

秋田大学教職大学院
第8回あきたの教師力高度化フォーラム
【報告書】

2019年12月

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）

秋田大学教育文化学部附属教職高度化センター

はじめに

新学習指導要領の理念である「社会に開かれた教育課程」の実現には、理論と実践の往還を図り、チーム学校を中心となって活躍する教師が求められています。第8回あきたの教師力高度化フォーラムでは、資質・能力の三つの柱を受けて、指導と評価の一体化を推進する観点から、評価は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に改められました。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価を適切に進めるため、その趣旨とその具体について、中央教育審議会「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」委員の佐藤 真 氏（関西学院大学）をお招きして考えることにしました。

本報告書がその一助の役割を果たせるならば幸いです。

第 1 部

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の趣旨

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の趣旨

関西学院大学 学長特命・高大接続センター副長
教授 佐藤 真



0. 発表者の自己紹介(1)

関西学院大学 学長特命(文部科学省「大学入学者選抜改革推進委託事業」担当)・高大接続センター副長・教授

佐藤 真 (さとう しん) sshin@kwansei.ac.jp

1962年、秋田県生。

東北大学大学院教育学研究科博士課程後期3年課程単位取得退学。

兵庫教育大学大学院講師・助教授・教授・学長特別補佐、放送大学大学院客員教授等を経て、2014年に関西学院大学教授、2017年より学長特命、兼、高大接続センター副長。

専門は、教育学(特に、教育課程論、教育方法論、教育評価論)。

学会は、日本カリキュラム学会・常任理事、日本学校教育学会・理事、日本生活科総合的学習教育学会・常任理事、日本特別活動学会・理事、日本個性化教育学会・理事、等。

主著書等は、佐藤真『総合的な学習』の実践と新しい評価法』学事出版、1998年。佐藤真『総合的な学習』実践分析と展開の急所』学事出版、2000年。佐藤真編著『ポートフォリオ評価』による通知表・指導要録の書き方』学事出版、2001年。佐藤真編著『基礎からわかるポートフォリオの作り方・すすめ方』東洋館出版社、2001年。佐藤真編著『総合的な学習の評価規準をどうつくるか』学事出版、2002年。佐藤真編著『今日から始める絶対評価の基礎・基本』教育開発研究所、2003年。佐藤真編著『総合的な学習』の授業評価法』東洋館出版社、2003年。佐藤真編著『評価資料の作成・活用』を実践から学ぶ』教育開発研究所、2004年。佐藤真編著『総合的な学習の時間・体験活動』研修』教育開発研究所、2005年。佐藤真編著『体験学習・体験活動の効果的な進め方』教育開発研究所、2007年。佐藤真編著『中学校・新学習指導要領の展開、総合的な学習編』明治図書、2008年。佐藤真編著『各教科等での見通し・振り返り学習活動の充実』教育開発研究所、2009年。佐藤真編著『小中連携で、子どもが育つ』学事出版、2011年の他、多数。

新学習指導要領に関わっては、佐藤真「『子どもの学びの促進』に結びつく教育評価の在り方-学習評価・授業評価・カリキュラム評価の連関性-」文部科学省編『初等教育資料・8月号』東洋館出版社、2003年、pp.74-77。佐藤真「資質・能力の明確化で変わる学習指導」文部科学省編『初等教育資料・9月号』東洋館出版社、2006年、pp.2-7。佐藤真「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『兵庫教育・3月号』兵庫県教育委員会、2019年、pp.4-7。佐藤真「社会に開かれた教育課程」実現のための『主体的・対話的で深い学び』『群馬大学・教育実践年報・第8号』群馬大学教育学部、2019年、pp.2-6。²

0. 発表者の自己紹介(2) (下線は、現在)

- ・独立行政法人大学入試センター「全国大学入学者選抜研究連絡協議会・企画委員会」委員、「全国大学入学者選抜研究連絡協議会・幹事会」委員(2018-現在)
- ・中央教育審議会専門委員(2017-19)
- ・中央教育審議会教育課程部会「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」委員(2017-19)
- ・文部科学省「教科等の本質的な学びを踏まえた主体的・対話的で深い学びの視点からの学習・指導方法の改善に関する企画評価会議」協力者(2018-19)
- ・文部科学省「学習指導要領等の改善に係る検討に必要な専門的作業等」協力者(2016-2017)
- ・文部科学省「教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善の推進のための実践研究企画評価会議」委員(2016-17)
- ・文部科学省「研究開発学校」運営指導委員(2016-現在)
- ・文部科学省「教育研究開発企画評価会議」委員(2015-19)
- ・文部科学省「道徳教育に係る学習評価の在り方に関する専門家会議」委員(2015-16)
- ・文部科学省「全国的な学力調査に関する専門家会議、分析・活用等ワーキンググループ」協力者(2015-16)
- ・文部科学省「『課題解決に向けた主体的・協働的な学びの推進事業』における『言語活動の充実に関する実践研究』審査委員会」委員(2015-16)
- ・文部科学省「言語活動の充実に関する意見交換」委員(2014)
- ・文部科学省「『確かな学力の育成に係る実践的調査研究』における『言語活動の充実に関する実践研究』審査委員会」委員(2014-15)
- ・国立教育政策研究所「総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善に関する調査研究」協力者(2010-11)
- ・国立教育政策研究所「学力の把握に関する研究指定校事業に係る企画委員会」委員(2010-11)
- ・文部科学省「生徒指導提要」執筆協力者(2009-11)
- ・文部科学省「学習指導要領解説・総合的な学習の時間編」作成協力者(2007-8)
- ・文部科学省「学習指導要領改善」協力者(2007-8)

今次「資質・能力」改訂

☆ 『社会に開かれた教育課程』



○ AL = アクティブ・ラーニング
(主体的・対話的で、深い学び)



・ 高大接続
(幼小・小中連携、小中・中高一貫)

○ CM = カリキュラム・マネジメント
(教科横断的、PDCA、リソース)



・ 各教科における探究 = 個別対象的discipline
(古典探究、地理探究等)
・ 理数探究 = 理数のdisciplineを複合的に使用
(理数探究基礎 = 理数隣接領域の学際的探究)
・ 「総合的な探究の時間」
= 個別的なdisciplineをメタ的使用(自己内省・統合)

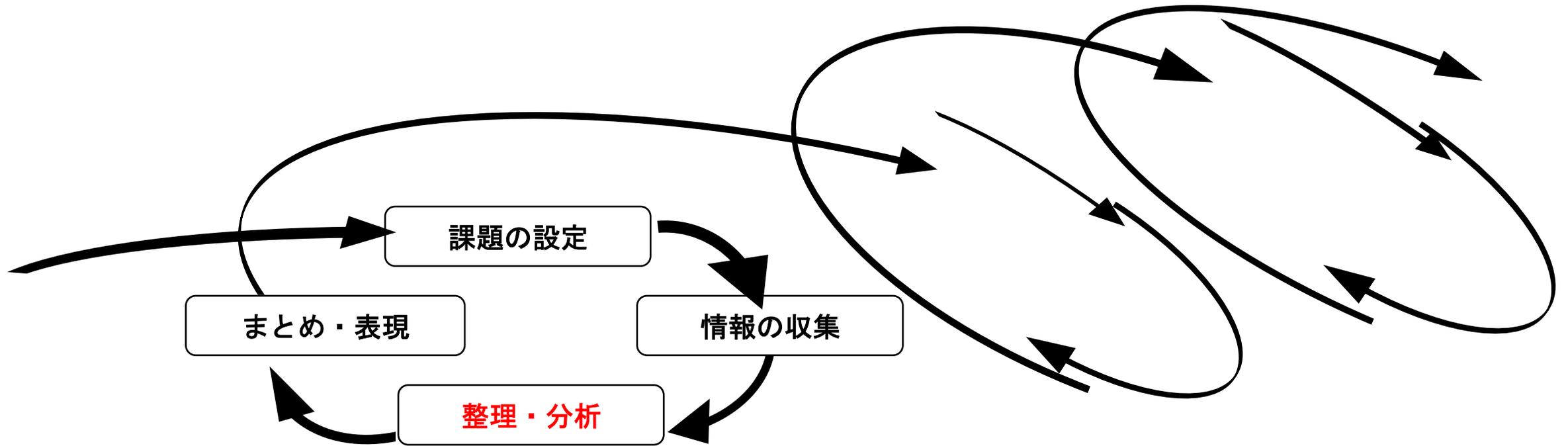


◎ 大学入学者選抜改革



◎ 大学教育改革

探究的な学習における児童・生徒の学習の姿



■ 日常生活や 社会に目を向け、児童が自ら課題を設定する。

■ 探究の過程を経由する。

① 課題の設定

② 情報の収集

③ 整理・分析

④ まとめ・表現

<Critical thinking>

■ 自らの考えや課題が 新たに更新され、探究の過程が 繰り返される。

<Update>

他者と協同して取り組む学習活動

- (1) 多様な情報を活用して
協同的に学ぶ
- (2) 異なる視点から考え
協同的に学ぶ
- (3) 力を合わせたり交流したりして
協同的に学ぶ

文部科学省『小学校学習指導要領解説・総合的な学習の時間編』2008、p.104-107

資質・能力の向上方策

○平成25年度 全国学力・学習状況調査報告書

(文部科学省・国立教育政策研究所, 平成25年12月25日)

クロス集計の分析結果、指導方法と学力の関係で学校の指導状況と教科の平均正答率の関係

(新規調査項目)

<効果のある指導方法>

1. 授業等で学級やグループで話し合う活動,
2. 言語活動に重点を置いた指導計画の作成,
3. 総合的な学習の時間における探究活動を積極的に行っている. < 「資質・能力(及び態度、『2008年版、総合・解説』)」の明確化 >
4. 授業の冒頭で目標を子供に示す活動、授業の最後に学習したことを振り返る活動.

1. 新しい学力(資質・能力)の育成 – (1)

●「育成すべき資質・能力」

・ 自立した人格をもつ人間として、他者と協働しながら、新しい価値を創造する力を育成するため、

例えば、「主体性・自律性に関わる力」「対人関係能力」「課題解決力」「学びに向かう力」「情報活用能力」「グローバル化に対応する力」「持続可能な社会づくりに関わる実践力」などを重視する。

また、我が国の児童生徒の実態を踏まえると、受け身でなく、主体性を持って学ぶ力を育てることが重要であり、

リーダーシップ、企画力・創造力、意欲や志なども重視すべき。また、人としての思いやりや優しさ、感性などの人間性も重要。

(文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」平成26年4月4日)

1. 新しい学力(資質・能力)の育成 – (2)

●「育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容」

ア) 教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの

汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲
など

メタ認知(自己調整や内省、批判的思考等)を可能にするもの)

イ) 教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方など)

例:「エネルギーとは何か。電気とは何か。どのような性質を持っているのか」のような教科等の本質に関わる問いに答えるためのものの見方・考え方、処理や表現の方法など

ウ) 教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

例:「乾電池」についての知識、「検流計」の使い方

●「育成すべき資質・能力に対応した学習評価」

・ 評価の基準を、「何を知っているか」にとどまらず、「何ができるか」へと改善する。

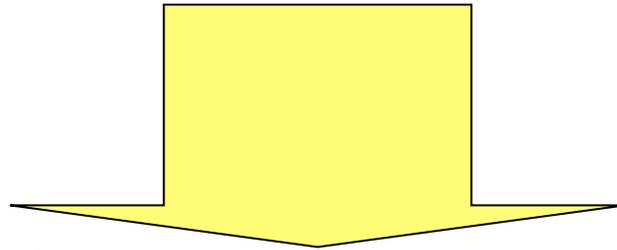
・ 現行の学習評価の取組に加え、パフォーマンス評価。 → デジタル・ポートフォリオ !

2. 新しい学力(資質・能力)の育成

☆ コンテンツ・ベース

「内容」(領域固有な知識・技能を中心)

「何を知っているのか？」= 日本的・学力テストA問題型



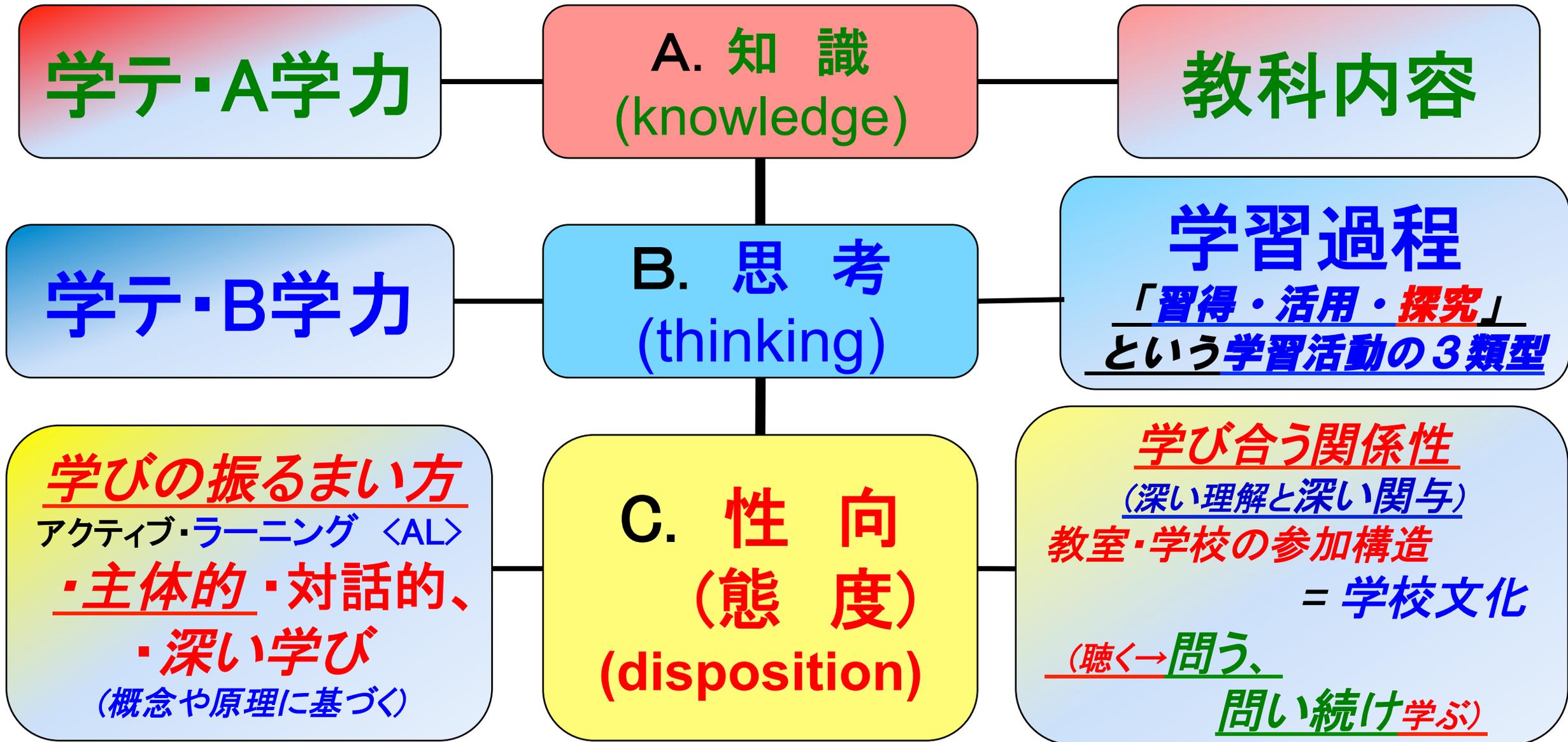
★ コンピテンシー・ベース

「資質・能力」(認知スキル、意欲・自己調整能力、社会的スキルを中心)

「どのような問題の解決を成し遂げるのか？」

= 日本的・学力テストB問題型 → 21世紀学力!

3. 新しい学力(資質・能力)の育成へ進展過程



4. 主体的・対話的で深い学び- (1)

これまでの「言語活動を通じた授業改善」→ 確実な「見える化」へ

- ・一斉の学習形態だけではなく、思考ツールを使って話し合う
 - 児童が凹型の学習形態で話し合う
 - 児童が付箋紙を使って話し合う
 - 児童がカードを使って話し合う
 - 児童がホワイトボードを使って話し合う
 - 児童がネームプレートを置き、立場を明確にして話し合う
 - 児童がポスターなどを作成して話し合う

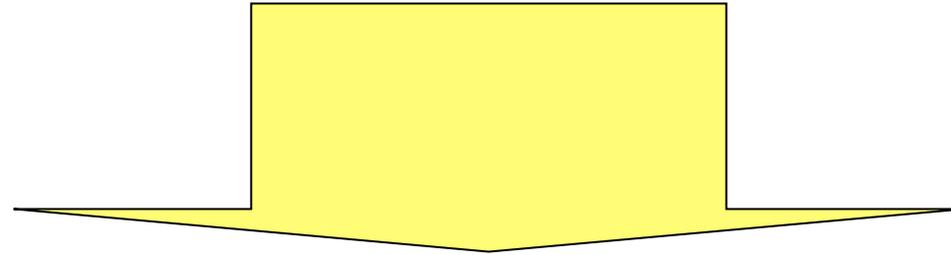
▲「這い回るアクティブ・ラーニング」= アクティブ・シンキング

が見えない！

4. 主体的・対話的で深い学び- (2)

☆ ツール

思考ツール、シンキング・シート、ホワイト・ボード、付箋紙、カード、ポスター、ネームプレート、等々



★ スキル

比較、分類、類型、序列化、類推、想定、関連づけ、因果関係、等々

○ 思考の可視化 ・ 操作化 ・ 構造化

4. 主体的・対話的で深い学び- (3)

読解力(Reading Literacy)

- ・ 自分の考えを論理的な文章で表現すること → グループの考えに個があるか?
- ・ 論理的な作文(自分で考え判断し、表現する) → 比較・類型・類推等の痕跡はあるか?

- ・ 経済協力開発機構(OECD)のいうキー・コンピテンシーは、単なる知識や技能だけでない。
- ・ 技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用し、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することのできる力のことである。

具体的には、以下の3つのカテゴリーにより構成される

- ① 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力
- ② 多様な社会グループにおける人間関係形成能力
- ③ 自立的に行動する能力

* やらされる言語活動の打破! = 根拠を明確に「何故ならば~」と言いなさい学習 △

4. 主体的・対話的で深い学び- (4)

1. 「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」

各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含むものである。

例えば、“何年にこうした出来事が起きた”という歴史上の事実的な知識は、“その出来事はなぜ起こったのか”や“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えていけるようにするための指導も重要である。基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容(特に主要な概念に関するもの)の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲得した個別の技能が自分の経験や他の技能と関連付けられ、変化する状況や課題に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくということが重要である。

例えば、走り幅跳びにおける走る・跳ぶ・着地するなど種目特有の基本的な技能は、それらを段階的に習得してつなげるようにするのみならず、類似の動きへの変換や他種目の動きにつなげることができるような気付きを促すことにより、生涯にわたる豊かなスポーツライフの中で主体的に活用できる習熟した技能として習得されることになる。

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)」平成28年12月21日、pp. 28-29

4. 主体的・対話的で深い学び- (5)

2. 「理解していること・できることをどう使うか

(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)

将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の三つがあると考えられる。

- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

3. 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

(学びを人生や社会に生そうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)

前述の1及び2の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。こうした情意や態度等を育てていくためには、体験活動も含め、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

4. 主体的・対話的で深い学び- (6)

1. 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

○子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

2. 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

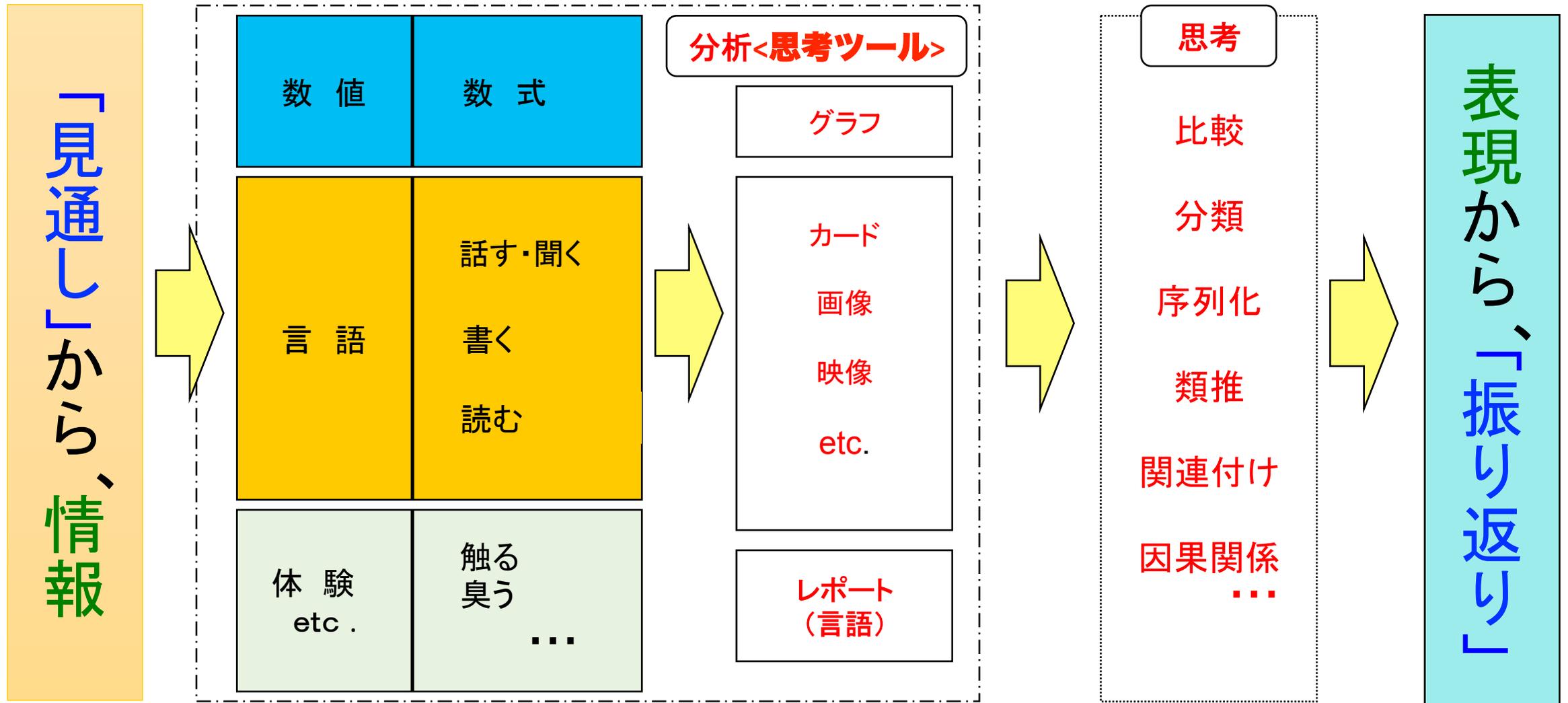
○身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

3. 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

○子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員はこの中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

5. 佐藤真のAL;主体的・対話的で、深い学び

— 「見通し・振り返り」学習と思考ツール(思考の可視化・操作化・構造化) —



6. 各教科等の目標や内容の中に含まれている**思考・判断・表現**に係る「考えるための技法」

○順序付ける

- ・複数の対象について、ある視点や条件に沿って対象を並び替える。

○比較する

- ・複数の対象について、ある視点から共通点や相違点を明らかにする。

○分類する

- ・複数の対象について、ある視点から共通点のあるもの同士をまとめる。

○関連付ける

- ・複数の対象がどのような関係にあるかを見付ける。 ・ある対象に関係するものを見付けて増やしていく。

○多面的に見る・多角的に見る

- ・対象のもつ複数の性質に着目したり、対象を異なる複数の角度から捉えたりする。

○理由付ける(原因や根拠を見付ける)

- ・対象の理由や原因、根拠を見付けたり予想したりする。

○見通す(結果を予想する)

- ・見通しを立てる。物事の結果を予想する。

○具体化する(個別化する、分解する)

- ・対象に関する上位概念や規則に当てはまる具体例を挙げたり、対象を構成する下位概念や要素に分けたりする。

○抽象化する(一般化する、統合する)

- ・対象に関する上位概念や法則を挙げたり、複数の対象を一つにまとめたりする。

○構造化する

- ・考えを構造的(網構造・層構造など)に整理する。

(文部科学省『**学習指導要領(平成29年告示)解説・総合的な学習の時間編**』2018、
小はpp.78-81、中はpp.79-81、高の探究(平成30年告示)はpp.95-95。)

7. 評価の重要性-(1)

(4) 見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動の重視

(前回に、小・中・高等学校ともに規定した)

(11) 指導の評価と改善

- 児童・生徒 一人一人の学習の成立を促すための評価 という視点を一層重視。
- 教師自身が 自らの指導を「振り返る」 ことによる指導改善の重要性。

どの教科・領域の学習でも、それらを貫く学習の原理的な意味において、理解が必要。

能力の明示性(可視化)

7. 評価の重要性-(2)

- 「振り返る」ことで改善・促進する学習と指導
- 「目標に準拠した評価」は、目標との関係で学習状況を判断する。
- 「絶対評価」という呼称の下、教師という「絶対者に準拠した評価」になっている問題。
- 児童生徒が、学習を制御・統制し、改善に向けて調整して行く学習 <自己調節学習>。
- 学校間や教師間による評価にバラツキが見られて、教育評価の信頼性を低下させる問題。

8. 児童生徒の学習状況の評価-(1)

- 発表や話し合いの様子，学習や活動の状況などの観察による評価
- レポート，ワークシート，ノート，作文，絵などの制作物による評価
- 学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価

文部科学省『学習指導要領解説・総合的な学習の時間編』2008

8. 児童生徒の学習状況の評価-(2)

- ~~一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価~~

(文部科学省『学習指導要領(平成29年告示)解説・総合的な学習の時間編』2018、小はp.121、中はp.123、高の探究(平成30年告示)はp.136では、削除されている。)

- 評価カードや学習記録などによる児童・生徒の自己評価や相互評価
- 教師や地域の人々等による他者評価

文部科学省『学習指導要領解説・総合的な学習の時間編』2008

中央教育審議会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」

(平成31年1月21日)

文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善について(通知)」

(平成31年3月29日)

- 新学習指導要領が**育成を目指す「資質・能力」**を児童生徒に着実に育むためには、**指導と評価の充実を図ることが重要**
- 現在的な問題 = 学期末や学年末における事後的な評価に終始してしまったり、評価が児童生徒の具体的な学習改善につながっていなかったりなど
- 今後 = 学習評価は**児童生徒の学習改善**につながるものにしていくこと、かつ、**教師の指導改善**につながるものにしていくこと

「知識・技能」

各教科等における学習の過程を通して個別の知識及び技能の習得状況について評価を行うこととともに、それらを既有的知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり技能を習得したりしているのかを評価する。

「思考・判断・表現」

児童生徒が「知識及び技能」を活用して課題を解決する等のために必要な「思考力、判断力、表現力」等を身に付けているのかを評価する。

「知識及び技能」を活用し課題を解決する等には、以下のような「知識及び技能」を活用して課題を解決する3つの過程を理解し評価すること。

ア. 物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程。

イ. 精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程。

ウ. 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程。

「主体的に学習に取り組む態度」

これは、観点別評価を通じて見取ることができる部分と観点別評価や評定にはなじまずに個人内評価を通じて見取る部分がある。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価では、自己の感情及び行動を統制する能力や自らの思考の過程等を客観的に捉える力などの「メタ認知」を重視し、児童生徒が学習を行う過程において自分の学びを自己調整する機能を発揮していることを重視する必要がある。

すなわち、児童生徒が「知識及び技能」を獲得したり、「思考・判断・表現」等を身に付けたりするために、自らの学習状況をモニタリングし、自分の学びの進め方について試行錯誤したり自己調整したりするなど学習の自己調整を図って、より良く学ぼうとしているのかという意思的な側面を評価することを重要視したい。

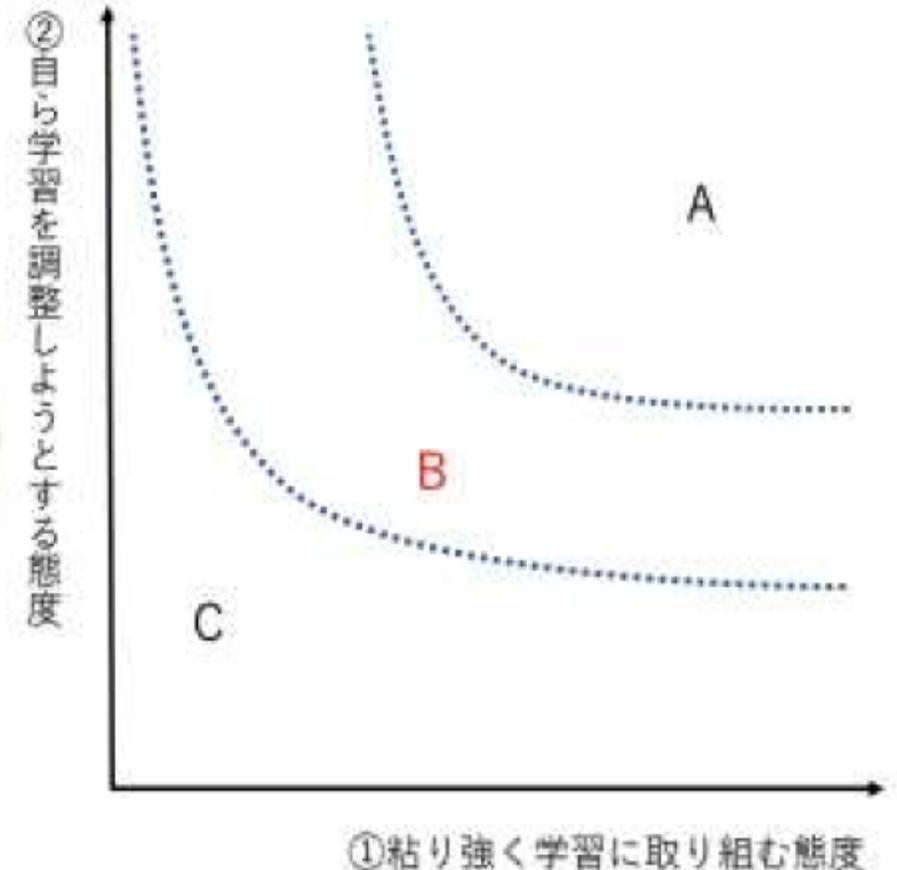
また、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、まずは「知識及び技能」を獲得したり「思考・判断・表現」等を身に付けたりすることに向けて粘り強い取組を行おうとしているかという意思的な側面を評価すること、次に、その粘り強い取組が自らの学習の自己調整を行いながら、より良く学ぼうとするために行われているのかを評価することで、十全な学習評価となる。すなわち、粘り強い取組を行おうとする意思的な側面と、自己調整を行いながらより良く学ぼうとする意思的な側面との2つの側面によって評価するのである。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ

児童生徒の学習評価の在り方について（これまでの議論の整理について）において

○ 「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、「①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面と、②①の粘り強い取組の中で、自らの学習を調整しようとしている側面という二つの側面が求められる。」とされている。

○ これら①②の姿は実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられる。例えば、自らの学習を全く調整しようとせず粘り強く取り組み続ける姿や、粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的ではない。



中央教育審議会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」平成31年1月21日、

文部科学省「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善について(通知)」平成31年3月29日

「主体的に学習に取り組む態度」評価の留意点

○ 「主体的に学習に取り組む態度」の形式的な態度のみを評価するのではなく、他の2観点と合わせて行うことが必要。

「知識・技能」「思考力、判断力、表現力」「主体的に学習に取り組む態度」という3観点で、あまりに極端な評価結果はあり得ない。「知識・理解」「思考・判断・表現」が「A」の場合、「主体的に学習に取り組む態度」の「C」では説明が必要。

○ 評定ではなく評価としてのコミュニケーションを重視するならば、いっそうポートフォリオ評価によって児童生徒の学習作品(work)を丁寧に見取りながらのカンファレンスを重視すべき。

○ 児童生徒が資料集積だけに終始しファイルするだけの作業に陥らないポートフォリオ評価。

☆ 評 価

単なる評価方法という「方法(how to)」として捉えるのではなく、教師の「技巧(art)」という専門的な力量として捉えるべき。

9. ポートフォリオ評価(portfolio assessment)-(1)

1. 教師の意図的・計画的、かつ組織的・継続的な取り組みが必要
(**意図性**、計画性、組織性、継続性)
2. 児童生徒と教師等による共同的で協力的な評価が必要
(共同性、協力性)
3. 児童生徒の学びの過程そのものを具体的に説明できる多様で多面的な資料を収集・選択そして整理することが必要
(過程性、具体性、多角・多面性、集積性、**選択性**)

9. ポートフォリオ評価(portfolio assessment)-(2)

4. 児童生徒の学びを把握し解釈するための「評価指標 (rubric)」の設定とその明示が必要
(明示性、**視認性**)
5. 児童生徒と教師とのポートフォリオを介した対話と逸話的な記録の綴りが必要
(逸話性、記録性、**対話性**)

※ 評価指標の共有化

※ 対話と会議 (coference)の必要性

※ 個人言語の重要性 (学習の促進・停滞・低落)

10. 評価における

アーティスティック・アプローチ（質の判断）

1. アート（芸術）とサイエンス（科学）は補完的關係
2. 非言語的コミュニケーションの評価
3. 表現の評価
4. 作品の評価
5. パフォーマンス（能動的知性・活動的知性）評価
 - (1) 求める能力を用いる活動自体を評価する方法
 - (2) 実験・観察・活動の能力を評価する方法
 - (3) 長期間の意味ある学習を評価する方法

11.ルーブリック(評価指標)

ルーブリック(rubric)の設定

(1) 学習目標との関係において求められる達成事項
の質的な内容を文章表現したもの (規準)

(2) 児童生徒の学習の実現状況の終わりを示す数段
階の尺度 (基準)

+

それぞれの尺度に見られる学習の質的な特徴を
示した記述語や学習作品(work)

12. 鑑識眼のポイント → 授業研究

1. 作品の「質」を判断する。(逆は、量の測定)
2. 作品の真贋を見極める。
3. 作品の真価を見定める。
4. 効果的または説得的に記述し、表現する。
5. 批評する(知識・経験・見識の裏打ち)。
6. 質の相違を識別し、その特徴を認識する。
7. 説得力があり、一貫性がある。
8. 鑑識眼に基づく批評の交流が授業改善を導く。

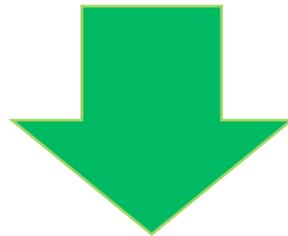
13. 「振り返る」ことで改善・促進する学習と指導

真の意味で「**目標に準拠した評価**」が、児童生徒の学習と教師の指導の双方の改善に役立つ方法。

1 ポートフォリオ(portfolio)



2 ルーブリック(rubric)

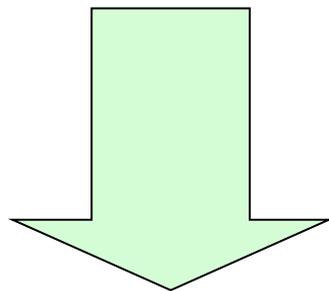


3 モデレーション(moderation)

14. モデレーション(moderation)の実施

評価の手続きを統一して、一貫性を図るために実施する。

※はじめは、評価の過程を統一するものとして示す。



教師間で評価結果に至るまでの各段階で、必要となる**手続きを統一**する。

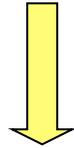
＜アトキン(J.M.Atkin)は、**評価者の重要性**を主張。**モデレーション** by 佐藤真＞

(文部科学省『学習指導要領(平成29年告示)解説・総合的な学習の時間編』2018、小はp.121、中はp.123、高の探究はp.136。)

15. 真の評価とは？

☆ 「振り返りつつ、進む」学習指導

- Evaluation(評価)



- Assessment(評価・査定、状況判定)



- Appreciation(評価、鑑賞、感謝)

真価を認めて、励ます

(叱咤) ・ 激励

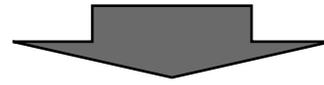
おわりに

-これからのカリキュラム・マネジメント<CM> (佐藤真) -

- (1) トップリーダー(校長・園長等々)の明確なるビジョン
- (2) 校内研究推進の体制整備 + (3) 教職員の研修



児童生徒の実像・実物に基づく**授業研究の充実!**



児童生徒の「変容という事実(量的・質的data + **姿こそ!**)」



<教師の**良心**(PDCAの日常化) + **地域・社会の期待と希望**>



学校の**同僚性の向上**と**地域との協働性の充実**
した

組織体としての学校 (**チーム学校!**)



※本資料の無断での引用・転載・複写等を禁ずる。
(C) Shin Sato

第2部

「主体的に学習に取り組む態度」の評価を
どのように展開するか

研究

意欲と学力を高める評価法・支援法探求の試み

— 確認カードを導入した漢字ドリル学習を通して —

秋田大学教育文化学部・成田 雅樹

一 はじめに

昨今のいわゆる「学力低下」に関する議論は、ゆとり路線で自ら学ぶ意欲を育てようとするのと、基礎・基本の学力を確実に習得させようとするのが対立するかのよう展開されていまいだらうか。両主張は流行の変ではなく、いつの時代にも求められる不易の道のはずである。

自ら学ぶ意欲や、困難な学習に立ち向かう耐性は、肯定的な自己認識や自らの可能性を信じる心がなければ、高まらない。その自己認識は、「自分にもやれた・自分にも力がついた」と確認できる事実、つまり基礎・基本の学力の習得・向上がなければ高まらない。さらにその基礎・基本の学力は、自ら学ぶ意欲に支えられて高まるのである。

このように、自己認識を高めることと、基礎・基本の確実な習得とは二律背反の関係ではなく、互いに他の前提として相互補完的に循環する関係である。両方を同時に高め、悪循環から良循環へ転換し、良循環を保持する方法を開発

し実践しなければならない。

本稿はその第一歩として、筆者が現場において実践した取り組みの報告である。火・水・金曜の朝の十五分モジュール国語の時間に「漢字のドリル学習」を行い、その確認の機会として「漢字の小テスト」と「確認カード」の記入に取り組みことにした。(2002、足立区立西保木間小学校五年二組三十三名に実施)その理由は以下の三点である。

- ◎ 小テストは、学習状況をはっきり自覚できるため、自己認識を向上させ、意欲や耐性を高められるからである。
- ◎ ドリル学習は、やれば向上する学習であるから、目標や方法をはっきり意識させ、自習させられるからである。
- ◎ カードは、自己認識や帰属意識、学習への意識関与を知らず方法として比較的簡易だからである。

二 取り組みの概要

(1) 小テストの実施方法とそのねらい

取り練習を行った。忘却率の高い学習直後に定着をはかためである。

- ◎ 未習得の漢字は、文を単位に書き取るように指導した。文脈の中で役割を担っている有意味な形で覚える方が記憶の保持率が高いからである。
- ◎ すべて習得した児童は、範囲を広げた既習漢字の復習や、未習漢字の予習をした。

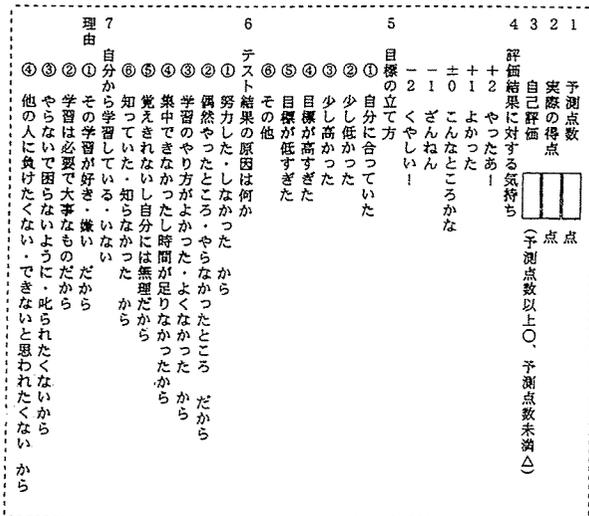
(3) 確認カードの実施方法とそのねらい

- ◎ 新出・既習の二十問書き取りで、百点満点とした。
- ◎ 採点は自己採点の後、教師が再度採点した。
- ◎ 小テストは三回で一セットとし、その間同じ問題を繰り返し出し出題した。「なにを修正・習熟したらよいか」見通しをはっきりするからであり、その場合、失敗しても意欲が低下することがほとんどないからである。
- ◎ 出題は、教師が問題の漢字を含む文脈(文脈は毎回変える)を読み上げて行った。
- ◎ 各週のテストは、出題漢字をすべて事前に知らせた。また三回目の後には、三週間分(六十問)から五十問を選んだ確認テストがあることを予告した。予習を期待してであり、予告により緊張が持続し記憶保持率が向上するからである。
- ◎ 小テストは、成績評定とは全く関係なく、得点は公表しないことを明言した。予測点数を上回ることが成功であると認識するようになると、予測点数を意図的に低く設定したり、努力を差し控えたりして、結果が失敗になることを回避したり、失敗の原因を予め用意したりすることが考えられるからである。

◎ 三週間したら、習得率の高い十問を除いた五十問の確認テストを行った。学習直後よりも暫く後の方が再生率が高い場合があるからであり、本当に学習が定着しているかどうか確認するためである。

(2) ドリル学習の実施方法とそのねらい

◎ テスト後直ちに採点して正答を示し、誤りを正す書き



◎ 項目1は自己認識の高さを知り、項目2は学力の状況を
 ◎ 項目3は得点(全員に共通する絶対値)で評価するの
 ◎ 項目4は自己認識の信頼性、変化の可能性を
 ◎ 項目5は自己認識の妥当性を知り、かつ意
 ◎ 項目6は帰属意識を知り、項目7は学習の行動化
 ◎ この確認カードは、項目1を前回の小テスト後に予め
 ◎ 記入しておく、さらに小テストの実施直前に修正する時
 ◎ 間をとった。項目2〜6までは小テスト後に記入した。
 ◎ 項目7は小テストが三回終わった後の五十問の確認テス
 ◎ トの後のみ記入した。項目7は、ある程度の期間がない
 ◎ と問えない項目だからである。

◎ 項目3は得点(全員に共通する絶対値)で評価するの
 ◎ ではなく、自分の自己認識に基づく予測点数に達したか
 ◎ 否かで評価するための項目である。テストは、結果が数
 ◎ 値化されるので、あらかじめ評価するまでもないからで
 ◎ ある。また初めの段階では、予測点数や実際の得点の絶
 ◎ 対値の高さが大切なのではなく、二つの点数を比べて自
 ◎ 己認識を正確にすること、実際に努力して学習すると
 ◎ 結果が変わることを理解させ、努力に帰属させることが
 ◎ 大切だからである。

◎ 項目3・5の妥当性については、予測点数を自己認識
 ◎ の現れと仮定し、その上で予測点数と実際の得点とを照
 ◎ 合し、その不一致で自己認識の妥当性が把握できると
 ◎ と考えた。予測点数も実際の得点も、八十点以上を高い

り実際と一致していないため「不安定」と判定した。

◎ M: H、L: M、L: Hで、「+」反応の場合は当然
 ◎ の反応であるが、実際の得点と一致していないため「不
 ◎ 安定」と判定した。「±」反応の場合は実際の得点が高
 ◎ いので自己認識が変化する可能性があるため「不安定」
 ◎ とした。「-」反応の場合は実際は自己認識が高いと考
 ◎ えられるため、「不安定」とする。

◎ 項目6の帰属意識は、学習が成功したり失敗したりす
 ◎ る原因をどうとらえているかである。これを適切にする
 ◎ ことで正しい学習改善の見通しが立ち、見通し通りに行
 ◎ 動化され、学習に成功できると考えた。適切な帰属とは、
 ◎ 外的要因(②④運や、⑤目標の高さ・課題の困難度)で
 ◎ はなく、内的要因(⑥既存の学力や、①努力)に帰属す
 ◎ ることである。さらに、内的な要因の中でも変えること
 ◎ が困難な⑥学力ではなく、自分の意思次第である①努
 ◎ 力や選択可能な③学習方法に帰属することである。

◎ 項目7の学習の行動化に関する意識の状態は、意欲
 ◎ の評価指標と考えられる自発的学習行動の質の違いであ
 ◎ る。内発的に動機づけるためには、自我関与の意識・結
 ◎ 果期待の意識・パフォーマンスゴールの意識及びpaw
 ◎ nと呼ばれる認識から、課題関与の意識・効力期待の意
 ◎ 識・ラーニングゴールの意識及びO r i g i nと呼ばれる
 ◎ 認識へ変える必要がある。

三 確認カードの集計結果と支援及び児童の変化

(H)、五十一〜七十九点を中位(M)、五十点以下を低
 ◎ い(L)と分類し、H: H: L: L (上が予測点数・下
 ◎ が実際の得点)のように記号化した。

◎ 項目4の信頼性については、一貫性、自己認識の安定
 ◎ 性であると考えた。必ずしも安定がよく、不安定がよく
 ◎ ないということではなく、変わる可能性が高いか低い
 ◎ かであると考えた。低く安定↓低く不安定↓高く不安定↓
 ◎ 高く安定のように支援するために必要である。この安定
 ◎ 性は小テストの結果によって変化するので、追跡調査が
 ◎ 必要になるが、すぐに支援策を講ずるため、結果に対す
 ◎ る情意的反応によって推測することにした。項目4で肯
 ◎ 定の反応(+)を示したか、中立的な反応(±)を示し
 ◎ たか、否定的な反応(-)を示したかと、自己評価(達
 ◎ 成・未達成)とを照合し、以下のように判定した。

◎ H: H、M: M、L: Lで、「+」反応の場合は自己
 ◎ 認識通りであるのに+反応なので、実際の自己認識は低
 ◎ いと考え、「不安定」と判定した。「±」反応の場合は自
 ◎ 己認識通りの反応だから「安定」と判定した。「-」反
 ◎ 応の場合は常に結果に満足できない理想の高いタイプと
 ◎ 推測できることから「不安定」と判定した。

◎ H: M、H: L、M: Lで、「+」反応の場合は実際
 ◎ は自己認識が低いと考えられるため「不安定」とする。
 ◎ 「±」反応の場合は自己認識と実際の得点が不一致であ
 ◎ り、自己認識に変化の可能性があるため「不安定」と判
 ◎ 定した。「-」反応の場合は当然の反応であるが、やは

(1) 結果

◎ 自己認識の妥当性、信頼性(安定性)について

◎ 自己認識が高く安定	H: H ±: 9%				
◎ 自己認識が高く不安定	H: H +: 30%	H: M ±: 0%	H: H -: 12%		
◎ 自己認識が中位で安定	H: L +: 0%	H: L ±: 0%	H: L -: 3%		
◎ 自己認識が中位で不安定	M: M ±: 6%	M: M ±: 0%			
◎ 自己認識が低く安定	M: M +: 9%	M: H ±: 3%	M: M -: 0%		
◎ 自己認識が低く不安定	M: L +: 0%	M: L ±: 6%	M: L -: 0%		
◎ 自己認識が低く不安定	L: L ±: 3%	L: H ±: 0%	L: L -: 0%		
◎ 自己認識が低く不安定	L: L +: 6%	L: M ±: 0%	L: H -: 0%		
◎ 自己認識が低く不安定	L: M +: 0%	L: M ±: 0%	L: M -: 0%		

◎ 帰属意識について

- ◎ 内的帰属(①努力51%、⑥既存学力24%、③学習方法3%)
- ◎ 外的帰属(②④運24%、⑤目標・課題3%)

* 複数回答のため、全体で100%になっていない。

◎ 自発的学習か否か、及び意識関与について

● 自発学習	①「好きだから」	課題関与 I 12%
	②「必要で大事だから」	課題関与 II 45%
● 仕方無しの学習	③「他の人に負けたくないから」	自我関与 24%
● やっていい	④「困らないように叱られたくないから」	30%
● 「嫌いだから」	3%	
*複数回答のため、全体で100%になっていない。		

② 支援例と児童の変化

① 全体に共通する支援と変化

共同の支援の方向として、努力と達成を結びつけて学習の動機や行動化の意欲を強化した。具体的には目標を達成したら必ずほめ、未達成の場合は励ました。

ほめる場合も励ます場合も、即時性の原則（すぐに）、情報性の原則（具体的な箇所や効果の指摘）、公平性の原則（みんなに）、共感性の原則（個人的な価値意識、感情を込めて）を意識して行った。

ほめることは教師による評価であり、児童の自己認識を支持し裏付け、高め、安定させるために効果的であった。よい行動にはよい結果とよい反応があるという随伴性の認知を強化することになった。

励ましは何をどうしたらよいかという見通しが形成できるように具体的に示した。「やればできる」という自信を与え、心理的に安定させることが取り組み意欲や耐性につながった。

に行動や結果の知識が伴うように、実際に努力させ、努力に依りて結果が変わることに着目するよう助言した。一人では行動を起こさないので、数人に声をかけて十五分以内の短時間の書き取りを繰り返す機会をつくり、書き取りの間は付き添った。このタイプは「自分ではできる」と思っているので、学習中に問題が生じてもかまわず続けたり、学習を放棄してしまったりする可能性が高い。そこでこのタイプの学習状況の把握を優先的に行い、教師側から関わる機会を多くした。得点が上昇し、自己認識に変化がみられた。

● 低く安定しているタイプ

L：L士は低く安定しているタイプである。自己認識を変えるためには、まず得点を上げる必要があると判断した。H：Lと同様の支援に加え、共感的な対応を強め、支持する環境をつくるために、連絡帳を活用して家庭へもがんと促していることを知らせ、励ましを要請した。取り組みと得点に変化があったが、自己認識の変化は乏しかった。

● 外的帰属・自我関与のタイプ

H：H士は自己認識が高く安定しているが、中には自我関与が強い児童がいた。そこで、比較する他者によって自己認識が変わる不安定な考え方はなく、学力と努力が身に付いていることの価値に気付くように助言した。しかし、自我関与はなかなか変化しなかった。

四 必ず

それまで、自発的に書き取りをし、ノートを提出して訂正を求める児童は、自己認識が高く安定している3人（9%）程度であったが、書き取りはしていたがノート提出をしていなかった児童も提出するようになり、全く書き取り等の努力をしていなかった児童1人（3%）も書き取りをするようになった。また同一問題ということもあり、全員の得点が増した。

② タイプに応じた支援と変化

特に支援を要するのは、どれの大きいタイプ、低く安定しているタイプ、情意的反応が否定的反応のタイプ、M：H-やH：M+など理論的に矛盾する反応のタイプ（該当者なし）、外的・固定的帰属意識や自我関与を示すタイプであるが、紙幅に限りがあるため、一部のタイプについてどのような基準、方針で支援をしたか述べることにする。

● ずれの大きいタイプ

L：Hは理想が高く、自信がもてないと判断できるタイプである。そこで、市販テストの全国正答率など客観的なデータを示し、十分な学力であることを理解させるように繰り返し励ました。またこのタイプは、他教科の授業でも「これでいいか」「これはどうか」などと判断を求める傾向があった。こうした機会にも適切な評価を、具体的な箇所について、客観的なデータを添えて伝えるように心がけた。しかし、大きな変化はみられなかった。また、H：LはL：LやM：Lと異なり自信過剰ないしは根拠のない自信をもっているタイプである。自己認識

研究の反省点として、確認カードの妥当性、信頼性の検証をできなかったこと、支援効果の確認を厳密にするための継続的なデータ比較をできなかったことが挙げられる。

また今後の課題として、国語科の全領域を対象に研究を進めることが挙げられる。国語科の学習内容である技能は、手段視されやすい傾向があり、活動において評価しなければならぬために学力として見えにくい。そのため、意識関与や帰属意識の改善、自己認識の向上・安定化等の障害になっていると考えられるからである。

注

- 1 ツァイガルニク効果
- 2 セルフハンディキャッピング
- 3 レミニツェンス
- 4 他者に有能であることを示したい、他者に負けたくないという意識
- 5 実力と異なっている結果がよければいいという意識
- 6 学習するしないの行動決定に自分の意思は反映していないという認識
- 7 学習の内容や活動そのものに価値をおき、そのものを目的視する意識
- 8 実力を身に付け高めることに価値をおく意識
- 9 学習するか否かを自分の意思で決めているという認識

参考文献

- 1 『知的好奇心』1973・3 波多野誼余夫・稲垣佳世子著 中央公論社
- 2 『内発的動機づけと教育評価』1996・12 鹿毛雅治著 風間書房
- 3 『自己評価の心理学』2000・8 クリストフ・アンドレ&フランソワ・ルロール著 高野優訳 紀伊国屋書店

特集

学びを育てる自己評価②

「学び」を育てる自求的評価

——インタラクティブ・エバリュエーションへの試み——

成田 雅樹・東京都足立区立西保木間小学校

はじめに

筆者は本稿において「学び」を育てる自己評価として、自求的評価を提案したい。作文の学習指導における評価の試みとして研究したものであるが、国語科のみならず全ての学習指導に適用できる評価法として提案したい。そのため、一部の例示以外は総論的になってしまいうことをお許しいただきたい。

まず「学び」に対する筆者の考えを述べ、「学び」を育てるために、従来の自己評価に欠けていた点を明らかにする。その後、提案する自求的評価の必要に論を進めていきたいと思う。

一 過程的学力観から見た「学び」

「学び」とは、主体が今まさに、何かを学び取ろうとし

つまり、学習者が主体的に何かを学び取ろうとして学力が働いている過程こそが「学び」なのであり、学力の実際であり、本質なのだと言えるのではないだろうか。

二 自己評価の現状と課題

では、自己評価は現在どのように行われているだろうか。そして確かに「学び」を育てることに役立っているのだろうか。

① 多くの場合、自己評価はやりっぱなしで、評価の結果に基づいて学習のやり直しが行われることは少ない。これでは「学び」に役立っているとは言えない。

学習の結果が思うようなものでなければ、認知的不協和が生じ、学習者は原因を探ろうとして考え始める。これが因果的思考であり、原因帰属の意識である。

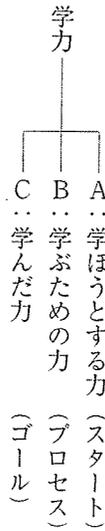
現在から過去に原因を遡り、学習の過程を確認する思考は、現在から未来への学習の過程を考える力となる。

これからは、「学び」の過程にいきる自己評価にしなければならぬ。

しかし、これだけでは学習のやり直しが成功しない場合がある。なぜなら、自己評価が授業の終末場面になつてから行われているためである。

学習のつまずきは、一過性の状況変化によるものが多く、発生時点から数十分も経過すると、その記憶が失わ

れている過程であると考えられる。「学び」を支え、かつ「学び」によって習得されるのが学力であると筆者は考えている。



「新しい学力観」では学力を、右図のように結果的で静的な学力(C)だけでなく、学習の始発動機(A)や、過程的で動的な学力(B)をも含めたものと規定している。

AもBもCも、実際に働かなければ潜在的に「ある」または、可能性として「ある」としか言いようがない。

「学び」とは、既有的の情意的学力(A)によって既有的の認知的学力(B)を発動させ、学習内容を獲得し、AやBをも含む結果としての学力(C)を習得しようとする行為であると考えるだろう。

れる場合が多いのである。つまずきによって学習が停滞したまま終了すると、学習者は挫折感を味わい意欲を失っていく。

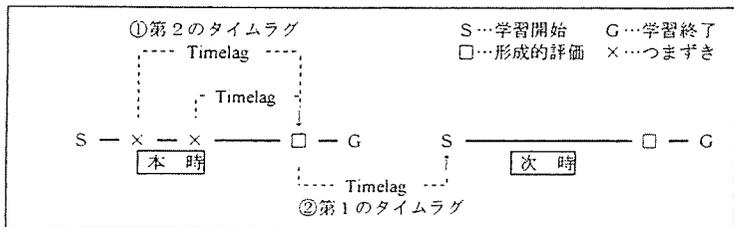
また、学習のやり直しをするにしても、評価で授業が終了してしまつと、やり直しが次時まで延期されることになる。

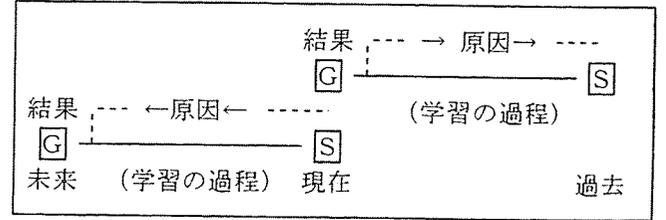
「学び」は学習の過程そのものだから、自己評価もタイムラグを解消し、つまずきにタイムリーに応じなければならない。

② 授業の終末場面に自己評価をするということは、予め決まっている。全員が学習をやめ、一斉に評価をする。

これは、教師の予定調和的授業観に支配された、形骸化したお仕着せの自己評価と言わざるを得ないだろう。

本来、評価の必要を感じる場面は個別である。必要を感じていないのに繰り返される自己評価は、「またか」





正しようとする。

しかし、どちらも授業の終末場面に行われることが多く、結果の評価であることになりがちで、自己評価を補う十分な情報が得られない。

かといって、個別に状況依存的に発生する学習困難の全てを、教師一人が評価することは至難のことである。

という、ネガティブな思いを生じさせ、いい加減な、おざなりな自己評価になる。学力のAにつながらないのである。

「学び」は学習者の自発的行為なのだから、自己評価も自発的でなければならぬ。

③ ○か×かの二者択一自己評価になっている。評価の観点も基準も無い場合が多い。個々の内的な基準(主観)による、恣意的な評価になっているのである。評価が不正確だと、学力のAもBも誤ったものになる。

これでは「学び」は成立しない。

そこで、教師の評価や相互評価によって自己評価の偏りを修

そこで、つまりが生じた学習者は、自発的に自己評価をし、同時にそれを教師が知って評価する方法を開発しなければならない。

三 自求的評価とは

自求的評価とは、学習者が学習過程において自己認識に基づく必要を感じたときに、随時に随時の観点について、他者に自らの学習状況に対する評価を求めめる行為であり、かつ求められた他者が評価する行為である。

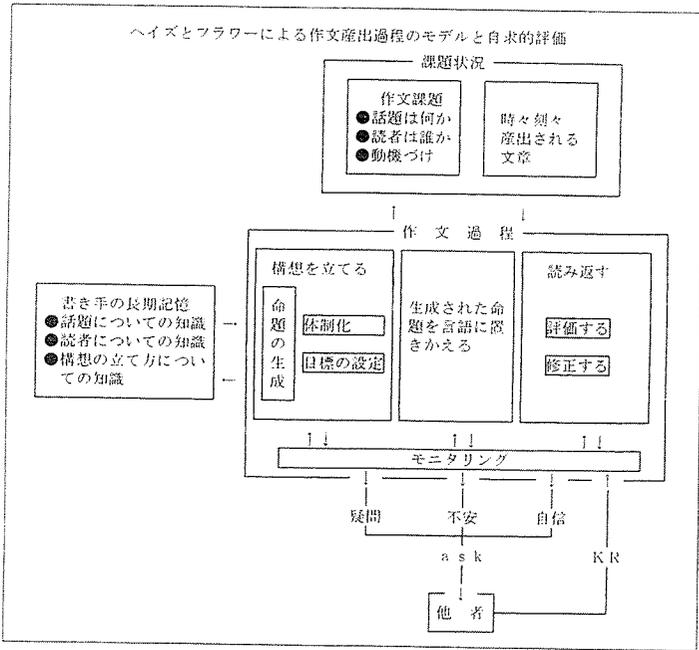
つまり、自己評価と他者による評価との接点に立つ評価と言えるだろう。

自求的評価は学習者の学習行為であり、かつ自己評価である。しかも同時に教師による評価であり、かつ教師の支援行為でもある。

ヘイズとフラワーの作文産出過程モデルの中に位置づけるならば、次頁のように学習者のモニタリングが自己に対してと同時に、他者に伝えられるものであると言えよう。

四 問いかけの四類型

自求的評価は、学習者からの問いかけによって行われる。この問いかけは次頁下図のように四つに分けることができる。



る。また、この問いかけの有無とその時点の学習状況とを比較検討すると下図のような学習者の自己認識や情意の状況を知ることができる。

さらに、四つの問いかけはそれぞれに授業過程の特定の場面に集中する傾向が認められる。(15頁の表を参照)

① 学習状況に対する承認欲求の表れ
自己認識…がんばった・よくできた・工夫した
ask …これでいいでしょうか?・○○のところがんばったんだよ
KR …よくできたね・○○もいいけど●●もいいね・工夫したね
② 学習状況の可否判断の依頼
自己認識…自分ではいいと思うが自信がない・どちらがいいか決められない
ask …これでいいですか?・どちらがいいですか?
KR …よい・○○がよくないからやり直してごらん
○○の点はこちらがいいね
※このカテゴリーには、「許可の求め」を含む。○○していいですか?
③ 往観的な情報(学習方法や技能)に関する質問や相談
自己認識…やり方が分からない・うまくできない
ask …どうやったらいいですか?
KR …(学習状況を見て)○○してごらん・○○を●●に変えてごらん
④ 客観的な情報(命題的知識・手続的知識)に関する質問や確認
自己認識…知らない・覚えていない・忘れた
ask …○○は何ですか?・○○はどうするのですか?・○○は●●ですか?
KR …○○で調べてごらん(ヒント)・○○は●●です

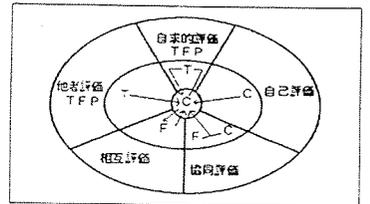
自求的評価は、学習者からの問いかけという、予測困難な行為によって行われる計画になじまない評価である。そこで、以上のような問いかけの類型や、特徴的傾向を念頭におくことで、ある程度の準備や、見込みをもって、自求的評価を行うことができるであろう。

五 自求的評価の主な特徴と効果

① 自求的評価は、適時性・即時性を特徴とする。

つまり、評価結果を記録するいとまはない。

しかしながら、評価行為であると教師が意識することによって、学習状況の記憶残存率を高めることができる。



客観性

(記録)から、
教育性(記憶)へ転換
していること
とする評価
観なのであ
る。

② 自求的評価は、問いかけと学習状況を照合することによって、問いかけの四類型から分かる自己認識(認知)と、学習状況に対する思いや願い(情意)とを一体的に評価できる。

③ 自求的評価は、自己評価と教師による評価を同時に行うので、学習者の自己認識の誤りを発見することができる。これは、学習者の評価基準(内的基準)を教師の基準(外的基準)によって訂正することになり、自己評価

ask有無の理由類別表(①②③④は問いかけ(ask)のカテゴリーを参照)

		学習状況(できている)		学習状況(できていない)	
ASK有	B	b1 <u>けれども</u> のに	--- 意欲・必要 ---	at <u>の</u> のに	A
	b2	できていると思う	--- 自己認識 ---	a2	できていると思う
	b3	結果・努力を認めて欲しい	--- 承認欲求 ---	a3	のに できていると いて努力を認めて欲しい
ASK無	C	から	--- 意欲・必要 ---	d1	のに やるきなし
	c1	現状で十分である と思っている	--- 自己認識 ---	d2	できていると思っ ているが、(内気・問 いかわからない)

の妥当性を高め、自己評価能力を育成することになる。

六 自求的評価を効果的にする条件

① 自求的評価は、自発的な行為であるから、必要感が持続するように単元を展開しなければならぬ。

具体的には、自己診断的な評価と目的意識の喚起、及び、自己総括的な評価と目的の達成状況の確認を組み込んだ展開が必要になる。

② 学習者は、相手が快く応じてくれるという安心感がなければ問いかけられない。平素から対話や協同学習を積極的に導入し、失敗を認め合う温かい人間関係づくりが大切である。

③ 学習者がいつ、どんな問いかけをするかは予測が困難である。その臨場性が自求的評価の特徴的效果を生むのだが、反面、恣意的な評価になる心配もある。そこで、体系的な評価の観点や基準に照らして対応する必要がある。

④ 問いかけの少ない学習者や、つまり心が心配される学習者を把握し、教師側から働きかける対象を絞ることが大切である。

指導が効率的になるし、問いかけに依るゆとりを生み出すことにもなるからである。

おわりに

自求的評価は、学習者他者とのコミュニケーションに生じる、相互作用による評価・支援である。

しかし、現時点での自求的評価の研究は、問いかけという言語を媒介とした機能しか明らかにできていない。

相互作用は問いかけをしな場合(例えば無言の要求)にも生じるものである。問いかけ以外の相互作用による評価機能についても、研究を進めなければならない。

今後、自求的評価は、相互作用による評価(インタラクティブ・エバリュエーション)へと発展していかなければならない。

参考文献

拙著『自求的評価の理論と実践』
1999・7 国語教育科学研究

		askの種類と回数(プロトコル番号で記入)			
プロセス	分	① 承認欲求	② 可否判断	③ 主観情報	④ 客観情報
目標確認	0				4
	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
方法設定	7				
	8				
構成確認	9				
口頭作文	10			37	
	11				43 45
	12				47
	13				53
	14				
記述開始	15				69 72 76
	16				81 83 85
	17				89 94 98
	18				111
	19				119
	20				132
	21				142 144
	22		149	134	152 154 156
	23				160 162
	24				
	25		176 178		173
	26		180		187 189
	27				193
	28				
	29				208 223
	30			217	225
	31				
	32			228	
	33				
	34				249 252
	35		254		
	36				
	37				
	38				275 278 280
	39				
	40			283	292
	41	298	294 296		301
	42				304
	43				314
	44				
授業終了	45	317 (320,322)		310 312	

第8回あきたの教師力高度化フォーラム

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の趣旨とその展開

第2部 「主体的に学習に取り組む態度」の評価をどのように展開するか

令和元年12月18日(水)

附属小学校長
成田 雅樹

学習評価に関する基本的な考え方

- 目標に準拠した評価として、分析的な「観点別学習状況の評価」と総括的な「評定」を実施し、学習指導の改善につなげていく。

学習評価の改善に関する基本的な考え方

- 個に応じた指導の充実を図る。→ Alignmentノートで学びの統合
- 組織として改善する。
- 学校や設置者の創意工夫を生かす。→ カリキュラム・マネジメントの視点

※学びに向かう力・人間性→「主体的に学習に取り組む態度」の評価も上記を踏まえる。

評価の3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

多面的・多角的に、一体的に見取る

結果が期待通りでない場合でも、試行錯誤をしながら解決しようとしている

...「学びに向かう力・人間性等」に示された資質・能力には、感性や思いやりなど幅広いものが含まれる。

友だちの意見を取り入れて、読み直そうとしている

→観点別学習状況の評価になじまない。

そのため、「主体的に学習に取り組む態度」として評価し、感性や思いやり等は対象外とする。

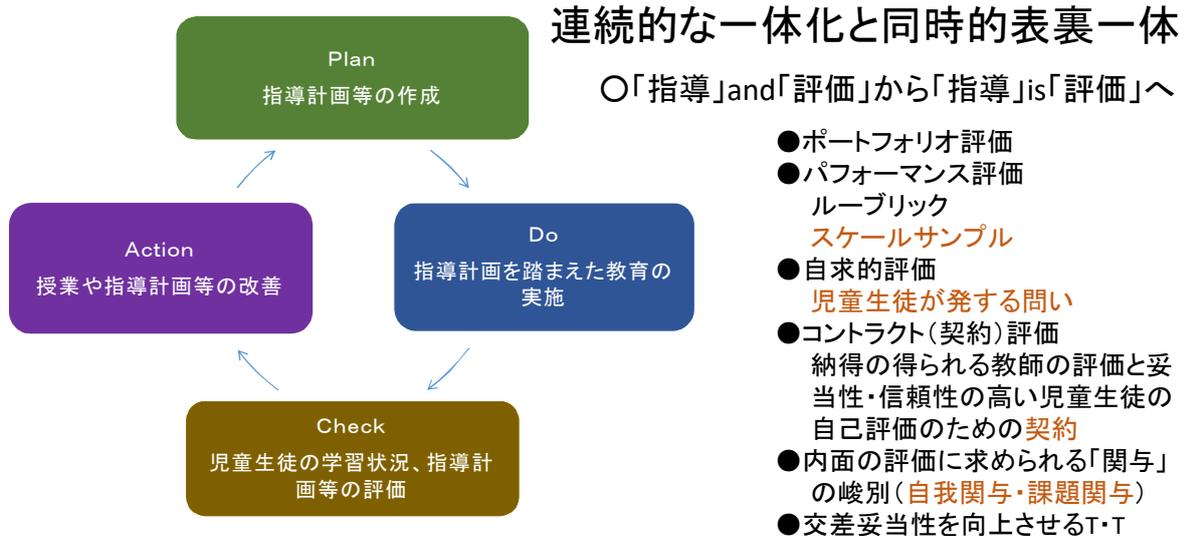
→学習したことの意義や価値を実感するように、個人内評価(個人のよい点や可能性、進歩の状況について)の内容を日々の教育活動や総合所見等を通じて積極的に伝える。 ※感性や思いやりも伝える

→毎回の授業で全てを見取るのではなく、単元や題材を通じたまとめり中で、学習・指導内容と評価の場面を適切に組み立てていく。

→意思的な側面(学習に関する自己調整しながら粘り強く取り組もうとする)※共起

→挙手の回数やノートのとり方など形式的な活動で評価するものではない。

指導と評価の一体化 学習指導と学習評価のPDCAサイクル



働き方改革(超過勤務の解消)の時代の評価 ICT活用(学校支援システム)

○評価の方法の共有で働き方改革 学校間・教師間の協働と共有

『学習評価の在り方ハンドブック』より

◇評価方法の選択や評価ツールの作成

評価資料(児童生徒のノートや見取りメモ)の蓄積

◇ipad等の写真機能やICレコーダー等でデータ化

評価資料の整理

◇エクセル等の表計算ソフトや学習評価支援専用ソフトの活用

○サポートスタッフの雇用で業務負担の軽減 時間講師の雇用

◇情報管理の一本化や持ち出し・持ち帰りによる漏洩防止

「主体的に学習に取り組む態度」の評価を どのように展開するか:算数・数学の場合

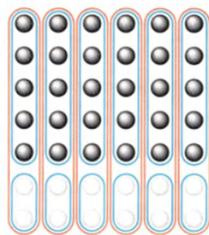
令和元年12月18日(水)

教職実践専攻長
佐藤 学

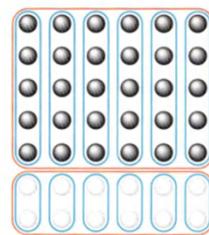
粘り強く学習に取り組む態度のイメージ

2/6

黒石と白石をあわせた数を求めるのに、下の図のように考えました。



$$(5 + 2) \times 6$$



$$5 \times 6 + 2 \times 6$$

どちらの式も、答えは同じになります。

$$(5 + 2) \times 6 = 5 \times 6 + 2 \times 6$$

図の見方

式表現

多様性

計算法則

統合

黒石の数と白石の数のちがいは、どこですか。

図の見方

式表現

多様性

計算法則

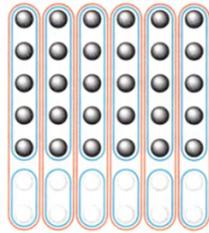
統合

見通しを持って、どこまで自分の力で粘り強く取り組むことができるか。

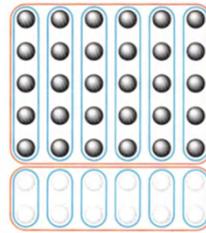
自ら学習を調整しようとする態度のイメージ

3/6

黒石と白石をあわせた数を求めるのに、下の図のように考えました。



$$(5 + 2) \times 6$$



$$5 \times 6 + 2 \times 6$$

どちらの式も、答えは同じになります。

$$(5 + 2) \times 6 = 5 \times 6 + 2 \times 6$$

図の見方

式表現

多様性

計算法則

統合

黒石の数と白石の数のちがいは、どこですか。

計算法則

自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤する

自ら学習を調整しようとする態度(2)

4/6

質的変容を捉える

$$\begin{array}{r} 240 \div 40 = 6 \\ 10 \text{ の } \downarrow \text{ まとまり } \uparrow \text{ (同じ)} \\ 24 \div 4 = 6 \end{array}$$

- 学んだこと、できるようになった、自分で考えたことは **記録に残す**
- 学んだことから **自分で調べる**
- 分からないこと、できないことでも、**あきらめずやり抜く**
- 間違えたこと、うまくいかないことを **自問自答する**

⑤ 何百何十何十の計算も、何十何十の計算と同じように、10のまとまりで計算できることがわかりました。この方法だと、**あまりがあるものも**できるかもしれない...です。

秋田大学教育文化学部附属小学校算数部(2019). 2019年度公開研究協議会算数科補助資料.

Benesse Corporation (2018). 振り返りと学力との関係. 教育・入試改革に向けたこれからの学校教育を考える会説明資料. を改.

「主体的に学習に取り組む態度」評価の実現に向けて

5/6

単元全体の目標から評価の視点を絞り込む

[態度]図の見方, 多様性, 式表現の過程から計算法則に関心を持ち, **これを用いて計算しようとする。**

評価場面を絞り込む

中心問題

$$(5 + 2) \times 6$$

$$5 \times 6 + 2 \times 6$$

問題を解くことによって, 学習者の意識は態度として現れる。

適用問題

$$(5 - 2) \times 6$$

$$5 \times 6 - 2 \times 6$$

粘り強く	自ら学習調整
<ul style="list-style-type: none"> 2つの式に表そうとしているか 答えが同じになることを確かめようとしているか 	<ul style="list-style-type: none"> 問題場面の違いを捉え, 2つの式に表そうとしているか. 問題場面と式に表したものを比較し, 確かめようとしているか.

何に気を付けようか?

学習者が態度を意識できるような言葉かけをする

一時間ではなく, 単元のまとまりで見ると

学習者の特定の言動で評価することは, その評価の確証や変容を得がたく, 評価することの負担も大きい。

「主体的に学習に取り組む態度」評価の実現に向けて

6/6

	焦点化した取組	調整的取組	挑戦的取組
理解期	<p>評価の場面, 視点, 手立てを焦点化して新しい評価について理解を深める</p>		
習熟期		<p>これまでの評価活動を振り返り, 視点や方法, 手立ての改善を行い, 評価可能な範囲を広げる</p>	
成長期			<p>これまでの評価活動の経験を踏まえ, 新たな評価の視点や方法, 手立ての工夫を進め, 学習者の資質・能力の育成に努める</p>

佐藤学・重松敬一・赤井利行・杜威・新木伸次・城田直彦・黒田大樹(2019)。「発展的思考・態度の育成における授業評価モデルの検討: 観点「教材を知る」の基準の検討」, 第52回秋期研究大会発表集録, 217-220. を改。

第8回

あきたの教師力高度化フォーラム

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の趣旨とその展開

次年度からいよいよ小学校の新学習指導要領による教育がスタートします。資質・能力の三つの柱を受けて、指導と評価の一体化を推進する観点から、評価は「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に改められました。「主体的に学習に取り組む態度」の評価を適切に進めるため、その趣旨とその具体について、中央教育審議会「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」委員の佐藤 真 氏（関西学院大学）をお招きして考えます。

日時 令和元年**12月18日**（水）16:00～18:00（15:30受付・開場）

場所 秋田大学60周年記念ホール（3-145）

対象 教員志望学生・院生、教職員・研究者、教育委員会指導主事・研修員等

第1部

16:05～17:05〈基調講話〉

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の趣旨

関西学院大学 学長特命・高大接続センター副長・教授 佐藤 真 氏

第2部

17:10～17:55〈鼎談〉

「主体的に学習に取り組む態度」の評価をどのように展開するか

鼎談者： 関西学院大学 学長特命・高大接続センター副長・教授 佐藤 真 氏
秋田大学教育文化学部附属小学校 校長 成田 雅樹 氏
秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻長 教授 佐藤 学 氏

【主催】秋田大学教育文化学部・秋田大学教職大学院

【共催】秋田大学教育文化学部附属教職高度化センター

【後援】秋田県教育委員会／秋田市教育委員会

【問い合わせ先】秋田大学教育文化学部総務担当

〒010-8502 秋田市手形学園町1-1

☎018-889-2509 Fax018-833-3049 E-mail kyosou@jimu.akita-u.ac.jp

【申し込み方法】

参加を希望の場合は、12月6日（金）までE-mailまたはFaxにより所定の申し込み書を送付願います。

