

社会科における「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法の開発

－「振り返り場面」で児童生徒が立てた「問い」に着目して－

大島泰文

植田真夕子

長川智彦

松浪軌道

米田 豊

1 問題の所在と研究の目的

平成 28 年 12 月に中央教育審議会によって取りまとめられた「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「H28 答申」）において、観点別評価の観点を「関心・意欲・態度」から「主体的に学習に取り組む態度」に改めることが提案された。その理由として、「挙手の回数やノートの取り方など、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていないのではないかと、という問題点が長年指摘され現在に至る」⁽¹⁾ ことが挙げられている。

そこで、次の三つを本研究の目的とする。

- (1) 「主体的に学習に取り組む態度」として、児童生徒の何をどのように評価すればよいか、その評価方法を明らかにする。
- (2) 開発した評価方法を組み込んだ、小学校ならびに中学校社会科授業を設計し、実践する。
- (3) 実践後、開発した評価方法について検証、修正し、新たな提案を行う。

2 学校現場における「関心・意欲・態度」の評価の実際

- (1) 学校現場において実際に評価されている「関心・意欲・態度」の規準

平成 30 年 5 月、鳥取市中学校社会科教員を対象に、「関心・意欲・態度」の評価規準についてアンケート調査を行った。44 名が解答した結果、最も多くの教員が選択したのが「宿題・提出物等の課題をやっているか。」である。86.3%にあたる 38 名が選択した。次いで、「学習の準備をしているか。」(75.0%)、「進んで発表し

ようとするか。」(68.1%)、「積極的に学習しているように見えるか。」(54.5%)の順に多い。平成 8 年 3 月の調査結果⁽²⁾と比較すると、「宿題・提出物等の課題をやっているか。」を選択した教員が最も多いということに変化はなかった。さらに、それを含む上位四つの評価規準にも変化がなかった。平成 8 年 3 月の調査から 20 年以上経過しているにもかかわらず、学校現場では同様の規準で「関心・意欲・態度」の評価が行われていることが分かる。

- (2) 学校現場において「関心・意欲・態度」の評価が困難な理由

鳥取市中学校社会科教員 44 名のうち、「関心・意欲・態度」の評価に困難を「非常に感じる」「やや感じる」と解答した 33 名に、その理由を書いてもらったところ、解答者 17 は「客観性の確保」を挙げた。「客観」とは、「一人の人の考えや感じではなく、多くの人からみてもそのとおりで考えられ、感じられること。」⁽³⁾である。実際に評価している上位四つの規準は、「多くの人からみてもそのとおりで考えられ、感じられる」規準である。「関心・意欲・態度」は「客観的评价がしにくい。」(解答者 26)ことから、「提出物、課題、授業態度、発表は本当は意欲等ではない。」(解答者 4)と考えつつも、少しでも「多くの人からみてもそのとおりで考えられ、感じられる」規準を設定しようとしていると言える。

「客観性の確保」について、中尾敏朗は、梶田正巳の論を取り上げ、「主観の混入を怖れて『客観性』にばかり傾くよりも、教育の営みとして、人が人を評価することの積極的な意義に目を向ける必要がある」⁽⁴⁾と指摘している。つまり、評価の際、「客観性の確保」に困難を感じる必要はないと言える。

ただし、梶田は、「形成された教師の主観は、他の人々の多様な主観の“間”で、比較検証されなければならない」として、「教師が“主観の相対化”を計る」ことを求めている⁽⁶⁾。中尾も、「主観を含む評価はあり得たとしても、恣意的な評価になってはならないのである。」⁽⁴⁾と述べている。「恣意的」とは、「勝手気ままで、みんなが納得する理由は何もない。」⁽⁶⁾ことである。井上奈穂は、「難しいのは、『評価すること』ではなく、自分以外の誰かにその評価を納得させることである。」⁽⁷⁾と述べている。

それでは、「主観の相対化」を図り、「自分以外の誰かにその評価を納得させる」ためにはどうすればよいか。中尾は、「一辺倒な『客観性』ではなく、『妥当性』を尊重した評価が求められている。」⁽⁴⁾と述べている。解答者41も、評価の「妥当性」を確保することを、困難を感じる理由として挙げている。「妥当性」とは、「評価結果が評価の対象である資質や能力を適切に反映しているものであることを示す概念」⁽⁸⁾である。「評価結果が評価の対象である資質や能力を適切に反映している」ならば、「主観の相対化」を図り、「自分以外の誰かにその評価を納得させる」ことができる。しかし、現状は、「自分が出している評価が本当に関心意欲等につながっていると言い切れない。」(解答者40)という理由が挙げられているように、「評価結果が評価の対象である資質や能力を適切に反映しているものである」という「妥当性」が得られていないことが分かる。

3 「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法の開発

(1) 児童生徒が立てた「問い」を評価対象とする意図

名古屋隆彦は、「問いを質問の形にして相手に差し出すのは、すこぶる主体的な行為です。(中略)『相手のことを知りたい』『何としても聞き出したい』という気持ちが湧いてこなければ、質問は一度きりで終わってしまいます。」⁽⁹⁾と述べている。「問いを質問の形にして相手に差し出す」ことは、「『相手のことを知りたい』

『何としても聞き出したい』という気持ちが湧いて」いる兆候であると捉えることができる。社会科の授業における「相手」とは、学習対象である社会事象にあたる。したがって、児童生徒が「問い」を立てることができるということは、学習対象である社会事象について「知りたい」という気持ちが湧いている兆候である。

また、荻谷剛彦は、「疑問と問いとの決定的な違いは、疑問が感じるだけで終わる場合が多いのに対して、問いの場合には、自分でその答えを探し出そうという行動につながっていくという点にあります。」⁽¹⁰⁾と述べている。さらに、茂木健一郎は、「疑問」を「世界に対するあいまいな違和感、ひっかかり」、「質問」を「具体性があり、解決に導く」ものと定義した上で、「あいまいな疑問を具体的な質問に変えることが重要です。」と指摘している⁽¹¹⁾。名古屋が「問いを質問の形にして相手に差し出す」と述べているように、「質問」は「相手に差し出す」「問い」である。荻谷が「問いの場合には、自分でその答えを探し出そうという行動につながっていく」と考えるのは、「あいまいな」ままの「疑問」と異なり、「問い」は「具体性があり、解決に導く」ものだからである。したがって、「疑問」を「問い」の形で表現できれば、「自分でその答えを探し出そうという行動につながっていく」と言える。

「主体的に学習に取り組む態度」を評価するのは、「関心・意欲・態度」と同じく、「自ら学ぶ意欲」⁽¹²⁾の育成をめざしているからである。「知りたい」という気持ちが湧いている兆候であり、「自分でその答えを探し出そうという行動につながっていく」「問い」というものを、「主体的に学習に取り組む態度」の評価対象とすることができる。

(2) 児童生徒が「問い」を立てる場面を「振り返り場面」で設ける意図

「問いを質問の形にして相手に差し出す」のは、分からないことがあるからである。上田薫は、「わかったといっても、より深い立場からすれば、かならずわかってはいないのである。ゆえに正しくは、つねにわかっていない。ただ、そのわからなさが重大なのである。」と指

摘して、次のように述べている⁽¹³⁾。

矛盾から矛盾へ、わからないことからわからないことへということこそ、真の理解の発展のありかたである。つねに疑問を残しているということこそ正しいのに、またその疑問によってとらえてこそ、子どもの真の体制がわかるのに、わざわざゆがんだ割りつけを強行し、子どもの実態を逸することは、まことにおそるべき錯覚というべきである。

「わからないことからわからないことへということ」、「つねに疑問を残しているということ」が、「真の理解の発展のありかた」であるということが分かる。そして、「残している」「疑問によってとらえ」なければ「子どもの実態を逸する」ことになると上田は指摘している。したがって、「わからないこと」から始まり「わからないこと」で終わる学習の最後に「残している」「疑問」から「子どもの実態」を見取ることが必要だと言える。

また、岩田一彦は、「人類の歴史は問いの歴史である。問いは解決された時には、新しいより深まった問いが生まれてくる。この結果、問いの追究は無限の動きとなる。問いこそ学習意欲を喚起するのである。」⁽¹⁴⁾と述べている。

以上のことから、学習の最後に「残している」「疑問」を児童生徒が「問い」の形で表現する場面を、「振り返り場面」として各時間の最後に設ける。そのことが、児童生徒が「無限」の「追究」を始める契機となる。

(3) 振り返り場面で児童生徒が立てた「問い」を評価する規準

「H28 答申」では、「主体的な学びについては、児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。そのためには、(中略) 学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し、児童生徒の表現を促すようにすることなどが重要である。」⁽¹⁵⁾と述べられている。したがって、「学習内容・活動に応じた振り返りの場面」における「児童生徒の表現」を評価対象として、「児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つこと」ができているかどうかを規準に、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する。

本研究における「児童生徒の表現」とは、「振り返り場面」で児童生徒が立てた「問い」である。そして、「学習課題を把握しその解決への見通しを持つ」ということを、「単元を貫く問い」の解に至るための「問い」を立てることであると捉える。岩田は、図1のように「単元の問いの構造モデル」を示した上で、「子どもは、下位の問いから追究し、徐々に上位の問いを解明し、最終的に単元の問題を解いていくことになる。」⁽¹⁶⁾と述べている。

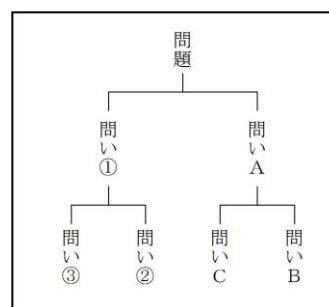


図1 単元の問いの構造モデル⁽¹⁶⁾

したがって、「単元を貫く問い」の解に至るために必要な「下位の問い」を立てるということは、「学習課題を把握しその解決への見通しを持つ」ということである。児童生徒が立てた下位の「問い」が、「単元の問いの構造モデル」をもとにした「問いの構造図」にあてはまるかどうかを規準に評価する。

また、解に至るためには、仮説を確かめるための資料が必要である。「このようなことが分かる資料があればよいのではないか。」という「問い」を立てるといことも、「学習課題を把握しその解決への見通しを持つ」ということである。児童生徒が立てた「このようなことが分かる資料があればよいのではないか。」という「問い」が、仮説を確かめるために適しているかどうかを規準に評価する。

上記二つの「問い」に加えて、「単元を貫く問い」の解が「より深い立場から」分かるようになるための「問い」を児童生徒が立てる場面を設ける。上田の「わかったといっても、より深い立場からすれば、かならずわかってはいないのである。」や岩田の「問いは解決された時には、新しいより深まった問いが生まれてくる。」という指摘を踏まえたものである。この場面で立てた「問

い)を児童生徒が追究することは、岩田の「概念探究・価値分析型社会科」授業構成理論⁽¹⁷⁾のうち、「概念探究過程」の「応用、新しい問いの発見」や「価値分析過程」にあたる。米田豊は、それらの学習過程を「①新たな社会事象への応用」「②深まった問いの発見、探究」「③価値分析・未来予測」の三つに整理している⁽¹⁸⁾。「単元を貫く問い」の解に至ったのちに児童生徒が立てた新たな「問い」が、三つの学習過程にあてはまるかどうかを規準に評価する。

なお、「振り返り場面」で児童生徒が「問い」を立てることができるように「振り返り発問」を行う。小林昭文は、「質問が振り返りと気づきを促し、行動変容につながります。」⁽¹⁹⁾と指摘している。「振り返り発問」が児童生徒に「振り返りと気づきを促し」、「問い」を立てることにつながると言える。

(4) 振り返り場面で児童生徒が立てた「問い」を評価する基準

振り返り発問①「仮説を確かめるために、どのようなことが分かる資料があればよいか。」に対して児童生徒が立てた「問い」を評価する規準は、「仮説を確かめるために適切な資料であるかどうか。」である。「仮説を確かめるために適切な資料」が具体的に述べられている場合は「十分満足できる」状況(A)と判断する。「仮説を確かめるために適切な資料」でなかったり、「問い」を立てることができなかつたりする場合は、「努力を要する」状況(C)と判断する。

振り返り発問②「『単元を貫く問い』に答えるために、次時はどのような『問い』を立てればよいか。」に対して児童生徒が立てた「問い」を評価する規準は、「『単元の問いの構造モデル』をもとにした『問いの構造図』にあてはまるかどうか。」である。図1の「問題」が、本研究における「単元を貫く問い」にあたる。「単元を貫く問い」の解に至るために、「問い②」「問い③」の解をもとにして「問い①」の解に至った段階で、振り返り発問②を行う。振り返り発問②に対して児童生徒が立てた「問い」が図1の「問いA」にあたる場合は、「十分満足できる」状況(A)と判断する。「問いB」「問い

C)にあたる場合、または本時の学習内容である「問い①」「問い②」「問い③」に関わる「問い」にあたる場合は、「おおむね満足できる」状況(B)と判断する。上記以外の「問い」を立てていたり、「問い」を立てることができなかつたりする場合は、「努力を要する」状況(C)と判断する。

振り返り発問③「単元の学習をとおして、新たにどのような『問い』が生まれたか。」に対して児童生徒が立てた「問い」を評価する規準は、「『①新たな社会事象への応用』『②深まった問いの発見、探究』『③価値分析・未来予測』の学習過程にあてはまるかどうか。」である。児童生徒が立てた「問い」が、三つの学習過程にあてはまる場合は、「十分満足できる」状況(A)と判断する。なお、本研究では、知識の「再構造化」⁽²⁰⁾を意図した「問い」を「深まった問い」とし、知識の「豊富化」⁽²⁰⁾を意図した「問い」を児童生徒が立てた場合は、「おおむね満足できる」状況(B)と判断する。「問い」を立てることができない場合は、「努力を要する」状況(C)と判断する。

以上のことを表に整理したものが、次ページの表1である。

4 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の実際

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」の評価場面を組み込んだ授業実践

中学校社会科地理的分野の単元「日本の諸地域(九州地方)」について、図2の「問いの構造図」にもとづいた授業を実践した。

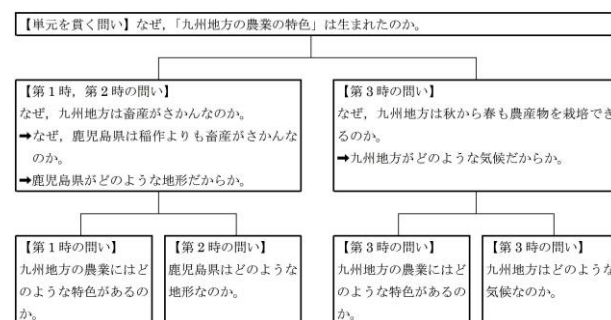


図2 単元「日本の諸地域(九州地方)」における問いの構造図(筆者作成)

表1 「振り返り発問」に対して児童生徒が立てた

「問い」を評価する規準と基準（筆者作成）

振り返り発問	評価規準	評価基準
① 仮説を確かめるために、どのようなことが分かる資料があればよいか。	仮説を確かめるために適切な資料であるかどうか。	A 仮説を確かめるために適切な資料であり、具体的に述べられている。
		B 仮説を確かめるために適切な資料である。
		C 仮説を確かめるために適切な資料でない。または、「問い」を立てることができない。
② 「単元を貫く問い」に答えるために、次時はどのような「問い」を立てればよいか。	「単元の問いの構造モデル」をもとにした「問いの構造図」にあてはまるかどうか。	A 「単元の問いの構造モデル」の「問いA」にあたる「問い」を立てている。
		B 「単元の問いの構造モデル」の「問いB」「問いC」にあたる「問い」、または本時の学習内容である「問い①」「問い②」「問い③」に関わる「問い」を立てている。
		C A、B以外の「問い」を立てている。または、「問い」を立てることができない。
③ 単元の学習をとおして、新たにどのような「問い」が生まれたか。	「①新たな社会事象への応用」「②深まった問いの発見、探究」「③価値分析・未来予測」の学習過程にあてはまるかどうか。	A 「①新たな社会事象への応用」「②深まった問い（知識の再構造化を意図した問い）の発見、探究」「③価値分析・未来予測」の学習過程にあてはまる「問い」を立てている。
		B 知識の豊富化を意図した「問い」を立てている。
		C 「問い」を立てることができない。

※評価基準のAは「十分満足できる」状況、Bは「おおむね満足できる」状況、Cは「努力を要する」状況をあらわしている。

(2) 規準と基準にもとづいた評価の実際

振り返り発問①は、「なぜ、鹿児島県は稲作よりも畜産がさかんなのか。」という「【第1時、第2時の問い】の仮説を確かめるために、どのようなことが分かる資料があればよいか。」である。既習知識をもとに「低地が少ないからではないか。」「台地が多いからではないか。」という仮説を学級で設定した。「十分満足できる」状況(A)の「具体的」とは、「鹿児島県の面積に占める低地の割合(あるいは鹿児島県の低地の面積)」や「鹿児島県の面積に占める台地の割合(あるいは鹿児島県の台地の面積)」と述べられていることである。「仮説を確かめるために適切な資料」であるもののうち、「鹿児島県の低地と台地の割合」(生徒4)は、「十分満足できる」状況(A)と判断した。「低地か台地か」(生徒1)、「鹿児島県の地形」(生徒9)は、「十分満足できる」状況(A)と比べて「具体的」に述べられていないこと

から、「おおむね満足できる」状況(B)と判断した。

振り返り発問②は、「なぜ、『九州地方の農業の特色』は生まれたのか。」という「【単元を貫く問い】に答えるために、第3時はどのような『問い』を立てればよいか。」である。「なぜ二毛作ができるのか。」(生徒24)や「米がつくられていることと麦がつくられていることはなぜか。」(生徒29)は、「【第3時の問い】である「なぜ、九州地方は秋から春も農産物を栽培できるのか。」にあたる「問い」であることから、「十分満足できる」状況(A)と判断した。「他の県ではどのような農業がさかんなのか。」(生徒3)や「畜産ではないところはどのようなことをしているか。」(生徒22)は、「九州地方の農業には他にどのような特色があるのか。」を追究する「問い」であることから、「おおむね満足できる」状況(B)と判断した。「稲作と畜産をしている割合はどのくらいなのか。」(生徒26)については、「問い」が立てられているものの、第1時に実際に追究した「問い」にあたることから、「努力を要する」状況(C)と判断した。

振り返り発問③は、「九州地方の学習をとおして、新たにどのような『問い』が生まれたか。」である。「他の地方はどうか。」(生徒3)、「どの地域の農業も地形や気候に合わせて行われているのか。」(生徒8)、「北海道などにはまた違った農業がみられるのか。」(生徒23)は、本単元で習得した説明的知識(畜産がさかんであったり、秋から春も農産物を栽培できたりする「九州地方の農業の特色」が生まれたのは、九州地方の地形や気候に合わせて農業が行われているからである。)を「新たな社会事象に応用」しようとする「問い」であることから、「①新たな社会事象への応用」の学習過程にあたり、「十分満足できる」状況(A)と判断した。「農業以外にどのような特色があるのか。」(生徒2)は、知識の「豊富化」を意図した「問い」であることから、「おおむね満足できる」状況(B)と判断した。

(3) 開発した評価方法の課題

「振り返り場面」で児童生徒が立てた「問い」を規準と基準にもとづいて評価した結果、明らかになった課題は次の二つである。

- ① 「単元の問い」を含めた「問いの構造図」を作成し、評価規準と基準の拠り所を明示した上で評価する。
- ② 「振り返り発問」に対して立てた「問い」について、児童生徒がその「問い」を立てた理由も明らかにした上で評価する。

5 研究の成果と課題

本研究の成果は、次の二つである。

- (1) 「振り返り場面」で児童生徒が立てた「問い」を「主体的に学習に取り組む態度」の評価対象にできることを明らかにすることができた。

- (2) 「振り返り場面」で児童生徒が立てた「問い」を「主体的に学習に取り組む態度」として評価する規準と基準を明らかにすることができた。

本研究の課題は、次の二つである。

- (1) 「開発した評価方法の課題」を踏まえた、小学校ならびに中学校社会科の授業を設計し、実践する。
- (2) 本研究の成果を、一つの方法として学校現場に提案する。

註・引用文献

- (1) 中央教育審議会「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）」文部科学省HP 2016.12 p.62
- (2) 山根俊喜「中学校教師の教育評価意識・行動に関する調査研究」鳥取大学『鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報』第6号 1997.3 pp.63-76
- (3) 「客観」林四郎ほか編著『例解新国語辞典』第七版 三省堂 2007.10 p.280
- (4) 中尾敏朗「『客観性』より『妥当性』～信頼される学習評価の実現～」『社会科教育』No.664 明治図書 2014.7 (pp.128-129) p.129
- (5) 梶田正巳「指導と評価の基本問題 客観性と主観性」教育調査研究所『教育展望』第40巻第8号 1994.9 (pp.18-27) p.27
- (6) 「恣意的」林四郎ほか編著『例解新国語辞典』第七版 三省堂 2007.10 p.473
- (7) 井上奈穂「評価の目的・内容・方法→新視点で考える 納得の評価」『社会科教育』No.664 明治図書 2014.7 (pp.60-61) p.61
- (8) 中央教育審議会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」文部科学省HP 2010.3
- (9) 名古屋隆彦『質問する、問い返す 主体的に学ぶということ』岩波書店 2017.5 p.v
- (10) 荻谷剛彦『知的複眼思考法—誰でも持っている創造力のスイッチ』講談社 2002.5 p.179
- (11) 茂木健一郎『最高の結果を引き出す質問力 その問い方が、脳を変える！』河出書房新社 2016.11 p.52
- (12) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」1987.12 国立教育

政策研究所「教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）—」2005.3 (pp.17-18) p.17

- (13) 上田薫『知られざる教育—抽象への抵抗—』黎明書房 1958.9 pp.78-79
- (14) 岩田一彦「概念探究型社会科の授業設計論」岩田一彦編著『新中学校社会科授業方略（ストラテジー）の理論と実践—地理編—』清水書院 1992.12 (pp.32-38) p.37
- (15) 前掲 (1) p.138
- (16) 岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点—』明治図書 2001.10 p.49
- (17) 岩田一彦「子どもの問い・知識と単元設計」岩田一彦編著『小学校社会科の授業設計』東京書籍 1991.3 pp.46-63
- (18) 米田豊「『習得・活用・探究』の社会科 授業づくりと評価問題」米田豊編著『『習得・活用・探究』の社会科授業&評価問題プラン小学校編』明治図書 2011.6 pp.7-21
- (19) 小林昭文『アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える—』産業能率大学出版部 2015.4 p.96
- (20) 今井むつみ、野島久雄、岡田浩之『新人が学ぶということ—認知学習論からの視点』北樹出版 2012.4 pp.99-100

附記

本稿は、大島泰文「社会科における『主体的に学習に取り組む態度』の評価方法の開発—『振り返り場面』で生徒が立てた『問い』に着目して—」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.139 2020.3 pp.1-12）をもとに、中学校社会科地理的分野の単元「日本の諸地域（九州地方）」の授業実践と評価の実際を加えて論じたものである。