

主体的に学習に取り組む態度の育成と評価 — 一般的ルーブリックの活用を中心として —

中本 敬子*

Fostering and Assessment of Proactive Attitude to Learning

Keiko NAKAMOTO

要旨 本稿では、まず、資質・能力の育成と「主体的・対話的で深い学び」の観点からの授業改善、及び学習評価の充実との関係について整理する。続いて、資質・能力の三つの柱と観点別学習状況評価の3観点との対応を確認した。また、主体的に学習に取り組む態度の評価に関する基本的な考え方を確認する。それらを踏まえて、「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価について、特定の単元や学習課題に限らない一般的ルーブリックの形で目標や評価基準を具体化し、それに基づいて学習のプロセスを形成的、また総括的に評価することや自己調整学習を支援・指導していくことの有効性について論じた。

キーワード：主体的に学習に取り組む態度 形成的評価 総括的評価 一般的ルーブリック

1 はじめに

学習指導要領の改訂（小中学校は平成29年度告示、高等学校は平成30年度告示、それぞれ、文部科学省、2017, 2018）によって、各教科等における目標及び内容が資質・能力の三つの柱に整理された。これを受け、観点別学習状況における評価の観点もそれまでの4観点から3観点へと整理された。

学力・学習状況の評価に関する変更の中でも目を引くのが「主体的に学習に取り組む態度」の観点の導入である。この観点は、従前の「関心・意欲・態度」を継承するものとされつつも、知識及び技能の習得や思考力・判断力・表現力等の涵養と一体的に評価することが求められていたり、粘り強く学習に取り組む側面と自らの学習を調整す

る側面の双方から評価すべきとされていたり、変更点も多い。そのためか、教育実践に携わる教師からは、どのようにこの観点を評価していけばよいのか分からないといった声も聞かれる。このような状況を受け、本稿では、「主体的に学習に取り組む態度」がどのように位置づけられているか、また評価についてどのように考えることが求められているかを文部科学省等の資料を基に確認したうえで、ルーブリックの活用および形成的評価と総括的評価の区別を中心に考えてみたい。

2. 学習指導要領における学習指導と評価についての考え方

現行の学習指導要領に至る改訂のために提出された「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の改善及び必要な方策等について（答申）」（中央教育審議会、2016）で

* なかもと けいこ 文教大学教育学部教職課程

は、学校教育において重視すべき要素を資質・能力の三つの柱として整理している。

- (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）
- (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）
- (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かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

これを受けて、学習指導要領では、各教科等の目標が、資質・能力の三つの柱に対応する形で示されている。すなわち、(1)「知識及び技能」に関する目標、(2)「思考力・判断力・表現力等」に関する目標、(3)「学びに向かう力・人間性等」に関する目標である。

このように示された資質・能力の育成を達成するためには、教師が一方的に教え児童生徒が受身的に情報を受け取る授業では十分ではない。ここで求められるのが、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善である。つまり、見通しをもって学習に取り組んだり学習過程を振り返ったりすることを通して自らの学習を把握し学習を自分事とする「主体的な学び」と、他者と考えを交換して考えを広めたり、よりよい考えを生み出すよう集団で協働する「対話的な学び」、さらには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・技能を深く身につけたり問題解決を行ったりするような「深い学び」が実現するように、児童生徒が取り組む学習課題や学習活動を計画し実施することが求められている。

また、先の中教審答申では、学習評価について「何が身についたか」を評価するものとし、学習評価を充実させることの意義について、「学習評価は学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。『子供たちにどういった力が身に付いたか』という学習の成果を的

確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めることが求められる」と述べている。

これらから、「資質・能力の三つの柱」「主体的・対話的で深い学び」と「学習評価の充実」の関係は以下のようにまとめることができる（図1）。すなわち、三つの柱として示された資質・能力を育成するための手立てとして「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業があり、実際に授業を通して資質・能力を育むことができたかを学習評価を充実させることによって確認し、その結果に応じて授業を改善するといった関係である（図1）。

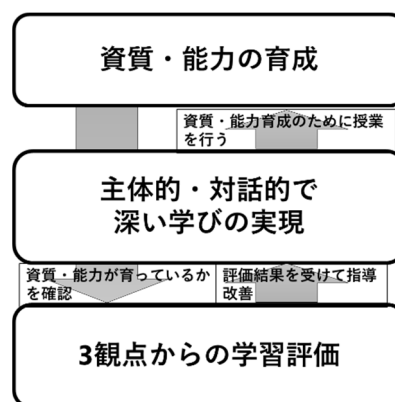


図1 資質・能力の育成、主体的・対話的で深い学びと学習評価の充実の関係

3. 主体的に学習に取り組む態度に関する評価についての基本的な考え方

「主体的に学習に取り組む態度」は観点別学習状況評価における観点の一つである。この観点は、資質・能力の三つの柱との関係からは、「学びに向かう力・人間性等」に対応している。「学びに向かう力・人間性等」は、「主観的に学習に取り組む態度」として観点別評価として学習状況を分析的に捉えられる部分と「感性・思いやり等」のように観点別評価や評定にはなじまず、個人内評

価を通じて見取る部分があるとされている。

「学びに向かう力・人間性等」と「主体的に学習に取り組む態度」との関係を具体的に示すのが、学習指導要領に定められた各教科等の目標と評価の観点との違いである。たとえば、中学校社会科歴史的分野の例について見てみよう。

表1における目標(3)と「主体的に学習に取り組む態度」の趣旨を比較すると、「学びに向かう力・人間性等」に関する目標には含まれている我が国の歴史に対する愛情や国民としての自覚等の要素は「主体的に学習に取り組む態度」には含まれず、課題を主体的に追究・解決しようとする態度のみが観点の内容に含まれており、学習への取り組み方のみが観点別評価の対象となっていることが分かる。

また、「主体的に学習に取り組む態度」には、①粘り強い取り組みを行おうとする側面と②自らの学習を調整しようとする側面があるとされている。①粘り強く学習に取り組む側面とは、学習課題に取り組んだ際にすぐに分からなかったり出来なかったりした場合でも、あきらめずに知識・技能を習得しようとしたり、思考力・判断力・表現力等を身に付けようとするような学習態度である。それに対して、②自らの学習を調整しようとする態度は、児童生徒が自分の学習に見通しを持

ち、自分の学習状況を把握し、学習の仕方や課題解決の仕方を振り返り工夫したりして、学習が成功するように自らの学習の在り方を導くような学習態度である。

このように見ると、「主体的に学習に取り組む態度」は、従来の観点別評価の「関心・意欲・態度」を改訂したものとして捉えられてはいるが、従前の観点が興味や関心といった個人の価値観等の内面を含むものであったのに比べると、実際に学習にどのように取り組んでいるかといった行動面に重点を移していると言える(櫻井, 2020)。また、「関心・意欲・態度」は、どちらかという授業態度等のように授業を支える「入口の情意」として捉えられ、授業の前提条件として教材の工夫や教師の働きかけによって喚起するものと考えた実践が行われがちであった(石井, 2020)。それに対して、「主体的に学習に取り組む態度」は、授業等での学習を通して獲得していく態度であり、目標として掲げられるような「出口としての情意」であると捉えた方がよい((石井, 2020)。つまり、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、単元や学期、学年等を通して学習に取り組む中で、粘り強さや学習に対する自己調整が育成されていることが前提となっていると言ってよいだろう。

表1 中学校社会科 歴史的分野の目標と評価の観点及びその趣旨

目標(1), (2), (3)		
(1)	(2)	(3)
我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身につけるようにする。	歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断する力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の歴史に対する愛情、国民としての自覚、国家及び社会並びに文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとする大切さについての自覚などを深め、国際協調の精神を養う。
評価の観点及びその趣旨		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめている。	歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したり、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりしている。	歴史に関わる諸事象について、国家及び社会の担い手として、より良い社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとしている。

4. 主体的に学習に取り組む態度の育成と評価

4-1 育成と評価のために必要な事項

「主体的に学習に取り組む態度」の評価のためには、いくつかの押さえておくべき事項がある。第一に、「主体的に学習に取り組む態度」自体が、教師の指導によって育成されるべき資質・能力の一部であり、教師が適切に指導したり支援したりすることが前提になっているということである。ともすると、課題に対する取り組みの真面目さや粘り強さは個々の性格的側面として捉えられかねない。しかし、評価すべきは指導の結果として児童生徒が「主体的に学習に取り組む態度」をどのように身に付けたかという点である。

第二に、他の観点における評価と同じく、「主体的に学習に取り組む態度」の評価についても、形成的評価と総括的評価とは区別して捉えられるべきである。総括的評価は記録に残す評価であり、単元末や学期末等の指導の終末を中心として、個々の児童生徒がどのように、またどの程度目標を達成できているかについて、学習成果物等のエビデンスをもとに行う必要がある。それに対して、形成的評価は指導に活かす評価であり、指導の過程で児童生徒が学習内容を理解できているか、主体的に学習に取り組んでいるか等を大まかに見取り、児童生徒への助言やフィードバックに活かしたり、授業計画を修正したりするために用いる。したがって、児童生徒全員の学習状況を把握したり、厳密な基準を適用したり、細かく記録に残したりする必要はない。このように形成的評価と総括的評価を区別することで、評価に関して過度の負担が生じたり、評価基準にとらわれすぎて児童生徒の学習過程を管理しすぎたりしないことが重要である。

第三に、「主体的に学習に取り組む態度」だけを単体で取り出して評価するのではなく、知識や技能を習得しようとしたり、思考力・判断力・表現力を身に付けようとしたりする場面において、他の観点と一体的に評価していくことが必要である（「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, 2019）。「主体的に学習に取り組む態度」はあくまで学力を身に付けようとする学習活動の中で発揮されるものであり、学習目標の達成に向けて試行錯誤したり自らの学習に工夫を加えたりする様子として表出され则认为られる。したがって、挙手の回数や課題の提出状況等の形式的な側面ではなく、学習活動におけるその子なりの頑張り方や工夫の仕方を見て取ることが望まれる。

これらを踏まえると、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するために次の4点が必要であろうと考えられる。

第一に、児童生徒が見せるどのような姿を「主体的に学習に取り組む態度」として捉えるのかを明らかにし、それに向かって指導や支援を行っていくのと同時に、それを規準として評価を行っていくことである。学習指導要領の各教科に関する「内容」では、目標（1）知識及び技能と（2）思考力・判断力・表現力等に対応する記載はあるが、（3）学びに向かう力・人間性等に関しては内容ごとには示されていない。この理由には、学びに向かう力・人間性等は単元等の内容に区分して設定するには馴染まない大きな目標であることや、学習活動に関連するところが大きく学習指導要領上では具体的に示しにくいこと等が挙げられている（澤井, 2020）。ただ、「主体的に学習に取り組む態度」を育成するには、児童生徒に主体的に学習に取り組む経験をさせることが自然であり、そのためには教師の側で、児童生徒が主体的に学習に取り組んでいると判断できるのはどのような行動が現れたり学習成果物にどのような特徴が見られたりした時かをあらかじめ想定しておくことと、そのような特徴を児童生徒に表出させるにはどんな指導や支援があり得るかを計画しておくことは必須であると言える。

第二に、児童生徒が能動的に知識・技能を習得したり思考力や判断力・表現力等を発揮したりする場面を設定することである。先述の通り、中央教育審議会（2019）の「報告」では、「主体的に

学習に取り組む態度」は「知識・技能」「思考・判断・表現」といった他の観点と一体的に評価することが求められている。「主体的に学習に取り組む態度」として、粘り強さだけではなく学習に対する自己調整が含まれている以上、児童生徒が自分の学習をコントロールできる余地のある場面を設定し、その中で学習を自己調整するように指導・支援したり、自己調整を行う姿を評価したりする必要がある。

第三に、学習のプロセスを見取る方法の具体化である。「主体的に学習に取り組む態度」は、他の観点と比べて、学習のプロセスにおいてそのような態度が発揮されたかどうかをもとに評価することがより必要となる。

第四に、「主体的に学習に取り組む態度」を育成するための具体的な手立てである。教師には、児童生徒の粘り強い学習を支援したり、学習を自己調整するための方略を指導したりすることが求められる。このような支援や指導のためには、中央教育審議会（2019）の「報告」でも述べられているとおり、自己調整に関するスキルとその育成についての心理学や教育学等の知見を踏まえることが有効であろう。

以下では、これら4点をもとに、「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価の在り方について検討していく。

4-2 「主体的に学習に取り組む態度」を児童生徒の姿として具体化する

目標準拠評価を行うためには目標を具体的に設定する必要がある。「主体的に学習に取り組む態度」については、学習のプロセスで児童生徒がどのように学習に取り組むことで目標が達成されたと考えるのかを明確化する必要がある。その際に参考になるのが、一般的ルーブリックと「ルーブリック一歩手前」という考え方であろう。

ルーブリックとは、学習におけるパフォーマンスの質を評価するための採点指針であり、目標の到達度合いを示す3～5段階程度の尺度とそれぞ

れの尺度における学習者のパフォーマンスを記した表を指す。ルーブリックは、具体的な学習課題におけるパフォーマンスを評価するために、その課題に特化した形で作成されることが多い。しかし、特定の課題に特化したものではなく、類似した学習内容を学ぶ際の様々な学習課題に適用可能な一般的ルーブリックを作成することもできる（石井, 2020）。「主体的に学習に取り組む態度」については、個々の単元といった短期間で育成するというよりも、学期や学年等を通した教科等の指導といった長期間にわたる指導が求められることから、一般的なルーブリックを作成し活用することが考えられるであろう。

例として、中学校社会科における歴史的分野を取り上げてみよう。国立教育政策研究所（2020）で「内容のまとまりごとの評価規準（例）」として示されている「主体的に学習に取り組む態度」の趣旨は表2の通りである。

表2 中学校社会科 歴史的分野における「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準（例）（一部抜粋）

歴史的分野における 「主体的に学習に取り組む態度」の趣旨	
歴史に関わる諸事象について、国家及び社会の担い手として、より良い社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとしている。	
内容のまとまりごとの評価規準（例）	
A	歴史との対話（1）私たちと歴史 私たちと歴史について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。
A	歴史との対話（2）身近な地域の歴史 自らが生活する地域や受け継がれてきた伝統や文化への関心をもって、身近な地域の歴史について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究しようとしている。
B	近世までの日本とアジア（1）古代までの日本 古代までの日本について、よりよい社会の実現を視野にそこに見られる課題を主体的に追究しようとしている。
C	近現代の日本と世界（1）近代の日本と世界 近代の日本と世界について、よりよい社会の実現を視野にそこに見られる課題を主体的に追究しようとしている。

表から明らかなとおり、「主体的に学習に取り組む態度」の規準（例）は、内容のみを変えながら、一貫して「よりよい社会の実現を視野に」「課題を主体的に追究」することが記載されている。したがって、一般的ルーブリック作成にあたっては、これらの態度が実際には生徒のどのような姿として現れるかを想定していくことになる。たとえば、次のような一般的ルーブリックが考えられるかもしれない。

表3 「主体的に学習に取り組む態度」の一般的ルーブリックの例

A	単元で学習してきた歴史的事象に関して、より良い社会の実現という視点から現代と比較し、当時の人々の暮らしや社会への影響について多面的に捉えたうえで自分の考えを作ろうとしている。
B	単元で学習してきた歴史的事象に関して、より良い社会の実現という視点から、当時の人々の暮らしや社会への影響について自分の考えを作ろうとしている。
C	単元で学習してきた歴史的事象に関して、理解しようとしている。

このような一般的ルーブリックを作成し、それぞれの単元における個別の学習課題やそれを解決するための学習活動に対して当てはめることで「主体的に学習に取り組む態度」の評価は行いやすくなると考えられる。たとえば、「身近な地域の歴史」について学ぶ単元で「地域の歴史を踏まえて今後の発展について予想しよう」といった課題をグループで検討する課題に当てはめるとどうなるか、といった形で活用できる。

また、ルーブリックではなく「ルーブリック一歩手前」（石井, 2020）を作成し活用することも考えられる。「ルーブリック一歩手前」とは、学習者自身の自己評価や相互評価も含めて、評価規準を共有し評価を行いやすくするために作成される、ルーブリックの形はしていないが、その骨組みとなるものは含まれている評価シート等を指す。骨組みとして重要なのは、学習の質を捉える観点と、それぞれの観点について「どの程度」という基準をわかりやすく示したものと考えてよい

だろう。たとえば、表3の内容の骨組みをルーブリックではなく「一歩手前」の評価シートとして作成するのであれば、表4のようになるだろう。

表4 ルーブリック一歩手前の例

①	より良い社会を実現する視点（考えようとしていれば可） ・より良い社会とは何かと関連づけて考えようとしている。 ・より良い社会という視点に欠けている。
②	人々の暮らしや社会への影響についての考え ・多面的に考えようとしている ・考えようとしている ・考えようとしていない
③	学習事項の活用 ・単元での学習を超えて、他の単元や教科・生活経験と結び付けて自分の考えを作ろうとしている。 ・単元の学習事項を活用して自分の考えを作ろうとしている。 ・単元の学習事項を理解しようとしているが、考えの形成に至っていない。

ルーブリックにせよ「ルーブリック一歩手前」の評価シートにせよ、評価のための質的な観点や到達度合いについて具体化しておくことによって、評価がしやすくなるだけでなく、児童生徒の学習をどのように方向付ければよいのが明確になる。たとえば、「より良い社会の実現」という視点が欠けているのであれば学習した事項が社会に与えた影響について注意を向けさせることになるであろうし、考えが一面的になっていて複数の視点から考えようとしていないのであれば他の視点を与えることになるだろう。

ルーブリックやその一歩手前を作成するという作業を通して、目標としての「主体的に学習に取り組む態度」を教師が具体的にイメージすることが可能になり、育成のための指導や支援、また評価が容易になると考えられる。

4-3 評価場面の設定と学習プロセスの見取り

「主体的に学習に取り組む態度」を児童生徒が発揮しているかどうかを見取るためには、自分の裁量で学習に取り組む状況を設定する必要がある。そのためには、長期にわたって取り組むよう

な単元を貫く学習課題を設定しその解決に向けて学習活動を積み重ねるように単元を計画し、単元の中の要所要所において比較的まとまった時間を児童生徒が工夫しながら学習に取り組む活動を設定することになる。すなわち、指導を計画する際に、単元を単位としてメリハリのある授業づくりを行うことがよりいっそう重要になる。

この点について、石井・(2021a, 2021b)は、逆向き設計論の考え方(Wiggins & McTighe, 2005)を重視している。逆向き設計論では、目標が評価規準となる点を重視し、次の手順でカリキュラム設計を進める。①子どもに達成させたい学習成果(目標)を明確にする。②そのような成果が達成されたことの証拠となるようなパフォーマンスを求める学習課題や評価基準を決める。③学習計画と指導の計画を立てる。このような手順で指導計画を立てていくことにより、単元末で取り組む課題、つまり子どもが自らの学習成果の証拠としてのパフォーマンスを発揮する課題で特に重要となる知識・技能や思考力等を特定でき、それらを重点として単元を計画できる。児童生徒の側から見ると、そのような単元計画は、単元末に何が出来るようになっていけばよいのかという見通しを持ちやすく、各時間の単元の中での位置づけや学習の連続性を理解しやすいものとなる。このような状況で、児童生徒が能動的に知識・技能を習得したり、思考力や判断力、表現力を発揮したりする学習活動に取り組ませ、その様子を見取することで学習のプロセスを評価していくことになる。

学習プロセスの見取りについては、形成的評価と総括的評価とを区別して考えるべきであろう。形成的評価の役割としては、①授業としてうまく進んでいるかを確認し必要に応じて指導を調整すること、②教師が学習者に結果をフィードバックし学習を調整させること、③学習者自身が自己の学習状況を評価することを通して学習を調整することがある。いずれにせよ、これらについては、授業終了後にじっくりと時間をかけて行うという

よりも、授業時間内での観察に基づいて行うことが多いであろう。その場合、①であれば、児童生徒を個々に全て評価する必要は無く、学級の中で目安となる子どもの状況を確認し指導を調整すればよい。②についても同様に、学級の中で学習への取り組み状況について平均的な様子を示す子どもや逆に特徴的な様子を示す子どもに重点をおいて見取り、必要に応じてその子ども個人や学級全体にフィードバックを行えばよい。③については、ループリックや評価シートを単元等の始めに共有すること等により教師の想定している評価の観点や到達度の目安を児童生徒にも知らせ、それに基づいて自分の学習状況を客観的に把握できるようにする等の手立てが考えられよう。

総括的評価は、記録に残し成績に反映させるための評価である。そのため、学習者である児童生徒が納得できるような評価であることが重要となる。そのための手立ての一つは、評価規準や評価方法についてあらかじめ説明することであろう。特に、「主体的に学習に取り組む態度」については、ペーパーテストや実技課題の出来具合に比べると、児童生徒にとっては目標として何が求められているのか、また、どんなところを見て評価されるのかが分かりづらいと考えられる。これを払拭するために、各教科等において主体的に学習に取り組むとはどのようなことかを児童生徒に説明し、評価の観点や尺度がイメージできるようにループリックや評価シートとして具体を示すことは有効であろう。評価結果に対する納得を高めるもう一つの方法は、学習者自身を評価に関与させることである。学習の自己調整には、自らの学習プロセスを振り返り評価することが含まれる。特に、単元等の単位で自分が何をどのように身に付けてきたのかを自覚することは、学習者としての主体性を育成するために重要である。振り返りを行わせる際に、具体的な評価の観点に照らし合わせて、自らが作成してきた学習成果物をエビデンスとして挙げさせ、それに基づいて自分がどのように「主体的に学習に取り組んできたのか」を記

述させることができる。特に、タブレットを活用した学習では、学習の過程で作成してきたワークシートやメモ書き等を蓄積し、閲覧することがたやすくなっている。たとえば、ロイロ・ノート（株式会社ロイロ）では、教師から配布された資料、自分が作成したワークシート、協同学習の成果物をシステム上のメモやタブレットを使って撮影した写真などの形で蓄積し、一覧を見ることができる。また、これまでに作成した成果物をつなげて簡易プレゼンテーションを作成する等の機能もある。これらの機能を活用すれば、児童生徒に学習プロセスを具体的に振り返らせたうえで、自分の学習における粘り強さや自己調整を示すエビデンスをピックアップして自己評価をするように求めることができよう。もちろん、教師は、児童生徒の自己評価をそのまま総括的評価に用いるのではなく、自己評価の仕方そのものも評価のための材料として用いることが適切であろう。加えて、児童生徒の自己評価が妥当であるかどうかを評価しフィードバックすることで、自らの学習を客観的に把握する力を育てることもできよう。

4-4 「主体的に学習に取り組む態度」を育成するための指導と支援

教師は、教科等の指導を通して「主体的に学習に取り組む態度」を育成したうえで評価を行わねばならない。「主体的に学習に取り組む態度」の育成について参考となるのが、自己調整学習理論（Zimmerman, 2000, Zimmerman & Shunck, 2011 等）である。ここでは、自己調整学習に関する研究成果のなかでも、自己調整学習を支援するプログラムの一つであるCleary & Zimmerman (2004) の枠組みを紹介する。

Cleary & Zimmerman (2004) は、自己調整学習促進のために行われる介入を表5のように整理している。エンパワメントとは、児童生徒が「学習の成否は自分の行動次第で変えられる」という考えを持てるようにすることを目標としている。そのために、自分がどのような学習方略を用いており、その結果として学習がうまくいったのかどうかをセルフ・モニタリングさせたり記録させたりして、自分の学習行動と学習成果には関連があることに気づかせる等の方法がとられる。グラフ化手続きは、そのための方法の一つであり、児童生徒にテスト等での自分の成績とそのときに使っていた学習方略を記録させる。

表5 自己調整を促進するための介入*

段階	目標	介入の内容
エンパワメント	学習でのパフォーマンスや学習プロセス全体において児童生徒が自分で学習をコントロールのできているという感覚を強化する。	セルフ・モニタリング グラフ化手続き
学習方略の指導	様々な学習方略や自己調整方略（自分の理解状況をチェックする方法、文章を読み取るためのコツ、問題を解くためのコツ、学習や課題解決の仕方を計画するための方法等）を教える。	認知的モデリング 認知的コーチング
循環的な フィードバック	見通し、学習の遂行、振り返りのプロセスを循環的に行う方法を教え、児童生徒が学習のPDCAサイクルを回せるようにしていく。）	自己調整プロセスの記録 認知的モデリング 認知的コーチング

* Cleary & Zimmerman (2004) をもとに作成

学習方略と学習成果に関連があることに気がつかせた後のステップとして、幅広い学習方略を使うように指導する。たとえば、学習内容を覚えるために教科書を読むという学習方略しか使用していない児童生徒には、学習内容を図にしてまとめたり、自分で暗記用のカードを作成したり、保護者等に問題を出してもらって回答したりする等の方略を身に付けさせることが効果的であろう。指導のためには、身に付けさせたい学習方略を使っているモデルを観察させたり、学習方略を使うべき場面で使用を促すためのヒントや方略をうまく使えているかをフィードバックしたりすることが考えられる。

最後のステップが、新しい学習課題に対して、学習方略を循環的、自己調整的に使用方法を身に付けさせるための指導である。具体的には、①目標を設定し学習方略使用の計画を立てる、②学習の成果（テストの得点や課題の出来具合等）や使用した方略を自分で記録する、③目標の達成度合いを自己評価する、④自己評価したような結果をもたらした原因は何かについて方略との関連をもとに考え、次の学習に必要なことを考える、といった循環に取り組ませる。

これら3つの介入を学校の授業での学習指導に当てはめると、学習成果について出来具合を評価するだけでなく自分の学習の仕方と関連づけて考えさせるように指導したり、教師や学習の進んだ仲間が知識・技能の習得や課題解決の際に何についてどのように考えて学習を進めているのかを声に出して説明しながら手本を見せたりすること等が考えられるだろう。どのような方法で指導していくにせよ、どんな振り返りと自己評価が次の学習につながるのか、学習をうまく進めるためにはどんな学習方略が効果的なのかを明示したうえで、それらを実際に練習していくような機会を設定することが重要である。その際、ループリック等で具体化された「主体的に学習に取り組む態度」の内容との関連を明らかにすると同時に、粘り強さと自己調整とを発揮して主体的に学習に取

り組むことが、結局は他の観点で評価される資質・能力の向上につながるということが分かるようにすることも大切であろう。

5. まとめ

本稿では、「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価について、一般的ループリックの作成と活用を手がかりとした方法について論じてきた。新たに設定された観点であり、その育成や評価に難しさがあることは確かではある。しかし、これまでの学校教育においても、児童生徒は時に応じて自分で工夫しながら学習に取り組んできたであろうことを踏まえると、それらを適切に見取り、より良い方向に導くための枠組みとして捉えられる。本稿で示したことは、ループリックを使った評価方法やタブレットでの学習方法等を取り入れながら、児童生徒の工夫や頑張りを見取り伸ばす機会として、この観点の導入を受け入れるための考え方であると言えるだろう。

文献

- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the School*, 41, 537-550.
- 中央教育審議会 (2016). 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等について（答申）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 中央教育審議会 (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/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf
- 石井英真 (2020). 授業づくりの深め方：「よい授業」をデザインするための5つのツボ 京都：ミネルヴァ書房

石井英真・鈴木秀幸（編）（2021a）. ヤマ場をお
さえる学習評価 小学校：深い学びを促す指導
と評価の一体化入門 東京：図書文化

石井英真・鈴木秀幸（編）（2021b）. ヤマ場をお
さえる学習評価 中学校：深い学びを促す指導
と評価の一体化入門 東京：図書文化

国立教育政策研究所（2019）. 「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 中学
校社会科

(https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_mid_shakai.pdf)

櫻井茂男（2020）. 「主体的に学習に取り組む態度」
のアセスメントと支援 指導と評価, 66,18-20.

澤井陽介（2020）. 図解 授業づくりの設計図
東京：東洋館出版

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding
by design Expanded 2nd ed.* ASCD.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation:
A social cognitive perspective. In M.
Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.),
Handbook of self-regulation (pp.13-39). San
Diego, CA, US: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-
regulated learning and performance: An
introduction and an overview. In B. J.
Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook
of self-regulation of learning and performance*
(pp.1-12). London: Routledge. (塚野州一・伊藤
崇達（監訳）（2014）. 自己調整学習ハンドブッ
ク (pp.1-10) 北大路書房)