

研究論文

国語学習自覚を育む高等学校国語科カリキュラムの開発 —「逆向き設計」論と学習者の目標に着目して—

丸田 紘路*

The Development of the Japanese Language Curriculum in High Schools to nurture Learning Awareness among Students: Focusing on “Backward Design” and “Learners’ Goals”

Hiro MARUTA

【要約】本研究の目的は、国語学習自覚を育むための新たなカリキュラムを開発し、その成果と課題の把握のため、学習者の学びの過程を明らかにすることである。その結果、学習者に目標を持たせる際に、あらかじめ言語活動力について学習者が理解しておくことで、国語の授業を通して得た自らの学びを言語活動力として認識できる傾向にあった。学習者の目標に基づいてパフォーマンス課題を選択できる学習過程が要因の一つと言える。

【キーワード】高等学校国語科、国語学習自覚、学習目標意識、逆向き設計論、カリキュラム設計

1 研究の目的

本研究の目的は、国語科の授業の学びを自覚し、生涯にわたって国語の力を活用する学習者の育成である。学習指導要領改訂に伴い、「主体的・対話的で深い学び」からの授業改善が求められている。とりわけ、「主体的な学び」の実現のためには「身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすること」（文部科学省 2016：50）の重要性が述べられており、これは国語科に限らず全ての教科で共通していることと言えるだろう。しかし、高等学校の国語科教育では、学習者が国語の授業を通して何が身に付いたのかを自覚していない現状にある。これは、「教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向」（文部科学省 2016：124）にあると指摘されているように、教師が一方的に教科内容を教える「内容ベース」の授業が展開されていることに、その原因があると考えられる。そこで、学習者の視点に立った「資質・能力ベ

ス」のカリキュラムを開発することで、課題の解決を目指す。

まず、G.ウィギンズとJ.マクタイの提唱する「逆向き設計」論に依拠して「資質・能力ベース」のカリキュラム開発を行う。この理論に依拠するのは、実社会の文脈に沿った活動を通じて生涯にわたって国語の力を活用する学習者の育成を目指すからである。「逆向き設計」論を援用した授業開発の先行研究として、和歌山県教育センター学びの丘の『『知の構造』を意識した『逆向き設計』論による単元構想—小学校国語科における説明的文章の単元構想を通して—』（和歌山県教育センター学びの丘 2016：23-36）がある。この研究では、学習指導要領改訂の方向性を踏まえつつ、若手教員の授業設計の課題解決に向け「逆向き設計」論を活用した単元モデルを検討することを目的としている。展開として「逆向き設計」論の要素を取り出した後、その要素に基づいて小学校国語科第6学年における説明的文章を題材として単元構想を行

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生

い、その検証を行っている。その結果、「逆向き設計」論の視点からの単元構想では、子どもに育成すべき「資質・能力」や教科における付けたい力を意識した授業改善ができるという。しかし、「逆向き設計」論では、カリキュラム設計者である教師が一方的に目標を限定するため、学習者の学びの幅を狭めている可能性がある。そのため、「逆向き設計」論で設計したカリキュラムは学習者の視点に立ったカリキュラムとは言い難い。

そこで、学習者視点のカリキュラムを開発するために「学習目標意識」と「国語学習自覚」の二つの概念に着目する。これらの概念は、ともに国語教育に対する学習者の内面的な関わり方に言及したものであり、「逆向き設計」論に基づいて開発したカリキュラムに学習者の視点を取り入れる要素となると考えられる。

したがって、「逆向き設計」論に基づいたカリキュラムに「学習目標意識」と「国語学習自覚」の要素を組み合わせることで、学習者視点に立った「資質・能力ベース」のカリキュラム開発を目指す。そして、国語科の授業の学びを自覚し、生涯にわたって国語の力を活用する学習者を育成する。

2 カリキュラム開発の理論

(1) 真正の学習とパフォーマンス課題

学習指導要領改訂に伴い、従来行われていた「何を知っているか」といった「内容ベース」の授業から「何ができるようになるか」、「何ができるようになるか」といった「資質・能力ベース」の授業への転換を図る必要がある。石井英真は、学校教育で育成すべき資質・能力を階層構造で捉え、とりわけ、これからの学校教育では「使える」レベルの学力を育成すべきであると述べている。この「使える」レベルの学力は「教科学習における『真正の学習』を通して育つ」(石井 2015 : 24) ものである。ここでの「真正の学習」は、「学校外や将来の生活で遭遇する本物の、あるいは本物のエッセンスを保持した活動」(石井 2015 : 39) を意味している。すなわち、教科内容を学ぶ従来の授業から、より実社会に即した活動に取り組みなが

ら教科の本質を学んでいく授業へと転換を図る必要があると言える。

また、G.ウィギンズとJ.マクタイの提唱する「逆向き設計」論も、「資質・能力ベース」の授業づくりのための示唆に富んでいる理論である。G.ウィギンズの「真正の評価」論に依拠したカリキュラム設計論である「逆向き設計」論では、学習者の理解を学校教育という文脈ではなく、実社会という文脈の中で評価することに重きを置いている。そのため、「逆向き設計」論ではパフォーマンス評価が用いられており、とりわけ、「効果的に行動するために知識を活用する問題、あるいは、ある人の知識と熟達化を明らかにするような複雑な完成作品を実現する課題」(G.ウィギンズ/J.マクタイ 2012 : 405) である「パフォーマンス課題」は、生徒の理解¹⁾を評価するための重要な評価方法である。この「パフォーマンス課題」と石井の述べる「真正の学習」は、学習者が実社会の文脈を重視した活動に取り組む点で共通している。したがって本研究では、「資質・能力ベース」のカリキュラム開発の柱として「逆向き設計」論を援用する。

(2) 「逆向き設計」論

G.ウィギンズとJ.マクタイの提唱した「逆向き設計」論は、G.ウィギンズの「真正の評価」論に依拠したカリキュラム設計論である。「逆向き設計」論では、図1(G.ウィギンズ/J.マクタイ 2012 : 22) で表されるようなカリキュラム設計のプロセスが存在し、「①求められている結果を明確にする(目標)」、「②承認できる証拠を決定する(評価)」、「③学習経験と指導を計画する(学習計画)」を三位一体のものとしてカリキュラムを開発することが提唱している。

この図から分かるように、普段授業後や単元後に考えられがちである評価を学習計画の前に構想する点、また学習者が学年末や卒業時に何ができるようになっていくかといった姿から目標を定める点の2点が「逆向き」と呼ばれる所以である。本研究では、「②承認できる証拠を決定する(評価)」について検討を行う。

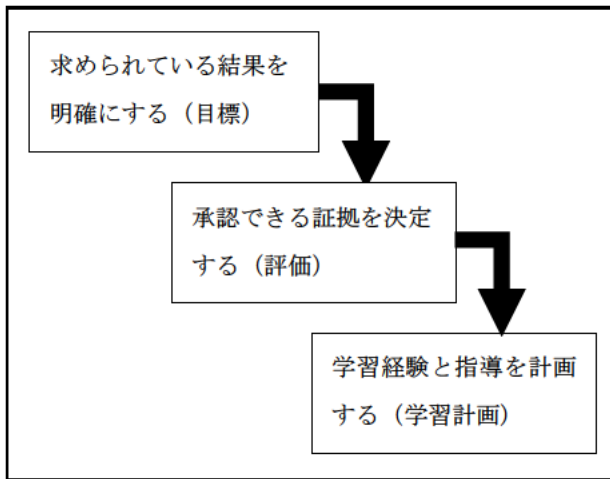


図1 「逆向き設計論」の設計プロセス

G.ウィギンズとJ.マクタイは、「学習の成功を示す証拠と見なされるのは何か」(G.ウィギンズ/J.マクタイ 2012:177)という視点から評価について検討することを提唱している。また、そのような証拠は1種類ではなく、複数集める必要があることを述べている。つまり、複数の評価方法を組み合わせて学習者の理解を評価することで、長期的な目線から幅広い学力を評価することができる。そして、その評価の中核に位置するのが「パフォーマンス課題」である。G.ウィギンズとJ.マクタイは、「パフォーマンス課題」を「生徒が文脈において知識を活用できる証拠を提供」(G.ウィギンズ/J.マクタイ 2012:183)するものと述べている。すなわち、学習者の理解は「様々な文脈において課題に挑戦する際に、核となる観念、知識、スキルを転移することが可能かどうかによって明らかになる」(G.ウィギンズ/J.マクタイ 2012:184)ものであり、真正の「パフォーマンス課題」が評価方法として適しているものだということが分かる。

3 学びの自覚化の概念

(1) 国語学習自覚

高等学校の国語科の授業は「内容ベース」の授業になりやすい傾向にある。その理由として、教材内容を読み取ることが国語科の授業と捉えられやすいことが挙げられる。例えば、学習者に「国語の授業で何を学んでいるのか」と問いかけたとき、「羅生門」や「こころ」といった教材名で答え

られることが多い。しかし、国語科で育成を目指す学力は教材ではなく、生涯にわたって活用できる資質・能力である。そのことを教師だけでなく、学習者も意識できる授業を展開する必要がある。

このような学習者が国語の学びに対して自覚を持つことの必要性について、吉田は「国語学習自覚」という言葉で説明している。「国語学習自覚」とは吉田の造語であり、「国語科で何を学んでいるのか。国語科でそれらを学ぶ意義はあるのか」(吉田 2009:49)ということについて学習者自身が認識することを指す。特に、内容(教材)の認識ではなく、言語活動力として認識することに「国語学習自覚」の意義があると言える。また、吉田は国語の授業が教材内容中心の授業に陥りやすいことを危惧し、国語科で育成すべき学力を明らかにした上で、「学習者の学びの連続性と体系性」(吉田 2009:61)を教師が意識し、国語の授業を通しての学びを言語活動力で認識できる学習者、すなわち「国語学習自覚」ができる学習者を育む必要があることを問題提起している。

また、竜田徹は「国語教育目標論」の立場から学習者の「国語学習自覚」を育む意味について言及している。「国語教育目標論」は、国語教育の基本構造を目標・内容・方法・評価の展開過程として捉えており、その中で国語教育の目標の在り方を明確にすることを目的としている。「国語教育目標論」のこれまでの展開は、「学習者を『言語主体』として形成することの意義を見出す過程」(竜田 2014:9)であった。つまり、国語教育の目標として「ことばを学ぶことに対して主体的であり、ことばとともに生きることに対して主体的である学習者」(竜田 2014:4)を形成するという理想を見出したことが、これまでの国語科教育目標論の成果である。しかし、一方では「国語教育目標が教える側の論理だけにそって論じられることにより、国語を学ぶ側のことばを学ぼうとする意識が等閑視ないし軽視されている」(竜田 2014:19)という課題が指摘されている。

この課題の解決を図るため、竜田は国語学習に対する学習者の内面的な関わり方—「国語学習意

識」に着目した。「国語学習意識」とは、「〈国語という教科・学習への感じ方〉や、〈自分のことばの力をどうみているか・どう伸ばしていけるかといった見通し〉など、ことばを学ぶことに関して学習者が感じたり考えたりしていることを幅広く包括する概念」(竜田 2014: 25) を指す。竜田は、この「国語学習意識」を把握及び育成することが国語教育目標論の中に学習者の視点を位置付けることに繋がるとしている。

「国語学習自覚」は、「国語学習意識」に含まれる概念である。竜田は、「国語学習自覚」が「国語学習と言語生活の生きた連関をつくり出す」(竜田 2014: 27) と述べている。つまり、国語学習で育んだ学力を学習者が言語活動力として認識することで、実生活における「話す、聞く、書く、読む」場面においても国語の学力を有効に活用することができると考えられる。このことにおいて、学習者の「国語学習自覚」を育む意味があると言える。

(2) 学習目標意識と国語学習自覚

「国語学習意識」に含まれる概念として「国語学習自覚」の他に「学習目標意識」という概念が存在する。「学習目標意識」とは、「学習者がいなく、学習の到達点についての、またそれに向けた学習の方法についての見通しをあらわす」(竜田 2014: 157) ものである。つまり、学習者自身が「このような学習を通して、このような目標を達成しよう」とする意識のことを指す概念である。竜田は自身の研究の中で、青木の論考や自身の実践を踏まえて、「学習目標意識」が表す具体的な要素についてまとめている。それを表 1(竜田 2014: 178) に示す。

表 1 学習目標意識の要素

学習目標意識の要素
(1) 言語生活を省察している
(2) 国語学習やことばの力についての確かな認識を持っている
(3) 国語教室への親しみを持っている
(4) 国語学習をみずから推進しようとしている

この「学習目標意識」と「国語学習自覚」の関係性について、残念ながら竜田の言及はない。しかし、前述したとおり「国語学習自覚」は、学習者が国語教育を通して学んだことを言語活動力で認識することを表す概念である。つまり、「学習目標意識」の内容の「(2) 国語学習やことばの力についての確かな認識を持っている」ことは、「国語学習自覚」があると言い換えることができよう。すなわち、「学習目標意識」という幅広い概念の中に「国語学習自覚」という概念が存在するという関連性があると言える。

4 学習者主体の「資質・能力ベース」の国語科授業の開発と実践

(1) 学習者主体の「資質・能力ベース」の国語科授業の原理について

本研究において国語科授業を考える理論は二つある。「逆向き設計」論と「国語学習自覚」である。

従来、学校で行われていた「内容ベース」の授業から「資質・能力ベース」への授業への転換を図るために、「逆向き設計」論を援用する。また、学習者が自覚を持って、主体的に国語科授業に取り組むよう「国語学習自覚」の理論を援用する。

授業の目標は、国語科の授業における「真正の学習」の過程の中で、学習者が自らの学びを自覚することを促し、国語科の授業に対して主体的な学習者を育むことである。これは、生涯にわたって、実生活や実社会においても有効に使える国語の学力を育むことを目指すものである。

この目標に応じた授業の内容は、実生活や実社会の文脈に沿った課題となる。また、学習者の主体性を引き出すためには、学習者自身が達成したいと思う目標を持たせる必要がある。そのため、授業の方法として、学習者自身に「学習目標意識」を持たせる活動を行う。ここで述べる学習者の「学習目標意識」とは、学習者に実生活を振り返らせ、どのような国語の学力を身に付けたいかを考えさせることである。学習者が「学習目標意識」を持つことで、授業の学びの自覚化を促すことにつながる。また、教師の目標が達成されたかを測るた

めのパフォーマンス課題を、学習者の「学習目標意識」に沿って「話す・聞く」、「書く」、「読む」の領域別に設定する。そうすることで、学習者は自身の「学習目標意識」を意識しつつ、主体的に授業に取り組むことができるのである。

(2) 高等学校国語科授業の開発

「逆向き設計」論と学びの自覚化についての理論に基づいたカリキュラム開発について述べていく。図2は、本研究におけるカリキュラム開発の流れをモデル化したものである。図の左側は「逆向き設計」論のカリキュラム開発の手続きであり、右側は学びの自覚化の理論の要素である。白い矢印は流れを示しており、点線の矢印は関連性を示している。このモデルに沿って、カリキュラム開発の説明を行う。

まず、「逆向き設計」論の設計プロセスに従い、目標設定を行う。本研究では、評論文『「いのち」は誰のものか』を題材として取り扱ったため、新学習指導要領の論理国語における「読む」領域の指導事項をもとに二つの目標を設定した。

次に、設定した目標に基づき、求められる学習者の姿を考える。本題材は、「いのち」に対する新たな価値観を学習者に提示するものであり、学習者はこれまで自分が持っていた価値観に引き寄せたり、対立させたりしながら自分の考えを深めることが求められる。そこで学習者に求められる姿を、「読み取った筆者の主張を踏まえつつ、『いのち』に関する自分の考えを再構築している姿」と設定した。最後に、学習者の求められる姿が達成されたかを測る評価方法について考える。

本研究では、パフォーマンス評価としてワークシ

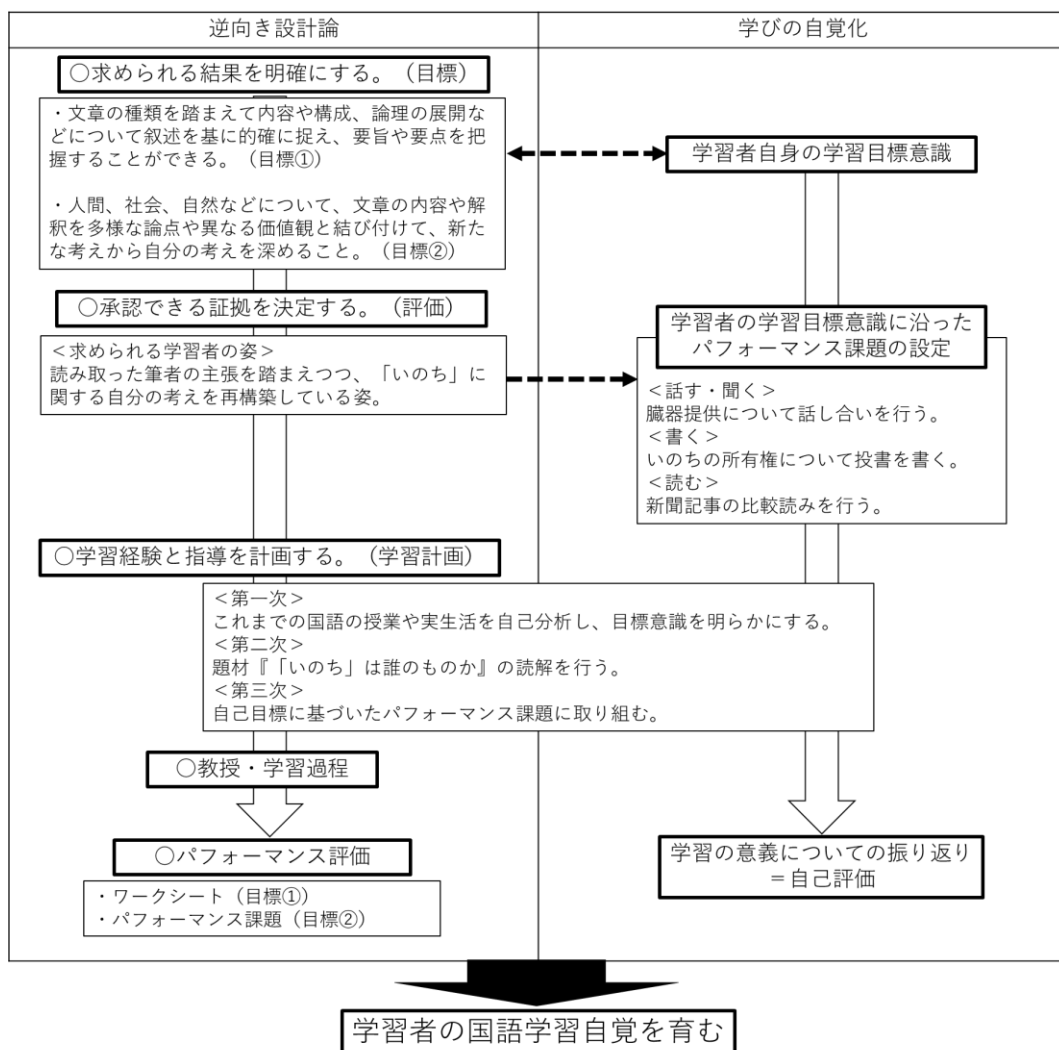


図2 カリキュラム開発のモデル図

ート及びパフォーマンス課題によって目標の実現状況を測ることとした。

この逆向き設計論のプロセスと関連付けながら、学びの自覚化の理論の要素をカリキュラムに取り入れていく。

まず、学習者自身に「学習目標意識」を持たせる。本研究では、これまでの日常生活や国語の授業を振り返った自己分析から学習者の学習目標意識を明らかにした。そのため、教師の設定した目標が学習者の「学習目標意識」の中に含まれる場合もあり、相互に関連することから図2では点線の矢印で結んでいる。

次に、教師の設定した目標に基づいた求められる学習者を測るためのパフォーマンス課題を考える。このパフォーマンス課題は、学習者が主題材と自身の「学習目標意識」を結び付けながらパフォーマンス課題に取り組めるよう、「話す・聞く」、「書く」、「読む」の3領域において設定した。本研究では、具体的に「話す・聞く」では「臓器提供について話し合いを行う」、「書く」では「いのちの所有権について投書を書く」、「読む」では「新聞記事の比較読みを行う」の3点であり、「いのち」に関して多面的に再考する機会とした。図2の点線の矢印は求められる学習者の姿から3領域のパフォーマンス課題を設定したことを表している。

最後に、学習者に自己評価を行わせる。本研究では授業を通して身に付いた国語の力について振り返りを記述させた。以上のように、本カリキュラムは「逆向き設計」論と学びの自覚化の理論が密接に関連し合うことで構成されており、学習者の「国語学習自覚」を育むことを目的としている。

(3) 高等学校国語科授業の実践

佐賀県立A高等学校2年2,3組(66名:男25名,女41名)を対象に,2019年7月5日(金)から7月18日(木)の期間で,上記のカリキュラム開発モデルに従って設計した授業の実践を行った。授業実践の概要を以下に述べる。

高等学校国語科科目「現代文」の授業実践につ

いて単元目標は次の2点である。第一に、筆者特有の文構造や主張について叙述を基に的確に把握すること、第二に筆者の解釈を異なる価値観と結び付けて新たな観点から自分の考えを深めることである。

単元目標の設定理由は次の通りある。本単元において、鷲田清一の『「いのち」は誰のものか』という評論文を主題材に取り扱う。この評論文は、命という抽象度が高いテーマについて、人の死と医療との関わりの今日的な課題を取り上げながら、身体も生命も自分だけのものではなく他者との関わりの中に存在しているという哲学的視点からの筆者の考えが示されている。論の展開は非常に明確であり、文構造は把握しやすくなっている反面、医療に関する専門用語など普段生徒が触れないような言葉や抽象的な言葉が出てくるため、内容把握が少し困難である。また、命がテーマとなることで、一方向的視点ではなく多角的に捉えていかなければならない。

本題材を高校二年生の時期に取り扱うことには二つの意義がある。第一に抽象的な事柄を具体的な事柄として捉え直す学習となる。第二に、他者との対話を通して、新たな自分の考えを構築していく学習となる。以上の意義より、本単元の目標を設定し、以下の授業計画を立てた。

本単元の授業は計5時間で構成されている。図3は、単元計画を図式化したものである。

第一次において、学習者は国語に関する自己分析を行う。これまでの国語の授業や実生活を振り返り、本単元の自己目標を定める。

第二次においては、『「いのち」は誰のものか』の読解を行う。学習者は、記述問題に取り組みながら、筆者の主張を的確に読み取る。第三次は学習者の目標に沿って、「話す・聞く」、「書く」、「読む」の活動に分岐する。

そして、第三次では「第二次で学習した題材の内容をさらに深めること」、「学習者自身の目標の柱(話す・聞く、書く、読む)に基づいた課題とすること」を条件として設定された3つのパフォーマンス課題の中から、自己目標に基づいたもの

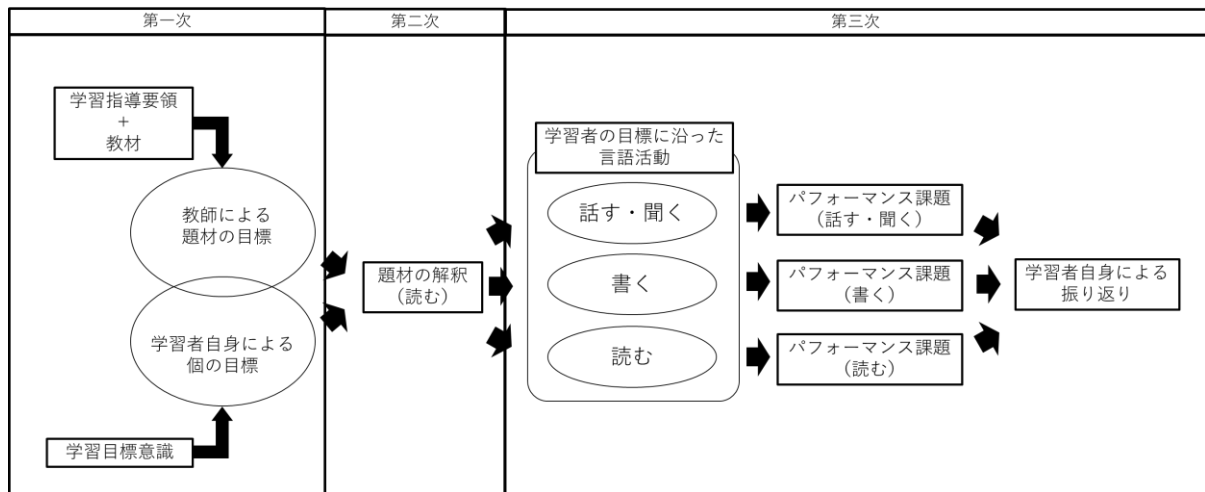


図3 本単元における単元計画モデル図

を選択し取り組む。最後に本単元を通しての振り返りを記述し、自己の学びを認識する。

なお、実際の授業では、実習校の2人の先生に協力を得て、2クラス3展開で授業を行い、学習者の目標を意識しつつ、評論の学びを深める構成とした。つまり、学習者の「学習目標意識」に基づいた、深い学びの実現を目指した。

5 授業実践の分析

(1) 分析の方法

本研究における分析の目的は、開発したカリキュラムにおける学習者の学びの過程を明らかにすることにある。そのため、本研究では①パフォーマンス課題の成果物、②言語活動力調査、③学習者の自己分析及び振り返りの記述、④学習者のインタビュー調査、⑤独立評価者によるカリキュラム評価の5点をリソースとして分析を行う。以下に分析方法を述べる。

①パフォーマンス課題の分析

学習目標の実現状況を測るため、ルーブリックを作成し、パフォーマンス課題の分析を行った。パフォーマンス課題では、第二の目標である「筆者の解釈を異なる価値観と結び付けて新たな観点から自分の考えを深めること」について評価を行った。そのため、評価規準として『いのち』に対する筆者の解釈を踏まえつつ、『いのち』に対する自分の考えを再構成することができるを設定し、

以下のルーブリック表(表2)を作成した。

表2 ルーブリック表

A	『いのち』に対する筆者の解釈を踏まえつつ、『いのち』に対する新たな価値を再構成することができる。
B	『いのち』に対する筆者の解釈を踏まえつつ、『いのち』に対する自分の考えを再構成することができる。
C	『いのち』に対する筆者の解釈を踏まえつつ、『いのち』に対する自分の考えを再構成することができない。 →前時までのワークシートを活用して、筆者の解釈を再確認させるとともに、自分の『いのち』に対する考えと比較させる。

②言語活動力調査の実施及び分析

学習者の言語活動力に対する認識を測るため、質問紙調査(以下、言語活動力質問紙調査)を作成した。前述の通り、授業は高校二年生の評論文を主題材として扱っているため、質問紙調査の質問項目は「高等学校新学習指導要領解説国語編」の科目「論理国語」と科目「国語表現」の「思考力・判断力・表現力等」の指導事項を基盤として学習者の身近な言葉に置き換え、29項目4件法で作成した。この言語活動力調査を授業実践前と実践後の計2回実施してその変化を探ることで、学習者の言語活動力に対する認識の変化を測ることができると思う。

③学習者の自己分析及び振り返りの記述分析

国語学習自覚に係る学習者の特徴を明らかにするために、学習者の自己分析及び振り返りの記述分析を行った。分析については、表1(前掲)の4点の視点に基づいて、学習者の自己分析及び振り返りを分類する。そして、単元後において(2)の視点の記述がみられる学習者を自らの学びを言語活動力で認識できる学習者、つまり吉田の述べる「国語学習自覚」ができる学習者として捉え、「学習目標意識」から「国語学習自覚」への変容を見る。

④学習者のインタビュー調査の分析

学習者の学びの過程を明らかにし、全5時間(一次、二次、三次)の学習過程の中で学習者が自己の「学習目標意識」をどの程度意識して学んでいたかを分析するため、各領域(話す、聞く、書く、読む)から一名の学習者(学習者C, D, E, F)を抽出しインタビューによる聞き取りを行った。

⑤独立評価者によるカリキュラム評価の分析

多面的な視点からカリキュラムの特徴や改善点を明らかにするために、独立評価者によるカリキュラム評価を行った。独立評価者とは、教師や生徒から独立した存在であり、授業の目標や計画について知らない評価者のことを指す。この独立評価者をカリキュラム評価の評価者として立てることで、授業者の考えに偏らず、カリキュラム評価において多面的な視点を生み出すことを可能とする。本研究では、この独立評価者として筆者と同じ大学院に所属している学生2名に協力を要請し、根津の開発した「わが国のカリキュラム評価のためのチェックリスト」(以下、「CCEJ」)を活用したカリキュラム評価を行った。

(2) パフォーマンス課題の結果

本項では、「書く」領域の成果物に対するルーブリックを用いた評価の結果について記載する。「書く」領域では、『いのち』は誰のものであるのか』について投書するための自分の考えを整理し、

400字の意見を書く」を課題とした。その投書文を表2(前掲)のルーブリックに基づき分析を行った。

その結果、「書く」領域を選択した学習者(15人)の中で『いのち』に対する筆者の解釈を踏まえつつ、『いのち』に対する新たな価値を再構成することができる(A)」と判断した学習者は2人、『いのち』に対する筆者の解釈を踏まえつつ、『いのち』に対する自分の考えを再構成することができる(B)」と判断した学習者が13人であり、「自分の考えを再構成することができなかつた(C)」学習者はいなかった。Bの13人は筆者の解釈を踏まえて、自分の考えがどのように変化したのかを記述している現状にあった。それに対し、Aの2人は筆者の解釈を踏まえつつ、それを批判的に検討したのち「いのち」に対して新たな価値観を形成しているという現状にあった。

以上のことから、本単元の学習目標は概ね実現できたと考えられる。

(3) 言語活動力に対する認識の変容

言語活動力質問紙調査の質問項目ごとの変容を把握するためにt検定を行った。表3はその結果を一部抜粋したものである。その結果、次の二点が明らかになった。第一に、29項目中28項目において平均値が上昇しており、とりわけ14項目において有意差が見られたことである。第二に、「読む」領域の言語活動力に関する質問項目では、7項目中5項目(表3②③, ④, ⑥, ⑦, ⑨)において平均値が有意に上昇していたことである。

以上の結果から次のことが推測される。第一に、今回実践した授業が単元目標を達成するために効果的に働いたことである。特に質問項目の②③と⑨は、前述した単元目標と密接に関連した項目であり、学習者自身が単元を通して、教師が身に付けさせたいと思った力が付いたと感じていることが分かる。この2項目の平均値は他の項目の平均値に比べて上昇が顕著であり、カリキュラムの構成とともに教師が作成したワークシートやICT機器を活用した授業が効果的に働いたのではないかと

表3 「読む」領域のt検定の結果

番号	領域	質問事項	平均値 (前)	平均値 (後)	t値
⑳	読む	評論文や説明文、論説文の違いを踏まえて、文章の組み立てや筋道を的確に捉えることができる。	2.49 (0.64)	2.92 (0.74)	3.09**
㉑	読む	評論文や説明文、論説文といった文章の違いを踏まえて、筆者の主張と資料がどのような関係(対比、主張を支える根拠など)にあるのかを把握することができる。	2.62 (0.71)	3.00 (0.56)	2.74**
㉒	読む	筆者の意図や出典の信頼性など文章全体を批判的に検討して、内容を解釈することができる。	2.72 (0.65)	2.92 (0.58)	1.75†
㉓	読む	文章内の表現や展開に着目して、文脈から想定される筆者の意図を読み取ることができる。	2.59 (0.64)	2.92 (0.62)	2.58*
㉔	読む	筆者の立場や文章の目的を考えながら、内容の解釈を深めることができる。	2.64 (0.63)	3.03 (0.67)	2.74**
㉕	読む	筆者の意図が読み手に対して明確に伝わる構成や展開になっているかを評価することができる。	2.62 (0.71)	2.79 (0.66)	1.31
㉖	読む	様々な文章の内容や解釈を多様な論点や価値観と結び付け、新たに得た観点から自分の考えを深めることができる。	2.67 (0.62)	3.10 (0.55)	3.79**

注) † p<.10 * p<.05 ** p<.01 *** p<.001

考えられる。

第二に、教師が設定した単元目標だけにとらわれない幅広い学びを生み出したことである。これは、教師が意図した単元目標に関連する項目以外の質問項目に関しても有意に平均値が上昇していたことから推測される。学習者自身の「学習目標意識」に基づいて領域別にパフォーマンス課題を設定し、学習者に選択させたことが要因であると考えられる。

(4) 国語学習自覚に係る学習者の特徴

前述の表1の視点に基づき、1時間目に行った学習者の自己分析と5時間目に行った学習の振り返りの記述を分類した。学習者の記述内容から視点毎に「学習目標意識」に関する要素が記述できているかを分析し、その人数を単元前後で比較した。その結果を図4に示す。また、単元後の振り返りの記述において「学習目標意識」の「(2) 国語学習やことばの力についての確かな認識を持っている」視点に関する記述がある学習者を「国語学習自覚」がある学習者、記述がない学習者を「国語学習自覚」がない学習者とした。本来、「国語学習自覚」があることは単元の繰り返しの中で徐々に生まれてくるものであるため、本研究では自覚することに近い状態を「国語学習自覚」があると定義する。その結果次の二点が明らかとなった。

第一に、自己分析では「学習目標意識」の要素の一つである「(1) 言語生活を省察している」学習者が全体として多い傾向にあったことであ

る。第二に、単元後の振り返りの記述から「国語学習自覚」がある学習者が70% (42/60人)、「国語学習自覚」がない学習者が30% (18/60人)いることが分かった(図4「全体」参照)。また、「国語学習自覚」がある学習者のうち5人は単元前においても「学習目標意識」の「(2) 国語学習やことばの力についての確かな認識を持っている」視点に関する記述が見られた(図4「全体」参照)。

また、この結果を踏まえて「国語学習自覚」がある学習者と「国語学習自覚」がない学習者の記述内容を比較した。一例を表4に示す。

学習者Aは「国語学習自覚」がある学習者である。Aは自己目標として「書く」領域を掲げており、「書く」ことが好きでも嫌いでもないがどちらかといえば得意としている。しかし、自分の意見を言葉で的確に表現できないため、作文を書くのはあまり好きではないと自己分析している。ここから、Aは言語生活を振り返ることで自身の苦手を把握し、その理由を言語活動力で捉えることができていると言える。これは、学習目標意識の(1)と(2)の視点にあたる。学習後の振り返りでは、言語活動力にあたる視点として「自分の主張を明確に書く力が身に付いた」ことを掲げている。その記述から自分の意見が相手に伝わるように表現や具体例を適切に使うことを意識して学習したことが分かる。以上のことから、学習者Aは「言語生活を省察」して分かった自らの苦手を「国語学習やことばの力についての確かな認識」として捉

え、意識して学習に取り組んでいたと言える。

それに対し、学習者Bは「国語学習自覚」がない学習者である。BもAと同様に「書く」領域を自己目標に掲げている。Bは「書く」ことが好きであり、得意でも苦手でもない学習者である。「書く」ことについては、手紙なら自分の思いを伝えることができるが、作文など形式が指定されると上手く書くことができないと自己分析している。ここから、Bは自身の言語生活の振り返りを通して苦手を把握していると言える。これは、学習目標意識の(1)の視点にあたる。学習後の振り返りでは、「書きまとめる力」がついたと記述している。その記述から、文章を書くことに対する苦手を克服することを意識して学習に取り組んでいたことが分かるが、具体的な言語活動力

として認識することはできていない。以上のことから、学習者Bは「言語生活を省察する」という「学習目標意識」を意識して学習に取り組んだ結果、自らの学びを認識することはできたが言語活動力として認識することはできなかったと言える。他の「国語学習自覚」がない学習者にも上記の結果と同様の傾向が見られた。このことから次のことが推測される。

第一に、自己分析を通して得た「学習目標意識」を意識して学習に取り組むことが、自己の学びを認識することに影響を与えることである。すなわち、「国語学習自覚」がない学習者においても自己の「学習目標意識」を意識して学習に取り組むことで、国語の授業が題材の読み取り中心ではないことを認識していると考えられる。

学習目標意識 領域		(1)		(2)		(3)		(4)	
		自己分析 (前)	振り返り (後)	自己分析 (前)	振り返り (後)	自己分析 (前)	振り返り (後)	自己分析 (前)	振り返り (後)
話す・聞く	自己分析(前)	24/27人 (88.9%)	↘	2/27人 (7.4%)	↗	0/27人 (0.0%)	↗	6/27人 (22.2%)	↘
	振り返り(後)	1/27人 (3.7%)		23/27人 (85.2%)		2/27人 (5.9%)		5/27人 (7.4%)	
書く	自己分析(前)	12/15人 (80.0%)	↘	2/15人 (13.3%)	↗	0/15人 (0.0%)	↗	1/15人 (6.7%)	↗
	振り返り(後)	2/15人 (13.3%)		10/15人 (66.7%)		2/15人 (13.3%)		2/15人 (13.3%)	
読む	自己分析(前)	17/18人 (94.4%)	↘	1/18人 (5.6%)	↗	0/18人 (0.0%)	→	2/18人 (11.1%)	↘
	振り返り(後)	1/18人 (5.6%)		9/18人 (50.0%)		0/18人 (0.0%)		1/18人 (5.6%)	
全体	自己分析(前)	53/60人 (88.3%)	↘	5/60人 (8.3%)	↗	0/60人 (0.0%)	↗	9/60人 (15.0%)	↘
	振り返り(後)	4/60人 (6.7%)		42/60人 (70.0%)		4/60人 (6.7%)		8/60人 (13.3%)	

図4 記述内容の分類結果 ※ (1) ~ (4) は複数回答あり

表4 自己分析及び振り返りの記述内容

	自己分析	目標設定の理由	振り返り
学習者A (書く) ・好きでも嫌いでもない ・どちらかといえば得意	作文を書くのはあまり好きではない。自分の意見を言葉で的確に表現することができない。	自分の意見や感想を相手が理解しやすいように書けるようになりたいから。	自分の主張を明確に書く力が身に付いたと思う。なぜなら、投書を書いたときに自分の体験や立場をもとにして書けたからである。また、読み手が分かりやすい文章を書けたと思う。なぜなら、自分の立場を明確にして文章を書けたからだ。
学習者B (書く) ・好き ・得意でも苦手でもない	手紙だったらどういふ風に自分の思っていることを相手に伝えられるか考えていくのが好き。作文で原稿用紙とか決まっていたら、その字数までをもっていくところが苦手。	自分が書くことを思いついたら止まらなくなるくらい書けるけど、何も思いつかなかつたら1文字も書けないくらい手が止まるので、少しは文章を書けるように力を付けたいから。	4時間目で投書をマーカーで色分けして分かりやすく分析できたが、自分で書くとなるとなかなかまとまらず難しかったです。でも、試行錯誤しながら書きまとめる力はついたと思います。

第二に、自己分析を行う際に「学習目標意識」の(2)の視点を持っている学習者は振り返りにおいても自らの学びを具体的な言語活動力で認識できる傾向にあった。しかし、「国語学習自覚」がない学習者は、自己分析の際に言語活動力を具体的に捉えていない傾向にあることから、その後の学習での学びも言語活動力と関連付けて振り返ることができなかつたと言える。したがって、自らの学びを言語活動力に関連付けて認識するためには、自己分析の際に言語活動力を意識させることが重要であり、その後の学習や振り返りにも影響を与えると考える。

(5) 学習過程における学習目標意識の変容

全5時間(一次、二次、三次)の学習過程における学習者の学びの過程を明らかにするために、各領域(話す、聞く、書く、読む)から一名の学習者(学習者C, D, E, F)を抽出しインタビューによる聞き取りを行った。抽出した学習者は、いずれも自分の学びを言語活動力で認識できていた学習者である。学習者ごとにその結果を整理する。

学習者Cは、「話す」領域を選択した学習者であり、1時間目(第一次)の活動で目標として「具体例を取り入れて、自分の思いや考えが伝わるように話をする」と設定した学習者である。その目標について、インタビューの中で以下のように述べている。

T: もう一回その目標について、ちょっと教えてもらってもいいですか?

Sc: 授業の話すとはちょっと違ったんですけど、なんか、活舌とか悪くて、なんか普通に会話とか友達とするとき、めっちゃ早くになったりとかすることがあって、なんか、嫌だなんて思っていることがあったりして…(略) なんか毎回聞き直されるのがめちゃくちゃ嫌で…

図5(1) 学習者Cのインタビュー(一部抜粋)

また、この目標を5時間目(第三次)の活動では結構意識して活動に取り組めたと述べ、理由とを以下のように述べている。

Sc: たまたまその一緒になったグループの女の子二人が、なんかゆっくりしゃべる子で、なんかその子たちと同じスピードとかにしたら、「あ、これはいけるんじゃないか」みたいに思ったりして、なんか、結構、なんか意識できたっていうか…

図5(2) 学習者Cのインタビュー(一部抜粋)

しかし、2~4時間目(第二次)では1時間目で設定した目標を意識することはできず、そのことについて、以下のように述べている。

T: その評論を読んだときに、この目標って意識出来てましたか?

Sc: できてなかつたと思います…

T: あんまり意識してなかつた?

Sc: あんまり。なんかそこ関連してるっていう感じはなかつたです。

図5(3) 学習者Cのインタビュー(一部抜粋)

これらのことから、Cは言語生活の省察を踏まえて、言語活動力で自己の目標を明確に持ち、学習活動に臨んだ学習者と言え、1時間目の学習が5時間目の学習に大きな影響を与えていること、その反面2~4時間目(第二次)では自己目標を意識することはできなかつたことが分かる。

学習者Dは「聞く」領域を選択した学習者であり、1時間目(第一次)の活動で目標として「相手の話に共感して、内容を引き出す」と設定した学習者である。その目標については、インタビューの中で以下のように述べている。

T: 最初の目標を教えてもらってもいいですか?

Sd: 日々の生活の中で人と会話するときに、こう、いつも、なんて返そうとか、こう話を続けるにはどうしたらいいとか悩んでいるので、聞く力を上げたい…

図6(1) 学習者Dのインタビュー(一部抜粋)

ただ、この目標を5時間目(第三次)の活動では意識して取り組んでいない。その理由として、以下のように述べている。

Sd: あんま考えてなかったかもしれないです。なんか授業を通して、こうちょっと、改善ていうか、こう、方法が見つかるのかなっていう気持ちで受けてたんで、なんか多分最後に活動したときも、その活動に対して取り組むっていかと思います。

図 6 (2) 学習者 D のインタビュー (一部抜粋)

しかし、単元の振り返りを記述する際には自己目標を意識したと述べ、以下のように続けている。

Sd: 昔は、相手の意見を聞いて、「あーそうなんだー」みたいな感じで、自分と違うから直したほうがいいのかなみたいな感じだったけど、最近は何か、聞いて、自分も、自分はこうだと思うなということはよく言ってるような気がします。

図 6 (3) 学習者 D のインタビュー (一部抜粋)

さらに、2~4 時間目 (第二次) では、自己目標について少し意識できたと述べている。

これらのことから、D は言語生活における自身の悩みを解決したいという思いを基に、2~4 時間目 (第二次) や 5 時間目 (第三次) に取り組んでいる。そのため、目標を意識するのではなく、自分できないことをできるようになるために学習活動を意識していたことが分かる。しかし、最後の振り返り際には、言語活動力に基づいた自己の目標と言語生活を結び付けながら、単元を振り返っている。また、単元を通しての学びが現在の言語生活に生きていると言える。

学習者 E は「書く」領域を選択した学習者であり、1 時間目 (第一次) の活動で目標として「自分の考えを整理して主張を明確にする」と設定した学習者である。その目標については、インタビューの中で以下のように述べている。

T: どんな書く力を意識したっていうか、目標をもったのか教えてもらっていいですか?

Se: 文字数とか意識しながら、あまり似通った内容とか書きすぎないように、自分すごく似たようなことを書いちゃうことがあって、それで頭の中で考えて、一度考えてから書くことを意識しました。

図 7 (1) 学習者 E のインタビュー (一部抜粋)

この思いを具体的な言語活動力で認識して、1 時間目は「書く」ことを目標として設定したことが分かる。この目標を 5 時間目 (第三次) の活動では、以下のように振り返っている。

Se: 最初の授業で自分の苦手なこととかを書いていて、自分の中で思ったまま書いたことがなかったんで、苦手なこととかを、それで、ちょっと、こう、表面化?して、ちょっとそれを意識して、書くことができたと思います。

図 7 (2) 学習者 E のインタビュー (一部抜粋)

また、2~4 時間目 (第二次) では目標についてインタビューの中で以下のように述べている。

Se: 最初の時間に後で自分の目標をしてもらって言われてたんで、で、書くを選んだんで、多分文章を書くんだらうなって、で、驚田さんの文章の構成とかはちょっと意識して読みました。

図 7 (3) 学習者 E のインタビュー (一部抜粋)

これらのことから、E は言語生活の省察から分かったことを具体的な言語活動力として結び付けて目標を設定し、学習活動に臨んだ学習者であると言える。つまり、1 時間目の授業が 5 時間目に影響を与えていたことが分かる。また、2~4 時間目 (第二次) においても目標を意識しており、5 時間目 (第三次) の学習活動を意識して、自分なりに 2~4 時間目 (第二次) を活用しようとする姿勢が見てとれることから、学習者自身の中で自身の目標に引き寄せて、2~4 時間目の学習の意味を捉えていると考えられる。

学習者 F は、「読む」領域を選択した学習者であり、1 時間目 (第一次) の活動で目標として「書き手の立場や目的を考えて内容を把握する」と設定した学習者である。その目標については、インタビューの中で以下のように述べている。

T: 今回の目標を教えてもらってもいいですか?

Sf: 読むのは意外と好きだし、そんなには、自分では苦手と思っていないので、なんかそこを逆に、もっと伸ばそうかなと思いました。

図 8 (1) 学習者 F のインタビュー (一部抜粋)

この目標を5時間目(第三次)の学習活動では、普段受けている授業と比較して以下のように述べている。

T: 5時間目にその目標って意識してた?
Sf: いつも受けてる授業よりももっと自分から理解しようと思ったかなと思います。

図8(2) 学習者Fのインタビュー(一部抜粋)

また、単元全体を振り返って以下のように述べている。

Sf: 指示語とかに線を引くとか, そういうのがあったので, なんか, まあ, それは, そういうところを意識したらもうちょっと深く読めるのかなと思って、まあそういう意味では, 少しは力というか、ついたかな…

図8(3) 学習者Fのインタビュー(一部抜粋)

しかし、2~4時間目(第二次)では自己目標を意識していなかったと述べている。

これらのことから、Fは省察した言語生活に引き寄せて自己の目標を設定し、学習活動に臨んだ生徒と言える。また、1時間目の学習が5時間目の学習に大きな影響を与えていることが分かる。

以上4名のインタビュー調査の結果、次のことが明らかになった。第一次で「学習目標意識」に基づいて設定した学習者の目標を第二次でも意識していた学習者は4人中1人であった。しかし、第三次では全員が意識できていたことから、第一次と第二次の内容上の繋がりが希薄だったと考えられる。唯一、第一次に設定した目標を第二次でも意識して取り組んだ学習者Eは、自己目標から第三次で行う活動を予測し、第三次の活動のために第二次を活用しようとする視点、すなわち自己目標に基づいてカリキュラム全体を見通す視点を持っていた。したがって、学習者が自己目標とカリキュラム全体との関連に気付くための指導上の配慮があれば、より効果的な学びになると考える。

(6) 本カリキュラムの特徴と改善点

CCEJを活用して、独立評価者(評価者G, H)

によるカリキュラム評価を行った。CCEJは根津(2006)が開発したカリキュラム評価としてのチェックリスト法である。14項目の自由記述式のチェックリストであり、特徴として簡便性と多面性が挙げられる。このCCEJを用いた独立評価者のカリキュラム評価の結果、次のチェックリスト項目において指摘があった。

第一に、「今回見学したカリキュラムにおいてカリキュラムの目標は何だと思うか」という項目である。この項目に関して評価者Gは、「自身の言語生活を振り返りながら国語学習における目標を明確化し、『身体や生命は誰のものか』というテーマについて、目標意識に即した活動を行うことで自身の目標である力を養うとともにそれらを自覚する」と記述している。また、評価者Hは、「生徒が自身の目標意識に沿って選んだ言語活動の取組を通して、自身の言語活動の力を高めることができる」と記述している。これらの記述から、本カリキュラムの目標として、学習者が自身の「学習目標意識」に基づいた言語活動を通して、自身の目標とした言語活動力を育み、それを自覚することであると評価していることが分かる。

したがって、本カリキュラムの特徴として学習者の「学習目標意識」を強く意識したカリキュラムになっていたことが挙げられる。

第二に、「今回見学したカリキュラムのどこを改善するともっと良いカリキュラムになると思うか」という項目である。この項目に関して、Gは教材文(主題材)を読む時間に改善点があったと指摘し、「今回私が感じたカリキュラムの意図と少しずれている感じがしている」、「教材文を読む授業についてはかなり『読む』に特化しすぎていたのではないかと感じる」と評価している。また、Hは「2時間目から4時間目の授業の中で、生徒が自分で立てた単元の目標を意識する場面が少なかったように感じた」と評価し、学習者が自身の「学習目標意識」を単元全体で生かすことができればより良いカリキュラムになると指摘している。これらの記述から、前述のインタビュー調査と同様に独立評価者から見ても、本カリキュラムの改善

点として第一次と第二次の内容上の繋がりが希薄だったことが挙げられる。

以上の特徴と改善点から、ワークシートに毎時間の振り返りだけでなく学習者の「学習目標意識」を記述する欄を設けるなど、学習者の「学習目標意識」がカリキュラム全体を貫くための工夫を施す必要があると言える。

6. 成果と課題

国語科の授業の学びを自覚し、生涯にわたって国語の力を活用する学習者を育むために、「逆向き設計」論及び学びの自覚化の概念に依拠し、高等学校国語科のカリキュラム開発及び授業分析を行った。その結果、次の2点の成果が得られた。

1 点目は、学習者に目標を持たせる際に、あらかじめ言語活動力について学習者が理解しておくことで、国語の授業を通して得た自らの学びを言語活動力として認識できる可能性を示唆できたことである。

2 点目は、学習者が「学習目標意識」から導いた自己目標に基づいて単元全体の見通しを持つことで、学習者主体の国語科授業が形成される可能性を示唆できたことである。

一方、課題は2点である。1 点目は、学習者が認識した言語活動力が実際に身に付いているのかを検証できていないことである。学習者のパフォーマンス課題の成果物をリソースとして検証を行う必要がある。2 点目は、本カリキュラムで行った第三次の再検討である。本カリキュラムでは、第三次を3つの展開授業として3人の教師で授業を分担したが、教師1人で行うカリキュラムの検討も必要である。例えば、学習者が中心となり学習を進めていくためのシステム等の検討が考えられる。以上の2点については、今後の研究課題として理論と実践を往還し、明らかにしていきたい。

最後に、岡陽子先生のご指導、実習校のメンターである中島義浩先生及び釘本佳奈先生、他諸先生方のご支援により本小論を書き上げることができました。感謝申し上げます。

注及び引用・参考文献

1) ここで述べる「理解」とは、「知識とスキルを賢明かつ効果的に活用すること（つまりブルームの言うところの「応用すること」）ができる」ということである。(G.ウィギンズ/J.マクタイ 2012 : 51)

青木幹勇, 1963, 「国語科学習指導の目標—子どもの目標意識をめぐって—」, 『国語教育基本論文集 第一巻 目標論』, (監修・飛田多喜雄, 野地潤家, 1993), 明治図書。

石井英真, 2015, 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』, 日本標準。

G.ウィギンズ, J.マクタイ, 2012, 『理解をもたらすカリキュラム設計—『逆向き設計』の理論と方法』(編訳・西岡加名恵), 日本標準。

J.M.アトキン, 1974, 「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」, 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』, 大蔵省印刷局。

竜田徹, 2014, 『構想力を育む国語教育』, 溪水社。

根津朋美, 2006, 『カリキュラム評価の方法—ゴール・フリー評価論の応用—』, 多賀出版。

文部科学省, 2016, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校に学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」。

吉田裕久, 2009, 「国語科は、よくわからない、あいまいな教科か?—国語科の目標・内容の再確認—」, 『月刊国語教育研究第449号』, 日本国語教育学会。

和歌山県教育センター学びの丘, 2016, 「『知の構造』を意識した『逆向き設計』論による単元構想—小学校国語科における説明的文章教材の単元構想を通して—」, 『研究紀要』。

(2020年1月31日 受理)