

「生きて働く質の高い学力」を培う単元デザインのあり方 ～「アクティブ・ラーニングの時代」において～

福井県立若狭高等学校 教諭 渡邊久暢

1 何のためにアクティブ・ラーニングを行うのか

「アクティブ・ラーニングの具体的なやり方を見せて欲しい、教えて欲しい。」このような依頼を頂くことが、最近増えた。高校教員対象研修会のタイトルには、「アクティブ・ラーニング」の文字が躍る。平成28年3月現在、Amazonにて「アクティブ・ラーニング」で検索をかけると、225冊もの関連する書籍が販売されている。まさに「アクティブ・ラーニング祭」ともいえる状況だと言えよう。このような状況に稿者は少し違和感を感じている。なぜなら、「アクティブ・ラーニングと培うべき学力の関係性」が不明なまま、手法としてのアクティブ・ラーニングを取り入れようとする空気を感じるし、実際にそのような研修会も多く開催されているからだ。

そもそも、アクティブ・ラーニングとは何なのか。中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(諮問)」(2014年11月)においては、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法」と定義されている。しかし、この諮問以降、アクティブ・ラーニングという言葉が一人歩きし始め、「教育課程企画特別部会における論点整理」(2015年8月)には、「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念」「工夫や改善が、ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねないのではないかとの指摘」といった問題点も示された上で、「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善は、特定の型を示すものではなく、各学校の教員一人一人による学習指導の不断の工夫改善を求めるものである」と、述べられるに至った。このような状況について、八田幸恵(2016)は「アクティブ・ラーニングの時代」と呼び、「目標と指導と評価の一体化」の重要性がこれまで以上に増していることを指摘している。

2 どのような学力を育みたいのか

私たちが授業を考える際には、まず生徒の状況をしっかり見とる。生徒がどのような知識を持ち、どのような能力に長けているのか、今後補完すべきものは何か。それらを把握した上で、どのような学力をその単元で育みたいのかを措定していく。授業の目標を明確にしてはじめて、どのような学習活動や授業手法が適切かを考えることが可能になるからだ。授業目標の明確化を抜きにして、手法としてのアクティブ・ラーニングを学んでも、それほど意味があるとは思えない。「どのような学力を育みたいのか？」まずはそれを問いかけていきたい。

それでは、高校の現場で我々教師が培うべき学力とはどのようなものなのか。教育基本法(2006年改定)においては、学力の三要素として①基礎的な知識及び技能、②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、③主体的に学習に取り組む態度が示されている。そのうち、特にアクティブ・ラーニングと関連づけられて②の学力要素が特に高校では強調されている。

さらに、現在進められている高大接続システム改革会議「最終報告(案)」(2016年3月)では、高大接続改革のねらいを「高等学校教育、大学教育・大学入学者選抜の改革を一体的に進めることを通じて、全ての生徒が『十分な知識と技能を身に付け、それを活用して思

考し、判断し、表現する力を磨き、主体性を持って多様な人々と協力して学び、働くことのできるようにするとともに、彼らを地域社会、国際社会、産業界等広く社会に送り出し、一人一人の実り多い幸福な人生の実現と、社会の持続的な発展に貢献する』こと」と掲げられた上で、このねらいを実現するために、高等学校教育改革については、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習の視点から不断の授業改善を図るなど、学習・指導の在り方の改善を進める」ことが強く求められている。

これらの状況をふまえ、我々高校教師が特に培っていききたい学力とは何か。それは「生きて働く質の高い学力」である。高等学校卒業後、高等教育機関に進学するか、直接社会に出るかを問わず、自身の担当する全ての生徒に知識と技能を身に付けさせるとともに、それを活用して思考し、判断し、表現する力を磨く授業を行うことが、求められていると言えよう。我々は、各教科の授業を行うプロである。だからこそ、教科の本質に関わり、それゆえに領域を超えて発揮される能力となり得る、その教科の知識や技能をベースとした質の高い学力を育てていくことが肝要なのだ。

国語科・英語科・芸術科・保健体育科・家庭科・水産科等の技能系教科においては、各分野における「質の高いパフォーマンスを生み出す力」を育てたい。国語の例で言うならば、ことばに関する知識や、書き方の技能を身につけているからといって、良い文章が書けるとは限らない。相手や場に応じて、どのことばを選び、どのような書き方をすると、自分の気持ちを相手にうまく伝えることが出来るか、深く考えた上で自身の持つ知識や技能を意図的に使いこなす高い能力が必要になる。

「鞍掛馬の稽古」ということばがある。乗馬の練習は、鞍掛馬（練習用の木馬）で行うだけでは不十分で、実際に馬に乗ってこそ初めて上達する。このことから、「どんなに豊富な知識や技能を持ち得ていても、実際に役に立たなければ何の価値もない」と伝える際に使う。技能系教科の授業を考えるについては、「鞍掛馬の稽古」とならないようにしなければならない。

地歴・公民科・理科等の内容系教科ではどうだろうか。たとえば高校における「考える日本史」授業で知られる加藤公明は、「多くの確かな事実を踏まえ、論理的な思考を武器に、その歴史的真相を粘り強く追求する意欲と、あくまでも自分の頭（知識・体験・感性・思考パターン）を使って、個性に応じた歴史認識を作る能力」の育成を目指している。（加藤1991）まさに「生きて働く質の高い学力」が目指されているとあって良いだろう。理科で言えば「科学的に探究する能力」や「科学的な自然観に基づき自然事象を捉える力」などを培うことが求められる。「探究科学」などの本校SSH学校設定科目は、まさに「生きて働く質の高い学力」を培う科目となっている。

数学科では「数理的に捉え、数学的に処理し、問題解決する」能力と言うことになるだろう。高校数学の科目の一つに「数学活用」があるが、その目標には「数学と人間とのかかわりや数学の社会的有用性についての認識を深めるとともに、事象を数理的に考察する能力を養い、数学を積極的に活用する態度を育てる」とある。その教科書には、数学の社会的有用性に関する内容も多く含まれており、数学科における質の高い学力を育てる上で参考になる。

ここで重要なのは、「今、目の前にいる生徒にとっての『生きて働く質の高い学力』とは何か」を考えること。つまり、「目の前の生徒の現状を把握した上で、培うべき学力を措定すること」である。自校の教育目標やスクールプラン、学習指導要領をふまえることを前提とした上で、授業担当者自身が、「自身の教科を通して、どんな力を培いたいか」

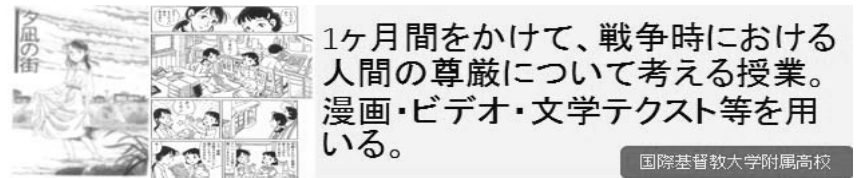
という目標を明確に持つことが望まれると言えよう。今ここにいる生徒の現状・自身の教科にて培うべき力について、最もよく知っているのは、担当している授業者自身のはずである。現在の社会状況だけでなく、今後の社会の方向性を見据えた上で、借り物ではない目標を授業者自身が自分の言葉で設定し、生徒と共有したい。目の前にいる生徒にとって必要だと思われる力を、自身が担当する教科を通して培うことが、今まさに望まれているのだから。

3 「生きて働く質の高い学力」を培うためには

3-1 どのような題材を用いて、どのような単元デザインを組織するのか

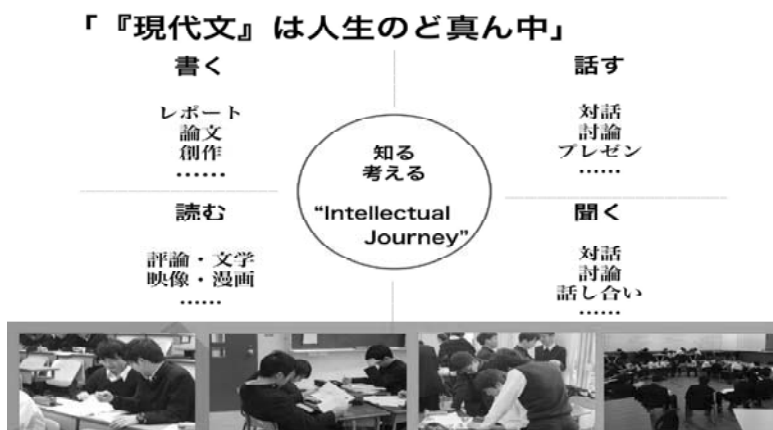
それでは「生きて働く質の高い学力」を培うためには、どのように授業を展開すれば良いのか。まず必要となるのは、「生きて働く質の高い学力」を培うことを可能とする豊かな題材と、単元デザインが必要になると言えよう。

それでは、どのような題材・単元デザインが有効なのか。ここでは、首都圏の私立中学・高校における国語科の実践を参考にした。たとえば、国際基督教大学高校の仲島ひとみ教諭は、「戦争時における人間の尊厳」というテーマを設定する。1ヶ月間をかけて、



小説である『夜の霧』、『夕風の街』の漫画、ビデオ教材である『石の声』などを用いて、人間の尊厳に関する思考を深めさせる単元を展開した。質の高い様々なメディアを用いることを通して、生徒の価値観を揺さぶり、自身の生きる意味を問うことを狙いとしていた。

また、開成中学・高校の森大徳教諭は現代文の授業を「知的世界の入り口へ誘う時空間」だと位置づけ、一学期間同じテーマで題材を編成している。たとえば、「動物と人間の関係を考える」という設定の下、藤子・F・不二雄の『ミノタウロスの皿』（アニメ）、



森教諭の授業構想モデル



課外授業における哲学対話の様子

宮沢賢治「よだかの星」(小説)などを使用した。森達也『1999年のよだかの星』(ドキ

ユメンタリー)を扱う際には、問いをクラスで立てて「哲学対話」を実施したり、ドキュメンタリー映画『ある精肉店のはなし』を見せ、印象に残った場面についてクラス間で対話した上で映画監督による講演会を聴いたりするなどを通して、テキスト・他者・自己と対話させている。

森教諭は、「現代文の授業を構想する際には、1学期間(1年間, 3年間, 6年間)が良質な“intellectual journey”となるようにしたい」と述べている。読むだけではなく、書く・話す・聞くといった言語活動を通して、知ること・考えることを重視する森教諭の授業こそが、まさに生きて働く質の高い学力を育む単元デザインとなっていると言えよう。

本校では上原三佳教諭・吉田恵教諭・西川真代教諭からなる第二学年授業担当者が、文学教材の授業において実践を積み重ねている。2015年度1学期には「『山月記』論を作ろう」という単元を設定し、生徒相互が他者の作成した論について質問する力を伸ばすことを目指した。

また2学期には、「自分なりに立てた問いに基づき、長編小説を読み解く力」の育成を目指して、夏目漱石『こころ』一冊をまるまる扱った上で、論文を作成するという実践を展開した。

本単元の特徴は、「問い」にもとづいて読みを実践する活動をサイクルとして繰り返す単元デザインにある。右図のように、学習者は教師から提示された「問い」を把握した上で、まずは自力で解決する。その読みを他者と相互に交流し、自身の読みを再度吟味し、リライトを行う。それをふりかえた上で、再度本文を見渡し「問い」に対する自身の理解を多角的に検討する。そして、さらに新たな問いを生み出す。このような活動を組織することを通して、生徒一人ひとりの中に価値判断の基準が生まれ、テキストを読む目的や意図を創造する力が育まれるのである。

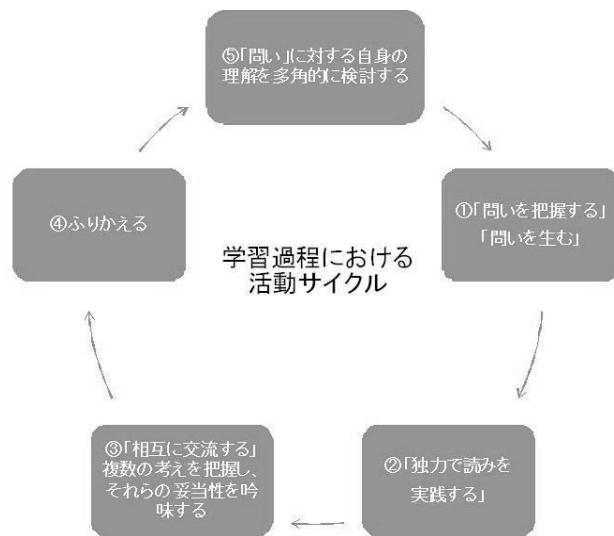
今回提示したのは、国語科の事例であるが、「生きて働く質の高い学力」を培うためには、それぞれの教科において豊かな題材を発掘・開発し、単元デザインを組織することが求められていると言えよう。

3-2 どのような学習活動を展開するのか

次に問題となるのが、「生きて働く質の高い学力」を培うためには、どのような学習活動を展開すれば良いのか、である。もちろん、課題解決型の授業を組み立てたとしても、その「課題」が探究に値する「問い」として成立していない場合、ほとんど活動の意味をなさないであろう。また、いくら良質の課題を設定したとしても、学習目標も生徒と共有せず、既有知識を喚起したり、議論を導くような効果



吉田教諭のクラスで各自の論を班内で検討している生徒たち



的な質問も教師から投げかけないまま、ただ生徒に自由に探究させるだけの「活動主義」では、深く考える力は育たない。いわゆる「這い回るアクティブ・ラーニング」と言われることになる。言うまでもないが、「トーク&チョーク」と揶揄される、一方通行に近い授業によって、教科書の内容を「プリントの穴埋め」などを通してなぞっていただけでは、知識すら培えない。

それではどうすれば良いのか。石井英真（2015）は、そのヒントを以下のように述べる。

知識を活用したり創造したりする力は、そうした一般的な能力があると仮定し、その形式を訓練することによっては育ちません。それは、学習者の実力が試される、思考しコミュニケーションする必然性のある文脈に於いて、共同的で深い学習(真正の学習)に取り組む中でこそ育てられます。

考えたことを書いたり、他者と共に話しあったりする必然性のある文脈を授業の中で取り入れることによって、深い思考へ誘うことが、「生きて働く質の高い学力」につながるものが指摘されている。各教科においては、教科の知識・技能をふまえた上で思考し、コミュニケーションする必然性のある課題を適切に設定したり、生徒自身に設定させたりした上で、単元を組織すること、まさに「アクティブ・ラーニング」の重要性が示されていると言えよう。

ここで再度確認しておくが、「生きて働く質の高い学力」は、知識の習得と密接な関係がある。石井は、以下のように述べる。

考える力の育成は、知識の習得と不可分な関係にあります。知識なくして思考は働かないし、思考し表現する活動は、必ず何らかの知識の習得や理解を伴います。逆に、知識も、新しい知識と既有知識とをつなぐ能動的な思考なくしては獲得できません。既有知識と関連付けられず納得か得られないまま与えられた知識は、定着せずすぐはげ落ちてしまいます。知識は主体によって解釈・構成されるものであって、「知識は詰め込みたくても詰め込めない」のです。

スマホがあるから知識を蓄える必要がない、という暴論を目にすることもあるが、石井の説くように、思考力と知識の習得は不可分の関係にある。だからといって、「丸覚えしろ」「写して覚えろ」といった指導ではせいぜい、覚えているのは数日限りでしかない。なぜなら、「知識は詰め込みたくても詰め込めない」からである。思考し、コミュニケーションする必然性のある学習活動は、知識の獲得においても有用だと言えよう。

基礎的知識や技能を一方的な講義により詰め込んで、その一方で思考を深めさせる活動を組み込むというように別々に考えるのではなく、知識が生徒一人ひとりの中に構造化されるような仕掛けを含む学習活動によって、知識の構造化と深い思考力の育成を一体的に図るような学習活動の組織化が求められる。

余談ではあるが、石井はいわゆる「テスト学力」の育成においても、一斉授業の形態だけでは育成することが難しいことを、以下のように述べている。(傍線部は稿者、以下同様)

テスト成績に表れる知識・技能の習得状況（テスト学力）は、教える内容の量と質を前提条件としながら、授業過程において、意識を集中すべき部分に学習者が実際にどれだけ頭を使っているか、内容の意味をどれだけ構成できているかに規定されます。教師の一方的な説明による一斉授業の形態であっても、学習者に学ぶ力があれば、彼らの内面で前記のような有意義な学びが展開することは不可能ではありません。

しかし多くの場合、一方的な一斉授業の形態では、教師の話聞いて、板書をノートに写したりする行動が見られても、内面では別のことを考えていたり、そもそも思考がストップしていたりと、子どもの内的な思考の総量が十分に保障できていないのではないのでしょうか。また、たとえば歴史の授業で、教師の意識としては、個別の用語よりそれらをつなぐ因果関係を強調して説明していたとしても、多くの子どもは個別の用語のみをキャッチしているといった具合に、一方的な一斉授業では、その内容の受け止め方は子どもの学び方（学習において何が大事だと思っているか）に依存することになりがちです。そして結局、歴史の因果関係を考えようとする思考の習慣がある子はよく学べるけども、そうでない子の多くは暗記に走るしかない状況になるわけです。

さらに言えば、個別の歴史的な出来事をつなぐ部分を教師が説明してしまうことは、出来事をつなぐことを子ども自身が体験する機会を奪っています。その一方で、授業中に教師の説明の一部分を虫食い問題的に答えさせたり、さらにテストでも同様の形で一問一答的な問題を出題したりすることで、歴史を学ぶことか苦手な子によく見られる、つながりを考えない習慣が強化される危険性があります。

石井の挙げた事例は、歴史の授業におけるものであるが、これは他の教科にも当てはまることではないだろうか。テスト学力の育成においても一斉授業の限界を踏まえて、思考し、コミュニケーションする必然性のある単元を組織したい。

もちろん「テスト学力」の育成だけではなく、「生きて働く質の高い学力」を培うためにも、生徒同士で考えをつなぎ合わせるような活動を仕組むことは有用である。平成28年2月に本校で行われた数学の授業研究会における講評で、国立教育政策研究所初等中等教育研究部の白水始総括研究官は、生徒一人ひとりがだした考えを「つなぐ」場面を「最も美味しいところ」と表現した上で、教師が生徒の考えをつなぎ合わせるよりも、生徒同士で考えをつなぎ合わせる手立てを工夫することがより重要であることを指摘した。石井と同様の主旨だと受け止めたい。

このように、「生きて働く質の高い学力」を培うためには、教科の知識・技能をふまえた上で思考し、

コミュニケーションする必然性のある単元を組織すること、いわゆるアクティブ・ラーニングが鍵になるのである。

3-3 単元の実際

稿者自身も、アクティブ・ラーニングを展開することが多い。質の高い学力を培うには、生徒自身の考えや理解を言語化させ、それを他者と交流させることが有効であるからだ。

2010年度・2011年度・2013年度に行った現代文の授業(高校二年生対象 題材は夏目漱石『こころ』)を例に考えよう。単元デザインとして、まず学習目標を「自分の関心に基づく問い(「『私』は遺書から何を教訓として受け取ったのか」・「先生はなぜ自殺したのか」等)を設定した上で、その問いを解決することを目指して読み進める」とした。生徒は、これまでの授業で獲得した小説読解に関する様々な技能を駆使しながら読み進め、論文へと仕上げていく。(詳細は八田(2015-a, 2015-b, 八田・渡邊(2013)等を参照)ここでは、2013年度の若狭高校2年生生徒Aが書いた論文を見てみよう。

「よそそしい頭文字」が象徴するものは何なのか。それは、「先生」の「K」に対する関わり方である。「先生」と「K」は幼馴染であり、「先生」は「K」のことを親友であると述べている(〈下〉二四)にも関わらず、二人の様子からはよそそしさに近いものが感じられる。あまり言葉を交わさなかったり、互いの本心を探り合ったり。「私はしじゅう機会を捕える気でKを観察しながら」(〈下〉二九)とあるように、「先生」は「K」を「観察」していたのだ。このような、人との関わり方は、「K」以外の相手との間にも見ることができる。「奥さん」や「お嬢さん」を策略家ではないのかと疑ったり、それを見極めるために心の内で考えを巡らせたりしていた(〈下〉一五)。このような「先生」の行動は、信じていた身内に裏切られた過去を持つが故である。信じるべき相手でも疑い、相手を観察し、必要以上の苦しみを生んでしまう。 生徒A

生徒Aは、本文の広範囲から証左となる記述を拾い上げた上で、「先生」の語りから浮き彫りになった「先生」自身の特質を見事に描き出していると言えよう。

それでは、このような「質の高いパフォーマンス」を生み出すための単元をどう組織するか。稿者の授業スタイルについては、2012年度藤島高校の2年生生徒Bが作成した『こころ』に関する論文における記述が、生徒視点からの描写として参考になる。生徒Bは、以下のように書いた。

こころの授業では(中略)、まずは、ある課題について自分の考えを書く。次に、授業でその課題についてクラスメイトの意見を聞いて話し合いをする。そして、その作業から、最初の自分の考えの矛盾や間違い、足りない所がないかを検討し、リライトする。それをまた次の授業で、クラスメイトと、話し合う。この繰り返しによって、自分だけでは気づくことのできなかつた、登場人物のキャラ

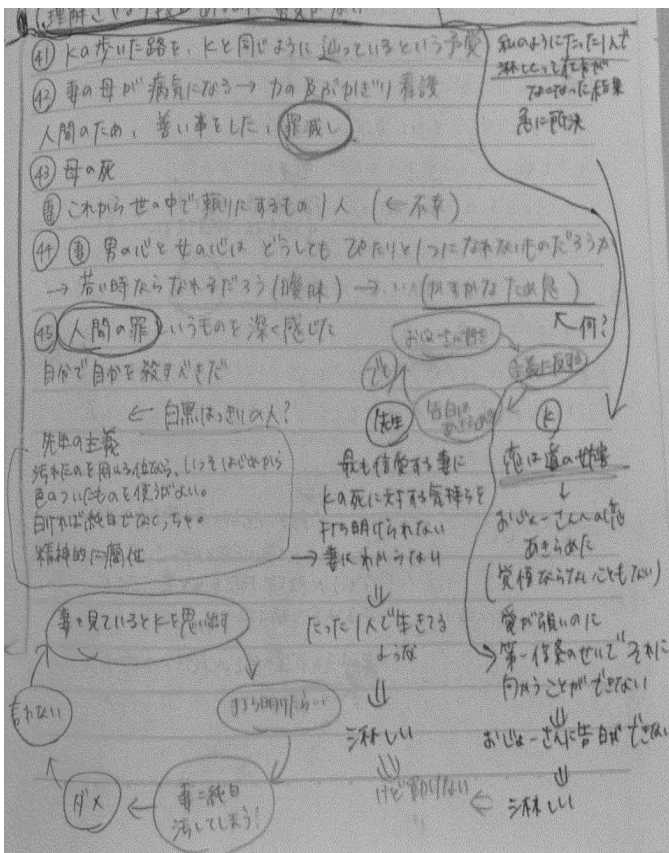
クターやある課題の別の解答を知ることができ、読解がどんどん深まっていった。

そして、〈なぜ K は自殺したのか〉は、授業で取り上げられ、前に述べたやり方で何度も本を読み返し、何度も考え直した課題の一つだ。この課題については、他の課題に比べ、リライトした回数が多く、クラスメイトとの議論によって、自分の考えが大きく変動した。たくさんの要因があり、その分、クラスメイトもいろいろな考え方をしていたため、自分の考えも大きく影響された。そして、何回もリライトした。しかし、この作業を繰り返したものの、結局自分の考えを固めることができなかつた。だから、今回の論文で、課題をそれに設定することによって、改めてリライトを試みようと思ったのだ。この作業は一人で行うが、考えを書く→矛盾や間違いに気づく→リライト→・・・の繰り返しの過程を忘れずにやりつつリライトしていきたい。

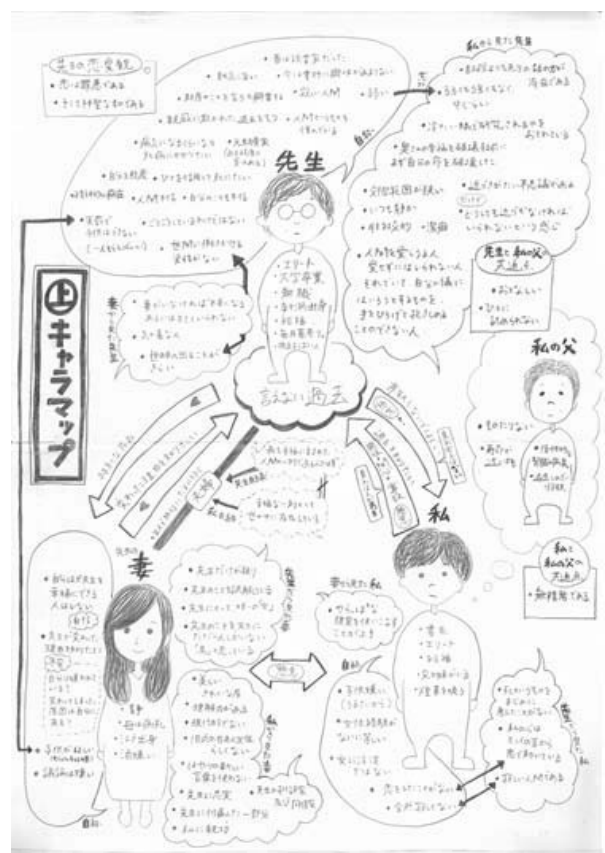
生徒B

生徒Bが述べるように、稿者の授業の特徴とは、「問い」を把握する→自力で実践した読みをノートに書く→ノートに基づいて相互交流を行う→リライトする→…という一連の流れとなっている。生徒がより自立的に学習を進めていけるよう意識している。

まず生徒は自分なりに設定した「問い」に基づき、作品に対する自分なりの読みをノートに書く。ノートといっても、教師の板書をそのまま写してあるノートではない。稿者の授業では、生徒が自身の「思考の足跡」をメモのように、自分の好きなスタイルでノートに残していくことを推奨している。



思考の足跡が残るノートの例



キャラクターマップが描かれたノートの例

左に示したノートでは、本文の内容を、自分なりに意味づけ、関連づけながら理解しようとしている軌跡が如実に表れている。また、右側に示したノートでは、夏目漱石の小説『こころ』に描かれた人物関係を「キャラクターマップ」として生徒は整理していることがわかる。このように、生徒それぞれが、自身に合った方法でノートに思考の足跡を残しながら、「問い」を解決していくのだ。

個人の思考活動がある程度深まってきた時点で、そのノートを元に、自身の実践した読みと他者の実践した読みを相互交流させる時間をとる。右の写真は、その交流場面である。この場面では、お互いの読み取った内容だけでなく、その考えに至った理由や読み取る際に使った方略なども併せて交流させることが多い。



グループでの交流活動の様子

交流活動の有効性について、2013年度若狭高校2年生の生徒は以下のように記述している。

自分以外の人意見を見たり聞いたりする機会が増えて、すごく刺激的になっていると思う。人の様々な視点を知ることができるし、自分の意見に責任を持つようになるので、文章を深く理解できるようになっていると思う。これからもそうやって向上していけたら良いと思う。 生徒C

書いててわかっているつもりのも、相手に言おうとすると分かってなくて難しく、話すときに自分の言葉に直しつつ読むのがまだできていないと思う。相手の話を聞いていると、良い意見でメモしたいと思うことがあったけど、聞くのに精一杯でできなかったから、メモできたら良かった。理解を深めるには、話して、聞いてもらうことが大切で、独りよがりの考えにならないように、相手の意見を知って、もう一度考えるのも大事だと思うから、自分には、話し合いとノートの読み合い（&付箋メモ）も必要そうだった。 生徒D

生徒C・Dの記述からは、「他者との交流が自身の理解や考えを深めることに有効である」と、彼ら自身が自覚していることがわかる。さらに、このような活動形態をとることを通して、学習への主体性が喚起されていることも見てとれる。

とはいえ、ペアやグループによる学習形態を取り入れることについては、「フリーライダー」と呼ばれる、他者の考えに「ただ乗りする者」が現れたり、「教える一教えられる」という関係が固定化したりするといった懸念について言及されることも多い。しかし、それらの欠点を補って余りある効果を持つことを、以下のように石井は指摘する。

やっていることの意味がまったくわからなくなったとき、わかった感・納得感がまったく得られなくなったとき、子どもたちは勉強についていけなくなります。そして、勉強が苦手な子は、学び方のレベルでつまづいていることが多いのです。実際に活動したり対話したりすることは、思考の成立を子ども任せにせず、頭を使って意味を構成する実質的な機会を保障してしていくことや、一人ではできなくてもクラスメートと一緒にできたという達成感や納得感を子どもたちに残していくことにつながります。また、ペアやグループなどの形で、他者とコミュニケーションをとる機会を授業に取り入れることは、学習上のセーフティネットを形成することにもつながるでしょう（ちょっとした疑問をその場で解決できないがためにつまづくことを防ぐ）。

「頭を使って意味を構成する実質的な機会の保障」「達成感や納得感の涵養」「学習上のセーフティネットの形成」にもつながる交流活動は、やはり重要であると言えよう。

交流の方法としては、ペアスピーチやグループ内での聴き合いなどのように口頭で行う場合もあれば、ノートを回覧し付箋を用いてコメントをつけるなどのように文章で行う場合もある。その場合は、静かに黙々と交流を進める。

アクティブ・ラーニングというと、賑やかに活動している場面を想像しやすいが、「静かなるアクティブ・ラーニング」も有効ではないか。他者とノートを静かに交流し合うことはもちろん、一人ひとりがテキストを静かに読み、その理解を文字化しながら考えを深めていく、これも「静かなるアクティブ・ラーニング」。生徒が集中して真剣に考え、それを言語化する場面の設定が重要であると言えよう。

稿者が特に重要視しているのは、交流活動の後に設定している「個人で考える時間」である。活発に交流させた後ほど、その活動をひとりでじっくりふりかえり、他者と自分の考えの相違点を把握する時間を確保し、その上で、自身の考えや、理解をさらに深めさせる。これも「静かなるアクティブ・ラーニング」であり、「生きて働く質の高い学力」を培うにはきわめて有効に働く。

また、自らの活動や思考をふりかえることは、自身の思考パターンや理解の特性などを自覚化することにもつながる。生徒が自身の持つ知識や技能を状況に応じて使いこなすために、「ふりかえり」の時間を持つことが望まれる。（「ふりかえり」の持つ意義については、渡邊(2011)に詳しい）



静かなるアクティブラーニングの様子

4 「生きて働く質の高い学力」を培う評価

4-1 学習プロセスをどう評価するのか

どのようなスタイルの授業を行うにしても言えることだが、特に「生きて働く質の高い

学力」を培う授業においては、評価が重要になる。八田(2016)は、その点について以下のように述べる。

問題は、毎日の教室においては「活用する力」を育む「真正の学習」が実現しているにもかかわらず、評価においては特定の知識やスキルの習得状況しか問われてこなかった点にある。そこで近年、「真正の評価（authentic assessment）」および「パフォーマンス評価（performance assessment）」が提唱されるようになってきている。

「真正の評価」とは、作為的かつ低次な問題を子どもに課す「標準テスト」を批判して登場した評価論であり、豊かな学習が育む質の高い学力を映し出す評価を意味する。

「パフォーマンス評価」は、「真正の評価」の代表的な評価方法であり、子どもたちに思考を表現させたり知識が生きて働いている様相を把握したりするのに適切な評価課題を設定し、それに対する学習過程や学習成果物を評価することを意味する。

「生きて働く質の高い学力」を培う「真正の学習」だからこそ、「真正の評価」が求められると言えよう。ここで一つ断っておくが、「評価」とはテスト等で生徒を値踏み・序列化することではない。田中耕治(2010)が、

教育評価とは、子どもたちの学力実態を明らかにすることが目的ではなくて、その実態を踏まえて子どもたちの学力を保障するための授業の改善や学習の援助を行うことが目的

と述べるとおり、評価の目的は「『教師の指導』と『子どもたちの学習活動』の改善」にある。その意味で特に重要になるのは学習プロセスにおける評価、つまり形成的評価だ。一定のまとまりのある時間の中で、生徒の中にどのような考えや理解の深まりが生じ、身につけているかを見とることが重要なのである。

形成的評価を行うためには、生徒の学びの状態を可視化する必要がある。そこで最も有効に機能するのが先ほど示したような、「ノート」だ。生徒が授業中に書き進めた「思考の足跡」を見ることで、教師もその理解の深さを評価することが出来る。

稿者の場合は、ほぼ毎朝生徒にノートを提出させ、生徒の学びの状態を評価する。気になる叙述があったときなどは、提出時に呼び止めた上で、内容について説明させることもある。

教師が設定した「生きて働く質の高い学力」の獲得という目標の実現状況は、単元の終わりに評価しても「時すでに遅し」となってしまう。生徒の学習成果を基に、単元の過程においても評価していくこと、つまり形成的評価を行うことが「活動あって学びなし」「這い回るアクティブ・ラーニング」と揶揄されないためにも必要である。



ノートに書いた内容について説明する生徒

もちろん、ノートに書かれた内容が教員の板書のコピーでしかないのならば、評価は不

可能である。そこで、稿者は4月の授業開きの際に、以下の点を強調して生徒に伝える。

- ・ノートはメモ帳。自分の考えや、他者の考えを「たくさん」メモる。
- ・基本は「質より量」

ノート指導を繰り返すことで、稿者の教室における生徒たちは、読みの過程でのメモや図表、自身の読みの成果、クラスメイトの読みの成果、そして自分自身の成長などをすべてノートに記録したり、他者からもらった付箋をノートに貼り付けたりするようになる。これだからこそ、思考の足跡を見て取ることができ、形成的評価が可能になるのだ。

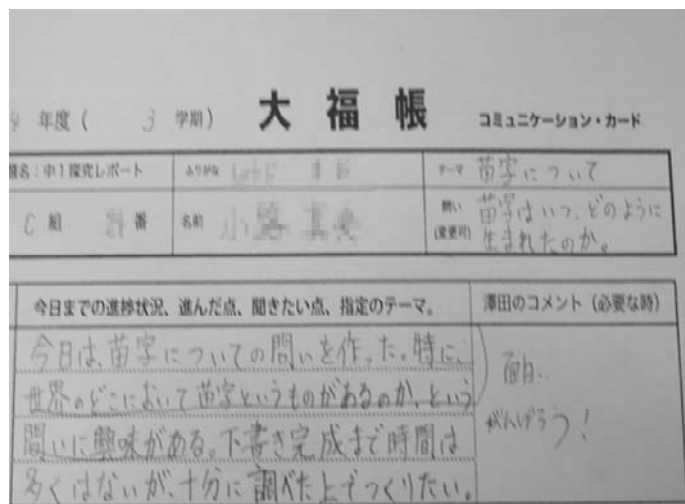


生徒のノートの実際



空き時間にノートを評価する稿者

筑波大学付属駒場中学・高校の澤田英輔教諭は、毎時間終了時に「大福帳」と呼ばれるコミュニケーションカードに一時間の振り返りを書かせ、コメントを書いた上で次時の授業の冒頭に返却する、といった取組をされている。生徒の学習の実態を少しでもつかんだ上で、授業を改善していく取組を、それぞれの教師が続けていくことが、「生きて働く質の高い学力」を育てるためには特に必要だと言えよう。



澤田教諭の用いている大福帳

4-2 どのようにして評価の観点や基準を設定し、生徒と目標を共有するのか

ここで問題となるのが、評価の観点や基準をどう設定し、生徒と共有するかである。

2016年3月11日に発表された高大接続システム改革会議「最終報告」(案)においては、「大学入学希望者学力評価テスト(仮称)」においては、大学教育を受けるために必要な能力を「内容に関する十分な知識と本質的な理解を基に問題を発見・定義し、様々な情報を統合し構造化しながら問題解決に向けて主体的に思考・判断し、そのプロセスや結果について表現したり実行したりするために必要な諸能力」と定義した上で、国語、数学、理科(物理)、地理歴史(世界史)、英語について、それぞれの特性を踏まえ、求められる諸能力の育成のために各教科において重視すべき学習のプロセスと評価すべき具体的な能力(案)を試行的に整理し、問題イメージ例【たたき台】も公表している。(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/shiryo/1368333.htm)

このような指針を踏まえつつ、単元の目標に基づく適切な観点や基準を設定することが授業者には求められるが、目標をそのまま基準にしたところで、実際の評価においては機能しない。目標に基づき、特に評価したい観点を絞り込んだ上で、その能力が育つ道筋を言語化し生徒と共有することが求められる。生徒にとって大きな壁となるところ、つまり、「生徒のつまずきどころ」が学習のプロセスにおいては必ずあり、それを共に乗り越えられるようにすることが、形成的評価の主な目的であるからだ。

生徒との目標共有において有効に機能するのが評価基準表(ループリック)である。目の前の生徒のつまずきどころをあらかじめ想定し、それを文字化し、生徒に示す。下の例は、上原三佳教諭(2015)が単元「『山月記』論を作ろう」において用いた「質問力」に関する評価基準表である。

【レベル5】発表者の意図と発表内容全体を正確に理解し、問題点を指摘することで発表者に新たな視点を与え、発表者のより深い理解につながっていく質問をすることができる。発表者の未知の先行研究を引用したり新たな視点からの見解を述べたりすることで、停滞していた話し合いを活発化させることができる。時には発表全体を覆すような刺激的な質問をしてクラス全体に知的刺激を与え議論を盛り上げることができる。

【レベル4】発表者の意図する全体的な主張に矛盾する点について疑問を投げかけたり論の弱みである部分を指摘する質問を行い、発表者がその点について考え直すことでより考えを深めていける契機となる質問ができる。

【レベル3】発表者の論理展開で分かりにくかった点や、論理展開上重要な前提について不明確な点の説明を求めることができる。また分析上の不備について指摘することができる。

【レベル2】発表者の主張する論にあまり関係しない枝葉末節の点について読解の誤りや矛盾点を指摘することができる。

【レベル1】小さなことでもよい。まとはずれでもよい。とにかく手を挙げて質問することができる。

稿者も2012年度の「『こころ』論文を作ろう」の単元では右に示す評価基準表を作成した。

再度断っておくが、これらの評価基準表は生徒の値踏み・序列化のために用いるのではない。生徒にとっては、「最後には、こんな観点で、力がついたかどうかを確認するよ!!」と提示することを通して、学習目標の共有化につながるツールとして機能する。授業者が目標とする培いたい力のイメージを評価基準表の提示を通して具体化し、生徒自身が見通しを持って学習を進めることが、高次の「読む能力」を育成す

	「問い」の設定	探究の過程と導かれた結論	ふりかえり
5	その「問い」が、多様な解釈の可能性を持つ。小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」であることを理解した上で、その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程をわかりやすく、論理的に述べている。	テキスト全体から、一見関係がなさそうではあるが実は「問い」の解決に関連するような叙述までも拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討した上で、説得力のある証拠を用いて結論を作り上げている。	論文作成を通して学び、考えたことだけではなく、ノートに記されている。それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して「ふりかえり」を書いている。特に、学習過程において自らが視点を転換したり視野を広げたりしてきたこと、自分の思考を何度も問いつつおこなっていること、そして自覚的に探究を進めてきたことが具体的にわかる記述になっている。
4	その「問い」が、多様な解釈の可能性を持つ。小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」であることを理解した上で、その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程を述べている。	テキスト全体から、「問い」の解決に関連する叙述を拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討した上で、説得力のある証拠を用いて結論を作り上げている。	論文作成を通して学び、考えたことだけではなく、ノートに記されている。それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して具体的な「ふりかえり」を書いている。
3	その「問い」が、多様な解釈の可能性を持つ。小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」であることを理解しているが、その「問い」に決めた理由や、決定に至った過程がわかりづらい。	テキスト全体から、「問い」の解決に関連する叙述を拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討しているが、説得力のある結論には至っていない。	論文作成を通して学び、考えたことだけではなく、ノートに記されている。それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して「ふりかえり」を書こうとしている。
2	その「問い」は、小説全体、あるいはあるテーマに関する重要な「問い」とは認めがたい。	テキストの特定の部分から、「問い」の解決に関連する叙述を拾い上げ、整理し、可能性のある複数の仮説について検討しているが、説得力のある結論には至っていない。	ノートに記されている。それまでの他者や自分の考えを引用・参照・言及して「ふりかえり」を書いているが、論文作成を通して学び、考えたことに関する記述が少ない。または、その逆である。
1	「問い」として書かれているが、テキストを参照しなくても答えを出せる。または、参照しても答えを出さることができないような「問い」である。	「問い」の解決に関連する叙述をほとんど用いずに結論を作成している。	「ふりかえり」を書こうとしているが、全体的に量が少ない。

「『こころ』論文を作成しよう」の単元で用いた評価基準表

ることにつながる。教師にとっても、生徒の「つまずきどころ」を確認し、共に乗り越えることを生徒に促すツールとして機能する。このように用いられることこそが指導と評価の一体化なのである。

もちろん、これらの評価基準表は総括的評価にも寄与する。基準表に基づき、発表や論文を総括的にも評価し、次の単元の指導や学習の改善に資する。このように、評価基準表の作成は、指導と評価の充実に大きくつながり、生きて働く高い学力の育成に大きく寄与すると言えよう。

4-3 評価基準表は万能なのか

とはいえ、評価基準表は万能・最強のツールというわけではない。まずもって、作成に多大なる時間と労力を要する。(渡邊2008に詳しい) 稿者が評価基準表を初めて作成したのは2003年(授業の詳細は渡邊2004)のことであり、それ以来、より良い評価基準表の作成に努めてきたが、生徒のつまずきどころは学習者によって異なることから、普遍的なルーブリックを作ることは不可能であり、毎回苦心している。

また、単元の冒頭、あるいは途中において評価基準表を生徒に示すことが、逆に目標の固定化につながり、学習の硬直化を招くといった批判もある。白水(2015)は、Wigginsらが提唱する「後ろ向きアプローチ」が「設定された目標から見て、子供のレベルの不足を把握し、差を埋めようとするスタンス」であることを批判した上で、「前向きアプローチ」を提唱する。子供の「今できること」「わかること」を出発点に、教育現場がよりよい教え方を探し、必要な場合は目標自体も随時修正することや、子供が目標を超えて学ぶ姿を見せた際には、それに合わせて目標を高く設定し直すことの重要性を指摘する論である。

ただし、稿者らは評価基準表の運用をそれほど硬直的で固定的なものとは捉えておらず、実践の場面でも評価基準表を生徒の学習状況に合わせて修正することは、多くある。繰り返しになるが、評価は指導と学習の改善に行うものである以上、生徒の実態に合わせて柔軟に考えることは言うまでもないだろう。

他にも、先に紹介した筑波大学附属駒場中学・高校の澤田教諭はNancie Atwellの著作である『In the Middle』をふまえた上で、自身のBlogにて以下のように記している。

自分の文章をルーブリックを使って書く作家が、フィクションやノンフィクションを問わぬだろう。あるいは、自分の作品をルーブリックを使って善し悪しを判定されて、喜ぶ作家がいるだろうか。調べたことはないけど、どちらもちょっと考えにくい。

パフォーマンス評価の方法として注目されるルーブリックは、「学校の教室で」「教育活動をする人が」「評価をする方法として」たしかに便利なものではある。しかし、それはあくまで教師にとって便利というだけで、実際の読み書きやその受容のあり方からは遠くかなり離れている。ルーブリックは、教室の中でしか通用しないフィクションである。
(<http://askoma.info/2015/05/02/1083> 2016年3月13日確認)

評価基準表を値踏みの道具として使うことへの警鐘だと捉えたい。

これらの否定的な意見があることは承知した上で、それでも稿者は評価基準表がある程度有効に機能すると考えている。その最も重要な意義は、生徒の自己評価を促すことがで

きる点である。生きて働く質の高い学力を培う単元デザインは、生徒を自立した学習者へと導くデザインでもある。教師が評価するだけではなく、生徒自身が自己評価し、改善へと向かうための「学習の指針」として、評価基準表はきわめて有効に機能するのである。

また、副次的な意義として授業者が単元デザインを構想する際の大きな手助けとなることも述べておきたい。評価基準表を作成するにあたっては、単元の目標を具体的な形で明確にした上で、生徒のつまずきを予想し、段階に分けて言語化する必要がある。学習過程を見通し、目標を、より精緻に作り上げることを手助けすることにもつながる。

最近では「ルーブリック評価」ということばも散見されるなど、真正の評価論を踏まえないまま、ルーブリックを作成し、それによる値踏みが行われている事例もある。今一度真正の評価論の主旨に立ち戻ることが求められていると言えよう。

4-4 生きて働く質の高い学力を発揮した状態とは

最後に、生徒が生きて働く質の高い読みの能力を発揮した状態とは、いかなるものか、その実例を示したい。2013年度の実践において稿者は、本校の生徒たちにとっての「より良い読み」を「本文の記述から出来事を抽出して脈絡づけることで、語り手が語る、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明した複数のストーリーを構築することを通して、自身の生き方を問う読み」と考え、「自身の生き方を問うこと」を、読み

の指導の目標に据えることを目指したところ、以下のような成果が出てきた（傍線は稿者）

「先生」と「私」

—「私」は何を考えるのか—

第一章 課題設定の理由

私は、この本において、「先生の遺書を読み、私は先生のことをどう思い、内容を語っているのか。」という課題を設定した。この課題を設定した理由の一つは、本の構成である。まず、先生と「私」が出会った頃の話があり、次に、「私」と両親、最後に先生と遺書という構成になっている。ここで私は、この本はすべてが終わった後に語られていると考えた。となると、筆者は先生の遺書をわざわざ最後に持ってきたということになる。その後どうなったのか、「私」はその後どうしたのかは何も書かれていない。私は、筆者は「私」がどう思い、どう先生を評価し、何を伝えたくてこの本を語ったのかを考えて欲しかったのだろうと思う。〔中略〕

第四章 ふりかえり

・批判的に読む

私がこの本を初めて読んだ時、心の中は「嫌いだ」という印象で埋まっていた。私はその理由を、「内容も意味が分からないし、先生は自殺してしまうし、何が言いたいかわからない」からだと思っていた。しかし、授業で他人と意見を交換し合いながら読み進めていくうちに、自分で自分自身の読みが分かっていたから「嫌いだ」と感じたのだと分かった。本のなすままに、素直に物語を読んでいるだけだったのだと。

このことに気づいた私は、すべてが正しいと考えることをやめた。すべてのものに対して批判的な目を向けるようにした。まず、本文全体を批判的に読んだ。すると、事実と、曖昧な部分に、はっきり区別することができた。そして、曖昧な部分を、事実をもとに自

分なりの考えで読み進めることができた。さらに、私は他人の意見をも批判的に見た。これは自分の論を展開していく上で、とても重要なことである。自分の読みとは違う読みがあった時、

「なぜ私は、その考えに至らなかったのか」を吟味した。この行程を挟むことで、自分の考えがより明確になり、自分の読みに対する根拠を、改めて考えることができた。このようにして、私は自分なりの読みをすることができた。今ではこの本を、「おもしろい」と思えるようになった。

・私自身を読む

ここで、自分なりの読みについて考えてみた。この読みには、何らかの形で、私の主観が表れている。過去の体験、教育、友人関係、恋愛、家族など、私を形成しているすべてのものが、この読みに関わっているのだ。これを、主観だからといってマイナスに考えるのではなく、自分自身を見つめ直すチャンスだと、プラスに考えることが大切である。

私はこの本を通して、自分の価値観や、他人に対する自分の見方について考えさせられた。私は、自分なりの結論を求めていくにつれて、先生を批判するようになった。これは、私の中に、「自殺をした人に同情したくない」という気持ちや、「妻にも語らず、きれいなままで死ぬなんてずるい」「他人を死においやることはしてはいけない」という気持ちがあるから、先生を批判したくなるのだと思った。さらに、私の読み進め方から、私は初めて会う他人を、批判的に見ていることがわかった。それでいて、批判が強い人ほど、後から仲良くなり、心を開くことができるということも分かった。また、論文の結論から、私は、他人との違いをとてにも気にする人なののだと思った。私は私なのだと主張しているようにさえ思えた。このことから、私は、本当は自己を確立できていないのではないかと思った。

このように、小説を読むことは自分自身を読むことであると思う。そして、そこから、また新たに自己を形成していくことこそが、小説をよりよく読むことだと、私は思う。

もう一人見てみよう。

自分の今までの読みを振り返ってみて感じたことがいくつかある。まず、恋愛についての話として「こころ」という作品を捉えている人がいるのに対して、自分は人生や生き方についての話としてこの作品を捉えていたことだ。そしてもう一つ、「奥さん」や「静（お嬢さん）」に対して「策略家」というイメージを持つ人が多くいたのに対して、私はそのような印象を全く持っていなかったことである。なぜそのような発想には至らなかったのか。「純粹」や「素直」というような、女性に対するイメージや先入観を私自身が既に持っていたのではないかと思う。

同じ文章を読み、同じ問いについて取り組んでも、根拠として引用する部分も導き出した結論も人によって大きく違っていた。そして、他者との間にある読みの差には、人それぞれの考え方の差が表れていて、「こころ」について取り組むことで自分自身の考え方にも迫ることができた。「こころ」を読むことは、自分自身の「こころ」を読むことにも繋がっている気がした。

両名の叙述からは、登場人物の生き方の自己評価や相互評価を読み解いたり、クラスメイトによる登場人物の生き方の「評価」と自身の「評価」の違いを吟味したりすることを通して、自分自身の生き方を問うという読みの行為が成果として表れたことがわかる。

今後これらの生徒は、新たな小説を読む際にも自身の「問い」を立て、その行為を通して自分自身を読み、新たな自己を形成していくことが期待される。まさに、「生きて働く質の高い学力」の実例だと言えよう。

4-5 定期考査はどうあるべきなのか

このような議論を展開した後には必ずいただく質問として「定期考査はどのような形で行うのですか？」というものがある。定期考査において最も重要なのは、「どのような質の学力を評価したいのか」を明確化した上で、考査を行うことである。歴史上の事件や元素記号・化学式などの事実に知識を測るのではなく、ここまで本稿で述べてきた「生きて働く質の高い学力」を評価するための考査はどのようなものが良いのか。

ここでは、本校国語科・社会科の事例を紹介したい。国語科は定期考査において、授業中に扱わなかった素材文（いわゆる初見の文章）を用いて考査を行う取組を行っている。授業中に学んだ内容が再生できるかを評価するのではなく、学んだ知識や技能を活かして、初見の文を読み思考したことを適切に表現する力を評価したいと考えるからである。その実際については高田まどか教諭（2014）が以下のように記している。

今年度の一年生では、毎回のテストにおいて、二割から三割程度、初見の文章からの出題を行った。定期テスト以外の校内テストでも、現代文では六月に山崎正和の「水の東西」から出題するなど、その時期に目標としている「身につけさせたい読み方」を確認できる題材を出題担当者が吟味し、作成に当たった。

作成していて苦心したのは、やはり「設問」である。例えば、対比構造への理解度を確認するための題材となる文章を持ってきても、設問が対比を意識した解答作りができる問い方をしていなければ、初見の文章を出題する意味が半減してしまう。また、試験前の範囲説明や答案返却後の解説でも、生徒が納得するような教師側の説明ができない。百パーセント教科書教材を扱った考査問題作りより作成に多くの時間を費やした。

ただ、考査問題作成において、作成側の力量が求められるという点で、初見の文章を出題するという試みは、厳しいものであると同時に勉強になるものでもあった。考査の結果を振り返ってみると、やはり初見の文章での得点率は低く、苦戦している様子が見受けられた。とはいえ、回を追うごとに、読解力のある生徒や、出題の意図を正確に読み取ろうとする生徒が徐々に力を発揮し始め、あるクラスでは、2学期末に出題された初見の評論で満点の解答を作ってきた生徒が数名いた。

また、主に1年生を担当している教員間では、初見の文章を出題することで、授業で何を目標にし、どういった力を身につけると現代文の読解につながるのかということを、考査のたびに確認できるというプラス効果を感じている。同時に、生徒の考査中の様子も、時間配分に苦心しながらも初見の問題に食いついて、なんとか解こうとしている姿勢が見受けられ、時間をもてあますような雰囲気はどのクラスでも見受けられなかった。生徒のモチベーションを下げるのではなくむしろ、集中して読み取ろうとする態

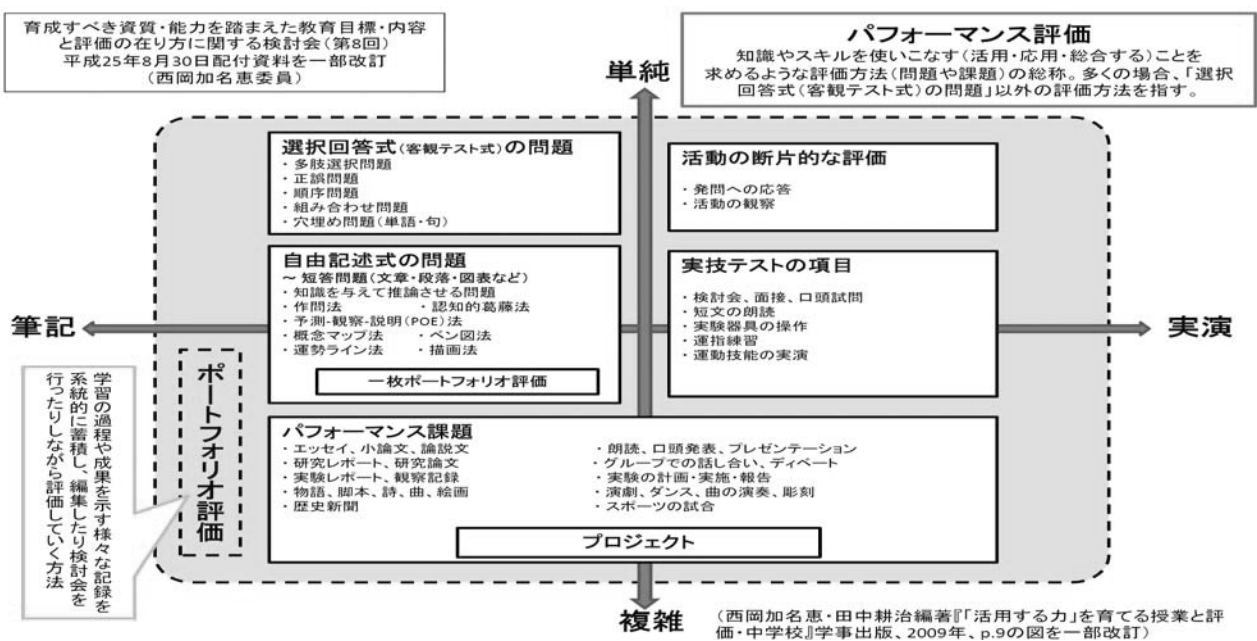
度の育成につながっているのではないかと前向きに捉えている。

授業前に担当教員間で「何を目標にし、どういった力を身につけるべきか」を共有し、実際にそれが初見の文章を読むときにパフォーマンスとして発揮できるかどうかを考査で確認することが、生徒の主体性の高揚や、教師の指導の改善・授業力の向上に貢献することがわかる。2015年度3年生の現代文・古典の定期考査に関しては、すべての回で100%初見の文章にて出題し、生きて働く質の高い学力の獲得させるための指導の改善に活かした。

また、2015年度2年生2学期末の定期考査において、西川真代教諭は「『こころ』についての探究課題を自分で設定して、課題について論述しなさい」という問いを出題した。テキストや自身の書いたメモ書きを考査会場に持ち込み可とすることにより、知識ではなく、「課題設定能力・根拠となる情報を取り出し、理由付け・解釈を行い、明確な主題で貫かれた論を作成する能力」を評価する考査となっている。総括的評価を行う考査問題として大いに参考になるだろう。

ノートを持ち込むことを可にした考査問題としては、世界史の授業における山田繁教諭の実践も参考になる。山田教諭は「第一次世界大戦は、最前線の軍隊同士の勝敗が戦争の勝敗となるそれまでの戦争の形態を著しく変容させた。いわゆる総力戦体制の構築である。この、総力戦とはどのような戦争形態か、また、総力戦体制がその後のヨーロッパ各国の社会にどのような変容をもたらしたか、説明せよ。」などの全五問についての解を記述させる形式で期末考査を行った。歴史的事象の概念的理解や、歴史の流れに対する理解を評価する定期考査問題の好例である。多くの生徒が持っているだろう「社会科は暗記教科」という概念を壊した上で、毎時間の授業においても思考し表現することが促進できる点でも、このような考査を行うことには大きな意義があると言えよう。

ここで断っておくが、事実に知識を確認する考査が不必要だと言っているわけではない。西岡・田中(2009)が下図に示すとおり、評価には様々な方法がある。それゆえ、培いたい学力を真正に評価できる考査のあり方を工夫することが今後は一層求められる。



とはいえ、現状では、まだまだそのミスマッチが起こっているような状況もある。たとえば、国語科において、話す力を評価したいのに、ペーパーテストで考査を行う（実際にこのようなことは行われていないが）ことが不適切であることは自明であろう。培いたい学力にふさわしい評価のあり方を、検討し続けていきたい。

5 教師自身もアクティブ・ラーナーに

まとめよう。「生きて働く質の高い学力」を培う単元デザインにおいて最も重要なのは、「目標の明確化」である。単元で育みたい「生きて働く質の高い学力」を具体的に措定し、生徒と共有することが求められる。

学習活動を組織する際には、「思考し、コミュニケーションする必然性のある課題を適切に設定したり、生徒自身に設定させたりすること」や、「考えたことを書いたり、他者と共に話しあったりする必然性のある文脈を授業の中で取り入れること」、まさに「真正の学習」「アクティブ・ラーニング」が重要な鍵になる。

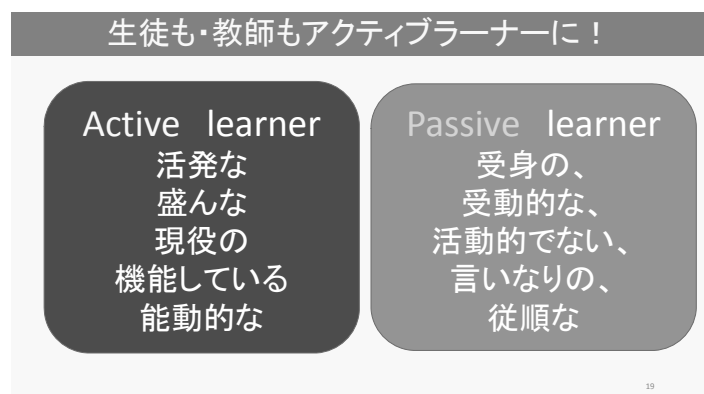
評価に関しては、ノート等を用いて形成的評価を充実させることが肝要である。評価基準表も有効に機能するが、その効果と限界を理解しながら用いることが求められる。培いたい学力に適した考査のあり方も工夫する必要があるだろう。

高大接続システム改革会議「最終報告」（案）においても、

「何を教えるか」という知識の質や量の改善だけでなく、「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視した学習・指導方法の改善、そして「何が身に付いたか」という学びの過程を含めた多様な学習成果についての評価の充実を一体的に推進することが必要である。

と述べられているとおり、目標と指導と評価を一体的に考えていくことが、今後は一層求められる。

「生きて働く質の高い学力」を育てるには、生徒にアクティブ・ラーナーとなることを求めると同時に、教師自身もアクティブ・ラーナーとなることが望まれる。担当生徒に培いたい学力を措定した上で、チャレンジしていきたい。



なお、本論は月刊高校教育2015年10月号「『生きて働く質の高い学力』を培うアクティブ・ラーニング」を大幅に加筆・修正したものである。

6 参考文献

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

加藤公明(1991)『わくわく論争!考える日本史授業 教室から<暗記>と<正答>が消えた』地歴社

八田幸恵(2016)「教育科学 国語教育 28年2月号」『アクティブでコミュニケーション的な読みの行為を育てる『真正の評価』と『パフォーマンス評価』』明治書院

石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは』日本標準

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

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

八田幸恵・渡邊久暢(2013)「探究を導く「問い」を設定する能力の育成—高校国語科現代文『こころ』の授業研究を通して(2)—」教師教育研究 6

田中耕治(2010)『新しい「評価のあり方」を拓く—「目標に準拠した評価」のこれまでとこれから』日本標準ブックレット

上原三佳(2015)「ルーブリックを用いた授業実践」福井県教育研究所主催高等学校国語科研修講座発表資料

渡邊久暢(2008)「話すこと・聞くこと領域における評価の研究」国立教育政策研究所平成18・19年度学力の把握に関する研究指定校事業研究発表会資料

渡邊久暢(2004)「アントレプレナーシップを育てる国語科カリキュラム」若狭高校研究雑誌

白水始(2015)「学習の再定義—学校を学校的でないものに」第32回日本認知科学会

高田まどか(2014)「国語科における高等学校三年間を見通した評価のあり方—新学習指導要領の実施を踏まえた教育課程の編成, 指導と評価の工夫改善等を中心として—」(第四章)『国文学』第50号 福井県高教研国語部会

西岡加名恵・田中耕治(2009)『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版

松下佳代(2015)『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房

西岡加名恵(2008)『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書出版

石井英真(2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂

渡邊久暢(2011)「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方—学習者による「ふりかえり」に焦点をあてて—『福井大学教育実践研究』第36号, 1-12頁

渡邊久暢(2012)「読みに関する理解を育む『問い』の構造」—『羅生門』を学習材とした授業実践を通して—『福井大学教育実践研究』第36号, 1-12頁