

一般論文

# 「学びのログ」を活用した「主体的に学習に取り組む態度」の評価と育成

Assessment and Development of “the Attitudes toward Learning” using the “Learning Log”.

二宮 衆一

NINOMIYA Shuichi

(和歌山大学教育学部・准教授)

丸山 佑樹

MARUYAMA Yuki

(愛媛大学教育学部附属  
中学校・教諭)

受理日 令和4年1月31日

**抄録**：2017・2018年の学習指導要領の改訂、2019年の指導要録の改訂を受け、観点別評価の観点は、3つの新しい観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」）に整理された。現在、学校教育現場において課題となっているのは、学習指導要領で提起された「主体的・対話的で深い学び」とこれら3観点の評価をどのように結びつけ、評価を行っていくのかにある。本論文では、3観点の中でも特に「主体的に学習に取り組む態度」の評価に焦点を合わせ、その評価のあり方について考察する。具体的には、一枚ポートフォリオ評価法を参考にし、開発した「学びのログ」を中学校国語科の実践で使う実践的試行を行った。その結果、生徒の学習の自己調整がどのようになされているのかを可視化できたと同時に、「メタ認知能力」と呼ばれる自己評価能力を培う学習材として「学びのログ」が利用できることも明らかとなった。ただし、学習の自己調整をみとめるための評価基準、そして学習方略に焦点を合わせたフィードバックについては本研究の今後の課題となった。

**キーワード**：主体的に学習に取り組む態度、学習の自己調整、学習としての評価、学びのログ

## 1. 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

2017・2018年の学習指導要領の改訂を受け、2019年1月、今後の評価のあり方が、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会より報告された。「児童生徒の学習評価の在り方について」と題された報告では、これまでの評価の課題として次のようなことが指摘されている。「学期末や学年末などの事後の評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない」と。そして、「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する」ことが提起され、「児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと」「教師の指導改善につながるものにしていくこと」「これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと」が、今後の学習評価の基本方針として示された<sup>1)</sup>。

この基本方針で強調されているように、今後の評価の役割として重要になってくるのは、学習の到達度を評価する「総括的評価」よりも、学習や指導の改善を目的とする「形成的評価」の役割と言える。報告では、そうした形成的評価の役割を果たすために、従来の観

点別学習評価の4つの観点を、新しく掲げられた「資質・能力」の3つの柱に対応させ、3つの観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」）に整理している<sup>2)</sup>。これら3つの観点を意識しながら、学習指導要領の改訂において示された「主体的・対話的で深い学び」を授業の中に生み出していくことが、これからの授業づくりの課題となっている。

3観点を意識しながら「主体的・対話的で深い学び」を実現していくにあたって、学校教育現場において特に課題となっているのは、「主体的に学習に取り組む態度」の評価についてである。以下では、まず報告をてがかりに、「主体的に学習に取り組む態度」の評価として、どのような学習評価活動が求められているのかを確認しておく。

「主体的に学習に取り組む態度」については、まず思いやりや感性といった観点別評価や評定にはなじまないものと、「主体的に学習に取り組む態度」が区別されていることに留意する必要がある。その上で、「主体的に学習に取り組む態度」を、授業の中で育む対象として捉えていくことが大切である。具体的には、報告の中で指摘されているように、「単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向」ではな

く、各教科の学習において「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ために、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など自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面」を評価の対象とすると同時に、それを授業の中で育てていく意識を持つ必要がある<sup>3)</sup>。

この捉えに従うならば、「主体的に学習に取り組む態度」が、「知識・技能」「思考・判断・表現」の育成と結びついていることは明らかであろう。「主体的に学習に取り組む態度」とは、挙手やノート提出の回数、あるいは教科の好き嫌いのような子どもたちの性格や行動面の傾向ではなく、各教科における「知識・技能」の学習、そして「知識・技能」を使った「思考・判断・表現」を伴う学習に取り組む学習姿勢・態度を意味する。

したがって、まず問われなければならないのは、子どもたちにとって学校での学習が意味のある学びとなっているのかである<sup>4)</sup>。子どもたちにとって意味の感じられる知的探究を伴う学習であるからこそ、一方では粘り強く考える意欲や納得できる根拠を探し求める知的な態度などが要求され、他方では、そうした持続的な学びを可能とするメタ認知能力が必要とされるのである。言い換えるならば、子どもたちにとって学ぶ意味が感じられる学習であってこそ、粘り強い学習や、学習を成功させるための学習の見直し、修正が生みだされる。主体的に取り組みたいと思える学習を授業の中で実現することが、「主体的に学習に取り組む態度」を育むことにつながるのである。

そうした知的探究を伴う学習を授業として創りだしていくと共に、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、次のようなことが、国立教育政策研究所の「学習評価の在り方ハンドブック」の中では指摘されている。「評価に当たっては、児童生徒が自らの理解の状況を振り返ることができるような発問の工夫をしたり、自らの考えを記述したり話し合ったりする場面、他者との協働を通じて自らの考えを相対化する場面を、単元や題材などの内容のまとまりの中で設けたりするなど、『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善を図る中で、適切に評価できるようにしていくことが重要」と<sup>5)</sup>。

そして、具体的な評価方法として次のような評価活動が提起されている。「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ます。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」<sup>6)</sup>。

これらを踏まえるならば、「主体的に学習に取り組む態度」を評価していくにあたり、子どもが自らの学習状況をふりかえることができる問いかけの工夫を行うこと、そして、そうした自らの学習のふりかえりを何らかの形で表現する機会や活動を設定すること、すなわち自己評価を促していくことが重要となる。

## 2. 「主体的に学習に取り組む態度」の評価と「学びのログ」

本研究では、これらのことを踏まえ、「主体的に学習に取り組む態度」を評価するためのツールとして「学びのログ」を開発し、使用を試みた。「学びのログ」は、一枚ポートフォリオ評価法（One Page Portfolio Assessment）のOPPシートを参考にしながら、近年の学習評価論、特に「学習のための評価（Assessment for Learning）」や「学習としての評価（Assessment as Learning）」の考え方にもとづき開発したものである。

一枚ポートフォリオ評価法のOPPシートは、学習前と学習後の変化を学習者自身の子どもたちがふりかえることができるように構成されたものであり、毎時間の学習のふりかえり、そして学習前と学習後の変化を書き込むシートとなっている<sup>7)</sup>。「学びのログ」は、この一枚ポートフォリオ評価法のOPPシートに、さらに単元目標や単元計画、単元の最後に実施するパフォーマンス課題とパフォーマンス課題に対する自己評価などを加えたものを基本の構成要素とした。

単元目標や単元計画などを追加した理由は、近年の学習評価論、特に「学習のための評価」や「学習としての評価」の考え方にある。「学習のための評価」から発展し、誕生した「学習としての評価」と呼ばれる新しい評価の考え方では、評価活動を学習として利用しようとする試みがなされている<sup>8)</sup>。例えば、単元のはじめにパフォーマンス課題を提示し、その評価基準を満たしている作品と満たしていない作品を取り上げ、それらを比較検討することで、子どもたち自身に評価基準を理解させ、単元においてどのような学習が求められているのか、すなわち学習の到着点を見通しながら、学習に挑むことを促そうとするのである。言い換えるならば、評価基準を「メタ認知的知識」として子どもたちに学ばせ、それを使って自らの学習をふりかえる「メタ認知的活動」に挑戦させることで、学習の見通しを持たせようとするのである。

こうした「学習としての評価」の考えにもとづき、「学びのログ」では、単元目標や単元計画、単元の最後に実施するパフォーマンス課題とその評価基準であるルーブリックを単元のはじめから提示することで、子どもたちが自らの学習状況を単元目標やパフォーマンス課題、評価基準といった学習の終着点の視点からふりかえることができるように工夫したのである。つまり「学びのログ」を書き記すことで、子どもたち自身

が学習の主体者として自らの学習を調整し、学習を進め、深めていくことを促そうとしたのである。そして、そうした自らの学習のふりかえりを表現し、積み重ねていく機会と場を一枚ポートフォリオ評価法のOPPシートを参考にした「学びのログ」として具体化することで、「主体的に学習に取り組む態度」である自らの学習を調整しながら、学ぼうとする「意思的な側面」を評価するツールとして活用しようとしたのである。

この「学びのログ」を授業で利用することで、本研究は、指導要録の改訂において新しく示された観点である「主体的に学習に取り組む態度」、特に生徒たちの学習の自己調整を評価するツールとして「学びのログ」が活用できることを示そうと考えた。加えて本研究では、「学びのログ」を教師が「主体的に学習に取り組む態度」を評価するために用いるだけでなく、「学習のための評価」や「学習としての評価」の考え方にもとづき、生徒自身が自らの学習を進める力を獲得していくための学習材として活用することを重要と考え、そうした実践的工夫を試みた。

以下、「3.『学びのログ』を用いた評価実践」では「学びのログ」を授業の中で利用することで、「主体的に学習に取り組む態度」の評価対象となっている生徒たちの学習の自己調整がどのように可視化され、評価ができるようになったのかを考察する。そして「4.『学習のための評価』と『学習としての評価』にもとづく『学びのログ』の活用」では、「学習のための評価」と「学習としての評価」の考え方にもとづく「学びのログ」の活用とその成果について考察する。

### 3. 「学びのログ」を用いた評価実践

中学校の国語科の教師である丸山が「学びのログ」を用いた単元の中から、ここでは「文学作品を読み味わおう」を取りあげ、紹介したい。この単元で使用した作品は魯迅の「故郷」である。単元の目標や授業計画、そしてパフォーマンス課題やルーブリックは以下の通りである（図1参照）。

この単元で使用した「学びのログ」は、以下のようなものである（図2）。表面には「単元の目標」「授業計画」を提示し、単元開始時に「単元を貫く本質的な問い」である「人はなぜ文学を読むのだろうか」に対する生徒自身の考えを書く欄を設けた。そして、「学びの記録」として授業時間毎の自己の学習のふりかえりを「①単元の目標や本質的な問いの観点から」と「②次時に向けての課題、疑問、目標という観点から」書く欄、さらに単元の学習終了後に単元目標に対するふりかえりと「単元を貫く本質的な問い」に対する考えを書く欄を設けた。裏面には、パフォーマンス課題とパフォーマンス課題に対する自己評価欄、パフォーマンス課題に向けての視点や考えたことを書き残してい

く「解決のプロセス」欄を設けた。

以下では、「学びの記録」に生徒たちが記入した自己の学習のふりかえりの事例を示し、「主体的に学習に取り組む態度」の評価対象となっている学習の自己調整がどのように「学びのログ」の中で表現されているのかを考察する。

自己調整（self-regulation）や自己調整学習（self-regulated learning）という用語は、教育学や心理学の分野で、近年、注目されるようになった概念である。これらの理論は、1960年代から70年代にかけて取り組まれてきた発達や学習の自己調整過程についての研究成果を統合する中で生まれてきた。その契機となったのは、1986年のアメリカ教育研究学会研究集会と1990年のアメリカ心理学会研究集会のシンポジウムと言われ、それ以降、様々な自己調整学習の理論が提案されている<sup>9)</sup>。

例えば、ウィンとハドウィン（Winne & Hadwin）は、自己調整学習を4つの段階に分け、提示している。①学習課題を設定するために必要な「課題の明確化」、②明確になった課題にもとづき具体的な目標と計画をたてる「目標の設定と計画立案」、③設定された目標と考案された計画の「実行」、④実行の学習プロセスの中で試みられる「改変」である<sup>10)</sup>。ウィンとハドウィンによれば、各段階で、そのプロセスがどの程度上手く行われているのかがモニタリングされ、それにもとづき、学習プロセスがコントロールされる。これが自己調整である。

このウィンとハドウィンの自己調整学習のプロセスに示されるように、自己調整の出発点として強調されるのは、課題や目標の明確化である。そのため、ここでは、まず課題や目標の明確化という視点から「学びの記録」に生徒たちが記入した自己の学習のふりかえり（2時間目から6時間目）を考察していくことにする（表1参照）。

課題や目標の明確化について生徒たちのふりかえりは、「②次時に向けての課題、疑問、目標という観点から」のふりかえりによく表されている。例えば、生徒Cは常に次の授業とのつながりのみを課題としてあげているのに対して、生徒Bは「似たような人物を探す」「様々な人の関係を今と昔で比べて考える」、生徒Aは「作者が『私』の親を出した意図は何だろうか」「『私』の故郷に対する思いはどう変わっていくのだろうか」という記述に示されるように、作品の読みを深めるための課題を具体的に意識できていることが分かる。

メタ認知の研究に携わる三宮が、「目標設定自体が、メタ認知活動のプロセスであり、産物である」と指摘するように、目標や課題が明確化されればされるほど、何を目指して学習していくのが明確になると同時に、そのプロセスそのもののモニタリングも容易になると考えられる<sup>11)</sup>。したがって、課題や目標を明確化

できているかどうかは、自己調整ができているかどうかの一つの指標となりえるだろう。

次に注目したいのが、学習方略の視点である。メタ認知や自己調整学習の研究においては、学習内容に関わる知識理解と共に、学習の進め方や方法に関する知

識理解も注目され、それらが学習方略の知識と呼ばれている。例えば、三宮は、そうした方略についての知識として「宣言的知識（どのような方略か）」「手続き的知識（その方略はどのように使うのか）」「条件的知識（その方略はいつ使うのか、なぜ使うのか）」をあげて

①単元名

文学作品を読み味わおう（第3学年 C読むこと）

②単元目標

○理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、慣用句や熟語などについて理解を深め、話や文章の中で使うことを通して、語感を磨き語彙を豊かにすることができる。

○文章を批判的に読みながら、文章に表れている作者のものの見方や考え方について考えることができる。

○文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつことができる。

○進んで自分の考えを言葉で表すことを通して語感を磨いたり、読みの課題の解決に向けて文章に表れている作者のものの見方や考え方を読み取ったりしながら、文章から考えた自分の意見をはっきりと表わそうとしている。

<本質的な問い>

人はなぜ文学作品を読むのだろう。

<永続的な理解>

文学作品を読むことを通して、自分と文章中の登場人物（多くは主人公）を同化させて、言葉で表現される虚構の世界を共体験したり、想像力を働かせて登場人物に共感したりすることができる。また、文章に表れる書き手のものの見方や考え方に触れることで、人間・社会・自然などに対する自分の見方や考え方を変えることもできる。文学作品を読むことで、自分の想像力、感性、言葉の力を磨き、人間としての生き方を豊かにすることができるから、人は文学作品を読むのである。

③評価方法

パフォーマンス課題	その他の評価方法
あなたは、未来の日本にどのような希望を抱きますか？「希望～今と未来の日本を考えると～」をタイトルに自分の考えを述べます。前段では、『故郷』の「私」にとっての希望とはどのようなものかを考えることで作者のものの見方・考え方に迫りましょう。後段では、作者のものの見方・考え方に対して自分の考えを述べます。あなたは今の日本をどのように捉えていますか。また、未来の日本をどのように思い描いていますか。「私」が故郷を離れる船の中で思いを巡らせたように、自分の考えを述べましょう。	○ワークシートへの記述 ○観察 ○机間支援による声掛け ○学びログ

予備的ルーブリック

	思考・判断・表現①	思考・判断・表現②
A	私の「希望」とはどのようなものかを、妥当な根拠を基に読み取ることができている。かつ、複数の根拠が関連付けられていて、より説得力が増している。	今や未来の日本の社会について、自分の意見を明確に主張することができている。文章の読み取りと自分の考えとにつながりがあり、内容に納得がいく。
B	私の「希望」とはどのようなものかを、妥当な根拠を基に読み取ることができている。	今や未来の日本の社会について、自分の意見を明確に主張することができている。
C	私の「希望」とはどのようなものかを、根拠が明確でなかったり、内容が分かりにくかったり、読み取りが妥当でなかったりしている。	今や未来の日本の社会について、意見が明確でなかったり、根拠が曖昧で納得できないものだったり、文章につながりがなかったりしている。

※①は、文章を複数の視点から読み取り、それらに関連づけて文章に表れているものの見方や考え方に迫っているかどうかを、②は文章の内容に対する主張が明確であるかどうかを評価するものである。それぞれ単元目標の二つの「思考力・判断力・表現力等」に対応させている。

図1 単元目標、授業計画、パフォーマンス課題、ルーブリック

## 国語科学のログ

年 級 書 名 ( )

単元名	教科名	教科 (作 書 題、訳 竹内好)
-----	-----	------------------

**1 単元の目標**

①理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、語や文章の今で使うことを通じて、語彙を豊かにすることができる。  
 ②文章を批判的に読みながら、文章に表れている作者のものの見方や考え方にについて考えることができる。  
 ③文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつことができる。  
 ④読んで自分の考えを言葉で表すことを通じて感情を豊かにしたり、読みの課題の解決に向けて文章に表れている作者のものの見方や考え方を読み取ったりしながら、文章から考えた自分の意見をはっきりと表わすこととしている。

**2 授業計画**

1 初読の感想を書く。
2 第1場面を読む。
3 第2場面を読む。
4 第3場面を読む。
5 第4場面を読む。
6 第5場面を読む。
7 パフォーマンス課題に取り組み、①
8 パフォーマンス課題に取り組み、②
9 読み合わせして、評価する。

**3 単元を貫く「本質的な問い」の解決**

〔本質的な問い〕 人はなぜ文学作品を読むのだろう。  
 (学習者の答え)  
 (学習者の答え)

**4 学びの記録** ①→本時の授業の一番大切なこと(本時の目標や本質的な問いに関すること) ②→実際に進めたい課題、疑問、意見など

1 月 日 ( )	2 月 日 ( )	3 月 日 ( )
(1)	(1)	(1)
(2)	(2)	(2)
6 月 日 ( )	5 月 日 ( )	4 月 日 ( )
(1)	(1)	(1)
(2)	(2)	(2)
7 月 日 ( )	8 月 日 ( )	9 月 日 ( )
(1)	(1)	(1)
(2)	(2)	(2)

**5 パフォーマンス課題**

あなたは、未来の日本にどのような希望を掲げますか? 「希望-今と未来の日本を考える-」をタイトルに自分の考えを述べます。前段では、「国語」の「私」に託しての希望とはどのようなものかを考えることで作者のものの見方・考え方に迫ります。後段では、作者のものの見方・考え方に對して自分の考えを述べます。あなたは今の日本をどのように捉えていますか。また、未来の日本をどのように思い描いていますか。「私」が感情を纏める船の中で思いを巡らせたように、自分の考えを述べましょう。

**6 解決のプロセス** 読解解決のために必要な情報や、解決すべき課題があればメモしておこう。

**7 自己評価** ルーズリーフに従ってパフォーマンス課題の自己評価をしてみよう。

図 2-1 「学びのログ」の表面

図 2-2 「学びのログ」の裏面

いる<sup>12)</sup>。

こうした学習方略の知識の使用は、教科学習の分野においても研究されており、例えば国語科の読解分野においては「読み手が自分の読解プロセスをより効果的にしようとしていとして行う行為や思考」として捉えられている<sup>13)</sup>。犬塚は、そうした読解に関わる学習方略の一例として「難しいことばは自分のことばで言い直す」という意味明確化の方略や「文章の組み立て(構造)を考えながら読む」「意味段落に分けて考える」といった構造注目方略、「自分がどのくらい分かっているかをチェックするような質問を自分にしながら読む」といった自分の理解状態のモニタリングを行う方略などを指摘している。

こうした読解の学習方略についての知識も自己調整に大きく関係すると考えられる。例えば、生徒 B は「難かん語句の意見を三角ロジックで説明出来るようにする」「文脈から言葉の意味を読み取る」、生徒 A は「ある人の性格や登場の意図を考えると、その人の言動にだけ着目するのではなく、他の人との違いも考えることが大切だと思った」と記述しているように、読解の学習方略への気づきを「①単元の目標や本質的な問いの観点から」のふりかえりに記載している。そ

れに対して、生徒 C は「私が変化したと思った」「楊おばさんは、生きるために必死だと分かった」というように、その授業時間で扱われた学習内容についての感想のみにふりかえりがとどまっており、学習方略についての意識が弱いことがわかる。

こうした学習方略に対する課題意識あるいは理解の違いは、文学作品の読み方そのものについての理解の深まりと関連していると考察できる。例えば、生徒 A は「物語りと『今』を関連させるコツは何だろう」「場面ごとに着目ワードをみつけて、それについての複数の登場人物の目標から考えることで、話の流れや意図をつかめると思った」、生徒 B は「走れメロスの時も難かん語句を使っていたため難かん語句は文学作品の共通点だと思いました」、「対比させると少しずつ特徴が見えてきました」という表現にみられるように、学習方略に対する課題意識が学習者の側に備わっていると、文学作品の読み方そのものに対する理解が、単元を貫きながら深まっていく可能性にひらかれることになると考えられる。したがって、学習方略についての知識理解のあらわれ方も、自己調整ができていくかどうかの一つの指標となりえるだろう。

#### 4. 「学習のための評価」と「学習としての評価」にもとづく「学びのログ」の活用

自己評価とは「子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状況の評価し、それによって得た情報によ

表1 生徒の「学びの記録」

	生徒A	生徒B	生徒C
2 時 間 目	<p>(1) 「寂寥」のように、作者がなぜ曖昧な表現をしたのかを文脈や流れから読み取っていくことが大切だと思った。</p> <p>(2) 作者が「私」の親を出した意図は何だろう。</p>	<p>(1) 私は寂寥という言葉自体をこの文で初めて知りました。走れメロスの時も難かん語句を使っていたため難かん語句は文学作品の共通点だと思いました。</p> <p>(2) 文脈から言葉の意味を読み取る。</p>	<p>(欠席)</p>
3 時 間 目	<p>(1) 「寂寥」などの段落の中で大事な場面や心情だけでなく、小さい部分(母の登場の理由)も考えることで作者の考えが読み取れる。</p> <p>(2) 「私」の故郷に対する思いはどう変わっていくのだろうか。</p>	<p>(1) 今日は寂寥という言葉を読んだことがとても難しかったです。主人公の気持ちが沢山入りまじっていて、矛盾することが多かったです。しかし主人公の思いが強く伝わってきました。</p> <p>(2) 難かん語句の意見を三角ロジックで説明出来るようにする。</p>	<p>(1) 私が変化したと思った。 →20年間も戻っていないから故郷のイメージや期待がふくらむと思ったから。</p> <p>(2) 第二場面について考える。第一場面とのつながりも考える。</p>
4 時 間 目	<p>(1) ある人の性格や登場の意図を考えるときは、その人の言動にだけ着目するのではなく、他の人との違いも考えることが大切だと思った。</p> <p>(2) 楊お婆さんは、見方によっては良い人とも悪い人ともとれるので難しかったです。</p>	<p>(1) 母のことについて書かれている文が少ないけど似たような人と対比させると少しずつ特徴が見えてきました。また、貧しさや考え方など様々な視点でみると、もっと深く読み取れました。</p> <p>(2) 似たような人物を探す。</p>	<p>(1) 楊お婆さんについて考えた。 →楊お婆さんは、生きるために必死だと分かった。また、母との違いについても読めた。</p> <p>(2) 次の場面につなげて考える。</p>
5 時 間 目	<p>(1) 場面ごとに着目ワードをみつけて、それについての複数の登場人物の目標から考えることで、話の流れや意図をつかめると思った。</p> <p>(2) なぜ私は閩土を見たとき、すぐに閩土だと気づいたのだろうか。</p>	<p>(1) 第四場面はクライマックスなので大切な表現が沢山ありました。また、一時間目で学んだ難かん語句も使われていて、文脈から意味を取りました。また二人の心、見た目、身分の距離など様々な所から見ました。</p> <p>(2) 様々な人の関係を今と昔で比べて考える。</p>	<p>(1) 二人の昔と今の関係の違いについて考えると、主人公は昔の考えのままで、閩土が変わってしまったと思った。</p> <p>(2) 五場面につなげて考える。</p>
6 時 間 目	<p>(1) 課題解決のヒントとなるような最善の問いを考え、その答えを段落からではなく、文章全体から読み取ることが大切だと思った。</p> <p>(2) 物語りと「今」を関連させるコツは何だろう。</p>	<p>(1) 今日は「道」の意味を深く知れました。「道」は、希望と関連しているけど、読み取ることが難しかったです。また、主人公は自分の希望を手製の偶像と言って自分のことをマイナスに捉えていることが分かりました。</p> <p>(2) 自分の希望と主人公の希望を比べる。</p>	<p>(1) 班で希望について考えた。主人公についてまとめられた。</p> <p>(2) パフォーマンス課題につなげる。</p>

て自分を確し今後の学習や行動を調整すること」と捉えられる<sup>14)</sup>。この捉え方にもとづくのであれば、自己評価を利用した評価実践において重要なのは、教師が評価を行うために子どもの自己評価を利用するだけでなく、子どもの自己評価そのものを促し、自らの向上や成長に結びつけていくことにある。こうした捉え方は、近年、形成的評価の系譜、特に「学習のための評価」として形成的評価を再構築しようとする理論研究の中で発展させられてきた。先述したように、「学習としての評価」という新しい教育評価の捉え方は、評価活動を学習活動として捉え直そうと試みる点において、その代表的な理論となってきた。

本研究で紹介している「学びのログ」についても、この「学習のための評価」や「学習としての評価」の機能を果たせるものとしていくことが大きな課題となった。「学びのログ」を「主体的に学習に取り組む態度」を教師が評価するための評価ツールとして活用することにとどまらず、生徒たちが自己の変容を自覚する学びの場として「学びのログ」を活用し、次の学習に向けての準備や展望を得られるものとする、そして、そうした学びを通じて「メタ認知能力」と呼ばれる自己評価能力を培う場と機会としていくことが課題となったのである。

「学びのログ」に「学習のための評価」や「学習としての評価」の機能を持たせるために、本研究では、2つの試みを行った。1つは、「学びのログ」に書き込まれたふりかえりに対して教師からコメント、すなわちフィードバックを返していくことである。「学習のための評価」の理論や近年のメタ分析研究において、教師からのフィードバックによる学習改善の効果は実証されている<sup>15)</sup>。そのため、生徒たちの「学びのログ」に対して教師からフィードバックを返していくことで「学習のための評価」の機能を果たせる考えた。

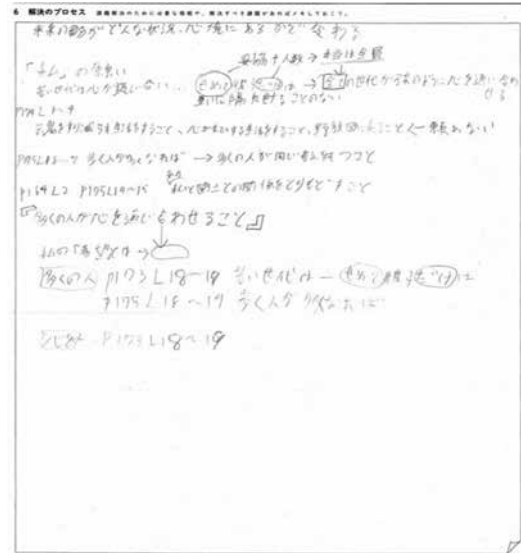
2つめは、単元末に位置づけられているパフォーマンス課題に向けて授業中に考えたことや視点などをメモし、単元を通してパフォーマンス課題について考えを蓄積させていくための「解決のプロセス」欄を設けたことである。こうした工夫を行うことで、「学びのログ」への記載を通して、学習者である生徒たちが学習の自己調整を行う機会と場とする、言い換えるならば「メタ認知能力」を獲得していくための学習材として「学びのログ」を位置づけることで「学習としての評価」の機能を果たせるようにしようとしたのである。

1つめのフィードバックについては、課題や目標を明確にするためのフィードバックを提供することを主たるねらいとした。生徒のふりかえり「大人になれなかった弟たちは難しいお話でした。もう少し深く読みたいです。」「僕について調べました。終わらなかったのは、はやめにやりたいです」にみられるように、学習の自己調整をうまく実行できない生徒たちに共通し

1時間目 9月1日(水)	2時間目 9月13日(日)	3時間目 9月14日(月)
<p>あとかくしの書では、クアミ/クアミの部分について、まじかいてる思います。</p> <p>クアミ/クアミの部分について、まじかいてる思います。</p>	<p>クアミ/クアミの部分について、まじかいてる思います。</p> <p>クアミ/クアミの部分について、まじかいてる思います。</p>	<p>クアミ/クアミの部分について、まじかいてる思います。</p> <p>クアミ/クアミの部分について、まじかいてる思います。</p>

図3 「学びの記録」に対するフィードバック

生徒D



生徒E

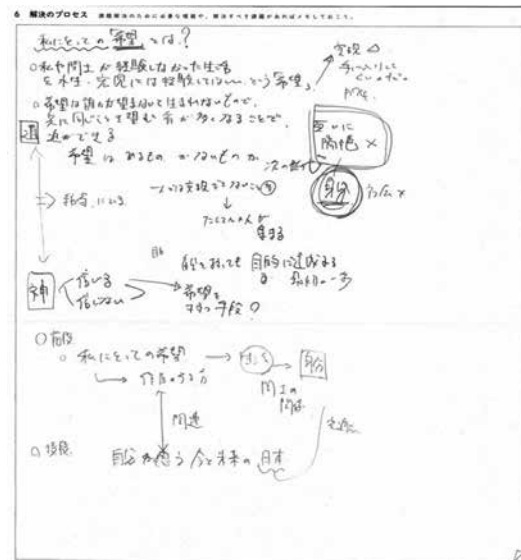


図4 生徒の「解決のプロセス」

ているのは、課題や目標が明確に自覚されていない点にある。そうした生徒に対して、例えば「クライマックスの部分についてむずかしいと思いました」というふりかえりに「どういう部分が難しいと思った?」と返したり、「大人になれなかった弟たちでは米倉さんの心情がわかりました」という記載に「どこからどの心情がわかった?」と返していくことで、何が分かり、

何が分かっていないのかを具体的に書けるように促していく(図2)。そうしたフィードバックを積み重ねていくことで、学習の自己調整に不可欠となるメタ認知の力を育成することを試みている。

2つめの「解決のプロセス」欄は、ふりかえりの積み重ね、つまり自己評価の積み重ねのためのツールとしてのみならず、毎時間の学習を単元の連なりの中で捉えることを意識させるために「学びのログ」に含めたものである。生徒たちは、単元末のパフォーマンス課題に向けて授業中に考えたことや視点などをメモし、単元を通してパフォーマンス課題について考えを蓄積していく。学習を1時間の学習ではなく、単元というひとまとまりの単位で捉えることを促し、授業毎の学びの成果を関連づけて記述していくことで、生徒に自らの学びを俯瞰的に捉えさせることをねらったものが「解決のプロセス」欄である。

生徒たちが実際に書いた「解決のプロセス」をみると、1時間毎のふりかえりを記入した「学びの記録」では可視化されていなかった思考のプロセスがうかがえた(図3)。例えば、生徒Dはパフォーマンス課題に示された「希望」や「願い」について、それと関連する場面を抜き出し、並べている。これは本文での根拠を示すことでパフォーマンス課題に 대응するための準備であると想像できる。また生徒Eは、「希望」を「道」や「神」「身分」と関連づけながら考えると同時に、生徒Dに比べると思考を構造化しようと試みていることがうかがえる。思考そのものを記述し、可視化することは、思考の対象を明確にすることにつながると共に、思考をモニタリングすることを促すと考えられる。

## 5. 本研究の成果と課題

本研究では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価と育成のために一枚ポートフォリオ評価法を参考に「学びのログ」を開発し、実践を試み、その成果と課題を考察してきた。研究成果としては、以下のことがあげられる。

まず、「学びのログ」の中に単元の学習目標や単元計画、パフォーマンス課題などを提示することで、生徒が単元を見通した学習を行えるようになってきたことが、「学びのログ」のふりかえりからみてとることができた。そして、「学びのログ」の「学びの記録」に記載されている生徒のふりかえりを分析すると、学習の自己調整が、課題や目標の明確化、学習方略に関わる課題意識や知識理解の有無と関連性があることがみてとれた。

また、評価のために子どもの自己評価を利用するだけでなく、子どもの自己評価そのものを促し、自らの向上や成長に結びつけていく「学習のための評価」「学

習としての評価」の観点から「学びのログ」を活用する工夫も行なった。具体的には、「学びのログ」に書き込まれたふりかえりに対して教師からフィードバックを返していくこと、特に目標や課題を明確にするためのコメントを返していくことを試みた。また、単元を通してパフォーマンス課題について考えを蓄積させていくための「解決のプロセス」欄を設けることで、単元というひとまとまりの単位で生徒に自らの学びを俯瞰的に捉えさせることを試みた。この工夫によって、「学びのログ」を「主体的に学習に取り組む態度」を評価するための評価ツールとして活用することにとどまらず、「学びのログ」を使った自己の学習のふりかえりを、生徒たちが自己の変容を自覚する学びの場として実現し、次の学習に向けての準備や展望を得られるものとする、そして、そうした学びを通じて「メタ認知能力」と呼ばれる自己評価能力を培う学習材として「学びのログ」を性格づけることができた。

今後の課題としては、以下の2点があげられる。1点目は、学習の自己調整をみとめるための評価基準についてである。本研究では、課題や目標の明確化という観点を設定し、生徒の学習の自己調整を評価することを試みた。

しかしながら、「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、課題や目標の明確化以外の様々な評価の観点も提起されている。例えば、田村は「誠実性(何度も粘り強く繰り返し、ゴールや目標に向かって、計画を着実に遂行する)」「外向性(自ら進んで取り組む、自分の考えをはっきりと伝え、様々な人と関わる)」、「協調性(互いの良さを生かして、それぞれの思いを擦り合わせて、相手の立場を尊重する)」、「開放性(異なる考えを参考にし、新たなことに挑戦して、独自のアイデアを発揮する)」、「安定性(いつも変わらずに、誰に対しても同じように、状況に影響されない)」という5つの態度を提起している<sup>16)</sup>。こうした態度も学習を自ら調整し、深めていく上では、重要な行動・態度である可能性がある。こうした行動・態度も含めて、今後、学習の自己調整をみとめる評価基準を検討していく必要がある。

2点目は、「学びのログ」を利用したメタ認知能力の育成についての課題である。「学習のための評価」の理論において示されるように、フィードバックが学習の改善や学習の自己調整の実現において重要な働きかけとなることは間違いない。本研究では、課題や目標の明確化に向けてのフィードバックを重点的に研究の対象としたが、本研究においても示されたように、学習方略に関わる課題意識や知識が学習の自己調整と関係していることを考えると、学習方略に焦点化したフィードバックも必要であると考えられる。

また「解決のプロセス」欄の活用についても、今後取り組む必要があると考えられる。具体的には、各生



徒の「解決のプロセス」にフィードバックを行うことで、モニタリングをいっそう促すと同時に、「解決のプロセス」に表現された思考方法の違いに着目し、そうした違いを紹介することを通して、思考方法の幅を広げる働きかけにも挑戦していきたいと考えている。

#### 謝辞

本研究の一部は、JSPS 科研費 20K02484 の助成を受けて行ったものである。

#### 註

- 1) 中央教育審議会教育課程部会 (2019)『児童生徒の学習評価の在り方について (報告)』、4 頁。
- 2) 同上書、7 頁を参照。
- 3) 同上書、9～11 頁。
- 4) 石井英真 (2020)『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のデザイン』日本標準を参照。
- 5) 国立教育政策研究所 (2019)『学習評価の在り方ハンドブック』、9 頁 ([https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka\\_R010613-01.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf)、2021 年 11 月 24 日確認)
- 6) 同上書、9 頁。
- 7) 一枚ポートフォリオ評価については堀哲夫 (2019)『新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA』東洋館出版社や中島雅子

- (2019)『自己評価による授業改善』東洋館出版社を参照。
- 8) 二宮衆一 (2015)『教育評価の機能』西岡加名恵・石井英真・田中耕治編著『新しい教育評価入門:人を育てる評価のために』有斐閣コンパクトや安藤輝次 (2018)『みんな「深い学び」を達成する授業:形成的アセスメントで子ども自ら学びを把握し改善する』図書文化を参照。
  - 9) 自己調整学習研究会 (2012)『自己調整学習:理論と実践の新たな展開へ』北大路書房。
  - 10) J. ダンロスキー、J. メトカルフェ (著)、湯川良三、金城光、清水寛之 (訳) (2010)『メタ認知 基礎と応用』北大路書房、193 頁。
  - 11) 三宮真智子 (2008)『メタ認知:学習力を支える高次認知機能』北大路書房、82 頁。
  - 12) 同上書、9 頁。
  - 13) 犬塚美輪 (2002)「説明文における読解方略の構造」『教育心理学研究』50 号。
  - 14) 田中耕治 (2008)『教育評価』岩波書店、125 頁。
  - 15) ジョン・ハッティ、グレゴリー・イエーツ (著)、原田信之 (訳者代表) (2020)『教育効果を可視化する学習科学』北大路書房、二宮衆一 (2013)「イギリスの ARG による『学習のための評価』論の考察」日本教育方法学会編『教育方法学研究』38 巻を参照。
  - 16) 田村学 (2021)『学習評価』東洋館出版社、第 5 章参照。

