

グループ活動の質を問う授業観察評価

Evaluation der Qualitätsdiagnosen zur Gruppenarbeit im Unterricht

原 田 信 之

HARADA Nobuyuki

キーワード：協同学習，社会コンピテンシー，校内研修，ドイツ，協働学習

I. はじめに

授業展開においてグループは、一斉、個別、ペアと並び、教師が選択的に投入する社会的形態の一つである¹。学級内で組織されるグループは、学級の成員を複数のグループに分割して学習活動を行うための形態であり、この形態をとることは小集団内での話し合いを促進させ、集団成員間で知識・アイデア・考え等がインタラクティブに交わされることをねらいとする。これまで協同学習論では、この質の高い相互交流を生み出す原理を「互恵的な協力関係 (Positive Interdependanz)」² と説明してきた。互恵的とは、アレクサンドル・デュマが『三銃士』の中で「皆は一人のために、一人は皆のために」と記したように、成員一人ひとりがグループに寄与し、互いにとっても益が認められるようになる構築的な関係のことを指す。

ドイツの教育現場において、個人主義 (エマンシペーション) に根ざした授業光景は、社会の中で人々を暗黙のうちに支配してきた束縛からの解放を無条件に肯定し、自由と脱権威・脱慣習という居心地のよさそうな雰囲気をもたらしてきたが、これが他者との関係性や学習規律を重視する方向へと変わりつつある。新たな共生の秩序を必要とし、互いを認め合う人間関係の構築が模索されているからだ。こうした変化を読み解く鍵の一つとして、生涯学習社会を展望した「社会コンピテンシー (soziale Kompetenz)」の育成に着目しておく必要がある。この能力要素は、2008年4月に発効した欧州共通能力指標 (EQF) に従い、ドイツでも進行中の「生涯学習のための資格認定の枠組 (DQR)」の策定において明確に位置づけられており、新たなキー・コンピテンシー構築の行方を探る上でも軽視できない³。こうした動向は、活用力を育成する先進的な理数系学習プログラムとして開発された SINUS や複数の州の学習指導要領において、社会コンピテンシーの要素を学校教育で育成する能力の一翼とみなすコンピテンシー・モデルが採用されているところからも確認できる⁴。

学校教育において社会コンピテンシーを育成する有力な教育方法として協同学習 (kooperatives Lernen) を位置づけることができる。協同学習もスモール・グループを単位として活動を行うという形式においては伝統的に行われてきたグループ授業と違いはないが、ヴァイトナー (Weidner) は、両者の違いは、計画された多様な措置により互恵的な協力関係の構築が設計されているかどうか、また、その関係構築を可能にするソーシャル・スキルを含めた社会コンピテンシーの育成を体系的に組み入れ、真のチームへと発展するよう改善手続きが取られることなど、協同の質向上のための計画的な手続きを指摘する⁵。本稿では、教師が授業中に意図的に投入するグループ活動について、主にドイツの協同学習論から知見を導き出し、そのグループ活動の質を問う授業観察評価の在り方について考察することとする。

II. 教科の枠を超えて育成する社会コンピテンシー

ドイツにおいて社会コンピテンシーは、教育課程の基準である学習指導要領ではどのように位置づけられているのであろうか。コンピテンシー志向で定式化したスタンダードとして特徴を有するハンブルク州2010年版小学校学習指導要領では、まず、コンピテンシーについて、次第に複雑になる問題解決を繰り返す中で獲得されるものであり、「ある要求される状況に対応し、自在に扱うことのできる知識・能力・技能、そして動機・態度・考え方」⁶ を包括したものであるとする。このコンピテンシーの育成に当たっては、各教科それぞれにおいて教科特有のコンピテンシーの獲得を目指す一方、3つの構成要素（自己コンピテンシー、社会コンピテンシー、学習方法コンピテンシー）からなる「教科の枠を超えて育成するコンピテンシー (überfachliche Kompetenz)」の獲得は、すべての教科の授業の共通課題であるとの基本方針が示されている⁷。

従来、個人主義の国として知られた欧米にあって着目すべきは、このように学力要素として「社会コンピテンシー」を織り込んでいる点である。ハンブルク州のケースでは、その具体的な中身として、①相手の立場になって考え、配慮し、手助けすることができること、②対話に参加し、相手に好意的な態度をとること、③グループ内で協同的に活動すること、④多様な価値や矛盾する情報と交わること等と規定し、学校段階を超えて育成することを求めている⁸。

背景としては、社会構成主義的なアプローチが正当な評価を得たことに加え、社会での成功条件として生産的なチームワークに従事できるレディネスが産業界から要請されたこと、親子共にシングルであり社会性を育む機会に恵まれない家庭の増加などを指摘することができる。もちろん、DeSeCoプロジェクトが示したキー・コンピテンシーの枠組に「異質な集団で交流する」⁹ が組み込まれたことも後押ししたにちがいない。こうしたことから、教科の枠を超えて育成する学力要素力として、社会コンピテンシーを認知する動きは、確実に広まりつつある。その際、協同学習は社会コンピテンシーを育成するのに効果的な授業方法であると同時に、集団成員が共に力を合わせて相乗的に学習の質を高めていく有力な手段と考えられている。

たとえば、第一に発言機会が得られる小集団内で説明や質問を行うことで不明確な点が明らかになったり、不足情報が補われたり、理解が深まったりするという点である。第二に、三人寄れば文殊の智慧の譬えのとおり、集団としてより豊かな知識ベースを持ち、利用可能な知識が増えたり、同一情報に異なる見方でアクセスしたりする点である。第三に、顔を向い合せた相手の反応等の社会的手がかりから、最終結論を得る前の過程において自己の認知や思考の正確さや妥当性に対するモニタリング（評価調整）ができることである。第四に、小集団内でのやりとりや少人数であるが故にもたらされる行動責任により参加への動機が高まり、意見を共有したり共通目標に向かう活動を生産的にしたりして、協同の価値を自覚すること等が挙げられる¹⁰。しかしながらこのような機能や効果をいくら列挙したとしても、小集団内の成員のうちいわゆる「できる子」と「できない子」は、「教える子・説明する子」と「教えられる子・援助を受ける子」の関係で小集団内の活動に参加するのであって、そうであればこの場合の「教える」と「教えられる」は一方的な利益供給に過ぎず、双方の立場でもたらされる利益は対等もしくは相補的ではないとする主張は少なくない。

この点について秋田は、ブラウンの互惠的教授法に関する実証的研究を根拠にし、小集団内での学習活動に現れる「互惠」を次のように説明している。「テキストを一人で読むだけでなく、ペアの相手に伝える、質問をされて答えることで理解がより明確になる。伝えるための具体例等を出してみることによって、抽象的に理解していたことと具体的な例がつながり、理解が深まることも生じる。けれども、教えたり説明した側の子だけに効果があったのではない。教えられる側の子が教える子にヒントを求めたり、一緒に解いてもらったりして相手の行動や話を見聞きする過程で、教えられる側の子も、適切な援助をうけ理解を深めることができるのである。」¹¹ こうして相互に学びの効果が認めら

れることが互恵的学習であるとしている。そのようになるには、わからない時に成員に援助を求められる雰囲気や関係づくり、質問などの援助を求める援助要請のスキル指導など、社会コンピテンシーの育成に対して、当該する具体場面において戦略的な展望をもった教師の指導力が問われるところでもある。

Ⅲ. ドイツにおける協同学習の実践

ドイツにおける協同学習の実践は、90年代にカナダのオンタリオ州ダラム学校区において目覚ましい教育成果をあげたノーム・グリーンをカール・ベルテルスマン財団が招聘し、ドイツ各都市で開催された研修会を通して普及したといわれている。2001年にスタートした、ハーゲン・ハスペ総合制学校の教員研修プロジェクトがその代表格である。

州次元の施策としても、2002年にチューリング州立教員研修・カリキュラム開発・メディア研究所は、『協同学習による社会コンピテンシーと自己コンピテンシーの発達』¹²と題する手引書を刊行し、学習指導要領で求められた社会・コミュニケーション能力の発達に積極的に取り組ませようとする手立てをとった。その意図は、同手引書に「重点を置換してカリキュラムを実施するためのコンセプト」という副題を添えて明示し、協同の精神の意義を理解し、協同学習の技法が即座に実践できるよう具体的に解説してある。

協同学習の生命線は、授業過程においてスモール・グループでの活動を効果的に組織するところにある¹³。グループ成員の参加の状況次第で様々な集団事態が生起することから、教師にはその状況を見極め、質の高い学習となるよう適切に対処する力量が問われる。それには、生徒に社会コンピテンシーを身に付けさせることも含まれる。他方、日本でも紹介されている、ジグソー、シンク・ペア・シェア、ラウンド・ロビン（輪番発言法）等々、効果的な学び合いへと導く多くの定例技法が開発されており、その技能の習熟度が授業の成否を決するとされている。

ハスペ校を訪問した折には、外側に向けた内円の生徒たちと内側に向けた外円の生徒たちが逆方向に回り、止まった所に向かい合わせの子とペアになりそれをグループ構成に発展させる技法や、成員間で一旦は情報を分割した後には共有化を図るジグソーIIなど、様々な手法を見事に繰り出す教師の姿が見られた。生徒の側も、誰と組んでもやっつけていける自信をのぞかせていた。なお、ハスペ校ミヒャエル・フィンク校長へのインタビューでは、同校が協同学習の実践を進めるにあたり教員間で共通理解を図るために依拠した文献は、日本ではほぼ無名に近いカナダのバリー・ベネット等が著した『協同学習』¹⁴であるという。

ドイツではこうした協同学習の実践が授業の日常に浸透する一方で、研修会を通してトレーナーとしての技能水準認定も行われおり、教師の継続的な指導力向上にも一役買っている。

Ⅳ. グループ学習に焦点化した授業観察

協同学習の過程では、様々な集団事態が発生し、それへの適切な対処方法が求められる。しかしこの、可視化することが難しく経験という言葉で片づけられがちな力量ゾーンこそ、向上心の旺盛な教師が最も関心を示すところでもある。

まず、授業観察評価（教師用）の項目と学習者の自己評価（児童生徒用）の項目は、必ず一致するとは限らない。学習者の自己評価項目には、自己の関心の程度や満足度など情意面から過程を振り返らせる問いが多数を占めていることがある。この場合、授業者にとっても学習者にとっても、グループ活動の質向上のための改善の手続きを具体的にフィードバックさせることが難しい。クリッペルトの児童生徒用自己評価項目では、私の視点、私たちの視点、学習課題の視点という3つの枠組の下に

問いが設定されている¹⁵。

私の視点 (私は・・・)

- グループの中で居心地がよかった。
- 自分に注意が向けられ尊重されていると感じられた。
- 関心をもっていっしょに活動できた。
- グループ活動の間、多くのことを学んだ。
- 自分たちの活動結果にとっても満足している。

私たちの視点 (私たちは・・・)

- 誰かを無視することはなかった。
- お互いフェアで丁寧に交わることができた。
- 互いに助け合ったり励まし合ったりした。
- 相手の話を傾聴し、誰もが話しやすいようにした。
- 目標を達成するよう作業や議論を進めた。
- 発生した問題点を忌憚なく話し合った。

学習課題の視点

- 学習課題から外れることはまったくなかった。
- 学習課題について詳細に話し合われ取り組まれた。
- 学習課題について厳密に最後まで考え抜くことができた。
- 学習課題は魅力的で必要なことが揃っていた。
- 学習課題について先生はよく準備をしていた。

これに対しコンラート／トラウプは、授業中、学習グループに発生した課題を判断し、その対処の仕方を研修の俎上にのせるための工夫として、「参加」「グループ内の役割」「決定の場面」「グループの雰囲気」「グループの規律ときまり」という5つの授業観察の枠組を設定し、有効に働く着眼点を示している¹⁶。

校内研修会ではこれらの枠組に沿い、授業観察者（同僚教師・実習生）は、定められた視点と自由記述による観察記録をとり、生徒の反応から学べたこと、自己と同僚の記録を比較した時の双方の見方の食い違い、次回観察する時の自己の見方の変容の予想などを討議の材料にする。観察記録シートには、質問項目ごとに定量評価するための指標を設定し、その結果を一定の根拠とすることも少なくない。その際、授業者と観察者との間で、グループ編成や活動への指示、グループ内の役割の確認、言語・非言語による指導・支援の仕方、グループ活動終了後の次の授業展開への移行など、各局面における指示の出し方や接し方等に関し、話し合いがもたれる。

このうち、「参加」の状況を観察する視点は、①どの子が大きな貢献をし、どの子が少ないか。その子らが、そのことに気付いているか。②引いている子はどの子か。あなたの見方では、なぜその子が引いていると思うか。その子が内気なのか、それとも課題がよく把握できていないのか。③誰が誰に対して話をしているか？誰が誰を避けているか、なにか理由があるのか。④グループ内に序列のようなものが形成されているか。⑤男女の違いが何か影響しているか。男の子の方が多く話しているか、である¹⁷。

ブリューニング／ザウムは、参加 (Mitarbeit) の状況に関し、以下の10項目の規準を定めている¹⁸。この規準は児童生徒の自己評価及び相互評価用であるが、指導と評価の一体化の考え方からすれば教師が指導し定着を図るべき事項といえよう。

1. グループの仲間が話している間、その話をよく聞いていた。
2. 質問されたことにかかわって、有益な考えを出すことができた。
3. 他者の考えに沿って質問することができた。

4. 友好的であるが事実の上から他者の考えに対して反対意見を述べる事ができた。
5. 話し合いの結論について説明したり、まとめたりすることができた。
6. やるべきことをやり、脱線することがなかった。
7. 参加するように仲間に働きかけることができた。
8. 自分が話す時に仲間が述べたことを取り入れて話をした。
9. 仲間に肯定的なフィードバックを与えた。
10. すぐに活動に専念し、できるだけ素早く結論が導き出せるよう努めた。

グループ別指導を充実させるための授業力にかかわるルーブリック評価について、寺崎は4つの質的な指標を示している¹⁹。

- I グループ別指導のよさや指導方法が身に付いていない。授業は一斉指導が中心で、グループの形態を取り入れることもあるが、指導は全体に向けた一斉型になっている。
- II 授業にグループ別指導を取り入れているが、教師の指示や説明でやらされている活動になっており、グループ別活動の状況はグループにより差が大きかったり、活動が停滞したりすることがある。
- III 授業にグループ別指導を取り入れて、一人ひとりの子どもが積極的に学習に参加したり、課題別に学習に取り組んだりなどや、協力したり助け合ったりして学習を進めるなどして、子どもの学習意欲や主体的な学習の進め方をはぐくんでいる。
- IV グループ別指導の充実の結果、一人ひとりの子どもがグループでの学習の進め方を身に付け、学習課題に応じた主体的なグループ学習を進めることができるようになっている。

これら4つの指標では、Iが低位、IVが高位の水準として位置づけられている。つまり、IやIIの水準では課題が多く、IIIやIVの水準に授業力を高めていくということである。このように指標をみていくと、Iでは、グループ別指導そのものが取り入れられていない。仮に取り入れられていても、指導がクラス全員を対象に一斉型で行われ、グループの個別状況に目が向けられていないところが課題となる。IIでは、「教師の指示や説明でやらされている活動」になっていることと、グループごとに活動の質にばらつきがあることの2つの視点からして課題が残されている。IIIは、一般に良好な状況を示す指標として描かれることが多い。この場合の良好な状況とは、グループ成員一人ひとりの学習への参加状況に加え、成員間の協力関係が良好であるということである。グループ活動においては、個人の参加状況だけでは良好な学習状況はつくられず、協力し合ったり助け合ったりするなど成員間の良好な関係性と相まって、意欲や主体的な態度がはぐくまれることを示唆している。教師の授業力向上という視点からすれば、グループ成員がこうした良好な関係をつくれるようにする指導の在り方が、力量形成のターゲットゾーンということになる。IVは、極めて良好な状況を描いた指標である。グループ成員一人ひとりが、グループという小集団特有の学習の進め方やストラテジー、グループ内対話の組織、知の社会的構成方法などを身に付け、グループ内で成員自ら活動を進めることができている状況として描かれている。

実質的にはグループ内の誰かが一人でまとめたものであっても、グループの成果として全体会で発表されれば、グループ活動は順調に行われたと評価されるかもしれない。しかし内実としては、課題への取組において、「〇〇さんに任せておけばよい」と仲間の取組に「ただ乗り」した成員がいたり、能力の高い子がすべて説明し、能力の低い子はただの聞き手として当惑したりしていたかもしれない。有力な仲間に同調依存していただけの子の学習は不十分だったといえるし、説明に費やす時間と学習量との相関性からすると、能力の高い者は説明することを通してより多くのことを学び、そうでなかった子は能力向上の機会が奪われていたことにもなる。だからこそコンラート／トラウプは、どの子が大きな貢献をし、どの子がそうでなかったのかという、グループ成員一人ひとりの参加度や関与の仕方を観察の視点に組み込んでいるのである。互恵的な協力関係の構築を重視する協同学習において、

各メンバーの出番やそれにかけた時間、仲間との役割分担や時間の分有など、協同のプロセスの内実を鋭く問いかけるのは、当然のことである。

V. おわりに

以上、社会コンピテンシー育成の視点から、ドイツにおいて広がりつつある協同学習の授業観察の視点に着目し述べてきた。校内研修会の一例は、大きくは授業の質向上を目指しつつ、グループ学習に焦点化した特化的研修といえるものである。協同学習においても、授業進捗の各局面には、授業者が行うべき「定型的な手続き」²⁰ というものがある。しかし教師力への信頼は、この定型的な手続きが確実に実行できたかどうかよりも、むしろ、出現する複雑な集団事態に対し、教師が適切な判断を下し対処できるかどうか、即ち、教師の「意思決定能力」によりもたらされる。生徒が自律した学習活動を支える社会コンピテンシーの育成に有効な判断かどうかという視点から、取られた手続きの意味や根拠の検討を主眼にすることが研修を充実させることになる。

TIMSSビデオ調査の分析等を通し、かつて校内研修や授業研究（レッスン・スタディ）は日本の十八番として紹介されてきたが、ドイツにおいても「学習する学校 (Lernende Schule)」として教員集団のチームワークを強化させ、授業の質保証を確実なものにする取り組みが定着しつつある。

付記：本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基盤研究（C）（課題番号：22530814）の助成を受けたものである。

【注】

- 1 Vgl. Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Cornelsen Scriptor 1987, S. 138-139.
- 2 ジョンソン, D.W./ジョンソン, R.T./ホルベック, E.J.著 (石田裕久・梅原巳代子訳)『学習の輪』二瓶社, 2010年, 109-114ページ参照。
- 3 高谷亜由子「ドイツ」(文部科学省『諸外国の教育動向2009年度版』明石書店, 2010年), 原田信之「欧州における新たなキー・コンピテンシーの構築」(『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』第59巻2号, 2011年), 233-242ページ参照。
- 4 行為コンピテンシーを総合的学力とし, 専門(事象)コンピテンシー, 方法コンピテンシー, 自己コンピテンシー, 社会コンピテンシーという4つのコンピテンシー・ファクターで構成するのが, ドイツにおいて有力な学力モデルとなっている(原田信之「ドイツの統合教科『事実教授』のカリキュラムとコンピテンシー～ハンブルク州2010年版基礎学校学習指導要領の検討～」, 『岐阜大学教育学部研究報告=人文科学=』第59巻1号, 2010年, 272ページ参照)。
- 5 Vgl. Weidner, Margit: Kooperatives Lernen im Unterricht. Kallmeyer 2003, S.29.
- 6 Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Was ist neu an den Bildungsplänen? –Eine Übersicht–, S. 1.
- 7 この方針については, ハンブルク州2010年版小学校学習指導要領本文で以下のように述べられている。「学校で生徒たちは, 教科コンピテンシーと教科の枠を超えて育成するコンピテンシーを獲得する。各教科の授業ではもちろんとして, 諸教科横断的授業や諸教科を接続させる授業においても教科コンピテンシーが仲介される一方, 教科の枠を超えて育成するコンピテンシーの仲介は, 全教科及び全学校生活の共通の課題であり目標である。」(Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsplan Primarschule Sachunterricht. 2010, S. 8.)
- 8 Vgl. ebenda, S. 9.
- 9 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)『キー・コンピテンシー』明石書店, 2006年, 213-215ページ参照。
- 10 秋田喜代美「協働学習の過程」(秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』日本放送出版協会, 2010年),

- 129ページ参照。
- 11 同上, 130-131ページ。
- 12 Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen – Konzeption für die Umsetzung eines Schwerpunktes der Lehrplanimplementation in Thüringen. 2002.
- 13 クリップペルトは、優れたグループ活動の条件として、以下の10項目を挙げている。①グループの仲間を助けたり励ましたりしていること、②異なる考えでも許容されたり受け入れられたりしていること、③傾聴したり理解しようとする姿勢がみられること、④人格面への攻撃や侮辱的な発言を避けようとしていること、⑤無視されている仲間がいないこと、⑥誰とでも協力しベストを尽くそうとすること、⑦テーマや課題に注意が払われていること、⑧目標を達成するよう作業や議論がなされていること、⑨発生した問題点が忌憚なく話し合われること、⑩決めたルールを皆が守ろうとしていること (Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Beltz Verlag, 8., erweiterte und aktualisierte Auflage 2009, S. 61)。
- 14 Barrie Bennett / Carol Rolheiser / Laurie Stevahn: Cooperative Learning, Where Heart Meets Mind. Educational Connection 1991.
- 15 Vgl. Klippert 2009, S. 62-63.
- 16 Vgl. Konrad, Klaus/ Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Schneider Verlag 2008, S. 66.
- 17 Ebenda.
- 18 Vgl. Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 2006, S. 152.
- 19 寺崎千秋『新教育課程完全実施の授業力更新 ―力量が向上・充実する33の方法―』明治図書, 2010年, 82ページ。
- 20 平成20年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(C)・課題番号:19530688) 研究報告書『「学びの共同体(ラーニング・コミュニティ)」づくりのための授業技法化モデルの解説 ―「学びの共同体づくりを実現する学習集団形成モデル」と「協同の学びを実現する教師の力量形成モデル」のデュアル・システム』, 研究代表者:原田信之, 平成21年3月25日参照。

