

「アクティブ・ラーニング時代」の高等学校において 「目標と指導と評価の一体化」を実現するための課題と展望

——目標と活動の関係を問う——

福井県立若狭高等学校

渡邊 久暢

<キーワード>目標と指導と評価の一体化, アクティブ・ラーニング, 実践者の判断, 単元づくり

1 目的

本稿の目的は、「アクティブ・ラーニング時代」の高等学校において「目標と指導と評価の一体化」を実現するための課題を整理し、それらの課題解決に向けた展望を示すことにある。

「アクティブ・ラーニング時代」とも呼ばれる現在、特に高等学校では「指導と評価の一体化」がこれまで以上に進められようとしている。「知識・技能」だけでなく「思考力・判断力・表現力」や「学びに向かう力・人間性」を指導し評価することの重要性がアクティブ・ラーニングというスローガンによって少しずつ広まっている。高次の能力の指導と評価という問題を入口として、「目標と指導と評価の一体化」への動きが芽生え始めたと言える。

しかしながら、高等学校において「目標と指導と評価の一体化」を実現するにあたっては、大きく二つの課題がある。

第一に、目標設定に関する課題である。一般に、教師が学習活動を構想する際は、規準となる目標を吟味することが不可欠であるとされる。現在、研究の発展により、教科固有の能力構造の検討・精緻化は進展している。しかしながら、そもそも高等学校においては、教師自身が主体的に目標を設定・具体化していない場合が多い。

第二に、必ずしも高等学校教師に限ったことではないが、アクティブ・ラーニングなる言葉に代表された高次の能力（目標）を育む豊かな学習活動（指導）を構想する方法を共有していないという課題で

ある。教師自身が主体的に目標を設定したとしても、豊かな学習活動は目標から直線的に導かれるものではない。稿者自身の単元づくりの経験を振り返ってみても、目標から即座に学習活動を決定できるわけではなく、ひらめきや直観とでも呼ぶべき実践者の判断に基づいて学習活動を構想している部分がある。そのような実践者の判断に基づく学習活動の構想方法はどこまで伝達可能・共有可能なのか。この点に関する展望を得られなければ、「アクティブ・ラーニングの時代」において「目標と指導と評価の一体化」を実現することは困難である。

そこで本稿では、稿者の読むことの単元づくりの過程を事例として詳しく記述することを通して、高次の能力を育む豊かな学習活動の構想方法のひとつの具体的なあり方を示したい。

2 背景

2.1 教師による目標吟味の不徹底

稿者の実践事例に入る前に、現在の高等学校における「目標と指導と評価の一体化」をめぐる現状について、やや詳しく確認しておこう。まず、目的で述べた、教師自身による目標設定・具体化が不徹底という点である。

高校教師の多くは、これまでも、単元や年間の教育目標設定の重要性は認識しながらも、その目標を主体的には立てず、学習指導要領や教師用指導書等から引き写していることが多かった。本来であれば

教室の外部で選定された目標ではなく、今、目の前にいる生徒たちの状況に基づき、生徒の姿で目標を具体化することが望ましい。目に見えづらい、言語化しづらい高次の能力であれば、なおさらである。

目標を主体的に立てないために、高等学校の教師の多くは(小中学校にも当てはまるかもしれないが)「目標と指導と評価の一体化」ではなく、まさに「指導と評価の一体化」という意識しか持っていなかった。

このような土壌の上に、高次の能力(目標)の指導と評価を進めるスローガンとなる「アクティブ・ラーニングの時代」が到来した。本来であれば高次の能力の内実を吟味する時代になるはずであるが、もともと目標吟味をする文化が乏しい高校では、活動主義に拍車がかかった。たとえば、「ペア学習」「グループ学習」「ジグソー法」など、とにかく話し合う活動形式が取り入れられるといったことである。

目標を設定しないまま、活動のみを取り入れようとすると、評価の対象は活動に焦点化されてしまう。したがって、「活動の評価」(例えば「アクティブ・ラーニング『を』評価する」といった言説に代表される)を「目標と指導と評価の一体化」あるいは「指導と評価の一体化」だと誤解する例が多く見られるようになった。

生徒たちの内面や思考の育ちに意識が及ばず、活動を評価するということになれば、当然の帰結として、評価は子どものネブミになる。自校の授業研究を通してルーブリックを作成するのではなく、大学や他校で使われているルーブリックをそのまま利用する事態を見聞きする。稿者の勤務校が作成した「課題設定能力」に関するルーブリックへの問合せも多い。「貴校のルーブリック評価のやり方を教えてほしい」といった依頼を聞くにつけ、「ルーブリック評価」なる言葉に代表されるとおり、評価の目的を理解しないまま、ルーブリックがネブミのツールとして扱われていることに、大きな危機を感じる。

「目標と指導と評価の一体化」への可能性が開け始めた今だからこそ、教師が教育の主体として、目標を設定・具体化することが求められていると言える。

2.2 目標の精緻化の進展

教育の主体として目標を設定・具体化する際には、

もちろん研究の蓄積を参照する必要がある。現在、教科固有の能力構造の検討・精緻化が進んでいる。2016年8月26日に発表された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」においては、各教科において育成を目指す能力が整理された形で提示された。

稿者が専門とする国語科、とりわけ読むことに關しても、能力を要素的に列挙するのではなく、読むという行為の総体を支える能力の全体構造を明らかにしようとする努力は以前にも増して進められている。例えば八田(2015-a)は、高次の読みの能力及び読みの行為の捉え方(読みの定義)に関して、アメリカでは高次の「読みの理解」に「評価(evaluate)」「批評(criticize)」「鑑賞(appreciate)」といったプロセスが位置付けられることを紹介し、日本においては、能動的で主体的な世界に対する意味生成という包括的な行為として読みの行為を捉え、そういった読みの行為を育成する指導の研究が進んだことを指摘した。

このことは、読むという包括的な行為によって育成される高次の読みの能力を意識化することに非常に役立つ。稿者自身も、読むことの能力を育成する単元の目標を「筆者の主張を評価する」「自らのものの見方、感じ方、考え方を見つめ直したり、深めたりする」「自身の生き方を問う」といった高次の能力を意識したものにシフトさせつつある。

また八田(2017)は読みの能力モデルを態度・メタ認知・認知の三層で整理し、仮説として提示した上で、読みを方向付ける態度的なものをいかに定義し位置づけるかという点から問題提起を行っている。能力構造への関心はアクティブ・ラーニングの時代において大きく高まりつつあると言える。

ただし、読みの能力の総体を構造化したからといって、必ずしも読むという包括的な行為を成立させる学習活動を構想できるわけではない。たしかに、「時系列を確認する」や「情景描写から心情を推察する」といった高次とは言えない読みの能力に関しては、様々な例文を用いたシークエンスチャートの作成やトレーニングによって、ある程度身に付けさせることはできる。しかしながら、「筆者の主張を評価する」「自らのものの見方、感じ方、考え方を見つめ直したり、深めたりする」「自身の生き方を問う」といった高次の能力はトレーニングで身に付け

られるような能力ではないため、そのような能力が自然と引き起こされるような豊かな学習活動を設定する必要がある。そして、そのような豊かな学習活動は「筆者の主張を評価する」「自らのものの見方、感じ方、考え方を見つめ直したり、深めたりする」といった抽象度の高い目標から直線的に導かれるわけではない。

「アクティブ・ラーニングの時代」において「目標と指導と評価の一体化」を推進するためには、高次の能力を育むために必要な指導、豊かな学習活動の構想方法を整理することが求められる。

3 論理的な単元づくりの手順

3.1 教材群の選定について

それでは高次の能力を育むために必要な指導、豊かな学習活動は、どのようにして生み出されるのか。ここから先は、稿者の実践事例に基づいてこの問いを追究する。

まず、稿者の単元づくりを論理的な手順として記述してみる。後に詳述するが、論理的な手順として整理すると以下のようになるということであって、現実にはこれほど論理的に手順を踏むわけではない。

読むことの単元設計を行う第一段階は、教育目標を念頭に置きつつ教材を選定することである。国語科の場合、良い教材を選択することがすべての鍵を握っているという実感があるからだ。「物足りない」教材の場合、どんなに学習活動や発問を工夫しても、良い学習にはなり得ない。逆に「力のある」教材と呼ばれる著作の多くは、工夫すればするほど読みの行為が豊かになり、ものの見方・考え方を培うことができる。それゆえ、書店に行っては新刊書に一通り目を通したり、新聞の書評や、信頼できる識者のブログ・フェイスブックなどに書かれている書籍の紹介などを参考にしたりして、「力のある」教材がないか、常にアンテナを張り巡らせている。もちろん高等学校の国語の教科書には、思想家や文豪の良質な文章が並んでいるため、教科書教材も多く扱う。また、高校入試・大学入試・各種模擬試験等で用いられた素材を扱うことも多い。一つの単元において教材を複数用意することも多々ある（そのため、本稿では文脈に応じて教材群と表記）。

それでは「力のある」教材とはどのようなものか。稿者は以下のような基準に基づき教材を選択する。

①幅広い多くの読みの能力の確実な獲得を促すか。

読みの能力は前述のとおり分析化し構造化されているが、「情報を取り出し整理する」といった低次のものから、「筆者の主張を評価する」といった高次の能力までを含む幅広い読みの能力の確実な獲得が期待できる教材を選ぶ。

②現在担当している生徒のものの見方・考え方を揺さぶる可能性があるか。

「筆者の主張を評価する」といった高次の能力を発揮させるためには、まさにそうした能力を発揮せざるを得ない、自身のものの見方・考え方を揺さぶられる教材であることが望ましい。稿者は、毎日行う、生徒との授業内外における会話やノート記述の確認、授業中における個別指導等¹⁾を通して、生徒のものの見方・考え方を把握し、それを揺さぶる可能性のある教材を選定する。

③扱われている語彙や概念のレベルが適当か。

とはいえ、扱われている語彙や概念があまりに難解であると取り出しや解釈すらままならないため、生徒たちの実態把握に基づき、語彙や概念のレベルを勘案する。

④評論の場合、重要な概念の理解につながるものか。

揺さぶる見方・考え方の対象や扱われる概念は何でもよいというわけではなく、「個性」「労働」「時間」「身体」など、現代社会の認識につながるものを重視する。また、重要な概念の理解は、多くの場合試行錯誤を伴うため、理解の過程では多様な解釈を生み、他者と自身との読みの違いが浮き彫りになる。

⑤文学の場合、主題解釈の広がりがあるか。

登場人物の心情や言動に関して多様な解釈を生み、主題に広がりがあるものは、他者と自身との読みの違いが浮き彫りになる。なお、古典文学の場合でも、同じ基準で選ぶ。

このように、幾つか基準があるものの、次のような理由によって、②現在担当している生徒のものの見方・考え方を揺さぶる可能性があるか、という基準に収束する。すなわち、ものの見方・考え方は即座に揺さぶられるわけではなく、自力で教材を読む試行錯誤・紆余曲折のプロセスにおいて、時間をかけて揺さぶられていく。少なくとも、読むという行為自体を教科内容として指導する国語科において

は、そうした過程を踏ませる必要がある。したがって、ものの見方・考え方を揺さぶる可能性のある教材、つまり生徒にとって適切なレベルであり「わかる」という感覚を持たせつつ、同時に多様な解釈が生まれることで「わからない」「自分の読みは自分に固有であり、他者とは違う」という感覚も持たせる教材であることが望ましいということである。

例えば夏目漱石『ころ』は、文庫本で300頁を超える長編小説であるが、それぞれの生徒がなんとか自力で登場人物の心情変化のストーリーを構築すること、つまり「わかる」ことは可能な教材である。ただし、長大で複雑な構造を持つ作品であるため、生徒によってテキストの注目部分や構築するストーリーが異なり、多様な解釈が生み出される。それぞれの生徒は、他者の解釈をふまえた上で、再度自力にてじっくりと時間をかけてストーリーを再構築する。それゆえ「わからなさ」を生むとともに、自身の読みの背景にもの見方・考え方を浮き彫りにし自覚していく。『ころ』は、高校性にとって「わかる」ことと「わからなさ」の絶妙なバランスが取れた、ものの見方・考え方を揺さぶることを可能とする教材である。このような教材価値についての稿者の判断は、最終的には直観としか言いようがない実践者的な判断も多分に含まれている。

3. 2 学習課題と発問の考案

先述したように、ものの見方・考え方は即座に揺さぶられるわけではなく、試行錯誤・紆余曲折しつつ読むプロセスにおいて行われる。したがって、教材を与えるだけでなく、試行錯誤をある程度方向づけてやる必要がある。

そこで、単元づくりの第二段階として、学習課題の考案を行う。課題を考案する際には、一つの単元の中でも「時系列を確認する」や「情景描写から心情を推察する」といった高次とは言えない読みの能力の育成を目指す課題と、「なぜあなたは登場人物をそのように評価するのか」といった高次の読みの能力を引き出す課題を取り混ぜることが多い。それでは、稿者はどのようにして学習課題を作成しているのか。

まず、「情景描写から心情を推察する」といった高次とは言えない読みの能力の育成を目指す際には、その能力を確実に引き起こすよう、直接的に学習課

題にする。「『黄褐色の塗りの古びた門柱』という描写は、語り手のどのような心情を表しているか」というような課題である。

しかしながら、より高次の読みの能力を引き起こすためには、多様な考えが生まれ生徒間での対話が促されるような良い発問を投げかける。そのような発問を考える際には、文学研究者による先行研究を確認することが多い。つまり、文学研究者が実際に設定している問いを参考にして発問を設定する。

例えば単元『『ころ』』²⁾で言うならば、「Kはなぜ自殺したのか」「静は策略家か」「先生はなぜ自殺したのか」などが、研究者間の論争的なテーマとして挙げられており、それをそのまま発問として採用した。「静は策略家か」というテーマは、一見するとそれほど重要ではないように思えるが、生徒のものの見方・考え方を揺さぶる可能性がある面白い発問であるという、ひらめきや直観を得て採用した。

もちろん、国語科においては試行錯誤・紆余曲折の読むプロセスを自力で遂行することが重要であり、そのプロセスにおいて初めて発問は有効となるため、もっとも考えさせたい発問に向かって発問を組織する必要がある。「静は策略家か」という発問の場合は、第一次にて以下の発問を提示した。『ころ』の「上」における登場人物の設定を把握することを促すための発問である。

「静」は態度の変化を見せている。それについて「私」は今までの「静」の態度が、「感傷を遊ぶために特に私を相手に拵えた、徒な女性の遊戯と取れないこともなかった。」と感じている。あなたは、この「私」に見せた「静」の態度をいたずらとしての芝居だったと考えるか、そうではないと考えるか。

この発問を授業で議論する中で「静は本当に純粹に先生が好きなのか」、「静は『私』のことをどう思っているのか」といった疑問が生徒から出される。そして、青年である「私」が語っている「上」だけでなく、「先生」が語っている「中」や「下」における語りから「静」の人間像を考えていく必然性も生まれる。ここで初めて「静は策略家か」という疑問が浮かび上がり、そのタイミングで「静は策略家か」と発問する。

そうすると、実際に多様な解釈が生まれて、自身

の読みの特徴が浮き彫りになってくる。さらには自身の読みを成り立たせる、ものの見方・考え方を意識せざるを得なくなる。つまり発問によって対話を引き起こすことで、生徒たちのものの見方・考え方を揺さぶるということである。

単元づくりの第三段階は評価の計画と実施であるが、本稿では割愛する。

4 フィードバックのある実験的単元づくりの過程

4.1 教材群の選定について

上では、『ころ』を事例として、単元づくりの手順について論理的に述べてみた。『ころ』の場合には、稿者が初任の時から20数年取り上げ続けている教材である。したがって、単元としてはほぼ完成しており、基礎的な能力を育成する課題の考案と同時に、生徒たちのものの見方・考え方を揺さぶる発問の考案まで行ってきた。それゆえ、単元づくりの手順を論理的に書くことに適した事例であった。

しかし、新しく単元を開発する際は、このような論理的手順を踏むことはできない。全く新しく単元を開発する際は、教材群の選定から発問や指示に至るまで、生徒の実際からフィードバックを得ながら、実験的に単元開発を進める。その過程は非常に複雑になる。

事例を挙げて説明しよう。2016年9月に稿者は、海洋科学科3年生を対象とした「とりかへばや物語」を主な教材とする単元を開発した。「とりかへばや物語」の概要を示す。異母兄妹ではあるが瓜二つである内向的で女性的な兄と、外交的で男性的な妹が中心人物である。兄は「姫君」妹は「若君」として育てられ、そのまま貴族社会における性別役割を果たしつつ生きていく。「若君」は親友であった宰相中將に本来の性を見破られ、その子を妊娠する。一方「姫君」は主君として使えた女春宮と関係を結ぶ。進退窮まった二人は、周囲に悟られぬよう互いの立場を入れ替え、本来の性に戻り最後は関白・中宮という地位に上り詰め大団円を迎える王朝物語である。現存本は平安末期成立の「とりかへばや」（古とりかへばや）の改作で、「今とりかへばや」という。

本教材をとりあげたきっかけは、2016年夏に大ヒットした映画「君の名は。」の登場人物に関する生徒間の会話を耳にしたことである。田舎暮らしの宮

水三葉と東京で暮らす立花瀧の二人が、出会ったことすらないにもかかわらず、ある日夢の中でお互いの身体が入れ替わっていることに気付く。主人公二人の人物像は、映画の中で入れ替わりを繰り返すことによって多様性を帯びる。「君の名は。」について会話していた時、生徒たちは人物理解に関してそれぞれが異なる評価を生みだし、披露し合っていた。生徒たちは互いの評価のやりとりを通して、自身の評価についての考えだけでなく、そう考えるに至った自身のものの見方・考え方についても揺さぶられているように稿者からは見えた。「君の名は。」はまさに高校生にとって「わかる」と「わからなさ」の絶妙なバランスが取れた作品なのだろうと推察した。

そのとき稿者は、中古の男女入れ替わり譚である「とりかへばや物語」も兄妹の性が入れ替わることにより、「君の名は。」と同様に人物像に関する多様な評価を生むのではないかと、この作品ならば生徒の心を揺さぶることができるのではないかとひらめいた。そこで、「とりかへばや物語」を教材化することを決め、単元の構想を練り始めた。

楽観的な見通しがあったわけではない。「君の名は。」の監督である新海誠氏は、「とりかへばや物語」から主人公となる男女の入れ替わりというアイデアを得たことをインタビューにて語っている³⁾。ただし、実際には物語としての類似性は少ない。それゆえ、教材研究を開始した直後は、導入で興味を高めただけで学習活動が失速するのではないかと危惧した。また、「とりかへばや」本文のみでは、理解困難な点が多く、自立して読むことができないのではないかとという危惧もあった。

しかしながら、「とりかへばや物語」における、男女の入れ替わりを契機に起こった数々のエピソードと、それを取り巻く人物の心情を読み解き、その過程でそれぞれの生徒が「若君」、「女君」、宰相中將の人物像についての多様な評価を生むことができれば、生徒たちのものの見方・考え方を揺さぶることが可能かもしれないという予感に導かれて、単元づくりを進めていった。

計画段階で掲げた単元の目標は「登場人物の生き方を評価する」である。学習過程としては、第一次で場面設定や登場人物の設定を本文中から取り出し理解させた上で、第二次にて登場人物に関する評価

を行い、自身のものの見方・考え方についての分析を文章化する。このような過程を七時間程度と想定して組織し、単元を開始した。

しかし、単元の開始から二時間後には、生徒から「話がよくわからない」との声が相次いだ。本文だけではなく、口語訳も併用して場面設定や登場人物設定の確認活動を促してはいたものの、多くの生徒のノート叙述からは、情報の取り出しすらままならない状況にあることがわかった。そこで、語彙や時代背景・古文常識に関わる知識等を補うことを目的に「とりかへばや物語」を下敷きに作られた作品である小説『ざ・ちえんじ』⁴⁾ や漫画『とりかへばや』⁵⁾ も合わせて読ませることで、作品を自力で読み進められる、「わかる」という実感が得られる環境を整えた。

4. 2 学習課題と発問の考案

ただし、「わかる」レベルに留まっていたのは生徒を揺さぶることはできない。「とりかへばや物語」は、語り手が、女装する「若君」に寄り添いながら語る場面もあれば、男装する「姫君」に寄り添いながら語る場面もあることから、読者がどの視角から見るかによって、それぞれの登場人物に対する様々な評価が生まれる。そこがこの作品の面白さでもある。

生徒が自力で読みつつこの作品の面白さを感じるために、いかにして読みを方向づけるか。そう逡巡していた際にひらめいたのが、「若君」でも「姫君」でもなく、いわば脇役の宰相中将に注目するということである。宰相中将は、一般的には、好色で少し間が抜けているがどこか憎めない人物、わかりやすいようで実はわかりにくい人物と評されることが多い。この、わかるようでわからない宰相中将をどのように評価するかについて、率直に生徒に問うてみたいと思った。また、きっと生徒からは多様な意見がでてくるのではないかと、授業が面白くなるのではないかという予感がした。そこで、宰相中将が「若君」への恋心を「姫君」に対して切々と訴える場面において「あなたは宰相中将をどう思うか」と発問しようと考えた。

発問を決定した判断の中心にあったのは、以上のようなひらめきや直観であった。ただしこの判断をただちに実行したわけではなく、この判断で良いかを次のように吟味した。すなわち、宰相中将がわか

りやすいようでわかりにくい印象を与えるのは、彼が、比較的中立的な語り手、「若君」に寄り添った語り手、「姫君」に寄り添った語り手によって語られることに原因がある。したがって、宰相中将に対する語り手の評価を相対化した上で、自身なりに宰相中将を評価するとすれば、かなり評価は分かれることになり、自身の評価を生じさせたものの見方・考え方を浮き彫りにできるだろう。しかし、最初から古典の読みにおいて語り手を相対化することまで求めるような発問を行うと、かえって「わからなさ」が増幅され、自力で読みを継続することにあきらめを感じてしまい、揺さぶるまでには至らないのではないか。最初はあえて「どう思うか」と、ぼんやりと問いかけることによって、「わかる」とことと「わからなさ」のバランスを維持した方がいいのではないか。このように吟味し、「あなたは宰相中将をどう思うか」という発問を提示することを確定した。

しかし、実際にこの問いを投げかけてみると、生徒は宰相中将への評価を、想定以上に様々に書いてきた。「若君」のことを女性だと信じて恋心を持つことをかわいそうだと同情する記述、間抜けだと馬鹿にする記述、妻がいるにも関わらずほかの女への浮気心を持っている宰相中将を好色だと否定的に見る記述、本来の性は男である「若君」への恋心を男装する「姫君」に語っていることを滑稽だと嘲笑する記述など、多様な評価が見られた。生徒自身は自覚していないものの、その多様な評価は、語り手に同化し語り手の宰相中将に対する語り手に影響を受けたからこそその評価もあれば、語り手から相対的に自立し語り手の宰相中将に対する語りを批判しているからこそその評価もあった。

そこで、語り手の視角を自覚的に相対化させるために、文学研究者が論文において設定した問いを参考⁶⁾にした上で、次に提示する発問としては、語り手、「若君」、「姫君」、読者である生徒という四つの異なる視角を意識せざるを得ない発問にしようと考えた。そして実際には、三つの異なる視角に立って宰相中将への評価を考えさせることを狙った、以下の発問を提示した。(「若君」の視角を省いた理由は、この日取り扱う場面においては「若君」は登場せず、「若君」の視角についての言及を求めることは、本文から遊離した評価を生み出しかねないと危惧したからである。)

- ① 語り手は宰相中将をどのように評価しているか
- ② 「姫君」は宰相中将をどのように評価していると考えられるか
- ③ 読者としては宰相中将をどう評価するか

これらの発問により異なる三つの視角からの評価を構築した結果、それぞれの生徒は、自身のものの見方・考え方を意識せざるを得なくなる。たとえば、宰相中将を「好色な馬鹿者」と否定的に捉えていた生徒は、男装した「姫君」が、宰相中将の劣等感を吐露する様子を「あはれ」と感じている箇所が、本文上には数カ所あることに気づく。さらに、語り手が宰相中将を「をこなりや」（馬鹿者であろうか、の意）と記していることも気づく。この気づきを踏まえてクラスメイトと読みの交流を行う。すると、宰相中将を「好色な馬鹿者」と否定的に捉えていた生徒は、宰相中将に対して同情的ではあるものの好意的に評価するクラスメイトの存在を知ることにより、自分自身が「多くの女性に言い寄る男＝軽蔑すべき男」という観念にとらわれていたことを発見するに至った。まさに心を揺さぶられた瞬間であったことがわかる。試行錯誤しつつ実験的に進めていった「とりかえばや」の単元では、結果的にこのような事例がいくつも生まれていった。

先に述べたように、本単元は初めて開発した単元であり、稿者の新しい単元づくりの典型とも言える。つまり、ひらめきや直観に基づき、その妥当性の吟味を行いつつ、生徒の実際の姿からフィードバックを得て、単元の途中で単元を何度も再構成するということである。

5 おわりに

本稿の目的は、「アクティブ・ラーニング時代」の高等学校において「目標と指導と評価の一体化」を実現するための課題を整理し、それらの課題解決に向けた展望を示すことにあった。

第一の課題は、教師自身が主体的に目標を設定・具体化していないという課題であった。「指導と評価の一体化」というスローガンでは課題の解決にはつながらないため、本来スローガンとなるべき「目標と指導と評価の一体化」という考え方を共有することが解決になる。

第二の課題は、高次の能力（目標）を育む豊かな

学習活動（指導）を構想する方法を共有していないという課題であった。そこでここまで、稿者の読むことの単元づくりの過程を事例として詳しく記述することを通して、高次の能力を育む豊かな学習活動の構想方法のひとつの具体的なあり方を示そうとしてきた。まず、具体的に「力のある」教材の基準を示し、すべての基準はもの見方・考え方をゆさぶる可能性があるという基準に収束し、「わかる」と「わからない」が絶妙なバランスを取ることができる教材を選択することの必要性を指摘した。また、教材に取り組みさせる良い発問の基準に関しては、生徒が読むプロセスを自力で遂行するという「わかる」過程を保障しつつ、多様な解釈が生まれて「わからない」状態に導く発問（あるいは発問の系列）という基準を示した。このように、たとえ抽象的で高次の目標を掲げても、教材と発問を決定する基準を示すことができた。ただし、これらの基準の中にも、ひらめきや直感とも呼ぶべき実践的な判断が埋め込まれていることを指摘した。

さらには、全く新しく単元を開発する際を例にとり、これらの基準は機械的に適用されるものではなく、生徒の実態からフィードバックを得ながら臨機応変に適用していることを述べた。

ここまで、目標と学習活動の関係に焦点化した検討を行ってきたが、「目標と指導と評価の一体化」を更に進展させるためには、評価のあり方についても検討せざるを得ない。稿者が本稿で述べた事例を評価の視点から再検討することも可能だと考える。今後の課題としたい。

註

- 1) 稿者が毎時間行っている指導の詳細については、キャリアガイダンスVol414 (2016.10) pp16-17 を参照されたい。
- 2) 稿者が実践してきた単元『『こころ』の詳細については、八田幸恵 (2015-b) 『教室における読みのカリキュラム設計』日本標準 を参照されたい。
- 3) 「僕たちは可能性の直前にいる」それを全力で語れるような作品にしたいと思ったんです『君の名は。』新海誠監督インタビュー (2016.8.19) http://filmers.jp/articles/2016/08/19/post_78/ (2017年9月10日最終確認)
- 4) 氷室冴子 (1985) 『ざ・ちえんじ!』集英社

5) さいとう ちほ (2013) 『とりかえ・ばや』 小学館

6) 主に以下の文献を参考にした

前比呂子 (2016) 「とりかへばや物語論に見る『退廃性』の正体-『とりかへばや物語』教材化に向けての一考察-」
追手門学院一貫連携教育研究所紀要第2号 pp.27-37

佐野佳矢乃 (2016) 「『とりかへばや物語』宰相中将論：
『有明の別れ』との比較を通して」東京女子大学日本文學
第112号 pp.51-68

佐野佳矢乃 (2013) 「『とりかへばや物語』宰相中将の人物像について：好色者らしからぬ好色者」東京女子大学日
本文學 第109号 pp.45-61

大倉比呂志 (2011) 「『とりかへばや』論-宮の宰相の機能-」
昭和女子大学日本語日本文学科学苑 pp.2-10

久保 堅一 (2011) 「『今とりかへばや』宰相中将論-薫
の執着の継承」国語と国文学第88号

参考文献

八田幸恵 (2015-a) 「教師の自律的な学習と意志決定を基盤とした目標と評価のあり方-高校国語科教師の場合を事例として-」
教育目標・評価学会紀要第25号 pp.19-28

八田幸恵 (2017) 「読みの学力モデル試案を提案する」
「教育科学国語教育2017年8月号」明治図書 pp. 110-113

八田幸恵 (2017) 「授業をつくる教師の力」田中耕治・石井英真・八田幸恵・本所恵・西岡加名恵『教育をよみとく』
有斐閣 pp.167-174

石井英真 (2016) 「授業の構想力を高める教師の実践研究の方法論」
「教育方法の探究」京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座 pp.11-21

渡邊久暢 (2015) 「『生きて働く質の高い学力』を培うアクティブ・ラーニング」
「高校教育 2015年11月号」学事出版 pp.38-42