

生活科における自己調整力を育成するための 自己評価の在り方についての一考察

A study of ideal self-assessment to develop self-adjustment capabilities on the Living Environment Studies

キーワード：生活科における自己評価，自己調整する力，
主体的に学習に取り組む態度の評価

Keyword：self-assessment on the Living Environment Studies,
self-adjustment capabilities,
Assessment of attitudes in the active involvement

熊谷 和彦
KAZUHIKO KUMAGAI

要 旨

新教育課程においては、子供が自分の学びについて振り返り、調整しながら次のめあてをもって学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を見取る評価観が求められる。「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の在り方が重要なポイントになるのである。本稿では、低学年の教科である生活科において、子供が自らの活動を振り返り調整しながら自分なりに考え、工夫していくことができる自己評価の在り方について考察する。

Abstract

In the new guidelines by mext, an evaluation outlook on whether each child is reflecting and intentionally adjusting their learning with the following purposes will be required. To realize “independent, interactive and deep learning”, assessment methods of the “attitudes to engage in independent learning” becomes an essential point. This paper will examine the self-assessment methods on how each child in the lower years, can reflect on their activities, self-evaluate and adjust in the Living Environment Studies program.

1 はじめに

中央教育審議会は、平成 28 年 12 月に「幼稚園、小学校、中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」の答申をとりまとめた。答申では、変化の激しいこれからの社会を生きる子供たちに必要な資質・能力（何ができるようになるか）を整理した上で、その育成に向けた教育内容（何を学ぶか）、学習・指導の改善（どのように学ぶか）、児童生徒の発達を踏まえた指導（子供一人一人の発達をどのように支援するか）、学習評価（何が身に付いたか）の在り方など、学習指導要領等の改善に向けた基本的な考え方が示されている。

この答申を踏まえ、平成 29 年 3 月に小学校学習指導要領が文部科学省より公示された。その中で学習評価については、答申の考え方を前提として、「それを実現するためのものとして行われること」を求めている。とりわけ、学習評価の基本的な考え方として、「子供たちの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、子供たち自身がみずか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、学習評価の在り方が極めて重要」であるとその意義について言及している。

このような経緯の下、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は、学習評価への基本的な考え方や具体的な改善の方向性について取りまとめ、平成 31 年 1 月 21 日に「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」を公表した。

報告の中で、「観点別評価については、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、小・中・高等学校の各教科を通じて、『知識・技能』『思考・判断・表現』『主体的に学習に取り組む態度』の 3 観点到整理すること（後略）」¹との答申内容が示された。これを踏まえ、学習指導要領で整理されている資質・能力のうち、「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識及び技能」の習得）」についての観点は「知識・技能」となった。同様に、「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）」については「思考・判断・表現」、「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）」については「主体的に学習に取り組む態度」とする観点となった。

「学習評価」に関しては評価の在り方として、これまでの、①子供の学習改善に資すること、②教師の授業改善につながるものであること（教師が自身の授業について「何がよかったか」「何が問題であったか」を振り返り、次の授業改善につなげていく情報となるものであること）という基本的な考え方の部分に大きな変更はない。

しかし、新学習指導要領全面実施を控え、前述した「子供たち自身がみずか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、「主体的に学習に取り組む態度」の評価の在り方が重要なポイントとなることは疑いがない。新教育課程における評価観では、子供たちが自分の学びについて振り返り次へのめあてをもつことのできる活動、換言すれば自己調整しながら進める活動をより充実させていくことが求められているのである。

そこで、本稿では、自己調整するための振り返りの要となる自己評価について、低学年児童の発達の特性を踏まえながら、具体的な活動や体験を教科目標や内容とする生活科においてどのように行えば、一人一人の子供にとって学びに向かう力に資するかについて考えていくことにしたい。

2 「態度」の捉え方について

土田によればオールポートによる態度の定義では、「態度とは関連するすべての対象や状況に対する個人の反応に対して、直接的かつ力動的な影響を及ぼす経験にもとづいて組織化された、精神的および神経的準備状態のことである」²となっている。

橋本重治は、『態度』は『人のものの見方・考え方・行い方の傾向のことである。それは、単なる知識でも思考でもまた技能でもなく、むしろそれらの能力をどう発動させるかその方向を決め、それに情熱を供給するようなそうした存在である。（中略）態度は、情意的色彩の強い学力であって、人間の行動に対する基盤や背景となって、その人の行動を

ああせよこうせよと指示するようにはたらしをする」³と定義している。

一方、基礎学力の中に「態度」を位置付け「行為的態度」の概念を提起した広岡亮蔵は、『行為的態度』とは『現実生活の中でなまなましい問題に対処した時に、これに主体的にたちむかい、どのように見、どのように考え、どのようにのりきっていくかという力であり働きである。(中略)ここで大切なことはどのような知識をおぼえたか、技能がわかったかではなくて、どのような主体的なとりくみがこれらを生み出していったかということである」⁴と述べている。

橋本が指摘しているように「態度とは、認知的性格のというより情意的性格のものであって、知識、理解、技能、思考等の学力や能力をはたらかす方向性を規定し、その発動性にエネルギーを供給する」⁵ものといえる。本稿では、「態度」とは「主体的に学習に取り組む」働きを内包している言葉であると考えていく。

3 「主体的に学習に取り組む態度」について

答申によれば、各教科における評価の基本構造は図1⁶のとおりである。

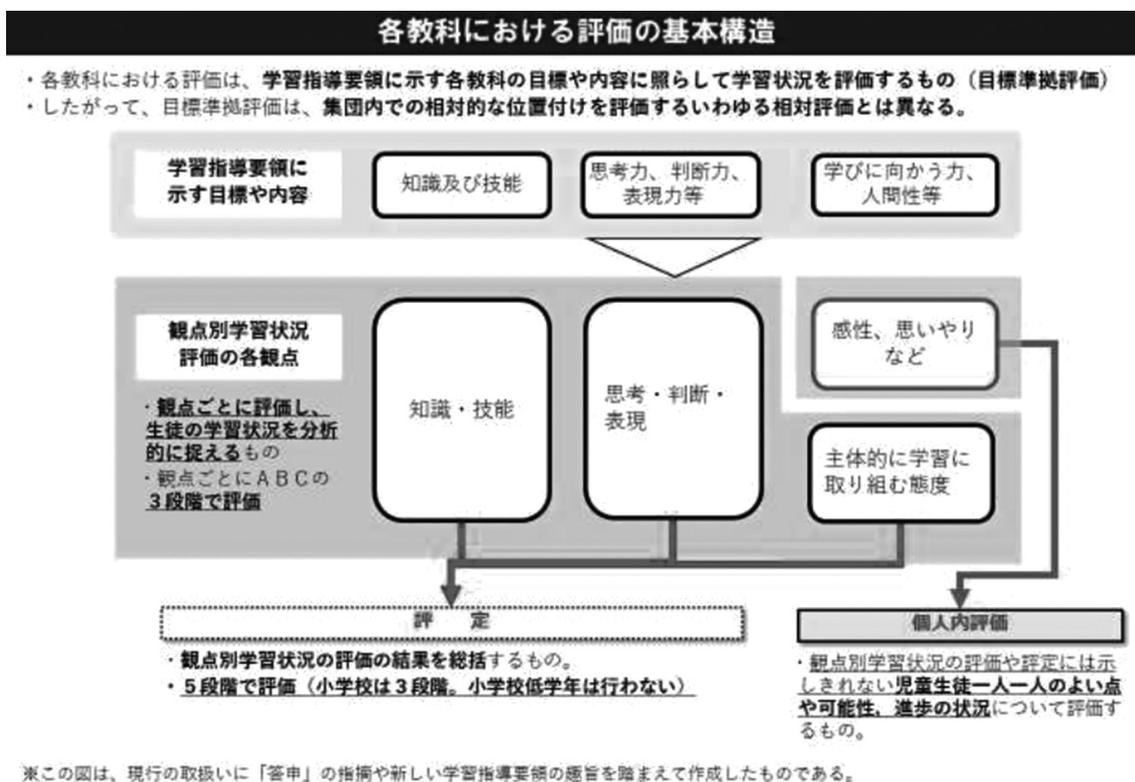


図1 各教科における評価の基本構造

「主体的に学習に取り組む態度」の評価について答申では図1のように、

『主体的に学習に取り組む態度』と、資質・能力の柱である『学びに向かう力・人間性』の関係については、『学びに向かう力・人間性』には①『主体的に学習に取り組む態度』として観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価（個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する）を通じて見取

る部分があることに留意する必要がある」⁷

としている。学習指導要領に示された、各教科等における学びに向かう力、人間性等に関わる目標や内容の規定を踏まえ、各教科等の特質に応じた評価方法の工夫改善が求められるのである。

このことに関して、報告では、

『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして、「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することが重要である」⁸

としている。

また、本観点に基づく評価としては、「主体的に学習に取り組む態度」に係る各教科等の評価の観点の趣旨に照らし、

① 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ことに向けた粘り強い取組を行おうとする側面

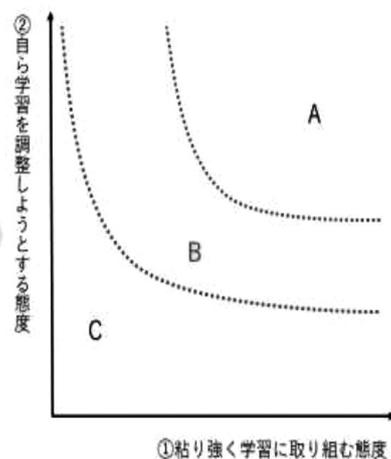
② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面

という二つの側面を評価することが求められる（図2）⁹と示している。

児童生徒の学習評価の在り方について（これまでの議論の整理について）において

○ 「主体的に学習に取り組む態度」の評価については、「①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ことに向けた粘り強い取組を行おうとしている側面と、②①の粘り強い取組の中で、自らの学習を調整しようとしている側面という二つの側面が求められる。」とされている。

○ これら①②の姿は実際の教科等の学びの中では別々ではなく相互に関わり合いながら立ち現れるものと考えられる。例えば、自らの学習を全く調整しようとせず粘り強く取り組み続ける姿や、粘り強さが全くない中で自らの学習を調整する姿は一般的ではない。



1

図2 「主体的に学習に取り組む態度」の評価イメージ

新教育課程における「態度」に係る評価では、「自己調整」の側面を評価することも求められるのである。

4 自己調整力の捉え

報告では、『主体的に学習に取り組む態度』の評価とそれに基づく学習や指導の改善を考える際には（中略）、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整にかかわるスキルなどが重視されていることにも留意する必要がある¹⁰、併せて、「評価の対象とする学習の調整に関する態度は必ずしも、その学習の調整が「適切に行われているか」を判断するものではなく、それが各教科等における知識及び技能の習得や、思考力、判断力、表現力等の育成に結びついていない場合には、それらの資質・能力の育成に向けて児童生徒が適切に学習を調整することができるよう、その実態に応じて教師が学習の進め方を適切に指導するなどの対応が求められる¹¹と示されている。

このことと関わって、渋谷一典は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、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ことに向けた粘り強い取組の中で、自らの学習を調整しようとしているかどうかを含めて評価するものである¹²と述べている。

学びにおける自己調整力とは、子供にとっては「見通し」や「振り返り」を通して自分の学習を意識する機会を持つことであり、教師はそれを見取りながら支援していくものであるととらえられるのである。

では、低学年における自己調整力をどのように捉えればよいか。

田爪宏二は、「幼児期や児童期前期においては、その認知発達の特性から、自分自身の状態や考えを把握するメタ認知能力や、過去を踏まえて将来を見通すような時間展望的な思考は難しい」「このため、活動に対する動機付け自体はおおむね高いものの、自己調整力についてはまだ不十分な面も多く、自分の力にあった課題を選んだり、自身を客観的に評価することは難しい¹³と述べている。

このことは低学年の子供の自己調整力を評価するには、学習目標（めあて）に対する成果だけではなく、そこに向かって自分なりに考えたり、工夫したり、また、他の子供と対話したり協働したりすることを通して自分の考えを修正していく姿などを見取っていくことが大切であることを示唆している。その際、指導者は子どもが自身の学びの姿に気付けるような支援をしていく必要がある。

以上のことは生活科の指導と評価に当たって極めて重要である。

5 生活科の評価について

1) 生活科の教科目標

生活科は小学校第1・2学年に設けられている教科である。その教科目標は次のとおりである¹⁴。

生活科の教科目標

具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- (2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活につ

いて考え、表現することができるようにする。

- (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

2) 生活科の評価の観点及びその趣旨

生活科の教科目標を受け、平成 29 年 1 月 21 日に公表された生活科の評価の観点及びその趣旨は次のとおりである¹⁵。

観 点	趣 旨
知識・技能	活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々と、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付いているとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けている。
思考・判断・表現	身近な人々、社会及び自然を自分自身との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現している。
主体的に学習に取り組む態度	身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学ぼうとしたり、生活を豊かにしようとしている。

3) 生活科での評価

生活科の学習では自分自身や自分の生活について考えることを重視している。生活科が自立し生活を豊かにしていく資質・能力を育成することを目指す教科であることを考えれば、それはきわめて当然である。子供が具体的な活動や体験を通して身近な社会や自然と自分との関わりに関心をもつことは自分自身や自分の生活について考えるうえで大切である。そのためには、それを他（教師や周囲の大人など）に依存して行うのではなく、自ら進んで行っていく活動が必要となる。言葉を換えれば、子ども自身が自分の学びを振り返りながら自己の思いや願いを調整し、さらに次へのめあてを持つようとする低学年なりの活動をより充実させていくことが求められるということである。そこに、子供に自分自身の思いや願いを見つめ、調整するためのものとしての自己評価の重要性がある。この自己調整の力を高めるには、これまでどちらかといえば授業感想にとどまりがちであった自己評価の充実が必要である。子供自身の振り返りによる学習への評価は、自らの活動を調整しようとするスキルを育てていくことになる。そして、それは主体的な学びにつながっていく。また、それを教師が適切に分析することによってこれからの指導に生きる重要な要素となるのである。

奥田は自己評価には、次のような方法が考えられると述べている¹⁶。

- ・話し合いや発表による自己評価
- ・質問紙に答えさせる方法による自己評価
- ・自由記述による自己評価
- ・作文や作品の製作を通しての自己評価

この場合の自己評価は、低学年の子供を対象にしたものであることを考慮に入れ、無理のない自然な方法を取り入れるようにすることが大切である。

以下、生活科で実施可能な自己評価について提案していく。

6 生活科における自己評価

生活科においては、子供一人一人の体験や活動を通しての「発達の状況」を見取ることが重要であることは論を待たない。奥田真丈は「生活科での評価は他の児童との相対的な比較ではなく、一人一人の児童の内面的発達を評価する観点や方法が採られる」必要があり、体験や活動を通じた発達の状況を見きわめることが大切である¹⁷としている。では、体験や活動を通して子供が発達する（広がりや深まり）ということはどういう状態をいうのだろうか。以下、具体で見てみる。

図3¹⁸は、小学校1年生男児の「がっこうたんけん」の活動で事前と事後に画用紙に描いた絵である。

事前の絵では、校舎は無機質であり学校のどこに何があるか、イメージしていることさえ感じることはできない。唯一、学校の傍で手を広げ、笑顔の自分自身からこれから始める活動への期待を見取ることができる。

「がっこうたんけん」事後の絵では、事前の時と同じように校舎の傍らで手を広げる自分自身が存在するが、一緒に活動した友達の姿や教室のたくさんの机や児童の姿、広い体育館とステージにある演台、校庭の遊具や中庭で栽培されている植物の様子などが生き生きと描かれている。右上には、夢中で活動している途中、耳に入った「きーんこーんかーん」の授業時間の終わりを知らせる鐘の音も記されている。五感を通じた活動での学びの様子が見て取れる。

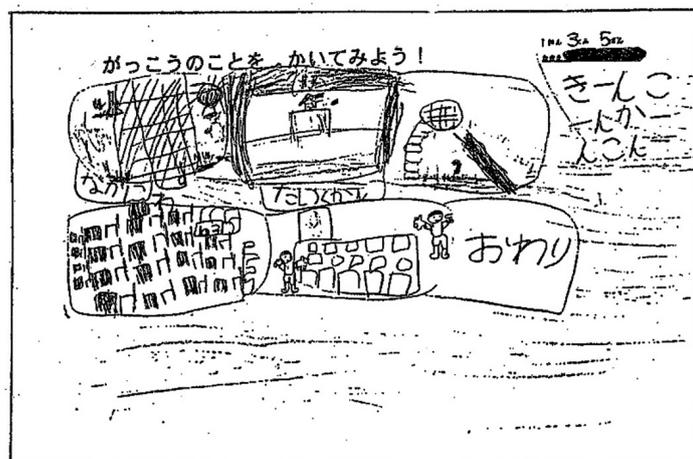
この画用紙の「事前」と「事後」とに描かれた内容には、体験や活動を通して子供が発達する（広がりや深まり）姿がある。作品の製作（この場合は絵）を手掛かりに教師が子供から活動での学びを肯定的に引き出すことにより、子供は自らの活動を振り返り、自己調整を経て次の活動へ向かおうとする意欲を持つことにつながっていくのである。

言葉や文を基に広がりや深まりを自己評価させる方法として2年生の「町たんけん」の事例（図4、5）¹⁹をあげる。

A児は、月曜日に実施される「町たんけん」に強い意欲を持っている。それは、作文に記述されている「町たんけんに行くのが楽しみです」「早く月曜日になりますように」の



【事前】



【事後】

図3 学校たんけん「事前」と「事後」の描画

文言から読み取れる。

初めていくことになる児童館に「本が何冊あるのか」、市民センターで「他者へインタビューしたい」など活動に向けて明確に自分の課題をもっている。

児童館を中心に作成した事前と事後との自由記述によるイメージマップの内容を比較すると、記述数が増えているだけでなく、「本のおはなし」や「500 さつ」など自己課題の解決に関わる記述もある。体験を通し学びが広がり、そして深まっていることが読み取れる。

これらの事例はあくまで個のものであり全体のものではない。生活科で展開される体験活動は、奥田が述べているように「個々の子供に応じて（思いや願いの）意味を異にしており、同じ体験活動から同じ教育効果を期待できるものではない。したがって、事例のような自己評価につながる手立てを使いながら、まず子供が体験活動をどのように意味づけ（メタ認知・自己評価）、どのように発展させていくかを見きわめることが大切」²⁰となる。

子供が体験活動を通じて体得することは、奥田の言う「子供自身の認知構造（見方、感じ方、考え方）によって異なる。ただ、多くの子供にとっては体験内容とそれを処理する能力としての認知構造との間にずれがあるときそれが驚きや疑問となり、ずれの解消に動こうとする思いや願いが新しい知識獲得や活動への意欲」²⁰となる。

生活科における評価に当たって、教師は体験内容と一人一人の子供の認知構造のずれを見きわめ、そのずれをそれぞれの子供がどのように調整し克服したか指導過程で観察し評価することが大切である。それを把握するうえでも子ども自身による自己評価は貴重な資料となるのである。

7 自己調整力を育てる自己評価票案

振り返りによる自己評価は、自分が行った活動の成果を調整し、次の活動へのさらなる思いや願いをもつことで主体的な学びにつながる。前項で取り上げた事例で自由記述（イ

かつどうをふりかえってみよう！	
なまえ	
〇じぶんの かんがえや きもちに いちばんちかい こたえを えらんでね！	
1 きょうの かつどうは たのしかったですか？	
たのしかった	まあまあだった
たのしくなかった	
2 いっしょうけんめい できましたか？	
できた	まあまあできた
できなかった	
3 うまくいかなかったことはありましたか？そのとき、どうしましたか？	
〇こんどは どんな かつどうにしたいですか？	

図6 振り返りカード例

メージマップ、作文) による自己評価や作文・作品の製作（絵）を通しての自己評価を示したが、他の方法として以下のようなものも考えられるであろう。

質問紙に答えさせる方法による自己評価は、観察者があらかじめ作成しておいた設問や項目について、子供自身が自らの学習を内省し回答する形式である。質問に答える自己評価は、子供が自分では気付かなかった観点に気付かせる働きがある。

図6では設問を4つ取り上げた。「1 活動への満足

図7 振り返りカード例

図8 振り返りカード例

感・充実感に係る評価項目」「2 活動への参加態度に係る評価項目」は質問に3段階で答える部分である。子供自身の要求水準の高低により、過大評価する場合と過小評価する場合があることに留意する必要がある。得られた回答は統計処理によって全体の傾向をとらえることができるものにもなる。「3 活動での協同に係る評価項目」「4 自己調整力に係る評価項目」は自由記述する部分である。

図7の自己評価カードは、「たのしかったよ」「がんばったよ」「こまったよ」「つぎはこんなことをしたいな」とい

た子供が活動したときに抱く感覚に近い言葉をキーワードとして、それに基づき文章記述による自己評価を行う。○×の選択肢ではとらえることが難しい子供の気付きをとらえ、次はこんな活動につなげたいという自己調整に生かせる形式である。

図8は絵で自分が頑張ったと感じた活動の様子を描き、下段はそれらについて文で表現する自由記述の形式である。自由記述法に関しては、子どもの文章表現能力や性格により、極めて多様であることに留意して評価する必要がある。

カードに記された事柄は、図9に示したような一覧表にまとめ観点を定めて評価資料とすることにより、一人一人の子供の実態把握が可能となり、学習展開におけるつまずきを取り除き、また子供の自己調整の方向を知りそれを踏まえた次の活動での支援に役立てることができる。

なお、子供が表現した評価票にはいずれの場合も必ず教師によるコメントを添えたい。そのことは、子供の意欲を高め、無自覚だったことが自覚され、自分自身について考え、次の活動への示唆を与えるとともに、自己調整するよりどころを与えるものになるからである。

- ___線の部分は、友達と共に学習する自分を振り返りその姿に気付いている部分である。
- _____線の部分は、自分ができるようになったことを振り返りその姿に気付いている部分である。
-線の部分は、体験活動をとおして気付いたことを表す部分である。
- _____線の部分は、情意面を表す部分である。

番	よかったこと
1	・パラマウントスポーツのかんばんが <u>とてもよく作れた</u> 。 <u>インタビューしたときのことを思い出した</u> 。
2	・じどうかんのほんだなが <u>むずかしかったけれど、なんとかかかなちゃんといっしょにできたのがよかった</u> 。 <u>たのしかった</u> 。
3	・きょう、たんけんマップ作りをして <u>まあまあできました</u> 。どらやきやと米やが作れたのがよかった。あと、もっと作りたいけれど <u>ゆきえちゃんが作っていました</u> 。ぼくも <u>ちょっとつづきました</u> 。やっとなんか、 <u>よかったです</u> 。
4	・ジョイランドのプラモデルが作れて <u>とてもたのしかった</u> 。
5	・ <u>やおふじをこんなにうまく作れるとは思わなかった</u> ので、 <u>うまく作れてよかった</u> 。 <u>ゆうすけくんが、いっぱいやおふじのところをけんきゅうしているみたいにちゃんとできた</u> 。
6	・町作りで、魚やのえんとつが <u>うまくできたのがよかった</u> です。
7	・はじめは、まあまあだったけれど <u>さいごはちゃんとつくれたのがよかった</u> 。 <u>やすふみくんはくふうをかんがえてくれた</u> 。
8	・エレベーターを <u>うまく作れてよかった</u> 。それとティシューばこにとうめいの紙があつてそれを人のズボン代わりに <u>なったのがよかった</u> 。
9	・ <u>インタビューをしてきょうおさかなやさんのおうちのかたちがおもしろかった</u> 。
10	・パラマウントスポーツとパンやができたのが <u>よかった</u> です。
11	・やおふじのかんばんの <u>ところを作るのがおもしろかった</u> 。ビルを作るとき <u>たくまくんがティシューのはこをカッターでじょうずにきったのがおどろいた</u> 。
12	・ぼくたちは、 <u>はんのみんなといっしょうけんめいにとりくめてよかった</u> 。
13	・エレベーターを作ったのが <u>うれしかった</u> 。
14	・じどうかんのかんばんに「じどうかん」とかいて <u>あつたのを思い出して作った</u> 。 <u>ともひさくんがとしよしつをがんばって作りました</u> 。やっとなんか、 <u>できました</u> 。 <u>たのしかったです</u> 。
15	・ <u>おばらさけてんが早く作れてよかった</u> 。(とくにカーテンのところがきれいにできた。) <u>まゆみちゃんがバラやチューリップをじょうずに作った</u> 。
16	・すしやのまわりのもようをきれいなもようができた。
17	・じどうドアの <u>しかけを作ってよかった</u> 。しかけをひもでつくったけど、まだどらやきがかんせいしなかった。

図9 記述された内容のまとめ

8 「主体的に学習に取り組む態度」評価のための手立て

「主体的に学習に取り組む態度」に係る学力は、学習対象に対する意欲・興味・関心等の心的な準備状態であるので、どのような方法を用いても一つの方法だけで的確に見取することは難しい。

前述まで本稿では自己評価法に関してその在り方を探っているが、一方で教師側では観察法を主体としながらより妥当性の高い評価測定にしていけることが必要である。

そこで教師側は主として「主体的に学習に取り組む態度」を測定するために例えば表1

のようなルーブリックを作成し評価を進めたい。

表1 「主体的に学習に取り組む態度」測定のためのルーブリック表

主体的に学習に取り組む態度 ルーブリック

		要素	1	2	3	4	5
主体性	関心	好奇心		声がけすれば対象を見る。	他に倣って対象を見る。	自分から対象を見つめる。	対象を見つめ、触る、聴くなど五感で関わる。
		探究心	声がけされても対象に関心を示さない。	声がけをすれば対象を探す。	他に倣って対象を探す。	自分から対象を探し、関わる。	対象を探し、関わったうえで調べる。
		冒険心		声がけすれば行う。	他に倣って行う。	一人で行う。	他と共に考えながら行う。
		関わり		声がけすれば親しむ。	他がいれば親しむ。	自分から親しむ。	親しみながら、対象を大切にする。
	意欲	自主性	声がけされても対象に関わらない。	声がけすれば関わる。	他に倣って対象に関わる。	自分から対象に関わる。	他と共に自分で対象に関わる。
		積極性	自分からは行わない。	声がけすれば自分で行う。	他に倣って行う。	自分から進んで行う。	飛びつくように行う。
		集中力	他が気になり活動が途切れる。	声がけすれば取り組む。	他に倣い取り組む。	自分から取り組む。	熱心に取り組む。
持続力		すぐに飽きて、活動をやめる。	声がけすれば続ける。	声がけがなくても活動を続ける。	根気強く活動を続ける。	活動を納得するまで続けやり遂げる。	
学習に取り組む態度	誠実	取組が雑である。	声がけすれば取り組む。	声がけがなくても他に倣って仕上げる。	自分から取り組み仕上げる。	入念に取り組み仕上げも丁寧である。	
	努力	自分で取組まない。	声がけすれば取り組む。	声がけがなくても取り組む。	前向きに取り組む。	懸命に取り組む。	
	協力	他と共に取組まない。	声がけすれば他に声を掛ける。	互いに声を掛け合いながら取り組む。	助け合いながら取り組む。	他の取組を認め協調して取り組む。	
	追究	自分からやろうとしない。	声がけすれば取り組む。	他に倣い取り組む。		繰り返しながら取り組む。	

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」の構成要素について

児童生徒の学習評価の在り方（報告）では、「（前略）現行の『関心・意欲・態度』の観点についても同じ趣旨であるが（中略）、『関心・意欲・態度』を改め『主体的に学習に取り組む態度』としたものである」²¹との記述がある。表1で示したルーブリックでは「主体的に学習に取り組む態度」の観点を構成する要素に関して、「関心・意欲・態度」のこれまでの様々な先行研究に立脚し、「主体的」の部分については「関心・意欲」、「学習に取り組む態度」の部分については「態度」を踏まえて作成してみた。

このルーブリックは、あらかじめ予想される行動の特性を1～5段階に評定尺度を決めておき、子供の行動をこれらの尺度に振り分け評価するものである。子供が表出した外面的な行動特性をとらえるのに有効であると考ええる。

当然であるがハロー効果、寛大性または厳格性、中心化傾向など観察者の主観や感情による誤謬に留意する必要がある。

(2) 評価測定にあたって

教師による評価の方法は、子供の表情や態度、発言・つぶやき、行動などを観察して評価する観察法（パフォーマンス評価）と絵や文などの作品を分析して評価する作品分析法が考えられる。子供が活動を通して学習意欲や自分の学びについて振り返り、次のめあてをもつことができたかどうかについては、前述までの自己評価票で測定するのである。

(3) その他の評価

自己評価は文字通り自分自身への評価であるが、自分以外の人からの文言によって改めて結果の良し悪しに気づく場合も多い。低学年という発達の段階を踏まえればそれはなおさらであろう。そこに相互評価の有効性がある。今回、本稿では取り上げていないが子供同士、家族や地域の人などからの適切な評価情報を得ることも、自分自身を見つめさせ低学年なりに自己調整力を高める機会となるであろう。

9 まとめ

「態度」には外面に表出する行動特性と外面には表出し得ない内面的な情緒特性があるため、的確に捉えることは難しい。しかし、自己評価は、子供の内面的な「自己調整力」をとらえていくうえで弁別力があり有効である。ただ、子供に（とりわけ低学年児童に）自己評価の必要性や評価規準を納得させ信頼性のおける評価をさせるには困難な点が多いと思われる。

しかし、評価シートやノートに自分自身の活動や体験への振り返りや反省を繰り返し記すことで、その過程に自分のよさや可能性、足りなかった点、他から見た自分などに思いが巡らされ、ねらいである「自己調整力」が高められるようになっていくと考える。

子供自身による活動への自己評価は、本稿で提案したように低学年であっても学習内容に応じて考案工夫すれば児童自身の自己調整力の高まりに資することができる。とりわけ具体的な活動や体験をとおして学ぶ生活科にあつては、子供が表現する文や絵から自己調整の観察・測定が可能でありこれを重視するべきである。同時に、自己評価そのものを日常的に指導していくことが大切である。

教師の観察は、子供に自己調整力を育むのに最も有力な評価方法である。その前提として子供理解が欠かせない。併せて、目標分析をはじめ、観察の観点、観察・記録・集計・処理の方法を明確にする必要があるだろう。観察を明確化するために目標の設定では、ルーブリックで提案したような「行動評価」化することが望ましい。

「態度」に現れる「自己調整力」を育てていくためには、日常の授業実践の中で、どのような点に一層配慮していったらよいか、今後具体的に明らかにする必要がある。

橋本重治は、「自己評価は、児童・生徒が自分で自分の学業、行動、性格、態度などを評価し、それによって得た情報によって自分を確認し、自分の今後の学習や行動を改善・調整するというこの一連の行動」²²と述べている。繰り返しになるが、活動の中で評価シートやノートに自分自身の活動や体験への振り返りや反省を繰り返し記すことで、その過程に自分のよさや可能性、足りなかった点、他から見た自分などに思いが巡らされ、改定された指導要録の要である「自己調整力」が高められるようになっていくと考える。

【参考・引用文献】

- 1 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P7
- 2 社会的態度研究の展望 土田昭司（明治大学）1992 社会心理学研究第7巻第3号 P2
- 3 教師自作テストの作り方 橋本重治 図書文化1972 P17 - 18
- 4 学習過程における態度の評価 広岡亮蔵・松本中学校 明治図書1963 P20
- 5 新・教育評価法総説（上） 橋本重治 金子書房1976 P277
- 6 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P6

- 7 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P9
- 8 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P10
- 9 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P12
- 10 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P10
- 11 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P11
- 12 生活科における学習評価改善のポイント 渋谷一典 東洋館出版 2019.6 初等教育資料No. 981 P76
- 13 「自己調整力」をどう見取るか 京都教育大学 田爪宏二 教育開発研究所 2019.6 教職研修No. 562 P95
- 14 小学校学習指導要領（平成 29 年告示） 2019.2 文部科学省 P112
- 15 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） 2019.3 文部科学省
- 16 生活科における「評価」の実践的研究の分析 奥田真丈 教育調査研究所 1990.11 No. 43 P43
- 17 生活科における「評価」の実践的研究の分析 奥田真丈 教育調査研究所 1990.11 No. 43 P5
- 18 生き生きと楽しく学ぶ子どもの育成～生活科における「支援と評価」の在り方を通して～ 拙稿 1997.3 仙台市立桂小生活科教育「支援と評価」研究グループ P21
- 19 一人一人のよさを伸ばす生活科評価の一試み 1992.3 拙稿 発表資料 P12,15
- 20 生活科における「評価」の実践的研究の分析 奥田真丈 教育調査研究所 1990.11 No. 43 P5
- 21 児童生徒の学習評価の在り方について（報告） 2019.1 文部科学省 P9
- 22 指導と評価 1983. 7月号 日本教育評価研究会