

〈実践研究〉

コンテンツとコンピテンシーの両立を図る授業開発

——「生活（小）」の実践を手がかりにして——

馬 野 範 雄*

The development of the class to acquire learning content and a competency

——Making the class of “Life studies (the elementary school)” a key——

Norio Umano

はじめに

1 研究の動機

2012年に出された中央教育審議会答申に、「アクティブ・ラーニング」の言葉が登場して以来¹⁾、「アクティブ・ラーニング」の言葉がついた数多くの本が出版されてきた。しかし、「アクティブ・ラーニング」については特別な指導法があるかのごとく誤解を受けるということで、今回の学習指導要領総則では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業）」という言葉で表現されている。全ての校種・教科・科目において、「主体的・対話的で深い学び」のある授業への改善が求められている。一方で、各教科は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学習に向かう力、人間性」という新たな切口から教科の目標が示され、教科目標の達成とともに、学力の維持・向上が求められている。大学において、学修者が科目の目標・内容（コンテンツ）を達成・修得しつつ、そのプロセスにおいて、「主体的・対話的・深い学び」といった資質・能力（コンピテンシー）

を発揮しつつ高めていくような講義（以下、授業）を構想していく必要がある。コンピテンシーについては、21世紀の国際社会で活躍する人材に必要な資質・能力として、立田（2006）が「OECD DeSeCoによるコンピテンシーの定義と選択」において、①相互作用的に道具を用いる（活用力）、②自律的に活動する（自律性）、③異質な集団で交流する（協働性）を紹介している²⁾。

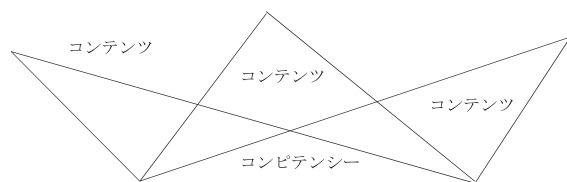
コンテンツとコンピテンシーの関係について、筆者は図1のようにイメージしている。三角形の一つ一つが各教科・科目の目標・内容であり、その共通する部分がコンピテンシーである。大学の科目（授業）担当者は、各科目のコンテンツを達成・修得させつつ、学修者がコンピテンシーを発揮し、さらに高めていくような授業の実践が求められている。

2 研究の目的

本研究は、筆者が担当している「生活（小）」の科目において、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業をめざし、個と集団の関わりを組み込んだ探究的な学習の手法を活用した授業を構成し、その授業がコンテンツとコンピテンシーの両立を図っていることを検証しようとするものである。

3 研究の方法

- (1) 研究の対象 関西福祉科学大学教育学部2年生 52名
- (2) 「生活（小）」において、個と集団の関わりを組み込んだ探究型の授業を構成し、シラバスに基づいて半期の授業を実施する。
- (3) 次のような方法で、コンテンツとコンピテンシーの



コンテンツ…各教科・科目に示された目標・内容
「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学習に向かう力・人間性」
コンピテンシー…各教科・科目で共通して育成すべき資質・能力
「主体的・対話的・深い学び」「活用力・自律性・協働性」

図1 コンテンツとコンピテンシー

受付日 2018.5.16 / 掲載決定日 2018.9.7

*関西福祉科学大学 教育学部 教授

両立を検証する。

- ① コンテンツ…毎回の振り返りシートの記述内容や作品の提出等によって、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」について総合的に評価する。
- ② コンピテンシー…1回目と14回目の講義において「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を観点とする自己評価(4択)を実施し、学生の満足度や変容を評価する。

第I章 個と集団の関わりを組み込んだ 探究型授業の構想

1 アクティブ・ラーニング

(1) アクティブ・ラーニングの定義

溝上慎一(2014)は、「さまざまな事情をあまねく考慮して、どの専門分野の専門家・実践家にも納得してもらえるような定義をすることは不可能である(Meyers & Jones, 1993; Prince, 2004; 須永, 2010)。」としながらも表記を「アクティブラーニング(active learning)」として、次のように定義している³⁾。

「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」

そこでは、「書く・話す・発表するなどの活動を採用し、それに関与するということは、学生にとって、ただ聴くだけのときにはあまり働かせていなかったさまざまな認知機能を働かせ、そのプロセスを外化することを意味する。」とし⁴⁾、外化の重要性を主張している。

(2) アクティブ・ラーニングの必要性

さらに溝上は、米国や日本の背景を探り、次のような大学の内外からの変化をあげ、「教えるから学ぶへ」という教授パラダイムの転換を指摘している⁵⁾。

- ① 大学内の変化…高等教育の大衆化、学生の多様化
- ② 大学の外側にある社会要因…技能・態度(能力)としてまとめられるコミュニケーションや思考力などの育成が、変化の激しい現代社会に適應するために切実に求められている。

このように、アクティブ・ラーニングは大学の内外からの必然性が存在し、大学に席を置く授業者は、改めて各科目の目標・内容(コンテンツ)を達成・修得させつつ、これからの国際社会に必要とされ、各科目で共通して育成すべき資質・能力(コンピテンシー)を高めていくことが求められている。

2 探究型の授業

溝上慎一(2016)は、アクティブラーニングとして、問題解決学習とプロジェクト学習を紹介している。

(1) 問題解決学習

問題解決学習は、医療系で始まった学習戦略で、次のように定義している⁶⁾。

「問題解決学習とは、実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習のことである。」

そして、次のようなステップとサイクルを提示している⁷⁾。

- ① 問題、シナリオ
- ② 関連する事実の特定
- ③ 問いや仮説を立てる
- ④ 不足する知識を見定める
- ⑤ 新しい知識の習得と活用
- ⑥ 学習したことのまとめ

わが国においても、戦後の社会科学習に見られるように、基本的な学習の流れを工夫した学習過程を構想し、実践を重ねている⁸⁾。

(2) プロジェクト学習

プロジェクト学習は、20世紀初頭の、主として初等教育におけるキルパトリックのプロジェクトメソッドにルーツがあるとされ、溝上は次のように定義している⁹⁾。

「プロジェクト学習とは、実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習のことである。学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説などの立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につける。」そして、次のようなステップを提示している¹⁰⁾。

- ① プロジェクトテーマの設定
- ② 解決すべき問題や問い・仮説をたてる
- ③ 先行研究のレビュー
- ④ 必要な知識や情報、データの収集
- ⑤ 結果と考察
- ⑥ 成果物として仕上げる(発表・レポート等)

(3) 問題解決学習とプロジェクト学習の共通点

溝上(2016)は、この二つの学習の共通点として、次の6点をあげている¹¹⁾。

- ① 実世界の問題解決に取り組む
- ② 問題解決能力を育てる
- ③ 解答は一つとは限らない
- ④ 自己主導型学習を行う
- ⑤ 協働学習を行う

⑥ 構成的アプローチを採る

この六つの共通点は、大学の探究型の授業においても、重要な構成要素であるといえる。本研究の「生活(小)の授業を構想する上で、再度吟味していきたい。

(4) 総合的な学習の時間における探究的な学習

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説「総合的な学習の時間編」(2018)では、総合的な学習の時間における探究的な学習として、次のような学習過程を明示している¹²⁾。

- ①【課題の設定】体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ
- ②【情報の収集】収集した情報を取り出したり収集したりする
- ③【整理・分析】収集した情報を、整理したり分析したりして思考する
- ④【まとめ・表現】気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

先の問題解決学習やプロジェクト学習のステップや各地で進められてきた問題解決的な学習のプロセスにおいても、ステップの数や表現の違いがあっても、概ねこのような学習過程をふんでいると考えられる。本研究においても基本的な学習過程として考えることにした。

3 個と集団の関わり

(1) 協同学習の活用

わが国の学校教育においては、児童・生徒が教師からの講義を受けたり、クラス全体で話し合ったりする集団学習や、ワークシート・練習問題を自分の能力やペースに応じて取り組んでいく個人学習の他に、ペア学習やグループ学習も、調査活動や表現活動など多様な学習場面で古くから活用されてきた。安永(2016)は、「日本の教育界においても馴染み深いグループ学習を活用した授業づくりもAL(筆者注;アクティブラーニング)型授業と言える。」としている¹³⁾。

このグループに依拠した学習法の効果を高めるのが協同学習の理論であり、ジョンソン・ジョンソン・ホルベック(2010)を引用し、「協同学習は、学生たちがともに課題に取り組むことにより、自分の学びと仲間の学びを最大限に高めようとする、小グループを活用した指導法である。」と定義し¹⁴⁾、この協同学習の基本構造に依拠した最も簡単な技法はシンク・ペア・シェアであり、次のような手続きを紹介している¹⁵⁾。

- ① 課題明示：教師がクラス全体に話し合いの課題を与える。
- ② 個人思考：学生は与えられた課題について自分の意見をまとめる。

③ 集団思考：学生はペアになり、一人ずつ自分の意見を、ほぼ同じ時間を使って述べる。その後、話し合いを通して、課題に対する理解を深め、ペアとしての意見をまとめる。

④ まとめ：必要に応じてクラス全体で意見を交換し、共通認識をつくる。

(2) グループ活動の評価と振り返り

関田(2016)は、「ALを進める際、自分たちのグループとしての取り組みを振り返ることが重要である。」とし、次の二つの意味を紹介している¹⁶⁾。

- ① Processing(改善手続き)：グループメンバー間のやり取りの過程(グループ・プロセス)を点検・評価するもの
- ② Reflection(省察)：自身の体験を自己分析し、そこから得られる気づきを更なる学習へと深化させる作業

この振り返りは、本研究がコンテンツとコンピテンシーの両立を図る授業開発にある以上、必要不可欠な活動であるといえる。なぜなら、1時間の授業も課題に対して、学生がどう学んだかを表現する場であり、コンテンツの評価資料となり得る。また、主体的で対話的で深い学びつながっているのかというコンピテンシーに対する自己評価でもある。従って、「改善手続き」の振り返りはコンピテンシーの評価対象に、「省察」はコンテンツの評価対象になり得ると考えられる。

4 生活(小)における探究型授業の構想

(1) 探究型授業の学習過程

筆者は、これまでから社会科学習を中心に次のような学習過程を活用してきた¹⁷⁾。

- ① 課題設定 ②課題追究(事実把握・意味追究) ③振り返り

この学習過程と、これまでの先行研究の学習過程の関連を整理すると表1のようになる。以上のような先行研究をもとに、協同学習における個と集団の関わりを組み込み、90分の授業構成を、図2のように考えた。

①課題設定の場の構成

- i 関心を喚起する資料の提示
学生の興味を引き出す資料を提示し、学生の意識を課題へと導く。
- ii 課題・見通しの確認
本時の課題を板書し、これからどのように学修を進めていくのか、具体的に指示する。

②課題追究

- i 自力活動の構成
前時の内容や宿題を参考にして、本時の課題につい

表 1 学習過程の比較

本研究の学習過程	総合的な学習の時間における探究学習	協同学習	プロジェクト学習	問題解決学習
①課題設定	①課題の設定	①課題明示	①プロジェクトテーマの設定 ②解決すべき問題や問い・仮説を立てる	①問題・シナリオ ②関連する事実の特定 ③問いや仮説を立てる
②課題追究	②情報の収集 ③整理・分析	②個人思考 ③集団思考	③先行研究のレビュー ④必要な知識の情報や、データの収集 ⑤結果と考察	④不足する知識を見定める
③振り返り	④まとめ・表現	④まとめ	⑥成果物として仕上げる	⑤新しい知識の習得と活用

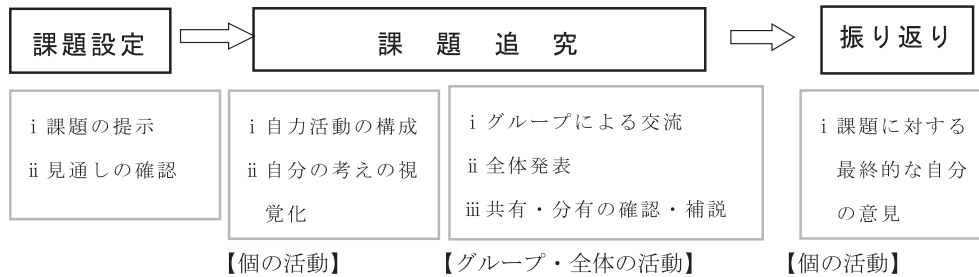


図 2 個と集団の関わりを組み込んだ授業構成

て考える。

ii 気づきや考えの言語化・視覚化

わかったことや自分の考えをワークシートに記述する。

iii グループによる交流

役割を分担して一人ひとりの意見をグループで交流し、「一番大切だと思う意見、多くの人が感じていると思うこと 2~3 点選んで、前に書きに来てください」と指示し、グループで話し合う必然性が生まれるようにする。

iv 全体発表

グループで話し合われたことを、記録者は簡潔に構造化して板書する。各グループの発表担当者が、板書を活用しながらグループの意見を説明する。指導者(筆者)は各グループからの意見について共通性や差違を指摘し、必要に応じて補説する。

③振り返り

本時の学修を振り返り、改めて学修課題について自分はどうか考えたのか、「自分の学びの証明」として自分の意見を記述する。その際、授業の内容によっては、「子ども目線」「教師目線」「学生(自分)目線」という視点を与え、それに基づいて課題に対する受け止めを記述するように指示する。

以上のような学修過程によって、学修課題に対する自分の考えは言語化(パフォーマンス)され、コンテンツの評価資料になると考えている。

(2) 探究型授業の構成要素の確認

先に問題解決学習とプロジェクト学習の構成要素の共

通点をあげた。本研究における授業構成について、探究型授業になり得ているのか確認しておく。

①実世界の問題解決に取り組む

現行の学習指導要領の内容に準拠した学修課題を設定し、追究活動を展開している。

②問題解決能力を育てる

授業の課題に対してまず自分の考えを記述し、グループ活動・全体交流を経ていく中で、自他の考えの差違や共通性に気づき、課題を解決していくプロセスになっており、問題解決能力の育成につながっている。

③解答は一つとは限らない

課題に対する回答は一つではなく、いくつかに類型化できるように配慮している。

④自己主導型学習を行う

自分の考え、自分の言葉を重視し、グループ交流・全体交流を進めている。

⑤協働学習を行う

授業の中に必ずグループ活動が位置づけられ、多様な考えに触れられるように構成している。

⑥構成的アプローチを採る

学修のプロセスにおいてグループ活動では分有の状態にあるが、全体交流において全体像(共有)が明確になり、いくつかの観点で関連を意識できる構成になっている。

5 パフォーマンス評価の活用

このような授業構成の有効性を検証するためには、知識理解を重視したペーパーテストではなく、学生たちが

表出した振り返りシートの収集・分析が有効だと考えた。松下（2016）は、パフォーマンス評価を次のように定義している¹⁸⁾。

「一定の意味ある文脈（課題や場面など）の中でさまざまな知識やスキルなどを用いて行われる学習者のパフォーマンス（作品や実演など）を手がかりに、概念理解の深さや知識・スキルを総合的に活用する能力を質的に評価する方法である（石井、2015；松下、2012）。」

さらに、パフォーマンス評価はポートフォリオ評価とともに質的評価として位置づけ、次のような特徴をあげている¹⁹⁾。

評価データ…質的データ

評価対象…個人

評価目的…学習や指導の改善など

評価課題…複合的な課題、文脈依存的

評価基準…問主観性を重視

評価結果…文章や数値

評価機能…主に形成的評価

評価方法…パフォーマンス評価・ポートフォリオ評価、感想文など

質的評価はかならず主観的要素を伴うので、松下は信頼性担保のために、次のような工夫をあげている²⁰⁾。

「ルーブリックなどによる評価基準の明示化・共有化、複数の評価者間でのキャリブレーション（基準合わせ）やモデレーション（評価過程や評価結果の調整作業）、評価事例の蓄積・提供、評価者のトレーニングといった方法」

本実践においても、毎回の授業の終末に「振り返り」として、課題に対する自分の学びを記述させるようにした。この「振り返り」の記述によりその時間の自分の学びを表現（パフォーマンス）しているととらえ、15回の振り返りを継続的に評価していくことで、主観的な評価が客観化（問主観）され、科目の目標・内容（コンテンツ）の達成・修得を質的に評価することができると考え、本研究のコンテンツの獲得に対する評価方法とした。

6 自己評価によるコンピテンシーの評価

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については、中央教育審議会答申をもとに、学習指導要領総則の解説では、次のように示されている²¹⁾。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。
- ③ 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という視点。

このように、学習指導要領総則に示された三つの学びは授業改善のための視点として示されている。同時に「主体的・対話的・深い学び」のある授業を具現化するためには、学修者がそれらの資質・能力を発揮し、さらに高めていくような学習過程であると捉えることができる。つまり、「主体的・対話的・深い学び」は授業づくりの方法（資質・能力として発揮しながら）であり、目標（高めていく対象）でもあると筆者は考えている。

松下（2016）は、「対象世界との関係（認知的側面）」「他者との関係（社会的側面）」「自己との関係（情意的側面）」という三つの能力を指摘し、OECD-DeSeCoの「キー・コンピテンシー」に加え、全米研究評議会（National Research Council）の「21世紀型コンピテンシー」（NRC, 2012）を関連づけ、三軸構造を紹介している²²⁾。

この三軸構造に文部科学省が推奨している「主体的・対話的で深い学び」を位置づけると表2のようになる。

表2 能力の三軸構造

	〈カテゴリー1〉 対象世界との関係 (認知的側面)	〈カテゴリー2〉 他者との関係 (社会的側面)	〈カテゴリー3〉 自己との関係 (情意的側面)
キー・コンピテンシー (OECD-DeSeCo)	道具を相互作用的に用いる	異質な人々からなる集団で 関わりあう	自律的に行動する
21世紀型コンピテンシー (NRC)	認知的コンピテンシー	対人的コンピテンシー	自己内コンピテンシー
文部科学省総則	深い学び	対話的	主体的

(松下の能力の三軸構造に、筆者が文部科学省総則を付加している)

これらの趣旨を生かし、大学における授業の観点として、次のような三つの項目を設定し、授業の初回と第 14 回 (15 回に返却するため) に自己評価させるようにした。

(1) 自己評価の観点

①主体的な学び

興味をもって積極的に取り組むとともに、学修活動を自ら振り返り意味づけたり、身についた資質・能力を自覚したり、共有したりしている。

②対話的な学び

知識や技能を定着させ、物事の多面的で深い理解に至るために、多様な表現を通じて、教員と学生、学生同士が対話し、思考を広げ深めている。

③深い学び

「主体的な学び」「対話的な学び」を通して、事実と事実、自分と他人の思考を比較したり関連付けたり価値づけたりして、対象に対する理解を深めている。

(2) 自己評価の規準

上記の観点・内容について、4 択 (1…できていない 2…あまりできていない 3…できている 4…よくできている) で評価し、その理由を記述するようにした。

第Ⅱ章 2 年生「生活 (小)」の実践

1 指導にあたって

(1) 期間 平成 29 年 4 月～7 月

(2) 対象 関西福祉科学大学 2 年生 52 名 (5～6 名の 9 グループ)

(3) 目標

①生活科誕生の背景を踏まえ、「人・社会との関わり・自然との関わり・自分自身のあり方について考

え、生活化を図る」ことが生活科の目標であることを理解する。【コンテンツ】

②この授業を通して、自分自身 (学生) の主体性、協働性、思考力・表現力といった資質・能力を高める。【コンピテンシー】

(4) 授業計画 (表 3 参照)

なお、上記の指導プロセスについては、教育活動の一環として公表することに同意を得ている。

(5) 毎時間の展開

図 1 に示した「個と集団の関わりを組み込んだ授業構成」に基づいて、探究型の授業を実施した。例えば第 6 時は、次のように展開した。

低学年社会科を廃止して新たに創設された生活科では、地域学習をどのように扱っているのか、具体的に考えさせたいと考えた。そこで、2 年社会科の教科書「みせではたらく人びと」(大阪書籍; 1989 年) と、生活科 (下)「発見 町にとび出そう」(日本文教出版; 2014 年) の教科書を比較させ、社会科では「お店で働く人の様子や工夫」(社会認識) を、生活科ではパンづくりの取材や体験活動を通して、生活者としてのあり方を考えることを重視していることに気づかせる。そして最後に、学習指導要領解説 (2008 年) によって、生活科の目標や学習内容を確認・補説するような授業を構想した。

①本時の目標

2 年社会科「おみせではたらく人びと」と、生活科 (下)「発見 町にとび出そう」の教科書を比較し、生活科では体験活動や人・社会との関わりを重視しているこ

表 3 「生活 (小)」の授業計画

	授業の課題 (テーマ)	主な活動
1	心に残った生活科学習	自分の記憶に残る生活科の活動を話し合う。
2	生活科誕生の意味	生活科誕生の意味を考える。
3	スタートカリキュラム	スタートカリキュラムの内容を調べる。
4	栽培活動の目標と内容	学習指導要領から自然との関わりを考える。
5	ミニトマトの植え付け	ミニトマトを植え付け、観察する。
6	地域との関わり	学習指導要領から地域との関わりを考える。
7	ミニトマトのわき芽	ミニトマトのわき芽を観察し、処理する。
8	国分周辺の調査	国分周辺の聞き取り調査を行う。
9	国分周辺のポスターづくり	国分周辺の魅力をポスターに表現する。
10	ポスターの交流	できあがったポスターのよさを話し合う。
11	ミニトマトの観察	わき芽を中心に、ミニトマトの生長を観察する。
12	生活科における自己の成長	学習指導要領から自己の成長を考える。
13	生活科のカリキュラム構成	生活科のカリキュラム構成を考える。
14	生活科の特色と課題	生活科の活動と内容から、特色と課題を考える。
15	ミニトマトの収穫・片付け	ミニトマトを収穫・観察する。

表4 第6時の学習の流れ

	主な学修活動	指導者の役割
課題設定	1 地域学習における社会科と生活科の教科書を比較する。 生活科で大切にしている事は何か考えよう。	○2年社会科の教科書「みせではたらく人びと」と、生活科(下)「発見 町にとび出そう」のページを提示し、本時の課題を板書する。
課題追究	2「低学年社会科と生活科の違い」について、気のついたことをワークシートに記述する。【自力活動】 3 それぞれの観点についてグループで話し合い、特徴的な事柄を2~3点選び、板書する。【グループ交流】 4 板書された内容について、説明する。【全体交流】 (1) 2年社会科の特徴 (2) 生活科(下)の特徴 (3) 生活科で大切にしたいこと 5 学習指導要領解説の該当する内容を読み、生活科の趣旨を確認する。	○左記の事柄について記述するためのワークシートを配付する。 ○学生の進捗状況を確認しながら、必要な学生については助言する。 ○4~5名のグループを編成し、互いの意見を出し合いながら、2~3点の事柄に選択・集約させる。 ○各グループの内容について板書させ、前に出て説明させる。その際、板書の仕方や話し方についても助言する。 ○出てきた意見の内容や関連を確認する。 ○学習指導要領解説の「内容(3)地域学習」の部分を配付し、生活科では人や社会との関わり方、生活の仕方を大切にしていることを確認・補説する。
振り返り	6 今日の授業で学んだことや感じたことを振り返りシートに記述する。	○今日の課題について、次の観点から振り返りを記述するように指示する。 ・子ども ・教師 ・学生(自分) ○学修内容等に対する意見は、必要に応じて次時で対応する。

とをとらえる。

②本時の展開(表4参照)

2 実践の結果と考察

(1) コンテンツの評価

毎回の授業態度を考慮しながらも、提出された「振り返りシート」や作品を評価資料とした。振り返りシートに記述する際には、その時間の学修内容をふまえ、課題に対して次のような視点から記述するように指示した。

「子ども」…学修課題の目標や内容に対して、子どもはどう受け止めると考えられるか。

「教師」…学修課題の目標や内容に対して、教師はどう受け止めると考えられるか。

「学生(自分)」…学修課題の目標や内容について、学生である自分はどうか受け止めたのか。

提出された振り返りシートは10点満点で評価し、6点以上を合格とした。記述内容については表5のような

ルーブリックに基づいて評価した。

記述された疑問点や、理解が不十分と判断された点については、次の授業の始めに補説した。15回の学生の平均点を100点満点で示すと表6のように分布した。

このように、概ね目標としたコンテンツについては理解したと考えられるが、次のような課題が明らかになった。

◇振り返りシートの記述に時間がかかるため、詳しく書けない学生がいた。

◇具体的な体験活動を組み込んでいるので、子ども目線や学生目線については比較的記述しているが、教師の役割等、教師目線の記述は少なかった。

◇欠席する学生が数名おり、この学生に対する指導は

表6 コンテンツ(100点満点)

評価	60~69	70~79	80~89	90~100
人数	7	17	22	6

表5 振り返りシート及び作品についての評価基準

	学修課題に対する記述内容
10	学修課題について、複数の視点から根拠を明らかにしながら自分の考えを詳しく記述している。
9	学修課題について、複数の視点から根拠を明らかにしながら自分の考えを記述している。
8	学修課題について、根拠を明らかにしながら自分の考えを記述している。
7	学修課題について、自分の考えを記述している。
6	学修課題について、自分の感想を記述している。
0	欠席、未提出

表 7 コンピテンシー (4 点満点)

観点	主体的な学び			対話的な学び			深い学び		
	①	⑭	変容	①	⑭	変容	①	⑭	変容
平均	2.2	3.2	1.0	2.5	3.2	0.7	2.3	3.1	0.8

不十分であった。

(2) コンピテンシーの評価

コンピテンシーの評価については、前述したように初回と第 14 回に実施した自己評価を資料とした。初回、あるいは 14 回に欠席した学生は変容を捉えることができないため、対象から外したので対象人数は 40 名となった。その平均点の結果は、表 7 のとおりである。

このように、各自の自己評価は概ね肯定的に変容していた。最も肯定的に変容したのは「主体的な学び」であり、変容できなかったのは「対話的な学び」であった。もう少し詳しく考察してみたい。

①主体的な学び

「主体的な学び」については、初回に自己評価 3 をつけていた学生が 9 名、4 をつけていた学生 1 名に対し、14 回では 3 をつけた学生が 27 名、4 をつけた学生が 11 名となり、クラス全体の合計点では 38 点ののびがあった。自力活動でまず自分の考えを言語化し、グループ・全体の交流を通して学びを深め、最後の振り返りで自分の考えを省察するというプロセスは有効であったと考えられる。

しかし、初回 2 から 14 回 1 と、否定的に評価している学生が 1 名いた。理由には、「興味が最初あまりないことでも、グループ内で考えていく中で興味が出て、他のことに積極的に取り組むことができた」と肯定的に書かれていた。このことから、1 を 3 あるいは 4 と付け間違えたのではないと推察される。

②対話的な学び

「対話的な学び」については、初回に自己評価 3 をつけていた学生が 21 名、4 をつけていた学生が 3 名いたのに対し、14 回では 3 の学生が 26 名、4 の学生が 11 名となり、クラス全体の合計点では 24 点ののびがあった。これは、グループ活動・全体発表の場が有効であったためと考えられる。

しかし、マイナスの変容はなかったものの、14 回目で 2 をつけている学生が 2 名、1 をつけている学生 1 名いた。その理由として、次のように記述している。

◆知識や技能については、その授業の間だけは理解していたが、定着するまではいっていないと考える。(評価 1)

◆あまり話せず、一人で考えて発表していることが多かった。(評価 2)

◆町たんけんなどの体験学習を行い、その中で町や地域の人や学校の先生などの話を聞き、様々な視点から生活を考えることが多くなったから。(評価 2)

このように、グループ活動にうまく参加できない学生がいたにもかかわらず、そのグループを適切に支援できなかったのである。関田 (2016) は、グループ学修の弱点に備えるとして、次のような二つのアプローチを紹介している²³⁾。

◇ケーガンのストラクチャ・アプローチに典型的に見られる作業分担方式

交互に、順番に、指定された行動(説明・発表・質問など)が要求される中で、「ただ乗り」の発生は抑えられる。

◇ジョンソンを代表とする改善手続き (Processing) アプローチ

改善手続きでは、自分たちの活動を振り返り、改善すべき点を確認し、メンバーの総意として改善を重ねていく。これにより、「ただ乗り」の発生は徐々に制御されていく。

1 グループの人数とともに、コンテンツに関わる振り返りだけではなく、役割分担やグループ活動の振り返りを、次年度に向けた改善策として考慮していきたい。

③深い学び

「深い学び」については、初回に自己評価 3 をつけていた学生が 15 名、4 をつけていた学生 0 名に対し、14 回では 3 の学生が 29 名、4 の学生が 7 名となり、クラス全体の合計点では 30 点ののびがあった。しかし、マイナスの変容はなかったものの、14 回目で 2 をつけている学生が 3 名いた。その理由として、次のように記述している。

◆授業で課されるグループワークなどでは、他者の意見と比較したり関連づけたりしていたが、授業でそのような場がなければ、あまり他者との意見交換など行わなかった。

◆関連づけがなかなかできなかった。

◆自分と他人の思考を比較し、関連づけたり価値づけたりすることが十分できなかった。

このように、学生にとっては自分と他者の考えを比較し、関連づけたり価値づけたりすることが苦手な学生がいることに配慮が必要である。具体的に関連づける・価値づけるとはどうすることなのか、機会を見つけて授業で取り上げたり、個別に指導したりする必要があるだろう。

3 成果と課題

(1) 成果

この実践研究を通して、次の点を明らかにすることができた。

◇個と集団の関わりを組み込んだ探究型の授業は、コンテンツとコンピテンシーの両立を図る指導として有効である。

◇振り返りシートはパフォーマンス評価の資料として活用することができる。

◇コンピテンシーの中でも、「対話的な学び」「深い学び」は、主体的な学びと比較して向上が難しい。

(2) 課題

①コンテンツの達成に向けて

毎回の振り返りによるパフォーマンス評価は、一定の学修状況を把握することができたが、コンテンツとしてのどの部分の理解が不十分なのか、どのような内容に改善していけばよいのか、十分な検討がなされていない。コンテンツ獲得の視点からの授業の見直しが必要である。

②コンピテンシーの達成に向けて

前述したように、対話的な学びと深い学びは連動しているように感じられる。対話的な学びが成立しないと深い学びにはつながりにくい。しかし、学生の中にはグループ内であっても話し合いを苦手とする学生も存在する。このような学生にも、グループ活動を通して学びを深めていくには、次のような改善を図っていく必要がある。

◇グループの人数を3～4名とする。

◇グループ内において役割分担を決め、回していきようなルールをつくる。

◇毎回の振り返りにおいて、課題に対する省察だけではなく、グループ活動に対する省察も取り入れる。

◇グループ活動が停滞するようであれば、グループのメンバーを変えていく。

以上のような改善の手立てを組み込み、学生の姿を捉えながら、さらなる授業改善を図っていきたい。

おわりに

本研究では、個と集団の関わりを組み込んだ探究型の授業を展開することによって、コンテンツとコンピテンシーの両立を図ることを目的とし、振り返りシートによるパフォーマンス評価やアンケート形式の自己評価によってその効果を検証してきた。その結果、個と集団の関わりを組み込んだ探究型の授業は、一定の効果があることを明らかにすることができた。

しかし、少人数とはいえ、十分な理解や力を伸ばすことができない学生がいることも明らかになった。成果と課題に示したように、学生が理解しにくい内容やグループの活動方法を検討していくことによって、さらなる改善を図っていきたい。

引用・参考文献

- 1) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」中央教育審議会、2012年
- 2) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳「OECD DeSeCo によるコンピテンシーの定義と選択」『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年
- 3) 溝上慎一「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」東信堂、2014年、p.7
- 4) 同上 p.9
- 5) 同上 pp.33-35
- 6) 溝上慎一「アクティブラーニングとしてのPBL・探究的な学習の理論」溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂、2016年、p.8
- 7) 同上 p.9
- 8) 永田忠道・池野範男編著「地域からの社会科の探究」日本文教出版、2014年
- 9) 前述6) p.11
- 10) 同上 p.11
- 11) 同上 pp.12-13
- 12) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編」2018年、p.114
- 13) 安永悟「協同学習による授業デザイン：構造化を意識して」安永悟・関田一彦・水野正郎編『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂、2016年、p.6
- 14) 同上 pp.6-7
- 15) 同上 pp.10-11
- 16) 関田一彦「アクティブラーニングを支えるグループの学習の工夫―協同学習の視点から見える実践の留意点」前述13) p.41
- 17) 馬野範雄「文化価値形成を図る小学校社会科の授業開発」中村哲編著『文化を基軸とする社会系教育の構築』風間書房、2017年、pp.171-174
- 18) 松下佳代「アクティブラーニングをどう評価するか」松下佳代・石井英真『アクティブラーニングの評価』東信堂、2016年、p.14
- 19) 同上 p.17
- 20) 同上 p.17
- 21) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」2018年、p.77
- 22) 前述18) p.7
- 23) 前述16) pp.34-35