

ダイナミック・アセスメントを活用したグループ学習

研究代表者 谷口 知美
連携先 和歌山大学教育学部附属中学校
共同研究者 山口康平教諭

1. 研究の趣旨

「ダイナミック・アセスメント(Dynamic Assessment : 以下、DA と表記する)」は、ヴィゴツキー(Выготский, Л. С. 1896-1934)が提起した「発達の最近接領域」の概念を思想的源流とする。「発達の最近接領域」とは、「子どもの現下の発達水準と可能的発達水準とのあいだのへだたり」であり、「自力で解決する問題によって規定される前者と、おとなに指導されたり自分よりもできる仲間との共同で子どもが解く問題によって規定される後者とのへだたり」である(ヴィゴツキー著、柴田・森岡訳(1975)、80頁。)

この概念にもとづけば、授業についていけない子どもを、「現下の発達水準」によって「できない」とラベリングするのではなく、教師や仲間の介入や相互作用のあり方によっては「できる」可能性をもつと捉えることができる。またそれによって、これまでの授業や指導のあり方を見直し、「発達の最近接領域」にはたらきかけていく授業を求めることになる。

DAに関する研究は多様に展開されてきており、固有なひとつの手続きは存在しないが、DAを定義する特徴としては、以下の三点が挙げられる。第一に、評価者と被評価者との相互作用(評価者は、介入に対する学習者の応答に応じて、学習者の変化を促しながら評価する)、第二に、メタ認知的な過程への着目(問題解決の過程で学習者がどのような思考をしているかを相互作用によって推測する)、第三に、介入によって生み出される情報(学習者の可変性や介入に対する応答性に関する情報が得られる)である¹。また、事前テスト→介入→事後テストという流れが共通した手順であり、このなかの「介入」段階が、上記の特徴をもつ。

海外における実践研究と同様、日本におけるDA研究では、個別指導の場面を設定するものが大半である(田澤・近田 2017、平田 2007 など)。学級全体を対象に実施した研究もあるが、ヒントカードをもとに個人で問題解決をするという手法がとられてきた(寺本ほか 2008、寺本 2009 など)。それらには、「自分よりもできる仲間との共同」はみられない。

仲間との共同に焦点を当てたDA研究としては、米国の小学校でスペイン語を学習している子どもたち(大半が英語を母語としている)を対象に、学級全体での教師の指導、グループ学習における子どもたちの相互作用に焦点を当てたDavin(2011)の実践研究がある。本研究では、Davin(2011)を批判的に検討しながら、グループ学習を活用したDAの可能性を実践的に考察する。具体的には、中学3年生の社会科の授業における抽出生徒の変容を分析する。

グループ学習では、子どもが一人ではできないけれども仲間との共同でできる課題、つまり共同で取り組むに値する課題が重要となってくる。その課題をどう設定するか。久保斎(2005)は「クラスの〈集団の最近接領域〉」という概念で表現したが、それをどう見極めるかは不明確である²。本研究では、抽出生徒の変容を分析することで、課題が「発達の最近接領域」に見合ったものだったのかという観点から課題設定の妥当性についても検討する。

2. 今年度の実践研究(1)～歴史的分野での試み～

冒頭で述べたように、ダイナミック・アセスメントを定義する特徴として、三点あげられる。本研究では、グループ学習で実施するために、以下のように変化させた。

第一に、評価者が学習者の応答に応じて評価するという相互作用に関しては、本研究では評価者と学習者の一対一の場面ではなく、35名の生徒たちから成るクラス全体での場面やグループ学習場面を中心とするため、ワークシートの記入、班の話し合いやクラス全体での共有場面での生徒の発言に即して、ヒントを提示するという相互作用を中心にした。生徒が仲間との共同でできる課題とは何かを明らかにするために、グループ学習中の教師の介入は最小限にとどめた。また、本研究では学習者同士の相互作用が見込まれる。第二の特徴ともかかわるが、学習者がそれぞれのできごとを選択した理由を尋ね合うことによって、意見の相違を可視化する。

第二の特徴である、問題解決過程における学習者の思考の把握に関しては、ワークシートに「理由」を書かせることで一部把握できること、クラス全体の場では明らかにされない生徒の誤答や認識不足が班の話し合いのなかで一部明らかになることとなる。また、学習者同士の相互作用によって、とりわけ「理由」を尋ねることによっても、思考過程の一部が明らかになる。

第三の特徴である、介入によって生み出される情報に関しては、学習者の可変性や介入に対する応答性に加えて、学習者同士が話し合うなかで、誰のどのような意見が理解に貢献するののかも見えてくる。

幕末から明治維新にかけての日本の近代化について学習する単元の最終時（5月21・22日）を実践研究の一回目とした。本時は、それまでの学習を振り返り、大観して、時代の特色を多面的・多角的に考察し、「日本の近代化」についての理解を自分の言葉で表現させることをねらって設定された。具体的な課題は、下記①～④のとおりである。山口教諭作成の年表から3つずつ選択することと、その理由を書くことが求められた。

Box1. 2018年5月21・22日にとりくんだ課題³

- | |
|--|
| <p>①相次ぐ外国船の来航に対し、「鎖国は幕府の祖法である」という考えまで作り出して開国・通商を拒否した江戸幕府。その方針を転換させることにつながったできごとのうち、あなたが特に重要だったと考えるものを3つ選んで書こう。</p> <p>②日本を強力な中央集権の国に作りかえるうえで、あなたが特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。</p> <p>③国民に「日本国民」という意識を持たせるために、あなたが特に重要だったと考えるものを3つ書こう。</p> <p>④日本が列強の一員として認められるうえで、あなたが特に重要だったと考えるできごとを3つ選んで書こう。</p> |
|--|

5月21日に生徒が書いた個人ワークシート(1)および個人ワークシート(2)（班話し合いの結果を記入したもの）、生徒たちの応答を受けて、山口教諭が22日のプリントを作成した。そのプリントは、全クラスの班の解答を一覧にしたものであり、下部にヒントも記入した。22日の授業の冒頭では、ヒントを読みあげながら考え方を提示した。課題①、②、④のヒントを類型化すると、用語を解説したもの（2つ）、誤答を指摘したもの（2つ）、別の視点を提示したもの（3つ）、生徒の解答にゆさぶりをかけたもの（3つ）、理由を問うもの（1つ）だった。課題③に関しては追加資料を提示した。その後、再度班話し合いをした。

両日とも、2クラスから一班ずつ抽出生徒を設定し（4名×2班）、ビデオカメラまたはICレコーダーを設置して班の会話を記録した。会話記録および生徒が記入したワークシート、事後テスト（1か月後）を分析することで、いくつかのことが明らかとなった。まず、上記の四つの課題は、「自分よりもできる仲間との共同」でできる課題というよりも、教科書掲載の課題ではあぶり出せない生徒たちの理解不足を明らかにする課題であったと、5月21日の話し合い結果から言える。そこで明らかになった生徒たちの誤答や認識に応答して提示したヒントについては、特に課題③の追加資料が「判断の材料となる正確な知識」をもとにした話し合いに効果があったことがわかった。そのことは、事後テストの分析からも明らかになった。

具体的には、課題③での班話し合いのなかで、学力的にしんどい抽出生徒1の姿勢が変化し、それまでは自信がなさそうだったが、「俺③わかったかも」と発言し、追加資料を指したり、追加資料の文章に線を引いたりしながら意見を述べた。理由を問う班員に対して戸惑いながらも発言したり、自信をもって他者の意見に反論したりするなど、③の追加資料が判断材料となる正確な知識を提供したこと、理由を問われることが思考過程の言語化や話し合いの深化に効果をあげていることがわかった。

3. 今年度の研究(2)～公民的分野での試み～

実践研究の二回目は、「私たちの司法と裁判員制度～三匹の子ぶたで模擬裁判をしてみよう～」(12月3・4日)である。ねらいは、「法律に基づき論理的に思考する力と、法廷での証言をもとに事件の真相を多面的・多角的に考える力を育成する」ことである。

12月3日の授業では、刑事裁判は何のためなのか(前時のポイント)を確認した後に、NHK昔話法廷「三匹の子ぶた裁判」を視聴し、裁判および判決を出す手順を確認した後、裁判官として個人で意見を考え、班で審理して判決を出した。翌日の授業では、各班の判決を生徒が発表した後、検察官の起訴状に書かれたストーリーはどの証拠から認定できるのかをクラス全体で考え、専門家の判断、正当防衛の要件などを講義形式で説明した後に、再度、班で審理を行わせた。

上記の抽出生徒1が在籍する班(他のメンバーは入れ替わっている)を中心に、現在、分析を行っている。本研究では、班話し合いの際に山口教諭が介入した場面について、山口教諭と谷口が後日一緒にビデオで観ることで、介入時の山口教諭の見とりと介入の意図も明らかにした。3日の介入に関しては、班の判決が有罪であれ無罪であれ、「どうして?」と問うこと、それによって生徒たちが自分たちのことばで論点整理をすることを意図していた。それは、一度話し合いをふりかえってメタ認知をさせないと、議論に変化が見られないためであり、抽出生徒1の班の場合は、トン三郎(被告)がふたをして押さえこんでいるところに、殺意はあったのかなかったのかを考えさせる必要があると考えていた。

4日の班話し合いでは、班のなかで唯一「トン三郎は無罪だ」と主張し続ける抽出生徒1に対して、「〇〇くんは、トン三郎に殺意はなかった!って」と彼の肩をたたきながら山口教諭は話し合いに介入した。自分の思いを代弁してもらって嬉しそうな抽出生徒1だったが、山口教諭はトン三郎に殺意がなかったのかをトン三郎の行動からゆさぶりをかけた(彼は、ひるむことなく、山口教諭に反論した)。介入の意図としては、この事件は証拠が限られている、決め手は殺意があったのかどうか、そこにしぼって話し合いをまとめるために、「なべにお湯わかしてるねえ。殺意がなかった?」と聞いたという(抽出生徒1は「オオカミは殺しに来てるんですよ」と発言したが、オオカミが豚たちを殺そうとしているという証拠はない)。トン三郎の行動から判決を出してほしい、死ぬとわかっていてやっていたなら殺意がある、そこを議論してほしいという意図があった。このやりとりを聞いている生徒たちの一部は、殺人だと判断できるかなという考えもあった(実際、この班では2名が殺人罪だと考えることができた)。

以降の分析は、報告会の際に報告できるようにしたい。

¹ Cf., Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, p. 144, Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (2000). Introduction. In Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI, pp. 6-7.

² すべての子どもが「背伸びとジャンプ」としての学びを実現するには、「教科書よりもやや高いレベルの内容を設定し、同時に分からない子の疑問やつまづきを積極的に取り上げる」（佐藤 2004、61 頁参照）という佐藤学の見解に対する批判の文脈で久保斎は「クラスの〈集団の最近接領域〉」を提起している。彼は、「教科書よりもやや高いレベル」の「背伸び」は、現実的には「ジャンプ」しても届かない、つまり「発達の最近接領域」を超えた課題になる場合が多いだろうと指摘したうえで、こう述べる。「教師は子どもたち一人ひとりがもつ『発達の最近接領域』のおおよそをそのクラスの〈集団の最近接領域〉とみなし、授業の課題を設定します。この設定が当を得たものかどうかは、授業を受ける子どもたちが〈飛躍〉して輝きだすか、多くの子が興味を示さずがさがさしだすかによってわかります。教師は、長年の勘によってそれを確認しながら授業を進めたり、一段レベルを落としたり、あるいはレベルを上げたりしてその集団にふさわしい最近接領域を探っていくのです。」（久保 2005、54～61 頁参照）。

³ 網掛け部分に関しては、個人ワークシート(1)は「あなたが」、個人ワークシート(2)では「あなたの班が」と変えている。(1)は個人思考、(2)は班話し合い結果を記入するため。

主要引用・参考文献

- Davin, Kristin Johnson(2011)*Group Dynamic Assessment in an Early Foreign Language Learning Program: Tracking Movement through the Zone of Proximal Development*(ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh)
- Lidz, C. S. (1995). Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, pp. 143-153.
- Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.). (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI.
- ヴィゴツキー著、柴田義松・森岡修一訳（1975）『子どもの知的発達と教授』明治図書。
- ヴィゴツキー著、柴田義松訳（2001）『新訳版 思考と言語』新読書社。
- ヴィゴツキー著、土井捷三・神谷栄司訳（2003）『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』三学出版。
- 久保斎（2005）『一斉授業の復権』子どもの未来社。
- 佐藤学（2004）『習熟度別授業の何が問題か』岩波書店。
- 田澤安弘、近田佳江（2017）「インテーク面接におけるダイナミック・アセスメントのためのマニュアルと、ダイナミック・アセスメント後の情動的及び認知的変化に関する単一事例研究」北星学園大

学社会福祉学部『北星論集』第54号、81~101頁。

- ・寺本貴啓、松浦拓也、角屋重樹、森敏昭（2008）「理科教育におけるダイナミック・アセスメントに関する研究：小学校第6学年『水溶液の性質』単元におけるヒントカードの効果について」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第37巻、第2号、65~74頁。
- ・寺本貴啓（2009）「授業実践場面におけるダイナミック・アセスメントの効果に関する研究—小学校第6学年『水溶液の性質』における知識再生力、知識表現力の育成について—」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部）』第58号、57~64頁。
- ・鳥山孟郎（2012）「歴史的思考力をめぐる諸問題」鳥山孟郎・松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』青木書店、149~159頁。
- ・平田知美（2007）「『発達の最近接領域』の評価に関する実践的研究—算数授業におけるダイナミック・アセスメントの試み—」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第33巻、13~24頁。