

新しい教育・入試から見直す学習指導

現在、高校・大学の教育と大学入試の一体的改革が進められています。この改革では将来の日本の姿を見据えて、教育や入試を同じ方向に向けて変えていこうとしています。

高校では、2022 年度の入学者から新しい学習指導要領に移行します。そして、今年から始まった大学入学共通テスト（以下、「共通テスト」）や新しい大学入試制度では、新指導要領の考え方を先取りする形で、試験問題や評価方法が変化しています。

そこで今回の概説講義では、このような新しい教育や入試という観点から今後どのような学習指導が大切になってくるのかについて、整理してみたいと思います。

1. 学校教育の役割

学校教育にはいくつかの役割がありますが、その最たるものとして、「子どもの人間的な成長を支える」という役割があります。その中身は時代の変化にあまり影響を受けない、いわば「変わらない部分」といってよいかと思います。

一方で学校教育は「子どもを社会の一員に育てる」という役割も担っています。こちらはその時々々の社会のあり様によって変化するものです。その時代の社会が抱える課題に向き合うために必要となる知識や能力、さらには先々必要となるであろう資質などが学校教育に求められます。こちらは「変わる部分」です。

現場に立たれる先生方にとって、学習指導要領や入試のシステムが変わるたびに、新しい教え方を取り入れなければならないという話が持ち上がることは恐らく大きな負担を感じるのだと思います。しかし、学校教育の役割を考えるならば、変わる部分があることは必然的なことです。問題はこの変わる部分と変わらない部分との関係やバランスをどのように考えるかではないでしょうか。ともすれば変わる部分にばかり目が向き、変化に振り回されがちになりますが、そのような時こそ、両者のバランスを考慮することが必要です。

ここからは今回の変化で「何が変わるのか」そして「何は変わらないのか」という視点で、新しい指導要領と大学入試を見ていきたいと思います。

2. 新しい大学入試

まずは、一歩先に動き出した大学入試から見ていきます。今年から始まった共通テストでは、これまでのセンター試験の蓄積の上に、より「思考力、判断力、表現力（以下、「思考力等）」を問う性格の試験に変えることが目標でした。

思考力等を重視するという考え方は新しいものではなく、これまでも長く課題となってきたものでした。しかし、これまではどちらかと言うと「思考力」という言葉だけが独り歩きする傾向が続いてきました。思考には様々な性格のものが含まれますが、これまでは一括して「思考力」と呼び、具体的な問題でどのような思考の力を問うのかは出題者の判断に委ねられていました。

これに対して共通テストでは、「出題のねらい」で「どのような思考か」をいくつかに分類して予め提示しています。今年の共通テストで実際に出題された問題からも、「具体と抽象を行き来する思考」「複数の知識や情報を統合する思考」「様々な面から事象を考える思考」「情報に関する思考」「思考の結果だけではなく、プロセス自体に焦点をあてる」といった新しい傾向が見られました。

共通テストで見られた新しい傾向は、共通テストに限られた指針からくるも

のではなく、新しい大学入試全体の考え方にもとづくものです。そのため、共通テスト以外の国公立大2次試験や私立大の個別入試の問題においても、同様の新しい傾向の問題が出題されました。「統合力」「多面性」「情報力」といったキーワードで括られる傾向が、今後大学入試全体で増えていくことが予想されますので、授業でもこの変化に対応していく必要があります。

3. 新しい学習指導要領

このように大学入試で新しい傾向が見られますが、2022年度の高校1年生から移行する新しい学習指導要領でも同様の方向性が示されています。その新指導要領では、目標となる学力の3つの柱が挙げられています。①知識や技能の習得、②思考力、判断力、表現力等の育成、③学びに向かう力、人間性等の涵養です。これら3つの柱を、主体的・対話的で深い学びを通じて実現していくことが今回の改訂の狙いです。

このように、高校教育や大学入試で思考力等や主体性をより重視する理由は何でしょうか。

それは、これからの世界や社会の行く先が不透明だという認識に基づいています。

これまでの教育では一定量の知識や技能の習得が重視されてきました。それは、既に存在する知識や技能がこれから先も一定の長い時間有効だったからです。ところが、グローバル化やデジタル化の急速な進展とともに世界の変化が早まり、知識や技能の陳腐化が加速しています。具体的に描くことのできる未来の姿がわからない状況、寄る辺とできる知識や技能が失われていく時代では、これまでのように「コンテンツ」を中心とした教育だけでは未来を生き抜くことが難しくなるという認識です。そこで、いかなる状況になっても柔軟に対応できるようにするためには「コンピテンシー」を高めることが重要だと判断したことが、思考力等や主体性などを重視する背景にあります。ここで知識や技能などの「コンテンツ」の習得もこれまで必要になりますが、それは思考力等や主体性などの「コンピテンシー」を育てる上で前提となることであって、最終目標ではありません。

「主体的・対話的で深い学び」を実現する視点

《新指導要領》主体的・対話的で深い学びを通じて、

学力の3つの柱

- ①知識・技能の習得
- ②思考力、判断力、表現力等の育成
- ③学びに向かう力、人間性等の涵養

を目指す。

さらに、society5.0時代を生きる力(多様性・協働性・持続可能性を兼ね備えた社会の担い手)を育てる
⇒個別最適な学びと協働的な学び

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所 (参考) 中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指す」(2021.1)

せん。

コンテンツの習得が重要な目標ならば、その習得は説明中心の授業と生徒個々の自習でかなりの部分をカバーすることが可能です。しかし、多様な性格の思考や判断、また相手の存在を前提とする表現活動などを生徒個々の枠内での学習で育てることは難しいでしょう。多様な見方や考え方に触れながら自らの思考や判断を客観化する経験、自分の考えを伝えあう中で得られる気づきといったものが重要です。主体性を育てるには、そのような学習活動を通して自らの存在を認知し、効力感を高めていくことが条件となります。ここに「主体的・対話的で深い学び」が求められる理由があります。

さらに、新しい学習指導要領の確実な実行とさらなる充実を図る目的で 2021 年 1 月に発表された中教審の「令和の日本型学校教育構築」に関する答申では、仮想空間と現実空間を融合させたシステムで経済発展と社会的課題の解決を両立する社会を意味する society5.0 の時代(内閣府が独自に名付けた近未来の姿)の到来によって、多様性・協働性・社会性がより重要になると指摘しています。

このような資質を併せて育てていくためには、「個の学び」と「集団の学び」を有機的に結び付け、双方の質を高めていくことが重要です。ここでポイントとなるのが「個別最適な学び」と「協働的な学び」という視点です。

4. 個別最適な学びと協働的な学び

「個別最適な学び」(指導する教員の側から見ると「個に応じた指導」になります)には、2つの側面があります。先に取り上げた中教審の答申を受けて文科省が作成した資料では、次のように説明しています。

個別最適な学び(個に応じた指導)とは	
一定の学習内容を全員が確実に習得することが目標 全ての生徒に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力、判断力、表現力等や、粘り強く学習に取り組む姿勢を育成するために、支援の必要な生徒に重点的かつ効果的な指導を行ったり、二人一人の特性や学習進度・到達度に応じ、指導方法・教材や学習時間の柔軟な提供や設定を行う。	指導の個別化
個々の興味関心等に応じて、生徒自身が学習を深め、広げることが目標 興味関心・キャリア形成の方向性等に応じ、探究における課題の設定、情報収集、整理・分析、まとめ等、学習活動・課題に取り組む機会を提供することで、生徒自身が学習を最適化する。	学習の個性化

(参考)文部科学省「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」(2021.3)
© 株式会社エディテック 教育総合研究所

ひとつは、生徒全員がすべての学習の核となる一定の学習内容を確実に習得できるように指導を個別化するという面です。ここでは、個々の生徒が必要としている指導・支援を提供したり、生徒の特性や状

況に応じた学習プログラムを準備・提供したりします。

ふたつめは、個々の生徒が各自の興味や関心に応じて学習を最適化する、学習の個性化という面です。ここでは、前段の基礎学習の上に、それぞれの生徒が興味・関心や自らが描くキャリアに向かってより広い、あるいはより深い学習を自ら追求できるような学習活動や課題を提供します。

なお、1対多数という教員と生徒の関係から、個別最適な学びを実現する上ではICT等の有効な活用が考えられます。

一方、「協働的な学び」とは、ものの見方や考え方が異なる複数の他者ととも学習や活動を行うことを通じて、学習の広がりや深さといった質の向上を図る学習の側面です。異なる視点や観点が存在することに気づくことは、自身の見方や考え方を客観化する機会となります。また生徒相互の間で価値観、感性、適性などを含めて触れ合うことは、他者を価値ある存在として認識する契機となりますし、それは半面で自己の承認にもつながります。協働的な学びはこのよ

協働的な学びとは

他者との間で異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出す

探究的な学習や体験活動などを通じて他者と協働しながら、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する。

利 点

- 同じ空間で時間を共にすることで、互いの感性や考え方に触れ刺激し合う
- 人間同士のリアルな関係作りは社会を形成していく上で不可欠
- 同一学年・学級だけでなく、異学年・他校、地域、社会との交流

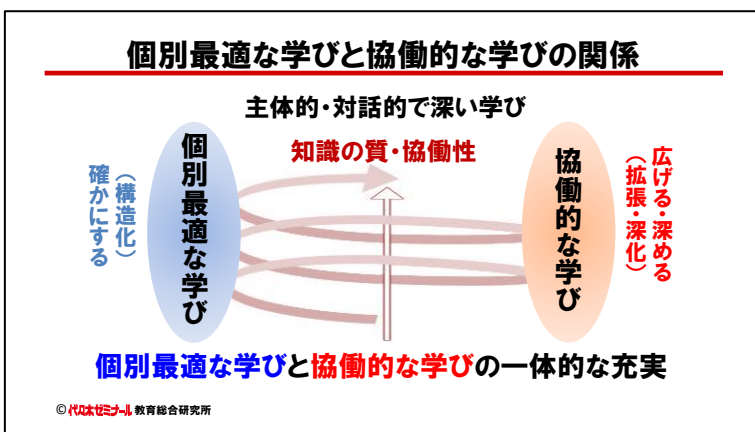
(参考) 文部科学省「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」(2021.3)

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

うに、単に学習の深化・拡充という効果にとどまらず、ある種の社会性を育てる効果もあります。このような重層的な効果が期待できる協働的な学びでは、様々な性格の異なる他者との交流型の学びを図って、学びの質をより高める工夫が必要です。

このように「個別最適な学び」と「協働的な学び」とはそれぞれ別個の学びというよりも、ひとつの学習過程における2つの側面という意味合いが重要です。

学びには、内面に向かって学んだことを整理したり組み替えたりする構造化のプロセスと、



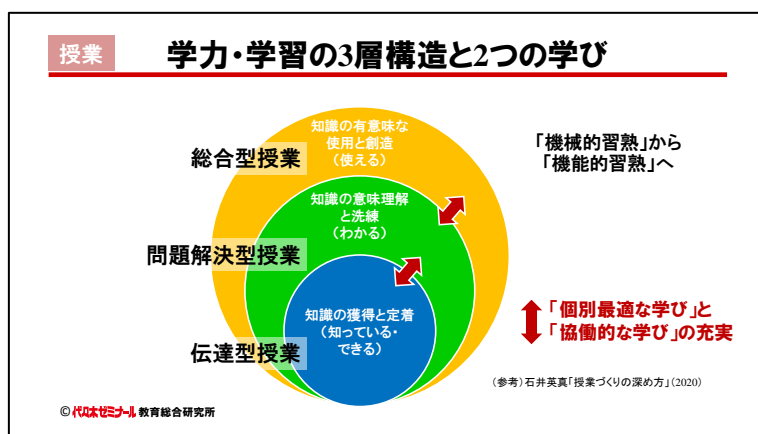
外に向かって学びを広げたり、深めたりする拡張・深化のプロセスがありますが、それぞれのプロセスは単独に行われるだけでなく、拡張・深化によって知識の構造がさらに緻密になったり、再編されたりします。また、知識の構造が高度化されると、より積極的に拡張や深化に向かうという性質があります。このように、学びは「個別最適な学び」と「協働的な学び」を行き来する中で、らせん状に知識の質や協働性といった資質を高めていく関係にあり、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、この2つの学びを一体的に充実させることが重要です。

5. 学習指導の場面① 授業

ここまで、これからの教育では性格や目的が異なる学びを一体的に充実させていくことが重要であることをお話ししてきました。ここからは、その観点から具体的な学習指導の場面でポイントとなることについて、整理していきたいと思います。

学習指導においては、様々な学習活動を組み合わせて学習目標の達成を図ります。その中でも、最も比重が大きいのが「授業」です。

授業で目標となる学力の向上に関して、京都大学の石井教授は、下図のような「学力・学習の3層構造」を提唱しています。



第一層は、新たな知識の獲得と定着を行う学習です。この学習で身につく学力は「知っている、再現できる」で表現できる性格の学力です。

第二層は、獲得した知識を一定の問題設定の中で使ってみることで、知識の意味をより深く

理解し、知識の構造を洗練化する学習です。この学習によって学力は、「知識の真の意味がわかる」状態に高まります。

そして第三層は、学んだ知識を現実の社会的な事象や具体的な事例に当てはめて考えてみたり、解釈に必要な新たな知見を創造したりする学習を行う段階です。この学習を通して、学力は「現実の場面で使える」ものに高まります。

このような各層における学習の特質に応じた授業として、それぞれ「伝達型授業」「問題解決型授業」「総合型授業」という形態が考えられますが、三つの学力を育てるためにはどれかひとつの形態の授業だけでは難しいことにも気づかれると思います。

この「学習の3層構造」と「個別最適な学び」「協働的な学び」とを関連付けてみたのが、図の矢印です。

学びの中でひとつの層と隣の層を行き来することで、それぞれの層における学力がより確かなものになっていきます。その往来の様子を学習者の視点から見たのが「個別最適な学び」と「協働的な学び」と考えることができます。この2つの学びを通して拡張・深化と緻密化・再編というプロセスを繰り返すことで、それぞれの層における学力をより確かなものに構造化することができます。

したがって、「個別最適な学び」あるいは「協働的な学び」というものは特定の授業形態において使い分けるようなものではなく、比重の違いはありながらも、すべての授業形態において必要な学びの側面と言えます。これが、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的充実の意味です。

(1)活用の重要性

このように学習者は学習の3つの層を行き来することが重要となりますが、そのきっかけとなるのが「活用」です。

習得した知識や技能を実際に活用してみることで、その知識の有効性や活用条件、また制限や限界といった知識の活用境界に気づくことができます。知識や技能がもつこの境界を認識することが「概念的理解」です。概念的な理解のためには、その中に何が含まれるのかと、何と区別されるかの2つの要件を明確にする必要があります。たとえば「生物」という概念は、生命をもつもの、具体的には動物や植物などが含まれ、無生物（鉱物や水など）と区別されます。一方、「自然」という概念には生物以外の無生物も含みますが、人間や人間が作り出した人工物とは区別されるのが一般的です。したがって「環境保護」というテーマについて考えるときに、それを「生物」という概念で議論するのか、「自然」という概念で議論するのかによって論点は変わってきますし、結論も違ってきます。

このように事実的な知識として習得した知識や技能は、様々な場面で活用していく過程で概念的な理解に磨かれることによって知識の階層化・ネットワーク化につながっていき、活用能力の高い知識となることで思考力等がさらに高

まることが期待されます。

学習における「活用」の重要性は、別の面でも考えられます。

人は「教えた瞬間に学ばなくなる」という面があります。

生徒の学習上の困難を予測し、教員がその困難を回避するために予めできるだけわかりやすく説明することが授業ではよくあるのではないかと思います。これは教員の善意にもとづく行為ですが、生徒から見るとある知識の習得に際して乗り越えるべき障害（学習課題）を明確に意識する機会を奪うことにもなりえます。何かを学ぶためには、「何を」「どうして」学ぶのかという学習課題の認知と動機づけが必要ですが、先回りしたわかりやすさはこの課題認知と動機づけを弱めてしまう面があります。

また、人は知識を使って一定の成果が得られたときに学んだという達成感が得られます。そのとき初めて、教えられたことの意味を理解できます。このように、人は学んだと感じた後に教えられたことが理解に必要なことだったと認知できるのであって、必要性を感じないまま教えられてもそれを学びとすることは難しいのです。したがって、学習指導においては「教える」ことを中心に置くのではなく、生徒自身が「学ぶ」ことを基本に必要を感じさせながら「教える」ことで生徒の学びを支えるという考え方が重要になります。

学習指導では、自ら学びに向かう力（主体的な学びの姿勢）を育てることが最も重要な目標になっています。姿勢や行動の変化には、自身の気づきや発見が必要です。この気づきや発見を体験する場として、またモチベーションの源泉となる達成感を得る場として、活用の機会を授業の中に位置づけることが大切です。

このように、活用は学習の様々な局面で重要な役割を果たすものです。ところが、これまでの概説講義でも何度かお伝えしましたが、特に高校では説明中心の授業が多く、生徒が学習の必要性や成果を感じにくい現状があることが、弊研究所が提供している「授業評価アンケート」の集計結果から明らかになっています。

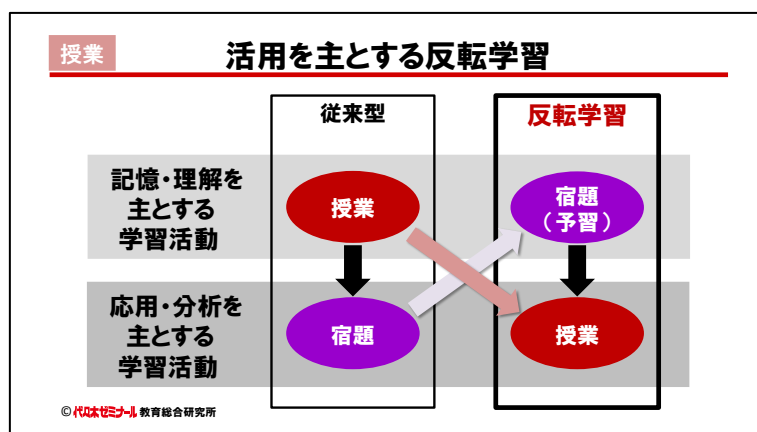
(2)反転学習

このような授業の現状を覆す指導方法の究極的な形として、「反転学習」があります。

反転学習では、生徒個人でもできる学習活動、つまり記憶や理解を主とする活動を授業外に（多くは、宿題・家庭課題として）位置づけ、授業では主に予習し

てきた内容を活用したり、集団学習の利点を生かした協働的な学習活動を行います。これまでの授業が説明（インプット型学習活動）中心で、理解を深めたり確かめたりするための活用が主に生徒の自習（宿題等）に任せられていたのに対して、反転学習では授業の役割を反転させて、理解・定着にとって重要なプロセス（アウトプット型学習活動）を授業の主な役割に据えることで、学習成果を向上させるとともに積極的な学習姿勢を育てることを目指します。

またこの方法には、予習での内容理解を教師の説明スピードに合わせてのではなく、生徒自身の理解スピードに合わせて進められるという利点もあります。このように、反転学習は「個別最適な学び」と「協働的な学び」ともに充実させる学習法のひとつと言えます。



反転学習は既に一部の学校で採り入れられていますが、その実現のためのハードルは決して低いものではありません。授業外で予習をさせるためには、解説映像などのソフト面での準備に加え、それが活用できるハード面での整備も必要です。また、授業が予習を前提としているため、確実に予習させるためのモチベーション維持の仕組みも必要です。

負担の軽減策も考えられますが、一気にすべての授業を反転学習に変えることは難しいと思われます。当面は現下の条件の中で、より効果が高いと思われる学習課題に限って、試行してみるのが現実的でしょう。そのような方法でも、生徒に学習上の気づきや発見、あるいは学習の効果を感じさせる機会を今以上に与えることができるはずです。

(3)個別最適な学びの実現

授業の形態を一気に大きく変えることが難しいとなると、現状の授業の流れの中でいかに「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現していくのかが問題となります。まず、「個別最適な学び」という面から授業の工夫を考えてみます。

「個別最適な学び」には「指導の個別化」と「学習の個性化」という2つの面

があることは既に述べたとおりですが、すべての学力の核となる基礎的・基本的な知識と技能の習得を確かなものにするという観点からは、特に「指導の個別化」の側面が重要といえるでしょう。しかし、指導を個別化する上でいくつもの課題が存在します。主なものだけ挙げてみても、クラス内の学力差が大きい、それゆえ授業の進度や難易度などの学習負荷の基準をどこに設定したらよいのか判断できない、どこに基準を置いたとしても同じクラス内にはスタートの段階からついていけない生徒がいる一方で既にそのレベルに到達済みの生徒は退屈に感じてしまうといった事態も生じます。このような状態で進められた授業の成果を測る定期考査では、目標に到達できない生徒が少なからず発生するでしょう。試験後に補習や追試を行うといった対応もありますが、それは本来の学習指導の綻びを取り繕うだけのことであり、また教員にとっても少なからず負担となります。そうかと言って、授業の過程で個別に指導したり、学力別にクラス分けしたりすることも物理的条件が許しません。

そこで考えていただきたいのが、指導の個別化を指導の途中や最後に位置づけるのではなく、指導の前に置くことによって生徒・教員双方の負担を軽くする方法です。新しい学習課題や分野に入る前にプレースメント・テストを行い、学習する上で必要となる前提条件が生徒にあるのかどうか、どれくらいの生徒に何が不足しているのかを把握して学習の内容やレベルを判断するとともに、学習を開始する上で最低限のラインを整備するための事前補習を実施するなどの方法です。

授業 **集団授業における個別最適な学び**

特に、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得が重要だが、

- クラス内での学力差
 - （負荷(進度と難易度)の基準が決められない
 - スタートから脱落する生徒と物足りない生徒とが同居
- 定期考査後の補習や追試では後手となり、教員の負担も増加
- 個別対応、クラス分けでの対応には限界

事前補習を行わず指導終了後の対症療法的なケアに終始

プレースメント・テスト+事前補習で早期に躓きを解消(効率化)

©代々木ゼミナール教育総合研究所

学力のギャップを埋め合わせるための指導の個別化には相応のエネルギーが必要となりますが、その負担はギャップが拡大した指導後よりもギャップが最小の指導前で払うのが最も少なくてすむはずで

ここでご注意いただきたいのは、プレースメント・テストの実施目的と測るものを明確にすることです。

「きめ細かな指導」のためにクラスの生徒を学力別に編成し直し、それぞれのクラスのレベルに応じた指導を行う「学力別編成」を採用する例がありますが、その際に生徒の学力を判定するテストの内容には注意が必要です。ままた見られる例として、既習の基礎的な内容を列挙して、テストの総点でクラス編成をする場合がありますが、このような方法でわかるのは「大体習得できている」「あまり習得できていない」といった漠然とした情報だけです。

しかし、「個別最適な学び」を支えるためのプレースメント・テストの目的は生徒の具体的な準備状態を知ることです。したがって「できている」「できていない」という情報では不足であって、「何ができて、何ができていない」のかを事項別に知ることです。ここで把握すべきことは、新しい単元を学ぶ上で不可欠となる「前提知識の有無」や「基礎的な処理手順・思考手順の有無」です。こ

授業 プレースメント・テストで測定するもの

**これから行われる学習指導において、
教師が前提としている既習事項の習熟確認**

- **新しい単元を学ぶための足掛かりとなる知識群**
ex.) 完了不定詞を学ぶ前に、不定詞の3用法の理解
- **基礎的処理能力／基本的な思考手順**
ex.) 四則演算や中学までの式の展開、因数分解
- × **「基礎力」と称するテストの総合点で輪切り**

© 代ゼミナール教育総合研究所

この情報をもとに教員は「クラス全体に配慮すべきこと」と「特定の生徒に配慮すべきこと」を整理します。そして、その状況に応じて「事前補習」や「個別対応」などの必要性を判断し、実施することで、できるだけ凸凹が小さい状況を作り出した上で、新しい単元の学習をクラス全体で始められるようにします。

このように「個別最適な学び」を支えるプレースメント・テストは「学力」によって授業を考えるのではなく、「準備状況」によって授業の内容や進め方を考えるために行われるものですので、「学力別編成」とは全く異なる発想にもとづくものです。

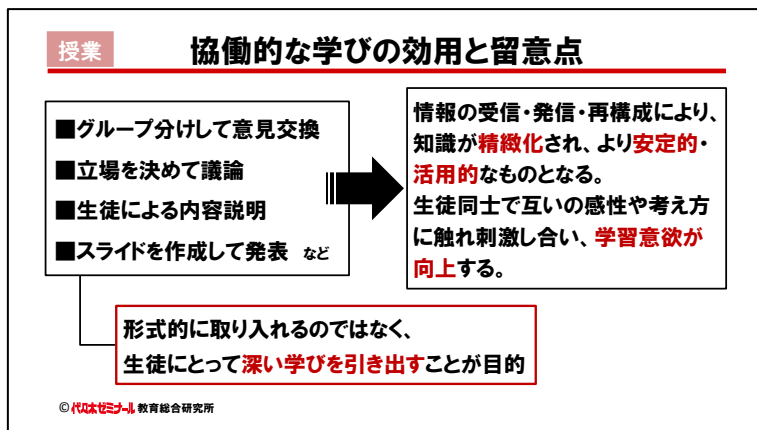
(4)協働的な学びの実現

次に、現状の授業の流れの中で「協働的な学び」を実現する方法について考えてみます。

「協働的な学び」には、ペアやグループで意見交換をしたり、ディベートやディスカッションのようにあるテーマについて立場を決めて議論したり、生徒が板書などを用いて授業内容を説明したり、発表したり、と様々なものが考えられます。こうした「協働的な学び」では、様々な情報にふれ、自ら考えを表現し、さらに探究を深めていくことになり、知識は精緻化され、より安定的かつ活用的

なものとなります。さらに、学校生活を共に送っているクラスメイトであっても知らなかった感性や考え方などに触れることが刺激となって、学習意欲が向上することが期待できます。

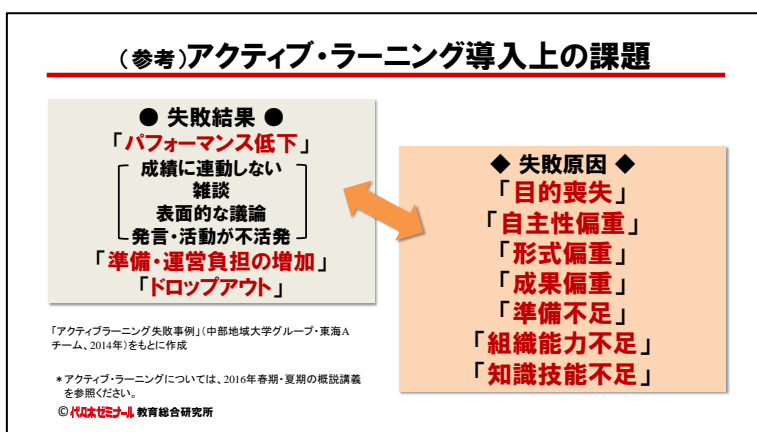
これらは一人での学習では得られない効果であり、クラスという集団だからこそ実現可能な学びであると言えます。もっとも、こうした学習方法をただ形式的に取り入れればよいというわけではありません。あくまで生徒にとって深い学びを引き出すことが目的であるということを忘れてはいけません。



こうした授業方法を取り入れたことのある先生は多くいらっしゃると思いますが、思うような結果が得られなかったという先生もいらっしゃるのではないのでしょうか。そこで、よくある失敗例とその原因について見ていきたいと思えます。

この点について、参考になるデータがあります。「協働的な学び」が目的とする深い学びとは、いわゆる「アクティブ・ラーニング」の視点ですが、日本では大学で一步早く取り入れられている学習法です。大学におけるアクティブ・ラーニングの状況を分析した報告から、主な失敗の例とその原因について見ていきたいと思えます。

まず、導入してみた結果として失敗だったと判断される例として、3つの問題点が挙げられています。



第一の問題点：生徒の学習成果が思ったほど上がらない、つまり学習のパフォーマンスが低下してしまうという現象が見られることです。具体的には、成績が学習に連動しない、授業中の雑談が増える、表面的な

議論に終始する、あるいは肝心の発言・活動が不活発になってしまう、などの現象です。

第二の問題点：授業のための準備や授業自体を運営するために多大な負担が生じるという問題です。

第三の問題点：この授業形式に適応できずにドロップアウトしてしまう生徒が出てくることです。

これら三つの問題点は、まさに授業として成立するのかどうかのギリギリのラインであり、この学習法の目的である「深い学びの実現」とは相反する現象です。

このような失敗現象はどうして生じてきたのか。主な原因としては、「授業の目的が明確ではない、あるいは次第に失われていったこと」「生徒の自主性を優先したこと」「アクティブという形式にばかり気を取られてしまったこと」「これまでと同じような教育結果を期待したこと」「授業の準備が十分ではなかったこと」「教員に求められる学習の組織能力、ファシリテーション能力が不足していたこと」、そして「教員側にアクティブ・ラーニングについて知識や技能が不足していたこと」などが挙げられています。

こう見てきますと、こんなに課題の多いアクティブ・ラーニング型の学習方法を取り入れる意味はあるのかと思ってしまうかもしれません。しかし、この「失敗原因」をよくご覧ください。実はここに挙げられているポイントは、かねてから私どもが「授業改善のポイント」としてご説明していたものとほぼ同じものなのです。つまり、方法論としてのアクティブ・ラーニングの課題という以前に、そもそも従来の授業が抱えていた課題であり、それがこれまでのような集団授業よりも生徒個々の学習状況が明確となるアクティブ・ラーニングにおいてより鮮明に表面化してきたと考えられます。このように、「協働的な学び」を充実させるための指導の工夫は授業全体の改善と軌を一にすることであり、まったく新しいことを追加しようとするものではありません。

なお、アクティブ・ラーニングについては2016年春期・夏期の概説講義で取り上げましたので、ぜひ講義録をご覧ください。

ここで、「協働的な学び」の一例としてサービスラーニングという学習法をご紹介します。

「協働的な学び」については、ともすれば集団型学習という形に流されがちになりますが、学習の質は学ぶ必要性や有効性を学習者が意識できるかどうかが重要です。サービスラーニングは総合型の協働学習において、生徒自身が学ぶ必

要性や必然性をより強く感じ取ることができるように工夫した方法の一つです。

この学習法では現に地域社会が解決を必要としている課題を取り上げ、市民・住民の目線から課題の分析や解決策を考えるだけでなく、解決に向けた奉仕活動を実際に行う点に特徴があります。地域社会への貢献という点ではボランティア活動と共通しますが、振り返りや評価があることで学習の色が強まります。

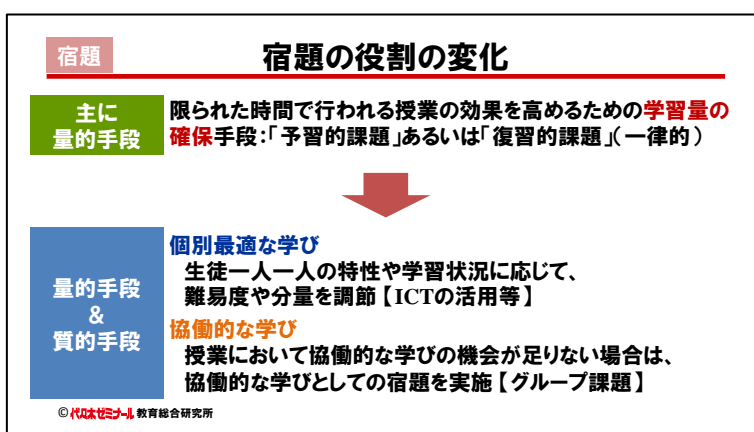
例えば、ある学校では、災害時に全国各地から来るボランティアの受入れ時に使用する地図を作成し、防災訓練で実際に使用したという取り組みがあります。地図を作成して終わりではなく、防災訓練でどのように使用されたのかを見ることで成果や課題を実感できたことが特徴と言えます。

この例のように、「協働的な学び」では生徒の学習に対する意識づけや動機づけの工夫が大切になります。

6. 学習指導の場面② 宿題

こう考えると、授業は一定の知識を習得させつつ、集団としての特徴を生かした学びをするという役割を持っていることがわかります。しかし、実際には時間の制限により、すべてを完璧に実施することは難しいので、授業以外での学習も重要になってきます。宿題はそのような授業外学習の最たるものです。

従来は、授業では講義を中心として新たな知識を習得し、宿題ではそうした知識の確認や定着、活用をすることが一般的でした。したがって、従来の宿題は主に学習量を確保する手段として位置づけられており、生徒に課される内容も一律的なものでした。しかし、今後求められる宿題は、個別最適な学びとしての宿題、協働的な学びとしての宿題という 2 つの側面から、量的手段であるとともに、学習の質を高める手段としても考えていくことが大切です。

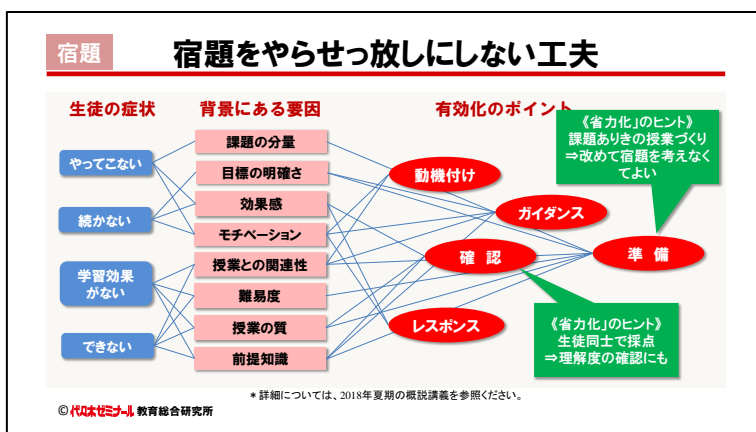


個別最適な学びの面については、一人で取り組むという意味では今までの宿題と同じようにも思えますが、個別最適な学びでは一人一人の特性や学習状況に応じた対応が求められますので、全員が同じ宿題をすればよいというもの

はありません。もっとも、クラス全員に個別の宿題を課していたのでは先生方の負担が大きすぎますので、学力に応じたドリルをそれぞれのペースで進めたり、学習履歴を用いて進捗状況を管理するなどの工夫が有効です。ドリルも学習履歴も ICT を活用することにより実施は現実的となるのではないのでしょうか。

協働的な学びの面については、クラスという特性を生かして授業で実施することが第一となりますが、授業で扱いきれない場合はグループ課題として宿題を協働的な学びの一つとすることが可能です。具体的には、宿題としてグループで検討したことを授業において発表する、などの方法が考えられます。

宿題の重要性が高まるにつれて、宿題をやらせっ放しにしない取り組みが大切です。



左の図は宿題がうまく回らないとき生徒にどのような症状が見られ、その背景にどのような要因が考えられるかをまとめたものです。宿題を与えながら、宿題に関して生徒が見せるこのような症状に配慮し

ないと、いわゆる「やらせっ放し」の状態となり、効果は表れてきません。そこで、そのような症状の背後にある要因に対して効率よく手当てする必要があります。

この手当てのタイミングとなるのが、図の右側に示した有効化のポイントです。ここに示した有効化のポイントについて働きかけることによって、生徒が宿題に関して示す症状の背景にある複数の要因を改善することが可能になります。さらに、宿題の有効性を高めるためにはフォローに関わる教員の手間をいかに減らすかが重要です。ここでさらなる工夫が必要です。この図で例示した「省力化のヒント」のような工夫を加えることにより、効果的に「宿題」を実践できるだけでなく、何より授業の効果も高めることができるものと考えます。

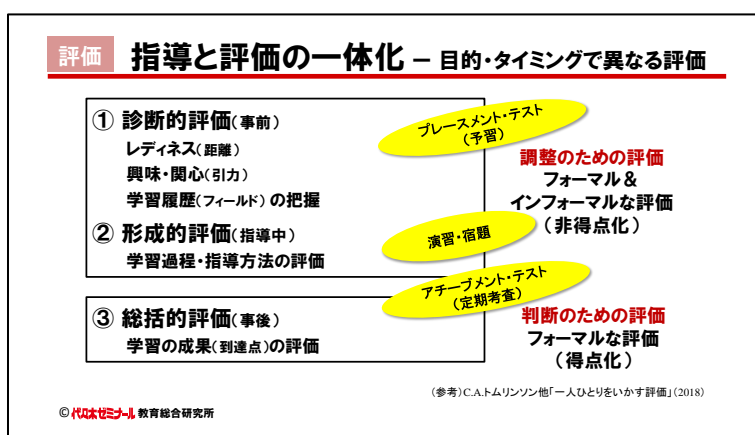
内容の詳細は 2018 年夏期の講義録をご覧くださいと思いますが、このような配慮や工夫を加えたり、ICT を効果的に活用することで今以上に宿題を有効化したり活性化することが、2 つの学びを充実させる上で重要となってきます。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」という観点から、授業や宿題のあり方について見てきましたが、実践する上でそれらをどうコントロールするかが鍵となりそうです。この点については「指導と評価の一体化」という考え方が参考になります。新指導要領では、生徒・教員双方にとってよりよい授業（学習）を実現するために、「指導と評価の一体化」にもとづいたカリキュラム・マネジメントが求められています。

授業にかかわる評価としては、これまで指導後の生徒の習得度を測る評価が中心となってきましたが、生徒の学習の充実を図る上ではあまり効果はありませんでした。なぜならすべての結果が出た後に振り返るのでは、現在指導している生徒の学習を改善することが難しいからです。そこで、重要となるのが「指導前の評価」と「指導中の評価」の活用です。

指導前の評価は「診断的評価」と呼ばれます。新しい学習領域に入る前にプレースメント・テストなどにより生徒の準備状況を把握し、授業の構成を最適なものにする手掛かりとします。また、必要に応じて事前補習や準備課題を用意するなどといった対応が有効なことは先に触れた通りです。

指導中の評価は「形成的評価」と呼ばれます。課題演習や宿題あるいは小テストなどを通じて生徒の学習過程を評価することで、生徒に対しては学習の質を、教員に対しては指導のあり方を振り返り、よりよい学習や指導に向けて改善・調整することが可能となります。



形成的な評価とは、このようによりよい学習や指導を実現（形成）するための評価という意味です。弊研究所が実施している「授業評価アンケート」は、授業改善を図るための指標を教員に提供するサービスで、この形成的評価の一例です。

これら 2 つの評価は授業や学習を調整するための評価であり、生徒の成績に直ちに反映するものではありません。

これに対して、ひとつの単元あるいは学期の終了後にそれまでの生徒の学習成果を図る評価が「総括的評価」です。その典型的な方法が定期考査です。これ

は主に生徒の評価となりますが、教員にとってはカリキュラム全体の振り返りの機会でもあります。

このように、ひとつながりの指導において性格とタイミングの異なる評価を組み合わせることで、授業や学習の充実を図っていきますが、ここで重要なことはそれぞれの評価の意味や目的を教員はもとより生徒もしっかり理解しておくことです。とりわけ生徒は自身が評価されることに敏感ですから、その評価がどのような影響をもつものなのかを理解していなければ折角の評価も質の向上どころか、逆に学習を消極化する弊害の原因となってしまいます。

7. 学習指導の場面③ 定期考査

評価の中でも、生徒の学習に大きな影響を与えるものとして「定期考査」があります。定期考査の結果を生徒がどのように受けとめるかによって、生徒のその後の学習のあり方が大きく変化する可能性があります。

定期考査は先に述べたように、ひとつながりの指導の最後に生徒の学習成果を測るために行われる総括的な評価です。教員にとっては指導の効果を振り返る機会です。評価の対象となるのは「指導の目標」であり、授業を通して生徒に身につけさせようとする力、いわばゴールとなる力です。したがってそれは指導の開始に先立って、「どのような力」なのか明確になっているはずですが、ただしその目標は「・・・力」といった抽象的なものでは生徒にとっても、指導する教員にとっても正確に捉えづらいものです。そこで目標は「・・・について・・・を・・・できるようになる」という形で具体的な行動変化として生徒に予め示すことが重要です。そしてそれを評価するための問題が定期考査問題に他なりません。指導の実効性を高めるために、指導の開始前に考査問題を作成することで指導の目標をより具体化することをお勧めしているのは、このような理由からです。

なおそこで対象となる力には、繰り返しを基本とするドリル的な学習を通して身につく知識や技能を再現できる力（教員から見れば、教科書の内容をどのように教えたかという観点）

定期考査	定期考査のポイント
<p>①考査問題で測る力＝授業を通して身につけさせる力 ⇒指導期の開始前に考査問題を作成</p> <p>②実施後は、設問単位まで集計して具体的課題を洗い出す ⇒教科内で共有・協議・継承</p>	
© 代ゼミナール 教育総合研究所	

と自ら様々な状況の中で活用するゲーム的な経験を通じて身につく知識や技能を応用できる力（教員から見れば、教科書を用いて何を教えたかという観点）があります。評価対象としてどのような力をどのような割合で問うのかについても、留意が必要です。

定期考査ではこの 2 種類の問題を組み合わせることで出題することになりますが、そのバランスによって生徒の学びの姿勢が変わってくることは当然です。指導開始前に定期考査の問題を作成するのは、このバランスを明確に意識して授業を進める上でも有効だからです。

定期考査でもうひとつ重要なことは、実施後の分析です。実施結果は生徒の学習成果を示すと同時に、教員の指導を振り返る重要なデータですから、しっかり活用することが授業の改善に有効です。授業の改善に役立てるためには、全体の平均点だけでは具体的な改善指針が得られません。設問単位でより詳しく分析することで、教科内で共有したり、議論することが可能になります。

問題の難易度を見る指標として平均点がありますが、平均点だけでは生徒の得点状況の全体像をとらえることはできません。設問単位で問題を分析するには、「難易度」と「識別力」という 2 つの視点から振り返る方法が有効です。

定期考査 定期考査後の設問単位の分析方法

①難易度	■ 設問ごとの 正答率(平均得点率) にて判断 ■ 正答率 30~90% が望ましい
②識別力	■ 設問ごとの 五分位図 (※)にて判断 ■ 総点と各設問との 相関関係

(※)五分位図
(共通テスト試行調査の分析において大学入試センターが使用した分析方法)
各科目の得点順に生徒を五つのグループに等分割し、得点の低い順に Lo群、LM群、M群、HM群、Hi群とし、各群の平均得点率を比較したもの

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

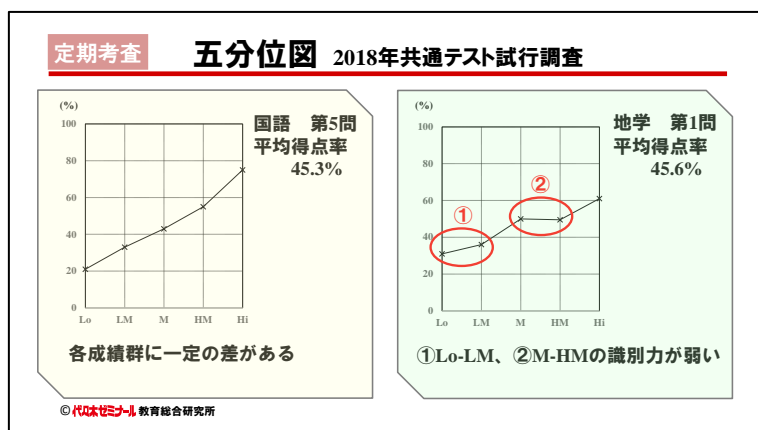
難易度については全体の平均点とともに設問ごとの正答率（あるいは、設問ごとの平均得点率）に着目し、極端に正答率の低い設問（ほとんど誰も正解できない問題）やほとんど誰でも正解できる設問などは評価効果がありませんの

で見直す必要があります。

識別力とは、その設問が総点にどのような影響を及ぼしているかに着目した指標です。国家試験などではその指標として「識別指数」が用いられますが、ここでは「五分位図」を使う方法をご紹介します。この方法は大学入学共通テストの試行調査の際に、問題分析に用いられた方法です。受験者全体を総点の得点順

に 5 つのグループに分け、各設問についてグループごとの平均正答率をプロットしてそれを線で結んだ図です。

次の図は 2018 年に実施された共通テストの試行調査の際の国語の第 5 問と地学の第 1 問の結果について、五分位図で示しています。どちらも平均得点率は 45% 程度であるものの、グラフの形状は大きく異なっています。



図は右上がりの線を描くのが妥当で、線全体の傾斜が設問ごとの識別力を表すと同時に、線の滑らかさがグループごとの識別力を表しています。

左の国語については、右上がりの一直線となっており、各成績グループを適切に識別することができています。一方、右の地学については、赤い丸で囲った 2 か所について、水平に近い線となっており、①では Lo と LM のグループ間で、②では M と HM のグループ間で識別が十分にできていないことがわかります。

左の国語については、右上がりの一直線とな

五分位図では線が左上がりであったり、傾斜がほとんどない設問は設問自体の識別力に問題があります。また、線が途中で大きく折れ曲がっている場合は、グループごとの識別力に問題があることを示しています。このように、設問の平均点が同じであっても五分位図の形に大きな違いが見られる場合は、設問を見直す必要があります。

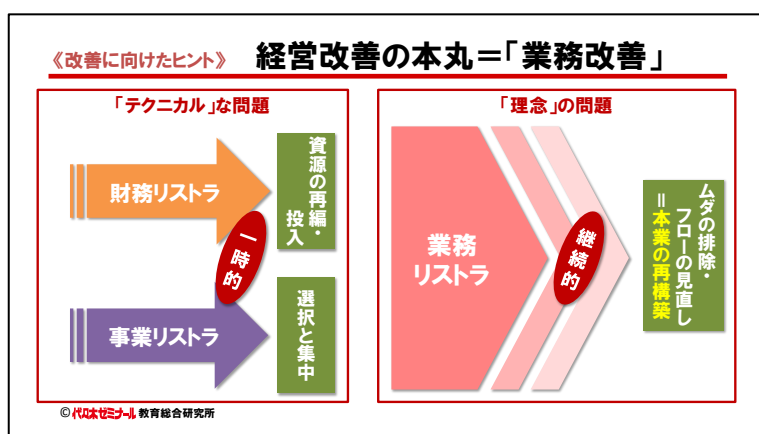
8. 授業改善に向けたヒント

ここまで、新しい教育や入試において従来の学習指導、つまり授業のあり方を見直す必要があるということをお話ししてきました。多くの先生方も色々な面で授業の改善に取り組まれていると思います。しかしその一方で、実際に授業改善に取り組むとなると、現実的な障害や問題が立ちはだかることも多いのではないのでしょうか。そこで、ここからは、授業改善に取り組むにあたってそのような障害を乗り越えるヒントとなりそうなことについて取り上げてみます。

「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体化など授業改善に取り組もうとするとき、障害となることがいくつかありますが、その中でも大きな障害として「意識」を挙げるすることができます。

最近、先生方の教育力を高めるためにも、学校に関して「働き方を改革する」必要があると言われていますが、そこで主に提案されている改善策は、たとえば部活動などで外部人材を活用するとか、学校が担う業務内容の見直しなどが中心です。つまり、学校のあり方、学校経営を見直そうという動きです。この問題を考えるヒントとして、主に企業などの組織経営についての改善理論にあてはめて考えてみたいと思います。

企業経営の世界では、経営に問題があるときは3つのリストラ、つまり再編が必要と言われます。



一つ目が「財務の再編」です。経営上の問題は何よりも経営数値、つまり収支に現れてきます。簡単に言えば「もうけの減少」や「赤字の拡大」です。学校の場合、これは様々な教育成果にあたります。この収支を改善するためには、活用され

ていない資源や資産（いわゆる、ヒト・モノ・カネ）を新たに利益を生む部門に投入します。学校の場合で言えば役割分担を見直して、それぞれの先生の能力を最大限生かすことです。このような方法で、贅肉のない「筋肉質な財務体質」に変えるのが財務のリストラです。

二つ目が「事業の再編」です。企業では、歴史とともにそこで扱われる事業の種類が増えていくのが一般的です。始めた当初は利益率の高い事業も、競合する企業が増えたり、新しい商品が登場したりすると、次第にもうけが少ない事業になっていきます。しかし、一旦始めた事業というものは簡単に手放すことが難しく、歴史が長くなればなるほど、雑多で利益の少ない事業が積み重なり、それが経営の悪化を招くことがよくあります。これを改善するためには、やはり事業の選択と資金や人員の集中が必要です。これが事業のリストラです。学校の場合で言えば、校務の内容を見直し、優先順位をつけたり、思い切って廃止したりする

ことです。

現在議論されている学校における「働き方改革」は、主に新規の人的資源の投入や事業内容の再編であり、まさにこの「財務と事業のリストラ」です。

この2つのリストラは見た目にもわかりやすく、また実行すれば短期間でその効果が出てくるリストラです。しかしその一方で、この2つのリストラはほぼ「1回限り」の効果しかありません。その効果をより長く継続させるためには、もうひとつのリストラ、つまり「業務自体の再編」が必要です。

「業務のリストラ」とは、組織を利益を生む体質や事業構成に変えるだけでなく、一人ひとりの社員が日々行う仕事そのものを収益性の高い仕事に変えることです。学校に置き換えて言えば、学校の本業である「授業の収益性」を改善することです。インプットとアウトプットのバランスを良くすることです。ここで投入するのは先生方のエネルギーですが、ではアウトプットは何で測ればよいのでしょうか。それは本業の目的・目標をどのように考えるかで変わってきます。

今回の概説講義では大学入試や指導要領が変わることで、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体化が今後学校では重要になるというお話をしてきました。つまり、日々の授業の目的・目標が変わるということです。これは教員の誰かが代表して新しい授業をすればよいとか、これまでの授業はそのままに一部新しい学びを追加すればよいという話ではないのです。授業の目的・目標が変わるという意識を教員全員が共有し、一人ひとりそれに向けて授業改善に努める必要があります。

その意味で、「財務」や「事業」のリストラは「量的」な改善、つまり「テクニカル」な問題ですが、「業務」の改善は「質的」な改善、学校の「理念」に関わる問題なのです。新たな目標・目的から、現在の授業のありようそのものを見直す。このように、より本質的な授業の改善が必要となっているという認識を学校全体で共有するところからスタートすることが非常に重要です。

今回の学習指導要領の改訂に先立ち、中教審はその改善の方向性として以下の3点を示しました。

ひとつは、学習指導要領を作成する視点をこれまでの「何を教えるか」という教員側から、「何を学び、何を身につけ、何ができるようになるのか」という学

新指導要領が目指すもの

- ① 枠組み(視点)の見直し:「教える」から「学ぶ」へ(「学びの地図」)
「どのように学ぶか」という視点から、多様な工夫・取り組みを活性化
- ② カリキュラムマネジメントの確立:改善・充実の好循環(PDCAサイクル)
教科横断的教育活動、教科・学年を超えた組織運営の改善
- ③ 主体的・対話的で深い学びの実現:学びの質を重視
「アクティブ・ラーニング」の視点

(参考) 中教審答申「学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016.12)

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

習者の側に移すということ。これに即して、「どのように教えるか」ではなく「どのように学ぶか」という視点から学校の教育目標、地域社会のニーズ、そして生徒の状況に応じた多様な工夫や取り組みを活性化することこそが重要で

あると述べています。

第二の方向性は、学校の教育目標を実現するための教育課程の編成と改善の継続により、教育の改善・充実の好循環、いわゆる PDCA サイクルを学校の中に生み出すことです。学校全体の取り組みとなるためには、教科を横断した教育活動や教科・学年を超えた学校の組織運営などについて改善が求められます。

第三の方向性は、生徒が生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするため、「どのように学ぶか」という学びの質を重視した改善を図ることです。そのためには日頃から主体的で対話的な深い学び、すなわちアクティブ・ラーニングを積極的に取り入れて、学習の質を高める姿勢が必要です。

このように、新指導要領が目指している教育とは、具体的なひとつの成果ではなく、それぞれ異なる学校の教育目標や生徒の実情に即した学びの実現であり、不断の改善行動でその質を高めようとする姿勢です。「業務」の改善は「質的」な改善、学校の「理念」に関わる問題であると申し上げましたが、新指導要領はまさにその取り組みを求めているのです。

とはいえ、「新しい取り組みの準備のための時間がない」という声もよく耳にします。「時間がない」という悩みは学校ばかりでなく、一般の企業でも広く見られるものです。そこで、業務改善という視点から、どうしたら時間を生み出せるのかを考えてみましょう。

経営の世界では、経営資源を「ヒト、モノ、カネ」の3つで表現しますが、この「ヒト」は「能力×時間」で置き換えることができます。つまり、どのような仕事であれ、時間は重要な経営資源であり、どのように有効に使えるかが常に課題となっています。これは学校という職場でも同じで、「働き方改革」が喫緊の課題となっている教育現場ではむしろ最大のテーマとも言えます。当然のこと

ですが、時間は新たに創造することはできないものですから、今ある時間をどのように有効に使うのかという、発想の転換が重要です。

この問題を改善する第一歩は、自分の時間の使い方、その特徴や傾向を客観的に把握することです。ものごとを客観的にとらえる重要性は、日頃先生方も生徒によくお話になっているのではないかと思います。こと自分のことになると怪しくなるものです。

客観化の有効な方法は、「見える化」です。つまり、実際の様子をできるだけそのまま書き出してみることです。

《改善に向けたヒント》 時間を生み出す「3つのステップ」

Step.1 実際の時間の使い方を記録してみる
⇒ 時間の使い方が見える化

Step.2 記録した中で、絶対に必要な時間だけをマークする
⇒ 集約可能なもの・削減可能なものを整理し、
⇒ 必要最小限の時間を把握する

Step.3 作業手順や段取りを工夫して、さらにシェイプアップする
⇒ 作り出した時間の使い方を考える(優先順位・スキマ時間の活用等)

© 代々木ゼミナール 教育総合研究所

第一のステップでは、標準的なスケジュールの一週間くらいについて実際の様子を記録します。

第二のステップでは、記録した時間の中で「動かさない時間」「絶対に必要な時間」だけをマー

クします。このとき、「集約可能なもの」「移動が可能なもの」「削れるもの」などは整理してまとめていきます。

第三のステップでは、第二のステップで集約した業務について、作業の手順や段取りなどを工夫してさらに時間の短縮ができないか、シェイプアップの方法を検討します。

以上の作業ののち、空きとなっている時間にどのような業務を配置するかを考えます。その際には優先順位を考えるのは当然として、ある程度は自由の利く時間も作っておきたいです。事前に自由の利く時間を作っておくと精神的な余裕もできますし、何か急な対応が必要になっても、他の重要な業務を犠牲にせずに落ち着いて対応ができます。また、やむをえずできてしまう「スキマ時間」は貴重です。日頃やりたいと思っけていてもできずにいることなどは、その時間を活用すればかなりのことを実行できます。

時間を有効に使うことができたとしても、それでも教員の仕事にはきりがないうという面があります。したがって、教員と「多忙」は切り離せない関係にあるのかもしれない。そんな現状にあって、さらに新しいことに取り組む余裕などない、このような状態で授業改善に取り組むこと自体がストレスを増やすことに他ならないと考えている先生方も多いのではないのでしょうか。そのような意

味で、ストレスとどう付き合っていくかは、教員にとって重要なテーマに違いありません。

ストレスとは、外部の刺激によって緊張状態が続き、心身に歪みが生じている状態のことです。人は強いストレスを感じると、過去の失敗や未来の不安にとらわれ、現在のことに集中できなくなってしまいます。今問題となっている「教員の多忙」も、このような状態が広くみられることが背景にあると思われます。ところが、極めて忙しくしていても精神的なストレスをあまり感じていない人もいます。同じ忙しさでも、ストレスとなったりならなかったりするのはなぜでしょう。忙しさとは、与えられた時間に対してなすべきことが多い状態を言いますが、この忙しさがストレスになるのは、時間や仕事量が自分でコントロールできなくなった時です。そこで時間や仕事量をコントロールする方法を考える必要があります。

仕事量をコントロールするポイントは、優先順位、所要時間、期限を明確にすることです。個々の仕事を優先順位に沿って並べ、所要時間と期限を考慮して時間軸に配置します。複数の仕事が重なってこなしきれないと思われるときは業務期間をずらしたり、所要時間を長めにとるなどの方法で調整します。どうしても期限までに終わりそうにない仕事がある場合は、早めに上司や同僚に相談して協力を仰いだり、仕事そのものの必要性を再考するのが適当です。早めの相談は、関係する教員にとっても時間的な余裕があることから、協力を得られやすいものです。

期限の設定を少し工夫すると仕事の質を高めることができます。可能であれば仕事の期限は実際の期限の1週間程度前に設定します。そうすると、実際の期限までの1週間で内容を見直す機会ができ、思わぬミスや気づかなかった抜けなどを発見したり、よりよいアイデアが浮かんできたりします。また、当初予定していなかった急な仕事が割り込んできてスケジュールが狂ってしまうことが多忙の原因になることもよくありますが、期限の設定で余裕を作っておくことで、そのような飛び込み仕事にも対応できます。

このように、多忙が精神的な負担になるのは

《改善に向けたヒント》 「多忙感」に負けない

「ストレス」とは
外部の刺激によって緊張状態が続き、心身に歪みが生じている状態
⇒ 過去の失敗や未来の不安にとらわれ、現在に集中できない

多忙感が負担感になるのは・・・

⇨ 「**時間に追われる**」(＝スケジュールのコントロール不能)から

⇒ 「**時間を追う**」(＝主体的にスケジュールを管理する)立場に変えれば、多忙でも精神的負担は大幅に減る

※優先順位・所要時間・期限の明確化

© 代々ゼミナール 教育総合研究所

仕事の量と時間の関係をコントロールできなくなり「時間に追われる」感覚に陥るからで、多忙であっても大きな負担にならないのは仕事と時間を自らコントロールしている、いわば「時間を追っている」と思える時です。忙しさから逃れることが難しい教員だからこそ、時間を使いこなす方法を意識してほしいと思います。