

「主体的に学習に取り組む態度」を 「学び方カード」の活用で効果的に育成・評価

東京都 新宿区立四谷小学校

東京都新宿区立四谷小学校は、社会科・生活科において独自に作成した「学び方カード」「ふりかえりカード」を活用し、「主体的に学習に取り組む態度」の育成と評価を行っている。「身に付けたい学び方」を具体的に示すことで、子どもはそれを意識して学習し、次の学習につながる振り返りができるようになった。教員は、子どもの内面の変化が可視化された記述を見取り、評価している。

新宿区立 四谷小学校 プロフィール

◎ 2007（平成 19）年、四谷第一小学校、四谷第三小学校、四谷第四小学校を統合して開校。学校運営協議会を月 1 回実施。また、保護者・地域サポーターによる「スマイルクラブ」が学習支援、図書、園芸、あいさつ運動など多数の教育活動を支える。

校長 石井正広先生
児童数 563 人
学級数 18 学級
電話 03-5369-3776



「主体的に学習に取り組む態度」 を育む段階と活動を整理

東京都新宿区立四谷小学校は、2019年度から2年間、国立教育政策研究所の指定を受け、社会科・生活科における学習・指導方法や学習評価の工夫・改善の実践研究を行った。指定1年目は、社会的事象の見方・考え方を育むための授業づくりを主題とし、子どもの学びを深める問題解決的な学習の単元を開発。指定2年目は、それを発展させ、「主体的に学習に取り組む態度」の育成と学習評価に取り組んだ。

まず行ったのは、自己調整学習の理論や、中央教育審議会ワーキンググループの取りまとめ*1などを参考に、「主体的に学習に取り組む態度」の共通理解を図ることだ。石井正広校長は、次のように説明する。

「授業の主軸に置いた問題解決的な学習で、どのように『主体的に学習に取り組む態度』を育むのか、教員間で議論を重ねました。その結果、『主体的に学習に取り組む態度』の育成を、問題解決的な学習の段階に沿っ

た3つの段階と、6つの活動に整理しました（図1）」

具体的には、子どもが学習の「見通し」を持つ段階では、子ども自身が学習問題を設定し、問題解決の計画を立てること（図1①**問題の設定**、②**計画の立案**）。「学習調整」の段階では、個人や集団で、資料を調べたり、インタビューをしたりした結果を子ども同士で議論するなど、自分で調整しながら問題を追究すること（図1③**個人の学習調整**、④**集団の学習調整**）。「振り返り」の段階では、学習内容のまとめを基に取り組みを自己評価し、次の学習や生活にどのように生かしていくかを考えること（図1⑤**結果の評価**、⑥**過程の評価**）だ。それらの活動を繰り返した結果として、粘り強さや自己効力感が高まり、社会にしっかりかかわろうとする態度が育まれると考えた。

「学び方カード」で子どもに 目標を意識させ、内面も可視化

次に、「主体的に学習に取り組む態度」を効果的に育み、学習評価のエ

お話を聞いた方



校長
石井正広
いしい・まさひろ



教務主幹
木月康二
きづき・こうじ

2学年担任。



音楽科担当
山下恵莉
やました・えり

3～6学年の音楽科担当。

ビデンスとすることをねらいとして、単元ごとに子どもに記入させる「学び方カード」（図2）を作成した。

カードの左側には、教員間で整理した「主体的に学習に取り組む態度」を育む3つの段階を提示。子どもが理解しやすいよう、「見通し」は「つ

* 1 中央教育審議会初等中等教育分科会「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」

図1 「主体的に学習に取り組む態度」を育む3つの段階と、6つの活動



※四谷小学校の提供資料を基に編集部で作成。

図2 6年生 社会科「学び方カード」(例)

A. 主体的な問題解決に必要な学び方を明記する
学習前に「身に付けたい学び方」を提示し、子どもが問題解決の過程や望ましい学習の進め方を意識できるようにする。

B. 学び方の自覚を促す
項目が達成できたら○印、もっとよくできたら◎印を記入。印の記入を通じて、自己の学びをメタ認知する機会にする。

C. 振り返り段階の焦点化
学習の振り返りの記入時間を毎時間確保するのは難しいことから、「つかむ」「調べる」「まとめる・いかす」の各段階の終了後と、単元を総括する時に絞って、振り返りを記入させる。

D. 学びの成果を次の単元につなげる
単元全体の学習を振り返って、自由に記述する。頑張ったことやできたようになったこと、学んでよかったこと、役に立つと思ったことなどに目を向けさせる。

※四谷小学校の提供資料を基に編集部で作成。

かむ」、「学習調整」は「調べる」、「振り返り」は「まとめる・いかす」とし、6つの活動を具体的に示した「身に付けたい学び方」を示した(図2A)。

各段階の終わりには、振り返りの時間を設定。子どもは「身に付けたい学び方」の到達度を3段階で自己評価し(図2B)、課題や次の段階で取り組みたいこと、学びを生かしたいことなどを「ふり返ろう・いかそう」の欄に記述する(図2C)。加えて、単元終了時には、単元全体の自

分の学習を振り返り、頑張ったことや、できるようになったことなどをまとめる(図2D)。

『学び方カード』によって、子どもは、望ましい学習方法を意識しながら問題解決に取り組み、学習の節目には自分の到達度や課題をメタ認知(巻末のキーワード解説参照)して学習を価値づけ、目標を立てて次の段階に進めるようになります。単元ごとにそのサイクルを繰り返すことにより、自ら学習を調整し、粘り

強く取り組む態度が育つと考えました。『学び方カード』は、学び方に関する評価規準を子どもが自覚していくツールにもなります(石井校長)

発達段階により言葉の理解やメタ認知能力が異なることから、「学び方カード」は、中学年用と高学年用で文言を変えて作成。低学年の生活科では、「ふりかえりカード」の名称で、自己評価の項目を「やってみよう」「かながえたりくふうしたりしたこと」「さいごまでとりくんだこと」

図3 評価規準の作成と、3つの段階における評価の考え方

■単元の評価規準作成例

(国立教育政策研究所『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 小学校社会 P.38より)
 ※A～F：単元に対応してあてはまる項目

Aについて、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
 A 次のような知識や技能を身に付けること
 (ア) Bを理解すること
 (イ) Cなどで調べて、Dなどにまとめること
 イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること
 (ア) Eなどに着目して、Fを捉え、Gを考え、表現すること

●知識・技能

① EなどについてCなどで調べて、必要な情報を集め、読み取り、Fを理解している。
 ② 調べたことをDや文などにまとめ、Bを理解している。

●思考・判断・表現

① Eなどに着目して、問いを見だし、Fについて考え表現している。
 ② ○と○を(比較・関連付け、総合など)してGを考えたり、学習したことを基に社会への関わり方を選択・判断したりして、適切に表現している。

●主体的に学習に取り組む態度

① A(に関する事項)について、予想や学習計画を立て、学習を振り返ったり見直したりして、学習問題を追究し、解決しようとしている。
 ② よりよい社会を考え、学習したことを社会生活に生かそうとしている。

■四谷小学校の3つの段階における評価規準の観点

段階	評価規準の観点	評価方法の工夫と指導上の留意点
つかむ	思考・判断・表現①	評価活動：社会的事象との出会いから見いだした疑問や問いを記述する活動 留意点：事実に基づいて疑問を記述できるようにする
	主体的に学習に取り組む態度①	評価活動：学習問題の解決を予想したり、学習計画を立てたりする活動 留意点：調べることや方法の見通しをもてるようにする
調べる	思考・判断・表現①	評価活動：問いについて考えたことを記述する活動 留意点：比較・分類・関連づけして考えられるようにする
	主体的に学習に取り組む態度①	評価活動：学習問題の解決に向かっていくかについて、学習の進め方を振り返る活動 留意点：学習計画の実現状況や学習問題の解決ができそうかの判断を促す
まとめる・いかす	知識・技能②	評価活動：調べたことを整理して分かったことを記述する活動 留意点：まとめる活動を通して理解目標に到達できるようにする
	思考・判断・表現②	評価活動：整理したことから学習問題の結果を考察する活動 留意点：比較・分類・関連づけして考えられるようにする
	主体的に学習に取り組む態度②	評価活動：社会の発展や自分のかかわり方を考える活動 留意点：学んだことを基に考えて表現できるようにする

赤枠は、記録に残す評価の観点。単元の展開によっては、活動が行われず、評価規準の観点の設定がない場合もある。
 ※四谷小学校の提供資料を基に編集部で作成。

の3つに絞り、生活科は学びのサイクルの時間が短いことから、毎授業後に振り返りの時間を設けた。

振り返りを学習改善に生かすためには、子どもが自分の変化を的確に捉えて表現できることも重要になる。そこで、何をどういった視点で見取り、どのように書けばよいのか、自己評価の仕方やカードの書き方も、子どもに繰り返し指導した。

初期段階は、複数の教員で記述を見取り、目線を合わせる

学習評価は、「学び方カード」「ふりかえりカード」の記述を読み取って行い、「主体的に学習に取り組む態度」のみならず、「知識・技能」「思考・判断・表現」も評価することとした。課題は、子どもの記述のどの部分をどのように読み取って評価するのかと、その際の教員間の評価のぶれを

いかに抑えるかだった。

2年目の研究の際には、国立教育政策研究所から評価の資料*2が出されたため、そこから「単元の評価規準作成例」(図3左)を参照して、「つかむ」「調べる」「まとめる・いかす」の段階ごとに、観点別学習状況の「評価規準の観点」と、「評価方法の工夫と指導上の留意点」を設定し(図3右)、指導要録に記録を残す評価の観点も示した(図3右の赤枠の項目)。「主体的に学習に取り組む態度」の評価の記録は、各段階に組み込んだ。

『指導と評価の一体化』といわれるように、学習評価の目的の1つは指導に生かすことです。指導した結果として子どもの学習状況を記録に残せるよう、指導と評価の関係を一覧にしました。その際、単元の展開によっては行われぬ活動もあるので、単元ごとに重点的に見取る評価規準の観点も決めました(石井校長)

図3左の作成例を参考に、学年団

が単元ごとに観点別の評価規準を作成。そして、図3右の段階に対応する「学び方カード」「ふりかえりカード」の記述を、単元別の観点別評価規準に照らし合わせて評価している。

例えば、6年生の「縄文～古墳時代」の単元では、ある子どもが「学び方カード」に、「(前略) 次の時代を学習する時にも、学校の周りや東京都に当時の様子を伝えるものがあるかを調べてみたい」と書いた。それを単元の観点別評価規準で設定した「主体的に学習に取り組む態度② 学習したことをもとに、歴史と自分たちの生活とのつながりに目を向け、これから学ぶ歴史の学習に関心をもっている」に照らし合わせて、B評価とした。

また、「学び方カード」「ふりかえりカード」の記述を読み取り、単元ごとの観点別評価規準と照らして到達したかを判断する基準は、学年団の複数の教員で確認した。

「若手教員は、ベテラン教員と一緒に

* 2 『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 小学校社会。

に子どもの様々な記述を読み取るうちに、どのような記述があればB評価と判断できるか、その基準を理解できるようになります。複数の教員で見取るのは労力がかかりますが、初期段階では基準を合わせるために必要だと考えました」(石井校長)

なお、記録に残す学習評価は、まとめる段階を重視し、単元の終了時に学習内容を絵や図、文章などにまとめた作品を評価し、授業中の見取りによる評価も加えている。

そして、指導要録に記載する観点別学習状況の評価と評定の総括は、各単元で観点別に記録した3段階の評価を基に、校内で統一された手順で行っている。

「主体的に学習に取り組む態度」を発達段階に合わせて育む

同校は、社会科・生活科の実践研究で培った学習評価の考え方について、生かせる部分は他教科でも取り入れようとしている。

音楽科では、子どもが学習活動の計画や振り返りを書くシートを、評価材料の1つにしている。例えば、3年生の「魔法をイメージする音楽」の単元では、タンブリンやトライアングルなどの楽器を組み合わせ、自分が想像する音をつくる活動を行う。振り返りでは、単に「きれいな音が出せてよかった。もっとやってみよう」ではなく、「高い音が出る金属の楽器を組み合わせたら、きらきらした音になった」などの根拠が大切であり、主体的に根拠を見いだそうとしているかを見取り、評価材料にしている。3～6年生の音楽科を担当する山下恵莉先生は、こう語る。

「活動では、他者が組み合わせている楽器の音色をよく聴いて、よさを見

つけようとしていたり、協力して音を出して組み合わせようとしていたりするなど、自ら行動することが大切です。『自分の出したい音をつくる』という目標に向けて試行錯誤した様子を、授業中の子どもの発言や活動に加え、シートの記述も見取って評価しています」

教務主幹の木月康二先生は、担任を務める2年生の一斉指導の中で、「主体的に学習に取り組む」とはということなのかを、子どもに意識させることを重視している。

「低学年の子どもには、学習内容をどう生かせるかについて、自ら気づいて表現するのは難しいでしょう。まずは一斉指導の中で、教員がファシリテーションをし、みんなで考えながら経験を積めるようにしています」

例えば、算数科の「たし算のひっ算」の単元では、「たし算のひっ算をする時、何が大事な？」と問いかけて、子どもから「位をそろえること」「繰り上がりの1を書いておくこと」といった言葉を引き出す。学習内容を改めて振り返った上で、「その考え方を、普段の生活の場面や、ほかの勉強をする時に生かすことはできるかな？」と尋ねると、「買い物のに使えそう」「たし算の計算が繰り上がりでできるのなら、引き算の計算は繰り下がりでできるんじゃないかな」といった意見が出てくる。

そのように、単元の最後の授業において、単元の学習内容を振り返るとともに、学びを自分の生活や次の学習にどのように生かせるかを、子どもと一緒に考える場を設けている。

加えて、「主体的に学習に取り組む態度」についておおむねよいと判断できる発言やノートの記述を価値づけたり、中学年以降に学びをどう生かすかを考えるように促したりして、自ら学習に向かう体験を積み重ねていくことを大切にしている。

重要なのは到達基準の共有と学習プロセスの評価

社会科・生活科での「学び方カード」「ふりかえりカード」の活用によって、子どもは問題解決的な学習に自分で調整しながら取り組むようになった。4～6年生へのアンケート結果を見ると、「学習の計画を立てたり解決の見通しをもったりして学習を進めている」「学習がうまく進んでいるか、自分でチェックしながら調べたりしている」の肯定率は、実践研究前と比較していずれも高くなり、最大で3割弱向上した。また、教員は、カードの記述内容の分析を通じて、「主体的に学習に取り組む態度」の具体的な姿を捉えられるようになったという。

今後の課題は、「学び方カード」「ふりかえりカード」の成果を全教科に広げることだ。教科特性によって指導方法や評価方法は異なるが、実践研究を通じてどの教科にも必要となる2つの重要なことが見えてきたと、石井校長は語る。

「1つは、何ができるようになればB評価と判断できるのか、到達基準を具体的にイメージし、それをほかの教員と共有するということです。それができれば、指導も学習評価も教員間でぶれることなく進めることができ、指導と評価の一体化が図れます。もう1つは、子どもが学びに対する見通しを持って活動し、結果を振り返り、修正し、また学びに向かっていくプロセスを、教員がしっかりと見取って評価し、指導に生かせれば、『主体的に学習に取り組む態度』の育成につながるということです。指導しないことには評価はできません。子どもが主体的に学ぶ授業づくりを目指すことが、より確かな評価につながると思っています」