

【教育ノート】

アクティブ・ラーニング研究

－協働学習の視点から－

湯川 雅紀*, 香田 健治**, 生野 桂子***, 生野 金三****, 青木 靖*****

A Study of Active Learning

Masaki Yukawa, Kenji Koda, Keiko Shono, Kinzo Shono and Yasushi Aoki

I はじめに

平成 27 年 8 月「中央教育審議会教育課程企画特別部会」は、学習指導要領の改訂に向けた論点整理を発表した。そこでは、育成すべき資質・能力を育む観点の学習評価の充実を志向して、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」等の三者を指摘する。以下においては、最近特に着目されているアクティブ・ラーニングに関する内容を見てみる。

まず、「何ができるようになるか」をめぐっては、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を志向し、

- 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（人間性や学びに向かう力等）」¹⁾

等の内容を掲げている。①②では、知識を理解することに加えて、習得した知識や技能を目的に応じて使う力を重視し、その際、主体的・協働的に問題を発見し解決していくアクティブ・ラーニングへの転換の必要性を強調している。そして、全体的には主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や自己の感情や行動を統制する能力など、いわゆる「メタ認知」に関するものや多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力、持続可能な社会作りに向けた態度、

リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いなど、人間性に関するものを重要視している。

次いで、「どのように学ぶか」をめぐっては、アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善について、

- (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が実現できているかどうか。
- (2) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広め深める、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げる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか²⁾。

等の内容を掲げている。

さらに、前述した学習指導要領改訂における三者の資質・能力を踏まえたカリキュラム・デザインの内容も示された。それは、

- ・どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（主体的・多様性・協働性、学びに向かう力、人間性など）
- ・何を知っているか（個別の知識・技能）
- ・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⁾

等の三者の内容である。編成されたカリキュラムによ

受付日 2016. 9. 23 / 受理日 2017. 1. 23

*関西福祉科学大学 教育学部 准教授/**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*栃木県鹿沼市立さつきが丘小学校 教諭

って授業を展開する際、どのように学ぶかというアクティブ・ラーニングの視点より不断の授業改善を行い、そして学習評価の充実を重要視している。

以上みてきたことから分かるように学習指導要領の改訂で、就中重要視されているのは、能動学習、つまりアクティブ・ラーニングの視点から教育課程の実施・評価・改善と言っても過言ではない。

そのアクティブ・ラーニングをめぐるのは、大学教育においても重要視されている。大学の教育をめぐる、中央教育審議会の答申においては、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり学修者の能動的な学修への参加を取り入れた授業・学習法の総称であるとし、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用能力の育成を志向し、質的転換を図る必要があるとする。

以上のことを踏まえ、本稿では、能動的な学修（学習）を導入した学習法によって、思考力、判断力、学修意欲、知識・技能、問題解決等の汎用能力の育成を志向し、実践を試み、授業改善の方途を探ることを目的とする。就中、ここではアクティブ・ラーニングを支える学習形態の一つである協働学習（それぞれの学習者が互いに相手の学習促進にかかわる、互恵的相互依存、一人一人の学習者がペア・グループワークにおいて自分は何をすればよいのか、本人にも他の学習者にも明確である個人の責任、それぞれの学習者がもれなく均等にその活動に取り組む平等な参加、ある活動が進行しているとき、それに参加している学習の割合が高い活動の同時性）⁴⁾を重要視し、研究を深める。

なお、本研究では、大学での講義、演習、実験、実習等の授業時間とともに、事前、準備、事後の学びを「学修」と定義し、学習指導要領に定める小学校における教科・領域等における学びを「学習」と定義することとする。

II アクティブ・ラーニングの実践

上記の視点を踏まえ、以下においてはアクティブ・ラーニングを取り入れた授業を試み（教職に関する科目「生活科教育法」）、考察を加え、アクティブ・ラーニングの重要性を探ることとする。まず、生活科の授

業づくりにおいては、アクティブ・ラーニングにおいて重要視される協働学習を導入し、受講者である学生の指導案作成の方途についての認識が如何に深まったのかを探る。その過程において受講者である学生の指導案作成についての思考の深まりや知識の深まりについても探る。次いで、総合的な学習の時間（以後、総合的学習という。）では、小学校第6学年において問題解決学習における課題づくりでの児童への指導と評価について考察する。そして、図画工作においては、小学校第5学年における児童の自発的・創造的な共同作業を通して、抽象絵画の実践について検討する。そして、社会科においては、小学校第5学年における「展開の段階」、「終末の段階」を中心に「資料活用の技能」、「学習意欲」を身に付けることを目的とし、その実践について検討する。

1 学習指導案の作成とその修正 （生活科の学習指導案について）

受講生である学生は、解説（「生活科教育法」の授業において）に従っての模擬授業を想定して学習指導案、発問計画、板書計画、ワークシート、教材等を作成する。そして、それを基に学習指導案を如何に展開するか、つまり授業の構想を報告し合う。その後、グループ毎にそれぞれが学習指導案、発問計画、板書計画、ワークシート等を検討する。その際、「ねらい」を達成するために本時の展開が適切であるか否かについて検討したり、展開場面において「学習活動」と「教師の支援と評価」との整合性が図られているかを確認したり、学習活動の流れと発問計画が対応しているか否かを確認したりする。加えて、板書計画が学習の構造と対応しているか否かも確認する。このような作業を通して、気付いたこと、修正を加えた方が良いところ等について朱でコメントを加える。このような作業を通して、受講者である学生は学習指導案の作成のあり様について認識を深めるのである。具現すれば、学習指導案は学習者である児童の個々人の学ぶ道筋を重視すること、学習のねらいを達成するための意図的、計画的な学習指導を展開すること等学習指導案作成の方法についての認識を深めるのである。

以下においては、受講生であるS・Tが作成した学習指導案に対する他者のコメントを掲げ、それを踏まえてS・Tが修正した学習指導案の一部を掲げ、考察

を加える。

【指導の流れ】

- (1) 学生は、これまでの学修、つまり授業づくり（単元の研究、教材の研究、学習指導案の本時の「ねらい」や「展開（導入→展開→まとめ）、板書計画や発問計画等の研究」について学んだ後、個々人で学習指導案を作成する。
- (2) 学生は、個々で作成した学習指導案、板書計画、発問計画、ワークシート等をグループ内で検討し、それぞれコメントを加える。
- (3) 個々の学生は、他者のコメントを確認し、それを踏まえて学習指導案を修正する。

「導入の段階」での教授行動をアクティブ・ラーニングの視点より見てみる。

まず、修正した学習指導案の「導入の段階」に目を転じてみると「教師の支援と評価」の(ク)(ケ)(コ)(サ)の部分では、学習への動機付けを重要視する観点より本時の「めあて」を設定していることが分かる。この「導入の段階」では、言うまでもなく学習者である児童が学習する意欲を持ち、興味を呼び起こし、必要感を感じ、目標を意識していく段階である。

こうした意味で「導入の段階」は、その後の学習活動の基盤を構築し、方向付けするという意味で重要な機能を果たすのである。

このようなことを念頭に置いて再度「導入の段階」に目を転じてみる。(ク)の「めあてを全員で読み確認する。」(「教師の支援と評価」の部分に記入する際は、文末「……させる。」とする。従って、ここでは「一斉に音読させ、めあてを確認させる。」とする。)や(ケ)の「……改めて観察してみると初めての発見をすることができるかもしれない。」(ここでは、「……改めて観察することによって、新たな発見があることに気付かせる」とする。)等よりここでは既習内容と関連付けて本時の学習の「めあて」を設定し、新たな課題の提示によって知的好奇心を喚起し、学習者の探求行動を誘っていかようとしている。「……改めて観察してみると初めての発見をすることができるかもしれない。」とあるように、この学習活動は、以前観察した活動を踏まえての学習であることが分かる。

学習指導案を修正する以前は、「学習活動」の場面に「めあてを確認する。たくさんみつけよう」といた内容は掲げていなかった。加えて、「教師の支援と評

【S・Tが作成した生活科学学習指導案に対する他者のコメント】

段階	学習活動	教師の支援と評価	「教師の支援と評価」に対するコメント
導入 5分	○本時の活動を 確認する。 ○グループになる。 ・一人一人にカードを渡す。	・外に出ることを予め伝えておき、帽子等を準備させておく。(ア) ・身の周りにある自然も、改めて観察してみると初めて知る(イ)ことができるかもしれない、どんな新しい発見をすることができるかな(ウ)。と、児童が興味を持てる声掛けをする。(エ) ・見つけたものはメモもするように声掛けをする。(オ)	※(ア)について ・事前準備がしっかりしていて、すばらしい。(M) ・児童の健康面を考慮していて良い。(U) ・「前時に準備させる……」と書いた方が良いかもしれない。(A) ※(イ)について ・の発見という表現としてはどうか。(S) ・外で行っていけない場所・危険なもの、観察をするに当たっての注意をすると良いと思う。(A) ※(ウ)について ・1年生にもわかるような言葉で声かけができると良いかも。(K) ※(エ)について ・児童が授業に対する意欲を高めているので良い。(U) ・◎(M) ※(オ)について ・どのようにメモするのか。(A) ・野外でメモをとるので書きやすいように探検バッグを準備させてはどうか。(S)
展開 20分	○外に出てグループで活動する。 ・グループでカードのお題を見付けていく。 ・カードは全部見付けなくてよい。見付けられるだけ。	・20分後に教室にいるように伝える。(カ) ・18分頃(カ)に教室に戻るように声掛けをする。 ・目の届かない範囲に行く(キ)可能性もあるため、誰がどこにいるのか確認しながら見回りをする。	※(カ)について ・外に出る前にも声掛けをする。 ・指示が伝わりやすいかも。(U) ・細かく時間を指定しておく動きやすい。(S) ・1年生はまだ時計を読むのが苦手だと思う。長い針が○までと声掛けをする。(A) ・対象は小学校1年生で様々な所に興味が向きがちだと思う。集団行動は難しいと思うので、グループでそれぞれの場所に行く時は、他の先生の協力を得るなどして監視の目を増やすべきだと思う。(S) ※(キ)について ・1年生ということ、遠くに行くと可能性があることを考慮してもう少し早めに声掛けしたら良いのではないかと思う。(A) ・ここまで行って良いという範囲を決めておくと良い。(K)

【S・Tが修正した生活科学学習指導案】

段階	学習活動	教師の支援と評価
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> ○めあてを確認する。 ・たくさんみつげよう ○本時の活動を確認する。 ・一人一人にカードを渡す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・外に出るため、授業開始までに帽子とバインダーを準備しておくように朝のうちに伝えておく。 ・めあてを全員で読み確認する。(ク) ・身の周りにある自然も、改めて観察してみると初めての発見をすることができるかもしれない。どんな新しい発見をすることができるかな。と、児童が興味を持って声掛けをする。(発問1)(ケ) ・カードの説明をする。(コ) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈カード〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・グループで1つのもを見つける。 ・全部見つけなくても良い。 ・下線のところに見つけたものを書く。絵でも良い。 ・見つけた場所も書く。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・活動範囲、活動時間等の注意点を説明する。新しい発見をするために活動することを決めます。活動範囲は校庭の表側のところだけです。活動する時間は、20分です。時間を守りましょう。(発問2)(サ) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>〈注意点〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動時間は20分 ・活動範囲は校舎の表(校庭)側のみ ・こまめに水を飲む。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・グループ毎に外に出るように誘導する。
展開 20分	<ul style="list-style-type: none"> ○外に出グループ活動する。 ・グループでカードのお題をみつげていく。4 	<ul style="list-style-type: none"> ・再度活動時間の確認をする。 ・残り5分になったら、残り5分であると声掛けをする。 ・残り3分になったら、教室に戻るよう声掛けをする。 ・活動範囲は、目の届く範囲に設定しておいても、目の届かない範囲に行く可能性もあるため、誰がどこにいるのか確認しながら見回りをする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【関心・意欲・態度】</p> <p>〈評価方法〉行動観察</p> <p>【気付き】</p> <p>〈評価方法〉行動観察</p> <p>(以下略す。)</p> </div>

価」の部分に前述した(ク)「めあてを全員で読み確認する。」という内容も掲げていなかった。こうした内容をしっかり意識して学習指導を行うことによって、学習者である児童は、より目的意識を持って学習に取り組むであろう。学習目標が不明確で、その内容は漠然としている場合、それを達成しようとする意識は希薄になる。学習者である児童が学習目標を積極的に捉えることによって、その後の学習活動は主体的になるであろう。

学習指導案を他者と検討するという協働学習によって、受講者である学生は、「児童の立場」を念頭に置いて授業づくりに心掛けているようである。それは、(U)の「・児童の健康面を考えていて良い。」、(K)の「・1年生にもわかるような言葉で声かけができる」と良いかも。」、(U)の「・児童が授業に対する意欲を高めているので良い。」等のコメントから窺い知ることができよう。ここには、それぞれが学習指導案を検討する際、相互に学習の促進に関わるといように互恵的相互依存も認められる。こうした過程を通して、

受講者である学生は学習指導案には指導者である教師の具有する教育理念が内包され、また児童の学ぶ道筋が重要されていること等の一端に気付くであろう。

次いで、(コ)の「・カードの説明をする。」と(サ)の「・活動範囲、活動時間等の注意点を説明する。」という部分は、いずれも学習の「めあて」を解決するための学習活動の方向を示している。例えば、〈カード〉の説明をめぐって、「・グループで1つのもを見つける。・全部見つけなくても良い。・下線のところに見つけたものを書く。絵でも良い。・見つけた場所も書く。」としているが、これらはいずれも学びの方途である。「生きる力」の育成を志向する時、方法知を体得させることは極めて重要なことである。これは、正にアクティブ・ラーニングである。

「導入の段階」における「学習方法の把握」という点では、児童の学習活動を効果的に発展させ、授業の質を高める発問も重要である。それは、学習活動は教師と児童の相互作用の発現・発問を中核として展開させるからである。このような把握の観点よりS・Tの

学習指導案に目を転じてみると、S・Tは中心発問を「発問1、発問2」として位置付けている。発問の順序は、児童の学習活動の展開を規定し、方向付けをする⁵⁾。このように教師の発問は、学習過程において重要な意味を有するのである。それ故に発問は予め十分検討を加え、流れに一貫性が存在するようにしておくことである。

「導入の段階」における展開の様相をアクティブ・ラーニングの視点より考察を加えた。この場面は、学習目標の把握、学習方法の把握等が重要な位置を占める。受講者である「児童の立場」を念頭に置いて授業づくりをしていることが分かった。ここからは指導者としての単元観、児童観、指導観等の授業観の育ちの一端も認められる。このような背景には、個々で学習指導案を作成した後、グループで学習指導案を検討する機会を設け、他者の学習指導案にコメントを加え、さらにそれを基に個々の学習指導案を修正する機会を設けたこと等が存在する。これは、協働学習による成果といっても良い。

2 総合的学習における アクティブ・ラーニングの実践

本実践では、総合的学習における探究的学習での課題づくりにおける児童の作成した学習課題の質を適切に捉え、その指導の在り方を中心に紹介する。これまで児童の学習の質を適切に評価する方法として、ポートフォリオを活用したルーブリックによる評価が知見として見られる。そこで、この実践を通して児童個人の学習を深化させるための手立ての様相について検討する。

(1) 総合的学習におけるポートフォリオ評価の意義

ポートフォリオの本来の意味は、「紙ばさみ、折りかばん、(官庁の)書類携帯用ケース、(投資家が所有する)有価証券目録、画集(画家などの)代表作品選集⁶⁾」であり、具体的には、児童・生徒が作成した文章や絵などの作品を入れ、蓄積・保管するものである。すなわち、これ自体は、入れ物や容器を意味する言葉である。

これまで我が国における教育評価は、主として量的な評価である標準化されたペーパーテストによる評価が中心に行われてきたといえる。このペーパーテスト

は、狭義の技能・知識といった資質・能力を測定することには適した評価方法であるといえよう。しかし、今日、我が国で求められているような児童の関心・意欲・態度や思考・判断などの資質・能力を評価するためには、このペーパーテストによる評価だけでは、限界があるといえる。そこで、その代替評価として、これまで主として質的な評価であるポートフォリオ評価による実践が、行われてきたといえる。

すなわち、総合的学習におけるポートフォリオ評価は、児童の学びの質を多面的・重層的に把握し解釈する方法として望ましい評価法であり、教育評価の機能を高める意味でも意義のある評価法であるといえよう。そして、この評価は、総合的学習に適した評価法としても注目されてきたのである⁷⁾。

このポートフォリオ評価の要点としては、第1に、教師の意図的・計画的・かつ組織的・継続的な取り組みが必要である(意図性、計画性、組織性、継続性)。第2に、児童と教師等による協同的で協力的な評価が必要である(共同性、協力性)。第3に、児童の学びの過程そのものを具体的に説明できる多様で多面的な資料を収集・選択そして整理することが必要である(過程性、具体性、多様・多面性、集積性、選択性)。第4に、児童の学びを把握し解釈するための評価指標の設定と、その明示が必要である(指標設定性、視認・明示性)。第5に、児童と教師とのポートフォリオを介した対話と逸話的な記録の綴りが必要である(対話性、逸話性、記録性)の5点である⁸⁾。そして、ポートフォリオ評価については、共同性や協力性、過程性や具体性、集積性や選択性において成果があり、評価指標の設定性や明示性、綴りの逸話性や記録性が課題とされているのである⁹⁾。

したがって、評価の客観性や妥当性、信頼性、教育性を高めるためには、ルーブリックを設定することが必要であるといえよう。

(2) 目標に準拠した評価におけるルーブリック

学習指導要領の改訂により、教育評価はこれまでの「相対評価」から「絶対評価」いわゆる「目標に準拠した評価」へと移行したのである。これまでの相対評価は、その解釈基準が「集団」であり、とりわけ正規分布曲線を評価規準としていた。それに対して、「目標に準拠した評価」は、文字通り解釈基準が「目標」

であり、「目標」が評価規準¹⁰⁾となるのである。したがって、「目標に準拠した評価」においては、評価規準づくりが重要視されるのである。

「目標に準拠した評価」は、2つに大別することができる。まず、「目標」を厳密に解釈した「領域」(domain)である。換言すれば、「到達度評価」となる。次に、それをゆるやかに解釈し、これに準拠した評価が、「標準」(standard)である。しかし、これらの評価規準が「量的・段階的に示された評価基準まで具体化されなくては、評価者の主観的な判断に陥る危険性がある¹¹⁾」という指摘がされている。

たとえば、「繰り上がりのあるたし算ができる」という評価規準を設定しても、これだけでは、教育評価の客観性や信頼性を確保することはできないのである。なぜならば、「繰り上がりのあるたし算ができる」という判断は、各教師によって異なると予想されるからである。したがって、それが到達しているかどうかの判断をするには、どのような課題をどの程度解けるようになったかという判断基準まで規定することが必要となるのである。具体的には、繰り上がりのあるたし算の問題を20問作成し、6割以上～8未満できれば「おおむね満足できる」、8割以上できれば「十分満足できる」などのように評価基準¹²⁾を作成することが必要なのである。ただし、このような量的な評価基準は、標準化されたペーパーテストを活用し、狭義の知識や技能を測ることに適した評価方法であるといえよう¹³⁾。

一方、思考力や判断力、表現力、問題解決能力などの高次の学力を質的に把握するには、量的な評価では、その把握には、無理が生じるのである。そこで、質的な評価基準の作成が必要となるのである。その方法として注目されたのがルーブリックである。

ルーブリックとは、元々は、「赤い」などといった意味を持つラテン語の“ruber”から派生している。さらに中世には、典礼や法規、拝礼儀式の指示などとされ、それらは赤文字で記されていた。そのため、ルーブリックは、人々に権威をもって何かを指示する意味を持つようになったのである。

教育評価においてルーブリックは、児童・生徒のある学習活動を査定するための評価の質的な拠りどころである評価規準について、その質的な転換点にあわせて評価基準を段階的に設定する評価指標を意味してい

るのである¹⁴⁾。

具体的には、社会科の「情報処理の技能」の能力を評価する場合には、「情報を比較・関連付けなどをして、新しい概念に気付くことができる。(5)」、「理解した情報を整理して記録し、情報から概念に気付くことができる。(4)」、「目的をもって情報を集め、情報の意味を理解し、記録できる。(3)」、「学習に関係ある情報を集め、情報のいくつかを理解して記録している。(2)」、「情報を集められなかったり、学習内容に関係ない情報を集めたりする。(1)」、「学習内容に関係のある情報を集められない。(0)」といったものである。

したがって、総合的学習においては、ポートフォリオを活用し、児童の学習状況についてルーブリックによるみとりを行い、評価することが必要視されるのである。

(3) 実践の概要

本実践の対象は、小学校の第6学年の児童である。单元名は、「ともに生きよう—すべての人にやさしい町—」である。この单元の目標は、「障害のある方や高齢者の方などとの触れ合いを通して、差別や偏見をもたずに相手を大切にし、ともに生きる社会の一員として自分自身のよりよい生き方を考えようとする態度を育てる」である。

本单元は、市が「水と緑と情報～魅力あふれる文化都市～」をめざした都市づくりをしていることに着目し、「魅力あふれる都市」の中味について児童と考えることとした。いろいろな人にとって魅力ある都市であるという意見が児童から出された。「いろいろな人とは、どんな人がいるのか。」と児童にたずねると、お年寄りや障害のある人、外国人、子どもなどの人々がいるという意見が出された。

そこで、児童は、課題づくりのための体験活動として、外国人の方へのから日本での生活について話を聞いたり、インタビューをしたりする活動及び車椅子体験、アイマスク体験、点字体験、高齢者体験の5つの体験活動を行った。これらの体験活動の目的は、それぞれの人々の気持ちを少しでも理解することと、体験活動から感じた疑問や分かったこと、調べてみたいことなどを見付けることである。体験活動後には、「疑問に思ったこと」「やってみたいこと」「調べてみたい

こと」をもとに学級ごとに協働学習の指導法の一つであるウェビングマップを活用して学習課題を作成することとした。

その後、「外国の方」、「目の不自由な方」、「高齢者」、「車椅子」の4つのテーマについて、児童が希望のコースを選択し、各コースでグループを編成し、課題解決を行ったのである。なお、本実践的研究においては、筆者が担当した車椅子コースの33名を中心に検討する。

(4) 指導と評価の実際

①「課題をつかむ力」におけるルーブリック設定

第5・6学年の観点「課題をつかむ力」「計画する力」「追求する力」「表現する力」の評価規準は、表2の通りである。

「課題をつかむ力」のルーブリックの設定では、ルーブリックの分類とその特質から、「観点別のルーブリック¹⁵⁾」で「一般的なルーブリック¹⁶⁾」を設定した。なぜなら、実践校においては、観点別評価を実施していることや、総合的な学習の時間では、児童一人

表2 観点ごとの評価規準

観点	評価規準
課題をつかむ力	様々な情報の中から興味・関心をもったことを中心に課題設定をすることができる。
計画する力	自分の調べたいことについて見通しを考へて課題解決の計画を立てることができる。
追求する力	自分なりの方法で、情報を収集・整理・選択して追求活動ができる。
表現する力	追求活動を通して、分かったことや考えたことを目的に合った方法でまとめ、伝えることができる。

表3 観点「課題をつかむ力」におけるルーブリック

段階	評価基準
5	興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定し、課題解決の見通しをもつことができ、調べるポイントをしぼることができ、課題と自分とのかかわりが見える。
4	興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定し、課題解決の見通しをもつことができるとともに、調べるポイントをしぼることができる。
3	興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定し、課題解決の見通し、あるいは、調べるポイントをしぼっている。
2	興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定することができる。
1	興味・関心をもったことについて、1つは課題を設定することができる。
0	興味・関心をもつことができなく、課題を設定することができない。

一人の課題追求は個人的な活動であるため、「一般的なルーブリック」はさまざまな児童の実態に適応させることができるからである。しかし、ルーブリックの記述語が抽象的になることによって評価の信頼性が低下するのである。その点については、ルーブリックに評価事例集（具体的な事例）を付けることによって、その信頼性を高めることが可能になるのである¹⁷⁾。これらのことから、表3のようにルーブリックを作成したのである。

②ポートフォリオ評価によるルーブリックを活用した児童の学習状況のみとり

本実践的研究では、ポートフォリオ評価を活用した「課題をつかむ力」に関するみとりの場面として2度の場面を設定した。第1の場面は、5つの体験活動を行った後である。第2の場面は、ウェビングによる指導を行い、課題を作成した後である。

このように、2度の評価場面を設定することによって、指導と評価の一体化を図ることができるのである。なお、評価資料としては、児童のポートフォリオにファイルされているプリントの記述をもとに評価することとした。

③第1回のみとりの結果

第1回のみとりの場面では、児童の「課題をつかむ力」に関する実態が明らかとなった。表2におけるルーブリックによるみとり評価を行った結果での児童の実態は、段階0の「興味・関心をもつことができなく、課題を設定することができない」が6名、段階1の「興味・関心をもったことについて、1つは課題を設定することができる」が12名、段階2の「興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定することができる」が5名、段階3の「興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定し、課題解決の見通し、あるいは、調べるポイントをしぼっている」が7名、段階4の「興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定し、課題解決の見通しをもつことができるとともに、調べるポイントをしぼることができる」が2名、段階5の「興味・関心をもったことについて、複数の課題を設定し、課題解決の見通しをもつことができ、調べるポイントをしぼることができ、課題と自分とのかかわりが見える」が1名であった。

これらの結果から、児童個々の「課題をつかむ力」には、その能力にばらつきが見られるのである。ま

た、段階2以下が33名中23名であった。つまり、約70%の児童が段階2以下であった。

したがって、児童一人一人の「課題をつかむ力」能力は、十分身に付いていないといえよう。それでは、段階ごとの詳細について検討していこう。

④段階0と評価した児童への指導の実際

段階ごとのみとり評価の詳細について段階0で、A児は、「疑問に思ったこと」、「調べてみたいこと」、「やってみみたいこと」について「車椅子を後ろで押す人が疲れるのもうちょっと工夫すれば車椅子を簡単にできると思った」と記述している。また、B児は、「後ろ向きは怖くない」と記述している。そして、C児は、「①段差のあるとき後ろ向きなら怖くないのかなと思った。②また、乗りたいなと思った。③もっといい方法があるのかなと思った」と記述している。

これらの記述から児童は、思ったことや感想を中心に記述していることが明らかとなった。これらの児童の記述について共通する点は、車椅子の操作の仕方に着目し、興味をもっている点である。そこで、操作の仕方について調べることを指導・助言し、課題化を図ることとした。

⑤段階1と評価した児童への指導の実際

次に、段階1の児童についてである。D児は、「車椅子に乗っていて助かることがあるか調べてみたい」と記述している。E児は、「長い下り坂はどうするのか。坂がないところはどうするのか」と記述している。F児は、「車椅子に乗っている人はふだん急な坂や、急な段差があった時にどうしているのか（スロープなどもないとき）」と記述している。G児は、「階段を上るときにどうやって上るのが疑問に思いました」と記述している。

これらの記述から児童は、体験活動を通して思ったことを課題化している。すなわち、体験活動による限定的な課題づくりからより発想を広げるための指導が必要となるのである。そこで、ウェビング手法を用いた課題づくりを通して、他の児童の課題についても理解し、複数の課題づくりができるように計画した。

⑥段階2と評価した児童への指導の実際

次に、段階2の児童についてである。H児は、「①段差の所は怖くないのか。②一人の場合、段差の所はどうしているのか。③車椅子で嫌にならないのか」と記述している。I児は、「車椅子に乗っている人は、

どんな方法で降りるのかを知りたい。どんな生活をしているのか知りたい。車にはどうやって乗るのか」と記述している。J児は、「階段を上る時、どうしているのだろうか。逆に段差みたいに後ろから上ると危ない（疑問）。②車椅子に乗り、町を歩いてみたい（やってみみたいこと）」と記述している。

そこで、段階2の児童については、「一人の場合」「どんな生活をしているのか」「町の中で車椅子に乗ってみたい」というように体験活動での思いを課題化しただけでなく、「生活」や「町の様子」にまで発想を広げて課題としていることが分かる。しかし、どのような生活について調べたいのか、町について何を知りたいのかなどと課題をしぼったり、見直しをもったりするまでには、至っていないのである。これらについてもウェビング作成の活動を通して、ポイントや見直しをしぼることができるようにしたのである。

⑦段階3と評価した児童への指導の実際

段階3の児童についてである。K児は、「後ろ向きの方が怖くないのか。スロープはたくさんあるのか（K市）」と記述している。L児は、「障害のある人に話を聞きたい。（不便なこと、階段やエスカレータの上り方）」と記述している。M児は、「（段差を下るとき）後ろ向きは怖くないのか。後ろ向きの他にいい方法がないのか。階段を上るときどうしているのか」と記述している。N児は、「車椅子で階段の上り下りができる機械があるのか調べてみたい。車椅子の人は、ずっと車椅子に座っているのか。もしずっと座っていなかったら、どうやって移動するのか調べてみたい。車椅子は、どんな材料からできているのか」と記述している。O児は、「車椅子を使う人にとって、エレベーターはどうなのだろうか。また、エスカレーターなどから降りてくる人は、どのように感じているのだろうか。段差は、どのように上っているのだろうか。障害のある方はどうなのだろうか」と記述している。P児は、「場所によってちがう車椅子の使い方をするのか調べたい。一人でいろいろな場所は通れるのか疑問。車椅子で家から出るのは、大丈夫なのか疑問」と記述している。

これらの児童の記述から明らかになったことは、K児、M児、N児、O児、P児は、「K市」、「方法」「機械、移動、材料」、「エスカレーター」、「使い方」のようにポイントをしぼって課題づくりをしている点であ

る。一方、L児は、「話を聞きたい」のように調べる方法の見直しをもちながら課題づくりを行っているのである。これらの児童には、よりポイントをしばったり、見直しをもったりして学習活動ができるようにウェビングを活用しながら指導をした。

⑧段階4と評価した児童への指導の実際

次は、段階4の児童についてである。Q児は、「段差が高かったらどうするのか。階段ではどうするのか。車の（運転では）ブレーキをどうやって踏むのか。エレベーターがなかったらどうするのか。車椅子の人にインタビューしたいです」と記述している。R児は、「①O小は、段差がいくつあるのか調べてみたい。②Rシティーには、段差がいくつあるのか。③スーパーには段差がいくつあるのか調べたい」と記述している。

これらの児童の記述からQ児は、車椅子での生活の様子にポイントをしばり、それをインタビューという方法で調べると見直しをもっている。また、R児は、段差の数についてポイントをしばり、見学という方法で調べたいと見直しをもっていることが明らかとなったのである。

⑨段階5と評価した児童への指導の実際

段階5の児童についてである。S児は、「車椅子にも乗り方があるのか。階段しかなかったらどうするのか。階段しかないところでの対処の仕方を調べたい。自分でも階段しかないところで（車椅子に）乗って、不自由な人の気持ちを知りたい」と記述している。これらの児童は、「車椅子での生活の苦労や不便さ、乗り方」ポイントをしばっていることがわかる。また、「話を聞く、見学する、体験する」などの方法で調べる見直しをもっていることがわかる。そして、「やさしい町をつくりたい、手伝いたい、気持ちを知りたい」など、抽象的な記述ではあるが自分とのかかわりについても記述が見られるのである。

(5) 教師の指導後の児童の変容について

次に、第2回のみとりの場面について検討する。ここでは、ウェビング手法の指導後、前述した児童の変容の様子について検討をしたい。

①段階0と評価した児童の変容

まず、第1回のみとり場面では、段階0と評価したA児、B児、C児である。A児は、この場面でプリ

ントに「車椅子のパーツの名前とか仕組みを知りたい。車椅子のために何かよい物。車椅子に乗っている人は、スロープがない段差のときはどうするのか」と記述している。B児は、「どんな障害の人が車椅子に乗るのか。車椅子はどのような仕組みがあるのか。スポーツ、協力、仕組み、一人のとき」と記述している。C児は、「どんな障害の人が車椅子にのるのか。車椅子はどんな仕組みになっているのか。転んだらどうするのか」と記述している。

この記述からA児、B児、C児は、「パーツ」「仕組み」「障害の種類」にポイントをしばり、課題づくりをすることができるようになってきているのである。したがって、段階3まで到達することができたといえるのである。

②段階1と評価した児童の変容

次に、第1回のみとり場面では、段階1と評価したD児、E児、F児、G児である。D児は、「車椅子に乗って不便なこと→これについて車椅子の人が暮らしやすい町（役立つ町）」と記述している。E児は、「一人でいるとき上り坂はどうするのか。2階へ行くときはじゃまにならないのか。高いところにあるものはどうやって取るのか」と記述している。F児は、「足の不自由な方は、何で不自由になったのか。一人でいて車椅子では通れない道はどうするのか。車椅子に乗っている人で、一番困る所はどこか。車椅子は一台いくらなのか。車椅子以外に足の不自由な人が身に付けている物はあるのか」と記述している。G児は、「車椅子スポーツ（サッカー、テニス、バスケットボール）。階段を上るとき」と記述している。

これらの記述からD児は、課題は、以前の課題づくりと同様で1つしか課題をつくることができなかった。しかし、「車椅子の人が暮らしやすい町」の記述から自分とのかかわりが少し見えてきているようである。E児、F児、G児については、複数の課題をつくることができ、「生活」「スポーツ」などポイントをしばった課題づくりができるようになってきている。したがって、段階3まで到達することができたといえるのである。

③段階2と評価した児童の変容

第1回のみとりの場面では、H児、I児、J児、K児を段階2と評価した。H児は、「車椅子を利用する

人たちが使うスロープは日本で何力所使われているのか。スロープがないところはどのようにしているのか。坂は一人のときどうしているのか。毎日、車椅子生活をしているから、どんな気持ちか調べたい。車椅子生活の人に生活の中で苦勞することなどを聞きたい」と記述している。I児は、「車椅子は階段を上るときどうするのか。トイレに行くときは、どうするのか。一人のとき段差は、どうやって上るのか（一部略）」と記述している。J児は、「車椅子に乗っていて一番大変なことは何か。車椅子で一番行きにくい場所はどこか。車椅子の人は階段を上り下りしているのか。一人暮らしの人は困ったときどう対処しているのか」と記述している。K児は、車椅子でどうしても上れないときや、段差があった時どのような行動をするのか。車椅子の人のために何かよい物を作ったり、設置したりしているのか。車椅子に乗っている人の普段の生活は厳しくないのか聞きたい」と記述している。

これらの記述からH児は、「スロープ」にポイントをしぼり、「話を聞きたいJと見通しをもっている。ただし、日本のスロープの数については、解決には難しい課題である。この点については、I児とのポートフォリオを介した対話通して修正を図ることとした。したがって、段階4まで到達したといえるのである。一方、I児、J児、K児については、ポイントを「生活」にしぼって課題づくりを行っている。したがって、段階3まで到達できたといえるのである。

④段階3と評価した児童の変容

第1回のみとり場面でL児、M児、N児、O児、P児は、段階3と評価した。L児は、「引き戸や押し戸のところはどうやって一人であけるのか。一人で外にでられるのか。高いところにある物はどうやって取るのか（一部略）」と記述している。M児は、「車椅子に乗っていてどんなものが一番困るのか。一人暮らしだったどうするのか。車椅子に乗っていて何が大変なのか」と記述している。N児は、「車椅子に乗っている人は、家に入った時どうするのか。「車椅子は家でも乗っているのか。高いところにある物はどうやって取るのか。エレベーターがないところで階段を上るときどうやって上るのか。寝るときはどうやって寝るのか。車椅子にはどんな種類があるのか（一部略）」と記述している。O児は、「(介助犬には) どのような種類の犬が多いのか。かけ声はどのようにいうのか。候

補になる子犬はどこからくるのか。犬の健康管理はどうするのか（一部略）」と記述している。P児は、「トイレに行くときはどうするのか。買い物の時に高いところに物があったらどうやってとるのか。駅ではどうしているのか。車椅子の人は、どのような設備がある所が使いやすいのか（一部略）」と記述している。

これらの記述からL児、M児、N児、P児、とも「生活」にポイントをしぼって課題をつくっている。また、O児は、「介助犬」にポイントをしぼって課題をつくっている。評価としては、段階3で変わりはないが、課題の数が前回の課題づくりより増えているのである。

⑤段階4と評価した児童の変容

第1回のみとり場面でQ児、R児は段階4と評価した。Q児は、「車椅子に乗っている人は、家に入ったときどうするのか。家でも車椅子に乗っているのか。スーパーなどで込んでいるときはどうしているのか。ベッドに入るときはどうするのか。トイレや風呂とかどうやって一人で入るのか」と記述している。R児は、「車椅子に乗っていて何が一番困るのか。車椅子の生活で楽しいことは。一人暮らしだったら何が一番困るのか」と記述している。

これらの記述からQ児は、前回と同様で「生活」について課題づくりをしているが、前回より課題がより具体的であり、その数も増えている。一方、S児は、前回の課題づくりでは、「段差」について課題づくりをしていたが、今回の課題づくりでは、「生活」についての課題づくりになっている。したがって、段階としては、前回と同様であるといえる。

⑥段階5と評価した児童の変容

最後に、第1回のみとり場面でS児は段階5と評価した。S児は、「車椅子で困ることは何か。車椅子を押すのはどんな人がやっているのか。急なところはどのようにしているのか。車椅子の人は災害のときどうやって避難するのか。車椅子の人は差別されないのか。車椅子の人は、どのように生活しているのか。車椅子の人の家にはどのような工夫がほどこされているのか」と記述している。車椅子に乗っている人の気持ちを少しでも受け止めたい。車椅子に乗っている人が困っていたら進んで助けたい」と記述している。これらの記述からS児は、前回と同様「生活」について記述をしているのである。

評価資料のみとりと評価と検討から、第2のみとりでは、段階0が0名、段階1が2名、段階2が8名、段階3が17名、段階4が5名、段階5が1名であった。段階2以下が33名中10名であった。つまり、約30%の児童が段階2以下であった。すなわち、児童の70%が「課題をつかむ力」能力が、おおむね満足できるまで向上したといえる。

したがって、アクティブ・ラーニングにおいて、児童個々の学習状況についてルーブリックをもとにみとり、ウェビング手法を活用した指導を実施することで、児童が仲間と協働的に学びながら、その過程において福祉に関する5つの体験について思考力・判断・表現して自己の課題の質を高めることができたといえよう。なお、学習の質のみとりについては、評価資料がいつでも、どこでも、どの評価者によっても何度行っても一貫した評価ができるという評価の信頼性に課題があることから、今後も研究を進展させながら、その精緻化を図りたい。

3 図画工作科における アクティブ・ラーニングの実践

アクティブ・ラーニングが児童の自発的な学びの意欲を培い、課題発見と解決の過程において協働と対話による学習内容の深まりを目指すものとするれば、図画工作科の授業はまさにアクティブ・ラーニングの実践にふさわしいといえる。なぜならば、図画工作の授業において児童は様々な題材について自分で考え、アイデアを視覚的に造形し、時には児童同士の協働作業によって作品を制作することが多いからである。教科の特性上、教師による主導的な働きかけよりも、児童の主体的な活動が重要視されてきたということがいえる。ここでは平成27年1月に和歌山県A小学校において実践された授業において、児童の自発的な協働作業により抽象絵画の理解が深まる様子を紹介したい。

(1) はじめに

本研究は、モンドリアンの抽象絵画平面が小学生にとっていかなる教育的意義を持つのかを、題材開発と実践を通して考察するものである。彼の線と色面のみによって構成されている画面において形や色が、児童たちの想像力をふくらませる契機となり得るか、という点に留意しながら、その意味を身体感覚や行為、

あるいは物質性やオブジェ性との往還のなかに見出すこととして題材開発及び実践を行った。

(2) 題材開発と実践

①題材1『ブロードウェイ・ブギウギの世界に入っ て』（第5学年）

はじめに、モンドリアンの「ブロードウェイ・ブギウギ」に出会い、その世界を鑑賞する。子どもたちから自由な見方を引き出しながら、地図に見立てる面白さが生まれた。そこで、建物や乗り物、線路や自然などを描き足していく活動につなげていく。グループに分かれて、子どもたちが鑑賞や見立てで思い浮かべたイメージを大きな複製画の上ののびのびと書き加えることで、抽象的な色と形の世界に、具体性と身体性が与えられていった。子どもたちがモンドリアン作品と出合う導入学習として効果的な題材であると思われる



発表会。どんな町？



グループで一つの町を作る

る。

②題材2『モンドリアンの空間ドローイング』（第5学年）

題材1を行った後、教室の天井から吊した垂直線を黒画用紙であらかじめ用意しておき、各自が好きな色の画用紙を10センチ幅の短冊状に切って、水平方向に貼っていく活動を行った。

題材1での抽象的イメージに意味や奥行きを与えて

いく活動をさらに拡大し、現実の生活空間のなかに垂直と水平の抽象的な構成を行っていく。

第5学年の2クラスで実践を行ったが、1組では児童同士の話し合いにより、モンドリアンの絵画を再現しようという活動を行った。めいめいが色画用紙の短冊を好きな場所に張った後、全員で作品を見ながら、色の偏りや、短冊のばらつきを修正しながら、話し合いにより全体のバランスを考えて協働制作を行った。



短冊を貼ってみたけど何か変だなあ？



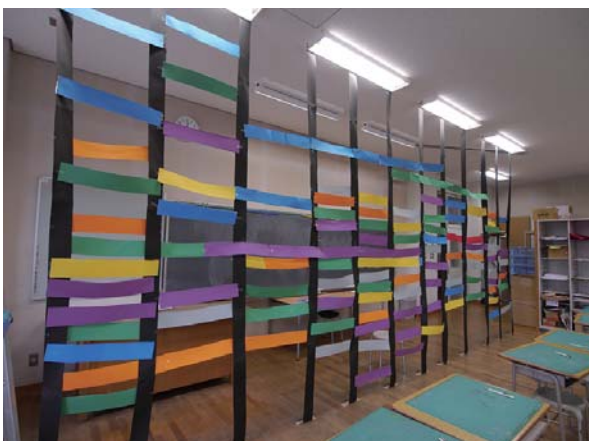
私貼る人、僕は切る人



真ん中をもっとこう・・・



高いところは僕らに任せろ！



完成。モンドリアンに近づけたかな？



全力を尽くしました～！

どの色の短冊をどこに配置すればよいかという判断を児童同士で行って制作できたということは、抽象絵画の特徴の一つである色彩と線のバランス（＝画面構成）について、良し悪しの判断を自分たちで行っていたということであり、児童が能動的な協働作業によって新しい知識と判断力を獲得したといえるだろう。図画工作におけるアクティブ・ラーニングのあり方が典型的に示された例である。

一方、2組の取り組みでは児童たちの活動は違ったものとなった。児童が色画用紙の短冊を切って、空間に貼りつけてゆく活動を完全に分業化して、短冊を切る児童、どこに何色の短冊を貼るべきかの指示を出す児童、それに従って短冊を貼る児童、いらぬ短冊をはがして掃除する児童など、チームとして作品を作る姿勢が見られたのである。このことから、この活動は線と面を素材とする感覚教育としての造形遊びでもあることがうかがわれる。出来上がった作品はモンドリアンの抽象絵画を再現したというより、前衛劇の舞台装置のようになったが、児童たちの興奮は1組よりも高く、授業の後、何か全員で一つの作品制作に熱中したという一体感がうかがわれた。抽象絵画を空間や身体性に還元した造形遊びとして新しい学びの可能性を垣間見せてくれた点はアクティブ・ラーニング実践の成果の一つに挙げられるだろう。

(3) 実践を終えて

いずれの実践においても、モンドリアンの作品が持つ単純な線と色彩は、子どもたちにとって造形遊びにつながる想像力の広がりをも喚起するものであった。モンドリアンの作品から自由に創造力を膨らませて、それを協働で一つの町へと作り上げる活動（題材1）では、それぞれの班で個性的なアイデアが出され、抽象絵画を何かに見立てて鑑賞するという方法が新しい学びとして獲得された。そして題材1を踏まえて行われた空間ドローイング（題材2）では、1組の活動において、児童の自発的な話し合いの中で、抽象絵画の画面構成についての判断力を養うことができたことと、2組の活動において、抽象絵画の要素である色彩や形が造形遊びとして児童が熱中できる題材となり得ることを確認できたことが、成果として挙げられる。1組においては単に児童が抽象絵画を理解する手立てを学習しただけではなく、それを児童が自発的・能動的な

協働学習の中で身につけたという点において、図画工作科におけるアクティブ・ラーニングの可能性を感じさせるものである。また2組の活動では抽象絵画のシンプルな構成要素である限定された色彩や形に対しても児童が興味・関心を膨らませ、それらを駆使して遊びに熱中できることが確認された。しかも遊びの中で自然と役割分担を行い、全体のコンセプトを考える児童とそれを具現する児童といった具合にお互いの適正を生かした作業を行っていた点は、造形遊びを通して児童が自発的に社会性を修得していった学びであり、アクティブ・ラーニングの実践として特筆すべき成果といえる。

なおこの活動を通して得た知識を今後どのように伸ばしてゆくか、どこに生かしてゆくかという点に関しては、年間指導計画とも関連させながら、さらに題材開発を重ね、実践の機会を探ってゆきたい。

4 社会科におけるアクティブ・ラーニング

(1) 授業構想

本実践は、「我が国の農業や水産業について、次のことを調査したり地図や地球儀、資料などを活用したりして調べ、それらは国民の食料を確保する重要な役割を果たしていることや自然環境と深いかかわりをもって営まれていることを考えるようにする。」とした、「ウ 食料生産に従事している人々の工夫や努力、生産地と消費地を結ぶ運輸などの働き」を内容とした5年社会科の実践である。ここでは、「農業や水産業の盛んな地域の具体的事例を通して調べる」とし、稲作のほか、野菜、果物、畜産物、水産物などの生産の中から一つを取り上げるものとする。」となっており、本時は、事例として挙げた庄内平野の稲作の特色を「庄内平野の米作りはどのような特色があるだろう」を学習課題として児童に資料をもとに調べさせ課題解決させていこうとして構想したものである。

① 主な工夫点

本時の目標を「資料活用の技能」「関心・意欲・態度」に関するものを主たる目標とした。これは、本時の学習内容とともに、学年段階や児童の実態、アクティブ・ラーニングとの関連で設定したものである。

「関心・意欲・態度」に関する目標としたこともあるので、「学ぶ楽しさ」をおおいに実感させたい。具体的には、調べる楽しさ・気づく楽しさ・発表する楽

しさ、さらには、わかりやすくきれいにまとめる楽しさ、共に学ぶ楽しさ、楽しさが分かる楽しさ等を実感させたい。そのために、アクティブ・ラーニングを取り入れていった。

「発言が少ない」等といった児童の全体的な実態も関連している。教師が発表する場面だけではなく、いろいろな場面で意図的に児童を賞賛できるような手立てを十分にとると共に、「論点整理」に「学びに向かう力」「学びを推進するエンジン」という言葉が示されているように、児童の学びがアクティブとなる基礎となり自信となるようにという教師の願いもある。

また、子どもの実態や今後も行われるであろうアクティブ・ラーニングの学び方を身に付けられるようにしたいという願いから、次のような工夫もした。

一つ目は、教師の関わり方の工夫である。一つの例としてあげてみる。前時までの学習をふまえて課題意識を高めるように留意しながら、学習課題を提示した。できれば、児童が主体的に課題意識を高める中での課題設定といきたいところであるが、発達段階や児童の実態も関連して、教師主導で、いわば教師が線路を引くようにすすめていった。

二つ目は、授業の展開の工夫である。児童が十分に主体的に取り組めるように、授業の初めに課題解決の見通しを持たせる活動を位置づけた。そして、初めて見る種類の資料であったということもあるが、資料の確認を教師主導で行い、見方・読み取り方を十分に指導した上で、その後の学習を取り組ませた。

三つ目は、庄内平野の稲作の特色を示す3つの資料を8班で分担して、班ごとにノートに調べまとめ、発表し、教師との問答等で確認・まとめをするという進め方である。一般的には、3つの資料をひとつひとつ

教師との問答を通して教師主導ですすめたり、3つの資料をまとめて使ってすすめたりしていくであろう。そこをあえて、時間をかけてアクティブ・ラーニングという形ですすめた。たいした工夫ではないように思えるが、いろいろ意図はある。意図の一つは、児童の実態との関連である。答えが一つだと、できる児童が退屈してしまったり苦手とする児童が仲間に安易に頼ったりしてしまう。そこで、できるだけ多くの答えが出るようにする、できるだけ直接的でも間接的でも多くの児童が課題解決に関われるようにする、いわば複線化をはかった活動を構想したわけである。もう一つの意図は、アクティブ・ラーニングと学校・学年段階等との関連である。もし仮にアクティブ・ラーニングの導入を中心に考えるのであれば、班や個人で主体的、協働的に調べたり考えたりしたことが一つに収束するような、児童が価値判断や意思決定をするような学習が望ましいであろう。しかし、限られた資料や時間といった条件、少ない知識量、残念ながらまだ稚拙な思考や表現といった発達段階や学年段階の特質等をふまえると、目標・評価を「思考・判断・表現」に関するものとするのではなく、「資料活用の技能」「関心・意欲・態度」に関するものとした方が適していると考えてこのような学習活動・内容としたのである。

②展開

◎本時の目標

ア アクティブな学びをイメージしながら、協働で、学習活動に意欲的に取り組んだり、振り返ったりする。 【関心・意欲・態度】

イ 教師の読み取り方の概説を聞いて、資料を読み取ったり、それらを表現したりできる。 【技能】

◎：目標と関わるもの ☆：学年段階に関わるもの
◇：児童の実態に関わるもの *：アクティブ・ラーニングとかわるもの

学習活動・内容	指導上の留意点・教師の支援	評価（【 】内は観点）
	※導入の指導については、省略する。	
2. 本時の見通しや資料についての教師の話聞く。	☆◇課題に対して4つの答えが見いだせることを伝え、学習に見通しを持たせる。 *協働的な活動で行うことを確認し、班の中での望ましい取り組み方をイメージさせる。 ◎☆◇「図」「折れ線グラフ」については、特色とその読み取り方を概説する。 *学習の進め方・まとめ方（発表のしかた）は班の創意に任せる。 例：司会進行・記録等を分担、全員一緒に、個別～班内で発表～記録など。	*教師の話聞きこれからの学習の進め方・解決方法をイメージできる。【関心】（【思考】）（観察・自己評価） ◎☆*資料の読み取り方が確認できる。【技能】（観察）

<p>3. 資料からわかることや気付いたことを調べる。 ア. 庄内平野の航空写真 イ. 庄内平野の土地利用図 ウ. 鶴岡・仙台の月別平均気温日照時間のグラフ</p> <p>4. 班ごとに内容ごとに発表する。</p> <p>5. 発表をもとに学習課題についてまとめる。</p> <p>6. 本時の学習の振り返りをし、本時の学習内容に関わる教師の話聞く。</p>	<p>◇ノートにまとめさせ、班ごとにホワイトボードに書かせる方法とはならないこととする。 ◎☆*机間巡視をし、よい取り組み、よい目のつけどころ、よいノートへのまとめ方等があった場合は賞賛したり全体へ紹介したりする。 ◇なお、児童の発達段階や特性、実態をふまえ、活動中の全体への教師の話や声かけはできるだけ精選する。</p> <p>◇*机間巡視で把握した学習状況を見て、内容や児童の情意面をふまえて、意図的に指名する。 ☆学び方の定着を図るため、はじめの見通しでも話したことを再確認する。 ☆念のため、児童とのやりとりの中で、各資料の概要も簡潔に確認する。 ◎☆◇*資料のどの部分を見て、どのように考えたのかがわかるよう、場合によっては教師側で確認や補足をしながら発表させる。 ◎☆◇*発表をもとに、簡潔に板書していく。よいノートへのまとめ方をした児童の書き方を活用する。 ☆児童のノートの枠をイメージしてわかりやすく構造的に板書する。 ☆◇*分担当した以外でも気づいた場合は発表させ、意欲を喚起する。</p> <p>☆◇児童との問答をテンポよくやりながらまとめていく。 ◎◇*ノートや教科書へのアンダーライン等による強調を奨励する。</p> <p>*特に、学習活動4のアクティブな取り組みの情意面・技能面に関して、挙手によって確認したり教師の感想として述べたりして簡潔に振り返らせる。 ◇通学途中の田畑の様子、毎日の食事・食べ物・食材、スーパーに並ぶ商品など身の回りの事象や事柄に目を向けるとよい旨の話をする。</p>	<p>*協働して取り組める。【関心】(観察・自己評価) ◎学習課題に対してふさわしい答えを資料から見つけられる。【技能】(【思考】)(観察、発言・ノート分析) ◎☆*資料の中で、良いところや他者と違うところに目をつけている。【関心】(【思考】)(観察、ノート分析) ◇*調べたことをノートにまとめられる。自分なりに工夫してまとめられる。【技能】(【思考】)(観察、発言・ノート分析) ◇*わかりやすく発表できる。【技能】(【表現】)(発言分析) ☆◇発表を聞きながら、板書を見てノートにまとめることができる。【関心】(ノート分析) ☆*考察の詳細も含めて発表できる。(【思考】)(発言分析)</p> <p>☆*学習活動3・4や教師との問答をもとに学習課題に対する答えが見いだせる。(【思考】)(発言分析) ・ノートにまとめることができる。【関心】(ノート分析) ・本時の学習を振り返ることができる。【関心】(発言分析) *アクティブ・ラーニングで必要なことや力がイメージできる。(【知識】)(観察) ◇教師の話聞いて日常生活へ反映させようとする。【関心】(観察)</p>
---	---	---

(2) アクティブ・ラーニングにおける指導と評価に関する考察

アクティブ・ラーニングの視点から「学習活動・内容」との整合性を図り「指導上の留意点・教師の支援」について考察を加える。なお、本稿では、学習活動における「展開の段階」と「終末の段階」を中心に考察する。

①「2. 本時の見通しと資料活用の技能を身に付ける」活動

本学習活動では、課題に対して4つの答えが見いだせることを伝え、学習に見通しを持たせるようにした。見通しを立てて追究活動をしていくことを、学び方として定着させることは、課題解決をする上で重要なことである。全体的に素直で、話を聞く良さ実態があるので、授業のはじめのうちに関心・意欲を促進させる。調べた事柄が、4つの答えと関連するかどうか、常に対照しながら調べる活動をしてほしいところではある。しかし、学校・学年段階を考えると、かなり難しい。もし、そのような考え方で取り組んでいる児童がいた場合は、おおいに賞賛しようと考えてい

る。

そして、課題解決のために、「資料活用の技能」が必要であることに気付かせ、必然性をもたせる。そこで、本時では、『図』『折れ線グラフ』の特色とその読み取り方を概説し、社会科における「資料活用の技能」として、今後の学習のみならず社会に出てからも必要なこととして、児童を活かしながらも教師支援のもとに学習を展開した。また、他教科との関連を図り、算数の学びも活用して、その後の社会科での学習でも十分活用できるよう丁寧に支援した。このような学習の組織において、今後同様の資料を読み取る際に、主体的に学習していけるであろう。

すなわち、課題解決に必然や見通しをもち、その解決に必要な知識・技能を身に付けることが重要である。

②「3. 資料からわかることや気付いたことを見付け、まとめる」活動

学習の見通しをもたせる意図ももって、学習の初めの段階で資料の読み取り方を教師の支援のもと、わかりやすく丁寧に解説した。しっかり確認した上で、そ

の後の学習で児童が主体的に取り組めるようにした。教師の支援が発達段階に適したものであったのかそれを振り返る場面も必要である。このような指導と評価は、アクティブ・ラーニングには必須のことである。こういったやりとりを数多く繰り返していくことによって、資料への対処能力やそのまとめ方、発表の仕方が身に付いていくといえよう。

そして、その過程において協働的な活動で行うことを確認し、班の中での望ましい取り組み方をイメージさせるようにした。このことは、今後の様々な場面で行われる学習活動において主体性・協働性を促進させるための手立てである。また、児童の学び方の習得や目標・評価の意識化も意図した手立てでもある。このようなアクティブ・ラーニングの視点からの学習活動は、その後の学習へも転移していくのである。

実践の過程において、ノートにまとめさせ、班ごとにホワイトボードに書かせる方法はとらないこととした。なぜなら、小さいサイズのホワイトボードを使っている活動は昨今多く見られるが、書き込む内容も含め、字の大きさや表現等において見やすくわかりやすく表すことまでは実態がともなっていないからである。したがって、活動時間や次の活動との関連からも、今回は班ごとの活動の中ではそれぞれノートにまとめさせることとした。ただし、机間巡視の際には、児童の取り組みが把握できる場面なので、たいへんではあるが教師が力を発揮すべき場面である。

③「4. 班ごとに発表する」活動

教師は、発表をもとに、簡潔に板書していく。その際、ノートへのまとめ方を工夫した児童の書き方を活用するようにした。それは発表者やよいまとめ方をした児童に成就感を与え、意欲を促進することになる。また、実践においては、ノートや教科書へのアンダーライン等による強調している児童は、個々の認識を深めるため、称賛し学習意欲を喚起した。

このような配慮や声かけを繰り返し、学習へのメリハリをつけることにより、主体的で積極的な学び方を身に付けることができた。このようなアクティブ・ラーニングを導入した学習においては、「根拠をもとに」「論理的な」がポイントとなる学習経験を多く積み重ねることで、確かな論理的思考力が身に付くといえよう。

④「5. 発表をもとに学習課題をまとめる」活動

この学習活動においては、積極的に発言する児童を活かすとともに、挙手はしないがノートにわかりやすくまとめ論理的に考えられる児童も活かすように配慮する。それをもとに学習の流れや学習内容の構造がわかるように板書する。

⑤「6. 本時の学習を振り返る」活動

本時の振り返りでは、まず内容について通学途中の田畑の様子、毎日の食事・食べ物・食材、スーパーに並ぶ商品など身の回りの事象や事柄に目を向けるとよい旨の話をした。なぜなら、知識や知恵・生活経験とそれらへの関心が乏しい児童も多いからである。児童の将来の姿もイメージして、学習内容との関連の中で実態に合った話を投げかけていくことが大切である。

学習とかかわる生活経験や知識が豊かな児童と乏しい児童がいる。そこで、普段から児童に話題を投げかけ、児童に話をさせたり、授業の終末に次時の予告や身の周りの関連する事柄を暗示させたりすることにより、児童の関心・意欲や知的好奇心が高まったといえる。

(3) まとめ

①教科の本質にかかわる視点から

これからの教育は、学校教育全体や各学校段階の教育課程全体で、未来の社会に向けて求められる資質・能力を育成していく。内容教科でもある社会科は、政治・経済・社会、世界・日本・地域、将来のこと等も内容とする教科である。これからの教育が目指すのは、未来の社会に向けての「資質・能力の育成」であるため、社会科という教科はそのための中核となる教科と言ってよいであろう。

小学校では、アクティブ・ラーニングで資質・能力を発揮して求められる資質・能力、いわゆる「3つの柱」が育成される。また、中学校はアクティブ・ラーニングに資する資質・能力が定着や高まった状態でのアクティブ・ラーニングがのぞまれる。それは、質の高いアクティブ・ラーニングやより深い広いアクティブ・ラーニングがのぞまれる。上述のように、社会科の特性を考えると、アクティブ・ラーニングの特性からして積極的に導入すべきである。これらのことから、社会科で育成すべき資質・能力を学校・学年段階の系統性をふまえて検討する必要性を再認識した。

今回、筆者は中学校での指導経験が長いこともあるため、中学校から見た小学校の指導という視点から、また、中学生との違いが小学生への指導において多々感じられたため、小学生の実態をもとにした視点等から、5年社会科のアクティブ・ラーニングを学校・学年段階や発達段階の系統性をふまえて、考察した。一定程度の成果があったと言えよう。

②アクティブ・ラーニングの視点から

今回、アクティブ・ラーニングの内容やそれに向けた教師の指導や支援を育成すべき資質・能力や実践から考察した。方針で掲げた「子どもの実態」に応じて考えていくことの重要性を再確認した。その結果、小学校の指導や援助で重要な「学び方」ということが多く関わっていた。これまで教育界の流れの中で「学び方」という文脈で指導や支援をしてきたものもある。それらの事柄をアクティブ・ラーニングの積極的な導入という文脈で捉え直しすることも必要かもしれない。

今回の考察であらためて教師の「指導性」、「意図性」、「目標－指導－評価」の重要性を感じた。さらにそれを常に念頭に置いて、学習指導を行っていきたい。

今後の課題としては、構想・実践を経てのその後の変容を追ってみることである。

Ⅲ おわりに

本稿は、表題に示した如く「アクティブ・ラーニング研究」である。生活科、総合的学習、図画工作、社会科等における実践を通して学び手である児童の思考力・判断力、学習意欲、知識・理解等を如何に高まったかを探った。就中、能動的な学修（学習）を導入して、汎用能力の育成を志向して実践を試みた。個々の学び手の考えを広げたり、深めたりするためには、他者との協働学習の場面（学習方法）を学び手である学習者の実態に応じて適切に提示していくことの重要性が明らかになった。しかし、学習方法といってもその方途は、多岐に亘る故、教科等や発達段階に応じて適切に対処していかなければならない。このような課題をめぐっては、稿を改めて論じることにする。

〈付記〉

本稿は、平成28年度関西福祉科学大学「共同研究」『実践的指導力の育成に向けた『教職実践演習』の開発的研究』（研究代表者：生野金三@関西福祉科学大学教授）の研究成果の一部である。

〔注〕

- 1) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」2015年、10～11頁。
- 2) 中央教育審議会教育課程企画特別部会、前掲書1)、18頁。
- 3) 中央教育審議会教育課程企画特別部会、前掲書1)、10～11頁。
- 4) 溝端保之「英語におけるアクティブ・ラーニング」溝上慎一監修『シリーズ第5章アクティブ・ラーニング：事例編』東信堂、2016年、108頁。
- 5) 東洋・中島章夫編集代表『授業改革事典③ 授業の実践』第一法規、2016年、43頁。
- 6) 高浦勝義『ポートフォリオ評価法入門』明治図書、2000年、11頁。
- 7) 例えば、奈良県斑鳩町立斑鳩東小学校などで「総合的な学習」における実践が見られる。詳しくは、佐藤真編著・奈良県斑鳩町立斑鳩東小学校著『「総合的な学習」の評価規準をどうつくるか－真の学力をつけるためのポートフォリオ評価の実際－』学事出版、2002年を参照のこと。
- 8) 詳しくは、佐藤真『「総合的な学習」と新しい教育評価－ポートフォリオ評価法を手がかりとして－』『教育新世界』第50号、世界教育連盟日本支部、2002年、14-18頁を参照のこと。
- 9) 詳しくは、佐藤真「総合的な学習でポートフォリオ評価」『指導と評価』第592号、図書文化、2004年、9-14頁を参照のこと。
- 10) 評価規準とは、「何を評価するのか」という評価の目標の質的な方向性の拠りどころとなるものである。
- 11) 田中耕治編著『教育評価の未来を拓く－目標に準拠した評価の現状・課題・展望－』ミネルヴァ書房、2003年、13頁。
- 12) 評価基準とは、評価規準について、目標が「どの程度達成されたか」という判断の量的な段階を示したものである。
- 13) 田中、前掲書11)、12～14頁。
- 14) 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004年、76頁。
- 15) 「観点別のルーブリック」とは、パフォーマンスのそれぞれの側面について分析し、複数のルーブリックをもつもの示す。詳しくは、西岡加名恵「ポートフォリオ評価法におけるルーブリックの位置づけ」『教育目標・評価学会紀要・11号』教

育目標・評価学会、2001年を参照のこと。

- 16) 「一般的なルーブリック」とは、様々な課題に用いられる幅広い基準を扱うものを示す。詳しくは、西岡、前掲書13)、を参照のこと。
- 17) 詳しくは、香田健治・佐藤真「ルーブリック開発のためのグループ・モデレーションの方法に関する研究－『総合的な学習』におけるポートフォリオ評価を中心として－」『学校教育研究』No.21、日本学校教育学会、2006年、192-204頁を参照のこと。