

「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の在り方

早稲田大学教職大学院・教授
田中博之

はじめに

中央教育審議会の教育課程部会から、「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）という文書が出て、新学習指導要領に沿った学習評価の基本的な性格が定まりました。

その中では、新しい学習評価の観点となった「主体的に学習に取り組む態度」とは、「粘り強い取組を行おうとする」と、「自らの学習を調整しようとする」と示されました。また、後者については、「自らの学習状況を把握している」と、「試行錯誤している」という2つの特性があげられています。

こうした学習評価に関する指針が出されたことは、中央教育審議会において初めてのことで、各学校がこれから「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて学習評価の在り方を検討する際に参考にすべきものであり、歓迎すべきことです。

しかし、校長先生を初めとする学校の先生方も各教育委員会も、「これだけでは抽象度が高くて学校では学習評価の在り方を具体化できない」とか、「自己調整している姿が各教科や領域の児童生徒の学びの姿としてイメージできない」、「そのため何をどう評価すればよいか分からない」といった声が大変多くあがっています。

実際に、全国の都道府県教育委員会や政令市教育委員会が発行している学習評価に関するパンフレットにおいても、具体的に自己調整する学びの姿の具体例を単元の活動内容に即して示している例は皆無ですし、指導要録に記載できるほどの高い客観性と信頼性のある学習評価の方法を提案している例もありません。

どの文書でも曖昧なイメージを列挙しているだけであり、各学校での学習評価の取組のモデル事例になり得ていません。ただ、中央教育審議会の先述した「報告」の文書をそのまま引用しているに過ぎないのです。このままでは、新しい学習指導要領に即した新しい学習評価が生まれるはずはありません。

また、国立教育政策研究所が発行した「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する指導資料」においては、各教科の単元例に則した学習評価の例示はなされていますが、指導要領に記載可能な客観性と信頼性のある評価方法の具体例を提示するまでには至っていません。

その中でも特に、「主体的に学習に取り組む態度」は理解することが大変難しいため、具体的な学習評価の方法はほとんど考案されないままになっているのが現状でしょう。

そこで、この文書を通して、新学習指導要領の趣旨に即したこれからの学習評価の在り方の具体例を、特に「主体的に学習に取り組む態度」に特化して、緊急提案することが不可欠であると判断しました。

まだ始まったばかりの実践研究ですが、これまでの学習評価に関する先行研究の成果を採り入れながら、中央教育審議会の「報告」の趣旨も生かして、各学校で採用可能な具体的な評価方法をルーブリック法に基づいて提案します。

各学校におかれましては、ここで提案している評価方法を参考にして、各学年での全教科・領域での学習評価に応用してくださることを願っています。

なお、この小論で学習評価という場合には、指導要領に記載可能な観点別学習状況の評価の評価語（A、B、C）を決定することを意味しています。したがって、教師による児童生徒の行動観察や補助簿への記入など、学習指導案に記載した評価規準や評価方法を用いた授業中での学習評価をほとんど想定していないことを留意してお読みください。

この文章は下記の拙著の内容を補完するものとして執筆されていますので、もとの著作も参考にしてください。

田中博之著『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き』教育開発研究所、2020年

1. 「主体的に学習に取り組む態度」とは何か

(1) すでに「学校教育法」の第30条で唱われていた用語

「主体的に学習に取り組む態度」という用語は、新しい資質・能力の提案であるように感じられるかもしれませんが、実はそうではありません。すでに平成19年12月26日に施行された新しい学校教育法の第30条に、「主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と記載されたのが最初なのです。

従って、今般の新しい学習評価の在り方で提案された3観点は、すでにこの一部改正された14年も前の法律で示された3つの小学校教育の目標として示されたものと一致させたというのが事実です。

その意味で、新しい学習指導要領が提案する「主体的・対話的で深い学び」という授業改善の視点の中でも、特に「深い学び」については、学習評価の対象になっていないことに注意が必要です。

しかしここでは、古い法律の適用の是非を検討することが目的ではありませんから、今となっては育成すべき資質・能力の一つとして狭さと古さを感じさせるものですが、「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価という喫緊のテーマについて具体的に考えていくことにしましょう。

(2) 「報告」で示された定義

先に引用した「報告」では、どのように定義しているのでしょうか。

「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価の方法としては、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることなどが考えられる。その際、各教科等の特質に応じて、児童生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら、「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で、評価を行う必要がある。

(中央教育審議会「報告」p.13)

この定義では、「評価の対象」を材料という用語で示していますが、評価の方法を示す上で不可欠となる判断基準の必要性についての指摘が全く含まれていません。しかしながら、学習評価には「評価の対象」を示しただけでは不十分であり、「評価の基準」（筆者は評価規準との違いを明確に示すために判断基準という用語を使っています）を示さなければ、ペーパーテストで評価できない、また、評価が難しい子どもたちの学習態度を評価することはできません。

なぜなら、学習態度は子どもの行動面や学習成果を記録した作品に表れてくるのですが、そこでの態度面の表出には個人差やレベル差があるために、判断基準を用いることなくして態度面の観点別学習状況の評価は不可能だからです。

したがって、文部科学省から「主体的に学習の取り組む態度」に関わる評価の判断基準が示されていない以上、実際には、各学校で指導要録の記載にたえうる「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価は不可能であるといって間違いありません。

また、この文章では、「評価」という言葉が、指導要領での観点別学習状況の評価における評価語を決めることまで含んでいるかどうかは、不明なまま曖昧にされています。つまり、授業中での教師による観察を主としたフィードバックによる指導的評価であるのか、それとも、指導要領での観点別学習状況の評価であるのかを厳密に区別することは、両者の評価の基準や方法そして求められる妥当性や信頼性が大きく異なるためにとても重要なのですが、この定義では曖昧になっているため、何となく特徴を理解するというレベルに留まっているのです。

（３）「評価の観点とその趣旨」から読み解く

ただし、判断基準は示していませんが、文部科学省は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点とその趣旨を示す文章だけは公表しています。

そこで、「主体的に学習に取り組む態度」の実像を具体的に理解するための根拠資料として、文部科学省が初等中等教育局長名で出した「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等について（通知）」を活用することが大切です。

この通知の別表4に「各教科等・各学年等の評価の観点等及びその趣旨」という資料が付いていますので、文部科学省のウェブサイトからダウンロードして参照するとよいでしょう。

この資料には、多くの学校段階や教科での評価の観点とその趣旨が記載されています。それぞれの表の右側の欄に、「主体的に学習に取り組む態度」という評価の観点の趣旨が文章として表されています。ただしこれでもまだ抽象的な表現ですが、その中のキーワードに注目することで、この観点の学習評価の在り方の基本的な特徴がみえてきます。

具体的に見てみましょう。例えば「算数・数学」においては、キーワードとして、それぞれ、「よりよく問題解決しようとしたり」や「問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとしたり」という箇所に注目すると、学習評価の対象や方法のイメージがおぼろげながら浮かんできます。

学習評価の対象としては、子どもたちがノートやワークシートあるいはホワイトボードに書いた問題解決のプロセスと結果である式と答え、そして説明の文章や図などを見取ることになるでしょう。それに加えて、最後に書いた正解としての式と答えだけではなく、最初に書いた間違っただけの式や答えを残しておいてそれらを赤字で訂正している様子や、複数の異なる解決方法を考え出そうとしている様子も評価の対象とすることができます。

このようにして、これからの算数・数学科の学習評価では、子どもたちの問題解決を静的で固定的なものとしてとらえるのではなく、柔軟に修正したり改善したり、言葉と図を用いてわかりやすく説明を加えたり、多様な解決方法を考案したりするダイナミックで可塑性のあるものとしてとらえて見取るようにすることが大切であることが分かります。

また、学習評価の方法としては、こうしたダイナミックな問題解決過程をペーパーテストで評価することはできませんし、付け加えた文章や図のレベルにも個人差が生じてくるでしょう。また、複数の解決法を書いているかどうかについても妥当性と信頼性のある評価法にするためには、いくつかの解決方法をどれほど正確に書いているかどうかについて、ある程度明確な評価規準や判断基準が必要になってきます。

そうすると、算数・数学科における「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の方法としては、評価結果を指導要録に入れることを想定すると、評価規準や判断基準を明確にしたルーブリック法を用いることが必要です。

ただし、こうした時間と労力のかかる学習評価を毎日行うことはできませんし、算数科だけならまだしも小学校では、「主体的に学習に取り組む態度」はすべての教科（道徳科を除く）にあてはまるわけですから、ルーブリック法を用いたノートやワークシートを見取る学習評価の回数を多くすることはできません。したがって、各学期に重点単元を2つ程度に限定することで、子どもの成長の機会を保障するとともに教師の負担を大きくしない工夫も大切になります。

算数・数学

(1) 評価の観点及びその趣旨

<小学校 算数>

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	<ul style="list-style-type: none"> 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解している。 日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けている。 	日常の事象を数理的に捉え、見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を身に付けている。	数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き粘り強く考えたり、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとしたり、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとしたりしている。

<中学校 数学>

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	<ul style="list-style-type: none"> 数量や図形などについての基礎的な概念や原理・法則などを理解している。 事象を数学化したり、数学的に解釈したり、数学的に表現・処理したりする技能を身に付けている。 	数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を身に付けている。	数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとしたり、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとしたりしている。

次に例として、理科を取り上げて考えてみましょう。

理科においても、算数・数学科と同様に問題解決ということが「主体的に学習に取り組む態度」の趣旨として強調されています。特に中学校においては、「科学的に探究しようとしている」という表現が入っていることから、「探究」という高等学校において多用されている高度な課題解決的な学習を重視していることがわかります。

理科は、そもそも科学的な検証や説明の在り方を学ぶことが目的の教科ですから、問題解決や探究という学習活動が中核になることは当然のことです。し

たがて、理科における「主体的に学習に取り組む態度」においては、自然現象を対象にした科学的な方法に主体的に取り組む様子を評価対象にすることになります。

ただしここで困難な点は、子どもたちが主体的に友だちと協力しながら科学的な検証・説明の過程に取り組んでいるかどうかを、授業中の観察法によって公平・公正に評価することはとても難しいということです。例えば、実験や観察をしている授業中に一人の教師が全員の子どもの活動の様子を見取することはできません。また、子どもたちの活動が探究という高度なレベルに達したかどうかを見届けるのに時間をかけてしまうと、授業中の実験の安全確保や学力に課題のある子への支援がおろそかになることも心配です。さらに、子どもたちの授業中の学習活動は瞬間に消えてしまうために、一度見逃してしまうともうその子については評価が不可能になってしまうのです。

このように冷静にそして慎重に考えるならば、ここで文部科学省が提案する評価の観点の趣旨を生かした学習評価をしようとすると、理科の授業中の観察法によって子どもたちの実際の活動場面の質を評価することは大変難しいことがわかります。特に、ここでは、指導要録の記載に耐えられる、説明責任を果たせる学習評価の在り方を考えていますから、なおさらそうです。

そうなると理科においても、「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価は、各学期に1点程度、理科ノートや理科レポート、実験レポートまたは理科新聞などを書いてもらい、それを評価の材料としてルーブリック評価を行うことが実用的で無理のない評価の在り方になることがわかります。

理科

(1) 評価の観点及びその趣旨

<小学校 理科>

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	自然の事物・現象についての性質や規則性などについて理解しているとともに、器具や機器などを目的に応じて工夫して扱いながら観察、実験などを行い、それらの過程や得られた結果を適切に記録している。	自然の事物・現象から問題を見だし、見通しをもって観察、実験などを行い、得られた結果を基に考察し、それらを表現するなどして問題解決している。	自然の事物・現象に進んで関わり、粘り強く、他者と関わりながら問題解決しようとしているとともに、学んだことを学習や生活に生かそうとしている。

<中学校 理科>

観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
趣旨	自然の事物・現象についての基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。	自然の事物・現象から問題を見だし、見通しをもって観察、実験などを行い、得られた結果を分析して解釈し、表現するなど、科学的に探究している。	自然の事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。

ただし、子どもの作品を対象にしたルーブリック評価には問題がないわけではありません。それは、理科の学習成果をレポートや新聞にまとめさせると、言語能力が優れている子どもが優位となってしまう、教育の公平性が担保されにくくなることや、言語能力に課題がある子については合理的な配慮をしっかりとしないと公平性の問題が生じてしまうことになるからです。

さらに、公平性の問題を解決しようとして、子どもの作品づくりを宿題にしてしまうと塾や家庭教師が代筆する可能性も出てきますし、理科以外のいくつか教科でもこうしたルーブリック評価を実施することが時期的に重なってしまう。例えば、子どもたちにとっては学習評価の材料となる作品づくりに追われることになり、負担が大きくなってしまいます。

ですから確かにいえることは、完璧な学習評価の方法はないということなのです。したがって、少しでも困難点が少なく指導要録の記載に耐えうる方法として、この小論ではルーブリック評価法を提案していくことにしたいと思います。

2. 「粘り強い取組」とは何か

前述の「報告」や「通知」の別表4においては、何度も子どもたちの「粘り強い取組」を評価することの必要性が述べられていますが、具体的な学習評価の在り方は示されていません。つまり、「粘り強く考える」ことがたびたび「評価の観点の趣旨」として文章記述されていますが、その一方で、子どもたちの「粘り強い取組」の姿を具体的に文字化して、具体的に何を見取って（評価の対象）、どのような基準や指標をもとにして（判断基準）、どのような評価の技法を用いて（評価技法）、評価をすればよいかは全く示されていないのです。

おそらく、各学校においても、粘り強いという表現が日常的によく使う用語であるために、感覚的に何となくわかったような気になって、その定義や評価方法を具体的に指導要録の記載にたえうる形で考え抜くことをしないままでやり過ごしているのではないのでしょうか？

そのためおそらく各学校においては、「粘り強い取組」といえば、ドリルプリントの達成枚数が多いとか、ミニテストのお直しを全部提出しているとか、ノートに毎時の振り返りをしっかり書いているとか、自学ノートのページ数が多いとか、定期考査前の放課後に廊下の自学スペースで勉強しているというように、回数や時間を明確にカウントできる行動記録を指標にしていることも少なくないでしょう。前述の「報告」では、授業中の「挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価」であることは否定されたため、少し対象を変えてはいても、こうした努力賞的な行動を「主体的に学習に取り組む態度」の評価の対象としている状況は必ずしも正しくはありません。

それらが正しい評価の対象ではない理由は、「性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面」であるからだけでなく、そうした行動の回数や時間は、教科の特質に応じて教科別に行われる観点別学習状況の評価にふさわしくないからなのです。

いい方を変えれば、「粘り強い取組」とは、各教科の特質に応じた問題解決や学習改善に子どもたちが粘り強く取り組むことを意味しているからなのです。

しかし、文部科学省から出された学習評価に関する指針や例示が、ほとんど具体的でなく判断基準を示したものではないために、各学校で新しい学習評価の具体的なイメージがもちにくいのです。

さらに、「粘り強い取組」を評価するといっても、あと3点とても難しい困難が予想されます。

一つめは、子どもたちの「粘り強い取組」は時間をかけたプロセスで生じるものであることから来る困難点です。5分や10分程度で完成した記述や作品、リハーサルや練習を、一般的には「粘り強い取組」とはいわないでしょう。多様な教科を想定する中では一律に何分という時間の長さを定義できるわけではありませんが、少なくとも授業の中では30分程度、単元のスパンでは2～3時間、そして思考力・判断力・表現力を身に付けるための粘り強い取組では、1学期間でも短いかもしれません。

そうすると、「粘り強い取組」の学習評価には、よく考えてみると、教師による授業中の行動観察による学習評価はふさわしくないことがわかります。一人の子どもの「粘り強い取組」を見取るには繰り返して継続的に観察し続けることが大切で、小学校や中学校ではそうした時間的なゆとりが保障されているとはいええないからです。逆に、幼稚園や特別支援学級などでは一人ひとりの子どもの長期的な行動変容をしっかりと記録して「粘り強い取組」を実際に評価していますから、教師対児童生徒の人数比率の見直しがなければ、小学校や中学校では実質的に無理でしょう。

しかし、前述の「報告」にも「通知」にも、この小論で提案する子どもたちの作品を対象にしたルーブリック評価法は含まれていませんので、ではどのような方法によって学習評価をすればよいのかが分からなくなってしまいます。

時間という視点で、もう一つの困難点が予想されます。

それは、活動時間の画一的な設定という問題です。最近では授業中の一つの活動にかける時間を教師が決めて設定することを慣例としている学校が大変多くなってきました。確かに学習内容が過密で年間授業時数が限られている状況では、欧米で行われているような自由進度学習や契約学習、一日を大きくくりとして学習課題を設定する個別探究学習などは、日本の公立学校では大変実施が難しいのです。一つの活動には通常10分程度の時間が学級の全ての子どもに一律に与えられるため、子どもが自分の個性や個人差に合わせて「粘り強い取組」をしようにも形式的な公平性のためにそれができないのです。

そうした画一的な公平性を見直すことなくして、個の特性によって望ましい長さが異なる「粘り強い取組」が、そもそも実現できると考えることはできません。

三つめは、特に学力が高く高度な学習課題を容易に達成してしまう児童生徒が、「粘り強い取組」を評価の対象にされてしまうと不利になるという困難点です。

おそらく平均的にみて、学年発達や学級規模にもよりますが、通常の教科書のレベルの問題であれば、塾や家庭教師から事前に学んでいることも加えると、学級内の3名程度の児童生徒は特に「粘り強い取組」を行わなくてもすいすいと短時間に解決して、その過程や結果をノートに書いたり発表したりすることが多くの教科でできてしまうでしょう。

そのため、「粘り強い取組」というほどの時間もかけず、理解できないこともなく修正や改善をしなくても初発の問題解決だけでいつも正解に達してしまうので、「主体的に学習に取り組む態度」の評価結果が低く出てしまうことになりかねません。

前述の「報告」では、このような状況で同じ子どもが3観点の評価で「AAC」となることも想定していますが、その場合にはその子どもへの支援をしたり、学習や指導の改善を行ったりすることが求められるとしていますが、そうした対応策よりも、「粘り強い取組」の定義をしっかりと行い、そうした学力の高い子どもたちに固有な「粘り強い取組」の姿を公平性を担保して具体的に示す方がより重要であると思います。

ただし、こうした学力が高い子どもの固有な「粘り強い取組」を、より高い学習課題の設定により定義すること、例えば、粘り強く発展問題にもチャレンジしているとか、新たな学習課題の可能性を考えて粘り強く文章化しているとか、上の学年の学習目標に取り組んでいることなどにしてしまうと、今度は教育における公平性の問題が生じてきますので注意が必要です。

以上とても長い解説になってしまいましたが、「粘り強い取組」といっても、指導要録の記載に耐えうる公平・公正な観点別学習状況の評価を行うときには、その用語のやわらかい響きから分かったような気になってしまうのですが、その評価方法の具体化には多くの問題が未解決のまま横たわっているといえるのです。

しかし、問題点ばかりを考えていても前向きな提案にはなりませんから、筆者が考える「粘り強い取組」といえる子どもたちの学びの姿はどのようなものであるかを例示してみることにしましょう。これらの想定される姿は、あくまでも指導要録の記載を前提にした観点別学習状況の評価のための評価資料を得るための評価の対象であることに留意してください。

【粘り強い取組の姿】

- ① 初めは解けなかった問題に、異なる方法をいろいろと当てはめながらあきらめずに解決できるように工夫して取り組んでいる。
- ② 初めはうまく作ったり表現できなかつたりしていても、友だちの作品や資料を参考にして、よりよいものになるよう改善している。
- ③ 自分とは異なる友だちの考えや意見をよく聞いて、よりよい考えや解決策、合意案を作り出したり発見したりしようとしている。
- ④ 実験や競技に失敗したり負けたりしても、手順や工夫をよく考えて作戦を練り直してうまくいくように工夫を積み重ねている。
- ⑤ 習得した知識を活用して表現することができるように、自分の書いた文章を自己評価しながら書き直したり書き加えたりしている。
- ⑥ 授業中に示された条件をすべて守れるように、問題解決や創作表現に取り組んでいる。
- ⑦ 思考や作業の手順が複数のステップからなっている学習課題や問題を解くときには、友だちと協力しながら最後のステップまでたどり着けるようによく考えて取り組んでいる。
- ⑧ 課題として出された教科レポートや教科新聞を作成することを通して、自分の学習過程と成果をメタ認知しわかりやすい文章や図を使って説明している。

なお、こうした粘り強い自己修正や学習改善の取組については、できれば、重点化した単元でレポート課題にして、上記の①から⑧を評価規準として参考にし、自分の学習過程を記述するよう求めることが大切です。

そして、子どもたちが作成したそのような作品を材料として、判断基準を明確にしたルーブリックを用いて学習評価をすることになります。具体的なルーブリックの特徴と活用方法については、この小論の4章以降を参照してください。

3. 「自らの学習を調整しようとする」とは何か

「主体的に学習に取り組む態度」の2つめの特徴は、前述の「報告」や「通知」においては、「自らの学習を調整しようとする」という表現になっています。これもまた、これまでの学校教育の場では使われてこなかった新しい考え方であるため、理解が難しいものです。教育学の専門用語では、自己調整学習 (Self-Regulated Learning) という理論があり、それを援用していると捉えることができます。その理論は、次のような特徴をもっています。

例えば、「ジーマーマン Zimmerman, B. J. (1989) によれば、自己調整学習を身につけている学習者は、メタ認知、動機づけ、行動の三つの過程において能動的に関与しており、これらの過程が相互に機能することによって効果的な学習成果がもたらされるとしている。メタ認知の過程では、学習目標を設定し、自己をモニターしながら認知活動を行ない、学習成果を自己評価することで、学習過程をつねに自覚しながら主体的なかかわりをもとうとする。動機づけの過程では、学習意欲を高くもつことで学習に対する努力と忍耐力を維持していきこうとする。行動の過程では、学習に適した環境を選ぶ、学習に必要な情報や援助を求めるなどの具体的な行動を実行することで目標を達成しようとするものである。それぞれの過程では、学習を効果的に進行させるための種々の方略 (学習方略 learning strategy) が使用される。自己調整学習に含まれる基本的な学習方略としては、自己評価、知識の体制化と変換、目標設定とプランニング、情報の探索、記録、自己モニタリング、環境構成、自己帰結、リハーサルと記録、社会的援助の探求、記録のレビューが挙げられている。」

(最新心理学事典、平凡社、2013年、pp. 11-22 より引用)

つまり、自らの学習を調整しながら学ぶとは、最も簡潔にまとめるとすれば、次のような特徴をもつものと解釈できます。

【自己調整学習の特徴】

- ・ 自己の学習目標を設定する
- ・ 自己の学習の計画を立てる
- ・ 学習意欲を持って学習活動に粘り強く取り組む
- ・ 自己の学習の様子をメタ認知（モニター）する
- ・ 自己の学習を自己評価してより主体的に学ぼうとする
- ・ 学び方や学習環境を選ぶ
- ・ 学習に必要な情報や援助をもとめる
- ・ 学習の記録を取る

しかし、これは大変難解な理論であり、実際には小中学生がこの理論を自覚的・意図的に活用して学ぶようにすることは大変困難なことです。しかも、自己調整学習に含まれるこれら一つひとつの行動や活動は、子どもたちがそれ自身を実行するだけでは十分なものではなく、「調整（regulation）」という用語が付けられていることから、「難易度の調整」「レベルの調整」「長さや時間の調整」「習熟度の調整」「集中度の調整」といった多くの面での自己の学習の微調整を子どもたち自身が行うことまで含みますから、そのような微調整に必要となる時間と調整力の育成にかかる時間が、決められた年間授業時間数において可能であるかの議論も実証的な研究もなく、急に提起されても実現が大変困難になるだけでしょう。また、学級の30人程度の子どもたちがそれぞれに自己調整を学習過程で様々な方法や程度において実施してしまうと、学級担任も教科担任も決められた単元の時間数では対応できなくなりますし、一斉指導やグループ・ワークを計画的に行うことも難しくなってしまいます。

したがって、特に、全教科・領域で、この理論が提案している学習方略を活用して子どもたちが学べるようにすることは、ほぼ不可能であると思われる。こうした海外の難解な理論を、具体的で実用的な指導方法や学習方法を例示することなく、中央教育審議会教育課程部会が提案したことは、新学習指導要領の完全実施のためには逆効果になるものであると判断せざるをえません。

そのような難解さや実現の困難さを自覚してのことでしょう、先述の「報告」や「通知」では、理論的に提案された内容の一部のみ、つまり、「メタ認知」と「自己調整」という用語のみを取り上げてそれを理解しやすいシンプル

な日本語に置き換えて、「自らの学習状況を把握している」ことと、「試行錯誤している」ことという2つの下位項目だけを取り上げているのです。

ただし、筆者が行った今から35年ほど前の実践的な教育研究において、滋賀大学附属中学校の総合的な学習「びわ湖学習」の学習過程を調査したときに、自己調整学習理論における、学習目標や学習方略を変更・修正する過程としての「メタ認知的コントロール」と見なせる生徒による修正行動が多く出現していたことは、興味深いことです（田中、2000、pp. 99-100、pp. 135-144）。ただし、あくまでもそうした修正行動が多く出現するのは総合的な学習においてであり、わが国の教科学習の内容的・時間的な制約条件の中では、自己調整における「メタ認知的コントロール」を主要な学習評価の観点や対象にすることは望ましいことではありません。

4. 「主体的に学習に取り組む態度」に関する学習評価の特徴

筆者は、「主体的に学習に取り組む態度」の特徴を、「自らの学習状況を把握している」ことと、「試行錯誤している」ことにおくことに反対しているわけではありません。それらは、「主体的・対話的で深い学び」の特徴の一部を表していることには間違いないからです。また、海外から輸入してきた自己調整学習という理論を国の教育施策に組み入れることがすべて間違っていると指摘しているわけではありません。

しかし、実現が大変困難であり、日本の学校での授業づくりの慣習や多くの規制や制約条件を無視して海外の授業の概念を日本の学校に丸投げすることに強い警鐘を鳴らしているのです。

ただし、「主体的に学習に取り組む態度」という表現は学校教育法に定められた学力の3要素の一つであり、また、上述の「報告」や「通知」で示された学習評価の改善の方向性は大きくは間違っていないことから、批判だけで留めることなく、以下に代替案として筆者なりの具体的な提案をしたいと思います。

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の原則

まず、「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の在り方について、原則的な観点から考えていきましょう。この小論では、あくまでも指導要録に記載

可能な観点別学習状況の評価としての学習評価の在り方を考えていることを前提にしてお読みください。

その原則は、次のような8個のポイントになります。

【学習評価の原則】

- ① 保護者や児童生徒に説明責任を果たし評価の客観性を担保するために、文章記録等のエビデンスが残るものを評価対象にする
- ② 子どもが残した文章記録（レポート、教科新聞、ノート、振り返りシート、ワークシートなど）を主な評価対象にして、適宜授業中の行動や発言を対象にした観察や授業後に行う面接を組み合わせる
- ③ 学習評価の対象とする文章記録を子どもたちが書くときには、自由に書かせるのではなく資質・能力の習得を示す観点を明示して書かせるようにする
- ④ 教師の主観をできる限り排除するために、判断基準を明示したルーブリックを作成し学習評価の指標として活用する
- ⑤ 締切を延ばしたり代替方法を提供したりして、書くことが苦手な子への合理的配慮を行う
- ⑥ 本時ではなく、単元のまとまり毎に子どもが残した記録を評価対象にする
- ⑦ 各教科で各学期に1回ずつ重点単元を設定して、単元のまとまり毎の学習評価を実施する
- ⑧ 児童生徒や保護者に、学習評価の観点や判断基準を開示して説明責任を果たす

ここでまず、文章記録を主な評価対象にしている理由は、それが教師の評価活動の時間的保障を可能にするとともに、どの子にも公平な評価時間を配分することができることから、公平な学習評価ができるようになるからです。その逆に、子どもたちの授業中の行動や発言を評価対象にするときには、録画や録音をしなければ瞬間に消えてしまう動きや音をじっくりと丁寧に見取ることができないため評価活動がとても煩瑣なものになってしまいます。したがって、実用的には録画や録音は頻繁には行えないため、どうしても瞬間に消えてしまう子どもたちの行動や音声を全て公平に一人の教師が捉えきることができないという問題が残ってしまいます。以上のことから、指導要領に記載可能な資料

を得るための学習評価はその公平性を担保するために、子どもたちが残した文書記録に頼らざるを得ないのです。

次に、レポートや教科新聞を書かせて、その中に現れる「粘り強さ」や「試行錯誤している」過程、「自らの学習状況を把握している」（つまりメタ認知している）様子を評価することができるようになるためには、たんに子どもたちが自由に書き残していればよいというわけにはいきません。なぜなら、自由に書かせてしまうと、実際に求められている資質・能力を習得していないから記述していないのか、それとも、習得はしているがたまたまそれを書くように求められなかったために書いていないのかの区別がつかなくなるからです。つまり、学習評価の妥当性が担保できないのです。

そこで、評価指標であるルーブリックを子どもたちに事前開示してその中の評価の観点や判断基準を子どもたちに示し、そこに含まれる資質・能力を理解することで、その単元で求められている資質・能力の習得状況について子どもたち自身が詳しく書こうとする態度を担保することができるようになるのです。

そのため、学習評価の対象となる文書記録を子どもたちに書かせるときには、ルーブリックで求められている資質・能力について書くための観点や基準を示すという条件設定を行うことが不可欠です。

さらに大切な原則は、学習評価における教師の主観を排するために、少しでも客観性を担保することが可能になる評価技法としてルーブリックを用いることです。もちろん、ルーブリックは記号選択式や用語記入式のペーパーテストほどの客観性は担保できませんが、少なくとも教師と保護者、児童生徒がそれを共有して合意するとともに、それによって達成すべき資質・能力を文章で明瞭に記述し、さらに資質・能力の習得状況のレベルを具体的に単元の学習内容に即して示すことで、少しでも評価の客観性を高めようと努力することが大切です。

その逆に、ルーブリックを使わずに教師の経験と勘と慣習で、子どもが残した文書記録や作品を見ながら、「エイ、やっ！」と主観的に評価していたのでは、自身の教科の専門性を示すことはできても、必ずしも保護者や児童生徒からの信頼は得られないでしょう。

もう一つの大切な原則について、少し詳しく考えてみましょう。それは、単元のまとめり毎の学習評価という考え方です。「主体的に学習に取り組む態

度」は、1時間や2時間の学習過程で発現するものではありません。その特長である、試行錯誤や粘り強さといった用語そのものが、児童生徒の中長期的な学習過程を必要とすることを示しています。つまり、「主体的に学習に取り組む態度」が身に付いたかどうかは、少なくとも一つの単元が終了するまでの数時間の学習過程における子どもの学習状況を継続的に見ておく必要があるのです。また、「主体的・対話的で深い学び」そのものが、学習指導要領においては、単元のまとまり毎の授業改善を求めていることからそのことが理解できるでしょう。

ただし、一つの単元という長いスパンでの学習過程を見ていくことを原則とするからといって、実用的な視点から見ると、それは決して各教科で全単元を対象にすることは望ましくありません。たとえそれが理想であっても、教師にかかる負担を考慮すると各学期に各教科で重点単元を一つ決めて、その中で子どもの「主体的に学習に取り組む態度」の習得状況を見取ることが実用的です。指導要領における観点別学習状況の評価においては、年間の複数回の学習評価の結果を総括すればよいわけですから、各学期に重点単元での学習評価が1回でもあれば十分であるといえるのです。したがって、重点単元を決めるときには、できるだけ長い学習時間を割り当てられることや、「主体的・対話的で深い学び」の視点を生かした授業改善をしっかりと行うこと、そして、子どもたちに書く観点を示した文書記録づくりを必須条件とすることができるほどの豊かな学習内容があることなどを判断のポイントにするとよいでしょう。

この他にも、学習評価の原則としては、合理的な配慮や説明責任などもありますので、各学校での工夫と改善を期待したいと思います。

（２）「主体的に学習に取り組む態度」に関する学習評価の主要な方法

では以上の評価の原則を守った上で、「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の具体的な方法は、どのようなものになるのでしょうか。

一つめの主要な評価方法は、すでに少しずつ概要を示してきましたが、子どもたちが授業中に書きためたノートやワークシートの記述から、課題解決の過程にそって、粘り強く自己の学習の状況をメタ認知しながら学習改善を加えている様子を教師がルーブリックで評価することです。

単元末に教師が一人ひとりの子どもの課題解決の過程を捉えやすくなるように、ノートの整理の仕方の様式を予め決めておいたり、複数枚にわたるワークシートを整理して時間軸に沿って綴じていく二穴フォルダやクリアポケットファイルを用意して使わせたりすることなどが必要になります。

もう一つの主要な評価方法は、授業外の時間や家庭学習の時間を使って子どもたちがまとめたレポートや教科新聞、あるいは学習感想文などの記述から、課題解決の過程にそって、粘り強く自己の学習の状況をメタ認知しながら学習改善を加えている様子を教師がルーブリックで評価することです。

この方法では、あまりページ数の多い作品を求めたり色づけや図解表記を求めたりしすぎないように注意することが、子どもの負担軽減の観点から必要になります。また、その逆に負担軽減を意識しすぎて、提出期限を2週間などと長めに取ってしまうと、家庭教師や塾講師の支援が得られるところとそうでないところで格差が生じてしまうという問題が残ってしまいます。最近では、子どもたちのノート提出が必須となっている学校が増えているため、構造的なノートの取り方を例示した書籍も販売されていますので、そうした市販品の模倣で終わらないように、子どもたちに剽窃に関わる注意を促すことも必要になってきます。

まだ現時点では、こうした2つの評価方法の実際の場面での適応事例はほとんど出てきていないため、これから各学校での創意工夫が待たれるところです。

5. 課題解決的な学習状況を評価するための評価規準

さらに詳しく考えてみましょう。前のセクションで、学習評価の方法について提案したときに、「課題解決の過程」という用語を何度か使いました。逆にいえば、「自らの学習を調整しようとする」という表現は意図的に使わないようにしたのです。その理由は、すでに述べたところですが、ここではその代替案として、「課題解決の過程」という用語を使います。

つまり、日本の現在の学校教育の制約と歴史的条件、整備状況を勘案すると、実用的な観点からして、「自らの学習を調整しようとする」ことを各教科の学習において児童生徒に求めることは非常に困難であることから、新しい学習指導要領の規定に準拠して、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するた

めの用語として、「課題解決の過程」という用語を採用することが大切であると判断したのです。

その法令根拠は、新しい学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点を生かした授業改善の結果として、「課題解決的な学習」という用語や「問題解決的な学習」を求めていることから、子どもたちが実際に、「主体的に学習に取り組む態度」を身に付けたり発揮したりする学習場面は、課題（問題）解決的な学習であることにあります。

したがって、「主体的に学習に取り組む態度」は、課題（問題）解決的な学習の過程にそって出現したり習得されたりしているかを評価することが、新しい学習指導要領の趣旨に沿った評価の在り方であることがわかります。実質的な時間的制約を考えると、その過程で児童生徒が学習を調整することは、せいぜいノートやレポートのまとめ方を試行錯誤したり、選択する適応問題の難易度を理解度に応じて変えてみたり、グループの発表活動の役割分担を交代したりするときに限って、2回から3回程度発生するくらいでしょう。

ですから、ことさら「主体的・対話的で深い学び」である課題（問題）解決的な学習に取り組んでいる過程では、自己調整を重要な評価対象とするのではなく、あくまでも目標の設定、学習の計画、役割分担の決定、調査活動の実施、対話的な活動の実施、まとめと振り返り活動の実施といった、課題（問題）解決的な学習に子どもたちがどれほど集中して粘り強く取り組み、求められている資質・能力の習熟に関わる成果と課題を出してそれをしっかりとメタ認知できていて、さらにそこから具体的な学習改善の在り方を検討しているかということに絞って学習評価の対象を決める方がよいと考えたのです。

そこで、この小論では、「自らの学習を調整しようとする」という実現困難な表現を使わずに、課題（問題）解決的な学習に粘り強く集中して取り組んでいるかどうかを、学習評価の具体的な観点や判断基準にしていきます。

（1）課題解決的な学習の特徴とは

少し前置きが長くなりましたので、早速、この課題解決的な学習の特徴を活動系列の視点から見てみましょう。

ここでは、課題解決的な学習の活動系列の完成版を提案することが目的ではありません。それよりも、新しい学習指導要領で求められている課題（問題）

解決的な学習の中でのおよその活動系列や活動段階を暫定的に設定して、それぞれの活動で「主体的に学習に取り組む態度」の特徴は何なのかを、評価の観点や評価規準を考えるために必要な程度に具体的に考えることが大切です。

すでに解説したように、文部科学省や国立教育政策研究所からは、「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価規準や判断基準（判断できる状況）についての例示は出ていませんので、それぞれの教育委員会や各学校で作成するしかありません。したがって、この小論でそのための仮の案を例示したいのです。

ここでは、課題解決的な学習の活動系列を、次のような10個の段階からなるものとして考えます。

【課題解決的な学習の活動系列】

- ① 自己の学習目標を設定する
- ② 自己の学習の計画を立てる
- ③ 課題解決に工夫して取り組む
- ④ 学習活動にねばり強く取り組む
- ⑤ 学習への取り組み方を修正・改善する
- ⑥ 友だちの学び方や考え方のよさを取り入れる
- ⑦ 学習に必要な情報や支援を主体的に求める
- ⑧ 自己の学習の様子を振り返る
- ⑨ 学習内容をわかりやすく整理してまとめる
- ⑩ 新たな疑問や学習課題を考え出す

こうした10個の活動の流れとして、課題解決的な学習の特徴を捉えることは必ずしも新しいことではありません。したがって、各学校においてこの活動系列モデルに沿って、「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準や判断基準を作成することはそれほど違和感のないものとなるでしょう。

では、この活動系列モデルに沿って、子どもたちが「主体的に学習に取り組む態度」をどのような姿として表しているのかについて、考えてみましょう。

(2) 「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価のための汎用的な評価規準

それを仮説的に表したのが、次のような10個の評価規準です。

これらの評価規準は暫定案ですが、「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準の提案としては実用的にみて各学校において使いやすい項目になっていると思います。自己調整学習における「メタ認知的モニタリング」と「メタ認知的コントロール」という高度な思考活動を前面に押し出さなくてもよいですし、また、「試行錯誤している」ことにことさら重点を置きすぎなくてもよいのです。

新しい学習指導要領の改訂の趣旨に沿って「主体的に学習に取り組む態度」とは何かを実用的なレベルで考えると、およそこうした10個の項目を子どもたちの学びの姿として捉えて、ここから各教科・領域の特質に応じた具体的な評価規準や判断基準を考えて、学習評価のためのルーブリックを作成していくこととなります。

ここで、「書いている」という語尾で統一しているのは、すでに述べてきたように、この小論で扱っている学習評価の材料として、子どもたちが書いたノートやワークシート、教科新聞や教科レポート、学習感想文などを想定しているからです。

【「主体的に学習の取り組む態度」の汎用的な評価規準】

- ① 学習目標を自分が身に付けるべき資質・能力として書いている
- ② 間違いの修正や書き直しが書けている
- ③ 友だちとの対話や交流を学びに生かした様子を書いている
- ④ もっとよい学び方はないか考えて書いている
- ⑤ 学習の計画や見通しをもって取り組んでいる様子を書いている
- ⑥ 考えや文章、作品を推敲したり改善したりした様子を書いている
- ⑦ 間違えたり失敗したりしてもねばり強く取り組んだ様子を書いている
- ⑧ 振り返りで自分の学習の成果と課題を書けている
- ⑨ 自分の学習を改善する具体例を書いている
- ⑩ 新たな疑問や学習課題を書いている

6. 教科・領域別ルーブリックの提案

では最後に、教科の特質を生かしたルーブリックの例示をしてみましょう。

なお、本来であれば、学習評価の対象となる子どもたちが書いた文書記録やレポートなどの作品、そしてその評価結果を合わせて紹介する方が読者の理解を促すうえで望ましいと思いますが、ここでは学校と保護者の掲載許可を取るための時間的余裕がないため、ルーブリックの例示に留めておくことをご了承ください。

(1) 小学校での評価ルーブリックの例

まず一つめのルーブリックは、小学校6年国語科の「書くこと」の単元において子どもたちが身に付けた言葉の力を一枚のワークシートに整理して、それを資料として「主体的に学習に取り組む態度」を教師が評価するときを使うルーブリックです。

このルーブリックでは、評価の観点を、「言葉の働き（に関するメタ認知）」、「粘り強さ」、「主体的な取組」という3つにしています。ルーブリックを用いた採点の仕方については、参考文献の2と3を参照してください。例えば、レベルAに示された判断基準を満たす記述があれば1つの観点につき3点を配点し、レベルBには2点、レベルCには1点を配点すると、最高得点は9点となり最低得点は3点となります。そしてその得点の上限と下限の間の範囲に位置付く点数を例えば評価語としてA（優れている）・B（おおむね満足）・C（努力を要する）の3段階に割り付けて、単元毎の観点別学習状況の評価の結果にすることができます。最終的には、各単元の評価結果を総括して、指導要領に記載することになります。

表1 小学校6年国語科で用いる評価ルーブリック（態度編）

	言葉の働き	粘り強さ	主体的な取組
レベル A	言葉の種類や働きを、複数の単元に渡ってメタ認知して、多面的に分かりやすく説明しようとしている。	表現の主題に沿って、多様な表現技法や文章構成を活用して、よりよい文章になるようねばり強く推敲している。	インターネットで調べたり百科事典や国語事典を使ったりして、よりよい個性的な文章になるよう工夫を続けている。
レベル B	言葉の種類や働きを、表現の様式に沿ってメタ認知して、自分の学習活動に位置づけて理解しようとしている。	いくつかの表現技法や文章構成の型を活用して、よりよい文章になるようねばり強く推敲している。	自己評価を行うとともに、友だちと対話したり、相互評価を受けたりして、文章を工夫しようとしている。
レベル C	言葉の種類や働きを、教科書の記述やノートのとまとめを見ながら整理している。	表現技法や文章構成の型の活用を意識しないで、文章を書こうとしている。	集中して書こうとしているが、友だちのアドバイスを受けてたり自ら調べたりしていない。

二つめの例として、小学校5年算数科において子どもたちが作成した算数新聞を資料として、「主体的に学習に取り組む態度」を教員が評価するための評価ルーブリックを紹介しましょう。

このルーブリックでは、評価の観点を、「解法のメタ認知」、「（問題解決の）創意工夫」、「生活への応用」という3つにしています。「生活への応用」という観点は、上述の「評価の観点とその趣旨」の中の算数科の例示を参考にしています。

評価の資料とした子どもの算数新聞には、例えば、「平均」というキーワードを決めて、それに関して学んだことを、図と式、文章を組み合わせながらミニ事典さながらにA4一枚にまとめたものになるでしょう。授業中には、算数新聞の書き方や様式、書くべき内容の項目などを例示してまず一段程度を書く時間を与えて、あとは宿題にします。優れた作品は、教室掲示しておくクラスの子どもたちのよい模範例となります。採点の仕方については、前の国語科の例と同様になります。

表2 小学校5年算数科で用いる評価ルーブリック（態度編）

	解法のメタ認知	創意工夫	生活への応用
レベル A	平均の多様な求め方の特徴を理解して、文章と図、式を組み合わせで分かりやすく説明している。	間違いやすい箇所、正しく計算するコツ、難問紹介など、多様な観点で平均の学習を多面的に説明しようとしている。	平均の考え方が、どのような生活場面で応用できるかを、具体的な場面を紹介しながら分かりやすく解説している。
レベル B	平均の求め方の特徴を理解して、文章と図、式を組み合わせで説明している。	多様な例題を用いて、正しい解き方を分かりやすく説明しようとしている。	平均の考え方が、どのような生活場面で応用できるかを解説している。
レベル C	平均の求め方の特徴を理解して、式で分かりやすく説明している。	平均に関する基礎的な学習内容を整理して、分かりやすく説明しようとしている。	基本的な学習内容を整理しているが、生活場面への応用について説明していない。

三つめの例として、小学校6年図工科の単元「一枚の板から」という木工作品の製作を行う学習活動において、子どもたちが書いた自己評価シートを資料として、子どもたちの「主体的に学習に取り組む態度」を評価するときを使うルーブリックを紹介します。

このルーブリックでは、評価の観点を、「（木工作品の）修正・改善」、「粘り強さ」、「主体的な取組」の3つにしています。図工科のような作品製作を伴う教科においては、「修正・改善」という観点はとても大切なものです。作品を作りっぱなしにするのではなく、友だちの作品のよいところを取り入れたり、インターネットなどで調べた技法にチャレンジしたり、自己のモチーフをより明確に持ち直すことを通して、主体的によりよい作品づくりを目指して努力することを、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点にすることは、教科の特質をふまえたことになるのです。

そして、例えばその自己評価シートには、自己評価用のルーブリックがすでに印刷されていて、子どもたちは単元の途中でルーブリックを用いて3回の中間評価を行い、その評価結果と各回の振り返りを書いていくといったことを想定してみてください。

そうすると、単元の学習活動が終わる頃には、子どもが残した文書記録から、その子の「主体的に学習に取り組む態度」が発現していたかを、表3のようなルーブリックで捉えて評価することができるようになります。

表3 小学校6年図工科で用いる評価ルーブリック（態度編）

	修正・改善	粘り強さ	主体的な取組
レベル A	友だちの表現方法の工夫と比較して、より特色ある個性的な作品になるよう何度でも修正している。	一枚の板の特性や制約を理解し、それを生かした作品になるように、粘り強く製作のアイデアを生み出そうとしている。	インターネットや図鑑等で自らより高度な表現技法を主体的に調べて、自己の作品製作に生かしている。
レベル B	友だちの表現方法の工夫と比較して、より特色ある個性的な作品になるよう工夫している。	一枚の板の特性や制約を理解し、それを生かした作品になるように取り組んでいる。	自己製作活動を行うとともに、友だちと対話したり、相互評価を受けたりして、よりよい表現を見つけようとしている。
レベル C	基本的な製作技法を生かした作品づくりに取り組んでいる。	一枚の板の特性や制約を生かそうと努力しないまま、自分なりに取り組んでいる。	自ら製作に意欲的に取り組んでいるが、調べたり評価を受けたりしていない。

逆にいえば、子どもの完成した木工作品だけを評価の対象にしていたのでは、推測はできたとしても記録・保存されたエビデンスを通してこうした主体的で粘り強い取組を、妥当性を担保して明確に評価することはできません。また、授業中の子どもたちの行動や発言のみを評価の対象にしても、必ずしも授業中にクラスの全員の子どもたちを公平に見取る時間的な余裕はないはずで

す。先にも解説したように、授業中に一人ひとりの子どもの学習過程を粘り強く観察していくことはほぼ不可能なのです。

(2) 中学校での評価ルーブリックの例

では次に、中学校での評価ルーブリックの例を見てみましょう。一つめの例は、中学校3年国語科で用いる評価ルーブリックです。

表4 中学校3年国語科で用いる評価ルーブリック（態度編）

	言葉の働き	粘り強さ	主体的な取組
レベル A	言葉の種類や働きを、複数の単元に渡ってメタ認知して、多面的に分かりやすく説明しようとしている。	表現の主題に沿って、多様な表現技法や文章構成を活用して、よりよい文章になるようねばり強く推敲している。	インターネットで調べたり百科事典や国語事典を使ったりして、よりよい個性的な文章になるよう工夫している。
レベル B	言葉の種類や働きを、表現の様式に沿ってメタ認知して、自分の学習活動に位置づけて理解しようとしている。	いくつかの表現技法や文章構成の型を活用して、よりよい文章になるようねばり強く推敲している。	自己評価を行うとともに、友だちと対話したり、相互評価を受けたりして、文章を工夫しようとしている。
レベル C	言葉の種類や働きを、教科書の記述やノートのとまとめを見ながら整理している。	表現技法や文章構成の型の活用を意識しないで、文章を書こうとしている。	集中して書こうとしているが、友だちのアドバイスを受けたり自ら調べたりしていない。

例えば、先に小学校の例として取り上げたようにして、中学校の国語科で身に付けた言葉の力（国語科での資質・能力）を振り返って、A4判一枚程度の用紙に、年間の重点単元から自分で2つの単元を選び、その単元で学習したことを習得した資質・能力の視点から具体的にまとめてくるようにしたとします。

そのようにして生徒が作ってきた、いわば「資質・能力レポート」を評価の資料として、ルーブリックを用いて「主体的に学習に取り組む態度」が身に付いているかを評価するのです。

このルーブリックでは、評価の観点を、「言葉の働き（のメタ認知）」、「粘り強さ」、「主体的な取組」という3つにしています。授業中には、1時間をこれに充て、ルーブリック、レポートを書く観点、そして単元の選択の仕方などに関わる条件などを生徒に提示して下書き程度を書かせるようにして、あとは宿題にして提出するように指示します。

宿題にすると提出率が下がるという心配があるかもしれませんが、事前にしっかりと指導要録につながる評価の資料とすることや評価ルーブリックを提示することで、生徒に取組への真剣さを促すことが大切です。

また、ただ宿題にして書いてきて提出するだけにするよりも、もう1時間とって、その中で班ごとに書いてきた友だちの「資質・能力レポート」を読み合ったり発表し合ったりして、友だちの資質・能力の習得状況やこれまでの努力について認め合うグループワークをすると学級づくりの面からも効果的です。

それによって、点数を取るためのレポート作成が友だちの成長をお祝いしたり自分の成長の自信を感じたりする温かい時間になるのです。参考文献3に、このような中学校国語科での評価セッションの事例をあげておきましたので、参考にしてください。

二つめの例は、中学校2年数学科で用いる評価ルーブリックです。この例では、例えば、連立方程式を学ぶ単元で、活用型文章題を出してその証明をA4判一枚程度のシートに書いてくる宿題を出すような場合を考えてみましょう。

このルーブリックの評価の観点は、「（問題解決過程の）修正・改善」、「粘り強さ」、「主体的な取組」という3つにしています。先に紹介した「評価の観点とその趣旨」の中にあげられている中学校の数学科の例を生かして評価の観点を設定しています。中学校数学科では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の観点については、「問題解決の過程を振り返って、評価・改善しようとしている」といった趣旨が書かれていることを参考にしています。

表5 中学校2年数学科で用いる評価ルーブリック（態度編）

	修正・改善	粘り強さ	主体的な取組
レベル A	友だちの証明の仕方と比較して、より簡潔で高度な解法になるよう修正している。	より簡潔で高度な解法を見つけて証明を書き上げるために、いろいろな方法を試している。	インターネットや参考書等で自らより高度な解法を調べて、自力解決に生かしている。
レベル B	計算間違いがないか、問題文を正確に読めているか、正しい知識を活用したかを自分でチェックしている。	問題を解決するために、既習の知識を振り返ったりノートを見返したりして、あきらめずに解法を見つけようとしている。	自力解決を行うとともに、友だちと対話したり、相互評価を受けたりして、正しい解法を見つけようとしている。
レベル C	計算間違いがあるなど途中で証明が止まってもそのままにしている。	問題が解けないとすぐあきらめて、友だちのノートを写している。	自ら正しい解法を見つけるために主体的に取り組もうとしていない。

このルーブリックの中のいくつかの判断基準では、「より高度な」といった表現が含まれていますが、実際には何を高度な解法とするかは難しいでしょう。レベルBでは、修正・改善の方法は計算間違いをチェックしたり、問題文を正確に理解したり、正しい既有知識を活用したかをチェックすることになっていますので、レベルAでは、いわゆる別解や基礎問題では出てこない数学的な見方・考え方を応用した解法を位置づけるようにするとよいでしょう。

なお、参考文献2で例示しているように、ルーブリックの中の判断基準が含まれている用語があいまいで理解しにくいときには、表の下に凡例を書き出すなどして具体的にその用語が何を示しているのかを明示することが大切です。

三つめの例は、中学校3年美術科で用いる評価ルーブリックです。ここでは、例えば、生徒が製作した絵画や彫塑などの美術作品で工夫したことや努力したことをA5判のシートに200字程度書かせて、作品とともに展示するような場合を考えてみましょう。こうした作品解説文は、小学校の図工展を開くときなどによく用いられる手法です。そのため、これ自身はそれほど教師にとっても児童生徒にとっても大きな負担をかけるものではありませんから、「主体

的に学習に取り組む態度」の学習評価の資料とすることは、特に問題ないでしょう。

ただし、先に解説にしたように、これまでの慣習のように自由に書かせるのでは評価の妥当性は高まりませんから、生徒に作品解説文を書くときの観点や条件を明確に示しておくことが大切です。ここでは、ルーブリックによって評価の観点と判断基準を事前に生徒に示すことで、そうした書くときの観点を明示することを提案しています。

ここでも、数学科の評価ルーブリックについて解説したように、「個性的」というあいまいな表現を判断基準の中に残しているのが、このままではあまりよいルーブリックとはいえません。そこで、「個性的」という用語について生徒に分かりやすくなるように、凡例や具体例を示しておくことも必要になるでしょう。

表6 中学校3年美術科で用いる評価ルーブリック（態度編）

	修正・改善	粘り強さ	主体的な取組
レベル A	友だちの作品や製作方法と比較して、より個性的で高度な技法を活用できるよう修正している。	より高度な技法を生かして作品を製作するために、いろいろな技法を工夫して試している。	インターネットや参考書等で自らより高度な技法を調べて、自分の創作表現に生かしている。
レベル B	基本的な表現の技術を発揮できているか表現イメージを具体化できているかを自分でチェックしている。	最初はうまく描けなくても、基本的な技法を活用して、ルーブリックでB評価を受けられる作品になるよう工夫している。	自ら友だちと対話したり、相互評価を受けたりして、効果的な技法の個性的な活用法を見つけようとしている。
レベル C	基本的な技術や技法の活用ができていなくてもそのままにしている。	どうすれば基本的な技法を活用できるか工夫せずに、初発の製作で留まっている。	イメージをふくらませて具体化する努力が十分でなく、技法が活用できていない。

おわりに

まだ、筆者の「主体的に学習に取り組む態度」の学習評価の在り方についての研究は完成していません。いくつもの課題が未解決のまま残されています。

例えば、評価規準や判断基準の曖昧性が排除し切れずに、ルーブリックもあくまでいくつかの例示をただけですから、実際には全教科で重点単元を決めて、それらに対応した全てのルーブリックを作成する作業もこれからです。研究者一人の努力には限界がありますから、各学校での作成例をSNSで共有するなどの取組が必要になるでしょう。

そのような多くの課題があるとはいえ、評価の妥当性と信頼性を少しでも高めて、保護者と児童生徒に説明責任を果たしながら、なおかつ、点数を付けるだけの学習評価で留まることなく、ルーブリックの提示により子どもたちの学習意欲を高めて、友だちと協力し認め合いながら多様な資質・能力を伸ばし合う協働的な相互評価を成立させるようにしたいものです。

この小論が、そのための最初の一步になれば、筆者としては望外の喜びです。

ルーブリックの作成やそれを用いた採点作業は、宿題の提出回数や自主学習ノートの主観的な「エイ、やっ！」の評価に比べて、慣れるまでは時間がかかるものですが、ぜひともこの小論を参考にして校内研修の機会をもち、先生方の先進的な取組例を全国的に共有しながら、学習評価の改善を通じた子どもたちの資質・能力の育成と子ども主体の学習改善が推進されることを願ってやみません。

【参考文献】

- 1 田中博之著『総合的な学習で育てる実践スキル 30』明治図書出版、2000年
- 2 田中博之著『アクティブ・ラーニングの学習評価』学陽書房、2017年
- 3 田中博之著『「主体的・対話的で深い学び」学習評価の手引き』教育開発研究所、2020年