

高等学校

平成24年度

教育研究員研究報告書

国語

東京都教育委員会

目 次

I	研究主題設定の理由	1
II	研究の視点	2
III	研究の仮説	3
IV	研究の方法	3
V	研究の内容	5
VI	研究の成果	22
VII	今後の課題	24

研究主題	「学習の過程で効果的に評価を行い、思考力・判断力・表現力等を育成する授業の在り方について」
-------------	--

I 研究主題設定の理由

1 社会の現状

社会構造の変革期を迎え、経済や文化をはじめとして、あらゆる分野でグローバル化が進んだ現代社会で生きていくためには、知識と共にそれらを活用して課題を解決するための思考力や判断力、表現力等を身に付ける必要がある。しかし、OECDの学習到達度調査（PIISA）等の各種調査結果で、日本の子供たちは、思考力・判断力・表現力等知識を活用する問題や学習意欲などに課題があることが指摘され、新学習指導要領では改訂の趣旨としてこれらの課題への対応が述べられている。

2 生徒の現状

日本の子供たちに関わる上記の課題に対応するため、これまでも、発達段階に応じて様々な取組が行われており、我々の実感としても、生徒は、以前に比べると、小論文やスピーチ等の表現活動に対する抵抗感はなくなっている。

一方で、場や相手を考えない言動が見られたり、「模範解答が提示されるのを待っている」といった受身の姿勢が目についたり、数多くの意見を表現してはいるものの、直感的で事象に対する第一印象の域を出ていないものばかりだったり、模範解答をなぞっただけで思考の過程が反映されていない解答をしたり、といった生徒も多く、じっくり考えてお互いの考えを伝え合うといった姿はあまりないように思える。

PIISA2009年（平成21年）調査における読解力の項目別の得点を見ても「情報へのアクセス・取り出し」の530点に対して、「統合・解釈」が520点、「熟考・評価」が521点と約10点低くなっている。総合読解力上位10か国のうち、このような傾向の国は日本とオランダだけである。

そこで、本部会においては、生徒の現状を次のように捉えた。

- 相手や目的、場面等に応じて伝える力が不十分であり、客観的な判断をせずに直感的に回答することが多い。また、身に付けた知識を活用しようとする意識や力が乏しく、論理的に文章を構成する力が不足している。そのため、自分の考えを論拠に沿って表現することが苦手である。

そして、このような現状から浮かび上がる課題を次のように考えた。

- 身に付けた知識を活用して、自分の意見を筋道立てて考え、根拠に基づいて判断し、他者を意識して表現する機会を意図的に設定する必要がある。また、これらの学習の過程で、相互批評や相互評価を行い、自分の意見を再構築する学習を行う必要がある。

3 主題設定の理由

今年度の高校部会のテーマは「思考力・判断力・表現力を育成するための評価について」

である。これまで、高等学校における評価というと、毎学期行われる定期考査と普段の授業への取組状況を点数化したいわゆる平常点とを総合的に判断して、評定を出すための評価が主となっていたことは否めない。しかし、「指導と評価の一体化」と言われるように、評価は指導のための手掛かりを得る手段でもあり、評価を通して授業改善を行ったり、生徒の到達度に応じて適切な指導を行ったりすることで、生徒がその科目の目標に応じた学力を身に付けられるようにすることを目的として行われるものである。

国立教育政策研究所の「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 国語）」（平成24年3月）によると、「各学校においては、評価が学期末などに偏ることのないよう、評価の時期を工夫したり、学習の過程における評価を一層重視したりするなど、評価の場面についても工夫することが考えられる。」とされており、さらに、「指導と評価の一体化」として、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力、判断力、表現力等をバランスよく育てるために、「学習意欲を向上させ、生徒の主体的な活動を生かしながら、目標の確実な実現を目指す指導の在り方が求められる。」とし、観点別評価の実施と学習評価をその後の学習指導の改善に生かすことが必要であるとされている。

以上の点を踏まえ、本部会では、

- 学習の過程で効果的に評価を行い、思考力・判断力・表現力等を育成する授業の在り方について
- を研究主題とし、研究を進めることとした。

Ⅱ 研究の視点

1 汎用性を求めた研究

本研究では、汎用性のある実践的な研究を行うため、現代文・古典、いずれの分野にも応用可能であり、学校の実態に応じて、活用できるような実践事例を示すことを一つの方向性として研究を進めた。また、前述の現状を踏まえて、高等学校卒業段階で生徒たちに身に付けさせたい国語の力について全員共通のイメージをもち、研究を進めることとした。

我々がイメージした、高校卒業段階で生徒に身に付けさせたい国語の力は次のようなものである。

- ① テキストを正確に、客観的に読むことができ、それを基に自分の意見や主張をもつ。
- ② 根拠を明確にして自分の意見を構築する。
- ③ 他者の意見を論理的に理解する。
- ④ 人物、情景、心情などを異なる立場から読み深められる。

これらの力は、あらゆる生徒の実態に合わせて最低限、身に付けさせたい力として考えたものである。また、現代文・古典の分野にこだわらず、評論や小説、物語、説話など、様々な文章を対象とし、複数の実践事例を示すこととした。

2 仮説と実践に向けた視点

上記の力を育成するために重視したのは、以下の点である。

(1) 表現する

汎用性のある実践的研究を目指すため、国語の学習領域の中で最も多くの時間を割り当てる「読むこと」の学習の中で、表現する機会を設定することとした。また、表現する場面は書くだけでなく話したり聞いたりする場面も設定し、「読むこと」の学習の中で、表現する活動を通じて思考を深め、適切に判断して、自己の意見を表現する場面を設定することとした。

(2) オープンエンド・アプローチ

これまで、国語の授業では、文章の精緻な読みを通じて、作者や筆者又は出題者の意図を読み取り、唯一の正解を追究する読みに偏っていた。そのため、生徒たちは、正解は何かということばかりを意識させられ、文章を批判的に読んだり、他の生徒の意見に批評を加えたりする機会が乏しかったのではないかと考えた。

そこで、多面的・多角的な視点から解答ができる、いわゆるオープンエンドの課題を設定することで、生徒のものの見方、考え方を広げようと考えた。

(3) 評価

生徒同士が相互批評や相互評価をし、更に自己評価し、考えを再構築することにより、彼らの思考の深化を図る。これらの学習の過程で、授業者から適切な評価を示すことで、生徒の思考力・判断力・表現力等を効果的に伸ばすことができると考えた。

Ⅲ 研究の仮説

1 仮説設定の方向性

「Ⅱ 研究の視点」に基づき、「研究の仮説」について次のような方向性を設定した。

- ① 「読むこと」の指導の中で、論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめたり、発表したりし、お互いに批評し合うことにより自分の考えを再構築するなど、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」も意識した言語活動を設定する。
- ② 生徒が積極的・主体的に学習活動を行えるよう、課題やテーマの設定及び教材の選定などを工夫する。
- ③ 生徒の学習状況や学習内容に応じた指導の過程で効果的に評価を行い、思考力・判断力・表現力等を育成する授業の在り方を工夫する。

2 仮説の設定

上記の方向性により次のような仮説を設定した。

- ① 相互の意見を批評し合う学習を通して、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり、考えを深めたりすることができる。
- ② 学習活動や学習指導の過程で、適宜生徒や授業者による評価を行うことで、思考力・判断力・表現力等を高めることができる。

Ⅳ 研究の方法

1 研究の方法

研究主題に即して、授業の具体的な在り方に関する実践的研究を行う。

仮説に関する具体的方策について部員が各学校における実践等をもち寄るとともに、合宿等での集中討議を活用して検証授業の指導案を作成した。指導案の作成については、次のよ

うな観点で検討した。

- ① 文章を基に考え、根拠に基づいて思考・判断・表現させるために、文章を的確に読み取る学習活動を行う。
- ② 相互に批評し合い、その内容を生かして、自分の考えを再構築する姿勢を身に付けられるような学習活動を行う。
- ③ ①・②の学習の過程で効果的に評価を行い、思考力・判断力・表現力等を育成するような学習活動や学習指導を行う。

このような観点で作成された指導案を基に検証授業（実践事例）を行い、単元を終えた生徒たちの感想やワークシートの分析、授業者の観察、更に単元の学習を評価する学力調査を実施し、検証授業及び本研究における成果と課題をまとめる。

2 具体的方策

(1) 指導事項

根拠に基づいて物事を考えさせるため、学習指導要領「国語総合」の「C 読むこと」の指導事項「ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。」から単元の構成を工夫することとした。

また、国語総合による実践事例を検証した後、「古典講読」における類似の指導事項から単元を構成し、実践事例を積み上げることにした。

(2) 方法1

言葉を手掛かりにして、文章の内容を的確に読み取って自分の意見をもたせる機会を設定する。書き手の意図を捉えて共感したり、疑問に思ったり、思索したりして、文章を読み味わうことで、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにさせる。

(3) 方法2

交流活動を通して、自分とは異なる立場も踏まえて自分の意見を再構築させる学習活動を展開する。具体的には、グループ内で発表をさせることで、根拠を明確にしながら発信するとともに、お互いの考えを批評し合い、その内容を生かして、自分の考えを再構築する姿勢を身に付けさせるようにした。

(4) 方法3

学習活動を適切な方向へと導き、学習者の思考力・判断力・表現力等を高めるための評価を実施する。具体的には、交流活動の中で、生徒同士や授業者による評価を行い、自分の考えが再構築されるような学習活動や学習指導を行う。

(5) 教材

上記(2)、(3)、(4)の方法で検証授業を行うに当たって、教材については次のような観点で選定、提示することとした。

書き手の意図を捉え、共感したり、疑問に思ったり、思索したりして文章を読み味わい、読み味わったことを基に交流活動を行い、更にものの見方、感じ方、考え方を豊かにすることができるよう教材の選定や資料提示を行う。

具体的には、文学的文章である「空き缶」「今昔物語集」「宇治拾遺物語」を使用することとした。多様な解答ができる課題を設定し、より深く意見交流できるようにする。

V 研究の内容

1 研究構想

全体テーマ **新学習指導要領に対応した授業の在り方について**

高校部会テーマ **思考力・判断力・表現力を育成するための評価の工夫**

教科等における「思考力・判断力・表現力」の定義

思考力：言葉を手掛かりとしながら物事を筋道立てて考える力

判断力：根拠に基づいて物事を比較・選択し、自ら結論を出す力

表現力：内容や目的に応じてふさわしい語句を用い、根拠を明らかにしながら自分の考えを表現する力

各教科における「思考力・判断力・表現力」の育成の現状と課題

現状：相手や目的、場面等に応じて伝える力が不十分であり、客観的な判断をせずに直感的に回答することが多い。また、身に付けた知識を活用しようとする意識や力が乏しく、論理的に文章を構成する力が不足している。そのため、自分の考えを論拠に沿って表現することが苦手である。

課題：身に付けた知識に基づいて、自分の意見を筋道立てて考え、根拠に基づいて判断し、他者を意識して表現する機会を意図的に設定する必要がある。また、これらの学習の過程で、相互批評や相互評価を行い、自分の意見を再構築させる必要がある。

(国 語)部会主題

学習の過程で効果的に評価を行い、思考力・判断力・表現力等を育成する授業の在り方について

仮 説

- 相互の意見を批評し合う学習を通して、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり、考えを深めたりすることができる。
- 学習活動や学習指導の過程で、適宜生徒や授業者による評価を行うことで、思考力・判断力・表現力等を高めることができる。

具体的方策

- 言葉を手掛かりにして、文章の内容を的確に読み取って自分の意見をもたせる機会を設定する。
- 交流活動を通して、自分とは異なる立場も踏まえて自分の意見を再構築させる学習活動を展開する。
- 学習活動を適切な方向へと導き、学習者の思考力・判断力・表現力等を高めるための評価を実施する。

検証・評価

学習の中で活用したワークシートの記述状況や相互評価、様子の観察などを通して検証授業の前後における変容を検証する。さらに、思考力・判断力・表現力を問う学力調査問題を作成し、評価・検証する。

2 実践事例

設定した仮説を検証するため、まず、実践事例1を示す。さらに、本研究では、汎用性を求め、評価を授業改善に生かしてより良い授業の在り方を提示したいというねらいがある。実践事例1における成果と課題を踏まえた上で、生徒の実態が異なる学校で、異なる科目による実践事例2と実践事例3を示した。

実践事例1は、中堅上位の学校における「国語総合（現代文）」の事例である。

実践事例2及び3は、多様な進路に対応する学校における「古典講読」の事例である。

実践事例2と3については、同一の学校で同一の授業者が、同じ生徒集団を対象として実施した実践であり、実践事例1の課題に基づいて、改善・工夫しながら行ったことが分かるよう、まとめて振り返っている。

さらに、実践事例2及び3の対象生徒には、学力調査を行い、ペーパーテストによる思考力・判断力・表現力の評価についての事例を示した。

(1) 実践事例1

科目名	国語総合	学年	1 学年
-----	------	----	------

1 取り上げる言語活動と使用教材（教科書、副教材）

言語活動：文章を読んで内容を理解し、多様な考えができる事柄について、自分の考えをもって話し合うこと。（「C 読むこと」（2）のウ）

使用教材：小説「空き缶」（『高等学校 新訂国語総合 現代文編』 第一学習社）

2 単元（題材）の指導目標

- 書き手の意図を捉え、共感したり、疑問に思ったり、思索したりして、文章を読み味わうことで、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにする態度を育成する。（関心・意欲・態度）
- 書き手の意図を捉え、共感したり、疑問に思ったり、思索したりして、文章を読み味わうことで、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにさせる。（読む能力）（「C読むこと」（1）のエ・オ）
- 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読むことを理解させる。（知識・理解）（「C 読むこと」（1）のウ）

3 評価規準

	ア 関心・意欲・態度	イ 読む能力	ウ 知識・理解
単元の 評価 規準	書き手の意図を捉え、共感したり、疑問に思ったり、思索したりして、文章を読み味わうことで、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしようとしている。	書き手の意図を捉え、共感したり、疑問に思ったり、思索したりして、文章を読み味わうことで、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしている。	文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読むことについて理解している。

4 単元（題材）の指導計画（8時間扱い）

時間	学習活動	評価の観点			評価規準 (評価方法)
		関	読	知	
(1 第一次 1時間)	<ul style="list-style-type: none"> 本文の出典、文章構成や概要を確認する。 登場人物の原爆との関わりや現在の境遇などを読み取る。 			●	ウ（記述の確認）
第二次 (5時間)	<ul style="list-style-type: none"> 第1段落を通して、「私」の心情を中心に読み取る。 第2、3段落を通して、「大木」と「西田」の心情を中心に読み取り、登場人物が置かれた状況による感じ方や考え方の違いなどを読み取る。 第4、5段落を通して、「きぬ子」の近況や「T先生」の墓参にまつわる「きぬ子」の心情を読み取る。 第6段落を通して、教室にまつわる思い出に対する「私」の心情を中心に読み取る。 		●		イ（記述の確認）
(2 第三次 2時間)	<ul style="list-style-type: none"> 「きぬ子は、～放つのだろうか。」に込められた意味について、自分の考えを文章にまとめ、書いた文章に基づいて他者と交流し、自分の考えを見直す。 自分の考えを整理し文章を書き改め、鑑賞し合う。 	●			ア（記述の分析）

5 本時（全8時間中の7時間目）

(1) 本時の目標

- 相互に批評し合い、その内容を生かして、自分の考えを再構築する姿勢を身に付ける。
(関心・意欲・態度)

(2) 本時の展開

過程	時間	学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法 (ア～ウ)
導入	4分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習活動を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート①を配布し、本時の活動の趣旨説明を行う。 	
展開①	20分	<ul style="list-style-type: none"> 課題に基づいて自分の意見をまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート①に記入する。(制限字数は200字～300字) 課題を理解しておらず、意見を書けない生徒には適宜指導する。 	
展開②	20分	<ul style="list-style-type: none"> 各自の考えを、根拠を明示しながら順番に発表し、グループ内で質問し合う。 グループ協議を行う。 自分の考えを再構築する手掛かりとなるように簡潔にまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート①に基づいて発表させる。聞き手はワークシート②□に、発表者の意見と根拠を記入させる。 聞き手に、発表者に対して質問させる。発表者には、受けた質問をワークシート②□に記入させ、その答えを確認させる。 グループ内で、新たに質問したり、話し合ったりしながら、考えを深める時間を与える。 相互批評を通して、他の人の考えや意見を参考にさせながら、自分の考えを再構築させ、ワークシート②□に記入させる。 	ア（記述の点検）

まとめ	1分	・ 次回の予告をする。 ・ ワークシート②③を参考にして、自分の考えを再構築させた文章を書くことを告げる。	
-----	----	--	--

6 本時の振り返り

(1) 前時までの学習活動について

本単元は、「読むこと」の指導を、小説を教材として行うもので、第一次では作者や作品の背景等について学習し、第二次では登場人物の心情を中心とした読み取りを、場面を区切って行った。語句の意味や表現上の特徴を踏まえながら、表現に即して読むことを指導するとともに、登場人物の関係を押さえ、場面ごとに登場人物の置かれた状況や心情などを中心に確認している。

(2) 本時について

検証授業1では、授業者が設定した課題に沿って作文を書き、各自が書いた作文に基づいてグループワークを行い、自分の意見を見直す活動を行った。

生徒はよく取り組んでいたが、高校入学後グループワークを取り入れた授業が初めてだったこともあり、本時の学習活動に戸惑いを感じた生徒が多かったようである。

さらに、次の2点については今後改善の必要があると感じた。

1点目は、作文の課題に関することである。生徒のグループワークを活性化させることをねらいとして、生徒から多様な意見が出されるよう配慮して設定されたもの（ワークシート①参照）であった。しかし、そもそも、自分の意見をまとめて書くことが苦手な生徒が多く、オープンエンドの課題に対して何を書けばよいのかわからず、混乱したようである。

2点目は、それぞれの活動時間が短かったことである。とりわけ、質問をしたり、受けたりする活動では、質問内容を考える時間が短く、十分にまとめることができなかった様子であった。

一方、この学習活動を通じて、思考の深まりを実感している生徒の様子もうかがえる。後に寄せた感想の中で、新たな視点に触れたこと、質問されることで考えを深めることができたこと、グループワークをきっかけとして登場人物のこれからの生き方を考えるようになったことなどを記述している。さらに、グループワーク後に書かせた作文では、前回の作文よりも考えが深まったものが多く、一定の成果があったものと考えられる。

(3) ワークシート①～③の分析について

本時で書かせた課題作文（ワークシート①）では、制限字数は満たしているものの、文章構成ができていなかったり、根拠に触れていなかったり、漫然と課題に対する意見をまとめているものが目立った。しかし、交流活動後に書き直した課題作文（ワークシート③）を分析すると、課題の趣旨を踏まえて論理的に書くため、本文の記述を根拠として書こうと努力している様子が見られた。また、これらの記述内容を比較してみると、ワークシート③において、多くの生徒が課題に対して、より広く、より深く思考していることが確認できた。

グループワークで使用したもの（ワークシート②）の記述内容では、他者の意見を聞きながら自分の意見を振り返るものが見られ、ワークシート①で述べた意見よりも深まったものが半数に及んだ（ワークシート③）。

7 評価について

ワークシートの内容を、次の観点に基づいて総合的に評価した。

グループワーク前 (ワークシート①)		割合	グループワーク後 (ワークシート③)		割合
A	根拠を示して自分の考えを述べているもの	6%	A	根拠が書かれており、他者の意見を聞いて再構築しているもの	9%
B	根拠を示して自分の考えを述べているが、根拠が弱いもの	37%	B	再構築し、根拠を示して自分の考えを述べているが、根拠が弱いもの	47%
C	根拠らしきものをもとに、自分の考えを述べているもの	27%	C	根拠らしきものをもとに、自分の考えを述べているもの	17%
D	ただの感想文になっているもの	30%	D	再構築しているが、ただの感想文で終わっているもの	27%

全体的に見ると、読みが深まり、適切に表現できているものの割合が増しているが、Dの生徒の割合があまり変わっていない点が課題である。

8 実践事例2・3に向けた改善点

6の(2)で挙げた授業展開に関する二つの課題（課題設定の在り方、時間の配分）と共に、6の(3)や7の分析結果に見られるように、十分に力を引き出せていない生徒がいることなど、改善すべき点がまだ多い。

実践事例2及び3に向けて、生徒が取り組みやすい授業展開の工夫を行うことと、授業者による評価や指示を適切に行い、生徒の力を引き出す工夫をすることとする。

(2) 実践事例2

科目名	古典講読	学年	3学年
-----	------	----	-----

1 取り上げる言語活動と使用教材（教科書、副教材）

言語活動：文章を読んで内容を理解し、多様な考えができる事柄について、自分の考えをもって話し合うこと。(2 内容 イ)

使用教材：『今昔物語集』「鹿の歌」(巻三十の十二)

2 単元（題材）の指導目標

- ・ 文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりする態度を育成する。(関心・意欲・態度)
- ・ 文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりさせる。(読む能力) (「C 読む能力」3の内容 イ)
- ・ 古典の文章や作品に書かれている古人のものの見方、考え方、感じ方を正しく理解させる。(知識・理解) (「C 読む能力」3の内容 イ)

3 評価規準

	ア 関心・意欲・態度	イ 読む能力	ウ 知識・理解
単元 の 評価 規準	文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしようとしている。	文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしている。	古典の文章や作品に書かれている古人のものの見方、考え方、感じ方を正しく理解している。

4 単元（題材）の指導計画（3時間扱い）

時間	学習活動	評価の観点			評価規準 (評価方法)
		関	読	知	
第一 次	<ul style="list-style-type: none"> 指名に従って、本文を読む。 男の行動について考え、ワークシート①に自分の意見をまとめる。 スライドを見ながら、簡単に内容を把握する。 ワークシート①の「本文解釈後（1分間スピーチ原稿）」に自分の意見や根拠を示してまとめる。 		●		イ（記述の確認）
第二 次 (本 時)	<ul style="list-style-type: none"> 4人グループを作り、意見を発表し、その意見に対して質問し合う。それぞれの発言内容をワークシート②に記入する。 グループワークを通して自分の考えを見直す。 他者の意見を踏まえて、再度自分の意見を、根拠を示してまとめる。 ワークシート③に自己評価をする。 グループワークを通して感じたことを書く。 	●			ア（記述の分析）
第三 次	<ul style="list-style-type: none"> 『今昔物語集』を読み、動作や発言の主体に注意しながら正確に口語訳する。 			●	ウ（記述の点検）

5 本時（全3時間中の2時間目）

(1) 本時の目標

相互に批評し合い、その内容を生かして、自分の考えを再構築する姿勢を身に付ける。
(関心・意欲・態度)

(2) 本時の展開

過程	時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法 (ア～ウ)
導入	5分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習活動を確認し、グループになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート②を配布し、本時の活動の趣旨説明を行う。 	

展開①	25分	<ul style="list-style-type: none"> 各自の意見を、根拠を明示しながら順番に発表し、グループ内で質問し合う。 評価を聞く。 グループ協議を行う。 自分の考えを簡潔にまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート①のスピーチ原稿を基に、1分間で各自の意見を発表させる。聞き手にはワークシート②に発表者の意見を記入させ、根拠に丸を付けさせる。 1分間で発表者に質問させる。発表者には、質問された内容を記入させる。 授業者は1人目の発表と質問が終わったところで作業を中断し、評価する。特に肯定的な評価を、具体的に生徒に伝える。 グループ全員で質問したり、説明し合ったりしながら考えを深める時間を与える。 自分の考えの見直しをさせ、ワークシート②にまとめさせる。 	ア（行動の観察）
展開②	15分	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを再構築し、根拠を示してまとめる。 自己評価を行う。 本時の感想を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> 最終的な自分の意見を、ワークシート①に、根拠を示してまとめさせる。 ワークシート③を配布し、自己評価させる。 感想を書かせる。 	ア（記述の分析）
まとめ	5分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習について振り返る。 ワークシートを提出する。 次時の予告を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習の評価を述べる。 	

(3) 実践事例 3

科目名	古典講読	学年	3 学年
-----	------	----	------

1 取り上げる言語活動と使用教材（教科書、副教材）

言語活動：文章を読んで内容を理解し、多様な考えができる事柄について、自分の考えをもって話し合うこと。（2 内容 イ）

使用教材：『宇治拾遺物語』「絵仏師良秀」

2 単元（題材）の指導目標

- 文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりする態度を育成する。（関心・意欲・態度）
- 文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりさせる。（読む能力）（「C 読む能力」3の内容 イ）
- 古典の文章や作品に書かれている古人のものの見方、考え方、感じ方を正しく理解させる。（知識・理解）（「C 読む能力」3の内容 イ）

3 評価規準

	ア 関心・意欲・態度	イ 読む能力	ウ 知識・理解
単元 の 評価 規準	文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしようとしている。	文章や作品に表れた思想や感情を的確に読み取り、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしている。	古典の文章や作品に書かれている古人のものの見方、考え方、感じ方を正しく理解している。

4 単元（題材）の指導計画（4時間扱い）

時間	学習活動	評価の観点			評価規準 (評価方法)
		関	読	知	
第一 次	<ul style="list-style-type: none"> 指名に従って、本文を読む。 スライドを見ながら、簡単に内容を把握する。 男の行動について、肯定・否定それぞれの立場から自分の考えを書く。 ワークシート①に自分の意見を、根拠を示してまとめる。 		●		イ（記述の確認）
第二 次 (本 時)	<ul style="list-style-type: none"> 4人グループを作り、意見を発表し、その意見に対して質問し合う。それぞれの発言内容をワークシート②、③に記入する。 グループワークを通して自分の考えを見直し、④に記入する。 授業者から評価や質問を口頭で受け、文章を改善する。 ワークシートを提出する。 (授業者は次時まで、ワークシート④を点検し、評価しておく。)	●			ア（記述の点検）
第三 次	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート⑤に自分の意見を、根拠を示してまとめる。 前時と同じグループで、ワークシート⑤を読み合う。 グループワーク前と比較し、変化や考えの深まり等を指摘する感想を⑥に書く。 ワークシート②に自己評価する。 グループワークを通して感じたことを書く。 	●			ア（記述の分析）
第四 次	<ul style="list-style-type: none"> 『宇治拾遺物語』を読み、動作や発言の主体に注意しながら正確に口語訳する。 		●		ウ（記述の確認）

5 本時（全4時間中の2時間目）

(1) 本時の目標

相互に批評し合い、その内容を生かして、自分の考えを再構築する姿勢を身に付ける。
(関心・意欲・態度)

(2) 本時の展開

過程	時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準・方法 (ア～ウ)
導入	5分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習活動を確認し、グループになる。 	<ul style="list-style-type: none"> 本時の活動の趣旨説明を行う。 	
展開①	25分	<ul style="list-style-type: none"> 各自の意見を、根拠を明示しながら順番に発表し、グループ内で質問し合う。 評価を聞く。 4人の発表と質問後、全員でグループ協議を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークシート一のスピーチ原稿を基に、1分間で各自の意見を発表させる。聞き手にはワークシート二に発表者の意見を記入させ、根拠に丸を付けさせる。 1分間で発表者に質問させる。発表者には質問された内容をワークシート三に記入させる。 授業者は1人目の発表と質問が終わったところで評価する。 グループ全員で質問したり、説明し合ったりしながら考えを深める時間を3分間与える。 	ア（行動の観察）
展開②	15分	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えを簡潔にまとめる。 授業者から評価を受ける。 授業者から質問を受けて、更に考えを深める。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の考えの見直しをさせ、ワークシートの四にまとめさせる。 書き直しが必要なものは文章を改善させる。 違う角度から新たな質問を投げかけて、更に考えを深めさせる。 	ア（記述の分析）
まとめ	5分	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習を振り返り、評価を聞く。 ワークシートを提出する。 次時の予告を聞く。 	（授業者は次時まで、ワークシート四を点検し、評価しておく。）	

6 実践事例2・3の振り返り

(1) 前時までの学習活動について

ア 実践事例2

本文の読みを通じて考えるべき課題を前時の冒頭で示し、本文通釈前と後にそれぞれ課題について考えさせ、内容の理解度を確かめた。初めは読み取りが不十分な生徒もいたが、段階を追って本文を読み進めると、興味を示し、短時間で内容を理解することができた。根拠を示して書くことに慣れていない生徒には、自分の考えと、本文のどの部分からそう考えたかを述べさせて書き方を指導した。

イ 実践事例3

初読後に課題を考察させる時間を省略し、通釈構想メモで肯定と否定の両面から意見を書かせた。

(2) 実践事例2の工夫について

ア 課題設定の工夫

実践事例2では、実践事例1で見られた課題設定に関する課題を踏まえつつ、多面的な視点から多様な考えができるような課題を設定した。

イ 時間配分の工夫

単元の初めに課題を提示して本文通釈を行った。

ウ 活動の過程における評価の工夫

実践事例1では、グループで質問し合う活動において、何を質問してよいか分からない生徒が多数いた。1人目の質問が終わった時点で活動を中断させ、授業者が活動の様子や質問内容についてその場で評価することによって、2人目からのグループワークを適切に行えるようにした。

(3) 実践事例3の工夫について

ア 課題設定の工夫

実践事例1及び2で設定した課題は考える幅が大きく、授業者の指示も、生徒の活動も曖昧になってしまった。そこで、今回は、肯定側と否定側どちらかの立場で考えさせる課題を設定し、生徒が考える方向性を明確にした。「根拠」がどういったものかを理解できていない生徒には、今回も「根拠」についての説明を加えた。

イ 時間配分の工夫

実践事例2のワークシート

古文解説 『宇治拾遺物語』学習プリント
三年(一)組(一)番

課題
舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。根拠(理由)なるものを示して、あなたの考えをまとめよう。

☆授業を始める前

☆本文通釈後(一分間スピーチ準備)

☆グループワーク後

実践事例3のワークシート

古文解説 『宇治拾遺物語』学習プリント
三年(一)組(一)番

課題
舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

① 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

② 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

③ 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

④ 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

実践事例2では、活動ごとにワークシートを作成し、記入させていたが、実践事例3では、単元の活動を簡素化し、最後に行う自己評価以外の活動を1枚のワークシートに全て収め、生徒が見通しをもって活動できるようにするとともに活動時間の短縮を図った。

古文解説 『宇治拾遺物語』学習プリント
三年(一)組(一)番

課題
舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

① 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

② 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

③ 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

④ 舟渡の國に住む者(男)の行動をどう考えますか。あなたの考えをまとめよう。

初読後に課題について自分の考えをまとめさせる活動を省略するなど、活動を簡素化した。また、ワークシートもA3版1枚に全ての活動を盛り込み、生徒の活動順のとおりに入力していただけるよう工夫し、グループワークの時間確保に努めた。

ウ 活動の過程における評価の工夫

実践事例2と同様に、1人目の質問が終了した時点で評価を行った。さらに、自分の考えを再構築する活動では、早く記入できた生徒のワークシートの記述を点検し、その場で評価し、改善させた。また、最終的な自分の考えを書かせる前にワークシートを回収し、授業者が短時間で評価できるよう工夫し、次時に返却することで、自分の考えを見直したり、より深めたりすることにつながった。

(4) ワークシートの分析

漢字や語句等の表記の誤りや、話し言葉を使用した文章が目立った。また、口頭では説明できるが、それを文章でどうやって表現してよいか分からないという生徒が多く、自分の考えを筋道立てて論理的に書く力が不足していた。どうしても感想文に近い文章になってしまう生徒もおり、生徒同士で指摘し合うことによる改善は難しいようである。しかし、ワークシートの記入欄を原稿用紙ではなく、大きな枠にする等の生徒の実態に合わせた工夫をしたことで、生徒の記述への意識や記述量には向上が見られた。

(5) グループワークでの相互批評について

生徒は意欲的に取り組み、他者の価値観や意見に共感・納得したり、新たな発見に驚いたりしていた。グループワークは学習意欲をかきたてるのに効果的であることが分かった。

自分と発表者が同じ意見であったとしても、必ず1人一つ質問をするよう指導したことによって、2人目からは発表者の意見をしっかり聞き、質問を考えようとする態度が見られた。質問をする活動が難しかったようであるが、グループ協議では積極的に意見を言い合うことができたようで、「課題がとても深いので、みんないろいろな角度から掘り進めていて、たくさんの意見が出ておもしろかった。」「質問タイムでは時間がなかったが、グループ協議で考えがより深まった。」等の記述があった。

さらに、実践事例3では、交流活動後に再構築した自分の意見をグループごとに読み合い、変化や深まりを指摘したり、感想等を書かせたりする活動を取り入れた(第三次)。「反対から賛成に変わっていた。」「自分の意見を少し取り入れてくれていてうれしかった。」「賛成の意見が深まっていておもしろかった。」という記述が見られ、相互批評がもたらす効果を実感している生徒も多数いた。

7 評価について

(1) 実践事例2の評価の工夫

ア グループワーク活動中における評価

1人目の質問が終わった時点で活動を中断させ、活動の様子や質問内容について、その場で評価した。適切な質問例を挙げることによって、2人目以降の質問内容に役立てさせる指導を行った結果、2人目からの質問内容の質の向上につながることができた。

イ グループワーク後の自己評価

実践事例1と同様に、他者の意見と自分への質問を踏まえて自分の意見を再構築させた。

ウ 単元の学習活動後の自己評価

自己評価は具体的かつ項目を最小限にすることで、負担に感じさせないよう工夫した。今回は段階評価ではなく、当てはまるものに○を付けさせる手法を試みた。

(2) 実践事例3の評価の工夫

ア 自分の意見をまとめる段階での評価

どのように意見をまとめたらいいか、「根拠」とは何か、感想文になっていないか等、中間指導をし、その場で指導と評価を行った。

イ グループワーク活動中における評価

グループワークを通して自分の考えを見直す活動において、「〇〇さんの〇〇という意見を受けて」という表現で書かせた。書き終えた生徒から評価し、受けた意見に正対していないなど、書き直しが必要な生徒には、もう一度考えるよう指導した。また、授業者がその意見に対して新たな質問を投げかけ、更に考えを深めた。

ウ グループワーク後の自己評価

実践事例1・2と同様に行った。

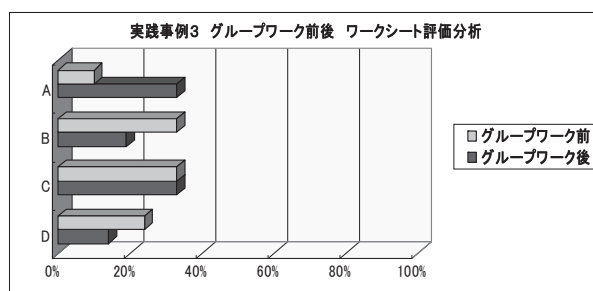
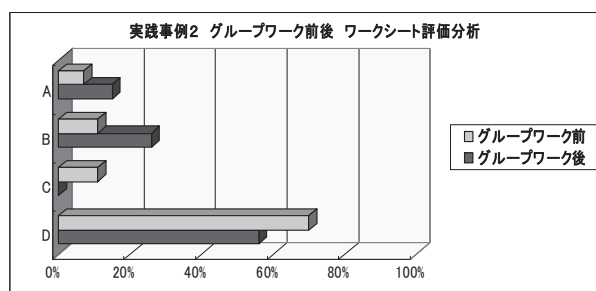
エ グループワーク後の評価

生徒へのフィードバックを意識し、即時性の高い評価を目指した。そのため、良いものはスタンプを押し、根拠が示されていないなどの改善が必要なものには簡単なコメントを付けて返却した。

オ 単元の学習活動後の自己評価

実践事例2と同様に行った。

(3) 実践事例2・3のワークシート評価分析



実践事例2・3 評価項目 (グループワーク前)		事例2	事例3	実践事例2・3 評価項目 (グループワーク後)		事例2	事例3
A	根拠を示して自分の考えを述べているもの	7%	10%	A	根拠が書かれており、他者の意見を聞いて再構築しているもの	15%	33%
B	根拠を示して自分の考えを述べているが、根拠が弱いもの	11%	33%	B	再構築し、根拠を示して自分の考えを述べているが、根拠が弱いもの	26%	19%
C	根拠らしきものをもとに、自分の考えを述べているもの	11%	33%	C	根拠らしきものをもとに、自分の考えを述べているもの	0%	33%
D	ただの感想文になっているもの	70%	24%	D	再構築しているが、ただの感想文で終わっているもの	56%	14%

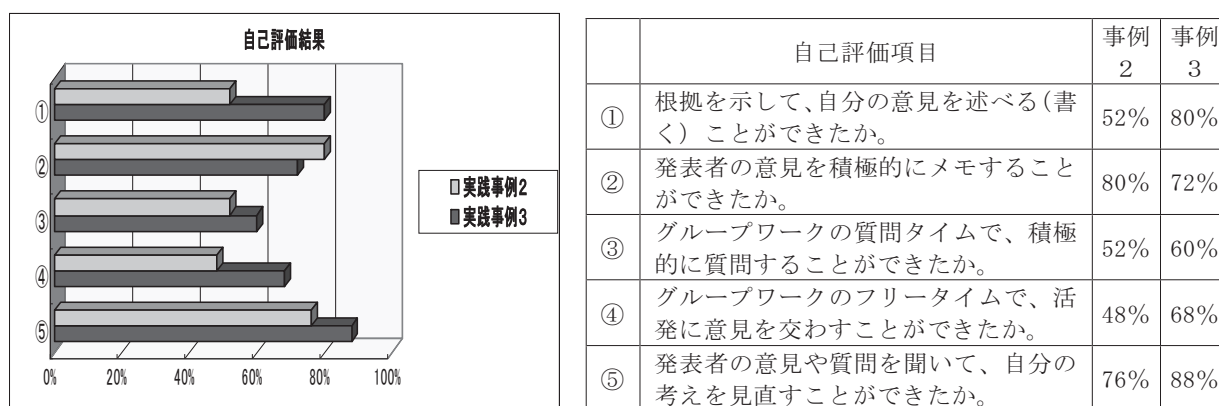
実践事例2と比べると、実践事例3の方が全体的に評価は高い。生徒がこのような形式の

授業に慣れてきたということもあるが、A評価の増加とD評価の減少が顕著であることから、評価と授業改善の効果があつたものと考えられる。

しかし、グループワークの前後で、C評価の生徒が一定の数存在していることから、思考は深まっても、うまく表現できない生徒が存在することが示唆される。後ほど触れる学力調査の結果からも同様の傾向が見られることから、今回のように思考を深める指導だけでなく、「書くこと」のスキルを向上させるための指導を行う必要があるものと考えられる。

(4) 自己評価の分析

実践事例2と3を比較すると、実践事例3は全体的にアップしている。グループワークの時間を十分に取ったことも関係があると考えられる。



ア 項目①

実践事例3では、思考の方向性を明確にするなど、課題設定を工夫したことによって、自分の考えをまとめやすくなったのではないだろうか。

イ 項目②

この項目についてのみ評価が下がっているが、逆にこれは活発に意見交換が交わされたと考えることができる。以前は相手の話した言葉どおりにメモをとっていたが、議論が活発になったため、キーワードのみをメモするようになったことをマイナス評価として捉えてしまっている生徒が見られた。メモ自体の授業者からの評価は上昇している。メモの取り方については今後指導が必要であると考えている。

ウ 項目③、④

「何を質問していいか分からなかった」「伝えることが難しい」と記述されており、本活動に入る前段階の、練習に当たるような活動を取り入れることが必要である。「友達だから質問しやすかった」という意見もあり、生徒同士の相互批評を楽しみ、本文の内容をより理解する手助けにもなったようである。質問は1人1分で設定したが、グループ協議でしっかりと穴埋めできたようで、積極的に意見を交換する様子が見られた。

エ 項目⑤

相互批評によって80%~90%の生徒が、自分の考えを見直すことができている。

8 生徒の変容とねらいの達成について

単元の始めに、本文の読みを通じて考えさせたい課題を伝えてから単元の学習活動を始めたことで、課題を意識して本文解釈に取り組むことができた。また、授業の始めに本時のね

らいを伝えることで活動内容を明確にした。さらに、自己評価をすることで単元を振り返り、生徒自身に課題を把握させ、達成感を味わわせることができた。アンケート結果からも、生徒が楽しみながら課題に取り組み、考えが変容したことを実感している様子が見える。また、他者と意見を交流することで新たな発見をし、考えを深めることができている。

以前は、古典に対して苦手意識をもち、本文をじっくり読もうとする姿勢が身に付いていない生徒もいたが、課題解決のために本文を何度も読み直して考えている姿が見られた。生徒の実態に合わせて単元を設定し、ワークシートや活動内容を工夫することで、様々な学校に活用できることも今回の検証で分かった。

9 「思考力・判断力・表現力」を問う学力調査問題の作成

(1) 作成の意図

本部会では、「思考力・判断力・表現力」を評価する学力調査問題を以下の2点の観点から作成した。

- ① 実践事例2及び3の指導を通じて、生徒に思考力・判断力・表現力が身に付いたのかを検証する。
- ② 交流活動を通じて文章を読み味わうことで、生徒のものの見方、感じ方、考え方が深まったかを評価するためにはどのような学力調査問題が有効であるかを検討する。

問1 Aさんの意見の根拠が、最も端的に示されている箇所はどこか。本文中から一文を抜き出せ。

問2 Bさんの「初めの意見」とグループワーク後は意見が変化している。では、Dさん(あなた)はどのような質問をすれば、グループワーク後のような意見が聞き出せるか。Dさんに対する質問を一つ考えよ。

問3 Cさんの「初めの意見」とグループワーク後の意見を読み比べて、どのように変化したかを指摘せよ。

問4 Aさん、Bさん、Cさんの意見を踏まえて、根拠を示してDさん(あなた)の意見を200字以内で書け。

【問題】 次の文章を読んで、あとの問いに答えよ。(25点)

ある山寺の坊主。饑食なりけるが、飯を治してただ一人食ひけり。よくしたため、棚に置き置きしけるを、一人ありける小児に食はせずして、「これは人の食ひつれば死ぬる物ぞ」と言ひけるを、この児。あはれ食はばやと思ひけるに、坊主他行の際に、棚より取り下ろしけるほどに、うちこぼして、小袖にも髪にもつけたりけり。日ころ欲しと思ひければ、二三杯よくよく食ひて、坊主が秘蔵の水瓶を、あまたりの石に打ちあてて、うちわりてさらふ時、いかなる御膳当かあらむらむと、口惜しくおぼえて、命生きてもしなしと思ひて、人の食へば死ぬと仰せられさぶらぶ物を、一杯食へども死なず、二三杯まで食へてさらふへどもおほかた死なず。はては小袖につけ、髪につけてはべれども、いまだ死にさらはらずとぞ言ひける。飯は食はれて、水瓶はわられぬ。饑食の坊主得るところなし。児の知恵ゆしくこそ、学園の強風も、むげにはあらしか。

＊應責：欲深い者。 ＊小児：小さい稚児。 ＊小袖：袖丈の短い着物。 ＊ぶんどん着。 ＊水瓶：飲用水や手洗い用水を入れるもの。

■古典の授業において、Aさん、Bさん、Cさん、Dさん(あなた)の4人でグループワークを行った。次の会話を読んで、後の問いに答えよ。

先生

傍線部「児の知恵ゆしくこそ、学園の器量も、むげにはあらしか。」は、「児の知恵はすばらしい、学園の才能も、並大抵ではないだろうよ。」と訳すことができます。

作者は児の賢さを高く評価していますが、あなたはこの児の行動をどのように考えますか。賛成か反対かを、必ずどちらかの立場で、根拠を示して、簡単に述べて下さい。

Aさん

坊主は大事なものを奪われてしまったのだから、児の行動には反対です。(問1)

Bさん

(初めの意見)

児の行動は、ただの子供のいたずらなので、いいと思います。

Dさん

(質問をする(問2))

(グループワーク後の意見)

自分に罪がないように言い訳しているので、児はすごいと思います。だから、児の行動に賛成です。

Bさん

(グループワーク後の意見)

自分は罪がないように言い訳しているので、児はすごいと思います。だから、児の行動に賛成です。

先生

Cさんは、グループワークを行って、自分の意見がどのように変化しましたか?

Cさん

初めは、「いと子供でも、いたずらばかりするのはよくないと思うから、児の行動に反対だ」と考えていましたが、グループワークをして、「坊主がいけない間に、人が大切にしている物を奪うのはよくないから児の行動に反対だ」と考えを深めることができました。(問3)

先生

それではDさん、みんなの意見を踏まえて、根拠を示してあなたの意見をまとめてください。(問4)

学力調査問題は、読解力を身に付けさせた上で、他者の意見を踏まえ、自分の考えを表現することや考察することができる記述式の問いとした。問題の素材として古典教材『沙石集』

①は満たしているものの、他者の考えを否定するような質問や、自分の意見をぶつけただけの解答も33%存在し、グループワークを有効に行うためにはまず質問する力を育成する必要があることが分かった。

ウ 問3

正答率89%で、意見の具体化を指摘する生徒が多かった。また、視点の変化や思考の深化に触れている解答が14%もあったが、これはグループワークを通して思考の深まりを体験することで、思考の広がりや深まりについて意識をする生徒が増えたためと思われる。

エ 問4

実践事例の学習を行う以前に自分の意見を書かせると、白紙で提出する生徒が5%前後であった。しかし、実践事例での学習を経て学力調査を行ったところ、全ての生徒が何らかの表現をした。この結果から、自分の意見を表現することに対する興味・関心・意欲は大きく上昇したと考えられる。

内容はA段階と評価したものの7%、B段階と評価したものの36%で、計43%の生徒が根拠や他者の意見を踏まえて自分の意見を構築することができた。C段階と評価した、文章表現に課題があったり、根拠の表現が不明確であったりしたものは32%で、根拠そのものを理解してはいるが、本文を踏まえて記述したり、客観的に表現したりするなどの表現力の育成が課題として残った。D段階と評価した、感想文の域を出ないものは25%であった。授業前の感想すら表現できなかった段階と比較すると進歩はしているが、グループワークで見られた活発な意見の発表を踏まえると、その成果が発揮されていないものもあった。授業で丁寧に議論を重ね、思考を広げることができるようになったものの、決められた時間内に自力で本文や設問を手掛かりにももの見方や考え方を広げ、それを文章に表現することは、容易ではなかった。これらの力は、一朝一夕で身に付く力とは考えにくい。今後も生徒の思考力・判断力・表現力等を育成する授業を継続していく必要があると考える。

(4) 学力調査問題作成に関する課題

学力調査問題は上記のように、授業の理解度や生徒の抱える課題を明確にするために大変有効な手段であった。生徒もグループワークとは異なり、自分の読みを自分で深めていく楽しさを大いに感じていた。

しかしながら、採点に当たってはいくつかの課題が残った。まず、上位層の評価についてである。評価Aと評価Bの違いを明確にして内容だけで判断すると、表現の技能(誤字、脱字、文法上の誤り等)がともすれば置き去りになりかねない。逆に、あえて表現の技法を置き去りにして評価を行うこともできるが、果たしてそれが適当だろうかという疑念も残った。

次に、意見記述による解答は、授業者の課題提示の仕方や読みの方向性等に影響を受けがちである上に、採点者の主観が入ってしまう可能性も含んでおり、評価の信頼性を確保しにくい。そのために今回は複数の採点者で数回にわたり採点を行い、生徒の思考の可能性を検証し、評価の信頼性を高めた。だが、これを毎回の考査に取り入れることは難しい。評価の信頼性を保ちつつ、採点の時間を従来と変えずに思考力・判断力・表現力等を測る評価問題の作成については今後も検討を重ねる必要がある。

VI 研究の成果

1 今回の実践事例

今回の実践事例では、まず生徒に、課題について自分の意見をまとめる学習活動を行わせ、さらにグループワークを通して他者からの批評や評価を受けることにより、自分の考えを再構築させた。活発な活動にするため、生徒の知識や経験と関連付けやすく、様々な読みを展開することができ、多面的な視点から、多様な考えができる課題を設定している。教材を絶対視し肯定的に捉えて「一つの正解」を理解するだけではなく、文章の内容や作者の意図を解釈したり、自分の知識や経験と関連付けて建設的に批判したりするような読みを通して自分の考えを構築させた。その上で、相互に意見を交換し、批評し合うことで、別の角度から再度考えさせ、生徒のものの見方、考え方を広げ、考えを深める指導を行った。

2 仮説の検証

(1) 相互の意見を批評し合う学習を通して、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり、考えを深めたりすることができる。

ア 実践事例 1

「空き缶」を教材として、こちらで設定した課題に沿って意見をまとめさせた。意見のまとめ方に戸惑ったり、設問に対する正解を意識して、自分の意見そのものがあまり構築できなかったり、と課題はあったが、「自分と異なる意見に触れることができた」「意見は同じでも、異なる根拠、異なる視点があることに気付いた」など、作文を比較すると、視野が広がったものも多く、一定の成果はあったと考えられる。

ワークシートの評価・分析からも同様の傾向が見られることから、十分とは言えないが設定した学習そのものは有効であると考えられる。

イ 実践事例 2

実践事例 1 を踏まえて、自分の意見を最初にしっかりと構築させるために、課題を単元の始めに提示して本文通釈を行った。単元の始めに設定した課題を提示することで「自分が何について思考すべきか」を明確にして読みを展開することができた。自分の意見をじっくりと構築することにより、批評や質問も実践事例 1 より活発になり、生徒からも「最初は自分の意見が正しいだろうと思っていたけれど、グループワークを通して自分の意見を考え直すことができて良かった」「批評し合うことで自分の考えがより深まった」などの感想が見られた。

ワークシートの評価・分析、自己評価の分析からも学習の効果があつたことが見て取れる。

ウ 実践事例 3

実践事例 1・2 を踏まえて、主人公の行動を肯定するか、否定するかという選択をさせる課題を設定した。選択の理由を明確にしながら、本文を手掛かりにして自分の意見を構築させた。選択させることによって論点を絞ることができる。そのため、他者とのコミュニケーションが苦手な生徒でも、相互の意見を批評し合う活動そのものに集中できるのではないかと期待したのである。

生徒の自己評価では「発表者の意見や質問を聞いて、自分の考えを見直すことができた

か」という項目で88%の生徒が自分の考えを見直すことができた」と回答している。

ワークシートの評価・分析からも実践事例2以上に効果があったことがうかがえる。繰り返すことによる定着の効果もあったものと考えられる。

エ 仮説の検証

以上のことから文章を手掛かりに自分の考えを構築し、「相互の意見を批評し合う学習を通して、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり、考えを深めたりすることができる」という仮説は実証されたと言える。

今回の3事例から、相互批評という学習手法に効果があることが分かるとともに、授業の展開によっては効果に差があること、繰り返すことによってより効果が高まることが分かった。意見の交流は言語活動の要であり、相互批評という手法もバリエーションの一つとして繰り返し行うことで、生徒の思考を深めていくことができるものとする。

(2) 学習活動や学習指導の過程で、適宜生徒や授業者による評価を行うことで、思考力・判断力・表現力等を高めることができる。

ア 全ての生徒の力を伸ばす評価

繰り返し述べてきたとおり、実践事例1では、授業の展開に課題があり、学習活動や学習指導の過程で十分な評価を行うことができなかった。実践事例の振り返りでも述べたとおり、一定の割合で存在する、授業ですべきことが理解できていない生徒の力を引き上げることができなかった。

このような課題を踏まえて、授業の展開を工夫・改善し、実践事例2及び3を行った。評価と言っても、活動を中断させてその場で口頭による評価をして指示の具体化を図るものや、生徒による相互評価や自己評価など、一般に高校の教員がイメージする評価とは異なるものも含んでいる。しかし、生徒から見ると、学習の過程で、授業者や他の生徒から自分の学習について何らかの評価を受けることで視野を広げたり、思考を深めたり、進むべき方向を確認したりでき、一定の効果があることはこれまでも述べてきたとおりである。

特に、ワークシートの評価・分析から、授業ですべきことが十分に理解できていない生徒層が、事例2の冒頭から活動後、事例3の冒頭から活動後、と大幅に減少していることが分かった。全ての生徒が目標に準拠した学力を身に付けられるようにするという点において、学習や指導の過程における評価は重要であると考えられる。

イ 授業改善に生かす評価

今回は、評価に基づいて授業改善を行うこともねらいとして実践事例を示した。指導の結果をしっかりと評価し、授業の改善に生かすことで生徒の力が更に伸びるという手応えを感じながら研究を進めてきた。

また、今回の実践では、特に中間層の表現力を十分に伸ばすことができなかった。しかし、この点についても、表現するための具体的なスキルを身に付けさせる指導が必要であることが、指導の結果を評価・分析したことで明確となった。

ウ 仮説の検証

上記のとおり、「学習活動や学習指導の過程で、適宜生徒や授業者による評価を行うことで、思考力・判断力・表現力等を高めることができる」という仮説は実証されたとする。

VII 今後の課題

1 適切な評価の工夫

今回の実践事例では、生徒の考えを再構築する方向に進むよう学習の過程に焦点を当てて適宜評価を行うとともに、学習後に再構築された表現を授業者が評価し、生徒に提示した。いつ評価するのか、評価の観点をどうするのか、評価しやすい方法は何かなどについて、今回の研究では手探りで行ってきたものであり、完成されたものを示せたわけではない。

ねらいは繰り返し述べてきたとおりだが、現在それぞれの教員が行っているであろう指導や授業改善の取組の中で評価の視点を加えて提示したものであり、それぞれの教員がすぐにも始められるもの、あるいは既に同様の取組を行っているものだと考えている。

国立教育政策研究所が公表している「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学校 国語）」（平成24年3月）で示された観点別学習評価を実践で効果的に行う方法についても研究すべきであるが、今回は、その趣旨に沿った評価の工夫を現在の指導に加えて検証したところにとどまっている感は否めない。今後、高等学校における観点別学習評価の在り方について、しっかりと研究していく必要がある。

2 言語としての国語の力

(1) 社会で活用すべき国語の力

本部会では、研究の過程で、社会で活用すべき国語の能力、つまり社会人として必要とされる言語能力を以下のように考えた。

- ① 既読のテキストから得られた知識等を、実生活に活用する。
- ② 文学的な文章だけでなく、新聞や科学雑誌など幅広い範疇^{はんちゆう}の読み物に親しみをもつ。
- ③ 身の回りのことに目を向け、自分の意見を発信できる。
- ④ 世界のオープンエンドな問題について、意見を構築する。
- ⑤ 情報の内容を理解した上で、その情報の正誤、適否を判断し、活用する。

これらの力は、国語の指導を通じて、その土台となる基礎的な技能を定着させていくことはできるが、真に社会で活用できる力とするには、他の教科・科目、総合的な学習の時間など、学校での教育活動全体を通じて高めていくものである。

(2) 国語科の果たす役割

新しい学習指導要領において国語科の果たす役割と責任は非常に大きいものである。国語の力は、全ての教科・科目に通じる基礎的な力であり、また、その基礎の上に更に学習を積み上げていくための土台となるべきものである。授業で学んだことがその場限りの学習で終わってしまうのではなく、学びたいという学習意欲をもたせ続けることが、あらゆる教科・科目に対して主体的、継続的に取り組む動機付けにもなる。

また、全ての教科・科目、総合的な学習の時間において言語活動の充実が求められている。そのためには、国語科における言語活動を他教科に向けて積極的に発信するとともに、他教科における言語活動について情報収集に努め、それらに関連付けるための中核的役割を担うことが期待されている。

平成24年度 教育研究員名簿

高等学校 ・ 国語

学 校 名	課 程	職 名	氏 名
都立桜町高等学校	定時制	主任教諭	◎ 小西 奈々恵
都立上野高等学校	全日制	主任教諭	古宮 才由里
都立野津田高等学校	全日制	主任教諭	大元 理絵
都立桜修館中等教育学校	全日制	教 諭	藤波 綾
都立浅草高等学校	定時制	教 諭	芝原 玲那

◎ 世話人

[担当] 東京都教育庁指導部高等学校教育指導課 指導主事 小林 靖
東京都教職員研修センター研修部教育開発課 指導主事 高島 由紀子

平成24年度
教育研究員研究報告書

高等学校・国語

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成24年度第243号〕
平成25年 3月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号
電話番号 (03) 5320-6882
印刷会社 株式会社 イマイシ