は、他の学校に比べて値が低いのであろうか。その原因として以下の可能性を考え、それぞれについて検討を行った。

- ① 子どもや地域の実態、学校の教育環境など学校の違いによるものではないか
- ② ポートフォリオ評価の実践を通して、自己評価が厳しくなったのではないか
- ③ ポートフォリオ評価方略の違いからくるものではないか

##### ① 学校の違いによるものか

学校によって子どもや地域の実態が違うのは当然考えられることである。そこで、それぞれの学校の傾向を見るために、設問別の平均値の高い・低い順に表に示した（表6）。得点の高い設問では、同じ学校の中でどの学年にも共通して入っている項目が3位以内にそれぞれ2項目ずつある。得点の低い設問では、同じ学校の中での共通性は見出せなかった。「振り返りは大切」の項目はどの学校でも上位3位以内にあり、学校や学年の違い、評価の違いに関係なく、子ども達は大切だと考えているようだ。もう1つの項目は、4校とも違う。学校の違いによる影響がこのあたりに出ているものと考えられる。

子どもの自己評価の変容

表 6-1：設問別平均値の得点順位表（高順位）

	1 位	2 位	3 位
P-A 中1年	人の考えと比較 (B)	何を調べているかわかっている (A)	振り返りは大切 (A)
2年	人の考えと比較 (B)	振り返りは大切 (A)	テーマの意義を考えられる (B)
3年	人の考えと比較 (B)	振り返りは大切 (A)	学習計画が立てられる (C)
P-B 中1年	何を調べているかわかる (A)	振り返りは大切 (A)	読み直す (B)
2年	何を調べているかわかる (A)	振り返りは大切 (A)	人の考えと比較 (B)
3年	振り返りは大切 (A)	人に教えることは理解を深める (A)	何を調べているかわかる (A)
C-C 中1年	振り返りは大切 (A)	何を調べているかわかる (A) *	わからないところがわかる (A) *
2年	振り返りは大切 (A)	人の考えと比較 (B)	わからないところがわかる (A)
3年	振り返りは大切 (A)	人の考えと比較 (B)	わからないところがわかる (A)
C-D 中1年	振り返りは大切 (A)	わからないところがわかる (A)	失敗の原因を考える (C)
2年	振り返りは大切 (A)	失敗の原因を考える (C)	別の考え方はないかと考える (C)
3年	振り返りは大切 (A)	失敗の原因を考える (C)	何を調べているかわかる (A)

表 6-2：設問別平均値の得点順位表（低順位）

	1 位	2 位	3 位
P-A 中1年	次に何をするか考えている (C) *	ねらいとのつながりを考える (B) *	学習計画が立てられる (C)
2年	気づきや考えをメモ (B) *	次に何をするか考えている (C) *	振り返り自分の伸びに気づく (B)
3年	長所を生かす (A)	次に何をするか考えている (C)	振り返り自分の伸びに気づく (B)
P-B 中1年	次に何をするか考えている (C)	長所を生かす (A)	別の考え方はないかと考える (C)
2年	気づきや考えをメモ (B)	長所を生かす (A) *	次に何をするか考えている (C) *
3年	予想を立てて取り組む (B)	次に何をするか考えている (C)	伸びたことを人に言える (B)
C-C 中1年	長所を生かす (A)	次に何をするか考えている (C) *	ねらい選択の理由が言える (C) *
2年	気づきや考えをメモ (B) *	振り返り自分の伸びに気づく (B) *	ねらいを自分で決められる (C)
3年	次に何をするか考えている (C)	振り返り自分の伸びに気づく (B) *	ねらい選択の理由が言える (C) *
C-D 中1年	次に何をするか考えている (C)	計画や方法を修正できる (C)	長所を生かす (A)
2年	予想を立てて取り組む (B) *	学習計画が立てられる (C) *	気づきや考えをメモ (B)
3年	次に何をするか考えている (C)	予想を立てて取り組む (B)	ねらいを自分で決められる (C)

\* 同順位, ( )内は, カテゴリーを表わす, ■は, 1~3 学年までに共通して 3 位以内に入っているもの

② 自己評価が厳しくなるのか

P-A 中は, 平成 11 年度よりポートフォリオ評価を導入している。したがって, 調査を依頼した時点で, 1 年生はポートフォリオの経験が浅く, 2・3 年は 1 年間の経験がある。そこで, ポートフォリオ評価を経験したことによって自己評価が厳しくなったのではないかと考え, 学年ごとのデータを比較してみた。

カテゴリー別平均値の学年比較 (表 7) からわかるように, P-A 中は, カテゴリー C において 3 年生の値が 2 年生を上回っている以外は, 全体として 1 年生の得点平均が 2・3 年生より高い。自己評価が厳しくなったためか, 学年の差によるものなのかをはっきりさせるために, 統制群の C-C 中のカテゴリー別平均値の学年比較 (表 8) も行ってみた。もし, 統制群においても同様の結果になれば, 学年の差ということになる。表 8 からわかるよう

に、P-A 中に比べて学年による顕著な違いが見られなかった。また、学年別の合計得点平均の差の分散分析を行った結果(表9)、両群とも学年の違いによる有意差は見られなかった。

表7: カテゴリー別平均値の学年比較 (P-A 中)

	1年	2年	3年
A	2.8571	2.8285	2.6266
B	2.6607	2.6383	2.4958
C	2.5850	2.4948	2.5857
得点平均	2.8175	2.6357	2.5600

表8: カテゴリー別平均値の学年比較 (C-C 中)

	1年	2年	3年
A	3.0937	3.0687	3.0421
B	2.6171	2.6796	2.8092
C	2.5491	2.6116	2.2706
得点平均	2.7125	2.7531	2.6789

表9: 得点平均の学年比較

	P-A 中			C-C 中		
	1年	2年	3年	1年	2年	3年
N	21	28	30	32	32	38
Mean	53.6667	52.7143	51.2000	54.2500	55.0625	56.2632
S.D.	9.4734	6.5458	11.6773	8.3066	9.1820	8.9345
F 値	0.421			0.449		

P-A 中の得点平均は、学年が進むにつれ平均が下回っていたが、有意差を得るまでに至らなかったことから、ポートフォリオ評価を既に経験した2・3年生の方が1年生よりも自己評価が厳しくなっている傾向がまったく無いとは言えない。

さらに、ポートフォリオ評価を継続していくことが自己評価にどのような影響を及ぼすのかを詳しく調査するために、二学期末にも同様の調査を行った。その結果を表10に示す。また、1回目と2回目の合計得点平均の差を分散分析した結果を表11に示す。

表10: カテゴリー別得点平均の変容 (P-A 中)

	1年		2年		3年	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
A	2.8560	2.8551	2.8600	3.1793	2.6266	3.0962
B	2.6538	2.5905	2.6750	2.8103	2.4958	2.7222
C	2.6263	2.6206	2.5333	2.8669	2.5857	2.8201
平均得点	2.8175	2.6672	2.6357	2.9224	2.5600	2.8500

表11: 1回目と2回目の平均得点の分散分析

	1年		2年		3年	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
N	21	29	28	29	30	27
Mean	53.6667	53.2759	52.7143	58.4483	51.2000	57.0000
S.D.	9.4734	11.7529	6.5458	6.1509	11.6773	11.7788
F	0.01		11.2(p<0.01)		3.35(p<0.1)	

その結果、1年生の得点平均は、1回目に比べ2回目の方が下がっているが、分散分析の結果では有意差は認められなかった。逆に、2・3年生は2回目の方が有意に上がっている。つまり、ポートフォリオ評価の実施1年目は、得点に顕著な差が認められず、どちらかというとながりが気味で、2年目には上がっているということである。

どのような原因で、このようなデータの変動が起こるのか、P-A 中の教師に聞き取り調査をもとに、検討した。聞き取り調査によると、P-A 中では、発達段階に応じて自由選択の幅を次第に広げていく課題解決学習を行っている。2・3年生は個人研究を行い、そろそろまとめに向かう時期で達成感を感じている生徒が多いが、1年生はまだ選択の幅が狭いので、学習に対する思い入れが2・3年生より弱いのではないかということであった。このことから、自己評価の甘い・厳しいというレベルは、学習に対する意欲や達成感等の情意面が大きく関わっていると考える。

### ③ ポートフォリオ評価方略の違いによるものか

同じポートフォリオ群でありながら、P-A 中と P-E 小の値が大きく異なる。ポートフォリオ評価方略の違いによるものなのかどうか、その違いが結果に現れているのかどうかを調べるために、それぞれの学校における評価方略について研究紀要等<sup>14) 15)</sup> や聞き取り調査をもとにまとめ、検討を行った。

#### <P-A 中の具体的な評価方法>

##### ・評価カード

自己評価カードを中心に、話し合いのメモや、友達のコメントが書かれたポストイット・カードなどを添付する。行う時期としては、学習の節目や学期ごとに行っている。生徒は、学期ごとにポートフォリオを家に持ち帰り、保護者の前で学習内容の説明を行い、保護者からの評価をもらっている。

##### ・ポストイット新聞

その日の活動の中から自分が感じたことをポストイット・カードに記し、当番にあたる生徒達が全員のカードを集めて新聞を作っている。これにより、生徒自身の学習活動の振り返りだけでなく、情報の共有化や他の生徒と比べた活動の進捗状況などを知ることが可能になるということである。

##### ・ポートフォリオ検討会

教師によるものと子ども同士によるものがある。子どもの検討会では、それぞれのベスト学習物を互いに読み合い、感想をポストイット・カードに記入してその学習物に貼り付ける。そして、どんなベスト学習物がよいのかをグループや全体で話し合う。この中で、でき映えばかりでなく学習内容の大切さなどを見つめ直していくことになったということである。

#### <P-E 小の具体的な評価方法>

##### ・学習アイテムの作成

時系列に集めた学習物がある程度たまった段階で、学習物を振り返らせながら「がんばったこと、よかったこと」「まとめてみて思ったこと、考えたこと」「次はどんなことを調べたいか」について話し合わせ、その根拠となった学習物にポストイット・カードを貼って書かせる。それをもとに、「学び方の評価の観点と規準」を教師と子どもと一緒に設定し、常時教室に掲示し、子どもはそれを見ながら振り返りを行う。

##### ・保護者をポートフォリオ評価に巻き込む

学級通信によりポートフォリオ評価についての理解と協力を呼びかけ、子どもが家に持ち帰ったポートフォリオを親が評価し、ポストイット・カードに書いて子どものポートフォリオに貼る。

2校の取り組みの大きな違いは、自己評価の観点の設定方法と使い方である。P-A 中では、生徒は毎時間ポストイット・カードにその時間に思ったことや感じたことを書いていくが、特に観点が事前に用意されているわけではない。教師が用意した「〇〇学習 10 ポイント」(表 12) が教室に掲示されているが、生徒は常に意識してその観点をもとに振り返っているわけではない。一方、P-E 小は、教師と子どもが協同で自己評価の観点を作成し、毎時間ごとに子ども自身が選択

表 12：〇〇学習 10 ポイント

①なぜやるのか?	(意欲・意義)
②見通しはあるのか?	(予想・仮説)
③どうやるのか?	(方法・技術)
④意義はあるのか?	(社会的意義)
⑤ふれあいはあるのか?	(心的交流)
⑥外に出て活動したか?	(具体的体験)
⑦発見や疑問はあったか?	(発見・疑問)
⑧感動や喜びはあったか?	(感動・喜び)
⑨悩みや失敗はあったか?	(試行錯誤)
⑩次の学習がどうするか?	(発展・向上)

した観点をもとに自己評価を行っている。

この違いがどこに現れているかを、自己評価能力評定尺度の得点の高かった設問（表13）で比べてみた。その結果、P-E小は、毎時間の振り返りにより、自分は学び全体の中でどの位置にあるのかを把握している児童が多いということがわかる。P-A中は、調査時期がちょうどテーマ設定の時期にあたっていたので、テーマの意義に関する意識が高くなっているとも考えられるが、学年の違いを考慮に入れると、方略の違いによるものであるかどうかは明らかではない。思春期前の子どもは自己評価が甘く、思春期に向かう程厳しくなる<sup>16)</sup>ということもあるので、同年齢集団での比較が必要である。

表13：平均値が高順位にある設問の学校比較

	1 位	2 位	3 位
P-A中	人の考えと比較	振り返りは大切	テーマの意義を考えられる
P-E小	何を調べているかわかっている	振り返りは大切	人の考えと比較

そこで、P-F小のデータを検討した。この学校は単学級で、ポートフォリオ評価を3学年から取り入れ、学年によって方略が違う。5年生と6年生を対象として、2学期の終わりに再調査を行い、方略の違いがデータとなって現れているかどうかを検討した。カテゴリー別の平均値の変容を表14に示す。

表14：カテゴリー別平均値の変容(P-F小)

	5 年		6 年	
	1 回目	2 回目	1 回目	2 回目
A	3.0720	3.2787	3.3846	3.1448
B	2.9950	2.8219	3.2115	2.7758
C	2.8000	2.9913	3.2802	2.6453
平均得点	2.9460	2.9954	3.2788	2.8224

この結果を見ると、6年生は平均得点が下がり、5年生は若干上がっている。6年生は、学習物に思ったことをその都度書き込んで、ファイルしていった。教師は、それにコメントを書いて返却していた。そして、一つのテーマ学習の最後に、ファイルしたものを整理し、そこで学習全体の振り返りを行っている。5年生は、毎時間の終わりにその日の学習の振り返りを行い、次に何をするかを考えさせ、学習カードに書いていた。また、子ども4人のグループでそれぞれのポートフォリオを見合う時間を設け、情報交換の場とした。担任の話によると、話し合いの中で子ども同士の相互評価が行われ、「次に○○をしたらいいんじゃない」「これだと明日でもやれるよ」など、次の活動に対する示唆を含むコメントが結構あったということである。

このことから、「次の活動を視野に入れた振り返りの習慣化」「相互評価を取り入れる」といった方略の違いがデータに反映していると言える。

### (3) 検証のまとめ

これらの検証からわかったことを以下にまとめる。

#### ① 自己評価能力評定尺度のデータに影響を与える条件

学校の違い・学習課題に対する子どもの意欲・ポートフォリオ評価方略の違い・調査時期によって、評定尺度の値が変動することがわかった。特に大きな影響を与えているのは評価方略の違いであろう。「振り返り」という活動一つ取っても、その時間の感想や反省であるか、あるいは次の見通しを含めたものであるかによって違ってくる。評価の観点を誰が設定してどう使うか、他者評価をどう取り入れるか、ということもポートフォリオ評価の中で重要なポイントになるということがわかった。

#### ② 意欲・達成感と自己評価



P-A中の1年と2・3年の変容の違いから、意欲・達成感が大きく影響することもわかった。研究のテーマが決まらなくて行き詰まっている時などは、自信や意欲を失って自己を否定的に見てしまい、自己評価が厳しくなる。逆に、学習がうまくいっている時や困難を乗り越えていよいよよまめに入る時などは、達成感や効力感を感じ、自己評価がより妥当なものになっていく。選択課題解決学習を行う時、いきなり自分のテーマを決めさせたり、子どもに問題解決を任せたりすることはできない。段階的な導入の初期には、学び方を身につけさせていくことが重視され、子どもは戸惑いを感じる人が多いだろう。すると、自由な課題解決学習のおもしろさやどうしてこれを調べなければいけないのかといった必要性を感じなかったり、主体的に取り組むことに慣れていないことから自信をなくしてしまったりする。そうすると、自己評価は厳しくなってしまう。ポートフォリオ評価の実施1年目は自己評価が厳しくなる傾向にあるというのは、そういったことが原因となっている。

### ③ 自己評価能力評定尺度の限界

この評定尺度では、様々な要因が絡んで「得点が高い」＝「能力が高い」というよりも、むしろ得点が高ければ自己評価が甘い、低ければ厳しいととらえた方がよい。ただ、どこからが甘くてどこからが厳しいのかその境界を特定することは難しい。自己評価は主観的な評価である。前述したように学習の状況に応じて変動していくものでもある。したがって、数値の高低よりも変容の原因を理解していくことに意味がある。

### ④ 自己評価能力評定尺度の可能性

同一集団内の全体的傾向を把握し、問題点を明らかにすることができる。例えば、P-A中の1回目の調査結果から、2年「テーマの意義を考える」(B)3年「学習計画を立てる」(C)の意識が高い。1年は実践に入っただけということから、この2つの項目は昨年の評価実践による効果の現れと見てよいのではないだろうか。また、2・3年の「次に何をするか考えている」(C)「振り返って自分の伸びに気づく」(B)「予想を立てる」(B)の数値が低いことから、ファイルをもとにした振り返りを通して次の学びに生かすということが定着していないと思われる。それは、前述の(2)－③にもあるように、生徒自身が自己評価の観点を前もって持たなかったためであろう。自己評価したものを今後の学習にどう生かしていく、つまり自分の学習をコントロールしていく力を身に付けさせていくことが、この学校の今後の課題になると言える。

また、自校の中で再調査を行った結果から、変容の大きかった設問を見ていくことによって、当該年度の成果がわかる。例えば、前述したP-F小の場合のように、次につながる振り返りを行うことで、「次に何をするか考えている」という設問の平均値が上がった。P-A中の場合、「何を調べているかわかっている」が上がっていることから、学習のまとめの段階で自分の学習全体を俯瞰できていることがわかる。また、「テーマのねらいを自分で決める」が上がっていることから、目標設定について自信がついたと言える。今後、自己評価の観点を自ら設定していくことに向けていくことで、自己評価がより主体的なものになっていくのではないだろうか。P-A中の得点平均1回目に比べて最も下がったのは、「人の考えと比較」である。これは、総合的な学習においては、人と比べてどうかといったこれまでの相対評価の必要性を生徒自身が感じなくなってきたということが言え、これも成果の1つとしてあげることができる。

## 4. 自己評価能力評定尺度の成果と課題

### (1) 自己評価能力評定尺度の成果

自己評価能力評定尺度を使って子どもの自己評価の実態を調査していく中で、以下のようなことが明らかになった。

#### ① 評定尺度の利用法

- ◆ 評定尺度を定期的の実施し、設問別の平均値の変容を見ていくことによって、どのような観点到立って自己評価を行っているのか、自己評価の観点がどのように変化していったのか、子どもの自己評価の実態が把握できる。
- ◆ ポートフォリオ評価を継続して実践している学校の場合、年度当初にこの調査を実施することによ

て、子どもの自己評価の全体的傾向が把握でき、これまでの成果と今後の課題を明らかにすることができる。

◆ 学習のどの段階で調査を行うかによって、値は変動する。

## ② 総合的な学習における子どもの自己評価の特徴

◆ 学習に対する意欲や達成感、自信といった情意的な面が、自己評価を大きく左右する。

◆ ポートフォリオ評価取り組みの当初は、自己評価が厳しくなる。しかし、自分で自己評価を行いながら学習を進めていくことに慣れてくれば、学習の内容が広がったり深まったりしておもしろさを感じられるようになり、自己評価が妥当なものに変わっていく傾向にある。

◆ より妥当な自己評価が行えるよう能力を育成するためには、以下の点が重要であることがわかった。

- ・次の活動につながるような振り返り
- ・他者評価や相互評価を適宜取り入れる
- ・長期にわたって継続していくこと
- ・達成感や自信が得られるような学習活動を経験させる

## (2) 今後の課題

自己評価能力評定尺度に関する今後の課題として、まず調査項目の内容が妥当なものなのかどうかということである。メタ認知の3つのカテゴリ別に問題を作成したが、果たして問題がそのカテゴリに含まれるべきものなのかどうか曖昧さが残った。より妥当な設問になるよう検討、修正を行っていかねばならない。また、今回は、小学校高学年・中学生を対象にしたため、小学校中学年の子どもにとっては表現内容が難しかった。発達段階に応じた表現を考えていくことでより多くのデータをとることができるであろう。

調査問題を「能力評定尺度」と名付けたが、「得点が高い＝能力が高い」とは断定できない。調査する時期によって学習活動の内容が変化するため、子どもの意識は違ってくる。学習に行き詰まったり自己評価に慣れていなかったりすると、自己評価が厳しくなり、得点が低くなってしまう。自己評価自体が主観の問題であり、子どもの性格や学習状況に大きく左右されるので、本来は客観的な数値等に表わせるものではない。本研究では、ポートフォリオ評価を取り入れることでどのようなデータの変容が見られるかを調査するために、メタ認知の観点から自己評価能力というものをとらえて調査問題を作成した。したがって、数値のみで自己評価能力が身についたかどうかを判断することは避けたい。

## 付 記

本論文の作成にあたり、調査にご協力いただきました各学校の先生方、児童生徒の皆さんに厚くお礼申し上げます。

なお、本論文は市川洋子「総合的な学習の評価のあり方—自己評価能力育成を中核としたポートフォリオ評価法について—」平成12年度修士論文の一部を修正加筆したものである。

## 【引用・参考文献】

- 1) 高浦勝義編著「総合学習の理論」p.29, 黎明書房
- 2) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編「学びへの誘い〔シリーズ『学びと文化』1〕」, pp.54-59, 1997, 東京大学出版会
- 3) 三宮真智子「認知心理学からの学習論」鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)第12巻, p.12, 1997
- 4) 心理学事典「認知科学5」
- 5) Elizabeth A. Hebert “Lessons learned About Student Portfolio” online article, Kappan Home PDK Home
- 6) 教育課程審議会答申, I-2-(2)「総合的な学習の時間」, 平成12年12月
- 7) 前掲3) p.12

子どもの自己評価の変容

- 8) 安彦忠彦「自己評価-『自己教育論』を超えて-」 pp.88-89, 図書文化, 平成 11 年
- 9) 前掲 4)
- 10) 前掲 3) p.2
- 11) 堀洋道他『創造的構えテスト』(青柳肇他)「心理尺度ファイル-人間と社会を測る-」 pp.142 - 147, 1994, 垣内出版
- 12) 三宮真智子「認知心理学からの学習論-自己学習力を支えるメタ認知-」鳴門教育大学研究紀要(教育科学編) 第 12 巻, 1997, pp.1-7
- 13) 重松敬一・日野圭子「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のアンケート調査の分析-」, 奈良教育大学紀要, 第 47 巻, 第 1 号(人文・科学) 1998, pp.49-64
- 14) 「夢のかけはし」相模原市立谷口中学校研究紀要, vol.2, 平成 12 年度
- 15) 須甲英樹「ポートフォリオを活用した調べ活動における他者からの学びの融合」福井大学教育実践研究, 第 24 号, pp.213-230, 1999
- 16) 安彦忠彦「自己評価-『自己教育論』を超えて-」 p.99, 図書文化, 1999.9