

# 自ら学びを実感できる総合的な学習の時間をめざして

- 自己評価能力を高める手立てに着目して -

総合的な学習の時間研究会議

石井 芳宏<sup>1</sup>

杉本 りつ子<sup>2</sup>

市川 愛<sup>3</sup>

鈴木 克彦<sup>4</sup>

## 要 約

ねらいに「自ら学び、自ら考える」ことを掲げる総合的な学習の時間において、自己評価は重要な位置を占める。しかしながら、実際の授業場面における自己評価活動を想起すると、未だ表面的、形式的なものにとどまっているケースも少なくない。そこで、本研究では子どもたちの自己評価能力を高める手立てについて着目した。これはまた、先の平成 17 年度文部科学省による「義務教育に関する意識調査」から見える「学びの実感の薄さ」という課題を解決する一つの方途であるとも考えたからである。

本研究ではワークシートの工夫（枠を設けないワークシート、自己評価を促す点数）と教師のかかわり（子どもへの言葉かけ、自己評価を見取る 7 つの観点）を主な手立てとして、記述による継続した自己評価活動を行い、子どもたちの自己評価能力の変容を追った。

その結果、子どもたちの記述は少しずつ豊かになり、自己評価能力にも高まりが見られてきた。また徐々にではあるが、学びを実感している子どもの様子も見えてきた。

キーワード：総合的な学習の時間、学びの実感、自己評価能力、ワークシート

## 目 次

主題設定の理由	130	4 自己評価にかかわる手立て	133
1 自己評価の現状から	130	(1) ワークシート	133
2 学びの実感を促す自己評価	130	(2) 教師のかかわりと 自己評価の見取り	135
研究の内容	131	5 検証	135
1 研究の仮説	131	(1) A 小学校 6 年生における検証	135
2 研究の方法	131	(2) B 中学校 2 年生における検証	138
(1) 研究の進め方	131	(3) C 中学校 1 年生における検証	139
(2) 研究の構想	132	(4) 全体的な傾向～意識調査から～	141
3 研究にかかわるキーワード	132	研究のまとめ	142
(1) 学びの実感	132	1 研究を通して見えてきたこと	142
(2) 自己評価	133	2 今後の課題	143
		参考文献	144
		指導助言者	144

<sup>1</sup>川崎市立下布田小学校教諭（長期研修員）

<sup>2</sup>川崎市立平小学校教諭（研修員）

<sup>3</sup>川崎市立大師中学校教諭（研修員）

<sup>4</sup>川崎市立今井中学校教諭（研修員）

## 主題設定の理由

### 1 自己評価の現状から

ねらいに「自ら学び、自ら考え」、「学び方やものの考え方を身に付ける」ことを掲げる総合的な学習の時間において、自己評価は重要な位置を占める。京都大学の田中耕治は「総合的な学習の核心は自己評価能力の形成にあると言っても過言ではないだろう。」と述べているが、それは学習者である子どもたちにとって「学習の自己調整」が求められてくるからだとしている<sup>1)</sup>。

では、実際の教室で行われている自己評価はどうであろうか。本研究会議で自らの自己評価の実践を振り返る中、幾つかの共通する問題点として、次のようなことが挙げられた。

まず子ども側にとっては、

- ・ 自己評価を行う意味や意義を必ずしも十分理解していない。
- ・ A、Bなどを選択する方式の場合、あまり深く考えないで選択している。
- ・ 自らの思いや考えを十分表現しきれていない(月並みな感想を多く目にする)。

また教師側にとっては、

- ・ 自己評価の意義や方法を子どもに十分に伝えていない。
- ・ 自己評価を見取る観点がはっきりしていないため、子どもの変容をとらえられていない。
- ・ 毎回の子ども感想に対するコメントがつけられず、ただ書かせるだけになっている。
- ・ 自己評価を行う時間を十分保障できていない。また継続した取組が行われていない。
- ・ 子どもの自己評価を指導計画の改善に生かしきれていない。

これらの問題点が解決されていかない限り、自己評価活動は表面的、形式的な域を出ない。そして表面的、形式的であることは、本当の意味で子どもたちの自己評価能力を伸ばすものにはつながっていかないと考えた。そこで本研究会議では、「子どもの自己評価活動を表面的、形式的なものに終わらせないためには、どのような手立てが必要なのか」「子どもの自己評価能力を高めしていくために、教師はどのような支援を行っていけばいいのか」という課題意識のもと、研究を進めていきたいと考えた。

なお、川崎市総合教育センターにおける総合的な学習の時間の自己評価研究に関しては、平成 16 年度の高校教育研究会議がこれを取り上げている<sup>2)</sup>。同研究会議は「ワークシートの利用が生徒の自己評価能力の伸長を促す」という結果を示したが、同時に課題として「自己評価を見取る基準の妥当性」「教師の支援の在り方」を挙げており、本研究会議もこの点を意識しつつ研究を進めていきたいと考える。また同じく平成 16 年度の総合的な学習の時間研究会議は、「総合的な学習の時間～Q & A～」を作成し、その評価方法の項でこの自己評価についても触れている<sup>3)</sup>。ここでは、より子どもにとって意味のあるワークシート形式が提起されている。そこで、これも参考にしながら研究を進めていきたいと考える。

### 2 学びの実感を促す自己評価

施行から 4 年目を迎えた総合的な学習の時間の中で、全国の学校では様々な取組が行われ、「生きる力」とのかかわりで成果を上げる実践も生まれてきている。その一方、近年の「確かな学力」とい

1) 小島邦宏・工藤文三編「総合的な学習の時間 評価の工夫と実際」2002年 教育出版社 p.13

2) 「総合的な学習の時間における自己評価力をのばすための『ワークシート』の利用の研究」平成 16 年度高校教育研究会議

3) 「語り合おう！見直そう！やってみよう！総合的な学習の時間～Q & A～」平成 17 年 3 月 総合的な学習の時間研究会議

う文脈から、「総合的な学習の時間においてどんな力が子どもについているのか」という疑問も多く出されている現状もある。文部科学省が平成 17 年 3 月に実施した「義務教育に関する意識調査」では、総合的な学習の時間も大きく取り上げられているが、その結果からはこの時間をめぐる子ども、教師、保護者の次のような姿が見えてくる。

- ・ 学習は楽しいが、学んだことがどのように役立つかについては確信がもてない、という子どもの姿
- ・ 子どもにどんな力がついたか不明確であり、(程度の差こそあれ)その在り方に疑問を感じている教師の姿
- ・ その意義は認めつつも、わが子の変容については不確かさを感じている保護者の姿

これらの調査を受け、中央教育審議会答申(平成 17 年 10 月)は「総合的な学習の時間については大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨と理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」<sup>4)</sup>と、この時間について改善の余地が多くあることを認める見解を示している。

このような現状の中、子どもの自己評価能力が高まっていくことは、どのような意味をもつのであろうか。それは、より子どもが総合的な学習の時間において自らの学びを認識し、実感していくことであり、同時に保護者や教師にとっては、まさに子どもの側からこの時間に培われた力が示されるということの意味するのではないか。つまり自己評価能力の高まりは、現在この時間に投げかけられている大きな疑問、すなわち「総合的な学習の時間においてどんな力が子どもについているのか」という疑問を明らかにする有効な方途になってくるのではないかと考えた。

以上のように、本研究会議では子どもが自ら学びを実感していくことをねらいとし、自己評価能力の変容について研究していきたいと考えた。そこで次のような主題及び副題を設定した。

## 自ら学びを実感できる総合的な学習の時間をめざして

- 自己評価能力を高める手立てに着目して -

## 研究の内容

### 1 研究の仮説

で記述した内容を受け、次のように仮説を設定した。

記述による主体的な自己評価を継続することで、子どもは自己評価能力を高め、総合的な学習の時間における学びを実感していくだろう。

### 2 研究の方法

#### (1) 研究の進め方

本研究会議では次のように研究を進めた。

主題の設定

- ・ 研究主題にかかわる先行研究、参考文献等の資料収集とその研究
- ・ 総合的な学習の時間に関する子どもへの意識調査(研修員所属校)

研究の構想

- ・ 仮説の設定

<sup>4)</sup> 文部科学省 中央教育審議会答申(平成 17 年 10 月)『新しい時代の義務教育を創造する』p.16  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf)

- ・ 自己評価にかかわるキーワードのとらえ
- ・ 自己評価の方法の検討  
仮説の検証
- ・ 単元を通した自己評価の継続と教師の見取り
- ・ 今回行った自己評価に関する子どもへの意識調査（研修員所属校）  
研究のまとめ
- ・ 成果の確認と今後の課題の整理

## (2) 研究の構想

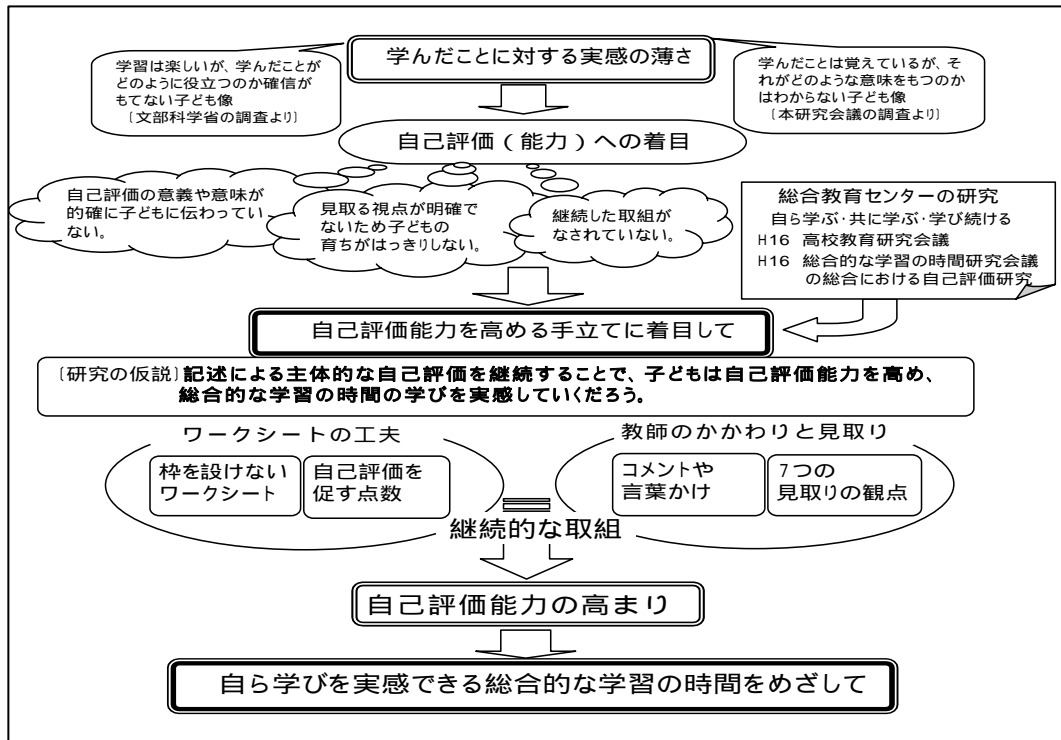


図 1 研究構想図

## 3 研究にかかわるキーワード

### (1) 学びの実感

本研究会議では「学びの実感」を次のようにとらえた。

**学びの実感：学習活動において出会った事柄や情報を価値づけ再構築しながら、自分にとって意味ある認識を創りだすこと**

私たちはこの「実感」という言葉を何気なく使っているが、ここでは学習場面における「実感」を思い浮かべながら考えてみたい。

例えば、職場体験学習で飴玉の製造工場を訪れた中学生がいたとする。そこには機械がずらりと並んでいて、それぞれがものすごい大きな音をたてながら動いている。大きな飴の塊は何台もの機械を通して無数の飴玉になり、個別包装され、袋詰めされていく。その様子を見た子どもは「すごい！」と感嘆の声を漏らす。この場面でこの子どもは飴が製造される様子を「実感」しているといえよう。この驚きは確かに「実感」ととれる。しかし、さらにその飴が作り出される工程を見ながら、「こんな立派な機械があるから、これほどたくさんの飴を短時間で作ることができるんだな。なるほど、だからこれだけ少ない人数でお店をやっていけるんだな。自分のお父さんの職場とは違うなあ。」というような認識に達したとする。このような他人の考え（言説）を借りてきたのではない独自の認識を本研究

会議では「学びの実感」ととらえた（実感の対象としては、ここで例示したような学習対象の他に、学習している自分自身の変容も含めてとらえた）。

さて、学びの実感をこのようにとらえると、自分の中で事柄や情報を価値づけ再構築する場面が必要になる。この場面こそ学習活動を自己評価する場面であり、学びの実感自己評価活動を行う過程で得られてくるものであると考えた。

しかしこれは、自己評価を行えば必ず実感を得られるということの意味してはいない（自己評価は学びの実感における必要条件ではあるが十分条件ではない）。単発的または表面的、形式的な自己評価からは学びの実感はなかなか生まれてこないであろう。そこで本研究会議では、改めて自己評価のとらえを明らかにし、これを具体化するための手立てを考えた。

## （２）自己評価

自己評価をどうとらえるかは研究者によって異なる。そこで本研究会議では、幾つかのものを参考にしつつ<sup>5)</sup>、自己評価を次のようにとらえた。

### 自己評価：学習活動に対し自らの目標を立て、それに照らして学習を振り返ること

自己評価は単なる感想とは異なる。その学習活動の最初に学習テーマを意識しながらその時間において達成しようと思う目標を立て、活動の後にその自分の立てた目標に照らしてどうであったかを振り返る。この活動を自己評価ととらえ、この行為ができる力を「自己評価能力」ととらえた。そして自己評価能力が高まった姿として、次のような子どもの姿をイメージした。

#### 自己評価能力が高まった姿

- ・ 学習を振り返る視点に広がりや深まりが見られる。
- ・ 学習したことに対して自分の思いや考えをもっている。
- ・ 振り返りを通して、その次の学習活動への見通しが生まれている。
- ・ 学習活動の振り返りを通して、自分自身への気づきが生まれたり、深まったりしている。

なお、この自己評価は子どもにとって意味あるものであると同時に、教師にとっても重要な意味をもつものである。自己評価は子どもの学びの姿の投影であり、教師にとっては一人一人の子ども（あるいは子どもたち）への次の支援・指導をイメージすることができるものである。

## 4 自己評価にかかわる手立て

### （１）ワークシート

子どもの自己評価は様々な時間に様々な形態をもって行われることが予想される。そこで本研究会議では、総合的な学習の時間に記述の形をとって行われた自己評価を主たる研究対象にしていくこととした。自己評価の形態を記述したものにしたのは、次の理由からである。

- ・ 文字化、文章化することによって、より強く学習活動の意識化が行われる。
- ・ 記述されたものは記録性に優れる。学習者が学習を振り返る際に有効であると同時に、教師が支援・指導する際、及び授業を振り返る際にも有効である。

しかしながら、授業中の子どもの発言や非言語の行動が自己評価の記述内容にかかわってくること

<sup>5)</sup> 上杉賢士「総合学習進化論」(2004年 明治図書)

小島邦宏・工藤文三編「総合的な学習の時間 評価の工夫と実際」(2002年 教育出版社)  
自己評価のとらえに関して一例を示す。「方向性の修正や課題の生成などを通して、自らの学習をより望ましく高度なものに自律的にコントロールしていく力。その結果として、自らの学習意欲を強化する力。」(上杉賢士 千葉大学) 「自分の学習目標を焦点化させる。学習の方向性を確かめ、学習方法について見直す。活動全体を振り返り、次への活動への意欲を強化する。」(小林毅雄 新潟県教育庁)

も十分に考えられるので、分析の際にはこれらの要素についても同時に意識していく。

#### 主体的に記述できるワークシート

記述形式の自己評価は、すでに広く教室で行われている。その際、教師の用意したワークシートが使われることが多い。種類、形式は様々であるが、その中には必ずしも子どもの気づきや思いが十分に表現されるものではないものも目にする。東京学芸大学の小林宏己は、子どもの自己評価が「教師の都合」に引き寄せられていることに疑問を呈し、「教師は自らの『都合』ばかりを優先させて子どもをとらえようとするあまり、かえって子どもの意思、事実から目を背けてしまいがちになる。『自己評価カード』という一見便利な評価道具も、それが本当に子どもの『自己評価』を導き出すものとなっているのか、その形式、内容、そして教師による指示・助言のあり方等を慎重に検討する必要がある」と述べている<sup>6)</sup>。

それでは子どもの自己評価が形式的、表面的なものにならないようにするためにはどうしたらいいのであろうか。本研究会議では一つの試みとして、基本的に枠を設けず、子どもが自分の決めた観点に沿って思いを掘り下げて記述できるワークシートを考えた。記述の方法も文章表記に限定するものではなく、スケッチを入れたり、レイアウトを工夫したり、自分が表現しやすい形で取り組めるようにした。また一連の記述が一目で見られるよう、カード形式ではなくノート形式にした（以後この子どもの自己評価ワークシートを便宜上「ふりかえりノート」と呼ぶ）。学習者である子どもにとっても教師にとっても自己評価の経過が一目でわかるということは有効であると考えたからである（これらの方法は千葉大学教育実践総合センターの市川洋子が提唱する「学習履歴図」を参考にした<sup>7)</sup>）。

教師から問われたことに対して回答していくという形から、主体的に綴っていくという形をとることで、より本当の意味での子どもの自己評価を引き出していきたいと考えた。そして、この過程で子どもはより自身の学びを実感していくのではないかと考えた（なお自己評価活動として位置づけた時間はその日の活動内容にもよるが、5～10分間である）。

#### 自己評価を促す点数

「ふりかえりノート」には、目標に照らして学習の様子や感想を主体的に記述していく。しかしながら、子どもによってはまったく何もないところから書き始めることは難しいであろう。そこで〔日付・その日の自分の目標・自己評価を促す点数（分数で）・その点数の理由と学習にかかわる感想〕は必ず記述するものとして設定した。

この内、自己評価を促す点数は、その日の学習が自ら立てた目標に対してどうであったかを分数によって数量化したものである。これを設けた理由は次の2つである。

- ・ 子どもによっては何もないところから自己評価を記述していくというのは難しい。そこで、なぜその点数であったのかを説明することで記述を豊かにさせていくため
- ・ 満点に達しなかった部分に着目する。例えば 7/10 とつけた場合、残りの 7/10 をどういうところに感じていたのか。この部分を考えることで次時の課題などを明確にさせていくため

特に2点目に関して、早稲田大学の安彦忠彦は「『評価学習』にとって、たぶん最も困難な壁は、『自己批判』というマイナスの評価をすることである。もしも『自己批判』ということができることができなければ、いくら『評価の仕方』を身につけたところで、結局、的はずれの学習に終わる」<sup>8)</sup>と述べ

<sup>6)</sup> 小林宏己 「授業実践に基づく教師の指導と子どもの学びのズレに関する考察」  
平成 15 年 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要出版委員会 p.3

<sup>7)</sup> 上杉賢士編著『小学校編 総合的な学習の評価～子どもが伸びる評価の実際～』（2002年明治図書）

<sup>8)</sup> 安彦忠彦『自己評価 - 「自己教育論」を超えて』p.180（2002年 図書文化社）

ている。なおこの分数表記に関しては、分母も各自で決めることとした。分母の変化も自己評価能力の変容にかかわりがあるのではないかと考えたからである。

## (2) 教師のかかわりと自己評価の見取り

子どもの行った自己評価をどう見取っていくかは大きな課題である。本研究会議では「自己評価のとらえ」「自己評価能力が高まった姿」から7つの見取りの観点を設定した(便宜上aからgの記号を充てた)。そして子どもの自己評価の記述をこの7つの観点到照らし、該当する記述が表れたり、記述の内容に広がりや深まりが見られたりしたときに、「自己評価能力が高まった」ととらえることにした。なおこの7つの観点到には優劣の差を設けず、段階としてはとらえないことにした。

それぞれの観点到の内容は次の通りである。

### 〔ふりかえりノート 見取りの7観点〕(文例は福祉単元での自己評価の記述を想定したもの)

記号	観点	内容(文例)
a	テーマ	単元を通じての学習テーマとそれにかかわる学習材の価値が意識されているか 例)いつもの通学路をよく注意してみると、意外とたくさんのユニバーサルデザインのものがあるんだなあとと思った。
b	目標	自分の立てた目標に照らして学習活動を振り返っているか 例)分担して福祉マップを作る予定だったんだけど、仕事の多い人と少ない人がいたように思った。
c	視点	振り返る視点の広がり、及び深まりがあるか 例)自分ではまあまあ上手に話をするのができたと思った。だけど同じ班のCさんからは「もっとゆっくり話したほうがいい」と言われた。
d	意味づけ	学習活動に対する思い、意味づけが表れているか 例)実際に施設に行ってみて、中にいろんな種類の部屋があることがわかって驚いた。
e	見通し	今後の活動への意欲や見通しが表れているか 例)今度の時間にはAさんの好きなものを聞いて、そのプレゼント作りの計画を立てようと思う。
f	気づき	自分への気づきが表れているか 例)いつも会うおじいちゃんの話、前よりじっくりと聞けるようになってきた。
g	その他	その他で見られた変容 例)レイアウトの工夫・記述の丁寧さなど

そして子どもの記述をこの7観点到で見取った後、支援・指導として必要と思われる事柄については、言葉かけや「ふりかえりノート」へのコメントという形で、個々の子どもに返していった。また自己評価能力に高まりが見られたときには、その要因を分析し、今後の支援・指導に生かしていきたいと考えた。

## 5 検証

以上のような主題、構想に基づいて、川崎市内の市立小学校1校、市立中学校2校において仮説の検証を行った。本報告書では、自己評価能力の変容にかかわって特徴的なものが見られた4つのケースを取り上げる。それぞれのケースで掲載した部分は、一連の継続した自己評価から抜き出したものである。

### (1) A小学校6年生における検証

【単元名】野菜栽培&販売プロジェクト～おいしい野菜を売って2代目カブトムシを育てよう!～

【単元のねらい】

- ・ 売れる野菜調査や模擬販売を通して野菜の栽培・販売の仕方を工夫することで、2代目カブトムシの幼虫を元気に育てるための資金を稼ぐという課題を、見通しをもちながら追究していくこと

ができる。

【課題解決能力】

- ・地域の農家（生産者）に話を聞いたり、模擬販売で職員（買い手）の考えをアンケート調査したりするなど、身近な人に直接かかわる活動を通して、働くことやお金を稼ぐことについて考えることができる。 【かかわる能力】

- ・目的を達成するため、友達と協力して野菜を育てて販売したり、自分が分担した仕事に対し責任をもってやり遂げたりすることができる。 【かかわる能力】

- ・模擬販売やわいわいフェスティバル（バザー）の販売準備で野菜の表示、値段の設定などを客の立場で工夫したり、野菜販売で客とやりとりしたりすることで、客に自分の願いや考えをわかりやすく伝えることができる。 【表現する能力】

【単元の概略】

長野県富士見町にある小学校との交流を続けている A 小学校。5 年生の自然教室の折にもらったカブトムシの幼虫を育てようということになった。しかし昆虫マットなど、飼育に必要な道具や用具が学校には十分ない。これを購入するために自分たちで野菜を育て、学校のフェスティバル（バザー）で資金をつくり出そうという学習である。

A 小学校の隣には地域で農業を営む K さんがいる。このプロジェクトでは学校園に加え、K さんの畑もお借りし、指導を受けながら野菜の栽培を行った。また販売について、どうやったら自分たちの栽培したものをたくさん買ってもらえるかを討論し、様々な工夫を凝らしたお店を作っていた。

教師のかかわりから記述が豊かになり、自己評価能力に高まりが見られたケース（児童 A）

児童 A の自己評価能力に関する考察  
・ もともと記述は得意ではなく、また点数もじっくり考えずにつけていた児童 A。しかし対話やノートへのコメントなど、教師がかかわりあう中で徐々に自己評価に向き合うようになっていった。目標に照らしての評価、自分の思いなどが記述されるようになり、自己評価能力の高まりがうかがえた。実感を伴う記述も見られるようになった。

\* 下線およびアルファベットは見取りの 7 観点に該当する記述ととらえたもの

児童 A の「ふりかえりノート」（波線以下教科書体は教師のコメント）

（9月6日 秋野菜を調べる（2/25））

授業者および観察者の見取り

【めあて】2ヶ月くらいで育つ野菜を調べる。  
【点数・理由】70/100 一つしか調べられなかったの

この方法での初めての自己評価。初めてということもあるが、一文しか書かれていない。

（10月19日 畑の見学・販売の相談（13/25））

【めあて】育ち具合、のび方、害虫対策の仕方を見てくる。  
【点数・理由】90/100 やっぱりさすが K さんは畑のプロだと思った。すごいと思った(a, d)。結構値段を安くしなきゃだめだと思った(e)。これから自分たちのすることが少しだけでもわかったから(a)。  
（教師のコメント）よく話を聞いて次の対策を見つけられたね。たくさん頭を使ったと思います。全体での話し合いでも積極的に発言できました。

「やっぱり」「すごい」など、Kさんの栽培への驚きが実感となって表れていると見取った(a, d)。見学時に K さんから直接話を聞き、自分の疑問も解決したことが影響しているのだろう。その後の教室での授業でも発言が光った。よく話を聞いて対策を立てたことを評価するコメントをした。

見取りの7観点	
a	テーマ
b	目標
c	視点
d	意味づけ
e	見通し
f	気づき
g	その他

（11月1日 お店作りの準備（18/25））

【めあて】ほとんど(商品)が売れるように準備する  
【点数・理由】95/100 くじの箱ができた。見た目がよいように作ったが、少し汚くなったから - 5点(b)。くじの箱が2人で協力してできた。明日は残らないように 1,2 時間目で終わるようにがんばる(e)。

当初 95 点である理由は書かれていなかった。そこで「- 5 点は何ができなかったからか？」と問うと口頭で答えることができたので記録させた。「減点した理由はなぜか」という問いをきっかけに対話していくことにより、本人も自己評価の仕方を学んでいっているようだった(b)。





(11月4日 フェスティバル前日準備(23/25))

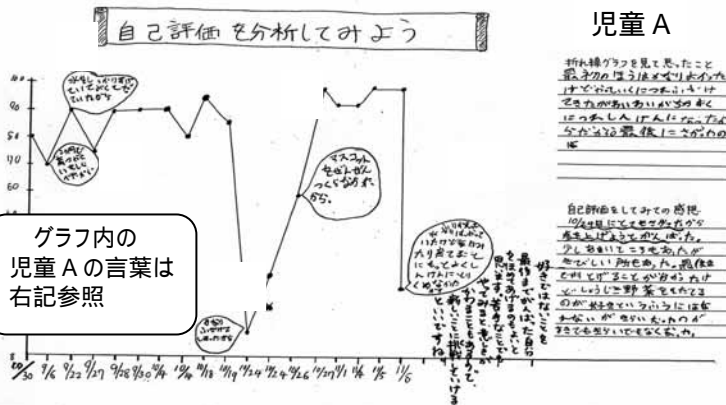
【めあて】きれいに袋詰めする  
 【点数・理由】99/100 きれいに詰められたし、Kさんの畑の小松菜をしっかりと収穫できたから(b)。明日は精一杯売って黒字にしたいと思う(e)。ほぼ同じ日数で育てたのに、小松菜がすごい大きくなっていてビックリした。Kさんは「愛情をとてもいっぱいこめていたから」と言っていたからやっぱりすごいプロだな、と思った(a)。

Kさんの野菜に対する誠意ですね。よく話を聞いてまとめましたね。自分たちの育て方、心構えを振り返って書き足していくといいよ。

フェスティバルの前日、小松菜の収穫をし、活動に対する満足感が読み取れる。「やっぱりすごいプロ」という児童A独自の記述からKさんのすごさを再認識した様子うかがえる(a)。記述量が最初のころと比べると増えているのがわかる。視点の広がりや深まりを見取った(c)。

Kさんの技の中で自分たちにも生かせるものがあるかどうか考えることを促すために、自分たちの育て方と比較するようにコメントをした。

【単元を終えて】 点数をグラフ化し、単元を通しての自己評価を振り返る



(折れ線グラフ内の言葉)

2ヶ月で育つ野菜を調べたら水をしっかりあげてよく育っていたからかなりふざけてしまったからマスコットをぜんぜんつくらなかったからふりかえって水やりはやっていただけ、毎日みたり、育てることにもっとよくしんけんにとりくめなかったから

【折れ線グラフを見て思ったこと】最初のほうはかなり良かったけど、やっていくにつれてふざけてきたが、わいわい(フェスティバル)がちかくなるにつれ、しんけんになった。

【自己評価をしてみた感想】10/24 にとてもさがったから点を上げようががんばった。少し甘いところもあったがきびしいところもあった。最後までやりとげることがわかったけど、正直野菜を育てるのがすきというふうにはなれないが、きらいだったのがすきでもきらいでもなくなった。

同じグループのメンバーからのメッセージ(一部)とそれに対する児童Aの感想

- ・Aさんは「円にしたら～」とか「じゃあ 円は～」とかアドバイスをたくさんしてくれたし、野菜の世話をしてくれたし、助かりました。ありがとうございました。
  - ・大きいプラカードみたいなもの棒をつくって色をぬってくれたり、畑をちょくちょく見に行ってくれたり、めんどくさい仕事をやってくれました。
- 児童A みんなにめいわくかけたけど、こんなに仕事をしていたんだなあ、とあらためて実感したからうれしかった。

【学習のまとめ】

何事も取り組んだことは最後まで真剣にやるのが大切だということがわかった(a, f)。最初のほうはふざけてしまうことがとても多かったけど、わいわい(フェスティバル)が近づくにつれ、黒字にしなきゃと思い、看板作りなどをがんばった。

児童A自身の自己評価・ワークシートのとらえ

Q. 枠のないワークシートはどうでしたか?  
 線が入っていないため文字の大きさの限定がないのでとても書きやすかったと思います。あと絵もかけたのでとても使いやすかったと思います(g)。

単元が終わった後に行った振り返りである。単元のねらいにかかわって「何事も～」の言葉に児童Aがつかんだ自分自身に対する学びの実感を見取った(a, f)。

記述することについては苦手意識をもっていた児童Aであるが、限定された囲みがなかったために前向きに取り組めたことがうかがえる。また印象に残る出来事があると書きたくなることもわかったので、今後も体験活動を重視するなど興味関心の湧く学習活動を展開していくことの大切さを感じた。

見取りの7観点	
a	テーマ
b	目標
c	視点
d	意味づけ
e	見通し
f	気づき
g	その他

本単元の中では大きな変容が見取れず、さらなるかかわりが必要であるケース(児童B)

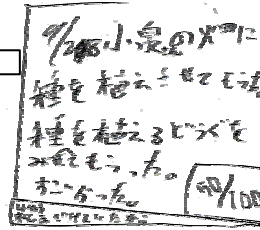
児童Bの自己評価能力に関する考察

- ・ 全体を通して、行ったことについての記述に終始し、自分の思いや考えなどの記述において広がりや深まりが見えなかった児童B。点数も満点が多いことも特徴的だが、ここには自己評価に甘さも見られる。これは自分の目標が具体的に立てられていないことによると考えた。
- ・ 今後はもっと「何を」「どのように」「何に気をつけて」行っていくのかという点に着目させていきたい。

児童 B の「ふりかえりノート」(波線以下教科書体は教師のコメント)

(9月28日 畑の見学(8/25))

【点数・理由】50 / 100  
種を植えさせてもらった。種を植える道具をみせてもらった。すごかった。少しふざけていたので



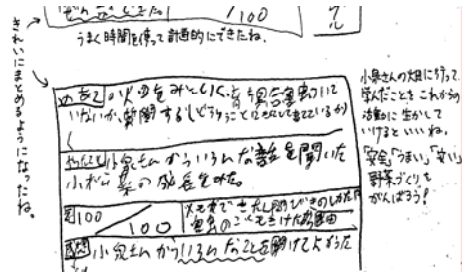
感想は単発。遊んでいたかいなかったかが判断基準となっている。筆記も少し雑な感じを受ける。

自ら枠を作って各コーナーを設けるようになった(g)。

(10月19日 再びKさんの畑を見学(13/25))

10/18【学習内容】Kさんの畑見学  
【めあて】どういことに気をつけて育てているか質問する  
【点数・理由】100 / 100 Kさんからいろいろなことを聞けてよかった。メモができたし、間引きの仕方や害虫のことも聞けたから(b)。

きれいにまとめるようになったね。  
Kさんの畑に行って学んだことをこれからの活動に生かしていけるといいね。「安全」「うまい」「安い」野菜づくりをがんばろう。



(11月2日 お店の準備(21/25))

【めあて】きのうよりすばやくする  
【点数・理由】100 / 100 かんぱんを作ったきのうよりすばやくできたので(b)。  
今度はり八なのでお客さま対応を中心にやる(e)。

前時で次時への目標が書かれていたことを評価したところ、引き続き見通しにかかわる記述が見られた(e)。

この間点数は満点が続く。その理由はそれほど詳しく記述されていない。この間「何をどのようにやったのか」と具体的な記述を促したが、大きな変化はなかった。

授業最初めあてを立てる段階から活動の方法や注意点などについて目を向けさせておくべきであった。単元の最後に自分の自己評価について振り返ったときには、「ちょっと甘かったところもあったと思う。」という感想を残していた。これは「ふりかえりノート」をクラスメイトの間で見合った後の感想でもあり、児童 B にとっては相互交流が有効なことがうかがえた。

## (2) B 中学校 2 年生における検証

【単元名】自分を取り巻く世界を見直そう！

【単元のねらい】

- ・職場体験を受け、自分の興味関心にかかわって見通しある課題を設定する。
- ・長期的、短期的な見通しをもって課題の解決に取り組む。
- ・受け手側に立って自分の考えていることを伝えるために効果的な方法を考え、実践する。

【単元の概略】

1 年生後半から始まった「自分の将来を考える」という単元で、興味のある職業について調べる活動を行った。そして 2 年生の 6 月には地域での職場体験学習を行った。本単元ではこの職場体験学習を振り返るところから個人課題を設定し、これを解決する学習活動を行う。

### 自己評価を促す点数を意識することで、次時の活動に見通しをもっていったケース(生徒 C)

生徒 C の自己評価能力に関する考察 ( 提灯を作るお店で職場体験を行い、引き続き調査 )

- ・点数に表してみることで今の自分の学習の様子を把握し、満点に達しない部分を次時の課題として明らかにしている。「ふりかえりノート」を基に次の学習を展開していくという意味で、学習活動の中にうまく自己評価活動を位置づけているといえる。
- ・今後は目標をさらに具体的にもたせることで、学習活動の明確化及び自己評価の具体化を促していきたい。

生徒 C の「ふりかえりノート」(波線以下教科書体は教師のコメント)

授業者および観察者の見取り

(11月2日 調査計画を立てる(10/28))

【目標】効率よくすすめる  
【点数・理由】7/10 提灯でいろいろとわからないことや、江戸文字についてわからないことをたくさん書き出しました。調査方法がインターネット、本、Nさんに聞くしかみつからなかったのでもし違う方法があったらそれでも調べてみようと思います(e)。調査内容の中身がすごくすく、あまり進まなかったので(b)。

次時の活動予定は書かれているものの、「もし違う方法があったら」というようにこの段階ではまだ漠然とした表記になっている。

(11月9日 課題解決のための情報収集(12/28))

【目標】できるだけ多くのことを調べる。  
【点数・理由】6/10 今日は目標どおり多くのことを調べられてよかったです(b)。でも見つけれなかったのは写真ばかりだったのでアドレスをたくさんかいてきました。次回はキーワード入力を中心にして調べられるようにしたい。もしできなければNさんへのインタビュー内容を考える(e)。

今後の活動が前回よりも具体化し、また2つの見通しをもっている点に伸長を見取った(e)。

6/10の-4点分は何だろう？  
短い時間の中でどうやったら効率よく調べられるだろうね。

満点に達しない部分についての理由をコメントで問い返し、より多くの視点からより具体的な記述をするよう促した。

(12月6日 課題解決のための情報収集(18/28))

【目標】この前とは違うことを調べる  
【点数・理由】7/10 今日は図書室で調べました。ちょうちんは漢字で提灯と桃灯の2種類があることがわかりました。またどうして2種類あるかはっきりわからないので次調べたいです(e)。時間は少なかったけど新しいことがわかったので(b)。次回は3つ以上新しいことを調べる(e, g)。

目標に対する自己評価の部分。前回の教師からのコメントを受けて、マイナス部分への記述が見られる(b)。

次の活動で調べたいことを「3つ以上」と具体的に数字を挙げて示している。

(12月13日 課題解決のための情報収集(20/28))

【目標】詳しく調べる  
【点数・理由】6/10 この2時間で調べたことより前の時間で調べた量のほうが多い(c)。江戸文字のことは全然調べられなかった。でも前の資料と合わせるといういろいろなことがわかる。次回は今調べて出てきたものをもっと詳しく調べる。江戸文字の仲間やどうして「江戸文字」とよばれるようになったかを調べてみようと思う(e)。

前回の学習との比較から達成度を表している。記述の視点の広がりがうかがえる(c)。またマイナス部分についても触れられている(c)。

いいねえ。疑問をどんどん掘り下げてみよう！

学習が進んできたこともあるが、少しずつ次時の課題が具体的にできてきており、見通しに深まりがでてきたと見取った(e)。

生徒 C の自己評価・ワークシートのとらえ  
〔アンケートより〕

Q. 枠のないワークシートはどうでしたか？  
自分の好きなように書けた。つけ(選択肢を選ぶこと)だけじゃなく言葉で残しておくから、次に見たときに前に調べたことがすくわかり、いいと思う(d)。

具体的に表記できる記述のよさを実感し、学習のサイクルの中に自己評価をきちんと位置づけられていることがわかる(d)。

Q. 点数をつけてどうでしたか？  
いいと思う。点数にしたら「ああまだ満点にはならないや」とか思うから自分が満点をつけられるような活動をしようと思うようになったから(f)。

生徒 C の点数をつけることへのこだわりがうかがえる(f)。満点に近づくための学習活動が次時の活動内容になってきている。今後はこの次の活動予定から具体的な目標を導けるよう支援していきたい。

### (3) C 中学校 1 年生における検証

【単元名】身近な福祉を考えよう～だれもが住みよい社会をつくるために～

【単元のねらい】

- ・ 自分のやるべきことを自分で見つけ、自分で考え、自分で行動する場を設定することで「生きる力」の育成をめざす。 【生き方】
- ・ 自分のまわりの人や社会や自然に関心を持ち、理解しようとしたり、自分以外の人や社会や自然を思いやり、協調したり、まわりの人と共に活動し、体験や感動を共有する。 【人権・共生】
- ・ 具体的な活動を通して、いろいろなハンディキャップをもって生活している人を知り、互いを認め合い、人間がそれぞれ自分らしく生きることの重要性を理解する。 【福祉】
- ・ 社会の中で、ハンディキャップをもって生活している人に対して自分に何ができるかを考え、アプ

ローチすることができるようになる。

【福祉】

【単元の概略】

中学校に進学し、1学期にスキル学習を中心に行ってきた子どもたちは10月末の老齢体験をきっかけとして福祉単元に入っていった。学校内のバリアフリー調査、地域を福祉の目から見直す体験を通じて個人課題を見つけていく。2学期後半から3学期にかけて追究活動をし、発表を行う。

学習の進展に伴って自らの学習活動をより客観的にとらえられるようになっていったケース(生徒D)

生徒Dの自己評価能力に関する考察(福祉単元で障害者スポーツについて調査)

- ・ もともと記述することは得意である生徒D。「ふりかえりノート」には学習の様子を詳細に記していた。ただ最初はやや評価に甘いところがあり、点数が高かった。
- ・ 回を重ねるごとに点数が低くなってきている。満点に足りない部分を深く考えることで、自分の学習を客観的に見つめることができるようになってきた表れであり、生徒Dの自己評価能力の高まりととらえた。

生徒Dの「ふりかえりノート」(波線以下教科書体は教師のコメント)  
(11月8日 老齢体験(4/30))

授業者および観察者の見取り

【目標】老齢体験

【点数・理由】9/10 君がまごまごしていたので「そこまで大変かぁ」と思っていたが、実際にやってみると10円と木目と重なってよく見えなかったり、足が上げにくかったりして、君以上に苦労してしまいました。この体験は今後お年寄りと接するのに役立つと思いました(d)。点数の理由はちゃんと苦労して体験できたことに対する点数です(b)。

老齢体験の様子を具体的な場面を交えて記録している。自分にとっての意味づけも記述されている(d)。

点数の理由が書かれているが、そもそも目標が活動内容になっていて具体的でない。そこから点数の理由も曖昧になってしまった。

(11月15日資料から読み取ったことの発表会(6/30))

【目標】興味をもったことを理解して他の人にうまく伝える。  
【感・評】10/10 最初はうまく時間内にまとめる自信がなかったけれど、どんどん書いていくうちにまとまってきて、発表の時はハッキリと大きな声でつまらずに読んで評判も良かった(c)ので、この点数にしました。次回はもっと落ち着いて話せればなおよいと思いました(e)。

発表について様々な視点から振り返っている(c)。点数は満点をつけている。ただ本人も課題を感じていること、及び行動観察から目標に照らして学習態度を考えると、この満点はやや甘い評価であるととらえた。

(12月6日 追究テーマに関する活動計画立案(12/30))

【目標】追究テーマについて細かく考える  
【感・評】7/10 自分の追求テーマが、一歩間違えると学習ではなく、「興味からの調べ物」になりかねないと、理由のところでは気づいて、立てたばかりのテーマを変えようか否かしばらく考えていて、進まなかったからです(a,b)。

一度決めたテーマについて教師からその価値を問われた。それを受けての自己評価である。これまでと比べ低い点数になっている。じっくりと考えることで、生徒D自身の学習を見つめる目が一段高まった結果だとも考えられる。「興味からの調べ物」という言葉は深い気づきであり、自己評価能力の高まりを見取った(a,b)。

すごいことに気づいたね。そうやって自分のやるべきことを考え、修正していくのはすばらしいこと。どうしたら「学習」になるか考えてチャレンジしていこう。

学習のとらえを一段高めた生徒Dに共感し、これを励ますコメントをつけた。

(12月13日 パソコンでの情報集め、図書室で本探し(14/30))

【目標】川崎のチームがだめなら最寄りのチームについて調べられるだけ調べる(g)  
【感・評】6/10 パソコンの使える時間が本当に少なく、ルールまでしか手に入らなかった。その上図書室で調べるにしても、図書室の本からは特に新しい情報も入らなかったため、不毛な時間をつくってしまったからです(b)。

自己評価を始めた頃の目標とは異なり、具体的なものとなっている(g)。

見取りの7観点	
a	テーマ
b	目標
c	視点
d	意味づけ
e	見通し
f	気づき
g	その他

(1月17日 電話をする際の対応の仕方考える(18/30))

【目標】電話の時に正しい敬語を使う。  
【感・評】8/10 実際に電話をかけるために正しい敬語を使おうと思うと、本当に普段から敬語を使っていないなあと思いました(f)。こういうことに慣れなければなあという気持ちで、2点引きました(b)。

学習状況を冷静に見つめ、うまくいかなかった事実をしっかりと受け止めている様子がうかがえる(b)。この振り返りは、学習の条件整備の面から教師側が再考しなければならない部分であろう。

敬語を使う段になって、普段使用していないことを痛感している様子がうかがえる。自分自身への気づきと見取った(f)。

↓ (1月31日 感謝状下書き(22/30))

【目標】感謝状作成とツインパスケについての資料集めをすすめる  
 【感・評】7/10 体験活動のインタビューで知ったツインパスケについて調べているときに、追究活動したことから生まれる追究活動に気づいた(a)。色々な事をすすめるなければいけないのに全部同時進行だから仕事がおっつかなくなってきた。

自分の学習状況がどうであるかを客観的にとらえることのできるようになってきた生徒 D である。今回は、課題を一つ解決すると次の課題が生まれてくることに気づいた様子が表れている。単元のねらいにかかわる観点 a で見取った(a)。

#### 生徒 D の自己評価・ワークシートのとらえ

Q. 枠のないワークシートはどうでしたか？

白紙の紙を使うと一回一回の記録を自分の見やすいように枠でかこめてとても使い勝手がよく、ふりがえるときもとても見やすい。それに気づいたことや疑問に思ったことも何気なく書き留めておくことで、後々振り返るときに便利だからいいと思います(d)。

学習記録を細かく残してきた生徒 D らしく、記述することのよさを実感している様子がうかがえる(d)。

Q. 点数をつけてどうでしたか？

活動が終わるごとに全体的にふりかえって点数をつけるのは、客観的に自分を見れる機会だし(f)、活動中も「ここを工夫できるな」とか気づいたりする機会も増えるからいいと思った。

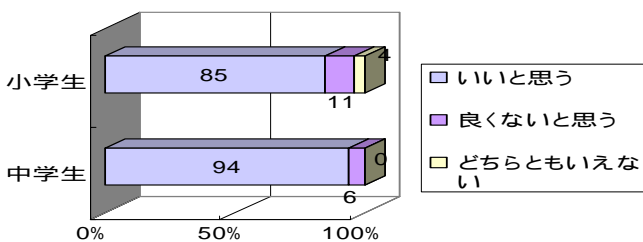
「客観的に自分を見れる機会」という言葉がある。回を追うごとに自らの学習の姿を客観的に受け止められるようになった生徒 D の姿に、自己評価能力の高まりを見取った(f)。

### (4) 全体的な傾向～意識調査から～

検証授業を実施した学級の児童生徒に対して、この自己評価についての考えを意識調査した。

(調査時期：2005年12月～2006年1月 調査対象数：小学生28名 中学生72名)

枠を設けないワークシートを使ってどう感じましたか



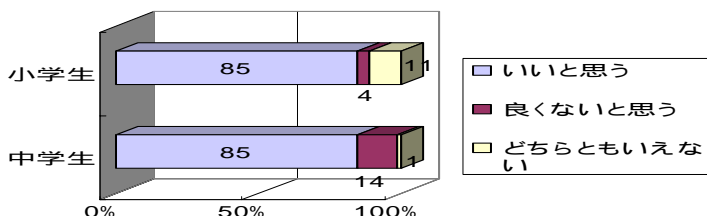
《いいと思う理由》自分のおもったことがたくさん自由に書ける / 次に見たときに前に調べたことがすぐわかる / ノートに書いたほうが自分で考えられる / レタリングなど自分のオリジナルでつくったのでよかった。など

《良くないと思う理由》とても書きにくかったので枠があったほうがいい / あとから見返すときに見にくくなってしまった / 字が斜めになってしまう。など

〔考察〕全体的には良い印象をもっていることがわかる。

「いいと思う」回答を概観してみると、自ら主体的に取り組むことができるということが根拠になっているものが多数である。「良くないと思う」という回答を見ると「丁寧な筆記に苦勞する」というものが目立った。「良くないと思う」について小学生の割合が若干高い理由も、年齢的なものに求められるかもしれない。

点数（自己評価を促す点数）を表してみてもどう感じましたか



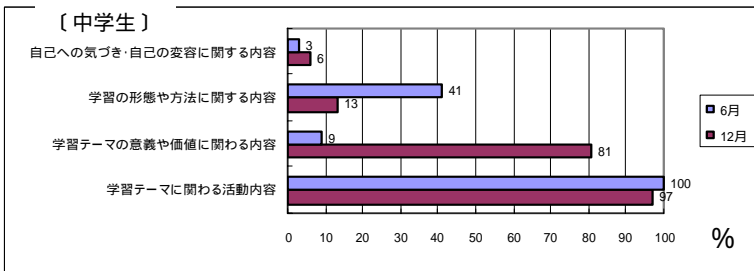
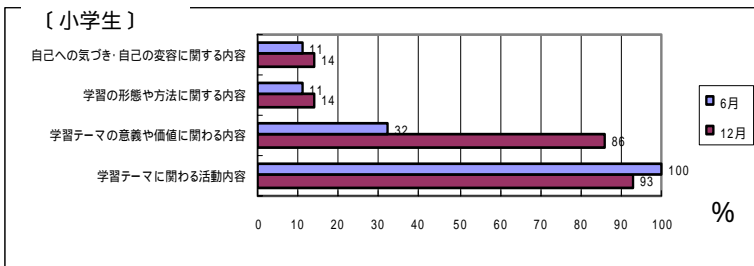
《いいと思う理由》分数で表すことによって自分の悪かったところわかる / 数字を付けると具体的にわかる / しっかりできたとかできなかったか理由が書きやすい / 上がった、下がったがはげみになる。など

《良くないと思う理由》分母は決められていたほうがよかった / 足りない部分は感想で書けばいい。点数に表す必要はない / 自分を点数で表すことは難しい。など

〔考察〕分数を用いて点数を表す試みは、初めての子どもが多かったと予想されるが、全体的には良い印象をもっていることがわかる。「いいと思う」という回答では、数字で表すことが自分の学習を振り返る上でのきっかけになったというものが多かった。一方で「良くないと思う」という理由の中には、「理由は文章表記だけでよい」という回答もあった。



印象に残った活動の理由(総合的な学習の時間において印象に残っている活動とその理由を挙げてもらい、その理由を分析・分類したもの)



〔考察〕小学生、中学生に共通して、6月と比較すると、「学習テーマの意義や価値に関わる内容」に関する回答が増えている。これはこの間に行った記述による自己評価の影響があるのではないかと考える。「自己への気づき」は自己評価の見取りの観点の中にもあるが、こちらは微増にとどまっている。しかしながら、さらなる継続によってこのような回答も増えてくるのではないかとと思われる。

## 研究のまとめ

### 1 研究を通して見えてきたこと

「記述による主体的な自己評価を継続することで、子どもは自己評価能力を高め、総合的な学習の時間における学びを実感していこう」という仮説を設定して、その検証に取り組んできた。ここでは研究を通して見えてきたことを、検証に際してとった二つの手立てに則して挙げていきたい。

#### (1) ワークシートの工夫に関して

今回試行したワークシートは枠を設けないものであったが、記述量が限定されないことで徐々に記述量が増えていくケースが多く見られた。そしてその過程でより多くの視点、あるいは一つの視点でもより深い洞察が見られるようになってきたことが指摘できる。また自己評価の記述を促すために、目標に照らした学習の様子を分数で表すことも試みた。点数の理由を書く中で記述の広がりが見られたり、子どもによっては前後の学習活動を比較する際の重要なバロメーターととらえたりしているケースも多く見られた。今回の手立ては検証対象の子どもたちにとっては初めてのものであったが、意識調査からはこれらの手立てが受け入れられている傾向が見られた。

なお単元の終わりの段階で、継続してきた自己評価を振り返る活動は、これまでの学びや自己評価の取組を意識する上で有効であった。単元を通して点数(自己評価を促す点数)をグラフ化する取組では、自身の自己評価能力の高まりを意識したり、学びの実感を得たりするケースも見られた。また、相互評価では同じグループの仲間からコメントをもらい、自身が気づいていなかった点を改めて認識したり、今後の励みにしたりしている様子もうかがえた。さらに仲間を評価する活動そのものが自身の自己評価を介して行われていることもうかがえた。相互評価が自己評価に与える影響は大きく、これを単元計画の中に有効に位置づける必要性が感じられた。

#### (2) 教師のかかわりと自己評価の見取りに関して

枠のないワークシートを子どもに提示したときに、それだけで豊かな記述が生まれたケースはほとんどない。「自己評価することの意味」「ワークシートの書き方」など、全体に対しての教師の指導を通じて徐々に子どもたちは自己評価の仕方を学んでいった。また個人に対する言葉かけやコメントに

よって以後の記述の仕方が変容したケースも多く見られた。

また自己評価の見取りについては、自己評価能力が高まった姿を想定し、そこから7つの観点を設け、これに基づいて子どもの自己評価を見取っていった。これにより一定期間の中での子どもの変容をとらえられたり、またそれを受けて子どもにその後の自己評価の指針を示すことができたりしたケースも多くあった。

以上のことから、継続性については十分でなかったものの、今回の自己評価の取組によって子どもたちが自らの学びを語り出したことは、設定した仮説の正しさを裏づけるものであると考える。

## 2 今後の課題

### (1) 学年、および個々に応じたワークシートの工夫と時間の確保

枠を限定しないことで記述の広がりやスケッチ、レイアウトの工夫が見られた一方、記述に苦勞する子どもも見られた。また検証後のアンケートでも「罫線が引いてあったほうがいい」という回答が見られた。「主体的に記述する」という大原則をおさえた上で、学年によって、また個々の子どもに応じて、より記述しやすい形をとっていくことが求められるだろう。

また、自己評価を行う時間についても、学年や個々の状況を考慮していかなければならない。単元を通して、どのタイミングでどのくらいの時間を確保するかの見通しをつけておくことが求められてくるだろう。

### (2) 見取りの観点にかかわって

本研究では、7つの観点到照らして子どもの自己評価を見取っていった。しかし、子どもの記述がどの観点到当てはまるのかについては分析を加えたものの、それぞれの観点到について「どのくらい高まったか」という高まり具合については、目に見える形で示すことができなかった。その是非や方法については今後の課題としたい。

また、子どもの自己評価を教師側の培いたい力との関係でとらえることも、有効かつ必要なことであろう（例えば自己評価の記述から「表現する能力」を、記述の内容から「かかわりあう能力」を見取り、支援・指導に生かしていくことは可能であろう）。教師にとっては多様な、かつ有効な評価方法の一つとして自己評価がとらえられるべきであろう。

### (3) 年間を通じた継続と各教科・領域における実践

子どもの自己評価能力を上げていくには、総合的な学習の時間における年間を通じた継続と、各教科・領域における実践が求められてくると考える。

前者は、ある単元での自己評価をその単元のみで完結させてしまわないということである。例えばある単元を終えた時点で、「もっと見通しをもって調べていかなければならない」と自己評価した子どもにとって、「見通しをもつこと」はその次の単元においても目標になっていくであろう。一方、教師側にとって自己評価を年間通じて継続していくことは、年間カリキュラムの再構築という課題につながるだろう。培いたい力を念頭に置きながら、子どもの自己評価を見ると、「次にどんな単元をもってくるかが、より子どもの学びにつながるか」ということを再検討する余地が生まれてくるからである。

また、後者の各教科・領域における自己評価の実践は、自己評価能力の向上という資質面に加え、内容面にも関連してくる。例えば今回の検証授業で取り上げた「野菜作り、野菜販売」という単元を考えるとき、理科の栽培単元、社会科の流通単元と関連させ、それらの単元でも自己評価を行えば、子どもの思考はさらに豊かになっていくことだろう（したがってここでも、年間カリキュラムの再構築が課題となる）。なお、その際には自己評価についての教師間の共通理解も求められると考える。

#### (4) より魅力ある学習活動、単元の開発

検証授業の中では、同じ子どもでもその日の学習活動によって記述の質が変わってくるケースが多く見られた。このことから自己評価能力を規定するものとして、学習活動そのものの果たす役割の大きさが再認識された。子どもの自己評価能力を高めるためには、まず学習内容を充実させ、同時に子どもの思いが十分表現される自己評価方法をとっていくことが重要であると考えます。

学び甲斐があり、より自らにとって必然性のある学習活動を味わう中で、子どもたちは自己評価能力を伸ばしていくきっかけをつかみ、またその中から学びの実感をつかんでいくと考える。教師は子どもの自己評価を貴重なバロメーターとして、より子どもにとって魅力ある学習活動や単元の開発に力を注いでいかなければならないことを心に留め、今後の実践に当たっていききたいと考える。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

#### 【参考文献】

- ・安彦忠彦『自己評価「自己教育論」を超えて』図書文化 1987年
- ・東洋『子どもの能力と教育評価【第2版】』東京大学出版会 2001年
- ・小島邦宏・工藤文三『総合的な学習の時間 評価の工夫と実際』教育出版 2002年
- ・上杉賢士『小学校編 総合的な学習の評価』明治図書 2002年
- ・嶋野道弘『評価から考える総合的な学習の時間』教育報道出版 2003年
- ・マーク・リービー『書きながら考えるとうまくいく』PHP研究所 2004年
- ・小林宏己『授業実践に基づく教師の指導と子どもの学びのズレに関する考察』  
東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要出版委員会 2004年
- ・ハワード・ガードナー『個性を生かす多重知能の理論』新曜社 2004年
- ・上杉賢士『総合学習進化論』明治図書 2004年
- ・教育調査研究所『「見えない学力の評価」の研究』教育調査研究所 2005年
- ・川崎市総合教育センター総合的な学習の時間研究会  
『語り合おう！見直そう！やってみよう！総合的な学習の時間～Q&A～』 2005年
- ・文部科学省 中央教育審議会答申『新しい時代の義務教育を創造する』 2005年

#### 【指導助言者】

東京学芸大学 教育実践研究支援センター助教授	小林 宏己
川崎市立中学校長会総則担当（川崎市立有馬中学校長）	鈴木 浩之
川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会会長（川崎市立小田小学校長）	澤田 妙子
川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会副会長（川崎市立今井小学校長）	久保 マサ子
川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会副会長（川崎市立大谷戸小学校長）	荒井 正明
川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会副会長（川崎市立久地小学校教頭）	常木 初野
川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会副会長（川崎市立西菅小学校教頭）	川崎 等
前川崎市総合教育センター指導主事（神奈川県教育委員会教育局子ども教育支援課指導主事）	稲毛 伸幸
川崎市総合教育センター指導主事	明瀬 忠義