

令和5年4月10日発行  
皇學館論叢第56巻第1号 抜刷

研究ノート

# 小集団（バズ集団）を導入した授業の 評価に関する研究

—— 自己評価、他者評価、相互評価による即時評価 ——

市 川 哲

# 小集団（バズ集団）を導入した授業の 評価に関する研究

—— 自己評価、他者評価、相互評価による即時評価 ——

市 川 哲

## □ 要 旨

本研究の目的は、小集団（バズ集団）学習の指導目標の1つである態度的目標を対象に、授業実践の直後での参加度や満足度についての評価がどのように行われているのかを分析することである。これまで基礎的、実践的研究によって実施されてきた小集団（バズ集団）単位、1時限単位、単元単位別授業を対象とする。さらに、自己評価、他者評価、相互評価の観点から、授業の学習指導過程を評価する質問紙を対象とする。それらの評価を授業直後での即時評価の立場から分析、整理する。そして、授業における態度面での即時評価である参加度や満足度について検討し、現状を把握し、今後の問題点を考察する。

## □ キーワード

小集団（バズ集団）、自己評価、他者評価、相互評価、参加度・満足度

## はじめに

小集団（バズ集団）を導入した授業では、認知的目標、態度的目標の2つの目標を設定し、両者を統合的に達成することを目指している（塩田、1979）。認知面は学力・学業成績を対象にしており、中間テストや期末テスト等により、形成的、総括的な評価が組織的に実施されてきた。他方で態度面では、学級での社会的構造、リーダーシップ、学級風土など形成的、総括的评价と、授業直後の参加度・満足度があげられる。この参加度・満足度については授業中や、直後での即時評価の性格をもつということができるとは、これまでほとんど研究が進んでこなかった。

授業において、児童生徒は熱心に参加していたか、助け合っていたか、満足したか。クラスの児童生徒たちの取り組みの様子を知ることは、授業を振り返るうえで有益な情報となる（市川、2019：2020）。児童生徒による自己評価はもちろん、教師側の反省にもつながる。うまくいったと教師が思っていた授業でも児童生徒がどれだけ参加していたか、満足していたかを判断するのは難しい。児童生徒からのフィードバックが得られなければ、教師は児童生徒の取り組みの実態を正確に把握するのは難しいといえる。

態度的側面は、「課題に意欲的に取り組んだか」、「みんなで協力して取り組んだか」、「楽しかったか」等の、課題への関心や授業への参加度・満足度からなる。取り組みのプロセスそれ自体を即時評価するための自己評価、他者評価、相互評価の意味がある。評価は質の高い話し合いや相互作用を目指すうえで、取り組みの成否を左右する大切な機能を果たすものである。評価の本質は自己評価であり、授業中や直後に即時評価を実施することができれば、自己評価のもつ自己調整機能が効果的に発揮されることになる。

自己評価を考える時、自己評価基準の形成が問題になる。学力を重視する児童生徒であれば成績に価値をおきがちであるが、成績にあまりにもこだわると、好ましい友人関係が築けなくなる。児童生徒は他者評価、相互評価の場において、児童生徒同士が話し合い、交流することを通して自らの自己評価基準を形

成していく。質の高い小集団（バズ集団）の取り組みの場は、児童生徒の持つ適切な自己評価基準を形成するうえで貴重な機会を提供すると考えられる。小集団（バズ集団）の取り組みの場は、まさに話し合い・相互作用における生徒たちの取り組み行動のフィードバック機能が働く場である。しかもこのような事態は、活動それ自体が、即時フィードバックの場と言える。自己評価、他者評価、さらには相互評価において、即時評価が可能な性格を持つ事態といえるのである。

しかしこれまで、即時評価についての基礎的、実践研究はほとんど取りまわされていない。基礎研究や実践現場での理解不足や、質問紙等評価用具開発の遅れ、授業中や直後で実施する時間的余裕のなさ等があげられる。こうした即時評価は、実験的あるいは特別な研究授業の場を通して実施されてきたにすぎず、十分な研究や実践がなされてこなかったといえよう。

一方、小集団（バズ集団）を導入した授業では、これまで小集団（バズ集団）単位、1時限授業単位および、単元単位の授業別に基礎的、実践研究がなされてきた。そこでは自己評価、他者評価、相互評価からなる実践研究用に作成した質問紙を用いて、授業の参加度を評価する試みがおこなわれてきている。

そこで、これまでの小集団（バズ集団）を取り入れた授業を対象に、評価用具である質問紙を収集する。質問項目を通して、いかなる評価観点から取りまわされてきたかを分析検討する。主として、自己評価、他者評価、相互評価などの即時評価の観点から、質問紙の内容を分析、検討する。

#### 分析対象となる質問紙とその実施について

分析対象とする質問紙は、これまでのバズ学習方式の実践研究校である小学校・中学校での事例や、基礎的研究である教育心理学会での学会発表、ならびに教員養成学部の卒業論文で開発されたり、報告されたりしたものを取り上げる。取り上げる質問紙にはいずれも、自己評定・他者評定、相互評定に関わる質問項目が含まれている。しかし実際のところ、このような質問紙を用いた評価様式は、これまでの教育現場の実践ではほとんど見出せなかった。小集団（バズ集団）を取り入れて実践している実践校以外の通常の学級で普段日常的に使用されてはいないものである。特別に計画をした基礎的研究や研究授業を実施

する際に、事前に計画を立てて作成し実施したものである。

分析対象となる研究は、小集団（バズ集団）単位、および1時限授業単位、単元単位の授業であった。また質問項目の評定は、3件法や5件法が用いられている。質問紙実施の所要時間は、各研究とも約3分間以内である。授業終了間際に実施するとか、授業中に実施している。

次に、これらの基礎的研究や研究授業での、質問紙による参加度・満足度の評価様式をみていくことにする。

## 1 小集団（バズ集団）の話し合い・相互作用と評価

1) 小集団の話し合いか、または最初個人、その後小集団で話し合いを持つ場合  
まず、IG条件やG条件という取り組みの方略（ストラテジー）について説明し、評価様式である質問紙をみってみる。

塩田ら（1976）は、6年生を対象として6人の小集団での取り組みをVTRにより撮影し記録した。そして児童たちの話し合いによる相互作用を分析している。小集団で創造性課題を取り組む前に、個人で取り組むIG（最初は個人－後半は集団で取り組む）条件と、最初から小集団で取り組むG（終始集団で取り組む）条件を、同一時間設定して比較検討している。児童たちによる話し合いの結果は表1に示すとおりであった。

表1 話し合い・相互作用の結果（塩田ら、1976）

		アイデア		意見・説明		進行	
		頻度	量	頻度	量	頻度	量
IG条件	男	75	213	13	18	8	8
	女	67	296	46	186	10	26
G条件	男	32	725	6	6	4	4
	女	15	128	18	139	112	265

表2 話し合い・相互作用の結果（塩田ら、1976）

	I G 条件										G 条件										
	アイデア		意見・説明		進行		課題無関連		計		アイデア		意見・説明		進行		課題無関連		計		
	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	頻度	量	
A	17	40	3	4	2	2	3	3	25	49	a	15	330	2	2	0	0	2	2	19	334
B	13	38	6	6	2	2	2	2	23	48	b	9	297	2	2	1	1	1	1	13	301
C	17	54	2	6	1	1	2	2	22	63	c	7	93	1	1	0	0	1	1	9	95
D	15	47	0	0	0	0	1	1	16	48	d	1	5	1	1	0	0	0	0	2	6
E	10	27	2	2	0	0	0	0	12	29	e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F	3	7	0	0	0	0	0	0	3	7	f	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

成員間での話し合い相互作用を見れば（表1）、IG 条件はG 条件に比べ、解決に有効なアイデア、説明・意見の量が多い。IG の話し合いがG よりも短時間である点を考慮すれば、IG ではG に比べてより活発で質の高い効率のよい話し合い・相互作用が行われている。次に、成員の参加・貢献の偏りを見つめる（表2）。IG 条件では全員がほぼ対等に積極的に参加している。しかしG 条件では、全く参加していない児童も複数みられている。一部の児童たちによる偏った参加であったことが伺われる。この研究は、取り組み方（IG かG か）の解決方略の違いを比較したものであった。そこで、参加度・満足度がどのような質問項目で作成されているかをみよ。

項目の一部について、その表現を修正して取り上げると次のようである。

- ① 課題について述べる。自己評価では、「あなたは話し合いで取り組んだ問題が面白かったか」。他者評価では、「グループの人は取り組んだ問題が面白そうだったか」。
- ② 過程について述べる。自己評価では、「あなたは話し合いで問題について熱心に考えたか」。他者評価では、「グループの人は熱心に問題を考えていたか」。
- ③ 仲間について述べる。自己評価では、「あなたはもう一度グループの話し合いをするなら、今のグループと一緒にになりたいか」。他者評価では、「もう一度グループの話し合いをするなら、今のグループの人はお互いにうまく話し合えるか」。

参加度・満足度を把握する項目は課題評価、取り組み過程の評価、他者に対する評価に分けられている。さらにこの3つのカテゴリーは、それぞれ自己評価並びに他者評価の2つの認知側面から質問項目が作成されている。計15項目3件法（はい どちらでもない いいえ）である。この評価様式は、塩田ら（1976）；梶田（1982）がその後実施してきたバズ集団に関する基礎的、実践的な一連の研究で用いられており、小集団（バズ集団）での取り組み直後や、修正を加えて1時限単位の授業直後で、並びに単元単位の授業においても取り上げられている。

この実験ではIG条件とG条件とで比べて、課題、解決過程、仲間に対する自己認知、他者認知のすべてにおいてIG条件がG条件よりも高い結果が見いだされている。

## 2) 役割行動を遂行する解決方略と評価

解決方略を別の角度である役割遂行行動の解決方略の観点から見てみたい。自由バズは自発的グルーピングを行う事態である。だが、自由といってもすべての場面で自由気ままに好きなように動ける事態を想定していない。自由バズでは、「理解できる子が理解できない子に教えてあげる」、「理解できない子は、理解できる子に教えてもらう」といった役割・ルールを設けている。こうした役割・ルールによって、児童たちの取り組み・相互作用の動きは大きく影響を受けることになる。小集団活動でこれらの役割行動を数多く体験すれば成績向上につながるという仮説に基づいている。

得割遂行行動として、「教える」、「尋ねる」、「評価する」からなる役割を設定した研究がある（梶田、1982）。役割行動の評価に関する実際に使われた質問項目の一部を見てみる。合計6項目からなり、「はい どちらでもない いいえ」の3件法である。

- ①誰かに教えてあげたか（教える）、誰かに教えてもらったか（教えられる）、
- ②他の人が正しいか、見てあげたか（評価する）、他の人から正しいかみてもらった（評価される）、
- ③誰かにたずねたか（たずねる）、誰かにたずねられたか（たずねられる）、であった。

役割遂行行動に基づく評価は、自己評価、他者評価、相互評価等の即時評価の項目から成り立っている。しかも集団内での取り組みそれ自体を即時評価することになっている。この評価様式により、役割遂行行動を含んだ質の高い話し合い・相互作用を分析、評価することができる。

## 2 一時限単位の授業と評価

一時限単位の授業過程の評価様式として、参加度・満足度を評価する質問紙が作成されている（市川、1976）。参加度・満足度を調べる質問は5ステップ、1. 授業が始まる前（2項目）、2. 授業の方向付け（4項目）、3. 中心過程での取り組み（10項目）、4. 確認課題での取り組み（6項目）、5. 授業直後（2項目）の流れのなかで用いられ、自己評価、他者評価からなり、すべてを合わせて計24項目3件法からなりたっている。

この評価様式を一時限単位授業の学習指導過程の流れに適用するとどうなるだろうか。5ステップで取り組む流れのなかの各ステップにおける質問のなかから1項目だけを例として取り上げ、若干の修正を加えて述べてみる。

第1ステップ 授業に入る直前のレディネス状態を聞く 授業が始まる前での自己評価、他者評価の質問について

いっしょうけんめい勉強をしようという気持ちになっていたか（自己評価）。  
みんなはどうか（他者評価）。

第2ステップ 授業ではどんなことを取り組むのかについての方向付けを聞く 授業の方向付けでの自己評価、他者評価の質問について

授業の方向付け・オリエンテーションを熱心に聞いたか（自己評価）。みんなはどうだったか（他者評価）。

第3ステップ 授業での山場となる中心課題の取り組みの状態を聞く 中心となる課題の解決過程での、自己評価、他者評価の質問について

積極的に問題に取り組んだか（自己評価）。みんなはどうだったか（他者評価）。

第4ステップ 取り組みのまとめについて聞く 授業のまとめでの自己評価、他者評価について



今の授業で楽しく勉強できたか（自己評価）。みんなはどうだったか（他者評価）。

第5ステップ 授業が終わった時点での状態を聞く 授業後での自己評価、他者評価の質問について

これからも勉強したいか（自己）。みんなはどうか（他者評価）。

授業過程を中心に自己評価、他者評価、相互評価を位置づけているが、この質問紙では授業前後の状態である、直前の状態、直後の状態についても尋ねているところに特徴がある。なおこの評価様式は、どの質問においても自己評価、他者評価が対になって配置されている。

授業の中心過程に自由バズを学習過程に組み入れた実験クラスと、取り入れなかった統制クラスと比べてみたとき、自由バズを取り入れたクラスでは参加度・満足度ともに高い結果が報告されている。このような一時限単位の授業の評価様式は、課題解決の一般的な流れ（準備過程、中心過程、確認過程）の取り組みのなかで示されたものであり、限られた教科でなくて様々な教科に共通に取り入れることができるであろう。

ところで、バズ学習方式の実践校では、1時間の授業には準備、中心、確認の過程の流れを設定している。実際の授業の学習指導のなかではどのように自己評価、他者評価、相互評価の即時評価を取り入れているのであろうか。この点について、塩田・梶田（1976）はバズ学習方式の学習指導を進めるなかで、実際に学習指導過程に適用した指導案を作成している。準備過程で自己、相互評価、中心過程で自己、相互評価、確認過程で自己、相互評価というように配置している。授業の評価に関しては「事前-事後評価モデル」が一般的である。だが、バズ学習の学習指導過程では事前・事後評価以外に、事中評価（テスト）も考えられる。例えば塩田・梶田（1976）のように中心過程で取り入れることも可能であろう。これまで計画的に事中評価（テスト）を取り入れて検討することは多くなかったといえる。

### 3 単元単位の授業と評価

一時限単位の授業でなく単元単位の授業を対象に、1時限ごとに授業後の評価を取り入れた研究を見てみる。この授業の目的は小学5年生を対象に、バズ学習方式を取り入れた課題方式とステップ方式の2つの方式の効果を比較することであった（伊藤、1979）。統制群のステップ方式条件と比べて、自由バズ方式を取り入れた授業では、最初の時限から5時限までを通して参加度・満足度は高い結果が見いだされている。そこでは1時限単位の授業の参加度・満足度の質問紙を用いている。それを1時限ごとに繰り返し実施して5時限の変化の推移を見ている。その結果では、両群間で5時限の各時間ともに有意差がみられ、最初の1限目から顕著な差が見出だされている。

この単元単位の授業の評価様式は、IG、G条件の比較のために用いたものと同じで、参加度・満足度の調査項目（15項目）である（塩田ら、1976；梶田、1982）。自己評価（課題、過程、仲間）、並びに他者評価（課題、過程、仲間）からなり、この15項目の質問紙を用いて時限ごとに繰り返して実施している。

項目数が多いと時間がかかるために実施に無理があり、15項目は実用的である。伊藤（1979）はこの15項目からなる質問紙を用いて継次的に振り返る方法をとっている。5時限単位の授業において、1時限ごとに同一の15項目の質問紙を5回繰り返し実施している。そして、単元単位の評価を5時限別に継次的に検討している。

ところで、単元単位の授業評価を、その単元が終了してから単元全体をまとめて1回で振り返って行う方法の試みがある。塩田（1981）は、単元単位の参加度・満足度について、「理解度（学習の仕方）」、「学習への動機づけ（仲間と情報交換、話し合い）」、「人間関係（心理的結合）」の4領域を取り上げて、各々5項目計20問からなる質問紙を作成した。4領域の調査項目には、自己評価、他者評価、相互評価が入っている。しかし、単元を終えてから単元全体を振り返っての自己評価、他者評価、相互評価を行うのは即時評価とは言えないであろう。塩田（1981）の単元単位の評価方法は、形成的評価、総括的評価として位置づ

けることができるものと考えられる。

## 4 今後の課題について

本研究では小集団（バズ集団）を授業に取り入れた基礎的、実践的な授業研究の事例をもとに、自己、他者、相互評価の即時評価の観点から授業評価の分析を試みた。収集された分析対象の基礎的、実践的研究は事例数が少なく、一般化してまとめるには十分ではないと思われるが、その限界の中で今後の課題を述べることにする。

### 1) 解決方略と参加度・満足度

IG、G条件の解決方略や役割遂行行動で注目すべき点は、これらの解決方略が自己、他者、相互評価の内容、つまり参加度・満足度に影響をもたらす可能性がある点である。今回検討対象となった小集団単位や1時限単位および単元単位の授業では、自己、他者、相互の評価を取り上げてきた。いずれも「対課題」、「対取り組み」、「対仲間」の категорияから評価がなされている。今後の課題としては、この内容を検討して解決方略に関わる行動、特に「対取り組み」の категорияに焦点をあてた評価が求められる。例えば、役割としての行動である「わからないとき尋ねたか」、「相手が間違っていないかみてあげたか」等についての解決行動に関わる質問項目を、参加度・満足度の評価項目に加えることが考えられる。

### 2) 自己評価基準の育成

自己評価を行うとき、好ましい自己評価基準によって評価がなされているかが問題である。「均衡のとれた好ましい評価基準」のもとで初めて適切な自己評価が可能となる。自己評価基準は児童生徒によって異なる可能性があり、より客観的な評価基準の育成が望ましい。市川（2019、2020）は、小集団や自由バズの自発的グルーピングの場では、責任、感謝等といった期待行動・人格特性が引き出され、それを学ぶ場になると指摘している。このことは、授業にお

ける評価基準の育成にもつながるであろう。

つまり自由バズの取り組みや役割遂行行動は、好ましい自己評価基準の育成に貢献する。自己評価基準の育成の意味が込められていると考えることもできる。「自分の解決状態がはっきりしたか」、「自分の思ったことが言えたか」、「友達ができたかどうかを見てあげたか」等、取り組む解決方略により自己評価基準が導かれ、自己評価能力、客観的に評価する力が育成される可能性がでてくる。その結果としての参加度・満足度の高まりが、好ましい自己評価基準を育成することにつながるであろう。

### 3) 自己評価に影響を与える要因の検討

自己評価は、仮想的有能感でみられるように、児童生徒が自分に厳しいタイプか、甘いタイプかによって左右されがちである（速水、1982）。他者評価の方が正確であるという指摘もある。こうした個人差の要因をどう見るか。また、今回取り上げた質問紙では「みんなはどうか」という他者評価の質問項目が使われている。「みんな」という意味が、「みんなが一緒に」といった生徒間や教師間でよくみられる「同調性」に基づいて判断されることも考えられる。クラスや授業事態では、勉強はもちろん、リーダーシップがとれるかどうか、学級風土や、友達が多いか少ないか等のソシオメトリック関係の要因も自己評価に影響するものと考えられる。

### 4) 自己評価の導入と実施時間の確保

今回の基礎的、実験的な授業研究では、各課題を取り組む準備、中心、確認過程の直後に評価が設定されている。授業が課題解決過程であると考えれば、課題を取り組んだ直後に即時評価を行うのは合理的であろう。児童生徒がこの取り組み過程の流れを把握し、なぜ即時評価が求められるかを事前に生徒に理解しておくようにする。課題意識を高め、自己評価意識を高めるからである。

即時評価はその性格から、できるかぎり学習直後（課題解決直後）に実施するとよい。だが、現実には学習や授業直後に実施する時間的余裕がない。例えば、授業時間内に2分間を即時評価に確保する教育課程を設けることも考えら

れる。また、授業中5分間でも話し合いのセッションを自己評価、他者評価、相互評価のために設けることもよい。自由バズで行われるように、児童生徒は指示器を用いて解決状態を即時にクラス全員に提示する工夫もできる。

GIGA スクールの構想下（文科省、2019）では、児童生徒個々のタブレットから校内 wifi により回答用紙が担任に送られる。担任は瞬時に児童生徒の様子を即時評価ができる可能性も考えられよう。

## 謝 辞

本稿をまとめるにあたり、バズ学習方式を実践研究されてきた多くの先生方のご指導を受けました。バズ学習研究会のメンバーの先生方、吉田忠夫、吉井秀人、有門秀紀、野口俊文、中井克佳各先生方による研究や実践報告、さらに、伊藤優子、中川悟、鈴木けい子、釣本直行、富矢朱美各先生方による基礎的、実践的研究（卒業論文を含む）の事例、並びに指導案等を参考資料にしました。資料提供やご指導をいただきました皆さんに厚くお礼申し上げます。

## 文 献

- 市川哲 2019 自由バズにおける取り組みと人格特性との関連を探る 日本学校カウンセリング学会&生徒指導士会会報50号 p3-4.
- 市川哲 2020 自由バズと「三方よし」の精神 日本学校カウンセリング学会&生徒指導士会会報52号 p5-6.
- 市川千秋編著 1997 自由バズを取り入れた授業の進め方 明治図書.
- 伊藤優子 1976 教授=学習過程に関する研究 三重大学卒業論文.
- 梶田正巳 1982 授業の教育心理学 黎明書房.
- 塩田芳久・豊川市中部小学校編著 1965 小学校のバズ学習 黎明書房.
- 塩田芳久・杉江修治・藤田達雄・市川千秋 1976 集団課題解決における解決ストラテジーの研究（Ⅰ、Ⅱ）日本教育心理学会第18回大会発表論文集.
- 塩田芳久・梶田稲司 1976 バズ学習の理論と実際 黎明書房.
- 塩田芳久編著 1979 学習指導の心理学 黎明書房.
- 塩田芳久・横田澄眞編著 1981 バズ学習による授業改善 黎明書房.

- 中井克佳 2001 自由バズ学習方式 (国分康孝 2001現代カウンセリング辞典) 金子書房.
- 中井克佳 2008 自由バズ学習の理論と実際 (市川千秋2008授業改革の方法) ナカニシヤ出版.
- 速水敏彦 1982 生徒の自己評価 (梶田正巳1982授業の教育心理学) 黎明書房.
- 文部科学省 2019.12.19 子供たち一人ひとりに個別最適化され, 創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～  
文部科学大臣.

(いちかわ さとし・大阪産業大学非常勤講師)