

1 学習評価に関する研究

学習評価に対する認識の実態 II

—「主体的に学習に取り組む態度」の評価を中心に—

《研究の概要》

昨年度は本市教員の情意面の評価に対する認識の実態について探った。その結果、本来の目的が十分理解されておらず、真正な評価がされているとは言えないことが分かった。そしてその改善のためには「ねらい」と「手立て」を明確にした授業を行う必要があると考えた。そこで、本年度は「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさの具体的な要因を探り、何が分かれば評価できるのかということを出前講座を実施していく中で考察してきた。その結果、本観点を学力として捉え、「自己学習調整力（メタ認知的能力）」を活用して、教え込む授業から子供が主体的に学ぼうとする授業へと質的な改善を図ることが有効であることが明らかになった。特に、子供が解決する思考の手順をシミュレートすれば「付きたい力」と「手立て」が明確となり、評価基準を子供の具体的な姿で言語化することにより評価ができるという指導と評価が繋がる道筋が見えた。

1 問題の所在

今回の学習指導要領改訂では、教育内容中心の「学力」の中身を見直し、「何ができるようになるか」という方向に改善を図っている。「資質・能力」をキーワードにし、全ての教科等の目標及び内容を通じて、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の育成を目指している。

「何ができるか」が問われるようになると、リテラシーやスキルといった能力、技能の習得だけでは不十分となる。例えば校庭のトラックの面積を出すという課題を解決するためには、公式という知識（情報）を再生するだけではなく、思考力を働かせなければならない。さらにその過程で、このやり方で合っているのかと解き方の方法について考えたり、もっと簡単にできる方法はないかと試行錯誤したりする。

「スキルは、身体を使って何かができることと同時に、頭の中で式やイメージを操作するような認知的な操作ができることを含²」んでいる。何かができるためには、知識、概念、スキルを単に再生するだけではなく、

「認知的な操作」によって情報を活用し初めて、問題を解決するという行動がなされ、成果に結び付くことになる。この「認知的な操作」に関わってくる「学力」が、「主体的に学習に取り組む態度」（以下必要に応じて「本観点」と記述する）である。

三つの資質・能力の要素の中でも、本観点は最も重要なものと考えられる。各教科等を横断する汎用的なスキルとされる「意欲」、「メタ認知」といった、いわゆるコンピテンシー⁴が、本観点を見取るための要素として、①粘り強い取組（→意欲）②学習の自己調整力（→メタ認知的能力）という文言で『報告』⁵に示されているからである。また、これらのコンピテンシーは「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力を効果的に育成していくための推進力としての役割を果たすものでもある。

中学校で新学習指導要領が全面実施となった今年度、学校現場から聞こえてくる声は、「大事だと分かっただけで、実際そこを評価し、授業改善するのは難しい」というものであった。なぜ大事と分かっているのに実際

¹ Authentic assessment 標準テストを批判する文脈で使用され生徒が知識を現実の世界（the real world）にいかにか効果的に応用（apply）するのか見ようとするものであり現実の世界を模写した評価課題に取り組む評価論である。西岡加名恵 石井英真編著『教育評価重要用語事典』明治図書 2021

² 田村学 黒上晴夫『考えるってこういうことか！「思考ツール」の授業』小学館 2013

³ 知ること含まれ、また知ることに伴ういろいろな心理的活動をすべて含めている。だから見たり聞いたりという知覚活動や、知覚で重要な意味をもつ注意や、知覚した結果を記憶し、考え、理解することなどが、すべて含まれる。梅本堯夫『認知とパフォーマンス』東京大学出版会 1987

⁴ 単なる知識や能力だけでなく、技能や態度も含め、様々な心理的社会的リソースを活用して、複雑な課題に対応することができる力

⁵ 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。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会）

できないのか。その理由を以下のように予想した。

教師は、本観点を何のためにどのように見取るのか目的や方法については理解しているつもりになっているが、その本質的理解までは到達していないからではないか。そして自分の授業における「ねらい」と「手立て」が「明確でない」と気付いているが、改善できないのは、そこに何かしらの困難さがあるからではないか。これらの追究が喫緊の課題であると考えた。

2 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

「主体的に学習に取り組む態度」の評価観点について、以下の3点を明確にし、授業改善のための具体的な方策を明らかにする。

- ①本観点の評価の大切さ、評価の仕方について頭の中で理解しているが、なぜ実際評価できないのか。
- ②その評価の困難さは、どのような手立てを講じれば解消できるのか。
- ③学習評価をどのように授業改善へと結び付けることで、授業の質を向上させ、指導と評価の一体化を図ることができるのか。

(2) 研究の方法

本センターで実施した「学習評価に関する出前講座」での教職員の声やコメントシートを分析したり、研究協力員の授業を分析・考察したりすることにより目的に迫る。具体的な方法は以下のとおりである。

①出前講座による実態把握Ⅰ

出前講座、悉皆研修、市教研を通じて行った50回の出前講座1103名のコメント等を基に、本観点に対する本年度の教員の意識とその要因を分析する。

②出前講座による実態把握Ⅱ

①の考察を基に、以下の2点について出前講座の中でワークを行い、その回答を分析する。

ワーク1 「自己学習調整力」を自分の言葉で説明する。

ワーク2 学力の3層構造⁶に応じた問いを立てる。

調査の結果から本観点の評価の困難さ、真正な評価ができない原因を明らかにする。そしてどのような手立てを講じれば困難さを解消でき、本観点を真正に評価することができるのか「メタ認知」をキーワードに考察する。

③研究協力員による検証授業（パフォーマンス課題）

②の考察の結果を踏まえ、協力員が授業を行う。そして白水始⁷「カリキュラム・マネジメントと授業づくりをつなぐ」⁸の資料「授業研究の進め方」⁹を参考に検証する。協力員は、どのような子供の姿から何を改善したのかを明確にする。「授業研究のための見取りの観点シート」を用い、想定内・想定外の複数の子供の反応や振る舞いから見えた共通の授業改善ポイントを洗い出す。

④指導と評価の一体化に必要な要素の考察

①～③の結果を基に、指導と評価の一体化を実現するために必要な要素を提言する。

3 研究内容

(1) 出前講座による実態把握Ⅰ

①評価の難しさの要因は「理解不足と曖昧さ」にある

6月の初旬に行った出前講座の後、次のような振り返りコメントを読んだ。

- 本観点を評価するために何をどのように使えばよいか悩んでいます。評価するときどこを見るのか、具体的に例をたくさん挙げたものを教育委員会から出してほしいです。（ア）
- もう少し評価について理解しなければならぬことが分かりました。評価の概念がぼんやりしたものからうっすら見えた感があります。（イ）
- どれだけ頑張っても、知識・技能や思考・判断・表現にB以上が付かず、でもあきらめて机にうつ伏せになることなく、一生懸命頑張ろうとしている子がいるとしたら、CCAは存在するのではないかと勝手に思っています。（ウ）

[資料1] 6月出前講座の振り返りコメント

⁶ 三層構造の学力モデルを下敷きに、観点間の関係を構造化したものの本稿p.7. ②参照

⁷ 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 総括研究官

⁸ 2019年1月16日（水）平成30年度教育研究公開シンポジウム

⁹ 東京大学高大接続研究開発センター・高大連携推進部門 CoREF ユニット（東京大学 CoREF）授業研究の進め方

教師のコメントには、評価について「もっと勉強したい」「知りたい」という情意面に関する言葉が多く見られた。そして内容を分析してみると、その背景には、傍線部（筆者による）(ア)～(ウ)のような本観点の評価に対する難しさ、分からなさがあると分かった。

(ア)「主体的に学習に取り組む態度」の評価の大切さ、評価の仕方について、何となく分かるが、具体的に評価するとなると何を見取ればよいのか分からない。

予想される要因知識が曖昧な抽象的理解に留まっており概念化ができないため自分で具体例を出すことができない。

(イ) 評価を勉強したいが分からないところが分からない。

予想される要因「メタ認知的知識」の不足

(ウ) 資質・能力三つの柱は関連し合っているのは分かったが、そうすると「CCA」はあり得ないのか。

予想される要因明確な評価基準を作っていないため、自分が出した総括的評価の結果に不安が生じている。

背景には、観点の示す内容の理解不足、「メタ認知的知識」の不足、評価基準の曖昧さが、見え隠れしている。特に(ア)のような要望は、あらゆる機会に耳にした。

②本質的な理解をすれば自分で「具体例」を考えられる

出前講座を重ねるうちに、教師が本観点の評価すべき二つの側面のうち、特に「自己学習調整力」の言葉の意味を目の前の子供の姿と結び付けられないでいることが、分かってきた。そこから自分で具体例を考えられないという教師の思考過程を辿り、本観点を評価するときに感じている困難さをさらに考察していく。

「自己学習調整力」は、子供が課題を解決しようというときに自分の思考や行動を客観的に把握し認識する「メタ認知に関わる力」を含むものである。子供を観察すると、それは行動や発言等に表れている。もし教師が気付いていないのであれば、どのようなときに表出される言動であるのかが分かっていないからではないかと考えた。それは例えば、「長所」とは何か分からない子供が、自分の長所を挙げられないのと同じである。

[資料1]の二つ目のコメントにあるように、抽象的な言葉を概念化できていないために、具体例を挙げる

ことができないのである。つまり、授業中見ているはずの「自己学習調整力」の姿(具体)と、学習指導要領に書いてある「自己学習調整力」という言葉(抽象)が切り離されてしてしまっているということである。

(2) 出前講座による実態把握Ⅱ(ワーク1)

①「自己学習調整力」を自分の教科の言葉で説明する

そこで「自己学習調整力」を自分の教科の言葉に置き換えて説明ができれば、言葉(抽象)と日々の子供の姿(具体例)を結び付け、本観点の何をどう評価したらよいのか(概念)をイメージできると考えた。理解するまでの思考過程を予想し、次の三つの順で質問をした。

(ワーク1)

1〇〇(教科)の中で、粘り強さが必要な単元は何ですか。どのような課題ですか。

2投げ出さない子供は、その課題をどのように解決しようとしていましたか。

3つまり、〇〇(教科)の中で、自己学習調整力とは「こういう力(姿)」です。(と自分の言葉で説明して下さい)

[資料2] 出前講座「誰でも分かる学習評価」スライドN036

まず「自己学習調整力」を教科の文脈において説明した478名の[資料2]3の回答を「B概ね評価できる」と「Cそれでは評価できない」に分けた(B:391名、C:87名)。次に、B391名の同1の回答を教科別に分けた。教師が、粘り強さが必要だと感じている学習内容はかなり重複していた。圧倒的に多かったのは、「作文」で、その後順に「器械体操、マット」「筆算」「証明」「時差」「電流、水溶液」「おもちゃ作り」であった。

これらに共通していることは「ややこしい」「面倒な課題であるということである。「どうしたら解決するのかを考えること」がややこしく、面倒である。なぜならば、その課題を解決するためには、「頭の中で式やイメージを操作」する必要があるからだ。解決することに向けて、段階的に頭を使う。すなわち「認知的な操作」が何段階もあるということである。

単なる知識の再生ではなく、学習課題を理解し、解決し、知識・技能を習得するまでに、「認知的な操作」を

何度となく繰り返す。子供からすれば、ややこしく面倒であるし、教師からすると、ペーパーテストの選択問題では測れない非常に見取りにくい部分である。

②子供が「解決していく姿」を具体的に言語化する

しかし実は、この面倒な「認知的な操作」が「思考すること」であり、この思考力と同時に発揮させるのが「意欲」であり「メタ認知としての思考」である。黒上晴夫は、知識や技能を獲得するときに働く思考が四つ¹⁰あるとしている。

〔資料2〕の2は、粘り強く思考を働かせた子供の具体的な解決方法、解決する姿を聞いている。つまり子供が頭の中で処理をしようとしている「認知的な操作」が表出された場面の言語化を求めている。

これは黒上晴夫の三つ目の「思考をうまく進めるメタ認知としての思考」であり、まさに本観点を評価できる具体的な場所であり、材料である。

以下に、出前講座で教師が回答した1粘り強さを必要とする学習 2課題を投げ出さない子供の解決方法の具体的な姿 3「自己学習調整力」について示す。

1 微生物を顕微鏡で観察する。
2 どうすれば微生物が見えるのか、見えなくてもなぜ見えないのかを考えて調べ続けていた。顕微鏡と日光と自分の位置を考えて、立ち位置を変えたりピントをより合わせられるように何度も調節していた。また友達の顕微鏡の調整も手伝いながら、自分が発見できた体験を生かして、微生物を発見できるまで続けていた。
3 どんな結果も受けて入れて、なぜその結果になったかを考察して探究する力。

〔資料3〕「これなら評価できる」と思われる3の回答

黒上晴夫が「思考には、手順に落とすことができるものがある」と書いているが、回答に見られる子供の姿は、

¹⁰ 思考には、①知識・技能を獲得するための思考、②知識・技能を活用するときの思考、③思考をうまく進めるメタ認知としての思考、の三つの側面がある。さらに④何かを学習するときの意味や意欲を認識してコントロールするための思考、を加える見方もある。(中略) このように見ると思考はそれぞれの教科において、指導事項を理解したり問題を解いたりする目標の中に詰め込んで教えてきたように思える。(中略) どの教科においても、自分なりの考えを言い表したり、その根拠を示したり、友人の考

まさに解決に向けて子供が頭の中で思考しているプロセスを示しており、且つ手順化できるものであった。

山森光陽¹¹は、「教師は、表面的な活動(学び・働き)ではなく、学習者の中で何が起こるのか(処理)に着目する必要がある」と述べている。この解決に向けた思考の手順が「処理」であり、裏を返せば、教師の授業の「手立て」である。子供は解決に向けて、書いたり、読んだり、調べたり、話し合ったり、振り返ったりしながら試行錯誤しているが、それは教師が、ねらいに迫るために必要だと考えていた授業の「手立て」でもある。

つまり、授業の中に明確なねらいと手立てがあり、手立ての手順に沿って子供の思考過程を追えば本観点を観察できる。手立てがないと、本観点をいつどこで観察してよいのか見当がつかず、難しい。教師側の「メタ認知」が働かないからである。それは、読解の方略を知らないために漫然と字面を追い、内容を理解できない子供と同じである。

回答の大部分は、「書く」「他の人の意見」「他者と協力」「何でも調べる」「振り返り」等、児童生徒の「振る舞い」で構成されている。さらに波線部分からは子供自身が「何が分かって何が分からないのか」と点検をしている、つまり「メタ認知」を働かせていることが分かる。

③「人間性」に目を向けると、思考過程は見えない

一方、87名の回答(〔資料4〕)には共通性があった。

「自己学習調整力」とは
○あきらめない心 ○向上心 ○探求心 ○暗記力
○信じること ○真面目さ ○努力

〔資料4〕「これでは評価できない」と思われる3の回答

ここには抽象的な単語が並んでいる。具体的な子供の思考過程は見えてこない。この考え方でいくと「CCA」、つまり一生懸命真面目に取り組む子供の「人間性」

えに質問をしたり、みんなの考えを統合して新しい考えを作り出したりするようなことを大事にするようになっている。教科に関しては、③を重視すること、教科を超えて②の知識・技能の活用をより広範な領域で行うこと、それらの背景として④にも目を配ることが求められるようになっていると考えてよいだろう。田村学 黒上晴夫著『「思考ツール」の授業』2013. 小学館

¹¹ 国立教育政策所 初等中等教育研究部総括研究官

の部分で単独で取り上げ、「A」¹²となる可能性が高い。

〔資料4〕の各回答を遡って「〔資料2〕2解決に向けた子供の姿」に書かれている内容を見てみると、「繰り返し読む」や「できる友達に聞く」のように、大まかに捉えた一つの動作が回答に挙げられており、教師には子供の頭の中の処理 (processing) が見えていないと解釈することができる。何度も読めば要約はできるのか、友達に何を聞いたら分かるのか、いったい子供たちは頭の中でどのような処理をしているのかが見えない。

このように本観点¹³を漠然と「元々子供が持っている人間性、やる気」のようにイメージしてしまうと、つまづく子供の予想ができない。またつまづくのは子供の向上心の問題、子供の努力不足というように解決までの過程を子供任せにしてしまうことになる。評価の結果から学習の場を見直さないと指導改善はできない。

④具体的な言葉から抽象的な言葉の意味を理解する

以下の回答は、教師の各教科の文脈における「自己学習調整力」の説明だが、どんな教科でも、実生活の中でも、役立つ汎用的なスキルであることに気付く。

(国語) 何とかしたいと自ら思い、何ができていてどこが分からないのかということを理解し、これから何をすればよいか分かること。

(理科) 自分が納得するまで実験を行い、トライ&エラーを繰り返し確かな理解につなげること。

〔資料5〕「自己学習調整力」を言い換えるワーク3の回答

これらの子供の姿は、各教科の具体的な思考の手順であると同時に、思考を働かせようとしている姿、「意欲」によって「行動」に結び付いた姿を表している。つまり具体的に「態度面」を評価ができるところでもあるのだ。さらに汎用的なスキルでもあるこの解決方法には、以下の傍線部 (筆者による) のような共通した言葉が出現する。教師の回答に繰り返し出てきた言葉は、二つに分類することができた。

I 解決に向けた原動力となる情意が分かる言葉

- ・ 解決したい、分かりたい、と強く願っている
- ・ 取り組もうとする、続けようとする、乗り越えようとする

II メタ認知的能力を働かせている様子・行動の言葉

～「メタ認知的知識」の点検の具体的行動～

- ・ 自分が分からないことは何かを点検している
- ・ 気を付けるポイントを押さえている
- ・ 友達の作品、意見、行動を参考にしている
- ・ 見本、手本と比べている
- ・ より良いものを目指している
- ・ 習ったことを活かし新しい方法を探している

～モニタリング・コントロールの具体的行動～

- ・ トライ&エラー ・ 自己修正 ・ 反復練習
- ・ 振り返り ・ 人と協力して解決しようとしている

教師が授業で目にしている子供の「表に現れた行動・態度」(以下「振る舞い」)は、本観点で見取るべき「粘り強さ」と「自己学習調整力」に分類することができた。さらに「振る舞い」を表す言葉を整理すると以下の1～3のことが分かった。特に1は驚きだった。

1 「自己学習調整力」を働かせているときは「粘り強さ」も同時に発揮している。

2 「自己学習調整力」が大いにメタ認知的思考を含んでいる。

3 これら「振る舞い」の言葉が、粘り強く課題解決に向けメタ認知を働かせていると教師が解釈する手掛かりとなる。

⑤「自分の言葉」を持てれば「子供の姿」が見える

なぜ評価するのは困難だと考えていたのか。それは、本観点では「具体的に何を評価してよいか」が分からなかったからである。「自己学習調整力」の言葉の意味と子供の姿が分断されていて、自分の言葉で説明できる状態になかったことが原因だった。学習指導要領における観点の示す内容や指導事項の内容を子供の具体的な姿と結び付けて考えることは本質的理解を促す。

¹² 人間性は、ABCや54321を付けることはなじまない

¹³ 「主体的に学習に取り組む態度」については、単に継続的なやる気(側面①)を認め励ますだけでなく、教科として意味ある学習への向かい

方(側面②)ができていのかどうか、「出口の情意」を評価していく方向性が見て取れます。石井英真・鈴木秀幸編著『ヤマ場をおさえる学習評価—深い学びを促す指導と評価の一体化入門—』図書文化 2021. 8

以下のコメントからは、「自己学習調整力」を自分の言葉で説明することによって、言葉の意味と目の前の子供の姿を結び付けることができ、評価すべき場所に目が向けられるようになったことが伝わってくる。

○「難しい言葉は噛み砕いて考える」という考え方で、言語化することにより、自己学習調整力を教科に即して考えられました。集めたワークシートを評価する着眼点として、思考の過程が現われている部分に重点を置こうと思いました。

○今まで「条件」を「手立て」として提示してしまい、子供たちが分からない状態になることが多くありました。

【資料6】ワーク1に関する教師の振り返りコメント

教師が「本観点を評価することは難しい」と思うことは、本観点的理解という認知に対して認知していると捉えられる。そこで教師一人一人が、もっと具体的に自分の認知について気付いたり修正したりするには、どうしたらよいか、メタ認知をキーワードに考察する。

⑥自分の中の三つの「メタ認知的知識」を点検する

「メタ認知」は「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分類され、両者は相互に作用する。本観点的理解をさらに深めるには、現在、自分が何が分かって何が分からないのかを、教師が自分自身で、以下のような三つの「メタ認知的知識」を用いて、モニタリングして点検したり、コントロールして調整したりする必要がある。

I 課題についての知識

「主体的に学習に取り組む態度」で見取るべきものは何か

《何が分かれば分かるか》

- ・見取るべきもの（3観点的意味理解）「知識・理解」とは
- ・「自己学習調整力」の具体的なイメージ
- ・学習の結果、どんな態度や行動の変容を望むのか

II 人間の認知特性についての知識

人間は何かを習得するときどういうプロセスを経るか

《何が分かれば分かるか》

- ・一般的な読解プロセス等の認知プロセス
- ・学習過程（学習指導要領）・認知ピラミッド（ブルーム）

III 方略についての知識

目に見えないものをどう見えるようにするか

《どういうものがあるのか》

- ・頭の中のイメージをアウトプットさせる
(絵、図、イメージマップ等)
- ・説明をさせる ・パフォーマンス課題を取り入れる
- ・ポートフォリオ ・思考スキルをより具体的に言語化する

⑦思考過程を予測することで「手立て」が考えられる

以上の考察から、本観点的の本質的理解のためには、教師が自分の「メタ認知的知識」を点検し、「何が分かれば分かるのか」を明らかにして、必要な情報を得ることだと分かった。その「メタ認知的知識」の点検が、実は授業においては、「ねらい」（以下、「付けたい力」と記述）に迫る「手立て」を考えることでもある。

奈良教育大学の研究報告¹⁴には、「教師がメタ認知について考えることで子供の内面的な思考や学習過程を考慮する姿勢をもち、適切な教育の可能性が増大」という成果が発表されている。メタ認知的知識を点検することにより、付けたい資質・能力は、この単元のどこで、どのような行動、発言となって現れ、子供たちはどこで躓くのかと予想することができる。

つまり[資料6]傍線のことに教師が気付いたように「手立て」とは話合いや調べ学習といった「条件」や「指示」ではない。「手立て」を考えることは、「付けたい力」を付ける上で必要な「メタ認知知識」を点検し、子供の思考過程を予測することである。そのためには、学習指導要領解説を読み「付けたい力」は何なのか、「指導事項」を正確に理解する必要がある。その上で「付けたい力」を子供の具体的な姿で言語化できると、言語活動、評価基準とのズレを防ぐことができる。

(3) 出前講座による実態把握II（ワーク2）

①育てていないものは見取れない

しかし、メタ認知は「状況に依存し、必要性の違いなどに左右される流動的な働きをする心のメカニズム」¹⁵

14 「平成22年度奈良教育大学学長裁量経費補助研究成果報告」

15 『基礎から学ぶ認知心理学』服部雅史、小島治幸、北神慎司、2015 有斐閣

のため、児童生徒の「分きたい、自分に必要だ」という心が働いていない授業では、メタ認知も働かない。

つまり教え込む授業から主体的に学ぼうとする授業へと改善し、子供の主体性を引き出す必要がある。そのために教師は、本観点を育てていくべき学力の一つと捉え、授業の質を向上させなければならない。

②「学力の三層構造」で「深い学び」を可視化する

ではどのようにしたら授業の質を向上させられるのか。まず、実態把握のために、出前講座で[資料7]のようなワークを行った。目標分類学の研究成果、「学習の次元」(Dimensions of Learning)の枠組み¹⁶を基に石井英真が「教科の学力の質」を以下のように三つのレベルの段階に表し「深い学び」を可視化している。段階が進むほど、深い学びとなる。

1 個別の知識・技能の習得状況を問う 「知ってる・できる(知識の獲得・定着)」レベル
2 概念の意味理解を問う 「分かる(知識の意味理解と洗練)」レベル
3 実生活・実社会の文脈における知識・技能の総合的な活用力を問う「使える(知識の有意味な使用と創造)」レベル

これは「学力の三層構造」と呼ばれ、「学力の質に応じた評価方法を工夫」する手掛かりとして文部科学省で報告¹⁷されている。これを「授業」に置き換えれば「使える」レベルの回答に、教師の「実生活で使える」の発想が反映され、授業の質を予想できると考えた。

③「世の中」に繋がらないと「使える」にならない

学力の深まりに対応した「問い」を考えてみよう。 自分の教科のある単元を想定して、どんな問いを作れば以下の1～3のことが測れますか。 1 「知ってる・できる」レベル 2 「分かる」レベル 3 実生活・実社会の文脈における「使える」レベル

[資料7] 出前講座「これならできる学習評価」ワーク2

501人のうち、実生活・実社会の文脈において「使える」力を育む授業の発想は、76人だった。

1 知ってる・できる	2 分かる	3 使える
アフリカの国々が経済的・社会的に遅れていることを知る	その理由を複数説明できる	アフリカの国々が発展するために、どのような支援が必要であるか提案できる

[資料8] ワーク2 回答の例

76名の「使える」レベルの回答に見られた共通点は、
○知識や技能を使って、思考・判断・表現する課題
○自分の得意な分野の発想が活かされる課題
○教室という場から開かれた場、開放的な場が舞台
○正解は一つでなくペーパーテストでは測りにくい
○生活や社会に役に立ち、人生が豊かになる
であった。次に、それ以外425人の回答の例である。

1 知ってる・できる	2 分かる	3 使える
方程式が解ける	方程式を使った文章問題が解ける	身の回りで方程式を使った問題が作れる

[資料9] ワーク2 回答の例

回答の共通点から予想される問題点を考えた。

○できたか、できていないかで評価ができる。 ○「正解」が一つに限定されている。 <<問題点>> <u>真正の力になっていない(テストで数値化可能)</u> ○実生活、実社会の文脈になっておらず、発想が教室の中に留まっている。 <<問題点>> <u>「日常生活において」という言葉をただ付け加えたに過ぎない活動になっている</u> ○「使える」の認識が、学習指導要領からずれている。 <<問題点>> <u>「使える」が活動そのものの再現になっている</u> ○新たに思考しなくても、覚えていることを再生したりマニュアルどおりにやればできる課題。 <<問題点>> <u>粘り強さを必要としない、教えたことができて</u>
--

¹⁶ R. J. Marzano, A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning, ASCD, 1992)

¹⁷ 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一回会議「学習評価のあり方について」石井英真(京都大学) スライド9、10

いるのかを重視している

〇よりよく生きることが意識されているのではなく、
社会人として知っておくべき実用的な知識という認識の域に留まっている。

◀問題点▶未知の課題を解決するために使う知識ではない

④「教え込む」意識が「使える」発想の邪魔をする

以下は「使える」になっていない発想の共通点である。

- 〇「何を」が、**事実的な知識¹⁸**になっている。
- 〇「どこで」がペーパーテストの域を出ていない。
- 〇課題自体が「自分」という主体ではなく「誰かが」という他人事の設定になっている。

本来「使える」レベルとは、概念的知識や方略の意味理解をした上で、その見方・考え方や方略を使用したり創造したりする思考のレベルのことを意味している。

教師のコメントには「知っている＝分かる」だと思っていたことや実社会で「使える」力は、自分の教科でいうと何か曖昧だったこと、入学試験問題が解けることが第一目標となっていたことへの反省が書かれていた。その結果、知識獲得中心の教え込む授業となり、活動が子供主体ではなく、教師主体でかつ他人事になってしまっていたのだ。以下がそのコメントである。

- 1 生徒に「知っている・できる」「分かる」までは常に意識し、確認できていたが、その知識・技能を生徒が「使える」ということまで意識を向け、授業を工夫することができていないことに気が付いた。
- 2 学力の三層構造により、とても簡単な言葉で、今の指導要領の考え方を捉えることができることに感心した。「分かる」「使える」を問う設問やパフォーマンスの設定が難しく感じても、我々教員が頑張っていかななくてはいけないと感じた。
- 3 気象なら、生活に直結しやすく「使える」ということは可能だが、中学校レベルの内容では、**化学、物理は非常に危険**

を伴ってしまうことがある。教員側が「使える」方法を想像できていない部分があると感じた。

[資料10] ワーク2に関する教師の振り返りコメントと要因

[資料10] の1～3を以下のように考察した。

要因 「深い学び」の三層構造のイメージ不足…1

要因 「使える」にふさわしい評価方法知識の不足…2

要因 「使える」の解釈のズレ、かつ新学習指導要領が目指している方向性の理解不足…3

つまり「使える」レベルの学力を目指して授業を考えることは、学ぶ意義や教科の本質的な楽しさに触れられる真正の学習¹⁹を追究することでもあったと言える。

⑤一人一人を主役にする「本物の学習」を追究する

以上の分析から、本観点を評価するには、子供が主体的になる授業で、意識的に育てていく必要があることが分かった。そして子供が主体的になる本物の（真正な）学習を通し、教師が「出口の情意²⁰」を育むには、以下の三つを意識的に追究することが欠かせないとする。

◀「真正の学習」にするために追究すべき三つのこと▶

1 実生活、実社会で「本当に『使える』力」の追究

[資料10] 3のように、活動そのものを形式的に日常生活にスライドして再生させるのが「使える」ではない。もっと根本にある、教科で扱う普遍的な「思考力」、「見方・考え方」に注目し、それを自分の言葉で具体的に言い換える。そして、授業によって、どんな「出口の情意」が身に付くことを期待するのか明確にする²¹。

2 分かりたいと思わせる「本質的な問い」の追究

「本質的な問い²²」や既存概念を揺るがすような問いを立て、「入口の情意²³」を喚起し、児童生徒が自ら思考する必然性を持たせ、子供のモチベーションを支える。

3 誰でも取り組める「学習過程」の追究

「何が分かれば分かるのか」と教師が子供のメタ認知につ

18 「現在日本の都道府県は47である」とか「東京は日本の首都である」「1+1=2である」など

19 Authentic learning 学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動

20 学習の結果生まれる学習を方向付ける知的態度、思考の習慣、市民としての倫理・価値観など

21 石井英真は「出口の情意」を四つのパターンで明示している。『ヤマ

場をおさえる学習評価』2021. 8 図書文化 p50～52

22 私たちの人生を通して何度も起こるような重要な、学問における核となる観念と探求に対応している、生徒たちに重要だが複雑な観念、知識、ノウハウを効果的に探究し意味を把握するのを助けるような問いのこと

23 学習の動機付けに関わる真面目さや積極性としての授業態度や興味・関心・意欲

いて考えたり、教師が実際にやってみたりすることで、子供の内面的な思考や学習過程をシミュレートする。

『報告』(前出)では、本観点の評価の在り方について「思考・判断・表現」と合わせて評価していくのが妥当であると示されている。また、そのようなペーパーテスト以外の思考を試す課題として、パフォーマンス課題が適していると述べられている。

(4) 検証授業

①「パフォーマンス課題」で本観点を評価する

そこで作成要件を吟味した課題を考え、評価から授業改善を試みた。実生活、実社会において本当に「使える」レベルの思考力を考えることが非常に困難だった。

小学校6年生「比とその利用」のパフォーマンス課題

あなたは、友達の誕生日パーティを主催することになりました。様々なレシピの中から、できるだけ多くの種類の食事や飲み物を用意したいと考えています。まずはレシピと家にある食材などのメモを見て、足りない食材を買いに行かなければなりません。自分が決めた料理を作るためには、あと何をどれだけ買えばよいかを考え、買い物リストを作りましょう。

〔資料11〕研究協力員作成のパフォーマンス課題

授業後、協力員には「授業中、資質・能力が発揮された姿の具体例(発言、行動、ワークシート等パフォーマンス全て)は何だったか」をインタビューした。後日、想定どおりに機能した点と見直しが必要な点についても挙げてもらい、協力員同士話し合いの時間を1時間設け、評価から授業改善を図った。

②想定外の振る舞いは、授業設計の曖昧さから生じる

以下は協力員が、子供の振る舞いから遡って自分の授業設計を見つめ直した際の気づきの一部である。

「ゴールが明確にイメージできていなかった」

本来、思考力を育成したかったはずが「情報を整理して文をつなげる」力しか育てられなかった。(原因は)実際に子供の発言を聞いたり、記述内容を讀んだりすることで、最初に設定していた評価基準の内容が曖昧であることに気付いた。「効果的」「論理的」といった便利な言葉を使いがちだが、どのよう

なことが「効果的」であったり「論理的」であったりするのかわり具体性を持たせなければ評価できない。

「対話的な活動が個々のものになっていなかった」

話し合いでは、指示する子供と指示に従って活動する子供がいた。自分の考えを持たせてから話し合いをする手立てを打つべきであったと感じた。

〔資料12〕研究協力員が見付けた授業改善点

③子供の思考過程を予想し言語化できれば評価はできる

協力員に「どうしたら本観点を評価できるようになったか」と聞くと、以下の回答が得られた。

1. 学習成果として表れているかどうかを考えたから
2. 評価基準を作ったから
3. 特別なことをやっているわけではなく「教材研究」(程よいヒントの出し方・路頭に迷わない話し合わせ方)
4. 目指す子供の姿を具体的に設定したから
5. 発問の精選をし、思考を焦点化したら、子供の発言、ノートの記事を見取れるようになったから
6. 子供が工夫したくなる授業をしたから
7. 他の観点と関連していることを意識した授業作り
8. 思考の記録(自分・友達の考え)の変化を見る
9. 子供の気づき、疑問の記録から躓きの傾向やどんな支援をすればよいかを考えたから
10. 単元ごとの記録(ポートフォリオ)で、一人一人の伸び、思考や取り組みの変容を追ったから

〔資料13〕どうしたら評価ができるようになったか

1～7には授業設計において明確なゴールのイメージを持ったこと、8～10にはポートフォリオ等から子供の思考の変化を解釈できたことが書かれている。

石井真英は「指導と評価の一体化の前に目標は明確化されているか」と問いかけ、「願いやねらいを持って子供たちに意識的に働きかけたなら、それが実現されたかどうかを確かめる方向に自ずと教師の思考は進む。目標と評価を結び付けて考えることで、指導と評価も自ずと繋がってくる」と述べている。まさに1～10は、これを証明している。

(5) 「指導と評価の一体化」は、四つの要素で成り立つ

「主体的に学習に取り組む態度」は何を評価するのか、について探究してきた結果、教師が辿り着いたことは、学習指導要領に沿って、日々の授業の教材研究に磨きをかけるということであった。

○毎日の授業作りから、評価が始まっていることが分かりました。身に付けさせたい力をはっきりさせ、身に付くまでの子供の思考を考える。そして方略に気付ける手立てが必要なのだと感じました。評価を考えたら自然と指導についても見直す必要を感じました。

【資料14】12月出前講座の振り返りコメント

多くの教師のコメントからは、指導と評価は別物ではなく、評価によって指導を改善し、子供の姿から自分の授業を見直すことを初心に振り返っていききたいという意欲が伝わってきた。まさに「指導と評価の一体化」のからくりが分かり、本観点を評価するには、学びの地図である『学習指導要領解説』を基に解釈し、自分の言葉で説明できること、子供が主体的に学ぼうとする授業を念頭に教材研究をすることが大切だということに気付いていた。以上のことを基に、指導と評価の一体化を実現するために、授業設計においてなすべきこととして次の四つの要素を提言する。

I 学習指導要領解説を読み「指導事項」を正確に理解する

II 特に何を思考させたいのか、思考スキルを具体化する

III 子供が解決する思考の手順をシミュレートする

IV 「主体的に学習に取り組む態度」の評価基準ABCを作る

4 研究のまとめ

(1) 成果

「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさの要因を探り、その解決方法を示すことができた。すなわち本観点について教師自らが、「自分のメタ認知的知識を点検する」「教育現場の言葉を自分の言葉で説明する」「同僚と話し合っただけの考えを相対化する」ことにより、理解を深めることができると分かった。

学習評価について考えることは、日々の授業について考えることだと気付き、目の前の子供たちが受けたくなる授業を展開したいと多くの教師は語った。

2年間で100回を超える出前講座、2000人を超える教師の振り返りコメントや講座中に教師と交わした問答により、研究を深め、出前講座の改善を図った。その過程で教師の質問を4冊の『Q&Aでよく分かる!! 新しい学習評価』2020年版・2021年版 Vol. 1～3にまとめ、HPにアップしたり出前講座で使用したりして、十分に活用できたことも、本研究の大きな成果である。

(2) 課題

パフォーマンス課題で求められる「使える」レベルの思考力を使うに値する問題を作成することが課題である。そのためには、教師自らが、柔軟な発想で、世の中と繋りのあるダイナミックな授業を楽しむことである。

【研究組織】					
○通年講師	千葉大学教育学部	客員教授	堀米 宏	秀明大学学校教師学部	特任教授 飯田 良
○研究協力員	千葉市立幕張小学校	教諭	郡司 恭大	千葉市立宮崎小学校	教諭 兼子 稔
	千葉市立大宮小学校	教諭	山崎 早苗	千葉市立泉谷小学校	教諭 小暮 慶
	千葉市立海浜打瀬小学校	教諭	鋤本 道代	千葉市立積橋中学校	教諭 廣岡 大輔
	千葉市立大宮中学校	教諭	佐久間 岳	千葉市立若松中学校	教諭 松原 伸一郎
	千葉市立泉谷中学校	教諭	伊藤 絵梨	千葉市立おゆみ野南中学校	教諭 中木 希
	千葉市立稲毛高等学校附属中学校	教諭	土谷 匡		
○所内担当	教育研究班	菊池 麻里 (担当)	渡辺 佳代子	大久保 桂	岩田 亮

- 【主な引用／参考文献等】**
- ・石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレットNo14 2015
 - ・田村学『学習評価』東洋館出版社 2021
 - ・服部雅史 小島治幸 北神慎司『基礎から学ぶ認知心理学 人間の認識の不思議』有斐閣 2015
 - ・西岡加名恵『「資質・能力」を育てるパフォーマンス評価 アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書 2016
 - ・奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社 2017

千葉市教育センター 研究紀要第30号

○研究名：学習評価に関する研究II ○研究対象：小学校・中学校 ○研究領域：教育内容・教育方法
 ○分類番号：学習指導法F4-01 ○研究内容キーワード：学習評価、主体的に学習に取り組む態度、真正の学習評価基準、指導と評価の一体化