

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〕

福井県立若狭高等学校

中森一郎

吉岡直哉

高田まどか

吉田恵

上田克也

浜岸くるみ

渡邊久暢

## 一 研究の目的

本研究は、国語科における高等学校三年間を見通した指導と評価のあり方を、授業実践をもとに提案することを目的とする。平成二五年度より完全実施となった新学習指導要領に示す内容が、生徒一人ひとりに確実に身に付いているかどうかを適切に評価し、その後の学習指導の改善に生かしていくことができるよう、教育課程の編成、指導と評価の工夫等を行うことを中心に研究を行う。

## 二 研究の背景

上北ら(2013)は、

★年間指導計画が「年間進捗計画」に留まっていること。

★つけたい学力が指定されることないまま、教科書の配列に沿った計画が作られていること。

★知識の伝達が中心の学習指導と、記憶の再現が中心の考查が展開されがちであること。

を指摘した上で、

★基礎・基本の確実な定着を図ると同時に、自ら学び考えることが出来るような問題解決的な学習も展開する必要があること。

★つけたい力を明確にし、評価の規準や方法を明らかにした上で、生徒の学習活動を計画しなければならないこと。

を述べ、新学習指導要領に準拠した「平成二五年度・指導と評価の年間計画(国語総合版)」を提案した。

そこで本研究では、上北らが指摘した問題意識を共有した上で、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について考察する。

「評価」の役割に対しては、様々な考え方があられる。田中(2008)は、近年の教育評価に関する理論や実践について、大きな変革の時代を迎えようとしていることを指摘した上で、

子どもたちを「ネブミ」して勉強や発達をあきらめさせ  
る道具となっていた「教育評価」から、子どもたちに質的  
に高い学力を保証し、教育実践への参加を促す装置として  
の「教育評価」へと転換しつつある。

と示唆深く述べる。

本研究では、この田中の指摘をふまえ、評価の役割を「すべての生徒たちに確かな学力をつけるために、教師の指導の改善に役立てること」、もう少し砕いて言うならば、「教師が設定した目標と評価の規準・基準に照らし合わせて学習者の学習状況を把握し、指導の改善に役立てること」とであると定義する。

教育にもグローバル化の波が押し寄せ、PISA調査に見られるような新しい学力の獲得も求められている。また、評価の方法につ

いてもパフォーマンス評価や、スタンダード準拠評価など、新たな理論も生まれつつある。

とはいえ、最も重要なのは授業の実際、生徒の実態に即して評価のあり方を考察した上で、授業を改善していくことだ。現場教師がチームを組んで評価のあり方を模索し続けた成果と課題を明らかにすることは、多くの実践者の参考になるだけでなく、国語教育学の進展にも貢献できると自負する。

### 三 研究の方法

そこで本研究ではまず、平成二十五年度福井県立若狭高等学校第一学年と第二学年における授業実践の構想と実際を粗描する。

若狭高校は、第一学年が文理探究科・海洋科学科・普通科の三学科、第二学年が国際探究科・商業科・情報処理科・普通科を持つ総合高校である。本研究では、第一学年は全学科の「国語総合」を、第二学年は理数探究科と普通科の「現代文」を考察の対象とし、その指導と評価のあり方を、実践記録にもとづいて提案する。

第一学年「国語総合」については、授業担当者の中核メンバーである吉岡・高田・吉田が、また第二学年の「現代文」については、上北、浜岸、渡邊が研究を進めてきた。本研究の全体については、中森が監修している。

稿者は、単元開始の前に分担して評価規準を作成し、その内容について検討を行った上で、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」「現代文」「古典」における「指導と評価の年間計画」を示したい。

なお、第一学年「国語総合」については、上北らが提示した「平成二十五年用・指導と評価の年間計画(国語総合版)」に基づいて実践したその足跡を考察する。第二学年については、「現代文」「古典」それぞれの全体像を示した上で、本学年の特徴的な単元である『こ

ころ』論文を作成しよう」について、考察を行う。

### 四 「第一学年現代文分野における指導と評価の実際」

#### 四―一 評論分野の指導と評価

それでは、評論分野から考察しよう。平成二十五年度は評論を読むに当たって、「なぜ評論を読むのか」「どのようにして評論を読むのか」ということを意識させるよう、一年間授業を進めてきた。今の教科書に教材として取り上げられている評論は、ポスト近代の文章がほとんどである。近代の発想や思想から一歩踏み出し、近代化を推し進めてきたものの考え方や見方を問い直す、まさに「今」を考える文章である。芸術論や文化論にしても、現代を扱ったものが多い。高校一年生にとってみれば、その最先端ともいえる発想や思想にほぼ初めて触れることになる。そのため、特に難解な言い回しが使われていなくても、ぼんやりとしか話が見えてこなかったり、取りあげられているテーマへの理解が深まらなかったりするのは、ないか、という懸念があった。

そこで、読解方略指導だけに偏ることなく、現代思想でよく論じられるテーマと向き合う姿勢を養うことも目標に、計画を立てて実行した。具体的にいうと、各単元が取り上げている現代のテーマ(科学技術、言語、文化、身体など)について、本文以外の評論を補助教材として生徒に与えた。例えば、内山節「結ばれていく時間」を扱った単元では、内山が同じような時間のあり方について述べている文章を読ませ、「循環する時間」「縦軸の時間」「横軸の時間」といった現代評論で論じられる「時間」の捉え方を理解するための授業を一時間展開した。「結ばれていく時間」自体は、典型的な対比構造の評論であり非常に読みやすい。対比構造の説明に対しても、

平成25年度1年生「国語総合（現代文分野）」の指導と評価の実際

学期	教材	目標	考査における初見の問題出題とそのねらい
一 学 期	(中間まで) 「結びれていく時間」 内山節	<ul style="list-style-type: none"> <li>・評論における「対比」の文章構造を理解し、筆者の主張を整理する。</li> <li>・筆者の主張に対する自分の意見を書けるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内山節「知性」より初見の問題を出題。 (ねらい)</li> <li>・対比を中心とした評論を読み、対比表現への理解度を確認する。</li> </ul>
	(中間～期末) 「羅生門」 芥川龍之介	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小説を勉強する意義や小説をどう読むかということについて、自分なりに理解する。</li> <li>・物語の設定を理解する。(5 W 1 H の把握)</li> <li>・主人公の心情変化を時系列に従って読み取る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小川洋子「見えないものを見ようとした」より初見の問題を出題。 (ねらい)</li> <li>・物語の設定を理解し、心情中心に読み取りができていないかを確認する。</li> </ul>
二 学 期	(中間まで) 「魔術化する科学技術」 若林幹夫  「夢十夜」 夏目漱石	<ul style="list-style-type: none"> <li>・タイトルを元に主題を取り、対比表現から筆者の論理を整理する。</li> <li>・接続語や指示語に留意して文章を読む。</li> <li>・小説の場面設定を理解する。</li> <li>・比喩表現に暗示されているものや心情、思想を類推し、時代背景が小説に及ぼす影響を理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・黒崎政男「ゆらぐ科学のリアリティ」より初見の問題を出題。 (ねらい)</li> <li>・主題を理解し、それに対する筆者の主張をまとめられているかを確認する。</li> <li>・対比の文章を読み、文章構造への理解度を再確認する。</li> <li>・設問前後の指示語や文章の接続に注意して読み取りができていないかを確認する。</li> </ul>
	(中間～期末) 「主体という物語」 小坂井敏晶 「カプリンスキー氏」 遠藤周作	<ul style="list-style-type: none"> <li>・抽象的表現と具体例の関係を理解し、筆者の主張と論理を整理する。</li> <li>・登場人物の心情を理解する。</li> <li>・小説のテーマを読み取り、自分の意見を書けるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>河合隼雄「人間科学の可能性」より初見の問題を出題。 (ねらい)</li> <li>・抽象的表現と具体例を区別し、筆者の主張を読み取れているかを確認する。</li> </ul>
三 学 期	「身体、この遠きもの」 鷺田清一  「城の崎にて」 志賀直哉	<ul style="list-style-type: none"> <li>・題名を元に主題を把握し、論の展開を理解する。</li> <li>・抽象的表現と具体例の関係を理解し、筆者の主張と論理を整理する。</li> <li>・小説のテーマを捉え、出来事と心情の関係を読み取り、その変化を理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鷺田清一「表象としての身体」より所見の問題を出題 (ねらい)</li> <li>・抽象的表現と具体例の関係を理解した上で、主張を読み取れているかを確認する。</li> <li>・指示語や接続語に留意して、文章の展開を把握できているかを確認する。</li> </ul>

さほど理解が困難な様子は見受けられなかった。しかし、「時間」の捉え方についてはイメージを膨らませることができずに苦労している様子が伺えた。現代評論で論じられているテーマは決して簡単ではないが、一つのテーマについてたぐさんの文章を読むことで知識を身につけ、正解のあるわけではない評論に正面から取り組みることができれば、と考えた実践である。

また、筆者の主張の要約や論理の展開をまとめさせるということについても、一年間を通して取り組んだ。例えば、読解後の評論を二〇〇字要約して提出させたり、副教材の問題集についている要約ノートを使って、宿題提出後に一〇〇字要約に取り組ませたりした。その際必要となってくる、対比構造や、接続詞、指示語での文と文のつながり、抽象的表現と具体例の読み分けといった「読み方」の指導も行うよう努めた。

反省点、改善点としては、予想以上に生徒の語彙力や漢字力が乏しいのに反比例して、教材の評論のレベルが高く、論理の展開や筆者の主張を捉えるのに時間を要したことがある。そのため、予定していたよりも少量の教材しか扱うことができず、多くの評論を読み現代思想に触れるという点において目標を達成できなかった。

指導側の原因としては、前述した、現代思想のテーマとして頻出のものを教材で扱うときに、指導書についている補助教材や、同筆者の著書を引用してテーマへの理解を求める時間に授業時間を当てることが挙げられる。家庭学習で補える課題であれば、宿題として与えることを考えていきたい。

また、今年採用している筑摩の教科書が掲載している評論が、今までならば高校二年生や三年生で教えていたレベルのものが多かったことも、原因の一つである。例えば、三学期に扱った鷲田清和一身体、この遠きものは、一九九五年東京大学の二次試験と全く同じ文章であった。ここでの目標は、「抽象的表現と具体的表現を区別

し、筆者の主張を読み取る」ということであったが、その区別はできて、筆者の主張となったときに、どうしても筆者の身体観を知らない、本文抜き出しの浅い理解で終わってしまう。そうなる、補助教材で筆者の身体論への理解を深めたい。というように、読解の方略と現代評論への理解の二つを求めた結果、取り上げる評論の数が減ってしまったと感じている。

四月の授業開始時には、単元設定に無理を感じていなかったが、蓋を開けてみると思ったほど進度に余裕がなかった。思っていたより、古典分野に重心を置いていた感があるので、古典分野との兼ね合いも含めて、どの教材をどの程度扱うかということ、今後の検討課題にしたい。

#### 四―二 小説分野の指導と評価

小説を読むに当たっても評論と同じく「なぜ小説を読むのか」「どのように小説を読むと読みが深まるのか」ということを意識させるよう、授業を展開してきた。高校の教科書に取り上げられている小説は、設定がしっかりしており、テーマ性の強いものが多い。まずは場面設定や小説の構造を理解し、小説のポイントでもある「変化の場面」に気づけるような読みを指導した。

例えば、芥川龍之介「羅生門」で個人活動として段落構成を考えさせた際、何を根拠にそこで段落を区切るのかという理由を必ず書くように指導した。その上で、他者と意見交換し、最も適切だと思う段落構成を根拠とともに発表させた。意見交換や発表を聞く中で、自分たちが時間や場所、登場人物の「変化」を根拠に段落を分けていることを再確認し、内容読解に進んだ。内容読解でも同じように心理の変化、特に大きく主人公が変化する部分を物語の「山場(クライマックス)」と捉えさせることで、自分なりに捉えた物語のテ

ーマに迫ることができた生徒も多かったように思う。

さらに、読後は小説のテーマに基づく文章を書かせたり、感想や意見をまとめさせたりといった活動を行った。遠藤周作「カプリンスキー氏」では、小説の舞台ともなっているアウシュビッツ収容所に関連する歴史を調べたり、戦争や差別についての意見文を書かせたりした。「カプリンスキー氏」が表現する「語らない、語れない」出来事存在や、「経験者にしかわからないものがある」という観念を理解するきっかけとなったのではないだろうか。

反省点、改善点としては、初読からテーマに迫る読みができていた生徒に対して、さらに深められるような指導が適宜行えなかった点である。評論以上に生徒間の力の差が大きく、表現からの読み取りなどではそれが如実であった。

まず、おそらく読書経験からくる文脈からの語句の意味の把握において、力の差を感じた。初読で感想や疑問点を書かせたとき、いきなりテーマに迫る疑問を持つことができていたものから、「言葉が難しい」「○○という言葉の意味が分からない」というものまで、同じ小説を読んでもスタートの時点で疑問を感じるポイントが大きく違った。いわゆる文脈からの語句の意味の類推が、一読しただけではできない生徒が意外と多かった。

次に、自分が感じたことや登場人物の心情や様子を表すときの語彙力の乏しさである。感想等で、特に量を指定しなければ「すごかった」の一言ですませてしまうような生徒もいた。それなりに語彙力を駆使して書いてくる生徒の文章を共有し、辞書を積極的に使用させることで対応したが、感じたことを伝えるための語彙力を身につけさせるという点で、これといった有効な対策が取れなかったように感じている。

最後に描写からの心情読み取りであるが、これもあっさりとして読み取れる生徒と、根拠となる描写に迫ることがなかなかできない生徒

のタイムラグが授業をしていて感じられた。ただ、一年間の小説読解の中で、描写を読み取る方法を掴める様になってきた生徒も見受けられた。辞書の活用、文章の読み込み、感想文や意見文の文章量を増やすといった手立てを、今後も継続していく必要がある。

#### 四―三 考查問題の作成について

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、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查問題作りより、作成に多くの時間を費やした。

ただ、考查問題作成において、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。考查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るようにする生徒が徐々に力を発揮し始め、あるクラスでは、二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、主に一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、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ほ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、集中して読み取るうとする態度の育成につながっているのではないかと、と前向きに捉えている。

初見の問題を出すねらいについては、前出の表に書いたとおりであるが、各教材を扱う際に、どういった目標設定を行い、担当教員で共通認識を図っておくかが重要であると改めて感じている。また、何割程度、初見の問題に配分するかという点についても見当の余地があるだろう。ただ、今年に関して言えば、担当教員全員が納得した上での二、三割という配分であったし、高校一年生という段階においても適切であったと感じている。

#### 四―四 「指導と評価の年間計画」作成研究における成果と課題

成果としては、生徒が「評論や小説をどう読むか」という方法論と各単元の目標を意識しながら授業を受けられるようになっていったことである。「なぜ評論や小説を読むのか」という点に関しては、個人差があるように感じるが、目標を持って文章を読むことで、各活動や読む姿勢が前向きになった生徒が見受けられた。

課題としては、現二年生の実践をベースに一年生の授業を組み立ててきたが、「思い切りのよさ」という点で中途半端に終わらせてしまった教材があることだ。例えば、対比構造を確認する教材として二学期に扱った若林幹夫「魔術化する科学技術」は、一学期の復

習教材として対比をもう一度おさえることを目的としていた。よって、科学技術というテーマにこだわりすぎず、読解の方法としての対比を確認し、それを使った主張のまとめにとどめ、その次に扱うはずであった清岡卓行「失われた両腕」へと進み、芸術論に触れ、比喩表現を学ぶという目標に切り替えていった方が効率的であったように思う。「失われた両腕」に関しては、時間的余裕のあるクラスだけが扱う形となってしまったのが残念である。一つ一つを丁寧に読解する姿勢も大切ではあるが、せつかく考査で初見の問題を出題しているのだから、単元・教材ごとに、もっと目標やねらいを絞り、読む数を確保していきたい。そして、各教材に適した生徒の活動を取り入れられるよう教材研究に励みたい。

#### 五 「第一学年古典分野における指導と評価の実際」

続いて、古典分野について考察しよう。本年度は次ページに示した形で指導と評価を行った。四月当初は、古文や漢文を学ぶことについて、その必要性を感じづらい生徒が多かった。

年度当初に提示した「なぜ古文や漢文を国語の授業で読むのか」という問いに対しても「意味も取りにくいような古文をわざわざ読まなくても他に文章はたくさんある」「漢文なんて『中国語』なのに、なんで国語の授業で読まなくてはいけないのか」などの声があがっていた。

そこで、「古典を学ぶ意義」を意識させられるよう、それぞれの教材から読みとることのできるユーモア、教訓、心情、思想等について生徒に考えさせることに重点を置いた授業を行った。たとえば、漢文「雑説」では、文章の内容の理解の後に資料を配布し、「雑説」は本来四篇からなるもので、韓愈が何らかの主張をするために書いた隠喩の文章であることや、韓愈の略歴を確認させた。その後、①

平成25年度1年生「国語総合（古典分野）」の指導と評価の実際

学期	教 材	目 標
一 学 期  中 間	宇治拾遺物語 「ちごのそら寝」 「絵仏師良秀」 十訓抄 「大江山」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歴史的仮名遣いの文を流暢に音読できるようにする。</li> <li>・古語辞典を利用できるようにする。</li> <li>・いつ、どこで、誰がどうした話かを理解する。</li> </ul>
	「訓読の決まり」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・返り点の種類と、それに従った読み方を理解した上で、例文を書き下し文にしたり白文に返り点を打ったりすることができる。</li> </ul>
一 学 期  期 末	伊勢物語 「芥川」 「梓弓」 用言	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いつ、どこで、誰がどうした話かを理解する。</li> <li>・登場人物の心情を、叙述に即して的確に読みとる。</li> <li>・和歌の修辞について理解を深める。</li> <li>・用言の「活用の種類」「活用表」「活用形」を理解する。</li> </ul>
	「画竜点睛」  再読文字	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を流暢に音読できるようにする。</li> <li>・物語に秘められている教訓を読みとることができる。</li> <li>・再読文字を理解する。</li> </ul>
二 学 期  中 間	伊勢物語 「東下り」 「筒井筒」 助動詞	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いつ、どこで、誰がどうした話かを理解する。</li> <li>・登場人物の心情を、叙述に即して的確に読みとる。</li> <li>・和歌の修辞について理解を深める。</li> <li>・助動詞の「活用表」「活用形」「接続」を知り、古文の読解に活かす。</li> </ul>
	「完璧」 「塞翁馬」 否定形・疑問形・反語形 使役形	<ul style="list-style-type: none"> <li>・白文で音読できるようにする。</li> <li>・物語に秘められている教訓を読みとる。</li> <li>・否定、疑問、反語、使役の句法を理解する。</li> </ul>
二 学 期  期 末	土佐日記 「門出」 「亡き児をしのぶ」 「帰京」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日記の語り手の心情を把握する。</li> <li>・助動詞の理解を深める。</li> </ul>
	唐詩 「静夜詩」 「送元二使安西」 「春望」 「八月十五日夜、禁中独直 对月憶元九」 史伝 「管鮑之交」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・白文で音読できるようにする。</li> <li>・漢詩の法則について理解する。</li> <li>・詩の表現に即して内容を味わう。</li> <li>・場面設定、登場人物の特徴を的確に読みとる。</li> <li>・登場人物の関係性について考える。</li> </ul>
三 学 期	平家物語 「木曾の最期」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・和漢混淆文のリズム感を味わいながら音読する。</li> <li>・登場人物の心情を理解する。</li> </ul>
	「雑説」  論語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・白文で音読できるようにする。</li> <li>・作者の主張したいことは何かを文章の内容や作者の境遇から考える。</li> <li>・学問や政治に関するものの見方、感じ方、考え方を理解する。</li> </ul>

分かりやすくまとめる。③韓愈が問題視し、社会に訴えたいことを述べる。④最後に韓愈の要望、願いを述べる。という構成で韓愈が主張したかったことを意見文に書き換える活動を行った。

このような活動を通して、生徒からは、「この主張は今の世の中にも通じることのような気がしてきた」というような声が聞かれ、淡々と比喩で表現されていることを言い換えるだけでなく、より真に迫った意見文を書こうとする姿が見られるようになったことが意義深いと考える。

その他の工夫としては、逐語訳にこだわりすぎず、文章全体の大きな内容をとらえられるような読み方を意識させた。古典の学習意義を意識させ、思考を深めさせることに重点を置きたいという意図からである。

また、一年間の授業を通して、「いつ、どこで、誰が、どうした」という場面設定の把握については、どの教材においても特に力を入れて行った。その際には、作者についての理解、作品が書かれた時代背景、登場人物の人物、関係性の理解が必要になる。適宜、資料などを提示し、補足を行いながら理解を促した。たとえば、土佐日記の読解には、作者である紀貫之の女性仮託の意図を把握することが内容のより深い理解や日記文学というジャンルへの理解にもつながる。本文の読解に取り組み前に、和文体の日記（蜻蛉日記）と漢文体の日記（貞信公記）を資料として提示し、それぞれの違いを考えさせることで、紀貫之が女性に仮託して日記を書き記したことの意図を意識させて本文の読解に入った。これにより、紀貫之が土佐日記でどのようなことを書きたかったのかということを意識しながら本文にのぞむ生徒が多く見られた。

更なる工夫としては、音読に力を入れたことが挙げられる。古典では、古語に慣れていないために正確な語句の切れ目がわからずに文章の内容を理解できなかつたり、書き下しもままならないために、

内容の理解にまで至らなかつたりする場合がある。その解消には、音読を繰り返し行うことで文章のリズムに慣れることが必要である。音読がスムーズに行えるようになると、古典であっても身近な日本語として理解し、考えようとする姿勢が養われていくように感じた。実際、内容について考えるときに、「さっき音読をしながらこうじゃないかと考えていた」というような声も一部の生徒から聞かれるようになった。

文法、句法についての指導では、単に活用表や句法の暗記にとどまらないような指導をする必要がある。文法や句法が、あくまでも文章を読解するために必要な知識であると意識させるため、用言の活用形や助動詞の意味、接続を理解することがどのように文章を読むことにつながるのかを実感させるようにしなければならぬ。しかし、大まかに文章の内容を理解することに長けている生徒の中には、助詞や助動詞の意味を吟味することにより重要性を感じていない生徒も見られる。そのような生徒のなかには、授業中の発言や記述では深い理解や思考をしている様子が見られ、定期考査や模擬試験などの内容の読解を問う問題では高得点を獲得できる一方で、逐語訳を求められる問題では得点率が低いという傾向も見られ、文法事項を確認しながら古典を読解していくことが、最終的には作品のより深い理解につながるということを実感させていくような指導が次年度の課題として残った。

古典学習意義を実感させ、思考を深めさせることを一年次の最重要課題として指導に取り組み中で、文法事項の指導については様々な葛藤が生まれる。文章の内容について考えを深める課題を多く取り上げる以上、授業の中で文法事項を細かく吟味し、正確な逐語訳を作っていくというようなことを行うのは難しい。生徒の中には、文法事項や逐語訳をひとつひとつ確認しないことに不安を感じる者もいたようだ。しかし、初めから文法事項にこだわった正確な逐語訳



をしよとすることは、それにこだわりすぎるあまりに文章全体の内容を把握できないままにおわってしまうというようなことにもつながる。これでは古典の学習として効率的ではないように感じる。文法事項を問う問題の解答にも、文脈からの判断や、登場人物の人間関係などからの判断が必要とされることは多い。文章全体の内容を把握する力を養ってからのほうが、文法事項についてもより効率的な定着が図れるのではないだろうか。

## 六 第一学年全体を総括して

### 六一 年度当初の方針

授業担当者の初回打ち合わせでは、(一)「つきたい学力の共通認識に基づいて授業を計画すること」、(二)「考査問題に初見の文章を組み入れること」という方針の確認を行った。

(一)に関しては、つきたい学力を明確にすることで、国語を苦手とする生徒にとつても納得しやすしい授業を展開することになるとも、目標を絞って多くの文章に触れさせるといふ効果にも期待した。前年度の担当者が作成した「指導と評価の年間計画」を使用することができ、授業を計画する上で重要な指針となった。また、古典分野では、逐語訳や文法事項の指導内容を最小限に抑えて、音読や場面設定の把握に力を入れることを確認した。文法事項の扱いには担当者間でも賛否両方の意見が出たが、古文に不慣れな生徒に対し文法事項の負担を小さくして、より多くの文章に触れさせながら全体の把握力をつけさせようとする方針を採用した。

(二)に関しても、当初は賛否さまざま意見が出されたが、つきたい学力の定着を測るためには、初見の文章から出題することが有効ではないかと考えて取り組みをスタートさせた。

### 六二 授業と考査の実際

授業の実際においては、つきたい力を明確にすることで、必要のない細部の解釈にこだわることなく授業を展開することができた。例えば、評論では「対比」や「具体と抽象」、小説や古典では「場面設定」や「比喩表現」などそれぞれの教材のポイントに焦点化したため、全体的な内容についての話し合い活動や考えを説明したり文章に書いたりする活動が行いやすくなった。

細部にこだわらず全体の把握を重視するという観点から、教科書は難度の高い文章を掲載しているものを採択している。このため、特に現代文分野の教材は、テーマに対する背景知識の乏しい生徒にとつて理解が難しく感じられたようである。この対応として各教材についていくつかの補助教材を読ませるような工夫を行うように努めたが、一方でより多くのテーマ・教材に触れさせることができなかったという反省が残った。古文においては、文法事項の負担を減じて、ねらい通りに比較的多くの文章を読むことができた。各分野間のバランスや家庭学習の課題を工夫するなどの改善が必要であった。

また、考査において実際に初見の問題を出題してみると、文章の選定や設問の作成まで、つきたい学力を意識して検討するようになった。さらに、模範解答の暗記に頼らない生徒の学習が期待でき、担当者間でも考査として大きな効果があると受け止めている。生徒に対し十分に出题意図を説明するようにしたため、否定的な反応も見られず、全考査で初見の文章からの出題を継続した。ただし、漢文分野においては、難度を考慮して既読の文章からの出題にとどめた。(例えば、十八史略の文章を史記に置き換えて出題するなどの工夫は行った。)加えて、初見の出題に充てる配点や時間配分を工夫することで、既読の文章からの出題もより効果的な問いに絞り込

むことができたと考えている。

### 六―三 次年度に向けて

今年度は予定した教材を十分に取扱いすることができなかった。次年度はより多くの文章に触れる中で背景知識や語彙力を高めると同時に、繰り返し読解方略を用いて読み深める活動を継続させていきたい。

また、今後、生徒が難度の高い文章と向き合っていくためには、生徒自身がより良い問いを立て、その解決を図る学習を目指していく必要がある。なぜ我々は評論を（あるいは小説を、古典を）読むのか、より良い読み手とはどのような読み手か、と問いかけながら指導と評価を検討していきたい。

### 七 「第二学年現代文分野における指導と評価の実際」

次頁に示したのは、平成二十五年度に稿者が実際に行った指導と評価の実際（現代文分野）である。本年度第二学年担当の上北・浜岸・渡邊は分担して各単元の設計（目標・評価の方法と規準、学習活動）を行ってきた。前年度末に設定されている年間進度計画にもとづいて考えつつも、生徒の実態を鑑みつつ計画を変更させてきた。実際に実践したものが次頁の表である。

#### 七―一 扱う単元の少なさについて

扱う単元が少ないことに驚かれるかも知れないが、教材は教科書だけに留まらず、教科書に採られていない箇所や、同じ著者の関連する書籍も扱いながら学習させているため、実質的にはかなり多くの文章を生徒は読み、思考を深めている。

たとえば、二学期の「要旨をまとめ、論理性を評価しよう」という単元では、鷲田清一の著書『人はなぜ服を着るのか』から複数の章を扱う（教科書には「モード化する社会」というパートの冒頭部分しか採られていない）とともに、同じ鷲田の著作である『モードの迷宮』も教材とする。詳細な読解を行うというよりも、各章ごとに大まかにつかんだ上で、自分の考えを深め表現することに重点をおいた指導を行っている。鷲田の文章は、短い章ごとに小見出しが付けられていることが多く、その小見出しを頼りにその章の要旨を百〜二百字程度でまとめさせたり、その部分における筆者の考えや、論理の展開を文章で評価したりする学習活動を展開した。

小説については、まず一学期に行った単元「自ら作った『問い』にもとづいて読み進めよう」中島敦『山月記』では、小説本文だけではなく、山月記に関する論文（たとえば、田中実「（自閉）の咆哮」や高木信「（語り／騙り）としての『山月記』」など多数）、『古潭』などの中島敦が書いた別作品なども、各自の興味に応じて紹介し、さらには、大沢在昌『売れる作家の全技術』などの小説の書き方に関する書籍、宮川健郎『物語もつと深読み教室』などの読み方に関する書籍なども紹介しつつ単元を展開した。

#### 七―二 思考・表現する能力も同時に育成するカリキュラム

学習指導要領における「現代文B」の指導内容では、「的確に理解する能力」だけではなく、思考・表現する能力の育成も謳われている。（内容のウ・エ）

上北ら（2013）にて示したとおり、本学年は一年次から授業中の学習活動においてペアやグループを作り、意見交流する時間を多くとってきた。一時間の授業の中で、表現する活動を多く取り入れることが、話す・聞く能力や、書く能力の育成につながり、結果的には読む能力の育成にも大きく貢献するという実感を持っているからである。意見の交流は口頭で行うこともあれば、個人のノートを回覧しつつ、付箋などを使ってコメントを付けるような活動もある。

実施月	単元名	教材名	現代文B 学習指導要領 の内容	単元の見直し の目的	単元全体で 取り上げる 言語活動／学習活動	評価規準	審査以外 の審査方 法	審査の 内容	審査の 評価規準
一学期	筆者の主張を捉えよう	『三人への旅』 小浜透 朗	ア 文章を詳しく読み、 構造・展開・要 点などの要素を とらえ、その論 理性を評価する こと。	二つのものを対比し つつ論理を展開する 文の構成を理解する 上で、筆者の主張を 捉える。 ① 題名や繰り返し使われている語句への着目を通して、筆者の主張を二行程度でまとめ る。 ② 三つの意味段落ごとに、内容を二行程度でまとめる。 ③ 抽象的にまとめられた筆者の主張を、分かりやすく説明する。 ④ 逆説表現の説明を行う。 例：急がば回れ 本意ならば、急いでいるならば少々危険を冒してでも、直接向かおうとする方が良く 思われるが、回り道で健康や安全を運ぶ方が結果的には早くつく。 ⑤ 「特殊」で「普通」、問題が無い場合とある場合、量の変化と質の変化が、失われたも のが面識の場合とそれ以外の場合、との対比を整理する。 ⑥ 「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」「良い評論文の 読み方に対する理解をノートに記す。	① 学芸目的の確認 なぜ我々は小説を読むのか、なぜそれを学校で学ぶのか、どのようにして教室で学んで いきたいかを考え、その意見を交流する。 ② 小説の読定の確認 いって、どこまで、誰がどのような話なのか、登場人物の相違点はどこかを、協働で探求する。 ③ 課題の読定の確認 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。(本時2/3) ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	★ 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。 ★ 以下の方路が筆者の主張を捉える のに有効であることを理解した上 で、文章に応じて自由に使用し、 し、内容を的確に読み取っている。 ・ 題名や小見出しをより詳しくする 形で、筆者の主張を大まかにまとめ る。 ・ 指示語や接続詞(特に逆接や要約 の関係)に注目しながら、文相互 の関係を理解する。 ・ 対比整理にもとづいて、筆者の論 理を整理する。 ・ 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。 ★ 筆者の主張に対する意見を述べて いる。 ★ 「逆説」の説明をしている。 ★ 筆者の考えに対して意見を述べて いる。	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり
一学期	筆者の主張を捉えよう	『三日月の夜』 中野実	ア 文章を詳しく読み、 構造・展開・要 点などの要素を とらえ、その論 理性を評価する こと。	二つのものを対比し つつ論理を展開する 文の構成を理解する 上で、筆者の主張を 捉える。 ① 題名や繰り返し使われている語句への着目を通して、筆者の主張を二行程度でまとめ る。 ② 三つの意味段落ごとに、内容を二行程度でまとめる。 ③ 抽象的にまとめられた筆者の主張を、分かりやすく説明する。 ④ 逆説表現の説明を行う。 例：急がば回れ 本意ならば、急いでいるならば少々危険を冒してでも、直接向かおうとする方が良く 思われるが、回り道で健康や安全を運ぶ方が結果的には早くつく。 ⑤ 「特殊」で「普通」、問題が無い場合とある場合、量の変化と質の変化が、失われたも のが面識の場合とそれ以外の場合、との対比を整理する。 ⑥ 「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」「良い評論文の 読み方に対する理解をノートに記す。	★ 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。 ★ 以下の方路が筆者の主張を捉える のに有効であることを理解した上 で、文章に応じて自由に使用し、 し、内容を的確に読み取っている。 ・ 題名や小見出しをより詳しくする 形で、筆者の主張を大まかにまとめ る。 ・ 指示語や接続詞(特に逆接や要約 の関係)に注目しながら、文相互 の関係を理解する。 ・ 対比整理にもとづいて、筆者の論 理を整理する。 ・ 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。 ★ 筆者の主張に対する意見を述べて いる。 ★ 「逆説」の説明をしている。 ★ 筆者の考えに対して意見を述べて いる。	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり
一学期	筆者の主張を捉えよう	『三人への旅』 小浜透 朗	ア 文章を詳しく読み、 構造・展開・要 点などの要素を とらえ、その論 理性を評価する こと。	二つのものを対比し つつ論理を展開する 文の構成を理解する 上で、筆者の主張を 捉える。 ① 題名や繰り返し使われている語句への着目を通して、筆者の主張を二行程度でまとめ る。 ② 三つの意味段落ごとに、内容を二行程度でまとめる。 ③ 抽象的にまとめられた筆者の主張を、分かりやすく説明する。 ④ 逆説表現の説明を行う。 例：急がば回れ 本意ならば、急いでいるならば少々危険を冒してでも、直接向かおうとする方が良く 思われるが、回り道で健康や安全を運ぶ方が結果的には早くつく。 ⑤ 「特殊」で「普通」、問題が無い場合とある場合、量の変化と質の変化が、失われたも のが面識の場合とそれ以外の場合、との対比を整理する。 ⑥ 「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」「良い評論文の 読み方に対する理解をノートに記す。	★ 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。 ★ 以下の方路が筆者の主張を捉える のに有効であることを理解した上 で、文章に応じて自由に使用し、 し、内容を的確に読み取っている。 ・ 題名や小見出しをより詳しくする 形で、筆者の主張を大まかにまとめ る。 ・ 指示語や接続詞(特に逆接や要約 の関係)に注目しながら、文相互 の関係を理解する。 ・ 対比整理にもとづいて、筆者の論 理を整理する。 ・ 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。 ★ 筆者の主張に対する意見を述べて いる。 ★ 「逆説」の説明をしている。 ★ 筆者の考えに対して意見を述べて いる。	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり	A 関心・意欲・態度について 「なぜ我々は小説を読むのか」を捉え、B 読み方について ① 小説の読定の確認 ② 課題の読定の確認 ③ 各自が自分の課題を確認し、その理解を論じてまとめる。 ④ 理解の交換 各自の読定を互いに読み合い、批評する ⑤ ふりかえり 筆者の工夫、なぜ小説を読んだり、学んだりする意味、小説を深く読むために重 要なこと、などを中心にふりかえり



書く能力に特化して言えば、授業時、または宿題の形で数百字程度の文章を書かせることも、頻繁に行っている。それだけではなく、定期考査においては、毎回四百字〜六百字程度の文章を書かせてもきた。

もちろん、「書く能力」や「話す・聞く能力」を培うことに重点を置いた単元を位置づけることも可能であるが、新学習指導要領において現代文Bでは、「総合的な言語能力を養うため、話すこと・聞くこと、書くこと及び読むことについて相互に密接な関連を図り、効果的に指導するようにする」ことが求められている。そのことをふまえ、本カリキュラムは「読む能力」を中心に据えた上で、先述のような言語活動を通して、話す・聞く、書く、読む能力、さらには深く思考する能力をも総合的に培うカリキュラムを構成している。

### 七―三 学習指導と評価の実際

ここでは、二学期後半に行った現代文分野の単元「『このころ』論文を作成しよう」小説をより良く読むための「問い」とは？」の実際を粗描する。やや驚かれるかもしれないが、若狭高校では、第二学年の現代文の時間に、教科書に掲載された箇所だけでなく、『このころ』一冊を扱った単元を展開することが伝統となっている。一冊を読み通すことに加えて、生徒全員に論文の作成を課すことで、より良い読みを実践することができるよう、授業を組織した。

#### ■単元の目標

1 語り手によって表現された、主な登場人物の特徴、その人物が行動する場面の情景、人物の心情の推移などを、読解方略を用いて捉えている。

2 どういう「問い」を立てればよいかを理解し、より良い「問い」を立て、その解決を目指して読みを実践している。

本単元は、小説に描かれた情景・心情を、読解方略を用いて捉えることを第一の目標としている。山元(1994)は、読解方略獲得の重要性について、以下のように指摘する。

読みの「方略」を獲得するということは、その子どもがひとりの読者として自立していく上で、抜き差しならない大切な営みである。既存の枠組みを何らかの形で揺さぶるものであるからこそ、子どもにとつてその「方略」が自分のものとして位置づくのである。昨日は読めなかったことが、今日はこんな風に読むことができるようになったという思いを、できるだけ多くの子どもに抱かせていくことが、読みの「方略」の指導においても大切なことであるのは言うまでもない。

山元が指摘するとおり、読解方略を獲得することは生徒一人ひとりが「自立した読者」に育つ過程において重要な営みである。一年次から継続して読解方略を用いた読み取りをさせているが、今回は『このころ』一冊全体を読解の対象とすることで、更なる自立を促す仕掛けとなっている。

第二の目標は、自ら「問い」を立てその解決を目指して読みを実践すること、とした。自立した読者へと生徒を導くためには、自ら問いを立てること。「問いの解決を目指して読みを実践すること」がきわめて有効になると考えたからだ。「一学期にも、『山月記』に関する「問い」を立てさせ、その課題を解決するという学習を行ったことをふまえ、本単元でも「良い問いとはどのような問いか」を考慮しながら、各自に問いを立てさせ、その解決を促した。

上記二つの目標を達成することを目的として、以下のように学習過程を組織した。

■学習過程（全二十時間）

第一次 『こころ』全文を読み、感想文を作成する（夏期休業時）。

第二次 「私」の語りを通して描かれた、上における登場人物の特徴や、関係を把握し、複数の「問い」から一つを選択して探究する。

第三次 「私」の語りを通して描かれた、中における登場人物の特徴や、関係を把握し、提示された「問い」について探究する。

第四次 「先生」の語りを通して描かれた、下（一〜十八）における登場人物の特徴や関係を把握し、提示された「問い」について探究する。

第五次 「先生」の語りを通して描かれた、下（十九以降）における登場人物の特徴や関係を把握し、提示された「問い」について探究する。

この学習過程の特徴は、問いにもとづいて読みを実践する活動を繰り返す点にある。生徒は、教師から提示された「問い」を理解した上で、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。

本単元では、このような探究のサイクルを何度も繰り返すことを通して、生徒一人ひとりが作品自体の理解を深めるとともに「自身で問いを設定し、解決する「より良い読み手」へと成長してい

った。

■中心となる学習課題

『こころ』についての「問い」を設定し、様々な資料を調べ、多くの人と話し合うことによって、その成果をまとめ、論文にする。論文は、四章構成とする。

第一章 課題設定の理由

第二章 課題解決の方法

第三章 本論

第四章 ふりかえり

なお、論文は公刊し、次年度の学習者や研究者など、多くの読者に読んでもらう。

今回生徒が執筆した論文は全て、右の構成で書かれている。

第一章には、「なぜ自分はその課題を論文として書くに値する良い課題だと思ったのか」という点について書く。その際、「クラスメートの様々な意見を印刷したプリント、付箋のメモ、自分自身のノートの記述」などを引用・参照・言及し、「これまで自分がどのような課題に対して、どのように考えてきたのか」「これまでクラスメートの意見をどのように活かしてきたのか」を振り返り、課題設定に至る判断と学習のプロセスを詳細に跡づけ自覚する。

第二章には、どのように自らが設定した課題を解決して行くのかという「課題解決の方法」を書く。「その課題を考えるにあたって、解決すべき小さな課題にはどのようなものがあるか」「課題を解決する際には、どのような点に注目しながら進めていくつもりか」などを、まとめていく。

第三章には、自らの設定した課題を解決するプロセスと、その結論を示す「本論」が述べられる。本文の叙述を根拠にして書く



ことを必須とした上で、これまでの相互交流によって得られた他者からの様々な意見をふまえ、論を構成している。生徒一人ひとりが、どのような過程を経て結論に至ったのかが確認できる。

第四章には、『「こころ」論文の作成をふりかえって、感じ、考えたことを「ふりかえり」としてまとめている。自分の論が形成されたプロセスをノートにもとづいてふりかえった上で、「そのような読みを形成してきた自分自身を、どう分析するか」「『こころ』の学習を通して導かれた自分自身の成長（過去の自分との比較）」「更なる自らの成長を導くための課題」などが、一人ひとり異なる観点で述べられている。

■論文評価の観点

- 一 「問い」の設定
- 二 探究の過程と導かれた結論
- 三 ふりかえり

生徒が作成した論文の評価は、右に示した三つの観点を元に行う。各観点ごとに五段階にわけた評価基準表(ルーブリック)にもとづいて評価する。これは、大阪教育大学の八田幸恵先生と協働で開発したものである。

下に示した評価基準表は、論文を書き出す前の段階で生徒に提示した。そのため、生徒は「どういう論文が評価されるのか」を具体的に理解した上で、論文の質を向上させることができた。その意味では、この評価基準表は、生徒自身が「今どんな状況にあるのか」、「どのように改善をすればより良くなるのか」の指針、つまり自己評価の指針としても有効に機能したと言えよう。

ただし、単元開始前に作成した時点から、観点の立て方・段階の区切り方・記述の仕方について悩みがつきなかった。そもそも

	「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なおしていること、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。

文学を読むとはどういうことか、どう読むか、どう読むべきか、事前に完全に決定することは可能かといった、大きな問いを意識せざるを得なかった。そこで、評価基準表の妥当性については、実際の学習成果物である生徒の論文と見比べながら検証することが必要となる。特に、「探究の過程と導かれた結論」についての記述語については詳しく検討した上で、より良い評価基準表の作成に努めた。

■学習過程の評価規準

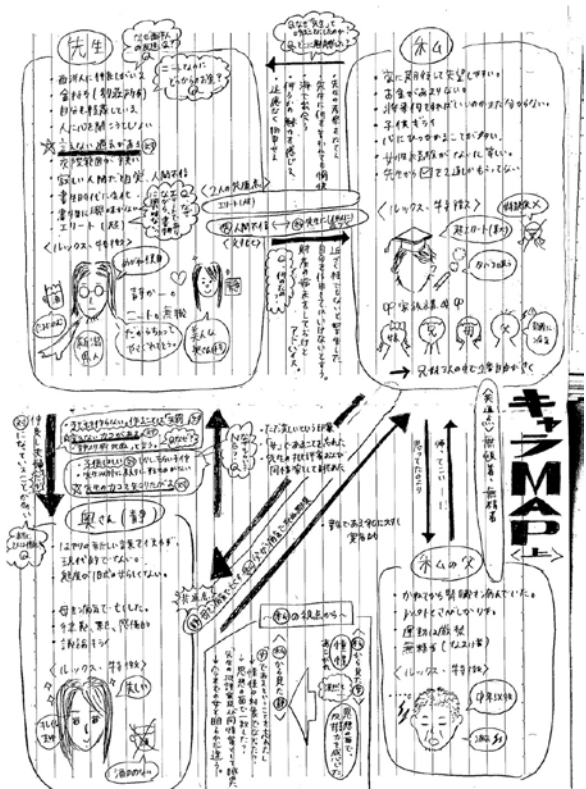
「問い」の解決を通して、語り手によって表現された、主な登場人物の特徴、その人物が行動する場面の情景、人物の心情の推移などを捉えている。

本単元においての評価は、論文に対してだけ行われるのではない。論文執筆に至る過程で作成されたノートには、生徒一人ひとりの学習の足跡が残されている。先に示した学習過程の各次ごとに、右に示した評価規準にもとづいて生徒の学習も評価した。

下に示すのは第一次に生徒が作成した人物の相関図である。この単元では、生徒各々が、課題の解決に向けて右のような学習の足跡をノートに残している。そこで、数時間に一度生徒のノートを確認し、コメントを書く形による評価を行った。これにより、教師は指導を反省することができるし、生徒は自身のつまずきや足りないところを自覚し、改善の指針も得られる。あらかじめ設定した目標にもとづいてその達成が図られるよう、学習過程を評価することは、きわめて重要だと考える。

■論文の実際

それでは、実際に生徒が記した論文を見ていこう。



「『私』と先生―『私』は何を考えるのか」というタイトルで論文を執筆した古跡萌絵(国際探究科)は、第一章、課題設定の理由について、以下のように記している。

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、そして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と思う。

また、授業で先生やKについての様々な問いや、心情を考えてきたけれど、「こころ」という本全体を改めて見直してみると、この本の語り手である「私」の考えや心情はどうなのだろうかという疑問が生まれた。この疑問は、「私」の存在意義という大きな課題にもつながる。特に、授業中に考えた、「なぜ先生は私だけにすべてを打ち明けたのか」という問いに大きく関係する。他者の意見では、「教訓を私に教えたかった」「私だけは信用することができたから」などが多かった。様々な意見があり、もしそうだったらと仮定すると、それを受けた「私」はどう思ったのかということが重要である。そして、この本の語り手であり、先生の過去、静、Kを知った「私」を考えることで、この本の題名である「こころ」とはどういうことなのかも見えてくるのではないかと思った。このように、この課題を考えることは、この本の核を考えることと同じになるのではないかと思い、この課題を設定した。

古跡はまず課題設定の理由を「本の構成」においている。わざと時間軸を逆転させて構成されていることに着目し、そこを漱石の意図だと捉えた上で、「私」の心情を読み解くことが作品のテーマに迫ることにつながると考えていることがわかる。

さらに古跡は、上・中の語り手である「私」に注目することの重要性を指摘した上で、クラスメートとの意見交流の際に多様な理解が示された「なぜ『先生』は『私』だけにすべてを打ち明けたのか」という問いを発展させ、「『先生』の思いを受けた『私』の心情に注目することがこの小説の核となる部分を読み解く」と考えていることがわかる。

第四章（ふりかえり）において古跡は、以下のように記す。

#### ・題名の意義

私は、この論文の題名を決めるにあたって、あくまでも「私」が中心であるということ伝えたかった。上、中、下と物語が進んでいく中で、大きなまとまりとして、「先生と私」「両親と私」「先生と遺書」という見出しが付けられていた。私は、語り手は「私」であるのに、いかにも、先生、両親が中心であるかのように読者に感じさせていると思った。

第一章でも述べたように、私の考えの中心には常に「私」の存在があった。この物語の主人公は「私」なのである。したがって、論文の題名である『「私」と先生』は、「私」から書き出すことで、「私」がこの本の中心であると、威厳として確固たるものになっているのだ。

#### ・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、何が言いたいのか分からない」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。

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、本文自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。

#### ・私自身をよむ

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い」「他人を死に追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分かった。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、自分自身をよ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。

まず「なぜ自身がこのタイトルを付けたのか」という点について強く言及していることが分かる。第一章同様、『こころ』の主人公はあくまでも「私」であることを伝えたいという熱い思いが伝わってくる文章である。

続いて古跡は「批判的に読む」ことの重要性を指摘する。「クリティカル」によく吟味して読むことが、「自分なりの読み」を生むことにつながるという指摘は、傾聴に値する。

さらに古跡は「私自身を読む」という小見出しを付けた上で、「自分自身の読みの特徴」をふりかえっている。そこで古跡は「小説を読むことは、自分自身をよ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。」と記しているが、今回の単元を通して、小説を読むことの意義を自分なりにつかんだこと、さらにはその活動が大変意義深かったことを記していることが分かる。

#### 七―四 「指導と評価の年間計画」作成研究における成果と課題

第二学年現代文分野の指導と評価の年間計画作成研究における最も大きな成果は、大きな単元で構成する年間計画の有効性を確認できたことだ。特に、もともと国語(特に現代文)に苦手意識を持つ生徒にとっては、有意義な単元となったことが、論文の「ふりかえり」からは読み取れる。たとえば、高橋昂己(普通科理系クラス)は、以下のように「ふりかえり」を記している。(波線部分は稿者、以下同)

論文をふりかえって思ったことは、こんなにも本の登場人物の心情を真剣に考えたのは初めてだなと思いました。こんなにも難しい本を読んだのも初めてだと思います。最初は読むのもとても苦痛でした。最初は話の内容を理解するので精一杯で、登場人物の心情を読み取るとかそんな余裕はありませんでした。

でも、授業で何度も問いを考えていくうちに少しずつ文章を読み取る力がついてきたと思います。最初は一方からしか考えられなくてまったく読み取れていませんでしたが、仮説を立てて考えてみたり、常識にとらわれずにたくさん視点から読めるようになったりしたと思います。この夏目漱石の難しい「こころ」をよめるようになってきたことで自信にもなりました。どんな文章も今回こころを読んだときのように、注意深く登場人物の人物像や心情を読み取る癖をつけていきたいと思います。

自分がさらに成長するための課題は、登場人物の心情をもっと正確に理解すること、疑問の解決への根拠を見つけ出す力をつけることだと思えます。登場人物の心情を読み取る力についてはと思います。でも、根拠もない想像で話を勝手に考えていってしまうところがあるのでもう少し正確に読み取れるようにしていきたいと思えました。論文を書くのに根拠を探すのがとても難しかったです。自分の想像で話を進める前に、まず根拠をさがす癖をつけていきたいと思います。これからこの「こころ」の論文を書いて身につけた力をもっとのばしていきけるように、見つけた自分の課題を克服していききたいと思います。

また、山本巧(普通科理系クラス)は、以下のように記した。

一学期の間ずっと『こころ』の学習をし、最後に論文を完成さ

せたことによって、自分の国語力を大きく上昇させることにつながったと思う。まず自分は進んで読書をすることが少なく、最初『こころ』という難しい題材を扱うことに抵抗を感じていたが、授業の中でじっくりと読み進めていく中でひとつひとつの文章をしっかりと理解すれば難しい文章でも理解できることがわかった。最初は表面的な内容しか理解することのできなかった『こころ』が、登場人物の発言や行動の裏に隠れた心情も理解することができ、小説を深く読み進める力がついたと思う。

また、そうすることで最初は全く『こころ』のおもしろさを理解することができなかったが、深く読み進めることで『こころ』のおもしろさを理解することができた。特にキャラクターマップはその人の特徴、性格、人物同士の関係性を文章の言葉を拾い丁寧にまとめることができた。そうすることで、これから小説を読み進めるうえで人物の特徴、性格、人物同士の関係性をしっかりと踏まえ小説を読み進めていけると感じた。この学習をきっかけに読書に触れていきたいと思うし、読書感想文の課題提出のときなどに、いままでの経験を踏まえて深く読み進めていけるようにしたい。そして国語力の向上ができたのでテストの現代文の分野でも学習を踏まえて読解していきたい。

『こころ』では自殺が大きなテーマとなっている。普段なら自殺はしてはいけないなどの考えで終わってしまう。(現実ではそれが正しいと思うが)この小説の中では自殺の原因や自殺による周りの反応、自殺したものが自殺することでどんな影響を与えたのかなどが書かれ、自殺に対し深く考えさせられた。

これからさらに成長していくためには、もっとたくさん自分の意見をまとめていくことだと考える。『こころ』を学習するうえでノートを作った。僕は最終的に四分の三ほどしか書かなかったが、多い人は二冊目に突入する人もいて見習わなければいけない

と感じた。僕は自分の意見をたくさん書いていくことを苦手にし  
ているので、これからたくさん量を書いていけるよう日頃から  
意識していき、自分の力をさらに大きくできるように努力してい  
きたい。

ここには二人の生徒の記述のみ取り上げたが、多くの生徒が「最  
初は困難を感じたが、他者との交流を繰り返しながらじつくりと問  
いを解決していくことで少しずつ理解が深まった」と単元設計の有  
効性を指摘している。苦手意識を持つ生徒だからこそ、じっくりと  
時間をかけた単元を組織し、活動に浸らせることが、自信にもつな  
がると同時に学習意欲を喚起することにもつながったと言えよう。

課題は、やはり評価のあり方だ。大きな単元になればなるほど、  
学習過程における評価の重要性が高まる。また「論文作成」といっ  
た重い課題を投げかけた際には、どのような基準で課題を評価する  
のかについても、厳密に設計しなければならぬ。今回は試案とし  
て評価基準表を作成したが、観点の立て方・段階の区切り方・記  
述の仕方についてどのように設定すべきか、今後も検討したい。

## 八 「第二学年古典分野（漢文）における指導と評価の実際」

漢文の学習に関しては、最初から抵抗感、拒否感を示す生徒が少  
なからずいる。視覚的な取っつきにくさや、漢文独特の言い回しに  
なかなか慣れることができないことから、学習にかける時間が少な  
くなり、理解も進まないという悪循環が形成されているようである。

今年度は、一年次に習得した基礎的な句法などの確実な定着を図  
るとともに、苦手意識を払拭し、意欲を持って漢文学習に取り組み  
るようになることを大きな目標として掲げた。

各学期ごとの学習の概略は以下の通りである。

### ☆一学期

#### ■つきたい学力

- ・内容をおおまかにつかむ
- ・場面設定（いつ、どこで、誰が、何をしたか）を理解する
- ・登場人物の特徴を理解する
- ・登場人物の心情を、形容詞、形容動詞に注目し、心情語、行  
動態度から分析する
- ・漢文の知識・理解を深める
- ・語句、脚注の重要句法を理解する
- ・白文で読めるようにする

#### ■使用教材

故事『且買履』『漱石枕流』『華歆・王朗』『画竜点睛』『江南  
橋為江北枳』 文章『春夜宴桃李園序』『螾蟻伝』

#### ■一学期の指導と評価の実際

長い文章を精読していくと意欲を持続できないことが懸念される  
ため、短めで比較的理解の容易な故事五篇を用いて抵抗感を軽減す  
ることを試みた。文章二篇は、対句や反復などが効果的に盛り込ま  
れた文章であり、音読練習を徹底して漢文のリズムを身に染み込  
ませることを重視した。

調査では学習した教材の内容理解に関する設問とともに、用いら  
れていた重要句法を含む初見の短文を素材としての出題を試みた。  
白文で読めるようにという目標は、何割かの生徒にとってややハ  
ドルが高いとも思われるが、慣れてきつつある印象を受ける。

## ☆二学期

### ■つけたい学力

- ・登場人物の特徴を理解し、人物像を思い描くことができる
- ・登場人物の心情を、形容詞、形容動詞に注目し、心情語、行動態度から分析する
- ・人物関係を正確に把握して場面の展開を読み取ることができる
- 場面設定（いつ、どこで、誰が、なぜ、何をしたか）を理解する

- 各場面における緊張感や躍動感を読み取ることができる
- ・漢文の知識・理解を深める

語句、脚注の重要句法を理解する

戦国時代末期の勢力関係を理解できる

### ■使用教材

『史記』 鴻門之会前夜 鴻門之会 四面楚歌 項王の最期

### ■二学期の指導と評価の実際

教科書に採録されている部分だけでは十分な理解が得られないと考え、「鴻門之会前夜」（項羽軍が函谷関に達するものの沛公軍に進入を阻まれる場面）から学習を開始した。ただし膨大ともいえる分量ではあるため、横山光輝の漫画を補助教材として利用することなども取り入れた。

古典の学習は口語訳が最終到達目標となつてしまい、読み味わうことがおろそかになつてしまう恐れがある。その点で『史記』は作品そのものが圧倒的な力を持つており、司馬遷が描き出す登場人物達は、激動の世の中を生き生きと駆け巡る。頭の中で、文字言語（漢文訓読）↓イメージ↓文字言語（口語訳）という一連の流れを作りやすいと言える。語句の意味や句法にとらわれながら逐語訳してい

くのではなく、昨夜見た夢を他人に語るように、頭の中に思い描いたイメージを自分の言葉で語ることを目指した。

授業で取り扱えるのは『史記』という歴史的大作のほんの一部分でしかないが、生徒たちはそれぞれの登場人物に感情移入しながら興味を持って読み進めていったようである。

## ☆三学期

### ■つけたい学力

- ・論理展開に注意して読み取ることができる
- 主張の論拠を明確にできる
- 具体例と抽象概念の関連を読み取ることができる
- ・漢文の知識・理解を深める

語句、脚注の重要句法を理解する

諸子百家について理解できる

### ■使用教材

思想 『孟子』性善 『荀子』性悪 『莊子』曳尾於塗中  
『韓非子』侵官之害 『墨子』非攻 『老子』小国寡民  
『論語』長沮・桀溺

### ■三学期の指導と評価の実際

本校では三学期に討論会が実施されることもあり、明快な論理展開、工夫を凝らした説得術などを学べる作品を中心に教材を選定した。昨年の参加した討論会の経験を思い出しながら、ただ授業でやっているからというだけでなく、これからの自分にどう活かせるかという視点で学習に取り組む姿勢が見られた。

現代文の評論学習でなじみのある具体から抽象へという展開や、淀みのない論理がリズムよく繰り出されるさまに面白味を覚える生

徒が多くいたようである。今学期も多読を一つの目標としている側面があり、それぞれの思想の哲学的深奥までたどり着くことができたとはいえない。しかしながら、知の扉の一枚に手をかけるきっかけとなったであろう点は評価してよいだろう。

授業以外では、長期休業中の課題として基本的な句法を一覧化したものを教材として、読める、書ける、理解できることなどを各自で確認させ、休み明けのテストで学習の定着度を計った。

ただ、やはりどうしても漢文の学習をこまめに継続するということは難しい面があるのは否定できない。やったらできたという達成感を味わい、学習の効果を実感させる工夫と取り組みが今後とも大きな課題である。

## 九 「第二学年古典分野（古文）における指導と評価の実際」

次頁に示したのは、平成二十五年度に稿者が実際に行った指導と評価の実際（古文分野）である。現代文と同様、単元の数は少ないように感じられるかもしれないが、実際に扱っている作品は多い。教科書に採録されている部分だけを扱うのではなく、その前後も含め、かなり大量の文章を生徒は学習している。それゆえ、「逐語訳」をするというのではなく、単元の目標を達成するための学習活動を組織している。

昨年来、単元の目標を決めてから教材を選んでいくことを繰り返して行ってきた。逆に言えば教科書教材にこだわらず、生徒の現状から目標を設定し、目標を達成するために適切な教材を選んできた。付けさせたい力を明確に規定した上で、その目標達成のために必要な言語活動を組織する。このように授業を構成していくことで、よりたくさんさんの教材を扱うことができるようになり、語彙力も、文脈把握力も培えていると自負する。

特に二学期には『源氏物語』だけを教材として扱うと決め、「桐壺」から「葵」までの巻から選び出した素材をもとに授業を構成した。今日、高校の教科書で「源氏物語」が教材として採り上げられていないものは極めてまれである。どの古典の教科書にも、何らかの形で「源氏物語」が教材として取り上げられている。読解の難しさが言われながらも、その古典的価値の高さを鑑み、授業でも丁寧に扱うことが多い。

しかし、残念ながら、教科書には、主要箇所を抜粋したもののみが掲載されていることが多く、これでは、作品のつながりを理解せずに学ぶだけで、深まりがないように感じていた。そこで今年度は、二学期は「源氏物語だけ」を扱うこととし、物語の流れを大事にし、取り上げた単元を構成した。源氏物語の内容をただ理解するのではなく、「桐壺」から「葵」までについて可能な限り多くの場面を「読むか」「どのように感じていくか」を大切にしたい。その構成理由の一つである。

もちろん、源氏物語は心情語、和歌、思想など、これからも古文を学んでいく上で必要な要素を多く含んでいることから、基礎的知識を獲得させることにも注力してきた。特に敬語の理解や、心情語となる形容詞の理解を深めさせるための活動は、多く取り入れてきた。本文内容の正確な理解を促すことをねらって、特定部分口語訳を行わせる活動も授業には取り入れている。

ただし、古文を苦手とする生徒も多くいるため、所々を空欄にした口語訳や本文の概略などを、生徒の実態に応じて授業前、または授業後に配布することが多い。授業中に全ての口語訳を扱うのではなく、獲得させたい力を培うための学習活動に特化してきたと言える。

平成25年度 2年生「古典（古文分野）」の指導と評価の実際

実施	単元名	教材名	評 価 基 準
一学期 中間まで	説話を読む	『今昔物語』 鹿の歌 『発心集』 永秀法師、 数寄の事	<ul style="list-style-type: none"> <li>・古典の文章に慣れるために本文を繰り返し音読し、表現を味わっている。</li> <li>・登場人物の行動に注目して読み場面の展開を把握している。</li> <li>・エピソードから導かれる教訓を考えている。</li> <li>・助動詞の意味をふまえた上で、口語訳を行っている。</li> </ul>
一学期 期末 まで	歌物語を読む	『伊勢物語』 渚の院	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を繰り返し音読することで物語の内容を理解し、味わっている。</li> <li>・登場人物の行動に注目して読み、場面の展開を把握している。</li> <li>・敬語の意味と用法を理解している。</li> <li>・和歌に用いられている修辭を理解している。</li> </ul>
		『大鏡』 三船の才 道長の剛胆 南院の競射	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を繰り返し音読することで物語の内容を理解し、味わっている。</li> <li>・登場人物の行動に注目して読み、場面の展開を把握している。</li> <li>・敬語の意味と用法を理解している。</li> <li>・和歌に用いられている修辭を理解している。</li> </ul>
二学期 中間まで	物語を読む	『源氏物語』 桐壺 帚木 夕顔	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を繰り返し音読することで物語の内容を理解し、味わっている。</li> <li>・登場人物の人間関係を把握している。</li> <li>・心情語に注目し、物語に描かれた場面の状況や物語中の人物描写などを読み取り、作品を取り巻く時代背景、文化的環境についての理解を深めている。</li> <li>・敬語の意味と用法を理解している。</li> <li>・助動詞の意味をふまえた上で、口語訳を行っている。</li> </ul>
二学期 期末 まで		『源氏物語』 若紫 末摘花 葵	
学年 末 まで	語り手を読む	『紫式部日記』	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文を繰り返し音読する。</li> <li>・場面、登場人物の設定を理解する。</li> <li>・登場人物の心情を、和歌などに注目して理解している。</li> <li>・語り手である紫式部の心情を、本文から理解している。</li> <li>・敬語の意味と用法を理解している。</li> <li>・助動詞の意味をふまえた上で、口語訳を行っている。</li> </ul>

稿者らが特にこだわったのは、音読の重視である。毎時間、音読の活動を取り入れ、古文のリズムを身体にしみこませることに注力した。クラスによっては、最初に本文の概略を解説したり、プリントを読ませたりした上で、感情を込めて音読ができるよう、練習を重ねることもあった。昨年度は平家物語を群読で扱うような単元も組織したが、今後も音読を多く取り入れるよう、活動を組織していきたい。

生徒は、単元終了後の「ふりかえり」において、以下のように記述している。

- ・敬語を理解しないと読めない文がたくさんあり、敬語を勉強しないといけないと思いました。
- ・昔の人の生活の様子や、考え方、感じ方にふれて、改めて人間について考える時間ができた。
- ・初めは何が書かれているか全く読めませんでした。しかし、出てくる単語はほとんどが古単にのっているものばかりで、何度も調べていくうちに、自然と覚えられようになりました。また、古典の言葉に「慣れる」には、何度も声に出して読むことも必要だと感じました。
- ・「源氏物語」はとても難しかったです。けれど、登場人物の人物像や人間関係を整理することで、内容もわかりやすくなり、「こんな人もいたんだなあ」とその人物に対しての興味を持つて読むができました。
- ・恋愛について、今も昔も考え方や取る行動が同じだと思ったりがあっただけです。

二年生二学期という時期に源氏物語を大量に扱う単元を組織したのは、きわめてチャレンジングであったのだが、『あさきゆめみし』

を活用しつつ、源氏物語の世界にたつぷりと浸らせることに注力した結果、古文物語のおもしろさを感じてくれる生徒が増えたように思う。やはり源氏物語は超一級の作品であり、長い期間をかけてこの作品に取り組むことは生徒にとっても意義深いことだったと確信している。

考查については、これまでどおり、「授業では扱わなかった本文」にもとづいて、目標が達成できているかどうかを、評価できる問題を作成している。古文単語帳からも、毎回出題しているが、そこでもテキストに出てくる例文ではなく、一定の長さのある文章中の単語に線を引き、文脈をふまえた意味を書かせるようにしている。

生徒は、授業で身につけた読解方略を使って応用的な考查問題に取り組むが、評価規準や理解しておかなければならない課題を生徒に示しているので、考查に対して高い意欲を持って取り組んでいる。

初見の文章を出すことのデメリットも十分に理解しているが、生徒の「古文単語は単語テキストに出てくる例文を覚えておけば点が取れる」「授業で扱った内容を塾などで教えてもらえば点が取れる」という考えを取り払うことができ、授業中の学習に真剣に取り組むことにつながっていることを実感する。

やはり指導と評価は一体のものであり、目標や評価規準を生徒の実態に合わせて適切に設定できるようにすること、考查問題の作成力を上げることが、生徒の学力向上にもつながると考え、今後も研究を深めていきたい。

## 十 全体総括

本研究は三年計画の二年目にあたり、昨年度の研究を踏まえた上で第二学年までの「指導と評価の年間計画」作成研究と、それに基づいた各分野、各単元における授業・作問研究を行った。



「指導と評価の年間計画」作成にあたり、両学年に共通する研究課題は次の四点である。

- 1 「なぜ学ぶのか」という学ぶ目的の明確化。
- 2 「どのようにして学ぶのか」という学ぶ方法の明確化。
- 3 初見の文章からのテスト問題出題による「身につけさせたい力」の明確化と「教師の作問力」の育成。
- 4 ペアやグループによる意見交流を通じた「思考・表現する能力」の育成。

その上で、第二学年ではさらに高次の研究課題として次の2点を設定した。

- 5 「どうすればよりよく学べるのか」という良き学び手になるための方法の明確化。

具体的には「より良い『問い』の立て方と『ふりかえり』による自己分析」およびそれらの「評価基準表」(ルーブリック)の作成。

- 6 「探求論文」の作成。

各学年、各分野、各単元における成果と課題については前述したとおりであり、これらの課題をもとに次年度も研究をすすめていきたい。

## 十一 参考文献

- 上北克也 浜岸くるみ 渡邊久暢(2013)「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―」『国文学』福井県高等学校教育研究会国語部会編  
田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店  
山元隆春(1994)「読みの『方略』に関する基礎論の検討」『広島大学学校教育学部紀要 第一部』第16巻  
山元隆春(2004)『自立した読者』を育てる足場づくり―米国における理解方略指導を手掛かりとして―『広島大学学校教育実践学研究』  
井上尚美(1997)『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―』明治図書  
八田幸恵(2011)「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  
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」

なお、本稿は以下の者が担当した。

- 中森(十章) 吉岡(六章)高田(四章) 吉田(五章)上北(八章)  
浜岸(九章)渡邊(一・二・三・七章)