



「主体的に学習に取り組む態度」の見取りと評価： 英語科言語活動の「振り返り」指導の経過と課題

増見， 敦

(Citation)

研究紀要：神戸大学附属中等 論集, 6:21-26

(Issue Date)

2022-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81013136>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81013136>



実践報告

「主体的に学習に取り組む態度」の見取りと評価
—英語科言語活動の「振り返り」指導の経過と課題—

Exploration to Foster and Understand Learners' Attitude for Proactive Learning:
Focusing on Learners' Reflection on Language Activities in English Classroom

増見 敦

MASUMI Atsushi

中学校では今年度（2021年度）から新学習指導要領の全面実施を迎えた。本実践は英語科における「主体的に学習に取り組む態度」の育成及びその見取りを目的とした「振り返り」に関するものである。学びの「生きられた経験」（van Manen, 1997）に着目し、中学1年生を対象に各単元開始時・単元途中・単元最後の3つの時点における振り返りシート、及び振り返り評価ルーブリックの開発を行い、「振り返り」をカリキュラムに組込んだ。実践上の時間的負担が課題として残るものの、言語面、内容面にとどまらない生徒自身による多様な振り返りの視点が得られたこと、またこれらが授業者の「主体的に学習に取り組む態度」の見取りや個別学習支援に大きく貢献し得ること等の成果が得られた。

The purpose of this study is to try to foster and understand learners' attitude for proactive learning in the English classroom with the new course of study presented in 2020. An English language curriculum introducing reflection was developed for lower secondary school students. Focusing on "lived experience" (van Manen, 1997), reflection sheets and a rubric based on performance tasks were also developed. It requires much time for both learners and a teacher to reflect on each learner's experience in their own learning. However, a variety of types of learner's reflection were gained, which can be significant clues to understand a learners' attitude for proactive learning and also can support each learner's English learning.

キーワード：英語言語活動，主体的に学習に取り組む態度，振り返り，生きられた経験

Key words: Language Activities, An Attitude for Proactive Learning, Reflection, Lived Experience

I はじめに

中学校では今年度（2021年度）から新学習指導要領の実施を迎えた。観点別学習状況評価の1つである「主体的に学習に取り組む態度」について、国立教育政策研究所（2019）は学習者の粘り強く学習に取り組もうとする側面と、自らの学習を調整しようとする側面（自己調整）の二つの側面から評価することを求めている。後者については「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の意思的な側面」と示されており、教師には生徒の(1)学習への粘り強さ、(2)学習状況の把

握の仕方、(3)学習の進め方の意思的な側面、の3点の育成及びこれらの適切な観取が求められる。「主体的に学習に取り組む態度」の見取りの方法として「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」、「児童生徒による自己評価や相互評価」（国立教育政策研究所、2019）、「振り返り（言語面・内容面）」（今井、2021）の活用等が提案されているが、新学習指導要領に沿う具体的な実践方針については多くの学校で模索しているものと思われる。

本実践では生徒の「生きられた経験」に着目し、中学1年生を対象とした振り返り実践の経過と課

題を報告する。なお「生きられた経験」とは「ある出来事がそれぞれの個人的経験においてどのように経験されていたのか、そのようにとらえたもの」（玉井, 2019, p.39）とされ、哲学的・存在論的視点から、個人の生活世界における経験のありようについて捉えるものである。

II 理論的枠組

2.1 振り返り・リフレクション

本実践に際し、まずは振り返り・リフレクションの概念を確認しておきたい。リフレクションについて、コルトハーゲン（2019）は、単なる振り返りをするのではなく、「その先の行動がより効果的になるよう経験から学ぶこと」と説明している。つまり「価値ある経験なしにリフレクションはありえない」（清田, 2017, p.45）ことを意味する。また坂田（2019）は、あるべきリフレクションの姿について「なぜそのような行為に至ったのか、なぜそのようなように考えたのか、なぜそのようなように感じたのか」という問いに答え、前提に迫っていくこと」（p.8）と指摘している。つまりリフレクションは「経験」からの学びが第一義となる。

リフレクションの進め方については、経験に対し段階的にアプローチする方法として数多くのモデルが提案されている。いずれも継続的な循環モデルであるという特徴を持ち、例えば玉井（2019）は、経験を問いをもって捉え、記述し、分析し、問題解決のための「理解」を目指すモデルを提案している（図1）。

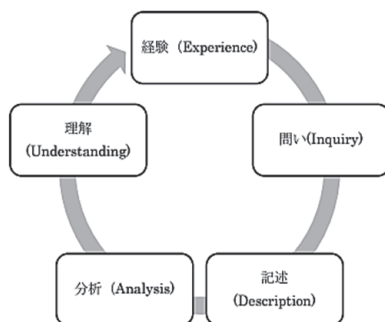


図1 リフレクティブ・プラクティス循環モデル
（玉井, 2019）

リフレクションでは経験の記述が重視され、それぞれの段階を時間をかけて丁寧に行うことが求められる（増見, 2021）。

2.2 自己調整を図る指導

国立教育政策研究所（2020）では「自己調整を図ることができるようにするための指導として、単元等の①「学習の開始時点」、②「学習の途中段階」そして③「学習の終了及び学期末」の3時点での振り返りを提案している。これに対し、亘理（2020）は振り返りを行う際の前提として「具体的なコミュニケーション活動・パフォーマンス課題との対応で目標立案や振り返りを行う」必要性を指摘した上で、各3時点での具体的扱いについて①「単元末に実施する活動ないしはパフォーマンス課題を提示し、生徒に目標を立ててもらい」、②「単元途中の任意のタイミングで、当該活動・課題の評価観点を示し、それまでに学習してきたことを踏まえて、目標を見直してもらい」、③「当該活動・課題実施後に、目標がどれだけ達成できたかを振り返って、次の課題をあげてもらおう」ことを述べている。

III 本実践の目的と研究課題（RQ）

本実践の目的は、「主体的に学習に取り組む態度」の見取りと評価のあり方について、振り返りの視点から検討することである。以下設定されたRQである。

- RQ1 振り返りの指導により、生徒は学びの経験や自身の学習課題についてどの程度自覚的に捉えることが可能となるか？
- RQ2 生徒はどのような振り返りの視点を持っているか？
- RQ3 学習者の粘り強い取組、及び自己調整を見取るための条件は何か？

IV 実践

4.1 対象授業

本実践は、関西圏の中等教育学校で筆者が担当

する英語 I の授業で行われた。1 年生（中学 1 年段階）を対象とする科目であり、教科書は三省堂 NEW CROWN を使用している。毎回の授業では教科書の学習に加え、授業内 15 分程度を用い、話すこと・書くことを中心とした帯活動を実施している。中学校での新学習指導要領の全面实施を迎えた最初の 1 年生であることから、本科目を実践の対象とした。なお、本報告は 4 月から 12 月の実践（Lesson 1 (L1)～L6）の内容に関するものである。

4.2 情報提供者

先述の科目を受講する 2021 年度 1 年生の生徒 125 名である。小学校での「外国語活動」と移行期間を含む「外国語」を共に経験した最初の学年である。4 月当初より英語の受け答えにも慣れ、英語に興味を持って入学してきた生徒もいれば、既に英語に苦手意識を持って入学した生徒もいる。

4.3 本実践での振り返り

本実践では「主体的に学習に取り組む態度」の見取りと評価を目的に、先述の亘理（2020）を参考に振り返りをカリキュラムへと組込んだ。各単元のパフォーマンス課題について目標立案や振り返りが、A 単元開始、B 途中、C 最後の 3 時点で行われる（図 2）。

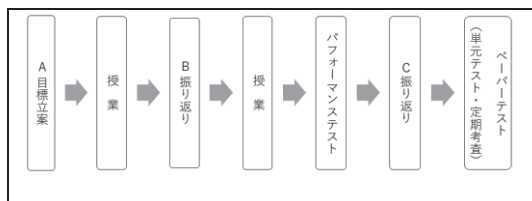


図2 各単元振り返りカリキュラムのイメージ図

具体的には、単元開始時点（A）でその単元の最後に行われるパフォーマンス課題を生徒に示した後、すぐにその場で全く同じ課題あるいは、同様の内容の課題に取り組ませ、その後、生徒にその単元の学習目標を立ててもらい、単元途中（B）で評価観点を示し、生徒に目標を見直してもらい、パフォーマンステスト実施後の振り返り（C）で、目標の振り返りと次の課題設定を行ってもらい、その後ペーパーテスト（単元テスト・定期考査）を行う。

このように「主体的に学習に取り組む態度」については形成的な見取りと評価を行うこととした。また振り返りシートについては、A, B, C 各時点で、「振り返りシートの記入と回収」→「ループリック評価」→「PDF 化したシートを生徒毎に保存」→「原本返却・学級で共有」→「振り返り専用ファイルに綴じさせポートフォリオ化」を行った。なお記述が苦手な生徒には個別に声をかけ、筆者と共に振り返りをする等の対応をした。

4.4 言語活動（パフォーマンス課題）

国が示すように「主体的に学習に取り組む態度」の評価については言語活動での取組が評価対象となる。本実践では教科書の各レッスンで扱われている題材や、毎回の帯活動で扱っている内容に対応したパフォーマンス課題が用意された（L1「30 秒英語自己紹介」、L2「先生の質問への応答(1 文 + α)」、L3「30 秒私の町紹介 + 先生の質問への応答(1 文 + α)」、L4「30 秒他己紹介 + 先生の質問への応答(1 文 + α)」、L5「相手が述べたことに関連した質問を行う」、L6「海外の中学生に日本紹介文あるいは学校紹介文を 10 分 60 語で書く」）。

4.5 振り返りシートの開発

振り返りシートの開発では、以下 3 点について検討を行った。

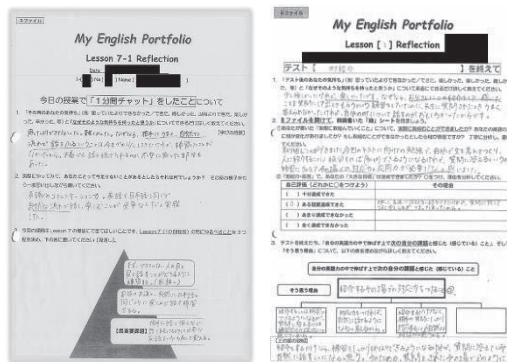
1 点目は「授業の組み立て」である。リフレクションの定義に基づけば、生徒が振り返りをするということは何らかの経験が必要ということになる。授業の中で、何か「えっ、思っていたよりできた／思っていたより全然できなかった」という「（良くも悪くも）予期しなかった経験」に出会うために、「少し難しい課題」を授業で与えることなしに、振り返りそのもの、及びその評価を行うことが不可能ではないかと考えた。

2 点目は「振り返りの言語化」の検討である。生徒の学びを見取る上では、生徒が自分の学びとどう向き合っているかが見えなければならず、それぞれの生徒の声の言語化が欠かせない。その声の「出し方」については「教師の定めた項目ごとにチェックを行う方法」や「はい／いいえ」等の問いかけだけでは不十分であると考え、具体的な「その瞬

間の学びに関する問いかけ」を核にした振り返りシートの開発を試みた。

そして3点目は「生徒の学びをよりパーソナルなものにする」ための検討である。過去の学習経験を分析した後、次の学習目標を設定し、そしてその目標を達成するための方法を生徒自身を考えさせる仕掛けが必要となる。そこで例えば、以前に書いた振り返りを活用させつつ、自分のすべきことを「視覚的に」認識させる方法を採用することで、それぞれの生徒の学びがより個人的なものになると考えた。

以下、実際に使用したシートである(図3～図5)。



(左) 図3 「A 目標立案」単元開始1回目シート
(右) 図4 「C 振り返り」単元最後3回目シート

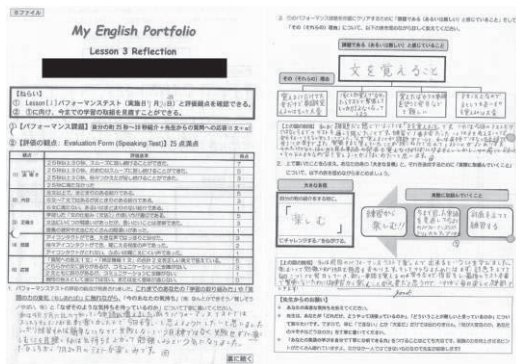


図5 「B 振り返り」単元途中2回目シート

単元開始1回目のシート(図3)では、初めてその場で与えられたパフォーマンス課題をやってみた今の瞬間の気持ちの記述を促す問いかけ(「その時のあなたの気持ち」(思っていたよりできなかった/できた、悔しかった、以前よりできた、楽しかった、辛かった、等)と「なぜそのような気持ちを

持ったと思うか」)についてできるだけ詳しく教えてください。)、及び本単元の学習目標を立てさせるための問いかけ(今回の課題は Lesson ○の最後にできてほしいことです。Lesson ○の間にやるべきことを3つ程度決め、下の表に書いてください。)が設定されている。

単元途中2回目のシート(図5)では、はじめにパフォーマンステスト評価観点とループリックが示され、生徒に口頭でA,B基準のベンチマークが共有される。その後、評価観点を聞いた瞬間の気持ちの記述と学習計画の立案、及び計画立案に先立って自身の不足部分の分析記述が求められる。

そして単元最後3回目のシート(図4)では、パフォーマンステストを終えた今の瞬間の気持ち、ポートフォリオファイルに綴じてある2回目のシート(図5)の見直しをさせ、その時に自分が書いた目標設定に対する振り返り、及び自身の取組に関する不足部分の分析記述が求められる。

なお、3種のシートの違いが一目で分かるように、1回目は青、2回目は緑、3回目はピンクと、それぞれ異なる色の用紙を使って印刷されている。

4.5 振り返り評価観点・評価ループリックの開発

振り返りの評価観点については、以下3つの観点を設定し、それぞれの観点に対応した質問項目を、それぞれの振り返りシートに設けた。

1つ目は「自らの学びの経験」に関する観点である。「その瞬間の学習経験」に関する問いかけを単元開始、途中、最後の全てのシートに含めた。

2つ目は「見通し」の観点として、①これから先どのようなことをすればいいのかという計画を立てているか、②あらかじめ設定した学習目標に照らし合わせて自身の不足している部分を分析しているか、の2観点を設定し、①の問いかけについては単元開始1回目と、単元途中2回目のシートに、②の問いかけについては単元途中2回目と、単元最後3回目のシートに含めた。

そして3つ目は「設定した目標の振り返り」に関する観点である。過去に一度意味付けたものを、再度意味付けさせることをねらいに設定したもので、単元最後の3回目のシートに含めた。

同時に、上記の評価観点に対応した振り返り評

価ループリックの開発も行った（表1）。

表1 振り返り評価ループリック

(左：1,2回目シート用)		(右：3回目シート用)	
点	段階・評価基準 (1,2回目シート用)	段階・評価基準 (3回目シート用)	
10	S → A 評価を超える詳細な描写である。	S → A 評価を超える詳細な描写である。	
8	A → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容を自覚的に捉え、描写し、 ・これから先にどのようなことをすればいいのかという計画をたてている。	A → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容を自覚的に捉え描写しながら、目標がどれだけ達成できたかを振り返り、 ・自身の不足している部分等の課題を分析している。	
6	B → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容を十分に描写できていないが、 ・これから先にどのようなことをすればいいのかという計画をたてている。	B → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容を十分に描写できていないが、目標がどれだけ達成できたかを振り返り、 ・自身の不足している部分等の課題を分析している。	
4	C → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容を(ある程度)描写できているが、 ・これから先にどのようなことをすればいいのかという計画が十分なされていない。	C → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容の描写、また目標がどれだけ達成できたかを振り返りがある程度できているが、 ・自身の不足している部分等の課題分析が十分なされていない。	
2	D → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容を十分に描写できておらず、 ・これから先にどのようなことをすればいいのかという計画も十分になされていない。	D → 自らの学びの経験、あるいは自己の変容、また目標がどれだけ達成できたかを振り返りが十分に描写できておらず、 ・自身の不足している部分等の課題分析も十分になされていない。	
0	E → Dに至らない。全く書けていない。	E → Dに至らない。全く書けていない。	

これらの記述語は全て言語活動（パフォーマンス課題）の取組に対するものである。振り返りのタイプがSからEの6段階に分けられ、各段階に応じた得点が付されている。

4.6 分析

分析では、L1～L6各3回の振り返りシート計18回分を使用し、RQ1（学習経験及び学習課題の記述分析）では振り返りスコアを用いた量的調査を、RQ2（生徒の振り返りの視点）では各単元最後の「次の自分の課題」の振り返り記述（6回分）を言語面・内容面・その他に質的に分類し、その変化を量的に分析、そしてRQ3（粘り強い取組・自己調整観取の条件）では、パフォーマンステスト結果を踏まえた振り返り記述を質的に分析した。

V 結果と考察

5.1 RQ1 学習経験及び学習課題の記述分析

各単元開始時、途中、最後の振り返りスコア平均値（10点満点）はL1(5.0→6.0→6.1)、L2(6.5→6.9→7.0)、L3(7.0→7.2→7.7)、L4(7.8→7.7→7.7)、L5(7.9→7.7→7.5)、L6(7.9→7.7→7.9)であった。L3までは、それぞれの単元内で、また単元を超えて連続的なスコアの上昇傾向が確認され、L4では変化はなく、L5で減少傾向が見られた。これはL4でのスコアが押しなべて高かったことから、評価方法の見直しを若干行ったことが理由と思われる。

また4月当初、学習経験及び学習課題の記述の全てが不十分であった生徒数は全体の24.6%だったが個別指導等を通じ8回目の振り返りで0%となった。一方、自身の学習経験の記述が不十分な生徒は18回目の振り返りでも12.6%と一定数存在し、学習経験について自分の気持ちや考えを書く難しさを感じている生徒がいることが分かった。

5.2 RQ2 振り返りの視点

一般的に振り返りの視点については言語面と内容面が挙げられるが、本実践では生徒の学習経験を第一義に捉えることから言語面と内容面の2点に限定せず、生徒自身の視点から振り返りの記述をさせた。そこでL1からL6までの各単元最後の振り返りの記述を言語面・内容面・その他に分類した結果、言語面(75.4%→60.0%→56.1%→45.0%→73.9%→74.5%)、内容面(11.5%→15.7%→19.3%→20.0%→6.3%→11.8%)、その他(13.1%→24.3%→24.6%→35.0%→19.8%→13.6%)と推移した(数値は全体に占める割合)。

語彙、技能、文法といった言語面の視点については、どの回も比較的高い様子が示され、伝える内容、相手への伝え方といった内容面の視点は、回を重ねるごとに少しずつ増加傾向が見られた。

一方、その他の振り返りの視点として、その場での対応力、学習の計画性、恥ずかしさをなくしたい、といった自身の学びへの向き合い方に関する振り返りの視点が現れた。生徒が自身の学習に向き合う向き合い方を変えようとしている姿が見え、重要な視点として筆者は捉えた。言語面・内容面に限らず、今回の例として挙げられたその他の振り返

りの側面についても、教科固有の力に関する態度であると判断できれば「主体的に学習に取り組む態度」の評価材料になり得るのではないかと筆者は考える。

5.3 RQ3 粘り強い取組・自己調整見取りの条件

授業内で「その瞬間の学習経験」を、忘れないうちにできるだけ早く記述する段階で生徒がリフレクションをするため、授業者には個々の学びがとて見やすいものとなった。一方、単元開始時に既に単元末のパフォーマンス課題をある程度達成している生徒については、自己の変容の記述が希薄になる傾向が見られた。

これらから、粘り強さ・自己調整の見取りの条件として、(1)予期しない経験、すぐには達成できない課題を設定すること、(2)その瞬間の学びの経験を忘れないうちにできるだけ早く記述させる時間を確保すること、(3)丁寧なリフレクションを行える十分な時間を確保すること、が考えられる。

VI 成果と課題

今回の実践により、様々な振り返りの視点が得られた。このことは授業者にとって各生徒の「主体的に学習に取り組む態度」の見取りと評価を行う上で、貴重な材料となるものである。また各生徒の振り返り資料の蓄積は、授業者が下す評価のエビデンスの1つになり得るだけでなく、学習相談資料として、生徒からの個別相談の場で実際に活用することができたことも大きな成果であった。

一方、振り返りに係る授業者側の多大な時間的負担は否めない。そもそも振り返りのプロセスや形は人によって様々で、そこには、その人の人間性や環境によって左右される部分も多くあり、簡単にはいかないものである。生徒の学びのプロセスを他者が丁寧に見取り、評価を行うのであれば、それ相応の時間が必要であることは言うまでもない。主体的に学習に取り組む態度の評価について「普段の授業で時間をかけず、さっと迷わずチェックできるような方法」を求めるのは難題であろう。

上記の成果に加え、今回の実践は、授業者である筆者にとっても、筆者自身の授業実践をより深く

捉え直す貴重な契機となった。今後は、「学習者」のみならず、「授業者そのもの」にも着目し、授業者の省察を手がかりに「主体的に学習に取り組む態度」の見取りに必要なと思われる条件について更なる検討を進めてゆきたい。

謝辞

本実践にあたり、省察実践にご専門の玉井健先生、矢形勝秀先生には貴重なご助言をいただきました。この場をお借りし、厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 今井裕之(2021).「中学校英語—新しい評価はどうなる?」『令和3年版 New Crown 評価資料』三省堂.
- 清田洋一(2017).『英語学習ポートフォリオの理論と実践: 自立した学習者をめざして』くろしお出版.
- 国立教育政策研究所(2019).『学習評価の在り方ハンドブック』国立教育政策研究所.
- 国立教育政策研究所(2020).『「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(中学校外国語)』国立教育政策研究所.
- 坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子(2019).『リフレクション入門』学文社.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世(2019).『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房.
- 増見敦(2021).「省察的实践家(Reflective Practitioner)をめざして—省察的实践とそれを支えるもの—」『研究紀要 神戸大学附属中等論集』,5, 37-48
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). The Althouse Press.
- 亙理陽一(2020).「主体的に学習評価に取り組む態度を問う」『教育』,896, 28-35.