

〈教育ノート〉

アクティブ・ラーニングの研究

香田 健治*, 生野 桂子**, 生野 金三***

A Study of Active Learning

Kenji Koda, Keiko Shono and Kinzo Shono

I はじめに

アクティブ・ラーニングをめぐって、2012（平成24）年8月28日、中央教育審議会の答申は「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、次のように指摘する。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である¹⁾。

ここでは、学生の「受動的受講」から「能動的な学修」への転換、つまり大学教育の質的転換を願っている。特に個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心として授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求め

られている¹⁾。従来の教員による一方的な講義主義の授業を批判し、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法、つまりアクティブ・ラーニングを強調し、期待される学士像が描かれている。そのアクティブ・ラーニングの内容は、多岐に亘っている。

このようなアクティブ・ラーニングという言葉は、大学教育より使用され始め、現在この言葉を使用しない大学はないというほど定着している。このアクティブ・ラーニングが登場した背景をめぐって、池田水穂は、

通常の授業の方法（＝受動的学習、古典的学習）つまり「前を眺めている・聞いている・ノートを取っている」という方法よりも、学習者がより楽しめ、持続的な学習が可能になり、かつ教員自身が学生と「学ぶことの楽しさ」を共有できるような方法を模索し、通常の授業の方法がもつ潜在力をより強化したり、授業のレパートリーに多様性を創造しようとする試みがあったように思える。それは、古典的教育をもつ「疎外（alienation）」や、学生本来がもつ潜在力を引き出すはずのデューイ的な学修が、教育の大衆化やマスプロ（＝大量規格）化によって、十分に機能しないという反省期にうまれた可能性がある²⁾。

受付日 2016. 6. 24 / 掲載決定日 2016. 11. 4

*関西福祉科学大学 教育学部 講師

**宮城学院女子大学 教育学部 教授

***関西福祉科学大学 教育学部 教授

としている。従来の学習法の成果は認められるものの、新たな未来を築くための大学教育の在り方に鑑みると、歴史的に否定的な評価をし、そこから大学教育のデザインにアクティブ・ラーニングの手法を導入したのだろう。

この答申に遅れること 2 年後の 2014 (平成 26) 年 11 月 20 日、中央教育審議会に対し、下村文部科学大臣が「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問した。この諮問に対して、2015 (平成 27) 年 8 月に初等中等教育分科会の教育課程企画特別部会が論点整理を発表した。この「論点整理」において、実際にアクティブ・ラーニングという用語が用いられている。そこでは、

次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、課題の発見・解決にむけた主体的・協働的な学び (いわゆる「アクティブ・ラーニング」) について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。

とあり、育成すべき資質・能力があり、その資質・能力を育むためには、学びの量、質、深まりが重要であるとし、その学びの質の向上や深まりを求めるために、課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学びが有効であると主張している³⁾。「論点整理」では、子供たちが判断の根拠や理由を示しながら述べたり、実験結果を分析して解釈、考察し説明したりすること等についての課題、子供が自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでに必ずしも十分達しているとは言えない状況にあるという課題⁴⁾等を指摘する。そして、2020 年から全面实施される次期学習指導要領で求められる「育成すべき資質・能力」を、学校教育法 30 条第 2 項において、学校教育において重視すべき三要素(「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」)を基本としなが

ら三つの柱で整理する。それは、

- 1 何を知っているか、何ができるか (個別の知識・技能)
- 2 知っていること・できることをどう使うか「思考力・判断力・表現力等」
- 3 どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか (学びに向かう力、人間性等)

である。ここでは、子供たちが「1 何を知っているか」に加え、「2 知っていることを使って」「3 どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」というように、1 を使い、2 を通して、3 へ向かう子供の育成を志向している。そのために子供たちに知識・技能を身に付けさせると同時に、思考力・判断力・表現力等と学びに向かう力、人間性等を総合的に育む必要があるとされている。

「育成すべき資質・能力」と「三つの柱」を育成するために、アクティブ・ラーニングに期待が寄せられている。その理由として思考力・判断力・表現力等は、知識として教えられて身に付くものでなく、これらが必要となる学習場面、すなわち主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することで磨かれていくとされている。学びに向かう力は、実社会や実生活に関連した課題等を通じて動機付けを行うことで興味がわき、努力し続ける意志が喚起される。

さらに、「論点整理」においては、アクティブ・ラーニングの視点から授業改善について指摘している。それは、

- 1 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程で実現できているかどうか。
- 2 他者との協働や他者との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- 3 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って

次につながる。主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

等の内容である。ここでは、「習得・活用・探究」「問題発見・解決」「自らの考えを広げ深める、対話的な学び」「主体的な学びの過程」等がアクティブ・ラーニングのキーワードで、如何に学ぶかについての方途を示している。その様相を少し具体的に見てみる。まず、1であるが、ここでは汎用的な能力の育成を重視している。思考力、判断力、表現力等の実社会に於いて使用する汎用的な能力は、学びのプロセスで身に付く。子供たちが課題に真剣に立ち向かう中で汎用的な能力が発揮される場面を設定することである。次いで、2であるが、ここでは他者を含め多岐に亘る相互交流の場において、思考、発信型の授業を構想することで、構造化され、精緻された知識が形成されるということである。こうした知識は、安定した知識となる。最後の、3であるが、ここでは見通しを持って、新しいアイデア出しながら問題を解決したり、そして学びを振り返って手応えを感じたりしながら自らの成長を実感する活動を重視している。手応えを感じることでそれが次の学びに発展する。

以上のアクティブ・ラーニングの本質を踏まえ、本研究ではアクティブ・ラーニングを導入した授業、つまり模擬授業（教職に関する科目

で学生が学生を対象に）や学習指導（児童を対象に）において指導者の授業観の高まり、そして学び手である児童の思考の深まり等の様相を探ることを目的とする。

II アクティブ・ラーニングを導入した授業の試み～模擬授業～

前述の如くアクティブ・ラーニングは、多岐に亘るとした。今回は教職に関する科目「国語科教育法」において受講者である学生が模擬授業を試み、授業設計力や授業実践力等の実践的指導力が如何に高まったのかについて探る。

1 模擬授業を導入した実践とその振り返り

以下に、受講生である学生が模擬授業を行うに当たって、如何なる準備（授業設計をめぐって）を行ってきたかその様相の一端を掲げる。そしてそれに考察を加える。

(1) 学習指導案（本時での授業者 T の模擬授業を行うに当たっての準備状況）
（第4学年国語科学習指導案 指導者 T）

①本時の目標

・ゆみ子に対する父親のやるせない気持ちを、叙述を基に想像しながら読み取ることができる。

②準備 模造紙、ワークシート、短冊

③実際

過程	主な学習活動	教師の支援
導入 (5)	<p>1 前時の学習を振り返る。(1の場面について)</p> <p>①当時の生活で食べられなかったものと食べていたもの、町の様子→戦争が激しい様子</p> <p>②「一つだけちょうだい。」と欲しがるゆみ子と「一つだけよ。」と言って分けてあげる母親の気持ち。</p> <p>2 本時の学習の目当てを確認する。</p> <p>お父さんはどんな気持ちでゆみ子を高い高いしたのだろう。</p>	<p>・前時で用いた短冊を黒板に貼り、学習内容を振り返らせる。</p> <p>・本時の学習の目当てを確認することによって学習の内容を明確にさせる。</p>

<p>展開 (35)</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>終末 (5)</p>	<p>本時の学習場面を読む。(p 6 L 4～p 7 L 2)</p> <p>(1) 範読を聞く。</p> <p>(2) 音読をする。</p> <p>ゆみ子を思う両親の気持ち分かる部分にサイドラインを引く。</p> <p>サイドラインを引いた部分を基に両親の気持ちを発表する。</p> <p>〈お母さん〉</p> <p>{ ・なんてかわいそうな子。 ・一つだけと言え、なんでももらえる。</p> <p>〈お父さん〉</p> <p>両手を出すことを知らずに。</p> <p>↓</p> <p>{ ・一つだけの喜び。 ・一つももらえないかもしれない。(大きくなってどんな子に育つだろう。)</p> <p>深いため息</p> <p>父親がゆみ子を高い高いするときの様子を捉える。</p> <p>①どのように高い高いをしていたか。 →めちゃくちゃに。</p> <p>②父親が高い高いをする時の表情。→やりきれない顔</p> <p>父親がゆみ子を高い高いするときの気持ちを考える。</p> <p>①ワークシートに書き込む。 (6の活動を手がかりとする。)</p> <p>②ワークシートに書いたことを発表し合う。</p> <p>{ ・ゆみ子が心配だなあ。 ・将来を考えると悲しいな。 ・してあげられることはこれくらいしかない。 ・ゆみ子に笑ってほしい。</p> <p>学習のまとめをする。</p> <p>・高い高いをするときの父親の気持ちについてまとめる。</p> <p>次時の学習内容を確認する。</p>	<p>・学習の目当てを念頭において範読を聞かせる。</p> <p>・両親の気持ちを想像しながら音読させる。</p> <p>・母親と父親の気持ち分かる部分にサイドラインを引かせる。</p> <p>・サイドラインを引いた部分を発表させ、板書によってまとめる。</p> <p>〈お母さん〉</p> <p>・なんてかわいそうな子。</p> <p>・なんでも→食べ物について、「一つだけ。」と言え、なんでももらえることに気付かせる。</p> <p>〈お父さん〉</p> <p>・一つだけの喜び</p> <p>・一つだってもらえないかもしれない</p> <p>→「大きくなって、どんな子に育つだろう。」とゆみ子の将来を嘆く両親の気持ちが深いため息に表れていることに気付かせる。</p> <p>・7の学習活動に繋げるために、高い高いをする父親の様子を叙述や挿絵から捉えさせる。</p> <p>・高い高い詩化して上げることのできない父親のやりきれない気持ちに気付かせる。(母親は食べ物をあげられる。)</p> <p>・6で捉えた父親の様子や「そんなとき」、「決まって」の言葉に着目させながら、父親のゆみ子に対する思いを想像させる。(高い高いをする父親になりきって考えさせる。)</p> <p>・ワークシートに書いたのを発表させる。</p> <p>{ ・ゆみ子の将来が心配。 ・ゆみ子の将来を考えると悲しい。 ・これくらいしかしてあげられない。 ・ゆみ子に笑ってほしい。</p> <p>・発表したことを板書し、それを基に本時の学習を振り返らせる。</p> <p>・本時の学習内容を踏まえ、次時の学習内容について関心を持たせる。</p>
---	---	--

(「白鷗大学教育学部論集第 2 巻 1 号、37-56 頁 (生野金三)」の論稿より引用した。)

(2) 「書く活動」を導入した場面

①位置付け

今回は、本時の目標を「ゆみ子に対する父親のやるせない気持ちを、叙述を基に想像しながら読み取ることができる。」とし、そして学習者に提示する目当ては「お父さんはどんな気持ちでゆみ子を高い高いしたのだろうか。」として学習を展開した。特に書く活動を導入した場面では、ゆみ子を思う両親の気持ちにサイドラインを引かせ、その部分を基に両親の気持ちを捉

えさせること、人形を用いたロールプレイによって父親がゆみ子を高い高いするときの様子を捉えさせること等を行った。こうしたゆみ子たち家族の生活状況等を十分に踏まえると共に、両親の思いを思考させた上で父親がゆみ子を高い高いするときの気持ちを想像させる「吹き出し法」を導入するように留意した。

②「書く活動」の特質と効用 (瀬川 1978)

【吹き出し法】

特質 - さし絵などに吹き出しを作り、登場人

物のことばを書き込ませる。

効用－自分が登場人物になりきって、または情景にどっぷりとつかって読み進めていく力をつける。

・登場人物に情動的に接近していきながら、さえた目で外側からながめる読みの力をつける。

・書くことによって一人ひとりの読み取りの確かさや豊かさを評価、診断、修正することができる。

(3) 授業者 T の模擬授業の準備状況に対する指導者の考察

①学習指導案について

「導入」の段階をアクティブ・ラーニングの視点より見てみる。授業者 T は、「1 前時の学習を振り返る。」と「お父さんはどんな気持ちでゆみ子を高い高いしたのだろう。」という観点より「導入」の段階の授業を組織している。その段階における学習活動を動機付けという視点より見てみると、ここでは既習の内容を基盤に新たな課題を提示によって知的好奇心を喚起し、学習の探究行動を誘って行こうとしている。そのことは、前時に使用した短冊を黒板に貼付し、それを基に学習内容を振り返り、その後「お父さんはどんな気持ちでゆみ子を高い高いしたのだろう。」という学習の目当てを確認していることから分かる。その確認の方途であるが、発問計画によると、目当てを短冊で提示し、視覚に訴えたり、音声化させたり、ワークシートに書かせたりして課題意識を高めている。ここでは、学習者である児童の思考を活性化させ、そして能動的学習を行おうという意図が認められる。このような学習活動が展開されたのは、質の高い発問が行われたからであろう。齊藤信太郎は、アクティブ・ラーニングをめぐって、「『小さなアクティブ・ラーニング型授業』の軸は『発問』である⁵⁾。」としているが、この「導入」の段階は、正にこれに相当しよう。

「展開」の段階をアクティブ・ラーニングの

視点より見てみる。授業者 T が掲げている活動は、問題解決的な学習過程を取っている。一斉学習での相互作用で思考の活性化を図ったり、読みを深めたりするために、学習活動 4 と 7 の場面において学習する部分を目当てに従って個々で読み取る活動を導入している。学習活動 4 の場面においては、書く活動である「サイドライン法」を、学習活動 7 の場面においては、書く活動である「吹き出し法」をそれぞれ導入している。問題解決に当たっては、まず個々の学習を位置付け、それを基に集団での相互作用によって解決するという過程を取っている。ここで刮目すべきは、学習活動において書く活動である「サイドライン法」と「吹き出し法」等を導入し、学習者の読みの実態を捉えた上で読みを深める学習を組織していることである。この背景には、国語科の指導においては人物の心情を叙述と関連付けて個々の読みを確かなものとして高めていこうとする考えが存在している。また、「書く」ことによって「読み」を深めるという関連指導の考えも存在する。

この展開の段階における学習の流れを見ると、次の二者について工夫を要する。それは、アクティブ・ラーニングの視点からである。

まずは、学習活動の 3 と 4 の場面を一括して展開を組織することが重要である。それは、学習活動 3 と 4 は、学習活動 5 の基盤となる場面であり、学習活動 5 で学習者が「両親の気持ち」をよりよく想像し、そして共有することができるためには、予めそれに結び付く活動を一連のものとして捉え、その上で学習者に目的的に読ませ、と同時に叙述を意識付ける書く活動を行わせた方が望ましいと思われる。今一つは、学習活動 6 と 7 の場面において父親の状況を学習者にしっかりと認識させるような学習活動や教師の支援を行った方が良かったように思う。この場面では、深い溜め息と同時に、ゆみ子に対する父親の心配が次第に深まり、そんな父親のやりきれない気持ちがめちやくちやに高い高いする行為に表れている。このように考え

るとき、まずは父親の状況を顕にしている「深いため息をついて」という言葉を取り上げ確認する場面を組織する必要があったように思う。そうすることで学習者は「高い高いする」父親の気持ちを叙述に即して想像することができたであろう。

この「展開」の段階における学習場面を動機付けの観点より見てみる。ここでは、学習者のための活動のさせ方の面と、それに対する教師に働き掛けのあり方の面とから考えることができよう。これは学習者に対する教師の動機付けの指導法の問題として焦点化されよう。このような把握の観点より授業者 T の展開を見てみると、その顕著なものとして「サイドライン法」「吹き出し法」等を指摘できよう。授業者 T は、確かな読みの学習の成立を志向して二者の書く活動を組織し、そしてその方途を学習者に知らしめている。学習指導において大切なことは、学習者が学習活動に意欲を示すように教師が対応していくことである。ここに指導法における動機付けの意義が存在するのである。

最後に、本時の展開について見てみる。「主な学習活動」を支援する「教師の支援」の部分では、学習活動について指導上、特に注意する点や思考活動(思考の活性化)を誘発するための留意点を述べている。加えて、準備した教材の利用についての留意点も述べている。まず、前者の留意点の具体例を見てみる。学習活動の 1 の場面において前時の学習内容を振り返る(リフレクション)のために、予め用意した短冊(前時に学習した内容の要点を記したもの)を手掛かりとさせている。これは、前時の学習内容を効率的に且つ短時間で振り返る観点より見ても望ましいことである。また、学習活動 4 と 7 の場面においてサイドラインを引かせたり、ワークシートに書き込ませたり(父親になりきって)と準備した教材の利用の方途について触れている。このように学習の仕方をしっかりと身に付けようとする姿勢は自ら学ぶ学習者を育成する観点から見ても極めて重要なことである。加

えて、前述した「サイドライン法」の書く活動においては、学習者がどの叙述に向き合うかについての方途に触れている。国語科の読みにおいては叙述(言葉)への気付き大切にし、文脈における言葉の意味の読み取りを重要視していることを念頭に置く時、このようなことも極めて重要である。ここからは、能動的な学習において言葉についての知識や理解の深まりの一端を認めることができよう。

②『書く活動』を導入した場面について

ここでは、まず学習活動の如何なる場面で「書く活動」を位置付けたかについて触れ、次いで書く活動である「吹き出し法」の特質と効用について触れている。前者においては、読みを深めるために書く活動である「吹き出し法」を導入するまでの過程について触れている。具現すれば、学習者に目当てを意識させ、そしてそれに従って学習を展開し、その過程において書く活動である「サイドライン法」を導入し、加えてロールプレイングという動作化を用い、最後に書く活動である「吹き出し法」を導入するという流れである。この一連の活動にも叙述(言葉)への気付きを大切にした読みの展開を志向していることの一部を垣間見ることができる。一方、後者においては前述の如く「吹き出し法」の特質と効用について触れている。特にここでは、「吹き出し法」の効用について触れることにする。効用をめぐっては、学習者の視点と指導者の視点よりそれぞれ掲げている。学習者は「吹き出し法」によって内の目や外の目で読みを行うことができるとし、一方指導者は学習者の読みを基盤に指導の方途を探ることができるとしている。このように導入する作業(吹き出し法)の意義を明確にした上で指導に臨むことは学習者の確かな言葉の力(言語能力)を育む観点より見ても重要なことである。「読む活動」に「書く活動」を導入するという「読み」と「書く」との関連的指導によって、学習者である児童は、言葉、言葉と言葉との結び付き等にしっかりと向き合い、そしてそれ

について思考し、言葉についての知識や理解を深め、相互作用によって読みを深めることができよう。

2 実践の展開の様相

前述の如くこの実践は、読む活動に書く活動としての「吹き出し法」を導入して読みの深化を図ることが中核となっている。このようなことに鑑み、以下においてはその部分を中心に述べることにする。

(1) 模擬授業の授業記録とその分析・考察（授業者 T）

①授業者 T の授業記録（発問と学習者の反応）

「吹き出し法」を導入する際の発問の流れは以下の通りである。

T2 では、ため息をついたときのお父さんの気持ちや、めちゃくちゃに高い高いをするときのお父さんの様子を振り返りながら、ワークシートの吹き出しにゆみ子を高い高いするお父さんの気持ちを想像して書いてみましょう。

T3 ゆみ子を高い高いしているお父さんになりきって書いてみましょう。

この発問に対する学習者の反応は、以下の通りである。

②学習者の反応

C1 高い高いぐらいしかしてやれなくてごめんな。 C2 高い高いくらいしかいっばいしてやれなくてごめんね。 C3 高い高いぐらい一つだけじゃなくて、たくさんしてやろう。 C4 高い高いしている今だけでも喜びを感じて欲しい。 C5 どうにもしてあげられないことが悔しい。せめて高い高いをしてあげよう。 C6 たくさん食べられる喜びも知らないで成長するなんてかわいそうだ。せめて高い高いをして喜ばせてあげたい。 C7 せめて高い高いで辛い気持ちが少ないなれば……。 C8 お前

にはこれくらいのことしかしてやれない……。 C9 こんなことしかしてあげられないけど許しておくれ。 C10 ゆみ子にしてあげられるのは、これぐらいだ。 C11 今、ゆみ子にしてあげられることは、こんなことしかない……。 C12 今、お父さんにできることはこんなことくらいしかなくて悲しいな。 C13 食べ物たくさん食べさせてあげたり、喜びを与えたいが何もしてあげられない。せめて、自分がしてあげられることをしてあげたい。 C14 かわいそうな思いをこの子にはさせているなあ。せめて今だけは、この子に笑顔でいてほしいなあ。〈中略〉 C33 元気で大きく育てて欲しいなあ。 C34 この子にしっかり育てて欲しい。 C35 元気に育てて欲しい。 C36 大きく、大きく育ててくれよ。 C37 元気な子に育ててね。 C38 もっともっと成長するんだよ。 C39 無事に大きく育てて欲しいなあ。 C40 喜びを忘れず元気に育てて欲しいな。 C41 この先、苦労することがたくさんあると思うけど、たくましく立派に成長して行って欲しい。 C42 元気で幸せに育てて欲しい。 C43 幸せな生活を送れる大人になって欲しい。 C44 今はこんな時代だけど、ゆみ子には幸せになって欲しいなあ。 C45 こんな状況だから十分に喜ばせることはできないけど、ゆみ子には幸せになって欲しい。 C46 将来、幸せになっておくれ。 C47 ゆみ子には幸せになってもらいたい。 C48 いっばいっばい幸せになれ！！ C49 将来、一つの喜びだけではなく多くの喜びを味わえる人になって欲しい。 C50 大きくなったら一つだけの喜びではなくたくさんの喜びをもらえるように育てて欲しい。 C51 今は一つも喜びをもらえないかもしれないけど、大きくなったら喜びいっぱい幸せな大人になってね。 C52 将来、多くの喜びや幸せを手に入れられるような子に育てて欲しいな

あ。 C53 一つだけの喜びももらえるか分からないけど、大きくなったら山ほどもらえるようであって欲しい C54 喜びがいっぱいもらえる子になって欲しいな。〈以下略〉

以上の反応を大きく分けて C1 から C14 までの A タイプ、C15 から C26 までの B タイプ、C27 から C30 までの C タイプ、C31 と C32 の D タイプ、C33 から C54 までの E タイプ、C55 から C61 までの F タイプの六つのタイプに分類し、それぞれ考察してみる。なお、◎は、「叙述に即して父親の気持ちを十分読み取ることができている」、○は「叙述に即して父親の気持ちを概ね読み取ることができている」、△は「父親の気持ちを読み取るが叙述に即していない」と定義する。

(A タイプ-高い高いしかしてあげることができないというやりきれない父親の気持ち) 読み取り◎

A タイプは、叙述を踏まえた読み取りをしている学習者と、それを基に抽象的な表現を用いて父親の気持ちを読み取っている学習者とに分けることができる。以下、その様相について説明を加える。

C1 高い高いくらいしかしてやれなくてごめん。 C2 高い高いくらいしかいっばいしてやれなくてごめんね。 C3 高い高いくらい一つだけじゃなくて、たくさんしてやろう。 C4 高い高いしている今だけでも喜びを感じて欲しい。 C5 どうしてもしてあげられないことが悔しい。せめて高い高いをしてあげよう。 C6 たくさん食べられる喜びも知らないで成長するなんてかわいそう。 せめて高い高いをして喜ばせてあげたい C7 せめて高い高いで辛い気持ちが少なくなれば……。 C8 お前にはこれくらいのことしかしてやれない……。 C9 こんなことしかしてあげられないけど許しておくれ。 C10 ゆみ子にしてあげられるのは、これくらい

だ。 C11 今、ゆみ子にしてあげられることは、こんなことしかない……。 C12 今、お父さんにできることはこんなことくらいしかなくて悲しいな。 C13 食べ物をたくさん食べさせてあげたり、喜びを与えたりしたいが何もしてあげられない。せめて、自分がしてあげられることをしてあげたい。 C14 かわいそうな思いをこの子にはさせているなあ。せめて今だけは、この子に笑顔でいてほしいなあ。

このタイプの学習者は P6L4「なんてかわいそうな子でしょうね。一つだけちょうだいと言えば、なんだっでもらえると思っているのね。」という母親の言葉と P6L7の深いため息をついて言った父親の「この子は、一生……。いったい、大きくなって、どんな子に育つだろう。」という言葉に込められたゆみ子に対するやりきれない気持ちを読み取った上で上記したような父親の気持ちを想像したのだろう。サイドラインを引いて確認した両親の思いを捉えた上で、父親の気持ちを想像していることが考えられる。A タイプの中でも教科書の表現に即して気持ちを書いている学習者と、やや抽象的な表現を用いて気持ちを書いている二者に分けることができる。まず、前者の叙述に即して気持ちを書いている学習者について考えてみる。この学習者は前時までに学習している、当時の生活における食べ物や町の様子、「一つだけちょうだい。」と欲しがるゆみ子と「一つだけよ。」と言って分けるあげる母親の気持ちについても念頭において父親の気持ちを想像している。それは、学習者が「高い高いくらい」、「せめて高い高いを」という重要語句を吹き出しに記入していることから分かる。つまり、叙述に即して父親の気持ちを表現していることが分かる。そして、何もしてあげられないけれど、せめて高い高いくらいはめいっばいしてあげたいという父親のゆみ子に対する愛情を読み取ることができていると考えられる。次

に、後者の学習者について考えてみる。この学習者は、高い高いという言葉を用いずに、「これくらいのこと」、「こんなこと」として抽象的な表現を用いて父親の気持ちを想像している。こちらの学習者も当時の生活の様子や両親のゆみ子に対する思いを捉えた上で、父親になりきって気持ちを想像することができていると考えられる。両者の表現は異なるが、どちらも父親として今、してあげられることは高い高いくらいしかないという父親のやるせない気持ちを想像した上で、このような気持ちを読み取ることができていると考えられる。

(Bタイプ-ゆみ子がどんな子に育つのだろうという将来に対する不安な気持ち) (割愛) 読み取り○ Cタイプ-何もしてあげられないことに対するやりきれない気持ち) (割愛) 読み取り○ Dタイプ-ゆみ子への愛をできるだけたくさん伝えたいという気持ち) (割愛) 読み取り△

(Eタイプ-大きく元気に育ち、幸せな大人になってほしいと願う父親の気持ち) 読み取り△)

C 33 元気で大きく育って欲しいなあ。 C 34 この子にしっかり育って欲しい。 C 35 元気に育って欲しい。 C 36 大きく、大きく育ってくれよ。 C 37 元気な子に育ってね。 C 38 もっともっと成長するんだよ。 C 39 無事に大きく育って欲しいなあ。 C 40 喜びを忘れず元気に育って欲しいな。 C 41 この先、苦勞することがたくさんあると思うけど、たくましく立派に成長していつて欲しい。 C 42 元気で幸せに育って欲しい。 C 43 幸せな生活を送れる大人になつて欲しい。 C 44 今はこんな時代だけど、ゆみ子には幸せになつて欲しいなあ。 C 45 こんな状況だから十分に喜ばせることはできないけど、ゆみ子には幸せになつて欲しい。 C 46 将来、幸せになつておくれ。 C 47 ゆみ子には幸せになつてもらいたい。 C 48

いっぱいいっぱい幸せになれ！！ C 49 将来、一つの喜びだけではなく多くの喜びを味わえる人になつて欲しい。 C 50 大きくなつたら一つだけの喜びではなくたくさんの喜びをもらえるように育つて欲しい。 C 51 今は一つも喜びをもらえないかもしれないけど、大きくなつたら喜びいっぱいの幸せな大人になつてね。 C 52 将来、多くの喜びや幸せを手に入れられるような子に育つて欲しいなあ。 C 53 一つだけの喜びももらえるか分からないけど、大きくなつたら山ほどももらえるようであつて欲しい。 C 54 喜びがいっぱいもらえる子になつて欲しいな。

このタイプの学習者は、P6L8、L9「この子は、一生、みんなちょうだい、山ほどちょうだいと言って、両手を出すことを知らずにすごすかもしれないね。」という叙述から、ゆみ子の現状を踏まえた上で上記したような将来の幸せを願う気持ちを記していることが分かる。それは学習者の「元気に育つて欲しい。」「幸せになつて欲しい。」「喜びを味わえる人になつて欲しい。」という表現より理解することができる。ここで注目したいことは、不安を抱きつつもゆみ子のこれからの幸せを願う父親の思いを具体的に表現している点である。このことからこのタイプの学習者は、ゆみ子の将来を不安に思う父親の気持ちを捉えた上で高い高いをするときの父親の気持ちを記していることが考えられる。こうした気持ちがC40の「元気に育つて欲しいな。」、C46の「将来、幸せになつておくれ。」、C54の「喜びがいっぱいもらえる子になつて欲しいな。」等の言葉によって表現されているのだろう。つまり、将来に不安を抱きながらもゆみ子の幸せを願う父親の気持ちを記していることが理解できるのである。父親が高い高いをするのは、ゆみ子の将来を不安に思うときである。このときの父親の気持ちは、ゆみ子の行く末を案じながらも今はこれだけしかしてあげられないというやるせない気持ちで

あると考えられよう。何もしてあげられないという自分の無力さを嘆いているのである。このように考察するとき、このタイプの学習者に対する指導法を見直す必要があると感じる。

改善点としてはやはり、父親がゆみ子をめちゃくちゃに高い高いするときはどのようなときであり、その際父親はどのような様子であるのかということをしかりと捉えさせることが挙げられる。そのためには6の活動における、人形を用いたロールプレイや紙をめちゃくちゃに丸めるときの「めちゃくちゃに」という表現とこの場面で用いられている「めちゃくちゃに」という表現との違いについてもう少し丁寧に扱い、理解させる必要があると考えられる。

(Fタイプ-食べ物をあげられないことに対してすまないと思う父親の気持ち)(割愛)読み取り×

(2) 授業者 T の模擬授業の授業記録とその分析・考察に対する指導者の考察

上記は、授業者 T の授業記録をめぐっての分析・考察の例であるが、以下にそれについて多少考察を加える。

授業者 T は、学習活動の7の場面において学習者が吹き出しに記した(ゆみ子に対するお父さんの気持ちについて)授業記録を基に振り返って(リフレクション)いる。ここで括目すべきは、模擬授業を振り返って評価する際、授業記録という客観的な資料を使用していることである。アクティブ・ラーニングにおける評価をめぐっては、学習者の学びを促進するためのものであるとしている。このような把握の観点より授業者 T の模擬授業の振り返りに目を転じてみると、授業者 T は学習者が記した吹き出しの内容を読みレベルに合わせて A、B、C、D、E、F の六者タイプに分類している。そして、A タイプ(読み取り◎)と F タイプ(読み取り△)等についてそれぞれ読みの様相について分析し、考察を加えている。思考の可視化によって読みの実態を探り、それを授業改善に結び付けている。以下に A タイプ(読み取り

◎)と F タイプ(読み取り△)の分析・考察の様相を見てみる。

まず、A タイプの学習者の分析・考察について見てみる。授業者 T は A タイプの学習者の反応をめぐって、「読み取り◎」と称している。このようなことから分かるように A タイプの学習者は叙述に即して父親の気持ちを読み取ることができているといえよう。その起因として授業者 T は、学習者が既習の内容を踏まえて重要語句である「高い高いくらい」等の語句を掲げているとしている。このように授業者が学習者の読みの実態を詳細に分析し、考察することによって、授業者は自分の教材解釈が学習者に受け入れられたか否か確認することができる。そして、こうしたことが今後の授業の改善の際に一石を投じてくれよう。

そのことは、E タイプの学習者の分析・考察例に目を転じてみると想像に難くない。授業者 T は E タイプの学習者の反応をめぐって「読み取り△」と称している。ここでは、学習者が叙述に即し、読みを深化するに至っていない故、当然指導の改善を余儀なくされるのである。このようなことを念頭に置いて、授業者 T の E タイプの学習者の反応についての分析・考察に目を転じてみると、そのことは容易に把握できるのである。授業者 T は、父親の状況をしっかりと捉えさせ(叙述に即して)、その上で動作化によって重要語句に着目させるという指導法の改善を指摘する。これは、正に父親の状況認識のもとに読みの学習を組織しているということに他ならない。

ここに模擬授業において授業記録を取り、それを分析・考察していくことの意義が存在するのである。

Ⅲ アクティブ・ラーニングを導入した授業の試み～学習指導～

1 生活科におけるアクティブ・ラーニングの概要

小学校生活科の学習指導において学び手であ

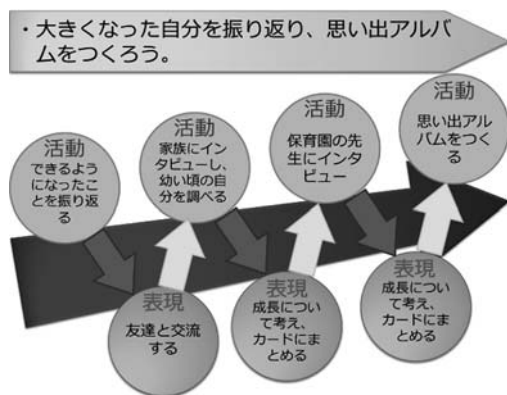


図1 「あしたへジャンプ」における学習活動と表現活動

る児童が如何に主体的に取り組み、学びを深めたのかについて探る。

本実践は、小学校生活科の内容(9)「自分の成長」を中心とした単元名「あしたへジャンプ」における2年生でのルーブリックを活用した評価実践についてである。本実践では、児童の思いや願いを生かしながら「自分の成長を振り返り、思い出アルバムをつくらう」という言語活動を設定し、図1のように学習活動と表現

活動との相互作用を重視した学習過程を展開した。

そして、本単元の目標は、「自分の生活や成長を振り返ったり、身近な人々にインタビューしたりして、それらを作品にまとめたり、伝え合ったりする中で、自分ができるようになったことや大きくなったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちを持ち、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活することができるようにする」である。さらに、児童の学習活動を評価するためのルーブリック(図2)を小単位ごとに作成した⁶⁾。(香田健治「指導と評価の一体化を進める視点と実際の取り組み方」『教育課程ライブラリ vol.3 子どもの姿が見える評価の手法』ぎょうせい、2016年、38-41頁における「ルーブリックを活用した生活科における評価活動」40-41頁の論稿の一部を引用した。)

2 内容(9)「自分の成長」における実践の様相

小単元名	評価基準			
	評価規準	3. 十分満足できる	2. おおむね満足できる	1. 努力が必要である
小単元① 大きくなった自分のことをふりかえろう	自分の成長について、振り返り、できるようになったことをまとめている。	これまでの自分自身や出来事を振り返り、現在の自分と比較して考え、まとめている。	これまでの自分自身や出来事を振り返り、まとめている。	これまでの自分自身や出来事について、教師の支援のもと、振り返り、まとめている。
小単元② 大きくなった自分のことをしらべよう	自分の成長について、調べたことやわかったことをまとめている。	できるようになったことや役割が増えたことなどについて、多面的に振り返りながらまとめている。	できるようになったことや役割が増えたことなどについて、分かりやすくまとめている。	できるようになったことや役割が増えたことなどについて、教師の支援のもと、まとめている。
小単元③ お世話になった人々のことをまとめよう	自分の成長を支えてくれた人々について、まとめている。	自分の成長を支えてくれた人々について、具体的に感謝の気持ちを表現している。	自分の成長を支えてくれた人々について、感謝の気持ちを表現している。	自分の成長を支えてくれた人々について、教師の支援のもと、表現している。
小単元④ 大きくなった自分のことを作品にまとめよう	自分の成長を伝えるのに適した内容や方法を選び、作品にまとめている。	比べたり、たとえたりするなど、分かりやすくなるように絵や言葉を工夫しながら、作品をつくっている。	分かりやすくなるように絵や言葉を工夫しながら、作品をつくっている。	教師の援助を受けながら、作品をつくっている。

図2 内容(9)における「活動や体験についての思考・表現」に関するルーブリック

小单元①「大きくなった自分のことをふりかえろう」では、生まれてからこれまでにできるようになったことを振り返り、仲間と交流することを通して、児童が自分の成長についてもっと知りたいという思いをもつことができるようにし、意欲的に学習活動が展開できるようにした。そして、「思い出アルバムをつくらう」という単元を貫く課題を設定した。

小单元②「大きくなった自分のことをしらべよう」では、自分の生まれた場所や生まれたときの身長・体重、生まれたときの様子、名前を付けたわけについて、家族にインタビューを行った。そして、それらを学習カードに記録するようにした。児童は、生まれた時の身長や体重を現在の自分と比較し、体の成長について気付くことができたのである。次に、赤ちゃんのとき、保育園のとき、1年生の思い出などを家族・保育園の先生等にインタビューして調べた。そして、それらを写真、絵、文章などで表現した。さらに、2年生の学習や生活を振り返りできるようにしたことについて、写真、絵、文章を使ってまとめた。

小单元③「お世話になった人々のことをま

めよう」では、これまでインタビューなどを通して調べ、学習カードにまとめたことをもとに、両親や祖父母、保育園の先生、小学校の先生お世話になった人についてまとめる表現活動を実施した。

そして、小单元④「大きくなった自分のことを作品にまとめよう」では、「思い出アルバム」を作成した。図3～図6は児童が作成した「思い出アルバム」の一部である。

A 児の作成した「思い出アルバム」について、観点「活動や体験についての思考・表現」について、小单元④(図2)のルーブリックをもとに評価活動を行った。

図3では、保育園の発表会で劇をしたことや、タオルを上手にたためるようになったこと、「いただきます」「ごちそうさま」が言えるようになったことを記述している。また、1年生でできるようになったこととして、夏休みに自由研究や読書感想文ができたこと、できるお手伝いが増えたこと、なわとびが保育園のときよりも跳べるようになったこと、学校が楽しいことなどが記述されている。図3からは、保育園児の頃と小学校1年生の頃の成長を記すだけ

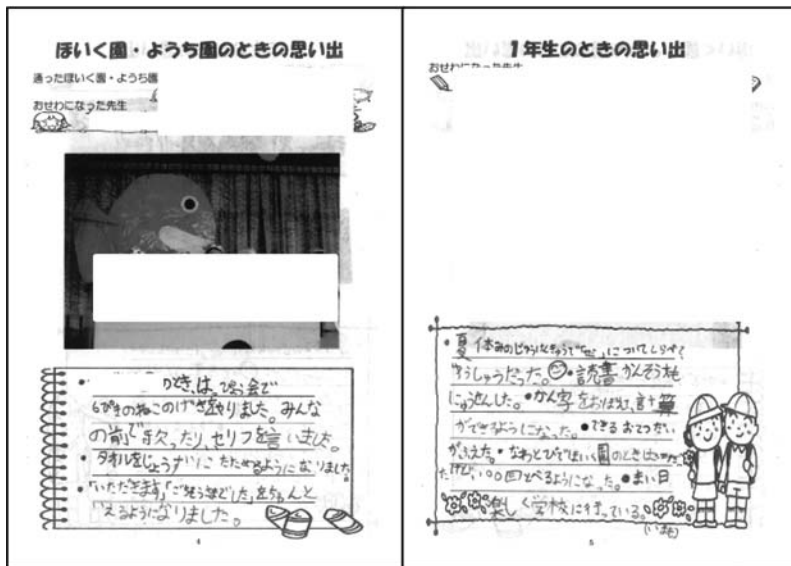


図3 「思い出アルバム」(保育園・1年生の思い出)

でなく、保育園と比較してアルバムを作成しているのである。

次に、図4では、自分の大切なぬいぐるみについて記述している。このぬいぐるみについては、今も遊んでいるぬいぐるみや、1年生の頃より遊ばなくなったぬいぐるみがあることを記

述している。ぬいぐるみによって遊ばなくなったものや今も遊んでいるものがあることを比べながら気付いているのである。

また、図5では、スタート前に緊張して様子や途中で仲間から抜かれてしまったこと、最後順位を上げることができず、持久走大会で3位に

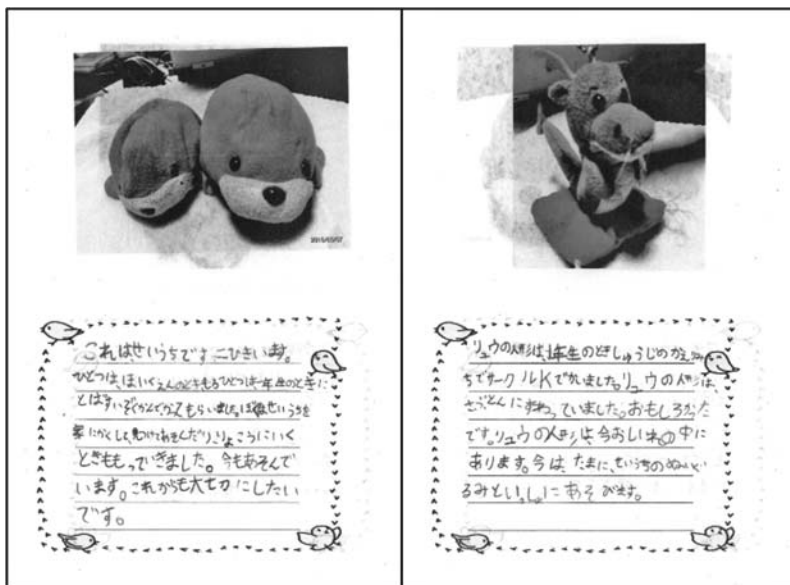


図4 「思い出アルバム」(おもちゃ)

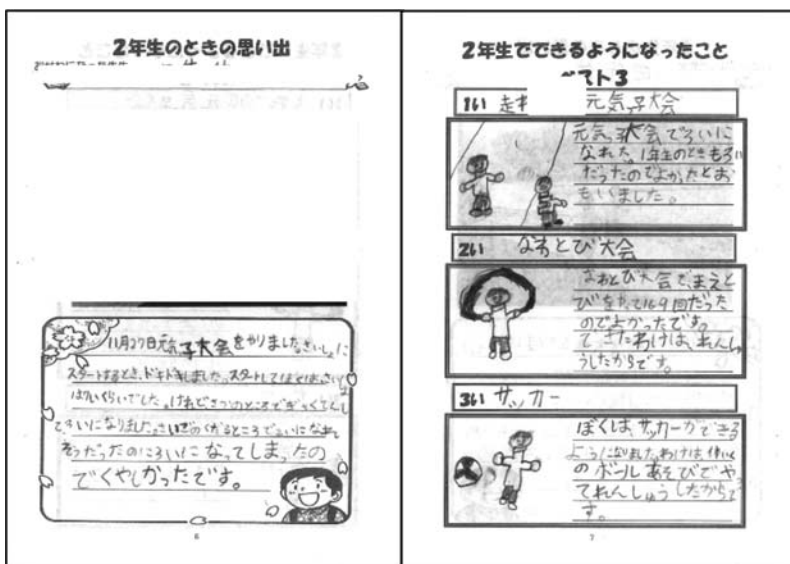


図5 「思い出アルバム」(2年生の思い出)

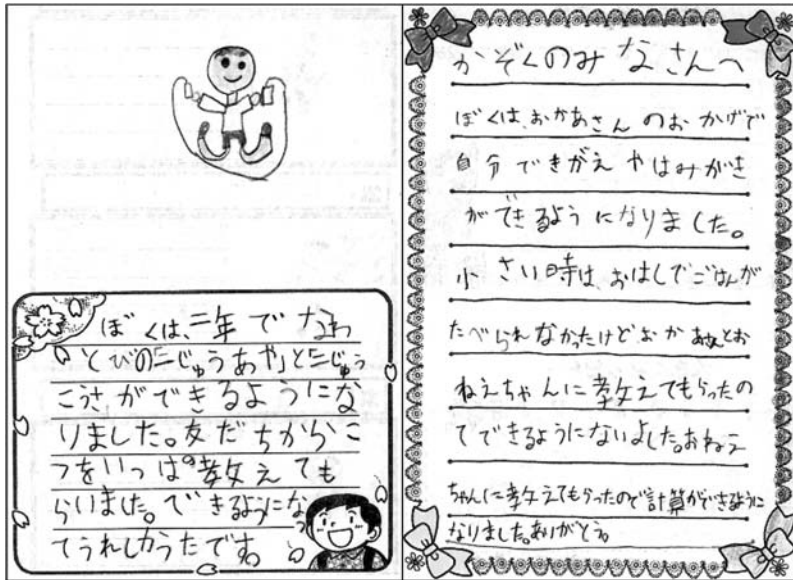


図 6 「思い出アルバム」(家族のみんなへ)

なり、悔しい気持ちだったことが写真を使いながら記述してある。持久走の様子について書く順序を考えながら記述するだけでなく、その時の気持ちについても記録しているのである。

一方、「2年生でできるようになったベスト3」では、1位「持久走大会」、2位「なわ跳び」、3位「サッカー」である。特質すべきは、なぜ、それを選んだのかについて、理由が述べられていることである。

最後に、図 6 において、児童は祖母へのインタビューから、保育園でコップ洗いができるようになったことやテーブル拭きを手伝えるようになったことなどを記述している。また、友だちや姉に教えてもらい、なわとびが上手になったことを記述している。そして、家族への感謝の気持ちを表現している。この児童は支えられてできるようになったことを多面的にとらえ、感謝の気持ちを表現している。

IV おわりに

1 教科の本質に関わる視点から

(1) 模擬授業

模擬授業の実践を試みて、授業者の授業設計

力及び授業実践力の基礎が如何に育成されたのか、その様相を見てみる。まず、授業者 T の実践を試みての感想を見てみる。(授業者 T のレポートより抜粋)

〈略〉D タイプの学習者のように読みが不十分であったことを念頭に置くと、「吹き出し法」を用いる際には、様々な手立てを講じる必要があったと考えられる。学習者を登場人物の視点に立たせることができるよう、その場面の状況をしっかりと捉えさせる発問の工夫、自分を登場人物に重ね合わせさせるための教具（ここでは画用紙で作成した父親、母親、ゆみ子の顔）等の用い方を工夫することが必要であると感じた。〈中略〉学習者がよりよく読みを深めるためには、a 教材分析を始め、b 発問計画、c 板書計画、d ワークシート等を綿密な計画のもとに作成し、児童の実態に合わせ柔軟に対応することが必要になるのである。

そこで考えられるのが、実践的指導力である。今回の模擬授業の実践を通して、改めて実践的指導力の重要性を感じた。その実践的指導

力は授業設計力と授業実践力の二者に大別することができる。まず、前者の授業設計力について考えてみる。その内容を以下に掲げる。授業設計力とは、先述した a の教材分析を深める力、b、c、d 等を作成する力のことであり、それは学習者にとっては良い授業を提供するための準備をする力のことである。国語科においては特に、a の教材分析を行う力が重要である。授業者は、取り扱う教材や場面から学習者に何を学ばせたいのか、何に気付かせたいのか、手がかりとなるキーワードや言葉を授業者自身がしっかりと捉えておくことが重要になるのである。このような教材分析を行った上で、板書計画（学習内容を構造化し、学びの過程が分かるようにする。）や発問計画（目当てを達成するために学習の流れに沿って適切な言葉で問いかける。）、ワークシート（読みを深めるために、学習者の個々の読みの実態を把握し、学習の流れを組み立てる。）等の準備が可能となる。次いで、後者の授業実践力について考えてみる。授業実践力とは先述したように計画した授業を、実際に展開していく力のことである。実践を通して予め作成した発問計画や板書計画、ワークシート等をもとに目の前にいる学習者の実態に合わせてその都度臨機応変に対応する力が必要になると感じた。

抜粋した授業者 T の実践を試みた感想を見ると、授業者 T は授業設計力及び授業実践力に関する内容いくつか指摘している。前者の授業設計力をめぐっては、教材を分析する力、そして発問計画、板書計画、ワークシート等を綿密に計画する力等について触れている。授業者 T が指摘しているこれらのことは良い授業を提供するための準備に他ならない。一方、後者の授業実践力をめぐっては、学習者の実態に応じて柔軟に発問を工夫する力、学習者の読みを深めるために手立てを講じる力、作成した教材等を工夫して有効に提示する力等について触れている。このように授業者 T は授業設計力及び授業実践力等の一端を指摘し、そしてそのよう

な力量を教師は身に付けておく必要があるとする。ここに「国語科教育法」に模擬授業を導入することの意義が存在するものがある。

(2) 生活科における学習指導

生活科の実践では、児童の思いや願いを生かした単元を構想し、学習活動と表現活動を繰り返すことで、学習活動に深まりが見られたといえるとともに、児童が意欲的に活動することができたといえる。また、児童間の交流活動や保護者や保育園の先生などへのインタビューなどを通して、体の成長、心の成長、自分を支えてくれた人々について、自分の成長を実感したり、過去の自分と現在の自分を比較したり、関連付けたりして自分の成長を多面的に振り返ることができたといえる。そして、これらの活動を通して、児童は自分への気付きを深めるとともに、自分自身のさらなる成長を願い、新たな目標に向けて、意欲的に活動しようとする意識が高まったといえよう。

さらに、ルーブリックを作成し、学習活動を可視化することにより、児童一人一人の学びの質を適切に評価することができたといえよう。ルーブリックを活用した評価は、学習結果の評価だけでなく、学習過程において活用することで、評価と指導の一体化を図ることができる。今後は、児童と教師がルーブリックを共有化することで、児童の自己評価や他者評価にも活用できるようにしていきたい。

2 アクティブ・ラーニングの視点から

(1) 模擬授業

以下にアクティブ・ラーニングの導入による効果の一端について述べる。アクティブ・ラーニングは能動的学習である故、ともすると這い回るアクティブ・ラーニングと称され、確かな知識や技能が身に付かないのではないかという指摘がある。しかし、前述した模擬授業を導入した実践に目を転じてみると、必ずしもそうとはいえないように思う。それは、学ぶ姿勢や態度が能動的であり、模擬授業を逐語記録によつ

てしっかり振り返り、それを授業改善に向けて検討し、思考を活性化しているからである。前述の如く授業者 T は、授業設計より授業実践に至る一連の指導において、それぞれ重要な授業スキルを指摘している。これは、模擬授業の逐語記録をとり、それを振り返る作業によって見出されたものである。模擬授業の振り返りによって教材観、児童観、指導観等の授業観の育ちの一端も認められ、授業改善に向けて新たな課題も浮き彫りにしている。授業者 T は、授業設計や授業実践を通して教員に求められる資質能力、特に実践的指導力の基礎の一端を形成しつつあるように思う。これは、正にアクティブ・ラーニングが目指すものである。

(2) 生活科における学習指導

生活科の実践について、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点から振り返ることとする。第 1 の視点について、生活科は、具体的な活動や体験を重視した教科である。そして、児童一人一人の思いや願いを生かした学習である。すなわち、教科の特質の要素として主体的な学びが含まれているのである。本実践においても自分の成長について興味・関心を持ち、主体的・能動的に学ぶ姿が見受けられた。今後も生活科においては、体験を重視し、児童の意識のみとりを大切にして学習を構想することが必要である。

第 2 の視点について、本単元では、児童間での交流場面を小単元ごとに位置付け、対話的に学習活動を展開してきた。また、保護者や保育園の先生へのインタビューなど教育活動に必要な人との対話的交流を展開してきた。これは、「論点整理」でも指摘されているカリキュラム・マネジメント⁷⁾の側面からも重要であるといえる。

第 3 の視点について、本単元では、導入で自己の成長に関する自己認識を学習カードに記述した後、仲間と交流し合った。そして、保護者や保育園の先生などへのインタビューを通して、自分の気付いていなかった自分に気付くこ

とができたのである。このような活動を通して、児童は、自己への認識を深めるとともに、自分の周りの人々への感謝の気持ちを持つことができたのである。

このように、児童が主体的・能動的に活動できる場を設定し、必然性のある協働的な活動を取り入れることで、児童一人一人の学びが深まるといえる。さらに、児童のパフォーマンスを作成したルーブリックを活用して、みとりの視点を明確にすることにより、適切な評価ができるとともに、児童への指導や単元指導計画の改善・修正に役立てることができるといえよう。

注

- 1) 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」文部科学省、2012年8月、9頁。
- 2) 池田水穂「教育方法としてのアクティブラーニング」<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/131112AL.html> (参照 2016-06-09)
- 3) 中尾教子「意外と知らない“アクティブ・ラーニングのねらい”(1)」学びの場 .com、<https://www.manabinoba.com/index.cfm/6,24310,13,html> (参照 2016-06-15)
- 4) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」文部科学省、2015年8月、6頁。
- 5) 溝上慎一編『Active Learning 5 高等学校におけるアクティブラーニング：事例編』東進堂、2016年、28頁。
- 6) 香田健治「指導と評価の一体化を進める視点と実際の取り組み方」『教育課程ライブラリ vol.3 子どもの姿が見える評価の手法』ぎょうせい、2016年、38-41頁における「ルーブリックを活用した生活科における評価活動」の引用である。
- 7) 詳しくは、前掲書 5)、文部科学省、21-23頁を参照のこと。

付記

本論稿における「授業者 T の学習指導【本時案】」と「授業者 T の授業記録(発問と学習者の反応)」の部分は、アクティブ・ラーニングの視点から考察を加えるために「白鷗大学教育学部論集

第2巻1号、37-56頁（生野金三）」の論稿より引用した。前者の「授業者 T の学習指導【本時案】」をめぐっては、課題意識を高め、学習者の思考を活性化し、能動的学習が期待できるという観点から発問の重要性について考察し、と同時に問題解決のために「読む活動」に「書く活動」である「サイドライン」や「吹き出し法」を導入し、学習者の思考を活性化して読みを深めることの重要性について考察した。一方、後者の「授業者 T の授業記録（発問と学習者の反応）」をめぐっては、模擬授業を振り返って（リフレクション）評価する際、授業記録という客観的な資料を使用することによって、授業改善への確かな方途が見えると

いうことについて考察した。特に思考の可視化によって読みの実態を探ることの重要性について考察した。

本論稿は、香田健治「指導と評価の一体化を進める視点と実際の取り組み方」『教育課程ライブラリ vol.3 子どもの姿が見える評価の手法』ぎょうせい、2016年、38-41頁における「ループリックを活用した生活科における評価活動」40-41頁の論稿の一部を引用した。本論稿においては、単元を通じたアクティブ・ラーニングの実際とパフォーマンス評価として児童が作成した「思い出アルバム」の評価の詳細について加筆し、考察したものである。