

「逆向き設計」論との出会い

——『理解をもたらすカリキュラム設計』を翻訳して——

西岡加名恵

1. はじめに

2012年4月、筆者は、1冊の翻訳書を刊行した。G. ウィギンズ/J.マクタイ著（西岡加名恵訳）『理解をもたらすカリキュラム設計』（日本標準）である。原著は、G. Wiggins, & J. McTighe, *Understanding by Design* (ASCD. 以下、UbD と記す) であり、第1版が1998年、増補第2版が2005年に出版された。

UbD で提案されているカリキュラム設計論については、「逆向き設計」論として、その概要を、既に筆者の論文（「ウィギンズとマクタイによる『逆向き設計』論の意義と課題」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第14号、2005年、pp.15-29）や、編著書（『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年；『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』学事出版、2009年〔田中耕治教授との共編著〕）などにおいて紹介してきた。

本稿では、改めて筆者の UbD との出会いを紹介することを通して、UbD の魅力を述べたい。また、ウィギンズ氏が UbD を考案した経緯を整理し、UbD が重視する「理解」の意義について検討したい。

2. UbD の魅力

（1）UbD との出会い

筆者の UbD との出会いは、2002 年度に行った「教育方法講読演習Ⅰ・Ⅱ」に遡る。ポートフォリオ評価法を研究している過程で関心を持ったウィギンズ氏の著書ということで、UbD の第1版をテキストに選んだ。

当時、鳴門教育大学に在職していた筆者は、博士後期課程在学の見終年度で田中耕治氏の紹介で知ったポートフォリオ評価法について文献調査を進めていた。また、その実践方法について、鳴門教育大学附属小学校の宮本浩子教諭との共同研究に取り組んでいた。共

同研究の課題は当初、「総合的な学習の時間」におけるポートフォリオ評価法の活用であった。しかし、子どもたちのポートフォリオを研究する中で、改めて、教科において基礎的・基本的な知識・技能（例、記録を取る力、話し合う力）を身につけさせることの重要性が浮かび上がり、研究の重点がルーブリックの開発に移行していった。宮本浩子教諭との共同研究においては、「木の観察記録」（理科）、および「読書会を進める力（グループでの話し合う力）」（国語）について、子どもたちの作品や実演をもとに、ルーブリックを開発することができた。

しかし、ルーブリックの開発研究を他校に広げようと模索し始めた時、一つの壁にあたった。ルーブリックの意義を認め、協力しようと申し出てくださった先生から提供していただいた作品をもとにルーブリック作りをしようと試みたところ、その先生の実践では、ルーブリックを作れるような作品が生み出されていなかったのである。その先生が与えていた課題には、○か×かで採点できる程度の自由度しかないことによるものであった。

大村はまの単元学習に学びつつ実践づくりをされてきた宮本浩子教諭は、もともと子どもたちの幅広い表現を引き出しつつ、その質を高める指導をされていた。それに対し、新しく共同研究に参加してくださった先生は、子どもたちにつまずきが生じないように丁寧に学習過程を整えるスタイルを採られていた。そのようなスタイルは、個々の知識や技能を習得させる上では有効なものであろう。しかし、ルーブリックを評価基準として用い、ポートフォリオで長期的な成長を追っていくべきような高次の学力の育成という点では限界があるのではないか、と気づかされた。それと同時に、そのような高次の学力を育成し評価するための総合的

な課題（すなわちパフォーマンス課題）を子どもたちに与えるためには、カリキュラムの作り方そのものを組み変えることが必要だと思い至ったのである。

（２）「本質的な問い」の意義

そのような問題意識を持っていた筆者は、当時の受講生たちと UbD を訳しながら読み進める中で、UbD のカリキュラム設計論に魅了されていった。

UbD の主張は、翻訳書の「訳者まえがき」でも述べたとおり、大きく次の４点にまとめられる。

- 単元設計にあたり「求められている結果」（目標）を設定する（第１段階）。特に、重点的に扱う目標として、単元を通して探究する「本質的な問い」と、対応して身につけさせたい「永続的理解」を明確にする。
- 「求められている結果」が達成できているかどうかを確かめる上で「承認できる証拠」（評価方法）を決定する（第２段階）。その際、パフォーマンス課題を含め、様々な評価方法を組み合わせて用いる（パフォーマンス課題とは、複数の知識や技能を総合して使いこなすことを求めるような複雑な課題を指す。具体的には、レポートやプレゼンテーションなどを求める課題である）。
- 「求められている結果」「承認できる証拠」に対応できる学習経験と指導を計画する（第３段階）。その際、子どもたちが見通しを持って学習に取り組み、自己評価を踏まえて効果的に改善を図ることができるよう、指導を工夫する。
- 単元設計（ミクロな設計）と長期的な指導計画（マクロな設計）を往復させながら、カリキュラム全体の改善を図る。

パフォーマンス課題を、単元を貫くような「本質的な問い」に対応させて用いるという UbD の提案は、筆者が当時直面していた壁の乗り越え方をまさしく示してくれるものであった。

「本質的な問い」はまた、「ミクロな設計」と「マクロな設計」を往復させる上の鍵としても位置づいている。すなわち、教科や領域を貫くような包括的な「本質的な問い」を踏まえつつ、単元における「本質的な問い」を考案するという提案は、子どもの視点からの

カリキュラムの系統性を示してくれるものでもある。

さらに、「本質的な問い」を、第１段階、すなわち子どもたちに身につけさせるべき目標として位置づけている UbD の提案は、修士論文・Ph.D 論文においてコンプリヘンシブ・スクールを研究してきた筆者にとって、特別な意味を持つものでもあった。筆者の研究上の原点に位置づく問いは、「すべての子どもたちにとって平等なカリキュラムとは、どのようなものなのか」というものであった。しかし、カリキュラムにおいて与えられる知識や技能の量のみに注目している限り、カリキュラムにおける平等は、どうしても実現不可能な夢に見えてしまう。しかし、「本質的な問い」を平等に保障すべき目標として提案する UbD は、一つの展望を示すものであるように思われる。

（３）UbD についての理解を深める

2002 年 11 月には、ウィギンズ氏・マクタイ氏を訪問し、内容に関するインタビューをする機会を得た。その際、UbD を翻訳したい希望を伝えたところ、間もなく第２版が出るので、そちらを訳したほうが良いと勧められた。

2005 年 2 月 12-13 日にはマクタイ氏が、神戸のカナディアン・アカデミー・インターナショナル・スクール（the Canadian Academy International School）で UbD に関する 2 日間のワークショップを行うことになり、それに参加させていただいたことで UbD に関する理解が飛躍的に深まった。「本質的な問い」に対応させてパフォーマンス課題を実際にどのように考案するのかを、身をもって体験できたのである。

2005 年に待ちに待った増補第２版が出版されると、すぐに翻訳を始めたが、第１版とは全面的に改訂されており、一からの作業となった。2006 年 8 月には、ウィギンズ氏がアメリカで実施した研修（UbD Train the Trainers）に参加し、UbD 研修者証明書（Trainer Certification）を取得した。また研修後には、再びウィギンズ氏にインタビューする機会をいただいた。さらに翻訳の過程では、ウィギンズ氏・マクタイ氏に何通ものメールで質問を投げかけたが、いつも快く対応していただいたことに、心から感謝している。

翻訳と並行して、日本の学校の先生方と協同する機会もいただいた。2004 年度から 2008 年度にかけて、

横浜国立大学附属横浜中学校(当時)・三藤あさみ教諭には、UbDの考えに基づく社会科のパフォーマンス課題づくりに取り組んでいただいた²。また、2003年度から2006年度にかけては加西市立下里小学校に、2004年度から2007年度にかけては京都市立衣笠中学校に、学校ぐるみでパフォーマンス課題を取り入れた単元開発に取り組んでいただいた³。

さらに、UbDのワークショップやこれらの共同研究の成果を活かしつつ、2006年以降、京都大学大学院教育学研究科が提供するE.FORUM全国スクールリーダー育成研修で、パフォーマンス課題作りやループリック作りのワークショップを提供している⁴。その成果は、中池竜一助教が開発した「カリキュラム設計データベース(CDDB)」に蓄積され、2012年度末には、単元362(うち公開238)、評価方法374(うち公開251)、ループリック275(168)、作品310(307)が蓄積されるにいたった⁵。さらに2012年夏には、CDDBの後継データベースとして「E.FORUM Online(EFO)」を開設した。今後ますますの活用が期待される。

このようなデータベースによる成果の蓄積と共有が可能になったのは、UbDのもう一つの特長によるものである。すなわち、UbDでは単元設計のテンプレートが提示されており、ワークショップではそれに必要事項を記入していくこととなる。したがって、開発された成果を共有することも容易になるのである。

これらの活動は、筆者にとってUbDのアイデアを現場に普及するものであると同時に、筆者自身のUbDについての理解を深める過程でもあった。UbDを訳すことによって、筆者自身の授業やカリキュラムを見る目が変わったことにも驚かされた。以前であれば教師の教え方の巧拙に目が向きがちであったのに対し、UbDを訳し終わったころには、子どもたちの学習の実態に注目できるようになっていたのである。UbDの有効性を体感した経験であった。

3. アメリカにおけるUbDの登場

(1) ウィギンズ氏の学歴と教育歴

次に、ウィギンズ氏がUbDを考案するにいたった経緯⁶について、ウィギンズ氏の経歴を踏まえつつ、紹介しよう。2002年11月18日にウィギンズ氏にインタビューをした際、ウィギンズ氏が何に影響されたのかを

尋ねた。以下、特に注をつけていない引用は、その際にウィギンズ氏が行った説明からの引用である。

ウィギンズ氏は、1968年から1972年、セント・ジョンズ・カレッジ(St. John's College)で学んだ。このカレッジは、「特徴的な『偉大な本』カリキュラムで知られる共学の4年制リベラル・アート・カレッジ」⁷である。このカレッジについて、ウィギンズ氏は次のように語った。「最初にカレッジを訪問した時、行きたいかどうか定かではありませんでした。しかし、私がコーヒーショップに座って、人々がコーヒーと飲んだりハンバーガーを食べたりしていたところ、その人たちはプラトンについて議論していたのです。これこそ私が行きたいところだと思いました。人々が考えている、これは素晴らしいことです。セント・ジョンズ・カレッジの興味深いところは、皆がすべてと一緒に学ぶことです。したがって、あなたは化学もすれば数学もする、プラントンも読めばユークリッドも学ぶ。たとえばジョン・ロックとニュートンを学んでいると、ニュートンにつながるジョン・ロックの言葉に気付くのです。それは極めて知的に統合される経験で、非常に珍しくユニークな、万人向けのものではない経験でした。こんなことをするのはなく、他のことをしたいと思ったこともたくさんありました。しかし、それを続けたことで、大きな影響を受けました。それは、観念の歴史についての教育ではなく、重大な観念についての教育だったと言えるかもしれません。」このように、UbDにおいて提唱される「重大な観念」の萌芽は、ウィギンズ氏の学生時代に遡る。

カレッジを卒業したウィギンズ氏は、その後、私立学校(Loomis Chaffee School)で、1972年から1981年にいたる10年間、哲学と宗教の教師として勤めた。その経験について、氏は次のように述べている。「教え始めた時、[セント・ジョンズ・カレッジと]同じようなことがしたいと思いました。しかし、それができる公立学校は見つかりそうにないと知ってしまいました。なぜなら、当時の米国の公立学校は、哲学を教えられなかったからです。哲学を教える資格は存在していませんでした。そこで、私立の寄宿舎学校に行きました。これもまた背景の一つです。なぜなら、私は生徒たちと一緒に生活したからです。彼らに野球を教えました。彼らと旅行にも行き、哲学の科目も教えました。それ

で、すべての学習の経験は統合されていました。」このような教育歴は、アメリカにおいては極めてユニークなものである。教師と言えば教科教育担当者というイメージの強いアメリカにおいて、ウィギンズ氏は全人教育に携わる経験を持ったと言える。

ウィギンズ氏は続けて次のように述べた。「したがって、その経験に基づいて、私は、どのように教育されるべきかについて、そして物事は他のことと関連付けられていなくてはならないということについて、深い信念を持っています。ここで数学、ここで歴史、あそこで音楽といったものにすぎないのではない。違う。すべてのものは、他のすべてのことに関して語ることができる。そこで、私は、そのことを学校で行う方法にとっても興味を持つようになりました。学校はそのことをうまく行うようにできていないと、私はよく気づいていたのです。そこで、大学院に行く時期でした。私は何をすべきかわからなかったのです。」

こうして、ウィギンズ氏は、1981年から1986年に至るまで、ハーバード大学の大学院で学ぶこととなった。1982年には教育学修士号(M.Ed.)、1987年には教育学博士号(Ed.D.)を取得している。ウィギンズ氏と言う。「ハーバード大学に行ったのは、ハーバード大学にいくという知人に会ったからにすぎませんでした。彼女は私も気に入るかもしれないと考えたのです。米国における教育の大学院プログラムのトップ3は、ハーバード大学、コロンビア大学のティーチャーズ・カレッジ、スタンフォード大学だといった伝統について、あまり注意深く調べてはいませんでした。これらがトップ3、あとはおそらくミシガン州立大学かな。そうして行ったところ、教育哲学の素晴らしい人物と出会いました。彼の名は、イズラエル・シェフラー(Israel Scheffler)です。私はまた、キャロル・ギリガン(Carol Gilligan)とも一緒に仕事をしました。」

シェフラーは、『教育のことば』(原著は1960年；村井実監訳、東洋館出版社、1981年；1987年に第2版)、『教育から見た知識の条件』(原著は1978年；生田久美子ほか訳、東洋館出版社、1987年)、『ヒューマン・ポテンシャル——教育哲学からの考察』(原著は1985年；内田種臣・高頭直樹訳、勁草書房、1994年)などの著者で知られる教育哲学者である。その指導のもと、ウィギンズ氏は、博士論文

「教育目的としての思慮深さ(*Thoughtfulness as an Educational Aim*)」(1987年)を執筆した⁸。

一方、ギリガンは、ローレンス・コールバーグ(Lawrence Kohlberg)の弟子であり、女性の道徳発達の研究を行ったことで有名である。代表的著書として、『もうひとつの声——男女の道徳観の違いと女性のアイデンティティ』(生田久美子・並木美智子共訳、川島書店、1986年)がある。ギリガンは、青年期の発達に関するプロジェクトを行っており、ウィギンズ氏は1985年から1986年にかけて研究補佐を務めた。この経験は、UbDにおける「理解の6側面」の提案に影響していく(詳しくは後述)。

(2) エssenシャル・スクール連盟における仕事

さて、UbDの考案において直接的な契機となったのは、セオドア・サイザー(TheodoreSizer)の率いるエッセンシャル・スクール連盟⁹で、1986年から研究開発部長として仕事をしたことである。1983年、『危機に立つ国家』が発表され、卓越性と平等をめざす教育改革が本格化した。カリフォルニア州でスタンダード(カリキュラム・フレームワーク)にもとづく体系的な教育改革が行われるなど、州レベルでの教育改革が進められた。一方で、学校レベルでの改革も進むこととなる¹⁰。連盟の設立も、その流れの中にある。その経緯について、ウィギンズ氏は次のように述べている。少し長くなるが、引用しておこう。

「もう一つの個人的な断片は、とても有名な研究者であり、執筆家・変革者であるテッド・サイザーのために、4年間、働いたことだと思います。彼は、『ホレスの妥協(*Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*)』[Houghton Mifflin, 1984]を書きました。彼は、ハーバード大学教育学部の前学部長でした。そして彼は1980年代初頭[1984年]に、エッセンシャル・スクール連盟という大きな高校改革のプロジェクトを立ち上げたのです。私を雇った女性が最初の被雇用者で、私が2番目でした。何をしようかと考えている時、彼のことを知って、彼に連絡すべきだと思いました。彼は当時、ブラウン大学にいて、ちょうどプロジェクトを始めるところでした。プロジェクトは何百もの学校を巻き込む巨大なものになり、たくさんの基金が寄付をして支えてくれました。

私の仕事は、彼のアイデアのいくつかの意味を捉えることでした。私は、プロジェクトにおいて、研究開発部長と呼ばれていました。プロジェクトは9つの観念に支えられていました。それは、9つの共通原理と呼ばれていました。2つの重要な原理がありました。

〔一つは〕生徒は働き手であり、教師はコーチであるべきだというものです。もう一つの重要な原理は、卒業証書 (diploma) は、たくさんの科目を取ったからではなく、習得を発表した (exhibit mastery) からであるべきだというものです。これは、100年前の語句である『発表による卒業証書 (diploma by exhibition)』という語句からきています。日本ではどうか知りませんが、過去には、卒業にあたって学生たちがパフォーマンスをする、プロジェクトをしたり、スピーチをしたり、数で何かをするといったことがあり、それらは発表と呼ばれていました。そこで、テッドは、『習得の発表 (exhibitions of mastery)』と呼んだのです。卒業証書は、たくさんの科目を取ったからというだけで獲得されてはならない。あなたが重要な発表を行うことができるということを、本当に見るべきなのです。こうして間もなく、私は、『パフォーマンス』という言葉に関わるようになりました。……

したがって、私の仕事は、『このことは高校において何を意味しているのか』について語ることでした。なぜなら誰も本当のところはわからなかったからです。つまり、これはデッドのアイデアでした。彼はこのことが、高校に行って、退屈し、いくらか学業をして、卒業証書をもらうが、必ずしも重要なことはしていない、という生徒たちの問題を解決すると考えたのです。したがって、私の仕事は、教師と一緒に仕事をして、それを明らかにすることでした。それはとても重要な経験でした。なぜなら、私が目にしたのは、教師が必要とするのは理論ではないことだったからです。彼らは、実践的な例や具体的なモデルを必要としていました。教師たちは私に、『なるほど、生徒たちが働き手だというアイデアは気に入った。それはどういうことを意味しているのかね？ 見せてほしい。どんな風なことなのか？』と言います。そこで私は、たくさんの例を開発し始めました。やって来ては、書き起こします。すると彼らは、『ああ、これは便利だ』というのです。こうして、設計による理解というゴール (goal

understanding by design) といったワークシートができました。』

こうして、UbDの原型が形作られたのである。サイザーのかかげる理想を高校において実現するという極めて実践的な課題に対応する中でUbDが生まれてきたことには、注目しておくべきだろう。このように実践への応用可能性を重視する姿勢は、現在のUbDに一貫しているものである。

(3) 評価改革の推進

その後、ウィギンズ氏は、「学習と評価と学校の構造に関するセンター (Center on Learning, Assessment, and School Structure: CLASS)」(後の Re: Learning by Design) の代表となる。表1に示す通り、1980年代末から1990年代にかけて、ウィギンズ氏は評価に関する論文を精力的に発表している。1988年には、アーチボ

表1. ウィギンズ氏の著作リスト (1987年~1998年)

- | |
|---|
| Wiggins, G (1987, Winter). Creating a thought-provoking curriculum. <i>American Educator</i> , 11(4), 10-17. |
| Wiggins, G (1988, Winter). Rational Numbers: Scoring and Grading that Helps Rather Than Hurts Learning. <i>American Educator</i> , 20-48 |
| Wiggins, G (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. <i>Phi Delta Kappan</i> , 70, 703-713 |
| Wiggins, G (1989). Teaching to the (Authentic) Test. <i>Educational Leadership</i> , 46, 41-47. |
| Wiggins, G (1989, November). The futility of teaching everything of importance. <i>Educational Leadership</i> , 47(3), 44-59. |
| Wiggins, G (1990). Secure Tests, Insecure Test Takers. In J. L. Schwartz and K.A. Viator (eds.) <i>The Prices of Secrecy: The Social, Intellectual and Psychological Costs of Testing in America</i> . A Report to the Ford Foundation. Comabridge, Mass.: Educational Technology Center, Harvard Graduate School of Education. |
| Wiggins, G (1991) Standards, Not Standardization; Evoking Quality Student Work. <i>Educational Leadership</i> , 48, 18-25. |
| Wiggins, G (1992). Creating Tests Worth Taking. <i>Educational Leadership</i> , 49, 26-33. |
| Wiggins, G (1993). <i>Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing</i> . San Francisco: Jossey-Bass. |
| Wiggins, G (1996, January). Practicing what we preach in designing authentic assessments. <i>Educational Leadership</i> , 54(4), 18-25. |
| Wiggins, G (1997, September). Work standards: Why we need standards for instructional and assessment design. <i>NASSP Bulletin</i> , 81(590), 56-64. |
| Wiggins, G (1998). <i>Educative assessment: Designing assessments to inform and improve performance</i> . San Francisco: Jossey-Bass. |

ールドとニューマン (Archbald, D., & Newmann, F.) が『中等学校において真正の学力を評価する (Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School)』を発表している。彼らの主張を踏まえつつ、ウィギンズ氏は、「真正の評価 (authentic assessment)」論を提唱するようになる。これは、現実世界において人が知識や能力を試される状況を模写したりシミュレーションしたりしつつ評価することを主張するものである。

「真正の評価」論を追求する中で、ウィギンズ氏は、パフォーマンス評価の理論を洗練させていったと言える。

(4) 意図的設計によってもたらされる理解

ところで、UbD の原題 *Understanding by Design* は、直訳すれば、「意図的に／設計によってもたらされる理解」である (by design には、「意図的に」と「設計によって」という 2 つの意味がかけてある)。つまり UbD は、カリキュラム設計についての本であると同時に、「理解 (understanding)」とは何かについての著作である。そこで、本稿では最後に、UbD で提唱されている「理解」について検討しておこう。

UbD では、知識と理解の違いについて、表 2 のような対比が示されている。このような「理解」観の原点にあるのは、ジョン・デューイ (John Dewey) 『思考の方法——いかに我々は思考するか』(原著は 1933 年；植田清次訳，春秋社，1950 年) である。UbD には、この本から次のような一節が引用されている。「物や出

来事、または状況の意味を把握するとは、それを他の物事との関係の中において見るということである。…手段 - 帰結という関係は、すべての理解の中心であり、核心である」¹²。

さらに UbD では、理解を、①説明、②解釈、③応用、④パースペクティブ、⑤共感、⑥自己認識、という 6 つの側面で捉えることが提唱されている。理解を直接的に見ることはできないため、理解していればできるであろうこと (6 側面) の表現を通して理解を評価するという考え方が採られているのである。

この「理解の 6 側面」の考えに最も影響を与えているのは、ベンジャミン・ブルーム (Benjamin Samuel Bloom) による『教育目標の分類学 (Taxonomy of Educational Objectives)』(Allyn and Bacon, 1956) である。ブルームは、認知領域における教育目標を、知識、把握 (comprehension；通常は「理解」と訳される)、応用、分析、総合、評価という 6 つのレベルに分類した。ウィギンズ氏は、UbD で重視する「理解」は、ブルームによる分類学でいうところの応用、分析、総合にあたる、と述べている¹³。ウィギンズ氏はまた、「真正の評価」を推進しようとした時に行っていたことは、「一方では、ブルームを再読するよう人々に求めることであった」と述べている。教師たちの大半は、ブルームの分類学を知っているというのだが、本当の意味での応用・分析・総合を求めるような評価は行われていなかったと言う。

ただし、ブルームの分類学と「理解の 6 側面」の間には大きな違いも存在する。第 1 に、分類学が評価方法の検討を意図したものであったのに対し、「理解の 6 側面」はカリキュラム設計を視野に入れたものである。したがって、UbD では、「理解の 6 側面」が第 1 段階「求められている結果」、第 2 段階「承認できる証拠」、第 3 段階「学習経験と指導」のすべてにおいて適用できるものとして提案されている。

第 2 に、分類学がヒエラルキー構造で分類を試みているのに対し、「理解の 6 側面」ではヒエラルキーではなく「側面」という考え方が採用されている。その理由についてウィギンズ氏は、「私は、ヒエラルキーに懐疑的なのです。……[ヒエラルキーや分類学は] 一つのものの見方にすぎません。他の見方、つまり側面として見る見方もあります。もし水晶を手にとって[回

表 2. 知識と理解の対比¹¹

知識	理解
・ 諸事実 ・ 一貫性のある事実のかたまり ・ 実証できる主張 ・ 正しいか、誤りか ・ あることが本当だと、知っている ・ 自分が知っていることを手がかりに応答する	・ 諸事実の意味 ・ それらの事実に一貫性と意味を与える「理論」 ・ 誤りに陥りがちな、進行中の理論 ・ 程度や洗練に関わること ・ それがなぜか、それが何によって知識となっているかを、理解している ・ 自分が知っていることを活用するべきときと活用してはいけないときとを判断する

しながら見るそぶりをしつつ」この方向、この方向、この方向から見れば、異なって見えるのです」と述べている。

第3に、「理解の6側面」では、共感という新たな視点が取り入れられている。この点について、ウィギンズ氏は、ギリガンからの影響を述べている。

「[ギリガンは]学習と道徳性についての女性の経験には耳が傾けられていないという主張を20年前に行った、とても重要な人物でした。彼女は、道徳発達を扱ったコールバーグの弟子ですが、その理論では、女性の説明がうまくできていないと考えていました。哲学の教師として倫理に関する背景もあったため、私は……彼女の研究に関心を持ちました。それはとても魅力的でした。なぜなら、私は若い生徒や年配の学生に、道徳性についての見解についてインタビューしなくてはならなかったからです。物語に子どもたちがどう反応するかを聞き取り、書き取り、そうしてインタビューの完全なプロトコルができて、それは面白いものでした。

これが私に教えてくれたことの一つは、パースペクティブと共感についてでした。女性は、より共感を持ち、そのことはもともとコールバーグには捉えられていない。そのことが見えたので、理解についての私の思考に影響を与えました。この観念、日本語ではどうかわかりませんが、理解するという単語には、2つの異なる意味があります。一つは頭の中のことですね。星のこと、物理学、数学を理解する。しかし、倫理の心を理解することもあります。私はあなたを理解する。あなたの意味していることを理解する。こういう2つの意味があるのです。」

このように、ウィギンズ氏がギリガンとの共同研究により手に入れた視点が、「理解の6側面」には活かされているのである。

おわりに

以上のように、ウィギンズ氏の経歴をたどった上でUbDに立ち戻ると、改めてUbDの奥深さが見えてくる。UbDでめざされているのは子どもたちに深い理解を保障することであり、その原点においては、思慮深さや道徳性の育成が目指されていたのである。

ウィギンズ氏とマクタイ氏は、2007年の著書『意図

的設計による学校教育 (*Schooling by Design*)』¹⁴において図「ミッションに基づくカリキュラムの枠組み」を提案している。そこでは、たとえば「生涯学習」「批判的・創造的思考」「社会に対する生産的な貢献」といった「長期的なゴール」を学校のミッションとして実現するために、各教科・各科目・各単位へと反映していくことが提案されている¹⁵。これは、思慮深さや道徳性を育成するカリキュラムの在り方を、さらに追求した成果と言えるだろう。

日本において、パフォーマンス評価は、2008年改訂学習指導要領で重視されるようになった「思考力・判断力・表現力」の育成と評価に有効なものとして注目されている。UbDは、そのようなパフォーマンス評価を的確に位置づけるカリキュラム設計の在り方を示すものである。

また文部科学省は、2012年12月より「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」を設置し、これからの時代に求められる資質・能力を踏まえた教育目標・内容の構造や学習評価の在り方の検討を始めている。その根底には、学校で保障される学力と、社会で必要とされる実力¹⁶との間のズレを埋めるカリキュラム設計を模索する問題意識がある。これは、まさしく「真正の評価」論とも共通する問題意識である。UbDを踏まえると、日本のカリキュラム構造をどのように変革することができるのかについての検討が、今後の課題であると言える。

注

¹ 「木の観察記録」のルーブリック開発については、西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』(図書文化、2003年)のpp.151-156、並びに堀哲夫・西岡加名恵『授業と評価をデザインする・理科』(日本標準、2010年)の第1章で紹介している。また、「読書会を進める力」のルーブリック開発については、宮本浩子「6年生の国語科単元『生きる力を見つめて～読書会をしよう～』」(宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法・実践編』日本標準、2004年)でご報告いただいている。

² 三藤あさみ・西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか——中学校社会科のカリキュラムと授業づくり』日本標準, 2010年。

³ 西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書, 2008年。

⁴ E.FORUM についての詳細は、ウェブページ (<http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/e-forum/>) を参照されたい。

⁵ 西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授業と評価・中学校』(学事出版, 2009年) や、田中耕治編著『パフォーマンス評価——思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』(ぎょうせい, 2011年) では、E.FORUM のネットワークで蓄積された成果の一端を報告している。

⁶ UbD は、ウィギンズ氏とマクタイ氏の共著である。しかしながら、ウィギンズ氏へのインタビュー (2002年11月) で、ウィギンズ氏は、「大半の草稿を自分が書き、それぞれの章について彼 [マクタイ氏] がかなりの手を加えた」と述べている。

⁷ 当カレッジのウェブページ (<http://www.stjohnscollege.edu/>) より (2012年5月4日確認)。

⁸ この博士論文が UbD の構想につながっていった経緯については、遠藤貴広「G. ウィギンズの『看破』学習——1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて」(日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第30巻, 2004年, pp.47-58) に詳しい。

⁹ 詳細については、連盟のウェブページ (<http://www.essentialschools.org/>) を参照。当連盟については、次の論文でも紹介されている。後藤武俊「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革支援活動——『コミュニティとしての学校』理念を中心に——」『教育学研究』第69巻第2号, 2002年, pp.21-30, p.131。遠藤貴広「米国エッセンシャル・スクール連盟における『逆向き計画』による学校改革——セイヤー中・高等学校の実践を例に——」『京都大学教育学研究科紀要』第53号, 2007年, pp.220-232。

¹⁰ アメリカの教育改革の動向については、次の文献を参照。佐藤三郎『アメリカ教育改革の動向』教育開発研究所, 1997年。岸本睦久「アメリカ合衆国」本間政

雄・高橋誠編著『諸外国の教育改革——世界の教育潮流を読む 主要6か国の最新動向』ぎょうせい, 2000年。松尾知明『アメリカの現代教育改革——スタンダードとアカウンタビリティの光と影』東信堂, 2010年。石井英真『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, 2011年。

¹¹ 同上。

¹² 『思考の方法』pp.142, 152。G.ウィギンズ/J.マクタイ著(西岡加名恵訳)『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準, 2012年, p.44。

¹³ ウィギンズ氏へのインタビュー (2006年8月4日)。

¹⁴ Wiggins, G., & McTighe, J., *Schooling by Design: Mission, Action, and Achievement*, ASCD, 2007.

¹⁵ この概要については、西岡加名恵「教科教育におけるスタンダード開発の課題と展望——『逆向き設計』論からの提案」(教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』第22号, 2012年11月, pp.35-42) で紹介している。

¹⁶ 石井英真「おわりに」(西岡加名恵・石井英真・川地亜弥子・北原琢也『教職実践演習ワークブック——ポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房, 近刊) を参照。

(教育方法学講座准教授)