

# 教育方法の在り方について 1

## ～対話的で深い学びを中心とした協同学習における グループづくりと学習評価～

西村 宗一郎

北里大学海洋生命科学部

### 1. はじめに

まず、学習指導要領の改訂とそれに伴う指導要録等の評価の在り方の変遷について高等学校学習指導要領の改訂から、相対評価から観点別評価への変遷をたどり、新学習指導要領の評価の方向性と各教科における評価の基本構造（従来の4観点（「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」から「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点への改善）について現在の状況をまとめた。

続いて、今後「主体的・対話的で深い学び」についての授業改善の方向性や課題について、特に、教師が教えることを優先した指導から教師・生徒がともに学ぶことへの変換が求められていることを確認している。つまり、質の高い学びの実現と学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付けるために記憶が定かなうちに効果的である「学び合う」ことの重要性和、グループ学習のためのグループ作りの方法についてどのように行えば良いか、また、グループ学習における教師の評価と生徒自身による学習評価についての例を示した。

### 2. 学習評価について

#### ①評価の変遷

戦後の学習評価の基準は、昭和23年から、正規分布による相対評価（集団に準拠した評価）を導入しており、相対評価は、教師の主観を排除することに対しては機能しているが、受験戦争を助長するもの、児童生徒の努力が報われないという批判があった。昭和46年の指導要録改訂では「絶対評価を加味した相対評価」を実施し、相対評価としての5段階評価の配分比率を正規分布ではなくてもよいとした。

昭和52年・53年学習指導要領改訂に対応した指導要録から、観点別学習状況の評価が導入された。認知面のみでなく、情意面も評価する「関心・態度」が、評価項目として示されたが、一般的な関心・態度と評価における「関心・態度」が混同された面が強く、学校現場においては、評価対象として困難があった。また、高等学校の生徒指導要録の様式上は、観点別学習状況を記録する欄は示していないこともあった。

平成3年に改訂された指導要録では、観点別学習状況の評価の一番始めに「関心・意欲・態度」が取り上げられ、これによって、評価規準における「関心・意欲・態度」の重要性が、明示化されたが、現場においては、「関心・意欲・態度」が本来科目に対する意欲を評価することであるにもかかわらず、挙手の回数や真面目に授業に取り組んでいるか、積極的に発言しているか等、性格や行動面の傾向が一時的に表れたものを評価するといった誤解があった。

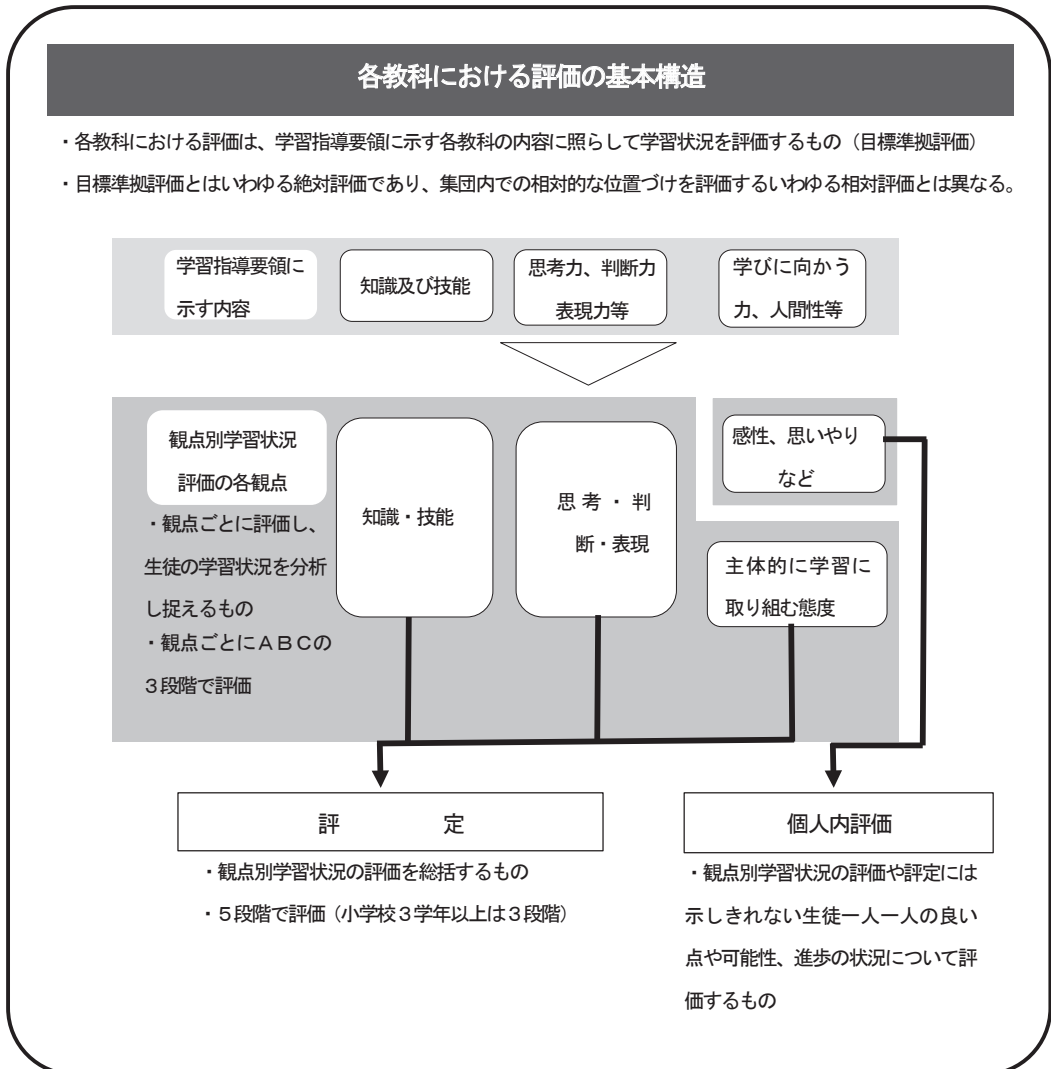
昭和43～45年改訂学習指導要領 教育内容の一層の向上（「教育内容の現代化」） 時代の進展に対応した教育内容の導入
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、学級又は学年における位置づけを評価</li> <li>・各段階ごとに一定の比率を定めて、機械的に割り振ることのないよう留意</li> <li>・学習において認められた特徴を、他の児童生徒との比較ではなく、その児童生徒自身について記録</li> <li>・観点について、各教科の指導の結果に基づいて評価</li> </ul>
昭和52～53年改訂学習指導要領 ゆとりある充実した学校生活の実現（「学習負担の適性化」） 各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、学級又は学年における位置づけを評価</li> <li>・各段階ごとに一定の比率を定めて、機械的に割り振ることのないよう留意</li> <li>・学習指導要領に定める目標の達成状況を観点ごとに評価</li> <li>・各教科に共通する観点として「関心・態度」が追加</li> </ul>
平成元年改訂学習指導要領 社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価</li> <li>・観点の順序の入れ替え（「関心・意欲・態度」が最初）</li> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、学級又は学年における位置づけを評価</li> <li>・各段階ごとに一定の比率を定めて、機械的に割り振ることのないよう留意</li> </ul>
平成10～11年改訂学習指導要領 基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び考える力などの「生きる力」の育成 教育内容の厳選、総合的な学習の時間の新設
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価</li> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、その実現状況を総括的に評価</li> </ul>
平成20～21年改訂学習指導要領（現行） 「生きる力」の育成、基礎・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成の バランス 授業時数の増、指導内容の充実、言語活動
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価</li> <li>・学習指導要領に定める目標に照らして、その実現状況を総括的に評価</li> </ul>

また、評定については、平成10年・11年改訂に対応した指導要録から、それまでの「集団に準拠した評価」（いわゆる相対評価）から段階を経て「目標に準拠した評価」（いわゆる絶対評価：H22以降文部科学省は使用していない）を行うこととなっている。

②新学習指導要領の改訂に伴う学習評価の方向性

○評価の三つの観点

評価の観点については、従来の4観点（「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」）の枠組みを踏まえ、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき三要素（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）を、全ての教科等において、教育目標や内容を、資質・能



力の三つの柱に基づき、観点別評価については、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、小・中・高等学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理することとしている。このことは、現行の4観点の評価として「知識・技能」を「知識・理解」「技能」で評価するとか、学習態度を「関心・意欲・態度」で評価するとか、複雑なものになっていた側面の改善をはかろうとしている。

新学習指導要領は、どの教科等でも▽知識・技能▽思考力・判断力・表現力等▽学びに向かう力・人間性等……の「資質・能力の三つの柱」で育成を目指している。そこには、狭い意味での「学力」にとどまらず、情意面も含めて、学校で身に付けた学力を活用しながら社会に出ても活躍できる「資質・能力」に高めようという狙いがある。

その際、「学びに向かう力・人間性等」に示された資質・能力には、感性や思いやりなど幅広いものが含まれるが、これらは観点別学習状況の評価になじむものではないことから、評価の観点としては学校教育法に示された「主体的に学習に取り組む態度」として設定し、感性や思いやり等については観点別学習状況の評価の対象外とする必要があるとしている。

#### ○評価に当たっての留意点等

「目標に準拠した評価」の趣旨からは、評価の観点については、学習指導要領における各教科等の指導内容が資質・能力を基に構造的に整理することにより明確化されることになる。このことは、中央教育審議会の2016年12月21日『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について』（答申）の「第3章2.（4）学習評価や条件整備等との一体的改善・充実に向けた課題」の中で、学習評価については、学習指導要領の改訂を終えた後に検討を行うことが一般的であったが、資質・能力を効果的に育成するためには、・・・学習評価についても考え方を整理することとし、第9章3. で詳しく述べられている。

### 3. 主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について

「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることが求められている。

しかし、多くの高等学校においては、私が学んだ高等学校の授業がそうであったように教師が教えれば、生徒は分かり、できるようになるものであると、「教え・学ぶ」を短絡的に考えてきた。

1段階は、教師は目標を示し、見本を提示し、生徒は聞き、ノートを取る。

2段階は、教師は質問、ヒント、指示をし、生徒は質問に対し答える、または、疑問点などを教師に質問をする。教師と生徒間、生徒間の協力は無い。

3段階は、教師は評価する(総括的評価で、形成的評価はほとんど行わない)。生徒はペーパーテスト(定期試験)を受ける。

以上の3段階の「教え・学び」で教師と生徒のやり取りが行われている。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか、または、いたか、甚だ疑問である。

アクティブ・ラーニングの視点から、2段階と3段階の間に、生徒たちがクラスメートと協力して「学び合う」段階がない、または、なかった。「学び合う」段階は、協力して学び合うことで、生徒同士で、あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたり、強化することができ、また、教師の役割は、グループの活動を確認し、サポートして、あいまいな点を明確にさせることである。このことは、社会に出ていくうえでのキャリア形成(人間関係形成・社会形成能力等)にとっても重要なことである。

しかし、今般行われているアクティブ・ラーニングが教師サイドにより最初から台本があり、進行が決まっていて、生徒が決められたルール上を予定調和で「参加」しているだけで、楽しくこなしていることが多くみられる。生徒は、このような「アクティビティ(活動)」は楽しかったというだけの授業で終わってしまう傾向がみられる。教師にとっては、やる前から結果が分かり、新しい発見や授業改善につながらない。学び手の自立(主体的で深い学び)と、また、教師のほうも自立した学び手になることを求められている点が欠けているように思われる。ここで教師に求められるのは、どこまで教えないことができるか、どこで教えることをやめるかを明確に持つことだと思われる。

グループ学習において、教師は生徒たちの「思い違い」と「間違い」を区別し、対応することがとても重要である。

教師の傾向としては、期待した応答がない場合に多くは、生徒たちは既に知識を持っているが、不正確で誤って解釈したとか、あるステップを飛ばしてしまった(思い違い)と考える傾向がみられる。教師は、そこを指摘することで、多くの生徒たちは気づき、次の段階に進める。しかし、中には、教師の指摘が理解できない(間違い)生徒たちもいることに気付くことが必要である。授業中に現れることもあるが、数回後の授業に現れる場合もあり、特定のグループやクラスだけに現れる場合もある。しっかりと間違いを分析し、1段階、2段階での指導において、1つの内容を教える時に1つの方法ではなく、多様な方法で教えることが大切である。特に理科教育においては例を多く示すことが大切である。マンネリに落ちることなく、同じ授業でも常に修正を加えていくことが大切である。このよ

うな場合は、指導計画を見なおす必要がある。

また、対話的な学びにおいては、間違いを誘うような課題を出しておくことが肝要である。この時期の生徒は、学んだスキルや法則や公式の概念を全体像として捉えることができていなくて、情報が整理されていない状態にある。教師の役割としては、グループでの課題の取組が行き詰ったりした場合に、既に学んだ知識・解法を再度教えたり、問題解決を思い出させるような質問をしたり、ヒントを与えることが大切である。

#### 4. グループ作り

グループ学習は、生徒間での競争や生徒が一人で勉強することを排除するものではないこと（競争も単独の行動・作業も大切なことであること）も認めたくえて、グループの活動は、お互いに助け合うことを達成すべき目標にしていること、なるべく競争や個別ではなく協力して作業をすることを勧めることである。

さらに、グループ作りの主導権は、あくまで教師が決めるべきと考える。生徒に任せると協力したいと思う者同士のグループ(仲良しグループ)となり、生徒間の抵抗が最も少ない方法で活動は最初からスムーズに入れるが、グループ内での役割が固定しがちになり、また、様々な考えが出にくくなるなど多様性を損なうことなどが考えられる。

教師が決めたグループには、異質のメンバー構成による多くのメリットがある。

##### 異質のメンバー構成によるグループ活動のメリット例

- ・ 共通の目標に向かってグループで活動することによって異なる意見を知るようになる。
- ・ 視点が異なることから生徒のアクティビティの質の向上が図られる。
- ・ 仲良しグループの場合と比較して、多様なメンバーのため学習の規律の向上が図られる。
- ・ 自分とは異なるメンバーとのアクティビティから、将来社会(会社、地域社会等)での協定の技術を身に付ける一助になりうる。
- ・ まじめに取り組んでいる生徒が、メンバー内でのより良いモデルとなる。
- ・ 学力のある、理解力のある生徒がグループ内の低い生徒を手助けすることによりメンバーの理解力の向上がみられる。 等

多様なメンバーによるグループを作る目標は、単に多様なメンバーと一緒に活動することを学ぶことではなく、多様性がもたらす良い点を認めて、グループで活動したいと思うように教師が誘導することである。

### 教師からのグループ活動に対する意義の例示

- ・ 社会に出ると、様々な人々と一緒に働くことになるが、学校でグループ活動はそれに備えることになること。
- ・ 急速な国際化や高度情報化の進展の中で生きていくために自分と異なる人々と良好な関係を築くことや情報機器の活用等が学べること。
- ・ 多くの国々では、多様化が進行しており、この多様化にどのように対処するかを学び、多様性をもたらす利益を正しく評価できること学ぶこと。(現在世界の国々では急速な多様化に伴い混乱がみられるが) 等

ここで教師として、注意を要するのは、学力が高い生徒が、グループの構成員の中で低学力の生徒の手助けに対して異議を唱えたり、グループの活動に対して意図的に低い評価をすることで自分にとって難しい課題に取り組む機会を失うことである。このような生徒に対しては、社会に出た時に他の人に教える能力は非常に重要になるし、教えることは二度学ぶことであることを伝えるようにする。

また、低学力の生徒に対しては、課題が難しすぎて取組がほとんどおざなりになり、能力・資質の向上が望めないことがある。教師は、授業に関連した課題を1つではなく、複数用意し、選択して取り組ませることも大事である。

次に、教師が行う手だては、グループ内での信頼関係や一体感を醸成する必要がある。これにより、帰属意識や、安心感、自信が生まれ、さらに生徒一人一人の自立性も生まれ学習効果が高めらる。

学習効果としては、まず、生徒はグループとの繋がりを感じ学習に集中できることが挙げられる。このことを意識することでグループの一体感が生まれ、教科内容と結びつけることが可能となる。

次いで、グループ活動が、学習の習得とグループの活動で協力することの両方で能力を発揮することで生徒個々の成功の機会が増え、このことにより自信や自己有用感を引き出すことができる。

最後は、自己決定力の育成が図られることである。自身の力でどこが間違えたかを判断する力、解法に向かって対処する考えができる力を自分のものにするのである。教師は、すぐにグループ活動に介入することなしに、学習環境を細かに工夫する必要がある。例えば、理科の実験などでは、時間の関係もあり、多くの場合、最後まで生徒に任せずに結論を述べてしまうことがみられる。実験において困難に直面した時に、生徒は教師に結論や指示を求めがちだが、まず、グループでの相互の助け合いをし、解決することを求めことが重要である。さらに解決が困難な場合、うまくいっているグループに助言等を求めるように指導することである。

## 5. 学習評価（グループ学習の成果を評価する）

グループにおける相互依存の促進と個人の責任を明確することがグループ学習の成績評価の基本であることを押さえなければならない。

教師が、グループでの活動を評価する場合においては、活動中の机間指導で、協力関係を看取ることによりある程度できるが、すべてのグループでの詳細な活動を把握し評価することは困難が伴う。

そこで、生徒による自己評価と相互評価を参考にし、活用する。生徒の自己評価は、自分の努力を吟味し、グループのメンバーの努力と比較し考えることを求めたものである。一方、相互評価は、生徒がグループ学習の中で直接観察したこと（お互いの学習の理解レベルや能力）を判定することを求めたものである。

グループテストを課することも、評価とは直接結びつくものではないがグループ学習の効果を確認するうえで参考となるツールと考えられる。これは、グループで協力して受けるテストで、グループ学習の前に行えば、授業の復習と支援を必要としている生徒がいないかどうか、メンバー間で確認できる。後に行う場合は、定期テストや単元終了後の個人で受けるテストの準備に活用でき、グループ学習で学んだことの確認となる。

### 参考文献・引用文献・資料

- ・ 国立教育政策研究所・教育課程研究センター「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」（2013年3月）
- ・ 国立教育政策研究所・教育課程研究センター「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 ～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～」（2015年3月）
- ・ 西岡加名恵他編「新しい教育評価入門」有斐閣（2015年4月）
- ・ 西岡加名恵他編著「パフォーマンス評価で生徒の「資質・能力」を育てる」学事出版（2017年3月）
- ・ 松下佳代「日本標準ブックレットNo.7 パフォーマンス評価」日本標準（2007年12月）
- ・ 西川純「理科だからできる本当の「言語活動」」東洋館出版（2014年3月）
- ・ 関田一彦他「教育評価の付き合い方」さくら社（2016年2月）
- ・ ジョンソン.D.W.、ジョンソン.R.T.「協同学習を支えるアセスメントと評価」ナカニシヤ出版（2016年8月）
- ・ 文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（諮問）（2016年11月）
- ・ ダグラス・フィッシャー、ナンシー・フレイ「「学びの責任」はだれにあるのか」新評論（2017年11月）



- ・エリザベス・パークレイ、パトリシア・クロス、クレア・メジャー「協同学習の技法」ナカニシヤ出版 (2009年3月)
- ・ジョージ・ジェイコブス、マイケル・パワー、ロー・ワン・イン「先生のためのアイデアブック」日本協同教育学会 ナカニシヤ出版 (2005年11月)
- ・中教審教育課程部会「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ 第10回資料 児童生徒の学習評価の在り方について」(2018年11月)

**資料**

**生徒自己評価例**

課題 ○○○○○○○○○○  
 グループ名 \_\_\_\_\_  
 番号 \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

事前準備をした	
課題に取り組んだ	
仲間の発言をよく聞いた	
話し合いに参加した	
仲間を励ました	
グループ活動に参加できた	
グループとしてのチーム評価	

A : できた B : ふつう C : できなかった

感想・意見等

**相互評価例－1**

項目	グループメンバー名			
	○男	●子	△夫	▲美
事前準備				
仲間の発言をよく聞いた				
グループへの貢献度				
スキルの活用				
建設的批判				
コミュニケーション				
意思決定への参加				
番号 ( )	氏名			

A : できていた  
 B : ふつう  
 C : できていなかった

**相互評価例—2（グループ全体評価）（無記名でよい）**

- ・課題に対して、グループとして効率よく一緒にできましたか。

A：できた      B：ふつう      C：できなかった

- ・積極的に参加できたグループのメンバーは何人いましたか。   （    ）人
- ・活動のために十分準備した人は何人いましたか。   （    ）人
- ・グループで学習した中で、一人ではできなかったものを1つ上げてください。

- ・他のメンバーがあなたから学べたものを1つ上げてください。

- ・グループ活動をよりよくするために、気づいた点がありましたら記してください。  
（解決方法等もできれば記してください）

（裏面にも記入可）