

小学校国語科における「主体的に学習に取り組む態度」の 学習評価についての一考察

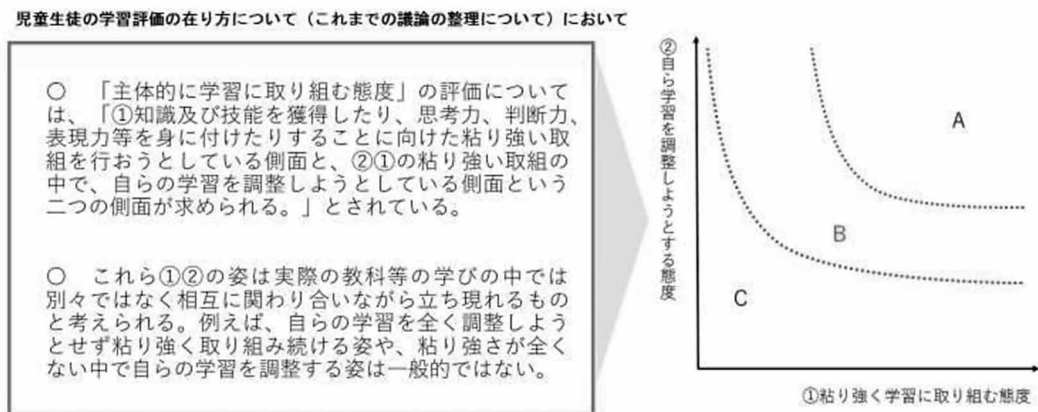
—「めあて・ふりかえり表」を用いた実践を通じて—

藤原 隆博（江戸川区立船堀第二小学校）

1 研究の背景と目的

（１）研究の背景

中央教育審議会（2019）は「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」において、「主体的に学習に取り組む態度」の評価は「…挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動ではなく、児童生徒が「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直ししながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる」とされている。」と、中央教育審議会答申を引いて（図１）を挙げ、評価の在り方を示した。



（図１）「主体的に学習に取り組む態度」の評価のイメージ」

「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な評価の方法については、同じく、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）」で「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。」と示している。ノートやレポート、自己評価や相互評価等を「教師が評価を行う際に考慮する」ことについては、これまでも行われてきたことだろう。だが、①粘り強く学習に取り組む態度、②自ら学習を調整しようとする態度の側面を捉える、とは、教師のどのような行為を指すのだろう。筆者は、改めて学習評価に関する先行研究の調査を行った。

先行研究を概観すると、学習評価には、2つの側面が見出せる。

第1に、学習者の自己評価についての側面である。例えば、安彦、北海道大学教育学部附属釧路小学校（1997）は校内研究の取組として個々の学習計画に対する自己評価と、学習を共に行う学習者同士の相互評価を行った。この中で、自己評価を習慣化することの大切

そこで、藤原(2017)はループリックを児童に提示し、毎時間、自己評価をさせる実践を行った。この「めあて・ふりかえり表」は、単元全体を通じて、どのような資質・能力を育成するのか、実際に学んだ結果がどうだったのかを、児童に分かりやすく示した表だ(図2)。藤原(2017)はふりかえり記述を計量テキスト分析し、「めあて・ふりかえり表」を用いることで、どのような学習をすればよいのかが可視化される。これにより、学習者にとって、認知面と情意面において適切な自己評価を促す可能性が示された。」と指摘した。

(図2)「めあて・ふりかえり表」
(藤原(2017)を受け、本研究用に筆者が作成したもの)

評価指標となる「めあてのポイント」(図2の左側の表)の記述は、下記の通りである。

ア 言葉の知識・技

- アー① 作品の特徴や、場面ごとの主な出来事を整理する。
- アー② 登場人物の気持ちを表す情景描写や比喻(ひゆ)表現に気付く。
- アー③ 文章に出てくる好きな表現や場面を自分の音読スピーチチャートの中に引用・要約する。
- アー④ 好きな表現や場面への思いを伝えられるように音読する。

イ 見方・考え方

- イー① 場面ごとの主な出来事から、登場人物の気持ちを詳しく想像する。
- イー② 書かれている情景描写や比喻表現から登場人物同士の関係や心情の移り変わりを想像する。
- イー③ 好きな場面や文への感想を150字以上200字以内でまとめる。

ウ 学習への思い・態度

- ウー① 場面の主な出来事や登場人物の気持ちを自分で確かめ、友達と整理しようとする。
- ウー② 書かれている情景描写や比喻表現の意味を考えようと、様々な場面の文や語を読み返す。
- ウー③ 自分の感想を、友達に伝えるようにまとめようとする。
- ウー④ 昨日の学習をふまえて、今日のめあてをもつ。

「めあてのポイント」とは、評価規準を作成した後、児童にも分かる言語に直し、イラストや吹き出しに具体例を示したものである。ふりかえり欄には「視点一」～「視点三」が設定されており、児童は毎時間の学びをふりかえる。教師のコメントは、全ての児童に行い、抽出児童を学級掲示版に記述し、次時の導入等で紹介した。

こうして、筆者は「めあて・ふりかえり表」を用いた学習評価を通じて、「①粘り強く学習に取り組む態度、②自ら学習を調整しようとする態度」を見取ることができるか、本研究を通じて、考察することとした。

(2) 研究の目的

「めあて・ふりかえり表」を用いて学習評価を行い、主体的に学習に取り組む態度に対する学習評価がどのように実施できるのかを検証し、考察する。

2 研究の方法

(1) 検証授業における、児童のふりかえり記述の質的分析

公立小学校5年生32名(男子15名、女子17名)を対象に検証授業を実施した。(実施期間は、令和元年5月28日(火)～6月17日(月))国語科「大造じいさんとがん」(教育出版)での実践において、「めあて・ふりかえり表」による児童の自己評価を実践し、毎時間ごとにめあてを設定し、学習活動を行った後、ふりかえりを記述させた。記述をデータベース化し、樋口(2014)が開発した計量テキスト分析用ソフトウェア「KH_Coder」を用いて児童の記述の特徴や傾向を分析し、主体的に学習に取り組む態度が見られる記述にはどのようなものがあるのかを考察した。

(2) 実践者へのインタビューからの分析

筆者以外に「めあて・ふりかえり表」を用いて学習指導を行った実践者にインタビューを行い、児童のふりかえり記述やノート等から「主体的に学習に取り組む態度」を見取ることができるかどうか、調査を行った。

3 研究の結果

(1) 検証授業における児童のふりかえり記述の質的分析

① 検証授業の学習指導計画（全 10 時間扱い）

次	時	学習活動	◎支援 ◆評価（方法）
一次	1 2 3	・「二分間の音読スピーチ大会」に向けた学習計画を知る。 ・「大造じいさんとがん」を読み、作品の設定をまとめる。 ・生活班の中で「二分間の音読スピーチ」（一回目）を行い、二回目への見通しをもつ。	◎「めあて・ふりかえり表」を用いることで、単元のめあてを把握する。 ◆作品を何度も読み返し、叙述にある言葉から主な出来事や大きく変わったことを押さえている。（観察・記述） ◆「二分間の音読スピーチ」の出来栄をふりかえり、次時以降の自分のめあてを立てようとしている。（観察・記述）
	課外	・「音読スピーチチャート」に書かれた、作品の感想や問いについて共有する。	◎計量テキスト分析ソフト「KH_Coda」を用い、児童の感想や問いの意識を図示する。
二次	4	・「めあて・ふりかえり表」を用い、めあてを立てる。 重要課題 1 「うなぎつりばり作戦」で感嘆の声をもらした大造じいさんは、どんな人物なのだろう。」 ・「めあて・ふりかえり表」を用い、学習を振り返る。	◆叙述を基に、大造じいさんの感嘆の理由や人物像を具体的に想像している。（観察・ノート・ふりかえり記述）
	5	・「めあて・ふりかえり表」を用い、めあてを立てる。 重要課題 2 「かくれうち作戦」がうまくいかず、うなってしまった大造じいさんをどう思うか。」 ・「めあて・ふりかえり表」を用い、学習を振り返る。	◎前時のふりかえりを紹介し、今日のめあての設定を促す。 ◆叙述を基に、大造じいさんの苦労を具体的に想像し、感想をもっている。（観察・ノート・ふりかえり記述）
	6	・「めあて・ふりかえり表」を用い、めあてを立てる。 重要課題 3 「銃をおろしてしまった大造じいさんをどう思うか。」 ・「めあて・ふりかえり表」を用い、学習を振り返る。	◎前時のふりかえりを紹介し、今日のめあての設定を促す。 ◆叙述を基に、大造じいさんの心情の移り変わりを具体的に想像し、感想をもっている。（観察・ノート・ふりかえり記述）

	7	・「めあて・ふりかえり表」を用い、めあてを立てる。 核心課題 「晴れ晴れとした顔つきで残雪をにがした大造じいさんをどう思うか。」 ・「めあて・ふりかえり表」を用い、学習を振り返る。	◎前時のふりかえりを紹介し、今日のめあての設定を促す。 ◆友達同士で考えや感想を伝え合い、互いの考え方の違いや共通点から考えを広げている。(観察・ノート・ふりかえり記述)
	8	・「めあて・ふりかえり表」を用い、めあてを立てる。 ・「二分間の音読スピーチ」に向けて、音読スピーチチャートを書き、音読練習を行う。 ・生活班でアドバイスし合い、上達を目指す。	◎前時のふりかえりを紹介し、今日のめあての設定を促す。 ◆大造じいさんの心情や様子について考えたことを表現している。(観察・音読スピーチチャート)
三 次	9 10	・「めあて・ふりかえり表」を用い、めあてを立てる。 ・「二分間の音読スピーチ」(二回目)を行う。 ・生活班の友達の音読スピーチに対する感想をメモする。 ・「音読スピーチチャート」を用い、本時の発表を振り返る。	◎一人ずつ、クラス全体に向けたスピーチをする場を設定することで、実の場に臨む意識をもたせる。 ◆「二分間の音読スピーチ」で情景描写や表現と結び付けつつ表現している。(観察・音読スピーチチャート)

② 児童のふりかえり記述の頻出語

児童のふりかえり記述の分析には、KH_coda を用い、頻出語句に見られる記述の傾向を調査した。めあて・ふりかえり表における自由記述は、総計で 7478 語、476 文となった。総語数を文の数で割った値が 1 文内の平均語数となり、約 15 語だった。出現回数が 16 回以上の頻出語をまとめると、以下(表 1)のようになった。

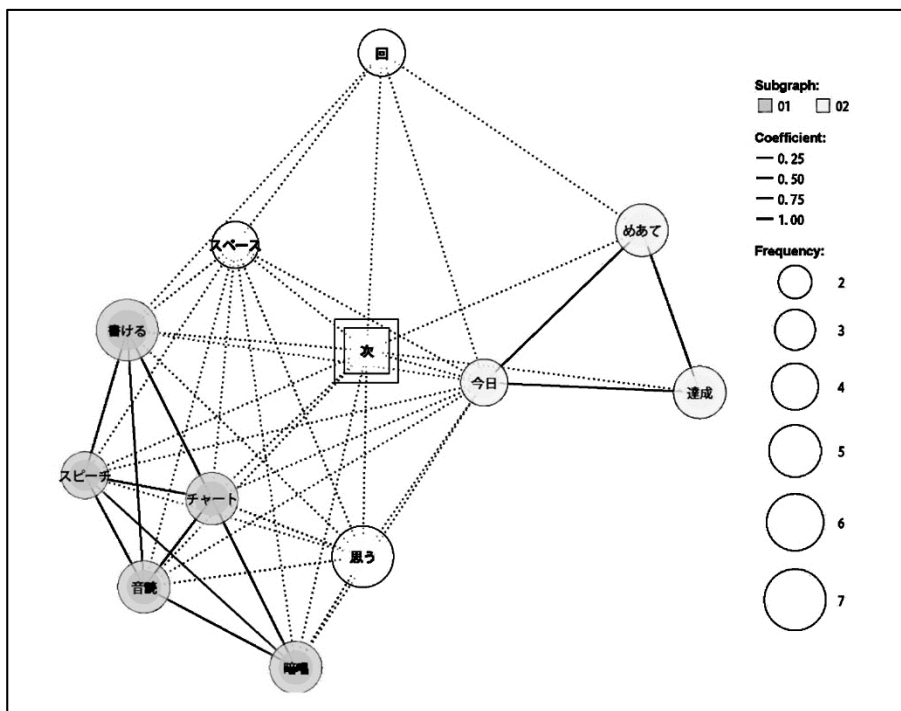
テキスト内における頻出語句の順位とその出現回数は、学習材「大造じいさんとがん」に関する語に加え、「分かる」「思う」「書ける」などの上位語からは、児童が作品を理解し、考えが書けたことを実感した様子が数字に現れている。また、「音読」「暗唱」など、言語活動についての記述は 30 回以上の回数を記録することとなった。

これらの頻出語は、どのような文脈で記述される傾向にあったのだろうか。筆者は、頻出語と頻出語がどのように共起するかを調査する中で、主体的に学習に取り組む態度との関連が推察される語の「次」「今日」「達成」という語に注目した。

(表 1) 頻出語句とその出現回数

頻出語	出現回数	頻出語	出現回数	頻出語	出現回数	頻出語	出現回数
大造	80	意見	33	理由	23	言う	17
分かる	72	書く	33	少し	22	前	17
思う	61	人物	33	達成	22	登場	17
書ける	49	人	31	残雪	20	読む	17
音読	48	場面	26	気持ち	19	めあて	16
スピーチ	39	チャート	25	緊張	19	言える	16
暗唱	38	次	25	考え	19	考える	16
自分	34	今日	24	表現	18	班	16

③ 共起ネットワークと KWIC コンコーダスに見られる児童の記述傾向



(図 3) 共起ネットワーク

KH Coda の共起ネットワークは、語句と語句がどのような共起関係にあるかを見て、特定の語が文中でどの言葉と共に使用されているのかの度合いを可視化することができる。集計単位は標準設定の段落とし、最小出現数は標準設定の 20 から、

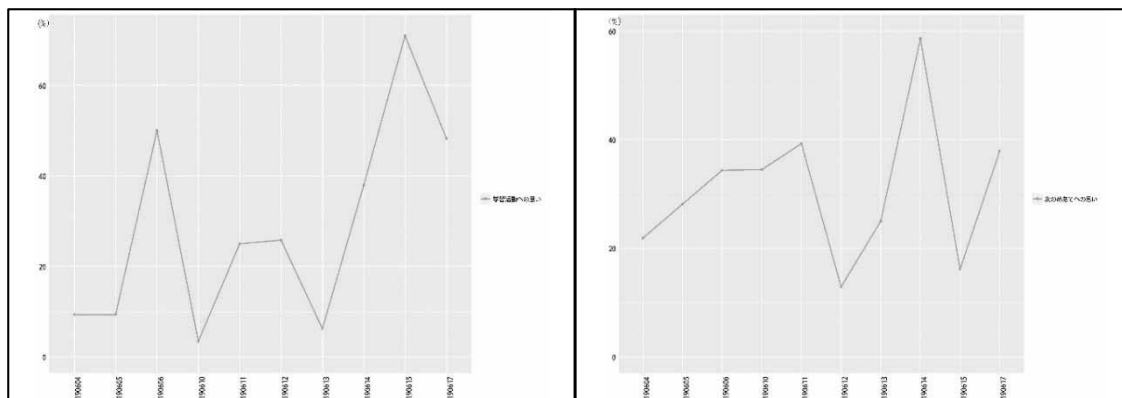
5 にした。また、描画数は標準設定の 60 ではなく、30 とした。これらの設定をした上で検出された共起ネットワークが、(図 3) である。主体的に学習に取り組む態度に関連する記述の傾向としては、「めあての達成ができた (できない) ので、次はこうしたい」という、児童の学習の調整に向かう意思的な側面が見られた。また、スピーチや音読などの実演を伴う課題について、学習をふりかえる記述の傾向が見られた。そのことは、KWIC コンコーダス (図 4、図 5) から読み取ることができる。これらは、抽出された語句がどのような文脈で扱われていたのか、文章を部分的に示すコマンドだ。

例えば、以下の記述がある。

「めあてを達成することができた。大造じいさんのことを改めて考えると、優しい所もあれば、少しおかしい所もあった。…」

(図4) KWIC コンコーダンス「次」

(図5) KWICコンコーダンス「達成」



(図6) クロス集計のグラフ (左: 学習活動への思い 右: 次のめあてへの思い)

更に、児童のふりかえり記述を「学習活動への思い」「次のめあてへの思い」というコードで分類したところ、(図6) のようになった。「学習活動への思い」とは、「音読、暗唱、スピーチ、今日」という語を含む、本時の学習活動に向けた意思的な側面が表れている記述を指す。「次のめあてへの思い」は、「次、達成、めあて、書ける、書く、上手」という語を含む、本時で達成できなかっためあてに関する、次時に向けた意思的な側面が表れている記述を指す。

第3時(190606)、第9時(190615)になると、「学習活動への思い」が増加し、第8時(190614)に「次のめあてへの思い」が増加していることが分かる(単位は%で、児童全体に対する出現率を指す)。これらの時間の主な学習活動は、児童が学習材を読み取ったことを文章にまとめ、音読やスピーチで他の児童を相手に表現する、実演を伴う課題(パフォーマンス課題)に取り組んだり、そのための練習を行ったりする場であった。そうした場に際し、学習に関する自己調整を行い、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしたりする態度が、ふりかえりの記述の中に現れたこととなる。

(2) 実践者へのインタビューからの分析

① 実践の概要

実施時期 2019年7月2日(火)～7月19日(金)

実施者 都内公立小学校 佐藤静香教諭

対象 小学3年生 40名

単元名 「読み取ったことを生かして伝え合おう～発見! 忍法! 生き物〇〇の術～」

学習材名 「自然のかくし絵」(東京書籍 第3学年上)」

② インタビューの概要

実施日 2019年8月5日(月)

インタビューには、「めあて・ふりかえり表」を用いた実践について想起しながら、児童のふりかえりの、どのような記述から①自ら学習を調整しようとする態度、②粘り強く学習に取り組む態度が見られると考えるかを尋ねた。インタビューでは、主体的に学習に取り組む態度が見られる児童は、どのような学習態度であったか、ふりかえりの記述から想起できることを尋ねた。また、「めあて・ふりかえり表」を用いて今後も実践をする上で、どのような有効性と課題があるか、を尋ねた。筆者は、インタビューのトランスクリプトを基に、「めあて・ふりかえり表」を用いた学習評価について考察した。

③ インタビューの実際

トランスクリプト 1

インタビュー：A 児（個人名のため、伏せた）はふりかえりを書かせると、本時で（インタビューが板書した）大事なまとめをそのまま書いてしまうんですが、今回の説明文で、他の友達のふりかえりを紹介したら「ああ、授業で分かったことも書いていいんだ。」と分かったようで、ふりかえりの質が高まった子です。「こんちゅうの身のかくしかたや、文と文をつないで、題名に関係のある言葉から探すと、しかけが見つかるということが分かりました。」とあって、文と文をつなぐ言葉が大事、と授業中もよく発言していました。自分の気付きを大事にしながら取り組んでいるのがとてもよかったな、と思います。書き方がちょっと変わったな、と思います。

筆者：（ふりかえりを読むと）その子がどう変わってきたのか、が分かりますね。

インタビュー：自分の言葉で最初に気付いたことを大事に、その視点で書いているのがえらいと思います。頭の中が整理されているんだな、と思います。

*（ ）は筆者による

A 児は、他の児童のふりかえりから、授業を通じて自分が分かったことを記述することの良さに気付いた。自らのふりかえりと他者のふりかえりを比較し、自分なりに調整しながら記述できるようになったようだ。

トランスクリプト 2

インタビュー：B 児（個人名のため、伏せた）。この人はいつも、自分で疑問を見つけて行ける人です。今回の学習でいいな、と思うのは、みんなで見つけた疑問を解決していこう、という思いについて、ふりかえりに書いていることです。この時間（第4時）で言うと、「忍法のような点はその虫の特長を書いてある言葉」と言い、というのが分かっています。で、分かったことが次の時間（第5時）に生きているなって。

筆者：たとえば？

インタビュー：「○○のじゅつとまとめるときには、色と形をかき、みじかくせつ明するようてんとみるとつたわりやすい。（原文ママ）」一つ一つが積み重なっている子なので、うまく伝わらないですけど、前の時間のことをちゃんと覚えながら今日の授業、とつなげることができているんです。授業の最初に友達の疑問を紹介してから始めると、そのことを覚えていて、それについてふりかえりが書けるから、思いがすごく分かります。他の時間でもそういう学び方が表れますね。例えば、日頃から、友達と対話するときにも、自分の中で「何に気を付けよう」、と課題意識をもって臨んでいると思います。

*（ ）、下線は筆者による。

前時のふりかえりに書いた事柄と、本時のふりかえりに書いた事柄に、つながりが見られた B 児。自らの気付きを既習事項として学習に臨もうとしている様子が、インタビューには「思いがすごく分かります。」と、意思的な側面への評価として現れている。

トランスクリプト3

筆者：めあて・ふりかえり表の有効性は、どんなことだと感じましたか。

インタビュー：授業をする側の有効性は、単元全体の見通しがもちやすいことです。子どもと同じ言葉でその授業をつくることができるので、自分と子供とのズレが減る。もしズレが起きたときは、めあて・ふりかえり表に立ち返ることができる所です。あと、めあてに☆（小ポイント）があることで、下位層の子は、そのポイントをもとに考えることが出来たり、上位層にある子は、そこ（小ポイント）をもとに自分の考えを構成しようとしたりできるところが有効だと思います。学習指導要領の重要な所を押さえながら学べるのもいいな、と思います。単元が始まる前に配っておけると、音読の宿題にして、お家でポイントが確認できる子もいるようです。自主学習で、その単元で大事なことについて読んできたり調べてきたりする子も出てきました。教科書の巻末にある読むポイントと併せて読んできたりして、単元に入る前に土台が作れている子が出てきたように思います。

*（ ）内、下線は筆者による。

「めあて・ふりかえり表」にめあてのポイントが明示されていることで、児童が学習のヒントとして用いたり、更により良い学習にしようとしたりする事例が見られた。

トランスクリプト4

インタビュー：課題は、やっぱり、45分の中でふりかえりを書く、というのが難しいです。5分あれば、書けるんですが…3分を目標に書いてきているけれど、全体交流をした後のまとめをすると、実際は2分くらいしかとれないとか、休み時間を使っている姿もあるので…意欲をそいでしまうところもあるのかな。あと、慣れている子は自分の気付いたことを書いているんだけど、慣れていない子に対しては、声掛けが必要な子、何を視点に書いたらいいのかが分からない子がいて、そういう子は実感をもって活用できていない子がいるので、そういう子たちをどうすればいいかな、というのが課題です。せっかく表にしているのに、活用できていない子もいます。あと、友達のかえりを紹介するとき、「ふーん」で終わる子がいます。それは、前回のめあてと本時のめあてが真似できない（学習のステージが変わってしまい、参考に出来ないときがある。）そういうケースでは、その通りには書けないでしょ、というのが子供にはあるみたいです。こういう風にふりかえったり書いたりしたらいいかが曖昧な部分があるみたいで。こういう風に書くといいよ、というのがあるといいかなとも思います。

*（ ）内、下線は筆者による。

授業時間の中で、ふりかえりをする時間の確保が課題であるのに加え、ふりかえりの視点が獲得できず、曖昧な記述をしてしまう例があることが判明した。インタビューの学級では、トランスクリプト1にあるように、特定の児童のかえりを学級全体に向けて紹介をしているが、それだけではふりかえりの書き方が十分に理解できないことがあるようだ。また、学習のステージが変わってしまい、参考にできないときには、ふりかえりの紹介はあまり効果的ではないことが明らかになった。

4 考察

ここまでの分析を踏まえて考察すると、下記の通りになる。

- ① めあてを基にして、児童は学習活動に対する出来栄を、振り返ることができる。
- ② パフォーマンス課題に取り組んだり、そのための練習を行ったりする中で、児童から主体的に学習に取り組む態度が引き出される可能性がある。
- ③ 児童は、他の児童のふりかえりから、自分なりに調整しながら記述できるようになる可能性がある。
- ④ 前時のふりかえりに書いた事柄と、本時のふりかえりに書いた事柄に、繋がりが見られる記述は、意思的な側面を強く示すことができる。
- ⑤ めあてのポイントが明示されていることで、ヒントとして用いたり、更により良い学習にしようとする事例が見られる。
- ⑥ 授業時間の中で、ふりかえりをする時間の確保が課題であるのに加え、ふりかえりの視点が獲得できず、曖昧な記述をしてしまう例がある。

特に、①、④、⑤を踏まえると、次のことが言える。

児童は、めあてに正対したふりかえりを書き、明日の学習で設定したいめあてを書くことで、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習に繋げることができるのではないだろうか。特に、自身の学習の進め方を見直し、できるようになったことを発見しようとする記述からは、学習を調整しようとする態度や粘り強く学習を進めようとする態度を見取ることができるだろう。

例えば、検証授業を行った公立小学校5年生、C児の「めあて・ふりかえり表」には、下記の記述が見られた。

6月4日のめあて アー①作品の特徴や、場面ごとの主な出来事を整理する。

ふりかえり…○

登場人物が大体分かったから（○）。主な出来事があまり分からなかった。明日は、主な出来事が分かるようにしたい。

教師のコメント

（主な出来事があまり分からなかったことに対して）一つ一つ整理してみましょう。

6月5日のめあて アー①作品の特徴や、場面ごとの主な出来事を整理する。

ふりかえり…◎

昨日書いたこと（主な出来事があまり分からなかった）が、できたから。時・場・人物がよく分かった。明日は大造じいさんのことを知ってみたいです。

教師のコメント

（大造じいさんのことを知ってみたい、に対して）どんなことが知りたいか、書いてみましょう。

C児は、めあてに正対したふりかえりを書き、明日の学習で設定したいめあてを書くことで、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげること

がよくできている。特に、6月5日のふりかえりにある「昨日書いたこと（主な出来事があまり分からなかった）が、できたから。」というのは、進め方を見直しながら学習を進めた結果、できるようになったことを発見している。こうした点から、学習を調整しようとする態度や粘り強く学習を進めようとする態度を見取ることができる。

②については、計量テキスト分析の結果、パフォーマンス課題に向けて児童が自らめあてをもち、取り組んだことをふりかえる点で、主体的に学習に取り組む態度を醸成する上で有効だ、ということが示されたと言える。しかし、パフォーマンス課題に取り組むことの無い状況下学習を進めた単元との比較が出来ていないため、十分に立証されたとは言い難い。

③については、インタビューがトランスクリプト1の中で語った事実を踏まえたものだが、今回のインタビュー調査では僅か1事例のみである為、同じ事例が見られるかどうか、より詳細に検討する余地が残された。

⑥については、「めあて・ふりかえり表」を用いた学習評価を実施するにあたって、ふりかえりの時間確保と、適切にふりかえりの視点をもって記述できない児童に対する支援が当面の課題なのだということが判明した、と言えるだろう。

5 結論

「めあて・ふりかえり表」を用いて学習評価を行う際、教師は、児童に本単元で付ける力を「めあてのポイント」として明示し、その取組のふりかえりを促すことができる。めあてに正対したふりかえりを行い、明日のめあてを見通している児童からは、意思的な側面を捉えて評価することが可能である。

実践事例を更に蓄積していくためにも、課題となる側面を補うためにも、本研究を今後も継続して行い、発信していきたい所存だ。

6 引用文献

安彦忠彦・北海道大学教育学部附属釧路小学校編「自己評価能力を育てる授業」明治図書出版社(1997)p. 141

中国昭彦・堀哲夫「文章分析法を利用した自己評価に関する研究」山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 No. 7(2001)p. 12

小山内早苗「小学校外国語活動における形成的評価の研究—ふり返りカードを活用して—」弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要第8号(2010)p. 38

樋口耕一「社会調査のための計量テキスト分析内容分析の継承と発展を目指して」ナカニシヤ出版(2014)p. 19

堀哲夫「教育評価の本質を問う一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性」東洋館出版社(2015)p. 112

藤原隆博「『めあて・ふりかえり表』を利用した学習評価についての一考察」第133回全国大学国語教育学会 福山大会発表要旨集(2017)p. 130

中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/_icsFiles/afiedfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf（最終アクセス日 2019年9月23日）