

アクティブラーニングの評価

京都大学高等教育研究
開発推進センター教授

まつした かのよ
松下 佳代

因は、アクティブラーニングが単に授業の手法としてのみとらえられて、その背後にある「教
えから学びへの転換」の意味が理解されていない
からではないだろうか。

本稿では、「教えから学びへの転換」という
考え方に立った場合、評価がどう変わるのかと
いう観点から、アクティブラーニングの評価に
ついて検討していくことにしよう。

要旨

★アクティブラーニングの背後にあるのは「教えから学びへの転換」であり、それは「教師は何を教えたか」から「生徒は何を学んだか」への転換ともいうことができる。そこでは、生徒自身が自分の学びに対する当事者意識をもって、実際に何を身につけたかを把握することが重要になる。私たちは、日常生活の中で自分自身による評価を自然に行っているが、教育場面において生徒を評価の主体とすることはそれほど容易ではない。だが、アクティブラーニングには、学習としての評価の機会を多様に組み込むことができる。これはアクティブラーニングの評価の強みといえる。

1 「教えから学びへの転換」の二つの意味

現在のアクティブラーニング・ブームの背後には、世界的な「教えから学びへの転換」の動きがある。「教えから学びへの転換」とは、ひとことではいえず、「教師は何を教えたか」から「生徒は何を学んだか」への転換のことである。ここには注目すべき点が二つある。

一つは、この場合の「何を学んだか」が、単に「何を履修したか」ではなく、実際に「何を身につけたか」を意味するということである。となると、何を身につけたかを把握すること、つまり学習評価がきわめて重要になってくる。

もう一つは、主語が「教師は」から「生徒は」に変わったことである。ここでは、生徒自身が、自分の学びに対する当事者意識（ownership of learning）——自分の学びを創り出すのはほかならぬ自分なのだという意識——をもつことが求められる。つまり、教師が生徒の学びを把握するだけでなく、生徒自身が自分の学びを把握することが重要になるのである。

このように、本来、アクティブラーニングと評価は切っても切れない関係にある。ところが、現実には、アクティブラーニング型授業をやってみただけで、さてどのよう評価したらいいのか、ととまどう教員は少なくない。その原

2 日常生活での評価から 教育場面での評価をとらえ直す

「学びに対する当事者意識」というと大仰おどろに聞こえるかもしれないが、日常生活の中で、私たちは自分自身による評価をごく当たり前に行っている。一つ例をあげよう。

十九歳のA子さんは、四月の身体測定で身長160・5cm、体重53・5kgだった。母親は中肉中背でちょうどいいと言っけれど、自分ではぽっちゃり体型だと思っ。そこで、「よし、夏休みまでにもっと細くなるっ」と決心し「目標設定」、夕食は白ごはん抜きにして糖質制限ダイエットをやることにした「目標追求」。

ダイエットを始めて一週間後、体重を測ってみると52・3kgになってた「評価データの収集」。ネットでBMI値を調べたら20・3だった「データの分析」。あこがれのモデルYのBMI値は18だと何かで読んだことがある。「まだまだだなあ」「価値判断」。朝ごはんもトーストなしにして、コーヒートヨーグルトだけに

しよう」。A子さんはそう決めた「Ⅱ活動の調整」。

ちよつとあぶなつかしいダイエットをやっているA子さんだが、ここには、〈目標設定↓目標追求↓評価（評価データの収集・分析↓価値判断）↓活動の調整〉という評価の一連のプロセスが含まれている。このように、何か目標を設定して目標追求活動を行うとき、それが順調に進んでいるかどうかを知るために、私たちはふだんごく自然に評価を行っているのである。

ところが、教育場面での評価となると、事はいかに進まない。教育場面での評価には、学習や指導の改善以外にも、評定・選抜やアカウンタビリティなどいろいろな〈目的〉があり、何を〈目標〉とするかもゆれ動いている。〈評価データ〉も体重のようにわかりやすくはなく、量的データだけでなく質的データもあり、測定が困難なものも含まれている。そもそも、さきの例のA子さんにあたる〈評価の主体〉は、教師なのか生徒なのか。教授パラダイムの下では、評価をするのは教師だった。学習パラダイムでは、それを生徒に変えようとするのだが、とはいえ教師による評価がなくなるわけではない。だとすれば、両者の関係はいかにあるべきなのだろうか。以下では、目標提示の仕方、評価主体、評価方法という点から考えてみよう。

3 〈目標提示—振り返り〉のよみかた

学力の三要素の一つとして「主体的に学習に取り組む態度」が掲げられ、アクティブラーニングの側面として、〈見通しを持って取り組み、学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」〉が強調される中で、授業の最初に目標を提示し、最後に振り返りをさせる授業風景をよく見かけるようになった。次期指導要録で、学力の三要素が観点別学習状況の評価の三観点となればこの傾向はいっそう強まりそうだ。

イギリスでも事情は同じようで、『アクティブラーニングのための学習評価法』（関西大学出版部、二〇一六年）の中で、著者シャーリー・クラークは、「過去十年間で最も有害だった学習目標についての神話は、教師が授業の始まる前にホワイトボードに学習目標を書いておき、授業の最初に学習目標を言うことから始めなければならないということだった」と述べている。「主体的に学習に取り組む態度」は、〈授業最初の目標提示—授業最後の振り返り〉という方法でなければ育成や評価ができないものなのだろうか。そんなことはない。例として、ある高校一年の化学の授業を取り上げよう。

このクラスでは、年間を通じての目標として「科学的探求力、発展的対話力、論理的思考力の醸成」が掲げられていた。ただし、私が見た授業では、授業の初め「本時の目標」は紙で覆われていた。つまり、目標はあるが、それは生徒たち自身が見つけるといふしかけである。教師の出した最初の問いは「カセットコンロには

ブタンガスが使われている。このブタンガスを燃焼させるとき、ブタンガスと酸素の体積比の異なる三種類の混合気体で、燃焼の仕方はどう変わるだろうか」。〈仮説を立て、実験し、そして考察する〉というやり方で授業は進んだ。生徒は、周りの仲間と議論しながら仮説を立て、演習実験を見て、その結果について考察する。「本時の目標」は、実験のあと、「この実験からわかったこと、気づいたことを書いてみよう」という教師からの働きかけに応じる形で、生徒の側から出された。「化学反応式の係数は何を表しているのかがわかる」である。そして授業の最後には、「何を表しているか」（体積比やモル比であつて質量比ではない）をとなりあう生徒どうしで説明しあい、共有することによつて、本時の振り返りを行った。

まずは対象世界に引き込み、その中で何が新しく得るべき知識かに気づかせ、それを目標として共有する。振り返りでは、他者に説明することを通じて、その時間の学びを整理する。こうしたやり方であれば、〈目標提示—振り返り〉が単なる形式に終わらず、「主体的に学習に取り組む態度」を育成・評価することにつながるのではないだろうか。

4 だれが評価するのか

〈授業最初の目標提示—授業最後の振り返り〉という型がこれほど広がったのは、授業の目標

を教師の教育目標から生徒の学習目標に変容させ、また、授業での学びを教師が評価するだけではなく生徒自身にも評価させるためだろう。アクティブラーニングの評価ではこのように、教員だけでなく生徒も、自己評価や相互評価といった形で評価に参加することが多い。自己評価や相互評価が、自己調整学習を促し、学習に対する当事者意識を育てると考えられているからである。

もつとも、評価者間の評価結果がいつも一致するとはかぎらない。よく知られているのが「ダニング・クルーガー効果 (Dunning-Kruger effect)」である。すなわち、能力が低い人は、(メタ認知能力の低さゆえに) 自身の能力の低さに気づかないだけでなく、自身の能力を過大に評価する傾向がある。逆に、能力が高い人は、(他の人もできるはずと想定するために) 自身の能力を低く評価する傾向がある。

生徒の自己評価と教員による評価がずれることはよくある。だが、ずれるからよくないというわけではない。むしろ、ずれがなぜ生じたかを考えさせることが学習を深めるきっかけになる。

5 自己評価の評価が

では、アクティブラーニングはどのように評価できるのだろうか。学習評価の構図は一般に図1のように描くことができる。どんな能力もそれ自体は観察不可能だ。そこで、能力を何ら

かの評価課題を通じて表出させ(≡可視化)、観察可能なものにする(≡パフォーマンス)。そしてそのパフォーマンスを、評価基準を介して解釈することで、パフォーマンスの背後にある能力を推論するのである(≡解釈)。

多肢選択法や正誤法といった客観テストが評価課題として用いられる場合は、解釈の余地はほとんどないが、短い回答でも記述式になれば、採点コードのような評価基準とそれを用いた解釈が必要になる。一方、アクティブラーニングでよく使われるパフォーマンス評価は、一定の意味ある文脈(課題や場面など)の中で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。評価課題としてパフォーマンス課題が使われ、評価基準としてルーブリックが使われることが多い(松下他、二〇一六)。

パフォーマンス課題のような大がかりなもの

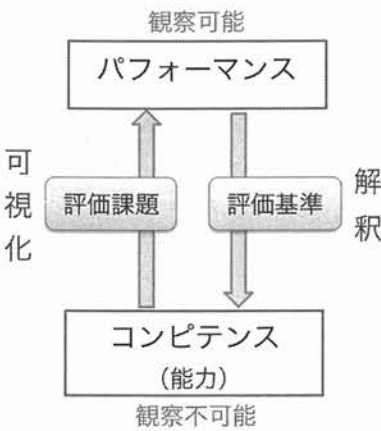


図1 評価の構図

でなくても、アクティブラーニング型の授業では、書く・話す・発表するなど、自分の頭の中で考えたことを外化し、また外化することを通じて理解を深めていくという機会をさまざまに形で仕組むことができる。3であげた化学の授業でも、生徒は自分の仮説や考察をワークシートに書き、教師はそれを見ながら指導したり、何人かの記述をiPadで撮影してクラスで共有したりするという働きかけを行っていた。また、授業の振り返りでは、「自分で気づいたこと」と「友人に教えてもらったこと」をワークシート上で書き分けることで、学びあいが見え化されていた。さらに、ワークシートはすべてファイリングして、簡単なポートフォリオが作成できるようにもなっていた。長期的な目標である「科学的探求力、発展的対話力、論理的思考力の醸成」と授業目標である「化学反応式の係数の意味の理解」は、このようにして生徒自身に意識され、自己評価・相互評価しながら学びを深めている様子が見てとれた。

「学習としての評価」の機会を多様な形で組み込むことができるのは、アクティブラーニングの評価の強みといえる。アクティブラーニングが本当に「主体的・対話的で深い学び」になれるかどうかは、評価にまでそれを行き渡らせることができるかにかかっているのである。

文献 松下佳代・石井英真編「アクティブラーニングの評価」東信堂、二〇一六年。