

対話による知識の共同構築過程における 「深い学び」の形成的評価

－「特別活動論」の授業で見られた学生同士の学びあい－

水野正朗*¹・副島 孝*²

1. 本研究の目的

次期学習指導要領（2017年3月公示）が掲げる「主体的・対話的で深い学び」の成立においては、相互の対話を通して様々の見方・考え方を相互交流させることで、間主観的な認識や知識を構築し、その学びを振り返って学習者の既有知識に結びつける学習過程の形成が重要になる（水野，2013）。従来型の授業評価では総括的な評価または個人別評価となり、このような協働的な学習過程そのものを評価し、改善に生かすことが困難だった。協同的問題解決によって知識を共同構築する授業の実現と、持続的な改善を可能にする授業評価法の開発は、喫緊の課題である。特に「特別活動の指導法」（本学では「特別活動論」）のような教職課程の授業においては、学生が学習指導要領の内容や教育理論を、一方的な講義を聴いて学ぶだけでは不十分であり、対話を通して特別活動の特質を理解し、特別活動の指導において何が大切を理解できるようにしなければならない。

本研究の目的は、①「特別活動論」の教育目標と主な学習内容（コアカリキュラム）について整理した上で、②現在実施している「特別活動論」の授業デザインを「アクティブ・ラーニング」の視点から検討し、③「振り返りシート」として毎回回収している形成的評価シートの内容を分析することを通して、本年度の「特別活動論」の授業について考察し、今後の改善方策を明らかにすることである。

2. 「特別活動の指導法」で育成する資質・能力

(1) キーコンピテンシーの育成と「主体的・対話的で深い学び」

2016年12月21日の中央審議会答申（以下「答申」と表記）を受け、2017年3月、高等学校を除き、幼稚園教育要領、小・中学校および特別支援学校の学習指導要領が公示された。今回の学習指導要領改訂の背景には、情報化やグローバル化など急激な社会的変化が進む「予測困難な時代に、一人一人が未来の創り手となる」ための資質・能力の育成を目指した学校教育の実現が必要だという国・文科省の認識がある（答申，2016：9頁）。そして、答申は、学校教育を通して子供たちに育てたい在り方として以下の3つを挙げている（答申，2016：13頁）。

① 社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること。

② 対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるときにも、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。

③ 変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試

*¹ 東海学園大学スポーツ健康科学部准教授、*² 愛知文教大学教授

行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

世界的に見ても、知識の伝達や記憶から知識の活用へとキーコンピテンシーは変化している。教育研究の分野では、協同的な問題解決、協同的な知識構築に関する研究や、ダイアロジック・ティーチング (Dialogic Teaching) が注目されている。これらの新しい観点による学習では対話にもとづき、他者との協同的な問題解決と学習経験の内面化によって、学習内容を既存知識と関連づけられた「生きた知識」として学ぶものである (Innes, 2004; Alexander, 2008)。

主体性を持って他者と関わり合い、対話を通して深く学ぶこと (学びあい) は教育の本質として重要であるが、もともと日本の学校教育においても、対話的で創造的な教育は、問題解決学習、協同学習、バズ学習など様々な形で実現されてきた歴史があることも見逃してはならない (上田, 1958; 末吉, 1959; 塩田, 1989)。

(2) 「アクティブ・ラーニング」と「深い学び」の関係

2012年8月28日の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」において「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要である」と提言された。

さらに、2014年11月の中央教育審議会への諮問「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)」で、「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法を審議する方向性が打ち出されたことにより、日本の教育界にアクティブ・ラーニング・ブームとも言うべき状況が巻き起こり、さまざまな「新たな」教育方法の提唱が乱立する状況になったことは周知の通りである。

留意されなければならないことは、「アクティブ・ラーニング」は、様々な能動的な学習方法の工夫の総称であり、学習者が学修に能動的参加することを意味するが、特定の教育方法や特定の指導の型を指すものでないことである。そして、一方的な講義からの脱却を目的とするだけで、どのような学びの姿を目指すかのイメージがなければ、「活動あって、学びなし」と揶揄されても仕方ない状況に陥る可能性は高い。

答申では、学びの質を高める授業改善に向けた取り組みをより重視し、「主体的・対話的で深い学び」について次のように提言するに至った。「学びの質を高めていくためには、(中略)『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けて、日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取組を活性化していくことが重要である。これが『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである」(答申, 2016: 26頁)。

「主体的・対話的で深い学び」は、教育内容の確かな習得と資質・能力 (キーコンピテンシー) の育成を両立させた、より高度な学習活動のデザインとその実施および不断の改善手続きを意味する。「主体的・対話的で深い学び」は、「アクティブ・ラーニング」と同様に包括的な概念であり、特定の教育方法を示すものでは決してない。しかし、対話を通じた質の高い学びをどう実現するかという観点での「学習の在り方そのものの問い直し」を求めるものである以上、いわゆる「アクティブ・ラーニング」よりも相当に要求水準が高いと言えるだろう。

「アクティブ・ラーニング」を新たに導入しなければならないという学校現場の切迫感・危機感が「アクティブ・ラーニング」ブームともいえる現象を生み出したが、2017年3月に公示された小・中学校学習

指導要領等に「アクティブ・ラーニング」という「教育方法」を示す文言がなく、同時に公開された「改訂のポイント」等で「これまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善」が重要だとされたことで、「これまで通りでいいのだ、授業を変えなくていいのだ」という安心感が広がっているように思える。しかし、前述したように、ある一つの型を形式的に授業に導入して「わが校はアクティブ・ラーニングを推進しています」と言えるように対策することよりも、「日々の授業を改善していく視点を共有し」、「一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すこと」ことの方が、はるかに困難で重要な営みである。

(3) 教職課程の授業デザイン

前項で検討した学校教育（初等中等教育）における課題は、大学（高等教育）の授業改善においても当てはまる。大学における教職課程の授業では、学生は将来の教師として必要な基礎的な知識を得て、教育についての認識を深めると同時に、現場にたつ教師としての実践的な資質・能力を育てることが要請される。大学の講義のなかに学生による発表活動や相互の対話活動を取り入れることは大きな学習効果がある（Johnson, Johnson & Smith, 1991）。したがって、アクティブ・ラーニングの様々な方法や技法を取り入れることは不可欠と言えるが、それだけでは十分ではない。「主体的・対話的で深い学び」を実現する、質の高い授業デザインが立案でき、学校現場に立った時に臨機応変の指導ができる資質・能力を持った学生（教師の卵）を育成することが必要になるからである。教職関連科目を担当する大学教員は、授業において「主体的・対話的で深い学び」について理論と実践の両面から教えることが求められる。

以上のことから、教職課程の各科目では、該当する教科や教職に関する学習内容を媒介として、授業における相互対話（ダイアログ）と自己内対話（リフレクション）を促進し、学生が必要な知識を得るとともに、その知識を自分の経験（既有知識）に結びつけて認識を深められるような授業デザイン（カリキュラム・マネジメント）を行い、さらに、学生が何をどの程度学んだのかを日常的に点検する形成的な評価方法を工夫することが望まれる。

では、教職科目「特別活動の指導法」を例にとると、そこで学生に何をどう教え、学生は何を学ぶべきであろうか。

(4) 「特別活動の指導法」の目標

特別活動が目指す資質・能力を確認するため、中学校の特別活動の目標について、現行と次期の学習指導要領の目標を以下に比較する（表1・表2）。

現行の学習指導要領における特別活動の目標は、集団や社会の一員として「望ましい人間関係を形成し」、「自主的、実践的な態度を育てる」ことが特に重視される。指導計画の作成にあたっては、「学校の創意工夫を生かすとともに、学校の実態や生徒の発達の段階などを考慮し、生徒による自主的、実践的な活動が助長されるようにすること。また、各教科、道徳及び総合的な学習の時間などの指導との関連を図るとともに、家庭や地域の人々との連携、社会教育施設等の活用などを工夫すること」に配慮することになっている。

表1と表2を比較すると、目標そのものに大きな変化はないが、次期学習指導要領では「資質・能力」の育成が目標になっていることが特徴である。さらに、「課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする」とあるように、社会参画に備え、人間関係の形成や自己実現ができ、課題の発見と解決、合意形成・意思決定ができる資質・能力の育成が目指されていることが分かる。

表1 現行学習指導要領における特別活動の目標

<p>第1 目標</p> <p>望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。</p>
<p>学級活動 目標</p> <p>学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。</p>
<p>生徒会活動 目標</p> <p>生徒会活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団や社会の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度を育てる。</p>
<p>学校行事 目標</p> <p>学校行事を通して、望ましい人間関係を形成し、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養い、協力してよりよい学校生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。</p>

表2 次期学習指導要領における特別活動の目標

<p>第1 目標</p> <p>集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。</p> <p>(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。</p> <p>(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。</p>
<p>学級活動 目標</p> <p>学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。</p>
<p>生徒会活動 目標</p> <p>異年齢の生徒同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて、計画を立て役割を分担し、協力して運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。</p>
<p>学校行事 目標</p> <p>全校又は学年の生徒で協力し、よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。</p>

では、教職課程の「特別活動の指導法」において、教職を目指す学生にはどのような資質・能力が求められるのであろうか。

(5) 教職課程コアカリキュラム

「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」(2016年8月設置)において、教職課程コアカリキュラムが検討されている。教職課程コアカリキュラムとは、教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質・能力を示すものである。その第4回検討会(2017年3月27日)配布資料には以下のような「特別活動の指導法」のコアカリキュラム案が示されている(表3)。

表3 「特別活動の指導法」コアカリキュラム案

<p>全体目標：特別活動は、学校における様々な構成の集団での活動を通して、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である。学校教育全体における特別活動の意義を理解し、「人間関係形成」、「社会参画」及び「自己実現」の三つの視点や「チームとしての学校」の視点を持ち、学年の違いによる活動の変化、各教科との往還的な関連、地域住民及び異校他校と連携した組織的な対応等の特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識並びに素養を身に付ける。</p> <p>(1) 特別活動の意義、目標及び内容</p> <p>一般目標：特別活動の意義、目標及び内容を理解する。</p> <p>到達目標：1) 学習指導要領に示された特別活動の目標及び主要内容を理解している。 2) 教育課程における特別活動の位置付け及び各教科等との関連を理解している。 3) 学級活動・ホームルーム活動の特質を理解している。 4) 児童会・生徒会活動、クラブ活動及び学校行事の特質を理解している。</p> <p>(2) 特別活動の指導の在り方</p> <p>一般目標：特別活動の指導の在り方を理解する。</p> <p>到達目標：1) 教育課程全体で取り組む特別活動の指導の在り方を理解している。 2) 特別活動における取組の評価及び改善活動の重要性を理解している。 3) 合意形成に向けた話し合い活動及び意思決定につながる指導並びに集団活動の在り方を例示することができる。 4) 特別活動における家庭、地域住民及び関係諸機関との連携の在り方を理解している。</p>
--

表3に挙げられる「特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識並びに素養を身に付ける」のためには、履修した学生が、特別活動にかかわる様々な事項の相互関連性に気づき、納得感を伴って活動の意義を理解するように導くことが必要であるため、学習指導要領の文言を解説するだけでは不十分である。そこで、本学で取り組んでいる「特別活動論」の授業デザインについて概要を紹介する。

(6) 対話から学ぶ「特別活動論」の授業デザイン

本学で実施している「特別活動論」の授業デザインの枠組みを、次の①から⑥に示す。

- ①受講学生全員を小グループ単位に編成する。今年の春学期は93名を23グループに編成した。
- ②予習・復習を前提とする。教材は授業の前時または前々時に配布(または指定)する。予習・復習内容はノートにまとめる。
- ③全15回中、4回の小レポート課題を課す。小レポート課題もノートにまとめて提出する。

- ③模擬授業班が指定された教材を分析し模擬授業形式で発表する。質問班が発表内容について質問やコメントをする。1 コマの授業で原則として2つの班が発表をする。
- ④教員は各模擬授業後の討論を司会する。全体討論で質問班と授業班との質疑応答を中心にするが、必要に応じて小グループ内でも話し合わせる。教員は必要な助言を行い、補足的な解説を加える。
- ⑤授業の最終段階で、学生は本時の感想や気づきを振り返りシートに記述し提出する。
- ⑥次時の冒頭、教員は学生の振り返り記述のなかで理解を改善したり深めたりすることに役立つものを紹介して簡略にコメントする。内容によっては学生たちに改めて考えさせる。

表4 2017年度「特別活動論」の到達目標と学習計画

到達目標：本講義を通して、受講生は、1) 中学校・高等学校教員として必要な基礎的な特別活動の指導法に関する知識・技能として、人間形成にとっての特別活動の意味、運動会、学芸会、給食などの特別活動の歴史とその指導法、特別活動の授業計画などについて基礎的な知識を習得する。また、2) 実際に中学校・高等学校の特別活動の実践をデザインし、指導案を作成する演習も行い、受講生が将来、教師あるいは地域ボランティアとして、中学校・高等学校教育に関わる際に教育実践を行う知識、理論、技術を習得する。そして、3) 子どもとともに成長する教師について考え、中学校の教職への関心をもつことができる。4) 教育をめぐるさまざまな今日的課題の把握に努め、これらの課題を論理的に分析し、表現することができる論理的思考力を育成する。5) 自主的に課題追求し、集団討論やグループ活動において自発的に自分の意見や考えを述べることができる互恵的能力を形成する。	
第1週	オリエンテーション：特別活動とは何か。特別活動の定義。
第2週	日本と諸外国の特別活動の名称と実際。(グループによる模擬授業開始。)
第3週	中学校学習指導要領の変遷と特別活動の構造①。目標の変遷も含む。
第4週	中学校学習指導要領の変遷と特別活動の構造②。(小レポート課題)
第5週	特別活動の内容①：儀式と運動会の歴史と現代的課題。
第6週	特別活動の内容②：給食と学級活動の歴史と現代的課題。(小レポート課題)
第7週	特色ある学校の実践例①：特別活動における指導のあり方。
第8週	特色ある学校の実践例②：学校の教育理念とHR活動を軸にした年間行事計画。
第9週	特別活動の授業計画論：授業計画の基礎理論と実際の形式、指導計画の内容と評価。
第10週	特別活動の授業計画のデザイン：学級活動の内容と指導法。授業計画の立案。(小レポート課題：指導案の作成)。
第11週	特別活動の内容と指導①：生徒会活動の計画と指導法。
第12週	特別活動の内容と指導②：学校行事とクラブ活動(部活動)の内容と指導法。
第13週	特別活動の評価：特別活動の評価の観点と授業研究による授業評価と改善。
第14週	特別活動の人間形成基礎理論：集団活動のあり方、合意形成や意思決定。家庭・地域・関係諸機関との連携(小レポート課題)
第15週	これまでの学習のまとめと振り返り。重要事項の確認。

全15回で扱う内容は上記の通り(表4)であった。昨年度の担当者が作成した内容をそのまま踏襲しているが、毎回の模擬授業(発表)と発表を受けた全体討論を核にした対話型の授業づくりを主軸とし、論文資料の読み込みや学級指導案の作成と実施等を適宜組みこむことで、コアカリキュラムが示す目標を網羅的に包括するにとどまらず、学生が自主的・実践的に学ぶことができる授業構成になっている。今年の場合、履修者は93名だった。1グループ4名を原則とし、グループ数は23になった。

授業に対する学生の反応を知るため、「平成29年度授業アンケート(記述形式)」の既定の質問項目「こ

の授業でよいと思うこと」に対する自由記述を類型別に集計した。この項目に対する記述があったのは51だった。その内訳をみると、「テーマについて事前学習し、当番の班が模擬授業で発表するところ」(回答数17)、「グループ活動の時間がある・全員発言ができる」(同10)、「予習・復習がある」(同3)、「ノートを久しぶりに書く授業でうれしい」(同2)、「学生の活動が多い」(同2)、「授業にめりはりがあって集中できる」(同2)、「考える時間がある」(同1)など、この授業形式を肯定的に評価する記述が目立った。その他の回答は「わかりやすい」(同8)、「教師になるための勉強になる(役立つ)」(同3)、「意見を出しやすい雰囲気がある」(同1)、「自主性が養える」(同1)、「身近に感じる」(同1)、「指導案が書ける」(同1)、「先生がやさしい」(同1)であった。

これに対して「改善して欲しいと思うこと」に対する回答数は、わずか8だった。「授業が終わる時間がぎりぎりですリフレクションを書く時間が短い」(回答数2)、「配布物が多く、受講者も多いので混乱する」(同1)、「色々な人との交流もほしい」(同1)、「レジュメは全て事前に印刷してほしい」(同1)、「配布資料に穴をあけてほしい」(同1)、「模擬授業をしたくない」(同1)であった。このアンケートを受け、授業10分前の資料配付、配布資料の穴開けの徹底、リフレクションシートの記入時間確保に努めた。「色々な人との交流もほしい」という意見は、グループの組み替えがなかったことから来ていると思われる。グループを超えた意見交流の促進も必要と思われ、これらは今後の課題となった。

以上のことから、学生の発表と質疑応答、グループ内意見交換、教師の補足的解説によって構成する「特別活動論」の授業デザインに対して否定的な意見は少なく、改善の余地はあるが、授業の意義と授業デザインの有効性を多くの履修生が認めていると言える。

3. 「主体的・対話的で深い学び」の形成的評価

(1) 対話的で深い学びの特質

教室における「深い学び」の特質は、いろいろな見方・考え方をもつ他者との対話を通して、さまざまな事象間のつながりに気づき、その発見を自分の知識体系(既有知識)のなかに取り込んで位置づけることで、類似した構造をもった事態に直面した時に適用や応用ができる「生きた知識・生きた知恵」にすることであり、そのような協同の学びが新しい追求課題の発見につながることは珍しいことではない(Innes, 2004; 水野, 2013)。

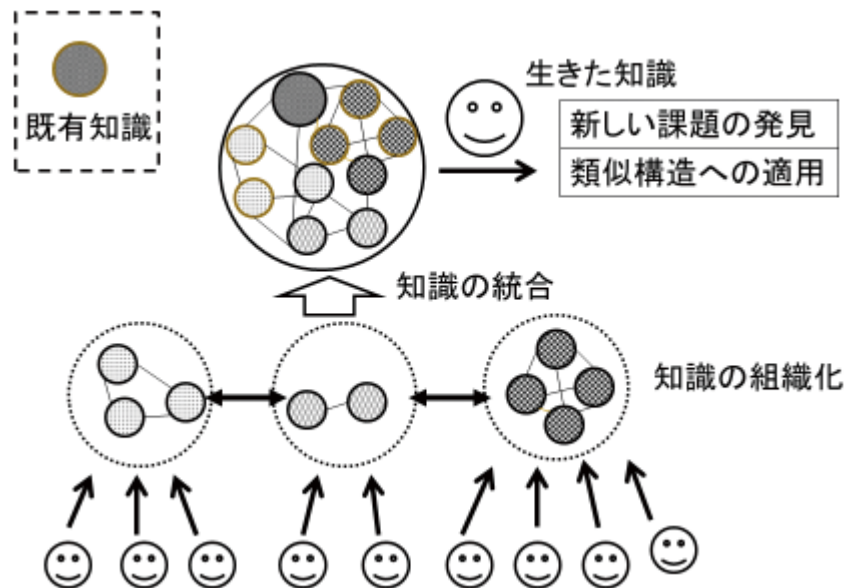


図1 知識のネットワーク構造の形成と動的転移 (水野, 2013)

図1は、新しい事態にも対応できる知識のネットワーク構造の形成と知識の動的な転移のあり方を示している。共有する学習課題について、対話を通して検討する過程でお互いの考えの違いや共通性が認識される。グループ等で深められた知識や認識は、全体での討論によって相互関係が吟味されることでより洗練され、それぞれの意見の相互規定関係が明らかになる。課題の特性によって高次の普遍的な認識が見出されて議論が収束する場合もあれば、各意見にもっともな根拠があってどれもが成立することが共通認識となる場合もある。オープンエンドな課題の場合、数個の有力な意見が残ることが多い。このような学習経験をわがこととして意義づけることで、知識は学習者自身の認知構造（既有知識の体系）にむすびつく形で統合され、内面化される。このような知識は類似した他の事態に応用されやすい。そこから、また新しい課題が発見され、追究が続くこともある（水野, 2013）。

対話的な学びは、知識や認識の社会的な共同構築を目指す学習である。もともと認識世界が異なる「他者」同士の間で相互理解できる領域を、対話を通して広げていく絶え間のない営みによって、個人の認識世界を拡大・深化させていくことに「深い学び」の本質がある（竹田, 2004）。

(2) 授業改善のための形成的評価

学びの質を高める授業改善のためには、「計画・実行・評価・改善」のPDCAのサイクルを回すことが望ましく、学びの達成度と学びの質を把握する必要がある。数値的な測定が難しい学習者の学びを質的に捉える方法の一つに「ルーブリック」による評価がある。大学や初等中等教育の現場で用いられるルーブリックとは、左列の評価項目（学習活動に応じたより具体的な項目）と上の行に評価段階（レベル）に即して評価基準が書かれた配点表のことを意味する。従来型のルーブリックは個人の学習活動の評価ツールとされ、総括的な評価または個人別評価となりがちであり、観点別評価の方法として用いられることが多かった。このような方法では、集団による協働的な学習過程を評価して、日々の授業改善に生かすことが困難であった。しかも、一人の教師がルーブリック（評価基準）に照らして100名近い学生の学びの状況を個別にチェックし続けることは現実的ではない。

学びの質を高める授業改善のためには、むしろ学生自身が自分と教室の仲間の学びを自己評価（相互評価）し、みずからの振り返りを通して、学生自身が改善点を見つけ、改善意欲を持つようにすることの方が教育的効果は高いと考えられる。そこで、知識と知識とのつながりや深まりや学習集団としての状況を把握し、持続的な授業改善に役立てるための「知識構築型ルーブリック」評価（学生による自己評価）の枠組みを開発し、「主体的・対話的で深い学び」の形成的評価を試みることにした。

(3) 知識構築型ルーブリックの作成手順と考え方

授業者自身が指導案作成に合わせて、ルーブリックを作成することを原則とする。八田（1963）の「授業分析の視点」を参考にすが、あくまでも授業者自身が今回のこの授業で特に実現したい学びの姿を具体的にイメージして評価項目（視点）を設定し、評価段階ごとに具体的に記述する。評価項目（視点）は3つ以内にしぼり、授業のたびに再設定する。

「深い学び」の達成度（深まり）を測定するための評価段階は、「知る・わかる」、「つながる」、「深まる」の3段階とし、これに「ふりかえる」（学習者の自由記述）を加える。一般的なルーブリック評価では「不十分」「ふつう」「よい」に代表されるように評価項目に対する達成度で評価を行うが、本研究の「知る・わかる」、「つながる」、「深まる」の3段階は達成度の水準よりも、知識・認識の獲得と深まりの進展を測定しようとする。

評価段階についてはICEアプローチ（Fostaty Young, S. & Wilson, R. J. 2000）の「アイデア（Idea）」「つながり（Connection）」「応用（Extension）」の3段階を参考にして独自に考案した。本研究の評価段階は、表面的な知識の習得から諸事象をつなぐ深い理解へと学びが深まっていく過程を表している。

知る・わかる

「知る・わかる」は、学習者が重要な基本的な内容を知識として「知る」段階や、学習課題（問い）に対する答えがとりあえず「わかる」段階である。「知る」「わかる」と言っても内実は様々で、表面的な知識を持っているにすぎない場合と、知識が関連づけられる形で分かっている場合とがある。どちらにせよ、学習者が学習しなければならない基本事項・基礎的知識を知り、学習課題（問い）に対する考えを持つようとしている段階である。

つながる

孤立した知識の切れ端をどんなに多く知っていても、それだけでは理解を深めることにはならない。理解を深めるためには、新たに学んだことと知っていること（既有知識）を関連づける必要がある。「知識の組織化」や「知識の統合」（図1参照）の過程を通して知識は有用なもの、いわば「生きた知識」に変容する。教室には異なる発想・異なる生活経験、さまざまなアイデアを持つ仲間がいる。これを学習資源として生かし、互いの意見を交換し共有する「対話」のプロセスが、知識のつながりを促進する。「つながる」とは学んだこととすでに知っていることとの間の関係性を説明できるようになる段階であり、教室内の意見交換を通して、「間主観的な知識」（水野，2013：p.202）が共同構築されようとする段階である。

深まる

新たに学んだことを意義づけたり、応用を考えたりする段階である。「それにはどんな意味があるか」と意義づけることで、別の事態に出会った時にそこにも類似した構造をもつことを発見でき、学んだことを他の問題解決に適用する可能性が開ける。発言がつながることで、考えがつながり、構造の理解ができると、そこから次の課題が発見されることもある。また、個人または共同体の価値観や精神文化にかかわるテーマでは、仲間（他者）のさまざまなものの見方・考え方（異他性）に触れ、反発したり、共感したりするので、他者理解を通して、むしろ自己認識が深まり、認識世界が拡大する。

4. 「特別活動論」の授業で見られた学生同士の学びあい

本時のテーマ 特色ある実践 若狭高校の縦割りHR 学籍番号() 名前()

要素(視点)	C:知る・わかる	B:つながる	A:深まる	到達度【A・B・C】
1 縦割りHRとはどんなものか	若狭高校の縦割りHRの実践についておおよその知識が得られた。	縦割りHRと通常のHRとの違いや、縦割りHRの理念について考えることができた。	戦前の課外活動の理念と現代の特別活動を対比して考えることができ、特別活動の本質についての理解が深まった。	
2 教師(水野)の指導のあり方	学級活動(HR活動)についての基礎的な知識を学生が得るための働きかけをしていた。	さまざまな事実を対比し、関連づけて考えることを学生に奨励していた。	議論を全体に戻したり、別の視点を導入したりして、集団思考を発展させていた。	
3 グループ発表(ミニ模擬授業)に対する取り組み	ミニ模擬授業での発表内容がおおよそ理解できた。	ミニ模擬授業での発表内容や発表の様子、質疑応答を通して新しい知識や気づきを得られた。	ミニ模擬授業を通して自分と違う見方・考え方と出会い、自分の経験につなげることができた。今後に生かすことができそうだ。	
【振り返る】今日の学びについて。				↑ Cにもならなかった時は斜線

図2 知識構築型ルーブリックの実例

知識構築型ルーブリックの実例を図2に示す。評価段階は「C：知る・わかる」「B：つながる」「A：深まる」で毎回、固定している。これに対し、評価視点（要素）および各評価段階のパフォーマンス指標

は、授業ごとに教員が考えて設定する。その授業で何が大切かは授業ごとに変わるものであり、また、学びを多様な視点から評価するべきものと考えからである。したがって、学生自身の学びの姿だけでなく、図2の「2：教師（水野）の指導のあり方」のように教師の指導や、個人を超えて学習集団としての取り組みを評価させることもある。各欄のパフォーマンス指標では、前節で述べたように「C：知る・わかる」では必要となる基本的な知識を得ていること、「B：つながる」「A：深まる」では、さまざまな事実や知識を関連づけて考え、学生自身の経験等にもつなげて今後に生かすことを評価する内容にしている。

やってみると分かるが、学びの深まりを段階的にイメージして該当するパフォーマンスを記述することは意外に難しい。しかし、「つながる」イメージが出来ると「対話的で深い学び」を目指した授業構想が立てやすくなる。また、個々の学生が学習テーマの重要なポイントについてどの程度深く理解しているかを、学生自身による到達度の自己評価によっておおよそつかむことができ、その情報を次回以降の授業改善に生かすことが可能になる。この知識構築型ルーブリック評価を用いた小学校・中学校・高等学校教員による実践事例において「対話型授業の具体的なイメージができた」「ルーブリックの作成がそのまま授業構想の立案につながる」などの肯定的な意見が多く寄せられている。

今日の学びについての「振り返る」欄の記述では、実に多様な振り返りがあった。第8回「特色ある実践 若狭高校の縦割りHR」での振り返りを分析対象にしたところ、主な特徴を3つカテゴリーに分類できた。表の左欄は記述の特徴、右欄は記述された内容の要点とその内容に最も近い要素（視点）の自己評価を示す（表5）。

表5 「振り返る」欄の特徴的な自由記述と到達度自己評価

記述の特徴	記述内容の実例
学習内容と既有知識と結びつけて、「特別活動の本質をより深く理解しようとしている。	若狭高校の縦割りHR研究をもとにHR活動の在り方、指導の在り方を理解できた。思い起こせば、確かに担任は生徒の活動を見守り、要所で補う形で発言していた。HR活動は”生徒主体”で行うことで「教養豊かな社会人を育て」ことができる。これは教科ではなかなかできないことなので重点的に取り組むことが望ましい。教師は日頃のクラス観察を怠ってはならない。(B)
	私の小学校は様々なことに縦割り班で活動を行っていた。毎週金曜日お昼休みの「わくわくタイム」では6年生が遊びを考え、みんなで遊んだ。学年を超えてみんなで楽しむ、自然と班員の仲は深まる。運動会・遠足も縦割りだった。縦割りHRはなかったが、私は縦割りで良いことをたくさん学び、良い思い出になった。(A)
	縦割りHRは、より本質的で、自分の意見を表明し他人の考えを理解するなど、社会に出て行く前のミニ・コミュニティ（小さな社会）の役割を果たす。(B)
グループ発表（ミニ模擬授業）や質疑応答を通して、理解を深めるようとしている。	2つの発表班はよく調べてあって分かりやすかった。しかし、この部分はとても難しく、自分でももう少し調べないと分からないなと思った。自分たちで調べて発表する形は大変だけど、こっちも聞く気になるし、同い年ぐらいの言葉で分かりやすいから、本当にこの授業は楽しい。(C)
	今日の発表を聞いて疑問に思ったことをちょうど質問班が訊いてくれてスッキリした。コメント班もスムーズに質問していて事前にたくさん調べてきたのだと思った。2つめの班は最後に結論や課題がまとめてあって分かりやすかった。どちらも発表したあとに自然に拍手が起きていた。さりげないことだけど、大切なことだと思った。(B)

将来の教師として自己の資質・能力を高めようとしている。	生徒の主体性を生かしながら、その個性をまとめるスキルが教師には必要だ。(B)
	縦割り活動に限らず、特別活動には指導生徒の体験活動を豊かにするために様々な工夫がなされており、それを支えているのは教師でもあると思う。学級指導案作成(課題)は大変そうだが、オリジナルのアイデアが浮かべばいいなと思う。(B)
	特別活動が大切にしている理念も時代によって少し異なることがある。教育者を指す身として時代ごとの価値観を的確に読み取っていく必要があると考えた。(B)
	縦割りHRの理念は「異質なものへの理解と寛容」である。将来の教育でとても大切だと考える。LGBT(外国籍児童、障害者等)を一方向的に異質としてはならない。(B)

以上のように「振り返る」欄の記述では、学習内容を学生自身の過去の体験や他で学んだ知識に関連して意義づける記述や、グループ発表(ミニ模擬授業)に対する聞き手としての感想、授業者としての感想、教師になることを強く意識した気持ちの表明が多く見られた(表5)。振り返りシートそのものについては、「評価表を見ることで、授業が何を目標しているのか分かった」「つながりを意識して考えるようになった」などの感想もあった。

前述したように「特別活動論」の授業は①学生が指定されたテーマについてグループ単位でミニ模擬授業を実施し、②模擬授業をした学生に対して、フロアの学生(質問班ほか)が疑問点やもっと知りたいことは質問する、③その質問について担当学生(授業班)が応答するという対話形式を採用している。仲間うまく教えるためにも、的確な質問をするためにも、教材内容を自分なりに深く理解することが前提となるため、担当者は準備の段階でかなりの予習をしなければならない。学生による発表がすべてうまくいったわけではないが、失敗もまた次の発表への反省として生かされ、授業回数を重ねるごとに発表レベルと質問レベルはあがっていった。

5.まとめと今後の課題

知識構築型ルーブリック評価は、一方向的な知識伝達型講義においては「つながる」「深まる」局面がほとんどないため機能しないが、今回のような対話型・知識構築型の授業においては、①「主体的・対話的で深い学び」を目指した教師(大学教員)の授業構想の段階、②何を指す授業なのかという学習目標を学生と共有する段階、③毎回の授業過程の振り返りと改善手続き、の各段階で有効に機能する可能性が高いことが示唆された。

授業の最終回(第15回)では、全発表グループの代表者に①担当した発表内容の要点、②学んだこと、③反省点を述べさせ、総復習と振り返りを行った。特徴的な振り返りを表6にまとめる。

表6 学生の振り返り「全15回の学びについて」

特別活動論の授業をうけて、学校生活、運動会や文化祭などの行事は全て特別活動であることを知り、その本質は児童・生徒の主体性にあることを学んだ。
特別活動論では、子ども目線の裏にある部分を見ることが出来て面白かった。各行事など、問題や課題を持ちながら運営されている。教師が多くを抱える現状で、もっと外部との連携ができるシステムをつくるべきだと考える。部活動などは国から動いて考えていくべきと思う。
先生が教えるだけでなく、学生が主体となって説明し、質問・感想をお互いに言い合う活動が多く、興味関心を持って学習活動に参加できた。発表するという経験を通して、発表の仕方や板書法なども考えることができた。水野先生の実経験をもとにしたお話はとてもためになった。

新学習指導要領がさらに深みのある内容に変化しているので、さらに勉強して将来に生かしたい。
特別活動は教科に比べてあいまいだったので、学習できてよかった。児童生徒が主体的に他者とコミュニケーションを取り合いながら学習することは、特別活動に限らず、どの教科でも大切だ。
教科外の活動で児童生徒が学ぶことが多いと感じた。その重要さに気づくことができたので、実際に現場に行った時には、一つ一つの活動に目的、意味を持たせたい。
特別活動の指導案を書く時、こんなにも自由に色々なことができるのかと感動した。はやく実際の生徒の前に立って、この授業で習った知識を生かしていきたい。
アクティブ・ラーニングを取り入れた授業とはどういう授業であるかを学ぶことができ、とてもためになる授業だった。

以上の検討から、全15回の授業を通して、「特別活動の指導法」コアカリキュラム案（表3）の全体目標「学校における様々な構成の集団での活動を通して、課題の発見や解決を行い、よりよい集団や学校生活を目指して様々に行われる活動の総体である。学校教育全体における特別活動の意義を理解し、『人間関係形成』、『社会参画』及び『自己実現』の三つの視点や『チームとしての学校』の視点を持ち、学年の違いによる活動の変化、各教科との往還的な関連、地域住民及び異校他校と連携した組織的な対応等の特別活動の特質を踏まえた指導に必要な知識並びに素養を身に付ける」ことはほぼ達成されていると考える。授業改善面で課題となったのは、①発表や質問担当でない時の学生の予習・復習時間の不足への対策、②多人数教室で学生間の意見交流を促進するための、さらなる授業の工夫である。

今後の課題は、①知識構築型ルーブリック評価の結果を学生たちにより明確にフィードバックし、授業改善について教師を交えて学生同士で意見交換することで、改善の方向性を共有できるようにすること、②知識構築型ルーブリック評価および振り返り記述を、授業分析の材料に加えることで、個人と集団の認識が相互に関連しながら「深い学び」に至る思考過程とその特質を明らかにすることである。

引用文献

- Alexander, R. (2008) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, Dialogs.
- Fostaty Young, S. & Wilson, R. j. (2000) *Assessment and Learning: the ICE approach*, Winnipeg, MB: Portage and Main Press.
- 八田昭平（1963）「授業分析の立場と視点」重松鷹泰・上田薫・八田昭平編著『授業分析の理論と実際』黎明書房，52-121頁。
- Innes, R. B. (2004) *Reconstructing Undergraduate Education: Using Learning Science to Design Effective Learning*, New Jersey: LEA Publishers.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active learning: Cooperation in the college classroom*, Cornelia Drive, Edina: Interaction book company.
- 塩田芳久（1989）『授業活性化の「バズ学習」入門』明治図書出版。
- 末吉悌次（1959）『集団学習の研究』明治図書出版。
- 竹田青嗣（2004）『現象学は〈思考の原理〉である』筑摩書房。
- 上田薫（1958）『知られざる教育』黎明書房。
- 水野正朗（2013）「協同的な学びの創造」的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』溪水社，193-207頁。

謝辞： 本研究はJSPS科研費 15K04260 の助成を受けたものです。