

学 位 論 文

授業における児童の自己評価過程に関する研究

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科

学校教育専攻 教育方法コース

M97117A

望 月 俊 昭

【目次】

問題	1
研究Ⅰ 「自己評価の機序」	
【目的】	8
【方法】	8
【結果】	11
【考察】	19
研究Ⅱ 「自己評価の視点と評価次元」	
【目的】	24
【方法】	24
【結果】	27
【考察】	31
研究Ⅲ 「自己評価能力による評価次元の重要度と評価基準の違い」	
【目的】	33
【方法】	33
【結果】	38
【考察】	46
研究Ⅳ 「自己評価能力による視点設定の仕方の違い」	
【目的】	50
【方法】	50
【結果】	53
【考察】	58
総合的考察	61
要約	67
引用文献・参考文献	70
付記	75
巻末資料	76

【 問 題 】

本研究は、授業における児童の自己評価過程について、自己評価の機序、および評価の視点という側面から明らかにすると共に、自己評価能力の育成について検討することを目的とする。

自己評価の有効性については、20年以上も前から取り上げられている。続（1969）、山田（1975）、橋本（1978）らは、自己評価を学習に生きる評価として位置づけていた。また、自己教育力の育成が叫ばれた時期においても、自己評価の大切さは、藤原（1985）、奥井（1985）、島田（1987）、安彦（1988）、河野（1994）らによって訴えられていた。また、最近では、井上（1997）や加藤（1998）らが自己評価の活用について提言している。

古川（1998）の報告によれば、平成9年度に全国の小・中学校 1400校を対象として調査を行ったところ、大部分の教師が自己評価に取り組んでいるという小学校は 67.8%、反対に、全く取り組んでいないと答えた小学校は 8.6%であった。また、中学校の場合は、前者が 50.6%、後者が 17.6%という結果であった。小学校に限って言えば、約7割の学校で、大部分の教師が自己評価に取り組んでいることになる。教育現場においても、自己評価は盛んに取り入れられるようになってきていると言えよう。

ところで、「自己評価」の捉え方（定義）については、様々な意見がある。橋本（1983）は、「生徒が、自分で自分の学業、行動、性格、態度等を評価し、それによって得た情報（知見）によって自分を確認し、自分の今後の学習や行動を改善・調整するという一連の行動」と定義している。また、福島（1994）は、「自分の学業、友達付き合い、生活態

度などの自分のいろいろな面について、あるいはそれらを集約した自分の存在について、自分で点検・確認し、それによって以降の自分の目標と行動を改善・調整する一連の認知的活動であり、評価者と被評価者が同一人の場合、あるいは評価の対象が評価者に属する場合の評価様式である」としている。これらの定義で問題になると思われるのは、改善・調整という概念まで含めて捉えているところである。それは、広義の自己評価であると言えるが、厳密に考えれば、「自己調整」の過程をも同時に扱っていることになる。本研究では、自己評価そのものを問題にするので、より正確に自己評価という言葉を定義しておく必要がある。そこで、安彦（1998）の定義、「自己そのもの（活動のみでなく、態度や在り方を含む）に対する反省的・内省的な価値づけであり、望ましい姿とのズレを吟味して、自らの言動を望ましいものに変えていくためのデータや情報を得ること」と同じ立場に立ち、より簡潔な言葉で次のように定義づけたい。

「自分自身を振り返り、目標との関係を確認することによって、自己の実態を価値づけすると共に、自己調整を行うための情報を得る認知的活動」

さて、自己評価の「教育的な機能」に関する研究は、過去にいくつか行われている。

小倉・松田（1988）は、中学校1年生を対象に、漢字、数と図形、英語の3種の問題を用いて、自己評価と内発的動機づけとの関係を検討した。問題冊子の作業量から、評価の仕方による内発的動機づけの違いを調べたところ、自己評価群の作業量は、無評価群や外的評価群のそれよりも多くなっていた。つまり、自己評価が生徒の内発的動機づけを高めることが実証されたのである。これと同様の結果は、大宮・松田（1987）

や、鹿毛（1990）の研究からも得られている。

中川・松原（1996）は、割り算の学習において自己評価カードを使用することの効果を確認した。10 時間にわたる実験授業の結果、自己評価条件群は統制群に比べて、割り算の筆算によるポストテストの得点が有意に高くなっていた。中川らは、自己評価によって、問題解決の実行過程をモニタリングする能力が形成されたのではないかと考察している。また、竹綱（1984）の、漢字の書き取りテストによる実験でも、自己評価反応が学習の促進にかなり有効であることが確認されている。

石田（1987）は、カタカナ 2 文字からなる無意味綴りの再認弁別課題の実験により、自己評価と外的評価との関係を検討した。その結果、自己評価だけで終わるよりも外的評価を加えた方が成績の向上が見られるということが明らかになった。また、西原・千原（1995）が、中学校 1 年生の算数授業の中で、数種類の評価カードの使用を試みた実験でも、教師評価カードと自己評価カードの組み合わせは、それぞれ単独で使った場合よりも、内発的動機づけを高めるということが確かめられた。

これらの研究は、北尾（1991）が言う、自己評価の 3 つの機能、「内発的動機づけが高められる点」、「学習の仕方を獲得できる点」、「他者評価と相互補完的な役割を果たし教育効果をより高める点」を実証していると捉えることができる。

ところが、最近、「自己評価能力の育成」ということが、盛んに言われるようになってきた（たとえば、梶田，1996；安彦，1997a；井上，1997）。自己評価の機能により、自己評価を行うことが教育上効果的であることは確かだが、自己評価能力を育てるということは、また、別の問題である。自己評価能力を育てるためには、自己評価の機能ではなく、児童（生徒）による自己評価の実態を捉えていく必要があると考えられ

る。児童（生徒）がどのようにして自己評価を行っているのかという「自己評価過程」が明らかになれば、自己評価能力の高い児童（生徒）と低い児童（生徒）との評価過程の違いから、教師の支援の在り方も検討できるであろう。

しかし、自己評価過程について扱った先行研究は、ほとんど見られない。Kanfer(1971)の自己調整システムやBandura(1977)の自己制御システムに基づいた、自己強化の過程に関する研究はいくつかあるが、自己評価の過程には触れられていない。しかも、自己強化に関する研究の多くは、自己強化を行う基準の設定の仕方を明らかにすることを目的にしている、学習者の心的過程は、ほとんど問題にされていない（たとえば、石田，1981a；森下，1991）。

以上のような理由から、本研究では、児童（生徒）の自己評価過程を明らかにしたいと考えた。

自己評価過程の研究においては、何に対する自己評価を扱うかが問題である。これまでの研究は、パズル的な問題による実験室実験であったり、たとえ現場実験であっても、ある学習内容に限定して行われたりすることが多かった。しかし、本来自己評価とは、佐藤（1998）が言うように、どう評価するかということだけでなく、何に対して評価するのかという評価対象も、学習者自身に委ねられるべきものであろう。過去の研究では、評価対象が、あらかじめ決められていたことになる。さらに、古川（1998）が報告しているように、教育現場における自己評価活動は、授業の終末に自らの学習を振り返って行われることが圧倒的に多いという事実がある。これらのことをもとに、より実践的な研究をしていこうとすると、1時間の授業全体における自己評価を扱っていく必要性を感じる。

そこで、本研究では、評価対象を「授業における自らの学習」と規定する。「自らの学習」の中には、学習内容そのものである認知的側面や、関心・意欲・態度等の情意的側面など、自分自身の学習に関する全ての要素が含まれることになる。

また、自己評価過程について、本研究では、次のような2つの面から検討したいと考える。

1つ目は、児童（生徒）がどのような順序で自己評価の心的過程をたどるのかという「自己評価の機序」に関わる面である。1時間の授業が終わったとき、児童（生徒）が「今日の授業はよくがんばった」とか、「今日の授業はダメだった」とかいう感想を持つとすれば、それは、授業における総合評価であると考えられる。そのような評価を下すまでに、児童（生徒）は、どのような判断や処理を行うのであろうか。『研究Ⅰ』では、授業における「自己評価の機序」について明らかにしていく。

2つ目は、自己評価過程の中で児童（生徒）が参照する情報に関する面である。それは、自己評価における「評価の視点」と言ってもよいであろう。先行研究のように、何について評価するのかという評価対象が決められている場面では、学習者が評価の視点を選択することはできない。しかし、本研究では、授業における自らの学習に対して自己評価を行うので、評価の視点は学習者に任されることになる。『研究Ⅱ』では、授業における自らの学習を自己評価するときの「自己評価の視点」について明らかにする。

さらに、本研究では、自己評価能力の育成についても考察を加える。そこで、『研究Ⅲ』、『研究Ⅳ』では、自己評価能力の高低によって自己評価過程がどのように違うのかを明らかにし、『総合的考察』で自己評価能力を育成するための教師支援の在り方について検討する。

自己評価能力について、安彦（1997b）は、①評価基準の妥当な水準での決定能力、②評価の方法のより良いものの選択能力、③評価対象への客観性の高い吟味能力、④評価結果を次の活動に効果的に生かす能力の4つを示している。また、下山（1988）は、自己評価能力が備わる条件として、①目標の認知（達成すべき目標や課題を知ること）、②自己能力の認知（メタ認知能力が発達していること）、③自己評価の態度・習慣（自己評価しようとする気持ちがあること）の3点を指摘している。

これらの考え方に共通する点は、「自分自身を客観的に捉えること」だと考えられる。客観性については、自己評価能力だけでなく、自己評価という評価自体の問題としても扱われてきたことである。梶田（1994）は、自己評価の条件の一つとして、外的評価・客観的評価を踏まえて行うことが必要だとしている。また、安彦（1997c）も自分勝手な自己評価から脱却し、客観性の高いものにしていくことが大切であるとしている。以上のような理由から、本研究では、自己評価能力を、「自分自身を客観的に捉える力」から把握していく。

最後に、本研究における研究領域について補足を加える。

まず、研究の対象者は、小学校高学年とする。Piaget（1924）は、7、8歳までの児童は自己中心性が極めて強く、主観的な思考しかできないが、11、12歳になると客観的思考ができるようになり、自分自身の内観も可能になることを明らかにしている。また、Nicholls（1978）は、小学校1年生～6年生について、自分の学業成績の自己評価と実際の成績（教師の評価）との関係を調べ、低年齢児では自己評価が実際の成績を上回るが、年長になるに従って自己評価が実際の成績と一致したものになることを報告している。さらに、Phillips（1963）が、小学校3年生と6年生を対象とし、性格や学力などについて、自己評価、教師評価、

友人評価を行って相互の相関を調べたところ、3年生では自己評価はいずれの他者の評価とも無相関であったが、6年生では有意な正の相関が見られたという。このような研究から、自己評価を行うために自分を客観視することができるようになるのは、少なくとも小学校中学年以降であると考えられる。本研究では、自己評価という評価方法が効果的になってくると考えられる小学校高学年（5，6年生）を、研究対象として選定する。

対象とする授業教科は、国語，社会，算数，理科の4教科である。これらの教科は，教室という場所において，思考を伴う「話す」「聞く」「読む」「書く」等の行為が共通して見られ，同時に扱っていくことが可能であると考えられたからである。また，4教科における自己評価の在り方を総合的に捉えていくことにより，授業における児童の一般的な自己評価過程が明らかになると予想される。

評価の単位は，前記したように，1時間の授業である。現在の小学校における学習は，1時間の授業を1単位として行われているので，その単位時間を一区切りとして自己評価を行うことは，学習者である児童にとってもごく自然な行為であると言える。また，その授業における自己評価は，次時の授業における学習を自己調整させるための情報として，役立つものと考えられよう。

研究 | 1)

【 目的 】

授業終末に自らの学習に対して自己評価をするとき、児童はどのような心的過程をたどるのかという「自己評価の機序」を、授業における総合評価とそれを規定する要因との関係から明らかにすると共に、自己評価能力の高低による自己評価過程の違いを検討するための手がかりを得ることを目的とする。

【 方法 】

1. 対象者

静岡県内の某公立小学校、6年生3学級に在籍している児童の中から12名（男子6名、女子6名）を有意抽出し、対象者とした。

学級担任に依頼し、各学級ごとに、自己評価能力が高いと思われる児童とそうでない児童を、それぞれ男女1名ずつ、計4名選出した。自己評価能力の高低については、本研究の定義に基づき、「自分自身を客観的に捉えることができるかどうか」という観点で、普段の学習の様子や生活態度から判断してもらった。その他、小学校の高学年における一般的な傾向を12名の対象者から得るために、次のようなことを、選出の際の注意事項として伝えた。

(1)自分自身のことを偽りなく教えてくれる児童であること。

1) 本研究の一部は、日本教育心理学会第40回(1998)大会において発表した。

- (2) 相手が調査者であっても、率直に話をしてくれる児童であること。
- (3) 学業成績や生活行動面において、極端に個性的な特徴を持った児童でないこと。

2. 手続き

授業の直後、対象者1名を空き教室に呼び、その授業での自分の学習は良かったのか、ダメだったのかを問い、その答えを導き出すための心的過程を、インタビューによって聞き出した。対象者の報告は、色の違う2種類のカード（黄色と桃色）に記入し、声を録音するために、カセットテープレコーダーを用意した。面接は、1人の対象者につき、国語、社会、算数、理科の授業の後1回ずつ、計4回行った。

具体的なインタビューの手続きは、以下の通りである。

- (1) 面接に入る前に、これから行うのはテストではなく、対象者の心の中を教えてもらうためのものであることを説明した。また、カセットテープに録音した会話は、対象者の言葉を再確認したら、すぐに消去することを伝えた。
- (2) 長さ50cm程の細長い画用紙に、「とても良かったー良かったー少し良かったー普通ー少しダメだったーダメだったー全然ダメだった」と書いたものを見せ、「今日の授業での自分の学習を振り返ったとき、一番当てはまるのはどれですか」と質問した。ただし、直感的に回答されることを避けるため、最低1分間は考える時間を設けた。
- (3) 「今の答えを出すために、あなたは心の中でどんなことを考えましたか。考えたことを全部話してみてください」と尋ねた。対象者の話の内容は、ひとまとまりごとに黄色のカードに記入していった。
- (4) 話の内容を記入した黄色のカードを対象者に見せながら、「これら

- のことをどういう順序で考えましたか。考えた順番を教えてください」と尋ねた。面接者は、対象者が答えた順にカードを台紙の上に並べた。
- (5)並べられたカードを対象者に見せながら、「なぜ自分がこういうことを考えたのか、理由が分かるものがあったら教えてください」と質問した。面接者は桃色のカードに対象者の回答を記入し、黄色のカードの横に置いた。
- (6)報告が全て終わったところで、順番が違っていたり抜け落ちたりしているものはないかを確認してもらった。対象者の了解が得られたところで、カードを台紙に貼り付けた。
- (7)面接終了後、カセットテープに録音された対象者の報告を再生し、カードの記入内容や並び方について再確認した。

3. 面接実施期間

平成10年2月16日～20日

【 結果 】

1. 各項目の評価と総合評価との関係

対象者の「とても良かった」～「全然ダメだった」の7段階の回答に、7～1点の得点を与え、総合評価とした。また、黄色のカード1枚分に記入された内容を一項目として、対象者が肯定的に捉えているか、否定的に捉えているかを判断した。その決定材料として、桃色の紙に記入された内容も用いた。どのような項目ならば、対象者が肯定的に捉えていると判断し、どのような項目ならば、否定的に捉えていると判断したかは、Figure 1に例示した通りである。

項目の判断については、兵庫教育大学に在籍する現職の小学校教師1名にも依頼し、調査者の判断の妥当性を検討した。両者の判断の一致率は98.7%であったが、見解が違った項目については、協議の上で決定した。Table 1は、各項目に対する対象者の評価が、肯定的ならば○、否定的ならば×で表記し、総合評価と共にまとめたものである。

<p>◆対象者の評価が肯定的であるとした項目の例</p> <ul style="list-style-type: none">・やる気を持って、わくわくして取り組めた。・書き方の時間のように、丁寧に字を書くことができた。・友達の分からないところは、教えてあげることができた。 <p>◆対象者の評価が否定的であるとした項目の例</p> <ul style="list-style-type: none">・もう少し分かりやすく発表したかった。・授業に集中できなかった。・問題を解かないで、待っている時間が多かった。
--

Figure 1 項目判断の例

Table 1 項目の内容と総合評価

対象者	国語		社会		算数		理科		
	各項目の内容	総合評価	各項目の内容	総合評価	各項目の内容	総合評価	各項目の内容	総合評価	
高	男子 A	×××	2	○○	7	○○×○	6	○○○	7
	男子 B	○○	7	○○	6	○×○	6	×○	4
	男子 C	○×	4	○××	3	○×	6	○○	7
	女子 D	○○○○	7	××××	3	○○	6	○○○○	6
	女子 E	○×○	5	○○	6	○○○	5	○○○	6
	女子 F	○○×○×○	4	×○○○	5	××××	3	○○○×○	6
低	男子 G	×○×	4	○××	6	○××○	6	○○	7
	男子 H	○×	5	○×○	4	××	1	○○	6
	男子 I	×××××	3	×○○×○	5	×××	2	×××○	3
	女子 J	×○○	4	×○××	3	○○○○	6	○×○	6
	女子 K	○×○	4	○○×	6	○××	3	×××○	3
	女子 L	○○×○	6	○○○○	6	××	1	××○××	2

注 1) ○と×は，児童が想起した順序で並べてある。
 注 2) 高，低は，自己評価能力の高低を意味する。

のべ 48 人分 (12 人×4 教科) のデータと見なして，自己評価能力の高低別，男女別で，想起した項目数の平均値を求めたところ，Table 2，3 のような結果となった。

Table 2 自己評価能力の高低別による項目数の平均値 (標準偏差)

	平均	(SD)
自己評価能力が高い児童 (N=24)	3.04	(1.00)
自己評価能力が低い児童 (N=24)	3.33	(0.96)

Table 3 男女別による項目数の平均値 (標準偏差)

	平均	(SD)
男子 (N=24)	2.83	(0.96)
女子 (N=24)	3.54	(0.88)

t 検定の結果，自己評価能力の高低別による平均値には，有意差はな

かった ($t=1.03$, $df=46$, n.s.)。また, 男女別による平均値の差は, 有意傾向であった ($t=2.65$, $df=46$, $.05 < p < .10$)。

続いて, ○に1点, ×に-1点を与えて項目の合計得点を求め, Table 4のように, 総合評価と共にまとめた。

Table 4 項目の合計得点と総合評価

対象者	国語		社会		算数		理科		
	項目の 合計得点	総合 評価	項目の 合計得点	総合 評価	項目の 合計得点	総合 評価	項目の 合計得点	総合 評価	
高	男子 A	-3	2	2	7	2	6	3	7
	B	2	7	2	6	1	6	0	4
	C	0	4	-1	3	0	6	2	7
	女子 D	4	7	-4	3	2	6	4	6
	E	1	5	2	6	3	5	3	6
	F	2	4	2	5	-4	3	3	6
低	男子 G	-1	4	-1	6	1	6	2	7
	H	0	5	1	4	-2	1	2	6
	I	-5	3	1	5	-3	2	-2	3
	女子 J	1	4	-1	3	4	6	1	6
	K	1	4	1	6	-1	3	-2	3
	L	2	6	4	6	-2	1	-1	2

のべ48人分のデータをもとに, 項目の合計得点と総合評価との相関係数を求めたところ, $r=.795$ であった ($F=79.16$, $df=1/46$, $p<.01$)。

次に, 自己評価能力の高低別に, 項目の合計得点と総合評価との相関係数を求めた。自己評価能力の高い児童の場合は, $r=.807$ ($F=41.95$, $df=1/22$, $p<.01$)で, 自己評価能力の低い児童の場合は, $r=.753$ ($F=28.84$, $df=1/22$, $p<.01$)であった。同様に, 男女別に相関係数を求めたところ, 男子の場合は, $r=.828$ ($F=48.15$, $df=1/22$, $p<.01$), 女子の場合は, $r=.842$ ($F=53.64$, $df=1/22$, $p<.01$)であった。

2. 自己評価における心的過程の分析

対象者の報告をもとに、総合評価と各項目との関連を考慮して、のべ48人分の思考の流れ図を作成した²⁾。その流れ図をもとに、個々がどのような自己評価の心的過程をたどっているのかを分析した。ここでは、その中の4例について記述する。

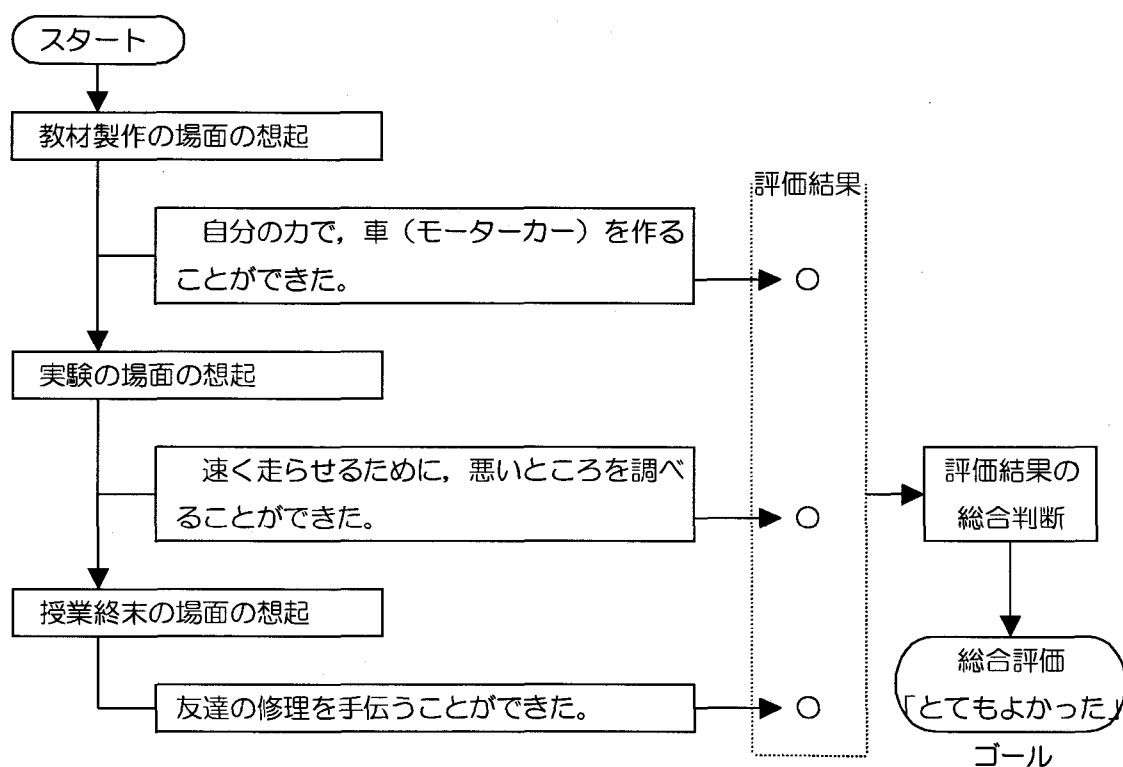


Figure 2 対象者Aのある理科の授業における自己評価の心的過程

Figure 2は、対象者Aの、ある理科の授業における自己評価の心的過程を表したものである。Aはまず、授業の最初に教材の車（モーターカー）を製作した場面を想起して、自分の力で完成させたことを肯定的に評価している。次に、車を走らせた場面を想起して創意工夫できたこ

²⁾ 巻末資料 I - 1 参照

とを、さらに、授業の終わりに友達を助けてあげたことを、それぞれ、肯定的に捉えている。Aが想起した3つの場面は、実際に授業の中で行われた順に並んでいる。各場面の各項目における評価は、総合評価にながっていく。

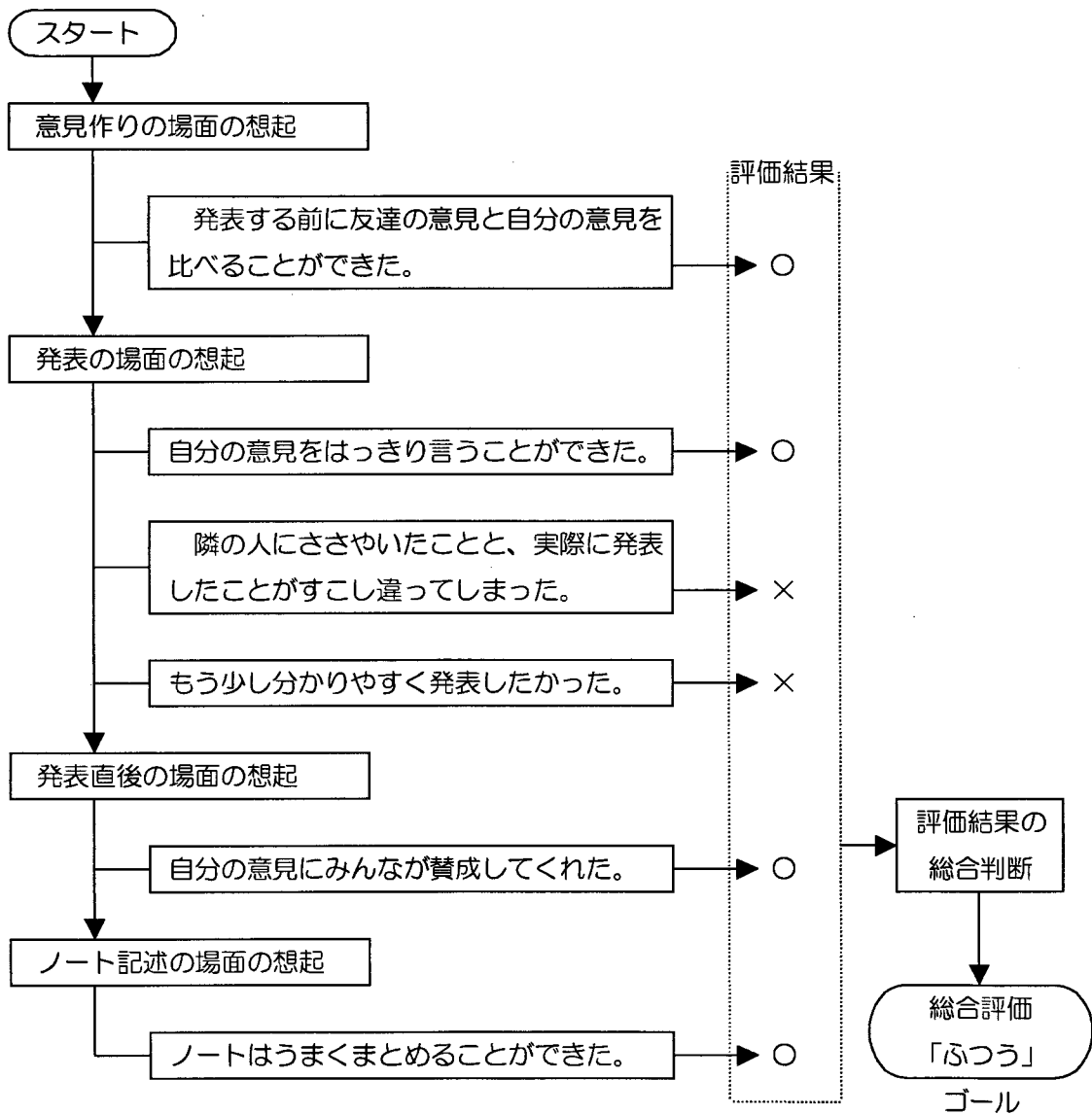


Figure 3 対象者Fのある国語の授業における自己評価の心的過程

Figure 3は、対象者Fの、ある国語の授業における自己評価の心的過程を表したものである。Fが想起した4つの場面も、対象者Aの場合

と同じように、授業の流れに沿っている。つまり、実際の授業も、意見作り、話し合い、ノート記述という順に進められた。さらに、Fは、発表の場面における3つの項目についても、自分が実際の授業の中で感じたのと同じように振り返っている。

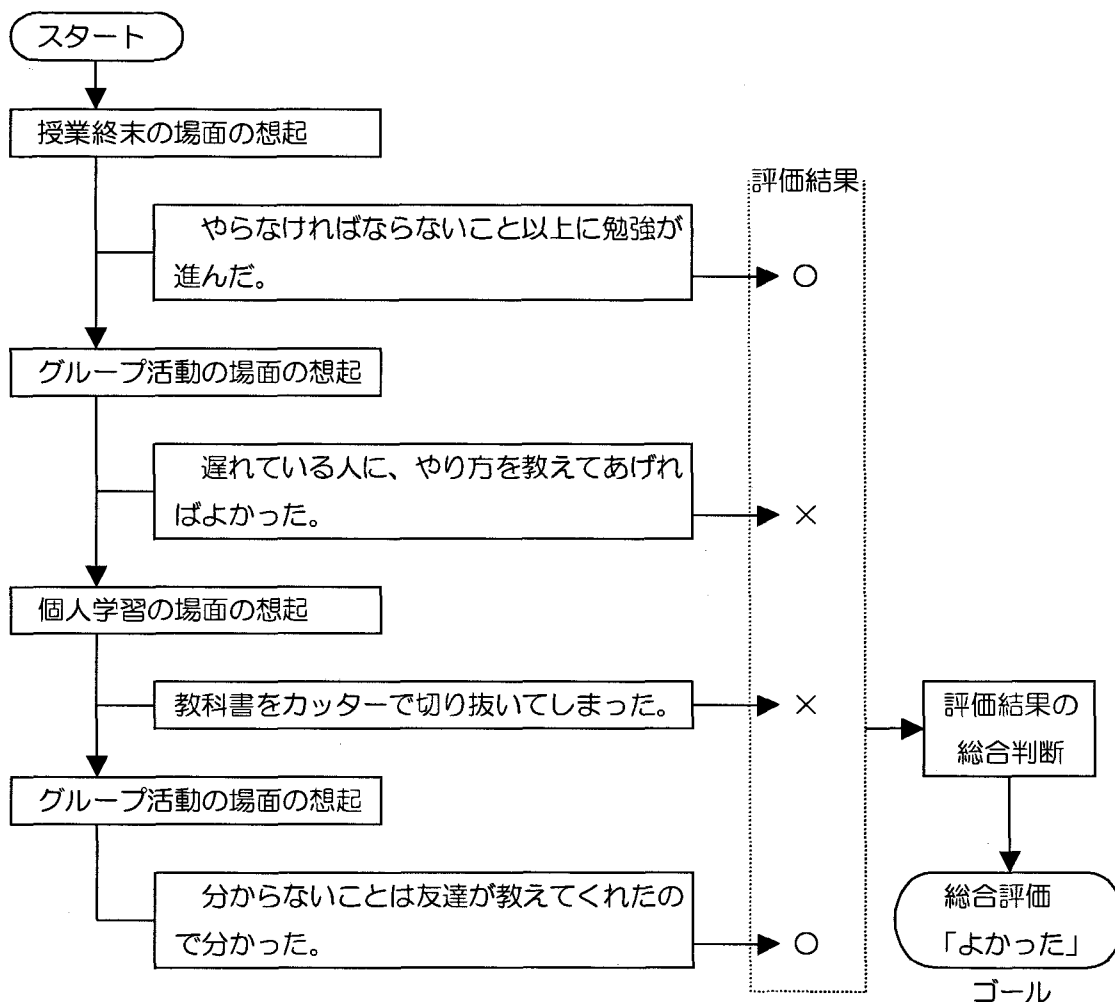


Figure 4 対象者Gのある算数の授業における自己評価の心的過程

Figure 4は、対象者Gの、ある算数の授業における自己評価の心的過程を表したものである。Gは、授業終末の場面、グループ活動の場面、個人学習の場面の3場面を想起して、4つの項目から自分の学習を振り返り、総合評価に至っている。ただし、グループ活動の場面については、

間において2度振り返っていることが分かる。

Gの場合、後半の2項目の前後関係は、実際の授業で行われた活動の順序と一致するが、それ以外の部分については、関係が見られない。授業の中では、最初に個人学習、そしてグループ学習が行われており、授業終末の場面が最後であった。Gは、後半2つの項目については、対象者A、Fと同じような振り返りを行っているが、前半2つの項目については、実際の授業の流れにはとらわれずに想起している。

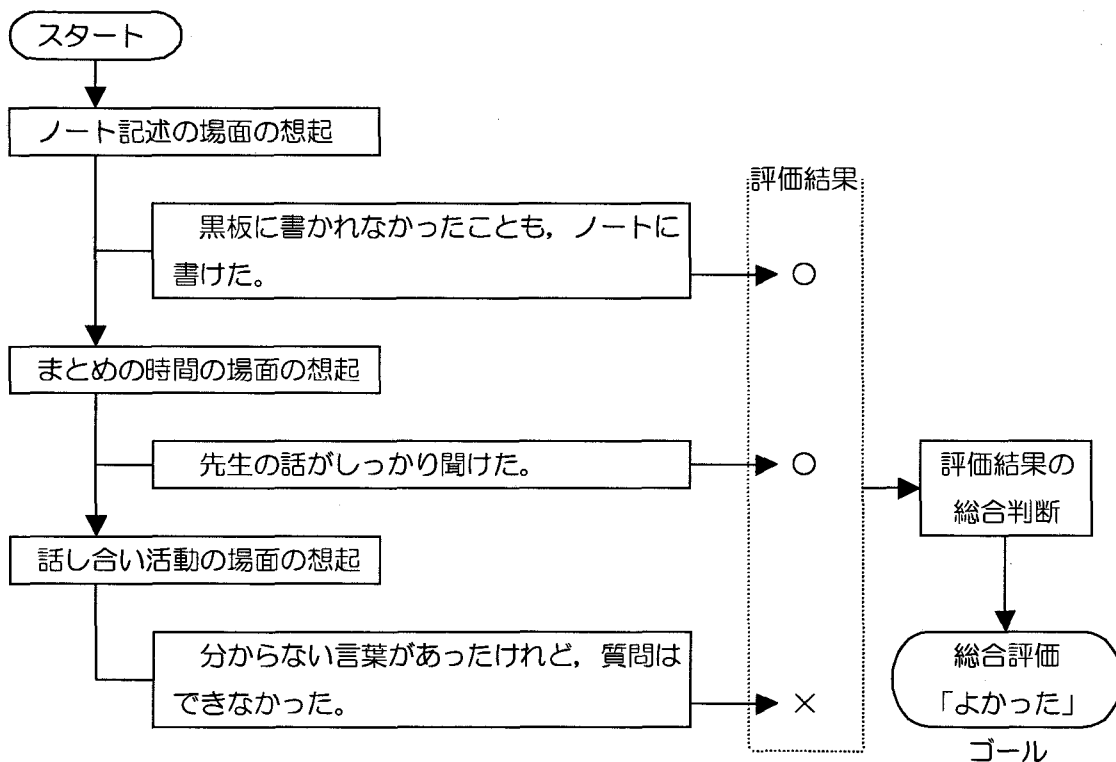


Figure 5 対象者Kのある社会の授業における自己評価の心的過程

Figure 5は、対象者Kの、ある社会の授業における自己評価の心的過程を表したものである。対象者Kの想起の仕方は、授業の流れとは全く無関係であった。つまり、実際の授業では、話し合い活動、まとめの時間、ノート記述の順に行われていた。

研究の対象者となった 12 名全員について，想起の仕方を調べたところ，対象者 A や対象者 F の事例のように，想起場面の順序がほとんど授業の流れと一致するという児童は，対象者 A，B，E，F，H，J の 6 名であった。また，対象者 G の事例のように，後半になって想起場面が授業の流れと一致してくる児童は，対象者 D，G，I の 3 名であった。さらに，対象者 K のように，想起場面と授業の流れとの間に関係が見られない児童は，対象者 C，K，L の 3 名であった。

【 考 察 】

研究 I では、児童の自己評価過程について、授業における総合評価とそれを規定する要因との関係から明らかにすると共に、自己評価能力の高低による自己評価過程の違いを検討するための手がかりを得ることが目的であった。

そこで、まず、授業における総合評価と、総合評価を下す前に想起した項目との関係について考察したい。

想起する項目の数については、性差による違いがやや見られたものの、自己評価能力の高低による差はなかった。児童は、平均的に 3 個程度の項目を想起して、授業の総合評価に至っていると考えられる。

次に項目における評価と、総合評価との関係を調べたところ、強い相関が見られた。そのことから考えると、児童はまず、複数の項目を設定し、項目ごとの評価を総合的に判断することにより、総合評価を得ていると言える。男子よりも女子の方が、相関がやや高いことから、女子はより厳密に項目の総合判断をする傾向があると予測されよう。

さて、本研究ではこれまで、児童が想起した事柄を「項目」と呼んできたが、それは、児童にとって、授業における自己評価の視点に他ならない。事実、それらの項目は全て、肯定的あるいは否定的な意味を含んでおり、児童が、自己評価を行うという目的のもとで、授業における数ある事柄の中から選んできたものであるからである。よって、今後は、総合評価を得るために設定した項目を「自己評価の視点」として捉えることとしたい。

続いて、自己評価の機序について検討する。12 人、4 教科における一つひとつの思考の流れ図は、特定の授業での、その児童独自の自己評

価過程である。それらの事例を総合的に分析することにより、児童における一般的な自己評価過程を明らかにすることができよう。

まず、自己評価の視点をどのように設定しているのかという、視点設定の方略について検討したい。対象者A，Bに代表される6名の児童の場合、想起した場面が、実際に授業の中で起こった順序に並んでいた。このことから、6名の児童は、実際に行われた授業を時間的な経過に沿って時系列的に振り返ることにより、評価のための視点を設定していると考えられる。視点設定の1つ目の方略は、「時系列的な授業の振り返り」ということになるであろう。

一方、対象者C，K，Lについては、場面の想起順序と授業の流れとが無関係であった。これら3人の場面想起を規定しているものは、授業の流れではない。自分自身にとって印象に残ったことを、トピック的に選んできていると思われる。考えてみれば、我々も、何かを行ったときに最初に思い出すことは、印象的な事柄であることが多い。つまり、視点設定の2つ目の方略は、「印象的な場面の想起」ということになる。

対象者G，D，Iについては、2つの方略を同時に用いていると考えられる。まず、「印象的な場面の想起」によって、自己評価の視点を設定し、次いで「時系列的な授業の振り返り」を行って、視点を付け加えているのである。

このように、視点設定のための方略には、2つのものがあり、その用い方も児童によって異なると考えられる。ただし、2つの方略のうち常に片方しか使わないという児童はいないであろう。たとえば、印象的なことがなく淡々と流れるような授業の場合には、ほとんどの児童が時系列的に振り返るであろうし、逆に、非常に印象的なことがあった場合には、誰もがそのことを第一に想起するであろう。したがって、視点設定

の二つの方略は誰もが持ち合わせているが、その活性化のされ方が違うと捉える方が妥当であろう。

総合評価と自己評価の視点との関係、および視点設定の方略を考慮し、授業における児童の自己評価の機序をまとめたものが Figure 6 である。まず、児童は、授業の中で印象的な場面があったかどうかをチェックする。実際には、授業の中で印象的なことがあった場合には、自然にそのことに注意が向いてしまうということなのであろう。もしも印象的な場面があった場合には、次に、そこから評価すべき事柄（自己評価の視点）を見出だしていく。そして、そのことに対して肯定的、あるいは否定的な評価を下すのである。その結果は一時保存されるが、引き続き、他にも評価すべき事柄はないかと考える。印象的な場面で、まだ評価すべきことがあった場合には、今と同じ処理の過程をたどることになる。これがループ 1 である。

評価すべきことがなくなってしまったところで、ループ 2 に入る。もちろん、授業によっては、特に印象的な場面がない場合もあるであろう。そういう場合には、いきなりループ 2 に入ることになる。

ループ 2 では、時間的な経過に沿って時系列的に授業の振り返りを行う。授業での学習を、最初から順番に想起し、評価すべきことはないか探るのである。評価結果はループ 1 の場合と同様に一時保存され、他にも評価すべきことがある場合には、これと同じ処理が繰り返される。

評価すべき事柄がなくなった時点で、評価結果の総合判断に入っていく。つまり、複数の自己評価の視点における評価結果から、全体として自分の学習はどうだったのか総合評価を下すのである。

ループ 1 とループ 2 は、基本的にどの児童も通過する道筋だと思われるが、前記したように、児童によってループ 1 が活性化されているタイ

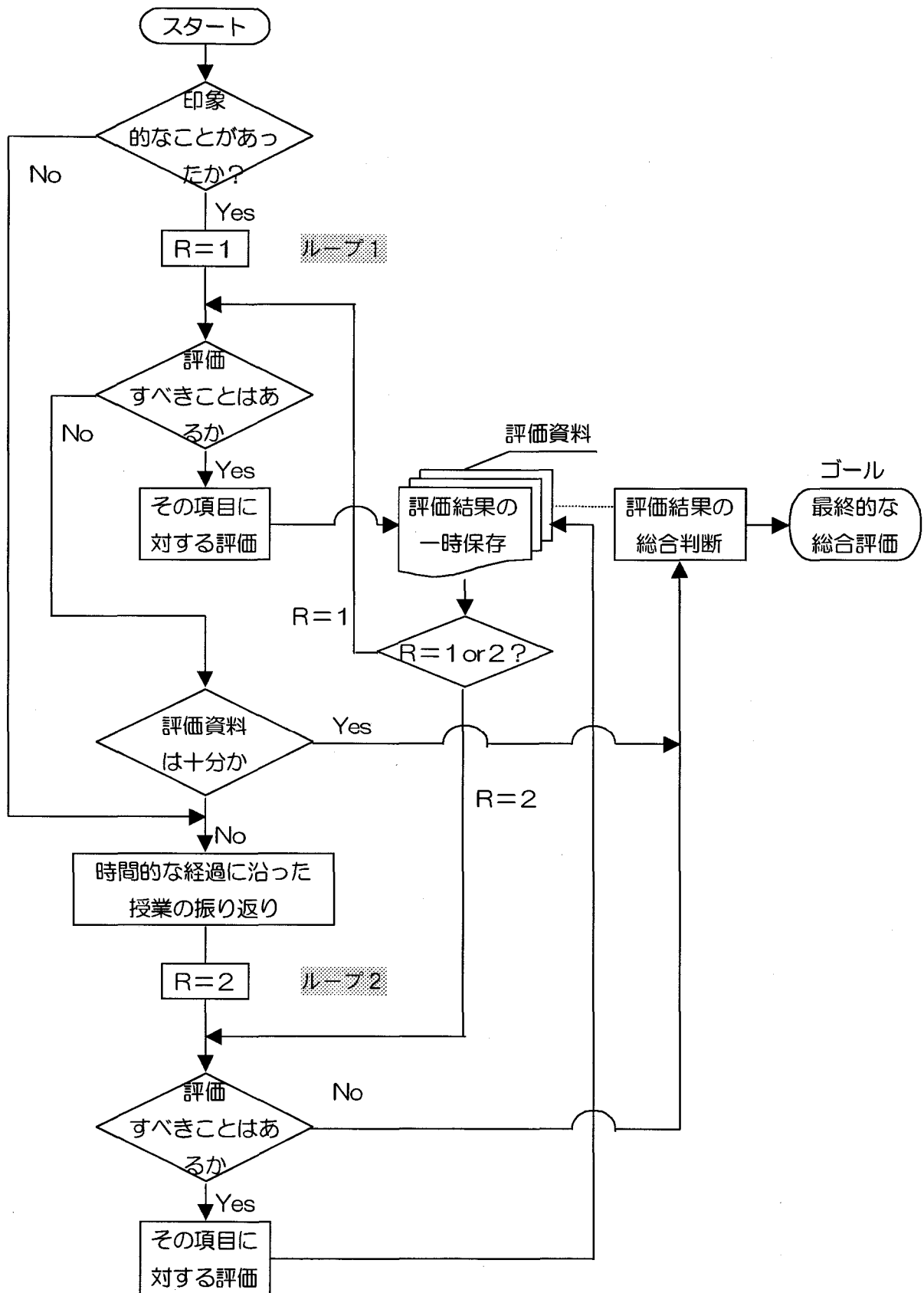


Figure 6 授業における児童の自己評価の機序

プと、ループ2が活性化されているタイプがあると考えられる。今回の面接では、あらかじめ担任教師の判断により、自己評価能力の高い児童とそうでない児童とに分けられていたので、自己評価能力の高低から、ループ1とループ2の活性化について考察を加えたい。ループ1が活性化されていると思われる3名のうちの2名は、自己評価能力が低いと判断された児童であり、ループ2が活性化されていると思われる6名のうちの4名は、自己評価能力が高いと判断された児童であった。そのことから、自己評価能力の高い児童は時系列的に授業を振り返り、そうでない児童は印象的なことから、トピック的に授業を振り返るのではないかと予測される。しかし、研究Iにおける対象者は12名と少なく、また、担任教師が決めた自己評価能力の高低にも、全く間違いがないとは言えない。したがって、視点設定の仕方と自己評価能力との関係については、研究IVで改めて検討したいと考える。設定する視点の数と自己評価能力との関係についても同様である。

研究 II³⁾

【 目的 】

授業における児童の自己評価の視点には、どのようなものがあるのか把握すると共に、児童に共通して見られる自己評価次元について明らかにすることを目的とする。

【 方法 】

1. 対象者

静岡県内の某公立小学校に在籍する5年生2学級58名(男子29名,女子29名),および6年生3学級81名(男子36名,女子45名)の,計139名であった。

2. 予備調査

授業における自らの学習について、児童に自由記述で感想を求めるというものであった。調査は、国語、社会、算数、理科の4教科の授業後、それぞれ1回ずつ、学級担任の教示のもとで実施された。学級担任は、回答用紙⁴⁾を配布し、児童に、「授業の中での自分の学習について、感じたことを自由に書いてみて下さい」と指示を与えた。何を書いていいか分からないという児童には、良かったと思うことやダメだったと思うことを書いてみるように伝えた。記述する内容が無くなってしまった見

³⁾ 本研究の一部は、日本教育心理学会第40回(1998)大会において発表した。

⁴⁾ 巻末資料II-1参照

童から順に、回答用紙を回収した。

3. 自己評価における視点意識尺度⁵⁾

予備調査から得られた自由記述をもとに、児童の自己評価の視点を探り出し、項目の形で書き出していった。列記された項目数は100を上回ったが、似たようなものは統合し、特殊なものは削除していったところ、最終的には教科を超えて40の項目に集約することができた。

その視点項目をもとに、自己評価における視点意識尺度を作成した。各項目について、授業での自分の学習を振り返るとき、普段どの程度気にしているかを、「すごく気にする」、「まあまあ気にする」、「少し気にする」、「あまり気にしない」、「全然気にしない」の5件法によって回答するというものであった。

3. 手続き

各学級ごと、教室において、集合調査法によって質問紙（自己評価における視点意識尺度）を実施した。学級担任の教示のもとで、比較的児童の精神状態が安定していると考えられる朝の会等の時間を使って行った。

まず、児童に基本的な注意事項を伝え、余分な警戒心を取り除いてから質問紙を配布した。回答に当たっては、学級担任が項目を一文ずつ読み上げ、その都度記入してもらおうという形式をとった。言葉の意味が分からないという児童からの質問も、随時受け付けた。質問項目は4教科共通のものであるので、児童には、ごく一般的な授業をイメージして答

⁵⁾ 巻末資料Ⅱ-2参照

えてもらった。ただし、一般的な授業という概念を児童に伝える際には、「教室という場所で、ある問題が出されていて、話す、聞く、読む、書く等の活動がある授業」という表現を使用した。質問紙は、全員が回答し終わったのを確認してから、回収した。

4. 調査期間

平成10年2月16日～20日

【 結 果 】

Table 4 は，自己評価の各視点について，どれくらい気にするかという，対象者の 5 段階の回答「すごく気にする」～「全然気にしない」に，5～1 点の得点を与え，各項目ごとの平均値と標準偏差を求めたものである。

Table 5 自己評価における各視点項目の平均値と標準偏差

項 目	平均	S D
1 自分の考えが持てたか。	3.38	1.16
2 自分の考えを深めることができたか。	3.36	1.10
3 他の人の意見を取り入れることができたか。	3.38	1.12
4 できなかったことができるようになったか。	3.76	1.16
5 新しいことを知ることができたか。	3.74	1.06
6 大切なことを覚えられたか。	4.06	0.98
7 自分なりの疑問を見つけられたか。	3.13	1.17
8 自分の疑問をとくことができたか。	3.28	1.15
9 失敗やまちがいをしなかったか。	3.58	1.32
10 まちがいをやり直せたか。	3.53	1.09
11 自分だけの力でやれたか。	3.43	1.25
12 手を挙げられたか。	3.44	1.32
13 自分の意見を発表できたか。	3.61	1.25
14 自分の考えを分かりやすく説明できたか。	3.65	1.27
15 先生にほめられたか。	2.59	1.27
16 先生の話聞くことができたか。	3.55	1.25
17 先生に質問することができたか。	2.79	1.24
18 友達の話聞くことができたか。	3.81	1.08
19 友達の意見に反応することができたか。	3.48	1.14
20 困っている友達を助けてあげられたか。	3.60	1.17
21 友達と協力できたか。	3.73	1.18
22 ノートがていねいに書けたか。	3.46	1.38
23 ノートにたくさん書くことができたか。	3.40	1.30
24 ノートを工夫してまとめることができたか。	3.46	1.31
25 黒板や教科書をよく見ることができたか。	3.50	1.23
26 道具や資料をいろいろ使うことができたか。	3.21	1.24
27 問題（課題）の意味が分かったか。	3.78	1.20
28 問題（課題）のとき方が分かったか。	3.96	1.17
29 問題（課題）を全部やることができたか。	3.69	1.15
30 問題（課題）を速くやることができたか。	3.18	1.38
31 問題（課題）の答えが合っていたか。	3.98	1.09
32 楽しくできたか。	3.64	1.23
33 いっしょけんめいできたか。	3.73	1.21
34 じっくり落ち着いてできたか。	3.05	1.21
35 どきどきすることがあったか。	2.60	1.37
36 授業と関係ないことをやらなかったか。	3.22	1.26
37 忘れ物がなかったか。	3.86	1.21
38 後片づけがしっかりできたか。	3.51	1.13
39 今までの学習を生かすことができたか。	3.55	1.14
40 次の授業のめあてを持つことができたか。	3.01	1.28

各項目の平均値に極端な偏りは見られず，標準偏差にも問題点が見出されなかったため，全 40 項目を用いて因子分析を行った。

因子分析の手法は，N=139 をサンプルとして，40×40 の相関行列を算出し，共通性の初期値を 1 とする主成分分析を行い，varimax 回転を施すという方法であった。Figure 7 は，第 1 回目の因子抽出における固有値の推移を示したものである。

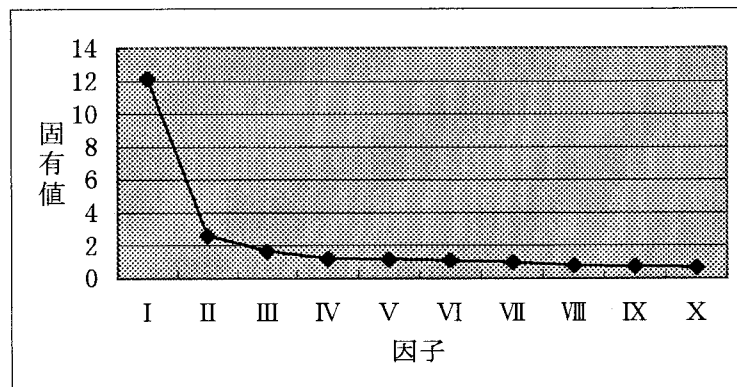


Figure 7 因子抽出における固有値の推移

固有値の変動のみから判断すると，2 因子解が適切であるように思われた。しかし，因子数を順次変化させながら因子解釈を行ったところ，授業における自己評価次元として，6 因子解が最も解釈がつきやすく，分析結果として採用するのに適当であると考えられた。

Table 6 は 6 因子解における varimax 回転後の因子パターンを示したものである。

第 I 因子に高い負荷量を示したのは，「問題（課題）を全部やることのできたか」，「問題（課題）を速くやることのできたか」，「問題（課題）の答が合っていたか」等の，問題解決に直接関わる項目であった。

Table 6 自己評価の視点項目の因子分析結果 (varimax回転後の値, N=139)

項目	因子						h ²
	I	II	III	IV	V	VI	
29 問題(課題)を全部やることができたか。	0.73	0.07	0.08	0.17	0.08	0.14	0.60
30 問題(課題)を速くやることができたか。	0.68	-0.07	0.15	0.14	0.19	0.17	0.57
31 問題(課題)の答が合っていたか。	0.65	0.08	0.07	0.17	0.13	0.02	0.49
28 問題(課題)の解き方が分かったか。	0.53	0.18	0.01	0.43	0.06	0.37	0.64
9 失敗や間違いをしなかったか。	0.51	0.13	0.14	-0.06	0.37	0.03	0.43
14 自分の考えを分かりやすく説明できたか。	0.50	0.18	0.11	0.30	0.23	0.20	0.48
10 間違いをやり直せたか。	0.48	0.26	0.27	-0.04	0.09	0.13	0.39
27 問題(課題)の意味が分かったか。	0.43	0.33	0.12	0.22	-0.09	0.29	0.45
8 自分の疑問を解くことができたか。	0.38	0.00	0.24	0.35	0.01	0.03	0.32
18 友達の話聞くことができたか。	0.06	0.73	0.24	0.09	0.13	-0.02	0.63
38 後片付けがしっかりできたか。	-0.09	0.54	0.31	0.10	0.24	0.18	0.50
16 先生の話聞くことができたか。	0.24	0.51	0.47	0.14	0.18	0.08	0.59
3 他の人の意見を取り入れることができたか。	-0.07	0.46	0.32	0.26	0.10	0.03	0.40
37 忘れ物がなかったか。	0.18	0.45	0.01	-0.01	0.06	0.11	0.25
21 友達と協力できたか。	0.18	0.45	0.33	0.28	0.22	-0.15	0.49
1 自分の考えが持てたか。	0.15	0.44	0.09	0.39	0.20	0.27	0.49
19 友達の意見に反応することができたか。	0.30	0.42	0.29	0.28	0.17	0.00	0.46
32 楽しくできたか。	-0.09	0.40	0.30	0.36	0.27	0.24	0.52
20 困っている友達を助けてあげられたか。	0.13	0.40	0.30	0.36	0.24	-0.01	0.46
35 ときどきすることがあったか。	0.25	0.10	0.60	0.15	0.06	0.07	0.47
39 今までの学習を生かすことができたか。	0.18	0.22	0.53	0.39	0.12	0.00	0.54
34 じっくり落ち着いてできたか。	0.04	0.16	0.52	0.16	0.30	0.27	0.49
40 次の授業のめあてを持つことができたか。	0.03	0.22	0.50	0.20	0.19	-0.03	0.37
33 一生懸命できたか。	0.03	0.34	0.47	0.36	0.11	0.29	0.56
36 授業と関係ないことをやらなかったか。	0.08	0.29	0.44	0.12	-0.08	0.11	0.32
26 道具や資料をいろいろ使うことができたか。	0.14	0.35	0.44	0.22	0.12	0.11	0.41
25 黒板や教科書をよく見る事ができたか。	0.23	0.34	0.41	0.08	0.17	0.07	0.38
17 先生に質問することができたか。	0.27	-0.01	0.40	0.31	-0.06	0.19	0.37
15 先生にほめられたか。	0.32	0.18	0.36	-0.05	0.23	0.09	0.33
7 自分なりの疑問を見つけられたか。	0.14	0.06	0.26	0.52	0.11	0.09	0.38
5 新しいことを知ることができたか。	0.11	0.14	0.11	0.51	0.22	0.08	0.36
2 自分の考えを深めることができたか。	0.07	0.29	0.24	0.49	0.14	0.28	0.49
6 大切なことを覚えられたか。	0.38	0.38	0.02	0.49	0.04	-0.23	0.58
4 できなかったことができるようになったか。	0.20	0.28	0.20	0.42	0.02	0.20	0.38
11 自分だけの力でやれたか。	0.21	-0.01	0.26	0.38	0.03	0.13	0.28
22 ノートが丁寧に書けたか。	0.23	0.22	0.09	0.12	0.78	-0.01	0.73
23 ノートにたくさん書くことができたか。	0.30	0.10	0.14	0.13	0.71	0.11	0.65
24 ノートを工夫してまとめることができたか。	0.10	0.26	0.18	0.27	0.69	0.10	0.67
13 自分の意見を発表できたか。	0.36	0.06	0.16	0.10	0.06	0.68	0.64
12 手を挙げられたか。	0.26	0.13	0.14	0.21	0.10	0.63	0.56
説明分散	4.01	3.75	3.65	3.23	2.58	1.85	19.07
寄与率(%)	10.03	9.38	9.13	8.07	6.46	4.63	47.68

注) 項目番号は、自己評価における視点意識尺度の原尺度に対応している。

そこで、第Ⅰ因子を『問題解決』の次元と解釈した。第Ⅱ因子に高い負荷量を示したのは、「友達の話聞くことができたか」、「先生の話聞くことができたか」、「他の人の意見を取り入れることができたか」等の、自分以外の人との関わりに関する項目であった。そこで、第Ⅱ因子を『他者との関わり』の次元と解釈した。第Ⅲ因子に高い負荷量を示したのは、「ときどきすることがあったか」、「じっくり落ち着いてできたか」、「次の授業のめあてを持つことができたか。」等の、情意面や態度面に関する項目であった。そこで、第Ⅲ因子を『学習態度』の次元と解釈した。第Ⅳ因子に高い負荷量を示したのは、「自分なりの疑問を見つけられたか」、「新しいことを知ることができたか」、「自分の考えを深めることができたか」等の、自分自身の進歩や向上、および、考えの深化に関する項目であった。そこで、第Ⅳ因子を『進歩・向上』の次元と解釈した。第Ⅴ因子に高い負荷量を示したのは、「ノートが丁寧に書けたか」、「ノートにたくさん書くことができたか」、「ノートを工夫してまとめることができたか」というノート記述に関する項目であった。そこで、第Ⅴ因子を『ノート記述』の次元と解釈した。第Ⅵ因子に高い負荷量を示したのは、「自分の意見を発表できたか」、「手を挙げられたか」という発表に関する項目であった。そこで、第Ⅵ因子を『発表』の次元と解釈した。

以上、これら6つの次元を、授業における児童の「自己評価次元」とした。

【 考 察 】

研究IIでは、授業における児童の自己評価次元を明らかにすることが、主な目的であった。

因子分析によって抽出された自己評価次元は、『問題解決』、『他者との関わり』、『学習態度』、『進歩・向上』、『ノート記述』、『発表』の6次元であった。児童は様々な視点を持って、自らの学習を振り返っているが、その視点は上記した6つの次元に大別できると考えられる。

自己評価次元として、これら6つの次元が明らかになったことは、研究Iにおける児童の報告からも、理解することができる。たとえば、「問題は進まなかったが、この次にはがんばろうという意欲を持つことができた」という報告は、問題解決の次元と学習態度の次元との評価を別々に行っていることの、一つの表れだと言える。また、「ノートがしっかり書けたから良かった」とか「もっと発表をしたかった」とかいうように、ノート記述や発表に関する報告をする児童が多かったことは（ノート記述に関する項目は全体の11.7%、発表に関する項目は13.6%であった）、因子分析の結果で、「ノート記述」と「発表」とが独自の次元として抽出されたことを裏づけている。児童は自らの学習を振り返るとき、ノート記述と発表という行為に関して、特別な注意を払っていると考えられよう。

ところで、研究IIでは、これらの自己評価次元が、どの児童にも共通して存在するものとして分析を進めてきた。その捉え方が妥当であったかどうかを確かめるために、研究Iでの児童の報告を、6つの評価次元に基づいてカテゴリー分けしてみた（Table 7）。報告内容が複数の評価次元に含まれると思われる項目もあったが、児童が一番強調したいこ

とは何かという点を判断基準とした。

Table 7 研究 I における児童の報告の自己評価次元に基づくカテゴリー分け

	I 問題 解決	II 他者との 関わり	III 学習 態度	IV 進歩 向上	V ノート 記述	VI 発表
対象者A	2	2	5	2	1	0
対象者B	1	3	2	1	1	1
対象者C	1	2	4	0	0	2
対象者D	1	6	1	0	1	5
対象者E	3	4	1	1	2	0
対象者F	3	4	4	1	3	4
対象者G	2	1	4	2	1	2
対象者H	1	1	1	3	1	2
対象者I	2	2	8	0	3	2
対象者J	0	4	5	1	2	2
対象者K	2	3	6	1	1	0
対象者L	4	4	3	1	2	1

注) 表中の数値は、報告項目の度数を表す。

度数に差は見られるものの、ほとんどの児童において、報告した項目が全ての評価次元に散らばっている。したがって、6つの評価次元を、全ての児童に共通して存在するものとして捉えたことは、妥当であったと言えよう。

Table 7からも推測できるように、本研究で明らかになった自己評価次元は、その用い方に個人差があると考えられる。そこで、自己評価能力の高低と自己評価次元の用い方との関係について、研究IIIで検討していきたい。

研究 III

【 目的 】

自己評価能力の高い児童と低い児童とでは、自己評価次元の使い方がどう違うのかということについて、各評価次元の重要度の違い、および重視する次元の数の違いという点から明らかにすると共に、自己評価をする際の評価基準の在り方について検討することを目的とする。

【 方法 】

1. 対象者

静岡県内の某公立小学校に在籍する5年生2学級78名(男子37名, 女子41名), および6年生2学級57名(男子30名, 女子27名)の, 計139名であった。

2. 質問紙

(1) 自己評価記入カード⁶⁾

研究IIで使用した質問紙は、自己評価次元が明らかになる以前のものであったので、次元ごとの項目数がそろっていなかった。そこで、代表的な項目を残したり、新たに項目を付け加えたりして、全ての次元が4項目からなる「自己評価の視点リスト」を作成した (Table 8)。

この視点リストをもとに、児童が授業の終末に自己評価を行うための

⁶⁾ 巻末資料III-1参照

「自己評価記入カード」を作成した。それぞれの項目に対して、どれくらいできたかという達成度を、◎，○，△，×，××の5段階で評定するというものであった。また，順序効果のカウンターバランスをとるために，各次元の項目をばらばらに配置した質問紙を3種類作成した。

各項目ごとの評定の他に，授業における自らの学習を総合評価する欄も設けた。回答形式は，「とても良かった」，「良かった」，「少し良かった」，「普通」，「少しダメだった」，「ダメだった」，「全然ダメだった」の7段階評定であった。

Table 8 自己評価の視点リスト

自己評価次元	質問項目
問題解決	課題（学習問題）の意味が分かったか。 課題（学習問題）を全部やることができたか。 課題（学習問題）の答が合っていたか。 課題（学習問題）の解き方や考え方が分かったか。
他者との関わり	先生の話聞くことができたか。 友達の意見に反応することができたか。 他の人の意見を取り入れることができたか。 友達を助けたり何かを教えてあげたりできたか。
学習態度	どきどき・わくわくして取り組めたか。 いっしょうけんめいやれたか。 じっくり落ち着いてできたか。 まじめにできたか。
進歩・向上	自分なりの疑問を見つけられたか。 新しいことを知ることができたか。 自分の考えを深めることができたか。 新しいことができるようになったか。
ノート記述	自分の考えをノートに書くことができたか。 ノートがていねいに書けたか。 ノートに大切なことを書くことができたか。 ノートを工夫してまとめることができたか。
発表	手をあげられたか。 自分の考えを発表できたか。 自分の考えを上手に話すことができたか。 自分の考えがみんなに分かってもらえたか。

(2) 評価基準質問紙⁷⁾

「自己評価記入カード」に回答する際、何を基準として評定したかということについて、「普段の自分と比べて」、「めあてとしている自分の姿と比べて」、「他の友達と比べて」、「なんとなく」、「その他（自由記述）」の5つの評価基準から、1つを選ぶというものであった。

(3) 私的自己意識尺度⁸⁾

江口（1994）の作成した小学生用自己意識尺度から、私的自己意識に関わる13項目を使用し、普段の生活の場面と勉強の場面とに分けて、質問紙を構成した。

回答方法は、それぞれの項目に対して、「よく当てはまる」「まあまあ当てはまる」、「どちらでもない」、「あまり当てはまらない」、「全然当てはまらない」の5件法で答えるというものであった。

3. 手続き

(1) 自己評価に関わる質問紙実施の手続き

「自己評価記入カード」は、国語、社会、算数、理科の4教科の授業後、学級担任の教示のもとで実施した。実施回数は、各教科3回ずつ、計12回であった。質問紙の性格上、対象となる授業には、「明確な課題（学習問題）が出されていること」、「話し合い活動があること」、「ノート記述の場があること」等の条件が求められた。そこで、学級担任には、それらの条件が保証された、ごくオーソドックスな授業の後で質問紙を実施してもらうようお願いした。

⁷⁾ 巻末資料Ⅲ-2参照

⁸⁾ 巻末資料Ⅲ-3参照

その他，Figure 8 のような事柄を，注意事項として伝達した。

- ・欠席児童がない日に実施する。
- ・実施回数は，多くても1日2回までとする。ただし，同じ教科を2度行なうことは避ける。
- ・様式1～3の質問紙を，それぞれの教科につき1回ずつ実施する。
- ・総合評価の欄を記入してから，各項目の評定を行なうことを，児童に伝える。
- ・初めて実施するときには，質問紙の基本的な注意事項について説明する。
- ・最初1，2回は，各項目を教師が読み上げながら，児童に記入させる。

Figure 8 質問紙実施上の注意事項

「評価基準質問紙」は，12回にわたる「自己評価記入カード」が全て終わった後で，担任の教示のもとで1度だけ行われた。児童には，今までの回答状況を思い出し，何を評価基準として各項目への評定を行うことが多かったか判断することが求められた。

(2) 自己評価能力高群・低群に属する児童選定の手続き

自己評価能力の高い児童（高群）と低い児童（低群）は，以下のような手続きで，「学級担任による判断」，「調査者の観察」，「私的自己意識の高低」という3つの手段を用いて選定した。

(1) 学級担任に自己評価能力（自分自身を客観的に捉える力）が高いと思われる児童（上位者）と，低いと思われる児童（下位者）を，それぞれ学級内で1/3ずつ（5年生の場合は12名ずつ，6年生の場合は9名ずつ）選んでもらった。

(2) 上位者と下位者から各々3名ずつ，計6名を選んで1組とした氏名

リストを、上位・下位が分からないようにして調査者に渡してもらった。氏名リストは、5年生で1学級4組、6年生で1学級3組作成された。

(3)調査者は1組分の氏名リストを持って教室に行き、6名の学習の様子を観察した。観察の観点は主に、他者との関わり、学習態度、発表の3点であった。また、授業終了後は、学級担任に依頼して対象者のノートを借り、ノート記述の様子を調べた。問題解決の状況については、授業中の様子とノート記述の両方から判断した。観察は、5年生で1学級4回、6年生で1学級3回行った。

(4)調査者が観察を行った授業に関しては、学級担任に、必ず「自己評価記入カード」を実施してもらうようにした。

(5)調査者は、当該授業における児童の様子とカードへの回答状況を判断材料とし、児童を上位と下位に分けた。

(6)担任の選定と調査者の判断が一致した自己評価能力上位の児童で、私的自己意識が高い児童を、自己評価能力高群とした。また、両者の判断が一致した自己評価能力下位の児童で、私的自己意識が低い児童を、自己評価能力低群とした。

4. 調査期間

平成10年6月8日～30日

【 結 果 】

1. 自己評価能力高群・低群に属する児童の選定

学級担任が選出した自己評価能力上位・下位の児童は、5・6年生合わせて42名ずつであったが、調査者が授業の観察を行い、学級担任の判断と一致しなかった児童を除外したところ、上位・下位とも39名ずつとなった。

これらの児童について、私的自己意識スコアを調べ、自己評価能力の高群・低群を選定した。自己評価能力高群については、自己評価能力上位者で私的自己意識スコアの高い児童から順に、5，6年生とも、学年全体の1/4に当たる児童を選出した。自己評価能力低群については、自己評価能力下位者で私的自己意識スコアの低い児童から順に、同数の児童を選出した。最終的に選び出された自己評価能力高群・低群の児童の内訳は、Table 9の通りである。

Table 9 自己評価能力高群の児童と低群の児童の内訳

		自己評価能力高群	自己評価能力低群
5年生	男子	9	15
	女子	11	5
6年生	男子	4	10
	女子	9	3
計		33	33

注) 表中の数値は、人数を表す。

また、Table 10は、自己評価能力高群・低群における私的自己意識スコアの平均値を、学年ごとに示したものである。

Table 10 私的自己意識スコアの平均値（標準偏差）

		平均	(SD)
自己評価能力高群	5年生 (N=20)	47.50	(5.56)
	6年生 (N=13)	47.62	(3.20)
自己評価能力低群	5年生 (N=20)	38.90	(5.29)
	6年生 (N=13)	36.54	(7.38)

2. 自己評価次元の重要度の分析

自己評価能力高群・低群の児童について、「自己評価記入カード」の回答結果から、6つの自己評価次元の重要度を算出した。

重要度は、個人ごとに求めた。まず、「◎」～「××」の5段階の評定に5～1点の得点を与え、各評価次元を構成している項目の評定値を合計して次元得点とした。次に、「とても良かった」～「全然ダメだった」の7段階の総合評価に、7～1点の得点を与え、総合評価得点とした。各次元における重要度は、12回分の質問紙による、12対の次元得点と総合評価得点のデータから相関係数（ r ）を求めることによって算出した（Figure 9 参照）。ただし、相関係数が正であれ負であれ、総合評価との関係を表しているという点では同じであるので、本研究では絶

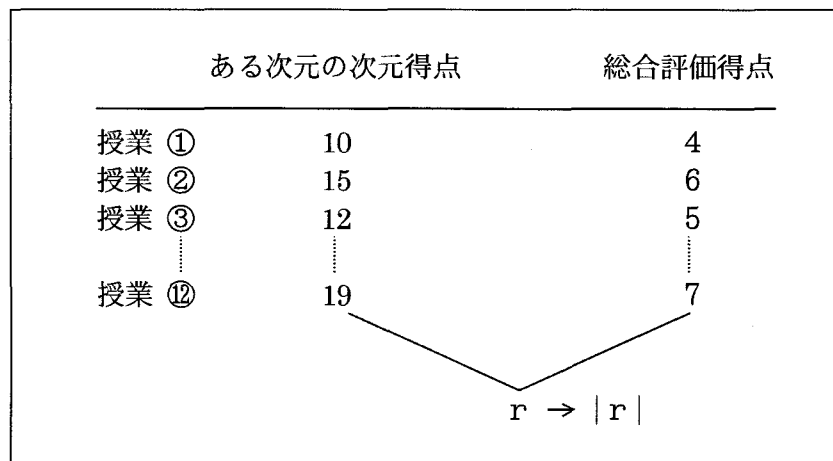


Figure 9 自己評価次元の重要度の算出方法

対値を用いることとした。この絶対値が大きいということは、その次元を暗黙に重視していることを意味する。

Table 11は、各自己評価次元の重要度にFisherのz'変換を施し、自己評価能力高群・低群における平均値を求め、さらに逆変換して相関係数の値に戻したものである(参照Figure 10)。

Table 11 自己評価次元の重要度(標準偏差)

		自己評価次元					
		I	II	III	IV	V	VI
		問題 解決	他者との 関わり	学習 態度	進歩 向上	ノート 記述	発表
自己評価能力高群 (N=33)	平均 (SD)	0.42 (0.26)	0.47 (0.41)	0.61 (0.38)	0.37 (0.30)	0.31 (0.21)	0.51 (0.39)
自己評価能力低群 (N=33)	平均 (SD)	0.46 (0.34)	0.50 (0.38)	0.51 (0.38)	0.46 (0.44)	0.45 (0.26)	0.49 (0.41)

注) 表中の重要度は、個人ごとの重要度(|r|)をz'変換して平均値を求め、さらに逆変換して相関係数に戻したものである。

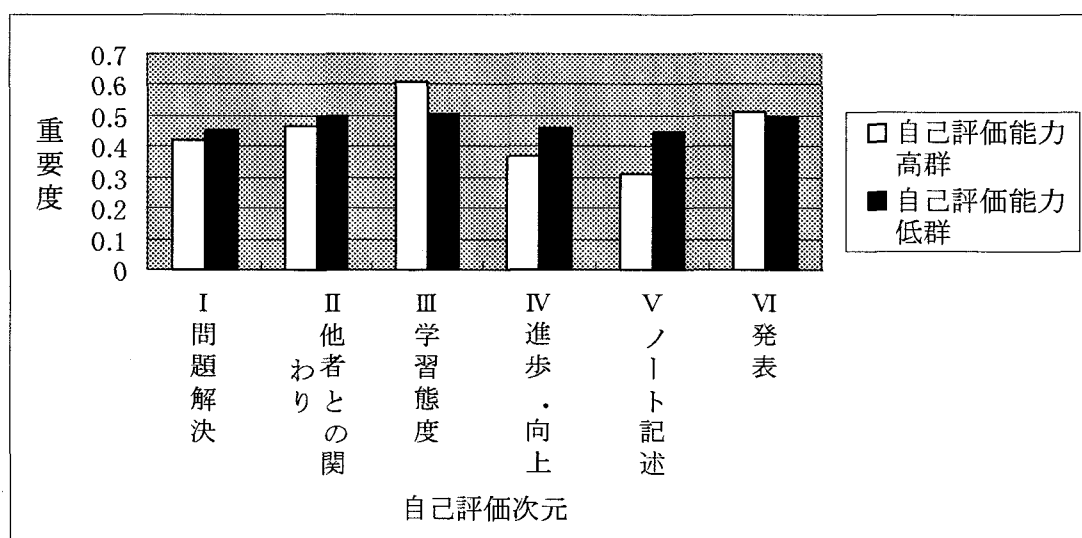


Figure 10 自己評価次元の重要度

重要度の z' 変換後の値を従属変数として、自己評価能力(2)×自己評価次元(6)の2要因の分散分析を行ったところ、交互作用が有意であった ($F=2.49$, $df=5/320$, $p<.05$, $MSe=0.08$)。そこで、各要因ごとに単純主効果の分析を行った。

まず、自己評価次元ごとに自己評価能力の単純主効果を検定した結果、学習態度の次元とノート記述の次元に有意傾向が見られた(それぞれ、 $F=2.83$, $df=1/384$, $.05<p<.10$, $MSe=0.13$; $F=3.37$, $df=1/384$, $.05<p<.10$, $MSe=0.13$)。学習態度の次元については自己評価能力高群の方が、また、ノート記述の次元については自己評価能力低群の方が、重視する傾向にあった。

次に、自己評価能力の高低ごとに、自己評価次元の単純主効果を検定した結果、自己評価能力高群において有意であった ($F=7.86$, $df=5/320$, $p<.05$, $MSe=0.08$)。多重比較を行ったところ⁹⁾、Table 12 のような結果が示された。

Table 12 自己評価能力高群における
重要度の次元間による多重比較 (HSD法) の結果

	他者との関わり	学習態度	進歩・向上	ノート記述	発表
問題解決	0.05	0.26 *	0.06	0.13	0.11
他者との関わり		0.21 *	0.11	0.18	0.06
学習態度			0.32 *	0.39 *	0.15
進歩・向上				0.07	0.17
ノート記述					0.24 *
HSD=0.20					* $p<.05$

注) 表中の数値は、重要度 ($|r|$) に戻す前の、 z' 得点の平均値の差を示す。

⁹⁾ 本研究における分散分析後の多重比較は、全て Tukey の HSD 法によった。

自己評価能力高群では、学習態度の次元を、発表の次元を除く他の4つの次元よりも重視していた。また、発表の次元をノート記述の次元よりも重視していた。

3. 重視する自己評価次元の数の分析

自己評価能力の高低によって、重視する次元の数がどう違うかについて分析した。

Table 13 は、児童ごとに、重要度 ($|r|$) が 0.5 以上 (便宜的に定めた) となっている次元がいくつあるかを調べ、自己評価能力高群と低群における平均値を求めたものである。

Table13 重視する自己評価次元 ($0.5 \leq |r|$) の数

	平均	(SD)
自己評価能力高群 (N=33)	2.45	(1.42)
自己評価能力低群 (N=33)	2.39	(2.24)

F 検定を行った結果、両群の分散の差が有意であった (両側検定: $F=2.49$, $df=32/32$, $p<.01$)。そこで、Welch の法による t 検定を行った結果、両群の平均値の差は有意でなかった (両側検定: $t=0.13$, $df=64$, n.s.)。

Figure 11 は、重視する次元 ($0.5 \leq |r|$) の数の度数分布を示したものである。自己評価能力高群の度数分布が正規分布に近い形を示すのに対し、自己評価能力低群のそれは両側に偏った U 字型となっている。特に低群には、6つの次元全部を重視するという児童が6名もおり、自己評価能力高群とは際違った違いが見られる。ちなみに、この6人を除いて平均値を求め、t 検定を行ったところ、重視する次元の数は自己評

価能力高群の方が有意に多かった（両側検定： $t=2.23$, $df=58$, $p<.05$ ）。

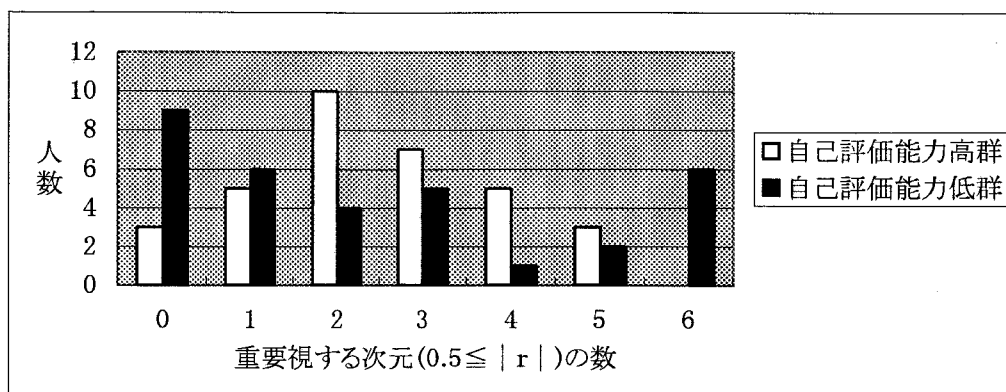


Figure 11 重視する次元の数の度数分布

Table 14 は、個人ごとに次元間の相互相関を求め、自己評価能力高群と低群において平均値を算出したものである。なお、次元間の相互相関は、12 回分の自己評価記入カードの次元得点をもとに、15 通り（6 つの次元から 2 つの次元を選び出す全ての組み合わせ）の相関係数を求め、Fisher の z' 変換を施して合計することによって得た。

t 検定の結果、自己評価能力低群の値が有意に高かった（両側検定： $t=2.10$, $df=64$, $p<.05$ ）。したがって、自己評価能力低群における次元得点の相互相関は、自己評価能力高群のそれよりも強いということが示された。

Table 14 次元間の相互相関

	平均	(SD)
自己評価能力高群(N=33)	4.18	(3.85)
自己評価能力低群(N=33)	6.48	(4.99)

注) 表中の平均値は、 z' 得点の総和を示す。

4. 評価基準の分析

Table 15 は、「評価基準質問紙」に対する児童の報告をもとに、自己評価能力の高低別に、評価基準の持ち方を示したものである。なお、「その他」に該当する児童は、1名もいなかった。

Table 15 自己評価における評価基準の持ち方

	評 価 基 準			
	普段の自分	めあてとしている 自分の姿	他の友達	なんとなく
自己評価能力高群	23	5	1	4
自己評価能力低群	15	1	3	14

注) 表中の数値は、人数を表す。

まず、評価基準を持っているか、持っていないかという点について、自己評価能力の高低による違いを検討した。「普段の自分」、「めあてとしている自分の姿」、「他の友達」のいずれかを選んでいる児童は、何らかの形で明確な評価基準を持っていることになる。そこで、これら3つを統合して人数を求め、「なんとなく」を選んでいる児童の人数との違いを比較した (Table 16)。

Table 16 自己評価における明確な評価基準の有無

	明確な評価基準 を持っている	明確な評価基準 がない
自己評価能力高群	29	4
自己評価能力低群	19	14

注) 表中の数値は、人数を表す。

直接確率計算を行った結果、人数の偏りが有意であった (両側検定 :

p=.012)。したがって、自己評価能力高群の児童は自己評価能力低群の児童に比べて、明確な評価基準を持っているということが示された。

次に、「普段の自分」と「めあてとしている自分の姿」とを、「他の友達」と「なんとなく」とを、それぞれ統合して人数を求め、自分自身を評価基準にしているかどうか検討した (Table 17)。

Table 17 自己評価において自分自身を評価基準にしていることの是非

	自分自身を 評価基準にしている	自分自身を 評価基準にしていない
自己評価能力高群	28	5
自己評価能力低群	16	17

注) 表中の数値は、人数を表す。

直接確率計算を行った結果、人数の偏りが有意であった (両側検定 : p=.004)。したがって、自己評価能力高群の児童は自己評価能力低群の児童に比べて、自分自身を評価基準にしている場合が多いということが示された。

【 考 察 】

研究Ⅲでは、自己評価能力の高い児童と低い児童とで、各自己評価次元の使い方がどう違うのかを明らかにすると共に、自己評価をする際の評価基準の在り方について検討することが目的であった。

本研究では、自己評価能力を「自分自身を客観的に捉える力」としている。ここでは、自分自身を客観的に捉える力を、「学級担任による判断」、「調査者の観察」、「私的自己意識の高低」の3つの手段によって判断した。学級担任は、常日頃から児童と触れ合っているので、豊富で正確な情報を持っていると予想された。また、調査者は、対象者についての予備知識が全くないだけに、児童の行為と自己評価との整合性を、より客観的に見ることができたと思われる。さらに、私的自己意識は、自己の私的内的側面に向けられた意識であり、気分や感情、心的動機、自己内省等を構成要素としているので、その高低と、自己評価の客観性との間には、正の相関があると考えられた。事実、Scheier と Buss & Buss(1978) が行った実験でも、私的自己意識が高い人は低い人に比べて、自己評価が正確であったという結果が得られている。本研究では、これら複数の手段を用いることにより、自己評価能力高群・低群に属する児童の選定を、より慎重に行うことができたと言えよう。

さて、研究Ⅱにおいて、自己評価を行うときの評価の視点は、問題解決、他者との関わり、学習態度、進歩・向上、ノート記述、発表の6つの次元に大別できることが示された。それらの評価次元はどの児童にも共通して存在すると考えられるが、その使い方には個人差があると予想される。そこで、ここではまず、自己評価能力による評価次元の使い方の違いについて、各評価次元を暗黙に重視する程度と、重視する次元の

数という2点から考察していく。

6つの評価次元のうち、自己評価能力の高低による重要度の違いが、明確に表れたものは特になかった。しかし、学習態度の次元とノート記述の次元に関しては、異なっている可能性が示唆された。つまり、自己評価能力の高い児童は低い児童よりも、学習態度の次元を重視する傾向にあり、自己評価能力の低い児童は高い児童よりも、ノート記述の次元を重視する傾向にあった。

自己評価能力高群・低群の各群における評価次元の重要度については、はっきりとした違いが表れた。つまり、自己評価能力低群では、各評価次元の重要度にほとんど差が見られなかったのに対し、自己評価能力高群では、それぞれの次元に対する重要度が異なっていた。具体的には、自己評価能力高群の児童は、学習態度の次元を、発表の次元を除く他の4つの次元よりも、また、発表の次元をノート記述の次元よりも重視していた。自己評価能力の高い児童は、第一に学習態度の次元を、次いで発表の次元を重視し、ノート記述の次元についてはあまり重視していないと考えられる。

次に、自己評価能力の高低によって、重視する評価次元の数がどう異なるかについて考察する。重要度が一定の基準 ($|r|=0.5$) 以上になっている評価次元の数を調べたところ、自己評価能力の高低による違いは見られなかった。しかし、その度数分布を検討したところ、自己評価能力低群の分布は、中心が低く両側が高くなるU字型を示していた。6つの次元全部を重視するという児童が6名、逆に、重視する次元が何もないという児童が9名もいた。このような分布状況が表れたのは、自己評価能力低群における次元得点が、どれも同じような値になってしまっていることによるものではないかと考えられた。なぜなら、各評価次元

の得点が同程度になっている状態で、総合評価との相関が強い場合には全ての次元を重視していることになるし、相関が弱い場合には重視する次元が何もないということになるからである。各次元得点がどれだけ似通ったものになっているかを、相互相関によって調べたところ、自己評価能力低群の相関係数は、自己評価能力高群のそれよりも有意に高かった。つまり、自己評価能力低群では、各次元得点が同じような値になっていることが示された。

以上のことから判断すると、全ての次元を重視していると思われた前記の6人は、全次元を重視しているというよりも、特に重視する次元がないと言った方が妥当であると思われる。それは、重視する次元が何もないとされた9人の児童と、実質的に変わらない。自己評価能力の低い児童は、自己評価の各次元を弁別的に用いる力がないために、ある次元での評価が他の次元にも影響を及ぼしてしまっていると考えられる。つまり、6つの自己評価次元は存在するものの、それぞれが独立した次元として分化されていないということであろう。このことは、Table 11の自己評価能力低群における各評価次元の重要度からも推測できたかもしれない。しかし、個人内での次元の重要度は異なっているにも関わらず、全体として平均化したことにより、同程度の値になってしまっている可能性もあった。次元得点の相互相関を検討したことにより、自己評価能力低群においては、各個人の中でも、各次元の重要度に大きな差が見られないということが示されたと言えよう。

最後に、評価基準の在り方について考察する。まず、明確な評価基準を持っているかどうかという点については、自己評価能力の高い児童が、自分自身や友達等、具体的な評価基準を設定しているのに対し、自己評価能力の低い児童は、なんとなく評定を下してしまっていることも多か

った。また、自分自身を評価基準にしているかどうかという点については、自己評価能力の高い児童が、普段の自分や目標としている自分等、自分自身を評価基準にしているのに対し、自己評価能力の低い児童には、そのような傾向が見られないことが示された。

これらのことをまとめて考えると、自己評価能力の高い児童は、低い児童に比べて、明確な評価基準を持っており、それが自分自身の姿になっていることが多いということだと考えられる。

石田（1981b）が、女子短大生を対象に、「しん」と発音する漢字をいくつ書くことができるかという課題を用いて行った実験では、課題の達成基準（最高達成数）が明確な場合は、曖昧な場合に比べて、その基準が自己評価反応に及ぼす影響が大きいという知見が得られている。本研究における自己評価能力高群の児童の場合は、自分自身の判断で明確な評価規準を設定することにより、より効果的な自己評価を行っていると言えよう。

研究Ⅳ

【 目的 】

ビデオによる物語を視聴した後で、その中での出来事をどのように想起するのかという、項目想起の仕方を明らかにすることにより、自己評価能力の高い児童と低い児童とで、授業での自己評価における視点設定の仕方や、設定する視点の数にどのような違いがあるのか検討することを目的とする。

【 方法 】

1. 被験者

静岡県内の某公立小学校に在籍する5年生2学級78名(男子37名,女子41名),および6年生2学級57名(男子30名,女子27名)の,計139名であった。

ただし,主たる被験者は,研究Ⅲで選定した自己評価能力高群・低群の児童,各33名ずつ,計66名であった。

2. 刺激材料

小学校3～6年生用道徳ビデオ「水色のハンカチーフ」(東映教育ビデオシリーズ)を使用した。上映時間は,20分であった。

主人公の女の子が,デパートで万引きをしてしまったことにより,大変な思いをする様を描いたもので,内容が分かりやすく,被験者の児童も興味を持ちやすいと判断して採用した。また,物語の舞台が,主に学

校や家庭になっていることも適切であると考えた。

Figure 12 は、ビデオのストーリーを簡単にまとめたものである。

- (1) 友達とデパートに買い物に出かけた主人公「たみ子」は、ふと目にとまった水色のハンカチを万引きしてしまう。
- (2) 友達は、たみ子が万引きしたことを担任の先生に知らせる。
- (3) 先生がたみ子を呼び、確認したところ、万引きしたことを認めたため、先生は今日にでもたみ子の家に行き、両親に話をするとする。
- (4) たみ子は家に帰るが、友達と宿題をすると偽って、外に飛び出してしまう。
- (5) 弟のお迎えで家に帰ってみると、母親の退院パーティーが始まっている。先生は来たが、何も話さなかったという。
- (6) 次の日、先生は、万引きしたことを自分から両親に話すようたみ子に言う。
- (7) たみ子は、なかなか両親に話すことができずに悩む。
- (8) たみ子は、両親に正直に言えないということと、ハンカチの他に財布も万引きしたことがあることを、先生に告げる。
- (9) 先生がたみ子の家に行き、母親に全てを話す。
- (10) 両親からも、謝りに行ったデパートの人からもひどく叱られるが、たみ子は気持ちがすっきりする。

Figure 12 刺激材料（ビデオ）のストーリー

3. 理解度測定テスト¹⁰⁾

ビデオの物語の内容を、どの程度理解しているか測定するために作成した。質問内容は、ビデオの中で起こった主な出来事を2つ選んで提示し、どちらが先に起こったかを判断させるというものであった。問題は全部で7問、14の出来事から構成した。

¹⁰⁾ 巻末資料IV-1参照

4. 手続き

実験は、各学級ごと教室にて、調査者の教示のもとで行われた。具体的な手続きは、以下の通りである。

- (1) 想起した出来事を記入するための回答用紙を配布し、「これからビデオを見て、あることについて書いてもらいます」と言って、児童にビデオを真剣に視聴するよう促した。
- (2) ビデオ「水色のハンカチーフ」を視聴させた。
- (3) ビデオ終了後、「書く前に、いくつか注意点があります」と言って、「なるべくたくさんのことを書くこと」、「書く時間は、2, 3分しかないこと」、「用紙の上から1行ずつ書いていくこと」、「短い文で箇条書きにすること」等を指示した。
- (4) 「ビデオの中での出来事を、何でもいいから書いて下さい」と教示を与え、回答用紙への記入を開始させた。
- (5) 回答時間に関わらず、全員が書き終わったのを確認して、書くのを中止させた。
- (6) 「すらすらと書けたのは、どこまでですか。すらすらと書くことができなくなったところに、線を引いてください」と言って、項目想起に時間がかかったところを明記するよう指示した。
- (7) 回答用紙を回収し、理解度測定テストを実施した。調査者が1題ずつ問題を読み上げ、全員が回答し終えたのを確認して回収した。
- (8) 児童の回答（出来事の想起）に不明瞭なものがあった場合は、個別に話を聞くことで対応した。

5. 調査期間

平成10年9月28日～10月3日

【 結 果 】

1. 内容の理解度の検討

理解度測定テストにおける7つの質問項目に対し、正解1項目につき1点を与え、内容の理解度とした（レンジ：0～7点）。Figure 13は、自己評価能力高群・低群の児童における理解度の度数分布を示したものである。

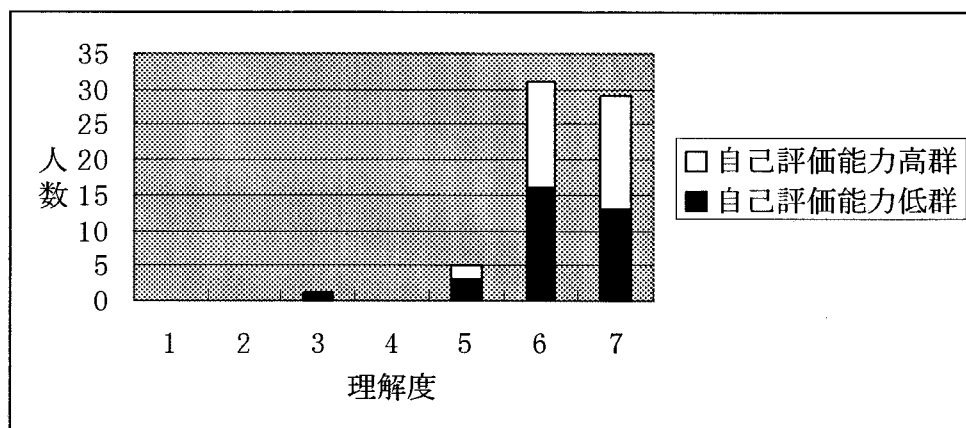


Figure 13 内容の理解度の度数分布

注) グラフは、低群の度数に高群の度数を積み上げたものである。

度数分布の状況から、6点以上の児童については、理解度に問題がないと判断した。そこで、理解度6点未満の児童のデータは、削除して処理することとした。

2. 項目の想起順序の分析

児童が記述した項目のうち、すらすらと書けたと報告しているところまで（自分で線を引いたところまで）を分析対象とした。

項目想起をどれだけ時系列的に行っているかを調べるために、個々の

児童ごとに、出来事の想起順序と、それらの出来事のビデオにおける出現順序を対として、Spearmanの順位相関係数（rs）を求めた。ビデオの中で起こった順に項目を想起している場合は、順位相関係数が1となり、全く逆に想起している場合は、-1となる。ただし、想起した項目数が極端に少ない場合には、相関係数を求めてもあまり意味がない。そこで、想起項目の数が5未満の児童については、分析対象外とした。

内容の理解度6未満、想起項目数5未満の児童を除外したところ、分析対象となったのは、自己評価能力高群において28名、自己評価能力低群において16名であった。これらの児童について、順位相関係数を求め、その度数分布を調べたところ、Figure 14のようになった。

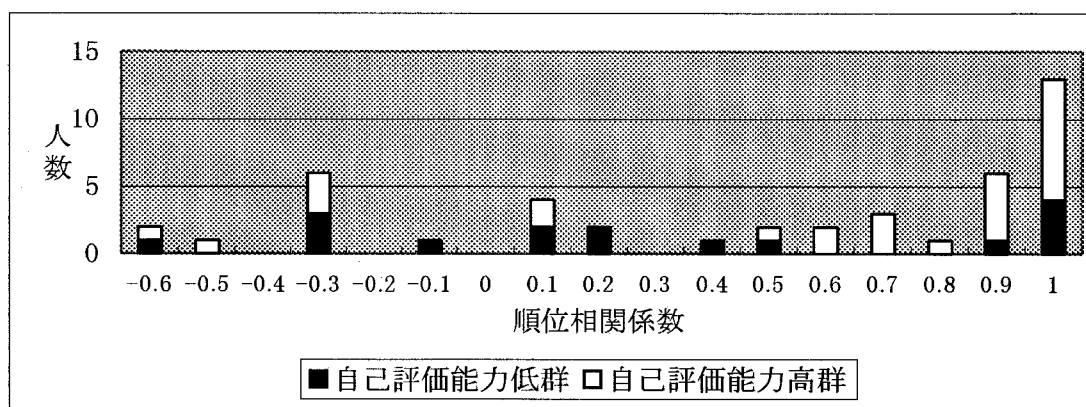


Figure 14 順位相関係数の度数分布

注) グラフは、低群の度数に高群の度数を積み上げたものである。

人数の分布状況から判断して、中程度以上の相関の目安である順位相関係数0.4以上の児童を、時系列型（時系列的に項目を想起するタイプ）、順位相関係数0.4未満の児童を、トピック型（トピック的に項目を想起するタイプ）とした。

Table 18 は、自己評価能力高群・低群における、時系列型、トピッ

ク型の人数を示したものである。直接確率計算を行った結果、人数の偏りが有意であった（両側検定： $p=.033$ ）。したがって、自己評価能力高群の児童には時系列型が多く、自己評価能力低群の児童にはトピック型が多いということが示された。

Table 18 時系列型とトピック型の人数

	時系列型	トピック型
自己評価能力高群	21	7
自己評価能力低群	6	10

注) 表中の数値は、人数を表す。

Table 19 は、分析対象となった児童の理解度の平均値を求めたものである。

Table 19 内容の理解度の平均値

	平均	(SD)
自己評価能力高群(N=28)	6.50	(0.51)
自己評価能力低群(N=16)	6.44	(0.51)

t 検定の結果、両群の平均値に有意差は見られなかった（両側検定： $t=0.39$, $df=42$, n.s.）。つまり、自己評価能力高群・低群の児童の理解度は同程度であった。

3. 想起する項目数の分析

まず、自己評価能力高群・低群の児童における想起した項目数の度数分布を確認した (Figure 15)。

開いた尺度のデータであるため、L字型の分布になっている。そこで、

対数変換を行い，測定値を常用対数に直して，データを処理していくこととした。対数変換後の度数分布は，Figure 16 の通りである。

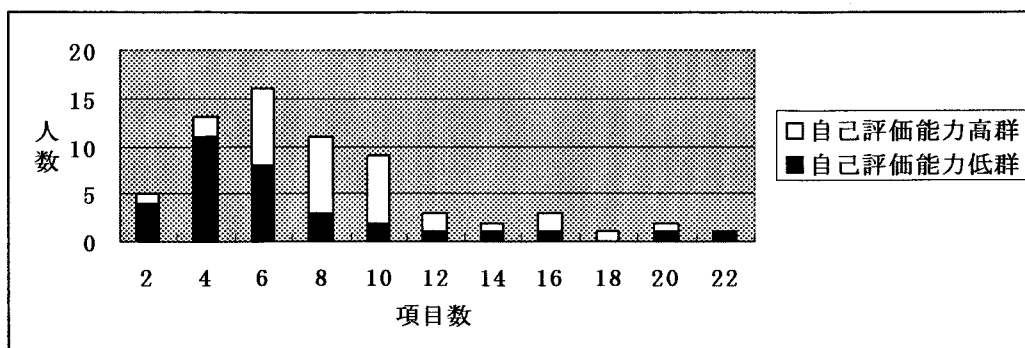


Figure 15 想起した項目数の度数分布

注) グラフは，低群の度数に高群の度数を積み上げたものである。

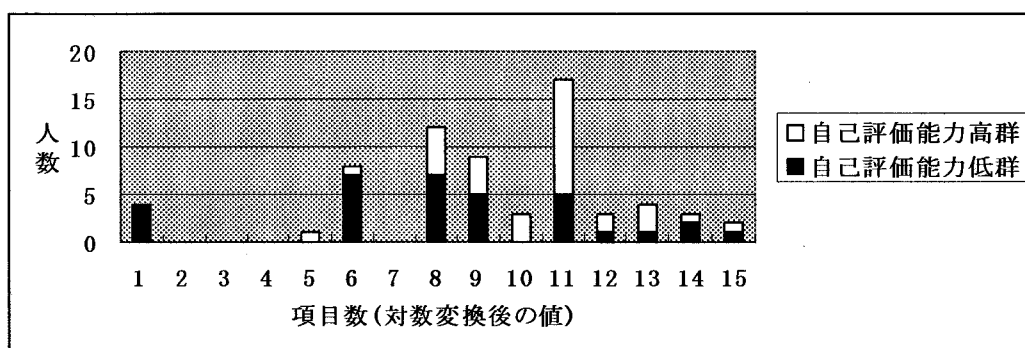


Figure 16 想起した項目数(対数変換後の値)の度数分布

注) グラフは，低群の度数に高群の度数を積み上げたものである。

Table 20 は，自己評価能力高群・低群における，項目数(対数変換後の値)の平均値を求めたものである。

Table 20 想起した項目数(対数変換後の値)の平均値(標準偏差)

	平均	(SD)
自己評価能力高群(N=33)	0.89	(0.04)
自己評価能力低群(N=33)	0.68	(0.12)

F検定の結果、分散の大きさが等質ではなかった（両側検定： $F=2.75$, $df=32/32$, $p<.01$), Welchの法によるt検定を行った。その結果、自己評価能力高群の平均値が有意に高かった（両側検定： $t=2.89$, $df=52$, $p<.01$ ）。

【 考 察 】

研究Ⅳでは、自己評価能力の高い児童と低い児童とで、自己評価における視点設定の仕方や、設定する視点の数にどのような違いがあるのかを検討することが目的であった。

本研究では、授業における自らの学習を評価対象としているが、対象者の児童は、複数の学級に属しているため、授業の内容や形態は同じではない。また、同じ学級であっても、個々の学習はそれぞれ異なっている。したがって、自己評価における視点設定の仕方や設定する視点の数については、学習内容の違いによる影響を受けることが考えられる。すなわち、結果の違いが対象者の特性によるものではなく、学習内容の違いによるものとして表れてくる可能性がある。研究Ⅲでは、それらのことを統制する意味もあって、12回にわたる質問紙を実施したが、ここでは、研究の性格上、実験を何度も実施することが不適切であると思われた。そこで、想起の対象を同じものにするために、刺激材料としてビデオを使用した。ビデオの中での出来事をどのように想起するかを明らかにすることによって、授業での自己評価における視点設定の仕方や、設定する視点の数について考察できると考えた。

ただし、ビデオ等による物語の場合、理解の程度が想起の仕方を左右すると予想される。内容の理解が乏しい児童の場合は、時系列的な想起ができず、どうしてもトピック的なものにならざるを得ないであろう。そのような場合、内容の理解度の問題となり、項目想起の仕方を検討できなくなる。そこで、ビデオの内容の理解がしっかりできているかどうかを確かめる必要があると考え、理解度測定テストを実施した。

自己評価能力高群・低群において、分析の対象となった児童の理解度

を確かめたところ、有意差がなかった。したがって、理解度による影響は考慮せずに項目想起の仕方や想起する項目数について検討できると言えよう。

Spearman の順位相関係数を指標として、ビデオのストーリーに沿って時系列的に想起しているか、印象的なできごとをトピック的に想起しているかを検討したところ、自己評価能力高群では時系列型が多く、自己評価能力低群ではトピック型が多いことが明らかになった。自己評価能力の高い児童は、視聴した内容を最初から振り返り、もう一度筋書きをたどることによって項目想起をしていることが予想される。実際、児童の回答用紙からも、自分なりに物語を再構成している様子が見て取れた。例えば、児童の記述した項目を順番に読んでいけば、物語のあらすじをつかむことができるという回答もいくつかあった。一方、自己評価能力の低い児童は、思いつくままに羅列的に項目を想起することが多いと考えられる。回答状況を見ても、主人公がハンカチを盗んだことや、他の人から叱られたこと等の印象的なことから書き始めている児童が多かった。

次に、想起する項目数の分析を行ったところ、自己評価能力高群における項目数の平均値は自己評価能力低群の平均値よりも有意に高いという結果が示された。すなわち、自己評価能力の高い児童は、低い児童よりも、想起する項目数が多かったのである。

以上のようなことをもとに、授業における自己評価について考察を加えたい。

自己評価能力の高い児童は、授業において自分の学習を自己評価する場合でも、自らの学習行動を時系列的に振り返り、自己評価の視点を設定していると予想される。また、自己評価能力の低い児童は、トピック

的に振り返ることにより、自己評価の視点を設定していると思われる。研究Ⅰでの、自己評価能力の高い児童は時系列的に授業を振り返り、そうでない児童はトピック的に授業を振り返るのではないかという仮説は、ここで確かめられたと言えよう。

また、授業における自分の学習を総合評価する際には、自己評価能力の高い児童は低い児童に比べて、より多くの視点を評価材料としていると考えられる。これは、研究Ⅰにおける結果とは異なっている。しかし、研究Ⅰは対象者の数が少なく、自己評価能力の高低の選定も厳格ではなかった。したがって、ここでの結果の方がより適切であると考えられる。自己評価能力の高い児童は、より多くの視点をを用いて自己評価を行うことで、自己評価能力の低い児童よりも、客観的な評価結果を得ているということなのだろう。

今後の課題は、ビデオの視聴等の間接的な実験ではなく、実際の授業場面を直接扱うことにより、自己評価能力の高低による視点設定の仕方について検討していくことだと思われる。

総合的考察

本研究は、授業における児童の自己評価過程について、自己評価の機序、および評価の視点という側面から明らかにすると共に、自己評価能力の育成について検討することを目的としていた。ここでは、研究Ⅰ～研究Ⅳにおいて明らかになったことをまとめ、自己評価能力の育成について言及すると共に、研究の問題点と今後の課題について記述したい。

【研究のまとめ】

1. 授業における総合評価と自己評価の視点との関係

児童は、平均的に3個程度の自己評価の視点を設定し、その視点の評価から総合評価を得ている。各視点における評価は総合的に判断され、総合評価を左右する。

2. 自己評価の機序

児童はまず、自己評価における視点設定の第1の方略「印象的な場面の想起」を用いて、授業の中での印象的な場面から自己評価の視点を設定する。そして、そのことに対して肯定的、あるいは否定的な評価を下し、評価結果を一時保存させる。他にも評価すべきことがあった場合には、同じ処理が繰り返される。続いて、視点設定の第2の方略「時系列的な授業の振り返り」を用いて、時間的な授業の経過に沿って視点を設定し、自己評価を行う。評価結果は同様に一時保存され、他にも評価すべきことがあるかどうかを確認する。評価すべき事柄がなくなった時点で、評価結果の総合判断に入る。複数の自己評価の視点における評価結

果から、全体として自分の学習はどうだったのか総合評価を下す。

3. 自己評価の視点と自己評価次元

授業における児童の自己評価次元は、「問題解決」、「他者との関わり」、「学習態度」、「進歩・向上」、「ノート記述」、「発表」の6次元であると考えられる。よって、児童の設定する自己評価の視点は、この6つの次元に大別できる。

4. 自己評価能力による重視する評価次元の違い

自己評価能力の高い児童は低い児童よりも、学習態度の次元を重視し、自己評価能力の低い児童は高い児童よりも、ノート記述の次元を重視する傾向にある。また、自己評価能力の高い児童は、学習態度の次元を発表の次元を除く他の4つの次元よりも、また、発表の次元をノート記述の次元よりも重視している。

5. 自己評価能力による重視する評価次元の数の違い

自己評価能力の高い児童は、6つの評価次元のうち、2～3つの次元を重視している。自己評価能力の低い児童は、特に重視する次元がない。この原因は、6つの自己評価次元を独立して用いることができず、ある次元での評価が他の次元にも影響を及ぼしてしまっていることによるものだと考えられる。

6. 自己評価能力による評価基準の違い

自己評価能力の高い児童は、自己評価能力の低い児童に比べて、具体的な評価基準を持っていることが多い。また、自己評価能力の高い児童

の多くは、普段の自分や目標としている自分の姿等、自分自身を評価基準にしている。

7. 自己評価能力による視点設定の仕方の違い

自己評価能力の高い児童は、時系列的に授業を振り返って視点設定を行うことが多いが、自己評価能力の低い児童は、印象に残ったことをトピック的に想起して視点設定をすることが多い。

8. 自己評価能力による設定する視点の数の違い

自己評価能力の高い児童は低い児童よりも、自己評価の際に設定する視点の数が多。

【自己評価能力の育成について】

1. 自己評価能力を育成するための教師の支援

研究Ⅰ～Ⅳの結果から、自己評価能力を育成するための教師支援の在り方が、いくつか明らかになったと言えよう。それを箇条書きに記すと、次のようになる。

- (1) 授業における自己評価では、内容の理解等の認知的側面だけでなく、情意的側面について評価させることが大切である。特に、学習態度に関する評価は重要である。また、発表という活動は、児童にとって特別な意味を持っているので、ぜひ自己評価させたい事柄である。
- (2) 自己評価では、各評価次元を弁別的に用いられるようになることが重要である。したがって、自己評価カード等においても、各項目の評価が、似通わないようにさせたい。例えば、「普通」という評価はし

ないように働きかけていくことも効果的であろう。

(3) 自己評価の評価基準を曖昧にすることなく、明確なものとして設定することが大切である。できれば、自分自身の姿を評価基準にすることが望ましい。したがって、児童が自己評価を行う際、「普段の自分と比べてどうなのか」とか「目標としている自分の姿と比べてどうなのか」という考え方ができるように支援していきたい。

(4) より多くの視点を持って、多面的に評価させるという意味でも、自分の学習を、もう一度最初から時系列的に振り返らせて、自己評価活動を行わせることが大切である。

2. 自己評価能力の育成と学業成績

今回、研究の対象となった、自己評価能力高群の児童と低群の児童の学業成績を、1学期の通知表をもとにして比較してみた。国語、社会、算数、理科の観点別3段階の評定に、1～3点の得点を与え、各児童ごとの合計得点から平均値を求めたところ、自己評価能力高群の方が有意に高くなっていた ($t=8.90$, $df=64$, $p<.001$)。

また、自己調整学習方略尺度¹¹⁾と自己効力感尺度¹²⁾から、自己調整学習が成立していると考えられる児童の人数を調べ、その偏りを分析したところ、自己評価能力高群の方が有意に多かった(両側検定: $p=.020$)。

これらのことから、自己評価能力の高い児童は、その客観的で正確な評価結果から学習の自己調整を適切に行うことができ、それが学業成績の向上につながっていると推測できる (Figure 17 参照)。

¹¹⁾ 村上(1994)の尺度から16項目を選んで作成した。巻末資料V-1参照

¹²⁾ 村上(1994)の尺度から16項目を選んで作成した。巻末資料V-2参照

客観的な自己評価 → 適切な学習の自己調整 → 学業成績の向上

Figure 17 自己評価と学業成績との関係

自己評価能力を育成することは、学業成績の向上にもつながる可能性があると考えられる。

【研究の問題点と今後の課題】

1. 研究の問題点

第1の問題点は、研究Ⅰにおける対象者の数が少なかったということである。面接法という手法をとったこと、1人に対して4回も面接を行ったこと等により、12人という対象者の数を得るのが精一杯であった。しかし、やはりもう少し多くの対象者から、データを集める方が望ましかったと考えられる。

第2の問題点は、研究Ⅰの研究方法に関するものである。研究Ⅰでは、児童は各視点の評価から授業における総合評価を得ているという結果を得た。これは児童自らの報告をもとにしているので、十分信頼性があると捉えているが、児童によってはその逆の場合も考えられるかもしれない。すなわち、なんとなく総合評価を下した後で、それを理由づける意味で自己評価の視点を探すというケースである。面接では、直感的に回答されるのを避けるため、1分間考える時間をとったが、手続き自体が総合評価を求めた後でその理由を問うという形になっていたため、そのような可能性を考慮しておく必要もあるだろう。

第3の問題点は、研究Ⅱで因子分析に用いた「自己評価における視点意識尺度」が、それぞれの項目に対して、「どれくらい気にするのか」

という抽象的な質問になってしまったことである。質問が抽象的だと、回答も曖昧なものになることが懸念される。得られた自己評価次元は適切なものだと考えられるが、より具体的な場面において質問紙を実施した方が望ましかったであろう。

第4の問題点は、自己評価能力高群と低群の男女構成の問題である。本研究では、自己評価能力を正確に測ることを優先していたため、自己評価能力高群では女子が多く、自己評価能力低群では男子が多いという構成人数になってしまった。したがって、自己評価能力の高低と性差とが、交絡している可能性がないとは言い難い。

第5の問題点は、研究Ⅳで視点設定の仕方を知るためにビデオを用いた点である。ビデオ中での出来事の想起と自己評価における視点設定の仕方とが共通するという前提のもとで、想起対象を統制するために行ったのだが、あくまでも自己評価の視点設定を直接扱ったわけではない。したがって、研究結果から行った授業における自己評価過程の考察に対しては、慎重になる必要があるだろう。

2. 今後の課題

本研究の対象者は、小学校5、6年生であったが、他の学年においても自己評価過程を明らかにしていく必要があると考えられる。特に、自分自身を客観的に捉える力が急激に伸びるとされる小学校中学年の自己評価の実態を明らかにすることは、極めて意義あることであろう。また、中学生の自己評価過程を明らかにしていくことも、自己評価能力の育成について検討する上で有効だと思われる。

次に、本研究で扱わなかった教科における自己評価について検討していくことが、残された課題として挙げられよう。今回は、国語、社会、

算数，理科の4教科を対象としていたが，自己評価活動は他の教科においても可能である。今後は，音楽，図工，体育等の教科における自己評価過程を明らかにしていくことが大切だと考えられる。

さらに，1時間の授業における自己評価だけでなく，1単元や1学期といった，より長い期間での自己評価について検討していくことも必要であろう。

さて，本研究では，明らかになった児童の自己評価過程から，自己評価能力を育成するための教師の支援について4点を示した。今後は，教育現場でそれを実践し，本当に自己評価能力の育成に対して効果的かどうかを検証していきたいと考える。ただし，教育場面においては，本研究で扱った自己評価の視点以外に，教科における評価の観点というものを考慮しなければならない。児童個人の自己評価の視点と教科における評価の観点とをどう融合させるかということが，大きな課題となってくるであろう。

【 要 約 】

本研究は、授業における児童の自己評価過程について、自己評価の機序および評価の視点という側面から明らかにすると共に、自己評価能力の育成について考察することを目的としていた。

研究Ⅰでは、自己評価の機序について、授業における総合評価とそれを得るための項目（視点）との関係から検討した。小学校6年生12名に対するインタビューを行った結果、児童は、自己評価のために複数の視点を設定し、その視点における評価を総合的に判断することにより、総合評価を得ていることが明らかになった。また、児童の自己評価の機序には共通する様式があり、視点設定の方略には、「時系列的な授業の振り返り」と「印象的な場面の想起」があることが示された。

研究Ⅱでは、授業における児童の自己評価次元を明らかにした。自由記述をもとに作成した「自己評価における視点意識尺度」を、小学校5、6年生139名に実施し、因子分析を行ったところ、「問題解決」、「他者との関わり」、「学習態度」、「進歩・向上」、「ノート記述」、「発表」という6つの自己評価次元が抽出された。

研究Ⅲでは、まず、自己評価能力の高い児童と低い児童とで、自己評価次元の使い方がどう違うのかを検討した。自己評価能力の高群・低群に属する児童については、「学級担任の判断」、「調査者の観察」、「私的
自己意識の高低」という3つの方法から選定した。研究Ⅱの視点意識尺度から「自己評価記入カード」を作成し、小学校5、6年生135名に、国語、社会、算数、理科の4教科の授業後に計12回実施した。また、自己評価記入カードに回答する際、何を基準として判断したかを問う「評価基準質問紙」を1回実施した。自己評価記入カードの次元得点と

総合評価との相関係数（絶対値）を重要度とし、分散分析を行ったところ、自己評価能力の高い児童は、学習態度の次元を、発表の次元を除く他の4つの次元よりも重視していた。また、発表の次元をノート記述の次元よりも重視していた。さらに、自己評価能力低群における各次元得点の相関が強いことから、自己評価能力の低い児童は、各次元を弁別的に用いることができていないと考えられた。評価基準については、自己評価能力の高い児童は、明確な基準を持っており、それが自分自身の姿になっていることが多かった。

研究Ⅳでは、自己評価能力の高い児童と低い児童とで、視点設定の仕方や、設定する視点の数にどのような違いがあるのか検討した。小学校5、6年生135名にビデオを視聴させ、終了後、ビデオの中でどのような出来事が起こったかを思いつくままに回答させることによって、想起の仕方を調べた。児童が想起した項目（出来事）の出現順序と数を分析した結果、自己評価能力の高い児童は、物語の筋に沿って、時系列的な振り返りを行っており、想起する項目数も多いことが明らかになった。このような傾向は、授業における自己評価でも、共通するものと捉えられる。

本研究で明らかになった自己評価能力の高低による自己評価過程の違いから、「学習態度や発表の次元を重視して自己評価を行うこと」、「各評価次元を弁別的に用いて評価すること」、「明確な評価基準を持ち、その基準を自分自身の中に設定すること」、「より多くの視点から自分自身を吟味するという意味でも、自らの学習を時系列的に振り返ること」等を支援していくことが、児童の自己評価能力の育成につながると示唆された。

【引用文献】

- 安彦忠彦 1988 自己教育力と自己評価 指導と評価(1月号),14-17.
- 安彦忠彦 1997a 自己評価能力を育てる-なぜ自己評価に注目するのか- 授業研究 21(4月号),79-81.
- 安彦忠彦 1997b 自己評価能力を育てる-自己評価能力の中身- 授業研究 21(7月号),79-81.
- 安彦忠彦 1997c 自己評価能力を育てる-自己評価能力は他者評価を通して育てられる- 授業研究 21(10月号),85-87.
- 安彦忠彦 1998 自己評価の効用と実際 指導と評価(2月号),6-10.○
- Bundura, A. 1977 *Social learning theory*. New York:Prentice Hall.
- 原野広太郎(監訳) 1979 社会的学習理論 金子書房
- 江口正樹 1994 児童の自己意識と課題解決場面における行動の自己調整に関する研究 兵庫教育大学大学院修士論文(未公刊)
- 藤原喜悦 1985 自己実現の一環としての自己評価 教育展望(臨時増刊第16巻),118-123.
- 福島脩美 1994 自己評価と相互評価の現代的意義 指導と評価(7月○号),4-8.
- 古川 治 1998 今、「生きる力」を育てるため自己評価は動き出したか-自己評価に関する全国調査の概要を通して- 人間教育研究協議会(編) 授業に生かす自己評価活動 金子書房
- 橋本重治 1979 新・教育評価法総説(下巻) 金子書房
- 橋本重治 1983 教育評価基本用語解説 指導と評価(7月臨増号),P.7.
- 井上正明 1997 「生きる力」の育成と自己評価の方法 明治図書

- 井上正明 1998 自己評価の行い方,実践のコツ 指導と評価(2月号),
16-18.
- 石田勢津子 1981a 自己強化および自己評価の学習に及ぼす効果-正
反応情報を伴う課題を用いて- 心理学研究,52,274-280.
- 石田勢津子 1981b 自己調整システムにおける自己評価の役割 I 名
古屋大学教育学部紀要-教育心理学科-,28,1-8.
- 石田勢津子 1987 フィードバックを伴う自己評価反応が学習に及ぼす
効果 心理学研究,57,372-378.
- 鹿毛雅治 1990 内発的動機づけに及ぼす評価主体と評価基準の効果
教育心理学研究,38,428-437.
- Kanfer,F.H. 1971 The maintenance of behavior by self-generated
stimuli and reinforcement. In Jacobs,A.& Sachs,L.B.(Eds.) *The
psychology of private events*. New York:Academic Press. Pp.39-59.
- 梶田叡一 1994 教育における評価の理論 I -学力観・評価観の転換-
金子書房
- 梶田叡一 1996 <自己>を育てる-真の主体性の確立- 金子書房
- 加藤幸次 1998 「生きる力」を育てる 21世紀型評価活動 加藤幸次・
三浦信弘(編) 「生きる力」を育てる評価活動 教育開発研究所
Pp.7-12.
- 北尾倫彦 1991 学習指導の心理学-教え方の理論と技術- 有斐閣
- 河野重男 1995 自己教育力の育成と評価観の転換 特別活動研究(8
月号),Pp112-115.
- 村上 護 1994 自己調整学習に関する研究 兵庫教育大学大学院修士
論文(未公刊)

- 森下正康 1991 児童の自己強化におよぼす複数モデルと自己評価の影響 心理学研究,62,54-57.
- 中川恵正・松原千代子 1996 児童における「わり算」の学習に及ぼす自己評価訓練の効果-自己評価カード導入の効果- 教育心理学研究,44,214-222.
- Nicholls,J.G. 1978 The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*,49,800-814.
- 西原秀樹・千原孝司 1995 教師による個人内評価と自己評価が生徒の内発的動機づけに及ぼす効果 教育心理学研究,43,436-444.
- 小倉泰夫・松田文子 1988 生徒の内発的動機づけに及ぼす評価の効果 教育心理学研究,36,144-151.
- 奥井智久 1985 自己教育力の育成と自己評価 教育展望(3月号), 36-43.
- 大宮俊恵・松田文子 1987 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の外的強化の効果 教育心理学研究,35,1-8.
- Phillips,B.N. 1963 Age changes in accuracy of self-perceptions. *Child Development*,34,1041-1046.
- Piaget, J. 1924 Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.
滝沢武久・岸田 秀(訳) 1969 判断と推理の発達心理学 国土社
- 佐藤 真 1998 「自己評価」のねらい,方法,活用法 加藤幸次・三浦信弘(編) 「生きる力」を育てる評価活動 教育開発研究所 Pp.92-101.

- Scheier, M.F., Buss, A.H., & Buss, D.M. 1978 Self-consciousness, self-report of aggressiveness, and aggression. *Journal of Research in Personality*, 12, 133-140.
- 島田俊秀 1987 自己教育力と自己評価 北尾倫彦(編) 自己教育力を考える 図書文化 Pp.106-113.
- 下山 剛 1988 学習意欲の育成と「自己評価」－学びにおける自己評価力の効用－ 教育展望(4月号), 24-31.
- 竹綱誠一郎 1984 自己評価反応が漢字学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 32, 315-319.
- 続 有恒 1969 教育評価 教育学叢書 21 第一法規
- 山田 勉 1975 学力評価研究の展望と課題 教育方法研究年鑑 明治図書

【参考文献】

- 安彦忠彦 1987 自己評価－「自己教育論」を超えて－ 図書文化
- 石田勢津子 1995 自己学習システムの機能と役割 風間書房
- 梶田叡一 1987 こどもの自己概念と教育 東京大学出版会
- 梶田叡一 1992 教育評価〔第2版〕 有斐閣
- 柏木恵子 1983 子供の「自己」の発達 東京大学出版会
- 北尾倫彦(編) 1996 新しい評価観と学習評価 図書文化
- 河野重男 1997 学校改革の道 明治図書
- 森 敏昭・吉田寿夫 心理学のためのデータ解析テクニカルブック 北大路書房
- 中村陽吉 1990 「自己過程」の社会心理学 東京大学出版会

- 佐藤 真 1998 「総合的な学習」の実践と新しい評価法 学事出版
- 辻 平次郎 1993 自己意識と他者意識 北大路書房
- 田中 敏 1996 実践心理データ解析 新曜社
- 田中 敏・山際勇一郎 1992 ユーザーのための教育・心理統計と実験
計画法 教育出版

【 付 記 】

本研究を進めるにあたり、懇切丁寧なご指導、ご助言を賜りました兵庫教育大学の荒木紀幸教授、天根哲治助教授をはじめ、教育方法講座の先生方に深く感謝申し上げます。

また、本研究に快くご協力をいただきました静岡県清水市E小学校の児童のみなさん、校長先生をはじめ諸先生方に心からお礼申し上げます。

さらに、あらゆる機会を通じてご助言やご協力をいただきました天根研究室の皆様にも厚く感謝申し上げます。

本研究は、多くの方々の温かいご支援とご協力のもとに完成させることができました。

最後になりましたが、研究の機会を与えてくださいました静岡県教育委員会、ならびに中部教育事務所、清水市教育委員会、清水市立江尻小学校の皆様にも深く感謝の意を表します。

1998（平成10）年12月21日

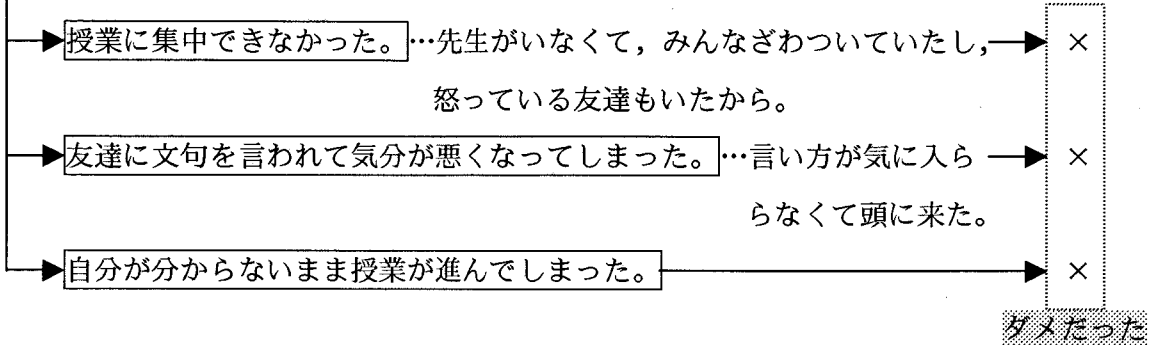
【 卷末資料 】

資料Ⅰ	「研究Ⅰで得られたデータ」	
－ 1	自己評価における思考の流れ図	1
資料Ⅱ	「研究Ⅱで使用した資料」	
－ 1	予備調査の回答用紙	14
－ 2	自己評価における視点意識尺度	15
資料Ⅲ	「研究Ⅲで使用した資料」	
－ 1	自己評価記入カード	16
－ 2	評価基準質問紙	17
－ 3	私的自己意識尺度	18
資料Ⅳ	「研究Ⅳで使用した資料」	
－ 1	理解度測定テスト	19
資料Ⅴ	「総合的考察における資料」	
－ 1	自己調整学習方略尺度	20
－ 2	自己効力感尺度	21

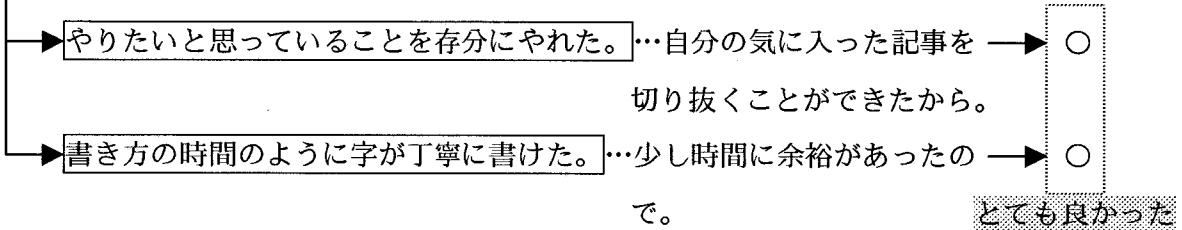
巻末資料 1 - 1 自己評価における思考の流れ図

対象者A

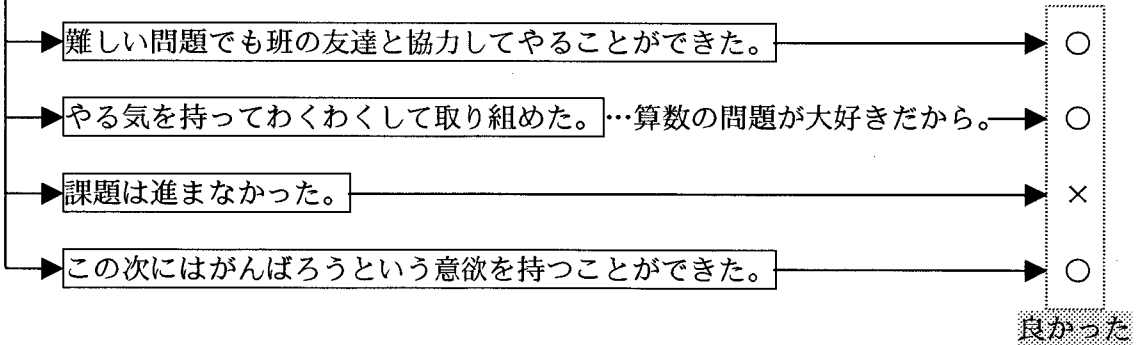
スタート【国語】



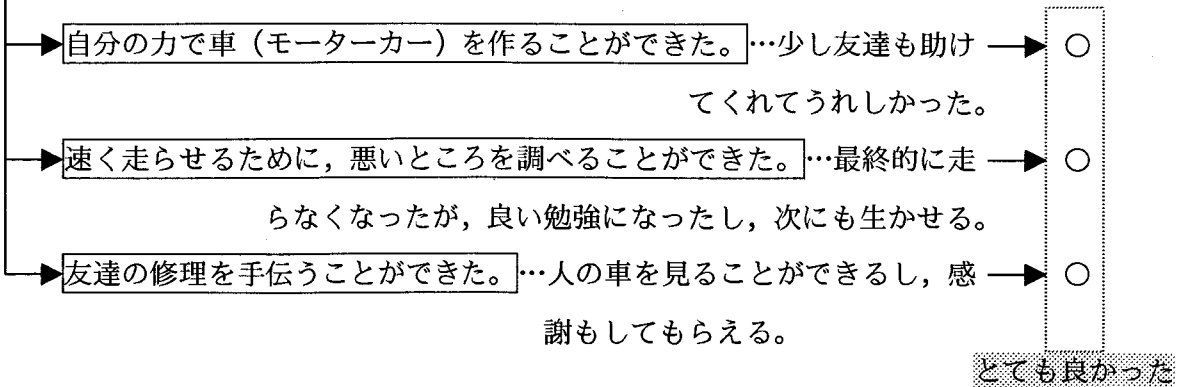
スタート【社会】



スタート【算数】



スタート【理科】



対象者B

スタート【国語】

- 人の意見から自分の意見を書き直すことができた。…いつもは自分の意見だけで終わってしまう。 → ○
 - 発表することができた。…国語ではあまり発表ができない。 → ○
- とても良かった

スタート【社会】

- 先生の話をもっと以上にまとめて書くことができた。 → ○
 - 先生が話した政治の仕組みがだいたい分かった。 → ○
- 良かった

スタート【算数】

- 学習計画を立てるとき、班のみんなで相談することができた。 → ○
 - 席を出歩いてしまった。…班以外の友達に相談するために。 → ×
 - 自分だけどんどん進まないで、班全員でやれたのは良かった。 → ○
- 良かった

スタート【理科】

- 忘れ物をしてしまった。…実験に必要な材料を忘れてきてしまった。 → ×
 - 他の人と協力してやることができた。…部品を補い合って、二人でスチールカッターを作った。 → ○
- ふつう

対象者C

スタート【国語】

- 発表することができた。…授業内容についての発表が、1回だけだけれどできた。 → ○
 - 話し合いが分からなくて、ボーッとしてしまった。…話し合いが苦手なので。 → ×
- ふつう

スタート【社会】

- 発表しようとはした。…教科書の文章を読むという発表で、内容に関するものではなかったが。 → ○
 - 授業がよく分からなくておもしろく感じなかった。 → ×
 - ボーッとしている時間が少しあった。 → ×
- 少しダメだった

スタート【算数】

- 班の人と協力できた。…悩んでいる人に教えてあげたり、自分も教えてもらったりした。 → ○
 - 横の人としゃべったりふざけたりしてしまった。 → ×
- 良かった

スタート【理科】

- とてもおもしろくできた。…車を作るのは大好きだし、普段は不器用なのに今日は上手に作れたから。 → ○
 - 友達と協力できた。…分からないところは友達に教えてもらい、分かるところは教えてあげられた。 → ○
- とても良かった

対象者D

スタート【国語】

- じっくり自分の意見を考えることができた。 → ○
 - 意見を発表したらみんなが賛成してくれた。…まとめの場面で発表することは今までできなかった。 → ○
 - 自分から手を挙げられた。…前の社会の授業ではできなかった。 → ○
 - 途中で考えたりしないで、すらすら発表できた。…黒板に図を描いて丁寧に発表した。 → ○
- とても良かった

スタート【社会】

- 先生に言われてから発表した。 → ×
- 友達の話を聞いてノートに書いただけだった。 → ×
- 発表した内容も、先に出ていたものと同じだった。…指されてから教科書を見て探したので。 → ×
- 発表の仕方も悪かった。…言い始めるまでに時間がかかった。人に何か → ×

言われるとイヤなので、発表するとき言葉を探してしまう。 **少しダメだった**

スタート【算数】

- 班の中で分からない人にやり方を教えてあげられた。 → ○
- 班のみんなに自分のやり方を説明できた。 → ○

良かった

スタート【理科】

- 友達と一緒に考えて、モーターを回すことができた。…この前の授業では回せなかった。 → ○
- モーターを回せない人を手伝って、回させてあげた。 → ○
- モーターが壊れている人のものを直してあげた。…いつもの自分は直してもらおう方。 → ○
- 車が曲がって進む人のものを直してやった。…自分の車も最初そうだった。 → ○

たので原因が分かっていた。 **良かった**

対象者E

スタート【国語】

- 自分の考えをノートに書くことができた。 → ○
- 教科書の文と自分の考えとのつなげ方が分からなかった。…先生からそう言われたのにできなかった。 → ×
- その後で友達の意見を聞いたら分かった。 → ○

少し良かった

スタート【社会】

- 先生の話がよく分かった。…先生自身が知っていることも教えてくれたので。 → ○
 - ノートがちゃんと取れた。…黒板をしっかりと写すことができた。 → ○
- 良かった

スタート【算数】

- 班の学習計画がうまく立てられた。…みんなの意見がまとまったので。 → ○
 - 74ページまで進むことができた。 → ○
 - 班で協力してやることができた。…みんなが真剣だったので、自分もしっかりできた。 → ○
- 少し良かった

スタート【理科】

- 先生に教えてもらって、スチロールカッターを作ることができた。 → ○
 - 自分ができてからは他の人に教えられた。 → ○
 - 授業が楽しかった。 → ○
- 良かった

対象者F

スタート【国語】

- 発表する前に友達の意見と自分の意見を比べることができた。 → ○
 - 自分の意見をはっきり言うことができた。…自分の意見と友達の意見を比べて言えたから。 → ○
 - 隣の人にささやいたことと実際に発表したことが少し違ってしまった。 → ×
 - もう少し分かりやすく発表したかった。 → ○
 - 自分の意見にみんなが賛成してくれた。 → ×
 - ノートはうまくまとめることができた。…その人の意見のキーワードだと思ふ言葉に線を引いたから。 → ○
- ふつう

スタート【社会】

- もっとたくさん発表したかった。…考えがあるのになかなかできない。→ ×
- 授業の内容がつかめた。…自分がテレビでみたことのあるものが出てきたから。→ ○
- 自分の考えがノートに書けた。…いつもはなかなか考えを文にできない。→ ○
- まとめるとき、自分の考えを付け加えてノートに書けた。→ ○

少しよかった

スタート【算数】

- 問題のやり方が分からなかった。…班の人も自分のことで精一杯で、やり方を教えてくれなかった。→ ×
- つまらなかった。…いつもの算数のようにやる気がわかenかった。→ ×
- 問題を解かないで待っている時間が多かった。→ ×
- 時間内にやり切れなかった。→ ×

少しダメだった

スタート【理科】

- すぐ車を組み立てる作業に取り組めた。→ ○
- 自分が分からないところは友達に教えてもらった。→ ○
- 友達が分からないところは、教えてあげることができた。→ ○
- できないところは友達にやってもらってしまった。…やり方だけ教えてもらえば良かった。→ ×
- 同じところをやっている友達と協力できた。→ ○

良かった

対象者G

スタート【国語】

- 教科書を忘れてしまった。 → ×
 - 教科書を隣の人から借りることができた。…ただ、隣の人には迷惑をかけてしまった。 → ○
 - 良い意見が浮かんだのに言えなかった。…その意見をもっと早く思いつけば良かった。 → ×
- ふつう

スタート【社会】

- 発表はしっかりできた。…自分なりの考えを教科書から見つけることができた。 → ○
 - ノートの書き方が雑だった。…発表に熱が入るとノートを書くことを忘れてしまう。 → ×
 - 人の発表を聞かずにしゃべってしまった。…自分のことしか考えられなくなってしまう。 → ×
- 良かった

スタート【算数】

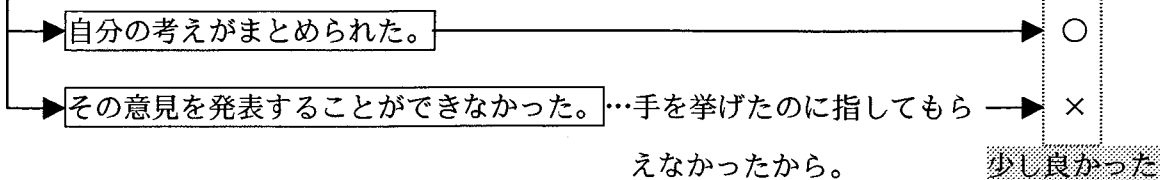
- やらなければならないこと以上に勉強が進んだ。 → ○
 - 遅れている人にやり方を教えてやれば良かった。 → ×
 - 教科書をカッターで切り抜いてしまった。…切る前にもっと考えれば良かった。 → ×
 - 分からないところを友達が教えてくれて分かった。…自分が成長した。 → ○
- 良かった

スタート【理科】

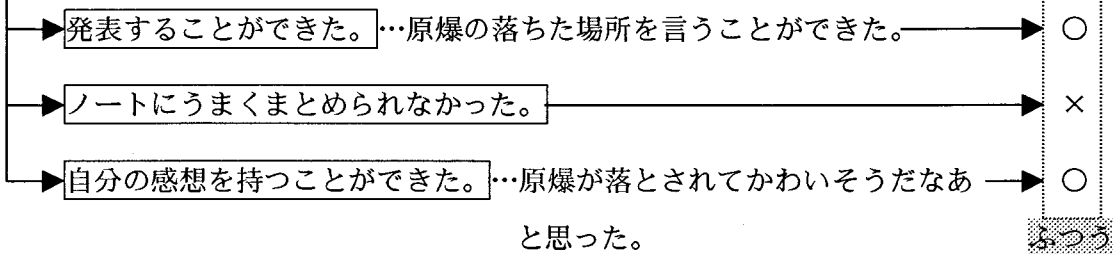
- 車が走るようになった。…一つ部品が足りなかったため、友達に貸してもらった。 → ○
 - 車に丁寧に色を塗ることができた。…誰よりも丁寧に塗りたいかったが、S君には負けてしまった。でもライバルをつくったことがとても良かった。 → ○
- とても良かった

対象者H

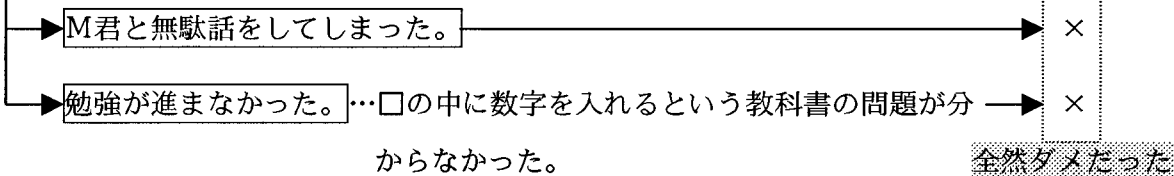
スタート【国語】



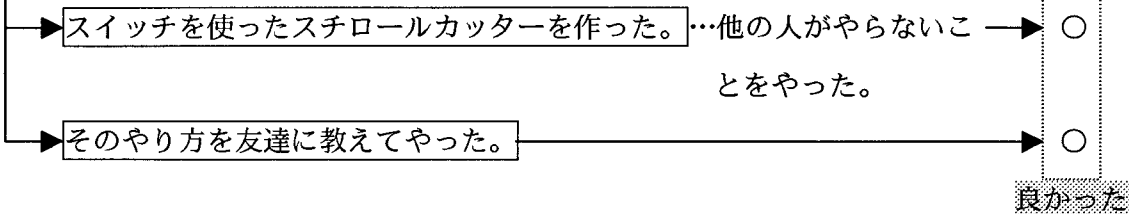
スタート【社会】



スタート【算数】



スタート【理科】



対象者 I

スタート【国語】

- 友達と無駄話をしてしまった。…休み時間の無駄話に比べれば少ない。 → ×
 - 全然発表をしなかった。…自分のノートにはいいことを書いたのに、友達に反対されるのがイヤで発表しなかった。 → ×
 - 先生の話あまり聞かなかった。…少しは聞いたけれど、途中で飽きてしまった。 → ×
 - 黒板に書かれたことをノートに写さなかった。…途中までは書くことができた。 → ×
 - ノートにいたずら書きをしてしまった。…途中で一回止めたけれど、またやってしまった。 → ×
- 少しダメだった

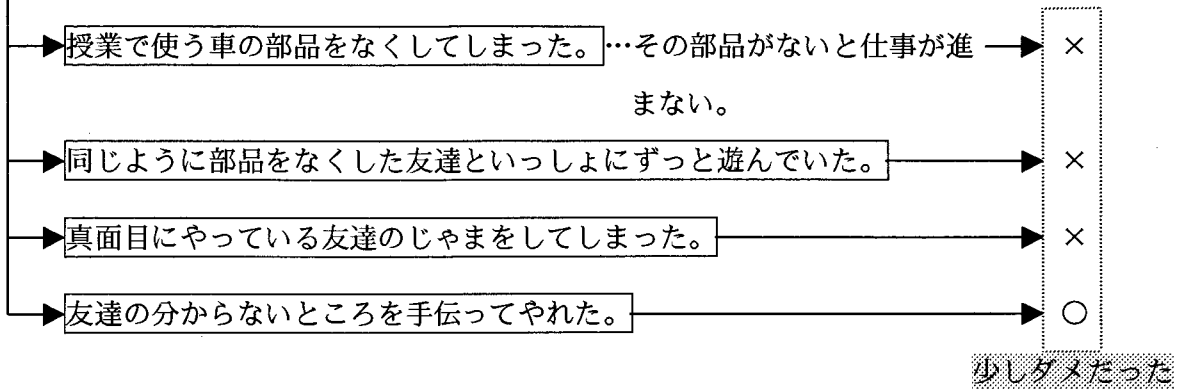
スタート【社会】

- 発表はしなかった。…間違っていたらイヤだと思って。 → ×
 - ノートに自分の考えを十分書けた。 → ○
 - 先生の話をしっかり聞いた。…授業の最初はやる気があったから。 → ○
 - 途中でやる気がなくなってダラダラしてしまった。 → ×
 - 黒板に書かれたことをノートに丁寧に写せた。…大事なことだと思ったから。 → ○
- 少し良かった

スタート【算数】

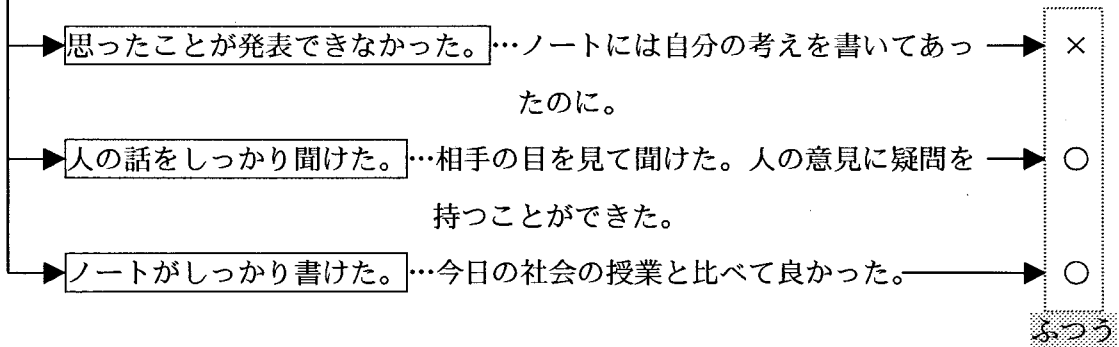
- 電卓で遊んでいて問題をやらなかった。…遊んではいけないことは分かっていた。 → ×
 - 授業が終わった後で、問題が終わった。 → ×
 - 分からないところは友達から教えてもらってやっとできた。 → ×
- ダメだった

スタート【理科】

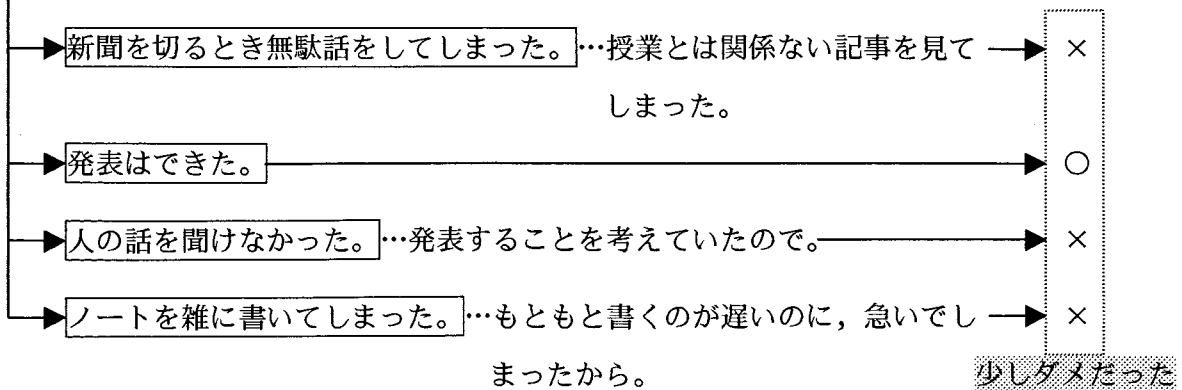


対象者 J

スタート【国語】



スタート【社会】



スタート【算数】

- 分からないまま終わらせないで、一生懸命考えた。…先生に頼ったり答
を見たりしなかった。 → ○
 - 早く終わっても遊ばないで、次のところをやった。…簡単どころだっ
たので早く終わってしまった。 → ○
 - 図形が上手に描けた…落ち着いて描いたから。 → ○
 - 班のみんなで真剣にやれた。…いつもならふざけてしまう。 → ○
- 良かった

スタート【理科】

- 車を走らせるとき、みんなで楽しくできた。 → ○
 - ほとんど自分のことしかできなかった。…もっと友達のことをみてやり
たかった。 → ×
 - 自分のモーターが回らなくても、焦らないで落ち着いて直せた。 → ○
- 良かった

対象者K

スタート【国語】

- 自分の考えをまとめるのに集中できた。 → ○
 - 友達の意見が聞けなかった。 → ×
 - 先生がいい意見だと言った人の考えは、理解できた。…その人の発表を
しっかり聞いたから。 → ○
- ふつう

スタート【社会】

- 黒板に書かれなかったこともノートに書けた。…先生が話したことの中
にも大切なことがあったから。 → ○
 - 先生の話がしっかり聞けた。…たとえ話が分かりやすかったし、みんな
も真剣に聞いていたから。 → ○
 - 分からない言葉があったけれど、質問はできなかった。…分からないの
は自分だけだと思い、恥ずかしかったから。 → ×
- 良かった

スタート【算数】

- 班ごと教科書の問題を解くという勉強はしっかりやった。 → ○
 - 分からない問題を班の人にやってもらった。…自分ではっきりした答を出せなかったの。 → ×
 - 班の人がやっているのとは違う問題をやってしまった。 → ×
- 少しダメだった

スタート【理科】

- やることが遅くなってしまった。…電池を友達に貸してあげて、自分のことができないときがあった。 → ×
 - 何をやったらいいのかわからなくて友達に聞いた。…その友達に迷惑をかけてしまった。 → ×
 - それでもまちがえてしまった。…友達の説明をしっかり聞いていなかったから。 → ×
 - 授業は真面目にやれた。 → ○
- 少しダメだった

対象者L

スタート【国語】

- 友達に聞かれた漢字を教えることができた。 → ○
 - 先生の話をよく聞くことができた。…時々聞き逃すこともあった。 → ○
 - 発表ができなかった。…発表はしたかったけれど、発表することが見つからなかった。 → ×
 - 黒板に書いてあることを、時間内にノートに写せた。…最後のところだけは書けなかった。 → ○
- 良かった

スタート【社会】

- ▶ 先生の話をよく聞いた。 → ○
 - ▶ 黒板に書いてあることを時間内に写すことができた。 → ○
 - ▶ 分からないことを自分で考えることができた。…算数の時間には友達に → ○
教えてもらった。
 - ▶ 近くの席の人に自分の分かることは教えてあげた。 → ○
- 良かった

スタート【算数】

- ▶ 問題を解くのが班の中で最後だった。…算数が苦手なので。 → ×
 - ▶ 友達と話をしてしまった。…やらなければならないことができなくなっ → ×
てしまう。
- 全然ダメだった

スタート【理科】

- ▶ モーターが車にはまらなくて困ってしまった。…友達がはめてくれた。 → ×
 - ▶ 友達としゃべっていて、先生の話をよく聞かなかった。 → ×
 - ▶ 黒板の説明をよく見て車を組み立てることができた。 → ○
 - ▶ 車の部品をなくしてしまった。…なくした部品は友達が貸してくれた。 → ×
 - ▶ 車のタイヤがなかなか取れなくて、やるべきことができなかった。 → ×
- 少しダメだった

「自分の学習の振り返り」についての質問紙

これは、テストではありません。また、学校の成績とも全く関係ありません。ありのままの自分について、正直に答えて下さい。

____年____組 名前_____

◆ 授業での「自分の学習」を振り返るとき、あなたは次のようなことをどれくらい気にしますか。

番号	内 容	すごく 気にする	まあまあ 気にする	少し 気にする	あまり 気に しない	全然 気に しない
1	自分の考えが持てたか。					
2	自分の考えを深めることができたか。					
3	他の人の意見を取り入れることができたか。					
4	できなかったことができるようになったか。					
5	新しいことを知ることができたか。					
6	大切なことを覚えられたか。					
7	自分なりの疑問を見つけられたか。					
8	自分の疑問をとくことができたか。					
9	失敗やまちがいをしなかったか。					
10	まちがいをやり直せたか。					
11	自分だけの力でやれたか。					
12	手を挙げられたか。					
13	自分の意見を発表できたか。					
14	自分の考えを分かりやすく説明できたか。					
15	先生にほめられたか。					
16	先生の話聞くことができたか。					
17	先生に質問することができたか。					
18	友達の話聞くことができたか。					
19	友達の意見に反応することができたか。					
20	困っている友達を助けてあげられたか。					
21	友達と協力できたか。					
22	ノートがていねいに書けたか。					
23	ノートにたくさん書くことができたか。					
24	ノートを工夫してまとめることができたか。					
25	黒板や教科書をよく見ることができたか。					
26	道具や資料をいろいろ使うことができたか。					
27	問題（課題）の意味が分かったか。					
28	問題（課題）のとき方が分かったか。					
29	問題（課題）を全部やることができたか。					
30	問題（課題）を速くやることができたか。					
31	問題（課題）の答えが合っていたか。					
32	楽しくできたか。					
33	いっしょうけんめいできたか。					
34	じっくり落ち着いてできたか。					
35	どきどきすることがあったか。					
36	授業と関係ないことをやらなかったか。					
37	忘れ物がなかったか。					
38	後片づけがしっかりできたか。					
39	今までの学習を生かすことができたか。					
40	次の授業のめあてを持つことができたか。					

今日の授業の振り返り

様式1

これはテストではありません。学校の成績とも関係ありません。感じたままを正直に書いて下さい。

___月___日___時間目___の授業 ___年___組 名前_____

【1】今日の授業での「自分の学習」は、次のどれに当てはまると思われますか。○で囲んで下さい。

とても良かった よかった 少しよかった ふつう 少しダメだった ダメだった 全然ダメだった

【2】今日の授業を振り返って、一番当てはまるところに○をつけて下さい。

番号	質 問 内 容	◎	○	△	×	××
1	課題（学習問題）の意味が分かりましたか。					
2	先生の話聞くことができましたか。					
3	どきどき・わくわくして取り組みましたか。					
4	自分なりの疑問を見つけられましたか。					
5	自分の考えをノートに書くことができましたか。					
6	手をあげられましたか。					
7	課題（学習問題）を全部やることができましたか。					
8	友達の意見に反応することができましたか。					
9	いっしょうけんめいやれましたか。					
10	新しいことを知ることができましたか。					
11	ノートがていねいに書けましたか。					
12	自分の考えを発表することができましたか。					
13	課題（学習問題）の答が合っていましたか。					
14	他の人の意見を取り入れることができましたか。					
15	じっくり落ち着いてできましたか。					
16	自分の考えを深めることができましたか。					
17	ノートに大切なことを書くことができましたか。					
18	自分の考えを上手に話すことができましたか。					
19	課題（学習問題）の解き方や考え方が分かりましたか。					
20	友達を助けたり何かを教えてあげたりできましたか。					
21	まじめにできましたか。					
22	新しいことができるようになりましたか。					
23	ノートを工夫してまとめることができましたか。					
24	自分の考えがみんなに分かってもらえましたか。					

「今日の授業の振り返り」を終えて

____年 ____組 名前_____

12回にわたる「今日の授業の振り返り」おつかれさまでした。最後に一つだけ、質問があります。感じたままを正直に書いてください。

あなたは、「今日の授業の振り返り」で、◎、○、△、×、××を決めるときに、主に何をもとにして考えましたか。一番当てはまると思うものに○をつけてください。

- 1 ふだんの自分と比べて
- 2 めあてとしている自分の姿と比べて
- 3 他の友達と比べて
- 4 なんとなく
- 5 その他（文章で書いてください。）

巻末資料Ⅲ－３ 私的自己意識尺度

アンケート

これはテストではありません。学校の成績とも関係ありません。ありのままの自分について正直に答えて下さい。

____年 ____組 名前_____

◆ 自分のことについて、一番当てはまると思うところに○をつけて下さい。

【1】ふだんの生活で

番号	質 問 内 容	よく当てはまる	まあまあ当てはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	全然当てはまらない
1	自分が正しいと思ったことは、やりとげようとします。					
2	失敗したときには、いつもその理由を考えるようにしています。					
3	自分の考えをはっきりさせておきたい方です。					
4	何かに取り組んでいるとき、自分がどんな気持ちで取り組んでいるのか考えることがあります。					
5	自分が本当にしたいことは何だろうかと、考えながら行動します。					
6	いやになったときでも、「もうちょっとだけ、もうちょっとだけ」と自分をはげまします。					
7	自分がどんな人間かもっとよくわかるよう、自分自身について、見つめ直すようにしています。					

【2】勉強の場面で

番号	質 問 内 容	よく当てはまる	まあまあ当てはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	全然当てはまらない
1	順序よく考えながら、問題を解きます。					
2	まちがえたり、うまくできなかつたりしたとき、その理由をいつも考えるようにしています。					
3	問題の解き方が分からなくても、もう少しがんばろうと自分をはげまします。					
4	自分の考え方がまちがっていないかどうか、ふり返りながら進めています。					
5	むずかしい算数の問題でも、たいてい自分で何とかやってみようとしています。					
6	体育や音楽の練習をするとき、やり方が良くないところを考えて、自分で直すようにしています。					

どちらが先

____年 ____組 名前_____

たみ子になったつもりで考えて下さい。

たみ子に関係する次の2つのできごとは、ビデオの中でどちらが先に出てきましたか。先に出てきた方に○をつけて下さい。

<p>お母さんのお使いで買い物に行く途中、一度、ハンカチを公園のくずかごに捨ててしまう。</p>	<p>先生に呼ばれて、「だまってハンカチを取ってきたのは本当ですか？」と聞かれる。</p>
--	---

<p>学校の階段で、きみ子がたみ子にあやまってきたので、ゆるしてあげる。</p>	<p>「どろぼうなんて、人間のくずのすることだ。そんな子はこの家から出て行きなさい。」とお父さんにしかられる。</p>
--	---

<p>体育の時間、いっしょうけんめいボール運動に取り組む。</p>	<p>図書館で先生に、「ハンカチを取ったことを自分からお母さんに話さない。」と言われる。</p>
-----------------------------------	--

<p>放課後の教室で先生に、ハンカチの他にさいふもぬすんだことを、泣きながら話す。</p>	<p>お母さんが元気になったことを家族で祝い、「ハッピー・バースディ」を歌う。</p>
---	---

<p>お母さんが退院してきたので、「行ってきます」とはりきって学校に出かける。</p>	<p>夜ねむっている時、「悪いことをした人間は地ごくに落ちる！」とうなされる。</p>
---	---

<p>学校の帰り道、きみ子が話しかけてくるが、「きみちゃんなんて、大きらい」と言って走り去ってしまう。</p>	<p>先生が家に来て、ハンカチとさいふをたみ子がぬすんだことを、お母さんに話す。</p>
---	--

<p>お父さんに連れられてデパートにあやまりに行き、店の人にしかられる。</p>	<p>雨のふる公園で、ハンカチを取ったときのことを思い出してなやむ。</p>
--	--

自分の勉強のし方について

これはテストではありません。学校の成績とも関係ありません。感じたままを正直に書いて下さい。

____年 ____組 名前_____

◆ ふだんの自分の勉強を思い出して、一番当てはまるところに○をつけて下さい。

番号	質問内容	よく当てはまる	まあまあ当てはまる	どちらでもない	あまり当てはまらない	全然当てはまらない
1	先生が黒板に書かなくても、大切だと思うことはノートに書きます。					
2	今度のテストがよくできれば、こんなことをしようと自分で決めます。					
3	家で勉強していて分からないことがあったときは、家の人に聞きます。					
4	テストや宿題では、一度書いた答えがまちがっていないか確かめます。					
5	勉強の目標や計画は、自分にできそうかどうかを考えて決めます。					
6	宿題のために、公民館や図書館に調べに行きます。					
7	夏休みの宿題は、1日にどれくらいやればいいのかを考えて始めます。					
8	授業中分からないことがあったときは、友達に聞きます。					
9	一度やったテストやプリントを捨てずに取っておき、復習に使います。					
10	テスト勉強のとき、大切なことは何度も口に出して言います。					
11	授業中分からないことがあったときは、先生に聞きます。					
12	むずかしい問題は、絵や図をかいて考えます。					
13	漢字をおぼえるときは、ノートや紙に何回も書きます。					
14	勉強のために、学校の図書室を利用します。					
15	理科の実験中、気がついたことは、言われなくても記録します。					
16	家で勉強するときは、静かな所を選んでします。					

巻末資料V-2 自己効力感尺度

自分のことについて

これはテストではありません。学校の成績とも関係ありません。感じたままを正直に書いて下さい。

____年 ____組 名前_____

◆ ふだんの自分の姿を思い出して、一番当てはまるところに○をつけて下さい。

番号	質問内容	よく当てはまる	まあまあ当てはまる	どちらでもない	あまり当てはまらない	全然当てはまらない
1	むずかしい問題でも、どうにかして答えを出すことができます。					
2	読んだ本や聞いた話のことを、人にきちんと伝える自信がありません。					
3	大事なテストのときは、失敗しそうな気がします。					
4	たいていの宿題は、最後まで自分の力でやる自信があります。					
5	苦手な科目は特にありません。					
6	テストのときは、あわてずにどんどん問題をとくことができます。					
7	おぼえなければならないことは、きちんとおぼえることができます。					
8	授業中、他の人より分かるのがおそいと思うことがあります。					
9	授業中に当てられて、答えられなくてこまることがあります。					
10	勉強でがんばっているのに、なかなか良い成績になりません。					
11	問題が少しむずかしくなると、もうだめだという気持ちになります。					
12	一度読んで分からなくても、よく考えれば分かるようになります。					
13	先生の質問にうまく答える自信がありません。					
14	今までのやり方でうまくいかないと、すぐにあきらめてしまいます。					
15	これまでに習ったことを、これからの勉強に役立てる自信があります。					
16	自分の勉強のし方はすぐれていると思います。					