

自らの学習を調整しようとする態度を支える学習評価の在り方 —評価規準・評価方法・評価時間・評価結果の共有方法の検討—

鵜池 彰裕*

How Learning Assessment Should Support the Attitude of Adjusting One's Own Learning :

-Consider sharing methods of Assessment criteria, Assessment method,
Assessment time, and Assessment results-

Akihiro UNOIKE*

【要約】

本稿では、自らの学習を調整しようとする態度を支援する学習評価の在り方について、小学校での国語科単元学習の事例を通して考察する。

本研究の方法として、国語科「読むこと」の単元学習を分析し、評価の方針等を共有した場合、自らの学習を調整しようとする態度をどのように読み取ることができるかを検討する。

その結果、自らの学習を調整しようとする態度を支援するためには、評価規準・評価方法・評価時間・評価結果を共有し、子供の学びを意味付けたり、価値付けたりすることが有効であることが明らかになった。

【キーワード】 評価の方針等の共有, 評価規準, 評価方法, 評価時間, 評価結果

1. 問題提起

これまで評価というと、指導者が学習者に対して事後的に行うものという捉えられ方をしてきた面が強かったのではないだろうか。評価という言葉にはいくつかの英訳があるが、「Evaluation としての評価」つまり、指導者が学習者を「値踏みする」という意味の評価である（高木, 2019）。そこでは、どれだけ知識を習得し再生できるかをペーパーテストによって測り、成績表や通知表、「あゆみ」として指導者から学習者に渡されたり、ペーパーテストの結果として点数で示されたりしてきた。

しかし、これからの時代が求める「資質・能力」の育成のためには、これまで行われてきた評価もまた変わらなければならない。新学習指導要領で示された「資質・能力」をいかに育成するかという視座から学習評価を見つめ直した時、評価は子供を値踏みする（Evaluation）ものではなく、子供の学びを支援する（Assessment）ものにしていく必要がある。

高木（2022）は、子供の学びを支援する「Assessment としての評価」について、「学習を行うことを通して、一人ひとりの子供の資質・能力を意味付け、価値付けることです。そしてそれは、学習評価によって、子供自身が自分の良さに気付くことでもあります。」だと述べている。また、高木（2019）は、意味付けを学びのプロセスの中に位置付けることにより、一つの学びが次の学びにつながり、それらがサイクルとなり継続的な学びが行われる。そしてそれが、生涯にわたる学びとなり、一人一人の子供の資質・能力の育成につながると述べており、子供の資質・能力を意味付けたり、価値づけた

*佐賀市立本庄小学校

りすることの重要性を指摘している。

よって、これからの評価は、指導者が学習者の学びを意味付けたり、価値付けたりしていくことで、学習者が自分の良さに気付く自己評価力を高めていくものにしていく必要があると言えるだろう。自己評価力を高めていく評価の在り方を考えるうえで、中央教育審議会(2019)の指摘を取り上げたい。

中央教育審議会(2019)は、評価規準や評価方法等の評価の方針等について、必ずしも教師が十分に児童生徒等に伝えていない場合があると指摘している。また、どのような方針によって評価を行うのかを事前に示し、共有しておくことは、評価の妥当性・信頼性を高めるとともに、児童生徒に各教科等において身に付けるべき資質・能力の具体的なイメージをもたせる観点からも不可欠であるとともに児童生徒に自らの学習の見通しをもたせ自己の学習の調整を図るきっかけとなることも期待される。また、児童生徒に評価の結果をフィードバックする際にも、どのような方針によって評価したのかを改めて共有することも重要であると述べている。

このように評価の方針等を児童と共有することが、児童の自己の学習の調整を図るきっかけになることを指摘しており、子供の自己評価力を高めていくための方法としても示唆に富んでいる。

したがって、本研究では、評価規準や評価方法、評価時間、評価結果を共有する方法によって、自らの学習を調整しようとする態度にどのような変容が見られたかを明らかにしていきたい。

2. 実践目的

評価規準や評価方法、評価時間、評価結果を共有することによって、自らの学習を調整しようとする態度がどのように変容するか検討する。

3. 実践内容

3-(1) 単元 「おとうとねずみチロ」を読んで、場面の様子に着目して、人物の行動を具体的に想像することができるようになる学習

3-(2) 学習課題

【指導事項】 人物のしたことの理由を詳しく想像することができる

【思考操作】 足し算言葉と簡単な言葉を比べること

【言語活動】 「心の声インタビュー」を書くこと

3-(3) 目標

- ・気持ちを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うことができる。〔知識及び技能〕(1)オ
- ・「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像することができる。〔思考力、判断力、表現力等〕C(1)ウ
- ・言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に思いや考えを伝え合おうとする。〔学びに向かう力、人間性等〕

3-(4) 評価規準

表1 本単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
気持ちを表す語句の量を増し、話や文章の中で使っている。〔2)ア〕	「読むこと」において、場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像している。〔C(1)ウ〕	進んで気持ちを表す語句を使ったり、登場人物の行動を具体的に想像したりして、学習課題に沿って、「心の声インタビュー」を書いて伝え合おうとしている。

3-(5) 評価計画

教師は、子供の学びの文脈を把握し、評価時間で予想される学びの様相を想定しておく。それを踏まえて、学習課題の達成に向かって自らの学習を調整していたかを、以下の2側面から読み取っていく。

3-(5)-① 言語活動中の観察・関与

子供の言語活動作品を把握し、子供の談話や言語活動に取り組んでいる姿を観察したり、言語活動への取組に関与したりして、自らの学習を調整しようとしながら学習に取り組もうとしているか読み取りを行う。

3-(5)-② 振り返りの分析

単元終了後、振り返りの記述が学習課題の達成に向かっているかを分析して、自己の学習を調整しようとしているか読み取りを行う。

3-(6) 評価の方針等の共有方法

3-(6)-① 評価規準の共有について

単元びらきにおいて、「思考・判断・表現」の評価規準と「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を「単元のがんばりどころ」として子供と共有した(図1)。「思考・判断・表現」の評価規準は、言語活動モデルと学習課題を関係づけながら、①「人物がしたことの原因」と②「その時の気持ち」を詳しく想像することが「単元のがんばりどころ(点線①)」として共有した。「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準は、自分で学ぶ力を高めてほしいという願いを伝える過程で、①「粘り強くしているところ」と②「学び(はてな)を工夫しているところ」であること(点線②)を共有した。また「学び(はてな)を工夫しているところ」については、これまで学級で集めてきた学習方略(学びの技)を例示しながら(点線③)共有した。

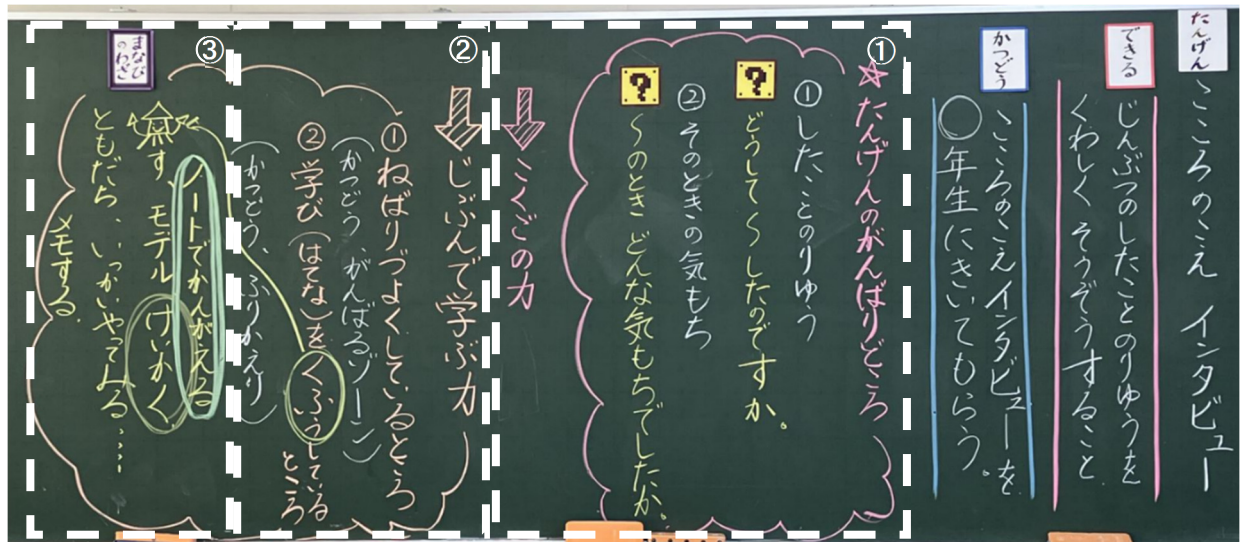


図1 評価規準としての「単元のがんばりどころ」

3-(6)-② 評価方法の共有について

単元びらきにおいて、「自らの学習を調整しようとする態度」の評価方法について、言語活動中に学び(はてな)を工夫しているところを観察・撮影したり、質問したりすることと、振り返りに書かれたことを分析することを伝えた。

3-(6)-③ 評価時間の共有について

「主体的に学習に取り組む態度」の評価時間を、子供が粘り強い取組を行おうとしたり、自ら

の学習を調整しようとしたりする態度が最も表出されると期待する時（子供のがんばり時）に設定した。

子供には、教師ががんばりを見てほしい時を自己判断させていたが（図2点線）、教師が設定した子供のがんばり時と子供が見てほしい時が一致しなかった場合もあった。その場合は、子供が見てほしい時の修正を提案したり、子供のがんばり時と見てほしい時の2時間を評価時間として設定したりした。

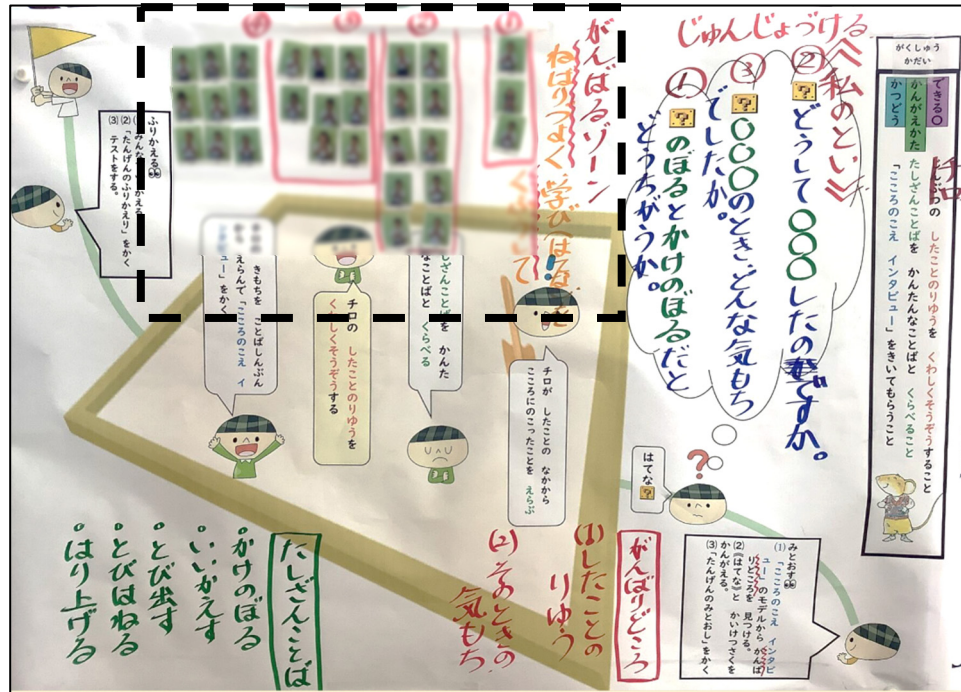


図2 子供が見てほしい時の自己判断

3-(6)-④ 評価結果の共有について

子供のがんばり時に該当する児童を中心に、単元のがんばりどころに向かって自らの学習を調整しようとしている姿を積極的に価値付けたり、意味付けたりして、教師が評価した結果を学級全体に共有した。評価結果を共有する際には、自らの学習を調整しようとしている行為を板書して共有したり（図3点線）、映像を撮影して解説したりした。

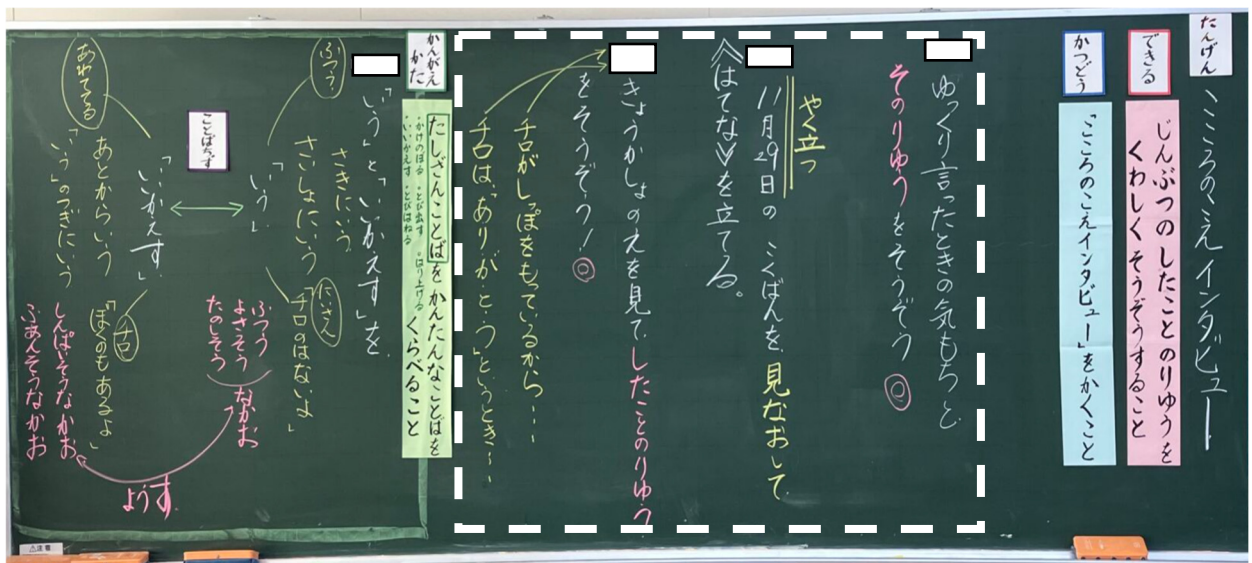


図3 評価結果を学級全体で共有した時の板書

4. 実践結果

「言語活動中の観察・関与」及び「振り返りの分析」から、「学習課題の達成に向かって自己の学習を調整していたか」を評価するため、抽出児を設定して検証した。抽出児は、「子供のがんばり時」が5時目に来ると判断した子供である*。しかし、抽出児は頑張っているところを6時目に見てほしいと述べた。教師から「5時目でもいいと思うけれどどうですか。」と提案したところ、抽出児は「6時目の方が、もっとがんばっている姿を見せられると思う。」と述べた。

4-(1) 「子供のがんばり時」までの学習履歴

抽出児の、「単元びらきの振り返り」「4時目までの学びの姿」「4時目の振り返り」(表2)を分析したところ、3時目においては、単元のがんばりどころとして示した「したことの理由」ではなく「してもらったことの理由」を想像していたが、4時目においては、単元のがんばりどころを確認し、足し算言葉と簡単な言葉を比べて、心の声インタビューに取り組もうとしていることが読み取れた。また4時目の振り返りには「飛び出した時のチロの気持ちを考えるにはどうしたらいいか。」という《私の問い》が記述されていたため、5時目が「子供のがんばり時」になり、人物のしたことの理由を詳しく想像するために『出る』と『とび出す』をノートに比べて、心の声インタビューを書いている」様相が表出すると想定した。

表2 抽出児のがんばり時までの学びの文脈

単元びらきの振り返り	4時目までの学びの姿	4時目の振り返り
この単元でがんばりたいことは、チロの気持ちを考えることです。だって、チロの気持ちが分かると次の学習で生かせるからです。これまでの学びで活かしたいことは自分と人物をつなげることです。だって、自分と人物をつなげたらチロの気持ちが分かるからです。これから考えたい《はてな》は「おばあちゃんからチョッキが届いた時どんな気持ちでしたか」です。	言語活動に取り組みだした3時目においては、「おばあちゃんからチョッキが届いた時のチロ」について心の声インタビューをしていた。そこで教師は、「チロがしたことについても考えてごらん。」と促すと、国語のノートに『声を上げる』と『声をはり上げる』を比べて、言葉による感じ方の違いを書き出していた。4時目においては、3時目の続きをして、比べたことを踏まえて、心の声インタビューにまとめることができていた。	今日分かったことは、はり上げる時のチロを書きました。次、考えたい《はてな》は、飛び出した時のチロの気持ちを考えるにはどうしたらいいかです。

4-(2) 言語活動中の観察・関与

5時目の抽出児のがんばり時では、「飛び出した時のチロの気持ちを考えるにはどうしたらいいか。」という《私の問い》を立てて、言語活動に取り組んだ。言語活動に取り組む際に、「チロの気持ちを考えるための問いの文」考える時に、Teams上で共有している11月29日の板書を参考にしていた。その後「とび出した時のチロを書き上げた」抽出児はノートに、『ありがとう』と『あ・り・が・と・う』を比較して、それぞれの言葉の解釈を広げる図(図4)を記述し、心の声インタビューに取り組んでいた。

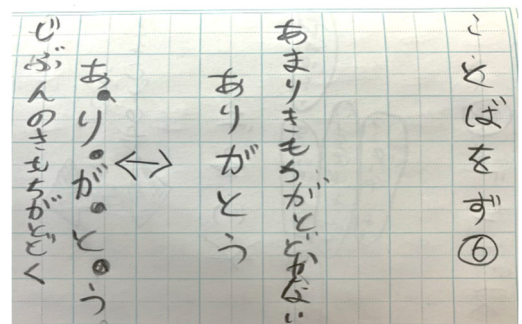


図4 言葉を比較している抽出児のノート

6時目の抽出児の見てほしい時には、前時に取り組んでいた「ありがとう」と「あ・り・が・と・う」を比べた言葉地図をもとに、心の声インタビューを完成させていた。また、用意していた言語活動を全て終わらせて、出来上がった言語活動作品を読み返していた。

*本実践では、単元びらきを2時間で行っているため、子供は3時目から言語活動に取り組みだしている

4-(3) 振り返りの分析

5時目の振り返りには、「今日分かったことは、飛び出した時のチロの気持ちを考えることとはり上げた時のチロの気持ちを考えました。次考えたい《はてな》は、あ・り・が・と・うて言ったときのチロの気持ちを考えたいです。」と記述しており、自らの学習を振り返り、次の学びの見通しをもつことができていることが読み取られた。また、単元の振り返りには、「この単元のできるようになったことは、チロのしたことの原因をくわしく想像することです。そのために、学びや《はてな》で工夫したことは、次何をやるか考えることです。あとこれまでの学びや言葉地図をやることです。」と記述しており、見通しをもって学習に取り組んだことや、これまでの学習の記録を見返して学びを工夫しようとしていたことが読み取られた。

4-(4) 抽出児の評価

これらのことから、単元のがんばりどころに向かって、足し算言葉と簡単な言葉を比べたり、これまでの学びを活かしたりしながら、人物のしたことの原因を詳しく想像していると読み取れるため、抽出児の「自らの学習を調整しようとする態度」は十分満足であると判断した。

4-(5) 学級全体の評価

本単元における「自らの学習を調整しようとする態度」の評価は、表3のとおりである。A評価の子供は、《私の問い》を詳しく書き直して、人物のしたことの原因を詳しく想像しようとしていたり、これまでの学習の記録や自身の言語活動作品を読み返して、言語活動作品を書こうとしていたり、学習計画に大事だと思ったことを書き足したりして学習に向かおうとしていたと読み取った。

表3 本単元における「自らの学習を調整しようとする態度」の評価

評価	十分満足 (A評価)	概ね満足 (B評価)	努力を要する (C評価)
人数	8	23	0

5. 考察

本実践では、評価の方針等について子供と共有することについて検討してきたが、評価の方針等を共有することは、子供の「資質・能力」を育成することと同義ではない。教師が意図をもって評価の方針等を共有することで、子供が生涯に渡って学び続ける「資質・能力」の育成を支援していくことができる。そのうえで実践を通して明らかになった、小学校国語科単元学習における評価規準・評価方法・評価時間・評価結果の共有方法の在り方について以下に述べる。

5-(1) 「何ができるようになるか」が分かる評価規準の共有

評価規準の共有の仕方については、一つの言語活動モデルを分析することで、「単元のがんばりどころ」として共有した。子供は、評価時間を共有する際、言語活動に取り組みだして1時目や2時目という早い段階でがんばっている姿を見てほしいと述べた児童が14名いた(表4)。このことから、1年生において、情報量を精選して「単元のがんばりどころ」として具体的に共有することで、単元の「できるようになること」の見通しをもつことに効果であることが示唆された。

表4 単元Ⅰと単元Ⅱの子供ががんばりを見てほしい時の人数

子供が見てほしい時	言語活動1時目	言語活動2時目	言語活動3時目	言語活動4時目
人数(人)	3	11	8	9

また、単元のがんばりどころを達成するための問いについても共有することで、「何ができるようになるか」という見通しを子供がより鮮明にもつことができたことも、子供が見てほしい時が早い段階に設定された要因だと考えられる。達富(2023)は、「児童生徒にとって、言語活動モデルは活

動のゴールです。何よりも「やってみたい」と憧れと見通しをもち、《私の問い》を立てられるような出会いにすることが大事です。」と述べている。単元のがんばりどころを共有することが、教師から子供への「ここをがんばりなさい。」という要求ではなく、子供が「ここをがんばりたい。そのためにこんなことを考えたい。」という欲求、つまり《私の問い》が湧いてくるようなものにしていくことが肝要であろう。

5-(2) 「何を評価されているか」が自覚できる評価方法の共有

評価方法の共有の仕方については、「言語活動中に観察・撮影したり、質問したりすること」と「振り返りを分析すること」を共有した。それに伴い、振り返りの視点として「学び（はてな）を工夫したこと」を挙げた結果、自らの学び方を振り返ろうとする記述を確認することができた。子供が自らの学習を調整したことを「振り返り」に言語化することは、教師にとって評価の材料になるだけでなく、子供にとっても学びをよりよくするために効果的な方法である。三藤（2023）は、「児童生徒が自らの学習を振り返って記述したり、その振り返りを仲間と共有・交流する話し合いを行ったりすることで自らの気付きを広げたり深めたりすることは、『学習に関する自己調整にかかわるスキル』を伸ばすための方略になります」と述べている。子供は、教師に自分のがんばりを見てほしいと思っている。言語活動作品を書き上げた時に「先生、見て見て。」と言う姿からも明らかである。評価方法として、「振り返りを分析すること」を共有することは、教師にがんばりを見てもらうための方法を知らせることであるとともに、子供の学びを意味付け、価値付けようとする教師の意思を示す方法としても有効であると考えられる。

一方で、授業中に教師が観察し、自らの学びを調整していると判断した姿が、振り返りの記述の中に出てこない場合も多く見られた。櫻井（2020）は、「自分の学習状態をモニターして、その状態を理解したり調整したりする働きであるメタ認知は、高学年以上の子供で可能になる」と指摘している。したがって、自らの学習状態をモニターする力が発達途上である1年生の子供においては、学びを調整しようとしていた姿を言語化し、意味付けたり、価値付けたりする教師の支援の在り方を今後検討する必要があるだろう。

5-(3) 「いつ評価されたいか」を意識する評価時間の共有

評価時間について共有することで、抽出児に代表されるように、自分が見てほしい時を要求することができる子供が増えてきた。子供がいつ自分の学びを見てほしいかを意識することは、自分の学びを自覚することでもある。子供が、自分の学びを自覚し、単元のがんばりどころをいつ達成するかという評価時間の見通しをもつことで、自分の学びをデザインする力の育成につながると考える。達富（2023）は、「1人1人の学びのためには、自分の計画が必要であることはいまでもありません。だからこそ将来的には、自分自身が学習をデザインすることができるようにならなければならないのです。誰かが計画してくれなければ学習が始まらないというのでは、生涯を通して学び続けることはできないのです。」と述べている。評価時間の共有を通して、子供が自分の学びを自覚し、いつ評価されたいかを判断する機会を作ることが、自分自身の学習をデザインし、生涯を通して学び続ける「資質・能力」の育成に寄与するだろう。

5-(4) 「どのように学ぶか」の選択肢を増やす評価結果の共有

評価結果について共有することで、友達が意味付けられたり、価値付けられたりした学習方略を真似して学ぼうとする姿が見られた。がんばり時の子供を中心に評価した「自らの学習を調整しようとする態度」の評価結果を学習過程において子供と共有したことが要因であると考えられる。高木（2022）は、『何を学ぶか』『どのように学ぶか』『何ができるようになるか』についての学習評

価を行うためには、授業の終了した時点でのみの学習評価（Assessment）だけではなく、学習の過程においても学習評価を行うことが大切です。」と述べている。学習過程において、子供が自覚していない学びの姿を言語化し、意味付けたり価値付けたりすることは、評価された子供が自分の学びに自信をもつだけでなく、周りにいる子供たちにとっても学び方についての選択肢を増やす結果につながった。評価結果を共有することで、互いの学び方を認め合う雰囲気生まれ、自らの学習を調整しようとする姿が増加したと言えるだろう。

6. 結論

自らの学習を調整しようとする態度を支えるための学習評価の在り方について、以下の4点を挙げたい。

- ・評価基準を子供と共有し、「何ができるようになるか」を具体化すること
- ・評価方法を子供と共有し、「何を評価されているか」について自覚的になること
- ・評価時間を子供と共有し、「いつ評価されたいか」を意識し学習計画をデザインすること
- ・評価結果を学級全体で共有し、「どのように学ぶか」の選択肢を増やすこと

その中でも本実践でとりわけ大きな効果を発揮したと感じたのは評価結果を学級全体で共有したことだ。評価を通して読み取った「自らの学習を調整しようとしている子供の姿」を学級全体で共有することは、学びに向かっている子供を意味付けたり、価値付けたりすることと同時に、学級全体に対してもよりよい学び方について指導していることになるからだ。高木（2022）は、『「指導と評価の一体化」は指導する目標と内容が先にあり、それを評価するという回路ではなく、まさに、指導と評価を一体化した授業の中から、これからの時代が求める資質・能力の育成を図ることを目指しているのだということを理解したい。』と述べている。子供の学びを評価するという営みは、同時進行で、次の学びへ向けた指導になっていること。それを共有することで、その指導が学級全体へと広げられるということは、私にとって大きな気付きであった。

しかし、評価結果だけを共有すればよいかと問われるとそれは違うだろう。「何ができるようになるか」という評価規準が具体的に示されているからこそ、友達の評価結果に納得することができる。「何を評価されているか」という評価方法に自覚的であるからこそ、友達の評価結果を自らの学びに取り入れることができる。そして「いつ評価されたいか」という評価時間を意識することで、評価に対して前向きな学級風土が作られるのである。このように考えると、評価規準・評価方法・評価時間・評価結果を共有することは子供の学びを支援するために一体的に機能するものであり、子供が生涯にわたって学び続けるための「資質・能力」を育成するための有効な手立ての一つであると考えられる。

7. 文献

- ・江里口大輔・平田昌志，2020，『佐賀市立本庄小学校研究紀要』，佐賀市立本庄小学校，pp102-107
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター，2020，『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 国語』，東洋館出版社，pp4-10
- ・櫻井茂男，2020，『学びの「エンゲージメント」 主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方』，クレイス叢書，pp37-57
- ・田中保樹・三藤敏樹・高木展郎，2023，『主体的に学習に取り組む態度 その育成と学習評価』，東洋館出版社，pp57-71
- ・高木展郎，2019，『評価を変える，授業が変わる』，三省堂，pp189-218

- ・高木展郎，2022『国語科新学習指導要領 全面実施に向けた学習評価』，日本教材文化研究財団，pp16-20
- ・達富洋二，2023，『ここからはじまる国語教室』，ひつじ書房，pp31-174
- ・文部科学省，2018『小学校学習指導要領解説 国語編』，東洋館出版社，pp41-75
- ・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）』，中央教育審議会，pp9-14

8. 謝辞

本研究を進めるにあたって，達富洋二教授（佐賀大学教育学部）には，単元づくりの考え方や評価の在り方について多くのご助言とご示唆をいただきました。ここに感謝申し上げます。