

「子どもの主体性」を育成 ー自己評価の観点からの提案ー

坂本 貴彦

平成 29（2016）年に改訂された小学校学習指導要領により、全ての教科等で目指すべき資質・能力が三つの柱として整理された。これに伴い、各教科における観点別評価の観点も現行の四観点（関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能、知識・理解）から三観点（知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度）に整理された。小学校現場においては令和 2（2020）年度から「主体的に学習に取り組む態度」を評価することになるため、現行の「関心・意欲・態度」の評価とはどのように異なるのか、どのように評価がなされているのかを概観した。その中で自己評価活動に着目した。主体的に学習に取り組む態度である児童の主体性を育成するための指導の手立ての一つになると考えられる自己評価活動について研究した。小学校における調査の結果、自己評価活動が児童の主体性を育成するということは支持されなかったが、自己評価活動を長期的に実施し、その中で児童の自己評価能力の育成を図ることが望まれる。そのような自己評価活動が継続的に行うことができれば、児童の主体性を育成するうえで有効な手段になると考える。

キーワード：子どもの主体性、主体的に学習に取り組む態度、自己評価活動

はじめに

現在、教育評価は「目標と評価が一体化」していることが教育上重要であるとされている。そして、平成 29（2016）年に改訂された小学校学習指導要領が、令和 2（2020）年度から全面实施される。この改訂では、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」が推進され、「何ができるようになるか」を明確化するため、全ての教科等で目指すべき資質・能力が三つの柱として整理された。これに伴い、各教科における観点別評価の観点も現行の四観点（関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能、知識・理解）から三観点（知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、主体的に学習に取り組む態度）に整理された。従来

の関心・意欲・態度に変わって「主体的に学習に取り組む態度」が新設され、技能と知識・理解の二つの観点が知識及び技能という一つの観点到にまとめられた。

主体的に学習に取り組む態度の評価は、児童・生徒の学習に関するその過程も評価の対象にしなければならない。高木は、主体的な学びを実現するためには、学習者のメタ認知が重要であり、自らの学びをより良くしようと取り組んだり努力したりしている姿を評価すべきだと述べている¹⁾。また、文部科学省でも、児童生徒が行う自己評価や相互評価について、児童生徒が自身のよ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することに役立つため、積極的に



取り組んでいくことも重要であることを示している²⁾。

しかしながら、評価方法や指導の手立ては明確に示されていないことから、本研究では、学習指導要領及び評価の観点として示されている主体性とはどのようなものか、特に小学校教育における「子どもの主体性」という点に注目して、新しく観点別評価に新設された「主体的に学習に取り組む態度」として目指される主体性のより効果的な育成方法、特に自己評価活動に焦点を置き提案をすることを目的とする。

本研究では、一般的に定義された主体という概念^{a, b, c)}を小学校教育という文脈において用いる。このような児童にとっての主体性を、「子どもの主体性」の概念を援用し^{3, 4)}、「他者との関係を踏まえ、自らの意見について考え、それに基づいて判断し、行動することができること。また、そのような意欲のある状態」と定義する。また、自己評価の定義を、「自身の学習や行動について振り返り、改善・調整すること」とする^{5, 6, 7, 8)}。

1. 学習評価の歴史的変遷と学習評価

これまでの評価は教師主体の絶対評価から、集団基盤の相対評価、そして個人内の成長や達成度を加味する絶対評価と主眼が移り変わり、現行の目標に準拠した評価という歴史を辿ってきた。特に、目標に準拠した評価を行うにあたり、学習の結果だけでなく、その過程である「関心・意欲・態度」を評価することへの重要度が高まった。そして令和2(2020)年度から完全実施される平成29年版学習指導要領下における観点別学習状況の観点は、「関心・意欲・態度」から「主体的に学習に取り組む態度」に変更となる。

次に、令和2(2020)年から変更される観点について、現行ではどのように評価がなされ

ているのか。文部科学省⁹⁾の調査では、「関心・意欲・態度」に関する評価に影響を及ぼしている授業内行動等について示したデータがある。小学校では、教員の発問に対する反応、ノート、レポートや作文、発表等、が影響しているという割合が高かった。また、その中で「関心・意欲・態度」の評価が円滑に実施されているかどうかということに対して、小学校では他の観点と比べて低い割合となっており、教育現場における課題が明らかとなった。

このような評価が行われている現状で、新しい観点の「主体的に学習に取り組む態度」については、他の2観点との関連をもちながら、児童の「しようとしていること」を評価するものとして、例が挙げられている。従来の関心・意欲・態度の評価の方針と大きく変わることはないが、児童の反応、ノートやレポート・作文・発表などの目に見える行動だけでなく、「～しようとしている」といった児童の目に見えないも評価には取り入れるべきであろう。その可視化や測定を行う1つの方法として尺度の使用が挙げられた。

児童の「主体的に学習に取り組む態度」を評価するうえで、文部科学省が一つの手立てとして推奨しているのが自己評価活動である。安彦¹⁰⁾によると、自己評価活動はそれ自体に主観的な要素があることから、客観性及び信頼性の低いものとして扱われてきたが、子どもたちであれば自らの学習活動の改善に役立てればよいから、どれほど主観的でもそれによって指導や学習が改善されるのなら教育上問題はない。このことから、自己評価活動を教育評価としてではなく、児童の能力の育成に対する指導の手立ての一つとして捉える。

藤井・竹綱¹¹⁾、西松・千原¹²⁾、松原・中川¹³⁾、古城・御手洗¹⁴⁾らの自己評価の実証的研究では、児童による自己評価活動は児童の内



発的動機づけを高めることが示された。これは、本論文が扱うところの「子どもの主体性」と通ずるものがある。そこで本研究では児童による自己評価活動が「子どもの主体性」に影響するのかを検証する。

2. 本研究の目的

子どもの主体性を育成する効果的な教育的手段の1つとして、自己評価活動を行うことにより、子どもの主体性が育成されること検証することである。先行研究では、自己評価活動と主体性の関係を明らかにした研究は少なくほとんど見られない。本研究が、この2つを関係づけることにより、自己評価活動が子どもの主体性に及ぼす影響の知見を得ることができる。

3. 調査の概要

3.1 対象者

広島市立の公立小学校第5学年2クラス計61人（1組男子16名、女子15名：2組男子16名、女子14名）を対象とする。担任は、1組担任は教歴16年で2組担任は教歴5年である。また、毎年クラス替えを行っており、2組の担任は去年の学年からのもち上がりである。

また、調査対象校では、算数科において主体的に学ぶ意欲を育てる授業づくりを実践しており、小集団での学び合いを通して自分の考えを深める活動を算数科の授業において取り組んでいる。それを踏まえ本研究においても対象授業は算数科とする。授業においてわかるようになったこと、できるようになったこと、むずかしかったところが比較的毎授業で表出しやすいため、毎授業で自己評価活動を行ううえでも適切だといえよう。

調査期間中に算数科で行われた単元は、算数科第5学年の単元「比べ方を考えよう」の小単元「単位量あたりの大きさ」である。本単元

は、以下のように学習指導要領に位置づけられている。

第5学年 B 量と測定

(4) 異種の二つの量の割合としてとらえられる数量について、その比べ方や表し方を理解できるようにする。

ア 単位量あたりの大きさについて知ること。

使用教科書は、東京書籍『新編 新しい算数 5 下』であり、調査実施中に使用されたページは pp. 11-19 である。

3.2 調査材料

(1) 子どもの主体性尺度アンケート

子どもの主体性を測る尺度として、浅海 3) が作成した子どもの「主体性尺度」を使用する。この尺度は、「積極的な行動」、「自己決定力」、「自己を方向付けるもの」、「自己表現」、「好奇心」の5因子20項目から構成されており、各因子別の内的一貫性、内容的妥当性、基準関連妥当性が確認されている。本研究において、主体性尺度アンケート実施の所要時間について、研究対象校から十分な時間の確保が難しいとのご指摘をいただき、この尺度の簡易化を図った。5因子に含まれる各4項目の中から因子負荷量の高かった各2項目を本研究で使用する子どもの主体性尺度の項目として採用し、5因子10項目での調査を実施した。

(2) 自己評価シート

主体性を高める指導の手立てとして、自己評価シートを使用する。自己評価シートに含む項目は、先行研究を参考に、子どもの主体性に働きかけると予想される項目を設定した。まず、進歩・向上の自己評価をするために、「めあてに関してわかる・できるようになったこと」（項



目①)と「まだできない・わからないこと」(項目②)について記述する欄を設けた。次に、主体性のうち自己決定力に働きかけるため、項目②で指摘した点について復習するべきところを記述する欄を設けた(項目③)。続いて、ノート記入や発表で授業に進んで取り組めたか(項目④)、自分の考えに自信を持てたか(項目⑤)、項目③について、行動できたか(項目⑥)について選択式で回答を求める項目を設定した。浅海³⁾が示した主体性を構成する因子に働きかける自己評価活動とするために、自己評価シートには望月・天根^{15, 16)}が示した自己評価の因子、浅海³⁾が示した主体性尺度の因子、梶田^{17, 18)}が示す自己評価するべき項目を含むよう作成した(付録1)。

3.3 手続き

対象者に令和元(2019)年11月11日(月)から令和元(2019)年11月22日(金)の2週間の調査期間を設け、その調査期間の事前と事後で実験群(1組:調査期間中の振り返り活動あり)と統制群(2組:調査期間中の振り返り活動なし)の2群を対象に「主体性尺度」アンケートを行った。第1回目の調査では、両群ともに、11月11日(月)の算数科の授業前に主体性尺度アンケートを実施した。第2回目の調査では、11月22日(金)の算数科の授業後、主体性尺度アンケートを実施した。

実験群には、調査期間中すべての算数科の授業(毎日1時間、計10回)終了直前に振り返りカードを記入してもらった。児童は振り返りシートをノートの一冊下に貼り、その後担任がノートの回収を行った。調査期間中の10日間、算数科は1時間目に実施してもらい、回収したノートの振り返りシートが貼ってあるページをコピーすることで著者が保管した。ノートについてははその日のうちに担任から児童に返却

している。なお、主体性尺度アンケート及び振り返りシートの趣旨については、調査実施前に著者が担任教員に説明をし、授業内の児童に対する指示はすべて担任教員が行った。

本研究では2回の主体性尺度アンケートを実施できた児童58名(1組男子16名、女子15名:2組男子14名、女子13名)が有効回答として得られた。

得られた回答は1, 2, 4日目に1名、5日目に3名が欠席しておりそれらを除いた304件が得られた。欠席した児童についても欠損とはせず、全体の分析には含めるものとした。

3.4 分析方法

子どもの主体性尺度アンケートは、自己評価活動が主体性に及ぼした影響を測定するものである。回答された尺度値の平均値を使用し、クラス(実験群・統制群)を独立変数として、子どもの主体性尺度得点(事前・事後)を従属変数としてlangtest(<http://langtest.jp/>)を使用して2要因分散分析を行った。

振り返りシートは、自己評価がどのように行われたのかを示すものである。まず回答がなされているか、各質問項目別の回答率を算出した。次に、回答の分量を明らかにするため記述式で回答を求めた質問項目①～③の平均文字数を算出した。選択式で回答を求めた質問項目④～⑥については、それぞれの選択肢への回答割合を示した。最後に記述による回答の内容面での変容を見るためにUserLocalテキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>)で単語を分節化し、分析した。また、分析にかけるため振り返りシートは表記のプレを統一した。統一の方法としてまずは、漢字の表記を以下のように統一し分析を行った。



(例) かけざん → かけ算
 わかる → 分かる
 すう直線 → 数直線

次に、上記の下処理を行ったデータを UserLocal テキストマイニングツールにより分析を行い、一単語として認識されるべき語が適切に分節化されていない語を確認し、下に示す例のように一単語としてカウントされるよう単語登録により統一し、再度分析を行った。

(例) 数直・線／数・直線 → 数直線
 が・い数 → がい数

4. 結果

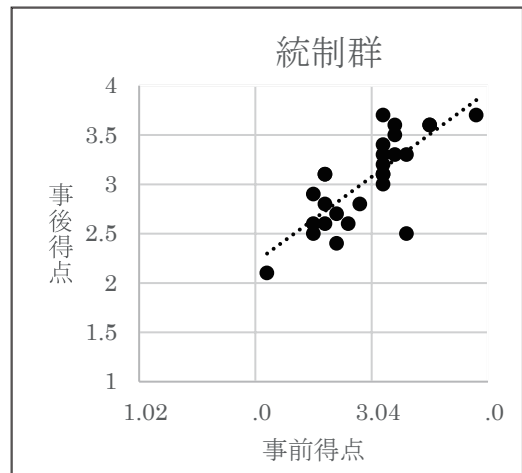
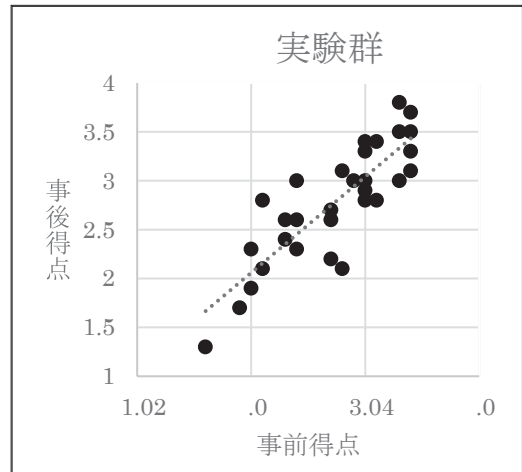
4.1 子どもの主体性アンケートについて

主体性尺度アンケートのクロンバック α 信頼係数は事前段階において .75 [.62, .88]、事後段階において .81 [.70, .92] であった。第一時点での実験群の主体性尺度平均得点は 2.58 ($SD = 0.46$)、統制群は 2.88 ($SD = 0.35$) であり、第二時点では、実験群は 2.78 ($SD = 0.59$)、統制群では 3.04 ($SD = 0.44$) であった。

次に実験群・統制群を独立変数として尺度得点の事前・事後を従属変数とした 2 要因分散分析を行った結果が以下である。実験群・統制群と時間の交互作用は統計的に有意ではなかった ($F[1, 56] < 0.01$, $p = .97$, 偏 $\eta^2 = .00$)。クラスにおける単純主効果は、有意であり ($F[1, 56] = 4.05$, $p = .05$, 偏 $\eta^2 = .07$)、時間における単純主効果は、有意ではなかった ($F[1, 56] = 0.06$, $p = .25$, 偏 $\eta^2 = .02$)。時間における単純主効果が統計的に有意ではないという点に加え、主体性尺度アンケートのクラスごとの事前・事後の得点の散布図 (Figure 1) に表すと、ほとんどのプロットが対角線付近に存在することから、平均値の変化が無いだけでな

く、個々の児童において変化が乏しかったということがわかる。

Figure 1 主体性尺度アンケートクラスごとの事前・事後得点の散布図



4.2 振り返りシートについて

調査期間 10 日の内で欠席した 4 名計 6 回分を除き、得られた振り返りシートの回答は 304 枚であった。ただし、無記入の項目も多い。振り返りシートの各項目別 (①～⑥) の回答率は ①は 81%、②は 51%、③は 56%、④は 94%、⑤は 93%、⑥は 62%であった。

振り返りシートの質問項目①わかる・できる



ようになったこと、②まだできない・わからないところ、③復習したほうが良いこと、についての記述式の項目であった。質問別の平均文字数について、質問項目①は、一貫して他の2項目よりも記述が多いが、期間後半の1週間は平均10文字を超えることはなかった。およそ平均文字数にあたる記述の例はTable 1のとおりである。Table 1の例が示すように、もともと文で書かれていたものが後半にはキーワードとなる語が数語書かれるのみとなった。

Table 1 平均文字数程度の記述の例

項目	Day1	Day10
① わり算でこみぐあいをはり 学習のまとめ		
② わり算の暗算をする		数直線
③ 比べる時のわり算		計算

続いて記述形式の項目で内容面について分析する。質問項目①では、「プリントができた」「今日の勉強」「まとめのところ」といった回答に見られるような、算数的な用語を使用していない児童と、使用している児童が見られた。このことから、実際に授業で使用されている教科書の該当するページにある単語を算数的用語とすると、Table 2に示す通りの数となった。

Table 2 全単語数（のべ数）と単語数（種類）と算数的用語（種類数）

質問項目	のべ数	種類数	算数的用語 (種類数)
項目①	636	76	31
項目②	234	56	30
項目③	260	77	28

次に、選択形式の項目について分析する。質問項目④では、10日間の調査期間で「よくで

きた」、「どちらかというとききた」といった肯定的な回答をした児童が初日を除くと、おおむね80%以上である。質問項目⑤では、質問項目④と「比べると自分の考えに自信を持てたか」に対する「よく持てた」と回答した児童の割合は下がっているものの、肯定的な回答をした児童は、初日を除いて、75%以上である。質問項目④、⑤では回答率が94%、93%であった。Table 1で示したとおり、他の項目の回答率と比べても高い回答率が得られている。しかしながら、質問項目⑥においては、選択形式の回答にもかかわらず、低い回答率となった。「はい」と答えている人数に10日間を通してあまり変化はないが、Day1～Day5は無回答者が多く、「いいえ」が少ないのに対し、Day6～Day10では無回答者が少なくなり、「いいえ」が増えている。

5. 考察

本研究の目的は、自己評価活動を行うことで児童の主体性が育成されることの仮説を検証するものであった。クラス（実験群・統制群）と時間（事前調査・事後調査）の2要因分散分析の結果、交互作用は有意でなかった。これは、筆者が立てた仮説を支持しない結果となった。このような結果になった原因の一つとして考えられるのは、調査の時期・期間についてである。岐阜県教育委員会によると学校や教室における教師の立ち振る舞いや言動、は児童の成長に大きく影響を及ぼす¹⁹⁾。本研究の調査時期は11月に行っている。児童が始業式を迎え、新しい学級となってから7か月が経過していることで、担任教諭の学級経営の在り方が児童の主体性に何らかの影響を及ぼしていたのかもしれない。また、調査協力していただいた小学校の算数科における主体性のある児童を育成する取り組みも影響していた可能性がある。すでに対象



にとっての主体性が育成されており、自己評価活動が児童の主体性を育成するうえでうまく機能しなかったのが本研究の調査結果となったのではないだろうか。調査時期を担任の学級経営の在り方が影響を及ぼす前にこの調査を行うと異なった結果となる可能性がある。

しかし、調査時期が本研究の調査の結果が左右されるようでは、自己評価活動そのものが児童の主体性の育成に影響したかは正しく検証できない。また、本研究において、「子どもの主体性」尺度³⁾を簡易化したものを使用しているため、精密に児童の主体性を測るためには尺度は簡易化したものを使用しない方が望ましいと思われる。

調査の期間については、本研究では2週間のみを対象としたが、児童の主体性を育成するうえでは短かったように思われる。長期的なプログラムで自己評価活動が児童の主体性の育成に影響を及ぼしたかを縦断的に調査することが望まれる。また、算数科のみを対象としていたが、算数科だけでなく、すべての授業で自己評価活動を行うことが重要である。そのためには学級経営目標から児童の主体性を育成することを掲げ、学級の中で起こる様々な活動に自己評価活動を取り入れ、児童の主体性の影響について検証していく必要がある。

本研究で授業終了毎に行った振り返りカードの回答率は、全体的に見ると記入率は決して高くない。振り返りカードは、先行研究の望月・天根^{15,16)}、浅海³⁾、梶田^{17,18)}から構成しており、項目すべてについて記入し、振り返りを行った状態で、効果を検証することが適切であると考えられる。毎回の授業後にノートを回収した際に記入率が低いことは感じていたが、バイアスをかけることにならないよう、全項目への記入を個別に促すことを調査期間途中では行わないと判断し、調査を続行した。

記入率が低くなかった原因は2つ考えられる。1つは、振り返り活動の実施が児童の負担になっていた可能性である。普段の授業をノートにまとめたり、授業内容をきちんと整理するだけでも1時間の授業で児童は大変な作業量である。このことから振り返りカードに記入する項目自体を減らすことや、振り返り活動そのものを再考する余地がある。例えば、質問項目の一部を記述式と選択式にするのではなく、全て選択式で振り返り活動ができるようにすることなどが望まれる。

次に、児童の自己評価能力についてである。振り返りシートの回答率の低さや記述内容から推察すると、適切に自己を振り返ることができていなかったと推察できる。振り返りシートを作成し、それをもとに振り返り活動を行わせていることは、教師側が場面を限定して記述させようとしていることから、特定のことにについて書きなさいといった指示も指定もないため、振り返り方は個人それぞれである。「計算」とだけ記述していても当児童が振り返りをする際いつどの場面の計算方法についてなのかを認知できる児童もいるかもしれない。

しかし、これまで自己評価活動を行った経験が少ない児童であれば、適切な振り返り活動はできない可能性が高い。児童に振り返り方などを教授すること、また、児童に自己評価能力を身に付けさせることが自己評価活動を行っていくためには必要である。この児童の自己評価能力の育成は長期間にわたるものとなると安彦は述べている²⁰⁾。どのくらいの長期間なのかは述べられていなかったが、本研究の2週間という期間は一般的にみると長期間ではない。また、安彦²⁰⁾は自己評価能力の育成のポイントとして5つあげている。

①幼児から常に自分の言動を見直し、振り返ら



せるように注意する。

- ②自己評価による「自信の創出に努める。
- ③自己評価の甘さが、主観的なものからきていたら、客観的な評価を対置して示す。
- ④何か一つ「めあて」となるものを決めさせ、その実現に向かって、個人的な努力を絶対評価させるプログラムを組む。
- ⑤自学自習の方向に向け、すべての教育を「独立」へ向けて計画する。

これらの自己評価能力の育成ポイントをうまく学級経営目標と関連しつつ、算数科だけでなく、他の授業や学校生活を含めて、育成を図っていくことが自己評価能力の育成につながる。自己評価能力が育成することができれば、授業内で行う自己評価活動も適切に行うことができ、自己評価で目指すべき自分の姿の設定や振り返るべき項目の設定などを自らで設定することにもつながる。そうすることが、児童にとっての「主体的」な活動となり、児童の主体性が育成される手立ての一つになるのだろう。

6. 結論

本研究では児童が行う自己評価活動が児童の主体性を育成する手立てとなるという仮説であったが、支持される結果にはならなかった。本研究では振り返りシートの記入率の結果からみると、そもそも正しく自己評価が行うことができたと言い難いため、児童の主体性の育成に繋がらなかったと推察できる。

また、今後の課題として取り組んでいくべき点は2点ある。

1つめ目は、自己評価活動の調査期間が短かったということである。調査期間を長く設定し、取り組んでいくためには単一の授業のみならず、学級または学校を通して取り組んでいかなければならない。また実験群・統制群を独立

変数として尺度得点の事前・事後を従属変数とした2要因分散分析を行った結果、クラスに主効果が認められたということからも、学級そのものが児童の主体性に及ぼしていた影響も考慮する必要がある。学校生活において児童の主体性に与える要因や教師の発する言動や振る舞い、学級の雰囲気など、児童の主体性に影響する外発的な要因を含め、児童の主体性を育成する取り組みが長期間行える状況下において、自己評価活動の実施が望まれる。

以上のことから、自己評価活動が児童の主体性に及ぼす影響を検証するのであれば、調査期間のさらなる延長や、学校生活において児童の主体性に及ぼす外発的な要因の統制が今後必要である。

2つ目は、児童の自己評価能力の育成を図ることである。本研究では児童に振り返り活動を実施した。児童は筆者が設定した項目について振り返りカードに記入していた。児童の主体性を育成するための振り返り活動であったが、これでは児童の活動は主体的ではなく、自主的な活動になってしまっていた。今後の改善点としては、児童自身が振り返る項目や目標を設定した振り返りカードの自己評価を行うことこそが、児童にとって主体的な活動であるため、そのような自己評価活動へ発展していくことが望まれる。その自己評価活動に取り組むことが児童の自己評価能力の育成に期待でき、児童の主体性を育成するうえで有効な手段になると考える。

注 本稿は広島文化学園大学大学院教育学研究科令和元年度修士論文に加筆・修正を行ったものである。

参考文献

- 1) 高木展郎(2017)「学習評価の現状と課題」『中



- 央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ (第2回)』
- 2) 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)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm
 - 3) 浅海健一郎 (1999)「子どもの『主体性尺度』作成の試み」『日本人間性心理学会』17(2), 154-163
 - 4) 藤野寛 (2006)「主体性という理念とその限界」『高崎経済大学論集』48(3), 203-211.
 - 5) 橋本重治 (1983)「教育評価基本用語解説」『指導と評価』図書文化
 - 6) 島津一夫 (1958)『現代教育心理学大系・9・測定・評価 (理論編)』中山書店
 - 7) 古川治 (2002)『自己評価活動が学校を変える』明治図書
 - 8) 田中耕治 (2008)「学力調査と教育評価研究」『教育学研究』75(2), 146-156.
 - 9) 文部科学省 (2019)「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm
 - 10) 安彦忠彦 (2006)「自己評価と相互評価」辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修『教育評価事典』図書文化, 64-65.
 - 11) 藤井正人・竹綱誠一郎 (1988)「いくつかの手続きが中学生の英単語・英熟語学習に及ぼす影響 Bandura の自己調整モデルの検討」『日本教育心理学会総会発表論文集第30回総会発表論集』670-671.
 - 12) 西松秀樹・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影響」『教育心理学研究』43(4), 83-91.
 - 13) 松原千代子・中川憲正 (1995)「内発的動機づけに及ぼす自己評価の効果」『日本教育心理学会総会発表論文集』37, 134.
 - 14) 古城和敬・御手洗朋宏 (1998)「自己評価の観点が児童の内発的動機づけに及ぼす影響」『日本教育心理学会総会発表論集』40, 354.
 - 15) 望月俊昭・天根哲治 (1998)「授業における児童の自己評価に関する研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』40, 317.
 - 16) 望月俊昭・天根哲治 (1999)「授業における児童の自己評価に関する研究Ⅱ」『日本教育心理学会総会発表論文集』41, 730.
 - 17) 梶田叡一 (1999)『教育評価＝学びと育ちの確かめ＝』放送大学教育振興会
 - 18) 梶田叡一 (2010)『教育評価〔第2版補訂2版〕』有斐閣
 - 19) 岐阜県教育委員会 (2016)「いじめを生まない・見逃さない教師のための自己点検」<https://www.pref.gifu.lg.jp/kensei/ken-gaiyo/soshiki-annai/kyoiku-iinkai/gakko-anzen/seitosidousiryou.data/sono2.pdf>
 - 20) 安彦忠彦 (1987)『「自己評価」自己教育論を超えて』図書文庫
- 使用辞書
- a) 佐藤憲正編 (2001)『日本国語大辞典』小学館
 - b) 新村出編 (2018)『広辞苑第七版』岩波書店
 - c) 藤永保代表編 (1981)『新版 心理学辞典』平凡社



Raising Children's Independence: A Suggestion from the Viewpoint of Self-evaluation

Takahiko Sakamoto

The new curriculum for elementary schools (2016) organized all curricula with competences into three pillars. With this change, the previous four viewpoints of the criterion referenced assessment were reorganized into three viewpoints (knowledge and skills, ability to think/make decisions/express oneself, and independent attitude toward learning). Teachers will evaluate students'/children's independent attitude toward learning from 2020 onward. This article surveyed the concept of independence: how the one of viewpoints-independent attitude toward learning-changed from the predecessor-interest, willingness, attitude-and how it will be assessed. Then, the article conducted an empirical study of a self-evaluation class activity intended to foster children's independence and build an independent attitude toward learning. The results did not support the hypothesis that self-evaluation activities increase children's independence of will. The study suggested adopting long-term self-evaluation class activities to enhance children's self-evaluation ability.

Keywords: children's independence, independent attitude toward learning, self-evaluation activities

所属:

広島文化学園大学大学院
教育学研究科

Hiroshima Bunka Gakuen University
Graduate School of Education