

未来を切り拓く資質・能力を育成する国語科教育の創造 ～「指導と評価の一体化」を具現する「妥当性・信頼性のある学習評価」を目指して～

薩摩川内市立里中学校 教諭 池田 貴裕

目 次

1	研究主題設定の理由	2
2	研究の構想	2
	(1) 本研究における「妥当性・信頼性」について	
	(2) 学習評価を行う上での課題や現状	
	(3) 研究の方向性	
3	研究の実際	4
	(1) 妥当性のある学習評価の実現に向けて【提案Ⅰ】	
	(2) 信頼性のある学習評価の実現に向けて【提案Ⅱ】	
4	授業実践の様子	7
	(1) 授業実践Ⅰ	
	(2) 授業実践Ⅱ	
5	本研究の成果（○）と今後の方向性（●）	10

【引用文献】

- ・ 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中央教育審議会 2016年）
- ・ 文部科学省 編 「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」（東洋館出版社版 2018年）
- ・ 国立教育政策研究所教育課程センター 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」（東洋館出版社版 2020年）
- ・ 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 2019年）
- ・ 高木展郎 著 「評価が変わる、授業を変える」（三省堂 2019年）

【参考文献】

- ・ 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（中央教育審議会 2021年）
- ・ 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料（令和3年3月版）」（文部科学省初等中等教育局教育課程課 2021年）
- ・ 「子供たちに未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む指導と評価の一体化を目指して」（東京都教育委員会 2020年）
- ・ 「平成29年改訂学習指導要領の趣旨を踏まえた学習評価の進め方」（佐賀県教育センター 2021年）
- ・ 「人と教育 第13号」（目白大学教育研究所 2019年）
- ・ 「人と教育 第12号」（目白大学教育研究所 2018年）
- ・ 石井英真 全体編集 「ヤマ場をおさえる 単元設計と評価課題・評価問題 中学校国語」（図書文化社 2023年）
- ・ 石井英真 著 「中学校・高等学校 授業が変わる学習評価進化論」（図書文化社 2023年）
- ・ 達富洋二 編著 「ここからはじまる国語教室」（ひつじ書房 2023年）
- ・ 田村学 著 「学習評価」（東洋館出版社 2021年）
- ・ 澤井陽介 著 「できる評価・続けられる評価」（東洋館出版社 2022年）
- ・ 「教育科学国語教育 859号」（明治図書 2021年）
- ・ 富山哲也 著 「平成29年版新学習指導要領の展開 国語編」（明治図書 2017年）

1 研究主題設定の理由

生産年齢人口の減少、対話型AIの台頭、記録的な物価高や高止まりする円安状況など、社会の在り方は日々劇的に変化し、先行き不透明で予測困難な時代が到来しつつある。とりわけ、現在中学校で学んでいる生徒が社会人となって活躍する2050年頃の日本社会は、これまでの社会の在り方の延長線上では対応できないような事態に直面すると想定されている。このような厳しい社会状況を踏まえ、あらゆる他者を価値のある存在として尊重しながら、多様な人々と協働して様々な社会的変化を乗り越えることができるような資質・能力の育成を目指して学習指導要領が改訂され、令和3年度より新たな学習指導要領が中学校において全面実施されている。この学習指導要領においては、これからの時代に求められる資質・能力が三つの柱で整理されており、これらの「未来を切り拓く資質・能力」を各教科の学習指導を通じて確実に育成することが求められている。

さて、今回の学習指導要領改訂に先立って平成28年12月に取りまとめられた答申（以下「答申」と記載）^{*1)}では、「『子供たちにどういった力が身に付いたか』という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要」であると述べられている。つまり、新たな学習指導要領を通じて資質・能力を育成する上で「学習評価の一層の充実」を図る必要性について言及されているということである。一方で、これまでの国語科学習指導における自身の学習評価の在り方を振り返ると、評価を行う際の判断の観点や基準が曖昧なままに学習指導を行う単元もあった。その結果、生徒の学習の成立を促したり、教師自身の指導法改善につなげたりするような学習評価を行っていたとは言い難い状況があった。

そこで、教師の主観や感覚等に左右されない「妥当性・信頼性のある学習評価」を通じて「指導と評価の一体化」を具現し、未来を切り拓く資質・能力を育成する国語科教育の創造を目指して研究を進めることにした。

2 研究の構想

(1) 本研究における「妥当性・信頼性」について

国語科学習指導を通じた「ねらいとする資質・能力の育成度合い」を的確に把握する作業が学習評価である^{*2)}。特に「言語活動を通して資質・能力を育成する」^{*3)}とされる国語科では、言語活動において指導事項に示された資質・能力を具現化させるとともに、その言語活動の達成状況や取組状況などを正確に見取りながら総括的な評価を行っていくことになる。これらのことを踏まえると、次の二点が的確な学習評価を行う上での重要なポイントとして浮かび上がってくる。

一点目は「単元で設定する言語活動が指導事項と結び付いたものになっているか」ということである。指導事項と合致していない言語活動では、生徒がどれだけ深く思考し、粘り強く表現しようとした成果物であろうとも、該当単元で育成を目指す資質・能力を育むことができたとは言えない。つまり、単元で設定する言語活動が、指導事項として示されている資質・能力を適切に反映して初めて学習評価の「妥当性」を担保することができると言える。

二点目は「いつ、誰が評価をしても同じ評価結果になるか」ということである。指導事項と結び付いた言語活動を生徒が達成したとしても、それを評価する際、教師間において評価のばらつきが生まれたり、評価の観点や基準を明確に説明できなかったりする状況では「教師の主観による評価」の域を出ない。つまり、明確な観点や基準に基づく一貫した評価を行って初めて学習評

*1) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」P.60

*2) 各教科の評価については学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが求められているが、本研究においては、「観点別学習状況の評価」の在り方について焦点を絞って研究を進めることとする。

*3) 「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」 P.12

価の「信頼性」を担保することができると言える。

これらのことから、本研究においては「単元で設定する指導事項と結び付いた言語活動の成果物を、明確な観点や基準に基づき一貫して評価すること」を「妥当性・信頼性のある学習評価」と捉えることとする。

(2) 学習評価を行う上での課題や現状

平成31年3月には「答申」を踏まえ、学習評価の基本的な考え方や具体的な改善の方向性をまとめた「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下「報告」と記載）が出された。この「報告」では、以下のような例を挙げて学習評価に関する課題を指摘している。

- 学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない。
- 現行の「関心・意欲・態度」の観点について、挙手の回数や毎時間ノートを取っているかなど、性格や行動面の傾向が一時的に表出された場面を捉える評価であるような誤解が払拭し切れていない。
- 教師によって評価の方針が異なり、学習改善につなげにくい。

そして、このような課題を踏まえながら目指すべき学習評価の在り方について三つの視点で言及している。この学習評価の在り方と、これまでの学習評価に関する自身の指導上の課題を整理すると、表1のようにまとめることができた。

表1 目指すべき学習評価の在り方及び学習評価に関する指導上の課題とその考察

目指すべき学習評価の在り方	学習評価に関する指導上の課題（●）とその考察（→）
児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと	<p>● 学習評価を行う際の観点や基準（とりわけ「A評価」）を生徒と明確に共有することができていなかったため、生徒にとって、まるで「後出しじゃんけん」のような学習評価になってしまっていた。また、このことが生徒に学習の見通しや「頑張りどころ」を自覚させられないことにつながっていた。</p> <p>→ 学習評価の「信頼性」を担保することができていなかったため、評価の観点や基準を明確に定めて生徒と共有し、言語活動の達成状況を生徒が具体的にイメージできるようにする必要がある。また、このことにより、生徒個々が目指す学習到達度に応じて、自らの学習を生徒自身が構築できるよう促したい。</p>
教師の指導改善につながるものにしていくこと	<p>● 設定した指導事項に示される資質・能力は、言語活動においてどのように表出されるのかというイメージが曖昧なままだったため、生徒の学習状況や言語活動の達成状況を適切に把握できない場面があった。また、このことが不明確な指示や助言につながっていた。</p> <p>→ 学習評価の「妥当性」を担保することができていなかったため、言語活動と指導事項の結び付きを明確にする必要がある。また、このことにより、指導のポイントを絞った的確な指示や助言につなげたり、学習指導上の課題を適切に把握して、具体的な授業改善につなげたりしたい。</p>
これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと	<p>→ 上記した二つの課題を抱えていたことにより、生徒の学びの状況や更なる可能性等に注目することなく、可能な限り多くの場面や成果物を捉えて評価の整合性をいかに保つかということに苦心するような「評価のために評価する」という状況に陥っていた。</p>

(3) 研究の方向性

上記のように整理することで、「学習評価は、生徒一人一人の学びに寄り添いながらそのよさや可能性に着目して学びを後押しするものであると同時に、教師の学習指導の在り方を明らかにして不断の授業改善につなげるものである」という、学習評価の本質を改めて明らかにすることができた。そして、「妥当性・信頼性のある学習評価」を目指すことは、このような「指導と評価の一体化」を具現する重要な視点の一つであると考えられる。

これらのことを踏まえ、本研究においては次頁図1に示すような学習評価に関する二つの提案を通して、「『指導と評価の一体化』を具現する『妥当性・信頼性のある学習評価』」を目指すことにした。

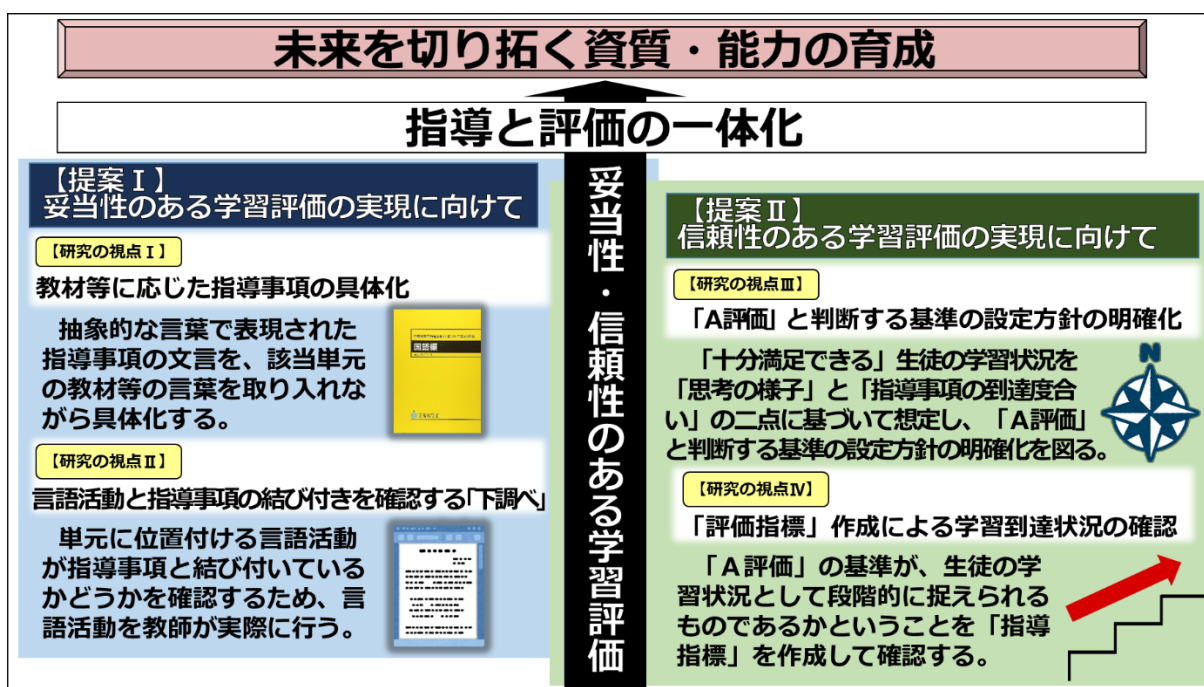


図1 本研究の方向性

3 研究の実際

研究の構想に基づく具体的な工夫・手立ての在り方について、「研究の視点」の順に従って以下に記述する。

(1) 妥当性のある学習評価の実現に向けて【提案Ⅰ】

ア 教材等に応じた指導事項の具体化【視点Ⅰ】

国語科において、単元の指導計画を構想する際にまず行うことは、指導事項（単元の目標）を明確にすることである。しかし、この指導事項は多様な教材等において位置付けることができるように、抽象的な言葉を用いて表現されている。

そこで、抽象的な言葉で表現された指導事項の文言を、該当単元の教材等に応じて具体化することにした。具体化の際は、「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編」の文言を参考にするとともに、教材に登場する人物や場面などを取り入れて表現するようにした（図2）。また、この具体化は、教師のみならず生徒にとっても、単元を通じて身に付けるべき資質・能力を示す「学びのゴール」となるものであるので、可能な限り生徒が理解できる平易な言葉になるよう留意して表現した。

3年 「学びて時に之を習ふ」

【単元の目標】

- **知識及び技能((3)イ)**
長く親しまれている言葉や古典の一節を引用するなどして使うこと。
- **思考力・判断力・表現力等(C(1)工)**
文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間について、自分の意見をもつこと

▼教材に応じた具体化

「論語」に表れているものの見方や考え方から、受験を控えた自分の悩みに対し、励ましてくれたり新たな気付きを与えてくれたりした一節を引用し、「受験や受験生」について考えたことをまとめること。

図2 教材等に応じた指導事項の具体化の例（3年「学びて時に之を習う（論語）」）

イ 言語活動と指導事項の結び付きを確認する「下調べ」【視点Ⅱ】

先述したように、国語科においては、言語活動と指導事項が結び付いていなければ、該当単元で育成を目指す資質・能力を育むことができなかったとは言えない。

そこで、単元に位置付ける言語活動が指導事項と結び付いているかどうかを確認するため、「下調べ」を行うことにした。この「下調べ」とは、達成のゴールイメージを明確にするため

に言語活動を教師が実際に行うことである。そして、この「下調べ」を基に「視点1」で具体化した指導事項の文言と照らし合わせながら、言語活動と指導事項の結び付きを確認した(図3)。また、「下調べ」を吟味して加除・修正を行い、言語活動の精度を高めていった。さらに、この「下調べ」は言語活動のモデルとなるものでもあるので、単元で身に付けたい力をどのように発揮すればよいかについて生徒が

曜日
月

**過ちを改めざる
これを過ちと言ふ。**

三年生になった今年は受験生だ。しかし、私はなかなか学力が上がらず、「本当に上級学校に進級することができるのだろうか」と、悩みばかりが募る日々を送っている。

そんな時に、「過ちを改めざる、これを過ちと言ふ。」という言葉に出会った。これは、「過ちを犯していきながら改めないのが、ほんとうの過ちである。過失はやむを得ないが、過ちと気づいたらすぐ改めよ。」という意味である。

この言葉に出会い、私は「過ち」「つまり」「学習をしないでい分からなかったところ」を、分らないままにしてきた自分に改めて気付かされた。日々の授業で分からなかったところやテストでミスしたところは、その時点では「過ち」ではないのだと思う。そのことから目を背け、理解しようとしてこなかった行動こそが大きな「過ち」だったと気付くことができた。

受験生としての第一歩は、「分らないことを、減らしていくこと」だと考える。「過ちを改め」られるよう、これから受ける多くのテストで分からなかったところを分るまで何度も繰り返し復習したい。そして、**受験当日に自信にあふれた私でいたい。**

★…知識及び技能の指導事項に関する表現(3年 知識及び技能(3)イ)

◆…思考力・判断力・表現力等の指導事項に関する表現(3年 C(1)工)

図3 「下調べ」の例(論語を引用し、受験を乗り切る「日めくりカレンダー」を作成しよう(3年「学びて時に之を習ふ」))

具体的にイメージできるように、生徒とも共有した。なお、「下調べ」を行う際は、生徒の深い思考を促すことができるように、該当単元以外の既習教材等を用いるようにした。

(2) 信頼性のある学習評価の実現に向けて【提案Ⅱ】

ア 「A評価」と判断する基準の設定方針の明確化【視点Ⅲ】

「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の三観点について、「観点別学習状況の評価」は以下のように行うとされている*4)。

I 観点別学習状況
学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し記入する。
その際、
「十分満足できる」状況と判断されるもの：A
「おおむね満足できる」状況と判断されるもの：B
「努力を要する」状況と判断されるもの：C
のように区別して評価を記入する。

この三つの区別の中でも、これまでの自身の学習評価において、課題を感じていたのは「A評価」についてである。当然、「A評価」は「B評価」と比較して「よりよく学んでいる」生徒の学習状況を指すものである。しかし、「A評価」と判断する基準を表そうとすると、「より〇〇」、「更に〇〇」などのように、具体性のない曖昧な表現になりがちであった。このような基準では、「『何』より〇〇なのか」がはっきりしないため、学習評価が教師による主観や感覚に左右されてしまい、一貫して評価することができない状況があった。このことが、学習指導における教師の不明確な指示や助言につながったり、よりよい学びに向けて生徒が「『何』をどう」工夫・改善すればよいかを自覚できないことにつながったりしていたと考える。そこで、「十分満足できる」生徒の学習状況を「思考の様子」と「指導事項の到達度合い」の二点に基づいて具体的に想定することで、「A評価」と判断する基準の設定方針の明確化を図った。

(ア) 「高次な思考」を巡らせている状況

「A評価」と判断する基準の設定方針の一点目は、「高次な思考」を巡らせているかどうかについてである。ここでの「高次な思考」とは、「批評」や「関連付け」など、より複雑

*4) 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」 P. 7 なお、本研究においては各評価状況の区別をそれぞれ順に「A評価」、「B評価」、「C評価」として表記している。

な思考を巡らせている状況を意味する。これは、改訂版ブルーム・タキソノミーを参考にしたものである（図4）。



図4 改訂版ブルーム・タキソノミー (Anderson、Krashwohl 他(2001))

このタキソノミーは、学習者が知識やスキルを習得する過程を六つのカテゴリーに分類したものである。「6段階の認知過程次元」と「学習の動詞」との関連が示されており、学習活動の達成度合いを捉えるための尺度としても有効な考え方の一つとされている。このタキソノミーの上位三つのレベルに焦点を絞り、単元で設定した指導事項や言語活動等を具体的に踏まえながら、「高次な思考」を巡らせている状況として改めて捉え直し、「A評価」と判断する基準とした（表2）。

表2 本研究における「高次な思考」と捉える状況の例（ゴシックはタキソノミーを参考にした表現）

分析する	<ul style="list-style-type: none"> 取り上げた項目同士がどのように関連しているかを明らかにし、複数の項目に触れながら「中学校紹介」の案内文作成の意図を説明している。 (1年「項目を立てて書こう(案内文を書く)」 指導事項B(1)イ) 各人物のぐうちゃんに対する発言や行動を比較しながら、ぐうちゃんが他の登場人物からどのように受け止められているかを捉えている。 (2年「アイスプラネット」 指導事項C(1)ア)
評価する	<ul style="list-style-type: none"> 甕島の魅力を伝えるために作成したスライドが聞き手からどう見えるかを提案の目的に照らし合わせながらチェックし、スライドを修正している。 (2年「魅力的な提案をしよう」 指導事項A(1)ウ) 詩を通して作者が伝えようとした思いを踏まえ、現代社会の状況と重ね合わせながら私たちが作品を読む意義を論じている。 (3年「挨拶—原爆の写真によせて」 指導事項C(1)エ)
創造する	<ul style="list-style-type: none"> 清少納言と現代に生きる人々のものの見方や考え方を比較して、現代に生きる人々がどのような価値観を大切にしているかに関する新たな自分の考えを導き出している。 (2年「枕草子」 指導事項C(1)オ) 「受験や受験生」について、「論語」から考えたことを基に、受験に向けてこれからの自分がどのように取り組めばよいかについて考察している。 (3年「学びて時に之を習ふ」 指導事項C(1)エ)

なお、本研究においては「分析する」、「評価する」、「創造する」の三つのレベルに到達している学習状況は全て分析的・抽象的な思考を巡らせていると言えるため、いずれにおいても「十分満足できる」状況であると捉えている。以上のことから、「A評価」と判断する基準の設定方針として、「より高次な思考」を巡らせている状況を定めた。

(イ) 「上級学年の指導事項」に到達している状況

「A評価」と判断する基準の設定方針の二点目は、該当学年で求められる資質・能力以上の領域に到達しているかどうかについてである。スポーツを例に考えたとき、甲子園を沸かせる高校球児の活躍が「プロ級(レベル)」のように表現されることがある。このことから、該当学年で求められる資質・能力以上の領域に到達している状況は、「十分満足できる」状況であると捉えられると考えた。これを、国語科における学習指導に適応して考えてみると「上級学年の指導事項」と置き換えることができるのではないだろうか。反復・螺旋的に資質・能力を身に付けていく国語科においては、関連する指導事項が系統的に配列されている。正に、該当学年で求められる資質・能力以上の指導事項を達成している状況は「よりよく学べている状況」であると判断することができるはずである。以上のことから「A評価」と判

断する基準の設定方針として、「上級学年の指導事項」に到達している状況を定めた*5)。

イ 「評価指標」作成による学習到達状況の確認【視点IV】

上記アの方針に基づき具体化した「A評価」の基準が、生徒の学習状況として段階的に捉えられるものであるかということ「指導指標」を作成して確認した(表3)。「指導指標」作成の際は、「A評価」から「C評価」までの三つの評価尺度と、そのように評価する基準が一見して分かるようにマトリクス表を用いた。

表3 「指導指標」の例(3年「学びて時に之を習ふ」)

	「A評価」	「B評価」	「C評価」
知識・技能	(B評価に加え) 複数の「論語」の言葉を比較した上で、引用する言葉を選んでいる。	捉えた「論語」の言葉の意味を基に、引用して使っている。	「論語」の言葉の意味を捉えられず、引用することができていない。
思考・判断・表現	(B評価に加え) 未来の自分やこれからの生き方に関する考察を加えている。	受験に対し、「論語」の言葉から励まされたり新たな気付きを与えられたりしたことを基に、「受験や受験生」について考えたことをまとめている。	「論語」の言葉から受験に対する励ましや新たな気付きを得られず、「受験や受験生」について考えをまとめることができていない。
主体的に学習に取り組む態度	(B評価に加え) 複数の「論語」の言葉を比較して引用する言葉を選んだり、未来の自分やこれからの生き方に関する考察を加えたりするために必要な「自分の問い」を見出し、粘り強く解決しようとしている。	「自分の問い」を解決して、「受験や受験生」について考えたことを「論語」の言葉を引用しながら日めくりカレンダーにまとめようとしている。	「自分の問い」が解決できず、日めくりカレンダーをまとめようとしていない。

「指導指標」を作成する際には、各観点が「A評価」に向かうにつれて高まったり、深まったりしているか(横のつながり)について留意するとともに、各観点同士の関連(縦のつながり)にも留意した。各観点同士の関連を意識することで、三観点を切り離すことなく相互に関連付けながら一体的に指導・評価することにつながられた。また、この「指導指標」は生徒と共有し、生徒個々が目指す学習到達度に応じて自らの学習を構築できるようにした*6)。

4 授業実践の様子

先述した構想に基づき、令和4年度より授業実践を重ねてきた。その中から、第2学年と第1学年の授業の様子について以下に記述する(第1学年については一部割愛し、評価等のみを記載)。

(1) 授業実践 I

令和5年10月 2年「平家物語」 指導事項 【知識及び技能】(3)イ 【思考力、判断力、表現力等】C(1)イ、オ

ア 教材等に応じた指導事項の具体化【視点I】
本単元で設定した〔知識及び技能〕、〔思考力、判断力、表現力等〕の指導事項と教材等を踏まえ、図5のように具体化し、本単元の学習指導を通じて育成を目指す資質・能力のイメージを明確にした。

【単元の目標】

- 知識及び技能(3)イ
現代語訳を手掛かりに作品を読むことを通して、古典に表れたものの見方や考え方を知ること。
- 思考力・判断力・表現力等(C(1)イ、オ)
登場人物の言動の意味について考え、内容を解釈すること。
文章を読んで理解したことや考えたことを経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること。

▼教材に応じた具体化

現代語訳を手掛かりに、特徴的な発言や行動等の表現と場面や立場等とを結び付けて与一や義経のものの見方や考え方を解釈すること。そして、解釈した与一や義経のものの見方や考え方を自分の経験と結び付けて、自分の考えを広げたり深めたりすること。

図5 本単元での指導事項の具体化(具体化後の「知・技」と「思・判・表」の資質・能力に重なりのある部分)

*5) 国語科における指導事項を系統的に俯瞰してみると、上級学年の指導事項になるにつれて『批判的に』(3年C(1)イ)、『評価する』(3年C(1)ウ)などのように、「評価すること」についての記述が多く見られるようになる。したがって、『上級学年の指導事項』を達成している状況を設定方針に掲げることは、一点目の設定方針である『高次な思考』を巡らせている状況の考え方も合致していると捉えている。

*6) 「A評価」、「B評価」、「C評価」が優劣を表すものではなく、よりよい学びの姿を表すものであるという意図を伝えるために、それぞれを「Very good」、「good」、「fight」という表現に置き換えたり、生徒が理解できる平易な言葉に置き換えたりして、生徒と「指導指標」の共有を行った。また、「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関しては、上記指標に加え生徒が記述した「振り返り」等も加味した。

記者 今日、エミールさんのクジャクヤマヌを盗んでしまった「僕」さんに、どのような思いであの時の発言や行動をされたかについてお尋ねすること、「僕」さんのお考えに迫りたいと思います。よろしくお願ひいたします。

「僕」 よろしくお願ひします。

記者 まず、チョウを盗む前のお気持ちについてお聞かせください。チョウの上の紙切れを振り除いた際、「この宝を手に入れた」といふ、逆らいたい欲望を感じた」と心の中をつぶやかれたとき、どのようなお気持ちだったのですか。

「僕」 はい。あの時は、チョウのことしか頭にない状況でした。エミールの部屋に僕一人しかいない状態で、クジャクヤマヌの四つのお目玉が僕を見つめていました。チョウが僕を見つめていたのです。まるで僕に「連れて行ってくれ」と言われているような感じでした。チョウを自分の手にした時には大きな満足感に包まれて、罪悪感など少しもありませんでした。

記者 なるほど。すでに標本になっていて死んでいるはずのチョウに見つめられるように感じられたことからは「僕」さんのチョウ集めに対する情熱の深さと、誰よりもチョウを扱うことへの誇りを持っていらっしやる様子が伝わります。そして、エミールさんに謝りに行きますね。エミールさんに謝罪されている時は、どのようなお気持ちだったのでしょうか。

「僕」 チョウを盗む気持ちもなく、ただ美しいチョウをみたという思いだけだったことを伝えようと思ったんです。もちろん、つづきもなかったというつもりです。しかし、エミールに人としての善悪の判断ができない幼稚な人物であると判断され、軽蔑されました。僕のプライドははずたはずた、自分のチョウを押しつぶしてしまいました。

記者 そのことについてですが、どうして「僕」さんは自分のチョウを押しつぶさなければならなかったのですか。私は、押しつぶす必要がなかったのではないかとと思うのですが。

「僕」 よくぞ聞いてくれました。自分自身が悪いことをしたとはいえ、私は一度起きたことはもう償いのできないことだと悟りました。だから、取り返しのつかないことをしてしまっただけで満足する意味でチョウを押しつぶしました。これももしなければ、私を自分自身で許すことはできなかったと思います。そして、二度とチョウ集めをしない心に決めたのです。

記者 確かに「自分自身を処罰したい」という僕さんの気持ちも十分に理解できます。私も、友達のお気遣いのおもちゃを通して思ったときにどうしていいかわからなくなっていることがあります。だから、どこにもぶつけないことができないように悔しい思いを、自分が一番大切にしてる物にぶつけないと思われた「僕」さんの気持ちには痛いほど分かれました。今日は、貴重なお話を聞かせていただき、ありがとうございます。

図6 本單元における「下調べ」

イ 言語活動と指導事項の結び付きを確認する「下調べ」【視点Ⅱ】

本單元では、「扇的」や「弓流し」等の場面を通して捉えた、与一や義経のものの見方や考え方を「対談記事にまとめる」という言語活動を設定した。

この言語活動が指導事項と結び付いているかどうかを確認するため、既習教材の「少年の日の思い出」を用いて「下調べ」を行った。また、「下調べ」を吟味して精度を高め、完成したものを生徒と共有した（図6）。

ウ 「A評価」と判断する基準と、「評価指標」作成による学習到達状況の確認【視点Ⅲ・Ⅳ】

本單元では、表4に示す「指導指標」を作成して「A評価」の基準が生徒の学習状況として段階的に捉えられるものであるかということを確認し、生徒と共有した。

表4 本單元における「指導指標」（「C評価」は「B評価」に達していない状況として省略）

	「A評価」	「B評価」
知識・技能	(B評価に加え) 複数の現代語訳を関連付けている。	現代語訳を手掛かりに「扇的」や「弓流し」等の場面を読み、与一や義経のものの見方や考え方を知っている。
思考・判断・表現①	(B評価に加え) 複数の発言や行動等を関連付けている。	特徴的な発言や行動等の表現と場面や立場等とを結び付けて与一や義経のものの見方や考え方を解釈している。
思考・判断・表現②	(B評価に加え) 「武士」や「武家」などについて、自分の考えをもっている。	解釈した与一や義経のものの見方や考え方を自分の経験と結び付けて、自分の考えを広げたり深めたりしている。
主体的に学習に取り組む態度	(B評価に加え) 複数の発言や行動等を関連付けたり、「武士」や「武家」などについて考えたりするために必要な「自分の問い」を見出し、粘り強く解決しようとしている。	現代語訳を手掛かりに「自分の問い」を解決し、解釈した与一や義経のものの見方や考え方と、広げたり深めたりした自分の考えを対談記事にまとめようとしている。

なお、「A評価」を作成するに当たり、「知識・技能」と「思考・判断・表現①」は「『高次な思考』を巡らせている状況」の「分析する」に基づき、「思考・判断・表現②」は「『上級学年の指導事項』を達成している状況」に基づいて、それぞれの観点を具体化した。

エ 生徒の学習の様子

本単元の学習において、生徒は自らが目指す学習到達度に応じて次頁に示すような「自分の問い」を立て、対話を繰り返しながらその解決を図り、言語活動の達成を目指していった（図7）。また、教師は「指導指標」等を基にしながら、ポイントを絞った指示・助言を行った。

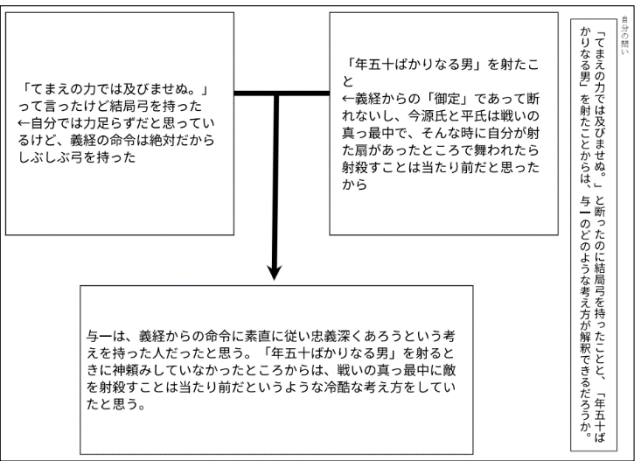


図7 「自分の問い」の解決を目指す様子(ロイロノートを活用)

本単元において、生徒が立てた「自分の問い」(一部抜粋)

- 「手前の力では及びませぬ。」と断ったのに結局弓をもったことと、「年五十ばかりなる男」を射たことから、与一のどのような考え方が解釈できるだろうか。
- 「これを射損ずるものならば、弓切り折り自害して、人に二度面を向かふべからず」と念じた与一は、どのような心情だったか。また、自分も似た経験はないか。
- 義経は敵が攻めてきて死ぬかもしれないにもかかわらず、弓を拾ったのはなぜか。→自分なら義経のように弓を拾おうとするだろうか。
- (解決した他の問いをもとに)武士とはどのような考えをもった集団だったのだろうか。

オ 本単元における学習評価

本単元において、生徒Yは図8のような言語活動を達成した。そして、この対談記事を「指導指標」に基づいて分析し、三つの観点で「A評価」と判断した。なお、同様の評価を行い、7人が「A評価」を達成した(5人は「B評価」。全12人。)

<p>(知識・技能) 複数の現代語訳を関連付けている。</p>	<p>(主体的に学習に取り組む態度) 本単元の学習において、複数の発言や行動等に関連付けた「武士」について考えたりするために必要な「自分の問い」を見出し、粘り強く解決しようとしていた。</p>	<p>対談記事「教えて与一さん」</p>
<p>その後、年五十ばかりなる男の首を射られましたね。このことについてなのですが、扇を射る際は、「手前の力では及びませぬ。」と一度断っておられました。しかし、この時は断ることもなく、すぐに弓を持っていましたね。この裏には、与一さんのどのような考え方や変化があったのでしょうか。</p>	<p>記者 今日、四十問余り離れた扇の的を見事に射た、「那須与一」さんに、どのような思いであの時の発言や行動をされたのかについてお尋ねすることで、与一さんの考え方について迫りたいと思います。よろしくお願いたします。</p> <p>与一 よろしくお願いたします。</p> <p>記者 まず、弓を射る前のお気持ちについて聞かせてください。馬にまたがり、沢山の神々に成功を願ったときはどのようなお気持ちだったのですか。</p> <p>与一 はい。あの時は義経様の部下である以上、失敗は許されないと、とても緊張していました。また、沖には平家が海一面に船を並べて、陸では源氏が馬を連ねてじつと私を見守っていました。ここで射損じれば、平家に笑われてしまう。ましてや義経様のお顔に泥を塗ってしまう、私は源氏軍の一生の恥になってしまうのです。裏にも絶える思いで神々に祈りをささげていたのです。</p> <p>記者 なるほど。そのような思いだったのですね。私も部活動の団体戦のメンバーに選ばれて、チームの看板を背負ったとき、同じように神頼みをして勝利を願ったことがあります。だから、私も同じ立場だったとしたら、同じように神頼みをしてでもなんとか成功したいと願うかもしれません。失敗して自分だけが死ぬならまだしも、自分の失敗で源氏の名に傷をつけてしまうということは、非常に重荷を感じるのだと思います。しかし、そのプレッシャーに耐え、見事に扇の的を射られた与一さんには心から尊敬します。</p>	<p>氏名 生徒氏名</p>
<p>記者 こちらこそ、与一さんの発言や行動から、あの時の心情を知ることができて、源平合戦の状況が目の前に浮かぶようで、とても嬉しかったです。今日は貴重なお話を聞かせていただき、ありがとうございました。</p>	<p>記者 私も、男を射ていたと思います。あの時代の武士に生まれていたら、すかさず射殺すということに迷いはなかったかもしれません。</p> <p>ところで、私は、与一さんにインタビューをして気づいたことがあります。与一さんは、失敗して源氏軍の顔に泥を塗ることを「一生の恥」という言葉で表現されました。また、以前、義経さんにインタビューさせて頂いたとき、「自分の弓を持ち帰られ、敵に嘲笑されることが命を失うことよりも嫌である」とおっしゃっていたことが印象に残っています。お二人の共通点を探してみると、「武士」とは、「恥を最も嫌い、名譽を重んじる誇り高い集団だった」と言えるのではないのでしょうか。</p> <p>与一 よくぞ言ってくれました。私たち武士が一番嫌いなことや生きている上で大切にしていることに気づいてくれるとは思っていませんでした。私たち武士が一番嫌いなのは、やはり笑われることです。だから私は的を射落とせなかったら切腹をするつもりだったのです。</p>	<p>氏名 生徒氏名</p>
<p>挿絵</p>	<p>(思考・判断・表現②) 「武士」について、自分の考えをもっている。</p>	<p>(思考・判断・表現①) 与一の複数の発言や行動等に関連付けている。</p>

図8 本単元で生徒Yが達成した言語活動と評価の観点

(2) 授業実践Ⅱ

令和5年10月 1年「星の花が降るころに」
指導事項【知識及び技能】(1)オ 【思考力、判断力、表現力等】C(1)ウ

本単元では、場面と登場人物の心情を結び付けたり、登場人物同士の発言や行動を結び付けたりして中心人物の心情を解釈する力を身に付けるため、「続・星の花が降るころに」と題し、読

み深めた内容を基にして物語の続編をまとめるという言語活動を設定した。「研究の視点Ⅰ～Ⅳ」の工夫を行いながら授業づくり・実践を行い、生徒Nは図9のような言語活動を達成した（本単元では生徒Nを含む6人が「A評価」。5人は「B評価」。全11人。）。

↓ 「自分の問い」を解決する様子

↓ 生徒Nが達成した「続・星の花が降るころに」

「知識・技能」の象徴的意味合いを捉えている。

（思・判・表）の意図を捉えている。

（主体的）の観点を捉えている。

図9 本単元で生徒Nが達成した言語活動と評価の観点

5 本研究の成果（○）と今後の方向性（●）

○ 本校全生徒に対して、国語科学習指導に関する意識調査を実施したところ（R5年12月実施）、図10に示す結果を得た。まず、質問1や2に対して大多数の生徒が肯定的に回答していることから、本研究を通し「妥当性・信頼性のある学習評価」を行うことができたと考える。

また、質問3に対しても90%以上の生徒が肯定的に回答したことから、本研究を通し、生徒が単元を通して身に付けるべき資質・能力を意識しながら自らの学習を構築して粘り強く学習に取り組んでいる様子が明らかになった。

○ 本研究を始めた令和4年度以降の各種学力調査の結果は表5のとおりである。いずれの学力調査においても全国・県平均を上回っていることから、本研究を通して、「指導と評価の一体化」を具現し、未来を切り開く資質・能力の育成を図ることができたと考える。

● 高木展郎氏は「A評価」を「青天井」と表現し、「その姿を具体的にすると、その姿が到達点や達成点となってしまう『A』の具体的な姿が限られたものになる*7）」と危惧している。したがって、本研究において提案した「A評価」と判断する基準の設定方針はあくまでも一例であると留意する必要がある。そして、「A評価」の姿は無数に存在することを認識し、その達成度合いを的確に把握することができるような力量を、今後も更に高めていく必要がある。

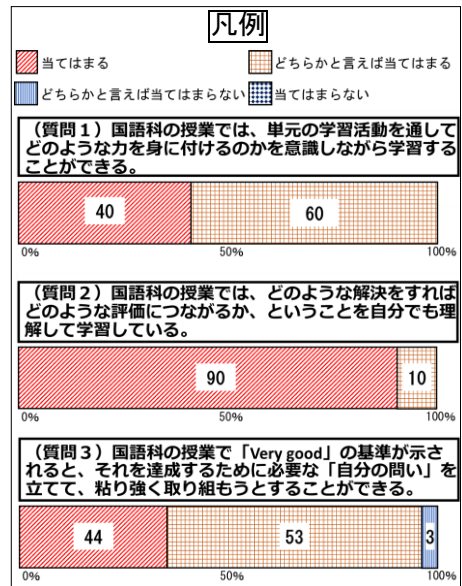


図10 本研究の意識調査の結果

表5 各種学力調査の結果（全国・県平均）

	本校2年	本校3年
R4年度 鹿児島学定 (各1・2年次)	77.7 (70.4)	78.2 (71.0)
R5年度 NRT	56.6 (50.0)	50.6 (50.0)
R5年度 全国学調		79.0 (69.8)

*7) 「評価が変わる、授業を変える」 P.67