

研 究 紀 要

第 2 1 集

**授業における自己評価システム構築と
環境設定に関する実証的研究**

2 0 1 5 年 7 月

弘前大学教育学部附属特別支援学校

はじめに

校長 岩井 康 頼

日本の先生は世界一忙しい。経済協力開発機構（OECD）の調査でそんな結果が出ています。本来教師の本分は「教えること」。なるべくそれに専念してもらうことが生徒や保護者の利益にもなります。先生が忙しくなる背景には、学校の担う期待と役割が肥大化していることにその原因があります。また、学力のみならず震災後は、学校が安心の居場所にもなるよう期待され、その防災拠点としての役割も重くなっています。膨らむ役割と責任、先生方の頑張りとそれにかかるストレスは、民間企業と比べても引けをとらないほど多いと思われます。教育に関わる教員には、まずご自身の身体と心を厭い教育・研究に励んでいただきたいと存じます。

さて、附属学校園は「大学・学部の教育研究への連携協力」そして「教育実習の実施」という使命があります。それに加えて学部及び地域教育機関との組織的基盤として開発的・実験的な教育内容を研究・検証する研究拠点校、いわゆる地域のモデル校としての機能を充実させ先進的かつ先導的な役割も担っています。

本紀要は、弘前大学教育学部附属特別支援学校で平成25年度にテーマを「働くための環境設定とシステム作成の試み」として研究に取り組んできた成果を活かし、26年度～27年度のテーマを「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的研究」として研究に取り組んできた成果をまとめたものです。本研究を進めるにあたり、26年度に国立特別支援教育総合研究所主任研究員の小澤至賢氏を講師として年2回招聘し、自己評価に関連した講演や助言をいただき、そして本大学教員の指導を賜りました。

本テーマにある「環境設定」とは児童生徒自身の自己評価・自己確認を行うための環境を整えるという意味です。小学部から高等部までの児童生徒が学校生活の中で自分自身に目を向けるために、一人一人に応じた環境を教師が整えることで自己理解が推進され、それが人間としての自己形成につながるものと考えています。

平成27年7月には、公開研究発表会を開催する運びとなりました。この発表会は、本校の教員たちが実践をめぐって切磋琢磨した、ささやかな成果を発表する場です。皆様方のご批評、ご助言によりさらに実践力を高め、障害のある子どもたちの発達を支援するために返していきたいと思っております。そして、本研究の成果は、直接的には特別支援学校、小学校・中学校の特別支援学級において活用されることを期待しています。

教育研究開発の推進につきまして、いっそうのご指導、ご助力を賜りたくお願い申し上げます。

目 次

はじめに
I これまでの研究について
II 今年度の研究について	
1 研究主題について	
2 研究仮説について	
3 研究の目的	
4 研究計画	
5 研究の内容	
III 各学部の研究
小学部
中学部
高等部
IV 研究のまとめ
おわりに
研究同人

I これまでの研究について

本校では、「一人一人のニーズに応じた支援の最適化を目指して」という主題のもと、平成17年度から19年度の三カ年を支援の最適化を目指しての「Ⅰ」とし、20年度、21年度の二カ年においては「Ⅱ」、そして22年度から24年度までの三カ年を「Ⅲ」とした、計8年という歳月をかけて研究に取り組んできた。最終年となる24年度は、児童生徒一人一人のニーズを明確にし、学校における指導や関係機関と連携して支援を効果的に行うことができるように、個別の教育支援計画、個別の指導計画、個別移行支援計画、学習指導案の様式の作成及び改善に取り組んだ。ここでは、より児童生徒の実態を分析的に捉えて、細やかな学習指導を行うことを目指し、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」を基本とした観点別に実態把握、目標設定、評価を行えるように様式を作成した。

平成25年度は、研究テーマを新たに「働くための環境設定とシステム作成の試み」と設定し、研究に取り組んだ。ここでは、卒後の生活を見据えた上で、人的環境と物的環境を一人一人の児童生徒に合わせて設定することにより、行動に数値的な変容が現れるかどうかという点に注目した。研究を進めるにあたって、前年度まで本校校長であった松本敏治が本校高等部生徒に対して行った喫茶店業務指導過程を作業マニュアルの側面から分析した研究（「知的障害者への接客指導のためのマニュアル作成の試み」2001）の手続きに基づいた。学部毎に取り上げた指導の形態は、小学部…日常生活の指導（清掃）、中学部…作業学習（販売活動）、高等部…作業学習であった。成果としては、一人一人の児童生徒に応じた環境設定やシステムを体系化する観点をういた指導により、行動評定の数値が上昇することが明らかとなり、有効性が認められた。また、マニュアルや指導内容表をしっかりと作り込むことで、児童生徒は自ら活動しスキルもアップすることが分かった。この中で、自己評価を取り入れている授業もあったが、その部分に力を入れて取り組んでいくことにより、効果的な学習がなされるのではないかと課題が挙げられた。

II 今年度の研究について

1 研究主題について

研究主題「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的研究」

(1) 自己の発達

本校は知的に障害のある児童生徒が学んでいる学校であり、指導や支援を効果的に行うため、一人一人の障害の状況や特性に応じて配慮をしている。学習のプロセスにおいては、メタ認知が大きくかかわっていることが、様々な研究により明らかとされている。知的障害がある児童生徒は、一般的に自分自身を客観的に見ることが苦手とされており、それに伴ってメタ認知の力も十分に育っていないことが多い。

オルポートによると、自己意識は、表1のように7つの側面からなり、順次に発達するとされている。幼児期は、自己同一性の感覚にはじまり、自尊心（自我）の芽生え、そして自己の拡大へと自己意識が発達していく。児童期になると、よりいっそうの自己の拡大とともに理性的な対処者としての自己、そして自己像が発達する時期だとされている。エリクソンは、人間の生涯の発達段階を表2のように8段階にまとめている。この中で、乳児期には信頼感情の醸成から青年期のアイデンティティの確立に向けて、自己の発達に関して非常に重要な時期であるとされている。

知的に障害があることにより、自己の形成については、定型発達の児童生徒と比較して発達の様相に違いがある。そこで、一人一人の児童生徒によって異なっている発達の状態に応じ、課題を設定し指導・支援を行うことにより、より良い形で自己の形成がなされると考えられる。

表 1

自己意識の展開
①身体的自己
②自己同一性
③自尊心
④自己の拡大
⑤理性的な対処者としての自己
⑥自己像
⑦固有の希求

表 2

段階	時期	発達課題 危機
I	乳児期	基本的信頼 基本的不信
II	幼児初期	自律 恥, 疑惑
III	遊戯期	自主性 罪の意識
IV	学齢期	勤勉 劣等感
V	青年期	アイデンティティ アイデンティティ拡散
VI	若い成人	親密 孤立
VII	成人期	ジェネラティヴィティ 自己陶醉
VIII	成熟期	インテグリティ 嫌悪, 絶望

(2) 自己評価を研究として取り上げた背景

キャリア教育の重要な視点として、「社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力を明確化する」ということが述べられている。その中の基礎的・汎用的能力の一つとして、「自己理解・自己管理能力」があげられており、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動する力として重要視されている。また、知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」（国立特別支援教育総合研究所）では、4つの能力領域の中の「人間関係形成能力」の領域に、育てたい力として自己理解・他者理解が示されている。

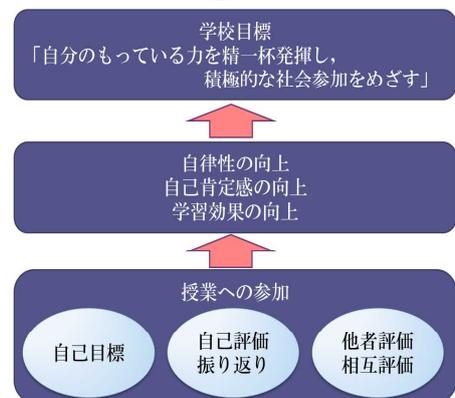
「特別支援学校学習指導要領解説・総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」では、「学習の過程の適切な場面で評価を行うことや、教師による評価とともに、児童生徒による相互評価や自己評価などを工夫することも大切である。特に、相互評価や自己評価は、児童生徒自身の学習意欲の向上につながるの指摘もあることから、重視する必要がある。」と記載されている。また、文部科学省（2010）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」においては、「児童生徒が行う自己評価や相互評価は、児童生徒の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身の良い点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めること等学習の在り方を改善していくことに役立つことから、積極的に取り組んでいくことも重要である。

また、児童生徒の自己評価を学校評価においても反映し、学校運営の改善につなげていくことも考えられる。」と述べられている。

本校の教育活動において、授業と学校目標の関係で考えてみる。授業の中では、教師または児童生徒が目標を設定して授業が展開され、その過程の中でポジティブな自己評価がなされることによって、成就感を感じ取ることができる。そして、児童生徒の自律性・自己肯定感の向上、さらには学習効果の向上につながる。また、自己評価として自分自身に目を向け振り返る活動を繰り返すことにより、適切な自己理解へとつながり、実現可能な自己目標を立てることができるようになる。これらを日々の授業を通してサイクル的に行うことにより、本校の学校目標である、自分の力をしっかりと出し切ることができる児童生徒に育つことが期待できる。

(図 1)

図 1



これらのことから、学習場面において、より学習効果を上げるための自己評価の在り方について検討していくことは、一つの研究として有意義なものであると考えた。

2 研究仮説について

研究仮説「児童生徒が学習場面において、自己評価を行うことにより、適正な行動が増えるであろう。」

(1) 適正な行動とは

仮説の中の「適正な行動が増える」とは、普通学校の評価の観点である「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」等についての向上が見られること、それに加えて、児童生徒が自分自身を振り返る力である自己評価能力の向上も含めて定義した。

(2) 検証の方法

昨年度の研究方法を基本とし、マニュアル、評価チェックリストを作成し、児童生徒の行動を数値化して定量的評価を行う。授業の中に自己評価を取り入れたことによって、どのように児童生徒の行動が変容したのかを量的に見ていく。併せて、数値化できない部分については、エピソードとして継続的に記録することで定性的な評価を行い、質的にも変容を見ていくこととする。教師が評価を行うにあたっては、より評価の妥当性を高めるという観点から、できるかぎり複数の教員によって評価を行うこととする。

授業の中で、児童生徒が自己評価を行いやすい環境を整え、自分の行動について振り返る活動を取り入れることにより、「適正な行動」がどのように変容するかを見ていく。

3 研究の目的

- ・自分のできること、苦手なことを考え、実現可能な自己目標を立て、行動することができる児童生徒を育てる。
- ・授業の中で児童生徒が自己評価をする環境を整えることで、すすんで自分の行動を見直すことができるようにする。
- ・教師による学習評価の妥当性や信頼性を高めることで、授業力アップを図る。

4 研究計画

(1) 研究計画

本研究は、平成26年4月～平成27年7月までの1年4カ月の計画で行う。平成26年度の1年間は、自己評価を授業の中に取り入れることにより、児童生徒の学習状況にどのような効果が現れるのか、教師によって定量的評価と定性的評価を行うことで仮説を検証する。また、国立特別支援教育総合研究所主任研究員の小澤至賢氏を講師として年2回招聘し自己評価に関連した講演や助言をいただきながら研究を進める。

平成27年4月～7月は、1年目研究の成果を積極的に組み込んだ授業研究を中心として行う。7月の公開研究発表会では、成果を公表するとともに参加者との意見交換を通して研究の質を高める機会とする。

(2) 研究の組織

小学部、中学部、高等部の学部毎に授業を選定し、各学部で研究に取り組む。研究を進めるにあたっては、弘前大学教育学部協同実践研究を本研究と関連付け、大学の障害児教育を担当する先生方に参加していただき、各学部で助言や指導を受けることとする。

5 研究の内容

(1) 自己評価及び環境設定について

研究の一環として、国立特別支援教育総合研究所の主任研究員である小澤至賢氏を講師として招聘し、公開研修会を開催した。その中で、評価の意味と目的について、本校としての捉え方を以下のように確認することができた。評価とは、事実を明らかにすることであり、事実を価値判断することと捉えた。そして、評価を行う目的は、意思決定の改善、説明責任を果たすという二つがある。自己評価を行うことに対しては、意思決定の改善が大きな目的になる。自己評価とは何かということであるが、自分の行動について、目標や基準と照らし合わせて、価値判断することと定義した。また、主題にある環境設定とは、児童生徒が自己評価を行いやすいように、人的環境または物的環境を整えることとして定義した。

(2) 評価の側面

評価とは、事実を明らかにすることに加え、その事実を価値判断することである。測定と評価は異なり、測定したものを価値判断したことで評価となる。また、菊地一文(2013)「実践キャリア教育の教科書」によると、評価には次の二つの側面があり、分けて考える必要があると述べられている。

① 価値判断としての評価

- ・対象に注目し、理解するという「把握」
- ・価値基準に則して対象を価値付ける
- ・「できる・できない」という指標において測定

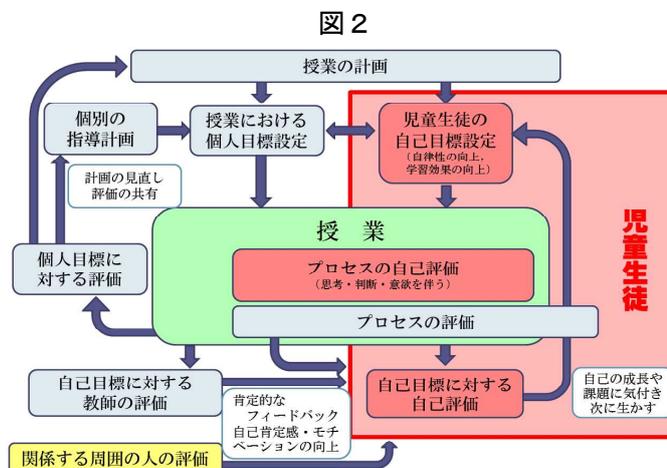
② 問題解決として(プロセス)の評価

- ・行ったことに関する「判断」
- ・そのことを次にどう活かしたか、どのように取り組もうとしたかという姿勢までを含める。
「評価というものは、ある一定の基準に基づいて、できたかどうかだけではなく、どのようにそこに向かっていったかというプロセスが重要である。プロセスこそが、「できる・できない」だけでなく、知ろうとしたことや、失敗したけどどう向き合ったかという部分も含まれ、丁寧に見ていかなければならない部分である」ということも菊地は述べている。本研究においては、このプロセスの部分はエピソードの記録を行いながら定性的に評価をする。

(3) 児童生徒ならびに教師による目標設定と評価

図2は、児童生徒及び教師にとっての目標設定、評価とはどのようなものを整理したものである。

まず、目標の設定についてである。教師は、個別の指導計画や授業の計画を基にして、授業における個人目標を設定する。併せて、児童生徒は自分なりに目標の設定を行う。これにより、児童生徒の自律性が向上し、学習効果の向上が図られることが期待できる。そして、それらの目標を基にして、授業が展開される。



次に評価についてである。児童生徒は自らの目標と照らし合わせながら、授業での取り組みを振り返り自己評価を行う。そして、その評価により自己の成長や今後の課題に気付き、次に活かそうとすることにつながると思う。

教師側による評価では、児童生徒が立てた自己目標に対する評価を行う。肯定的に児童生徒にフィードバックすることで、自己肯定感やモチベーションの向上を図ることにつながる。また、個人目標に対する評価の結果により、今後の計画の見直しにつなげることができる。そして、教師間で評価の共有を行うことで、児童生徒について学習の状況を共通理解することができ、複数の教員で指導にあたることの多い特別支援学校では特に大切な視点である。

ここまでは、先ほど述べた価値判断としての評価になる。他に問題解決としてのプロセスの評価も大切になる。授業の中で児童生徒は、課題に直面することがある。その場面で、児童生徒が自己に目を向け、自らの行動や思考が正しいかどうかを判断しながら、課題解決に向かっている。それは、児童生徒による授業の中でのプロセスの自己評価ということができると思う。教師は、「できる・できない」だけでなく、どう知ろうとしたか、どう向き合ったかという部分を含めてプロセスの評価を行う。

その他に、外部の評価として関係する周囲の人の評価も考えられる。家族であったり、友達であったり、近所の人からの評価である。例えば、大学祭での販売場面で、作業学習で製作した物や栽培した野菜を売り、購入した方から「商品が立派だね」と褒められることは、子ども達にとってこの上ない意欲の向上につながるものと思う。

(4) 小学部から高等部までの自己目標と自己評価について

まずはじめに、自己評価についての研究を行うにあたり、各学部で児童生徒の実態や学部目標及び本校のキャリア教育の内容表を基に、自己目標の設定、自己評価を行うことに関する児童生徒のめざす姿を各学部で検討した。先述したが、知的に障害がある本校の児童生徒にとって、自己意識の発達とは定型発達の児童生徒とは異なり、自己に目を向けることが苦手である。特に小学部の児童等、自己意識が十分に育っていない場合には、目標設定にあたって、教師が目標を設定し本人に伝え、同意してもらう形をとることも考えられる。外発的なものであっても、選択肢を設けるなど工夫をすることで、児童生徒により自己決定していると感じ取ることができれば、それは児童生徒の自己目標と捉えることができる。同じように、自己評価についても、教師から「楽しかったですか」と聞かれて、「はい」と答えるようなことも自己評価の初歩の段階と考えることができる。中学部、高等部と進むに従って、評価を次に活かそうとしたり、課題を自ら見いだしたりすることへと発展し、自己を振り返る力が高まっていくことになる。

表3 学部目標と児童生徒にとっての自己目標・自己評価のとらえ

	小学部	中学部	高等部
学部目標	身の回りの物や人との かかわりを広げ、意欲を もって活動する。	やる気を持ち、仲間 と共に生き生きと活動 する。	豊かな生活を目指し、 自分らしさを発揮しな がら生き生きと活動す る。
自己評価に関する児童 生徒のめざす姿	(目標設定) ・自分の役割(目標)へ の意識を持ち、教師や 友達と一緒に活動する。 (自己評価) ・称賛を受け、認められ ることで自分の良さや がんばりに気付く。	(目標設定) ・目標を選択、設定し 達成に向けて取り組 む。 (自己評価) ・活動場面の過程や結 果を振り返り、次に 活かそうとする。	(目標設定) ・将来設計や進路希望 の実現を目指した目 標の設定とその解決 に向けて取り組む。 (自己評価) ・活動場面を振り返り、 課題を自ら見だし、 次に活かそうとする。

【引用・参考文献】

- 1) 石塚謙二 (2011) 知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース教育新社
- 2) エリクソン (2011) アイデンティティとライフサイクル. 誠信書房
- 3) 菊地一文 (2013) 実践キャリア教育の教科書. 学研
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック. ジアース教育新社
- 5) 文部科学省 (2010) 児童生徒の学習評価の在り方について (報告)
- 6) 龍慶昭 佐々木亮 (2004) 「政策評価」の理論と技法. 多賀出版
- 7) 森下正康 (2010) 児童の心理. サイエンス社

Ⅲ 各学部の研究

小 学 部

振り返る力を育むための個に応じた評価活動支援のあり方

～清掃活動を通して～

1 研究の目的

昨年度の研究実践の成果を基に、清掃スキルの向上を図る指導を継続し、評価活動を取り入れたことで清掃スキルや児童の自己評価にどのような変容が見られるかを明らかにし、評価活動の有効性を考察する。

(1) 昨年度の研究の成果から

昨年度の研究で、小学部は、清掃の指導内容の作成と整理、清掃スキルを評価するための数値化、環境設定（物的環境・人的環境）の工夫と改善による実践を行い、児童の清掃スキル向上と主体的な行動を引き出すことができた。この成果によって、教育課程（週時程）を見直し、金曜日の5校時、20分間を清掃の時間と設定することで、児童が習得した清掃技能を学校生活の場面で定着できるような継続した取り組みにつなげることができた。

(2) 今年度の研究の展開～自己評価、他者評価を取り入れた清掃指導～

今年度は、新たに「評価」に焦点が当てられた。小学部では、昨年度の成果である環境設定の改善による清掃指導を継続し、自己評価活動を取り入れることで、児童の清掃スキルや学習過程、自己評価にどのような変容（適正な行動）が見られるか研究していく。

様々な文献等では、評価が学力や技術習得、意欲等に効果があり、評価指導のねらいについて定義されている。それらを踏まえ、まず小学部では、普通の授業において、どのような評価活動を行っているか、その理由等を共通確認した。そして、評価活動が児童にどのような影響を与えるのか、評価の役割や効果について、児童の実態と普通の授業を振り返り、整理することが課題として挙げられた。（表1）

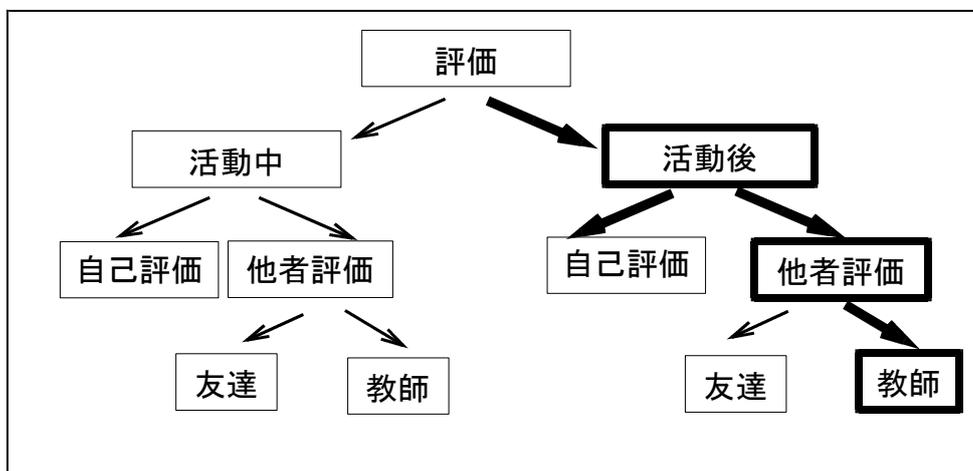
表1 各学級で実施している自己評価活動

授 業	内 容	場 面
帰りの会 体育 自立活動 生活単元学習	<ul style="list-style-type: none">・ 回数や回数等、自分が（または教師と一緒に）立てた目標について、◎○△や、『できた・できなかった』で判断する。・ 楽しかったこと、頑張ったことを発表する、書く。・ 頑張っていた友達を発表する。・ 教師から良さやアドバイスなどをもらう。	<ul style="list-style-type: none">・ 1日の生活を振り返る・ 授業の途中・ 授業終了後・ 単元終了後

児童16名中、自己評価ができる児童は数名いるものの、自分で決めた目標を意識しながら活動に取り組み、自己修正しながら学力や技能の習得に結びつけることは難しい。児童の多くは、自分が頑張ったことや楽しかったことを伝えることはできても、◎△などの違いを分かって評価することや、心理的側面からマイナスの評価を受け入れることが難しいことが分かった。認知面や経験等

の実態の違いから、各学級では児童の実態に合わせた評価活動を行っており、活動中の評価よりは活動後の評価、自己評価よりは教師による他者評価を中心に行っていることが分かった。

評価能力がまだ未熟であることは確かであるが、全ての学級で共通して言えることは、まず、児童は認められて喜びを感じ、評価活動に意欲的に取り組んだり、参加したりしているということである。これらの小学部の実態から、評価について次のように捉えた。



自己評価活動

自分の活動を振り返ったり、目標に照らし合わせて判断したりする力

自己評価を清掃活動に取り入れることにより、次のことが期待できると考えた。(表2) 実践にあたり、小学部は、自己評価を行う中で、自分がやったこと、できている部分に分かり、満足感を得ることを積み重ねる段階であり、教師は、児童の良さを認めながらかわることを大事にしていくこととした。

表2 自己評価に期待される事柄



- | |
|---|
| ①自己評価能力が身に付く、高まる
・◎○△, ○×, できた・できなかったの違いが分かり、自己決定ができる
・頑張ったことを伝えることができる |
| ②清掃の技能習得, 技能向上につながる
・自分の良さ, 新たな目標に気づき, 工夫や自己修正ができる |
| ③評価が自分にとって良いものだ実感する
・他者評価を受け入れることができる
・清掃や評価活動への意欲が高まる |

2 研究の方法

(1) 実践の概要

実践は、学級を単位として行う。自己評価は個別に配慮しながら、学級の実態に合わせた環境設定を行った。表3に各学級の取り組みの概要を示す。

実践期間	・平成26年11月～平成27年1月
指導時間	・5校時 13時20分～13時40分(20分)、週1時間(金曜日)
学習形態	・すみれ学級：6名、ひまわり学級：4名、のぎく学級：6名
学習の流れ	・清掃活動の後に自己評価、他者評価活動をする。一部、清掃前に目標を設定する。
評定の出し方	・授業をビデオ撮影し、授業終了後に担任2名が分析する。 ・昨年度の実践を基に5段階評定を用いて数値で評価し、エピソード記録を効果的に活用し、児童の変容を追う。

表3 各学級の取り組み概要

	すみれ学級(1・2年)	ひまわり学級(3・4年)	のぎく学級(5・6年)
実践	「頑張ったことをみんなに伝えよう」 ・即時(他者)評価を受けながら清掃スキルの向上をめざし、発表カードを選択して自分の頑張りを伝える経験を積み重ねる。	「自分の頑張りを5つの記号で表そう」 ・即時(他者)評価を受けながら清掃スキルの向上をめざし、自分の頑張りを教師と共に5つの記号で表す。さらに、目標を決めて自己評価する。	「先生からもらった〇の数で自分を評価しよう」 ・児童全員が評価カードを用いて、目標を意識して清掃に取り組む。教師からの評価を基に評価基準が分かって自己評価する。
事例	『他者評価を受け入れながら、丁寧な清掃と自己評価ができるようになった児童』	『評価に価値付けし、目標設定ができるようになった児童』	『評価基準が分かり、自己評価ができるようになった児童』
報告	・個別カード、即時評価により、分かった、出来たと実感を積み重ねながら清掃スキルの向上を図る。	・作業日誌の活用を通して、評価の仕方が分かり、自己を振り返る力を育む。	・自立活動と合わせた指導により、自己評価の力と清掃スキルの向上を図る。

(2) 自己評価の環境設定

児童一人一人の自己評価に関する実態が異なるため、個別に配慮しながら、各学級に合わせて自己評価の環境を整えた。主な内容は、, , , , などの記号を使って自分の頑張りを表し、教師からの発問に対して答える、自己評価シートを用いて自分で目標を決めて振り返るなどである。清掃活動と自己評価を合わせて20分という時間の制限もあり、これまでほぼ全員が自己評価活動に取り組んできていない背景もあるが、できるだけ、自己評価活動に参加できるようにした。

また、配慮としては、児童一人一人の能力や特性を把握し、学級全体として適切な自己評価活動を設定する、個別の支援ツールなど、一人で自己評価できるような状況を作る、児童同士、教師とかかわる場を設定し、達成感を得たり、お互いの良さを認めあったりできるようにすることである。学級ごとの自己評価の具体的な取り組みとその環境設定（教材等）は、各学級の実践で紹介する。

（３）評定の手続き

自己評価と清掃における観点別学習状況を作成し、個別の目標と評価の基準を設定した。表４、表５は、自己評価の目標と評価基準である。評定の基準は昨年度からの継続で、１～５による「量の評定」を用い、数値が表す一人一人の状態像を共通確認した。

表４ 自己評価：観点別学習状況を踏まえた目標設定

	思考・判断	技能	知識・理解
	<ul style="list-style-type: none"> ・何をしたか、頑張ったことを思い出したり、考えたりしている。 ・自分の頑張りを基準に基づいて振り返っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師に尋ねられたことについて、様々な方法で答えたり、伝えたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師からのアドバイスを聞き、次はどのようにすればよいか考えようとしている。
児童 A	<ul style="list-style-type: none"> ・担当した掃き掃除について、「どれを頑張りました？何をしましたか？」の問いに、選択カードから選んで発表する。（思考・技能） 		
児童 B	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">以下、１５人分を作成</div>		

表５ 自己評価：評価基準

	1	2	3	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> ・支援をしても全くできない（改善が必要） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ほとんど支援が必要（支援の必要が５０％以上） 	<ul style="list-style-type: none"> ・時に支援が必要（支援の必要が５０％未満） 	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的な表出が身についている（支援の必要が２０％未満） 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で判断して伝えることができる。
児童 A	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒントカードから選ぶことができない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「何を頑張りましたか？」など、教師の発問や促しを必要としている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒントカードを選び、教師に渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒントカードから伝えたいことを選び、発声で発表している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ヒントカードから伝えたいことを選び、発声や身振りで発表している。
児童 B	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">以下、１５人分を作成</div>				

①数値とエピソードによる記録の仕方

清掃、頑張り発表10回をフェーズ1（1回目～3回目）、フェーズ2（4回目～6回目）、フェーズ3（7回目～10回目）とし、評価の平均値（切り捨て）を評定とし、環境設定を改善しながら変容を記録する。数値の変容として考えられることや、児童の具体的な変容を表すためにエピソードを付け加えていく。

	フェーズ1			→	フェーズ2			→	フェーズ3			
回	①	②	③		④	⑤	⑥		⑦	⑧	⑨	⑩
評価	2	3	2	改善	3	3	3	改善	3	4	4	3
平均値	$(2 + 3 + 2) \div 3$				$(3 + 3 + 3) \div 3$				$(3 + 4 + 4 + 3) \div 4$			
評定	2. 3 3... ≙ 2. 3				3				3. 5			

<自己評価活動の記録から抜粋>

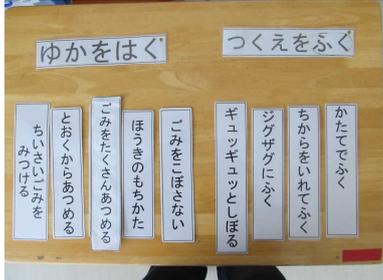
児童	目 標	変 容									
A	・担当した掃き掃除について、「どれを頑張りましたか？何をしましたか？」の問いに、ヒントカードから選んで発表する。	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
		2	2	3	3	3	4	4	4	3	4
		 <ul style="list-style-type: none"> ・フェーズ1… 掃き掃除と拭き掃除の違いが分かり、選択肢のカードから自分が担当する掃き掃除に関する内容のカードを選んでいった。 ※改善…カードの使用は継続し、身振りを付け加えることで、より友達に伝えるように指導する。 ・フェーズ2…「何をしましたか？」「何を頑張りましたか？」の発問の違いが分かってきたようで、何をしたかでは、「掃き掃除」、何を頑張りましたかでは、「小さいごみを集める」を選択肢から選べるようになってきた。掃き掃除だと分かるように、身振りができた。 									

3 研究の経過

(1) すみれ学級の取り組み

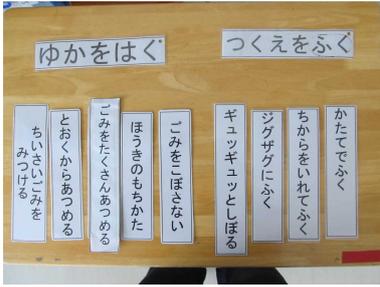
「教室の掃除をしよう～頑張ったことをみんなに伝えよう～」

①概要

	清 掃	自己評価
実 態	<p>昨年度の研究実践の成果から、昨年と同じ環境設定の中で、2年生は主体的に取り組み、1年生も活動の流れと清掃用具の使い方が大体分かり、意欲的に取り組んでいる。しかし、用具の正しい動かし方や丁寧さを意識した活動は未定着で、教師の示範や言葉掛けを必要とする。今年度は清掃時間が20分に短縮したため、体力や筋力が必要で時間がかかる机の運び出しなどは省略し、掃き掃除と拭き掃除を中心に行ってきた。</p>	<p>学習の目標を達成できたかどうかの判断や、学習過程を話したり、○×などの基準で自己評価することは難しいが、経験したことで、自分が感じたことを簡単に伝えることができる。清掃では、「僕（私）は、床を掃きました」というように、何をしたかを発表する児童が多い。清掃以外では、帰りの会で、頑張ったことや楽しかったことを発表する経験を積んできた。</p>
育 姿	<p>主体的に取り組む良さを活かしながら、掃除のポイントが分かり、1年生は基本的なスキルの獲得を、2年生は丁寧さなどのスキル向上を目指す。また、同じ係の友達と一緒に清掃をし、協力することができる。</p>	<p>清掃後の『頑張り発表』で、「清掃で何をしたのか、何を頑張ったのか、どのように取り組んだのか」を伝え、友達や教師に自分の頑張りを認めてもらう嬉しさを感じることができる。</p>
指 導 始 め の 環 境 設 定	<ul style="list-style-type: none"> ・活動時間10分。 ・床掃き（4名）、机拭き（2名）で友達と行うことで、困った時の依頼や励ましなどの言葉掛け、協力ができるようにする。 ・掃き掃除と拭き掃除の方法を具体的にしたカード『掃除の大事なポイントカード』を掲示し、清掃を始める際に確認する。（図1） <p>※カードは、清掃後の頑張り発表で『頑張り発表ヒントカード』として活用する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師と一緒に活動しながら、個別指導をする。 ・ほうきの長さの調整、ちりとりに傾斜を付けるなど、用具を調整。 ・個別に手順カードを作成し、使い方を指導する。 ・視覚的に分かりやすいよう、掃き掃除では新聞紙をごみの代わりに撒き、拭き掃除では、机の角に番号シールを、大きいテーブルには半分ずつ拭けるように真ん中にシールを貼る。 ・タイマーの使用。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動時間10分。 <p style="text-align: center;">図 1</p>  <ul style="list-style-type: none"> ・教師は児童の発表を聞き、伝えようとしていることを確認しながら頑張りボードに記入し、花丸カードを渡す。（図2） ・「～くん（さん）、頑張ったね」と全員で拍手をする。 ・「小さいごみが頑張りました」等、助詞の使い方に間違いがあった場合、言い直しの支援はするが、評価観点とはしない。音声や身振り、言語による様々な発表の中で、何を伝えようとしているのかを考えながらかわることを大事にする。

②評価活動に関する環境設定と改善

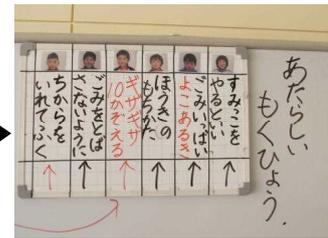
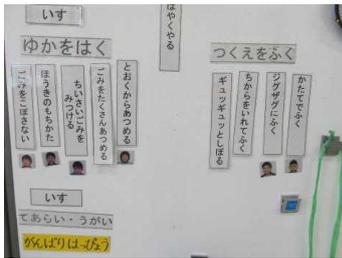
図1 掃除の大事なポイントカード



- ・清掃が始まる前に、「床掃き」と「机拭き」の清掃で大事にしてほしいこと、気を付けるときれいになることに気付くことができるように、全員で確認した。清掃後の頑張り発表では、このカードの中から頑張ったことを選ぶ活動に つなげた。



図2 頑張り発表から目標設定へ



- ・頑張ったことをカードから選んでいたが、徐々に自分の言葉で発表し、目標を決めることができるようになってきた。

フェーズ1 (3回実施), 評価



改善 1

- ・児童は、頑張り発表のヒントカードの中から自分が頑張ったことを選んで発表できるようになってきたことから、継続することにした。
- ・頑張り発表では、これまでの発表を掲示してどんなことを発表していたのか確認し、清掃の目標として意識できるようにした。
- ・頑張り発表のヒントカードを見なくても発表できる児童には、カードを掲示しない回を設定した。
- ・「～さん、頑張ったね」という言葉掛けに加え、「ありがとう」という言葉掛けをみんなですること、みんなの役に立っていること、達成感や充実感につながるようにした。



フェーズ2 (3回実施), 評価



改善 2

- ・これまでの清掃活動のビデオ記録から、1回分をみんなで見ることで、上手になってきていること、もう少し頑張ると上手になることを確認する場を設定し、友達の頑張りや伝えたり、自分の目標を意識したりできるようにした。
- ・D児には、清掃で大事にしてほしい点を明記した個別のカードを携帯させ、頑張り発表では自分が頑張ったこと、上手にできたことをより具体的に発表できるようにした。



フェーズ3 (4回実施), 評価

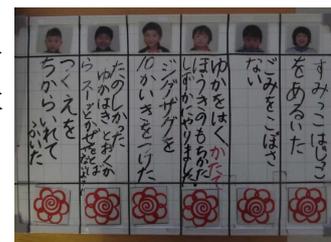
③授業の実際

学習内容	・学習活動 ※留意点 ★児童の変容
<p>1 学習内容の確認</p>	<p>・学習の流れ、掃き掃除、拭き掃除のポイントをカードで確認する。</p> <p>※きれいに掃除するための具体的な方法と、頑張り発表の時にどのように頑張ったか、掃除の方法や過程を発表できることにつなげる。</p> <p>★カードを読みながら、「ごみをたくさん集めるは、掃き掃除だね。」と、カードを分けることができた。</p> 
<p>2 清掃活動</p>	<p>※清掃指導では、児童が自分の活動を認めてもらいながら、より適切なやり方を習得できるよう示範するなど、『即時評価』をして指導する。</p> <p>【掃き掃除】自在ぼうき（A児，B児，D児），座敷ぼうき（C児）</p> <p>・遠くから新聞紙をちりとりの場所まで集める。</p> <p>※遠くからごみを集めることができるよう、教室の後ろ側に新聞紙を撒き、各ぼうきの持ち方と動かし方を示範する。</p> <p>・C児は、ある程度ごみが集まったら、ちりとりとごみ捨てをする。</p> <p>★A児：ほうきを畑を耕すように動かしていたが、右⇄左の横移動ができるようになってきた。決まった場所にごみを集めることが分かり、休まずに取り組めるようになった。</p> <p>★B児：ほうきを振り上げ、ごみを決められた場所まで集めることが難しかったため、新たに手順カードを作成した。ほうきを床に付けてごみを集め、決まった場所（枠内）に入れてからまたごみを集めに行くことができるようになった。</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  ➔  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>回数が分かるようにシールを貼ることで、ごみを目的の場所まで集めることができるようになった。</p> </div> <p>★C児：座敷ぼうきの長さを調節し、持ち方を繰り返し確認することで、片手でごみを集めることができるようになった。ちりとりにごみを集める際は、中腰の姿勢で行うことができるようになった。</p>  <p>★D児（事例対象）：「横歩き，すみっこ」など、掃き掃除のポイントを明記したカードを用いることで、項目を確認しながら取り組めるようになった。教師は△は使用せず、ポイントを意識して取り組んでいたことを認め、アドバイスした。アドバイスに対して気持ちを乱すことなく、すぐに取り組めるようになった。カードの確認項目を、ごみが残っていないか自分で判断する内容にした。</p> 

学習内容	・学習活動 ※留意点 ★児童の変容
	<p>【拭き掃除】 (E児, F児)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・雑巾を濡らして絞り, 自分が担当する机やテーブルを水拭きする。 <p>※雑巾をしっかり絞れているか確認し, 個々に言葉掛け, 示範する。</p> <p>★E児: 活動の繰り返しにより, 雑巾の絞り方, 拭き方のポイントを理解し, 自分で確認しながら丁寧に拭くことができた。</p> <p>★F児: 手順を忘れやすいが, 数を数えること, 端から端まで雑巾を動かすことを事前に確認することで, 丁寧に取り組めるようになってきた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の担当が終わったら椅子を教室に入れ, 手洗い, うがいをし, 着席して待つ。 <p>※何を頑張ったか, 自分の活動を振り返り, 考えをまとめておくように言葉掛けする。</p>
<p>3 評価活動</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ずつ, 頑張り発表をする。 <p>※「何をしましたか」, 「どんなふうにやりましたか」, 「何を頑張りましたか」等, 児童に応じて発問の仕方を工夫し, ヒントカードを使いながら自分の活動を振り返ることができるようにする。</p> <p>★A児: ヒントカードを選んで教師に渡すことから, カードを読んだり, 身振り動作で何をしたか具体的に伝えることができるようになった。</p> <p>★B児: 「～が楽しかった」と言うことが多いが, 「～は上手にできましたか?」と具体的に聞くことで, 「ほうきでゴミが飛ばないように集めることを頑張りました」と答えることができた。</p> <p>★C児, F児: 明確に伝えることはまだ難しいが, ヒントカードなしでも自分が頑張ったことを言葉や身振りで, 複数のことを発表できるようになった。</p> <p>★F児: 振り返り活動の発表の内容から, 自分なりに目標をもって取り組んでいたことや, 次に頑張りたいことを意識し始めていることがうかがえた。</p> <p>★D児: 「ほうきを頑張りました」から, ほうきをどのように持ち, どのように掃いたかを具体的に発表できるようになった。</p> <p>※一人一人が発表したこと, 頑張ったことを発表ボードに書き, 次への目標や意欲につながるよう, 児童の発表が終わったら花丸カードを渡し, 他の児童と一緒に「～さん(くん), 頑張ったね, ありがとう」と言う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーと一緒に, 「きれいになりました」と終わりのあいさつをする。



10回数えて机を拭くことができました。次も頑張りたいです。



(2) ひまわり学級の取り組み

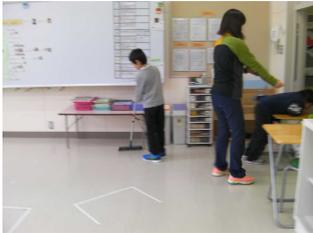
「みんなでお掃除～5つの記号で表そう～」

①概要

	清 掃	自己評価
実 態	<p>昨年度から研究の一環として清掃を経験している。昨年度は、清掃の方法やスキル面を重視した実践だった。児童4名中2名に関しては、拭き掃除や掃き掃除の、大まかなやり方に関しての知識はある。</p>	<p>身振りや単語で表現する児童と、話し言葉によって表現する児童とに分けられる。自分の活動を振り返り、☺◎○△×などで自己評価する力のある児童は1名。</p> <p>清掃以外の授業でも、学習の終わりには必ず評価活動を行っている。</p>
育 た い 姿	<p>掃除用具の扱い方と活動の流れが大体分かっている児童2名はリーダー、副リーダーとして取り組み、丁寧さなどのスキル向上をめざす。</p> <p>他の児童2名は、昨年と同様、基本的なスキルの確立や向上をめざす。</p>	<p>振り返り活動では、教師の言葉を借りながら「清掃で何をしたのか、何を頑張ったのか」を伝える力を高めたい。「花丸を増やしたい」と思うようになるなど、評価活動を楽しみになってほしい。</p>
指 導 始 め の 環 境 設 定	<ul style="list-style-type: none"> ・活動時間15分。 ・机と椅子運びは一斉に行うことで、困った時の依頼や励ましなどの協力ができるようにした。 ・教師と一緒に清掃しながら、個別指導をする。最後に掃除のやり残しがないか確認する。 ・向かい合う壁に番号札を順番に付けて、向かって掃いていく先が分かりやすいようにした。 ・掃いたごみを集める場所をマークで示す。 ・集めたごみをこぼさないようにするため、文字と図でポイントを示す。 ・拭き掃除では、水で衣服が濡れるのを気にする児童のために、最初から雑巾を濡らしておく。 ・机の横拭き、また、拭き残しがないよう、机の角や真ん中に番号シールを貼る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動時間5分。 ・活動前に、1名は作業日誌で目標を設定する。 (図3) ・清掃で掲示した手順表(図4)を活用し、振り返る際の参考になるようにした。「花丸が増えてきて嬉しい」→「だから掃除を頑張る」→「また花丸を増やしたい」と思えるよう、これまでの活動を視覚的に分かりやすくする。 ・一人ずつ発表し、選べる児童は自分で選んで貼るようにする。(図4) 音声や身振り、言語による様々な発表の中で、「～をしました、～を頑張りました」という経験を伝える意欲を大事にする。

③授業の実際

学習内容	・学習活動 ※留意点 ★児童の変容
<p>1 学習内容の確認</p>	<p>※清掃が始まる5分前に着座し、掃き掃除のポイントを作業日誌で確認したり、心を鎮めて待ったりして、清掃前の構えをつくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーと副リーダーの児童は、あいさつ当番をする。 <p>★待ち時間に「協力して頑張ろうね」「〇〇くん、きちんとやって下さい」と声を掛け合う場面も見られた。</p>
<p>2 清掃活動 10分</p>	<p>※清掃指導では、より適切なやり方を習得できるよう示範したり、手順表に花丸を付けたりするなど、『即時評価』をして指導する。</p> <p>【掃き掃除】自在ぼうき・座敷ぼうき（A児）・化学モップ（B児）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自在ぼうき、化学モップは、まっすぐに掃き進む。 ・座敷ぼうきは、ゴミ集めの時、短くもつ。ゴミを捨てる時は、ちりとりにはうきで蓋をかぶせるようにしてゴミ箱まで移動する。 <p>※まっすぐに掃き進めるようにA4の大きさの数字カードをサイドのへりに貼っておく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・A児は、ある程度ごみが集まったら、ちりとりとごみ捨てをする。 <p>★A児：実践4回目、自分から「まっすぐ掃く」と目標に立てた。「まっすぐ掃く→ゴミがきれいになる＝効率がいい！」と経験する（まっすぐ掃くことで掃き残しが少なくなることを実感する）→直線に掃くことの意識が高まる。</p> <p>※何を頑張ったか、自分の活動を振り返り、考えをまとめておくように言葉掛ける。</p> <p>★B児：モップ掛けでは、数を数えながら前に進み、「9」でモップのゴミを落とすことを教える。モップの持ち方が正しくできず、顎に柄の先を当てて動かしていたので、柄を握る位置にテープを貼ったことで、自分から握ることができるようになった。</p>



学習内容	・学習活動 ※留意点 ★児童の変容
	<p>【拭き掃除】机の水拭き（C児）、窓のサン拭き（D児）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あらかじめ絞った雑巾を用い、自分が担当する机やテーブルを水拭きしたり、窓の棧拭きをしたりする。 ※水流へのこだわりや、洋服に飛沫が付くことへの過敏さがあるため、あらかじめ絞られた雑巾を使用する。拭き方を見守りながら、個々に言葉掛けをする。 ★C児：当初机に対して縦方向に拭いていた。机の番号シールを追って、拭くことができるようになった。自分なりのペースではあるが、机の端までしっかりと拭くなど丁寧に取り組むことができるようになった。手順を「いち・に・さん〜くるりんぱ」など声に出しながら拭くことにより、片手はしっかりと机を押さえ、もう一方は大きく動かして拭くことができるようになった。 ★D児：窓のサンのポイントごとに番号シールを貼り、最終地点に回数マグネットを貼ることができるようにした。ポイントが切れるところでも、番号シールを追いながら自分なりのペースで遂行できるようになった。
<p>3 評価活動 10分</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ずつ、まとめ（反省）をする。 ※「何をしましたか」、「どんなふうにやりましたか」、「何を頑張りましたか」等、児童に応じて発問の仕方を工夫し、作業日誌や個別手順カードを使いながら自分の活動を振り返ることができるようにする。 ★A児：作業日誌で目標を確認し、反省をし、花丸、二重丸の理由を具体的に伝えることができるようになった。 <div data-bbox="528 1361 804 1473" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>次はゴミを残さないように、「まっすぐに掃きます」</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ★B児：振り返り活動の繰り返しによって、まとめや反省は必ず人前に出てくるというのが分かったようにかがえた。 ★C児：伝えることはまだ難しいが、評価活動の時には、必ず前に出てきて花丸のカードを選び、「頑張りました」と表現できるようになった。 ★D児：「ぼくは窓の棧拭きを頑張りました。楽しかったです。」と、言えるようになってきた。 <p>※一人一人が発表したことをみんなに認めてもらい、次への目標や意欲につながるよう、頑張った軌跡が見える表を差し示し、称賛の言葉掛けをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーと副リーダーが前に出て「終わりのあいさつ」をする。

(3) のぎく学級の取り組み

「教室の掃除をしよう～先生からもらった〇の数で自分を評価しよう～」

①概要

	清 掃	自己評価
実 態	<p>児童それぞれが、これまで掃除の学習を積み重ねてきたことで、清掃の基本的な流れの理解はある。しかし、児童それぞれのスキルの定着度に差があり、「丁寧に」、「隅々まで」という意識が育っていない。また、友達同士の関わりが少なく、コミュニケーションの力を高めることは必須であると考え。</p> <p>本学級の掃除は、「自分達の力で教室をピカピカに」ということを目標に、教室の床拭きに取り組んでいる。また、中学部の清掃の仕方を参考に、教室内の机やテーブルなどの物を全て移動させてから行うことや、紙モップの使用等、学部以降での系統性を意識した授業内容を設定した。</p>	<p>学級全員が何らかの形で自分の意思を表すことができるが、その方法、頻度、活用は様々である。</p> <p>今年度から、毎日の全ての授業において、自分の行動を振り返る場を設定し、「すごくがんばった」「がんばった」「がんばれなかった」の3段階で自分の取り組みを振り返る場面を全児童に設定しており、清掃活動にも取り入れている。この学習の初期は2段階の評価を行い、システムに慣れたと思われた時期から3段階の評価にした。</p>
育 て た い 姿	<ul style="list-style-type: none"> 自分の役割を理解し、丁寧に安全面を心掛けて清掃ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 評価基準が分かり、清掃中の他者（教師）評価でもらった〇の数を基にして自分の活動を評価することができる。
指 導 始 め の 環 境 設 定	<ul style="list-style-type: none"> 丁寧に意識出来るよう、机拭きと床拭きでは床や机にシールを貼り、ほうきや雑巾を動かす目安を示す。 高学年らしく、友達と言葉を掛け合って協力したり、安全に気を付けて清掃できるよう、前から物を持った人が歩いてきたら、「どうぞ」と言って道を譲ることや、友達が困っていたら「どうしたの?」と聞くこと、友達に助けてもらったら「ありがとう」と言うことなどを教師が示範しながら指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価しやすいように、目標と評価の基準を分かりやすくし、「評価カード」を作成した。(図5) 評価カードを見て目標を理解し、活動中に教師が即時評価をして「〇」ないしは「△」を付ける。「〇」が2個だったら最高評価（とってもがんばった）、1個だったら中間の評価（がんばった）、0個だったら低い評価（がんばれなかった）を付ける。(図6) 清掃中、即時評価された「〇」の数を「評価基準表」に照らし合わせ、児童が適切な自己評価することができるようにした。

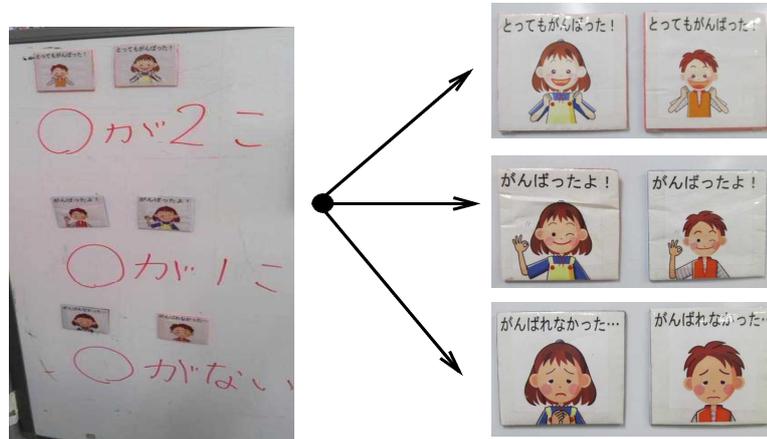
②自己評価活動に関する環境設定の改善

図5 個人別目標カード

ていねいにはこぶ	がんばったね! ○ もうすこし! △	つくえをきちんとふく	がんばったね! ○ もうすこし! △	いっしょに はこぶ	がんばったね! ○ もうすこし! △
あいてにあわせて あるけた?		4かい やった? 		やすまなかった? 	
すとはばーを はずした?		しかく ふけた? 		ぶつけなかった? 	

- ・児童6人分を作成した。

図6 自己評価の基準



- ・児童は、教師からもらった○の数で、自己評価としてどれが合っているかを判断する。

フェーズ1 (3回実施), 評定



改善 1

- ・授業始めに児童6名の目標を設定し、その目標について自己評価を行うようにした。



フェーズ2 (3回実施), 評定



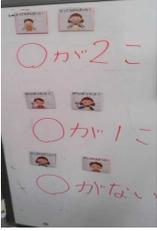
改善 2

- ・目標を個別に、そして視覚的に理解しやすいように「目標カード」を設定した。
- ・自己評価の段階の選択が適切に行えるように「評価基準表」を作成した。
- ・児童の実態に合わせ、自己評価の選択肢を2段階から3段階に増やした。



フェーズ3 (4回実施), 評定

③授業の実際

学習内容	・学習活動	※留意点	★児童の変容					
<p>1 学習内容の確認</p>	<p>・あいさつをする。</p> <p>・目標と自己評価のポイントの確認をする。</p> <p>※各児童毎に、目標カードに書かれてある「本時の目標」が確認できるよう、児童と一緒に確認する。</p> <p>※三段階の自己評価について、「本時の目標」に対して教師が付けた「○」の数で区別するよう確認する。児童が自分で判断できるよう、「○」の数が2個の場合は最高評価，1個なら中間評価，0個なら低い評価とするよう，図で表す。</p>	<p>・学習活動</p>	<p>※留意点</p> <p>★児童の変容</p>   					
<p>2 清掃活動</p>	<p>・以下の流れで掃除を行う。</p> <table border="1" data-bbox="371 965 726 1205"> <tr> <td>1) 教室の物を出す</td> </tr> <tr> <td>2) 紙モップ/机拭き</td> </tr> <tr> <td>3) 床拭き</td> </tr> <tr> <td>4) 物を入れる</td> </tr> <tr> <td>5) 手洗い</td> </tr> </table>	1) 教室の物を出す	2) 紙モップ/机拭き	3) 床拭き	4) 物を入れる	5) 手洗い	<p>・学習活動</p> <p>・「紙モップ/机拭き」は学年別のグループ編成（5年：机拭き 6年：紙モップ）で行い，他は学級全員で行う。</p> <p>※教師は児童の様子を観察し，即時評価をして目標カードに「○」か「△」を記入する。</p>	<p>★児童の変容</p> <p>★A児（対象児）：机を持ち上げて一気に運ぶことができるようになった。</p> <p>★B児：机を拭く時に隅まで拭けるようになった。</p> <p>★C児，D児：物の出し入れの時，荷物を持った友達とすれ違う時には，「どうぞ」と言って道を譲れるようになった。</p> <p>★E児：紙モップをかける時に，物の隅や下を意識してかけるようになった。</p> <p>★F児：物の出し入れの時に，キャスターのストッパーを意識して外せるようになった。</p>    
1) 教室の物を出す								
2) 紙モップ/机拭き								
3) 床拭き								
4) 物を入れる								
5) 手洗い								

学習内容	・学習活動 ※留意点 ★児童の変容
3 評価活動	<p>・自分の目標カードの「○」の数を確認し、3段階の自己評価カードから適切な物を選んで貼る。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>※選択が難しい児童には教師が寄り添い、一緒に「○」の数を数える、評価基準表を指さして気付きを促すなどの支援を行う。</p> <p>★A児（対象児）：評価の基準に照らし合わせ、的確な評価を3択から選ぶことができるようになった。</p> <p>★B児：評価の基準に照らし合わせ、的確な評価を2択から選ぶことができるようになった。</p> <p>★C児：評価の基準に照らし合わせ、的確な評価を3択から選ぶことができるようになった。</p> <p>★D児：評価の基準に照らし合わせ、的確な評価を2択から選ぶことができるようになった。</p> <p>★E児：評価の基準に照らし合わせ、的確な評価を3択から選ぶことができるようになった。</p> <p>★F児：評価の基準に照らし合わせ、的確な評価を3択から選ぶことができるようになった。また、△がついた項目を次時の目標として話すことができるようになった。</p>

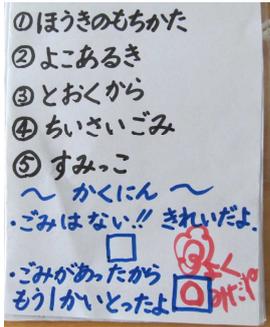
(4) 実践事例

①児童D (すみれ学級 2年生)

『他者評価を受け入れながら、丁寧な清掃と自己評価ができるようになった児童』

清掃に関する実態		自己評価に関する実態
<ul style="list-style-type: none"> ・ほうきの持ち方は正しく、ごみをよく見てほうきで集めることができる。 ・ちりとり付近のごみを集中して集める。 ・後ろ歩きでごみを集めるなど、ほうきの動かし方、身体の動かし方がまだ上手ではない。 		<ul style="list-style-type: none"> ・自分がしたこと、頑張ったことを片言ではあるが、順番に話すことができる。 ・失敗に対して敏感な面があり、教師の評価やアドバイスが想定外であったとき、素直に聞けなくなる傾向にあり、自分はどうしたいのか、どう思うのかを伝えることが難しい時がある。
目 標		
清掃	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の評価、アドバイスを聞き、掃き掃除の手順や大切なポイントが分かって丁寧な清掃ができるようになる。 	
自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・担当した掃き掃除について、どのように掃除したか、頑張ったことを話すことができるようになる。 	
指導に当たって		
<ul style="list-style-type: none"> ・自在ほうきでのごみ集めが形としてできているが、自分がやりやすい方法になりがちである。正しい使い方として、ほうきの使い方、身体の動かし方を学ぶことが必要である。 ・個別のチェックカードを改善しながら活用し、即時評価、頑張りを認められることを積み重ねていくことで、掃き掃除で気を付けることが分かり、スキル向上を図ることができる。また、自分で確認、見直すという、自己評価の力を引き出すことができるのではないだろうか。 		
指導方法・支援内容		
<ul style="list-style-type: none"> ・遠くからごみを集めることに意識できるよう、ごみ（細かくした新聞紙）を撒く場所を遠くにする。 ・掃き掃除のポイントを示したカードを携帯させ、児童はカードを見ながら掃除をし、教師は児童の取り組みの様子を見ながら花丸を付け、上手な部分や改善点を伝える。 		
児童の変容～エピソード～		
<ul style="list-style-type: none"> ・個別のカードを使用することで、チェックカードを自分で準備し、「先生、これどう?」「小さいごみを取りました、見つけました」など、チェックカードに記入してもらいに来的ようになった。教師に確認を求め、自分がやっていることが正しいかどうか確認する回数が増えたが、安心したいという気持ちだったのではないだろうか。 ・遠くからごみを集めるという点も確実に変わった。すみっこ、小さいごみを意識して教室全体を見て掃除することができるようになってきた。 ・アドバイスなどを聞いて行動の修正ができるようになり、チェックカードに花丸を付けてもらおうと拍手をして喜んだ。 ・徐々に教師への確認回数が減ってきた。教師がその都度反応し、認めながらアドバイスすることが本人にとって良かったと考える。その後、個別のカードを使用しなくても「すみっこ、小さいごみ」と言いながら掃き掃除に取り組んでいたことから、掃き掃除の大事なポイント、評価ポイントを理解できたのではないだろうか。 ・頑張り発表では、自分が頑張ったと思うことをヒントカードに書かれているものだけではなく、自分の活動を振り返り、自分なりの言葉で具体的に発表できるようになった。 		

児童の変容～エピソード～

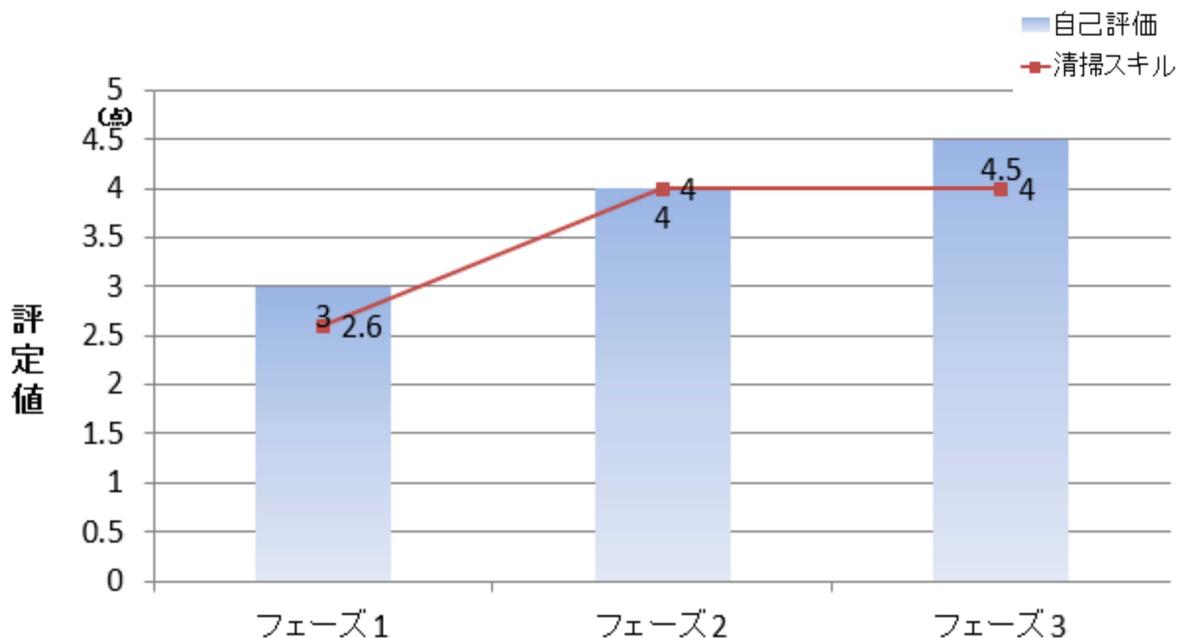


- ・個別のカードを用い、教師と一緒に確認しながら清掃することで、ほうきの持ち方やごみの集め方など、清掃スキルが向上した。



ほうきを横にして、ごみをシュッシュッと、すみっこから集めました。きれいに集めることができました。頑張りました。

- ・個別のカードを使用したことで、掃除のポイントとなることを意識した自己評価ができるようになった。○、△で評価されることに対しては抵抗があるが、ごみが残っていることを指摘されると、「じゃあ、もう一回掃けばいいね」と言えるようになってきた。



- ・自己評価の数値が順調に伸びていった理由としては、個別に用意した掃除のポイントを明記したカードを使い、即時評価することで、児童は自分がしたことを「良かった」と確認でき、発表につながったからではないだろうか。また、掃除のポイントが明確になったことで、何をどのようにすれば良いのかが分かり、自己評価ではみんなに頑張ったことを伝えたいという気持ちもあり、スキルの向上にもつながったと考える。

②実践事例 児童A（ひまわり学級 3年生）

『評価に価値付けし、目標設定ができるようになった児童』

清掃に関する実態		自己評価に関する実態
<ul style="list-style-type: none"> ・自在ぼうきを使い、ごみをよく見て集めることができ、横にまっすぐに掃き進めるとごみが残らず掃くことができることに気付きつつある。 ・ごみを座敷ぼうきでちりとりに入れることができるが、ごみ箱までの移動で、ちりとりにはうきで蓋をすることを忘れ、ごみが舞い散ることがある。 		<ul style="list-style-type: none"> ・「〇〇をしましたか？」の問いかけに応えたり、今日何をやったか振り返ったりすることができる。 ・自己決定の表現が未熟で決まりきった文言で応える傾向にある。
目 標		
清掃	<ul style="list-style-type: none"> ・座敷ぼうきを使ってごみを残さずにちりとりに入れることができる。 ・一人で自在ぼうきを使ってまっすぐに掃き進めることができる。 	
自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「どこを」「どのように」「工夫したのか」を言える。 ・次時の目標を自分で考える。 	
指導に当たって		
<p>教師のアドバイスを受けながら自分なりに清掃活動を工夫していくことにより、活動を振り返り、評価できるようになって欲しい。清掃スキルが伸びると、評価活動にも意欲をもって取り組めるようになることが予想される。その結果、評価活動に価値を見いだせることができるようになるのではないだろうか。</p>		
指導方法・支援内容		
<ul style="list-style-type: none"> ・ごみを集める場所に20センチ四方の正方形で印を付けておく。 ・作業日誌（図3）を使用し、清掃活動の目標を教師と相談しながら決める。清掃終了後、作業日誌の反省項目に自分で採点し、次時の目標を教師と相談しながら決める。 		
児童の変容～エピソード～		
<ul style="list-style-type: none"> ・初回は、作業日誌の使い方も分からず、評価活動では、「掃き掃除を頑張りました。楽しかったです。」と発表した。「どこを頑張った？」「工夫した点は？」という教師の問いにも答えることができなかった。 ・教師が判定員となり、ごみのある所に輪を置き示したことで、ごみの掃き残しに気付いた。しかし、掃いて捨てることはしなかった。 ・ごみがなくなるまで掃くことができるようになってきた。作業日誌に「ごみを残さない」という目標を自分で立てることができた。支援としては、「どうすればごみを残さないようにできるのか」を本児と考えることにした。 ・自分から「まっすぐ掃く」と目標を立てた。「まっすぐに掃く→ごみがきれいになる＝効率が良い」、まっすぐ掃くことで掃き残しが少なくなることを実感できたようだ。 ・自己評価では、学級全体の評価が高まらないのは、「協力していないから」との発言があった。「協力して！サボらないでやって」と発言した。 ・学級全体の評価では、花丸を付けた。学級全員が自分の評価に「花丸」を付けたことにより、「みんな協力してできたから！」と笑顔で答えることができた。 		

児童の変容～エピソード～

せいそうないよう
清掃内容 よくできた◎ できた○ むずかしかった△ できなかった×

ゴミがなくなるときれい
はく

はんせい
反省

よくできた◎ できた○ むずかしかった△ できなかった×

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1 ほうきを短く持てましたか？ | 🌸 |
| 2 ゴミのはき残しはなかったですか？ | ○ |
| 3 ちりとりにはうきをかぶせて、ゴミ箱まで持って行けましたか？ | 🌸 |



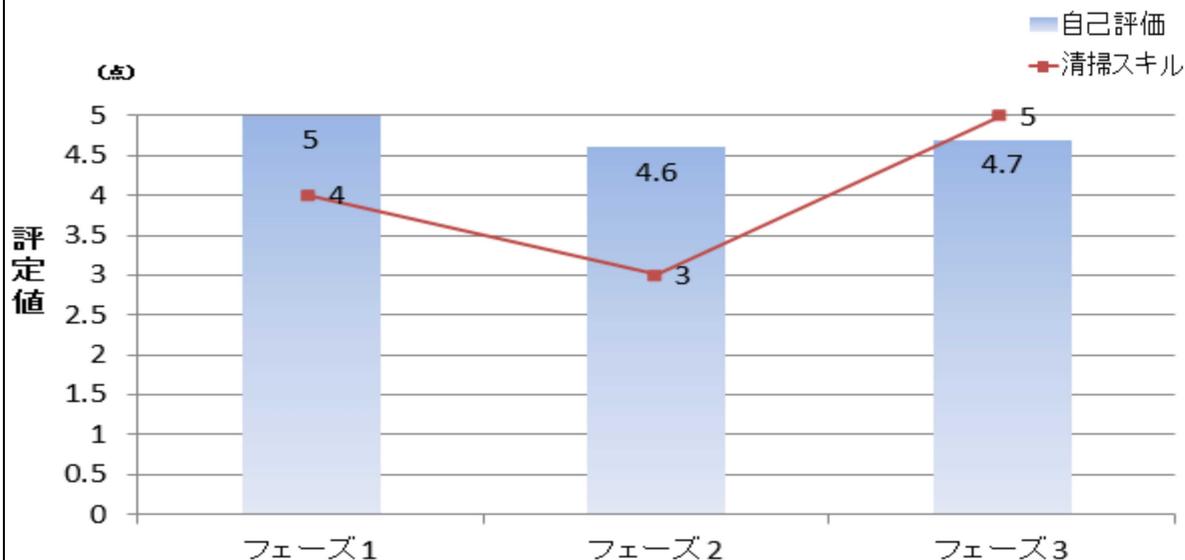
・自分の目標達成に向けて、掃き掃除を丁寧に行うようになってきた。



・学級の友達と協力して行いたいという思いから、友達に手伝うことができた。



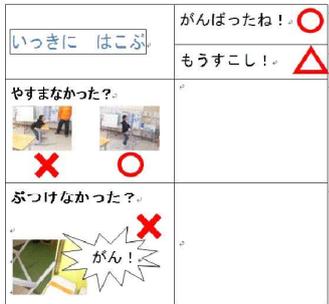
・「ぼくはごみを残さないようにまっすぐに掃きました。丁寧にできました。」と、自分の活動を振り返り、5つの記号から自分の頑張りに応じた評価を付けることができるようになった。



- ・最初は、評価の5段階（記号）の違いが分からなかったが、ごみの残り具合や、清掃用具の使い方等を教師と確認することで、評価の違い（基準）を理解して自分なりに評価できるようになった。
- ・フェーズ2で自己評価と清掃スキルの評定が下がっているのは、フェーズ1終了時点で目標をほぼ達成し、新たな目標を設定したためである。その後、フェーズ3で評定が上がった。目標を変えても、自己評価シートの活用によって評定に伸びが見られたことから、評価シートによる自己評価活動は有効だったと考える。

③実践事例 児童D（5年生）

「評価基準が分かり、自己評価ができるようになった児童」

清掃に関する実態		自己評価に関する実態
<ul style="list-style-type: none"> ・清掃活動の大体の流れが分かり、自分から取り組むことができる。 ・雑巾やモップなどの基本的な扱いができる。 ・気持ちが逸れ、活動が停滞する場面が多い。 ・児童用机を運ぶときには、友達や教師の手助けが必要である。 		<ul style="list-style-type: none"> ・自分に甘い評価を付けがちである。 ・強く注意をされてもすぐに気持ちを切り替えることができる。 ・同じようなミスやいたづらをする。 ・大まかな活動を振り返り、「ぼくは～をしました」と言葉で表すことができるが、具体的な内容は表すことができない。
目 標		
清掃	・机を目的の場所まで、周りの人や物にぶつからないように一気に運ぶ。	
自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・口頭で聞いたり、視覚的に示されたりした即時評価をもとに、花丸、○、△ から選択する。 ・本時を振り返り、反省点を話す。 ・次時への目標を話す。 	
指導に当たって		
<ul style="list-style-type: none"> ・中学部では、自分の机、椅子を重ねて持ち上げ、廊下に出す活動を行っている。高学年である本児もそれに近い活動ができるようになることが必要であると考えた。 ・活動中に気持ちが逸れてしまうことがしばしばあることから、目標に対しての自分の行動がどうだったかを振り返ることで適切な自己評価を行うことができるのではないだろうか。 		
指導方法・支援内容		
<ul style="list-style-type: none"> ・机や椅子を一気に運ぶことができるようになるためには、筋力等の身体的機能の向上を図ることが必要であるが、清掃の時間だけで身に付けることは難しいため、自立活動の学習「身体の動き」と合わせて指導した。 ・本児の自己評価の力を高めるため、「評価カード」を作成し、目標と評価の基準を分かりやすくした。教師は、児童の活動の様子を見て、評価項目に沿って即時評価（○か△）をする。教師から評価してもらった○の数を基にして、「評価基準表」に照らし合わせて児童が適切に自己評価できるような手立てを行った。 		
 <p>評価カード</p>		
		 <p>評価基準表</p>

児童の変容～エピソード～

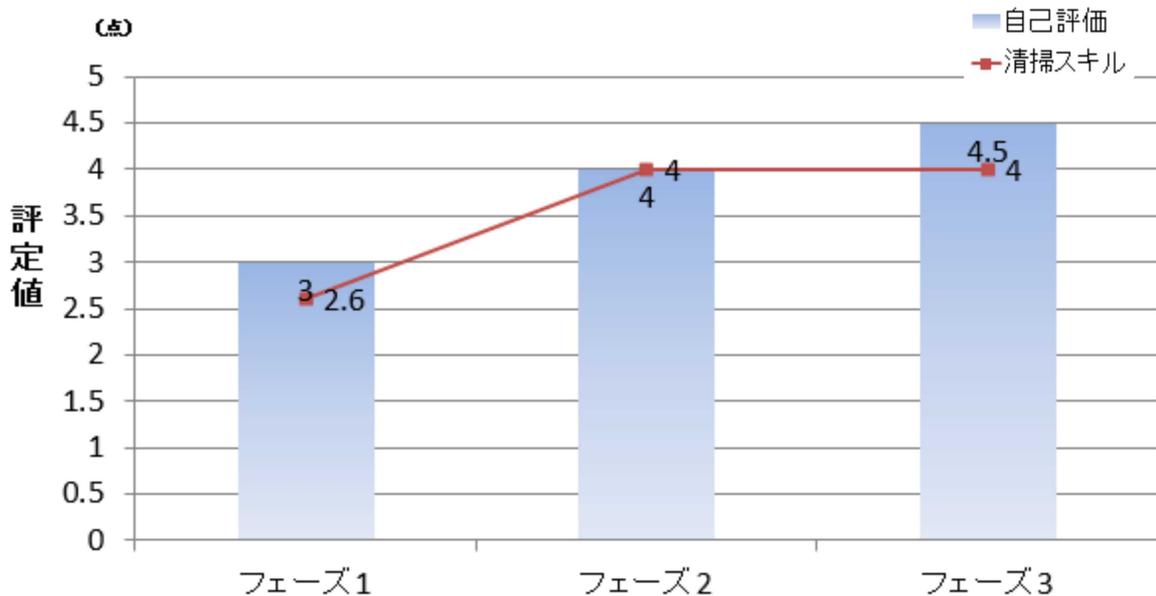
<自己評価>

- ・指導の初期の段階では、指導者の評価に合わせて悪い評価を付けることに抵抗を示した。
- ・フェーズ2に入ってから、良くなかったときに自分からマイナスの評価を付けるようになり、「次、頑張ろう」とつぶやく場面が見られるようになった。
- ・フェーズ3から3段階の自己評価を取り入れた。「○」の数を自分で数え、自己評価の基準に沿って適切な評価を選択できるようになった。授業の終わりに今日の感想を聞くと、「ぶつけたから、駄目だった」と目標カードを参考にして自分の反省点を具体的に話す場面が見られた。



<清掃>

- ・フェーズ3から、活動中に目標カードを気にして見に来る場面があり、その日の目標を意識しながら活動する様子が見られるようになった。また、この頃から活動への取り組み方が意欲的になり、教師の促しがなくても自分から机を持ち上げる様子が見られた。
- ・目標カードに書いてある、「ぶつけないように」という部分を意識し、入口の狭い部分でも工夫して運ぶことができるようになった。フェーズ3から、持ち上げる時の机の向きに気を付けるようになり、斜めにしても机の中身が落ちてこないような運び方ができるようになった。
- ・フェーズ3からは、教室の出入りの際、前から歩いてきた友達に「どうぞ」と言って道を譲る行動が見られるようになった。



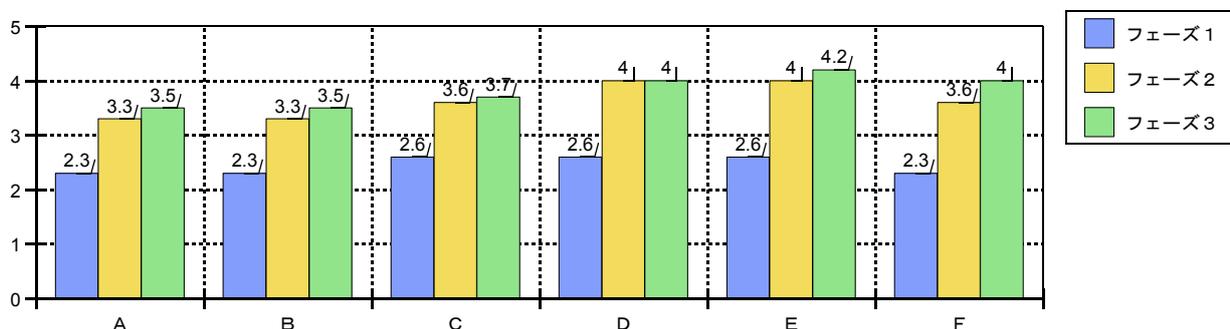
本児は、活動の途中で気が逸れやすい傾向にあるが、目標カードを使用することで、今何をしている時間なのか、何に集中すべきなのかを確認する場ができたことが、清掃スキルと自己評価の向上につながったのではないかと考える。

4 成果と課題

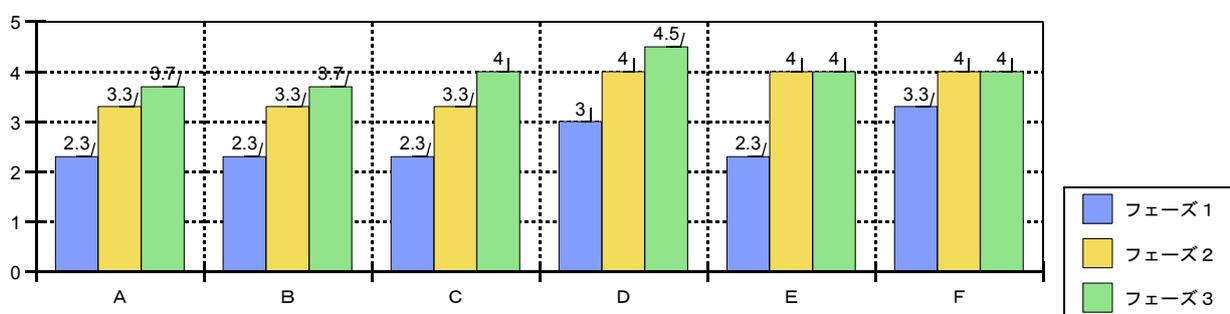
(1) 数値データとエピソード分析から

① すみれ学級の変容

清掃スキルの変容



自己評価の変容



児童の変容について、以下のように分類した。

<発表内容が増え、自分がしたことを自信をもって発表できるようになった児童（全員）>

児童全員の発表内容が増え、ヒントカードがあることで、安心して発表できた児童、ヒントカードがなくても発表できるようになった児童に分けられた。このことは、手立てとして活用したヒントカードが有効に働いたと考える。

<清掃で何を頑張りたいか意識できるようになってきた児童（3名）>

児童は、「今日は〇〇を頑張るぞ」と言うこともあり、今後は清掃の前に頑張目標を設定し、それに対してどうだったのか振り返る段階へ発展することができると考える。

<自己評価（清掃中の即時評価を含めて）によってスキルの向上につながった児童（4名）>

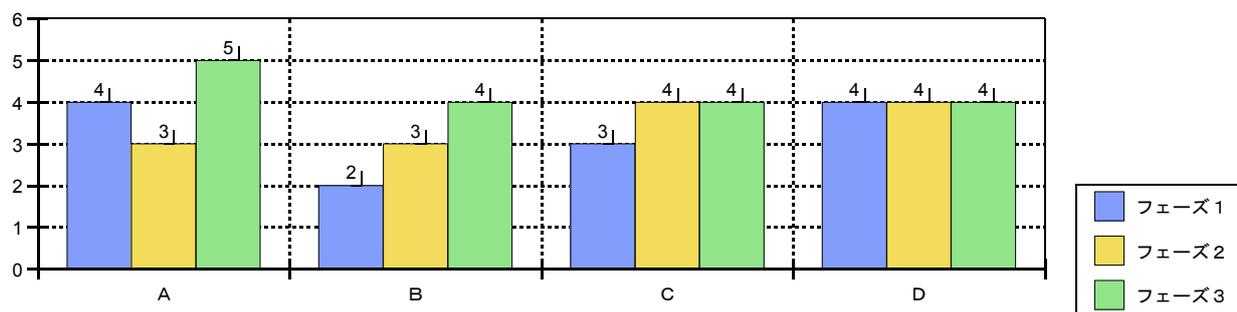
児童は、即時評価を行うことで児童自身が「先生、見てください。どうですか？」と確認を求めながら丁寧に清掃をするようになり、スキルの向上につながる大きなきっかけとなった。

すみれ学級の児童に対して、◎○△、○△などの評価を取り入れていくには、まだその基準の違い、自己評価と他者評価の違いの理解、受け入れるための気持ちの面がまだ不十分であるため、認知や気持ちの面での指導を行い、成長に合わせて評価方法を改善していきたい。

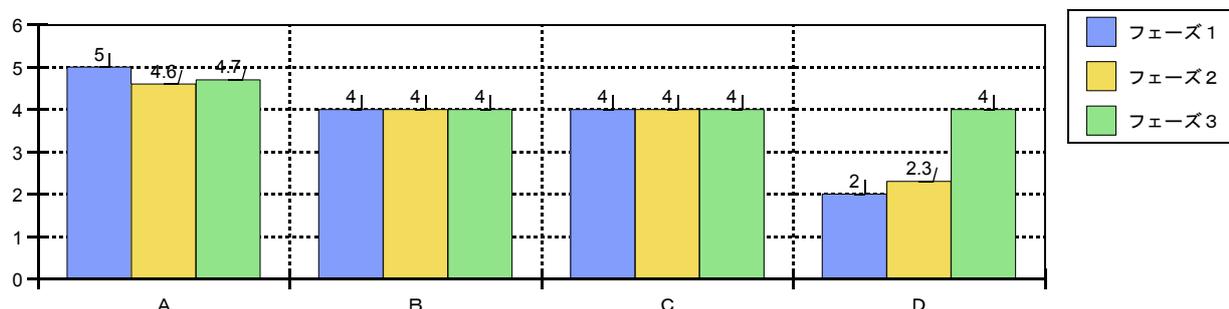
学級全体としては、評価活動を行うことで清掃スキルの向上につながる芽生えが見られた。また、友達や教師からねぎらいの言葉をかけてもらうことで、笑顔や万歳、ガッツポーズなどをし、達成感を感じたり、発表したりすることに自信をもてるようになったとともに、自分が担当する活動に対して「僕（私）がやろう」という目的意識や意欲の面においても変化が現れたと考える。

②ひまわり学級の変容

清掃スキルの変容



自己評価の変容



児童の変容について、以下のように分類した。

<自分がしたことを自信をもって発表できるようになった児童（全員）>

児童は、作業日誌や個別カードがあることで、振り返って発表できた児童、評価活動の時には必ず自分から出てくる児童に分けられた。

<毎回同じことを発表する児童（2名）>

児童は、評価活動に参加することに意義があり、今後も支援の継続をし、次へのステップへの配慮が必要であると考ええる。

<清掃で何を頑張りたいか意識できるようになってきた児童（2名）>

児童は、作業日誌や個別ボードで、次の目標を考えながら振り返る段階へ発展することができると考えられる。

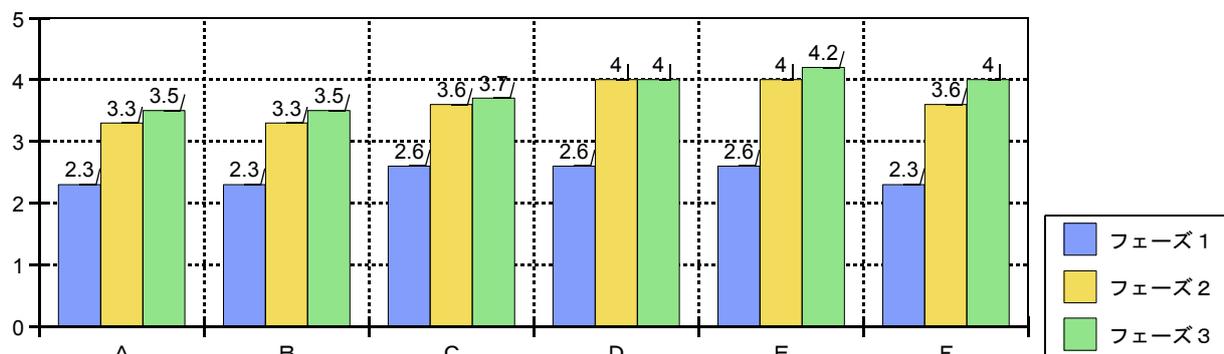
<即時評価によってスキルの向上につながった児童（2名）>

児童は、即時評価を個別ボードにジャッジしていくことにより、自分から確認しながら清掃をするようになり、スキルの向上につながる大きなきっかけとなった。

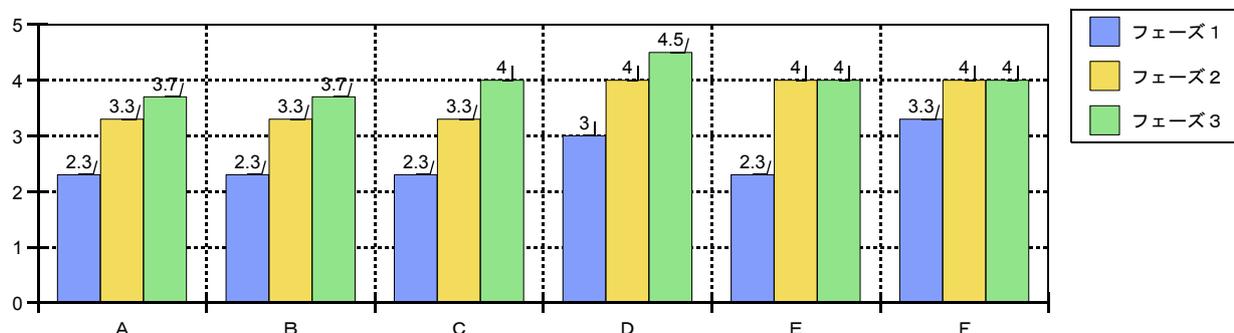
ひまわり学級の児童に対して、◎○△、○△などの評価を取り入れていくには、その基準の違い、自己評価と他者評価の違いの理解、受け入れるための気持ちの面がまだ十分に育っていない。したがって、まずは、評価活動に参加し、自分の行ったことに対して表現することを大事にしていきたい。さらには、児童の認知に幅があるため、個に応じて認知や気持ちの育ちに配慮した指導を行い、成長に合わせて評価方法を改善していきたい。

③のぎく学級の変容

清掃スキルの変容



自己評価の変容



学級の児童それぞれが、自己評価場面で、評価基準に照らし合わせて適切な評価を選択することができるようになった。始めの段階では、自分に（－）の評価を付けることに抵抗を示していた児童が、毎時間の評価活動を経験することで、うまく取り組めなかったときには、（－）の評価カードを選択できるようになった。

また、授業の参加態度が積極的になり、目標を意識して活動に参加する姿が見られた。自己評価を授業に取り入れることで、授業に臨む意欲が高まり、結果として適正な行動が増えたと考える。

各学級の実践、評定とエピソードから、清掃活動に自己評価活動を取り入れることで、児童一人一人の自己評価や清掃スキルの向上が確認された。評定に大きな伸びが見られなかった児童についても、一人一人のエピソードを拾っていくことで数値には反映されないが、自分の出来たことを確認したり、誉められて嬉しいと思う気持ちが高まったりするなど、確実に成長につながる変容を確認することができた。本研究の「児童生徒が学習場面において、自己評価を行うことにより、適正な行動が増えるであろう」という仮説に対しては、数値とエピソードの収集と分析によって実証することができたと考える。

(2) 成果

①自己評価活動における児童の主体性の向上

- ・自己評価が難しい児童は、教師や友達から自分の頑張りを認められる経験をすることで、評価活動が楽しい場として感じるできるようになった。また、教師と一緒に「～ができました、～を頑張りました」という発表を繰り返し行うことで、自分の経験を発表することが分かり、少しずつ自発的な発表ができるようになった。
- ・自己評価の仕方が分かりつつある児童は、各学級や個別に設定した評価基準の違いが分かり、目標に対して自己評価することができるようになってきた。特に、自己修正の力が身に付きつつある児童は、清掃スキルの向上のために、どのようにすれば良いのかを考え、工夫しようとする様子が見られるようになった。

②清掃スキルの向上につながる力に

- ・清掃スキルの向上には、清掃中の個別の即時評価が有効であった。これは、つまり、活動後に自分の良かったことやできなかったことを思い出すことが難しい児童へ配慮した指導が効果的であったと言える。清掃後の自己評価活動、振り返り活動によっても、自分の目標に対して「上手に出来た」、「もっと頑張りたい」という思いを伝えられるようになった児童が増え、さらに自分の目標が明確になり、次の時間に活かすことができるようになった。これらの児童に対して、教師は、清掃スキルの向上につながる指導・支援の手立てをより具体的に講じることができた。

(3) 課題

①自己評価活動を清掃活動以外の学習へ活かすために

- ・児童が自分で、または、教師と一緒に目標を設定し、評価をしていくことにより、学習過程での自分の頑張りが良さに気づき、技能や意欲の向上につながるということが分かった。今後も、小学部では、「できた／できなかった」という評価だけではなく、学習過程を丁寧に読み取っていくことを大事にしたいと考える。
- ・本研究では、清掃活動における自己評価活動を各学級の実態に応じたやり方で実践してきた。今後、新しい学級になると、自己評価活動の方法も変わることが考えられる。小学部は、1年生から6年生まで、経験を始め、実態に大きな幅があるが、自己評価の方法に統一性をもたせることが必要だと考える。全学級が同じやり方で自己評価ができるのかを検討していきたい。さらに、清掃以外の学習にも自己評価活動を取り入れ、どのような変容が見られるか取り組んでいきたい。

【参考文献】

- 1) 石塚謙二 監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会 編著 (2011) 知的障害教育における学習評価の方法と実際. ジアース教育新社
- 2) 新潟大学教育人間科学附属養護学校 (2006) 「自立につながる力」を育てる教育システム. 明治図書
- 3) 森和彦 (2014) N E S型学習自己評価法の工夫と改善 (2) ～特別支援学校, 特別支援学級での試験的実践応用に関する考察～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第36号
- 4) 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説

中 学 部

～作業学習における自己評価とフィードバックによる生徒の変容～

1 研究の目的

平成25年度の研究方法を参考に、生徒が自己評価やフィードバックを行うことによる生徒の変容を量的に測定し、その有用性を実証する。

(1) 昨年度の研究成果から

本校中学部は16名の生徒で構成されており、手工芸班8名、農工班8名の二班に分かれて作業学習を行っている。手工芸班では、津軽地方の伝統工芸であるこぎん刺しや、織機を使用しているコースター、ストラップなどの小物の製作に取り組んでいる。農工班は、栽培実習園で春から秋にかけてミニトマト、サツマイモ、ジャガイモ等の野菜を栽培し収穫するとともに、雨天時や冬季はガーデンフェンスの製作に取り組んでいる。作業学習で作られた製品や野菜は、地域の方々や職員、保護者を対象とした校内販売会や、弘前大学総合文化祭で販売している。

平成25年度は、中学部の多くの生徒が販売活動に必要なスキルを十分に獲得できていないことや、販売に対しての目的意識を明確にもつことができていないことが課題と考え、「生徒が主体的に販売活動に取り組めるために、販売活動の環境やシステムを整える過程で効果的な支援・指導の在り方を探る」ことを目的に研究に取り組んだ。生徒が販売活動に取り組みやすいように、役割を分業化する、生徒用の販売マニュアルを用意する、教師の指示の出し方について共通理解をする、などの環境設定やシステム作成を行った。また、生徒の変容は「行動評価チェックリスト」を用いて量的な分析を行った。

(2) 今年度の研究の展開

平成26年度研究では、「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的研究」という全校研究テーマを受け、平成25年度研究で用いた研究方法を参考にし、作業学習において自己評価を行うことにより生徒にどのような変容が起こるのかということを量的に検証するとともに、量的に表現しにくい生徒の変化に関してはエピソードも参考にしていた。これは全校研究テーマの仮説「児童生徒が学習場面において、自己評価を行うことにより、適正な行動が増えるであろう」を踏襲したものである。そしてそれらのデータ分析の結果を基に、「自分の行動や活動を振り返り次の活動につなげていける生徒」をめざす生徒像として中学部職員で共通理解し、環境設定や指導法の改善に取り組むこととした。



手工芸班の製品（エコたわし）



農工班の製品（ガーデンフェンス）

2 研究の方法・計画

(1) 対象生徒について（平成26年度現在）

自己評価の実態の違う以下の生徒3名を抽出し、行動評定を行うこととした。

①生徒A

中学部1年。女子。農工班に所属し、ガーデンフェンスの製作活動を行うときは木材のやすり掛けを行っていた。自己評価を言葉や文字で表現することが難しいと考えられる生徒である。

②生徒B

中学部2年。男子。手工芸班に所属し、織り機を使って平織りを行っていた。自己評価をするときには常に高い評価になる生徒である。

③生徒C

中学部1年。男子。手工芸班に所属し、トレーを使って平織りを行っていた。具体的な場面を思い出し振り返ることができる生徒である。



生徒A活動の様子



生徒B活動の様子



生徒C活動の様子



販売活動の様子

(2) 検証方法について

本研究では教員が評価チェックリストを用いて行動評定を行い、検証方法として一事例研究法（H.ハーバー，1997）を用いた。ベースライン期としてフェーズA1を設定し、介入期としてフェーズB1，C，B2を設定する。そして再びベースライン期のフェーズA2を設定した。これらのフェーズで得られた数値を比較することで、対象生徒における自己評価やフィードバックの効果の検証を行った。また、すべてのフェーズにおいて活動中における生徒のエピソードを記録した。各フェーズにおける環境設定は次の通りである。（表1）

・フェーズA1およびフェーズA2

ベースライン期であるため、自己評価をするための環境設定を行わずに通常の作業学習を行った。

・フェーズB1およびフェーズB2

介入期の一つとして、自己評価をするための環境設定を行った。作業日誌を用いて自己目標を設定し、自己評価を行った。また、生徒用マニュアルに作業の途中で自己評価を記録しておくように工夫をした。

・フェーズC

介入期として、フェーズB1およびフェーズB2の環境設定にフィードバックを追加した。

表1 各フェーズにおける環境設定及びデータ収集方法

	フェーズA1 (3回)	フェーズB1 (3回)	フェーズC (3回)	フェーズB2 (3回)	フェーズA2 (3回)
生徒 (自己評価するための環境設定)	自己目標の設定なし 自己評価なし (作業日誌なし) 生徒用マニュアルあり	自己目標の設定あり 自己評価あり (作業日誌あり) 生徒用マニュアル + 自己評価するための環境設定		自己目標の設定なし 自己評価なし (作業日誌なし) 生徒用マニュアルあり	
教師(他者評価)	フィードバックなし		フィードバックあり	フィードバックなし	
データの収集方法	評価チェックリスト (行動評定) エピソードの記録				

①評価チェックリストについて

平成25年度研究を参考にし、作業学習の「はじめのあいさつ」から「おわりのあいさつ」まで対象生徒の活動を細分化した。評価には表2で示す「量的評定」を基準とした。評価をした教員は手芸班4名、農工班3名である。

表2 「量的評定」の基準

量的評定の基準	
評定	必要とした指示の量
5	指示が不要
4	基本的スキルが身についている。(指示の量が20%未満)
3	時に指示が必要(指示の必要が50%未満)
2	ほとんど指示が必要(指示の必要が50%以上)
1	指示をしても全くできない。

②自己目標の設定および自己評価について

目標は、教師が対象生徒の課題であると考える準備・後片付けの側面から3つ、技能面から3つ、態度面から3つの計9つを評価チェックリストから抽出したものと作業量とし、作業日誌を通して生徒が理解しやすい表現で目標を提示した(各生徒の自己目標と評価チェックリストは参考図表を参照)。生徒は提示された準備・片付けの目標を1つ、技能面の目標を1つ、態度面の目標を1つ、計3つの目標を選択し自己目標を設定する。これを、フェーズB1, C, B2の計9回繰り返す。ただし、目標設定の際に目標を理解することが難しい生徒には、教師が個別に支援

を行い、目標を設定できるようにした。また重複したデータを収集することがないように、生徒に対してはフェーズごとに一度選択した目標は選ばないように促した。

③生徒用マニュアルについて

フェーズA1, フェーズA2における生徒用マニュアルは、対象生徒が理解しやすいように写真などを使用し各工程を示した。フェーズB1, C, B2における生徒用マニュアルは、前記のものに加え、作業量や各工程が正確にできたかをチェックする欄を設け、生徒が自己評価を行うように工夫した。ただし、生徒の実態に応じて教師が支援をする場合もあった。

④フィードバックについて

フィードバックは通常の活動の際に即時に行っていることであり、多数の先行研究がその効果を示しているが、本研究においては、対象生徒と教師が活動の終了後に映像を見て評価する時間をフィードバックと定義する。フィードバックを実施している時は、教師は肯定的な言葉掛けをするようにした。生徒が自己評価をする場面において、教師は意見を述べず、生徒の自己評価を尊重するようにした。その後、作業日誌に教師からのコメントを記入した。

3 研究の経過

(1) データの分析方法について

今回の研究で得られた数値を以下の方法で分析する。各フェーズを3回ずつ、計15回のデータ収集であるため、自己目標に対して自己評価をする行為がどのような影響を与えているのかということ、行動評定による数値から完全に立証することは難しいと考える。また、この期間中の生徒自身の成長、発達ということも加味する必要はある。だが、作業学習においては4月から継続して同じ活動に取り組んでおり、データの収集を始めた10月には定着している部分が多い。生徒の成長、発達等を考慮しても自己評価をすることが何らかの影響を与えていると読み取ることができる。

①自己評価をするための環境設定による生徒の変容

ベースライン期となるフェーズA1, フェーズA2では自己評価をするための環境設定を行わず、生徒用マニュアルのみを使用して活動した。フェーズA1とフェーズA2の間では、自己評価をするための環境設定を行っているため、それらの各自己目標の評価チェックリストの項目平均値を比較することで生徒の変容をとらえることができる。数式は以下の通りである。

フェーズA2平均値－フェーズA1平均値＝ α

$\alpha > 0$ (+) …自己評価をするための環境設定が+に働いている。

$\alpha = 0$ (±) …自己評価をするための環境設定が影響を与えていない。

$\alpha < 0$ (－) …自己評価をするための環境設定が－に働いている。

9つの自己目標のうち

(+) ≥ 5 で自己評価するための環境設定が有効である。

(±) + (－) ≥ 5 で自己評価するための環境設定が有効ではなかったとする。

②自己目標の設定の意義

フェーズB1で自己目標を設定した場合の各目標に対する行動評定の数値とフェーズA1の各目標に対する行動評定の平均値を比較することにより、自己目標を設定したときの変容をとらえることができる。数式は以下の通りである。

フェーズB 1 - フェーズA 1 平均値 = β

$\beta > 0$ (+) …自己目標を設定することが+に働いている。

$\beta = 0$ (±) …自己目標を設定することが影響を与えていない。

$\beta < 0$ (-) …自己目標を設定することが-に働いている。

9つの自己目標のうち

(+) ≥ 5 で自己目標を設定することが有効である。

(±) + (-) ≥ 5 で自己目標を設定することが有効ではなかったとする。

③フィードバックの効果

フェーズCにおいては自己目標設定時の次の時間にフィードバックの効果が出てくるので、その数値を対象とする。数式は以下の通りである。

フェーズC自己目標設定次時 - フェーズC自己目標設定時 = γ

$\gamma > 0$ (+) …フィードバックすることが+に働いている。

$\gamma = 0$ (±) …フィードバックすることが影響を与えていない。

$\gamma < 0$ (-) …フィードバックすることが-に働いている。

9つの自己目標のうち

(+) ≥ 5 でフィードバックが有効である。

(±) + (-) ≥ 5 でフィードバックが有効ではなかったとする。

④生徒の自己評価と教師の他者評価との関係

今回の研究を進めるにあたり、対象生徒は作業日誌に自己評価を記入している。本研究は生徒の自己評価と、教師の他者評価との関係を検証することを目的としたものではないが、生徒の変容についてのエピソード記録を行った。

(2) 生徒A

①自己評価をするための環境設定による生徒の変容

$\alpha > 0$ (+) …9

$\alpha = 0$ (±) …0

$\alpha < 0$ (-) …0

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、自己評価をするための環境設定が生徒Aに対し有効であったといえる。

②自己目標の設定の意義

$\beta > 0$ (+) …7

$\beta = 0$ (±) …0

$\beta < 0$ (-) …2

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、自己目標を設定することが生徒Aに対し有効であったといえる。

③フィードバックの効果

$\gamma > 0$ (+) …3

$\gamma = 0$ (±) …4

$\gamma < 0$ (-) …2

9つの自己目標のうち (±) + (-) ≥ 5 であるためフィードバックが生徒Aに対し有効ではなかったといえる。

④生徒の自己評価と教師の他者評価との関係

生徒AはフェーズB 1, フェーズC, フェーズB 2の自己評価の際には生徒の実態を考慮して「できた (○)」と「できなかった (×)」の二段階で評価していた。フェーズB 1 初回において自己目標を設定するときに目標の選択に時間がかかっていた。そのため、次回から学級で自己目標を設定してくることにして、ゆとりをもって活動へ臨むことができるようにした。回数を重ねるごとに目標を選ぶことに時間はかからなくなっていった。フェーズB 1において自己評価をするときは、すべて「できた」という自己評価を選択していた。フェーズCにおいて教師とフィードバックをする際には、映像に自分の姿を見つけることはできたが、自己目標としている部分に注目することが難しいようであった。そのため自己評価の数値に変動は見られず「できた」という評価のままであった。フェーズB 2に入っても自己評価に変化は見られず影響は生徒の自己評価と教師の他者評価が一致する方向へと向かっているとは考えられなかった。

だが、フェーズA 2では教師に名前を呼ばれると、今までで一番大きい声が出ていたのではないかと考えられるほど、「はい」とまわりに聞こえる大きさに返事をする様子が見られた。本人も「名前を呼ばれたら返事をする」という「目標を達成した」という満足感、達成感を得たようだ。フェーズB 1, B 2, Cで行った「自己目標設定, 自己評価」という活動は何らかのプラスの影響となっていたと考える。

(3) 生徒B

①自己評価をするための環境設定による生徒の変容

$$\alpha > 0 \text{ (+)} \cdots 9$$

$$\alpha = 0 \text{ (±)} \cdots 0$$

$$\alpha < 0 \text{ (-)} \cdots 0$$

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、自己評価をするための環境設定が生徒Bにとって有効であったといえる。

②自己目標の設定の意義

$$\beta > 0 \text{ (+)} \cdots 5$$

$$\beta = 0 \text{ (±)} \cdots 2$$

$$\beta < 0 \text{ (-)} \cdots 2$$

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、自己目標の設定することが有効であったといえる。

③フィードバックの効果

$$\gamma > 0 \text{ (+)} \cdots 6$$

$$\gamma = 0 \text{ (±)} \cdots 2$$

$$\gamma < 0 \text{ (-)} \cdots 1$$

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、フィードバックが生徒Bにとって有効であったといえる。

④生徒の自己評価と教師の他者評価との関係

フェーズB 1では、予想された通りよくできた「◎」という高い自己評価であった。フェーズCの1回目は、画面に映った自分を見て笑っていて、目標をどのように評価するのかが分からない様子であった。教師とのやりとりを通して評価をすることができた。映像を見てフィードバックすることで「△」に自己評価を変更する様子がみられた。2回目, 3回目は, 1回目とは違い, 映像を見て振り返ることが少し理解できていた。画面に映った自分の様子を見て「笑っている」や「あっちこっち見ている」など自分から反省事項を話していた。「今日のあなたの様子はどうだ

った」との教師からの問いかけに「足、ぶらぶらしていた」と前回の反省点を振り返り自己評価をしていた。しかし、フェーズB2に入り教師とのフィードバックがなくなると、再び高い自己評価へと戻り、自己目標に対する意識が薄くなってきていた。フェーズCのフィードバックが影響し自己評価が教師の他者評価に近くなっていてと考えられる。

フェーズA2では作業面、態度面等において、良い場面とそうでない場면을繰り返す傾向はあるが、フェーズA1に比べて少しではあるが向上している部分が見られた。細かい部分では注意が必要であるが、作業に向かう姿勢（態度）は良くなってきていた。

(4) 生徒C

①自己評価をするための環境設定による生徒の変容

$$\alpha > 0 \text{ (+) } \cdots 8$$

$$\alpha = 0 \text{ (±) } \cdots 0$$

$$\alpha < 0 \text{ (-) } \cdots 1$$

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、自己評価をするための環境設定が生徒Cにとって有効であったといえる。

②自己目標の設定の意義

$$\beta > 0 \text{ (+) } \cdots 6$$

$$\beta = 0 \text{ (±) } \cdots 0$$

$$\beta < 0 \text{ (-) } \cdots 3$$

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、自己目標を設定することが生徒Cにとって有効であったといえる。

③フィードバックの効果

$$\gamma > 0 \text{ (+) } \cdots 5$$

$$\gamma = 0 \text{ (±) } \cdots 1$$

$$\gamma < 0 \text{ (-) } \cdots 3$$

9つの自己目標のうち (+) ≥ 5 であるため、フィードバックが生徒Cにとって有効であったといえる。

④生徒の自己評価と教師の他者評価との関係

フェーズB1において自己目標を設定する際には「そうじ」「まちがえない」「しずかに」などの聞き慣れた言葉に反応し自分から目標に選んでいたが、自己目標の文言をしっかりと理解したうえで選んではいなかったようであった。自己評価をするときには、聞きなれた言葉の目標であれば多少の自覚を維持した取り組みがみられ、事後の評価でも自分の姿をほぼ客観的に捉えた自己評価をしていた。フェーズB1、フェーズC、フェーズB2と自己目標を設定して活動し、活動を繰り返していくなかで、作業中困ったときに「先生教えてください」と話すと良いことを覚え、場面に応じて使えるようになってきたために、自己目標の理解が進んでいったと考えられる。また作業途中、必要に応じて言葉掛けをすると、自分がどのようにすると○になるのかをその都度考えて、少しずつではあるが修正する様子が見られた。

フェーズCにおけるフィードバックの際は、映像には関心を示すが、映像により自己の学習状況を振り返るといった視点がもてないため、漠然と視聴して楽しんでいるような状況であった。本人の行動を教師が言葉でフィードバックするが、映像と結び付けて考えることは難しかった。映像を視聴した後、その場で自己評価を行ったが、映像を見ることで、むしろ作業に向かっていた気持ちが途切れてしまい、よく考えずに自己評価を行い、他者評価と差がみられた。生徒Cは自己評価の際に教師からのフィードバックが伴わないと、自分を振り返ろうとする意欲がもてず、

自己評価を行うことが難しい状況であった。

(5) 考察

生徒A, 生徒B, 生徒Cに共通することは、「①自己評価をするための環境設定による生徒の変容」から明らかになったように、今回の自己評価のための環境設定が有効に働き適正な行動を引き出しているということである。その環境設定とは、作業日誌を通し自己目標を設定し自己評価をする、生徒用マニュアルで活動の途中で自己評価をする、活動後に映像を見てフィードバックをする、ということであった。だが、「③フィードバックの効果」を見ていくと、生徒B, 生徒Cには有効に働いているのに対し、生徒Aへの効果は薄かった。生徒A, 生徒Cが映像を見ている様子からも推測できるように、映像の中の自分を知覚することだけではフィードバックを通しての適正な自己評価へと変化することはない。「②自己目標の設定の意義」も生徒A, 生徒B, 生徒Cに共通して有効に働いていることから、自己目標をどれだけ生徒自身が意識し行動へ移すかが鍵となっていることは明らかである。そして、その自己目標に対し、生徒が振り返り評価できるような環境設定を考えていく必要がある。

4 成果と課題

今回の研究では、自己評価に対する実態の異なる生徒A, 生徒B, 生徒Cのデータを個別に分析をした。その中で共通して見られたことは、自己評価をするための環境設定が対象生徒全員に対して有効に働いているということ、自己目標を設定することにより、生徒の行動が適正な方向へ向かっているということであった。また、活動後のフィードバックは生徒により効果に差が見られたことから、フィードバックの効果が薄い生徒に対しては、個別に即時的なフィードバックを導入し、生徒と教師が事象に対する注意を共有する、共同注意を中心とした三項関係(浅田, 板倉, 2013)を大切に生徒自身の行動を振り返ることができるようにしていく必要がある。これらのことから、本研究の仮説である「児童生徒が学習場面において、自己評価を行うことにより、適正な行動が増えるであろう」ということは部分的には裏付けることができたと考える。そして、更なる傍証を得るため、生徒D(手工芸班, 中学部2年, 男子)及び生徒E(農工班, 中学部2年, 男子)のデータを引き続き収集している。

今後の課題としては、この研究成果を基に授業の中で自己評価システムを構築することと、環境設定をどのように実践していくかである。導入時に生徒が自己目標を意識できる方法、活動中に自己目標を振り返る方法、自己評価を受けての自己目標を次の時間へとつなげていく方法などを検討し生徒たちへ還元していきたい。

【参考文献】

- 1) 浅田晃佑, 板倉昭二「三項関係(脳科学辞典)」
<http://bsd.neuroinf.jp/wiki/%E4%B8%89%E9%A0%85%E9%96%A2%E4%BF%82>
(2015/03/10 アクセス)
- 2) デーヴィッド・H. ハーバー, (1997) 一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用.
二瓶社

生徒A 参考図
評価チェックリスト

農工班(やすり掛け)		【フェーズ: 】 月 日	
場面	生徒の動き, 言葉	評価	エピソード
あいさつ	班長の号令を聞いて椅子から立つ。		
	班長の方を向く。(姿勢)		
	始めや終わりのあいさつをする。(声)(礼)		
	班長の号令を聞いて椅子に座る。		
準備	バンドナを着用する。		
	マスクを着用する。		
	座ったままで教師(MT)の方を向く。(姿勢)		
	教師(MT)の説明を聞く。(姿勢)		
	教師(MT)の説明を聞く。(集中力)		
	一人で作業に必要なものを準備する。		
	友達と協力して必要な物を準備する。		
やすり掛け	作業台に木材を持ってくる。		
	右手で木材を押さえる。		
	左手でやすりを持つ。		
	手元を見てやすり掛けをする。		
	チョークで付けた印を手掛かりとして、やすり掛けをする。		
	チョークの印がなくなるまでやすり掛けをする。		
	やすり掛けを終えた木材を濡れ雑巾で拭く。		
	木材を決められた場所に持って行く。		
	30分間作業を続ける。		
	名前を呼ばれると返事をする。(声)		
作業態度	作業の終了や失敗等の報告をする。(声)(言葉遣い)		
	分からないことがあった場合等の質問をする。(声)(言葉遣い)		
	教師や友達に連絡をする。(声)(言葉遣い)		
	自分の意思を教師や友達に伝える。(声)(言葉遣い)		
片付け	一人で使った物を後片付けする。		
	一人で清掃をする。		
評価	平均		

生徒用マニュアル

作業学習 マニュアル やすり掛け

①しゅんぴをする。
「バンドナ」をつける。



「マスク」をつける。



「やすり」をよういする。



「ぞうきん」をよういする。



④ぞうきんでふく。



⑤きをかたづけ。



30ぶんつづけて、しごとをする。



②やすり掛けをする。
「き」をもってくる。



「て」でおさえる。
やすり掛けをする。





○



×

③ほうこくをする。
「おわりました」
「かくにんしてください」

作業日誌

作業日誌 月 日 () よかった! ためだった。

かず	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
時間										
	もくひよう			ひようか			ほか 先生から			

生徒C 参考図

評価チェックリスト

手工芸班(トレー織物)		【フェーズ: 】 月 日	
場面	評価	エピソード	
あいさつ	班長の号令を聞いて椅子から立つ。		
	班長の方を向く。(姿勢)		
	始めや終わりのあいさつをする。(声)(礼)		
	班長の号令を聞いて椅子に座る。		
	座ったままで教師(MT)の方を向く。(姿勢)		
	教師(MT)の説明を聞く。(姿勢)		
準備	係が準備するのを静かに待つ。		
	「準備ができました」の言葉に返事をする。 自分の作業に必要なものを準備する。		
織物へトレー	手順をかくにんする。		
	交互にたて糸をすくう。		
	くしで横糸を整える。(1~3回)		
	はしをそろえる。		
	糸の強さに気を付ける。		
	横糸がなくなったら、ひに巻く。		
	集中して取り組む。(20分)		
自分で休憩をとる。(分)(回)			
作業態度	名前を呼ばれると返事をする。(声)		
	作業の終了や失敗等の報告をする。(声)(言葉遣い)		
	分からないことがあった場合等の質問をする。(声)(言葉遣い)		
	教師や友達に連絡をする。(声)(言葉遣い)		
片付け	使ったものを所定の場所に片付ける。		
	掃除用具を準備する。		
	ていねいにそうじする。		
全般	正しい姿勢で作業する(両足を床に付ける)		
評価	平均		

生徒用マニュアル

【トレーおりのもの 手順表】

手順	説明	写真
1	作業前に 目標を書く。	
2	あいさつ、目標設定をする。	
3	先生の話を聞く。	
作業する		
4	道具の準備をする。 上レールに糸を巻く。	
5	上レールに たて糸を巻く。	
6	下に ぶら下糸を巻く。	

7 ぶら下糸のほしを ぶら下糸で
くわす。(しゅんび: セロテープ)
おがわから 1 巻の 糸を ひで
すくう。

8 ほしまで 糸をすくったら、くしで
よとのえる。

9 ほしまで 糸をすくったら、くしで
よとのえる。

10 おがわから 1 巻の いしを ひで
すくう。

※白~10巻 くりかえす。(白~1巻 白~1巻)
上の白い 糸は 2 巻 ほどは けす。

11 ぶら下糸を 巻く。
(しゅんび: はさみ)

12 ぶら下糸を 2 本ずつ 巻く。
(はさみ かわか)

13 ぶら下糸の ほしを きれいに 切りそろえ
る。

※お終りにしたとき どちらでも 切れる。
(リーダーの「終わってくださーい」の 言葉がけに合わせる)

あとかたづけ・そうじ・ふりかえり

15 そうじをする。

16 作業記録を書く。

17 先生から ハンコを もらう。

18 先生の話を 聞く。

19 あいさつをする。

準備するもの

チェック	名前	写真
<input type="checkbox"/>	トレー	
<input type="checkbox"/>	ひ	
<input type="checkbox"/>	くし	
<input type="checkbox"/>	ぶら下糸	
<input type="checkbox"/>	たて糸	
<input type="checkbox"/>	はさみ	

自分が 織ったもの と くらべてみよう

自分 (自分) の 織ったもの と 先生 (先生) の 織ったものを 比べてみよう。

自分 (自分) の 織ったもの と 先生 (先生) の 織ったものを 比べてみよう。

作業日誌

作業学習(手工芸班:トレー) 月 日 ()

作業内容	自分の作業	先生の作業	自分の感想	先生の感想
できた かず	多い	だん	センターノートに	センターノートに
できなかった	多い	だん	センターノートに	センターノートに

目標
(それぞれから 一つずつ えらびましょう)

目標	ふりかえり
①	○ △
②	○ △
③	○ △

振り返り

自分の作業 ()

先生の作業 ()

自分の感想 ()

先生の感想 ()

自分から ()

先生から ()

評価チェックリストと個別の目標の比較項目

生徒 A

	番号	生徒目標	評価チェックリスト
後 準 片 付 け 備	①	物を準備する。	一人で作業に必要なものを準備する。
	②	使った物を片付ける。	一人で使ったものを後片付けする。
	③	掃除をする。	一人で清掃する。
技 能 面	④	木を持ってくる	作業台に木材を持ってくる。
	⑤	ふいた木を箱に入れる。	やすりがけを終えた木材を濡れ雑巾で拭く。
	⑥	30分作業する。	30分作業を続ける。
態 度 面	⑦	「おわかりました」と報告する。	作業の終了や失敗等の報告をする。
	⑧	名前を呼ばれたら返事をする。	名前を呼ばれると返事をする。
	⑨	顔を見て話を聞く	座ったままで教師 (MT) の方を向く。

生徒 B

	番号	生徒目標	評価チェックリスト
後 準 片 付 け 備	①	作業ごとに道具を並べる。	作業内容ごとにならべる。
	②	自分の作業に必要なものを準備する。	自分の作業に必要なものを準備する。
	③	使ったものを決まった場所に返す。	使ったものを所定の場所に片付ける。
技 能 面	④	はしをそろえる。	はしをそろえる。
	⑤	ちょうどいい力で糸をひく。	ちょうどよい糸の強さ。
	⑥	ていねいにまちがえずにおこなう。	水平に杼 (横糸) を縦糸と縦糸の間に入れる。
態 度 面	⑦	両足を床につけて作業する。	正しい姿勢で作業する。
	⑧	教師に作業の終了や失敗等の報告をする。	作業の終了や失敗等の報告をする。
	⑨	分からないことがあったらきちんとした言葉づかいで質問をする。	分からないことがあった場合等の質問をする。

生徒 C

	番号	生徒目標	評価チェックリスト
後 準 片 付 け 備	①	作業に必要なものを自分から準備する。	自分の作業に必要なものを準備する。
	②	使ったものをきまった場所に返す。	使ったものを所定の場所に片付ける。
	③	ていねいに掃除をする。	ていねいに掃除する。
技 能 面	④	「ゆっくり」や「そっと」に気をつけて糸をひく。	糸の強さに気をつける。
	⑤	道具を正しく使う。(くしをかじらない。よこいとんとん。セロテープで糸のはしをとめる。ひにまく。)	くしで横糸を整える。(1~3回)
	⑥	ていねいにまちがえずにおこなう。	交互にたて糸をすくう。
態 度 面	⑦	静かに作業をする。(むだ話をしない)。	集中して取り組む。
	⑧	報告してから休憩する。	自分で休憩をとる。
	⑨	分からないことがあったら質問をする。	分からないことがあった場合等の質問をする。

生徒A データ

生徒A	フェーズA1			フェーズB1			フェーズC			フェーズB2			フェーズA2			分析		
	2014/10/7	2014/10/9	2014/10/16	2014/10/30	2014/11/4	2014/11/11	2014/11/18	2014/11/20	2014/11/25	2014/11/27	2014/12/2	2014/12/9	2014/12/11	2014/12/16	2014/12/18	①	②	③
① 一人で作業に必要なものを準備する。	4.67	4.00	3.00	5.00	3.00	3.00	4.33	3.50	4.00	4.00	5.00	4.50	4.00	4.50	4.00	+	+	-
一人で作業に必要なものを準備する。平均値	3.89			4.00			4.00			4.50			4.14					
② 一人で使った物を後片付けする。	3.00	3.00	4.33	5.00	4.50	3.50	4.33	4.50	4.00	3.00	4.00	4.33	4.50	5.00	4.50	+	+	-
一人で使った物を後片付けする。平均値	3.57			4.33			4.29			3.86			4.67					
③ 一人で清掃をする。	3.00	2.67	3.67	4.00	4.00	3.50	3.67	4.00	3.50	3.50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	+	+	±
一人で清掃をする。平均値	3.14			3.83			3.71			3.86			4.00					
④ 作業台に木材を持ってくる。	4.33	5.00	3.33	4.33	3.50	3.50	4.33	4.50	3.00	3.50	4.50	5.00	5.00	5.00	4.50	+	+	+
作業台に木材を持ってくる。平均値	4.22			3.86			4.00			4.43			4.86					
⑤ やすり掛けを終えた木材を濡れ雑巾で拭く。	3.33	3.67	4.00	4.00	3.00	2.50	3.67	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	+	-	±
やすり掛けを終えた木材を濡れ雑巾で拭く。平均値	3.67			3.29			3.86			4.00			4.00					
⑥ 30分間作業を続ける。	3.00	3.33	4.00	4.33	4.00	4.00	4.67	4.50	4.00	5.00	4.50	4.67	5.00	4.50	4.50	+	+	+
30分間作業を続ける。平均値	3.10			4.17			4.43			4.71			4.71					
⑦ 作業の終了や失敗等の報告をする。(声)(言葉遣い)	1.00	1.33	4.00	1.00	2.00	1.50	3.00	2.50	2.50	3.00	3.50	3.00	3.00	3.00	3.00	+	-	±
作業の終了や失敗等の報告をする。(声)(言葉遣い)平均値	2.25			1.43			2.71			3.14			3.00					
⑧ 名前を呼ばれると返事をする。(声)	2.00	3.50	5.00	3.67	4.00	3.00	5.00	5.00	3.50	4.00	4.00	3.33	4.00		4.50	+	+	+
名前を呼ばれると返事をする。(声)平均値	3.50			3.57			4.57			3.71			4.20					
⑨ 座ったままで教師(MT)の方を向く。(姿勢)	4.00	4.33	4.67	5.00	4.50	4.50	5.00	5.00	5.00	4.50	5.00	4.00	5.00	5.00	5.00	+	+	±
座ったままで教師(MT)の方を向く。(姿勢)平均値	4.38			4.71			5.00			4.50			5.00					
																+	7	3
																±	0	4
																-	0	2

自己目標設定時の数値
 自己目標設定次時の数値

生徒Cデータ

生徒C	フェーズA1			フェーズB1			フェーズC			フェーズB2			フェーズA2			分析		
	2014/10/2	2014/10/9	2014/10/17	2014/10/28	2014/10/30	2014/11/11	2014/11/18	2014/11/20	2014/11/25	2014/11/27	2014/12/2	2014/12/9	2014/12/11	2014/12/16	2014/12/18	①	②	③
① 自分の作業に必要なものを準備する。 自分の作業に必要なものを準備する。平均値	4.00	4.00	2.75	3.00	3.50	2.25	3.33	3.67	4.00	4.00	3.50	4.25	4.00	3.67	4.50	+	-	+
② 使ったものを所定の場所に片付ける。 使ったものを所定の場所に片付ける。平均値	3.50	3.75	3.00	3.00	3.00	4.33	3.00	4.00	3.00	4.00	3.75	4.00	4.00	4.00	4.00	+	+	+
③ ていねいにそうじする。 ていねいにそうじする。平均値	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.67	3.50	3.00	3.00	3.50	3.00	3.50	3.33	3.00	3.50	+	+	+
④ 糸の強さに気を付ける。 糸の強さに気を付ける。平均値	3.25	2.75	2.50	2.75	2.75	3.25	3.50	3.67	3.00	3.75	3.50	3.75	3.67	3.67	4.00	+	+	-
⑤ くしで横糸を整える。(1~3回) くしで横糸を整える。(1~3回)平均値	4.00	4.25	3.25	3.50	3.50	4.25	4.25	4.33	4.25	4.00	4.25	4.25	4.00	4.67	4.25	+	-	-
⑥ 交互にたて糸をすくう。 交互にたて糸をすくう。平均値	3.75	3.00	3.25	3.50	3.50	3.25	4.00	4.33	3.25	3.75	4.25	3.50	3.67	4.33	4.00	+	+	+
⑦ 集中して取り組む。(20分) 集中して取り組む。(20分)平均値	3.00	4.75	3.25	3.75	2.25	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.67	2.67	3.50	-	+	±
⑧ 自分で休憩をとる。 自分で休憩をとる。平均値	3.00	3.75	3.50	3.75	2.50	4.00	4.00	4.33	4.00	3.50	4.00	4.00	4.00	3.33	4.00	+	+	-
⑨ 分からないことがあった場合等の質問をする。(声)(言葉遣い) 分からないことがあった場合等の質問をする。(声)(言葉遣い)平均値	3.00	3.00	3.00	3.00	2.50	3.25	3.00	3.67	3.00	3.25	4.00	4.00	3.33	4.00	4.00	+	-	+
																+		5
																±		1
																-		3

自己目標設定時の数値
 自己目標設定次時の数値
 重複

高等部
自ら気づき、考える力、振り返る力を伸ばすために
～保健体育の授業実践を通して～

1 研究の目的

昨年度の研究実践の成果を基に、教科・保健体育においてマニュアルを活用した自己評価を活動に取り入れることで、教科の技能や評価活動の変容を明らかにし、行動のマニュアル化や自己評価活動の有効性を考察する。

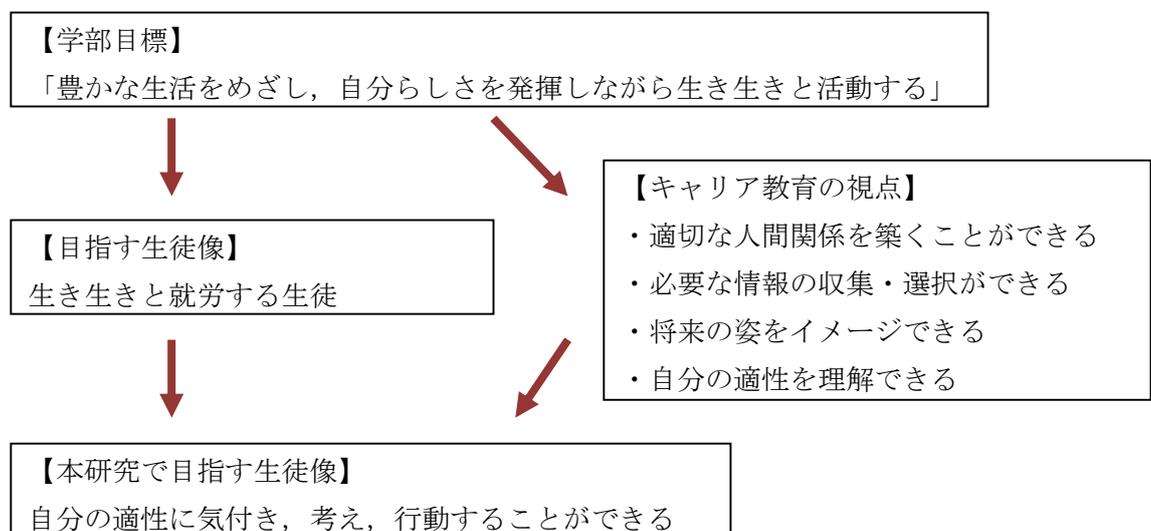
(1) 昨年度の研究の成果から

昨年度の研究で、高等部は4つの作業班において作業マニュアルの作成、活用する環境設定の工夫と改善の実践を通して、作業スキルの向上とともに主体性をもって作業に取り組む姿勢を引き出すことができた。さらに、行動を課題分析することで生徒が困難を抱える部分が明確化され、支援のポイントを絞った作業工程、ツールの開発へとつなげることができた。この取り組みにより、作業班において、卒業後のはたらく姿を見据えての効率化・均一化された、「どの生徒でも」「どの教師でも」「どの作業でも」という指導・学習システムが構築された。

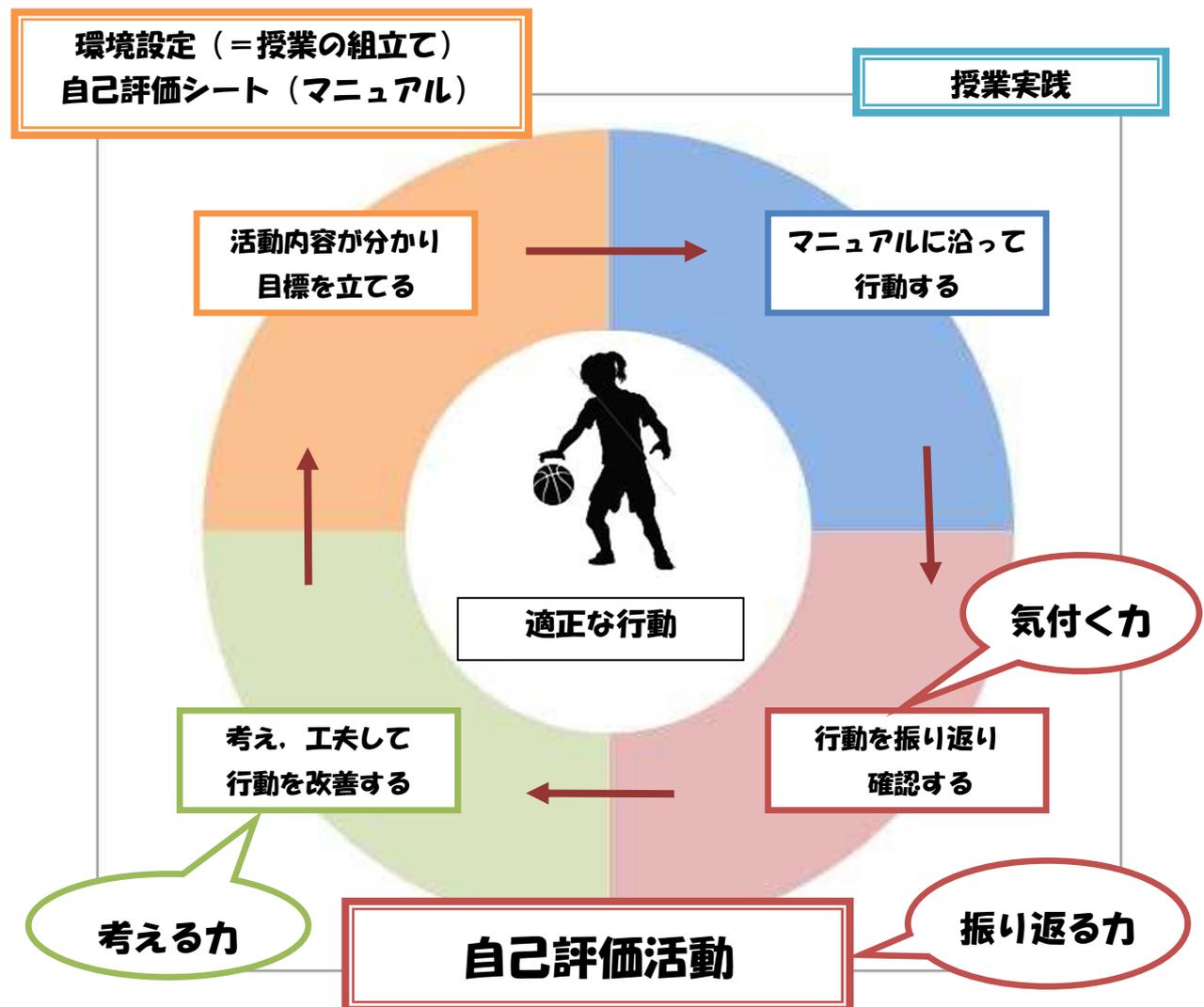
(2) 今年度の研究の展開

今年度は、昨年度までの指導・学習システムを教科別の指導・保健体育に広げるとともに、新たに「自己評価」という視点を加えて、生徒の運動スキルや自己評価にどのような変容が見られるかを研究していく。

研究テーマを決定する際に、高等部の学部目標からキャリア教育の視点で本研究を通してめざす生徒像について、教師間で共通理解を図った。



高等部において評価活動は、作業学習や産業現場等における実習等で実施しているが、活動や課題、生徒の実態によって自己評価の方法は定まっておらず、評価の基準もそれぞれ異なっている。高等部の生徒も、自分の力で振り返り、行動を調整できる生徒、改善点は分かるが行動を調整することが難しい生徒、自分の行動のできたこと、できなかったことは分かるが、改善点まで考えて行動することが難しい生徒等、実態は様々である。そこで、生徒の自己評価活動をどのように捉え、取り入れていくかについても、検討をした。



保健体育の授業においてマニュアルを取り入れた自己評価シートを活用した評価活動の定着を図り、自ら行動を振り返り、気付き、考えることができるような授業・指導システムを構築していく。さらにその授業・指導システムを他教科へも広げていく。「実証的研究」においては、マニュアルを活用した自己評価シートからデータを収集し、数値化しその変容を見ていくとともに、その数値化したデータから生徒の傾向をタイプ別に分け、有効な支援を検討していく。数値化で見えない生徒の変容については、エピソードとして記録していく。

この研究で、行動を細かく課題分析した、つまり、マニュアル化した自己評価シートを活用することにより、生徒の評価基準が明確化され、適正に自己を振り返ることができ、さらに運動スキルの向上にもつながっていくことを検証する。

2 研究の方法

(1) 実践の概要

実践期間	平成26年10月～平成27年1月
対象教科	保健体育「バスケットボール」
指導時間	2・3校時 9:15～10:45 週4時間
指導形態	高等部1・2・3学年(18名)

授業グループ、システムグループの2つに教員を分け、授業グループは保健体育の授業担当の教師で構成され、授業の組み立て、生徒の実態から授業内容の見直しなど自己評価をする環境整備に取り組むこととした。システムグループは保健体育の授業に携わっていない教師で構成し、自己評価シートの作成・改善、客観的な視点でのデータの収集・分析を行うこととした。さらに、研究テーマや自己評価、マニュアルなどについて教師間で共通理解を図りながら、自己評価システムの構築に取り組んだ。

種目は「バスケットボール」の基本動作である「ドリブル」と「シュート」に絞って、技能面の向上及び自己評価の変容を見ていくこととした。

授業実践	授業グループ	システムグループ
フェーズA	<ul style="list-style-type: none"> ○バスケットボールの実態把握 ○グループ編成 ○自己評価する環境設定 (どこで、いつ、どのように) ○自己評価シートAの活用 	<ul style="list-style-type: none"> ○自己評価シートAの作成 ※日本バスケットボール協会 指導マニュアル(参考資料) ○自己評価シートの改善
フェーズB	<ul style="list-style-type: none"> ○環境の改善 *授業の組み立て *グループ編成 ○自己評価シートBの活用 ○視聴覚機器(i P a d)の導入 	<ul style="list-style-type: none"> ○自己評価シートBの作成 *行動を課題分析 ○自己評価シートBの改善 *評価方法の明確化 ○データの収集・分析

フェーズC	○環境の改善 *グループ編成 →タイプ別生徒 ○自己評価シートBの活用 ○i P a dの活用 ○生徒のタイプ別支援	○自己評価シートBの改善 ○データの収集・分析 ○生徒のタイプ別傾向の解析 *自己評価の変容 *学習の習得傾向 *効果的な支援方法
-------	---	--

(2) 評価における環境設定

今まで保健体育の授業において、授業後に感想発表を行う程度で、生徒自身による、行動をひとつひとつ振り返るといった自己評価活動は行われていなかった。授業グループでは、授業の組み立てから見直し、生徒たちが記入しやすい方法を検討した。また、運動及びバスケットボールにおける生徒の実態把握や理解力等についても検討し、グループ編成を行うこととした。自己評価活動においては、生徒が自分の力で評価する力を育成することをねらい、教師の介入は行わないこととした。

システムグループでは、授業で活用しやすい、生徒に分かりやすい自己評価シートの作成に取り組んだ。授業のどの段階で評価するか、どのような形式が記入しやすいかなど授業グループと共通解を図りながら取り組んだ。

(3) データ化と事例

バスケットボール ドリブル マニュアル			
名前		回目	
		一人で	
		i p a dを見て	
		友達と一緒に	
		先生と一緒に	
その場でドリブル			
	チェック項目	○・×	
①	肩幅に足をひらく 		
②	ひざを曲げる 		
③	ボールをドリブルする方へかまえる 		
④	ボールをつく位置を確認する		
⑤	前を向く		
⑥	ボールを足の小指前におすようにつく 		
⑦	腰の位置でボールをキャッチする 		

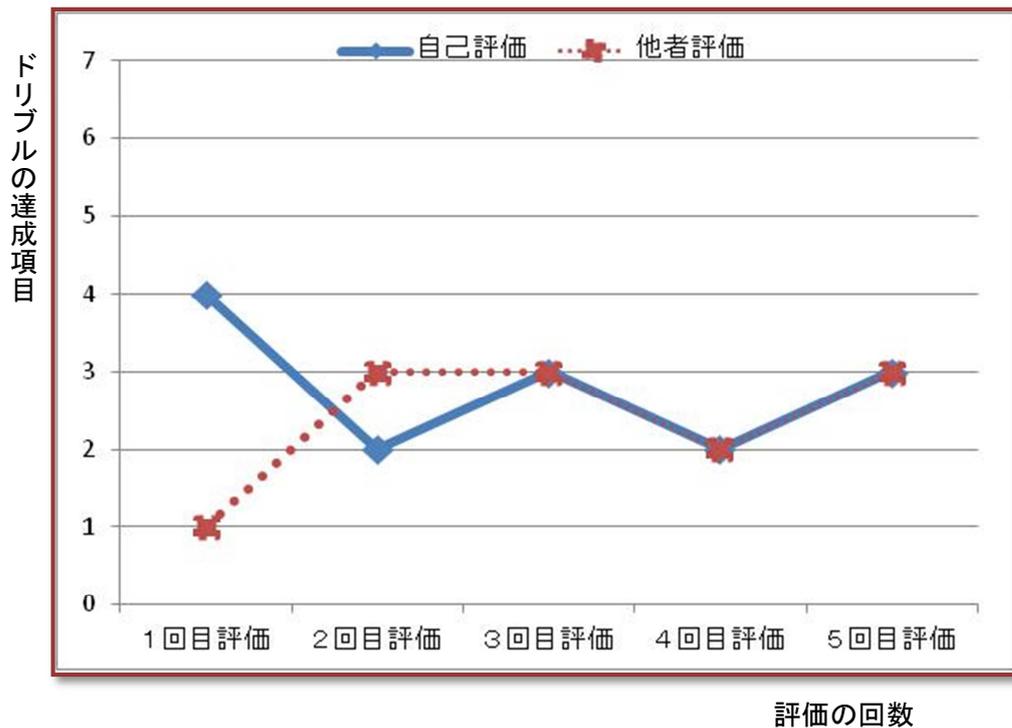
①自己評価シートからのデータ化

生徒による自己評価
 できた=1, できない=0

生徒氏名	T	評価の方法	1回目	他者	2回目	他者
評価方法		i Padをみる	×	●	○	●
		生徒同士で評価	×	●	○	●
		教師が指摘	×	●	○	●
		教師による指導	×	●	×	●
チェック項目	1	肩幅に足を開く	1	0	0	0
	2	ひざを曲げる	1	0	0	0
	3	ボールをドリブルする方にかまえる	1	1	1	1
	4	ボールをつく位置を確認する	0	0	0	1
	5	前を向く	0	0	0	0
	6	ボールを足の小指前に押すようにつく	0	0	1	0
	7	腰の位置でボールをキャッチする	1	0	0	1
			4	1	2	3

自己評価シート（マニュアル）のチェック項目
 ドリブルの運動を課題分析し、7つのステップに細分化し点数化。（できた=1，できない=0）

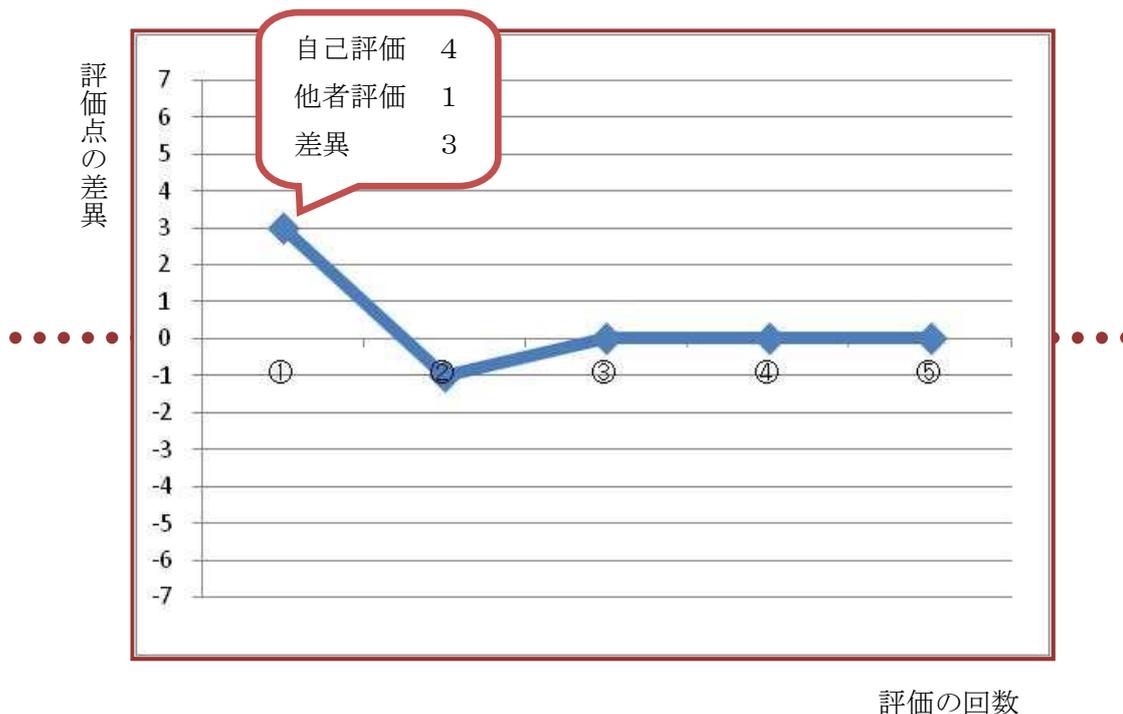
教師による他者評価(i P a d)
 できた=1, できない=0



ドリブルの行動を細かく分析し、7つのステップに細分化し「できた」=1、「できない」=0で自己評価することとした。その際に、一人で評価したか、友達と一緒に評価したか、iPadを見ながら評価したかなど、どのように評価したかが分かるようにした。

授業後に、システムグループの教師で動画を確認し、7つのステップについて評価した。その際に、より正確に評価できるように「できた」「できなかった」の基準を教師間で共通理解を図った。

②（自己評価）－（他者評価）＝訂正な評価とのずれ（評価点の差異）



授業中に生徒自身が評価した自己評価と、動画を確認して教師が評価した他者評価との差異をグラフ化し、生徒の自己評価の傾向について見ていくこととした。さらに、タイプ別の技術習得の傾向、理解度などを検討し、効果的な支援の方法を探ることをめざした。

3 研究の経過

（1）環境設定と自己評価シートの改善

①自己評価シートA-1（表1）

日本バスケットボール協会の指導マニュアルを参考に、生徒の実態や授業構成等を考慮し自己評価シートA-1を作成した。たくさんの種類のドリブルの中から、生徒の運動スキルや次のゲームにつながるようなドリブルを精選し、目標回数を設定することで、自分の力で判断して記入できるように工夫をした。

表 1 自己評価シート A-1

11月19日 名前					
種目	説明	回数	チェック	できた回数	
その場でドリブル	その場から動かないでドリブルをする。	右手 30 回 左手 30 回	30 回できた…◎ 15～29 回できた…○ 5～14 回できた…△ 0～4 回…×	右	6
				左	30
かべ当てドリブル	かべに向かいドリブルをする。	右手 10 回 左手 10 回	10 回できた…◎ 6～9 回できた…○ 3～5 回できた…△ 0～2 回…×	右	2
				左	3
ドリブル①	ひざを少し曲げ、リズムよくドリブルをする。	右手 30 回 左手 30 回	30 回できた…◎ 15～29 回できた…○ 5～14 回できた…△ 0～4 回…×	右	30
				左	26
ドリブル②	ボールを見ないで前を見てドリブルをする。 クイズに挑戦!	制限時間 20 秒	6 回できた…◎ 4～5 回できた…○ 1～3 回できた…△ 0 回…×	右	2
				左	1
サークルドリブル	ドリブルをしながら円のまわりを走る。	右手 3 周 左手 3 周	3 周できた…◎ 2 周できた…○ 1 周できた…△ 0 周…×	右	2
				左	1
ドリブルリレー	ドリブルリレーに挑戦!!	ドリブルしながら走れた…○ ボールがどこかへとんでいった…×		×	
感想 今日ドリブルが上手になった					

<成果>

自己評価シートを提示することにより、授業の流れに見通しをもち、生徒が主体的に行動する場面が多く見られるようになってきた。また、自己評価シートを活用した評価活動を繰り返し行うことで、授業の中で自己評価をする環境が整ってきた。また、グループ内での友達同士で評価し合う場面が多く見られるようになった。

<課題>

ドリブルの種類の種類チェックシートになっており、回数の達成数は分かるが、どこが良かったか、どうすればできるようになるか、という生徒の気付きや考えを引き出すものにはなっていない。ドリブルの行動を細かく課題分析し、マニュアル化することで、生徒が自分の行動をよりの確に振り返り、できたこと、できなかったことに気付くことができる。その際に、どの生徒にも分かりやすく、評価しやすい様式や明確な規準が必要である。

また、評価の場面や回数、方法等を検討し、評価活動の能力の向上とともに運動技能の向上へつながる授業の組み立てを工夫し、実践に取り入れていく。

②自己評価シートA-2 (表2)

自己評価シートA-1では回数だけの評価で、どこができなかったか、どうすればできるかという気付き、考えるという行動は引き出すことが難しかった。そこで自己評価シートA-2として、ドリブルの基本姿勢に注目してうまくできるポイントや正しい姿勢について写真付きで比較できるように作成した。

表2 自己評価シート A-2

基本姿勢			自分の姿勢	チェック
足は肩幅にひらく				 自分の姿勢は ○?×? ○ どうすれば良くなる?
上半身を起こして 前を見る				 自分の姿勢は ○?×? △ どうすれば良くなる? まっすぐ直す
ひざを軽く曲げる				 自分の姿勢は ○?×? × どうすれば良くなる? まっすぐ直す

まっすぐ直したいと思いました。

<成果>

正確な基本姿勢を画像で示すことにより、評価の規準が明確になり、良い例と自分の動きを比べ、より正しく自己評価をすることができるようになった。できていたこと、できていなかったことに気付き、どうすればよいかを具体的に考え、答えることができるようになった生徒が増えてきた。

<課題>

ドリブルの動きの一部分だけを切り取って見ているため、一部分だけ改善してもドリブル全体のスキルは向上していない。ドリブルをもっと連続した動きとして、行動を細かく分析していく必要がある。

また、写真を撮る角度や方向によって、ひざの曲がりや視線等、明確に判断することが難しい画像もあったため、撮影方法についても、より正確に振り返ることができるような画像を撮るポイントやタイミングなどの検討が必要である。

③自己評価シートB-1

ドリブルの運動を実際に行いながら細かく課題分析した。その際、写真を撮影しマニュアルに対応する画像を貼り付けるようにした。チェックする項目の数を絞り込み、表現を分かりやすい言葉・表現にするように工夫した。

表3 自己評価シート B-1

バスケットボール ドリブル マニュアル

名前

その場でドリブル		できた回数			回
		一人でできた	映像をみてできた	先生に教えてもらってできた	
①	肩幅に足をひらく 	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
②	ひざを曲げる 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
③	ボールをドリブルする方へかまえる 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
④	ボールをつく位置を確認する	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑤	前を向く	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑥	ボールを足の小指前におすようにつく 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
⑦	腰の位置でボールをキャッチする 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

感想 下を見ないで前を向いてドリブルしたいと思いました。ひざをもっと曲げた方が良くと思いました。

<成果>

動きを7つのステップに細分化し、分かりやすく一つのステップごとに画像を付けたことで、評価の視点や基準が明確化し、どこが「できなかった」かに気付き、できなかったところを改善しようとする行動が見られた。また、友達間で評価したことで、「できなかった」ことを素直に受け入れ、自分で記入する生徒も見られるようになった。

評価の際に iPad を活用したことにより、よりの確に自分の行動を振り返り、評価することができるようになった。さらに、友達同士で「ひざをもっと曲げればいいよ」と動画を何回も見直しで指摘し合い、よりよい運動スキルを身に付けていこうとする姿勢が見られるようになった。

感想の記入欄が今までは「楽しかった」や「むずかしかった」など漠然とした表現であったものが、「もっとひざを曲げればよかった」「前を向くようにする」など具体的な感想を書く生徒が多く見られるようになった。

教師側でも、動きが細分化されて評価が明確になったことで、ポイントを絞って指導することができるようになった。

<課題>

「できた」「できなかった」の記入欄を設けたことで、「できなかった」にも丸印がつき、生徒によっては混乱する様子が見られた。生徒にわかりやすく「できた」=○「できなかった」=×とした方が混乱はない。一回目=黒、二回目=青、三回目=赤とペンの色を変えて記入するようにしたが、記入する際に一回目できたところは記入していない生徒もあり、混乱が見られた。一回毎に記入シートを用意した方がよい。

また、iPadを活用して動画で自分の行動を振り返る自己評価と、何も見ないで振り返る自己評価とを同じ自己評価と捉えてよいかということも検討が必要であった。どのような状況で自己評価をしたか、明確になるような工夫が必要である。

④自己評価シートB-2

・改善のポイント1

「できた」=○、「できなかった」=×と生徒が混乱しない記入方法にした。

・改善のポイント2

評価の回数について、1回の評価毎に記入できるようにシートを作成した。授業内で複数回、自己評価できるようにシートに何回目の評価かを記入する欄を設けた。

・改善のポイント3

評価方法について、自己評価シートのみで一人で評価したのか、iPadを見て評価したのか、友達や教師の助言があったのか等どのように評価したかが分かるように記入欄を付け加えた。

表4 自己評価シート B-2

バスケットボール ドリブル マニュアル			
名前		6 回目	
		一人で	
		iPadを見て	
		友達と一緒に	
		先生と一緒に	
その場でドリブル			
	チェック項目	○・×	
①	肩幅に足をひらく 	○	
②	ひざを曲げる 	×	
③	ボールをドリブルする方へかまえる 	○	
④	ボールをつく位置を確認する	○	
⑤	前を向く	×	
⑥	ボールを足の小指前におすようにつく 	○	
⑦	腰の位置でボールをキャッチする 	○	
感想 ひざをもう少し曲げたら良かったです。下を向かないようにしたいと思います。			

<成果>

iPadで撮影した動画を見ながら、マニュアルに沿って一つ一つの行動がよりの確に評価することができるようになった。できていない部分について、「どうすればできるようになるか」、気付きに関する感想が見られるようになった。「ひざをもっと曲げればよい」「前を向くようにするとよい」といった具体的な行動の改善につながる感想が記入されるようになった。

<課題>

自己評価活動により、行動の改善につながり、運動技能・ドリブルの技術の向上につながった生徒の変容をみることができた。一部の生徒は、自己評価活動による気付きはみられたが、自分の体をコントロールして行動の改善につなげるまでには至らなかった。

自己評価シートB-2は、「その場でドリブル」のものであるが、バスケットボールでは、パスやシュートなどの技術の習得が必要であり、それぞれに自己評価しながら取り組んでいかなければならない。そういったいくつかの技術をゲームの中で生かしていくことになるのだが、ゲームに向けてマニュアルをどのように活用していくのかが今後の課題として残されている。

(2) 授業実践

<自己評価のための授業の組み立て>

授業実践	環境設定 (授業の組み立て)	自己評価活動
フェーズA	○授業の組み立て 1 あいさつ 2 学習活動の確認 *自己評価シートA 3 実践・評価(グループ別) *自己評価シートAの 項目にしたがって評価 4 感想記入・発表 5 あいさつ	○自己評価シートAで活動内容、目標を確認 ○自己評価シートAで評価 *グループの友達同士で確認・記入
フェーズB	○授業の組み立て 1 あいさつ 2 学習活動の確認 *自己評価シートB (マニュアル化) 3 実践・評価(グループ別) ①実践 (ドリブル) →評価 ②実践 (ドリブル) →評価 ③実践 (ドリブル) →自己評価 4 感想記入・発表 5 あいさつ	○自己評価シートBで活動内容、目標を確認 ○自己評価シートBで評価 *グループの友達同士で確認・記入 * i P a d の撮影と確認
フェーズC	○授業の組み立て	

	<ol style="list-style-type: none"> 1 あいさつ 2 学習活動の確認 * 自己評価シートB (マニュアル化) 3 実践・評価(グループ別) <ol style="list-style-type: none"> ①実践 (シュート) →評価 ②実践 (シュート) →評価 ③実践 (シュート) →自己評価 4 感想記入・発表 5 あいさつ 	<p>○自己評価シートBで活動内容, 目標を確認</p> <p>○自己評価シートBで評価</p> <p>* グループの友達同士で確認・記入</p> <p>* i P a d の撮影と確認</p>
--	--	---

①自己評価シートA-1を活用した授業

図 1



図1は、「その場でドリブル」の様子である。自己評価シートA-1で評価基準となるドリブルの回数を確認した後、学習に取り組んだ。向かい側に座っている生徒がドリブルの回数を数え、終了後に数を伝える。左右の手でドリブルを終えた後に、評価シートにチェックする。この評価シートでは、回数によって「◎、○、△、×」の4段階で自己評価を行っていた。

ドリブルの基本となる、手の動かし方、ボールをつく強さ、膝の曲げ伸ばしといった基本動作を評価する項目は設けられていない。

②自己評価シートA-2を活用した授業

ドリブルの基本姿勢である①足を肩幅に開く、②上半身を起こして前を見る、③膝を軽く曲げるの3点について自己評価できるよう正しい姿勢を示した写真を評価シートに追加した。図2・3は、活動に入る前に、評価シートで前時の自分の姿を確認し、正しい姿勢と照らし合わせて評価を行っている様子である。この授業は、前時に撮影しておいた写真を見ながら評価する形であり、動画ではないため、その場で自分の姿を見て評価することはできていない。

図2



図3

図4



写真を貼り付けていることで見せ合うことができ、自分だけでなく、友達の見聞を聞きながら評価できることもメリットである。A-2からの改良点として自己評価するだけでなく、「どうすればよくなる？」という項目を設け、気付いたことを記入できるようになっている。技術面の上達を目指すためには、この「気付き」が大事であり、その部分を意識できるようになれば、評価が高まるものと期待した。図5は、自己評価後の練習の様子である。評価シートで自分の課題となっている部分を確認した後に、足の開き具合、膝の動きなどに注意しながら学習に取り組む様子が見られる。生徒達の前に置いてあるファイルには、評価シートが綴じてあり、常時確認できるようにしている。

図5



図6



図6を見ると、ボールのつき方が弱いと、ボールが腰の位置まで上がらずドリブルが続かない生徒がいたり、逆に顔の近くで手を動かしたりする生徒も見られ、この時点では、まだ正しいドリブルの仕方を習得できていないことが分かる。

③自己評価シートB-1, 2を活用した授業

自己評価シートB-1では、ドリブルの動きを細かく分析してマニュアル化し、マニュアルに沿って一つ一つの動きを評価していくことができるよう様式を変更した。学習形態としては、4つのグループに分け、グループ毎に即時振り返りができるようにiPadを用意し、撮影にあたっては、グループ内で役割分担し、生徒が撮影役を務めることにした。図7では、ドリブルしている生徒の様子をiPadで撮影している。図8は、ドリブル開始前の様子であるが、マニュアルを活用することで、ボールを構える段階から正しいやり方を意識する様子が見られるようになった。また、ボールを正しい位置でついているか評価できるよう、床に印を付け、動画を見ながら評価するときの手がかりにした。

図7 ドリブルの様子を写真撮影する生徒



図8 マニュアルのとおりボールを構える生徒達



図9 iPadで動画を確認しながら、評価する生徒達

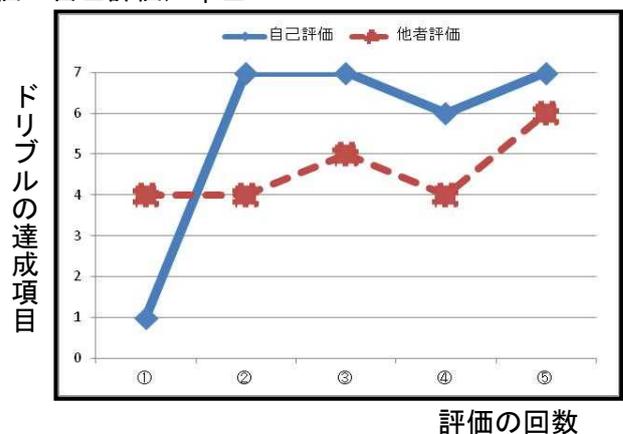
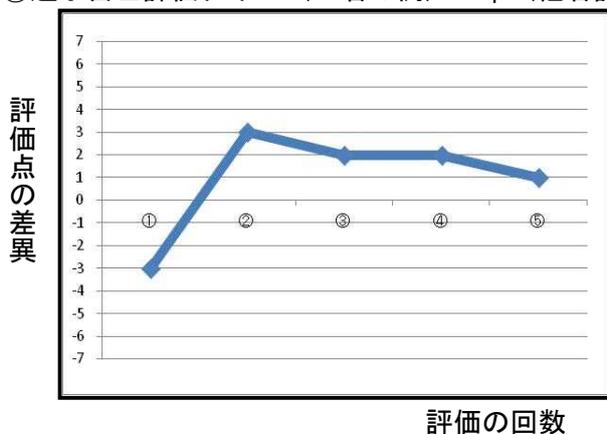


図9は、自己評価シートB-2を使っての評価の様子である。動画を見ながらマニュアルの順番に沿って評価をしている。マニュアルには評価基準が示されているため、自分でできていると思っていたことでも、動画を見ると「できていない」と気付くことができるようになった。また、生徒同士で話し合いながら評価できるメリットがあり、「膝が曲がってないね」とか「ボールの位置が高いね」といったように評価し合うことが可能になった。

(3) 考察

フェーズA, Bでの取り組みの結果、他者評価と自己評価の差異により、おおよそ次の3つのタイプに大別した。

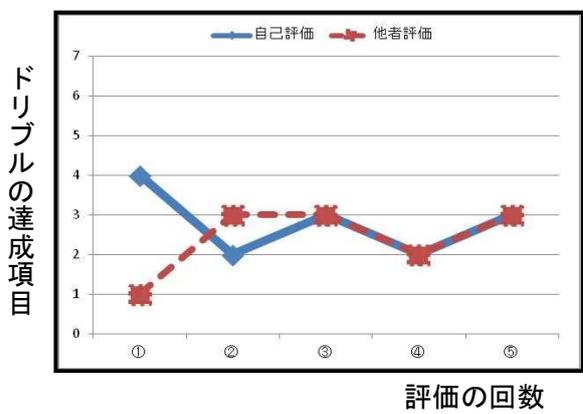
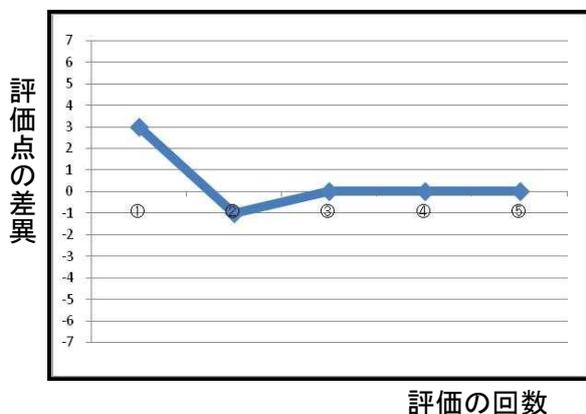
①過小自己評価タイプ (A君の例) | (他者評価 - 自己評価) | ≤ 3



<タイプ別傾向>

評価基準が不明確なままであると、できていてもできないと過小に評価してしまう傾向がある生徒である。自分の様子を見ることできないため、正しく評価できない状況にあったが、教師がチェックをすれば、ほぼマニュアル通りにできていることがわかる。マニュアル (自己評価シート) による基準の明確化や動画による即時振りかえりを授業に取り入れることにより、適正な評価へと近づいていくと考える。

②過大自己評価タイプ (B君の例) | (他者評価 - 自己評価) | > 3

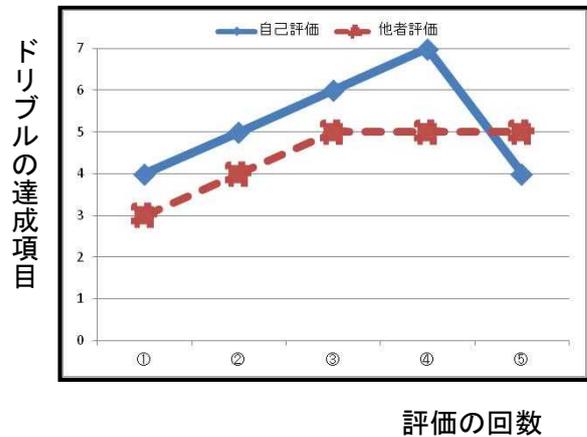
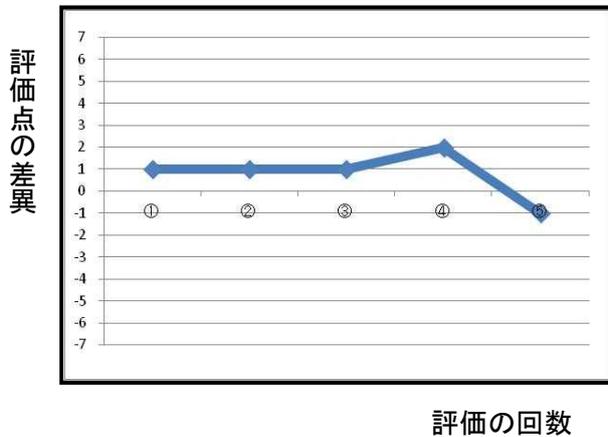


<タイプ別傾向>

できていなくてもできると過大に評価する傾向があり、他者の評価や指導を受け入れられない面が見られる生徒である。しかし、動画による即時振り返りにより、できなかったところを受け入れ記入することができた。さらにグループ編成を工夫し、仲間同士で指摘し合い、評価する活動を取り入れることにより、素直に指摘を聞き入れ、行動を改善しようとする様子が見られるようになった。

動画を活用する前の段階では、自分ではできていると評価していたが、動画を見ることで「できていない」ことに気付き、できるようになりたいと自主練習するようになった。正しい形が分かったことで、それを目指すようになった。初期の段階では、ほとんどできなかった「かべ当てドリブル」が、最終的にはできるようになっていた。大きな変化であった。

③自己—他者評価並行タイプ（C君の例） |（他者評価－自己評価）| < 3



<タイプ別傾向>

自己評価と他者評価の差異があまり変化しない傾向のある生徒である。このタイプには2つの傾向が見られ、一つは自分のできていないところ分かるが、行動を調整することが難しいタイプ、もう一つは、一つの行動を改善しようとするると別の行動が疎かになりできなくなるタイプがあることが分かった。

ボール運動に対する苦手意識があり、技術面の改善が難しい場合が見られる。ドリブルは、手でボールをつくと共に、つく位置やボールの強さをコントロールしなければならない。強くつくことに集中すれば、位置が安定しない状況が見られた。

(4) フェーズCの取り組み

(3) の3タイプに対して、フェーズCの取り組みを行った結果、次のような変化が見られた。

①学習環境改善から見た変容

学習グループを編成するにあたって、同タイプの生徒を3名ずつグループにした。ア) とイ) のタイプの生徒は、iPadを活用して即時振り返りを行うことで、自己評価と他者評価の差異が少なくなっている。評価の差異（他者評価－自己評価） ≤ 2

②自己評価シートBの活用から

一つの動き（項目）を「できたか、できないか」で自己評価するようになったため、3タイプの生徒とも、適正に評価できるようになっている。

4 成果と課題

(1) 成果

運動を課題分析し、評価基準を明確にした自己評価シート（マニュアル）を授業において活用することにより、何をどのように学習するのが分かるようになった。そのため、生徒が自分の動きを見て、どこができていないか、できていないかに気づき、どのようにしたらできるか、どうやったらできたかを考えて行動する姿勢が身についてきた。さらに、グループ編成を工夫したり、視覚的教材 iPad を活用したりすることにより、即時振り返りが可能となり、より客観的に自分の行動を振り返ることができるようになってきた。

(2) 課題

運動の基本運動、ドリブルやシュートなどは行動を課題分析し、マニュアル化することは可能であり、生徒も主体的に行動することができるが、今後複雑な動きやゲームなどに取り組む際に、何をどこまでマニュアル化し、生徒に理解できるように作成していくかは検討が必要である。

さらに、生徒の運動能力や理解力等実態に応じて、さらに行動を細かく課題分析して、マニュアルを作成する必要があると感じた。

今年度は保健体育で授業実践に取り組んできたが、今後いろいろな教科に汎化させていくための環境作りや行動のマニュアル化等、システムを定着させていくことが課題である。

IV 研究のまとめ

今回の研究は、「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的研究」を主題として、小学部では日常生活の指導（清掃活動）、中学部では作業学習（製品づくり）、高等部では保健体育（バスケットボール）を題材とし、研究仮説「児童生徒が学習場面において、自己評価を行うことにより、適正な行動が増えるであろう。」の検証に取り組んできた。各学部で様々な視点から自己評価や目標を捉え、授業の中に組み込むことにより児童生徒の姿には変容が見られた。その成果を以下にまとめる。

1 目標の設定と自己評価及び他者評価に関する環境設定

各学部において、取り上げた題材や児童生徒の実態に応じて、目標設定や自己評価、他者評価に関する環境設定を工夫して取り入れた。小学部では生活年齢の差も大きく、また発達段階に大きな違いがあることから、学級毎に異なる取り組みがなされ、それぞれの児童に応じたものを取り入れた。各学部で取り入れた環境設定は次の通りである。

学 部	目標の設定	自己評価・他者評価
小学部	・自己評価・他者評価から次の自己目標の設定	・頑張り発表ヒントカード（文字）
	・作業日誌による自己目標設定	・清掃の様子を他児に見てもらおう場の設定
	・目標カードによる目標の確認	・教師からの質問に対する返答による自己評価 ・作業日誌の目標に対する自己評価 ・教師による即時評価の記入 ・教師の評価を自己評価へ活用
中学部	・作業日誌による自己目標設定 ・目標シールによる自己目標選択	・作業日誌の目標に対する自己評価 ・ビデオによるフィードバック
高等部	・マニュアル化した自己評価シートを活用しての目標確認	・自己評価シートの活用と改善 ・iPadによる自己評価及び相互評価

2 目標設定や自己評価を行うための環境を設定することによる児童生徒の変容

(1) スキルや態度、意欲の向上

小学部段階では自己目標を自ら設定することが難しいケースもあったが、中学部からの作業学習を見据えて、作業日誌を使用し目標を設定した後に活動に取り組んだ学級もあった。中学部では、目標を生徒が考えて記述するのではなく、教師が用意をしておいたものの中から生徒が選択をする形で自己目標を設定した。高等部では、マニュアル化した自己評価シートにより、題材の学習内容を生徒が視覚的に理解できるようにした。これにより、目標となる動きを生徒が意識することができた。これらの目標と照らし合わせながら、児童生徒による自己評価を行う多様な環境設定がなされた。その結果、すべての学部においてスキル面や態度面が数値的にも向上したケースが見られた。しかしながらその中には、自己評価を行うことに加えて、教師による支援方法を変えるなど他の環境を変えている場合もあり、必ずしも目標設定や自己評価のみによる影響であると断言できないケースもあった。ただ、自己評価以外の環境を極力固定

した状態で検証に取り組んだ結果、数値的に向上していることが示されたケースもあった。定性的な面では、教科等や題材に関わらず、学習への取り組み方が意欲的なものに変容してきていた。

これらのことから、児童生徒が学習活動に取り組むにあたって、自己目標の設定を含めて目標意識をもてるように働きかけることと自己評価を行うことは、少なからず学習課題の獲得や情意面の向上に有効に機能していると言える。

(2) 目標に対する意識と自己評価に関する影響

小学部や高等部においては、学習課題について児童生徒による自己評価と教師による他者評価を数値的に比較して変容を分析した。これらによると、目標に対しての自己評価を繰り返して行ったことにより、自己評価と他者評価の数値が次第に接近して差異が小さくなるケースが見られた。これは、高い自己評価を行う傾向の児童生徒がいて、課題を繰り返し行うことにより習熟した場合でもこのような結果となることから、一概に自己評価する力が向上したとは捉えられない面があることは否めない。

児童生徒の様子からは、教師の支援を受けながら自己評価を繰り返すことにより、自分の行動について発表したり、基準に照らし合わせて行動を評価したりできるようになるなど変容が見られた。また、自分で目標を設定することが難しかった児童生徒が、自己評価の結果を判断し次の目標を設定できるようになったケースもあった。これらは、今まで自分自身に目を向けることに慣れていない児童生徒が、自分の行動に目を向けて捉えることができるようになり、そして捉えたものを目標に照らし合わせて価値判断することができるようになった結果と考える。さらに、児童生徒が自己評価を行うことに意欲的に取り組む様子や、友達同士で相互評価を行うことに楽しそうに取り組む様子も見られた。これは、自己評価や自分が評価されることに対しての意欲や意識の向上であり、これからの学習活動や生活の中でも大いに、自己の成長に役立つものと考えられる。

(3) ICT機器や視聴覚機器を活用した振り返り

自分の行動を振り返り自己評価をする行為は、記憶を基にして過去を振り返ることであり自分自身という抽象的なものを捉え、そして価値判断することである。知的障害のある児童生徒にとっては、記憶するということや抽象的なものを捉えるということ、そして判断するということのすべてを苦手としている場合が多い。つまり、自己評価を行うということは難易度の高い行為であると言える。

そこで、iPadやビデオカメラにより活動に取り組んでいる様子を撮影し、その映像を見て振り返り、評価できるようにする工夫もした。これにより、記憶を掘り起こす必要がなく、具体化された映像を見て振り返ることができる。また、必要に応じて場面を停止することや拡大して確認することができる。これらの機器の活用は、客観的な視点から正確に自分自身を捉えることができ有効な手段であった。

(4) 教師による学習評価の方法

教師による他者評価として、全学部において数値による定量的な評価とエピソードによる定性的な評価を行いながら、児童生徒の変容を追った。

定量的な評価をするにあたっては、取り上げた題材について、課題を細かく分析することから始め、観点別や時系列に従って評価項目を洗い出す作業を行った。そして、妥当性の高い評価を行えるよう評価項目について評価の基準を明確に定めた。そして、これらを活用しながら評価を行うことにより、数値の変容から児童生徒のスキルの向上などを見てとることができた。数値化することにより、変容の様子をグラフ化して視覚的に示すことにより、職員間で共通理解する上で効果的であった。同時に定性的な評価としてのエピソードを記録して評価を行った。これにより、児童生徒の変容を「できたか、できなかったか」といった観点のみでは捉えきれない、もう少しでできそうといった芽生えの部分やその背景についても記録として残すことができた。さらに、これらの評価が教師一人の主観に傾きすぎることのないよう複数の教員で評価を行い、そして教師間で共有し共通理解した上で授業の改善にも活用した。

これらの教師による評価の取り組みにより、日頃の学習評価においても、児童生徒を多角的に捉えるために、定量的な評価及び定性的評価の両面を行うことの重要性を再確認することができた。そして、各学部において評価の方法を工夫しシステム化したことになって、今後は他の教科等での学習評価において活用することが期待される。

(5) 自己評価システムの展望

今回の研究で、児童生徒の自己評価に目を向けることにより、学習の題材や課題に対して一人一人の児童生徒がどのような視点で向き合っているのか、熟考する必要があった。児童生徒の適正な行動を引き出すためには、外部からの刺激をどのように認識し理解・判断して次の行動につなげられるのか、一人一人の内面に深く目を向けることが求められた。授業における自己評価システムを構築するという作業は、まさしく、児童生徒を主体とした授業づくりを考えるそのものであった。これらの取り組みは、授業における目標の達成に大いに寄与するものであったと考える。

今回は、それぞれの学部で一つの題材について自己評価するためのシステムを構築した。今後は、他の教科等・題材にも同じ形のシステムを導入していくことを考えている。それにより、自己評価する態度が育成されると同時に自己理解そのものが推進されるきっかけになるとも考える。自己評価を様々な場面で行うことにより児童生徒の自己理解が相乗的に高まり、学習効果の向上が期待できる。一人一人の発達段階や特性に応じた環境設定を取り入れて構築したシステムであったが、児童生徒によっては評価方法や評価のタイミングなどの改善が必要であると課題が挙げられた。自己評価システムを継続して活用していくためにも、常に児童生徒の実態に合わせた改善は求められる。

(謝辞)

本研究を進めるにあたり、国立特別支援教育総合研究所教育支援部主任研究員 小澤至賢氏には、評価に関してご講演及びご指導を賜りました。また、弘前大学教育学部教育学部障害児教育教授 松本敏治氏、准教授 増田貴人氏、講師 中山忠政氏からは、教育学部協同実践研究特別支援教育研究会において本研究について取り上げていただき、ご指導を賜りました。ここに感謝の意を表します。

お わ り に

副校長 川 口 晃 世

子どもたちの「生きる力」を一層育むことをめざした学習指導要領の改訂からしばらく経過した今、学校は新学習指導要領の趣旨をより具体化し、充実させる段階に入っているといえます。

本校でも、附属校としての使命を踏まえつつ、子どもたちの自立と社会参加をめざした創意工夫を凝らした教育活動を展開することが期待されています。

そうした状況の中で、平成26・27年度の2カ年にわたり「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的な研究」という研究主題で、校内研究に取り組み、本紀要の発刊とともに、公開研究会を開催できることは、誠に喜ばしいことです。

さて、本校の教育活動に関する話ですが、今年5月に、途中校舎の改修工事等もあり、3年ぶりに念願のグラウンドでの運動会をようやく実施することができました。競技の中で、遅れがちな友だちの手を途中まで引いて、それでも最後は負けじとゴールを目指したり、あるいは、綱引きでの勝利のため一致団結を呼びかけたりなど、子どもたちの生き生きと活動する姿に観客の皆さんから温かい拍手が惜しみなく送られていました。子どもたちは、日々の学習や運動会の練習の機会等を通して、他をいたわる優しさや勝負にかける意欲などをいつの間にか身につけ、何よりも一人一人が運動会を楽しんでいました。

運動会での子どもたちの姿から、研究の取り組みから期待される授業の中での子どもたちの姿を思い描いてみました。知識や理解、技能など評価の観点による力を身につけることは、もちろん重要ですが、子どもたち一人一人がその子なりに学習内容を意欲的に理解しようと努め、何よりも仲間とともに学ぶことを楽しんでいる姿こそが望ましいと考えます。日々のそうした姿の積み重ねが、「生きる力」の育成に繋がるものと信じています。今回の「授業における自己評価システム構築と環境設定に関する実証的な研究」は、そうした子どもの姿を思い描きながら、全校で進めてきたと思っています。

結びに、本研究の推進にあたりまして、弘前大学教育学部特別支援教育研究室の皆様のご指導とご協力をいただきましたことに心から感謝申し上げます。それとともに、今回の研究に係る実践は、始まったばかりです。今後とも、本校の子どもたちの自立と社会参加に向けて努力してまいりますので、皆様方の忌憚のないご意見とご教示をお願い申し上げます。

研究同人

校長 岩井 康 頼
副校長 川口 晃 世
教頭 古木名 博

小学部	中学部	高等部
佐藤 忠全	木村 薫	石田 千里
谷地 美奈子	山本 恵利子	成田 淑美
米持 里美	◎相馬 力	小田桐 敬
山口 由美	工藤 美聡	矢口 智洋
天野 優美	小枝 洋平	今 夏希
渡邊 直仁	鈴木 匡芳	白藤 剛
磯崎 みちる	坂本 裕子	栩内 伸子
齋藤 陽一	奈良岡 恵美子	森 修子
今 亜里沙	宮本 美穂	梁川 道輔
菊地 純子	田中 つぐみ	笹森 由美子
西谷 倫子	淋代 香織	

◎研究部主任

研究紀要

第21集

授業における自己評価システム構築と
環境設定に関する実証的研究

平成27年7月 発行

発行 弘前大学教育学部附属特別支援学校

〒036-8174 青森県弘前市大字富野町 1-76

TEL 0172-36-5011 FAX 0172-36-5012