

## 国語科における「指導と評価の年間計画」のあり方

### ―高等学校国語総合の授業研究を通して―

福井県立若狭高等学校

上北 克也

浜岸 くるみ

渡邊 久暢

## 一 研究の目的

本研究は、国語科における「指導と評価の年間計画」のあり方を、高等学校国語総合における実践をもとに提案することを目的とする。

「指導と評価の年間計画」とは、対象となる学習者に培うべき力を指定した上で、

- ・その力を、いつ、どのような単元や学習材を用いて育むのか。
  - ・授業の場面でどのような学習活動を組織するのか。
  - ・学習の過程や成果をどのように見取っていくのか。
- についてデザインされた計画である。

本研究では、福井県立若狭高等学校の第一学年(文理探究科・普通科・商業科・情報処理科)対象に行う国語科の科目である「国語総合」で展開される授業実践とその検証を研究した成果にもとづいて、平成二五年度から完全実施される新学習指導要領下における国語総合の「指導と評価の年間計画」モデルを提案する。

## 二 研究の背景

### 二―一 年間指導計画の形骸化

毎年、年度末には各学校において次年度の年間指導計画が策定される。しかしその内実は、教科書に載せられている教材の中から「この期間には、この教材を、これくらいの時間をかけて扱う」という「年間進捗計画」に留まっていることが多いのではないかと。酒井(二〇一一)は、このような現状を以下のように批判する。

教師は、どのような力を生徒に身に付けさせたいかを考えた上で年間の指導を展開している。しかしその計画を目に見える形で表しているかと言えば、全ての教員が当てはまるとは限らない。たしかに生徒や保護者に対し、教科ごとにシラバスを年度当初に公表している学校は多い。だがその中で指導計画作成が形骸化せず、教科もしくは教科横断的に、生徒の能力を向上させるべく、実際の指導に有機的に結び付いている計画はどれだけあるのか疑問である。

年間指導計画を形骸化させないためには、酒井の批判をふまえ、まず「自分の担当する生徒に身につけさせたい力」や、「実際の授業場面を想定した指導方法」を記述することによって、「授業に活きる計画」を作成することが必要である。

### 二―二 教科書の配列に添って立てられる授業計画

年間指導計画形骸化の原因としては、いくつかの理由が考えられる。高木(二〇〇四)は教科書の配列に添って立てられる授業計画に問題があることを、以下のように指摘する。

国語科の授業を行うにあたって、これまでの授業観からのパラダイム転換を図らなくてはならない。それは、これまでの国語科の授業では、素材(教材)の読解という受容の学びが行われてきたことからの転換である。

このことは、国語科の授業が、教科書教材を基に、その配列に従って展開されてきたことへの見直しを伴わなくてはならない。学びのはじめに素材(教材)があるのではなく、まず生徒につけた力(学力)があるのである。その生徒へのつけない力を授業の目標とし、その評価規準を設定しなくてはならない。この評価規準を実現するために、学習活動がある。その学習活動を行うために、学習材としての教材がある、という考え方である。

上記の考え方では、これまでのように素材(教材)が先にあるのではなく、つけない学力を育成するための指導と評価の一体化を図る授業づくりが求められる。

高木が述べるように、現状では教科書の配列に従って、授業の計画を立てていくことが多い。しかし、「つけない学力」をまず措置し、「それを育成するための学習指導」を計画する。さらには、学習指導の成果をどのようにして、見とるかという「評価の計画」も併せて行う。このような授業観へ転換することが、今求められているのである。

「指導と評価の年間計画」の作成場面に置き換えて考えるならば、まず、「対象となる学習者に一年間で培うべき力」を措定した上で、「その力を、いつ、どのような単元や学習材を用いて育むのか」。さらには、「その力を、どの時機(タイミング)に、どのような方法で評価するのか」を考えなければならぬと言えよう。

二一三 知識の伝達が中心の学習指導と、記憶の再現が中心の考査

年間指導計画の形骸化から脱却し、授業に活きる計画作成のために乗り越えなくてはならない最も大きな課題は、「学習指導と評価の改善」である。

平成二五年度から本格実施される新学習指導要領においては、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育むことが目指されている。そのためには、基礎・基本の確実な定着を図ると同時に、実際に自ら学び、考えることが出来るような問題解決的な学習を実践させなければならない。

また、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る評価の重要性もこれまで以上に増しており、観点別学習状況の評価を基本として生徒の学習の過程や成果を適切に見取っていかなければならない。

しかし、特に高等学校の学習指導と評価の状況については、多くの問題点が指摘されている。西辻(二〇一二)は、学習指導と学習評価の改善が進んでいないことについて、以下のように述べている。まず学習指導については、

いまだに、読むこと、その中でもとりわけ古典を教材とした指導において、教師は黒板に重要事項を板書しながら説明しているだけ、生徒は説明、板書された内容を書き写し、その内容を知識として覚えていくだけ、定期考査(ペーパーテスト)の内容は記憶の再現となっている、という状況が後を絶たない。生徒の声を聞くこと、そのような授業を求めてはいない。教師の意識と生徒の意識との間に乖離が見られ指導の改善が一層求められる状況となっている。

と問題点を指摘する。また、学習評価については、

その意義の理解が不十分で、指導の改善と切り離されているのが現状である。学習評価とは点数付け、評定付けであるという意識がいまだに強く、評価の方法についても、定期テストを過度に重視する状況が続いている。目標に準拠した評価を、観点別に、評価規準に基づいて行うことについても、広がりは見られない。国語の指導の質を保証するために、学習評価の改善が緊急に求められている。

と述べている。

学習指導においては、今回の学習指導要領の改訂により「言語活動の充実」が求められている。もちろん一斉指導が有効な内容や領域もあるが、話し合いや討論、発表をしたり、説明文や意見文を作成したりするなどの活動を通して学ぶことの方が有効な場合もある。

「〇〇を理解する」ためには、どのような授業が望ましいのか。単元の目標ごとに、その授業形態は異なるであろう。単元の目標を達成するために、どのような授業を組織するのかを、単元ごとに（目標ごとに）変化させる必要があると言えよう。そこで「指導と評価の年間計画」には、各単元における実際の授業場面でどのような指導を行うのかを、目に見える形で示すことが望まれている。

評価についての改善も重要である。まずポイントとなるのが評価方法やその内容だ。読む能力の育成を目標とする単元の定期考査が、西辻の指摘するような「記憶の再現」に留まっていないか（思考力・判断力・表現力を適切に評価しているか）、書く能力の育成を目標とする単元の考査が「書く能力」を試すものになっているか、定期考査では測りづらい能力（たとえば、話す・聞く能力や、関心意欲態度など）は、どのように評価するのか、その内容と方法の検討は喫緊の課題である。

評価内容や方法の検討と同時にポイントとなるのが、評価計画の

設計である。Wiggins と McTighe（一九九八）は、カリキュラムを設定するためには、

- ① つけたい力を明確にし、
- ② 評価の規準や方法を明らかにした上で、
- ③ 生徒の学習活動を計画する。

ことが必要であると述べた上で、つけたい力や評価のあり方については、実際の学習活動に入る前に明確にしておく必要があると指摘する。「指導と評価の年間計画」策定においては、この考えを十分にふまえることが重要だと言えよう。

### 三 研究の方法

本研究ではまず、平成二十四年度福井県立若狭高等学校第一学年における授業実践の構想と実際を粗描する。稿者である三名は、若狭高校の文理探究科・商業科・情報処理科・普通科の学習者を担当した。三名は、単元開始の一ヶ月ほど前に、分担して評価規準を作成し、その内容について全員で検討を行った上で、指導と評価の計画を立案してきた。その計画にもとづいて行った授業と、実施した評価、それぞれの場面における学習者の状況を跡づけていく。そのことを通して、高等学校国語総合における「指導と評価の年間計画」のありかたを示したい。

### 四 「指導と評価の実際」

#### 四―一 計画の作成方法

次頁（図一）に示したのは、平成二十四年度に稿者が作成した、指導

と評価の計画(現代文分野)である。三人の稿者が査査ごとに分担して作成したものを年度末に統合し、完成した。前年度末に設定されている年間進捗計画にもとづいて、各査査までに「どのような力をつけることを目標とするか」「その力をどのような評価規準に基づいて評価するか」を、決めていく。ここでは、一学期中間査査→一学期末査査までの具体的な決め方の手順を示そう。

中間査査と平行して、稿者三名が現代文・古文・漢文の三分野に分かれ、一学期末査査までについて、計画の原案を作る。この期間については、現代文分野を渡邊が、古文分野を浜岸が、漢文分野を上北が指導の目標と、評価規準の原案を作成した。本校には四つの学科があり、文理探究科は他の学科と教科書も異なるため、学科ごとの作成を基本とする。その原案を三人が持ち寄り、会議にて検討し、確定させていく。中間査査での各クラスの状況などもふまえ、具体的な学習活動や査査の内容などについても、学習が始まる前に、協議を行った。

本校の第一学年の授業は、稿者三名に加え芝井紀昭教諭も担当する。稿者三名での検討内容にもとづいて、四名の第一学年授業担当者が、共通理解の下、授業に取り組むこととなる。毎週行われる国語科教科会において、担当者四名は授業の状況を報告し合いながら、計画の修正を行った。

一学期末査査と平行して、今度は原案作成分野をローテーション。三名が特定の分野の計画を立てるのではなく、毎回違う分野を担当した。この作業を、査査ごとに行いつつ、記録として残してきた。それをまとめたものの一つが、上記の表である。(普通科の現代文分野の計画のみを示した)

なお、この手順は、稿者のひとりである渡邊が前任校である藤島高校において、平成二十二年度の一年生担当であった佐々木規彰教諭・牧野陽一教諭から学ばせていただいたことにもとづいて開発した。

図一 平成二四年度若狭高校普通科 指導と評価の計画(現代文)

| 若狭高等学校 平成24年度 第1学年普通科 国語総合 指導と評価の計画 |   |                   |  |
|-------------------------------------|---|-------------------|--|
| 査査期間                                | 単元目標  | 学習材               | 評価規準   |
| 1学期<br>中間査査                         | 随想的文章において、どのような言葉に注目して読むとどのよう<br>に理解するかを学ぶ。   | はじめで考える<br>ときのように | タイトルに使われている言葉や、繰り返し用いられている言葉にマークをつけながら読み進めることを通して、筆者の主張を理解している。  |
| 1学期末査査                              | ◎筆者の主張を理解する。  | 攻撃と共存             | ★読む能力に関するもの<br>・筆者が行う言葉の定義を確認した上で読み進めている。<br>・疑問形で書かれた文に注目し、その答えを探すようにして読み進めている。<br>・タイトルを元に主張を類推している。<br>・逆接の接続詞の直後に筆者の主張が述べられているのとは異なるか推測しながら読み進めている。<br>・具体的部分と抽象的部分を区別した上で、抽象部分を中心に筆者の主張をまとめようとしている。<br>・対比的に書かれている部分に注目し、その対比を通して筆者が何を伝えようとしているのかを捉えている。  |
|                                     | ○文章を読んで自らが考えたことを、論理の構成を工夫して二百字程度の文章にまとめる。   |                   | ★書く能力に関するもの<br>・自分の考えを「主張→根拠→主張」という型で700字程度にまとめている。  |
| 2学期<br>中間査査                         | 登場人物の心情を理解する。   | 羅生門               | ・場面設定(いつ、どこで、誰が、何をした、話なのか)を理解する。<br>・登場人物の特徴(年齢・職業・生い立ち・現在置かれている状況など)を理解する<br>・登場人物の行動の時系列(して整理する。<br>・登場人物の心情を、感情語、行動態度、台詞、風景描写、登場人物の設定、場面設定等(に注目して分析する。<br>・登場人物の心情が変化した部分に着目し、その心情変化の理由を理解する  |
|                                     | ○筆者の主張を構成する要素を分析的に理解する。<br>◎文章を読んで生まれた自分の考えを、異なる立場の意見もふまえてながら、800字程度の文章にまとめる。       | 食を料理する            | ★読む能力に関するもの<br>・筆者の主張を構成する要素を分析的に理解している<br>・逆説的な表現、矛盾する表現に注意して、<br>★書く能力に関するもの<br>・筆者の主張に関して生まれた意見を、複眼的な立場から検討した上で、800字程度にまとめている。  |
| 2学期末査査                              | ○テーマや強調表現への着目を通して、筆者の主張を理解する。<br>◎文章を読んで生まれた自分の考えを、異なる立場の意見もふまえてながら、800字程度の文章にまとめる。 | メディア・リテラシー        | ★読む能力に関するもの<br>・キーワード(テーマ)に注目して、筆者の主張を捉える(題名・繰り返される語句・「」で括られている語・疑問文に用いられている語などに注目)<br>・「定義」と「提言」を探す<br>定義…「(テーマ)とは「何だ、何だ」<br>提言…「(テーマ)について「～すべき・～必要・～大切だ」<br>※「提言」は強調表現に注目する<br>「大切なことは…」「重要なことは…」「まさに…」「本当の…」「最も…」<br>「何より…」「当然…」「…こそ」「…べきだ」「…なければならない」<br>「～わびならない」「～必要だ」「～大切だ」<br>★書く能力に関するもの<br>・筆者の主張に関して生まれた意見を、複眼的な立場から検討した上で、800字程度にまとめている。 |
|                                     | 日本語に対する関心や理解を深め、言語文化に関する認識を高める。   | 短歌を詠す<br>短歌       | ・短歌に関する基本的な知識を習得し、その韻律が生み出す魅力を感じ取っている。<br>・提示された短歌について、自分なりの判断基準を示し評価している。<br>・指定された条件に沿って和歌を創作している。   |
| 学年末<br>査査                           | 登場人物の心理の推移をたどった上で、生と死に対する感じ方、考え方を豊かにする。   | 城の崎にて             | ・場面の展開につれて語り手の考えがどう移り変わるかを読み取っている。<br>・生と死に対する豊かな感じ方、考え方を話し合い、聞き合っている。   |
|                                     | 言葉の性質を理解し、言語使用者に求められることについての考えを豊かにする。   | 字引について            | ・「言葉を使いこなすために必要なこと」についての豊かな考えを400字程度の文章にまとめている。  |

## 四―二 学習指導と評価の実際

### 四―二―一 単元の目標と評価規準

ここでは、二学期後半に稿者が行った現代文分野の単元「筆者の主張を踏まえて、意見文を書こう」の実際を粗描する。本単元は、「書く能力」の育成を主目標に掲げた単元である。

本単元の目標と評価規準は、以下のように浜岸が設定した。

#### 一 単元の目標

##### ◎主目標

文章を読んで生まれた自分の考えを、異なる立場の意見もふまえながら、六百字程度の文章にまとめる。

##### ○副目標

テーマや強調表現への着目を通して筆者の主張を理解する。

#### 二 単元の評価規準

##### ◎書く能力に関するもの

筆者の主張に対して生まれた意見を、複眼的な立場から検討した上で、六百字程度にまとめている。

##### ○読む能力に関するもの

・キーワード（テーマ）に注目して、筆者の主張を捉える

（題名・繰り返し返される語句・「」で括られている語・疑問文に用いられている語などに注目）

・「定義」と「提言」を探す

定義：…「（テーマ）」とは「何」だ」  
提言：…「（テーマ）」について「すべき・必要・大切」だ

※「提言」は強調表現に注目する

「大切なことは…」「重要なことは…」「まさに…」「本当の…」「最も…」「何より…」「当然…」「…こそ」「…べきだ」「…なければならない」「くねばならない」「く必要だ」「く大切だ」

### 四―二―二 生徒に提示する単元の目標と評価規準

授業導入時には、単元の学習目標と評価規準をあらかじめ提示することが望ましい。たとえば渡邊は、単元導入時に以下の内容を記したプリントを学習者に配布し、ノートに貼らせている。

#### 一 単元名「筆者の主張をふまえて意見文を書こう」

#### 二 単元の目標

##### a 知識・理解

・『メディア・リテラシー』本文中の語句を漢字で書いたり、本文中の語句の意味を理解した上で、それを用いて短文を作成する。

##### b 読む能力

・「本文全体を貫くテーマは何か」「筆者が何を訴えているのか」を理解する。  
・題名に使われていたり、繰り返し返されていたりする語句に注目して、筆者の主張を捉える。

・逆接の接続詞、疑問文、文末の断定表現に注目して、筆者の主張を捉える。

c 書く能力

・以下の形式で六百字程度の意見文を書く。

第一段落 要約・引用

課題文で示された文章のテーマを要約、引用する。

第二段落 主張と根拠

課題文を読んで考えた「自分が訴えたいこと」を簡潔に書き、なぜそのように考えるのか、具体例を挙げて

根拠を説明する。

第三段落 予想される反論

自分の主張に対して予想される反論を書く

第四段落 再反論と主張の再提示

反論に対する再反論と、主張の再提示を行う。

三 評価の方法と規準

a 知識・理解

教科書中の語句を漢字で書けるか。

教科書中の語句を用いて短文を作れるか

b 読む能力

教科書本文ではない初見の文章を読み、筆者の主張や

表現の工夫、論理の構成を理解できるか。

c 書く能力

教科書本文ではない初見の文章を読み、指定された条件に合わせて六百字程度の意見文を書くことができるか。

なお、授業中や家庭学習におけるノート記述も評価の対象とする。大いに思考を深め、たくさん記述してほしい。

このように、授業者チームが設定した目標と評価の規準を、かみ砕いて学習者に提示する。授業者と学習者が単元の目標と評価の規準や方法を共有した上で、授業を展開するよう、心がけている。

四―二―三 単元の学習計画

渡邊は、以下のように単元を計画した。単元の主な学習材は、数研出版『国語総合』の教科書に掲載されている、「メディアアリティ―」（菅谷明子著）である。

第一次 目標 筆者の工夫に注意しながら、本文の内容を大まかにつかむ。・・・一時間

第二次 目標 本文理解の鍵となる言葉に注目し、本文細部への理顔を深める。・・・一時間

第三次 目標 筆者の主張に対する意見文を、指定された条件に合わせて六百字程度で書く。・・・三時間

第四次 目標 初見の文章を理解し、意見文を書く（考査）

第五次 目標 学習をふりかえり、今後どのように自分自身が学んでいけば良いかを理解する。・・・二時間

調査までは、大きくつかみ、細かく読んだ上で、意見文を書く、という流れで構成している。特徴的なのは、調査は評価の機会でもあるが、学習の機会としても捉えている点、調査後も学習は続くという点である。

#### 四―二―四 各次の目標は学習者と共有

各次の開始時には、その次の目標を生徒に提示した上で、単元を展開する。授業者と学習者が、各次においても共通のゴールに向かって学習していくための手立てである。この手立てについて、学習者の一人であるAは、以下のように記している。(一学期中間調査後に書かせた「ふりかえり」の記述より。「ふりかえり」の具体的な方法については、渡邊(二〇一一)に詳しく述べている)

ここまでの現代文の授業では、対比に注目して文を読み進めていくというようなことを中心に習ったけど、難しいなと思います。でも、授業ごとに先生が、その授業での目的みたいなものを出してくるので、結構授業ごとに頭の中に整理されやすくなっています。良かったです。

今日の学習はどのような目的で行うのか、学習者自身が自覚した上で学習に取り組むことは、きわめて有効である。学習者Aの記述は、このことを強く確認できるものだと言えよう。

#### 四―二―五 学習の実際

第一次は本文の内容を大まかにつかむことを目的として学習活動を展開した。本次の冒頭には、学習者に対して「本次の目標」と、以下の「学習課題」を提示する。

- ★一 「メディアアリテラシー」とは何か。本文中の言葉を用いて説明せよ。
- ★二 筆者はこの文を通して、何を訴えたいのか。三行程度でまとめよ。
- ★三 本文では、「現実」や「真実」といった言葉に「」が用いられている。それはなぜか。また、一般的に本文中の「」以外には、他の文からの引用や会話文を表す以外に、どんな役割があるか、二つ書け。

本次は、この課題の解決を通して「筆者の工夫に注意しながら本文の内容を大まかにつかむ」といった目標を実現する。このことを学習者に十分理解させた上で、以下のように第一次を展開した。

- 一 教科書本文を配布する。(B4一枚に収まるよう印刷)
- 二 課題解決の鍵となる部分にマークをしつつ本文を黙読させる
- 三 マークした部分を互いに交流、「なぜそこに線を引いたのか」その理由を説明させる。
- 四 課題への理解(自分なりの解答)をノートに記述後、互いに交流し、リライトさせる
- 五 本次のふりかえりをノートに記述させる。

まず、本文をB4一枚に収まるように印刷し、配布。課題解決の鍵となる部分にマークをしながら本文を黙読していくよう、促す。

B4一枚に本文を印刷する手法は、金津高校船木三枝子教諭の実践から学ばせていたものである。この手立てによって、交流の際には、一目でお互いがどこにマークを施しているのかがわかり、効果的である。

さらに、互いがマークを施した理由を説明し合うことで、題名・繰り返される語句・□で括られている語・疑問文に用いられている語、様々な強調表現、などに注目して読み進めることの有効性を確認させることができる。その上で、課題への理解をノートに記し、他者と交流し、ふりかえりを書く、という活動で本次は締めくくられる。ふりかえりでは、本文全体を読んで考えたことや、今日の学習で学んだこと、よくわからなかったことを書く。授業中に終わらないことが多いので、宿題とし、翌朝ノートを提出させる。

読みながら手を動かさせた上で、自分の理解を記し、学びをふりかえらせ、他者から学ばせる。これらの活動が単元目標の達成には有効であることを期待して、右のように単元を組織した。

第二次は、本文理解の鍵となる言葉に注目し、本文細部への理解を深めることを目的として、単元を展開した。提示したのは以下の課題である。

以下の間に答えよ。【 】内は、教科書の頁と行を表す。

【78.6】

◆1 「それはとんでもない間違いだ」とあるが、なぜか。

◆2 「ニュースは『現実』そのものを伝えているものではない」とは、どういうことか。

◆3 筆者が「ニュースは『現実』そのものを伝えているものではない」と考えるようになったのはなぜか。

【80.2】

◆4 「複眼でものをとらえる」とは、どうすることか。

【82.10】

◆5 メディアを通じた情報は、どのように「構成され」ているのか。

【ヒント】ハ〇・ヤ〇ハ一・ナ〇の「ニュースとは何か」について具体的に述べてある箇所を参考にしたい。ニュースが「形作られたもの」であることを再度確認してね。

◆6 「建設的に『批判』する」とは、どうすることか。

【83.6】

◆7 「メディアが伝えるリアリティの方が、現実味を帯びていると感じる」のは、なぜだと考えられるか。

【84.2】

◆8 なぜ「不可能」なのか。

【84.4】

◆9 なぜ「神話」であるのか。

ここで重要なのは、この課題を提示した目的は何か、ということである。本単元の主目標は書く能力の育成である。ただし自由に書くというわけではなく、文を読んで考えたことを意見文としてまとめることを求めている。それゆえ、評論文を読む能力も同時に培う必要がある。そこで、本文読解の鍵となる言葉について詳しく説明させる活動を通して読む能力を高めることをねらい、この課題を提示した。ここでは、二学期の前半に育んだ「筆者の主張を構成する要素を分析的に理解する」方略を駆使して、課題を解決することを期待した。第二次も、ペアやグループで相談し合いながら理解を練り上げていくことを促す。その上でノートを提出させ、理解度を評価した。

第三次は、筆者の主張に対する意見文を、指定された条件に合わせ、六百字程度で書くことを目的として展開した。稿者ら第一学年担当者は四月より一貫して「書く能力の育成」を重点目標として、



授業を行ってきた。また、考査においても書く能力を評価することができるよう出題を心がけてきた。二学期の中間考査では、配点四〇点の問題として、以下の問いを投げかけている。

筆者は「食生活」の「豊かさ」はどうすることで生まれると考えているか、説明せよ。また、筆者の考える「食生活」の「豊かさ」について、あなたの意見を述べよ。ただし、次の注意事項に従うこと。

(六〇〇字程度)

- ・ 四段落構成にすること。
- ・ 第一段落には、筆者は「食生活」の「豊かさ」はどうすること  
で生まれると考えているかを説明すること。
- ・ 第二段落には、筆者の考える「食生活」の「豊かさ」について、  
自分の意見を提示し、論拠となる事例を展開すること。
- ・ 第三段落には自分の意見に反対する意見を挙げ、反論すること。
- ・ 第四段落には、自分の意見をまとめること。
- ・ 四五〇字に達していないものは、採点対象外とする。

この問いに対して、多くの学習者の解答が満足できるレベルに達していなかったことを受け、再度単元目標として、「条件に合わせた意見文の作成」を掲げたのである。生徒には、中間考査の採点に用いた評価基準表(ループリック)(次頁図二)を授業時に提示した上で、単元の冒頭に示した評価規準も再提示した。

### 第一段落 要約・引用

課題文で示された文章のテーマを要約、引用する。

### 第二段落 主張と根拠

課題文を読んで考えた「自分が訴えたいこと」を簡潔に書き、なぜそのように考えるのか、具体例を挙げて根拠を説明する。

### 第三段落 予想される反論

自分の主張に対して予想される反論を書く

### 第四段落 再反論と主張の再提示

反論に対する再反論と、主張の再提示を行う。

あらかじめ評価の基準表を学習者に提示した上で、どのようなことに注意して書いていくと良いかを学習者自身に自覚させることをねらった手立てである。

この三次では、課題として以下の問いを投げかけた。

「メディアリテラシー」の中で、筆者菅谷明子は、メディアリテラシーの定義を「メディアが形作る現実を批判的に読み取る」能力だけではなく、「メディアを使って表現していく能力」だとしている。

表現する能力としてメディアリテラシーを考えたときに、筆者菅谷はどのようなことが重要だと述べているか、説明せよ。

また、それについてあなたはどのように考えるか。自分自身の意見を述べよ。意見文の作成にあたっては、先に示した評価に関する資料をよく読み、どのような構成で書くべきか考慮した上で書くこと。

この課題に対して、学習者はクラスメートの文章も参考にしつつ、自分なりの意見を練り上げていく。まずは構想メモの作成である。

授業者は、授業者が書きたい内容を段落ごとに整理させ、メモの形でノートに記させていく。それをクラスメートと交流させた上で、いよいよ意見文を書かせる。時間内の完成は無理であったので宿題とし、翌朝提出させ。意見文に対しては、授業者がコメントをつけて返却する。(次頁図三)そのコメントを受け学習者は、再度クラスメートと文を見せ合いながらリライトを行った。

図二 中間考査の採点時に用いた評価基準表(ルーブリック)

| 第1段落   | 第2段落  | 第3段落   | 第4段落  | 全体を通して        |    |
|--|---|--|---|---------------|----|
| 「各人が自分自身で育て<br>練り上げてゆくそのプロセス<br>で生まれる」を取り出した<br>上で、より具体的にその<br>内容を示している。 | 筆者の考える豊かさへの<br>賛否を明示した上で、説<br>得力があり、かつ、個性<br>あふれる根拠に基づいて<br>意見を提示できている。 | 自分の意見に反対する意見を挙げ、<br>それに対して前段までの流れを<br>ふまえた上で、 <u>根拠として有力な<br/>具体例を提示するなどして、より<br/>充実した反論を行っている</u> | 全体を通して、整合性が保たれつつ、<br>説得力のある論調で、 <u>個人のレベルに<br/>留まらない、社会全体に対する<br/>実現性のある意見を</u> まとめ上げている。 | 10意見に大きく賛同する  | 10 |
| 「各人が自分自身で育て<br>練り上げてゆくそのプロセス<br>で生まれる」を取り出している                           | 筆者の考える豊かさへの<br>賛否を明示した上で、説<br>得力のある根拠に基づいて<br>意見を提示できている。               | 自分の意見に反対する意見を挙げ、<br>それに対して前段までの流れを<br>ふまえた上で、 <u>新たに具体例を<br/>提示するなどして積極的に反論<br/>している</u>           | 全体を通して、整合性が保たれつつ、<br>説得力のある論調で、 <u>個人のレベルに<br/>留まらない、社会全体に対する<br/>意見を</u> まとめ上げている。       | 8かなりの部分で賛同できる | 8  |
| 取り出せないではいるが、<br>時間や手間の節約とは逆方向で<br>考えるべきだという内容が<br>書けている                  | 筆者の考える豊かさへの<br>賛否を明示した上で、 <u>自分<br/>なりの根拠に基づいて意見を<br/>提示できている</u> 。     | 自分の意見に反対する意見を挙げ、<br>それに対して前段までの流れを<br>ふまえて <u>反論しようとしてい<br/>る</u>                                  | 全体を通して、整合性が保たれつつ、<br>説得力のある論調で意見を<br>まとめ上げている。  | 6賛同する         | 6  |
| 上記にあてはまらない   | 筆者の考える豊かさへの<br>賛否を明示できている   | 自分の意見に反対する丁寧な<br>意見を挙げているのみで、 <u>反論<br/>がない</u>  | 論理のずれなく、意見を<br>まとめ上げている。  | 4少し疑義を感じる     | 4  |
| 誤字脱字、常体と敬体の混在<br>などは、一個につき-1点  | 上記にあてはまらない  | 自分の意見に反対する意見を<br>挙げているのみで、 <u>反論がない</u> 。  | 最終的に自分の意見を<br>まとめているが、論理の<br>ずれがある。   | 2かなり疑問を感じる    | 2  |
|  |   | 上記にあてはまらない   | 上記にあてはまらない  | 0疑問頻出         | 0  |

図三 生徒の意見文に対するコメント(あくおは、生徒の仮名)

|   |   |
|---|---|
| あ | <p>菅谷さんは、具体的にどうすべきだと言っているのか。第1段落は、もう少し丁寧に考えを拾いたいですね。</p> <p>第2段落で納豆ダイエットの事例を挙げましたが、それは「間違った」情報なのか？という疑問を持ちました。しかも、この事例はマスメディアの例です。個人の発信とは少し次元が異なるように思いました。</p> <p>もちろん、の段落はさらっと上手に書きました。具体例を挙げて述べられると更によいですね。たしかに、で始まるのではなく、最終段落は「しかし」「けれども」と、しましょう。自分自身が情報を発信するときに、どうすればよいのか、筆者の意見を参照しつつ、自分なりの考えを展開してください。</p> |
| い | <p>第1段落はあまりにも、簡単にまとめすぎかな。限界を理解した上で発信するとは具体的にどうすることを言うのか、説明しておきましょう。</p> <p>それ以外は、かなりよく書けていますよ。第1段落だけ、リライトしてみてくださいな。</p>   |
| う | <p>内容としては、良いのですが、指示に沿って書いてみてください。</p> <p>第1段落には筆者の主張の要約。</p> <p>第2段落には自分の意見を具体例を踏まえて。</p> <p>第3段落では、もう少し具体的に。</p> <p>4段落の結論につなげられるよう、再構成してみてください。</p>   |
| え | <p>内容としては、非常におもしろく書いていますね。ただし、指示を守って書きましょう。</p> <p>第1段落には「情報を発信する上で」筆者が どうすべきだと言っているのか の要約。</p> <p>第2段落には「自分が」情報を発信することについて「自分の意見を具体例を踏まえて。</p> <p>第3段落では、それに対する反論を。マスメディアではなく、自分が発信する、という際のポイントを。</p> <p>第4段落は、自分なりの表現で、自分の主張を書きましょう。</p>  |
| お | <p>第2段落で書いた具体例は良いね。さらに、その後の展開も、良い感じ。</p> <p>ただしそれは、「テーマが」我々が情報を受信するときにどのようなことに気をつけるべきか」の場合。</p> <p>今回は、「発信」するときについて書かなければならない。この論だと0点になってしまう。リライトを強くお勧めする。</p>  |

第四次は、学年末考査である。初見の文章を理解し、意見を書

かけているかを確認する問題として、大問二問を用意した。筆者内田

が考える「メディアリテラシー」の定義を説明した上で、なぜ筆者

がそのようなメディアリテラシーを重要だと考えているのか、その

ような筆者の考えに対して、学習者自身はどのように考えるのか、そ

を考慮して意見を述べる、という問題である。(次頁 図四)

第一学年 普通科 第二学期末考査 問題  
一 カタカナの部分を選択で書け。

- ①名画をカンショウする。 ②受賞をコジする。 ③君の考えにはシュコウがたい。
  - ④責任テンカ ⑤家をフシンする ⑥人情のキビにふれる。 ⑦カンタン相照らす
  - ⑧ウンサン霧消 ⑨教員のタイグウが悪い ⑩バクゼンとする ⑪バイタイによる
- 二 傍線部と同じ漢字を含むものを次から記号で選べ。

- ⑫距離をヘダてる a カクシキある庭 b エンロはるばる赴任地に行く
- c 問題のカクシンをつく d 教育のカイカク e ヒカクして考える。
- f カクゼツした土地

- ⑬カモクな人は発言しない。 a ゴウカな食事 b 仕事のタカにあわせて給料を決める
- c カモツ列車 d カミツな日程 e 環境にフカが大きい
- f 能あるタカは爪を隠す

三 以下の語を使って、二十字以上の文を作れ。

- ⑭ 混沌 ⑮ 恣意

四 以下の文は、内田樹が自身のブログに「メディア・リテラシーについて」と書いた文の一節である。文を読み、以下の問いに答えよ。

ことばが聴き手に届くために必要な条件とは何だと思えますか？ それはなによりも「聴き手に対する敬意」と「メディア・リテラシー」です。そして、このふたつは実は同じことなんです。  
メディア・リテラシーとは日本語で言えば「情報評価能力」ということだと思えます（たぶん。私の理解ではそうです）。「情報評価能力」なら、メディアが報じる情報の真偽や信頼性について適切な判断ができる力、というふうには思いませんね。

しかし、私はそれはちよつと違うんじゃないかと思うんです。  
たいせつなメディア・リテラシーは「外から人ってくる情報」に対する適切な評価ができるかどうかじゃなくて、むしろ「自分がいま発信しつづける情報」に対して適切な評価が下せるかどうかではないでしょうか？自分が伝える情報の信頼性について、重要性について、適所性について、きちんと評価が下せるかどうか。自分が伝える情報は真実か？それは伝えるだけの価値のあることか？それはいつどのような文脈の中で差し出されることで聴き手にとっても有用なものになるか？そういう問いをつねに自分自身に差し向けられること、それが情報評価能力ということではないかと私は思われます。

どうしてかという、人間は他人の言うことはそんなに整々には信じないけれど、「自分がいったん口にした話」はどれほど不合理でも信じようと努力する不思議な生き物だからです。  
ほんとはですよ。

「お前のためを思って、言ってるんだ」というのは人を深く傷つけることばを告げるときに常用句ですが、このことばを口にしてる人は「私はこの人を傷つけないために、あえて傷つようなことを言う」という「真実」を決して認めません。ご本人は「お前のためを思って」という（端から聞くに恥ずかしいくらいに「嘘くさい」）フレーズを心から信じているんです。「自分がいったん口にしたことば」だから。それだけの理由で。不思議な力です。

「どうして私みたいな善良で無垢な人間がこんな不幸な目に遭わなくちゃいけないの！」ということを使う人がときどきいます。

この種のことばの呪縛力は強烈です。こういうことばをいったん口にしてしまった人はもう「自分の悪意が他人を傷つける」可能性の吟味には時間を使わなくなり、怖いものです。自分の発したことばが自分の思考や感性を呪縛する力の強さを侮ってはいけません。

だから、メディアにかかわる人間の「情報評価能力」はまずもって自分自身の伝えるメッセージの「真偽」と「重要性」と「適所性」について向けられなければならない、私はそう思います。その評価の努力は「聴き手に対する敬意」によつてしか担保されません。いくら滑舌がよく、博識で、英語ができて、自信たっぷりな人でも、その人が「自分の話を頭から信じ込む」タイプの人であれば、その人のメディア・リテラシーはきわめて低いと断じなければなりません。そして、その人のメディア・リテラシーの低さは聴き手に対する敬意の欠如ときれいにシンクロしているんです。

問

ことばが聴き手に届くために必要な条件について、あなたはどのような考えをもつか、意見を述べよ。ただし、次の注意事項に従うこと。（六〇〇字程度）

- ☆ 第一段落には、筆者の考える「メディアリテラシー」の定義を説明すること。その際、筆者が「ちよつと違う」と感じている定義と対比させた上で説明すること。
- ☆ 第二段落には、筆者がなぜそのようなメディアリテラシーを重要だと考えているのかについて整理し、説明すること。
- ☆ 第三段落には筆者の考えについて、自分の意見を簡潔に提示した上で、「なぜそのように考えるのか」具体例を挙げて論証すること。直接口で投げかけることばだけでなく、文字によることば、LINEや、Mixi、Twitter、ブログなどの、メディアを介したことばを発する状況なども考慮した意見を述べることに望ましい。
- ☆ 第四段落には、自分の意見に対して予想される反論を具体例を挙げて書くこと。
- ☆ 第五段落には、第四段落に書いた反論に対する再反論を行った上で、全体をまとめあげることに。







第三段落には筆者の考えについて、自分の意見を簡潔に提示した上で、「なぜそのように考えるのか」具体例を挙げて論証すること。直接口で投げかけることばだけではなく、文字によることば、LINEや、Mixi、Twitter、ブログなどの、メディアを介したことを発する状況なども考慮した意見を述べることが望ましい。

と示しており、その条件にもとづいて書けているかどうかもふまえて、第三段落は左のような基準で評価することとした。

| 第3段落(10点)  |    |
|--|----|
| 筆者の考えに対する賛否を明示した上で、説得力があり、かつ、 <u>個性あふれる具体的な根拠</u> に基づいて意見を提示できている。 | 10 |
| 筆者の考えに対する賛否を明示した上で、 <u>説得力のある具体的な根拠</u> に基づいて意見を提示できている。           | 8  |
| 筆者の考えに対する賛否を明示した上で、 <u>自分なりの具体的な根拠</u> に基づいて意見を提示できている。            | 6  |
| 自分の意見を述べているが、やや <u>具体性に乏しい</u>                                     | 4  |
| 自分の意見を述べようとしているが、 <u>具体性がない</u> 。                                  | 2  |
| 自分の意見を述べようとしているが、 <u>観点がずれている</u> 。                                | 1  |

これまででは、授業中に意見文等の論作文を指導することはあっても、定期考査で意見文を書かせることは、なかなか行えずにいた。その最も大きな理由は採点が難しいことにある。採点基準を統一することも難しいし、採点に時間がかかると考えられていた。

しかし評価の基準表は、作成に少し時間はかかるものの、いったん表の形で完成してしまえば、それに基づく採点は想像以上にスムーズに行える。「指導と評価の一体化」という意味では、「意見文を書く力」を培うための指導をした上で、実際に書けるかどうかを定期考査で確認することは、極めて有効だと考える。知識の伝達が中心の学習指導と、記憶の再現が中心の考査からの脱皮を図る手立

てのひとつである。

第五次は「ふりかえり」である。単元の学習を終え、考査の結果もふまえた上で、今後自分がどのように学んでいくかを記述する場面である。クラスメートの書いた意見文を読んだり、自分のこれまでの学びの軌跡をノートを通して見直したりしながら書いていく。

この「ふりかえり」において、学習者Fは、以下のように記述している。

うまく意見文を書くには、まずは要約をしつかりとまとめるところが大切だと思います。文の意味をしつかりと理解できていなければ、自分の主張もあやふやになってしまうからです。しかし、読む方に時間をかけすぎても、書く時間も無くなってしまいます。だから私は、今回、文章を読むときは、以前に学んだ「具体例を流して読む」ことを心がけていました。スピードは上がったので、次は文の内容をもっと丁寧に考えて、書いていきたいです。

また、文を書く時に、例を具体的に詳しく書くととても分かりやすい文章になるなと思いました。私は、例を考えることに苦労していたし、うまく書くことができなかったのですが、次は工夫して書けると良いです。

そして、自分の主張は長めに書いて、反論は短く押さえるというやり方もあるかな、とも思いました。

あまり反論が長すぎると、主張がわからなくなるだろうし、他の人の意見文を読んだときに、反論が短い人の方が、コンパクトで分かりやすいという感じがしました。他の人の意見文から吸収したことを、うまく活用していきたいです。

この学習者Fは、文を読んだ意見文を書く場合は、まず要約が重要になることを述べている。そして、F自身の読むスピードが遅

いことを自覚した上で、一学期に学んだ「具体例を流して読む」という読解方略を適用させて速く読むよう心がけたと記す。その実践が成功したことをふまえ、次の課題も述べている。書く際には、具体例を充実させること、主張を長めに、反論を短めに書くことが、分かりやすい意見文を書くコツだと述べている。

続いて学習者Gの記述を紹介しよう。

今まで意見文を書くことがあまりなかったもので、最初は全然書けなくて、自分の書く力のなさに気づいた。段落ごとの構成を学んでから書くと、だいたい形にはなった。

自分の意見の反論を書くのが、一番難しかった。反論になっていなかったり、意味がよく分からない文章になってしまいうのが、自分の悪いところだと分かった。みんなの意見文を読んだとき、説明文と同じ形式に自分のオリジナルの例を当てはめて書いている人がいて、こういう風に書くとうまくまとめられるんだなということが分かった。これから意見文を書くときに取り入れたいと思う。

学習者Gは、意見文を書くことがそれほど得意ではないと自覚している生徒である。しかし構成を学んだことにより「形になった」とや、書き方を説明文と同じ形式にした上で、筆者の提示した例を変えて自分なりの具体例を当てはめることが、うまくまとめるコツであるという理解に至ったことを記している。

最後に学習者Hの記述である。

私は考えるのにとっても時間がかかることが分かった。じっくり考えて書くことも大事だと思うけど、テストなどでは、やはり時間内に書けないと意味が無いから、もっと速く書けるように

ならないといけないと思う。

あと自分に足りないのは、反論する力だと思った。反論して、その反論に更に反論して結論を述べるというのは、意見文が非常に説得力のあるものにできると思うから、良い反論をするべきだと思う。自分の意見の反論を自分でするというのは難しいことではあるけど、これからできるようにしたい。

そして、今回の意見文の学習でできるようになったと思うことは、文章を設問の指示に従って的確に要約し、筆者の言いたいことを深く理解して書いていくことである。これは、自分なりにできてきたのではないかなあと思う。今回足りないと思っただけを今後の課題にして、これから学習していきたい。

意見文の作成に時間がかかることを理解した上で、反論する力が不足していることを自覚している。しかし、設問の指示に従って主張を理解することはできていると述べる。自分の今の状態をしつかりと見つめ直すことができている学習者だと言えよう。

このように、学習者は自分自身の学習の軌跡をふりかえることで、次の学習において、どのようなことに気をつけながら進めていくべきかを理解する。単元の締めくくりにおいて、「ふりかえり」を書かせることは、大きな意味を持つと考えている。「ふりかえり」の効用については、八田(2011a)、渡邊(2011)が詳しい。

#### 四―二―六 評価の実際

本単元の評価は、これまでの授業における行動の観察、ノートの記事の分析、考查結果など、授業中ならびに家庭学習で行ったすべての学習活動にもとづいて行う。特に、単元に対する関心・意欲・態度や、じっくり時間をかけて文章を書く能力に関しては、授業時

間や、家庭学習の時間で行ったノート記述をもとに評価した。

ただし、評定は考查の結果を中心に示して行く。先に示したとおり、「記憶の再現が中心の考查」にならないよう、初見の文章にもとづいて、制限された時間の中で条件に合わせて書く能力を評価したうえで、これまでの学習活動をふまえて、評点を決定した。

## 五 成果と課題

国語科における「指導と評価の年間計画」のあり方について、ここまで実践研究を進めてきた。今年度は、対象となる学習者に培うべき力を測定した上で、

- ・その力を、いつ、どのような単元や学習材を用いて育むのか。
  - ・授業の場面でどのような学習活動を組織するのか。
  - ・学習の過程や成果をどのように見取っていくのか。
- について単元導入前に検討し、実践を積み重ねていった。この蓄積を通して、提案したいことが二点ある。

### 五―一 授業者と学習者で、「目標」と「評価規準」の共有を

指導と評価の年間計画を作成する最大の目的は、授業者チームが、共通の目標に向かって授業を作っていくことにある。各単元を通して「どのような力を学習者に育むのか。」さらには、「どのような評価規準でその力を測るのか」を、授業者チームが共通理解して、授業を作っていくためには、この「指導と評価の年間計画」は不可欠なものである。さらに、授業者チームだけでなく、学習者とも共有し、授業者と学習者が同じ目標に向かって学習を展開することが、重要であると言えよう。ついつい、一つの教材で「あれもこれも」教えたくなるのだが、目標にもとづいた「指導の重点化」を意識し、

適切な評価を行うことが、学習者の学力向上につながる。

学習者にとっても、「目標の明確化」は重要である。稿者のひとりである浜岸はその重要性について、これまでは、学習者からの声として、「国語の勉強の仕方が分からない」「テスト範囲が広すぎて、何から手をつけて良いか分からない」などの声が上がっていたが、単元導入時に、学習目標を提示し、評価についても共有化することで、学習者の意欲の喚起につながったと指摘している。授業者間はもちろん、学習者とも単元の「目標」や「評価規準」を共有することは、きわめて有効だと言えよう。

### 五―二 授業者間で、「学習活動」・「考查」の共有も

目標と評価規準ができれば、授業が行える、というわけではない。目標の達成に向かってどのような学習活動を組織するか、評価規準に沿って、どのような考查で力を測るか、考查で測れない部分は、どのように評価するか、などをデザインする必要がある。

次頁図七は、指導と評価の年間計画の基本形式の案である。この形式の特徴は、具体的な学習活動や、評価の案、特に考查の内容までも、あらかじめ計画に組み込んでいる点である。学習活動や、考查等の具体的な評価の計画を組織化し、あらかじめ組み込んでいくことが、単元全体のイメージを授業者間で共有することにつながり、単元の充実につながると考えるからだ。

もちろん学習活動の組織化は、授業者それぞれの個性とも大きく関係する部分である。計画に書かれたものをそのまま行わなければならない、というものではない。計画に示したような学習活動を参考に、より良い授業を作り上げていくことが学習活動を計画に組み込むことのねらいである。

考查についても、同様である。授業者があらかじめ、単元終了後



学習指導要領に示されている内容・言語活動別に該当するものを示す

単元の目標に合致するような、学習活動を記述する。

学習を評価するだけではない。学習の途中に、学習のためにも評価を行う。さらには、学習としての評価（自己評価やふりかえりなどの活動）も随時行う。

学習していない題材も用いて、生徒の力を評価する

| 福井県立若狭高等学校 第一学年 普通科 国語総合 学習と評価の計画 (現代文編) 教科書は、京隆書房一精選国語総合を使用するが、それ以外の教材も授業・考查では用いる |             |   |      |                                  |      |   |   |  |   |         |
|--|-------------|---|------|----------------------------------|------|---|---|--|---|---------|
| 実施時期   | 単元名         | 単元の目標   | 学習科目 | 指導要領の内容                          | 配当時間 | 学習活動  | 評価規準  | 考查以外の評価方法                                | 考查の題材   | 考查の評価規準 |
| 1学期前半(中間考査まで)  | あなたをインタビュー  | ★自分の知りたい情報を、的確に聞取る。<br>★聞かれたことについて、分かりやすく話す。                            |      | 話・聞<br>(1)内容<br>(2)活動<br>(ア)     | 1    | インタビュー・スピーチ<br>出身中学・中学校時の部活動・高校生になった今考えていること、などをインタビューしよう   | ★自分の知りたい情報を、的確に聞取っている。<br>★聞かれたことについて、分かりやすく話している。  | 行動の観察                                    |   |         |
|  | 筆者の主張を探えよう  | ★評論文を読むことについての理解を深める。<br>★評論文の読解方略について理解を深める。<br>★評論文の内容を叙述に即して的確に読み取る。 |      | 読(1)内容<br>(2)活動<br>(イ)(ク)<br>(エ) | 4    | ①タイトルや繰り返し使われている言葉への着目を通して、筆者の主張を二行程度でまとめる。<br>②「カレンダーの響」と「二十回朝霧の響」との違いを、ノートに整理する。<br>③「結ばれていく時間」と「断片化された時間」との違いをノートに整理する。<br>④筆者の主張を二百字程度で要約した上で、それに対して感じたことを二百字程度で書き、それを他者と交流する。  | ★評論文を読むことについての自分なりの理解を示している。<br>★以「の」方略が筆者の主張を捉えるのに有効であることを指摘した上で、文章に応じて自由に使いこなし、内容を的確に読み取っている。<br>・題名をより詳しくする形で、筆者の主張を大まかにまとめる。<br>・対比表現にもとづいて、筆者の論理を整理する。<br>・抽象的表現と具体的表現との関係を整理することで、筆者の主張に迫る。 | 「問い」に対するノート記述の分析<br>水の実習<br>「ふりかえり」記述の分析 | 鹿おとしと増水との具体的な対比に着目した上で、日本人と西洋人の水に対する考え方を理解している。 |         |
|  | ことばは何か(内田樹) |   |      | ことばは何か(内田樹)                      | 4    | ①タイトルや繰り返し使われている言葉への着目を通して、筆者の主張を二行程度でまとめる。<br>②「ギリシア以来の伝統的な書簡観」と「ゾシエールの書簡観」との違いをノートに整理する。<br>③「名前を持たないもの」は真実性というゾシエールの考えを引用した筆者の意図を明らかにする。<br>④「ことばとは何か」という問いへの理解を、二百字程度で書き、他者と交流する。<br>⑤「なぜ評論文を読むのか」「なぜ学校で評論文の読み方を学ぶのか」「良い読み手とはどのような読み手か」「良い読み手になるにはどうすれば良いか」という4つの問いに対する理解をノートに記し、他者と交流する。 |   |  |   |         |

若狭高校学習と評価の年間計画の形式案・普通科現代文版 図七

に行われる考查のイメージを具体的にもっていることは、指導の重点化や明確化につながる。考查で確認する力、考查以外で確認する力をあらかじめ指定した上で、単元の計画を各授業者が練り上げていくことが、重要だと言えよう。

特に、中規模以上の学校で、学年の統一試験が行われるような場合には、その重要性は増す。なぜならば、「何を考查で問われるかわからないから、とりあえず本文の内容や、テストで問われそうなことはすべて説明しておかなくちゃ」「考查を終えた生徒に『こんなこと習っていなかった』と言われたくない」などの理由から、猛スピードで説明的に授業を展開する方が多いとも聞く。また、考查を作成する場合にも、「教えていないクラスの生徒のために、当たり障りのない問題にしないと・・・」「やっぱり、どのクラスも取り組んでるであろう準拠ワークからの出題かな・・・」「教師用指導書に載っている問題ならば、文句は出ないだろう」という不安が多いという指摘もある。このような事態を回避するために、「目標」と「評価規準」に加え、「考查」の計画を授業者間で共有することは、きわめて重要であると言えよう。

酒井(二〇一一)が、

もちろん独自の生徒観・指導観を持つ教諭は、年間指導計画など作成しなくても、生徒の思考力を高め、豊かな心情を養い、言語活用能力を向上させるといことが出来る。実際に今までの教育はそのような高い能力とプロとして技術が身に付いた教員が担っていたし、優れた指導者は当然現在も多く存在する。しかし、筆者のように指導経験を模索しなければならぬ場合は、事前の異動の度に新たな指導観を模索しなければならぬ場合は、事前の計画がなくては単元ごとのバラバラの指導を行ってしまう恐れが

ある。そこで年間指導計画作成が必要となるのだ。

と指摘するとおり、授業者チームの中に、異動したての者や経験の浅い者がいる場合には、特に有効に働く。授業者間で、「学習活動」「考査」の共有をはかることが重要である。

ここで、再度確認したいことは、授業者全員に同じ学習活動の実施を強制するものではないと言うことだ。「目標」の達成を図るためには、どのような学習活動を展開すべきか。その共通イメージをはかるための「たたき台」として、「指導と評価の年間計画」はある。

計画に示したような学習活動を参考に、より良い授業を作り上げていくことが学習活動を計画に組み込むことのねらいである。ぜひとも、授業者間で「学習目標達成のためにどのような学習活動を行うか」、さらには、「どのような考査で目標の達成度を見取るか」の共有を図りながら、計画を策定していきたい。

### 五―三 計画作成における課題

課題としては、大きく三点あると考えている。まず挙げられるのは「作成負担の大きさ」である。特に今回提案するように、「学習活動」や「考査」の共有まではかれるような計画を作成しようとするならば、かなり負担は大きい。分担して作成するにしても、教員が少ない学校ではそれも厳しい。

ここで留意すべきなのは「指導と評価の計画」は、一年で完成できるようなものではないと言うことである。たとえば、その学校の一年生にどのような力を、どのような方法で育て、それをどのような形に見取っていくのかについて、実践を積み重ねていくことで初めて考えるのではなく、本稿で示したとおり、初年度はまず単元導入前

に、チームで単元案を共有することから始め、それを蓄積していくことが良いのではないだろうか。次年度はその蓄積された目標や評価規準、実際に行った学習活動や考査をもとに、系統化した計画作成する。それを年を追うごとに充実していく。このような数年間の過程を経て「学校独自の指導と評価の年間計画」が作成されると言えよう。本研究も、まだ実践を蓄積した段階である。次年度以降、その充実と系統化をはかっていきたい。

二つ目の課題は、「第二学年以降の計画作りの困難さ」である。どの学校でも、第二学年になると進路希望も学習内容も異なる複数のクラスが存在する。普通科の中でも、文系と理系では単位数そのものも異なるし、クラスによって学力差もかなりある。そうなってくると、目標や評価の規準を統一することは、かなり難しくなる。また、二五年度から本校では文理探究科・普通科・海洋科学科という三種の学科ごとに、計画の作成を行う必要が出てくるかも知れない。計画作成にはかなりの困難が伴うと言えよう。

さらに、一年次には基礎的に獲得させなくてはならない知識や技法・方略も明確に存在するため、比較的計画の作成は簡単であるが、二年次以降はいわゆる「応用」に入るため、目標・評価規準の明確化が難しい。

しかし、これも第一の課題と同様に「長期にわたって蓄積し続ける」ことからスタートするのが良いのではないだろうか。実践を蓄積し、それを積み上げていくことが解決の糸口となるだろう。また、たとえば評論文の読解ひとつとっても、同じ目標・評価規準のまま、素材を変えて学習していくことも可能であろう。実践を積み上げ重ねながら方向性を模索することが必要であろう。

最後の課題は、「『話す・聞く能力』を育てる単元計画をどのように構築していくか」である。今回の「指導と評価の年間計画」作りに際して、この「話す聞く」の領域の計画策定が、特に困難を極

めた。学習指導要領上は国語総合において十五時間程度の配当を行うよう求められているが、うまく計画の策定を行うことができていない。そこで、二五年年二月十九日に行った上北、浜岸の提案授業では、「話す・聞く」の力を育成する授業のあり方について研究し、作成の糸口にしようと考えた。提案授業でいただいたご意見をもとに、よりよい計画を策定していきたい。

以上三点示した課題以外にも、細かな課題は山積する。稿者三名が協働して、一歩ずつ克服していきたい。

#### 参考文献

- 酒井清香(2011) 「年間指導計画をふまえた『国語総合』の授業」『東京学芸大学附属学校研究紀要』
- 高木展郎(2004) 「事例実践およびその構成・記述の考え方」(田中孝一 西辻正副 『評価規準が授業を変えろ——高校国語の評価規準と実践例』 明治書院)
- 西辻正副(2012) 「中等教育資料」2012年4月号 学事出版
- Wiggins, G. and McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD. (邦訳は 西岡加名恵(2012)『理解をもたらずカリキュラム設計——「逆引き設計」の理論と方法——』日本標準)
- 西岡加名恵(2008) 『「逆引き設計」で確かな学力を保障する』 明治図書
- 西岡加名恵(2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法——新たな評価基準の創出に向けて』 図書文化社
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター編(2012) 「評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校 国語)」
- 八田幸恵(2011a) 「国語科における『ふりかえり』を核とした課題探究プロセスの育成のあり方——高校国語科現代文「こころ」の授

業研究を通して——」 福井大学教育地域学部紀要

八田幸恵(2011b) 「国語科における思考力の内実に関する課題整理——PISA2009 読解リテラシーにおける評価の枠組みの特徴分析を中心に——」『教育目標・評価 学会紀要』第21号

八田幸恵(2010) 「国語科の目標を設定する——活動とスキル・トレーニングを乗り越えて」『教育』2010年11月号 国土社 70-78頁

八田幸恵(編) 福井県立藤島高等学校 2011(平成二三)年度二年九組 『現代文 「こころ」論文集』

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』第三六号、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』第三七号、19-30頁