

「主体的に学習に取り組む態度」の 育成と評価をどう考えるか

京都大学准教授

石井 英真

1. 情意領域の評価に関する問題の所在

まず確認しておく、三観点による新しい観点別評価については、「主体的に学習に取り組む態度」に注目が集まりがちである。しかし、本丸は「思考力・判断力・表現力」の指導と評価の充実であり、その先に「主体的に学習に取り組む態度」の評価を位置づける発想が肝要である。そもそも、従来の「関心・意欲・態度」の評価は、さまざまな問題を抱えてきた。多くの場合、挙手回数を数えたり、授業中の言動を記録したり、ノートや提出物を点検したりといった具合に、取り組みの積極性や努力度、まじめさ（授業態度）を対象としており、教師は主観的にならないよう証拠集めに追われがちであった。一方、生徒の側からすると、テストの点数がよくても授業態度が悪ければ成績が上がらず、やる気をアピールして器用に振る舞える生徒が得をするという具合に、評価が管理的な機能を果たしてきた。保護者は、観点別評価やそれに基づく総合評定・内申点に不透明性や不公平感を抱き、学校への不信感を募らせるといった問題も生じてきたように思われる。

このような問題に向き合うために、「主体的に学習に取り組む態度」をはじめとする情意領域の評価に関する原則を確認しておきたい。情意に関わる目標、特に性向（disposition）や人間性といった価値規範・道徳的価値に関するものは、プライベートな性格が強く、それら进行评估することは、個々人の性格やその人らしさを値踏みする全人評価・人格査定につながる危険性がある。また、それによって価値や生き方の押しつけに陥ることも懸念される。これに対して、物事を鵜呑みにせず批判的に思考しようとする態度（思考の習慣）などの認知的価値については、認知目標の実現と密接に関わり、かつ指導可能な部分について評価の対象とすることも考えられる。

その際も、情意を「評価」することと「評定」することを区別して議論することが重要である。「評価」と聞くと、一人ひとりについて客観的な証拠を残して判定しなければならないというイメージがあるように思われる。しかし、形成的評価（指導を改善し、子どもを伸ばすために行われる評価）においては、教師による抽出や直観による把握でも問題はないという点が重要である。実際、日々の授業において教師は、机間指導などを通じて「この生徒ができてから次に進んでもよいかもしれない」と目星をつけたり、子どもたちの表情やうなずきの様子から理解状況を推測したりしながら授業を展開している。形成的評価においては、客観的かつ厳密に把握することよりも、生徒の成長を促すことに全力を注ぐことが肝要である。そして、総括的評価（最終的な学習成果を判定するための評価）の段階になってはじめて、一人ひとりについての全数調査が必要となり、「評定」のために証拠や客観性が求められる。「形成的評価」と「総括的評価」の区別を理解し、適切に使いこなすことで、評価に対する思い込みから解放され、評価を意識するあまり煩雑な業務が増えるという状況を避けることにもつながるだろう。

情意領域については、全人評価や価値の押しつけにつながる恐れがあるため、目標として掲げて（形成的に）評価はしても、評定（成績付け）に用いることには慎重であるべきである。ただし、それが評定に用いられないのであれば、授業やカリキュラムの最終的な成果を判断するための総括的評価は有効である。たとえば、単元の終了時に、その単元で扱った社会問題に対してクラスの大多数が望ましくない態度を抱いている場合、それはカリキュラムの改善を促す重要な情報となる。そして、そうしたカリキュラム評価に必要な

のは、質問紙などによって集団の傾向を示すデータのみである。実際、PISA 調査などの大規模学力調査では、学習の背景を問う質問紙調査によってそのような情報が収集されている。

2. 「主体性」の捉え方の解像度を上げる

情意の内容を考える際には、学習への動機づけに関わる「入口の情意」(真面目さや積極性としての授業態度、興味・関心・意欲)と、学習の結果として生まれ、学習を方向づける「出口の情意」(知的態度、思考の習慣、市民としての倫理・価値観など)を区別する必要がある。授業態度や知的的好奇心などの「入口の情意」は、授業の前提条件として、教材の工夫や教師の働きかけによって喚起されるものであり、過度なお節介を避けたり、学びの主導権を生徒に委ねたりすることで解放されるべきものである。したがって、授業の目標として掲げ、系統的に育成し、客観的に評価する対象というよりは、授業過程において学び手の表情や教室の雰囲気などから感覚的に捉え、授業の進め方を調整する手がかりとして活用されるべきものである。これに対して、言葉へのこだわり(国語科)、物事を多面的・多角的に捉えようとする態度(社会科)、条件を変えて考えることで発展的に問いを立てようとする態度(数学科)など、教科の内容に即して形成される態度や行動の変容は「出口の情意」にあたり、知識や思考力とともに意識的に指導することで育成可能な教科目標として位置づけることができる。

より正確に言えば、「主体性」と一口に言っても、その中にはレベルの違いがあり、以下のようなグラデーションで捉えるとよい。学びの入口では、対象への関心が薄く、表面的に参加している段階から始まり、「面白そう」と興味・関心を持って取り組み始め、やがて対象世界に没入し、自ら試行錯誤や工夫を始めるようになる。こうして対象と深く対話し、学習への関与が高まることで、授業や学校外の生活における関心の幅が広がり、学んだ内容が眼鏡となって、学んだ考え方が思考習慣になっていき、生徒は学校での学びを超えて教科の世界に参画し始める。さらに、「総合的な学習(探究)の時間」や課題研究において

は、「自分は何を学びたいのか」「何をやりたいのか」といった対象・主題・問いを自ら設定することで、自己との対話を深め、学校外の世界のホンモノの問題や活動、人との出会いを経験したりする。そうして視座が上がり、自分の軸が形成され、学習者は自ら学び、人生を主体的に生きる主人公になっていく。加えて、社会参画を伴う探究的・協働的な学びや、学級・学校の集団を運営する自治的な特別活動などを通じて、目の前の現実を自分たちの手で変えていけるという実感と力量を高めていく。

このように、「主体性」は学校カリキュラム全体で育まれるものであり、それを「勉強に向かう態度(motivation / attitude)」「教科に向かう態度(belief / disposition)」「人生に向かう態度(value / agency)」と大まかに分類するならば、教科学習で主に担える範囲を明確にしつつ、「出口の情意」としての教科に向かう態度に焦点を当てることが重要である。なお、各教科での学びや学校生活のさまざまな場面で、好奇心をくすぐられたり、「まずやってみる」ことを繰り返し経験したりすることで、何事にも前向きに興味を持ち、行動するような性向や思考の習慣が徐々に育まれていく。くすぐるものとしての好奇心は「入口の情意」であるが、それが「好奇心旺盛」という形で習慣化されたならば、それは「勉強に向かう態度」ととどまらず、「人生に向かう態度」としての「出口の情意」として捉えることができる。こうして育まれたものは、学びや生活の基盤を形成していくのである。

これまでの「関心・意欲・態度」の評価は、本来は目標というよりも、教師の指導の手がかりとして把握すべき生徒のやる気(「入口の情意」)を、形成的評価ではなく「評定」しようとしていたため、教師は「指導の評定化」に陥り、生徒は全人評価による息苦しさをを感じるようになっていた。さらに、本来評定が困難な情意を、他の観点と同様にABCの3段階で評定の対象としていること、加えて観点別評価による分析評定を行ったうえで、さらに5段階で総合評定を行っていることにより、観点を重みづけや、分析評定から総合評定への集約に関する問題が生じ、評価業務が事

務作業化し、評定の透明性を確保することも困難になっている。

観点別評価における情意については、個人内評価として一人ひとりの成長を記述する、あるいはABCで評価しても総合評定には合算しないといったように、目標として掲げても評定しないという選択肢も考えられる。また、「行動の記録」欄のように、特に認め励ましたい姿や成長が見られた場合に○を記して加点的に扱う方法や、カリキュラム評価・学校評価の項目として、各教科や教科横断的な情意の育ちの傾向を把握するという方法も考えられる。さらに、情意を「思考力・判断力・表現力」の観点に統合し、それによって「思考力・判断力・表現力」のあり方を、より自律的で探究的なものへと、問いと答えの距離が長い学びへとバージョンアップしていくことも一案である。生徒を主語とする学びへのメッセージ性を持つ重要な観点であるからこそ、評価・評定には慎重であるべきである。なお、次期学習指導要領の改訂に向けて、現在、情意領域の評価・評定の是非について改めて議論が進められている。最終的に、2019年の指導要録改訂では、「主体的に学習に取り組む態度」は3段階で評価（評定）されることとなり、「評定」欄も残る形となった。しかし、情意の評価のあり方については、授業態度の観察・記録に基づく評価を克服していくための手がかりも見出されつつある。

以下では、「主体的に学習に取り組む態度」とその評価を、どのように捉えればよいかについて述べていく。

3. 「主体的に学習に取り組む態度」の評価

「主体的に学習に取り組む態度」の観点については、まずそれを「出口の情意」として捉えることが重要である。資質・能力の三つの柱の一つである「学びに向かう力・人間性等」については、「主体的に学習に取り組む態度」として、観点別評価において目標に準拠して評価できる部分と、感性や思いやりなど、観点別評価や評定にはなじまず、個々人のよさや可能性、変容を個人内評価する部分があるとされており、情意の評価には対象の限定がなされている。また、「主体的に学習

に取り組む態度」は、授業中の発言や積極性などの表面的な行動ではなく、知識・技能を獲得し、思考力・判断力・表現力を身につけるために、自らの学習を調整しながら取り組もうとする意思的な側面とされており、「粘り強さ」と「自己調整」の二つの側面で捉えられている。スポーツにしても勉強にしても、努力の量だけでなく質が重要である。単に継続的なやる気（粘り強さ）を認めて励ますだけでなく、教科として意味のある学びに向かう姿勢（自己調整）ができてきているかという「出口の情意」を評価していく方向性が見てとれる。

しかし、「主体的に学習に取り組む態度」をメタ認知的な自己調整として規定することには注意が必要である。メタ認知や自己調整という言葉が一人歩きし、教科内容の学び深めと切り離された一般的な粘り強さや学習方略として捉えられると、学習計画や振り返り、ノートの取り方、ポートフォリオなどが評定対象となり、器用に段取りよく勉強できる生徒だけが加点されるような評価になりかねない。もともと自己調整学習の考え方は、学び上手な生徒は自分の学習の舵取り（メタ認知的な自己調整）が上手であり、力の使い方が間違っていないといった、学習の効果における学びへの向かい方（学習方略やマインドセット）の重要性を提起するものである。そこには、効果的な勉強法という側面と、思慮深く学び続ける力として捉えられる側面とが混在している。

教科の目標として総括的評価の対象とすべきは、後者の側面（思慮深く学び続ける力）である。各教科の目標に照らして、教科の見方・考え方を働かせながら学ぼうとしている姿勢を重視する必要がある。また、学習指導要領に示されている各教科の態度目標は、自己調整のみに還元されるものではない。前者の側面（効果的な勉強法）は「入口の情意」として、ノートの取り方やポートフォリオによる学びの振り返り、自己評価の方法といった基本的な学び方の指導の留意点（形成的評価）として意識すべきである。話し方や聞き方の指導を掲示物や日々の言語活動の中で行うように、学びの基盤をつくる教科横断的な取り組みとして展開されるべきである。「自己調整学習」

概念は、もともと自習力に関するものであり、日本の学校現場ではノート指導を通じた勉強法や自学の方法の指導として実践されてきたものと親和性が高い。しかし昨今それは、個性の伸長や自分探しといったキャリア教育的なニュアンスも含まれ、「主体的」の概念全体を覆うほどに拡大解釈されがちな点には注意が必要である。

「主体的に学習に取り組む態度」については、それ単体で取り出して評価するのではなく、「思考力・判断力・表現力」などと一体的に評価していく方針が示されている。たとえば、ペーパーテスト以外に、パフォーマンス課題のように知識・技能を総合的に活用する学力を試す課題を、単元末の、あるいは単元を貫く課題として設定することで、問いと答えの間が長くして試行錯誤を伴う学習活動（思考だけでなく、粘り強く考える意欲や根拠に基づいて考えようとする知的態度なども自ずと要求される）の過程と成果物を通して、「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」の両方を評価するわけである。

美術や技術系、探究的な学びの評価においても、成果だけでなく、そこに至る試行錯誤の過程で見せた粘り強さや、筋（センス）のよさにその子の伸びしろを見出し、評価することがしばしばある。「主体的に学習に取り組む態度」については、粘り強さだけでなく、一定水準の自己調整が伴わなければBやAという評価にはならないとされているが、実際の教科等の学びの中では、両側面が相互に関わり合って立ち現れるともされている。したがって、スマートで結果につながりやすい学び方をする生徒だけでなく、結果にすぐにはつながらないかもしれないが、泥臭く誠実に熟考する生徒も含めて、教科として意味のある学びへの向かい方として、主に加点的に評価していく必要があるだろう。また、単元の学びの先に社会への関心が広がったり、現代社会や自分の生活とのつながりを意識したり、問いが生まれたりすることも含めて、態度観点の中身を捉えていくとよい。

最近の教科書には、単元を貫く問いや課題が明示されていたり、単元末などの節目にパフォーマンス課題的な内容が盛り込まれていたりする。た

とえば、模擬裁判というシミュレーション的な活動では、単に論破するスキルを磨くのではなく、裁判という営みへの理解の深さや、対立する主張を法に基づいて衡平に整理・判断し、結論を導き出しているか（思考力・判断力・表現力）を、作成された判決文から読み取る。さらに、判決文の作成過程で迷ったことや大切にしたことなどの振り返りを添えることで、試行錯誤や工夫、あるいは法的思考の根底にある「互いの権利や価値観を尊重する寛容の精神」の成長を、「主体的に学習に取り組む態度」として評価することができる。また、単元を貫く問いに基づいてパフォーマンス課題に取り組ませる際、単元内容に即した問い（例：「島原の乱の真相は何だったのか」）について根拠をもとに論理的に考えられている部分は「思考力・判断力・表現力」として評価し、教科を学ぶ意味に関わるメタな問い（例：「宗教が弾圧を受ける条件は何か」）について、自分事として深く洞察できているかどうかを「主体的に学習に取り組む態度」として評価することも考えられる。

教科への粘り強さ、いわば思考の体力や持続力を育てるには、見方・考え方を働かせながら、一つの問題や事象を深く掘り下げたり、問いと答えの間の長い挑戦的な課題に取り組んで試行錯誤したりするなど、日々の授業において「考え抜く経験」を保障することが重要である。パフォーマンス課題においては、まとまった時間をグループ学習などに委ね、協働的な問題解決に取り組むことで、一人では手も足も出なかった課題も、グループでなら解決できたという手応えを得ることができる。さらに、その時間内に課題を解決しきれなくても、それぞれが持てる力を総動員しながら、挑戦的な問いや課題に向き合い続けるプロセスそのものに価値を見出し、思考の密度を大切にしていけることが肝要である。こうして、内容を伴って態度は育まれていくのである。

参考文献

石井英真（2023）『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化